

Pokyčių valdymas švietimo reformų kontekste: mokyklų vadovų lyderystės teorinės prielaidos

Change Management in the Context of Educational Reforms: Theoretical Assumptions of School Leaders' Leadership

Karolina Pralgauskytė

Mykolo Romerio universitetas
E. p. kapralgauskyte@stud.mruni.eu

Santrauka. Švietimo reformų įgyvendinimas yra viena sudėtingiausių viešojo valdymo problemų, nes nacionaliniu lygmeniu priimti politiniai sprendimai mokyklose neveikia mechaniškai. Jie interpretuojami ir įgyvendinami konkrečiame organizaciniame kontekste, kuriame svarbų vaidmenį atlieka mokyklų vadovų lyderystė. Straipsnyje analizuojamos teorinės pokyčių valdymo ir mokyklų vadovų lyderystės prielaidos, aiškinančios, kodėl švietimo reformų sėkmė priklauso ne tik nuo reformos turinio, bet ir nuo jos įgyvendinimo organizaciniame lygmenyje. Straipsnio tikslas – išanalizuoti pokyčių valdymo ir lyderystės teorines prieigas, atskleidžiančias mokyklos vadovo vaidmenį švietimo reformų kontekste. Straipsnis yra teorinio pobūdžio. Tyrime taikoma mokslinės literatūros analizė, teorinė interpretacija ir lyginamoji analizė. Analizuojami procesiniai ir aprašomieji pokyčių valdymo modeliai, mokyklos vadovo vaidmens kaita bei pagrindinės lyderystės formos organizacinių pokyčių kontekste. Straipsnyje teigiama, kad mokyklos vadovas reformų įgyvendinimo procese veikia kaip tarpininkas tarp nacionalinės švietimo politikos ir mokyklos organizacinės praktikos. Reformų sėkmė priklauso nuo vadovo gebėjimo interpretuoti pokyčių tikslus, telkti bendruomenę ir valdyti organizacinius procesus. Todėl švietimo reformų analizėje svarbu daugiau dėmesio skirti ne tik politinių sprendimų turiniui, bet ir organizaciniams mechanizms bei lyderystės praktikoms.

Pagrindiniai žodžiai: švietimo reforma, pokyčių valdymas, mokyklos vadovas, organizaciniai pokyčiai, švietimo lyderystė, viešasis valdymas.

Summary. The implementation of educational reforms is one of the most complex challenges in public governance, as political decisions made at the national level do not automatically translate into action in schools. They are interpreted and implemented within a specific organisational context, in which the leadership of school heads plays a key role. This article analyses the theoretical assumptions of change management and the leadership of school heads, explaining why the success of educational reforms depends not only on the content of the reform but also on its implementation at the organisational level. The aim of this article is to analyse theoretical approaches to change management and leadership that reveal the role of school heads in the context of educational reforms. The article is theoretical in nature. The study applies an analysis of the scientific literature, theoretical interpretation, and comparative analysis. The article analyses process-oriented and descriptive change management models, the evolving role of heads of schools, and the main forms of leadership in the context of organisational change. The article states that, in the process of implementing reforms, the school leader acts as an intermediary between national education policy and the school's organisational practices.

Received: 2026-05-12. **Accepted:** 2026-05-14

Copyright © 2026 Karolina Pralgauskytė. Published by Vilnius University Press. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution Licence, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

The success of reforms depends on the leader's ability to interpret the goals of change, unite the community, and manage organisational processes. Therefore, when analysing educational reforms, it is important to focus not only on the contents of policy decisions, but also on organisational mechanisms and leadership practices.

Keywords: educational reform, change management, school leader, organisational change, educational leadership, public governance.

