



*Parengta įgyvendinant Europos socialinio fondo projektą Nr. VP1-2.1-ŠMM-03-V-01-001
„Apskrities viršininkų ir savivaldybių administracijų švietimo padalinių specialistų ekspertinių
gebėjimų stiprinimas“*

STUDIJA APSKRITIES VIRŠININKŲ IR SAVIVALDYBIŲ ADMINISTRACIJŲ ŠVIETIMO PADALINIŲ KONSULTACINĖS VEIKLOS PLĖTOJIMO PRIORITETAİ

Studiją atliko ir ataskaitą rengė:

dr. Rasa Smaliukienė, Vilniaus Gedimino technikos universitetas
dr. Romas Prakapas, Mykolo Romerio universitetas
dr. Renata Korsakienė, Vilniaus Gedimino technikos universitetas

Studijos recenzentai:

habil. dr. Marijona Barkauskaitė
dr. Algirdas Monkevičius
dr. Ričardas Kliminskas

UŽSAKOVAS: NACIONALINĖ MOKYKLŲ VERTINIMO AGENTŪRA

PASLAUGŲ TEIKĖJAS: PANEVĖŽIO PEDAGOGŲ ŠVIETIMO CENTRAS

ISBN 978-9955-788-08-9

© Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra, 2009

©Panevėžio pedagogų švietimo centras, 2009

Turinys

STUDIJOJE NAUDOJAMOS SĄVOKOS.....	4
1. TYRIMO KONCEPCIJA.....	4
1.1. TYRIMO STRUKTŪRA	6
1.2. TYRIMO METODIKA.....	9
1.2.1. Turinio analizės metodika	9
1.2.2. Interviu tyrimo metodika	11
1.2.3. Anketinio tyrimo metodika	14
1.2.4. Apibendrinimo metodika	17
2. TYRIMO TEORINIS PAGRINDIMAS.....	19
2.1. TEORINIS POŽIŪRIS Į KONSULTANTO EKSPERTINIUS GEBĖJIMUS.....	19
2.1.1. Dalykinė Specialisto kompetencija	20
2.1.2. Tarpasmeniniai Specialisto gebėjimai	20
2.1.3. Kognityvinių gebėjimų apžvalga.....	22
2.1.4. Konsultavimo modeliai kaip eksperto naudojama sprendimo strategija	23
2.1.5. Konsultacijų naudingumo suvokimas, kaip eksperto veiklos užduoties charakteristika	29
3. REGIONINIO STEIGĖJO LYGMENS ŠVIETIMO SPECIALISTŲ KONSULTACINIŲ PASLAUGŲ RAIŠKA EUROPOS SĄJUNGOS ŠALYSE IR NORVEGIJOJE.....	31
3.1. MOKYKLŲ KONSULTAVIMO, KURĮ ATLIEKA SPECIALIZUOTOS KONSULTACINĖS INSTITUCIJOS, PRAKTIKA EUROPOS SĄJUNGOS ŠALYSE.....	32
3.1.1. BELGIJA.....	32
3.1.2. ITALIJA	34
3.1.3. LATVIJA	36
3.1.4. NYDERLANDAI.....	39
3.1.5. VOKIETIJA.....	41
3.1.6. MOKYKLŲ KONSULTAVIMO, KURĮ ATLIEKA SPECIALIZUOTOS KONSULTACINĖS INSTITUCIJOS, PRAKTIKOS APIBENDRINIMAS.....	44
3.2. MOKYKLŲ KONSULTAVIMO, KURĮ ATLIEKA INSPEKTUOJANČIOS INSTITUCIJOS, PRAKTIKA EUROPOS SĄJUNGOS ŠALYSE	46
3.2.1. AIRIJA.....	46
3.2.2. AUSTRIJA	48
3.2.3. BELGIJA: VOKIŠKASIS REGIONAS	50
3.2.4. BULGARIJA	51
3.2.5. ISPANIJA	53
3.2.6. KIPRAS	55
3.2.7. LIUKSEMBURGAS.....	56
3.2.8. MALTA.....	58
3.2.9. PRANCŪZIJA.....	59
3.2.10. RUMUNIJA	60
3.2.11. MOKYKLŲ KONSULTAVIMO, KURĮ ATLIEKA INSPEKTUOJANČIOS INSTITUCIJOS, PRAKTIKOS APIBENDRINIMAS	62
3.3. MOKYKLŲ KONSULTAVIMO, KURĮ ATLIEKA REGIONŲ ŠVIETIMO PADALINIŲ SPECIALISTAI, PRAKTIKA EUROPOS SĄJUNGOS ŠALYSE.....	65
3.3.1. GRAIKIJA	65
3.3.2. LENKIJA.....	67
3.3.3. PORTUGALIJA	71
3.3.4. SLOVAKIJA	74
3.3.5. MOKYKLŲ KONSULTAVIMO, KURĮ ATLIEKA REGIONO ŠVIETIMO PADALINIŲ SPECIALISTAI, PRAKTIKOS APIBENDRINIMAS	77
3.4. MOKYKLŲ KONSULTAVIMO, KURĮ ATLIEKA SAVIVALDYBIŲ ŠVIETIMO PADALINIŲ SPECIALISTAI, PRAKTIKA EUROPOS SĄJUNGOS ŠALYSE IR NORVEGIJOJE	78
3.4.1. ČEKIJA	78
3.4.2. DANIJA	80

3.4.3.. DIDŽIOJI BRITANIJA	82
3.4.3.1. ANGLIJA.....	83
3.4.3.2. ŠKOTIJA.....	85
3.4.4. ESTIJA	87
3.4.5. LIETUVA	89
3.4.6. NORVEGIJA.....	92
3.4.7. SUOMIJA.....	95
3.4.8. ŠVEDIJA.....	97
3.4.9. VENGRIJA	100
3.4.10. MOKYKLŲ KONSULTAVIMO, KURĮ ATLIEKA SAVIVALDYBIŲ ŠVIETIMO SPECIALISTAI, PRAKTIKOS APIBENDRINIMAS	102
3.5. REGIONINIO STEIGĖJO LYGMENS ŠVIETIMO SPECIALISTŲ KONSULTACINĖS VEIKLOS ORGANIZAVIMO ANALIZĖS APIBENDRINIMAS	105
4. REGIONINIO STEIGĖJO LYGMENS ŠVIETIMO SPECIALISTŲ KONSULTACINĖS VEIKLOS ORGANIZAVIMO MODELIAI: ATVEJŲ ANALIZĖ MAKROAPLINKOS KONTEKSTE	107
4.1. MAKROAPLINKOS VEIKSNIŲ, SUDARIUSIŲ PRIELAIDAS KONSULTACINIAMS MODELIAMS FORMUOTIS, ANALIZĖ	108
4.1.1. Makroaplinkos veiksmų analizė: 1945-1970 m.	108
4.1.2. Makroaplinkos veiksmų analizė: septintas dešimtmėtis ir globalizacijos era	111
4.2. REGIONINIO STEIGĖJO LYGMENS ŠVIETIMO SPECIALISTŲ KONSULTACINĖS VEIKLOS ATVEJŲ ANALIZĖ	118
4.2.1. Specialisto konsultavimo modelio raiška	118
4.2.2. Įgalinančio konsultacinio modelio raiška	123
4.2.3. Procesinio konsultavimo modelio raiška	129
5. LIETUVOS SAVIVALDYBIŲ ADMINISTRACIJŲ ŠVIETIMO PADALINIŲ SPECIALISTŲ GEBĖJIMŲ TEIKTI KONSULTACINES PASLAUGAS INTERVIU TYRIMO REZULTATAI	133
5.1. KONSULTAVIMO SAMPRATA	133
5.2. KONSULTAVIMO BŪVIS.....	135
5.3. ŠVIETIMO PADALINIŲ SPECIALISTŲ KONSULTACINĖS KOMPETENCIJOS	140
5.4. ŠVIETIMO PADALINIŲ SPECIALISTŲ GEBĖJIMŲ UGDYMAS	144
5.5. ŠVIETIMO PADALINIŲ SPECIALISTŲ MOTYVAVIMAS.....	148
5.6. MOKYKLŲ ĮSIVERTINIMO IR IŠORĖS VERTINIMO VAIDMUO KONSULTACINĖS APLINKOS KŪRIMUI/SI	150
5.7. KONSULTAVIMO PRAKTIKOS ATEITIES PROGNOZĖS	152
6. LIETUVOS SAVIVALDYBIŲ ADMINISTRACIJŲ ŠVIETIMO PADALINIŲ SPECIALISTŲ GEBĖJIMŲ TEIKTI KONSULTACINES PASLAUGAS ANKETINĖS APKLAUSOS REZULTATAI	154
IŠVADOS	167
REKOMENDACIJOS	170
NAUDOTA LITERATŪRA	174
PRIEDAI	182

STUDIJOJE NAUDOJAMOS SĄVOKOS

Konsultavimas – tai profesionali paslauga, kurią teikia kvalifikuotas asmuo mokyklos bendruomenei, siekiant padėti mokyklos organizacijos nariams susidaryti tvirtą nuomonę ir priimti gerus sprendimus, kaip naudingiau ar norima linkme plėtoti veiklą, spręsti kitas aktualias problemas.

Konsultacinė veikla – tai konsultanto ir konsultuojamųjų asmenų interaktyvi sąveika.

Gebėjimas – kompetencijai įgyti būtinas elementas, mokantis ar studijuojant išlavintas atitinkamas gabumas, tam tikrų intelektualinio ir (ar) fizinio pobūdžio veiksmų atlikimas mokantis ar užsiimant praktine veikla. Gebėjimus sudaro mokėjimai ir įgūdžiai.¹

Ekspertiniai gebėjimai konsultacinėje veikloje – tai išugdyti ir išlavinti gabumai derinti savo turimas profesines žinias ir patirtį su socialinėmis kompetencijomis ir kognityviniais gebėjimais, siekiant priimti tinkamą sprendimo strategiją.

Kompetencija – tai konkrečioje intelektualinio ir (ar) fizinio pobūdžio veiklos srityje demonstruojama kvalifikacijos raiška, kurią lemia įvaldytų gebėjimų grupė.

Centrinis lygmuo – tai švietimo veiklos lygmuo, kuriame konsultacijas teikia aukščiausios, už šalies švietimo politikos įgyvendinimą atsakingos institucijos.

Regioninis lygmuo – tai švietimo veiklos lygmuo, kuriame konsultacijas teikia regionuose įsteigtos švietimo administravimo institucijos.

Vietos lygmuo – tai švietimo veiklos lygmuo, kuriame konsultacijas teikia už švietimo administravimą ir mokyklų valdymą atsakingos savivaldybės institucijos.

Kognityvinė kompetencija – gebėti analitiškai, kritiškai mąstyti, sistemiškai samprotauti, būti kūrybingam, gebėti spręsti problemas, naudotis informacinėmis technologijomis, gebėti mokytis ir pan. Konsultacinėje veikloje kognityvinę kompetenciją lemia tokie kognityviniai gebėjimai kaip, pastabumas, gebėjimas identifikuoti taisyklių išimtis, esminių dalykų identifikavimas, gebėjimas panaudoti formalias ir neformalias sprendimų strategijas.

Gera konsultacinė praktika – sėkminga konsultacinė praktika, kurią konsultantas viešai pristato sklaidai ir kuri priimama kaip vertinga.

1. TYRIMO KONCEPCIJA

¹ Lietuvos nacionalinės kvalifikacijos sąrangos matmenys. Lietuvos darbo rinkos mokymo tarnyba. Vilnius 2007. Prieiga internete: <<http://www.lkt.gov.lt/files/LNKS%20metmenys.pdf>>

Tyrimo aktualumas. Lietuvos švietimo plėtotės strateginėse nuostatose² teigiama, kad „vienas svarbiausių švietimo plėtotės uždavinių – įdiegti atsakingo valdymo sistemą, pagrįstą monitoriniu, strateginiu planavimu, aiškiai apibrėžta atsakomybe, visuomenės informavimu bei dalyvavimu“. Vienu iš minėto uždavinio įgyvendinimo žingsnių numatyta būtinybė pereiti „nuo valdymo, grindžiamo esamos padėties kontrole, prie valdymo, orientuoto į švietimo plėtotę ir kokybės tobulinimą“. Būtent ši nūdienos aktualija išryškinta ir kai kuriuose šalies oficialiuose dokumentuose, pažyminčiuose, kad siekiant užtikrinti švietimo plėtotės efektyvumą ir darną „sustiprinama savivaldybių atsakomybė už švietimo prieinamumą ir kokybę savivaldybių teritorijoje“³. Minėtoje strategijos įgyvendinimo programoje⁴ akcentuojama, kad vienas iš pagrindinių partnerių yra savivaldybė. Šis prioritetas atliepia tiek Vietos savivaldos⁵, tiek ir Švietimo⁶ įstatymines nuostatas bei specialistų atliekamas funkcijas⁷, tokias, kaip: koordinuoja apskričių viršininkams ir savivaldybių taryboms pavaldžių mokyklų vadybinę veiklą; konsultuoja mokyklų vadovus ir mokytojus, mokyklų bendruomenės ugdymo proceso organizavimo ir ugdymo turinio įgyvendinimo klausimais ir pan.

Problema. Analizuojant apskrities ir savivaldybių švietimo padalinių specialistų mokymų raidą istoriniu aspektu, išskiriami du etapai: 1993-1997 m. ir Mokyklų tobulinimo programos (MTP) įgyvendinimo laikotarpis. Pirmuoju laikotarpiu specialistų mokymams buvo skiriamas pakankamai didelis dėmesys. Nuo 1993 m. pradėtas vykdyti ugdomojo inspektavimo mokymų ciklas, organizuojant mokymus švietimo skyrių specialistams. Tačiau šis mokymų ciklas truko iki 1997 m. Įgyvendinus minėtus mokymus, tolimesni ciklai ne buvo vykdomi, kadangi neskirta lėšų ugdomojo inspektavimo mokymų organizavimui bei vykdymui. Nutrūkus mokymų procesui, atsirado mokymų tęstinumo poreikis. Antrojo etapo metu organizuota nemažai mokymų apie švietimo informacinės sistemos panaudojimą; mokyklos informacinės sistemos kūrimą ir naudojimą; švietimo politikos analizės galimybes; mokinių pasiekimų tyrimų analizę; įsivertinimo ir išorės vertinimo medžiagos panaudojimą rengiant strateginį mokyklos veiklos planą. Tačiau ir šiai programai pasibaigus, švietimo padalinių specialistų mokymų veikla reikalauja tęstinumo. Tuo remiantis galima teigti, kad Lietuvoje švietimo padalinių specialistų mokymams skiriamas nepakankamas dėmesys, todėl švietimo padalinių specialistai nėra pakankamai pajėgūs konsultuoti mokyklą, teikti joms realią paramą. Lietuvos švietime

² Švietimo gairės: Lietuvos švietimo plėtotės strateginės nuostatos, 2003-2012 metai: projektas. (2002) Vilnius: Dialogo redakcija, p. 89.

³ Valstybinė švietimo strategija // Valstybės žinios, 2003, Nr. 71-3216.

⁴ Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatų įgyvendinimo programa // Valstybės žinios, 2005, Nr. 12-391.

⁵ Vietos savivaldos įstatymas // Valstybės žinios, 2008, Nr. 113-4290.

⁶ Švietimo įstatymas // Valstybės žinios, 2003, Nr. 63-2853.

⁷ Apskričių viršininkų ir savivaldybių administracijų švietimo padalinių bendrieji nuostatai // Valstybės žinios, 2004, Nr. 21-643.

pastebima tendencija⁸, kai nacionalinis lygmuo (Švietimo ir mokslo ministerija), įgyvendindamas švietimo kaitos projektus, tiesiogiai dirba su mokyklomis, aplenkdamas steigėjo švietimo padalinius. Taip ne tik pažeidžiamos vietos savivaldos teisės, bet ir suponuojama kita problema, *kai mokyklų vadovai ar pedagogai įgyja geresnius gebėjimus nei steigėjų švietimo padalinių specialistai*. Tikėtina, kad be svaraus steigėjo švietimo padalinių specialistų dalyvavimo švietimo kaitos procesuose nebus tinkamai realizuotos ir Valstybinės švietimo strategijos nuostatos.

Tyrimo apimties apribojimas. Įvertinus tai, kad apskričių viršininkų pareigybės panaikinamos ir apskričių viršininkų administracijos likviduojamos teisės aktų nustatyta tvarka 2010 m. liepos 1 d.⁹, atliekant tyrimą buvo apsiribota savivaldybių lygiu ir tirtos tik savivaldybių administracijų švietimo padalinių specialistų ekspertinių gebėjimų stiprinimo prielaidos ir galimybės.

Tyrimo objektas. Savivaldybių administracijų švietimo padalinių specialistų konsultacinės veiklos būvis.

Tyrimo tikslas. Atskleisti Lietuvos savivaldybių administracijų švietimo padalinių specialistų konsultacinės veiklos, kurioje reiškiasi ekspertiniai gebėjimai, būvį ir tokios veiklos poreikį.

Tyrimo techninėje užduotyje apibrėžta studijos struktūra padiktavo tokius *tyrimo uždavinius*:

1. Parengti principinę regioninio steigėjo lygmens švietimo specialistų konsultacinės veiklos organizavimo užsienio šalyse lyginamąją analizę.
2. Išnagrinėti atskirų valstybių regioninio steigėjo lygmens švietimo specialistų konsultacinės veiklos praktiką.
3. Ištirti Lietuvos savivaldybių administracijų švietimo padalinių specialistų gebėjimus teikti konsultacines paslaugas.
4. Pateikti rekomendacijas, remiantis atskirų šalių patirtimi bei empirinio tyrimo duomenimis, apie galimybes tobulinti Lietuvos savivaldybių administracijų švietimo padalinių specialistų konsultacinę veiklą.

1.1. TYRIMO STRUKTŪRA

Tyrimo struktūros konstruktas grindžiamas pragmatinių žinių pozicija¹⁰, orientuojančia ne į konkretų metodą, bet į problemą ir jos realizaciją, taikant mišrius (kokybinius ir kiekybinius) tyrimo

⁸ Mokyklų tobulinimo programa plius // Valstybės žinios, 2008, Nr. 7-257.

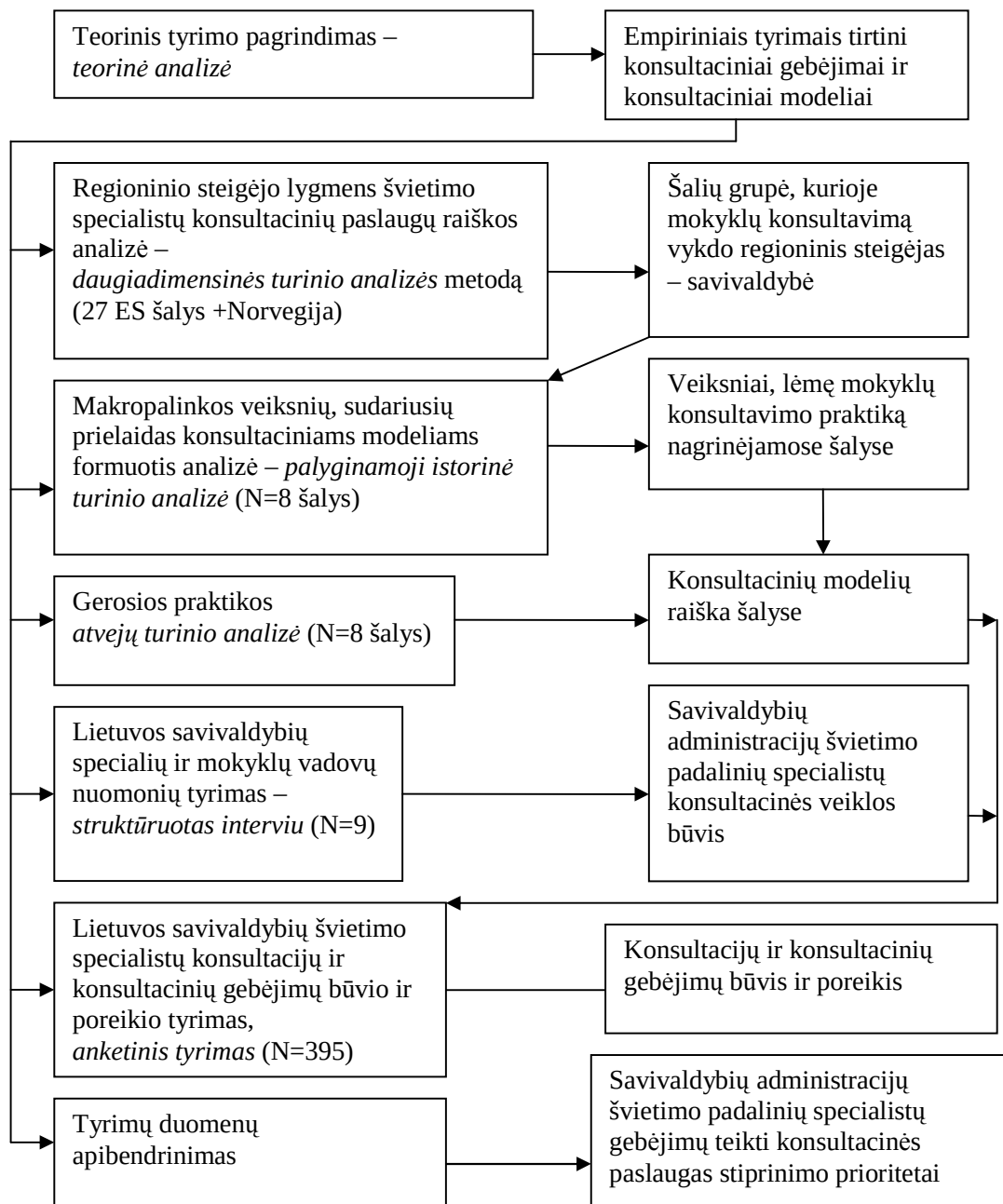
⁹ Apskrities valdymo įstatymo ir jį keitusių įstatymų pripažinimo netekusiais galios ĮSTATYMAS // Valstybės žinios, 2009, Nr. 87-3661.

¹⁰ Žydžiūnaitė V. (2007) Tyrimo dizainas: struktūra ir strategijos. – Kaunas: Technologija.

metodus. Mišrių tyrimo metodų požiūris realizuojamas taikant nuosekliųjų procedūrų strategiją, kur taikant kokybinius tyrimo metodus gauta informacija ir duomenys vėliau tikslinami, pratęsiant tyrimą ir taikant kiekybinius metodus, siekiant generalizuoti rezultatus populiacijai.

Studija pradedama Europos sąjungos šalių ir Norvegijos regioninio steigėjo lygmens švietimo specialistų konsultacinių paslaugų raiškos analize naudojant *daugiadimensinės turinio analizės* metodą. Analizuojamos šalys suskirstytos į keturias grupes pagal tai, kaip valstybinės ir savivaldybių institucijos dalyvauja mokyklų konsultaciniame procese. Plačiau analizuojama ketvirtosios šalių grupės praktika, kuriai būdinga tai, kad mokyklų konsultavimą atlieka regioninis steigėjas – savivaldybė. Analizei pritaikyta *palyginamoji istorinė turinio analizė*, atskleidžianti pagrindinius priežastinius veiksnius, lėmusius formalių ir neformalių santykių tarp mokyklos ir savivaldybės modelius. Toliau seka gerosios praktikos *atvejų turinio analizė*, kuria remiantis identifikuojami tiriamosiose šalyse taikomi konsultavimo modeliai. Kiekvienas iš trijų identifikuotų konsultavimo modelių turi ne tik nuoseklią veiksmų struktūrą, bet ir reikalauja iš eksperto specifinių gebėjimų.

Regioninio steigėjo lygmens švietimo specialistų konsultacinės veiklos administracinio organizavimo ir praktikos užsienio šalyse analizė sudaro nuoseklią šios studijos pirmąją dalį ir atskleidžia šios praktikos skirtumus ir galimai sektinus pavyzdžius. Antroji dalis yra skirta Lietuvos savivaldybių administracijų švietimo padalinių specialistų gebėjimų teikti konsultacines paslaugas tyrimams. Naudojant *stuktūruotą interviu*, siekta išsiaiškinti respondentų požiūrį į nagrinėjamą reiškinį septyniais išskirtais aspektais. Remiantis užsienio šalių analizės rezultatais ir Lietuvos savivaldybių administracijų švietimo padalinių specialistų (toliau tekste –Specialistų) bei mokyklų vadovų interviu duomenimis buvo sudaryta *anketa* minėtų Specialistų konsultaciniams gebėjimams tirti. Studijoje pateiktų tarpusavyje turiniu susijusių tyrimų rezultatai leido išskirti pagrindines ugdytinas Specialistų asmenines savybes ir kompetencijas reikalingas konsultacinei veiklai plėtoti pagal parinktus konsultavimo modelius. Nuosekli studijoje naudotų metodų ir rezultatų seka pateikiama 1 pav.



1 pav. Apskritis viršininkų ir savivaldybių administracijų švietimo padalinių specialistų ekspertinių gebėjimų stiprinimo studijoje naudotų metodų ir tyrimų rezultatų sąryšio seka

1.2. TYRIMO METODIKA

Studijoje pritaikyti kokybiniai ir kiekybiniai tyrimo metodai: turinio (daugiadimensinė, istorinė, atvejų) analizė, interviu, anketinė apklausa, apibendrinimas. Atsižvelgiant į tai, kad kokybiniai tyrimai pasižymi didesnėmis gautų tyrimo duomenų interpretacinėmis galimybėmis, nei kiekybiniai tyrimai, *ipso facto* reikalaujantiems griežtos tiriamųjų imties bei statistinio duomenų apdorojimo naudojant sudėtingus matematinės statistikos metodus, siekiama šias dvi tyrimų grupes (arba metodų stovyklas) tinkamai tarpusavyje derinti, taip išvengiant gautų tyrimo rezultatų spekuliatyvumo arba statistinio angažuotumo. Kitaip tariant, taikyti trianguliacijos principą. Todėl pirmiausia (2009 m. liepos-rugpjūčio mėn.) atliekami kokybiniai tyrimai (turinio analizė ir interviu), o, po to (2009 m. rugpjūčio - rugsėjo mėn.), atliekamas respondentų anketavimas.

1.2.1. Turinio analizės metodika

Regioninio steigėjo lygmens švietimo specialistų konsultacinės veiklos organizavimo užsienio šalyse lyginamoji ir praktikos analizė atliekama remiantis turinio (*content*) analizės metodu, padedančiu objektyviai ir sistemiškai išnagrinėjus tekstus daryti patikimas išvadas. Daugeliu atvejų, kaip pažymi metodologai¹¹, naudojant šį metodą, dirbama su teksta, kur tyrėjai, atlikdami tyrimą, atranda nagrinėjamos problemos reikšminius požymius. Metodas pasirinktas dėl savo istorinio determinuotumo – siekio išvengti subjektyvumo nagrinėjant dokumentus. Sekant kokybinių tyrimų tradicija, tyrimo *patikimumas* yra vertinamas tyrimo perkeliamumo (angl. *transferability*) ir pasikliautinumo (angl. *dependability*) kriterijais¹². Tyrimo perkeliamumas pasiektas pateikiant apibūdinimus ir apibendrinimus, kurie leistų tyrimo ataskaitos skaitytojui pačiam suprasti kur ir koku lygiu galima pritaikyti tyrimo rezultatus nagrinėjant panašias situacijos kitame kontekste. Tyrimo pasikliautinumas pasiektas suformavus pagrįstus tyrimo konstruktus.

Principinės regioninio steigėjo lygmens švietimo specialistų konsultacinės veiklos organizavimo užsienio šalyse palyginamajai analizei pasirinktos Europos Sąjungos šalys ir Norvegija, kaip istoriškai ir kultūriškai neatskiriama Skandinavijos šalis. Tyrimui naudota kokybinė turinio analizė, kuri, kaip pažymi V. D. Rust ir kt.¹³, yra dažniausiai sutinkamas tyrimo metodas tarptautiniuose švietimo tyrimuose. Sekant šia tradicija buvo nagrinėjamos šalių pateiktos švietimo

¹¹ Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks (Ca.), London: SAGE Publications.; Denzin, N. K. et al. (2008). *The landscape of qualitative research*. Los Angeles (Ca.): SAGE Publications.

¹² Rupšienė L. (2007) *Kokybinio tyrimo duomenų rinkimo metodologija*. Klaipėda.

¹³ Rust V.D., Soumare A., Pescador O., Shibuya M. (1999) *Research strategies in comparative education*. *Comparative Education Review*. Vol. 43 (1), p. 86-109.

sistemos situacijos ataskaitos Eurydice duomenų bazėje, naudoti kitų tyrėjų atlikti tyrimai. Tyrimo medžiaga leido nustatyti koncepcinę kiekvienos šalies mokyklų konsultavimo administracinio modelio struktūrą, kuria remiantis šalys buvo suskaidytos pagal tipus į keturias grupes. Šalys į grupes suskirstytos pasitelkus *daugiadimensinės turinio analizės metodą*, kuris buvo panaudotas ir validuotas palyginamosiose tarptautinėse švietimo administravimo modelių studijose¹⁴. Buvo atsižvelgiama ir į galimus minėto metodo taikomumo trūkumus (tikslių skaičiavimo vienetų ir atrankos kriterijų nebuvimą), todėl nagrinėjamų tekstų (dokumentų) struktūroje buvo išskiriami ir apibrėžiami labai konkretūs būsimos analizės ir lyginimo vienetai:

- 1) šalies švietimo sistemos administravimo principai ir regioninės administracijos vieta švietimo sistemoje;
- 2) regioninės administracijos funkcijos švietime;
- 3) šalies švietimo prioritetai, darantys įtaką mokyklų konsultavimui;
- 4) mokyklų konsultavimo procesas.

Makroaplinkos veiksnių analizei pasirinkta *palyginamoji istorinė turinio analizė*, kuri, kaip pažymi J. Mahoney ir D. Rueschemeyer¹⁵, yra seniausiai naudojamas metodas socialiniuose moksluose. Palyginamoji istorinė analizė naudojama tuomet, kai reikia paaiškinti plataus masto pasekmes. Dažniausiai šis tyrimo metodas taikomas tiriant socialinės apsaugos modelius ar nagrinėjant socialinės gerovės valstybės koncepciją bei nustatant istorinį priežasties–pasekmės ryšį¹⁶. Priežastingumas čia laikomas kontekstiniu, priklausančiu nuo sudėtingų veiksnių konfigūracijų, todėl šiuose tyrimuose konteksto analizė yra laikoma svarbiausia. Pavyzdžiui, įvairiais atvejais ekonominis vystimasis gali pakrypti visiškai skirtingai, priklausomai nuo ekonominių bei socialinių institucijų ir politikos konstruktų¹⁷. Metodologinėje literatūroje nėra plačiai diskutuojama šio metodo patikimumo klausimais, bet remiantis J. Mahoney ir D. Rueschemeyer, taikant šį metodą turi būti laikomasi bendrųjų kokybiniuose tyrimuose keliamų tyrimo patikimumo reikalavimų, kurie daugiausia yra susiję su *informacijos šaltinių patikimumu*. Todėl atliekant tyrimą remiamasi moksliniais šaltiniais, Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacijos (OECD) duomenimis ir Eurydice tinklo šalių švietimo sistemų duomenų bazės (Eurybase) duomenimis.

¹⁴ Cribb A., Gewirtz S. (2007) Unpacking Autonomy and Control in Education: some conceptual and normative groundwork for a comparative analysis. *European Educational Research Journal*, Vol.6 (3), p.203-213.; Helgøy I., Homme A., Gewirtz S.(2007) Local Autonomy or State Control? Exploring the Effects of New Forms of Regulation in Education. *European Educational Research Journal*, Vol 6 (3), p. 198-202

¹⁵ Mahoney J., Rueschemeyer D. (2003) *Comparative Historical Analysis in the Social Sciences*. Cambridge University Press, 444p.

¹⁶ Landman T.(2008) *Issues and Methods in Comparative Politics*. Routledge. 362 p.

¹⁷ Pugačiauskas V. (1998) Politikos mokslų metodologija: naujasis institucionalizmas. Pagal E. Imergut straipsnį. <<http://www.geocities.com/vykintas/b3smf1.html>>

Įvertinus tai, kad visų šalių, kuriose mokyklų konsultavimą vykdo regioninis steigėjas – savivaldybė, konsultacinė švietimo specialistų praktika varijuoja tarp savivaldybių ir nėra vieningos praktikos šalyse, tyrimui panaudota *atvejų analizė*. Šis analizės metodas yra naudojamas taikant tiek chronologinį, tiek turinio analizės principus. Viešojo administravimo studijose, skirtose programų ir administravimo metodų efektyvumui įvertinti, dažniau naudojamas turinio analizės principas. Turinio analizės principu, skirtingai nei chronologiniu, nesiekama nustatyti veiksmų sekos, bet analizuojant situaciją išskiriamas nagrinėjamo fenomeno raiškos pobūdis. Tokiuose tyrimuose analizuojant ne vieną, o kelis atvejus išvengiama kokybiniais tyrimams dažnai būdingo vertinimo subjektyvumo ir pasiekiamas aukštesnis duomenų *reprezentatyvumas*. Siekiant užtikrinti tyrimo duomenų *patikimumą*, kuris kokybiniuose tyrimuose sumažėja dėl autoriaus subjektyvumo, buvo pasitelktas teorinis pagrindimas. Kaip tai yra dažna atvejų analizės tyrimuose¹⁸, teorinis pagrindimas leido sukurti struktūrą, pagal kurią buvo įvertinta šalių praktika. Ši konsultacinės veiklos analizė remiasi teoriniu tyrimo pagrindu, išskiriant tris konsultavimo modelius, pateikiant makropalinkos veiksmų, sudariusių prielaidas konsultaciniams modeliams formuoti analizę, ir atvejų, iliustruojančių konsultavimo modelių raišką nagrinėjamose šalyse, analizę.

1.2.2. Interviu tyrimo metodika

Interviu metu, remiantis kokybiniais tyrimams keliamais reikalavimais¹⁹, pagrindinis akcentas skirtas kokybinei informacijai, kruopščiai fiksuojamai diktofono pagalba, leidžiančiai išvengti duomenų rezultatų spekuliatyvumo (vėlesniame – anketavimo etape), siekiant svarbiausių matavimo charakteristikų – *validumo, reliabilumo, objektyvumo, reprezentatyvumo*²⁰. Pirminiams tyrimo duomenims gauti buvo pasirinktas *struktūruotas interviu*²¹. Tyrimui buvo parengti, atsižvelgiant į mokslinės literatūros bei praktikos atskirose Europos šalyse patirties studijas, atviri klausimai. Klausimai formuluoti remiantis antroje studijos dalyje (19-30 p.) atskleistais teoriniais aspektais bei

¹⁸ Reige A.M. (2003) Validity and reliability tests in case study research: a literature review with “hands-on” applications for each research phase. *Qualitative market research: an international journal*. Vol.6 (2). 75-86 p.

¹⁹ Bitinas, B. ir kt. (2008). Kokybinių tyrimų metodologija. Klaipėda: S. Jokužio leidykla-spaustuvė.

²⁰ Merkys, G. (2000). Ugdymo tyrimų sociokultūrinių ir metodologinių pradų vienovė: habilitacinis darbas. Šiauliai: Šiaulių universitetas; Gaidys, V. (1999). Visuomenės nuomonės tyrimai: teorija ir praktika. Vilnius: Žara; Denscombe, M. (2007). The good research guide: for small-scale social research projects. Maidenhead: Open University Press.; Kardelis, K. (2007). Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai: vadovėlis. Šiauliai: Lucilijus.

²¹ Struktūruotas interviu tai vienas iš interviu, kuriam būdingas tam tikro laipsnio formalizavimas (pvz.: iš anksto numatyti klausimai), tipų. Nepaisant kiekybiniais tyrimams būdingo griežtumo, šis tipas laikomas kokybiniu, o ne kiekybiniu, nes informantų atsakymai yra atviri. Kaip teigia B. Bitinas ir kt. (2008), interviu apima informantų klausinėjimą ir įdėmų klausymąsi, o metodo taikymas remiasi prielaida, kad prasminga žinoti informatų požiūrius, vertinimus, nuomones. Todėl siekiama suvokti informantų patirtį, sužinoti nuomones tiriamu klausimu, kurias jie išsako savais žodžiais.

atsižvelgiant į tai, kad apskričių viršininkų ir savivaldybių administracijų švietimo padalinių bendrieji nuostatai numato, kad vienas iš švietimo padalinių uždavinių yra konsultuoti mokyklų vadovus ir mokytojus, mokyklų bendruomenės ugdymo proceso organizavimo ir ugdymo turinio įgyvendinimo klausimais. Todėl interviu metu siekta išsiaiškinti respondentų požiūrį į nagrinėjamą reiškinį tam tikrais aspektais (pvz.: konsultavimo samprata, realijos, perspektyvos ir pan.).

Apibrėžiant tikslinę grupę buvo išskirtas vienas pagrindinis kriterijus – visi (devyni) informantai (dirbantys skirtingose Lietuvos savivaldybėse – Prienų, Vilniaus, Utenos, Kupiškio, Širvintų rajonų ir Vilniaus m.) turi būti susiję su nagrinėjama problema tiesiogiai ir priklausantys skirtingo lygmens institucijoms (penki iš jų dirbantys savivaldybių švietimo skyriuose ir konsultuojantys mokyklų vadovus, mokytojus, mokyklų bendruomenės ir pan., du mokyklų vadovai, turintys konsultavimosi (tiek su švietimo skyrių specialistais, tiek ir su kitų konsultacijas teikiančių institucijomis ar asmenimis) patirties, bei du nacionalinio lygmens institucijų darbuotojai, turintys analogiško darbo patirties²²).

Atsižvelgiant į techninės užduoties sąlygas, pasirinktas „sniego gniūžties“ imties sudarymo būdas, kuomet imties vienetai tyrimui buvo atrenkami iš žmonių, kurie pažįsta kitų žmonių, žinančių informatyvių atvejų, kuriuos verta įtraukti į tyrimą. Informantų paieška ir informacijos kaupimas buvo grindžiamas „informacijos prisotinimo dėsniu“, t.y. informacija buvo renkama tol, kol ji pradėjo iš esmės kartotis ir informantai nepateikdavo nieko naujo (akivaizdžiai sumažėjo gaunamos informacijos informatyvumas). Pirmieji informantai buvo rekomenduoti tyrimo užsakovo. Tai buvo nacionalinio lygmens informantai (vienas iš jų turėjo mokyklos vadovo darbo, kitas – savivaldybės švietimo skyriaus specialisto darbo patirties). Kaip buvo minėta, iš viso tyrimo metu apklausti devyni informantai: trys mokyklų vadovai (interviu Nr. 1; 3 ir 6) ir šeši specialistai (interviu Nr. 2; 4; 5; 7; 8 ir 9). Imties dydis sąmoningai nebuvo didinamas atsižvelgiant į kokybinių tyrimų metodologų rekomendacijas²³, atkreipiančias dėmesį į tai, kad atliekant kokybinius tyrimus imties dydžio problema nėra labai svarbi, bei kokybiniuose tyrimuose sąlyginai didesnės imtys yra tik etnografiniuose ir grindžiamosios teorijos tyrimuose.

Interviu buvo atliekami 2009 m. liepos 1-10 d. ir 2009 m. rugpjūčio 17-21 d., nes tyrimo vykdymo metu mokyklose buvo mokinių vasaros atostogos ir dauguma švietimo specialistų nuo liepos vidurio iki rugpjūčio vidurio atostogavo ir nesutiko dalyvauti tyrime. Vidutinė vieno individualaus interviu trukmė – 1 val. 30 min.

²² Apskričių viršininkų administracijų švietimo skyrių specialistai į apklausą neįtraukti, nes pagal Lietuvos Respublikos Vyriausybės programą, iki 2010 m. Lietuvoje tokių teritorinių vienetų nebeliks, be to apskričių švietimo skyrių specialistai vykdė švietimo priežiūrą, išskyrus keletą specifinių atvejų (kai jie patys buvo ugdymo institucijų steigėjai).

²³ Bitinas, B. ir kt. (2008). Kokybinių tyrimų metodologija. Klaipėda: S. Jokužio leidykla-spaustuvė.

Siekiant išlaikyti pokalbių konfidencialumą visiems interviu suteikti kodai, kaip to reikalauja interviu tyrimo etika (respondentams pateikti raštiški tyrėjų patvirtinimai apie suteiktos informacijos panaudojimą tik tyrimo tikslais, analizuojant tyrimo metu sukaupią medžiagą pašalinti vardai, pavardės ir kita svarbi informacija, kurios paviešinimas pažeistų anonimiškumo ir konfidencialumo principus). Interviu užkoduoti pagal respondentų pareigas (pvz.: interviu su mokyklos direktoriumi ar direktore užkoduotas – Mokyklos direktorius, interviu Nr. 1; interviu su savivaldybės administracijos švietimo padalinio specialistu ar specialiste užkoduotas – Specialistas, interviu Nr. 2 ir t.t.).

Tyrimo duomenys pradėti reflektuoti ir analizuoti po pirmojo bandomojo interviu. Visi pirminiai duomenys buvo fiksuojami elektroninėje laikmenoje, vėliau šifruojami ir analizuojami. Išnagrinėjus pirmuoju bandomuoju interviu gautą tyrimo medžiagą ir atsižvelgiant į tyrimo tikslą, buvo nuspręsta analizuoti Lietuvos savivaldybių administracijų švietimo padalinių specialistų gebėjimus teikti konsultacines paslaugas pagal šias specializuotas tyrimo klausimų sritis, kurios vėliau buvo perkeltos į anketinio tyrimo instrumentą:

1.*Konsultavimo samprata*, leisianti įvardinti konsultavimo, kaip veiklos, Lietuvos švietime suvokimą.

2.*Konsultavimo būvis*, leisiantis atskleisti esamą konsultavimo pasaugų švietime situaciją ir jos tendencijas, atskleisti konsultacines veiklas, vykdomas savivaldybės švietimo specialistų.

3.*Švietimo padalinių specialistų konsultacinės kompetencijos*, leisiančios įvardinti stiprius ir silpnus švietimo padalinių specialistų, kaip konsultantų gebėjimus.

4.*Švietimo padalinių specialistų ugdymas*, leisiantis atskleisti švietimo padalinių specialistų ugdymo sistemą.

5.*Švietimo padalinių specialistų motyvavimas*, leisiantis atskleisti švietimo padalinių specialistų, kaip konsultantų, motyvavimo sistemą.

6.*Mokyklų įsivertinimo ir išorės vertinimo vaidmuo konsultacinės aplinkos kūrimui/si*, leisiantis atskleisti vienos iš veiklų, turėjusių paskatinti savivaldybių švietimo padalinių, kaip konsultacinių institucijų, vystimąsi, įtaką.

7.*Konsultavimo praktikos ateities prognozės*, leisiančios plačiau pažvelgti į konsultavimo procesą švietime.

Interviu buvo organizuoti respondentams įprastoje darbinėje aplinkoje, vengiant galimai atsirandančios įtampos kalbantis respondentams neartimoje ir neįprastoje aplinkoje. Pokalbio trukmė neribota, tokiu būdu stengtasi nevaržyti pašnekovo. Apklausos interviu būdu surinkta medžiaga analizuota perklausant įrašus ir perkeliant duomenis į spausdintinį tekstą. Visi respondentų atsakymai

analizuoti, filtruoti praleidžiant pasikartojimus ir neesminius (su tyrimu nesusijusius) dalykus. Pagrindinis dėmesys kreiptas į tuos aspektus, kurie labiausiai atitiko tyrimo tikslą.

Interviu duomenų apdorojimas grindžiamas kokybinės analizės (loginio – indukcinio proceso) principais. Analizei taikytas turinio analizės (*content*) ir atviro kodavimo metodas. Pirmiausia buvo nustatomos temos (pagal interviu klausimus), po to temos grupuojamos į kategorijas (vizija, reali situacija, kompetencijos, motyvavimas, funkcijos, ateities prognozės), o iš pastarųjų suformuotos struktūros, padėjusios sudaryti interpretacines erdves, leidusias atsakyti į pagrindinius tyrimo klausimus.

1.2.3. Anketinio tyrimo metodika

Anketinio tyrimo tikslas – ištirti Specialistų gebėjimus ir įvertinti jų raišką, t.y. identifikuoti ar reikalingi mokymai, ir jei reikalingi, tai kokiems gebėjimams stiprinti. Taip pat siekta nustatyti, kokie šiuo metu vyrauja konsultavimo modeliai švietimo padalinių specialistų darbe bei įvertinti kokių gebėjimų reikia šiems konsultavimo modeliams realizuoti ar tobulinti. Tyrimo instrumento pagrindu buvo pasirinkta ekspertinių gebėjimų teorija, išskirianti *dalykinę kompetenciją, tarpasmeninius ir kognityvinius gebėjimus, sprendimo strategijas ir užduoties charakteristikas*. Visi šie komponentai detalčiai aprašyti dalyje, skirtoje Regioninio steigėjo lygmens švietimo padalinių specialistų gebėjimų tyrimo teoriniam pagrindimui, todėl čia tik trumpai apžvelgiame šių komponentų dermę sudarytoje anketoje.

Remiantis anketų sudarymo rekomendacijomis²⁴ buvo parengtas antrasis tyrimo instrumentas - stereoanketa²⁵. Atsižvelgiant į mokslininkų ir praktikų pastabas dėl anketinių apklausų galimų trūkumų²⁶ optimizuota anketos apimtis (trys A4 formato lapai) bei supaprastintas pildymas (pildantiems ranka reikėjo žymėti tik X, o pildantiems elektronines anketos versijas – tinkamą atsakymo variantą (norimą laukelį) pasižymėdavo kompiuterinės pelytės kairiojo mygtuko paspaudimu). Anketas tyrėjams, siekiant išsaugoti respondentų privatumą, anonimiškumą, konfidencialumą ir profesinį saugumą vengiant apgaulės galimybių, respondentai galėjo pateikti tiesiogiai (asmeniškai) arba elektroniniu paštu per Panevėžio švietimo centrą (nes švietimo centras kaip institucija nėra hierarchiškai susijusi su savivaldybių švietimo skyrių darbuotojais). Anketos pradžioje

²⁴ Guščinskienė J. (2004) Taikomoji sociologija. Kaunas: Technologija.; Valackienė A. (2004) Sociologinis tyrimas. Kaunas: Technologija.; Piliponytė J. (2005) Duomenų rinkimas, apdorojimas ir analizė mokykloje. Vilnius: ŠAC; Žydžiūnaitė V. (2006) Taikomųjų tyrimų metodologijos charakteristikos. – Vilnius, 2006.; Kalvaitis A. (2007) Duomenų rinkimas vidaus auditui? Tai visai neskauda. Vilnius: NMVA.

²⁵ Respondentų anketavimo būdas (orientuojantis į būsimus duomenų analizės metodus), kai dviejų skirtingų respondentų grupių buvo teiraujamasi informacijos tais pačiais klausimais ar ta pačia tema, siekiant galimybių lyginti gautus rezultatus analizuojant respondentų nuomones.

²⁶ Ten pat, kaip 21 nuorofoje

trumpai respondentams pristatytas tyrimo tikslas, duomenų panaudojimo paskirtis. Taip pat, atsižvelgiant į interviu metu gautą informaciją ir siekiant išvengti dviprasmybių, pradžioje paaiškinta konsultavimo sąvoka. Anketa sudaryta iš keturių dalių. Visi anketoje pateikti klausimai (išskyrus demografinių klausimų bloką) susieti taip, kad respondentai galėtų nesunkiai išlaikyti dėmesį ties pagrindine nagrinėjama problema. Pirmojoje dalyje, pateikti paprasti, bendrieji (1-4) klausimai, kuriais siekta išsiaiškinti tiriamų švietimo specialistų teikiamų konsultacijų dažnumą bei poreikį. Antrojoje dalyje (5-6 klausimai) panaudojant Likerto skalę analizuotos švietimo padalinių specialistų gebėjimų (dalykinės, tarpasmeninės, kognityvinės veiklos) ir asmeninių savybių raiškos bei pastarųjų aktualumas, svarba, atsižvelgiant į teorines nagrinėjamos problemos dimensijas (žr. 1 lentelę).

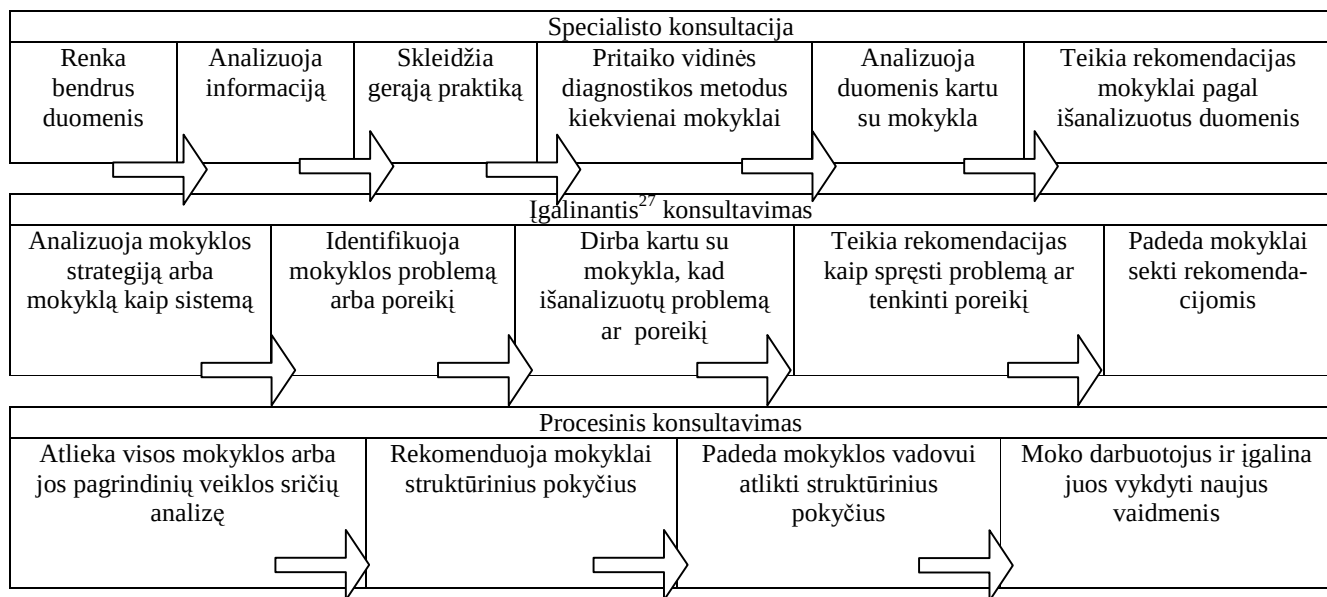
1 lentelė. Švietimo padalinių specialistų veiklos charakteristikos

<i>Dalykinės veiklos charakteristikos</i>	<i>Tarpasmeninės veiklos charakteristikos</i>	<i>Kognityvinės veiklos charakteristikos</i>
Padėti tobulinti refleksijos ir analizės įgūdžius	Sukurti abipusį pasitikėjimą	Įdėmiai išklausyti
Perteikti gerąją praktiką	Dalykiškai ir konstruktyviai bendradarbiauti	Suprasti mokyklos poreikius
Adekvaciai suprasti mokyklos duomenis	Pasirinkti tinkamus komunikavimo būdus	Vertinti ir suprasti mokyklų kultūras
Panaudoti jau atliktų tyrimų duomenis	Įveikti pasipriešinimą ir valdyti konfliktus	Reaguoti į kaitą
Konsultuoti atsižvelgiant į mokyklos vertinimo rezultatus	Palaikyti įgyvendinant mokyklos iniciatyvas	Pamatyti išimtis iš taisyklių
Dokumentuoti sėkmingą konsultavimo praktiką	Kurti komandas	Būti pokyčių lyderiu

Trečioji instrumento dalis (7-9 klausimai) buvo skirta įvertinti švietimo padalinių specialistų taikomoms sprendimo strategijoms. Vertinimams taip pat pasirinkta minėta ranginė skalė (vadovaujantis logine konsultavimo veikų seka, kurios elementus respondentai buvo paprašyti įvertinti), sukonstruota remiantis trimis aukščiau aptartais teoriniais konsultavimo modeliais (žr. 2 pav.).

Ketvirtoji tyrimo instrumento dalis (10-16 klausimai, atsižvelgiant į tai, kad tyrimo imtis nėra kvotinė) skirta demografinėms respondentų charakteristikoms įvertinti.

Sukonstravus klausimyną, buvo atliktas bandomasis tyrimas, kurio metu siekta patikrinti jo validumą. Buvo apklausti keturi švietimo specialistai (po du turinčius mokyklos vadovo ir savivaldybės švietimo skyriaus darbuotojo profesinės veiklos patirties). Po bandomojo tyrimo, atsižvelgiant į pateiktas pastabas atskiriems anketos klausimams, pastarieji buvo patikslinti, pakomentuoti (paaiškina konsultavimo sąvoka, atsisakyta anketoje naudoti specifinius vadybos mokslo terminus ir išsireiškimus, pagrindinę esmę nusakant kitais, artimesniais pedagoginei kalbai, žodžiais).



2 pav. Loginė veiksmų seka tyrime naudojamuose konsultavimo modeliuose

Anketinės apklausos imtis sudaryta atsižvelgiant į techninės užduoties reikalavimus. Siekiant gauti duomenų analizės išvadų generalizavimo galimybes, buvo pasirinkta tikimybinė paprastoji atsitiktinė atranka. Konkretus imties dydis (atsižvelgiant į socialinių tyrimų objektų homogeniškumo laipsnį, tyrimo uždaviniuose numatytą analizės smulkumo laipsnį bei tyrimo išvadų patikimumo lygį) buvo skaičiuojamas vadovaujantis V. Jadovo²⁸ sudarytomis statistinės imties lentelėmis pagal V. Paniotto pateiktą formulę, kai imties reprezentatyvumo paklaida $\Delta = 0,05$, t.y. maksimali leistina socialiniuose tyrimuose. Taigi, atsižvelgiant į tai, kad 2009-06-01 Lietuvoje buvo 1395 ugdymo institucijų vadovai²⁹ (žr. 2 lentelę) ir 464³⁰ savivaldybių švietimo skyrių³¹ specialistai, remiantis minėta formule, buvo nustatyta, kad tyrime privalu apklausti ne mažiau kaip 328 (iš 1823 galimų respondentų) siekiant gaunamų duomenų reprezentatyvumo.

2 lentelė. Mokyklų skaičius 2008-2009 mokslo metais

Mokyklų tipas	Mokyklų skaičius
Mokyklos-darželiai	105

²⁷ Konsultavimo modelis, besiremiantis facilitacinės pedagogikos principais.

²⁸ Kardelis, K. (2007). Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai: vadovėlis. Šiauliai: Lucilijus.

²⁹ <http://www.svis.smm.lt/svis/>

³⁰ <http://www.lsa.lt/>

³¹ Švietimo skyrių, Kultūros ir švietimo skyrių, Sporto, kultūros ir švietimo skyrių – priklausomai nuo savivaldybės administracijos struktūros

Pradinės	101
Pagrindinės	534
Vidurinės	366
Gimnazijos	164
Menų gimnazijos	6
Suaugusiųjų	32
Jaunimo	20
Spec. mokyklos	67
Iš viso	1395

Nors tyrimo pradžioje buvo nustatytas minimalus reikiamas užpildytų anketų surinkimo kiekis siekiant tyrimo validumo, objektyvumo ir reprezentatyvumo, anketos buvo pateiktos visiems Lietuvos ugdymo institucijų vadovams bei savivaldybių švietimo skyrių specialistams. Dalis respondentų atsisakė dalyvauti tyrime dėl: a) pernelyg didelio krūvio esančio įstaigoje (ataskaitų, planų ir kitokių dokumentų rengimas, veiklos organizavimas ir pan.); b) pernelyg dažnai vykdomų įvairių tyrimų mokyklose (magistrinių darbų, disertacijų, įvairių švietimo būklės analizės ir pan. tyrimai).

Lietuvos apskričių viršininkų ir savivaldybių administracijų švietimo padalinių specialistų gebėjimų teikti konsultacines paslaugas anketinis tyrimas buvo atliekamas 2009 m. rugsėjo mėn. Individualiai, paštu ir elektroniniu paštu apklausti 97 (t.y. 24,6 proc.) Specialistai ir 298 (t.y. 75,4 proc.) mokyklų vadovai.

Anketinės apklausos metu surinkti duomenys apdoroti kompiuterine programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 11.0 for Windows. Anketinės apklausos duomenų apdorojimas grindžiamas kiekybinės analizės (aprašomosios ir inferencinės statistikos) metodais. Aprašomoji statistika pateikiama remiantis padėties, sklaidos ir ryšių matais, o išvadinė statistika – reikšmingumo kriterijais. Duomenų analizė vykdyta skaičiuoti nuo visų dalyvavusiųjų tyrime respondentų skaičiaus, tačiau lentelėse ir paveiksluose neatsakiusių į atskirus klausimus procentas nepateikiamas, todėl ne visuomet procentų sumos lygios šimtui. Skirtumo tarp atsakymų pasiskirstymų skirtingose respondentų grupėse statistiniam reikšmingumui įvertinti taikytas chi kvadrato (χ^2) testas. Taip pat taikyta mišriųjų momentų (Pearson) koreliacija (r). Abiem atvejais nurodomas laisvės laipsnis (df) bei reikšmingumo (p) lygmuo. Duomenų skaičiavimai tyrimo ataskaitoje nepateikiami.

1.2.4. Apibendrinimo metodika

Lietuvos apskrities viršininkų ir savivaldybių administracijų švietimo padalinių specialistų ekspertinių gebėjimų stiprinimo tyrimo apibendrinimas ir minėtų specialistų konsultacinės veiklos

tobulinimo prioritetų formulavimas grindžiamas apibendrinimo³², kaip objektų jungimo, grupavimo pagal tam tikrus požymius, metodu. Būtent, pereinant nuo siauresnių sąvokų ir teiginių prie platesnių, siekiant nusakyti bendruosius teiginius, dėsningumus, principus, orientuojantis į produktą bei jo tikrovės reiškinių bendrųjų, esminių požymių ir savybių atspindėjimą.

³² Tidikis, R. (2003). Socialinių mokslų tyrimų metodologija. Vilnius: LTU.

2. TYRIMO TEORINIS PAGRINDIMAS

2.1. TEORINIS POŽIŪRIS Į KONSULTANTO EKSPERTINIUS GEBĖJIMUS

Ekspertinių gebėjimų tyrimais siekiama atsakyti į du esminius klausimus: kokie veiksniai lemia gerus ir, atvirkščiai, nepatenkinamus, ekspertų veiklos rezultatus. Remiantis J. Shanteau sudaryta ekspertinių gebėjimų teorija, konsultanto veikloje pasireiškiantys (arba nepasireiškiantys) gebėjimai priklauso nuo penkių veiksnių: *dalykinės kompetencijos, tarpasmeninių ir kognityvinių gebėjimų, sprendimo strategijos ir užduoties charakteristikos*³³.

