

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS

Julija Melnikova

**MOKYKLŲ VADOVŲ KOMPETENCIJŲ UGDYMAS
ŠVIETIMO VADYBOS PARADIGMŲ VIRSMO
KONTEKSTE**

Daktaro disertacija
Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)

Šiauliai, 2011

Disertacija rengta 2006–2011 metais Šiaulių universitete

Mokslinis vadovas:

doc. dr. Regina Kontautienė (Klaipėdos universitetas,
socialiniai mokslai, edukologija – 07 S)

Konsultantas:

prof. habil. dr. Rimantas Želvys (Vilniaus pedagoginis universitetas,
socialiniai mokslai, edukologija – 07 S)

2007–2009 m. darbą rėmė Lietuvos valstybinis mokslo ir studijų fondas

Turinys

ĮVADAS	5
1. MOKYKLŲ VADOVŲ KOMPETENCIJŲ UGDYMO ŠVIETIMO VADYBOS PARADIGMŲ VIRSMO KONTEKSTE TEORINĖS PRIELAIDOS	19
1.1. Vadovavimo mokyklai procesas švietimo vadybos paradigms virsmo kontekste	19
1.1.1. Vadovavimo mokyklai kaitą sąlygojančios švietimo vadybos paradigmos	19
1.1.2. Mokyklų vadovų veiklos sritys bei funkcijos	28
1.1.3. Mokyklų vadovų vadovavimo modeliai	42
1.1.4. Mokyklų vadovų kompetencijos samprata bei holistinės kompetencijos modelis	49
1.2. Mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo organizavimas švietimo vadybos paradigms virsmo kontekste	58
1.2.1. Mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo organizavimo principai	58
1.2.2. Mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo kokybės veiksniai	67
1.2.3. Mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo ir mokyklos tobulinimo sąryšingumo teorinis modelis	81
2. EMPIRINIO TYRIMO METODIKA	84
2.1. Pirmojo etapo tyrimo metodika	85
2.1.1. Lietuvos mokyklų vadovų vadovavimo modelių tyrimas	88
2.1.2. Lietuvos mokyklų vadovams aktualių kompetencijų bei jų ugdymo(si) poreikio tyrimas	92
2.1.3. Mokyklų vadovų požiūrio į kompetencijų ugdymo(si) organizavimą Lietuvoje tyrimas	95
2.2. Antrojo etapo tyrimo metodika	96
2.2.1. Lietuvos mokyklų vadovų veiklos sričių bei kompetencijų tyrimas	98
2.2.2. Kokybiško mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo(si) modelio aprobavimas	99
2.2.3. Kompetencijų ugdymo principų tyrimas	103

3.	MOKYKLŲ VADOVŲ KOMPETENCIJŲ UGDYMO(SI) OPTIMIZAVIMO GALIMYBIŲ EMPIRINIS PAGRINDIMAS	106
3.1.	Lietuvos mokyklų vadovų veiklos sritys bei funkcijos	106
3.2.	Lietuvos mokyklų vadovų vadovavimo modeliai	112
3.3.	Lietuvos mokyklų vadovams aktualios kompetencijos ir jų ugdymo(si) poreikis	123
3.4.	Mokyklų vadovų požiūris į kompetencijų ugdymo(si) organizavimą Lietuvoje	153
3.5.	Kokybiško mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo(si) modelio aprobavimas: individualaus eksperimento duomenų interpretavimas	166
3.6.	Mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo(si) principai sisteminės kaitos paradigmoje: grupinės diskusijos rezultatai	172
	DISKUSIJA. Lietuvos mokyklų vadovų kompetencijų ugdymas švietimo vadybos paradigmų virsmo kontekste	179
	IŠVADOS	184
	REKOMENDACIJOS	189
	LITERATŪRA	191

IVADAS

Vienas iš esminių postmodernistinės visuomenės bruožų – nuolatinė kaita. Kaita yra neišvengiamas, nuolatinis ir visaapimantis socialinių dėsnių ir mechanizmų nulemtas procesas (Želvys, 1999; Cuban, 1988; Hopkins, Ainscow, West, 1994). Kaita vyksta ir švietime. Kaitos procesai švietime skatina ieškoti naujų švietimo organizavimo modelių, strategijų, t. y. sąlygoja švietimo vadybos paradigms virsmą. Švietimo teoretikų (Fullan, 1998; Hopkins, Ainscow, West, 1996) pasiūlyta „*kaitos paradigmos*“ koncepcija nusakoma dabartinė situacija švietime, kai pokyčių gausėja, o kaita yra nenuspėjama ir visa apimanti. Į tokią situaciją, pasak autorių, reikia visiškai kitaip reaguoti, reikia naujos mąstysenos, naujų veiklos krypčių. Švietimas turi reaguoti į dinamiškas, globalines permainas ir ugdyti visuomenę, gebančią produktyviai dalyvauti pokyčiuose. Todėl mokyklos misija yra suvokti neišvengiamus kaitos dėsnius, nes ji ugdo nuolat kintančios visuomenės narius. Norėdama ir toliau sėkmingai atlikti socializacijos funkciją, mokykla turi keistis taip, kaip keičiasi aplinka. Taigi prasmingai švietimo kaitai reikia naujų perspektyvų ir esminių mokyklos pokyčių. Darbe laikomasi požiūrio į mokyklą kaip į socialinės kaitos instrumentą (Dalin ir kt., 1999; Hargreaves, Reynolds, 1989; Hopkins, Ainscow, West, 1996; Leithwood, 1992), nes ji vienintelė vieta, kur susikerta visuomenės reikalavimai, mokinių ir mokytojų lūkesčiai bei mokymosi poreikiai. Tokį požiūrį į mokyklą bei jos paskirtį skatina „mokyklos tobulinimo“ (Bolam, 1993; Caldwell, Spinks, 1992; Dalin, Rolf, Kleekamp, 1999; Fullan, 1998; Hopkins, Ainscow, West, 1996; Leithwood, 1992; Stoll, Fink, 1996), „besimokančios mokyklos“ (Fullan, 1993; Senge, 1992) koncepcijos, įsigalėjusios švietimo „kaitos paradigmoje“.

Šiuolaikinėse švietimo vadybos koncepcijose vadovavimas mokyklai traktuojamas kaip svarbiausia sėkmingos mokyklos veiklos dominantė. Moksliniai tyrimai atskleidžia vadovavimo ir mokyklos veiklos rezultatų sąsajas. Skiriamos įvairios metodologinės prieigos (vadovavimas kaip svarbiausias mokyklos efektyvumą sąlygojantis veiksnys: Bagdonas, Jucevičienė, 2000; Bagdonas, Targamadžė, 2000; Bagdonas, 2002; Edmonds, 1979, 1982; Gurr, 1995, 1996; 2005; Levine, Lezotte, 1990; Mortimore, 1995; Purkey, Smith, 1983; Reynolds, 1992; Sammons, Hilman, 1995; Scheerens, 1992; vadovavimas ir mokyklos tobulinimas: Bolam ir kt., 1993; Caldwell, Spinks, 1992; Dalin, Rolf, Kleekamp, 1999; Fullan, 1991; 1996; Leithwood, 1992; Reynolds, 1992; vadovavimas ir mokinių akademiniai pasiekimai: Žvirdauskas, 2006; Caldwell, 2002; Fullan, 1998; Tomlinson, 1999; vadovavimas ir mokyklos kaip besimokančios organizacijos kūrimas: Simonaitienė, 2004; Caldwell, 2002; Fullan, 1998; Tomlinson, 1999). Darbe laikomasi nuostatos, jog „kaitos paradigmoje“ aktualūs tampa giluminiai mokyklų pokyčių procesai – mokyklai kyla būtinybė skatinti savo pačios tobulinimą, t. y. tapti besimokančia organizacija, gebančia perkurti save ir išrasti naujų savo modelių, reaguojant į išorinius pokyčius. Tokiame

kontekste kinta vadovavimas mokyklai. Nauji mokyklų vadovų vaidmenys sąlygoja atitinkamas vadovų veiklos sritis bei funkcijas.

Lietuvos ir užsienio šalių mokslinėje literatūroje mokyklų vadovų veikla analizuojama įvairiais pjūviais: per vadovo atliekamus vaidmenis organizacijoje (Mečkauskienė, 2011; Mikoliūnienė, 2000; Večkienė, 1996), funkcijas ir atsakomybes (Arbatauskas, 1996; Mečkauskienė, 2009; Waters, Marzano, McNulty, 2003), vadovavimo stilius (Jucevičienė, 1996; Targamadžė, 1996; Želvys, 2001, 2003; Avolio, 1999; Handy, 1991), vadovavimo modelius (Želvys, 2003; Hallinger, 2003; Leithwood, 1994; Leithwood, Jantzi, Steinbach, 1999; Lucas, Valentine, Miles, 2001). Vadovavimo modelių koncepcija, kaip metodologinė prieiga, mokyklos vadovo praktinių veiksmų analizei tampa ypač aktuali nuolatinės švietimo kaitos sąlygomis, nes leidžia atskleisti vadovavimo įtaką mokyklos procesams.

Vadovavimo modelių sėkmingą realizavimą sąlygoja mokyklų vadovų kompetencijos. Todėl sisteminės kaitos paradigmoje, orientuotoje į mokyklos tobulinimą, iškyla būtinybė fundamentaliai peržiūrėti mokyklų vadovų kompetencijų aspektus, vadovų ugdymo(si) principus. Mokyklos vadovas turi būti suvokiamas kaip kaitos iniciatorius bei įgyvendintojas, disponuojantis tam būtinomis kompetencijomis, tuo tarpu mokyklų vadovų kompetencijų ugdymas turi būti susijęs su nauja mokyklos koncepcija: mokykla kaip kaitos centras, plėtojanti mokymosi bendruomenę bei mokymosi kultūrą (Bush, 2008; Hallinger, 2003; Huber, 2004; Leithwood ir kt., 1999). Sisteminės kaitos sąlygomis mokyklos tobulinimas traktuojamas kaip esminė mokyklos vadovo kompetencijos dalis, todėl jos ugdymas turi savaime tapti mokyklos tobulinimo procesu. Pabrėžiama (Bush, 2008; Hallinger, Heck, 1998; Leithwood ir kt., 2004; Scott, 2010), jog kaitos paradigmoje būtina ugdyti holistinę mokyklų vadovų kompetenciją, kuri apima naują gebėjimą numatyti situaciją ir gebėjimą sėkmingai įgyvendinti pokyčius (Lietuvos nacionalinės kvalifikacijų sąrangos metmenys, 2007).

Sisteminės kaitos sąlygomis keičiasi kompetencijų ugdymo organizavimas (Bush, 2008). Kompetencijų ugdymas turi atliepti mokyklų vadovų poreikius skirtinguose profesinės ir organizacinės socializacijos etapuose (Crow, 2001; Crow, Matthews, 1998; Duke, 1987; Hart, 1993; Heck, 2003). Be to, kompetencijų ugdymas turi sietis su vadybinės karjeros švietime keliu (Bush, 2008; Huber, 2004; Hallinger, 2003) bei remtis konkrečia kokybės vertinimo koncepcija (Želvys, 2003; Dempster, 2002; Loudon, Wildy, 1999). Pripažįstant, kad mokyklų vadovų kompetencijų ugdymas netiesiogiai sąlygoja mokyklos veiklos rezultatus (Bush, 2008; Hallinger, 2003; Lindstrom, Speck, 2004), nuolatinės kaitos paradigmoje atsiranda būtinybė užtikrinti mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo kokybę, peržiūrint ją lemiančius veiksnius: kompetencijų ugdymo turinio, proceso, konteksto, vertinimo ypatumus (Bolam, 2004; Bush, 2008; Goldring ir kt., 2010; Guskey, 2004; Hallinger, 2003).

Temos aktualumo pagrindimas. Užsienio mokslinėje literatūroje mokyklų vadovų kompetencijų ir jų ugdymo klausimų analizei skiriama daug dėmesio, tačiau pasigendama kryptingų empirinių tyrimų. Nors dauguma švietimo vadybos teoretikų (Avolio, 2005; Brundrett ir kt., 2006; Bush, 2008; Goldring ir kt., 2010; Hallinger,

2003; Huber, 2004; Leithwood ir kt., 2004; Lindstrom, Speck, 2004) vienareikšmiškai pripažįsta, kad mokyklų vadovų kompetencijų ugdymas turi reikšmės mokyklos veiklos rezultatams, bet tai lieka labiau aksiomiškas teiginys. Pavyzdžiui, Brundrett ir kt. (2006) mokyklų vadovų kompetencijų ugdymą įvardija kaip „strateginę būtinybę“ vadovų vaidmeniui išplėsti švietimo kaitos kontekste. Avolio (2005) teigia, jog kompetentingais vadovais negimstama – jų kompetencijos kryptingai išugdomos. Hallinger (2003), Huber (2004; 2008) pabrėžia kompetencijų ugdymo ir vadovavimo kokybės santykį. Lindstrom, Speck (2004) teigia, jog mokyklų vadovų kompetencijų ugdymas – esminis mokyklos tobulinimą skatinantis veiksnys. Leithwood (2009) akcentuoja kompetencijų ugdymo ir mokyklos veiklos rezultatų sąsajas. Tačiau empirinių tyrimų, patvirtinančių šias sąsajas, mokslinėje literatūroje aptinkama mažai, jie yra labiau aprašomojo pobūdžio (Bush, 2008; Leithwood, 2009).

Lietuvoje mokyklų vadovų veiklos aspektus nuolatinės švietimo kaitos sąlygomis nagrinėjo daugelis mokslininkų: Mečkauskienė (2006; 2008; 2011) švietimo veiklą reglamentuojančių dokumentų pagrindu išanalizavo mokyklų vadovų veiklos sritis bei vaidmenis; Mikoliūnienė (2002) išsamiai aptarė šiuolaikinių mokyklų vadovų funkcijas; Večkienė (1996) atskleidė mokyklų vadovų funkcijas bei veiklos efektyvumo principus; Garalis (1999), Želvys (1999; 2001; 2003) analizavo mokyklų vadovų veiklą kaitos procese; Žvirdauskas (2006; 2008) tyrė mokyklos vadovo lyderystės bruožų raišką; Bagdonas (2000; 2002) atskleidė vadovavimo ir mokyklos efektyvumo sąsajas; Cibulskas (1996) vertino mokyklų vadovų požiūrius ir nuostatas edukacinių novacijų diegimo mokyklose aspektu; Dobranskienė (2002) išskyrė mokyklos vadovo vaidmenį mokyklos bendruomenės vadyboje; Šaparnis (2003) aptarė mokyklų vadovų vadybinių strategijų vaizdinių psychosemantiką; Budreckienė, Janiūnaitė (2010) apibūdino mokyklų vadovų inovacinės veiklos prielaidas. Mokyklų vadovų kvalifikacijos tobulinimo galimybėmis Lietuvoje domėjosi Arbatauskas (1996); Kučinskienė, Kučinskas (2002); Mečkauskienė (2006; 2008), Večkienė (1996); Želvys (1997; 1999; 2003). Arbatauskas (1996) gilinosi į mokyklų vadovų atestacijos aspektus; Kučinskienė, Kučinskas (2002) aptarė kai kuriuos švietimo vadybos magistrantūros studijų organizavimo Lietuvoje aspektus; Mečkauskienė (2006; 2008; 2011) atskleidė teisinius kvalifikacijos tobulinimo bei atestacijos aspektus; Želvys (1997; 1999; 2003) analizavo mokyklų vadovų kvalifikacijos tobulinimo kaitos sąlygomis aspektus, aptarė švietimo vadybos magistrantūros studijų raidos perspektyvas; gilinosi į kai kuriuos universitetinių studijų ir kvalifikacijos tobulinimo programų turinio aspektus. Atlikus Lietuvos mokslinės literatūros mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo klausimais analizę, galima teigti, kad Lietuvoje tyrinėti tik kai kurie mokyklų vadovų kvalifikacijos kaitos aspektai. Neaptikta išsamesnių mokslinių tyrimų, skirtų mokyklų vadovų kompetencijų, jų ugdymo holistiniu požiūriu aptarimui sisteminės kaitos sąlygomis. Taigi Lietuvos ir užsienio mokslinėje literatūroje nepakankamai atspindėta mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo problematika švietimo vadybos paradigmu virsmo kontekste.

Europos Komisijos strateginiuose dokumentuose (Mokymosi visą gyvenimą memorandumas, 2000; EK Komunikatas „Gebėjimų ugdymas XXI amžiuje: Euro-

pos bendradarbiavimo mokyklos klausimais darbotvarkė“, 2008; Darbo programa „Švietimas ir mokymas“, 2010) teigiama, kad mokyklos veiklos kokybę pagerinti gali tik tinkamai parengti ir visą profesinį gyvenimą besimokantys mokyklų vadovai. ES Tarybos išvadose dėl mokytojų ir mokyklų vadovų profesinio tobulinimosi (2009) akcentuojama: „atsižvelgiant į tai, kad mokyklų vadovai turi daug įtakos bendrai mokymosi aplinkai, įskaitant personalo motyvaciją, dvasinę būseną, darbo rezultatus, mokymo praktiką ir tiek mokinių, tiek tėvų nuostatas bei siekius, reikia užtikrinti, kad mokyklų vadovai turėtų pakankamai galimybių plėtoti ir išlaikyti gebėjimus veiksmingai vadovauti“. Tokia nuostata į mokyklų vadovų profesinį rengimą atitinka OECD, ETF, CEDEFOP bei Bolonijos proceso rekomendacijas. Mokyklų vadovų kompetentingo vadovavimo bei kompetencijų ugdymo svarbą nuolatinės švietimo kaitos sąlygomis akcentuoja ir Lietuvos švietimo politikos dokumentai: Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatos; Švietimo gairės (2002); LR Švietimo įstatymas (2003), kuriuose aiškiai pabrėžiama, kad mokyklų vadovų atliekamų funkcijų kokybė yra būtina pokyčiams, kurių reikia numatytioms reformoms įgyvendinti; profesionalus vadovavimas traktuojamas kaip būtina mokyklų savarankiškumo ir inovatyvumo sąlyga.

Pripažįstant vadovavimo mokykloms kokybės svarbą, Lietuvoje yra įgyvendinti ar įgyvendinami projektai: MTP (Mokyklų tobulinimo programa 2002–2005 m.), MSTP (Mokyklos struktūros tobulinimo 2006–2009 m. programa), MTP plus (Mokyklų tobulinimo programa plus 2007–2013 m.) bei vienas iš pastarosios komponentų, projektas „Lyderių laikas“, apimantis 2007–2013 m. ir akcentuojantis mokyklų vadovų vadybinių gebėjimų tobulinimą, siekiant visos mokyklos, kaip organizacijos, tobulėjimo. Pažymėtina, jog minėti projektai remiasi pasaulinėmis švietimo vadybos tendencijomis ir taiko užsienio šalių modelius Lietuvos kontekste, tokiu būdu užtikrindami sėkmingą Lietuvos ir Vakarų šalių dialogą. Globalių tendencijų poveikį Lietuvos švietimui ir jo segmentų modeliavimui pagal užsienio pavyzdžius skatina ir tarptautinės organizacijos bei fondai: Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacija (OECD), Europos mokymo fondas (ETF), Europos profesinio mokymo plėtros centras (CEDEFOP), Pasaulio bankas ir kt. Tai turi įtakos ir disertaciniam tyrimui, kuris irgi paremtas užsienio šalių (Didžiosios Britanijos bei Jungtinių Amerikos Valstijų) sukaupta patirtimi ugdant mokyklų vadovų kompetencijas, tačiau projektuojamas ir įgyvendinamas Lietuvos kontekste.

Švietimo ir mokslo ministerijos užsakymu per pastaruosius penkerius metus buvo atlikti sociologiniai tyrimai, atskleidžiantys tam tikrus šios problemos aspektus („Mokyklos vadovo lyderystės raiškos tyrimas“, 2006; „Šiuolaikinių vadybinių funkcijų taikymas organizuojant mokyklos veiklą“, 2008 ir kt.). Svarbu pabrėžti, jog šie tyrimai priskiriami diagnostinių tyrimų grupei, t. y. tyrimams, fiksuojantiems konkrečią realybės situaciją (Bitinas, 2006). Tuo tarpu mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo kaip teorinio objekto funkcionavimą atskleidžiančių mokslinių tyrimų Lietuvos kontekste neaptikta.

Nagrinėjant per pastaruosius metus atliktus sociologinius tyrimus, ŠMM veiklos ataskaitas, ekspertų vertinimus, priimtus teisinius dokumentus, aiškėja, kad Lie-

tuvoje mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo srityje vyksta kryptingi pokyčiai. Tačiau tyrimų rezultatai rodo, jog dabartinis mokyklų vadovų rengimas ir kvalifikacijos tobulinimas paprastai interpretuojamas siaurąja prasme, kaip reagavimas į matomus mokyklos poreikius (Lyderystė švietime: Lietuvos ataskaita, 2008). Toks tiesioginis reagavimas yra fragmentiškas, susijęs su konkrečia situacija, todėl neskatinamas platesnis, didesnius tikslus keliantis požiūris į mokyklų vadovų kompetencijų ugdymą, atliepiantis kaitos reikalavimus ir nukreiptas į besikeičiančius mokyklos poreikius. Pasigendama tiek teorinių, tiek empirinių tyrimų, analizuojančių mokyklų vadovų kompetencijų aspektus, trūksta sistemingų tyrimų, skirtų mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo proceso analizei, nepakankamai duomenų, atskleidžiančių, kokie veiksniai sąlygoja kompetencijų ugdymo kokybę. Taigi mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo optimizavimas sisteminės kaitos kontekste yra aktuali *mokslinė problema*, kuri konkretizuojama *probleminiais klausimais*:

- Kaip keičiasi mokyklų vadovų veiklos sritys, vadovavimo modeliai švietimo vadybos paradigms virsmo kontekste ir kokios šiuo požiūriu būtinos kompetencijos turi būti ugdomos?
- Kaip organizuotas mokyklų vadovų kompetencijų ugdymas užtikrintų sėkmingą kompetencijų įgijimą ir plėtojimą?
- Koks turėtų būti hipotetinis mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo ir mokyklos tobulinimo sąryšingumo modelis, orientuotas į sisteminės kaitos paradigmą?

Tyrimo objektas – mokyklų vadovų kompetencijų ugdymas švietimo vadybos paradigms virsmo kontekste.

Tyrimo dalykas – mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo ir mokyklos tobulinimo sąryšingumas sisteminės kaitos paradigmoje.

Tyrimo tikslas – parengti teorinį mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo ir mokyklos tobulinimo sąryšingumo modelį ir empiriškai pagrįsti mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo optimizavimo galimybes švietimo vadybos paradigms virsmo kontekste.

Tyrimo uždaviniai:

1. Švietimo vadybos paradigms virsmo kontekste išnagrinėti vadovavimo mokyklai procesą, atskleidžiant mokyklų vadovų veiklos sritis bei funkcijas, identifikuojant vadovavimo modelius, išryškinant aktualias kompetencijas.
2. Išanalizuoti mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo organizavimą švietimo vadybos paradigms virsmo kontekste, atskleidžiant organizavimo principus bei nustatant kompetencijų ugdymo kokybės veiksnius.
3. Parengti teorinį mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo ir mokyklos tobulinimo sąryšingumo modelį.
4. Ištirti Lietuvos mokyklų vadovų vadybinę veiklą, aktualių kompetencijų ugdymo(si) poreikį ir kompetencijų ugdymo organizavimą.
5. Nustatyti mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo optimizavimo galimybes švietimo vadybos paradigms virsmo kontekste. Atlikto teorinio ir em-

pirinio tyrimo pagrindu parengti rekomendacijas kompetencijų ugdymo praktikos kaitai.

Disertacijoje taikyti šie **tyrimo metodai**:

Mokslinės literatūros analizė, kuria siekta teoriškai išnagrinėti mokyklų vadovų veiklos sritis bei funkcijas, vadovavimo modelius bei būtinas kompetencijas švietimo vadybos paradigmu virsmo kontekste, atskleisti mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo organizavimo principus bei kokybės veiksnius nuolatinės švietimo kaitos sąlygomis.

Dokumentų analizė. Lietuvos švietimą reglamentuojančių dokumentų analizės duomenimis siekta papildyti sampratas apie mokyklų vadovų kompetencijas, kompetencijų ugdymą ir jo kaitą.

Kiekybinio tyrimo duomenų rinkimo metodai. Anketinės apklausos metodu siekta atskleisti mokyklų vadovų vadovavimo modelius, kompetencijas bei mokyklų vadovų požiūrį į kompetencijų ugdymo(si) organizavimą Lietuvoje.

Kiekybinio tyrimo duomenims apdoroti taikyti *statistinės analizės metodai*: aprašomoji statistika (procentinių dažnių ir vidurkių skaičiavimai, chi kvadrato testas); Cronbach Alpha testas; faktorinė analizė; dispersinė analizė (ANOVA), koreliacinė analizė, dichotominė analizė. Statistinė tyrimo duomenų analizė atlikta SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 16.0 for Windows statistinių duomenų apdorojimo programa. Paveikslai, diagramos sudaryti Microsoft Excel 2003 programa.

Kokybinio tyrimo duomenų rinkimo metodai. Kokybinio tyrimo metodai atvėrė galimybę iš realybės ekstrahuoti autentišką informaciją mokyklų vadovų vadybinės veiklos, kompetencijų, jų pokyčių ir kt. aspektais. Taikyti atvirų klausimų anketos, rašytinių refleksijų, „blogai struktūrizuotų problemų“ sprendimo, grupinės diskusijos metodai.

Kokybinio tyrimo duomenys analizuojami taikant *kokybinę turinio (content) analizės metodą*.

Teorinės tyrimo nuostatos:

Paradigmu kaitos teorija: švietimo vadybos paradigmu kaitai pagrįsti pasitelkiamas Kuhn (2003) požiūris į mokslo pokyčius ir jo paradigmos sampratą. Paradigma apibūdinama kaip disciplininė matrica, kuri remiasi tuo, kas bendra tam tikros disciplinos atstovams, ir kurią sudaro tam tikra tvarka išdėstyti įvairių rūšių elementai. Kiekviena paradigma egzistuoja, kol subręsta jos vidiniai prieštaravimai ir vietoje jos formuojasi nauja paradigma. Tai skatina mokslo pažangą. Darbe laikomasi nuostatos, kad paradigmos neneigia viena kitos, naujos paradigmos yra nebendramatės su senosiomis ir vienu metu gali koegzistuoti keletas paradigmu. Akcentuojama, jog, keičiantis paradigmom, sprendžiamos naujos problemos, numatomos naujos perspektyvos, todėl paradigmu analizė tampa būtinu tyrimo projektavimo kontekstu, pagrindu.

Pragmatizmo filosofija, ugdymo paskirtį traktuojanti kaip ugdytinio išmokymą spręsti realias gyvenimo problemas ir, sukaupus jų sprendimo patirtį, pasiekti maksimalią asmeninę gerovę, nepažeidžiant galiojančių visuomenėje normų. Nuolat

kintant gyvenimo sąlygoms, ugdymu siekiama padėti individui adekvačiai keistis. Centrinė ugdymo kategorija – ugdytinio individualioji patirtis.

Socialinio rekonstrukcionizmo teorija, pabrėžianti institucinio ugdymo sistemos pertvarkymo būtinybę, siekiant kryptingo visuomenės tobulinimo. Nuolatinės kaitos procesas reikalauja kompetentingų, kūrybingų, kritiškai mąstančių visuomenės narių, kurie pajėgtų įgyvendinti socialines pertvarkas. Institucinio ugdymo sistema turi lanksčiai reaguoti į socialinės aplinkos pokyčius ir vykdyti socialinį užsąky-
mą.

Mokymosi visą gyvenimą koncepcija, akcentuojanti žmogiškojo potencialo plėtotę per nuolatinės paramos individui procesą, stimuliuojant ir įgalinant šį individą per jo gyvenimą įgyti visas reikalingas žinias, mokėjimus, vertybes ir supratimą bei visa tai pasitikinčiai pritaikyti visuose savo gyvenimo vaidmenyse. Spartėjančios kaitos, greito informacijos senėjimo ir atsinaujinimo sąlygomis individui tenka mokytis nuolat: įgyti vis naujų socialinių ir profesinių kompetencijų, atnaujinti turimą ar įgyti naują kvalifikaciją (Barkauskaitė, 2006; Longworth, 1999).

Mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo, kaip tyrimo objekto, konceptualųjį pagrindą sudaro skirtingos teorijos: švietimo vadyba, žmogiškųjų išteklių vadyba, profesinio rengimo teorija, andragogikos teorija, todėl mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo, kaip tyrimo objekto, analizė atliekama multidiscipliniame kontekste, siekiant gilesnės *epistemologinės* išvalgos.

Mokyklų vadovų kompetencijų ugdymas analizuojamas *holistiniu požiūriu*. Holistinis požiūris į tiriamą objektą leidžia jį nagrinėti kaip vientisą sudėtingą sistemą, vadovaujantis teiginiu, kad objekto komponentų visuma yra daugiau negu jų suma. Remiantis šiuo požiūriu, siekiama pateikti mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo, kaip reiškinio, pilnutinę raišką (Bitinas, 2006). Tai reikalauja vadovavimo mokyklai proceso ir kompetencijų ugdymo organizavimo analizės, siejant šiuos procesus su mokyklos tobulinimu.

Sistemų teorija leidžia mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo ir mokyklos tobulinimo sąryšingumą pagrįsti kaip darnią ir kryptingą sistemą, susidedančią iš tarpusavyje susijusių elementų. Sistemų teorija pabrėžia, kad bet kurio sistemos segmento veikla daro įtaką visos sistemos veiklai, o šiai sąveikai būdingas abipusis poveikis ir tarpusavio priklausomybės dermė (Bertalanffy, 1969).

Mokyklų vadovų kompetencijų ugdymas grindžiamas šiomis suaugusiųjų mokymosi teorijomis:

Konstruktivistinė mokymosi teorija, teigiančia, jog tikrovės pažinimo pagrindas yra individualios žinių konstrukcijos, formuojamos subjektyvaus patyrimo, o mokymasis vyksta tuomet, kai žmogus abejoja savo įsitikinimais, asmeninėmis teorijomis bei turimu supratimu. Žinių kūrimas yra aktyvus procesas, nes besimokantysis, remdamasis anksčiau įgytomis žiniomis ir savo patirtimi, formuoja naujas sąvokas, idėjas, prasmes (Piaget, 1976). *Savivaldaus mokymosi teorija*, kuri mokymosi procesą aiškina kaip besimokančiojo atsakomybę už savo mokymąsi bei jo rezultatus (Knowles, 1975). Remiantis šia teorija, besimokantysis pats geba nustatyti mokymosi poreikius, atsižvelgdamas į planuojamą gyvenimo kelią. Jis moka identifikuoti

esamus ir perspektyvius savo gyvenimo vaidmenis ir veiklą, pasižymi tobulėjimo ir mokymosi motyvacija, geba planuoti savo mokymąsi, jo rezultatus, pasirinkti mokymosi strategiją, atsižvelgdamas į rezultatus ir gyvenimo aplinkybes, koreguoti savo mokymosi planą, prezentuoti įgytą kompetencija (Jucevičienė ir kt., 2010). *Patirtinio mokymosi teorija*, akcentuojančia mokymosi per patirtį efektyvumą. Patirtinis mokymasis vyksta stebint ir reflektuojant savo patirtį, iš jos formuojant abstrakčias sąvokas bei praktiškai patikrinant jų reikšmes naujose realiose situacijose. Patirtinio mokymosi teorija pabrėžia holistinę mokymosi prigimtį, darnaus vystymosi idėją ir akcentuoja patirtį kaip svarbiausią mokymosi prielaidą (Jarvis, 1987; Jarvis, Holford, Griffin, 2004; Kolb, 1984). *Refleksijos ir kritinės refleksijos koncepcijomis*, pabrėžiančiomis individo gebėjimus tyrinėti savo veiklą, remiantis gyvenimo patirtimi, siekiant giliau suprasti įvykių tarpusavio ryšius, numatyti tikslus, sunkumus, susidūrus su nežinomomis situacijomis ir pan. (Argyris ir kt., 1985; Willis, 1980). *Veiklos mokslo teorija*, kuri praktines žinias traktuoja kaip slypinčias žinias. Jos, anot šios mokslo teorijos, gali būti išreikštos refleksyviu tyrinėjimu. Veiklos mokslo požiūriu, individo veikla paremta taisyklėmis ir asmeninėmis slypinčiomis veikimo teorijomis. Susidūręs su kuria nors situacija, žmogus vadovaujasi savo veikimo teorijomis, padedančiomis „sukurti“ veiksmą iš žmogaus išmokto įvairių koncepcijų, veiklos schemų, strategijų repertuaro (Jucevičienė ir kt., 2010; Argyris ir kt., 1985).

Empirinio tyrimo strategijos metodologinis pagrindimas

Empirinis tyrimas yra grindžiamas dviem skirtingomis filosofinėmis socialinių reiškinių aiškinimo paradigmomis – *normatyvine (pozityvistine)* ir *interpretacine (fenomenologine)*. Pozityvistinė paradigma socialinę realybę aiškina objektyviu požiūriu ir teigia, kad žmogaus elgesys valdomas taisyklių, todėl turėtų būti tiriamas remiantis tikslųjų mokslų metodais. Todėl pozityvizmo atstovai remiasi stebėjimu, aiškinimu ir numatymu (Baranauskienė, 2003; Bitinas, 2006; Cohen, Manion, Morrison, 2007; Creswell, 2007). Kokybinio tyrimo metodologija, grindžiama interpretacine (fenomenologine) paradigma, leidžia gilintis į žmogų kaip asmenybę, bando suprasti žmoniškosios patirties pasaulį ir išsako savo subjektyvų požiūrį į tai, kas vyksta. Kokybinuose tyrimuose, grindžiamuose fenomenologine nuostata, pabrėžiamas suvokimas, besiremiantis individualiomis metodologinėmis žmonių socialinių problemų tyrimo tradicijomis, gaunamomis stebėjimo, tekstų ir dokumentų turinio analizės, interviu, įrašų ir jų transkripcijos bei kitais būdais (Baranauskienė, 2003; Creswell, 2007; Kvale, 1996; Moustakas, 1994).

Normatyvine paradigma grindžiamas kiekybinis tyrimas leido atskleisti mokyklų vadovų vadovavimo modelius, identifikuoti vadovų kompetencijas bei jų ugdymo(si) poreikį, nustatyti mokyklų vadovų požiūrį į kompetencijų ugdymo(si) organizavimą. *Kokybinis tyrimas, remiantis fenomenologine prieiga*, sudarė galimybę apibūdinti mokyklų vadovų vadybinės veiklos sritis, kompetencijų struktūrą, atskleisti kompetencijų ugdymo kokybę sąlygojančius veiksnius.

Kiekybinių ir kokybinių tyrimų derinimas sąlygoja gilesnę tiriamo fenomeno įžvalgą (Bitinas, 2006). Kiekybiniai tyrimai padeda atskleisti objekto esminius požymius, jo funkcionavimo veiksnius. Kokybinių tyrimų paskirtis – ne verifikuoti jau

suformuluotus teiginius apie socialinę tikrovę, o išsamiai pažinti ir aprašyti pasirinktą pažinimo objektą (Bitinas, 2006; Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008; Tidikis, 2003).

Rengiant tyrimą, jo instrumentus, numatant metodus bei atliekant tyrimo procedūras, vadovautasi Bitino (1998, 2002), Bitino, Rupšienės, Žydžiūnaitės (2008); Čekanavičiaus, Murausko (2002), Kardelio (2002), Mayring (2000), Merkio (1999), Rupšienės (2007) tyrimų metodologijos studijomis ir rekomendacijomis.

Tyrimo organizavimo etapai:

Pirmajame tyrimo etape (2006–2007) mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo klausimais analizuota mokslinė literatūra, Lietuvos ir Europos Sąjungos švietimą reglamentuojantys dokumentai. Atliktas bandomasis tyrimas, kuriuo siekta išsiaiškinti dabartinę mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo situaciją.

Antrajame tyrimo etape (2007–2008) suprojektuotas teorinis mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo ir mokyklos tobulinimo sąryšingumo modelis. Apibrėžti tyrimo uždaviniai, kurta tyrimo metodika bei sudarytos anketos.

Trečiajame etape (2008–2009) kiekybiniu tyrimu išskirti Lietuvos mokyklų vadovų vadovavimo modeliai, aktualios kompetencijos bei jų ugdymo(si) poreikis, taip pat atskleistas mokyklų vadovų požiūris į kompetencijų ugdymo organizavimą Lietuvoje.

Ketvirtajame etape (2010–2011) atliktas kompleksinis kokybinis tyrimas, kuriuo siekta nustatyti mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo optimizavimo galimybes. Remiantis mokslinės literatūros ir empirinio tyrimo duomenimis, buvo rašomas darbas, padaryta statistinė duomenų analizė, suformuluotos išvados ir pateiktos rekomendacijos.

Tyrimo **mokslinis naujumas** grindžiamas pasiūlytu teoriniu mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo ir mokyklos tobulinimo sąryšingumo modeliu, orientuotu į sisteminės kaitos paradigmą. Modelis buvo parengtas išnagrinėjus mokyklų vadovų vadovavimo procesą sisteminės kaitos sąlygomis, atskleidus mokyklų vadovų holistinės kompetencijos struktūrą; apibūdinus kompetencijų ugdymo organizavimo principus ir nustačius kompetencijų ugdymo kokybės veiksnius.

Tyrimo **teorinį reikšmingumą** pagrindžia:

- Apibrėžtos mokyklų vadovų veiklos sritys bei funkcijos nuolatinės švietimo kaitos sąlygomis.
- Atskleista mokyklų vadovų holistinės kompetencijos struktūra.
- Išanalizuoti mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo organizavimo principai.
- Atskleisti mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo kokybės veiksniai kaitos paradigmoje.

Praktinis darbo reikšmingumas grindžiamas empirinio tyrimo rezultatais, leidžiančiais išskirti Lietuvos mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo optimizavimo galimybes. Be to, praktinį darbo reikšmingumą taip pat pagrindžia šie pasiekimai:

- Remiantis mokyklų vadovų veiklos sričių ir funkcijų bei vadovavimo modelių analize, išskirtos vadovavimo mokyklai kaitos tendencijos.

- Pateiktas mokyklų vadovų kompetencijų modelis priklausomai nuo vadybinės karjeros švietime etapo.
- Aprobuetas kokybiško mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo(si) modelis.
- Aprobuoti mokyklų vadovų vadovavimo modelių bei kompetencijų ugdymo(si) poreikio nustatymo diagnostinio tyrimo instrumentai (klausimynai).
- Pritaikytos kompetencijų į(si)vertinimo metodikos (kompetencijų „permašymo metodika“; „blogai-struktūrizuotų problemų“ sprendimo metodas).

Tyrimo rezultatai ir tyrimo pagrindu pateiktos rekomendacijos gali būti reikšmingos švietimo politikams, mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo organizatoriams, inicijuojantiems bei įgyvendinantiems mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo pokyčius, patiems mokyklų vadovams ir visiems projektuojantiems vadybinę karjerą švietime.

Ginamieji teiginiai:

1. Švietimo vadybos paradigmų virsmas sąlygoja vadovavimo mokyklai kaitą, todėl keičiasi mokyklų vadovų veiklos sritys bei funkcijos, vadovavimo modeliai, kompetencijos. Sisteminės kaitos sąlygomis turi būti ugdoma holistinė mokyklų vadovų kompetencija, įgalinanti mokyklų vadovus kompetentingai veikti nuolat besikeičiančioje aplinkoje.
2. Švietimo vadybos paradigmų virsmo kontekste kinta mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo organizavimas. Kompetencijų ugdymas turi remtis tikslingumu, nuoseklumu ir sistemingumu principais ir laiduoti aktualių kompetencijų įgijimą bei plėtojimą. Kompetencijų ugdymo kokybę sąlygoja turinio, proceso, konteksto, vertinimo ypatumai.
3. Lietuvoje efektyvų mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo, kaip sistemos funkcionavimą, riboja susiformavę mokyklų vadovų vaidmenys, veiklos sritys ir funkcijos, vadovavimo modeliai, tradicinio viešojo administravimo bei naujosios viešosios vadybos paradigmų vyravimas Lietuvos švietimo sistemoje, kompetencijų ugdymo patirties, tradicijų stoka, sąlygojanti mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo modelio neapibrėžtumą.
4. Mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo ir mokyklos tobulinimo sąryšingumo teorinis modelis sudaro prielaidas kompetencijų ugdymo, kaip sistemos, optimizavimui švietimo vadybos paradigmų virsmo kontekste.

Disertacijos struktūra ir apimtis

Darbą sudaro įvadas, trys dalys, diskusija, išvados, rekomendacijos, literatūros sąrašas, priedai (kompaktinė plokštelė). Disertacijoje pateikti 7 paveikslai, 52 lentelės. Literatūros sąrašą sudaro 501 pozicija. Darbo apimtis – 214 puslapiai (be priedų). Prieduose pateikiamos vaizdinės priemonės, neįėjusios į pagrindinį tekstą, empiriniame tyrime vartotų anketų pavyzdžiai, tyrimo duomenų statistinių skaičiavimų lentelės.

Tyrimo rezultatų apibavimas

Disertacijos tema paskelbtos publikacijos tarptautiniuose recenzuojamuose periodiniuose leidiniuose:

1. Kontautienė, R., Melnikova, J. (2010). Bendrojo lavinimo mokyklų vadovų požiūris į kompetencijų ugdymo sistemą Lietuvoje. *Mokytojų ugdymas, 14 (1)*, 103–121. ISSN 1822-119X.
2. Kontautienė, R., Melnikova, J. (2010). Designing the system of school leadership development in Lithuania: theoretical background. *Ekonomika ir vadyba: aktualijos ir perspektyvos, 4 (20)*, 79–89. ISSN 1648-9098.
3. Kontautienė, R., Melnikova, J. (2008). Approaches to School Heads Professional Training: Connecting Theory to Practice. *Ekonomika ir vadyba: aktualijos ir perspektyvos, 4 (13)*, 224–231. ISSN 1648-9098.
4. Melnikova, J. (2008). Vadovavimas bendrojo lavinimo mokyklai: optimizavimo aspektas. *Vadyba: mokslo tiriamieji darbai, 2 (13)*, 99–106. ISSN 1648-7974.
5. Kontautienė, R., Melnikova, J. (2007). Vadovavimo bendrojo lavinimo mokyklai modelių analizė. *Ekonomika ir vadyba: aktualijos ir perspektyvos, 8(1)*, 143–152. ISSN 1648-9098.
6. Kontautienė, R., Melnikova, J. (2007). Bendrojo lavinimo mokyklų vadovų kompetencijos nuolatinės švietimo kaitos kontekste. *Mokytojų ugdymas, 9*, 12–23. ISSN 1822-119X.
7. Melnikova, J. (2007). Lietuvos ugdymo įstaigų vadovų vadybinės veiklos sritys nuolatinės švietimo kaitos sąlygomis. *Vadyba, 2 (11)*, 143–150. ISSN 1648-7974.

Disertacijos tema paskelbtos publikacijos kituose recenzuojamuose leidiniuose:

1. Kontautienė, R., Melnikova, J. (2007). Preparation for School Leadership in Lithuania: Trends and Reflections. *Spring University. Changing Education in a Changing Society, (II)*, 114–120. ISSN 1822-2196.

Disertacijos tema paskelbtos publikacijos konferencijų leidiniuose:

2. Melnikova, J. (2011). School Leadership Development in Lithuania: creating a sustainable model. *Mokslas ir praktika: aktualijos ir perspektyvos*, 143–151. Mokslinės praktinės konferencijos straipsnių rinkinys, Kaunas: LKKA. ISBN 9786098040562.
3. Kontautienė, R., Melnikova, J. (2006). Būsimųjų specialistų adaptacija ir tolimesnės karjeros galimybės Lietuvos bendrojo lavinimo mokykloje. *Pedagogo vaidmuo modernėjančioje aukštojoje mokykloje*, 100–107. Mokslinės praktinės konferencijos straipsnių rinkinys, Rokiškis, Panevėžio kolegija. ISBN 9955701056.

Pranešimai konferencijose disertacijos tema:

1. Melnikova, J. (2011). Vadybinių kompetencijų ugdymas sisteminės kaitos kontekste. *Mokslinė praktinė konferencija „Šiuolaikinė mokykla“*. Klaipėda: Versmės pagrindinė mokykla.

2. Melnikova, J. (2011). Designing the Components of High-Quality School Leaders' Professional Development in a Context of Professionalization of Adult Education Service. *Mokslinė konferencija „Andragogikos aktualijos: suaugusiųjų švietimo veikėjų profesionalizacija“*. Klaipėda: Klaipėdos universitetas, Tęstinių studijų institutas.
3. Melnikova, J. (2010). Bendrojo lavinimo mokyklų vadovų sisteminio kompetencijų ugdymo koncepcijos sukūrimas Lietuvoje. *Tęstinė IX tarptautinė mokslinė konferencija „Mokytojų rengimas XXI amžiuje: pokyčiai ir perspektyvos“*. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
4. Melnikova, J. (2009). Bendrojo lavinimo mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo sistema Lietuvoje: mokyklų vadovų nuomonių tyrimo rezultatai. *Tęstinė IX tarptautinė mokslinė konferencija „Mokytojų rengimas XXI amžiuje: pokyčiai ir perspektyvos“*. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
5. Melnikova, J. (2008). Vadovavimas bendrojo lavinimo mokyklai: optimizavimo aspektas. *Tarptautinė mokslinė konferencija „Regioninės problemos: Ekonomika, Vadyba, Technologijos“*. Klaipėda: Vakarų Lietuvos Verslo kolegija.
6. Melnikova, J. (2008). Bendrojo lavinimo mokyklų vadovų rengimo ypatumai Lietuvoje. *Tęstinė IX tarptautinė mokslinė konferencija „Mokytojų rengimas XXI amžiuje: pokyčiai ir perspektyvos“*. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
7. Melnikova, J. (2007). Preparation for School Leadership in Lithuania: Trends and Reflections. *Tarptautinė mokslinė konferencija „Teacher of the XXI Century: Quality Education for Quality Teaching“*, Klaipėda: Klaipėdos universitetas.
8. Melnikova, J. (2007). Lietuvos ugdymo įstaigų vadovų vadybinės veiklos sritys nuolatinės švietimo kaitos sąlygomis. *Tarptautinė mokslinė konferencija „Regioninės problemos: Ekonomika, Vadyba, Technologijos“*. Klaipėda: Vakarų Lietuvos Verslo kolegija.
9. Melnikova, J. (2006). Young Specialists' Career Development and Opportunities for its Optimization in Secondary Schools of Lithuania. *Tarptautinė mokslinė konferencija „Teacher of the XXI Century: Quality Education for Quality Teaching“*. Ryga: Latvijos universitetas.

Tyrimo rezultatų sklaida:

1. Vestas seminaras mokyklų vadovams „Šiuolaikinis vadovavimas“ (2011). Šilutė: Šilutės turizmo ir paslaugų verslo mokykla.
2. Laimėtas konkursas pagal Japonijos Fondo mainų programą (Japan Foundation Fellowship Program for Intellectual Exchange) (2007). Organizuoti du seminarai: „School Leadership Development in Lithuania“. Sapporo: Hokkaido universitetas. „Lithuanian and Japanese Systems of School Leadership Development: the comparative aspect“. Tokijas: Japonijos fondo atstovybė. Ataskaita apie stažuotę: Melnikova, J. (2008). Mokslinė stažuotė Japonijoje. *Mokytojų ugdymas*. 10, 187–188. ISSN 1822-119X.

Pagrindinės darbe vartojamos sąvokos:

Administravimas – mokyklos veiklos tvarkymas remiantis teisiniais aktais, normatyviniais dokumentais ir pan. (Bush, 2008).

Fragmentuotos kompetencijos – suskaidyta į atskiras dalis elgsena, kurią galima stebėti ir įvertinti darbo vietoje (Trotter, Ellison, 1997).

Holistinė kompetencija – gebėjimas įvertinti naują situaciją, pasirinkti tinkamus veiklos metodus, nuolat integruoti profesines žinias. Kompetencijos holistiškumas pabrėžia žmogaus savybes ir vertybes, požiūrį į save kaip į profesionalą, t. y. įgalina žmogų veikti neapibrėžtoje veiklos situacijoje (Stephenson, Weil, 1992).

Karjera – kokybiškai atliekamų, socialiai reikšmingų profesinių vaidmenų kaita tam tikroje profesinėje srityje (Kučinskienė, 2003).

Kokybė (mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo) – sąlygų tinkamumas plėtoti mokyklos vadovo, kaip besimokančiojo asmenybės, kompetencijas ir saviugdą (Jucevičienė ir kt., 2010).

Kompetencija – ugdymo procese įgytas gebėjimas, grindžiamas žiniomis, patirtimi, vertybėmis, polinkiais (Bitinas, 1996).

Kompetentingumas – tai darbuotojo veiklos efektyvumas, jos kokybė arba gebėjimas praktikoje panaudoti tam tikras kompetencijas (Laužackas, 2005).

Kvalifikacija – pagrindinis profesinio rengimo tikslas, suteikiant besimokančiajam žinių, gebėjimų bei įgūdžių, reikalingų tam tikrai profesijai (Laužackas, 2005).

Lyderiavimas – procesas, kurio metu vienas asmuo daro įtaką žmonių grupei, kad būtų pasiektas bendras tikslas (Bush, 2008).

Modelis – tai ko nors pavyzdys; pavyzdys, pagal kurį kas dirbama (DLKŽ, 1985).

Optimizavimas – geriausio strateginio sprendimo (varianto) paieška (švietimo vadybos paradigmų virsmo kontekste) (Andriekienė, Kriščiūnienė, 2004).

Organizavimas – tai nustatytiems tikslams pasiekti reikalingos sistemos sukūrimas (Sakalas, Šilingienė, 2000).

Paradigma (švietimo vadybos) – pagrindas, idėja, požiūris į švietimo modelio, strategijos projektavimą (Mulford, 2008).

Patirtinis mokymasis – naujų žinių, įgūdžių bei nuostatų formavimo(si) procesas, vykstantis apmąstant, analizuojant, conceptualizuojant bei pritaikant asmeninę bei profesinę patirtį (Teresevičienė ir kt., 2006).

Principai – pamatinės nuostatos arba dėsniai, kuriais remiantis funkcionuoja tam tikri procesai arba vykdoma tam tikra veikla (DLKŽ, 1985).

Profesija – personifikuota ir institucionalizuota specifinė žmogaus veiklos rūšis (Laužackas, 2005).

Profesinis rengimas – besimokančiojo profesinių žinojimų, gebėjimų, kompetencijų įgijimo mokymosi / studijų būdu procesas, kurio metu įgyjama ar tobulinama atitinkama kvalifikacija (Laužackas, 2005).

Vadyba – specifinė veikla, kurią atliekant reguliuojami visi organizacijoje vykstantys procesai. Vadybos sąvoka vartojama kalbant apie visos organizacijos socialinės ir socialinės-techninės sistemos tvarkymą. Vadyba yra plačiausia sąvoka, apimanti įvairius administravimo, valdymo, vadovavimo / lyderiavimo aspektus (Bush, 2008).

Vadovavimas – tai žmonių nukreipimas ir jų motyvavimas siekti tam tikro tikslo, laikantis atitinkamo vadovavimo stiliaus, taikant įvairias poveikio formas, būdus, metodus (Sakalas, Šilingienė, 2000). Vadovavimo vieta ir reikšmė vadybos koncepcijoje ypatinga tuo, kad šio proceso ir subjekto, ir objekto – žmogus (žmonės).

Valdymas – sudėtinė vadybos dalis, reiškianti atskirų organizacijos sferų tvarkymą. Terminas „valdymas“ labiau reiškia konkrečių procesų kreipimą reikiama kryptimi (pvz., personalo darbą) (Gunter, 2001).

1. MOKYKLŲ VADOVŲ KOMPETENCIJŲ UGDYMO ŠVIETIMO VADYBOS PARADIGMŲ VIRSMO KONTEKSTE TEORINĖS PRIELAIDOS

1.1. VADOVAVIMO MOKYKLAI PROCESAS ŠVIETIMO VADYBOS PARADIGMŲ VIRSMO KONTEKSTE

1.1.1. Vadovavimo mokyklai kaitą sąlygojančios švietimo vadybos paradigmos

Švietimo vadybos paradigma yra traktuojama kaip pagrindas, idėja, požiūris į švietimo modelio, strategijos projektavimą (Mulford, 2008). Švietimo vadybos paradigmos virsmas atsiskleidžia trijose svarbiose perspektyvose, kurias būtina įprasminti analizuojant klausimus, susijusius su vadovavimu mokyklai ir mokyklos tobulinimu. *Pirmoji perspektyva* – tai besikeičianti visuomenė ir jos įtaka mokyklai. Analizuojant visuomenės transformacijas svarbu ne tik suprasti veiksniai (globalizacija, informacinių technologijų plėtra ir kt.), sąlygojančius jas, bet numatyti ir įvertinti jų įtaką mokyklai. *Antroji perspektyva* – tai mokyklos, kaip organizacijos, kaita. Reaguodama į besikeičiantį visuomenės kontekstą, mokykla yra priversta keistis pati ir ieškoti tokių savo veiklos modelių, kurie leistų lanksčiai reaguoti į visuomenės pokyčius. *Trečioji perspektyva* – tai mokyklos vadovo lygmuo. Švietimo vadybos paradigmos virsmo kontekste mokyklų vadovams iškyla būtinybė permašyti savo vaidmenį bei įvertinti kompetencijas, projektuojant jas į mokyklos kaitos procesus. Taigi švietimo vadybos paradigmos analizė teikia galimybių tirti švietimo pokyčius, nustatant konkrečių problemų sprendimo būdus ir ieškant perspektyvių sprendimų.

Remiantis apibendrinta švietimo kaitos istorine perspektyva, išskiriamos trys švietimo vadybos paradigmos: tradicinio viešojo administravimo paradigma, naujosios viešosios vadybos paradigma bei sisteminės kaitos paradigma (Želvys, 1999; Fullan, 2003; Mulford, 2003; Olsen, 2002).

Tradicinio viešojo administravimo paradigmoje, dominavusioje XX amžiuje (Aalst, 2002), mokyklos traktuojamos kaip biurokratinės organizacijos, turinčios aišką hierarchinę struktūrą, pozicinį autoritetą, galią ir kontrolę, centralizuotą komunikaciją ir vykdančios centrinius sprendimus „iš viršaus“ (Želvys, 1999). Istorinė praktika rodo, kad biurokratinio valdymo būdu, kai pasitelkiamos racionalios priemonės ir kontrolė, kartais galima pasiekti efektyvių darbo rezultatų (Olsen, 2002). Autorius išskiria šiuos biurokratinės paradigmos bruožus: a) *hierarchija*: kiekvienas tarnautojas turi aiškiai apibrėžtas kompetencijos ribas hierarchiniame darbo pasidalijime ir atskaitingumą už savo veiklą aukštesniems darbuotojams; b) *tęstinumas*: administracinėse struktūrose dirba pastovūs darbuotojai, nepaliaujamai siekiantys pozityvių

karjeros pokyčių; c) *objektyvumas*: visa institucijų veikla vyksta vadovaujantis tam tikromis fiksuotomis taisyklėmis; d) *ekspertizė*: darbuotojai atrenkami pagal tam tikrus reikalavimus ir ruošiami dirbti, t. y. atlikti tam tikras funkcijas, jų veikla vertinama pagal sugebėjimus, žinias, įgūdžius. Biurokratinis darbo organizavimas yra patrauklus, nes teikia galimybių daugiau ar mažiau kontroliuoti didelio žmonių būrio veiklą, siekiant tam tikrų tikslų.

Biurokratinio administravimo modelio taikymo švietime galimybes yra analizavę Hughes (1985), Lungu (1985), Olsen (2002) ir kt. Hughes (1985) teigimu, švietimo įstaigų specifika (hierarchinė struktūra, darbo pasidalijimas; atskaitomybės procedūros ir kt. aspektai) leidžia joms sėkmingai taikyti tradicinio viešojo administravimo modelį. Lungu (1985) nuomone, šis modelis yra tinkamas švietimo organizacijoms, nes padeda užtikrinti efektyvų švietimo tikslų siekimą administracinėmis priemonėmis. Kita vertus, švietimo įstaigos – tai specialistų organizacijos. Vadovai ir pedagoginis personalas turi maždaug vienodą profesinį pasirengimą, panašią vertybių skalę ir yra sukaupę analogišką patirtį. Šiuo požiūriu, mokykloms vargu ar tinka biurokratinio valdymo modelis (Želvys, 1999; Bush, 2008). Mokytojų profesionalizmas suteikia jiems autonomijos teisę įgyvendinti svarbiausią – ugdymo – užduotį. Galima išskirti ir kitus biurokratinės paradigmos trūkumus. Pirma, sunku nusakyti švietimo tikslus, jie pernelyg platūs, bendro pobūdžio, taip pat sunku išmatuoti, kiek pasiekti švietimui keliami tikslai. Antra, sprendimų priėmimo proceso racionalumas socialiniame pasaulyje kvestionuotinas. Žmonių elgesys dažnai būna neracionalus, paremtas ne tiek protu, kiek akimirkos nuotaika, įspūdžiais, išgyvenimais. Trečia, biurokratinis modelis absoliutizuoja organizaciją ir ignoruoja individą. Remiamasi prielaida, kad galimybę priimti sprendimą lemia oficialiai einamos pareigos, bet ne individualios žmogaus ypatybės.

Tradicinio viešojo administravimo paradigmoje mokyklos vadovas traktuojamas kaip *primus inter pares* (pirmas tarp lygiųjų). Kartu su pedagoginėmis pareigomis vadovas atlieka administratoriaus, vadovaujančio kasdieniui mokyklos veiklai, funkcijas. Centralizuotoje sistemoje mokyklos vadovas įgyvendina aukštesnių instancijų priimtus sprendimus. Deal, Peterson (1994) tokią strategiją vadina „techniniu vadovavimu“. Ją taikant, direktorius atlieka planuotojo, išteklių skirstytojo, koordinatoriaus, prižiūrėtojo, informacijos skleidėjo ir analitiko vaidmenį. Hierarchinė strategija yra tiesioginis ir plačiai praktikuojamas organizacijos valdymo būdas, kurį taikant tikimasi efektyvumo, kontrolės ir nuspėjamos įvykių eigos. Tačiau Deal, Peterson (1994) taip pat pažymi, kad, esant hierarchijai, dažnai slopinamas kūrybiškumas ir išpareigojimai, darbuotojų ir mokyklos ryšys paverčiamas tiesiog administraciniu sandoriu.

Lietuvoje tradicinio viešojo administravimo paradigma vyravo iki pat komunistinio režimo žlugimo. Sovietmečiu mokyklos valdymas buvo suvokiamas kaip komandavimo procesas, kuriame vertintas tik žmogaus paklusnumas, pasyviai akumuliuojantis pedagoginius veiksmus. Mokyklos vadovo veikla tarybinio laikotarpio autorių darbuose (Indriūnas, 1971; Miškinis, 1980, 1987) buvo analizuojama remiantis dar Fayol (1929) nustatytais valdymo funkcijomis: planavimo organizavimo,

vadovavimo ir kontrolės. Svarbiausias dėmesys, Želvio (1999) teigimu, buvo skiriamas planavimo, darbo koregavimo ir reguliavimo bei kontrolės procesams. Organizavimo funkcija, apimanti tokią veiklą, kaip užduočių ir resursų paskirstymas, atsakomybės nustatymas ir įgaliojimų paskirstymas, organizacijos propagavimas ir kt., griežtai centralizuotoje sistemoje buvo atliekama centrinės švietimo struktūros. Tuo tarpu vadovavimas, kaip atskira funkcija, nebuvo išskiriamas: kai kuriais atvejais vadovavimas buvo tapatinamas su valdymu (Indriūnas, 1971) arba išskiriamas kaip atskiras administracinis metodas (Miškinis, 1987). Todėl akivaizdu, kad vadovai dažniausiai atlikdavo tik pedagoginio proceso prižiūrėtojo ar administratoriaus vaidmenį. Šiuolaikinė Lietuvos švietimo sistema išsaugojo kai kuriuos tradicinio viešojo administravimo bruožus, kaip antai: hierarchinę mokyklos struktūrą, centralizuotas reformų strategijas, atskaitomybės procedūras ir kt.

Naujosios viešosios vadybos paradigma (NVV), besiremianti neoliberalizmo filosofija, perkelia į švietimo sistemą verslo valdymo principus. Ši tendencija susiformavo labiausiai išsivysčiusiose šalyse (JAV, Didžioji Britanija ir kt.), besistengiančiose pertvarkyti savo švietimo sistemas, siekdamos užtikrinti jų efektyvų funkcionavimą greitai besivystančiose visuomenėse.

Visuotinai pripažįstama, kad NVV ekonominį vadybinį konceptualųjį pagrindą sudaro moderniosios organizacijų teorijos. Jos atspindi XX a. pabaigoje įvykusį poslinkį nuo biurokratinio racionalaus organizacijų valdymo stiliaus link naujos organizacijų valdymo paradigmos. NVV traktuotė (Flynn, 2002) remiasi keturiomis viešosios vadybos orientacijomis: efektyvumo siekimu, decentralizacija, tobulybės / pranašumo (angl. *excellence*) siekimu, orientacija į viešąsias paslaugas. Pagrindinis šios paradigmos bruožas – perėjimas nuo sąnaudų (angl. *input*) prie išėigos (angl. *output*) orientacijos.

Pagrindiniai NVV struktūriniai elementai, išskirti Mulford (2008), tai: *decentralizacija* (valdymo funkcijų decentralizacija organizacijose, atsakomybės delegavimas, hierarchijos mažinimas, balansas tarp centrinių nurodymų bei vietos politikos); *privatizacija* (viešojo sektoriaus mažinimas, išlaidų viešajame sektoriuje optimizavimas, funkcijų perdavimas); *rinkos sąlygų formavimas* viešajame sektoriuje (angl. *marketization*) (konkurencijos tarp paslaugų tiekėjų skatinimas, efektyvumo siekimas per kontraktų valdymą, orientacija į klientų poreikių tenkinimą); *dalyvavimas* (personalo įtraukimas į viešųjų organizacijų valdymą; suinteresuotų subjektų įtraukimas į valdymo procesus); privataus sektoriaus *valdymo metodai* (angl. *managerialism*) (optimalus išteklių valdymas, atskaitomybės sistemų plėtojimas, kokybės vadybos metodų diegimas, naujų vadovavimo stilių taikymas, veiklos rezultatų matavimo rodiklių įvedimas, personalo ugdymas ir kt.).

NVV principai švietime kėlė būtinybę padaryti švietimo organizaciją lankstesnę, į rezultatus orientuotą modernią. Rinkos santykių idėja švietimo politikoje reiškiasi dviem pagrindinėmis formomis (Taylor ir kt., 1997): a) švietimo organizacijos siūlo savo paslaugas, taigi formuojama švietimo paslaugų rinka; b) švietimo organizacijas stengiamasi pertvarkyti taip, kad joms būtų galima taikyti verslo vadybos principus (Želvytis ir kt., 2003). Šių tendencijų kontekste daugelis vakarų šalių savo

švietimo politiką pradėjo kaupti mokyklų autonomizacijos link (Bulajeva, Kaminskas, 2009). Autonomiškos, arba save valdančios (Hopkins, Ainscow, West, 1998), mokyklos teorija pabrėžia valdymo subjektų (švietimo institucijų vadovų) racionalumą, individualumą, gebėjimą valdyti aplinką, institucijos naudą maksimizavimą, o tai atitinka naujosios viešosios vadybos principus (Marshall, 1996).

Švietimo organizacijų vadyboje pritaikomas indėlio / išėigos modelis, kuriame jungiami bendrosios vadybos ir tradicinio viešojo administravimo bruožai (Edmonds, 1979; Rutter, 1979; Scheerens, 1992). Daroma prielaida, kad institucijos sukuriama tam, kad patenkintų tam tikrus specifinius poreikius. Jos nustato tikslus, susijusius su šiais poreikiais, ir apsirūpina indėliais (personalu, pastatais, ištekliais) veiklai vykdyti, kad būtų pasiekti numatyti tikslai. Procesai yra veikla, vykstanti institucijose, siekiant tam tikros išėigos. Procesai gali būti mokymas bei mokymasis, organizacijos kultūros kūrimas, klimatas ir pan. Išėiga yra tų procesų produktai, būtent tai, ką institucija pateikia išoriniam pasauliui (abiturientų skaičius, mokyklų ataskaitos ir pan.). Išėiga vėliau sąveikauja su aplinka (ypač su individualiais ir jų grupėmis, kuriems ji skirta) ir sukuria „rezultatus“, o tolesnėje perspektyvoje – poveikius (abiturientai įsidarbina, tampa kompetentingi ir pan.). Ir rezultatus, ir poveikius galima įvardyti „išėiga“. Galiausiai tiek procesų, tiek produkcijos vertė priklauso nuo išėigos.

Naujosios viešosios vadybos paradigma švietime paskatino tokius procesus, kaip antai (Dempster, 2002): decentralizavimas ir mokyklų autonomija; konkurencijos tarp mokyklų skatinimas; dėmesys ne procesui, bet rezultatui; mokyklų finansinės atskaitomybės poreikis; švietimo paslaugų rinkos skirstymas į švietimo produkcijos gamintojus, švietimo paslaugų teikėjus ir vartotojus; ugdymo turinio recentralizacija ir akademinio pažangumo vertinimas; švietimo vadovų galių didinimas; didesnis dėmesys mokyklų veiklos rezultatyvumui; mokyklos reprezentavimas visuomenėje; pedagogų profesinės kvalifikacijos reikalavimai; griežti darbdavio reikalavimai darbuotojų kompetencijai; kvalifikaciniai reikalavimai, standartai, kriterijai ir t. t. Tradicinės mokyklos sistema keičiama keturiais frontais, kurių pagrindinės tendencijos (Fullan, 1998): *nurodymai* (pvz., nacionalinės ugdymo programos, testavimai ir pan.), *decentralizacija* (mokyklų savivalda, jų valdžios stiprinimas ir pan.); *rungtyniavimas* (skatina mokyklų finansavimo sistemą, mokyklų „reitingai“ – viešai skelbiami veiklos rodikliai ir pan.), *privatizavimas* (mokykloms teikiamų paslaugų privatizavimas). Be to, rinkos koncepcija aktualizavo mokyklų veikos vertinimo klausimus, todėl atsirado nauja tyrimų kryptis – mokyklos efektyvumo tyrimai (Brokover ir kt., 1979; Mortimore ir kt. 1988; Rutter ir kt., 1979).

Mokyklų efektyvumo tyrimai, nepaisant šios iš pozityvistinės paradigmos kylančios ir besiremiančios kiekybiniu metodu metodologinės prieigos tam tikrų trūkumų, išryškino kompetentingą direktoriaus vadovavimą mokyklai kaip vieną svarbiausių veiksnių, skatinančių mokyklos efektyvumą (Gray, 1990). Sėkmingas vadovavimas mokykloms apibūdinamas tokiais kriterijais kaip: tikslingas ir kryptingas; nukreiptas į ugdymo(si) procesą; siejantis mokyklos tikslus su ugdymo(si) proceso rezultatais (Huber, 1997). Požiūris į vadovavimą mokyklai kaip į vieną jos veiklos

efektyvumą užtikrinančių veiksmų sukėlė postūmį mokyklų vadovų rengimo strategijos peržiūrai bei optimizavimui.

Lietuvai atgavus nepriklausomybę ir pradėjus visaapimančią švietimo reformą, pirmaisiais švietimo pertvarkos metais buvo pasirinkta švietimo demokratėjimo ir grįžimo prie nacionalinių ištakų strategija (Želvys, 2009). Naujosios viešosios vadybos paradigmos principai Lietuvos švietimo sistemoje išsivyravo antrajame švietimo reformos etape. Želvys (2009) mini svarbiausias naujosios viešosios vadybos tendencijas Lietuvos švietimo sistemoje – švietimo masiškėjimą, standartizavimą, marketizaciją ir internacionalizaciją, kurios itin sustiprėjo švietimo globalizacijos ir integracijos kontekste. Autorius pabrėžia, jog švietimo erdvėje vykstantys procesai turi būti analizuojami atsižvelgiant ne tik į bendrąsias globalizacijos tendencijas, bet ir į specifinį pokomunistinių šalių kontekstą. Veikiant globalioms švietimo tendencijoms, Lietuvoje buvo ir yra įgyvendinami tokie švietimo pertvarkos žingsniai, kaip antai: valstybinių brandos egzaminų sistemos įdiegimas, ugdymo profiliavimas, mokinio krepšelio įvedimas, mokyklų tinklo optimizavimas ir kt. Viena svarbiausių tendencijų, atsiradusių globalizacijos poveikyje, – švietimo marketizacija, kuri kryptingai aktyvina mokyklų konkurenciją bei rinkos santykius švietime. Naujosios viešosios vadybos paradigmoje švietimo paslaugų pasirinkimo laisvė ir švietimo institucijų konkurencija paskatino „švietimo kokybės“ koncepcijos plėtrą bei naują terminiją – „paslaugos“, „klientai“, „vartotojai“. Stiprėjančios švietimo decentralizacijos ir marketizacijos sąlygomis Lietuvoje plečiamos švietimo organizacijų autonomijos ribos, atitinkamai kinta jų egzistavimo sąlygos. Mokyklų autonomijos analizė (Bulajeva, Kaminskas, 2009) rodo, jog Lietuvos mokyklos dažniausiai turi procedūrinę autonomiją, apibrėžiančią teisę institucijai, vykdančiai savo išpareigojimus valstybei, pačiai spręsti, kokiais būdais, priemonėmis bus įgyvendinami nacionaliniai švietimo tikslai. Svarbi Lietuvos mokyklų autonomijos sąlyga – liberalesnis mokyklų finansavimo šaltinis, suteikiantis mokykloms teisę disponuoti „moksleivio krepšelio“ ir kitomis lėšomis, atsižvelgiant į realius mokyklos poreikius.

Naujosios viešosios vadybos paradigmos principai švietime transformavo vadovavimo mokyklai procesą, todėl mokyklų vadovams teko atlikti naujas funkcijas – vykdyti strateginį planavimą, dalyvauti žmogiškųjų išteklių, santykių, konfliktų, informacijos, finansų projektų valdyme ir pan. Rinkos elementų implantavimas į švietimo sistemą iš esmės pakeitė vadovų, mokytojų, mokinių ir jų tėvų tarpusavio santykius, vadovo vaidmenį, statusą. Švietimo paslaugų konkurencingumas modeliavo vadovo, atsakingo už savo organizacijos veiklos efektyvumą, poziciją, o demokratiniai procesai, vykstantys visoje šalyje, skatino mokyklos valdymą decentralizuoti įtraukiant į sprendimų priėmimą vis daugiau mokyklos bendruomenės narių.

Menedžerializmo (Pollit, Bouckaert, 2003) tendencija, teigianti, jog sistema bus efektyvi, jeigu bus kryptingai valdoma, sukėlė vadybinių kompetencijų ugdymo(si) poreikį. Švietimo sektoriuje menedžerializmas pakeitė mokyklos vadovo vaidmenį – mokyklos vadovas turėjo tapti geru vadybininku, siekiančiu savo organizacijos veiklos efektyvumo. Svarbus žingsnis, siekiant garantuoti kokybišką švietimo vadovų darbą, buvo jų atestacijos sistemos įvedimas (Želvys, 1999).

Sisteminės kaitos paradigma siejama su XXI amžiaus visuomene, kuri charakterizuojama kaip žinių (Drucker, 1993, Ginevičius ir kt., 2006), kaip besimokanti (Fullan, 1993; Stoll, Fink, 1996), kaip intelektualioji (Lyotard, 1993), kuri kelia naujus iššūkius švietimui. Sparčiai besivystančios, globalizuotos, žiniomis grįstos visuomenės reikalavimai skatina vis intensyvesnį kaitos procesą, kuris tampa sisteminis. Fullan (1999), Dalin, Rolf, Kleekamp (1999) nurodo šiuos sisteminės kaitos švietime principus:

- *Paradigmų virsmas*. Prasmingai švietimo kaitai reikia naujų paradigmu ir esminių mokyklos pokyčių.
- *Mokykla kaip kaitos vienetą*. Mokykla – kaitos vienetą, nes ji vienintelė vieta, kur susikerta visuomenės reikalavimai, moksleivių bei mokytojų lūkesčiai ir mokymosi poreikiai. Kiekviena mokykla unikali. Ji turi mokytis, kaip mokyti.
- *Tikrieji poreikiai*. Veiksmingas mokyklos tobulinimas privalo tenkinti tikruosius moksleivių poreikius. Todėl mokykla turi plėtoti asmeninę atsakomybę už savo viziją bei tikslus.
- *Kaita kaip mokymasis*. Prasmingi pokyčiai, kurie daro poveikį moksleivių gyvenimui, priklauso nuo visos mokyklos, kaip organizacijos, narių mokymosi.
- *Organizacija, kuri mokosi*. Tikslas – sukurti tokią organizaciją, kuri pati mokytųsi ir būtų pajėgi kūrybingai reaguoti į aplinkos pokyčius. Tai organizacija, kuri gebėtų keisti mokykloje nusistovėjusius įpročius ir struktūrą, ugdyti personalą, plėtoti vadybines priemones, kuri pati institucionalizuotų nepertraukiamą mokyklos vertinimo procesą.
- *Vadovavimas kaitai*. Kaitai įmanoma vadovauti, bet svarbu numatyti protingus tikslus, pasiekti konsensuą, kuris būtų suprantamas ir priimtinas visai organizacijai, teikti kompetentingą paramą kaitos procesui ir diegti įsipareigojimo jausmą laukiamų pokyčių dėlei.

Susidūrusi su sisteminės kaitos (Fullan, 1993, Hopkins, Ainscow, West, 1998) iššūkiais, mokykla išgyveno itin prieštarinę situaciją. Mokyklos, kaip vienos konservatyviausių socialinių institucijų, paskirtis tradiciškai suvokiama kaip žmonijos sukauptos patirties, kultūros, tradicijų puoselėjimas bei jų perteikimas augančiai kartai socializacijos procese (Želvys, 1999). Norėdama ir toliau sėkmingai atlikti socializacijos funkciją, mokykla turėjo pradėti keistis kartu su aplinka. Sprendžiant šią problemą, Vakarų šalyse XX amžiaus aštuntajame–devintajame dešimtmetyje prasidėjo nuoseklios, iš anksto suplanuotos švietimo reformos (Želvys, 1999). Paraleliai buvo inicijuojamos mokyklų plėtotės (angl. *school as organization development*) (Van Velzen ir kt., 1995), mokyklų tobulinimo programos (angl. *school improvement*) (Bolam, 1993; Caldwell, Spinks, 1992; Dalin, Rolf, Kleekamp, 1999; Fullan, 1996; Leithwood, 1992; Stoll, Fink, 1996). „Mokyklos plėtotės“ strategija fokusuojama į mokyklos kultūrą, siekiant planuojamų pokyčių. „Mokyklos tobulinimo“ koncepcija siejama su ypatingu požiūriu į švietimo kaitą, t. y. mokyklos gebėjimą valdyti kaitą bei skatinti mokinių mokymąsi.

Taigi tiek „mokyklos plėtotės“, tiek „mokyklos tobulinimo“ strategijų tikslas – perorganizuoti mokyklas į kūrybiškai problemas sprendžiančias, save atnaujinančias mokyklas, kurios kartais buvo apibūdinamos kaip „mokymosi organizacijos“ (Huber, 2004). Šie pokyčiai paskatino naujos „*besimokančios organizacijos*“ koncepcijos atsiradimą (Dalin, Rolf, Kleekamp, 1999; Pedler, Burgoyne, Boydell, 1991; Senge, 1992; Stoll, Fink, 1998). Mokyklos, kaip besimokančios organizacijos koncepcija, paneigusi biurokratinis bei viešosios vadybos metodus, pabrėžia kelis reikšminius komponentus (Kofman, Senge, 1995; Wheatley, 1992):

- organizacija suprantama kaip sistema, kurioje tobulinami ne procesai ir struktūra, bet individų žinios ir gebėjimai;
- būtini nauji vadybos praktikų ir ekspertų mentaliniai modeliai;
- reikalinga socialinė psichologija, demonstruojanti pagarbą ir dėmesį žmonėms, o ne gamybos veiksniams.

Handy (1991) pateikia du besimokančios organizacijos apibrėžimus: tai organizacija, kuri mokosi, ir organizacija, kuri skatina mokytis savo žmones. Mokslininkai (Huber, 2004; Leithwood, 1992) *mokyklos tapimą besimokančia organizacija traktuoja kaip mokyklos tobulinimo rezultata*. Besimokančios organizacijos koncepcijoje mokykla suvokiama kaip organizacija, gebanti reflektuoti vidinę ir išorinę informaciją, versti ją organizacijai naudingomis žiniomis ir taip prie naujų reikmių pritaikyti mokymo turinį, metodus, elgsenos normas (Simonaitienė, 2004).

Mokykloms, kaip besimokančioms organizacijoms, kurios kryptingai auga, gerai suvokia tikrovę ir padėti, kurios efektyviai, produktyviai ir lanksčiai planuoja, kurių sudėtinė kultūros dalis yra nuolatinė plėtra ir tobulėjimas, būdingas keletas ypatumų (Dalin, Rolf, Kleekamp, 1999; Hallinger, 1998; Stoll, Fink, 1998): jos laiko mokytojus profesionalais ir supranta, kad mokiniai nėra standartizuoti, o mokymo procesas nėra rutina; jos skatina augti personalą, investuoja į jo mokymąsi; jos skatina mokytojus dalyvauti mokyklos valdyme, vadovaujasi pasidalytosios lyderystės paradigma, traktuojančia mokyklos vadovą kaip „lyderių lyderį“; remia bendradarbiavimą, kuriuo siekiama tobulėti; sėkmingai funkcionuoja savo aplinkoje, priklauso savo bendruomenei, nuolat stebi savo aplinką ir siekia joje sėkmingai dirbti; stengiasi pakeisti svarbiausius dalykus; nepamiršta „smulkmenų“, aptaria kasdienius reikalus, priima sprendimus, bendrauja, užmezga ryšius su visuomene ir stengiasi, kad ši veikla netrukdytų ugdymo(si) procesui.

Sparčiai besivystanti, globalizuota, žiniomis grįsta visuomenė kelia mokyklai užduotį – sudaryti sąlygas mokymuisi visą gyvenimą. Kita vertus, pati mokykla privalo reaguoti į sisteminės kaitos iššūkius bei ieškoti naujų savo veiklos modelių, įgalinančių sėkmingai veikti besikeičiančioje aplinkoje. Remiantis EBPO pateikta mokyklos, kaip organizacijos, raidos koncepcija (OECD, 2001; 2005), XXI amžiaus mokyklos apibūdinamos kaip „besimokančios organizacijos, turinčios tikslą ne „reformuoti“, bet „perkurti“ ugdymą(si) taip, kad būtų sėkmingai reaguojama į rytojaus iššūkius“. Lietuvos teisiniuose dokumentuose šalies raida XXI amžiuje projektuojama išskiriant tris prioritetus: žinių visuomenę, saugią visuomenę ir konkurencingą ekonomiką. Be to, dokumentuose akcentuojama atsakingo valdymo sistema, pagrįs-

ta periodiška visų švietimo lygių būklės analize, į švietimo tobulinimą orientuota vadybos kultūra, visuomenės informavimu ir dalyvavimu (Švietimo gairės, 2002; Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatai; Nutarimas dėl valstybės švietimo strategijos 2003–2012 m. nuostatų įgyvendinimo programos patvirtinimo, 2005). Pabrėžiama, kad „švietimo atsakas į sparčios kaitos iššūkį – jo struktūrinis persitvarkymas, atsivėrimas gyvenimo praktikai, atvirų formų, leidžiančių mokyti visą gyvenimą kiekvienam visuomenės nariui, išplėtojimas, sykiu – asmens gebėjimų bei įgūdžių nuolat mokyti ir veikti kaitos sąlygomis ugdymas“ (Švietimo gairės, 2002). Lietuvos mokyklai keliamas uždavinys lanksčiai reaguoti į aplinkos pokyčius bei pasirinkti tinkamą veiklos strategiją, orientuotą į nuolatinį tobulinimąsi (LR Švietimo įstatymas, 2003; Švietimo gairės, 2002). Taigi Lietuvos mokykla veikia nuolat besivystančioje aplinkoje. Ši kaita suintensyvėja pasauliui žengiant į žinių visuomenę. Šiame kontekste Lietuvos mokyklai iškyla gebėjimo veikti dinamiškoje aplinkoje problema: mokyklai nebepakanka vadovautis vien direktyvomis, tenka iš aplinkos pasirinkti savo veiklai tobulinti reikalingas žinias bei informaciją, jas kūrybiškai panaudoti projektuojant bei modeliuojant šią veiklą. Tam būtinas nuolatinis mokyklos, kaip organizacijos, tobulėjimas ir tapimas kitokia – kokybiškai nauja – besimokančia organizacija.

Taigi pasauliui įžengus į nuolatinės kaitos etapą, mokyklai, kaip konservatyviausiai institucijai, sudėtinga išlaikyti status quo, todėl svarbu rasti tokius švietimo organizavimo modelius, strategijas, kurios įgalintų švietimą lanksčiai reaguoti į besikeičiančios visuomenės poreikius. Tai atsispindi pirmoje lentelėje, kur susistemintos švietimo vadybos paradigmos bei išskirti jų esminiai parametrai.

1 lentelė

Švietimo vadybos paradigmos pagrindiniai parametrai (pagal Glatter, 2002)

	Švietimo vadybos paradigmos		
	SVA	NVV	„Kaitos paradigma“
Visuomenė	Industrinė	Informacinė	Žinių
Mokyklos kaip organizacijos modelis	Biurokratinė įstaiga	Mokykla – paslaugas teikianti organizacija	Mokykla – besimokanti organizacija
Vadovo vaidmuo	Administratorius	Antrepreneris	Koordinatorius, gebantis dirbti tinkle
Atskaitomybės forma	Hierarchinė	Kontraktinė, nukreipta į vartotoją	Konsultacinė, grindžiama delegavimo principu
Veiklos įsivertinimo tikslas	Priežiūra / sistemos vystymas	Vartotojų informavimo sistemos užtikrinimas ir poveikis jų pasirinkimui	Grįžtamasis ryšys Refleksija
Mokyklos autonomijos tipas	Valdoma	Reikšminga	Remiasi delegavimo principu
Mokykla sistemos požiūriu	Deleguotos funkcijos vykdytoja	Smulkus verslas	Dalyvaujanti bendruomenė

Apibrėždamas pagrindinius švietimo vadybos paradigimų bruožus, Mulford (2008) tvirtina, kad spartus paradigimų virsmas sąlygoja vadovavimo mokyklai kaitą. Švietimo vadybos paradigimų apibendrinta analizė liudija tokią per pastaruosius dešimtmečius mokyklos vadovo vaidmens kokybinę kaitą: iš praktikuojančių mokytojų su papildomomis pareigomis į biurokratinis administratorius, vėliau – į profesionalius vadybininkus – į mokyklų tobulinimo iniciatorius bei igyvendintojus (Stoll, Fink, 1996). Klasikinės mokyklos vadovavimo procesui būdinga (Dalin, Rolf, Kleekamp, 1999): reguliarumas, stabilumas per tam tikrą laiką, racionalumas, dėmesys kiekybiniais duomenimis. Šiuolaikinės mokyklos vadovavimo procesai yra labiau kokybinio pobūdžio. Jie susiję ne su tokiomis stabiliomis situacijomis; intensyvesni ir ne tokie aiškūs; labiau priklauso nuo kūrybiškumo ir prisideda prie vykstančio ugdymo(si) proceso; savo pobūdžiu yra labiau „holistiniai“. Sistemingo racionalaus ir stipraus vadovo samprata keičiama į kitokią. Tai vadovas, kuris gali vadovauti organizacijai tiek oficialiai, tiek neoficialiai; kuris supranta, kaip struktūrinti, bet kartu ir valdyti procesus, kuris jaučiasi atsakingas už kokybiškus rezultatus, kuriam rūpi parama visais lygmenimis, kuriam svarbu visa tai pasiekti (2 lentelė).

2 lentelė

Vadovavimo mokyklai kaita (pagal Bennis, Nanus, 1998)

IŠ	Į
Formalūs vadovai-administratoriai	Lyderiai visose lygiuose
Vadovavimas, nurodant trumpalaikius tikslus	Vadovavimas, remiantis vizija, – naujo ilgalaikio organizacijos augimo kryptių nustatymas
Normų, taisyklių, atsakomybių įvykdymas, atskaitomybė	Naujų unikalumo sričių sukūrimas, išskirtinės kompetencijos
Reaguojantis, prisitaikantis prie permainų	Numatantis, kuriantis ateitį
Hierarchinių organizacijų kūrėjas	Kolegijinių organizacijų kūrėjas
Nukreipiantis individus ir juos prižiūrintis	Įgalinantis, įkvepiantis individus, lengvinantis komandinį darbą
Informacija prieinama keliems sprendėjams	Informacija prieinama daugeliui asmenų organizacijos viduje ir išorėje
Vadovas – šeimininkas, kontroliuojantis procesus ir elgesį	Vadovas – konsultantas, kuriantis besimokančią organizaciją
Vadovas, atsakingas už gerų administratorių parengimą	Vadovas, atsakingas už ateities lyderių parengimą, – lyderių lyderis
Vadovas stabilizatorius, palaikantis pusiausvyrą tarp konfliktuojančių pusių ir puoselėjantis kultūrą	Vadovas – permainų agentas, kuriantis dienotvarkę permainoms, pasveriantis riziką, vystantis kultūrą ir technologijos bazę

Huber (2004) pabrėžia, jog bet kuriame mokyklos tobulinimo etape vadovavimas turi ypatingos reikšmės. Mokyklų vadovų atliekamų funkcijų reikšmė atskleidžiama tokiais aspektais: vadovo kaip visos organizacijos tobulinimo iniciatoriaus (Leithwood ir kt., 2003); vadovo kaip mokyklos vidinių procesų, būtinų mokyklos kaitai, skatintojo (Hargreaves, 2004; Huber, 2004); vadovo, skatinančio mokyklos kultūros kaitą (Dalin, Rolf, Kleekamp, 1993), pedagogo profesinę raidą (Hargreaves, 2004).

ves, 1993), bendradarbiavimo kultūrą (Hargreaves, 1999), visų organizacijos narių mokymąsi ir veikimą komandose (Leithwood, Jantzi, 1999; Mulford, Bishop, 1996), besimokančios bendruomenės santykius (Stoll, Fink, 1996); mokyklinės organizacijos santykį su aplinka (Drucker, 1993; Fullan, 1993), mokyklinės organizacijos struktūros kaitą (Hargreaves, 1995). Silins, Mulford, Zarins (2000); Silins; Mulford (2002), Mulford, (2008) pabrėžia, jog „kaitos paradigmoje“ svarbūs vadovo gebėjimai vadovauti kaitai, būtent: bendradarbiavimo kultūros kūrimas, tyrinėjimų ir refleksijos kultūros kūrimas ir palaikymas; mokytojų lyderystės skatinimas; mokytojų profesinio tobulėjimo skatinimas ir pan.

Taigi keičiantis švietimo vadybos paradigmoms kito ir požiūriai į vadovavimą švietimo organizacijoms. Kaitos situacija pareikalavo kompetentingo vadovavimo mokykloms. Besikeičiantį mokyklos vadovo vaidmenį pabrėžė „organizacijos plėtotės“, „mokyklų tobulinimo“, „besimokančios organizacijos“ ir kitos teorijos, akcentuojančios mokyklos vadovo kaip pokyčių iniciatoriaus, skatintojo, įgyvendintojo vaidmenį.

Pliuralistinės, postmodernios, globalizuotos visuomenės iššūkiai sąlygoja kompleksinius švietimo pokyčius, kurie savo ruožtu skatina tolimesnę kaitą. Kaitos procesas paspartino spartų švietimo vadybos paradigmu virsmą – tradicinio viešojo administravimo, naujosios viešosios vadybos, sisteminės kaitos paradigmas. Švietimo vadybos paradigma suprantama kaip švietimo organizavimo pagrindas, modelis. „Kaitos paradigmoje“ mokykla tampa nuolat atsinaujinančia organizacija, taip užtikrinančia savo reaguojimą į nuolatinės kaitos reikalavimus. Mokyklai kyla būtinybė skatinti savo pačios tobulinimą, t. y. tapti besimokančia organizacija, gebančia perkurti save ir rasti naujų veiklos modelių, atsakant į išorinius pokyčius bei visuomenės poreikius. Tokiame kontekste kinta vadovavimo mokyklai pobūdis. Galima išskirti tokias bendras tendencijas: geri vadovai turi savo organizacijų viziją, yra lyderiai, geba įtraukti mokytojus į ugdymo(si) procesą, teikia paramą, rūpinasi organizacijos personalo profesiniu tobulėjimu, skatina mokyklos, kaip organizacijos, tobulinimą.

1.2.2. Mokyklų vadovų veiklos sritys bei funkcijos

Kaitos keliami reikalavimai verčia mokyklų vadovus kritiškai įvertinti tradicinius mokyklos vadybos būdus. Todėl kyla poreikis apžvelgti mokyklų vadovų vadybinės veiklos sritis bei funkcijas, siekiant toliau išskirti būtinas kompetencijas.

Mokyklų vadovų veiklos sritis, atsakomybes, funkcijas yra analizavę nemažai mokslininkų. Leithwood ir kt. (1999), atlikę mokslinių tyrimų vadovavimo mokyklos klausimais metaanalizę, išskyrė kelias tyrimų grupes: tiesioginio poveikio tyrimai; netiesioginio poveikio tyrimai; abipusio poveikio tyrimai. Tiesioginio poveikio tyrimai, nustatantys betarpišką mokyklos vadovo veiksmų ir mokyklos veiklos rezultatų ryšį, dominavo mokyklos efektyvumo paradigmoje (Brookover ir kt., 1979; Edmonds, 1979; Rutter ir kt., 1979). Netiesioginio poveikio tyrimuose daroma prielaida, jog vadovo atliekamos funkcijos netiesiogiai veikia mokyklos veiklos rezultatus per įvairius procesus: kultūros kūrimą, žmogiškųjų išteklių tobulinimą; tvarkos

procesus ir pan. (Cotton, 2003; Leithwood, Jantzi, 2005; Leithwood, Riehl, 2005). Abipusio poveikio tyrimuose daroma prielaida, jog mokyklos vadovas ir mokyklos procesai veikia vieni kitus, todėl skiriamos įvairios sąsajos (Mulford, 2008). Darbe remiamasi prielaida, jog mokyklos vadovas skatina mokyklos tobulinimą bei jos tapimą besimokančia organizacija netiesiogiai veikdamas vidinius mokyklos procesus. Atlikus mokslininkų (Leithwood ir kt., 2004; Waters, Marzano, McNulty, 2003) metaanalizių apžvalgą, galima teigti, jog mokyklų vadovai nuolatinės kaitos kontekste yra atsakingi už keturias pagrindines veiklos sritis: 1) ugdymo(si) proceso valdymo; 2) mokyklos valdymo ir administravimo 3) krypties nustatymo; 4) organizacijos pertvarkymo (angl. *redesigning*). Kiekviena iš tų veiklos sričių apima eilę mokyklos vadovo funkcijų organizacijose.

Darbe laikomasi nuostatos, jog *ugdymo(si) proceso valdymas* – svarbiausia mokyklos vadovo veiklos sritis. Ši nuostata grindžiama mokyklos misija – garantuoti ugdymo(si) kokybę. Mokyklos vadovo funkcijos šioje srityje siejamos su tiesioginiu dalyvavimu ugdymo(si) procese bei jo vertinimu, edukacinės bei mokymosi aplinkos sukūrimu.

Mokyklos vadovo *tiesioginis dalyvavimas ugdymo procese*, planuojant ugdymo turinį, organizuojant mokymą(si), vertinant ugdymo proceso rezultatus, konsultuojant mokytojus ugdymo proceso klausimais, yra viena svarbiausių vadovų atsakomybių (Reeves; 2004; Stein, D'Amico, 2000). Mokyklos vadovas klasės lygmeniu tiesiogiai dalyvauja ir padeda mokytojams planuoti ugdymo turinį, spręsti vertinimo klausimus ir kitus su ugdymu(si) susijusius dalykus.

Siekdamas užtikrinti ugdymo(si) proceso kokybę, mokyklos vadovas turi būti „nuolat matomas“, t. y. bendrauti su mokytojais, mokiniais, tėvais. Fink, Resnik (2001) pabrėžia, jog sėkmingai dirbantys direktoriai dažnai lankosi pamokose. Matomumo poveikis dvejopas: pirma, leidžia suprasti, jog mokyklos vadovas domisi ir dalyvauja kasdieniame mokyklos gyvenime; antra, suteikia galimybę direktoriui aptarti su mokiniais ir mokytojais svarbius ugdymo(si) klausimus. Taigi mokyklos vadovui svarbu sistemingai ir dažnai lankytis pamokose, bendrauti su mokyklos bendruomene svarbiais klausimais.

Kita svarbi mokyklos vadovo veiklos sritis – *ugdymo proceso monitoringas*, reikalaujantis žinių apie pažangius ugdymo turinio ir proceso vertinimo būdus (Elmore, 2000; Fullan, 2001). Mokyklos vadovas turi puikiai išmanyti pažangius mokymo(si) būdus, pažangius ugdymo turinio perteikimo būdus, pažangius vertinimo būdus; gebėti konsultuoti pedagogus naujausių metodikų bei vertinimo strategijų klausimais, prižiūrėti, kaip įgyvendinamos mokymo programos, įvertinti jų efektyvumą. Taigi mokyklos vadovas yra atsakingas už ugdymo(si) proceso veiksmingumą ir jo rezultatus, monitoringo organizavimą, monitoringo rezultatų panaudojimą ugdymo(si) procesui bei mokyklos veiklai tobulinti.