Įvadas

Švietimo reformos šiuolaikinėse valstybėse tapo nuolatiniu viešojo valdymo reiškiniu. Jos siejamos su siekiu modernizuoti švietimo sistemas, gerinti ugdymo kokybę, stiprinti atskaitomybę ir užtikrinti didesnę švietimo institucijų veiklos efektyvumą. Vis dėlto reformų įgyvendinimas praktikoje retai vyksta taip, kaip numatyta politiniuose dokumentuose. Nacionaliniu lygmeniu priimti sprendimai, pasiekę konkrečias mokyklas, patenka į sudėtingą organizacinę aplinką, kurioje veikia profesinės normos, bendruomenės lūkesčiai, turimi ištekliai, vadovavimo praktikos ir vietos kultūra. Dėl šios priežasties švietimo reformų analizėje svarbus tampa ne tik klausimas, kokie sprendimai priimami valstybės lygmeniu, bet ir kaip jie įgyvendinami organizaciniame mokyklų lygmenyje. Mokslinėje literatūroje pabrėžiama, kad organizaciniai pokyčiai nėra vienkartiniai administraciniai veiksmai. Jie suprantami kaip daugialypiai procesai, priklausantys nuo pokyčio turinio, apimties, trukmės, priežasčių ir organizacijos narių išitraukimo (Valackienė, 2015). Švietimo organizacijose ši dinamika tampa dar sudėtingesnė, nes mokykla nėra vien formalus viešosios politikos įgyvendinimo vienetas. Tai profesinė ir socialinė bendruomenė, kurioje reformos veikia ne tik administracines procedūras, bet ir mokytojų darbą, mokinių patirtis bei bendruomenės pasitikėjimą švietimo sistema. Todėl švietimo reformų įgyvendinimas turi būti suprantamas kaip organizacinės transformacijos procesas, kuriame svarbų vaidmenį atlieka mokyklos vadovas.

Mokyklos vadovas šiuolaikinėje švietimo sistemoje nebėra tik administracines funkcijas atliekantis asmuo. Iš jo tikimasi gebėjimo valdyti pokyčius, telkti bendruomenę, kurti pasitikėjimu grįstą organizacinę kultūrą ir prisitaikyti prie nuolat kintančių švietimo politikos reikalavimų. Tyrimai rodo, kad mokyklų vadovai vis dažniau suvokiami kaip pokyčių agentai, kuriems tenka atsakomybė ne tik užtikrinti organizacijos veiklos tęstinumą, bet ir veikti neapibrėžtumo sąlygomis (Acton, 2020). Straipsnio mokslinė problema formuluojama taip: nors švietimo reformos dažniausiai inicijuojamos nacionaliniu lygmeniu, jų sėkmė priklauso nuo organizacinio lygmens, tačiau teoriniuose tyrimuose vis dar stokojama integruotos prieigos, paaiškinančios pokyčių valdymo modelių, vadovų lyderystės ir mokyklos vadovo vaidmens reikšmę įgyvendinant reformas. Straipsnio objektas – mokyklos vadovo vaidmuo švietimo reformų įgyvendinimo procese. Tikslas – išanalizuoti pokyčių valdymo ir vadovų lyderystės teorines prieigas, atskleidžiančias mokyklos vadovo vaidmenį įgyvendinant švietimo reformas.

Straipsnis yra teorinio pobūdžio. Tyrime taikoma mokslinės literatūros analizė, teorinė interpretacija ir lyginamoji mokslinių prieigų analizė. Analizuojamos pokyčių valdymo

ir švietimo lyderystės teorinės prieigos, siekiant atskleisti mokyklos vadovo vaidmenį organizacinių pokyčių kontekste.

Pokyčių valdymas švietimo reformų kontekste

Pokyčiai yra neišvengiama šiuolaikinių organizacijų veikimo sąlyga. Švietimo organizacijos veikia dinamiškoje ir neapibrėžtoje aplinkoje, todėl nuolat susiduria su būtinybe prisitaikyti prie naujų politinių, socialinių, technologinių ir kultūrinių reikalavimų. Švietimo sektoriuje pokyčiai gali būti struktūriniai, procesiniai arba kultūriniai. Struktūriniai pokyčiai susiję su valdymo modelių ar institucinių ryšių kaita, procesiniai – su ugdymo turinio ir administracinių procedūrų atnaujinimu, o kultūriniai – su vertybių, komunikacijos ir lyderystės praktikų pokyčiais (Beycioglu & Kondakci, 2020). Pokyčių daugialypiškumas rodo, kad jų negalima vertinti vien kaip techninių sprendimų.

Zakarevičius (2003) pokyčius siūlo analizuoti pagal jų turinį, trukmę, apimtį, priežastis ir įgyvendinimo iniciatyvą. Tokia klasifikacija leidžia suprasti, kad pokyčiai skiriasi ne tik mastu, bet ir savo kilme bei poveikiu organizacijai. Kezar (2001) pokyčius aiškina platesnėje teorinėje perspektyvoje, išskirdama evoliucinę, teleologinę, gyvenimo ciklo, dialektinę, kultūrinę ir socialinio pažinimo kategorijas. Šios kategorijos svarbios analizuojant, kaip mokyklos reaguoja į švietimo reformų metu vykstančius organizacinius pokyčius, nes pokytis mokyklose apima ne tik procedūrinius pakeitimus, bet ir organizacinės kultūros, profesinių santykių bei veiklos sampratos transformaciją.