Dalykinė kompetencija yra viena pagrindinių sąlygų, leidžianti asmenį įvardinti ekspertu konkrečioje veiklos srityje. Ši kompetencija apima tiek teorines dalyko žinias, tiek ir profesinę patirtį, kuri remiasi atvejų analize ir virsta savitai struktūrizuota informacija. Nors dalykinė kompetencija yra būtina, tačiau jos nepakanka efektyviam konsultanto darbui – konsultantas turi ne tik žinoti, bet ir elgtis kaip ekspertas, ką lemia išplėtotą socialinę kompetenciją. Vadybinėje literatūroje socialinė kompetencija apima gebėjimus, reikalingus daryti įtaką žmonėms (gebėjimą vadovauti, mokyti, lavinti kitus bei formuoti ir tobulinti grupės darbą)³⁴. Socialinę kompetenciją sudarantys tarpasmeniniai ir kognityviniai gebėjimai daro didžiausią įtaką konsultanto sėkmingai veiklai. Analizuojant *tarpasmeninius* gebėjimus, svarbūs yra gebėjimas įtaigiai pristatyti savo idėjas, gebėjimas prisitaikyti prie įvairių charakterių ir aiškus atsakomybės jausmas prieš kitus. *Kognityviniai gebėjimai*, tokie, kaip pastabumas, gebėjimas identifikuoti taisyklių išimtis, esminių dalykų identifikavimas yra svarbūs konsultanto veikloje. Konsultantų veiklos analizė leidžia teigti, kad dar vienas sėkmingą konsultanto veiklą lemiantis veiksnys yra gebėjimas panaudoti formalias ir neformalias sprendimų strategijas. Šios *strategijos* leidžia konsultantui susisteminti turimą informaciją ir taip kompensuoti kognityvinius trūkumus. Sprendimų priėmimo strategijos gali būti būdingos tik švietimui paremtos gerąja praktika, arba bendrosios, kurias galima panaudoti visose veiklos srityse, tame tarpe ir švietime.

Kaip pažymi D. Lepaitė, kompetencija yra ugdymo (požiūriai ir vertybės, žinios ir gebėjimai, asmeninės savybės) ir žmogiškųjų išteklių vadybos (įgyvendinimas veikloje, ryšys su veiklos funkcijomis per išorinės aplinkos lūkesčius) mokslų tyrimo objektas, kur edukologams aktualu numatyti kompetencijos plėtojimą ugdymo priemonėmis, o žmogiškųjų išteklių vadybos tyrinėtojams yra svarbu asmens profesinę kompetenciją vertinti profesinėje ar organizacijos veikloje bei sukurti

³³ Shanteau J. (1992) Competence in experts: The role of task characteristics. *Organizational Behavior and Human Decision Process*. 52, 253-266.

³⁴ Lobanova L., Chlivickas E. (2009) Žmogiškųjų išteklių kompetencijų vertinimas viešajame sektoriuje Viešasis administravimas, Nr. 1 (21), p.63-72.

optimalius kompetencijos vertinimo metodus³⁵. Todėl, paskutinis veiksnys, kuris literatūroje dažnai neanalizuojamas, tačiau darantis didelę įtaką konsultanto veiklos efektyvumui yra *užduoties charakteristikos*. Užduoties charakteristikos iš esmės nulemia ar konsultantas galės efektyviai veikti ar ne. Netgi turėdamas pakankamai žinių ir patirties, panaudodamas reikalingas asmenines savybes ir veiklos strategijas, konsultantas gali susidurti su neįveikiama užduotimi, kurią sąlygoti gali įvairūs veisliniai, tačiau šiame tyrime išskirtas teorinėje literatūroje dažniausiai minimas veiksnys – konsultuojamųjų motyvacijos stoka, kurią, atitinkamai gali lemti naudos nesuvokimas arba suvokiama rizika, kai konsultantu nėra pasitikima.

Toliau tikslinga panagrinėti kiekvieną iš šių penkių veiksnių grupių atskirai.

2.1.1. Dalykinė Specialisto kompetencija

Dalykinė Specialisto kompetencija yra plačiai aptariama literatūroje kaip holistiška teorijos ir ilgametės praktikos metu įgytų žinių dermė. Dalykinė kompetencija, kaip ji apibrėžiama Strateginių individo kompetencijų kataloge – tai darbinės veiklos srities specialiosios žinios ir sugebėjimai, procesų ir technologijų, rinkos ir konkurentų ar gamybos ir aptarnavimo sričių išmanymas³⁶. Priimant į darbą Specialistus tiek Lietuvoje, tiek ir kitose šalyse, rekomenduotina atsižvelgti į darbo patirtį mokykloje. Darbo patirtis mokykloje pati savaime nereiškia, kad Specialistas yra pasiruošęs dirbti kaip konsultantas. Pirmiausia, jis turi būti susipažinęs su „gerosios praktikos“ tyrimais pedagogikos srityje. Ši dalykinė kompetencija sudaro pagrindą asmeniui tapti ekspertu, tačiau to negarantuoja, kadangi savo žinių ir gebėjimų jis gali negebėti atskleisti jei jo tarpasmeniniai gebėjimai nėra išplėtoti.

2.1.2. Tarpasmeniniai Specialisto gebėjimai

Tarpasmeniniai gebėjimai, būdami socialinės individo kompetencijos dalimi, ekspertui užtikrina galimybę tinkamai komunikuoti su konsultacijos gavėju ir socialine aplinka. Pažymėtina, kad pirmuosiuose moksliniuose darbuose, skirtuose tarpasmeniniams gebėjimams, mokslininkai išskyrė socialinį intelektą, t.y. koncepciją, kuri vėliau buvo susieta su tarpasmeniniais gebėjimais³⁷. Mokslininkų susidomėjimas intelektu vėliau paskatino atlikti eilę tyrimų, kurių tikslas buvo pasiūlyti išmatuojamą socialinių kompetencijų modelį, kuris būtų analogiškas protiniam intelektui³⁸. Kuomet socialinė kompetencija, kaip varomoji jėga, prarado savo įtaką, susidomėjimas tarpasmeniniais ir

³⁵ Lepaitė D. (2003). Kompetencijų plėtojančių studijų programų lygio nustatymo metodologija. Kaunas: Technologija.

³⁶ Strateginės individo kompetencijos. (2007) Strateginių individo kompetencijų katalogas. KTU, Ekonomikos ir vadybos fakultetas, Personalo ugdymo centras <http://www.sicdevelopment.org/upload/files/Katalogas_lietuviskas.pdf>

³⁷ Marlowe, H.A., Jr. (1985). Competence: A social intelligence perspective. In H.A. Marlowe, Jr. & R.B. Weinberg (Eds.), Competence development: Theory and practice in special populations (pp. 50-82). Springfield, IL: Charles C Thomas.

³⁸ Doll, E.A. (1953). The measurement of social competence: A manual for the Vineland Social Maturity Scale. Washington, DC: Educational Publishers.

komunikaciniais gebėjimais imtas plėtoti kitose teorijose. Psichologai tarpasmeninius gebėjimus vertino kaip psichinės sveikatos pagrindą, tuo tarpu kitų sričių mokslininkai tarpasmeninius gebėjimus laikė tarpusavio santykių pagrindu³⁹. Todėl galima teigti, kad šie gebėjimai visada yra vyraujančių ideologinių paradigmu ir socialinės praktikos objektas. Nepaisant nuomonių įvairovės galima išskirti tris principinius teiginius: *tarpasmeniniai gebėjimai yra esminiai žmonių tarpusavio santykiams, žmonių tarpusavio santykiai ir tarpasmeniniai gebėjimai yra svarbūs asmenybės gerovei, tarpasmeniniai gebėjimai užima svarbią vietą platesnėje kompetencijų konceptualizacijoje*. Toliau pagrįsime šiuos teiginius.

Tarpasmeniniai gebėjimai yra esminiai žmonių tarpusavio santykiams. Tarpasmeninė komunikacija yra būdas, kuris padeda inicijuoti, susitarti, palaikyti ir užbaigti tarpusavio santykius⁴⁰. Tai reiškia, kad tarpusavio komunikaciniai gebėjimai yra esminiai individo gebėjimui valdyti tarpusavio santykius. Neabejotina, kad gebėjimai valdyti tarpusavio konfliktus yra itin svarbūs sėkmingam tarpusavio santykių vystimuisi.

Žmonių tarpusavio santykiai ir tarpasmeniniai gebėjimai yra svarbūs asmenybės gerovei. Dauguma žmonių motyvacijos teorijų taip pat išskyrė tarpasmenines, požiūrių, priklausomybės ir sąsajų varomąsias jėgas⁴¹. Tokiu būdu poreikis jaustis „kompetentingu“ yra svarbus kasdieninės gerovės veiksnys. Daugybė tyrimų, atliktų skirtingose mokslo disciplinose, taikant skirtingas metodologijas ir teorinius požiūrius įrodė, kad tarpasmeniniai gebėjimai palengvina asmenybės gerovę.

Tarpasmeniniai gebėjimai užima svarbią vietą platesnėje kompetencijų konceptualizacijoje. Tiksliau tariant individo tarpasmeniniai gebėjimai kartu su jo žiniomis ir motyvacija įgalina pasireikšti tam tikriems rezultatams, kurie atitinkamame tarpasmeniniame kontekste vertinami kaip tarpasmeniškai kompetentingi. B. H. Spitzberg ir kitų autorių nuomone, tarpasmeniniai gebėjimai apibrėžiami kaip pasikartojanti į tikslą orientuota elgsena, elgsenos modeliai ir elgsenų seka, kuri atitinka sąveikos kontekstą. Taigi gebėjimų sritis yra apribota matomais rezultatais⁴², nors ne bet kokia elgsena yra laikoma gebėjimais. „Kvalifikuota elgsena yra kur kas kompleksiškesnė nei instinktyvūs ar

³⁹ Gottman, J.M. (1994). What predicts divorce? The relationship between marital process and marital outcomes. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

⁴⁰ Applegate, J.L., Leichy, G.B. (1984). Managing interpersonal relationships: Social cognitive and strategic determinants of competence. In R. N. Bostrom (Ed.), Competence in communication: A multidisciplinary approach (pp. 33-56). Beverly Hills, CA: Sage.

⁴¹ Maslow, A.H. (2009). Motyvacija ir asmenybė. Apostrofa 405p.

⁴² Spitzberg B.H. (2003) Methods of interpersonal skill assessment/ Handbook of communication and social interaction Ed. Griene J.O. Burleson B.R. Routledge p.93-134.

refleksiniai veiksmai“⁴³. Kadangi kvalifikuota elgsena pasireiškia siekiant tam tikrų rezultatų, ji yra ne atsitiktinė, o pasikartojanti ir iš anksto apgalvota.

Siekiant komunikavimo tikslų, individai privalo turėti žinių kaip sukonstruoti veiksmų planus dažnai vadinamus komunikavimo scenarijumi⁴⁴. Mokslinėje literatūroje išskiriami du žinių tipai: turinio ir procedūrinės žinios. Turinio žinios (pvz., žinant ką) apima informaciją apie partnerius, pokalbių temas, kalbos taisykles⁴⁵, socialinius kontekstus⁴⁶, ir pokalbių taisykles⁴⁷. Kompetentingi komunikatoriai disponuoja sudėtingesniais ir subtilesniais sąveikos epizodų pateikimais.

Procedūrinės žinios (pvz., žinoti kaip) apima tokius procesus kaip, tikslų formulavimas ir jų prioritetų parinkimas, problemų sprendimas, kitų elgsenos numatymas ir paaiškinimas ir tinkamų gebėjimų pasirinkimas, koordinavimas ir įgyvendinimas⁴⁸. Šios žinios įgyjamos mokymosi metu, kaupiant patirtį ir stebint tarpasmeninių kompetencijų prototipą – vaidmens modelį⁴⁹. Tokiu būdu kompetentingas komunikatorius turi procedūrinių žinių, leidžiančių sukonstruoti ir veikti pagal scenarijus skirtingose socialinėse situacijose bei privalo turėti išvalgų gebėjimą „skaityti“ socialines situacijas.

2.1.3. Kognityvinių gebėjimų apžvalga

Mokslinėje literatūroje analizuojami aštuoni persidengiantys gebėjimai itin svarbūs kompetencijų konstrukcijai: empatija, dėmesingumas⁵⁰, orientacija į kitus⁵¹, sąveikos valdymas⁵². Kadangi šių gebėjimų sistema nuolat aptinkama moksliniuose tyrimuose, juos reikėtų išsamiau apžvelgti.

J. M. Wiemann apibūdino empatiją kaip gebėjimą atsakyti į parodytą dėmesį, pasiūsti žodinę reakciją, rodančią kitiems supratimą ir jausmus bei aktyvų klausymą⁵³. Kitą konceptualizaciją pateikia

⁴³ Hargie, O. (1997) Interpersonal communication: a theoretical framework. In The handbook of communication skills, ed. Hargie O. London, Routledge, pp. 8.

⁴⁴ Berger, C. R. (1997). Planning strategic interaction: Attaining goals through communicative action. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

⁴⁵ Chomsky, N. (1965). Aspects of the theory of syntax. Cambridge: MIT Press.

⁴⁶ Forgas, J. P. (1983). Social skills and the perception of interaction episodes. British Journal of Clinical Psychology, 22, 195-207.

⁴⁷ McLaughlin, M. L. (1984). Conversation: How talk is organized. Beverly Hills, CA: Sage.

⁴⁸ Knapp M. L. Daly J.A. (2002) Handbook of interpersonal communication (3rd ed.). California, CA: Sage.

⁴⁹ Pavitt, C. & Haight, L. (1986). Implicit theories of communication competence: Situational and competence level differences in judgments of prototype and target. Communication Monographs, 53, 221-233.

⁵⁰ Cegala, D. J. (1981). Interaction involvement: A cognitive dimension of communicative competence. Communication Education, 30, 109-121.

⁵¹ Spitzberg B.H. (2003) *Methods of interpersonal skill assessment*/ Handbook of communication and social interaction Ed. Griene J.O. Burleson B.R. Routledge p.93-134

⁵² Wiemann, J.M., Takai, J., Ota, H., Wiemann, M.O. (1997). A relational model of communication competence./ B. Kovacic (Ed.), Emerging Theories of Human Communication, pp. 25-44. New Albany, NY: State University of New York Press.

J.H.Payne kai apibrėžia empatiją kaip asmenybės gebėjimą jausti kitus⁵⁴. Klausymas ir empatija tai būdai, leidžiantys tapti geru komunikatoriumi arba orientuotam į kitus⁵⁵.

Orientacija į kitus dažnai demonstruojama rodant susidomėjimą ir dėmesį kitiems pokalbio metu ir tinkamai adaptuojant žinutes⁵⁶. Orientacija į kitus apima empatiją, klausymą ir palaikymą. Tokiam išitraukimo lygiui reikia sąveikos valdymo gebėjimų –pokalbio užmezgimo, pakreipimo ir epizodų loginės fiksacijos⁵⁷.

Sąveikos valdymas apima sklandumą, žodinius gebėjimus ir socialinį prisitaikymą⁵⁸. Individai, turintys gebėjimų valdyti sąveiką gali laisvai kalbėti, pasirinkti tinkamą bendravimo temų posūkių skaičių, pradėti ir baigti pokalbius bei valdyti temas. Akivaizdu, kad sąveikų valdymas yra neatskiriamas nuo prisitaikymo. Prisitaikymas yra gebėjimas suvokti tarpusavio santykius ir tinkamai adaptuoti žinutes⁵⁹. Komunikatoriai privalo būti pakankamai lankstūs, kad galėtų adaptuoti pokalbių modelius ir kontekstą⁶⁰. Šie specifiniai gebėjimai padeda darbuotojams valdyti išpūdžius ir daryti įtaką kitiems organizacijos nariams.

Suvokiant būtinų komunikacinių ir kognityvinių gebėjimų įtaką eksperto darbo sėkmei, kur kas mažiau aiški yra eksperto naudojama sprendimo strategija. Jai apibūdinti buvo panaudoti teoriniai konsultavimo modeliai.

2.1.4. Konsultavimo modeliai kaip eksperto naudojama sprendimo strategija

Sprendimo strategija leidžia konsultantui susisteminti turimą informaciją ir priimti kompetentingą sprendimą. Pasirinkęs sprendimo strategiją, konsultantas sąmoningai pereina nuoseklius etapus, kurie sprendimų priėmimo teorijoje įvardinami sprendimo modeliais, o konsultavimo teorijoje –

⁵³ Wiemann, J.M., Takai, J., Ota, H. & Wiemann, M.O. (1997). A relational model of communication competence. In B. Kovacic (Ed.), *Emerging Theories of Human Communication*, pp. 25-44. New Albany, NY: State University of New York Press.

⁵⁴ Payne J.H. (2005) *Reconceptualizing Social Skills in Organizations: Exploring the Relationship between Communication Competence, Job Performance, and Supervisory Roles*. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, Vol. 11, No. 2, 63-77

⁵⁵ Rubin R.B., Palmgreen P., Sypher H.E. (2004) *Communication Research Measures*. Routledge. p.326

⁵⁶ Martin, M.M. & Rubin, R.B. (1994). Development of a communication flexibility measure. *The Southern Communication Journal*, 59. 171-179.

⁵⁷ Madlock P.E. (2008) *The Link Between Leadership Style, Communicator Competence, and Employee Satisfaction*. *Journal of Business Communication*, Vol. 45, No. 1, 61-78

⁵⁸ Seanrintel E., Pittam J. (2006) *Strangers in a Strange Land Interaction Management on Internet Relay Chat*. *Human Communication Research*. Vol. 23 Iss. 4, p. 507 - 534

⁵⁹ Duran, R. L. (1992). Communication adaptability: A review of conceptualization and measurement. *Communication Quarterly*, 40, 253-268.

⁶⁰ Spitzberg B.H. (2003) *Methods of interpersonal skill assessment/ Handbook of communication and social interaction* Ed. Griene J.O. Burleson B.R. Routledge p.93-134.

konsultavimo modeliais. Iš esmės tiek sprendimų priėmimo, tiek ir konsultavimo teorijoje modeliuose yra išskiriami nuoseklūs etapai, vedantys į galutinį tikslą – sprendimo priėmimą. Jei sprendimų teorijoje yra išskiriamos racionali ir intuityvi sprendimų strategijos⁶¹, tai konsultantas savo veikloje laikydamasis pasirinktosios sprendimo strategijos pasirenka vieną iš galimų kraštutinių konsultavimo modelių: *specialisto konsultaciją, kuris atspindi normatyvinės sprendimų strategijos principus* ar *procesinį konsultavimą, kuris atspindi preskriptyvinę*. Jei pirmais apima faktais pagrįstą palyginti greitą problemos sprendimą, tai antrasis yra nukreiptas į proceso analizę ir procese kylančių giluminių problemų sprendimą. Tai tarsi du konsultavimo poliai tarp kurių atsiranda tarpinis konsultavimo modelis – *igalinantis konsultavimo* modelis, iš esmės atspindintis facilitacinės pedagogikos⁶² nuostatas, t.y. kai ilgalaikis konsultavimas vyksta pagal identifikuotus problemos simptomus. Nepriklausomai nuo to, kuris konsultavimo modelis yra pasirinktas sprendimo strategijai įgyvendinti, konsultantu reikalinga tiek dalykinė kompetencija tiek ir tarpasmeniniai ir kognityviniai gebėjimai, tačiau jų raiškos poreikis taikant skirtingus modelius nėra vienodas.

Švietimo administravime išskiriamos penkios sprendimų strategijos: normatyvinė (arba idealaus sprendimo), administracinė (suinteresuotas grupės patenkinantis sprendimas), pridėtinės vertės didinimo, adaptacinė (atsižvelgiant į strateginius prioritetus ir aplinkybes), neracionali (sprendimas priimamas spontaniškai)⁶³. Švietimo konsultanto veikloje daugiausia dėmesio skiriama pridėtinės vertės strategijai, siekiant pati konsultavimo švietime idėja yra didinti mokyklos veiklos efektyvumą⁶⁴. Toliau detalai bus nagrinėjami trys konsultavimo modeliai ir jų taikymo švietime galimybės.

Specialisto konsultacija. Šiuo atveju pati mokykla turi identifikuoti problemą, susirasti konsultantą, gebantį išspręsti specifinę kilusią problemą. Modelio taikymas yra naudingas tik tuomet, jei mokykla problemą identifikavo teisingai, jei problema nustatyta klaidingai, konsultavimas bus neefektyvus⁶⁵. Konsultantas yra srities, kurioje mokykla patiria problemą, specialistas. Jis disponuojantis papildomomis žiniomis, leidžiančiomis jam išspręsti komplikuoatą, tačiau nekompleksinę organizacijos problemą. Klasikiniai šio modelio etapai adaptavus juos švietimo specialistų, konsultuojančių mokyklas, veiklai būtų šie:

- Konsultantas renka bendrus duomenis.
- Konsultantas analizuoja gautą informaciją.

⁶¹ Kaner S., Lind L., Toldi S. (2007) Facilitator's guide to participatory decision-making. John Wiley and Sons

⁶² Indrašienė, V. (2009). Pedagoginė facilitacija ugdymo procese. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.

⁶³ Gamage D.T. (2006) Professional development for leaders and managers of self-governing schools. Springer

⁶⁴ Brigman G., Mullis F., Webb L., White J.F. (2004) School Counselor Consultation– Skills for Working Effectively with Parents, Teachers, and Other School Personnel. John Wiley and Sons

⁶⁵ Wickham (2004) P.A. Management consulting– delivering an effective Project. Prentice Hall. 320 p.

- Konsultantas skleidžia gerąją praktiką.
- Konsultantas pritaiko vidinės diagnostikos metodus kiekvienai mokyklai.
- Konsultantas analizuoja duomenis kartu su mokyklai.
- Teikia rekomendacijas mokyklai pagal išanalizuotus duomenis.

Specialisto konsultacija yra grindžiama faktais ir jis rekomenduoja kaip spręsti problemą, todėl svarbiausiais konsultanto gebėjimais tampa *dalykiniai gebėjimai*, kurie kokybiškai kinta konsultantui įgaunant vis daugiau praktikos ir imantis vis sudėtingesnių užduočių⁶⁶. Modelis naudojamas, kai mokyklai reikalinga specifinė konsultanto informacija ar vertinimas sprendžiant konkrečią problemą, pvz.: sprendžiant tokias mokyklos problemas, kaip lankstus darbo grafikas, mokytojų krūvio paskirstymas, atsižvelgiant į mokinius, turinčius ypatingus poreikius, bendravimas su prižiūrinčiomis institucijomis ir pan. Specialisto konsultacija taikoma, kai yra viena iš šių sąlygų:

1. Veiklai atlikti reikalingos bendrosios žinios, nepriklausiančios nuo konteksto. Tokios žinios yra dviejų tipų: žinios, susijusios su sistemos struktūra (pvz., apskaitos valdymo sistema) ir žinios, susijusios su praktine veikla (planavimas, vertinimas, organizaciniai pokyčiai, mokymo planų sudarymas ir pan.).

2. Problemos sprendimas apima specifines veiklas, pvz., informacinių sistemų diegimas, tyrimai, dokumentų rengimas, laikantis teisės aktų ir pan., kurioms vykdyti reikalingos specifinės žinios.

Specialisto konsultacija taip pat yra naudinga, kai konsultuojamajam ar konsultuojamųjų grupei reikia išplėsti savo žinias arba įgyti naujų, pakeisti požiūrį į atliekamas užduotis ir taip padidinti veiklos efektyvumą. Šis konsultavimas pasirenkamas, kai:

1. Ekspertas turi koncentruotai perteikti savo žinias per trumpą laiką, kai veiklos atlikimą riboja laikas ir dalyviai turi įgyti žinias kaip galima greičiau ir kuo efektyvesniu būdu. Perteikiamų žinių pobūdis gali varijuoti nuo strateginių iki techninių.

2. Grupė žmonių turi gauti vienodas žinias, kad vėliau galėtų dirbti kaip komanda. Tai būdinga projektų vadyboje, kai projekto dalyviai gauna žinių apie organizacinių pokyčių prigimtį, projekto planavimą, duomenų rinkimo metodus ir pan.

Konsultanto sprendimo strategijai pritaikius specialisto konsultacijos modelį svarbu atsižvelgti į tai, kad sprendimų mokyklos atžvilgiu priėmimas yra dinaminis procesas, kuriame vienos problemos

yra išsprendžiamos, o kitos – sukuriamos, o absoliučiai racionalus sprendimas nėra įmanomas. Šio modelio taikymas tik iš dalies leidžia įvertinti mokyklos unikalumą ir jos misiją, ilgalaikius tikslus⁶⁷.

Įgalinantis konsultavimas – tai sprendimo strategija, skirta pokyčių mokykloje palengvinimui. Įgalinantis konsultavimas – tai bendradarbiavimu pagrįstas organizacinis konsultavimas, kai abi pusės – konsultantas ir mokykla – siekia intensyviai dirbti ir pasiekti ilgalaikių tikslų didinančių mokyklos efektyvumą⁶⁸. Įgalinimas konsultuojant asocijuojamas su gydytojo konsultavimu ir naudojamas, kai problema yra diagnozuojama pagal problemas, kuriuos nurodo pati mokykla, taip, kaip gydytojas diagnozuoja ligą pagal paciento simptomus. Konsultavimas vyksta atsižvelgiant į problemos kontekstą, o ne į vienintelio problemos sprendimo suradimą. Mokyklos vadovybė žino, kad mokykla susiduria su problema, tačiau nežino šios problemos priežasčių ir kaip šią problemą išspręsti. Konsultantas patikslina problemą atlikdamas analizę ir pateikia rekomendacijas kaip šią problemą spręsti. Iš esmės konsultantas imasi atsakomybės už problemos sprendimą, o mokykla vykdydama konsultanto nurodymus susidoroja su problema. Problema išsprendžiama profesionaliai ir efektyviai, tačiau mokykla į šį problemą įsitraukia tik iš dalies ir neigauna sisteminių sprendimų priėmimo kompetencijos.

Konsultantas pasirenka vieną iš trijų D.B.Nees ir L.E.Greiner įvardintų rolių⁶⁹: strateginio navigatoriaus, vadybinio „psichiatro“ arba sistemos architekto. Konsultantas pasirinkęs strateginio navigatoriaus rolę sprendimus priima remdamasis kiekybine informacija, o kokybinė informacija apie mokyklą nėra svarbi. Vadybinis „psichiatras“, atvirkščiai, sprendimus priima naudodamasis žiniomis apie mokyklos vidinę dinamiką ir iš dalies ignoruodamas bendrąjį mokyklų kontekstą regione ar savivaldybėje. Sistemų architektas nurodo kaip padidinti rutininių darbų ir procesų efektyvumą mokykloje⁷⁰. Nepriklausomai nuo to, kurią rolę konsultantas pasirenka, konsultanto sėkmingai veiklai kritiškai svarbūs tampa tarpasmeniniai gebėjimai, t.y. gebėjimas apjungti ir įtikinti⁷¹.

Klasikiniai šio modelio etapai adaptavus juos švietimo specialistų, konsultuojančių mokyklas, veiklai, būtų:

- Konsultantas analizuoja mokyklos strategiją arba mokyklą kaip sistemą
- Konsultantas identifikuoja problemą arba poreikį, kurį išreiškia pati mokykla

⁶⁷ Tarter C.J., Hoy W.K. (1998) Toward a contingency theory of decision making. Journal of Educational Administration, Vol. 36 No. 3, p. 212-228.

⁶⁸ Savivaldybių ir nevyriausybių organizacijų partnerystė. (2001) Nevyriausybinių organizacijų informacijos ir paramos centras. Vilnius. 192 p. http://www.nisc.lt/lt/files/main/mokymo_medziaga_01_partneryste.pdf

⁶⁹ Nees, D. B., Greiner L. E. (1985) Seeing Behind the Look-Alike Management Consultants. Organizational Dynamics 13. p. 68-79.

⁷⁰ Consulting. Encyclopedia of Management. Ed. Marilyn M. Helms. Gale Cengage, 2006. [eNotes.com](http://www.enotes.com). 2006. 3 Sep, 2009 <<http://www.enotes.com/management-encyclopedia/consulting>>

⁷¹ Zackrisson R.E., Freedman A.M. (2000) An executive guide to employing consultants. Gower Publishing, Ltd

- Dirba kartu su mokykla, kad patikslintų problemą ar patenkintų mokyklos poreikį
- Teikia rekomendacijas, kaip spręsti problemą
- Padeda mokyklai sekti rekomendacijomis

Igalinimas tinka, kai tenkinamos tokios sąlygos⁷²:

1. Veiklai plėtoti reikalingas mokyklos personalo palaikymas ir įsitraukimas, tikėjimas tuo, kas vyksta. Mokyklos personalo neįmanoma įtraukti organizuojant mokymus ar teikiant eksperto konsultacijas. Šiuo atveju tinka alternatyvus metodas – komandinis sprendimų priėmimo metodas ir komandinio darbo organizavimas. Šis metodas motyvuoja darbuotojus įsitraukti, kadangi darbuotojai žino, jog bus atsižvelgta į jų nuomonę, o jų idėjos bus bendrai įgyvendintos. Tai ypač svarbu, kai dalyvaujantys žmonės yra skirtingų nuomonių ir patirčių. Įgalinimo esmė – sukurti aplinką, kurioje būtų išsakomos skirtingos nuomonės, ir padėti visai mokyklai vieningai apsispręsti kokio tikslo ji nori siekti ir kokiomis priemonėmis.

2. Reikia išspręsti kompleksinę problemą ir iškelti aiškų tikslą. Remiantis organizacinės elgsenos tyrimų metodologija, organizacijos veiklos prioritetai ir giluminės problemos geriausiai atsiskleidžia, kai savo požiūrius išsako kiek galima daugiau organizacijos darbuotojų⁷³. Geriausiai prioritetus išreiškiančios ir tuo pačiu realistiškos bei lanksčios strategijos yra sukuriamos ir įgyvendinamos tuomet, kai organizacijos nariai dalyvauja, o konsultanto vaidmuo yra įtraukti šiuos narius į procesą.

Pagrindiniu įgalinančio konsultavimo modelio trūkumu yra įvardinama tai, kad modelio taikymui reikalingos ypač *giles dalykinės žinios, patirtis*, kurią konsultantas *turi gebėti kiekvieną kartą pritaikyti prie skirtingos socialinio konteksto* ir pateikti taip, kad jį be iškreipymų suprastų konsultuojamieji⁷⁴.

Procesinis konsultavimas, kuris kai kuriose studijose įvardinamas koučingu (angl. *coaching*, ir kai kuriuose lietuviškuose šaltiniuose verčiamas kaip ugdymas), Harvardo verslo mokyklos modelyje nurodomas kaip vidinė organizacijos valdymo dalis⁷⁵, tuo tarpu M. Goldsmith ir L. S. Lyons teigia kad procesinį konsultavimą vykdyti gali tik išorinis asmuo⁷⁶. Efektyviai mokyklų vadybai reikia, kad veiktų abu – vidinis ir išorinis – modeliai. Jei vidinis modelis yra siejamas su mokyklos vadovo – lyderio

⁷² McNamara C. (2006) Field Guide to Consulting and Organizational Development: A Collaborative and Systems Approach to Performance, Change and Learning. Authenticity Consulting, LLC, 499 p.

⁷³ Brewerton, P.; Millward, L. (2001) Organizational Research Methods. London, Sage Publications Ltd.

⁷⁴ Schuman S. (2005) The IAF handbook of group facilitation: Best practices from the leading organization in facilitation. International Association of Facilitators. Jossey-Bass

⁷⁵ Luecke, R. (2004). Coaching and mentoring: How to develop top talent and achieve stronger performance. Boston: Harvard Business School Press.

⁷⁶ Goldsmith, M., & Lyons, L. S. (2006). Coaching for leadership: The practice of leadership coaching from the world's greatest coaches (2nd ed.). San Francisco: Pfeiffer.

kompetencija⁷⁷, tai išorinis konsultavimas gali tapti viena iš švietimo skyriaus specialisto veiklų, nukreiptų į mokyklos pažangos skatinimą. JAV, kur procesinio konsultavimo praktika siekia kelias dešimtis metų, mokyklų konsultantais tampa į pensiją išėję mokyklų administratoriai. Jie padeda naujiems mokyklos vadovams ir mokytojams, susiduriantiems su kasdieninėmis problemomis⁷⁸.

Naudojant procesinio konsultavimo metodą, mokykla pateikia konsultantui reikiamą informaciją, o konsultantas nustato problemą ir sukuria galimus problemos sprendimo variantus. Mokykla pati pasirenka kuris būdas jai yra priimtiniausias problemai spręsti. Dar mažesnę konsultanto įtaką organizacijai naudojant šį modelį aprašo E.H.Schein⁷⁹: konsultantas tik padeda mokyklai pačiai identifikuoti problemą, pačiai susirasti problemos sprendimo būdą ir pats nesiūlo savo sprendimų. Tai lemia, kad pagrindiniais tampa *kognityviniai konsultanto gebėjimai*: pažinti mokyklą, išvelgti jos unikalumą, suvokti dalyvaujančių mokyklos darbuotojų skirtumus ir panašumus, išvelgti galimybes žmones apjungti bendram tikslui⁸⁰.

Šis modelis gali būti sėkmingai taikomas tik tuo atveju, kai mokykla pati aktyviai įsitraukia į visus problemos sprendimo etapus ir sutinka su tuo, kad konsultantas nepateiks vienintelio teisingo atsakymo ir sprendimus reikės priimti patiems darbuotojams. Tarp konsultanto ir mokyklos užsimezga pasitikėjimu paremtas ryšys skatinantis kūrybiškumą ir inovatyvumą. Kai konsultavimu siekiama inicijuoti pozityvius ilgalaikius pokyčius mokykloje, naudojama daug įvairių informacijos šaltinių, o konsultantas dirba glaudžiai bendradarbiaudamas su mokyklos bendruomene. Kuriama pasitikėjimu paremta aplinka, kurioje vyksta pastovus pokyčių ir pažangos vertinimas⁸¹. K. Merron tai įvardina kaip „meisterišką konsultavimo strategiją“, kuria siekiama taip paveikti pagrindinius mokyklos, kaip organizacijos, elgsenos šablonus, kad mokykloje įvyktų gilūs esminiai pokyčiai⁸². Konsultavimas vyksta kūrybiškai, be išankstinių griežtų šablonų, tiek mokykla, tiek ir pats konsultantas mokosi keičiantis aplinkai ir išskylant naujiems sunkumams. Iš esmės šis konsultavimo modelis remiasi organizacijų elgsenos teorija. Klasikiniai šio modelio etapai adaptavus juos švietimo specialistų, konsultuojančių mokyklas, veiklai, būtų šie:

- Konsultantas atlieka visos mokyklos arba jos pagrindinių veiklos sričių analizę.
- Konsultantas rekomenduoja mokyklai struktūrinius pokyčius.
- Konsultantas padeda mokyklos vadovui atlikti struktūrinius pokyčius.

⁷⁷ Žvirdauskas D. (2006) Mokyklos vadovo lyderystės raiška. Mokytojų kompetencijos centras. Kaunas.

⁷⁸ Annie McKee, Daniel Goleman, Richard Boyatzis. (2007) Lyderystė. Smaltija, 2007. 304p.

⁷⁹ Schein, E. H. (1988) Process Consultation: Its Role in Organization Development. 2d ed. Vol. 1. Reading, Mass.: Addison-Wesley.

⁸⁰ Zackrison R.E., Freedman A.M. (2000) An executive guide to employing consultants. Published by Gower Publishing

⁸¹ Czernewska F. (2002) Value-Based Consulting. Palgrave Macmillan. p.242

⁸² Merron K. (2005) Consulting Mastery: How the Best Make the Biggest Difference. Berrett-Koehler Publishers; 265 p.

- Konsultantas moko mokyklos darbuotojus ir įgalina juos vykdyti naujus vaidmenis.

Procesinis konsultavimas turėtų būti taikomas, kai yra šios sąlygos⁸³:

1. Pavieniai darbuotojai susiduria su problemomis įgyvendinant mokyklos tikslus. Procesinis konsultavimas gali būti efektyvus metodas, kai siekiama padėti darbuotojui išsiaiškinti gilumines problemos priežastis ar prioritetus, identifikuoti tinkamas problemos sprendimo strategijas ir priemones.

2. Siekiama padidinti individų mokymąsi remiantis patirtimi. Individai mokosi skirtingai, todėl procesinis konsultavimas gali būti efektyviu metodu, padedančiu pedagogams mokytis iš savo patirties ir taip didinti veiklos efektyvumą.

Procesinio konsultavimo, kaip ir palengvinančio konsultavimo modelio taikymo švietime pagrindiniu trūkumu laikytina tai, kad konsultacijos iniciatoriumi turi tapti konsultuojamasis, t.y. mokykla. Be to, procesinio konsultavimo atveju tarp konsultanto ir konsultacijos gavėjo turi būti sukurta pasitikėjimo atmosfera, o konsultantas negali tiesiogiai už konsultuojamąjį priimti sprendimų, o tik „pastūmėti“ jį šių sprendimų link⁸⁴. Konsultanto neutralumas yra pozityvus tik tuo atveju, kai mokykla yra valdoma efektyviai, o jos pasiekimai – pakankami; mokykla turi būti pasirengusi pokyčiams – mokyklos vadovybė turi juos remti, o mokykloje turi vyrauti nuomonė, kad ne viskas mokykloje vyksta gerai ir kai kuriuos dalykus būtina keisti⁸⁵. Tokiai pokyčius remiančiai aplinkai suformuoti ir esminiems pokyčiams vykdyti reikalingas ilgas laikotarpis, o tai yra vienas iš didžiausių šio konsultavimo modelio taikymo trūkumų.

2.1.5. Konsultacijų naudingumo suvokimas, kaip eksperto veiklos užduoties charakteristika

Paskutinioji veiksnių grupė, lemianti eksperto veiklos efektyvumą yra susijusi su užduoties charakteristika, kurie leidžia arba trukdo pasireikšti eksperto kompetencijai. Vienas iš svarbiausių užduoties charakteristikos veiksnių yra *konsultuojamųjų motyvacija* gauti konsultacijas, kuri didžia dalimi priklauso nuo jų suvokiamos iš konsultavimo gaunamos naudos. Įvertinus tai, kad mokyklų konsultavimas yra dinaminis procesas, apimantis tiek vadybinį, tiek ir techninį konsultavimą ar konsultavimą specifiniais mokyklų veikloje kylančiais klausimais, mokykla naudodamasi konsultanto paslaugomis gali kompensuoti intelektualio kapitalo trūkumą, atitinkamai gaudama šio pobūdžio naudą⁸⁶:

⁸³ Douglas B. (2007) Reeves Coaching Myths and Realities. Educational Leadership. Vol. 65. Number 2. p. 89-90

⁸⁴ Kubr. M. (2002) Management consulting– a guide to the profession. Ženeva, International Labour Office.

⁸⁵ Hall G.E., Hord S.M. (1987) Change in schools– facilitating the process. State University of New York Press

⁸⁶ Czerniawska F. (2006) Management Consulting in Practice. Kogan Page Ltd, 303 p.

1. Naujos idėjos – mokyklai reikalinga prieiga prie inovatyvaus mąstymo, nes vykdydamas rutininius darbus mokyklos personalas nebesugeba iš šalies pažvelgti į susidariusią situaciją ir iškilusias problemas. Šios inovatyvios idėjos gali būti pateikiamos išorinio konsultanto, arba jų gimimą konsultantas gali tik inicijuoti.
2. Papildomi ištekliai – konsultantas iš dalies tampa papildomu mokyklos darbuotoju, ir tai yra labai svarbu, kai bendras personalo darbo krūvis mokykloje yra didelis ir nebelieka žmoniškųjų išteklių idėjų ir projektų inicijavimui.
3. Specialisto žinios ir patirtis – konsultantas būdamas tam tikros srities specialistas iš dalies kompensuoja mokyklos žmoniškųjų išteklių kompetencijos stygių specifinėje, tačiau mokyklos efektyviai veiks reikalingoje srityje.
4. Struktūrizuota metodologija – konsultanto veikla remiasi patvirtinta ir testuota metodologija, pagal kurią jis struktūrizuoja mokyklos ir jos aplinkos dinامينius procesus, priima sprendimus ir numato sprendimų įgyvendinimo galimybes. Susipažinimas su šia metodologija įgalina mokyklą pačią priimti efektyvesnius sprendimus.
5. Ryšių tinklas – iš išorinio konsultanto mokykla gali gauti kontaktus ir ryšius su reikalingais asmenimis ar organizacijomis, su kuriais bendradarbiaudama mokykla gali įgyvendinti užsibrėžtą tikslą.

Pastarasis punktas apibrėžiantis naujo tipo naudą, gaunamą per tinklaveiką, kurią plačiai nagrinėja naujausia vadybinė literatūra. Jei klasikinis konsultavimas yra siejamas su papildomais ištekliais ir naujomis idėjomis, tai šiuolaikinis konsultavimas yra susijęs su pagalba užmezgant reikalingus ryšius. Šio tipo naudos suvokimas mokyklas turėtų paskatinti aktyviau ieškoti konsultacinės pagalbos. Teorinėje literatūroje teigiama, kad inovatyvus mąstymas ir naujos idėjos tapo mažiau svarbiomis dėl informacijos srauto gausos ir naujų technologijų prieinamumo daugelyje klasikinių veiklos sričių, tuo tarpu struktūrizuotas sumanymo įgyvendinimo procesas tampa vis svarbesniu, todėl mokyklų polinkis gauti individualizuotą konsultaciją turėtų pastoviai didėti. Visi šie suvokti motyvaciniai veiksniai turėtų sukurti palankias sąlygas eksperto, teikiančio mokyklai konsultacines paslaugas, veiklai, tačiau dėl suvokimo trukdžių tokios sąlygos gali ir nesusidaryti.

3. REGIONINIO STEIGĖJO LYGMENS ŠVIETIMO SPECIALISTŲ KONSULTACINIŲ PASLAUGŲ RAIŠKA EUROPOS SĄJUNGOS ŠALYSE IR NORVEGIJOJE

Regioninio steigėjo lygmens švietimo specialistų konsultaciniai gebėjimai Europos Sąjungos šalyse nėra vienodai plėtojami. Besiskiriantis švietimo sistemų reglamentavimas šalyse lemia tai, kad kai kuriose šalyse poreikio šiems gebėjimams neiškyla, tuo tarpu kitose šalyse – jis akivaizdus. Švietimo reforma, vykstanti Europos šalyse nuo 1980-1990 m., sudarė prielaidas susiformuoti skirtingoms sistemoms, kuriose regioninė administracija vaidina ne vienodą vaidmenį, o regioninio steigėjo lygmens švietimo specialistų gebėjimai teikti konsultacines paslaugas nėra tolygiai plėtojami.

Regioninio steigėjo lygmens švietimo specialistų konsultacijų poreikis išryškėja dėl kelių priežasčių, kurios bendrai gali būti įvardintos kaip švietimo sistemos decentralizacija, mokinių ugdymo individualizavimas ir ugdymo aplinkos įvairovė. Mokykla savarankiškai nėra pajėgi kompetentingai spręsti visų problemų, kurias sukelia minėtos priežastys, todėl išorinės paramos poreikis mokyklai per pastaruosius metus stipriai išaugo. Atlikta šalių analizė parodė, kad kiekvienoje šalyje mokykloms kyla išorinės ne finansinės paramos poreikis, tačiau ES šalyse egzistuoja skirtinga paramos mokyklai filosofija. Palyginamoji analizė atskleidė pagrindinius švietimo administravimo nefinansinės paramos mokykloms skirtumus. Pavyzdžiui, Nyderlanduose vyrauja tradicinė nepriklausoma specializuota konsultacinės paramos sistema, tuo tarpu Anglijoje ir Suomijoje konsultavimas yra integruotas į mokyklos administravimo ir inspektavimo procesą.

Palyginamoji šalių analizė atlikta taikant keturių dimensijų analizės principą. Švietimo sistemos administravimo principų ir regioninės administracijos vietos švietimo sistemoje analizė atskleidžia kiekvienos nagrinėjamos šalies švietimo administravimo principus ir sistemos sudedamąsias dalis, sąryšį tarp šių sistemos dalyvių. Regioninės administracijos funkcijų analizė švietime parodo konkrečias mokyklos paramos veiklas atliekamas šiame lygmenyje. Švietimo prioritetų, darančių įtaką mokyklų konsultavimo struktūrai analizė leidžia įvertinti švietimo reformos kryptį ir reformos užbaigtumo lygį; remiantis šia analize toliau daromos išvados apie idėjų realizavimo apimtį ir šalies patirtį nagrinėjamoje srityje. Mokyklų konsultavimo proceso analizė atskleidžia pagrindinius mokyklų konsultavimo modelio elementus atskirose šalyse.

Nustatyta, kad visose šalyse veikia institucijos, kurių paskirtis – padėti mokykloms pasiekti išskeltus ugdymo uždavinius, tobulinti ugdymo procesą. Šalys gali būti skirstomos į keturias grupes pagal tai, kaip valstybinės ir savivaldybių institucijos dalyvauja mokyklų konsultaciniame procese. Pirmojoje šalių grupėje vyrauja konsultavimas, kurį teikia specializuotos konsultacinės institucijos. Antrąją grupę sudaro šalys, kuriose mokyklų konsultavimą atlieka inspektuojančios institucijos.

Trečiąją šalių grupę sudaro šalys, kuriose mokyklų konsultavimas yra priskirtas stambesniam administraciniam vienetui – regionui. Paskutinėje, ketvirtoje šalių grupėje, nusistovėjo tvarka, pagal kurią konsultacijas mokyklai teikia mokyklos steigėjas – savivaldybė.

3.1. MOKYKLŲ KONSULTAVIMO, KURĮ ATLIEKA SPECIALIZUOTOS KONSULTACINĖS INSTITUCIJOS, PRAKTIKA EUROPOS SĄJUNGOS ŠALYSE

3.1.1. BELGIJA

Švietimo sistemos administravimo principai ir regioninės administracijos vieta švietimo sistemoje. Belgijos karalystė yra suskirstyta į tris kalbines bendruomenes: olandiškąją (Flandrijos), prancūziškąją (Valonijos) ir vokiškąją. Be to, šalis yra padalinta į tris administracinius regionus, kurie suskirstyti į 10 provincijų ir 589 savivaldybes (iš kurių 19 yra Briuselio-Sostinės regione, o 308 – Flandrijos regione). Dėl tokio kalbinių bendruomenių pasiskirstymo, kiekviena jų analizuojama atskirai.

Flandrijos regionas. Flandrijos regione egzistuoja trijų pakopų administracinė struktūra: mokykla (vietos lygmuo), mokyklų grupė (*oland. scholengroep*) (vidurinis lygmuo) ir centrinis lygmuo, kuriam vadovauja Bendruomenės švietimo taryba ir administratorius. Nuo 2007 m. Bendruomenės švietimas yra vadinamas GO! (*oland. Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap*).

Švietimo prioritetai, darantys įtaką mokyklų konsultavimui. Švietimo srityje prioritetai teikiami: švietimo finansavimui, orientuotam į lygias galimybes bei antrą demokratizacijos bangą, švietimo institucijų pastangoms, orientuotoms į rezultatus ir sisteminiam vertinimui, partnerystei tarp mokyklų ir tėvų bei geros praktikos sklaidai.

Mokyklų konsultavimo procesas. Flandrijos regione nusistovėjusi praktika teikti paramą ir konsultacijas. Atskirai išskiriami darbuotojai, teikiantys pedagoginio konsultavimo paslaugas ir moksleivių konsultavimo centrai. Abi šios darbuotojų kategorijos patenka į „ne pedagoginio personalo“ kategoriją. Darbuotojus į pareigas priima konsultavimo paslaugas teikiančios institucijos. Pedagoginio konsultavimo paslaugų funkcijos priskiriamos dviem pareigybėms: pedagoginiam konsultantui ir pedagoginiam konsultantui-koordinatoriui (pedagoginių konsultacinių paslaugų vadovui). Šios pareigybės užimamos pilną arba ne pilną darbo dieną. Į pedagoginio konsultavimo tarnybą (*oland. Pedagogische begeleidingsdiensten - PBDs*) priimami asmenys turintys ne mažesnę, kaip 10 metų pedagoginio darbo stažą. Be to, Flandrijos vyriausybė visada gali nustatyti papildomus kvalifikacinius reikalavimus. Konsultacijas atskiru pavedimu gali teikti ir mokyklos pedagoginis personalas, kuriam

suteiktas specialus šios pareigos leidimas. Konsultantai turi tokį pat statusą kaip inspektorato nariai. Skirtingai, nei inspektoratas, kuris yra visiškai pavaldus Flandrijos bendruomenei, pedagoginiai konsultantai jungiasi į tinklus. Tokiais konsultaciniais tinklais siekiama padengti visą Flandrijos regioną ir taip patenkinti mokyklų konsultavimosi poreikį.⁸⁷

Pedagoginio konsultavimo paslaugų principus Flandrijos vyriausybė patvirtino 1996 m. liepos 9 d. Pedagoginio konsultavimo tarnybos uždaviniai apima tokias veiklas:

- išorinė parama mokymo institucijoms įtvirtinat kiekvienos institucijos pedagoginę koncepciją (pvz. sudarant mokyklos plėtros planą);
- plėtojamosios iniciatyvos, skirtos mokymo institucijos veiklos kokybei gerinti probleminėse srityse, kurias išskiria pati mokykla;
- dalykinės mokytojų kompetencijos didinimo iniciatyvos.

Flandrijos švietimo ir mokymo ministeriją sudaro valdančioji taryba, kurioje strateginiais klausimais ministras konsultuojasi su 5 vadovaujančiais pareigūnais ir Flandrijos švietimo taryba, funkcionuojanti kaip strateginių patarimų taryba. Flandrijos švietimo ir mokymo ministerija rengia bendrą koncepciją, skirtą kokybės politikai, kurioje išskiriami šie pagrindiniai akcentai: 1) pedagoginio konsultavimo ir tolimesnio mokymosi sutelkimas; 2) konsultacinė parama mokykloms, gavusioms nepalankią pilno inspektavimo ataskaitą; 3) parama mokykloms, kaip profesionalioms organizacijoms ir efektyvioms politikos įgyvendintojoms. Numatoma, kad ateityje mokyklos galės kreiptis į pedagoginio konsultavimo tarnybą tiek dėl bendros paramos, apimančios kompleksinę mokyklos plėtrą, tiek ir dėl atskirų klausimų. Tai turėtų sukurti efektyvesnę paramos sistemą mokykloms, kuri leistų koncentruotis į mokymo inovacijų ir specifinių politikos prioritetų įgyvendinimą.

Valonijos regionas. Švietimo prioritetai, darantys įtaką mokyklų konsultavimui. 2004 m. pabaigoje remiantis Bendruomenės politikos deklaracija buvo priimta nauja politika. Švietimo ministerija kartu su partneriais pasirašė bendrą deklaraciją, kurioje išskyrė tris prioritetus: švietimo kokybės kėlimas, kova su nelygybe švietime ir švietimo sistemos organizavimo modernizavimas.

Mokyklų konsultavimo procesas. 2007 m. kovo 8 d. įsakymu prie vyriausybės buvo įkurta Pedagoginių konsultacijų ir paramos švietimui tarnyba prancūziškoje bendruomenėje. Pedagoginės konsultacijos ir paramos tarnybos yra kompetentingos institucijose, kurias skiria prancūziškoji bendruomenė. Tarnybos teikia konsultacijas ir paramą mokytojams, mokytojų komandoms ir

⁸⁷ Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in the Flemish Community of Belgium. . 2006/2007. European Commission. Prieiga internete: <http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/BN_EN.pdf>.

mokykloms, kur atsižvelgiama į generalinio inspektavimo identifikuotas silpnas puses ar trūkumus. Šios organizacijos taip pat yra atsakingos už:

- paramą mokyklai, rengiant mokyklos planą;
- žinių ir patirties sklaidą tarp pedagogų, pedagogų komandų, institucijų ar institucijų grupių, siekiant gerinti moksleivių ugdymo kokybę;
- paramą pristatant programas ir inovacijas švietime, o ypač informuojant švietimo ir pedagogų komandas švietimo reformų turiniui įgyvendinti;
- didaktinę paramą mokytojams;
- dalyvavimą analizuojant mokytojų mokymo poreikius ir teikiant pasiūlymus dėl institucijos kolektyvinio ir individualaus mokymo plano;
- pagalbą institucijoms ir švietimo komandoms, analizuojant išorinio vertinimo rezultatus⁸⁸.

Dauguma pradinį mokyklų yra grupuojamos kartu su ikipradinėmis mokyklomis ir tokiu būdu formuojamos *écoles fondamentales*. Mokyklose, kurias administruoja prancūziška bendruomenė, bendruomenės inspektorius tuo pačiu yra ir mokyklų administracijos inspektorius, kuris dalyvauja mokymo programų rengime ir konsultuoja mokymo metodų ir mokytojų kvalifikacijos kėlimo klausimais. Kai kurie subsidijuojami steigėjai turi savo „inspektorius“, kurių užduotis gali apimti ir konsultacijas mokytojams.

3.1.2. ITALIJA

Šalies Švietimo sistemos administravimo principai ir regioninės administracijos vieta švietimo sistemoje. Italijos viešasis administravimas istoriškai buvo centralizuotas ir tik nuo 1972 m. palaipsniui vis daugiau funkcijų yra perleidžiama regionų, provincijų ir savivaldybių administracijoms. Italija yra skirstoma į 20 regionų ir 95 provincijas.

Švietimo srityje atsakomybė yra paskirstyta taip, kad ministerija nustato švietimo tikslus ir švietimo sistemos rezultatų kontrolės būdus, švietimo finansavimo sistemą. Regionams yra deleguojama planavimo funkcija. Šiame lygyje yra apjungiamas privalomasis ir profesinis ugdymas. Regionų administracija programuoja mokyklų tinklus, tvirtina ugdymo grafikus ir paramą mokykloms. Provincijos administracijai tenka atsakomybė už vidurinį lavinimą, o savivaldybei – už pradinį ir

⁸⁸ Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in the French Community of Belgium. 2007/2008. European Commission. Prieiga internete: <http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/BF_EN.pdf>.

pagrindinį lavinimą. Mokyklai suteikta didelė autonomija: visus svarbius administracinius ir pedagoginius klausimus mokykla sprendžia savarankiškai⁸⁹.

Centrinė švietimo administracija Italijoje yra suskirstyta į du lygius: ministerija ir regioniniai mokyklų biurai. Regioniniai mokyklų biurai – periferinės švietimo institucijos įgyvendinančios valstybinį švietimo administravimą.

Regioninės administracijos funkcijos švietime. Savivaldybės Italijoje yra mažos, todėl nėra pajėgios administruoti mokyklų veiklos. Jų funkcijos, susijusios su švietimu apsiriboja tik vaikų transportavimu, maitinimu, parama įsigyjant mokymo priemones.

Savivaldos lygmenyje veikia provincijų mokyklų biurai, kurie yra regioninio mokyklų biuro padaliniai. Provincijos mokyklos biuras padeda mokykloms ir regionų administracijai įgyvendinti švietimo prioritetus, todėl yra jungiančioji grandis švietimo sistemoje. Biuro veikla dažniausiai apima mokyklų vadybos ir apskaitos klausimus, jis renka duomenis ir atlieka vertinimus, susijusius su mokyklų poreikiais. Provincijos biuras teikia prašymus regioniniam biurui dėl žmogiškųjų ir finansinių išteklių konkrečiai mokyklai; inicijuoja mokyklų tinklus ir bendradarbiavimą; įgyvendina vaikų saugos priemones; vykdo teisės aktus, reglamentuojančius mokyklų statinių priežiūrą; inicijuoja imigrantų integraciją; naudoja Europines lėšas; bendradarbiauja su savivaldybėmis integruojant specialių poreikių vaikus.

Šalies švietimo prioritetai, darantys įtaką mokyklų konsultavimui. Reformos, vykstančios Italijos švietimo sistemoje yra struktūrizuotos pagal ugdymo lygius. Pradiniame ugdyme didelis dėmesys skiriamas mokytojų paruošimui. Numatyta, kad mokytojai turi gebėti bendrauti su vaikų šeimomis, gebėti patarti pasirenkant užklasinę veiklą, vesti kiekvieno vaiko pažangos dokumentaciją ir ja naudotis. Kita institucinė pertvarka, susijusi su pradiniu ugdymu apima mokinių kompetencijų portfelį, kuris palaipsniui tampa viena iš mokyklos savianalizės formų.

Vidurinį išsilavinimą teikiančiose mokyklose numatoma palaipsniui pereiti prie individualių ugdymo planų. Šiuo metu vyksta mokymo pagal tokius planus eksperimentas, sukeliantis daug diskusijų ir iškeliantis papildomo mokyklų konsultavimo poreikį.

Mokyklų konsultavimo procesas. Mokyklų konsultavimo praktiką Italijoje lemia sukurta švietimo sistema, kurioje mokykloms suteikta didelė autonomija sprendžiant mokymo ir kultūrinio ugdymo klausimus. Tai lemia, kad kiekviena mokykla yra unikali. Tuo pačiu, siekiant išlaikyti tinkamą švietimo lygį visose mokyklose, kiekviena mokykla rengia savo švietimo planą. Šis planas –

⁸⁹ Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Italy. 2007/2008. European Commission. Prieiga internete:
< http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/IT_EN.pdf >

pagrindinis dokumentas aprašantis mokyklos kultūrinę identifikaciją ir organizacinę mokyklos tvarką. Šiame dokumente nurodomi bendrieji ir edukaciniai tikslai skirtingoms mokinių grupėms, įvardinama kaip bus pasiekti nacionaliniu ir regiono mastu mokykloms iškelti uždaviniai ir reikalavimai. Į planą įtraukiami įvairūs metodologiniai sprendimai, pvz., mažumų įtraukimo būdai. Visi šie sprendimai yra priimami diskusijų su mokyklos taryba, mokiniais ir tėvais metu.

Įstatymais suteikta mokykloms autonomija ir leidžia mokyklai sudaryti sutartis su įvairiais partneriais. Dažniausiai tokios sutartys yra sudaromos didaktikos, tyrimų, eksperimentinių veiklų, prekių ir paslaugų naudojimo, mokytojų apsikeitimo tikslais. Valdydama savo biudžetą (išskyrus išlaidas personalui), mokykla turi pakankamai platų pasirinkimą.

3.1.3. LATVIJA

Šalies švietimo sistemos administravimo principai ir regioninės administracijos vieta švietimo sistemoje. Latvija suskirstyta į 26 regionus ir 527 savivaldybes. Švietimo sistemos administravimas Latvijoje vyksta trimis lygiais – nacionaliniu, savivaldybės ir institucijos. Nacionaliniu lygiu veikia šios institucijos: Seimas, Ministrų kabinetas ir Švietimo ir mokslo ministerija. Ministerija yra pagrindinė švietimo politiką formuojanti institucija. Ji išduoda švietimo institucijoms licencijas ir kitus leidimus, liudijančius apie institucijos potencialą teikti tinkamo lygio švietimo paslaugas šalyje; nustato švietimo standartus ir procedūras mokytojų kvalifikacijos kėlime. Švietimo ir mokslo ministerija tiesiogiai atsakinga už mokyklų inspektavimą. Siekiant užtikrinti nacionaliniu mastu priimamų sprendimų įgyvendinimą, stiprinama savivalda Latvijoje. Savivaldos administracija gali įsteigi, reorganizuoti ar uždaryti švietimo instituciją. Miestai ir rajonai yra atsakingi už ikipradinių, pradinių ir pagrindinių mokyklų steigimą ir priežiūrą. Švietimo institucijos yra sąlygiškai nepriklausomos: jos gali savarankiškai organizuoti savo veiklą, įdarbinti mokytojus ir techninį personalą, numatyti jų pareigas ir darbo grafikus, naudoti išteklius.

Regioninės administracijos funkcijos švietime. Savivaldybėse švietimo sistema yra organizuojama įsteigiant savivaldybės švietimo tarybas. Regionai ir respublikiniai miestai finansuoja šias tarybas ir, kartu su Švietimo ir mokslo ministerija, paskiria šių tarybų direktorius. Švietimo tarybos padeda mokykloms teikdamos mokymo ir metodologinę medžiagą, organizuoja suaugusiųjų švietimą, užtikrina mokytojams kvalifikacijos kėlimo galimybes. Svarbiausia tarybų funkcija – regioninės švietimo politikos įgyvendinimas ir valstybinio biudžeto lėšų paskirstymas sumokant atlyginimus mokytojams.

Savivaldybė privalo užtikrinti vaikams privalomąjį švietimą pagal jų deklaruotą gyvenamąją vietą, taip pat pasiūlyti neformalųjį ugdymą vaikams.