Viena pagrindinių vadovo funkcijų – *sukurti palankią ugdymui(si) aplinką*. Vadovas atsakingas už mokymosi poreikių nustatymą, edukacinės bei mokymosi aplinkos sukūrimą. Viena vertus, tai drausmės aspektas, susijęs su mokytojų bei mokinių apsauga nuo tokių problemų ir veiksmų, kurie atitrauktų jų dėmesį nuo

ugdymo(si) proceso bei trukdytų susitelkti (Youngs, King, 2002). Kita vertus, tai tausojimo aspektas – vadovo atsakomybė tausoti ugdymui(si) skirtą laiką ir priemones (Elmore, 2000). Taigi mokyklos vadovas turi sudaryti palankias ir saugias mokymo(si) sąlygas, kartu su bendruomene įgyvendinti strategijas, užtikrinančias mokinių poreikių tenkinimą bei mokymo(si) rezultatus.

Kita svarbi mokyklos vadovo atsakomybės sritis – mokyklos *valdymas ir administravimas*. Šioje veiklos srityje išskiriamos tokios mokyklos vadovo funkcijos: darbo tvarkos kūrimas, išteklių valdymas, monitoringas, atskaitomybės vykdymas.

Mokyklos sėkmingai veiklai svarbus mokyklos gebėjimas *nustatyti standartinius veiklos principus ir darbo tvarką*. Nunnelley ir kt. (2003) tvarką apibrėžia kaip aiškias ribas ir taisykles, nustatytas ir mokiniams, ir darbuotojams. Supovitz (2002) teigia, jog tvarka – viena svarbiausių efektyvios mokyklos veiklos prielaidų. Lashway (2001) irgi akcentuoja, jog kasdienio darbo tvarka gali turėti reikšmingos įtakos mokyklos veiklos atitikimui standartams. Taigi siekiant užtikrinti sklandžią mokyklos veiklą, vadovui svarbu nustatyti tam tikras mokyklos gyvenimo taisykles bei veiklos formas, kurios būtų suprantamos ir priimtinos mokyklos bendruomenei ir kurių ji laikytųsi.

Mokyklos vadovui svarbu tinkamai valdyti organizacijos išteklius. Lusthaus (1997) išskiria organizacijos žmogiškuosius (pedagoginis personalas, tėvai, bendruomenės vadovai, techninis ir pagalbinis personalas) ir kitus pagrindinius išteklius (infrastruktūra, technika, finansai).

Žmogiškųjų išteklių valdymas – tai toks išteklių planavimas ir kontrolė, kad būtų tenkinami žmonių poreikiai ir laiduojama intensyvi veikla. Tikėtina, jog produktyviai dirbs tie darbuotojai, kurių darbo sąlygos bus palyginti patogios, o aplinka skatins veikti (Nunnelley ir kt., 2003). Žmogiškųjų išteklių valdymas – tai įvairialypė veikla, apimanti personalo reikmių numatymą, geriausių darbuotojų atranką ir įdarbinimą, personalo asmens bylų tvarkymą, vertinamos sistemos kūrimą ir profesinio tobulėjimo galimybių sudarymą (Lusthaus, 1997; Supovitz, 2002). Organizacijos žmogiškuosius išteklius sudaro visi asmenys, dalyvaujantys jos veikloje, nepaisant atliekamų vaidmenų. Visuotinai pripažįstama, jog žmogiškieji ištekliai – vertingiausias kiekvienos organizacijos turtas. Tai ypač tinka mokykloms, nes jose pagrindines funkcijas atlieka aukštos kvalifikacijos darbuotojai (Fullan, 2001). Taigi vadovas turi valdyti ir tobulinti savo organizacijos žmogiškuosius išteklius, atsižvelgdamas į mokyklos viziją ir tikslus, plėtoti ir panaudoti darbuotojų gebėjimus, siejant individų ir organizacijos siekimus, įgalinti darbuotojus veiklai, užtikrinant bendravimo ir bendradarbiavimo kultūrą.

Kitus pagrindinius institucijos išteklius galima skirti į tris grupes: *infrastruktūrą, techniką ir technologiją, finansus*. Šios išteklių grupės turi būti valdomos, nes tinkamam jų naudojimui būtinos planavimo ir kontrolės sistemos. Sugebėjimas valdyti išteklius yra labai svarbus ne tik veiklai laiduoti, bet ir institucijai išgyventi (Lusthaus, 1997; Fullan, 2001). Efektyvi mokyklos veikla reikalauja įvairių materialinių išteklių: mokomosios medžiagos, įrangos, erdvės, laiko, galimybių naudotis idėjomis ir pažangiąja patirtimi. Mokyklų vadovai turi užtikrinti mokyklos aprūpinimą būtiniais ištekliais.

Veiklos nuolatiniam tobulinimui užtikrinti būtina sistemingai išmatuoti dabartinius organizacijos veiklos pasiekimus bei organizacijos turimas galimybes. Peckham, Roe (1977) pabrėžia mokyklos **veiklos monitoringo** svarbą. Monitoringą inicijuoti turi mokyklos vadovas. Veiklos efektyvumui įvertinti plačiai taikomas kokybės audito (įsivertinimo) metodas. Auditu, plačiąja prasme, įvertinamas objekto atitikimas reikalavimams ir pačių reikalavimų efektyvumas. Atitikimas reikalavimams vertinamas tikrinimo ar panašiu veiksmu nustatant, ar objektas atitinka numatytus reikalavimus. Reikalavimų efektyvumo įvertinimas – tai produkto / proceso analizė, siekiant nustatyti, ar buvo paskirti ir įdiegti tinkami reikalavimai dėl kurių produktas ar procesas atitinka kliento reikalavimams (Department of Energy, 1991). Išorės audito tikslas – surinkti mokyklų vidinio audito duomenis objektyviam švietimo įstaigų veiklos palyginimui, įvertinimui, tolesniam konsultavimui, geros praktikos sklaidimui bei viešinimui. Švietimo įstaigos vidinis įsivertinimas – tai įstaigos bendruomenės susitarimu atliekama švietimo įstaigos ar atskirų jos veiklos sričių būklės, rezultatų analizė, jų kokybės apibūdinimas pagal sutartinius rodiklius bei pokyčių, galimybių, perspektyvų numatymas. Mokyklos veiklos monitoringas, priešingai nei įsivertinimas, papildomai orientuojamas į klientų lūkesčius, ekspertų ar kitų asmenų, sąlygų nustatytus reikalavimus. Organizacijos veiklos monitoringas – nuolatinis jos veiklos stebėjimas, analizė ir įvertinimas (Būdienė, 2000). Mokykloje vykdomas monitoringas yra reikšmingas gilesniam jos veiklos pažinimui ir efektyvumui (Howell, McColum-Gahley, 1986). Galima daryti išvadą: mokyklos veiklos monitoringas yra išsamesnis jos veiklos įvertinimo metodas nei kokybės auditas, nes be atitikimo reikalavimams ir pačių reikalavimų efektyvumo įvertinimo sprendžiama, ko verti išorinės aplinkos reikalavimai. Todėl šiame darbe, kalbant apie mokyklos veiklos vertinimo sistemą, remiamasi monitoringo (stebėsenos) sąvoka.

Tinkamos monitoringo strategijos parinkimas labiausiai priklauso nuo vadovo sugebėjimo įvertinti organizacijos vidinius procesus bei santykius. Mokyklos vadovas yra atsakingas už monitoringo proceso inicijavimą bei įgyvendinimą. Vienas svarbiausių sėkmingos veiklos požymių yra moksleivių akademiniai pasiekimai (Andrews, Soder, 1987; Day ir kt., 2007). Taigi atliekant mokyklos veiklos monitoringą, vadovui svarbu stebėti mokyklos procesus bei žinoti, kokį poveikį jie turi mokinių pasiekimams.

Sprendžiant klausimus, susijusius su mokyklos veiklos rezultatais, vadovui svarbu pagrįstai ir sąžiningai įvertinti institucijos sėkmes ir nesėkmes, laimėjimus bei padarytas klaidas. Lashway (2001), apibendrinamas mokslinius tyrimus apie mokyklų vadovų **atskaitomybę**, pažymi, jog dažniausiai „atskaitomybė“ suprantama kaip mokyklos veiklos rezultatų pateikimas. Daugelyje šalių vartojama atskaitingumo sistema, besiremianti vien pasiektų mokymo rezultatų apibendrinimu, rezultatų įvertinimu, kritika, laikomasi nuomonės, kad tokia sistema patobulins mokyklas (Oakes, 2005). Autoriaus teigimu, atskaitomybė turėtų apimti ne tik rezultatus, bet ir dėl šių rezultatų atsirandančius padarinius – tiek teigiamus, tiek neigiamus. Mokyklos vadovo atsakomybė – sistemingai vertinti mokinių, mokytojų laimėjimus bei jais pasidžiaugti; sistemingai ir teisingai pripažinti visos mokyklos nesėkmes.

Sisteminės kaitos sąlygomis mokyklų vadovai yra atsakingi už savo *organizacijos krypties numatymą*. Šioje veiklos srityje išskiriamos vizijos, misijos, strategijos kūrimo, vertybių formavimo, situacijos analizės, tikslų nustatymo, organizacijos plėtros planavimo funkcijos.

Mokslininkai (Leithwood ir kt., 1996; Senge, 1990; Stoll, Fink, 1998), analizuodami mokyklą kaip besimokančią organizaciją, pabrėžia mokyklos *vizijos, misijos* bei *strategijos* reikšmingumą, kuriant tokią organizaciją. Vizija – tai organizacijos būsenos įvaizdis ateityje ir būdai, kaip visa tai pasiekti. Todėl vadovai turi gebėti kūrybiškai analizuoti ir vertinti aplinką, gerai suprasti įtakos grupių interesus, integruoti įvairių sričių žinias ir pasiekimus. Reikalingi vadovo sugebėjimai kompleksinėms problemoms spręsti, alternatyvoms kurti, atsiradusiems šansams išnaudoti (Stoll, Fink, 1998). Kad vizija taptų asmeniškai reikšminga kiekvienam darbuotojui ir būtų motyvuojanti bei nukreipianti veiklą norima linkme, komunikacija organizacijoje turi būti pagrįsta asmeniniu kontaktu, nuoseklumu ir aiškumu. Be to, ši veikla turi būti refleksyvi, t. y. visi veiksmai apmąstomi, įvertinami ir, esant reikalui, modifikuojami (Senge, 1990).

Organizacijos vadovų vizija apie mokyklos paskirtį ir vaidmenį išreiškiama jos *misijoje*. Organizacijos misija apsprendžia veiklos logiką, organizacijos egzistavimo prasmę. Silins, Mulford (2002) pabrėžia organizacijos misijos svarbą. Arbatausko (1996) teigimu, organizacijos misija – tai pareiškimas apie dabartinę jos partitį, kam ji tarnauja, kuo ji naudinga, kuo išsiskiria iš kitų organizacijų. Autorius nurodo misijos naudą – ji yra atskaitos sistema, vertinant organizacijos darbuotojų veiklą, sprendžiant visus vadybinius ir ugdomuosius klausimus.

Kuriant organizacijos viziją, vadovaujamosi tam tikra vertybių sistema. Organizacijos vertybių sistema – tai organizacijai būdingas susiformavęs požiūris į save bei aplinką, į savo veiklą, darbuotojus, klientus ir t. t. (Želvys, 2003). Vertybių sistema turi tapti organizacijos filosofijos dalimi ir atsispindėti pagrindiniuose mokyklos dokumentuose. Vadovo funkcija – kartu su mokyklos bendruomenės nariais kryptingai formuoti organizacijos vertybių sistemą bei ja vadovautis.

Tai, kokios organizacijos vizijos siekiama, geriausiai rodo organizacijos strateginiai planai. *Organizacijos strategija* apima tris pagrindinius elementus: tikslus (visų pirma ilgalaikius), organizacijos veiklos kryptį ir tikslui pasiekti reikalingus resursus (Jucevičius, 1996). Autoriai (Jucevičienė, 1996; Seilius, 1998; Daft, 1995) strategiją apibrėžia kaip organizacijos tikslus ir uždavinius bei pagrindinių planų ir politikos, kaip šių tikslų pasiekti, visumą, pateiktą taip, kad būtų aiškiai apibrėžta pozicija, kokia veikla organizacija užsiima šiuo metu arba kokia turėtų užsiimti. Vienas pirmųjų strateginio valdymo metodologų Ansoff (1984) strategiją įvardija kaip bendrą giją, jungiančią visą organizacijos veiklą su jos rezultatais suinteresuotais aplinkos subjektais (Jucevičius, 1996). Vienas svarbiausių strateginio planavimo etapų – situacijos analizė. Esama daug situacijos analizės schemų. Želvys (2003) išskiria PTGP (angl. *SWOT*), jėgų lauko analizės metodus. Vadovui svarbu analizuoti organizacijos veiklą, išskiriant stipriuosius ir silpnuosius bruožus, numatant potencialias galimybes bei gresiančius pavojus. Kokybiškai atlikta mokyklos veiklos analizė tei-

kia galimybių išsamiau ir tiksliau planuoti galimas veiklos strategijas. Taigi strateginio planavimo samprata apima organizacijos vizijos ir ateities uždavinių apibrėžimą, dabarties situacijos įvertinimą, strateginių alternatyvų pasirinkimą, veiklos plano parengimą bei jo įgyvendinimą. Strategijos pasirinkimas turėtų būti vienas iš pagrindinių organizacijos vadovo uždavinių. Nors atskiri autoriai nevienodai interpretuoja strategiją, tačiau jos esmę aiškina panašiai: užtikrinti organizacijos vizijos, tikslų siekimą, garantuoti jos veiklos sėkmingumą.

Hargreaves, Fink (2006) teigimu, mokyklos tobulinimas stiprės, jei vizijos kūrimas ir strateginis planavimas bus tiesiogiai susiję bei remsis mokyklos vertybėmis ir lūkesčiais, jei visi darbuotojai suvoks, kad perplanavimas neišvengiamas ir pageidaujamas kaip priemonė tobulėti, jei keitimasis informacija planuojant bus laikomas svarbiu prioritetu ir kasdieniu reikalu.

Leithwood ir kt. (1996) akcentuoja, jog organizacijos viziją privalo palaikyti visi jos bendruomenės nariai. Todėl svarbu į mokyklos vizijos kūrimą, strateginio planavimo procesą įtraukti visus jos narius. Silins ir kt. (2002) pažymi, jog mokyklos sėkmingumas proporcingas tam, kiek mokytojai dalyvauja visose mokyklos veiklos srityse – įskaitant sprendimus dėl mokyklos politikos. Autoriai taip pat nurodo, jog mokyklų vadovai turi siekti visų darbuotojų sutarimo, nustatant mokyklos veiklos prioritetus.

Kurdami bendrą viziją, žmonės patiria bendro įsipareigojimo jausmą, formuoja tarpusavio ryšius, leidžiančius laisvai kalbėti, generuoti naujas idėjas, jomis dalytis, t. y. paverčia vizijos kūrimą mokymosi procesu (Fidler, 2006). Taigi mokyklos vizijos, misijos bei strategijos kūrimas turi vykti kaip mokymosi procesas. Vadovas turi įtraukti visus bendruomenės narius į politikos formavimą bei mokyklos vadybą. Vadovas turi užtikrinti visų darbuotojų dalyvavimą vizijos kūrime, organizuoti tai kaip mokymosi procesą, kuriame kiekvienas organizacijos narys įprasmintų dalį savo tikslų bei lūkesčių.

Švietimui įžengus į nuolatinės kaitos laikotarpį, vis populiarsnė tampa organizacijos plėtotos planavimo samprata. *Plėtros planavimo* tikslas – padėti mokyklai sėkmingai įdiegti naujoves (Želvys, 2003). Kuriant mokyklos plėtros planus, vadovui svarbu atsižvelgti į bendruosius tikslus ir misiją. Naujovės įgyvendinimas turi atitikti organizacijos paskirtį, derėti su organizacijos narių poreikiais ir lūkesčiais, neprieštarauti švietimo reformos siekiams.

Ketvirtoji mokyklų vadovų veiklos sritis – *organizacijos pertvarka*, apimanti tokias vadovų funkcijas: mokyklos kultūros ir klimato kūrimą, lyderystės plėtojimą, motyvacijos sistemos formavimą, komunikacijos sistemos diegimą, partnerystės tinklų kūrimą, visuomenės informavimą apie mokyklos veiklą, organizacijos įvaizdžio kūrimą, organizacijos skatinimą mokyti, pokyčių valdymą.

Viena iš fundamentaliausių kokybių, sąlygojančių mokyklos, kaip besimokančios organizacijos, efektyvaus funkcionavimo galimybes, yra **organizacijos kultūra**. Jucevičienė (1996) pateikia tokią organizacijos kultūros sampratą: „organizacijos kultūra yra esminių vertybių sistema, kuria vadovaujasi organizacija ir kuri yra pripažįstama daugumos organizacijos narių, įtakoja jų elgesį ir yra palaikoma organizacijos istorijų, mitų bei pasireiškia per tradicijas, ritualus ir simbolius“.

Pasak išsamiai organizacinę kultūrą tyrusios Šimanskienės (2001a), norint tinkamai įvertinti vadovo įtaką organizacijos kultūrai, reikia nustatyti veiksnius, lemiančius vadovo pasaulėžiūrą: jeigu vadovai pripažįsta neabejotiną vertybių skalę, tai jų pavyzdžiu formuojamos pozityvios dirbančiųjų vertybės. Ansoff (1984), Cole (1997) pabrėžia organizacijos vadovo asmeninių savybių, sugebėjimų svarbą organizacinei kultūrai puoselėti. Handy (1976) išskyrė keletą elementų, į kuriuos vadovui privalu atkreipti dėmesį: 1) vadovavimo stiliaus pasirinkimą; 2) santykius su darbuotojais; 3) organizacijos struktūrą; 4) komunikaciją; 5) darbuotojų tipus (tam, kad pritaikytų tinkamą motyvaciją). Sakalas (1998) organizacijos kultūrą traktuoja kaip labai reikšmingą jos sėkmės veiksnį. Geri vadovai modeliuoja ir reprezentuoja kultūrą beveik viskuo, ką jie daro (Šimanskienė, 2001b). Fullan (1998) teigia, jog besimokančios mokyklos vadovas yra jos kultūros kūrėjas, kuris supranta mokykloje vyraujančią kultūrą, kuris vertina mokytojus bei skatina jų profesinį tobulėjimą, bendradarbiavimą ir iniciatyvą, kuris palaiko ryšį su išorine mokyklos aplinka.

Caldwell, Spinks (1992) teigia, jog vadovai, norintys sukurti mokyklos tobulinimui palankią kultūrą, turi gebėti apibūdinti ir analizuoti mokyklos kultūrą; garantuoti darną tarp mokyklos skelbiamų vertybių ir jos kultūros poreikių; suprasti, kad mokyklos kultūrą pakeisti galima tik per tam tikrą laiką; gebėti susieti tai, kas vyksta mokykloje – išvysti platesnį vaizdą; kaitos poreikį padaryti kultūros dalimi.

Taigi vadovo talentas pasireiškia jo gebėjimu suprasti organizacijos kultūrą ir ją kryptingai ugdyti. Mokyklos vadovas turi skatinti mokyklos bendruomenę susitelkti bendram tikslui, bendrai vizijai, kokia galėtų būti mokykla, įgyvendinti.

Organizacijos kultūros suvokimą, supratimą bei jausmus atspindi organizacijos *klimatas*. Tai leidžia teigti, jog organizacijos kultūra veikia jos klimatą (Targamadzė, 1996, p. 109). Mullaney (1991) organizacijos klimatą apibrėžia kaip organizacijos atmosferą, apimančią moralės lygį, priklausomybės organizacijai jausmą, rūpiniumą organizacijos nariais ir gerą jų valią. Vadovavimo įtaka organizacijos klimatui pasireiškia per:

- organizacijos struktūrą (kiek organizacijos nariai turi paklusti vadovo nustatytiems taisyklėms, normoms, vykdomai politikai, kiek tai varžo narių elgesį);
- veiklos standartus ir lūkesčius (ar vadovas kelia realius / nerealius tikslus bei veiklos standartus, ar tikisi, kad keliami tikslai bus įgyvendinti);
- konfliktus ir toleranciją (ar konfliktiškumas yra normalus reiškinys organizacijos veikloje, ar jų vengiama visais įmanomais būdais, koks būdingiausias konfliktų valdymo stilius);
- riziką (kiek organizacija atvira netradiciniam mąstymui, kiek vadovas skatina inovacijas);
- identifikaciją su organizacija (kiek bendruomenei svarbi pati organizacija, kiek darbuotojai išipareigoję savo organizacijai, kaip sutampa organizacinės ir individualios vertybės) (Robbins, 2000).

Apibendrinant galima teigti, kad vadovo pareiga yra užtikrinti darbuotojų pritarimo reakciją vadybiniais veiksmais. Darbuotojų reakcija ir jų pritarimo vadovavimo filosofijai lygis daro didelę įtaką palankiam klimatui vystyti.

Viena svarbiausių mokyklos vadovo savybių, lemiančių emocinį mokyklos klimatą – optimizmas (Kelehear, 2003; Kirby, Blase, 2000). Optimistinės emocinės atmosferos sukūrimas yra strategija, kurią vadovas turėtų kaskart pasitelkti susiklosčius tam tikrai situacijai. Optimistinė atmosfera apibūdinama kaip aplinka, kurioje „gausu naujų idėjų ir naujovių“. Todėl mokyklos vadovui svarbu gebėti įkvėpti kitus darbams, galbūt net viršijantiems jų galimybes; įgalinti juos tapti svarbiausių iniciatyvų varomąja jėga; svarbu gebėti išsakyti teigiamą požiūrį į darbuotojų pasirinkimą atlikti svarbius darbus.

Senge (1990) vadovavimą besimokančiai organizacijai aiškina kaip *lyderystę*, pabrėždamas lyderiavimo svarbą. Išskirtinė vadovo lyderio ypatybė – daryti poveikį žmonėms (Žvirdauskas, 2006). Toks poveikis pasireiškia neformaliu grupės narių pasitikėjimu jų pripažįstamu lyderiu, taip pat – svaresne sprendimų priėmimo, vizijos formavimo ir įgyvendinimo galia. Lyderystės esmė – suburti, vienyti žmones ir skatinti juos konkrečiai veiklai, siekiant bendrų tikslų. Senge, Roberts, Ross (1994) teigia, jog besimokančios organizacijos lyderiai įgalina personalą veikti, paverčia savo pasekėjus lyderiais, o lyderius – permaitina varančiąja jėga. Todėl lyderystė besimokančioje organizacijoje yra suvokiama kaip reiškinys ar procesas. Kita vertus, lyderystė besimokančioje organizacijoje aiškinama kaip vadovo gebėjimas daryti įtaką personalui, kaip vadovo jėga, motyvuojanti ir koordinuojanti personalą siekti organizacijos tikslų bei vystyti besimokančią organizaciją.

Lyderystė švietime tampa sisteminiu reiškiniu, apimančiu devynis veiklos principus (Schratz, 2006): 1) darbą didelėse grupėse, 2) visų tipų mokyklų ir visų švietimo sistemos lygmenų įtraukimą, 3) tinklų kūrimą, 4) asmens ir sistemos tobulinimą, 5) nuolatinių pokyčių nuostatų ugdymą, 6) sistemos kūrėjų ugdymą, 7) analizę ir susiejimą, 8) lyderystės sąsają su mokymusi / tobulėjimu, 9) energijos panaudojimą lyderystės kompetencijos sklaidai. Todėl, kalbant apie lyderystę, nebepakanka galvoti vien apie atskirų asmenų – oficialių vadovų – veiklas. *Paskirstytos lyderystės* (angl. *distributed leadership*) paradigmoje skatintinas šio reiškinio sistemiškumas, atspindintis ne tik pavienių pedagogų, mokyklos administracijos ar kitų mokyklos narių atradimą ir stiprinimą, bet ir sudarantis galimybes per bendradarbiavimo ir mokymosi tinklų kūrimą, koordinavimą „auginti“ ne tik atskirus asmenis, bet ištiesas mokyklas, savivaldybės padalinius ar kitas švietimo institucijas savarankiškai, pasitikėjimu savimi grindžiamai veiklai – tam, ko siekiama šalies ir tarpvalstybiniu lygmenimis.

Reikšmingi darbuotojų *motyvavimo procesai* (Simonaitienė, Targamadžė, 2002; Hargreaves, 1999; Stol, Fink, 1998), kurie dažniausiai siejami su mokymusi ir tobulėjimu, nes besimokančiai mokyklai būdingas skatinančio organizacijos klimato kūrimas, palaikymas ir galimybė tobulėti kiekvienam asmeniui. Mokykloje, kuri mokosi, nuolat skatinamas ir palaikomas mokymosi procesas: sudaromos sąlygos, remiamas mokymasis, skatinama atsakomybė už savo tobulėjimą, kiekvienam organizacijos nariui priskiriami kritiškų vertintojų vaidmenys. Tokioje organizacijoje nuolat vyksta veiklos vertinimo ir karjeros planavimo diskusijos, rūpinamasi darbuotojų mokymusi ir į jį investuojama (Stoll, Fink, 1998).

Viena svarbiausių motyvavimo strategijų – apdovanojimas už nuopelnus. Mokslininkai diskutuoja dėl apdovanojimų už nuopelnus mokykloje reikšmę. Viena vertus, lygybės kultūra mokymo įstaigose, kurioje visi, neatsižvelgiant į individualius pasiekimus, laikomi kompetentingi, trukdo vadovams diegti šią strategiją (Friedkin, Slater, 1994). Kita vertus, Nunnelley ir kt. (2003) teigia, kad vadovas turi imtis iniciatyvos asmeniniams pasiekimams pripažinti. Buckingham, Clifton (2001) tvirtinimu, turi būti pasitelkiami įvairūs būdai dėmesiui parodyti ir asmenims, kurie pasiekė gerų rezultatų įvairiausiose srityse ir kuriuos organizacija norėtų skatinti, pagerbti. Kouzes, Posner (1999) išpėja, kad nuopelnų pripažinimas neturi virsti formalumu, svarbu pabrėžti pasiekimus, akcentuoti, kas svarbu organizacijai. Taigi mokyklos vadovas turėtų taikyti apdovanojimo už nuopelnus strategiją, kurios esminis kriterijus – asmens pasiekti rezultatai.

Veiksmingiausios motyvavimo besimokančioje organizacijoje formos yra bendradarbiavimas ir kolegialumas, kurie vertinami kaip skatinantys personalo profesinę tobulėjimą ir mokyklos tobulinimą iš vidaus, o kartu ir plačiai pripažįstami kaip garantuojantys sėkmę diegiant iš išorės (Hargreaves, 2006). Bendradarbiavimo kultūra dažniausiai skatina mokytojus dirbti drauge ar siekti tikslų, bet ne vykdyti kitų numatytus tikslus. Mokytojai yra veikiau kaitos iniciatoriai, o ne vykdytojai. Be to, bendradarbiavimas skatina mokytojus žvelgti į kaitą ne kaip į užduotį, kurią reikia atlikti, bet kaip į nesibaigiantį nuolatinio tobulinimo procesą, siekiant, pirma, vis geresnių rezultatų ir, antra, ieškant būdų greitai besikeičiančioms problemoms spręsti (Hargreaves, 2006). Taigi, sudarydamas prielaidas bendram apmąstymui, profesiniam mokymuisi ir suvienytam išmanymui sieti, bendradarbiavimas yra pagrindinis organizacijos mokymosi principas. Organizacijos vadovas turi sukurti tokią motyvacijos sistemą, kuri užtikrintų bendruomenės saugumą bei leistų realizuoti poreikius.

Mokslinėje literatūroje apie pavyzdines mokyklas (Fullan, Hargreaves, 1991) pateikiama įrodymų, kad sėkmė priklauso tik nuo mokyklos veikloje dalyvaujančių bendruomenės narių. Reynolds (1991) atkreipia dėmesį į „*inkorporavimo*“ *strategiją*, apimančią mokinių ir tėvų skatinimo dalyvauti veikloje būdus. Mokinių dalyvavimas – ypač svarbus mokyklos tobulinimo veiksnys (Stoll, 1991). Organizacijos lygmeniu mokiniai turi būti įtraukiami į sprendimų priėmimo procesus; skatinami imtis atsakomybės už kasdieninę veiklą, klasės lygmeniu – mokiniai turi imtis atsakomybės už savo mokymąsi. Jei mokiniai jaučiasi nutolę ir susvetimėję, jie neskatunami mokytis, be to, jie gali kliudyti diegti naujoves (Hopkins, Ainscow, West, 1998). Viena iš mokinių dalyvavimo mokyklos gyvenime strategijų yra mokymasis bendradarbiaujant. Inkorporavimas apima tėvus, vietos bendruomenės narius, tarp jų ir valdžios atstovus. Skatinant įsitraukti į mokyklos gyvenimą, svarbu sukurti šias sąlygas (Hopkins, Ainscow, West, 1998):

- Parengti programą, kaip įtraukti mokinius ir tėvus.
- Nustatyti procedūras, kurios skatintų mokinius ir tėvus dalyvauti, priimant sprendimus.
- Paaiškinti tėvams ir mokiniams, į ką kreiptis, norint pareikšti nuomonę apie mokyklos veiklos programą.
- Sudaryti sąlygas atvirai mokinių, tėvų, darbuotojų diskusijai.

Taigi vienas iš svarbiausių mokyklos tobulinimo veiksnių yra aktyvus mokyklos bendruomenės narių dalyvavimas mokyklos gyvenime, kurį vadovas turi skatinti sukurdamas tam sąlygas.

Organizacijos narių atvirumas ir pasitikėjimas priklauso nuo tinkamos komunikacijos, decentralizavus sprendimų priėmimo procesą. Taigi svarbų vaidmenį mokyklos, kaip besimokančios organizacijos, funkcionavimui turi **komunikacija**. Komunikacija – tai informacijos perdavimo ir priėmimo tarp individų procesas (Jucevičienė, 1996, p. 239). Stoner, Freeman, Gilbert (1999, p. 516) teigia, kad vadovams efektyvi komunikacija yra svarbi dėl trijų priežasčių:

1. Komunikacija – tai bendra vadybos proceso, būtent planavimo, organizavimo, vadovavimo ir kontrolės, gija. Vadovai, bendraudami su kitais organizacijos nariais, kuria planus, realizuoja juos bei kontroliuoja.

2. Efektyvi komunikacija teikia galimybių panaudoti plačiausią gabumų skalę. Komunikavimas, kaip ir bet kuri kita intelektinė veikla, susidūrusi su naujomis, provokuojančiomis galimybėmis, gali tobulėti.

3. Vadovai nemažai laiko skiria komunikacijai: tenka daug bendrauti su pavaldiniais, viršininkais, kolegomis tiesiogiai, telefonu, elektroninio ryšio priemonėmis. Komunikacija visais atvejais yra svarbi.

Kreps (1986) teigia, jog komunikacija padeda organizacijos nariams tinkamai reaguoti į pokyčius, teikia jiems galimybių pažinti situaciją, spręsti išskylančias problemas. Formali komunikacija organizacijoje yra dvejopa: vertikali ir horizontali. Vertikali komunikacija – tai keitimasis informacija tarp skirtingų organizacijos lygių, horizontali – kai informacija perduodama ir priimama tame pačiame hierarchiniame lygyje. Efektyvioje organizacijos veikloje turi vyrauti abiejų tipų komunikacija.

Konkretūs mokyklos vadovo veiksmai, susiję su komunikacijos sistema, – tai būtinybė sukurti veiksmingų priemonių, leidžiančių bendrauti tarpusavyje ir palaikyti atvirus veiksmingos komunikacijos ryšius su personalu.

Mokyklos funkcionuoja sudėtingoje aplinkoje, į kurią būtina atsižvelgti siekiant efektyvios veiklos. Lusthaus (1997) nuomone, organizacijoms, kuriose mokoma ir mokomasi, labai svarbu palaikyti ryšius su kitomis strategiškai svarbiomis institucijomis, organizacijomis bei grupėmis. Cotton (2003) pabrėžia, jog mokyklos vadovas turi būti pasiryžęs bendrauti su žmonėmis ir pačioje mokykloje, ir už jos ribų bei privalo gebėti tai daryti. Ten pat akcentuojama **partnerystės ryšių** svarba. Šie ryšiai gali susiformuoti tarp mokyklos ir rėmėjų, taip pat tarp dviejų panašių institucijų. Partnerystės ryšiai gali užsimegzti su vietinėmis suinteresuotomis šalimis, pavyzdžiui, su paslaugas teikiančiomis įstaigomis. Vadovui svarbu užtikrinti, kad mokykla vykdytų visus švietimo skyriaus ir valstybės keliamus reikalavimus. Vadovas turi bendrauti su tėvais; atstovauti mokyklai bendraujant su socialiniais dalininkais, kita suinteresuota bendruomene.

Lusthaus (1997) nuomone, svarbiems ryšiams su pagrindinėmis išorės organizacijomis išlaikyti būtinos formalios ir neformalios susisiekimo priemonės. Nuolatinė informacija apie mokyklą ir jos darbą leidžia orientuotis mokesčių mokėtojams, rinkėjams ir kitai specialiai auditorijai. Išorės ryšių formos gali būti labai įvairios.

Patikimi *visuomenės informavimo* apie organizacijos darbą būdai yra informaciniai laišakai bei reklaminė medžiaga, teikianti informacijos ir skatinanti susidomėjimą. Metinės veiklos ataskaitos gerina mokyklos įvaizdį ir, informuodamos suinteresuotą puses, stiprina organizacijos ryšius su bendruomene. Efektyvi išorinė komunikacija leidžia palaikyti gerus ryšius su išorine aplinka bei užtikrina jos egzistavimą ir augimą.

Besimokanti organizacija turi pateikti save visuomenei, palaikyti ryšius su aplinka. Šiame kontekste paminėtina *organizacijos įvaizdžio* samprata. Pajuodis (2005) įvaizdį apibrėžia kaip abstrakčią visos visuomenės ar tam tikrų visuomenės grupių nuomonę apie organizaciją. Bernstein (1996) mano, jog įvaizdis padeda nustatyti, kaip suvokiama organizacija: ar ji silpna, ar stipri. Anot Drūteikienės, Marčinsko (2002), įvaizdžio kūrimo procesas daugiausia priklauso nuo vadovo, kuris jį inicijuoja bei vysto priklausomai nuo savo organizacijos vizijos.

Organizacija siekia suformuoti savo įvaizdį visuomenėje ar tam tikrose jos grupėse *per ryšių su visuomene veiklą* (Pajuodis, 2000). Ryšių su visuomene funkcija yra apgalvotos, planingos, ilgalaikės pastangos abipusiam organizacijos ir visuomenės supratimui puoselėti (Baršauskienė, Janulevičienė, 1999). Ryšiai su visuomene – viena iš vadovavimo funkcijų, kuri įvertina visuomenės santykius, suderina individo arba organizacijos veiksmus su visuomenės interesais ir realizuoja veiklos programą, siekiant visuomenės supratimo ir palaikymo.

Baršauskienė, Janulevičienė (1999) išskiria svarbiausias ryšių su visuomene funkcijas:

- tirti socialinę, ekonominę, politinę aplinką, kad būtų galima prognozuoti įvykius, poreikius, pokyčius bei pasiruošti jiems;
- skelbti objektyvią informaciją apie savo organizacijos veiklą suinteresuotai visuomenei;
- vertinti kitų organizacijų, institucijų, atskirų asmenų veiklos rezultatus, aiškinant privalumus bei trūkumus, siekiant savo organizacijos veiklos efektyvumo;
- derinti visuomenės ir savo organizacijos interesus, poreikius, lūkesčius.

Viena iš svarbiausių organizacijos vadovo funkcijų – reprezentuoti savo įstai-gą visuomenėje, skleidžiant informaciją apie jos veiklą bei reaguojant į aplinkos reikalavimus, numatyti organizacijos tobulinimo strategijas.

Bennis, Nanus (1998) nuomone, viena svarbiausių vadovavimo funkcijų yra *organizacijos skatinimas mokytis*. Vadovai gali pertvarkyti organizaciją taip, kad ji taptų imlesnė mokymuisi. Organizacinis mokymasis – tai procesas, kurio metu organizacija įgyja ir panaudoja naujas žinias, įgūdžius, elgesio būdus bei vertybes. Jis vyksta visuose organizacijos lygiuose, visos organizacinės sistemos mastu. Naujai išmoktos žinios paverčiamos naujais tikslais, lūkesčiais, sėkmės kriterijais. Darbuotojų tobulinimo politika turėtų remtis šiais dalykais (Hopkins, Ainscow, West, 1998):

- Sutelkti dėmesį į organizacijos poreikius ir jiems tenkinti būtina profesinį tobulinimą.
- Atestuojant darbuotojus susieti individualius ir visos mokyklos poreikius.

- Kiekvienas darbuotojas turi teisę profesiskai tobulėti, taigi reikia tikslinčiau paskirstyti galimybes kvalifikacijai kelti.
- Sudaryti sistemą kvalifikaciją tobulinusiems darbuotojams skleisti naujas savo žinias ir įgūdžius.
- Darbuotojų tobulinimą įtraukti į organizacijos biudžetą ir jos darbo planus.

Hopkins (1998) teigia, kad darbuotojų tobulinimas(is) neatskiriamai susijęs su mokyklos tobulinimu. Siekiant pagerinti mokyklą, reikia tokių veiksmingų strategijų, kurios susietų šias dvi sritis abiem naudingų būdu. Jei mokyklos darbuotojų kvalifikacijos tobulinimo programa neskatina tobulinti visą mokyklą, ta veikla paprastai tampa neveiksminga.

Norint įgyvendinti šiuos tikslus, būtina sukurti mokyklos darbuotojų kompetencijų tobulinimo politiką, numatyti procedūras, garantuojančias, kad darbuotojų tobulinimo politika tenkintų reikmes, aptarti darbuotojų profesinius poreikius, teikti paramą mokyklą tobulinantiems darbuotojams. Taigi darbuotojų profesinį tobulinimąsi gali ir turi skatinti vadovai, tačiau šis procesas labai priklauso ir nuo paties pedagogo pastangų bei švietimo sistemos teikiamų galimybių.

Mokykla, kaip atvira sistema, reaguoja į kintančios aplinkos reikalavimus bei yra priversta keistis pati. Kaip teigia Drucker (2000), jeigu organizacija, nesvarbu, kokia – komercinė, ligoinė, mokykla, nekels sau tikslo eiti pasitikti pokyčių ir greitai keistis kartu su kintančia aplinka – ji pasmerkta sąstingui. Vadovams, diegiantiems pokyčius savo organizacijose, tiesiogiai tenka susidurti su pasipriešinimu. Mokslininkai (Boddy, Paton, 1998; Day, Hall, Coles, 1998; Kotter, Schlesinger, 1979) dažniausiai mini šias individualaus pasipriešinimo pokyčiams bei novacijoms priežastis: grėsmė ekonominiam saugumui, darbo vietos praradimo grėsmė, ateities neapibrėžtumas, asmeniniai interesai, informacijos stoka, įpročiai. Simptomų atsiradimą sąlygoja informacijos apie pokytį stoka, pedagogų konservatyvumas, žinių ir kompetencijų stoka, neaiškus reformų tikslas, papildomo darbo ir rūpesčių baimė (Cibulskas, Janiūnaitė, 2001).

Dalin, Rolff, Kleekamp (1999) vadovavimą besimokančioje organizacijoje suvokia kaip *kaitos vadybą* – vadovo gebėjimą planuoti organizacinį mokymąsi ir sutelkti mokymuisi reikalingus išteklius, atsizvelgiant į visuomenės ir aplinkos keliamus reikalavimus. Pranskūnienė, Vildžiūnienė (1998) kaitos lyderį apibūdina kaip gebantį paskirstyti personalo vaidmenis, garantuoti, kad efektyvūs sprendimai būtų priimti kartu, suteikiant pakankamai autonomijos ir laisvės kiekvienam mokyklos nariui. Vadovai, suinteresuoti sėkmingai valdyti sudėtingus pokyčių procesus ir tapti besimokančios mokyklos lyderiais, turi susikurti naujovišką kontrolės supratimą; nustatyti tinkamus galios panaudojimo būdus; suformuoti savarankiškai veikiančias mokymosi komandas; toleruoti įvairias kultūras; nebijoti rizikos; tobulinti komandos mokymosi įgūdžius (Stacey, 1992; Stoškus, Beržinskienė, 2005).

Fullan (1991) nuomone, svarbiausią vaidmenį kaitos procese atlieka, būtent, mokyklų vadovai, kadangi jie gali suderinti pedagogų ir centrinės valdžios atstovų interesus. „Dabar svarbiausia vadovo charakteristika tampa mokėjimas sėkmingai

tvarkytis su pokyčiais“ (Želvys, 1999, p. 106). Svarbiausios vadovo savybės, leidžiančios tvarkytis su pokyčiais – tai penki gebėjimai:

- Sugebėjimas formuoti organizacijos politiką (turėti aiškia viziją, pasirinkti strategiją).
- Sugebėjimas nuolat mokytis ir sudaryti sąlygas mokytis kitiems (kurti besimokančią organizaciją).
- Sugebėjimas telkti komandas, įtraukiant į kaitos procesą kuo daugiau darbuotojų.
- Sugebėjimas sukurti saugią ir darbingą atmosferą, pozityvios vidinės aplinkos (organizacijos kultūros) formavimas.
- Sugebėjimas gauti ir perteikti laiku tikslią informaciją, efektyvus komunikavimas su išorine aplinka (Želvys, 1999, p. 106).

Gebantis vadovauti pokyčiams vadovas turi, anot Yukl (1998), tokias savybes: tiksliai žino, ką nori pasiekti; siūlomas permainas gali matyti ne tik savo, bet ir darbuotojų požiūriu; planuoja lanksčiai, derina tikslus su turimomis priemonėmis; tiksliai paaiškina pokyčius; įtraukia į kaitos vadybą personalą ir garantuoja jiems saugumą; pateikia kuo daugiau informacijos apie galimus rezultatus.

Pabrėžiant vadovavimo reikšmę mokyklos tobulinimo procesams, būtina akcentuoti dar vieną vadovo – pokyčių iniciatoriaus bei įgyvendintojo vaidmenį, išskiriant tokias funkcijas, kaip vadovavimą pokyčių iniciatyvoms, kurių rezultatai dar nėra žinomi, kaip ieškojimą naujų ir geresnių būdų darbui atlikti, kaip mėginimą išplėsti mokyklos kaip organizacijos ribas ir nesitenkinti tuo, kas pasiekta.

Lietuvoje mokyklų vadovų vadybinės veiklos aspektai tyrinėti Arbatausko (1996), Mečkauskienės (2006; 2010), Mikoliūnienės (2002), Večkienės (1996); Želvio (1999; 2001; 2003). Šiame darbe mokyklų vadovų veiklos sritys ir funkcijos atskleidžiamos remiantis Waters, Marzano, McNulty (2003) mokyklų vadovų veiklos sričių ir funkcijų koncepcija, papildant ją atliktos teorinės literatūros analizės rezultatais. Pateikta vadovų atsakomybių ir funkcijų klasifikacija aktuali sisteminės kaitos sąlygomis. Sėkmingai dirbantis vadovai kaitos sąlygomis yra atsakingi už šias sritis (3 lentelė):

3 lentelė

Mokyklos vadovo veiklos sritys nuolatinės kaitos sąlygomis (pagal Waters, Marzano, McNulty, 2003)

Atsakomybės sritis	Funkcijos
1. Ugdymo proceso organizavimas	Asmeniškai dalyvauja ugdymo(si) proceso organizavime, kuria ugdymo planus, programas, diegia vertinimo metodikas
2. Ugdymo proceso monitoringas	Nuolat vertina akademinį pasiekimų lygį, lygina, analizuoja. Teikia grįžtamąjį ryšį mokyklos nariams
3. Vizijos kūrimas	Kuria organizacijos ateities modelį, užtikrina jo palaikymą bendruomenėje, nuteikia mokyklos bendruomenę jo siekimui. Iškelia aiškius tikslus. Informuoja mokyklos bendruomenę apie iškelto tikslus bei jų siekimo būdus. Skatina mokyklos bendruomenės susitelkimą

4. Kultūros kūrimas	Skatina pasišvęsti bendroms vertybėms, kurti bei palaikyti tradicijas, bendradarbiauti. Skatina mokytojus dalyvauti svarbių mokyklai sprendimų priėmimo procese
5. Personalo profesinio tobulėjimo skatinimas	Skatina mokytojus profesiskai tobulėti. Mokykloje kuria mokymosi kultūrą. Skatina komandinį darbą. Skatina mokyklos bendruomenės bendradarbiavimą. Diegia tokias organizacinio mokymosi formas kaip projektai, tyrimai, refleksijos ir pan.
6. Teigiamo klimato palaikymas	Palaiko gerus santykius mokyklos bendruomenėje. Vertina personalo patirtį ir kompetenciją. Rūpinasi personalo poreikiais, teikia reikiamą pagalbą
7. Patvirtinimas	Pripažįsta laimėjimus ir jais džiaugiasi bei suvokia klaidas
8. Drausmė	Apsaugo bendruomenės narius, nuo veiksmų, kurie galėtų atitraukti jų dėmesį nuo ugdymo(si) proceso, trukdytų susitelkti
9. Lankstumas	Pritaiko savo, kaip vadovo, elgesį prie esamos situacijos poreikių ir geba priimti kitokią nuomonę
10. Idealai / įsitikinimai	Perteikia aukštus idealus ir stiprius įsitikinimus apie mokyklinį ugdymą ir veikia vadovaudamasis jais
11. Situacijos suvokimas	Gerai išmano mokyklos veiklos niuansus ir įvairias „povandenines sroves“ bei šią informaciją panaudoja sprenddamas esamas ir ateityje galinčias kilti problemas
12. Matomumas	Bendradarbiauja su mokyklos bendruomenės nariais, yra visada prieinamas ir „matomas“ mokykloje
13. Optimizmas	Įkvepia kitus ir tampa varomąja jėga, įgyvendinant naujoves, plėtojant mokyklos veiklą
14. Indėlis	Įtraukia mokytojus į svarbių sprendimų priėmimo, švietimo politikos formavimo ir įgyvendinimo procesą
15. Tvarkos palaikymas	Reguliuoja mokyklos veiklą, procedūras
16. Išteklių valdymas	Aprūpina mokyklos bendruomenę reikiamais ištekliais, ugdymo(si) procese siekiant darbo kokybės. Skatina personalo profesinį tobulėjimą
17. Nuopelnų pripažinimo sistemos kūrimas	Pastebi ir įvertina mokyklos bendruomenės narių pasiekimus. Pripažįsta ir apdovanoja už asmeninius laimėjimus
18. Komunikacijos sistemos kūrimas	Užtikrina vertikalią bei horizontalią komunikaciją tarp pedagogų ir tarp mokleivių. Suteikia reikiamos informacijos
19. Mokyklos veiklos monitoringas	Vertina mokyklos veiklos efektyvumą, nustato, kaip tai atsispindi akademinuose pasiekimuose
20. Pokyčių skatinimas	Inicijuoja pokyčius organizacijoje, skatina inovacijų taikymą. Domisi švietimo naujovėmis, skatina personalo narius būti atviriems pokyčiams
21. Atstovavimas visuomenėje	Reprezentuoja savo organizaciją suinteresuotoje visuomenėje, rūpinasi jos teigiamo įvaizdžio palaikymu, kontaktuoja su kitomis švietimo institucijomis, darbdaviais, bendradarbiauja

Leithwood (1992) teigimu, šiandienos mokykla reaguoja į kaitos reikalavimus. Procesai, vykstantys mokyklose, gali būti apibūdinti kaip *pirmos tvarkos pokyčiai* ir *antros tvarkos pokyčiai* (Leithwood, 1992; Waters, Marzano, McNulty, 2004):

- *Pirmos tvarkos pokyčiai*: ugdymo programų pakeitimai, ugdymo turinio atnaujinimas, ugdymo proceso reorganizavimas, monitoringas ir įsivertinimas, vizija ir idealai, kultūra, tvarka, komunikacija.

- *Antros tvarkos pokyčiai*: pasišventimas organizacijos vizijai ir tikslams; bendradarbiavimo aplinkos kūrimas; nuolatinis profesinis tobulėjimas, pokyčių skatinimas, lyderystės plėtojimas, mokymosi bendruomenių kūrimas ir t. t.

Pirmos tvarkos pokyčiai, Waters, Marzano, McNulty (2011) teigimu, tai įprastinė vadovavimo mokyklai išraiška stabilioje aplinkoje. „Kaitos paradigmos“ reikalavimai ir mokyklos, kaip besimokančios organizacijos, koncepcija skatina antros tvarkos pokyčius. Siekdami tinkamai įgyvendinti antros tvarkos pokyčius, mokyklų vadovai privalo keisti savo vadovavimo pobūdį, taikyti kitus vadovavimo modelius.

Mokyklų vadovų veikloje galima išskirti keturias plačias atsakomybės sritis: ugdymo proceso valdymą, mokyklos veiklos valdymą ir administravimą, krypties nustatymą, organizacijos pertvarką. Vadovaudamas įvairiems procesams išskirtose veiklos srityse, vadovas netiesiogiai skatina mokyklos tobulinimą. Kiekvienoje atsakomybės srityje išskiriamos konkrečios mokyklos vadovo funkcijos. Apibendrinant mokyklos vadovo veiklos sričių ir funkcijų analizę, pateikiama vadovo atsakomybių sričių klasifikacija. Teigiama, jog išskirtos atsakomybių sritys labiausiai atliepia vadovų veiklos kryptis naujosios „kaitos paradigmos“ kontekste bei siejasi su pirmos ir antros tvarkos pokyčių koncepcija, todėl išskirtomis vadovo veiklos sritimis bei funkcijomis galima apibūdinti vadovo veiklą organizacijoje bei numatyti vadovavimo kaitos tendencijas.

1.1.3. Mokyklų vadovų vadovavimo modeliai

Mokyklų vadovų veiklos sričių bei atsakomybių analizė išryškino aukštus reikalavimus šiuolaikiniam mokyklos vadovui, kurį, atskirų mokslininkų (Huber, 2004; Leithwood, 1992) žodžiais tariant, galima vadinti „mokyklos superdidvyriu“. Išskirtos vadovų veiklos sritys sąlygoja naujus iššūkius šiuolaikiniam vadovui, verčia jį užtikrinti visapusišką vadovavimą organizacijai. Todėl būtina aptarti galimus vadovavimo modelius ir atskiras jų charakteristikas, turint tikslą atskleisti visuminį vadybinės veiklos vaizdą nuolatinės švietimo kaitos sąlygomis.

Norint nustatyti, ar mokyklų vadovai atlieka vadybines funkcijas, galima rinktis šiuos būdus: a) analizuoti vadovų veiklą, ieškant ženklų, patvirtinančių, kad vadovai atlieka daugumą funkcijų įvairių objektų atžvilgiu; b) iš išvardytų funkcijų atrenkamos svarbiausios, apibūdinančios vadybinius veiksmus. Esminės funkcijos sujungiamos į atitinkamus *vadovavimo modelius*. Šis būdas reikalauja mažiau laiko sąnaudų ir statistikos.

Vadovavimą švietimo organizacijoms galima aiškinti remiantis skirtingais teoriniais modeliais. Nors dauguma šia tema rašančių mokslininkų sutinka, kad egzistuoja ne vienas, o bent keli pagrįsti teoriniai vadovavimo modeliai, skiriasi ir modelių pavadinimai, ir bendras jų nurodomas skaičius. Efektyvios mokyklos vadovo veiklos analizė reikalauja nuodugnaus vadovavimo modelių išnagrinėjimo.

Sergiovanni (1984, 1990) nurodė penkias vadovavimo sritis, kurios gali lemti skirtingo vadovavimo modelio atsiradimą:

- Techninė – valdymo funkcijų vykdymas organizacijoje.
- Humaniškoji – santykių tarp vadovo ir pavaldinių kokybė.
- Edukacinė – vadovo kompetentingumas ugdymo proceso klausimais.
- Simbolinė – vadovo kuriama veiklos strategija ir keliama tikslai.
- Kultūrinė – vadovo stiprinama organizacijos kultūra, puoselejamos vertybės, palaikomos tradicijos.

Pasak Sergiovanni (1990), mokykla pasieks neblogų rezultatų, jei vadovas gebės suderinti techninę, humaniškąją bei edukacinę sritis. Tačiau tikrasis efektyvumas bus pasiektas tik tuo atveju, jei vadovas gebės aprėpti visas penkias sritis (Sergiovanni, 1984).

Busher, Saran (1994), nagrinėjantys vadovavimo mokykloms modelius istoriniu požiūriu, išskiria būdingus tam tikriems laikotarpiams ir vyravusioms paradigmoms. Tradicinio viešojo administravimo paradigmoje dominavo struktūrinis funkcinis vadovavimo modelis. Šis tradicinis racionalus modelis pabrėžė vaidmenis, jų diferenciaciją ir hierarchines struktūras. Naujosios viešosios vadybos paradigmoje dėmesys sutelkiamas į socialinės ir politinės aplinkos poveikį organizacijai ir atsižvelgiama, kaip tai dera su organizacijos vidine aplinka. Oficialus vadovo vaidmuo – sutelkti pavaldinius, kad jie siektų organizacijos tikslų. Dominuojančiais įvardyti atviros sistemos bei politinio vadovavimo modeliai. Naujoje „kaitos paradigmoje“ išsirutuliojo kultūrinio pliuralizmo bei tarpasmeninio vadovavimo modeliai, nukreipti į asmenines ir profesines žmonių vertybes, tarpasmeninio bendravimo įgūdžius, lyderystės reiškinį ir pan. Tačiau autoriai savo darbuose nepasisako, kuris iš tų modelių, jų manymu, yra tinkamiausias mokykloms. Panašias vadovavimo modelių klasifikacijas yra pateikę Bolman, Deal (1997), Cheng (1991; 1994), Gurr (1995, 1996). Šių tyrėjų klasifikacijose jau išskiriamas mokykloms tipiškas vadovavimo modelis – edukacinio vadovavimo modelis, t. y. į ugdymo(si) procesą nukreiptas vadovavimo modelis.

Kai kurie mokslininkai „kaitos paradigmoje“ išskiria moralinio (Sergiovanni, 1984), etinio (Lambert, 1995), postmodernaus (Bush, 2003; Starratt, 2001) vadovavimo modelius, kurie orientuojasi į organizacijoje vyraujančias vertybes, įsitikinimus ir normas. Vadovo vaidmuo svarbus siekiant išlaikyti arba pakeisti organizacijos kultūrą. Silpnoji šių modelių pusė – gali atsitikti taip, kad vertybės, įsitikinimai ir normos bus prievarta primetami visiems organizacijoje dirbantiems žmonėms.

Kaip nurodo Hallinger (2003), per paskutiniuosius trisdešimt metų švietimo vadybos literatūroje buvo analizuojama daugybė įvairių vadovavimo švietimo organizacijoms koncepcijų, tačiau galima išskirti tris dominuojančius – *instrukcinį, transakcinį bei transformacinį – vadovavimo modelius* (Andrews, Soder, 1987; Day, ir kt., 1983; Hallinger, Murphy, 1985; Leithwood, 1992; 1994; Leithwood, Jantzi, Steinbach, 1999; Lucas, Valentine, Miles, 2000). *Šiame tyrime remiamasi anksčiau įvardyta vadovavimo modelių klasifikacija.*

Instrukcinis vadovavimas

Instrukcinio vadovavimo koncepcija susiformavo aštuntajame XX amžiaus dešimtmetyje mokyklų efektyvumo tyrimų kontekste (Hallinger, 2003). Kiti modelio pavadinimai: į ugdymą(si) orientuotas vadovavimas (angl. *learning centred le-*

adership); edukacinis vadovavimas (angl. *educational leadership*). Instrukcinis vadovavimas koncentruojasi į klausimą, kaip mokyklos vadovas gali skatinti mokinių akademinį pasiekimą. Šios vadovavimo koncepcijos šalininkai mokyklų vadovus traktuoja kaip ugdymo proceso specialistus. Vadovai gali patarti mokytojams, kaip organizuoti mokymąsi klasėje, t. y. jie yra kompetentingi instruktoriai. Hallinger (2003) instrukciniam vadovavimui konceptualizuoti siūlo tris dimensijas: mokyklos misijos apibrėžimą, ugdymo proceso valdymą, pozityvaus mokymo ir mokymosi klimato kūrimą. Andrews, Soder (1987) instrukcinį vadovavimą apibrėžia kaip tikslingą direktoriaus vadovavimą ugdymo procesui ir laiko jį svarbiausiu mokyklos efektyvumą užtikrinančiu veiksmu. Mortimore ir kt. (1988) pažymi, kad tikslingai vadovauja tie direktoriai, kurie supranta mokyklos poreikius, aktyviai dalyvauja ugdymo(si) procese. Geri direktoriai žino, kas vyksta klasėje ir kaip sekasi kiekvienam mokiniui. Instrukcinio vadovavimo tikslas – sukurti tokį organizacijos klimatą, kuris būtų palankus mokymo(si) procesui (Deal, Peterson, 1994). Andrews, Soder (1987) nurodo keturis šiems vadovams būdingus bruožus: jie organizuoja ugdymo(si) procesą, aprūpina ištekliais, noriai bendrauja, yra nuolat matomi mokykloje.

Sheppard (1996) nurodo, jog instrukcinį vadovavimą galima aiškinti dvejopai, t. y. remiantis siauruoju arba plačiuoju požiūriu. Siaurąja prasme, instrukcinis vadovavimas tiesiogiai siejasi su ugdymo(si) procesu ir apima šias vadovo funkcijas: pamokų stebėjimą, mokytojų konsultavimą ir kt. Plačiąja prasme, instrukcinis vadovavimas – tai mokymosi kultūros kūrimas organizacijoje. Mokyklos vadovas yra atsakingas ne tik už mokinių mokymąsi, bet kartu yra ir savo organizacijos personalo tobulinimosi iniciatorius bei skatintojas. Southworth (2002) nuomone, instrukcinio vadovavimo konceptualizavimas plačiąja prasme yra efektyvesnis negu siaurąja, nes tokiu atveju svarbus vaidmuo atitenka ne vien vadovui, bet ir kitiems organizacijos lyderiams. Analogiška Geltner, Shelton (1991) nuostata, kad plačiuoju požiūriu konceptualizuojamas instrukcinis vadovavimas numato strateginę perspektyvą, jungiančią visą mokyklos bendruomenę vizijai siekti, o tai ypač svarbu „kaitos paradigmoje“.

Dimmock, Walker (2002) teigia, jog instrukcinis vadovavimas yra per daug nurodomojo pobūdžio, be to, realizuojamas „iš viršaus į apačią“. Taigi instrukcinio vadovavimo schema sąlyginai yra tokia: mokyklos vadovas atlieka tam tikrus veiksmus dėl kurių gerėja mokymo(si) procesas. Dimmock (2002) nuomone, instrukcinis vadovavimas turėtų būti nukreiptas „iš apačios į viršų“ ir remtis tokia logika: mokinių akademinis pažangumas, mokymosi procesas, mokymo strategijos, mokyklos organizacija ir struktūra, valdymas, vadovavimas ir mokyklos kultūra bei klimatas. Instrukcinio vadovavimo modelis sąlygoja pirmos tvarkos pokyčius (Leithwood, 1992).

Smith, Andrews (1989) toliau vysto instrukcinio vadovavimo sampratą ir įvardija šiuos būdingus bruožus:

- aiškus švietėjiškas tikslas ir susitelkimas;
- stiprus vadovavimas mokymo procesui;
- organizuota ir drausminga aplinka;

- didelis akademinis užimtumas;
- ugdymo turinio ir mokymo akcentavimas;
- dažnas moksleivių pažangos vertinimas;
- mokyklos – namų bendradarbiavimas.

Hallinger (2000), apibendrinamas tyrimų, skirtų instrukcinio vadovavimo poveikio mokyklos rezultatams, analizę, išskiria tokias tendencijas:

- instrukcinis vadovavimo modelis daro įtaką mokyklos misijai ir tikslams, ugdymo turiniui, mokytojų išsipareigojimams;
- instrukcinis vadovavimo modelis daro poveikį mokyklos rezultatams (mokinių akademiniams pasiekimams).

Instrukcinį vadovavimą atskleidžia tokie mokyklų vadovų praktiniai veiksmai (Lucas, Valentine, Miles, 2000):

- **Ugdymo proceso valdymas:** vadovas planuoja, organizuoja ugdymo procesą, vadovauja jam, vertina ugdymo proceso rezultatus, vykdo ugdymo proceso monitoringą; nustato mokinių mokymo(si) poreikius, analizuoja mokinių mokymosi pasiekimus, informuoja apie tai mokyklos bendruomenei; turi aiškius reikalavimus pedagoginiam personalui, skatina pedagogų profesinį tobulėjimą; mokyklos vadovas suranda būtinų išteklių ugdymo(si) procesui įgyvendinti.
- **Pedagoginis kompetentingumas:** vadovas nusimanančiai dalyvauja ugdymo(si) procese, peržiūri ir įvertina mokymo(si) programas, užtikrina jų efektyvumą, konsultuoja mokytojus dėl mokymo(si) programų įgyvendinimo, dalyvauja, tikrinant mokinių pasiekimus; skatina įvairių ugdymo strategijų, metodų, būdų taikymą, stebi ir įvertina mokymo(si) procesą.
- **Komunikavimas:** mokyklos vadovas vadovauja susirinkimams, kuriuose aptariami mokinių akademiniai pasiekimai; vertina pedagogų veiklą, teikia grįžtamąjį ryšį; turi aiškius pedagoginės veiklos vertinimo kriterijus; tobulina ugdymo(si) praktiką; vadovas turi aiškius tikslus, susijusius su mokyklos misija.
- **Matomas dalyvavimas:** mokyklos vadovas ugdymo proceso klausimais bendradarbiauja su mokyklos bendruomene, stebi pamokas, tiesiogiai dalyvauja mokytojų profesiniame tobulinime; yra „nuolat matomas“, visi bendruomenės nariai turi galimybę konsultotis, tartis su vadovu.

Transakcinis vadovavimas

Stronge (1993) praplėtė instrukcinio vadovavimo sampratą, priskirdamas mokyklos vadovui valdymo pareigas. Leithwood ir kt. (1999) šį modelį pavadino transakciniu vadovavimu. Kitas modelio pavadinimas – vadybinis modelis (angl. *Managerial leadership*). Itin pabrėžiamas vadovo vaidmuo. Jis nustato, ką kiti žmonės turi daryti, išaiškina jiems jų vaidmenis ir užduotis, įkvepia pasitikėjimo užsibrėžtiems tikslams pasiekti ir nurodo, kaip, juos pasiekus, bus patenkinami organizacijoje dirbančių žmonių poreikiai. Šis modelis glaudžiai siejasi su viešosios vadybos principais švietime.

Reikia pasakyti, kad vadovo ir darbuotojų santykiai dažnai primena sandorį ar mainus (Miller, Miller, 2001):

- vadovas išaiškina, ko iš pavaldinių nori ir kokio atlygio jie gali tikėtis atlikę darbą taip, kaip reikalaujama;
- vadovas rūpinasi darbo organizavimu, užtikrindamas, kad visos užduotys būtų atliktos gerai ir laiku;
- vadovas rūpinasi, kad pavaldiniai už tinkamą darbą mainais gautų tai, kas jiems aktualu (pinigai, pripažinimas, karjera ir kt.), arba sulauktų bausmės, jei darbas atliekamas prastai.

Toks sandoris ir pažado tesėjimas leidžia pasiekti norimų veiklos rezultatų. Efektyvus šių mainų taikymas (atlygis – už gerą, bausmė – už prastą darbą) reiškia ir veiksmingą vadovavimą. Vis dėlto jis neskatina organizaciją tobulėti. Transakcinis vadovavimas efektyvus tik tada, kai visi organizacijos nariai (ne tik lyderiai) supranta, kurie tikslai yra patys svarbiausi, ir kolegialiai sutaria dėl jų įgyvendinimo. Toks vadovavimas neskatina žmonių veikti savarankiškai, jam būdinga vidinė priklausomybė nuo kitų organizacijos narių ir prekybiniai „atlieku paslaugą – gaunu atlygį“ santykiai.

Kalbant apie šį vadovavimo modelį mokykloje, pirmiausia pabrėžiamas mokyklos struktūros valdymas – kokie organizacijos tikslai, plėtros planai, ar įgyvendinami uždaviniai, ar skleidžiama informacija, ar gerai dirbama su įvairiomis mokykloje susiformavusiomis grupėmis, ypač mokytojų. Mokytojams keliami tam tikri reikalavimai, skatinantys jų pasitikėjimą ir motyvaciją, padedantys suprasti, ką daryti, kad būtų pasiekti pageidaujami tikslai. Daugelis gerų vadovų puikiai atlieka šias funkcijas. Transakciniam vadovui geriau sekasi, kai aiškiai nusakomas kaitos tikslas.

Transakcinis vadovavimas pasireiškia per (Lucas, Valentine, Miles, 2000):

- **Santykius su mokytojais:** mokyklos vadovas padeda palaikyti palankią darbo atmosferą, skatina gerus darbuotojų tarpusavio santykius, reaguoja į poreikius, teikia tinkamą paramą ir paskatinimus, turi nuopelnų pripažinimo strategijas, skatina mokytojų iniciatyvas; efektyviai sprendžia konfliktus; savo vadovavimo stiliumi palaiko pasitikėjimo ir pagarbos atmosferą.
- **Santykius su mokiniais:** mokyklos vadovas palaiko efektyvius darbinis santykius su mokiniais, taikydamas tinkamas bendravimo priemones, paskatinimus, paramą bei rodydamas dėmesį.
- **Sąveikos procesus:** mokyklos vadovas paskirsto užduotis, deleguoja atsakomybę, teikia informaciją, nustato atitinkamas taisykles mokyklos procesams, kuria mokyklos gyvenimo taisykles.
- **Mokyklos klimata:** mokyklos vadovas skatina kolegialumą ir bendradarbiavimą mokyklos bendruomenėje, skatina jautriai reaguoti į kitų poreikius; puoselėti bendras vertybes; reikšti jausmus, nuomones, dalijasi pasiekimais, rodo teigiamą asmeninį pavyzdį.

Transformacinis vadovavimas

Nuolatiniai pokyčiai iškėlė būtinybę naujam kompleksiniam vadovo vaidmeniui atsirasti (Smith, Andrews, 1989). Tai vadovas – planuotojas, novatorius, trans-

formatorius. Šio modelio imasi vadovai, kurie siekia aktyvesnio bendradarbiavimo ir energingo visų narių dalyvavimo procese, o ne vien tam tikrų užduočių atlikimo. Efektyvių vadovų požiūriu, reikia keisti žmonių jausmus, požiūrius, įsitikinimus, todėl orientuojamasi į žmones, o ne į užduotis ir jų sprendimą. Vadovai užmezga ryšius ir padeda mokytojams numatyti tikslus ir strategijas jiems pasiekti.

Gerai direktoriai jaučia kaitos procesą, ragina mokytojus kurti bendrą viziją ir, rodydami pavyzdį, formuoja kultūrinės vertybes. Šio modelio vadovai ne tik valdo struktūrą; jie imasi kultūros, kad skatintų mokyklą sėkmingai veikti.

Transformacinio vadovavimo modelio ypatybės (Leithwood, Jantzi, Steinbach, 1999):

- Mokyklos vadovas kuria mokyklos viziją ir tikslus, perduoda, išaiškina juos mokyklos bendruomenei, taip skatindamas jų siekti.
- Skatina nuolatinę mokyklos, kaip organizacijos, mokymąsi.
- Nuolat teikia moralinę paramą, rūpinasi personalo poreikiais, palaiko, psichologiškai nuteikia.
- Turi didelių vilčių ir lūkesčių.
- Kuria pasitikėjimo ir bendradarbiavimo atmosferą, skatina dalijimąsi idėjomis, gerbia kitų nuomones.

Leithwood ir kt. (1999) teigimu, transformacinio vadovavimo modelio pagrindas – pasidalytoji lyderystė. Transformacinis vadovas netaiko griežtos kontrolės ar pavaldinių koordinavimo taisyklių, jis vadovauja plėtodamas lyderystę mokyklos bendruomenėje, teikdamas individualią paramą bei paskatinimus, palaikydamas asmenines mokyklos bendruomenės narių vizijas (Gunter, 2001; Day ir kt., 2007; Leithwood, 1992; Prawat, Peterson, 1999).

Leithwood ir kt. (1999), apibendrinamas tyrimų rezultatus, pabrėžia transformacinio vadovavimo poveikį:

- moksleivių akademiniam pasiekimams (nors ir netiesiogiai, bet pasireiškia per kryptingus vadovo veiksmus, tobulinant ugdymo(si) procesą ir pan.);
- mokyklos bendruomenės narių nuostatomis, elgesiui;
- mokyklos bendruomenės narių psichologinei būsenai;
- organizaciniams procesams.

Transformacinio vadovavimo modelis yra nukreiptas į antros tvarkos pokyčius ir juos sąlygoja. (Leithwood, 1992). Transformacinis vadovavimas pasireiškia (Lucas, Valentine, Miles, 2000):

- **Vizijos kūrimu**: mokyklos vadovas ieško naujų galimybių mokyklos plėtrai, dalijasi savo idėjomis su mokyklos bendruomene bei aktyvina ją mokyklos ateities vizija; į mokyklos vizijos kūrimo procesą įtraukia mokyklos bendruomenės narius; skatina jų lyderystę.
- **Elgsenos modeliavimu**: asmeniniu pavyzdžiu vadovas skatina bendruomenę kurti mokyklos kultūrą, puoselėti vertybes, saugoti tradicijas, rodo pavyzdį, vadovauja „veikdamas“, bet ne „išakinėdamas“.
- **Pasišventimu mokyklai**: vadovas skatina mokyklos personalo bendradarbiavimą, siekiant bendrų tikslų, bei pats dalyvauja juos įgyvendinant; ska-

tina taikyti organizacinio mokymosi metodus, nuolat vertinti pažangą, siekiant mokyklos tikslų.

- **Individualia parama:** mokyklos vadovas savo elgesiu rodo pagarbą kiekvienam bendruomenės nariui, atsižvelgia į jų jausmus bei poreikius.
- **Intelektiniu skatinimu:** vadovas nuolat skatina personalą vertinti savo veiklą ir ieškoti būdų jai tobulinti.
- **Dideliais lūkesčiais:** vadovas tikisi rezultatyvios ir kokybiškos personalo veiklos.

Nuolatinės kaitos sąlygomis mokykla neturi kitos išeities, kaip kurti lanksčią, pokyčiams atvirą organizacijos kultūrą, skatinamą transformacinio vadovavimo (Želvyš, 2001; Caldwell, Spinks, 1992; Leithwood, 1992).

Kaip pažymi Leithwood ir kt. (1999), vadovavimo modelius teoriškai galima analizuoti atskirai, tačiau praktinėje veikloje vadovavimas – sudėtingas reiškinys, realizuojamas per įvairių modelių sąveikas. Svarbiausia yra numatyti organizacinės veiklos sritis, kurioms tam tikras vadovavimo modelis turės ypatingos reikšmės, ir numatyti vadovavimo modelių ir mokyklos tobulinimo sąsajas (4 lentelė).

4 lentelė

**Vadovavimo modelių ir mokyklos procesų sąsajos
(pagal Leithwood, Janzi, Steinbach, 1999)**

Vadovavimo modelis	Su kokiais procesais siejasi	Koks yra tikslas	Kokie bus rezultatai
Instrukcinis	Vadovavimas ugdymo(si) procesui	Skatinti mokinių mokymąsi Įvertinti mokymosi programas Skleisti informaciją apie organizacijos veiklą visuomenėje Skatinti pedagogų kompetencijų tobulinimą	Akivaizdi moksleivių pažanga Mokinių skaičiaus mokykloje didėjimas Teigiamas organizacijos įvaizdis visuomenėje Kompetentingi žmogiškieji ištekliai
Transakcinis	Mokyklos politikos, formavimas, procedūrų valdymas	Motyvuoti mokyklos personalą efektyviam užduočių atlikimui Sėti ir įvertinti organizacijos pasiekimus bei numatyti tobulintinas vietas Reglamentuoti bei reguliuoti mokyklos procedūras bei procesus	Palaikoma tvarka visuose procesuose ir procedūrose Užtikrintas mokyklos veiklos monitoringas Realizuoti bendrieji mokyklos kaip organizacijos tikslai
Transformacinis	Mokyklos, kaip besimokančios organizacijos, kultūros kūrimas	Skatinti mokyklos bendruomenę pasiūvesti mokyklos vizijai Skatinti pokyčius ir inovacijas Skatinti nuolatinį mokymąsi Diegti maksimalias pastangas organizacijos labui	Nuolatinis organizacijos tobulėjimas

Fullan (1998), Hallinger (2003) teigimu, nuolatinės kaitos sąlygomis švietimo vadovai privalo atsakyti į besikeičiančius konteksto reikalavimus. Day ir kt. (2001),

Leithwood ir kt. (1999), Leithwood, Janzi, Steinbach (1999) nuomone, tik integruotas (instrukcinio, transakcinio, transformacinio modelių derinys) vadovavimo modelis atlieptų aplinkos poreikius bei užtikrintų mokyklos tapimą besimokančia organizacija. Hallinger (2003) teigimu, integruotas vadovavimo modelis užtikrintų pirmos ir antros tvarkos pokyčių įgyvendinimą. Taigi integruotas vadovavimo modelis gali lanksčiai reaguoti į dinaminį mokyklos kontekstą bei atitikti besikeičiančius mokyklos poreikius. Atliktos vadovavimo modelių analizės pagrindu galima pateikti vadovavimo modelių ir mokyklos procesų sąsajų modelį (1 priedas). Day ir kt. (2001) pabrėžia, jog integruotas vadovavimo modelis nėra statiškas, jam būdingas nuolatinis vystymasis.

Apibendrinant galima teigti, jog mokyklos vadovo veiklą galima analizuoti remiantis atskirais teoriniais vadovavimo modeliais. Vadovavimo modelis apibūdinamas kaip esminių vadybinių funkcijų tam tikroje veiklos srityje visuma. Vadovavimo modelių metodologinė prieiga leidžia analizuoti praktinę mokyklų vadovų veiklą, apibūdinant vadovavimo pasiekimus bei trūkumus ir nustatant, kokią reikšmę tai turi mokyklos veiklai, t. y. ieškoma vadovavimo ir mokyklos tobulinimo sąsajų. Darbe išskiriami instrukcinio, transakcinio, transformacinio vadovavimo modeliai. Mokyklos tobulinimą sąlygoja integruotas vadovavimo modelis.

Vadovavimo modelių realizavimas reikalauja specifinių žinių bei įgūdžių. Todėl svarbu išsiaiškinti, kokių kompetencijų šiandieniniam vadovui reikia išsiugdyti, kad užtikrintų vadovavimą, atitinkantį švietimo kaitos iššūkius. Be to, svarbu išskirti kokybiško kompetencijų ugdymo principus, kurie skatintų mokyklos, kaip besimokančios organizacijos, kūrimosi procesus.

1.1.4. Mokyklų vadovų kompetencijos samprata bei holistinės kompetencijos modelis

Kalbant apie mokyklų vadovų kompetencijas bei kompetencijų ugdymo principus, svarbu apibrėžti kompetencijos sąvoką. Kompetencija, kaip tyrimo objektas, ypač aktuali edukologijos ir vadybos mokslo tyrinėjimų tema. Šių mokslų intereso bendrumas neatsitiktinis, kadangi kompetencijos problemos, kaip žmogiškųjų išteklių vadybos objektas, kylančios profesinėje veikloje, yra sprendžiamos visą gyvenimą besitęsiančio ugdymo kontekste. Žmogiškųjų išteklių vadybos prasme tyrinėjami kompetencijos ištekliai ir problemos veiklos aspektu, o edukologijos mokslui kompetencija tampa jos ugdymo objektu. Todėl natūralu, kad kompetencija grindžiama jungtine vadybos ir edukologijos mokslų koncepcija.

Kompetenciją kaip tyrimo objektą nagrinėja edukologijos (Laužackas, Pukelis, 2000; Laužackas, Stasiūnaitė, Teresevičienė, 2005; Pukelis, 2009; Lepaitė, 2001; Eraut, 1994), vadybos (McLagan, 1989; Rothwell, 1996; Spencer, Spencer, 1993) mokslų tyrinėtojai, taip pat ir šių mokslų sandūroje tyrimus atliekantys mokslininkai (Jucevičienė, Lepaitė, 2000; Jucevičienė, 2007;). Kompetencijos problemos yra žmogiškųjų išteklių vadybos objektas. Edukologijos mokslas jas nagrinėja mokymosi, ypač visą gyvenimą, kontekste. Taigi kompetencijos sąvoka labiau atitinka veik-

los pasaulio interesus, todėl ji vartojama kalbant apie žmogiškųjų išteklių vadybą, o žmogaus įgalinimas arba jo kompetencijos ugdymas tampa ugdymo programų tikslu, suteikiant kompetencijos koncepcijai multidisciplininį pobūdį.

Mokyklų vadovų kompetencijos edukologiniu požiūriu. Vadovų profesinė veikla reikalauja atitinkamos *kvalifikacijos, kompetencijos*, kaip turimo sugebėjimo savarankiškai, kokybiškai ir kūrybiškai, t. y. kompetentingai, veikti mokyklos vadybos srityje. *Kvalifikacija* apima asmens žinias, mokėjimus, įgūdžius, nuostatas, kurių įgyjama mokantis (Laužackas, Pukelis, 2000). Kalbant apie kvalifikaciją, akcentuojami ne tik įgytos žinios ir gebėjimai, bet ir jų įvertinimo arba pripažinimo aspektas, kuris dažniausiai išreiškiamas tam tikru formaliu dokumentiniu pavidalu. Taigi kvalifikaciją reikėtų suprasti kaip pagrindinį profesinio rengimo tikslą, suteikiant besimokančiam žinių, gebėjimų ir įgūdžių, reikalingų tam tikrai profesijai (Laužackas, Stasiūnaitė, Teresevičienė, 2005). Antroji kvalifikacijos sampratos ypatybė yra ta, jog kvalifikacija tampa pagrindinė sąvoka, planuojant ir vystant nacionalines kvalifikacijų sistemas. Taip politiniame lygmenyje mokyklų vadovų kvalifikacijos įgijimo procesas apima įvairialypius santykius, veiklos pasaulio poreikius, jų nustatymo mechanizmą, reglamentuotas organizacijas, specialią infrastruktūrą ir pan.

Kvalifikacija nėra amžinas dalykas. Dekvalifikavimą skatina nuolat vykstanti veiklos charakteristikų kaita ir kiti veiksniai. Tad žmogus privalo nuolat tobulinti savo turimą kvalifikacinį potencialą. *Kvalifikacijos tobulinimas* – tai turimų profesinių žinių ir įgūdžių atnaujinimo bei gerinimo procesas (Laužackas, Stasiūnaitė, Teresevičienė, 2005). Kvalifikacijos tobulinimo procese įgyjamos kompetencijos naujiems reikalavimams, operacijoms, funkcijoms atlikti ir papildančios anksčiau įgytą ir turimą profesinę kvalifikaciją.

Kompetencija – tai funkcinis gebėjimas adekvačiai atlikti tam tikrą veiklą (Laužackas, Stasiūnaitė, Teresevičienė, 2005). Darbuotojas, norėdamas kokybiškai atlikti darbą, turi pasižymėti tam tikrais funkciniais gebėjimais, įgalinančiais efektyviai vykdyti veiklos funkcijas. *Gebėjimo* sąvoka aprėpia žmogaus potencialias galimybes ir užuomazgas, nuo kurių priklauso kompetencijų susiformavimo greitis, kokybė ir lygis (Jovaiša, 1993). Kompetencija – tai gebėjimas veikti, sąlygotas individo žinių, mokėjimų, įgūdžių, požiūrių, vertybių bei kitų asmenybės savybių (Lepaitė, 2001). Anot Jucevičienės, Lepaitės (2000), epistemologiniu požiūriu kvalifikacijos samprata gali būti tapatinama su kompetencijos samprata, pabrėžiant, jog kvalifikacija – tai pirmiausia formalus tam tikro įgyto išsilavinimo patvirtinimas, tuo tarpu kompetencija nusako žinių ir patirties tam tikroje veikloje sąlyčio laipsnį. Sąvokos *kompetencija* vienaskaita keičiama daugiskaita (kompetencijos), norint išskirti sudėtinės kompetencijos dalis, t. y. parodyti sandarą. Jeigu konkrečioje veiklos srityje žmogus atlieka daug skirtingų funkcijų, jis turi turėti daug įvairių kompetencijų. Jovaiša (2007), svarstydamas sąvokos *kompetencija* reikšmę, daro prielaidą, jog kompetencijų formulavimas prasideda veiklos pasaulyje, sąlygiškai suskirstant apibrėžtą veiklą (pvz., mokyklos vadovo) į veiklos sritis, funkcijas, elementus, vadovavimo modelius. Taigi veiklos pasaulyje formuluojamos kompetencijos, o profesiniame rengime jos ugdomos. Empiriniu požiūriu kompetencijos sąvoka yra operacionali, leidžianti sukurti mokyklų vadovų kompetencijų diagnostinio tyrimo instrumentą.

Dar viena aktuali sąvoka – *kompetentingumas*. Kompetentingumas reiškiasi tam tikrais darbuotojo veiklos rezultatais, sugebėjimu atlikti veiksmus, efektyviai panaudoti savo pastangas (Laužackas, Stasiūnaitė, Teresevičienė, 2005). Kompetencija reiškia, kad asmuo geba atlikti tam tikrą funkciją, tuo tarpu kompetentingumas – to gebėjimo raišką, kokybiškumą, panaudojimą praktinėje veikloje. Taigi mokyklų vadovų rengimo kontekste reikėtų akcentuoti sąvoką *kompetencija* (svarbu, ar besimokantysis įgijo tam tikrą reikšmingą kompetenciją), tuo tarpu praktinėje veikloje turėtų būti aktualesnė sąvoka *kompetentingumas* (svarbu, ar mokyklos vadovas atlieka savo funkcijas kokybiškai, kompetentingai). Meistriškumas – tai aukščiausias kompetentingumo laipsnis (Jucevičienė, 2007).

Mokyklų vadovų kompetencijos vadybiniu požiūriu. Vadybinės kompetencijos tyrimai prasideda nuo Jungtinių Amerikos Valstijų mokslininko Boyatzis (1982) darbų. Vėliau vadybinė kompetencija buvo nagrinėta Spencer, Spencer, Schroder, Cockerill, Dulewitz, Woodrooffe ir kitų autorių darbuose.

Vakarų vadybos praktikoje labiausiai paplitę du požiūriai į kompetenciją: Didžiosios Britanijos mokslininkų požiūriu, kompetencija yra darbo atlikimo standartams priklausomas atitikmuo, įgūdžių, žinių derinys, susijęs su rezultatyvia veikla, organizacijai naudingais konkrečiais rodikliais. JAV mokslininkų nuomone, kompetencija – tai esminės individo savybės (charakteristikos), tampančios kompetencijos sudedamąja dalimi, kai priežastiniais ryšiais yra susijusios su efektyviu darbo atlikimu. Ir JAV, ir Didžiosios Britanijos mokslininkų požiūriai remiasi tokiais bendrais principais (Boyatzis, 1982; Boak, 1991; Esp, 1993; Jirasinghe, Lyons, 1996): a) skiriant kompetencijos charakteristikas, dėmesys sutelkiamas į vadovų veiklos naudingumą ir jos rezultatus, o ne į įgimtus gabumus, intelektą arba išsimokslinimą; b) kompetencijos sąvokai apibrėžti taikoma empirinė analizė, nagrinėjama reali vadovo elgsena; c) kompetenciją apibūdinantys elementai skiriami nagrinėjant apibendrintus vadovų vaidmenis; viena vertus, šie elementai turi būti išmatuojami, antra vertus, jie turi būti būdingi vadybai apskritai, nepaisant atskirų sričių specifikos; d) analizuojant kompetencijas, taikomi įvairūs veiklos analizės metodai (struktūruoti klausimynai, stebėjimai, dienoraščiai, interviu ir kt.). Taigi vadybinis požiūris į mokyklų vadovų kompetenciją remiasi redukcionizmu ir siūlo kompetenciją analizuoti suskaidžius ją į tam tikrus elgsenos vienetus. Mokyklų vadovų fragmentuotų kompetencijų (angl. *competency (-ies)*) sampratą atskleidžia Brundrett ir kt. (2006), Earley (1997), Trotter, Ellison, Davies (2001).

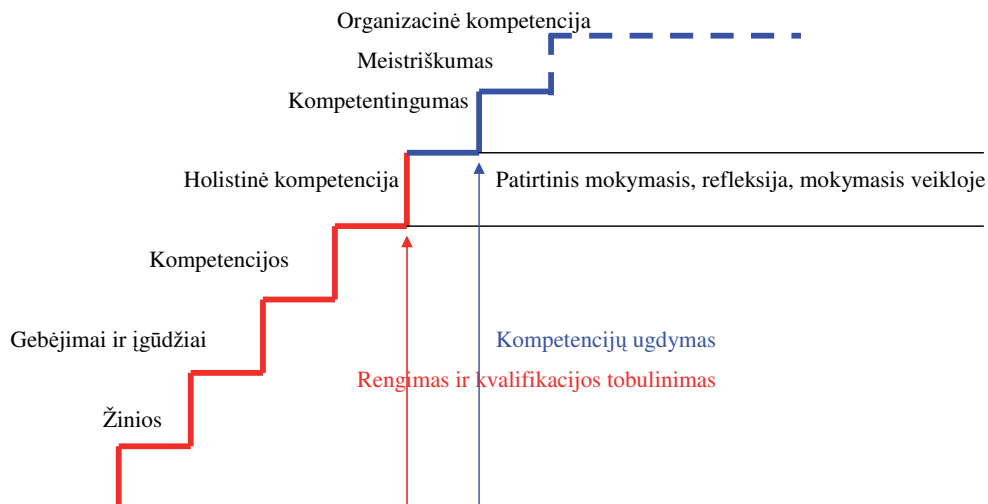
Mokslininkų (Kaplan, Norton, 1996; Osman, 2003) nuomone, fragmentuotomis kompetencijomis grįstas (angl. *competencies-based*) požiūris į mokyklų vadovų veiklą turi trūkumų. Pirma, kompetencijos aprašomos kaip pamatuojami elgsenos ir vadovavimo praktikos aspektai, neskiriant dėmesio tokiems aspektams kaip nuomonės, kūryba ir pan. Antra, mokyklų vadovų veikla analizuojama atskirai nuo konteksto, kuriame ši veikla atliekama. Trečia, analizuojant mokyklų vadovų veiklą, ieškoma konkrečių indikatorių, paliudijančių tam tikrą kompetenciją; užfiksuotų indikatorių pagrindu kompetencija arba konstatuojama, arba ne. Toks „juodai baltais“ kompetencijų nustatymas (Brundrett, 2000) nepalieka vietos profesiniam tobu-

lėjimui bei pažangai profesinėje veikloje. Kiti mokslininkai (Spry, Duignan, 2003) teigia, jog požiūris į vadovavimą iš kompetencijų pozicijų yra per daug supaprastintas ir siauras. Vadovavimas, autorių teigimu, yra sudėtingas ir dinamiškas procesas, todėl bet koks jo suskaidymas yra dirbtinas. Svarbiausia šio požiūrio vertė esanti ta, jog požiūris į vadovavimą mokyklai iš fragmentuotų kompetencijų pozicijų remiasi pačių vadovų savo veiklos supratimu. Fragmentuotų kompetencijų klasifikacijos remiasi informacija, gauta iš pačių vadovų. Tai rodo, kad įvertinamas tiesioginis vadovo veiklos supratimas.

Šiuolaikinėje vadybinėje literatūroje (Lewis, 2009; Stephenson, 1992, 2000) pabrėžiama, jog „kaitos paradigmoje“ geri vadovai, skatinantys savo organizacijų tobulinimą, turi turėti daugiau negu fragmentuotas kompetencijas kaip atskiras autonomines pozicijas. Fiol (2001); Stephenson (1992, 2000), Stephenson, Weil (1992) teigimu, šiandienos vadovui būtina holistinė kompetencija (angl. *holistic capability*), kurią autoriai apibrėžia kaip žinių, įgūdžių, gebėjimų, asmeninių savybių visumą, leidžiančią asmenybei pasitikėti savimi, apgalvotai, deramai elgtis, efektyviai dirbti, mokytis iš patirties, bendradarbiauti su kitais įvairialypėje ir besikeičiančioje aplinkoje. Holistinė (visuminė) kompetencija leidžia vadovams efektyviai veikti ne tik įprastame profesiniame kontekste, bet ir atsakant į naujus besikeičiančios aplinkos reikalavimus. Taigi holistinė kompetencija – tai nėra statiškas tam tikrų kompetencijų rinkinys, reikalingas konkrečioms problemoms įprastoje aplinkoje spręsti (Lewis, 2009). Holistinė kompetencija apibrėžiama kaip dinamiška kokybė, kuriai būdinga nuolatinė kaita bei orientacija į ateitį (Mažeikis, 2007; Brown ir kt., 1991; Gratton, 2000). Holistinė kompetencija įgalina vadovus atsakyti į besikeičiančios aplinkos reikalavimus, kartu tobulinant aplinką ir ją transformuojant (pertvarkant). Holistinė kompetencija tampa ugdymo tikslu „kaitos paradigmoje“, kita vertus, holistinė kompetencija – tai profesinio kompetentingumo (angl. *competence*) ir organizacinės kompetencijos (angl. *organizational capacity*) pagrindas. Mažeikis (2007) pabrėžia, jog holistinė kompetencija pasižymi tam tikru kumuliatyviu pobūdžiu – jos dalį būtina sudaro įprasminta žmogaus patirtis, savo ruožtu veikianti ateities patyrimų planavimą, kurie pagaliau realizuojami naujos profesinės patirties. Taigi refleksyvumo veiksmas yra būtinas holistinės kompetencijos ugdymui užtikrinti.

Mokslininkai (Gratton, 2000; Lewis, 2009; Stephenson, 2000) akcentuoja, jog holistinė kompetencija nuolat ugdoma. Todėl šiuolaikiniame mokyklų vadovų rengime turėtų vyrauti naujos kompetencijų ugdymo formos, paremtos patirtiniu mokymusi, refleksija ir kt. (žr. 1.2.2 skyrių). Holistinė kompetencija sąlygoja kompetentingą praktikų veiklą. Praktikų kompetentingumas savo ruožtu lemia visos organizacijos veiklos kokybę. Taigi šiandienos vadovai atsakingi ne tik už savo asmeninį kompetencijos ugdymą(si), jie turi nuolat skatinti savo organizacijos kompetencijos ugdymą, tokiu būdu plėtodami organizacijos kompetenciją (angl. *organizational capacity*), t. y. organizacijos gebėjimą lanksčiai reaguoti į pokyčius bei keistis pačiai. Nicholls (2001) pabrėžia, jog kompetencijų ugdymas neišvengiamai skatina kaitą – tiek individo, jo karjeros aspektu, tiek visos organizacijos plėtra. Taigi mokyklų vadovų holistinės kompetencijos ugdymas siejasi su visos mokyklos, kaip organizacijos, to-

bulinimu bei jį sąlygoja, todėl šis principas tampa svarbiausiu orientyru mokyklų vadovų kompetencijų ugdymui organizuoti (1 pav.).



1 pav. Kelias į profesinį kompetentingumą bei organizacijos tobulinimą

Šiame kontekste mokyklų vadovų kvalifikacijos ugdymas traktuojamas platesne prasme negu mokyklų vadovų rengimas ar kvalifikacijos tobulinimas. Pastarieji procesai siekia perteikti žinias, įgūdžius bei nuostatas, būtinas tam tikram su profesine veikla susijusiam uždaviniui atlikti. Tuo tarpu kompetencijų ugdymo tikslas ne tik perteikti žinias, bet ir plėtoti metakognityvinius gebėjimus, t. y. gebėjimus perkelti įgytas kompetencijas į profesinę veiklą bei tinkamai jas pritaikyti. Metakognityvinių gebėjimų koncepcija siejasi su deklaratyvių, procedūrinių žinių koncepcija (angl. *declarative, procedural knowledge*) (Edmonds, 1992; Truelove, 1992).

Atlikus mokslinės literatūros kompetencijos klausimais analizę, galima išskirti dvigubą kompetencijos koncepcijos prasmę. Viena vertus, tai elgesys, kurį, suskaidžius į atskiras dalis (kompetencijas), galima stebėti ir įvertinti darbo vietoje. Kita vertus, holistinė kompetencija – tai gebėjimas įvertinti naują situaciją, pasirinkti joje tinkamus veiklos metodus, nuolat integruoti dalykines ir profesines žinias. Kompetencijos holistinė idėja akcentuoja žmogaus savybes ir vertybes, požiūrį į save kaip į profesionalą, o tai įgalina veikti neapibrėžtose veiklos situacijose. Disertaciniame darbe remiamasi Stephenson (2000) pateikta holistinės mokyklų vadovų kompetencijos samprata. Mokyklų vadovų kompetencija „kaitos paradigmoje“ traktuojama kaip holistinė idėja, kuri gali būti apibrėžiama kaip koncepcija, akcentuojanti mokyklų vadovų gebėjimą perkelti profesines žinias ir įgūdžius į naujas situacijas, kartu įgalinant juos patikimai ir kokybiškai veikti besikeičiančioje aplinkoje bei skatinant savo organizacijos tapimą besimokančia organizacija. Mokyklų vadovų kompetencijos apibrėžiamos kaip eilė esminių taikomųjų gebėjimų ir įgūdžių, kurie kartu su vertybėmis ir nuostatomis sudaro holistinę kompetenciją. Mokyklų vadovų kom-

petentingumas suvokiamas kaip mokyklos vadovo patikima ir kokybiška profesinė veikla nenuspėjamoje situacijoje, kurią užtikrina įgytos kompetencijos bei sukaupta patirtis profesinėje veikloje. Mokyklų vadovų kompetencijų ugdymas suprantamas plačiau negu rengimas ir kvalifikacijos tobulinimas, jis sieja kompetencijas (kaip ugdymo rezultatus) su kompetentingumu, t. y. įgytų kompetencijų perkėlimu į profesinę veiklą bei jų tinkamu pritaikymu.

