



Kauno technologijos universitetas
Socialinių, humanitarinių mokslų ir menų fakultetas

Pretendentų į švietimo įstaigų vadovus kompetencijų vertinimo sistemos tobulinimas Lietuvoje

Baigiamasis magistro studijų projektas

Karolina Tarasevičė

Projekto autorė

Doc. dr. Jurgita Barynienė

Vadovė

Kaunas, 2026



Kauno technologijos universitetas
Socialinių, humanitarinių mokslų ir menų fakultetas

Pretendentų į švietimo įstaigos vadovus kompetencijų vertinimo sistemos tobulinimas Lietuvoje

Baigiamasis magistro studijų projektas
Viešasis administravimas (6211LX040)

Karolina Tarasevičė

Projekto autorė

Doc. dr. Jurgita Barynienė

Vadovė

Prof. dr. Raminta Pučėtaitė

Recenzentė

Kaunas, 2026



Kauno technologijos universitetas
Socialinių, humanitarinių mokslų ir menų fakultetas
Karolina Tarasevičė

Pretendentų į švietimo įstaigų vadovus kompetencijų vertinimo sistemos tobulinimas Lietuvoje

Akademinių sąžiningumo deklaracija

Patvirtinu, kad:

1. baigiamąjį projektą parengiau savarankiškai ir sąžiningai, nepažeisdama(s) kitų asmenų autoriaus ar kitų teisių, laikydamasi(s) Lietuvos Respublikos autorių teisių ir gretutinių teisių įstatymo nuostatų, Kauno technologijos universiteto (toliau – Universitetas) intelektinės nuosavybės valdymo ir perdavimo nuostatų bei Universiteto akademinės etikos kodekse nustatytų etikos reikalavimų;
2. baigiamajame projekte visi pateikti duomenys ir tyrimų rezultatai yra teisingi ir gauti teisėtai, nei viena šio projekto dalis nėra plagijuota nuo jokių spausdintinių ar elektroninių šaltinių, visos baigiamojo projekto tekste pateiktos citatos ir nuorodos yra nurodytos literatūros sąrašė;
3. įstatymų nenumatytų piniginių sumų už baigiamąjį projektą ar jo dalis niekam nesu mokėjęs (-usi);
4. suprantu, kad išaiškėjus nesąžiningumo ar kitų asmenų teisių pažeidimo faktui, man bus taikomos akademinės nuobaudos pagal Universitete galiojančią tvarką ir būsiu pašalinta(s) iš Universiteto, o baigiamasis projektas gali būti pateiktas Akademinės etikos ir procedūrų kontrolieriaus tarnybai nagrinėjant galimą akademinės etikos pažeidimą.

Karolina Tarasevičė

Patvirtinta elektroniniu būdu

Tarasevičė, Karolina. Pretendentų į švietimo įstaigų vadovus kompetencijų vertinimo sistemos tobulinimas Lietuvoje. Magistro studijų baigiamasis projektas / vadovė doc. dr. Jurgita Barynienė; Kauno technologijos universitetas, Socialinių, humanitarinių mokslų ir menų fakultetas.

Studijų kryptis ir sritis (studijų krypčių grupė): 03S (L07).

Reikšminiai žodžiai: švietimo įstaigos vadovai, vadovų kompetencijos, kompetencijų vertinimas, kompetencijų modelis, vertinimo sistema, švietimo vadyba.

Kaunas, 2026. 88 p.

Santrauka

Švietimo sistema susiduria su nuolat kintančiais reikalavimais, lyderystės iššūkiais ir švietimo vadovų trūkumo problematika, todėl švietimo įstaigų vadovų kompetencijų vertinimas tampa svarbia švietimo politikos ir vadybos sistemos sritimi. Šiuolaikinė švietimo vadyba reikalauja ne tik administracinių gebėjimų, bet ir lyderystės, strateginio mąstymo, komunikacijos, emocinio intelekto bei gebėjimo valdyti pokyčius. Dėl šios priežasties aktualu vertinti, kiek Lietuvoje taikoma pretendentų į švietimo įstaigų vadovus kompetencijų vertinimo sistema atitinka šiuolaikinio švietimo vadybos poreikius. Nors Lietuvoje švietimo vadovų kompetencijų vertinimo sistema centralizuotai taikoma nuo 2011 metų, mokslinių tyrimų, analizuojančių praktinį šios sistemos veikimą, vertinimo patirtis ir tobulinimo galimybes, vis dar trūksta. Tyrime siekiama atskleisti ne tik formalų sistemos reglamentavimą, bet ir jos praktinį pritaikomumą bei informantų patirtis. Siekiant moksliniu aspektu atskleisti pretendentų į švietimo įstaigos vadovus kompetencijų vertinimo sistemos tobulinimo galimybes Lietuvoje, šio baigiamojo projekto problema formuluojama klausimu – kaip dabartinė Lietuvoje taikoma pretendentų į švietimo įstaigų vadovus kompetencijų vertinimo sistema gali būti efektyviau pritaikyta šiuolaikinei švietimo vadybai? Baigiamojo projekto objektas – pretendentų į švietimo įstaigų vadovus kompetencijų vertinimo sistema Lietuvoje. Projekto tikslas – identifikuoti esamos pretendentų į švietimo įstaigų vadovus kompetencijų vertinimo sistemos Lietuvoje tobulinimo galimybes. Projektui įgyvendinti iškelti šie uždaviniai: 1) pagrįsti pretendentų į švietimo įstaigų vadovus kompetencijų vertinimo sistemos teorinius aspektus; 2) atskleisti kompetencijų vertinimo sistemos reguliavimą Lietuvoje ir gerosios praktikos pavyzdžius; 3) ištirti švietimo įstaigų vadovų kompetencijų vertinimo sistemos taikymo patirtį Lietuvos švietimo įstaigose. Projekte taikyta metodų trianguliacija. Teorinėje dalyje naudota mokslinės literatūros analizė, dokumentų analizė ir gerosios praktikos analizė. Empirinėje dalyje atliktas kokybinis tyrimas, taikant pusiau struktūruoto interviu metodą. Tyrime dalyvavo 10 informantų – švietimo įstaigų vadovų ir pretendentų į švietimo vadovo pareigas. Duomenys analizuoti taikant kokybinės turinio analizės metodą. Pagrindiniai projekto rezultatai atskleidė, kad kompetencijų vertinimo sistema informantų vertinama nevienareikšmiškai. Nors pripažįstama, kad vertinimo kompetencijos iš esmės atitinka švietimo įstaigos vadovo veiklos sritis, pats vertinimo procesas dažnai suvokiamas kaip formalus, nepakankamai individualizuotas ir ribotai atspindintis realias vadovo kompetencijas bei praktinę veiklą. Tyrimo metu išryškėjo vertinimo kriterijų aiškumo, grįžamojo ryšio kokybės, rekomendacijų praktiškumo bei žmogiškojo faktoriaus įtakos vertinimo objektyvumui problematika. Informantai taip pat akcentavo pernelyg teorinį vertinimo pobūdį, ribotą praktinių situacijų analizę ir mentorystės poreikį. Tyrimo rezultatai gali būti naudingi Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerijai, Nacionalinei švietimo agentūrai, savivaldybėms ir švietimo įstaigoms, tobulinant švietimo įstaigos vadovų rengimo, atrankos ir kompetencijų vertinimo sistemas. Projektą sudaro

įvadas, trys pagrindiniai skyriai, išvados, rekomendacijos, literatūros ir informacijos šaltinių sąrašai bei priedai. Pirmajame skyriuje analizuojami kompetencijų vertinimo teoriniai aspektai, antrajame – kompetencijų vertinimo sistemos reguliavimas Lietuvoje ir gerosios praktikos pavyzdžiai, trečiajame – empirinis tyrimas ir jo rezultatų analizė.

Tarasevičė, Karolina. Improving the Competency Assessment System for Candidates for Leadership Positions in Educational Institutions in Lithuania. Master's Final Degree Project / supervisor assoc. prof. dr. Jurgita Barynienė; Faculty of Social Sciences, Arts and Humanities, Kaunas University of Technology.

Study field and area (study field group): 03S (L07).

Keywords: educational institution leaders, leadership competencies, competency assessment, competency model, assessment system, educational management.

Kaunas, 2026. 88 p.

Summary

The education system is faced with constantly changing requirements, leadership challenges and the problem of a shortage of educational leaders, therefore, the assessment of the competencies of heads of educational institutions is becoming an important area of educational policy and management. Modern educational management requires not only administrative skills, but also leadership, strategic thinking, communication, emotional intelligence and the ability to manage changes. For this reason, it is relevant to assess to what extent the competency assessment system for candidates for heads of educational institutions applied in Lithuania meets the needs of modern educational management. Although the competency assessment system for heads of educational institutions has been centrally applied in Lithuania since 2011, scientific research analyzing the practical operation of this system, evaluation experience and improvement opportunities is still lacking. The study aims to reveal not only the formal regulation of the system, but also its practical applicability and the experience of informants. In order to reveal the possibilities of improving the competence assessment system for candidates for heads of educational institutions in Lithuania from a scientific perspective, the problem of this final project is formulated as a question - how can the current competence assessment system for candidates for heads of educational institutions applied in Lithuania be more effectively adapted to modern educational management? The object of the final project is the competence assessment system for candidates for heads of educational institutions in Lithuania. The aim of the project is to identify the possibilities of improving the existing competence assessment system for candidates for heads of educational institutions in Lithuania. The following tasks have been set for the implementation of the project: 1) to substantiate the theoretical aspects of the competence assessment system for candidates for heads of educational institutions; 2) to reveal the regulation of the competence assessment system in Lithuania and examples of good practice; 3) to investigate the experience of applying the competence assessment system for heads of educational institutions in Lithuanian educational institutions. The project applied a method of stratification. The theoretical part used an analysis of scientific literature, document analysis and analysis of good practice. The empirical part conducted a qualitative study using the semi-structured interview method. The study involved 10 informants – heads of educational institutions and candidates for the position of head of education. The data were analyzed using the quality content analysis method. The main results of the project revealed that the competence assessment system is evaluated ambiguously by the informants. Although it is recognized that the assessment competencies essentially correspond to the areas of activity of the head of an educational institution, the assessment process itself is often perceived as formal, insufficiently individualized and limitedly reflecting the real competences and practical activities of the head. The study revealed the problems of the clarity of assessment criteria, the quality

of feedback, the practicality of recommendations and the influence of the human factor on the objectivity of assessment. The informants also emphasized the overly theoretical nature of the assessment, the limited analysis of practical situations and the need for mentoring. The results of the study may be useful for the Ministry of Education, Science and Sports of the Republic of Lithuania, the National Education Agency, municipalities and educational institutions in improving the systems for training, selection and competence assessment of heads of educational institutions. The project consists of an introduction, three main chapters, conclusions, recommendations, lists of literature and information sources and appendices. The first chapter analyzes the theoretical aspects of competency assessment, the second chapter analyzes the regulation of the competency assessment system in Lithuania and examples of good practice, and the third chapter analyzes the empirical research and analysis of its results.

Turinys

Lentelių sąrašas.....	9
Paveikslų sąrašas	10
Santrumpų ir terminų sąrašas.....	11
Įvadas	12
1. Pretendentų į švietimo įstaigų vadovus kompetencijų vertinimo sistemos teoriniai aspektai.....	15
1.1. Kompetencijos samprata ir teoriniai modeliai švietimo kontekste.....	15
1.2. Švietimo įstaigų vadovo vaidmuo ir būtinas kompetencijų portfelis	24
1.3. Pretendentų į švietimo įstaigų vadovus kompetencijų vertinimo sistemos ypatumai	30
2. Pretendentų į švietimo įstaigų vadovus kompetencijų vertinimo sistemos reguliavimas Lietuvoje ir gerosios praktikos pavyzdžiai.....	36
2.1. Pretendentų į švietimo įstaigų vadovus kompetencijų vertinimo sistemos teisinis reguliavimas Lietuvoje	36
2.2. Pretendentų į švietimo įstaigų vadovus kompetencijų vertinimo sistemos gerųjų praktikų taikymo pavyzdžiai.....	40
3. Pretendentų į švietimo įstaigos vadovus kompetencijų vertinimo sistemos Lietuvoje tyrimas	45
3.1. Tyrimo metodika	45
3.2. Pretendentų į švietimo įstaigos vadovus kompetencijų vertinimo sistemos Lietuvoje analizė	51
3.3. Empirinio tyrimo duomenų analizė ir rezultatų apibendrinimas	57
Išvados	74
Rekomendacijos.....	76
Literatūros sąrašas	78
Informacijos šaltinių sąrašas	86
Priedai.....	89
1 priedas. Universali bendrųjų kompetencijų taksonomija	89
2 priedas. Pasirengimo būdai ir reikalavimai tapti švietimo įstaigų vadovais	91
3 priedas. Pusiaus struktūruoto interviu klausimynas	96
4 priedas. Švietimo įstaigų vadovų kompetencijos mokslinėje literatūroje	97

Lentelių sąrašas

1 lentelė. Psichologinio kompetencijų modelio komponentai	16
2 lentelė. Žinių ir įgūdžių integracija.....	18
3 lentelė. Kompetencijų modelis organizacijos kontekste.....	21
4 lentelė. Švietimo įstaigų vadovų susistemintų kompetencijų grupės	27
5 lentelė. Pretendentų į švietimo įstaigų vadovus kompetencijų vertinimo metodai, įrankiai ir sistemos	33
6 lentelė. Pretendentų į švietimo įstaigų vadovus kompetencijų vertinimo formaliosios ir neformaliosios praktikos Lietuvoje	40
7 lentelė. Empirinio tyrimo informantų kodavimas ir charakteristika.....	48
8 lentelė. Pusiaus struktūruoto interviu klausimai ir jų pagrindimas	49
9 lentelė. Vertinamų kompetencijų kategorijų ir subkategorijų pokytis	52
10 lentelė. Kompetencijų vertinimo dalyvių skaičiaus kaita pagal vertinimo laikotarpį	55
11 lentelė. Švietimo įstaigų vadovų kompetencijų vertinimo vidurkių palyginimas skirtingais laikotarpiais, taikant skirtingas vertinimo skales.....	56
12 lentelė. Informantų profesinės patirties ir kompetencijų vertinimo laikotarpio duomenys.....	57
13 lentelė. Informantų pasirengimo kompetencijų vertinimui pobūdis ir jį lemiantys veiksniai	59
14 lentelė. Informantų įžvalgos apie kompetencijų vertinimo aspektus	62
15 lentelė. Vertinimo kriterijų aiškumo ir pagrįstumo probleminiai aspektai.....	63
16 lentelė. Informantų išskirti kompetencijų vertinimo naudos tipai.....	66
17 lentelė. Kompetencijų vertinimo iššūkiai ir probleminiai aspektai	67
18 lentelė. Kompetencijų vertinimo poveikis vadovo veiklai	69

Paveikslų sąrašas

1 pav. Kompetencijos sampratos dinamika	17
2 pav. Kompetencijų valdymas ir modeliavimas.....	19
3 pav. Žmogiškųjų išteklių kompetencijų modelis.....	22
4 pav. Kompetencijų modelių logikos seka švietimo kontekste.....	23
5 pav. Švietimo vadovo koncepto raida.....	25
6 pav. Švietimo įstaigos vadovo kompetencijų portfelio schema	29
7 pav. Švietimo įstaigos vadovo profesinė rengimo trajektorija	31
8 pav. Atrankos pagal darbo rezultatus ir potencialą modelis.....	32
9 pav. Atrankos modelis su pasirengimo programa	33
10 pav. Pretendentų į švietimo įstaigų vadovus Lietuvoje atrankos schema.....	37
11 pav. Geros praktikos samprata.....	41
12 pav. Pretendentų į švietimo įstaigos vadovus sėkmingo kompetencijų vertinimo struktūra.....	44
13 pav. Tyrimo dizaino schema.....	45

Santrumpų ir terminų sąrašas

Santrumpos:

ŽI – žmogiškieji ištekliai;

DI – dirbtinis intelektas;

Prof. – profesorius;

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development;

CV – gyvenimo aprašymas;

NŠA – Nacionalinė švietimo agentūra;

LR – Lietuvos Respublika;

LR ŠMSM – Lietuvos Respublikos švietimo mokslo ir sporto ministerija;

JK – Jungtinė Karalystė;

ES – Europos Sąjunga.

Terminai:

Koučingas (angl. *coaching*) – tai procesas ar veikla, kurioje vienas kompetetingesnis asmuo padeda kitam asmeniui ar komandai gerinti gebėjimus, įgūdžius ar pasiekti konkrečius tikslus, dažniausiai per specializuotą mokymą (Cambridge University Press, 2026, balandžio 22).

Portfolio – asmeninių darbų rinkinys, atskleidžiantis asmens gebėjimus, patirtį (Lietuvių kalbos naujažodžių duomenynas, 2026, balandžio 4)

Ivadas

Temos aktualumas. Švietimas nuolat susiduria su kintančiais reikalavimais, lūkesčiais ir sisteminiais pokyčiais. Tokioje dinamiškoje aplinkoje lyderystė švietimo srityje tampa neatsiejama švietimo sistemos dalimi, o švietimo įstaigos vadovo vaidmuo – itin reikšmingas. Nėra vieningos universalios statistikos, tačiau daugelyje šalių visame pasaulyje švietimo politikos tyrėjų darbuose minima apie susiduriančias problemas su vadovų rengimo ir išsaugojimo iššūkiais, pabrėžiama būtinybė stiprinti lyderystės pajėgumus visose šalyse, nes daugelyje šalių švietimo vadovams nesuteikiamas tinkamas parengimas prieš pradedant vykdyti šias pareigas. Tad šios profesijos profesionalumas ir pasitenkinimas darbo kokybe mažėja (UNESCO, 2024).

Dažniau kalbant apie mokytojų trūkumą ne tik Lietuvoje, bet ir pasaulyje, svarbu atkreipti dėmesį, kad ir švietimo vadovų trūkumas yra viena iš besivystančių švietimo politikos problemų. Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacijos (OECD) 2023 m. tyrimo duomenimis daugiau nei trečdalis mokytojų yra vyresni nei 50 metų. Visose OECD šalyse mokytojų darbo jėga sensta, o Lietuva šiuose rodikliuose pirmuoja (OECD, 2025). Kas antras mokytojas iki 30 metų amžiaus Lietuvoje planuoja palikti profesiją per artimiausius penkerius metus (OECD, 2025, TALIS 2024). Šie statistiniai duomenys glaudžiai siejami su potencialių švietimo vadovų esama ir būsima stoka. Tarp vyresniųjų mokytojų daugumos tinkamų šių dienų švietimo vadybai kandidatų atrasti sunku, įvertinus jų kompetencijas ir gebėjimą sparčiai tobulėti. Tarp pedagogo profesiją paliekančių jaunų mokytojų galimai prarandami būsimi švietimo vadovai. Esami vadovai, susidurdami su dideliu darbo krūviu, personalo trūkumu, nepakankamu valdžios palaikymu ir sudėtingomis vertinimo praktikomis (Levis, 2021), neskatina naujų kandidatų rinktis šios pozicijos. Pastebimos ir priešingos tendencijos – dėl streso ar kompetencijų stokos pasireiškiantis destruktivus vadovavimas (Anastasiou, 2025), neigiamai veikiantis įstaigos klimatą. Akivaizdu, kad švietimo kokybė XXI a. tampa priklausoma nuo švietimo vadovų pasirengimo ir kompetencijų. Pastarosios nebegali apimti tik tradicinio administravimo, reikalingos į visapusišką lyderystę orientuotos kompetencijos. Taip pat gebėjimų poreikį apima ir teisinis raštingumas, emocinis intelektas ir strateginis planavimas (Arhipova ir kt., 2018), kuris būtinas sėkmingo švietimo vadovo darbo perspektyvoms.

Švietimo įstaigų vadovų kompetencijų vertinimo sistemos nuoseklumas, strategija ir efektyvumas tiesiogiai veikia daugelį ugdymo grandžių ir švietimo politiką. Besikeičiančiame ir modernėjančiame pasaulyje formuojant vadovų kompetencijų poreikį ir jų vertinimą būtina atsižvelgti į lyderystės sudėtingumą. Išskirti galima dvi strategines kryptis: 1) esamų švietimo vadovų ugdymą nuolatiniame tobulėjime ir prisitaikyme prie kylančių sąlygų ir 2) būsimų švietimo vadovų atranką bei rengimą išskiriant poreikį atitinkamoms kompetencijoms bei įgūdžiams šiandieninės švietimo įstaigos valdymui. Tarptautiniai moksliniai tyrimai rodo, kad švietimo įstaigų vadovų rengimas orientuojamas ne tik į formaliąją kvalifikaciją, bet ir atitinkamų kompetencijų ugdymą (Greatbatch & Tate, 2018; Sahlin, 2023). Vis daugiau skiriama dėmesio vadovavimo parengimo programoms, nes UNESCO pasaulinės stebėsenos duomenimis tik 30 proc. švietimo vadovų mokymus baigė prieš pradėdami darbą, 24 proc. – pradėję eiti pareigas, o tik 31 proc. šalių turi naujų švietimo vadovų priėmimo standartus (UNESCO, 2024). Šie rodikliai įrodo sisteminius trūkumus ir galimai net gali būti susiję ir su šios profesijos patrauklumu.

Šių laikų švietimo įstaigai reikalingi vadovai-lyderiai, kurie gebėtų siekti švietimo tikslų tiek nacionaliniu, tiek įstaigos lygmeniu nepaisydami situacinių iššūkių, tačiau tokių asmenybių atrankai Lietuvoje nesukurta funkcionuojanti švietimo vadovų kompetencijų vertinimo sistema (Padgurskytė,

2020). Švietimo vadovas neišsivaizduojamas be nuolatinio tobulėjimo ir mokymosi praktikų, kad išliktų rinkoje dominuojantis lyderis, tačiau tokių savybių žmogaus identifikavimui svarbu atlikti kompetencijų analizę (Pečiulienė, 2019). Lietuvoje švietimo vadovų privalomasis kompetencijų vertinimas atrankos procesuose vis kinta. Šiuo metu galioja tvarka, kad profesionaliam vadovavimo švietimo įstaigai kompetencijų vertinimui atliekamas ekspertinis vertinimas, kurį atlieka atitinkamos kvalifikacijos ir kompetencijų turinčių asmenų grupė (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo Nr. I-1489 59 straipsnio pakeitimo įstatymas, 2025), tačiau kyla klausimas, kiek tai sistemiškai vertinga ir efektyvu, jei švietimo vadovų pasiruošimas pareigoms Lietuvoje yra žemas ir nereglamentuotas. Kompetencijų vertinimo sisteminę problematiką įrodo ir tai, kad remiantis Lietuvos 2021 metų OECD įgūdžių strategija, Lietuvoje yra didžiausia mokyklų vadovų dalis OECD šalyse, kurie svarsto, ar turėjo pasirinkti kitą profesiją (77%) (OECD, 2021).

Temos naujumas. Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacija (OECD) šiuolaikiniuose švietimo ateities scenarijuose išskiria švietimo vadovų vaidmens stiprinimo svarbą, akcentuodama lyderystės tobulinimą, duomenimis grįstą sprendimų priėmimą, pasirengimą technologiniams pokyčiams bei socialinio ir emocinio ugdymo stiprinimą. Tai rodo, kad švietimo vadovo kompetencijos tampa vis kompleksiškesnės ir dinamiškesnės. Mokslinėje literatūroje pabrėžiama, kad švietimo vadovo kompetencijų samprata evoliucionuoja priklausomai nuo istorinių, socialinių ir kultūrinių kontekstų (Ahtiainen, 2024), pereinant nuo bendrųjų vadybinių gebėjimų prie specializuotų ir kritinių kompetencijų rinkinio (Abunaser ir kt., 2025). Ši kaita lemia poreikį nuolat tobulinti tiek kompetencijų vertinimo, tiek jų ugdymo sistemas. Švietimo lyderystės tyrimai Vakaruose pradėti plėtoti nuo XX a. devintojo dešimtmečio, kuomet pradėta akcentuoti vadovo, kaip „mokymo lyderio“, o net tik „administratoriaus“, funkcija (Hallinger ir kt., 2020; Waite & Ehrich, 2022). Vėlesni tyrimai taip pat nagrinėjo profesinių standartų kūrimą bei vadovų atrankos ir vertinimo sistemas (Iranzo-García, 2018; Sharma & Pandher, 2019; Teodorović, 2020). Lietuvos kontekste švietimo vadovų kompetencijų vertinimas centralizuotai įteisintas 2011 metais (Urbanovič ir kt., 2019), tačiau tyrimų, analizuojančių šios sistemos praktinį veikimą, vis dar trūksta. Nors analizuota sistemos raida (Liukinevičienė ir Antanavičienė, 2018) ir kritikuotas jos ribotumas užtikrinant nuolatinį profesinį tobulėjimą (Želvys, 2019), išlieka nepakankamai ištirtas jos funkcionalumas praktikoje. Todėl šis tyrimas prisidės prie mokslinių žinių apie pretendentų į švietimo vadovus kompetencijų vertinimo Lietuvoje praktikos veiksmingumą, jos tinkamumo atrankos procesams vertinimo ir galimų tobulinimo krypčių identifikavimo.

Tyrimo problema – kaip dabartinė Lietuvoje taikoma pretendentų į švietimo įstaigų vadovus kompetencijų vertinimo sistema gali būti efektyviau pritaikyta šiuolaikinei švietimo vadybai?

Tyrimo objektas – pretendentų į švietimo įstaigų vadovus kompetencijų vertinimo sistema Lietuvoje.

Projekto tikslas – identifikuoti esamos pretendentų į švietimo įstaigų vadovus kompetencijų vertinimo sistemos Lietuvoje tobulinimo galimybes.

Projekto uždaviniai:

1. pagrįsti pretendentų į švietimo įstaigų vadovus kompetencijų vertinimo sistemos teorinius aspektus.
2. atskleisti pretendentų į švietimo įstaigų vadovus kompetencijų vertinimo sistemos reguliavimą Lietuvoje ir gerosios praktikos pavyzdžius.

3. ištirti švietimo įstaigų vadovų kompetencijų vertinimo sistemos taikymo patirtį švietimo įstaigose Lietuvoje.

Tyrimo metodai. Rengiant baigiamąjį projektą taikyta metodų trianguliacija, siekiant užtikrinti tyrimo duomenų patikimumą ir visapusišką tiriamos problemos analizę. Tyrimas apjungė teorinę, dokumentų ir empirinę analizę, kurios viena kitą papildo: teorinė analizė padėjo atskleisti nagrinėjamos problemos konceptualų pagrindą, dokumentų analizė – įvertinti teisinį ir institucinį reglamentavimą, o empirinis tyrimas – atskleisti praktinę patirtį ir realias išvalgas. Teorinėje dalyje naudota mokslinės literatūros šaltinių analizė, siekiant atskleisti kompetencijų sampratą, švietimo įstaigos vadovų kompetencijų struktūrą bei jų vertinimo modelius. Dokumentų analizė taikyta nagrinėjant Lietuvos Respublikos teisės aktus ir kitus su pretendentų į švietimo įstaigų vadovų kompetencijų vertinimu susijusius dokumentus. Gerosios praktikos analizė atlikta aprašomuoju metodu, siekiant palyginti skirtingų šalių taikomos švietimo įstaigos vadovų kompetencijų vertinimo praktikas. Papildomai taikyta Nacionalinės švietimo agentūros kompetencijų vertinimo ataskaitų turinio analizė, siekiant identifikuoti pagrindinius vertinimo kriterijus ir tendencijas. Empirinėje dalyje atliktas kokybinis tyrimas, taikant pusiau struktūruoto interviu metodą. Šis metodas pasirinktas siekiant gauti išsamią informaciją apie informantų patirtis ir požiūrį. Tyrime dalyvavo 10 informantų, atrinktų tikslinės atrankos būdu. Duomenys analizuoti taikant kokybinės turinio analizės metodą. Tyrimo metu laikytasi etikos principų – užtikrintas savanoriškas dalyvavimas, anonimiškumas ir konfidencialumas.

Projekto struktūra. Baigiamasis mokslinis projektas struktūruotas į tris pagrindinius skyrius, kuriuose nuosekliai siekiama įgyvendinti tyrimo tikslą ir atsakyti į suformuluotus tyrimo uždavinius. Pirmajame skyriuje nagrinėjami kompetencijų vertinimo teoriniai aspektai: aptariama kompetencijų samprata, švietimo įstaigos vadovo vaidmuo, analizuojami kompetencijų vertinimo modeliai. Antrajame skyriuje analizuojamas kompetencijų vertinimo teisinis reglamentavimas Lietuvoje ir pristatomi gerosios praktikos pavyzdžiai. Trečiajame skyriuje pateikiamas empirinis tyrimas – aprašoma metodika, atliekama kompetencijų vertinimo sistemos analizė ir apibendrinami tyrimo rezultatai.

Projektą sudaro 99 puslapiai (su priedais), 18 lentelių, 13 paveikslų. Panaudota 99 mokslinės literatūros šaltiniai ir 38 informaciniai šaltiniai.

1. Pretendentų į švietimo įstaigų vadovus kompetencijų vertinimo sistemos teoriniai aspektai

Švietimo vertė valstybei yra daugialypė. Valstybės švietimo politiką įgyvendinančios švietimo įstaigos veikia kaip viešojo sektoriaus organizacijos. Jų veiklos efektyvumas politinėje, teisinėje ir socialinėje aplinkoje tiesiogiai siejamas su viešojo valdymo kokybe. Aktualu tai, kad visuomenės kūrimas yra glaudžiai siejamas su nuolatiniu švietimo kokybės gerinimu. Shahid'as Karim'as švietimą metaforiškai pavadinęs „vertingiausiu tautos ištekliu pažangai“ leidžia pagrįsti, kad švietimas vertinamas kaip strateginė šalies investicija (Karim, 2026). Pasak Marko Moore'o koncepcijos, Viešojo valdymo teorija viešosios vertės kūrimą pabrėžia kaip pagrindinį viešojo sektoriaus įstaigų tikslą (Bardach, 1997), o Naujojo viešo valdymo teorija krypta į vadybinių principų pritaikymą (Hood, 1991). Atsižvelgiant į teorijų sąsajas, galime matyti, kad pasaulyje švietimo įstaigoms veikiant pagal įvairius valdymo modelius, itin svarbi švietimo sistemos figūra yra švietimo įstaigos vadovas. Jungtis tarp švietimo, kaip paslaugos teikimo, ir viešojo sektoriaus atstovavimo valstybės gerovei leidžia švietimo vadovą vertinti kaip viešojo valdymo subjektą. Šiame skyriuje aptariama švietimo kompetencijų samprata ir teoriniai modeliai švietimo kontekste, švietimo įstaigų vadovų vaidmuo ir būtinų jo kompetencijų portfelis, taip pat švietimo įstaigų vadovų kompetencijų vertinimo sistemos ypatumai, siekiant sudaryti teorinį pagrindą šio darbo tikslui įgyvendinti.

1.1. Kompetencijos samprata ir teoriniai modeliai švietimo kontekste

Žmogaus gabumų ir temperamento, biologinių ir kognityvinių ypatumų visuma sudaro pagrindą kompetencijų vystymuisi (Arribas-Aguila, 2024, Klieme ir kt., 2008). Mokslinėje literatūroje kompetencijos sąvoka plačiai diskutuotina ir jos samprata išlieka daugialypė. Norint suprasti poreikio ir funkcionalumo paskirtis pirmiausia reikia nusistatyti, kad kompetencijos raiška apima tiek teorines, tiek praktines žinias ir viena be kitos negali nusakyti kompetencijos sąvokos esmės. Kompetencijų samprata gali kisti ir nuo konteksto, tačiau bendrąja prasme jos aiškinimas panašus. Kompetenciją galima apibrėžti kaip visumą sudarytą iš asmens įgūdžių ir gebėjimų, nuostatų ir vertybių, žinių ir patirties, kurie lemia gebėjimą efektyviai reaguoti ir spręsti sudėtingas situacijas bei užtikrinti savo veiklos sėkmę (Kubova-Semaka, 2020). Kompetentingas žmogus dažniausiai laikomas tas, kurio išreikštas elgesys pasiekė tinkamą situacijos sprendimo rezultatą, o tai atitinka veiklos numatytą standartą (Barnett, 1994, cit. Westera, 2001). Tačiau tokie standartai tarsi supriešina kompetencijos sąvokos prasmes ir prieštarauja idėjai, kad kompetencija pabrėžiama kaip įgūdžio unikalumas, ne įprastų, o sudėtingų situacijų sprendimo bei situacijų, kurios negali būti numatytos ir apibrėžtos, valdymo raiška (Westera, 2001). Kompetencijos apibrėžtis negali būti statiška ir šabloninė. Jos raiška kinta tiek nuo konteksto ir situacijų įvairovės ilgalaikėje ir trumpalaikėje perspektyvoje, tiek nuo asmenybės unikalumo. Kompetencijos dinamiška struktūra ir apibrėžtis, leidžia šią sąvoką aiškinti iš skirtingų analizės pjūvių.

Kompetencija kaip tyrimo objektas analizuojama jau seniai ir skirtingose srityse. Tyrinėjant kompetencijos raidą kryptama ir į XVII a. suformuluotą filosofo René Descartes'o mintį apie proto ir kūno dualizmo koncepciją, kuri svarsto žmogaus elgesį kaip sąmoningą ir racionalaus sprendimo nulemtą ir kaip automatizuotų psichofiziologinių reakcijų rezultatą (Westera, 2001). Vėliau konkrečiai kompetencijos sąvokos pradmenys atrandami psichologijoje. Būtent psichologai kompetencijos sąvoką panaudojo pirmieji, siekdami paaiškinti, kokios charakteristikos turi įtakos darbo rezultatams, apibendrinant, kad kompetenciją atskleidžiančių procesų nagrinėjimas yra daugiau

metaforinis (Coulet, 2011). Ir tik vėliau plėtojant teorijas ir išsivysčius psichologiniam pagrindui buvo pradėtos kurti kompetencijų vertinimo sistemos (Oiry, 2005). Psichologijos mokslo indėlis suformavo mokslinį kompetencijos apibrėžimą, kuris pasižymi specifinėmis charakteristikomis. Psichologinis požiūris kompetenciją išgrynina išskirdamas penkis pagrindinius komponentus (žr. 1 lentelę). Tačiau analizuojant kompetencijos sampratą psichologijos lygmenyje aktualu tampa išskirti dar vieną atributą – motyvaciją. Remiantis David'o McClelland'o (1973) idėjomis kompetencija ir motyvacija neatsiejamos, nes motyvacija susijusi su pasiekimų poreikiu, vadyboje siejama su socializuota galia ar nuosaikiu tikslų siekimu. Motyvacija kompetencijų raiškoje pasižymi operantiniu elgesiu – spontanišku poelgiu, kuris daro įtaką aplinkai.

1 lentelė. Psichologinio kompetencijų modelio komponentai (sudaryta autorės pagal Oiry, 2005)

Kompetencijų modelio komponentai ir jų charakteristika				
Individualumas	Heterogeniškumas	Kontekstualizuotumas	Dinamiškumas	Objektyvizuotumas
Priklausantis konkrečiam asmeniui.	Skirtingų elementų visuma.	Sąsaja su konkrečia situacija.	Nuolatinis kitimas ir vystymasis.	Kiekvienam pritaikomi moksliniai metodai.

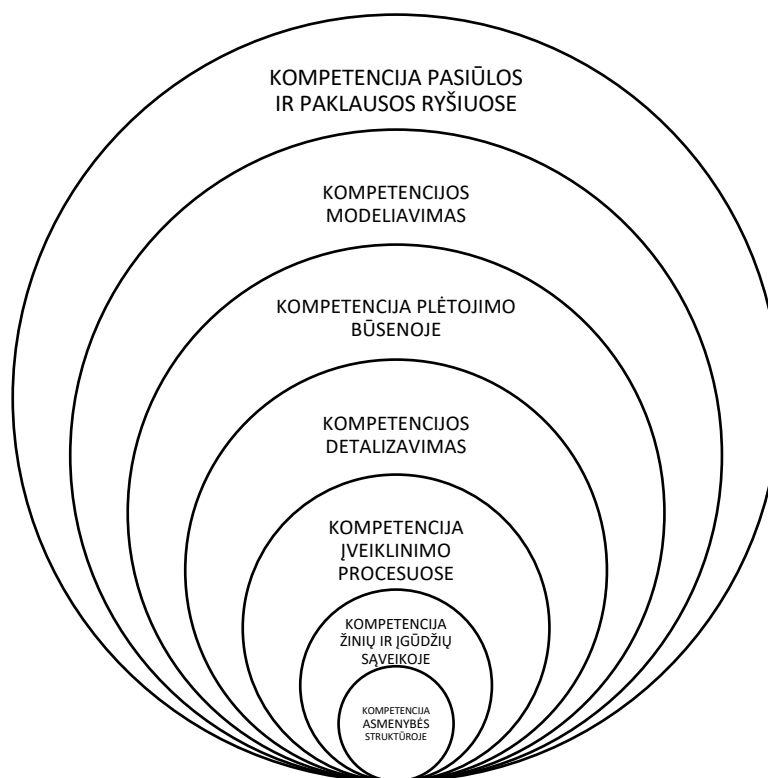
Kompetencijos sąvoka struktūriškai vystėsi bei pildėsi ir edukologijos srityje. Iš jau įvardintų kompetencijos apibūdinimų sąvokos diskursas plėtojamas integruota asmens gebėjimų sistema, kuri turi būti ugdoma tiek iš vidinių, tiek iš išorinių paskatų. Išskiriamos net tik žinios, bet ir gebėjimas jas taikyti, ne tik situacinis pritaikomumas, bet ir gebėjimas mobilizuoti žinias pasirenkant tinkamiausią veiklos strategiją iš asmeninio patirties bagažo. Patirtis sietina ne tik su kompetencijų tobulinimu, bet ir reflektaviu procesu, kuomet kompetencijos raiška transformuojasi per grįžtamąjį ryšį su aplinka bei patiriminį mokymąsi (Kubova-Semaka, 2020). Toks požiūris išskiria asmens autonomijos svarbą, nes kompetencijos lygis tiesiogiai koreliuoja su atsakomybe už savo sprendimus ir savarankišką veikimą (Maskaliūnienė ir Kaminskienė, 2017). Taip kompetencijos apibrėžimas apima daugiamatės struktūros, gebėjimų ir integracijos komponentus bei savarankiškumą.

Vadybos srityje prie kompetencijų sąvokos komponentų derinio prisideda ir veiklos rezultatai, leidžiantis asmenims efektyviai atlikti užduotis. Atsiranda poreikis analizuoti kompetencijų valdymo būdus, jų identifikavimo praktikas. Kompetencija įgauna ne tik savybių visumos pavadinimą, bet ir laikytina kaip būdu žinių, praktinės veiklos ir požiūrio atitinkamame kontekste pritaikymui (Galeano ir kt., 2008). Kompetencijos koncepcija integruojasi, vystosi ir yra neatsiejama žmoniškųjų išteklių ir personalo valdymo srityje (Pesha, 2022), organizacinio mokymosi (Sicilia & Naeve, 2006) ir viešojo administravimo dalimi (De Nito & Pezzillo Iacono, 2020).

Apibendrinus kompetencijos sąvokos semantikos progresą psichologijos, edukologijos ir vadybos perspektyvoje, kompetencijos samprata suformuoja atskirus akcentus ir evoliucionuoja nuo individualių psichologinių savybių (psichologija), ugdymo procese formuojama gebėjimų sistema susijusi su reflektavimu (edukologija), galiausiai pereinama prie strateginių veiksmų, susijusių su darbuotojo veiklos efektyvumu (vadyba).

Kompetencijos sąvokos filosofija dar vis aktyviai formuojama ne tik bandant standartizuoti jos semantiką ir pritaikymą skirtingoms sritims, tačiau aktyviai tobulinant jos panaudojimo, išryškinimo, plėtojimo ir kitas funkcijas. Galima sakyti, kompetencijos sąvoka nuolat kinta. Aplinkos poveikis, siejamas su technologijų raida, socialinio gyvenimo ypatybėmis lemia kompetencijos dalomąją struktūrą, tačiau vis dėlto pagrindas ir atspirties taškas nuo kurio pradedamas kompetencijos

aiškinimo procesas išlieka stabilus. Kompetencijos sampratos vystymasis ir dinamika pavaizduota 1 paveikslėlyje.



1 pav. Kompetencijos sampratos dinamika (sudaryta autorės, 2026)

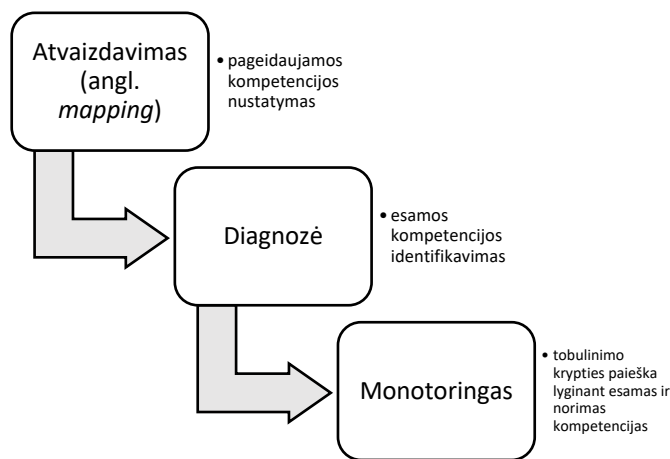
Kompetencijos augimas prasideda asmenybės struktūroje. Pirminiai resursai kompetencijų vystymuisi lemiami žmogaus temperamento, požiūrio ir vertybių. Kiekvienas žmogus yra skirtingo temperamento, kuris yra įgimtas, tačiau veikiamas auklėjimo, patirties ir aplinkos gali daugiau ar mažiau kisti. Savikontrolė, emocijų reguliavimas, motyvacija, socialiniai gebėjimai (Rothbart & Ahadi, 1994) veikiami individo temperamento yra svarbūs veiksniai gebėjimų vystymuisi (Rothbart, 2007) ir kompetencijų formavimuisi. Vertybinės nuostatos formuoja žmogaus pasitikėjimą bei ryžtą sėkmei konkrečiose situacijose. Remiantis Westeros modeliu (2001), žmogaus savybės kaip visuma yra „vidinis telkinys“ ir kartu kompetencijų pagrindas (Kubova-Semaka, 2020). Vadinasi, kompetencijos plėtotė apima ne tik techninių gebėjimų kaupimą, bet pirmiausia turi stiprų ryšį su vidiniais žmogaus asmenybės resursais. Kompetencijos nestabilumas ir priklausymas nuo vertybių, kurios taip pat formuojasi ir gali kisti, tik dar kartą įrodo kompetencijos dinamiškumą.

Įgimtas individo potencialas ir genetiniai polinkiai kompetencijos sampratą pildo žinių ir įgūdžių sąveikoje, kuri susijusi su išsilavinimu, profesine patirtimi, socialiniais ryšiais. Nors mokslinėje literatūroje bene kiekvienas kompetencijos apibrėžimas mini žinias ir įgūdžius, šie komponentai objektyviai sunkiai pamatuojami dėl skirtingų vertinimo kriterijų (Teijeiro ir kt., 2013), tačiau žinių valdymas išlieka esminė kompetencijos plėtros dalis. Meistriškumas kuriamas individualiai kaupiant informaciją ir ją įgalinant praktikoje. Žinios ir supratimas veikia įgūdžių vystymąsi per integracijos procesus: žemo lygio (angl. *low-road*), aukšto lygio (angl. *high-road*) ir transformacinė (Baartman & de Bruijn, 2011). Kontekstas ir užduotis sąveikoje su žiniomis ir įgūdžiais lemia integraciją ir kompetencijos augimą (2 lentelė), kuris pagal poreikius pereina į kitus vystymosi ciklus.

2 lentelė. Žinių ir įgūdžių integracija (sudaryta autorės pagal Baartman & de Bruijn, 2011)

Situacijos sudėtingumas	Žinių ir patirties pakankamumas	Integracijos procesas
Standartizuotas – aiški užduotis ir veiksmų seka tikslui pasiekti.	Pakankamas.	Žemo lygio (atliekamas automatiškai – žinios ir įgūdžiai susiejami be sąmoningų pastangų).
Autentiškas – reikalaujantis situacijos vertinimo.	Pakankamas.	Aukšto lygio (teorinių ir praktinių žinių derinimas reflektuojant ir renkantis sprendimo būdus).
Standartizuota – aiški užduotis ir veiksmų seka tikslui pasiekti.	Nepakankamas.	Perėjimas iš aukšto lygio į žemą (turi sąmoningai galvoti, ką daro, o su panašia patirtimi tampa automatizuota).
Autentiškas – reikalaujantis situacijos vertinimo.	Nepakankamas.	Transformacinė (ne tik iškart reflektuoja, bet kritiškai vertina, kad galėtų susidoroti su užduotimi).