Savivaldybės administracija, kurią koordinuoja Švietimo ir mokslo ministerija bei jau aptartos institucijos, steigia, reorganizuoja ir uždaro ikipradinio, pradinio ir pagrindinio ugdymo institucijas; samdo ir atleidžia švietimo institucijų vadovus; nustato švietimo institucijų finansavimo procedūras ir finansuoja institucijas; administruoja švietimo institucijų turto naudojimą; moka atlyginimus mokytojams ir pagalbiniam personalui; teikia papildomas paslaugas vaikams, turintiems specialius poreikius.

Šalies Švietimo prioritetai, darantys įtaką mokyklų konsultavimui. Pagrindiniai švietimo sistemos prioritetai buvo sudaryti 2006 m. Jie numato švietimo sistemos vidutinio laikotarpio plėtros kryptis 2007-2013 m. Švietimas ir žinios yra įvardijami, kaip pagrindiniai ekonominės ir technologinės pažangos prioritetai, todėl švietimo sistema yra orientuota į gerai išsilavinusį ir kūrybišką individą, technologinį išskirtinumą, verslumą ir tyrimų plėtrą. Per šį laikotarpį buvo numatyta pasiekti esminių pokyčių švietimo, mokslo ir industrijos srityse, kad būtų užtikrinta intelektualinė ir materialinė bazė gyvenimo kokybei Latvijoje kelti. 2007 m. buvo patvirtinti Mokymosi visą gyvenimą įgyvendinimo principai 2007-2013 metams. Dokumente numatytos priemonės, skirtos darnios žinių visuomenės plėtros įgyvendinimui, įvardinti ilgalaikiai tikslai, orientuoti į mokymąsi visą gyvenimą, įvertinant žmonių polinkius ir interesus bei regioninės socialinės – ekonominės plėtros tikslus. Daugiausia dėmesio šiuose dokumentuose yra skiriama ikimokykliniam ir pagrindiniam lavinimui, profesinio mokymo modernizavimui, aukštojo mokslo konkurencingumo didinimui, mokytojų mokymo kokybės kėlimui ir mokymosi visą gyvenimą principų įgyvendinimui.⁹⁰

Viena iš problemų, su kuria susiduria Latvijos švietimo sistema, yra žymus mokyklų skaičiaus mažinimas, kurį sąlygoja demografinės šalies problemos. Mažėjant mokinių skaičiui mokyklose, mokyklos yra naikinamos arba jungiamos, o tai savo ruožtu sukelia socialinę - ekonominę įtampą regionuose.

Didelę įtaką šalies švietimo sistemos efektyvumui ir vaikų užimtumui padarė ekonominis šalies nuosmukis. Nors geriausiai pasisekusių projektu švietimo srityje yra laikomas „vaikų vasaros darbas“, kuris 2004 m., paskatino įsidarbinti 3200 vaikų, o 2006 m. jau 12000, nėra nuspręsta ar projektas bus

⁹⁰ National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms. Latvia. 2008.
<eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/.../047_LV_EN.pdf>

tęsiamas. Atlyginimą vaikams per pusę mokėjo privatus sektorius ir valstybinis, tačiau dėl ekonominės krizės kol kas nežinoma ar projektas galės taip pat sklandžiai vykti toliau.⁹¹

Kita problema, su kuria susiduriama Latvijos švietimo sistemoje, kaip ir daugelyje kitų naujų ES šalių, yra pedagogų darbo kokybės nepakankamumas. Tai susiję su tuo, kad pedagogai siekdami didesnių pajamų dirba ne vienoje, o keliuose švietimo institucijose. Šią problemą siekiama spręsti daugiau funkcijų deleguojant savivaldybei.⁹²

Mokyklų konsultavimo procesas. Šalyje nėra sukurtos vieningos paramos mokyklai sistemos. Mokykla pati sudaro ir įgyvendina ugdymo planus, samdo darbuotojus, valdo mokyklą. Mokyklos vadovas (kuris yra skiriamas mokyklos steigėjo) samdo darbuotojus ir nepedagoginį personalą, valdo finansinius išteklius, užtikrina, kad būtų įgyvendinti švietimo sistemą reglamentuojantys dokumentai.

Mokymo programų plėtotės ir egzaminavimo centras teikia metodines gaires mokykloms, konsultuoja ir informuoja metodines ir profesines mokytojų asociacijas, administruoja mokymo metodų naudojimą regionuose.

Regioninės švietimo tarybos padeda mokykloms teikdamos mokymo ir metodinę medžiagą, užtikrina mokytojams kvalifikacijos kėlimo galimybes. Šalyje mokytojų tobulinimo sistema yra vieninga, kai mokytojų kvalifikacijos tobulinimui yra skiriama 36 val. per 3 metus, o išlaidos apmokamos iš valstybės biudžeto. Vis tik reikia pripažinti, kad regioninės administracijos vaidmuo yra daugiau kontroliuojantis ir administruojantis nei bendradarbiaujantis.

Mokyklos taryba, kurią sudaro mokyklos vadovas, mokyklos steigėjas, pedagogų, savivaldybės, mokinių ir tėvų atstovai turi patariamąją funkciją sudarant mokyklų plėtros planus; mokyklos taryba organizuoja mokyklos socialinę veiklą, administruoja gaunamų lėšų paskirstymą.

Mokytojai laisvai gali pasirinkti ugdyme naudojamus metodus. Jie taip pat gali laisvai rinktis dalyko vadovėlį iš Programų ir egzaminų centro patvirtinto sąrašo. Nors mokykla gauna fiksuotą biudžetą vadovėliams įsigyti, tačiau jo neužtenka, kad patenkintų visų mokinių poreikį.

Kol kas Latvijoje nėra bendros pagalbos mokytojams sistemos, kuri padėtų spręsti mokytojų darbo krūvio problemą, atsirandančią dėl tinkamos metodikos trūkumo. Iki ekonominės krizės Latvijoje, buvo svarstoma mokytojo padėjėjo pareigybės įvedimo idėja. Mokytojo padėjėjas turėtų dirbti kartu su psichologu, logopedu ir specialiuoju pedagogu taip sumažindamas mokytojo krūvį, tenkantį dirbant su specialiųjų poreikių vaikais.

⁹¹ Organisation of the education system in Latvia. EURYBASE. 2008/09. 172 p.

<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurybase/eurybase_full_reports/LV_EN.pdf>

⁹² Education International Report to The Expert Committee on the Application of the 1966 ILO/UNESCO recommendation on the status of teachers and 1997 UNESCO recommendation on the status of higher education teachers personnel. Education International. September 2009.

<http://www.utdanningsforbundet.no/upload/IE_CEARTReport09_Eng89.pdf?epslanguage=no>

3.1.4. NYDERLANDAI

Šalies švietimo sistemos administravimo principai ir regioninės administracijos vieta švietimo sistemoje. Nyderlandai skirstomi į 12 administracinių regionų, vadinamų [provincijomis](#). Visos provincijos skirstomos į 443 savivaldybes.

Nyderlandų švietimo sistemos pagrindą sudaro 23 Konstitucijos straipsnis, numatantis laisvę steigti mokyklą, laisvę organizuoti mokymo procesą ir įsitikinimų kaip turi vykti mokymo procesas laisvę. Piliečiai turi teisę steigti mokyklas ir teikti mokymo paslaugas nepriklausomai nuo jų religijos, ideologijos ir įsitikinimų, todėl šalyje yra ir valstybinių ir privačių mokyklų.

Provincijos taryba užtikrina, kad provincijoje būtų tinkamas pradinių ir pagrindinių valstybinių mokyklų skaičius. Provincijos administracijos įtaka švietimo valdyme yra apribota, kadangi ji nėra kompetentinga spręsti švietimo klausimus. Provincijų administracijos yra įtraukiamos į švietimo administravimo procesą tik įstatymų vykdymo priežiūros ir juridinių klausimų lygyje.

Vienas svarbiausių olandiškosios švietimo sistemos ypatumų yra tai, kad ji apjungia centralizuotą švietimo politiką ir decentralizuotą švietimo administravimą ir mokyklų valdymą. Visas mokyklas, valstybines ir privačias, valdo kompetentingas įgaliotinis⁹³. Mokyklos įgaliotinis rūpinasi mokyklos ūkiu, valdo mokyklos biudžetą, moka mokytojams atlyginimus. Valstybinėse mokyklose kompetentingu įgaliotiniu yra savivaldybės vadovas, tačiau savivaldybės taryba gali nutarti šią funkciją perleisti kitai institucijai, kaip pvz., valdančiajam komitetui, juridiniam asmeniui veikiančiam pagal viešojo administravimo įstatymą, steigėjui. Privačios mokyklos kompetentingu įgaliotiniu gali būti steigėjas arba asociacija. Kompetentingas įgaliotinis rengia mokymo programą, priima vaikus į mokyklą ir pan. Kai kurios funkcijos gali būti deleguotos mokyklos vadovui, tačiau atsakomybė už veiklos rezultatus lieka kompetentingam įgaliotiniui.

Per pastaruosius penkiolika metų vyko žymi mokyklų valdymo decentralizacija. Švietimo ministerija išleido kelis nutarimus, kuriais mokyklos gavo didesnius įgaliojimus. Kiekviena mokykla gauna fiksuotą biudžetą, kurį gali leisti savo nuožiūra. Valstybinei ugdymo kokybės kontrolei įkurtas švietimo inspektoratas pavaldus Švietimo ministerijai⁹⁴. Ministerija išlieka visiškai atsakinga už inspektorato darbą ir turi teisę duoti jam nurodymus. Bendrai ministerija yra atsakinga už sistemos

⁹³ The Education System in Netherlands. 2007/2008. Eurybase. The information Database on education systems in Europe. Prieiga internete:

< http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/NL_EN.pdf >

⁹⁴ Horner W., Von Kopp B., Mitter W. (2007) The education systems in Europe. Springer, 879 p.

struktūrizavimą ir finansavimą, švietimo administravimo institucijų valdymą, inspektavimą, egzaminavimą, inovacijų diegimo skatinimą švietime.

Regioninės administracijos funkcijos švietime. Savivaldybių administracija yra vietinė mokyklų valdžia tiek valstybinėms, tiek ir privačioms mokykloms. Ji turi tokius įgaliojimus:

- sudaro ir finansuoja kasmetinius mokyklų pertvarkos planus;
- adaptuoja kasmetinius naujų mokyklų aprūpinimo planus;
- skirsto švietimo biudžetą taip, kad ugdymo kokybė savivaldybės mokyklose išliktų tolygi;
- organizuoja mokinių transportavimą;
- atlieka privalomąjį švietimo monitoringą ir renka duomenis apie nelankančius mokyklos vaikus.

Nuo 1995 m. savivaldybė yra pagrindinė institucija regioninio švietimo sistemoje. Ji atsakinga už mokyklas paliekančių vaikų registravimą ir regioninę švietimo politiką. Savivaldybė, apjungdama švietimo ir jaunimo reikalų veiklas, yra ta institucija, kuri turi grąžinti per anksti mokyklą palikusius vaikus į švietimo sistemą (tai gali būti bendrasis arba profesinis mokymas). Privalomojo švietimo įstatymo įgyvendintojas yra savivaldybė.

Šalies Švietimo prioritetai, darantys įtaką mokyklų konsultavimui. 2007 m. lapkričio mėn. vyriausybė parlamentui pristatė į naują kokybę orientuoto pradinio ugdymo reformos planą. Reforma vyks iki 2011 m. ir iš esmės pakeis kalbų ir matematinio ugdymo principus, leidžiančius pasiekti geresnių rezultatų ne tik šiose, bet ir kitose mokymosi srityse. Reforma apima kelias paprogrames. Projekto pradžioje nustatyta „ką mokiniai turi gebėti baigę pradinę mokyklą“, vėliau identifikuotos „sėkmės perspektyvos“, užtikrinančios, kad ne mažiau, kaip 80 proc. vaikų sėkmingai baigtų mokyklą. Paprogramė „Mokomės vieni iš kitų“ numato gerosios mokymo praktikos sklaidą ir pasiteisinsiu metodų platų naudojimą mokymo procese. „Turtinga mokymosi aplinka“ užtikrins, kad mokymosi aplinka vaikams būtų motyvuojanti ir įdomi, o mokytojai gebėtų įvertinti mokinių skirtumus ir skirtingus jų talentus⁹⁵.

Mokyklų konsultavimo procesas. Mokyklos tiesiogiai nėra konsultuojamos. Mokyklų valdymo klausimais konsultuoja savivaldybės, kadangi jos yra mokyklų valdytojai ir savivaldybei pačiai reikalingos konsultacijos įvairiais švietimo klausimais. Tuo užsiima Švietimo ministerija. 2006-2010 m. įgyvendindama naują švietimo programą. Viena iš Švietimo ministerijos numatytų užduočių – konsultuoti savivaldybes, sukurti konsultacinį tinklalapį, leisti naujienraštį ir organizuoti reguliarias konferencijas.

⁹⁵ The Education System in Netherlands. 2007/2008. Eurybase. The information Database on education systems in Europe. Prieiga internete: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/NL_EN.pdf>

Mokyklos gauna finansavimą iš centrinės valdžios, kuris įgalina savo nuožiūra pirkti mokyklos konsultacines paslaugas iš šalies, įgalinančias diegti inovacijas ir spręsti problemas. Savivaldybės skiria dotacijas daugumai mokyklos konsultacinių paslaugų, kurios siekia apie 50% finansavimo, kurį mokyklos gavo dar prieš įdiegiant į paklausą orientuotą aprūpinimą.

Mokyklų inspektavimas taip pat nukreiptas į savivaldybės veiklos efektyvumo vertinimą. Nuo 2008 m. iš esmės pasikeitusi mokyklų inspektorato veikla, turėjo įtakos savivaldybių darbui. Nuo šiol daugiausiai dėmesio skiriama toms mokykloms, kurios turi polinkį į neefektyvumą. Nors mokyklos ir toliau yra inspektuojamos kas ketveri metai, didžiausio dėmesio susilaukia tos, kurios nesugeba pasiekti numatyto kokybės lygio. Inspektavimas apima ne tik ugdymo, bet ir vaikų priežiūros veiklas. Už vaikų socialinę priežiūrą tiesiogiai yra atsakinga savivaldybė. Inspektoratas atlieka savivaldybių monitoringą, vertina, kiek mokyklas valdančios ir prižiūrinčios institucijos užtikrina mokyklų veiklos efektyvumą ir įstatymų laikymąsi.

3.1.5. VOKIETIJA

Šalies švietimo sistemos administravimo principai ir regioninės administracijos vieta švietimo sistemoje.

Vokietijos Federacinė Respublika yra sudaryta iš 16 federacinių vienetų - žemių (įskaitant ir tris miestus), 22 administracinių regionų (vok. *Regierungsbezirke*), 439 rajonų (vok. *Kreise*), apimančių 116 savivaldybių, turinčių rajono statusą (vok. *kreisfreie Städte*), 323 kaimo rajonus (vok. *Landkreise*) ir 12 340 savivaldybių (vok. *Gemeinden*). Kai kurios Žemės taip pat turi tarpmunicipalines korporacijas (vok. *Gemeindeverbände*), kurios suformuojamos, jei nariai susitaria apjungti pastangas veikti kartu, tuo pačiu išlaikant individualias teises.

Vietos valdžios (vok. *Kommunen*) teisės yra siejamos su vietos bendruomenės problemomis, tame tarpe mokyklų statyba. Vietos valdžia yra atsakinga už suaugusiųjų švietimą ir jaunimo gerovę.

Švietimo įstatymai ir švietimo sistemos administravimas yra visų pirma Žemės atsakomybė⁹⁶. Tai taikoma mokyklų sistemai, aukštajam mokslui ir suaugusiųjų - tęstiniam švietimui. Žemei priklausanti Švietimo, kultūros reikalų ir Mokslų ministerijos (kurios skirtingose Žemėse turi skirtingus pavadinimus) yra aukščiausia Žemės valdžios institucija, atsakinga už švietimą, mokslą ir kultūrą. Švietimo, kultūros reikalų ir mokslo ministerijos rengia politikos direktyvas švietimo, mokslo ir meno

⁹⁶ The Education System in Germany. 2007/2008. Eurybase. The information Database on education systems in Europe. Prieiga internete: <http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/DE_EN.pdf>

sirtyje, įgyvendina teisinės priemonės ir administracinį reguliavimą, kooperuojasi su aukštesnėmis valdžios institucijomis nacionaliniame ir Žemių lygmenyje bei prižiūri joms pavaldžių institucijų darbą. Ministerijoms jų darbe padeda Žemėse įsteigti savi institutai, orientuoti į mokyklas, aukštąjį ir tęstinį mokymąsi.

Regioninės administracijos funkcijos švietime. Žemė yra atsakinga už mokyklų struktūros organizavimą ir mokymosi tikslų bei dalykų turinio nustatymą. Švietimo tikslai, numatyti mokyklos įstatymuose, atspindi mokyklos programoje, už kurią yra atsakinga atitinkamos Žemės Švietimo ir kultūros reikalų ministerija.

Mokyklų priežiūra žemėje apima Rechtsaufsicht (teisinė priežiūra), Fachaufsicht (akademinė priežiūra) ir Dienstaufsicht (personalo viešojo sektoriaus mokyklose priežiūra). Mokyklas prižiūri Švietimo ir kultūros reikalų ministerija kaip aukščiausia mokyklą prižiūrinti valdžios institucija. Rechtsaufsicht (teisinė priežiūra) apima išorinių mokyklos reikalų administravimo teisėtumo kontrolę, kurią paprastai įgyvendina Kommunen (vietos valdžia) turinti kompetenciją kaip Schulträger (prižiūrinti institucija). Išoriniai reikalai apima mokyklos įsteigimą ir aprūpinimą bei aprūpinimą knygomis ir kitomis mokymo priemonėmis.

Fachaufsicht (akademinė priežiūra) mokymui ir švietimo darbui (vidiniai mokyklos reikalai) visose viešojo sektoriaus mokyklose yra kita mokyklas prižiūrinčių valdžios institucijų atsakomybė. Akademinę priežiūrą tokio tipo mokyklose kaip, Grundschulen ir Hauptschulen, Sonderschulen (išskyrus rezidencines specialias mokyklas) ir tam tikra dalimi Realschulen įgyvendina Schulämter (žemesnio lygio mokyklas prižiūrinti valdžios institucija).

Švietimo ir kultūros reikalų ministerijos, kartais Oberschulämter ar Bezirksregierungen (vidurinio lygio mokyklas prižiūrinti institucija) prižiūri kito tipo mokyklas ir ypatingos svarbos mokyklas. Žemės įgaliojimai atlikti akademinę priežiūrą yra apibrėžti aukštesniu valstybės buvimu už mokyklas ir numatyti konstitucijoje (Grundgesetz). Akademinė priežiūra yra apribota individualia pedagogine mokyklos atsakomybe ir mokytojo pedagogine atsakomybe. Keliose Žemėse mokyklų priežiūros institucijos teisiškai įpareigosos gerbti individualią pedagoginę mokyklų atsakomybę. Didėjant mokyklų institucinei nepriklausomybei, mokyklos priežiūros vaidmuo taip pat kinta. Kai kuriose Žemėse mokyklos priežiūra yra papildyta privalomu išoriniu vertinimu (Schulinspektion), kuris numato teikti individualioms mokykloms informaciją, susijusią su jų kokybės kėlimu.

Galiausiai, mokyklų priežiūros institucijos įgyvendina personalo priežiūrą viešojo sektoriaus mokyklose, taip užtikrindamos, kad personalas atliks savo pareigas. Valstybės tarnybos nurodymai nustato mokytojų įvertinimą specifiniais atvejais ir kai kada periodiškai. Kai kuriose žemėse, didinant mokyklų atsakomybę, personalo priežiūra perkeliama mokytojų vadovams.

Šalies Švietimo prioritetai, darantys įtaką mokyklų konsultavimui. Vokietijos švietimo sistemoje šiuo metu įgyvendinami fundamentiniai pokyčiai, ypatingą dėmesį skiriant kokybės užtikrinimui ir kokybės plėtrai mokyklose ir mokytojų rengimui. Mokyklose įgyvendinamos priemonės didina į rezultatus orientuotą visos sistemos kontrolę. Pagrindiniai rezultatų kontrolės elementai yra Bildungsstandards (švietimo standartai), kurie yra privalomi visoms Žemėms bei švietimo procesų vertinimui. Švietimo standartai yra visuotinės kokybės užtikrinimo sistemos dalis, kuri taip pat apima mokyklų ir mokymo praktikos gerinimą, o taip pat vidinį ir išorinį vertinimą.

Švietimo standartus peržiūri ir toliau tobulina Švietimo progreso institutas (vok. Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen – IQB), kurį palaiko Žemė. Humboldto universitete Berlyne įkurtas Švietimo progreso institutas, kuris savo veikla prisideda gerinant švietimo sistemos lyginamumą ir skvarbumą.

Valstybės įtaka mokykloms vykdoma per patvirtintą Schulprogramme (mokyklos programas) bei tikslų, suderintų su individualiomis mokyklomis ar vadovais, nustatymą. Šio proceso metu, mokyklą prižiūrinčių valdžios atstovų asmeninė priežiūra praranda svarbą, lyginant su mokyklos vystimosi ir kokybės valdymo priežiūra ir parama.

Mokyklų konsultavimo procesas. Mokyklų inspektoriai palaiko ir skatina mokyklos darbą, užtikrina, kad būtų tvirtai laikomasi mokyklos programos ir kitų teisinių nuostatų ir kad mokymas bei švietimas būtų įgyvendinamas profesionaliai, taikant tinkamus metodus ir kiek galima tobulinamas. Akademinė priežiūra yra įgyvendinama lankant mokyklas, stebint pamokas ir teikiant patarimus mokyklos lygmenyje.

Speciali parama mokyklai ir akademinis vertinimas numatomi pilotiniuose mokyklos projektuose, kuriuos vykdo mokyklas prižiūrinčios institucijos ir Žemei priklausantys Mokyklos pedagogikos institutai. Vykdomi tyrimai analizuoja reformos priemonių efektyvumą ir sistemą, kuri turėtų būti sukurta, jei priemonės bus sėkmingai įgyvendinamos. Naujos mokyklos programos pristatymas dažnai prasideda bandymų etapu. Mokytojai apklausiami, siekiant nustatyti ar naujos rekomendacijos buvo sėkmingos, ar reikia patobulinimų. Mokyklas prižiūrinčios institucijos ir mokyklos pedagogikos institutai teikia patarimus ir pagalbą, rekomenduoja pokyčius mokyklose, teikia ataskaitas aukščiau esantiems švietimo valdžios atstovams ir taip prisideda prie mokyklos sistemos vertinimo bei tolimesnės plėtros. Tokiu būdu Vokietija patenka tarp šalių, kuriose mokyklos konsultavime dalyvauja ne tik specializuotos institucijos – Federacinėms žemėms priklausantys pedagogikos institutai, bet ir inspektuojančios institucijos.

3.1.6. MOKYKLŲ KONSULTAVIMO, KURĮ ATLIEKA SPECIALIZUOTOS KONSULTACINĖS INSTITUCIJOS, PRAKTIKOS APIBENDRINIMAS

Apibendrinant, galima teigti, kad šalių, kuriose mokyklų konsultavimą atlieka specializuotos konsultacinės institucijos, praktika yra gana įvairi. Veikia įvairios institucijos, įsteigtos tiek centriniame, tiek regioniniame ar savivaldybės lygmenyje. Išanalizuotų šalių grupė, kurioje mokyklų konsultavimą atlieka specializuotos konsultacinės institucijos yra pateikta 3 lentelėje.

3 lentelė. Mokyklų konsultavimo struktūra kai konsultavimą atlieka specializuotos konsultacinės institucijos

Šalis	Švietimo sistemos prioritetai	Mokyklų priežiūra	Mokyklų konsultavimo struktūra		
			Centrinis lygmuo	Regioninis lygmuo	Vietos (savivaldybės) lygmuo
Belgija. Flandrijos regionas	Orientuojamasi į rezultatus ir sisteminių vertinimą. Partnerystei tarp mokyklų ir tėvų bei geros praktikos sklaida	Inspektoratas yra tapęs bendruomenės inspektoratu, visiškai pavaldžiu Flandrijos bendruomenei		Pedagoginio konsultavimo tarnyba konsultuoja pagal mokyklos išreikštą poreikį pedagoginės koncepcijos, veiklos kokybės ir mokytojų kompetencijos srityse	
Belgija. Valonijos regionas	Prioritetai teikiami švietimo kokybės kėlimui, švietimo sistemos organizavimo modernizavimui	Inspektoratas yra tapęs bendruomenės inspektoratu, visiškai pavaldžiu prancūziškajai bendruomenei		Pedagoginių konsultacijų ir paramos švietimui tarnyba konsultuoja atsižvelgiant į inspektavimo rezultatus ir atlieka gerosios praktikos sklaidą	
Latvija	Mokymasis visą gyvenimą įvertinant žmonių polinkius ir interesus bei regioninės socialinės – ekonominė plėtros tikslus	Švietimo ir mokslo ministerijos institucijos t.t. nacionalinis inspektoratas), savivaldybių švietimo tarybos	Mokymo programų plėtotės ir egzaminavimo centras teikia metodologines gaires	Regioninės švietimo tarybos teikia mokymo metodologinę medžiagą, užtikrina mokytojų kvalifikacijos kėlimo galimybes	Savivaldybių švietimo tarybos konsultuoja mokyklos ūkio valdymo klausimais, iš dalis konsultuoja metodologijos klausimais
Nyderlandai	Pagrindinių mokinių gebėjimų stiprinimas ir geros praktikos sklaida	Savivaldybių administracija yra vietinė mokyklų valdžia tiek valstybinėms, tiek ir privačioms mokykloms.	Švietimo ministerija konsultuoja savivaldybes mokyklų valdymo klausimais		Savivaldybės tiesiogiai dalyvauja mokyklų valdyme. Mokyklų autonomija leidžia samdyti konsultantus iš šalies
Italija	Vidurinėse mokyklose	Nacionaliniu lygiu		Provincijos	

	palaipsniui pereinama prie mokymo pagal individualius planus. Pradinių klasių mokytojų naujos kompetencijos ir moksleivių kompetencijų portfeliai	vertinama bendra situacija ir mokyklų nesėkmių priežastys. Išplėtotas mokyklų įsivertinimas		mokyklų biuras konsultuoja mokyklų vadybos ir apskaitos klausimais. Didelė mokyklų autonomija leidžia samdyti konsultantus iš šalies	
Vokietija	Dėmesys kokybės užtikrinimui ir kokybės plėtrai mokyklose ir mokytojų rengimui. Didinti į rezultatus orientuotą visos sistemos kontrolę.	Mokyklas prižiūri Federacinių Žemių Švietimo ir kultūros reikalų ministerijos		Speciali parama numatoma pilotiniuose mokyklos projektuose, kuriuos įgyvendina mokyklas prižiūrinčios institucijos ir Federacinei Žemei priklausančios Mokyklos pedagogikos institutai	

3.2. MOKYKLŲ KONSULTAVIMO, KURĮ ATLIEKA INSPEKTUOJANČIOS INSTITUCIJOS, PRAKTIKA EUROPOS SĄJUNGOS ŠALYSE

3.2.1. AIRIJA

Šalies Švietimo sistemos administravimo principai ir regioninės administracijos vieta švietimo sistemoje. Airija tradiciškai skirstoma į 4 provincijas ir 32 grafystes, iš kurių 6 yra Šiaurės Airijoje ir 26 – Airijos respublikoje. Nemažai švietimo funkcijų yra priskiriama Švietimo ir mokslo departamentui (*angl. Department of Education and Science*), kurio funkcijos ir teisės prilygsta kitų šalių Švietimo ministerijoms. Šis departamentas priima pagrindinius sprendimus, susijusius su švietimo sistemos reguliavimu tokius, kaip mokyklų akreditacija, mokymo planų sudarymas ir jų vertinimas, mokytojų samda ir pan. Misijoje numatytos tokios pagrindinės departamento funkcijos: skatinti lygias galimybes ir dalyvavimą, kelti švietimo kokybę; skatinti mokymąsi visą gyvenimą, planuoti švietimą,

atsižvelgiant į socialinius, kultūrinius ir ekonominius šalies poreikius, didinti skyriaus pajėgumus, susijusius su parama mokyklai, tyrimais ir vertinimu.

Pažymėtina tai, kad būta bandymų deleguoti kai kurias švietimo paramos funkcijas regioniniams ir savivaldybių skyriams: buvo inicijuoti keli projektai, skirti Nacionalinei švietimo psichologijos tarnybos ir Nacionalinės egzaminų komisijos funkcijoms lokalizuoti. Vis tik šie bandymai nebuvo labai sėkmingi, nes Airijos švietimo sistema nėra regionalizuota. 1997 m. buvo numatyta vykdyti reformą didelę dalį švietimo funkcijų deleguojant regionų administracijoms, tačiau vėliau ši reforma buvo atšaukta. Tą patį galima pasakyti ir apie švietimo administravimą savivaldybėse.

Šiandienos vyriausybės vykdoma politika yra nukreipta į viešojo sektoriaus decentralizaciją. Švietimo ir mokslo departamentas jau turi skyrius centrinėje dalyje, o taip pat grupę regioninių biurų, kuriuose yra įsikūrusi inspektorato dalis. Ateityje ketinama perkelti daugumą tarnautojų, dirbančių departamente į regionų centrus. Taip pat planuojama iš Dublino perkelti Nacionalinę mokyklos programos ir vertinimo tarybą į šalies centrinę dalį⁹⁷.

Mokyklų autonomija yra gana ribota. Pradinio ir pagrindinio ugdymo mokyklas administruoja Švietimo ir mokslo departamentas, kuris yra išleidęs pradinį ir pagrindinį mokyklų valdymo taisyklių ir principų knygą. Ši knyga su periodiškai publikuojamais pataisymais yra pagrindinis dokumentas, kuriuo turi remtis mokyklos administracija ir mokyklos taryba. Mokyklų mokymo planai taip pat sudaromi centralizuotai.

Airijos švietimo sistemoje galima aiškiai išskirti pradinį-pagrindinį ir vidurinį lavinimą. Vidurinio lavinimo mokyklų veiklos rezultatai yra atviri visuomenei, kasmet publikuojami duomenys apie šias mokyklas. Nors nuo 1998 m. įstatymas draudžia reitinguoti mokyklas, spaudoje, remiantis duomenimis apie mokyklas, mokyklos yra vertinamos ir tai sukelia dideles diskusijas visuomenėje. 2005 m. buvo nuspręsta parengti ir publikuoti inspektorato duomenimis paremtą medžiagą apie kiekvieną mokyklą, kad informacija, kurią gauna visuomenė būtų objektyvi.

Regioninės administracijos funkcijos švietime. Kaip jau minėta, savivaldybės neturi tiesioginės įtakos mokyklų veiklai ir nėra atsakingos už jų administravimą. Savivaldybių lygmenyje yra sprendžiamos bendruomenės, socialiniai, ekonominiai, aplinkosauginiai, rekreaciniai ir kultūriniai klausimai. Savivaldybių dalyvavimas švietimo sistemos veikloje yra siejamas su profesiniu mokymu: savivaldybės sudaro profesinio mokymo komitetus.

⁹⁷ The Education System in Ireland. 2007/2008. Eurybase. The information Database on education systems in Europe. Prieiga internete: <http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/IE_EN.pdf>

Šalies Švietimo prioritetai, darantys įtaką mokyklų konsultavimui. Šalyje pastoviai diskutuojama švietimo sistemos organizavimo ir ugdymo kokybės klausimais. Didėjant visuomenės multikultūriškumui, iškyla naujos problemos, susijusios su švietimo prieinamumu.

Augant visuomenės multikultūriškumui, didėja skirtumai tarp vidurinių mokyklų mokinių, todėl pagrindiniu šių mokyklų plėtros prioritetu tapo sanglaudos skatinimas. Atitinkamai, mokytojų ruošimo ir kvalifikacijos kėlimo programos yra orientuojamos į darbą multikultūrinėje aplinkoje.

Airijoje daug dėmesio skiriama jaunimo politikai. Vykdoma Jaunimo sertifikato programa iškelia naujus prioritetus jaunimo ugdyme: gilinti bendrąsias žinias, didinti iniciatyvumą ir gebėjimą padėti kitiems. Šiame ugdymo etape išskiriamos pagrindinės ugdytinės kompetencijos: kalbos ir literatūra, matematika, mokslas ir technologija, socialinis, politinis ir aplinkosauginis pažinimas, religinės ir moralinės nuostatos.

Tolesnis Airijos švietimo sistemos formavimas yra pagrįstas mokymosi visą gyvenimą principu. 2004 m. Airijai prezidentaujant Europos Parlamente buvo išgrynintos mokymosi visą gyvenimą idėjos ir priimti sprendimai kaip šias idėjas galima įgyvendinti praktikoje. Tais metais buvo surengtos kelios švietimo ministrų konferencijos, kurių pagrindu sudaryta ES gairės „Mokymas ir lavinimas 2010“. Tuo pačiu metu pradėtos tarptautinio bendradarbiavimo programos, kuriose aktyviai dalyvauti skatinamos visos Airijos mokyklos. Išskiriamos šios tarptautinės programos, skirtos pradinėms, pagrindinėms ir vidurinėms mokykloms: Comenius kalbų programa, mokyklų programa Rytai-Vakarai, kuria siekiama sustiprinti Airijos – Jungtinės Karalystės mokyklų bendradarbiavimą⁹⁸.

Mokyklų konsultavimo procesas. Mokyklų konsultavimo procesas Airijoje yra siejamas, visų pirma, su mokyklos mokinių vertinimu. Mokinių vertinimo sistema yra sudaroma bendradarbiaujant su tėvais, mokytojais ir kitais švietimo partneriais. Šio vertinimo tikslas – sekti kiekvieno mokinio pasiekimus. Vertinant kiekvieną mokinį atskirai, vertinama ir mokykla kiek ji pajėgi užtikrinti kokybišką ugdymo aplinką⁹⁹. Visą paramą mokyklai teikia Švietimo ir mokslo departamentas ir jo įsteigtos centralizuotos švietimo paramos institucijos.

3.2.2. AUSTRIJA

Švietimo sistemos administravimo principai ir regioninės administracijos vieta švietimo sistemoje. Austrijos respubliką sudaro 9 federalinės provincijos. Konstitucijoje numatyta kompleksiška

⁹⁸ The Education System in Ireland. 2007/2008. Eurybase. The information Database on education systems in Europe. Prieiga internete: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/IE_EN.pdf>

⁹⁹ Harlen V. (2007) The Quality of Learning: Assessment Alternatives for Primary Education. University of Cambridge. Research Survey. 3(4). 42 p.

švietimo sistema, kuri yra pagrįsta atsakomybės pasidalijimu tarp švietimo administravimo ir vykdymo grandžių. Švietimo srityje federaliniai ir provincijos lygmenys dalinasi bendra atsakomybe tiek leidžiant įstatymus, tiek juos vykdančią.

Regioninės administracijos funkcijos švietime. Provincijos lygmenyje kartu veikia ir federalinė, ir provincinė mokyklos administravimo struktūra. Pastaroji yra atsakinga už privalomąjį mokymąsi. Privalomojo mokymosi srityje, atsakomybė už mokyklų statybą ir nekilnojamojo turto administravimą tenka savivaldybėms, kurias finansiškai remia provincijos. Federalinis lygmuo yra atsakingas už įstatymų leidybą bei jų vykdymą privalomojo švietimo, mokymo ir mokymo planų, privačių mokyklų, struktūrinės švietimo valdžios steigimą, o taip pat mokyklos inspektavimą.

Švietimo prioritetai darantys įtaką mokyklų konsultavimo struktūrai. Švietimo sistemos reforma šalyje vyksta nuo 2007 m. Ji turi pakeisti privalomuoju švietimu ugdomas kompetencijas: nuo akademinų ir bendrųjų kompetencijų bus pereita prie taikomųjų. Siekiant šio tikslo daug dėmesio ir išteklių skiriama adekvatiems mokymo ištekliams ir infrastruktūrai, taip pat siekiama optimizuoti išteklių paskirstymą. Teigiama, kad ištekliai turi būti atitraukti iš tų sričių, kurios yra mažiau svarbios ir nukreipti į tas, kurios leidžia įgyvendinti šią inovatyvią politiką. Tuo pačiu yra siekiama mokykloms suteikti daugiau savarankiškumo ir paskatinti tarpusavio konkurenciją. Kaip ir daugelyje kitų šalių, Austrijos švietimo sistema susiduria su sunkumais adekvačiai reaguodama į naujus tarptautinės aplinkos iššūkius. Organizuojama kaip viešojo paslauga, privalomas švietimas yra brangus, žmogiškųjų ir materialinių išteklių perskirstymas šalyje yra sudėtingas, o valdymas yra orientuotas į „ėmimą“, o ne į „davimą“. Federalinė švietimo sistemos valdymo struktūra yra politizuota, tuo tarpu vietos savivaldos būdamos arčiausiai mokyklų neturi pakankamai pajėgumų joms padėti.¹⁰⁰

Mokyklų konsultavimo procesas. Mokyklų konsultavimas yra tiesiogiai susietas su inspektavimu. Vadybinę ir pedagoginę konsultaciją mokykla gauna kartu su inspektavimo rezultatais. Federalinis mokyklų inspektavimo įstatymas (vok. *Bundesschulaufsichtsgesetz*) numato mokyklų inspektavimo užduotis. Šios užduotys detalios nurodytos įgyvendinamuose įstatymuose, kuriuos leidžia provincijos, bei Generalinėje mokyklų inspektavimo įgyvendinimo instrukcijoje (vok. *Allgemeine Weisung über die Durchführung der Schulinspektion*), kurią išleido Federalinė švietimo, mokslo ir kultūros ministerija. Instrukcija nustato, kad mokyklos inspektavimas yra susijęs su nuodugniu mokymo būsenos (įskaitant mokyklos renginius) monitoringu, administracinių užduočių priežiūra, būtinos erdvės ir įrangos aprūpinimu bei profesinių pareigų, numatytų paslaugų kodekse laikymusi.

¹⁰⁰ Economic survey of Austria. *Policy in Brief*. (2009) OECD. <<http://www.oecd.org/dataoecd/4/27/43038042.pdf>>

Mokyklų inspektavimo atsakomybė numato ne tik kontrolę bet ir pagalbą rengiant paramos struktūras bei regioninius ugdymo planus. Be mokyklų inspektavimo, ugdomąjį darbą Austrijos mokyklose efektyviai kontroliuoja ir vertina Mokyklų ugdymo centras, turintis padalinius Vienoje, Grace ir Klagenfurte.

Mokyklų inspektorių užduotis – tikrinti instrukcijų vykdymą ir fiksuoti jų vykdymo sėkmę. Inspektoriai tikrina su mokykla susijusias mokyklos vadovybės ir personalo veiklas, tame tarpe erdves, įrangą bei mokyklos higieną. Mokyklų inspektoriai stebi, kontroliuoja ir pataria mokytojams bei mokyklų vadovams. Identifikavus bet kokius trūkumus, kurie turi būti pašalinti, apie juos nedelsiant informuojama mokyklų vadovybė. Pažymėtina, kad mokyklų inspektavimo vaidmuo ir atsakomybė yra pereinamajame laikotarpyje. Šiuo metu daug diskutuojama apie inspektavimo ir koordinavimo/paramos atskyrimą¹⁰¹.

3.2.3. BELGIJA: VOKIŠKASIS REGIONAS

Švietimo prioritetai, darantys įtaką mokyklų konsultavimui. 1998m. rugpjūčio 31 d. atskiru dekretu buvo apibrėžti švietimo ir mokymo principai, akcentuojant žmogaus teises ir gimtosios kalbos saugojimą, kultūros ir kultūrinio identiteto skatinimą. Be to, dekretas apibrėžia, kad kiekviena savivaldybė kaip veiklą organizuojanti institucija (vok. *Schulträger*) turi sudaryti savo mokyklos švietimo projektą, atsižvelgiant į dekrete keliamus reikalavimus.

Regioninės administracijos funkcijos švietime. Savivaldybė gali priimti sprendimą, kuris mokymo planas ir mokymo metodai turi būti taikomi jos mokyklose ir yra tiesiogiai atsakinga už mokytojų paskyrimą, pagal taisykles, numatytas reguliuojančiuose įstatymuose. Vietos savivaldybė priima sprendimus dėl statybų veiklos ir finansinių priemonių, paskirstymo kiekvienai savivaldybės mokyklai, bei pačios mokyklos aprūpinimo.

Mokyklų konsultavimo procesas. Vokiškoje bendruomenėje, kuri yra laikoma mažesne, lyginant su kitomis dviem Belgijos bendruomenėmis, atskiru įsakymu 2003 m. įkurtas nedidelis inspektoratas, kuriame dirba nuo keturių iki šešių inspektorių. Pedagoginio inspektavimo ir konsultavimo (vok. *Pädagogische Inspektion und Beratung*) pagrindinė misija yra konsultacijos mokykloje. Iš dalies pedagoginiai inspektoriai veikia mokyklos pageidavimu ir dažnai prisideda prie inovatyvių projektų mokyklose. Pedagoginio inspektavimo ir konsultavimo uždaviniai yra:

¹⁰¹ Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Austria. 2006/2007. European Commission. Prieiga internete: <http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/AT_EN.pdf>.

- mokyklų įvertinimas ir privaloma priežiūra (bendradarbiaujant su ministerijos personalu);
- pedagoginės konsultacijos;
- mokyklų tinklų kvalifikacijos kėlimo koncepcijų rengimas;
- darbo grupių, atsakingų už mokymo planų pakeitimų kiekviename švietimo lygmenyje, koordinavimas;
- patarimai mokykloms, rengiant bendruomenės misiją išreišskiantį mokyklos projektą ir jį įgyvendinant;
- naujų pedagoginių koncepcijų rengimas;
- dalyvavimas mokyklų pasiruošime išorės vertinimui;
- dalyvavimas baigiamuosiuose egzaminuose tarybos nario teise¹⁰².

3.2.4. BULGARIJA

Švietimo sistemos administravimo principai ir regioninės administracijos vieta švietimo sistemoje. Bulgarijos teritorija yra suskirstyta į savivaldybes ir regionus. Savivaldybė yra pagrindinis administracinis teritorinis vienetas, kuriame įgyvendinama savivalda ir kuri atsakinga už mokyklų steigimą. Finansinis mokyklų aprūpinimas yra savivaldybės prerogatyva. 2008 m. vykdant kompleksinę savivaldybių reformą, savivaldybės Bulgarijoje įgavo savarankiškų sprendimų laisvę sprendžiant mokesčių panaudojimo klausimus, kurie didžia dalimi yra susiję su mokyklų finansavimu. Tuo pačiu ši reforma suteikė didelę mokyklų autonomiją, kai 80 proc. mokyklos biudžeto mokyklos administracija gali paskirstyti savo nuožiūra..

Regioninės administracijos funkcijos švietime. Regioniniame lygmenyje švietimo valdymą vykdo Regioniniai švietimo inspektoratai. Tai teritoriniai administraciniai vienetai, pavaldūs Švietimo ir mokslo ministerijai, kurie atlieka tokias funkcijas: sudaro sąlygas mokykloms regione veikti, koordinuoja švietimo veiklų ryšius tarp valstybinių ir regioninių administracinių struktūrų, nevyriausybinių organizacijų ir kitų įtakos grupių. Kontroliuoja valstybinių reikalavimų švietimo sistemoje įgyvendinimą. Regioninių švietimo inspektoratų darbuotojai dirba 28 regionuose.

Savivaldybės yra teritoriniai administraciniai vienetai, kurie tiesiogiai nedalyvauja švietimo procese, tačiau įstatymai numato joms įvairias svarbias funkcijas ir atsakomybes švietimo sistemos

¹⁰² Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in the German-speaking Community of Belgium. 2007/2008. European Commission. Prieiga internete: <http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/BD_EN.pdf>

administravime. Savivaldybės yra atsakingos už vaikų iki 16 m. ugdymą, už vaikų sveikatą ir saugumą mokyklose, už materialinį mokyklų aprūpinimą, už paramą mokiniams.

Švietimo prioritetai, darantys įtaką mokyklų konsultavimui. Švietimo srityje suformuota politika siekia spręsti eilę problemų tokių kaip, švietimo sistemos orientacija į mechaninį mokymąsi, o ne ugdantį mąstymą, nepriklausomybę ir įgūdžių plėtojimą, neparengtą išorinio vertinimo sistemą nacionaliniame lygmenyje ir neefektyvią vidinę švietimo kokybės vertinimo sistemą, didelį mokinių skaičių, kurie nesimoko arba palieka mokyklas, žemą socialinį mokytojų statusą, neoptimalų mokyklų tinklą, o taip pat didelį skaičių mažų ir sujungtų klasių, pernelyg centralizuotą valdymo sistemą, finansinę sistemą, kuri neskatina plėtros¹⁰³.

Švietimo kokybė Bulgarijoje yra suvokiama keliais lygiais. Pirmiausia, kokybė švietime remiasi atitikimo nustatytiems kriterijams ir iškeltiems tikslams idėja. Ši sritis Bulgarijoje plėtojama aktyviai ir ji remiasi dokumentų analize, kuri, kaip pažymima Nacionalinio Bulgarijos švietimo instituto studijoje, yra formalus vertinimas, neįvertinantis giluminių problemų ir priežasčių, neatskleidžiantis veiksmų, nuo kurių priklauso ugdymo kokybė¹⁰⁴. Kokybės vertinimas naudojant dokumentų analizę palengvina švietimo būklės monitoringą ir sukuria mokyklų diagnostinę sistemą. Tuo pačiu kokybės valdymo sistema Bulgarijos švietime išlaiko didelį mokyklų savarankiškumą, kai mokyklos vadovaudamosi rekomendacijomis pačios susikuria mokyklos ugdymo planą. Antra, kokybė švietime yra suvokiama remiantis „liberaliaja filosofija“, kai mokyklos pačios gali susidaryti siektinos kokybės reikalavimus ir juos įgyvendinti atsižvelgiant į mokyklos veiklos kontekstą. Palaipsniui šis požiūris skverbiasi į švietimo kokybės valdymą Bulgarijoje, nors paliekamas ir formalusis dokumentuotas kokybės priežiūros procesas.

Mokyklų konsultavimo procesas. Regioniniai švietimo inspektoratai vykdo kai kurias veiklas, susijusias su mokyklų konsultavimu. Siekiama teikti *metodinę pagalbą, konsultuoti švietimo proceso organizavimo klausimais*, palaikyti kontaktus tarp profsajungų ir darbuotojų, padėti mokytojų kvalifikacijos veikloje.

Kaip jau minėta, regioniniame lygmenyje švietimo valdymą vykdo Regioniniai švietimo inspektoratai, kuriuos sudaro eilė departamentų. Inspektavimo ir organizacinės metodologinės veiklos departamente dirba specializuota administracija, į kurią yra įtraukti atskirų dalykų bei pradinio mokymo ekspertai, teikiantys metodinę paramą, kontroliuojantys mokytojus, o taip pat organizaciniai

¹⁰³ Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Bulgaria. 2005/2006. European Commission. Prieiga internete:

http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/BG_EN.pdf.

¹⁰⁴ Balkanski P. Developing the Quality of Bulgarian Education. National Institute for Education, Bulgaria. Prieiga internete: <<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=quality-13-Balkanski>>

ekspertai, kurie užtikrina mokyklos valdymo veiklos metodologinį aprūpinimą bei teisingą mokyklos dokumentacijos tvarkymą. Svarbiausios bendrojo švietimo disciplinų ekspertų funkcijos ir pareigos yra:

- planuoti ir vykdyti savo veiklą, remiantis pagrindinėmis Švietimo ir mokslo ministerijos užduotimis, susijusiomis su bendrojo lavinimo klausimais ir specifiniais Regioninių švietimo inspektoratų tikslais ir užduotimis;
- valdyti ir kontroliuoti valstybinio švietimo reikalavimų įgyvendinimą, susijusį su atitinkamu mokomuoju dalyku;
- kontroliuoti ir vertinti atitinkamo mokomojo dalyko mokymo rezultatus, o taip pat kaupti su ugdymu susijusią dokumentaciją;
- kontroliuoti ir vertinti atitinkamos disciplinos mokytojų profesinį pasiruošimą ir nukreipti juos į tinkamus kvalifikacijos kursus;
- vykdyti švietimo proceso kokybės ir efektyvumo patikrinimus;
- vykdyti ekspertinį mokytojų švietimo darbo rezultatų vertinimą;
- atsakyti į mokytojų, tėvų ir pan. laiškus ir skundus.

Regioninių švietimo inspektoratų ekspertai organizuojamo vidurinio mokymosi srityje turi šias pagrindines funkcijas ir užduotis:

- kontroliuoti ir konsultuoti mokyklas įgyvendinant įstatymus bei kitus teisinius dokumentus;
- kontroliuoti vadovų valdymo ir administracinę veiklą;
- dalyvauti priimant sprendimą dėl mokyklos atidarymo, uždarymo ar transformavimo.
- dalyvauti darbo grupėse rengiant projektus ir teisės aktus.

Mokyklos, kurių veiklos kokybė yra tinkama nėra pastoviai inspektuojamos, tačiau iškilus poreikiui, jos gali kreiptis konsultacijos į Regioninį švietimo inspektoratą.

3.2.5. Ispanija

Šalies Švietimo sistemos administravimo principai ir regioninės administracijos vieta švietimo sistemoje. Ispanija suskaidyta į 17 regioninių administracinių vienetų. Nuo 1999 m. gruodžio visos regionų administracijos (*Comunidades Autónomas*) visiškai perėmė švietimo administravimą savo geografiniame pavaldume, o Švietimo ministerijai liko tik koordinatoriaus funkcija. Savivaldybės švietimo departamentai (*Concejalía de Educación*) yra atsakingi už mokyklų steigimą ir savivaldybės

švietimo programų valdymą¹⁰⁵. Savivaldybės tiesiogiai neturi įgaliojimų administruoti švietimo procesų, tačiau įstatymai numato, kad vietos savivalda bendradarbiauja su regionų administracija švietimo srityje.

Švietimo paslaugų administravimą ir teikimą vykdo mokyklos. Jos turi didelę autonomiją, apimančią biudžeto ir žmogiškųjų bei materialųjų išteklių valdymą. Švietimo ministerija siekia, kad mokykloms būtų suteikta tokia autonomija, kuri leistų programas ir mokymo metodus priderinti prie vietos konteksto. Mokyklos, gaunančios valstybinį finansavimą, turi įsteigti administruojančią ir koleginę instanciją.

Švietimo sistemos decentralizacija ne tik skatina pasidalinti atsakomybę tarp skirtingų valdymo lygių, bet ir didina socialinę partnerystę, paverčia mokyklas autentiška švietimo bendruomene. Ypač skatinamas tėvų ir mokinių dalyvavimas, sukuriant patariamąsias institucijas. Toks suinteresuotų grupių dalyvavimas mokyklos valdyme – tai ne tik demokratijos raiška, bet ir garantas, kad mokykla nedelsiant reaguos į bendruomenės švietimo poreikius.

Centriniame valdymo lygmenyje, dalyvaujančios interesų grupės sudaro dvi institucijas: Valstybinę mokyklų tarybą ir Profesinio ugdymo tarybą. Atskirai tikslinga išskirti Valstybinę mokyklų tarybą, kuriai Švietimo ministerija priskyrė ugdymo koordinatoriaus funkciją¹⁰⁶.

Regioninės administracijos funkcijos švietime. Centrinė ir regionų administracija gali deleguoti dalį funkcijų savivaldybei. Dauguma miestų savivaldybių turi savivaldybių švietimo departamentus, kai kurios savivaldybės – savivaldybių švietimo institutus (*Institutos Municipales de Educación*), kurie administruoja mokyklų statymo, renovacijos, išlaikymo ir monitoringo išlaidas.

Savivaldybės taip pat gali plėtoti papildomas veiklas švietime. Jos teikia psichologinę-pedagoginę pagalbą, steigia sporto mokyklas, rengia gamtosaugines mokymo programas, organizuoja seminarus, susitikimus, mokymus mokytojams, remia specialiųjų poreikių vaikų ugdymą ir teikia konsultacijas šių vaikų tėvų asociacijoms. Vis tik, pažymima, kad savivaldybės dažniausiai stokoja išteklių, kad galėtų plačiai išplėtoti šias veiklas.

Mokyklų konsultavimo procesas. Mokyklų konsultavimo funkciją iš dalies atlieka regionų administracija ir švietimo inspektoratas. Švietimo inspektoratas yra ta grandis, kuri jungia švietimo

¹⁰⁵ Abbreviations and acronyms Glossary. Prieiga internete: <http://www.inca.org.uk/spain-keywords-mainstream.html>

¹⁰⁶ Santiago P., Brunner J.J., Haug G., Malo S. (2009) OECD Reviews of Tertiary Education: Spain 2009. *OECD Reviews of Tertiary Education* p.166. Prieiga per internetą: <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/browseit/9109041E.pdf>

administraciją ir ugdymo institucijas. Tuo pačiu jis dalyvauja mokyklų vertinime. Mokyklų vertinimas vyksta skirtingai skirtinguose regionuose, tačiau galima išskirti du tipinius modelius¹⁰⁷:

- Pirmajame modelyje, mokyklų vidinis ir išorinis vertinimas yra suvokiamas kaip naudingas mokyklai ir švietimo administracijai. Tuose regionuose, kuriuose veikia šis modelis, mokyklos atlieka įsivertinimą kartą per metus. Išorinį vertinimą atlieka Švietimo inspektoratas. Be to, šiuose regionuose pradėtas rengti mokyklų įsivertinimo projektas, kuriame išskirtos specifinės mokyklos veiklos sritys ir sudarytos atskiros specialistų komandos įsivertinimui. Švietimo administracija skiria finansavimą ir paramą institucijoms, dalyvaujančioms šio tipo projektuose.
- Antrąjį modelį naudoja regionų administracijos, kurios yra sukūrusios specifinius švietimo vertinimo ir kokybės valdymo planus, dažniausiai parengtus pagal Švietimo ministerijos kokybės vertinimo modelį.

Mokyklos vidinis ir išorinis vertinimas vyksta nepaisant to, kuris modelis taikomas. Atlikus išorinį vertinimą visuomet yra pateikiamas individualizuotas mokyklos gerinimo planas, kuris remiasi išorinio vertinimo duomenimis.

3.2.6. KIPRAS

Švietimo sistemos administravimo principai ir regioninės administracijos vieta švietimo sistemoje. Švietimo ir kultūros ministerija yra atsakinga už visos švietimo sistemos šalyje administravimą, jos struktūra sudaryta pagal ugdymo lygius ir sritis. Kipras yra suskirstytas į šešis administracinius rajonus. Švietimo ir kultūros ministerijos pradinio ir pagrindinio ugdymo departamentai dalį savo funkcijų deleguoja vietos inspektoratui, kuris yra atsakingas už ugdymo administravimą rajono mastu. Savivaldos lygyje veikia Vietos mokyklos tarybos, kurios yra atsakingos už mokyklos nuosavybės valdymą, mokyklos pastatų ir įrangos priežiūrą. Čia veikia dviejų tipų vietos valdžia – savivaldybės (miesto sritims) ir bendruomenės (kaimo vietovėse).

Švietimo prioritetai, darantys įtaką mokyklų konsultavimui. Vyksta dialogas dėl Kipro švietimo sistemos reformos. Šis dialogas, apimantis platų organizacijų, veikiančių švietimo srityje ir parlamentinių politinių partijų atstovus, ratą, fokusuojasi į keturias pagrindines sritis: švietimo turinį, švietimo administravimą ir struktūrą, profesinį mokymą ir švietimo tyrimus ir vertinimą.

¹⁰⁷ Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Spain. 2007/2008. European Commission. Prieiga per internetą
<http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/ES_EN.pdf>

Švietimo sistema ir švietimo administravimas yra centralizuoti. Vietos lygmenyje mokyklų tarybos ir pačios mokyklos turi tik nedidelę atsakomybę administruojant švietimą. Prie Švietimo ir kultūros ministerijos įkurta Generalinė viduriniojo lavinimosi direkcija. Ji atsakinga už administracinius klausimus, susijusius su švietimu viduriniame švietimo lygmenyje ir už valstybinių vidurinių mokyklų organizavimą, administravimą, monitoringą ir kontrolę, o taip pat už šio lygmens inspektorius ir pedagoginį personalą. Direkcija turi direktorių ir švietimo tarnautojų vadovus, iš kurių vienas yra Viduriniojo švietimo inspektorius. Švietimo tarnautojų vadovas vadovauja kiekvienam iš šių padalinių: Švietimo planavimo, Mokymo plano rengimo, Konsultacijų ir patarimų, Valstybinių tolimesnio švietimo institutų padaliniui.

Mokyklų konsultavimo procesas. Šiuo metu veikianti inspektavimo sistema Kipre laikoma tradicine ir neveiksminga, todėl yra susilaukusi daug kritikos¹⁰⁸. Vietoj daugiadimensinio inspektavimo modelio siūloma taikyti viendimensinį, kuris apimtų: 1) mokyklos įsivertinimą, 2) mokinių ir vyriausiojo mokytojo įsivertinimą, 3) mokytojo kompetencijų įsivertinimą, 4) išorės vertinimą, kurį atliktų specialiai apmokyti vertintojai. Numatoma, kad ši sistema pakeis inspektoriaus vaidmenį iš vertintojo į mokyklos patarėją ir mentorius.

Papildomai mokyklas konsultuoja 1972 m. įkurtas Kipro pedagoginis universitetas, veikiantis kaip mokytojų rengimo institutas. Jo pagrindinė veikla apima tiek profesinį mokymą, švietimo tyrimus ir vertinimą, švietimo dokumentaciją, švietimo technologiją bei mokymo plano rengimą. Šias veiklas vykdo keturi instituto departamentai. Pedagoginis universitetas siūlo seminarus mokyklose, kurie orientuojami į problemas, susijusias su mokykla. Seminarai paprastai yra organizuojami konsultuojantis su mokykla, remiantis jos prašymu padėti ar teikti konkrečios problemos ekspertinį patarimą.

3.2.7. LIUKSEMBURGAS

Šalies švietimo sistemos administravimo principai ir regioninės administracijos vieta švietimo sistemoje. Liuksemburgas suskirstytas į 118 savivaldybių, bet dėl ribotų jų išteklių tik nedidelė dalis švietimo reikalų yra administruojama per šią grandį. Visa atsakomybė už švietimo sistemą yra koncentruota Švietimo ir profesinio ugdymo ministerijoje, kuri yra ne tik atsakinga už švietimo politikos formavimą, bet ir už mokymo planų, vadovėlių, tvarkaraščių, mokyklų biudžetų ir mokytojų kvalifikaciją. Vidurinio ugdymo procesą ministerija kontroliuoja įsteigdama *lycées* ir techninių *lycées*

¹⁰⁸ Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Cyprus. 2007/2008. European Commission. Prieiga per internetą: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/CY_EN.pdf>.

direktoriaus pareigybės. Nuo 2004 m. didelė dalis administravimo funkcijų deleguota pačioms vidurinėms mokykloms.

Pradinių mokyklų kontrolė vyksta inspektoriams vizituojant mokyklas, o vizitų ataskaitos siunčiamos į ministeriją. Vidurinės mokyklos pačios vykdo savo veiklos įsivertinimą remdamosi ministerijos nurodymais.¹⁰⁹

Regioninės administracijos funkcijos švietime. Atsakomybė už pradinį ugdymą yra padalinta tarp ministerijos ir savivaldybių, kadangi tokiose mokyklose nėra mokyklų vadovų. Taip pat savivaldybė rūpinasi socialiai jautrių šeimų vaikais taikydama įvairias socialinės paramos formas.