Lietuvoje mokyklų vadovų kompetencijų aspektai mažai tyrinėti, galima išskirti kelias publikacijas, skirtas tam tikriems kvalifikacijos tobulinimo aspektams (Kučinskienė, Kučinskas, 2002; Mečkauskienė, 2006; 2011; Želvys, 1999). Holistinės mokyklų vadovų kompetencijos dimensijas „kaitos paradigmoje atskleidžia Fullan (2001a; 2001b), Scott (2010). Holistinės kompetencijos nuolatinės švietimo kaitos sąlygomis klausimai Lietuvoje nėra aptarti. Todėl šiame darbe remiamasi Scott (2010) pateiktu mokyklų vadovų holistinės kompetencijos modeliu „kaitos paradigmoje“ (2 priedas). Autorius išskiria penkias holistinės kompetencijos dimensijas (kompetencijas): *ugdymo proceso valdymo, strateginę, operacinę, tarpasmeninę, asmeninę, nuolatinio mokymosi*. Toliau, kuriant mokyklų vadovų holistinės kompetencijos modelį, bus remiamasi šia klasifikacija, papildant ją mokyklų vadovų veiklos sričių ir funkcijų, vadovavimo modelių analizės rezultatais, mokslinės literatūros šaltinių (Mečkauskienė, 2006; 2011; Mikoliūnienė, 2000; 2002; Targamadžė, 2006; Večkienė, 1996; Želvys, 2003; Bush, 2008; Fullan, 2001; 2008; Gunter, 2001; Scott, 2010; Waters, Marzano, McNulty, 2003) bei Lietuvos teisinių dokumentų, reglamentuojančių mokyklų vadovų veiklos aspektus, analizės rezultatais.

Ugdymo(si) proceso valdymo kompetencija siejama su vadovo žiniomis, gebėjimais, požiūriais, vertybėmis bei kitomis asmenybės savybėmis, reikalingomis sėkmingam ugdymo(si) proceso planavimui, organizavimui bei priežiūrai. Mokyklų vadovai turi puikiai išmanyti ugdymo kokybę sąlygojančius veiksnius, juos analizuoti bei kontroliuoti. Mokyklų vadovai yra ugdymo proceso ekspertai: jie planuoja, organizuoja, įgyvendina, stebi ir vertina ugdymo(si) procesą, teikia grįžtamąją informaciją mokyklos bendruomenei. Į ugdymo(si) proceso valdymą vadovai taip pat įtraukia mokyklos bendruomenės narius, užtikrindami jų kryptingą bendradarbiavimą, tobulinant ugdymo turinį, ugdymo proceso įgyvendinimą bei vertinimą.

Ugdymo(si) proceso valdymo kompetencija siejasi su vadovo gebėjimais sukurti ir palaikyti ugdymuisi tinkamą edukacinę aplinką, kuri naudojama mokinių ir personalo poreikiams tenkinti. Ugdymo(si) proceso valdymo kompetencija taip pat išryškėja vadovų gebėjimu kurti paramos mokiniams sistemą – kai mokyklose užtikrinamas mokinių saugumas, jiems teikiama būtina parama, garantuojamos lygios galimybės, mokiniai informuojami jų gyvenimo ir karjeros klausimais. Ugdymo(si) proceso valdymo kompetencija pasižymintys vadovai įtraukia į ugdymo procesą mokinių tėvus (globėjus, rūpintojus), kitus ugdymo(si) procesu suinteresuotus subjektus, užtikina jų informavimą bei konsultavimą, taip pat organizuoja suinteresuotų šalių švietimą ugdymo proceso klausimais.

Naujoje „kaitos paradigmoje“ ugdymo(si) proceso valdymo kompetencijos samprata praplečiama naujais mokyklų vadovų gebėjimais, reikalingais sėkmingai

veiklai nuolatinės kaitos sąlygomis. Ugdymo(si) proceso valdymo kompetencija disponuojantys šiuolaikiniai mokyklų vadovai palaiko mokymosi bendruomenių kūrimąsi mokykloje: mokymosi procese skatina komandinę, projektinę veiklą, inicijuoja mokymosi tinklus mokykloje ir už jos ribų, dalyvauja veiklos tyrimuose bei skleidžia jų rezultatus mokyklos bendruomenei. Ugdymo(si) proceso valdymo kompetencija – tai instrukcinio vadovavimo modelio pagrindas.

Strateginė kompetencija – tai vadovų žinios ir gebėjimai kurti mokyklos viziją, skatinti visus mokyklos narius jai išsipareigoti, kurti ir palaikyti bendradarbiavimo bei pagarbos kultūrą. Tai vadovų gebėjimai formuoti ir keisti mokyklos kultūrą, grįstą demokratinėmis vertybėmis, skatinti ir puoselėti mokyklos tradicijas, kad jos taptų reikšmingos kiekvienam mokyklos bendruomenės nariui.

Strategine kompetencija pasižymintys vadovai geba strategiškai mąstyti, rengti strateginius mokyklos plėtros planus, kelti svarbius tikslus, remtis šiame procese informacija, gauta iš skirtingų šaltinių, įtraukdami į šį procesą mokyklos bendruomenės narius. Šie vadovai sistemingai vykdo mokyklos veiklos monitoringą, o jo rezultatus panaudoja mokyklos veiklai tobulinti.

„Kaitos paradigmoje“ pasižymintys strategine kompetencija vadovai skatina mokyklos bendruomenės narių lyderystę, plėtoja ją visuose organizacijos lygiuose. Be to, šia kompetencija pasižymintys vadovai yra savo organizacijos atstovai, jie reprezentuoja savo mokyklą bendruomenėje, palaiko ryšius su suinteresuotomis šalimis. Strateginė kompetencija sudaro pagrindą efektyviam transformacinio vadovavimo modeliui realizuoti.

Operacine kompetencija disponuojantys mokyklų vadovai puikiai išmano valstybės švietimo politiką, teisinius švietimo organizavimo principus bei efektyviai administruoja mokyklos veiklą, remdamiesi mokyklų veiklą reglamentuojančiais teisės aktais. Šia kompetencija pasižymintys vadovai efektyviai valdo visus savo organizacijos procesus, žmogiškuosius ir materialiuosius organizacijos išteklius. Jie turi konkrečius personalo valdymo planus, struktūras bei strategijas, reglamentuoja darbuotojų funkcijas, vertina jų veiklą, garantuoja darbo saugumą, kuria palankią darbo aplinką, užtikrina tvarką. Be to, operacine kompetencija disponuojantys vadovai efektyviai valdo mokyklos biudžetą bei kitus išteklius: inicijuoja mokyklos aprūpinimą papildomais finansiniais bei materialiniais ištekliais, valdo ir administruoja mokyklos turtą ir lėšas. Ši kompetencija itin aktuali vykdant atskaitomybę už mokyklos vadovui deleguotas funkcijas. Operacinė kompetencija yra esminė transakcinio vadovavimo modeliui realizuoti.

Vadovo **tarpasmeninės kompetencijos** raiška siejasi su aukšta bendravimo kultūra įstaigoje, artimiausioje aplinkoje. Vadovo tarpasmeninės kompetencijos sampratoje aktualūs gebėjimai bendrauti ir bendradarbiauti su įvairaus lygio (mikro-, makro-, echo-, mezo-) socialinės aplinkos subjektais. Galima teigti, jog mokyklos vadovas turi kurti ir plėtoti bendradarbiavimu grįstus santykius su bendruomenės nariais (mokiniais, mokytojais, tėvais), platesniu mastu – palaikyti partnerystės ryšius su kitomis organizacijomis, kitais suinteresuotais subjektais. Tarpasmeninė kompetencija taip pat siejasi su mokyklų vadovų komunikaciniais gebėjimais: taisyklingai

vartoti kalbą, bendrauti užsienio kalba (kalbomis), konceptualiai ir vaizdžiai išsakyti savo idėjas bei interpretuoti mintis, faktus ir jausmus skirtinguose profesinės veiklos kontekstuose vartojant komunikacijos priemones.

„Kaitos paradigmoje“ šiai kompetencijai priskirtini mokyklų vadovų – lyderių gebėjimai paveikti mokyklos bendruomenę, inspiruoti bei motyvuoti tikslų siekimui. Tarpasmeninė kompetencija būtina transakciniam vadovavimo modeliui realizuoti.

Nuolatinio mokymosi kompetencija siejasi su tobulėjimu bei gebėjimu mokytis. Mokyklų vadovai daug dėmesio skiria savo mokymuisi, asmenybės saviugdai, profesiniam pasirėngimui, t. y. nuolatinio mokymosi kompetencijai. Nesugebantis mokytis vadovas vargu ar galės savarankiškai, aktyviai ir produktyviai vadovauti švietimo institucijai, nes didėjantys pokyčiai visuomenėje, švietimo institucijose reikalauja naujų žinių ir gebėjimų. Todėl ypač svarbūs ir aktualūs tie gebėjimai, kurie suteikia vadovui saviugdą, savišvietą, savarankiškumą mokymuisi: organizuoti savo mokymąsi individualiai ir grupėje; įvertinti profesinės praktikos privalumus, trūkumus, galimybes ir grėsmes, numatant profesinio tobulėjimo perspektyvas; nuolat mokytis siekiant gyvenimo darnos ir veiklos karjeros; kurti mokyklą kaip besimokančią organizaciją. Nuolatinio mokymosi kompetencija – esminė transformacinio vadovo kompetencija.

Asmeninei kompetencijai priskirtini žmogaus savęs pažinimo, savęs pristatymo, savivaizdžio plėtotės gebėjimai. Asmeninę kompetenciją laiduojantys gebėjimai sąlyginai skirstomi į dvi grupes: savęs pažinimo ir savęs pristatymo. Pirmoji grupė apima daug į save nukreiptų gebėjimų: savianalizės, refleksijos, pozityvaus realiojo savęs priėmimo ir kt., kurie susiję su žiniomis apie asmenybę, tų žinių taikymu savęs pažinimui bei tobulinimui. Taigi asmeninė kompetencija siejasi su gebėjimu pažinti save. Savęs pažinime bei savęs aktualizavime slypi asmenybės aktyvumas. Vadovas, gebėdamas realiai įvertinti savo stipriąsias ir silpnąsias savybes, galės tapti brandžia save realizuojančia asmenybe.

Antrąją – savęs pristatymo – gebėjimų grupę sudaro į aplinką nukreipti gebėjimai: prisistatyti, atskleidžiant savo, kaip asmenybės, ypatumus, pristatyti savo veiklos procesą bei rezultatą. Asmeninė kompetencija siejasi su profesinėmis vertybėmis bei profesine etika. „Kaitos paradigmoje“ šie gebėjimai, paremti nuolatine refleksija apie savo veiksmus, sprendimus bei jų pasekmes, sudaro pagrindą nuolatiniam savo ir kitų veiklos tobulinimui.

Be to, pasižymintys asmenine kompetencija mokyklų vadovai aukštai vertina savo profesiją bei pašaukimą. Jie puikiai išmano profesinę etiką ir ja vadovaujasi savo veikloje. Asmeninė kompetencija būtina transformaciniam vadovui.

Susisteminus galima teigti, jog šiuolaikiniam vadovui, reikia išsiugdyti asmeninę, operacinę, tarpasmeninę, ugdymo proceso valdymo, strateginę bei nuolatinio mokymosi kompetencijas, kurios leistų sėkmingai realizuoti instrukcinio, transakcinio, transformacinio vadovavimo modelius.

Tačiau naujoje „kaitos paradigmoje“ mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo tikslu tampa holistinė kompetencija. Todėl apibrėžtos kompetencijos nėra pakankamos kokybiškai profesinei veiklai kaitos sąlygomis. Holistinė kompetencija impli-

kuoja naujus „aukštesnės tvarkos“ gebėjimus: emocinį intelektą, kritinio mąstymo bei diagnostinius gebėjimus.

„Kaitos paradigmoje“ mokyklos vadovo kompetencija siejasi su **emociniu intelektu** (Goleman, 2003), kuris apibūdinamas kaip gebėjimas suvokti savo jausmus, emocinę kitų būseną, teisingai vertinti ir kontroliuoti savo emocijas bei konstruktyviai jas reikšti, kaip gebėjimas įsiklausyti į kitų poreikius, išgyvenimus, jausmus, suprasti bei atsižvelgti į juos, projektuojant savo elgesį, derintis prie kitų asmenų poreikių, jausmų, lūkesčių ir pan. Šie gebėjimai atsiskleidžia grupinėje veikloje, bendradarbiavime ir pan.

Kritinis mąstymas – protingas, refleksyvus mąstymas, sutelktas į apsisprendimą, kuo tikėti ir ką daryti (Gudžinskienė, 2006). Tai gebėjimas įvairiapusiškai analizuoti ir įvertinti situaciją, kad būtų pasirenkama protinga ir pagrįsta pozicija. Kritiniam mąstymui būdingas ne ko nors neigimas, bet įvairių požiūrių svarstymas, leidžiantis priimti konkrečius, pagrįstus sprendimus. Tik kritiškai mąstydamas, žmogus ras būdų prieštaravimams atskleisti, problemoms ir sprendimams apmąstyti, galės suvokti konkrečios problemos prasmę. Gebėjimas kritiškai mąstyti – vienas svarbiausių dinaminėje aplinkoje. Mokyklų vadovai, kritiškai mąstydami, turi gebėti „perskaityti“ situaciją ir pagal tai tinkamai elgtis. Pasižymintys šia kompetencija vadovai išvelgia kertinius dalykus ir sugeba išvelgti galimus sunkumus bei jų pasekmes.

Mokyklos vadovas turi būti sociali asmenybė, gebanti pažinti save, kitus, sociokultūrinę aplinką. Diagnostika – ypatinga pažinimo rūšis, tarpinė tarp tikrovės mokslinio pažinimo ir pavienio daikto, reiškinio ypatumų pažinimo (Bitinas, 2002). Mokyklos vadovui būtina gebėti taikyti įvairias gnostines metodikas informacijai apie aplinką, individus, savo veiklą rinkti ir analizuoti. Gnostinių metodikų taikymas turi remtis pagrindiniais pažinimo principais: objektyvumo, nuoseklumo, planingumo, prognozavimo. Vadybinė diagnostika atskleidžia konkrečių vadybinių situacijų specifiškumą, jų priežastis, vystymosi tendencijas. Gebėjimas pažinti save kaip vadovą (savidiaagnostika) lemia sėkmingą elgseną ir veiklos parinkimą. Mokyklų vadovai, disponuojantys **gnostine kompetencija**, turi susidare tam tikrus diagnostinius planus – žemėlapius (angl. *diagnostic maps*) savo praktikos refleksijos ir vertinimo pagrindu, kuriais vadovaujasi priimdami sprendimus. Gnostiniai gebėjimai lemia sėkmingą vadovų veiklą krizinėse situacijose.

Remiantis holistinės kompetencijos struktūros analize, disertacijoje siūlomas mokyklų vadovų kompetencijų modelis „kaitos paradigmoje“ (3 priedas). Terminu „kompetencijų modelis“ apibūdinama tam tikra grupė kompetencijų, kurios kartu sudaro holistinę kompetenciją ir sąlygoja patikimą ir kokybišką mokyklų vadovų veiklą neapibrėžtose profesinėse situacijose.

*Apibendrinant šį skyrių galima teigti, kad mokyklų vadovų holistinės kompetencijos struktūrą sudaro **ugdymo proceso valdymo kompetencija**, apimanti ugdymo proceso valdymo bei jos kokybės užtikrinimo gebėjimus, edukacinės aplinkos kūrimo gebėjimus, paramos mokiniams teikimo gebėjimus, mokymosi bendruomenių kūrimo gebėjimus; **strateginė kompetencija**, apimanti mokyklos vizijos, strategijos, kultūros kūrimo gebėjimus, teigiamo klimato kūrimo gebėjimus, monitoringo organiza-*

vimo, lyderystės plėtojimo, įvaizdžio kūrimo, kaitos valdymo gebėjimus; **operacinė kompetencija**, apimanti mokyklos administravimo, kokybės valdymo, žmogiškųjų, finansinių bei materialinių išteklių valdymo gebėjimus; **tarpasmeninė kompetencija**, apimanti bendravimo ir bendradarbiavimo, komandinio darbo, informacijos valdymo, motyvavimo, lyderiavimo gebėjimus; **asmeninė kompetencija**, apimanti savęs pažinimo bei pristatymo gebėjimus, laiko valdymo gebėjimus. „Kaitos paradigmoje“ **holistinė kompetencija** apima emocinio intelekto, gnostinių gebėjimų, kritinio mąstymo konstruktus. Pristatytas kompetencijų modelis integruoja kompetencijas, aktualias sisteminės kaitos sąlygomis.

Mokyklų vadovų kompetencijos – jų profesinio kompetentingumo prielaida. Todėl svarbu empiriškai ištirti kompetencijų modelio struktūrą. Mokyklų vadovų kompetencijų modelis sąlygoja jų kompetencijų ugdymo tikslus.

1.2. MOKYKLŲ VADOVŲ KOMPETENCIJŲ UGDYMO ORGANIZAVIMAS ŠVIETIMO VADYBOS PARADIGMŲ VIRSMO KONTEKSTE

1.2.1. Mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo organizavimo principai

XXI amžiuje aiškiai suvokiama, jog vadovavimas mokyklai reikalauja atitinkamų kompetencijų, todėl pabrėžiama mokyklų vadovų specifinio rengimo svarba. Šią nuostatą sąlygoja tokie principai, išryškėję nuolatinės švietimo kaitos sąlygomis (Bush, 2008):

- mokyklos vadovo vaidmens išplėtimas;
- mokyklų vadovų veiklos kompleksiskumas;
- pripažinimas, jog kokybiškas mokyklų vadovų kompetencijų ugdymas daro įtaką mokyklos veiklos rezultatams.

Apibrėžus mokyklų vadovų kompetencijas, svarbu aptarti kompetencijų ugdymo organizavimo principus „kaitos paradigmoje“.

JAV, Didžiojoje Britanijoje kompetencijomis grįstas mokyklų vadovų rengimas prasidėjo aštuntajame XX amž. dešimtmetyje (Brundrett, 2001), išsivyravus naujosios viešosios vadybos paradigmai. Kaip pabrėžia Thomas, Martin (1996), menedžerializmo judėjimas paskatino perimti iš verslo praktikos vadovų rengimo, sertifikavimo principus. Nepaisant tam tikros kritikos (Earley, 1992), kompetencijomis grįstas mokyklų vadovų rengimas susiejo individualius poreikius su organizacijos tikslais bei su mokyklos vadybos standartais (Earley, 1997).

Dempster (2002), pateikdamas mokyklų vadovų profesinio rengimo orientyrus, nurodo, jog „kaitos paradigmoje“ svarbiausiu orientyru tampa „*profesinis transformavimas*“, akcentuojantis mokyklų vadovų rengimo standartų / koncepcijos transformavimą, atliepiant pokyčius švietime. Vadovų profesinio rengimo tikslas sisteminės kaitos sąlygomis siejamas su kompetencijų, reikalingų mokyklų, kaip organizacijų, perkūrimui į mokymosi organizacijas, ugdymu. Profesinio transformavimo orientyras pakeičia kitus („sistemos išlaikymo“, „sistemos transformavimo“ bei

„profesinio išlaikymo“) orientyrus, būdingus tradicinio viešojo administravimo bei viešosios vadybos paradigmoms.

Huber (2008) išskiria šias mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo tendencijas:

- Vieni mokyklų vadovų profesinio rengimo modeliai siekia ugdyti esmines kompetencijas, būtinas šiuolaikinių švietimo įstaigų vadovams.
- Kiti profesinio rengimo modeliai mokyklų vadovų kompetencijų ugdymą tiesiogiai sieja su mokyklos tobulinimu. Tokiais atvejais programos tikslai derinami su mokyklos tikslais, siekiant ne tik ugdyti individo kompetencijas, bet ir tobulinti mokyklos veiklos sritis.

„Kaitos paradigmoje“ mokyklos vadovas turi būti suvokiamas kaip kaitos iniciatorius bei įgyvendintojas, disponuojantis tam būtinomis kompetencijomis, savo vadovavimu užtikrinantis mokyklos tobulinimą. Tuo tarpu mokyklų vadovų kompetencijų ugdymas turi būti susijęs su nauja mokyklos koncepcija: mokykla kaip kaitos centras, plėtojanti mokymosi bendruomenę bei mokymosi kultūrą. Ši nuostata šiame darbe laikoma holistine vadovavimo mokyklai vizija bei mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo orientyru.

Atlikus mokslinės literatūros analizę mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo klausimais (Bush, 2008; Hallinger, 2003; Huber, 2004; Leithwood ir kt., 1999), galima išskirti kelis pagrindinius požiūrius į mokyklų vadovų kompetencijų ugdymą: formalusis požiūris; požiūris į mokyklų vadovų kompetencijų plėtojimą kaip organizacijos žmogiškųjų išteklių ugdymą; individualus psichologinis požiūris; „geriausios praktikos“ požiūris. Visi jie skirtingai traktuoja mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo procesą, jo tikslus, komponentus, turinį, metodus ir pan.

Formalusis požiūris, kaip rengti mokyklų vadovus, vyrauja tradicinio viešojo administravimo paradigmoje, stabiliose centralizuotose švietimo sistemose. Pretenduojantiems į vadovo pareigas svarbu įgyti kvalifikaciją, reikalingą šioms pareigoms užimti ir ją centralizuotai kelti. Esminė šio modelio forma – unifikuoti, standartizuoti mokomieji renginiai (kursai, seminarai), kurių pagrindinis tikslas – perteikti mokyklos administravimo teorijas bei principus. „Kaitos paradigmoje“ formalus rengimas gali būti efektyvus, jeigu bus užtikrintas glaudus ryšys su darbo vietos reikalavimais. Kita vertus, formalus rengimo sėkmę lemia ir paties besimokančiojo motyvacija, nusiteikimas tobulėti, reflektuoti bei keistis (Conger, 1992).

Mokyklų vadovų rengimo kaip žmogiškųjų išteklių ugdymo modelis buvo perimtas iš verslo sektoriaus, švietime įsivyravus viešosios vadybos paradigmams. Remiantis šiuo požiūriu, kompetencijų ugdymas yra viena svarbiausių žmogiškųjų išteklių vadybos sistemos grandžių. Mokyklų vadovų rengimas analizuojamas tokiais etapais: potencialių vadovų atranka, verbavimas, įdarbinimas, kompetencijų ugdymas; karjeros galimybės, vadovavimo perimamumo planavimas ir kt. (Bush, 2008; Pont ir kt., 2008). Šiame modelyje svarbiausia yra organizacijos strategija ir organizacinės kompetencijos poreikis. Kompetencijų ugdymo tikslas – padidinti darbuotojo gebėjimą prisidėti prie organizacijos sėkmės. Šio modelio stiprioji pusė – atsižvelgiama į vadovų poreikius skirtinguose karjeros etapuose.

Individualus psichologinis požiūris į mokyklų vadovų kompetencijų ugdymą fokusuojasi į asmens savęs suvokimą ir savęs vertinimą ugdymosi procese. London (2002) išskiria tris svarbiausius psichologinius procesus: *savęs suvokimą, savęs valdymą, savęs vertinimą*. Mokyklos vadovas – tai savivaldus besimokantysis (angl. *self-directed learner*), gebantis pats planuoti ir realizuoti mokymąsi kaip savo tobulėjimo visą gyvenimą sąlygą. Individas turi pats rasti savo karjeros kelią, analizuodamas savo asmenybės stipriąsias ir silpnąsias puses, aplinką ir kitus žmones, jų poreikius ir pan. Švietimo sistemoje turi būti sudarytos sąlygos nuolatiniam mokymuisi, užtikrinta formalus, neformalus ir informalaus švietimo posistemų dermė.

„*Geriausios praktikos*“ *požiūriu* individualus mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo procesas siejamas su organizacijų poreikiais. Šio požiūrio šalininkai mokyklų vadovų kompetencijų ugdymą analizuoja plačiąja prasme (Bush, 2010; Goldring ir kt., 2010). Remiantis „geriausios praktikos“ požiūriu, mokyklų vadovų rengimas apibūdinamas kaip nenutrūkstamas procesas su tokiais etapais: vadovų kaitos ir testinumo planavimas ir valdymas, būsimų lyderių ugdymas atsižvelgiant į ateities poreikius, esamų vadovų nuoseklus ir testinis kompetencijų ugdymas, individualus karjeros planavimas ir t. t. Toks mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo procesas remiasi aiškia mokyklų vadovų kaitos strategija, apima kryptingą pirminį ir testinį profesinį rengimą, atliepia vadybinės karjeros švietime etapus. Šiame modelyje numatomos kompleksinės paramos vadovams strategijos. Toliau, analizuojant mokyklų vadovų kompetencijų ugdymą sisteminės kaitos sąlygomis, bus remiamasi „geriausios praktikos“ požiūriu.

Guskey (2004) pabrėžia: norint, kad praktikų kompetencijų ugdymas būtų sėkmingas, jis turi būti *tikslingas, nenutrūkstamas ir sistemingas* procesas.

Tikslingumo principu profesinių kompetencijų ugdymas suprantamas ne tik kaip individo tobulėjimas, bet ir kaip organizacijos pajėgumo spręsti problemas ir atsinaujinti stiprėjimas. Todėl mokyklų vadovų kompetencijų ugdymas turi remtis nuosekliais individų ir jų organizacijų poreikių tyrimais.

Nenutrūkstamumo, arba testinumo, principą sąlygoja švietimo sistemos galimybės. Idealiu atveju mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo procesą turėtų sudaryti trys tarpusavyje susiję, nuoseklūs etapai: *pirminis mokyklų vadovų rengimas* (tai mokomoji ir kitokia veikla iki pradėdant dirbti); *įvedimas į pareigas* (naujai pradėjusių dirbti vadovų rengimas); *nuolatinis profesinis tobulinimas*. Šį procesą geriausiai paaiškina *socializacijos koncepcija* (Heck, 2003). Mokslininkai (Crow, 2001; Crow, Matthews, 1998; Duke, 1987; Hart, 1993; Heck, 2003) teigia, jog kompleksiniame pagal pobūdį socializacijos procese vienodai svarbus yra tiek pirminis rengimas, tiek nuolatinis profesinis tobulinimas. Crow (2001) išskiria *profesinės socializacijos* bei *socializacijos organizacijoje* sampratas. Profesinė socializacija vyksta, kai individas ruošiasi tam tikram profesiniam vaidmeniui, pvz., mokyklos vadovo pareigoms. Socializacija organizacijoje fokusuojasi į specifinį organizacijos kontekstą, kuriame tam tikras vaidmuo bus atliekamas (Crow, 2001; Duke, 1987; Hart, 1993). Socializacija organizacijoje yra procesas, kurio metu asmuo sustiprina profesinei veiklai reikalingus įgūdžius, įgyja esminį supratimą apie organizaciją, gauna socialinę paramą iš

bendradarbių ir iš esmės perima tai organizacijai priimtina elgesio būdą. Profesinės socializacijos tiekėjai veda besimokančiuosius į profesijos pasaulį, tuo tarpu organizacinės socializacijos tiekėjai padeda besimokantiems tapti tikrais organizacijų nariais (Bush, 2008; Heck, 2003). Socializacijos koncepcija integruoja išorinį kompetencijų ugdymą (vykstanti pirminio ir tęstinio rengimo metu) su vidiniu kompetencijų ugdymu (vykstančiu realioje profesinėje veikloje).

Pirminio mokyklų vadovų rengimo etapą sudaro atranka, stojimas, mokymasis, pažymėjimo gavimas ir pirmasis įsidarbinimas. Vienose valstybėse reikalaujama formaliojo pagrindinio išsilavinimo, kitose – pradinis rengimas vyksta akademinio kvalifikacinio laipsnio nesuteikiančių kursų ar seminarų metu; dar kitose – galima tapti mokyklos vadovu ir neišklausius pradinių švietimo kursų. Mokslininkai Browne-Ferrigno (2003), Bush, Jackson (2002), Hallinger (2003), savo darbuose išsamiai aptariantys pirminio rengimo svarbą, akcentuoja, jog šis kompetencijų ugdymo etapas turi būti prieinamas visiems asmenims (nebūtinai tik einantiems vadovų pareigas ar besiruošiantiems jas užimti), suinteresuotiems karjera švietime.

Įvedimas į pareigybę – tai procesas, kurio metu pradėdantieji vadovai susipažįsta su kontekstu, kuriame jie dirbs įskaitant mokyklos kultūrą. Šis procesas susideda iš trijų dimensijų (Bush, Middlewood, 2005): 1) *Socializacija*. Suteikti naujam darbuotojui galimybę tapti organizacijos dalimi. 2) *Kompetentingumas*. Įgalinti naują darbuotoją prisidėti prie organizacijos rezultatų. 3) *Organizacijos kultūros supratimas*. Supažindinti naują darbuotoją su pagrindinėmis organizacijos vertybėmis, siekiant, kad jos taptų naujam darbuotojui reikšmingos. Įvedimo į pareigas procesas gali būti sąmoningas ir gerai apgalvotas, turintis aiškius tikslus ir struktūrą, arba atsitiktinis, sąlygotas paties darbuotojo. Nesvarbu, ar procesas planuotas, ar ne, kompetencijas ugdyti būtina. Naujai paskirtiems mokyklų vadovams reikalinga visapusiška parama, skatinanti jų socializaciją organizacijoje, įgalinanti juos jaustis organizacijos dalimi bei būti atsakingiems už savo indėlį į organizacijos rezultatus. Priešingu atveju, mokyklų vadovai rizikuoja atsidurti nežinomybėje tiek dėl savo vadovavimo rezultatyvumo, tiek dėl visos organizacijos veiklos sėkmingumo. Taigi mokyklų vadovų įvedimas į naujas pareigas turėtų būti vienas svarbiausių etapų nuosekliajame ir tęstiniame kompetencijų ugdymo procese.

Įvedimo į naujas pareigas etapas yra pirmoji tęstinio profesinio tobulinimosi stadija. Mokslininkai (Browne-Ferrigno, 2003; Bush, 2008; Hallinger, 2003) pabrėžia ypatingą mokyklų vadovų *tęstinio profesinio tobulinimosi* reikšmę nuolatinės švietimo kaitos sąlygomis. „Kaitos paradigmoje“ mokyklų vadovų poreikiai pasižymi didele įvairove. Siekiant mokyklos tapimo besimokančia organizacija, vadovams būtinos naujo pobūdžio kompetencijos, t. y. orientuotos į komandinio darbo skatimą, projektų vadybą, mokyklos tobulinimo programų rengimą; bendradarbiavimo kultūros kūrimą, lyderystės plėtojimą mokyklos bendruomenėje ir pan. Atitinkamai kinta ir kompetencijų ugdymo formos, metodai. Nebeužtenka paskaitų, kursų, seminarų ir pratybų, organizuojama gausybė renginių, kuriamos asociacijos, formuojami tinklai ir kt. Visi jie susiję su mokyklos tobulinimu.

Sistemingumo principas mokyklų vadovų kompetencijų ugdyme siejasi su asmens karjeros koncepcija. Tyrėjai (Bush, 2008; Bush, Jackson, 2002; Earley, Evans, 2004; Weindling, Earley 1987) pažymi, jog mokyklų vadovų kompetencijų ugdymas vyksta ne stichiškai, bet sistemingai, atsižvelgiant į mokyklų lyderių poreikius skirtinguose karjeros etapuose. Todėl svarbu apibrėžti mokyklos vadovo karjeros sampratą bei išskirti karjeros etapus. Šiam tikslui pristatomas penkių vadovavimo pakopų modelis (Bush, 2008; Huber, 2004; Hallinger, 2003; NCSL, 2010): pirmoji pakopa – *vadovavimo užuomazgos* – kai mokytojas pirmą kartą prisiima vadovaujantį vaidmenį; antroji pakopa – *nusistovėjęs vadovavimas* – patyrę vadovai, pvz., vadovų padėjėjai ir pavaduotojai, kurie nesiekia paaukštino; trečioji – *vadovavimo pradžia* – mokytojo paruošimas ir priėmimas į mokyklos aukštesniosios grandies darbuotojų pareigas; ketvirtoji – *pažengęs vadovavimas* – subrendę mokyklų vadovai (šias pareigas užimantys trejus ar ketverius metus); penktoji pakopa – *vadovavimo konsultantai* – patyrę vadovai, užsiimantys kitų vadovų mokymu, ugdumu vadovavimu ir naujokų globa. Akcentuojama, jog kiekviename karjeros etape turi būti užtikrintas subalansuotas kompetencijų ugdymas, grįstas nuolatiniais mokyklų vadovų kompetencijų poreikių tyrimais.

Nuostata į mokyklų vadovų kompetencijų ugdymą, kaip į karjeros kelią, bei karjeros etapų apibrėžimas sąlygoja kompetencijų ugdymo, susieto su karjeros etapais modelį (Huber, 2004):

- *Tęstinio mokytojų kompetencijų ugdymo etapas*. Užtikrinti mokytojų kompetencijų ugdymą tokiose srityse, kaip: mokyklos efektyvumas, mokyklų tobulinimas; lyderystė mokyklose.
- *Orientacijos etapas*. Suteikti galimybę mokytojams, suinteresuotiems siekti vadybinės karjeros mokyklose, reflektuoti apie mokyklos vadovų vaidmenį švietimo organizacijose, atsižvelgiant į jų asmeninius gebėjimus bei lūkesčius.
- *Parengimo etapas*. Parengti vadovavimo pareigoms asmenį, kuris ruošiasi užimti vadovo pareigas arba tik planuoja jas užimti ateityje.
- *Naujai pradėjusių dirbti vadovų kompetencijų ugdymo etapas*. Suteikti įvairiapusę paramą naujai pradedantiems dirbti vadovams.
- *Tęstinio kompetencijų ugdymo etapas*. Užtikrinti atitinkamą mokyklų vadovų kompetencijų ugdymą, atsižvelgiant į jų asmeninius poreikius bei į jų organizacijų poreikius.
- *Susimąstymo etapas*. Suteikti patyrusiems mokyklų vadovams sąlygas saviugdai, įtraukiant juos kaip mentorius, kuratorius ir pan. į kompetencijų ugdymo programas.

Huber (2008) pastebi, jog šis idealus modelis dar nėra pilnai realizuojamas, tačiau tendencijos tokios – šalys stengiasi atsisakyti „standartizuotų“ programų, orientuotų į bendrąsias vadybines kompetencijas visiems dalyviams. Taigi aukščiau pateiktas konceptualus modelis yra nuoseklus bei sistemingas.

Sistemingumo principas mokyklų vadovų kompetencijų ugdyme reikalauja aiškios *mokyklų vadovų kaitos strategijos*. Vadovų kaitos planavimo strategijų tiks-

las – išspręsti mokyklų vadovų samdos ir išlaikymo problemas, siekiant numatyti galimą vadovų stygių. Kvalifikuotų mokyklų vadovų trūkumą gali nulemti tiek išoriniai veiksniai (greita demografinė vadovų kaita; ankstyvas daugelio vadovų pasitraukimas į pensiją, kuri pagreitina ilgalaikės standartizuotos reformos; augantys reikalavimai pasiekti greitą pažangą prastose mokyklose; nepakankamas kiekis kompetentingų ir pasiruošusių vadovus pakeisti žmonių), tiek vidiniai veiksniai (palyginus neaukšti atlyginimai, dideli darbo krūviai, menkos karjeros perspektyvos (Hargreaves, Fink, 2006). Mokslininkų (Bush, 2008; Hargreaves, Fink, 2006; ir kt., 2008) teigimu, būsimų vadovų (lyderių) ugdymui organizacijos viduje reikia skirti daug dėmesio bei palaikyti būsimus lyderius skirtinguose jų karjeros etapuose. Vadovų kaitos planavimo procesas taip pat turėtų skatinti mokytojų susidomėjimą vadovavimu bei sudaryti sąlygas mokytojams dalyvauti vadovavimo procese, įtraukiant juos į svarbiausius mokyklos procesus, skatinant jų lyderystę. Autorių nuomone, įgydami vadybinės veiklos patirties, žmonės labiau susidomi vadovavimu ir kryptingai siekia šios karjeros.

„Kaitos paradigmoje“ labiausiai išsivysčiusių šalių švietimo sistemose tobulinamos mokyklų vadovų atrankos, verbavimo, įdarbinimo strategijos (Bush, 2008; Pont ir kt., 2008), planuojamas vadovų perimamumas (Hargreaves ir kt., 2008; Hopkins, 2008), daug dėmesio skiriama mokyklų vadovų profesijos prestižui kelti (Pont ir kt., 2008): didinamas mokyklos vadovo darbo patrauklumas, sudaromos sąlygos karjerai; skatinama mokyklų vadovų asociacijų, sąjungų veikla ir pan.

Mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo paslaugas teikia įvairios institucijos. Bush (2008), Bolam (2004) pabrėžia, jog sisteminės kaitos sąlygomis institucijos turi užtikrinti kompetencijų ugdymo kokybę: derinti programų turinį su mokyklų vadovų poreikiais, telkti kompetentingus ugdytojus (tiek teoretikus, tiek praktikus), derinti mokymąsi klasės aplinkoje su mokymusi realioje aplinkoje ir kt.

Lines, Muir (2004) apibūdina mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo organizavimo principus skirtinguose paradigmos (5 lentelė).

5 lentelė

Mokyklų vadovų kompetencijų ugdymas švietimo vadybos paradigmosse (pagal Lines, Muir, 2004)

	SVA	NVV	„Kaitos paradigma“
Gavėjas	Vartotojas	Klientas	Savivaldus besimokantysis
Paslaugos pobūdis	Produktas	Paslauga	Dalyvavimas
Ugdytojo vaidmuo	Mokytojas / tyrėjas / mokslininkas	Edukacinių paslaugų teikėjas	Įgalinantis / Skatintojas
Atskaitomybė	Švietimo skyriai Kvalifikaciniai reikalavimai Atestavimas / Sertifikavimas	Klientų poreikiai ir pasirinkimas Pasiūla ir paklausa	Skatinimas Kolegialumas Socializacija

Autoriai pabrėžia, jog „kaitos paradigmoje“ mokyklų vadovai patys prisiima atsakomybę už savo kompetencijų ugdymą(si), tuo tarpu ugdymo institucija sudaro sąlygas (atitinkamą ugdymo turinį, mokymosi formas ir pan.) holistinei kompetencijai plėtoti. Šis požiūris grindžiamas tokiais argumentais: mokyklų vadovai įgalinami efektyviai veikti profesinėje srityje; mokyklų vadovai įgalinami efektyviai veikti nuolat besikeičiančioje aplinkoje; užtikrinamas ryšys tarp įvairių socialinių dalininkų (angl. *stakeholders*) poreikių.

Mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo analizė koncentruojasi į *kokybės vertinimą*. Kokybė švietime gali būti matuojama įvairiai, dažniausiai taikomos trys matavimo kategorijos (Želvys, 2003): a) atitiktis ekspertų nustatytiems kokybės standartams; b) atitiktis bendru susitarimu nustatytiems kriterijams; c) individualaus kliento poreikių patenkinimas. Mokyklos vadybos standartai reglamentuoja mokyklų vadovų veiklos sritis, būtinas kompetencijas, atestavimo kriterijus ir pan. (Gronn, 2003). Be to, standartai suteikia kryptį mokyklų vadovų profesiniam rengimui organizuoti bei perkvalifikuoti. Standartų politika paskatino profesinės vadovų atskaitomybės sistemos kūrimą.

Louden, Wildy (1999) išskiria du požiūrius į mokyklų vadovų profesinę atskaitomybę: kompetencijomis paremtas požiūris (angl. *competencies-based approach*) bei veikla grįstas požiūris (angl. *performance-based approach*). Kompetencijomis paremtas požiūris į vadovavimą kritikuojamas už hierarchiškumą, atsiribojimą nuo realaus darbo konteksto bei fragmentavimą. Veikla grįstas požiūris remiasi tokiais principais: mokyklos vadovo veiklos vertinimas vyksta tiesiogiai mokykloje; vertinamos mokyklos vadovo veiklos sritys ir pasiekimai; numatomas veiklos tobulinimo planas. Šis požiūris į vadovavimą mokyklai remiasi atvejo tyrimo metodologija ir yra vertinamas kaip potenciali alternatyva hierarchiniam, fragmentuotomis kompetencijomis grįstam požiūriui į vadovavimą.

Apibendrinant autorių pateiktas idėjas, galima išskirti mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo organizavimo principus „kaitos paradigmoje“:

1. Mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo holistinė vizija – mokyklos tobulinimas ir ugdymo(si) proceso kokybė.
2. Tikslingas, nuoseklus ir tęstinis kompetencijų ugdymas, grįstas individo bei organizacijos poreikių tyrimais.
3. Kompetencijų ugdymo projektavimas, atsižvelgiant į besimokančiųjų poreikius konkrečiame karjeros etape.
4. Specifinės paramos strategijos (būsimų vadovų ugdymas, vadovavimo kaitos strategijos ir pan.).
5. Institucijų, vykdančių mokyklų vadovų kompetencijų ugdymą, paslaugų kokybė bei suderinamumas.
6. Kompetencijų ugdymo sąsajos su vadovavimo kokybės vertinimo koncepcija.

Išvardyti principai verčia peržiūrėti tradicinį mokyklų vadovų rengimo organizavimą bei ieškoti naujų kompetencijų ugdymo strategijų, įgyvendinant šiuos principus. Atliktos analizės pagrindu galima pateikti mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo organizavimo principų modelį (4 priedas).

Bolam (2004) teigimu, mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo procesas turi nuosekliai remtis krašto kultūrine ir pilietine tradicija, ją perteikti, interpretuoti ir plėtoti. Lietuva turi tradiciškai susiklosčiusią mokyklų vadovų rengimo sistemą. Pirminis mokyklų vadovų rengimas (kurio metu asmuo įgyja pirmąją kvalifikaciją darbui konkrečioje profesijoje) Lietuvoje neprivalomas. Aukštąjį mokslą nagrinėti kaip pirminio mokyklų vadovų rengimo pakopą galima tik darant prielaidą, kad jame įgyjama profesinė kvalifikacija, t. y. galimybė užsiimti mokyklos vadovo profesine veikla. Tai leistų aukštąjį mokslą matyti vieningos mokyklų vadovų profesinio rengimo sistemos dalimi ir kalbėti apie čia įgyjamas reikšmingas kvalifikacijas ir kompetencijas. Tačiau Lietuvos aukštajame universitetiniame moksle įgyjamas švietimo vadybos kvalifikacinis laipsnis reiškia studijas, kuriose buvo akcentuojamas mokslinis studijų turinio charakteris. Šiuo atveju konkrečios ir profesiskai reikšmingos kompetencijos tarsi pasislenka į šalį ir nesureikšminamos (Laužackas, 1999). Todėl galima teigti, jog universitetinėse studijose studijuojama konkreti edukologijos mokslo švietimo vadybos kryptis, bet nerengiama konkrečiai mokyklos vadovo profesijai. Konkurse mokyklos vadovo pareigybei užimti švietimo vadybos kvalifikacinis laipsnis vertinamas kaip privalumas.

Mokyklų vadovų kvalifikacijos tobulinimas – apibrėžiamas kaip profesinei veiklai reikalingų kompetencijų įgijimas bei plėtojimas. Mokyklų vadovų kvalifikacija tobulinama pagal neformaliojo švietimo kvalifikacijos tobulinimo programas ir savišvietos būdu.

Kokybiškam mokyklų vadovų darbui garantuoti buvo įvesta atestavimo sistema. Vadovai ne rečiau kaip kas penkeri metai turi atestuotis aukštesnei arba patvirtinti turimą kvalifikacijos kategoriją. Vadovų darbą vertina specialiai tam parengti ekspertai, o kvalifikacijos kategoriją suteikia arba patvirtina savivaldybių arba Vyriausioji atestacijos komisijos.

Lietuvoje *mokyklų vadovų skyrimo į pareigas, kvalifikacijos tobulinimo, atestavimo* klausimus reglamentuoja Valstybinių ir savivaldybių švietimo įstaigų (išskyrus aukštąsias mokyklas) priėmimo į pareigas tvarkos aprašas (2003), Valstybinių ir savivaldybių mokyklų vadovų, jų pavaduotojų ugdymui, ugdymą organizuojančių skyrių vedėjų, mokytojų, pagalbos mokiniui specialistų kvalifikacijos tobulinimo nuostatai (LR Švietimo ir mokslo ministro 2007 m. kovo 29 d. įsakymas Nr. ISAK-556). Šie nuostatai nužymi valstybinių (išskyrus aukštųjų) ir savivaldybių mokyklų vadovų, jų pavaduotojų ugdymui, ugdymą organizuojančių skyrių vedėjų, mokytojų, pagalbos mokiniui specialistų kvalifikacijos tobulinimo tikslus, uždavinius, būdus, formas, organizavimą bei finansavimą, kompetencijų vertinimą.

Mokyklų vadovų vertinimą reglamentuoja Švietimo ir mokslo ministro 2005 m. liepos 21 d. įsakymas Nr. ISAK-1521, kuriuo patvirtinti valstybinių (išskyrus aukštųjų ir aukštesniųjų) mokyklų vadovų, jų pavaduotojų ugdymui, ugdymą organizuojančių skyrių vedėjų atestacijos nuostatai. Šie nuostatai reglamentuoja vadovų atestacijos tikslus ir principus, atestacijos turinį ir vertinimo kriterijus, atestacijos komisijų ir vadybos ekspertų veiklą, vadybinių kvalifikacinių kategorijų suteikimo bei apeliacijų teikimo ir nagrinėjimo tvarką. Vadovų atestacijos tikslai: įsivertinti ir

įvertinti vadybinę kompetenciją, veiklos rezultatus, suteikti tinkamą kvalifikacinę kategoriją ir numatyti vadybinės veiklos tobulinimo kryptis; skatinti veiklos veiksmingumą, įgyvendinant valstybinę švietimo politiką ir siekiant aukštos mokinių ugdymo kokybės.

Švietimo konsultantų veiklos nuostatai (LR Švietimo ir mokslo ministro 2005 m. birželio 7 d. įsakymas Nr. ISAK-1041) reglamentuoja švietimo konsultantų veiklos tikslus ir uždavinius, rengimą, veiklos organizavimą, kvalifikacijos tobulinimą, teises, pareigas ir kt. Švietimo konsultantai vertina ir konsultuoja mokyklų vadovus prioritetiniais švietimo politikos, ugdymo turinio įgyvendinimo, ugdymo proceso organizavimo, mokyklų valdymo ir kt. klausimais. Jų veiklos tikslas – padėti mokyklų vadovams užtikrinti kokybišką mokyklos veiklą ir ugdymo kokybę.

Mokyklų vadovų kvalifikacijos tobulinimo programų akreditavimo tvarką reglamentuoja LR Švietimo ir mokslo ministro 2007 m. lapkričio 23 d. Įsakymas Nr. ISAK-2275, kuriuo patvirtintas mokyklų vadovų kvalifikacijos tobulinimo programų akreditavimo tvarkos aprašas; reikalavimai programoms; reikalavimai švietimo konsultantams (programų vertinimo ekspertams) ir jų rengimą, apeliacijų teikimo ir nagrinėjimo tvarką bei programų akreditavimo finansavimą.

Mokyklos vadovų kompetenciją ir profesinės veiklos kompetencijas reglamentuoja LR Švietimo ir mokslo ministro 2007 m. sausio 15 d. įsakymas Nr. ISAK-55, kuriuo patvirtintas mokyklos vadovo kompetencijos aprašas. Aprašo paskirtis – nustatyti vienodus mokyklos vadovų rengimo ir kvalifikacijos tobulinimo kriterijus. Turėtų būti akcentuojamos šios mokyklos vadovo kompetencijos: švietimo politikos išmanymo, strategijos kūrimo, strateginio plano rengimo ir įgyvendinimo; ugdymo proceso valdymo; žmogiškųjų išteklių valdymo; mokyklos turto ir lėšų valdymo. Šiuo dokumentu nustatomos ir tokios bendrosios (perkeliamos) kompetencijos: mokymosi mokytis; komunikacinė; informacijos valdymo; pokyčių valdymo.

Kompetencijų ugdymo paslaugas Lietuvoje organizuoja ir teikia įvairios kvalifikacijos tobulinimo institucijos, pvz., universitetai, švietimo centrai, tęstinio mokymosi institutai ir pan., taip pat mokytojų kvalifikacijos tobulinimo specialistai, kurie yra įgalioti vykdyti kvalifikacijos tobulinimo programas. Kai kuriuose universitetuose vykdomos švietimo vadybos ir panašios programos, kurias baigus yra galimybė įgyti atitinkamos srities magistro laipsnį.

Lietuvoje mokyklos vadovų kompetencijų ugdymo aplinka ir kultūra dar nepakankamai išplėtotą (Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategija, 2004, p.15). Dėl istoriškai susiklosčiusios tradicijos ir centralizuoto dabartinės švietimo sistemos pobūdžio Lietuvoje dažniausiai akcentuojama pirmoji švietimo kokybės samprata, t. y. atitiktis ekspertų nustatytiems standartams. Tačiau Lietuvos švietimo įstaigose nesukurta metodika, padedanti įvertinti, ar vadovų praktinė veikla atitinka atestacinių kategorijų reikalavimus. Vadovų praktinės veiklos vertinimas nepakankamai profesionalus. Vadovų atestacijos politika nėra visiškai integruota į visų švietimo įstaigų veiklos programas. Nepakankamai koordinuojama švietimo institucijų ir atestacinių struktūrų veikla. Trūksta informacijos apie vadovų atestacijos komisijų veiklos patirtį bei problemas. Be to, akivaizdu, kad atestavimo struktūrų pirmininkų, švietimo

įstaigų vadovų bei švietimo padalinių specialistų kompetencija atestacijos klausimais nepakankama (Kontautienė, Melnikova, 2007).

LR Vyriausybė siekia stiprinti vadovavimo mokykloms kokybę: bus sukurtas kokybės vadybos sistemos mokykloje modelis, parengta nauja, reikalingus gebėjimus tiksliau įvertinanti vadovų skyrimo ir vertinimo sistema, mokyklų vadovai bus motyvuojami tobulėti vadybos ir strateginio planavimo, neformaliojo ugdymo, savišvietos, alternatyviojo ugdymo pažangių metodikų srityse. Vadovų darbo kokybė bus vertinama pagal mokinių kompetencijos ir motyvacijos pažangos vertinimus, mokinių ir kolegų atliekamą reitingavimą ir kitus mokyklos bendruomenės nustatytus kriterijus. Priimti nauji dokumentai: Konkurso valstybinių ir savivaldybių švietimo įstaigų (išskyrus aukštąsias mokyklas) vadovų pareigoms eiti tvarkos aprašas (LR Švietimo ir mokslo ministro 2011 m. liepos 1 d. įsakymas Nr. ISAK-1193) bei Kvalifikacinių reikalavimų valstybinių ir savivaldybių švietimo įstaigų (išskyrus aukštąsias mokyklas) vadovams aprašas (LR Švietimo ir mokslo ministro 2011 m. liepos 1d. įsakymas Nr. ISAK-1194). Konkurso tvarkos aprašas nustato konkurso organizavimo bei vykdymo procedūras. Kvalifikaciniai reikalavimai reglamentuoja mokyklų vadovų vadovavimo švietimo įstaigai kompetencijas, kompetencijų vertinimą. Vadovavimo švietimo įstaigai kompetencijas sudaro *bendrosios kompetencijos* (apimančios asmeninio veiksmingumo, mokėjimo mokytis, vadovavimo žmonėms, bendravimo ir informavimo gebėjimus) ir *vadovavimo sričių kompetencijos* (integruojančios strateginio valdymo, vadovavimo ugdymui ir mokymuisi, vadovavimo pedagogų kvalifikacijos tobulinimui, švietimo įstaigos struktūros, procesų, išteklių valdymo, partnerystės ir bendradarbiavimo gebėjimus). Vadovavimo kompetencijų vertinimo tikslas – objektyviai įvertinti asmenų, siekiančių dalyvauti konkursuose švietimo įstaigų vadovų pareigoms eiti kompetencijas. Galima teigti, jog Lietuvoje bus kryptingai tobulinamas mokyklų vadovų, kaip žmogiškųjų išteklių, vadybos modelis.

Taigi naujoje „kaitos paradigmoje“ mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo holistinė vizija – mokyklos tobulinimas ir ugdymo(si) kokybė. Kompetencijų ugdymo tikslumą sąlygoja nuoseklūs kompetencijų ugdymo poreikių tyrimai. Remiantis nuoseklumo principu, kompetencijų ugdymo procesas turi apimti pirminio rengimo, įvedimo į pareigas bei nuolatinio kompetencijų tobulinimo etapus. Sistemingumo principas atsiskleidžia karjeros švietime koncepcijoje. Taigi mokyklų vadovų kompetencijų ugdymas turi būti nuoseklus, sistemingas procesas, suderintas su mokyklos vadovų karjeros etapais bei specifiniais poreikiais ir lūkesčiais. Kompetencijų ugdymo proceso analizė koncentruojasi į kokybės vertinimą, kurį sąlygoja konkrečioje švietimo sistemoje dominuojanti kokybės koncepcija. Mokyklų vadovų kompetencijų ugdymas turi remtis vadovavimo mokyklai vizija, turėti aiškius tikslus, sietis su profesinės veiklos reikalavimais bei su kokybės vertinimo koncepcija.

1.2.2. Mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo kokybės veiksniai

Mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo kokybę lemia įvairūs veiksniai. Guskey (2004) išskiria tris pagrindines veiksnių, turinčių tiesioginį poveikį kokybei, ka-

tegorijas: *turinio ypatybės, proceso kintamieji, konteksto ypatybės*. Atlikus literatūros mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo organizavimo klausimais (Bolam, 2004; Bush, 2008; Goldring ir kt., 2010; Guskey, 2004; Hallinger, 2003) analizę, svarbu pabrėžti, jog kokybę taip pat lemia nuoseklūs *besimokančiųjų poreikių tyrimai* bei *sistemiškas kompetencijų ugdymo vertinimas*. Šie pagrindiniai veiksniai, turintys įtakos mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo kokybei, bus aptarti toliau.

Mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo poreikio tyrimai. Mokslinėje literatūroje pabrėžiama, jog mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo poreikį sąlygoja vidiniai bei išoriniai motyvai. Vidiniai motyvai apima individualius mokyklų vadovų poreikius skirtinguose karjeros švietime etapuose (Bush, 2008); skirtinguose socializacijos organizacijoje etapuose (Earley ir kt., 1990). Išorinių motyvų grupei priskiriami atestaciniai reikalavimai (Leithwood ir kt., 1999), organizacijos kompetencijos poreikiai (Elmore, 2001), ugdymo kokybės užtikrinimas (Huber, 2004) ir kt. Visais atvejais yra būtini nuoseklūs ir išsamūs mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo poreikio tyrimai (West-Burnham, 1997), kurie gali būti vykdomi atestacinių centrų arba kitų įgaliotų institucijų. Pasaulinėje praktikoje vartojami tokie poreikių tyrimo metodai: 360-laispnių grįžtamojo ryšio metodas, individualūs savęs vertinimo testai, apklausos, kurių pagrindą sudaro mokyklos vadybos standartai ir / arba mokyklų vadovų kvalifikaciniai aprašai ir kiti metodai.

Turinio ypatybės atsako į klausimą „ką?“. Tai naujos žinios, įgūdžiai, supratimas, sudarantys bet kurio profesinio rengimo bei tobulinimosi pagrindą.

Bolam (1999) išskiria keturias mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo programų kryptis:

- programos, nukreiptos į žinių perteikimą;
- programos, nukreiptos į įgūdžių plėtojimą;
- programos, nukreiptos į praktinės veiklos tobulinimą;
- programos, skatinančios dalyvių refleksijos gebėjimus.

Chin (2003), atlikęs į žinių bei įgūdžių plėtojimą nukreiptų programų analizę, pastebi, jog, nepaisant turinio ir metodų įvairovės, galima išskirti raktinius žinių ir įgūdžių blokus:

- komunikacijos ir sprendimo priėmimo strategijos;
- teisiniai mokyklos vadybos aspektai;
- strateginis planavimas, visuotinės kokybės vadyba, švietimo politikos aspektai;
- lyderystė švietime;
- ugdymo proceso valdymas;
- finansinių ir materialinių išteklių valdymas;
- išorinių ryšių su įvairiomis suinteresuotomis šalimis valdymas;
- mokyklos veiklos monitoringas ir vertinimas;
- mokyklos tobulinimo strategijos.

Bjork, Murphy (2005), išanalizavę pirminio mokyklų vadovų rengimo programų turinio aspektus, pabrėžė, jog dažniausiai šių programų turinį sudaro tokie kursai, kaip: ugdymo turinio vadyba, švietimo teisė ir finansai, įvadas į mokyklos vado-

vo pareigybę, personalo valdymas, išteklių valdymas, mokyklos-bendruomenės bendradarbiavimas, švietimo administravimas, švietimo psichologija. Tyrėjų teigimu, pirminio rengimo programose turėtų būti užtikrintas glaudesnis ryšys su praktika, sudarytos sąlygos įgytoms žinioms ir įgūdžiams pritaikyti praktinėje veikloje.

Mokyklų vadovų profesinio tobulinimo programų turinys labai įvairus. Profesinio tobulinimosi programos yra nukreiptos į praktinius veiklos aspektus, į įgūdžių plėtojimą ir tiesioginį mokyklų vadovų poreikių tenkinimą, į praktinės veiklos tobulinimą. Pastaruoju metu, „kaitos paradigmoje“, pripažįstant holistinės mokyklų vadovų kompetencijos reikšmę, vis svarbesnę vietą užima į refleksiją nukreiptos mokyklų vadovų profesinio tobulinimosi programos.

Mokyklų vadovų tęstinio profesinio tobulinimosi programų turinio analizę apsunkina didelė jų įvairovė bei skirtingi tikslai. Tačiau galima išskirti bendras mokyklų vadovų profesinio tobulinimosi strategijas. Huber (2004) nurodo strategijas, kurios savo ruožtu lemia mokyklų vadovų rengimo programų tikslus:

- į funkcijas orientuotas mokyklų vadovų rengimas (atsižvelgiama į valdžios poreikius);
- į uždavinius orientuotas mokyklų vadovų rengimas (vykdomas gana pragmatinis paruošimas mokyklos administravimo uždaviniams spręsti);
- į vadybines kompetencijas orientuotas mokyklų vadovų rengimas (ugdomos individualių dalyvių vadybinės kompetencijos);
- į mokyklos / mokyklos vadybos / vadovavimo mokyklai teorijas orientuotas mokyklų vadovų rengimas;
- į mokyklos plėtojimą orientuotas mokyklų vadovų rengimas (siekiama mokyklos tobulinimo);
- į dalyvių metakognityvinių gebėjimų plėtojimą orientuotas mokyklų vadovų rengimas (siekiama keisti ar tobulinti mokyklų vadovų praktinę veiklą);
- į vertybes orientuotas mokyklų vadovų rengimas.

Autorius pažymi, jog realybėje mokyklų vadovų rengimo programos retai koncentruojasi tik į vieną konkretų kriterijų, dažniausiai jų tikslai yra kombinuoti, pvz., į uždavinius ir vadybines kompetencijas orientuotos programos; į viziją ir mokyklos tobulinimą orientuotos programos. Tačiau kalbant apibendrintai, akivaizdu, jog pirmosios dvi strategijos siejasi su tradicinio viešojo administravimo paradigma bei ją sąlygotu mokyklos vadovo vaidmeniu; kitos dvi strategijos būdingos naujosios viešosios vadybos paradigmai. „Kaitos paradigmoje“ mokyklos vadovo vaidmuo suvokiamas daug plačiau, todėl atitinkamai keičiasi ir kompetencijų ugdymo tikslai: pabrėžiamos mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo sąsajos su mokyklos tobulinimo procesu. Profesinio rengimo tikslu tampa nebe siaurų administravimo funkcijų arba vadybinių kompetencijų ugdymas, bet mokyklų vadovų holistinė kompetencija, apimanti vertybių, nuostatų ir kitus aspektus. Ypač svarbūs vadovų metakognityviniai gebėjimai, t. y. gebėjimai perkelti įgytas kompetencijas į praktinę veiklą ir ją tobulinti.

Nesvarbu, kuri strategija dominuos mokyklų vadovų kompetencijų ugdyme, būtina ją projektuoti į edukacinę-organizacinę perspektyvą, t. y. atspirties tašku turi

būti mokyklos esmės, jos misijos suvokimas. Toks požiūris į mokyklų vadovų kompetencijų ugdymą taip pat suponuoja ir holistinį požiūrį į vadovavimą mokyklai kaip į integruotą instrukcinio, transakcinio, transformacinio vadovavimo modelį (Huber, 2004; 2008).

Bush (2008), Bush, Jackson (2002) teigimu, mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo programų turinį sudaro tokie pagrindiniai koncentrai:

1. *Instrukcinis*, arba į ugdymo(si) procesą nukreiptas, *vadovavimas*. Šiam koncentrai priskirtinos programos, gilinančios mokyklų vadovų gebėjimus valdyti ugdymo(si) procesą, kaip antai: ugdymo proceso planavimo, organizavimo, vertinimo gebėjimai, bendradarbiavimo su mokyklos bendruomene ugdymo proceso klausimais gebėjimai, pedagogų konsultavimo ugdymo klausimais gebėjimai, mokymosi bendruomenių kūrimo gebėjimai ir kt.
2. *Transakcinis vadovavimas*. Programos, ugdančios šiuos mokyklos administravimo bei valdymo gebėjimus: mokyklos veiklos administravimo, remiantis atitinkamais teisės aktais, gebėjimai, žmoniškųjų, finansinių, materialinių išteklių valdymo gebėjimai, mokyklos veiklos planavimo, organizavimo, vadovavimo, kontrolės gebėjimai ir kt.
3. *Transformacinis vadovavimas*. Programos, nukreiptos į specifinius, švietimo kaitos sąlygomis išryškėjančius gebėjimus, kaip antai: vizijos ir strategijos kūrimo gebėjimai, pokyčių valdymo gebėjimai, mokyklos plėtros planavimo gebėjimai, lyderiavimo ir lyderių ugdymo gebėjimai ir kt.

Išskirti koncentrai sudaro pagrindą mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo programų turiniui konstruoti. Tačiau, kaip pabrėžia Bush (2008), šiuolaikinio mokyklų vadovų rengimo dėmesys perkeliamas nuo turinio į procesą, t. y. nuo to, „kas“ sudaro mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo programų turinį, į tai „kaip“ jos suprojektuotos bei perteikiamos. Todėl svarbu aptarti proceso kintamuosius.

Proceso kintamieji atsako į klausimą „kaip?“ ir apibūdina mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo švietimo principus, tipus, formas.

Dabartinė mokyklų vadovų rengimo teorija remiasi šiuolaikiniais suaugusiųjų švietimo principais bei mokymosi teorijomis (Knowles 1980; Merriam, Caffarella 1999):

- suaugusieji yra savarankiškesni; jie mažiau priklausomi nuo kitų, geba kurti savą mokymosi aplinką;
- jie remiasi savo patirtimi, nuo kurios priklauso pasiryžimas mokytis ir vertinti mokymąsi;
- jie pereina įvairias augimo stadijas, kurios formuoja požiūrį į mokymąsi;
- suaugusieji mokosi turėdami tam tikrą tikslą; jei juos verčia mokytis, tai nereiškia, kad jie kaups žinias;
- suaugusieji sutelkia dėmesį į problemas; visa, kas išmokta, skuba pritaikyti joms spręsti.

Taigi suaugusieji plečia savo žinojimą apie įvykius ir atvejus, remdamiesi savo patirtimi ir ankstesniu žinojimu. Šie suaugusiųjų mokymosi ypatumai akcentuoja

mokymosi iš patirties teorijų reikšmę (Jarvis, 1987; Knowles, 1975; Kolb, 1984). Tradiciškai mokymosi procesas aiškinamas pasitelkiant Kolb (1984) patirtinio mokymosi modelį. Remiantis Kolb (1984) modeliu, individas, turėdamas konkrečią patirtį ir atlikęs stebėjimus bei reflektuodamas patirtį, vysto abstrakčias teorijas ir apibendrinimus stebėjimų ir refleksijų temomis. Šios teorijos gali būti pratęstos naujose situacijose ar kitoje aplinkoje, kuri savo ruožtu ves prie naujų patirčių.

Schön (1987) manymu, formalizuotos teorijos (techniškojo racionalumo modelis), kurios būdavo pateikiamos suaugusiems besimokantiems nebuvo tokios naujingos kaip patirtinis mokymasis. Autoriaus manymu, besimokančiojo teorinės žinios turi būti glaudžiai susijusios su praktinėmis kompetencijomis ir realia veikla. Taigi technišką racionalumo modelį turi pakeisti refleksyvi patirtis, susidedanti iš kelių etapų: a) problemos iškėlimo kitoje situacijoje; b) problemos nustatymo, remiantis sukaupta patirtimi, turimomis kompetencijomis; c) problemos elementų suvokimo ir sprendimo žinojimo (Andresen, Boud, Cohen, 2008). Pierce, Fenwick (2005), aptardami mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo modelius, akcentuoja refleksyvaus tyrinėjimo modelio aktualumą „kaitos paradigmoje“. Šis modelis fokusuojasi į besimokančiųjų asmeninį patyrimą ir akcentuoja aktyvų besimokančiųjų vaidmenį mokymosi procese – jie dalijasi patirtimi, reflektuoja savo praktinę veiklą, vaidmenį, funkcijas ir pan.

Naujoji mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo koncepcija, akcentuojanti ne atskirų vadovų kompetencijų ugdymą, bet visos mokyklos, kaip organizacijos, pajėgumo stiprinimą, verčia peržiūrėti didaktinius jo organizavimo principus. Mokslininkai (Juozaitis, 2005; Mažeikis, 2007; Simonaitienė, 2004; Browne-Ferrigno, 2003; Darling-Hammond ir kt., 2007; Guskey, 2004; Hallinger, 2003), aprašydami praktinių kompetencijų ugdymą, išskiria šias formas:

- kolegų stebėjimas / vertinimas;
- refleksija;
- studijų grupės, projektinės grupės (angl. *study groups, project groups*);
- problemų formulavimas / veiklos tyrimas;
- veikla, vadovaujama patarėjo (mentoriaus ar trenerio) (angl. *mentoring and coaching*);
- tinklai;
- kompetencijų portfelis;
- simuliaciniai žaidimai;
- dalyvavimas forumuose, debatuose;
- kompiuterizuotas mokymasis arba mokymasis videopagalba.

Kolegų stebėjimas / vertinimas. Tai kompetencijų ugdymo forma, kurios metu vienas profesionalas stebi kito profesionalo darbą ir paskui teikia grįžtamąjį ryšį (Hoffman ir kt., 2005). Stebinčiojo grįžtamasis ryšys padeda ne tik sužinoti, ką kiti mato, bet ir kaip jie vertina jo veiksmus (Juozaitienė, Juozaitis, 2003). Kita vertus, ši forma yra abiem pusėms naudinga – juk tiek gaunantysis grįžtamąjį ryšį, tiek teikiantysis kaupia vertingą patirtį (Showers, Joyce, 1996). Ši forma gali būti taikoma

kaip mokymosi metodas mokymo renginiuose arba kaip savarankiška kompetencijų ugdymo forma praktinėje veikloje (darbo vietoje).

Refleksija – tai įprotis arba menas analizuoti savo veiksmus, sprendimus ir veiklos rezultatus, sutelkiant dėmesį į tų rezultatų siekimą (Stoll ir Fink, 1998). Patirties apmąstymas ir analizė, arba refleksija, – svarbi kompetencijų ugdymo galimybė (Evans, Mohr, 1999; Robertson, 2003). Shön (1983) nuomone, praktikai kasdienėje veikloje susiduria su realiomis problemomis, kurios yra vienintelės, nepakartojamos ir neaprašytos jokiuose vadovėliuose. Būtent refleksijos paskatinti praktikai pradeda formuluoti savo principus ir taisykles, kad galėtų pradėti kurti savas teorijas, kuriomis vadovautųsi praktinėje veikloje. Taigi mokyklų vadovai turėtų nuolat apmąstyti savo praktinę veiklą, patys kurti su mokymu susijusias žinias.

Prasmingai refleksijai reikia duomenų arba faktų, kuriuos būtų galima analizuoti. Vienas iš produktyviausių būdų refleksyviajam mąstymui skatinti yra *dienoraštis* (Mumford, 1997). Mažeikis (2007) išskiria refleksyvosios ataskaitos, dienoraščio, žurnalo pildymą kaip atskirą kompetencijų ugdymo formą. Dienoraščiai – tai asmeniniai dokumentai, kuriuose laisva forma užrašomi vadovui svarbūs įvykiai, mintys ir jausmai. Dienoraščio rašymas jau yra tam tikra refleksija, nes vadovas prisimena įvykius ir juos vertina. Tačiau šio būdo šalininkai ir propaguotojai rekomenduoja kartą per savaitę peržvelgti įrašus ir patyrinėti ten fiksuotas problemas, kurios siejasi su mokymo programa, mokymu, mokyklos klimatu ir pan. Tačiau ši analizė turi būti tikslinga, t. y. stengiantis apibendrinti problemą, išvelgti priežastis ir rasti būdą jai išspręsti. Taigi ši forma skatina besimokančiųjų reflektyviusius ir refleksyviuosius kritinius gebėjimus, apibendrina įgytas kompetencijas, jų pritaikomumą (Mažeikis, 2007).

Studijų grupės, projektinės grupės. Nedidelėse 4–6 asmenų grupėse žmonės vykdo konkretų projektą (praktinį klausimą), remiasi turimomis žiniomis bei patirtimi (Murphy, 1997). Projektų metodui, kurio pagrindiniai principai yra problemos iškėlimas, vadovaujantis pačių besimokančiųjų vaidmeniu, ir viešas rezultatų pristatymas, būdinga tai, kad realaus gyvenimo problemos išsprendžiamos naudojant įvairių mokslų žinias, teoriją derinant su praktika (Pacevičienė, Lekavičienė, Augienė, 2010). Projektų metodas skatina susidomėjimą, norą mokytis, nes nagrinėjami reiškiniai imami iš gyvenimo, o rezultatai vėl taikomi praktikoje.

Problemu formulavimas / veiklos tyrimas. Ši kompetencijų ugdymo forma turi daugybę privalumų: ji padeda besimokantiems tapti rimtesniais tyrėjais, nuosekliau spręsti problemas, ugdo jų gebėjimą priimti apmąstytus sprendimus (Sparks, Simmons, 1989). Akivaizdu, jog ši tobulinimosi forma skatina profesionalus svirstyti savo veiklą ir, remiantis šiais apmąstymais, daryti išvadas apie tolesnę veiklą. Stiprioji šios tobulinimosi formos pusė – praktiniai išmokimai ir sukurta „praktinė teorija“ (Argyris, Schön, 1989), kuria jie galės remtis sprenddami ir kitus aktualius profesinės veiklos klausimus ateityje. Silpnoji pusė – būtina ypatinga dalyvaujančiųjų iniciatyva ir procesas, kuris reikalauja laiko (Guskey, 2004).

Veikla, vadovaujama patarėjo (mentorius, trenerio). Tai viena kompetencijų ugdymo formų, ypač sparčiai besiplečianti pastaruoju metu mokyklų vadovų rengi-

me (Hansford ir kt., 2003). Labiau patyręs profesionalas dirba su mažesnę patirtį turinčiu asmeniu, padeda jam formuluoti tobulinimosi tikslus, perduoda savo patirtį. Mentoriavimo klausimus mokyklų vadovų mokymosi aplinkoje plačiai yra aptarę Lindstrom, Speck (2004); Long (2002). Mentoriavimo esmė apibrėžiama kaip metodas, „kurį pasitelkęs mažiau patirties turintis individas gali mokytis iš labiau patyrusio“ (Mačianskienė ir kt., 2004, p. 18).

Artima mentoriavimui forma yra *ugdomasis konsultavimas / vadovavimas* (angl. *coaching*), kurio esmė – besimokančiajam užduodami klausimai, padedantys jam apmąstyti savo dabartinę veiklą ir padaryti išvadas tolesnei savo veiklai projektuoti (Downey, 2003; Lindstrom, Speck, 2004; Whitmore, 2005). Šios dvi individualaus ugdymo formos turi gana aiškų skirtumą, – ugdomasis konsultavimas iš esmės yra nuostatų formavimas, supratimo ugdymas ir yra siejamas su konkrečių įgūdžių plėtojimu, o mentoriavimas – tai gero patarėjo, tarsi gido, pagalba (Fenwick, 2003). Ši individualizuota tobulinimosi forma integruoja nemažai anksčiau išvardytų formų: ir stebėjimą / vertinimą, ir savivaldų mokymąsi, ir problemų formulavimą / veiklos tyrimą. Vienintelė su šia tobulinimosi forma susijusi problema – patarėjas (mentorius, treneris, ugdytojas) turi būti profesionaliai paruoštas, tad organizacija šiai tobulinimosi veiklai turi skirti ne tik reikiamą dėmesį, bet ir išteklių (kvalifikuotų žmonių, laiko, pinigų).

Tinklai. Tinklas – tai lygiaverčiais, tarpusavio sąveikos ryšiais grįsta komunikacija bei ja besiremianti bendra kelių partnerių veikla (Bezzina, 1994). Į tinklą galima žvelgti kaip į socialinį kapitalą. Ypatingas dėmesys skiriamas ryšiams tarp tinklo narių. Nonaka (1998) pažymi, kad mokymosi tinklo veiklos prasmė – tai asmeninių žinių, patirties atvėrimas, sudarant mokymosi galimybę kitiems. Paminėtina, kad tinklo partneriai gali bendrauti tarpusavyje ir tiesiogiai – akis į akį, ir per atstumą – telefonu, faksu ar elektroniniu paštu.

Kompetencijos portfelis – tai kompetenciją (-as) išryškinančių veiklos faktų ir jų rezultatų bei šiuos rezultatus grindžiančių dokumentų rinkinys. Tai daugiau nei kvalifikaciją grindžiančių dokumentų aplankas – kompetencijų portfelio kaupimas vyksta nuolat, renkant savo veiklą įrodančius pozityvius dokumentus. Portfelio pildymas susijęs su kiekvieno individo asmeninėmis žiniomis, patirtimi, įgūdžiais, kurie tampa mokymosi tikslu. Brown ir kt. (1991) išskiria tokius portfelio pildymo tikslus: išauga besimokančiųjų supratimas, *ka, kodėl* ir *kaip* jie mokosi, išauga komunikaciniai ir organizaciniai gebėjimai. Davies, Ellison (1997) teigimu, kompetencijos portfelis yra puiki priemonė praktiko profesiniam augimui bei jo refleksyvaus mąstymo raidai parodyti.

Simuliaciniai žaidimai. Besimokantiems siūlomos situacijos, kurios dirbtiniu būdu sukonstruoja vadybinės praktikos problemas. Ši kompetencijų ugdymo forma remiasi patirtiniu mokymusi – besimokantieji įtraukiami į netikras situacijas, kuriose atsiskleidžia jų gebėjimai, nuostatos, jausmai. Po žaidimo rekomenduojama apmąstyti pateiktas situacijas bei dalyvių veiksmus, reakcijas ir pan.

Dalyvavimas forumuose, debatuose. Ši forma leidžia pasisakyti, komentuoti, atstovauti idėjoms, išsakyti nuomones, polemizuoti aktualiais klausimais. Ši forma

(arba atskiras metodas) geriausiai tinka mokymams labai aktualiomis temomis organizuoti (pvz., lyderystė švietime).

Kompiuterizuotas mokymasis arba mokymasis videopagalba – tai individualizuota kompetencijų ugdymo forma, kuri reikalauja programinės ar techninės bazės.

Mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo procese rekomenduojama integruoti skirtingas tobulinimosi formas, kad jos tenkintų ne tik tęstinumo, bet ir sisteminguo reikalavimus. Taigi išanalizavus mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo formų įvairovę, galima pateikti tokią susistemintą jų klasifikaciją (6 lentelė).

6 lentelė

Patirtinio mokymosi formos mokyklų vadovų kompetencijoms ugdyti (sudaryta autorės)

Patirtinio mokymosi formos		
Etapai	Mokymasis realioje aplinkoje	Dirbtinėje (institucijos) aplinkoje
Pirminis rengimas	Stebėjimas Pažintiniai vizitai į mokyklas Stažuotės	Mokymasis per veiklą Klausimų-atsakymų sesijos su patyrusiais vadovais
Naujai paskirtų vadovų rengimas	Mentoriaus parama Ugdomasis konsultavimas	Vaidmenų žaidimai Grupinis darbas „360 laipsnių“ grįžtamojo ryšio metodas
Kompetencijų tobulinimas	Mokomieji vizitai į efektyviai dirbančias mokyklas Konsultanto paslaugos Darbas tinkle Refleksija Veiklos tyrimas Ugdomasis konsultavimas	Probleminis mokymasis Darbas tinkle Projektinis darbas Kompetencijų portfelio rengimas Videotreningai Forumai

Mokslininkai (Browne-Ferrigno, 2003; Bush, Jackson, 2002), nagrinėjantys mokyklų vadovų kompetencijų ugdymą, daug dėmesio skiria kompetencijų tobulinimo galimybėms.

Bush, Jackson (2002) teigimu, pripažįstant *pirminio vadovų rengimo* svarbą, iškyla būtinybė fundamentaliai peržiūrėti ugdymo turinį, struktūrą bei vertinimo strategijas. Svarbu užtikrinti, kad vienos universitetinės ir kitų institucijų vykdomos programos papildytų kitas. Apibendrinant Browne-Ferrigno (2003) tyrimų rezultatus, galima išskirti tokias kokybiško pirminio mokyklų vadovų rengimo programų charakteristikas:

- aiški programos misija bei paskirtis;
- ugdymo turinio nuoseklumas bei tinkamas mokomųjų dalykų išdėstymas;
- ugdymo turinio integralumas bei sąryšis su mokymosi siekiniais;
- ryšys su atestacijos reikalavimais ir tolimesniu profesiniu tobulinimusi;
- mokymosi turinį bei besimokančiųjų poreikius atitinkantys mokymo metodai;
- patirtinis mokymasis bei naujausių informacinių technologijų naudojimas;

- aktyvių mokymosi metodų (darbas mažose grupelėse; simuliaciniai žaidimai; videotreningai; vaidmenų žaidimai; atvejo studijos ir kt.), atitinkančių ugdymo turinį bei jo struktūrą, taikymas;
- ryšys su darbdavių poreikiais;
- mokymosi strategijos, skatinančios kūrybinį mąstymą, refleksiją, analizę, įskaitant ugdomąjį konsultavimą / vadovavimą bei grįžtamojo ryšio teikimą.

Mokslinėje literatūroje (Browne-Ferrigno, 2003) išskiriamos tokios integruotos *profesinės paramos pradedantiems vadovams strategijos*: mentoriaus pagalba, tarpmokyklinis bei mokyklos ir švietimo skyriaus bendradarbiavimas, kolegialus bendradarbiavimas; darbas tinkle, geros praktikos perteikimas, prieiga prie modulinį programų, atliepančių specifinius vadovų poreikius skirtinguose darbo kontekstuose. Kompetencijų ugdymo formos: virtualios diskusijos, tyrinėjimai bendradarbiaujant, dalyvavimas virtualiose mokymosi bendruomenėse, ugdomasis vadovavimas, tarpinstituciniai vizitai, naujų vadovų įtraukimas į seminarus ir kitas mokymo(si) formas, susijusias su vadovų bei jų mokyklų poreikiais ir kartu aktualias darbdaviams.

Profesinio tobulinimosi galimybės apima tokias kompetencijų ugdymo formas: mokymosi grupes, pažengusiųjų seminarus, diskusijų grupes, praktikų-ekspertų pranešimus, dalyvavimą konferencijose, galimybes patiems vadovams atlikti mentorių, kuratorių bei mokymosi skatintojų funkcijas. Hallinger (2003) teigia, jog profesinis tobulinimas dažniausiai yra atsitiktinio pobūdžio, ribotas pagal savo galimybes bei nepakankamai finansuojamas. Tačiau ugdymo turinys, mokslininkų teigimu, pasižymi didesne įvairove (lyginant su pirminiu rengimu) bei orientacija į vadovų poreikius. Be to, vienas iš svarių šio kompetencijų ugdymo etapo privalumų yra praktikų įtraukimas į mokymo(si) programų planavimą ir vykdymą. Vis dėlto mokslininkai akcentuoja tam tikrą profesinio tobulinimo etapo fragmentiškumą ir siūlo tokius optimizavimo būdus: ugdymo turinys turi būti tinkamai projektuojamas, skiriant dėmesį anksčiau įgytoms kompetencijoms, turi būti koordinuotas ir tikslingas, užtikrinant įvairių mokymo tiekėjų ryšius, nukreiptas į raktinių kompetencijų ugdymą (atsižvelgiant į vadovavimo viziją), bet taip pat ir susietas su atestacijos reikalavimais (Browne-Ferrigno, 2003).

Šiuolaikiniame mokyklų vadovų rengime, pabrėžiant perėjimą į mokymo(si) procesą orientuotą į besimokantįjį, dominuoja patirtinio mokymosi formos, teikiančios galimybių įgyti holistinės patirties, atliepiančios besimokančiųjų poreikius skirtinguose karjeros etapuose. Šiame kontekste kinta institucijos, teikiančios kompetencijų ugdymo paslaugas, ugdytojų (andragogų) bei edukacinės aplinkos vaidmenys.

Konteksto ypatybės atsako į klausimus „kas?“, „kada?“, „kur?“, „kodėl?“. Jomis apibūdinama organizacija, sistema ar kultūra, kurioje ugdomos kompetencijos.

Kompetencijų ugdymo procese veikia besimokantysis, ugdytojas, aplinka. „Kaitos paradigmoje“ kinta paties vadovo, kaip kompetencijų ugdymo dalyvio ir besimokančiojo, samprata. Ši paradigma akcentuoja savivaldaus mokymosi svarbą. *Savivaldaus mokymasis* yra toks mokymosi būdas, strategija, kai besimokantysis pats valdo mokymosi procesą: jį planuoja, įgyvendina, vertina (Knowles, 1975a). Mo-

kymosi visą gyvenimą aspektu savivaldus mokymasis – tai ištisa mokymosi veiklų seka, nepertraukiamai vykstanti žmogaus gyvenime. Mokyklos vadovas – tai savivaldus besimokantysis (angl. *self-directed learner*), gebantis pats planuoti ir realizuoti mokymąsi kaip savo tobulėjimo visą gyvenimą sąlygą (Jarvis, Holford, Griffin, 2004; Knowles, 1975b). Kita vertus, svarbi mokyklos vadovo mokymo(si) motyvacija ir ją stiprinantys veiksniai (Barkauskaitė, 2006). Kompetencijų ugdymo veiksniai turi būti suderinti su mokyklų vadovų motyvais, kurie lemia jų norą mokytis, jų mokymosi formų pasirinkimą ir kt.

Kinta ir ugdytojo samprata – jam tenka pagalbininko, mokymosi skatintojo, edukacinės aplinkos kūrėjo vaidmenys. Mokymosi paradigma, mokymosi procesą traktuojanti kaip aktyvų žinių ir prasmės kūrimo procesą, paremtą bendradarbiavimu, nuolatine savikontrolė bei besimokančiojo turima patirtimi, ugdytojui priskiria šio proceso organizatoriaus funkciją. Ugdytojas turi nuolat ieškoti naujų kokybiškų mokymosi formų ir metodų, mokyti ne tik fundamentaliųjų ir taikomųjų žinių, bet ir veiklos metodų, problemų sprendimo, įgalinančių besimokančiuosius veikti nežinomose ir besikeičiančiose ateities situacijose. Svarbiausia ugdytojo užduotis – sukurti aplinką, kurioje besimokantieji galėtų aktualizuoti ankstesnę patirtį, žinias ir būtų aktyvūs informacijos priėmėjai (Teresevičienė, Oldroyd, Gedvilienė, 2004).

Edukacinė aplinka apibrėžiama kaip dinamiška mokymosi veiklos erdvė, sukurta ir veikiamą ugdytojo bei sąlygota ugdymo tikslo, jį atitinkančio turinio, ugdyto(si) formų, metodų bei priemonių (Jucevičienė ir kt., 2010). Kuriant edukacinę aplinką, svarbu vadovautis šiomis pagrindinėmis vertybėmis (Jonassen, Land, 2002): dėmesys besimokančiajam, autentiškos sąlygos ir kontekstas, besimokančiojo patirties įvertinimas, technologijų naudojimas. Nemažiau svarbi ir besimokančiojo mokymosi aplinka. Konstruktyvią mokymosi aplinką apibūdina tokios charakteristikos (Jucevičienė ir kt., 2010): mokymosi procesas, o ne rezultatas, refleksija, motyvacija, perkėlimas, kontekstas, parama ir vadovavimas, bendradarbiavimas ir partnerystė. Kalbant apie mokyklų vadovų mokymosi aplinkas, svarbu užtikrinti, kad būtų sudarytos galimybės tiesiogiai ir praktiškai išbandyti naujas žinias bei gebėjimus, bendradarbiauti bei mokytis iš kolegų; mokymasis turi būti analizuojamas ir refleksyviai apmąstomas (Bolam, 1999; Brizges, Hallinger, 1992; Weindling, 2001). Svarbu užtikrinti edukacinės aplinkos tinkamą klimatą bei kultūrą – besimokantysis turi mokytis sąveikoje su tokia mokymosi aplinka, kuri paremtų jo mokymąsi.

„Kaitos paradigmoje“ būtina garantuoti vidinio ir išorinio mokyklų vadovų mokymosi dermę (Fullan, 1998; Simonaitienė, 2007). Mokyklose turi būti sukurtos sąlygos, kad individo atneštos žinios pasklistų organizacijoje, įgautų kitą formą ir gerintų organizacijos veiklą, keistų elgseną. Kiekvienas organizacijos narys, susipažinęs su nauja teorija, atlikęs tyrimą, gavęs įdomių duomenų, pabuvęs kvalifikacijos tobulinimo kursuose, seminare, turėtų skleisti turimas žinias. Taip jis pasidalytų savo patarimais su kitais, praturtėtų kiti organizacijos nariai ir jis pats, bendrai diskutuojant būtų rastos tobulintinos veiklos sritys ar formos. Informacijai skleisti ir organizacijos nariams tobulėti gali būti taikomi įvairūs būdai: tarimasis, mokymas ir konsultavimas, planuotas skaitymas, projektinė veikla, pareigų pakeitimas, daly-

vavimas posėdžiuose, tiriamojo darbo ataskaitos rengimas, dalyvavimas specialiose paskaitose, kursuose ir t. t. Bendrai apmaštant atskiros darbuotojo pristatomas žinias, kuriamos naujos žinios – svarbios ir reikšmingos konkrečiai mokyklai. Tad atskiros darbuotojo individualiai įgytos žinios inicijuoja pokyčius mokykloje.

Kompetencijų ugdymo proceso vertinimas. Mokslininkų (Goldring ir kt., 2010; La Ponte, Davis, 2006) teigimu, naujoje mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo koncepcijoje, orientuotoje į besimokantįjį bei grįstoje konstruktyvizmu, nėra pakankamos empirinės bazės, pagrindžiančios mokyklų vadovų dalyvavimo kompetencijų ugdymo renginiuose ir jų vadovavimo kokybės sąsajas. Todėl svarbu sukurti išsamias mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo programų vertinimo strategijas bei instrumentariją, siekiant sistemaiškai nagrinėti ir vertinti kokybiško mokyklų vadovų rengimo principus bei jų sąsajas su mokyklos tobulinimu. Tai būtina conceptualizuoti mechanizmą, kaip mokyklų vadovų kompetencijų ugdymas gali turėti įtakos vadovavimo kokybei ir, kaip pasekmė, jų organizacijais.

Mokslinėje literatūroje (Guskey, 2004) skiriami keli pagrindiniai švietimo programų vertinimo modeliai: į tikslus orientuoto vertinimo (Hammond, 1973; Mertfessel, Michael, 1967; Tyler, 1942, 1949), atsieti nuo tikslo vertinimo modeliai (Scriven, 1972; Stufflebeam, 1969; 1971) ir į mokymo(si) rezultatus nukreipti modeliai (Bernthal, 1995; Holton, 1996; Kirkpatrick, 1978; Newstrom, 1978).

McCough (2003), Smylie, Bennett (2006) teigimu, tyrimų, atskleidžiančių mokyklų vadovų pirminio bei tęstinio rengimo rezultatus (angl. *outcomes*) literatūroje aptinkama labai mažai; dažniausiai jie atskleidžia dalyvių pasitenkinimą ar nepasitenkinimą programomis. Tačiau kompetencijų ugdymo programų vertinimas numato ne tik atsakymą į klausimą „Kokių tikslų siekia programos?“, bet ir „Kaip jos siekia tų tikslų?“. Atsižvelgiant į tai, mokslinėje literatūroje (Bickman, 1987; Gutierrez, Tasse, 2007; Goldring ir kt., 2010; Rogers, Weiss, 2007; Weiss, 1995) skiriami du pagrindiniai požiūriai į mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo programų vertinimą: programos įgyvendinimo teorija pagrįstas vertinimas (angl. *program implementation theory based evaluation*) bei kaitos teorija pagrįstas vertinimas (angl. *theory of change approach to program evaluation*).

Bickman (1987), Rogers, Weiss (2007), Weiss (1995) nurodo, jog programos įgyvendinimo teorija grįsto vertinimo tikslas – atskleisti mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo programų efektyvumą, t. y. nustatyti programos tikslų bei mokymosi rezultatų santykį. Dažniausiai šis programų vertinimas remiasi programų dalyvių suteikiamu grįžtamuju ryšiu apie programos turinį, metodus ir pan. Šis kompetencijų ugdymo programų vertinimo metodas remiasi didiklos principais ir naudingas programų turiniui, komponentams, metodams, besimokančiųjų poreikiams bei mokymosi rezultatams ir kt. aspektams vertinti.

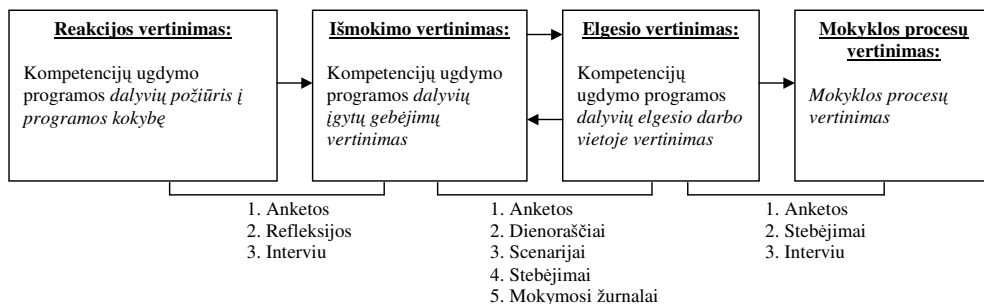
Tačiau, kaip pabrėžia Gutierrez, Tasse (2007), Goldring ir kt. (2010), mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo programoms vertinti labiau tinka kaitos teorija grįstas metodas. Šiuo požiūriu kompetencijų ugdymo programų rezultatas – tai dalyvių kompetencijų raiška bei jų pokyčiai. Autoriai argumentuoja savo poziciją tokiais teiginiais apie vadovavimo mokyklai reikšmingumą: vadovavimą galima

skirtingai apibrėžti bei traktuoti; jis apima sudėtingus psichologinius ir socialinius procesus; individo bei organizacijos pokyčius. Todėl mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo programų turinys savo pobūdžiu yra daugialypis, o tai apsunkina programų efektyvumo vertinimą. Kelley, Shaw (2009) pabrėžia, jog mokyklų vadovų kompetencijų tobulinimo programų tiekėjai mažai teskiria dėmesio teoriniams programų įgyvendinimo principams ir programų rezultatus menkai sieja su mokyklos tobulinimu.

Edukologinėje praktikoje, ugdomųjų priemonių efektyvumui įvertinti dažniausiai taikomi vadinamieji pirminiai testai (angl. *pre-test*) ir užbaigimo testai (angl. *post-test*), arba tik užbaigimo testai (Kardelis, 2002). Tačiau dėl tam tikrų metodinių apribojimų, kaip., pvz. šalutinių veiksnių kontrolė ir pan., tokie testai atlieka tik žvalgomąją funkciją.

Vieną iš efektyviausių kompetencijų ugdymo programų kokybės vertinimo modelių pasiūlė Kirkpatrick (1978). Šis modelis dėl savo paprastumo ir praktiškumo buvo perkeltas ir į mokyklų vadovų rengimo programas (Bush, 2008; Guskey, 2004; Leithwood, Levin, 2004). Vadovų apmokymo programų kokybei nustatyti autorius pasiūlė keturių lygmenų vertinimo modelį, kuris apima reakcijos vertinimą (dalyvių požiūrio į programą nustatymą), išmokimo vertinimą (apmokymuose dalyvių įgytų gebėjimų matavimą), elgesio vertinimą (nustatymą, kaip apmokymai pakeitė dalyvių elgesį darbo vietoje), rezultatų vertinimą (organizacijos efektyvumo vertinimas).

Goldring ir kt., (2010) rekomenduoja metodus, kuriais galima vertinti kiekvieno etapo pasiekimus. Apibendrinta analizė pateikta 2 pav.



2 pav. Mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo programų kokybės vertinimo modelis (sudaryta autorės)

Literatūroje pavyko aptikti tik kelis tyrimus, besiremiančius pateiktomis rekomendacijomis. Jų tikslas – atskleisti vadovų kompetencijų ugdymo ir mokyklos veiklos rezultatų sąsajas. Leithwood, Levine (2009) bei Hallinger, Heck (2005), remdamiesi kaitos teorija grįžtu programų vertinimu, atliko tyrimus, kurių tikslas buvo nustatyti mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo programų poveikį mokinių akademiniam pasiekimams. Mokslininkai Darling-Hammond ir kt. (2007), Leithwood ir kt. (2003), Wildy, Wallace (1995), siekdami identifikuoti vadovų kompetencijų ugdymo ir mokyklų tobulinimo procesų sąsajas, taikė eksperimento su lygiagrečio-

mis grupėmis (angl. *experiment with comparison groups*), arba tikrąjį eksperimentą, ir eksperimento su atsitiktinėmis imtimis (angl. *randomized experiment*), arba kvaziekperimentą, metodus netiesioginiams kompetencijų ugdymo bei mokyklos procesų ir rezultatų ryšiams nustatyti. Bush (2005; 2006; 2008), remdamasis Goldring ir kt. pateiktomis rekomendacijomis, vertino Didžiosios Britanijos Nacionalinės vadovų rengimo kolegijos (NCSL) vykdomas programas.