Kompetenciją galėtume apibūdinti kaip išmanymo ir meistriškumo sąsają, tačiau šis derinys įgalinamas tik kompetencijas realizuojant praktikoje. Kompetencijos turi būti **naudojamos** ir **įveiklinamos**, kad būtų laikomos kompetencijomis. Jų poreikis įrodomas atliekamų veiksmų veiksmingumu (Baartman & de Bruijn, 2011) sukuriant priežastinį ryšį tarp asmens kompetencijų ir sėkmingo darbo atlikimo (Oiry, 2005). Rezultatas užtikrinamas tada, kai kompetencijų dėka išsprendžiamas intelektinis arba praktinis iššūkis (Westera, 2001), kitaip sakant, kompetencija ir jų visuma tampa pelninga. Vėliau kompetencijos stabilumas rezultatų analizėje vėl kinta. Pereiname į kitą vystymosi stadiją, kuomet kompetencija būtina **detalizuoti**. Pasiiekti rezultatai skirtingi, todėl kompetencijos kokybė vėlgi sutrikdo standartiškumo garantą. Atskirų individų, atskiri gebėjimai lemia atskirus rezultatus. Matavimo amplitudė – gana sudėtinga, todėl šiuo atveju kompetencijos raidą pradeda vysti kompetencijos detalizavimas (angl. *zooming in*) į žinias, įgūdžius ir nuostatas, o tai leidžia geriau suprasti asmens veiklos kokybę (Calhau, 2024). Šis procesas vėliau pereina į *subkompetencijų* skaidymą pagal hierarchiją, kai sudėtingas veiklas išskirstoma į paprastesnes dalis (Westera, 2001). Svarbu pabrėžti, kad šiuo atveju kompetencijos sąvoka apima ne buitinių įgūdžių vykdymą, bet siejasi su vadybiniais ir net kūrybiniais kontekstais strateginiams tikslams pasiekti. Tolimesnėje raidoje kompetencijos pereina į **plėtojimo** etapą. Individas negali būti kompetentingas visose srityse arba turėti visas kompetencijas, sėkmę lemia ne gausa, bet strateginių kompetencijų turėjimas ir ugdytas (Savanevičienė, 2008). Skirtumas tarp išgryninimo ir plėtojimo etapo yra toks, kad veikloje išgryninta kompetencija yra labiau statiška, veikianti čia ir dabar veiklos rezultatui gauti, o plėtojimas prasideda veikiant kontekstui ir pokyčiams, nes net ta pati kompetencija kinta ir turi būti tobulinama. Mokslinėje literatūroje jau seniai minima, kad rezultatai pasiekti kompetencijų turiniu inspiruoja investicijas į žmones (Schultz, 1998) ir motyvuoja rūpintis išskirtiniais gebėjimais pasižyminčiais žmonėmis (Porter, 1990, cit. Barynienė, 2014) tiek individualiu, tiek organizaciniu požiūriu. Taip kompetencijos raida pereina į **modeliavimo** būseną. Kompetencijos sudedamosios dalys savaime neturi savarankiško turinio ir įgauna prasmę tik konkrečioje situacijoje (Barynienė, 2014). Praktinėje veikloje kompetencijų raida pirmiausia yra stebima, o paskui valdoma per modeliavimo etapus (2 pav.). Asmeninės kompetencijos sukuria pagrindą organizacinėms galimybėms. Pageidaujamų kompetencijų nustatymas ir derinamas su turimomis kompetencijomis pereina į monitoringą – tobulinimo krypties paiešką (Calhau, 2024). Šiame etape išryškėja ir modeliuojasi ne tik organizaciniai poreikiai, bet ir individo intensijos tobulintis, nes žmogaus profesinis progresas susideda iš profesionalumo raidos: gebėjimų, kompetencijų ir kvalifikacijos – mokymosi visą gyvenimą koncepcijos.



2 pav. Kompetencijų valdymas ir modeliavimas (sudaryta autorės pagal Calhau, 2024).

Šiandieninėmis greitų pokyčių sąlygomis kompetencijos dinamika yra bene aktyviausioje būsenoje ir vystymosi skalėje intensyviai veikia modeliavimo srityje. Taip vyksta dėl kompetencijų **pasiūlos ir paklausos** ryšio. Kompetencijų reikšmė transformuojasi: anksčiau nereikšmingomis laikytinos kompetencijos (pvz., technologijų) tampa esminiu daugelio darbų veiklos pagrindu, o neprioritetinėmis buvusios tam tikros kompetencijos šiandien įgauna svarbią reikšmę (emocinės, etinės, moralinės) (Nelis ir kt., 2011). Pasiūlos ir paklausos ryšys balansuoja ne tik tarp to, ko reikia šių laikų individo veiksmingumo garantui, bet ir ateities kompetencijų poreikiui. Vertingas bus tas, kuris tam tikroje situacijoje turės reikalingas žinias, gebėjimus (Barynienė, 2014). Neapibrėžtame pasaulyje ryškėja protinio lankstumo ir emocinės pusiausvyros gebėjimai. Analizė, sintezė, kritinis mąstymas, problemų sprendimas transformuojasi į metaanalizę, metasintezę, metakogniciją ir dizaino mąstymą, o socialinės kompetencijos – į gebėjimą subalansuoti dilemas ir rasti novatoriškus sprendimus bei suderinti nevienodas tendencijas (Voinea, 2019). OECD projekte „Švietimas 2030“ numatytos *transformacinės kompetencijos*: naujos vertės kūrimas, įtampų ir dilemų derinimas, atsakomybės prisiėmimas (OECD, 2018). Taigi ateities kompetencijos ir jų ugdymas tampa strateginiu veiksmu. Visas kompetencijos kompleksiškas reiškinys dėl kompetencijų dedamųjų įgalinimo ir plėtojimo, detalizavimo ir modeliavimo pasižymi laipsniškumu ir nuolatiniu atsinaujinimo cikliškumu, prisitaikant prie esamų ir būsimų poreikių individų kompetencijų vystymuisi.

Kompetencijų formavimo ciklai yra aktyvūs, o jų interpretacija priklauso nuo pasirinkto požiūrio (Kubova-Semaka, 2020). Kiekvienos kompetencijos kaita savo dinamikoje yra gana individuali ir kontroliuojama individo ir aplinkos, tačiau kompetencijos turi savo skirstymą ir yra klasifikuojamos į skirtingas grupes. Kompetencijų sąvoka ir skirstymas į bendrąsias ir specifines kompetencijas plėtojami mokslinėje literatūroje nuo XX a. pabaigos, vėliau palaipsniui per skirtingas teorines tradicijas vis pildėsi siejant kompetencijų svarbą su nuolatiniu jų tobulinimu ir naujai išryškėjusiu kompetencijų įgijimu. *Bendrosios* kompetencijos laikytinos kaip pagrindiniai įgūdžiai arba lankstieji įgūdžiai, kuriuos galima perkelti į kitą situaciją, o *specifinės* kompetencijos susijusios su konkrečia profesija darbinių funkcijų vykdymui (Mileva, 2016). Pagal Europos Sąjungos Tarybos rekomendaciją asmeniniam tobulėjimui ir aktyviam dalyvavimui visuomenėje kiekvienas asmuo turėtų ugdyti aštuonias kompetencijų sritis:

- raštingumo kompetenciją (angl. *literacy competence*);
- daugiakalbystės kompetenciją (angl. *multilingual competence*);
- matematinę, gamtos mokslų, technologijų ir inžinerijos sričių kompetenciją (angl. *STEM*);

- skaitmeninę kompetenciją (angl. *digital competence*);
- asmeninę socialinę ir mokymosi mokyti kompetenciją (angl. *personal, social and learning to learn competence*);
- pilietiškumo kompetenciją (angl. *citizenship competence*);
- verslumo kompetenciją (angl. *entrepreneurship competence*);
- kultūrinio sąmoningumo ir raiškos kompetenciją (angl. *cultural awareness and expression competence*), (Europos Sąjungos Taryba, 2018).

Šios kompetencijos laikomos vienodai svarbiomis ir tarpusavyje susijusiomis bei padeda žmogui prisitaikyti prie kintančios darbo rinkos, technologinės aplinkos ir kintančios visuomenės. Vienas iš naujesnių kompetencijų skirstymas, pritaikomas įvairioms profesinėms sritims ir organizacijoms, yra universali bendrųjų kompetencijų taksonomija (Arribas-Aguila, 2024, 1 priedas), kuri skirta efektyviam žmogiškųjų išteklių valdymui, naujų darbuotojų atrankai bei ateities profesinio modeliavimo procesams.

Apibendrinus, kompetencijos raida ir skirtingi jos apibrėžimai neleidžia visapusiškai paaiškinti jos struktūros, formavimosi ir taikymo praktikoje. Dėl šios priežasties mokslinėje literatūroje plėtojami įvairūs teoriniai modeliai, kurie padeda sistemingai gilintis ir analizuoti kompetencijų elementus, jų tarpusavio ryšius ir reikšmę organizacijų veiklai. Švietimo tyrimuose kompetencijų modeliai padeda apibrėžti kompetencijų turinį ir jų vaidmenį profesinėje veikloje. Sudaromas pagrindas veiklos analizei, kompetencijų ugdymui ir efektyvumo didinimui organizacijos lygmenyje (Boyatzis, 2008). Švietimo organizacijos veikia sudėtingoje socialinėje aplinkoje, kur kompetentingumas sietinas tiek su ugdymo kokybe, tiek su organizacijos efektyvumu. Švietimo kontekste kompetencijų analizė siejama su individualaus, socialinio, profesinio, organizacinio ir institucinio kompetencijų valdymo teorijomis, kurios sudaro pagrindą darbuotojų veiklos vertinimui, ugdymui ir strateginiam vystymuisi. Kompetencijų modeliai padeda paaiškinti gebėjimų ir savybių svarbą švietimo organizacijų veiklai, kaip kompetencijos turi būti ne tik vertinamos, bet ir ugdomos.

Pirmasis modelis – **individualių kompetencijų modelis organizacijos kontekste** (3 lentelė). Šį modelį pagal Boyatzis (2008) sudaro kompetencijų klasifikacija, kuri aktuali švietimo darbuotojams. Tai baziniai reikalavimai, be kurių negalima dirbti švietimo srityje: pedagogo išsilavinimas, kognityviniai gebėjimai ir deklaratyvos žinios bei patirtis – visa tai sudaro slenkstines kompetencijas. Švietimo aplinkoje svarbi tampa ir intelektų raiška, kuri išskaidoma: emocinė (streso valdymas krizinių situacijų metu), socialinė (bendruomenės poreikių supratimas), kognityvinė (dėsningumų matymas ir sisteminis matymas). Svarbu, kad švietimo aplinkoje efektyvumas pasiekiamas, kai elgsena atitinka vertybinę (empatišką) kėtinimą – kompetencija nėra tik veiksmas, bet ir už jį slypinti intencija. Veiksmas lydi ir efektyvumo siekis, kurį sudaro trijų veiksmų sankirta: asmens talento (vertybių, žinių ir t.t.), darbo reikalavimų (keliamos užduotys), organizacinė aplinka (įstaigos struktūra ir kultūra). Galiausiai kompetencijų modelis padeda kurti reikšmingas strategijas tiek organizuojamais įprastais mokymais, tiek kryptingomis programomis siekiant kryptingų elgsenos pokyčių.

3 lentelė. Kompetencijų modelis organizacijos kontekste (sudaryta autorės pagal Boyatzis, 2008)

Individualių kompetencijų modelis organizacijos kontekste			
1. Kompetencijų klasifikacija švietimo veikloje	– Slenkstinės kompetencijos. Baziniai reikalavimai: išsilavinimas, kognityviniai gebėjimai ir deklaratyvios žinios, patirtis. – Išskirtinės veiklos kompetencijos. Intelektai: emocinis, socialinis, kognityvinis.		
2. Ketinimas (angl. <i>intent</i>) ir elgsena	Ketinimas + elgsena = pasiektas efektyvumas.		
3. Efektyvumo siekis	Kognityvinio intelekto kompetencijos sankirta		
	Asmens talentas	Darbo reikalavimai	Organizacinė aplinka
4. Ilgalaikių elgsenos pokyčių strategija	– Mokymai. – Programos.		

Antrasis modelis – **emocinio intelekto kompetencijų modelis**. Švietimo profesinėje srityje efektyvi veikla priklauso ne tik nuo profesinių žinių ir techninių gebėjimų, bet itin svarbi išlieka socialinė ir emocinė kompetencija. Ji reikšminga palankios ugdymo aplinkos ir bendruomenės stiprinimui. Remiantis Danielio Golemano (1998) tyrimais, egzistuoja penki emocinio intelekto komponentai:

1. savimonė (angl. *self-Awareness*). Tai pažinimas ir supratimas savo nuotaikų, emocijų ir paskatų, kurios kuria poveikį kitiems individams. Savimonė leidžia realistiškai įvertinti savo galimybes;
2. savireguliacija (angl. *self-Regulation*). Šis komponentas pasižymi patikimumu ir gebėjimu reaguoti į neapibrėžtumą. Savireguliacija apibrėžiama kaip gebėjimas kontroliuoti trikdančius impulsus;
3. motyvacija (angl. *motivation*). Tai stiprus vidinis noras pasiekti tikslus ir įsipareigojimas savo organizacijai. Motyvacija sietina su optimizmu ir užsispyrimu;
4. empatija (angl. *empathy*). Emocinės sandaros supratimas užtikrina teikiamų paslaugų klientams kokybę. Darbo aplinkoje empatija svarbi ugdant ir išlaikant darbuotojus;
5. socialiniai įgūdžiai (angl. *social skill*). Šio komponento požymiai susiję su gebėjimu valdyti komanda, įtaigiai burti komandą ir efektyviai vadovauti pokyčiams.

Šio modelio efektyvumas tiesiogiai koreliuoja su geresniais organizacijos pasiekimais ir pelningumu. Emocinis rezonansas užtikrina darbuotojų entuziazmą ir bendrą organizacijos gerovę, nes žmogiškasis ryšys garantuoja sėkmę (Reisel, 2016).

Trečiasis modelis – **profesinis kompetencijų modelis**. Šis modelis sujungia individualias kompetencijas su organizacine aplinka, kuomet individas geba mobilizuoti įvairius gebėjimų išteklius konkrečioje profesinėje situacijoje. Švietimo kontekste profesinės kompetencijos apjungia socialinės ir edukacinės veiklos komponentus. Sabirovos ir kitų autorių (2019) *Studentų profesinės kompetencijos modelis, susijęs su socialine ir edukacine veikla* gali būti pritaikomas švietimo kontekste ne tik edukologijos studentų rengimui, bet ir švietimo darbuotojų kompetencijų ugdymo ir įgalinimo praktikoje. Modelis išskiria keturias pagrindines profesinės kompetencijos dalis: *asmeninį komponentą* (atitikimą profesijai, gebėjimą reflektuoti, empatijos ugdymą, žemą konfliktiškumo lygį) *motyvacinį komponentą* (požiūrį į socialinę-edukacinę veiklą, motyvaciją siekti profesinę sėkmę), *kognityvinį komponentą* (profesinį sąmoningumą, įstatymų išmanymą, profesinę metodiką) ir *kvalifikacinį komponentą* (įgūdžių tobulinimą ir profesinį monitoringą). Profesinio tobulėjimo srityje toks specifinis kompetencijų įrankis sudaro sąlygas žinių tobulinimui ir pritaikymui realiose situacijose ir kompetencijų atsiskleidimą veikloje.

Ketvirtasis modelis – **strateginis žmogiškųjų išteklių kompetencijų valdymo modelis**. Darbuotojų kompetencijos turi būti derinamos su organizacijos strategija. Švietime ši teorija padeda išskirti kompetencijų svarbą siekiant veiklos kokybės ir efektyvumo, kompetencijų svarbą priskiriant darbuotojų nuolatiniam ugdymui, pokyčių valdymui ir strateginiam mąstymui. Remiantis Kieran (2018) apžvalga pagal Dav'o Ulrich'o ir kitų autorių knyga „HR from the Outside In“, išskiriamos šešios pagrindinės žmogiškųjų išteklių (ŽI) kompetencijos (3 pav.), kurios pagrįstos pagal „iš išorės į vidų“ principą, kuris užtikrina, kad žmogiškųjų išteklių veikla būtų siejama su išoriniais elementais: *klientais, investuotojais ir bendruomenėmis* (Kieran, 2018).

Strateginis pozicionuotojas (angl. <i>strategic positioner</i>)	•Kompetencija proaktyviai nustatyti poziciją rinkoje. •Kompetencija interpretuoti nacionalinį ir pasaulinį kontekstą.
Patikimas aktyvistas (angl. <i>credible activist</i>)	•Kompetencija daryti įtaką asmenims. •Kompetencija valdyti suinteresuotų šalių interesus.
Gebėjimų kūrėjas (angl. <i>capability builder</i>)	•Kompetencija identifikuoti ir stiprinti organizacijos gebėjimus. •Kompetencija užtikrinti ryšį strategijos ir kultūrinio elgesio.
Pokyčių čempionas (angl. <i>change champion</i>)	•Kompetencija valdyti pokyčių inicijavimą ir tęstinumą. •Kompetencija šalinti vidinius trikdžius ir atitikti išorinių pokyčių tempą.
ŽI inovatorius ir integratorius (angl. <i>HR innovator and integrator</i>)	•Kompetencija ŽI sritis sujungti į visumą. •Kompetencija vykdyti inovatyvias praktikas.
Technologijų šalininkas (angl. <i>technology proponent</i>)	•Kompetencija valdyti technologinę infrastruktūrą. •Kompetencija panaudoti duomenis inovatyvioms iniciatyvoms.

3 pav. Žmogiškųjų išteklių kompetencijų modelis (sudaryta autorės pagal Ulrich, D., Younger, Brockbank & Ulrich, M., 2012, cit. Kieran, 2018)

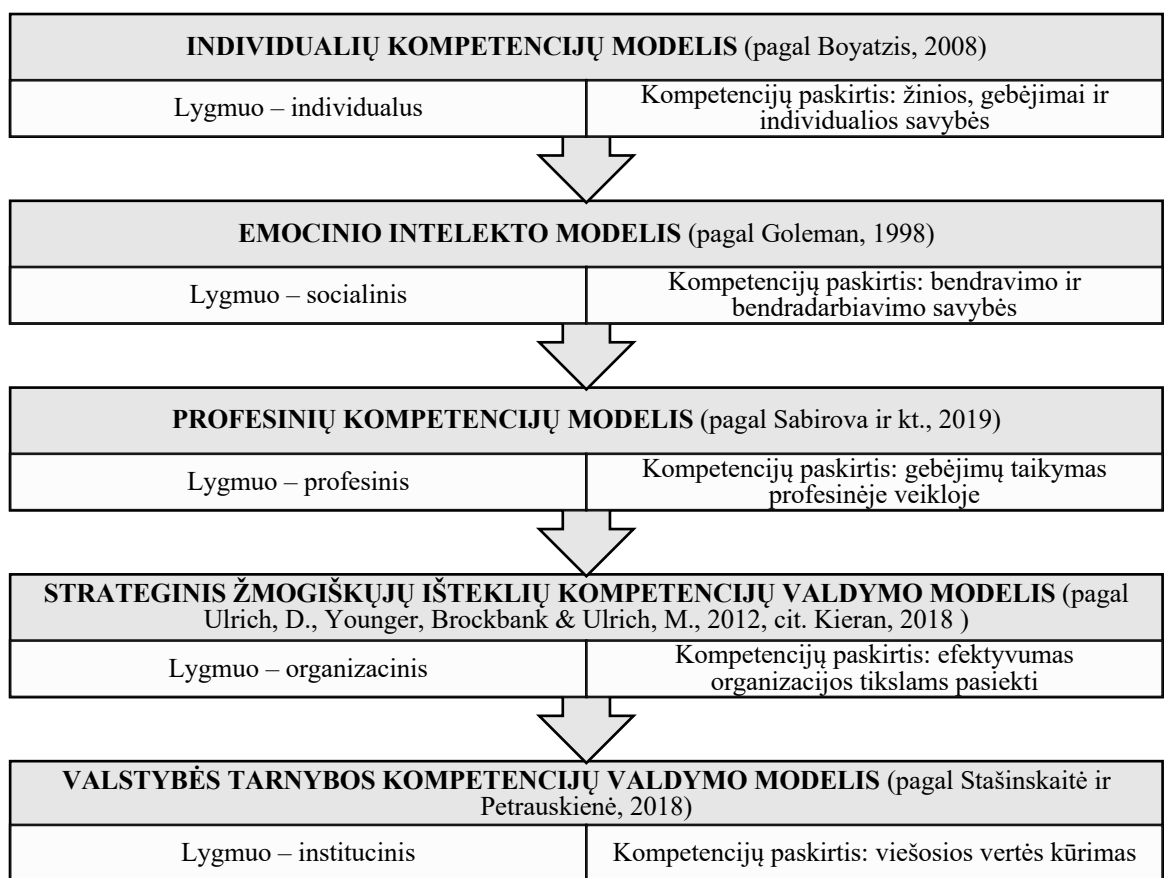
Penktasis modelis – **valstybės tarnybos kompetencijų valdymo modelis**. Viešajame sektoriuje dirbančių darbuotojų gebėjimai ir elgsena siejami su *viešosios tarnybos motyvacija*, kuri yra mechanizmas, skatinantis ir nukreipiantis darbuotojų elgesį aukšto efektyvumo veiklos užtikrinimui (Perry, 1990). Remiantis Perry (1990), viešosios tarnybos motyvacija suprantama kaip motyvai, kurie skirstomi į:

- racionalius – apimančius siekius atstovauti tam tikriems interesams ir asmeninį tapatinimąsi su konkrečia veikla;
- normatyvinius – grindžiamus noru tarnauti viešajam interesui, pasižyminčiu lojalumu pareigai;
- afektinius – kylančius iš emocinio atsako į socialinį kontekstą (Perry, 1990).

Motyvų filosofija glaudžiai siejama su švietimo sektoriumi, kuris apima viešosios tarnybos etiką, grindžiamą asmeniniais polinkiais kurti viešąjį gerį, o ne tik profesiją laikyti, kaip asmenine finansine nauda. Dėl šios priežasties švietimo kontekste viešojo sektoriaus kompetencijų modelis taip pat itin reikšmingas. Remiantis Stašinskaitės ir Petrauskienės (2018) kompetencijų modeliu valstybės tarnyboje, išskiriamos trys kompetencijų grupės: *bendrosios* kompetencijos, *specifinės ir profesinės* kompetencijos, *vadybinės ir lyderystės* kompetencijos. Jos valstybinėse institucijose skirstomos

atsižvelgiant į pareigybių hierarchiją. Švietimo kontekste šio modelio taikymas sietinas su kompetencijomis grįstu valdymu. Kompetencijų valdymo valstybės tarnyboje modelis reikšmingas dėl: (1) strateginio suderinamumo (užtikrinti viziją, misiją ir strateginius tikslus), (2) žmogiškųjų išteklių valdymo procesų optimizavimo (darbuotojų planavimui, atrankai, veiklos vertinimui, ugdymui ir mokymui, karjerai), (3) veiklos efektyvumo ir kokybės didinimo (užtikrinti viešųjų paslaugų kokybę, kultūrinių ir organizacinių pokyčių įgyvendinimui), (4) ekonominės naudos (efektyvus išteklių paskirstymas). Apibendrinant, valstybės tarnybos kompetencijų modelis kuria bendrą standartą padedantį siekti valstybinių strateginių tikslų matuojant ir valdant žmogiškąjį kapitalą (Stašinskaitė ir Petrauskienė, 2018).

Švietimo kontekste kompetencijų modelių logika apima visą kompetencijų grandinę švietimo sistemoje: nuo individo iki institucinio lygmens (4 pav.) ir sudaro holistinę sistemą užtikrinančią švietimo sektoriaus veiklos kokybę.



4 pav. Kompetencijų modelių logikos seka švietimo kontekste (sudaryta autorės pagal Boyatzis, 2008; Goleman, 1998; Sabirova ir kt., 2019; Ulrich, D., Younger, Brochbank & Ulrich, M., 2012, cit. Kieran, 2018; Stašinskaitė ir Petrauskienė, 2018).

Švietimo įstaigos vadovai yra viešojo sektoriaus dalis. Švietimo vadovo kompetencijos nėra atskirtos, o kyla iš platesnio viešojo sektoriaus diskurso, nes kompetencijų reikalavimai nuolat formuojasi ir kinta priklausomai nuo administracinių paradigų raidos. Klasikinėje Weberio **viešojo administravimo** teorijoje, atspindinčioje biurokratijos modelį kompetencija suprantama kaip formaliai apibrėžtas profesionalumas. Vadovus samdant kaip ekspertus, jų gebėjimai traktuojami kaip įgaliojimas išlaikyti kontrolę per teisinius valstybės susitarimus (Kettl, 2022). Taip kompetencijos samprata viešojo valdymo teorijose prasideda kaip taisyklėmis grįstas profesionalumas. Vėliau **Naujoji viešoji vadyba** kompetenciją pradeda sietis su vadybiniais gebėjimais ir rezultatų siekimu

(Kettl, 2022). **Naujasis viešasis valdymas** kompetencijų sampratą dar labiau išplečia. Koncentruojami gebėjimai į organizacijos valdymą nukreipiantį tarporganizacinius ryšius, ryškėja derybinių gebėjimų poreikis, įgūdžiai projektuoti ilgalaikius santykius ir orientacija į galutinius rezultatus (Osborne, 2006).

Apibendrinant, kompetencijų samprata savo formavimosi raidoje išlieka interpretacinė. Ją sudaro daug segmentų, kurie kompetencijos supratimą išskaido į daugiareikšmę struktūrą. Nepaisant dedamųjų segmentų, kompetencijos sąvokos modelio esmė struktūrizuojama kaip individo žinių, patirties, gebėjimų, vertybių ir asmeninių savybių kompleksas. Kompetencijos raiška apibrėžiama kaip intelekto ir užduočių įgyvendinimo sąveika veiklos praktikoje. Kompetencijos charakteristika kinta ir transformuojasi bei nuolat pritaikoma prie kontekstinių aplinkybių taip sudarydama atskirus teorinius modelius.

1.2. Švietimo įstaigų vadovo vaidmuo ir būtinas kompetencijų portfelis

Visuomenės pokyčiai, švietimo reformos ir lyderystės paradigmos nuolat keitė švietimo įstaigų vadovo vaidmenį. Didėjanti autonomija, auganti emocinė įtampa ir technologinė pažanga XXI amžiuje formavo vadovo poziciją, kuri perėjo nuo tradicinio valdymo prie daugialypių kompetencijų reikalaujančio vaidmens (Caldwell, 2024) ir transformacinės lyderystės. Švietimo vadovo raida žymi perėjimą nuo pedagogo, kuris atlieka administracines funkcijas, iki plataus profilio vadybininko, kuris privalo remdamasis vertybėmis suderinti administracinius reikalavimus su pedagoginiais tikslais atitikdamas politinius lūkesčius (Sigurðardóttir & Ragnarsdóttir, 2023). Švietimo vadovo sąvoka kito istorinėje raidoje ir buvo nuolat formuojama. Mokymo sistemos kūrimas prasideda nuo vieno mokytojo vaidmens, kuris keitėsi į koordinuojantį kitus mokytoją (angl. *principal-teacher*) ir tik XIX viduryje mokytojavimo pareigas vis dažniau keičiant administravimo darbams įgavo „direktoriaus“ (angl. *principal*) pavadinimą (Ensign, 1923). Itin sudėtinga ir daugiasluoksnė administracinė veikla formavosi veikianti socialinių ir politinių pokyčių, kuomet Antrojo pasaulio karo poveikis lėmė mokyklos tapimą „visuomenės įrankiu“ ir iškart po to švietimo administravimas plėtojosi kaip akademinė švietimo sritis, privertusi mokyklos vadovą keisti savo veiklos pobūdį – nuo kolegos mokytojams iki mokyklos vadovo atstovo (Goodwin ir kt., 2005). Orientaciją į atitiktį ir išorės sprendimų vykdymas prasideda XX a. septintojo dešimtmečio pradžioje, kuomet švietimo įstaigos vadovas turėjo prisiimti atsakomybę už programų ir ugdymo turinio valdymą ir jo finansavimą (Hallinger, 1992). Amžiaus sandūroje tradicinis hierarchinis modelis keičiasi į paskirstytąjį vadovavimą, apimančią vidurinės grandies vadovų ir mokytojų bendradarbiavimą, taip pereinant į komandinę veiklą, kur sėkmingam mokymui ir tobulėjimui būtinas funkcijų paskirstymas (Ng, 2019). XXI a. atskleidė platesnį švietimo vadovo vaidmens suvokimą. Sistemine lyderyste suprantama kaip meistriškumas, apimantis strateginius įgūdžius, kūrybišką švietimo politikos įgyvendinimą, platų funkcinį darbą pagrįstą socialinio teisingumo ir įtraukties principais, o visa tai sudaro sudėtingą, dinamišką adaptatyvią sistemą (Mincu ir kt., 2024). Apibendrinant, švietimo vadovo sąvoka yra nuolat kuriama ir kintanti (5 pav.).



5 pav. Švietimo vadovo koncepto raida (sudaryta autorės pagal Ensign, 1923; Goodwin ir kt., 2005; Hallinger, 1992; Ng, 2019; Mincu ir kt., 2024)

Švietimo įstaigų vadovų identifikavimas ir pritraukimas, ugdymas ir atranka yra sudėtingas ir globaliai nestandartizuotas procesas, kurį lemia pasaulinės tendencijos, kultūriniai kontekstai ir nacionaliniai švietimo sistemos poreikiai. Švietimo politikos formuotojai kiekvienoje šalyje turi atskirus reikalavimus, vizijas ir lūkesčius švietimo vadovo pozicijai. Švietimo įstaigos vadovų išsilavinimas ir kvalifikacija yra esminiai veiksniai užtikrinantys darbo kokybę, tačiau reikalavimai valstybėse skiriasi. Daugelyje pasaulio šalių bendrojo ugdymo įstaigų vadovais tampa mokytojai (Volante ir kt., 2018, Choi ir kt., 2022), kurie pedagoginės veiklos metu nusprendžia siekti karjeros vadybos srityje. Dažniausiai švietimo vadovai turi mokytojo kvalifikaciją (Volante ir kt., 2018), o atrankos metu pirmenybė teikiama mokymo patirties turintiems kandidatams, įgijusiems pedagogo bakalauro laipsnį (Gurmu, 2020). OECD duomenimis apie 75 proc. šalių reikalauja pedagoginės patirties ir tai yra dažniausiai pasitaikantis atrankos kriterijus (OECD, 2022). Būtina paminėti, kad vien pedagoginio darbo patirties nepakanka mokyklai valdyti (Meza-Mejia ir kt., 2020), mokytojų ir švietimo vadovų vaidmenys mokykloje skiriasi (Choi ir kt., 2022), todėl svarbu atsižvelgti į kompetencijų struktūrą ir suprasti, koks vadovavimo savybių repertuaras yra reikalingas. Yra švietimo sistemų, kurios reglamentuoja, jog švietimo vadovui būtini tam tikri kursai, specializuotos rengimo programos, atitinkamas vadybinis išsilavinimas ir patirtis, kai kuriose šalyse švietimo įstaigų vadovams reikalaujama turėti magistro laipsnį, bet šis reikalavimas nėra universalus visose šalyse (OECD, 2022). Remiantis TIMSS 2019 enciklopedijos duomenimis, švietimo vadovų pasirengimo reikalavimai kiekvienoje šalyje labai skirtingi, bet daugelyje šalių keliama formalus išsilavinimo ir profesinės patirties kvalifikacijos standartai (TIMSS & PIRLS International Study Center, 2020) (žr. 2 priedą).

Švietimo vadovo daugialypį vaidmenį geriausia apibrėžia įvairios veiklos funkcijos, kurios svarbios veiksmingam valdymui ir vadovavimui. Vadovavimo funkcija – tai visuma veiksmų ir užduočių, kuriomis siekiama pirmiausia sudaryti sąlygas mokymosi tikslams ir visapusiškam ugdymui pasiekti (Meza-Mejia, 2020). Švietimo vadovas glaudžiai susijęs ne tik su mokinių pasiekimų kokybe, mokytojų motyvacijos gerinimu ir palaikymu, bet ir su švietimo politikos rodikliais nacionaliniu mastu bei tarptautine rinka (Ismail ir kt., 2020), todėl vienas pagrindinių uždavinių yra kultūros kūrimas bei įtakos bendruomenei kūrimas siekiant tobulinti mokyklą (Aravena, 2020). Pagal Choi'ą (2024) pagrindines vadovo darbo funkcijas galima suskirstyti į kelias esmines sritis:

- ugdymo proceso valdymas: mokymo programos įgyvendinimas, mokymo metodikos tobulinimas ir vertinimas, mokinių pasiekimus skatinančios aplinkos kūrimas;
- personalo profesinis augimas: parama mokytojų profesiniam tobulėjimui, inovatyvių praktikų skatinimas, darbuotojų įgalinimas;

- vizijos kūrimas ir strateginis planavimas: vizijos nustatymas ir bendrų tikslų kėlimas bei planų rengimas vizijai pasiekti, inovacijų diegimas ir pokyčių valdymas;
- mokyklos kultūros formavimas: konfliktų sprendimas, pozityvios aplinkos kūrimas, pasitikėjimu grįstų santykių puoselėjimas;
- išorinis bendradarbiavimas: tėvų bendruomenės įtraukimas į mokyklos gyvenimą, partnerysčių kūrimas, nacionalinės švietimo politikos reformų interpretavimas ir pritaikymas įstaigoje.

Ši skirstymą galima laikyti kaip orientuotą į tiesiogines pareigas, kurios glaudžiai siejasi su ugdytinio gerovės užtikrinimu. Pagal Tang'ą (2018) švietimo vadovo kompetencijas apima tokios sritys kaip: *organizacijos pertvarkymas, su vadovavimu susijusios praktikos, krypties nustatymas, asmeninės charakteristikos, žmonių ugdymas*. Šių kompetencijų skirstymas tarsi apibrėžia vadovo funkcionalumą, kuris siejasi su jo asmeniniais gebėjimais užtikrinti švietimo įstaigos kaip organizacijos vystymąsi. Sandūra atsakomybių už ugdytinį ir už organizaciją sukuria struktūriškai sudėtingą funkcijų visumą. XXI a. švietimo vadovo sampratos pokyčiai funkcijas dar leidžia išskirti ir į dvi papildomas grupes: lyderystės (apimančios vizijos nustatymą, komandos telkimą, motyvavimą ir įkvėpimą, pokyčių įgyvendinimą) ir vadybos (darbų planavimo, biudžeto sudarymo ir valdymo, personalo atrankos, įvairiapusių problemų sprendimo ir nenuspėjamų situacijų valdymo) (Caldwel, 2024). Lyderystės ir vadybos aspektai susijungia nuoseklioje veiklos sistemoje, kurioje švietimo vadovo gebėjimų raiška sudaro sąlygas sėkmingam vaikų ugdymui ir švietimo įstaigos klestėjimui.

Apibrėžtos švietimo įstaigų vadovo funkcijos nurodo veiklos sritis ir atsakomybes, tačiau jų veiksmingam įgyvendinimui reikalingi specifiniai gebėjimai ir atitinkamos asmeninės savybės. Bet kokiai užduočiai atlikti ir pasiekti konkrečius rezultatus turi veikti kognityviniai (žinių), afektyviniai (požiūrio) ir psichomotoriniai (įgūdžių) aspektai, sudarantys kompetencijos apibrėžimą (Lerra, 2021). Kompetencijų visumą taip pat papildo motyvacija, asmeninės savybės bei savivoka (Tang, 2018). Švietimo vadovų profesinės stiprybės ir mokyklos valdymo kompetencijų portfelis yra daugiasluoksnis. Be bazinių vadybinių įgūdžių ir autoriteto, švietimo vadovų kompetencijų inventorių pasipildo specifinėmis savybėmis, tokiomis kaip atsparumo gebėjimai, derybininko, finansų išmanytojo vaidmeniu ir biurokratijos valdymo įgūdžiais (Abbas ir kt., 2025). Švietimo vadovui priskiriamos ir lyderystės kompetencijos, kurios turi stiprų, teigiamą ir statistiškai reikšmingą poveikį švietimo kokybės gerinimui. Šių dienų efektyviam mokyklos administravimui esmine laikytina ir iniciatyvos kompetencija (Lerra, 2021). Švietimo lyderystės koncepcija glaudžiai siejasi ir su neramumais bei sudėtingais laikais, susijusiais su geopolitiniais reiškiniais, pandemijų rizika. Kompetencijų apibrėžimas iš naujo performuluojamas įtraukiant „neramumų teorijos“ (angl. *Turbulence Theory*) taikymą švietimo lyderystėje. Tai susiję su švietimo vadovų supratimu, kaip veikti tokia švietimo aplinkos kontekste. Formuojamas terminas „pajėgus lyderis“, kuris turi reikalingų krizių valdymo kompetencijų, kad galėtų susidoroti su neprognozuojamomis situacijomis (Pourkarimi ir kt., 2025). Švietimo įstaigų vadovų vadovavimo įgūdžių profilis apima ne tik vadybinius įgūdžius, lyderystę, bet ir pokyčių valdymą, susijusį su įstaigos tikslų įgyvendinimu organizuojant projektus ir skatinant novatorišką veiklą (Rojas ir Castillo, 2017). Kadangi į švietimo vadovo poziciją ateinama iš mokytojo vaidmens, o darbas dažnai ribojamas kadencijomis, itin svarbiu rodikliu tampa gebėjimas reflektuoti. Gebėjimas apmąstyti savo ankstesnę patirtį taip pat itin reikalinga savybė (Grummell ir kt., 2009), susijusi su nuolatinio tobulėjimo įgūdžių vystymusi. Veiksmingas vadovavimas, kuriant palankią mokymo aplinką, skatinantis darbuotojų tobulėjimą ir kuriantis stiprius ryšius su bendruomene tiesiogiai siejamas su vadovo gebėjimas atlikti šį daugialypį

darbą. Ismail'ą ir kt. (2020) pateikia kompetencijų ledkalnio metaforą, akcentuojant žinių, įgūdžių ir asmeninių savybių derinį, kuris pasireiškia matomomis (paviršiuje) kompetencijomis (specifinių savo srities žinių demonstravimu) ir nematomomis (po vandeniu) kompetencijomis (asmenybės bruožai, vertybės, nuostatos, tapatybės jausmas), teigdami, kad „nematomos“ savybės dažniausiai lemia aukštų gebėjimų ir rezultatų siekius. Mokslinėje literatūroje švietimo įstaigos vadovo kompetencijų portfelis intensyviai analizuojamas, atsižvelgiant tiek į politinį kontekstą, tiek į nacionalinius švietimo pokyčius bei į technologinio ir dirbtinio intelekto integracijos proveržį. Nors pareigybių intensyvumas ir pasiskirstymas valstybėse gali skirtis, bendrasis kompetencijų poreikis išlieka kiekvienam švietimo įstaigos vadovui. Išsami švietimo vadovų kompetencijų analizė, pagrįsta moksliniais šaltiniais pateikiama 4 priede (žr. 4 priedą), o pagrindinėje darbo dalyje šios kompetencijos pateikiamos susistemintos į grupes (žr. 4 lentelę).

4 lentelė. Švietimo įstaigų vadovų susistemintų kompetencijų grupės (sudaryta autorės, 2026)

Kompetencijų grupė	Kompetencija
Strateginės ir organizacinės kompetencijos	Strateginis planavimas ir sprendimų priėmimas
	Strateginis valdymas
	Pokyčių valdymas
	Krizių valdymas
	Išteklių valdymas
Lyderystės ir žmoniškųjų išteklių valdymo kompetencijos	Personalo valdymas
	Komandos formavimas ir bendradarbiavimas
	Mentorystė ir ugdomasis vadovavimas (koučingas)
	Tarpasmeniniai įgūdžiai
Komunikacijos ir santykių kūrimo kompetencijos	Bendravimo įgūdžiai
	Ryšių kūrimas ir palaikymas
	Kultūrinis intelektas
Vidinės kompetencijos	Emocinis intelektas
	Atsparumas
	Vidinis savybių efektyvumas
	Laiko valdymas
	Nuolatinis mokymasis
Ugdymo proceso užtikrinimo kompetencijos	Ugdymo kokybės užtikrinimas ir valdymas
	Įtraukiojo ugdymo lyderystė
	Inovacijų diegimas ir kūrybiškumas
	Technologinis raštingumas
Normatyvinės kompetencijos	Etika ir profesionalumas
	Teisinis reguliavimas

Švietimo vadovo kompetencijų poreikis atliepiantis nurodomus gebėjimų poreikius ne tik patvirtina švietimo vadovo vaidmens daugialypiškumą, bet kelia elementarų klausimą apie tokio plataus spektro kompetencijų įgyvendinimo kokybę. Akivaizdu, kad vidurinio lygio vadovų egzistavimas ir profesionalumas, lyderystės paskirstymas yra būtinas, kad švietimo vadovas gebėtų su komandos pagalba atliepti visus švietimo įstaigos poreikius, o labiausiai – vaiko. Švietimo vadovo kaip lyderio

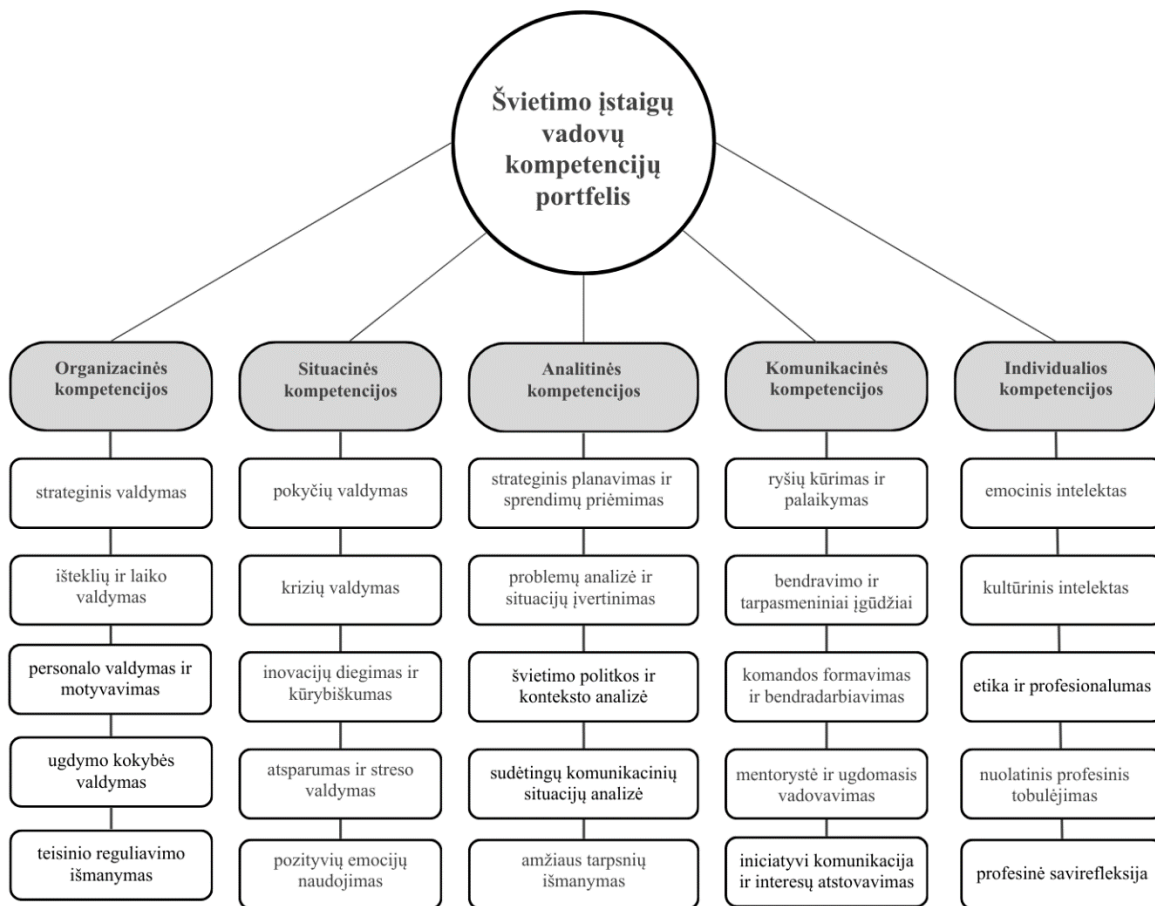
elgsena lemia mokytojų, ugdymo turinio, mokyklos klimato ir aplinkos sėkmę, tačiau pastaruoju metu kasdienės administracinės užduotys atiboja nuo pagrindinės vadovo funkcijos – mokinio gerovės siekio (Choi, 2024). Švietimo įstaigų vadovų darbo krūvis, atsakomybė ir funkcijų įvairovė yra labai plati ir išaugusi. Iššūkių kelia veiklos kompleksiskumas ir darbo krūvis, reikšmingų užduočių spektro organizavimas ir kartu asmeninės gerovės palaikymas siekiant išvengti psichologinio spaudimo ir išsekimo (OECD, 2026, kovo 14). Švietimo įstaigos vadovų darbo iššūkiai ir patiriamo streso priežastys atskleidžia dar kitokį reikalingų kompetencijų spektrą, kuris ne tik padeda vykdyti profesinius uždavinius, bet ir valdyti esamas situacijas, susijusias ir su organizacijos veikla, ir su asmeniniais profesinio pasitenkinimo poreikiais. Tahir'as ir kt. (2025) išskiria tokias streso šaltinių grupes:

1. didelis administracinis krūvis (laiko trūkumas privalomoms užduotims atlikti, didelis kiekis nebaigtos dokumentacijos, nuolatinis trukdymas darbiniai reikalais po darbo valandų, sudėtingas suinteresuotų šalių valdymas);
2. paramos ir išteklių trūkumas (nepakankama švietimo institucijų parama, išteklių stoka, socialinės paramos trūkumas);
3. pandemijos (COVID-19) valdymas (savarankiškas mokymo užtikrinimas su technologinių įgūdžių trūkumu, saugos procedūrų įgyvendinimas, krizės valdymas prisiimant atsakomybę už bendruomenės gerovę);
4. profesinės atsakomybės dėl darbo pobūdžio (atsakomybės lygis už visas įstaigos veiklos grandis, vaidmenų konfliktas, santykių valdymas palaikant pagrindinės darbo jėgos (mokytojų) motyvaciją ir taip kartu užtikrinant ugdytinių gerovę).