Šalies Švietimo prioritetai, darantys įtaką mokyklų konsultavimui. 2000 m. PISA rezultatuose Liuksemburgas buvo paskutinėje vietoje Europoje, po kelių metų – 2003 m. rezultatai buvo tik nedaug geresni, rodantys didelį atotrūkį tarp vietinių ir imigrantų vaikų. Įvertinus tai, kad apie 40 proc. mokinių yra iš imigrantų šeimų ir šeimose kalba savo gimtąja kalba, tuo tarpu mokykloje mokosi trijų šalies oficialių kalbų (prancūzų, vokiečių ir prancūziškąjį-mosele dialektą), tokių vaikų ugdymas tampa labai sudėtingas, o vykdomos švietimo reformos yra nepakankamai efektyvios ir greitos. Pagrindinės vykdomos reformos yra susijusios su privalomuoju ikimokykliniu vaikų ugdymu, egzaminavimo sistemos peržiūra, daugiau galimybių suteikiant skirtingo kalbinio išsilavinimo vaikams, laisvės vidurinėms mokykloms delegavimu ir užsienio šalių piliečių vaikų integracijai į vieningą šalies švietimo sistemą.¹¹⁰

Mokyklų konsultavimo procesas. Pradinės mokyklas tiesiogiai valdo ministerija, o savivaldybės neturi didesnės laisvės priimdamos sprendimus, todėl ir jų konsultavimo procesas vyksta tiesiogiai, kaip administravimo. Pagrindinės mokyklos sulaukia paramos tiesiogiai iš ministerijos, nes ministerija skiria mokyklos vadovą. Palaipsniui vidurinėms mokykloms suteikiam vis daugiau laisvės sprendžiant valdymo ir finansų administravimo klausimus, todėl konsultavimosi su ministerijos specialistais procesas vyksta vis intensyviau.

Mokyklų konsultavime ir paramoje mokyklai daug dėmesio skiriama multikultūrinės mokinių bendruomenės integracijai. Mokyklose gausu ministerijos inicijuotų programų, įtraukiančių vietinių, vokiečių, italų (senosios imigrantų kartos), rumunų bei kitų Rytų Europos tautų (naujosios emigrantų kartos) vaikus į bendrą veiklą; ministerija yra paruošusi mokymo programas, skirtas bendrų vertybių paieškoms klasėse.¹¹¹

¹⁰⁹ National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms. EURYDICE. 2008. 8 p. Prieiga per internetą: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_LU_EN.pdf>

¹¹⁰ Geyer F. The Educational System in Luxembourg. CEPS Special Report/September 2009. Prieiga per internetą: <<http://www.ceps.eu/files/book/2009/09...-ed FG on Ed System in Luxembourg.pdf>>

¹¹¹ Horner W., Von Kopp B., Mitter W. (2007) The education systems in Europe. Springer, 879 p.

3.2.8. MALTA

Šalies Švietimo sistemos administravimo principai ir regioninės administracijos vieta švietimo sistemoje. Maltos švietimo administravimas buvo reformuotas 2006 m., atskyrus administravimo ir kontrolės funkcijas, atitinkamai įsteigus dvi institucijas – Švietimo paslaugų direktoratą ir Švietimo kokybės ir standartų direktoratą. Ši reforma nepanaikino švietimo sistemos centralizacijos, tik aiškiau paskirstė funkcijas.

Ministerijos atsakomybės sritys apima: mokytojų samdą ir paskirstymą, jų karjeros planavimą, mokymo planų sudarymą, vadovėlių atranką, egzaminavimą, pradinių ir vidurinių klasių mokinių priėmimą, paramą mokiniams, įvairių edukacinių, sporto ir kultūros renginių ir programų organizavimą, mokytojų tęstinį mokymą, išteklių paskirstymą.

Regioninės administracijos funkcijos švietime. Malta padalinta į keturis regionus, kuriuos administruoja Operacijų departamentas. Švietimo klausimus regionuose kuruoja departamento vadovo pavaduotojas, tačiau mokyklų veiklos administravimas tenka ministerijai, kuri padalinta į funkcinis skyrius.

Šalies Švietimo prioritetai, darantys įtaką mokyklų konsultavimui. Švietimas Maltoje yra įteisintas kaip vienas iš svarbiausių šalies prioritetų. Plėtojant įvairias programas ir projektus siekiama aktyviau įtraukti jaunimą į mokymosi procesą ir ugdyti mokymosi visą gyvenimą kompetenciją. Švietimo politikoje ir praktikoje vis daugiau dėmesio skiriama kokybei ir kokybės užtikrinimui.

Švietimo reformoje numatoma vis daugiau funkcijų deleguoti vietos savivaldai ir skatinti mokyklas apjungti savo pajėgumus, naudojant tinklines organizacines struktūras ir kuriant mokyklų koledžus. Numatoma, kad šalyje veiks dešimt mokyklų koledžų. Ideali koledžo struktūra turi apimti visas vaikų ugdymo grandis – nuo ikimokyklinio iki vidurinio ugdymo. Išlaikant savo autentiškumą, mokyklas valdytų vienas administratorius ir būtų galima įgyvendinti vieningus ugdymo prioritetus. Tokiais koledžais siekiama, kad mokyklos atviriau dalintųsi gerąja praktika ir ištekliais, daugiau eksperimentuotų.

Mokyklų konsultavimo procesas. Atskyrus administracinę ir kontrolės funkcijas ministerijoje, Švietimo paslaugų direktoratui priskirta mokyklų konsultavimo funkcija. Vykdydamas šią funkciją direktoratas teikia metodinę ir finansinę pagalbą mokykloms, taip pat organizuoja kokybės ugdymo mokymus visuose švietimo ir švietimo organizavimo lygmenyse. Atitinkamai, Švietimo ir kokybės ir standartų direktoratas ne tik yra atsakingas už mokyklų inspektavimą, bet ir už ugdymo kokybės metodikos sklaidą.

3.2.9. PRANCŪZIJA

Švietimo sistemos administravimo principai ir regioninės administracijos vieta švietimo sistemoje. Prancūzijos švietimo sistema yra suskirstyta į 26 žemyninės Prancūzijos metropolitenos ir 4 užjūrio regionų „akademines“ administracijas (*pranc.- academie*), kurios yra centrinės administracijos vietininkai regione valdomi rektoriaus (*pranc.- recteur*). Istoriskai švietimas Prancūzijoje buvo ypač centralizuotas, tačiau nuo 1982 m. pradėtas vykdyti decentralizavimas. Pažymėtina, kad Švietimo ministerija išlaikė svarbų vaidmenį. Ji išliko viešųjų paslaugų tinkamumo ir švietimo darnumo garantu. Be to, ji apibrėžia pedagoginę struktūrą ir švietimo programą bei užtikrina mokymo personalo įdarbinimą, mokymą ir valdymą. Kiekviena vietos valdžios institucija yra atsakinga už tam tikro tipo švietimo institucijas: savivaldybė yra atsakinga už mokyklas; departamentai yra atsakingi už *colleges*, o regionai – už *lycées*.

Regioninės administracijos funkcijos švietime. Regionuose veikiantys „akademieniai“ administratoriai, arba rektoratai vadovauja bei kontroliuoja mokyklų sistemos veiklą. Jo artimiausi kolegos – generalinis sekretorius ir kabineto vadovas – padeda administruoti ugdymo procesą regione, tuo tarpu kiti kolegos daugiausia dėmesio skiria inspektavimo ir kontrolės funkcijoms. Kaip ministerijos atstovas, rektorius turi užtikrinti, kad bus įgyvendinti ministerijos sprendimai, o taip pat bus veikiama atsižvelgiant į teisinę bazę, reglamentuojančią ugdymo veiklą. Išskirtinė rektoriaus funkcija – informuoti ministrą apie situaciją regione. Rektorius priima sprendimus dėl pradinio, pagrindinio, tęstinio ir privataus ugdymo. Organizuodamas pagrindinį ugdymą, rektorius dalyvauja analizuojant mokymų ir investicijų poreikį, nustato pedagoginę pagrindinių mokyklų struktūrą ir kontroliuoja jų veiklą, tvirtina mokyklų pedagoginį mokymo planą ir užtikrina ugdymui tinkamą fizinę aplinką. Savivaldos lygiu Prancūzija suskirstyta į 96 metropolinius departamentus, kurie atsakingi už pradinį ugdymą.

Šalies Švietimo prioritetai, darantys įtaką mokyklų konsultavimui. Vyriausybės ketinimai švietimo srityje yra sustiprinti švietimo laisvę bei personalizuoti švietimo paramą. 2008/2009 m. pradėta licėjų reforma siekia įgyvendinti dar 2005 m. užsibrėžtą tikslą – padidinti universitetinį išsilavinimą turinčius atitinkamo amžiaus gyventojus iki 50 proc ¹¹². 2009/2010 m. yra skirti restruktūrizuoti ugdymą antrojoje licėjaus klasėje.

¹¹² National summary sheets on education system in Europe and ongoing reforms. France, 2009 Edition. Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. Prieiga internete:
<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_FR_EN.pdf>

Mokyklų konsultavimo procesas. Prancūzijoje nėra instituciškai atskiros paramos sistemos individualioms mokykloms. Mokyklos inspektoriai yra atsakingi už konsultacijas mokyklai ir mokytojams. Regioniniu lygiu akademijos (vietos mokyklų administracijos), ir mokytojų mokymo koledžai teikia paramos paslaugas. Parama mokykloms teikiama per regioninius paramos tinklus (ZEPs) ir regioninius paramos tinklus (REPs)¹¹³.

Prancūzijos mokyklų inspektavimo sistema, kuri daugiausia kontroliuoja pedagoginio personalo darbą, mokyklų ir mokytojų konsultavimą laiko papildoma inspektorių, atsakingų už regioninį lygmenį, pareiga. Pradiniame ugdyme inspektoriaus skiriamas 300 mokytojų grupei, viduriniame - 750 mokytojų grupei. Inspektoriaus vizituoja klases ir taip atlieka mokytojų darbo rezultatų vertinimą. Šie vertinimai naudojami personalo tobulinimo sprendimams. Tarp mokytojų yra paplitusi nuomonė, kad inspektoriaus negali tinkamai atlikti konsultanto vaidmens. Teigiama, kad vis dar nepasiektas inspektorių, kaip kontrolierių ir kaip konsultantų pareigų balansas. ZEPs plėtra prasidėjusi 1981 metais ir vėliau įkurti REPs įtakojo spartų decentralizavimo procesą, kuriame atsirado mokyklų paramos struktūros. Vis dėlto, šių procesų mokytojai aktyviai nepalaiko.

Nacionaliniai švietimo inspektoriai (IENs) dirba įvairiose srityse. Pirmo lygio IENs paprastai priskiriami pradinėms mokykloms. Jie atlieka inspektavimą ir vertina mokytojus, organizuoja tęstinio mokymo programas ir švietimo dienas, atlieka daug administracinių užduočių bei pateikia savo nuomonę apie mokytojo skyrimą ir skatinimą. Nacionaliniai švietimo inspektoriai informacijai ir konsultacijoms (IEN-Ios) yra techniniai konsultantai inspektoriaus (inspecteur d'académie) konsultavimo klausimais. Jie yra atsakingi už konsultavimo politikos ir konsultavimo paslaugų organizavimą departamento lygmenyje. Nacionaliniai švietimo inspektoriai su techniniu išsilavinimu (IEN-Ets) inspektuoja vidurinių mokyklų (CAP, BEP ir profesinių Bac) klases¹¹⁴.

3.2.10. RUMUNIJĄ

Šalies švietimo sistemos administravimo principai ir regioninės administracijos vieta švietimo sistemoje. Rumunija yra padalinta į 42 regioninius administracinius vienetus, kuriems palaipsniui deleguojamos švietimo administravimo funkcijos, tačiau kol kas sistema yra centralizuota.

¹¹³ Dobert, H.; Sroka, W. (2004) Features of Successful School Systems: A Comparison of Schooling in Six Countries. Waxman Verlag.

¹¹⁴ Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in France. 2007/2008. European Commission. Prieiga per internetą:
<http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/FR_EN.pdf>

Švietimo, tyrimų ir inovacijų ministerija formuoja šalies švietimo politiką, administruoja švietimo sistemos finansus ir žmoniškuosius išteklius. Sprendimų priėmimą švietimo sistemoje vykdo ekspertinės organizacijos, kurias įkuria Švietimo, tyrimų ir inovacijų ministerija. Tai Nacionalinė švietimo reformos taryba, Nacionalinė bibliotekų taryba, Nacionalinė tęstinio mokymosi taryba ir kt. Mokyklų koordinavimo funkcija yra deleguota apskričių mokyklų inspektoratui. Kiekvienas apskrities mokyklų inspektoratas kasmet vertina švietimo situaciją administruojamoje apskrityje, remdamasis šiuo vertinimu ir nacionaline švietimo politika, sudaro kitų metų mokyklų valdymo planą. Plane pateikiami detalūs tikslai, ištekliai ir atsakomybės paskirstymas. Planas yra diskutuojamas su Patariamąja taryba, o patvirtintas tampa privalomai vykdomu dokumentu visoms apskrities švietimo įstaigoms. Patariamąją tarybą sudaro mokyklų vadovai, pripažinti mokytojai ir praktikai, mokinių tėvų atstovai, savivaldybių atstovai, kiti socialiniai partneriai.

Pagrindinį ugdymą šalyje garantuoja mokyklos, o jos vadovas yra visiškai atsakingas už mokyklos veiklą. Kai mokyklos vadovui kyla vadybinės problemos, jis gali pasitelkti mokyklos mokytojų arba administracinę tarybą. Vyriausias mokyklos mokytojas, kurį prižiūri generalinis inspektorius, rengia kasmetines ataskaitas, kuriose apibūdina situaciją mokymo įstaigoje. Visos ataskaitos yra siunčiamos į savivaldybę ir Švietimo, tyrimų ir inovacijų ministeriją.

Regioninės administracijos funkcijos švietime. Numatoma, kad regioninės administracijos funkcijos švietime palaipsniui turi didėti, tačiau šiuo metu jos apribotos tuo, kad regionų lygiu yra įsteigti mokyklų inspektoratai, kurie kuruoja ir kontroliuoja mokyklas. Kiek aktyvesnė regioninės administracijos veikla yra susijusi su profesiniu ugdymu. Profesiniam ugdymui šalyje skiriamas didelis dėmesys, o savivaldybės profesinio orientavimo komitetai, kurie kartu su regioniniais mokyklų inspektoratais projektuoja profesinio ugdymo mokinių tinklą taip padėdami mokyklai vykdyti profesinį orientavimą.

Šalies švietimo prioritetai, darantys įtaką mokyklų konsultavimui. Rumunijoje vyksta intensyvi, visas švietimo sritis apimanti reforma. Reformos prioritetai apima tokias sritis: švietimo sistemos centrinio ir lokalaus administravimo optimizavimas, apimantis švietimo sistemos decentralizaciją; institucinių kompetencijų, užtikrinančių efektyvesnį mokyklų darbą, plėtojimas; kokybės ir kaštų apskaitos standartų nustatymas; monitoringo, kontrolės ir vertinimo sistemų optimizavimas. Reformų dokumentuose didžiausias dėmesys skiriamas ugdymo kokybei. Šioje plotmėje numatyta išplėtoti institucinę ir operacinę struktūrą, leidžiančią užtikrinti norimą kokybę pagrindiniame ir profesiniame ugdyme. Šiai struktūrai parengti keičiama įstatyminė bazė ir kuriami regioniniai mokymo centrai. Ugdymo kokybei kelti numatyta kurti ugdymo institucijų tinklus, kuriuose bendromis pastangomis

būtų ugdomos moksleivių žinios, įgūdžiai ir gebėjimai, reikalingi gyventi ir dirbti žinių visuomenėje. Daug dėmesio skiriama egzaminų organizavimo tobulinimui.

Antroji prioritentinė reformos kryptis susijusi su mokytojų kvalifikacijos kėlimu. Siekiama sukurti lanksčią mokytojų mokymo sistemą, atitinkančią nacionalinius ir Europos standartus, kurioje mokymo programos būtų sertifikuojamos įtraukiant formalius ir neformalius mokymosi metodus. Tai pat numatyta kelti jau egzistuojančių mokytojų mokymo programų efektyvumą.

Trečioji reformos kryptis yra susijusi su lygių galimybių užtikrinimu ir dalyvavimo švietime didinimu. Pertvarkant švietimo sistemos valdymą ir didinant tarpinstitucinį bendradarbiavimą, siekiama užtikrinti visų vaikų ir jaunų žmonių dalyvavimą mokymosi procese. Skiriama daugiau lėšų jaunų neįgalių žmonių paramai, siekiant suteikti jiems galimybę dalyvauti mokyklų ir universitetų mokymo procese.

Ketvirtoji kryptis – mokyklų infrastruktūros gerinimas – ir penktoji – informacinių technologijų diegimas mokyklose – yra finansuojamos iš ES struktūrinių fondų.¹¹⁵

Mokyklų konsultavimo procesas. Šalyje vyksta švietimo reforma, kuri panaikina iki šiol buvusią švietimo administracijos ir paramos mokyklai struktūrą, tuo tarpu nauja struktūra dar nėra sukurta. Didžiausia parama mokyklai šiuo metu yra susijusi su ES fondų panaudojimu, dalis mokyklų aktyviai įsitraukia į nacionalines ir tarptautines programas, tačiau šis procesas vyksta chaotiškai ir priklauso nuo pačios mokyklos aktyvumo.¹¹⁶

3.2.11. MOKYKLŲ KONSULTAVIMO, KURĮ ATLIEKA INSPEKTUOJANČIOS INSTITUCIJOS, PRAKTIKOS APIBENDRINIMAS

Apibendrinant, galima teigti, kad šalių, kuriose mokyklų konsultavimą atlieka inspektuojančios institucijos, praktika yra gana įvairi. Vis dėlto, inspektuojančių institucijų konsultavimo paslaugos dažniausiai teikiamos centriniu arba regioniniu lygiu. Išanalizuotų šalių grupė, kurioje mokyklų konsultavimą atlieka inspektuojančios institucijos yra pateikta 4 lentelėje.

4 lentelė. Mokyklų konsultavimo struktūra, kai konsultavimą atlieka inspektuojančios institucijos

¹¹⁵ National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms. Romania. 2008. Prieiga internete: <http://eacea.ec.europa.eu/education/e...national_summary_sheets/047_RO_EN.pdf>

¹¹⁶ Tat A., Popenici S. 2008. Romanian Philosophical Culture, Globalization, and Education. Washington: The Council for Research in Values and Philosophy, 242 p.

Šalis	Švietimo sistemos prioritetai	Mokyklų priežiūra	Mokyklų konsultavimo struktūra		
			Centrinis lygmuo	Regioninis lygmuo	Vietos (savivaldybės) lygmuo
Airija	Augant visuomenės multikultūriškumui, skatinama sanglauda mokyklose ir visoje švietimo sistemoje	Mokyklos vertinimas siejamas su mokinių pažanga. Mokyklų valdymas ir priežiūra griežtai centralizuota	Centralizuotai konsultacijas teikia ministerija ir jai pavaldžios centralizuotos institucijos		
Austrija	Atskirtas strateginis ir operatyvinis mokyklos administravimo pasiskirstymas, skatinama autonomija ir decentralizacija	Federalinės mokyklos inspektavimo aktu yra įsteigtas inspektoratas.		Konsultavimą vykdo federalinės provincijos – žemės inspektoriai	Konsultavimą vykdo rajono inspektoriai kartu su atskirų dalykų inspektoriais
Belgija. Vokiškas regionas	Gerbiamos žmogaus teisės ir saugoma gimtoji kalba, skatinama kultūra ir kultūrinis identitetas.	Inspektoratas yra tapęs bendruomenės inspektoratu, visiškai pavaldžiu vokiškajai bendruomenei		Konsultavimą vykdo inspektoratas, kurio pagrindinė funkcija - konsultavimas mokyklose	
Bulgarija	Švietimo srityje siekiama spręsti daugelį problemų, kurias lėmė ilgą laiką egzistavusi pernelyg centralizuota švietimo sistema	Regioniniai švietimo inspektoratai vykdo švietimo valdymą regioniniame lygmenyje		Regioninis švietimo inspektoratas teikia metodologinę paramą, užtikrina mokyklos dokumentacijos tvarkymą	
Ispanija	Sistemos decentralizacija, socialinė partnerystė	Mokyklų vertinimas vyksta skirtingai skirtinguose regionuose. Vertinimą atlieka regioniniai inspektoriai	Švietimo inspektoratas iš dalies teikia konsultacines paslaugas	Visais klausimais konsultuoja regionų švietimo administracijos	Teikiama psichologinė-pedagoginė pagalba
Kipras	Švietimo sistema laikoma itin centralizuota, todėl šiuo klausimu vyksta dialogas su	Veikia vidurinio švietimo inspektoratas, kartu su generaliniais inspektoriais	Generalinė viduriniojo lavinimosi direkcija, veikianti prie Švietimo ir kultūros ministerijos, yra atsakinga už	Pedagoginis universitetas rengia tikslinius seminarus mokyklų	

	visomis suinteresuotomis grupėmis		administracinius vidurinio švietimo klausimus ir švietimo personalą	problemoms spręsti	
Liuksemburgas	Egzaminavimo sistemos peržiūra daugiau galimybių suteikiant skirtingo kalbinio išsilavinimo vaikams, laivės vidurinėms mokykloms delegavimas ir užsienio šalių piliečių vaikų integracijai į vieningą šalies švietimo sistemą	Kontrolė vyksta inspektoriams vizituojant mokyklas, o vizitų ataskaitos siunčiamos į ministeriją	Konsultuoja tiesiogiai ministerijos padaliniai		
Malta	Mokyklų tinklai; kompetencijos mokyti visą gyvenimą ugdymas	Švietimo kokybės ir standartų direktoratas	Ministerijos Švietimo paslaugų direktoratas teikia metodinę ir finansinę pagalbą mokykloms, organizuoja kokybės ugdymo mokymus, o Švietimo ir kokybės standartų direktoratas yra atsakingas ir už ugdymo kokybės metodikos sklaidą		
Prancūzija	Sustiprinti švietimo laisvę ir personalizuoti švietimo paramą	Veikia nacionalinė švietimo ir tyrimų administravimo inspekcija, nacionalinio švietimo generalinio inspektavimo institucija		Mokyklų ir mokytojų konsultavimas yra papildoma inspektorių, atsakingų už regioninę lygmenį, pareiga	
Rumunija	Švietimo sistemos decentralizacija; mokytojų kompetencija; lygios galimybės; mokyklų infrastruktūros atnaujinimas	Vyriausiais mokyklos mokytojas prižiūrimas generalinio inspektoriaus rengia kasmetines ataskaita	Konsultacijos dėl dalyvavimo tarptautiniuose projektuose	Apskrities mokyklų inspektoratas sudaro mokyklų valdymo planus ir juos vykdo	

3.3. MOKYKLŲ KONSULTAVIMO, KURĮ ATLIEKA REGIONŲ ŠVIETIMO PADALINIŲ SPECIALISTAI, PRAKTIKA EUROPOS SĄJUNGOS ŠALYSE

3.3.1. GRAIKIJA

Šalies švietimo sistemos administravimo principai ir regioninės administracijos vieta švietimo sistemoje. Graikiją sudaro 13 administracinių regionų. Nacionalinė švietimo ir religijos reikalų ministerija (YPEPTH) yra atsakinga už visų šalies mokyklų administravimą. Šis administravimas įgyvendinamas per teikiamas centrinės ir regionines paslaugas ir per konsultacines bei mokslo tarybas, įkurtas ir funkcionuojančias pačioje ministerijoje.

Švietimo decentralizacijos politikos kontekste, regioniniame lygmenyje administravimą vykdo Regioniniai švietimo direktoratai, tuo tarpu prefektūros lygmenyje – Direktoratai bei Pradinio ir Vidurinio švietimo biurai, Regioninės paslaugų tarybos ir Švietimo komitetai. Pradinio ir vidurinio švietimo administravimą ir kontrolę vykdo Regioniniai švietimo direktoratai, kurie yra tiesiogiai susiję su Nacionaline švietimo ir religijos reikalų ministerija. Kiekvienas Regioninis švietimo direktoratas turi tokius departamentus: administracijos, mokslinių-pedagoginių rekomendacijų pradiniam švietimui ir mokslinių-pedagoginių rekomendacijų viduriniam švietimui. Regioniniai švietimo direktoratai vadovauja Pradinio ir Vidurinio švietimo direktoratom, Diagnostikos, vertinimo ir paramos centrums, Regioniniams paramos ir švietimo planavimo centrums, Aplinkos švietimo centrums, Jaunimo konsultavimo centrums, Ikipradinio, pradinio, specialaus ir vidurinio švietimo mokyklų patarėjams. Regioninio švietimo direktorate veikia Aukštoji regioninė pradinio švietimo paslaugų taryba ir atitinkama taryba viduriniam švietimui.

Prefektūros švietimo komitetai yra pagrindinis prefektūros organas, kuriuos įsteigia prefektai ir kuris yra atsakingas už mokyklų įsteigimą ir veiklą prefektūros lygmenyje.

Regioninės administracijos funkcijos švietime. Vietos problemų valdymas yra savivaldybės administracijos kompetencija. Savivaldybės yra pirmoji jos pakopa, o prefektūros administracija sudaro antrą ir platesnę pakopą. Vietos lygmenyje (savivaldybės ar bendruomenės) veikia Mokyklos komitetai (Scholikes Epitropes), savivaldybės ar bendruomenės teisiniai vienetai, kurie valdo lėšas, paskirtas pradinių ir vidurinių mokyklų išlaidoms padengti, priklausomai nuo vietos poreikių.

Šalies švietimo prioritetai, darantys įtaką mokyklų konsultavimui. Pagrindinis Graikijos švietimo politikos tikslas yra didinti BVP procentinę dalį, skiriamą švietimui. Administracinės decentralizacijos ir periferijos susitirpinimo kontekste, skatinama esama regioninė švietimo administravimo decentralizacija. Pagrindinis tikslas yra sustiprinti Regioninio švietimo direktorių

vaidmenį, įgalinant juos savo geografinės kompetencijos ribose tinkamiau reaguoti į švietimo sistemoje atsirandančius poreikius. Vykstantys pokyčiai švietimo administravime sutapo su bendromis pastangomis reorganizuoti viešąjį administravimą. Siekiant patobulinti mokyklos programą, ypatingas dėmesys teikiamas tarpdisciplininei ir tarpprograminei tematinei sistemai sukurti. Šios inovatyvios pastangos, peržiūrėjus tikslus ir mokymo metodus, skatina kognityvių tikslų sujungimą ir pagrindinių koncepcijų visuotinę analizę, tuo pačiu skatinant tarpdisciplininio požiūrio logiką ir meta-kognityvių gebėjimų konkrečiomis mokyklos sąlygomis tobulinimą.

Daug diskusijų skiriama įsivertinimo skatinimui mokyklose bei būtinybei apibūdinti esamą kiekvienos mokyklos situaciją švietimo lygmenyje parengiant duomenų laikymo priemones ir atitinkamus rodiklius. Laikomasi nuomonės, kad ilgalaikės elektroninės duomenų bazės sukūrimas padėtų priimti racionalius sprendimus.

Mokyklų konsultavimo procesas. Regioniniam švietimo direktoratui yra pavaldūs mokyklų patarėjai. Regioninio švietimo direktorato Mokslo ir Pedagoginių rekomendacijų departamentai prižiūri, koordinuoja, kontroliuoja ir vertina kompetentingų mokyklų patarėjų darbą. Be to, Nacionalinės švietimo ir religinių reikalų ministerijos teikiamos centrinės paslaugos susieja Mokyklų patarėjų darbą su Pedagoginio instituto, Švietimo tyrimų centro ir kitomis Švietimo ministerijos centrinėmis paslaugomis.

Mokyklos patarėjai yra atsakingi už mokslinių-pedagoginių rekomendacijų teikimą ir priskirto regiono mokytojų paramą, kuri apibrėžta Nacionalinės švietimo ir religinių reikalų ministerijos sprendimais. Patarėjai skatina moksliskai tirti visas pastangas švietimo srityje, dalyvauti mokymo užduočių ir savo regiono mokyklų mokytojų vertinime. Įstatymais yra apibrėžtos šios mokyklų patarėjų pareigos:

- Bendra pedagoginė atsakomybė už visas jų kompetencijoje esančias mokyklas, bendradarbiavimas su direktoriumi ir mokymo personalu mokyklose, bendradarbiavimas su Švietimo direktorato direktoriumi arba Švietimo biuro vadovu, siekiant užtikrinti efektyvią mokyklų veiklą.
- Bendri to pačios prefektūros mokyklų patarėjų susirinkimai siekiant koordinuoti, planuoti ir vertinti mokyklų užduotis.
- Pedagoginės rekomendacijos mokymui arba kitos inovatyvios programos.
- Mokyklos programos, kurias pasiūlė Pedagoginis institutas, įgyvendinimo kontrolė.
- Mokytojų mokymas, informatyvių seminarų organizavimas ne pamokų laiku.

- Šiuolaikinės švietimo technologijos „Dalyvavimas“ atnaujinimas, vertinant švietimo užduotis ir mokytojus.
- Dalyvavimas pedagoginio darbo ir mokytojų vertinime.

Mokyklų patarėjai įvertina švietimo procedūras mokyklos lygmenyje. Jie nepriklausomai įvertina visas mokyklas ir parengia išsamią ataskaitą apie mokyklų veiklą jų jurisdikcijai priskirtame regione, kuri pateikia YPEPTH tarnybai. Ši tarnyba toliau analizuoja ir kitaip naudoja informaciją. Savo ataskaitose mokyklų patarėjai detalčiai (kiek leidžia apibrėžti kriterijai) nurodo mokytojų, dirbančių tose mokyklose, mokslinių ir pedagoginių gebėjimų laipsnį. Viduriniame švietime mokyklų patarėjai yra parenkami pagal savo dalyką, pvz., mokyklos patarėjais kalboms ir literatūrai, kitas – matematikai ir t.t.

Direktoratų vadovai ir Švietimo biurų vadovai rašo ataskaitą apie vertinimą savo jurisdikcijai priskirtame regione. Jie vertina mokymą ir mokymąsi mokyklos lygmenyje, lygindami su administracinėmis pareigomis. Jie vertina mokytojus tokiais klausimais kaip, jų pareigų atlikimo nuoseklumas ir punctualumas atvykstant į mokyklą, dalyvavimas mokyklos veikloje, santykiai tarp mokytojų, tėvų, bendradarbiavimas su kolegomis mokykloje ir už jos ribų vietos, nacionaliniame ar tarptautiniame lygmenyje, metinius mokyklos mokytojų asociacijos susirinkimus ir t.t. Ataskaitos yra perduodamos kompetentingai YPEPTH tarnybai.

Kiekviename regione yra įsteigtos dvi Mokslinio ir Pedagoginio rekomendacijų vadovų pareigybės, viena skirta pradiniam, kita – viduriniam mokymuisi. Jų užduotis yra koordinuoti, teikti rekomendacijas ir vertinti regiono mokyklų patarėjus. Jie rengia metines ataskaitas apie švietimo darbą regione ir teikia Švietimo ministerijai tolimesniam švietimo planavimui. Regiono lygmenyje veikia švietimo planavimo paramos centrai, atsakingi už duomenų rinkimą ir analizę, kuri leidžia vertinti švietimo darbą ir švietimo planavimą pradiniam ir viduriniame lygmenyje. Šie centrai rengia metines ataskaitas, teikiamas Švietimo tyrimų centrui, kuris analizuoja ir vertina informaciją.

3.3.2. LENKIJA

Šalies švietimo sistemos administravimo principai ir regioninės administracijos vieta švietimo sistemoje. Plečiant savivaldos autonomiją, 2008 m. buvo peržiūrėtos visos regioninių švietimo administravimo institucijų funkcijos ir dalis šių funkcijų deleguota vietos savivaldai. Supaprastinus teisės aktus, reglamentuojančius mokymo planų sudarymą ir egzaminų rezultatų vertinimą, daugiau savarankiškumo teko mokyklų vadovams ir mokytojams. Įdiegus mokinių pažangos įrašų sistemą,

buvo sukurta vieninga plačiai prieinama elektroninė duomenų bazė, kuria gali naudotis tiek švietimo administravimo institucijos, tiek ir pačios mokyklos. Nuo 2011 m. planuojama visą mokyklų finansavimą perduoti vietos savivaldai, o mokyklų finansavimą organizuoti remiantis „mokinio krepšelio“ ir geros praktikos principu.

Švietimo reforma šalyje lėmė, kad tik nacionalinė švietimo politika yra priimama centralizuotai, tuo tarpu visas švietimo administravimas yra decentralizuotas. Vietos savivaldybės yra atsakingos už pradinį ugdymą, vidurinis ugdymas deleguotas rajonų administracijai, o regionams priskirtos regioniniu mastu svarbios ugdymo įstaigos (pvz., menų mokyklos). 16 regionų švietimo administratorių (lenkišk. kurator oswiaty) yra atsakingi už pedagoginę priežiūrą, kuri plačiau aprašyta nagrinėjant mokyklų konsultavimo praktiką.

Rajonų savivaldybės yra atsakingos tik už specialiųjų pradinį ir vidurinių, sporto mokyklų steigimą ir valdymą. Vietos savivaldai deleguojamas pradinį ir vidurinių mokyklų administravimas, išskyrus pedagoginę priežiūrą.

Mokyklos direktorius yra atsakingas už mokyklos veiklą, jis konsultuodamasis su švietimo administravimo institucijomis, skiria savo pavaduotojus, o konsultuodamasis su mokyklos taryba, pedagogine taryba skiria kitus vadovaujančius asmenis mokykloje.

Mokytojų profesinės sąjungos taip pat daro didelę įtaką formuojant švietimo politiką – įstatymai įpareigoja Švietimo ministrą konsultotis su mokytojų profesinėmis sąjungomis, priimant naujus nutarimus. Lenkijos švietimo sistema išskiria savo socialinių partnerių aktyvumą. Teisinė sistema suteikia mokiniams ir jų tėvams palyginti dideles teises, dalyvaujant švietimo sistemos ir mokyklų valdyme, todėl socialiniai partneriai palaipsniui tampa neatsiejama švietimo vadybos dalimi. Moksleiviai ir jų tėvai, dalyvaudami mokyklos taryboje įgyja tas pačias teises kaip ir mokytojai, šių trijų grupių reprezentavimas yra lygiavertis mokyklos valdyme. Stebima mokinių ombucmenų steigimosi mokyklose tendencija, mokinių atstovai taip pat imami deleguoti ir į regionų švietimo administracijas¹¹⁷.

Regioninės administracijos funkcijos švietime. Savivaldybės, būdamos atsakingos už administracinę mokyklų priežiūrą, daug dėmesio privalo skirti socialiniams partneriams. Didžioji dalis mokyklų administravimo tenka ne savivaldybėms, o specialiai Švietimo ministerijos įsteigta regionų švietimo administracijai. Regiono švietimo administratorius – tai regioninio švietimo skyriaus vadovas, atsakingas už švietimą regione ir atskaitingas Švietimo ministerijai, yra skiriamas regiono administracijos vadovu. Regionų švietimo administratoriai atlieka šias pagrindines funkcijas:

¹¹⁷ The Education System in Poland. 2007/2008. Eurybase. The information Database on education systems in Europe. Prieiga internete: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/PL_EN.pdf>

- remdamasis dokumentais, teikia nuomonę apie mokyklą prieš atliekant mokyklos įvertinimą;
- tvirtina mokytojų mokymo programas ir mokymo biudžetus;
- atlieka mokyklų pedagoginę priežiūrą;
- priima sprendimus kaip bus įgyvendinama Švietimo ministerijos politika;
- bendradarbiauja su mokyklų tarybomis;
- teikia administracinius sprendimus dėl mokyklų steigimo ir valdymo.

Šalies Švietimo prioritetai, darantys įtaką mokyklų konsultavimui. Nuo 1989 m. prasidėjus politinei transformacijai šalyje, pradėta švietimo reforma. Iki 2012 m. numatyta ne tik baigti švietimo reformą, bet ir supaprastinti švietimo teisinę sistemą, taip ją modernizuojant ir didinant sistemos atvirumą. Švietimo sistemos reformos pabaigoje numatoma, kad bus pasiekti šie tikslai:

- išplėsta savivaldos autonomija, organizuojant švietimą ir įgyvendinant švietimo tikslus;
- padidinta mokyklos vadovo autonomija, organizuojant mokymo procesą ir samdant personalą;
- paankstintas privalomojo ugdymo amžius ir pradėta vaikus mokyti nuo 6 metų, pagal tai adaptavus naująją privalomojo švietimo programą;
- sukurtos geresnės sąlygos imigrantų vaikams.

Vykdamas švietimo reformą, vienas iš svarbiausių dokumentų yra nuolatinio mokymosi strategija iki 2010 m., numatanti įvairias veiklas, kuriomis siekiama mokymosi visą gyvenimą tikslų: didinti nuolatinio mokymo prieinamumą; kelti nuolatinio mokymo kokybę, bendradarbiavimo skatinimas, didinti investicijas į žmogiškąjį kapitalą; informacinių išteklių naudojimas konsultacinėje ir edukacinėje veikloje; didinti nuolatinio mokymosi reikalingumo suvokimą. E-Lenkija projekte numatytos tokios veiklos: Interneto įvedimas visoms šalies mokykloms, informacinių technologijų infrastruktūros mokykloje kūrimas, leidžiantis plačiau naudoti interneto galimybes pamokose; mokytojų nuotolinio mokymo medžiagos parengimas; mokymosi tinklalapių, skirtų mokytojų ir mokinių mokymuisi, rengimas.

Šie ir kiti projektai apjungia pedagoginę ir administracinę mokyklos priežiūrą ir paramą mokyklai, kurią atlieka regionų švietimo administracija ir savivaldybė. Akivaizdu, kad mokyklų konsultavimo struktūra, įgyvendinus šiuos projektus, pakis iškilus naujiems poreikiams.

Mokyklų konsultavimo procesas. Mokyklų pažanga ir mokytojų bei mokyklos vadovų darbas yra vertinami naudojant pedagoginę priežiūrą. Devintojo dešimtmečio pradžioje pedagoginė priežiūra

vyko konsultavimo principu, nuo 1990-ųjų buvo įvesta vidinio ir išorinio vertinimo praktika. Pedagoginė priežiūra yra taikoma visiems individams ir visoms veikloms, susijusioms su mokyklos efektyvumu.

Konsultacinė parama mokyklai vyksta kartu su priežiūros procesu. Lenkijoje aiškiai atskirta pedagoginė ir administracinė mokyklos priežiūra: pedagoginį vertinimą ir priežiūrą atlieka regiono inspektorius, tuo tarpu administracinę – vietos savivaldybės. Pedagoginė priežiūra Lenkijoje yra vykdoma trimis lygiais: švietimo ministras kuruoja regionų švietimo administratorius (1 lygmuo), regionų švietimo administratoriai kuruoja mokyklas (2 lygmuo), o mokyklos vadovas kuruoja savo mokyklos pedagoginę veiklą (3 lygmuo). Pedagoginė priežiūra apima tokias veiklas:

- ugdymo ir priežiūros vertinimas ir monitoringas;
- ugdymo ir priežiūros sąlygų bei ugdymo ir priežiūros efektyvumo vertinimas ir monitoringas;
- parama mokyklai ir mokytojams ugdymo ir priežiūros veiklose;
- pedagoginių, metodinių ir organizacinių inovacijų skatinimas.

Pedagoginė priežiūra atliekama, remiantis situacijos diagnoze ir įvertinimu. Ji vykdoma bendradarbiaujant pedagoginės priežiūros institucijoms, mokyklos vadovams ir mokytojams. Remiantis situacijos diagnoze ir įvertinimu, parama mokyklai yra teikiama vykdant tokias veiklas:

- nuolatinis mokymas ir diskusijos;
- informacijos apie esamas problemas, susijusias su ugdymo teisine sistema, sklaida į aukštesnį administravimo lygį;
- dalyvavimas sprendžiant problemas: į sprendimų priėmimą įtraukiami mokytojai ir mokyklos vadovai, pristatant jiems geros praktikos pavyzdžius, jie skatinami imtis savarankiškų, kūrybinių ir inovatyvių priemonių sprendžiant problemas mokykloje;
- praktinių sprendimų, susijusių su mokyklos uždaviniais, sklaida ir įgyvendinimas;
- bendradarbiavimo tarp mokyklų, švietimo institucijų, aukštųjų mokyklų, savivaldos centrų ir kitų suinteresuotų grupių skatinimas ir organizavimas.

Iki 2013 m. numatoma, kad bus sukurta vieninga pedagoginės priežiūros sistema, kurioje regionų švietimo administracija koordinuos visą pagalbą mokykloms, kurią jos gauna iš mokytojų kvalifikacijos kėlimo centrų, išorinės ir regioninės egzaminavimo komisijų, aukštųjų mokyklų, pedagoginių bibliotekų ir pedagoginių –psichologinių paramos centrų¹¹⁸.

¹¹⁸ The Education System in Poland. 2007/2008. Eurybase. The information Database on education systems in Europe. Prieiga internete: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/PL_EN.pdf>

Išorinę paramą mokykloms ir mokytojams daugiausiai teikia nacionalinis mokytojų klasifikacijos kėlimo centras ir švietimo konsultantai. Šiuo metu veikia 559 pedagoginės – psichologinės paramos centrai, kurių tikslas – padėti vaikams, jų tėvams ir mokytojams spręsti elgesio ir priklausomybės ligų problemas, o taip pat konsultuoti vaikus, pasirenkant tolesnę karjerą¹¹⁹.

3.3.3. PORTUGALIJA

Šalies švietimo sistemos administravimo principai ir regioninės administracijos vieta švietimo sistemoje. Portugalija yra skirstoma į 5 žemyninius ir 2 autonomiją turinčius regionus (Azorų ir Madeiros salos). Portugalijos švietimo sistema apima Portugalijos žemyninę dalį ir autonominius regionus, tačiau pažymima, kad ji turėtų būti lankstesnė ir diversifikuotesnė, kad galėtų būti taikoma ir tose šalyse, kur gyvena Portugalų bendruomenės. Valstybiniame švietimo administravime yra įgyvendinami švietimo demokratizacijos principai. Atitinkamai, Švietimo ministerijai iškelti tokie tikslai: pagerinti pagrindinio ir profesinio švietimo rezultatus, užtikrinti mokymo programų įvairovę, sustiprinti švietimo monitoringą, surenkant tikslesnę informaciją ir naudojant statistines sistemas, konsoliduoti pedagoginę autonomiją, pagerinti mokyklų ir mokyklų tinklų valdymą. Švietimo ministerijos administravimo erdvę sudaro centrinė administracija, institucijos, teikiančios paslaugas šalies centruose ir periferijose, konsultaciniai centrai, kiti struktūriniai vienetai, kaip pvz. pavyzdiniai mokyklų tinklai. Periferinėmis švietimo institucijomis yra įvardinami regioniniai švietimo direktoratai, kurių šalyje yra penki. Regioniniai švietimo direktoratai yra atskaitingi Švietimo ministerijai, jie teikia informaciją ir rekomendacijas švietimo sistemos vartotojams, koordinuoja savivaldybių švietimo veiklą ir teikia teisinę paramą.

Nuo 2003 m. vietos bendruomenei buvo deleguota didžioji mokyklų administravimo dalis. Įkurtos savivaldybių švietimo tarybos, kurias sudaro mokytojai, mokiniai, jų tėvai, savivaldybių atstovai, socialinių, ekonominių ir kultūrinių organizacijų atstovai. Tai koordinuojanti – patarianti institucija, jos tikslas – skatinti savivaldybėje švietimo politikos koordinavimą, atrasti sąsajas tarp švietimo institucijų ir jų socialinių partnerių, siūlyti naujus veiklos būdus švietimo kokybei gerinti. Vis tik savivaldybės turi tik labai ribotą įtaką mokykloms, nes aktyviai skatinama mokyklų savivalda.

Regioninės administracijos funkcijos švietime. Portugalijoje veikia penki regioniniai žemyniniai švietimo direktoratai, atliekantys periferines Švietimo ministerijos funkcijas. Direktoratai teikia informaciją švietimo sistemos vartotojams, koordinuoja mokyklų veiklą. Kiekviename direktorate

¹¹⁹ The System of education in Poland. (2008) Foundation for the Development of the education systems. LLP Programme. Warsaw. 64p.

veikia paramos mokykloms komanda, kurią sudaro mokytojai ir mokyklų vadovai. Generalinis švietimo inspektoratas taip pat veikia regioniniu principu: regioninių inspektorato delegacijų geografinė veiklos zona sutampa su regioninių švietimo direktoratų administruojama zona.

Savivaldybių įtaka Portugalijos švietimo sistemoje yra minimali, todėl šioje dalyje tikslinga yra nagrinėti pačių mokyklų savivaldos ypatumus iš kurių išryškėja pagrindiniai mokyklos pažangą lemiantys veiksniai.

Šalies Švietimo prioritetai, darantys įtaką mokyklų konsultavimui. Portugalijos švietimo sistema ilgą laiką buvo nepakankamai efektyvi – palyginti su Europos šalių vidurkiu, didelis neraštingumo lygis, didelis procentas vaikų, per anksti paliekančių mokyklas. Per palyginti trumpą laiką – 15 metų buvo pasiekti geri rezultatai, todėl visa Portugalijos švietimo sistema pasižymi lankstumu, imlumu ir kardinaliomis reformomis¹²⁰. Šiandieninės Portugalijos švietimo sistemos plėtojimo pagrindą sudaro Lisabonos strategija, kurioje numatoma informacinės ir žinių visuomenės plėtra, užtikrinanti socialinę sanglaudą, ekonominę ir technologinę modernizaciją, lygias galimybes ir valstybinio švietimo paslaugų kokybės gerinimą. Tarpe kitų užsibrėžtų strateginių tikslų, numatoma keisti švietimo sistemos plėtojimą ir organizavimą, atsižvelgiant į bendrai visuomenės ir konkrečiai mokinių ir jų tėvų interesus. Šio uždavinio įgyvendinimui keičiami mokytojų samdos ir skyrimo principai, mokymo tvarkaraščiai, švietimo paslaugų struktūra. Be to, numatoma diegti vertinimo ir atskaitomybės kultūrą švietime, kuri pasižymėtų pastoviu mokinių pažangos, mokymo programų, pedagogų, mokyklos techninio aprūpinimo efektyvumo ir lygiavertiškumo vertinimu.

Portugalijos švietimo sistema iš kitų šalių išsiskiria mokyklų klasterizavimu. Mokyklų klasteriai yra kuriami horizontaliais ryšiais (to paties lygmens mokymo institucijos), arba vertikaliais (skirtingo lygio, pradedant darželiu, pradine mokykla ir baigiant profesine mokykla). Tokie klasteriai suformuoja vieną organizacinį vienetą, turintį savo administraciją¹²¹. Mokyklų klasterių paskirtis – efektyviau išnaudoti turimus išteklius ir bendradarbiauti ugdymo srityje, keičiantis žiniomis ir patirtimi tarp mokyklų. Didžioji mokyklų dalis Portugalijoje priklauso klasteriams¹²². Mokyklą arba mokyklų klasterį valdo trys institucijos: mokyklos asamblėja, administracija ir pedagoginė taryba. Mokyklos asamblėja yra atsakinga už mokyklos veiklos prioritetų nustatymą, ją sudaro mokytojų, mokinių tėvų ir nepedagoginio personalo atstovai. Administracija atsakinga už mokyklų klasterio administravimą ir

¹²⁰ Improving the performance of the education system. (2006) OECD Economic Surveys: Portugal, 4. p. 69-92

¹²¹ The Education System in Portugal. 2007/2008. Eurybase. The information Database on education systems in Europe. Prieiga internete: < http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/PT_EN.pdf>

¹²² The Inspectorate of Education of Portugal. (2008) Prieiga internete: <http://www.sici-inspectorates.org/shared/data/pdf/portugal_profile_2008.pdf>

valdymą. Pedagoginė taryba turi patariamąjį balsą mokyklos administravime, ji teikia pasiūlymus dėl veiklos gerinimo, rengia pedagoginio ir nepedagoginio personalo mokymų planą¹²³.

Švietimo projektai, vidinės procedūros ir kasmetinės veiklos planas – tai dokumentai, pagal kuriuos yra administruojama kiekviena mokykla. Švietimo projektas apibrėžia mokyklos ar mokyklų klasterio orientaciją, jame atsispindi principai, vertybės, tikslai ir strategijos, kurias mokykla ar mokyklų klasteris siekia įgyvendinti. Šį projektą trejiems metams tvirtina mokyklos taryba. Atitinkamai, vidinės procedūros numato kaip vyks ugdymo procesas, kaip mokykla bus valdoma, kaip bus atliekamas ugdymo monitoringas ir kokia bus parama. Kasmetinės veiklos planas yra sudėtinė projekto dalis, kurioje detalizuojama planuojama mokyklos veikla. 2006 m. Švietimo ministerija pasirašė pilotinius 24 mokyklų ir mokyklų klasterių autonomijos kontraktus, 2007 m. – dar 100, o 2008 m. – daugiau nei 300, vėliau numatoma palaipsniui didinti kontraktų skaičių iki 1200. Šie kontraktai suteikia mokykloms didelę autonomiją ir lankstumą, tuo pačiu leidžia greičiau įgyvendinti užsibrėžtus švietimo tikslus¹²⁴. Vis tik, pažymima, kad Portugalijos mokykloms teisiškai yra suteikta plati savivalda, tačiau šios savivaldos raiška praktikoje nėra pakankama¹²⁵.

Mokyklų konsultavimo procesas. Mokyklų konsultavimo procesas nėra apibrėžtas, kadangi pačios mokyklos ir jų klasteriai turi didelę autonomiją ir yra pakankamai dideli švietimo sistemos subjektai, gebantys savarankiškai identifikuoti ir spręsti problemas. Išskirtinis dėmesys ir konsultavimas tenka tik nepakankamai gerai veikiančioms mokykloms, o tai susiję su inspektavimu.

Mokyklų įsivertinimas vyksta reguliariai, ne rečiau, kaip kartą per metus, tuo tarpu išorinis inspektavimas – kas keturi metai. Mokyklų įsivertinimo rezultatai yra traktuojami kaip labai svarbūs, o jais remiantis atliekamas išorinis vertinimas. 2005-2006 m., skatinant mokyklas daugiau investuoti į įsivertinimo procesą, Generalinis švietimo inspektoratas atliko įsivertinimų metaanalizę, išryškindamas gerąją mokyklų įsivertinimo praktiką. Atliekant išorinį vertinimą, apie 2 proc. mokyklų yra įvertinamos kaip neatitinkančios minimalių reikalavimų. Šioms mokykloms sudaromas plėtros planas, kuriame numatoma, kaip mokykloms spręsti susidariusias problemas, taip pat šios mokyklos gauna pagalbą iš Švietimo ministerijos regioninės tarnybos. Sėkmingai įvertintos mokyklos turi pačios sudaryti plėtros planą, kuriame numatytų sprendimus, nustatytoms silpnybėms pašalinti. Šis planas pateikiamas mokyklos asamblėjai ir Švietimo ministerijos regioninei tarnybai. Mokykla negali pasirašyti su ministerija autonomijos sutarties kol jos rezultatai netenkina minimalių reikalavimų.

¹²³ The Inspectorate of Education of Portugal. (2008) Prieiga internete: <http://www.sici-inspectorates.org/shared/data/pdf/portugal_profile_2008.pdf>

¹²⁴ The Education System in Portugal. 2007/2008. Eurybase. The information Database on education systems in Europe. Prieiga internete: <http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/PT_EN.pdf>

¹²⁵ Improving the performance of the education system. (2006). OECD Economic Surveys: Portugal, 4. p. 69-92

Inspektoratui nėra pavesta konsultavimo funkcija, tačiau remiantis inspektavimo rezultatais inspektoriai gali patarti atskirais klausimais arba teikti rekomendacijas Švietimo ministerijai. Pavyzdžiui, stebint nacionalinio egzaminavimo procesą, buvo nustatyta, kad mokykloms yra sudėtinga per trumpą laiką įgyvendinti numatytas procedūras, todėl ministerijai patarta pateikti egzaminavimo instrukcijas mokykloms kaip galima anksčiau¹²⁶.

3.3.4. SLOVAKIJA

Šalies Švietimo sistemos administravimo principai ir regioninės administracijos vieta švietimo sistemoje. Nuo 1990 m. pradėtas švietimo sistemos decentralizavimas tęsiamas ir toliau, funkcijos deleguojamos regionų ir rajonų savivaldybėms, kuriama pliuralistinė švietimo aplinka ir stiprinamas mokyklų savarankiškumas. Teisiškai išspėsta savivaldos institucijų padėtis švietime: švietimo skyriai buvo panaikinti, o vietoj jų įkurti regioniniai švietimo biurai, kurių atsakomybei pavesta ne tik bendrojo švietimo, bet ir jaunimo fizinio ugdymo ir jaunimo socialiniai reikalai. Šie biurai atlieka ir mokyklų inspektavimą. Teisės aktai suteikia mokykloms juridinį statusą ir autonomiją. Nuo 1996 m. stiprinama mokyklų patariamoji kompetencija. 2000 m. Švietimo ministerija paskelbė nutarimą dėl mokyklų tarybų, kurias turi sudaryti pedagogai, moksleivių tėvai ir savivaldybės atstovai. Vietos švietimo administratoriams tenka ypač sudėtinga profesinė užduotis – skatinti mokyklos savivaldą ir tuo pačiu užtikrinti valstybės lygmeniu nustatytą tinkamą mokymo apimtį, turinį ir kokybę, įsteigti visų lygių ir tipų mokymo institucijas, kurių reikia tinkamam pedagogų lygiui pasiekti.

Nuo 2002 m. mokyklų steigėjas yra savivaldybė, kuri perėmė iš Švietimo ministerijos valstybinio steigėjo funkciją. Tik išimtiniais atvejais regioninis švietimo biuras steigia ir naikina mokyklas. Taigi, savivaldybėms palikta mokyklų steigėjo funkcija: savivaldybė steigia ikimokyklinės įstaigas, vaikų klubus, sukuria sąlygas vykdyti privalomąjį švietimą mokyklose, vykdo mokyklų finansinių ir materialinių išteklių administravimą ir kontrolę. Savivaldybė derasi su mokyklos taryba ir mokyklos direktoriumi dėl mokyklos biudžeto, materialių ir techninių sąlygų skirtų ugdomajai veiklai, materialių ir socialinių sąlygų darbuotojams. Be to, savivaldybė teikia edukacinės veiklos atskaitas, pristato ekonominio valdymo ir investicijų rezultatus.¹²⁷

Regioninės administracijos funkcijos švietime. Mokyklų administravimą vykdo regioninis švietimo biuras, kuris finansuojamas iš Švietimo ministerijos biudžeto. Biuro administruojama geografinė teritorija sutampa su savivaldą turinčia teritorine zona (savivaldybe). Biuro pagrindinė

¹²⁶ The Inspectorate of Education of Portugal. 2008. Prieiga internete: <http://www.sici-inspectorates.org/shared/data/pdf/portugal_profile_2008.pdf>

¹²⁷ The Education System in Slovakia. 2007/2008. Eurybase. The information Database on education systems in Europe. Prieiga internete <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/SK_EN.pdf>

funkcija – sukurti regione švietimo tinklą, kuriame būtų pakankamai pagrindinių mokyklų, pagal poreikį – aukštesniųjų mokyklų ir praktinio mokymo centrų, jei sąlygos reikalauja – specialių darželių ir specialių mokyklų, profesinių mokyklų, specialiojo ugdymo įstaigų. Biuras steigia psichologinio-pedagoginio konsultavimo centrus ikimokyklinėse įstaigose, mokyklose ir specialaus ugdymo įstaigose.

Savivaldybės, kaip mokyklų steigėjai iš dalies dalyvauja mokyklų vertinimo procese. Savivaldybėms perleistos valstybinio mokyklų administravimo funkcijos apima ir mokyklų kontrolės funkcijas, išskyrus tas, kurios priskirtos Valstybiniam mokyklų inspektoratui. Be kita ko, savivaldybės nagrinėja moksleivių, jų tėvų ir globėjų skundus ir peticijas. Jei savivaldybė nėra pajėgi pati išspręsti problemas, ji gali kreiptis pagalbos į Valstybinį mokyklų inspektoratą. Tokia sistema iš principo *neleidžia vykti konsultaciniam procesui tarp savivaldybės ir mokyklos*.

Šalies Švietimo prioritetai, darantys įtaką mokyklų konsultavimui. 2003 m. prasidėjusi švietimo reforma yra siejama su valstybinio švietimo administravimo koncepcijos kaita ir mokyklų savivalda. Nuo 2004 pasikeitė mokyklų finansavimo tvarka – jos finansuojamos pagal mokinio krepšelio principą.

Slovakijos švietimo sistema yra grindžiama septyniais strateginiais principais: demokratizacija, pabrėžiančia piliečių konstitucinę teisę į švietimą, decentralizacija, įgalinančia smulkiausia administracinį lygmenį administruoti mokyklas, humanizmu, išreiškiančiu mokytojų ir mokinių pagarbius savitarpio santykius; alternatyvumu, leidžiančiu mokyklų steigėjams eksperimentuoti steigiant ir administruojant alternatyvias mokyklas ir mokymo programas; autonomiškumu, užtikrinančiu mokyklos ir kiekvieno mokytojo savarankiškumą; palyginamumu, įgalinančiu palyginti Slovakijos švietimo sistemą su kitomis pasaulio sistemomis ir jų pasiekimais; lankstumu, užtikrinančiu adaptavimąsi prie darbo rinkos poreikių.

Vyriausybės programoje numatyta pagalba gerinant mokyklų administravimą yra siejama su didesniais įgaliojimais vietos savivaldai. Pagrindiniu mokyklos administratoriumi turi išlikti mokyklos direktorius, tačiau finansų ir personalo formavimo funkcijos turi būti sugrąžintos į savivaldybės lygmenį. Remiantis viešojo administravimo koncepcija, planuojama parengti siūlymus mokyklos tarybų įkūrimui. Numatoma, kad mokyklų tarybų įkūrimas apjungs savivaldybės ir mokyklos kompetencijas mokyklos administravime.¹²⁸

¹²⁸ Horner W., Von Kopp B., Mitter W. 2007. The education systems in Europe. Springer, 879 p.

Šiuo metu Slovakijos švietimo sistemoje yra diskutuojama šiais klausimais: ar tikslinga plėsti savivaldybių švietimo veiklos sritį, ar savivaldybė turi išlikti mokyklos steigėjas ir administratorius?¹²⁹ Taigi, iš esmės kvestionuojama savivaldybės vieta švietimo sistemoje.

Mokyklų konsultavimo procesas. Regioninis švietimo biuras teikia metodinę pagalbą ir vykdo mokyklų konsultavimą. Tai yra viena iš pagrindinių šio biuro funkcijų. Prieš pradedant ją nagrinėti, trumpai apžvelgsime kitas.

Valstybiniame švietimo administravime veikiantiems regioniniams švietimo biurams be vadybinių funkcijų (sprendžia organizacines problemas, kylančias mokyklų ir savivaldybių lygmenyje), steigėjo funkcijų (steigia specialiąsias mokyklas, aprūpina mokyklas specialiąja įranga), profesinio konsultavimo funkcijų (mokymo ir ugdymo organizavimo klausimais, informatikos, specialiojo ugdymo, darbo saugos ir sveikatos apsaugos, darbo santykių klausimais), tenka kontrolės funkcija – jie kontroliuoja kaip savivaldybės aprūpina savo teritorijoje esančias mokyklas. Regioninį švietimo biurą sudaro penki padaliniai. Pirmasis padalinys yra administracinis, jo atsakomybės sritis apima tokias veiklas: teikia standartizuotą statistinę informaciją apie regiono mokyklas, kontroliuoja kaip valdomi mokykloms skiriami ištekliai, kontroliuoja kaip savivaldybėje vykdomas pedagogų profesinis ugdymas. Antrasis padalinys yra žmoniškųjų išteklių, kuriam priskirta: teikti metodinę pagalbą mokyklos steigėjui ir mokyklai darbuotojų samdos klausimais; vykdyti pedagoginio personalo atitikimo kvalifikaciniais reikalavimams stebėseną ir vertinimą. Trečiasis – ekonomikos padalinys atsižvelgdamas į realius poreikius ir realius išteklius, rengia mokyklų steigėjams reikalavimus pagal kuriuos mokyklos steigėjai turi aprūpinti administruojamas mokyklas; mokyklų steigėjams rengia reikalavimus pagal kuriuos turi būti administruojamos einamosios ir kapitalinės išlaidos, nenumatytos išlaidos ir projektų lėšos.