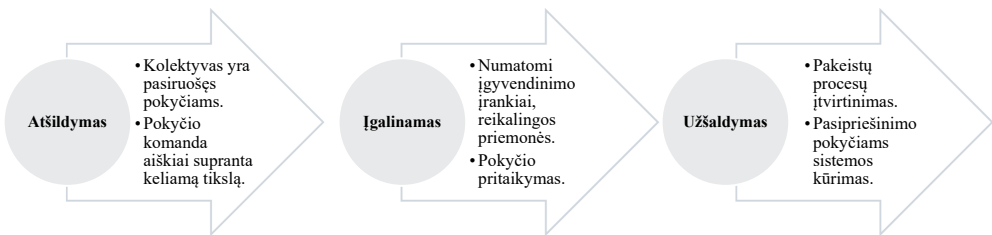
Švietimo reformų kontekste pokyčiai dažnai pasireiškia kaip instituciniai pokyčiai, apimantys valdymo, ugdymo turinio, administracinių procesų ar organizacinių praktikų pertvarką. Reformos siejamos su sąmoningu siekiu tobulinti švietimo sistemą, tačiau jų įgyvendinimas praktikoje yra politiškai jautrus ir priklausomas nuo daugelio veiksnių. Beycioglu ir Kondakci (2020) pažymi, kad pokyčių intervencijų nesėkmė švietimo organizacijose susijusi ne tik su techniniais sprendimais, bet ir su organizacinių pokyčių suvokimu bei žmonių elgsena. Tai leidžia teigti, kad reformų nesėkmės dažnai kyla dėl nepakankamo supratimo, kaip organizacijos priima ir įgyvendina pokyčius. Panaši problematika akcentuojama ir OECD, kur nurodoma, kad reformų įgyvendinimo spragos dažnai kyla dėl sisteminio gebėjimo arba politinės valios trūkumo (OECD, 2023). Reformų įgyvendinimą taip pat gali trikdyti menkas mokytojų pasirengimas, ribotos profesinio tobulėjimo galimybės, nepakankamas infrastruktūrinis aprūpinimas ir politinių sprendimų nestabilumas (Jan et al., 2023).

Dėl šių priežasčių pokyčių valdymas švietimo reformų kontekste turi būti suprantamas kaip kryptingas organizacijos pasirengimo, veikimo ir stabilizavimo procesas. Jango (2024) pokyčių valdymą apibrėžia kaip struktūruotą požiūrį, apimantį pokyčių iniciatyvų planavimą, įgyvendinimą ir stebėseną. Kiti autoriai pabrėžia, kad pokyčių valdymas apima platesnį procesą – nuo pasirengimo ir inicijavimo iki įgyvendinimo, kontrolės ir stabilizavimo (Quach et al., 2024). Švietimo institucijose šis procesas tampa neatsiejamas nuo lyderystės, nes pokytis įsitvirtina tik tada, kai vadovai geba ne tik administruoti veiksmus,

bet ir telkti bendruomenę, remti profesinį augimą bei padėti organizacijos nariams suprasti pokyčio prasmę (Volotovska et al., 2024).