Ši streso rodiklių problematika atskleidžia švietimo vadovo poreikį gebėti brėžti ribas ir ugdyti drąsą konstruktyviai siekti švietimo politikų palaikymo mažinant biurokratijos našta ir skirti prioritetus ne administraciniams ir ne „popieriniams“ darbams. Taip pat rodo labai svarbų poreikį vidiniams gebėjimams ir jų stiprinimui bendrauti su ugdytinių tėvais, kurie kelia aukštus ir kartais nepagrįstus lūkesčius ugdymo įstaigoms. Švietimo įstaigų vadovo pareigybė glaudžiai susijusi su psichologijos sritimi, kuri sietina tik su pedagogikos, tiek su andragogikos veiklomis mokykloje. Vadovo autoritetas įstaigoje yra labai reikšmingas, todėl būtina išmanyti ugdytinių amžiaus tarpsnius ir gebėti reaguoti ir spręsti į sudėtingas situacijas susijusias tiesiogiai su ugdytinių poelgiais. Kartų savybių ir temperamento išmanymas taip pat reikšmingas tiek efektyviam personalo valdymui, tiek komunikacijoje su klientais. Nuolatinio tobulėjimo kompetencija išskiria poreikį nuolat domėtis projektinėmis galimybėmis ir inovacijų poreikiu, teikiant prioritetą savo iniciatyvumui, o ne lūkesčius aukštesnėms institucijoms. Ryškėja ir labai svarbus bendradarbiavimo ir aktyvios interesų raiškos santykis keliant darbinės problematikos klausimus švietimo politikos formuotojams. Galiausiai švietimo vadovo pozicijai vis labiau reikšmingi tampa psichologinio atsparumo ir atsitapatinimo įgūdžiai, kurie leidžia racionaliau spręsti problemas deleguojant darbus, įtraukiant komandą ir paskiriant atsakomybę išvengiant streso ir perdegimo rizikos.

Apibendrinus skirtingų mokslinių straipsnių autorių pateikiamas įžvalgas apie švietimo įstaigų vadovų kompetencijas galima konstatuoti, kad Pourkami ir kt. (2024) tyrėjų išskiriamos penkios pagrindinės kompetencijų sritys: *organizacinės kompetencijos*, *situacinės kompetencijos*, *analitinės kompetencijos*, *komunikacinės kompetencijos*, *individualios kompetencijos* yra vienas tiksliausių skirstymų norint apibrėžti švietimo įstaigų vadovo kompetencijų portfelį. Remiantis literatūros analize ir praktine švietimo įstaigos vadovų analize sudaryta švietimo vadovo kompetencijų struktūros schema (6 pav.). Nors kai kurios kompetencijos gali būti priskiriamos kelioms

kategorijoms, schemoje jos grupuojamos pagal dominuojančią kompetencijos funkciją, o Pourkami ir kt. (2024) struktūra papildyta jai nebūdingomis pedagoginėmis ir vertybinėmis kompetencijomis. Schema atskleidžia švietimo vadovo kompetencijos daugialypiškumą, apimant organizacinius, analitinius, komunikacinius, situacinius ir individualius gebėjimus, kurie kartu sudaro kompleksinę vadovavimo kompetencijų sistemą.



6 pav. Švietimo įstaigos vadovo kompetencijų portfelio schema (sudaryta autorės, 2026)

Apibendrinant galima teigti, kad švietimo įstaigos vadovo vaidmuo istorinėje raidoje nuosekliai transformavosi iš administracinės funkcijos atliekančio pedagogo į daugialypį lyderį, atsakingą už strateginį valdymą, ugdymo kokybės užtikrinimą, organizacijos vystymąsi ir bendruomenės telkimą. Mokslinėje literatūroje akcentuojama, kad šiuolaikinio vadovo veikla apima ne tik vadybinius ir administracinius gebėjimus, bet ir lyderystės, komunikacijos emocinio intelekto, krizių valdymo, bendradarbiavimo bei nuolatinio tobulėjimo kompetencijas. Globalūs švietimo pokyčiai, technologijų plėtra, augantis darbo kompleksiskumas lemia vis didesnius reikalavimus švietimo įstaigų vadovams bei jų kompetencijų portfeliui. Literatūros analizė atskleidė, kad skirtingose šalyse vadovų rengimo, atrankos ir kompetencijų vertinimo reikalavimai skiriasi, tačiau daugelyje šalių prioritetą teikiamas pedagoginei patirčiai, profesiniam pasirengimui ir lyderystės gebėjimams. Kompleksinis švietimo vadovo funkcijų ir kompetencijų pobūdis pagrindžia sistemingo kompetencijų vertinimo poreikį, siekiant užtikrinti veiksmingą švietimo valdymą, ugdymo kokybę ir gebėjimą prisitaikyti prie nuolat kintančios švietimo aplinkos.

1.3. Pretendentų į švietimo įstaigų vadovus kompetencijų vertinimo sistemos ypatumai

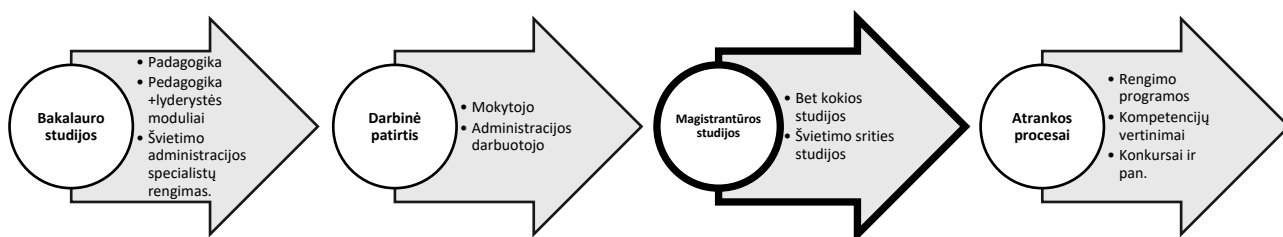
Švietimo įstaigų veiklos kokybė didžiaja dalimi priklauso nuo įstaigos vadovo. Dėl šios priežasties pretendentų į švietimo įstaigų vadovus atranka ir kompetencijų vertinimas tampa prioritetiškai svarbia švietimo valdymo sistemos dalimi, o pati kompetencijų vertinimo veikla suvokiama ne kaip pavienė procedūra, bet kaip vientisos kompetencijų vertinimo sistemos elementas. Atsižvelgiant į šalių švietimo vadovų atrankos ir rengimo įvairovę (OECD, 2012), galima išvelgti, kad standartų trūkumas įrodo, jog švietimo vadovų darbas pripažįstamas kaip atskira vadybinė profesija, kuriai reikalingas atskiras požiūris į žinias, įgūdžius ir nuostatas (Gurmu, 2020), o papildomi reikalavimai ar kompetencijų vertinimo sistemos komponentai dažnai priklauso nuo nacionalinio ar regioninio mokyklos konteksto (Huber ir Hiltmann, 2010).

Kompetencijų vertinimas turi savo esminę paskirtį – tai procesas, kurio tikslas įvertinti asmens individualias savybes, gebėjimus, žinias, įgūdžius ir elgesį. Formaliai toks vertinimas atliekamas pagal nustatytus standartus ir kriterijus, tai standartizuota atrankų proceso dalis, kuri padeda užtikrinti asmenų ir organizacijų veiklos efektyvumą. Kompetencijų vertinimas apima daugybę metodų ir modelių, kurie kartu sudaro kompetencijų vertinimo sistemą, apimančią kandidatų identifikavimą, rengimą, vertinimą ir profesinio tobulėjimo stebėseną. Šiai dienai švietimo vadovų atranka ir rengimas glaudžiai sietinas ir su kompetencijų principais grindžiamu lyderystės ugdymu, pabrėžiant švietimo vadovų išlikimą, lyderystės vertinimo plėtrą, lyderystės rengimą ir jo intervencijas (Tang, 2018). Kompetencijų vertinimas įvairiais metodais turi būti naudojamas ne tik priimant sprendimus dėl karjeros ar užtikrinant skaidrią atranką, bet ir siekiant atliepti šiuolaikinių švietimo lyderių poreikius šiandieninėje mokykloje bei užtikrinti nuoseklų kompetencijų valdymo sistemos veikimą.

Švietimo įstaigų vadovų karjeros pasirinkimas gali būti sąmoningas kandidato siekis dirbti švietimo vadybos ir lyderystės darbą, savarankiškai įvertinus savo ketinimus, potencialą ir turimas kompetencijas eiti vadovo pareigas. Mokytojo kandidatūrą gali siūlyti švietimo vadybos specialistai, išvelgę potencialą tapti švietimo vadovu ir eiti vadybines pareigas. Analitikai teigia, kad bendrieji kognityviniai gebėjimai yra įgimti, o ne įgyti, todėl lyderystės potencialo turinčių mokytojų identifikavimas leidžia atpažinti kandidatus, juos ugdyti tiek patyriminiu mokymosi būdu, tiek struktūruotose mokymuose (Gurmu, 2020). Galima ir paaukštinimo sistema, pagal kurią mokytojai gali užsitikrinti galimybę tapti švietimo vadovais kaupdami balus per ilgą laikotarpį, pagal nacionalinius mokyklų direktorių meistriskumo standartus (Choi ir kt., 2022). Įsteigtos švietimo plėtros akademijos taip pat gali būti sietinos su nuolatinio profesinio tobulėjimo praktikomis ir su paaukštinimu susieto mokymo kursais, kurių tikslas užtikrinti bendrą besimokančiųjų švietimo kokybę (Abbas ir kt., 2025). Dalyvaujant tokiose praktikose patiriama ir konkurencija, kuri padeda išskirti savo stipriąsias ir silpnąsias puses, įsivertinti savo dabartinį pasiruošimą atsakingoms švietimo vadovo pareigoms vykdyti. (Choi ir kt., 2022). Bendrojo ugdymo švietimo įstaigų vadovų ruošimą ir tobulėjimą vis aktyviau skatina ir universitetai (Jais ir kt., 2021). Dažniausiai mokytojai yra įgiję bakalauro pedagogines studijas (retais atvejais kartu išklause lyderystės ar vadybiniais modulius), tačiau dar nėra baigę tęstinių studijų, tokių kaip magistro specializacijų, o tie, kurie baigę, tik mažuma turi su švietimo vadyba susijusius laipsnius (Rojas ir Castillo, 2017). Taip yra todėl, kad dar daugelyje šalių bakalauro studijų pakanka eiti švietimo įstaigos vadovo pareigas. Švietimo magistrantūros programos parengia mokymosi programos modulius, kurie ugdo reikiamas švietimo vadovo kompetencijas (Tang, 2018), todėl pripažįstama, kad bendrojo ugdymo įstaigos švietimo vadovo darbas – atskira profesinė karjera, kuriai reikalingas sistemingas pasiruošimas (Gurmu, 2020). Švietimo įstaigos direktoriaus profilis ir mokymas negali būti tapatinamas su kitų organizacijų

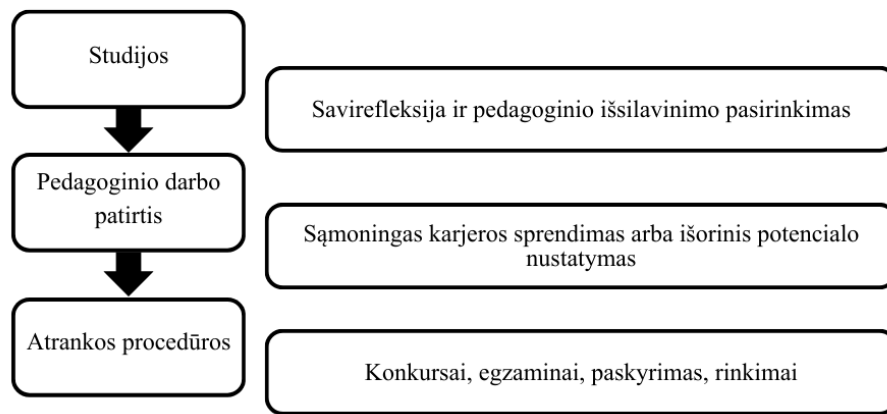
direktorių profiliais ir mokymu. Švietimo vadovams reikalingi specializuoti mokymai, o akademinis išsilavinimas laikytinas stiprybe (Meza-Mejia ir kt., 2020) ir pirminiu pasiruošimu eiti atsakingas pareigas. Aptarta švietimo įstaigos vadovo profesinė rengimo trajektorija pateikiama 7 paveiksle, kurią apibendrinus išskiriami kompetencijų atpažinimo, raidos ir vertinimo etapai:

- kompetencijų atpažinimo: studijų krypties pasirinkimas, darbinė pedagoginė patirtis ir polinkio lyderystei raiška;
- kompetencijų raidos: rengimo programos, mokymai, tikslingi kompetencijų vertinimo centrai ir programos, licencijos;
- kompetencijų vertinimo: atrankos konkursai, atrankos egzaminai, balų sistema ir pan.



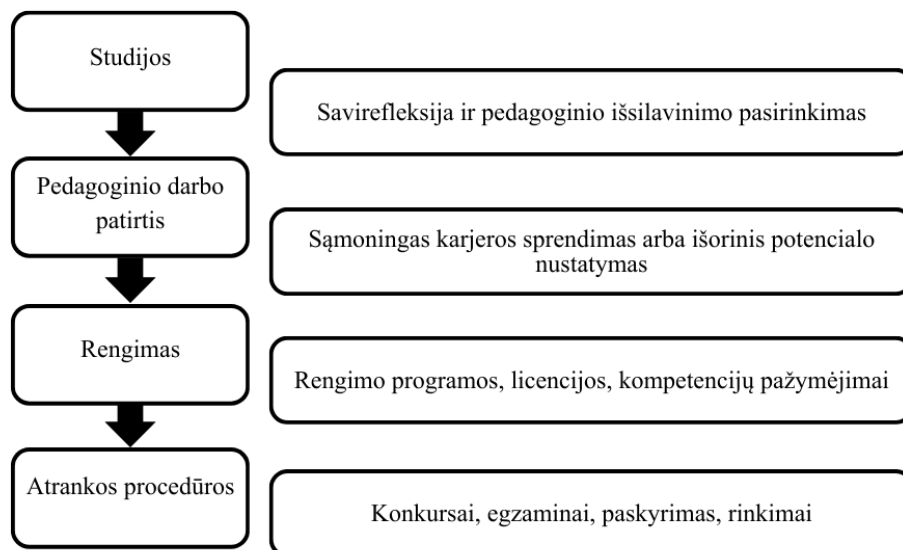
7 pav. Švietimo įstaigos vadovo profesinė rengimo trajektorija (sudaryta autorės, 2026)

Šalyse švietimo vadovų paskyrimas švietimo įstaigų valdymui skiriasi. Įvairios praktikos naudojamos ne tik atsižvelgiant į švietimo politikos nuostatas, bet ir ieškant tinkamo sistemiškumo. Švietimo vadovo atrankos procese yra du pagrindiniai komponentai: atrankos kriterijai ir atrankos procedūros (Pourkarimi ir kt., 2025). Švietimo vadovų vertinimas daugelyje šalių turi realų poveikį karjerai ir lemia profesinio tobulėjimo planavimą, tačiau pastebima, kad profesinio vystymo ir vertinimo ryšys nėra stiprus, nes retai vadovams suteikiamos konkrečios mokymosi galimybės, mentorystės programos ar tikslinės kompetencijų stiprinimo intervencijos (OECD, 2023). Tai rodo poreikį kurti vientisą kompetencijų vertinimo sistemą, kurioje atranka, rengimas, kompetencijų stiprinimas ir profesinis tobulėjimas būtų tarpusavyje susieti elementai. Atskirtis tarp vadovų ruošimo ir atrankos procesų išvelgiama tose praktikose, kuomet personalo atranka pirmiausia apima pajėgių švietimo vadovų pritraukimo ir tinkamų kandidatų skyrimo klausimą (Huber ir Hiltmann, 2010). Atrenkant kandidatus svarbu atsižvelgti į profesinius rezultatus, socialinius tarpusavio įgūdžius (Jais ir kt., 2020). Atrankose profesinė patirtis, vadovavimo ir vadybos įgūdžiai išskiriami, kaip dažniausiai pasitaikantys vertinamieji kriterijai (Castillo, 2020). Galimi atvejai, kai nuopelnų sistema lemia kandidato paskyrimą (Wildy ir kt., 2011), nes reikia ilgesnio laiko įgyti konkrečių vadovavimo įgūdžių (Gurmu, 2019). Atranka yra pirmas strateginis mechanizmas, kuris sudaro du pagrindinius kandidatų identifikavimo ir vadovų pareigų užpildymo metodus: kai kandidatas nominuoja save pats pagal atitikimo kriterijus ir kai planuojamas potencialių kandidatų nustatymas paaugštinimui ar tobulinimui (Gurmu, 2019). Apibendrinus, pirmasis kompetencijų vertinimo modelis numato, kad kandidatas į švietimo įstaigos vadovus yra atrenkamas tiesiogiai iš esamų mokytojų, remiantis jo darbo rezultatais ir pastebimu vadovavimo potencialu, be papildomo rengimo ar iš anksto nustatytų reikalavimų (8 pav.).



8 pav. Atrankos pagal darbo rezultatus ir potencialą modelis (sudaryta autorės, 2026)

Pasiruošti administraciniam darbui, santykiams su mokytojais, mokiniais ir tėvais ar veikti organizaciniais klausimais yra sudėtinga (Meza-Mejia ir kt., 2020), tikėtina, kad nesant aišrios struktūros ir sistemos, potencialūs švietimo vadovai lieka dirbti esamoje mokytojo pozicijoje net nepabandę keisti profesinio kelio. Pirmiausia darbo patirties kokybei užtikrinti reikia sugebėti pritraukti tinkamus kandidatus į švietimo vadovo poziciją, padėti susidaryti vaizdą, ar naujos pareigos iš tikrųjų jiems tinkamos (Huber ir Hiltmann, 2011). Nepaisant šalyje numatomos sistemos, kaip bus identifikuojami švietimo vadovai, kaip rengiami ar vertinami, pirmajame etape savivaldos apibrėžia pareigų profilius ir peržiūri priimtinumą kriterijus (Castillo, 2020). Kompetencijų vertinimo modeliai yra gana skirtingi, tačiau turintis vieną tikslą – ne tik pačiam individui praktiškai įsivertinti savo galimybes, bet ir identifiкуoti ir išskirti kriterijus atitinkančias asmenybes. Procesai, kurie prasideda nuo kandidatų identifikavimo ir baigiasi atrankos procesu, sudaro tarsi sistemą, kuri gerina būsimų mokyklos vadovų rengimą ir paramą jiems. Tai galima pavadinti sistemine lyderyste (Welch ir Hodge, 2017). Labai glaudžiai sietinas ir profesinis rengimas pritaikant studijas. Tokio atrankos procesuose didelis dėmesys skiriamas įgūdžių modeliui, kuris suteikia vertingų įžvalgų apie tinkamas individualias savybes ir potencialą bendrojo ugdymo įstaigos vadovo pareigoms pasirengti. Mokytojai, kuriuos identifiкуoja ir atranka, kaip potencialius švietimo įstaigų lyderius, iki kandidatūros teikimo dalyvauja intensyviame pasiruošime, kurio metu atskleidžiamas išskirtinis profesinis elgesys ir veiklos rezultatuose išryškinamos vadovavimo savybės (Gurmu, 2019). Apjungiant ruošimo ir atrankos sistemą, vykdytojai sutelkia dėmesį ir į asmenines savybes, kurias bando suderinti su kandidato temperamentu ir mokyklos kultūra bei vertybėmis (Grummell ir kt., 2009). Antrame modelyje (9 pav.) kandidato į vadovus kelias nuo mokytojo pareigų iki atrankos procese dalyvavimo apima papildomas rengimo programas ir nustatytus kvalifikacinius reikalavimus, užtikrinančius tinkamą pasirengimą vadovauti švietimo įstaigai bei stiprinančius sisteminių kompetencijų ugdymo ir vertinimo tęstinumą.



9 pav. Atrankos modelis su pasirengimo programa (sudaryta autorės, 2026)

Švietimo įstaigų vadovų pozicijai formuojantis iš pedagogo vaidmens svarbus tampa kandidatūros inicijavimo procesas, nes kandidatui aktualu įsivertinti savo gebėjimus. Kaip teigia Bernie Grummel ir kiti (2009), visi pasaulio mokymai nepakeis gebėjimų, tačiau kandidatui, kuris turi gebėjimų – pasiruošimas ir mokymai suteiks papildomo pranašumo. Mokslinėje literatūroje pateikiami įvairūs pretendentų į švietimo įstaigų vadovus kompetencijų vertinimo būdai. Išskiriami tiek tiesioginiai vertinimo metodai, tiek įvairūs vertinimo įrankiai bei sistemos, skirtos identifikuoti ir ugdyti būsimų vadovų gebėjimus. Mokslinėje literatūroje aptariami kompetencijų vertinimo metodai, įrankiai ir sistemos pateikiami 5 lentelėje.

5 lentelė. Pretendentų į švietimo įstaigų vadovus kompetencijų vertinimo metodai, įrankiai ir sistemos (sudaryta autorės, 2026)

Kompetencijų vertinimo metodai	
1. Vertinimo centro metodas (angl. <i>Assessment Center</i>), (Volante ir kt., 2018)	Vadovų atrankai ir vertinimui sudaro keturi tiesioginiai praktiniai pratimai, kurie imituoja pagrindines mokyklos direktoriaus užduotis: (1) interviu kompetencijoms vertinti (pokalbis su psichologu), (2) strateginės analizės ir pristatymo pratimas (pateikiamas išgalvotas mokyklos atvejis, kuriam jis per dvi valandas turi parengti trejų metų strateginį planą ir vėliau jį pristatyti vertintojams), (3) žmoniškųjų išteklių ir valdymo pratimas (vaidmenų žaidimas – dalyvis sąveikauja su profesionaliu aktoriumi), (4) pamokos stebėjimo ir grįžtamojo ryšio pratimas (dalyvis stebi nufilmuotą pamoką ir teikia grįžtamąjį ryšį aktoriui, atliekančiam mokytojo vaidmenį).
2. Lyderystės vertinimo centras (angl. <i>Leadership Assessment Centre</i>), (Jais ir kt., 2021)	Potencialių lyderių vertinimas vyksta naudojant tris pagrindinius metodus: (1) psichometrinį testavimą (įrankis kandidatų savybėms nustatyti), (2) elgesio įvykių interviu (angl. <i>Behavioral Event Interview</i>) (vertinamas kandidatų elgesys remiantis jų patirtimi), (3) strateginio plano pristatymas (angl. <i>Strategic Plan Presentation</i>) (vertinamas gebėjimas mąstyti strategiškai ir pristatyti institucijos viziją).
3. 360° grįžtamojo ryšio metodas (Das & G., 2023)	Pagrindiniai šios sistemos veikimo principai ir etapai: (1) daugiašalis vertinimas (renkama informacija iš sąveikaujančių šalių: savęs, tiesioginio vadovo, kolegų, pavaldinių, klientų), (2) klausimynas internetinėje platformoje pagal nustatytas kompetencijas, (3) ataskaitų rengimas ir analizė (savivertės ir kitų grupių (vadovų, kolegų, pavaldinių) balų vidurkis), (4) ugdymo procesas (koučingas) (individualus ugdymo planas, sisteminė parama), (5) poveikio vertinimas (po laiko atliekamas pakartotinis vertinimas).

Kompetencijų vertinimo metodai	
4. Naujojo vadybiškumo modelis (angl. <i>new managerialism</i>), (Grummell, 2009)	Šis modelis pabrėžia performatyvumą (veiklos rezultatyvumą). Esminis vykdymas prasideda nuo komisijos sudarymo. Kandidatų vertinimo etapai: (1) dokumentų atranka (pagal rašytines paraiškas ir gyvenimo aprašymus (CV), (2) strateginės vizijos pristatymas (labiau būdinga aukštojo mokslo sektoriui), (3) interviu (pokalbis) (centrinė atrankos dalis – keliama hipotetiniai klausimai, stebima refleksija), (4) neformalus vizitai (kontrolieriaus nuomonę apie kandidato asmenybę perduodama atrankos komisijai).
Kompetencijų vertinimo įrankiai	
5. Mokyklos valdymo kompetencijų profilis (vok. <i>KompetenzProfil SchulManagement</i>), (Huber ir Hiltmann, 2010)	Vokiškas internetinis įrankis, skirtas švietimo įstaigų vadovų savianalizei ir profesiniam tobulėjimui, sukurtas remiantis psichometriniais principais ir pritaikytas švietimo kontekstui. Naudojami trys pagrindiniai testavimo formatai, visapusiškam kandidato potencialo įvertinimui: (1) pasiekimų testai pažintinių gebėjimų matavimui (atliekamos planavimo, procesinio mąstymo, analitinio suvokimo ir mąstymo, greičio užduotys), (2) klausimyno formatas (pateiktų teiginių vertinimas skalėje apie pasirengimą darbui, savistabą, atsparumą stresui, veiksmingumą, komandinį darbą, motyvaciją), (3) motyvų tinklėlis (pateiktų piešinių vertinimas pasiekimų, galios ir bendrystės bazinėms nuostatomis įvertinti).
6. Direktorius kompetencijų inventorius (paaukštinimo sistema), (Choi ir kt., 2024)	Įgyvendinimas vyksta per sistemingą procesą (inventoriaus sukūrimas per konkrečių situacijų analizę, per interviu mąstymui identifikuoti, per ekspertų patikrą rodiklių patikrinimui). Patikrinimo (vertinimo) procesas: (1) internetinės anketos pildymas elgsenos įvertinimui, (2) individuali ataskaita, kurioje išskiriamos stiprybės ir silpnybės, (3) mokymai (dirbtuvės), skirti profilio analizei, dalijimuisi patirtimi ir mokymuisi.
7. Hibridinis matematinis modelis lyderystės gebėjimams nustatyti (Tang, 2018)	Vertinimo procedūra apima kelis etapus: (1) vertinimo kriterijų nustatymas konkrečiam kontekstui (atlieka ekspertų grupė), (2) individualūs gebėjimai apskaičiuojami pagal atskaitos taškus (turimos kompetencijos lyginamos su idealiu modeliu), (3) atrenkami vadovai, pagal nustatyta kompetencijų derinį.
Kompetencijų ugdymo ir atrankos sistemos	
8. Nacionalinė švietimo kokybės vertinimo ir akreditavimo sistema (Nunez Rojas ir kt., 2017).	Vertinimas vyksta dviem etapais: įsvertinimu ir išoriniu vertinimu. Vadovų vadybinių kompetencijų vertinimas vyksta: (1) apklauso metodu (anketavimas), (2) vertinimo instrumentas (specialus 33 klausimų klausimynas su realiais situaciniais pavyzdžiais), (3) vertinimo skalė (respondentai teikia balus skalėje kiekvienos kompetencijos įvertinimui), (4) duomenų apdorojimas (naudojama statistinė programinė įrangą, nustatyti svarbiausias kompetencijas).
9. Nacionalinės direktorių profesinės kvalifikacijos programos (Wildy ir kt., 2011)	Procesas susideda iš kelių dalių. Pagrindinis tikslas – pateikimas į tinkamų vadovų grupę. Patekus, per 12 mėnesių komisija pasiūlo konkrečias laisvas darbo vietas. Vertinimas vyksta per kompleksinį procesą: (1) užduočių atlikimas (15 min dokumento perskaitymui ir valanda užduoties atlikimui; pranešimo skaitymas; simuliacijos: kreipimasis į darbuotojus dėl reformos, krizės valdymas), (2) vertinimas pagal skalę, (3) duomenų validavimas tarp 12 apmokytų vertintojų, (4) galutinis sprendimas ir grįžtamasis ryšys.
10. Specializuotų mokymų organizavimas (Carmen Meza-Mejia ir kt., 2020)	Būsimų ir tinkamo pasirengimo trūkumą jaučiantiems vadovams skirta 1,5 metų programa iš 12 privalomųjų ir 5 pasirenkamų dalykų, kurie susiję su teorine, metodologine, strategine ir etine puse. Teminį turinį sudaro: institucijos ugdymo principai, švietimo politika, strateginis planavimas, komunikacija, finansų administravimas, vadovo funkcijų analizė, pokyčių valdymas. Mokymo metodika susijusi su teorijos ir praktikos jungimu.
11. Integruotas švietimo pareigūnų vertinimo modulis (PBPPP) (malaj. <i>Penilaian Bersepadu Pegawai Perkhidmatan Pendidikan</i>), (Ismail ir kt., 2020)	Modulis skirtas mokytojų kompetencijų įvertinimui. Atliekama tiesioginė mokytojų darbo stebėsena (dalyko išmanymas), vertinamas programos įgyvendinimas (metodų taikymas), fiksuojamas požiūris ir charakteris. Vertinimo rezultatas siejamas su tolimesniu ugdymu – numatomi: privalomi kursai, seminarai, dalijimosi gerąja patirtimi sesijos, profesinių mokymosi bendruomenių diegimas.

Kompetencijų vertinimo metodai	
12. Dizaino komanda lyderystės institute (Welch&Hodge, 2017)	Vertinimas apima ne tik techninių įgūdžių, bet ir asmeninių nuostatų analizę. Pagrindiniai kompetencijų vertinimo etapai: (1) atrankos dokumentų analizę (lyderystės patirties aprašas, gyvenimo aprašymas, administracijos rekomendacijos, esė ir refleksija pagal nurodytą temą), (2) komisijos „aklas“ vertinimas (pašalinant identifikavimo informaciją), (3) struktūruotas interviu (naudojami bendrieji klausimai, klausimai susiję su lyderyste, situaciniai klausimai), (4) naudojamos vertinimo skalės, (5) nuostatų vertinimas, (6) sėkmingai atrinkti kandidatai atrenkami į specializuotas programas arba į konkrečias administracines pareigas.

Apibendrinant, pretendentų į švietimo įstaigų vadovus kompetencijų vertinimas gali būti vykdomas taikant įvairius metodus ir priemones. Vertinimo centrai, struktūruoti interviu bei situacijų analizės metodai leidžia įvertinti kandidatų gebėjimą spręsti problemas ir priimti sprendimus. Kompetencijų įsivertinimo ir profesinio tobulėjimo įrankiai, tokie kaip kompetencijų profiliai ar profesinės veiklos portfeliai itin svarbūs, nes savęs valdymas, savireguliacija ir savęs pažinimas reikalingas saviveiksmingumui (Pourkarimi ir kt., 2025). Švietimo sistemos, kurio taiko ir platesnes vadovų rengimo bei atrankos sistemas, leidžia įvertinti kandidatų kompetencijas ir sudaryti sąlygas kryptingai ugdyti būsimų švietimo vadovų lyderystės gebėjimus. Akivaizdu, kad švietimo įstaigų vadovų identifikavimo, rengimo ir atrankos procese svarbu taikyti kompleksinį vertinimą, leidžiantį išsamiai ištirti kandidatų būtinąsias profesines kompetencijas ir užtikrinti nuoseklų kompetencijų vertinimo sistemos veikimą visais profesinės raidos etapais.

2. Pretendentų į švietimo įstaigų vadovus kompetencijų vertinimo sistemos reguliavimas Lietuvoje ir gerosios praktikos pavyzdžiai

Švietimo sektorius yra vienas labiausiai priklausomų valstybės grandžių, nes švietimo sistemos kinta dėl globalių tendencijų, visuomenės poreikių ir technologijų vystymosi. Švietimas modernėja, dėl to vadovams keliama didesni reikalavimai. Švietimo politikos sprendimai tiesiogiai veikia švietimo vadovų veiklą, darbo specifiškumą ir prisitaikymą, kuris susijęs su nuolatiniu mokymusi ir tam tikrų kompetencijų lavinimu. Nuo švietimo vadovų priklauso švietimo sistemos pažanga ir kokybės standartų laikymasis, jie užtikrina aukštų standartų siekimą ir tiesiogiai įgyvendina nacionalinę švietimo politiką (Tamkivi ir Eisenschmidt, 2023). Keičiantis švietimo įstaigų veiklai, keičiasi ir būtinosios vadovo kompetencijos. Esamų ir būsimų švietimo įstaigos vadovų kompetencijų vertinimas Lietuvoje yra svarbi švietimo valdymo dalis. Esamų vadovų vertinimas sietinas su asmeninio pokyčio ir prisitaikymo įgūdžiais, identifikuojant tobulintinas sritis, paraleliai būsimų švietimo vadovų kompetencijų poreikis leidžia strategiškai vykdyti atranką atsižvelgiant į jau aptartą kompetencijų portfelį.

2.1. Pretendentų į švietimo įstaigų vadovus kompetencijų vertinimo sistemos teisinis reguliavimas Lietuvoje

Kompetencijų vertinimo sistema formavosi palaipsniui, veikiama gerųjų kitų šalių patirčių, dažnų švietimo reformų ir viešojo valdymo modernizavimo (Liukinevičienė ir Antanavičienė, 2018). Švietimo vadovų veikla nustatoma pagal konkrečius veiklos standartus, todėl kompetencijų vertinimas padeda numatyti poreikį, koks turi būti švietimo vadovas (Padgurskytė, 2020). Centralizuota vertinimo sistema pretendentams į švietimo įstaigų vadovus Lietuvoje patvirtinta 2011 metais, atsižvelgiant į nepakankamai išvystytus kompetencijų trūkumus susijusius su vadybiniais gebėjimais, tokiais kaip: žmogiškųjų išteklių valdymas, motyvavimas, sprendimų priėmimas ir strateginis mąstymas. Šio vertinimo įvestis susijusi su siekiu pagerinti švietimo vadovų veiklos kokybę ir užtikrinti tinkamus gebėjimus turinčių vadovų atrankai (Honingh ir Urbanovič, 2013 m.). Siekiant detalčiau atskleisti vadovų kompetencijų vertinimo sistemą Lietuvoje, tikslinga aptarti jos teisinį reglamentavimą.

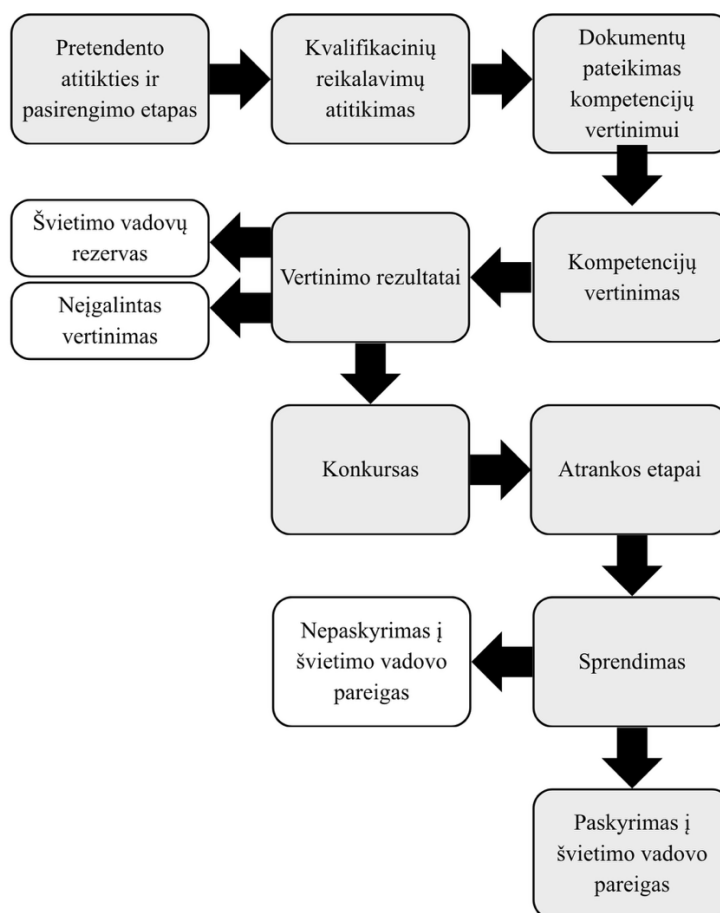
Vadovų skyrimo reforma Lietuvoje vystėsi kartu su vertinimo sistemos kūrimu. Vertinimo apibrėžtis perėjo skirtingus etapus: kontrolės, kokybės, asmeninių gebėjimų ir įgūdžių identifikavimo bei pasitikėjimu grįsto lyderystės ugdymo. Vertinimo sąvoka keičiasi nuo mechanizmo valdyti iki mechanizmo padėti ir vystyti. Perėjimas nuo centralizuotos kontrolės į kompetencijomis ir lyderyste grįstos sistemos vykdymą, rodo, kad vertinimas pakeitė savo funkciją iš veiklos tikrinimo į priemonę gerinti švietimo kokybę. Kokybės užtikrinimas lygiagrečiai sietinas su kompetentingais vadovais, o modernizacija aktyviai vysto lyderystės svarbą. Švietimo politikos strategijų dėmesio centre atsiduria veiklos vertinimo klausimai (Padgurskytė ir Malinauskienė, 2020), kartu keičiasi lūkesčiai ir didėja reikalavimai švietimo įstaigų vadovams (Padgurskytė, 2020).

Lietuvoje pretendentams į švietimo įstaigos vadovus taikomas dviejų etapų modelis: kompetencijų vertinimo (NŠA) ir konkurso konkrečiai įstaigai (savivaldybė). Švietimo įstaigų vadovų kompetencijų vertinimą ir atranką reglamentuoja keli dokumentai:

- Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas – nurodantis vadovų skyrimo pagrindus;
- LR švietimo, mokslo ir sporto ministro 2011 m. liepos 1 d. įsakymas Nr. V-1193 „Dėl konkurso valstybinių ir savivaldybių švietimo įstaigų vadovų pareigoms eiti tvarkos aprašo

- patvirtinimo“ – reglamentuojantis atrankos etapus, konkurso organizavimą ir kandidatų vertinimą;
- LR ŠMSM 2011 m. liepos 1 d. įsakymas Nr. V-1194 „Dėl kvalifikacinių reikalavimų valstybinių ir savivaldybių švietimo įstaigų vadovams aprašo patvirtinimo“ – reglamentuojantis reikalavimus švietimo vadovams: išsilavinimo, patirties, kompetencijų poreikio;
 - LR ŠMSM 2018 m. balandžio 23 d. įsakymu Nr. V-393 patvirtintas „Švietimo įstaigų vadovų rezervo reglamentas“ – nustato vadovų rezervo sudarymo, atrankos į rezervą principus ir NŠA funkcijas;
 - LR ŠMSM 2024 m. gegužės 7 d. įsakymas Nr. V-518 „Vadovavimo valstybinei ar savivaldybės švietimo įstaigai kompetencijų vertinimo ir jam prilyginto vertinimo tvarkos aprašas“ – reglamentuojantis pretendentų kompetencijų vertinimą Nacionalinėje švietimo agentūroje.

Švietimo įstaigų vadovų atrankos ir kompetencijų vertinimo sistema Lietuvoje pateikiama 10 paveiksle.



10 pav. Pretendentų į švietimo įstaigų vadovus Lietuvoje atrankos schema (sudaryta autorės, pagal Lietuvos Respublikos švietimo įstatymą, LR švietimo, mokslo ir sporto ministro įsakymus: Nr. V-1193, Nr. V-1194, Nr. V-393, Nr. V-518, 2026)

Norint tapti švietimo įstaigos vadovu būtina iš anksto susipažinti su formaliaisiais švietimo įstaigų vadovų atrankos procesais ir įsivertinti atitiktį numatytiems reikalavimams. Būti savikritiškam

esamoje darbinėje veikloje ir įsivertinti vadybinį potencialą tiek asmeniškai, tiek atsižvelgiant į kolegų ir bendruomenės grįžtamąjį ryšį.

Kvalifikacinių reikalavimų atitikimas nurodo pirmines sąlygas dalyvauti švietimo įstaigos vadovo atrankoje. Kandidatas turi turėti atitinkamą išsilavinimą, patirtį, nepriekaištingą reputaciją ir pan. Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme pagal 2022 metų straipsnio dalies pakeitimus teigiama, kad „<...> vadovu gali būti ne žemesnį kaip magistro kvalifikacinį laipsnį arba prilygintą aukštojo mokslo kvalifikaciją, arba teisės aktų nustatyta tvarka pripažintą kaip lygiavertę užsienyje įgytą kvalifikaciją turintis asmuo <...> ir jam atliktas vadovavimo valstybinei ar savivaldybės švietimo įstaigai (išskyrus aukštąją mokyklą) kompetencijų vertinimas švietimo, mokslo ir sporto ministro nustatyta tvarka“ (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 1991, 59 str. 2 d.). Magistro kvalifikacinio laipsnio įtvirtinimas kaip privalomas reikalavimas atspinti sisteminį pokytį, pabrėžiant kompetencijų svarbą aukštesnio lygmens akademiniam pasiruošimui ir kvalifikacinių standartų reikšmę. Būtinai reikalavimai įvairių (profesinio mokymo, neformalaus mokymo ir t.t.) švietimo įstaigų vadovams pateikiami LR ŠMSM 2011 m. liepos 1 d. įsakyme Nr. V-1194 „Dėl kvalifikacinių reikalavimų valstybinių ir savivaldybių švietimo įstaigų vadovams aprašo patvirtinimo“, tačiau analitiniame požiūriu svarbiausia išskirti, kad norint eiti pareigas reikia atitikti šiuos reikalavimus:

1. „turėti pedagogo kvalifikaciją ir ne mažesnę kaip 2 metų pedagoginio darbo stažą“, arba reikalinga tam tikra profesinė patirtis atitinkamai pagal švietimo įstaigos profilį (profesinio, neformalaus, švietimo pagalbos);
2. turėti nustatytas kompetencijas: lyderystę mokymui ir mokymuisi, švietimo įstaigos ateities kūrimo gebėjimus, švietimo įstaigos gyvenimo valdymą, komandos formavimo ir įgalinimo įgūdžiai, asmeninį meistriškumą;
3. turėti vadovavimo patirties ne mažesnei kaip 5 suaugusių asmenų grupei (ne mažesnę kaip nepertraukiamų metų);
4. mokėti lietuvių kalbą;
5. „ne žemesniu kaip B1 kalbos mokėjimo lygiu <...> mokėti bent vieną iš trijų Europos Sąjungos darbo kalbų (anglų, prancūzų ar vokiečių)“;
6. būti nepriekaištingos reputacijos.

Reputacija apibrėžta Baudžiamojo kodekso, Įtariamųjų, kaltinamųjų ir nuteistųjų registro duomenimis, Vaiko teisių apsaugos pagrindų įstatymu. Galima išskirti, kad švietimo įstaigos darbuotojų informacija apie reputaciją ir teisėtumą 2024 m. spalio 31 d. Informatikos ir ryšių departamento prie Lietuvos Respublikos vidaus reikalų ministerijos įsakymu Nr. 5V-123 (2024) reguliuojama QR kodo pagalba. Tai unikalūs, nekintantis brūkšninis kodas, patvirtinantis teisę dirbti su vaikais (*Lietuvos Respublikos vidaus reikalų ministro įsakymas, 2024 m. spalio 31 d. Nr. 5V-123, 2024*). Šį kodą privalo tikrinti visos įstaigos ir juridiniai asmenys, kurių paslaugų teikimui dalyvaujant vaikams yra darbinamas asmuo. QR kodas turi būti tikrinamas prieš pradedant darbinį santykį, pagal poreikį arba reguliariai kartą per metus (*Lietuvos Respublikos vidaus reikalų ministro įsakymas, 2024 m. spalio 31 d. Nr. 5V-123, 2024*).

Kompetencijų vertinimo procedūra atliekama tik pateikus atitinkamus dokumentus. Remiantis „Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro įsakymu dėl vadovavimo valstybinei ar savivaldybės švietimo įstaigai (išskyrus aukštąją mokyklą) kompetencijų vertinimo ir jam prilyginto vertinimo tvarkos aprašo patvirtinimu“, 2024 m. gegužės 7 d. Nr. V-518., (2024), pretendentas turi pateikti nustatytą prašymo formą, kuriame deklaruoti atitikti kvalifikaciniams reikalavimas. Būtinai gyvenimo aprašymas, dokumentų, patvirtinančių kvalifikaciją, kopijas. Jei pretendentas planuoja

dalyvauti konkrečios švietimo įstaigos vadovo konkurse, pateikia prašymo formą su žyma „gauta“. Kompetencijų vertinimo dieną turima pateikti asmens tapatybę patvirtinantį dokumentą. Vertinimo vykdymui sudaroma 3-4 vertintojų grupė (kontaktiniu būdu, nuotoliu paskiriamas vienas vertintojas), kuri žiūri, kaip pretendentas elgiasi įvairiose situacijose. Kompetencijų vertinime naudojami keli metodai: „grupinis sprendimo priėmimas – pretendento kompetencijų dirbant grupėje raiška; giluminis pusiau struktūruotas interviu – individualus pokalbis pretendento kompetencijoms aptarti, remiantis jo turimomis žiniomis, patirtimi ir supratimu; individualios praktinės vadovavimo užduotys, situacijos (atvejo analizė, sprendimų priėmimo, darbo su informacija, vaidmenų užduotys)“ (*Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro įsakymas, 2024 m. gegužės 7 d. Nr. V-518, 2024*). Vertinimo rezultatai pateikiami ataskaitoje, kiekvienai iš vertinamų kompetencijų suteikiant raiškos balą: 1 balas (bazinis lygis), 2 balai (veiksmingas lygis), 3 balai (tvarus lygis), 4 balai (išskirtinis lygis). Taip pat pateikiamos rekomendacijos kompetencijų tobulinimui (*Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro įsakymas, 2024 m. gegužės 7 d. Nr. V-518, 2024*). Remiantis Švietimo, mokslo ir sporto ministerijos pranešimu, nuo 2026 m. švietimo įstaigų vadovų kompetencijų vertinimas galioja neterminuotai, todėl pakartotinis periodinis vertinimas nebereikalingas (*Lietuvos Respublikos vidaus reikalų ministro įsakymas, 2025 m. gruodžio 31 d. Nr. V-1322, 2025*). Tokia praktika gali parodyti pasikeitusį požiūrį į mažinamą administracinę kontrolę, tačiau kelia strateginius klausimus apie nuolatinį švietimo vadovų kompetencijų tobulinimą ir efektyvią adaptaciją prie kylančių naujų švietimo iššūkių.