Mokyklų vadovų įgytiems gebėjimams nustatyti dažniausiai taikomi rašytiniai arba elektroniniai klausimynai, kurie leidžia vertintojams gauti ir apibendrinti informaciją apie vertinamojo kompetencijų vystymąsi. Šis metodas sudaro sąlygas ir pačiam besimokančiajam apmąstyti savo kompetencijų lygį bei trūkumus.

Goldring ir kt. (2008; 2009), Leithwood, Stager (1989) siūlo taikyti scenarijų, „blogai (silpnai) struktūrizuotų problemų“ (angl. *ill-structured problem*) metodus.

Scenarijai – tai rašytinio teksto arba vaizdo siužetai. Po siužeto peržiūros vertinamasis atsako į atvirus arba uždarus klausimus. Scenarijų atlikimas daugiausia susijęs su besimokančiojo žiniomis, gebėjimais, nuostatomis.

„Blogai struktūrizuotos problemos“ sprendimo metodo pagrindas yra procedūrinių ir deklaratyvių žinių koncepcija. Procedūrinės žinios (arba žinojimas „kaip“) skiriasi nuo deklaratyvių žinių (arba žinojimo „kas“, „ką“) tuo, kad jos yra įgūdžiais grindžiamos žinios ir sudaro kompetencijos pagrindą. Procedūrinės žinios apibūdinamos kaip „slypinčios žinios“ (angl. „*tacit knowledge*“), kurios atsiskleidžia žmogaus veikloje ir įgyjamos per patirtį. Tyrėjų (Richards, Busch, 2005; Smith, 2001) teigimu, slypinčių žinių artikuliuojimas suponuoja, kaip konkrečiai bus atliekama veikla. Taigi ši prielaida tampa metodologine prieiga, leidžiančia nustatyti mokyklų vadovų kompetencijų pokyčius, taikant „blogai struktūrizuotos problemos“ sprendimo metodą. Pabrėžtina, jog „blogai struktūrizuotos problemos“ sprendimas reikalauja tarpdisciplininės išvalgos, identifikuojant probleminį lauką; kognityvinių gebėjimų, konstruojant problemos sprendimų schemas bei įvertinat jų efektyvumą; refleksijos įgūdžių, konceptualizuojant problemas ir siejant jas su konkrečiomis žinojimo sritimis. Taigi „blogai struktūrizuotų problemų“ sprendimo esmė grindžiama konstruktyvizmu, teigiant, jog žmonės geriau išmoksta tada, kai patys konstruoja ir pagrindžia savo sprendimų modelius negu kai perima juos iš kitų.

Mokyklų vadovų praktiniams veiksams vertinti dažniausiai taikomi vadovų savęs vertinimo (angl. *self report tests*) testai, „360-lapsnių“ grįžtamojo ryšio testai. Tačiau Desimone (2006), Levine, Chambers, Duenas (1998) teigimu, šis metodas kvestionuotinas dėl savo validumo bei patikimumo, ypač jei savęs vertinimas atliekamas už ilgesnį veiklos laikotarpį. Todėl literatūroje (Lemmens ir kt., 1992; Rowan, Camburn, Correnti, 2004) siūloma taikyti dienoraščio arba mokymosi žurnalo pildymo (angl. *day log*) metodą, leidžiantį fiksuoti konkrečius vadovų veiksmus. Dar vienas metodas, taikomas (Goldring ir kt., 2010) mokyklų vadovų praktiniams veiksams atskleisti, yra patirties atrankos metodas (angl. *experience sampling method*), pasiūlytas mokslininkų Csikszentmihalyi, Csikszentmihalyi (1988).

Apibendrinami empirinės bazės analizę, mokslininkai Kottkamp, Rusch (2009), Murphy, Vriesenga (2006) pabrėžė, jog turi būti vykdomi kryptingi tyrimai,

siekiant padėti mokyklų vadovams išsiugdyti būtinas kompetencijas nuolatinės kaitos sąlygomis.

Taigi atlikus svarbiausių mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo komponentų analizę, svarbu išskirti esminius kompetencijų ugdymo kokybės veiksnius.

Evans, Mohr (1999) išskiria šiuos mokyklų vadovų kokybiško kompetencijų ugdymo veiksnius: vadovų mokymasis yra individualus procesas, bet geriausiai vyksta grupėje; profesinis tobulinimas turi suteikti galimybes tikslinei refleksijai; kompetencijų ugdymas yra sėkmingesnis, kai mokyklų vadovai patys projektuoja savo profesinio tobulinimosi procesą; profesinis tobulinimas turi suteikti galimybių įgytas žinias išbandyti praktinėje veikloje.

Lawrence ir kt. (2009) teigia, jog pagrindiniai kokybiško mokyklų vadovų rengimo principai – tai: nuoseklus tęstinis mokymasis; ugdomos aktualios žinios ir kasdienio darbo įgūdžiai, vadovaujant kaitai; saugi aplinka, leidžianti pritaikyti naujas žinias bei įgūdžius; nuolatinė parama ir konsultavimas; mokymasis tinkle, bendradarbiaujant su kolegomis.

Darling-Hammond ir kt. (2007) nustatė pagrindinius veiksnius, lemiančius kompetencijų ugdymo sėkmę. Mokyklų vadovų kompetencijų ugdymas, prasidedantis mokytojų, turinčių vadybinių gebėjimų, atranka, turėtų jungti tokius raktinius elementus: nuoseklus ugdymo turinys, susietas su profesiniais standartais; į besimokančius orientuotos aktyvaus mokymo strategijos; socialinė ir profesinė parama, mentorius / konsultanto pagalba; pažintinė praktika.

Gray, Bishop (2009), Peterson (2002) nurodo tris pagrindinius mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo elementus: nuoseklūs besimokančiųjų poreikių tyrimai; besimokančiųjų motyvavimas profesinei raidai; aktualių kompetencijų ugdymas. Autoriai taip pat pabrėžia, jog sėkmingą kompetencijų ugdymą lemia suderintas ir nuoseklus pirminio ir tęstinio rengimo programų turinys bei sąryšis su besimokančiųjų karjeros planais.

Goldring, Huff, Spillane, Preston ir kt. (2007, 2009, 2010) išskiria šiuos mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo principus: ugdymo turinys, atliepiantys individualius besimokančiųjų poreikius skirtingais karjeros etapais; tęstinis kompetencijų ugdymas, taikant įvairias patirtinio mokymosi formas; nuoseklus ugdymo turinys, atspindintis kasdienes poreikius bei ryšys su darbo vieta; kompetentingi ugdytojai, atliekantys ugdymo(si) skatintojų / konsultantų vaidmenį; partnerystės tinklas arba kitos paramos formos, reikalingos konsultacijoms, problemų sprendimui, nuoseklus kompetencijų ugdymo rezultatų vertinimas ir pan.

Remiantis atlikta mokslinės literatūros analize ir apibendrinus mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo kokybės veiksnius, galima pateikti teorinį kokybiško kompetencijų ugdymo modelį „kaitos paradigmoje“ (5 priedas).

Atliktos mokslinės literatūros analizės pagrindu apibūdinti pagrindiniai mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo komponentai, sudarantys teorinį mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo modelį. Modelio centre – mokyklos vadovas, kaip savivaldus besimokantysis, gebantis sėkmingai planuoti bei realizuoti savo mokymosi procesą. Modelio pagrindą sudaro nuoseklūs kompetencijų ugdymo poreikių tyrimai,

jo šerdį – esminiai kompetencijų ugdymo komponentai: turinio ypatybės, proceso kintamieji, konteksto ypatybės bei kokybės vertinimas. Mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo programų turinio analizė leidžia išskirti tris pagrindinius koncentrus: instrukcinio, transakcinio, transformacinio vadovavimo įgūdžius plėtojantys kursai. Proceso kintamųjų požiūriu, mokyklų vadovų kompetencijų ugdymas konceptualizuojamas konstruktyvistinėje paradigmoje – kompetencijų ugdymas traktuojamas kaip į besimokantįjį orientuotas procesas, organizuojamas remiantis suaugusiųjų švietimo principais. Šiame kontekste svarbūs patirtinio mokymosi mechanizmai bei mokymosi metodai, laiduojantys kokybišką mokyklų vadovų kompetencijų ugdymą, aktuali edukacinė ir mokymosi aplinka, leidžianti tiesiogiai taikyti naujus gebėjimus. Ypatingas dėmesys turi būti skiriamas mokyklų vadovų įgytų kompetencijų vertinimui.

1.2.3. Mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo ir mokyklos tobulinimo sąryšingumo teorinis modelis

Determinuojant vadovavimą, kaip svarbiausią mokyklos sėkmingos veiklos dominantę, kyla poreikis laiduoti kokybišką mokyklų vadovų kompetencijų ugdymą, kuris skatintų mokyklos tobulinimą naujoje „kaitos paradigmoje“ (Levine, 2005; Tucker, Coddington, 2002). Disertacijoje siūlomas ryšio tarp mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo ir mokyklos tobulinimo modelis pateiktas 3 paveiksle (p. 83). Jis apima du konceptualius lygmenis: vadovavimo mokyklai procesą ir kompetencijų ugdymo organizavimą. Tai sisteminis požiūris į mokyklų vadovų kompetencijų ugdymą. Modelis projektuojamas „kaitos paradigmoje“. Jis remiasi holistine mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo vizija.

Pagrindinis modelio komponentas – *mokyklų vadovų kompetencijos*. Mokslininkų teigimu, mokyklų vadovų profesinio rengimo bei tobulinimosi metu įgytos kompetencijos atsiskleidžia jų veikloje, kai vadovai keičia, tobulina mokyklos veiklą (Allard, Graham, Paarsalu, 1980; Borko, Livingston, 1989). Tai mokyklų vadovų kompetentingumo pagrindas. Remiantis disertacinio darbo 1.1.4 skyriuje atlikta mokyklų vadovų kompetencijų analize, modelyje nurodytos – ugdymo(si) proceso valdymo, strateginė, operacinė, asmeninė, tarpasmeninė, nuolatinio mokymosi – mokyklų vadovų kompetencijos. Remiantis holistinės kompetencijos koncepcija, išskirti emocinio intelekto, kritinio mąstymo bei gnostinės kompetencijos konstruktai.

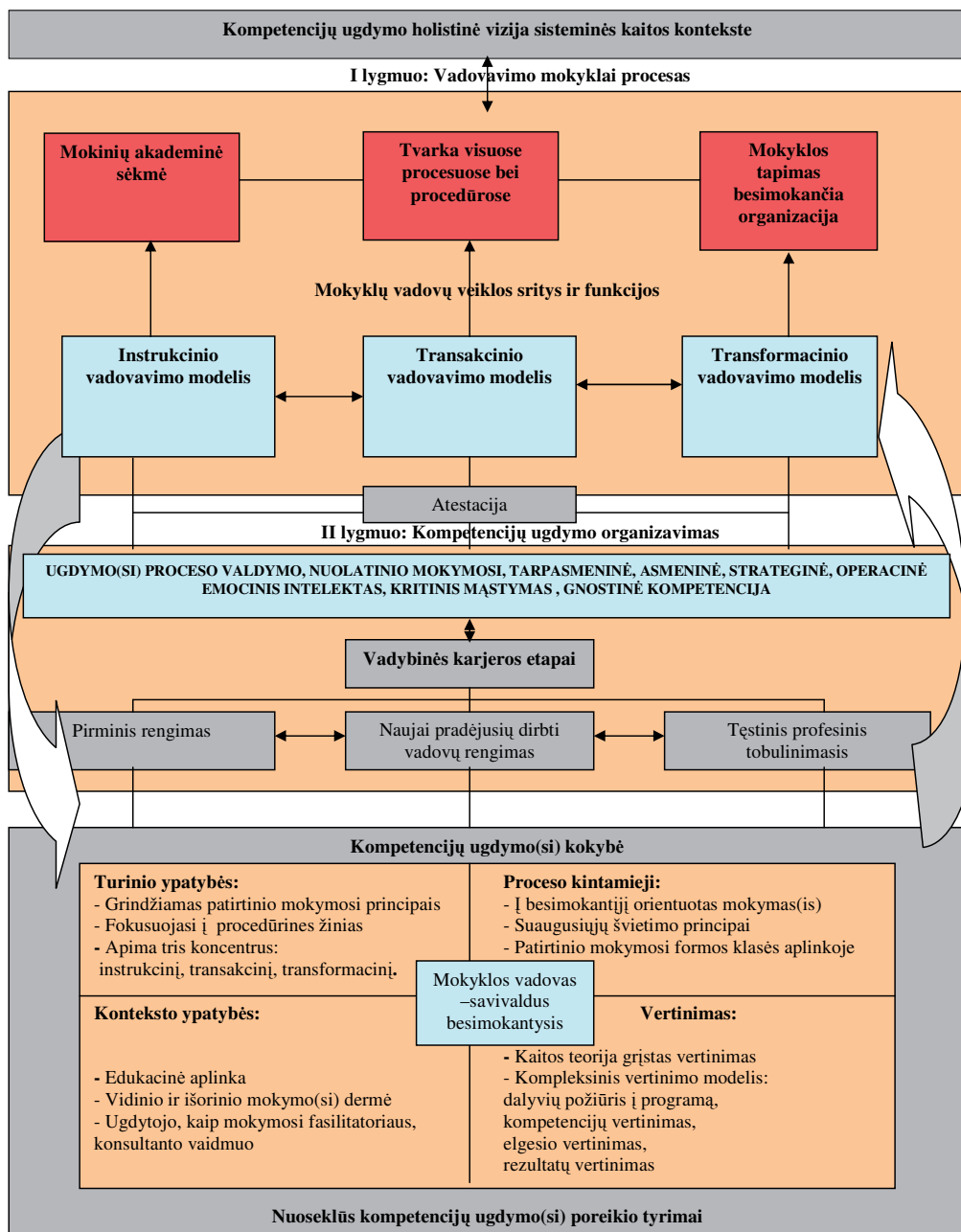
Antrasis modelio komponentas – tai *mokyklų vadovų vadybinė veikla* (Barnes ir kt., 2008; Harris, Camburn, 2007). Vadovų veiklos aspektus atskleidžia jų veiklos sričių ir funkcijų analizė, atlikta darbo 1.1.2 skyriuje. Remiantis vadovavimo mokyklai modelių analize (žr. 1.1.3 sk.), prasminga vadovavimo praktinius veiksmus pateikti kaip modelius, *nes vadovavimo modeliai* yra ne kas kita, o kompetencijų realizavimo praktinėje veikloje teoriniai konstruktai. Pažymėtina, jog kompetencijų komponentą bei vadovavimo modelių komponentą sieja abipusis ryšys, reiškiantis, jog sėkmingam vadovavimo modelių realizavimui būtinas tam tikros kompetencijos, tuo tarpu kompetencijos taip pat įgyjamos praktinėje veikloje.

Trečiasis modelio komponentas – tai *organizacijos procesai*, kuriems turi įtakos vadovo vadybiniai veiksmai. Mokslininkai (Leithwood, Jantzi, 2005; Leithwood, Riehl, 2005) teigia, jog mokyklos vadovo vadovavimas per poveikį įvairiems organizacijos procesams netiesiogiai skatina mokyklos tobulinimą.

Modelio pagrindas – *kokybiškas kompetencijų ugdymas*, sąlygojantis sėkmingą holistinės kompetencijos ugdymą(si). Nors tiesiogiai kompetencijų ugdymas mokyklos tobulinimo neveikia, tačiau gerinimo prielaida yra aukštos kokybės kompetencijų ugdymas (žr. 1.2.2. sk.). Kokybiškas kompetencijų ugdymas(is) turi būti užtikrintas kiekviename vadybinės karjeros etape. Todėl svarbi sąlyga – kompetencijų *ugdymo organizavimo principai*, šio proceso tikslingumas, tęstinumas ir sisteminumas (žr. 1.2.1 sk.).

Esminis pateikto modelio principas yra tai, jog mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo ir mokyklos tobulinimo ryšys yra netiesioginis, t. y. pasireiškiantis per eilę tarpinių komponentų: mokyklų vadovų kompetencijas, vadovavimo modelius, pvz., geresni mokinių akademiniai pasiekimai priklauso nuo kryptingo ugdymo(si) proceso valdymo kompetencijos ugdymo, sąlygojančios instrukcinio vadovavimo modelio sėkmingą realizavimą (Bossert ir kt., 1982; Goldring, Pasternack, 1994; Hallinger, Heck, 1998; Hallinger, 2008).

Priežastiniai ryšiai nurodo, ką būtina stebėti ir vertinti, siekiant nustatyti tiriamųjų reiškinių (mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo bei mokyklos tobulinimo) sąryšingumą. Goldring ir kt. (2010) teigia, jog svarbu įvertinti tris tarpinius komponentus: mokyklų vadovų kompetencijas, vadybinę veiklą ir praktinius veiksmus (vadovavimo modelius) bei organizacinius procesus, kompetencijų ugdymo organizavimą bei kompetencijų ugdymo kokybę. Atitinkami uždaviniai keliami disertacijos empiriniam tyrimui. Empirinio tyrimo rezultatų pagrindu bus galima pateikti mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo, orientuoto į mokyklos tobulinimą, optimizavimo galimybes Lietuvoje.



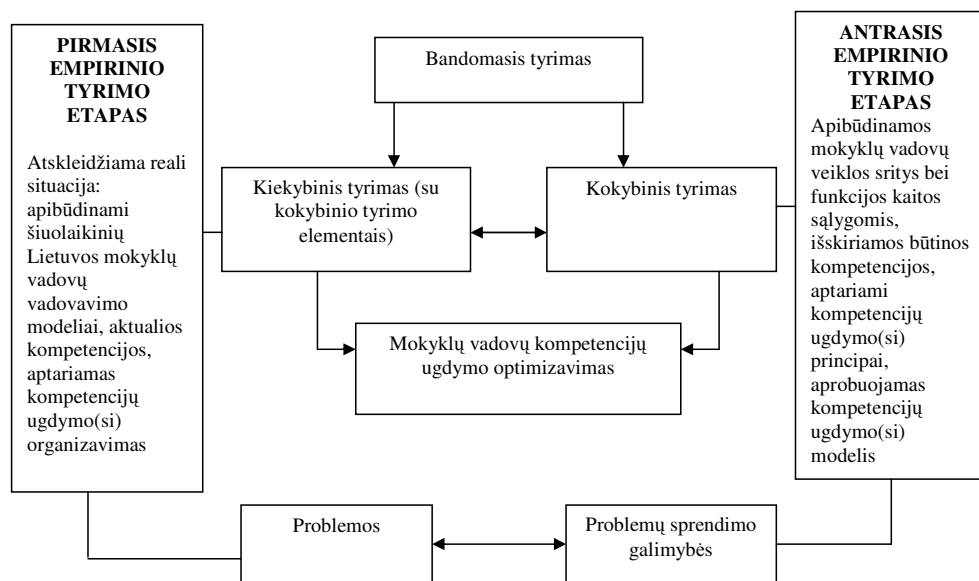
3 pav. Mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo ir mokyklos tobulinimo sąryšingumo teorinis modelis

2. EMPIRINIO TYRIMO METODIKA

Mokslinės literatūros bei švietimo dokumentų analize siekta atskleisti mokyklų vadovų vadybinės veiklos, kompetencijų, kompetencijų ugdymo aspektus naujoje „kaitos paradigmoje“. Analizės pagrindu buvo parengtas mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo ir mokyklos tobulinimo sąryšingumo modelis. Remiantis sukonstruotu teoriniu modeliu, atliktas kompleksinis empirinis tyrimas, kuriame taikyti kiekybiniai ir kokybiniai tyrimo metodai.

Šiame skyriuje pateikta detali informacija apie tyrimo organizavimą ir vykdymą. Pristatytas kiekybinio tyrimo dizainas: paaiškinta, kaip ir kokiose imtyse (tikslinėse socialinių veikėjų grupėse) buvo atliekamos apklaustos, charakterizuota populiacija, kurioje buvo išplatinti klausimynai, apibūdinta apklaustos geografija bei apklaustųjų demografinės charakteristikos. Pateikti klausimyno aprašymai, nusakytą požymių struktūra, kuri buvo tiriama (matuojama) vienu ar kitu klausimynu. Pristatytas kokybinio tyrimo dizainas: aptarti imties sudarymo principai, validumo bei patikimumo požymiai, aprašyti kokybinio tyrimo duomenų rinkimo metodai.

Empirinis tyrimas organizuotas dviem etapais (4 pav.).



4 pav. Empirinio tyrimo loginė struktūra

Pirmasis empirinio tyrimo etapas skirtas realybės situacijos išvalgomis. Šiam tyrimo etapui buvo kelti šie uždaviniai. *Pirmasis* uždavinys – atskleisti dominuojančius vadovavimo modelius Lietuvos mokyklose nuolatinės švietimo kaitos sąlygomis, išryškinti vadovavimo charakteristikas, siejant tai su mokyklos tobulinimo procesu. *Antrasis* uždavinys – išryškinti, kokios mokyklų vadovų kompetencijos yra aktualios dabartiniame švietimo reformos etape bei nustatyti kompetencijų ugdymo(si) poreikį skirtingose švietimo subjektų grupėse (mokytojai, pavaduotojai, direktoriai). *Trečiasis* tyrimo uždavinys – atskleisti Lietuvos mokyklų vadovų požiūrį į kompetencijų ugdymo(si) organizavimą. Pirmojo etapo empirinio tyrimo metu taikyti kiekybinio ir kokybinio tyrimo metodai. Mokyklų vadovų vadovavimo modeliams, aktualioms kompetencijoms identifikuoti bei kompetencijų ugdymo(si) organizavimui įvertinti taikytas anoniminės anketinės apklausos metodas. Remiantis respondentų pateiktais atsakymais, apibūdinti Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklų vadovavimo modeliai, išskirtos aktualios kompetencijos bei apžvelgtos mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo(si) galimybės. Tyrimo duomenys apdoroti SPSS (Statistic Package for Social Science) ir Windows Microsoft programomis. Respondentų atsakymai į atvirus klausimus apdoroti taikant kokybinės turinio (content) analizės metodą.

Antrajame empirinio tyrimo etape įgyvendintas kompleksinis kokybinis tyrimas, kurio tikslas – mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo(si) optimizavimo galimybių išskyrimas. Antrojo etapo empiriniam tyrimui kelti tokie uždaviniai: *pirma*, remiantis informantų pateikta autentiška informacija, apibūdinti mokyklų vadovų veiklos sritis nuolatinės švietimo kaitos sąlygomis; *antra*, remiantis pačių mokyklų vadovų supratimu apie vadybinės veiklos esmę, atskleisti, kokiomis kompetencijomis turi disponuoti šiuolaikiniai Lietuvos mokyklų vadovai; *trečia* – apriboti kokybiško mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo(si) modelį; *ketvirta* – išdiskutuoti kompetencijų ugdymo principus sisteminės kaitos paradigmoje. Kokybinio tyrimo metodai leido pasiekti gilesnių pasirinktos problemos nagrinėjimo išvalgų: informantų atsakymai į atvirus klausimus padėjo atskleisti mokyklų vadovų veiklos sritis bei funkcijas, aktualias kompetencijas, veiklos tyrimo metu buvo apribotas kokybiško mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo(si) modelis, grupinės diskusijos metu atskleistos mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo optimizavimo kryptys.

Kokybinių duomenų analizės metodas – turinio (content) analizė (detaliau kokybinio tyrimo metodai bus komentuojami 2.2.1–2.2.3 darbo skyreliuose).

2.1. Pirmojo etapo tyrimo metodika

Pristatomo tyrimo metodika įvairi ir kompleksinė. Skirtingi šio tyrimo dizainą ir organizacinius principus atspindintys parametrai pateikti 7-oje lentelėje.

**Mokyklų vadovų vadovavimo modelių, aktualių kompetencijų,
kompetencijų ugdymo(si) organizavimo kompleksinio tyrimo schema
(kiekybinis tyrimas su kokybinio tyrimo elementais)**

Tyrimo objektas ir klausimas	Informacijos šaltinis ir indikatoriai	Metodas, informacijos rinkimo būdas	Tikslinė populiacija
Lietuvos mokyklų vadovų vadovavimo modeliai	„Fakto tiesos“	Uždaro tipo anoniminė anketinė apklausa	Pedagogai Mokyklų vadovai
Vadybinės kompetencijos	„Fakto tiesos“	Uždaro tipo anoniminė anketinė apklausa	Pedagogai Mokyklų vadovai
Lietuvos mokyklų vadovų požiūris į kompetencijų ugdymo(si) organizavimą	Nuomonės ir nuostatos	Mišraus tipo anoniminė anketinė apklausa	Mokyklų vadovai

Kompleksinis tyrimo pobūdis gali būti pagrįstas keliais argumentais. Pirma, buvo nagrinėtas ne vienas tyrimo klausimas (problema), bet tyrimo klausimų darinys. Kitaip tariant, tyrimas yra kompleksinis turinio požiūriu, kadangi išnagrinėtas vadovavimo modelių aspektas ir vadovų kompetencijų bei jų ugdymo(si) aspektas. Šiems uždaviniams išspręsti buvo sukurti trys skirtingi instrumentai. Antra, minėtiems turinio aspektams tyrinėti buvo taikomi įvairūs metodai. Trečia, išsamesniam nagrinėjamų reiškinių pažinimui, apklaustos dvi respondentų (pedagogų ir mokyklų vadovų) – švietimo subjektų – kategorijos iš skirtingų bendrojo lavinimo mokyklų tipų. Taikomasis tyrimo pobūdis – gauta mokslinė informacija gali būti naudojama praktiniais (pragmatiniais) tikslais. Siekta gauti mokslinės informacijos, kuri būtų panaudota mokyklų veiklai tobulinti. Šio tyrimo sukaupta faktinė informacinė medžiaga galės būti giliau interpretuojama teoriškai, siejama su žinomais teoriniais konceptais, sugretinama su panašiais tyrimais. Tyrimo tęstinumo galimybė taip pat nekelia abejonių.

Tyrimo organizavimas

Remiantis Atviros informavimo, konsultavimo, orientavimo sistemos (AIKOS) duomenimis, Lietuvoje 2009 m. buvo 1337 bendrojo lavinimo mokyklos (neskaitant privačių), iš kurių – 84 valstybinės, 1253 – savivaldybių mokyklos. Nustatant imties tūrį vadovautasi Cohen ir kt. (2000) statistine lentele, kurioje nurodomas reprezentatyvios imties atvejų skaičius (paklaidos dydis 5%). Mokykloms buvo siunčiami kvietimai dalyvauti apklausoje. Tyrėja susisiekdavo su mokyklų administracija ir informuodavo apie vykdomą tyrimą bei jo tikslus.

Lietuvos mokyklų vadovų vadovavimo modelių kiekybinio tyrimo respondentų atrankai buvo panaudotas „puokštės“, arba serijinis, principas. Pirmiausia atsitiktinai atrinktos 10 savivaldybių (6 priedas), remiantis ŠMM duomenų bazėmis, sudaryti šių savivaldybių bendrojo lavinimo mokyklų sąrašai. Iš kiekvienos grupės (visų šių miestų savivaldybių bendrojo lavinimo mokyklos, neskaitant privačių) paprastos gražintinės atrankos būdu parinkta po 5 mokyklas. Tikslas – apklausti vadovus ir pedagogus. Respondentų prašyta užpildyti klausimynus, patalpintus elektroninėje

svetainėje <<http://apklausa.lt/f/mokyklu-vadovams-8zc53nr/answers/new.fullpage>> (kai kuriais atvejais anketos buvo persiunčiamos el. paštu arba buvo pateikiami popieriniai variantai).

Aktualių kompetencijų bei kompetencijų ugdymo(si) poreikiui nustatyti buvo atrinkta 200 bendrojo lavinimo mokyklų. Taikytas sisteminis tikimybinės atrankos būdas. Iš sudaryto mokyklų sąrašo, atsitiktinai pasirinkus pirmąją mokyklą, pagal atitinkamą žingsnį buvo atrinkamos kitos mokyklos. Mokyklos traktuojamos kaip tyrimo lizdai, visi lizduose esantys vienetai pakliūna į tyrimą. Respondentų (vadovų, pavaduotojų, pedagogų) prašyta užpildyti klausimynus, patalpintus elektroninėje svetainėje <<http://apklausa.lt/f/vadybines-kompetencijos-yzap8le/answers/new.fullpage>>. Atskirais atvejais anketos buvo siunčiamos el. paštu.

Lietuvos mokyklų vadovų požiūrio į kompetencijų ugdymo(si) organizavimą respondentų atrankai pasirinktas sisteminis tikimybinės atrankos būdas. Remiantis AIKOS sąrašais, atrinkta 300 bendrojo lavinimo mokyklų iš visos Lietuvos, kurių vadovams elektroniniu paštu (pagal išankstinį susitarimą) buvo siunčiamos apklausos anketos. Tyrimo metu paaiškėjo, jog dalis AIKOS svetainėje nurodomų mokyklų elektroninio pašto adresų neveikia, o anketų grįžtamumas, net nusiuntus po du priminimus, žymiai mažesnis nei planuota (ko gero dėl mokslo metų pradžioje vykdytos apklausos). Siekiant užtikrinti tyrimui reikalingą respondentų skaičių, buvo atrinkta dar 100 bendrojo lavinimo mokyklų, joms irgi išsiųstos tyrimo anketos.

Tyrimo etika

Vykdam tyrimą vadovautasi:

- **Geranoriškumo principu.** Respondentams garantuota, kad jiems negresia pavojus, kad dalyvavimas tyrime nesukels nerimo, baimės. Pabrėžtas teigiamas tyrimo poveikis visuomenės raidai, vystymuisi žinių požiūriu.
- **Pagarbos asmens orumui principu.** Tiriamiesiems suteikta teisė apsispręsti dėl savanoriško dalyvavimo tyrime. Paaiškinti tyrimo tikslai, tyrimo rizikos elementai, nauda, funkcijos.
- **Teisingumo principu.** Respondentams garantuotas konfidencialumas. Nurodyta, kad duomenys bus naudojami tik tyrimo tikslams. Tyrimo procedūros paaiškintos vartojant kasdieninės kalbos terminologiją. Be to, paaiškinta, kaip vyko atranka tyrimui, informuota, kokiais būdais bus renkama informacija.

Tyrimo instrumentai

Duomenų rinkimo metodu pasirinkta anoniminė apklausa raštu, naudojant uždaro ir atviro tipo klausimus. Tokį pasirinkimą lėmė šie grupinės anketinės apklausos privalumai:

1. Apklausa galima vykdyti respondentų darbo vietose.
 2. Apklausa užtikrina pakankamą atrankos dydį.
 3. Šimtaprocentinis arba artimas jam anketų grįžtamumas.
 4. Galimybė apklausėjui instruktuoti respondentus.
 5. Anketavimas trumpiau trunka nei interviu (Luobikienė, 2003, p. 84).
- Apklausos indikatoriai pripažįstami, jei:

- nustatytomis fakto tiesomis bandoma rekonstruoti socialinius procesus ir socialinius įvykius;
- išaiškintų nuomonių ir nuostatų pagrindu bandoma įsivaizduoti socialinį veikėją ir tikimybiškai prognozuoti jo socialinę elgseną (Merkys, 2002).

Šie teiginiai atspindi pagrindinius tyrimo uždavinius, todėl apklausos metodas laikomas tinkamiausiu pasirinktai problemai tirti.

Tyrimo uždaviniams pasiekti buvo sukurti trys skirtingi klausimynai, kurie detaliau bus aptarti 2.1.1–2.1.3 darbo poskyriuose. Apibendrinta informacija pateikta 8-oje lentelėje.

8 lentelė

Apklausos tyrimo instrumentai: tiriamų požymių skaičius, respondentų kategorijos ir imtis

Klausimyno pavadinimas	Respondentai	N-klausimynų: apdorota / grįžo	Diagnostinių blo- kų skaičius	Uždarų klausimų skaičius	Atvirų klausimų skaičius	Demografinių klausimų skai- čius
Vadovavimo modelių tyrimo klausimynas	Mokyklų vadovai, pedagogai	N (apdorota) = 295	4	80	-	4
Aktualių kompetencijų tyrimo klausimynas	Mokyklų vadovai, pavaduotojai, pedagogai	N (apdorota) = 653	3	106	-	7
Mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo(si) organizavimo klausimynas	Mokyklų vadovai	N (išplatinta) = 400 N (apdorota) = 352	4	31	5	6

2.1.1. Lietuvos mokyklų vadovų vadovavimo modelių tyrimas

Tyrimo uždavinys – atskleisti Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklose dominuojančius vadovavimo modelius nuolatinės švietimo kaitos sąlygomis.

Tyrimo instrumentas. Vadovavimo Lietuvos mokykloms modelių kiekybinio tyrimo klausimynas (7 priedas) buvo sudarytas vadovaujantis Miles, Lucas, Valentine (2001) parengta vadovų testavimo sistema, skirta efektyvaus vadovavimo modelio nagrinėjimui ir jo taikymui praktikoje. Tyrimas priskiriamas mokyklos vadybos diagnostikos (angl. *Management Diagnostic*) sričiai. Pažymėtina, jog terminą *Management Diagnostic* vartoja psichologiškai ir sociologiškai orientuoti vadybos tyrinėtojai, prioritetą linkę teikti žmogiškųjų išteklių ir socialinių santykių vadybos procesams analizuoti ir jų veiksmingumui įvertinti (Sarges, 1995). Vadybos diagnostika atlieka ir vadybinės veiklos prognozavimo funkciją, nes diagnozės pagrindu priimami šios veiklos tobulinimo sprendiniai (Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008).

Klausimyno turinį sudaro skirtingi vadovavimo modeliai. Klausimynas, kurio kompozicija primena klasės žurnalą, susideda iš 80 teiginių. Jame klausiama „fakto tiesų“, t. y. prašoma įvertinti esamą situaciją konkrečios mokyklos lygmeniu. Respondentų – mokyklų vadovų ir pedagogų – prašyta išsakyti savo nuomonę apie pateiktus teiginius, kurie atspindi vadovavimo teorijos esmę. Šie teiginiai, arba **latentiniai faktoriai**, leidžia stebimą reiškinį tirti charakterizuojančių požymių rinkiniu. Situaciją prašyta vertinti tik konkrečios mokyklos lygmeniu. Pirmi 25 teiginiai sudaro pirmąjį bloką, skirtą transformacinio vadovavimo modeliui nagrinėti. Antrą klausimyno bloką sudaro instrukcinio vadovavimo modelio nagrinėjimui skirti teiginiai. Trečio bloko teiginiai atspindi transakcinio vadovavimo modelį. Duomenys grupuojami tokiu būdu:

I BLOKAS

Vizijos kūrimas	1–5 klausimai
Elgsenos modeliavimas	6–8 klausimai
Įsipareigojimo mokyklai skatinimas	9–14 klausimai
Individuali parama	15–19 klausimai
Intelektualinis skatinimas	20–22 klausimai
Dideli lūkesčiai	23–25 klausimai

II BLOKAS

Ugdymo(si) proceso valdymas	26–31 klausimai
Pedagoginis kompetentingumas	32–35 klausimai
Komunikavimas	36–41 klausimai
Matomas dalyvavimas	42–45 klausimai

III BLOKAS

Santykiai su mokytojais	46–57 klausimai
Santykiai su mokiniais	59–65 klausimai
Sąveikos procesai	66–73 klausimai
Mokyklos klimatas	74–80 klausimai

Duomenims grupuoti taikyta ranginė skalė. Klausimyno paskutinioji dalis – demografinis blokas, sudarytas iš 4 klausimų.

Klausimyno patikimumo analizė. Rezultatai tuo patikimesni, kuo Cronbach Alpha artimesnė 1. Be to, laikoma, kad anketos klausimai buvo pakankamai gerai suprasti, jeigu ši reikšmė nepadidėja, pašalinus kuri nors iš jų (8 priedas). Šio tyrimo atveju reikšmė išliko tokia pati. Vadinasi, rezultatai patikimi: Cronbach Alpha = 0,971.

Pagrindinis klausimyno tikslas – nustatyti dominuojantį (-čius) vadovavimo modelį (-ius) Lietuvos mokyklose. Tikslui pasiekti buvo taikytos šios statistinės procedūros: keleto grupių vidurkiams palyginti taikoma dispersinė analizė (sutrumpintai ANOVA). Jos rezultatai: *t* testo reikšmė ir *p* reikšmė. Sprendimo priėmimas vykdomas pagal gautą *p* reikšmę – sakoma, kad yra reikšmingų skirtumų tarp grupių vidurkių, jei atitinkama *p* reikšmė yra mažesnė už 0,05. *Post hoc* (LSD) kriterijus leidžia patikrinti reikšmingus skirtumus tarp konkrečių grupių, kai jų yra daugiau

negu dvi. Instrumente išskirtos 3 duomenų grupės, arba blokai, atspindintys vadovavimo modelių charakteristikas.

Klausimyno faktorinė analizė. Faktorinės analizės idėja: atsižvelgiant į tarpusavio koreliacijas, stebimi kintamieji suskirstomi į grupes. Manoma, kad kiekvienos grupės kintamuosius vienija kuris nors tiesiogiai nestebimas faktorius. Koks tas faktorius, sprendžia pats tyrėjas, nagrinėdamas grupes sudarančius kintamuosius.

Faktorinės analizės etapai:

1. Patikrinimui, ar duomenys tinka faktorinei analizei, taikytas **Bartlett sferiškumo kriterijus** (matuojamas *Chi kvadrat* reikšme), leidžiantis nustatyti, ar tarp stebimų kintamųjų yra statistiškai reikšmingai koreliuojančių (yra koreliuojančių, jei Bartlett testo rezultatą atitinkanti p reikšmė yra mažesnė už 0,05). **KMO** matas įvertina, ar duomenys tinka faktorinei analizei. Taikyta tokia KMO reikšmių gradacija: $0,9 < KMO$ – faktorinė analizė puikiai tinka; $0,8 < KMO \leq 0,9$ – gerai tinka; $0,7 < KMO \leq 0,8$ – tinka patenkinamai; $0,6 < KMO \leq 0,7$ – tinka pakenčiamai; $0,5 < KMO \leq 0,6$ – tinka blogai; $KMO < 0,5$ – faktorinė analizė nepriimtina.
2. Faktorių išskyrimas.
3. Faktorių sukimas ir interpretavimas.
4. Faktorių reikšmių įverčių skaičiavimas.

Lietuvos mokyklų vadovavimo modelių kiekybinio tyrimo klausimyno tinkamumas faktorinei analizei pagal KMO ir Bartlett testą parodytas 9-oje lentelėje

9 lentelė

KMO ir Bartlett testo rezultatai

KMO		0,946
Bartlett sferiškumo testas	Chi kvadrat	10.752,460
	p	0,000

Taigi kintamieji puikiai tinka faktorinei analizei. Laikytasi nuostatos, kad anketos klausimai buvo pakankamai gerai suprasti, jeigu ši reikšmė nepadidėja, pašalinus kurį nors iš jų. Šiuo atveju rezultatai rodo (9 priedas), kad reikšmė išlieka tokia pati. Taigi galima teigti, kad rezultatai yra patikimi.

Klausimyno koreliacinė analizė. Koreliacijos koeficientas parodo, ar tarp dviejų požymių yra reikšmingas ryšys. Ranginiams kintamiesiems skaičiuojamas Spearman ranginės koreliacijos koeficientas. Koreliacijos koeficiento reikšmės kinta nuo -1 iki 1. Neigiama reikšmė rodo, kad ryšys tarp požymių yra atvirkštinis, o teigiama – tiesioginį ryšį. Be to, greta koreliacijos koeficiento r yra skaičiuojamas jo reikšmingumas p ; ryšys tarp požymių yra reikšmingas, jei reikšmingumas p yra mažesnis už 0,05. Buvo nustatyti Spearman koreliacijos koeficientai tarp socialinių demografinių savybių ir faktorių, nustatytų faktorinės analizės būdu.

Tyrimo imtis. Vadovavimo modeliams Lietuvos mokyklose kiekybiškai ištirti buvo apklausti respondentai iš skirtingų bendrojo lavinimo mokyklų. Tyrime dalyvavo 356 respondentai, iš jų 61 vadovas, 295 mokytojai (10 lentelė). Tyrimo

duomenys statistiškai apdoroti SPSS (Statistical Package for Social Science) programine įranga.

10 lentelė

Vadovavimo mokykloms modelių tyrimo imties charakteristikos

Vadovavimo mokykloms modelių tyrimo dalyviai		
Rodiklis	Imties duomenys	
Populiacija	Pedagogai	Vadovai
N resp.	295	61
Lytis	Moterys – 84,1% Vyrų – 15,9%	Moterys – 66% Vyrų – 34%
Amžius	20–30 m. – 19,7% 31–40 m. – 32,5% 41–50 m. – 31,9% Per 50 m. – 12,5%	20–30 m. – 0 % 31–40 m. – 11,8% 41–50 m. – 38,3% Per 50 m. – 48,9%
Darbo stažas	Pedagoginis darbo stažas	Vadybinis darbo stažas
	Iki 5 m. – 23,7% 5–10 m. – 26,4% 11–15 m. – 26,4% Per 15 m. – 23,4%	Iki 5 m. – 17,2% 5–10 m. – 26,4% 11–15 m. – 39,6% Per 15 m. – 23,4%
Kvalifikacija / kategorija	Pedagoginė kvalifikacija	Vadybinė kategorija
	Mokytojas – 22% Vyr. mokytojas – 49,8% Mokytojas metodininkas – 23,1% Mokytojas ekspertas – 0,3% Neturi kvalifikacijos – 4,7%	I – 11,3% II – 47,3% III – 47,4%

Vadovavimo modelių tyrimo dalyvių demografinės charakteristikos. Respondentų pasiskirstymas pagal lytį (10 lentelė), nors ir akivaizdžiai asimetriškas, vis dėlto yra realus. Kaip žinoma, mokytojų (t. y. – „moteriškos“ profesijos) bendruomenėje vyrų nuošimtis yra dar mažesnis. Šio tyrimo imtyje vyrų nuošimtis sąlyginai didelis, atitinkamas santykis apytiksliai yra 1:6. Vadovų imtyje vyrų nuošimtis dar didesnis – 1:2. Šis imties faktas gali būti paaiškintas tuo, kad švietimo vadovų populiacijoje vyrų nuošimtis yra gerokai didesnis nei pedagogų populiacijoje. Formuojant imtį, svarbūs respondentų demografiniai požymiai. Grindžiant imties realumą, svarbu parodyti, kad populiacijoje nėra ryškių ir realybėje mažai tikėtinų asimetrijų pagal vieną ar kitą demografinį požymį. Respondentų pasiskirstymas pagal amžių atspindi realybės tendencijas. Kaip matyti, imtyje atstovaujama ir jaunų, ir pagyvenusių pedagogų bei vadovų įvairovė. Pedagogų populiacijoje vienu iš esminių demografinių kriterijų laikomas pedagoginis stažas. Vadovų populiacijoje domėtasi apie respondentų vadybinio darbo stažą. Respondentų pasiskirstymas pagal darbo stažą realus, nes atstovaujamos visos kategorijos. Pedagogų populiacija beveik tolygiai reprezentuojama visomis darbo stažo kategorijomis. Vadovų imtyje daugiau patyrusių, turinčių didesnę vadybinio darbo stažą respondentų (39,6%), bet skirtumas tarp kategorijų nežymus. Svarbi demografinė charakteristika – kategorija: pedagogų kvalifikacinė kategorija, vadovų – vadybinė. Pažymėtina, jog imtį sudaro įvairių kategorijų respondentai. Pedagogų imtis daugiausia atstovaujama vyresniųjų mokytojų

(49,8%). Atkreiptinas dėmesys, jog į imtį pateko turintys aukščiausią – eksperto – kvalifikacinę kategoriją respondentai bei dirbantys mokykloje, bet neturintys kvalifikacinės kategorijos respondentai. Vadovų imtis daugiausia atstovaujama II vadybinę kategoriją turinčių respondentų (47,3%).

Pateiktos pedagogų ir vadovų imties demografinės charakteristikos rodo, kad suformuota imtis yra tinkamo dydžio, reali ir adekvati tyrimo tikslui.

Pagrindiniai mokyklų vadovų vadovavimo modelių tyrimo parametrai pateikti 11-oje lentelėje.

11 lentelė

Lietuvos mokyklų vadovų vadovavimo modelių kiekybinio tyrimo parametrai

Tikslinė populiacija	Bendrojo lavinimo mokyklų vadovai (N = 61) Bendrojo lavinimo mokyklų pedagogai (N = 295)
Duomenų tipas	Kiekybiniai duomenys
Tyrimo duomenų šaltinis	„Fakto tiesos“
Duomenų rinkimo būdas	Uždaro tipo anoniminė apklausa raštu
Duomenų analizės metodai	Statistinė duomenų analizė, statistinių duomenų interpretavimas

2.1.2. Lietuvos mokyklų vadovams aktualių kompetencijų bei jų ugdymo(si) poreikio tyrimas

Tyrimo uždavinys – išryškinti, kurios mokyklų vadovų kompetencijos aktuales dabartiniame švietimo reformos etape bei nustatyti kompetencijų ugdymo(si) poreikį skirtingose švietimo subjektų grupėse (mokytojai, pavaduotojai, direktoriai).

Tyrimo instrumentas. Aktualių kompetencijų kiekybinio tyrimo klausimynas (10 priedas) buvo sudarytas remiantis teorinėje darbo dalyje sukonstruotu mokyklų vadovų holistinės kompetencijos modeliu. Vadybinėje praktikoje šis tyrimas vadinamas „360 laipsnių“ grįžtamojo ryšio tyrimu. Tai vienas objektyviausių metodų, dažniausiai taikomas, kai organizacijose įgyvendinami karjeros valdymo projektai, pvz., sudarant darbuotojų ugdymo planus ar / arba atliekant darbuotojų veiklos vertinimą. Informacija apie darbuotoją renkama iš visų organizacijos lygių. Vienas iš „360 laipsnių“ vertinimo tikslų yra plėtoti vadybines kompetencijas bei nustatyti mokymo(si) poreikius (Hallinger, 2003; Leithwood, 1994).

Klausimyno turinio objektas – skirtingi vadybiniai gebėjimai. Respondentų prašyta įvertinti kiekvieno vadybinio gebėjimo aktualumą jų profesinei veiklai bei nustatyti savo ugdymo(si) poreikius, t. y. išskirti būtinus išsiugdyti bei mažiau svarbius gebėjimus. Aktualių vadybinių gebėjimų bloką sudaro 108 teiginiai, tie patys teiginiai pateikiami vertinimui ir kitame – tobulinimosi poreikio – diagnostiniame bloke.

Klausimyno patikimumo analizė. Diagnostinių kriterijų (teiginių) skalės vidiniam patikimumui įvertinti atliktas Cronbach Alpha testas (11 priedas). Gautas patikimumo koeficientas – 0,960 rodo aukštą teiginių vidinį susietumą. (I bloko Cronbach Alpha – 0,927; II – 0,931). Kintamųjų skiriamoji geba *r/itt* yra didesnė už 0,2.

Tyrimo duomenų analizei taikytas daugiamatis statistinis metodas – *faktorinė analizė*, kuria siekta sumažinti tyrimo pirminių kintamųjų kiekį ir sudaryti naujas skales, t. y. suformuoti tyrimo teorinius-diagnostinius konstruktus atliepiančias skales, leidžiančias, minimaliai prarandant informacijos, pakeisti charakterizuojančių požymių aibę kelių faktorių rinkiniu (Merkys, 1999). Faktorinė analizė prasminga tada, jei gautus faktorius pavyksta teoriškai interpretuoti, o tai reiškia, kad kompiuteris operuoja tik matematiniais įverčiais ir ekstrahuoti faktoriai paprastai atspindi sutankintą kintamųjų statistinį sąryšį, tuo tarpu kokybinę analizę ir interpretaciją atlieka tyrėjas. Jei dėl faktorinės analizės „atidengiama“ teoriškai prasminga struktūra, tai šis faktas yra laikomas konstrukto validumo argumentu. Tyrime taikytas pagrindinių komponentų metodas ir VARIMAX rotacija. Atliekant faktorinę analizę, pagrindinių komponentų modelių gautas testo faktorinis svoris L išreiškiamas koreliacijos koeficientu tarp kintamojo ir ekstrahuoto faktoriaus. Koeficiento reikšmės gali svyruoti nuo -1 iki +1. Jei kintamieji koreliuoja, tenkindami sąlygą $L > 0,6$, tai faktorius statistiškai yra tinkamas.

Tyrimo duomenų analizei taikyti ir aprašomosios statistikos metodai (vidurkių skaičiavimai), dispersinė analizė.

Tyrimo imtis. Aktualių kompetencijų tyrimui buvo sudarytos trys respondentų imtys: mokytojų, pavaduotojų, vadovų. Siekiant tyrimo tikslo, kiekvienoje imtyje papildomai buvo išskirtos subimtys: pradedančių dirbti ir patyrusių mokytojų; pradedančių dirbti ir patyrusių pavaduotojų; pradedančių dirbti direktorių, patyrusių direktorių ir direktorių-ekspertų. Priede Nr.12 pateiktos detalizuotos demografinės charakteristikos. Lentelėje pateikta apibendrinta informacija (12 lentelė).

12 lentelė

Mokyklų vadovų kompetencijų bei jų ugdymo(si) poreikio tyrimo imties charakteristikos

Mokyklų vadovams aktualių kompetencijų tyrimo dalyviai			
Rodiklis	Imčių duomenys		
Populiacija	Pedagogai	Pavaduotojai	Direktoriai
N resp.	392	181	80
Lytis	Moterys – 74,7% Vyrai – 25,3%	Moterys – 56,4% Vyrai – 43,6%	Moterys – 76,3% Vyrai – 23,8%
Amžius	Iki 30 m. – 17,6% 30–50 m. – 66,6% Per 50 m. – 15,8%	Iki 30 m. – 2,8% 30–50 m. – 81,2% Per 50 m. – 16,0%	Iki 30 m. – 1,3% 30–50 m. – 88,8% Per 50 m. – 10,0%
Vadybinė kategorija	Vadybinė kategorija	Vadybinė kategorija	Vadybinė kategorija
	-	Be kategorijos – 36,5% III – 48,6% II – 14,4% I – 0%	Be kategorijos – 1,3% III – 25,0% II – 72,5% I – 1,3%

	Pedagoginė kvalifikacija	Pedagoginė kvalifikacija	Pedagoginė kvalifikacija
Pedagoginė kvalifikacija	Mokytojas – 26,0% Vyr. mokytojas – 66,1% Mokytojas-metodininkas – 7,4% Ekspertas – 0,5%	Mokytojas – 1,7% Vyr. mokytojas – 95,6% Mokytojas-metodininkas – 2,2% Ekspertas – 0,6%	Mokytojas – 1,3% Vyr. mokytojas – 80,0% Mokytojas-metodininkas – 16,3% Ekspertas – 2,5%
Vietovė	Miestas – 66,6% Miestelis – 27,6% Kaimas – 5,9%	Miestas – 77,3% Miestelis – 19,3% Kaimas – 3,3%	Miestas – 68,8% Miestelis – 31,3% Kaimas – 0%

Aktualių kompetencijų tyrimo dalyvių demografinės charakteristikos. Iš 12 lentelėje pateiktų duomenų matyti, jog tiriamųjų imtys daugiausia atstovaujamos moteriškosios lyties atstovų (tiek mokytojų, tiek direktorių imtyje vyrų nuošimtis yra apytiksliai vienodas – 1:3; pavaduotojų imtyje vyrų nuošimtis sąlyginai didesnis – 1:1,3). Visose imtyse dominuoja vidutinio amžiaus respondentai. Pavaduotojų ir direktorių imtis sudaro skirtingų vadybinių kategorijų respondentai. Pažymėtina, jog pavaduotojų imtyje daugiau yra trečiąją kategoriją turinčių respondentų, tuo tarpu direktorių populiaciją daugiausia atstovauja antros vadybinės kategorijos tiriamieji. Pedagoginė kvalifikacija aiškintasi visose apklaustųjų grupėse. Atskleista bendroji tendencija liudija, jog visos trys imtys reprezentuojamos vyriausiojo mokytojo kvalifikaciją turinčių respondentų. Be to, nustatyta, kad daugiausia respondentų gyvena Lietuvos miestuose.

Pagrindiniai mokyklų vadovų kompetencijų tyrimo parametrai pateikti 13-oje lentelėje.

13 lentelė

Mokyklų vadovų kompetencijų bei jų ugdymo(si) poreikio tyrimo kiekybinio tyrimo parametrai

Tikslinė populiacija	Bendrojo lavinimo mokyklų direktoriai (N = 80) Bendrojo lavinimo mokyklų pavaduotojai (N = 181) Bendrojo lavinimo mokyklų pedagogai (N = 392)
Duomenų tipas	Kiekybiniai duomenys
Tyrimo duomenų šaltinis	Nuomonės ir nuostatos
Duomenų rinkimo būdas	Uždaro tipo anoniminė apklausa raštu
Duomenų analizės metodai	Statistinė duomenų analizė, statistinių duomenų interpretavimas

2.1.3. Mokyklų vadovų požiūrio į kompetencijų ugdymo(si) organizavimą Lietuvoje tyrimas

Tyrimo uždavinys – atskleisti mokyklų vadovų požiūrį į kompetencijų ugdymo(si) organizavimą Lietuvoje.

Tyrimo instrumentas. Lietuvos mokyklų vadovų požiūriui į kompetencijų ugdymo(si) organizavimą išaiškinti kiekybinio tyrimo klausimynas (13 priedas) buvo sudarytas remiantis teorinėje darbo dalyje atlikta mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo organizavimo principų analize.

Klausimyną sudaro skirtingi blokai:

- demografiniai klausimai;
- klausimai, skirti mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo(si) galimybių analizei;
- klausimai, skirti kompetencijų ugdymo(si) renginių turiniui, formoms, aktualumui bei kokybei;
- klausimai, skirti atestacijos procedūrų analizei.

Klausimyno patikimumo analizė. Klausimyno patikimumas buvo vertinamas matuojant skalę sudarančių kintamųjų vidinį suderinamumą. Nustatytas Cronbach alpha 0,889. Tai leidžia manyti, kad visa skalė yra homogeniška ir patikima matavimo priemonė. Patikrinus, ar padidėtų Cronbach alpha pašalinus bet kurį iš kintamųjų, nustatyta, jog tokių kintamųjų nėra (kintamųjų skiriamoji geba r/itt yra didesnė už 0,2) (14 priedas).

Chi-kvadrato testas. Klausimyno Chi kvadrato testas taikomas procentinių vertinimų skirtumams palyginti. Jis parodo, ar yra reikšmingų kelių grupių vertinimo skirtumų. Sakoma, kad reikšmingų skirtumų yra, jei *Chi kvadrato* reikšmę atitinkanti p reikšmė yra mažesnė už 0,05. Ieškota reikšmingų statistinių sąryšių tarp anketos demografinių klausimų ir klausimų, atspindinčių įvairius kompetencijų ugdymo(si) organizavimo aspektus (kl. nr. 8, 10, 12, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 32).

Analizuojant kiekybinius apklausos duomenis, taikyti statistinės analizės metodai: aprašomoji statistika (skaičiuoti vidurkiai, standartiniai nuokrypiai, procentinė išraiška; atliktas *chi kvadrato* testas), dichotominė analizė. Kokybinių duomenų analizei taikyta kokybinė turinio (content) analizė. Reikia pabrėžti, jog tyrimas pagal savo pobūdį žvalgomasis – siekta pateikti bendras dominuojančias tendencijas, todėl nesigilinta į koreliacinius ryšius. Tačiau tai galėtų nuspėti tolimesnių tyrimų lauką.

Tyrimo imtis. Kompetencijų ugdymo(si) organizavimo tyrimo generalinę populiaciją sudaro visi Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklų vadovai. Apibendrinti imties demografiniai duomenys pristatyti 14-oje lentelėje.

Mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo(si) galimybių tyrimo dalyvių demografinės charakteristikos. Iš 14 lentelės matyti, jog populiacijai daugiausia atstovauja moterys. Pasiskirstymas pagal amžiaus kategorijas gana realus: mokyklų vadovų pareigas užimančių asmenų amžius siekia 40 ir daugiau metų. Imtį reprezentuoja trečiąją ir antrąją vadybines kategorijas turintys respondentai. Tiriamieji dažniausiai

gyvena dideliuose miestuose, dirba skirtingų tipų mokyklose (pasiskirstymas pagal minėtas kategorijas realus).

Pagrindiniai mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo(si) tyrimo parametrai pateikti 15-oje lentelėje.

14 lentelė

Mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo(si) galimybių tyrimo imties charakteristikos

Mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo(si) galimybių tyrimo dalyviai					
Populiacija. Mokyklų vadovai N = 352					
Lytis	Amžius	Vadybinė kategorija	Vietovė	Pedagoginė kvalifikacija	Mokyklos tipas
Moterys – 71,0%	31–40 m. – 18,5 %	Be kategorijos – 12,8%	Miestas – 50,3%	Mokytojas – 2,0%	Gimnazija – 11,1%
Vyrai – 29,0%	41–50 m. – 38,1%	III – 43,9%	Miestelis – 27,6%	Vyr. mokytojas – 56,5%	Vidurinė mokykla – 36,1%
	Per 50 m. – 43,5 %	II – 41,9%	Kaimas – 22,2%	Metodininkas – 32,4%	Pagrindinė mokykla – 15,1%
		I – 1,4%		Ekspertas – 9,1%	Pradinė mokykla – 23,6%
					Kita – 14,2%

15 lentelė

Lietuvos mokyklų vadovų požiūrio į kompetencijų ugdymo(si) organizavimą tyrimo parametrai

Tikslinė populiacija	Bendrojo lavinimo mokyklų vadovai (N = 352)
Duomenų tipas	Kiekybiniai ir kokybiniai duomenys
Tyrimo duomenų šaltinis	Nuomonės ir nuostatos
Duomenų rinkimo būdas	Mišraus tipo anoniminė apklausa raštu
Duomenų analizės metodai	Statistinė duomenų analizė, statistinių duomenų interpretavimas Kokybiniai duomenys apdoroti kokybinės turinio (content) analizės būdu

2.2. Antrojo etapo tyrimo metodika

Antrajame empirinio tyrimo etape atliktas kompleksinis kokybinis tyrimas, kurio tikslas – mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo(si) optimizavimas. Įvairūs šio tyrimo dizainą ir organizacinius principus atspindintys parametrai pateikti 16-oje lentelėje.

**Mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo(si) optimizavimo galimybės:
kokybinio tyrimo schema**

Tyrimo objektas ir klausimas	Informacijos šaltinis	Metodas, informacijos rinkimo būdas	Tikslinė populiacija
Lietuvos mokyklų vadovų veiklos sritys ir kompetencijos	Tekstinė medžiaga, autentiškų atsakymų raštu masyvas	Atviro tipo anketinė apklausa	Gimnazijų vadovai (N = 47)
Mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo(si) modelio aprobavimas	Tekstinė medžiaga, autentiškų atsakymų raštu masyvas	- „Blogai struktūrizuotos“ problemos sprendimas - Nestruktūruotas esė	Mokyklų vadovai (N = 8)
Kompetencijų ugdymo(si) principai	Tyrėjo užrašyti informantų pasisakymai	Grupinė diskusija	Mokyklų vadovai (N = 8)

Atliekant kokybinį tyrimą, svarbu laikytis **etikos principų**. Kokybinis tyrimas grindžiamas tokiais etikos principais (Rupšienė, 2007): informantai tyrime dalyvauja tik laisvanoriškai, jie yra informuoti apie tyrimo esmę, galimą riziką, tyrimo etikos principų laikymąsi, tiriamieji yra apsaugoti nuo galimos žalos – jiems yra garantuotas informacijos konfidencialumas.

Kokybinio tyrimo duomenų analizė atlikta turinio analizės metodu. Informantų atsakymai pirmiausia buvo apdorojami turinio analizės būdu, kuomet prasmiskai panašios frazės, pasisakymai sujungiami į vadinamąsias kategorijas. Kitaip tariant, atskiroms, bet tarpusavyje panašioms pavienėms nuomonėms buvo uždedama apibendrinanti etiketė. Ši analizė apima keturis žingsnius (Žydžiūnaitė, 2003): 1) daugkartinis teksto skaitymas; 2) manifestinių kategorijų išskyrimas, remiantis prasminiais žodžiais; 3) kategorijų turinio skaidymas į subkategorijas; 4) kategorijų ir subkategorijų interpretavimas ir pagrindimas iš teksto ekstrahuotais įrodymais. Po šitokios kokybinio tyrimo procedūros atsivėrė galimybė skaičiuoti kategorijų dažnius, kurie parodė atskirų nuomonių ir jų derinių paplitimą nagrinėtoje populiacijoje, t. y. – įgalino nustatyti ir vyraujančias, ir retas, netipines nuomones. Atkreiptinas dėmesys, jog vadinamuosiuose atvirose klausimuose tiriamiesiems NĖRA primetamas konkretus atsakymų turinys. Tiriamieji turi principinę galimybę savo atsakymuose išvelgti, išskelti, akcentuoti pačius įvairiausius jiems teikiamo klausimo ir už jo slypinčių problemų aspektus. Vadovautasi teorine nuostata, kad informanto pateiktas tekstas yra turinio analizės, kaip edukacinės diagnostikos tyrimo, medžiaga, atspindinti asmens reflektavimo procesą kaip esminį patirtinio mokymosi aspektą (Jonušaitė, Žydžiūnaitė, Merkys, 2005; Schön, 1980).

2.2.1. Lietuvos mokyklų vadovų veiklos sričių bei kompetencijų tyrimas

Tyrimo uždavinys – apibūdinti Lietuvos mokyklų vadovų veiklos sritis nuolatinių kaitos sąlygomis bei atskleisti holistinės kompetencijos struktūrą, remiantis pačių vadovų supratimu apie savo veiklą.

Tyrimo būdas sudarytas remiantis Trotter, Ellison, Davies (2001) individualios kompetencijų permąstymo metodikos (angl. *Framework for individual rethinking of competencies*) pagrindu. Ši metodika skirta mokyklų vadovų veiklos aspektams bei kompetencijoms atskleisti. Tyrimo instrumentas – atvirų klausimų anketa (15 priedas), kurią sudaro trys diagnostiniai blokai: klausimai, skirti mokyklų vadovų veiklos sričių analizei; klausimai, skirti būtinoms kompetencijoms apibūdinti; klausimai, skirti būtinoms išsiugdyti kompetencijoms nustatyti.

Lietuvos mokyklų vadovų veiklos sričių bei kompetencijų kokybiniam tyrimui, kuriuo siekta išsiaiškinti vadovų ekspertų nuomonę, buvo pasirinkta gimnazijų vadovų populiacija. Tokį pasirinkimą lėmė Kalvaičio (2002) gimnazijų ir gerų vidurinių mokyklų lyginamojo tyrimo rezultatai:

- gimnazijų mokinių akademiniai pasiekimai dažniausiai aukštesni negu gerų vidurinių mokyklų;
- gimnazijose mokymasis įdomesnis negu geroje vidurinėse mokyklose;
- gimnazijų pedagogų kvalifikacinės kategorijos aukštesnės negu geroje vidurinėse mokyklose;
- gimnazijų vadovų bendrapedagoginis stažas aukštesnis negu gerų vidurinių mokyklų vadovų;
- gimnazijų vadovų vadybinė kategorija aukštesnė negu gerų vidurinių mokyklų vadovų (Kalvaitis, 2002).

Tikėtina, jog gimnazijų vadovų patirtis bus ypač naudinga sprendžiant tyrimo uždavinį.

Šio kokybinio tyrimo imtis sudaryta taikant kriterinę atranką (Rupšienė, 2007). Buvo išskirti keli kriterijai, kuriais remiantis atrinkti tyrimo dalyviai:

- Tyrimo dalyviai yra gimnazijų direktoriai.
- Tyrimo dalyviai, turintys II arba I vadybines kategorijas.
- Tyrimo dalyviai, turintys ilgesnį kaip 5 metai vadybinį darbo stažą.

Netikimybinės atrankos tikslas šiuo atveju buvo įtraukti į formuojamą grupę informantus, kurie yra tipiškiausi tiriamojo požymio atžvilgiu. Paprastos gražintinės atrankos būdu iš šios grupės buvo atrinkti 47 informantai. Tyrimo dalyvių detalios demografinės charakteristikos pateiktos 16 priede.

Tyrimo vidiniam validumui užtikrinti, informantams buvo pateikta tyrimo ataskaita, kurios tikslas – gauti grįžtamąjį ryšį apie tyrimo rezultatus. Informantai teigiamai įvertino tyrimo ataskaitą. Išorinį tyrimo validumą siekta užtikrinti pateikiant detalų aprašymą (Rupšienė, 2007).

Pagrindiniai vadovų veiklos sričių ir kompetencijų kokybinio tyrimo parametrai pateikti 17 lentelėje.

Lietuvos mokyklų vadovų veiklos sričių ir kompetencijų kokybinio tyrimo parametrai

Tikslinė populiacija	Gimnazijų vadovai (N = 47)
Duomenų tipas	Kokybiniai duomenys
Tyrimo duomenų šaltinis	Informantų atsakymų raštu masyvas
Duomenų rinkimo būdas	Atviro tipo apklausa raštu
Duomenų interpretavimas	Kokybinė turinio (content) analizė

2.2.2. Mokyklų vadovų kokybiško kompetencijų ugdymo(si) modelio aprobavimas

Tyrimo uždavinys – apčiuoti hipotetinį kokybiško mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo(si) modelį.

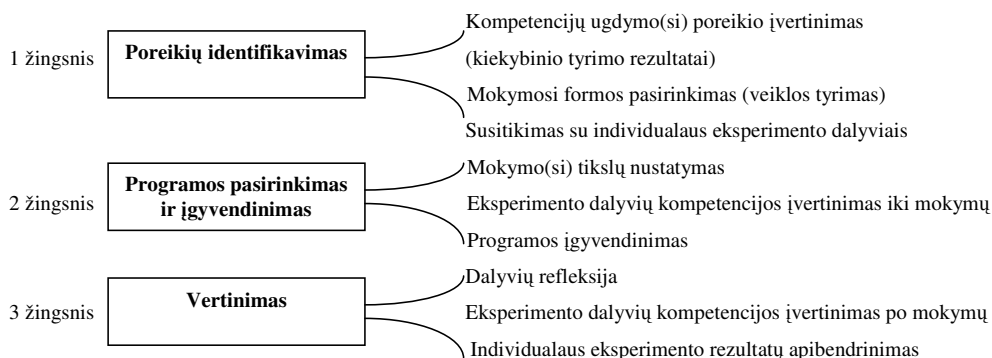
Sukurtam mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo(si) modeliui apčiuoti buvo taikytas individualaus eksperimento metodas (Goldring ir kt., 2010; Murphy, Vriesenga, 2006). Individualusis eksperimentas taikytinas tiriant individualaus priėjimo ugdymo procese problemą ir tiriant ugdymą, kurio struktūroje vyrauja individualus darbas su ugdytiniais (tarp jų profesinių kompetencijų tobulinimas) (Bitinas, 2006). Tai leido pasirinkti šį metodą kaip tinkamiausią tyrimo tikslui pasiekti.

Metodologiniu atžvilgiu individualusis eksperimentas yra grupinio eksperimento analogas; skirtumas toks – imtį sudaro vienas (kartais – keli) tiriamieji. Individualiojo eksperimento bazinė strategija simboliškai žymima AB, tai nurodo, kad skiriamos dvi jos fazės: A – situacija iki ugdomojo poveikio, B – poveikio situacija. Kiekviena situacija baigiama diagnostika, t. y. kokybinės charakteristikos pavidalu nustatoma ugdymo tikslą atitinkanti tiriamųjų aktualioji būseną. B – mokomosios ir veiklos užduotis mokymų dalyviams. Individualiojo eksperimento parametrai vertinami tik kokybiškai, todėl validumo kiekybinės charakteristikos negalimos, tenkinamosi teiginiais apie validumo sąlygas.

Atkreiptinas dėmesys į tai, kad individualusis eksperimentas apibūdinamas pagal biheviorizmo schemą, t. y. nagrinėjamas pedagoginis poveikis ir ieškoma ryšio tarp šio poveikio ir ugdymo rezultatų. Apibūdintas metodas gerai struktūruotas ir plečia galimybę ne tik bendriesiems ugdymo dėsniams rasti, bet ir priklausantiems nuo ugdytinio individualybės ugdomosios veiklos ypatumams atskleisti.

Atlikti individualųjį eksperimentą paskatino du pagrindiniai veiksniai: empirinio tyrimo (mokyklų vadovų požiūris į kompetencijų ugdymo organizavimą) rezultatai, atskleidžiantys Lietuvos mokyklų vadovų nepasitenkinimą kompetencijų ugdymo renginių kokybe; kompetencijų ugdymo optimizavimo galimybių paieška, orientuojantis į praktiką.

Individualus eksperimentas vyko tokia logine seka (5 pav.):



5 pav. Individualaus eksperimento vykdymo loginė seka

Tyrimu siekta apčiuoti hipotetinę kokybiško mokyklų vadovų rengimo modelį, todėl svarbu aptarti, kaip buvo užtikrinti kompetencijų ugdymo(si) organizavimui keliami pagrindiniai reikalavimai.

Kokybiško mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo(si) modelį sudaro šeši pagrindiniai komponentai (5 priedas). Modelio centre – mokyklos vadovas kaip savivaldus besimokantysis. Ši sąlyga buvo išpildyta, nes mokyklų vadovai laisvanoriškai pasirinko mokymus pagal temos aktualumą jų veiklai. (Mokyklų vadovams buvo išsiųsti kvietimai dalyvauti mokymuose „Mokytojų lyderystės plėtojimo“ tema).

Modelio pagrindas – mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo(si) poreikių tyrimai. Kiekybinio tyrimo rezultatai atskleidė tendenciją, jog Lietuvos mokyklose nepakankamai skatinama pedagogų lyderystė; mokyklų vadovai stokoja mokymų lyderystės tema. Vadinasi, šiuolaikiniams mokyklų vadovams mokytojų lyderystės plėtojimo kompetencija yra aktuali problema.

Proceso komponentas. Remiantis į besimokantįjį orientuoto mokymo(si) paradigma, mokymo tikslas siejamas su žinių kūrybos procesu, todėl itin svarbu daug dėmesio skirti besimokančiųjų mokymosi motyvacijai, jų savarankiškam darbui, konstruktyviam bendravimui, bendradarbiavimui (Teresevičienė, Gedvilienė, 2003). Mokymai organizuoti remiantis suaugusiųjų švietimo principais: susitikimo pradžioje įvertintas dalyvių kompetencijos ugdymo(si) poreikis, motyvai, lūkesčiai, atsižvelgiama į suaugusiųjų mokymo(si) ypatumus, teikiama reikalinga parama (Kraujutaitytė, Pečkaitis, 2003).

Pasirinkta mokymų forma – veiklos tyrimas, kurio tikslas – suprasti, patobulinti ir reformuoti praktiką (Hopkins, 2003). Veiklos tyrimas susijęs su vietos sąlygomis ir dažnai taikomas profesinio tobulėjimo veiklos srityse. Ypač svarbios tokios veiklos tyrimo charakteristikos (Kardelis, 2002):

- sprendžia praktines problemas;
- plėtoja dalyvių kompetenciją;
- kuria bendradarbiavimo aplinką;
- siekia suprasti sudėtingas socialines situacijas bei įvykusius pokyčius;

- tiria problemą konkrečioje pedagoginėje aplinkoje;
- nukreipta į organizacijos tobulinimą.

Šie veiklos tyrimo, kaip kompetencijų ugdymo(si) formos, ypatumai lėmė jo pasirinkimą.

Turinio komponentas. Veiklos tyrimas organizuotas remiantis Goldring ir kt. (2010) parengta mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo programa „Kiekvienas – lyderis“ (angl. „*Everyone-a-leader*“) (17 priedas). Programos pasirinkimą lėmė kiekybinio tyrimo rezultatai, išryškinę faktą, kad šiuolaikinėse Lietuvos mokyklose pedagogų lyderystė nepakankamai skatinama. Todėl mokymams buvo pasirinkta konkreiti kompetencija – lyderystės plėtojimas pedagogų bendruomenėje.

Programos turinys grindžiamas patirtinio mokymosi principais. Patirtinis mokymasis, anot Kolb (1984), apima tokius etapus: konkrečiosios patirties, refleksyvaus stebėjimo, abstraktaus conceptualizavimo, aktyvaus eksperimentavimo. Programa sudaryta atsižvelgiant į patirtinio mokymosi principus (18 lentelė):

Konteksto ypatybės. Kuriant tinkamą edukacinę aplinką, atsižvelgta į mokyimo(si) proceso charakteristikas (tikslą, mokymosi metodus), besimokančiųjų charakteristikas (jų kompetencijas, patirtį), fizinę aplinką, socialines ir psichologines sąlygas (besimokančiųjų motyvacija, parama, tikslingas bendravimas ir kt.) (Lipinskienė, 2002; Jucevičienė, 2003). Vidinio ir išorinio mokymosi dermė užtikrinta taikytais metodais (lyderystės plėtojimo kompetencijos įsivertinimo testas, mokytojų lyderystės plėtojimo šiuolaikinėje mokykloje diagnostinis klausimynas ir kt.), kurie gali būti praktikuojami organizacijose. Mokymų vedėja atliko skatintojo (fasilitatoriaus) ir konsultanto vaidmenį, taikydama ugdomojo konsultavimo strategijas.

Vertinimas. Programos kokybei įvertinti taikytas refleksijų metodas. Dalyvių kompetencijos raiškai bei pokyčiui nustatyti pasinaudota „blogai struktūrizuotų problemų“ sprendimo metodu.

Situacija *iki* ir *po* ugdomojo poveikio diagnozuojama taikant „blogai struktūrizuotos problemos“ sprendimo metodą (Hong, Jonassen, McGee, 2001; Jonassen, Kwon, 2001). „Blogai struktūrizuotos problemos“, mokslininkų teigimu, yra susijusios su realia gyvenimo praktika bei kasdiene profesine veikla. Šioms problemoms būdingi požymiai: problemų elementai nežinomi arba menkai žinomi; nenustatytos problemų aprašymo bendros taisyklės ar principai; nenustatyti konkretūs šių problemų tikslai; nėra griežtų problemų sprendimų prototipų; galimi įvairūs jų sprendimų variantai; nėra kriterijų sprendimams vertinti. Šios problemos reikalauja asmeninės nuomonės apie jų esmę bei sprendimo galimybes. Pabrėžiama, jog „blogai struktūrizuotos problemos“ yra tipiškos socialiniams bei humanitariniams mokslams. Informantų pateikti konkrečios „blogai struktūrizuotos problemos“ sprendimo variantai leidžia įvertinti jų kompetenciją tam tikroje probleminėje srityje. Vienas iš metodo apribojimų – informantai gali patirti tam tikrų sunkumų, susijusių su žinių dėstyimu raštu. Manoma, jog konkrečiame tyrime tokios informantų charakteristikos, kaip aukštasis išsilavinimas, pedagoginio darbo stažas, aukšta komunikacinė kompetencija, padės įveikti šią galimą kliūtį.

Pagrindiniai mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo programos parametrai

Mokymų organizavimas	Kompetencijų ugdymo(si) metodai	Gebėjimai	Įgytos kompetencijos bei programos kokybės įvertinimo būdai
Įvadinė dalis	Diskusija: Dalyvių poreikių bei lūkesčių išsiaiškinimas Problemos identifikavimas, vertinimas, formulavimas Tikslo iškėlimas Veiklos tyrimo planavimas	Mokytojų lyderystės skatinimas ugdymo procese	„Blogai struktūrizuotos problemos“ sprendimas <i>iki ir po</i> mokymų Refleksijos apie mokymosi veiklą, taikant patirties atrankos metodą
Konkrečiosios patirties etapas	Dalyvių refleksijos apie jų patirtį Ugdomojo konsultavimo metodas (siekiama nustatyti konkretaus vadovo konkretų indėlį į mokytojų lyderystės plėtojimą mokykloje) Vadovų kompetencijos mokytojų lyderystės plėtojimo srityje įsivertinimas anketavimo metodu Rezultatų aptarimas Diagnostinis tyrimas (Mokytojų lyderystės plėtojimas šiuolaikinėje mokykloje) Diagnostinio tyrimo rezultatų aptarimas	Refleksyvios lyderystės plėtojimas Lyderių ugdymas	
Refleksyvaus stebėjimo etapas	Vaizdo įrašo peržiūra Dalyvių refleksijos		
Abstraktaus konceptualizavimo etapas	Konceptualizavimas: Mokytojų lyderystės plėtojimo strategijos Vadovo vaidmuo, plėtojant mokytojų lyderystę Patarimai vadovams, kaip plėtoti mokytojų lyderystę	Sisteminės lyderystės plėtojimas	
Aktyvaus eksperimentavimo etapas	Simuliacinis žaidimas Žaidimo rezultatų aptarimas		
Baigiamoji dalis: grįžtamas ryšys	Diskusija: Veiklos tyrimo rezultatų apibendrinimas		

„Blogai struktūrizuotų problemų“ sprendimų teiginiai buvo koduojami remiantis Goldring ir kt. (2010) pateiktu kodavimo blanku (18 priedas).

Mokyklų vadovų požiūriui į kompetencijų įgijimą vertinti individualaus eksperimento metu buvo taikytas diagnostikos tyrimas, analizuojant dalyvių sukurtus rašytinius tekstus. Tyrimo kontekste tekstu laikomi informantų sukurti rašytiniai dokumentai – nestruktūruotos refleksijos raštu, įvardijamos edukacinės diagnostikos duomenų rinkimo metodu (Rupšienė, 2007; Bitinas, 2006). Refleksija – metodas, paremtas savistaba ir vertinimu, kai kritiškai sekama savo paties veikla ir renkama informacija apie patirtį, t. y. apie savo elgseną, vertybes, veiklos ir / ar mokymosi

tikslus, požiūrius, jausmus, idėjas ir veiksmus. Tai mąstymas apie savo mokymąsi, orientuojantis į aiškiai suformuluotus uždavinius (Teresevičienė ir kt., 2006). Refleksijos, kaip duomenų kaupimo metodo, pasirinkimą lėmė keletas priežasčių: a) mokyklų vadovų kompetencijoms ugdyti skirta ugdymo programa ir jos realizavimo procesas grindžiamas konstruktyvizmo koncepcija, kuri pabrėžia besimokančiųjų gebėjimą, bendradarbiaujant su socialine aplinka, kurti naujas koncepcijas, įgyti naujų gebėjimų, konstruoti kognityvines struktūras kalbant, diskutuojant bei klausinėjant. Refleksija įvardijama kaip kritinio mąstymo šerdis, kuri apima individo minčių prasmę, abejones dėl sąvokų ir įprastos išminties; b) pati refleksijos metodo esmė, skirta savo veiklai nuolat apmąstyti: *prieš* veikiant, *veikiant* ir *po to* (Jucevičienė, 2007; Arends, 1998; Teresevičienė, Oldroyd, Gedvilienė, 2004). Reflektavimas reiškia atsigrėžimą į tai, kas įvyko, ir mąstymą apie tai, kas buvo suprata. Kuo dažniau besimokantysis reflektuoja, tuo geriau jis išmoksta tai daryti ir kritiškiau bei objektyviau vertinti savo ir kitų patirtį (Schön, 1983). Nestruktūruota refleksija skatinamas laisvas minčių išsiskyrimas, neapribotas iš anksto numatytais schemomis ar minčių eiga (Steele, Meredith, Temple, 1998; Bulajeva, 2007; Watkins, 2000). Kaip nestruktūruotos refleksijos metodai įvardijami penkių minučių esė, skatinantys laisvą minčių išsakyimą analizuojama tema nesigilinant, neanalizuojant ir nekritikuojant to, kas parašyta (Lepeškienė, 1996; Barkauskaitė, Gudžinskienė 2007; Steele, Meredith, Temple, 1998).

Refleksijos apie kompetencijų įgijimą buvo atliekamos patirties atrankos metodu (Csikszentmihalyi, Csikszentmihalyi, 1988). Patirties atrankos metodo taikymo schema numato reguliary (konkrečiu laiko momentu pagal tam tikrą signalą) reflektavimą apie veiksmus ir / ar savijautą. Refleksijų pateikimas siejamas su pagrindiniais veiklos tyrimo etapais (priedas 19). Tai leido sistemingai įvertinti kiekvieną etapą.

Esminiai individualaus eksperimento parametrai pateikti 19-oje lentelėje:

19 lentelė

Individualaus eksperimento parametrai

Tikslinė populiacija	Mokyklų vadovai (N = 8)
Duomenų tipas	Kokybiniai duomenys
Tyrimo duomenų šaltinis	Informantų atsakymų raštu masyvas
Duomenų rinkimo būdas	„Blogai struktūrizuotos problemos“ sprendimas; nestruktūruota refleksija raštu (esė)
Duomenų interpretavimas	Kokybinė turinio (content) analizė

2.2.3. Kompetencijų ugdymo principų tyrimas

Tyrimo uždavinys – išsiaiškinti, kokie principai, mokyklų vadovų nuomone, sąlygotų kokybišką kompetencijų ugdymą(si) nuolatinės kaitos sąlygomis.

Grupinė diskusija, kaip tyrimo forma, kurioje pabrėžiama grupės dalyvių patirtis, interesai, nuostatos, požiūriai ir nuomonės (Wilkinson, Birmingham, 2003), pasirinkta vadovų kompetencijų ugdymo(si) principams aptarti bei analizuoti. Grupinės diskusijos metodo pranašumai (Finch, Lewis, 2006; Lewis, 2006): leidžia dalyviams

keistis informacija, į nagrinėjamą klausimą pažvelgti įvairesniais aspektais, argumentuoti ir patikslinti savo nuomonę. Tad kokybinius duomenis sukuria pačių dalyvių interakcija. Diskutuojant su mokyklų vadovais, siekta išsiaiškinti šias problemas: kokie principai sąlygotų kompetencijų ugdymo(si) kokybę ir optimizavimo kryptis, kokios kompetencijų ugdymo(si) formos yra efektyviausios, kurios kompetencijų ugdymo(si) formos tinkamos konkrečioms kompetencijoms ugdyti ir kt.

Pažymėtinas vienas iš pagrindinių grupinės diskusijos trūkumų – ši tyrimo forma netinka ypač jautriems, individualiems ar kontroversiškiems klausimams aptarti (Lewis, 2006). Nagrinėjami mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo probleminiai klausimai nėra labai individualūs, jautrūs ar kontroversiški, todėl minėtas trūkumas neturi įtakos tyrimo rezultatams.

Grupinė diskusija buvo organizuota remiantis reikalavimais diskusijoms rengti (Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008; Finch, Lewis, 2006). Diskusiją sudarė keturi etapai (neskaičiuojant vedėjų bei dalyvių prisistatymo etapo): 1. Pradžia: diskusijos organizavimo klausimai, dalyvių vaidmenų paaiškinimas, siekiant sklandžiai organizuoti grupinę diskusiją; 2. Aptariamo klausimo pristatymas ir paaiškinimas, siekiant pradėti diskusiją; 3. Diskusija, kurios tikslas – aptarti nagrinėjamą problemą ir įrašyti dalyvių pasisakymus; 4. Grupinės diskusijos sesijos pabaiga, siekiant apibendrinti informaciją, paaiškinti dalyviams, kaip bus apibendrinti jų pateikti duomenys. Grupinės diskusijos sesija truko apie 1 valandą. Ruošiantis diskusijai, buvo numatyti esminiai probleminiai klausimai, kurie tapo aptarimo turinio orientyrais.

Diskusijos metu buvo stengiamasi gauti patikimus, validžius duomenis. Vidi- nį validumą padėjo užtikrinti tai, kad tyrėja gerai išmano tiriamą problemą tiek teoriniu, tiek praktiniu lygmeniu. Toks artumas tyrimo problemai leido geriau suprasti informantų atsakymus bei sėkmingiau analizuoti duomenis. Išorinio validumo buvo siekiama išsamiai analizuojant ir aprašant duomenų rinkimo procedūrą bei pačius duomenis.

Denscombe (2003) išskiria tris esminius reikalavimus grupinės diskusijos ve- dėjui: diskusiją vedantis asmuo kreipia diskusiją reikiama linkme; vedėjui skiriamas ne visai neutralus vaidmuo, nes jis stengiasi organizuoti diskusiją, nenuoldamas nuo aptariamų klausimų; diskusinių klausimų aptarimas leidžia vedėjui apibendrinti gru- pės nuomonę. Grupinės diskusijos vedėjos vaidmenį atliko pati disertantė, atsižvelg- dama į mokslininkų (Lewis, 2006; Denscombe, 2003; Rupšienė, 2007) rekomendaci- jas, kaip organizuoti bei vesti viešą kurio nors dalyko svarstymą.

Grupinė diskusija buvo organizuota iškart po individualaus tyrimo su ta pa- čia tyrimo dalyvių grupe. Ši sąlyga tenkina reikalavimus grupinės diskusijos daly- viams – imties dydžio, homogeniškumo kriterijus. Grupinė diskusija remiasi tyrėjo (disertantės) ir grupės dalyvių klausimais – atsakymais svarstant tyrimo problemą. Grupinės diskusijos duomenys buvo analizuojami turinio analizės metodu.

Esminiai grupinės diskusijos parametrai pateikti 20-oje lentelėje.

Mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo principai

Tikslinė populiacija	Mokyklų vadovai (N = 8)
Duomenų tipas	Kokybiniai duomenys
Tyrimo duomenų šaltinis	Informantų atsakymų duomenų masyvas
Duomenų rinkimo būdas	Informantų pasisakymai diskusijos metu, fiksuoti tyrėjos (disertantės)
Duomenų interpretavimas	Kokybinė turinio (content) analizė

3. MOKYKLŲ VADOVŲ KOMPETENCIJŲ UGDymo(SI) OPTIMIZAVIMO GALIMYBIŲ EMPIRINIS PAGRINDIMAS

Pateikiant empirinio tyrimo rezultatus, nutarta laikytis teorinės darbo dalies turinio logikos, todėl, pirma, bus aptartos Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklų vadovų veiklos sritys bei funkcijos, antra, atskleisti vadovavimo modeliai, siejant juos su mokyklos kaip organizacijos procesais, trečia, apibūdintos aktualios šiuolaikiniams vadovams kompetencijos, ketvirta, apžvelgtas kompetencijų ugdymo(si) organizavimas. Toliau bus pristatyti mokyklų vadovų kokybiško kompetencijų ugdymo(si) modelio aprobavimo bei grupinės diskusijos rezultatai.

3.1. Lietuvos mokyklų vadovų veiklos sritys bei funkcijos

Siekiant atskleisti šiuolaikinių Lietuvos mokyklų vadovų veiklos sritis bei funkcijas, informantams buvo pateikti atviri klausimai, kurių išsamiam nagrinėjimui pasitelktas kokybinės turinio analizės metodas. Kategorijų ir subkategorijų išskyrimas remiasi teorinėje darbo dalyje pateikta mokyklos vadovo veiklos sričių ir funkcijų klasifikacija (Waters, Marzano, McNulty, 2003). Informantų atsakymų duomenų masyvo analizė leidžia apibūdinti Lietuvos mokyklų vadovų veiklą, išskirti prioritėtines bei mažiau svarbias šiuolaikinių vadovų veiklos sritis, taip pat išryškinti problemines vietas ir nustatyti pasiekimus.

Informantai buvo prašomi įvertinti savo vadybinę veiklą ir išvardyti pagrindines vadybinės veiklos sritis, už kurias yra atsakingi. Apibendrinti informantų (N = 47) atsakymai pateikti 21-oje lentelėje.

21 lentelė

Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklų vadovų vadybinės veiklos sritys (N = 47)

Kategorija	%	Subkategorija	%
Mokyklos vizijos kūrimas bei veiklos planavimas	76%	Mokyklos vizijos, misijos, strategijos kūrimas	46%
		Vadovavimas mokyklos veiklos strateginio plano rengimui bei vykdymui	37%
		Metinio veiklos plano rengimas	12%
		Mokyklos plėtros planavimas	5%
Tvarkos palaikymas	72%	Darbo funkcijų padalijimas	38%
		Mokyklos vidaus tvarkos taisyklių nustatymas	24%
		Vieningo veiklos mechanizmo sukūrimas	22%
		Mokyklos savivaldos organizavimas	16%

Žmogiškųjų išteklių valdymas	66%	Darbo santykių įforminimas	44%
		Darbuotojų kvalifikacijos tobulinimo organizavimas	31%
		Darbuotojų funkcijų reglamentavimas	15%
		Darbuotojų paieška, personalo komplektavimas	10%
Ugdymo proceso valdymas	66%	Pamokinės ir nepamokinės veiklos planavimas	36%
		Ugdymo turinio įgyvendinimas bei priežiūra	34%
		Mokinių priėmimo į mokyklą organizavimas	15%
		Pagalbos mokiniams struktūros kūrimas	10%
		Ugdymo(si) klausimų aptarimas	5%
Išteklių valdymas	65%	Mokyklos aprūpinimas finansiniais ir materialiniais ištekliais	35%
		Turto administravimas ir valdymas	35%
		Turto ir lėšų kontrolė ir atskaitomybė	30%
Ugdymo proceso vertinimas	53%	Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo organizavimas	51%
		Ugdymo rezultatų kontrolė	29%
		Dalyvavimas ugdymo procese klasės lygmeniu bei grįžtamojo ryšio mokytojams teikimas	20%
Teigiamo klimato kūrimas	49%	Sveikos ir saugios aplinkos kūrimas bei palaikymas	38%
		Bendradarbiavimo ir pagarbos atmosferos kūrimas	36%
		Profesinės paramos sistemos kūrimas	26%
Komunikacijos sistemos kūrimas	34%	Mokyklos bendruomenės narių informavimas mokyklos veiklos aspektais	65%
		Aiškios komunikacijos užtikrinimas	35%
Bendradarbiavimas su socialiniais dalininkais bei atstovavimas mokyklai visuomenėje	29%	Bendradarbiavimas su socialiniais partneriais	35%
		Bendradarbiavimas su švietimo skyriumi	25%
		Mokyklos reprezentavimas suinteresuotoje bendruomenėje	30%
		Jungimasis į tinklus, asociacijas ir pan.	10%
Mokyklos veiklos monitoringas	27%	Atskaitomybė už mokyklos veiklos rezultatus	58%
		Mokyklos veiklos įsivertinimo vykdymas	42%
Pokyčių valdymas	21%	Pokyčių inicijavimas ir įgyvendinimas	68%
		Teigiamos nuostatos į pokyčius skatinimas	32%

Analizuojant informantų atsakymus, išryškėjo, jog svarbiausios mokyklų vadovų veiklos sritys yra mokyklos *vizijos kūrimas* bei *strateginis planavimas* (76%). Informantai teigė, jog „švietimo reformos sąlygomis vadovai tapo strategais“, atsakingais už savo organizacijos krypties nustatymą bei plėtros planavimą. Kita svarbi atsakomybės sritis – *tvarkos palaikymas* (72%), kuri apima tokias mokyklų vadovų veiklas: darbo funkcijų padalijimą, taisyklių nustatymą, veiklos procesų organizavimą. Informantai taip pat pabrėžė mokyklos savivaldos įtakos didinimą mokyklos veiklai, todėl „mokyklų vadovams svarbu sudaryti galimybes mokyklos bendruomenės nariams dalyvauti mokyklos valdyme“. Du trečdaliai (66%) informantų akcentavo *žmogiškųjų išteklių valdymą* kaip vieną svarbiausių mokyklos vadovo atsakomybės sričių. Tiriamieji pabrėžė, jog „kvalifikuoto personalo komplektavimas – viena svarbiausių direktoriaus atsakomybių, nes nuo to priklauso ugdymo kokybė“. Apklaustųjų atsakymuose išryškėjo kita svarbi šiuolaikinio mokyklos vadovo veiklos sritis – *ugdymo proceso valdymas* (66%). Informantai minėjo, jog „organizuojant ugdymo procesą, privalu atsižvelgti į įvairius pokyčius, naujus teisės aktus“. Itin svarbi

funkcija – „*mokinių mokymo(si) poreikių nustatymas ir tenkinimas, būtinos pagalbos teikimas*“. Rinkos santykiai švietime skatina mokyklų vadovus imtis atsakomybės *išteklių valdymo* srityje, šį vadovo veiklos aspektą pabrėžė 65 proc. informantų. Daugiau negu pusė (53%) apklaustųjų išskyrė *ugdymo proceso vertinimą* kaip svarbų mokyklos vadovo veiklos barą. Informantų atsakymuose taip pat išryškėjo tokios vadovų veiklos sritys, kaip antai: *teigiama klimato kūrimas* (49%), *komunikacijos sistemos kūrimas* (34%), *bendradarbiavimas su socialiniais dalininkais bei atstovavimas mokyklos interesams* (29%), *mokyklos veiklos stebėseną* (27%), *pokyčių valdymas* (21%). Apibendrinant galima teigti, jog išskirtos mokyklų vadovų veiklos sritys bei funkcijos siejamos su naujosios viešosios vadybos paradigmos principais švietime: mokyklų vadovai atlieka plataus profilio vadybininkų funkcijas, t. y. planuoja savo organizacijos veiklos kryptį bei atsako už jos veiklos rezultatus, išteklius.

Į klausimą „Kurios veiklos sritys šiandienos vadovui kelia pasitenkinimą?“ atsakė 47 informantai. Apibendrinta atsakymų analizė pateikta 22-oje lentelėje.