Pokyčių valdymo modeliai kaip švietimo reformų analizės pagrindas

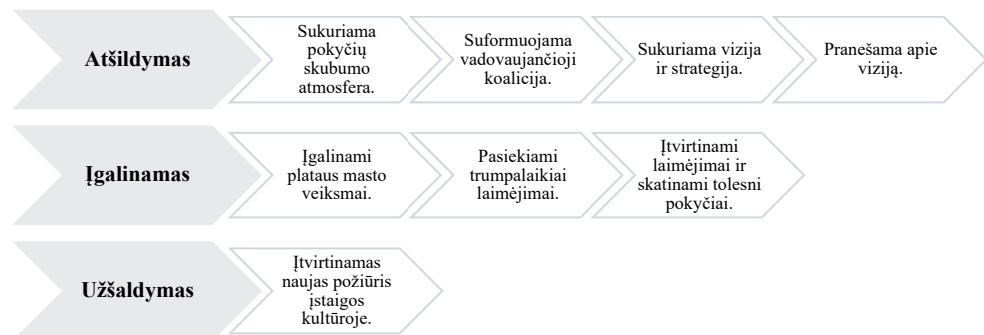
Mokslinėje literatūroje pokyčių valdymo modeliai dažniausiai skirstomi į procesinius ir aprašomuosius. Procesiniai modeliai apibrėžia nuoseklią veiksmų seką, padedančią organizacijai planuoti, įgyvendinti ir stabilizuoti pokytį, o aprašomieji modeliai daugiau dėmesio skiria organizacijos kontekstui, kultūrai ir elgsenai (Teczek et al., 2017). Šis skirtumas svarbus švietimo reformų analizei, nes mokyklų pokyčiai reikalauja ne tik aiškios veiksmų struktūros, bet ir jautrumo vietos kontekstui. Vienas reikšmingiausių procesinių modelių yra K. Lewin trijų etapų pokyčių valdymo modelis, apimantis atšildymo, įgalinimo ir užšaldymo etapus (Valackienė, 2015) (žr. 1 pav.).



1 pav. K. Lewin trijų žingsnių valdymo modelis (sudaryta darbo autorės, pagal Valackienė, 2015)

Atšildymo etapas siejamas su pasirengimu pokyčiui ir pokyčio poreikio suvokimu, įgalinimo etapas – su praktiniu pokyčio įgyvendinimu, o užšaldymo etapas – su naujų praktikų įtvirtinimu organizacijoje. Šis modelis leidžia analizuoti, kaip mokyklos pereina nuo reformos suvokimo prie jos praktinio taikymo ir ilgalaikio stabilizavimo.

Kitas plačiai taikomas procesinis modelis yra Kotter aštuonių žingsnių modelis, kuriame akcentuojama lyderystės, komunikacijos ir bendruomenės įtraukimo svarba (žr. 2 pav.).



2 pav. Aštuonių etapų pokyčių valdymo modelis (sudaryta darbo autorės, pagal Kotter, 1996)

Modelis išryškina skubos jausmo kūrimą, vizijos formavimą, veiksmų įgalinimą ir pokyčių įtvirtinimą organizacinėje kultūroje. Švietimo reformų kontekste šis modelis aktualus todėl, kad reforma mokyklose negali būti įgyvendinama vien administraciniais sprendimais – ji reikalauja bendruomenės įsitraukimo ir pokyčio prasmės paaiškinimo.

Vis dėlto vien procesinių modelių nepakanka paaiškinti, kodėl tos pačios reformos skirtingose mokyklose įgyvendinamos nevienodai. Tam svarbūs aprašomieji modeliai, leidžiantys analizuoti organizacijos vidinę logiką. Peters ir Waterman (1982) „7-S“ modelis akcentuoja strategijos, struktūros, sistemų, personalo, stiliaus, įgūdžių ir bendrų vertybių tarpusavio sąsajas, o Burke–Litwin modelis išskiria ryšius tarp organizacinės kultūros, lyderystės, motyvacijos ir veiklos rezultatų (Burke & Litwin, 1992). Šie modeliai leidžia suprasti, kad reforma mokykloje veikia ne izoliuotai, bet visoje organizacijos sistemoje. Aprašomųjų modelių reikšmė ypač išryškėja tada, kai reformos susiduria su pasipriešinimu arba fragmentuotu įgyvendinimu. Net ir aiškiai suplanuota reforma gali neišsivirti, jei ji nesuderinama su organizacijos kultūra, mokytojų profesinėmis normomis ar turimais resursais. R. Kanter pokyčių rato modelis pabrėžia bendros vizijos, komunikacijos, lyderystės ir mokymo svarbą pokyčiui įgyvendinti (cit. Errida & Lotfi, 2021). Tai leidžia teigti, kad reformų sėkmė priklauso ne tik nuo formalaus veiksmų plano, bet ir nuo socialinių bei kultūrinių organizacijos sąlygų.

Švietimo reformų kontekste procesinių ir aprašomųjų modelių derinimas leidžia sukurti išsamesnę švietimo reformų įgyvendinimo analizės priegą. Procesiniai modeliai padeda suprasti pokyčio eigą laike, o aprašomieji – veiksnius, lemiančius šios eigos sėkmę arba nesėkmę. Procesinių ir aprašomųjų pokyčių valdymo modelių skirtumai ir jų reikšmė švietimo reformų analizei pateikiami 1 lentelėje.