Kompetencijų įsivertinimas gali būti kandidato inicijuojamas nebūtinai dėl karjeros pokyčių, bet labiau kaip profesinis diagnostinis įrankis. Atlikus kompetencijų vertinimą ir gavus pažymą, kuri patvirtina, kad vertinamasis turi reikiamas kompetencijas eiti švietimo įstaigos vadovo pareigas, kandidatas nebūtinai turi tęsti atrankos procesą ir dalyvauti tolimesniuose atrankos etapuose. Tai gali būti susiję ir su tam tikrų reikalavimų neatitikimu – kandidatas neturi magistro laipsnio, o kompetencijų vertinimo rezultatas gali daryti poveikį daryti tolimesnius pasirinkimus norint siekti švietimo įstaigų vadovo pozicijos. Kompetencijų vertinimo pažyma įgalina ir kitai alternatyvai – pretendentas gali rinkti patekti į švietimo vadovų rezervą (žr. 2.2.), o dažniausiai renkami dalyvauti atrankos konkurse.

Norint dalyvauti konkurse pretendentas pateikia prašymą, asmens tapatybę ir išsilavinimą patvirtinančius dokumentus, gyvenimo aprašymą, švietimo įstaigos vadovavimo gaires, kuriose pateikiami pretendento siūlymai dėl konkrečios švietimo įstaigos veiklos organizavimo ir tobulinimo, kompetencijų vertinimo ataskaitos kopiją, darbo stažą patvirtinančius dokumentus, kitų kvalifikaciją liudijančių dokumentų kopijas, priimamos ir buvusių darbdavių rekomendacijos (*Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro įsakymas, 2011 m. liepos 1 d. Nr. V-1193, 2011*). Pretendentai turi susipažinti su švietimo įstaigos veikla ir poreikiais bei paruošti bendruomenei vadovavimo gaires, taip pat gali apsilankyti įstaigoje ir tiesiogiai pabendrauti su bendruomenės nariais. Vykdam konkursinę atranką pretendentai yra vertinami balais, analizuojant informaciją apie juos pateiktuose dokumentuose. Vėliau vyksta pokalbis su pretendentu, siekiant įvertinti jo kompetencijas. Galiausiai pretendentų įvertinimas ir konkursinio balo skaičiavimas. Konkursą (į konkrečią ugdymo įstaigą) laimi daugiausiai balų surinkęs asmuo, 5 balus ir daugiau surinkę kandidatai laikomi tinkamais eiti pareigas, iki 5 balų surinkusių pretendentų kandidatūra – nepatvirtinama (*Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro įsakymas, 2011 m. liepos 1 d. Nr. V-1193, 2011*).

Apibendrinant galima daryti išvadą, kad Lietuvos švietimo vadovų vertinimo sistema aiškiai reglamentuota ir užtikrinanti formalųjį kriterijų laikymąsi bei struktūruotą švietimo įstaigų vadovų atrankos procesą. Nors reglamentuota sistema sudaro pagrindą objektyviam vertinimui, yra ir kitų praktikų, kurios nėra įtrauktos į formalųjį procesą, bet prisideda prie kompetencijų raiškos ir jų identifikavimo. Atsižvelgiant į tai, tikslinga analizuoti organizacinę aplinką, ne tik valstybinio sektoriaus patirtį ir kitas praktikas kompetencijų vertinimui platesniame kontekste.

2.2. Pretendentų į švietimo įstaigų vadovus kompetencijų vertinimo sistemos gerųjų praktikų taikymo pavyzdžiai

Švietimo įstaigų vadovų kompetencijų vertinimo sistema formavosi ir buvo kuriama atsižvelgiant į pasaulinę praktiką ir ieškant geriausios struktūros mūsų šalies švietimo politikai. Vykstant tolimesniems pokyčiams ir stebint švietimo sistemos adaptaciją prie globalių tendencijų, reglamentuotos sistemos vis keičiasi ir, veikniausiai, vis dažniau keisis, kad būtų pritaikytos prie dabartinių aktualijų. Struktūruotas modelis įrodo formalųjų kompetencijų vertinimą pretendents, tačiau egzistuoja ir tarpinės praktikos, kurios realiose situacijose gali būti traktuojamos, kaip kompetencijų vertinimas ir identifikavimas. Tokia integracija rodo, kad Lietuvos švietimo įstaigų vadovų kompetencijų vertinimo ir atrankos formalioji sistema turi savo privalumų, bet patiria ir iššūkių. Kompetencijų vertinimo formalųjų ir neformaliųjų praktikų raiška nurodoma 6 lentelėje.

6 lentelė. Pretendentų į švietimo įstaigų vadovus kompetencijų vertinimo formaliosios ir neformaliosios praktikos Lietuvoje (sudaryta autorės, 2026)

Praktikos	Kokia nauda	Kokia problematika
Vadybinės magistrantūros studijos	Pretendentui leidžia įsivertinti kompetencijas struktūruotame paruošime, atliepiančiam kompetencijų poreikio tendencijas.	Ne visi potencialų pretendentai gali gauti išsilavinimą dėl finansavimo galimybių. Studijų nepakanka realioms ir kintančioms situacijoms valdyti.
Kompetencijų vertinimas NŠA (<i>Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro įsakymas, 2011 m. liepos 1 d. Nr. V-1193, 2011</i>).	Įrankis pagal standartizuotų kompetencijų įvertinimą leidžia savikritiškai matyti savo potencialą valdyti švietimo organizaciją.	Kompetentingų vertintojų objektyvumas ir profesionalumas. Mažas realios praktikos įtraukimas.
Vadovų rezervas (<i>Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro įsakymas, 2018 m. balandžio 23 d. Nr. V-393, 2018</i>)	Leidžia įvertinti pretendentų kompetencijas iš anksto. Sudaro sąlygas tolimesniam mokymuisi.	Rezerve esantys pretendentai ne visada atitinka realiu laiku reikalingas kompetencijas – skiriasi kandidatų pasirengimo lygis.
Kasmetinis esamų vadovų veiklos vertinimas (<i>Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro įsakymas, 2018 m. kovo 27 d. Nr. V-279, 2018</i>).	Pretendentai įtraukiami į procesus, pastebėjus potencialą ir atliekant vidinį savanorišką mokymą.	Yra konkurencijos rizikos, ypač mažesniuose regionuose, kur įstaigos vadovas nėra suinteresuotas, kad atsirastų potencialus kandidatas.
Įstaigos išorinis veiklos vertinimas (<i>Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro įsakymas, 2007 m. balandžio 2 d. Nr. ISAK-587, 2007</i>).	Pretendentai įtraukiami į procesus, pastebėjus potencialą ir atliekant vidinį savanorišką mokymą.	Pretendentų vaidmuo niekaip nefiksuojamas ir neturi formalios reikšmės atrankos procesuose.
Dalyvavimas finansiniuose ir mainų projektuose	Projektų niša leidžia pretendentui įsivertinti inovatyvumo ir strateginio valdymo	Ši praktika yra savanoriška ir neatliepia tiesioginės vertės

Praktikos	Kokia nauda	Kokia problematika
	kompetencijas, mokytis ir tarptautinės rinkos pavyzdžių.	švietimo įstaigų vadovų atrankos procesuose.
360° grįžtamasis ryšys	Pretendentas formuoja savo karjeros posūkius pagal gaunamą neformalų grįžtamąjį ryšį. Toks vertinimas sietinas su informacija jau esamiems švietimo vadovams, kaip apie potencialaus kandidato identifikavimą.	Bendruomenės atsiliepimai įvertinantys pretendento kompetencijas yra tik motyvacinio pobūdžio, neturintys galios struktūruotoje atrankos sistemoje.
Neoficialus mokytojų skatinimo mechanizmas – vadovų „auginimas“ (Myung ir kt., 2011)	Esamų vadovų strateginė pareigybė užauginti vadovą: nuo identifikavimo iki vadybinių pareigybių praktikos. Artimas ryšys ir matymas darbinėje veikloje leidžia atpažinti potencialius kandidatus.	Praktikuojama Lietuvoje tik privačiame sektoriuje.

Švietimo plėtra Lietuvoje verčia peržengti standartizuotų švietimo įstaigų vadovų vertinimo ir atrankos ribas. Siekiant užtikrinti aukštą švietimo kokybę ir efektyvų ugdymo įstaigų valdymą, švietimo vadovų kompetencijų vertinimas tampa svarbia švietimo politikos dalimi. Lietuvoje galima įžvelgti ir pavienių praktikų, kurias galima laikyti geraisiais pretendentų į švietimo įstaigos vadovus kompetencijų vertinimo pavyzdžiais, kurie nėra įtraukti arba įtraukti tik iš dalies į standartizuotą švietimo įstaigos vadovų kompetencijų vertinimo ir atrankos sistemą.

Geroji praktika vertinant pretendentes į švietimo įstaigos vadovų poziciją susijusi su keliais aspektais: skaidrumu, objektyvumu, kompetencijų išgryninimu, vertinimo patikimumu ir svarbiausia – su artimu ryšiu su realia vadovo praktika (11 pav.). Šie kriterijai išskiriami tarptautinėse švietimo politikos ir lyderystės tyrimų studijose (OECD, 2008).



11 pav. Geros praktikos samprata (sudaryta autorės pagal Lievens ir kt., 2008; Sackett ir kt., 2023)

Švietimo įstaigų vadovo atranka švietimo politikoje siejasi su vienu atsakingiausiu procesu, todėl kompetencijų vertinimo sistema turi būti objektyvi ir skaidri. Objektyvumą nurodo standartizacijos procesai ir metodai, negalintys sudaryti prielaidų subjektyvumui. Tuo tarpu vertinimo etapų struktūra vienodai pritaikoma ir suprantama visiems didina pasitikėjimą atrankos procesu ir užtikrina skaidrumą (Lievens ir kt., 2008). Vertinimo patikimumas sietinas su vertintojų kokybe ir skaičiumi bei taikant kuo daugiau ir įvairesnių vertinimo metodų. Galiausiai vertinimo praktikos susijusios su realia vadovo veikla ir elgsenos vertinimu realiosiose situacijose turi užtikrinti vertinimo validumą

(Sackett ir kt., 2023). Šių kriterijų sąveika sudaro teorinį pagrindą leidžianti analizuoti gerąsias patirtis švietimo vadovų kompetencijų vertinimo ir atrankos srityse.

Suomija pasižymi išskirtinumu, nes veikia pagal decentralizuotą sistemą, kuomet savivaldybės yra atsakingos už švietimo įgyvendinimą. Sistema išsiskiria profesine autonomija ir pasitikėjimo principu. Atranka sietina ne tik su formalia kvalifikacija, bet su kandidato gebėjimais realiai veikti. Vertinimas grindžiamas struktūruotais pokalbiais ir situacinėmis užduotimis. Suomijoje švietimo įstaigos vadovų atranka glaudžiai sietina su universitetais, kurie net tik teikia privalomą magistro laipsnį, bet rengia specializuotus kursus, vykdo tyrimus, nes švietimo įstaigos vadovų kompetencijų poreikis nuolat keičiasi. Būsimiems švietimo įstaigų vadovams privalomos ir pasirengimo programos. Pretendentais gali būti tik kvalifikuoti mokytojai, o norint tapti vadovu privalu gauti ir nacionalinį švietimo lyderystės pažymėjimą (Mäkiharju ir Smeds-Nylund, 2023). Sistema išsiskiria bendradarbiavimu ir grįžtamojo ryšio principu, kuomet pretendentas konsultuojasi su įstaigos personalu, tėvų atstovais (Erdoğan, 2022). Bendrai visa sistema vedina pasitikėjimo ir atsakomybės savarankišku tobulėjimu ir aukšta specialistų kvalifikacija, kuri Suomijai leidžia atsisakyti standartizuoto testavimo (Mäkiharju ir Smeds-Nylund, 2023).

Švietimo įstaigų vadovų pritraukimas ir vertinimo procesas išskirtinai išvystytas **Singapūre**. Jis pasižymi talentų pritraukimu. Mokytojai yra nuolat stebimi, ar turi lyderystės potencialo. Kandidatams suteikiamos galimybės dirbti komitetuose, skyrių vadovais dar pakankamai jauno amžiaus, kai kurie net laikinai perkeliami dirbti į Švietimo ministeriją. Tokiais metodais siekiama, kad mokytojai, kurie potencialiai gali tapti vadovais įgautų sisteminės patirties. Išskirtinai Singapūre mokytojai nepradeda planuoti karjeros nuo viešojo administravimo mokslų, pirma pagal pademonstruotą potencialą atrenkami kandidatai, kurie tik po to siunčiami į specializuotus mokymus. Galutinė atranka į vadovų keturių mėnesių rengimo programas vykdoma interviu ir situacijų imitacijų metodais. Vadovų pavaduotojai dalyvauja šešių mėnesių programose. Jų metu jiems mokamas atitinkamas atlyginimas. Į mokymus per metus atrenkami tik 35 kandidatai. Labai svarbus kompetencijų vystymasis susijęs su koučingu – labiau patyrę vadovai globoja naujuosius. Taip pat vadovai periodiškai perkeliami iš vienos mokyklos į kitą, taip užtikrinant nuolatinį tobulėjimą. Strateguojamas ir tolimesnis karjeros kilimas – Singapūre patyrusiems vadovams sudaroma galimybė tapti „grupių superintendantais“, kaip keičiant savo vadybinį lygmenį (OECD, 2012).

Singapūro praktika pasižymi pretendentų auginimu ir sprendimu dėl tinkamumo ilgalaikėje perspektyvoje, o **Jungtinėje Karalystėje** (JK) švietimo politika turi labai struktūruotą kompetencijų vertinimą, kuris pasižymi tikslu identifikavimu pačios atrankos metu. Kandidato tinkamos kompetencijos įvertinamos specialių kvalifikacijų ir praktinio pasirengimo metu (*National Professional Qualifications (NPQs)*), (Teach First, n.d.). JK sistemos efektyvumas išskirtinas kaip gerasis pavyzdys aiškaus lyderystės standarto ir kompetencijų vertinimo mechanizmo (Department for Education, 2019).

Nyderlanduose mokymo institutai siūlo „orientacinius kursus“. Tai programa lyderyste besidomintiems mokytojams, kad jie galėtų įsitikinti, ar turi tam reikiamų kompetencijų. Nyderlanduose įkurtas „Švietimo darbo rinkos sektoriaus taryba“, kuriai Mokyklų vadovų asociacija atrenka kandidatus iš savo mokyklos, o jie dalyvauja dviejų dienų mokymo kurse, kur kandidatai „parengia asmeninį tobulėjimo planą, pagrįsta kompetencijų analize“. Tinkami kandidatai dalyvauja tolimesniuose mokymuose, susijusiuose su orientacija į vadovavimą (OECD, 2012).

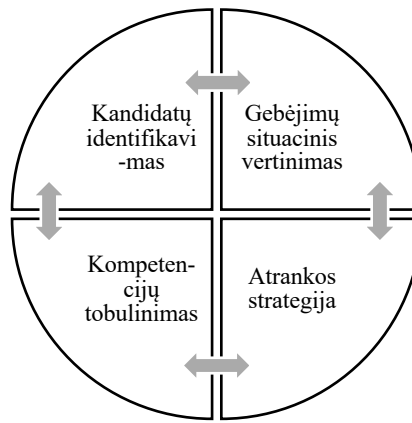
Danija įgyvendina „išbandymo“ (angl. *tester*) kursą. Mokytojai gali pabandyti įsivertinti, ar supranta, kokie yra vadovo vaidmens komponentai ir ar jie tikrai nori tapti švietimo įstaigų vadovais. Trumpuose kursuose atliekamos teorinės užduotys, analizuojami realūs atvejai, vyksta diskusijos su mentoriais apie kandidato stiprybes ir tobulintinas vietas. Dalyvaujant šiuose „išbandymo“ kursuose būtina atlikti projektą savo mokykloje ir tik po to įsivertinti ir savarankiškai nuspręsti savo tolimesnės karjeros žingsnius. Kandidatui pasirinkus tęsti pasirošimą tapti švietimo įstaigos vadovu, pereinama prie dviejų metų lyderystės diplomo studijų, susidedančių iš tokių krypčių kaip: ekonomika, strategijos įgyvendinimas, problemų sprendimai (OECD, 2012).

Ontarijas (Kanada) vykdo „Lyderystės paveldėjimą“, tai yra identifikuoja ir vykdo reikiamomis kompetencijomis pasižyminčių mokytojų auginimą dar prieš atsirandant laisvai vadovo vietai mokykloje, bet jau numatant artėjantį pokytį. Į tokią vietą be reikalingų išvėlgiamų kompetencijų gali pretenduoti tik mokytojai: turintys bakalauro laipsnį, mokytojaujantys ne mažiau nei penkerius metus ir turintys dviejų specialių kvalifikacijų sritis arba turintys magistro laipsnį. Ontarijo geroji praktika pasižymi tuo, kad direktorių kvalifikacijos programą įvykdę jauni vadovai dvejus metus turi mentorius (OECD, 2012).

Gerų pretendentų į švietimo įstaigų vadovus kompetencijų vertinimo ir atrankos praktikų fragmentų galime atrasti ir tokiose šalyse kaip **Škotija**, kur skatinamas konkretus profesinis tobulėjimas:

- *projektų lyderystė* skirta mokytojams lavinti vadovavimo kompetenciją prisiimant atsakomybę už nedidelio projekto vystymą;
- *komandinis vadovavimas* skirtas mokytojams, kurie net tik lavina vadovavimo kompetencijas, bet ir įgalinami tapti atsakingais už nedidelę nuolatinį darbuotojų komandą;
- *mokyklos vadovavimas* – tai dviejų pirmųjų praktikų derinys, skirtas mokyklos vadovams, kurie apsiima ir vykdyti projektą, ir vadovauti nedidelei grupei žmonių;
- *strateginis vadovavimas* – skirtas patiems mokyklų vadovams, kurie vadovauja šalies lygmeniu strateginėms iniciatyvoms ir taip gerina Škotijos švietimą (OECD, 2012).

Apibendrinus gerųjų pavyzdžių struktūras ir praktikų fragmentus, galima daryti išvadą, kad sėkminga pretendentų į švietimo įstaigos vadovus kompetencijų vertinimo sistema sietina su (1) strateginiu kandidatų identifikavimu, o ne savanorišku ir individualios iniciatyvos principu; (2) gebėjimų situaciniu vertinimu, kuris sietinas ne su testų ar užduočių atlikimo procedūromis, bet su imituotomis realiomis situacijomis; (3) atrankos konkurso forma tampa neveiksminga – kiekvienai įstaigai reikalinga konkreti atrinkamo vadovo strategija; (4) atrankos procedūros ir tinkamo kandidato identifikavimas negarantuoja sėkmingo darbo be papildomo ruošimo (programų, mentorysčių), kuris užtikrintų kompetencijų tobulinimą (12 pav.)



12 pav. Pretendentų į švietimo įstaigos vadovus sėkmingo kompetencijų vertinimo struktūra (sudaryta autorės, 2026)

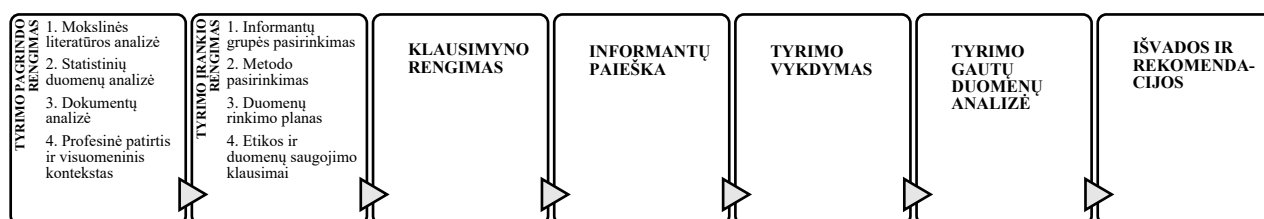
Apibendrinant galima teigti, kad pretendentų į švietimo įstaigos vadovus atrankų ir kompetencijų vertinimo sistemos turi savo skirtumų, apimančių sėkmingas ir mažiau efektyvias praktikas. Tendencingai net ir gerais pavyzdžiais laikytini ir jau seniai šalyse nusistovėję įvardinti modeliai visgi daugiau ar mažiau kinta, prisitaikant prie pokyčių. Pastebimos kompleksinės tendencijos arba fragmentų pokyčiai, kaip kinta atrankos ir kompetencijų vertinimo sistemos. Pirmiausia daugėja struktūruotų atrankos modelių, kuomet procesas nesiremia vien konkurso į numatytą darbo vietą vykdymu. Lyderystės raiška ir švietime vadovus vis labiau įgalina būti lyderiais nei administratoriais, susijusiais su biurokratiniais procesais. Sistemingai aiškėja, kad tokie atrankos procesai gali globaliai standartizuoti tik reikalingų kompetencijų modelį, tačiau vadovavimo specifiška priklauso ne tik nuo valstybės, bet ir atskiro regiono, todėl pradeda aktyviai veikti decentralizacijos praktikos. Kartu lygiagrečiai vystosi ir švietimo vadovų bendradarbiavimo ir dalinimosi patirtimi tinklo praktikos, kurios skatina ryšį tarp švietimo vadovų ne tik tiesioginėje švietimo aplinkoje, bet ir platesniame kontekste. Ir galiausiai vis daugiau kalbant apie iššūkius dėl mokytojo profesijos prestižo ir pradedant trūkti mokytojų, kurie ir yra potencialūs švietimo įstaigų vadovai, vis dažniau pastebima tendencija valstybėse kurti sistemas kandidatų pritraukimui ir švietimo vadovų rezervui formuoti.

3. Pretendentų į švietimo įstaigos vadovus kompetencijų vertinimo sistemos Lietuvoje tyrimas

Šiame baigiamojo projekto skyriuje pristatomas pretendentų į švietimo įstaigos vadovus kompetencijų vertinimo sistemos Lietuvoje tyrimas. Pirmiausia pateikiama empirinio tyrimo metodika, toliau analizuojamas kompetencijų vertinimo procesas Lietuvoje ir juo susiję dokumentai, galiausiai pristatomi gauti kokybinio tyrimo duomenys ir rezultatai.

3.1. Tyrimo metodika

Tyrimo dizainas. Viena iš pagrindinių tyrimo metodologinių dalių yra tyrimo koncepcija, sudaranti pagrindinę idėją ir teorinius teiginius, kurie rodo tyrimo sumanymą (Kardelis, 2002). Atsižvelgiant į statistinius duomenis tokius kaip: mokytojų trūkumo ir rengimo problematika, švietimo įstaigos vadovų trūkumo ryškėjančios tendencijos, mokytojų pasitenkinimas darbu, priklausomas nuo įstaigos vadovo darbo veiksmingumo, keliama pagrindinė idėja ištirti vieną iš pagrindinių švietimo įstaigos vadovų atrankos dalių – pretendentų į švietimo įstaigos vadovus kompetencijų vertinimo sistemą Lietuvoje. Tyrimo koncepcija leidžia vystyti ir vis dažniau žiniasklaidoje, o ne moksliniuose tyrimuose pradedamas kelti švietimo politikos atstovų dėmesys ne tik į mokytojus, bet ir švietimo vadovus, kalbant apie švietimo įstaigos vadovų darbinio pasitenkinimo ir emocinės aplinkos saugumą. Ne tik mokslinės literatūros analizės, bet ir viešų diskusijų turinio pagrindas leidžia derinti racionalius faktus su intuicijos prielaidomis. Intuicija galimai problematikai ir tyrimo idėjai yra papildantis elementas grindžiamas moksliniais tyrinėjimais, kuris leidžia užtikrinti mokslinio pažinimo progresą (Tidikis, 2003). Todėl įžvelgiamos aktualijos atitinkamai leidžia kelti prielaidą apie būtiną švietimo įstaigos vadovų atrankos, į kurią įeina ir kompetencijų vertinimas, stiprinimą. Sėkmingam tyrimo įgyvendinimui būtina susidaryti tyrimo dizainą, kurio tikslas patikrinti suformuluotas hipotezes ar atsakyti į tyrimo klausimus (Bhattacharjee, 2012). Tyrimo dizaino (arba strategijos) žingsniai atskleidžia tyrimo struktūrą, kuri tiesiogiai nurodo, kaip bus atsakoma į tyrimo klausimą (Tidikis, 2003). Šio tyrimo dizaino schema pateikiama 13 paveikslėlyje.



13 pav. Tyrimo dizaino schema (sudaryta autorės, 2026)

Tyrimo metodai. Siekiant gauti reikalingus ir patikimus tyrimo rezultatus, svarbus pasirinkti tinkamą tyrimo metodą, nes skirtingi tyrimo tikslai ir aplinkybės reikalauja atitinkamų metodų, kurie padeda atskleisti tyrimo esmę (Vásquez Ramírez ir kt., 2023). Universalumu pasižyminčio vieno patikimo metodo atlikti socialinius tyrimus nėra, todėl būtinai naudoti įvairius metodus norima tyriamajam reiškiniui tirti ir analizuoti (Tidikis, 2003). Ketinant išanalizuoti esamą pretendentų į švietimo įstaigų vadovus kompetencijų vertinimo sistemą Lietuvoje siekiant padidinti vertinimo efektyvumą ir atitikimą šiuolaikinės švietimo vadybos tendencijoms, atliktas taikomasis (empirinis) tyrimas, naudojant mokslinės literatūros analizę, Lietuvos ir Europos Sąjungos (ES) įstatyminių dokumentų bei teisės aktų analizę, kokybinio tyrimo pusiau struktūruoto interviu metodą.

Pasak Tidikio (2003), socialinių tyrimų metodika turi paskirtį surinkti, susisteminti ir apibendrinti socialinius faktus, kurie sudaro pagrindą tolimesniems gautų žinių apibendrinimams. **Taikomasis**

(empirinis) tyrimas buvo pasirinktas kaip tinkamiausias metodas galintis padėti pasiekti šio darbo tikslą. Taikomųjų tyrimų tikslas yra tobulinti konkrečius procesus (Kardelis 2002), ne tik plėsti žinias, bet ir rezultatus naudoti praktiniam pritaikymui. Tokio tyrimo naudojimas tiesiogiai buvo siejamas su siekiu formuluoti pretendentų į švietimo įstaigos vadovus kompetencijų vertinimo sistemos tobulinimo rekomendacijas. Skirtingai nei teorinis tyrimas, empirinis tyrimas orientuojasi į žmonių veiksmus, elgesį, nuomones ir vertinimus (Tidikis, 2003), tokių realių duomenų surinkimas ir analizė apie nagrinėjamą reiškinių leido pagrįsti tyrimo išvadas.

Mokslinės literatūros analizės metodo taikymas pagal Kardelio metodologiją (2002) laikytinas nebaigtinu procesu viso tyrimo metu. Literatūros analizė padeda sudaryti tyrimui teorinį kontekstą (Vásquez Ramírez ir kt., 2023). Mokslinės literatūros analizės uždaviniai kinta tyrimo etapuose: pirmiausia padeda pasirinkti temą, tyrimo metodus, vėliau – tyrimo eigoje – rasti atsakymus tyrimo rezultatams, koreguoti tyrimą pagal literatūros ir tyrimo duomenis, galiausiai – ataskaitos rengimo etape – teorija padeda pagrįsti gautus rezultatus (Kardelis, 2002). Teorinės analizės metodologija yra svarbi tyrimo dalis. Mokslinės literatūros analizės technika leidžia įvertinti tyrimo ir gautų jo rezultatų pagrįstumą (Müller-Staub, 2012, cit. Lamanauskas, 2020). Teorinė analizė atlikta siekiant ištirti pretendentų į švietimo įstaigos vadovus kompetencijų vertinimo praktikas. Literatūros šaltiniai buvo renkami iš Scopus, Google Scholar, Kauno technologijos universiteto virtualios bibliotekos, Lietuvos virtualiosios bibliotekos, kai kurie šaltiniai buvo atrinkti remiantis pirminių šaltinių literatūros sąrašais. Šaltinių atrankai buvo pasitelkiamas ir dirbtinio intelekto įrankis ChatGPT, atidžiai įvertinus siūlomų šaltinių patikimumą (atlikus pakartotiną paiešką oficialiose duomenų bazėse, atkreipiant dėmesį į citavimo dažnį bei pačio šaltinio turinį). Paieška buvo vykdoma naudojant raktažodžius: „kompetencijų vertinimas“, „švietimo įstaigos vadovo atranka“, „švietimo įstaigos vadovo kompetencijų vertinimas“, „kompetencijos samprata“, „švietimo įstaigos vadovas“. Gauti šaltiniai buvo nagrinėjami taikant konceptualų modelių nagrinėjimą bei sisteminę literatūros apžvalgą. Buvo analizuojami švietimo įstaigos vadovų kompetencijų vertinimo atrankoje modeliai, nagrinėjama kompetencijų vertinimų praktikų įvairovė švietimo įstaigos vadovų pasiruošimo profesiniam vaidmeniui etape. Mokslinės literatūros analizė suteikė pagrindą problematikos supratimui, hipotezių formulavimui ir tolimesniam tyrimo įgyvendinimui.

Dokumentų turinio analizė kokybiniuose tyrimuose ypač svarbi kaip vienas iš pagrindinių duomenų rinkimo metodų, kuris padeda į socialinę praktiką pasižiūrėti konstruktyviu požiūriu, atskleisti kontekstą ir išvelgti prasmes, taip pat apimti antrinių duomenų (statistiškai apdorotų ataskaitų) vertinimą (Kardelis, 2002). Dokumentų turinio analizės metodas derinamas su interviu metodu leidžia išgauti prasmę ir vystyti empirines žinias, taip pat išvengti šališkumo bei pagrįsti rezultatus (Bowen, 2009).

Kokybinis tyrimo metodas yra skirtas susitelkti ne į skaitinius duomenis, o į dalyvio patirtį, suvokimą ir perspektyvas (Vásquez Ramírez ir kt., 2023), ko ir reikalauja šio darbo tyrimo tikslas, susijęs su pretendentų į švietimo įstaigų vadovus kompetencijų vertinimo praktikos patirtimi. Pasak Kardelio (2002) kokybinių tyrimų metodai yra adaptuojami, sutelkiantys dėmesį į situacijos ir elgesio ryšį, o ne orientuoti į matavimus. Kokybinis tyrimas suprantamas kaip nestruktūrizuotas atskiros situacijos tyrimas, norint suprasti tiriamuosius reiškinius ir juos paaiškinti interpretaciniu požiūriu (Kardelis, 2002). Pretendentų į švietimo įstaigų vadovus kompetencijų vertinimas dalyviui suteikiantis individualų rezultatą ir patyrimą tik per individo patirtį leidžia tyrinėti ir suvokti proceso esmę. Kiekybinio tyrimo metodas leidžia tik apibendrinti duomenis, o kokybinis tyrimas suteikia galimybę interpretacijoms pagal pačio tyrimo metu respondentų pateikiamus unikalius duomenis.

Remiantis šio darbo tyrimo tikslu būtent tokia tyrimo metodo paskirtis ir būtų tinkamiausia siekiant pateikti pretendentų į švietimo įstaigos vadovus kompetencijų vertinimo sistemos tobulinimo Lietuvoje rekomendacijas.

Vienas iš pagrindinių duomenų rinkimo įrankių kokybiniame tyrime yra interviu (Kardelis, 2002). Tyrimo vykdymui pasirinktas kokybinio tyrimo paradigmai priskiriamas **pusiau struktūrizuoto interviu metodas**. Jis pasižymi tuo, kad pirmiausia parengiamas pagrindinis klausimų planas (Vásquez Ramírez ir kt., 2023), kurį pasiruošti leidžia pirmajam šio darbo skyriuje analizuota teorinė medžiaga ir analizuotos kompetencijų vertinimo patirtys kitose šalyse. Ši interviu rūšis pasižymi lankstumu (Tidikis, 2003), kuri vertinga norint ne tik gauti atsakymus į jau paruoštus klausimus, tačiau ir galėti prisitaikyti prie respondento norint suprasti subjektyvias patirtis kompetencijų vertinimo procese, prieš jį ir po jo. Pusiau struktūrizuoto interviu metodas leidžia tyrėjui išnaudoti savo poziciją tyrimo naudai – tyrėjas tampa matavimo priemonės dalis (Bhattacharjee, 2012), kuri skatina pateikti detalesnės informacijos apie socialinę patirtį. Pasak Bhattacharjee (2012) pusiau struktūrizuoto interviu metodo pranašumas yra galimybė pasitikslinti užduodant papildomus klausimus, paskatinti vystyti temos aspektus, apie kuriuos anksčiau tyrėjas nepagalvojo ar nebuvo atradęs informacijos oficialiuose šaltiniuose. Apibendrinus, šio metodo taikymas leidžia derinti standartizaciją su lankstumu – surinkti duomenis pagal numatytus klausimus ir tuo pačiu metu išsamiau išnagrinėti temas aspektus (Vásquez Ramírez ir kt., 2023).

Tyrimo imtis tyrimo metodų procesuose leidžia gauti informaciją apie didesnę grupę netiriant kiekvieno jos nario (Vásquez Ramírez ir kt., 2023). Pasak Kardelio (2002), imtis kokybiniuose tyrimuose pasirenkama lanksčiai ir tikslingai nesiekiant kiekybės, o orientuojantis į tiriamojo reiškinių gylį. Tyrimo dalyvių atranka mokslinėje literatūroje detalizuojama tikslingiau, tačiau faktinis imties dydis įvardijamas retai (Guest ir kt., 2006) ir jis pagrindžiamas gana abstrakčiai. Šio darbo keliamų uždavinių įgyvendinimui pasirinkta tikslinė tyrimo dalyvių grupė – švietimo įstaigos vadovai, dalyvavę kompetencijų vertinime ir atrankos konkurse į švietimo įstaigos vadovo poziciją. Tokia grupė laikoma homogeninė, nes visi dalyviai patyrė vertinimo procesą, visi užima panašias pareigas ir jų patirtis bei kontekstas taip pat panašus. Remiantis mokslininkų įžvalgomis, homogeniniai imčiai rekomenduotinas šešių-aštuonių interviu kiekis (Kuzelis, 1992, cit. Guest ir kt., 2006), tačiau siekiant patirčių įvairovės, empirinio tyrimo duomenų kokybės ir duomenų prisotinimo (Guest ir kt., 2006), pasirinktas dešimties respondentų skaičius.

Informantų atranka kokybiniuose tyrimuose dažniausiai remiasi tiksline netikimybine atranka, kuomet dalyviai pasirenkami pagal iš anksto nustatytus kriterijus. Tokia atranka buvo pritaikyta ir šiame tyrime. Atsižvelgiant į tai, kad kompetencijų vertinimo užduotys kito, nutarta, kad naudinga informantus suskirstyti pagal kompetencijų vertinimo įgyvendinimo laiką: (1) ~ iki 2018 metų (vertinimas labiau techninis), (2) ~ 2019-2022 metų (vertinimas skiriant daugiau dėmesio vadybai) ir (3) ~2023 ir dabar (vertinimas kaip lyderystės vertinimo pagrindas). Informantų paieškai pasirinktas tikslingoji atranka intuityviai pasirenkant pirmuosius tiriamuosius (Tidikis, 2003). Vėliau taikytas sniego gniūžtės metodas, kuomet pirmieji pasirinkti asmenys nurodė kitus, tiriamųjų grupei priskiriamus, informantus (Kardelis, 2002). Tikslinė atranka vykdyta pagal kriterijus:

- vadovas dalyvavo kompetencijų vertinime;
- vadovo kadencijos pradžia leidžia numatyti ir daryti prielaidą, kad panašiu metu buvo vertinamos kompetencijos;
- tiriamųjų prieinamumas ir motyvacija įsitraukti į tyrimą.

Norint pasiekti nusistatytą tiriamųjų skaičių, pagal numatytus kriterijus, tyrimo dalyviai taip pat buvo identifikuojami pagal viešai prieinamą informaciją švietimo įstaigų interneto svetainėse, atkreipiant dėmesį į vadovų kadencijos pradžios duomenis. Taip vykdyta pirminė atranka, o tikras dalyvavimas patvirtintas susisiekus su informantais. Norint užtikrinti tiriamųjų anonimiškumą ir vertinimo objektyvumą, duomenys, atskleidžiantys informantų tapatybę, buvo žymimi raidėmis ir skaičiumi (IN1-IN10) (žr. 7 lentelę).

7 lentelė. Empirinio tyrimo informantų kodavimas ir charakteristika (sudaryta autorės, 2026)

Eil.Nr.	Informanto kodas	Informanto švietimo vadovo pozicijos veiklos pradžia	Informanto kompetencijų vertinimo metai	Interviu trukmė	Interviu laikas ir kontaktinis būdas
1.	IN.1	1993 m.	2013 m., 2025 m.	66 min.	2026-04-16, Zoom
2.	IN.2	2020 m.	2021 m.	26 min.	2026-04-16, Zoom
3.	IN.3	2015 m.	2011 m., 2015 m.	35 min.	2026-04-17, Zoom
4.	IN.4	2017 m.	2017 m.	38 min.	2026-04-20, Zoom
5.	IN.5	2023 m.	2023 m.	55 min.	2026-04-20, Zoom
6.	IN.6	2019 m.	2019 m.	35 min.	2026-04-21, Zoom
7.	IN.7	2001 m.	2025 m.	66 min.	2026-04-21, Zoom
8.	IN.8	1990 m.	2019 m.	34 min.	2026-04-21, Zoom
9.	IN.9	2023 m.	2023 m.	39 min.	2026-04-22, Zoom
10.	IN.10	2018 m.	2016 m.	33 min.	2026-04-22, Zoom

Duomenų rinkimo instrumento sukūrimas. Tyrimo metodologijoje tyrimo instrumentas įvardijamas kaip priemonė, kuri padeda tyrėjui surinkti empirinius duomenis tyrimo uždaviniams spręsti (Kardelis, 2002). Svarbiausi reikalavimai tyrimo instrumentui yra validumas ir patikimumas (Vásquez Ramírez ir kt., 2023). Pasirinkus pusiau struktūrizuotą interviu metodą, klausimynas formuluotas pagal teorinėje dalyje analizuotos literatūros ir dokumentų išvalgas ir atsižvelgiant į šiame baigiamajame darbe suformuluotą projekto tikslą, kuriuo siekiama išanalizuoti esamą pretendentų į švietimo įstaigų vadovus kompetencijų vertinimo sistemą Lietuvoje siekiant padidinti vertinimo efektyvumą ir atitikimą šiuolaikinės švietimo vadybos tendencijoms. Klausimynas sudarytas taip, kad leistų atskleisti informantų patirtis, vertinimus ir išvalgas apie kompetencijų vertinimo procesą. Naudoti atviri klausimai, suteikiantys galimybę laisvai išsakyti savo nuomonę. Ruošiantis pokalbiui pritaikyta pokalbio organizavimo procedūra, užmezgant psichologinį kontaktą, taip sukuriant saugumo jausmą ir pasitikėjimo atmosferą (Tidikis, 2003), siekiant empirinių duomenų kokybės. Pusiau struktūruoto interviu klausimynui sudaryti buvo operacionalizuojamos sąvokos, kurios sudarė analizės kategorijas, iš kurių buvo suformuluoti klausimai informantams. Klausimyno struktūra sudėta iš įvadinių, teorijomis pagrįstų, probleminių ir tobulinimo klausimų. Interviu klausimai (žr. 8 lent.) buvo sugrupuoti į keturias kategorijas: kompetencijų vertinimo procesas, vertinimo turinys ir kriterijai, vertinimo patirtys ir vertinimo sistemos naudingumas bei tobulinimas. Siekiant nustatyti kompetencijų vertinimo sistemos naudingumą ir ilgalaikę vertę, įtraukti klausimai ne tik apie vertinimo eigą, bet ir apie patirtis prieš vertinimą ir po jo. Tyrimo kontekstui į pusiau struktūruotą interviu įtraukti ir įvadiniai klausimai (3 priedas).

8 lentelė. Pusiau struktūruoto interviu klausimai ir jų pagrindimas (sudaryta autorės, 2026)

Kategorija	Pusiau struktūruoto interviu klausimai	Sąsaja su teorinėje dalyje analizuotais šaltiniais
Tyrimo kontekstas	„Papasakokite apie savo, kaip švietimo įstaigos vadovo, profesinę patirtį. Kada pradėjote eiti švietimo įstaigos vadovo pareigas?“.	Kokybiniuose tyrimuose svarbus kontekstas. Darbo aplinkybių numatomos hipotezės gali turėti įtakos nagrinėjam reiškiniui (Kardelis, 2002).
	„Kada dalyvavote švietimo įstaigų vadovų kompetencijų vertinime?“.	Asmeninės įžvalgos susijusios su kompetencijų vertinimo laikotarpiu leidžia susieti respondentų patirtį su švietimo politikos pokyčiais ir vadovų vertinimo sistemos kaita (Padgurskytė, 2022).
Kompetencijų vertinimo procesas	„Ar ruošiatės iš anksto kompetencijų vertinimui? Jei taip, kaip tą darėte?“.	Kompetencijos gali būti ugdomos ir tobulinamos per mokymąsi ir pasirengimą (Boyatzis, 2008).
	„Kaip vertinate pasirengimo galimybes (mokymai, kursai, informacija ir pan.)?“.	Švietimo įstaigų vadovai dažnai negauna specialaus pasiruošimo prieš paskyrimą į pareigas, o profesinio tobulėjimo ir kompetencijų vystymo svarba švietimo lyderiams itin reikšminga (UNESCO, 2024).
	„Kaip vyko jūsų kompetencijų vertinimas?, Kaip vertinate kompetencijų vertinimo eigą ir organizavimą?“.	Vertinimo procesas yra vertingas įrankis savianalizei padedantis nustatyti asmens gebėjimų ir galimybių individualumą ir suderinimą su darbo reikalavimais (Huber ir Hiltmann, 2010). Vertinimo procedūros efektyvumas siejamas su vertinimo proceso kokybe (Porter, 2010).
Vertinimo turinys ir kriterijai	„Kokias užduotis kompetencijų vertinime teko atlikti?“.	Užduotys turi efektyviai prognozuoti darbo atlikimą. Testavimo turinys turi parodyti kandidato žinias ir atskleisti savybes bei leisti identifikuoti elgesio tendencijas (Lievens ir kt., 2008).
	„Jūsų nuomone, kokios kompetencijos buvo vertinamos?“	Darbinis kompetencijų apibrėžimas nurodo ne tik reikalingus gebėjimus, bet ir apima nuostatas, būtinas profesinei sėkmei. Kompetencijų išskyrimas konkrečiai pozicijai grindžiamas asmens gebėjimais susidoroti su specifine veikla tam tikrose situacijose (Klieme ir kt., 2008).
	„Ar sutinkate, kad vertinamos kompetencijos atitinka realius darbo reikalavimus?“.	Kompetencijos neturi būti atskiros žinios ar įgūdžių įvardijimas, bet tai visuma pasireiškianti per konkrečias veiklas. Kompetencijų nustatymas turi apimti gebėjimą reflektuoti, priimti riziką ir tinkamai reaguoti į naujas patirtis (Baartman ir de Bruijn, 2011).
	„Kaip vertinate vertinimo kriterijų aiškumą ir pagrįstumą? Ar pritariate sudarytai vertinimo skalei?“.	Vertinimo įrankis turi būti sudarytas remiantis moksliniais tyrimais apie efektyvų švietimo įstaigų vadovavimą. Vertinimo pagrįstumą turi įrodyti koreliacija tarp gaunamų rezultatų ir išorinių veiksnių (Porter, 2010).
	„Prašu pakomentuoti kompetencijų vertinimo objektyvumo aspektą“.	Vertinimo objektyvumą veikia struktūruoto interviu metodas, kuris pasižymi validumu. Vertintojų komandos sudėtis ir susitarimai didina objektyvumo rodiklį. Naujausi duomenys teigia, kad vertinami ne bendrieji kognityviniai gebėjimai yra objektyviausi, bet specifiniai, su konkrečių darbu susiję. Objektyvumas ir vertinimo kokybė priklauso ir nuo investicijos į vertinimo procesų įgyvendinimą (Sackett ir kt., 2023).

Kategorija	Pusiau struktūruoto interviu klausimai	Sąsaja su teorinėje dalyje analizuotais šaltiniais
Vertinimo patirtys ir problematika	„Kaip vertinate kompetencijų vertinimo naudą?“.	Kompetencijų vertinimo sistema būsimiems švietimo įstaigos vadovams padeda suprasti, kokie lūkesčiai jiems keliami ir kokių gebėjimų reikės dirbti vadybinėje švietimo įstaigos sistemoje. Bendras supratimas sukuria bendrą supratimą tarp švietimo įstaigų, taip formalizuodama idėjas ir bendrus poreikius (Welch&Hodge, 2017).
	„Su kokiais iššūkiais susidūrėte vertinimo metu? Ar įžvelgiate kompetencijų vertinimo sistemos trūkumus? Jei taip, tai kokius?“.	Interviu vertinimo metu kritikuojamas dėl subjektyvumo ir netikslaus darbo našumo nustatymo, yra įžvelgiamas intuicijos rodiklis, taip pat vertinamos netinkamos savybės, abejonės kelia ir vertinimo komisijos sudėtis ir kompetencijos, dar vis jaučiamas vertinimo atotrūkis nuo lyderystės poreikio (Aravena, 2020).
Vertinimo sistemos nauda	„Kokią naudą pajutote kompetencijų vertinimo jūsų tolimesnei vadovo veiklai?“.	Objektyvus standartizuotas kontekstas skirtas savirefleksijai ir lyginamajai analizei dėl savo stiprybių ir silpnybių supratimo bei siejimo su patirtimi. Gavę asmeninę ataskaitą dalyviai imasi konkrečių veiksmų, grįžtamasi ryšys skatina aktyvumą ir didina motyvaciją aktyviau dalyvausi mokymosi procese (Huber ir Hiltmann, 2010).
	„Ar ir kiek vertinimo metu įvertintos kompetencijos atspindi jūsų veikloje?“.	Nors 95% šalių turi įsdiegusios formalius švietimo įstaigų vadovų kompetencijų standartus, jų realus įgyvendinimas patiria iššūkių: dar vis daugiau laiko skiriama administraciniais darbams, nepakankamas pasirėngimas darbui, trūksta formuojamojo vertinimo formų (UNESCO, 2024).
	„Ar gavote naudingų rekomendacijų kompetencijų vertinimo ataskaitoje? Kaip jas panaudojote? Ar atsižvelgėte į jas?“.	Grįžtamasis ryšys orientuotas į konkrečius poreikius diferencijuotus konkrečiam asmeniui tai kaip diagnostika, kuri atlieka potencialo nustatymo funkciją ir tarnauja kaip atspirties taškas tobulintinioms sritims vystyti (Huber ir Hiltmann, 2010).
Vertinimo sistemos tobulinimas	„Kaip būtų galima tobulinti kompetencijų vertinimo sistemą?“.	Siekiant pritraukti naujus vadovus ir stiprinti lyderystę vienas iš prioritetinių švietimo administratorių tikslų – kompetencijų vertinimo sistemos tobulinimas (Padgurskytė, 2022).
	„Ką siūlytumėte konkrečiai keisti šiame procese?“.	
	„Jūsų nuomone, ar šis vertinimas turi ilgalaikę vertę, ar labiau yra formalus etapas? Koks jūsų požiūris, kad nuo šiol nebereikės atlikti pakartotinio vertinimo?“.	Ilgalaikis poveikis siejamas su vertinimo tvarumu, nes nuolatinis tobulėjimas padeda siekti meistriškumo. Lietuva yra didžiausia dalis OECD šalyse, kuriose abejojo, ar jiems reikėjo pasirinkti šią profesiją (77%), (OECD, 2021).