Ketvirtasis metodinių ir profesinių veiklų padalinys atlieka šias funkcijas: mokyklų steigėjams ir mokyklų vadovams teikia organizacines gaires; koordinuoja ir vadovauja ugdymo proceso profesinei veiklai mokyklose, koordinuoja savivaldybių ir savivaldos regionų teikiamą pagalbą mokykloms; kontroliuoja kaip laikomasi švietimo teisinės sistemos reikalavimų, stebi kaip administruojamame švietimo tinkle vykdomos mokymų programos atitinka darbo rinkos poreikius; kontroliuoja kaip vykdomas mokyklos valdymas ir teikia siūlymus dėl jo gerinimo mokyklos vadovams; atlieka mokyklų tinklaveikos monitoringą; teikia metodines rekomendacijas kaip panaudoti alternatyvius ugdymo metodus, kaip keisti ugdymo turinį ir formą; konsultuoja mokyklų steigėjus ir mokyklas klausimais, susijusiais su ugdymo organizavimu, maitinimo organizavimu, darbu su jaunimu, fiziniu jaunimo

¹²⁹ National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms. Slovakia. 2009. Eurydice. <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_SK_EN.pdf>

ugdymu, rengia vaikų ir jaunimo valstybinės priežiūros koncepcijas regione, rengia reikiamus dokumentus, perkeliančius nacionalinius švietimo ir vaikų bei jaunimo socialinės apsaugos uždavinius į regioninį lygmenį; užtikrina nacionalinių projektų, susijusių su vaikų ir jaunimo sveikata, ekologinio sąmoningumo ugdymu ir pan. įgyvendinimą regione.

Tuomet, kai mokyklai nepakanka regioninio švietimo biuro konsultavimo, ji gali kreiptis į kitas institucijas. Siekiant užtikrinti profesinį – metodinį konsultavimą, Švietimo ministerija įsteigė tiesiogiai pavaldžias institucijas tokias kaip, Nacionalinis švietimo institutas ir Nacionalinis profesinio ugdymo institutas. Ministerija yra įkūrusi ir metodinius- pedagoginius centrus profesiniam ir metodiniam mokyklos valdymo mokymui, kvalifikaciniam pedagoginio ir nepedagoginio mokyklos personalo tobulinimui. Tiesiogiai ministerija finansuoja mokyklų kompiuterių centrus taip užtikrindama tinkamą informacinių ir telekomunikacinių technologijų naudojimą ugdymo procese. Centrinės švietimo institucijos teikia pagalbą mokykloms ugdymo veikloje ir pačios mokyklos kokybinėje plėtroje, ypač atnaujinant ugdymo turinį, keliant personalo kompetenciją ir gerinant materialines- technines sąlygas mokykloje.¹³⁰

3.3.5. MOKYKLŲ KONSULTAVIMO, KURĮ ATLIEKA REGIONO ŠVIETIMO PADALINIŲ SPECIALISTAI, PRAKTIKOS APIBENDRINIMAS

Apibendrinant, galima teigti, kad šalių, kuriose mokyklų konsultavimą atlieka regiono švietimo padalinių specialistai, praktika yra gana įvairi. Išanalizuotų šalių grupė, kurioje mokyklų konsultavimą atlieka regiono švietimo padalinių specialistai yra pateikta 5 lentelėje.

5 lentelė. Mokyklų konsultavimo struktūra kai konsultavimą atlieka regiono švietimo padalinių specialistai

Šalis	Švietimo sistemos prioritetai	Mokyklų priežiūra	Mokyklų konsultavimo struktūra		
			Centrinis lygmuo	Regioninis lygmuo	Vietos (savivaldybės) lygmuo
Graikija	Skatinama regioninė švietimo administravimo decentralizacija, stiprinamas	Regioniniai švietimo direktoratai, Mokslo ir pedagoginių rekomendacijų departamentai, Regioniniai švietimo planavimo paramos centrai		Regioniniam direktoratui pavaldūs mokyklų patarėjai teikia mokslines pedagogines rekomendacijas ir paramą mokytojams	

¹³⁰ The Education System in Slovakia. 2007/2008. Eurybase. The information Database on education systems in Europe. Prieiga internete <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/SK_EN.pdf>

Lenkija	Švietimo sistemos teisinės bazės supaprastinamas, mokymasis visą gyvenimą	Pedagoginę priežiūrą vykdo regiono švietimo administracijos		Regiono švietimo administracija teikia pedagoginę paramą	Savivaldybės kuruoja mokyklų ūkio administravimo klausimus
Portugalija	Informacinės ir žinių visuomenės plėtra; mokyklų klasterizavimas suteikiant klasteriams plačią autonomiją	Tik inspektavimas	Centralizuotai konsultuojamos tik nepakankamai gerai veikiančioms mokykloms.	Regioniniai švietimo direktoratai teikia teisinės konsultacijas savivaldybėms ir mokykloms	Savivaldybių švietimo tarybos yra koordinuojanti-patarianti institucija
Slovakija	Decentralizacija, humanizmas, alternatyvumas, autonomiškumas, palyginamumas, lankstumas	Regioninis švietimo biuras teikia pagalbą ir inspektuoja. Mokyklų kontrolę vykdo savivaldybės, o inspektavimą – Valstybinis mokyklų inspektoratas	Iš dalies veikia centralizuotas profesinis – metodinis mokyklų konsultavimas	Metodologinė pagalba ir mokyklų konsultavimas	Mokyklos ūkio valdymo klausimai

3.4. MOKYKLŲ KONSULTAVIMO, KURĮ ATLIEKA SAVIVALDYBIŲ ŠVIETIMO PADALINIŲ SPECIALISTAI, PRAKTIKA EUROPOS SĄJUNGOS ŠALYSE IR NORVEGIJOJE

3.4.1. ČEKIJA

Švietimo sistemos administravimo principai ir regioninės administracijos vieta švietimo sistemoje. Švietimo decentralizacija Čekijoje buvo įgyvendinta per dvejus metus (2001-2003), tačiau Švietimo, jaunimo ir sporto ministerija išlaikė atsakomybę už bendrą švietimo politiką, tuo tarpu už mokyklos steigimą ir administravimą atsakomybę perduota regionams ir savivaldybėms. Ministerija taip pat išlaikė atsakomybę už finansavimą, t.y. tiesioginius švietimo kaštus, kurie paskirstomi regionams. Regionai, savo ruožtu, pageidauja didesnės atsakomybės už švietimo finansų valdymą ir siekia pakeisti įstatymą, susijusį su biudžetinėmis įplaukomis. Šalyje veikia Švietimo ir psichologinio konsultavimo institutas (*čekišk. Institut pedagogicko-psychologického poradenství*), kuris teikia pagalbą politikos formulavimui, švietimui, koordinavimui, metodologijai ir konsultavimui švietimo valdymo srityje.

Įstatymo teise savivaldybė yra mokyklos steigėjas. Ji yra įpareigota sudaryti sąlygas privalomam švietimui. Regionams taip pat suteikta teisė steigti ir valdyti švietimo institucijas. Švietimo kokybės užtikrinimo klausimai perkeliama į regionų ar savivaldybių lygį, tačiau kol kas švietimo kokybės vertinimo būdai nėra numatyti.

Regioninės administracijos funkcijos švietime. Regionų administracijos yra atsakingos už švietimą administruojamoje teritorijoje; kas ketveri metai jos formuluoja ilgalaikius švietimo politikos tikslus regione atsižvelgdamos į nacionaliniu lygiu priimtus sprendimus. Regionai yra aukštesniojo ir profesinio mokymo organizatoriai.

Savivaldybės yra atsakingos už privalomąjį švietimą; jos yra pagrindinių mokyklų steigėjai ir administratoriai. Tuo pačiu, mokyklų vadovams deleguojama didelė atsakomybė: jie visiškai atsakingi už ugdymo kokybę, mokyklos finansų valdymą, mokytojų samdą ir santykius su bendruomene. Savivaldybė privalo įsteigti mokyklų tarybas, kurias sudaro tėvai, mokiniai, mokyklos personalas ir bendruomenės atstovai¹³¹.

Švietimo prioritetai, darantys įtaką mokyklų konsultavimui. Čekijos švietimo sistemos tikslai – užtikrinti lygias galimybes švietime, reformos, susijusios su mokymo plano rengimu, kokybės užtikrinimo sistema, mokyklų vertinimo ir įsivertinimo metodų parengimu, profesionalumo kėlimu ir švietimo darbuotojų darbo sąlygų gerinimu. Tuo pačiu yra siekiama pertvarkyti mokyklų tinklą, kadangi kintant demografinėi situacijai, dalis mokyklų lieka apytuštės. Dalis privalomąjį švietimą teikiančių savivaldybių yra mažos, o mokyklų išlaikymo našta tokioms savivaldybėms yra pernelyg didelė.

Čekijoje tęsiama ugdymo programų reforma. Ji remiasi dar 2004 m. patvirtintais Mokymo programų principais, kurie apibrėžia švietimo sistemą centriniame administravimo lygmenyje ir nustato mokymo tikslus, pagrindines kompetencijas ir ugdymo turinį, būtiną apsibrėžtai kokybei pasiekti. Remiantis mokymo programų principais, mokyklos rengia individualius mokyklos ugdymo planus su detaliais įgyvendinimo terminais. Diegiama sistema buvo nuosekliai patikrinta pilotiniu tyrimu, todėl tikimasi, kad ji bus sėkminga. Vis tik pažymima ir tai, kad savivaldybėse sistema nėra diegiama vienuodu tempu, todėl savivaldybių švietimo specialistų vaidmuo išlieka labai didelis¹³².

Mokyklų konsultavimo procesas. Čekijoje įdiegtas kasmetinis pokalbis tarp savivaldybės švietimo specialistų ir mokyklos vadovų, kuris sudaro pagrindą vykti konstruktyviai konsultacijai. Savivaldybės su mokyklų vadovais aptaria tolimesnės plėtros, biudžeto ir materialinių sąlygų, kurios būtinos veiklai, koncepcijas, socialines darbuotojų sąlygas ir reikalavimus. Tokių kasmetinių susitikimų metu svarstomas išlaidų, susijusių su mokyklos tobulinimu atsiperkamumo klausimas, taip pat aptariamos mokyklų veiklos ataskaitos. Savivaldybė priima sprendimus dėl reikiamų priemonių,

¹³¹ National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms. Czech Republic, (2009). Eurydice. Prieiga internete:

<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_CZ_EN.pdf>

¹³² Ten pat.

remdamasi mokyklų inspektavimo rezultatai¹³³. Mokyklos vadovas ir regioninė administracija imasi priemonių, vadovaudamiesi mokyklos inspektavimo ir apklausos rezultatais.

Jei kyla ugdymo problemų, mokytojas gali kreiptis patarimo į metodinio kabineto ekspertą. Tokias specialistų grupes sudaro kiekvieno dėstomo dalyko ekspertai, priklausantys regionui. Nuo 1990 m. šio komandinio darbo forma yra laikoma savanoriška, o jos nereguliuoja įstatymai. Jei kyla ypač sudėtingos ugdymo problemos, mokytojas ar mokykla gali kreiptis į mokyklų inspektorato ekspertus.

Plačiau nagrinėjant paramos mokyklai sistemą galima išskirti keturis šios paramos etapus¹³⁴:

1. Informacinė sistema, kurią kuria ir administruoja Švietimo informacijos institutas (*čekišk. Ústav pro informace ve vzdělávání*) teikia kasmetines ataskaitas apie bendrą situaciją Čekijos švietimo sistemoje.
2. Mokytojų kvalifikacijos kėlimas, kuris vyksta pagal Švietimo ministerijos numatytus prioritetus ir išskeltus tikslus. Pažymima, kad centralizuota mokytojų kvalifikacijos kėlimo sistema Čekijoje nėra efektyvi, kadangi tik pastaraisiais metais pradėta reformuoti. Tuo pačiu mokytojams yra galimybė kelti savo kvalifikaciją naudojantis privataus verslo pasiūlymais.
3. Psichologinę konsultavimą švietime teikia tiek valstybiniai, tiek ir privatūs konsultaciniai centrai. Jie taikia paslaugas tėvams, vaikams ir mokytojams, ypač susiduriant su probleminiu elgesio apraiškomis.
4. Moksliniai tyrimai, jei jie naudojami priimant švietimo sistemos administravimo sprendimus daro didelę teigiamą įtaką švietimui šalyje. To negalima pasakyti apie Čekijos atvejį. Iš vienos pusės, švietimo tyrimų bazė yra išplėtotą, tyrėjai daugiausia dėmesio skiria aktualiems klausimams, kaip psichologinė aplinka pamokų metu, mokinių ir mokytojų kompetencijos, vadovėlių analizė ir pan., tačiau tyrimų duomenys dažniausiai nėra naudojami kuriant naujus mokymo planus, sudarant vadovėlius ir t.t.

3.4.2. DANIJĄ

Švietimo sistemos administravimo principai ir regioninės administracijos vieta švietimo sistemoje. Danijos karalystė yra skirstoma į penkis regionus, veikia 98 savivaldybės. Savivaldybės yra atsakingos už pradinės mokyklas, taip pat specialaus lavinimo ir suaugusiųjų specialaus lavinimo mokyklas, formuoja mokyklos biudžetą. Paskutiniaisiais metais visapusiškos reformos palietė visą

¹³³ Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in the Czech Republic. 2007/2008. European Commission. Prieiga internete:

<http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/CZ_EN.pdf>.

¹³⁴ Hörner, W.; Döbert, H.; Kopp, B. von; Mitter, W. (2007) The education system of Europe. Springer, 879 p.

švietimo sistemą. Pagrindinis vardiklis – tai mokymo dalykų modernizavimas, mažų institucijų jungimas, siekiant užtikrinti kokybę, efektyvesnę finansinę kontrolę. Bendri švietimo tikslai ir reikalavimai nustatomi centriniu lygiu, jų įgyvendinimas paliktas vietos valdžios atstovams, o mokyklų valdymas toliau tobulinamas. Šios švietimo sistemos reformos esmė ta, kad inovacijos ir kokybė yra geriausiai kuriami per institucinių kompetencijų ir atsakomybės decentralizaciją, sukuriant minimalią jų tarpusavio konkurenciją. Danijoje neveikia švietimo inspektoratas, apimantis visas mokyklas.

Regioninės administracijos funkcijos švietime. Savivaldybė (dan. *Kommunalbestyrelse*) yra atsakinga už pradinio ir žemesnio vidurinio ugdymo mokyklas (danišk. *Folkeskole*). Danijoje yra 275 savivaldybės, kurios atsakingos už švietimo tikslų įgyvendinimą administruojamoje teritorijoje ir už mokyklų aprūpinimą. Savivaldybės taip pat rengia *Folkeskole* tobulinimo planus.¹³⁵ Kartą metuose savivaldybės privalo parengti ataskaitą, kurioje atspindėtų švietimo situacija savivaldybėje, mokyklų edukacinis lygis ir tai, kaip situacija pasikeitė lyginant su praėjusiu atsiskaitomuoju laikotarpiu¹³⁶. Stiprinant savivaldybių įtaką, švietimo kokybės priežiūra yra deleguojama į savivaldos lygį: savivaldybės švietimo specialistai kartu su mokyklomis atlieka įsivertinimą ir nusistato tolesnės kokybinės plėtros prioritetus ir tikslus. Šiam procesui inspiruoti ir vykti, centrinė administracija nustatė tikslus ir uždavinius bei pateikė išsamias rekomendacijas. Privačių mokyklų ir savivaldybių bendradarbiavimas nėra tiek išplėtotas, kadangi pagrindinai šių mokyklų „inspektoriai“ yra mokinių tėvai.¹³⁷

Šalies švietimo prioritetai, darantys įtaką mokyklų konsultavimui. Pradinio ir žemesnio vidurinio ugdymo (danišk. *Folkeskole*) koncepcija yra laikoma esmine: viena bendruomenės mokykla visiems vaikams, nepaisant jų religijos, intelekto ar išsilavinimo ir problemų.

Mokyklų konsultavimo procesas. Daniją tik iš dalies galima priskirti šalių grupei, kur konsultacijas mokyklai teikia savivaldybės švietimo specialistai. Savivaldybės funkcijos, į kurias, kaip jau minėta, įeina mokyklų įsivertinimo ir plėtros planų parengimas, apima konsultavimo funkciją. Vis tik, dalykinės konsultacijos teikia vienas iš ministerijos padalinių.

Švietimo ministerija siūlo konsultacijas įvairiais klausimais, kurie susiję su mokomųjų dalykų dėstymu. Tai siūloma visoms mokykloms: tiek savivaldybių, tiek privačioms.

Šalyje egzistuoja stipri pačių mokyklų įsivertinimo ir kokybės kėlimo tradicija. Šios tradicijos rezultatas yra Švietimo ministerijos priemonės ir informacijos publikavimas, kuri lemia savanorišką

¹³⁵ Hörner, W.; Döbert, H.; Kopp, B. von; Mitter, W. (2007) The education system of Europe. Springer, 879 p.

¹³⁶ National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms. Denmark, 2009. Eurydice. Prieiga internete: <http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/047DN/047_DK_EN.pdf>

¹³⁷ The Inspectorate of Education of Denmark. (2009). Prieiga internete: <http://www.sici-inspectorates.org/shared/data/pdf/denmark_4_june_2009.pdf>

informacijos sklaidą, atvirą diskusiją švietimo sistemos modernizavimo klausimais ir mokyklų tarpusavio palaikymą. Savivaldybės švietimo sistemos rėmuose viešajai *Folkeskole* yra siūlomos konsultacijos ir įvairiapusė parama¹³⁸.

Švietimo ministerijoje dirba patarėjai, kurie teikia profesines konsultacijas kolegoms *Folkeskole*. Visi patarėjai yra papildomai apmokyti kvalifikuoti mokytojai dažnai su ilgalaike pedagogine patirtimi. Patarėjai specialiais mokymo dalykų klausimais dažnai samdomi ne pilnu etatu maksimaliu penkerių metų laikotarpiui. Tokia sistema buvo inicijuota, siekiant užtikrinti, kad patarėjai išlaikytų artimus kontaktus su mokymo aplinka. Šie patarėjai nėra kontrolės komandų *Skolestyrelsen* (Ministerijos dalis) sistemos dalis.

Skolestyrelsen pataria mokykloms, savivaldybėms, mokytojams ir tėvams vertinimo metodų klausimais. Kontroliuojančios komandos pataria savivaldybėms kokybiško ugdymo administravimo klausimais. Siekiant gerinti mokymo kokybę, kiekvieną mėnesį *Skolestyrelsen* skelbia „gero pavyzdžio mokyklą“. Reikia pažymėti, kad *Skolestyrelsen* konsultacinė veikla yra griežtai reglamentuojama, pvz., jei inspektuojanti komanda pasiūlo savo konsultacijas ar patarimus, vietoj to, kad interpretuotų įstatymus, tai laikoma mokyklų laisvės suvaržymu.

1999 m. buvo įkurtas Danijos vertinimo institutas, kuris veikia vadovaujant Švietimo ministerijai. Institutas rengia mokymo ir ugdymo kokybės vertinimo metodus, sistemina situacijos vertinimus, pataria ir bendradarbiauja su centrine administracija ir švietimo institucijomis bei veikia, kaip švietimo vertinimo nacionalinės ir tarptautinės patirties skleidėjas¹³⁹.

Savivaldybės lygiu parama mokykloms vyksta kiek kitu aspektu, kurį geriausia atspindi *Skoletjenesten* atvejis. Kopenhagos regione veikia edukacinis centras *Skoletjenesten*. Tai organizacija, apimanti savivaldybių ir regionų bendradarbiavimą, muziejus ir kitas kultūros institucijas. Tai pedagoginių paslaugų institucija, kuri rengia planus ir vadovauja mokymui mokyklose. Bendradarbiavimas tarp *Skoletjenesten* ir muziejų yra formalizuotas, susitarimai sudaromi ir atnaujinami kas trys metai, o taip pat sudaromas veiksmų planas, kuris apima tiek tikslus, tiek finansus.

3.4.3.. DIDŽIOJI BRITANIJA

Šalies dydis ir tradicijos, neabejotinai, turi įtakos susiklosčiusiai konsultavimo praktikai. Didžioji Britanija skirstoma į keturias provincijas: Angliją, Škotiją, Velsą ir Šiaurės Airiją, kuriuose mokyklų konsultavimo praktika yra skirtinga. Savo ruožtu, Anglija skirstoma į 9 regionus, o kiekvienas

¹³⁸ Ten pat

¹³⁹ Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Denmark. 2007/2008. European Commission. Prieiga internete: http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/DK_EN.pdf.

regionas skirstomas į grafystes. Škotija yra suskirstyta į 32 grafystes, Velsas – į 22 teritorijas, o Šiaurės Airija – į 24 savivaldybes, 2 miestus ir 6 provincijas.

Didžiosios Britanijos švietimo sistema yra decentralizuota, todėl savivaldybių švietimo padalinių Regioninės administracijos funkcijos švietime, specialistų konsultacinės veiklos intensyvumas priklauso nuo provincijoje vykdomos švietimo politikos ir praktikos. Konsultacinė veikla plačiausiai išplėtotą Anglijoje ir Škotijoje, todėl toliau bus analizuojami šių provincijų atvejai.

3.4.3.1. ANGLIJA

Švietimo sistemos administravimo principai ir regioninės administracijos vieta švietimo sistemoje. Pagrindinis vietos švietimo administracijos (*angl. Local Education Authority*) tikslas – siekti aukštų ugdymo standartų. Siekiant šio tikslo, vietos švietimo administracija padeda mokyklų saviugdai, vykdydama visų regione administruojamų mokyklų monitoringą ir skleisdama tarp jų gerą patirtį. Vietos švietimo administracijos parama ir išteklių paskirstomi mokykloms, atsižvelgiant į jų monitoringo rezultatus. Vietos švietimo administracijos yra atskaitingos savo rinkėjams ir valstybės sekretoriui. Jos turi užtikrinti, kad pagrindinės funkcijos bus atliekamos, remiantis vadinamuoju pridėtinės vertės principu, tačiau pačios neprivalo teikti visų paslaugų mokykloms. Vietos švietimo administracija gali pasirinkti šiam darbui partnerius arba atskiras funkcijas pirkti iš šalies. Skirtingai, nei daugelyje kitų Europos Sąjungos šalių, vietos švietimo savivaldos rezultatai vertinami remiantis mokyklų rezultatais, OFSTED ir audito komisijos išvadomis.

Regioninės administracijos funkcijos švietime. Vietos švietimo administracija jau daugiau nei šimtmetį atlieka ne tik mokyklų monitoringą ir ugdymo kokybės vertinimą, bet ir mokyklų patarėjo funkciją. Šią dvilypę funkciją Winkley įvardina kaip “diplomatas ir detektyvas”¹⁴⁰. Vietos savivaldos administracijos aktyviai dirba su mokyklomis, tačiau švietimo politika tapo labiau centralizuota ir tuo pačiu skatinanti daugiau funkcijų deleguoti pačioms mokykloms, todėl vietos švietimo administracijai tenka laviruoti tarp šių dviejų polių. Būdamos gerai informuotos apie realią situaciją mokyklose ir apie nacionaliniu lygiu keliamus reikalavimus mokykloms, vietos švietimo administracijos buvo ir lieka pagrindine institucija, teikiančia mokymų paslaugas mokykloms ugdymo procese, konsultuojančia mokyklas modernizuojant mokymo planus ir taikant naujus mokymo metodus. Nuo 1970 m. centrinė valdžia skatina vietos švietimo administracijas daugiau dėmesio skirti monitoringui. Išsamaus tyrimo,

¹⁴⁰ Winkley D.R. (1985) The school's view of parents in Parents, Teachers and Schools. London, Royce.

skirto švietimo projektams, vykdytiems per savivaldos institucijas, įvertinti, rekomendacijose be kita ko teigiama, kad reikalingas betarpiškesnis mokyklos pasiekimų monitoringas¹⁴¹.

Vietos švietimo administracija turi ne tik identifikuoti savo mokyklose gerąją praktiką ir ją skleisti, bet ir informuoti mokyklas, kurių rezultatai nėra pakankami. Mokinių labui, vietos švietimo administracija turi imtis veiksmų nepakankamai gerai veikiančioje mokykloje ankstyvojoje problemos stadijoje. Kiekviena vietos švietimo administracija turi turėti aiškius strateginius planus, kuriuose atspindėtų kaip ji planuoja identifikuoti ir klasifikuoti mokyklų problemas ir kokio lygio pagalbą teikti kiekvienu atveju.

Šalies švietimo prioritetai, darantys įtaką mokyklų konsultavimui. Anglijos švietimo prioritetai sutelkti į ugdymo kokybės didinimą, todėl kiekvienas švietimo sistemos subjektas yra skatinamas išskirti ir siekti kokybę didinančių tikslų.

Mokyklų konsultavimo procesas. Vietos švietimo administracijos teikiamos konsultacinės paslaugos turi didelę įtaką įgyvendinant nacionalines švietimo strategijas ir programas. Tiksliniai mokymai, susiję su nacionalinių strategijų įgyvendinimu, yra nukreipti tiesiai į mokyklas, tačiau vietos švietimo administracija, vykdydama mokyklų monitoringą ir vizitavimus, turi joms teikti konsultacines paslaugas.

Vietos švietimo administracijos parama nepakankamai efektyviai veikiančioms mokykloms visų pirma teikiama skatinant mokyklą spręsti problemas savo jėgomis ir neperima mokyklos atsakomybės. Taip siekiama, kad mokyklose atsirastų kompetentinga komanda, susidedanti iš mokyklos vadovo ir vyriausiojo vadybininko, kuri vykdytų gerai parengtą realų veiklos planą. Dažniausiai, vietos švietimo administracija pateikia mokyklos vadovybei savo nuogąstavimus, pareikalauja jų problemos interpretacijos, pasiūlo savo patarimus ir pagalbą ir paragina imtis iniciatyvos taisant susidariusią padėtį.

Tuomet, kai šis problemų sprendimo metodas netinka, vietos švietimo administracijos turi turėti aiškų intervencinių veiksmų planą, kuriame, kaip krašutinė priemonė, numatyta pasinaudoti savo formalia valdžia ir perimti iš mokyklos vadovybės sprendimų priėmimo galią.

Kadangi mokyklos saviugda yra geriausias ir tiesiausias kelias į aukštą ugdymo lygį klasėje, vietos švietimo administracija turi *stebėti visų savo mokyklų pažangą*, kad galėtų teikti paramą ir skatinti jas tobulėti. Mokyklų tobulinimo pareigūnas (angl. *School Improvement Officer*), padėdamas vietos švietimo administracijai vykdyti mokyklos monitoringą, gali naudotis įvairia plačiai jam prieinama informacija,. Ši informacija apima duomenis iš OFSTED inspektavimo, duomenis apie

141 Alexander K.L., Entwistle D.R., Horsey C.S. (1997) From first grade forward: Early foundations of high school dropout . Sociology of Education, Vol.70. p.87-107.

pamokų lankomumą ir atskirtį, mokyklos savianalizę, tėvų skundus vietos švietimo administracijai, mokyklų vadovų susitikimų protokolus, ugdymo psichologo ataskaitas, socialinių pedagogų duomenis ir kt. Visa ši informacija leidžia vietos švietimo administracijai susidaryti išsamų situacijos paveikslą apie kiekvieną mokyklą ir progresą, kurį daro mokykla. Vietos švietimo administracijai, besinaudojančiai bendrąja tvarka kaupiama informacija, dažniausiai neprireikia vizituoti mokyklų, kad gautų papildomos informacijos.

Kaip jau buvo minėta, vietos švietimo administracijos veikla sėkmingai veikiančiose mokyklose yra pakankamai ribota, išskyrus tuos atvejus, kai mokykla pati prašo pagalbos. Pavyzdžiui, vietos švietimo administracija gali *tarpininkauti mokyklai gaunant papildomą paramą iš įvairių šaltinių*. Mokyklos, savo ruožtu turi būti kiek įmanoma aktyvios dirbdamos su vietos švietimo administracija ir dalindamosi gerąja praktika.

Kai kada mokykloms ir vietos švietimo administracijoms prireikia papildomų konsultacijų, kurių jos gali gauti iš kitų vietos švietimo administracijų arba privataus sektoriaus. Vietos švietimo administracijos siekia pradėti konsultacinį procesą kai mokykla yra ankstyvojoje problemų stadijoje ir skatinta mokyklas savo pajėgumais spręsti sudarančias problemas. Jos taip pat siekia įvertinti reikiamos pagalbos mastą ir minimizuoti savo iniciatyvų biurokratizmą¹⁴².

3.4.3.2. ŠKOTIJA

Švietimo sistemos administravimo principai. Švietimo efektyvumo valdymas Škotijos švietime yra siejamas su viešojo sektoriaus reformomis 1980-ais ir 1990-ais metais, kai viešajame sektoriuje buvo įdiegti laisvosios rinkos principai. Tėvų pasirinkimas, nacionalinis testavimas, mokyklų reitingavimas, mokyklos orientavimasis į tikslą turėjo tapti naujosios švietimo sistemos pagrindu. Tuo pačiu galia, atsakomybė ir biudžetas, kuriuo disponavo vietos švietimo administracijos buvo deleguoti mokykloms, taip išplečiant ir formalizuojant jų atskaitomybę.

Švietimo prioritetai, darantys įtaką mokyklų konsultavimui. Veiklos efektyvumo valdymas, naudojant kokybinius mokyklų veiklos rezultatus, palaipsniui tampa pagrindiniu Škotijos švietimo bruožu. 2000 m., įsigaliojus Škotijos mokyklų standartui (angl. Standards in Scotland's Schools), buvo suformuotas naujas švietimo kontekstas, besiremiantis penkiais prioritetais: pasiekimais ir pažanga, ugdymo sandara, įtraukimu ir lygybe, vertybėmis ir pilietiškumu; mokymusi visą gyvenimą. Kiekvienas prioritetas – tai tikslas, kuriam sudaryta rezultatų matavimo sistema.

¹⁴² R45 – Code of practice on LEA – school relations. (2008) Department for children, schools and families. Prieiga internete: <www.fmsis.info/uploads/r45.pdf>

Lengviausiai yra išmatuojami pasiekimai. Todėl šiam prioritetui plėtoti greitai buvo sukurti duomenų gavimo ir monitoringo mechanizmai. Tokiu būdu pasiekimų rezultatams yra skiriama daug dėmesio, jie plačiai publikuojami, tuo tarpu kiti prioritetai natūraliai tapo mažiau svarbūs. Škotijos vyriausybė nustatė naują politinę kryptį „griežta ir sumani atsakomybė“. Griežtumas ir sumanumas iš esmės remiasi kokybinių duomenų analize ir tai formuoja naujus iššūkius vietos švietimo administracijai: jos tarnautojai turi gebėti analizuoti ir interpretuoti šio pobūdžio informaciją.

Regioninės administracijos funkcijos švietime. Iš vietos švietimo administracijos yra reikalaujama, kad jos užtikrintų mokyklų nuolatinį tobulėjimą. Vietos švietimo administracijos parama yra ypač svarbi mokyklos veikloje, dirbant su problemineis vaikais. Visos vietos švietimo administracijos turi turėti tinkamai parengtą komandą, darbui su probleminių vaikų elgesiu, o taip pat socialinio įtraukimo ir alternatyvaus mokymo plano sudarymo paramos personalą. Kiekviena vietos švietimo administracija užtikrina, kad visi mokytojai, įtraukiant ir klasės asistentus, mokymo konsultantus ir administratorius turi būti apmokyti darbui su pamokas praleidinėjančiais ir negatyviu elgesiu išsiskiriančiais vaikais¹⁴³.

Vietos švietimo administracija bendrai su savo mokyklomis numato, kokių tikslų bus siekiama ir kokiais indikatoriais bus matuojama pažanga. Be to, vietos švietimo administracija privalo parengti kasmetinę ataskaitą apie pažangą, siekiant nacionalinių tikslų.

Mokyklų konsultavimo procesas. Mokyklų konsultavimo procesas *remiasi statistinių duomenų analize*. Visos vietos švietimo administracijos pateikia statistinę informaciją mokykloms ir padeda joms šią informaciją analizuoti. Vis tik, šis procesas nėra vienodas visose vietos švietimo administracijose. Remiantis tyrimo rezultatais, vietos švietimo administracijos naudoja turimą informaciją šiais pagal prioritetą išvardintais tikslais: mokyklos pažangos monitoringui, konsultacijose tarp Kokybės gerinimo pareigūno (*angl. Quality Improvement Officer*) ir mokyklos, formuojant mokyklos ir vietos švietimo administracijos tikslus, identifikuojant ir sprendžiant problemas, koncentruojant iniciatyvas pažangai didinti, mokyklos savianalizėje, iniciatyvų vertinimui, sudarant mokyklos plėtros planą, mokinių pažangos stebėjimui, mokytojų įsivertinimui, tėvų informavimui¹⁴⁴.

Vietos švietimo administracija gauna didelės apimties informaciją apie savo administruojamas mokyklas iš vyriausybės ir jos agentūrų. Pavyzdžiui, Standartinės lentelės ir grafikai (*angl. Standard Tables and Charts - STACS*) – tai statistinės informacijos paketai apie kiekvienos vidurinės mokyklos mokinių egzaminų rezultatus, kurie publikuojami kasmet. Šiuose paketuose tarpusavyje ir su kitomis

¹⁴³ Reid K. (2009) The National Behaviour and Attendance Review (NBAR) in Wales: findings on exclusion set in context. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 1741-2692, 14(1): 3 – 17.

¹⁴⁴ Croxford L., Cowie M. (2005) Accounting for School Performance in Scottish Local Authorities. Prieiga internete: <<http://www.ces.ed.ac.uk/PDF%20Files/Brief037.pdf>>

mokyklomis lyginami kiekvienos mokyklos dalykų egzaminų rezultatai. Pateikiamų duomenų kiekis ir pobūdis reikalauja, kad mokyklos ir vietos švietimo administracijos darbuotojai gebėtų suprasti statistinę informaciją, tokią kaip, duomenų sklaida ar tiesinė regresija, iliustruojanti santykinę kiekvieno dalyko išmokimo pažangą per metus. Duomenų lentelių paskirtis – padėti mokyklai suprasti ar kryptingai ji siekia savos užsibrėžto tikslo, matuojamo pasiekimais. Kiekvienos mokyklos pasiekimai yra lyginami su dvidešimties panašių mokyklų pasiekimais (panašumui nustatyti naudojamas daugiakriterinis vertinimas, įtraukiant tokius rodiklius, kaip mokinių skaičius mokykloje, nemokamus pietus gaunančių vaikų skaičius ir t.t.). Toks palyginimas laidžia daryti išvadą, kad mokykla savo pasiekimais atsiliekanti nuo panašių mokyklų, daro nepakankamą pažangą.

Tokios informacijos analizė ir interpretacija reikalauja iš vietos švietimo administracijos darbuotojų specifinių gebėjimų. Daugiau nei pusėje vietos švietimo administracijų dirba statistikos specialistai. Tyrimu nustatyta, kad vietos švietimo administracijose, kuriose dirba ypač kvalifikuoti statistikos specialistai, informacijai analizuoti yra sudaryta savita sistema, o rezultatai interpretuojami taip, kad duotų pridėtinę vertę kuriant mokymo planus. Didelė dalis vietos švietimo administracijų samdo statistikos konsultantus, kurie ne tik analizuoja kiekybinius duomenis apie vidurines mokyklas, bet ir sukuria individualizuotą kiekvienos mokyklos pažangos vertinimo sistemą, įtraukiant kokybinius duomenis, gaunamus iš inspektavimo ir savianalizės.

3.4.4. ESTIJA

Švietimo sistemos administravimo principai ir regioninės administracijos vieta švietimo sistemoje. Estija yra suskirstyta į apskritis ir savivaldybes. Apskrities valdžia administruoja valstybines vidurines mokyklas ir gimnazijas, tuo tarpu ikipradinio mokymosi institucijų, pagrindinių mokyklų (*estišk. põhikool*) organizavimas ir išlaikymas yra vietos valdžios – savivaldybių funkcija. Nuo 2006 m. Švietimo ir mokslo ministerija įpareigojo ikipradinio ir bendrojo lavinimo institucijas bei profesines mokyklas vykdyti vidinį įvertinimą bei tokiu būdu pakeitė anksčiau egzistavusią sistemą su didele valstybės kontrole į decentralizuotą sistemą.

Regioninės administracijos funkcijos švietime. Savivaldybėms Estijoje yra deleguota didelė atsakomybės dalis, o šalies Konstitucija numato, kad „visus lokalius klausimus turi spręsti ir administruoti vietos valdžia, kuri veikia pagal įstatymus“.¹⁴⁵ Savivaldybės yra mokyklų steigėjai ir

¹⁴⁵ Mäeltsemees S. (2000) Local Government in Estonia. Decentralization: Experiments and Reforms. Prieiga internete: <http://lgi.osi.hu/publications/2000/25/Chapter_2.PDF>

valdytojai, jos skiria mokyklų vadovus. Mokyklos finansus valdo savivaldybės švietimo skyriaus finansų specialistai.

Šalies švietimo prioritetai, darantys įtaką mokyklų konsultavimui. Valstybinė švietimo taryba ir generaliniai inspektoriai, struktūrinių padalinių, organizuojančių švietimo reikalus administraciniuose vienetuose, inspektoriai ir inspektoriai – metodologai vykdo švietimo organizavimo ir mokyklos veiklos kontrolę *põhikool* ir aukštesniojo vidurinio lavinimosi mokyklose. Mokyklų inspektavimas vyksta pagal Švietimo ministerijos numatytas temines kryptis.

Valstybės kontrolės agentūros užduotys, susijusios su ikipradinio ir bendrojo lavinimosi institucijomis ir profesinėmis mokyklomis yra: tikrinti ar tenkinami reikalavimai, kuriuos apibrėžia teisiniai aktai, susiję su švietimu ir mokyklos veikla bei analizuoti problemas, susijusias su teisinių aktų įgyvendinimu.

Mokyklų konsultavimo procesas. Estija gali būti priskirta tiek prie šalių tipo, kur mokyklų konsultavimą atlieka specializuotos institucijos, tiek ir prie šalių tipo, kur mokyklų konsultavimu užsiima savivaldybės švietimo specialistai. Konsultavimas, kurį teikia specializuota institucija yra susijęs su mokyklos inspektavimu ir įsivertinimu, tuo tarpu savivaldybių funkcija yra susijusi su ekspertiniais procesais, kuriais inspiruojami mokyklos nuolatinis tobulėjimas.

Siekiant sėkmingai įgyvendinti vidinį įsivertinimą, mokykloms yra garantuojamos konsultanto paslaugos (nuo 2009 m. ši garantija apribota dėl finansinių sunkumų ir taikoma tik probleminėms mokykloms). 2005 m. Nacionaliniame egzaminų ir kvalifikacijos centre, kurį administruoja Švietimo ir tyrimų ministerija, buvo įkurtas Švietimo institucijų išorinio vertinimo departamentas, kuris taip pat organizuoja ir koordinuoja konsultantų veiklą¹⁴⁶. Konsultavimo tikslas yra sustiprinti vertinimo objektyvumą ir mokyklų pasitikėjimą savo gebėjimais, pasiūlyti būtiną papildomą informaciją palyginimui. Konsultantas savo veiklą pradeda gavęs mokyklos savianalizę. Jis stebi procesus mokykloje, susitinka su mokyklos įtakos grupėmis ir rengia savo išvadą apie savianalizės tikslumą, išskirdamas savo pastebėjimus apie stipriąsias ir gerintinas mokyklos veiklos kryptis¹⁴⁷.

Švietimo ministerija kuruoja Švietimo ir mokslo duomenų komunikavimo tinklą, kuriame skelbiami kiekybiniai mokyklų pasiekimai ir tai suteikia visuomenei palyginti objektyvią informaciją apie mokyklos veiklos kokybę.

¹⁴⁶ Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Estonia. 2007/2008. European Commission. Prieiga internete:

<http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/EE_EN.pdf>.

¹⁴⁷ Seminara „Švietimo kokybės plėtojimas“ medžiaga (2009). HARED NPO, Center for training and development. Talinas, Piarnu, Tartu.

Kaip jau minėta, mokyklų konsultacinę funkciją atlieka ne tik Švietimo ministerijos kuruojami konsultantai, bet ir savivaldybių švietimo skyrių specialistai, kurių veikla yra klasifikuotina kaip išorinio vystytojo. Kiekvienas savivaldybės švietimo specialistas kuruoja apie 10 mokyklų ir konsultuoja jas metodikos, mokyklos administravimo ir finansų valdymo bei teisinio reglamentavimo klausimais.

Mokykloje 3 proc. darbo užmokesčio yra skiriama pedagoginio personalo kvalifikacijos kėlimui. Mokykla pati gali savarankiškai nuspręsti kaip ir kur kelti kvalifikaciją, todėl dažnai yra samdomi konsultantai iš šalies konkrečioms mokyklos problemoms spręsti.¹⁴⁸

3.4.5. LIETUVA

Švietimo sistemos administravimo principai ir regioninės administracijos vieta švietimo sistemoje. Šiuo metu¹⁴⁹ administraciniu požiūriu Lietuva yra suskirstyta į 10 stambių administracinių teritorinių vienetų – apskričių ir 60 savivaldybių. Šalyje centralizuotai valdomas ugdymo rezultatas¹⁵⁰. Kitaip tariant valstybė reglamentuoja: profesijų registrą; būtinus reikalavimus mokymo programoms ir atskiriems jų moduliams, tuo tarpu pačiai mokyklai ir Savivaldybei paliekama galimybė nustatyti dalį ugdymo turinio; kvalifikacinius reikalavimus pedagogams; mokymosi sąlygas; įgytų žinių ir įgūdžių vertinimo kontrolę. Atsižvelgiant į švietimo strategijos 2003-2012 metų nuostatas, rengiami ir derinami tarpusavyje valstybės, apskrities, savivaldybės, mokyklos strateginiai planai. Pažymėtina, kad švietimo politiką reglamentuojančių valstybinių institucijų ir visuomenės iniciatyva kuriamų savivaldos institucijų veikla yra derinama.

Valstybinę švietimo, mokslo ir studijų politiką formuoja ir vykdo Švietimo ir mokslo ministerija. Valstybinės švietimo strategijos 2003-2012 metų nuostatose numatyta, kad Švietimo ir mokslo ministerija laipsniškai atsisako valstybės valdymui nebūdingų funkcijų, tačiau sustiprinama valstybės atsakomybė už bendrąjį vadovavimą švietimo srities tobulinimui. Švietimo ir mokslo ministerija valstybės lygiu nustato svarbiausius bendrojo lavinimo, profesinio mokymo ir studijų reikalavimus, atsako už švietimo kokybę, švietimo prieinamumo ir socialinio teisingumo užtikrinimą, švietimo kokybės vertinimą ir visuomenės informavimą apie tai¹⁵¹. Švietimo ir mokslo ministerijai yra pavaldžios tokios švietimo įstaigos: Nacionalinis egzaminų centras, Švietimo informacinių

¹⁴⁸ Seminaro „Švietimo kokybės plėtojimas“ medžiaga (2009). HARED NPO, Center for training and development. Talinas, Piarnu, Tartu.

¹⁴⁹ Iki 2010-07-01 d.

¹⁵⁰ Lietuvos švietimo sistema 2007/2008. Prieiga internete:

<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/LT_LT.pdf>

¹⁵¹ Valstybinės švietimo strategijos 2003-2012 metų nuostatos. Prieiga internete: <<http://www.smm.lt/ti/docs/strategija2003-12.doc>>

technologijų centras, Švietimo aprūpinimo centras, Profesinio mokymo metodikos centras, Specialiosios pedagogikos ir psichologijos centras, Studijų kokybės vertinimo centras, Tarptautinių mokslo ir technologijų plėtros programų agentūra, Švietimo mainų paramos fondas, Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra, Ugdymo plėtotės centras ir kitos ugdymo bei švietimo įstaigos.

Apskričių viršininkų pareigybės panaikinamos ir apskričių viršininkų administracijos likviduojamos teisės aktų nustatyta tvarka 2010 m. liepos 1 d., todėl dalis joms priskirtų funkcijų bus naikinamos, o likusias bus siekiama maksimaliai perduoti savivaldybėms¹⁵².

Regioninės administracijos funkcijos švietime. Savivaldybėms yra priskirtos šios funkcijos švietimo valdymo srityje: vykdyti valstybinę švietimo politiką savivaldybėje, tvirtinti savivaldybės strateginį švietimo planą, metines švietimo veiklos programas; analizuoti švietimo būklę, užtikrinti valstybinės švietimo politikos vykdymą, steigti, reorganizuoti ir likviduoti savivaldybės administracijos švietimo padalinius, skirti jų specialistus, formuoti ikimokyklinio, priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programas teikiančių mokyklų tinklą, sudaryti sąlygas vaikų privalomajam švietimui vykdyti, organizuoti ir tvarkyti savivaldybės teritorijoje gyvenančių vaikų apskaitą, steigti mokyklas bei pagalbą mokiniams, mokytojams, mokyklai teikiančias įstaigas (pedagogines psichologines tarnybas, mokytojų švietimo centrus ir kt.) ir kt.¹⁵³. Valstybinės švietimo strategijos 2003-2012 metų nuostatose numatyta, jog sustiprinama savivaldybių atsakomybė už švietimo prieinamumą ir kokybę savivaldybių teritorijoje. Savivaldybėms perduodama didelė dalis atsakomybės ne tik už bendrąjį lavinimą, bet ir už profesinį mokymą, specialųjį ugdymą, tęstinį suaugusiųjų mokymąsi. Kiekviena savivaldybė tvarko visų jos teritorijoje gyvenančių vaikų registrą ir koordinuoja pavaldžių mokyklų komplektavimą bei mokinių srautus.¹⁵⁴

Savivaldybės švietimo skyrius yra administracinis struktūrinis dalinys, kuris tvarko visus su ikimokyklinių įstaigų, bendrojo lavinimo mokyklų, tarp jų – jaunimo ir suaugusiųjų, muzikos, dailės ir sporto mokyklų, kitų papildomojo ugdymo įstaigų ir vaikų bei jaunimo klubų, esančių Savivaldybės žinioje, veiklą bei su ja susijusius klausimus, taip pat jų steigimo, reorganizavimo ir likvidavimo klausimus. Švietimo skyrius taip pat kuruoja nevalstybines švietimo įstaigas.

Šalies švietimo prioritetai, darantys įtaką mokyklų konsultavimui. Švietimas laikomas prioritetine valstybės remiama šalies veiklos sritimi. Jis grindžiamas humanistinėmis tautos ir pasaulio

¹⁵² Apskrities valdymo įstatymo ir jį keitusių įstatymų pripažinimo netekusiais galios ĮSTATYMAS// Valstybės žinios 2009, Nr. 87-3661

¹⁵³ Vietos savivaldos įstatymo pakeitimo įstatymas// Valstybės žinios, 2008, Nr. 113-4290

¹⁵⁴ Valstybinės švietimo strategijos 2003-2012 metų nuostatos. Prieiga internete: <<http://www.smm.lt/ti/docs/strategija2003-12.doc>>

kultūros vertybėmis, demokratijos principais bei visuotinai pripažintomis žmogaus teisėmis ir laisvėmis. Švietimo sistema grindžiama Europos kultūros vertybėmis: asmens nelygstamos vertės, artimo meilės, prigimtinių žmonių lygybės, sąžinės laisvės, tolerancijos, demokratinų visuomenės santykių teigimu. Lietuvos švietimo politikos prioritetus, ilgalaikius švietimo tikslus, švietimo turinio kaitos kryptis, finansavimo prioritetus nustato Valstybinė švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatos, parengta atsižvelgiant į Valstybės ilgalaikės raidos strategiją, Lietuvos ūkio (ekonomikos) plėtros iki 2015 metų ilgalaikę strategiją.

Mokyklų konsultavimo procesas. Švietimo įstatymas nustato pagalbą mokyklai ir mokytojui kaip vieną iš švietimo sistemos sandaros dalių. Pagalbos mokyklai ir mokytojui paskirtis – sudaryti sąlygas mokytojams toliau mokytis, sukurti aplinką, skatinančią mokyklos plėtrą bei mokytojo profesinį tobulėjimą, ir teikti reikalingą informacinę, ekspertinę ir konsultacinę pagalbą. Konsultacinę pagalbą mokytojams teikia psichologinės, specialiosios pedagoginės, specialiosios, socialinės pedagoginės pagalbos teikėjai, mokytojai konsultantai ir kt. asmenys.

Konsultacinę pagalbą mokytojams teikia Ugdymo plėtotės centras, kurio misija – telkti šalies bendrojo ugdymo specialistus ugdymo kokybės susitarimams formuoti ir metodinei pagalbai ugdymo įstaigoms teikti¹⁵⁵. Be to, numatyti ir tokie Centro uždaviniai: formuoti visuomenės poreikius atitinkantį bendrojo ugdymo turinį, inicijuoti, kurti ir diegti bendrojo ugdymo inovacijas, inicijuoti ir vykdyti bendrojo ugdymo kokybės užtikrinimo darbus.

Steigėjo – Savivaldybės - vykdomos švietimo įstaigų priežiūros pagrindinis tikslas – laiduoti pavaldžių švietimo įstaigų efektyvų funkcionavimą, reikiamą ugdymo kokybę, valstybinės švietimo politikos regiono kontekste ir visumoje įgyvendinimą. Pagrindiniai uždaviniai yra: skatinti švietimo įstaigas reguliariai ir visapusiškai vertinti ir tobulinti savo veiklą, nustatyti švietimo įstaigos veiklos kokybę remiantis bendraisiais išorinio vertinimo rodikliais, *patarti* jos bendruomenei dėl tolesnės veiklos tobulinimo ir kt.

Savivaldybės administracijos švietimo skyrius rūpinasi švietimo plėtote savivaldybės teritorijos vaikų ir jaunimo bendrojo lavinimo, papildomojo ugdymo ir suaugusiųjų švietimo mokyklose¹⁵⁶. Savivaldybės administracijos direktorius (vedėjas) įsakymu paskirsto funkcijas specialistams. Specialistai yra atsakingi už atskirų, jiems priskirtų kuruoti švietimo įstaigų veiklos organizavimą ir priežiūrą¹⁵⁷. Be to, jie teikia kuruojamai mokyklai profesionalią ir kokybišką pagalbą organizuojant bei

¹⁵⁵ Švietimo plėtotės centro, mokytojų kompetencijos centro, ir pedagogų profesinės raidos centro reorganizavimo sąlygos. Prieiga internete: <[http://www.smm.lt/saulelydis/docs/reorganizavimo%20salygos%202009-05-26\(paskutinis\).pdf](http://www.smm.lt/saulelydis/docs/reorganizavimo%20salygos%202009-05-26(paskutinis).pdf)>

¹⁵⁶ Vietos savivaldos įstatymo pakeitimo įstatymas// Valstybės žinios, 2008, Nr. 113-4290

¹⁵⁷ Lietuvos švietimo sistema 2007/2008. Prieiga internete:

<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/LT_LT.pdf>

tobulinant jos veiklą. Išskirtini tokie mokyklos kuratorių veiklos uždaviniai kaip, skatinti mokyklą įsivertinti veiklą pagal bendrojo lavinimo mokyklų vidaus audito (mokyklos pasirinkimu – ir kitokią) metodiką, skatinti mokyklą įsivertinti teikiamų paslaugų kokybę pagal mokinių pažangą ir pasiekimus bei konsultuoti mokyklą jai numatant veiklos tobulinimo gaires pagal įsivertinimo ir vertinimo metu gautus duomenis. Tokiu būdu mokyklos kuratorius dalyvauja rengiant ir derinant su mokyklos veikla susijusius savivaldybės tarybos sprendimo projektus, tarpininkauja bendradarbiaujant mokyklai ir savivaldybės administracijos skyriams, inicijuoja darbo grupių, komisijų sudarymą ir dalyvauja jų darbe, dalyvauja mokyklai planuojant savo veiklą, konsultuoja mokyklą rengiant įvairius veiklą reglamentuojančius dokumentus, teikia rekomendacijas mokyklos projektinei veiklai organizuoti, konsultuoja mokyklos vadovus rengiantis atestacijai.

Pažymėtina, jog iš dalies mokyklų konsultavimą atlieka ir išorės vertintojai. Pagal 2007 m. patvirtintą Bendrojo lavinimo mokyklų veiklos kokybės išorės audito tvarkos aprašą, numatyta, jog išorės audito paskirtis yra įvertinti mokyklos veiklos kokybę remiantis surinktais patikimais duomenimis, *teikti konsultacinę pagalbą*, skatinančią mokyklos plėtrą ir tobulinimą¹⁵⁸. Tokiu būdu pagrindiniu išorės audito tikslu tampa mokyklos tobulėjimo skatinimas.

3.4.6. NORVEGIJA

Šalies švietimo sistemos administravimo principai ir regioninės administracijos vieta švietimo sistemoje. Norvegija yra suskaidyta į 19 apygardų ir 18 švietimo regionų (Oslo ir Akershus turi bendrą administraciją). Apygardų tarybos yra mokyklų steigėjai, o jų suformuoti apygardos švietimo komitetai yra atsakingi už vidurinį lavinimą. Apygardų taryboms leidžiama nuspręsti ar jos formuos švietimo komitetą, ar pasirinks kitą mokyklų administravimo formą, praplečiančią švietimo komiteto funkcijas. Tradiciškai, švietimo komitetai yra atsakingi už vaikų įtraukimą į ugdymo procesą, už mokytojų samdą ir pagalbą, rengiant mokyklos plėtros programas.

Mokyklų administravimas ir valdymas priklauso nuo mokyklos statuso. Švietimo baltojoje knygoje pateiktos rekomendacijos kaip turi būti valdoma kiekvieno tipo mokykla. Apygardų ir savivaldybių administracija sprendžia kiek savarankiškumo suteikti mokyklai. Vyriausiasis mokytojas yra mokyklos vadovas, todėl jis atsako už administracinius ir pedagoginius mokyklos veiklos klausimus. Priklausomai nuo mokyklos dydžio, mokykloje dirba 1-2 mokyklos vadovo padėjėjai, 1-2 vaikų konsultantai, 1-2 socialiniai mokytojai ir 1-4 administracijos darbuotojai. Mokyklos vadovas

¹⁵⁸ Bendrojo lavinimo mokyklų veiklos kokybės išorės vertinimo tvarkos aprašas// Valstybės žinios, 2009-04-08, Nr. 40-1517

priima visus administracinius mokyklos sprendimus, yra atsakingas už biudžeto paskirstymą, už bendradarbiavimą su moksleivių tėvais ir švietimo institucijomis¹⁵⁹. Kiekviena mokykla turi mokyklos tarybą, susidedančią iš tėvų, mokinių, mokytojų ir savivaldybės atstovų, tačiau komitetas visų pirma turi įsiklausyti į mokyklos vadovo poziciją¹⁶⁰. Be to, kiekvienoje klasėje yra klasės taryba ir tėvų taryba. Nuo 2006 m. vykstanti švietimo reforma, atėmė iš mokyklų vadovų dalį autonomijos. Ministerija formuluoja nacionalinius mokyklų tikslus ir uždavinius, kad būtų išvengta nekontroliuojamo mokyklų vystimosi. Tai suvokiama kaip didėjanti centralizacija, kuriai sumažinti savivaldybių lygmenyje leidžiama nacionalinius tikslus adaptuoti pagal vietos poreikį. Visi kiti sprendimai yra palikti mokyklos vadovo kompetencijoje. Palyginti daug savarankiškų sprendimų daro mokytojas – jis ne tik parenka mokymo metodus, bet ir spendžia kokios jam reikia techninės – organizacinės bazės jo pamokoms¹⁶¹.

Tėvų dalyvavimas švietimo sistemos ir mokyklų valdyme yra įteisintas įstatymais, numatant kurie sprendimai turi būti priimami konsultuojantis su tėvais. Visame privalomajame švietime didelis dėmesys skiriamas tėvų ir mokinių komitetų darbui, nes taip pasiekiamas didesnis sutarimas ir išreiškiama kiekvienos pusės nuomonė.

Regioninės administracijos funkcijos švietime. Savivaldybės yra atsakingos už pradinį ir pagrindinį (privalomąjį) ugdymą. Savivaldybės taryba įsteigia savivaldybės švietimo komitetą, kuris yra atsakingas už mokinių įtraukimą, mokytojų samdą, mokyklų administravimą, bendradarbiavimo tarp mokyklos ir patariamųjų mokyklos komitetų užtikrinimą.¹⁶²

Šalies švietimo prioritetai, darantys įtaką mokyklų konsultavimui. 2004 m. OECD atliktas tyrimas parodė, kad daugiau nei 400 tūkst. norvegų skaitymo ir skaičiavimo įgūdžiai yra labai silpni. Tai ne vien tik bedarbiai, socialinių pašalpų gavėjai, vyresnio amžiaus žmonės ir imigrantai, tačiau ir kitų socialinių sluoksnių atstovai. Remiantis šio tyrimo rezultatais, buvo ne tik inicijuotos suaugusiųjų mokymo programos, bet ir peržiūrėta privalomojo švietimo sistema. Atitinkamai buvo nustatyti šie švietimo sistemos plėtojimo prioritetai: aukštas bendras išsilavinimo lygis gyventojų tarpe, lygios teisės į mokslą, decentralizacija, pritaikymas prie vietos poreikių, platus ir ilgas bendrasis mokymas, profiliavimas, vykdomas tik paskutinėse klasėse arba profesiniame mokyme, galimybės mokytis visą gyvenimą.¹⁶³

¹⁵⁹ The Education System in Norway. 2007/2008. Eurybase. The information Database on education systems in Europe. Prieiga internete: < http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/NO_EN.pdf>.

¹⁶⁰ Horner W., Von Kopp B., Mitter W. (2007) The education systems in Europe. Springer, 879 p.

¹⁶¹ Horner W., Von Kopp B., Mitter W. (2007) The education systems in Europe. Springer, 879 p.

¹⁶² National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms. Norway (2008) Eurydice. Prieiga internete: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_NO_EN.pdf>

¹⁶³ Horner W., Von Kopp B., Mitter W. (2007) The education systems in Europe. Springer, 879 p.

Pradiniame ir pagrindiniame ugdyme jautriu išlieka testavimo klausimas. Mokiniai laiko testus (skaitymas, anglų kalba ir matematika), kurie yra nacionalinės švietimo sistemos kokybės užtikrinimo dalis. Testų rezultatai leidžia įvertinti mokyklas ir jų pažangą, tačiau Švietimo ministerijos tikslas nėra ranguoti mokyklas pagal testų rezultatus. 2003/2004 m. viešai paskelbti mokyklų testų rezultatai leido viešai suranguoti mokyklas ir sukėlė plačią diskusiją spaudoje, todėl nuo to laiko rezultatai prienami tik švietimo institucijoms ir pačiai mokyklai.

Nuo 2005 m. vyksta mokyklų decentralizacijos programa, kuria siekiama padidinti mokyklų galimybes pačioms spręsti mokinių akademinio ir socialinio ugdymo problemas. Šioje programoje numatytos lėšos *leidžia mokykloms pasirinkti partnerius bendradarbiavimui* (tyrėjus, konsultantus, vietos profesionalus). Programos dalyviai turi panaudoti holistines priemones, leidžiančias apjungti organizacinius, lyderystės, personalo, bendruomenės žmogiškuosius išteklius, taip pat dalyviai yra skatinami dalyvauti tarptautiniuose tinkluose.