22 lentelė

Sritys, keliančios pasitenkinimą šiuolaikiniam vadovui (N = 47)

Kategorija	%	Subkategorija	%
Mokyklos vizija	86%	Aiškios mokyklos vizijos turėjimas, kuriai pritaria visi mokyklos bendruomenės nariai	73%
		Mokyklos bendruomenės dalyvavimas mokyklos vizijos, misijos, tikslų kūrimo procesuose	27%
Organizacijos kultūra	76%	Aukšta mokyklos kultūra	100%
Darbo tvarka	76%	Reglamentuota metodinės tarybos veikla	48%
		Reglamentuotos darbo taisyklės	28%
		Jauki aplinka	24%
Ugdymo(si) proceso organizavimas	64%	Gerai organizuotas ugdymo procesas (ugdymo programos, ugdymo planai, dalykų integracija ir kt.)	60%
		Pamokinės veiklos organizavimas (pamokų kokybė, mokytojų ir mokinių darbo organizavimas)	40%
Pagalba mokiniams	48%	Mokinių poreikių tyrimai	45%
		Prevencinio darbo vykdymas	30%
		Pagalbos teikimas rizikos grupės mokiniams	25%
Ugdymo(si) proceso vertinimas	43%	Mokinių akademinį pasiekimų kontrolė	60%
		Sukurta pamokų kontrolės tvarka	40%
Išteklių valdymas	43%	Tinkamas materialinių išteklių paskirstymas	62%
		Disponavimas žmogiškaisiais išteklių	28%
		Alternatyvūs finansavimo šaltiniai	20%
Projektinė veikla	36%	Dalyvavimas projektuose	100%
Papildomo ugdymo(si) organizavimas	30%	Mokykloje veikiančios papildomo ugdymo būreliai	55%
		Dalyvavimas renginiuose, išvykose, olimpiadose, šventėse, projektuose	30%
		Organizuojant renginius, bendradarbiauta su mokinių tėvais	15%
Partnerystės ryšiai	20%	Partnerystė su kitomis institucijomis	60%
		Informavimas apie mokyklos veiklą ir ryšiai su bendruomene	40%

Atsakydami į šį klausimą, 86 proc. informantų minėjo *mokyklos viziją*. Taigi dauguma tyrimo dalyvių turėjo aiškų savo organizacijos ateities vaizdą. Šioje kategorijoje minėtos subkategorijos: mokyklos bendruomenės pritarimas mokyklos vizijai bei mokyklos bendruomenės dalyvavimas mokyklos vizijos, misijos, tikslų kūrimo procese. Daugiau nei trys ketvirtadaliai (76%) apklaustųjų akcentavo savo organizacijos *kultūrą* kaip keliančią pasitenkinimą sritį. 64 proc. nurodė *ugdymo(si) proceso organizavimą*. Beveik pusė apklaustųjų informantų (48%) kalbėjo apie rūpinimąsi mokiniais kaip apie vieną svarbiausių atsakomybių. Mokyklose „vykdomi mokinių poreikių tyrimai, teikiama pagalba“. 43 proc. informantų teigė, kad jų mokyklose nustatytos aiškios *ugdymo(si) proceso vertinimo* taisyklės. Tiek pat apklaustųjų įvardijo pasiekimus *išteklių valdymo* srityje. „Dalyvavimas įvairiuose projektuose padėjo pagerinti mokyklos materialinę bazę“, todėl daugiau negu trečdalis informantų (36%) pabrėžė efektyvaus *dalyvavimo projektinėje veikloje* prasmę. Be to, informantų atsakymuose išryškėjo *papildomo ugdymo organizavimo* (30%) bei *partnerystės ryšių* (20%) kūrimo sritys. Taigi galima teigti, jog šiuolaikiniai mokyklų vadovai turi aiškią savo organizacijos viziją, susiformavusią kultūrą, mokyklose užtikrinta darbo tvarka, efektyviai organizuoti pamokinio bei papildomo ugdymo(si) procesai, tinkamai valdomi ištekliai. Vadovų pasiekimai – dalyvavimas projektinėje veikloje bei partnerystės ryšių kūrime.

Į klausimą „Kurioms sritims vadovai turi teikti prioritetus, siekdami savo organizacijos veiklos sėkmingumo?“ atsakė 37 informantai. Duomenys pateikti 23-oje lentelėje.

23 lentelė

Prioritetinės šiuolaikinio vadovo veiklos sritys (N = 37)

Kategorija	%	Autentiškų pasisakymų (teiginių) pavyzdžiai
Kompetentingo personalo subūrimas, pasišventimas mokyklos tikslams	86%	Svarbiausia pasitikėjimas, būtina suburti visus mokytis kartu. Pirmiausia vadovas turi suburti kompetentingą pedagogų bendruomenę. Mokyklos bendruomenei žinomi mokyklos tikslai bei veiklos prioritetai. Mokytojo darbo kokybė yra svarbiausias veiksnys, darantis įtaką mokinių pasiekimų rezultatams. Mokytojai turi būti pajėgūs spręsti išylančias problemas, įgyvendinti keliamus tikslus
Galimybių mokytojams kelti kvalifikaciją sudarymas	76%	Pagrindinis dalykas – mokytojų bendruomenės tobulinimas, kad kiekvienas jos narys jaustų būtinybę keistis. Nuolat sudaryti sąlygas pedagogams kelti kvalifikaciją. Aiškios kvalifikacijos kėlimo sistemos sudarymas, kad kiekvienas bendruomenės narys turėtų galimybę tobulėti. Siūlyti mokytojams pasidalyti savo dalykine ar metodine patirtimi, organizuojant konferencijas, seminarus, vedant atviras pamokas
Aiški mokyklos vizija ir pažangos siekimas	64%	Tobulas vadovas orientuoja įstaigą ateičiai – turi ateities viziją (ką reikės gerinti, vykdyti, plėtoti). Vadovas turi visada siekti mokyklos, kaip organizacijos, pažangos. Mokinių akademiniai ir kiti pasiekimai
Bendradarbiavimo kultūros kūrimas	64%	Vadovas turi sukurti bendradarbiavimo atmosferą organizacijoje. Bendradarbiavimu grįsti santykiai stimuliuoja mokyklos bendruomenę našiam darbui, tikslų siekimui. Svarbu – skirti dėmesio organizacijos kultūrai, skatinti bendradarbiavimą, grupinį darbą

Bendradarbiavimas su socialiniais partneriais	43%	Vadovas turi reprezentuoti savo organizaciją visuomenėje, atstovauti jos interesams. Organizacija turi būti atvira, lanksti. Vadovas turi skatinti bendradarbiavimą su kitomis socialinėmis institucijomis įvairiais klausimais. Mokyklos įtraukimas į partnerystės tinklo veiklą. Ieškoti bendradarbiavimo galimybių su asocijuotomis mokyklomis
Vadovavimas grindžiamas demokratiniais principais	14%	Mokyklos vadovas vadovaujasi demokratinėmis gyvenimo normomis ir vertybėmis. Vadovavimą grindžia demokratiniais principais. Nuolat aptarti vadovavimo efektyvumo tobulinimo galimybes ir jas produktyviai įgyvendinti

Informantų nuomonės pasiskirstė taip: daugiausia mokyklų vadovų prioritete sritimi laiko *kompetentingo pedagogų personalo subūrimą* (86%), 76 proc. apklaustųjų pabrėžė, jog prioritete sritimi turi būti *galimybių kvalifikacijai kelti sudarymas*, po 64 proc. respondentų akcentavo, jog daugiau dėmesio reikia skirti *aiškios vizijos kūrimui ir mokyklos veiklos rezultatams bei bendradarbiavimo kultūros formavimui*, beveik pusė (43%) informantų prioritetus skirtų *bendradarbiavimui su socialiniais partneriais*, tik viena septintoji (14%) apklaustųjų pabrėžė *vadovavimo, grindžiamo demokratiniais principais, svarbą*. Taigi prioritetinėmis vadovo veiklos sritimis turi būti kompetentingos pedagogų bendruomenės subūrimas, galimybių kelti kvalifikaciją sudarymas, pažangos ir vizijos siekimas, bendradarbiavimo kultūros formavimas, bendradarbiavimas su socialiniais partneriais.

Į klausimą „Su kokiomis problemomis dažniausiai susiduria vadovas savo vadybinėje veikloje?“ atsakė 34 apklaustieji. Buvo išskirtos 5 pagrindinės kategorijos (24 lentelė).

24 lentelė

Problemos šiuolaikinio vadovo vadybinėje veikloje (N = 34)

Kategorija	%	Subkategorija	%
Mokyklos veiklos kontrolė	93%	Atskaitomybė	63%
		Aukštesnių švietimo institucijų reikalavimų pasikeitimai	28%
		Vieningos sistemos neturėjimas	9%
Materialiniai ištekliai	86%	Skurdi mokyklos materialinė bazė	64%
		Alternatyvių finansavimo šaltinių paieškos būtinybė	36%
Motyvacijos sistema	57%	Pedagogų nenoras tobulėti	58%
		Mokinių nenoras mokytis	42%
Pokyčių inicijavimas	50%	Pedagogų priešinimasis pokyčiams	100%
Atstovavimas visuomenėje	36%	Tėvų reikalavimų „sureikšminimas“	51%
		„Nešvari“ mokyklų konkurencija	49%

Daugiausia problemų šiuolaikiniam vadovui kyla *mokyklos veiklos kontrolės* srityje. Tai nurodė 93 proc. informantų. Čia paminėtinas mokyklos veiklos įsivertinimas, kuris, informantų nuomone, „*mažai tesusijęs su mokyklos tobulinimu*“. Šioje

sirtyje ypač vargina per didelis „popierizmas“ bei aukštesnių švietimo institucijų reikalavimų kaita. Nemažiau sudėtingos *materialinės srities problemos* (86%). Apklaustieji pabrėžė skurdžią mokyklos materialinę bazę, alternatyvių finansavimo šaltinių paieškos būtinybę. *Motyvacijos sistemos mokykloje kūrimas* (57%) – viena aktualiausių problemų šiuolaikiniam vadovui, ją mini daugiau nei pusė informantų. Akcentuojamas pedagogų nenoras tobulėti, jų pasyvumas, taip pat aktuali mokinių, neturinčių motyvacijos mokytis, problema. Mokyklos vadovai turi ieškoti įvairesnių mokytojų ir mokinių skatinimo ir vertinimo priemonių. Šiuolaikiniam vadovui kelia susirūpinimą pedagogų priešinimasis pokyčiams. *Pokyčių inicijavimas*, kaip specifinė šiaurinio vadovo veiklos sritis, akcentuojama pusės apklaustų vadovų (50%) atsakymuose. Šioje srityje vienas iš esminių trikdžių – „*pedagogų perdėtas konservatyvumas*“, „*nenoras optimistiškiau žiūrėti į naujoves*“. *Atstovaudamas mokyklą visuomenėje* (36%), šiaurinio vadovas susiduria su nepagrįstais tėvų bendruomenės reikalavimais. Tai teigė trečdalis apklaustųjų. Kyla sudėtingų problemų dėl mokyklų konkurencijos. Taigi opiausias šiaurinio vadovo problemos susijusios su mokyklos veiklos monitoringu bei su materialine mokyklos baze, pedagogų ir mokinių motyvavimu, pokyčių inicijavimu, bendradarbiavimu su tėvų bendruomene.

Mokyklų vadovų veiklos sričių analizė suteikė galimybę jų vadybinės veiklos esmei atskleisti. Buvo išskirtos pagrindinės veiklos sritys ir atitinkamos funkcijos. Šiuolaikinio vadovo pagrindinė atsakomybė – efektyvi vadybinė veikla šiomis kryptimis: mokyklos vizijos bei veiklos strategijos kūrimas, ugdymo(si) proceso kokybės užtikrinimas, mokyklos procesų reglamentavimas bei reguliavimas, žmogiškųjų išteklių valdymas, materialinių ir finansinių išteklių valdymas, mokyklos veiklos monitoringas, pokyčių organizacijoje skatinimas bei bendradarbiavimas su socialiniais partneriais.

Iš mokyklų vadovų pasiekimų visų pirma minėtinas aiškios organizacijos vizijos turėjimas. Šiuolaikinis vadovas turi susikūręs tikslų savo organizacijos ateities vaizdą ir žino, kaip tai pasiekti, bei nuteikia šiam tikslui visą mokyklos bendruomenę. Šiuolaikinis vadovas turi turėti aiškią savo organizacijos viziją, kuri taptų veiklos orientyru bei leistų mokyklai užimti savo nišą ir konkuruoti rinkoje. Be to, mokyklose gerai organizuotas darbas, užtikrinta tvarka, tinkamai valdomi ištekliai, kuriami partnerystės ryšiai su socialiniais partneriais.

Prioritetinėmis vadovo veiklos sritimis turi būti kompetentingos pedagogų bendruomenės subūrimas bei galimybių tobulėti profesinėje veikloje sudarymas, taip pat aiškios mokyklos vizijos turėjimas, mokyklos pažangos siekimas bei bendradarbiavimo kultūros kūrimas. Opiausias šiaurinio vadovo problemos susijusios su mokyklos veiklos monitoringu, materialine mokyklos baze bei motyvacijos sistemos kūrimu. Šiaurinis vadovas priverstas ieškoti papildomų materialinių šaltinių. Tokia situacija iš dalies gali būti paaiškinta tuo, jog vadovui, esant valstybiniam finansavimui, sunku sukurti tinkamą motyvavimo sistemą, kuri tenkintų pedagogų poreikius. Tačiau aktualūs ir šie faktoriai, kaip antai: mokytojų nuopelnų pripažinimas, pagyrimas už pastangas, pagalbos suteikimas ir pan. Vadovo motyvuojantys santykiai su pedagogais užtikrintų pedagogų saugumo jausmą, skatintų jų iniciatyvumą

bei kūrybiškumą. Tai atspindi ir demokratinio vadovavimo principus. Šiandieniniam vadovui kelia rūpesčių mokyklos bendruomenės pasyvumas novacijų atžvilgiu.

3.2. Lietuvos mokyklų vadovų vadovavimo modeliai

Pedagogų apklausos pagrindinis tikslas – nustatyti dominuojantį (-čius) vadovavimo modelį (-ius) Lietuvos mokyklose.

Atlikus analizę pagal latentinius kintamųjų faktorius, nustatyta, kad labiausiai išsiskiria antras blokas, atitinkantis instrukcinio vadovavimo modelį (25 lentelė). Jis, remiantis ANOVA rezultatais, statistiškai reikšmingai skiriasi nuo 1 ir 3 blokų (transformacinio bei transakcinio).

25 lentelė

Trijų pagrindinių blokų vidutiniai vertinimai

Blokas	Vidurkis	Standartinis nuokrypis
1 blokas (transformacinis vadovavimas)	3,313	0,712
2 blokas (instrukcinis vadovavimas)	3,403	0,699
3 blokas (transakcinis vadovavimas)	3,356	0,689

ANOVA testo rezultatai: $F = 23,975$; $p = 0,000$. Remiantis LSD Post hoc kriterijumi nustatyta, kad antras blokas skiriasi ir nuo pirmo, ir nuo trečio, skirtumai pateikti lentelėje (26 lentelė):

26 lentelė

Trijų pagrindinių blokų vidutiniai statistiniai skirtumai

		p
1 blokas	2 blokas	0,000
	3 blokas	0,001
2 blokas	3 blokas	0,000

Kaip galima spręsti iš analizės rezultatų, Lietuvos mokyklose dominuoja instrukcinio vadovavimo modelis. Instrukcinio vadovavimo svarbiausias rezultatas – kokybiškas ugdymo(si) procesas bei aukšti mokinių akademiniai rodikliai. Taigi Lietuvos mokyklų vadovai, suvokdami pagrindinę mokyklos misiją, stengiasi užtikrinti kokybišką ugdymo(si) procesą.

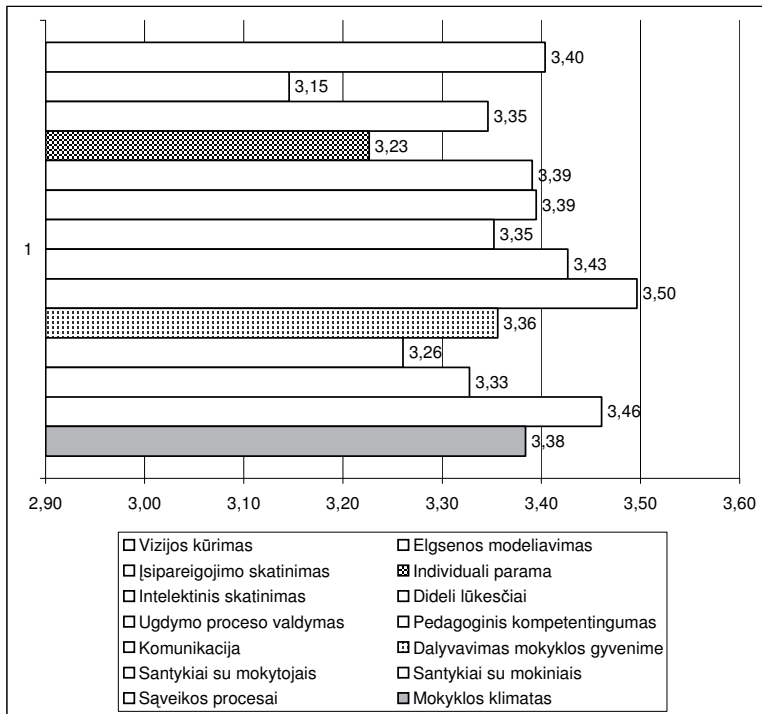
Ganėtinai iškalbingi vadovavimo blokų charakteristikų vertinimai, todėl būtina juos pakomentuoti detaliau, siejant charakteristikas su mokyklos procesais. Šeštame paveiksle (p. 114) parodyta, kaip respondentai pedagogai vertina skirtingas vadovavimo charakteristikas.

Reitingo viršuje *komunikavimo* ($M = 3,50$; $sd = 1,023$) kategorija. Šis instrukcinio vadovavimo bloko rodiklis byloja, jog mokyklose nuosekliai ir sistemingai aptariami ugdymo(si) proceso klausimai, įvertinami mokinių pasiekimai; vadovai kartu su mokytojais diskutuoja dėl ugdymo(si) proceso organizavimo, tobulinimo, vertinimo; mokytojai nevaržomai teikia siūlymų, jiems prieinama visa reikalinga informacija; mokyklų vadovai sistemingai teikia grįžtamąjį ryšį apie ugdymo(si) procesą, turi aiškius kriterijus ugdymo(si) procesui vertinti.

Antroje pagal reikšmingumą pozicijoje – *sąveikos procesai* ($M = 3,46$; $sd = 2,045$). Ši transakcinio vadovavimo modelio charakteristika atspindi Lietuvos mokyklų vadovų sugebėjimus gerai organizuoti mokyklos darbą, deleguoti užduotis, skatinti personalą bei moksleivius prisiimti atsakomybę, vykdant užduotis. Aukštas šio rodiklio reitingas leidžia teigti, jog šiandienos vadovai savo bei organizacijos darbą grindžia aiškiais taisyklėmis, turi konkrečius reikalavimus mokyklos bendruomenei, yra reiklūs ne tik jai, bet ir sau. Mokyklų vadovai tinkamai valdo išteklius, būtinus mokyklos uždaviniams įgyvendinti. Ši transakcinio vadovavimo bloko charakteristika taip pat liudija, jog šiandienos mokyklų vadovai yra sukūrę efektyvią informavimo sistemą mokyklose: mokyklos bendruomenė turi visą informaciją apie svarbiausius mokyklos veiklos aspektus. Be to, šiandienos mokyklų vadovai efektyviai valdo savo organizacijos žmogiškuosius išteklius: turi aiškias personalo atrankos, įdarbinimo, paaukštinimo, atleidimo procedūras.

Nedaug pagal reitingą atsilieka *pedagoginio kompetentingumo* ($M = 3,43$; $sd = 1,908$) rodiklis. Vadovai yra kompetentingi ugdymo(si) proceso valdymo klausimais, turi aiškius reikalavimus ugdymo(si) procesui, jie yra tiesiogiai įtraukti į ugdymo(si) procesą: stebi pamokas, suteikia grįžtamąjį ryšį pedagogams, teikia vertingų patarimų dėl ugdymo(si) proceso tobulinimo. Ši charakteristika būdinga instrukcinio vadovavimo modeliui. Pagrindinės vadovo funkcijos: dalyvauti ugdymo procese, rengiant ugdymo programas, tvirtinant planus, konsultuojant pedagogus ugdymo klausimais, optimizuoti ugdymo(si) procesą, vertinti mokinių akademinę pažangą ir pan. Vadinasi, šiuolaikinio vadovo prioritetinė sritis – tai ugdymo(si) procesas, daugiausia dėmesio vadovai skiria ugdymo(si) proceso kokybei. Tyrimas parodė, kad mokyklų vadovai turi aiškius reikalavimus ugdymo(si) procesui, tiesiogiai dalyvauja ugdymo procese (pvz., susirinkimuose, kai aptariama moksleivių pažanga, mokytojų veikla), yra pasiruošę vertinti ugdymo proceso organizavimą bei suteikti grįžtamąjį ryšį.

Žemesnėje pozicijoje – *mokyklos vizijos rodiklis* ($M = 3,40$; $sd = 2,530$). Aiškios vizijos kūrimas bei pasišventimas jai – tai transformacinio vadovavimo modelio esminė charakteristika. Palyginti aukštas jos vertinimas leidžia teigti, jog šiuolaikinis vadovas turi tikslų savo organizacijos ateities vaizdą ir žino, kaip jį pasiekti, bei nuteikia jo siekimui visą mokyklos bendruomenę. Ši charakteristika ypač reikšminga šių dienų mokyklos vadovui, nes išryškina jo, kaip lyderio, savybes.



6 pav. Vadovavimo charakteristikų vertinimas (N = 295)

Taigi dominuojančių vadovavimo charakteristikų analizė atskleidžia šiuolaikinių vadovų pasiekimų sąsajas su mokyklos procesais. Galima konstatuoti, jog šiuolaikinėje mokykloje prioritetas teikiamas ugdymo(si) proceso kokybei, todėl ypač svarbus tiesioginis mokyklos vadovo dalyvavimas ugdymo procese, tinkamas komunikavimas ugdymo proceso klausimais bei vadovo pedagoginis kompetentingumas. Taip pat mokyklose yra efektyviai organizuotas darbas, sukurta informavimo sistema, personalo valdymo sistema. Mokyklų vadovai turi aiškias savo organizacijų vizijas ir jų kryptingai siekia.

Žemiau pagal reitingą išsidėstė dvi transformacinio vadovavimo bloko charakteristikos – *intelektinis skatinimas* ($M = 3,39$; $sd = 2,012$) bei *dideli lūkesčiai* ($M = 3,39$; $sd = 2,080$). Nuolatiniam mokyklos tobulėjimui užtikrinti, mokyklų vadovai turi inicijuoti ir skatinti personalo kompetencijų ugdymą(si). Viena vertus, vadovai turi skatinti personalą kelti kvalifikaciją, skirti šiam procesui išteklių. Kita vertus, vadovai turi puoselėti organizacinio mokymosi procesus: diegti metodus, leidžiančius įvertinti mokyklos pažangą, siekiant mokyklos tikslų, tinkamai nuteikti personalo narius savo veiklai tobulinti per nuolatinį savęs vertinimą. Šie vadovų veiksmai yra organizacijos variklis tobulėti ir tapti besimokančia bendruomene. Tačiau sąlyginai neaukštas šio rodiklio reitingas liudija, jog personalo kompetencijų ugdymą(si) vadovams derėtų labiau remti ir skatinti. Jie turėtų reikalauti iš mokyklos bendruomenės maksimalių pastangų, tačiau lygiagrečiai būtina objektyviai vertinti pedagogus, pabrėžiant jų profesinius privalumus ir pasiekimus, nuolat skatinant juos tobulėti.

Laipteliu žemiau atsidūrė *mokyklos klimato* ($M = 3,38$; $sd = 3,920$) charakteristika. Transakciniam vadovavimo blokui priskirta ši charakteristika rodo vadovų gebėjimą palaikyti palankią atmosferą organizacijoje, skatinti tarpusavio pagalbą, puoselėti priklausomybės organizacijai jausmą bei pasididžiavimą savo organizacija. Šis vadovo vaidmuo svarbus, telkiantis mokyklos bendruomenę siekti organizacijos vizijos. Tačiau statistinė šios charakteristikos reikšmė liudija, jog šiuolaikinei mokyklai trūksta bendrumo bei pasišventimo savo organizacijai jausmo. Mokykloje nepakankamai skatinamas kolegialumas ir bendradarbiavimas, siekiant mokyklos tikslų. Šiuolaikinis vadovas turėtų puoselėti priklausomybės organizacijai jausmą, žadinti mokyklos bendruomenės norą dirbti organizacijos labui, kurti profesinės paramos sistemą, palaikyti atvirą, pagarbos ir pasitikėjimo principais paremtą bendravimą.

Požiciją žemiau pagal reitingą užima charakteristika „*matomas dalyvavimas*“ ($M = 3,36$; $sd = 3,060$). Instrukcinio vadovavimo charakteristikos esmė tokia: vadovas turi būti „nuolat matomas“ mokykloje. Mokyklos bendruomenės nariai visada turi galimybę susisiekti su vadovu, kuris, savo ruožtu, pasirengęs aptarti ugdymo(si) proceso problemas. Reikia pripažinti, kad šiandienos mokyklose bendruomenė ne visada gali tartis, konsultuotis su vadovu, matyt, dėl jo užimtumo.

Žemiau pagal reitingą, tačiau lygiose pozicijose išsidėstė *ugdymo(si) proceso valdymo* ($M = 3,35$; $sd = 2,804$) bei *įsipareigojimo mokyklai* ($M = 3,35$; $sd = 2,901$) charakteristikos. *Ugdymo(si) proceso valdymo*, kaip instrukcinio vadovavimo, bloko charakteristika atskleidžia praktinius vadovų veiksmus ugdymo proceso planavimo, organizavimo, vertinimo srityse. Be to, ši charakteristika atskleidžia, ar mokytojai kreipiasi į vadovus dėl ugdymo procese kilusių problemų, ar mokyklų vadovai visada pasirengę suteikti metodinę pagalbą, ar skatina naujas ugdymo strategijas, ar vykdo ugdymo proceso stebėseną. Sąlyginai neaukštas šios charakteristikos rodiklis galėtų būti aiškinamas tuo, jog išvardytos funkcijos deleguotos pavaduotojams ugdymui.

Lygiagrečiai išsidėščiusi transformacinio vadovavimo bloko charakteristika rodo dar nepakankamai mokyklose plėtojamą *pasišventimo organizacijai jausmą* ($M = 3,35$; $sd = 3,027$). Matyt, vadovai ne visada skatina bendruomenę vieningai siekti užsibrėžtų tikslų, nuolat vertinti pažangą ir tai suvokti kaip mokymo(si) procesą. Šiuolaikiniams vadovams turėtų būti svarbu užtikrinti mokyklos bendruomenės dalyvavimą mokyklos veiklos planavime, tikslų kūrimo procese, nes tai leistų pasiekti visų šalių interesų suderinamumo. Ne mažiau svarbu skatinti bendruomenės narius vieningai siekti mokyklos tikslų bei nuolat įsivertinti pažangą šiame procese. Tai viena svarbiausių mokyklos tapimo besimokančia organizacija prielaidų.

Žemesnėje pozicijoje – *vadovų santykiai su mokiniais* ($M = 3,33$; $sd = 3,081$) – transakcinio vadovavimo bloko charakteristika, kurią detalizuoja vadovų palaikomi bendradarbiavimo santykiai su mokiniais, paramos jiems teikimas, saugumo jausmo mokykloje užtikrinimas. Tačiau statistinė reikšmė rodo, jog šiuolaikinėje mokykloje yra „atstumas“ tarp vadovo ir mokinių bendruomenės. „Atstumui“ analizuoti derėtų skirti daugiau dėmesio glaudesniai bendravimui su mokiniais, bendradarbiavimui su mokinių taryba, mokinių lyderystės skatinimui, deleguojant jiems konkrečias atsa-

komybes ir pozityviai vertinant bei skatinant juos. Mokyklų vadovai turėtų inspiruoti mokinius mokyklos vizija, asmeniniu pavyzdžiu skatinti jos siekti bei pasišvęsti savo mokyklai.

Atlikta vadovavimo charakteristikų analizė rodo, jog šiuolaikiniai vadovai turi daugiau investuoti į savo organizacijos žmogiškuosius išteklius, skatinti nuolatinį mokytojų profesinį tobulinimąsi, teikti visokeriopą paramą; mobilizuoti pedagogus darbui vardan organizacijos vizijos, diegiant pasididžiavimo organizacijai jausmą. Šiuolaikiniams vadovams aktualu užtikrinti kontaktą su mokyklos bendruomenės nariais. Tai leistų suderinti individualius interesus su organizacijos tikslais bei kartu jų siekti. Ypač svarbu – užtikrinti bendravimą ir bendradarbiavimą su mokiniais. Be to, vadovai turi nuolat ieškoti ugdymo(si) proceso optimizavimo būdų, siekdami šalių poreikių tenkinimo. Todėl vis svarbesnė tampa ugdymo proceso valdymo sritis.

Reitingo gale atsidūrė transakcinio vadovavimo bloko charakteristika – *santykiai su mokytojais* ($M = 3,26$; $sd = 1,802$). Reikia pripažinti, jog šiandieninėje mokykloje vadovo ir mokytojų santykiai dar nepasiekė laukiamos kokybės. Deja, šiuolaikiniam vadovui sunku reaguoti į asmeninius mokytojų poreikius. Tokia situacija iš dalies gali būti paaiškinta tuo, jog vadovui, esant valstybiniam finansavimui, sunku sukurti tinkamą motyvavimo sistemą, užtikrinančią pedagogų poreikių tenkinimą. Aktualūs ir tokie faktoriai, kaip antai: mokytojų nuopelnų pripažinimas, pagyrimas už pastangas, pagalbos suteikimas ir pan. Vadovų motyvuojantys santykiai su pedagogais garantuotų pedagogams saugumo jausmą, skatintų jų iniciatyvumą bei kūrybiškumą. Ši transakcinio vadovavimo modelio charakteristika taip pat atskleidžia mokyklų vadovų gebėjimą valdyti konfliktus.

Transformacinio vadovavimo bloko charakteristika „*individuali parama*“ ($M = 3,23$; $sd = 2,802$) užima priešpaskutinę reitingo poziciją. Šiuolaikiniai vadovai turi aukštai vertinti savo organizacijos personalą, jų kompetentingumą bei patirtį. Suvokdami, jog organizacijos narių kompetentingumas yra sėkmingo organizacijos funkcionavimo, organizacinės kompetencijos pagrindas, mokyklų vadovai turėtų kryptingai skatinti personalą tobulinti kompetencijas, atsižvelgdami tiek į jų asmeninius, tiek ir į visos mokyklos poreikius. Taip pat svarbu ugdyti ir plėtoti lyderystę mokykloje. Viena vertus, mokyklų vadovai nepakankamai skatina mokyklos bendruomenės narių lyderystę, suteikdami kiekvienam mokyklos nariui galimybę pasireikšti kaip lyderiui tam tikroje veikloje. Kita vertus, mokyklų vadovams patiems dar reikia tobulinti savo lyderystės kompetenciją, kad būtų pripažinti lyderiai savo bendruomenėje.

Reitingo gale transformacinio vadovavimo bloko charakteristika – „*elgsenos modeliavimas*“ ($M = 3,15$; $sd = 3,608$). Tai vadovo asmeninis pavyzdys mokyklos bendruomenei. Šiai charakteristikai reikšmingas vadovo pasirinktas vadovavimo stilius, profesiniai pasiekimai, savęs valdymo, pristatymo gebėjimai. Akivaizdu, jog humanistiniais – demokratiniiais santykiais pagrįstas vadovavimas emancipuoja žmogiškuosius išteklius, skatina asmens ir grupės socialinę saviraišką, žadina žmogaus kūrybos ir vidinės motyvacijos potencialą.

Taigi duomenų analizės būdu nustatyta, jog šiuolaikiniai vadovai nepakankamai skiria dėmesio santykiams su personalu. Pedagogų bendruomenė yra išsilavi-

nusi ir kūrybiška, jai būdingas individualumas, savarankiško darbo įgūdžiai, noras profesiskai tobulėti ir siekti tobulesnės mokyklos vizijos, visa tai galiausiai atveria galimybę organizacijai siekti aukštesnių rezultatų. Todėl mokyklų vadovams itin svarbu teikti individualią paramą mokytojams ir savo vadovavimu užtikrinti palankias sąlygas jų saviraiškai bei lyderystei.

Dispersinės analizės rezultatai (20 priedas) leidžia lyginti respondentų pedagogų atsakymus lyties požymiu. Dispersinės analizės rezultatai (ANOVA) rodo, jog respondentai vyrai daugiau dėmesio skiria *komunikacijos procesams* ($p = 0,006$), *sąveikos procesams* ($p = 0,025$) bei *santykiams su mokytojais* ($p = 0,013$). Vadovas vyras geba griežčiau reguliuoti procesus savo organizacijoje, bet kartu jautriau reaguoja į mokytojų poreikius.

Duomenų palyginimas *pagal amžiaus kategorijas* atskleidė netikėtą rezultatą. Skirtingų amžiaus grupių respondentai visiškai neidentiškai vertina tas pačias vadovavimo blokų charakteristikas. Toks vertinimų diferencijavimas (ANOVA rezultatai: statistiškai reikšmingos visos pozicijos, $p = 0,000$) gali būti paaiškintas tik taip, kad jaunieji specialistai apskritai prasčiau vertina vadovo vaidmens svarbą mokyklos veiklai. Tuo tarpu vyresniųjų amžiumi respondentų grupės vadovavimo charakteristikoms teikia žymiai didesnę reikšmę.

Svarbi duomenų pasiskirstymo, priklausomai nuo respondentų kvalifikacinės kategorijos, analizė. Šiuo atveju irgi aiški vertinimų diferenciacija: žemesnių kvalifikacinių kategorijų respondentai menkokai vertina vadovavimo charakteristikas (eliminuojuant didelių lūkesčių charakteristiką), tuo tarpu aukščiausių kategorijų respondentų (ekspertų) vertinimai yra akivaizdžiai aukšti ($p = 0,000$).

Šiuo tyrimu neturėta tikslo gilintis į ryšius tarp respondentų demografinių charakteristikų ir jų nuostatų tiriamajam reiškiniui. Todėl ši informacija pateikta bendram apmąstymui ir tolesnių tyrimų laukui prognozuoti.

Atlikus latentinių faktorių analizę, tikslinga padaryti faktoriinę kintamųjų analizę, siekiant patvirtinti arba paneigti jau turimas faktorių grupes. Programai duota komanda apskaičiuoti optimalų faktorių skaičių. Tokiu būdu kintamieji buvo suskirstyti į 8 grupes-faktorius ir apskaičiuotas kiekvieno faktoriaus aritmetinis vidurkis (21 priedas). Pažymėtina tai, kad kompiuteris operuoja tik matematiniais įverčiais ir ekstrahuoti faktoriai paprastai atspindi sutankintą kintamųjų statistinį sąryšį, tuo tarpu kokybinę analizę ir interpretaciją atlieka pats tyrėjas. Praktiškai tai reiškia, kad gautiems faktoriams reikia suformuluoti teoriškai prasmingus, tyrimo problematiką atliepančius pavadinimus. Teoriškai prasmingas kintamųjų grupavimas kiekvieno faktoriaus viduje bei gana aukšti kintamųjų ir faktoriaus koreliacijos koeficientai ($0,93 \leq \rho \leq 1,13$) liudija sudarytų kategorijų tinkamumą konstrukto validumo teorijos (angl. *construct validity*) prasme (Šaparnis, Merkys, 2000, p. 103). Atlikta duomenų analizė leidžia realistiškiau apibūdinti vadovavimo procesą šiuolaikinės Lietuvos mokyklos kontekste (27 lentelė).

Pažymėtina, kad sudaryti faktoriinės analizės pagrindu indeksai yra identiški latentinių faktorių indeksams. Taigi faktoriinė analizė „atidengė“ teoriškai prasmingą struktūrą, todėl tikslinga gautiems indeksams suteikti latentinių faktorių pavadinimus, kad būtų galima palyginti rezultatus.

Remiantis faktorinės analizės matematiniais pagrindais (Bitinas, 2002), galima tvirtinti, jog pirmasis faktorius, paprastai paaiškinantis didžiausią nuošimtį į faktorių modelį įtrauktų kintamųjų bendros sklaidos, interpretacijos požiūriu yra pats svarbiausias. Faktorinės analizės rezultatai nepaneigė pagrindinės tyrimo išvados apie Lietuvos mokyklose dominuojantį instrukcinio vadovavimo modelį: į pirmąjį faktorių dėsningai pateko „giminingos“ kategorijos, sudarytos iš teiginių, apibūdinančių vadovo praktinius veiksmus ugdymo procese. Rezultatai rodo, kad pagrindinė šiuolaikinio vadovo atsakomybė – *ugdymo(si) procesas, užtikrinant jo kokybę, išreikštą mokinių akademiniais pasiekimais* ($M = 3,31$).

27 lentelė

Vadovavimo charakteristikos (faktorinės analizės rezultatai) (N = 295)

Faktoriai	Vidutinis vertinimas (M)	Vadovo vaidmuo	Ilustruojantys teiginiai
1 faktorius	3,31	Pedagoginis kompetentingumas	Mokyklos vadovas dalyvauja tikrinant moksleivių žinias; nuolat stebi veiklą pamokų metu; vadovauja susirinkimams, kuriuose aptariama moksleivių pažanga; įvertina moksleivių akademinius laimėjimus, lygina su prognozuotais; turi aiškia mokyklos viziją
2 faktorius	2,79	Pasivertimas vizijai ir tikslams	Vadovauja „veikdamas“, bet ne „išsakinėdamas“; savo pavyzdžiu rodo pažangą ir pasiekimus edukacinėje srityje; yra pavyzdys, kuriuo seka visi mokyklos bendruomenės nariai; skatina mokyklos bendruomenę dalyvauti mokyklos tikslų kūrimo procese; teikia galimybę kiekvienam mokyklos bendruomenės nariui pasireikšti kaip lyderiui; nuteikia mokyklos bendruomenę bendro tikslo siekimui; skatina mokyklos narius vieningai siekti užsibrėžtų tikslų; nuteikia mokyklos bendruomenę komandiniam darbui, siekiant bendro tikslo
3 faktorius	2,57	Komunikavimas	Nuolat skatina mokyklos bendruomenės narius įvertinti pažangą, siekiant mokyklos tikslų; skatina personalo narius vertinti savo darbą mokykloje; suteikia informacijos bendruomenės nariams apie mokyklos programos vykdymo būdus
4 faktorius	2,56	Mokyklos klimatas	Yra pasirengęs pripažinti klaidas ir, jei įmanoma, jas ištaisyti; efektyviai sprendžia konfliktus; mokytojai noriai dalijasi idėjomis apie mokyklą; savo vadovavimo stiliumi sukuria pasitikėjimo atmosferą mokykloje; personalas ir mokiniai visada turi galimybę susisiekti su direktoriumi; reaguoja į mokytojų poreikius; suteikia mokytojams reikiamą pagalbą; randa laiko bendravimui su mokiniais; mokiniai lengvai randa bendrą kalbą su direktoriumi; skatina mokinius prisiimti atsakomybę; teigiamai nuteikia mokinius; nurodymai yra aiškūs ir lengvai suprantami; turi humoro jausmą, kuris padeda kurti palankią mokyklos atmosferą

5 faktorius	2,55	Sąveikos procesai	Turi atitinkamus reikalavimus priimdamas mokytojus į darbą, atleisdamas ir paaukštindamas pareigose; kuria taisykles ir reikalavimus; reikalauja, kad bendruomenės nariai laikytųsi mokyklos taisyklių; perduoda mokytojams atsakomybę; skatina komandinį darbą mokykloje; skatina bendruomenės narių tarpusavio pagalbą; skatina pedagogus didžiuotis savo mokykla ir jai pasišvęsti
6 faktorius	2,51	Ugdymo(si) proceso valdymas	Iš mokyklos bendruomenės reikalauja maksimalių pastangų; aukštai vertina pedagogus kaip specialistus; aktyviai dalyvauja personalo tobulėjimo procese; kompetentingai konsultuoja pedagogus mokymo proceso klausimais; prižiūri ugdymo programų įgyvendinimo procesą; skatina įvairių mokymo būdų taikymą, aptaria jų naudingumą; nustato mokymo(si) proceso poreikius, suteikia paramą jiems tenkinti; nustato mokymo(si) proceso tobulinimo galimybes; skatina įvairių mokymo strategijų taikymą; turi aiškius reikalavimus ugdymo procesui; vertindamas mokytojų veiklą, taiko aiškiai nustatytus kriterijus; vertindamas mokytojų pamokinę veiklą, duoda grįžtamąjį ryšį
7 faktorius	2,47	Santykiai su pedagogais	Kiekvienam personalo nariui suteikia galimybę nuolat kelti kvalifikaciją; atsižvelgia į kiekvieno mokyklos bendruomenės nario nuomonę inicijuodamas veiksmus, veikiančius jų darbą; pedagogai kreipiasi į direktorių dėl problemų, kylančių ugdymo proceso metu
8 faktorius	2,43	Išteklių valdymas	Suranda būtinų išteklių mokyklos programos vykdymui; visada pasirėngęs aptarti ugdymo(si) proceso problemas; turi gerus organizacinius sugebėjimus; randa ir tinkamai valdo išteklius, būtinus mokyklos uždaviniams įgyvendinti.

Taigi šiuolaikinė mokykla turi pasižymėti aukštais akademiniais mokinių pasiekimais, tokios *mokyklos vizijos* ($M = 2,79$) siekiama visos mokyklos bendruomenės pastangomis.

Vienareikšmiškai gali būti interpretuojamas ir antras faktorius, atspindintis šią socialinių santykių dimensiją, būtent, vadovo gebėjimą nuteikti mokyklos bendruomenę darbui vardan organizacijos vizijos bei tikslų. Todėl vienas svarbiausių šiuolaikinio vadovo uždavinių – vizijos kūrimas bei mokyklos bendruomenės įtraukimas į šį procesą. Žemiau pagal reitingą išsidėstę faktoriai, atspindintys šias vadovavimo charakteristikas: *komunikavimo užtikrinimas* ($M = 2,57$), *teigiama klimato palaikymas* ($M = 2,56$), *sąveikos procesai* ($M = 2,55$), *ugdymo(si) proceso valdymas* ($M = 2,51$) bei *santykiai su pedagogais* ($M=2,47$). Atkreiptinas dėmesys, jog minėti faktoriai leidžia atpažinti instrukcinio bei transakcinio vadovavimo charakteristikas (išskyrus vizijos kūrimą). Pažymėtina, jog iteracija, t. y. diagnostinių blokų faktORIZACIJA, neišryškino tokių galimų faktorių, kaip personalo skatinimas intelektualiam vystymuisi, dideli lūkesčiai, individuali parama. Jie atspindėtų transformacinio vadovavimo bruožus. Matematiškai tai galima paaiškinti taip: faktorinė analizė yra prasminga, kai kintamųjų visuma tarpusavyje koreliuota. Tokiu būdu iš faktorinės analizės eliminuojamos kategorijos, kurios nėra statistiniais ryšiais susijusios su kitomis kategorijomis. Interpretacijos požiūriu faktorius (koreliuotos tarpusavyje kategorijos) reikšmingas tuo, kad jis paprastai atspindi svarbią, statistiškai ir empiriškai pagrįstą teorinę dimensiją. *Galima hipotetinė prielaida šiems rezultatams paaiškinti – tai ne-*

žymios transformacinio vadovavimo apraiškos šiuolaikinėje mokykloje. Tuo tarpu instrukcinio ir transakcinio vadovavimo charakteristikas atspindinčioms kategorijoms būdingas sistemingumas, pasikartojamumas.

Iteracijos pagrindu buvo nustatytas dar vienas faktorius, labai aktualus šiuolaikinei mokyklai – *išteklių valdymas* ($M = 2,43$).

Faktorinė analizė – empirinis statistinis metodas – „atidengė“ teoriškai prasmingą ir visumoje statistiškai „gryną“ kintamųjų struktūrą. Tuo remiantis galima teigti, jog sudaryta vadovavimo bendrojo lavinimo mokyklai vertinimo kriterijų sistema yra validi. Būtina pabrėžti, kad, faktorizuojant kintamuosius, atskleistoji jų struktūra iš dalies atkartoja latentinius faktorius bei yra papildyta dar viena, būdinga Lietuvos mokyklai, charakteristika – išteklių valdymu.

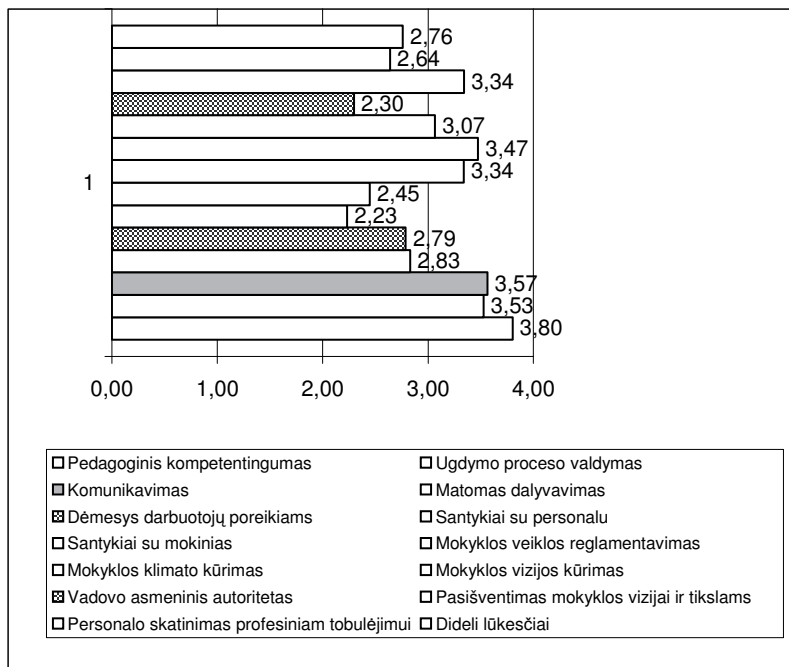
Siekiant respondentų grupėse atskleisti vadovavimo charakteristikų vertinimo ypatumus, atsirandančius tarp socialinio-demografinio bloko klausimų ir faktorinės analizės būdu identifikuotų faktorių (22 priedas), buvo paskaičiuoti Spearman ranginės koreliacijos koeficientai. *Visi koreliacijos koeficientai tarp amžiaus kategorijų ir faktorių yra reikšmingi ir teigiami.* Galima daryti išvadą – labiau (didesniu balu) faktorius vertina vyresni pedagogai. *Nustatyti koreliaciniai ryšiai tarp pedagoginio stažo kategorijų ir faktorių taip pat yra reikšmingi ir teigiami,* eliminuojant 6 faktorių (ugdymo(si) proceso valdymas). Vadinasi, didesnę pedagoginį stažą turintys specialistai labiau vertina vadovo gebėjimą sėkmingai atlikti jam priskirtas funkcijas, tačiau vadovo pedagoginio kompetentingumo kategorija yra vienodai aktuali visoms respondentų grupėms. Spearman koreliacijos koeficientai, išryškinti tarp *respondentų kvalifikacinių kategorijų ir faktorių, yra teigiami ir reikšmingi* eliminuojant 6 bei 8 faktorius. Tokiu būdu nustatyta, jog aukštesnes kvalifikacines kategorijas turintys respondentai labiau vertina vadovavimo charakteristikas, tuo tarpu ugdymo(si) proceso valdymo ir išteklių valdymo aspektams respondentų socialinės demografinės charakteristikos įtakos neturi.

Taigi faktorinės analizės rezultatai parodė, kad vadovavimo proceso kokybė labiau vertinama vyresnių, turinčių didesnę darbo stažą bei aukštesnę kvalifikacinę kategoriją respondentų.

Išanalizavus respondentų pedagogų požiūrį į vadovavimą, tikslinga *palyginti pedagogų ir vadovų atskirų vadovavimo charakteristikų vertinimus* (23 priedas). Remiantis duomenų analize, atskiras vadovavimo charakteristikas galima suskirstyti į tris grupes pagal jų reikšmingumą vadovams (7 pav.).

Pirmajai grupei priklauso *svarbiausios vadovavimo charakteristikos*, jų vertinimas priartėja prie didžiausios reikšmės. Aukščiausiu balu vadovai įvertino *pedagoginį kompetentingumą* ($M = 3,80$; $sd = 4,392$). Natūralu, kad, dominuojant instrukciniam vadovavimo modeliui, šiuolaikiniams vadovams būtinas pedagoginis kompetentingumas. Antrą poziciją pagal reitingą turi *komunikavimo* užtikrinimas ($M = 3,57$; $sd = 3,928$). Akivaizdūs šiandieninio vadovo pasiekimai, kuriant komunikacijos sistemą, pedagogų jie vertinami aukščiausiai. Šiandieninis vadovas daug dėmesio skiria *ugdymo(si) proceso valdymui* ($M = 3,53$; $sd = 2,980$). Kaip jau buvo rašyta, svarbiausia efektyvios mokyklos charakteristika, ekstrahuota iš respondentų

vadovų atsakymų, yra ugdymo(si) kokybė. Todėl šiuolaikinio vadovo dėmesys nukreiptas į tinkamą ugdymo(si) proceso kokybės užtikrinimą.



7 pav. Respondentų vadovų vadovavimo modelių charakteristikų vertinimai (N = 47)

Taigi svarbiausia šiandienos vadovo veikloje yra pedagoginis kompetentingumas, komunikavimas ugdymo(si) proceso klausimais bei ugdymo proceso valdymas.

Antrajai charakteristikų grupei priklauso mokyklos klimato kūrimas ($M = 3,47$; $sd = 2,890$), mokyklos veiklos reglamentavimas ($M = 3,34$; $sd = 3,061$), pasišventimas mokyklos vizijai ir tikslams ($M = 3,34$; $sd = 3,498$), vizijos kūrimas ($M = 3,07$; $sd = 4,578$), matomas dalyvavimas mokyklos gyvenime ($M = 2,83$; $sd = 2,791$), dėmesys darbuotojų poreikiams ($M = 2,79$; $sd = 2,980$), dideli lūkesčiai ($M = 2,76$; $sd = 3,480$) bei santykiai su personalu ($M = 2,64$; $sd = 4,890$).

Trečiajai grupei priklauso šios vadovavimo charakteristikos: santykiai su mokiniais ($M = 2,45$; $sd = 1,203$), elgsenos modeliavimas ($M = 2,30$; $sd = 2,908$), pedagogų skatinimas profesiniam tobulėjimui ($M = 2,23$; $sd = 3,001$).

Lyginant atskirų vadovavimo charakteristikų vertinimus vadovų ir pedagogų imtyse, galima konstatuoti tokias tendencijas:

- Pedagogai aukštai vertina šiuos vadovų pasiekimus: efektyvų komunikavimą ugdymo proceso klausimais, pedagoginį kompetentingumą, aiškų veiklos reglamentavimą bei reguliavimą, organizacijos aiškios vizijos sukūrimą. Respondentai vadovai taip pat pirmenybę teikia, būtent, šioms vadovavimo charakteristikoms: pedagoginiam kompetentingumui, komunikavimui ugdymo(si) klausimais. Šis faktas leidžia teigti, jog šiuolaiki-

niai vadovai sėkmingai realizuoja instrukcinio vadovavimo modelį, yra pasiekę akivaizdžių laimėjimų, taikydami instrukcinį vadovavimą, ir tai mokyklos bendruomenės aukštai vertinama.

- Nors respondentai vadovai suvokia transakcinio bei transformacinio vadovavimo charakteristikų svarbą (teigiamo klimato kūrimas, vizijos kūrimas bei pasišventimas jai, dėmesys darbuotojų poreikiams, dideli lūkesčiai ir t. t.) praktikoje jas realizuoja prasčiau. Šį faktą pagrindžia respondentų pedagogų vertinimai bei faktorinės analizės rezultatai.

Vadovų atsakymų masyvo analizės rezultatai pabrėžia instrukcinio vadovavimo dominavimą.

Be to, tyrimu atskleisti koreliaciniai ryšiai tarp socialinių-demografinių klausimų ir esminių vadovavimo blokų charakteristikų (24 priedas). Nustatytas reikšmingas neigiamas koreliacijos koeficientas tarp respondentų *amžiaus* ir *skatinimo intelektualiam vystymuisi* charakteristikos ($\rho = -0,332$, $p = 0,023$) turėtų reikšti, jog jaunesni vadovai labiau vertina profesinio tobulėjimo svarbą. Reikšmingas neigiamas koreliacijos koeficientas buvo nustatytas tarp *vadybinio darbo stažo* ir tokios vadovavimo charakteristikos kaip *komunikacijos sistemos kūrimas* ($\rho = -0,340$, $p = 0,019$). Šis faktas byloja, jog turintys trumpesnę vadybinio darbo stažą vadovai labiau vertina geros komunikacijos sistemos kūrimą savo organizacijoje. Spearman neigiami reikšmingi koreliacijos koeficientai buvo nustatyti tarp *išsilavinimo* ir *aiškios vizijos charakteristikos* ($\rho = -0,289$, $p = 0,049$), *tarp išsilavinimo* ir *elgsenos modeliavimo* ($\rho = -0,398$, $p = 0,006$) charakteristikos. Galima teigti, jog žemesnio išsilavinimo respondentams aktualu sukurti aiškią savo organizacijos viziją bei rodyti teigiamą pavyzdį mokyklos bendruomenei. Reikšmingas neigiamas koreliacijos koeficientas tarp *vadybinės kategorijos* ir *teigiamo klimato palaiko* ($\rho = -0,298$, $p = 0,042$) charakteristikos rodo, jog respondentai, turintys I vadybinę kategoriją, labiau akcentavo teigiamo klimato svarbą organizacijai.

Koreliacinių ryšių analizė liudija, jog tokius aspektus, kaip: profesinis tobulėjimas, komunikacijos sistemos kūrimas, aiškios vizijos kūrimas, elgsenos modeliavimas, teigiamo klimato palaikymas, – akcentavo amžiumi jaunesni vadovai, vadovai turintys trumpesnę darbo stažą turintys žemesnę išsilavinimą vadovai bei žemesnės vadybinės kategorijos.

Lietuvos mokyklų vadovų vadovavimo modelių kiekybinio tyrimo rezultatai atskleidžia vadovavimo ir mokyklos procesų sąsajas. Instrukcinio vadovavimo modelio dominavimas leidžia teigti, kad Lietuvos mokyklose yra gerai organizuotas ugdymo(si) procesas, užtikrintas komunikavimas ugdymo(si) proceso klausimais, prioritetas teikiamas ugdymo(si) kokybei užtikrinti. Kiek silpniau Lietuvos mokyklose realizuojamas transakcinio vadovavimo modelis. Viena vertus, mokyklose yra gerai organizuotas darbas, užtikrinta tvarka visuose procesuose ir procedūrose, deleguojamos atsakomybės, tinkamai valdomi žmogiškieji ir materialiniai ištekliai, kita vertus, mokyklose nepakankamai dėmesio skiriama teigiamo klimato puoselėjimui, kolegialumo bei bendradarbiavimo atmosferai, motyvacijos sistemos kūrimui, santykiams su mokiniais, santykiams su mokytojais. Silpniausiai reiškiasi transformacinio vadovavimo modelis. Viena vertus, mokyklos turi aiškias vizijas, kurias palaiko visi mo-

kyklos bendruomenės nariai, kita vertus, mokyklose nepakankamai skatinamas bendruomenės narių dalyvavimas mokyklos valdymo procese, bendras problemų sprendimas. Mokyklose nepakankamai dėmesio skiriama personalo kompetencijų ugdymo organizavimui: per menkai skatinamas kvalifikacijos tobulinimas bei organizacinio mokymosi procesas, silpnai išvystyta profesinės paramos sistema. Mokyklose nepakankamai plėtojama lyderystė, mokyklos bendruomenės nariai stokoja lyderiavimo gebėjimų.

Atlikta vadovavimo charakteristikų analizė rodo, jog šiuolaikiniam vadovams svarbu vertinti žmogiškuosius išteklius, mobilizuoti juos darbui vardan organizacijos vizijos, diegiant pasididžiavimo organizacija jausmą. Šiame kontekste svarbios transformacinio vadovavimo modelio charakteristikos. Apklaustųjų nuomone, siekiant mokyklos tobulinimo, mokyklų vadovams derėtų daugiau dėmesio skirti mokyklos klimatui kurti, darbuotojų poreikiams patenkinti, bendradarbiavimui skatinti mokyklos bendruomenėje, finansiniams ištekliams valdyti. Šios idėjos atspindi transformacinio vadovavimo modelio esmę.

Faktorinės analizės rezultatai, nors ir nepaneigė latentinių faktorių nustatytas vadovavimo charakteristikas, tačiau leido papildyti jas dar viena, būdinga Lietuvos mokyklai charakteristika. Tai išteklių valdymas.

Apibendrinus duomenų analizės rezultatus, galima pateikti vadovavimo šiaudienos mokyklai kaitos tendencijas (25 priedas). Šiuolaikinio vadovo veikloje galima išskirti tokias vadybines veiklos sritis, kurios atliepia pirmos tvarkos pokyčius, be to, vadovų praktinėje veikloje akivaizdūs tam tikri pokyčiai, kurie liudija vadovavimo kaitą. Tačiau vadovavimo sritys, atitinkančios antros tvarkos pokyčiams, šiandienos vadovams dar tebėra siekiamybė. Tyrimo rezultatai parodė, jog šiuolaikiniai vadovai puikiai realizuoja pirmos tvarkos pokyčius, nukreiptus į ugdymo(si) proceso reorganizavimą ir tobulinimą bei mokyklos išteklių valdymą. Tačiau švietimo reformos reikalavimai verčia vadovus reaguoti ir į antros tvarkos pokyčius, kuriems realizuoti būtinas transformacinio vadovavimo modelis.

3.3. Lietuvos mokyklų vadovams aktualios kompetencijos ir jų ugdymo(si) poreikis

Teorinėje darbo dalyje analizuotos visuomenės transformacijos ir su šiais pokyčiais susiję reikalavimai vadovo kompetencijoms, kad būtų sėkmingai realizuojamos vadovavimo funkcijos. Mokyklų vadovų holistinės kompetencijos samprata suponavo kokybinio pobūdžio klausimus, susijusius su būtinomis kompetencijomis (klausimai suformuluoti remiantis Trotter, Ellison, Davies, (2001) metodika). Tiriameji turėjo apibūdinti šiuolaikiniam vadovui aktualias kompetencijas, sąlygojančias sėkmingą veiklą kaitos aplinkybėmis.

Informantų buvo prašyta apibrėžti mokyklų vadovams būtinas kompetencijas, atsižvelgiant į vadybinės veiklos sričių analizę. Atlikus atsakymų turinio analizę, ekstrahuotos 6 kokybinės kategorijos, atspindinčios esmines šiuolaikinio vadovo kompetencijas (28 lentelė). Kokybinių kategorijų nustatymas grindžiamas teorinėje

dalyje atlikta kompetencijos sąvokos analizė ir pateiktu teoriniu kompetencijų modeliu. Pažymėtina, jog ekstrahuotos kategorijos iš esmės atspindi teorinį kompetencijų modelį.

28 lentelė

Šiuolaikinio mokyklos vadovo kompetencijos (N = 43)

Kategorija	%	Subkategorija	%
Strateginė kompetencija	76%	Aiškios organizacijos vizijos, misijos, filosofijos kūrimas	24%
		Aiškios mokyklos veiklos strategijos pasirinkimas ir realizavimas	19%
		Pokyčių valdymas	13%
		Darbingos aplinkos kūrimas	12%
		Bendradarbių telkimas komandiniam darbui	9%
		Mokyklos veiklos kokybės monitoringas	9%
		Mokyklos įvaizdžio kūrimas	8%
		Mokyklos bendruomenės informavimo sistemos kūrimas	6%
Ugdymo(si) proceso valdymo kompetencija	64%	Ugdymo(si) proceso organizavimas bei vertinimas	50%
		Kompetentingas pedagogų konsultavimas ugdymo klausimais	37%
		Tėvų informavimas ugdymo proceso klausimais	13%
Tarpasmeninė kompetencija	64%	Aukštos kultūros organizacijoje skatinimas	55%
		Teigiamo klimato palaikymas	45%
Nuolatinio mokymosi kompetencija	57%	Nuolatinis profesinis tobulėjimas veikloje	57%
		Palankių galimybių savirealizacijai sudarymas bendruomenės nariams	43%
Asmeninė kompetencija	36%	Aiškus lyderis	37%
		Humaniškumas	26%
		Tolerantiškumas	16%
		Visapusiška asmenybė	11%
		Kritiškumas ir savikritiškumas	10%
Operacinė kompetencija	36%	IKT valdymas	47%
		Efektyvus materialinių ir finansinių išteklių valdymas	33%
		Žmogiškųjų išteklių valdymas	10%
		Teisinis išprusimas	10%

Remiantis 28 lentelės duomenimis, labiausiai informantai akcentavo *strateginę mokyklos vadovo kompetenciją* (76%), t. y. aiškios organizacijos vizijos, misijos bei filosofijos kūrimą, aiškios mokyklos veiklos strategijos turėjimą, materialinių, intelektualinių išteklių valdymą, profesionalų vadovavimą darbui, siekiant organizacijos tikslų, personalo telkimą komandiniam darbui, mokyklos veiklos kokybės siekimą, mokyklos įvaizdžio kūrimą, mokyklos bendruomenės informavimo sistemos kūrimą. Po 64 proc. informantų įvardijo *ugdymo(si) proceso valdymo ir tarpasmeninę šiuolaikinio vadovo kompetencijas*. Ugdymo(si) proceso valdymo kompetencija pasižymintis vadovas efektyviai organizuoja ugdymo(si) procesą, numato ir realizuoja kontrolės mechanizmus, konsultuoja pedagogus ugdymo klausimais, organizuoja tėvų švietimą ugdymo proceso klausimais. Tarpasmeninė vadovo kompetencija – aukštos bendradarbiavimo kultūros organizacijoje skatinimas ir teigiamo klimato palaikymas. Informantai minėjo, jog „mokykloje turi vyruoti kolegialumo ir bendra-

darbiavimo atmosfera, kurią vadovai turi kryptingai skatinti“. *Nuolatinio mokymosi kompetenciją*, apimančią sąlygų nuolatiniam tobulėjimui profesinėje veikloje sudarymą bei personalo skatinimą tobulėti, išskyrė daugiau nei pusė (57%) informantų. *Asmeninę kompetenciją* pabrėžė 43% tyrimo dalyvių. Asmeninei šiuolaikinio vadovo kompetencijai priskirtos šios informantų išvardytos šiuolaikinio vadovo savybės: aiškaus lyderio savybės, humaniškumas, tolerantiškumas, visapusiškos asmenybės charakteristika, kritiškumas sau ir kitiems. Tik trečdalis (36%) informantų šiuolaikiniam vadovui priskyrė *operacinės kompetencijos* charakteristikas: IKT valdymą bei adekvatų reagavimą į pokyčius. Mokyklų vadovai akcentavo, jog „mokyklose nėra nei teisininkų, nei viešųjų pirkimų, darbo saugos, audito specialistų, kurie profesionaliai parengtų veiklos dokumentus bei už juos atsakytų, todėl vadovai turi būti visų sričių specialistai“.

Taigi mokyklos vadovo veiklos pagrindinis tikslas – kompetentingai vadovauti mokyklai. Šiuolaikiniam vadovui aktualiausia turėtų būti – strateginė kompetencija. Vadovas turi išmanyti planavimo, organizavimo, kontrolės sampratą ir gebėti tai išaiškinti personalui, organizuoti mokyklos veiklą, atsižvelgdamas į šiuolaikinės vadybos reikalavimus, ištekliams pagrįstus bendruomenės poreikius, reprezentuoti savo organizaciją visuomenėje, rūpintis teigiamu jos įvaizdžiu. Ugdymo(si) proceso valdymo kompetencijos poreikį sąlygoja prioritetinga šiandieninio vadovo veiklos sritis – ugdymo proceso kokybės užtikrinimas. Tarpasmeninės kompetencijos poreikis apspręstas demokratiniais šiuolaikinės vadybos principais. Nemažiau svarbi nuolatinio mokymosi kompetencija – tai paties vadovo atvirumas pokyčiams bei prielaida mokyklos bendruomenei tobulėti.

Informantų buvo prašyta išvardyti kompetencijas, kurios, jų nuomone, yra jų „stiprioji vieta“. Apibendrinta atsakymų analizė pateikta 29-oje lentelėje.

29 lentelė

Mokyklų vadovų kompetencijų „stiprioji vieta“ (N = 39)

Kategorija	%	Subkategorija	%
Ugdymo(si) proceso valdymo kompetencija	89%	Ugdymo turinio valdymas	35%
		Ugdymo proceso valdymas	25%
		Mokinių poreikių patenkinimas	25%
		Projektinė veikla	15%
Strateginė kompetencija	76%	Mokyklos strateginės veiklos kryptių ir prioritetų nustatymas	55%
		Mokyklos valdymo ir plėtros planavimas	45%
Tarpasmeninė kompetencija	54%	Bendradarbiavimo kultūros kūrimas	50%
		Mokyklos bendruomenės narių poreikių tenkinimas	50%
Operacinė kompetencija	48%	Mokyklos (materialinių, finansinių) išteklių valdymas	65%
		Mokyklos veiklos įsivertinimo organizavimas ir duomenų panaudojimas veiklai tobulinti	35%
Nuolatinio mokymosi kompetencija	46%	Vadovo dalyvavimas tobulinimosi kursuose	60%
		Mokyklos bendruomenės tapimo „besimokančia bendruomene“ skatinimas	40%

Informantų atsakymų analizė atskleidė, jog šiuolaikiniai mokyklų vadovai disponuoja *ugdymo(si) proceso valdymo* kompetencija, atsiskleidžiančia ugdymo turinio, ugdymo proceso valdymu, mokinių ugdymo(si) poreikių patenkinimu. Informantai, teigiantys, jog jų stiprioji vieta yra mokyklos valdymas, strateginis planavimas, mokyklos plėtros planavimas ir pan., įrodė, kad šiuolaikiniai mokyklų vadovai disponuoja *strategine kompetencija* (76%). Maždaug pusė apklaustųjų akcentavo, jog jų stiprioji vieta – „žmonių santykiai“, todėl pabrėžė *tarpasmeninę kompetenciją* (54%). *Operacinės kompetencijos* dimensijas: 48% informantų nurodė išteklių valdymą, mokyklos vidinį įsivertinimą. Be to, beveik pusė (46%) tiriamųjų teigė, jog nuolat dalyvauja kompetencijų tobulinimo renginiuose, skaito pranešimus, dalyvauja praktiškų konferencijose ir pan. Taigi pabrėžtina mokyklų vadovų *nuolatinio mokymosi kompetencija*.

Atsakymų į klausimą „Kokių kompetencijų šiandieniniam vadovui reikia išsiugdyti?“ turinio analizė (30 lentelė) atskleidė: šiuolaikiniai vadovai stokoja *tarpasmeninės kompetencijos* (86%), kuri, informantų teigimu, reiškia teigiamą mokyklos klimato palaikymą, mokyklos bendruomenės būrimą bei nuteikimą darbui vardan mokyklos, bendravimą su mokiniais, tėvų įtraukimą į mokyklos gyvenimą. Žemiau reitingų skalėje atsidūrė *strateginė kompetencija*. Ją akcentavo mažiau nei trys ketvirtosios informantų (71%), nurodydami, kad šiuolaikiniams vadovams svarbūs planavimo, organizavimo, vadovavimo, kontrolės gebėjimai, informavimo sistemos mokykloje kūrimo, pokyčių valdymo, inovacijų skatinimo gebėjimai. Žemiausioje skalės pozicijoje – *operacinė kompetencija* (43%). Anot respondentų, kompiuterinis raštingumas dar netapo masiniu reiškiniu. Didelis vadovų užimtumas verčia juos racionaliai planuoti veiklą, todėl būtina mokėti valdyti savo laiką. Siekiant gerinti mokyklos materialinę bazę, svarbu aktyviai dalyvauti projektinėje veikloje, todėl šiuolaikiniams vadovams aktualūs projektų valdymo gebėjimai.

30 lentelė

Būtinios išsiugdyti kompetencijos (N = 39)

Kategorija	%	Subkategorija	%
Tarpasmeninė kompetencija	86%	Teigiamo mokyklos klimato palaikymas	38%
		Mokyklos bendruomenės subūrimas ir nuteikimas darbui mokyklos tikslams pasiekti	24%
		Bendravimas su mokiniais	21%
		Tėvų įtraukimas į mokyklos gyvenimą	17%
Strateginė kompetencija	71%	Planavimo, organizavimo, vadovavimo, kontrolės įgūdžiai	36%
		Informavimo sistemos kūrimas mokykloje	29%
		Pokyčių valdymas	20%
		Mokyklos įvaizdžio kūrimas	15%
Operacinė kompetencija	43%	IKT valdymas	56%
		Laiko valdymas	24%
		Projektų valdymas	20%

Informantai buvo prašomi palyginti jų išvardytas kompetencijas su kompetencijomis, pateiktomis mokyklų vadovų kompetencijų apraše (LR Švietimo ir mokslo

ministro 2007 m. sausio 15 d. įsakymas Nr. ISAK-55). Atlikdami šią užduotį, tyrimo dalyviai minėjo aktualias šiuolaikiniam vadovui kompetencijas, kurių nėra kompetencijų apraše. Apibendrinta atsakymų analizė pateikta 31-oje lentelėje.

31 lentelė

Mokyklų vadovų kompetencijos, neįtrauktos į kompetencijų aprašą (N = 35)

Kategorija		Subkategorija
Asmeninė kompetencija	96%	Oratoriaus gebėjimai
		Laiko valdymas
		Optimizmas
		Savęs valdymo gebėjimai
		Charizma ir autoritetas
Strateginė kompetencija	86%	Lyderių komandos subūrimas
		Vadovavimas deleguojant
		Projektų valdymas
		Teigiamų santykių kūrimas
		Veiksmingų sprendimų priėmimas
		Mokyklos prestižo formavimas
Tarpasmeninė kompetencija	82%	Konfliktų valdymas
		Motyvacijos sistemos kūrimas
		Bendradarbiavimo kultūros kūrimas
		Bendradarbiavimas su tėvais
		„Lankstus“ vadovavimas
		Multikultūrinio bendravimo įgūdžiai
		Socialinių funkcijų atlikimas, sprendžiant socialines problemas
Operacinė kompetencija	64%	Aiškių veiklos principų / taisyklių nustatymas
		Dokumentacijos tvarkymas informacinėse sistemose
Emocinis intelektas	32%	Emocijų valdymas
		Tolerancija
Nuolatinio mokymosi kompetencija	28%	Mokymasis bendradarbiaujant
		Refleksija

Dauguma informantų (96%) pabrėžė, jog jų veiklai „*labai reikšminga, bet kursose neugdoma*“ asmeninė kompetencija ir tokios jos dimensijos, kaip: iškalbos menas; punctualumas; optimizmas; savęs valdymas stresinėse situacijose, konfliktuose. Taip pat informantai pabrėžė, jog „*tikrieji lyderiai turi charizmą – kurios negalima išsiugdyti*“. Daugiau nei keturi penktadaliai apklaustųjų (86%) minėjo, kad jiems reikia praktinių patarimų, kaip burti patikimas komandas, deleguoti atsakomybes, užmegzti ir palaikyti teigiamus santykius, priimti kokybiškus sprendimus. Šios strateginės kompetencijos dimensijos nėra integruotos į mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo aprašą. Vadovams labai svarbi ir tarpasmeninė kompetencija. Jos kategorijas minėjo 82% proc. informantų. Tačiau ir šios kompetencijos svarbiausios dimensijos nėra įtrauktos į mokyklų vadovų kompetencijų aprašą. Vadovai pageidautų patarimų, kaip spręsti konfliktus, motyvuoti, formuoti bendradarbiavimo kultūrą ir pan. Tiria-

mieji pabrėžė, jog į aprašą neįtrauktos, bet aktualios *operacinės, nuolatinio mokymo-si* kompetencijų dimensijos, *emocinis intelektas*.

Užduoties „Įvertinkite savo vadybinį pasirengimą“ atsakymai buvo lakoniški, todėl prasminga juos jungti į 3 grupes: *trūksta; priklauso nuo situacijos; netrūksta* (32 lentelė).

32 lentelė

Mokyklų vadovų vadybinio pasirengimo vertinimas (N = 41)

Kategorija	Respondentų atsakymai	%	Autentiškų pasisakymų (teiginių) pavyzdžiai
Vadybinis pasirengimas	Trūksta	58%	Man dažniausiai pritrūksta vadybinio pasirengimo Žinoma, trūksta Trūksta, todėl galvoju apie vadybos magistrantūros studijas
	Priklauso nuo situacijos	42%	Vadybinio pasirengimo dažniausiai trūksta kuriant mokyklos veiklos monitoringo sistemas ir pan.
	Netrūksta	-	

Daugiau nei pusė informantų (58%) pabrėžė, jog jiems šiandien „*labai trūksta vadybinio pasirengimo*“. 42% apklaustųjų nurodė, kad vadybinio pasirengimo trūksta *tik tam tikrose darbo situacijose*. Nė vienas informantas neatsakė neigiamai.

Į klausimą „Kokias galite paminėti kompetencijų ugdymo(si) formas?“ atsakė 100% apklaustųjų. Jų nuomonės pateiktos 33 lentelėje.

Informantų nuomonės pasiskirstė taip: 93% apklaustųjų minėjo *savišvieta* kaip *efektyviausią informacijos gavimo būdą*. Nedaug reitingų skalėje atsilieka *kursų bei seminarų* suteikiamos galimybės kompetencijoms įgyti, juos mini 86% respondentų. 57% atsakiusių į šį klausimą prioritetą teikė *aukštajam mokslui*, pabrėždami jo naudingumą. Požiūrį, kad „*praktinis darbas* vysto kompetencijas, pabrėžė beveik trečdalis (36%) apklaustųjų. Paskutinėje pozicijoje atsidūrė „*dalijimasis patirtimi*“ (21%) kaip kompetencijų įgijimo galimybė. Taigi reikia pripažinti, kad šiuolaikinio vadovo kompetencijų šaltiniai – *savišvieta* arba *kursai* ir *seminarai*.

33 lentelė

Kompetencijų ugdymo(si) formos (N = 47)

Kategorija	%	Autentiškų pasisakymų (teiginių) pavyzdžiai
Savišvieta	93%	Daugiausia informacijos gaunu savišvietos būdu. Daug dėmesio skiriu savišvietai. Domiuosi švietimo naujovėmis. Skaitau leidinius, randu informaciją internete ir pan.
Kursai, seminarai	86%	Lankau kursus, seminarus. Tobulindamas žinias kursuose, seminaruose
Studijos aukštojoje mokykloje	57%	Naudingos studijos vadybos magistrantūroje. Ruošiuosi stoti į švietimo vadybos magistrantūrą
Praktinis darbas	36%	Daugiausia kompetencijų vadovas įgyja dirbdamas praktiškai, orientuodamasis į savo organizacijos poreikius
Dalijimasis patirtimi	21%	Dalydamasis patirtimi su kitomis švietimo įstaigomis

Į klausimą „Ar Jums pakanka kompetencijų ugdymo(si) galimybių?“ atsakė 34 informantai. Šiuo klausimu siekta nustatyti, kaip vadovai vertina vadovų kompetencijų ugdymo galimybes. Išskirtos 3 pagrindinės atsakymo grupės, kurios yra pateiktos 34-oje lentelėje.

34 lentelė

Šiuolaikinio mokyklos vadovo tobulinimosi galimybės (N = 34)

Kategorija	%	Autentiškų pasisakymų (teiginių) pavyzdžiai
Galimybių kompetencijoms ugdyti pakanka ir aš aktyviai naudojuosi	58%	Manau, galimybių tobulinimuisi pakanka, svarbu turėti teigiamą nuostatą naujovėms, kaitai, paieškai – nuolat ieškau galimybių tobulintis
Galimybių kompetencijoms ugdyti pakanka, bet nėra laiko jomis pasinaudoti	42%	Dažnai vadovą atitraukia nuo svarbių dalykų popierių lavina, kuri užgriūna jį iš visų „frontų“, ūkiniai reikalai, kitos neatidėliotinos problemos
Nėra galimybių kompetencijoms ugdyti	–	–

Daugiau nei pusė (58%) apklaustųjų teigė, jog galimybių kompetencijoms ugdyti pakanka, *svarbu pačiam norėti jomis pasinaudoti*. 48% respondentų sutinka, jog kompetencijų ugdymo(si) galimybių yra, bet šiuolaikiniam vadovui *dėl didelio užimtumo labai sunku skirti laiko tobulinimuisi*. Taigi kompetencijų ugdymo(si) galimybių šiandieniniam vadovui pakanka, svarbu rasti laiko bei mokėti jomis pasinaudoti.

Atsakymų į klausimą „Kurios kompetencijos yra ugdomos profesinio tobulinimosi renginiuose?“ turinio analize buvo ekstrahuotos 4 kokybinės kategorijos. Į klausimą atsakė 100% apklaustųjų (35 lentelė).

35 lentelė

Kompetencijų ugdymas(is) profesinio tobulinimosi renginiuose (N = 47)

Kategorija	%	Subkategorija	%
Ugdymo(si) proceso valdymo kompetencija	93%	Ugdymo(si) proceso valdymas	53%
		Teisinės aplinkos analizė	34%
		Ugdymo proceso vertinimas	14%
Strateginė kompetencija	93%	Strateginis organizacijos valdymas	26%
		Finansų valdymas	23%
		Organizacijos elgsena	18%
		Veiklos kokybės valdymas	23%
		Žmogiškųjų išteklių valdymas	10%
Operacinė kompetencija	57%	IKT valdymas	58%
		Informacijos analizės metodai	42%
Tarpasmeninė kompetencija	42%	Raštvedyba	62%
		Komunikavimas užsienio kalba	22%
		Konfliktų valdymas organizacijoje	16%

Atlikta analizė rodo, jog profesinio tobulinimosi renginių tematika labiausiai orientuota į ugdymo(si) proceso valdymo bei strateginės kompetencijos plėtotę. *Ugdymo(si) proceso valdymo kompetenciją* (93%) plėtojantys profesinio tobulinimosi renginiai teikia informacijos apie ugdymo(si) proceso valdymą bei teisinės, politinės, ekonominės aplinkos analizės aspektus. Informantų akcentuota *strateginė kompetencija* (93%) taip pat užima svarbią vietą kursų, seminarų tematikoje. *Operacinę kompetenciją* plėtojančių profesinio tobulinimosi renginių pakanka, juos nurodė 57% respondentų. Deja, *tarpasmeninę kompetenciją* plėtojančių profesinio tobulinimo renginių labai nedaug, juos akcentavo tik dvi penktosios (42%) apklaustųjų.

Atskleista tendencija liudija, jog Lietuvoje šiuo metu organizuojamų profesinio tobulinimosi renginių mokyklų vadovams tematika daugiausia orientuota į *ugdymo(si) proceso valdymo* bei *strateginės kompetencijos* žinių, mokėjimų bei įgūdžių plėtojimą.

Lietuvos mokyklų vadovų kompetencijų kokybiniu tyrimu atskleista mokyklų vadovų kompetencijų struktūra. Aktualių kompetencijų struktūrą sudaro:

- *Strateginė kompetencija, apimanti mokyklos plėtros planavimo, veiklos monitoringo, įvairių kūrinių, bendradarbiavimo su socialiniais dalininkais gebėjimus.*
- *Ugdymo(si) proceso valdymo kompetencija, apimanti ugdymo(si) proceso organizavimo ir vertinimo, mokinių poreikių patenkinimo, bendradarbiavimo su mokyklos bendruomene ugdymo proceso klausimais gebėjimus.*
- *Tarpasmeninė kompetencija, apimanti kultūros ir klimato kūrimo, bendradarbiavimo su mokyklos bendruomene gebėjimus.*
- *Nuolatinio mokymosi kompetencija, apimanti asmeninio mokymosi projektavimo bei personalo profesinio tobulėjimo skatinimo gebėjimus.*
- *Asmeninė kompetencija, apimanti savęs valdymo, lyderiavimo, laiko valdymo gebėjimus.*
- *Operacinė kompetencija, apimanti žmogiškųjų išteklių valdymo, materialinių ir finansinių išteklių valdymo, mokyklos veiklos reglamentavimo, kokybės užtikrinimo gebėjimus.*

Kokybiškam vadovavimui užtikrinti mokyklų vadovai turėtų išsiugdyti:

- *Tarpasmeninę kompetenciją: konfliktų valdymo, motyvavimo, bendradarbiavimo ir kolegialumo skatinimo, bendravimo su mokiniais, bendravimo su tėvais, multikultūrinio bendravimo gebėjimus.*
- *Strateginę kompetenciją: mokyklos veiklos kontrolės, sprendimų priėmimo, informavimo, pokyčių valdymo, lyderystės plėtojimo, įvairių kūrinių gebėjimus.*
- *Operacinę kompetenciją: IKT valdymo, projektų valdymo gebėjimus.*
- *Nuolatinio mokymosi: mokymosi bendradarbiaujant, refleksijos gebėjimus.*
- *Emocinę intelektą: tolerancijos, emocijų valdymo gebėjimus.*

Tobulinimosi galimybių šiandieniniam vadovui pakanka, svarbu rasti laiko bei mokėti jomis pasinaudoti. Kompetencijų ugdymo(si) renginių tematika yra orien-

tuota daugiausia į ugdymo(si) proceso valdymo bei operacinės kompetencijų plėtojimą, mažai dėmesio skiriama tarpasmeninės, asmeninės, nuolatinio mokymosi kompetencijų aspektams. Matyt, ši situacija sąlygoja aukštą savišvietos reitingą kaip alternatyvos, užtikrinančios šiuolaikinio vadovo informacijos poreikius.

Siekiant išsamesnės mokyklų vadovų kompetencijų bei jų ugdymo(si) poreikio analizės, buvo atliktas kiekybinis tyrimas. Tyrimu siekta išryškinti, kurios mokyklų vadovų kompetencijos yra aktualios dabartiniame švietimo reformos etape, bei nustatyti kompetencijų ugdymo(si) poreikį skirtingose švietimo subjektų grupėse (mokytojai, pavaduotojai, direktoriai). Tyrimo instrumentas sukurtas remiantis kompetencijų modeliu, aprašytu darbo 1.1.4 skyriuje (žr. 3 priedą).

Pirmuoju žingsniu buvo įvertintas kompetencijų aktualumas bei jų ugdymosi poreikis skirtingų respondentų grupėse, taikant vidurkių palyginimo testą tarp nagrinėjamų kintamųjų (kompetencijų) pagal kategorinio kintamojo (karjeros etapai) kategorijas (26 priedas).

Duomenų analizė atskleidė, jog didžiausias ugdymo(si) proceso valdymo kompetencijos aktualumo vertinimo vidurkis užfiksuotas pradedančiųjų pavaduotojų imtyje ($M = 72,11$; $sd = 4,258$). Silpniausiai minėtos kompetencijos aktualumą vertino patyrę mokytojai ($M = 70,00$; $sd = 3,956$). Strateginės kompetencijos aktualumas labiausiai akcentuotas pradedančių pavaduotojų ($M = 101,06$; $sd = 6,784$), patyrusių direktorių ($M = 100,71$; $sd = 6,331$) bei mokyklų vadovų-konsultantų ($M = 100,14$; $sd = 5,894$). Silpniausiai šios kompetencijos aktualumas reiškiasi patyrusių mokytojų ($M = 97,54$; $sd = 5,587$) atsakymuose. Operacinės kompetencijos aktualumą jų veiklai pabrėžė mokyklų vadovai-konsultantai ($M = 52,21$; $sd = 30,597$). Silpniausiai minėtos kompetencijos aktualumą akcentavo pradedantys dirbti pavaduotojai ($M = 44,76$; $sd = 17,874$). Tarpasmeninės kompetencijos aktualumas labiausiai išryškėjo pradedančiųjų mokytojų atsakymuose ($M = 60,49$; $sd = 4,834$). Silpniausiai jį akcentavo patyrę mokytojai ($M = 57,28$; $sd = 4,948$). Nuolatinio mokymosi kompetencijos aktualumą nurodė beveik visos respondentų grupės (vertinimų vidurkiai svyruoja nuo $M = 21,63$ iki $M = 21,02$). Tokie nežymūs skirtumai rodo nuolatinio mokymosi kompetencijos aktualumą visų grupių respondentų veikloje. Asmeninės kompetencijos svarbumą labiausiai pabrėžė patyrę direktoriai ($M = 22,10$; $sd = 1,245$) bei pradedantys dirbti mokytojai ($M = 22,08$; $sd = 1,317$). Kiek mažiau ši kompetencija atrodo reikalinga pradedantiems direktoriams ($M = 21,10$; $sd = 1,245$) bei patyrusiems mokytojams ($M = 21,17$; $sd = 1,175$). Emocinio intelekto reikšmingumą pabrėžė visos respondentų grupės. Tai rodo nežymūs vertinimų vidurkių svyravimai nuo $M = 10,7$ iki $M = 10,1$.

Ugdymo(si) proceso valdymo kompetencijos plėtotės poreikį labiausiai pabrėžė pradedantys dirbti direktoriai ($M = 60,82$; $sd = 17,048$), tuo tarpu patyrę direktoriai šios kompetencijos tobulinimo poreikį akcentavo rečiau ($M = 55,46$; $sd = 13,847$). Strateginės kompetencijos ugdymosi poreikis išryškėjo pradedančiųjų mokytojų ($M = 97,95$; $sd = 8,312$), mokyklų vadovų konsultantų ($M = 96,85$; $sd = 9,477$) imtyse. Silpniausiai jį akcentavo patyrę mokytojai ($M = 93,90$; $sd = 8,400$). Operacinę kompetenciją būtina išsiugdyti pradedantiems direktoriams ($M =$

52,52; sd = 18,758), tuo tarpu jauniems mokytojams ši kompetencija mažiau svarbi (M = 43,92; sd = 14,679). *Tarpasmeninės kompetencijos* ugdymosi poreikį labiausiai jaučia pradedantys pavaduotojai (M = 55,60; sd = 3,617), kiek silpniau šį poreikį išreiškė patyrę mokytojai (M = 54,85; sd = 3,677). *Nuolatinio mokymosi kompetencijos* ugdymosi poreikis labiausiai akcentuotas mokyklų vadovų-konsultantų (M = 20,42; sd = 1,342) bei pradedančiųjų mokytojų (M = 20,42; sd = 1,745) imtyse. Kiek silpniau šį poreikį pabrėžė patyrę mokytojai (M = 19,47; sd = 1,539). *Emocinio intelekto* (nuo M = 10,71 iki M = 10,17) bei *kritinio mąstymo* (nuo M = 3,73 iki M = 3,62) ugdymosi poreikis akcentuotas visose respondentų grupėse. *Gnostinę kompetenciją* pageidautų išsiugdyti pradedantieji mokytojai (M = 14,67; sd = 1,528) bei pavaduotojai (M = 14,70; sd = 1,633).

Apibendrinant galima teigti, jog išryškėjusios tendencijos yra realios ir atspindi tiriamųjų veiklos ypatumus, pvz., pavaduotojai yra atsakingi už ugdymo(si) proceso organizavimą. Tai lemia minėto proceso valdymo kompetencijos aktualumą pradedančiųjų pavaduotojų imtyje. Tuo tarpu mokytojai yra atsakingi už pamokinę veiklą, todėl ugdymo(si) proceso valdymo bei strateginė kompetencija yra jiems mažiau aktuali. Operacinės kompetencijos ugdymosi poreikį labiausiai akcentavo pradedantys dirbti direktoriai, natūralu, jog šiems respondentams svarbiausi yra mokyklos veiklos valdymo bei administravimo gebėjimai. Minėtos kompetencijos poreikį silpniausiai akcentavo mokytojai. Panašiai gali būti aiškinamos ir kitos atskleistos tendencijos.

Siekiant atsakyti į klausimą, ar kelių nepriklausomų imčių (pradedančiųjų mokytojų – mokyklų vadovų-konsultantų) bent dviejų vidurkiai, vertinant kompetencijų aktualumą, statistiškai reikšmingai skiriasi, buvo atlikta vienfaktorinė dispersinė analizė (ANOVA) (27 priedas).

Levene testo reikšmės, didesnės už 0,05, liudija, kad kintamųjų dispersijos yra apytiksliai lygios. ANOVA lentelės rezultatų analizė leidžia teigti, jog egzistuoja grupių skirtumai, vertinant ugdymo proceso valdymo (F = 5,541; df = 6; p = 0,000), strateginės (F = 8,473; df = 6; p = 0,000), tarpasmeninės (F = 5,284; df = 6; p = 0,000), nuolatinio mokymosi (F = 6,888; df = 6; p = 0,000), asmeninės (F = 9,387; df = 6; p = 0,000), kompetencijų bei emocinio intelekto (F = 2,226; df = 6; p = 0,036), kritinio mąstymo (F = 5,226; df = 6; p = 0,000), gnostinės kompetencijos (F = 4,336; df = 6; p = 0,000) aktualumą.

Dispersinės analizės rezultatai atskleidė, jog pradedantys dirbti pavaduotojai linkę labiau pabrėžti *kritinio mąstymo* (p = 0,000) bei *gnostinės kompetencijos* (p = 0,001) aktualumą jų veiklai negu patyrę mokytojai. Taip pat *gnostinės kompetencijos* aktualumą nevienodai įvertino patyrę direktoriai ir patyrę mokytojai. Pastariesiems ši kompetencija atrodo kiek mažiau būtina (p = 0,034). Reikšmingas skirtumas nustatytas *ugdymo(si) proceso valdymo* kompetencijos aktualumo vertinimuose. Pradedantys pavaduotojai linkę labiau akcentuoti šios kompetencijos reikalingumą jų veiklai negu patyrę mokytojai (p = 0,000) bei patyrę pavaduotojai (p = 0,018). Pradedantys dirbti mokytojai dažniau nurodė *strateginės kompetencijos* svarbą negu jų patyrę kolegos (p = 0,000). Taip pat minėta kompetencija yra reikšmingesnė prade-

dančiųjų pavaduotojų ($p = 0,000$) bei patyrusių direktorių ($p = 0,012$) veiklai negu patyrusių mokytojų. Pradedantys dirbti mokytojai labiau išitikinę *tarpasmeninės kompetencijos* reikšmingumu lyginant su patyrusių mokytojų vertinimais ($p = 0,000$). Šią kompetenciją atsakymuose dažniau pažymėjo pradedantys dirbti pavaduotojai negu patyrę mokytojai ($p = 0,012$). Jaunų specialistų bei jų patyrusių kolegų *nuolatinio mokymosi kompetencijos* aktualumo vertinimai taip pat akivaizdžiai skiriasi. Pastariesiems ši kompetencija ne tokia svarbi ($p = 0,008$). *Nuolatinio mokymosi kompetencijos* aktualumą aukščiau įvertino pradedantys dirbti pavaduotojai negu patyrę mokytojai ($p = 0,000$), patyrę pavaduotojai ($p = 0,041$), pradedantys dirbti direktoriai ($p = 0,025$). Reikšmingi skirtumai nustatyti *asmeninės kompetencijos* aktualumo vertinimuose. Šios kompetencijos būtinumą labiau linkę pabrėžti pradedantys dirbti mokytojai ($p = 0,000$), pradedantys dirbti pavaduotojai ($p = 0,000$) bei patyrę direktoriai ($p = 0,000$), palyginus su patyrusių mokytojų atsakymais.

Atskleisti tarpgrupiniai skirtumai vadybinių kompetencijų ugdymo(si) poreikio vertinimuose. Atliktas Levene testas byloja apie kintamųjų dispersijos apytikslę lygybę (Levene statistikos reikšmė didesnė negu 0,05). Vienfaktorinės dispersinės analizės rezultatai atskleidžia tendenciją, jog reikšmingi tarpgrupiniai atsakymų skirtumai užfiksuoti vertinant strateginės ($F = 1,051$; $df = 6$; $p = 0,008$), tarpasmeninės ($F = 2,912$; $df = 6$; $p = 0,003$), nuolatinio mokymosi ($F = 6,085$; $df = 6$; $p = 0,000$), asmeninės ($F = 4,866$; $df = 6$; $p = 0,000$), gnostinės ($F = 8,839$; $df = 6$; $p = 0,000$) kompetencijų bei emocinio intelekto ($F = 11,016$; $df = 6$; $p = 0,000$) ugdymo(si) poreikį.

Nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas liudija, jog pradedantys mokytojai nusiteikę labiau pabrėžti *strateginės kompetencijos* ugdymo(si) poreikį, lyginant su patyrusiais pedagogais ($p = 0,005$), o pradedantys dirbti pavaduotojai – pabrėžti *tarpasmeninės kompetencijos* ugdymo(si) poreikį negu patyrę mokytojai ($p = 0,004$). Vertinant *nuolatinio mokymosi kompetencijos* ugdymo(si) poreikį, išryškėjo statistiškai reikšmingi skirtumai pradedančiųjų ir patyrusių mokytojų atsakymų. Galima teigti, jog pradedantys mokytojai turi didesnę minėtos kompetencijos ugdymo(si) poreikį negu patyrę kolegos ($p = 0,000$). Analogiška tendencija užfiksuota ir patyrusių direktorių bei patyrusių pedagogų atsakymuose ($p = 0,007$). *Asmeninės kompetencijos* ugdymo(si) poreikio vertinimo analizė išryškino tendenciją, jog pradedantys dirbti mokytojai ($p = 0,004$) bei pavaduotojai ($p = 0,004$) labiau pabrėžia šios kompetencijos ugdymo(si) poreikį negu patyrę mokytojai. Tarpgrupiniai skirtumai, išryškėję respondentų atsakymuose, leidžia teigti, jog mokytojai-jaunieji specialistai ($p = 0,000$) bei pradedantys pavaduotojai ($p = 0,000$) akcentavo *emocinio intelekto* ugdymo(si) poreikį žymiai dažniau nei patyrę mokytojai. Tuo tarpu pradedantys pavaduotojai turi didesnę emocinio intelekto ugdymo(si) poreikį nei patyrę pavaduotojai ($p = 0,001$) bei pradedantys direktoriai ($p = 0,022$). Reikšmingi statistiniai skirtumai respondentų grupių atsakymuose rodo, jog pradedantys mokytojai ($p = 0,000$) bei pradedantys pavaduotojai ($p = 0,000$) stipriau akcentavo *gnostinės kompetencijos* ugdymo(si) poreikį negu patyrę mokytojai.