Duomenų analizės metodai. Vykdam pusiau struktūruotą interviu buvo siekiama išanalizuoti kontekstą ir interpretuoti reiškinius per kokybinę turinio analizę. Šis metodas leido prisitaikyti prie informanto atsakymų kartu išlaikant struktūrą numatytais klausimais. Interviu buvo vykdomi nuo 2026 m. balandžio 16 d. iki balandžio 26 dienos. Kadangi pasirinkti informantai yra iš įvairių Lietuvos miestų. Interviu vykdymui pasirinkta nuotolinio bendravimo platforma *Zoom* programos pokalbiui vykdyti, kad galima būtų ne tik girdėti, bet ir matyti respondentą. Toks metodas leido fiksuoti ir neverbalinius atsakymus, emocines reakcijas ir intonacijas. Interviu metu buvo atliekamas pokalbio įrašas, kuris vėliau transkribuojamas atliekant išsamų atsakymų turinio tyrimą ir išskiriant esminę informaciją tyrimo tikslui pasiekti. Tyrimo metu surinktiems duomenimis apdoroti taikytas

kokybinio tyrimo analizės metodas, kurį naudojant klausimų kategorijos pagal informantų pasisakymus perteiktos subkategorijų reikšmėmis, susisteminant bendrų ir individualių nuomonių bei požiūrių identifikavimą ir atsakymų susisteminimą.

Tyrimo etika. Įgyvendinant kokybinį tyrimą ir taikant pusiau struktūruoto interviu metodą, vadovautasi tyrimo etikos principais. Atsižvelgiant į tai, kad šio darbo tikslas formuluotas pagal mokslinę ir kontekstinę analizę, kuri leidžia susidaryti tyrėjui asmeninį požiūrį, šiame tyrime laikomasi sąžiningumo principo, pabrėžiant duomenų tikslumą, objektyvumą ir skaidrumą tyrimo duomenų pateikimo etapuose. Informantų paieškoje buvo sąžiningai pristatyta tyrimo tema ir tikslas, siekiant atsakingo ir savanoriško respondentų sutikimo prisidėti prie tyrimo įgyvendinimo. Kiekvienam tyrime dalyvaujančiam informantui dėl anonimiškumo ir tyrimo informacijos atvirumo buvo suteikti unikalūs kodai, apsaugantis jų tapatybę ir galimą asmeninį poveikį dėl pateikiamų nuomonių kritiškumo. Prieš pradedant interviu dalyviai buvo dar kartą supažindinami su baigiamojo darbo tema bei tikslais ir jų sutikimas laisva valia dalyvauti tyrime užfiksuotas garso įrašė. Tyrimo dalyviams buvo paaiškinta, kad jie gali bet kuriuo metu nutraukti savo dalyvavimą. Pusiau struktūruoto interviu metu laikomasi tolerancijos principų ir palaikomas pagarbus santykis vengiant bet kokios tyrėjo įtakos pateikiamiems atsakymams ar informantų nuomonei pakreipti. Interviu pabaigoje užtikrintas gautų duomenų konfidencialumas neatskleidžiant informanto tapatybės viso tyrimo metu ir po jo. Informantai informuoti apie galimybę gauti šio baigiamojo darbo tyrimo išvadas.

Tyrimo ribotumas. Pasak Kardelio (2002), tyrimo rizikų visiškai išvengti neįmanoma, todėl tyrėjo pareiga kiek įmanoma jas kontroliuoti. Pirmiausia tyrimas susiduria su tyrėjo patirtimi ir kompetencija vykdyti interviu, todėl dėl neįvaldyto profesionalumo gali būti gaunami nepilni ar net nepatikimi duomenys. Reprezentyvumo rizika kyla dėl imties pasirinkimo ir patogumo bei „sniego gniūžtės“ metodo atrankos taikymo, nes tai gali lempiti nepatikimus duomenis visuomenės atžvilgiu. Tyrėjo interesas vykdyti tyrimą kyla iš asmeninių nuostatų, todėl kyla rizika tyrėjo šališkumui ir subjektyvumui, išankstinės prielaidos gali daryti įtakos duomenų interpretavimui (Vásquez Ramírez ir kt., 2023). Galimas ir dalyvių šališkumas atsižvelgiant į tyrimo tikslą teikti socialiai pageidaujamus atsakymus ir siekti įtikti tyrėjui (Saunders ir kt., 2009). Tyrėjas turi būti kantrus ir taktiškas, jei pokalbio pradžioje nepavyksta užmegzti glaudaus kontakto ir pasitikėjimo atmosferos, kyla rizika, kad informantas nutrauks pokalbį arba taps uždaras (Tidikis, 2003). Siekiant sumažinti rizikas būtina atsakingai ruoštis ne tik kokybinio tyrimo instrumento detalėms, bet ir jo vykdymui ir valdymui.

3.2. Pretendentų į švietimo įstaigos vadovus kompetencijų vertinimo sistemos Lietuvoje analizė

Pretendentų į švietimo įstaigos vadovus kompetencijų vertinimo sistema Lietuvoje įtraukta į centralizuotą viešojo sektoriaus žmoniškųjų išteklių valdymo modelį, kuris grindžiamas teisiniu reglamentavimu ir kompetencijų vertinimo standartizavimu. Pretendentų į švietimo įstaigos vadovus kompetencijų vertinimas Lietuvos pradėtas diegti 2011 metų viduryje (*Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro įsakymas, 201 m. liepos 1 d. Nr. V-1193*, 2011), jį vykdė tuometinė Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra (NMVA). Kompetencijų vertinimas švietimo įstaigų vadovams Lietuvoje buvo įvestas kaip privalomas atrankos elementas pretendentams į vadovų pareigas. Vėliau, po institucijos pertvarkos, vadovų kompetencijų vertinimo funkcijas perėmė Nacionalinė švietimo agentūra, kuri tęsė vertinimų veiklą. Nacionalinė švietimo agentūra yra valstybinė institucija prie Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerijos, įsteigta 2019 metais. Ši įstaiga įgyvendina švietimo politiką pagal nustatytus veiklos tikslus veikdama švietimo

valdymo srityje. Nuo 2023 metų pasikeitė agentūros juridinis statusas – iš švietimo pagalbos įstaigos ji tapo viešojo administravimo įstaiga. Vieną iš NŠA veiklos sričių sudaro „Pedagoginių darbuotojų departamentas“, į kurio veiklos sritis įeina pretendentų į švietimo įstaigų (valstybinių ir savivaldybių) vadovus kompetencijų vertinimo įgyvendinimo užtikrinimas ir vykdymas (Nacionalinė švietimo agentūra, 2026, balandžio 14a). Lietuvoje švietimo įstaigos vadovų atrankos procesas yra centralizuotas ir apimantis kelis procesus. Tokia sistema atitinka Naujosios viešosios vadybos (angl., New Public Management) principus, kuriuose pabrėžiamas veiklos efektyvumas ir kompetencijų matavimas (Hood, 1991).

Kompetencijų vertinimo sistema Lietuvoje pasižymi unikalia raidos trajektorija, kuri buvo formuojama per patirtinius (empirinius) įgyvendinimo procesus. Pirmoji vadovų kompetencijų vertinimo ataskaita apima net trijų metų laikotarpį ir aprašoma labai siaurai – nurodomi tik pretendentų vadybinė patirtis ir kategorijos, išskiriamas amžiaus ir lyties rodiklis (Nacionalinė švietimo agentūra, 2014). Vėliau, nuo 2014 metų ataskaitų informatyvumas keitėsi. Nurodomas pretendentų atitikimas ir neatitikimas pakankamo lygio reikalavimams. Išskiriamas vertintų kompetencijų balų vidurkis (Nacionalinė švietimo agentūra, 2016). Ataskaitoje už 2017 metus įtraukiami papildomi ataskaitiniai duomenys pagal savivaldybes (Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra, 2018a), tačiau 2018 metų statistiniuose duomenyse nebeliko pretendentų kompetencijų vertinimo balų vidurkių (Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra, 2018b). Nuo 2019 metų įgyvendintas kompetencijų vertinimo sistemos pokytis, kuriuo aukščiausia vertinimo skalės riba padidinta nuo trijų iki penkių balų. Ataskaitoje pradedami teikti ne tik kompetencijų įvertinimo rodikliai pagal penkias kompetencijų kategorijas, bet išskiriamos ir jų subkategorijos, kurių vertinimo rezultatai pateikiami „voratinklio“ grafiku ir juostine diagramomis (Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra, 2019). 2021 metų pusmečio (sausio-birželio mėn.) ataskaitoje pradėti teikti duomenys, kiek kartų kompetencijų vertinime jau dalyvavo dalyvis, taip pat iš tam tikrų kompetencijų vertinimo išimtos kelios subkategorijos (*asmeninio veiksmingumo* kategorijoje nebelieka *pozityvumo, tolerancijos socialinei įvairovei, kūrybingumo vertinimo*, o *vadovavimo žmonėms* kompetencijos vertinime – *gebėjimo dirbti komandoje* subkategorijos). Nebenurodomas minimalią vertinimo ribą pasiekusių ir išlaikiusių kompetencijų vertinimo skaičius (Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra, 2021a). 2021 metų pusmečio (liepos-gruodžio mėn.) ataskaitoje nurodyta, kad 69 proc. pretendentų vertinti pirmenybės tvarka dėl dalyvavimo jau paskelbtuose konkursuose vadovų pareigoms eiti. Gražinta pirminėse ataskaitose teikiama kompetencijų kategorijų vertinimų rezultatų vidutinė reikšmė. Procentinė išraiška išlaikytų subkompetencijų duomenys nebepateikiami (Nacionalinė švietimo agentūra, 2021b). 2023 metų ataskaitoje pradėtas fiksuoti rezultatų vidutinės reikšmės pokytis nuo praėjusių metų (Nacionalinė švietimo agentūra, 2023). 2025 metų kompetencijų vertinimo sistemoje vyksta ryškesni pokyčiai: keičiasi vertinimo skalė iki 4 balų (vietoje 5) už vertinamą subkategoriją; kinta vertinamos kompetencijų kategorijos ir subkategorijos (9 lentelė) (Nacionalinė švietimo agentūra, 2025).

9 lentelė. Vertinamų kompetencijų kategorijų ir subkategorijų pokytis (sudaryta autorės pagal NŠA ataskaitų duomenis, 2026)

Vertinamų kompetencijų kategorijos 2011-2020 metais (Nacionalinė švietimo agentūra, 2014, 2016, 2018a, 2018b, 2019)	Vertinamų kompetencijų kategorijos 2021-2024 metais (Nacionalinė švietimo agentūra, 2021a, 2021b, 2023)	Vertinamų kompetencijų kategorijos nuo 2025 metų (Nacionalinė švietimo agentūra, 2025)
<i>Asmeninis veiksmingumas:</i> – <i>pasitikėjimas savimi;</i>	<i>Asmeninis veiksmingumas:</i> – <i>pasitikėjimas savimi;</i>	<i>Asmeninis meistriškumas:</i> – <i>geba daryti įtaką komandai;</i>

Vertinamų kompetencijų kategorijos 2011-2020 metais (Nacionalinė švietimo agentūra, 2014, 2016, 2018a, 2018b, 2019)	Vertinamų kompetencijų kategorijos 2021-2024 metais (Nacionalinė švietimo agentūra, 2021a, 2021b, 2023)	Vertinamų kompetencijų kategorijos nuo 2025 metų (Nacionalinė švietimo agentūra, 2025)
– pagarba sau ir kitiems; – pozityvumas; – tolerancija socialinei įvairovei; – kūrybingumas; – lankstumas; – atsakomybė; – orientacija į tikslus; – kryptingumas; – iniciatyvumas; – organizuotumas; – streso valdymas; – drąsa ir ryžtas; – integralumas (žodžių ir elgesio darna).	– pagarba sau ir kitiems; – ~~pozityvumas;~~ – ~~tolerancija socialinei įvairovei;~~ – ~~kūrybingumas;~~ – lankstumas; – atsakomybė; – orientacija į tikslus; – kryptingumas; – iniciatyvumas; – organizuotumas; – streso valdymas; – drąsa ir ryžtas; – integralumas (žodžių ir elgesio darna).	– geba prisiimti atsakomybę už savo veiksmus; – geba sistemškai mąstyti; – geba konstruktyviai valdyti stresą; – geba konstruktyviai valdyti sudėtingas situacijas.
Strateginis mąstymas ir pokyčių valdymas: – gebėjimas konceptualiai mąstyti; – gebėjimas sistemškai analizuoti ir objektyviai vertinti situaciją; – gebėjimas skirti prioritetus; – gebėjimas dirbti su informacija; – atvirumas pokyčiams; – mokėjimas pokyčius planuoti bei valdyti.		Švietimo įstaigos ateities kūrimas: – geba valdyti organizacinius pokyčius; – geba inicijuoti organizacinius pokyčius; – turi žinių ir gebėjimų įgyvendinti švietimo įstaigos viziją; – turi žinių ir gebėjimų kurti švietimo įstaigos viziją.
Mokėjimas mokytis: – mokymosi visą gyvenimą nuostata; – atvirumas mokymuisi; – savivoka; – gebėjimas įsisavinti/integruoti naują informaciją; – gebėjimas taikyti įgytas žinias praktikoje; – tinkamų ir įvairių mokymosi metodų taikymas; – gebėjimas ir noras dalytis žiniomis, patirtimi.		Švietimo įstaigos gyvenimo valdymas: – geba organizuoti efektyvią komunikaciją; – geba priimti pagrįstus sprendimus; – geba valdyti organizacijos procesus.
Vadovavimas žmonėms: – komandų formavimas; – komandų valdymas; – gebėjimas dirbti komandoje; – įgalinimas ir delegavimas; – gebėjimas motyvuoti ir įkvėpti; – kitų veiklos stebėjimas ir grįžtamojo ryšio teikimas; – gebėjimas ir noras ugdyti žmones, atskleisti jų potencialą; – pagarba ir parama darbuotojams.	Vadovavimas žmonėms: – komandų formavimas; – komandų valdymas; – ~~gebėjimas dirbti komandoje;~~ – įgalinimas ir delegavimas; – gebėjimas motyvuoti ir įkvėpti; – kitų veiklos stebėjimas ir grįžtamojo ryšio teikimas; – gebėjimas ir noras ugdyti žmones, atskleisti jų potencialą; – pagarba ir parama darbuotojams.	Komandos formavimas ir įgalinimas: – geba puoselėti organizacijos mikroklimatą; – turi žinių ir gebėjimų įgalinti talentus; – turi žinių ir gebėjimų pritraukti talentus.
Vadovavimas ugdymui ir mokymuisi: – gebėjimas siekti, kad būtų taikomi tinkamiausi ugdymo metodai; – gebėjimas stiprinti bendruomenės nuostatą, kad kiekvienas mokinys gali pasiekti gerų mokymosi rezultatų; – gebėjimas sudaryti palankias ir saugias mokymosi sąlygas visiems mokiniams;		Lyderystė mokymui ir mokymuisi: – suvokia ir geba sudaryti sąlygas kiekvieno mokinio pažangai; – suvokia ir geba sudaryti sąlygas kiekvieno mokinio įtraukčiai;

Vertinamų kompetencijų kategorijos 2011-2020 metais (Nacionalinė švietimo agentūra, 2014, 2016, 2018a, 2018b, 2019)	Vertinamų kompetencijų kategorijos 2021-2024 metais (Nacionalinė švietimo agentūra, 2021a, 2021b, 2023)	Vertinamų kompetencijų kategorijos nuo 2025 metų (Nacionalinė švietimo agentūra, 2025)
– <i>gebėjimas kartu su bendruomene įgyvendinti strategijas, užtikrinančias gerą mokinių elgesį;</i> – <i>gebėjimas kartu su bendruomene įgyvendinti strategijas, užtikrinančias mokinių lankomumą;</i> – <i>gebėjimas stiprinti pedagogų atsakomybę už ugdymo proceso kokybę ir rezultatus;</i> – <i>gebėjimas stiprinti mokinių atsakomybę už mokymąsi ir mokymosi rezultatus;</i> – <i>gebėjimas organizuoti mokinių pasiekimų ir jų pažangos proceso stebėseną, analizuoti rezultatus;</i> – <i>gebėjimas organizuoti ugdymo proceso stebėseną, analizuoti rezultatus.</i>	– <i>turi žinių ir gebėjimų vadovauti įgyvendinant ugdymo programą (-as);</i> – <i>kuria nuolat besimokančių organizaciją</i>	

Kompetencijų vertinimo turinio kaita. Kaip matoma 9 lentelėje, kompetencijų vertinimo modelis Lietuvoje susidaro iš kelių pagrindinių vadovų kompetencijų grupių. Žmogiškųjų išteklių valdymo teorija apibrėžia požiūrį, kuriame pabrėžiama sisteminė darbuotojų gebėjimų analizė, susijusi su vertinimu ir ugdymu. Kompetencijų vertinimas neturėtų būti laikomas tik formalia procedūra. Tai atskleidžia ryškėjantis vertinamų kompetencijų pokytis nuo 2025 metų. Kintantis švietimas keičia švietimo vadovo vaidmenį. Apibrėžtos kompetencijos apima pagrindines vadovo funkcijas, tačiau subkategorijų susiaurinimas priešingai galimai neatliepia kur kas platesnio vadovo vaidmens. Atnaujintame vertinamų kompetencijų ir subkomptencijų sąraše apibrėžiamas pokytis iš vadovavimo ir lyderystės, tačiau remiantis Naujosios viešojo valdymo paradigmos aspektais, vadovo turi išeiti iš vidinio įstaigos valdymo į bendradarbiavimą su savivalda, socialiniais partneriais (Osborne, 2006). Tarp vertinamų įstaigų vadovų kompetencijų Viešojo valdymo agentūroje nurodoma „komunikacijos“ kompetencija apima tik gebėjimą bendrauti, pasitelkiant tinkamas bendravimo priemones ir užtikrinant informacijos perdavimą (Viešojo valdymo agentūra, 2026). Ši kompetencija konkrečiai švietimo įstaigos vadovų kompetencijų vertinime visai nėra išskiriama, tačiau mokslinė analizė teigia, kad šiomis dienomis komunikacija su tėvais apima daugiau nei informacijos perdavimą, bet ir psichologinius įgūdžius valdyti emocines komunikacines situacijas, apima psichologinį atsparumą racionaliems komunikaciniams sprendimams priimti, emocinį intelektą, todėl komunikacijos kompetencijai priskiriami gebėjimai turi ypač svarbią prasmę švietimo vadovo kompetencijų portfeliui.

Vertinimo metodai ir laiko pokyčiai. Kompetencijų vertinimo užduotys nėra viešai atskleidžiamos, oficialioje NŠA internetinėje svetainėje nurodoma abstrakti vertinimo metodų struktūra (Nacionalinė švietimo agentūra, 2026, balandžio 14b). Vienas pagrindinių metodų yra pusiau struktūruotas interviu, kuriuo metu pretendentai atsako į situacinius klausimus. Taikomos ir situacinės užduotys (tiek komandinės, tiek individualios), leidžiančios įvertinti pretendento sprendimų priėmimo gebėjimus. Praktinių užduočių metodika per grupines diskusijas ir simuliacijas, leidžia stebėti realų pretendento elgesį, tačiau atsižvelgiant į tai, kad kompetencijų vertinimas vyksta tik kelias valandas, toks sistemos struktūrizavimas ir formalizavimas kelia klausimų apie galima vertinimo subjektyvumą, kuris priklauso nuo vertintojo interpretacijos, nes per tokį trumpą laiką yra pateikiamos sudėtingos įstaigos valdymo užduotys, kurių vertinimui galimai gali įtakos turėti pretendento emociniai ir sėkmės faktoriai.

Vertinimo masto ir dinamikos analizė leidžia įvertinti ne tik vertinimo apimtį, bet ir jo pokyčių tendencijas. Pirmųjų keturių metų kompetencijų vertinimosi rodikliai buvo ženkliai mažesni (žr. 10 lentelę), nes iki 2015 metų švietimo įstaigų vadovų atrankos procesas buvo grindžiamas konkursine procedūra, kurioje kompetencijos buvo vertinamos konkurso metu komisijos sprendimu.

10 lentelė. Kompetencijų vertinimo dalyvių skaičiaus kaita pagal vertinimo laikotarpį (sudaryta autorės pagal NŠA ataskaitų duomenis, 2026)

Vertinimo laikotarpis	Kompetencijų vertinime dalyvavusiųjų skaičius
2011–2014 metai	152
2015 m. liepos 30 d. iki 2016 m. gruodžio 31 d.	608
2017 m. sausio 1 d. iki 2018 m. vasario 6 d.	393
2018 m. sausio 1 d. iki 2018 m. gruodžio 31 d.	329
2019 m. sausio 1 d. iki 2019 m. gruodžio 31 d.	408
2020 m. sausio 1 d. iki 2020 m. gruodžio 31 d.	294
2021 m. sausio 1 d. iki birželio 30 d.	334
2021 m. liepos 1 d. iki gruodžio 31 d.	297
2022 metais	244
2023 metai	201
2024 metai	142
2025 metai	139

2015 metais išaukęs pretendentių į švietimo įstaigų vadovus kompetencijų vertinimo dalyvių skaičius sietinas su įsigaliojusia nauja vertinimo tvarka, kuomet kompetencijų vertinimo ataskaita tapo privaloma dalyvaujant vadovų atrankos konkursuose (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija, 2015). Kompetencijų vertinimo skaičiaus mažėjimą po 2015-2016 metų galima sieti su reformos efektu. Vėlesniais metais sistema stabilizavosi ir tapo įprasta švietimo vadovų atrankos proceso dalimi, kuomet vertinime dalyvauja tik nauji pretendentai siekiantis vadovaujančiųjų pareigų. Pastarųjų penkerių metų reguliarius dalyvių skaičiaus mažėjimas gali būti siejamas su mažėjančiu susidomėjimu švietimo įstaigų vadovo pozicija, taip pat demografiniais ir sistemos veiksniais, mažėjančia vadovų rotacija.

Vertinimo rezultatai. Remiantis NŠA ataskaitomis, kuomet buvo taikoma 5 balų sistema, aukščiausias įvertinimas įvardinimas taip: „5 balai (labai aukštas lygis) – pretendentas visiškai atitinka kompetencijai priskiriamas nuostatas, žinias ir gebėjimus, labai gerai išmano principus, procedūras, reikalingus veiksmingai veiklai, ir sėkmingai juos naudoja. Demonstruoja nuodugną supratimą, paremtą įžvalgomis plačiame kontekste“ (Nacionalinė švietimo agentūra, 2024). Analizuojant kompetencijų vertinimo rezultatus pastebėta, kad maksimalūs įvertinimai vertinant subkompetencijas skiriami retai arba išvis neskiriami. 2024 m. duomenimis, *vadovavimo žmonėms* kompetencijos vertinime iš 142 dalyvavusių niekas negavo maksimalaus balo tokiose svarbiuose vadovo pareigybei subkompetencijų vertinimuose kaip: *gebėjimas dirbti komandoje, komandos valdymas*. Taip pat *strateginės kompetencijos* vertinime nei vienas kandidatas nesurinko maksimalaus balų skaičiaus vertinant *mokėjimą pokyčius planuoti ir valdyti* (Nacionalinė švietimo agentūra, 2024). 2023 metų duomenų ataskaitoje vertinant *strateginio valdymo* kompetenciją vos vienos subkompetencijos vertinime (*atvirumas pokyčiams*) tik vienas kandidatas iš 201 dalyvio surinko 5 balus, kuomet kitų subkompetencijų maksimalaus vertinimo pasiekti niekam nepavyko. Tais pačiais

metais vertinant *vadovavimo žmonėms* kompetenciją (aštuonias subkompetencijas), nebuvo nė vieno vertinime dalyvavusio asmens, kuris būtų pasiekęs 5 balų įvertinimą (Nacionalinė švietimo agentūra, 2023). Lyginant pastarųjų kelių metų švietimo įstaigų vadovų kompetencijų vertinimo vidurkių skirtingais laikotarpiais duomenis (žr. 11 lentelę), matyti, kad vadovų kompetencijų vidurkiai išlieka nutolę nuo maksimalių galimų įverčių (tokios tendencijos fiksuotos ir iki 2022 metų laikotarpio).

11 lentelė. Švietimo įstaigų vadovų kompetencijų vertinimo vidurkių palyginimas skirtingais laikotarpiais, taikant skirtingas vertinimo skales (sudaryta autorės pagal NŠA ataskaitų duomenis, 2026)

Vertinamos kompetencijos kategorija (2022-2024 metais)	Vertinimo metai ir vidutinis kompetencijų balas (skalėje iki 5)			Vertinamos kompetencijos kategorija (2025 metais)	Vertinimo metai ir vidutinis kompetencijų balas (skalėje iki 4)
	2022 metais	2023 metai	2024 metai		
<i>Asmeninis veiksmingumas</i>	3,03	3,06	3,15	<i>Asmeninis meistriškumas</i>	2,01
<i>Strateginis mąstymas ir pokyčių valdymas</i>	2,34	2,32	2,37	<i>Švietimo įstaigos ateities kūrimas</i>	1,76
<i>Mokėjimas mokytis</i>	3	3,03	3,03	<i>Švietimo įstaigos gyvenimo valdymas</i>	1,59
<i>Vadovavimas žmonėms</i>	2,48	2,43	2,49	<i>Komandos formavimas ir įgalinimas</i>	1,65
<i>Vadovavimas ugdymui ir mokymuisi</i>	2,08	1,95	1,92	<i>Lyderystė mokymui ir mokymuisi</i>	1,58

Matomas atotrūkis leidžia daryti prielaidą, kad vertinimo sistemoje taikomi aukšti kompetencijų standartai. Pažymėtina, kad vertinime dažniausiai dalyvavo jau pareigas einantys, profesinę patirtį turintys švietimo įstaigų vadovai. Tai leidžia teigti, kad vertinimo sistema pasižymi aukšta reikalavimų kartele ir yra orientuota ne tik į turimo ar pasiekto lygio fiksavimą, bet ir nuolatinį profesinį tobulėjimą. Dar labiau sumažėjusių vertinimo rodiklių 2025 metais, rezultatus gali lemti ir sisteminiai švietimo sistemos iššūkiai bei kompetencijų modelio kaita. Tokia situacija kelia klausimą, ar vertinimo sistema adekvačiai atspindi realų vadovų kompetencijų lygį, ar linkstama į žemesnius įverčius, taip ribojant galimybes diferencijuoti aukštos kompetencijos vadovus, o gal vertintojai linkę vengti maksimalių valų skyrimo. Galima kelti prielaidą, ir kad esamų vidurkių rodikliai gali būti susiję ir su aukštais kriterijais, ir su ribotu kandidatų pasirengimu keliamiems reikalavimams, ir su ne iki galo aiškiomis kompetencijų apibrėžtimis.

Pretendentų į švietimo įstaigos vadovus būtinųjų reikalavimų pokyčiai. Analizuojant teisės aktų raidą, matyti aiški tendencija griežtinti reikalavimus pretendents į švietimo įstaigų vadovus. Nuo formalų reikalavimų (aukštasis išsilavinimas ir pedagoginis stažas), kartu įtvirtinant papildomus kriterijus, susijusius su užsienio kalbos mokėjimu, nepriekaištinga reputacija ir panašiai, pereinama prie aukštesnio išsilavinimo (magistro laipsnio) bei vis didesnio dėmesio vadybinėms ir lyderystės kompetencijoms. Ilgą laiką buvęs klasikinis modelis, kuomet mokytojas kaupia patirtį ir išaugą į vadovą kinta. Reikalavimai griežtėja, bet išlieka klausimas, ar šie kriterijai pakankamai užtikrina aukštą realių vadovavimo kompetencijų lygį, kurį rodo vidutiniai esamų vadovų kompetencijų vertinimo rezultatai.

Pasirengimas vertinimui. Nors valstybė sudaro pasirengimo galimybes, jos nėra reglamentuotos bei standartizuotos. Nacionalinė švietimo agentūra teikia metodinę informaciją apie kompetencijų vertinimo kriterijus ir eigą organizuodama informacinius seminarus, tačiau oficialiame agentūros internetiniame puslapyje pabrėžiama, kas „NŠA neturi sąsajų su tokiais pretendentų kompetencijų tobulinimo mokymus organizuojančiais asmenimis, jų nekonsultuoja, nedalyvauja rengiant lektorius, mokymų programas bei užduotis ar organizuojant minėtus mokymus“ (Nacionalinė švietimo agentūra, 2026, balandžio 14c). Pasiruošimo iniciatyva priklauso nuo paties pretendento. Atsižvelgiant į tai, pasirengimo kokybė gali reikšmingai skirtis ir turėti įtakos kompetencijų vertinimo rezultatams.

Apibendrinant, Lietuvoje taikoma pretendentų į švietimo įstaigų vadovus kompetencijų vertinimo sistema yra paremta centralizuotu, procesiniu ir kompetencijomis paremtu modeliu, kuris priskiriamas Naujosios viešosios vadybos ir žmogiškųjų išteklių valdymo principams. Vis dėlto kyla klausimų, kaip sistema galėtų būti tobulintina dėl vertinimo metodų pritaikymo, pasiruošimo vertinimui, kompetencijų atitikmens realiems poreikiams, švietimo vadovų atrankos struktūros efektyvumo.

3.3. Empirinio tyrimo duomenų analizė ir rezultatų apibendrinimas

Siekiant identifikuoti esamos pretendentų į švietimo įstaigų vadovus kompetencijų vertinimo sistemos Lietuvoje tobulinimo galimybes buvo apklausti 10 švietimo įstaigos vadovų, kurie dalyvavo kompetencijų vertinime norėdami pretenduoti į švietimo įstaigos vadovus, pasibaigus vadovavimo kadencijai arba pasibaigus kompetencijų galiojimo laikotarpiui. Informantams pusiau struktūruoto interviu metu buvo pateikiami į pagrindines kategorijas ir subkategorijas suskirstyti klausimai. Toks būdas leidžia laikytis nuoseklumo nagrinėjant tyrimo metu surinktą medžiagą ir analizuoti kompetencijų vertinimo patirties ir požiūrio įžvalgas.

Pirmieji interviu klausimai (12 lentelė) skirti informantų tyrimo kontekstui sudaryti, siekiant išsiaiškinti informantų patirties ir profesinės veiklos detales, kurios gali turėti reikšmingos įtakos jų nuostatoms. Ši informacija leidžia geriau suprasti informantų pateikiamų atsakymų kontekstą, identifikuoti galimus subjektyvumo veiksnius ir užtikrinti pagrįstesnę tyrimo rezultatų interpretaciją galutinėms šio darbo formuluojamoms išvadoms.

12 lentelė. Informantų profesinės patirties ir kompetencijų vertinimo laikotarpio duomenys (sudaryta autorės, 2026)

Informantų kodas	Interviu klausimai ir atsakymai tyrimo kontekstui		
	„Papasakokite apie savo, kaip švietimo įstaigos vadovo, profesinę patirtį.“	„Kada pradėjote eiti švietimo įstaigos vadovo pareigas?“	„Kada dalyvavote švietimo įstaigų vadovų kompetencijų vertinime?“
IN.1	Karjeros raida: pradžios klasių mokytoja, pavaduotoja ugdymui. Anksti pradėjusi vadybinį darbą.	1993 m.	2013 m., 2025 m.
	Profesinės veikla šiuo metu: lopšelio-darželio direktorė. Vadovų mentorė ir lektorė.		
IN.2	Karjeros raida: valytoja, ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo mokytoja, pavaduotoja, laikinoji direktorė, direktorė.	2020 m.	2021 m.

Informantų kodas	Interviu klausimai ir atsakymai tyrimo kontekstui		
	„Papasakokite apie savo, kaip švietimo įstaigos vadovo, profesinę patirtį.“	„Kada pradėjote eiti švietimo įstaigos vadovo pareigas?“	„Kada dalyvavote švietimo įstaigų vadovų kompetencijų vertinime?“
	Profesinės veikla šiuo metu: pradinės mokyklos ir darželio direktorė.		
IN.3	Karjeros raida: dirbo pradinė klasių mokytoja ir gana anksti pajuto, kad domina vadybinis darbas ir iškart pradėjo dalyvauti konkursuose, pradžioje nesėkmingai.	2015 m.	2011 m., 2015 m.
	Profesinė veikla šiuo metu: pradinė klasių mokyklos, dalyvauja mentorių rengimo programoje, ruošiasi trečiam kompetencijų vertinimui.		
IN.4	Karjeros raida: turinti ekonomisto ir edukologijos magistro išsilavinimą. Bet ne pedagogė. Prilyginus kompetencijas – suteikta galimybė dalyvauti konkurse.	2017 m.	2017 m.
	Profesinė veikla šiuo metu: gimnazijos direktorė.		
IN.5	Karjeros raida: įgijusi visas mokytojo kvalifikacines kategorijas. 20 metų mokytojos patirtis. Vadybos kelią pradėjo privačiame sektoriuje, vėliau grįžo į valstybinį.	2023 m.	2023 m.
	Profesinė veikla šiuo metu: pradinės mokyklos direktorė.		
IN.6	Karjeros raida: mokytoja, pavaduotoja ugdymui, laikinoji direktorė, direktorė.	2019 m.	2019 m.
	Profesinė veikla šiuo metu: lopšelio darželio direktorė.		
IN.7	Karjeros raida: ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo išsilavinimas, prižiūrinti mokytoja, pradinukų mokytoja, pavaduotojos ugdymui, laikinai einanti direktorė, direktorė.	2001 m.	2025 m.
	Profesinė veikla šiuo metu: darželio direktorė.		
IN.8	Karjeros raida: kūno kultūros mokytojas, pavaduotojas ugdymui, direktorius.	1990 m.	2019 m.
	Profesinė veikla šiuo metu: progimnazijos direktorius.		
IN.9	Karjeros raida: dailės mokytoja, pavaduotoja ugdymui, direktorė.	2023 m.	2023 m.
	Profesinė veikla šiuo metu: dailės mokyklos direktorė.		
IN.10	Karjeros raida: ikimokyklinio ugdymo mokytoja, muzikos mokytoja, pavaduotoja ugdymui, direktorė.	2018 m.	2016 m.
	Profesinė veikla šiuo metu: lopšelio-darželio direktorė.		

Iš gautos informacijos apie informantų profesinę patirtį galima daryti išvadą, kad švietimo įstaigų vadovų karjera nėra standartizuota. Nors dažniausiai pastebimas nuoseklus karjeros nuo mokytojo iki vadovo vystymasis, dalis vadovų į šias pareigas patenka dėl situacinių ar išorės veiksnių, o tam tikrais atvejais – dėl netipinių profesinių pozicijų. Informantų vadybinio darbo patirtis iki kompetencijų vertinimo yra itin nevienoda – ji svyruoja nuo kelerių iki kelių dešimtmečių metų ir atitinkamai leidžia įžvelgti informantų kritinį požiūrį apie kompetencijų vertinimo procesą. Tokia patirties amplitudė rodo, kad vertinami asmenys turi iš esmės skirtingą praktinį pasirengimą vadovauti. Ir įvertinus tai, kad kompetencijų vertinimas atsirado palyginti neseniai, organizavimas vis kinta, tačiau ir vadovo kelias, ir kompetencijų vertinimo struktūra iš esmės neturi efektyvių pokyčių. Dėl šių priežasčių

vertinimo sistemoje tikslinga numatyti sistemiską švietimo įstaigos vadovų profesinį kelią, siekiant užtikrinti objektyvesnį ir kontekstui pritaikytą vertinimą.

Kompetencijų vertinimo procesas. Šioje tyrimo dalyje analizuojami informantų atsakymai, susiję su kompetencijų vertinimo procesu. Analizė grindžiama klausimais, atskleidžiančiais informantų pasirengimą kompetencijų vertinimui, pasirengimo galimybių vertinimą bei pačio vertinimo proceso eigą ir organizavimą. Švietimo įstaigos vadovo pozicija yra susijusi su didele atsakomybe. Pasirengimas kompetencijų vertinimui gali atspindėti jų individualų požiūrį į savo profesinį tobulėjimą, taip pat parodyti sistemos veikimo ypatumus. 13 lentelėje pateiktos informantų citatos iliustruoja vyraujančias respondentų patirtis ir atskleidžia pasirengimo kompetencijų vertinimui ypatumus (žr. 13 lentelę).

13 lentelė. Informantų pasirengimo kompetencijų vertinimui pobūdis ir jį lemiantys veiksniai (sudaryta autorės, 2026)

Pasirengimo pobūdis	Iliustruojanti informanto citata
Nesiruošė.	„<...> pasiruošimo neturėjau jokio, nes neįsivaizdavau, ką galima ruoštis <...>.“ (IN.1)
	„Negalvojau, kad reikia ruoštis.“ (IN.4)
	„Kompetencijų vertinimui tikrai nesiruošiau <...> buvo smalsu <...>, kad tikrai pažangūs <...> vadovai <...> tiesiog neišlaiko <...>.“ (IN.10)
Nesiruošė pirmam, ruošėsi antram.	„Pirmajam konkursui nesiruošiau visiškai <...>, tiesiog nuvažiauvau <...> pasitesti.“; „Antrajam <...> pradėjau ruoštis. Ir tada dalyvavau daugybėje įvairių lyderystės forumų <...>, reikėjo padirbėti <...> su dokumentų išmanymu.“ (IN.6)
Dalinai ruošėsi.	„Aš nesiruošiau, aš turėjau tiktais mėnesį. <...> tas pasiruošimas buvo panikos priepuolis <...> knygų pirkimas, <...> sustrategavimas nuo kurios pradėti <...> galiausiai, kai tu dirbi <...> tu neturi tam laiko.“ (IN.2)
Ruošėsi.	„2011 ir 2015 tas vertinimas buvo labai panašus, praktiškai toks pat <...>. <...> tas ruošimas jis vyko <...> tu tiesiog atsisėdi ir reflektuoji savo <...> patirtį, ką prie kokios kompetencijos turėtum pasakyti <...>.“ (IN.3)
	„Ruošiausi, tikrai ruošiausi. <...> susirašiau subkompetencijas, <...> pamąstydavau, kokie realūs pavyzdžiai prie konkrečios subkompetencijos galėtų būti. Jeigu trūkdavo informacijos iš savęs, tai pasigūglindavau, su tuo pačiu Chatgpt pasinaudodavau, truputį literatūros pavartydavau.“ (IN.7)
	„<...> tiesiog prispaudė mane tą padaryti, parašyti prašymą. Ir tik tada pradėjau galvoti <...> reikia pradėti ruoštis, to laiko nebuvo labai daug.“ „<...> svarbiausias ir efektyviausias ruošimosi būdas – yra pokalbis su kolegėmis, kurios praėjo šitą kelią, jų konsultacijos ir pasidalinimas medžiaga <...>. Kitas pasiruošimo būdas individualus – ieškojau labai daug informacijos, medžiagos pati.“ (IN.9)
Dalinai ruošėsi.	„<...> nebuvo tikslinis, kad ruošiausi konkrečiai kompetencijoms, nes tuo metu studijavau <...> tai jis (pasiruošimas) tikslingai ėjo link to rezultato pasiruošimo.“ (IN.5)
	„<...> aš šiek tiek savaitę ruošiausi.“ (IN.8)

Analizuojant informantų atsakymus paaiškėjo, kad pasirengimo lygis skyrėsi. Bendra tendencija rodo, kad šiek tiek daugiau informantų nurodė besiruošiantis kompetencijų vertinimui nei visiškai jo neplanavę. Svarbu atsižvelgti į tai, kad dauguma informantų turėjo vadovavimo patirties (jau ėjo švietimo vadovo pareigas) ir kompetencijų vertinimas jiems buvo taikomas dėl teisės aktų pakeitimų ir kompetencijų vertinimo tvarkos įvedimo. Tai reiškia, kad pasirengimas vertinimui daugeliui atveju nebuvo savanoriškas, o atsirado kaip reikalavimas. Tokia situacija gali paaiškinti neapibrėžtumą dėl pasirengimo poreikio. Dauguma informantų, kurie ruošėsi arba dalinai ruošėsi kompetencijų vertinimui pasiruošimą inicijavo patys individualiomis praktikomis: pokalbiais su jau dalyvavusiais

vertinime, literatūros skaitymu, pačio vertinimo proceso analize, o ne struktūruotomis ar organizuotomis priemonėmis.

Aptarus informantų pasirengimo kompetencijų vertinimui tendencijas, tikslinga analizuoti, kaip jie vertina prieinamas pasirengimo galimybes, todėl aktualu išnagrinėti informantų atsakymus į klausimą apie mokymus, kursus ir kitus informacijos šaltinius, kurie galėtų būti laikytini kaip pasiruošimo kompetencijų vertinimui priemonėmis. Nė vienas informantas neįvardijo aiškių, struktūruotų pasiruošimo galimybių („<...> aš ieškojau galimybių ir aš jas atradau.“ (IN.2); „<...> kiekvienas turi atrasti savo kelią.“ (IN.9)). Dažniausiai buvo minima Nacionalinės švietimo agentūros konsultacija („pradėjo agentūra informacinius tokius seminarus rengti, bet tai nėra kažkoks mokymas“ (IN.3); „<...> ten buvo galima užsirašyti vienos dienos gal ar pusės dienos konsultacijai.“ (IN.4); „<...> į vadovo poziciją yra galimybė konsultuotis.“ (IN.5); „<...> teko dalyvauti vienos dienos tokiam konsultaciniam seminare <...>.“ (IN.10)). Informantai minėjo tokias pasirengimo galimybes kaip konsultacijas ir mokymus („Kalbant apie galimybių lauką <...> tai jų yra. Yra konsultacijos, yra mokymai.“ (IN.5)), „<...> agentūra <...> organizavo labai fainų seminarų <...>.“ (IN.8)), „<...> dalyvavau keturių dienų mokymuose vadovų rezervo <...>. Iš tikrųjų turėjau galimybę mokytis iš facilitatorių.“ (IN.10)), tačiau tai vėl parodė individualų informantų požiūrį ir galimybių pasiruošti paieškas, nes buvo ir tų, kurie, priešingai, sukritikavo kompetencijų vertinimui organizuojamus kursus: „<...> yra ugdymo meistrai <...>, kurie paima iš žmonių pinigus ir visišką „falšą“ duoda, absoliučią nesąmonę. <...> (vadovas) bet ką sumokėtų, kad pasiruoštų, o ruoštis nėra kur.“ (IN.1); „Konsultacijose apie kažkokius mokymus tikrai nesakė ir net nerekomendavo“. „<...> tie, kurie mokymus organizuoja, tai nežino nei tų situacijų, nei kas ten konkrečiai bus.“ (IN.7)). Kadangi visi respondentai jau buvo esami vadovai, laikinai einantys vadovai arba pavaduotojai prieš laikant kompetencijas, tendencingai matomi atsakymai apie pasiruošimą vertinimui iš praktinio patyrimo: „<...> jeigu turi patirčių, tai tau užtenka tam išlaikymui ir tų patirčių be pasiruošimo. <...> jeigu tu šviežias turėsi kažkokį administravimo ypač švietimo administravimo magistrą <...> tai labai galimas daiktas (išlaikysi).“ (IN.4); „Taip yra bendrieji, bet manau, kad labai daug tokio gilaus pasiruošimo yra kito nematomo.“ (IN.6); „NŠA rekomenduoja literatūrą. <...> pirkti tų knygų nėra <...>, jos be galo senos“. „aš atsiverčiau ISM (švietimo lyderystės magistrantūros) užrašus.“ (IN.7); „<...> statistika rodo, kad švietimo vadovų kompetencijų vertinimą geriausiai išlaiko pavaduotojai ugdymui.“ (IN.10)). Informantų atsakymuose atsiskleidė ir kritiškas požiūris į pasiruošimo galimybes pabrėždami jų ribotumą („<...> aš nežinau, kodėl Lietuvoje neleidžia žmonėms pasirengti, o leidžia statistiškai dalyvauti.“ (IN.1)) ir ilgą laiką nesikeičiančias analizuojamas situacijas vertinimo metu, kurios tampa lengvai prieinama pasiruošimo metodika („Po dešimt metų <...> tos istorijos <...> tos pačios. <...> mes galime, kaip sako, pasiruošti kažkiek šitam vadovų vertinimui.“ (IN.10)). Apibendrinant, pasirengimo galimybės kompetencijų vertinimui nėra aiškiai struktūruotos, dažniausiai grindžiamos asmenine iniciatyva ir patirtimi, o jų ribotumas rodo sisteminio pasiruošimo ar ruošimo organizavimo trūkumus.