Lentelė. Procesinių ir aprašomųjų pokyčių valdymo modelių palyginimas

Kriterijus	Procesiniai pokyčių valdymo modeliai	Aprašomieji pokyčių valdymo modeliai
Svarbiausi autoriai	K. Lewin, J. P. Kotter.	T. Peters, R. Waterman, W. Burke, G. Litwin.
Pagrindinis tikslas	Paaiškinti pokyčio etapus ir jų valdymą.	Paaiškinti organizacijos reakciją į pokyčius.
Pagrindinis dėmesys	Pokyčio eiga ir veiksmų seka.	Organizacinis kontekstas, kultūra ir elgsena.
Pokyčio suvokimas	Nuoseklus ir planuojamas procesas.	Kompleksinis ir nuo aplinkos priklausantis procesas.
Vadovo vaidmuo	Pokyčio iniciatorius ir proceso koordinadorius.	Organizacinės kultūros formuotojas ir bendruomenės telkėjas.
Aktualumas reformoms	Padeda planuoti ir organizuoti reformų įgyvendinimo etapus.	Padeda analizuoti organizacinius ir kultūrinius reformų įgyvendinimo veiksnius.
Pagrindinis privalumas	Aiški pokyčio struktūra ir valdymo logika.	Platesnis organizacinio konteksto supratimas.
Pagrindinis ribotumas	Nepakankamai atsižvelgia į organizacinį kontekstą.	Nepateikia aiškios pokyčio įgyvendinimo sekos.

Šaltinis: sudaryta autorės pagal Kotter (1996), Peters, Waterman (1982), Burke, Litwin (1992), Valackienė (2015)

Lentelėje pateiktas procesinių ir aprašomųjų pokyčių valdymo modelių palyginimas rodo, kad šie modeliai skirtingai aiškina organizacinių pokyčių eigą ir vadovo vaidmenį. Procesiniai modeliai daugiau dėmesio skiria nuosekliems pokyčio etapams ir jo valdymui, o aprašomieji – akcentuoja organizacinio konteksto, kultūros ir bendruomenės reikšmę įgyvendinant reformas. Todėl švietimo reformų įgyvendinimo procese reikšmingu veiksniu tampa mokyklos vadovo gebėjimas telkti bendruomenę, valdyti pasipriešinimą pokyčiams ir palaikyti organizacijos įsitraukimą įgyvendinant reformas.

Mokyklos vadovo vaidmens kaita: nuo administratoriaus iki pokyčių lyderio

Mokyklos vadovo vaidmuo pastaraisiais dešimtmečiais reikšmingai pasikeitė. Tradiciškai vadovas buvo siejamas su administracinėmis ir vadybinėmis funkcijomis – veiklos planavimu, išteklių paskirstymu, taisyklių laikymosi užtikrinimu ir atskaitomybe. Tačiau šiuolaikinėje švietimo sistemoje šių funkcijų nebepakanka. Vadovas vis dažniau suvokiamas kaip lyderis, gebantis inicijuoti pokyčius, telkti bendruomenę ir veikti neapibrėžtumo sąlygomis. Acton (2020) pažymi, kad mokyklų vadovai perėjo nuo siaurų vadybinių pareigų prie platesnio pokyčių agentų vaidmens. Davis ir Nixon (2024) pabrėžia, kad šiuolaikiniai vadovai turi būti ne tik administratoriai, bet ir ugdymo proceso lyderiai, vizionieriai, bendruomenės kūrėjai bei pokyčių iniciatoriai. Lozano (2025) išplečia šią sampratą teigdamas, kad mokyklos vadovas turi derinti ugdymo lyderio, politikos įgyvendintojo, krizės valdytojo ir socialinio teisingumo gynėjo vaidmenis. Ši vaidmens kaita ypač reikšminga švietimo reformų kontekste. Reformoms pasiekus mokyklas, vadovas tampa tarpine grandimi tarp nacionalinės politikos ir organizacinės praktikos. Jis turi ne tik perduoti informaciją bendruomenei, bet ir paaiškinti pokyčio prasmę, paskirstyti atsakomybes, valdyti neapibrėžtumą ir palaikyti organizacijos stabilumą reformų metu.