Apibendrinant dispersinės analizės rezultatus, galima teigti, jog tiek atskirų kompetencijų aktualumą jų veiklai, tiek kompetencijų ugdymo(si) poreikį labiau buvo linkę sureikšminti jaunesni specialistai (mokytojai, pavaduotojai) bei patyrę direktoriai. Ši tendencija gali būti aiškinama tuo, jog jauni specialistai tinkamai suvokia savo veiklos specifiką, geba išskirti reikalingas kompetencijas bei nustatyti jų ugdymo(si) poreikį. Patyrę direktoriai, įvertindami vadybinės veiklos specifiką, akcentavo jiems labiausiai aktualias kompetencijas bei jų ugdymo(si) poreikį.

Respondentams buvo patektas sąrašas vadybinių gebėjimų, kuriuos jie turėjo įvertinti pagal aktualumą jų veiklai bei nustatyti ugdymosi poreikį.

Diagnostinio konstrukto (vadybinių gebėjimų) kintamųjų vidinei struktūrai ištirti buvo pasitelktas faktorinės analizės metodas, kuris leido (neprarandant esminės informacijos) sumažinti tyrimo pirminių kintamųjų kiekį. Tyrimu siekta išskirti aktualias kompetencijas įvairiose respondentų grupėse bei nustatyti jų ugdymo(si) poreikį. Pirma, buvo faktorizuotas diagnostinis konstruktas „aktualūs gebėjimai“, pristatyti faktorinės analizės rezultatai (28 priedas).

Mokyklų vadovams-ekspertams aktualių kompetencijų struktūra pateikta 36-oje lentelėje.

36 lentelė

Mokyklų vadovams-ekspertams aktualių kompetencijų struktūra

Faktoriaus paaiškinta sklaida	Faktoriai	Struktūros komponentai
F1 (24,5%)	Efektyvaus mokyklos valdymo kompetencija	Užduočių bei atsakomybės delegavimas (L = 0,976); Mokyklos plėtros planavimas (L = 0,966); Darbuotojų motyvavimo sistemos kūrimas (L = 0,966); Mokyklos veiklos monitoringo rezultatų sklaida suinteresuotoje bendruomenėje (L = 0,966); Mokyklos veiklos kokybės kontrolė (L = 0,966); Bendradarbiavimo sistemos kūrimas mokykloje (L = 0,966); Paramos naujai pradėjusiems dirbti darbuotojams sistemos kūrimas (L = 0,966); Atskaitomybės vykdymas už deleguotas funkcijas (L = 0,996); Žmogiškųjų išteklių politikos planavimas ir įgyvendinimas (L = 0,919); Darbuotojų funkcijų reglamentavimas (L = 0,919); Aiškių taisyklių mokyklos procesams bei procedūroms kūrimas (L = 0,902); Visuotinės kokybės principų diegimas mokykloje (L = 0,833); Veiksmingas mokyklos biudžeto valdymas (L = 0,687); Racionalus ir efektyvus materialinių išteklių valdymas (L = 0,687)
F2 (19,8%)	Vidinio ir išorinio bendradarbiavimo bei atstovavimo mokyklos interesams kompetencija	Bendradarbiavimas su vietos ir centrinės valdžios atstovais, kitais socialiniais dalininkais (L = 0,911); Visuomenės informuotumo apie mokyklos veiklą užtikrinimas (L = 0,911); Komunikavimas užsienio kalbomis (L = 0,767); Teigiamų tarpusavio santykių kūrimas ir palaikymas (L = 0,728); Gebėjimas išklausti bei išgirsti kiekvieno nuomonę (L = 0,715); Mokymosi tinklų inicijavimas mokykloje ir už jos ribų (L=0,669); Mokyklos įtraukimas į partnerystės tinklus (L = 0,669); Mokyklos reklamos kūrimas ir sklaida (L = 0,641)

F3 (15,2%)	Mokyklos, kaip besimokančios organizacijos, procesų valdymo kompetencija	Mokyklos, kaip organizacijos, nuolatinio mokymosi skatinimas siekiant tapti besimokančia organizacija (L = 0,749); Konstruktyvaus grįžtamojo ryšio teikimas mokyklos bendruomenės nariams, taikant mentorstės, ugdomojo konsultavimo strategijas (L = 0,781); Mokyklos bendruomenės įtraukimas į mokyklos vizijos, misijos, strategijos kūrimo bei koregavimo procesą, paverčiant šį procesą mokymosi procesu (L = 0,781); Refleksijos gebėjimai (L = 0,781); Pedagogų profesijos prestižo kėlimas visuomenėje (L=0,764); IKT integravimas į ugdymo procesą (L = 0,764); Bendradarbiavimas su mokyklos bendruomene ugdymo proceso planavimo, įgyvendinimo bei vertinimo klausimais (L = 0,764); Suinteresuotų šalių švietimas ugdymo proceso klausimais (L = 0,726); Suinteresuotų šalių informavimas ir konsultavimas ugdymo proceso klausimais (L = 0,726); Grįžtamosios informacijos apie ugdymo procesą teikimas mokyklos bendruomenei (L = 0,726); Gebėjimas projektuoti veiklą, remiantis nuolatine savo patirties analize (L = 0,726)
F4 (12,2%)	Pokyčių valdymo kompetencija	Mokyklos vizijos kūrimas (L = 0,959); Naujovių įgyvendinimo skatinimas (L = 0,959); Informacijos rinkimas iš įvairių šaltinių ir jos panaudojimas mokyklos tikslams (L = 0,959); Mokyklos kultūros, skatinančios lyderystės plėtojimą, kūrimas (L = 0,871); Aktyvaus mokymo(si) metodų skatinimas ugdymo procese (L = 0,871); Išorinių edukacinių aplinkų panaudojimas mokinių ugdymui(si) (L = 0,810)
F5 (10,7%)	Ugdymo(si) proceso kokybės užtikrinimo kompetencija	Ugdymo(si) proceso planavimas ir įgyvendinimas (L = 0,905); Edukacinės aplinkos, tenkinančios mokinių mokymo(si) poreikius, kūrimas ir palaikymas (L = 0,837); Ugdymo turinio, ugdymo proceso bei ugdymo kokybės tarpusavio sąsajų suvokimas (L = 0,837); Lygių galimybių ugdymo procese užtikrinimas (L = 0,837); Laiko valdymas (L = 0,837)

Pastaba. Cronbach Alpha = 0,773; KMO = 0,89; Sferiškumo testas pagal Bartlett = 2681,7; $p = 0,000$. Pagrindinių komponentų metodas, VARIMAX rotacija po 10 iteracijų; bendroji paaiškinta sklaida 82,6 proc.

Pirmasis faktorius, paaiškintas 24,5% sklaidos, jungia operacinės kompetencijos kategorijas. Akivaizdu, jog į šį faktorių pateko tie gebėjimai, kurių reikia efektyviam kasdieniam mokyklos valdymui. Todėl natūralu, kad šie gebėjimai išryškėjo kaip patys aktualiausi mokyklų vadovų veikloje. Taigi šį faktorių galima pavadinti *Efektivaus mokyklos valdymo kompetencijos* faktoriumi. Išskirti gebėjimai sudaro pagrindą transakcinio vadovavimo modeliui realizuoti. Antrasis faktorius, paaiškintas 19,8% sklaidos, jungia gebėjimus, reikalingus vidinio ir išorinio bendradarbiavimo sistemai kurti mokykloje bei suinteresuotos bendruomenės informuotumui apie mokyklos veiklą užtikrinti. Į šį faktorių taip pat pateko tokie mokyklų vadovų-konsultantų gebėjimai, kaip komunikavimas užsienio kalbomis bei gebėjimas išgirsti kiekvieno nuomone, kurie yra būtini efektyviam bendradarbiavimui. Šį faktorių galima pavadinti *Vidinio ir išorinio bendradarbiavimo bei atstovavimo mokyklos interesams kompetencija*. Trečiajame faktoriuje, paaiškintame 15,2% sklaidos, susijungė visas spektras aktualių gebėjimų, reikalingų mokyklos kaip besimokančios organizacijos, procesams valdyti. Todėl galima šį faktorių pavadinti *Mokyklos, kaip besi-*

mokančios organizacijos, procesų valdymo kompetencija. Išskirti gebėjimai sudaro transformacinio vadovavimo modelio pagrindą. Ketvirtasis faktorius, paaiškintas 12,2% sklaidos, jungia gebėjimus, reikalingus pokyčiams įgyvendinti. Tai mokyklų vadovų-konsultantų gebėjimai kurti mokyklos viziją, inicijuoti naujoves. Be abejo, norint sėkmingai valdyti kaitą, svarbu turėti tam būtiną informaciją. Tokie procesai, kaip lyderystės plėtojimas mokykloje, aktyviųjų mokymosi metodų taikymas moky-mo(si) procese ir kt., traktuojami kaip naujovės, taip paaiškinant jų integravimą į išskirtą faktorių, pavadintą *Pokyčių valdymo kompetencija*. Penktasis faktorius, paaiškintas 10,7% sklaidos, jungia ugdymo(si) proceso valdymo aspektus. Tai aktualūs ugdymo(si) proceso planavimo bei organizavimo gebėjimai, grįsti ugdymo kokybės samprata bei orientacija į mokinį ir jo poreikius. Penktasis faktorius pavadintas *Ugdymo(si) proceso kokybės užtikrinimo gebėjimai*.

Patyrusiems mokyklų vadovams aktualių gebėjimų struktūra pateikta 37-oje lentelėje.

37 lentelė

Patyrusiems mokyklų vadovams aktualių kompetencijų struktūra

Faktoriaus paaiškinta sklaida	Faktoriai	Struktūros komponentai
F1 (23,3%)	Mokyklos perkūrimo į besimokančią organizaciją kompetencija	Mokymosi tinklų inicijavimas mokykloje ir už jos ribų (L = 0,912); Mokymosi bendruomenių kūrimąsi mokykloje ir už jos ribų skatinimas (L = 0,912); Mokyklos bendruomenės pasišventimo organizacijai jausmo skatinimas (L = 0,912); Mokyklos kaitos strategijos kūrimas ir įgyvendinimas (L = 0,872); Gebėjimas paveikti, motyvuoti, inspiruoti mokyklos bendruomenės narius bendro tikslo siekimui (L = 0,872); Mokyklos filosofijos ir vertybių sistemos formavimas (L = 0,806); Strateginių planų rengimas ir koregavimas atsižvelgiant į mokyklos poreikius (L = 0,806); Savianalizės, savęs pažinimo gebėjimai (L = 0,785); Profesinės paramos teikimas kolegoms, vadovaujantis profesinės pagarbos principais (L = 0,785); Šiuolaikinių organizacinio mokymosi metodų taikymo skatinimas (L = 0,728); Mokyklos vadybai būtinos informacijos paieška, naudojant adekvačias duomenų bazes (L = 0,629)
F2 (19,0%)	Mokyklos veiklos kokybės valdymo kompetencija	Mokyklos veiklos monitoringo rezultatų sklaida suinteresuotoje bendruomenėje (L = 0,963); Mokyklos veiklos kokybės kontrolė (L = 0,956); Mokyklos kokybės politikos kūrimas (L = 0,956); Mokyklos plėtros planavimas (L = 0,956); Aukštos bendravimo kultūros kūrimas ir palaikymas mokykloje (L = 0,954); Atskaitomybės vykdymas už deleguotas funkcijas (L = 0,948); Gerų darbo sąlygų kūrimas ir užtikrinimas (L = 0,936); Mokyklos savęs vertinimo (audito) atlikimas (L = 0,839); Visuotinės kokybės principų diegimas mokykloje (L = 0,767); Darbuotojų kompetencijų ugdymo poreikių nustatymas, atsižvelgiant į individualius bei organizacijos poreikius (L = 0,716); Aiškių taisyklių mokyklos procesams bei procedūroms kūrimas (L = 0,709)

F3 (13,3%)	Bendravimo ir socialinės aplinkos pažinimo kompetencija	Gebėjimas išsiklausyti į kitų žmonių poreikius, išgyvenimus, jausmus, suprasti bei atsižvelgti į emocinę kitų būseną (L = 0,828); Gebėjimas bendradarbiauti ir dirbti komandoje bei mokyti to kitus (L = 0,828); Mokyklos bendruomenės įtraukimas į mokyklos vizijos, misijos, strategijos kūrimo bei koregavimo procesą, paverčiant šį procesą mokymosi procesu (L = 0,809); Profesinių vertybių bei profesinės etikos išmanymas bei vadovavimasis jomis savo profesinėje veikloje (L = 0,809); Gebėjimas taikyti įvairias gnostines (pažinimo) metodikas informacijai apie aplinką, individus, savo veiklą ir pan. rinkimui ir analizei (L = 0,762); Refleksijos gebėjimas (L = 0,724); Gebėjimas projektuoti savo veiklą remiantis nuolatine savo patirties analize (L = 0,647); Gebėjimas žodžiais, balsu, mimika aiškiai ir tiksliai reikšti savo mintis (L = 0,660)
F4 (12,2%)	Asmeninio bei organizacinio mokymosi kompetencija	Organizacinio mokymosi plėtojimas mokyklos bendruomenėje (L = 0,755); Aktyvaus mokymo(si) metodų skatinimas ugdymo procese (L = 0,720); Mokyklos bendruomenės konsultavimas ugdymo klausimais (L = 0,691); Ugdymo proceso priežiūra ir vertinimas (L = 0,681); Vizijos, misijos, strategijos įgyvendinimo planų kūrimas (L = 0,660); Gebėjimas nuolat vertinti profesinį kompetentingumą bei numatyti tobulinimosi galimybes (L = 0,653)
F5 (10,4%)	Ugdymo(si) proceso kokybės užtikrinimo kompetencija	Lygių galimybių ugdymo procese užtikrinimas (L = 0,892); Ugdymo turinio, ugdymo proceso bei ugdymo kokybės tarpusavio sąsajų suvokimas (L = 0,846); Edukacinės aplinkos, tenkinančios mokinių mokymo(si) poreikius, kūrimas ir palaikymas (L = 0,844); IKT integravimas į ugdymo procesą (L = 0,788); Pedagogų profesijos prestižo kėlimas visuomenėje (L = 0,773); Ugdymo kokybę lemiančių veiksnių suvokimas ir gebėjimas juos kontroliuoti (L = 0,748); Suinteresuotų šalių informavimas ir konsultavimas ugdymo proceso klausimais (L = 0,724); Bendradarbiavimas su mokyklos bendruomene ugdymo proceso planavimo, įgyvendinimo bei vertinimo klausimais (L = 0,647)

Pastaba. Cronbach Alpha = 0,745; KMO = 0,86; Sferiškumo testas pagal Bartlett = 5404,7; $p = 0,000$. Pagrindinių komponentų metodas, VARIMAX rotacija po 13 iteracijų; bendroji paaiškinta sklaida 75,4 proc.

Pirmasis faktorius, paaiškintas 23,3% sklaidos, jungia gebėjimus, reikalingus mokyklai perkurti į besimokančią organizaciją, kurios prioritetai (mokymosi bendruomenės, mokymosi tinklai, organizacinis mokymasis ir kt.) turi atsispindėti mokyklos vizijoje, filosofijoje, vertybėse, strateginiuose planuose. Be to, svarbu, kad visi mokyklos bendruomenės nariai suvoktų šių prioritetų esmę bei reikšmę ir įsijungtų į jų realizavimą. Tam būtina motyvacija bei specifiniai gebėjimai. Šis faktorius pavadintas *Mokyklos perkūrimo į besimokančią organizaciją kompetencija*. Antrasis faktorius, paaiškintas 19,0% sklaidos, jungia gebėjimus, būtinus mokyklos veiklos kokybei užtikrinti. Viena vertus, tai kokybės politikos kūrimas mokykloje bei kokybės principų diegimas, antra vertus, tai kokybės priežiūra, kurios pagrindą sudaro audito, atskaitomybės monitoringo sistemos. Faktorius pavadintas *Mokyklos veiklos kokybės valdymo kompetencija*. Trečiasis faktorius, paaiškintas 13,3% sklaidos, integruoja gebėjimus, būtinus sėkmingam bendravimui su žmonėmis, kaip socialinės kompetencijos aspektą. Tai mokyklų vadovų savęs pristatymo,

savęs pažinimo gebėjimai; bendradarbiavimo bei komandinio darbo gebėjimai. Svarbu, kad šie gebėjimai ugdomi nuolatinės savo patirties analizės būdu. Taip į šį faktorių integravosi gebėjimai, būtini socialinei aplinkai pažinti, todėl išskirtas faktorius pavadintas *Bendravimo ir socialinės aplinkos pažinimo kompetencija*. Ketvirtasis faktorius, paaiškintas 12,2% sklaidos, pavadintas *Asmeninio bei organizacinio mokymosi kompetencija*. Šis faktorius jungia asmeninio mokymosi projektavimo gebėjimus bei organizacinio mokymosi skatinimo gebėjimus. Penktasis faktorius, paaiškintas 10,4% sklaidos, akivaizdžiai jungia su ugdymo(si) proceso kokybe susijusius mokyklų vadovų gebėjimus, todėl jis pavadintas *Ugdymo(si) proceso kokybės užtikrinimo kompetencija*.

Jauniems direktoriams aktualių gebėjimų struktūra pateikta 38-oje lentelėje.

38 lentelė

Pradedantiems dirbti mokyklų vadovams aktualių kompetencijų struktūra

Faktoriaus paaiškinta sklaida	Faktoriai	Struktūros komponentai
F1 (24,2%)	Mokyklos veiklos administravimo kompetencija	Mokyklos veiklos administravimas, remiantis švietimą reglamentuojančiais teisės aktais (L = 0,942); Mokyklos savęs vertinimo (audito) atlikimas (L = 0,921); Aiškių taisyklių mokyklos procesams bei procedūroms kūrimas (L = 0,897); Veiksmingas mokyklos biudžeto valdymas (L = 0,839); Racionalus ir efektyvus materialinių išteklių valdymas, atsižvelgiant į mokyklos realius poreikius (L = 0,814); Vadovavimas, rodant pavyzdį (L = 0,736); Atskaitomybės vykdymas už deleguotas funkcijas (L = 0,721); Informacijos rinkimas iš įvairių šaltinių ir jos panaudojimas mokyklos tikslams (L = 0,699)
F2 (20,0%)	Žmogiškųjų išteklių valdymo kompetencija	Darbuotojų funkcijų reglamentavimas (L = 0,981); Darbuotojų motyvavimo sistemos kūrimas (L = 0,964); Bendradarbiavimo sistemos kūrimas ir valdymas mokyklos bendruomenėje (L = 0,911); Gebėjimas dirbti komandoje, derinti savo žinias ir įgūdžius su kitų žiniomis ir idėjomis, dalyvauti derybose, siekti susitarimo (L = 0,842); Darbuotojų fizinio, socialinio ir psichologinio saugumo užtikrinimas (L = 0,799); Vadovavimas grupei / komandai (gebėjimas pasirinkti atitinkamą vadovavimo stilių) (L = 0,765); Gebėjimas bendradarbiauti ir dirbti komandoje bei mokyti to kitus (L = 0,721)
F3 (14,3%)	Materialinių išteklių valdymo kompetencija	Gerų darbo sąlygų kūrimas ir užtikrinimas (L = 0,968); Racionalus ir efektyvus materialinių išteklių valdymas, atsižvelgiant į mokyklos realius poreikius (L = 0,876); Papildomų finansavimo šaltinių pritraukimas (L = 0,857); Mokyklos bendruomenės įtraukimas į finansinių ir materialinių išteklių naudojimo tikslingumo vertinimą (L = 0,832); Gebėjimas paveikti, motyvuoti bendruomenės narius mokyklos tikslo siekiui (L = 0,810); Vadybinių situacijų analizė, prižasčių bei pasiekimų ryšių nustatymas, vystymosi numatymas (L = 0,769)

F4 (12,1%)	Mokyklos veiklos monitoringo kompetencija	Mokyklos veiklos kokybės kontrolė (L = 0,941); Mokyklos savęs vertinimo (audito) atlikimas (L = 0,769); Konstruktyvaus grįžtamojo ryšio teikimas bendruomenės nariams, taikant mentorystės, ugdomojo konsultavimo, veiklos tyrimo ir kt. strategijas (L = 0,738); Refleksijos gebėjimas (L = 0,689); Gebėjimas taikyti įvairias gnostines (pažinimo) metodikas informacijai apie aplinką, individus, savo veiklą ir pan. rinkti ir analizuoti (L = 0,643)
F5 (11,4%)	Mokyklos plėtros planavimo kompetencija	Visuomenės informuotumo apie mokyklos veiklą užtikrinimas (L = 0,921); Mokyklos vizijos kūrimas (L = 0,872); Mokyklos bendruomenės įtraukimas į mokyklos vizijos, misijos, strategijos kūrimo bei koregavimo procesą, paverčiant jį mokymosi procesu (L = 0,731); Pedagogų profesijos prestižo kėlimas visuomenėje (L = 0,659); Gebėjimas įvairiapusiškai analizuoti ir įvertinti situaciją, kad būtų pasirenkama protinga ir pagrįsta pozicija (L = 0,629)

Pastaba. Cronbach Alpha = 0,714; KMO = 0,80; Sferiškumo testas pagal Bartlett = 1556,9; p = 0,000. Pagrindinių komponentų metodas, VARIMAX rotacija po 8 iteracijų; bendroji paaiškinta sklaida 76,1proc.

Pirmasis faktorius, paaiškintas 24,2% sklaidos, sujungė teiginius, apibūdinančius mokyklos administravimo procesą. Tai gebėjimai, būtini mokyklai savęs įsivertinimui atlikti, biudžeto ir kitiems ištekliams valdyti, atskaitomybei vykdyti. Efektyviam mokyklos veiklos administravimui privalu gerai išmanyti veiklą reglamentuojančius dokumentus, valdyti informaciją. Veiksmingas administravimas numato aiškias taisykles bei procedūras. Taigi faktorius sąlygiškai pavadintas *Mokyklos veiklos administravimo kompetencija*. Antrasis faktorius, paaiškintas 20,0% sklaidos, apėmė teiginius, akcentuojančius darbuotojų funkcijų reglamentavimą, motyvavimą, saugumo užtikrinimą ir kt. Taip pat į šį faktorių pateko vadovavimo grupei, bendradarbiavimo, grupinio darbo gebėjimai. Faktorius pavadintas *Žmogiškųjų išteklių valdymo kompetencija*. Trečiasis faktorius, paaiškintas 14,3% sklaidos, sujungė teiginius, atspindinčius išteklių valdymo gebėjimus. Pažymėtina, jog tinkamas išteklių valdymas gali apimti ir motyvacijos sistemos sukūrimą, ir gebėjimus analizuoti situaciją. Taigi teiginiai neprieštaruoja vieni kitiems ir faktorius pavadintas *Materialinių išteklių valdymo kompetencija*. Ketvirtasis faktorius, paaiškintas 12,1% sklaidos, apėmė teiginius, charakterizuojančius gebėjimą vertinti mokyklos veiklą, taikant pažinimo metodikas, grįžtamąjį ryšį reflektuojant. Faktorius pavadintas *Mokyklos veiklos monitoringo (stebėsenos) kompetencija*. Penktasis faktorius, paaiškintas 11,4% sklaidos, jungia teiginius, atspindinčius mokyklos veiklos planavimo, grįsto situacijos analize, gebėjimus bei visuomenės informuotumo apie mokyklos veiklą užtikrinimo gebėjimus. Faktorius pavadintas *Mokyklos plėtros planavimo kompetencija*.

Patyrusiems pavaduotojams aktualių vadybinių gebėjimų struktūra pateikta 39-oje lentelėje.

Patyrusiems pavaduotojams aktualių vadybinių kompetencijų struktūra

Faktoriaus paaiškinta sklaida	Faktoriai	Struktūros komponentai
F1 (15,9%)	Bendravimo ir bendradarbiavimo kompetencija	Bendradarbiavimo su socialiniais partneriais plėtojimas (L = 0,880); Profesinių vertybių, profesinės etikos išmanymas bei vadovavimasis jomis profesinėje veikloje (L = 0,880); Mokyklos bendruomenės įtraukimas į mokyklos vizijos, misijos, strategijos kūrimo bei koregavimo procesą, paverčiant šį procesą mokymosi procesu (L = 0,872); Konstruktivaus grįžtamojo ryšio teikimas mokyklos bendruomenės nariams, taikant mentorystės, ugdomojo konsultavimo, veiklos tyrimo ir kt. strategijas (L = 0,844); Refleksijos gebėjimas (L = 0,836); Gebėjimas bendradarbiauti ir dirbti komandoje bei mokyti to kitus (L = 0,836); Gebėjimas taikyti įvairias gnostines (pažinimo) metodus informacijai apie aplinką, individus, savo veiklą ir pan. rinkti ir analizuoti (L = 0,834); Gebėjimas išsiklausyti į kitų žmonių poreikius, išgyvenimus, jausmus, suprasti bei atsižvelgti į emocinę kitų būseną (L = 0,834); Mokyklos kultūros, grįstos demokratinėmis vertybėmis, kūrimas bei palaikymas (L = 0,802); Savo mokymosi organizavimas individualiai ir grupėje (L = 0,789)
F2 (14,6%)	Mokyklos, kaip besimokančios organizacijos, procesų valdymo kompetencija	Mokyklos bendruomenės pasišventimo organizacijai jausmo skatinimas (L = 0,945); Mokymosi bendruomenių kūrimąsi mokykloje ir už jos ribų skatinimas (L = 0,945); Mokyklos kaitos strategijos kūrimas ir įgyvendinimas (L = 0,945); Mokymosi tinklų inicijavimas mokykloje ir už jos ribų (L = 0,945); Gebėjimas paveikti, motyvuoti, inspiruoti mokyklos bendruomenės narius bendro tikslo siekimui (L = 0,945); Šiuolaikinių organizacinio mokymosi metodų taikymo skatinimas (refleksija, kolegų stebėjimas, veiklos tyrimas ir pan.) (L = 0,718); Mokyklos bendruomenės įtraukimas į mokyklos kultūros kūrimą bei puoselėjimą (L = 0,661); Mokinių lyderystės skatinimas (L = 0,603); Lyderystės plėtojimo strategijų, pvz., atsakomybių delegavimas, mentorystė, ugdomasis konsultavimas ir kt. diegimas (L = 0,603)
F3 (13,8%)	Žmogiškųjų išteklių valdymo kompetencija	Darbuotojų motyvavimo sistemos kūrimas (L = 0,881); Paramos sistemos naujai pradėjusiems dirbti darbuotojams kūrimas (L = 0,878); Gerų darbo sąlygų kūrimas ir užtikrinimas (L = 0,854); Darbuotojų funkcijų reglamentavimas (L = 0,851); Žmogiškųjų išteklių politikos planavimas ir įgyvendinimas (L = 0,847); Aukštos bendravimo kultūros kūrimas ir palaikymas mokykloje (L = 0,838); Bendradarbiavimo sistemos kūrimas ir valdymas mokyklos bendruomenėje (L = 0,836); Darbuotojų kompetencijų ugdymo poreikių nustatymas, atsižvelgiant į individualius bei organizacijos poreikius (L = 0,754); Darbuotojų karjeros planų kūrimas (L = 0,754); Darbuotojų kompetencijų ugdymo skatinimas, siekiant mokyklos tapsmo besimokančia organizacija (L = 0,753); Aiškių taisyklių mokyklos procesams bei procedūroms kūrimas (L = 0,737)

F4 (13,2%)	Savęs valdymo kompetencija	Savianalizės gebėjimai (L = 0,962); Gebėjimas atrodyti tvarkingai, patraukli poza, tiesi laikysena (L = 0,956); Asmeninės karjeros projektavimo gebėjimai mokymosi visą gyvenimą kontekste (L = 0,936); Komunikavimas užsienio kalbomis (L = 0,933); Vadybinių situacijų analizė, priežasčių bei pasiekimų ryšių nustatymas, vystymosi numatymas (L = 0,929)
F5 (9,8%)	Ugdymo(si) proceso valdymo kompetencija	Ugdymo proceso priežiūra ir vertinimas (L = 0,777); Mokinių vystymosi bei mokymosi poreikių įvairovės paaiskinimas (L = 0,750); Mokyklos bendruomenės konsultavimas ugdymo klausimais (L = 0,655); Išorinių edukacinių aplinkų panaudojimas mokinių ugdymui(si) (L = 0,648); Bendradarbiavimas su mokyklos bendruomene ugdymo proceso planavimo, įgyvendinimo bei vertinimo klausimais (L = 0,608); IKT integravimas į ugdymo procesą (L = 0,608); Ugdymo kokybę lemiančių veiksnių suvokimas ir gebėjimas juos kontroliuoti (L = 0,608); Suinteresuotų šalių švietimas ugdymo proceso klausimais (L = 0,608)

Pastaba. Cronbach Alpha = 0,776 KMO = 0,90; Sferiškumo testas pagal Bartlett = 1540,0; $p = 0,000$. Pagrindinių komponentų metodas, VARIMAX rotacija po 10 iteracijų; bendroji paaiškinta sklaida 67,4 proc.

Pirmajam faktoriui, paaiškintam 15,9% sklaidos, priskirti bendravimo ir bendradarbiavimo gebėjimai, kurie atsiskleidžia komandiniame darbe, organizacinio mokymosi procesuose ir pan. Kita vertus, šie gebėjimai turi būti visą laiką ugdomi, jų pagrindą sudaro nuolatinė refleksija, gnostinė kompetencija, emocinis intelektas. Bendravimo ir bendradarbiavimo gebėjimai – svarbi prielaida mokyklos kultūrai, grįstai demokratinėmis vertybėmis, kurti. Faktorių pavadintas *Bendravimo bei bendradarbiavimo kompetencija*. Antrajame faktoriuje, paaiškintame 14,6% sklaidos, sujungti tokie gebėjimai: mokymosi tinklų, mokymosi bendruomenių kūrimosi skatinimas, organizacinio mokymosi formų taikymas, lyderystės plėtojimas ir kt. Šie procesai būdingi besimokančioms organizacijoms. Kita vertus, kuriant besimokančią organizaciją, svarbu nuteikti mokyklos bendruomenę šio tikslo siekimui. Faktorių pavadintas *Mokyklos, kaip besimokančios organizacijos, procesų valdymo kompetencija*. Trečiasis faktorius, paaiškintas 13,8% sklaidos, jungia žmogiškųjų išteklių valdymo gebėjimus, apimančius platų spektrą: nuo žmogiškųjų išteklių politikos kūrimo iki darbuotojų kompetencijų ugdymo, siekiant mokyklos tapsmo besimokančia organizacija. Sėkminga žmogiškųjų išteklių valdymo politika atsispindi ir mokyklos kultūroje bei klimate. Faktorių pavadintas *Žmogiškųjų išteklių valdymo kompetencija*. Ketvirtajame faktoriuje, paaiškintame 13,2% sklaidos, susivienijo asmeninei kompetencijai priskirtini gebėjimai – savianalizės ir savęs pristatymo. Faktorių pavadintas *Savęs valdymo kompetencija*. Penktasis faktorius, paaiškintas 9,8% sklaidos, jungia ugdymo(si) proceso valdymo gebėjimus. Faktorių pavadintas *Ugdymo(si) proceso valdymo kompetencija*.

Pradedantiems dirbti pavaduotojams aktualių vadybinių gebėjimų struktūra pateikta 40-oje lentelėje.

Pradedantiems dirbti pavaduotojams aktualių vadybinių kompetencijų struktūra

Faktoriaus paašškinta sklaida	Faktoriai	Struktūros komponentai
F1 (23,5%)	Profesinio įvaizdzio kūrimo kompetencija	Asmeninės karjeros projektavimo gebėjimai mokymosi visą gyvenimą kontekste (L = 0,905); Vadybinių situacijų analizė, priežasčių bei pasiekimų ryšių nustatymas, vystymosi numatymas (L = 0,905); Komunikavimas užsienio kalbomis (L = 0,895); Naujovių įgyvendinimo skatinimas (L = 0,860); Aktyvaus mokymo(si) metodų skatinimas ugdymo procese (L = 0,860); Informacijos rinkimas iš įvairių šaltinių ir jos panaudojimas mokyklos tikslams (L = 0,860); Mokyklos kultūros, skatinančios lyderystės plėtojimą, kūrimas (L = 0,860); Gebėjimas suvokti savo jausmus, teisingai vertinti ir kontroliuoti emocijas bei konstruktyviai jas reikšti (L = 0,825); Gebėjimas atrodyti tvarkingai, patraukli poza, tiesi laikysena (L = 0,802); Profesinės paramos teikimas kolegoms, vadovaujantis profesinės pagarbos principais (L = 0,802); Savianalizės gebėjimai (L = 0,802); Pedagogų profesijos prestižo kėlimas visuomenėje (L = 0,687); Gebėjimas įvairiausiškai analizuoti ir įvertinti situaciją, kad būtų pasirenkama protinga ir pagrįsta pozicija (L = 0,604)
F2 (13,5%)	Besimokančios bendruomenės kūrimo kompetencija	Mokyklos įtraukimas į partnerystės tinklus (L = 0,830); Bendradarbiavimo su socialiniais partneriais plėtotė (L = 0,830); Mokyklos bendruomenės įtraukimas į mokyklos vizijos, misijos, strategijos kūrimo bei koregavimo procesą, paverčiant šį procesą mokymosi procesu (L = 0,823); Organizacinio mokymosi plėtojimas mokyklos bendruomenėje (L = 0,699); Mokyklos, kaip organizacijos, nuolatinio mokymosi skatinimas, siekiant tapti besimokančia organizacija (L = 0,697); Lyderystės plėtojimo strategijų (pvz., atsakomybių delegavimas, mentorystė, ugdomasis konsultavimas ir kt.) diegimas (L = 0,658); Savo mokymosi organizavimas individualiai ir grupėje (L = 0,646); Mokyklos reklamos kūrimas ir sklaida (L = 0,643); Konstruktyvaus grįžtamojo ryšio teikimas mokyklos bendruomenės nariams, taikant mentorystės, ugdomojo konsultavimo, veiklos tyrimo ir kt. strategijas (L = 0,643); refleksijos gebėjimai (L = 0,641); Mokinų lyderystės skatinimas (L = 0,633)
F3 (12,2%)	Žmogiškųjų išteklių valdymo kompetencija	Aiškių taisyklių mokyklos procesams bei procedūroms kūrimas (L = 0,844); Darbuotojų karjeros planų kūrimas (L = 0,838); Mokyklos bendruomenės konsultavimas ugdymo klausimais (L = 0,830); Mokinų vystymosi bei mokymosi poreikių įvairovės paisymas (L = 0,825); Žmogiškųjų išteklių politikos planavimas ir įgyvendinimas (L = 0,825); Darbuotojų funkcijų reglamentavimas (L = 0,817); Gerų darbo sąlygų kūrimas ir užtikrinimas (L = 0,777); Paramos sistemos naujai pradėjusiems dirbti darbuotojams kūrimas (L = 0,768); Darbuotojų motyvavimo sistemos kūrimas (L = 0,768); Paramos lyderiams sistemos kūrimas (L = 0,757); Užduočių bei atsakomybių delegavimas (L = 0,748)
F4 (12,6%)	Mokyklos veiklos kokybėsvaldymo kompetencija	Atskaitomybės vykdymas už deleguotas funkcijas (L = 0,940); Mokyklos veiklos kokybės kontrolė (L = 0,940); Mokyklos kokybės politikos kūrimas (L = 0,940); Mokyklos plėtros planavimas (L = 0,939); Mokyklos veiklos monitoringo rezultatų sklaida suinteresuotoje bendruomenėje (L = 0,939); Darbuotojų kompetencijų ugdymo poreikių nustatymas atsižvelgiant į individualius bei organizacijos poreikius (L = 0,939); Mokyklos savęs vertinimo (audito) atlikimas (L = 0,802); Visuotinės kokybės principų diegimas mokykloje (L = 0,723)

F5 (9,8%)	Ugdymo(si) kultūros kūrimo kompetencija	Laiko valdymas (L = 0,839); Edukacinės aplinkos, tenkinančios mokinių mokymo(si) poreikius, kūrimas ir palaikymas (L = 0,838); Ugdymo turinio, ugdymo proceso bei ugdymo kokybės tarpusavio sąsajų suvokimas (L = 0,828); Gebėjimas paveikti, motyvuoti, inspiruoti mokyklos bendruomenės narius bendram tikslui siekti (L = 0,704); Mokyklos kaitos strategijos kūrimas ir įgyvendinimas (L = 0,704); Mokymosi tinklų inicijavimas mokykloje ir už jos ribų (L = 0,704); Mokyklos bendruomenės pasišventimo organizacijai jausmo skatinimas (L = 0,704); Mokymosi bendruomenių kūrimąsi mokykloje ir už jos ribų skatinimas (L = 0,704). Vadovavimas, rodant pavyzdį (L = 0,704); Mokyklos bendruomenės įtraukimas į mokyklos kultūros kūrimą bei puoselėjimą (L = 0,684)
----------------------	-----------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Pastaba. Cronbach Alpha = 0,812; KMO = 0,89; Sferiškumo testas pagal Bartlett = 1869,7; $p = 0,000$. Pagrindinių komponentų metodas, VARIMAX rotacija po 9 iteracijų; bendroji paaiškinta sklaida 71,8 proc.

Pirmasis faktorius, paaiškintas 23,5% sklaidos, grupuoja teiginius, susijusius su karjeros projektavimo, komunikavimo, informacijos rinkimo, savęs valdymo, savianalizės gebėjimais, lyderystės plėtojimo gebėjimais ir pan. Išvardytų gebėjimų visuma sudaro profesinio įvaizdžio pagrindą, todėl faktorius pavadintas *Profesinio įvaizdžio kūrimo kompetencija*. Antrajame faktoriuje, paaiškintame 13,5% sklaidos, išryškėjo *Besimokančios bendruomenės kūrimo kompetencija*. Tai teiginiai, atspindintys pradedančiųjų pavaduotojų gebėjimą kurti partnerystės tinklus, bendradarbiauti, plėtoti organizacinę mokymąsi, lyderystę ir pan. Trečiasis faktorius, paaiškintas 12,9% sklaidos, jungia žmoniškųjų išteklių valdymo srities gebėjimus. Tai žmoniškųjų išteklių politikos planavimas ir įgyvendinimas, remiantis aiškiomis taisyklėmis, tai darbuotojų funkcijų reglamentavimas, darbo sąlygų kūrimas ir pan. Ekstrahuotas faktorius pavadintas *Žmoniškųjų išteklių valdymo kompetencija*. Ketvirtasis faktorius, paaiškintas 12,6% sklaidos, akivaizdžiai jungia gebėjimus, reikalingus mokyklos veiklos kokybei užtikrinti. Mokyklos veiklos kokybę sąlygoja tiek efektyvus planavimas, tiek kokybės priežiūra bei kontrolė. Vienas svarbiausių mokyklos veiklos kokybės veiksnių – kompetentingi žmoniškieji ištekliai, todėl svarbu nustatyti ugdymosi poreikį. Faktorius pavadintas *Mokyklos veiklos kokybės valdymo kompetencija*. Penktasis faktorius, paaiškintas 9,8% sklaidos, grupuoja teiginius, susijusius su ugdymo procesu, edukacine aplinka, mokyklos kaita, mokymosi bendruomenėmis. Svarbus aspektas, jog į šį faktorių integravosi vertybinis požiūris, t. y. mokyklos kultūra, jos puoselėjimas. Taip pat išryškėjo pavaduotojų gebėjimai savo pavyzdžiu skatinti mokyklos bendruomenę kurti, puoselėti organizacijos kultūrą, todėl faktorius pavadintas *Ugdymo(si) kultūros kūrimo kompetencija*.

Analizuojant faktoriinės analizės rezultatus patyrusių mokytojų imtyje (29 priedas), išryškėjo tokios tendencijos. Pirmajame faktoriuje (15,1%) susijungė teiginiai, pabrėžiantys *Savęs pristatymo kompetencijos* aktualumą. Antrasis faktorius (14,2%) grupuoja teiginius, susijusius su bendravimo ir bendradarbiavimo gebėjimais. Faktorius pavadintas *Bendravimo ir bendradarbiavimo kompetencija*. Patyrusiems mokytojams viena aktualiausių kompetencijų – *Lyderiavimo kompetencija*. Tai patvirtina

trečiojo ekstrahuoto faktoriaus (14,1%) teiginiai. Ketvirtasis faktorius (13,6%) – *Pokyčių valdymo kompetencija*. Penktajame faktoriuje (11,0%) vienareikšmiškai susigrupavo teiginiai, atskleidžiantys konfliktų valdymo kompetencijos esmę, nulėmę faktoriaus pavadinimą – *Konfliktų valdymo kompetencija*.

Pradedančiųjų mokytojų atsakymų faktorinės analizės rezultatai pateikti 30 priede. Pirmasis faktorius (27,4%) pavadintas *Žmogiškųjų išteklių valdymo kompetencija*. Antrasis faktorius (21,2%), jungiantis lyderiams būtinus gebėjimus, įvardytas *Lyderiavimo kompetencija*. Trečiajame faktoriuje (19,1%) susigrupavę teiginiai rodo *Vizijos kūrimo bei strateginio planavimo kompetencijos* aktualumą. Ketvirtasis faktorius (15,0%) sąlyginai pavadintas *Pokyčių valdymo kompetencija*. Penktasis (10,8%) – *Ugdymo(si) proceso planavimo ir įgyvendinimo kompetencija*.

Antruoju žingsniu buvo faktorizuotas diagnostinis konstruktas „būtinai išsiugdyti gebėjimai“. Toliau aptariamą faktorizacijos rezultatai (31 priedas).

Mokyklų vadovų-ekspertų poreikio ugdyti kompetencijas analizės rezultatai atsispindi 41-oje lentelėje.

41 lentelė

Mokyklų vadovams-ekspertams būtinų išsiugdyti kompetencijų struktūra

Faktoriaus paaiškinta sklaida	Faktoriai	Struktūros komponentai
F1 (25,1%)	Mokyklos veiklos kokybės valdymo kompetencija	Mokyklos veiklos kokybės kontrolė (L = 0,989); Mokyklos plėtros planavimas (L = 0,989); Bendradarbiavimas su mokyklos bendruomene ugdymo proceso planavimo, įgyvendinimo bei vertinimo klausimais (L = 0,989); Strateginių planų rengimas ir koregavimas, atsižvelgiant į mokyklos poreikius (L = 0,989); Mokyklos bendruomenės įtraukimas į mokyklos vizijos, misijos, strategijos kūrimo bei koregavimo procesą, paverčiant šį procesą mokymosi procesu (L = 0,989); Ugdymo proceso priežiūra ir vertinimas (L = 0,989); Mokyklos veiklos monitoringo (stebėsenos) organizavimas bei įgyvendinimas (L = 0,921); Mokyklos savęs vertinimo (audito) atlikimas (L = 0,847); Mokyklos kokybės politikos kūrimas (L = 0,839); Racionalus ir efektyvus materialinių išteklių valdymas, atsižvelgiant į mokyklos realius poreikius (L = 0,802); Aiškių taisyklių mokyklos procesams bei procedūroms kūrimas (L = 0,688); Veiksmingas mokyklos biudžeto valdymas (L = 0,675)
F2 (17,4%)	Mokyklos, kaip atviros organizacijos, procesų valdymo kompetencija	Mokyklos, kaip organizacijos, nuolatinio mokymosi skatinimas, siekiant tapti besimokančia organizacija (L = 0,860); Mokyklos įtraukimas į partnerystės tinklus (L = 0,860); Visuomenės informuotumo apie mokyklos veiklą užtikrinimas (L = 0,860); Profesinės paramos teikimas kolegoms, vadovaujantis profesinės pagarbos principais (L = 0,832); Bendradarbiavimo su socialiniais partneriais plėtojimas (L = 0,793); Suinteresuotų šalių informavimas ir konsultavimas ugdymo proceso klausimais (L = 0,782); Savianalizės gebėjimai (L = 0,763); Mokyklos bendruomenės įtraukimas į mokyklos veiklos monitoringo procesą (L = 0,694); Bendradarbiavimas su vietos ir centrinės valdžios atstovais, darbdaviais, kitais socialiniais dalininkais (L = 0,691); Gebėjimas paveikti, motyvuoti, inspiuoti mokyklos bendruomenės narius bendram tikslui siekti (L = 0,664); Mokyklos vizijos kūrimas (L = 0,647); Suinteresuotų šalių švietimas ugdymo proceso klausimais (L = 0,634)

F3 (14,7%)	Vadovavimo mokyklos bendruomeninei kompetencija	Gebėjimas dirbti komandoje, derinti savo žinias ir įgūdžius su kitų žiniomis ir idėjomis, dalyvauti derybose, siekti susitarimo (L = 0,875); Mokyklos kaitos strategijos kūrimas ir įgyvendinimas (L = 0,788); Pedagogų profesijos prestižo kėlimas visuomenėje (L = 0,788); Mokyklos kultūros, skatinančios lyderystės plėtojimą, kūrimas (L = 0,782); Gebėjimas bendradarbiauti ir dirbti komandoje bei mokyti to kitus (L = 0,750); Konstruktyvaus grįžtamojo ryšio teikimas mokyklos bendruomenės nariams, taikant mentorystės, ugdomojo konsultavimo, veiklos tyrimo ir kt. strategijas (L = 0,733); Teigiamų tarpusavio santykių kūrimas ir palaikymas (L = 0,713); Gebėjimas išsiklausyti į kitų žmonių poreikius, išgyvenimus, jausmus, suprasti bei atsižvelgti į emocinę kitų būseną (L = 0,712); Darbuotojų fizinio, socialinio ir psichologinio saugumo užtikrinimas (L = 0,696); Aiškių mokyklos bendruomenės narių motyvavimo strategijų kūrimas (L = 0,684); Paramos lyderiams sistemos kūrimas (L = 0,631); Efektyvus konfliktų sprendimas priimant kokybiškus sprendimus (L = 0,608)
F4 (11,5%)	Mokyklos klimato kūrimo kompetencija	Vadybinių situacijų analizė, priešasčių bei pasiekimų ryšių nustatymas, vystymosi numatymas (L = 0,898); Gebėjimas išsiklausyti bei išgirsti kiekvieno nuomonę (L = 0,806); Konstruktyvių konfliktų panaudojimas mokyklos veiklai tobulinti (L = 0,796); Aukštos bendravimo kultūros kūrimas ir palaikymas mokykloje (L = 0,690); Mokyklos bendruomenės įtraukimas į mokyklos kultūros kūrimą bei puoselėjimą (L = 0,632); Gebėjimas nuosekliai ir kompetentingai veikti krizinėse situacijose (L = 0,620)
F5 (9,9%)	Mokymo(si) poreikių nustatymo kompetencija	Mokinių vystymosi bei mokymo(si) poreikių įvairovės paaiskymas (L = 0,774); Grįžtamosios informacijos apie ugdymo procesą teikimas mokyklos bendruomenei (L = 0,706); Efektyvus sprendimų priėmimas, taikant atitinkamus sprendimo priėmimo stilius (L = 0,706); Darbuotojų kompetencijų ugdymo skatinimas, siekiant mokyklos tapimo besimokančia organizacija (L = 0,675)

Pastaba. Cronbach Alpha = 0,790; KMO = 0,87; Sferiškumo testas pagal Bartlett = 2614,7; $p = 0,000$. Pagrindinių komponentų metodas, VARIMAX rotacija po 12 iteracijų; bendroji paaiškinta sklaida 77,9 proc.

Pirmasis faktorius, paaiškintas 25,1% sklaidos, jungia teiginius, susijusius su mokyklos veiklos kokybe. Mokyklų vadovams-konsultantams svarbu išsiugdyti *Mokyklos veiklos kokybės valdymo kompetenciją*, atsiskleidžiančią gebėjimu projektuoti mokyklos veiklą kokybės valdymo principų pagrindu, inicijuojant kokybės stebėseną ir vertinimą, įtraukiant į šiuos procesus mokyklos bendruomenės narius. Pagrindinės mokyklos veiklos sritys, kuriose būtina užtikrinti kokybę, – tai, be abejo, ugdymo(si) procesas bei išteklių valdymas. Antrajame faktoriuje, paaiškintame 17,4% sklaidos, integruoti gebėjimai, būtini „atviros mokyklos“ kūrimui. Faktorius pavadintas *Mokyklos, kaip atviros organizacijos, procesų valdymo kompetencija*. „Atvira mokykla“ – tai organizacija, kuri aktyviai įsitraukia į partnerystės tinklus, bendradarbiauja su suinteresuota bendruomene, informuoja apie savo veiklą, skatina suinteresuotų šalių dalyvavimą savo veikloje ir pan. Tokia „atviros mokyklos“ idėja atsispindi mokyklos vizijoje. Trečiasis faktorius, paaiškintas 14,7% sklaidos, jungia gebėjimus, būtinus sėkmingam vadovavimui, kaip antai: komandinio darbo, lyderystės plėtojimo, bendradarbiavimo, konsultavimo, teigiamų santykių kūrimo,

motyvavimo ir pan. Taigi šiuolaikiniams mokyklų vadovams-konsultantams svarbu išsiugdyti *Vadovavimo mokyklos bendruomenei kompetenciją*. Ketvirtasis faktorius, paaiškintas 11,5% sklaidos, akivaizdžiai jungia teiginius, susijusius su organizacijos klimato samprata. Tai gebėjimas spręsti konfliktus, bendravimo kultūros ir kultūros plačiąja prasme kūrimo gebėjimai. Be abejo, *Mokyklos klimato valdymo kompetencija* rodo galėjimą analizuoti situacijas bei kompetentingai veikti krizinėse situacijose. Penktasis faktorius, paaiškintas 9,9% sklaidos, gali būti pavadintas *Mokymo(si) poreikių nustatymo kompetencija*, nes jungia teiginius, susijusius su mokyklos bendruomenės narių mokymo(si) poreikiais, jų nustatymu bei tenkinimu.

Patyrusiems mokyklų vadovams būtinų išsiugdyti kompetencijų struktūra pateikta 42-oje lentelėje.

42 lentelė

Patyrusių mokyklų vadovų būtinų išsiugdyti kompetencijų struktūra

Faktoriaus paaiškinta sklaida	Faktoriai	Struktūros komponentai
F1 (22,3%)	Transformacinio vadovavimo kompetencija	Suinteresuotų šalių informavimas ir konsultavimas ugdymo proceso klausimais (L = 0,953); Aktyvaus mokymo(si) metodų skatinimas ugdymo procese (L = 0,953); Gebėjimas taikyti įvairias gnostines (pažinimo) metodikas informacijai apie aplinką, individus, savo veiklą ir pan. rinkti ir analizuoti (L = 0,942); Mokyklos vizijos kūrimas (L = 0,920); Vizijos, misijos, strategijos įgyvendinimo planų kūrimas (L = 0,881); Gebėjimas paveikti, motyvuoti, inspiruoti mokyklos bendruomenės narius bendram tikslui siekti (L = 0,847); Profesinės paramos teikimas kolegoms, vadovaujantis profesinės pagarbos principais (L = 0,840); Vadovavimas, rodant pavyzdį (L = 0,802); Paramos lyderiams sistemos kūrimas (L = 0,772); Gebėjimas nuolat vertinti profesinį kompetentingumą bei numatyti tobulinimosi galimybes (L = 0,751); Mokyklos, kaip organizacijos, nuolatinio mokymosi skatinimas, siekiant tapti besimokančia organizacija (L = 0,672); Lyderystės plėtojimo strategijų (pvz., atsakomybių delegavimas, mentorystė, ugdomasis konsultavimas ir kt.) diegimas (L = 0,656); Vadovavimas individui (gebėjimas pasirinkti atitinkamą vadovavimo stilių) (L = 0,645)
F2 (18,7%)	Multikultūrinio bendravimo kompetencija	Lygių galimybių ugdymo procese užtikrinimas (L = 0,935); Mokinių vystymosi bei mokymosi poreikių įvairovės paaiskinimas (L = 0,921); Mokyklos bendruomenės įtraukimas į mokyklos kultūros kūrimą bei puoselėjimą (L = 0,874); Teigiamų tarpusavio santykių kūrimas ir palaikymas (L = 0,862); Komunikavimas užsienio kalbomis (L = 0,821); Gebėjimas žodžiais, balsu, mimika aiškiai ir tiksliai reikšti savo mintis (L = 0,749); Gebėjimas išsiklausyti į kitų žmonių poreikius, išgyvenimus, jausmus, suprasti bei atsižvelgti į emocijų kitų būseną (L = 0,681)
F3 (14,5%)	Bendradarbiavimo su socialiniais dalininkais kompetencija	Mokyklos interesų atstovavimas įvairiose asociacijose, žiniasklaidoje, vietos bendruomenėje ir kitose suinteresuotose grupėse (L = 0,937); Bendradarbiavimas su vietos ir centrinės valdžios atstovais, darbdaviais, kitais socialiniais dalininkais (L = 0,764); Papildomų finansavimo šaltinių pritraukimas (L = 0,721); Bendradarbiavimo su socialiniais partneriais plėtojimas (L = 0,689); Gebėjimas dirbti komandoje, derinti savo žinias ir įgūdžius su kitų žiniomis ir idėjomis, dalyvauti derybose, siekti susitarimo (L = 0,664)

F4 (11,5%)	Besimokančios bendruomenės kūrimo kompetencija	Edukacinės aplinkos, tenkinančios mokinių mokymo(si) poreikius, kūrimas ir palaikymas (L = 0,974); Išorinių edukacinių aplinkų panaudojimas mokinių ugdymui(si) (L= 0,974); Mokinių saugumo mokykloje užtikrinimas (L = 0,974); Lygių galimybių ugdymo procese užtikrinimas (L = 0,974); Mokinių lyderystės skatinimas (L = 0,974); Ugdymo proceso priežiūra ir vertinimas (L = 0,974); Bendradarbiavimas su mokyklos bendruomene ugdymo proceso planavimo, įgyvendinimo bei vertinimo klausimais (L = 0,974); Mokymosi bendruomenių kūrimąsi mokykloje ir už jos ribų skatinimas (L = 0,974); Mokymosi tinklų inicijavimas mokykloje ir už jos ribų (L = 0,969); Mokyklos bendruomenės konsultavimas ugdymo klausimais (L=0,969); Mokyklos bendruomenės įtraukimas į mokyklos vizijos, misijos, strategijos kūrimo bei koregavimo procesą, paverčiant šį procesą mokymosi procesu (L = 0,969)
F5 (10,2%)	Motyvacijos sistemos kūrimo kompetencija	Aiškių mokyklos bendruomenės narių motyvavimo strategijų kūrimas (L = 0,785); Gebėjimas dirbti komandoje, derinti savo žinias ir įgūdžius su kitų žiniomis ir idėjomis, dalyvauti derybose, siekti susitarimo (L = 0,793); Pedagogų profesijos prestižo kėlimas visuomenėje (L = 0,782); Mokyklos bendruomenės įtraukimas į mokyklos kultūros kūrimą bei puoselėjimą (L = 0,626); Nuopelnų pripažinimo strategijos kūrimas (L = 0,613)

Pastaba. Cronbach Alpha = 0,787; KMO = 0,89; Sferiškumo testas pagal Bartlett = 3987,6; p = 0,000. Pagrindinių komponentų metodas, VARIMAX rotacija po 7 iteracijų; bendroji paaiškinta 66,9 sklaida proc.

Pirmasis faktorius, paaiškintas 22,3% sklaidos, akivaizdžiai jungia transformacinio vadovavimo charakteristikas, todėl nutarta šį faktorių pavadinti *Transformacinio vadovavimo kompetencija*. Patyrusiems mokyklų vadovams būtina išsiugdyti gebėjimus kartu su mokyklos bendruomenės nariais kurti mokyklos viziją bei skatinti mokyklos bendruomenę jos siekimui. Antrasis faktorius, paaiškintas 18,7 proc. sklaidos, sujungė teiginius, atspindinčius įvairius bendravimo bei teigiamos aplinkos kūrimo aspektus, todėl įvardytas *Multikultūrinio bendravimo kompetencija*. Trečiasis faktorius, paaiškintas 14,5% sklaidos, jungia teiginius, akcentuojančius bendradarbiavimo su socialiniais partneriais gebėjimus. Faktorius pavadintas *Bendradarbiavimo su socialiniais dalininkais kompetencija*. Ketvirtajame faktoriuje, paaiškintame 11,5% sklaidos, susijungė teiginiai, patvirtinantys *Besimokančios bendruomenės kūrimo kompetencijos* ugdymo(si) poreikį. Penktasis faktorius, paaiškintas 10,2% sklaidos, jungia teiginius, atspindinčius darbo su žmonėmis, jų motyvavimo, įtraukimo į komandinį darbą gebėjimus. Vienas svarbiausių motyvacinių veiksnių – pedagogo profesijos prestižas, todėl natūralu, jog į faktorių „pateko“ gebėjimas formuoti prestižą. Kuriant motyvacijos sistemą, svarbu, kad esminės organizacijos vertybės būtų reikšmingos visiems organizacijos nariams. Faktorius pavadintas *Motyvacijos sistemos kūrimo kompetencija*.

Jauniems direktoriams būtinų išsiugdyti kompetencijų struktūra pateikta 43-oje lentelėje.

Pradedančiųjų direktorių būtinų išsiugdyti kompetencijų struktūra

Faktoriaus paaiškinta sklaida	Faktoriai	Struktūros komponentai
F1 (24,1%)	Mokyklos veiklos kokybės užtikrinimo kompetencija	Mokyklos veiklos kokybės kontrolė (L = 0,973); Bendradarbiavimas su mokyklos bendruomene ugdymo proceso planavimo, įgyvendinimo bei vertinimo klausimais (L = 0,973); Edukacinės aplinkos, tenkinančios mokinių mokymo(si) poreikius, kūrimas ir palaikymas (L = 0,973); Mokinių saugumo mokykloje užtikrinimas (L = 0,973); Strateginių planų rengimas ir koregavimas, atsižvelgiant į mokyklos poreikius (L = 0,973); Mokinių lyderystės skatinimas (L = 0,973); Mokyklos bendruomenės įtraukimas į mokyklos vizijos, misijos, strategijos kūrimo bei koregavimo procesą, paverčiant šį procesą mokymosi procesu (L = 0,973); Ugdymo proceso priežiūra ir vertinimas (L = 0,973); Lygių galimybių ugdymo procese užtikrinimas (L = 0,973); Mokyklos vidinės ir išorinės aplinkos veiksmų analizė (L = 0,973); Mokyklos plėtros planavimas (L = 0,973); Mokyklos veiklos monitoringo (stebėsenos) organizavimas bei įgyvendinimas (L = 0,695); Ugdymo kokybę lemiančių veiksmų suvokimas ir gebėjimas juos kontroliuoti (L = 0,679); IKT integravimas į ugdymo procesą (L = 0,679)
F2 (16,9%)	Lyderiavimo kompetencija	Asmeninės karjeros projektavimo gebėjimai mokymosi visą gyvenimą kontekste (L = 0,880); Gebėjimas atrodyti tvarkingai, patraukli poza, tiesi laikysena (L = 0,880); Gebėjimas projektuoti savo veiklą, remiantis nuolatine savo patirties analize (L = 0,779); Teigiamų tarpusavio santykių kūrimas ir palaikymas (L = 0,791); Gebėjimas išiklausyti į kitų žmonių poreikius, išgyvenimus, jausmus, suprasti bei atsižvelgti į emocinę kitų būseną (L = 0,736); Mokyklos bendruomenės pasiūlymų organizacijai jausmo skatinimas (L = 0,710); Bendradarbiavimo sistemos kūrimas ir valdymas mokyklos bendruomenėje (L = 0,680); Vadovavimas, rodant pavyzdį (L = 0,679); Gebėjimas paveikti, motyvuoti, inspiruoti mokyklos bendruomenės narius bendram tikslui siekti (L = 0,679); Savianalizės gebėjimai (L = 0,637)
F3 (11,4%)	Bendradarbiavimo su socialiniais dalininkais kompetencija	Mokyklos įtraukimas į partnerystės tinklus (L = 0,894); Visuomenės informuotumo apie mokyklos veiklą užtikrinimas (L = 0,849); Lyderystės plėtojimo strategijų (pvz., atsakomybių delegavimas, mentorystė, ugdomasis konsultavimas ir kt.) diegimas (L = 0,862); Bendradarbiavimo su socialiniais partneriais plėtojimas (L = 0,679); Gebėjimas dirbti komandoje, derinti savo žinias ir įgūdžius su kitų žiniomis ir idėjomis, dalyvauti derybose, siekti susitarimo (L = 0,663); Gebėjimas įvairiapusiškai analizuoti ir įvertinti situaciją, kad būtų pasirenkama protinga ir pagrįsta pozicija (L = 0,621)
F4 (10,5%)	Demokratiško vadovavimo kompetencija	Profesinės paramos teikimas kolegoms, vadovaujantis profesinės pagarbos principais (L = 0,861); Gebėjimas išiklausyti bei išgirsti kiekvieno nuomonę (L = 0,802); Gebėjimas projektuoti savo elgesį derinant savo ir kitų poreikius, jausmus, lūkesčius ir pan. (L = 0,786); Paramos lyderiams sistemos kūrimas (L = 0,757); Gebėjimas taikyti įvairias gnostines (pažinimo) metodikas informacijai apie aplinką, individus, savo veiklą ir pan. rinkti ir analizuoti (L = 0,704); Vadovavimas, rodant pavyzdį (L = 0,655); Vadovavimas individui (gebėjimas pasirinkti atitinkamą vadovavimo stilių) (L = 0,655)

F5 (10,0%)	Savęs valdy- mo kope- tencija	Gebėjimas nuolat vertinti profesinį kompetentingumą bei numatyti tobulinimosi galimybes (L = 0,906); Mokyklos interesų atstovavimas įvairiose asociacijose, žiniasklaidoje, vietos bendruomenėje ir kitose suinteresuotose grupėse (L = 0,838); Gebėjimas nuosekliai ir kompetentingai veikti krizinėse situacijose (L = 0,838); Gebėjimas žodžiais, balsu, mimika aiškiai ir tiksliai reikšti savo mintis (L = 0,837); Gebėjimas suvokti savo jausmus, teisingai vertinti ir kontroliuoti savo emocijas bei konstruktyviai jas reikšti (L = 0,799); Efektyvus sprendimų priėmimas, taikant atitinkamus sprendimo priėmimo stilius (L = 0,767); Konstruktyvių konfliktų panaudojimas mokyklos veiklos tobulinimui (L = 0,649)
-----------------------	-------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Pastaba. Cronbach Alpha = 0,701; KMO = 0,86; Sferiškumo testas pagal Bartlett = 1876,4; p = 0,000. Pagrindinių komponentų metodas, VARIMAX rotacija po 8 iteracijų; bendroji paaiškinta sklaida 73,3 proc.

Pirmasis faktorius, paaiškintas 24,1% sklaidos, jungia teiginius, susijusius su kokybės valdymu. Akcentuojami kokybės valdymo gebėjimai – kokybės monitoringas, kontrolė, vidinės ir išorinės aplinkos veiksnių analizė ir kt. Faktorius pavadintas *Mokyklos veiklos kokybės užtikrinimo kompetencija*. Į antrąjį faktorių, paaiškintą 16,9% sklaidos, sujungti teiginiai, susiję su *Lyderiavimo kompetencija*. Jauniems direktoriams svarbūs veiklos, karjeros projektavimo gebėjimai, savęs valdymo, vadovavimo gebėjimai. Kita vertus, lyderiavimo kompetencijai priskirtinas gebėjimas paveikti, motyvuoti žmones, nuteikti juos bendro tikslo siekimui, todėl ypač svarbu gebėti kurti teigiamus tarpusavio santykius, bendradarbiauti, išiklausyti į kitų žmonių poreikius. Šiuolaikinė lyderystės koncepcija akcentuoja žmogaus refleksijos, savianalizės gebėjimus. Trečiasis faktorius, paaiškintas 11,4% sklaidos, grupuoja teiginius, susijusius su mokyklos išoriniu bendradarbiavimu. Galima teigti, kad pradedantiems direktoriams aktualu plėtoti mokyklos ir įvairių socialinių partnerių, suinteresuotų subjektų bendradarbiavimą, siekiant abipusiai naudingos partnerystės. Faktorius sąlyginai pavadintas *Bendradarbiavimo su socialiniais dalininkais kompetencija*. Ketvirtasis faktorius, paaiškintas 10,5% sklaidos, jungia teiginius, atspindinčius šiuolaikinio, demokratinėmis vertybėmis grįsto vadovavimo gebėjimus. Faktorius pavadintas „*Demokratiško vadovavimo kompetencija*“. Penktasis faktorius, paaiškintas 10,0% sklaidos, jungia teiginius, atspindinčius aktualius jauniems direktoriams gebėjimus, būtent: efektyviai priimti sprendimus, nuosekliai veikti, aiškiai komunikuoti ir pan. Atsižvelgiant į būtinų gebėjimų kryptingumą, faktorius pavadintas *Savęs valdymo kompetencija*.

Patyrusiems pavaduotojams būtinų išsiugdyti kompetencijų struktūra pateikta 44-oje lentelėje.

Patyrusiems pavaduotojams būtinų išsiugdyti kompetencijų struktūra

Faktoriaus paaiškinta sklaida	Faktoriai	Struktūros komponentai
F1 (19,4%)	Edukacinės aplinkos kūrimo kompetencija	Edukacinės aplinkos, tenkinančios mokinių mokymo(si) poreikius, kūrimas ir palaikymas (L = 0,951); Mokyklos bendruomenės įtraukimas į mokyklos vizijos, misijos, strategijos kūrimo bei koregavimo procesą, paverčiant šį procesą mokymosi procesu (L = 0,951); Mokyklos bendruomenės konsultavimas ugdymo klausimais (L = 0,951); Bendradarbiavimas su mokyklos bendruomene ugdymo proceso planavimo, įgyvendinimo bei vertinimo klausimais (L = 0,951); Mokyklos vidinės ir išorinės aplinkos veiksnių analizė (L = 0,947); Išorinių edukacinių aplinkų panaudojimas mokinių ugdymui(si) (L = 0,947); Strateginių planų rengimas ir koregavimas, atsižvelgiant į mokyklos poreikius (L = 0,947); Mokinių lyderystės skatinimas (L = 0,945); Lygių galimybių ugdymo procese užtikrinimas (L = 0,942); Mokinių saugumo mokykloje užtikrinimas (L = 0,941); Ugdymo proceso priežiūra ir vertinimas (L = 0,937); Mokymosi tinklų inicijavimas mokykloje ir už jos ribų (L = 0,936)
F2 (13,5%)	Vadovavimo individui, jų grupėms kompetencija	Suinteresuotų šalių informavimas ir konsultavimas ugdymo proceso klausimais (L = 0,797); Profesinės paramos teikimas kolegoms, vadovaujantis profesinės pagarbos principais (L = 0,787); Gebėjimas paveikti, motyvuoti, inspiruoti mokyklos bendruomenės narius bendram tikslui siekti (L = 0,779); Paramos lyderiams sistemos kūrimas (L = 0,756); Vadovavimas, rodant pavyzdį (L = 0,755); Gebėjimas taikyti gnostines (pažinimo) metodikas informacijai apie aplinką, individus, savo veiklą ir pan. rinkti ir analizuoti (L = 0,744); Gebėjimas išsiklausyti į kitų žmonių poreikius, išgyvenimus, jausmus, suprasti bei atsižvelgti į emocinę kitų būseną (L = 0,743); Gebėjimas bendradarbiauti ir dirbti komandoje bei mokyti to kitus (L = 0,688); Gebėjimas projektuoti savo elgesį, derinant savo ir kitų poreikius, jausmus, lūkesčius ir pan. (L = 0,610); Refleksijos gebėjimai (L = 0,601)
F3 (12,2%)	Profesinės paramos sistemos kūrimo kompetencija	Paramos sistemos naujai pradėjusiems dirbti darbuotojams kūrimas (L = 0,902); Mokyklos, kaip organizacijos, nuolatinio mokymosi skatinimas, siekiant tapti besimokančia organizacija (L = 0,871); Lyderystės plėtojimo strategijų (pvz., atsakomybių delegavimas, mentorystė, ugdomasis konsultavimas ir kt.) diegimas (L = 0,757); Gebėjimas projektuoti veiklą, remiantis nuolatine savo patirties analize (L = 0,718); Vizijos, misijos, strategijos įgyvendinimo planų kūrimas (L = 0,692)
F4 (10,2%)	Motyvacijos sistemos kūrimo kompetencija	Pedagogų profesijos prestižo kėlimas visuomenėje (L = 0,859); Aiškių mokyklos bendruomenės narių motyvavimo strategijų kūrimas (L = 0,832); Konstruktivaus grįžtamojo ryšio teikimas mokyklos bendruomenės nariams, taikant mentorystės, ugdomojo konsultavimo, veiklos tyrimo ir kt. strategijas (L = 0,804); Gebėjimas dirbti komandoje, derinti savo žinias ir įgūdžius su kitų žiniomis ir idėjomis, dalyvauti derybose, siekti susitarimo (L = 0,800); Vadybinių situacijų analizė, prižasčių bei pasiekimų ryšių nustatymas, vystymosi numatymas (L = 0,737); Mokyklos kultūros, skatinančios lyderystės plėtojimą, kūrimas (L = 0,662)

F5 (9,9%)	Savęs valdymo kompetencija	Gebėjimas nuosekliai ir kompetentingai veikti krizinėse situacijose (L = 0,808); Gebėjimas žodžiais, balsu, mimika aiškiai ir tiksliai reikšti savo mintis (L = 0,770); Gebėjimas suvokti savo jausmus, teisingai vertinti ir kontroliuoti savo emocijas bei konstruktyviai jas reikšti (L = 0,758); Gebėjimas nuolat vertinti profesinį kompetentingumą bei numatyti tobulinimosi galimybes (L = 0,746); Vadovavimas grupei/komandai (gebėjimas pasirinkti atitinkamą vadovavimo stilių) (L = 0,639); Gebėjimas įvairiapusiškai analizuoti ir įvertinti situaciją, kad būtų pasirenkama protinga ir pagrįsta pozicija (L = 0,601)
----------------------	----------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Pastaba. Cronbach Alpha = 0,760; KMO = 0,79; Sferiškumo testas pagal Bartlett = 2814,2; p = 0,000. Pagrindinių komponentų metodas, VARIMAX rotacija po 8 iteracijų; bendroji paaiškinta sklaida 61,3 proc.

Pirmasis faktorius, paaiškintas 19,4% sklaidos, jungia teiginius, atspindinčius gebėjimus kurti pozityvią edukacinę aplinką. Viena vertus, tai gebėjimai, užtikrinantys saugią ir palankią ugdymui(si) aplinką, kita vertus, tai gebėjimai, kuriantys mokymosi kultūrą, paremtą bendradarbiavimu ir kolegialumu. Faktorius pavadintas *Edukacinės aplinkos kūrimo kompetencija*. Antrajame faktoriuje, paaiškintame 13,5% sklaidos, susijungę teiginiai, iliustruojantys *Vadovavimo individui, jų grupėms, kompetenciją*. Trečiasis faktorius, paaiškintas 12,2% sklaidos, pavadintas *Profesinės paramos sistemos kūrimo kompetencija*. Ketvirtasis faktorius, paaiškintas 10,2% sklaidos, jungia teiginius, apibūdinančius įvairius darbo su žmonėmis aspektus, kurie gali būti traktuojami kaip motyvavimo gebėjimai. Faktorius pavadintas *Motyvacijos sistemos kūrimo kompetencija*. Penktasis faktorius, paaiškintas 9,9% sklaidos, jungia teiginius, atspindinčius savęs valdymo gebėjimus, kurie apibendrintai pavadinti *Savęs valdymo kompetencija*.

Pradedantiems dirbti pavaduotojams būtinų išsiugdyti kompetencijų struktūra pateikta 45-oje lentelėje.

45 lentelė

Pradedančiųjų pavaduotojų būtinų išsiugdyti kompetencijų struktūra

Faktoriaus paaiškinta sklaida	Faktoriai	Struktūros komponentai
F1 (18,9%)	Ugdymo(si) proceso kokybės užtikrinimo kompetencija	Bendradarbiavimas su mokyklos bendruomene ugdymo proceso planavimo, įgyvendinimo bei vertinimo klausimais (L = 0,975); Išorinių edukacinių aplinkų panaudojimas mokiniams ugdyti(s) (L = 0,975); Mokyklos bendruomenės konsultavimas ugdymo klausimais (L = 0,975); Edukacinės aplinkos, tenkinančios mokinių mokymo(si) poreikius, kūrimas ir palaikymas (L = 0,975); Mokinių saugumo mokykloje užtikrinimas (L = 0,975); Mokymosi bendruomenių kūrimąsi mokykloje ir už jos ribų skatinimas (L = 0,975); Mokymosi tinklų inicijavimas mokykloje ir už jos ribų (L = 0,972); Lygių galimybių ugdymo procese užtikrinimas (L = 0,972); Ugdymo proceso priežiūra ir vertinimas (L = 0,972)

F2 (18,8%)	Komandinio darbo kompetencija	Suinteresuotų šalių informavimas ir konsultavimas ugdymo proceso klausimais (L = 0,921); Vizijos, misijos, strategijos įgyvendinimo planų kūrimas (L = 0,884); Ugdymo proceso planavimas ir įgyvendinimas (L = 0,817); Gebėjimas dirbti komandoje, derinti savo žinias ir įgūdžius su kitų žiniomis ir idėjomis, dalyvauti derybose, siekti sutarimo (L = 0,813); Gebėjimas išiklausyti į kitų žmonių poreikius, išgyvenimus, jausmus, suprasti bei atsižvelgti į emocinę kitų būseną (L = 0,726); Konstruktivaus grįžtamojo ryšio teikimas mokyklos bendruomenės nariams, taikant mentorystės, ugdomojo konsultavimo, veiklos tyrimo ir kt. strategijas (L = 0,701); Profesinės paramos teikimas kolegoms, vadovaujantis profesinės pagarbos principais (L = 0,697); Gebėjimas bendradarbiauti ir dirbti komandoje bei mokyti to kitus (L = 0,686); Paramos lyderiams sistemos kūrimas (L = 0,666); Vadovavimas, rodant pavyzdį (L = 0,6570); Gebėjimas suvokti savo jausmus, teisingai vertinti ir kontroliuoti savo emocijas bei konstruktyviai jas reikšti (L = 0,627); Paramos sistemos naujai pradėjusiems dirbti darbuotojams kūrimas (L = 0,619)
F3 (16,4%)	Informacijos valdymo kompetencija	Savo mokymosi organizavimas individualiai ir grupėje (L = 0,832); Informacijos rinkimas iš įvairių šaltinių ir jos panaudojimas mokyklos tikslams (L = 0,811); Refleksijos gebėjimai (L = 0,805); Gebėjimas įvairiapusisškai analizuoti ir įvertinti situaciją, kad būtų pasirinkama protinga ir pagrįsta pozicija (L = 0,674)
F4 (10,8%)	Žmogiškųjų išteklių valdymo kompetencija	Darbuotojų funkcijų reglamentavimas (L = 0,720); Darbuotojų fizinio, socialinio ir psichologinio saugumo užtikrinimas (L = 0,692); Užduočių bei atsakomybių delegavimas (L = 0,620)
F5 (10,3%)	Savęs valdymo kompetencija	Gebėjimas nuosekliai ir kompetentingai veikti krizinėse situacijose (L = 0,772); Laiko valdymas (L = 0,630); Gebėjimas išiklausyti bei išgirsti kiekvieno nuomonę (L = 0,608)

Pastaba. Cronbach Alpha = 0,689; KMO = 0,78; Sferiškumo testas pagal Bartlett = 2881,7; $p = 0,000$. Pagrindinių komponentų metodas, VARIMAX rotacija po 10 iteracijų; bendroji paaiškinta sklaida 63,8 proc.

Pirmasis faktorius, paaiškintas 18,9% sklaidos, apibūdintas teiginiais, susijusiais su ugdymo(si) kokybę sąlygojančiais veiksniais ir pavadintas *Ugdymo(si) proceso kokybės užtikrinimo kompetencija*. Antrajame faktoriuje, paaiškintame 18,8% sklaidos, susijungę teiginiai, nusakantys komandinio darbo įgūdžius, todėl faktorius pavadintas *Komandinio darbo kompetencija*. Trečiasis faktorius, paaiškintas 16,4% sklaidos, jungia teiginius, akcentuojančius informacijos valdymo gebėjimus, kuriuos atspindi pavadinimas *Informacijos valdymo kompetencija*. Ketvirtasis faktorius, paaiškintas 10,8% sklaidos, jungia teiginius, susijusius su įvairiais žmogiškųjų išteklių valdymo gebėjimais. Faktorius pavadintas *Žmogiškųjų išteklių valdymo kompetencija*. Penktasis faktorius, paaiškintas 10,3% sklaidos, pavadintas *Savęs valdymo kompetencija*.

Analizuojant faktorinės analizės rezultatus patyrusių mokytojų imtyje (32 priedas), išryškėjo tokios tendencijos. Pirmajame faktoriuje (18,0%) susijungę teiginiai, akivaizdžiai rodantys *Bendradarbiavimo su bendruomene ugdymo(si) proceso klausimais kompetencijos* ugdymo(si) poreikį šioje respondentų grupėje. Antrasis faktorius

(12,5%) pavadintas *Edukacinės aplinkos kūrimo kompetencija*. Patyrusiems mokytojams viena būtinų išsiugdyti kompetencijų – *Socialinio bendravimo kompetencija*. Tai patvirtina trečiojo ekstrahuoto faktoriaus (12,5%) teiginiai. Ketvirtasis faktorius (12,1%) pavadintas *Besimokančios organizacijos kūrimo kompetencija*. Penktasis (10,8%), kur vienareikšmiškai susigrupavo teiginiai, atskleidžiantys mokyklos procesų valdymo kompetencijos esmę, pavadintas *Mokyklos valdymo kompetencija*.

Diagnostinio konstrukto „Būtinai išsiugdyti gebėjimai“ pradedančiųjų mokytojų imtyje faktorinės analizės rezultatai pateikti 33 priede. Pirmasis faktorius (31,4%) pavadintas *Bendruomenės informavimo ugdymo(si) proceso klausimais kompetencija*. Antrasis (23,6%) – *Ugdymo(si) kokybės valdymo kompetencija*. Trečiojo faktoriaus (18,2%) susigrupavę teiginiai liudija *Vadovavimo žmonėms kompetencijos* aktualumą. Ketvirtasis faktorius (10,3%) sąlyginai pavadintas *Karjeros valdymo kompetencija*. Penktasis (9,8%) – *Sprendimų priėmimo kompetencija*.

Taigi faktorinė analizė davė gana prasmingai interpretuojamus ir statistiškai grynus rezultatus. Teiginių statistinis sąryšis su faktoriais ir grupavimasis jų viduje interpretacijos požiūriu yra teoriškai prasmingas. Atliktos analizės pagrindu disertacijoje siūlomas kompetencijų modelis skirtingiems vadybinės karjeros švietime etapams (34 priedas).

Vadybinių kompetencijų kiekybinio tyrimo rezultatų pagrindu pateiktas statistiškai pagrįstas vadybinių kompetencijų modelis priklausomai nuo karjeros švietime etapo. Modelį sudaro aktualios bei būtinos išsiugdyti kompetencijos skirtingose švietimo subjektų grupėse. Pateiktas modelis galėtų būti pagrindas vadybinių kompetencijų ugdymo programoms, kurių vienas svarbiausių tikslų – vadovavimo ir mokyklos tobulinimas, kurti.

3.4. Mokyklų vadovų požiūris į kompetencijų ugdymo(si) organizavimą Lietuvoje

Žvalgomoju tyrimu siekta išsiaiškinti mokyklų vadovų požiūrį į kompetencijų ugdymo(si) organizavimą Lietuvoje. Statistinė tyrimo duomenų analizė pateikta 35 priede.

Tyrimė vadovautasi nuostata, kad vadovų vadybinės kompetencijos – vienas svarbiausių mokyklos veiklos sėkmę sąlygojančių veiksnių. Faktiniam patvirtinimui arba paneigimui gauti siekta išsiaiškinti respondentų nuomonę šiuo klausimu. Dauguma respondentų sutinka (48,7%) arba visiškai sutinka (24,3%), kad mokyklos veiklos sėkmingumas priklauso nuo vadovo vadybinio pasirengimo. Nesutinka su teiginiu tik keli procentai apklaustųjų (7,9%). Pabrėžtina, jog minėtos kompetencijos turi būti kryptingai ugdomos, todėl ugdymo sistema turėtų būti viena prioritetinių sričių, švietimo reformai vykdyti.

Tyrimu siekta išsiaiškinti, ar Lietuvoje pakankamai skiriama dėmesio šiai sričiai. Apklaustųjų nuomone, tas dėmesys gali būti apibūdintas labiau kaip nepakankamas (46,3%) ar visiškai nepakankamas (11,8%), nei pakankamas (10,3%). Beveik trečdalis respondentų (26,5%) neišsakė vienareikšmiškos nuomonės šiuo klausimu. Jų pasirinktas atsakymas – „Sunku pasakyti“.

Tyrimu siekta išsiaiškinti, kaip patys mokyklų vadovai suvokia kompetencijų ugdymo(si) tikslą. Pateiktas klausimas „Koks (-ie), Jūsų nuomone, turėtų būti mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo(si) tikslas (-ai)?“. Tyrimo dalyvių prašyta pažymėti visus jiems tinkamus atsakymų variantus iš pateikto sąrašo. Respondentų atsakymų į klausimą dichotominė analizė atskleidė tendenciją, jog dauguma Lietuvos mokyklų vadovų linkę manyti, kad kompetencijų ugdymo(si) tikslai turėtų būti tokie: individualių mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo(si) poreikio patenkinimas (57,4%), mokyklos organizacinės kompetencijos ugdymo(si) poreikio patenkinimas (38,2%) bei atestacijos procedūros reikalavimai (23,5%). Mažiausiai respondentų kompetencijų ugdymo(si) tikslus siejo su mokinių mokymo(si) kokybe (4,4%). Apibendrinus analizės duomenis, galima daryti išvadą, kad Lietuvos mokyklų vadovai profesinio tobulinimosi tikslus sieja su individualiomis konkretaus vadovo kompetencijomis bei jų ugdymo(si) poreikiu, mokyklai būtinomis kompetencijomis bei jų ugdymu, taip pat – su atestacijos reikalavimais.

Vertinant mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo(si) organizavimą, svarbu išsiaiškinti, ar ši sistema tenkina mokyklų vadovų kompetencijų poreikius skirtinguose vadybinės karjeros švietime etapuose. Daugiau nei pusė apklaustųjų (51,3%) įsitikinę, kad poreikiai skirtinguose vadybinės karjeros etapuose netenkinami, 42,1 proc. respondentų linkę manyti, kad poreikiai tenkinami tik iš dalies. Aktualu nustatyti, kuriuose karjeros švietime etapuose turėtų būti skiriama daugiau dėmesio vadybinių kompetencijų ugdymui. Atsakymų į šį klausimą dichotominė analizė išryškino tokias apklaustųjų nuomones: daugiausia dėmesio turėtų būti skiriama mokytojų, siekiančių vadybinės karjeros švietime, bei pradedančių dirbti mokyklų vadovų kompetencijoms ugdyti. Šiuos atsakymų variantus pasirinko daugiau nei trys ketvirtadaliai (88,3%) respondentų. Be to, svarbu skirti daugiau dėmesio ir patyrusių vadovų kompetencijoms gilinti bei plėtoti. Šį atsakymų variantą žymėjo 74,6 % tiriamųjų. Taigi atsakymų analizė leidžia daryti prielaidą, jog Lietuvos mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo sistemoje turėtų būti skiriama daugiau dėmesio siekiantiems vadybinės karjeros švietime, naujai pradėjusiems dirbti vadybinėje srityje bei atkreiptinas dėmesys į patyrusių mokyklų vadovų kompetencijų gilinimo bei plėtotės poreikius.

Pateikus klausimą „Ar Jus tenkina kompetencijų ugdymo(si) galimybės? (savo atsakymą pakomentuokite)“, tiriamųjų atsakymai pasiskirstė gana panašiai: ketvirtadalis respondentų (20,4%) pažymėjo, kad kompetencijų ugdymo(si) sistemos galimybės juos tenkina, pvz.: „Kompetencijų ugdymo sistemos galimybės tikrai didelės; Norintys kelti kvalifikaciją turi visas galimybes“; „Mokyklų vadovai gali tinkamai pasinaudoti kompetencijos ugdymo sistemos galimybėmis – naujai pradedantiems kvalifikacijos institutuose vyksta kursai, švietimo centruose taip pat vyksta įvairūs seminarai“. Kita vertus, 33,6 proc. respondentų pabrėžė, kad kompetencijų ugdymo sistema jų netenkina arba net visiškai netenkina (20,4%), pvz.: „Manau, kad iš viso nėra jokios sistemos, padriki renginiai, „vajai“. Tai apie kokias galimybes galima kalbėti?“, „Sistemos nėra, yra tik atskiri fragmentai, dažniausiai nepatogūs vadovui laiko arba finansine prasme“; „Manau, kad sistema turėtų būti, kol kas viskas gana chaotiška“; „Nelabai tikiu, kad kompetencijos ugdymo sistema Lietuvoje veikia“.

Taigi ryškėja labiau nepalankus nei palankus mokyklų vadovų požiūris į kompetencijų ugdymo(si) galimybes Lietuvoje.

Respondentų prašyta įvertinti kompetencijų ugdymo etapus.

Didžiausia dalis apklaustų vadovų (59,9%) mano, jog svarbiausias etapas – tai pradedančiųjų vadovų rengimas. Tačiau net trijų ketvirtadalių respondentų (76,2%) nuomone, Lietuvoje mažai dėmesio skiriama šiam mokyklų vadovų rengimo komponentui. Net 86,3 proc. tiriamųjų pripažino, kad pradedantiems vadovams reikia specifinės paramos. Tai, jų nuomone, galėtų būti (remiantis respondentų atsakymų dichotomine analize): kolegų palaikymas ir patarimai (58,1%); patyrusio vadovo-praktiko konsultacijos (54,0%); pasidalijimas gerąja patirtimi (53,2%); veiklos stebėjimas / vertinimas (53,2%); parodos, ekskursijos (52,4%); individualios konsultacijos (50,0%). Mažiau naudingos formos vadovų pradinio rengimo etape, apklaustųjų nuomone, yra mokomieji renginiai (44,4%); veiklos tyrimai (46,0%); studijų grupės (47,6%). Tyrimo dalyviai akcentavo, kad pradedantiems vadovams būtina užtikrinti „kompleksinę paramą“, t. y. suderinti teorinius ir praktinius kompetencijų ugdymo(si) aspektus, taikant tokius metodus, kaip profesionalų konsultacijas bei mokymus darbo vietoje.

Beveik pusė tiriamųjų (47,4%) atsakė, kad nuolatinis kvalifikacijos tobulinimas yra svarbus kompetencijų ugdymo(si) etapas. Tik sistemingai tobulinantys vadybinę kvalifikaciją vadovai gali efektyviai vadovauti savo organizacijoms nuolatinės švietimo kaitos sąlygomis. Daugiausia respondentų norėtų (remiantis respondentų atsakymų dichotomine analize), kad šiame etape, kompetencijų ugdymas(is) būtų organizuotas tokiomis formomis, kaip: forumai (66,1%); individualios konsultacijos (65,1%); parodos, ekskursijos (65,1%); pasidalijimas gerąja patirtimi (63,3%); konferencijos (62,4%); veiklos tyrimas (60,6%); edukacinė išvyka (60,6%). Mažiau aktualios formos kvalifikacijos tobulinimo etape, tiriamųjų nuomone, yra projektinė veikla (53,2%); nuotolinis mokymas(is) (54,1%); mokomieji renginiai (55,5%). Apklaustieji pageidautų daugiau aktualių mokymų, kurie atlieptų šiandienos situaciją švietime.

Tiriamųjų prašyta nurodyti, kokiomis formomis dažniausiai organizuojamas kompetencijų ugdymas(is) (galima buvo pažymėti daugiau nei vieną atsakymo variantą). Atsakymų dichotominė analizė atskleidė tokias tendencijas:

- tiriamieji nurodė, kad seminarai buvo pati populiariausia mokymų forma (100%);
- antroje vietoje pagal populiarumą mokyklų vadovai įvardijo savivaldų mokymąsi (48,5%);
- trečioje vietoje nurodė projektinę veiklą (46,3%);
- ketvirtoje vietoje įvardijo individualias konsultacijas (44,8%);
- penktoje vietoje nurodė konferencijas (43,0%).

Išanalizuotais atsakymais į klausimą, kokiomis formomis organizuoto kompetencijų ugdymo(si) pageidautų tiriamieji, nustatyti tokie dichotominės analizės rezultatai: dauguma mokyklų vadovų pageidautų, kad kompetencijų ugdymas(is) vyktų kaip individualios konsultacijos (53,3%), stažuočių (50,8%), ar veiklos tyrimo forma (49,2%), kaip pasidalijimas gerąja patirtimi (47,5%). Neryškūs skirtumai res-

pondentų atsakymuose leidžia teigti, jog visos klausimyne pateiktos kompetencijų ugdymo formos aktualios ir naudingos, svarbu, kad, organizuojant mokyklų vadovų kompetencijų ugdymą(si), būtų užtikrinta jų įvairovė bei atsižvelgta į kompetencijų ugdymo(si) etapų savitumus.

Atsakydami į klausimą „Ar Jūs turite pakankamai informacijos apie kvalifikacijos tobulinimo institucijų tinklą ir šių institucijų teikiamas paslaugas?“, daugiau nei pusė visų apklaustųjų (53,9%) teigė, kad ta informacija tik dalinė. Trečdalis respondentų (31,6%) pažymėjo, jog informacijos pakanka. Galima daryti prielaidą, kad informavimo sistema yra pakankamai išvystyta. Rinkos sąlygomis kvalifikacijos tobulinimo paslaugas teikiančios institucijos siekia pritraukti kuo daugiau klientų, todėl suinteresuotos efektyviai informuoti apie paslaugas. Tai liudija ir atsakymų į klausimą „Ar Jus pasiekia visa informacija apie kvalifikacijos tobulinimo programų rinką?“ pasiskirstymas. Didžiausia dalis respondentų teigia, jog juos pasiekia visa (40,1%) arba iš dalies visa (55,9%) informacija.

Į klausimą „Kaip Jūs įprastai gaunate informaciją apie kvalifikacijos tobulinimo renginius?“ gauti tokie atsakymai: dažniausiai informacija talpinama kvalifikacijos tobulinimo institucijų tinklapiuose (78,9%) arba gaunama asmeniškai paštu (68,4%). Kiti pagal populiarumą informacijos pateikimo būdai – informacija pateikiama švietimo skyrių internetiniuose puslapiuose (26,3%), skelbiama respublikinėje pedagoginėje spaudoje (19,7%). Žemiau reitingų skalėje išsidėstė šie informacijos pateikimo būdai: „informuoja kolegos iš kitų mokyklų“ (7,9%); „informuoja vietinė (rajono, miesto) spauda“ (5,9%).

Respondentų teirautasi, ar juos tenkina kvalifikacijos tobulinimo paslaugų kokybė. Nemaža dalis tiriamųjų pripažino, jog kvalifikacijos tobulinimo paslaugų kokybė jų netenkina (41,4%). Tik penktadalis apklaustųjų pozityviai įvertino kvalifikacijos tobulinimo paslaugų kokybę (18,2%). Jų nuomone (59,2%), Lietuvoje nepakanka šiuolaikinę švietimo vadybą išmanančių specialistų. Be to, respondentų teigimu (42,8%), mokyklų vadovų kvalifikacijos tobulinimui skiriama nepakankamai lėšų. Lėšų, skirtų kvalifikacijai tobulinti, trūkumas – svarbiausia priežastis, ribojanti kvalifikacijos tobulinimo renginių pasirinkimą. Tai akcentavo daugiau negu pusė (52,2%) tyrimo dalyvių.

Be kitų problemų, su kuriomis respondentai susiduria keldami kvalifikaciją, minėtos: kokybiškai naujoves perteikiančių lektorių stoka (58,6%); reikalingų ir aktualių renginių trūkumas (27%); renginių rutiniškumas bei nuobodumas (25,7%); kvalifikacijos tobulinimo centrų alokacijos nepatogumai (25%).

Apibendrinus išryškėjusias tendencijas, galima teigti, kad mokyklų vadovų kompetencijų ugdymas(is) turi būti viena prioritetinių sričių, vykdant švietimo reformą, tačiau Lietuvoje šiai sričiai skiriama nepakankamai dėmesio, nesivadovaujama sistemingumo principu: mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo sistema neatitinka skirtingų karjeros etapų poreikių. Daugiau dėmesio turi būti skiriama mokytojų ir pradedančiųjų vadovų vadybinių kompetencijų ugdymui(si). Nevisiškai užtikrintas ir tęstinumo principas: turi būti optimizuotas pradedančių dirbti vadovų kompetencijų ugdymas(is). Šiam tikslui turi būti taikomos specifinės paramos formos (kolegų tinklai, patyrusių vadovų konsultacijos ir kt.). Mokyklų vadovų kompetencijų ugdymui

optimizuoti būtina užtikrinti kompetencijų ugdymo(si) formų įvairovę, atsižvelgiant į kompetencijų ugdymo(si) etapą.

Kompetencijų ugdymo(si) kokybė Lietuvoje pagerėtų, jeigu šias paslaugas teiktų gerai parengti (geriausiai turintys praktinio vadybinio darbo stažą švietimo sistemoje) specialistai, jeigu būtų užtikrintas pakankamas finansavimas, jeigu renginiai atitiktų mokyklų vadovų poreikius tiek temų, tiek turinio aspektais.