Nors kompetencijų vertinimo proceso eiga ir organizavimas nebuvo vertinami neigiamai, informantų atsakymuose išryškėjo kitos probleminės sritys:

- vertintojų kompetencijos kritika („<...> nei vieno nebuvo profesionalo šitoj vertinimo komisijoje. Buvo pasamdyta privati psichologijos kompanija. <...> iš pusiausvyros išmušdavo po penkių minučių: „Gal norit baigti ar dirbam toliau?“.“ (IN.8); „<...> tas žmogus, kuris

- su manim bendravo <...> turėjo prastus mokytojus, šiaip turėjo prastą reputaciją mokykloje, apie mokyklą viskas vien tik juodom spalvomis.“ (IN.9);*
- *vertintojų metodikos kritika („<...> yra tas jausmas <...>, kad tu su savo patirtimi visa ateini ir tavęs klausinėja tokių primityvių dalykų ir kurių kelis kartus perklausė.“ (IN.1); „<...> įsivaizdavau, kad tas vertinimas reikalingas, kad tave įvertintų kaip asmenybę <...> kiek tu sugebi iš savęs valdyti situaciją, kokį tu turi požiūrį, kokios tavo vertybės švietimo klausimu <...>. Kai kur aš pajutau, kad reikėjo išmoktojo varianto.“ (IN.4);*
 - *praktiniai organizaciniai sunkumai („Daugiausiai kelia (streso) <...> tai parkavimo problema. <...> Aš manau, kad tu turi ateiti visiškai ramus.“ (IN.6);*
 - *komunikacijos stoka („Kai tu užsiregistruoji kompetencijų vertinimui, tu negauni tikslios informacijos kada bent jau apytiksliai tave pakvies vertinimui <...>, būtų gerai žmogui <...> nusiteikti tiems dalykams ir susidėlioti savo planus <...>.“ (IN.7);*
 - *vertinimo metu patiriama įtampa („<...> pjaunantis klausimai yra ta emocija.“ (IN.1); „<...> daug įtampos, tai irgi koreliuoja su vadovo darbu.“ (IN.4); „Aš jau žmogus su patirtimi <...>, aš pusvalandį nežinojau, kur aš palikau savo automobilį, aš surūčiau tris cigaretes ir aš atsigavau.“ (IN.8); „<...> procedūra panašiai <...>, kai aš pretenduoju į leidimą ginklui arba skrydžiui ilgalaikiam į kosmosą“. (IN.9).*

Nors kompetencijų vertinimo organizavimo ir eigos procesas vertinami sklandžiai, tačiau informantų patirtys išryškino įvairialypius aspektus, kurie turėjo įtakos bendram požiūriui į vertinimo procesą. Apibendrinant visų trijų klausimų analizę galima teigti, kad kompetencijų vertinimo procesas matomas kaip iš dalie struktūruotas, tačiau pasigendama aiškumo ir nuoseklumo pasirengimo etape, o pati vertinimo procedūra, nors ir organizuojama sklandžiai, pasižymi įvairialypiais patiriamais asmeniniais iššūkiais.

Vertinimo turinys ir kriterijai – tai kita tyrimo kategorija, kuri leidžia atskleisti, kaip informantai suvokia pačias vertinimo užduotis, vertinimo kompetencijas bei jų atitikimą vadovo veiklai. Šioje dalyje analizuojami ir informantų atsakymai apie vertinimo kriterijų aiškumą ir vertinimo objektyvumą. Analizuojant informantų atsakymus į klausimą „Kokias užduotis kompetencijų vertinime teko atlikti?“ išryškėjo, kad vertinimo procese dominavo keli pagrindiniai užduočių metodai: grupinės užduotys (IN.1-IN.5; IN.8-IN.10) individualios užduotys (IN.1, IN.3, IN.4, IN.7, IN.9, IN.10) asmeninis pokalbis interviu metodu (IN.1, IN.3, IN.4, IN.7, IN.9, IN.10). Grupinėse užduotyse buvo sprendžiamos imituojamos situacijos („<...> pirma užduotis buvo grupinė, kur mes visos turėjome spręsti pateiktą tam tikrą užduotį.“ (IN.9), stebimas dalyvių bendradarbiavimas („<...> pradžia yra apie bendravimą ir bendradarbiavimą, tai reiškia, kad tu visokių mokytojų turėtis, visokių situacijų patirsi <...>.“ (IN.5) ir lyderystės raiška („<...> greičiausiai buvo atliekama analizė pozicijų lyderio . <...> diskusijoje, mus stebėjo.“ (IN.10). Individualių situacijų užduotys apėmė dokumentų analizę („individuali užduotis <...> buvo paduotas pluoštas dokumentų.“ (IN.3); „<...> tvarkų išmanymas <...>, sprendiniai, kurie turi būti, padaromi pagal tvarkos aprašus, pagal įstaigos nuostatus.“ (IN.6), situacijų sprendimus („antra užduotis <...> situacijų analizė <...>.“ (IN.1); „pirmiausia paduoda begalę situacijų <...>.“ (IN.4), prioritetų dėliojimą („<...> užduotis, kai yra tas paketas situacijų, kurias tu turi sudėlioti pagal prioritetus ir papasakoti, kaip spręsi.“ (IN.7). Reikšmingiausia ir daugiausiai patirčių aptarimo sulaukusi užduotis buvo individualus pokalbis su vertintojais, kurio metu buvo gilinamasi į informantų patirtis ir reakcijas į situacijas („<...> tas vertinimas yra apie atsparumą vadovų ir apie supratimą, jeigu tave erzina, <...> arba nežinojai sprendimų, arba čia ir dabar nesuvaldei savo kažkokios emocijos, tai darbe jų yra dvigubai daugiau.“

(IN.5) bei kompetencijas („<...> interviu <...> vertintojas įvardindavo, kokia kompetencija bus vertinama.“ (IN.7). Vis dėlto iš patirčių įvairovės galima išskirti tam tikros problematikos sritis. Pirmiausia pastebima, kad ne visada aišku, kas yra vertinami: ar konkretūs sprendimai („<...> delegavimo tokią užduotį, kur reikia susidėtioti įvairius konfliktus.“ (IN.5), ar kandidato elgsena („<...> kur tu nežinai, ar gerai, kad tu čia labai aktyvus, ar čia gerai, kad tu pasyvus.“ (IN.4); „<...> buvom filmuojami <...>, tai labai, labai erzindavo žmones <...>.“ (IN.10), ar komunikacija („<...> ne tiek svarbu, kaip tu išspręsi, kokie ten tavo sprendimai bus, bet kiek tu ramiai struktūruotai kalbėsi, komunikuosi ir leisi, kad tave užfiksuotų kalbant.“ (IN.6) Kadangi visi informantai iki vertinimo jau turėjo vadybinės patirties, tikslingumo klausimą kėlė formuluojamų užduočių tikslingumas. Informantai pabrėžė jų dirbtinumą („<...> man atrodė, kad ten kartais net tiesiog provokatyvu <...>.“ (IN.5) ir perteklinį formalumą („Protokolas (vertinimo) paslėptas visada. Net išorės vertinimas ateina, mes visi matome internete protokolus.“ (IN.1). Galiausiai informantai išskyrė ir aukštą įtampos lygį, kuris įžvelgiamas kaip kompetencijų vertinimo dalis („<...> eini vienas į atskirą tokį kambariuką, sakyčiau, visai nejaukiai apstatytą. Ties viduriu kambario pastatytas staliukas, kamerytė ir taip sėdi, <...> prieblanda.“ (IN.4); „<...> giluminis pokalbis, interviu, <...> bejausmiu veidu sėdi ir klauso.“ (IN.1), o tai leidžia vertinimą interpretuoti kaip iš dalies ir psichologinio pobūdžio. Atsižvelgiant į tai, kad informantai skirtingai interpretavo vertinimo užduočių paskirtį rodo neaiškią kompetencijų vertinimo sistemos apibrėžtį. Svarbu pabrėžti, kad nepaisant skirtingais laikotarpiais atlikto kompetencijų vertinimo, informantų patirtis rodo, jog vertinimo užduočių struktūra iš esmės kito mažai, o tai formuoja klausimą dėl vertinimo modelio efektyvumo, ar tikrai užduočių formatas leidžia adekvačiai įvertinti švietimo įstaigos vadovų reikalingas kompetencijas, atsižvelgiant į kintančių švietimo sektoriaus iššūkius ir augančius reikalavimus ateities kompetencijoms.

Atsižvelgiant į tai, kokios įvairialypės užduotys buvo pateiktos, svarbu įvertinti informantų nuomonę apie tai, kokias jų nuomone kompetencijas šios užduotys leido atskleisti. Keturi iš dešimt informantų atsakė, kad pakankamai aiškiai identifikavo vertinamas kompetencijas („Net konkrečiai įvardina, kokią kompetenciją vertins.“ (IN.7); „<...> praktiškai viskas buvo.“ (IN.8), o kitų atsakymuose atsiskleidė tam tikras neapibrėžtumas („<...> iš klausimų sunku buvo spręsti, kuri konkrečiai kompetencija yra vertinama.“ (IN.2); „Taip visiškai aišku galbūt ne.“ (IN.3); „<...> nelabai jaučiau, ar čia tai įvertino, ar neįvertino.“ (IN.4). Toks nuomonės pasiskirstymas apibrėžia neaiškumo aspektą, nors pati procedūros paskirtis nurodo, kad tai turėtų būti informatyviausias ir labiausiai pretendams suprantamas aspektas. Taip pat svarbu atkreipti dėmesį į informantų atsakymuose užkoduotas problemines sritis (žr. 14 lentelę).

14 lentelė. Informantų įžvalgos apie kompetencijų vertinimo aspektus (sudaryta autorės, 2026)

Probleminis aspektas	Iliustruojanti citata
Kompetencijų ir vadovų savybių neatitikimas	„Geru vadovu padeda kiti dalykai tapti. Jame vertybinės nuostatos <...> užima kokį 80 procentų, ko kompetencijų vertinimas nepatikrins niekada.“ (IN.1)
Teorinių žinių dominavimas	„<...> pavyzdžių buvo daugiau iš teorinės pusės, o ne iš praktinės <...>, vadinasi, nebūtinai vertinime įvertina tavo praktinius gebėjimus.“ (IN.5)
Vertinimo neapibrėžtumas	„<...> kur kas ir kaip man tikrai nėra, <...> gal sudarytojai aišku, bet man daug aptakių dalykų.“ (IN.6)
Kontekstinis nepritaikymas	„Tai buvo labai blogai padaryta, nes bet kokio lygio vadovo.“ (IN.8)
Nepasitikėjimas vertintojais	„<...> įdomu, ar suprato vertintojai.“ (IN.9)

Informantai atskleidė problemines sritis, kurios neatliepia kompetencijų įvertinimo tikslo. Buvo nurodyta, kad nevertinami asmeniniai vertybiniai aspektai, kurie yra esminiai vadovo veikloje (IN.1). Taip pat teorinės žinios galimai vertinamos aukščiau nei praktiniai įgūdžiai (IN.2.). Abejonių gali kelti vertinimo skaidrumas ir nuoseklumas, nes vertinimo turinys įvardijamas kaip „aptakus“ (IN.6.). Atkreiptinas dėmesys, ir kad vertinimo užduotys dažniausiai grindžiamos bendrojo ugdymo mokyklų situacijomis, nors vertinime dalyvauja įvairių švietimo įstaigų vadovai (IN.8). Galiausiai išvelgiama, kad kompetencijų vertinimo rezultatams įtakos gali turėti vertintojų interpretacijos (IN.9).

Apibendrinant galima teigti, kad nors kompetencijų vertinimo paskirtis atlieka reikšmingą vaidmenį atrenkant potencialius švietimo įstaigos vadovus, vienas pagrindinių aspektų, kompetencijų vertinimo aiškumas, informantų pasisakymuose išvelgiamas kaip neaiškiai iškomunikuotas ir realių svarbių savybių neatitinkantis.

Toliau analizuojant kompetencijų vertinimo turinį pastebima, kad dauguma (šeši iš dešimt ir vienas iš dalies) informantų pritarė, kad vertinamos kompetencijos atitinka realius darbo reikalavimus („<...> visos, kurios vertinamos vertinime, jos visos reikalingos vadovo praktiniame darbe.“ (IN.1); „<...> tos kompetencijos, kurios yra vertinamos, jos ir turi būti vertinamos.“ (IN.2); „Šiaip tai iš tikrųjų atitinka daug.“ (IN.6). Tačiau buvo pastebėti keli niuansai, kurie informantus privertė suabejoti vertinamų kompetencijų realiaame darbe pritaikymu:

- vertinamų kompetencijų taikymas praktikoje ribojamas dėl darbo specifikos ir perteklinių darbų (susijusių su švietimo reformomis ir pertvarkomis): „<...> vadovo kasdienybėje <...> masė reikalų, kurie neleidžia tau dirbti savo kompetencijų ribose.“ (IN.1);
- kompetencijų vertinimo procese dominuoja teoriniai aspektai, kurie nebūtinai taikomi praktikoje: „<...> aš tiksliai susiejau teorinį dalyką su praktiniu. Ir tiesiog taip manipuliavau.“ (IN.5);
- vertinamos kompetencijos ne visada atspindi skirtingų švietimo sektorių specifiką: „<...> mano atsakymai siejosi su mano darbine patirtimi <...>, kompetencijas vertina neskirstant pagal ugdymo įstaigas <...>.“ (IN.9).

Apibendrinant galima teigti, kad nors vertinamos kompetencijos iš esmės laikomos atitinkančios vadovo veiklą, informantų atsakymuose atsiskleidžia jų taikymo ribotumai praktikoje ir tinkamumas konkrečioms pareigoms. Akivaizdu, kad vertinimo sistema yra orientuota į bendrą kompetencijų modelį, tačiau realybėje kompetencijas laikosi vadovai žinodami, kurios įstaigos konkurse vadovo pozicijai užimti jie dalyvaus, todėl kompetencijų vertinimas ne visuomet pilnai atliepia veiklos ypatumus.

Kompetencijų vertinimo proceso vienas svarbiausių aspektų yra vertinimo kriterijai. Analizuojant informantų atsakymus apie vertinimo kriterijų aiškumą ir pagrįstumą pastebėtas kontrastingumas, leidžiantis išskirti probleminius aspektus (žr. 15 lentelę).

15 lentelė. Vertinimo kriterijų aiškumo ir pagrįstumo probleminiai aspektai (sudaryta autorės, 2026)

Probleminis aspektas	Iliustruojančios citatos
Vertinimo kriterijų neaiškumas	„Šiaip nepristatė niekas tų kriterijų iš tikrųjų. Aš jų nežinojau.“ (IN.3); „<...> kodėl gavau visų tiek (balų) – nežinau.“ (IN.4); „<...> kai tiesiogėjau <...> nepasirodė, kad neaišku, bet <...> kai gavau įvertinimus, tai man daug klausimų kilo.“ (IN.5); „<...> galimai galėtų būti dėl aiškumo <...> aukščiausio (vertinimo) lygio aprašai <...>.“ (IN.6).

Probleminis aspektas	Iliustruojančios citatos
Grįžtamojo ryšio trūkumas	„Dabar <...> jau yra patirties, tai jau aš <...> įsivaizduoju, kas tai turėtų būt ketvertui, kas tam turėtų būti vienetui.“ (IN.3); „<...> kodėl gavau visų tiek (balų) – nežinau.“ (IN.4); „<...> tam tikras vietas aš norėjau padiskutuoti.“ (IN.5)
Vertinimo skalės kaita ir neaiškumas	„Keli pakeitimai buvo <...> visi buvo vadovams į blogąją pusę.“ (IN.1); „<...> galėtų būti tokia didesnė iliustracija, ko jie tikisi <...>, tai tau yra paprasčiau pademonstruoti.“ (IN.4); „<...> vertinimo skalę aš neigiamai vertinu, nes <...> neaiški. <...> ji turėtų būti skaidresnė, o ne taip: iš dalies atitinka, iš dalies supranta...“ (IN.8).
Vertinimo klausimų nenuoseklumas	„<...> švietimo įstaigų vadovas yra vienintelė vadovų grupė, kuri yra persekiojama šitokio pobūdžio būdu.“ (IN.1); „<...> ilgą laiką dirbė vadovai <...>, bet vertinimo metu buvo tiesiogiai klausta, o ką sako teorija? <...> kitas klausimas: ar šiuolaikinė, ar sovietinė...“ (IN.9); „<...> aš iš principo nesupratau tik tai vieno dalyko, kodėl man buvo uždavinėjamas tas pats klausimas <...>, galbūt <...> mane tampė.“ (IN.10).
Kontekstinis nepritaikymas	„Aš šioje vietoje matau didelį spaudimą, kad vadovas turi būti labai aukštų kompetencijų ir lygi tas vertinimas tampa krauju uždirbtas.“ (IN.1); „<...> nepasikeitė <...> visos situacijos buvo iš mokyklos. <...> diskriminacija darželių vadovams <...>, neformalaus ugdymo įstaigų vadovams.“ (IN.7)
Vertinimo patikimumas	„<...> kiek tu turėtum tos patirties ir koks kietas besijaustum, tau tiesiog nepasiseka. Sėkmė čia tikrai yra reikalinga.“ (IN.10)

Vertinimo kriterijų aiškumo ir pagrįstumo analizėje pirmiausia išryškėjo, kad informantams ne visada buvo pristatyti kriterijai, o gauti įvertinimai kartais buvo nesuprantami ir kėlė klausimų, dėl kurių trūko galimybės juos aptarti ir geriau suprasti tolimesnei refleksijai. Taip pat atsiskleidė grįžtamojo ryšio trūkumas. Informantai po vertinimo ne visada buvo patenkinti įvertinimu, nesuprasdavo skiriamų arba neskiriamų balų pagrįstumo. Nors nuo 2026 metų sausio mėnesio kompetencijų vertinimas nebeturi termino, informantų nuomone, galiojantys vertinimai dėl vertinimo kaitos apsunkina vertinimo interpretavimą, didina atskirtį bei patiriamą spaudimą ir natūraliai kelia nepasitikėjimą kuriamą vertinimo sistema. Ne kartą prie skirtingų interviu kategorijų minėtas pasireiškiantis klausimų pakartojimas šiuo analizės aspektu taip pat gali būti priskiriamas vertinimo proceso nenuoseklumui, emociniam krūviui ir nesuprantamai jų paskirčiai. Taip pat skirtinguose interviu etapuose taip pat ir šiame išskirtas vertinimo turinio nepritaikymas skirtingiems švietimo įstaigų sektoriams informantams kėlė klausimų dėl vertinimo universalumo ir tinkamumo. Galiausiai atsiskleidė kompetencijų vertinimo patikimumo problema, nes, informantų nuomone, vertinimo rezultatus lėmė ne tik realūs gebėjimai, bet ir atsitiktinės aplinkybės bei sėkmės faktoriai.

Apibendrinant kompetencijų vertinimo kriterijų aiškumas ir pagrįstumas nėra aiškus ir mažina pasitikėjimą šiuo procesu, nes nors sistema laikytina formali bei struktūruota, informantų patirtys atskleidžia jos aiškumo, pagrįstumo ir nuoseklumo trūkumus.

Analizuojant kompetencijų vertinimo objektyvumą išryškėjo, kad dauguma informantų objektyvumą vertina kritiškai. Informantų atsakymuose išsiskyrė itin emociingi pasisakymai, kurie leidžia teigti, kad kompetencijų vertinimo objektyvumo klausimas yra diskutuotina tyrimo sritis. Informantai pabrėžė, kad vertinimo procese neišvengiamai veikia žmogiškasis faktorius:

- vertintojų asmeninės nuostatos: „*Aš jaučiau neapykantą kaip vyrui ir kaip mokyklos vadovui iš tos moteriškės. <...> aš jaučiausi kaip terorizuojamas žmogus <...> moters, kuri viską turi savo rankose.*“ (IN.8);
- vertintojų skirtingas situacijų interpretavimas: „*vertino komanda <...>, labai skirtingai tą patį faktą vertina.*“ (IN.6); „*Kiekvienas vertintojas gali suprasti tavo žodžius ir patirtį vertinti kitaip.*“ (IN.9);
- vertintojų požiūris į emocines reakcijas: „*yra čia ir tas simpatijų, antipatijų klausimas. Yra žmonės sustresuoja ir neaišku, kaip tada tas vertintojas reaguoja.*“ (IN.7).

Informantų atsakymai atskleidė abejones dėl vertinimo ataskaitų patikimumo ir asmeniškumo. Jo apibūdinamos kaip šabloninės („*<...> matau ataskaitas vienodas. <...>. Jos labai šabloninės. <...> trys žodžiai skiriasi, bet pažymiai skiriasi ženkliai.*“ (IN.1); „*<...>, kai gavau ataskaitą <...> vietomis man buvo sunku patikėti, kad čia apie mane.*“ (IN.3). Abejones dėl vertinimo individualumo ir patikimumo pastiprino situacijų įvardijimas, kuomet ataskaitose pasitaikydavo techninių nesklandumų dėl nepakeistų asmens duomenų: „*<...> esu mačiusi kelių kompetencijų vertinimus su ne jų vardais.*“ (IN.1). Informantai taip pat kėlė klausimą dėl vertinimo validumo – ar per ribotą kelių valandų laiką yra įmanoma visapusiškai atskleisti vadovo kompetencijas, kurios formuojasi per ilgalaikę patirtį: „*<...> vertintojams yra, na, be galo sudėtinga užduotis tą žmogų vertinti teisingai ir objektyviai per tas keturias, penkias valandas.*“ (IN.3). Tam tikros išvalgos leidžia kelti klausimą ir dėl objektyvaus vertinimo standartizavimo, kadangi skirtingų vertintojų taikomi vertinimo principai lemia nevienodus įvertinimus: „*<...> jis (objektyvumas) labai yra priklausantis nuo vertintojo. <...> gausit dviem balais žemiau, negu galėtum gauti. Ir tai visada pasitvirtina.*“ (IN.1). Vertinimo objektyvumo ribojimas išvelgiamas ir dėl nepakankamai aiškių kriterijų išdėstymo, nes pretendentai nežinodami vertinimo lūkesčių gali netinkamai atskleisti savo kompetencijas: „*<...> jeigu kalbėti apie objektyviai, tai tas turėtų būti pristatoma iš anksto, <...> kai kur net nepagalvojau, kad man tą ir pasakyti reiktų.*“ (IN.5). Informantų atsiliepimuose išvelgiamas ir vertinimo sąlygų nelygybės požymis, minima, kad vertintojo kompetencija ir pozicija gali skirtis priklausomai nuo kandidato atstovaujamos švietimo įstaigos tipo, o tai kelia abejonių dėl vienodų vertinimo sąlygų: „*<...> mane pasiėmė ta viršesnioji. <...> lyg ir sakė: „Jūs į gimnaziją, tai prašom su manimi“. Tai reiškia jau, matyt, kompetentingiausi mane vertino.*“ (IN.4).

Apibendrinant galima teigti, kad kompetencijų vertinimo objektyvumas užtikrinimas praktikoje susiduria su reikšmingais iššūkiais, kurie riboja proceso skaidrumą. Vertinant kompetencijų vertinimo objektyvumą išryškėja vertinimo skirtumai, ataskaitų kokybės trūkumai, nevienodos vertinimo sąlygos, o tai leidžia abejoti kompetencijų vertinimo pagrįstumu.

Kompetencijų vertinimo proceso analizė parodė, kad nors sistema yra struktūruota ir vykdomi tikslai nustatyti reikiamas švietimo įstaigų vadovų kompetencijas, informantų patirtys atskleidžia reikšmingus įgyvendinimo trūkumus. Kritikuojamas ir pasirengimas vertinimui, ir nepakankamas aiškių gairių nustatymas. Nors pats organizavimas iš esmės vertinamas teigiamai, vertinimo aiškumas ir kriterijų pagrįstumas dažnai buvo minimas kaip iššūkis, kurie informantams trukdė pasitikėti vertinimo sistema. Ypač diskusinis klausimas buvo apie objektyvumą, kuris buvo grindžiamas tokiais trūkumais kaip: nevienodos vertinimo sąlygos, vertintojų vertinimo skirtumai, vertinimo formalizavimas, o ne adaptavimas – tai leido abejoti vertinimo nuoseklumu ir pagrįstumu.

Vertinimo patirtys ir problematika. Šioje kategorijoje analizuojamos informantų kompetencijų vertinimo patirtys ir su jomis susijusi problematika. Ankstesnėje analizėje probleminiai kompetencijų

vertinimo aspektai išryškėjo natūraliai atsakant į kitus klausimus, o šioje kategorijoje jie analizuojami remiantis tiesioginiais atsakymais apie informantų patirtus iššūkius ir sistemos trūkumus. Nepaisant išsakytų kritinių pastebėjimų, svarbu kompetencijų vertinimo procesą įvertinti ir iš naudos perspektyvos.

Analizuojant informantų atsakymus apie kompetencijų vertinimo naudą, matyti, kad ji vertinama skirtingai ir dažniausiai siejasi su ne pačiu vertinimo procesu, o su asmenine patirtimi ir refleksija. Vertinimo nauda pasireiškia skirtingais aspektais, priklausančiais nuo jų patirties, lūkesčių ir netgi profesinio konteksto. Remiantis gautais duomenimis, galima išvelgti ir išskirti kelis kompetencijų vertinimo naudos tipus (žr. 16 lentelę).

16 lentelė. Informantų išskirti kompetencijų vertinimo naudos tipai (sudaryta autorės, 2026)

Skirtingi naudos tipai	Iliustruojančios citatos
Formali nauda	„Kompetencijų vertinimas yra tik spektaklis, kurį tu gali vaidinti penkis kartus.“ (IN.1); „Man tik tai nauda yra, kad aš turiu tą popierių.“ (IN.2); „<...> kai jis nulemia tolimesnius žingsnius ir karjeros galimybes, jau aš noriu, kad vis dėlto jis būtų <...> nekeliantis jokių klausimų.“ (IN.5).
Nauda tobulėjimui	„<...> savirefleksijai, asmeniniam augimui nauda yra.“ (IN.3); „<...> pasitikrinimas šioks toks <...> savivertės, <...> ten jie daug žmonių vertina ir tu kažkaip tinki.“ (IN.4); „Aš jaučiu, <...> davė to labai tokio postūmio įsigilinti į tvarkas.“ (IN.5); „Naudinga, naudinga tikrai buvo naudinga. Aš tik tikėjaisi truputį išvadose daugiau sau patarimų gauti.“ (IN.6).
Nauda kaip patirtis	„Naudinga vien tai, kad tai patirtis.“ (IN.3); „<...> jeigu filosofiškai <...> tai taip. Viskas, ką mes gyvenime vieną kartą patyriame, yra faktas, kad naudinga.“ (IN.9); „<...> tai yra savotiška patirtis, kuri yra mano ir man davė tikrai daug naudos.“ (IN.10).

Dalis informantų kompetencijų vertinimo naudą siejo su formaliu aspektu, išskirdami, kad vertinimas yra reikalingas dėl dokumento, kuris leidžia pradėti arba tęsti profesinę veiklą. Šis procesas buvo įvardintas ir kaip imituojantis, todėl keliantis abejonių dėl realios vertės. Tačiau dalis informantų nepaisant taisytinų vertinimo aspektų, visgi pritarė, kad kompetencijų vertinimas padeda identifikuoti tobulintinas sritis ir sukuria naudą profesiniam augimui – vienus informantus paskatino įsigilinti į teisės aktus, kitus – analizuoti situacijas, trečius – stiprinti turimus gebėjimus. Dalis informantų kompetencijų vertinimo rezultatą įžvelgė pačio proceso išgyvenime ir patyrimo.

Įdomu tai, kad kompetencijų vertinimo naudą dalis informantų įvertino iki jam įvykstant ir po jo. Vienas iš informantų įvardijo, kad pasirengimo procesas skatino mokymąsi, savarankišką analizę ir profesinį tobulėjimą: „Naudingiausia buvo iš tikrųjų tas laikmetis, kada aš ruošiausi tam vertinimui <...>. Tai vertinčiau didesnę indėlį, man kaip asmeniui, o ne pats kompetencijų vertinimas kaip faktas.“ (IN.9). Tarp atsakymų buvo ir mintis apie kompetencijų naudą vėlesniame laikotarpyje – pradėjus dirbti vadovo darbą, kuomet praktikoje pasireiškė supratimas apie vertinimo metu vykdytas metodikas: „<...> save įsivertinti tada, kai atsisėsi į tą smagią kėdę, tada pajunti, kiek daug nežinai.“ (IN.4).

Atskiruose informantų pasisakymuose buvo užsiminta apie galimą išorinių veiksnių įtaką galutiniam atrankos rezultatui, į kurio procesą įeina kompetencijų vertinimas pretendentams į švietimo įstaigos vadovus. Buvo išskiriamas politinis kontekstas, kuris leidžia abejoti kompetencijų vertinimo proceso

nepriklausomumu: „*Tu gauni gerą balą ir ateini <...>, ir ateina <...> socialdemokratų partijos narė <...> ir ji laimi <...> Todėl, kad meras yra socialdemokratas.*“ (IN.1). Tuo tarpu kito informanto nuomone, kad kompetencijų vertinimas kaip tik yra kaip tam tikras filtras, padedantis užtikrinti didesnę vadovų atrankos skaidrumą: „*Aš sakyčiau reikia (kompetencijų vertinimo), <...> nes per didelę įtaką gavo politikai, tai čia savotiškas filtras.*“ (IN.8).

Apibendrinant – kompetencijų vertinimo nauda suvokiama nevienareikšmiškai. Ji siejama ir su asmenine patirtimi, ir su savirefleksijos poreikiu, ir profesiniu tobulėjimu. Dalis informantų šių aspektų neįžvelgė, o nurodė tik praktinę naudą dėl formalaus etapo įgyvendinimo. Apskirtai galima teigti, kad kompetencijų vertinimo nauda atskleidžiama ne pačiame vertinimo procese, o per pasirengimą ir refleksiją.

Analizuojant informantų atsakymus apie vertinimo metu patirtus iššūkius ir kompetencijų vertinimo trūkumus, išryškėjo keletas pagrindinių probleminių aspektų, kurie susigrupuoja į kelias iššūkių kryptis (žr. 17 lentelę).

17 lentelė. Kompetencijų vertinimo iššūkiai ir probleminiai aspektai (sudaryta autorės, 2026)

Patirti iššūkiai	Probleminius aspektus iliustruojančios citatos
Psichologinė įtampa	„Toks psichologinis <...> patikrinimas.“ (IN.2); „Viena iš pretendenčių <...> atėjo iš vertinimo apsiverkusi <...> neturėtų taip būti.“ (IN.9); „perklausinėjimas.“ (IN.3); „<...> ateini <...> įmestas į kažkokį uraganiuką. <...> išėini nelabai susivokdamas.“ (IN.4); „<...> individualaus pokalbio situacijose pasijunti bejėgiškas. Tai toks presingo ir tokio emocinio išbalansavimo jausmas buvo.“ (IN.5); „<...> atmosferas sukurtą nepadedą tam vertinimui, kad jis būtų toks iš jų pusės atrodytų palankus.“ (IN.10).
Trukmė ir apimtis	„Tai yra labai, labai ilgu. <...> Apie keturias valandas.“ (IN.2); „<...> jeigu imti kažkokias ten geriausia patirtis verslo organizacijų, tai tikrai niekas jokio vadovų kompetencijų nevertina per keturias valandas.“ (IN.3).
Grįžtamasis ryšys	„<...> reikėjo atsigauti <...>. <...> tas laukimo laikas (ataskaitos) <...> tai keičia tavo likimą, kas susiję su darbu. <...> Tu kalbi pats su savimi.“ (IN.2); „<...> palaikymo visai iš jų (vertintojų) nebuvo.“ (IN.3); „<...> stovi kamera, vertintojas sėdi akmeniniu veidu, jokių emocijų nerodo ir nieko paklausti negali.“ (IN.10); „<...> jeigu jau einam į šitą vertinimą, kuris kainuoja žmogui pastangų, tai visai tą atgalinį ryšį norėčiau gauti sau naudingą.“ (IN.7).
Vertinimo turinys ir forma	„<...> aš jaučiau, kad norėjo, kad atsakyčiau, kai ką papunkčiui, kaip vadybos vadovėlyje parašyta.“ (IN.4); „Tu esi priklausomas nuo tos komandos, kuri susirinko. Ir tu nebūtinai gali iki to rezultato ateiti, nes visi lyderiai ir gali būti kažkas uždominuojančias.“ (IN.6); „<...> vadovams keliami tokie išpūsti ir pertekliniai reikalavimai. <...> O seimo nariai <...> tai toks neadekvatumas tada Lietuvoje.“ (IN.9); „Kompetencijas laikėsi patyrusi, visą gyvenimą dirbusi gimnazijos vadovė. Jinai gavo tiek pat balų kiek aš <...>, nu, taip negali būti.“ (IN.9). „Man nepatiko loginio mąstymo užduotis. Aš esu toks žmogus, man reikia pagalvoti, o ten buvo skirtas laikas. Pasisekė man, <...> bet daug ką spėlioju, tiesiog spėlioju.“ (IN.10).
Praktiniai sunkumai	„<...> tu blaškaisi su savo automobiliu.“ (IN.1); „<...> vienas pagrindinių dalykų tai yra parkavimo sudėtingumas <...>, parkingo problema sukėlė didelį diskomfortą.“ (IN.6).

Kaip galima matyti ir iliustruotų citatų, dauguma informantų pabrėžė stiprią psichologinę įtampą ir emocinį diskomfortą vertinimo metu. Jis kilo iš tų pačių klausimų uždavinėjimo, vertintojų psichologinio spaudimo dar labiau gilintis į situacijas ir papildyti savo atsakymus, tuomet be atgalinio ryšio informantai pasijusdavo bejėgiškai. Tokia atmosfera ne visuomet padėjo atsiskleisti kandidatų gebėjimams. Taip pat buvo išskirta vertinimo apimtis ir trukmė. Nors informantai kompetencijų vertinimą laikė skirtingais metais ir vertinimo trukmė kito, tačiau net ir sutrumpėjęs vertinimo terminas iki kelių valandų kėlė nepatogumų ir galimai lėmė ir vertinimo rezultatus. Intensyvus procesas buvo vertinimas kaip apsunkinantis dalyvavimą. Vienas iš informantų išsakė kritinį pastebėjimą, kad tik švietimo vadovų kompetencijos yra identifikuojamos tokiu tempu per tokį trumpą laiką. Kita svarbi išryškėjusi problema – grįžamojo ryšio trūkumai. Šis aspektas dalinai persipynė ir su psichologine įtampa, nes ne vienas informantas pažymėjo vertintojų atsainų elgesį, kuris vadovams, atstovaujantiems švietimo sektorių, yra sunkiai priimtinas, nes netaikomas jų veikloje. Kilo ir sisteminių grįžamojo ryšio iššūkių, kuomet po vertinimo ataskaitos ir rezultatų pateikimas dalyvių užtruko. Bendrai grįžamojo ryšio problematika iš esmės trukdo giliau suprasti vertinimo rezultatus gavus skaitinį įvertinimą ir informatyvumo trūkumas neprisideda prie profesinio tobulėjimo. Vertinimo turinys ir metodikos taip pat kėlė diskusinių klausimų. Pasitikėjimas vertinimu susvyravo pastebėjus, kad buvo norima pernelyg teorinių, „teisingų“ atsakymų, o ne autentiškų individualių pretendento sprendimų. Informantai įvardino, kad tuomet vertinimui tu gali išmokti atsakymus arba spėliodamas pataikyti į teisingą atsakymą. Atitinkamai klausimų kėlė ir grupinių užduočių ribotumas. Informantai pažymėjo, kad galutinis rezultatas gali priklausyti ne nuo individualių gebėjimų, o nuo grupės dinamikos ir dominuojančių asmenybių. Tokiai atvejais vertinimo aplinka kuria konkurenciją, kuri tokioje grupės sudėtyje išlieka individualiai nepamatuojama. Atsakymuose atsiskleidė ir abejonės dėl vertinimo rezultatų diferencijavimo bei perteklinių reikalavimų vadovams lyginant su kitomis viešojo sektoriaus pozicijomis. Galiausiai, informantai kritikavo ir tam tikras vertinimo užduotis, kurios pagal žmogaus asmenybės tipą gal būti neįveikiamos laikantis laiko limito faktoriaus. Nepaisant vidinių proceso iššūkių, ne kartą įvairių kategorijų atsakymuose buvo minimi ir organizaciniai – konkrečiai automobilių stovėjimo aikštelės – sunkumai, darantys įtaką kompetencijų vertinimo patirčiai.

Apibendrinant galima teigti, kad kompetencijų vertinimo metu patiriami iššūkiai yra kompleksiniai ir apima ir emocinius, ir organizacinius, ir sisteminius aspektus. Visos iššūkių sritys kompetencijų vertinimo procese ne visuomet sudaro palankias sąlygas pretendentams atskleisti savo kompetencijas ir būti objektyviai įvertintiems.

Vertinimo sistemos nauda. Šioje kategorijoje analizuojama kompetencijų vertinimo sistemos nauda informantų tolimesnei vadovo veiklai. Nors ankstesnėje analizėje kompetencijų vertinimo nauda buvo sietina su asmenine patirtimi, šioje kategorijoje siekiama įvertinti, kiek kompetencijų vertinimo nauda pasireiškia praktiškai vadovo veikloje. Informantams buvo užduoti trys šiai kategorijai priskirti klausimai: (1) *Kokią naudą pajutote kompetencijų vertinimo jūsų tolimesnei vadovo veiklai?*, (2) *Ar ir kiek vertinimo metu įvertintos kompetencijos atsispindi jūsų veikloje?*, (3) *Ar gavote naudingų rekomendacijų kompetencijų vertinimo ataskaitoje? Kaip jas panaudojote? Ar atsižvelgėte į jas?* Pagrindinė tendencija įžvelgiama analizuojant informantų atsakymus – ribota arba abejotina praktinė nauda. Ji nėra pretendentams aiški, naudinga ne visiems ir dažniau įžvelgiama kaip formali (etapas tolimesniems atrankos į švietimo vadovo poziciją žingsniams). Vis dėlto informantų atsakymuose atsiskleidė ir tam tikri teigiami vertinimo aspektai, susiję su savirefleksija ir skaidrumo užtikrinimu (žr. 18 lentelę).

18 lentelė. Kompetencijų vertinimo poveikis vadovo veiklai (sudaryta autorės, 2026)

Vertinimo poveikio aspektas	Vertinimo poveikio aspektus iliustruojančios citatos
Tiesioginės įtakos veiklai nebuvimas	„<...> Jeigu tu neateini pasižiūrėti (patikrinti), kaip fainiai jis padarė, kaip tu sakei, tai jis nieko ir nepadarys.“ (IN.1); „<...> tai reikalavimas, kurį aš turėjau įvykdyti, <...> kad man asmeniškai būtų nauda iš to <...> tai tikrai ne.“ (IN.2); „Jeigu naudos, ne. <...> kad mano veiklą kažkaip ar pagerintų, ar pablogintų <...> nematau. <...> nuo to nepriklauso, kaip aš ta darau toliau.“ (IN.4); „Tai ar jos bus įvertintos ar neįvertintos, nuo to darbinė patirtis nepasikeis.“ (IN.9)
Rekomendacijų ribota vertė	„<...> labai tokio bendro pobūdžio komentarai ir sudėtinga atrasti, ką tu turi konkrečiai daryti.“ (IN.1); „<...> aš jų net neperskaičiau, aš tik pamačiau balą <...>“ aš rekomendacijos skaityti nebenorėjau“. (IN.2); „Palyginau su keliomis kolegėmis, tai jos buvo praktiškai identiškos. <...> tai naudos iš to tikrai nelabai daug.“ (IN.3); „<...> kad aš būčiau atkreipus dėmesį, kad man va reikia šito iš tų rekomendacijų, kažkaip ne“. (IN.4); „<...> aš sutrikau, nes tam tikrose vietose ne apie mane.“ (IN.5); „Atvirai sakant ne. <...> rekomenduojama „iš dalies“ <...>, tai ką reiškia „iš dalies?“ (IN.8); „Pateiktos rekomendacijos po vertinimo, jos buvo tokios apibendrintos, kad jos tiktų bet kuriam žmogui, kurį agentūra vertino.“ (IN.9); „Konkrečių veiksmų, kur aš suklydau, kur aš turėčiau augti, nelabai buvo parašyta“. (IN.10)
Vertinimo kompetencijų trūkumas	„<...> daug nevertinamų kompetencijų tai tikrai lieka <...> iki 50 proc.“ (IN.6); „<...> kai ko nebuvo, kai kas buvo perteklinė nereikalinga.“ (IN.8)
Vertinimo sistemos netinkamumas	„<...> vertinimas atėjo dėl įsisenėjusių buvusių problemų, kurios jau tikrai išspręstos.“ (IN.5); „<...> švietimo įstaigos vadovai – jie turi būti rengiami <...> ir tame tarp turėtų eiti <...> visos šitos kompetencijos.“ (IN.10)
Nauda priklausantis nuo patirties	„Yra dalykai, kurie įgaunami jau esant čia vadovu. <...> pasižiūrėjau, kas ten parašyta <...> 70-80 procentų atitinka šiandieninius mano lūkesčius sau.“ (IN.5)
Netiesioginė nauda	„<...> pradėdami ruošti kompetencijų vertinimui <...> savo darbe pradeda daryti kitus dalykus.“ (IN.1)
Vertinimo kompetencijų atitikties	„<...> taip, atsispindi. <...> dabar žiūrėjau, kurias dabar vertina, tai irgi jos ten labai svarbios <...> Ten kažko nereikalingo jie tikrai nevertina.“ (IN.3); „Kaip ir atitinka <...> kažkokio perteklinio dalyko, kurie <...> prasišienkų su švietimo įstaigos vadovo pozicija, nebuvo.“ (IN.7)
Skaidrumo užtikrinimas	„<...> didelė nauda, kad tu turi atramą saugiai ramiai praeiti ir tu nesijauti niekam skolingas <...>, kad kažkas kažkur padėjo kažkam.“ (IN.6); „<...> pirmą kartą einant vadovauti <...> tikrai reikėtų įsivertinti.“ (IN.7); „Ji būtina, nes ji savotiškas filtras. <...> nebus kažkokio nepotizmo, nebus politinio protegavimo.“ (IN.8).

Analizuojant kompetencijų vertinimo poveikį vadovo veiklai išryškėjo dominuojantis požiūris, kad vertinimas neturi tiesioginės įtakos kasdieniui veiklai. Informantai dalinasi, kad jų profesiniai sprendimai ir vykdoma veikla iš esmės nepriklauso nuo vertinimo rezultatų, kadangi vertinimas neturi tęstinumo ir yra priskiriamas tik reikalavimo atlikti vertinimą įvykdymui. Galimai tai siejasi su nepateisintais lūkesčiais gauti poveikį darbinei veiklai kuriančias rekomendacijas. Itin ryški vertinimo kokybės problema siejama su gautomis ataskaitomis, kurias informantai dažnai apibūdina kaip pernelyg bendro pobūdžio, neindividualizuotas, neinformatyvias ir sunkiai pritaikomas

praktikoje, todėl jos retai tapo panaudojamos profesiniam tobulėjimui. Požiūrį į kompetencijų vertinimo matomą naudą išryškina informantų pasidalinimai, kad rekomendacijų jie net neskaitydavo, o tai mažina vertinimo sistemos praktinę reikšmę.

Vertinimo kompetencijų aprėptis taip pat kėlė klausimų daliai informantų. Buvo pastebėta, kad dalis reikšmingų kompetencijų nėra vertinama arba atvirkščiai – kai kurių užduočių vertinami aspektai buvo pertekliniai ir labiau atitinkantys standartizuotą kompetencijų sąrašą, o ne realiai vadovo veiklą. Informantų įžvalgos leidžia daryti prielaidą, kad vertinimo išsamumas nėra iki galo tinkamai paruoštas. Iš to seka ir požiūris į sisteminių vertinimo naudingumą. Nesikeičiant kompetencijų vertinimo struktūrai ir pačiai vadovų atrankos sistemai galima daryti prielaidą, kad pritaikomumas tokio vertinimo šiuolaikiniame kontekste tampa nebeaktualus ir nebeatitinkantis dabartinių vadybinių švietimo poreikių. Ypač aktualus aspektas pasikartojęs analizėje prie daugelių kategorijų – švietimo vadovų kompetencijų vertinimo nediferencijavimas ir tik mokyklos konteksto užduotyse sudarymas palieka įsisenėjusius klausimus apie kompetencijų įvertinimo efektyvumą.

Nors kritiniai vertinimai naudos aspektu dominuoja, buvo informantų išskyrusių pastebėjimų apie kompetencijų vertinimo naudą. Dalis pažymėjo, kad nauda yra netiesioginė. Pasirengimas vertinimui skatina ne tik refleksiją, bet ir pokyčius savo vadybinėje veikloje. Taip pat buvo įvardinta, kad jei ir gali būti tobulintinos, bet iš esmės vertinamos kompetencijos atitinka vadovo veiklos reikalavimus ir diduma vertinamų kompetencijų yra įtrauktos į vertinimo procedūrą. Svarbi mintis, kad be tobulintų aspektų, kompetencijų vertinimas reikalingas vėl išorės poveikio, todėl jo vykdymas užtikrina skaidrumą ir teisingumą vadovų atrankos procese.

Apibendrinant galima teigti, kad kompetencijų vertinimo rezultatai turi ribotą poveikį vadovų veiklai ir labiau pasireiškia netiesiogiai nei per realius vadovų tikslus ir pokyčius. Turėdama tam tikrą skaidrumo užtikrinimo vertę, kompetencijų vertinimo nauda lieka diskutuotina dėl jos praktinio pritaikomumo.

Vertinimo sistemos tobulinimas. Šioje kategorijoje analizuojamos informantų įžvalgos apie kompetencijų vertinimo sistemos tobulinimo galimybes bei šio vertinimo ilgalaikės vertės suvokimą. Siekiama atskleisti, kokius pokyčius informantai išskiria kaip reikalingus ir kaip apibendrina sistemos reikšmę ir jau vykstančias kompetencijų vertinimo reformas. Analizuojant informantų pasiūlymus išryškėjo kelios pagrindinės kryptys, susijusios ir su vertinimo proceso organizavimu, ir su jo turiniu bei pagrindinėmis funkcijomis.