Lietuvos kontekste mokyklų vadovų funkcijas reglamentuoja teisės aktai ir norminiai dokumentai, kuriuose apibrėžtos ne tik administracinės, bet ir lyderystės kompetencijos (Švietimo, mokslo ir sporto ministerija, n. d.). Nacionalinės švietimo agentūros analizė rodo, kad mokyklos vadovo atsakomybės nuolat plėtėsi – nuo administracinių funkcijų iki platesnio vaidmens, susijusio su ugdymo kokybės užtikrinimu, bendruomenės telkimu ir pokyčių inicijavimu (Nacionalinė švietimo agentūra, 2021).

Vis dėlto formalus vaidmens reglamentavimas neatskleidžia visos vadovo veiklos reformų metu. Praktikoje vadovui tenka derinti formalius reikalavimus su realiomis organizacijos galimybėmis. Mincu (2022) teigia, kad mokyklos vadovo lyderystė turi būti suprantama ne vien kaip pareiginė pozicija, bet ir kaip organizacinė savybė, leidžianti kurti pokyčio kultūrą. Tai leidžia mokyklos vadovą vertinti ne tik kaip reformos vykdytoją, bet ir kaip aktyvų organizacinių pokyčių veikėją.

Lyderystės formos švietimo reformų kontekste

Lyderystės forma daro reikšmingą įtaką tam, kaip organizacija reaguoja į pokyčius. Vadovo pasirinktas veikimo būdas lemia sprendimų priėmimą, bendruomenės įtraukimą, komu-

nikacijos kokybę ir mokyklos bendruomenės pasipriešinimo organizaciniams pokyčiams valdymą. Švietimo organizacijose dažniausiai analizuojamos administracinė, transformacinė, paskirstytoji, dalyvaujamoji ir etinė lyderystė (Katsikas, 2025). Administracinė lyderystė orientuota į struktūrą, taisyklių laikymąsi, veiklos efektyvumą ir atskaitomybę. Šis vadovavimo stilius ypač svarbus reformų metu, kai reikia užtikrinti procedūrų tikslumą, atsakomybių paskirstymą ir resursų koordinavimą. Okumu (2025) pabrėžia, kad administracinė lyderystė pasireiškia gebėjimu priimti pagrįstus sprendimus, paskirstyti išteklius ir užtikrinti institucinę atskaitomybę. Vis dėlto vien administracinio vadovavimo reformų metu dažnai nepakanka. Transformacinė lyderystė akcentuoja organizacijos narių motyvaciją, bendros vizijos kūrimą ir bendruomenės telkimą siekiant pokyčio. Transformaciniai lyderiai siekia ne tik kontroliuoti procesus, bet ir keisti organizacijos narių požiūrį į pokytį. Hidayah (2025) teigia, kad transformacinė lyderystė grindžiama pasitikėjimo, motyvacijos ir bendrų tikslų kūrimu. Švietimo reformų metu toks vadovavimas padeda paaiškinti reformos prasmę ir mažinti bendruomenės pasipriešinimą. Paskirstytoji lyderystė grindžiama atsakomybės ir lyderystės funkcijų pasidalijimu organizacijos viduje. Šis modelis ypač aktualus reformų metu, nes vienas vadovas negali savarankiškai valdyti visų pedagoginių, komunikacinių ir organizacinių procesų. Sachar (2025) pabrėžia, kad paskirstytoji lyderystė išplečia dalyvavimo lauką, įtraukdama ne tik administraciją ir mokytojus, bet ir platesnę mokyklos bendruomenę. Tokia lyderystė stiprina bendrą atsakomybę ir organizacijos gebėjimą veikti pokyčių sąlygomis. Dalyvaujamoji lyderystė akcentuoja bendruomenės įtraukimą priimant sprendimus. Ji svarbi todėl, kad reformos dažnai kelia mokytojų ir kitų bendruomenės narių neapibrėžtumo jausmą bei pasipriešinimą pokyčiams, o įtraukus sprendimų priėmimo procesas gali stiprinti pasitikėjimą vadovybe. Katsikas (2025) teigia, kad dalyvaujamoji lyderystė stiprina komandos narių įsitraukimą ir pasitikėjimą organizacija. Etinė lyderystė pabrėžia vertybes, atsakomybę, skaidrumą ir socialinį teisingumą. Berges-Puyó (2022) etinę lyderystę apibrėžia kaip normatyviai tinkamo elgesio demonstravimą ir vertybinio elgesio skatinimą organizacijoje. Švietimo reformų kontekste tai svarbu siekiant išlaikyti pasitikėjimą bendruomenėje ir užtikrinti atsakingą pokyčių įgyvendinimą.