Tiriamųjų prašyta išsakyti pasiūlymus kompetencijų ugdymo(si) organizavimui tobulinti Lietuvoje. Sugrupavus visus atsakymus, išskirtos šios bendros tendencijos (46 lentelė):

46 lentelė

Mokyklų vadovų pasiūlymai kompetencijų ugdymo(si) organizavimui tobulinti Lietuvoje (N = 62)

Kategorija	%	Subkategorija	%	Autentiškų teiginių pavyzdžiai
Mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo(si) sistemos išoriniai pokyčiai	84%	Mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo sistemos raidos vizija	34%	Mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo sritis yra labai svarbi visame švietimo reformos kontekste ir turi glaudžiai siestis su reformos tikslais Kokia yra bendra mokyklų vadovų rengimo strategija? Kur link mes einame?
		Mokyklų vadovų kompetencijų ugdymas(is) švietimo kaitos kontekste	32%	Mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo sistema turi atitikti šios dienos švietimo kaitos reikalavimus Mokyklų vadovų kompetencijų ugdymas turėtų atliepti švietimo kaitą, ne tik vadovų kompetencijų aprašą Mokyklos vadovo veiklos samprata ir kompetencijos ribos keičiasi, kompetencijų ugdymo sistema turi lankčiai į tai reaguoti Mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo sistema turi užtikrinti aktualių kompetencijų plėtotę
		Mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo(si) sistemos išorinė dėmė	20%	Kompetencijų ugdymo sistema turėtų remtis paklausos tyrimais ir labai aukštos kokybės pasiūla (vadovai ypač vertina savo laiką ir jėgas, tad antrarušio lektoriaus „klausys“ tik tokiu atveju, jei kas primygtinai lieps) Organizuoti atsižvelgiant į mokyklų vadovų pageidavimus ir poreikius Dažniau klausiti vadovų, ko jiems reikia, organizuoti patrauklius mokymus, skatinti praktinės patirties sklaidą Daugiau poreikio apklausų, vadovo galimybių įvertinimų (aplinkos, situacijos) Išsiaiškinti, kokių žinių reikia, ir kryptingai pagal poreikį kelti kvalifikaciją
		Mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo(si) sistemos dėmė su atestacijos reikalavimais	14%	Kvalifikacinių pažymėjimų išdavimas labiau tarnauja sukurtai atestacijos sistemai, kurioje sukasi nemažos lėšos, nei realiam ir prasmingam kvalifikacijos tobulinimui Tarp atestacijos ir kvalifikacijos tobulinimo tamprus ryšio nėra. Bet ryšys tarp kvalifikacijos pažymėjimų ir tuos pažymėjimus dalijančių įstaigų priedų – sąskaitų faktūrų – akiškai padidėja

Mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo(si) sistemos vidiniai pokyčiai	76%	Mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo(si) sistemos struktūriniai pokyčiai	64%	Kompetencijų ugdymo sistema turi būti nuosekli, gerai koordinuojama. Geriausia, kad kompetencijų ugdymo procesą koordinuotų viena institucija, pvz., Ugdymo plėtotės centras Turėtų atsirasti mokyklų vadovų kompetencijų vertinimo (įvertinimo ir išvertinimo) centras. Tik išvertinęs save vadovas žinotų, kuriuos gebėjimus, žinias ar asmenines savybes jam reikėtų tobulinti Turėtų atsirasti viena institucija, kuri vykdytų mokyklų vadovų kompetencijų ugdymą bei atestavimą Turi būti užtikrintas funkcijų pasidalijimas tarp skirtingų kompetencijų ugdymą vykdančių institucijų
		Efektivos informavimo apie kompetencijų ugdymo paslaugas sistemos sukūrimas	48%	Turi būti sukurta sistema, kad visais vadovo kompetencijoje sprendžiamais klausimais būtų sąlygos gauti informaciją ir kelti kvalifikaciją Švietimo skyrius ir kitos institucijos turėtų konsultuoti, teikti geranorišką įvairią pagalbą, organizuoti vienu vadovų bendradarbiavimą su kitais, praktinės patirties sklaidą Kompetencijų ugdymo renginių temos „skamba“ labai patraukliai ir šiuolaikiškai, bet realiai neatliepia lūkesčių Sunku pasirinkti tinkamą renginį vien iš trumpo aprašo, dažniausiai jo turinys nuvilia
		Mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo finansavimo aspektai	48%	Skirti pakankamą finansavimą kompetencijoms tobulinti Mokinio krepšelyje lėšų kvalifikacijai tobulinti neskirta, jos labai ribotos... O sunkmetis tų galimybių dar sumažina... Pakaktų minimalių, bet kryptingų investicijų bei požiūrio į žmogų korekcijos. Reikia išsivaduoti nuo konvejerinių reikalavimų, kūryba ir gamyba – skirtingi dalykai
Mokyklų vadovų kompetencijų ugdymas besimokančios visuomenės kontekste	46%	Organizacinio mokymosi metodai	52%	Neišradinėjant dviračio, galima būtų prisitaikyti besimokančios bendruomenės viziją (mokymosi procesą perkelti į mokyklą) ir tobulėti kiekvieną dieną
		Nuolatinis mokymasis kaip besimokančios mokyklos prielaida	48%	Vis labiau vertinami vadinamieji žmogiškieji išteklių, o jų pagrindinė atsinaujinimo sąlyga – nuolatinis mokymasis

Atlikus respondentų (N = 62) atsakymų į atvirus klausimus analizę, ryškėja tokios tendencijos: mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo(si) sistemai Lietuvoje stinga nuoseklumo, koordinacijos, aiškių prioritetų, per menka įvairių kompetencijų ugdymo paslaugas teikiančių institucijų sąveika. Tiriamųjų nuomone, mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo sistema turi atliepti tiek mokykloje vykstančią kaitą, tiek bendrąją švietimo kaitą. Sistema turi būti orientuota į būtinų kompetencijų ugdymą, atestacijos reikalavimus bei remtis nuosekliais mokyklų vadovų poreikių tyrimais. Geriausia, jei mokyklų vadovų kompetencijų ugdymą vykdytų viena institucija. Išorinio kompetencijų ugdymo modelį galėtų palaipsniui keisti organizacinio mokymosi metodai.

Kompetencijų ugdymo(si) programų turinio, formų, aktualumo bei kokybės vertinimas

Absoliuti dauguma respondentų (100%) per paskutinius penkerius metus dalyvavo vadybinių kompetencijų ugdymo renginiuose. Beveik pusė tyrimo dalyvių (47,4%) pripažįsta vadybinių kompetencijų ugdymo bei jų tobulinimo būtinybę.

Tiriamųjų prašyta nurodyti, į kurias sritis pageidautų gilintis, pasirenkant dalykus iš sąrašo, sudaryto remiantis mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo programų turinio analize teorinėje darbo dalyje. Atlikus atsakymų analizę, nustatyta, kad vidutiniai dalykų vertinimai svyruoja nuo 3,76 iki 4,32 (1 – „visiškai nesvarbu“; 2 – „nesvarbu“; 3 – iš dalies svarbu“; 4 – „svarbu“; 5 – „labai svarbu“). Respondentai žymėjo, jog jie labiausiai pageidautų kompetencijų ugdymo šiomis temomis: lyderystė švietime ($M = 4,32$; $sd = 0,727$); žmogiškųjų išteklių vadyba ($M = 4,11$; $sd = 0,737$); planavimas ($M = 4,08$; $sd = 0,689$); ryšiai su bendruomene ($M = 4,04$; $sd = 0,660$); mokykla kaip besimokanti organizacija ($M = 4,01$; $SD = 0,602$); mentorystė ($M = 3,99$; $sd = 0,494$), psichologija ($M = 3,99$; $sd = 0,632$). Kiek rečiau respondentai rinkosi tokias temas: kaitos vadyba ($M = 3,98$; $sd = 0,602$); bendravimo ir bendradarbiavimo teorija ($M = 3,98$; $sd = 0,614$); finansų vadyba ($M = 3,97$; $sd = 0,709$), mokyklos veiklos stebėseną ir vertinimą ($M = 3,97$; $sd = 0,730$); informacinių technologijų valdymas ($M = 3,96$; $sd = 0,637$); kalbos įgūdžiai ($M = 3,96$; $sd = 0,522$); savęs pažinimas ir savęs valdymas ($M = 3,95$; $sd = 0,588$). Mažiau aktualūs dalykai, apklaustųjų nuomone, yra švietimo politika ($M = 3,91$; $sd = 0,661$); ugdymo proceso valdymas ($M = 3,91$; $sd = 0,649$); teisė ($M = 3,90$; $sd = 0,575$). Mažiausiai respondentų dėmesio verta bendroji vadyba ($M = 3,89$; $sd = 0,747$); vadovavimo tobulinimas ($M = 3,88$; $sd = 0,550$); ugdymo turinio vadyba ($M = 3,88$; $sd = 0,589$), motyvacijos teorija ($M = 3,87$; $sd = 0,665$); marketingas ($M = 3,84$; $sd = 534$); mokyklos administravimas ($M = 3,76$; $sd = 0,602$).

Tyrimu siekta atskleisti ir mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo paslaugas teikiančių institucijų organizuojamų renginių aktualumo bei kokybės aspektus. Respondentams buvo pateiktas institucijų, vykdančių kompetencijų ugdymą, sąrašas. Apklausos dalyviai turėjo įvertinti šių institucijų organizuojamų mokymų temų aktualumą bei mokymų kokybę.

Kompetencijų ugdymo(si) renginiai buvo vertinami pagal temų aktualumo ir mokymų kokybės kriterijus (36 priedas). Dauguma kompetencijų ugdymo renginiuose dalyvavusių mokyklų vadovų temų aktualumą bei kokybę vertino palankiai, nurodydami, jog juos šie aspektai „tenkina“ bei „labiau tenkina nei netenkina“. Vidutiniai renginių temų aktualumo vertinimo rodikliai svyruoja nuo 2,9 iki 3,7, o kokybės – nuo 2,7 iki 3,6 (1 reiškia „netenkina“, 2 – „labiau netenkina nei tenkina“, 3 – „labiau tenkina nei netenkina“, 4 – „tenkina“). Aukščiausiai tiriamieji įvertino savo mokyklos organizuotų renginių aktualumą ($M = 3,7$; $sd = 0,471$), užsienyje organizuotų renginių aktualumą ($M = 3,2$; $sd = 0,731$), Švietimo ir mokslo ministerijos organizuotų renginių aktualumą ($M = 3,1$; $sd = 0,808$). Ši atsakymų tendencija rodo, jog tiriamieji, vertindami kompetencijų ugdymo renginių aktualumą, dažniausiai rinkdavosi „tenkina“ bei „labiau tenkina nei netenkina“ atsakymų variantus. Ver-

tindami skirtingų institucijų organizuotų kompetencijų ugdymo renginių kokybę, apklausos dalyviai nurodė, jog juos „tenkina“ ir „labiau tenkina nei netenkina“ savo mokyklos organizuotų renginių kokybę ($M = 3,6$; $sd = 0,584$), užsienyje organizuotų renginių kokybę ($M = 3,1$; $sd = 0,663$) bei kitų mokyklų organizuotų renginių kokybę ($M = 3,0$; $sd = 0,975$). Sąlyginai žemiausiais balais respondentai įvertino Ugdymo plėtotės centro organizuotų renginių kokybę ($M = 2,7$; $sd = 1,039$).

Tiriamieji taip pat vertino kompetencijų ugdymo renginių lektorių pasirengimo bei praktinės patirties perteikimo aspektus (37 priedas). Vidutiniai teorinio pasirengimo vertinimo rodikliai svyruoja nuo 2,7 iki 3,1, o praktinės patirties perdavimo – nuo 2,5 iki 3,1 (1 reiškia „netenkina“, 2 – „labiau netenkina nei tenkina“, 3 – „labiau tenkina nei netenkina“, 4 – „tenkina“). Aukščiausiai tiriamieji įvertino renginius vedusių kolegų iš savo ar kitų mokyklų teorinį pasirengimą ($M = 3,1$; $sd = 1,038$), pedagogų švietimo centrų lektorių teorinį pasirengimą ($M = 3,0$; $sd = 0,767$) bei aukštųjų mokyklų dėstytojų teorinį pasirengimą ($M = 3,0$; $sd = 0,874$). Taigi išvardytų lektorių teorinį pasirengimą respondentai įvertino kaip „labiau tenkinantį nei netenkinantį“. Sąlyginai žemiausi laisvųjų mokytojų teorinio pasirengimo ($M = 2,7$; $sd = 1,124$) įverčiai. Vadinasi, vertindami laisvųjų mokytojų teorinį pasirengimą, respondentai dažniausiai rinkdavosi „labiau tenkina nei netenkina“ bei „labiau netenkina nei tenkina“ atsakymų variantus. Vertindami praktinės patirties perteikimą, tiriamieji sąlyginai aukščiausius balus skyrė laisviesiems mokytojams ($M = 3,1$; $sd = 0,679$), kolegoms iš savo ar kitų mokyklų ($M = 3,0$; $sd = 1,091$) bei Švietimo ir mokslo ministerijos atstovams ($M = 3,0$; $sd = 0,882$). Sąlyginai žemiausiai respondentai įvertino Ugdymo plėtotės centro lektorių praktinės patirties perteikimą ($M = 2,5$; $sd = 1,096$).

Respondentų teirautasi, kada jiems patogiausia ugdytis kompetencijas. Daugiau negu pusė tiriamųjų (52,0%) atsakė, jog tinkamiausias laikas kompetencijų ugdymui yra mokinių rudens, žiemos, pavasario atostogos. Beveik pusės respondentų nuomone (49,3%), mokyklų vadovų kompetencijų ugdymui turėtų būti skirtas specialus laikas. Trečdalis respondentų (35,5%) sutinka kompetencijas ugdytis darbo dienomis po pamokų. Respondentų nuomone, vasaros atostogos ir savaitgaliai nėra pats tinkamiausias laikas kompetencijoms ugdyti.

Apibendrinant respondentų atsakymus, galima išskirti tokias tendencijas: aktualūs ir kokybiški renginiai dažniausiai organizuojami mokyklos lygmeniu – šių tendencijų sąlygoja orientacija į praktinių problemų sprendimą; aktualumo ir kokybės kriterijus atitinka užsienyje organizuoti renginiai. Atitinkamai aukščiausiai vertinamas lektorių-praktikų teorinis pasirengimas bei praktinės patirties perteikimas. Mokyklų vadovams aktualios kompetencijų ugdymo sritys: lyderystė, žmogiškųjų išteklių vadyba, ryšiai su socialiniais partneriais, mokykla kaip besimokanti organizacija. Respondentai pageidautų mokymų šiomis temomis. Patogiausias laikas kompetencijų ugdymui(si) – specialiai skirtas mokslo metų laikas.

Respondentų prašyta pateikti siūlymų kompetencijų ugdymo renginiams optimizuoti. 47-oji lentelėje sumuojami respondentų atsakymai.

**Mokyklų vadovų pasiūlymai kompetencijų ugdymo(si)
renginiams optimizuoti (N = 42)**

Kategorija	%	Autentiškų teiginių pavyzdžiai
Kompetencijų ugdymo(si) renginių kokybės vertinimas	89%	Labai kritiškai vertinu kursų ir seminarų, skirtų mokyklų vadovų kvalifikacijos tobulinimui, kokybę Kompetencijų ugdymas labai padrikas ir lemiamas įtakos mokyklos veiklos kokybei neturi Renginių organizatorių kalbose – kompetencijų ugdymas labai modernūs ir aktualūs, praktikoje – tradicinis ir mažai susijęs su realiais poreikiais Turėtų būti sukurta kompetencijų ugdymo programų vertinimo metodika, kuri sąlygotų renginių kokybę, nes licencijavimas šito aspekto neužtikrina
Temų įvairovė	82%	Džiugina, kad renginių pasirinkimas įvairiomis temomis tikrai didelis
Kompetentingų lektorių problema	78%	Daugiau turėtų būti lektorių praktikų Reikalingi labai kvalifikuoti lektoriai, mokymas turi būti grindžiamas tik praktika, o ne teorinėmis žiniomis, kurių Lietuvoje kartais visai neįmanoma pritaikyti Duoti kalbėti praktikams, o ne vadovautis pasenusiomis arba Lietuvoje bandomomis „prigyditi“ teorijomis
Kvalifikacijos tobulinimo formos	64%	Paskaitinė kvalifikacijos kėlimo sistema yra neefektyvi, nepateisina laiko ir finansinių sąnaudų Daugiau kokybiškai naujoves perteikiančių seminarų, įdomesnių ir nenuobodžių renginių Daugiau praktinių seminarų, kuriuos vestų praktikai Mažiau, bet kokybiškų seminarų ar konferencijų Daugiau praktinių stažuotiųjų (tikslinių) Turėtų būti didesnė renginių, seminarų įvairovė ir didesnė laisvė juos rinktis Organizuoti stažuotes užsienyje
Kompetencijų ugdymo(si) metodai	60%	Reikėtų keisti vadovų kompetencijos ugdymo metodus Metodiką: labiau artinti teoriją prie gyvenimo Pasitikėti vadovais, leisti išvykti į kitas šalis, daugiau taikyti diskusijų metodą, o ne paskaitų, daugiau patirties sklaidos, konkretesnių pasiūlymų ir tikslinių seminarų Turėtų būti daugiau dėmesio skiriama praktinei pusei – kompetencijų ugdymui, naudojant praktinius metodus Reikia kvalifikuotų lektorių ir praktinių užsiėmimų, pvz., Situacijų nagrinėjimas konkrečioje mokykloje, ar net videotreningų

Atlikus mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo(si) paslaugų įvertinimą, galima išskirti tokias tendencijas. Tiriamieji pabrėžė mokyklos vadybos naujovių, praktinių kompetencijų ugdymo(si) ir praktinės patirties perdavimo svarbą organizuojamuose mokymuose. Kita vertus, tiriamieji akcentavo ir jų trūkumą. Renginių formos turėtų būti šiuolaikiškos, turėtų vyrauti aktyvieji mokymo(si) metodai, renginiai turi teikti praktinę naudą. Pageidautina, jog renginius vestų kompetentingi lektoriai, turintys praktinį patyrimą mokyklos vadybos srityje.

Atestacijos procedūros vertinimas

Mokyklų vadovų nuomonei apie atestacijos procedūrą išsiaiškinti, respondentams buvo pateikta klausimų apie įvairius atestacijos aspektus. Respondentų atsakymų analizė, leidžia konstatuoti šias tendencijas.

Didžioji dalis respondentų (48,7%) norėtų aiškesnės ir labiau suprantamos mokyklų vadovų atestacijos tvarkos. Beveik keturi dešimtadaliai (39,8%) tiriamųjų pageidautų aiškesnių mokyklų vadovų kompetencijų vertinimo kriterijų. Mokyklų vadovų kompetencijų aplanko rengimo metodika, daugumos respondentų (40,1%) manymu, yra pakankamai aiški. Neigiamą vertinimą išsakė beveik trečdalis tiriamųjų (32,2%). Daugiau kaip penktadalio respondentų (22,3%) manymu, mokyklų vadovų vadybinių kompetencijų bei praktinės veiklos vertinimas yra pakankamai profesionalus. Trečdalis respondentų (33,1%) išsakė neigiamą požiūrį šiuo aspektu. Jų manymu, ekspertų vertinimas nėra pakankamai profesionalus. Dauguma tiriamųjų (41,4%) sutinka, kad atestavimo procedūros eiga yra pakankamai aiški, 42,8% apklaustų vadovų nuomone, mokyklų vadovų kompetencijos ir veiklos tobulinimo plano parengimo metodika yra taip pat pakankamai aiški. Daugiau negu trečdalis respondentų atestavimo komisijų kompetenciją atestacijos klausimais vertina gerai (34,9%), 44,7% – kaip pakankamą. Maždaug dešimtadalis apklaustųjų (13,6%) atestavimo komisijų kompetenciją atestavimo klausimais linkę vertinti neigiamai. Rezultatai liudija labiau palankų negu nepalankų apklaustųjų požiūrį į atestacijos procedūros tvarką bei į kitus formalius atestavimo aspektus.

Beveik pusė apklaustų vadovų (48,7%) pageidautų, kad būtų užtikrinta mokyklų vadovų atestacijos reikalavimų ir kompetencijų ugdymo galimybių dermė. Taip pat beveik du trečdaliai respondentų (58,6%) akcentavo, jog turi būti nuosekliai tyrinėjami mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo poreikiai.

Tiriamieji išsakė savo pasiūlymus atestacijos procedūrai optimizuoti. Apibendrinta pasiūlymų analizė pateikta 48-oje lentelėje.

48 Lentelė

Mokyklų vadovų pasiūlymai atestacijos procedūrai optimizuoti (N = 83)

Kategorija	%	Autentiškų teiginių pavyzdžiai
Popierizmo sumažinimas atestacijos sistemoje	89%	Toliau mažinti popierizmą, keistą „įrodinėjimą“, kad dirbi, kaip dirbi. Svarbu rezultatai, priežastys, kurios lėmė pasiekimus Dar labiau mažinti apimtis popieriuje. Daugiau dėmesio skirti praktiškai atliktiems darbams – mokyklos sėkmės kriterijams Kuo mažiau popierizmo. Svarbiau matyti mokyklos veiklą čia vietoje Mažinti popierizmą, vertinti mokyklos pasiekimus, konkretų žmogaus indėlį, organizuojant mokyklos veiklą Kuo mažiau popierizmo. Rezultatai matyti ir iš mokyklos kultūros, pasiekimų, vertinimų bei atsiliepimų „Portfelis“ – dokumentai, daugiau bendrauti su darbuotojais Mažinti įrodymų kiekį ir daugiau atsižvelgti į mokyklos veiklos rodiklius tikrovėje ir tai turėtų nulemti vadovų kompetenciją

Atestacinių komisijų narių kompetencija	85%	Pirmiausia – tai atestacinių komisijų narių kompetencija, nešališkumas ir vienodų procedūrų laikymasis visų atestuojamųjų atžvilgiu. Vadovo atestacija negali virsti mokyklos inspektavimu ar akreditavimu
Atestacijos komisijos sudėtis	78%	Atestacijos komisiją turėtų sudaryti mokyklų vadovai, bendruomenės atstovai ir švietimo skyriaus atstovas Atestacijos komisijoje turėtų būti vadovai-praktikai
Atestacijos procedūros supaprastinimas	78%	Nors atestacija supaprastinta, tačiau gana paini ir reikalaujanti daugybės popierinių įrodymų. Jei savivaldybių Švietimo skyriai vykdo mokyklų veiklos stebėseną ir priežiūrą, tai dalį informacijos jie jau turėtų, todėl dubliuoti įrodymų nereikėtų Atestacijai trūksta konkretumo, reikėtų mažinti kompetencijų įrodymų kiekį
Atestacijos tvarkos pastovumas	72%	Vadovų atestacijos nuostatai neturėtų būti keičiami kelis kartus per metus, tikrai kyla nepatogumų Rečiau kaitalioji atestavimo procedūras
Atestavimo diferencijavimas: - Pagal vadovų poreikius - Pagal mokyklos ugdymo kryptį	58%	Jei vadovas nuo darbo pradžios 2 kartus atestavosi, toliau jam reikėtų tik pateikti kvalifikacijos kėlimo pažymėjimus. Atestuotis galbūt reikėtų tik norintiems įgyti aukštesnę kategoriją Dar labiau supaprastinti procedūrą tiems vadovams, kuriems reikia tik pasitvirtinti esamą kategoriją Vadovų atestacija turėtų būti diferencijuojama pagal mokyklos ugdymo kryptį ir steigėjo finansines galimybes. Vadovai galėtų patys nuspręsti, kuri atestavimo sritis svarbesnė mokyklos veiklai, ir ją parodyti pagal specifinius kriterijus, kurie nulemia mokyklos veiklos pagrindinius tikslus ir uždavinius
Atestacijos reikalingumo klausimas	55%	Tokia atestacija nereikalinga. Užtektų nepriklausomo audito kas 3 ar 4 metai. Ir visos problemos būtų išspręstos Vadybinės kategorijos turi būti suteikiamos po audito Kad vertinimas būtų objektyvesnis, galėtų būti veiklos stebėjimas (kažkas panašaus į išorės auditą), gražiai aprašytos kompetencijos gali visai neatitikti realybės Rinkos ekonomika turi veikti ir švietime. Perpildytų mokyklų vadovai turėtų turėti aukščiausias kategorijas ir tapti savivaldybių tarybų konsultantais vadybos klausimais. Tėvai moka mokesčius ir renkasi mokyklas
Atestacijos objektyvumas	54%	Tikėti vadovo ir jo pavaldinių žodžiais, o ne aprašais ar dokumentais. Vadovas pats turėtų atrasti kelią (būdą) ir nuspręsti, kaip pristatys savo unikalią patirtį Mūsų sistemoje vadybinės kategorijos neskatina dirbti geriau. Jas lemia mokėjimas bendrauti su viršininkais, surašyti krūvą popierių Atestacijos kategoriją turėtų apspręsti veiklos rezultatai, darbuotojų kaita mokykloje, mokyklos tarybos nuomonė, išteklių valdymas, mokinių skaičius mokykloje, novacijos, ryšiai su socialiniais partneriais, jų rekomendacijos Mokyklų vadovų veikla turi būti vertinama adekvačiai jų indėliui į mokyklos veiklą, o ne pagal išankstines nuostatas Vengti asmeniškumų, daug kas padaroma popieriuose, o veikla lieka tinkamai neįvertinta. Gaila, bet tebegyvuoja principas „Tu man – aš tau“ Atestacija turėtų būti paprasta ir aiški: sumažinti popierių šūsnis. Tikėti vadovo ir jo pavaldinių žodžiais, o ne aprašais ar dokumentais

Tiriamieji išsakė šiuos pasiūlymus atestacijos procedūrai: mažinti įrodymų kiekį ir labiau atsižvelgti į mokyklos veiklos rodiklius tikrovėje ir tai turėtų nulemti vadovų kompetencijas. Atestacijos procedūroje reikia užtikrinti objektyvumą ir skaid-

rumą. Atestacijos tvarka galėtų būti suprastinta atsižvelgus į konkrečius vadovo bei jo mokyklos situaciją. Kita vertus, atestaciją gali pakeisti kiti, į mokyklos veiklos rezultatus nukreipti kokybės vertinimo metodai.

Analizuojant tyrimo rezultatus, siekta išsiaiškinti, kaip tam tikri tiriamųjų demografiniai duomenys veikia atsakymų pobūdį. Ieškota reikšmingų statistinių sąryšių tarp anketos demografinių klausimų ir klausimų, atspindinčių įvairius kompetencijų ugdymo organizavimo aspektus (8, 10, 12, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 32). Kintamųjų priklausomumui nuo demografinių kriterijų patikrinti taikytas *chi* kvadrato kriterijus, ryšių stiprumui matuoti – Pearson koreliacijos koeficientas. Nurodomi tik tie duomenys, kur *chi* kvadrato statistikos reikšminis lygmuo $p < 0,01$ (38 priedas).

Lytis. Duomenų palyginimas lyties aspektu atskleidė, jog respondentai moterys iš esmės linkę pozityviau vertinti įvairius kompetencijų ugdymo organizavimo aspektus: kompetencijų ugdymo sistemos galimybes ($\chi^2 = 45,361$; $df = 4$; $p < 0,001$), informavimo apie kompetencijų ugdymo paslaugas efektyvumą ($\chi^2 = 21,671$; $df = 2$; $p < 0,01$), lektorių pasirengimą ($\chi^2 = 43,561$; $df = 3$; $p < 0,001$), atestacijos naudingumą ($\chi^2 = 24,281$; $df = 3$; $p < 0,001$).

Amžius. Vyresni respondentai labiau linkę manyti, jog dėmesio mokyklų vadovų kompetencijų ugdymui Lietuvoje skiriama pakankamai ($\chi^2 = 18,233$; $df = 4$; $p < 0,001$), taip pat ši respondentų grupė pozityviau vertina kompetencijų ugdymo sistemos galimybes ($\chi^2 = 148,911$; $df = 8$; $p < 0,01$), jų pasirinkimo galimybes ($\chi^2 = 84,356$; $df = 4$; $p < 0,01$), informavimo apie kompetencijų ugdymo paslaugas sistemos efektyvumą ($\chi^2 = 85,165$; $df = 4$; $p < 0,01$). Vyresni respondentai labiau linkę manyti, jog kompetencijų ugdymo sistemos galimybės atspindi vadovų poreikius skirtinguose karjeros etapuose ($\chi^2 = 18,233$; $df = 4$; $p < 0,001$). Vyresni respondentai taip pat palankiau vertino kompetencijų ugdymo finansavimą ($\chi^2 = 48,478$; $df = 4$; $p < 0,01$), atestacijos naudingumą ($\chi^2 = 66,395$; $df = 6$; $p < 0,01$), kompetencijų aplanko metodikos aiškumą ($\chi^2 = 50,735$; $df = 6$; $p < 0,01$).

Mokyklos tipas. Vidurinių mokyklų vadovai palankiau vertino kompetencijų ugdymo renginių pasirinkimo galimybes ($\chi^2 = 85,482$; $df = 8$; $p < 0,001$), finansavimo aspektus ($\chi^2 = 88,950$; $df = 8$; $p = 0,01$), atestacijos naudingumą ($\chi^2 = 155,355$; $df = 12$; $p = 0,01$).

Vadybinė kategorija. Nerasta statistiškai reikšmingų sąryšių tarp atsakymų į anketos klausimus ir respondentų vadybinės kategorijos (rodiklis – kiek procentų langelių turi reikšmę – viršija 20%).

Pedagoginė kvalifikacija. Nerasta statistiškai reikšmingų sąryšių tarp atsakymų į anketos klausimus ir respondentų pedagoginės kvalifikacijos.

Vietovė. Miestų mokyklų vadovai linkę palankiau vertinti kompetencijų ugdymo sistemos galimybes ($\chi^2 = 134,126$; $df = 8$; $p < 0,01$), informavimo apie kompetencijų ugdymo paslaugas efektyvumą ($\chi^2 = 20,256$; $df = 4$; $p < 0,01$), kompetencijų ugdymo renginių pasirinkimo galimybes ($\chi^2 = 118,344$; $df = 4$; $p < 0,01$), kompetencijų ugdymo finansavimą ($\chi^2 = 125,576$; $df = 4$; $p < 0,01$), atestacijos naudingumą ($\chi^2 = 86,592$; $df = 6$; $p < 0,01$). Taip pat miestų mokyklų vadovai labiau linkę manyti, jog kompetencijų ugdymo sistemos galimybės atspindi vadovų poreikius skirtinguose karjeros etapuose ($\chi^2 = 34,388$; $df = 4$; $p < 0,01$).

Tyrimo rezultatai rodo, jog demografiniai respondentų duomenys reikšmingai nepaveikė jų požiūrio į kompetencijų ugdymo organizavimą Lietuvoje. Dėsninga, jog vyresni vadovai pozityviau vertina kompetencijų ugdymo organizavimo aspektus, tokį vertinimą galėtų sąlygoti jų didesnė patirtis švietimo sistemoje. Nėra netikėta, kad didelių miestų mokyklų vadovai labiau patenkinti kompetencijų ugdymo organizavimo aspektais. Moteriškosios lyties respondentų pozityvesnis nusistatymas į kompetencijų ugdymo organizavimą galėtų būti paaiškintas tuo, jog moterims apskritai būdingas lankstesnis požiūris į tam tikrus socialinio gyvenimo organizavimo aspektus.

Apibendrinus tyrimo rezultatus, galima teigti, kad apklausti mokyklų vadovai ne visai patenkinti kompetencijų ugdymo(si) organizavimu Lietuvoje. Daugumos respondentų nuomone, kompetencijų ugdymo(si) organizavimui skiriama per mažai dėmesio: stinga nuoseklumo, koordinacijos, aiškių prioritetų. Tiriamieji nurodė, jog neįgyvendintas sistemingumo principas: mažai dėmesio skiriama mokytojų ir pradedančiųjų vadovų vadybinių kompetencijų ugdymui(si); neužtikrintas testinumo principas: nepakankamai dėmesio skiriama pradedančių dirbti vadovų kompetencijoms ugdyti; neužtikrintas tikslingumo principas: nevyksta nuoseklūs mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo(si) poreikio tyrimai. Apklaustųjų nuomone, kompetencijų ugdymo paslaugas teikiančių institucijų tinklas platus, užtikrintas efektyvus informavimas apie teikiamas paslaugas, tačiau nėra funkcijų pasidalijimo tarp institucijų. Apklaustųjų nuomone, mokyklų vadovų atestavimo procedūra sudėtinga, nediferencijuota pagal vadovų poreikius, jų organizacijų tikslus, nepakankamas atestacijos objektyvumas.

Respondentų nuomone, kompetencijų ugdymo(si) programų / renginių pasirinkimas įvairiomis temomis platus, bet chaotiškas, nelabai siejasi su mokyklos veiklos aspektais. Apklaustieji ne itin patenkinti kompetencijų ugdymo(si) renginių turinio aktualumu bei mokymų kokybe. Kompetencijų ugdymo(si) renginių turinys ne visada atitinka realius darbo vietos poreikius. Respondentai nurodė, jog kompetencijų ugdyme vyrauja tradicinės formos (seminarai, individualios konsultacijos, konferencijos), metodai (paskaitos, diskusijos, klausimai-atsakymai). Palankiausiai respondentų vertinama mokyklos lygmeniu bei užsienyje organizuojamų renginių kokybė. Aukščiausiai vertinamas lektorių-praktikų teorinis pasirengimas bei praktinės patirties perteikimas.

Respondentų nuomone, mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo(si) organizavimo efektyvumą galėtų užtikrinti: aiški kompetencijų ugdymo sistemos vizija ir prioritetai, atliepiantys sisteminės kaitos iššūkius; nuoseklūs kompetencijų ugdymo(si) poreikių tyrimai; dermė su mokyklų vadovų kompetencijas ir vadybinės veiklos aspektus reglamentuojančiais teisiniais dokumentais, atestacijos reikalavimais; tinkamas finansavimas.

Tiriamieji nurodė, kad kompetencijų ugdymo turinys turėtų atliepti kompetencijų ugdymo(si) poreikį ir vadybinės veiklos specifiką. Kompetencijų ugdymo programų turinys turėtų būti nukreiptas į praktinių gebėjimų plėtojimą ir suderintas su darbo vietos reikalavimais. Šiuo metu aktualios vadovams sritys: lyderystė švietime,

žmogiškųjų išteklių valdymas, planavimas, ryšiai su bendruomene, mokykla kaip besimokanti organizacija.

Respondentų nuomone, mokyklų vadovų kompetencijų ugdyme turėtų vyrauti patirtinių mokymusi grindžiamos formos, metodai. Pradedančių vadovų kompetencijų ugdymo etapo metodai: kolegų tinklai, patyrusių vadovų konsultacijos, veiklos stebėjimas. Profesinio tobulinimosi etapo metodai: forumai, individualios konsultacijos, veiklos tyrimai. Kompetencijų ugdymas turėtų remtis suaugusiųjų švietimo principais. Apklaustieji pabrėžė, kad kompetencijų ugdymo programų tikslai turėtų būti realūs, atitinkantys konkrečius poreikius. Ugdytojų vaidmenį geriausiai atliktų praktikai. Turėtų būti sukurta kompetencijų ugdymo programų kokybės vertinimo metodika.

Tobulinant atestacijos procedūrą, informantų nuomone, reikėtų numatyti alternatyvias atestavimui formas, susieti atestavimą su vadovų poreikiais, jų mokyklų veiklos rezultatais, į atestacijų komisijas įtraukti daugiau vadovų praktikų, mokyklos bendruomenės atstovų. Mokyklų vadovų kompetencijų vertinimo ir atestavimo klausimus galėtų spręsti konkreti institucija, taikydama efektyvias kompetencijų įvertinimo metodikas. Turėtų būti sukurta savaiminio mokymosi būdu įgytų kompetencijų pripažinimo metodika.

Demografiniai respondentų duomenys reikšmingai nepaveikė jų požiūrio į kompetencijų ugdymo organizavimą Lietuvoje.

3.5. Kokybiško mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo(si) modelio aprobavimas: individualaus eksperimento duomenų interpretavimas

Remiantis mokslinės literatūros analizės išvadomis, teoriniu kokybiško mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo modeliu, aprašytu disertacijos 1.2.2 dalyje, ir diagnostinio tyrimo rezultatų analize, buvo suprojektuotas ir įgyvendintas individualus eksperimentas, kurio tikslas – kokybiško kompetencijų ugdymo modelio aprobavimas. Individualaus eksperimento rezultatai fiksuoti remiantis Goldring ir kt. (2010) pateikta metodika. Taikyti keli edukacinės diagnostikos tyrimai: „blogai struktūrizuotų problemų“ sprendimo metodas *iki* ir *po* mokymų bei eksperimento dalyvių refleksijų pateikimas patirties atrankos metodu.

Individualaus eksperimento dalyvių refleksijų analizė

Individualaus eksperimento etapams įvertinti kiekvieno ciklo metu buvo taikytas diagnostikos tyrimas – analizuojami mokyklų vadovų sukurti rašytiniai tekstai: nestruktūruotos refleksijos (trumpos kelių minučių esė). Konkretus refleksijos metodas siejamas su individualaus eksperimento įgyvendinimo konkrečiau ciklo tikslais, turiniu, jo realizavimo priemonėmis (19 priedas). Tyrimas skirtas mokymų dalyvių požiūriui į įgyjamą kompetencijas, taikytus metodus, mokymosi tikslus, praktinius veiksmus, jausmus ir kt. aspektus atskleisti, nesiorientuojant į konkrečią kompetencijų grupę. Taigi nestruktūruotos refleksijos metodas taikytas tiek mokymosi proceso ir jo rezultatų savianalizei ir asmeninių kokybinių pokyčių fiksavimui, tiek ir dalyvių psichologinei būsenai mokymosi procese apibūdinti.

Apibendrinti refleksijų duomenys pateikti 49-oje lentelėje. Svarbu aptarti minėto metodo privalumus. Informantų pateiktose refleksijose išryškėjo trys svarbios dimensijos. Pirma, refleksijose buvo fiksuojami objektyvūs faktai, t. y., ką informantai išvydo, išgirdo, patyrė ir pan. veiklos tyrimo metu. Tokia refleksija leido patiems informantams susisteminti informaciją, nepamirštant detalių. Antra, refleksijose buvo pateikti svarbūs informantų komentarai apie jų veiklą, užduotis, bendradarbiavimą ir kt. aspektus veiklos tyrimo metu. Pabrėžtina, jog informantai buvo skatinami kritiškai vertinti visus aspektus. Trečia, refleksijose išryškėjo emocinių išpuodžių aspektas – dalyvių pasitenkinimas / nepasitenkinimas mokymų organizavimu, vyraujančia atmosfera, psichologinė būsena ir pan. Visais aspektais refleksijos buvo ypač naudingos mokymų organizatorei bei vedėjai (disertantei), nes buvo gaunama nuosekli grįžtamoji informacija. Taigi refleksijų pateikimas patirties atrankos metodu pasitvirtino kaip efektyvus būdas tiek dalyvių, tiek seminaro vedėjos (disertantės) savianalizei.

49 lentelė

Refleksijų duomenų analizė (N = 8)

Kategorija	Autentiškų teiginių pavyzdžiai
Psichologinė savijauta	Atmosfera seminare puiki. Jaučiuosi gerai, tikiuosi įdomios paskaitos. Jaučiuosi gerai, gerai, kad vyksta bendravimas su auditorija. Šilta ir labai draugiška atmosfera vyravo viso seminaro metu. Šis seminaras labai skiriasi nuo tų, kuriuose esu buvusi anksčiau. Iš šio seminaro grįšiu tikrai praturtėjusi
Susidomėjimas mokymų tema	Tikiuosi daugiau sužinoti apie lyderystę ir jos skatinimo būdus. Lyderystės tema man asmeniškai labai įdomi, todėl pasirinkau šiuos mokymus. Iš seminaro pavadinimo tikiuosi naujų vertingų žinių ir įgūdžių Darosi vis įdomiau. Medžiaga apie lyderystę ugdymo procese buvo įdomi. Viskas suprantama, nenuobodu, nes dėstoma ne tik sausa teorinė medžiaga, bet galima reikšti nuomones, mintis
Taikytų mokymosi metodų vertinimas	Labai nustebino seminaro užduotys. Buvo gera ir įdomu jas atlikti. Norėtuši, kad patirtinio mokymosi metodų būtų taikoma daugiau vadovų kvalifikacijos tobulinimo procese Praktinio darbo metu mes galėjome atsiskleisti, išsakyti savo nuomonę be jokių suvaržymų. Buvo išklaustyta kiekvienas pasiūlymas ir labai kūrybingai pasiektas darbo rezultatas Manau, kad būtent patirtinis mokymosi modelis ir leidžia atsiskleisti asmenybei, atverti savo galias, pasinaudoti savo ir kitų patirtimi Pristatyti darbo metodai skatina nepriklausomą mąstymą
Diskusijos metodo vertinimas	Patinka, kad yra inicijuojama diskusija. Gerai, kad galima diskutuoti ir reikšti nuomonę. Galimybė išreikšti individualius lūkesčius maloniai nu-teikia. Diskusijoje išryškėja mokymosi tikslai, poreikiai
Refleksijos, kaip metodo, vertinimas	Smagu, kad galime pasakyti kiekvienas savo patirtį, savo nuomonę, nusi-statymą, kartu, svarbu išklausti kitų nuomones, idėjas, patirtį, juk iš to taip pat mokomasi
Ugdomojo konsultavimo metodo vertinimas	Lektorė pademonstravo ugdomojo konsultavimo metodą, apie kurį man neteko anksčiau girdėti. Lektorė užduodavo gana provokuojančius klausimus apie mūsų veiklą. Į šiuos klausimus nebuvo lengva iš karto atsakyti, tačiau klausimai privertė susimąstyti

Kompetencijų įsivertinimo testas	Toliau buvo kalbama apie konkrečius vadovų gebėjimus plėtoti lyderystę. Patiko klausimynas lyderystės kompetencijai įsivertinti – atsiskleidė daug tobulintinų vietų Pateiktas klausimynas nesudėtingas, turi aiškų „raktą“, padeda geriau suprasti, ką reiškia lyderystės kompetencija Labai patiko klausimynas, kuriuo buvo galima įsivertinti savo kompetenciją – man tai labai aktualu
Veiklos tyrimo metodas: diagnostinis tyrimas (Mokytojų lyderystės plėtojimas šiuolaikinėje mokykloje), jo rezultatų aptarimas, tobulinimo strategijų nustatymas	Grupelėse atlikome užduotį, kurios tikslas – atskleisti situaciją šiandieninėje mokykloje. Turėjome pristatyti rezultatus, įvyko diskusija tarp grupių. Labai įdomu! Labai patiko, kad seminaro metu buvome suskirstyti į grupes ir galėjome artimiau susipažinti su seminaro dalyviais iš kitų mokyklų Sužinojau daugiau apie lyderystės skatinimo būdus. Labai patiko darbas su klausimynu – konkretus, aiškus, logiškas, susistemina žinias
Mokymasis videopagalba	Buvo įdomu peržiūrėti videosiužetą. Užsienio mokyklos patirtis buvo labai įdomi
Teorinės medžiagos pristatymas: refleksyvioji lyderystė	Paskutinių metų seminaruose gaunama labai mažai žinių, medžiaga išdėstoma labai greitai, nespėjama įsigilinti į temos esmę. Lyderystės tema labai įdomi, gerai, kad neperkraunama teorinėmis žiniomis
Simuliacinio žaidimo vertinimas	Simuliacinis žaidimas paskatino aktyvią diskusiją, išryškėjo visiems aktualūs dalykai, buvo užduoti klausimai, kuriuos galbūt sunku suformuluoti įprastoje situacijoje
Veiklos tyrimo organizavimas	Labai gerai organizuoti mokymai, puikiai matyti, kodėl vienas darbo metodas seka paskui kitą. Svarbu, kad seminaro atmosfera leidžia bendrauti, pateikti save, reikšti nuomonę, bendradarbiauti su kolegomis, mokytis iš savo ir kitų patirties. Reikia skatinti tokius ugdymo būdus Tokie seminarai skatina pasidalyti patirtimi, susipažinti su kitų mokyklų veikla
Bendravimas ir bendradarbiavimas su lektore	Buvo nuostabus bendravimas ir bendradarbiavimas su lektore seminaro metu. Naujoviškai dirbanti lektorė yra mokymosi skatintoja Šiame seminare gavau gerą energijos užtaisą ir iš lektorės, ir iš kolegų Svarbiausia – malonus, šiltas bendravimas, be jokio spaudimo
Pamąstymai apie lyderystės reikšmę	Seminaro įvadinė dalis priverė pamąstyti apie lyderystės esmę ir reikšmę šiuolaikinės mokyklos kontekste. Man atrodo, kad lyderystės terminas šiandien per dažnai kartojamas, be abejo, mokyklos ugdo lyderius, bet pati lyderystės teorija – yra tik „madinga“ naujovė Lyderystė – terminas, tapęs madingas ir švietime. O jei madingas, tai ir reikalingas, nes mada užkrečiama. Lyderystė yra ir mūsų švietimo sistemoje, tiesiog tai, ką vadiname „lyderystės gebėjimais“, slepiasi po kitomis veiklomis (pvz., projektinė veikla ir pan.). Mūsų žmonėms būdingas iškreiptas lyderystės procesų suvokimas

Atlikus refleksijų duomenų analizę, išskirtos kelios esminės kategorijos, atspindinčios seminaro dalyvių požiūrius į mokymosi procesą, jo tikslą, taikytus metodus, taip pat dalyvių savijautą. Lentelėje pateikta apibendrinta informacija, nediferencijuojant pagal refleksijų pateikimo etapus. Pirmoji kategorija atspindi seminaro dalyvių *psichologinę savijautą*. Pažymėtina, jog mokymų dalyvių psichologinė savijauta buvo pozityvi viso veiklos tyrimo metu. Antroji kategorija – *Susidomėjimas mokymu*

tema – grindžia pasirinktos temos aktualumą šiuolaikiniams mokyklų vadovams. Trečioji kategorija – *Taikyti mokymosi metodai*. Veiklos tyrimo metu buvo intensyviai dirbama siekiant atlikti paskirtas užduotis. Daugeliui dalyvių tai buvo nauja ir įdomi patirtis. Praktinio darbo metu dalyviai patys galėjo pajusti, ką reiškia patirtinio mokymosi metodais grindžiamas kompetencijų ugdymo modelis. Kai kuriose refleksijose buvo atskirai įvertinti taikyti metodai, jų efektyvumas. Ketvirtoji išskirta kategorija – *Veiklos tyrimo organizavimas* – atskleidžia mokymų dalyvių nuostatas į pasirinktą kompetencijų ugdymo formą. Reikia pabrėžti, jog mokymų pradžioje dalyviams buvo paaiškinta, kad jie dalyvaus veiklos tyrime. Buvo trumpai apibūdinta ši kompetencijų ugdymo(si) forma, jos ypatumai. Tačiau dalyviai pateiktose refleksijose dažniausiai vartojo „seminaro“ sąvoką. Tai liudija, jog *veiklos tyrimo forma* yra naujoviška ir ne visų gerai suvokta. Informantai buvo linkę vartoti populiarią ir tradicinę „seminaro“ sąvoką. Penktoji kategorija – *Bendravimas ir bendradarbiavimas su lektore*. Lektorės vaidmuo – skatinti kompetencijų ugdymo(si) procesą, tapti jo „fasilitatoriumi“. Pabrėžtini teigiami seminario dalyvių atsiliepimai. Šeštoji išskirta kategorija – *Pamąstymai apie lyderystę*. Tai seminario dalyvių refleksija apie lyderystės reiškinį, jo reikšmingumą šiuolaikinei mokyklai.

Individualaus eksperimento dalyvių refleksijos atskleidžia informantų psichologinės būsenos, susidomėjimo mokymų tema aspektus, požiūrį į taikytus metodus ir kt. Aprašytas metodas pasitvirtino kaip sistemingas ir efektyvus grįžtamojo ryšio metodas, orientuotas tiek į objektyvius faktus, tiek į subjektyvias dalyvių nuostatas ir emocinę būseną mokymosi procese. Metodas suteikė galimybę tiek patiems dalyviams reflektuoti apie mokymosi procesą, fiksuojant kokybinius pokyčius, tiek disertantei – vertinančiai mokymosi rezultatus bei tobulinančiai savo kompetencijas.

Apibendrinus refleksijų analizę, galima teigti, jog dauguma informantų pozityviai vertino veiklos tyrimo naudą, pageidavo šios kompetencijų ugdymo(si) formos tęstinumo, patyrė daug teigiamų emocijų. Tai, pasak individualaus eksperimento dalyvių, *įkvėpė ir paskatino tobulėti bei tobulinti profesinę veiklą*. Dalyviai teigiamai vertino taikytus patirtinio mokymosi metodus, palankią edukacinę aplinką, kuri buvo labai palanki bendrauti ir bendradarbiauti. Besimokantieji aktyviai atlikdavo užduotis, atvirai išsakydavo nuomones, teikdavo vieni kitiems paramą, džiaugdavo si rezultatais. Veiklos tyrimo, kaip kompetencijų ugdymo(si) formos, ypatumai skatino besimokančiųjų motyvaciją, interesą, taip pat savisklaidos galimybes. Taikyti suaugusiųjų švietimo principai atitiko dalyvių poreikius, lūkesčius. Dalyviai pabrėžė veiklos tyrimo praktinę naudą, pajuto pasitenkinimą, atlikdami konkrečias užduotis. Tai patvirtino prielaidą, jog kompetencijų ugdymo(si) kokybę lemia formų, metodų įvairovė, patirtinio mokymosi principai, edukacinė aplinka. Aptardami veiklos tyrimą, dalyviai pabrėžė, jog naujas žinias ir gebėjimus pritaikys praktinėje veikloje. Veiklos tyrimas yra prasmingas, nes turima ir įgyjama patirtis pritaikoma praktiškai. Tai skatina tobulinti profesinę veiklą. Galima teigti, jog toks kompetencijų ugdymas(is) atspindi realius mokyklų vadovų poreikius, atliepia kokybės reikalavimus bei plėtoja kompetencijas. Todėl šis modelis aktualus optimizuojant mokyklų vadovų kompetencijų ugdymą.

Veiklos tyrimo forma naudinga ir ugdytojams, kurie sudaro palankias edukacines sąlygas besimokančiųjų asmenybės reikštis. Ugdytojai ir besimokantieji sprendžia problemas kartu, tariasi, diskutuoja, t. y. keičiasi tradiciniai vaidmenys – ugdytojas ir besimokantieji tampa kolegomis, bendradarbiais, partneriais. Tokie tarpusavio ryšiai teikia galimybių optimizuoti kompetencijų ugdymą. Besimokančiųjų palankus požiūris į kompetencijų ugdymo(si) modelį taip pat yra svarbi kompetencijų ugdymo optimizavimo prielaida.

Mokyklų vadovų kompetencija mokytojų lyderystės plėtojimo srityje: „blogai struktūrizuotų problemų“ sprendimų turinio analizė

„Blogai struktūrizuotų problemų“ rezultatai buvo koduojami remiantis Goldring ir kt. (2010) sukurta metodika. Pagrindinės kategorijos ir subkategorijos pateiktos 50-oje lentelėje. Ekstrahuoti iš pateiktų problemų sprendimų variantų teiginiai buvo priskiriami vienai ar kitai kategorijai (kodavimo blankas ir problemų sprendimų turinio analizės duomenys pateikti 39 priede). Pirmojo etapo (pirmosios problemos) sprendimų turinio analizė suteikė galimybę įvertinti mokyklų vadovų kompetenciją mokytojų lyderystės plėtotės srityje. Antrojo etapo (antrosios problemos) sprendimų turinio analizė leido nustatyti kompetencijos pokyčius. Lentelėje pateikta apibendrinta analizė. Pluso ženklas rodo, kad informantų pateiktuose problemų sprendimuose užfiksuoti teiginiai, priskirtini šiai subkategorijai, nulis reiškia, kad teiginiai, priskirtini subkategorijai, neužfiksuoti. Skaičius žymi refleksijų, kuriose buvo užfiksuoti subkategorijoms priskirtini teiginiai, kiekį.

50 lentelė

Mokyklų vadovų kompetencijos raiška ir pokyčiai („blogai struktūrizuotų problemų“ sprendimų rezultatų analizė) (N = 8)

Kategorija	Subkategorija	Tyrimo etapai	
		I	II
Lyderystė ugdymo procese	Mokytojai skatinami prisiimti atsakomybę ir vadovaujantį vaidmenį konkrečioje ugdymo proceso srityje	8/+	6/+
	Mokytojai skatinami vadovauti veiklai „už klasės ribų“: dalyvauti mokyklos taryboje, organizuoti susirinkimus bei jiems vadovauti, organizuoti mokyklines išvykas, organizuoti renginius mokyklos mastu	4/+	7/+
	Mokytojai skatinami dalyvauti ugdymo proceso tobulinime: savo žinios bei patirtimi prisidėti prie ugdymo proceso tobulinimo, imtis iniciatyvos savo srityje, siekiant tobulinti ugdymo turinį ir ugdymo(si) procesą	8/+	8/+
	Mokytojai skatinami dirbti komandose: jungtis į komandas, dirbti komandose su vadovais, vadovauti metodiniams rateliams ir pan.	7/+	8/+
	Mokytojai skatinami prisiimti naujas neįprastas atsakomybes: bendradarbiauti su švietimo skyriumi, kitais socialiniais dalininkais, duoti interviu, skaityti pranešimus suinteresuotai bendruomenei ir pan.	0	5/+

50 lentelės tęsinys

Refleksyvioji lyderystė	Mokytojai skatinami dalyvauti mokyklos veiklos monitoringo ir vertinimo procesuose, reflektuoti rezultatus, skatinti pokyčius, siekiant mokyklos tobulinimo, analizuoti ir vertinti savo ir kolegų veiklą, siekiant pažangos ir kokybės ir pan.	5/+	8/+
	Mokytojai turi galimybę gauti mentoriaus ar konsultanto pagalbą skirtingose profesinės raidos etapuose arba patys atlikti mentoriaus vaidmenį, konsultuodami mokinius ar pradedančius dirbti mokytojus	0	6/+
Lyderystės ugdymas	Mokykloje vertinamas pedagogų lyderystės potencialas, aptariami pedagogų poreikiai bei siekiai, numatomos tęstinio profesinio tobulinimo galimybės lyderystės kompetencijų plėtojimui; kuriami mokytojų karjeros planai, mokykloje yra aiškūs lyderių kaitos planai, atsižvelgiama tiek į organizacijos, tiek į asmeninius tikslus	2/+	6/+
	Mokykloje ir už jos ribų skatinamos tokios veiklos formos (pvz., kolegų stebėjimas, veiklos tyrimas, konsultavimas ir kt.), kurios palaiko personalo lyderystės kompetencijos plėtotę	2/+	4/+
	Mokytojai skatinami prisiimti atsakomybę už savo nuolatinį profesinį tobulinimąsi bei ragina kitus nuolat tobulėti	4/+	8/+
	Mokykloje vykdoma gerosios patirties sklaida, mokytojai patys organizuoja ir veda kompetencijų ugdymo renginius	5/+	8/+
Sisteminė lyderystė	Suteikiama galimybė stebėti vadovų veiklą, dirbti kartu su vadovu, siekiant vadovavimo pareigų, deleguojamos vadovavimo funkcijos bei atsakomybės, mokytojai tiesiogiai prisideda prie mokyklos veiklos planavimo, mokyklos veiklos analizės bei tobulinimo galimybių numatymo	0	4/+
	Mokytojai skatinami kurti bendradarbiavimo tinklus su kitomis mokyklomis, organizacijomis, socialiniais partneriais, aktyviai įsitraukti į kolegų tinklus, asociacijas ir pan., dirbti su bendruomene, socialiniais dalininkais, atstovauti mokyklai vietiniuose bei tarptautiniuose renginiuose	2/+	8/+

Pirmojo etapo rezultatų analizė atskleidė, kaip mokyklų vadovai supranta mokytojų lyderystės esmę ir reikšmę bei kaip jie skatina mokytojų lyderystę. Galima daryti prielaidą, jog mokyklų vadovai mokytojų lyderystę visų pirma sieja su ugdymo procesu, su mokytojų tiesioginėmis funkcijomis bei su mokytojų atsakomybe už ugdymo(si) proceso rezultatus. Ši lyderystės koncepcija tradicinė. Tačiau šiuolaikinių tendencijų kontekste (Goldring ir kt., 2010; Harris, 2010; Lambert, 2011) mokytojų lyderystė suvokiama daug plačiau, ji apima refleksyviają, sisteminę lyderystę bei lyderių ugdymą. Todėl mokyklose turi būti diegiamos konkrečios strategijos mokytojų lyderystei plėtoti plačiąja šiuolaikine prasme. Veiklos tyrimo metu buvo kryptingai tobulinami mokyklų vadovų lyderystės plėtojimo gebėjimai. Antrajame etape informantai ieškojo kitos problemos sprendimo variantų. Antrojo etapo problemos sprendimų turinio analizė atskleidė šias tendencijas: informantai parodė daug platesnį mokytojų lyderystės plėtojimo strategijų supratimą. Subkategorijoms priskirtini teiginiai buvo užfiksuoti daugelyje problemų sprendimo variantų. Galima konstatuoti, jog individualaus eksperimento dalyviai patobulino kompetenciją mokytojų lyderystės plėtojimo srityje. Tikimasi, jog įgyti gebėjimai bus sėkmingai perkelti į realią profesinę veiklą bei ją patobulins.

Galima teigti, jog „blogai struktūrizuotų problemų“ sprendimo metodas suteikė galimybių įvertinti mokyklų vadovų kompetenciją bei užfiksuoti jos pokyčius. Atkreiptinas dėmesys, kad informantai pozityviai vertino šį metodą. Problemų sprendimų variantai buvo labai kūrybiški. Antrosios problemos sprendimuose informantai ypač stengėsi parodyti savo kompetenciją. Turint omenyje „blogai struktūrizuotų problemų“ metodologinius aspektus, tikimasi, jog veiklos tyrime igyti ir problemų sprendime atskleisti gebėjimai patobulins praktikų profesinę veiklą bei turės įtakos visos organizacijos veiklai.

Apibendrinus individualaus eksperimento rezultatus, galima konstatuoti, kad disertacijoje siūlomas kokybiško mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo(si) modelis yra reali mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo(si) optimizavimo prielaida. Mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo(si) programų turinys turi remtis realiais mokyklų vadovų poreikiais ir interesais. Tai viena svarbių optimizavimo prielaidų. Programos turi ugdyti konkrečius gebėjimus, kurie pritaikomi praktikoje ir skatina profesinės veiklos tobulinimą. Kompetencijų ugdymas(is) turi remtis suaugusiųjų švietimo principais. Tuomet dalyviai jaučia, kad atsižvelgiama į jų poreikius, mokymosi ypatumus, patirtį. Tai svarbi jų savisklaidos bei mokymosi motyvacijos prielaida. Svarbus veiksnys – edukacinė aplinka. Kuriant edukacinę aplinką, svarbu taikyti informacines technologijas, formuoti palankią ir kūrybingą atmosferą. Be to, svarbu suderinti mokymosi tikslus, uždavinius, metodus ir besimokančiųjų kompetencijų ugdymo(si) poreikius, mokymosi rezultatų vertinimo būdus. Būtina užtikrinti vidinio ir išorinio mokymosi dermę. Jeigu nėra galimybės tiesiogiai išbandyti naujas žinias ir gebėjimus realioje aplinkoje ir organizuoti jų sklaidą organizacijoje, būtina taikyti tokius mokymosi metodus, kuriuos patys dalyviai galėtų nesunkiai panaudoti savo organizacijose. Svarbi kompetencijų ugdymo(si) optimizavimo prielaida – naujas ugdytojo / andragogo vaidmuo. Ugdytojas turi bendradarbiauti su mokymosi dalyviais, skatinti jų aktyvią veiklą, kurti teigiamą edukacinę aplinką. Todėl ugdytojai turi būti tiek teoriškai, tiek praktiškai pasirengę bei nuolat tobulėti andragoginėje veikloje. Kompetencijų ugdymo(si) programų vertinimas turi teikti efektyvų grįžtamąjį ryšį tiek patiems programos dalyviams, tiek ugdytojams ir kitiems organizatoriams. Programų dalyviai turi įsivertinti kompetencijų pokyčius bei reikšti savo pasitenkinimą / nepasitenkinimą programomis. Ugdytojai turi įvertinti besimokančiųjų mokymosi rezultatus bei kitus aspektus ir atlikti savianalizę. Svarbu programų rezultatus sieti su organizacijos procesais.

3.6. Mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo(si) principai sisteminės kaitos paradigmoje: grupinės diskusijos rezultatai

Diskusijos vedėja (disertantė) pasiūlė aptarti probleminį klausimą: „Kokie principai sąlygotų kompetencijų ugdymo kokybę nuolatinės kaitos sąlygomis?“.

Apibendrinti diskusijos rezultatai pristatomi 51-oje lentelėje.

Kompetencijų ugdymo(si) pricipai sisteminės kaitos sąlygomis (N = 8)

Kategorija	Subkategorija
Vadovų ir jų organizacijų kompetencijų poreikio identifikavimas	Nuoseklūs vadovų kompetencijų poreikio tyrimai Mokyklų vadovų vadybinės veiklos analizė Mokyklų veiklos rezultatų tyrimai
Mokyklos vadybos koncepcija	Tyrimų pagrindu parengta mokyklos vadybos koncepcija Kontekstuali mokyklos vadybos koncepcija Koncepcija, nusakanti aiškią viziją bei reglamentuojanti mokyklų vadovų veiklą, kompetencijų ugdymą, atestavimą ir pan.
Mokyklų vadovų motyvacija tobulėti	Vadovo darbo prestižas Karjeros perspektyvos Modernių švietimo vadybos idėjų sklaida Visuomenės informavimas apie mokyklų pasiekimus Vadovų kompetencijų ugdymo galimybes užsienyje
Mokyklų vadovų, kaip žmoniškųjų išteklių, valdymas	Rotacijos sistemos sukūrimas Būtinybė tobulinti mokyklų vadovų įdarbinimo tvarką Būtinybė tobulinti konkursų mokyklos direktoriaus postui užimti procedūras Vadovų darbo patrauklumo didinimas Karjeros galimybių sudarymas
Kompetencijų ugdymo finansavimas	Pakankamas finansavimas Finansavimas, užtikrinantis paslaugų kokybę
Atestacija	Kompetencijų ugdymo dermė su atestacijos reikalavimais Atestacija, kurios tikslas vadybinės veiklos tobulinimas
Kompetencijų ugdymo nuoseklumas ir sistemingumas	Sisteminių, tęstinių mokymų, orientuotų į aktualių kompetencijų plėtojimą, būtinybė Kompetencijų ugdymo renginių pasiūla, atliepianti mokyklų vadovų ir jų organizacijų poreikius Kompetencijų ugdymo renginių pasiūla, atliepianti poreikius skirtinguose karjeros švietime etapuose Informavimo efektyvumas apie kompetencijų ugdymo galimybes
Mokyklų vadovų konsultavimas kompetencijų ugdymo(si) klausimais	Konsultanto, gebančio padėti kompetencijų ugdymo klausimais, skyrimas Švietimo specialistų konsultacinių gebėjimų plėtotė mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo ir atestacijos klausimais, siekiant sumažinti atotrūkį tarp švietimo specialistų ir realių praktinių problemų
Kompetencijų ugdymo(si) formos ir metodai	Kompetencijų ugdymo formų įvairovė Paramos formos ir grįžtamojo ryšio teikimas Organizacinio mokymosi formos mokyklų vadovų kompetencijoms ugdyti Kompetencijų ugdymo formų diferencijavimas pagal mokyklų vadovų poreikius
Kompetencijų ugdymo sistemos sukūrimas	Kompetencijų ugdymas, besiremiantis mokyklų veiklos tyrimais Kompetencijų ugdymas, atitinkantis mokyklose vykstančius pokyčius Kompetencijų ugdymas, skatinantis mokyklos tobulinimą

Informantų pasisakymai leidžia teigti, jog svarbiausias kompetencijų ugdymo kokybės principas – tai tiek mokyklų vadovų, tiek jų organizacijų kompetencijų poreikio tyrimai: „*Visų pirma kompetencijų ugdymas turi remtis tikraisiais vadovų*

poreikiais“, „orientuotis į iš mūsų „varpinių“ matomas problemas“. Būtina tirti ir analizuoti mokyklų vadovų kompetencijas, nustatant „svarbiausias esamas ir trūkstamas kompetencijas, ieškant efektyvių jų ugdymo strategijų, nes tai įgalintų greitai reaguoti į besikeičiančią situaciją“. Informantai minėjo, jog šie tyrimai turėtų vykti centralizuotai: „kompetencijų poreikio tyrimai turi būti vienos konkrečios institucijos atsakomybės sritis“; „turi vykti centralizuotas vadovų įvertinimas, tai galėtų būti konkretaus valstybės tarnybos departamento atsakomybė“; „turi būti sukurta aiški kompetencijų vertinimo bei ugdymo(si) poreikio nustatymo metodika“. Lygiagrečiai turėtų vykti mokyklų veiklos ir vadovų vadybinių funkcijų tyrimai, teikiantys išsamią informaciją apie mokyklose vykstančius pokyčius, vadovų veiklos sritis.

Informantų teigimu, turėtų būti sukurta aiški mokyklos vadybos koncepcija, nusakanti švietimo prioritetus, mokyklos viziją ir reglamentuojanti vadovų vadybinę veiklą. Informantai pabrėždavo, kad „mokyklos vadybos koncepcija turi atitikti švietimo pokyčius“. Kita vertus, jų nuomone, koncepcija turėtų remtis „...Lietuvos švietimo tradicijomis, puoselėti tai, ką turime geriausio mūsų sistemoje, mūsų stipriąsias vietas“. Koncepcija būtų orientyras mokyklų vadovų kompetencijoms ugdyti, atestuotis.

Informantų nuomone, svarbi pačių vadovų motyvacija tobulėti vadybinėje veikloje. „Mūsų švietimo sistemoje vadybinės kategorijos neskatina dirbti geriau“. Todėl reikia ieškoti priemonių, kaip padidinti mokyklų vadovų kompetencijų ugdymosi motyvaciją. Viena vertus, motyvacija susijusi su mokyklos vadovo darbo prestižu visuomenėje, kurį reikia kryptingai kelti. Tam tarnautų ir „karjeros perspektyvos, kurios apimtų tiek finansinius, tiek psichologinius aspektus“. Kita vertus, vadovų motyvaciją tobulėti skatintų šiuolaikiniai kompetencijų ugdymo renginiai, modernūs mokymosi metodai. Vadovų motyvaciją tobulėti skatintų mokyklų pasiekimų sklaida. Informantai pasisakė prieš mokyklų reitingavimą, „kuris neturi pagrindo, bet formuoja visuomenės nuomonę apie mokyklą“. Turėtų būti viešinama mokyklų geroji patirtis. Informantų nuomone, motyvaciją didintų galimybės stažuotis užsienyje, bendradarbiavimas su užsienio mokyklomis.

Kita vertus, informantai nurodė, kad „jeigu nebus įvesta aiški vadovų rotacijos sistema, kalbėti apie kompetencijų ugdymo kokybę bei karjerą yra beprasmiška“. Informantų manymu, svarbu tobulinti mokyklų vadovų įdarbinimo tvarką: „kandidatų atrankoje turi būti svarbus mokyklos bendruomenės balsas“, didinti vadovo darbo patrauklumą: „mokyklos vadovo darbas sudėtingas – didžiulis krūvis, atsakomybė, neadekvatus atlyginimas“. Šie veiksniai verčia pretendentes į vadovo pareigas įvertinti atsakomybę bei analizuoti, kaip bus atlyginta už sudėtingą darbą. „Tik susikūrus efektyviai mokyklų vadovų, kaip žmoniškųjų išteklių, strategijai bus galima kalbėti apie kitus principus“. Taip pat informantai pageidavo glaudesnio bendradarbiavimo su švietimo skyriais, galimybės prisidėti prie jų darbo.

Vienas svarbiausių kokybiško kompetencijų ugdymo principų, informantų teigimu, – tinkamas finansavimas. „Švietimas – prioritetinė sritis, jo tobulinimas reikalauja kryptingų investicijų“. Pasak informantų, „kokybė neįmanoma be tinkamo finansavimo“, būtina skirti tikslinių lėšų kompetencijoms ugdyti.

Kitas svarbus aspektas, išryškėjęs diskusijos metu, – kompetencijų ugdymo renginių pasiūla ir kokybė. Kompetencijų ugdymo(si) kokybei užtikrinti svarbu, kad renginiai atitiktų mokyklų vadovų poreikius: „*Pasiūla turi užtikrinti besikeičiančius mokyklų vadovų poreikius*“. Svarbu ir tai, kad kompetencijų ugdymo renginiai atlieptų mokyklų, kaip organizacijų, poreikius: „*Mokyklos turi planuoti kompetencijų ugdymą pagal sau keliamus tikslus*“. Be to, informantai pabrėžė kompetencijų ugdymo renginių turinio kokybės užtikrinimo būtinybę: „*dažnai po gražia ir patrauklia „etikete“ slypi mažai naudingi, net neįdomūs renginiai*“, „*keičiantis pavadinimams, nesikeičia turinys, naudojamos tos pačios formos*“, „*mokymai yra formalūs pobūdžio*“. Informantų nuomone, mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo koordinavimo funkciją galėtų atlikti konkreti institucija, kuri būtų atsakinga už vieningos informavimo apie kompetencijų ugdymo paslaugas sistemos kūrimą. Esant konkrečiai atsakingai institucijai, atsirastų galimybė efektyviau atliepti kompetencijų ugdymo poreikius, užtikrinti kompetencijų ugdymo tęstinumo ir sistemingumo principus, garantuoti kokybę. Mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo paslaugas teikiančių institucijų tinklo optimizavimas suteiktų galimybę „*daugiau investuoti į andragogų / mentorių / konsultantų rengimą*“.

Informantai pripažino, jog svarbiausias kompetencijų ugdymo(si) motyvas – tai formalūs, atestaciniai reikalavimai. Todėl išskirtinas dar vienas svarbus kokybiško kompetencijų ugdymo principas – dėmė su atestaciniais reikalavimais: „*Kompetencijų ugdymo renginiai turi sietis su atestacijos reikalavimais bei su būtinomis kompetencijomis*“. Kita vertus, vadovų atestavimas turi skatinti vadybinės veikos tobulinimą. Jis turėtų sietis su mokyklos rezultatais.

Diskusijos dalyviai atkreipė dėmesį į informacinės sistemos galimybes. Kokybiškam kompetencijų ugdymui svarbu užtikrinti prieinamą ir operatyvią informaciją, svarbu turėti vieningą duomenų bazę, „*kurioje institucijos galėtų skelbti apie savo paslaugas*“. Vienas svarbiausių kokybiško kompetencijų ugdymo principų – nuoseklumas bei sistemingumas. Apie tai liudija tokie informantų samprotavimai: „*pagalba kuriant individualius karjeros planus būtų labai reikšminga*“. Informantai pageidautų įgyti konsultanto pagalbos kompetencijų ugdymo planams rengti: „*švietimo konsultantai turėtų būti gerai apmokyti bei teikti aktualias konsultacijas realioms problemoms spręsti*“.

Informantai gvildeno ir mokymosi formų ir metodų įvairovės klausimus, pasisakydami už patirtinio mokymosi formas kompetencijoms ugdyti. Jų nuomone, turėtų būti užtikrintas ryšys su darbo vietos poreikiais. Todėl vis aktualesni tampa organizacinio mokymosi metodai: „*Kompetencijų ugdymo svorio centrą perkelti į mokyklą ir tobulėti kiekvieną dieną*“. Informantai pageidautų, kad būtų užtikrintas kompetencijų, įgytų informalaus ir savaiminio mokymosi metu, pripažinimas: „*Mūsų sistemoje nėra tokio aspekto, kaip žmogaus savaiminio mokymosi pasiekimų pripažinimas*“. Informantų nuomone, mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo procese svarbu „*analizuoti realias praktines problemas, ieškant konkrečių jų sprendimo variantų*“. Mokyklų vadovų kompetencijų ugdyme turėtų dalyvauti daugiau patyrusių vadovų. Diskusijos dalyvių teigimu, mokyklų vadovai turėtų prisidėti prie kompeten-

cijų ugdymo programų rengimo, jie galėtų pateikti vertingų pasiūlymų temų aktualumo, turinio, metodų ir kitais aspektais.

Informantų nuomone, kompetencijų ugdymas turėtų funkcionuoti kaip sistema – „reaguoti į mokyklos poreikius ir skatinti kaitą mokykloje“. Todėl kompetencijų ugdymas turi būti susietas su praktinės veiklos rezultatais.

Mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo kokybę sąlygotų nuoseklūs kompetencijų poreikio, mokyklų veiklos, vadovų funkcijų tyrimai. Šių tyrimų pagrindu turėtų būti sukurta mokyklos vadybos koncepcija, reglamentuojanti aiškią švietimo kaitos viziją ir nusakanti mokyklos veiklos bei vadovavimo mokyklai orientyrus. Kita vertus, svarbus paties mokyklos vadovo apsisprendimas tobulėti ir tobulinti vadybinę veiklą. Tam reikia specifinės vadovų motyvavimo sistemos, apimančios vadovų darbo prestižo didinimą, karjeros sąlygų sudarymą ir kitas veiksmingas priemones. Mokyklų vadovų kompetencijų ugdymas – tai tik viena žmogiškųjų išteklių sistemos grandis, todėl svarbu, kad visa sistema tinkamai funkcionuotų. Kompetencijų ugdymo renginių pasiūla turi atitikti vadovų poreikius bei sietis su atestacija, kurios tikslas – tobulinti vadybinę veiklą ir visą mokyklą. Kompetencijų ugdymo kokybę sąlygotų tinkamas finansavimas, užtikrintas informavimas, nuoseklumo ir sistemingumo principų įgyvendinimas. Kokybę garantuoti padėtų efektyvi konsultantų veikla. Svarbus principas – išorinio ir vidinio kompetencijų ugdymo dermė. Be to, kompetencijų ugdymas turi atitikti mokyklos poreikius ir skatinti mokyklos tobulinimą.

Mokyklų vadovai buvo paprašyti įvertinti kompetencijų ugdymo(si) formas. Atsakymai apibendrinti 52-oje lentelėje.

52 lentelė

Kompetencijų ugdymo(si) formų vertinimas (N = 8)

Kategorija	Subkategorija	Autentiškų teiginių pavyzdžiai
Veikla, padedant mentoriui	Vienas efektyviausių paramos metodų pradedantiems vadovams	Manau, mano pirmi darbo metai direktoriaus pareigose būtų buvę daug sėkmingesni padedant mentoriui Be abejo, gauni kolegų pagalbą, gali kreiptis į kitus vadovus, švietimo skyrių, bet oficialiai paskirtas mentorius pirmaisiais darbo metais būtų tikrai didžiulė parama vadovams Viena vertus, patyrusio padėjėjo pagalba būtų vertinga, kita vertus, kaip įveikti priklausomybės jausmą ir nugalėti baimę prisiimti atsakomybę ir pradėti veikti pačiam
	Profesionalaus mentoriaus savybės	Geras mentorius turėtų pasižymėti tokiomis savybėmis, kaip: tolerancija, kantrybė, gebėjimas įsijausti į kito žmogaus problemas, jausmus, išgyvenimus
	Mentorstė mokyklų vadovų kompetencijų ugdyme	Mentorstė turėtų tapti viena mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo formų Jauni direktoriai dažniausiai prašo patyrusių kolegų pagalbos, tačiau efektyviam bendradarbiavimui trukdo didelis užimtumai ir, kartais, nenoras teikti konsultacijas, todėl, mano manymu, mentorstė Lietuvoje turėtų įgyti oficialų statusą

Ugdomasis konsultavimas	Konfidencialumo ir pasitikėjimo problema	Mūsų žmonėms būdingas šioks toks uždarumas, todėl, manau, iš-kiltų konfidencialumo problema. Juk kartais sunku atskleisti savo silpnąsias vietas ir prisipažinti, kad suklydai..., ypač, kai jauti atsakomybę visai organizacijai Jeigu šį metodą taikytų konsultantas ar mentorius individualiame pokalbyje, tai būtų naudinga
	Priklauso nuo asmeninių poreikių	Šis metodas turi teisę egzistuoti, tiesiog turėtų būti pasirinkimo laisvė
Kolegų tinklai	Patyrusių kolegų parama	Tik mokydami vieni iš kitų, galime tobulėti ir augti
	Dalijimasis patirtimi	Puiki galimybė pasidalyti žiniomis bei patirtimi Kolegų tinklai verčia diskutuoti, kalbėti. Sužinai, kaip kolega dirba, pasidalini patirtimi, pats pasiūlai Nuolat besikeičianti situacija, nauji reikalavimai tiesiog verčia jungtis į paramos tinklus, asociacijas ir pan. Galimybė gauti kolegų paramą padeda sumažinti įtampą bei stresą Vadovų asociacijos, profsąjungos turėtų teikti paramą, todėl reikia ieškoti naujų veiklos modelių, kad nebūtų butaforinės institucijos
Kompetencijų portfelio rengimas	Sąsąja su atestacijos reikalavimais	Tokia forma, kokia ji yra dabar (portfelis kaupiamas atestacijai), tikrai yra beprasmė, nes tai tik „reikalingų popieriukų“ kaupimas
Refleksyvioji praktika	Pagalba jaunam vadovui	Pradedantys direktoriai, neturintys vadybinio darbo stažo teigiamai įvertintų šios formos privalumus. Kita vertus, refleksyviai praktikai atlikti reikalingas priimančios institucijos sutikimas Auditorinės paskaitos vargu ar pajėgios perteikti tai, ką gali pasiimti praktikantas, dirbantis konkrečioje mokykloje su konkrečiu vadovu Tikrosios patirties galima pasisemti tik žinant mokyklos kontekstą, jos materialųjį ir techninį aprūpinimą, sąlygų konkrečioms veikloms sudarymo praktiką
Organizaciniomokymosi formos		Suteiktą galimybę tobulėti kiekvieną dieną profesinėje veikloje, tačiau būtina įvesti savaiminio mokymosi metu įgytų kompetencijų pripažinimo metodiką. Būtina įveikti būdingą pasyvumą, tobulėti visiems kartu Konkreti praktika, konkrečios sąlygos
IKT ir kompetencijų ugdymas(is)	Internetinės duomenų bazės	Internete galima rasti daug įvairios naudingos informacijos. Internetinės paieškos sistemos tobulėja ir tampa vis patogesnės naudoti
	Videokonferencijos, nuotolinis mokymas(is)	Nuotolinis mokymas sudaro sąlygas mokytis virtualioje aplinkoje Pasitelkę IKT, galėtume skaityti mokymo(si) medžiagą, bendrauti tarpusavyje forumuose, palaikyti kontaktus, praktikuotis, atlikti vertinamąsias užduotis, būdami namuose, darbo ar bet kurioje kitoje vietoje Nuotolinis mokymas praplėstų savarankiško mokymosi galimybes
	Laiko aspektas	Nuotolinis mokymas padėtų taupyti laiką

Pozityviausiai informantai vertino mentorystę, kolegų tinklus, gerosios patirties sklaidą, IKT siūlomas kompetencijų ugdymo(si) galimybes. Palankiai buvo įvertintos refleksyvios praktikos, stebėjimo dalyvaujant, patirtinio mokymosi formos. Ugdomasis konsultavimas ir organizacinio mokymosi formų vertinimas turi ir pozityvių, ir negatyvių aspektų. Daug kritikos susilaukė kompetencijų portfelis kaip šiuolaikinė kompetencijų ugdymo forma. Diskusijos metu išryškėjo, kurios kompetencijų ugdymo formos, informantų nuomone, būtų efektyviausios konkrečioms kompetencijoms ugdyti (40 priedas).

Apibendrinus grupinės diskusijos rezultatus, galima teigti, jog kompetencijų ugdymo kokybę sąlygoja šie reikšmingi principai: kompetencijų poreikio tyrimai, mokyklos vadybos koncepcijos būtinybė, vadovų motyvacija tobulėti, aiški ir nuosekli mokyklų vadovų, kaip žmogiškųjų išteklių, strategija, tinkamas pokyčių finansavimas, atestavimas, nukreiptas į vadybinės veiklos tobulinimą, nuoseklus ir sistemingas kompetencijų ugdymas, diferencijuotas pagal vadovų ir jų organizacijų poreikius, organizacinis mokymasis. Kartu šie principai sąlygotų efektyvų kompetencijų ugdymo, kaip sistemos, funkcionavimą.

DISKUSIJA

Lietuvos mokyklų vadovų kompetencijų ugdymas švietimo vadybos paradigų virsmo kontekste

Šiuolaikinė dinamiška visuomenė kelia vis naujus reikalavimus švietimo sistemai – įveikti susiklosčiusi sistemos inertiškumą, konservatyvizmą, išugdyti žmogų, gebantį visą gyvenimą tobulinti save ir jį supantį pasaulį (Bulajeva, 2001). Mokyklos vadovo, kaip pagrindinio mokyklos tobulinimo veiksnio, vaidmuo yra ypač svarbus. Šiuolaikinėje kaitos situacijoje išauga mokyklų vadovų nuolatinio kompetencijų ugdymo(si), kaip profesinio kompetentingumo prielaidos, reikšmė. Besikurianti mokyklų vadovų kvalifikacijos tobulinimo sistema, atestacija siekia atitikti objektyviai pasikeitusios ir toliau besikeičiančios mokyklos poreikius. Akivaizdu, jog sisteminės kaitos sąlygomis mokyklų vadovų kompetencijų ugdymas(is) neatsiejamas nuo mokykloje vykstančių pokyčių bei juos skatina.

Disertaciniame darbe pateiktas mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo ir mokyklos tobulinimo sąryšingumo modelis. Mokslinės literatūros analizė leidžia kalbėti apie kompetencijų ugdymo ir mokyklos tobulinimo sąryšingumą. Kompetencijų ugdymas ir mokyklos tobulinimas siejasi per eilę tarpinių komponentų: kompetencijų ugdymo kokybišką organizavimą, laiduojančią būtinų kompetencijų įgijimą, kompetingą vadovų vadybinę veiklą. Kita vertus, mokyklos kaita sąlygoja kompetencijų ugdymo modernizavimo būtinybę: naujoms vadybinėms funkcijoms atlikti bei vadovavimo modeliams realizuoti būtinos tam tikros kompetencijos, kurioms ugdyti reikia tam tikrų sąlygų. Pateiktas modelis suprojektuotas sisteminės kaitos paradigmoje, kiekvienas jo komponentas pagrįstas „kaitos paradigmos“ principais. Modelio tikslas – užtikrinti efektyvų kompetencijų ugdymo funkcionavimą sisteminės kaitos paradigmoje.

Empiriniu tyrimu patikrintas kiekvienas tarpinis modelio komponentas ir nustatytos optimizavimo galimybės. Todėl buvo tiriamos mokyklų vadovų kompetencijos, vadovavimo modelių sąsajos su mokyklų procesais, kompetencijų ugdymo organizavimo principai bei kompetencijų ugdymo kokybės veiksniai. *Diskusijos tikslas – palyginti empirinio tyrimo rezultatus su panašaus pobūdžio kitų autorių atliktais empiriniais tyrimais.*

Mokyklų vadovų veiklos sričių ir funkcijų kokybinio tyrimo metu išryškėjusios tendencijos atliepia Leithwood (1992), Waters, Marzano, McNulty (2004) pirmos ir antros tvarkos pokyčių koncepciją. Pirmos tvarkos pokyčiai būdingi pokomunistinėms šalims, reformuojančioms savo švietimo sistemas. Bush (2008) atlikti tyrimai Rytų Europos šalyse leido nustatyti pagrindines mokyklų vadovų veiklos kryptis – ugdymo proceso valdymą, mokyklos veiklos administravimą, finansinių išteklių valdymą, žmogiškųjų išteklių valdymą. Disertacinio tyrimo rezultatai patvirtina šiuos rezultatus. Apibendrinti kokybinio tyrimo rezultatai, atskleidžiantys

autentišką informaciją, gautą iš pačių vadovų, liudija, kad Lietuvos mokyklų vadovų veiklos kryptys – tai vizijos kūrimas, ugdymo proceso valdymas, žmogiškųjų ir finansinių išteklių valdymas. Bush (2008) šias tendencijas sieja su naujosios viešosios vadybos paradigmos principais švietime. Tai patvirtina Mečkauskienės (2011) atliktas tyrimas – mokyklų vadovai dažniausiai atlieka tradiciškai vadybinius vaidmenis: darbdavio, personalo vadybininko, administratoriaus, stratego-planuotojo ir kt. Kita vertus, Lietuvos švietimo sistemoje gajūs ir senojo viešojo administravimo principai. Tai sąlygoja šias mokyklų vadovų veiklos sritis: mokyklos administravimą, atskaitomybės vykdymą bei šiuos vadovų vaidmenis – administratoriaus, vertintojo, atskaitininko, ūkvedžio ir kt. (Mečkauskienė, 2011).

Leithwood ir kt. (2006) savo atliktų tyrimų pagrindu konceptualizavo mokyklų vadovų veiklą kaitos paradigmoje ir išskyrė šias prioritėtines veiklos sritis: krypties nustatymą, personalo intelektualinį skatinimą; organizacijos pertvarką, ugdymo proceso monitoringą ir vertinimą. Analizuojant Lietuvos mokyklų vadovų veiklos sričių kokybinio tyrimo duomenis, išryškėjo tokios prioritėtinės vadovų veiklos sritys – vizijos ir mokyklos pažangos siekimas, kompetentingo personalo subūrimas. Tai sutampa su Mečkauskienės (2011) tyrimų rezultatais. Mokyklų vadovai kuria savo organizacijų vizijas ir kryptingai veda mokyklos bendruomenę sukurtų vizijų link. Mokyklų vadovai turi gebėti suburti sutelktą kolektyvą. Tačiau tai tik iš dalies atliepia vadovų veiklos sritis sisteminės kaitos sąlygomis. Šiuolaikinė besikeičianti mokykla reikalauja kryptingų antros tvarkos pokyčių: mokymosi bendruomenės kūrimo, lyderystės plėtojimo, kokybės siekimo ir kt. Siekdami įgyvendinti antros tvarkos pokyčius, mokyklų vadovai privalo tapti didesniais idealistais, įgyti daugiau energijos, dirbti su stipresniu užsidegimu. Be to, mokyklų vadovai turi būti pasiryžę išverti kai kurių darbuotojų pasipriešinimą ar nusivylimą (Waters, Marzano, McNulty, 2011). Taigi antros tvarkos pokyčiai, kuriuos skatina transformacinis vadovavimas, reikalauja nemažų pastangų ir net tam tikrų psichologinių savybių.

Disertacinio tyrimo metu išryškėjo instrukcinio vadovavimo modelio dominavimo tendencija Lietuvos mokyklose, kiek silpniau reiškiasi transakcinis vadovavimo modelis, transformacinio vadovavimo modelis realizuojamas silpniausiai.

Kalbant apie instrukcinį vadovavimą, dažniausiai turimas omenyje mokyklos vadovo pedagoginis kompetentingumas, t. y. daroma prielaida, jog kompetentingas patyręs pedagogas kokybiškai vadovaus ugdymo procesui (Bush, 2008). Įvertinus vadovavimo modelių tyrimo rezultatus, galima daryti išvadą, jog Lietuvoje vyrauja būtent tokia instrukcinio vadovavimo samprata. Tradicinė, iš tarybinės švietimo sistemos paveldėta, nuostata, jog geras mokyklos vadovas visų pirma yra pedagogas, sąlygoja prioritėtinę vadovų veiklos sritį – tiesioginį dalyvavimą ugdymo(si) procese. Taip gali būti paaiškintas ir Lietuvos mokyklų vadovų siekis išlaikyti pedagoginę kvalifikaciją ir pedagoginio darbo krūvį. Kita vertus, aukštas Lietuvos mokyklų vadovų pedagoginis kompetentingumas – ugdymo kokybės veiksnys. Fink, Resnik, (2001), Murphy (2003) atlikti instrukcinio vadovavimo tyrimai atskleidė, jog instrukcinis vadovavimo modelis sisteminės kaitos paradigmoje suponuoja *vadybines funkcijas* ugdymo(si) proceso valdymo srityje, kaip antai: ugdymo proceso planavimas,

organizavimas, vertinimas ir pan. Vadovai, efektyviai realizuojantys instrukcinio vadovavimo modelį sisteminės kaitos sąlygomis, skatina mokyklos bendruomenės dalyvavimą ugdymo(si) procese, skatina mokymosi bendruomenių kūrimą(si) ir t. t. Kaip teigia autorius, ugdymo kokybės užtikrinimo prioritetas reikalauja stiprinti instrukcinį vadovavimą ir plėtoti vadybines kompetencijas ugdymo proceso valdymo srityje.

Bush, Jackson (2002) tyrimo duomenys parodė, jog Rytų Europos šalyse dominuoja transakcinis vadovavimo modelis. Naujosios viešosios vadybos paradigmos principų implantavimas į švietimą paskatino kryptingas švietimo reformas. Mokyklos vadovui tenka atlikti vadybininko, atsakingo už savo organizacijos veiklą, vaidmenį. Dėsninga, kad toks kontekstas suponavo transakcinio vadovavimo raišką. Nors šis modelis kritikuojamas dėl tam tikrų ribotumų (Bush, 2008), esminis jo tikslas – mokyklos misijos ir strategijos įgyvendinimas. Autoriaus teigimu, transakcinio vadovavimo modelio dominavimas suponuoja riziką nutolti nuo prioritetinės mokyklos misijos – ugdymo(si) kokybės užtikrinimo. Perspektyvoje transakcinio vadovavimo modelio galima pasekmė – silpnėjantys mokinių akademiniai pasiekimai ir mokinių neparengimas gyventi žinių visuomenėje.

Transformacinis vadovavimas siejasi su „kaitos paradigmoje“ vykstančiais procesais, kaip antai: mokyklų tapimo besimokančiomis organizacijomis procesais, sisteminės lyderystės plėtojimo ir t. t. Žinių visuomenės iššūkiai verčia mokyklas reaguoti į nuolat besikeičiantį kontekstą, todėl mokykloms būtinas transformacinio vadovavimo modelis. Kita vertus, tiek Europos Sąjungos, tiek Lietuvos švietimą reglamentuojantys dokumentai skatina mokyklų kaitą. Disertacinio tyrimo rezultatai rodo, kad Lietuvos mokyklose šis vadovavimo modelis realizuojamas silpniausiai. Galima hipotetinė prielaida – mokyklų vadovams trūksta kompetencijų transformaciniam vadovavimui realizuoti.

Šią prielaidą patvirtina aktualių ir būtinų išsiugdyti kompetencijų tyrimas. Kokybinio tyrimo metu išryškėjusi mokyklų vadovų aktualių kompetencijų struktūra glaudžiai siejasi su ugdymo procesu bei su tradicinėmis vadybinės veiklos sritimis, bet nesiorientuoja į kaitos paradigmos principus. Palyginus su teoriniu kompetencijų modeliu, ši struktūra yra ribotesnė. Joje neišryškėjo tokie holistinės kompetencijos konstruktai, kaip: emocinis intelektas, gnostinė kompetencija, kritinis mąstymas, būtinai nuolatinės kaitos sąlygomis (Fullan, 2008; Scott, 2010).

Vadovavimas mokyklai priklauso nuo to, kaip mokyklos vadovas supranta savo atsakomybės sritis bei atliekamas funkcijas (Waters, Marzano, McNulty, 2003). Mokyklos kaita vyks kryptingai, jeigu patys vadovai supras kaitos būtinumą bei savo vadovavimu ją skatins. Sisteminės kaitos sąlygos reikalauja diegti antros tvarkos pokyčius, kurie skatintų mokyklos tobulinimą. Todėl vadovai turi pervertinti savo veiklos galimybes, atliekamas funkcijas bei būtinas kompetencijas. Taigi galima teigti, jog Lietuvoje efektyvų kompetencijų ugdymą, kaip sistemos funkcionavimą, kaitos paradigmoje riboja susiformavę mokyklų vadovų vaidmenys, veiklos sritys ir funkcijos, vadovavimo modeliai, tradicinio viešojo administravimo bei naujosios viešosios vadybos paradigmų vyravimas Lietuvos švietime.

Mokyklų vadovų vadybinės veiklos analizė suponavo prielaidą, jog, siekiant atliepti sisteminės kaitos iššūkius, būtina modernizuoti kompetencijų ugdymą.

Bush (2008), empirinio tyrimo pagrindu, parengė mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo organizavimo modelį sisteminės kaitos paradigmoje:

- Svarbiausias mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo etapas – pirminis rengimas.
- Kompetencijos turi būti ugdomos centralizuotai.
- Mokyklų vadovų vadybinės veiklos kokybę užtikrins atestacijos procedūra.
- Kompetencijų ugdymo paslaugos turi būti koordinuojamos vienos atsakingos institucijos.
- Daugiau ugdytojų praktikų.

Lietuvos mokyklų vadovai prioritetą teikė pradedančiųjų vadovų rengimo etapui ir specifinėms paramos formoms. Jie akcentavo, jog kompetencijų ugdymas(is) turi atitikti vadovų poreikius, sietis su mokyklos situacija, todėl pageidautų labiau personifikuoto kompetencijų ugdymo(si) modelio. Mokyklų vadovai kiek skeptiškiau vertino atestacijos naudingumą (tokios, kokių pavidalu ji egzistuoja šiuo metu) ir siūlė alternatyvias formas. Lietuvos mokyklų vadovai pasisakė už monopoliją kompetencijų ugdymo paslaugų rinkoje. Be to, vadovai labiau pageidautų vadovų praktikų vedamų kompetencijų ugdymo renginių. Taigi galima daryti išvadą, jog Lietuvoje atlikto tyrimo rezultatai nepilnai pavirtina Bush (2008) pateiktą modelį. Tai galima aiškinti tam tikromis tradicijomis – nuo tarybinių laikų vadovų kvalifikacijos tobulinimas vyko centralizuotai, mažai atsižvelgiama į konkrečių vadovų ir jų mokyklų poreikius. Atestacija tradiciškai suvokiama kaip atskaitomybės forma, bet ne profesinės veiklos tobulinimo veiksnys. Kita vertus, diegiami pokyčiai – decentralizacija kompetencijų ugdymo paslaugų sektoriuje – neužtikrina renginių kokybės.