Mokyklų konsultavimo procesas. Kaip ir kitose Europos šalyse, suvokus, kad mokinių ugdymo kokybę lemia iniciatyvumas ir grįžtamasis ryšys, Norvegijoje didinamas mokytojo, mokyklos ir savivaldybės atskaitingumas. Atskaitingumas čia suvokimas kaip institucinės taisyklės, skatinančios išsikelti aiškius tikslus ir jų siekti. Atskaitingumas, o tuo pačiu ir ugdymo kokybė Norvegijoje yra didinami trimis dimensijomis: *orientacija į rezultatus, gerosios praktikos taikymas ir rezultatų vertinimas*, taikant nuobaudas arba paskatinimus. Taigi, savivaldybėse atliekamas mokyklų administravimas yra labiau siejamas su kontrole ir vertinimui, nei su konsultavimu. Vis tik esant didelei decentralizacijai, *savivaldybės pasirenka skirtingus bendravimo su mokyklomis modelius*. Dalis savivaldybių daugiausia dėmesio skiria biudžeto valdymui ir kitiems administraciniais reikalams spręsti, tuo tarpu kitos fokusuojasi į mokinių rezultatus ir ieško giluminių problemų mokyklų veikloje.

Igyvendinat švietimo decentralizaciją šalyje, vis daugiau atsakomybės tenka mokyklų vadovams, tuo tarpu paramos mokyklai institucijų lieka vis mažiau. Panaikinus pedagoginių konsultacijų tarnybą ir konsultacijas, kurias teikė centrinės švietimo administravimo institucijos, mokyklos vadovas privalo pats rasti atsakymus į kylančius klausimus. Tuo pačiu reikia pažymėti, kad auga sutarčių tarp mokyklų ir savivaldybių skaičius, kuriose numatoma savivaldybės įsipareigojimas teikti ugdymo ir ekonominio valdymo paslaugas mokyklai. Ši praktika nėra bendra šalyje ir nėra tokios veiklos efektyvumo vertinimo¹⁶⁴. Vis tik, OECD ataskaitoje pažymima, kad šiandieninė savivaldybės įtaka skatinant mokyklas veikti efektyviau yra nepakankama¹⁶⁵.

¹⁶⁴ Making the best of Norwegian schools. 2008. OECD Economic Surveys: Norway. OECD: 85- 140.

¹⁶⁵ Ten pat

3.4.7. SUOMIJA

Šalies švietimo sistemos administravimo principai ir regioninės administracijos vieta švietimo sistemoje. Šiuo metu Suomija yra suskirstyta į 6 provincijas. Švediškai kalbančioje provincijoje Åland yra savivalda. Pagrindinis vietos administracinis vienetas yra savivaldybė, kurių šalyje yra 415. Savivaldybės yra įpareigosios teikti ikipradinį švietimą ir prižiūrėti vaiko ugdymo progresą, jei mokomasi namuose.

Nuo aštuntojo dešimtmečio įstatymai, susiję su mokyklų administravimu buvo keičiami, o tai, savo ruožtu, lėmė didėjančią vietos valdžios institucijų ir mokyklų sprendimų priėmimo galią. Vis tik, kaip pažymima savivaldos švietimo specialistų lyderystės tyrime, savivaldybės nėra vienodai išplėtojusios savo, kaip lyderio vaidmens vietos švietimo administravime ¹⁶⁶

Regioninės administracijos funkcijos švietime. Ilgalaikė savivaldos praktika Suomijoje lėmė švietimo administravimo lokalizaciją. Regionų administracijos, kurių šalyje yra šešios, kartu su savivaldybėmis sudaro regioninius plėtros planus ir teikdamos paramą savivaldybėms deleguoja didžiąją dalį švietimo administracijos funkcijų. Savivaldybės yra atsakingos už pagrindinio ugdymo organizavimą ir iš dalies atsakingos už jo finansavimą. Pagrindinis savivaldybės uždavinys – pasiūlyti kiekvienam vaikui jo protinio ir fizinio išsivystymo lygį atitinkantį ugdymą. Dažnai vykdydamos šias funkcijas, savivaldybės apsjungia arba naudoja kitų valstybinių arba privačių institucijų paslaugomis.

Šalies švietimo prioritetai, darantys įtaką mokyklų konsultavimui. Pagrindiniame ugdyme palaipsniui stiprėja vietos savivaldos vaidmuo. Daug dėmesio skiriama mokymo programoms, kurios tampa mokyklos veiklos pagrindu, ugdymo metodams bei ugdymo modeliams, akcentuojamas taikomųjų įgūdžių ugdymas, daugiau dėmesio skiriama individualiems mokinių poreikiams ir ankstyvam problemų sprendimui, mokinių gerovei. Vienu iš švietimo plėtros prioritetų tapo konsultavimas ir ugdomasis vertinimas.

Inspektavimo veikla Suomijoje nutraukta devintojo dešimtmečio pradžioje ¹⁶⁷. Mokyklos yra pačios atsakingos už ugdymo vertinimą, kurį jos teikia ir už dalyvavimą nacionaliniame ar tarptautiniame vertinimo darbe. Vietoj specializuoto personalo, vertinimą atlieka mokyklos vadovybė kartu su pedagoginiu personalu.

¹⁶⁶ Kanervio P., Risku M. (2009). A study on educational leadership in general education in Finnish municipalities. Publications of the Ministry of Education 150 p. Prieiga internete:

<http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2009/Kuntien_yleissivistavan_opetustoimen_johtaminen.html?lang=en>

¹⁶⁷ Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Finland. 2007/2008. European Commission. Prieiga internete:

<http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/FI_EN.pdf>

Suomijoje veikia kelios ekspertų institucijos, tokios kaip, Suaugusiųjų švietimo taryba, Aukštojo mokslo vertinimo taryba, Suomijos švietimo vertinimo taryba, Nacionaliniai švietimo ir mokyimo komitetai (po vieną kiekvienam sektoriui), Nacionalinė sporto taryba ir Patarimų jaunimo reikalų klausimais taryba. Pažymėtina, kad Suomijos švietimo vertinimo tarybos uždaviniai yra padėti Švietimo ministerijai ir konsultuoti švietimo vertinimo klausimais, parengti veiksmų planą išoriniam švietimo vertinimui, atsižvelgiant į Švietimo ministerijos nustatytas gaires ir finansinius resursus, o taip pat teikti pasiūlymus švietimo vertinimo plėtros klausimais bei skatinti švietimo vertinimo tyrimus ir bendradarbiavimą.

Igyvendinant nacionalinės vertinimo sistemos tikslus, švietimo institucijos ir mokytojai dirba nuolatinės švietimo reformos sąlygomis. Jie gauna įvairią, naują ir patikimą informaciją apie institucijų funkcionalumą ir rezultatus bei visą švietimo sistemą. Vertinimas, kurį atlieka Suomijos nacionalinė švietimo taryba, pirmiausia koncentruojasi į švietimo rezultatus ir siekia padėti nacionalinės švietimo politikos sprendimų priėmimui bei švietimo plėtrai visuose lygmenyse. Švietimo sektoriaus vertinimas yra pagrįstas tęstinumu, tyrimais ir ekspertų informacija, o taip pat tarptautiniais palyginimais.

Mokyklų konsultavimo procesas. Naujame Suomijos mokyklos valdymo modelyje – „Valdymas remiantis informacija“ – institucijoms, atsakingoms už mokyklų administravimą priskirta paramos mokyklai funkcija¹⁶⁸. Sukaupta Suomijos patirtis rodo, kad administravimo metodai, taikomi savivaldybėse yra skirtingi tiek turinio, tiek kokybės klausimais, todėl daug dėmesio skiriama savivaldybių švietimo funkcijų efektyvumui didinti panaudojant tyrimų informaciją. Informacija yra kaupiama per tyrimus, kuriuos dažniausiai atlieka universitetų tyrimo institutai. Nacionalinis vertinimas yra atliekamas pagal poreikius ir politikos orientaciją. Praktiškai visų vertinimų ataskaitos yra publikuojamos, todėl mokyklos ir savivaldybės gali gauti grįžtamąjį ryšį bei palyginamąjį situacijos aprašymą, lyginant su nacionaliniu vidurkiu. Nacionalinio vertinimo rezultatai yra panaudojami rengiant nacionalinę mokymo programą ir organizuojant tolimesnius mokymus mokytojams. Dažnai pagrindinis principas yra pozityvi diskriminacija, t.y. tie, kurių rezultatai silpnesni sulaukia daugiau paramos.

1993 m. Nacionalinė švietimo taryba pradėjo įsivertinimo praktikos ir vertinimo kultūros projektą. Šio projekto tikslas buvo parengti tinkamus įsivertinimo modelius skirtingiems švietimo institucijų tipams. Todėl buvo parengti modeliai pagrindiniam lavinimui, vidurinėms mokykloms (*suomiškai: lukio, švediškai: gymnasium*) ir profesiniam bei suaugusiųjų švietimui ir mokymui. Projekto rezultatas – švietimo rezultatų vertinimo modelis (1998), kuris taikomas nacionaliniam

¹⁶⁸ Dobert, H.; Sroka, W. (2004) Features of Successful School Systems: A Comparison of Schooling in Six Countries. Waxman Verlag.

vertinimui ir mokyklų įsivertinimui. Šio projekto išdava yra bendra įsivertinimo kultūra, kai įsivertinimas yra suvokiamas kaip padedantis mokymuisi ir tobulinimui tiek individo, tiek bendruomenės lygmeniu, o taip pat suteikia pagalbą vadovybei. Įsivertinimo tikslas yra padėti individams institucijose plėtoti integruotas veiklas ir skaidriai jas pateikti išorės interesų grupėms.

Analizuojant paramos mokyklai koncepciją, būtina pastebėti ir tai, kad skirtingai nei daugelyje kitų šalių, mokytojų parengimui Suomijoje skiriamas ypač didelis dėmesys, o mokytojų rengimo sistema išsiskiria savo gyliu ir aprėptimi. Dar 1990 m. įgyvendinta mokytojų rengimo reforma leidžia parengti mokytojus, kurie būdami aukštos kvalifikacijos ir didelės vidinės motyvacijos, aktyviai įsitraukia į nacionalinius ir tarptautinius projektus, yra orientuoti į saviugdą.¹⁶⁹

3.4.8. ŠVEDIJA

Šalies švietimo sistemos administravimo principai ir regioninės administracijos vieta švietimo sistemoje. Švietimas Švedijoje tradiciškai buvo organizuojamas kaip viešojo administravimo funkcija ir tik pastaraisiais dešimtmečiais įvykdžius esmines reformas, švietimo administravimas iš esmės pasikeitė. Šiuo metu daugiausiai dėmesio skiriama orientacijai į tikslus ir mokymosi rezultatus. Šiandieninė Švedijos švietimo sistema išsiskiria savo decentralizacija. Atsakomybė pasiskirstyta taip, kad Parlamentas ir Vyriausybė turi kontroliuoti švietimo veiklas tik nustatydami nacionalinius tikslus, o centrinės valdžios institucijos, savivaldybės ir įvairios švietimo institucijos yra atsakingos už tai, kad mokymo veikla būtų įgyvendinama laikantis teisinės sistemos ir kad nacionaliniai švietimo tikslai būtų pasiekti. Švietimą organizuoja valstybinės institucijos, apskričių tarybos, savivaldybės ir nepriklausomos švietimo institucijos. Privalomąjį mokymąsi administruoja savivaldybės. Pagrindinė centrinė institucija, atsakinga už mokyklų priežiūrą yra Nacionalinė švietimo agentūra (*Skolverket*). Jos atsakomybėje yra visų mokyklos veiklų monitoringas, vertinimas ir priežiūra. Ši institucija taip pat atsakinga už tyrimus švietimo srityje ir mokytojų tęstinį mokymą. Kita švietimo sistemos efektyvumui įtaką daranti institucija - Švedijos nacionalinė mokyklų tobulinimo agentūra (*Myndigheten för skolutveckling*) atsakinga už mokyklų pedagoginės veiklos tobulinimą, jos siekis – užtikrinti aukštą ugdymo kokybę ir lygias galimybes moksleiviams. Ši institucija organizuoja mokyklų vadovų mokymus, skatina mokytojų tobulinimąsi ir IT diegimą mokyklų mokyme.

Centrinė administracija skatina ir padeda kurti bendrus švietimo standartus, teikia paramą ir konsultaciją savivaldybėms, nusprendusioms diegti naujas priemones ir metodus savo mokyklose.¹⁷⁰

¹⁶⁹ Aho E., Pitkanen K., Sahlberg P. (2006) Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968. The World Bank. Washington, D.C. – U.S.A. 166p.

¹⁷⁰ National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms. Sweden. (2009) Eurydice. Prieiga internete: < http://eacea.ec.europa.eu/education/e...national_summary_sheets/047_SE_EN.pdf >

Regioninės administracijos funkcijos švietime. Savivaldybės, įstatymų ir kitų teisės aktų tvarka, yra įpareigosotos teikti privalomąjį išsilavinimą, tačiau mokyklų administravimas savivaldybėse nėra standartizuotas ir priklauso nuo pačios savivaldybės. Kiekviena miesto taryba paskiria vieną ar daugiau komitetų, kurie privalo užtikrinti, kad mokymo veikla vykdoma laikantis valstybės reglamentų ir gairių, kad išorės sąlygos švietimui yra tinkamos ir palankios. Šie komitetai privalo užtikrinti, kad mokyklų infrastruktūra būtų pakankamai aukštos kokybės švietimo paslaugoms teikti. Be to, komitetai yra atsakingi už mokyklų veiklos koordinavimą, už kvalifikuotų mokytojų ir pagalbinio personalo samdą, už mokytojų nuolatinį ugdymą, už tai, kad mokyklai būtų sudarytos sąlygos pasiekti mokymo plane iškelto tikslus. Remiantis Švietimo įstatymu, savivaldybė turi užtikrinti, kad Švedijos mokyklos pasieks ne žemesnį, nei nustatytas ugdymo kokybės lygį. Savivaldybė privalo kiekvienos savo mokyklos mokymo plane numatyti bendruosius tikslus, kuriuos turi pasiekti mokykla. Tuo pačiu turi būti aiškiai nurodyta kokių priemonių savivaldybė ketina imtis, norėdama pasiekti nacionalinius švietimo tikslus. Kiekviena savivaldybė privalo pateikti metinę kokybės ataskaitą, kurioje įvertina švietimo veiklą savo administruojamoje teritorijoje. Be to, kiekviena mokykla taip pat privalo pateikti metines kokybės ataskaitas¹⁷¹.

Šalies švietimo prioritetai, darantys įtaką mokyklų konsultavimui. Švietimo decentralizacija Švedijoje lėmė, kad visa parama mokyklai vyksta per savivaldybes. Savivaldybių vaidmuo mokyklų valdyme yra trilypis: mokyklos išteklių administratorius, mokyklos tarybos ir mokytojų bei mokyklos administracijos nuolatinio ugdymo kuratorius. Šie trys savivaldybės vaidmenys pastoviai kelia kontraversiškas diskusijas.

Švedijos švietime siekiama paskatinti mokyklų konkurenciją, kaip svarbų aukštesnės kokybės stimulą. Palaipsniui plečiantis privačių mokyklų tinklui, atsiranda konkurencija, ne tik tarp privačių, bet ir tarp privačių ir valstybinių mokyklų. Mokyklų konkurenciją dar labiau skatina tai, kad kiekviena mokykla turi turėti savo specializaciją ir šeima gali laisvai rinktis į kokią mokyklą leisti vaiką.¹⁷²

Mokyklų konsultavimo procesas. Švedijos įstatymai numato, kad mokykla ir savivaldybė privalo glaudžiai bendradarbiauti. Tai apima ne tik mokyklų renovaciją ir išlaikymą, ar visų mokyklos projektų finansavimą, bet ir veiklos planų sudarymą. Pirmiausiai, *kartu sudaromas bendras savivaldybės mokyklų plėtojimo planas, vėliau jis išplėtojamas iki konkrečios mokyklos veiklos plano.* Bendradarbiaudamos mokykla ir savivaldybė rašo veiklos kokybės ataskaitas.

¹⁷¹ Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Sweden. 2007/2008. European Commission. Prieiga internete: <
http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/041DN/041_SE_EN.pdf>

¹⁷² Helgoy I., Homme A. (2004) Governance in Primary and Lower Secondary Education: Comparing Norway, Sweden and England. Stein Rokkan centre for social studies. 33 p.

Vis tik, mokyklų konsultavimas, kurį atlieka savivaldybės švietimo skyriai Švedijoje, negali būti vertinamas vienareikšmiškai. Kaip rodo atliktas tyrimas, dalis savivaldybių su savo administruojamomis mokyklomis bendrauja remdamosi bendradarbiavimo ir konsultavimo principu, kita dalis – šiuos santykius traktuoja formaliai ir vykdo tradicinį „iš viršaus žemyn“ administravimą¹⁷³. Viešojo sektoriaus decentralizacija lėmė šiuos skirtingus švietimo administravimo modelius ir skirtingas organizacines kultūras savivaldybėse. Kaip ir minėta, čia galima sutikti bendradarbiavimu ir nurodomuoju vadovavimu pagrįstas organizacines kultūras.

Savivaldybėms naudojant nurodomąjį vadovavimą, mokykloms deleguojama tik nedidelė dalis sprendimų. Tik nedidelei daliai mokyklų leidžiama steigti patariamąsias tarybas, miesto taryba sprendžia kaip nacionaliniu lygiu priimti sprendimai bus įgyvendinami mokyklose. Mokykloms ir jų patariamosioms taryboms beveik nelieta galimybių įtakoti sprendimų priėmimo procesą. Kaip rodo tyrimas, vertinant formaliuosius faktus, ryšys tarp savivaldybės ir mokyklos yra pagrįstas dialogu ir bendradarbiavimu. Mokyklų tarybos, kurias sudaro mokinių tėvai ir mokyklos personalas yra pripažįstami kaip teisėti veikėjai, darantys politinę įtaką savivaldybės švietimo sistemoje. Ypač akcentuojama tėvų įtaka šioje sistemoje. Savivaldybės pastoviai bendrauja su mokyklų tarybomis, tačiau šis bendravimas remiasi viešųjų ryšių organizavimo principais. Įstatymas numato, kad savivaldybės ir mokyklų tarybos turi periodiškai rengti susitikimus, o šių susitiktų protokolai tampa svariu pagrindu tolesnėje savivaldybės švietimo veikloje. Dažniausia savivaldybės pačios inicijuoja tokius susitikimus, tačiau tarybos taip pat gali pakviesti savivaldybės atstovus į susitikimą ar mokyklos vizitavimą. Abi šalys tokius susitikimus laiko svarbiu informacijos skaidos būdu, vis tik, tyrime pažymima, kad tiek mokykla, tiek mokinių tėvai kreipiasi į savivaldybę tik dviem atvejais – kai nori gauti informacijos arba kai nori daryti įtaką tam tikrais savivaldybėje diskutuojamais klausimais.

Kitos savivaldybės plačiai plėtoja įvairias bendradarbiavimo formas su mokyklomis ir kitomis interesų grupėmis. Tokios savivaldybės *skatina mokyklas imtis iniciatyvos ir perimti dalį savivaldybei deleguojamų funkcijų*, aktyviai dalyvauti priimant sprendimus ir kurti patariamąsias tarybas mokykloje. Aktyvūs piliečiai tokioje savivaldybėje yra vertinami teigiamai kaip palaikantys demokratijos principus savivaldoje. Bendravimas su mokyklomis šiose savivaldybėse taip pat vyksta *bendradarbiavimo principu*, kai mokyklos tarybos yra traktuojamos kaip lygiateisiai partneriai savivaldybei. Mokyklų tarybų įtraukimas sprendžiant švietimo klausimus savivaldybėje, savivaldybės švietimo specialistams garantuoja interaktyvesnį bendravimą su mokytojais.

¹⁷³ Jarl, M. (2005) [Making User-boards a School in Democracy Studying Swedish Local Governments](#), *Scandinavian Political Studies*, 28 (3): 277-294.

Be savivaldybės tiesioginės įtakos, mokyklos turi kitas patariamąsias institucijas. Viena tokių – nuo 1996 m. kiekvienoje mokykloje veikianti patariamoji tėvų taryba. Šioje taryboje savanoriškumo principu dalyvauja tėvai, o tarybos veiklos principu yra atvirumas ir geranoriškumas. Atliktų apklausų rezultatai rodo, kad tokios patariamąsios tarybos turi didžiausią įtaką Švedijos mokyklų kokybei¹⁷⁴.

3.4.9. VENGRIJA

Šalies švietimo sistemos administravimo principai ir regioninės administracijos vieta švietimo sistemoje. Vengrija suskaidyta į 20 regioninių vienetų, kuriems deleguota didžioji dalis švietimo sistemos administravimo. Pagrindinis Vengrijos švietimo sistemos ypatumas – jos decentralizacija. Atsakomybė už valdymą ir sprendimus dalijasi įvairūs valdymo lygiai, kurie sudaro nuoseklią administravimo sistemą. Vengrijos švietimo sistema yra integruota į bendrą viešojo administravimo sistemą šalyje ir tuo pačiu išlaiko didelį atskirų švietimo institucijų savarankiškumą. Horizontaliai, administracine atsakomybe dalijasi ministerijos: dvi ministerijos yra atsakingos už švietimo sistemą – Švietimo ir kultūros ministerija ir Socialinė ir darbo ministerija. Vertikaliai, administracinė kontrolė yra padalinta centriniam (nacionaliniam), regioniniam, vietos ir instituciniam lygiui.

Regioninės administracijos funkcijos švietime. Regioninės administracijos kompetencija švietime yra palyginti maža su centiniu ir vietos lygiu. Mikroregioniniu mastu ši kompetencija didinama, tuo pačiu palaipsniui deleguojant daugiau funkcijų. Ministerijų atsakomybė švietimo sistemos administravime apsiriboja kriterijų ir sąlygų privalomajam švietimui nustatymu ir mokinių egzaminavimu. Vietos administracija kuruoja pradinį ir vidurinį ugdymą, o kuravimo principai varijuoją tarp savivaldybių.

Vietos administracijos kompetencija ir veikla yra heterogeniška savo apimtimi ir priklauso nuo socialinės – ekonominės situacijos savivaldybėje. Jos turi didelę sprendimų laisvę, kuri nepriklauso nuo savivaldybės dydžio ar vietos (miesto ar kaimo). Vis tik, vietos administracija negali pažeisti mokyklų ir jos vadovų autonomijos sprendžiant mokyklos vidaus reikalus.

Tokia decentralizuota švietimo sistema leidžia plačiai pasireikšti tiek viešajam administravimui tiek ir laisvos rinkos ekonomikai: prižiūrint savivaldybėms, aktyviai kuriamos privačios mokyklos, privatus ir viešas sektoriai bendradarbiauja ruošdami vadovėlius, teikdami pedagogines ir ekspertines paslaugas.

Šalies švietimo prioritetai, darantys įtaką mokyklų konsultavimui. Nuo 2004 m. įgyvendinant Nacionalinį plėtros planą, siekiama persvarstyti ugdymo planus, pagal kuriuos moksleiviams

¹⁷⁴ Döbert, H.; Sroka, W. (2004) Features of Successful School Systems: A Comparison of Schooling in Six Countries.. Munster: Waxmann Verlag GmbH p. 162

suteikiamos žinios, apjungti mokymo institucijas siekiant bendrų tikslų. Daugiausia dėmesio skiria mokymosi visą gyvenimą koncepcijos įgyvendinimui praktikoje ir pagrindinių kompetencijų, reikalingų šiam mokymuisi, ugdymui, mokytojų profesionalumo ugdymui, mokymo kokybės gerinimui. Siekiant padidinti moksleivių galimybes ateityje sėkmingai konkuruoti darbo rinkoje, plėtojamas užsienio kalbų ir IT mokymas. Pagrindinė problema, su kuria susiduria Vengrijos švietimo sistema yra susijusi su romų vaikų ugdymu ir integracija į mokyklos bendruomenę. Plėtojamos integruoto ugdymo programos, mokytojų rengimo programose integruojama metodika, palengvinanti darbą ugdant skirtingų gebėjimų ir skirtingų polinkių vaikus.

Mokyklų konsultavimo procesas. Plačiai išplėtotas viešojo ir privataus sektoriaus bendradarbiavimas savivaldybėse leidžia mokykloms gauti paramą iš techninių paslaugų teikėjų, kurie *atlieka įvertinimą, teikia konsultacijas ir mokymus, aprūpina mokyklas naujausia informacija.* Mokyklos ir tokių partnerių bendradarbiavimas priklauso nuo mokyklos ugdymo koncepcijos, pedagoginės programos ir profesinės strategijos. Tokių horizontalių bendradarbiavimo grandžių kūrimas, ypač tarptautiniame kontekste, yra įprastas mokyklų veiklos metodas, skatinamas kaip geroji praktika. Mokyklos mokytojai ir vadovai aktyviai jungiasi į įvairias organizacijas (mokytojų ar direktorių asociacijas ir pan.), o mokyklos sudaro tinklus ir susivienijimus. Tokie švietimo tinklai ir susivienijimai daro vis didesnę įtaką Vengrijos švietimo sistemai. Labai aktyviai švietimo politikoje dalyvauja Regioninių mokyklų ir vaikų darželių centras (vengr. Térségi Iskola és Óvodafejlesztő Központok) ir Nacionalinis integruoto mokymosi tinklas (vengr. Országos Oktatási Integrációs Hálózat).

Kita svarbi paramos mokyklos sritis yra susijusi su jaunų mokytojų integracija. Jauniems mokytojams taikoma stažuočių programa (vengr. *gyakornoki program*), kuri įgalina pedagoginę mentorystę, kai jaunieji pedagogai gali gauti patarimų ir mokymų iš vyresniojo pedagoginio personalo. Programa ne tik padeda lengviau integruotis naujiems pedagogams ir padidinti jų praktinius gebėjimus, bet ir skatina pasitempti mentorius. Ši programa yra institucionalizuota švietimo sistemoje, o jaunojo pedagogo ir jo mentoriaus santykius reglamentuoja įstatymai, be to mokykla pati gali sukurti savitą tokios mentorystės sistemą vidaus dokumentais.¹⁷⁵

¹⁷⁵ Organisation of the education system in Hungary. 2007/08. EURYDICE. 380p. Prieiga internete: <
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_HU_EN.pdf>

3.4.10. MOKYKLŲ KONSULTAVIMO, KURĮ ATLIEKA SAVIVALDYBIŲ ŠVIETIMO SPECIALISTAI, PRAKTIKOS APIBENDRINIMAS

Galima teigti, kad šalių, kuriose mokyklų konsultavimą atlieka savivaldybių švietimo padalinių specialistai, praktika yra gana įvairi. Išanalizuotų šalių grupė, kurioje mokyklų konsultavimą atlieka regionų ir savivaldybės švietimo padalinių specialistai yra pateikta 6 lentelėje.

6 lentelė. Mokyklų konsultavimo struktūra, kai konsultavimą atlieka regiono ar savivaldybės švietimo specialistai

Šalis	Švietimo sistemos prioritetai	Mokyklų priežiūra	Mokyklų konsultavimo struktūra		
			Centrinis lygmuo	Regioninis lygmuo	Vietos (savivaldybės) lygmuo
Čekija	Švietimo decentralizacija įgyvendinta per du metus. Švietimo sistemos reformos, susijusios su mokymo plano rengimu, kokybės užtikrinimo sistema, mokyklų vertinimo ir įsivertinimo metodų parengimas, profesionalumo kėlimas ir švietimo darbuotojų darbo sąlygų gerinimas	Švietimo sistemą vertina Švietimo ministerija ir Čekijos mokyklų inspektoratas			Savivaldybė konsultuojasi su mokyklų vadovais, priima sprendimus dėl reikiamų priemonių, remdamasi inspektavimo rezultatais
Danija	inovacijos ir kokybė kuriami per institucinių kompetencijų ir atsakomybės decentralizaciją, sukuriant minimalią jų tarpusavio konkurenciją	Neveikia švietimo inspektoratas apimantis visas mokyklas	Švietimo ministerijos Skolestyrelsen konsultuoja savivaldybes, mokyklas ir mokytojus		Savivaldybės rengia <i>Folkeskole</i> tobulinimo planus
Didžioji Britanija: Anglija	Aukšti ugdymo standartai	Tradiciškai tai savivaldybės funkcija; mokyklų vertinimą atlieka inspektoratas	Tiksliniai mokymai susiję su nacionalinių strategijų įgyvendinimu		Konsultuoja mokyklas įvairiais klausimais, skleidžia gerąją praktiką
Didžioji Britanija: Škotija	Veiklos efektyvumo valdymas, naudojant kokybinius mokyklų vertinimo rezultatus	Taip pat	Taip pat		Taip pat
Estija	Prioritetai teikiami	Valstybinė	Nacionalinis		Mokyklas

	švietimo sistemos decentralizavimui	švietimo taryba su generaliniais inspektoriais ir apskričių inspektoriai bei inspektoriai – metodologai	egzaminų ir kvalifikacijos centras koordinuoja konsultantų veiklą		konsultuoja savivaldybės švietimo specialistai
Lietuva	Prioritetai teikiami veiksmingos ir darnios, atsakingu valdymu, tikslingu finansavimu ir racionaliu išteklių naudojimu pagrįstos švietimo sistemos sukūrimui, švietimo kokybei	Apskritis viršininko administracija ir iš dalies Savivaldybės administracijos švietimo skyrius ¹⁷⁶	Nacionaliniu lygiu veikiančios institucijos teikia pagalbą mokyklai		Mokyklas konsultuoja savivaldybės švietimo skyriaus specialistai
Norvegija	Aukštas bendras išsilavinimo lygis, decentralizacija, švietimo pritaikymas prie vietos poreikių, profiliavimas, galimybės mokytis visą gyvenimą	Savivaldybėje atliekamas mokyklų administravimas tiesiogiai siejamas su mokyklų vertinimu	Mokyklos įtrauktos į plėtros programą gali samdytis konsultantus iš šalies		Apygardų tarybos teikia pagalbą rengiant mokyklos plėtros programas
Suomija	nauji mokymosi ir mokymosi metodai ir modeliai, individualūs mokinių poreikiai, mokinių gerovė, bendradarbiavimas tarp skirtingų institucijų	Inspektavimo veikla nutraukta devintojo dešimtmečio pradžioje		Konsultavimas priskirtas vertinančioms institucijoms: Suomijos švietimo vertinimo tarybai, Nacionaliniams švietimo ir mokymo komitetams	Konsultavimas priskirtas savivaldybėms, kurios dalyvauja vertinime, tačiau veiklos pobūdis ir intensyvumas varijuoja tarp savivaldybių
Švedija	Inovatyvi mokymosi aplinka; mokyklų veikla orientuota į ugdymo rezultatus		Nacionalinė švietimo agentūra vykdo visų mokyklos veikų monitoringą, vertinimą ir		Savivaldybės teikia visas administracines ir metodines rekomendacijas, tačiau jų intensyvumas

¹⁷⁶ Visa tai susiję su šiuo metu vykstančia apskričių reorganizacija ir naujuoju Švietimo įstatymo redagavimu (svarstomu įstatymo projektu).

			priežiūrą; centrinė administracija konsultuoja savivaldybes		varijuoja tarp savivaldybių
Vengrija	Mokymosi visą gyvenimą koncepcijos įgyvendinimas praktikoje ir pagrindinių kompetencijų, reikalingų šiam mokymuisi ugdymas, mokytojų profesionalumo ugdymas, mokymo kokybės gerinimas	Administracinė kontrolė padalinta centriniam (nacionaliniam), regioniniam, vietos ir instituciniam lygiui	Nacionaliniu lygiu veikiančios specializuotos institucijos teikia pagalbą mokyklai		Savivaldybės kartu su privataus sektoriaus institucijomis teikia pedagogines ir ekspertines paslaugas; savivaldybė inicijuoja ir koordinuoja ugdymo institucijų tinklus

3.5. REGIONINIO STEIGĖJO LYGMENS ŠVIETIMO SPECIALISTŲ KONSULTACINĖS VEIKLOS ORGANIZAVIMO ANALIZĖS APIBENDRINIMAS

Švietimo administravimo institucijų atliekama konsultacinė veikla buvo identifikuota visose analizuotuose šalyse, tačiau šios veiklos intensyvumas ir struktūra šalyse yra skirtinga. Sąlyginai visas šalis suskirsčius į keturias grupes, galima struktūriškai nagrinėti kiekvieną iš jų kaip tam tikrą konsultavimo organizavimo modelį.

Pirmojo modelio, kuomet mokyklų konsultavimą vykdo valstybinės arba privačios tarnybos, besispecializuojančios konsultacinės pagalbos įvairiais klausimais teikime, raiška ryški Belgijoje, Nyderlanduose, Italijoje, Latvijoje ir Vokietijoje. Šiose šalyse regioninio steigėjo lygmens konsultacinių paslaugų raiška nėra didelė. Nors visos šios šalys pasižymi skirtingu švietimo centralizacijos lygiu, mokykloms yra suteikiama pakankamai didelė autonomija renkantis konsultantus. Regioninio švietimo administratorių vaidmuo minėtose šalyse yra skirtingas, tačiau parama mokyklai dažniausiai yra suvokiama kaip kontrolės, o ne pagalbos funkcija (nors neretai ši funkcija yra įvardinama kaip pedagoginis konsultavimas ar administracinė parama). Mokykla, pasitelkdama arba tiesiogiai samdydama konsultantus iš šalies gauna jai reikiamą pagalbą, kurios tiesiogiai administruojant institucija neteikia. Pažymėtina, kad tai klasikinis versle naudojamas modelis: pati institucija (šiuo atveju – mokykla) identifikuoja problemas ir ieško pagalbos iš šalies. Pagalbą ji gauna iš nešališkos institucijos, kuri tuo pačiu nėra nei administruojanti, nei kontrolės institucija.

Antrasis modelis, kuriam būdinga tai, kad konsultavimo paslaugas mokykloms teikia inspektuojančios ar mokyklas prižiūrinčios institucijos, yra identifikuojamas Airijos, Austrijos, Belgijos vokiškajame regione, Bulgarijos, Ispanijos, Kipro, Liuksemburgo, Prancūzijos, Rumunijos ir Maltos švietimo sistemose. Šalys, kuriose identifikuojamas šis konsultavimo modelis, yra skirtingos tiek savo švietimo tradicijomis, tiek ir dydžiu, kas lemia nevienodą švietimo regionalizavimą. Airija, Malta, Kipras, Liuksemburgas būdamos geografiškai mažomis valstybėmis, švietimo sistemą valdo daugiau centralizuotai, todėl ir mokyklų konsultavimas vykdomas centralizuotai. Tai tradicinės centralizuotos paramos mokykloms atvejai. Parama skiriama tokiu būdu: mokyklos periodiškai inspektuojamos, o remiantis inspektavimo rezultatais sprendžiama kokios paramos kuriai mokyklai ar mokyklų tinklams reikia. Šis modelis yra parankus tuo, kad sukaupiama didelė duomenų apimtis, o parama mokyklai teikiama tik priklausomai nuo gautų analizės rezultatų.

Trečiasis modelis yra identifikuotas tokiose šalyse kaip Graikija, Portugalija, Slovakija ir Lenkija. Šiose šalyse konsultavimo funkcijos priskiriamos regiono lygmenyje veikiančioms

administracinės valdžios institucijoms. Savivaldybės, kaip mokyklos steigėjo, vaidmuo yra gana minimalus, apsiribojantis finansinių išteklių mokykloms paskirstymu.

Ketvirtojo modelio raiška negali būti vertinama vienareikšmiškai nagrinėtose šalyse. Pavyzdžiui, Didžiojoje Britanijoje regioniniame lygmenyje vykstantis mokyklų konsultavimas iš dalies gali būti įvardintas kaip specializuotų konsultavimo institucijų ir kaip inspektorato konsultavimas. Šalies regionuose įsteigta mokyklų tobulinimo pareigūno pareigybė yra skirta profesionaliam mokyklų konsultavimui įvairiais mokyklai aktualiais klausimais, o inspektorato ir mokyklų santykiams esant betarpiškiems, mokyklos konstruktyvios paramos sulaukia ir iš šios institucijos. Švedijoje, Suomijoje ir Lietuvoje savivaldybių švietimo specialistų konsultacinė veikla yra aiškiau išreikšta, kadangi savivaldybė yra tiesiogiai atsakinga už privalomąjį mokymąsi. Nesant griežto reglamentavimo, konsultacinė veikla steigėjo lygmenyje varijuoja nuo grynai formalios iki betarpiškos. Dalis šalių, priskirtų šio tipo konsultavimui, dar nėra aiškiai įvardinusios visapusiškos paramos mokyklai būdų, vykstantys debatai dėl švietimo sistemos prioritetų ir administravimo principų stebimi Čekijoje, Vengrijoje ir Norvegijoje.

4. REGIONINIO STEIGĖJO LYGMENS ŠVIETIMO SPECIALISTŲ KONSULTACINĖS VEIKLOS ORGANIZAVIMO MODELIAI: ATVEJŲ ANALIZĖ MAKROAPLINKOS KONTEKSTE

Struktūrizavus ES šalyse ir Norvegijoje vykstantį mokyklų konsultavimo procesą ir išskyrus šalių grupę, kuriai būdinga tai, kad mokyklų konsultavimą atlieka regioninis steigėjas – savivaldybė, atskirai analizuotini šiose šalyse taikomi konsultacinės veiklos organizavimo modeliai. Pažymėtina tai, kad visose toliau nagrinėjamose šalyse – Danijoje, Čekijoje, Didžiojoje Britanijoje, Estijoje, Lietuvoje, Norvegijoje, Suomijoje, Švedijoje ir Vengrijoje – regioninis mokyklos steigėjas – savivaldybė – garantuoja tą sprendimų priėmimo lygį, kuriame yra galimybės stipriau reikštis bendruomeniniams ryšiams, didesniai pasitikėjimui valdžios institucijomis ir geriau atstovaujama gyventojų interesams¹⁷⁷. Šios sąlygos formuoja tiesioginius mokyklos ir mokyklos steigėjo ryšius bei abipusę priklausomybę, t.y. būtiną sąlygą efektyviai konsultacinei veiklai plėtotis.¹⁷⁸

Detalesnei analizei pasirinktos tos šalys, kurių švietimo administravimo sistema išsiskiria efektyvumu, tačiau efektyvumo vertinimas švietimo administravime negali būti vienareikšmis dėl susiformavusių makroaplinkos veiksnių ir skirtingų švietimo prioritetų. Tarptautiniame kontekste analizei pasirinktos šalys pagal ugdymo pasiekimus, kurie galėtų būti vienu iš švietimo sistemos administravimo efektyvumo kriterijų, yra vertinamos skirtingai. Analizuojant 2006 m. PISA rezultatus¹⁷⁹ matyti, kad pagal bendruosius skaitymo gebėjimų rezultatus nagrinėjamos šalys užima 2 (Suomija), 10 (Švedija), 13 (Estija), 17 (Didžioji Britanija), 19 (Danija), 25 (Norvegija) ir 26 (Čekija) vietas. Pagal bendruosius matematikos rezultatus – 2 (Suomija), 14-16 (Estija, Danija, Čekija), 24 (Švedija), 27 (Didžioji Britanija), 29 (Norvegija) vietas; pagal bendruosius gamtos mokslo rezultatus – 1 (Suomija), 5 (Estija), 14-15 (Didžioji Britanija ir Čekija), 21 (Švedija), 23 (Danija), 32 (Norvegija) vietas. Pagal 2008 m. PIRLS rezultatus nagrinėjamų šalių vietas buvo¹⁸⁰: 7 (Anglija), 13 (Danija), 18 (Švedija), 24 (Čekija), 25 (Norvegija). Akivaizdu, kad tokie skirtingi vertinimų rezultatai negali būti interpretuojami vienareikšmiškai, be to, tai neatskleidžia realios švietimo sistemos administravimo privalumų ar trūkumų, ypač analizuojant šią sistemą savivaldybės lygiu. Pavyzdžiui, nagrinėjant Norvegijos PISA rezultatus, matyti imigrantų integracijos problemos, kadangi daugiau nei 40 proc. imigrantų vaikų buvo įvertinti žemiau 2 lygio¹⁸¹. Tokiu būdu, didėjantys imigracijos srautai į Norvegiją,

¹⁷⁷ Daugirdas v., Mačiulytė J. (2006) Decentralizacijos ir teritorinė savivalda Lietuvoje. Politologija, 3. Nr. 43. p.91-110.

¹⁷⁸ Schuman S., Schuman S.P. (2006) Creating a Culture of Collaboration. Jossey-Bass. 498 p.

¹⁷⁹ 2006. Prieiga internete: <http://www.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_32236191_1_1_1_1_1_1,00.html>

¹⁸⁰ Eljio A. (2007) Tarptautinio skaitymo gebėjimų tyrimo PIRLS 2006 ataskaita. Nacionalinis egzaminų centras, Vilnius.

¹⁸¹ Schleicher A. (2006) Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003. Intercultural Education, 17(5), p. 507-516.

lemia palyginti žemas šios šalies pozicijas tarptautiniame tyrime. Analizuojant Danijos rezultatus, kurie taip pat nėra aukšti kitų Šiaurės Europos šalių atžvilgiu, išskirtini šalies švietimo politikos prioritetai, kai didesnis dėmesys skiriamas vaiko, kaip asmenybės ugdymui, o ne žinių suteikimui¹⁸². Toliau pateiktos analizės tikslas – atskleisti kaip susiformavo ketvirtajai grupei priskirtų šalių konsultavimo praktika. Atsižvelgus į socialinį, kultūrinį, politinį ir ekonominį kontekstus ir analizuojant šalių gerąją praktiką, atskleidžiama konsultacinės veiklos organizavimo modelių raiška.

4.1. MAKROAPLINKOS VEIKSNIŲ, SUDARIUSIŲ PRIELAIDAS KONSULTACINIAMS MODELiams FORMUOTIS, ANALIZĖ

4.1.1. Makroaplinkos veiksnių analizė: 1945-1970 m.

Daugelio Europos šalių švietimo sistema ir jos administravimo principai formavosi šiuo laikotarpiu, tačiau po Antrojo pasaulinio karo vykę socialiniai, kultūriniai, politiniai ir ekonominiai pokyčiai nevienodai palietė Europos šalis. Didžioji Britanija ir Skandinavijos šalys vystėsi kaip nepriklausomos valstybės, tuo tarpu Čekija su Slovakija sudarė atskirą valstybę, kuri kaip ir Vengrija buvo priklausoma nuo Sovietų Sąjungos, o Estija ir Lietuva buvo integruotos į Sovietų Sąjungos sudėtį.

Vakarų Europos socialinį - kultūrinį gyvenimą stipriai veikė politinis liberalizmas, technologijų, masinės informacijos priemonių plėtra bei didelis importo iš Jungtinių Valstijų srautas. Tai lėmė tradicinių apribojimų susilpnėjimą bei nacionalinės specifikos mažėjimą. Mokslo ir meno laisvė tapo visuotinai pripažinta norma, įsigalėjo požiūrių pliuralizmas. Pokario socialinis gyvenimas tapo laisvesnis, kur kas stipriau nei anksčiau imta propaguoti visuotinę lygybę. Gerokai sumažėjo ir bažnyčios reikšmė visuomenės gyvenime, o itin ryškus jos įtakos praradimas pasireiškė protestantiškoje Anglijoje¹⁸³.

Didžiojoje Britanijoje į valdžią atėjusi Leiboristų partija, pasinaudojo nacionaliniu ryžtu užtikrinti taiką ir pakeisti seniai įsigalėjusią socialinę nelygybę. Siekdama kontroliuoti ekonomiką, vyriausybė mažino importo lygį, reguliavo pramonės šakas ir skatino eksportą. Tokiu būdu, per gana trumpą laikotarpį buvo sukurti valdomos ir mišrios ekonomikos pagrindai bei valstybės socialinio aprūpinimo sistema. Klemento Etlio vyriausybė suteikė nepriklausomybę Indijai ir Ceilonui, tokiu būdu ne tik atsiribodama nuo kolonializmo, bet ir pradėjusi ardyti Britų imperiją. Užsienio politikoje

¹⁸² Aged 0 to 18 in a municipality on the outskirts of Denmark. Presentation of national systems of education and vocational training . (2008) The municipality of Ringkøbing-Skjern. CEDEFOP. Prieiga internete: <http://studyvisits.cedefop.europa.eu/assets/upload/supervisors/evr/2009_EVR_174_DK_en_.pdf>

¹⁸³ Davies N. (1996) Europe: a history. Oxford: Oxford University Press, p.1078.

Didžioji Britanija susiejo save su Jungtinėmis Valstijomis bei NATO, prioritetą teikdama teikdama *vystimuisi* ir transatlantinei *partnerystei*, kuri tapo ir švietimo sistemos pagrindine ideologine ašimi

Penktajame dešimtmetyje po rinkimų į valdžią grįžusi Konservatorių partija mažiau orientavosi į ekonomikos planavimą ir prioritetą teikė laisvai rinkai. Įgyvendinti vykdomą šalies ekonominę politiką, padėjo palankios tarptautinės aplinkybės, siejamos su Europos ir kitų šalių išskirtiniu augimu iki septintojo dešimtmečio. Šiuo laikotarpiu Didžiosios Britanijos BVP augo iki 2,5% per metus, o nedarbo lygis buvo santykinai žemas¹⁸⁴. Kita vertus, itin sparčiai augo imigracija iš buvusių kolonialinių valstybių.

Pokario laikotarpiu revoliuciją išgyveno pradinis lavinimas. Didėjantis gimstamumas ir populiacijos persikėlimas iš centrinių šalies rajonų į priemiesčius bei naujus miestus paskatino didinti investicijas į naujų mokyklų statybą ir mokytojų rengimą¹⁸⁵. Šeštajame dešimtmetyje imta palaikyti valstybinės bendrojo lavinimo mokyklos idėją – mokyklos, kuri tinkama visiems vaikams, nepriklausomai nuo jų gebėjimų. Tačiau nepaisant vykdytų pokių, Didžiosios Britanijos švietimo sistema *išliko iš esmės elitine*¹⁸⁶.

Šiuo laikotarpiu Skandinavijos šalys: Islandija, Norvegija, Danija, Suomija ir Švedija buvo itin homogeniškos etniniu, kultūriniu ir lingvistiniu požiūriu. Imigracija iš išorės buvo nereikšminga, todėl mažumų grupės negalėjo daryti didelės įtakos. Nors kitose šalyse bažnyčios įtaka gerokai sumažėjo, Skandinavijos šalyse didžioji populiacijos dauguma priklausė evangelikų liuteronų valstybinei bažnyčiai, propaguojančiai *darbštumą ir individualią atsakomybę*.

Pokario laikotarpiu dominuojančią politinę jėgą sudarė darbo klasė ir socialistų demokratų partijos. Pavyzdžiui, Švedijoje ir Norvegijoje socialistų demokratų partijos savo įtaką išlaikė net kelis dešimtmečius. Skirtingų klasių interesus buvo siekiama apjungti po nacionaliniais interesais. Todėl imtos deklaruoti tokios vertybės kaip *lygybė, solidarumas, socialinis saugumas ir socialinis mobilumas*. Susiformavo pozityvus požiūris į valstybę ir laipsniškai atsiradusį viešąjį sektorių. Priešingai, nei kitose Vakarų Europos šalyse, Skandinavijoje egzistavo stiprus *tikėjimas privačiu sektoriumi*, o valstybės prisiėmė atsakomybę už tai, kas anksčiau buvo priskiriama rinkai. Valstybės ir viešojo sektoriaus ekspansija buvo pagrįsta požiūriu, jog valstybė prisiima atsakomybę už bendrų vertybių ir visuomenės interesų skatinimą. Nepriklausomai nuo politinės filosofijos, šiuo laikotarpiu tarp Šiaurės Europos šalių egzistavo didelis panašumas. Tačiau reikia pastebėti, kad valstybės vaidmuo

¹⁸⁴ ten pat, p.1082.

¹⁸⁵ Chick, M. (1998) Industrial policy in Britain 1945-1951: economic planning, nationalisation, and the Labour governments. Cambridge: Cambridge University Press, p.34.

¹⁸⁶ Machin S., Vignoles A. (2005) What's the good education?: the economics of education in the UK. Princeton: Princeton University Press.

tapo stipresnis Švedijoje ir Norvegijoje, nei Danijoje ir Islandijoje. Be to, Danijoje buvo didesnės pilietinės visuomenės savivaldos galimybės, nei Norvegijoje ar Švedijoje.

Skandinavijos šalių *mokykla* pirmiausia susiformavo kaip *viešoji institucija*. Politinės aplinkybės bendroje ir švietimo politikoje lėmė, kad Skandinavijos šalių švietimo modelis toliau vystėsi kaip valstybinė bendrojo lavinimo sistema, tai yra struktūra, kurioje vietoj paraleliai veikiančių skirtingų mokyklos tipų, išplečiant švietimo sistemą, buvo išvystyta *bendra struktūra* tiek vaikams, tiek jauniems žmonėms. „Socialinės demokratijos aukso“ laikotarpiu didelis vaidmuo buvo skiriamas švietimui, o Skandinavijos šalys tam skyrė didžiausią prioritetą. Lyginant su kitomis šalimis, tokiais kaip, Anglija *mokyklos vaidmuo* Skandinavijos šalyse yra *visuomenės gerovės valstybės elementas*. Pavyzdžiui, 1950 m. Švedija ir Norvegija kartu švietimui skyrė didžiausią BVP dalį, nei kuri nors kita Europos šalis, o mokytojai turėjo aukštą statusą visuomenėje tiek socialiai, tiek finansiškai ne tik dėl idealizmo, bet ir dėl stiprios mokytojų profsajungos ir aukštų įdarbinimui keliamų reikalavimų. Pirmuosius pokario dešimtmečius Skandinavijos šalių švietimo sistemos modeliui įtaką darė *tradicijos* visose penkiose šalyse. Kita vertus, atsižvelgdamos į savo tikslus, Skandinavijos šalys buvo itin orientuotos į pedagoginės minties kaitą, išryškinusią vaiko asmeninį potencialą ir siekį *vaikui skirti centrinę vietą švietime*.

Valstybės valdymas šiuo laikotarpiu vystėsi kaip centrinis „išteklių“ valdymas. Tai pirmiausia reiškė veiksmų sistemą, kuri valdė švietimą ir tuo pačiu prielaidas, susijusias su geru švietimu. Pirmą, teisinės priemonės apėmė įstatymus, reguliavimą ir instrukcijas, kurios numatė nacionalines rezoliucijas, savo ruožtu, itin detaliai standartizuojančias mokyklos veiklą regioniniame ir vietos lygmenyje. Antra, finansiniai ištekliai šiuo laikotarpiu ženkliai didėjo, todėl valstybės biudžeto išlaidų dalis, skiriama švietimui augo. Trečia, ideologinė įtaka per informacines priemones taip pat ženkliai didėjo ir pasireiškė per naujos nacionalinės mokyklos programos formavimą. Nors pokario laikotarpiu centrinis mokyklos sektoriaus administravimas buvo itin detalus, veiklos valdymas bei „rezultatų valdymas“ iš esmės neegzistavo¹⁸⁷.

Kiek kitaip formavosi socialinė, kultūrinė, politinė ir ekonominė aplinka Čekijoje, Vengrijoje, Estijoje ir Lietuvoje. Rytų ir Centrinės Europos šalyse buvo įvykdyta nacionalizacija ir itin sparčiai plėtėsi urbanizacija. Atėjusi į valdžią komunistų partija iš esmės įteisino biurokratinį centralizuotą ekonomikos valdymą. Nors Čekoslovakija ir Vengrija funkcionavo kaip atskiros valstybės, buvo jaučiama stipri tiesioginė Sovietų Sąjungos įtaka. Šalių kultūrinį, socialinį gyvenimą, o taip pat ir švietimo sistemą stipriai veikė marksizmo-leninizmo ideologija.

¹⁸⁷ Telhaug, A. O.; Medias, O. A.; Aasen, P. (2006). The Nordic Model in Education: Education as part of the political system in the last 50 years. Scandinavian Journal of Educational research. 50(3): 245-283.

Vengrijos ir Čekoslovakijos politinei, ekonominei ir socialinei aplinkai įtaką turėjo pasikeitusi Sovietų Sąjungos vidaus ir užsienio politika po Stalino mirties¹⁸⁸. Čekoslovakijoje didėjanti visuomenės demokratizacija šeštame dešimtmetyje bei siekis išsilaivinti nuo Sovietų Sąjungos įtakos bei įveikti ekonomikos krizę šeštojo dešimtmečio pradžioje, skatino alternatyvios ekonomikos sistemos („planavimo-rinkos modelio“) formavimąsi, kuri sustabdė 1968 m. „Prahos pavasaris“. Vengrijoje, nors centrinis ekonomikos planavimas išliko, įgyvendintos kai kurios reformos.

Estijoje ir Lietuvoje, kurios buvo integruotos į Sovietų Sąjungos sudėtį, buvo vykdoma darbo jėgos migracijos iš kitų Sąjungos respublikų politika. Dėl šios priežasties Estijoje gerokai sumažėjo etninė populiacija kai kuriuose regionuose. Tiek Liuteronų bažnyčios Estijoje, tiek Katalikų bažnyčios Lietuvoje įtaką stipriai ribojo politinė ideologija. Įstatymiškai bažnyčia atskirta nuo valstybės ir mokykla nuo bažnyčios Švietimo sistema buvo ideologizuota ir stipriai kontroliuojama. Komunistų partija, kaip centrinė jėga, ribojo galimybę plėtoti nepriklausomą švietimo politiką. Komunistų partijos ir vyriausybės leidžiami nurodymai buvo švietimo sistemos formavimo pagrindas, diktuojantis kaip turi veikti švietimo institucijos. Estijos ir Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos dirbo statuto, kuri tvirtino SSRS ministrų taryba, pagrindu¹⁸⁹. Tokiu būdu Estijos, kaip ir Lietuvos, švietimo sistema buvo valdoma centralizuotai. Nepaisant ideologinio spaudimo ir apribojimų, Estijos ir Lietuvos švietimo sistemos išlaikė ir tam tikrą savarankiškumą: nacionalinė kalba šalia rusų kalbos išliko pagrindine kalba mokyklose, knygos buvo leidžiamos nacionaline kalba, mokyklos programa aukštesniame viduriniame švietime truko ilgiau – 11 metų, skyrėsi kai kurių dalykų apimtis. Pažymėtina, kad vėliau, septintame ir aštuntame dešimtmetyje Estijai buvo suteikta teisė laipsniškai rengti kiek labiau nepriklausomą švietimo politiką.

Apibendrinant analizuotą laikotarpį, galima teigti, kad visose Europos šalyse švietimas buvo centralizuotas, o poreikis orientuotis į valdymą pagal rezultatus nebuvo susiformavęs dėl augančios ekonomikos bei didėjančių finansinių išteklių.

4.1.2. Makroaplinkos veiksnių analizė: septintas dešimtmetis ir globalizacijos era

Politinės ir ekonominės aplinkos pokyčiai Europoje šeštojo dešimtmečio pabaigoje ir septintąjį dešimtmetį neabejotinai įtakoją socialinę - kultūrinę aplinką, o tuo pačiu lėmė švietimo politikos reformas įvairiose šalyse. Rimtesnius pokyčius sukėlė tarptautiniai ekonominiai sunkumai septintojo dešimtmečio pradžioje, o ypač naftos ir ekonominė krizė 1974 m. Industrinėse valstybėse bendras

¹⁸⁸ Wagener, H.J. (1998) Economic thought in communist and post-communist Europe. Routledge, p.158

¹⁸⁹ Organisation of Education System in Estonia 2008/2009.

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/EE_EN.pdf

nacionalinis produktas sumažėjo ir pasaulio ekonomika daugiau neaugo tokiais tempais kaip iki tol¹⁹⁰. Vakarų pasaulyje imta rūpintis kaip finansuoti tolygiai didėjančias išlaidas ir kokie finansavimo metodai turėtų būti kontroliuojami. Tai paskatino reformuoti viešąjį sektorių ir atsižvelgti į tokius veiksnius kaip poreikį kontroliuoti viešąsias išlaidas, darbo jėgos demografinius pokyčius, imigraciją, naujas technologijas ir naujas vadybos sistemas. Tokiu būdu Vakarų Europos valstybės nusprendė grįžti prie rinkos mechanizmų ir konkurencijos kaip būdų, užtikrinančių veiklos efektyvumą. Praktiniai sprendimai buvo siejami su liberalizacija, dereguliacija, privatizacija ir konkurencija.

Didžiojoje Britanijoje konservatorių vyriausybė, siekdama didinti mokyklų efektyvumą ir produktyvumą, inicijavo eilę švietimo reformų, kurios į *švietimo sistemą perkėlė rinkos principus*. Pavyzdžiui, 1988 m. švietimo reformos tikslas buvo įdiegti konkurencingesnį požiūrį į išteklių paskirstymą švietimo sistemoje¹⁹¹. Tiek dešiniųjų, tiek kairiųjų partijų ideologija iš esmės sutapo: švietimas turi tarnauti ekonomikai. Todėl sistemos pokyčiai lėmė kai kurių veiklų centralizaciją (didesnė mokyklos programos kontrolė, testavimo sistemos parengimas ir stipri inspektavimo kontrolė) bei dalinę kitų veiklų decentralizaciją (susilpninta vietos valdžios kontrolė, galia deleguota mokykloms ir tėvams)¹⁹². Daug minėtų aspektų yra būdingi Škotijos ir Šiaurės Airijos mokyklose, tačiau lyginant su Anglija ir Velsu teisinės sistemos skirtumai lėmė kitokią specifiką. Pavyzdžiui, Generalinė Škotijos mokymo taryba užtikrina, kad mokytojo profesija išlaiko didesnę autonomiją Škotijoje, nei kitose Didžiosios Britanijos vietose. Perduotas mokyklos valdymas yra mažiau išplėtotas Škotijoje, nors vyriausybė paskelbė apie didesnės finansinės mokyklos autonomijos planus. Škotijos mokyklos yra atskaitingos Škotijos mokyklos programos konsultacinei tarybai¹⁹³.

Politika Skandinavijos šalyse septintame dešimtmetyje aiškiai pasuko į kairę, imta akcentuoti mažumų teises ir individualią emancipaciją bei atsinaujino klasių konfliktai. Pagrindinis švietimas neoradikalios eros metu išlaikė ankstesnes socialines vertybes. Septintajame dešimtmetyje Skandinavijos švietimo politika aiškiau nei anksčiau siekė įgyvendinti progresyvius, *į mokinį ir į veiklą orientuotus mokymo metodus*. Dėmesys teikiamas visai mokymosi aplinkai, tarpdisciplininiam turiniui, objektu pagrįstam mokymui, mokymuisi komandose, problemoms ir projektais pagrįstiems metodams, dalyvavimui vietos bendruomenėje ir mokymuisi per patyrimą.

Iš centro kontroliuojama švietimo sistema, pagrįsta Švedijos modeliu, taip pat susilaukė kritikos. Kritika ypač buvo nukreipta į biurokratiją, sunkiai įgyvendinamą lygybės siekį ir žemą

¹⁹⁰ Telhaug, A. O.; Medias, O. A.; Aasen, P. (2006). The Nordic Model in Education: Education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian Journal of Educational research*. 50(3): 245-283.

¹⁹¹ Machin S., Vignoles A. (2005) What's the good education?: the economics of education in the UK. Princeton University Press.