Ryškiai išsiskyrė mentorystės ir vadovų rengimo įtraukimas į kompetencijų vertinimą ir atrankos sistemos sustiprinimą. Galima išskirti, kad kompetencijų vertinimas turi būti ne tik tikrinamas, bet ir ugdomas per:

- patyrusių vadovų mentorystę („<...> *specialistas* <...>, kuris į pensiją išėjo, <...> *mentorystės kursą pravestų*.” (IN.8); „<...> *mentorystė – tai galėtų juos auginti, tas kompetencijų vertinimas galėtų būti kaip pasimatavimas*.“ (IN.3);
- vadovų rengimo programas („<...> *mokymai, kur gali suvažiuoti žmonės ir <...> spręsti tą situaciją ir gauti paaiškinimus, o kaip iš tikrųjų turėtų būti*.” (IN.6); „Prieš tai, kad kažko tai pareikalauti, reikia duoti žmogui įrankį <...>: ar kursą, ar seminarą.“ (IN.8) „Mokymai, <...> *facilitatorių tos galimybės su jais pabendrauti, pabūti, pastebėti jų darbą <...>*“ (IN.10);
- praktinį pasirengimą („Dviejų metų programa – mes turėtume labai įdomių vadovų.” (IN.1); „<...> *šiaip turėtų būti sistema, kuri ruošų vadovus ir motyvuotų jų skatinimą*.“ (IN.8);

- „palydėjimo“ procesą („*Palydėjimo procesas turėtų būti.*“ (IN.1).

Taip pat informantai akcentavo poreikį plėsti vertinimo proceso apimtį nesusitelkiant tik į vienos dienos kelių valandų trukmės vertinimą. Kompetencijų vertinimas pasak informantų turi pereiti nuo vienkartinio vertinimo prie ilgalaikio proceso. Pirmiausia vertinimas neturi apsiriboti keliomis valandomis ir lemti tolimesnį švietimo vadovo karjeros kelią per vienkartinį „pasirodymą“ („*<...> jeigu tu vertini kompetencijas <...> turi būti blokas daug valandų, kad <...> išlaikyti kažkokį kursą <...>.*“ (IN.1). Kadangi dažniausiai kompetencijų vertinime dalyvauja jau dirbantys pavaduotojais būsimi švietimo vadovai „*Tai turėtų būti ilgesnį laiko tarpą apimantis procesas <...> stebėjimas tam tikrų veiklų darbo vietoje, <...> veiklos analizė kelerių metų.*“ (IN.3). Vertinimo tęstinumo svarba ir reikšmė prisitaikant prie dabartinės kompetencijų vertinimo procedūros sietina su veiklos stebėjimu darbo vietoje („*<...> turi padaryti praktinius veiksmus <...> savo organizacijoje ir parodyti, ką tu padarei, tada bus nauda vertinimo.*“ (IN.1)

Informantai kompetencijų vertinimo tobulinimo procesuose siūlė atlikti pokyčius, kad vertinimo turinys ir taikomi metodai labiau atspindėtų realų vadovo darbą. Ypač kreiptinas dėmesys į poreikį diferencijuoti vertinimą pagal įstaigos tipą („*<...> užduotys kažkaip tai formuluojamos, lyginant, kur tu pretenduoji.*“ (IN.5) ir kandidato patirtį („*<...> reiktų turbūt atkirti, ar vertinam kompetencijas jau vadovo turinčio patirtį <...>, ar mokytoją, kuris ketina tapti vadovu.*“ (IN.3). Taip pat siūloma orientuotis į realias vadovų darbo situacijas ir mažinti teorinių atsakymo svarbą („*<...> mažiau į žinias kažkokias orientuotis <...>, bet labiau žiūrėti va tą giluminį, asmenybinį situacijos ir šios srities suvokimą.*“ (IN.4). Kritikos sulaukė ir grupinio darbo užduotis, kurios įgyvendinimą trikdo į skirtingas švietimo įstaigas pretenduojantys vadovai („*<...> tu gali neparodyti savo žinių šioje užduotyje, nes priklauso, kokie žmonės susirenka į šitą grupę <...>, labai skirtinga patirtis, <...> iš skirtingų įstaigų.*“ (IN.9). Ir jeigu kompetencijų vertinimo paskirtis išliktų identifikuoti bet kurios švietimo įstaigos vadovo kompetencijas, tuomet vertinimas turėtų sudaryti atskiras dalis („*<...> vertinimo formos skirtingos gali būti.*“ (IN.1).

Svarbu tobulinti ir vertinimo aiškumo ir grįžtamojo ryšio svarbą. Informantai nurodė, kad svarbu tiksliau apibrėžti ne tik vertinimo kriterijus, bet ir aiškiau įvardinti vertinimo lūkesčius („*<...> rodikliais turi pasakyti vertinamajam, kokio rezultato aukščiausio tu gali pasiekti.*“ (IN.5); „*Turėtų būti temos <...>, kad kažkur tai būtų aprašyta ir būtų galima į tai atsiremt.*“ (IN.8) arba bent po įvertinimo suteikti grįžtamąjį ryšį, kokias pretendentas padarė klaidas. Tik taip įžvelgiamas efektyvus ir prasmingas kompetencijų vertinimo rezultatų panaudojimas.

Informantų atsakymuose atsiskleidė ir sisteminiai pasiūlymai kompetencijų vertinimo gerinimui, susiję su kandidatų atrankos reikalavimais, kurie susiję su:

- pedagoginio darbo stažu („*<...> turėtų būti didesnis pedagoginio darbo stažas, <...> vadybinio darbo stažas turėtų būti taip pat ilgesnis. <...> (pabūti) pavaduotoju 3 (metai) turėtų būti.*“ (IN.1);
- kaupiamu portfolio („*<...> jis turi būti nepriklausomas, kad neprieitų visi. <...> komponentas <...> portfolio.*“ (IN.8);
- patirties rezultatais („*<...> vertinimas pirmiausia negali remtis tik tavo išsilavinimu ir patirties dokumentų analize, ir tomis keliomis valandomis. Tai turėtų būti ilgesnį laiko tarpą apimantis procesas.*“ (IN.3)

Galiausiai išvelgiami ir pavieniai žmogiškuosius aspektus apimantys pasiūlymai. Informantai akcentavo, kad vertinimas turi atsižvelgti į skirtingus kandidatų informacijos apdorojimo ir asmens komunikavimo išskirtinumus („Yra žmonių, kurių regimoji atmintis, jiems reiktų matyti klausimą.“ (IN.1), kurie laiko limito formate neturėtų daryti įtakos švietimo vadovo kompetencijų vertinimo rezultatams. Buvo pabrėžtas organizacinis trūkumas apimantis taip pat jau dirbančių vadovų darbo laiko ir asmeninių reikalų planavimą, leidžiantį ne tik nusiteikti vertinimui, bet ir susiplanuoti atvykimo į vertinimą aplinkybes bei pasikoreguoti dienotvarkę („<...> turi atsižvelgti į žmogų ir jis turėtų anksčiau <...> žinoti, kada jis bus pakviestas vertintis.“ (IN.7). Nors ir ne daugumos, bet pavienės informantų įžvalgos dėl skaidrumo stiprinimo, taip pat padėtų pagerinti kompetencijų vertinimo sistemą, jei pasak jų, būtų įtraukiama daugiau vertintojų nepaliekant galutinio sprendimo vienam, pagrindiniam, asmeniui taip užtikrinant objektyvumą („<...> galima raštu atsakyti tam tikrus klausimus, kad turėtų peržiūrėti dar bent vienas vertintojas.“ (IN.9); „NŠA turi savo padalinį, kas <...> nėra gerai. <...> administruoti visą kitą, galbūt vienas žmogus iš jų gali <...>, bet visos galios vienam žmogui – nėra gerai.“ (IN.8).

Apibendrinant informantų pasiūlymus matomas tendencingas poreikis tobulinti kompetencijų vertinimo sistemą stiprinant praktinį pritaikomumą ir nuoseklumą. Turi būti plečiamas vertinimo procesas atsisakant vienkartinio vertinimo ir integruojant jį į ilgesnį laikotarpį, apimantį vadovų rengimą per mokymus ir mentorystę, diferencijuojant vertinimo turinį bei užtikrinant didesnę proceso skaidrumą ir individualizavimą.

Paskutiniai pusiau struktūruoto interviu klausimai apie kompetencijų vertinimo ilgalaikę vertę ir formalųjį jos pobūdį leidžia įvertinti bendrą informantų bendrą požiūrį į sistemą, taip pat leidžia įvertinti jų nuomonę apie šiuo metu vykstančius pokyčius, susijusius su pakartotinio vertinimo atsisakymu. Dominuojantis požiūris išliko kritiškas – vertinimas dažniausiai suvokiamas kaip formalus etapas (IN.1, IN.2, IN.3, IN.7, IN.8, IN.9, IN.10), neturinti ilgalaikės įtakos švietimo vadovų profesinei veiklai. Informantai pabrėžė, kad vertinimas siejamas su atrankos proceso reikalavimu patekti į švietimo vadovo poziciją nei su nuolatiniu kompetencijų tobulinimu ar profesiniu augimu. Vis dėlto net ir įvardindami šį procesą kaip formalų, informantai išskyrė tam tikrus aspektus, kurie galėtų kurti vertę. Dalis informantų pabrėžė, kad vertinimo nauda priklauso nuo paties pretendento požiūrio. IN.5 pažymėjo, kad: „Jis (vertinimas) turi tam (vertės), kiek poreikis yra pačio žmogaus.“, o remiantis IN.9 mintimi vertę kuria pasirošimo etapas: „<...> pridėtinę vertę matau tą pasirošimo etapą.“ Vadinasi, nors ir vyrauja nuomonė, kad kompetencijų vertinimas yra formali atrankos sistemos dalis, kiekvieno asmeninis sprendimas, kiek vertės iš šio proceso pasiimti.

Skatinant informantus remiantis kompetencijų vertinimo patirtimi išskirti tobulintinas sritis, dalis informantų kalbant apie šio proceso vertę strategavo pasiūlymus, kaip kompetencijų vertinimas gali tapti labiau kuriantis ilgalaikę vertę. IN.5 teigė, kad „kada tu startuoji, tu esi su vienomis kompetencijomis, kada tu esi direktorius, tu jau turi ir kitų kompetencijų“, todėl kompetencijų vertinimas turėtų turėti tęstinumą ir būti kitoniškas, priklausomai nuo turimos patirties: „Tavo patirtis kinta, tu įgyji kompetencijų, kažkurias sustiprini <...>. <...> turi būti, kas penkeri, septyneri metai.“ (IN.3).

Vertinant sprendimą atsisakyti pakartotinio kompetencijų vertinimo, informantų nuomonės išsiskyrė. Dalis informantų pokytį vertino teigiamai teigdami, kad kartojamas jis tampa perteklinis, nes „<...> nu tu kitoks juk netapsi, sako, mes keičiamės, bet esmės jos dažnai lieka.“ (IN.4), tačiau kiti pabrėžė, kad kompetencijų kartojimo atsisakymą palaiko tik tuo atveju, kai kadenciją baigęs vadovas nori

toliau dirbti toje pačioje įstaigoje: „jeigu eičiau į kitą mokyklą, į kitą konkursą – aš norėčiau (laikyti kompetencijas dar kartą). Bet jeigu aš dalyvaučiau konkurse savo mokykloje ir man eiti vertintis <...> nematyčiau poreikio.“ (IN.5). IN.6 kompetencijų vertinimas turėtų apimti realių darbo rezultatų stebėjimą ir jei jis neatitinka kriterijų, tuomet kompetencijų vertinimas tokiam vadovui turėtų būti kartojamas: „<...> tie vadovai, kurie gauna sistemingai vertinimus labai gerai ir gerai <...>, jie neturėtų persilaikyti, bet jeigu <...> patenkinamai <...> būtų labai tiksliai visgi apmėginti persilaikyti.“ (IN.6). Apibendrinant, informantai linkę palaikyti lankstesnį, su praktine veikla ir profesiniu augimu susietą kompetencijų vertinimo sistemą, taip keičiant perteklinio formalumo mažinimą.

Kita vertus nors ir formalesniu etapu laikomas kompetencijų vertinimas, pasak informantų, jei būtų tobulintinas ir turėtų skirtingus etapus („Antras laiptelis. Ir ten jau kitko galbūt manęs klaus. Tai tada suprasčiau (poreikį).“ (IN.10) galėtų atlikti sistemos kokybės kontrolę. Panašiai akcentavo IN.4, kad formalus kompetencijų vertinimo išlaikymas per gebėjimas tinkamai komunikuoti ir pateikti save, dar nereiškia tinkamumo vadovo pozicijai, informantas pastebėjo, kad į vadovus pretenduota „vidutiniškai su aukšta ambicija“, kurie pradėję dirbti susiduria su reikiamų kompetencijų trūkumu. Šiuo atveju IN.9 pakartotinio vertinimo atsisakymą įvardino ne kaip sistemos tobulinimo reformą, bet kaip „pataikaujančią politinį triuką“, kuris siejamas su mažėjančiu pretendentų skaičiumi. Apibendrinant, nors šiandieninis kompetencijų vertinimo procesas dažniau vertinamas kaip formalus etapas, dalies informantų požiūris atskleidė, kad kompetencijų vertinimas turėtų būti efektyvinamas ir užtikrinti profesinio tinkamumo užtikrinimo mechanizmu.

Apibendrinant tyrimo rezultatus galima teigti, kad švietimo įstaigų vadovų kompetencijų vertinimo sistema vertinama nevienareikšmiškai. Pripažįstama, kad vertinamos kompetencijos iš esmės atitinka vadovo veiklos sritis, tačiau pats vertinimo procesas dažnai suvokiamas kaip formalus etapas ir ribotai atspindintis tiek realių vadovo veiklą, tiek pasiruošimą eiti švietimo vadovo pareigas. Tyrimo metu išryškėjo, kad sistemai trūksta vertinimo kriterijų aiškumo, įvedimo, grįžtamojo ryšio bei žmogiškojo faktoriaus įtakos vertinimo rezultatams problematika. Ir nors buvo įžvalgų apie vertinimo naudą savirefleksijai ir profesiniam augimui, praktinis vertinimo poveikis dažniausiai buvo įvardijamas kaip ribotas. Taip pat nustatyta, kad kompetencijų vertinimo rekomendacijos sunkiai pritaikomos praktikoje, kad pateikiamos šabloniškos ir bendrojo pobūdžio. Galiausiai informantai akcentavo poreikį tobulinti sistemą stiprinant mentorystę kaip tam tikrą alternatyvą kompetencijų įvertinimo procesui, taip pat suformuoti aiškesnį kriterijų išskyrimą labiau orientuotą į praktines situacijas pritaikytas pagal pretendento atrankos aplinkybes. Analizuojant kompetencijų vertinimo sistemos tobulinimo galimybes, informantai pabrėžė poreikį pereiti nuo vienkartinio formalaus vertinimo prie tęstinio ir į profesinį augimą orientuoto proceso, kuris turėtų ir kontrolę mechanizmą. Apibendrinant informantų požiūrį, dabartinė kompetencijų vertinimo sistema turi potencialo prisidėti prie švietimo vadybos stiprinimo, tačiau tam reikalingas didesnis sistemos aiškumas, praktinis pritaikomumas ir individualizavimas.

Išvados

1. Mokslinės literatūros analizė parodė, kad šiuolaikinė švietimo vadyba reikalauja plataus ir kompleksiško vadovo kompetencijų portfelio. Kompetencija moksliniu požiūriu apibrėžiama kaip žinių, gebėjimų, asmeninių savybių, vertybinių nuostatų ir praktinės patirties visuma, leidžianti efektyviai veikti profesinėse situacijose. Nustatyta, kad švietimo įstaigos vadovui būtinos ne tik administracinės kompetencijos funkcijų vykdymu – jam būtinos lyderystės, strateginio mąstymo, komunikacijos, emocinio intelekto, komandinio darbo ir refleksijos kompetencijos. Mokslinėje literatūroje kompetencijų vertinimo sistema apibrėžiama kaip svarbi švietimo vadybos kokybės užtikrinimo priemonė, skirta ne tik pretendentų atrankai, bet ir profesinio augimo, lyderystės potencialo bei organizacijos valdymo gebėjimų valdymui. Teorinė analizė taip pat parodė, kad kompetencijų vertinimo sistema turi išlikti dinamiška ir prisitaikanti prie kintančių švietimo aplinkos pokyčių, atsižvelgiant į skirtingą švietimo įstaigų kontekstą, regioninius skirtumus ir nacionalinius švietimo prioritetus. Teorinė analizė atskleidė, kad efektyvi kompetencijų vertinimo sistema turi būti orientuota ne tik į formalų žinių patikrinimą, bet į praktinių vadybinių gebėjimų, refleksijos, sprendimų priėmimo ir gebėjimo veikti realiose situacijose vertinimą. Taip pat nustatyta, kad kompetencijų vertinimo sistemos veiksmingumas siejamas su aiškiai vertinimo kriterijai, individualizuotu grįžtamoju ryšiu, mentoryste, tęstiniu profesiniu augimu ir praktinėmis situacijomis grįžtais vertinimo metodais.
2. Dokumentų analizė atskleidė, kad Lietuvos pretendentų į švietimo įstaigų vadovus kompetencijų vertinimo sistema išlieka centralizuota ir labiau orientuota į formalųjį kompetencijų patikrinimą prieš dalyvaujant konkurse į švietimo vadovo poziciją. Gerųjų praktikų analizė parodė, kad užsienio šalyse didesnis dėmesys skiriamas sistemingam vadovų rengimui, mentorystei, praktinių kompetencijų ugdymui, profesiniam palaikymui ir tęstiniam profesiniam tobulėjimui. Nustatyta, kad efektyviausiose sistemose kompetencijų vertinimas suvokiamas ne kaip vienkartinis atrankos etapas, bet kaip ilgalaikio profesinio augimo proceso dalis.
3. Apibendrinant tyrimo rezultatus galima teigti, kad dabartinė pretendentų į švietimo įstaigų vadovus kompetencijų vertinimo sistema turi potencialo prisidėti prie švietimo vadybos stiprinimo, tačiau siekiant efektyvesnio jos pritaikymo šiuolaikinei švietimo vadybai būtina didinti sistemos aiškumą, praktinį pritaikomumą ir individualizavimą. Tyrimo rezultatai atskleidė poreikį pereiti nuo vienkartinio formalaus kompetencijų patikrinimo prie tęstinio, į profesinį augimą orientuoto proceso, stiprinant mentorystę pasiruošimo tapti vadovu etape, individualizuotą grįžtamąjį ryšį ir kompetencijų vertinimo sąsajas su realia vadovų veikla. Atlikus empirinį tyrimą ir ištyrus švietimo įstaigų vadovų kompetencijų vertinimo sistemos taikymo patirtį Lietuvoje išryškėjo, kad:
 - vertinamos kompetencijos iš esmės atitinka švietimo įstaigos vadovo veiklos sritis, tačiau pats vertinimo procesas dažnai suvokiamas kaip formalus, nepakankamai individualizuotas ir ribotai atspindintis realią vadovo veiklą bei pasirėngimą eiti pareigas;
 - vertinimo procese informantai išvėlgė kriterijų aiškumo, grįžtamojo ryšio kokybės, rekomendacijų praktiškumo ir žmogiškojo faktoriaus įtakos vertinimo objektyvumui problematiką;
 - informantai taip pat akcentavo pernelyg teorinį vertinimo pobūdį, emocinę įtampą, nepakankamą praktinių situacijų analizę bei ribotą ilgalaikę vertinimo naudą profesinei veiklai;

- kompetencijų vertinimo praktinis poveikis profesinei veiklai dažniausiai buvo vertinamas kaip ribotas, nors dalis informantų kompetencijų vertinimą siejo su savirefleksija ir profesiniu augimu;
- tyrimas atskleidė, kad egzistuoja atotrūkis tarp teoriškai pateikiamų kompetencijų vertinimo kaip profesinio augimo užtikrinimo priemonės bei praktikoje informantų patiriamo formalaus ir ribotai individualizuoto vertinimo proceso.

Rekomendacijos

1. Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerijai bei Nacionalinei švietimo agentūrai:

- diferencijuoti pretendentų į švietimo įstaigų vadovus kompetencijų vertinimo sistemą pagal profesinę patirtį ir pasirengimo etapą, numatant atskirą kompetencijų įsivertinimo lygmenį pedagogams, siekiantiems identifikuoti lyderystės potencialą, ir atskirą praktinį kompetencijų vertinimą pretendentams, dalyvaujantiems konkurse į konkrečios įstaigos švietimo vadovo pareigas;
- numatyti diferencijuotą kompetencijų vertinimo modelį pagal pretenduojamos švietimo įstaigos tipą ir vadybinės atsakomybės lygį, numatant papildomą kompetencijų vertinimą pretendentams, siekiantiems vadovauti aukštesnio sudėtingumo švietimo įstaigoms;
- plėtoti pakopinį švietimo įstaigų vadovų kompetencijų vertinimo modelį, kuriame kompetencijų vertinimas būtų siejamas ne tik su atranka, bet ir su tęstiniu profesiniu augimu, vadybine patirtimi ir lyderystės kompetencijų plėtra;
- peržiūrėti pretendentų į švietimo įstaigų vadovus kvalifikacinius reikalavimus, didesnę dėmesį skiriant ne tik pedagoginio stažo terminams, bet ir pretendento vadybinei patirčiai, lyderystės veikloms, dalyvavimui projektinėje veikloje ir pasirengimui vadovauti organizacijai;
- aiškiau apibrėžti pretendentų į švietimo įstaigų vadovus kompetencijų vertinimo kriterijus, nustatant konkrečius vertinamų kompetencijų požymius, aukščiausius vertinimo lygmenis;
- pretendentams iš anksto pateikti išsamią informaciją apie vertinimo metodiką, kriterijus ir rezultatų apskaičiavimo principus;
- sukurti diferencijuotas kompetencijų vertinimo užduotis pagal pretenduojamos švietimo įstaigos tipą ir pretendento profesinę patirtį;
- parengti nacionalinę būsimų švietimo įstaigų vadovų mentorystės programą, numatant ilgalaikį profesinį palydėjimą pasirengimo tapti švietimo vadovu etape;
- plėtoti būsimų švietimo įstaigų vadovų rezervo sistemą, įtraukiant lyderystės potencialą turinčius pedagogus į vadybinius mokymus ir praktines veiklas.

2. Nacionalinei švietimo agentūrai:

- kompetencijų vertinimo procese taikyti kombinuotą vertinimo metodą, apimančią situacijų analizę, praktines vadybines situacijų simuliacijas, veiklos portfolio analizę, mentorystės stebėjimą, individualizuotą grįžtamąjį ryšį ir rekomendacijas iš darbuotojų;
- kompetencijų vertinimo ataskaitose teikti išsamias individualizuotas rekomendacijas, aiškiai nurodant konkrečias tobulintinas kompetencijas ir siūlomus profesinius augimo veiksmus, pateikti grįžtamąjį ryšį apie vertinime nepasiekto maksimalaus vertinimo priežastis;
- didinti praktinių vadybinių situacijų analizės dalį kompetencijų vertinimo procese mažinant standartizuotų teorinių atsakymų dominavimą;
- užtikrinti platesnį vertinimo rezultatų pagrindimą, pateikiant aiškesnį ryšį tarp pretendento atsakymų ir skirto vertinimo;
- sudaryti galimybes pretendentams po vertinimo gauti individualų grįžtamąjį pokalbį apie vertinimo rezultatus;
- kompetencijų vertinimo procese užtikrinti emociškai saugesnę vertinimo aplinką, mažinant perteklinę psichologinę įtampą ir stiprinant konstruktyvų bendravimą su pretendентаis;
- stiprinti vertinimo proceso orientaciją į profesinį augimą ir refleksiją, mažinant kontrolės ir egzaminavimo įspūdį kompetencijų vertinimo metu;

- stiprinti vertintojų darbo nuoseklumą ir vertinimo kriterijų interpretavimo vienodumą, organizuojant periodines situacijų aptarimo sesijas.
3. **Savivaldybėms ir švietimo įstaigoms:**
- identifikuoti lyderystės potencialą turinčius pedagogus ir sudaryti jiems galimybes dalyvauti vadybinėse, projektinėse ir koordinavimo veiklose;
 - sudaryti galimybes būsimiems vadovams dar prieš kompetencijų vertinimą dalyvauti mentorystės, vadybinio šešėliavimo ir praktinio vadovavimo veiklose;
 - kurti motyvavimo priemones esamiems švietimo įstaigų vadovams, skatinant juos aktyviai prisidėti prie būsimų vadovų rengimo ir lyderystės kultūros stiprinimo organizacijoje ir savivaldybėje;
 - skatinti naujai paskirtų švietimo įstaigų vadovų dalyvavimą mentorystės programose bei profesinės patirties dalijimosi tinkluose;
 - sukurti naujai paskirtų švietimo įstaigų vadovų portfolio kaip tęstinio kompetencijų augimo priemonę.
4. **Pedagogams, planuojantiems siekti švietimo įstaigos vadovo pareigų:**
- kryptingai stiprinti vadybines, lyderystės ir refleksijos kompetencijas, aktyviai įsitraukiant į projektines, koordinavimo ir komandines veiklas;
 - naudotis mentorystės, profesinio konsultavimo ir kvalifikacijos tobulinimo galimybėmis ruošiantis dalyvauti kompetencijų vertinime.
5. **Mokslininkams ir švietimo politikos tyrėjams,** siekiant didesnio kompetencijų vertinimo sistemos veiksmingumo, rekomenduojama periodiškai atlikti sistemos efektyvumo vertinimus ar platesnės apimties tyrimus, įtraukiant švietimo įstaigų vadovų, pretendentų ir vertintojų grįžtamąjį ryšį bei įvertinti sistemos pokyčių poveikį praktinei vadovų veiklai ir švietimo kokybei.

Literatūros sąrašas

1. Abbas, M., Sarwar, M., Amjad, I. A., Hamedani, S. S. & Aslam, S. (2025). Enhancing school improvement competencies through In-Service training: The impact on educational managers in Punjab. *Environment and Social Psychology* (2025) Volume 10 Issue 7, https://www.researchgate.net/publication/394444167_Enhancing_school_improvement_competencies_through_InService_training_The_impact_on_educational_managers_in_Punjab
2. Abunaser, F. M., El-Din, N. S. M. S., & Al-Fahadi, R. S. (2025). *Core competencies for school leaders: insights from educational experts*. *Frontiers in Education*, 10, Article 1638252. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1638252>
3. Ahmed E.& Al-Dhuwaih A. (2021). Recruitment and selection of school leaders in Saudi Arabia. *Cypriot Journal of Educational Science*. 16(5), 2277-2291. <https://doi.org/10.18844/cjes.v16i5.6330>
4. Ahtiainen, R., Hanhimäki, E., Leinonen, J., Risku, M., & Smeds-Nylund, A.-S. (2024). *Leadership in Educational Contexts in Finland: Theoretical and Empirical Perspectives* (1st ed. 2024.). Springer International Publishing. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-031-37604-7>
5. Anastasiou, S. (2025). [Rev. of *Counteracting Toxic Leadership in Education: Transforming Schools Through Emotional Intelligence and Ethical Leadership*]. *Administrative Sciences*, 15(8), 312. <https://doi.org/10.3390/admsci15080312>
6. Aravena, F. (2020). Procesos de Selección de Directores Escolares en Latinoamérica: Brasil, Chile, Colombia y Perú. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* Vol. 28, No. 171, https://www.researchgate.net/publication/345607524_Procesos_de_Seleccion_de_Directores_Escolares_en_Latinoamerica_Brasil_Chile_Colombia_y_Peru
7. Arhipova, O., Kokina, I., & Michaelsson, A. R. (2021). SCHOOL PRINCIPAL'S MANAGEMENT COMPETENCES FOR SUCCESSFUL SCHOOL DEVELOPMENT. *Tiltai*, 79(1), 63–76. <https://doi.org/10.15181/tbb.v78i1.1757>
8. Arribas-Aguila, D., Castaño, G., & Martínez-Arias, R. (2024). A Systematic Review of Evidence-based General Competency Models: Development of a General Competencies Taxonomy. *Revista de Psicología Del Trabajo y de Las Organizaciones*, 40(2), 61–76. <https://doi.org/10.5093/jwop2024a6>
9. Baartman, L. K. J., & de Bruijn, E. (2011). Integrating knowledge, skills and attitudes: Conceptualising learning processes towards vocational competence. *Educational Research Review*, 6(2), 125–134. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.03.001>
10. Bardach, E. (1997). *Creating Public Value: Strategic Management in Government*. By Mark H. Moore. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996. 402p. \$45.00. *The American Political Science Review*, 91(2), 463–464. <https://doi.org/10.2307/2952401>
11. Barynienė, J. (2014). *Universitetų ir technologijoms imlaus verslo sektoriaus interesų dėl absolventų kompetencijų dermė* [daktaro disertacija, Kauno technologijos universitetas]. Socialiniai mokslai.
12. Bhattacharjee, A. (2012). *Social science research : principles, methods, and practices* (2nd ed.). Anol Bhattacharjee.
13. Boyatzis, R. E. (2008). Competencies in the 21st century. *The Journal of Management Development*, 27(1), 5–12. <https://doi.org/10.1108/02621710810840730>

14. Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
15. Caldwell, B.J. The Work Environment of the School Leader in Australia: The Case for Sustained Change in Role and Practice. *Educ. Sci.* 2024, 14, 190. <https://doi.org/10.3390/educsci14020190>
16. Calhau, R. F., Almeida, J. P. A., Kokkula, S., & Guizzardi, G. (2024). Modeling competences in enterprise architecture: from knowledge, skills, and attitudes to organizational capabilities. *Software and Systems Modeling*, 23(3), 559–598. <https://doi.org/10.1007/s10270-024-01151-7>
17. Castillo, A. F. (2020). Mapping school principal selection in South America: Unsolved problems and complexities. *Issues in Educational Research*, 30(4), 2020, https://www.researchgate.net/publication/346954791_Mapping_school_principal_selection_in_South_America_Unsolved_problems_and_complexities
18. Choi, Y., Lee, S. & Oh, H. (2024). From the best practices of successful school leaders: Developing and validating the principal competencies inventory in South Korea. *Educational Management Administration & Leadership* 2024, Vol. 52(3) 686–710, <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/17411432221082914>
19. Coulet, J.-C. (2011). La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Travail humain (Paris)*, 74(1), 1–30. https://www.researchgate.net/publication/261945869_La_notion_de_compotence_un_modele_pour_decrire_evaluer_et_developper_les_compences
20. Das, B. K., & G., R. (2023). *Leadership development through 360-degree multi-rater feedback—An experience sharing of need, approach, roll-out, and the impact*. *Environment and Social Psychology*, 9(2). <https://doi.org/10.54517/esp.v9i2.2000>
21. De Nito, E., & Pezzillo Iacono, M. (2020). Rethinking the concept of competencies for public managers. In *Organizational development in public administration*. https://doi.org/10.1007/978-3-030-43799-2_2
22. Ensign, F. C. (1923). Evolution of the High-School Principalship. *School Review*, 31(3), 179–190. <https://doi.org/10.1086/437736>
23. Erdoğan, S. (2022). SİNGAPUR, GÜNEY KORE, FİNLANDİYA VE TÜRKİYE’DE OKUL YÖNETİCİLERİNİN SEÇİLMESİ VE YETİŞTİRİLMESİ. *Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi*, 3(1), 59-69. <https://izlik.org/JA54BF72NS>
24. Galeano, N., Ermilova, E., Giraldo, J., Afsarmanesh, H., & Molina, A. (2008). Competency concept in VO breeding environments. In L. M. Camarinha-Matos (Ed.), *Encyclopedia of networked and virtual organizations*. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-59904-885-7.ch039>
25. Goodwin, R. H., Cunningham, M. L., & Eagle, T. (2005). The changing role of the secondary principal in the United States: An historical perspective. *Journal of Educational Administration and History*, 37(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/0022062042000336046>
26. Greatbatch, D., & Tate, S. (2018). *Evidence on school leadership in an international context*. Department for Education, UK Government. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5b6b014de5274a150b0c4920/School_Leadership_Review.pdf

27. Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How Many Interviews Are Enough?: An Experiment with Data Saturation and Variability. *Field Methods*, 18(1), 59–82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>
28. Gurmu, G. T. (2020). Primary school principals in Ethiopia: Selection and preparation. *Educational Management Administration & Leadership* 2020, Vol. 48(4) 651–681, <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1741143219836673>
29. Hallinger, P. (1992). The Evolving Role of American Principals: From Managerial to Instructional to Transformational Leaders. *Journal of Educational Administration*, 30(3), 35. <https://doi.org/10.1108/09578239210014306>
30. Hallinger, P., Gümüş, S., & Bellibaş, M. Ş. (2020). “Are principals instructional leaders yet?” A science map of the knowledge base on instructional leadership, 1940–2018. *Scientometrics*, 122(3), 1629–1650. <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03360-5>
31. Honingh, M., & Urbanovič, J. (2013). School Autonomy and Leadership in Lithuania: Can School Leaders Help Schools to Take a Step forward ? *NISPAcee Journal of Public Administration and Policy*, 6(1), 61–78. <https://doi.org/10.2478/nispa-2013-0003>
32. HOOD, C. (1991). A PUBLIC MANAGEMENT FOR ALL SEASONS? *Public Administration (London)*, 69(1), 3–19. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.1991.tb00779.x>
33. Huber, G. S. & Hiltmann, M. (2010). Competence Profile School Management (CPSM)– an inventory for the self-assessment of school leadership. *Educ Asse Eval Acc* (2011) 23:65–88, https://www.researchgate.net/publication/283490192_Competence_Profile_School_Management_CPSM_-_an_Inventory_for_the_Self-Assessment_of_School_Leadership
34. Iranzo-García, P., Camarero-Figuerola, M., Barrios-Arós, C., Tierno-García, J.-M., & Gilabert-Medina, S. (2018). ¿Qué Opinan los Maestros sobre las Competencias de Liderazgo Escolar y sobre su Formación Inicial?. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 16(3). <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.3.002>
35. Ismail, N. S., Muhammad, S., Omar, N. M. & Raman, A. (2020). The Great Challenge of Malaysian School Leaders' Instructional Leadership: Can It Affect Teachers' Functional Competency across 21st Century Education? *Universal Journal of Educational Research* 8(6): 2436-2443, 2020, https://www.hrpub.org/journals/article_info.php?aid=9294
36. Young, M. D., Mawhinney, H., & Reed, C. J. (2016). Leveraging Standards to Promote Program Quality. *Journal of Research on Leadership Education*, 11(1), 12–42. <https://doi.org/10.1177/1942775116641086>
37. Jais, M. R. I., Yahaya, N. & Ghani, K. E. (2021). Talent Management in Higher Education Institutions: Developing Leadership Competencies. *Journal of Education and e-Learning Research*, Vol. 8, No. 1, 8-15, 2021, ISSN(E) 2410-9991 / ISSN(P) 2518-0169, https://www.researchgate.net/publication/348133003_Talent_Management_in_Higher_Education_Institutions_Developing_Leadership_Competencies
38. Jakavonytė-Staškuvienė, D., & Strazdauskienė, V. (2023). Signs of a Manager’s Leadership in a Quality Educational Institution: Cases of the City and District Centre of Lithuania. *Social Sciences (Basel)*, 12(3), 138. <https://doi.org/10.3390/socsci12030138>
39. Kardelis, K., & Lietuvos sporto universitetas. (2002). Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai : (edukologija ir kiti socialiniai mokslai) : vadovėlis (2-asis-asis patais. ir papild. leid. leid.). Judex.
40. Karim, Sh. (2026). Social Cohesion Through Education: A Case Study of Singapore’s National Education System. *Educ. Sci.* 2026, 16(1), 81; <https://doi.org/10.3390/educsci16010081>

41. Kettl, D. F. (2022). Weberian Bureaucracy and Contemporary Governance. *Perspectives on Public Management and Governance*, 5(2), 111–120. <https://doi.org/10.1093/ppmgov/gvab026>
42. Kieran, S. (2018). [Rev. of *Book Review on HR from the Outside In: Six Competencies for the Future of Human Resources: Dave Ulrich, Jon Younger, Wayne Brockbank and Mike Ulrich New York: McGraw Hill, 2012*]. *The Irish Journal of Management*, 37(1), 31–34. <https://doi.org/10.2478/ijm-2018-0003>
43. Kin, T. M., Kareem, O. A., & Ghouri, A. M. (2019). Competency of School Principals in Managing Change in Malaysian Secondary Schools: Teachers' Perspective. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 9(6), 285–304. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v9-i6/5947>
44. Klieme, Eckhard & Hartig, Johannes & Rauch, Dominique. (2008). The concept of competence in educational contexts. *Assessment of Competencies in Educational Contexts*. https://www.researchgate.net/publication/232495759_The_concept_of_competence_in_educational_contexts
45. Kubova-Semaka, J. (2020). An integral approach to the meaning of competence / Julija Kubova-Semaka. *Vilnius University Open Series: Scientific Research in Education*. <https://doi.org/10.15388/SRE.2020.11>
46. Lamanauskas, V. (2020). SCIENTIFIC ARTICLE PREPARATION: METHODOLOGY DESCRIPTION. *Problems of Education in the 21st Century*. 78. 136-146. [10.33225/pec/20.78.136](https://doi.org/10.33225/pec/20.78.136).
47. Lerra, M. D. (2021). Leadership Competencies for Quality Education in Rural Primary Schools of Ethiopia: The Case of Amhara and Oromia Regional States. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 12(12), 4156–4168., https://www.researchgate.net/publication/382267589_Leadership_Competencies_for_Quality_Education_in_Rural_Primary_Schools_of_Ethiopia_The_Case_of_Amhara_and_Oromia_Regional_States
48. Levin, S., Leung-Gagne, M., & Scott, C. (2021, April 10). *Supporting a strong, stable principal workforce: What matters and what can be done*. Paper presented at the 2021 AERA Annual Meeting. <https://doi.org/10.3102/1686983>
49. Lievens, F., Peeters, H., & Schollaert, E. (2008). Situational judgment tests: a review of recent research. *Personnel Review*, 37(4), 426–441. <https://doi.org/10.1108/00483480810877598>
50. Liukinevičienė, L. ir Antanavičienė, L. (2018). Švietimo įstaigų vadovų kompetencijų vertinimo kaita Lietuvoje. *Socialiniai tyrimai*, 41(2), 32-47. Prieiga per internetą: <https://www.zurnalai.vu.lt/social-research/lt/article/view/22965/22224>
51. Mäkiharju, A., & Smeds-Nylund, A.-S. (2023). Finland: A Structure of Trust. In A. E. Gunnulfson, H. Ärlestig, & M. Storgaard (Eds.), *Education and Democracy in the Nordic Countries* (pp. 29–44). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-33195-4_3
52. Maskaliūnienė, N. ir Kaminskienė, L. (2017) „BENDROSIOS KOMPETENCIJOS IR VERTĖJŲ RENGIMAS“, *Vertimo studijos*, 5, p. 113–129. doi:10.15388/VertStud.2012.5.10564.
53. Meza-Mejia, del C. M., Garcia-Casas, M. C., Ortega-Barba, F. C. & Galban-Lozano, E. S. (2020). The Meaning of the Management Function: Discourse from Educational Institution Directors. *Strategy, Power and CSR: Practices and Challenges in Organizational Management*, 11–30,

- <https://www.emerald.com/books/edited-volume/12786/chapter-abstract/83116479/TheMeaning-of-the-Management-FunctionDiscourse?redirectedFrom=fulltext>
54. Mileva, E. (2016). *Generic and specific competencies in European and Bulgarian educational model for physical education teachers. Physical Education, Sport, Kinesitherapy Research Journal*, 1(2), 34–40. Retrieved from <http://journal.pesk.eu/content/01/08-1-2-09-16.pdf>
 55. Mincu, M., Colman, A., Day, C., & Gu, Q. (2024). Lessons from Two Decades of Research about Successful School Leadership in England: A Humanistic Approach. *Education Sciences*, 14(2), 187. <https://doi.org/10.3390/educsci14020187>
 56. Myung, J., Loeb, S., & Horng, E. (2011). Tapping the Principal Pipeline: Identifying Talent for Future School Leadership in the Absence of Formal Succession Management Programs. *Educational Administration Quarterly*, 47(5), 695–727. <https://doi.org/10.1177/0013161X11406112>
 57. Murphy, J., Louis, K. S., & Smylie, M. (2017). Positive school leadership: How the Professional Standards for Educational Leaders can be brought to life. *Phi Delta Kappan*, 99(1), 21–24. <https://doi.org/10.1177/0031721717728273>
 58. Nelis, D., Kotsou, I., Quoidbach, J., Hansenne, M., Weytens, F., Dupuis, P., & Mikolajczak, M. (2011). Increasing emotional competence improves psychological and physical well-being, social relationships, and employability. *Emotion*, 11(2), 354–366. <https://doi.org/10.1037/a0021554>
 59. Ng, A. Y.-M. (2017). School leadership preparation in Malaysia: Aims, content and impact. *Educational Management, Administration & Leadership*, 45(6), 1002–1019. <https://doi.org/10.1177/1741143216662922>
 60. Ng Foo Seong, D. (2019). Instructional Leadership. In T. Townsend (Ed.), *Instructional Leadership and Leadership for Learning in Schools* (pp. 15–48). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-23736-3_2
 61. Oiry, E. (2005). Qualification et compétence deux sœurs jumelles? *Revue française de gestion*, 31(158), 13–34. <https://doi.org/10.3166/rfg.158.13-34>
 62. Osborne, S. P. (2006). The new public governance? *Public Management Review*, 8(3), 377–387. <https://doi.org/10.1080/14719030600853022>
 63. Padgurskytė, V. (2020) „Švietimo įstaigų vadovų kasmetinės veiklos vertinimo situacija“, *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 50(1), p. 38–45. doi:10.21277/jmd.v50i1.291.
 64. Padgurskytė, V., & Malinauskienė, D. (2020). Švietimo įstaigų vadovų vadybinės veiklos vertinimas. *Lituanistika*, 12(1). <https://www.lituanistika.lt/content/88025>
 65. Padgurskytė, V. (2022). Švietimo politikos pokyčiai: vadovų rengimo, atrankos bei skyrimo procesai. *Švietimas: politika, vadyba, kokybė*, 14(1), 9–25. <https://doi.org/10.48127/spvk-epmq/22.14.09>
 66. Pečiulienė, L. (2019) „Privačių ikimokyklinio ugdymo įstaigų vadovų kompetencijų svarba: suinteresuotųjų šalių analizė“, *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 49(1), p. 8–15. doi:10.21277/jmd.v49i1.217.
 67. Perry, J. L., & Wise, L. R. (1990). The Motivational Bases of Public Service. *Public Administration Review*, 50(3), 367–373. <https://doi.org/10.2307/976618>
 68. Pesha, A. V. (2022). Approaches to the interpretation of the “competence” concept and its elements in HR-management. In *Smart Innovation, Systems and Technologies*. https://doi.org/10.1007/978-981-16-8829-4_91

69. Porter, A. C., Polikoff, M. S., Goldring, E. B., Murphy, J., Elliott, S. N., & May, H. (2010). Investigating the Validity and Reliability of the Vanderbilt Assessment of Leadership in Education. *The Elementary School Journal*, 111(2), 282–313. <https://doi.org/10.1086/656301>
70. Pourkarimi, J.; Abili, Kh. & Azizi, M. (2025). Educational Managers' Competencies in Turbulent Environments (A Meta-Synthesis Study). *Interdisciplinary Journal of Management Studies (IJMS)*, 18 (3), 565-581, https://www.researchgate.net/publication/392472705_Educational_Managers'_Competencies_in_Turbulent_Environments_A_Meta-Synthesis_Study
71. Reisel, W. D. (2016). Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence. *Journal of Behavioral and Applied Management*, 4(2). <https://doi.org/10.21818/001c.1072>
72. Rojas, N. N. & Castillo, D. D. (2017). Perfil por competencias gerenciales en directivos de instituciones educativas (Management skills profile in directors of educational institutions). *Estudios Pedagógicos XLIII*, N° 2: 237-252, 2017, https://www.researchgate.net/publication/322213542_Perfil_por_competencias_gerenciales_en_directivos_de_instituciones_educativas
73. Rothbart, M. K. (2007). Temperament, Development, and Personality. *Current Directions in Psychological Science: A Journal of the American Psychological Society*, 16(4), 207–212. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00505.x>
74. Rothbart, M. K., & Ahadi, S. A. (1994). Temperament and the development of personality. *Journal of Abnormal Psychology*, 103(1), 55–66. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.103.1.55>
75. Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2009). Research methods for business students (5th ed.). Financial Times Prentice Hall.
76. Sackett, P. R., Zhang, C., Berry, C. M., & Lievens, F. (2023). Revisiting the design of selection systems in light of new findings regarding the validity of widely used predictors. *Industrial and Organizational Psychology*, 16(3), 283–300. doi:10.1017/iop.2023.24
77. Sabirova, R., Zhanserikova, D., Topanova, G., Autalipova, U., & Aplashova, A. (2019). Model of students' professional competence formation. *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering*, 9(1), 3965–3971. <https://doi.org/10.35940/ijitee.A5052.119119>
78. Sahlin, S. (2023). Professional development of school principals – how do experienced school leaders make sense of their professional learning? *Educational Management, Administration & Leadership*, 53(2), 380–397. <https://doi.org/10.1177/17411432231168235>
79. Savaneviciene, A., Stukaite, D., & Silingiene, V. (2008). Development of Strategic Individual Competences. *Inžinerinė Ekonomika*, 58(3 (58)), 81–88. <https://research-ebsco-com.ezproxy.ktu.edu/c/7a7sn3/viewer/pdf/cc2igcqv?route=details>
80. Schultz, T. W. (1998). *Investavimas į žmones : gyventojų kokybės ekonomika*. Eugrimas.
81. Sharma, P., & Pandher, J. S. (2019). Competences desired among educational leaders of technical education degree institutions. *The Journal of Workplace Learning*, 31(6), 377–390. <https://doi.org/10.1108/JWL-09-2018-0110>
82. Sicilia, M.-Á., & Naeve, A. (2006). Competencies and organizational learning: A conceptual framework. In *Competencies in organizational e-learning: Concepts and tools*. <https://doi.org/10.4018/978-1-59904-343-2.ch001>
83. Sigurðardóttir, S. M., & Ragnarsdóttir, G. (2023). School Leaders within the Icelandic Education System: Complex Roles, Multilevel Relations, and Fragmented Support. In A. E. Gunnulfsen, H. Árlestig, & M. Storgaard (Eds.), *Education and Democracy in the Nordic Countries* (pp. 45–59). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-33195-4_4