Švietimo reformų įgyvendinimo kontekste šie vadovavimo stiliai neturėtų būti suprantami kaip konkuruojantys tarpusavyje. Praktikoje mokyklos vadovas dažnai derina kelias lyderystės formas: administracinė lyderystė padeda užtikrinti procedūras, transformacinė – kurti pokyčio prasmę, paskirstytoji – mobilizuoti bendruomenę, dalyvaujamoji – stiprinti įsitraukimą, o etinė – išlaikyti vertybinį reformų pagrindą. Todėl mokyklos vadovo veikla reformų metu tampa kompleksine lyderystės praktika, apimančia valdymą, komunikaciją ir strateginį veikimą.

Išvados

Švietimo reformų įgyvendinimas mokyklų lygmenyje nėra tiesioginis nacionalinės politikos perkėlimas į organizacinę praktiką. Reformos mokyklose vyksta kaip sudėtingas pokyčių valdymo procesas, kuriame politiniai sprendimai susiduria su organizacine kultūra, tu-

rimais ištekliais, bendruomenės lūkesčiais ir mokyklos vadovo lyderystės praktikomis. Dėl šios priežasties reformų sėkmė priklauso ne tik nuo politinių sprendimų turinio, bet ir nuo organizacinio lygmens gebėjimo šiuos sprendimus įgyvendinti praktikoje. Atlikta teorinė analizė parodė, kad pokyčių valdymo teorijos suteikia svarbų pagrindą švietimo reformų procesams suprasti. Procesiniai pokyčių valdymo modeliai leidžia analizuoti reformų įgyvendinimo eigą ir pagrindinius pokyčio etapus, o aprašomieji modeliai padeda atskleisti organizacinius, kultūrinius ir žmogiškuosius veiksnius, kurie lemia reformų priėmimą arba pasipriešinimą joms.

Mokyklos vadovo vaidmuo švietimo reformų kontekste yra platesnis nei formalus administravimas. Vadovas tampa pokyčių lyderiu, bendruomenės telkėju, organizacinės kultūros formuotoju ir tarpininku tarp nacionalinės švietimo politikos bei mokyklos kasdienybės. Jo gebėjimas interpretuoti reformų tikslus, įtraukti bendruomenę ir valdyti organizacinius procesus tampa vienu svarbiausių reformų įgyvendinimo veiksnių. Lyderystės formų analizė atskleidė, kad švietimo reformų metu nėra pakankamas vienas lyderystės modelis. Praktikoje mokyklos vadovas turi derinti administracinę, transformacinę, paskirstytąją, dalyvaujamaą ir etinę lyderystę. Toks kompleksinis vadovavimas leidžia užtikrinti procedūrų įgyvendinimą, bendruomenės įtraukimą, pasipriešinimo mažinimą ir pokyčių stabilizavimą.

Apibendrinant galima teigti, kad švietimo reformų sėkmė priklauso ne vien nuo politinių sprendimų kokybės, bet ir nuo organizacinio lygmens pasirengimo bei lyderystės gebėjimų. Todėl planuojant ir įgyvendinant švietimo reformas būtina daugiau dėmesio skirti mokyklų vadovų pasirengimui, lyderystės kompetencijų stiprinimui, organizacinių pajėgumų plėtrai ir aktyviam mokyklų bendruomenių įtraukimui į reformų procesus.