¹⁹² Hill M. (2005) The Public Policy Process. 4th ed. Essex, Pearson Education Limited, p.126

¹⁹³ Moon B., Brown S., Ben-Peretz M. (2000) Routledge International Companion to Education. London, Routledge.

sąveikos tarp švietimo ir užimtumo laipsnį. Todėl švietimo sistemų decentralizacija prasidėjo dar iki gilios ekonominės recesijos ir neoliberalizmo išplitimo Skandinavijos šalyse. *Neoradikalizmas lėmė, kad mokyklos sistemos centrinė, valdžios kontrolė tapo silpnesnė. Tam tikru laipsniu kontrolė buvo pakeista į paramą, tačiau iš esmės, centrinis valdymas atvėrė kelių situacijai, kur vietos valdžios atstovai galėjo vaidinti didesnę vaidmenį planuojant. Naujoji filosofija, kuri buvo charakteringa tiek septintajame, tiek aštuntajame dešimtmečiais, fokusavosi į vietos atsakomybę ir nuolatinę mokyklų vystimąsi.* Kiekviena individuali mokykla virtualiai funkcionavo kaip švietimo politikos ir praktikos centras, o tai reiškė, kad mokykla yra atsakinga už savo progreso vertinimą. Vietos mokyklos programos rengimas tapo integrali mokytojų ir mokinių funkcijų dalis; švietimo praktika vis labiau buvo grindžiama kooperavimusi tarp mokytojų.

Aštuntojo dešimtmečio pabaigoje ir devintojo dešimtmečio pradžioje Skandinavijos šalys išgyveno precedento neturinčią ekonominę krizę. Švedijoje nedarbas pasiekė aukščiausią pokario lygį (daugiau nei 8%), kuri lydėjo žymus ekonomikos nuosmukis, bankų krizė ir didžiulis valstybės biudžeto deficitas. Suomijoje nedarbas siekė daugiau nei 15%, o valstybės biudžeto deficitas – 40%¹⁹⁴. Norvegija santykinai išliko nepaliesta krizės dėl pajamų, gaunamų iš naftos. Aštuntajame dešimtmetyje Danijoje, o vėliau devintą dešimtmetį Suomijoje ir Švedijoje ekonominė krizė gerokai sumažino lėšų, skiriamų viešosioms paslaugoms ir švietimui apimtis.

Daugiau ar mažiau naujojo viešojo valdymo neo-liberalistinės doktrinos, valdymas ir finansavimas pagal rezultatus, mokyklų vertinimas, privatizacija ir komercializacija padarė didelį perversmą. Todėl laikotarpį nuo 1995 m. galima apibūdinti kaip restruktūrizacijos amžių. Pavyzdžiui, Suomijoje tuo metu buvo uždaryta tūkstančiai mažų mokyklų, o mokyklų stebėjimas pripažintas kaip neoficiali praktika.

Devintame dešimtmetyje įvyko esminiai politiniai pokyčiai Rytų ir Centrinėje Europoje, kurie paskatino Čekiją, Vengriją, Estiją ir Lietuvą pradėti politines, socialines, ekonomines ir švietimo reformas. Visos šalys turėjo ne tik persiorientuoti prie rinkos ekonomikos, bet ir įveikti eilę sunkumų. Nuo nepriklausomybės pradžios visos šalys susiejo save ir siekė narystės Europos Sąjungoje.

Vengrijos ir Čekijos situacija yra gana panaši tuo, kad po 1990 m. parlamento rinkimų abi šalys pasirinko demokratinę, nepriklausomą vystimąsi. Vis dėlto šalys susiduria su didėjančio šalies biudžeto

¹⁹⁴ Telhaug, A. O.; Medias, O. A.; Aasen, P. (2006). The Nordic Model in Education: Education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian Journal of Educational research*. 50(3): 245-283.

deficito problema, kurią lemia didėjančios privalomos socialinės išmokos. Pavyzdžiui, Čekijoje švietimo finansavimas buvo didžiausias 1996 m. ir vėlesniais metais nepasiekė šio lygio¹⁹⁵.

Paskelbusios Nepriklausomybę, 1990 m. Lietuva ir 1991 m. Estija, priėmė Konstituciją, teisinės sistemos pagrindus, Švietimo ir Švietimo sistemos įstatymus, išreiškiančius demokratinius principus, nepriklausomybę nuo ideologinės kontrolės, galimybes privačioms institucijoms¹⁹⁶. Lietuvoje priimta Tautinės mokyklos koncepcija¹⁹⁷, iš esmės atitiko „bendruosius tautinio išsivaduojamojo judėjimo idealus ir principus: puoselėti tautinę kultūrą, kaip tautos tęstinumo ir stiprinimo pagrindą; įtvirtinti demokratinės, teisinės, atviros pilietinės visuomenės ir kultūros principus“¹⁹⁸, suformuluoti pamatiniai nacionalumo, demokratiškumo, humaniškumo ir kaitos principai. Būtent šie principai ir tapo pamatiniais naujoje, 1992 m. paskelbiamoje Lietuvos švietimo koncepcijoje¹⁹⁹, pažyminčioje, kad „valstybingumo atkūrimas atvėrė naujas, tautos siekius atliepiančias, Lietuvos socialinės, kultūrinės, ekonominės bei politinės raidos perspektyvas“. Lietuvos kultūros ir švietimo ministerijai patvirtinus naująją koncepciją, buvo susitarta dėl pagrindinio ugdymo tikslo (fizinės, psichinės ir dvasinės galios išplėtojusi, subrendusi gyventi demokratinėje visuomenėje asmenybė, kūrybiškai perimanti ir puoselėjanti humanistinės tautos ir pasaulio kultūros vertybes), grindžiamo esminėmis tautos bei Europos kultūros vertybėmis (asmens nelygstamos vertės, prigimtinės žmonių lygybės, sąžinės laisvės, žmogaus dvasios racionalių bei intuityviųjų aspektų pripažinimu, artimo meilės, tolerancijos, demokratiinių visuomenės santykių teigimu). Remiantis minėtais principais ir siekiais, numatyti švietimo reformos įgyvendinimo atskiri etapai.

1992-1994 metais tiek Lietuva, tiek Estija, siekdamos užsitikrinti ekonominį stabilumą, susidūrė su gerokai didesniais sunkumais, nei kitos Centrinės ir Rytų Europos šalys, kadangi jų ekonomika buvo tiesiogiai integruota į Sovietų Sąjungos sudėtį. Estijoje pramonės produkcija 1991 ir 1992 m. sumažėjo trečdaliu, stipriai augo infliacija²⁰⁰. Realus bendrasis vidaus produktas Lietuvoje nuo 1990 m. pabaigos iki 1992 m. vidurio sumažėjo daugiau kaip 30 procentų. Vartojamųjų prekių kainų infliacija dėl kainų liberalizavimo Rusijoje bei kitose rublio zonos valstybėse ir didelės rublio emisijos 1992 m. sausio-vasario mėnesiais pasiekė 50 procentų per mėnesį²⁰¹.

¹⁹⁵ The Education System in Czech Republic 2007/2008.

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/CZ_EN.pdf

¹⁹⁶ Reviews of National Policies for Education: Lithuania (2002). OECD.

¹⁹⁷ Lietuvos vidurinės bendrojo lavinimo mokyklos koncepcija. Vilnius: Žinija, 1989.

¹⁹⁸ Jackūnas, Ž. Lietuvos švietimo kaitos linkmės. Vilnius: Kultūros, filosofijos ir meno institutas, 2006, p. 12–13.

¹⁹⁹ Lietuvos švietimo koncepcija. Vilnius: Leidybos centras, 1992.

²⁰⁰ Reviews of National Policies for Education: Estonia (2001). OECD.

²⁰¹ Ekonominės politikos memorandumai. Vilnius: Lietuvos informacijos institutas, 1992

Ekonomikos pokyčiai turėjo didelę įtaką nedarbo augimui (Estijoje 2000 m. nedarbas siekė 13,7%²⁰², Lietuvoje – 12,6%)²⁰³. Struktūrinis nedarbas išliko problema net ir ekonomikos augimo laikotarpiu.

Visi demografiniai procesai ėgavo naujų bruožų – gimstamumas staiga labai sumažėjo, mirtingumas padidėjo, migracijos srautai pasuko priešinga linkme – gyventojų migracinį prieaugį pakeitė migracijos mažėjimas. Dėl visų šių aplinkybių nuo 1992 m. Lietuvos ir Estijos gyventojų ėmė mažėti²⁰⁴. Ši procesą daugiausia sąlygojo gyventojų emigracija bei neigiamas natūralusis gyventojų prieaugis.

Ekonomikos perorientavimas, lėtas naujos socialinės ir ekonominės politikos vystymasis sukūrė daug sunkumų šalių švietimo sistemoms. Nepaisant to, tiek Estija, tiek Lietuva pasiekė ženklų progresą vykdant švietimo sistemos reformas. Lietuvos švietimo struktūrą ir idėjų kaitą, numatė tiek vidiniai (paveldėtos spragos; vienpusiškas, scientistinis ugdymo turinio pobūdis; atotrūkis nuo praktikos; unifikacija; kaitos atmetimas), tiek ir sociokultūriniai (politinės raidos gairės; socialinės politikos tikslai; ekonominio vystimosi perspektyvos; kultūros plėtotės linkmės) švietimo plėtotės veiksniai²⁰⁵.

Šalia formaliojo ugdymo buvo plėtojamas neformalusis švietimas, didinama ugdymo institucijų įvairovė. Reformos laikotarpiu, reaguojant į tėvų ir vaikų poreikius, kūrėsi ir ėmė veikti gimnazijos, darželiai-mokyklos, neįgaliųjų ugdymo centrai, vaikystės pedagogikos centrai; susiformavo trys švietimo sektoriai – valstybinis, savivaldybių ir nevalstybinis; įteisintas privalomojo mokymosi amžius iki 16 metų; tapo garantuotas ne tik nenutrūkstamas, bet ir visuotinis švietimas per nuoseklų visų pakopų formalų švietimą – nuo ikimokyklinio iki aukštojo.

1995 – 1996 metų laikotarpiu tiek Lietuvos, tiek Estijos vyriausybės siekė suformuoti naują valstybės politiką bei suteikti atitinkamą kryptį (pvz., nacionalinei mokyklos programai ir standartams) iki tol vykdytoms decentralizuotoms ir dažnai fragmentiškomis reformoms²⁰⁶.

1996-1998 metų laikotarpiu Lietuvos ir Estijos ekonomika ne tik atsigavo, bet ir pradėjo augti. Toliau vykstant švietimo reformai, kiekviena šalis išplėtė conceptualius švietimo reformos pagrindus ir naujai parengė teisinę sistemą bendrajam švietimui. Pradėta rengti nauja nacionalinės mokyklos programa ir *vertinimo/testavimo politika, pagrįsta užsienio patarėjų patirtimi ir geriausia Vakarų šalių praktika*.

²⁰² Organisation of Education System in Estonia 2008/2009.

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/EE_EN.pdf

²⁰³ Socialinis pranešimas. Socialinės apsaugos ir darbo ministerija. Vilnius 2001 Prieiga internete: <www.socmin.lt>

²⁰⁴ Lietuvos švietimo sistema 2007/2008 . Prieiga internete:

<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/LT_LT.pdf>

²⁰⁵ Jackūnas, Ž. Lietuvos švietimo plėtotė Europos edukacinių nuostatų kontekste. *Lietuvos švietimo reformos gairės*. Vilnius: Valstybinis leidybos centras, 1993, p. 9–13.

²⁰⁶ Reviews of National Policies for Education: Lithuania (2002). OECD.

Estijoje devintojo dešimtmečio viduryje daug pastangų skirta bendrai švietimo strategijai parengti. 1996 m. parengta nacionalinė programa „Tigro šuolis“, kurios tikslas atnaujinti švietimo sistemą, informacinių ir komunikacinių technologijų dėka, vėliau inicijuota eilė kitų planų, orientuotų į švietimo kokybės kėlimą. Prioritetas teikiamas efektyvių finansavimo modelių, leidžiančių užtikrinti švietimo kokybę ir prieinamumą, parengimui.

Lietuvoje vykdant ugdymo turinio kaitą, labiausiai išryškėjančią programų įgyvendinimo metu, pradėti sistemingi nacionaliniai (ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo, bendrojo lavinimo (ugdymo turinio, specialiųjų poreikių, mokymosi krūvių, tinklo pertvarkos, neformalaus švietimo, mokymosi sąlygų), mokytojų, profesinio mokymo, studijų, suaugusiųjų švietimo) ir tarptautiniai (TIMSS, PIRLS, PISA, CIVIC) tyrimai, rengiamos analizės, nuo 2000 m. skelbiami švietimo būklės raportai, sukurtos švietimo informacinės sistemos, tęsiama mokyklų decentralizacija.

Reikia pažymėti, kad tiek Lietuvoje, tiek ir Vakarų Europos šalyse ugdymo turinyje pabrėžiama žinių, švietimo decentralizacijos, mokymo išteklių atnaujinimo ir naudojimo (grindžiant tarpdalykine integracija, projektiniu ir refleksyviuoju mokymu), socialinio priklausymo, duomenų, rezultatų, susijusių su švietimu, gavimo ir jų palyginimo europiniu lygmeniu dermė, o naujovės, tyrimai, švietimas ir mokymas turi tapti pagrindine valstybių vidaus politikos ašimi, skatinančia inovacijų diegimą, pagalbą jaunimui adaptuotis, kritiškai mąstyti, atnaujinti žinias, užmegzti ryšius, t. y. padėti integruotis į informacinę visuomenę²⁰⁷.

2004 m. Estija ir Lietuva tapo Europos Sąjungos narėmis, o tai turėjo neabejotiną įtaką švietimui. Pedagoginėje bendruomenėje vykstant diskusijoms apie globalizaciją ir visuomenines transformacijas, sparčiai besiplėtojančius mokslo pasiekimus, naujasias technologijas, kurias inspiravo Europos Sąjungos vadovų tarybos išvados²⁰⁸, teigiančios, jog „Sąjunga ateinančiam dešimtmečiui išsikėlė naują strateginį tikslą: tapti konkurencingiausia ir dinamiškiausia, žiniomis pagrįsta ekonomika pasaulyje, kurioje vyktų subalansuotas ekonomikos augimas, būtų kuriama daugiau ir geresnių darbo vietų ir būtų didesnė socialinė sanglauda“ bei Lietuvos švietimo sistemai integruojantis į bendrą Europos švietimo erdvę, švietimo kokybė tapo itin aktuali. Švietimo priežiūra ir inspektavimas nuosekliai peraugo į mokyklos audito sistemą²⁰⁹. Dar 1998 m. Švietimo ir mokslo ministerija kokybę paskelbė vienu iš švietimo reformos prioritetų. Esminis Lietuvos švietimo reformos bruožas yra pakitusi švietimo kokybės samprata ir požymiai, kuriais remiantis nustatomas kokybės lygis. Mokyklos lygmeniu tai

²⁰⁷ *European report on the quality of school education. Sixteen quality indicators*. Luxembourg: Office for Official Publication of the European Communities, 2001.

²⁰⁸ *Lisabonos strategija*. Prieiga per internetą: <<http://www.ukmin.lt/lt/strategija/lisabona.php>>

²⁰⁹ *Lietuvos švietimo plėtotos strateginės nuostatos*. Vilnius: Švietimo plėtotos centras, 2002.

virsta ugdymo kokybės laidavimu²¹⁰. Jis neįmanomas be nuolatinio vertinimo ir įsivertinimo. Vertinimas numato struktūrines galimybes apžvelgti veiklą, suteikia grįžtamąjį ryšį lemiančią ir apibendrinančią įtaką, užtikrina priimtinių reikalavimų (standartų) pasiekimą, mokyklos veiklos tobulinimą, geresnės ugdymo kokybės skatinimą. Be to, dažnai kintantys ugdymo tikslai ir visuomenės požiūris į mokymąsi, naujų mokymo teorijų plėtotė numato kokybinį ugdymo institucijų virsmą, skatinantį profesionaliau analizuoti kokybės gerinimo klausimus, mokslinėje literatūroje dažniausiai pristatomus kokybės vadybos mokslo kontekste²¹¹.

Apibendrinant analizuotą laikotarpį, galima teigti, kad perėjimą prie „valdymo pagal rezultatus“ visose šalyse lėmė ekonominės problemos, viešojo sektoriaus neefektyvumas bei poreikis kontroliuoti viešojo sektoriaus išlaidas. Tokiu būdu, Didžiojoje Britanijoje ir Skandinavijos šalyse prie decentralizacijos švietimo srityje pereita septintą dešimtmetį, o Čekijoje, Vengrijoje, Estijoje ir Lietuvoje devintą dešimtmetį. Ši perėjimą neabejotinai nulėmė skirtinga makroaplinkos situacija, kuri, savo ruožtu, sudarė prielaidas konsultaciniams regioninio steigėjo lygmens švietimo modeliams formuotis. Skandinaviškajam modeliui būdinga tai, kad mokykla išlieka visuomenės gerovės valstybės elementu, kuriuo turi rūpintis visi susiję subjektai, tuo tarpu Didžiosios Britanijos atveju tradiciškai didelis dėmesys skiriamas plėtra ir partnerystei, konkurencingumo skatinimui. Naujųjų ES šalių konsultavimo modeliuose stebėti tradiciją dar per anksti, kadangi pati decentralizuoto švietimo administravimo tradicija yra palyginti neilga. Visgi, atkreiptinas dėmesys į unikalią Estijos istoriją. išlaikytus ir sustiprintus ryšius su Suomija, Danija ir Švedija, kurie darė ir daro įtaką kultūrai, kalbai, nacionalinei perspektyvai ir vykdomai politikai švietimo srityje.

²¹⁰ Bitinas, B. *op. cit.*, p. 106–113.

²¹¹ Siems, C. *Public Target Costing*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2005.; Kaziliūnas, A. *Kokybės analizė, planavimas ir auditas*. Vilnius: Mykolo Romerio universiteto Leidybos centras, 2006.

4.2. REGIONINIO STEIGĖJO LYGMENS ŠVIETIMO SPECIALISTŲ KONSULTACINĖS VEIKLOS ATVEJŲ ANALIZĖ

Remiantis analizuotais trimis konsultavimo modeliais – specialisto konsultavimu, įgalinimu ir procesiniu konsultavimu – bus analizuojama mokyklų konsultavimo praktika, kai konsultanto funkcijas atlieka regioninio steigėjo lygmens (savivaldybės) švietimo specialistai. Visos nagrinėjamos šalys pasižymi didele decentralizacija, todėl išskirti vieningą konsultavimo praktiką šalyje nėra įmanoma. Mokyklų konsultavimo praktiką esant didelei decentralizacijai atspindi OECD atlikta Suomijos analizė, kurioje teigiama, kad savivaldybėse situacija yra labai skirtinga. Čia galima rasti geros praktikos pavyzdžių, kai savivaldybės darbuotojai deleguoja daugelį valdymo funkcijų mokyklai ją įgalindami ir tuo pačiu užtikrina tinkamą mokyklos infrastruktūrą pažangiems mokymo metodams. Kartu su mokyklomis kuriami savivaldybės švietimo plėtros planai atspindi bendradarbiavimu pagrįstą mokyklų administravimą. Tokiais atvejais švietimo administravimo reforma yra suvokiama, kaip galimybė apjungti savivaldybę ir mokyklą bei siekti bendrų interesų, galimybė sistemiškai mąstant sukurti ir įgyvendinti mokyklos viziją. Tuo tarpu kitose savivaldybėse švietimo reforma dar nėra prasidėjusi, čia vyrauja biurokratinis požiūris ir kontrole pagrįstas administravimas.

Toliau pateiktoje analizėje yra nagrinėjami tik geros praktikos pavyzdžiai, atskleidžiantys konsultacinių modelių raišką.

4.2.1. Specialisto konsultavimo modelio raiška

Kaip jau buvo minėta, specialisto konsultavimo modelį sudaro šie etapai:

- ① Konsultantas renka bendrus duomenis.
- ② Konsultantas analizuoja gautą informaciją.
- ③ Konsultantas skleidžia gerąją praktiką.
- ④ Konsultantas pritaiko vidinės diagnostikos metodus kiekvienai mokyklai.
- ⑤ Konsultantas analizuoja duomenis kartu su mokyklai.
- ⑥ Konsultantas teikia rekomendacijas mokyklai pagal išanalizuotus duomenis.

Išsamus vietos savivaldos, kaip specialisto konsultanto raiškos mokyklų tobulinime, atvejis atspindi nagrinėjant vieną iš naujausių Anglijoje vykdytų švietimo projektų. Toliau yra pateikiamos ištrauka iš šio projekto aprašo.

Didžioji Britanija. Anglijos savivaldybės	Projektu „National Challenge“ ²¹² siekiama daugiau dėmesio ir paramos skirti mokykloms, kurių veiklos rezultatai yra žemesni už vidutinius. Kiekvienai į projektą įtrauktai mokyklai skiriamas nacionalinis patarėjas, kuris vykdo mokyklos tobulinimo partnerio funkcijas. Mokykla, jos patarėjas ir vietos švietimo administracija kartu dirbdami su Švietimo ministerija kiekvienai mokyklai kuria individualų paramos planą, kuris leis efektyviausiu būdu pasiekti projekto tikslą – iki 2011 m. kiekvienoje vidurinėje mokykloje ne mažiau nei 30 % vaikų GCSE (egzamino) bus įvertinti teigiamai. Vietos švietimo administracija imasi lyderio vaidmens šiame projekte, inicijuoja ir koordinuoja veiklą, įtraukiant vietos vaikų rūpybos ir užimtumo institucijas. Kadangi šis projektas yra skiriamas probleminėms mokykloms, kur vietos švietimo administracijos dalyvavimas yra didesnis nei paprastai, iš vietos administracijos yra reikalaujama atlikti tokius formalius darbus:
Konsultavimo modelio etapai:	
①	• peržiūrėti kiekvienos probleminės mokyklos tikslus ir pateikti savo prognozes ar šie tikslai bus pasiekti laiku;
↓	
②	• įvertinti mokyklas pagal tai, kiek jos pajėgios iki 2011 m. pasiekti minimalius nustatytus reikalavimus;
↓	
④	• atsižvelgiant į šias analizes, numatyti kokia parama mokyklai yra reikalinga;
↓	
④	• įvertinti ar tarp tų mokyklų, kurios šiandien tenkina minimalius reikalavimus, potencialiai yra tokių, kurios ateityje jų gali nebetenkinti;
↓	
③	• įvertinti paramą, kuri jau buvo iki šiol suteikta mokyklai ir nustatyti geros praktikos atvejus;
↓	
⑤	• pateikti savo rekomendacijas, kad kiekviena į projektą įtraukta vietos mokykla efektyviausiai pasinaudotų projekto partnerių paslaugomis ir parama;
↓	
⑥	• nuspręsti ar mokyklai reikalinga struktūrinė intervencija, kad ji pasiektų minimalius reikalavimus, parengti kiekvienos mokyklos gerinimo planą.

Specialisto konsultavimas yra bene dažniausiai sutinkamas nagrinėjant atrinktųjų šalių savivaldybių švietimo specialistų praktiką. Pažymėtina, kad savivaldybių specialistai konsultuoja mokyklas švietimo sistemos reglamentavimo, darbuotojų samdos ir mokyklos valdymo klausimais. Konsultavimas, kai mokyklos vadovas arba kitas mokyklos darbuotojas pasinaudoja savivaldybės

²¹² National Challenge: a toolkit for schools and local authorities. (2008) National Challenge – Raising standards, supporting schools. Department for children, schools and families. Prieiga internete: <<http://publications.teachernet.gov.uk/eOrderingDownload/7714-DCSF-Excellence%20for%20all.pdf>>

švietimo specialisto žiniomis, yra trumpalaikis kontaktas trūkstamai informacijai gauti. Tokio konsultavimo tipą iliustruoja Estijos Talino, Piarnu ir Tartu savivaldybių atvejis:

Estijos Talino, Piarnu ir Tartu savivaldybės. Konsultavimo modelio etapai: ① ② → ⑥	Savivaldybės švietimo specialistai teikia konsultacijas švietimo sistemos teisinio reglamentavimo klausimais. Kadangi savivaldybės yra atsakingos už tinkamą mokyklų veiklą, periodiškai tikrinami dokumentai. Tokių tikrinimų metu nustatytus netikslumus mokyklos nėra baudžiamos, bet atkreipiamas direktoriaus arba pavaduotojų dėmesys į konkrečius reglamentuojančius dokumentus. ²¹³
--	--

Atsižvelgiant į tai, kad mokyklų konsultavimo švietimo reglamentavimo, mokyklos valdymo ir personalo samdos klausimais funkcija yra priskirta daugeliui savivaldybių, švietimo specialistui itin svarbūs yra *dalykiniai gebėjimai*, kurių specifiką lemia specialisto funkcinės veiklos sritis. Šiuo atveju dalykinės kompetencijos siejamos su gebėjimu suteikti savalaikę ir tinkamą informaciją rūpimais klausimais.

Specialisto konsultavimo modelio raiškai būtina sudaryti tinkamas sąlygas, todėl savivaldos švietimo specialistai turi turėti prieigą prie aktualios informacijos, kurios pagrindu galėtų daryti ekspertines išvadas ir priimti atitinkamus sprendimus:

Didžioji Britanija. Škotijos savivaldybės. Konsultavimo modelio etapai: ① ② →	Škotijos vyriausybė įdiegė greito keitimosi informacija tinklą, jungiantį 32 Škotijos vietos savivaldas ir nacionalines studijų agentūras. Ji taip pat inicijavo du projektus, skirtus šiaurinei ir pietinei šalies provincijoms, kurių tikslas – didinti vietos švietimo savivaldos prieigą prie pilnaverčių švietimo duomenų ir taip palengvinti sprendimų priėmimą. Visos programos, skirtos mokykloms, integruoja ir vietos švietimo savivaldos darbuotojus, todėl švietimo specialistai turi prieigą prie visaverčių duomenų, kuriais grindžia savo siūlymus mokykloms. ²¹⁴
---	---

Švietimo specialistų turimos informacijos ir dalykinės kompetencijos svarbą iliustruoja Oslo atvejis:

Norvegija Oslo savivaldybė Konsultavimo	2002 m. Osle pradėta įgyvendinti kokybės įsivertinimo politika, kuri pradžioje buvo nacionalinės „Žinių rėmimo“ programos dalis. Politika yra orientuota į rezultatus (pvz., sumažinti anksti mokyklą paliekančių vaikų skaičių), kurie mokyklų veiklos planavime yra nurodomi kaip prioritetai. Be to, daug dėmesio skiriama mokinių pasiekimų vertinimui, kai laikomi
--	---

²¹³ Seminaro „Švietimo kokybės plėtojimas“ medžiaga (2009). HARED NPO, Center for training and development. Talinas, Piarnu, Tartu.

²¹⁴ Future Learning and Teaching. Prieiga internete: <<http://www.flatprojects.org.uk>>

modelio etapai: ← ③ ④ →	nacionaliniai ir brandos egzaminai. Oslo savivaldybė naudoja savo sudarytus testus, kad galėtų efektyviai vertinti mokyklas ir jų atskaitingumą. Be to, Oslo savivaldybė skelbia kiekvienos mokyklos pažangos rezultatus. Pažanga čia suprantama kaip pridėtinė vertė, kuri matuojama vertinant mokyklos pagalbą moksleiviams mokantis bendruosius ir socialinės integracijos dalykus. Ši mokyklų vertinimo sistema leidžia savivaldybei įvertinti mokyklos vadovus ir kiekvieną mokytoją, o taip pat nustatyti geros praktikos atvejus ir paskatinti mokyklas ja pasidalinti. ²¹⁵
----------------------------	---

Kai kuriais atvejais specialisto konsultavimo modelio taikymas yra platesnis ir peržengia informacijos perdavimo ribas. Tokiu būdu itin svarbūs tampa *tarpasmeniniai gebėjimai* tokie kaip, švietimo specialisto gebėjimas mokyti, tiesiogiai darantis įtaką specialisto konsultacijos pobūdžiui. Specialisto konsultavimo tipui būdingas veiklas, įgalinančias plėtoti ir gebėjimą mokyti, iliustruoja Suomijos savivaldybių atvejais:

Suomijos savivaldybės Konsultavimo modelio etapai: ← ③ ④ →	Savivaldybės privalo išplėtoti švietimo sistemą, atsižvelgdamos į specifines vietos sąlygas. Tuo tikslu vertina tiek mokyklas, esančias administruojamoje geografinėje teritorijoje, tiek ir pačios atlieka įsivertinimą. Šiame įsivertinime svarbią vietą užima savivaldybės mokėjimas mokyti. Lyginant savivaldybių rezultatus nacionaliniu mastu, mokėjimas mokyti remiantis geros praktikos atvejais yra laikomas vienu iš svarbiausių savivaldybės darbuotojų gebėjimų. ²¹⁶
--	---

Pažymėtina, kad specialisto konsultavimo modelis yra labiausiai paplitęs ir turi galias tradicijas Didžiojoje Britanijoje. Analizuojant Anglijos konsultavimo modelį, galima išskirti ypatingą modelio elementą – vietos švietimo administracijos sutelktą sąlyginai nedidelį, bet aukštos kvalifikacijos konsultantų ir kitų profesionalių darbuotojų branduolį, užtikrinantį sklandų ir efektyvų mokyklų monitoringą, skatinimą ir paramą. Šiems tarnautojams būdingi tokie gebėjimai kaip, vyresniojo mokyklos personalo ir mokyklos vadovybės sudominimas ir skatinimas siekti pažangos. Tai tampa itin svarbu, kai vietos švietimo administracijos savo veikla siekia apjungti gerai dirbančius mokyklų vadovus ir pavaduotojus mokyklų gerinimo procese²¹⁷. Kita vertus iš švietimo specialistų tikimasi gebėjimų dirbti komandoje, realizuojant bendrai mokyklų vykdomus projektus:

Didžioji Britanija. Anglijos savivaldybės	Vale of Leven akademija inicijavo „Dinamiškosios ateities projektą“, o jį vykdė su šia akademija susijusių mokyklų tinklas. Vietos švietimo administracija informavo mokyklas apie dalyvavimą projekte. Projektui
---	---

²¹⁵ Making the best of Norwegian schools. (2008) OECD Economic Surveys: Norway. OECD. P. 85- 140.

²¹⁶ Municipal assessment. Centre for Educational Assessment. Prieiga internete <www.helsinki.fi/cea/english/opiopi.htm>

²¹⁷ R45 – CODE OF PRACTICE ON LEA – SCHOOL RELATIONS. 2008. Department for children, schools and families. Prieiga internete: <www.fmsis.info/uploads/r45.pdf>

Konsultavimo modelio etapai: ②→①⑥	koordinuoti buvo sudaryta koordinavimo grupė, todėl su mokyklų vadovais ir mokytojais vietos švietimo administracijos darbuotojai kontaktavo tik po vieną kartą. Koordinavimo grupė savo atskaitoje pažymi, kad vietos švietimo administracijos parama buvo ypač didelė. Visų pirma, į pačią koordinavimo grupę iš dalies buvo įtraukti vietos švietimo administracijos darbuotojai – kokybės gerinimo pareigūnas ir informacinių bei komunikacinių technologijų koordinatorius, ugdymo skyriaus atstovas ir psichologas. Kokybės gerinimo pareigūnas bei informacinių ir komunikacinių technologijų koordinatorius dalyvavo visuose koordinacinės grupės posėdžiuose. Be to, vietos švietimo administracija organizavo eilę viešų renginių, susijusių su šiuo projektu. Vietos švietimo administracijoms, nusprendusioms pakartoti šį projektą, yra patariama atkreipti dėmesį į tai, kad be aiškos kiekybinės ir kokybinės vietos švietimo administracijos paramos aukštų projekto rezultatų nebus įmanoma pasiekti ²¹⁸ .
--------------------------------------	--

Apibendrinant specialisto konsultavimo modelį, dažniausiai pasitaikantį regioninio steigėjo lygmens švietimo specialistų veikloje, galima išskirti klasikinius specialisto konsultavimo modelio etapus. Pažymėtina, kad šių paslaugų efektyvumui didžiausią įtaką turi švietimo specialisto dalykinės kompetencijos, kurias sudaro tokie gebėjimai, kaip gebėjimas perteikti gerąją praktiką, adekvačiai suprasti mokyklos duomenis, panaudoti jau atliktų tyrimų duomenis, konsultuoti atsižvelgiant į mokyklos vertinimo rezultatus ir pan.

Plėtojant dalykinius gebėjimus didžiausią įtaką daro ugdymo kryptys: formalusis ugdymas ir informaciniai seminarai. Formalusis ugdymas savivaldybės švietimo specialistui suteikia formalųjį pedagoginį arba kitą išsilavinimą, kurio reikalaujama specialistą priimant į darbą (žr. pvz., mokyklų gerinimo patarėjo darbo skelbimas²¹⁹). Siekiant formaliu ugdymu įgytų žinių atnaujinimo ir praplėtimo, specialistai yra siunčiami į seminarus, kuriuose supažindinami su naujomis programomis, teisės aktų įgyvendinimo nuostatomis, probleminių grupių ugdymu ir pan. (žr. pvz. Seminaras“ Mokymo parama dislektiniams vaikams²²⁰)

²¹⁸ Head G., McConnell F., Wilkinson E. (2007). Evaluation of the Dynamic Futures Project. Final report. University of Glasgow. Faculty of Education. Prieiga internete: <www.flatprojects.org.uk/Images/Dynamic%20Futures%20-%20Final%20Evaluation%20Report%20Feb%202007_tcm4-425850.pdf>

²¹⁹ School Improvement Adviser. Job Description. Newport city council. . Prieiga internete: <http://www.newport.gov.uk/stellent/groups/public/documents/job_description/CONT033982.pdf>

²²⁰ Seminars: Strategies for Supporting the Learning of Dyslexic Children. . Prieiga internete: <http://www.sounds-commercial.co.uk/reg/index.php?option=com_content&view=article&id=9&Itemid=24>

4.2.2. Įgalinančio konsultacinio modelio raiška

Įgalinančio konsultavimo modelio raišką švietime geriausiai atspindi L. Stoll ir M. Thomson²²¹ pateikta „durų“ analogija. Įgalinimas yra tarsi durys, kai mokykla nebedirba viena, bet turi galimybę praverti šias duris ir reikiamuose projektuose pasitelkti į pagalbą partnerius. Kaip jau buvo minėta, įgalinančio konsultavimo modelį sudaro šie etapai:

- ① Konsultantas analizuoja mokyklos strategiją arba mokyklą kaip sistemą
- ② Konsultantas identifikuoja problemą arba poreikį, kurį išreiškia pati mokykla
- ③ Dirba kartu su mokykla, kad patikslintų problemą ar patenkintų mokyklos poreikį
- ④ Teikia rekomendacijas, kaip spręsti problemą
- ⑤ Padeda mokyklai sekti rekomendacijomis

Regioninio steigėjo lygmens – savivaldybės – švietimo specialistų įgalinimu paremto modelio, taikymą, kai konsultuojama siekiant didinti pridėtinę vertę, iliustruoja Anglijos savivaldybės:

Didžioji Britanija. Anglijos savivaldybės	Kiekvienos švietimo institucijos išsikelti tikslai tampa svarbia strategijos, keliančios švietimo vertę, dalimi. Vyriausybė nustato švietimo uždavinius kiekvienai vietos švietimo savivaldai. Savo ruožtu, vietos švietimo administracija, remdamasi aukštos kokybės informacija apie bendrus ir kiekvienos mokyklos pasiekimus, formuoja vietos švietimo administracijos strategiją. Atsižvelgiant į tai, mokyklos privalo nustatyti ir paskelbti savo tikslus, susijusius su moksleivių pasiekimais bei parengti strategijas šių tikslų įgyvendinimui. Jos privalo remtis nacionaliniu mastu surinktais duomenimis ir duomenimis apie gerąją praktiką, ypač rekomenduojama naudoti OFSTED ir DfEE (Švietimo ministerija) publikuojamus duomenis. Vietos švietimo administracija, savo ruožtu, gali parengti analizę apie problemines lokalias sritis ir šios analizės rezultatus naudoti bendraudama su mokyklomis ir tokiu būdu užtikrinti, kad mokyklos tinkamai identifikuos savo problemines sritis ir išsikels tinkamus uždavinius, garantuojančius pridėtinę vertę. Siekiant užtikrinti nuolatinį tobulėjimą, iškelti uždaviniai turi būti pakankamai ambicingi, o ne tik prognozuojantys galimus vaikų pasiekimus. Remiantis švietimo sistemą reglamentuojančiais teisiniais aktais, DfEE iškelia uždavinius vietos švietimo administracijoms, o mokyklos turi būti pasirengę įnešti savo indėlį, kuriant bendrą vietos švietimo vertę. Mokyklos ir vietos švietimo administracijos bendri uždaviniai atsispindi
Konsultavimo modelio etapai:	
①	
↓	
②	
↓	
③	
↓	
④	
↓	
⑤	
↓	
⑥	

²²¹ Stoll, L. and Thomson, M. (1996) Moving Together: A Partnership Approach to Improvement. In *Improvement through Inspection? Complementary Approaches to School Development*. P. Earley, B. Fidler and J. Ousten (Eds). London, David Fulton.

ugdymo plėtros plane (*angl.* Education Development Plan -EDP), kuriame numatomos centralizuotai finansuojamos programos, padedančios mokykloms pasiekti išskeltus uždavinius.²²²

Kadangi įgalinimas suvokiamas kaip pagalba žmonių grupei priimančiam sprendimą, kokių rezultatų ji nori pasiekti, kaip ji nori tai daryti bei pagalba šiai grupei siekiant išsikeltų tikslų, tokio konsultavimo stiliai varijuoja nuo tiesioginio vadovavimo iki netiesioginio siūlymų pateikimo. Laikantis įgalinimo principo konsultantas inicijuoja susitikimus, kuriuose jis pateikia klausimus, siūlo, primena, prižiūri bendrą diskusijos tvarką, vėliau patikrina, ar diskusijos dalyviai yra pasirengę nuspręsti. Kitaip tariant, konsultanto vaidmuo siejamas su rūpesčiu, kad visi dalyviai jaustųsi turį balso teisę bei būtų išklausomi ir pripažinti²²³. Šio įgalinimo principo esmę iliustruoja Vengrijos savivaldybės atvejis:

Vengrija. Huddinge savivaldybė	Savivaldybė kooperuodamasi su kitomis savivaldybėmis inicijavo projektą, skirtą tėvų įtraukimo į mokyklos problemų sprendimą didinimui. Buvo nustatyta, kad nepažangių mokinių tėvai vengia dalyvauti mokyklos bendruomenės renginiuose, tuo tarpu vaikų paruošimas darbo rinkai yra problemiškas. Savivaldybės specialistai, apjungdami švietimo, socialinių reikalų ir darbo rinkos administravimo specialistus, sudarė sąlygas išplėtoti sistemą, palengvinančią mokyklos, mokinių ir jų tėvų bendradarbiavimą visoms grupėms aktualių klausimų. ²²⁴
Konsultavimo modelio etapai: ②→④⑤	

Įgalinimo modelio raiška gali vykti taikant du alternatyvius metodus – konsultavimą pagal tikslus, kurio raiška ryškiausia yra Švedijoje ir Suomijoje, ir konsultavimą didinant pridėtinę vertę kuris, būdingas Didžiosios Britanijos vietos švietimo administracijos darbe.

Įgalinimu paremtą konsultacinį modelį, kai konsultuojama pagal tikslus iliustruoja Suomijos savivaldybių pavyzdžiai:

Suomija. Helsinkio savivaldybė	Helsinkis yra numatęs savo, kaip miesto, viziją iki 2012 m., todėl atitinkamai kiekviena mokykla diskusijų metu turėjo nuspręsti, ką ši vizija reiškia pačiai mokyklai ir kaip mokykla, įgyvendindama savo funkcijas, gali prisidėti prie šios vizijos siekimo. Toks vizijos perkėlimas ir išplėtojimas žemesniuose valdymo lygiuose, dar vadinamas subalansuotų rodiklių sistemos metodu (<i>angl.</i> Balanced Scorecard, BS), pritaikytas įtraukiant įvairias įtakos grupes ir įvertinus įvairias
Konsultavimo modelio etapai: ①←③→①	

²²² R45 – CODE OF PRACTICE ON LEA – SCHOOL RELATIONS. 2008. Department for children, schools and families. Prieiga internete: <www.fmsis.info/uploads/r45.pdf>

²²³ Savivaldybių ir nevyriausybinio organizacijų partnerystė. (2001) Nevyriausybinių organizacijų informacijos ir paramos centras. Vilnius, 192 p. Prieiga internete: <http://www.nisc.lt/lt/files/main/mokymo_medziaga_01_partneryste.pdf>

²²⁴ Grenverket Södertörn. Ongoing international projects <www.huddinge.se/Engelska-startsidan/In-English/Huddinges-international-activities/>

perspektyvas.

Suomijos savivaldybės	Panašų į subalansuotų rodiklių sistemos metodą (<i>angl.</i> Balanced Scorecard, BS), kai vizija perkeliama ir išplėtojama žemesniuose valdymo lygiuose, įtraukiant įvairias įtakos grupes, taiko kitos Suomijos savivaldybės, siekdamos išplėtoti savo viziją ir vertybes, inspiruojančias mokymąsi ir kūrybiškumą, o taip pat siekdamos atskleisti stiprias ir silpnas švietimo sistemos puses ²²⁵ .
Konsultavimo modelio etapai: ① ② ③ →	

Pažymėtina, kad įgalinimu paremtą modelį, kai konsultuojama siekiant didinti pridėtinę vertę, taikantys švietimo specialistai įgyvendina vieną svarbiausių šio modelio principų – konsultantas padeda konsultuojamiems sukurti realias ir lanksčias veiklos strategijas ir į procesą įtraukia visas suinteresuotas puses.

Įgalinimo modelio taikymas gana dažnai pasireiškia per savivaldybės švietimo specialistų vykdomą projektinę veiklą. Inicijuojami ir koordinuojami projektai dažniausiai siejami su mokyklų, kaip organizacijų, pokyčiais. Tuo tarpu švietimo specialistai ne tik sistemiškai analizuoja mokyklas, bet kiekvienai mokyklai padeda identifikuoti poreikius ir dirba kartu, kad tie poreikiai būtų patenkinti, teikia rekomendacijas bei padeda mokykloms jas įgyvendinti. Įgalinimo modelio taikymą atspindi ir Norvegijos savivaldybės atvejis:

Norvegija. Karmøy savivaldybė	Pedagoginių konsultacijų centro (<i>norveg.</i> Pedagogisk Senter Karmøy), priklausančio švietimo ir kultūros skyriui, atsakomybė yra susijusi su mokytojų ir nepedagoginio mokyklų personalo kvalifikacijos kėlimu. Savivaldybėje yra 6 tūkst. mokinių, 600 mokytojų ir 29 mokyklos, o 11 centro darbuotojų savo veiklą koncentruoja į šias sritis: edukacinių naujovių diegimas mokyklose, konsultacijos metodologijos ir dalyko mokymo klausimais, praktinės pedagoginės iniciatyvos ir koordinavimas, vaikų, jų tėvų ir mokytojų konsultavimas; įsivertinimo mokyklose diegimas, mokyklų valdymo programų kūrimas ir įgyvendinimas. 2003-2006 m. įgyvendindamas „Aktyvių mokinių mokyklos“ idėją, centras inicijavo kelis nacionalinius ir tarptautinius projektus, kurie į tinklą sujungė į mokyklą atėjusius naujus mokytojus, įkūrė mokyklų bibliotekų ir multimedijos centrą bei vykdė kitas projektines veiklas. ²²⁶
Konsultavimo modelio etapai: ① ② →	

Be to, savivaldybės kaip mokyklų steigėjo funkcija paskirstyti švietimo biudžetą, įgalina savivaldybę tapti programų ir projektų iniciatoriumi:

Danija.	Nacionaliniu mastu priimta IT diegimo mokyklose strategija, kaip ir kitos
---------	---

²²⁵ Hargreaves A., Halász G., Pont B. 2007. School leadership for systemic improvement in Finland. A case study report for the OECD activity Improving school leadership. OECD, 44p. Prieiga internete: <http://www.oecd.org/dataoecd/43/17/39928629.pdf>

²²⁶ Educational advisory center. The municipality of Karmøy Norway <<http://www.karmoyped.no/omkpede.htm>>

Kopenhagos savivaldybė	strategijos, buvo deleguota savivaldai, tačiau Kopenhagos savivaldybė šios strategijos įgyvendinimui suteikė prioritetą. Savivaldybė sudarė strategijos įgyvendinimo planą, kuriame, atsižvelgiant į kiekvienos mokyklos deklaruojamas vertybes ir plėtros planus, buvo numatytas IKT (informacinių ir komunikacinių technologijų) plėtros biudžetas. Plane buvo numatyta, kad IKT turi būti integruotos į ugdymo planą, o savivaldybė bus šio plano įgyvendinimo koordinatoriumi. ²²⁷
Konsultavimo modelio etapai: ①②③④⑤	

Igalinimo, kaip konsultavimo modelio, taikymo naudą iliustruoja bendradarbiavimo pavyzdys tarp Lewisham (Anglija) vietos švietimo administracijos, mokyklų ir Londono universiteto Edukacijos instituto:

Didžioji Britanija. Anglijos savivaldybė	Po kelerių Lewisham vietos švietimo administracijos, mokyklų ir Londono universiteto Edukacijos instituto bendradarbiavimo metų buvo atliktas tyrimas ir nustatyti partnerystės elementai, palaikantys tobulinimo procesą. Tai – bendros vertybės ir tikslai, konstruktyvios derybos, planavimas, parama, bendras įsivertinimas ir kritiška draugystė. Tyrimo autoriai pastebi, kad tais atvejais, kai mokyklos savianalizė būdavo nepakankami kritiška, neužtekdavo drąsos priimti didesnius išipareigojimus, partnerių parama paskatino mokyklas imtis realių pokyčių ²²⁸ .
Konsultavimo modelio etapai: ①②→	

Pozityvią įgalinimo taikymo naudą taip pat iliustruoja Danijos atvejis:

Danija Gentpfe savivaldybė	Remiantis demografinė prognoze, jog per ateinančius dešimt metų savivaldybėje mokyklinio amžiaus vaikų padaugės 50 proc., savivaldybėje buvo priimtas sprendimas ne tik padidinti vaikų ugdymui skirtus plotus, bet ir peržiūrėti visą ugdymo koncepciją. Savivaldybė nusprendė išplėtoti „tobulą ateities mokyklą“. Tam buvo skirta 90 mln. EUR 1998-2006 m. laikotarpiu ir atnaujinta fizinė ir pedagoginė 12 mokyklų aplinka, pastatyta viena nauja mokykla. Vietoj to, kad šio pokyčių proceso valdymui būtų pasitelktas įprastas administravimo metodas, buvo sudaryta projekto administravimo grupė. Ši grupė dirbo kaip mokyklų plėtros proceso iniciatorius ir įgalintojas. Tuo tarpu pedagoginių pokyčių procesas buvo paliktas kiekvienos mokyklos iniciatyvai, įtraukiant mokyklos administraciją, mokytojus, mokinius ir jų tėvus. Visos mokyklos buvo paskatintos pirmiausia susikurti mokyklos vertybių programą ir inicijuoti fizinės ir pedagoginės aplinkos pokyčius. ²²⁹
Konsultavimo modelio etapai: ①②③④⑤	

²²⁷ Bryderup, I.M.; Kowalski, K. (2002) The role of local authorities in the integration of ICT in learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, Vol. 18 Issue 4, p. 469-479

²²⁸ Cunningham P., Raymont Ph. (2008). Quality Assurance in English Primary Education. University of Cambridge Research Survey 4(3) p.34.

²²⁹ Study on Innovative Learning Environments in School Education. Final Report. European Commission. DG Education and Culture. September 2004. p. 257.

Kiek paprastesnis įgalinimo modelio taikymo atvejis yra siejamas su konsultavimu mokant. Konsultavimas mokant dažniausiai taikomas tuomet, kai savivaldybė numato pakeisti mokyklų požiūrį į ugdymą ar administravimą. Kuomet vienodas žinias turi gauti visi dalyviai, grupei mokyklos pedagogų ar direktorių yra organizuojami mokymai. Mokymai, susiję su kokybe, Estijos Talino savivaldybėje iliustruoja, kaip savivaldybės švietimo specialistai plėtoja šį konsultavimo modelį:

Estija. Talino savivaldybė	Talino savivaldybė, skatindama kokybinę mokyklų pažangą, taiko Kokybės apdovanojimo modelį. Mokyklos, norinčios pretenduoti į apdovanojimą, turi dalyvauti savivaldybės rengiamuose kursuose, kuriuose nagrinėjami ugdymo ir mokyklos valdymo kokybės klausimai, identifikuojamos mokyklos gerinimo kryptys. Pretenduoti gali ne mokyklos vadovas atskirai, bet mokyklos komanda, kuriai pristatoma informacija apie apdovanojimo modelį. Lektoriai kviečiami iš Estijos kokybės sąjungos, kuri nėra švietimo sistemos Estijoje dalis. Taip siekiama, kad į Talino mokyklas ateitų pažangios kokybės valdymo idėjos. Apdovanotoji mokykla ne tik pelno gerą vardą, bet iš savivaldybės gauna ir piniginę premiją. ²³⁰
Konsultavimo modelio etapai: ①②③④⑤	

Panaši sistema veikia Budapešto (Vengrija) savivaldybėje, kur plėtojama Kokybės priežiūros programa:

Vengrija. Budapešto savivaldybė	Savivaldybės inicijuota programa yra skirta IKC technologijų naudojimui ugdymo procese. Programa apima įvairius mokymus mokytojams, padeda mokykloms pačioms inicijuoti IKC plėtros programas. Kaip geros praktikos pavyzdys pateikiama viena pradinė mokykla, kuri naudodamasi įvairiais savivaldybės organizuojamais mokymais, pakėlė mokytojų kompiuterinio raštingumo kompetenciją ir mokyklos intranete įdiegė skaitmeninę duomenų bazę, leidžiančią ne tik interaktyviai vesti pamokas, bet ir lengvai pakeisti mokytoją, jei jis negali vesti pamokos. ²³¹
Konsultavimo modelio etapai: ①←③→⑤	

Panaši situacija susiklostė Danijos savivaldybėse, kur dialogas vyksta tarp vietos administracijos ir mokyklų vadovų: jie periodiškai organizuoja seminarus, kuriuose diskutuojama ugdymo projektų temomis.²³²

²³⁰ Seminaro „Švietimo kokybės plėtojimas“ medžiaga (2009). HARED NPO, Center for training and development. Talinas, Piarnu, Tartu

²³¹ Földes P., Kőrös-Mikis M. Best Practice in the Application of ICT at the Primary School Level. Prieiga internete: <www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=ict_best_practice>

²³² Aged 0 to 18 in a municipality on the outskirts of Denmark. Presentation of national systems of education and vocational training. The municipality of Ringkøbing-Skjern. CEDEFOP. 2008. Prieiga internete: <http://studyvisits.cedefop.europa.eu/assets/upload/supervisors/evr/2009_EVR_174_DK_en_.pdf>

Konsultacinė praktika naudojant įgalinimo modelį savivaldybėse, kurios tuo pačiu yra ir mokyklų steigėjai bei administratoriai, palaipsniui gali peraugti į direktyvinio vadovavimo taikymą. Siekiant to išvengti, itin svarbiu tampa pasitikėjimas tarp savivaldybės ir mokyklos:

Estijos savivaldybės	Švietimo sistema yra pagrįsta pasitikėjimu: centrinė valdžia pasitiki vietine, o pastaroji – mokykla. Jau kuris laikas savivaldybės neduoda mokykloms jokių tiesioginių nurodymų dėl veiklos organizavimo, o tik teikia patarimus ir konsultacijas. Estijoje esant didelei decentralizacijai, savivaldybių konsultacinė veikla yra skirtinga, tačiau yra siekiama, kad visos savivaldybės kartu su mokyklomis sudarytų plėtros planus. ²³³
Konsultavimo modelio etapai: ①→	

Apibendrinant įgalinimo konsultavimo modelį, reikia pažymėti, kad šis modelis pasižymi komandiniu sprendimų priėmimu, komandiniu ir koordinaciniu darbu, yra susijęs su kompleksiskų problemų sprendimu – t.y. apima visus klasikinio įgalinimo elementus. Tokiu būdu savivaldybių švietimo specialistai, siekiantys efektyviai taikyti šį modelį be dalykinė kompetencijos turi išplėtoti tarpasmeninius gebėjimus. Švietimo specialisto, taikančio įgalinančio konsultavimo modelį, darbe svarbiausi gebėjimai yra gebėjimas sukurti abipusį pasitikėjimą, dalykiškai ir konstruktyviai bendrauti, pasirinkti tinkamus komunikavimo būdus, įveikti pasipriešinimą ir valdyti konfliktus, palaikyti įgyvendinant mokyklos iniciatyvas. kurti komandas. Nagrinėjamose šalyse savivaldybių švietimo specialistų ugdymo praktika nėra vienoda. Pavyzdžiu, D. Britanijoje savivaldybių mokyklų tobulinimo pareigūnus rengia Ofsted inspektoriai, be to jie baigia pilną Nacionalinės inspektorių ir konsultantų asociacijos programą (ang. National Association of Inspectors and Consultants), kurioje užtikrinamas atitikimas kvalifikaciniams reikalavimams, kuriuos nustato Švietimo ir vaikų reikalų specialistų asociacija (angl. The Association of Professionals in Education and Children's Trusts, APECT)^{234 235}. Kitose nagrinėjamose šalyse, savivaldybių švietimo specialistų kompetencijos ugdymas vyksta pagal specializuotas ilgalaikes programas (žr. pvz. Suomijoje vykusį Vaikų, jaunimo ir šeimų politikos programa, kurios metu bendri mokymai vyko savivaldybių darbuotojams ir vaikų ir jaunimo organizacijų nariams, siekiant sukurti bendradarbiavimo kultūrą tarp šių institucijų²³⁶).

²³³ Seminaro „Švietimo kokybės plėtojimas“ medžiaga (2009). HARED NPO, Center for training and development. Talinas, Piarnu, Tartu.

²³⁴ Corporate Plan and Revenue Budget 2007/08 with Capital Programme 2007/08 to 2010/11. CITY OF SUNDERLAND . Prieiga internete: <http://www.sunderland.gov.uk/public/Editable/Themes/CityCouncil/key-docs/files/Corporate_Improvement_Plan_2007_2008.pdf>

²³⁵ National Standards for Educational Improvement Professionals. Prieiga internete: <<http://www.aspect.org.uk/training/standards/>>

²³⁶ Listening to children is the top priority. Ombudsman's interview. Maria Kaisa Aula's interview in January 2009. Prieiga internete: <http://www.lapsiasia.fi/en/overv/ombudsman_aula/interv>

4.2.3. Procesinio konsultavimo modelio raiška

Remiantis įvairių tyrimų duomenimis, procesinis konsultavimas ne tik didina veiklos efektyvumą, bet ir kuria geresnius santykius tarp organizacijos narių, išplečia komandinį darbą ir didina pasitenkinimą darbu. Procesinis konsultavimas mokykloje yra nukreiptas į individualius mokyklos vadovų ir mokytojų arba visos mokyklos pasiekimus²³⁷. Taikant procesinio konsultavimo modelį, konsultantas:

- ①atlieka visos mokyklos arba jos pagrindinių veiklos sričių analizę;
- ②rekomenduoja mokyklai struktūrinius pokyčius;
- ③padeda mokyklos vadovui atlikti struktūrinius pokyčius;
- ④moko mokyklos darbuotojus ir įgalina juos vykdyti naujus vaidmenis.

Danijos atvejis atspindi klasikinį procesinio konsultavimo modelio taikymą:

Danija <i>Ringkøbing–Skjern</i> savivaldybė	Savivaldybė, kaip ir kitos savivaldybės, įdarbintus specialistus pirmiausia apmoko, kad jie galėtų būti mokyklų vadovų konsultantais. Tokie konsultantai padeda mokyklos vadovui geriau pažinti patį save ir išplėtoti lyderystės įgūdžius. Nedirektyviniu konsultavimu, konsultantas padeda mokyklos vadovui suvokti mokyklos prioritetus, numatyti reikiamus pokyčius, palaiko mokyklos vadovą jam įgyvendinant pokyčius, tarpininkauja surandant mokyklai partnerius, galinčius padėti įgyvendinti pokyčius. Laikomasi nuomonės, kad tik vadovas-lyderis gali prisiimti atsakomybę už ugdymo kokybę ir mokyklos rezultatus. Kaip tyrime teigė vienas mokyklos vadovų, vadovas turi turėti viziją, būti inspiruojančiu lyderiu, kitaip įgyvendinti mokyklos planą būtų neįmanoma. Todėl savivaldybės konsultantų darbas siejamas su būtent tokio lyderio ugdymu ir palaikymu. ²³⁸
Konsultavimo modelio etapai: ①②③④	

Konsultantas kartu su mokykla analizuoja esamą situaciją, lygina ją su siektina ir padeda mokyklai išbandyti skirtingas veiklos strategijas. Šią situaciją iliustruoja Škotijoje vykstanti programa:

Didžio Britanija. Škotijos savivaldybės	„Mokymosi ir mokymo ateityje“ programa (<i>angl.</i> Future Learning and Teaching (FLaT) Programme yra skirta paskatinti ir paremti mokyklas bei vietos švietimo administracijas nagrinėti naujus ir inovatyvius mokymosi ir mokymo būdus, sprendžiančius šiandienines ugdymo problemas. Programos tikslas – ateityje sukurti mokymosi ir mokymo aplinką, kuri leistų jautriai reaguoti į individualius mokinių poreikius ir skatintų pasiekimus bei naikintų ugdymo barjerus tarp atskirų
Konsultavimo modelio etapai:	

²³⁷ Annie McKee, Daniel Goleman, Richard Boyatzis. (2007) Lyderystė. Smaltija. 304p.

²³⁸ Aged 0 to 18 in a municipality on the outskirts of Denmark. Presentation of national systems of education and vocational training .The municipality of Ringkøbing–Skjern. CEDEFOP. 2008.
<http://studyvisits.cedefop.europa.eu/assets/upload/supervisors/evr/2009_EVR_174_DK_en_.pdf>

← ③ ④	bendruomenės sluoksnių. Įgyvendinus šią programą, tikimasi turėti optimalų, praktikoje patikrintą mokymosi ir mokymo modelį, kuris kaip gera praktika galėtų būti skleidžiamas visoje provincijoje ²³⁹ .
-------	---

Kitas procesinio konsultavimo modelio raiškos atvejis iliustruoja vertybių nustatymo procesą, kurio metu išaiškinamos giluminės priežastys ir prioritetai:

Estija Piarnu savivaldybė	Savivaldybėje diegiamas vertybėmis paremtas valdymas. Pirmajame šio projekto etape buvo analizuojama kaip savivaldybė kartu su mokyklomis ir darželiais gali organizuoti veiklą, grindžiamą bendromis vertybėmis. Buvo išskirtos dvi pagrindinės visoms šalims svarbios vertybės: tobulėjantis žmogus (integruojant visus lygius – darželinuką, mokinį, mokytoją, auklėtoją, direktorių, švietimo skyriaus specialistą), gera mokymosi aplinka (materialiai ir emociškai saugi, patogi). Antrajame projekto etape bus siekiama surasti veiklas, kur efektyviai galėtų bendradarbiauti skirtingos institucijos, numatyti veiklas, kurias gali įgyvendinti pati mokykla tam, kad šios vertybės pasireikštų praktikoje. Šiame projekte atsiskleidžia švietimo specialistų, kaip <i>koučerių</i> gebėjimai. Pavyzdžiui, švietimo specialistai identifikavo esminę problemą, t.y. savivaldybėje tarp skirtingų švietimo institucijų nepakankamai bendradarbiaujama, siekiant miesto tikslų, todėl iš šalies buvo pasamdyti konsultantai nuoseklaus sprendimo paieškai. ²⁴⁰
Konsultavimo modelio etapai: ① ② →	

Analizuojant procesinio konsultavimo metodiką, viena svarbiausių sąlygų lemiančių jos efektyvumą, yra konsultaciją gaunančiojo asmens motyvacija ir tikėjimas, kad pokyčiai bus naudingi. Siekiant procesinio konsultavimo efektyvumo ne mažiau svarbu, kad visi veiksmai būtų tiesiogiai susiję su rezultatais. Mokyklos vadovų ir pedagogų kompetencija yra pastoviai keliama, tačiau, kaip pažymi J. Pfeffer ir R. I. Sutton, išlieka didelis atotrūkis tarp žinių ir praktikos, todėl mokyklų konsultavimo sėkmė tiesiogiai priklauso nuo konsultanto gebėjimo parodyti ryšį tarp šių dviejų kompetencijos sudedamųjų dalių²⁴¹.