84. Stačinskaitė, S., & Petrauskienė, R. (2018). Application of the Competency Model in the Human Resources Management Process in the Civil Service: Experience of Lithuanian Institutions. *Viešoji Politika Ir Administravimas*, 17(3), 327–343. <https://doi.org/10.5755/j01.ppaa.17.3.21951>
85. Tahir, L. M., Wan Mohd Yunus, W. M. A., & Rosli, M. S. (2026). Stress and Mental Health Among School Principals: A Scoping Review. *School Mental Health*, 18(1), 39–56. <https://doi.org/10.1007/s12310-025-09825-3>
86. Tamkivi, K., & Eisenschmidt, E. (2023). What Matters in Leadership Practices among Estonian Upper Secondary School Principals? *Education Sciences*, 13(9), 925. <https://doi.org/10.3390/educsci13090925>
87. Tang, H.-W. V. (2018). Modeling critical leadership competences for junior high school principals: A hybrid MCDM model combining DEMATEL and ANP. *Kybernetes*, 49(11), 2589–2613. <https://doi.org/10.1108/K-01-2018-0015>
88. Teodorović, J. (2020). Needs, problems and competencies of school principals in Serbia. *Zbornik Instituta za pedagoska istrazivanja 2020 Volume 52, Issue 2, Pages: 275-330*. <https://doiserbia.nb.rs/Article.aspx?ID=0579-64312002275T>
89. Teijeiro, M., Rungo, P., & Freire, M. J. (2013). Graduate competencies and employability: The impact of matching firms' needs and personal attainments. *Economics of Education Review*, 34, 286–295. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.01.003>
90. Tidikis, R. (2003). Socialinių mokslų tyrimų metodologija: [vadovėlis]. Lietuvos teisės universiteto Leidybos centras.
91. Urbanovič, J., Navickaitė, J., & Dačiulytė, R. (2019). Autonomy, Collaboration and Competition: The Impact of Education Management Reforms which Aim to Increase School Autonomy on Relations between Schools. *NISPAcee Journal of Public Administration and Policy*, 12(1), 175–197. <https://doi.org/10.2478/nispa-2013-0003>
92. Vásquez Ramírez, A. A., Guanuchi Orellana, L. M., Cahuana Tapia, R., Vera Teves, R., & Holgado Tisoc, J. (2023). Métodos de investigación científica. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.094>
93. Volante, P., Valenzuela, S., Díaz, A., Fernández, M., & Mladinic, A. (2019). Validation of an assessment centre process for the selection of school leaders in Chile. *School Leadership & Management*, 39(1), 26–47. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1442325>
94. Voinea, M. (2019). The Development of Future Competences – A Challenge for the Educational System. *Revista Românească Pentru Educație Multidimensională*, XI(4 Supl), 328–336. <https://doi.org/10.18662/rrem/193>
95. Waite, S. R., & Ehrich, L. C. (2022). National Leadership Standards and the Structured Silence of White Supremacy. In F. W. English (Ed.), *The Palgrave Handbook of Educational Leadership and Management Discourse* (pp. 1757–1771). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-99097-8_23
96. Welch, J. & Hodge, M. (2016). Assessing impact: the role of leadership competency models in developing effective school leaders. *School leadership & management*, 2018, Vol. 38, No. 4, 355–377, <https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1411900>.
97. Westera, W. (2001). Competences in education: a confusion of tongues. *Journal of Curriculum Studies*, 33(1), 75–88. <https://doi.org/10.1080/00220270120625>

98. Wildy, H., Pepper, C. & Guanzhong, L. (2010). Applying standards for leaders to the selection of secondaryschool principals. *Journal of Educational Administration* Vol. 49 No. 3, 2011 pp. 276-291, <https://www.emerald.com/jea/article-abstract/49/3/276/204112/Applying-standards-for-leaders-to-the-selection-of?redirectedFrom=PDF>
99. Želvys, R., Dukynaitė, R., Vaitekaitis, J., & Jakaitienė, A. (2019). SCHOOL LEADERSHIP AND EDUCATIONAL EFFECTIVENESS: LITHUANIAN CASE IN COMPARATIVE PERSPECTIVE. *Management*, 24(Spec), 17–36. <https://doi.org/10.30924/mjcmi.24.si.2>

Informacijos šaltinių sąrašas

1. Cambridge University Press. (2026, balandžio 22 d.). *Coaching*. In *Cambridge Dictionary*. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/coaching>
2. Department for Education. (2019). *National Professional Qualification (NPQ) content and assessment framework*. A guide for NPQ participants. <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/34284/>
3. Europos Sąjungos Taryba. (2018). *Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning* (C 189/01). Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>
4. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 1991 m. birželio 25 d. Nr. I-1489. (1991). https://www.e-tar.lt/portal/en/legalAct/TAR.9A3AD08EA5D0/lvOwxaJKyz?utm_source=.com
5. Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro įsakymas. Dėl mokyklų, vykdančių bendrojo ugdymo programas, veiklos išorinio vertinimo organizavimo ir vykdymo tvarkos aprašo patvirtinimo, 2007 m. balandžio 2 d. Nr. ISAK-587. (2007). <https://www.e-tar.lt/portal/fr/legalAct/TAR.68FF0ECA6630/asr?csrt=18084644285495563869>
6. Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro įsakymas, Dėl konkurso valstybinių ir savivaldybių švietimo įstaigų (išskyrus aukštąsias mokyklas) vadovų pareigoms eiti tvarkos aprašo patvirtinimo, 2011 m. liepos 1 d. Nr. V-1193. (2011). <https://www.e-tar.lt/portal/it/legalAct/TAR.D1079D93ABC7/XXoNoMyUUN>
7. Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro įsakymas. Dėl kvalifikacinių reikalavimų valstybinių ir savivaldybių švietimo įstaigų (išskyrus aukštąsias mokyklas) vadovams aprašo patvirtinimo, 2011 m. liepos 1 d. Nr. V-1194. (2011). <https://www.e-tar.lt/portal/it/legalAct/TAR.EE75CCBEC71F/asr>
8. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. Dėl vadovavimo švietimo įstaigai kompetencijų vertinimo tvarkos aprašo patvirtinimo (Įsakymas Nr. V-399). (2015). https://www.e-tar.lt/portal/fr/legalAct/TAR.EE75CCBEC71F/oRVCfjMeFV?utm_source=.com
9. Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro įsakymas. Dėl valstybinių ir savivaldybių švietimo įstaigų (išskyrus aukštąsias mokyklas) vadovų, jų pavaduotojų ugdymui, ugdymą organizuojančių skyrių vedėjų veiklos vertinimo nuostatų patvirtinimo, 2018 m. kovo 27 d. Nr. V-279. (2018). <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/b6ad2140317e11e8bbc3f206caa14d00/asr?csrt=18084644285495563869>
10. Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro įsakymas. Dėl švietimo įstaigų vadovų rezervo reglamento patvirtinimo, 2018 m. balandžio 23 d. Nr. V-393. (2018). <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/623c7ab046f611e8ade598b2394a491d/asr>
11. Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro įsakymas. Dėl vadovavimo valstybinei ar savivaldybės švietimo įstaigai (išskyrus aukštąją mokyklą) kompetencijų vertinimo ir jam prilyginto vertinimo tvarkos aprašo patvirtinimo, 2024 m. gegužės 7 d. Nr. V-518. (2024). <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/259373d00c4211efbcbfb318996800a8>
12. Lietuvos Respublikos Seimas. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo Nr. I-1489 59 straipsnio pakeitimo įstatymas. Teisės aktų registras. (2025). <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/f6fea862b3f111f092fda1fd0c194cc5>

13. Nacionalinė švietimo agentūra. (2026, balandžio 14a). *Apie NSŠA*. <https://www.nsa.smsm.lt/apie-nsa/nsa-pristatymas/>
14. Nacionalinė švietimo agentūra. (2026, balandžio 14b). *Informacija ir dokumentai*. <https://www.nsa.smsm.lt/pedagoginiu-darbuotoju-departamentas/vadovu-vertinimas/pretendentu-kompetenciju-vertinimas/informacija-ir-dokumentai/>
15. Nacionalinė švietimo agentūra. (2026, balandžio 14c). *Pasirengimas vertinimui*. <https://www.nsa.smsm.lt/pedagoginiu-darbuotoju-departamentas/vadovu-vertinimas/pretendentu-kompetenciju-vertinimas/pasirengimas-vertinimui/>
16. Nacionalinė švietimo agentūra. (2014). *2011–2014 m. veiklos ataskaita*. <https://www.nsa.smsm.lt/old/wp-content/uploads/2024/05/2011-2014-m.pdf>
17. Nacionalinė švietimo agentūra. (2016) *2015 m. II pusmečio – 2016 m. veiklos ataskaita*. <https://www.nsa.smsm.lt/old/wp-content/uploads/2024/05/2015-II-pusm-2016-m.pdf>
18. Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra. (2018a). *Pretendentų kompetencijų vertinimo statistika nuo 2017 m. sausio 1 d. iki 2018 m. vasario 6 d.* <https://www.nsa.smsm.lt/old/wp-content/uploads/2024/05/2017-2018-vasario-6-d.pdf>
19. Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra. (2018b). *2018 m. veiklos ataskaita*. <https://www.nsa.smsm.lt/old/wp-content/uploads/2024/05/2018-m.pdf>
20. Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra. (2019). *Pretendentų kompetencijų vertinimo statistika (2019 metai)*. <https://www.nsa.smsm.lt/old/wp-content/uploads/2024/05/2019-m.pdf>
21. Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra. (2021a). *Pretendentų kompetencijų vertinimo statistika (2021 m. sausio–birželio mėn.)*. <https://www.nsa.smsm.lt/old/wp-content/uploads/2024/05/2021-m.-sausis-birzelis.pdf>
22. Nacionalinė švietimo agentūra. (2021b). *Pretendentų kompetencijų vertinimo statistika (2021 m. liepa–gruodis)*. <https://www.nsa.smsm.lt/old/wp-content/uploads/2024/05/2021-m.-liepa-gruodis.pdf>
23. Nacionalinė švietimo agentūra. (2023). *Pretendentų kompetencijų vertinimo statistika (2023 metai)*. <https://www.nsa.smsm.lt/old/wp-content/uploads/2024/05/2023-m.pdf>
24. Nacionalinė švietimo agentūra. (2025). *Pretendentų kompetencijų vertinimo statistika (2025 metai)*. <https://www.nsa.smsm.lt/wp-content/uploads/2025/09/Viesinimui-2025-m.pdf>
25. OECD. (2008). *Improving school leadership, volume 1: Policy and practice*. <https://doi.org/10.1787/9789264044715-en>
26. OECD. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2012/06/preparing-teachers-and-developing-school-leaders-for-the-21st-century_g1g1c1e8/9789264174559-en.pdf
27. OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. <https://doi.org/10.1787/54ac7020-en>
28. OECD. (2021). *OECD Skills Strategy Lithuania: Assessment and recommendations (OECD Skills Studies)*. <https://doi.org/10.1787/14deb088-en>
29. OECD. (2022). *Education at a glance 2022: OECD indicators*. <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>
30. OECD. (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>

31. OECD. (2025). *Education at a Glance 2025: How severe are teacher shortages across countries* (Chapter D8, p. D8.1). https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2025/09/education-at-a-glance-2025_c58fc9ae/1c0d9c79-en.pdf
32. OECD. (2025). *Sustaining the teaching profession: Results from TALIS 2024* (Figure 7.1, intentions to leave within five years). https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2025/10/results-from-talis-2024_28fbde1d/90df6235-en.pdf
33. OECD (2025). *Education and skills at the OECD* (brochure). https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/directorates/EDU/EDU-brochure-2025-26_final.pdf
34. OECD. (2026, kovo 14). *Education leader working conditions*. <https://www.oecd.org/en/topics/education-leader-working-conditions.html>
35. Portfolis. (2026, balandžio 4). Lietuvių kalbos naujažodžių duomenynas. <https://ekalba.lt/naujazodziai/portfolis>
36. TIMSS & PIRLS International Study Center. (2020). *Exhibit 23: Main preparation routes and current requirements for principals of schools with fourth or eighth grade students*. In TIMSS 2019 Encyclopedia: Education policy and curriculum in mathematics and science. BostonCollege. <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/encyclopedia/pdf/Exhibit%2023%20Main%20Preparation%20Routes%20and%20Current%20Requirements%20for%20Principals%20of%20Schools%20with%20Fourth%20or%20Eighth%20Grade%20Students.pdf>
37. UNESCO. (2024). *Global Education Monitoring Report 2024/5: Leadership in education: Lead for learning*. UNESCO. <https://www.unesco.org/reports/gem-report/en/2024-leadership-education>
38. Viešojo valdymo agentūra. (2026). *Kompetencijų vertinimas*. <https://vva.lrv.lt/lt/veiklos-sritys-1/istaigu-vadovu-atranka/kaip-pasiruosti-konkursui-1/kompleksinis-vertinimas-1/>

Priedai

1 priedas. Universali bendrųjų kompetencijų taksonomija (pagal Arribas-Aguila, 2024)

Ei. Nr.	Kompetencijos pavadinimas	Apibrėžimas
1.	Tikslus savęs vertinimas	Nustatyti savo stipriąsias ir silpnąsias puses ir atitinkamai elkitis.
2.	Pasiekimų orientacija	Sėkmingai atlikti užduotis, viršijant laukiamus rezultatus, ir išsikelti sudėtingus tikslus, kuriais siekiama pagerinti savo veiklos rezultatus.
3.	Aktyvus klausymasis	Užfiksuoti ir tiksliai pakartoti kitų idėjas ir nuomones, siekiant pagerinti abipusio supratimo lygį.
4.	Prisitaikymas prie pokyčių	Priimti netradicines idėjas, prisitaikyti prie naujų ar besikeičiančių situacijų ir toleruoti dviprasmybes.
5.	Analitinis ir kritinis mąstymas	Atskirti ir susisteminti informaciją į sudedamąsias dalis arba komponentus, nustatyti jų ryšius, giliai ir sistemingai apmąstyti bei priimti racionalius sprendimus.
6.	Santykių kūrimas	Užmegzti ryšius ir bendrauti su kitais žmonėmis ar profesiniais tinklais, kurie yra arba vieną dieną gali būti naudingi ir veiksmingi siekiant tikslų.
7.	Bendravimas	Pateikti ir reikšti mintis žodžiu arba raštu, kad žinutė būtų aiškiai suprantama.
8.	Konfliktų valdymas	Valdyti konfliktiškus ir priešiškus žmones, grupes ar situacijas diplomatiškai ir skatinti diskusijas, atvirą bendravimą bei abipusę pagarbą.
9.	Kūrybiškumas ir inovacijos	Kurti ir plėtoti dizainus, metodus, alternatyvas ar požiūrius, kurie skiriasi nuo įprastų ar įprastų.
10.	Orientacija į klientą	Žinoti ir tenkinti klientų ar vartotojų (vidinių ir išorinių) poreikius, siūlant patarimus, paslaugas ir produktus.
11.	Sprendimų priėmimas	Pasirinkti alternatyvą iš kelių variantų, įverti jos poveikį ir atitinkamai elgtis.
12.	Kitų ugdymas	Analizuoti ir nustatyti kitų mokymo poreikius ir stiprinti jų kompetenciją bei profesinį tobulėjimą mokydami ir motyvuodami.
13.	Emocinis savimone	Atpažinti savo emocijas ir jausmus bei jų poveikį veiklos rezultatams.
14.	Emocinė savikontrolė	Valdyti savo emocijas, vengiant kančios ir nerimo, staigių nuotaikų kaitos, nerimą keliančių jausmų ir ekstremalių reakcijų.
15.	Empatija	Atpažinti ir suprasti kitų mintis, jausmus, rūpesčius ir poreikius.
16.	Įtaka	Įtikinti ar padaryti įspūdį žmonėms, siekiant įgyti jų paramą arba padaryti jiems ar situacijoms tam tikrą poveikį.
17.	Informacijos paieška	Gauti informacijos iš skirtingų šaltinių ir parodyti susidomėjimą situacijų prigimties tyrinėjimu, nepasitikėti jų akivaizdžia verte.
18.	Iniciatyva	Veikti iniciatyviai, imantis veiksmų savarankiškai, negaunant kitų pritarimo.
19.	Lyderystė	Vadovauti ir nukreipti asmenų ar grupių veiksmus bendro tikslo siekimo link, gaunant jų paramą ir įsipareigojimą.
20.	Mokymosi ir nuolatinio tobulėjimo orientacija	Įgyti naujų teorinių ir praktinių žinių ir jas pritaikyti praktikoje, siekiant tobulinti savo profesinę kompetenciją.
21.	Derybos	Klaustyti, analizuoti požiūrius ir pasiekti patenkinamus susitarimus, atsižvelgiant į savo interesus ir kitų žmonių poreikius bei samprotavimus.

Ei. Nr.	Kompetencijos pavadinimas	Apibrėžimas
22.	Optimizmas	Parodyti teigiamą požiūrį į įvykius, sunkumus ir ateitį.
23.	Organizacinis sąmoningumas	Suprasti organizacijų dinamiką ir jų pagrindinius elementus (strategiją, žmones, struktūrą, kultūrą, sistemas...), taip pat esamus veiklos ir valdžios santykius.
24.	Organizacinis įsipareigojimas	Nustatyti ir parodyti įsipareigojamą organizacijų, kurioms priklausote, poreikiams ir tikslams, dalintis jų misija ir ginti jų vertybes.
25.	Žmonių valdymas	Valdyti žmones autoritetu, tvirtumu ir reikalavimais, kad jie pasiektų tam tikrą našumo lygį.
26.	Atkaklumas	Atlikti užduotis nuosekliai ir tvirtai, siekti tikslų neprarandant motyvacijos, energijos ir susidomėjimo susidūrus su iššūkiais.
27.	Planavimas ir organizavimas	Koordinuoti ir suskirstyti užduotis pagal prioritetą bei valdyti laiką ir išteklius, kad būtų laikomasi konkrečių darbo planų.
28.	Problemų sprendimas	Aktyviai ir ryžtingai spręsti problemas, nustatyti klaidas ir imtis priemonių joms išspręsti.
29.	Profesinis sąžiningumas ir etika	Prisiimti atsakomybę už savo veiksmus ir elgtis pagal vertybes bei principus, tokius kaip pagarba kitiems, sąžiningumas, nuoseklumas ir lojalumas.
30.	Profesionalumas	Laikytis kitų nurodymų, taip pat organizacijos taisyklių, procedūrų ir politikos, nekeliant abejonių ir nekvestionuojant autoriteto ar standartų.
31.	Patikimumas ir tikslumas	Taikyti technines žinias ir patirtį, kad užduotis būtų atliktos atsargiai, tiksliai ir atkreipiant dėmesį į detales, pabrėžiant galutinio produkto kokybę.
32.	Atsparumas	Išlikti ramūs ir veiksmingi susidūrę su spaudimu, stresu, frustracija, kliūtimis ir sudėtingomis situacijomis.
33.	Pasitikėjimas savimi	Veikti įsitikinus, kad užduotis ar darbas bus sėkmingai atliktas, pasitikėti savo idėjomis ir jų įgyvendinimo būdu.
34.	Savarankiškumas	Atlikti užduotis be nurodymų ar griežtos priežiūros.
35.	Strateginis požiūris	Būti priekyje įvykių, vizualizuoti ateities scenarijus ir suformuluoti verslo perspektyvas, kurios leis įgyti pranašumą ir konkurencinių pozicijų.
36.	Komandinis darbas ir bendradarbiavimas	Bendradarbiauti su žmonėmis ir dirbti grupėse aktyviai ir atvirai, kad būtų pasiekti bendri tikslai.

2 priedas. Pasirengimo būdai ir reikalavimai tapti švietimo įstaigų vadovais (TIMSS & PIRLS International Study Center, 2020)

Šalis	Pagrindinis pasirengimo kelias	Pedagoginės patirties reikalavimas	Specializuotos vadovavimo programos baigimas	Politikos pokyčiai per pastaruosius 10 metų
Albanija	Direktoriai dažniausiai turi pedagoginį išsilavinimą; nėra griežto standarto	Taip	Ne	Naujų politikos pokyčių nebuvo
Armėnija	Kandidatai turi turėti direktoriaus sertifikatą; pedagoginė kvalifikacija privaloma	Taip	Taip	Nuo 2015 m. įvesta privaloma mokymų programa ir sertifikavimas
Australija	Paprastai kandidatai yra patyrę mokytojai; dažnai turi papildomas kvalifikacijas švietimo lyderystėje	Taip	Ne	Politikos pokyčių nebuvo
Austrija	Kandidatai turi būti mokytojai, turėti bent 5 metų patirtį ir baigti universitetinį vadovavimo kursą	Taip	Taip	2017 m. įvesta reikalavimas turėti sertifikatą arba laipsnį vadovavime
Azerbaidžanas	Reikalingas universiteto laipsnis; specializacija nėra būtina	Taip	Ne	Nuo 2013–2014 m. privaloma išlaikyti egzaminą ir interviu
Bahreinas	Visi direktoriai buvo mokytojai; privaloma diplomą vadovavime ir administravime	Taip	Taip	2016 m. įvestas reikalavimas dalyvauti profesinio tobulinimo programoje
Belgija (Flandrija)	Kandidatai turi pedagoginę kvalifikaciją ir aukštąjį išsilavinimą; įvairūs mokymai	Ne	Ne	Politikos pokyčių nebuvo
Bosnija ir Hercegovina	Nėra specifinio pasirengimo kelio; dažniausiai buvę mokytojai	Taip	Ne	Politikos pokyčių nebuvo
Bulgarija	Reikalingas bent bakalauro laipsnis ir kelių metų mokytojo patirtis	Taip	Ne	Politikos pokyčių nebuvo
Kanada	Provincijos nustato skirtingus reikalavimus; daugelyje reikia universiteto laipsnio, pedagoginės patirties ir papildomų direktoriaus kvalifikacijų	Taip	Taip	Nuo 2019 m. kai kuriose provincijose įvesta magistro laipsnio rekomendacija
Čilė	Viešųjų mokyklų direktoriai turi turėti švietimo laipsnį ir bent 5 metų patirtį; specializuota vadovavimo programa ir vertinimas	Taip	Taip	2011 m. įvesta nauja paskyrimo sistema; 2016 m. „aukšto lygio“ vertinimas
Chinese Taipei	Pradinėse mokyklose reikia mokytojo sertifikato; vidurinėse mokyklose papildomi reikalavimai	Taip	Taip	2011 m. įvestas mokytojo sertifikatas; patikslintos patirties taisyklės
Čekija	Direktoriai turi būti mokytojai ir turėti vadovavimo kvalifikaciją	Taip	Taip	Nuo 2014 m. įvesta vadovavimo kvalifikacija kaip privaloma

Šalis	Pagrindinis pasirengimo kelias	Pedagoginės patirties reikalavimas	Specializuotos vadovavimo programos baigimas	Politikos pokyčiai per pastaruosius 10 metų
Danija	Kandidatai turi būti mokytojai ir dalyvauti privalomuose vadovavimo kursuose	Taip	Taip	Nuo 2012 m. pakeista vadovavimo programų struktūra
Estija	Kandidatai turi būti mokytojai, turėti pedagoginės patirties ir dalyvauti administravimo kursuose	Taip	Taip	Naujų pokyčių nebuvo
Suomija	Kandidatai turi pedagoginę kvalifikaciją; kai kuriose sistemose reikalaujamas magistro laipsnis	Taip	Ne	Politikos pokyčių nebuvo
Prancūzija	Pradinės mokyklos vadovai renkami iš mokytojų; vidurinės mokyklos vadovai turi papildomų kvalifikacijų	Taip	Ne	Politikos pokyčių nebuvo
Vokietija	Direktoriai dažniausiai turi pedagoginį išsilavinimą ir vadovavimo kursus	Taip	Taip	Nuo 2015 m. kai kuriose federacinėse žemėse reikalaujama magistro arba vadovavimo diplomo
Graikija	Reikalinga pedagoginė kvalifikacija ir konkursinis egzaminas	Taip	Ne	Politikos pokyčių nebuvo
Ungarija	Direktoriai turi būti mokytojai, turėti pedagoginės patirties ir baigti vadovavimo kursus	Taip	Taip	Politikos pokyčių nebuvo
Islandija	Kandidatai dažniausiai turi pedagoginį išsilavinimą ir dalyvauja vadovavimo kursuose	Taip	Taip	Politikos pokyčių nebuvo
Indija	Direktoriai turi turėti pedagoginę kvalifikaciją; rekomenduojamas vadovavimo kursas	Taip	Ne	Politikos pokyčių nebuvo
Indonezija	Kandidatai turi pedagoginį išsilavinimą; privaloma pedagoginė patirtis	Taip	Ne	Politikos pokyčių nebuvo
Iranas	Direktoriai turi turėti pedagoginę kvalifikaciją ir konkursinį įvertinimą	Taip	Ne	Politikos pokyčių nebuvo
Airija	Kandidatai turi pedagoginį išsilavinimą ir dalyvauti vadovavimo kursuose	Taip	Taip	Politikos pokyčių nebuvo
Izraelis	Kandidatai turi turėti pedagoginį išsilavinimą ir dalyvauti vadovavimo kursuose	Taip	Taip	2013–2015 m. patikslinti vadovavimo kursų standartai
Italija	Kandidatai turi turėti bent 5 metų mokytojo patirtį ir išlaikyti konkursinį egzaminą	Taip	Ne	Politikos pokyčių nebuvo
Japonija	Direktoriai išlaiko paskyrimo egzaminą, kurį organizuoja vietos švietimo taryba	Taip	Ne	Politikos pokyčių nebuvo

Šalis	Pagrindinis pasirengimo kelias	Pedagoginės patirties reikalavimas	Specializuotos vadovavimo programos baigimas	Politikos pokyčiai per pastaruosius 10 metų
Jordanija	Kandidatai parenkami iš kvalifikuotų mokytojų	Ne	Ne	Politikos pokyčių nebuvo
Kazachstanas	Dauguma direktorių turi švietimo lyderystės laipsnį	Taip	Taip	Politikos pokyčių nebuvo
Pietų Korėja	Patyrę mokytojai gali tapti direktoriais po darbo pavaduotoju ir baigę direktorių kvalifikacijos programą	Taip	Taip	Politikos pokyčių nebuvo
Kuveitas	Direktoriai turi pedagoginę kvalifikaciją ir dalyvauti administravimo kursuose	Taip	Taip	Nuo 2010 m. įvestas sertifikavimo reikalavimas
Latvija	Kandidatai turi pedagoginę kvalifikaciją; dalyvauja vadovavimo kursuose	Taip	Taip	Politikos pokyčių nebuvo
Libanas	Direktoriai turi pedagoginę kvalifikaciją ir patirtį; privaloma specializuota vadovavimo programa	Taip	Taip	Politikos pokyčių nebuvo
Lietuva	Kandidatai turi pedagoginį išsilavinimą; rekomenduojama dalyvauti vadovavimo kursuose	Taip	Ne	Nuo 2012 m. patikslintas vadovų kvalifikacijos standartas
Meksika	Direktoriai turi pedagoginę kvalifikaciją ir dažniausiai dalyvauja administravimo kursuose	Taip	Taip	Politikos pokyčių nebuvo
Nyderlandai	Kandidatai turi pedagoginį išsilavinimą; dalyvauja vadovavimo kursuose	Taip	Taip	Politikos pokyčių nebuvo
Naujoji Zelandija	Direktoriai turi pedagoginį išsilavinimą ir vadovavimo patirtį; rekomenduojama dalyvauti specializuotuose kursuose	Taip	Ne	Politikos pokyčių nebuvo
Nigerija	Kandidatai dažniausiai yra buvę mokytojai; specializuota vadovavimo programa neprivaloma	Taip	Ne	Politikos pokyčių nebuvo
Norvegija	Kandidatai turi pedagoginį išsilavinimą; dalyvauja vadovavimo kursuose	Taip	Taip	Politikos pokyčių nebuvo
Omanas	Direktoriai turi pedagoginę kvalifikaciją ir patirtį	Taip	Ne	Politikos pokyčių nebuvo
Pakistanas	Kandidatai turi pedagoginę kvalifikaciją; dalyvauja administravimo kursuose	Taip	Ne	Politikos pokyčių nebuvo
Filipinai	Direktoriai turi pedagoginį išsilavinimą ir patirtį	Taip	Ne	Politikos pokyčių nebuvo
Lenkija	Kandidatai turi pedagoginį išsilavinimą; dalyvauja vadovavimo kursuose	Taip	Taip	Nuo 2010 m. patikslinti

Šalis	Pagrindinis pasirengimo kelias	Pedagoginės patirties reikalavimas	Specializuotos vadovavimo programos baigimas	Politikos pokyčiai per pastaruosius 10 metų
				kvalifikacijos standartai
Portugalija	Kandidatai turi pedagoginį išsilavinimą ir dalyvauja vadovavimo kursuose	Taip	Taip	Politikos pokyčių nebuvo
Kataras	Kandidatai turi pedagoginį išsilavinimą; privaloma specializuota vadovavimo programa	Taip	Taip	Nuo 2015 m. patikslintas direktorių sertifikavimas
Rumunija	Kandidatai turi pedagoginį išsilavinimą; dalyvauja vadovavimo kursuose	Taip	Taip	Nuo 2012 m. patikslinta direktorių paskyrimo sistema
Rusija	Kandidatai turi pedagoginį išsilavinimą; rekomenduojama dalyvauti administravimo kursuose	Taip	Ne	Politikos pokyčių nebuvo
Saudo Arabija	Direktoriai turi pedagoginę kvalifikaciją ir patirtį; privaloma specializuota vadovavimo programa	Taip	Taip	Nuo 2014 m. įvesta sertifikavimo sistema
Serbija	Kandidatai turi pedagoginę kvalifikaciją ir patirtį; dalyvauja vadovavimo kursuose	Taip	Taip	Politikos pokyčių nebuvo
Singapūras	Direktoriai turi pedagoginę kvalifikaciją ir baigę vadovavimo kursus; konkursai	Taip	Taip	Politikos pokyčių nebuvo
Slovakija	Kandidatai turi pedagoginį išsilavinimą; privaloma administravimo programa	Taip	Taip	Politikos pokyčių nebuvo
Slovėnija	Kandidatai turi pedagoginį išsilavinimą ir patirtį; privalomi vadovavimo kursai	Taip	Taip	Politikos pokyčių nebuvo
Pietų Afrika	Kandidatai turi pedagoginį išsilavinimą; dažnai dalyvauja vadovavimo programose	Taip	Ne	Politikos pokyčių nebuvo
Ispanija	Kandidatai turi pedagoginį išsilavinimą; privalomi konkursai ir administravimo kursai	Taip	Taip	Politikos pokyčių nebuvo
Švedija	Kandidatai turi pedagoginį išsilavinimą; privalomi vadovavimo kursai	Taip	Taip	Politikos pokyčių nebuvo
Šveicarija	Kandidatai turi pedagoginį išsilavinimą; dalyvauja specializuotuose kursuose	Taip	Taip	Politikos pokyčių nebuvo
Taivanas	Direktoriai turi pedagoginį išsilavinimą ir patirtį; privalomas konkursas	Taip	Taip	Politikos pokyčių nebuvo
Tailandas	Kandidatai turi pedagoginį išsilavinimą; dalyvauja administravimo programose	Taip	Ne	Politikos pokyčių nebuvo

Šalis	Pagrindinis pasirengimo kelias	Pedagoginės patirties reikalavimas	Specializuotos vadovavimo programos baigimas	Politikos pokyčiai per pastaruosius 10 metų
Tunisas	Kandidatai turi pedagoginį išsilavinimą; privalomi administravimo kursai	Taip	Taip	Politikos pokyčių nebuvo
Turkija	Direktoriai turi pedagoginę kvalifikaciją; privalomi vadovavimo kursai	Taip	Taip	Nuo 2012 m. įvesta sertifikavimo sistema
Jungtiniai Arabų Emyratai	Kandidatai turi pedagoginę kvalifikaciją ir vadovavimo kursus; direktoriaus paskyrimą patvirtina valdžia	Taip	Taip	Politikos pokyčių nebuvo
Jungtinė Karalystė	Kandidatai turi pedagoginį išsilavinimą; dažnai magistro lygio kursai vadovavime	Taip	Taip	Politikos pokyčių nebuvo
Jungtinės Amerikos Valstijos	Direktoriai turi magistro laipsnį, pedagoginę patirtį ir baigę vadovavimo kursus; licencija privaloma	Taip	Taip	Politikos pokyčių nebuvo
Vanuatu	Kandidatai dažniausiai yra buvę mokytojai; specializuota vadovavimo programa neprivaloma	Taip	Ne	Politikos pokyčių nebuvo
Vietnamas	Kandidatai turi pedagoginį išsilavinimą; privaloma vadovavimo programa	Taip	Taip	Politikos pokyčių nebuvo
Zambija	Kandidatai turi pedagoginę kvalifikaciją; dalyvauja administravimo programose	Taip	Ne	Politikos pokyčių nebuvo
Zimbabvė	Kandidatai turi pedagoginę kvalifikaciją; privaloma patirtis ir rekomenduojama vadovavimo programa	Taip	Ne	Politikos pokyčių nebuvo

3 priedas. Pusiaus struktūruoto interviu klausimynas (sudaryta autorės, 2026)

Klausimynas vadovams:

1. Papasakokite apie savo, kaip švietimo įstaigos vadovo, profesinę patirtį.
2. Kada dalyvavote švietimo įstaigų vadovų kompetencijų vertinime?
3. Kaip greitai po vertinimo dalyvavote konkurse į švietimo įstaigos vadovo poziciją?
4. Ar ruošiatės iš anksto kompetencijų vertinimui? Jei taip, kaip tą darėte?
5. Kaip vertinate pasirengimo galimybes (mokymai, kursai, informacija ir pan.)?
6. Kaip vyko jūsų kompetencijų vertinimas? Kaip vertinate kompetencijų vertinimo eigą ir organizavimą? Kokias užduotis kompetencijų vertinime teko atlikti?
7. Jūsų nuomone, kokios kompetencijos buvo vertinamos?
8. Ar sutinkate, kad vertinamos kompetencijos atitinka realius darbo reikalavimus?
9. Kaip vertinate vertinimo kriterijų aiškumą ir pagrįstumą? Ar pritariate sudarytai vertinimo skalei?
10. Prašau pakomentuoti kompetencijų vertinimo objektyvumo aspektą.
11. Kaip vertinate kompetencijų vertinimo naudą? Su kokiais iššūkiais susidūrėte vertinimo metu?
Ar įžvelgiate kompetencijų vertinimo sistemos trūkumus? Jei taip, tai kokius?
12. Kokią naudą pajutote kompetencijų vertinimo jūsų tolimesnei vadovo veiklai? Ar ir kiek vertinimo metu įvertintos kompetencijos atsispindi jūsų veikloje?
13. Ar gavote naudingų rekomendacijų kompetencijų vertinimo ataskaitoje? Kaip jas panaudojote?
Ar atsižvelgėte į jas?
14. Kaip būtų galima tobulinti kompetencijų vertinimo sistemą? Ką siūlytumėte konkrečiai keisti šiame procese?
15. Jūsų nuomone, ar šis vertinimas turi ilgalaikę vertę, ar labiau yra formalus etapas? Koks jūsų požiūris, kad nuo šiol nebereikės atlikti pakartotinio vertinimo.

4 priedas. Švietimo įstaigų vadovų kompetencijos mokslinėje literatūroje (sudaryta autorės, 2026)

Kompetencijų sritis	Kompetencijų srities apibrėžtis	Gebėjimų pavyzdžiai pagal kompetencijų sritį
Strateginis planavimas ir sprendimų priėmimas	Įstaigos tikslų nustatymo, veiklos kryptčių planavimo ir pagrįstų sprendimų priėmimas, užtikrinantis efektyvų veiklos įgyvendinimą.	Gebėti formuoti ir kurti ateities kryptį (Caldwel, 2024). Gebėti strategiškai panaikinti nebeefektyvias praktikas (Caldwel, 2024). Gebėti identifikuoti stiprybes ir galimybes (Meza-Mejía, 2020).
Strateginis valdymas	Įstaigos ilgalaikių tikslų nustatymo, jų įgyvendinimo ir procesų stebėjimo bei vertinimo planas, kryptingai įstaigos plėtrai.	Gebėti rinkti ir analizuoti rodiklius, susijusius su mokyklos veikla (Gurmu, 2020). Gebėti komunikuoti apie viziją, užtikrinti, kad ji būtų žinoma, primenama ir palaikoma (Ng, 2019).
Pokyčių valdymas	Procesas, apimantis pokyčių identifikavimą ir planavimą, koordinavimą ir įgyvendinimą, prisitaikant dinamiškoje švietimo aplinkoje.	Gebėti įgyvendinti reformas kintančiuose švietimo kontekstuose (Arambala, 2025).
Krizių valdymas	Procesas, apimantis galimų krizių prevenciją ir vykstančių krizių padarinių mažinimą, siekiant užtikrinti švietimo saugumą, stabilumą ir tęstinumą.	Gebėti identifikuoti grėsmes ir silpnybes (Meza-Mejía, 2020). Gebėti spręsti naujas ir neapibrėžtas problemas (Gurmu, 2020).
Išteklių valdymas	Procesas, apimantis veiklos organizavimą, kuris susijęs su įsigijimo procesų valdymu ir finansų kontrole.	Gebėti sudaryti biudžetą, suprasti finansines ataskaitas, bendradarbiauti su buhalterija (Meza-Mejía, 2020). Gebėti priimti pagrįstus biudžeto sprendimus (Abbas ir kt., 2025).
Ryšių kūrimas ir palaikymas	Socialinių ryšių, grįstų bendradarbiavimu, užmezgimas, plėtojimas ir palaikymas.	Gebėti megzti ir palaikyti ryšius su valdžios institucijomis, paslaugų tiekėjais (Meza-Mejía, 2020). Gebėti įgalinti mokyklos bendruomenę į sprendimų priėmimą (Choi, 2024).
Bendravimo įgūdžiai	Veiksmingas bendravimas, užtikrinantis aiškų ir nuoseklų pranešimų perdavimą, įsiklausymo ir konstruktyvaus grįžtamojo ryšio teikimo įgūdžius.	Turėti socialinių įgūdžių ir kurti santykius ir emociškai intelektualiai komunikuoti su bendruomene (Caldwel, 2024).
Tarpasmeniniai įgūdžiai	Tvirtų ir pozityvių santykių kūrimas bei bendradarbiavimu grįstos aplinkos puoselėjimas.	Gebėti spręsti tarpasmeninius konfliktus tarp tėvų, nepažeidžiant santykių (Meza-Mejía, 2020). Gebėti suprasti žmones ir socialines sistemas (Gurmu, 2020). Gebėti efektyviai komunikuoti ir spręsti kompleksines problemas (Abbas ir kt., 2025).
Komandos formavimas ir bendradarbiavimas	Darbuotojų telkimas bendriems tikslams, pasidalijant atsakomybėmis, skatinant pasitikėjimą ir efektyvų bendradarbiavimą.	Gebėti skatinti pasitikėjimą ir demokratinį vadovavimo stilių, spręsti tarpasmeninius konfliktus tarp darbuotojų, nepažeidžiant santykių (Meza-Mejía, 2020). Gebėti numatyti pasipriešinimą ir jį suvaldyti (Kin ir kt., 2019). Gebėti įvertinti mokytojų kompetencijas ir pasirengimą atlikti užduotis (Kin ir kt., 2019).
Personalo valdymas	Procesas susijęs su darbuotojų veiklos organizavimu, motyvavimu, vertinimu ir profesiniu tobulėjimu.	Gebėti teikti konstruktyvų grįžtamąjį ryšį apie savo darbuotojų darbą (Ng, 2019). Gebėti sukurti organizacines sąlygas kitų lyderystei (Ng, 2019). Gebėti samdyti ir atleisti nekompetetingus darbuotojus

Kompetencijų sritis	Kompetencijų srities apibrėžtis	Gebėjimų pavyzdžiai pagal kompetencijų sritį
		(Levis, 2021). Gebėti kurti motyvavimo sistemą darbuotojams (Ismail ir kt., 2020).
Mentorystė ir ugdomasi vadovavimas (koučingas)	Mentorystės teikimas siekiant remti karjeros augimą ir asmeninių gebėjimų ugdymą.	Gebėti atpažinti kolegų stiprybes ir taikyti koučingo metodus (Lerra, 2021). Gebėti metodikų kūrimą tiekiant tiesioginę paramą mokytojų pedagoginei veiklai (Abbas ir kt., 2025). Gebėti atskleisti kiekvieno darbuotojo potencialą, įgalinti darbuotojus deleguojant jiems darbus, motyvuoti siekti tikslų (Meza-Mejía, 2020). Gebėti sudaryti sąlygas dalintis gerąja patirtimi (Kin ir kt., 2019).
Emocinis intelektas	Savo ir kitų emocijų supratimas ir valdymas, siekiant efektyvios tarpasmeninės sąveikos ir konstruktyvaus bendravimo.	Gebėti tiksliai atpažinti ir išreikšti emocijas, pasitelkti emocijas kognityvinei veiklai palengvinti, gebėti suvokti emocijų priežastis, valdyti savo ir kitų emocines reakcijas (Kin ir kt., 2019).
Atsparumas	Produktyvumo, ramybės ir sprendimų efektyvumo palaikymas stresinėse ir sudėtingose situacijose.	Gebėti valdyti profesinį stresą ir užtikrinti savo ir darbuotojų emocinę gerovę (Caldwel, 2024). Gebėti išlaikyti emocinę pusiausvyrą (Meza-Mejía, 2020).
Vidinių savybių efektyvumas	Sąmoningas savo asmeninių stiprybių naudojimas veiklos rezultatų vumui.	Būti nuolankiu ir kantriu, empatišku, apdairiu; žodžiai turi atitikti veiksmus (Meza-Mejía, 2020). Būti įsipareigojusiu siekti įstaigos tikslų (Gurmu, 2020).
Laiko valdymas	Efektyvus laiko paskirstymas ir užduočių prioritetizavimas.	Gebėti valdyti savo laiką (Meza-Mejía, 2020).
Nuolatinis mokymasis	Profesinis tobulėjimas, norint neatsilikti nuo besikeičiančių švietimo tendencijų ir lyderystės praktikų.	Profesinis tobulėjimas ir personalo gebėjimų stiprinimas (Caldwel, 2024). Būti savikritišku, nuolat mokytis ir nuolat domėtis švietimo reformomis (Meza-Mejía, 2020).
Inovacijų diegimas ir kūrybiškumas	Naujų idėjų generavimas ir taikymas praktikoje, siekiant inovatyvumo ir švietimo rezultato gerinimo.	Gebėti inicijuoti pokyčius per nuolatinį mokymąsi ir praktiką (Choi, 2024). Gebėti atskirti naujausias mokymosi tendencijas ir užtikrinti, kad mokymas atitiktų naujos karto poreikius (Meza-Mejía, 2020).
Ugdymo kokybės užtikrinimas ir valdymas.	Visapusiška ugdymo kokybės kontrolė planuojant, organizuojant, koordinuojant ir vertinant ugdymo veiklas ir procesus.	Orientacija į mokinį, prioritetą teikiant mokinio augimui ir vystymuisi (Choi, 2024). Gebėti išmanyti ugdymo sistemą, amžiaus tarpsnius ir mokymo lygių specifiką (Meza-Mejía, 2020). Gebėti dirbti su įvairių poreikių mokiniais, išmanyti mokymo strategijas, mokymo planavimą, vertinimą (Gurmu, 2020). Koordinuoti ugdymo kokybę (Gurmu, 2020).
Įtraukiojo ugdymo lyderystė	Ugdymo aplinkos palaikymas, kurioje visi ugdytiniai įtraukiami į mokymo procesą.	Gebėti užtikrinti paslaugos teikimą turintiems negalia vaikams (Levis, 2021).
Kultūrinis intelektas	Efektyvios kultūrinės sąveikos palaikymas įstaigoje.	Gebėti atliepti kultūrinę įvairovę kuriant partnerystes su šeimomis (Caldwel, 2024). Gebėjimas užtikrinti

Kompetencijų sritis	Kompetencijų srities apibrėžtis	Gebėjimų pavyzdžiai pagal kompetencijų sritį
		tinkamą paslaugos teikimą užsienio ar kilusių iš skirtingų kultūrų vaikams (Levis, 2021).
Etika ir profesionalumas	Aukštų etikos standartų laikymasis ir profesionalumas, siekiant pelnyti pasitikėjimą ir patikimumą.	Gebėti rodyti profesinį elgesį, demonstruoti moralinį vientisumą, būti orientuotam į bendruomenės interesus (Gurmu, 2020).
Teisinis reguliavimas	Techninių vaidmenų, įskaitant švietimo politiką ir administracines procedūras, išmanymas..	Gebėti išmanyti darbo teisės aktus ir taikyti juos kasdienėse praktikose (Meza-Mejía, 2020).
Technologinis raštingumas	Veiksmingas technologijų integravimas į švietimo praktiką ir įstaigos valdymą.	Gebėjimas DI galimybes pritaikyti darbo praktikoje administracinio krūvio mažinimui (Caldwel, 2024). Gebėti užtikrinti skaitmeninę transformaciją, puoselėti skaitmeninę mokymosi kultūrą (Arambala, 2025).