Literatūra

Acton, K. S. (2020). School leaders as change agents: Do principals have the tools they need? *Management in Education*, 35(1), 43–51. <https://doi.org/10.1177/0892020620927415>

Berges-Puyó, J. G. (2022). Ethical leadership in education: A uniting view through ethics of care, justice, critique, and heartfelt education. *Journal of Culture and Values in Education*, 5(2), 140–151. <https://doi.org/10.46303/jcve.2022.24>

Beycioglu, K., & Kondakci, Y. (2020). Organizational change in schools. *ECNU Review of Education*, 4(4), 788–807. DOI: 10.1177/2096531120932177

Burke, W. W., & Litwin, G. H. (1992). A causal model of organizational performance and change. *Journal of Management*, 18(3), 523–545. <https://doi.org/10.1177/014920639201800306>

Davis, C. J., Jr., & Nixon, A. (2024). The changing role of principals: Are district leaders and university preparation programs providing the needed supports? *Journal of Scholarship and Practice*, 21(1). <https://www.aasa.org/resources/resource/2024-spring-jsp-changing-role-principals>

Errida, A., & Lotfi, B. (2021). The determinants of organizational change management success: Literature review and case study. *International Journal of Engineering Business Management*, 13, 1–12. <https://doi.org/10.1177/18479790211016273>

Hidayah, T. (2025). The role of transformational leadership in improving organisational performance: A human resource management perspective. *International Journal of Economics*, 4(1), 234–244. DOI: 10.55299/ijec.v4i1.1271

Jango, J. (2024). Leadership and management of change: Introduction to navigating organisational change. *EuroMed Journal of Management*, 6(1), 57–71. DOI: 10.1504/EMJM.2024.135991

Jan, D., Kazimi, A., & Riaz, A. (2023). Challenges to the implementation of Single National Curriculum: A new tool for education reform. *Global Educational Studies Review*, 8(2), 136–147. [https://doi.org/10.31703/gesr.2023\(VIII-II\).13](https://doi.org/10.31703/gesr.2023(VIII-II).13)

Katsikas, A. (2025). Leadership style in education: Advantages and challenges. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 17(3). <https://doi.org/10.26822/iejee.2025.387>

Kezar, A. (2001). Understanding and facilitating organizational change in the 21st century. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 28(4). <https://eric.ed.gov/?id=ED457711>

Kotter, J. P. (1996). *Leading change*. Harvard Business School Press.

Lozano, E. (2025). *The changing roles of elementary school principals*: Doctoral dissertation. Florida: Atlantic University.

Mincu, M. (2022). Why is school leadership key to transforming education? Structural and cultural assumptions for quality education in diverse contexts. *Prospects*, 52(3–4). <https://doi.org/10.1007/s11125-022-09625-6>

Nacionalinė švietimo agentūra. (2021). Švietimo įstaigų vadovai: iššūkiai ir pokyčiai. *Švietimo problemos analizė*, 1(191). https://www.nsa.smsm.lt/wp-content/uploads/2025/08/nr1-Svietimo-istaigu-vadovai_elektroninis.pdf

OECD. (2023). *Building the future of education*. OECD Publishing.

Okumu, J. (2025). *Administrative leadership in national and local governance*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.26450.06085>

Peters, T. J., & Waterman, R. H. (1982). *In search of excellence*. Harper & Row.

Quach, J., Scott, K., Dawson, G., Sinclair, C., Heim, L., Siew, M., & Goldfeld, S. (2024). *Strategies to enhance schools' readiness for change*. Australian Education Research Organisation. <https://www.edresearch.edu.au/research/research-reports/strategies-enhance-schools-readiness-change>

Sachar, S. (2025). Exploring distributed leadership models in education. *Research Invention Journal of Current Issues in Arts and Management*, 4(1), 23–26. DOI: 10.59298/RIJCIAM/2025/412326v

Švietimo, mokslo ir sporto ministerija. (n. d.). *Švietimo įstaigų vadovams*. <https://smsm.lrv.lt/veiklos-sritys-1/smm-svietimas/pedagoginiams-darbuotojams/svietimo-istaigu-vadovams/>

Teczke, M., Bespayeva, R. S., & Bugubayeva, R. O. (2017). Approaches and models for change management. *Jagiellonian Journal of Management*, 3(3), 195–197. <https://doi.org/10.4467/2450114XJ JM.17.014.9785>

Valackienė, A. (2015). *Pokyčių valdymas siekiant užtikrinti verslo tęstinumą: teorinės įžvalgos ir praktinis taikomumas*. Kaunas: Technologija.

Volotovska, T., Mykhailiv, H., Porada, O., Zelman, L., Kyshakevych, S. (2024). *Change management within the learning environment: The role of leadership and innovative management*. *Conhecimento & Diversidade*, 16(43), 116–152. DOI: 10.18316/rcd.v16i43.11790

Zakarevičius, P. (2003). *Pokyčiai organizacijose: priežastys, valdymas, pasekmės*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.