Mokyklų vadovų vadybinės veiklos analizė atskleidė kompetencijų ugdymo(si) poreikį. Tačiau svarbu atsakyti į klausimą, kaip konkrečiai turi būti ugdomos šios kompetencijos? Todėl sisteminės kaitos paradigmoje dėmesys skiriamas kompetencijų ugdymo kokybės veiksniams išskirti.

Bush, Jackson, (2002) atlikti tyrimai rodo, jog Rytų Europos šalyse planingos mokyklų vadovų, kaip žmogiškųjų išteklių, politikos nebuvimas riboja kompetencijų ugdymo paslaugų kokybę ir sąlygoja šias problemas: 1) neapibrėžtas ir mažai aktualus turinys; 2) neparengti, nekompetentingi andragogai; 3) neužtikrinta dermė su mokyklos vadybos standartais; 4) trumpalaikės ir netikslingos programos ir t. t.

Nors šios tendencijos gana kategoriškos, panašios problemos išryškėjo ir disertacinio tyrimo metu. Goldring ir kt. (2010), tyrė mokyklų vadovų kokybiško kompetencijų ugdymo veiksnius kaitos paradigmoje, siūlė tokius sprendimus:

- Kompetencijų ugdymas turi sietis su darbo vietos reikalavimais.
- Kompetencijų ugdymas turi būti individualus procesas.
- Kompetentingi andragogai, atliekantys ugdymo fasilitatorių funkcijas.
- Jaunų ir patyrusių vadovų tinklai.

- Specifinės paramos formos (mentorstė, ugdomasis konsultavimas, konsultavimas ir pan.).
- Mokyklų vadovų dalyvavimas kompetencijų ugdymo programų rengime.
- Kompetencijų ugdymo metodai, paremti refleksija.

Lietuvoje išryškėjusios tendencijos iš esmės patvirtino Goldring ir kt. (2010) rezultatus. Esminis skirtumas – Lietuvos mokyklų vadovai teigiamai įvertino mokymosi bendradarbiaujant galimybes, kolegų tinklus ir pan. Taigi Lietuvoje labiau priimtinas grupinis kompetencijų ugdymas. Individualiomis formomis galėtų vykti konsultavimas tam tikrais aktualiais konkrečiam vadovui klausimais. Be to, Lietuvos mokyklų vadovai kiek atsargiau vertino mentorystę, ugdomąjį konsultavimą, refleksiją. Tai gali būti paaiškinama mentaliteto ypatumais.

Ypatingas dėmesys turėtų būti skiriamas kompetencijų ugdymo programų kokybės vertinimui. Kaip pabrėžia Reeves (2004), trumpalaikis vertinimas nėra tinkamas sisteminės kaitos sąlygomis. Būtina diegti kompleksines, paremtas trianguliacijos metodais, vertinimo procedūras. Autoriaus atlikti tyrimai rodo, jog kaitos paradigmoje kompleksinis vertinimas turi apimti programų kokybės vertinimą, kompetencijų pokyčius, vadybinės veiklos pokyčius, dalyvių pasitenkinimą, organizacijos rezultatus. Į šiuos principus turėtų atkreipti dėmesį kompetencijų ugdymo paslaugas teikiančios institucijos.

Įvertinus mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo organizavimo ypatumus Lietuvoje, galima teigti, jog efektyvų kompetencijų ugdymo funkcionavimą riboja kompetencijų ugdymo patirties, tradicijų stoka, sąlygojanti mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo modelio neapibrėžtumą.

Palyginus disertacinio tyrimo rezultatus su kitų tyrimų rezultatais, galima teigti, jog Lietuvoje mokyklų vadovų kompetencijų ugdymas vyksta *švietimo vadybos paradigmu virsmo* kontekste. Sąveikaujančios švietimo vadybos paradigmos neįveigia viena kitos, tačiau bręstantys vidiniai prieštaravimai, kuriuos sukelia nuolat besikeičiantis kontekstas, skatina kryptingus pokyčius tiek mokyklos procesuose, mokyklų vadovų vadybinėje veikloje, tiek kompetencijų ugdymo srityje. Vertinant kompetencijų ugdymą sisteminiu požiūriu, galima teigti, jog dabartiniame etape mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo kaip sistemos optimizavimo būtinybę labiau diktuoja mokykloje vykstanti kaita ir su ja susijusios vadovavimo kaitos tendencijos. Viena vertus, tai reiškia, jog disertacinio tyrimo metu išryškėjo reikšmingos mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo optimizavimo galimybės. Kita vertus, pateiktas modelis siūlo perspektyvius sprendimus.

Apibendrinant, reikia pastebėti, jog viena būdingų pokomunistinėms šalims tendencijų – švietimo projektavimas pagal užsienio modelius. Perimti užsienio modelius atrodo paprasta (Watson, 2001), tačiau modeliai negali būti tiesiog perkelti iš vieno konteksto į kitą. Tikrai galėtų padėti (Bush, 2008) moksliniais tyrimais ir konteksto analize pagrįstos rekomendacijos. Šių rekomendacijų įgyvendinimas yra ilgas procesas, kurio pagrindas – visų suinteresuotų šalių bendradarbiavimas bei tinkamas reformų finansavimas.

IŠVADOS

1. Vadovavimo mokyklai procesas švietimo vadybos paradigų virsmo kontekste

- Disertaciniame darbe mokyklų vadovų kompetencijų ugdymas, kaip tyrimo objektas, konceptualizuojamas švietimo vadybos paradigų kontekste. Švietimo vadybos paradigų analizė teikia galimybių aprašyti švietime vykstančius procesus, atskleidžiant priežastinius ryšius bei ieškant perspektyvių sprendimų. Paradigmas konceptualizuojančios teorijos leidžia paaiškinti, kaip keičiasi mokyklos vadybos procesai, atitinkamai kinta mokyklos vadovo vaidmenys, jo veiklos sritys, funkcijos, vadovavimo modeliai, kurios kompetencijos tampa aktualios bei kaip jos turi būti ugdomos. Disertacinio tyrimo projektavimas grindžiamas sisteminės kaitos paradigma ir šią paradigmą konceptualizuojančiomis teorijomis (mokyklos tobulinimo, mokyklos kaip besimokančios organizacijos).
- Teoriškai išanalizavus vadovavimo mokyklai procesą, išskiriamos pagrindinės mokyklų vadovų veiklos sritys bei funkcijos. Teigiama, jog mokyklų vadovai yra atsakingi už ugdymo proceso valdymą, mokyklos veiklos valdymą ir administravimą, organizacijos pertvarką, krypties nustatymą. Veiklos sričių ir funkcijų analizė siejama su pirmos ir antros tvarkos pokyčių koncepcija, leidžiančia išskirtų veiklos sričių bei funkcijų pagrindu apibūdinti mokyklų vadovų veiklą sisteminės kaitos sąlygomis.
- Mokyklų vadovų vadovavimo modelių koncepcija, kaip metodologinė priemonė vadovų praktinių veiksmų analizei, leidžia teoriškai atskleisti vadovavimo ir mokyklos procesų sąsajas. Teigiama, jog integruoto (instrukcinio, transakcinio, transformacinio) vadovavimo modelio realizavimas sąlygoja mokyklos tobulinimą sisteminės kaitos paradigmoje.
- Teorinės analizės pagrindu apibrėžtos mokyklų vadovų kompetencijų ir holistinės kompetencijos koncepcijos. Nustatyta, kad nuolatinės kaitos sąlygomis mokyklų vadovams būtina holistinė kompetencija, apimanti ugdymo(si) proceso valdymo, strateginę, operacinę, tarpasmeninę, asmeninę, nuolatinio mokymosi kompetencijas ir kritinio mąstymo, emocinio intelekto, gnostinės kompetencijos konstruktus. Kiekvienai kompetencijai būdingi saviti gebėjimai. Mokyklų vadovų kompetencijos – svarbių vadybinio kompetentingumo prielaida.

2. Mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo organizavimas švietimo vadybos paradigų virsmo kontekste

- Analizės metu nustatyti mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo organizavimo principai. Sisteminės kaitos paradigmoje mokyklų vadovų kompetencijų ugdymas turi būti tikslingas, nuoseklus procesas, suderintas su

vadybinės karjeros švietime etapais bei specifiniais mokyklų vadovų ir jų organizacijų poreikiais. Mokyklų vadovų kompetencijų ugdymas turi būti mokyklų vadovų, kaip žmogiškųjų išteklių, vadybos prioritetas.

- Teoriškai atskleisti mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo kokybę sąlygojantys veiksniai. Teigiama, jog sisteminės kaitos paradigmoje kompetencijų ugdymo kokybę lemia turinio, proceso, konteksto, vertinimo ypatumai bei nuoseklūs kompetencijų ugdymo(si) poreikių tyrimai.

3. Mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo ir mokyklos tobulinimo sąryšingumo modelis

- Mokslinės literatūros analizės pagrindu, aptarus vadovavimo mokyklai procesą ir išanalizavus kompetencijų ugdymo organizavimą, parengtas teorinis mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo ir mokyklos tobulinimo sąryšingumo modelis. Jį sudaro šie struktūriniai komponentai: mokyklos kaip organizacijos procesai, mokyklų vadovų vadybinė veikla, mokyklų vadovų kompetencijos, kokybiškas kompetencijų ugdymo organizavimas. Modelis grindžiamas sisteminės kaitos paradigmos principais. Modelio komponentų empirinis patikrinimas leido pagrįsti mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo, orientuoto į mokyklos tobulinimą, optimizavimo galimybes.

4. Lietuvos mokyklų vadovų vadybinė veikla, aktualios kompetencijos ir kompetencijų ugdymo(si) organizavimas

- Vadybinės veiklos kokybiniu tyrimu nustatytos pagrindinės mokyklų vadovų atsakomybės sritys: mokyklos vizijos bei veiklos strategijos kūrimas ir įgyvendinimas, ugdymo kokybės užtikrinimas, mokyklos procesų reglamentavimas bei reguliavimas, mokyklos veiklos monitoringas, išteklių valdymas, komunikacijos sistemos kūrimas, bendradarbiavimas su socialiniais partneriais. Šios vadybinės veiklos sritys atitinka pirmos tvarkos pokyčius. Tai patvirtina vadovavimo modelių tyrimo duomenys, atskleidžiantys vadovavimo ir mokyklos procesų sąsajas. Instrukcinio vadovavimo modelio dominavimas leidžia teigti, kad Lietuvos mokyklose prioritetas teikiamas ugdymo(si) kokybei užtikrinti. Kiek silpniau Lietuvos mokyklose realizuojamas transakcinio vadovavimo modelis. Mokyklose yra gerai organizuotas darbas, užtikrinta tvarka visuose procesuose ir procedūrose, deleguojamos atsakomybės, tinkamai valdomi žmogiškieji ir materialiniai ištekliai, tačiau nepakankamai dėmesio skiriama teigiamo klimato puoselėjimui, kolegialumo bei bendradarbiavimo atmosferai, motyvacijos sistemos kūrimui, santykiams su mokiniais, santykiams su mokytojais. Silpniausiai reiškiasi transformacinio vadovavimo modelis. Mokyklos turi aiškias vizijas, kurias palaiko visi mokyklos bendruomenės nariai, tačiau jose nepakankamai skatinamas kvalifikacijos tobulinimas bei organizacinio mokymosi procesas, menkokai išvystyta profesinės paramos sistema, nepakankamai plėtojama lyderystė ir kt.

- Mokyklų vadovų kompetencijų kokybiniu tyrimu atskleista aktualių kompetencijų struktūra, kurią sudaro:
 - *Strateginę kompetencija*, apimanti mokyklos plėtros planavimo, veiklos monitoringo, įvaizdžio kūrimo, informavimo sistemos kūrimo, bendradarbiavimo su socialiniais dalininkais gebėjimus.
 - *Ugdymo(si) proceso valdymo kompetencija*, apimanti ugdymo(si) proceso organizavimo ir vertinimo, mokinių poreikių tenkinimo, bendradarbiavimo su mokyklos bendruomene ugdymo proceso klausimais gebėjimus.
 - *Tarpasmeninę kompetencija*, apimanti kultūros ir klimato kūrimo, bendradarbiavimo su mokyklos bendruomene gebėjimus.
 - *Nuolatinio mokymosi kompetencija*, apimanti asmeninio mokymosi projektavimo bei personalo profesinio tobulėjimo skatinimo gebėjimus.
 - *Asmeninę kompetencija*, apimanti savęs valdymo, lyderiavimo, laiko valdymo gebėjimus.
 - *Operacinę kompetencija*, apimanti žmogiškųjų išteklių valdymo, materialinių ir finansinių išteklių valdymo, mokyklos veiklos reglamentavimo, kokybės užtikrinimo gebėjimus.

Atsižvelgdami į vadybinės veiklos specifiką bei prioritetines veiklos sritis, susijusias su mokykloje vykstančiais pokyčiais, informantai išvardijo būtinas išsiugdyti kompetencijas:

- *Tarpasmeninę kompetenciją*: konfliktų valdymo, motyvavimo, bendradarbiavimo ir kolegialumo skatinimo, bendravimo su mokiniais, bendravimo su tėvais, multikultūrinio bendravimo gebėjimus.
- *Strateginę kompetenciją*: mokyklos veiklos kontrolės, sprendimų priėmimo, informavimo, pokyčių valdymo, lyderystės plėtojimo, įvaizdžio kūrimo gebėjimus.
- *Operacinę kompetenciją*: IKT valdymo, projektų valdymo gebėjimus.
- *Nuolatinio mokymosi*: mokymosi bendradarbiaujant, refleksijos gebėjimus.
- *Emocinę intelektą*: tolerancijos, emocijų valdymo gebėjimus.
- Apibendrinus respondentų požiūrį į kompetencijų ugdymo organizavimą Lietuvoje, išryškėjo šios tendencijos. Daugumos respondentų nuomone, kompetencijų ugdymo organizavimui skiriama per mažai dėmesio: stinga nuoseklumo, koordinacijos, aiškių prioritetų. Neįgyvendinti sistemingumo ir testinumo principai, nevyksta nuoseklūs mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo(si) poreikio tyrimai. Apklaustųjų nuomone, kompetencijų ugdymo paslaugas teikiančių institucijų tinklas platus, užtikrintas efektyvus informavimas apie teikiamas paslaugas, tačiau nėra funkcijų pasidalijimo tarp institucijų. Mokyklų vadovų atestavimo procedūra sudėtinga, nediferencijuota pagal vadovų poreikius, jų organizacijų tikslus, nepakankamas atestacijos objektyvumas.

- Apklaustieji ne itin patenkinti kompetencijų ugdymo renginių turinio aktualumu bei mokymų kokybe. Kompetencijų ugdymo programų / renginių pasirinkimas įvairiomis temomis platus, bet chaotiškas, nelabai siejasi su mokyklos veiklos aspektais, ne visada atitinka realius darbo vietos poreikius. Respondentai nurodė, jog kompetencijų ugdyme vyrauja tradicinės formos (seminarai, individualios konsultacijos, konferencijos), metodai (paskaitos, diskusijos, klausimai-atsakymai). Palankiausiai respondentų vertinama mokyklos lygmeniu bei užsienyje organizuojamų renginių kokybė. Aukščiausiai vertinamas lektorių-praktikų teorinis pasirengimas bei praktinės patirties perteikimas.

5. Mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo optimizavimo galimybės švietimo vadybos paradigų virsmo kontekste

- Tyrimo rezultatai rodo, kad mokyklų vadovai suvokia antros tvarkos pokyčių būtinybę mokyklai tobulinti, nurodydami šias prioritėtines savo veiklos sritis: kompetentingo personalo subūrimą, jo profesinio tobulinimo skatinimą, nuolatinės mokyklos pažangos siekimą, bendradarbiavimo kultūros kūrimą, pokyčių skatinimą, atstovavimą mokyklai visuomenėje. Vadovavimo modelių tyrimo rezultatai atskleidžia, kad mokyklose būtina daugiau dėmesio skirti kolegialumo ir profesinės paramos kultūrai, santykiams su mokytojais ir mokiniais, profesiniam tobulėjimui, lyderystei ir kt.
- Vadybinių kompetencijų kiekybinio tyrimo rezultatų pagrindu pateiktas statistiškai pagrįstas vadybinių kompetencijų modelis priklausomai nuo karjeros švietime etapo. Modelį sudaro aktualios bei būtinos išsiugdyti kompetencijos skirtingose švietimo subjektų grupėse. Pateiktas modelis galėtų būti pagrindas vadybinių kompetencijų ugdymo programoms kurti.
- Remiantis tyrimo rezultatais, efektyvų mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo organizavimą sąlygotų: aiški vizija ir prioritetai, atliepiantys sisteminės kaitos iššūkius; nuoseklūs kompetencijų ugdymo(si) poreikių tyrimai; dermė su mokyklų vadovų kompetencijas ir vadybinės veiklos aspektus reglamentuojančiais teisiniais dokumentais, atestacijos reikalavimais; tinkamas finansavimas. Užtikrinant sistemingumą ir tęstinumą, būtina daugiau dėmesio skirti mokytojų ir pradedančiųjų vadovų vadybinių kompetencijų ugdymui, taikyti specifines paramos formas. Reikėtų optimizuoti institucijų, teikiančių kompetencijų ugdymo paslaugas tinklą, sukurti andragogų / konsultantų / mentorių rengimo sistemą. Tobulinant atestacijos procedūrą, reikėtų numatyti alternatyvias atestavimui formas, susieti atestavimą su vadovų poreikiais, jų mokyklų veiklos rezultatais, į atestacijų komisijas įtraukti daugiau vadovų praktikų, mokyklos bendruomenės atstovų. Mokyklų vadovų kompetencijų vertinimo ir atestavimo klausimus galėtų spręsti konkreti institucija, taikydama efektyvias kompetencijų įvertinimo metodikas. Turėtų būti sukurta savaiminio mokymosi būdu įgytų kompetencijų pripažinimo metodika.

- Respondentų nuomone, kompetencijų ugdymo turinys turėtų atliepti individualius vadovų ir jų mokyklų poreikius, plėtoti praktinius gebėjimus, siektis su konkrečiais mokyklos veiklos aspektais. Aktualios vadovams sritys: lyderystė švietime, žmogiškųjų išteklių valdymas, planavimas, ryšiai su bendruomene, mokykla kaip besimokanti organizacija. Mokyklų vadovų kompetencijų ugdyme turėtų vyrauti patirtiniu mokymusi grindžiamos formos, metodai, turėtų būti užtikrinta jų įvairovė atsižvelgiant į kompetencijų ugdymo etapą. Kompetencijų ugdymas turėtų vykti tiek institucinėje, tiek realioje profesinėje aplinkoje. Ugdytojų vaidmenį geriausiai atliktų specialistai, turintys praktinio vadybinio darbo stažą švietimo sistemoje. Būtina sukurti kompetencijų ugdymo programų kokybės vertinimo metodiką.
- Sukurtas ir apčiuopiamas kokybiško mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo(si) modelis, grindžiamas moderniomis mokymosi teorijomis (konstruktyvaus, socialinio, patirtinio, mokymosi veikloje), yra reali kompetencijų ugdymo(si) optimizavimo prielaida.
- Tyrimo rezultatai leidžia teigti, kad kompetencijų ugdymas yra efektyvios mokyklų vadovų, kaip žmogiškųjų išteklių, strategijos dalis. Todėl būtina kurti vadovų kaitos planus, karjeros valdymo programas, didinti vadovų profesijos prestižą ir kt. Mokyklų vadovų, kaip žmogiškųjų išteklių, strategija turi turėti aiškų konceptualų pagrindą bei remtis nuosekliais tyrimais.

REKOMENDACIJOS

Atlikto tyrimo rezultatų pagrindu galima pateikti tokias rekomendacijas mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo praktikai optimizuoti Lietuvoje:

Švietimo politikams

- Sukurti mokyklos vadybos koncepciją, besiremiančią aiškia vizija bei atitinkančią sisteminės kaitos reikalavimus.
- Sukurti ir įgyvendinti nuoseklią ir planingą mokyklų vadovų, kaip žmogiškųjų išteklių, strategiją, atsižvelgiant į šalies ekonominių, kultūrinių, socialinių ir kt. kontekstus.
- Įdiegti permanentinius mokyklų vadovų ir jų organizacijų kompetencijų poreikio tyrimus.
- Suderinti mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo paslaugas teikiančių institucijų veiklą bei numatyti kompetencijų ugdymo kokybės vertinimo mechanizmus.
- Sukurti specialistų (andragogų, konsultantų, mentorių) rengimo sistemą.
- Tobulinti kompetencijų ugdymo finansavimo metodiką.
- Tobulinti atestacijos sistemą (ar numatyti alternatyvias formas), diferencijuojant pagal vadovų ir jų organizacijų tikslus.
- Bendradarbiauti su mokyklos vadovais aktualiais klausimais.

Mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo organizatoriams

- Vykdyti nuoseklius mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo(si) poreikio tyrimus.
- Į kompetencijų ugdymo programas įtraukti platesnį kompetencijų spektrą.
- Atliepti mokyklų vadovų ir visų, siekiančių vadybinės karjeros švietime, kompetencijų ugdymo poreikius skirtinguose socializacijos etapuose bei vadybinės karjeros švietime etapuose.
- Kurti palankią edukacinę aplinką, užtikrinant besimokančiųjų poreikių, programų tikslų, turinio, metodų dermę.
- Išplėtoti mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo formų įvairovę.
- Taikyti specifines mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo strategijas (tiek institucinėje, tiek realioje profesinėje aplinkoje).
- Teikti paramos strategijas (kompetentingų mentorių, konsultantų pagalbą).
- Atsižvelgiant į programų tikslus bei besimokančiųjų poreikius, pritraukti kompetentingus ugdytojus, tiek teoretikus, tiek praktikus.
- Užtikrinti programų turinio kokybės, aktualumo aspektus.

- Užtikrinti kompetencijų ugdymo ir atestacijos reikalavimų dermę.
- Vykdyti kompetencijų ugdymo programų kokybės kompleksinį vertinimą.

Mokyklų vadovams

- Nuosekliai ugdyti savo holistinę kompetenciją, jungiančią platų vadybinių gebėjimų spektrą, įgalinančią tobulinti vadybinę veiklą ir visą organizaciją.
- Dalyvauti kompetencijų ugdymo programų rengime, atlikti ugdytojų / mentorių / konsultantų vaidmenį.
- Skleisti gerą patirtį per autorinius seminarus, publikuojant vadybinę literatūrą, burtis į kolegų tinklus, asociacijas, sąjungas, dalytis žiniomis ir patirtimi.
- Mokyklose diegti lyderių ugdymo strategijas.
- Bendradarbiauti su švietimo politikais, kompetencijų ugdymo organizatoriais.

LITERATŪRA

1. Aalst, H.F. (2002). *Education in Europe in the 21st Century: Trends and Challenge*. Working paper for the First International Academic Workshop. Educational Systems in East Asia and Western Europe: A Comparative Approach. Shenyang Normal University, China and Katholieke Universiteit Leuven, Belgium.
2. Allard, F., Graham, S., Paarsalu, M. E. (1980). Perception in port: basketball. *Journal of Research in Science Teaching*, 32(2), 143–156.
3. Andresen, L., Boud, D., Cohen, R. (2008). *Using experience for learning*. Open University Press.
4. Andrews, R.L., Soder, R. (1987). Principal leadership and student achievement. *Educational Leadership*, 44, 9–11.
5. Andriekienė, R.M., Kriščiūnienė, I. (2003). Ikimokyklinių įstaigų vadybos optimizavimo strateginiai orientyrai. *Tiltai*, 17, 5–21.
6. Ansoff, H. (1984). *Implanting strategic management*. Prentice Hall International.
7. Arbatauskas, A. (sud.). (1996). *Vadovams apie vadybą. Atestacija. Vadyba. Ugdymo filosofija*. Vilnius: Leidybos centras.
8. Arends, R.I. (1998). *Mokomės mokyti*. Vilnius: Margi raštai.
9. Argyris, C., Putnam R., Smith D. (1985). *Action Science*. San Francisco: Jossey Bass.
10. Argyris, C., Schön, D. (1989). *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading, MA: Addison Wesley.
11. Augustinaitis, A. (2001). Informacinės visuomenės profesionalumo kriterijai. *Informaciniai mokslai*, 16, 17–28.
12. Avolio, B. J. (1994). Improving organizational effectiveness through beliefs. *Phi Delta Kappan*, 80 (7), 530–533.
13. Avolio, B.J. (1999). Effects of leadership style and followers cultural orientation on performance in group and individual task conditions. *Academy of Management Journal*, 42, 124–138.
14. Avolio, B.J. (2005). *Leadership development in balance: made/born*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
15. Bagdonas, A., Jucevičienė, P. (2002). Švietimo subjektų interesai, jų laukai bei juos įtakojantys veiksniai. *Socialiniai mokslai*, 1 (33), 54–61.
16. Bagdonas, A. (2002) *Bendrojo lavinimo mokyklos veiklos efektyvumo vertinimas: švietimo subjektų interesų raiška ir kongruencijos ypatumai*. (Daktaro disertacijos santrauka. Socialiniai mokslai, edukologija. KTU).
17. Bagdonas, A., Jucevičienė, P. (2000). Bendrojo lavinimo mokyklos veiklos efektyvumo sampratos problema epistemologiniu ir vertinamuoju aspektais. *Socialiniai mokslai*, 4 (25), 95–100.
18. Bagdonas, A., Targamadžė, V. (2000) Bendrojo lavinimo mokyklos veiklos efektyvumo tyrimo kriterijų problema. *Socialiniai mokslai*, 2 (23), 56–63.
19. Baranauskienė, R. (2003). *Emancipacinių kokybinių tyrimų realizavimas edukacinės paradigmos virsmo kontekste*. Šiauliai: K. J. Vasiliausko įmonė.
20. Barkauskaitė, M. (1997). Lietuvos švietimo sistemos kaitos vertinimai (direktorių, mokytojų, pirmo kurso studentų požiūriu). *Pedagogika*, 34, 19–29.

21. Barkauskaitė, M. (2006). *Suaugusiųjų pedagogikos gairės*. Vilnius: VPU leidykla.
22. Barkauskaitė, M., Gudžinskienė, V. (2007). *Aukštosios mokyklos dėstytojų pedagoginių kompetencijų bei gebėjimo taikyti šiuolaikines studijų technologijas tobulinimo inovatyvi modulinė programa*. 1 knyga. Vilnius: VPU leidykla.
23. Barnes, C. A., Camburn, E. M., Sanders, B. R., Sebastian, J. (2008). *School leaders as learners: Acquiring expertise for improving teaching and learning*. Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association in New York, NY.
24. Baršauskienė, V., Janulevičiūtė, B. (1999). *Žmogiškieji santykiai*. Kaunas: Technologija.
25. Barvydienė, V., Kasiulis J. (2003). *Vadovavimo psichologija*. Kaunas: Technologija.
26. Bennis, W., Nanus B. (1998). *Lyderiai: atsakomybės strategija*. Vilnius: Algarvė.
27. Bennis, W., Nanus, B. (1985). *Leaders*. New York: Harper and Row.
28. Bernstein, B. (1996). Pedagogy, symbolic control and identity. *British Journal of Sociology of education*, 18(1), 119–224.
29. Bertalanffy L. (1969). *General system theory*. New York: George Braziller.
30. Bezzina, M. (1994): Empowering the principal through professional development. Paper presented at Australian Teacher Education Association Annual Conference. Sydney.
31. Bickman, L. (1987). *Using program theory in evaluation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
32. Bishop, R., Mulford, W. (1996). Empowerment in four primary schools: they don't really care. *International Journal Of Educational Reform*, 5(2), 193–204.
33. Bitinas, B. (1996). *Ugdymo filosofijos pagrindai*. Šauliai: ŠU leidykla.
34. Bitinas, B. (1998). *Ugdymo tyrimų metodologija*. Vilnius: Jošara.
35. Bitinas, B. (2000). *Ugdymo filosofija*. Vilnius: Enciklopedija.
36. Bitinas, B. (2002). *Pedagoginės diagnostikos pagrindai*. Vilnius: UAB Parama.
37. Bitinas, B. (2005). Edukologijos mokslas ugdymo paradigmu sankirtoje. *Pedagogika*, 79, 5–9.
38. Bitinas, B. (2006). *Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas*. Vilnius: Kronta.
39. Bitinas, B., Rupšienė L., Žydžiūnaitė V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija. I dalis*. Klaipėda: S. Jokužio leidykla.
40. Bitinas, B., Rupšienė L., Žydžiūnaitė V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija. II dalis*. Klaipėda: S. Jokužio leidykla.
41. Bjork, L., Murphy, J. (2005). *School management training country report*. Oslo: BI Norwegian School of Management.
42. Boak, G. (1991). *Developing managerial competences: the management learning contract approach*. Pitman, London.
43. Boddy, D., Paton, R.A. (1998). *Management: an introduction*. London: Prentice Hall Europe.
44. Boyatzis, R.E. (1982). *The competent manager*. New York, NY: Wiley.
45. Bolam, R. (1993). Recent developments and emerging issues in the continuing professional development of teachers. *The continuing professional development of teachers*, 23, 129-137. University of Swansea: GTC/Department of Education.
46. Bolam, R. (1999). Education administration, leadership and management: toward a research agenda. In T.Bush, L. Bell, R. Bolam, R. Glatter, P. Ribbins, (eds). *Educational management: redefining theory, policy, and practice*. London: Paul Chapman.

47. Bolam, R. (2004). Reflections on the NCSL from a historical perspective. *Educational Management, Administration and Leadership*, 32 (3), 251–267
48. Bolman, L., Deal, T. (1984). *Modern approaches to understanding and managing organizations*. San-Francisco: CA, Jossey Bass.
49. Bolman, L.G., Deal, T.E. (1997). *Reframing organizations: artistry, choice and leadership*. San Francisco, CA, Jossey Bass.
50. Borko, H., Livingston, C. (1989). Cognition and improvisation. differences in mathematics instruction by expert and novice teachers. *American Educational Research Journal*, 26, 473–498.
51. Bossert, S., Dwer, D., Rowan, B., Lee, G. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18, 34–64.
52. Bridges, E., Hallinger, P. (1992). *Problem-based learning for administrators*. Eugene, OR: ERIC Clearingh.
53. Brookover, W., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J., Wisenbaker, J. (1979). *School social systems and student achievement : schools can make a difference*. New York, NY: Praeger.
54. Brown, J.S., Colins, A., Holums, A. (1991). Cognitive apprenticeship: making thinking visible. *American educator*, 15 (3), 6–46.
55. Browne-Ferrigno, T. (2003). Becoming a principal: role conception, initial socialization, role identity transformation, purposeful engagement. *Educational Administration Quarterly*, 39(4), 468–503.
56. Brundrett, M. (2000). The question of competence: the origins, strengths and inadequacies of leadership training paradigm. *School leadership and management*, 20 (3), 353–369.
57. Brundrett, M.(2001). The development of school leadership preparation programmes in England and the USA: a comparative analysis. *Educational Management and Administration*, 29(2), 229–245.
58. Brundrett, M., Fitzgerald, T., Sommefeldt, D. (2006). The Creation of National programmes of school leadership development in England and New Zealand: a comparative study. *International Studies in Educational Administration*, 34 (1), 89–105.
59. Buckingham, M., Clifton, D. (2001). *Now, discover your strengths*. New York, NY: Free Press.
60. Būdienė, V. (1997). Kai kurie sisteminių švietimo pokyčių aspektai. Kn. Švietimo reformos vertinimai. Vilnius: VPU.
61. Būdienė, V. (2000). Monitoringas ad hoc. *Mokykla*, 5, 2–5.
62. Budreckienė, V., Janiūnaitė, B. (2010). Mokyklos vadovo inovacinės veiklos prielaidos: Lietuvos atvejis. *Socialiniai mokslai*, 2(68), 26–36.
63. Bulajeva, T. (2001). Pedagogų saviugdgos veiksniai švietimo kaitos sąlygomis. (Daktaro disertacijos santrauka, socialiniai mokslai, edukologija. Vilnius, 2001).
64. Bulajeva, T., Duoblienė, L. (sud.) (2009). *Lietuvos švietimo politikos transformacijos*. Vilnius: Vilniaus universitetas.
65. Bulajeva, T., Kaminskas, K. (2009). Švietimo valdymo decentralizavimas ir mokyklos autonomijos galimybės ir ribos. Kn. T. Bulajeva, L. Duoblienė (sud.). Lietuvos švietimo politikos transformacijos. Vilnius: Vilniaus universitetas.
66. Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York, NY: Harper and Row.
67. Bush, T. (2005). School leadership in the XXI century: international perspective. *School leadership and management*, 25 (3), 217–239.

68. Bush, T. (1995). *Theories of educational management: Second Edition*. London: Paul Chapman.
69. Bush, T. (1998). The National Professional Qualification for Headship: the key to effective school leadership. *School Leadership and Management*, 18(3), 321–334.
70. Bush, T. (1999). Crisis or crossroads? The discipline of educational management in the late 1990s. *Educational Management and Administration*, 27 (3), 239–252.
71. Bush, T. (2006). The National College for School Leadership: a successful English innovation? *Phi Delta Kappan*, 87 (7), 508–511.
72. Bush, T. (2008). *Leadership and management in education*. London: Sage.
73. Bush, T. (2010). *Theories of educational leadership and management: Fourth Edition*, London: Sage.
74. Bush, T., Jackson, D. (2002). Preparation for school leadership: international perspectives. *Educational Management and Administration*, 30 (4), 417–429.
75. Bush, T., Middlewood, D. (2005). *Leading and managing people in education*. London: Sage.
76. Busher, G. (1992). School based management: Do teachers want more involvement in decision-making. *Rural Educator* 14 (1), 1–4.
77. Busher, H., Saran, R. (1994). Towards a model of school leadership. *Educational Management, Administration and Leadership*, 22(1), 5–13.
78. Caldwell, B. (2002). A blueprint for successful leadership in an era of globalization in learning: Implications for preparation, licensure, selection, evaluation, and professional development. In W. Lin, (ed). National Taipei Teachers College Principals' Centre.
79. Caldwell, B.J., Spinks, J.M. (1992). *Leading the self-managing school*. Lewes: Falmer Press.
80. Cheng, Y.C. (1991). Leadership style of principals and organizational process in secondary schools. *Journal of Educational Administration*, 29 (2), 25–37.
81. Cheng, Y.C. (1994). Principal's leadership as a critical factor for school performance: Evidence from multi-levels of primary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 5 (3), 299–317.
82. Chin, J. (2003). Reconceptualising administrative preparation of principals: epistemological issues and perspectives. In P.Hallinger, (ed.) *Reshaping the landscape of school leadership development: A Global Perspective*. Lisse: Swets and Zeitlinger.
83. Cibulskas, G., Janiūnaitė, B. (2001). Individualaus pasipriešinimo edukacinėms novacijoms priežastys ir raiškos tipai: bendrojo lavinimo mokyklų vadovų požiūris. *Socialiniai mokslai*, 1 (27), 59–66.
84. Cibulskas, R. (1996). Mokyklos vadovų veiklos pagrindinės nuostatos ir motyvacija. *Pedagogika*, 32, 77–85.
85. Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2006). *Research methods in education*. London: Routledge-Falmer.
86. Cole, G.A. (1997). *Personnel management*. Ashford.
87. Collins, J. (2001). Level 5 leadership: The triumph of humility and fierce resolve. *Stealth leadership*, 15–27.
88. Conger, J. A. (1992). *Learning to lead: the art of transforming managers into leaders*. London: Sage.
89. Cotton, K. (2003). *Principals and student achievement: What the research says*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

90. Creswell J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
91. Crow, G. (2001). *School leader preparation: a short review of the knowledge base*. NCSL Research Archive. Prieiga per internetą: www.ncsl.org.uk/Crow
92. Crow, G. M., Matthews, L. J. (1998). *Finding one's way*. Thousand Oaks, CA: Sage.
93. Csikszentmihalyi, M., Csikszentmihalyi, I. S. (1988). *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. New York: Cambridge University Press.
94. Cuban, L. (1988). *The Managerial imperative and the practice of leadership in schools*. Albany, NY, State University of New York Press.
95. Čekanavičius, V., Murauskas, G. (2002). *Statistika ir jos taikymai*. II d. Vilnius: TEV.
96. *Dabartinis lietuvių kalbos žodynas*, (1985). Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos centras.
97. Daft, L.R. (1995). *Organization theory and design*. Minneapolis.
98. Day, C., Harris, A., Hadfield, M. (2001). Challenging the orthodoxy of effective school leadership. *International journal of leadership in education*, 4 (1), 39–56.
99. Day, C., Sammons, P., Harris, A., Hopkins, D., Leithwood, K., Gu, Q., Penlington, C. (2007). The impact of school leadership on pupils outcomes. Interim report to the Department for Children, Schools and Families. London.
100. Dalin, P., Rolff, H. G., Kleekamp, B. (1999). *Changing the school culture*. London: Sage Press.
101. Darbo programa „Švietimas ir mokymas“. (2010). Europos Sąjungos oficialusis leidinys. (2010/C117/01).
102. Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M. (2007). *Preparing school leaders for a changing world: Lessons from exemplary leadership programmes*. Palo Alto, CA: Stanford University.
103. Deal, T. E., Kent, D., Peterson, J. (1994). *The Leadership Paradox: Balancing Logic and Artistry in Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
104. Dempster, N. (2002). The professional development of principals: a theoretical framework. *The Practising Administrator*. 24 (1), 17–19.
105. Dempster, N., Logan, L. (2002). Expectations of school leaders. In J. MacBeath, (Ed.). *Effective school leadership: Responding to change*. London: Paul Chapman.
106. Denscombe, (2003). *The good research guide: for small scale social research projects*. McGraw Hill International.
107. Department of energy (1991). *Quality assurance*. Washington.
108. Desimone, L. M. (2006). Consider the source: Response differences among teachers, principals and districts on survey questions about their educational policy environment. *Educational Policy*, 20 (4), 640–676.
109. Dimmock, C. (1999). Principals and school restructuring: conceptualizing challenges as dilemmas. *Journal of Educational Administration*, 37 (5), 441–462.
110. Dimmock, C., Walker, A. (2000). Introduction: justifying a cross-cultural comparative approach to school leadership and management. *School Leadership and Management*, 20 (2), 137–141.
111. Dimmock, C., Walker, A. (2002). School leadership in context – societal and organisational cultures. In T. Bush, L. Bell, (Eds). *The Principles and Practice of Educational Management*. London: Paul Chapman.
112. Dobranskienė, R. (2002). *Mokyklos bendruomenės vadyba*. Vilnius: VPU.

113. Dow, I., Oakley, W. (1992). School effectiveness and leadership. *Alberta Journal of Education*, (7).
114. Downey, M. (2003). *Effective coaching. Lessons from the coaches*. London: Coach.
115. Drago-Severson, E. E. (1994). *What does staff development develop?* Boston MA: Harvard University.
116. Drucker, P. (1985). *Innovation and entrepreneurship*. New York.
117. Drucker, P. (1993). *Post – capitalist Society. School social systems and student achievement – school can make a difference*. New York.
118. Drucker, P. Duncan, W.F. (1989). Organizational culture: getting a fix on an elusive concept. *Academy of Management Executive*, 3, 44–59.
119. Drūteikienė, G., Marčinskas, A. (2002). Komercinių bankų įvaizdžio formavimas: pagrindiniai orientyrai. *Tiltai*, 10, 69-76.
120. Duke, D. L. (1987). *School leadership and instructional improvement*. New York: Random House.
121. Earley, P., Evans, J. (2004). Making a difference? Leadership development for headteachers and deputies – ascertaining the impact of the NCSL. *Educational Management, Administration and Leadership*, 32 (3), 325–338.
122. Early, P. (1997). Mokyklos vadybos standartai. Švietimo studijų sąsiuvinis. Švietimo vadyba 1. Vilnius: Solertija.
123. Earley, P. (1992). Using competences for school management development. *British Journal of In-service education*, 18 (3), 176–185.
124. Edmonds, R.R. (1979). Effective schools for urban poor. *Educational Leadership*, 37, 15–24.
125. Edmonds, R.R. (1982). Programs for school improvement. *Educational Leadership*, 40, 4–11.
126. Ellstrom, P.E. (1984). *Beyond organizational development: outlines of participative self-regenerative model of change*. Linköping.
127. Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. The Albert Shanker Institute. Englewood Cliffs: Prentice Hall: Cambridge.
128. Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. New York: Routledge Falmer.
129. Esp, D. (1993). *Competences for school managers*. London: Kogan Page.
130. Europos Komisijos Komunikatas „Gebėjimų ugdymas XXI amžiuje: Europos bendradarbiavimo mokyklos klausimais darbotvarkė“ .(2008). SEC(2008)2172.
131. Europos Sąjungos Tarybos išvados dėl mokytojų ir mokyklų vadovų profesinio tobulinimosi (2009/C/302/04). Europos Sąjungos oficialusis leidinys (2009 m. gruodžio 12 d.).
132. Europos šalių apžvalga. Lyderystė švietime. Lietuvos ataskaita. (2008). www.lyderiu-laikas.smm.lt/II/222_CR_It_Layout.doc
133. Evans, P. M., Mohr, N. (1999). *Professional development for principals*. London: Seven core.
134. Everard, B., Morris, G. (1997). *Efektvyvus mokyklos valdymas*. Vilnius: Margi raštai.
135. Fenwick, T. (2003). *Learning through experience: troubling orthodoxies and intersecting questions*. Malabar, FL: Krieger.
136. Fidler, B. (2006). *Strateginis mokyklos plėtros valdymas: vadovavimas mokyklos tobulinimo strategijai*. Vilnius: Žara.

137. Finch, H., Lewis, J. (2006). Focus groups. In J. Ritchie, J. Lewis, (Eds.). *Qualitative research practice*. London: Sage Publications.
138. Fink, E., Resnick, L.B. (2001). Developing principals as instructional leaders. *Phi Delta Kappan*, 82(8), 598–606.
139. Fiol, C. M. (2001). Revisiting an identity based view of sustainable competitive advantage. *Journal of management*, 27 (6), 691–699.
140. Flynn, N. (2002). Explaining the New Public Management. In K. McLaughlin, S. Osborne, E. Ferlie, (eds.). *New public management*.
141. Friedkin, N. E., Slater, M. R. (1994). School leadership and performance. *A social network approach. Sociology of Education*, 67, 139–157.
142. Fullan, M. (2003). *Change Forces with a Vengeance*. New York: Routledge Falmer.
143. Fullan, M. (1992). *Successful School Improvement*. Buckingham: Open University Press.
144. Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. London: Sage.
145. Fullan, M. (1998). *Pokyčių jėgos: skverbimasis į ugdymo reformos gelmes*. Vilnius: Tyto alba.
146. Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco, CA.: Jossey-Bass.
147. Fullan, M. (2008). *Turnaround leadership*. San Francisco, CA: JOssey-Bass.
148. Fullan, M.(1996). The limits and the potential of professional development. In T. R. Guskey, M. Huberman, (eds.). *Professional development in education: New paradigms and practice*. New York: Teacher College.
149. Fullan, M.(2005). *Leadership and sustainability: System thinkers in action*. London: Sage.
150. Fullan, M., Hargreaves A. (1991). What's worth fighting for? Working together for your school. Toronto, Ontario Public School Teachers' Federation. Milton Keynes: Open University Press.
151. Fullan, M.G. (1991). *The new meaning of educational change*. New York.
152. Garalis, A. (1999). Naujas vadovo mąstymas: kaitos procesų valdymas švietimo sistemoje. *Pedagogika*, 38, 78–87.
153. Geltner, B., Shelton, M. (1991). Expanded notions of strategic instructional leadership: the principal's role with student support personnel. *Journal of School Leadership*, 1, 338–350.
154. Ginevičius, R., Paliulis, N.K., Chlivickas, E., Merkevičius, J. (2006). *XXI amžiaus iššūkiai: organizacijų ir visuomenės pokyčiai*. Vilnius: Technika.
155. Glatler, R. (2002). Governance, autonomy and accountability. In T. Bush., L. Bell, (eds.). *The principles and practice of educational management*. London: Paul Chapman Publishing.
156. Goldring, E. B., Camburn, E., Huff, J. T., Sebastian, J. (2007). Assessing learning centred leadership. Paper prepared for the Wallace Foundation Grand on Leadership Assessment.
157. Goldring, E. B., Huff, J. T., Stitzel Pareja, A., Spillane, J. (2008). Measuring principals' content knowledge of learning-centered leadership. Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association in New York, NY.
158. Goldring, E., Pasternak, R. (1994). Principals' coordinating strategies and school effectiveness, *School Effectiveness and School Improvement*, 5 (3), 239–253.

159. Goldring, E.B., Huff, J. T., Spillane, J., Barnes, C. L. (2009). Measuring the instructional leadership expertise of principals. *Leadership and Policy in Schools*, 8, 1–31.
160. Goldring, E.B., Pasternack, R. (1994). Principals' coordinating strategies and school effectiveness. *School effectiveness and school improvement*, 5, 237–251.
161. Goldring, E.B., Preston, C., Huff, J. (2010). Conceptualizing and evaluating professional development for school leaders. Paper presented for the Asian Leadership Roundtable. Institute of Education, Hong Kong.
162. Goleman, D. (2003). *Emocinis intelektas*. Vilnius: Presvilka.
163. Gray, C., Bishop, Q. (2009). Leadership development. *Journal of Staff Development*, 30 (1), 28–33.
164. Gray, J. (1990). The quality of schooling: frameworks for judgement. *British Journal of Educational Studies*, 38, 203–223
165. Gratten, L. (2000). *Developing strategic thought*. London: McGraw-Hill.
166. Gronn, P. (2003). *The New Work of Educational Leaders. Changing leadership practice in an era of school reform*. London: Paul Chapman.
167. Gudžinskienė, V. (2006). Kritinio mąstymo įvairios interpretacijos ir jų analizė. *Pedagogika*, 81, 107–114.
168. Gunter, H.M. (2001). *Leaders and leadership in education*. London: Paul Chapman.
169. Gurr, D.M. (1995). Principal and teacher perspectives on the leadership role of principals in schools of the future. *Research and Practice in Educational Administration*, 6, 81–106.
170. Gurr, D.M. (1996). On conceptualizing school leadership: time to abandon transformational Leadership. *Leading and Managing*, 2 (3), 221–239.
171. Gurr, D.M., Drysdale, L., Mulford, M. (2005). Successful principal leadership: Australian case studies. *Journal of educational administration*, 43 (6), 539–551.
172. Guskey, T. R. (2004). *Profesinio tobulinimosi vertinimas*. Vilnius: Garnelis.
173. Gutierrez, M., Tasse, T. (2007). Leading with theory: Using a theory of change approach for leadership development evaluations. In Hannum, K. M., Martineau, J. W., Reinelt, C. (Eds.). *The Handbook of Leadership Development Evaluation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
174. Hallinger, P. Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behaviour of principals. *Elementary school journal*, 86 (2), 217–247.
175. Hallinger, P. (1998). Educational leadership and students' achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 10 (4), 50–65.
176. Hallinger, P. (2000). A review of two decades of research on the principalship using the Principal Instructional Management Rating Scale. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, Washington.
177. Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33 (3), 329–351.
178. Hallinger, P. (2008). Methodologies for studying school leadership. Paper presented at the annual meeting of the annual conference of AERA. New York.
179. Hallinger, P., Heck, R.H. (1998). Exploring the principals contribution to school effectiveness. *School effectiveness and school improvement*, 9, 157–191.
180. Hallinger, P., Heck, R.H. (2005). The study of educational leadership and management. Where does the field stand today? *Educational Management, Administration and Leadership*, 33 (2), 229–244.

181. Hammond, R. L. (1973). Evaluation at the local level. B. R. Worthen, J. R. Sanders, (eds.). *Educational Evaluation: theory and practice*. Belmont, CA: Wadsworth.
182. Handy C. (1991). *The Age of Unreason*. London: Sage.
183. Handy, C. (1976). *Understanding organization*. London; Sage.
184. Hansford, B., Tennet, L., Ehrich, L. (2003). Educational mentoring: Is it worth the effort? *Education Research and Perspectives*, 30 (1), 49–61.
185. Hargreaves, A. (1993). Individualism and individuality: reinterpreting the teacher culture. In J. Little, W. McLaughlin, (eds). *Teachers' work*. New York: Teacher's College Press.
186. Hargreaves, A. (1999). *Keičiasi mokytojai, keičiasi laikai*. Vilnius: Tyto alba.
187. Hargreaves, A., Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
188. Hargreaves, A., G. Halász, B. Pont, (2008). The Finnish Approach to System Leadership. A case study report for the OECD Improving School Leadership activity. Prieiga per internetą www.oecd.org/edu/schoolleadership
189. Hargreaves, A., Reynolds, D. (1989). Decomprehensivization. In A. Hargreaves, D. Reynolds, (eds.). *Education policies: controversies and critiques*. Philadelphia: The Falmer Press.
190. Hargreaves, D. (2004). *Personalising Learning: Next Steps in Working Laterally*. London: Specialist Schools and Academies Trust.
191. Hargreaves, D.H. (2006). *A New shape of schooling?* London: Specialist Schools and Academies Trust.
192. Harris, A. (2010). *Pasidalytoji lyderystė mokykloje. Ateities lyderių ugdymas*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
193. Harris, D., Camburn, E. M. (2007). School leadership for student achievement: A survey and quasi experimental analysis of leadership in Florida. A proposal to the institute of Education Sciences.
194. Hart, A.W. (1993). *Principal Succession: Establishing Leadership in Schools*. Albany, NY: Suny Press.
195. Heck, R. (2003). Examining the impact of professional preparation on beginning school administrators. In P. Hallinger (ed). *Reshaping the landscape of school leadership development: A global perspective*. Lisse: Swets and Zeitlinger.
196. Hoffman, F. J., Johnson, J., Howard, G. (2005). Professional Development for Principals by Principals. *Leadership*, 5, 89–96.
197. Hoy, W., Miskel, C.G. (1987). *Educational administration: theory, research and practice*. New York.
198. Hopkins, D. (1984). Change and organizational character of teacher education. *Studies in Higher Education*, 9 (10), 37–45.
199. Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London: Routledge.
200. Hopkins, D. (2003). Change and organizational character of teacher education. *Studies in Higher Education*, 9 (10), 37–45.
201. Hopkins, D., Ainscow, M. West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. London: Cassel.
202. Hopkins, D., Ainscow, M., West, M. (1998). *Kaita ir mokyklos tobulinimas*. Vilnius: Tyto alba.
203. Hopkins, D., West, M., Ainscow, M. (1996). *Improving the quality of education for all: progress and challenge*. London: David Fulton Publishers.

204. Howel, D.A. (1986). *A bibliography of educational administration in the UK*. Windsor.
205. Howell, K. W., McCollum-Gahley, J. Monitoring Instruction <http://www.comp.mq.edu.au/richards/papers/1514138.pdf>.
206. Huber, S. G. (1997). *Headteachers' views on headship and training: a comparison with the NPQH*. School of Education, University of Cambridge, Cambridge.
207. Huber, S. G. (2004). *Preparing school leaders for the 21st century: an international comparison of development programs in 15 countries*. London: Taylor & Francis Group.
208. Huber, S. G. (2008) *Management and leadership development*. In international encyclopaedia of education. Elsevier.
209. Hughes, M. G. (1985). Theory and practise in education management. In S. M. Hughes, G., Ribbins, P., Thomas, H. (eds.). *Managing education: the system and the institution*. Sussex: Holt, Rinehart and Winston.
210. Indriūnas, A. (1971). *Vadovavimo technika*. Vilnius: Mintis.
211. Youngs, P., King, M.B. (2002). Principal leadership for professional development to built school capacity. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 643–670.
212. Yukl, G. (1998). *Leadership in organization*. Englewood Cliffs.
213. Jankauskienė, N., Augustinienė, A., Čiučiulkienė, N. (2009). *Kaip parengti kvalifikacijos tobulinimo programą?* Kaunas: Technologija.
214. Jarvis, P. (1987). *Adult learning and social context*. London: Croom Helm.
215. Jarvis, P. (1998). Besimokanti visuomenė - šiuolaikinio pasaulio reiškinys. *Mokykla*, 1/2, 1–6.
216. Jarvis, P. (2001). *Mokymosi paradoksai*. Kaunas: VDU.
217. Jarvis, P., Holford J., Griffin C. (2004). *The theory and practice of learning*. London: Kogan Page.
218. Jirasinghe, D., Lyons G. (1996). *The competent head: a job analysis of heads' tasks and personality factors*. The Falmer Press, London.
219. Joyce, B., Showers, B. (1995). *Student achievement through staff development: fundamentals of school renewal*. New York: Longman.
220. Jonassen, D. H., Land, S. (2002). Preface. In D. H. Jonassen, S. M. Land, (Eds.). *Theoretical foundations of learning environments*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
221. Jonassen, D.H., Kwon, H.I. (2001). Communication patterns in computer-mediated vs. face-to-face group problem solving. *Educational Technology: Research and Development*, 49 (10), 35–52.
222. Jonassen, D.H., Hong, N.S., McGee, S. (2001). Predictors of well-structured and ill-structured problem solving in an astronomy simulation. *Journal of Research in Science Teaching*, 40 (1), 6–33.
223. Jonušaitė, S., Žydžiūnaitė, V., Merkys, G. (2005). Socialinio pedagogo adaptacijos ko-kybin4 diagnostika. *Pedagogika*, 76, 23–32.
224. Jovaiša, L. (1993). *Pedagogikos terminai*. Kaunas: Šviesa.
225. Jovaiša, L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Kaunas: Šviesa.
226. Jucevičienė P. (2007). *Besimokantis miestas*. Kaunas: Technologija.
227. Jucevičienė, P. (1996). *Organizacijos elgsena*. Kaunas. Technologija.
228. Jucevičienė, P. (1998). *Edukologijos idėjos Lietuvos švietimo sistemos modernizavimui*. Kaunas: Technologija.

229. Jucevičienė, P. (2003). Pedagogų IKT kompetencijos dinamiškos struktūros pagrindimas. *Socialiniai mokslai*, 2 (39), 70–81.
230. Jucevičienė, P. (2010). *Universiteto edukacinė galia: atsakas į XXI amžiaus iššūkius*. Kaunas: Technologija.
231. Jucevičienė, P., Lepaitė, D. (2000). Kompetencijos sampratos erdvė. *Socialiniai mokslai*, 1 (22), 40–49.
232. Jucevičius, R. (1996). *Vadybos pagrindai*. Kn. N. Večkienė (red.). Švietimo vadybos įvadas. Kaunas: Technologija.
233. Jucevičius, R. (1997). *Strateginis organizacijų vystymas*. Kaunas: Technologija.
234. Juozaitienė, R., Juozaitis, A. M. (sud.). (2003). *Savarankiško mokymosi gidas*. Vilnius: LSŠA.
235. Juozaitis, A. (1997). *Ugdomasis inspektavimas*. Vilnius: LR ŠMM leidybos centras.
236. Juozaitis, A. M. (2006). *Besimokantieji suaugusieji*. Vilnius: LSŠA.
237. Kalvaitis, A. (2002). *Gimnazijų vieta šiuolaikinėje Lietuvos švietimo sistemoje*. Vilnius.
238. Kaplan, R. S., D. P. Norton (1996). *The balanced scorecard: translating strategy into action*. Harvard Business School Press, Boston.
239. Kardelis, K. (2002). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Kaunas. Judex leidykla.
240. Katiliūtė, E. (2008). *Švietimo politika ir jos tyrimo metodologija*. Kaunas: LKKA.
241. Kelehear, Z. (2003). Mentoring the organization: helping principals bring schools to higher levels of effectiveness. *Bulletin*, 87(637), 35–47.
242. Kelley, C., Shaw, J.J. (2009). Comprehensive leadership development. In Young, M. D., Crow, G. M., Murphy, J., Ogawa, R. T. (Eds.). *Handbook on the education of school leaders*. New York: Routledge.
243. Kirby, P. C., Blase, J. (2000). *Bringing out the best in teachers: what effective principals do*. Thousands Oaks, CA: Corwin Press.
244. Kirkpatrick, D. L., Kirkpatrick, J. D. (2009). *Transferring learning to behavior: using the four levels to improve performance*. Berrett-Koehl Publishers.
245. Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. 2nd ed. New York: Cambridge Books.
246. Knowles, M. S. (1984). *The Adult Learner: A Neglected Species*. Houston: Gulf.
247. Knowles, M. S. (1975a). *Self-Directed learning*. Chicago: Follet.
248. Knowles, M., Holton E., Swanson R. (1998). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (5th ed.). Houston: Gulf Publishing Co.
249. Knowles, M.S. (1975b). *Self-Directed Learning: A guide for learners and teachers*. New York: Cambridge Books.
250. Kofman, F., Senge P. (1995). Communities of Commitment: The Heart Of Learning Organizations. In Sarita Ch., Renesch, J. (Eds.). *Learning Organizations: Developing Cultures for Tomorrow's Workplace*. Portland, OR: Productivity Press.
251. Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
252. Kontautienė, R., Melnikova, J. (2007). Preparation for School Leadership in Lithuania: Trends and Reflections. *Spring University. Changing Education in a Changing Society (II)*, 114–120.

253. Kotter, J. P., Schlesinger, L. A. (1979). Choosing strategies for change. *Harvard Business Review*, 57, 106-114.
254. Kottkamp, R. B., Rusch, E. A. (2009). The landscape of scholarship on the education of school leaders. In M. D. Young, G. M. Crow, J., Murphy, R. T. Ogawa, (Eds.). *Handbook on the education of School Leaders*. New York: Routledge.
255. Kouzes, J. M., Posner, B. Z. (1996). *The Leadership Challenge*. San Francisco: Jossey Bass.
256. Kouzes, J. M., Posner, B. Z. (1999). *Encouraging the heart: a leader's guide to rewarding and recognizing others*. San Francisco: Jossey Bass.
257. Kowalski, T. J., Reitzug, U. C. (1993). *Contemporary school administration*. New York.
258. Kraujutaitytė, L., Pečkaitis J.S. (2003). *Nuotolinių studijų organizavimas: strategijos ir technologijos*. Vilnius: Lietuvos teisės universitetas.
259. Kučinskas, Kučinskienė, (2002). Švietimo vadybos specialistų rengimas. *Tiltai*, 10, 101–107.
260. Kučinskienė, R. (2003). *Ugdymo karjerai metodologija*. Klaipėda: KU leidykla.
261. Kuhn, T. S. (2003). *Mokslo revoliucijų struktūra*. Vilnius: Pradai.
262. Kvale, S. (1996). Interviews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing.
263. La Pointe, M., Davis, S. H. (2006). Effective schools require effective principals. *Leadership*, 8.
264. Lambert, L. (1995). New directions in the preparation of educational leaders. *Thrust for Educational Leadership* 24 (5), 6–10.
265. Lambert, L. (2011). *Lyderystės gebėjimai ir tvari mokyklos pažanga*. Vilnius: Švietimą aprūpinimo centras.
266. Lapinskienė, D. (2002). Edukacinė studentą įgalinanti studijuoti aplinka. (Daktaro disertacija: socialiniai mokslai, edukologija. Kaunas: KTU).
267. Lashway, L. (2001). Leadership for accountability. *Research Roundup*, 17(3), 1–14
268. Laužackas, R. (1999). *Sistemoteorinės profesinio rengimo kaitos dimensijos*. Kaunas: VDU.
269. Laužackas, R. (2005). *Profesinio rengimo metodologija*. Kaunas: VDU.
270. Laužackas, R., Pukelis, K. (2000). Kvalifikacija ir kompetencija: samprata, santykis bei struktūra profesijos mokytojo veiklos kontekste. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*, 3, 48–56.
271. Laužackas, R., Stasiūnaitė, E., Teresevičienė, M. (2005). *Kompetencijų vertinimas neformaliajame ir savaiminiame mokymesi*. Kaunas: VDU.
272. Lawrence, M., Santiago, H., Zamora, K., Bertani, A., and Bocchino, R. (2009). Practice as performance. *Principal Leadership* 9(4), 32–38.
273. Leithwood, et al. (Eds.). (1996). *International Hand-book of Educational Leadership and Administration part I*. Kluwer Academic Publishers.
274. Leithwood, K. (1992). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*, 49 (5), 8–12.
275. Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30 (4), 498–518.
276. Leithwood, K. (2001). School leadership in the context of accountability policies. *International Journal of Leadership in Education*, 4 (3), 217–235.
277. Leithwood, K. A., Stager, M. (1989). Expertise in principals' problem solving. *Educational Administration Quarterly*, 25(2), 126–161.

278. Leithwood, K., Begley, P. T., Cousins, J. B. (1992). *Developing Expert Leadership for Future Schools*. London: Falmer Press.
279. Leithwood, K., D. Jantzi, R. Steinbach, (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Open University Press, Buckingham. Open University Press.
280. Leithwood, K., Jantzi, D. (2005). *A Review of Transformational School Literature, Research 1996–2005*. Montreal: AERA.
281. Leithwood, K., Jantzi, D. (1999). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration* 38 (2), 112–129.
282. Leithwood, K., Levin, B. (2009). Understanding and assessing the impact of leadership development. In J. Lumby, G. Crow, P. Pashiardis, (eds.). *International handbook on preparation and development of school leaders*. New York: Routledge.
283. Leithwood, K., Levin, B. (2004). *Assessing school leaders and leadership programme effects on pupil learning: Conceptual and methodological Challenges*. London: Department for education and skills.
284. Leithwood, K., Reidlinger, B., Bauer, S., Jantzi, D. (2003). *Leadership program*. Open University Press.
285. Leithwood, K., Riehl, C. (2005). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia: Temple University.
286. Leithwood, K., Seashore-Louis, K. (2011). *Linking leadership to student learning*. San Francisco: Jossey Bass.
287. Leithwood, K., Seashore-Louis, K., Anderson, S., Wahlstrom, K. (2004). *How leadership student learning*. New York: The Wallace Foundation.
288. Lemmens, P., Tan, E., Knibbe, R. (1992). Measuring quantity and frequency of drinking in a general population survey: A comparison of five indices. *Journal of Studies on Alcohol*, 53, 476–486.
289. Lepaitė, D. (2001). *Kompetencijų plėtojančių studijų programų lygio nustatymo metodologija (verslo studijų atvejis)*. (Daktaro disertacija: socialiniai mokslai, edukologija. Kaunas: KTU).
290. Lėpeškieinė, V. (1996). *Humanistinis ugdymas mokykloje*. Vilnius: Valstybinis leidybos centras.
291. Levine, A. (2005). Educating school leaders. *Education Administration quarterly*, 4 (1), 97–118.
292. Levine, D.U., Lezotte, K.W. (1990). *Unusually effective schools: a review and analysis of research and practice*. Madison.
293. Levine, D. U., Lezzotte, L. W. (1990). *Unusually effective schools: a review and analysis of research and practise*. Madison: National Center for Effective Schools Research.
294. Levine, R. E., Chambers, J. G., Duenas, I. E., Hikido, C. S. (1998). Improving the measurement of staffing resources at the school level: The Development of Recommendations for NCES for the Schools and Staffing Surveys (SASS). Working Paper Series.
295. Lewis, S. (2009). *The study of education: an introduction*. London: Continuum.
296. Liepaitė, D. (2003). *Kompetencijų plėtojančių studijų programų lygio nustatymo metodologija*. Kaunas: Technologija.
297. Liepaitė, D., Jucevičienė, P. (2000). Kompetencijos sampratos erdvė. *Socialiniai mokslai*, 1 (22), 45–49.

298. Liethwood, K., Riehl (2005). *A new agenda: directions for research on educational leadership*. New York: Teachers College Press.
299. Lietuvos nacionalinės kvalifikacijų sąrangos metmenys (2007). Vilnius: Lietuvos darbo rinkos mokymo tarnyba.
300. Lietuvos Respublikos Seimo nutarimas (2003 m. liepos, 4 d. Nr. X-1700) Dėl valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatų“. Valstybės žinios, Nr. 71-3216.
301. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas (2005 m. birželio 7 d. r. ISAK-1041) „Dėl švietimo konsultantų veiklos nuostatų“. Valstybės žinios, 2005, Nr. 73-2666.
302. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas (2005 m. liepos 21 d. Nr. ISAK-1521) „Dėl valstybinių ir savivaldybių mokyklų vadovų, jų pavaduotojų ugdymui, ugdymą organizuojančių skyrių vedėjų, atestacijos nuostatų patvirtinimo“. Valstybės žinios, 2005, Nr. 73-2990).
303. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas (2006 m. sausio 23 d. Nr. ISAK-109) „Dėl institucijų, vykdančių mokytojų ir švietimo pagalbą teikiančių specialistų kvalifikacijos tobulinimą, veiklos vertinimo ir akreditacijos“. Valstybės žinios, 2006, Nr. 25-851.
304. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas (2007 m. sausio 15 d. Nr. ISAK-55) „Dėl mokyklos vadovo kompetencijos aprašo patvirtinimo“. Valstybės žinios, 2007, Nr. 9-362.
305. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas (2007 m. kovo 29 d. Nr. ISAK-556) „Dėl valstybinių ir savivaldybių mokyklų vadovų, jų pavaduotojų ugdymui, ugdymą organizuojančių skyrių vedėjų, mokytojų, pagalbos mokiniui specialistų kvalifikacijos tobulinimo nuostatų patvirtinimo“. Valstybės žinios, 2007, Nr. 39-1462.
306. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas (2007 m. lapkričio 23 d. Nr. ISAK-2275) „Dėl valstybinių ir savivaldybių mokyklų vadovų, jų pavaduotojų ugdymui, ugdymą organizuojančių skyrių vedėjų, mokytojų, pagalbos mokiniui specialistų kvalifikacijos tobulinimo programų tvarkos aprašo patvirtinimo“. Valstybės žinios, 2007, Nr. 125–5124.
307. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas (2008 m. vasario 12 d. Nr. ISAK-398) „Dėl prioritetinių valstybinių ir savivaldybių mokyklų vadovų, jų pavaduotojų ugdymui, ugdymą organizuojančių skyrių vedėjų, mokytojų, pagalbos mokiniui specialistų kvalifikacijos tobulinimo krypties patvirtinimo“. Valstybės žinios, 2008, Nr. 21-778.
308. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas (2011 m. liepos 1d. įsakymas Nr. ISAK-1193) „Dėl konkurso valstybinių ir savivaldybių švietimo įstaigų (išskyrus aukštąsias mokyklas) vadovų pareigoms eiti tvarkos aprašo patvirtinimo“. Valstybės žinios, 2011, Nr. 4049-4050.
309. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas (2011 m. liepos 1d. įsakymas Nr. ISAK-1194) „Dėl kvalifikacinių reikalavimų valstybinių ir savivaldybių švietimo įstaigų (išskyrus aukštąsias mokyklas) vadovams aprašo patvirtinimo“. Valstybės žinios, Nr. 4051.
310. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas. (2003 m. birželio 17 d. NR. IX-1630). Valstybės žinios, 2003, Nr. 63-2853.
311. Lietuvos švietimo koncepcija (1992). Vilnius: LŠMM. www.smm.lt/strategija/koncepcija/html.

312. Lindstrom, P. H., Speck, M. (2004). *The principal as professional development leader*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
313. Lines, R., Muir, P. (2004). The holistic curriculum of capability: whose holism? Paper presented at the HERDSA, Sarawak: Curtin University. Prieiga per internetą: http://emedia.rmit.edu_au/edmag/files/ed_magazine/holistic_curriculum.pdf.
314. *Lyderių laikas. Švietimo vadybos kaitos projektas*. (2007). Vilnius: ŠMM švietimo aprūpinimo centras.
315. Lyotard, J. F. (1994). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Manchester.
316. London, M. (2002). *Leadership Development: Paths to Self-Insight and Professional Growth*. London: Prentice-Hall.
317. Long, S. (2002). Mentoring: a personal reflection. *New library world*, 103 (1174), 94–97.
318. Longworth, N. (1999). *Making lifelong learning work*. London.
319. Louden, W., Wildy, H. (1999). *Circumstance and proper timing*: Context and the construction of a standards framework for school principal's performance. *Educational Administration Quarterly*, 35 (3), 398–422
320. Lucas, V., Valentine, J., Miles, M. (2001). *A comprehensive model for school leadership*. National School Assessment Annual Conference, the University of Columbia. <http://www.cybersonny.com>
321. Lungu, G. (1985). In defense of bureaucratic organization in education. *Educational Management and Administration*, 13, 172–178.
322. Luobikienė, I. (2003). *Sociologinių tyrimų metodika*. Kaunas: Technologija
323. Lusthaus, Ch. (1997). Mokyklos veiklos vertinimo ir tobulinimo principai. (Kn.) Švietimo studijų sąsiuvinis, 1. Vilnius.
324. Mačianskienė, N., Gedvilienė G., Linkaitytė G., Teresevičienė M. (2004). *Suaugusiųjų mokymasis. Mentoriavimas*. Kaunas: VDU.
325. Mayring, Ph. (2000). Qualitative Content Analysis. Forum Qualitative Social Research (On-line Journal) <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089>.
326. Mayring, Ph. (2000). Qualitative Content Analysis. *Qualitative Social Research*, 2, 112–121.
327. Marshall, G. (1996). *The application of performance indicators at the school level to a program planning and evaluation cycle*. Sydney.
328. Mažeikis, G. (2007). *Kompetencijų ugdymo sistema taikant kooperuotų studijų metodą*. Šiauliai: ŠU leidykla.
329. McCough, D. (2003). Leaders as learners: an inquiry into the formation and transformation of principals' professional perspectives. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25 (4), 449–471.
330. Mečkauskienė, R. (2009). Mokyklos vadovo vaidmenų transformacija. *Jaunujų mokslininkų darbai*, 1 (22), 184–186.
331. Mečkauskienė, R. (2010). Mokyklos valdymo kaitos veiksniai ir kryptys. *Pedagogika*, 99, 23–30.
332. Mečkauskienė, R. (2011). Mokyklos valdymo kaita švietimo pokyčių sąlygomis. (Daktaro disertacija, socialiniai mokslai, edukologija, VPU).
333. Merkys, G. (2002). *Pedagoginio tyrimo metodologijos pradmenys*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.

334. Merkys, G. (1999a). Testavimas-socialinių mokslų principas. Metodologinio diskurso projekcija. *Socialiniai mokslai* 2 (19), 5–12.
335. Merkys, G. (1999b). Empirinė-analitinė paradigma ir šiuolaikinis socialinis tyrimas. *Filosofija: sociologija*, 3.
336. Merriam, S. B., Cafarella, R. S. (1999). *Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
337. Mikoliūnienė, V. (2000). *Vadovas mokyklos kaitos procese*. Šiauliai: ŠU leidykla.
338. Mikoliūnienė, V. (2002). *Vadybos abėcėlė praktinėje pedagogo veikloje*. Vilnius: PPRC.
339. Miller, T.W., Miller, J.M. (2001). Educational leadership in the new millennium: a vision for 2020, *International Journal of Leadership in Education*, 4 (2), 181–189.
340. Miškinis, K. (1980). Valdymo struktūra ir principai. (Kn.) Cibulskis, R. (sud.) Mokyklos tobulinimo klausimai. Vilnius: PMTI.
341. Miškinis, K. (1987). *Vadovavimo mokyklai pagrindai*. Vilnius: Mokslas.
342. Miškinis, V. (1982). *Prie mokyklos vairo*. Kaunas: Šviesa.
343. *Mokymosi visą gyvenimą memorandumas* (2001). Vilnius, LŠŠM, LSŠM.
344. Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategija. Švietimo ir mokslo ministro ir Socialinės apsaugos ir darbo ministro 2004 m. kovo 26 d. įsakymas Nr. ISAK-433/A1-83. Valstybės žinios, Nr. 122-4647.
345. Morgan G. (1998). *Images of Organizations*. London: Sage.
346. Mortimore, P. (1995). *The primary head: roles, responsibilities and reflection*. London: Sage.
347. Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., Ecob, R. (1988). *School matters: the junior years*. London: Paul Chapman.
348. Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks Sage.
349. Mulford, B. (2003). Leadership for organizational learning and improved students outcomes. *Cambridge Journal of Education*, 33 (2), 175–195.
350. Mulford, B. (2008). School leaders: changing roles and impact on teacher and school effectiveness. A paper commissioned by the Education and Training Policy Division, OECD, for the Activity Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers.
351. Mullaney, P. (1991). *Implementing change in educational organization*. In J.J. Raiche, (ed). School improvement. Minneapolis.
352. Mumford, A. (1997). *Management development: Strategies for action*. London: Institute of personnel management.
353. Murphy, C. (1997). Finding Time for Faculties to Study Together. *Journal of Staff Development*. 18 (3), 29–32.
354. Murphy, J. (2003). Developing standards for school leadership development: a process and rationale. In P, Hallinger, (ed.). Reshaping the landscape of school leadership development: a global perspective. Lisse: Swets and Zeitlinger.
355. Murphy, J., Hallinger, P. (1992). *The principalship in an era of transformation*. Journal of Managerial Applications. New York: The Free Press Macmillan.
356. Murphy, J., Vriesenga, M. (2006). Research on school leadership preparation: An analysis. *School leadership and management*, 26 (2), 183–195.
357. Naisbitt, J. (1982). *Ten new directions for transformation of our lives*. New York.
358. NCSL (2010) Leadership development framework. Nottingham: NCSL.
359. Nicholls, G. (2001). *Professional development in higher education: new directions and dimensions*. London: Kogan.

360. Nonaka, I. (1998). *The knowledge creating company*. Boston: Harvard Business School Press.
361. Northouse, P. G. (1997). *Leadership: Theory and Practice*. California: Sage Publications.
362. Nunnolley, J.C., Whaley J., Mull R., Hott G. (2003). Brain compatible secondary schools: The visionary principal's role. *Bulletin*, 87 (637), 48–59.
363. Oakes, J. (2005). *Detracting schools: early lessons from the field*. *Phi Delta Kappan*, 73, 448–454.
364. OECD (2001). What school for the future? OECD, Paris.
365. OECD (2005). Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers. OECD, Paris.
366. Olsen, J. (2002). Towards a European administrative space? Advanced research on the Europeanisation of the Nation-State (Arena), University of Oslo, Working Paper Nr. 26. Opportunities. *Educational Administration Quarterly*, 38 (2), 213–232.
367. Pacevičienė, R., Lekavičienė, V., Augienė, D. (2010) *Praktinės projektų valdymo metodo taikymo galimybės*. Šiauliai: ŠU leidykla.
368. Pajuodis, A. (2005). *Prekybos marketingas*. Vilnius: Eugrimas.
369. Peckham, P. D., Roe, W. D. (1977). The effect of frequent testing. *Journal of Research and development in Education*, 10, 40–50.
370. Pedler, M.J., Burgoyne, J.E., Boydell, T.M. (1991). The Learning Company: A Strategy for Sustainable Development. Maidenhead. Mc-Graw-Hill. Performance. *Principal Leadership*, 9 (4), 32–8.
371. Peterson, K. (2002). The Professional Development of Principals. *New Directions for Evaluation*, 114, 63–61.
372. Pierce, M. C., Fenwick, L. (2005). *Professional development of principals*. Professional development form the inside-out. *The news letter of the comprehensive centre region*, VI, 8 (1), 32–38.
373. Pollit, C., Bouckaert, G. (2003). *Viešojo valdymo reforma: lyginamoji analizė*. Vilnius: Algarvė.
374. Pont, B., Nusche, D., Hopkins, D. (2008). *Improving School Leadership*, Volume 2: Case Studies on System Leadership, OECD, Paris.
375. Pont, B., Nusche, D., Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership*, Volume 1: Policy and Practice, OECD, Paris.
376. Pranskūnienė, E., Vildžiūnienė, M. (1998). Mokyklos kaita – tai kelionė. *Mokykla*, 3, 1–5.
377. Prawat, R., Peterson, P. (1999). Social constructivist views of learning. Handbook of research on educational administration. San Francisco: Jossey-Bass.
378. Pukelis, K. (2009). Gebėjimas, kompetencija, mokymosi/studijų rezultatas, kvalifikacija ir kompetentingumas: teorinė dimensija. *Aukštojo mokslo kokybė*, 6, 12–35.
379. Purkey, S. C., Smith M. S. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83 (4), 427–452.
380. Rado, P. (2001). *Švietimas pereinamuoju laikotarpiu. Švietimo politikos kūrimo kryptys Vidurio Europos ir Baltijos šalyse*. Vilnius: Garnelis.
381. Reeves, D. B. (2004). Evaluating administrators. *Educational Leadership*, 61 (7), 52–58.
382. Reeves, D. B. (2004). *Assessing educational leaders*. Thousand Oaks: Corwin Press.

383. Reynolds, A. J. (1992). *Grade retention and school adjustment: An explanatory analysis*. A Proposal to the Institute of Education Sciences. Florida
384. Reynolds, D. (1991). Changing ineffective schools. In M. Ainscow, (ed.). *Effective schools for all*. London: Fulton.
385. Reynolds, D. (1992). *School effectiveness and school improvement*. A working paper. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.
386. Richards, D., Busch, P. A. (2005). Measuring, formalizing and modelling tacit knowledge. A paper prepared for the OECD Improving School Leadership activity. Prieiga per internetą www.oecd.org/edu/schoolleadership
387. Robbins, S. (2000). *Organizational behaviour: Concepts, Controversies, applications*. London: Prentice Hall.
388. Robertson, S. L. (2003). The politics of devolution, self management and post-fordism. In J. Smyth, (ed.). *A socially critical view of self-managing school*. London: Falmer.
389. Rogers, P. J., Weiss, C. H. (2007). Theory-based evaluation: Reflections ten years on: past, present, future. *New Directions for Evaluation*, 114, 63–81.
390. Rowan, B., Camburn, E., Correnti, R. (2004). Using teacher logs to measure the enacted curriculum: A study of literacy teaching in third-grade classrooms. *Elementary School Journal*, 105, 75–102.
391. Rupšienė, L. (2007). *Kokybinio tyrimo duomenų rinkimo metodologija*. Klaipėda: KU leidykla.
392. Rutter, M. (1979). *Fifteen thousand hours*. London: Open Books.
393. Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. Smith, A. (1979) *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
394. Sajienė, R. (sud.). (2003). *Mentoriaus knyga. Mokytojų rengimas*. Kaunas: VDU.
395. Sakalas A., Šilingienė V. (2000). *Personalo valdymas*. Kaunas: Technologija.
396. Sakalas, A. (1998). *Personalo vadyba*. Vilnius: Margi raštai.
397. Sammons, P., Hillman, J. (1995). *Key characteristics of effective schools: a review of effectiveness research*. A report by Institute for the Office of Standards in Education.
398. Sarason, S. (1982). *The culture of school and the problem of change*. Boston.
399. Sarges, W. (1995). *Diagnostic, assessment, psychologic, personalauswahl*. Gottingen: Hogrefe.
400. Scheerens, J. (1992). *Schools Effectiveness*. London: Cassel.
401. Scheerens, J. (2000). Improving school effectiveness. *Fundaments of Educational Planning*, 68, 52–68.
402. Schein, E. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco.
403. Schratz, M. (2006). *Leading and learning: 'odd couple' or 'powerful match'?* Innsbruck.
404. Scott, G. (1999). *Change matters: making a difference in education and training*. St Leonards: Allen and Unwin.
405. Scott, G. (2003). *Learning principals: leadership capabilities and learning research in NSW*. A report prepared for the NSW Department of Education and Training.
406. Scott, G. (2010). *Learning leaders in times of change*. Sydney: NSW DET.
407. Scriven, M. S. (1972). Pros and Cons about goal-free evaluation. *Evaluation Comment*, 3 (4), 1–7.
408. Seilius, A. (1998). *Organizacijų tobulinimo vadyba*. Klaipėda: KU leidykla.

409. Senge P., Roberts Ch., Ross R., Smith B., Kleiner A. (1994). *The fifth discipline field book. Strategies and tools for building a learning organization*. New York: Doubleday-Currency.
410. Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline*. New York: Doubleday.
411. Senge, P. (1992). *The fifth discipline. The art and practice of learning organization*. London: Century Business.
412. Senge, P., Roberts, C., Ross, R. (1994). *The dance of change: The challenges of sustaining momentum in learning organizations*. New York: Doubleday.
413. Sergiovanni, T.J. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership, 41 (5)*, 4–13.
414. Sergiovanni, T. J. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership, 41*, 4–13.
415. Sergiovanni, T. J. (1990). *Value-added leadership*. New York.
416. Sergiovanni, T. J. (1990). *Value-Added leadership: low to get extraordinary performance in schools*. London: HBJ.
417. Sergiovanni, T. J. (1991). *The Principalship: a reflective practice perspective*. Needham Heights MA, Allyn and Bacon.
418. Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral leadership: getting to the heart of school improvement*. San-Francisco, CA, Jossey Bass.
419. Sergiovanni, T. J. (1996). *Leadership for schoolhouse: how is it different?* San Francisco.
420. Sheppard, B. (1996). Exploring the transformational nature of instructional leadership. *Alberta Journal of Educational Research, 3*, 325–44.
421. Shön, D. (1983). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
422. Showers, B., Joyce, B. (1996). The evolution of peer coaching. *Educational Leadership, 53*, 12–16.
423. Silins, H. C., Mulford, R. M., Zarins, S. (2002). Organizational learning and school change. *Educational Administration Quarterly, 38 (5)*, 613–642.
424. Silins, H., Mulford, B., Zarins, S. Bishop, P. (2000) Leadership for organizational learning in Australian secondary schools. In K. Leithwood, (Ed.). *Understanding schools as intelligent systems*. Greenwich: Connecticut, JAI.
425. Simonaitienė, B. (2004). *Mokykla – besimokanti organizacija*. Kaunas: Technologija.
426. Simonaitienė, B. (2007). *Mokyklos besimokančios organizacijos vystymas*. Kaunas: Technologija.
427. Simonaitienė, B., Targamadžė, V. (2002). Bendrojo lavinimo mokyklos, kaip besimokančios organizacijos, veiklos charakteristikos teorinis pagrindimas. *Tiltai, 1*, 95–105.
428. Smith, W., Andrews, R. (1989). *Instructional leadership: how principals make a difference*. Alexandria.
429. Smith, E. (2001). The role of tacit and explicit knowledge in the workplace. *Journal of Knowledge Management, 5*, 311–321.
430. Smylie, M., Bennett, A. (2006). What do we know about developing school leaders? In W. Firestone, C. Riehl, (eds.). *A new agenda for research in educational leadership*. NY: Teachers College Press.
431. Southworth, G. (1993). *School leadership and school development: reflections from research, school organizations*. London: Sage.

432. Southworth, G. (1997). Primary headship and leadership. In M. Crawford, L., Kydd, C, Riches, (eds.). *Leadership and teams in educational management*, Buckingham, Open University Press.
433. Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools: reflections and empirical evidence. *School Leadership and Management*, 22 (1), 73–92.
434. Sparks, G. M., Simmons, J. (1989). Inquiry-oriented staff development: using research as a source of tools, not rRules. In S. Caldwell, (ed.). *Staff development: a handbook of effective practices*. Oxford, OH: National Staff Development Council.
435. Spencer, L. M., Spencer S. M., (1993). *Competence at work: models for superior performance*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
436. Spry, G. Duignan, P. (2003). Framing leadership in Queensland Catholic schools. Paper present at the New Zealand Association of Research in Education/Australian Association of Research in Education (NZARE/AARE) conference. www.wallacefoundation.org.
437. Stacey, R. (1992). *Managing the unknowable*. San Francisco: Jossey - Bass.
438. Stanišauskienė, V., Večkienė, N. (2000). Karjeros samprata: mokslinio požiūrio kita ir jos refleksijos Lietuvoje problema. *Socialiniai mokslai*, 2, 23–30.
439. Starratt, R. J. (2001). *Democratic leadership theory in late modernity: an oxymoron or ironic*. Boston, MA: Harvard University
440. Steele, J. L., Meredith, K.S., Temple, C. (1998). *A framework for critical thinking across the curriculum* (Prepared for Reading and Writing for Critical Thinking Project), Guidebook I.
441. Stein, M. K., D'Amico, L. (2000). *How subjects matter in school leadership*. A paper presented at the annual meeting of the American educational research association, New Orleans.
442. Stephenson, J. (1992). Capability and quality in higher education. In J. Stephenson, S. Weil, (eds.). *Quality in learning: a capability approach to higher Education*. London: Kogan Page.
443. Stephenson, J. (2000). Corporate capability: implications for the style and direction of work-based learning. Sydney: University of Technology.
444. Stephenson, J., Weil, S. (1992). *Quality in learning: a capability approach to higher Education*. London: Kogan Page.
445. Stoll, L. (1991). School effectiveness in action: supporting growth in schools and classrooms. In M. Ainscow (ed.). *Effective Schools for All*. London: Fulton.
446. Stoll, L., Fink, D. (1996). *Changing our Schools*. Milton Keynes: Open University Press.
447. Stoll, L., Fink, D. (1998). *Keičiame mokyklą*. Vilnius: Margi raštai.
448. Stoner, J. A. F., Freeman, R. E., Gilbert R. D. (1999). *Vadyba*. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
449. Stoškus, S., Beržinskienė, D. (2005). *Pokyčių valdymas*. Šiauliai: ŠU leidykla.
450. Stronge, J. H. (1993). Defining the principalship: instructional leader or middle manager. *NASSP Bulletin*, (77).
451. Supovitz, J.A. (2002). Developing communities of instructional practice. *Teacher College Record*, 104 (8), 1591–1626.
452. Šaparnis, G., Merkys, G. (2000). Socialiniai-profesiniai santykiai tarp mokyklų vadovų ir švietimo skyriaus: kooperacija, konformizmas, rezistencija. *Socialiniai mokslai*, 4 (25), 103–116.

453. Šaparnis, G., Merkys, G., Šaparnienė, D. (2003). Mokyklos direktorių ir jų pavaduotojų vadybos strategijos vaizdinių psychosemantika. *Tiltai*, 2, 103–109.
454. Šaparnis, G., Žaparnienė, D., Merkys, G. (2003). Mokyklų direktorių ir jų pavaduotojų strategijos vaizdinių psychosemantika. *Tiltai*, 2 (23), 103–110.
455. Šimanskienė, L. (2001a). Vadovo vaidmuo formuojant organizacinę kultūrą. *Tiltai* 4, 67–72.
456. Šimanskienė, L. (2001b). Vertybių įtaka organizacinės kultūros formavimui. *Organizacijų vadyba: sisteminiai tyrimai*, 18, 113–123.
457. Štoškus, S. (2002). *Bendrieji vadybos apsektai*. Šiauliai: ŠU leidykla.
458. Švietimo gairės (2003–2012). Vilnius, LŠMM.
459. Taylor, S., Rizvi, F., Lingard, B., Henry, M. (1997). *Education policy and the politics of change*. London: Routledge.
460. Targamadžė, V. (1996). *Švietimo organizacijų elgsena*. Kaunas: Technologija
461. Targamadžė, V. (1999). *Bendrojo lavinimo mokykla: mokinių edukacinio stimuliavimo aspektas*. Kaunas: Technologija.
462. Targamadžė, V. (2001). *Švietimo vadyba*. Klaipėda: KU leidykla.
463. Targamadžė, V. (2006). *Konfliktų kontūrų brėžimas: ugdymo realybės kontekstas*. Vilnius: VPU leidykla.
464. Teresevičienė, M., Gedvilienė G., Zuzevičiūtė V. (2006). *Andragogika*. Kaunas: VDU
465. Teresevičienė, M., Gedvilienė, G. (2003). *Mokymasis grupėse ir asmenybės kaita*. Kaunas: VDU.
466. Teresevičienė, M., Oldroyd, D., Gedvilienė, G. (2004). *Suaugusiųjų mokymasis. Andragogikos didaktikos pagrindai*. Kaunas: VDU.
467. Thomas, H., Martin, J. (1996). *Managing resources for school improvement*. London: Routledge.
468. Tidikis, R. (2003). *Socialinių mokslų tyrimų metodologija*. Vilnius: Lietuvos teisės universiteto leidybos centras.
469. Tomlinson, H. (1999). Recent development in England and Wales: The National Professional Qualification (NPQH) and the Leadership Programme for Serving Headteacher (LPSH), *International Studies in Educational Administration*, 29 (2), 50–60.
470. Trotter, A., Ellison, L., Davies, B. (2001). Determining and developing competencies in schools. In B. Davies, L. Ellison, (Eds.). *School leadership for the XXI century: A competency and knowledge approach* (3rd edition). London: Routledge.
471. Trotter, A., Ellison, L. (1997). Understanding competence and competency. In B. Davies, L. Ellison, (eds.). *School leadership for the 21st century. A competency and knowledge approach*. London: Routledge.
472. Truelove, S. (ed.). (1992). *Handbook of training and development*. Oxford: Blackwell.
473. Tucker, M. S., Coddling, J. B. (Eds). (2002). *The principal challenge: leading and managing schools in an era of accountability*. San Francisco: Jossey Bass.
474. Van Velzen, W., Miles, M., Robin, D., Hameyer, U. (1895). *Making school development work*. Leuven: ACCO.
475. Večkienė, N. (red.) (1996). *Švietimo vadybos įvadas*. Kaunas: Technologija.
476. Waters, T., Marzano, R., McNulty, B. (2004). Leadership that Sparks Learning. *Educational Leadership*, 61, 48–51.
477. Waters, T., Marzano, R.J., McNulty, B. (2003). *Balanced leadership*. London: Sage.

478. Watkins, D., (2000). Learning and teaching: a cross-cultural perspective. *School Leadership and Management*, 20 (2), 161-74
479. Weindling, D. (2001). The changing role of the primary school head teacher. *Educational Management and Administration*, 24, 301–315.
480. Weindling, D., Earley, P. (1987). *Secondary headship: the first years*. Philadelphia: NFER-Nelson.
481. Weiss, C. H. (1995). *Nothing as practical as good theory. Exploring theory based evaluation for comprehensive community initiatives for children and families*. Washington D.C.: The Aspen Institute.
482. West-Burnham, J. (1997). Reflections on leadership in self-managing schools. In Davies, B., Ellison, L. (Eds). *School leadership for the 21st century*. London: Routledge.
483. Wheatley, M. J. (1992). *Leadership and the new science*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
484. Whitmore, J. (2005). *Coaching for performance. growing people, performance and purpose*. London: Nicholas Brealey Publishing.
485. Wildy, H., Wallace, J. (1995). Understanding teaching or teaching for understanding: alternative frameworks for science classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*, 32 (2), 143–156.
486. Wilkinson, D., Birmingham, P. (2003). *Using research instruments: A guide for researcher*. London: Taylor and Francis Group.
487. Willis, Q. (1980). The work activity of school principals: An observational study. *The Journal of Educational Administration*. 18 (1), 27–54.
488. Wood, F. H., Thompson, S. R. (1980). Guidelines for better staff development. *Educational Leadership*, 37 (5), 374–378.
489. Zakarevičius, P. (1996). *Vadyba. Genėzė. Dabartis. Tendencijos*. Kaunas: Technologija.
490. Zaleznik, A., Kets de Vries, M.F.R. (1985). *Power and the corporate mind: how to use rather than misuse leadership*. Chicago.
491. Želvys, R. (1999). *Švietimo vadyba ir kaita: Monografija*. Vilnius: Garnelis.
492. Želvys, R. (2001). *Švietimo vadyba ir kaita*. Vilnius: VU leidykla.
493. Želvys, R. (2003). *Švietimo organizacijų vadyba*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
494. Želvys, R. (2009). Lietuvos švietimo politikos kontekstas. Kn. T. Bulajeva, L. Duoblienė (sud.). Lietuvos švietimo politikos transformacijos. Vilnius: Vilniaus universitetas.
495. Želvys, R. (sud.). (1997). *Švietimo vadyba*. Švietimo studijų sąsiuvinis, 1. Vilnius: Soltertija.
496. Želvys, R., Būdienė V., Zabulionis A. (2003). *Švietimo politika ir monitoringas*. Vilnius: Garnelis.
497. Žydžiūnaitė, V. (2005). *Komandinio darbo kompetencijos ir jų tyrimo metodologija. Slaugytojų veiklos požiūriu*. Kaunas: Judex.
498. Žydžiūnaitė, V. (2003). Komandinio darbo kompetencijų edukacinė diagnostika ir jų vystymo, rengiant slaugytojus, pagrindimas. (Daktaro disertacija: socialiniai mokslai, edukologija. Kaunas; KTU).
499. Žvirdauskas, D. (2006). *Mokyklos vadovo lyderystės ypatumai švietimo subjektų interesų ir mokyklos efektyvumo raiškos aspektu*. (Daktaro disertacija, socialiniai mokslai, edukologija, KTU, 2006).

500. Žvirdauskas, D. (2006). Mokyklos vadovo lyderystės raiška: tyrimo ataskaita. Prieiga per internetą: [www.lyderiulaikas.smm.lt/II/attachments/133_Mokyklosvadovo_lyderystės_raiškos_tyrimas.pdf](http://www.lyderiulaikas.smm.lt/II/attachments/133_Mokyklosvadovo_lyderystes_raiskos_tyrimas.pdf).
501. Žvirdauskas, D., Jucevičienė, P. (2002). Mokyklos vadovo lyderystės raiškos ir šios organizacijos veiklos efektyvumo priklausomybės tyrimas. *Socialiniai mokslai*, 5, (37), 78–87.

Julija Melnikova

MOKYKLŲ VADOVŲ KOMPETENCIJŲ UGDYMAS ŠVIETIMO VADYBOS PARADIGMŲ VIRSMO KONTEKSTE

Daktaro disertacija
Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)

SL 843. 2011-08-24. 18,2 aut. apsk. l. Užsakymas 70.
Išleido VšĮ Šiaulių universiteto leidykla, Vilniaus g. 88, LT-76285 Šiauliai.
El. p. leidykla@cr.su.lt, tel. (8 ~ 41) 59 57 90, faks. (8 ~ 41) 52 09 80.
Spausdino UAB „Šiaulių knygriškla“, P. Lukšio g. 9A, LT-76207 Šiauliai.