Vengrija. Sepsiszentgyorgy savivaldybė	Savivaldybė sprendžia vengrų, rumunų ir romų vaikų integravimo problemas. Įvertinus tai, kad pagrindinis krūvis dirbant ties vaikų integracijos problema tenka mokytojams, buvo organizuota vaikų ir mokytojų vasaros stovykla, kurios metu mokytojai turėjo galimybę išbandyti naujus darbo su kitataučiais vaikais metodus. Ankstesnė
Konsultavimo	

²³⁹ Teaching (FLaT) Programme . Prieiga internete: <<http://www.flatprojects.org.uk>>

²⁴⁰ Seminaro „Švietimo kokybės plėtojimas“ medžiaga (2009). HARED NPO, Center for training and development. Talinas, Piarnu, Tartu.

²⁴¹ Pfeffer, J., & Sutton, R. I. (2000). *The knowing-doing gap: How smart companies turn knowledge into action*. Boston: Harvard Business School Press.

modelio etapai:	praktika rodė, kad mokytojai (ypač jauni), yra linkę nuolaidžiauti rumunų ir romų vaikams, jei jie dalyvauja edukacinėse veiklose kartu su vengrų vaikais. Toks mokytojų elgesys tik dar daugiau padidindavo vaikų atskirtį. Savivaldybės sudaryta ir organizuota vasaros stovyklos programa leido mokytojams išbandyti skirtingus metodus ir eksperimento būdu rasti efektyviausius. ²⁴²
← ④	

Kaip ir įgalinimu paremto konsultacinio modelio atveju, savivaldybių švietimo specialistai, siekiantys efektyviai taikyti šį modelį be dalykinės kompetencijos turi išplėtoti tarpasmeninius ir kognityvinius gebėjimus.

Aprašyti atvejai atspindi savivaldybės švietimo specialistų gebėjimus skatinti mokyklas pačias imtis iniciatyvos. Kaip aprašyta teoriniame šio tyrimo modelyje, konsultantas kartu su mokykla(-omis) analizuoja esamą situaciją, lygina ją su siektina ir padeda mokyklai išbandyti skirtingas veiklos strategijas. Vis tik reikia pažymėti, kad procesinio konsultavimo modelio taikymas savivaldybės švietimo administravime yra skirtingas nei vadybiniame konsultavime. Čia stokojama tiesioginės konsultanto įtakos mokyklos darbuotojams, kaip darbo grupei. Vadybiniame konsultavime daug dėmesio skiriama darbo grupių raidos stadijoms ir skirtingiems konsultavimo metodams šiose stadijose. Tuo tarpu mokyklų konsultavime darbo grupės dinamikos elementai, lemiantys skirtumus tarp mokyklų nėra vertinami. Tokio vertinimo tikslingumo nustatymas ateityje galėtų tapti vienu iš prioritetinių teorinių ir empirinių tyrimų, siejamų su konsultavimu švietime.

Remiantis aptartais geros praktikos atvejais ir procesinio konsultavimo teorija, savivaldybių švietimo specialistų veikloje svarbiausi yra *kognityviniai gebėjimai* tokie, kaip įdėmiai išklausyti, suprasti mokyklos vadovo ar mokyklos bendrąja prasme poreikius, suprasti mokyklos organizacinę kultūrą, reaguoti į kaitą, pamatyti išimtis iš taisyklių, būti pokyčių lyderiu. Šiems gebėjimams plėtoti siūlomos ilgalaikės ugdymo programos, kaip pvz., Danijoje vieno semestro universitetinė programa „Subjektyvumas ir mokymasis kasdieniniame gyvenime“²⁴³, arba Švedijoje lyderystės mokykloje programa, kurios trukmė - 2 metai²⁴⁴.

Apibendrinat nagrinėtų šalių gerąją praktiką, galima daryti išvadą, kad esant didelei švietimo administravimo decentralizacijai, savivaldybių švietimo specialistai pasirenka skirtingus mokyklų

²⁴² A programme by the Sf. Gheorghe (Sepsiszentgyorgy) school teachers and librarians to help the advancement of Roma pupils and reduce social distance between Roma and Hungarian children.

<<http://lgi.osi.hu/ethnic/csdb/results.asp?idx=no&id=207>>

²⁴³ Subjectivity and Learning in Everyday Life. Module description. Roskilde University, Denmark . Prieiga internete:

<http://www.ruc.dk/upload/application/pdf/f51d6748/Int__Study_Programme.pdf>

²⁴⁴ Dalin P. (2005) School development– theories and strategies : an international handbook. Continuum International Publishing Group.

konsultavimo modelius ir negalima išskirti šaliai būdingos vieningos praktikos, kurią galima būtų vertinti kaip efektyvią arba neefektyvią. Išskiriant bendrąsias tendencijas galima teigti, kad Didžiojoje Britanijoje aiškiau reiškiasi specialisto konsultavimo ir įgalinimo modeliai, kuriuos taikant didinama pridėtinė švietimo sistemos vertė, tuo tarpu Skandinavijos šalyse aiškiau reiškiasi įgalinimo pagal tikslus modelis. Procesinis konsultavimas nėra aiškiai išreikštas nagrinėtų šalių švietimo administravimo praktikoje, nors, remiantis konsultavimo teorija, tai yra pats efektyviausias būdas siekiant ilgalaikių sistemos tikslų.

5. LIETUVOS SAVIVALDYBIŲ ADMINISTRACIJŲ ŠVIETIMO PADALINIŲ SPECIALISTŲ GEBĖJIMŲ TEIKTI KONSULTACINES PASLAUGAS INTERVIU TYRIMO REZULTATAI

Interviu būdu gautų rezultatų analizė atlikta struktūrizuojant nuomones apie Lietuvos savivaldybių administracijų švietimo padalinių specialistų gebėjimus teikti konsultacines paslaugas *į šias tematinės grupes*: konsultavimo samprata, konsultavimo būvis, švietimo padalinių specialistų konsultacinės kompetencijos, švietimo padalinių specialistų ugdymas, švietimo padalinių specialistų motyvavimas, mokyklų įsivertinimo ir išorės vertinimo vaidmuo konsultacinės aplinkos kūrimui/si, konsultavimo praktikos ateities prognozės.

5.1. KONSULTAVIMO SAMPRATA

Pradedant analizuoti apskrities viršininkų ir savivaldybių administracijų švietimo padalinių specialistų gebėjimus teikti konsultacines paslaugas, pirmiausia buvo siekiama išsiaiškinti kaip yra suvokiama konsultavimo švietime sąvoka. Įdomu tai, kad edukologinėje terminijoje nėra nusistovėjusios konsultavimo sampratos ir praktikoje pastaroji interpretuojama gana įvairiai. Tačiau tam tikri konsultavimo epizodai, ypač aksiologinis reiškinių aspektas, išryškunami.

[Konsultavimas yra...] *vienokios ar kitokios pagalbos teikimas mokykloms, tai yra mokytojams, mokyklų vadovams.*

(Specialistas, interviu Nr. 8)

Konsultavimas apima ir tam tikrą praktinę veiklą, kada tu tai ką išgirsti, pabandai panaudoti. Taip aš suprantu konsultavimą.

(Mokyklos direktorius, interviu Nr. 3)

Konsultavimo sąvokos į Lietuvos švietimą ateina su visu tuo kas ateina iš užsienio. <...> Mokyklų tobulinimo programos mokymų įtakoje, kur mus konsultavo, mes pradėjom atpažinti kas yra nusistovėjusios normos konsultavimo švietime. Bet tokių dalyvių, programų yra ne tiek daug švietimo bendruomenėje. <...> aš supratau [prieš 10-20 metų], kad konsultavimas – tai kažkoks vadovų pasitarimas, dar kažkoks seminaras, dabar aš suprantu tai šiek tiek kitaip: konsultantas dalinasi atsakomybe. Man atrodo tai pagrindinis skiriamasis požymis.

(Mokyklos direktorius, interviu Nr. 1)

Konsultantas kaip „šeimos daktaras“. Tokių konsultantų mes nelabai turime, nes konsultacija suprantama, šiek tiek kitaip. Galvoja, pakvietė į seminarą, pravedė, ir tai ir yra konsultavimas. Seminare kalbama daugiau abstrakčiai, o ne tos mokyklos, ar tos srities problema, kada susikonkretinama.

(Specialistas, interviu Nr. 2)

Tai pagalba, leidžianti mokyklai, vadovui, mokytojui, kitam bendruomenės nariui suvokti, kiek jo veikla veiksminga bendrame kontekste ir apsispręsti dėl veiklos tobulinimo būdų.

(Specialistas, interviu Nr. 9)

Išanalizavus visus kokybinio tyrimo duomenis akivaizdu, kad įvairios konsultavimo prasmės interpretacijos, aiškios konsultavimo sampratos nebuvimas suponuoja šios veiklos iškraipymus. Pavyzdžiui, vieno interviu metu pasiteiravus mokyklos vadovo, kas yra konsultavimas švietime, koks turėtų būti tas procesas, respondentas tai interpretavo gana paprastai, remdamasis normų ir taisyklių kūrimo poreikiu – „Pirmiausia reikėtų pradėti nuo normatyvinės bazės. Ko mes neturime? Pirmas dalykas ko mums trūksta, tai, kad labai aiškiai būtų apibrėžti visi mokyklos veiklą reglamentuojantys dokumentai.“ (Mokyklos direktorius, interviu Nr. 6). Devalvuojasi pati turininė (tuo pačiu ir kokybinė) prasmė, kuomet respondentai atkreipia dėmesį į galimas tam tikras hipotetines korupcijos apraiškas ir monopolizacijos pavojus.

Šiuo metu gal net per daug išplėstas tas konsultavimas. Žmonės, kurie konsultuoja nėra labai kompetentingi ir tai kvepia pinigų plovimu. Aš kalbu apie konsultantus, kurių dabar yra priruošta. Ir tų, naujųjų bendrųjų programų įgyvendinimui yra didžiausi pinigai mesti, ir paruošti žmonės konsultuoja nelabai žinodami ką konsultuoja ir nelabai turėdami patirties tam konsultavimui. Naujas nebandytas dalykas yra – štai ir yra konsultavimas. Ir tada klausimas – kam konsultuojama? Dokumentų analizė? Skaityti mokam visi. Atkreipti dėmesį kas tame dokumente yra? Tam reikalinga tam tikra patirtis ir įdirbis. <...> Konsultuoti, tai reiškia padėti, patarti. O ką tu gali pasakyti, jeigu pats iš esmės neturėjęs [konsultacijos].

(Mokyklos direktorius, interviu Nr. 3)

Sakytum, kad konsultantai turi būti tik švietimo skyriuose. Tai jokių būdu. Švietimo konsultantai - jie turėtų būti ir kitur. Švietimo konsultantai gali būti ir mokyklos patirtį turintis ir mokyklos vadovas ir mokytojas, žiūrint kokios srities. Negalima vienareikšmiškai sakyti: mokyklos konsultantai tik švietimo skyriuje. Švietimo skyrius, galėtų iš dalies konsultuoti ir dar padėtų gal būtų surasti, patartų ir pan. Bet kad padėti, patarti, irgi turi žinoti. Tu turi turėti bent jau tą šabloną, kaip yra. Nes jeigu tu neturi supratimo, nieko tu ten ir nepatarsi.

(Specialistas, interviu Nr. 2)

5.2. KONSULTAVIMO BŪVIS

Remiantis interviu metu surinktais duomenimis, galima teigti, kad šiuo metu mokyklas pasiekia gerosios konsultavimo praktikos. Konsultacijos vyksta tiek horizontalia kryptimi: mokytojas – mokytojui, švietimo specialistas – švietimo specialistui, tiek vertikalia kryptimi: valstybinės institucijos – mokykla. Neretai prisimenamos nepriklausomybės pradžioje organizuotos iniciatyvos ir pradėti mokymai.

Yra ir dabar žmonių, kurie iš tikrųjų tą konsultavimo funkciją atlieka. Tą savo patirtį sugeba perteikti, sugeba suvokimą pateikti priimtina. Dabar, manyčiau, kad konsultuoti turėtų žmonės iš tikrųjų patys panaudoję arba patys tam tikras veiklas turėję konsultuojamoje srityje.

(Mokyklos direktorius, interviu Nr. 3)

Vieną sesiją baigi, važiuoji su namų darbais, toliau kita sesija, kur vėl kitokie metodai, kitos patirtys, o žmonės tie patys. Tie žmonės tampa labai artimi. <...> tai buvo Aurimas Juozaitis su viena kolege iš Amerikos (Anderson pavardė, neprisimenu). <...> dar vienas labai įdomus profesorius Černius. <...> Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra, vieninteliai, kurie dabar šiek tiek užsiima mūsų išprusimu. Žinoma, yra vadybos ekspertai, bet tai yra visai kita, siaura sritis.

(Specialistas, interviu Nr. 5)

– Ar yra tekę patirti gerų konsultacijų?

– Yra. Drąsiai galiu sakyti, mano visa bendruomenė tokį konsultavimą turėjo iš agentūros [NMVA] žmonių. Po išorės vertinimo mums priklausė pora nemokamų seminarų. Vienas iš jų buvo apie mokyklos strateginį planavimą, mokyklos veiklą. Iš esmės tai buvo konsultacija, kuri buvo

suprantama, prieinama ir buvo labai akivaizdu, kad žmonės patys tai darė, perprato ir patys susidėliojo tas mintis ir siūlymus. Tai buvo geras toks pavyzdys.

– Jie išmokė kaip tą daryti?

– Taip, taip.

– Ar padėjo patiems surasti kelius?

– Esmė tokia: kad labai priimtina pateikė pavyzdžius, kuriuos mums buvo nesunku pritaikyti, atrandant ir savo. Tai nebuvo kažkokia tai klišė, kad tik tai toks modelis, pagal kurį eini. Bet būtent mintis buvo pateikta, tad buvo vietos ir ieškojimams.

(Mokyklos direktorius, interviu Nr. 3)

Parodė per seminarą – jūs pateiktė tokius, tokius duomenis, juos galima taip ir taip. Tai pakankamai paprastai, netgi, sakyčiau, dilegantiškai, nes mes nesam kokie labai tyrėjai, iki šiol švietimo skyriaus specialistė negali atsidžiaugti, kai jai atsivėrė akys. Tai buvo 10-20 minučių toks parodymas, bet būtent konkrečiai su jų duomenimis ir ji iki šiol naudoja tą metodą ir mato prasmę.

(Mokyklos direktorius, interviu Nr. 1)

Šalia minėtų sėkmingų konsultacijų ir tikslingai suteiktos pagalbos, kai kurie respondentai atkreipė dėmesį į nepakankamai sklandžiai šiuo metu besiformuojančią konsultacinę aplinką ir poreikių neatitinkančius procesus. Kaip vienas mokyklos vadovas teigė – „Mokykla ieško savo, švietimas – savo, ministerija – savo. Ir visi judam, o rezultatų nėra“, (Specialistas, interviu Nr. 9). Vėliau tame pačiame interviu gana retoriškai pasiteiravo: „Aš visada sakau: ar vadovas parengtas laisvei? Ar mes garantuoti, ar vadovai yra pakankamai kompetentingi ir gali tvarkytis? Sakau – ne“. Kitame, jau švietimo skyriaus specialisto interviu pateikiamas tarsi atsakymas į minėtą problemą – „Mūsų galėtų būti ir didesnė iniciatyva. Mes labai daug atliekam administracinių funkcijų, yra daugiau bendravimo su popieriais. Kartais norėtusi daugiau to konsultavimo, gyvesnio ryšio ir bendravimo“ (Specialistas, interviu Nr. 4). Tačiau pats konsultavimo proceso vyksta gana komplikuoti.

Yra organizuojama mokytojams labai daug įvairių dalykų, konsultacinių seminarų. Ypatingai dabar yra kviečiami lektoriai-konsultantai ir mokytojai yra sukviečiami, ir ten jie yra mokomi. Kad girdėčiau labai teigiamų atsiliepimų iš to kas buvo... Na tokios refleksijos nebuvo.

(Mokyklos direktorius, interviu Nr. 3)

Dabar yra tik tai, tarkim, konsultavimas-informavimas. Tai yra pateikiama informacija. Kad labai būtų praktikuojama rajone tai, kad žmonės galintys iš savęs tai pakomentuoti per praktiką kartu su teorija, tai man neteko su tuo susidurti.

(Mokyklos direktorius, interviu Nr. 3)

[konsultacijos atliekant įsivertinimą] yra duomenų pristatymas. Akivaizdu, kad bent jau mūsų rajone, šie vidinio įsivertinimo ir išorinio kokybės vertinimo procese nėra priimtini. Tai yra svetimkūnis, kuris neprigys, žmonės atlieka todėl, kad reikia. <...> Pačioj pradžioj, kai atsirado vidaus vertinimas, jau privalomasis, tai gyvavo tokia nuostata: mokyklos privalėjo būtinai pateikti tas lenteles, ir svarbiausia buvo trūkumai, pagal kuriuos buvo sudaromi priežiūros planai. Tarkime, tu nusiuntei, kad pas save įsivertinęs radai tokius dalykus, kur čia yra trūkumai, ką tu čia tobulinsi ir atsiranda[savivaldybės] priežiūros plane, kad reikia patikrinti. Tai vėl gi buvo nuostata ne padėti, ne konsultuoti, bet pagauti.

(Mokyklos direktorius, interviu Nr. 3)

Dažniausiai kas paleidžiama nauja, yra susiję su procedūromis ir kalbama apie procedūras. <...> nekalbam apie esmę.

(Specialistas, interviu Nr. 2)

Be to, tyrimo metu išryškėjo bendravimo ir bendradarbiavimo problema, kurią iš vienos pusės lemia skirtingas požiūris į tai, kaip turi bendrauti ir bendradarbiauti mokykla ir savivaldybė, o iš kitos pusės – didelis dokumentų srautas savivaldybėse ir su juo susijusios problemos. Atitinkamai, konsultacinės aplinkos kūrimas tampa epizodiniu.

Aš jums galiu iliustraciją pasakyti: jie [švietimo skyriaus specialistai] dabar vadinasi specialistais. Tai tas, kuris kuruoja mano mokyklą, jis mano mokykloje nebuvo nė vieno karto. Aš su juo nesu sprendęs nė vieno klausimo. Aš jį [kuratorių] turiu jau 3 ar 4 metai.

(Mokyklos direktorius, interviu Nr.6)

Labai dažnai būna, kad viskas sprendžiama telefoniniais pokalbiais su mokyklomis. Mokyklos dažnai skambina, konsultuojasi. Mūsų vizitai į mokyklas susiję su bendraisiais reikalais. <...> pavyzdžiui man priskirta skaityti ugdymo planus. Aš juos skaitau, rašau pastabas, susitinku su

administracijos paskirtu žmogumi, bendrauju apie tai. Vis tiek tai yra daugiau formalus ryšys. Trūksta bendravimo, buvimo kartu, bendro tikslo atradimo, kartais dėl to atsiranda nesusikalbėjimas.

(Specialistas, interviu Nr. 4)

Paminėtina tai, kad kai kuriose Lietuvos savivaldybėse ieškoma priimtinių bendradarbiavimo tarp savivaldybės administracijos švietimo padalinio ir mokyklos formų, orientuojamasi į konsultacinės terpės kūrimą. Vis tik, pažymėtina, kad savivaldybių švietimo skyrių uždaviniai skirtingose savivaldybėse yra įgyvendinami taikant skirtingus administravimo principus: vienosė santykiai su mokyklomis grindžiami pastoviu monitoringu, kitose – bendradarbiavimu.

Problema spręsti padeda tai, kad mes rašom planą, kad pavyzdžiui, vasario mėnesį mes pasižiūrėsime, kaip pasitvarkymas bus vykdomas. Mokyklos pamatę mūsų planą (mes išleidžiam jį sausio mėnesį), kad mes, tose mokyklose šiuo klausimu... Praktiškai visos susitvarko. Reikia būti visiškai apsileidusiam, kad jeigu pas tave atvažiuoja tikrinti, kad visai nesitvarkys.

(Specialistas, interviu Nr. 5)

Mes pasirengėme kuratoriaus veiklos aprašą, kuris atitinka mūsų visų lūkesčius. Tiek mūsų tikslus, ko mes norėtumėme, kaip turėtų dirbti [mokyklos], tiek mokyklų lūkesčius, ko jie tikisi iš kuratoriaus. Ir viso to reikalo esmė, kad kuratorius būtų tarsi mokyklos dalis. Ne kažkoks svečias, kartas nuo karto ateinantis į mokyklą, bet pats artimiausias mokyklai už mokyklos ribų. Tai tas konsultavimas vyksta visapusiškai, tiek vos ne kasdien telefonu ir labai dažnai lankantis mokyklose.

(Specialistas, interviu Nr. 8)

Kiekvienas specialistas turi kuruojamas mokyklas, jam priskirtas sritis bei dalykus ir tų dalykų mokytojų rajoninius metodinius susivienijimus. Stengiamės sukurti palankią bendradarbiavimo aplinką. Pripažįstam jų [mokyklų] iniciatyvas, jas palaikom, paraginam bei patys organizuojam veiksmingos darbo praktikos sklaidą. Daug dėmesio skiriam procesams, t.y. neskubam, tariamės, stebim pažangą, ją kartu su mokyklų vadovais aptarinėjam.

(Specialistas, interviu Nr. 9)

Tačiau atkreiptinas dėmesys ir į tai, kad konsultacinės paslaugos reikalauja papildomų laiko ir finansinių sąnaudų, todėl neretai pasukama „pigiesniu“ ir „laiko taupymo“ keliu, organizuojant vienadienius seminarus.

Konsultavimo paslaugos yra brangios ir jos yra ilgos. Jos yra ilgalaikės ir čia yra didžioji finansinė problema ir turinio problema. Tai aišku yra pigiau, greičiau, paprasčiau praveisti šešių auditorinių valandų seminarą, laikyti tai konsultacija, padėti „+“, suskaičiuoti kiek jame dalyvavo žmonių, kiek jų buvo pravesta, parodyti tokius duomenis ir pasakyti: pažiūrėkit, kiek visko yra!

(Mokyklos direktorius, interviu Nr. 1)

Taip pat pastebimos pozityvios bendro darbo patirtys.

Dėmesys procesams ir visuotinis dalyvavimas juose, gerųjų darbo praktikos pavyzdžių paieška ir sklaida, pažangumas ir pozityvumas. Planuodami leidžiam sau tokią prabangą: įprastą veiklą paliekam nuošalyje ir susiplanuojam pridėtinę vertę – ką padarysim virš įprastų darbų. Stengiamės, kad ir mums, ir mokykloms nuolat atsirastų iššūkiai – tai stiprina kompetencijas, ir telkia. Nuolat prisimenam ir prisimenam, kad rajone esam viena švietimo bendruomenė.

(Specialistas, interviu Nr. 9)

Nepaisant to, ar yra aiškiai suvokiama kas yra konsultantas, ką jis turėtų veikti, oficialiai Lietuvoje jų yra pakankamai daug (mokytojai, švietimo vadybininkai, švietimo politikai). Kaip žinia, pagal galiojantį Vietos savivaldos įstatymą²⁴⁵ savivaldybių švietimo padalinių specialistai privalo konsultuoti mokyklas. Tačiau ne visuomet tai vyksta efektyviai.

Gal čia dėl struktūros, dėl veiklos specifikos, trūksta gebėjimo pamatyti toliau. Bet kokios veiklos prasideda tik tada kai naujos, kada jau yra ministro įsakymas ir tada pradeda daryti. Bet stebėjimo, siekimo tendencijų, tų „malūnų“ švietime kada tai ateina nėra. Juk buvo taip su profiliniu mokymu ir su vidaus auditu, su išorės auditu, kada pradžioje buvo tik tai mintis, projektai. O paskui tik atsirado įsakymai, tapo privaloma. Iniciatyvių nėra švietime. Jie yra vykdytojai, kurie vėl gi ne viską priima.

(Mokyklos direktorius, interviu Nr. 3)

Švietimo skyrius yra vis tiktai administracijos padalinys. Tai yra politizuota struktūra ir tai nėra gerai. Todėl, kad tie vidiniai visi dalykai jie lieka nepalieti, nes svarbiau yra kas kita. Bet man atrodo, čia yra ko gero visoje Lietuvoje.

²⁴⁵ Vietos savivaldos įstatymas // Valstybės žinios, 2008, Nr. 113-4290.

(Specialistas, interviu Nr. 2)

Mūsų galėtų būti ir didesnė iniciatyva, mes labai daug atliekam administracinių funkcijų, yra daugiau darbo su popieriais <...> Trūksta tiesioginio bendravimo, tiesioginio buvimo su mokykla. Šiaip atrodo, kad koordinacija lyg ir vyksta, svarbiausi dalykai sudėlioti, ir toks lyg tinklas užmestas, kad va taip turi būti, bet iš esmės mokyklos yra paliktos veikti savarankiškai.

(Specialistas, interviu Nr. 4)

5.3. ŠVIETIMO PADALINIŲ SPECIALISTŲ KONSULTACINĖS KOMPETENCIJOS

Pažymėtina, kad visi respondentai atkreipia dėmesį į tai, jog gebėjimas konsultuoti turi būti vertinamas platesniame kompetencijų kontekste. Kita vertus, respondentai akcentuoja profesines žinias bei lyderio gebėjimus.

...[gebėjimas konsultuoti] labai tiesiogiai susiję su kompetencijom, tai yra domėjimasis savivalda ir žiūrėjimas plačiau. Turi būti ne tik vykdytojo funkcijos: aš darau tai ką man liepia. Aš manau, kad čia išprusimo, pasirengimo problema. Reikia stebėti, domėtis, sekti situaciją.

(Mokyklos direktorius, interviu Nr. 3)

Atkreiptinas dėmesys, jog akcentuojama gebėjimų taikyti vadybos teorijas bei vadybos sistemas nauda, į pirmą vietą iškeliant darbą komandose ir demokratinis valdymo principus bei priešpastatant juos autoritariniams, hierarchiniams ryšiams pagrįstiems, valdymo principams.

Jeigu kompetentingas žmogus, tai jis jau ir taiko naujesnes vadybos teorijas. Visai kitokias vadybos sistemas, supratimą. Jeigu pakankama kompetencijų, tai sakysime gali būti ir tos besimokančios organizacijos vadyba, arba tas demokratiškumo laipsnis. Ar tu tik susirenki mokyklų vadovus ir sakysi ką turit daryti ir dar pabrėži, kad tai bus patikrinta, ar tu su mokyklų vadovais organizuoji darbo grupes ir sprendi, kaip padaryti geriau, ką galima pakeisti rajone, savivaldybėje.

(Specialistas, interviu Nr. 2)

Kita vertus, mokyklų vadovai švietimo skyrių padalinių specialistų konsultacinę veiklą vertina kaip fragmentišką ir formalią. Tuo tarpu pasigendama abipusės motyvacijos bendradarbiauti, o tai savo ruožtu

leidžia daryti prielaidą, jog švietimo padalinių specialistai konsultavimo procese veikia pasyviai, siekdami tikslų nesugeba valdyti laiko ir stokoja tarpasmeninių komunikacinių gebėjimų.

Susirinkti, pasakyti, kad bus patikrinta, visi padarys ar suimtuos kad padarė. Čia ir yra bėda. Tai labai greitai. O kitaip reikalauja ilgų diskusijų, konsolidavimosi, kooperavimosi, išsiaiškinimo, šimtą kartu kviesti. Tam nėra laiko. O jei yra, geriau kavos išgerti per tą laiką. Ir ar čia ištikrųjų yra mano? Sako: tai jie nieko neklausia, tai ką aš konsultuosiu apie tą ugdymo turinį. Galiu konsultuoti, pašom, klauskit. O tai mes nežinom ką klausti.

(Mokyklos direktorius, interviu Nr. 1)

Tyrimas atskleidė ir problemas, siejamas su profesine švietimo padalinių specialistų, kaip konsultantų, darbo etika. Tokiu būdu galima teigti, kad neturint tinkamų žinių apie konsultacinio darbo etiką, negalima palaikyti atvirų bei nešališkų tarpusavio ryšių su mokykla,

Čia turėtų būti pasitikėjimas tuo į kurį tu kreipiesi. <...>. Dabar bet kas, net ir aš lygiai taip pat nenoriu jokių konsultantų iš švietimo skyriaus. Tai kam man reikia, kad jie čia makaluotųsi, ir tas konsultavimas virsta apkalbėjimu. Turėtų būti etika tų konsultantų. <...> –čia egzistuoja tas VPP principas. Anksčiau vadinosi Visuomenės Politinė Praktika, o dabar Viena Ponia Pasakė. Tai kada žmogiškas faktorius to konsultanto, vadinkime jį konsultantu, tai jisai tampa pagrindiniu. Atvyksti į instituciją ir jeigu institucija yra realiai dirbanti, ne popierius rašanti, ne demonstruojanti, o tiesiog dirbanti, visada rasi dalykų, kuriuos reikia tobulinti. Tai yra normalu. Tokia tiesa yra tikrovėje. Ir jeigu konsultantas išvažiavęs vykdo sklaidą ta tema, kam reikia? Mes gi visi konkurentai švietimo sistemoje. Kam man reikalinga bloga žinia? Jeigu aš kviečiu konsultantą, vadinasi man šitoje vietoje pačiai trūksta kompetencijų, nerandu būdų bendruomenei įrodyti, pakelti ar įtikinti, ar tiesiog užsicikliname rate, nerandam išeities, tai tuo žmogum reikia pasitikėti. Nes aš tikrai tada naudą turėsiu, jeigu aš tam atvykusiam konsultantui parodysiu pačią esmę skaudulio vietos, tos problemos.

(Mokyklos direktorius, interviu Nr. 3)

Vis dėlto, švietimo padalinių specialistai pripažįsta, jog dirbti kaip konsultantai jie ne tik gali, bet ir privalo, kadangi tai motyvuoja juos mokytis bei siekti asmeninio ir profesinio tobulėjimo.

Tam tikrų sričių konsultantu gali tapti. Visų mokyklų sričių konsultantu netaps vienas žmogus, bet tam tikrų sričių turėtų tapti. Nes jeigu švietimo skyriaus darbuotojai bus atsilikę ir mokyklos vadovai eis pirma jų... Švietimo skyriaus žmonės turėtų eiti šalia vadovo arba priekyje.

(Specialistas, interviu Nr. 2)

Pažymėtina, kad, asmeninis ir profesinis švietimo padalinių specialistų tobulėjimas yra suvokiamas kaip reikšmingas veiksnys, lemiantis aukštesnius tiek švietimo padalinių, tiek mokyklų darbo rezultatus.

Konsultavimo funkcijos įgyvendinimas skatina ir padeda sukurti tarpusavio pasitikėjimu grįstus ryšius, o tai viena ir prielaidų pasiekti gerų rezultatų – tiek skyriaus, tiek mokyklos veikloje.

(Specialistas, interviu Nr. 9)

Visgi švietimo padalinių specialistai sutinka, kad jų tarpe yra motyvuotų ir imlių naujovėms žmonių. Tačiau nepaisant vidinės motyvacijos itin pabrėžiama gebėjimų konsultuoti reikšmė, kuriuos, savo ruožtu, galima įgyti mokantis bei kaupiant asmeninę darbo patirtį.

Yra atėjusių naujų, kurie yra žingeidūs, kurie mažiau žino, bet labai domisi naujovėmis. Yra likę senųjų, tie įsivaizduoja, kad viską žino, viską mato. <...> Tam, kad konsultuotum tu turi turėti ne tik gebėjimų tai daryti, bet ir pakankamai žinių, pakankamai kitų įgūdžių bei supratimą, suvokimą. Mes jau pradėjom tokį vidinį projektą.

(Specialistas, interviu Nr. 5)

Pastebėjus pirmąjį ryškesnį nuomonių išsiskyrimą tarp mokyklų vadovų ir švietimo padalinių specialistų, toliau reikia analizuoti, kokie konsultavimo modeliai yra įprasti švietimo padalinių specialistų darbe.

Pažymėtina, kad dažnai konsultavimas apsiriboja tik keliais, svarbiais etapais tokiais, kaip duomenų surinkimu, jų analize ir išvadų bei rekomendacijų raštišku pateikimu. Todėl šiandien mokyklų vadovai kaip pagrindinę švietimo padalinių specialistų funkciją išskiria kontrolę.

[konsultavimas vyksta] tikrai ne „+3 – -2“; tai yra tiesiog susakomos pastabos ir tiek. <...> Aš pati savo kailiu nesu patyrusi, mano pamokų nestebi, bet mano veiklą kaip vadovo tai stebi. Paskutiniu metu labai intensyviai. Per mėnesį po tris patikrinimus būna. Pačius visokiausius, kokie gali būti. Nu

tai jie akivaizdžiai pateikia išvadas ir pasiūlymus ką reikia daryti. Bet vėl gi čia yra susiję daugiau su tos patikros rašytiniais dokumentais. Tai tiesiogiai inspektoriaus funkcija yra, kaip pavyzdžiui, apskrities priežiūra. Jie inspektavimo funkciją atlieka: kaip laikomasi dokumento raidžių ir pagal tai daro [išvadas]. Bet apie kokybės vertinimą veiklos nerasta.

(Mokyklos direktorius, interviu Nr. 3)

Kai kurie švietimo padalinių specialistai taip pat pripažįsta, jog jų darbe yra itin svarbi įstatymais apibrėžtų reikalavimų lygiavertė priežiūra visose mokyklose ir tokiu būdu netiesiogiai apeliuoja į kontrolės funkciją.

Švietimo skyrius yra tam, kad jisai prižiūrėtų kaip gyvena būtent tie visi išleisti teisės aktai, kaip nacionalinio lygio dokumentai. Mokykla tuos dokumentus prisitaiko savo lygmeniui. Švietimo skyrius ir turi žiūrėti ar per žemai nenuleidžia tos kartelės mokykla. Ką galima, kaip kelti tą kartelę, kad būtų mažesnis atotrūkis. Kad sakykim, šito maksimumo siektų visi.

(Specialistas, interviu Nr. 2)

Tyrimo rezultatai leidžia teigti, kad pasigendama bendradarbiavimo tarp švietimo padalinių specialistų ir mokyklos bendruomenės kartu analizuojant problemas bei aktyvaus švietimo padalinių specialistų dalyvavimo sprendžiant tas problemas.

Turėtų būti ne „opekunstvo“²⁴⁶, bet iš tikrųjų partnerystės ryšiai. Kolegiški ryšiai. Paprasta pagalba. Ta pagalba, kuri tave įkvepia, o ne tave gniuždo. Šitie dalykai yra labai sudėtingi. Aš nežinau ką čia galima patarti.

(Mokyklos direktorius, interviu Nr. 1)

Vis dėlto kai kurie švietimo padalinių specialistai suvokia, jog prioritetine tampa ne kontrolės, bet dalyvavimo kartu sprendžiant vienas ar kitas problemas, funkcija.

Aš galvočiau ne kontrolės, bet daugiau reikia žiūrėti, kaip į vertinimą. Priežiūrą juk jie vykdo. Priežiūrą dokumentų įgyvendinimo. Tą priežiūrą galima vykdyti per vertinimą apie kuri kalbėjome.

²⁴⁶ patronavimas (liet. k.)

Vertinimas, kaip konstatavimas ir nuosprendis, yra ir toks. Bet kartu vertinimas kaip pagalba, vertinimas kaip dalyvavimas, bet ne įsikišant į procesą, analizuojant. Per šitą.

(Specialistas, interviu Nr. 2)

Tokiu atveju kontrolė dažniausiai suvokiama kaip grįžtamasis ryšys, įgalinantis švietimo padalinių specialistus spręsti apie teikiamos pagalbos poreikį.

Mokykla pati, dalyvaujant kuratoriui, sprendžia kaip jie tvarkysis, taisyti savo mokyklos gyvenimą. Mums pateikia derinti tą planą. Dėl jo įgyvendinimo mes ir diskutuojam, ką ir kiek mes galime daryti. Dažniausiai yra taip, kad mokykla pateikia planą ir po to mes paprašom jų atsiskaitymo ką jie padarė.

(Specialistas, interviu Nr. 4)

Tyrimo rezultatai leidžia teigti, kad iš mokyklų vadovų pozicijų švietimo padalinių specialistų gebėjimai teikti konsultacines paslaugas yra vertinami kaip nepakankami, nepaisant pačių specialistų vidinės motyvacijos. Tam neabejotiną įtaką daro vis dar svarbia laikoma kontrolės funkcija bei santykinai žemas švietimo padalinių specialistų išitraukimo į mokyklų problemų sprendimą dalyvavimo laipsnis. Tokiu būdu švietimo padalinių specialistų kompetencijų ugdymas yra laikomas kaip itin reikšmingas, siekiant užtikrinti jų, kaip konsultantų, darbo efektyvumą.

5.4. ŠVIETIMO PADALINIŲ SPECIALISTŲ GEBĖJIMŲ UGDYMAS

Pažymėtina, kad tyrimo metu nustatėm, jog švietimo padalinių specialistų gebėjimai teikti konsultavimo paslaugas yra vertinami kaip nepakankami, toliau tikslinga ištirti kokia yra susiklosčiusi šių gebėjimų ugdymo praktika. Tokiu būdu tikslinga analizuoti gebėjimų ugdymo procesą bendrame kompetencijų ugdymo procese bei taikomus ugdymo metodus.

Pažymėtina, kad savivaldybių švietimo padalinių specialistų kompetencijos yra ugdomos vadovaujantis šiuo metu veikiančia valstybės tarnautojų mokymų organizavimo tvarka. Tačiau pasigendama specifinių, tik su švietimu susijusių mokymų, įgalinančių plėtoti konsultacinius gebėjimus.

Kompetencijų kėlimas daugiau susijęs su valstybės tarnyba ir viešosioms paslaugomis, nei su švietimo strategija ir jos įgyvendinimu. Pirmiausia akcentuojama mūsų kaip valstybės tarnautojų kompetencijos.

(Specialistas, interviu Nr. 4)

Kita vertus, anot respondentų, organizuojant mokymus ne visuomet yra atsižvelgiama ir į pačių švietimo padalinių specialistų poreikius.

„Ne visada pakliūni ten, kur nori. Važiuoji kur siunčia. Ne visada pavyksta dalyvauti, priklauso nuo vadovo.“

(Specialistas, interviu Nr. 4)

Dažniausiai švietimo padalinių specialistų mokymai organizuojami kartu su kitais savivaldybės darbuotojais. Todėl galima teigti, kad vykstantys švietimo padalinių specialistų mokymai nėra organizuojami sistemiškai, aiškiai orientuojantis į konsultacinių gebėjimų plėtojimą.

Kaip paprastai savivaldybėj vyksta vis tiek kažkoks kvalifikacijos kėlimas, ta žodžio prasme seminarai ir t.t. Bet dažniausiai yra tie eiliniai, paprastieji, dalykiniai. Mums yra patogu, kelinti metai savivaldybė dalyvaujam apskrities kvalifikacijos kėlimo programoj iš europinių pinigų. <...> pirmas, tai aišku buvo užsienio kalba. O toliau ką mes rinkomės - bendravimą, bendravimo psichologiją, rinkomės ir konfliktus, konfliktų valdymą.

(Specialistas, interviu Nr. 8)

Be to, mokyklų vadovai pabrėžia, kad mokymo procesas kai kuriose oficialiose Lietuvos kvalifikacijos kėlimo institucijose yra itin paviršutiniškas ir neatitinkantis šiandien keliamų reikalavimų.

Jie kelia kvalifikaciją, aš suprantu, per PPRC²⁴⁷. Jeigu aš galiu atvirai sakyti, tai ten išvis nėra ko pažiūrėti. Aš mokytojų neleidžiu ten važiuoti, todėl, kad naudos yra labai mažai. Pakviesti direktorių, kuris pasakoja apie savo šeimą labai daug, apie tai ką mano vaikai sakė. Gal būt ir gerai remtis patirtimi, bet ne taip aš įsivaizduoju kvalifikacijos kėlimą.

²⁴⁷ Pedagogų profesinės raidos centras

(Mokyklos direktorius, interviu Nr. 3)

Visgi respondentai turi savo viziją, siejamą su švietimo padalinių specialistų kompetencijų ugdymo sistema ir neabejoja ugdymo nauda, Akcentuojama, jog tai ilgalaikis procesas, reikalaujantis kryptingų pastangų, sudarantis prielaidas asmenybei orientuotis į pozityvizmą ir galimybių paiešką.

Faktiškai reikėtų kalbėti apie visą seriją mokymų, kurie susiję su išorės veiklos vertinimu. Kada pradėjom dalyvauti šitame judėjime-mokymuose, tai labai ryškus pozityvus požiūris. Susiformavo gebėjimas žiūrėti per pozityvą. Būtent, kai žiūri į pusiau pripiltą stiklinę gali sakyti pusiau tuščia arba pusiau pilna. Tai va žiūrėdamas į tą stiklinę kurioje tikrai dalis vandens, aš žiūriu, kad pusiau pilna. Bet čia jau visa serija, visas tas mokymas buvo labai kryptingas ir per tai ėjo. Čia ne vienas užsiėmimas. Čia faktiškai 3-4 metai, kai suformavo tas pozityvus požiūris.

(Mokyklos direktorius, interviu Nr. 3)

Anot respondentų, neabejotinai svarbus ir atskirų mokymo metodų, metodų grupių ir mokymo strategijų parinkimas. Dažniausiai kaip įprastą mokymo formą, respondentai mini seminarus. Pažymėtina, kad švietimo padalinių specialistai neatmeta ir keitimosi geraja praktika reikšmės.

Esame dalyvavę seminaruose, konferencijose, skyriuje kaupiame mums aktualios literatūros biblioteką, perskaitę kažką įdomaus ir naudingo, diskutuojame, bendraujame su mokyklų žmonėmis, bendraujame su kolegomis iš kitų savivaldybių, vykstame į pažintinius vizitus kitose šalyse, patys esame surengę tokį vizitą mokyklų įsivertinimo tema.

(Specialistas, interviu Nr. 9)

Visgi, prioritetai teikiami netradiciniams mokymo metodams, kurie aiškiai yra orientuoti į komandinį darbą bei tarpasmeninę komunikaciją.

Įmanomi tie išvažiavimai, nežinau kaip vadinasi tas metodas, ten komandų būrimas, po medžius laipioji, kelias dienas būni. Ir užduotys visiškai nesusijusios su švietimu, o susijusios su komandos darymu, su psichologija. Su tuo ką aš sakiau. <...> Mokyklai mes, atsimenu, užsisakėm iš Žmogaus studijų centro, kur mus filmavo ir visai nesusiję su jokia ugdymu. Atėjo tik 15 žmonių ir ką? Reikėjo kitą kartą užsakinėti. Ten buvo labai efektyvu. Žinoma per atostogas, žinoma dirbo dviese: vyrukas ir mergina. Tai buvo sėkmingiausi seminarai. Nuo to mes pradėjome ir iki gimnazijos eiti... Aišku jie buvo labai brangūs, tais laikais tai buvo iš vis siaubas. Aš nežinau kaip mums leido sumokėti.

(Mokyklos direktorius, interviu Nr. 1)

Priimtinausi „interaktyvūs“ metodai, kai esi priverstas pats aktyviai domėtis, kurti, atrasti, naudingos yra stažuotės.

(Specialistas, interviu Nr. 9)

Itin akivaizdus prioritetas mokymams, susietiems su praktine veikla ir testiniams mokymams, kurie, anot respondentų, turi didžiausią ilgalaikę naudą profesiniams ir komunikaciniams gebėjimams stiprinti.

Aš mokiausi inspektorių mokykloje Aurimo Juozaičio organizuotoje. Pirmoji savaitė buvo skirta Žmogaus studijų centre, mes kasdien ten susitikdavome išsikalbėjimui, visokiems video treningams. Paskui tik prasidėjo sesijinis mokymasis. Buvo sukurta komanda, mus subūrė kaip komandą. Besimokant mes laukdavom tų susitikimų. Tas mokymas Lietuvoje, dar ką tik tai buvo pasikeitusi santvarka, tai ką mes dabar mokomės plačiau, ten eidavo siaurai, bet labai įdomu. Ta užsienio patirtis, lektoriai buvo iš užsienio. Tai tie dalykai, vadybos nauji pagrindai pasižiūrėjimas kitaip, ir tai kaip buvo organizuota su praktiniais dalykais. Labai buvo siejama su praktiniais dalykais. Sakykim, mokaisi metodą kokį ir iš karto iš savo praktikos turi atlikti savo darbą. Mokaisi kažką kitą – su praktika, su gebėjimais. Buvo skiriami namų darbai, tada namų darbų aptarimas. Po kiekvieno namų darbo mes buvom vertinami, turiu aš tuos įvertinimus ir po keleto metų malonu pasižiūrėti. Vertinamas seminaras, žinios, gebėjimai, praktinis atlikimas, pristatymas ir t.t. Vertinama aišku per pozityvą. Ir buvo mokymasis neskubant, bet gilinantis, daug laiko buvo skirta grupės darbui, diskusijoms įvairioms, požiūriams susivienodinti, paieškoti tiesos, kas čia gerai, kaip čia galėtų būti pritaikoma ir panašiai. Dabar tie mokymai yra skubūs tokie. Norima per vieną seminarą kuo daugiau prikišti žinių. Toliau, jeigu seminarai - neturi jokio tęsinio. Ten buvo jau ciklas. Ten ciklas. Buvo numatytos visos tos mokymo programos ir viena su kita siejasi. <...> Dabar tokios praktikos kaip ir nėra, nebeliko kam organizuoti. Pedagogų profesinės raidos centras, turiu pasakyti, jie neužtikrina tęstinumo, atskiros temos, ir dar vienas dalykas, kad ir yra tie sesijiniai mokymai, bet nėra susitarimo tarp atskirų lektorių. Ko trūksta? Pavyzdžiui, patenki kaip lektorius į trijų dienų seminarą mokyklų vadovams. Neapsitariama bendrai kokią nuostatą formuosime bendrą. Kiekvienas dėstytojas iš savo supratimo... Dažnai žmonės išeina labai suklaidinti įvairių tokių ... Vieni sako kad reikia, kiti sako kad nereikia...

(Specialistas, interviu Nr. 2)

Galima teigti, kad tyrimas išryškino esminės problemas, sietinas su gebėjimų teikti konsultacines paslaugas ugdymu. Pažymėtina, kad tiek mokyklų vadovai, tiek švietimo padalinių specialistai

vienareikšmiškai supranta mokymosi naudą ir įtaką asmeninių kompetencijų ugdymui. Kita vertus aiškiai pasigendama nuoseklių, ilgalaikių ir tęstinių mokymo programų, įgalinančių ugdyti tarpasmenines kompetencijas bei gebėjimus. Visgi, reikėtų akcentuoti, be mokymų itin didelis dėmesys turi būti teikiamas pačių švietimo padalinių specialistų motyvacijai ir motyvacinėms priemonėms, įgalinančioms efektyviai konsultuoti mokyklų bendruomenes.

5.5. ŠVIETIMO PADALINIŲ SPECIALISTŲ MOTYVAVIMAS

Respondentų nuomone, itin svarbi vidinė švietimo padalinių specialistų motyvacija efektyviai dirbti, o tuo pačiu ir konsultuoti mokyklų bendruomenes

Labiausiai jį [švietimo padalinio specialistą] motyvuoja jo paties noras gerai dirbti.

(Mokyklos direktorius, interviu Nr. 1)

Išeinantys iš savęs – aš ten noriu būti stipresnis, geresnis, aš noriu būti kitų gerbiamas, vertinamas. Na dar galima padėką parašyti, galima pagirti, gėlių įteikti, pasveikinti.

(Specialistas, interviu Nr. 8)

Pabrėžiama, jog pareiginiai nuostatai neturint vidinės motyvacijos dirbti geriau išlieka formalus darbo vietos aprašymas. Be to, vidinė motyvacija suvokiama kaip svarbus, tobulėti skatinantis veiksnys.

Žinokit, kiek nedarytumėm smulkiai pareiginius aprašymus, niekada nepadarysim taip, kad tas noras gerai dirbtų, tas motyvuojantis veiksnys iš vidaus, kad būti profesionalu...

(Mokyklos direktorius, interviu Nr. 1)

„iš esmės, praktiškai priklauso nuo to, kiek jis [švietimo skyriaus specialistas] pats nori mokytis“

(Specialistas, interviu Nr. 7)

Kita vertus, švietimo padalinių specialistai iškelia neaiškių darbo vertinimo standartų problema. Pažymėtina, kad mokyklų konsultavimo veikla šiuo metu neturi aiškių vertinimo kriterijų.

Ką tai reiškia gerai dirbti? Jeigu nėra susitarimo – kas tai yra gerai dirbti. Aš gerai dirbu, jeigu neparašo niekas skundo. Jeigu mokykla manim nesiskundžia, nors aš jiems visiškai nieko nepadedu, bet mokykla nesiskundžia. Su darbdaviu turi būti, ar pačiam švietimo skyriuje susitarimas.

(Specialistas, interviu Nr. 2)

Reikia atkreipti dėmesį į tai, kad vertinant švietimo padalinių specialistų veiklą derinamas dvejopas vertinimas, t.y. vadovas vertina darbuotojus ir darbuotojai įsivertina save. Tačiau įsivertinimas yra traktuojamas kaip neefektyvus, o vadovo vertinime naudojamosi tik vieninteliu kriterijumi. Tuo tarpu pasigendama kompetentingumu ir įgūdžiais pagrįsto darbo vertinimo, kuris yra itin svarbus siekiant paskatinti darbuotojus tobulinti savo konsultacinius gebėjimus.

Kiekvienais metais yra įvertinimas ir administracijos direktorius sprendžia kam suteikti priedą ir panašiai. Šiaip tai administracijos direktoriaus formaliai žiūri: jeigu skundų nebuvo, apsiskundimų nebuvo. Kaip švietimo skyriaus vedėjo ar specialisto, veikla nėra giliau paanalizuojama, leidžiama patiems žmonėms įsivertinti. Bet kas rašys, apie save blogiau, kad to nepadariau... Jeigu užtenka švietimo skyriuje dirbant, laiku atsakyti į paklausimus, popierius, kaip aš sakydavau, jeigu popierių krūvelė nuo vieno stalo persikelia į kitą – gali pakankamai ramiai gyventi. Negi tu ten gilinsies į kokybę, analizuodamas, kurios dažnu atveju nereikia aukštesniam darbdaviui. Gal mokykloms būtų ir gerai, bet kada darbdavys nemotyvuoja, darbdavys nereikalauja. Kai švietimo skyriuje, su savo specialistėmis analizuodavau, jos sakydavo: „Na, jūs čia baikit. Pažiūrėkit kitos savivaldybės kaip gyvena, kam mums užsikrauti papildomo darbo“.

(Specialistas, interviu Nr. 2)

Respondentai pabrėžia, kad neugdant švietimo padalinių specialistų gebėjimų, nestiprinant jų vidinės motyvacijos tobulėti, tarpusavio santykiai su mokyklos bendruomene išlieka formalūs ir pagrįsti hierarchiniais ryšiais.

Jie ateina iš tų kompetencijų, ir to užsimotyvavimo ar užsinorinimo, žiūrint koks žmogus, žiūrint kaip jis supranta savo profesiją, kaip jis nori padėti mokyklai, apskritai, kokią jis turi vidinę kultūrą bendrauti. Pavyzdžiui, dirba specialistė, jau dirba nuo kelintų metų, jokio pokyčio. Jokios metodikos, supratimas yra 1956-tų metų, ir jinai ateina pas kokią 30-metį mokytoją... Jūs įsivaizduojant kas ten darosi! Ir svarbiausia, ji turi galias. Ji gali teikti ar neteikti, tvirtinti, ten rekomenduoti, ar ne mokytoją metodininką ar ekspertą, visiškai iškasena.

(Mokyklos direktorius, interviu Nr. 1)

Tyrimas parodė, kad respondentai supranta didelę asmeninės motyvacijos bei darbuotojų skatinimo naudą darbo efektyvumui. Kita vertus, tikslinga analizuoti mokyklų įsivertinimo ir išorės vertinimo vaidmenį konsultacinės aplinkos kūrimui.

5.6. MOKYKLŲ ĮSIVERTINIMO IR IŠORĖS VERTINIMO VAIDMUO KONSULTACINĖS APLINKOS KŪRIMUI/SI

Respondentai išskyrė pastaruoju metu besiformuojančią dualistinę įsivertinimo ir išorinio vertinimo sistemą, sudarančią prielaidą formuotis bendradarbiavimo ryšiais pagrįstai konsultacinei kultūrai. Kita vertus, efektyvus konsultavimas neįmanomas nesukūrus abipusio pasitikėjimo, kurį pasiekti galima tik geriau pažįstant žmones, žinant jų darbinę istoriją, vaidmenis mokykloje bei motyvaciją.

Būtent tas įsivertinimas ir padeda konsultavimo esmei, nes čia yra tas variantas, kada tu žiūri į žmogų, kada tu bendrauji, tarkim, konsultantas su aplinka kurią tu konsultuoji, žmones. Tai sėdi žmonės, kurie žino ko nori. Tuo metu konkrečiai, toje vietoje. Va įsivertinimas parodė ir tada... Tiesiog kada konsultuoji žmogų žinantį ko nori, tampa viskas daug paprasčiau. Tada nereikia konsultuoti aplamai, kaip toje dainoje – „išgydykim pasaulį“. Tas įsivertinimas duoda tą partnerio pasirengimą konsultacijai, pasirengimą priimti.

(Mokyklos direktorius, interviu Nr. 3)

Tiek išorinio vertinimo, tiek vidinio vertinimo rezultatai švietimo specialistams padeda sukurti ilgalaikius darbinius ryšius su mokyklos bendruomenės nariais. Tokiu būdu išryškinama stiprių ir įsipareigojimą skatinančių ryšių, sukuriamų tarp švietimo padalinių specialistų ir mokyklų vadovų, oficialių ir neoficialių mokyklos lyderių, kitų mokyklos bendruomenės narių nauda.

Susiklostė bendradarbiavimu grįsti ryšiai. Konsultuojama įvairiai: periodiškai kviečiami rinktis įsivertinimą koordinuojančių grupių vadovai, konsultuojamos mokyklų bendruomenės, tarpininkaujama „suvedant“ skirtingą patirtį turinčias mokyklas, skatinama dalyvauti šalies lygio veikloje. Manau kad konsultavimo sėkmė – veiklų koordinavimas plius asmeninis įsipareigojimas.

(Specialistas, interviu Nr. 9)

Pažymėtina, kad švietimo padalinių specialistų, kaip konsultantų, vaidmuo yra svarbus sprendžiant tiek strategines, tiek kasdienes mokyklos problemas. Pastarųjų sprendimas itin aktualus tuo, kad jos pareikalauja daug mokyklos vadovų ir mokytojų darbo laiko. Todėl labai dažnai noras (o kartu ir gebėjimas) įsigilinti į mokyklos problemas, o ne atsitiktinis problemų sprendimas yra suvokiamas kaip reikšminga švietimo specialistų darbo dalis. Visgi, respondentai nurodo, jog dažniausiai mokyklos vadovų iniciatyva skatina švietimo padalinių specialistus domėtis kasdieninėmis mokyklos problemomis bei prisidėti prie jų sprendimo.

Savivaldybių žmonės turi savo sritis, kur labiausiai gilinasi, bet mano patirtis... Aš kaip pradėjau man buvo sunkus ugdymo plano sudarymas, mes kvietėmės specialistę, kuri žino tuos dalykus ir dalyvavo mūsų posėdyje, mes sudarėme ugdymo planą, ir čia aš jau žinojau šiais metais ir dar kitiems metams - šitas mūsų planas yra geras ir aš nebijau jokių patikrinimų. ir jeigu ji ateis, nes ji ir kuriojanti buvo mūsų ta specialistė, tai ji žinos, galės paimti tą planą, čia yra kartu ir jos kūrinys. Ir buvau labai tikra, ir mano žmonės, aplinka, buvo viskas tvarkoj, kad mes padarėm gerą planą pagal kuravimą. Jeigu būna kitokių klausimų, tai sakau: man neaišku tas ir tas, ji dažnai sako: aš nežinau. Mano pavaduotoja sako: tai sužinokit ir aš po trijų dienų paskambinsiu vėl, čia jūsų darbas, Ir jinai iš tikrųjų skambino: ir sužinodavo, žinoma. Ir tada iš mokyklų išeidavo tas poreikis ir priversdavo žmogų...

(Mokyklos direktorius, interviu Nr. 1)

Kita vertus, tyrimo metu išryškėjo, jog kai kurių respondentų nuomonė įsivertinimo ir išorinio vertinimo klausimais yra itin skeptiška. Akivaizdu, kad jei nerandama būdų kaip veikti mokyklos naudai ir nesukuriamas pasitikėjimas tarp mokyklos bendruomenės ir švietimo specialistų, pastarųjų veikla vertinama kaip formali, neprisidedanti prie svarbiausių mokyklos poreikių tenkinimo, neefektyvi ir nesavalaikė.

Vidaus auditą atlieka grupė. Mes pradėjom auditą labai seniai, bet ko aš pasigendu? Jam trūksta objektyvumo, jis yra formalus. <...> Kolegos kurie praėjo, jų nuomone, mokyklai tai po išorės audito nieko... Na padarė išvadas, parašė pastabas, ir tiek. Mokyklai nieko naujo nebuvo pasakyta. Mokykla savo problemas žino ir sprendžia kaip kas sugeba. <...> Pagal mūsų sritis [vidinio įsivertinimo], tyrimus, pagal mūsų audito išvadas jie [savivaldybės švietimo skyriaus specialistai] absoliučiai jokios

pagalbos neteikia, vienintelis dalykas ką jie daro – jie surenka informaciją. Aš nežinau, gal jie paskui su ja kažką veikia. Gal tie specialistai galėtų pasakyti, ką jie daro.

(Mokyklos direktorius, interviu Nr. 6)

Tyrimas išryškino ir problemas, siejamas su centrinės kontrolės baime. Nepaisant mokyklos decentralizacijos, suteikusios mokyklai laisvę pačiai organizuoti savo darbą, hierarchinių ryšių bei anksčiau dominavusios centralizuotos mokyklų valdymo sistemos įtaka išlieka itin akivaizdi. Galima kelti prielaidas, kad decentralizacija pati savaime nepakeitė egzistavusių vertybių, todėl švietimo padalinių specialistai vertinami ne kaip lygiaverčiai partneriai, bet hierarchiškai aukščiau esantys valdžios atstovai, disponuojantys tam tikra valdžia ir įtaka.

Žinot, kaip mokytojų tarpe sako: „neklausk...“. Jeigu aš paskambinu ir žmogus nežino, bet jeigu jis hierarchiškai aukščiau, nežino ir negali prisipažinti, kad nežino. Tada kamuoliukas atsigręžta atgal ir tada jau tau prasideda... Pvz. ateina mokytojas pas vadovą ir sako: tai kaip čia su tuo teminiu planu. Nu tai ką nežinai kas tai teminis planas, tai ką tu čia iš vis veiki ... Už tai ir sako: „geriau ...“. Iš kart gauni tokį atkirtį, kad...

(Mokyklos direktorius, interviu Nr. 1)

Tyrimas parodė, kad respondentai mokyklų įsivertinimą ir išorinį vertinimą suvokia nevienareikšmiškai. Pirmiausia, akcentuotina vertinimo rezultatų įtaka efektyvių darbinių ryšių sukūrimui. Kita vertus, pasigendama aktyvaus švietimo padalinių specialistų vaidmens, sukurti abipusiai ryšiai išlieka daugiau formalūs, akivaizdi tam tikra valdžios hierarchija. Tai savo ruožtu daro neabejotiną įtaką švietimo padalinių specialistų konsultaciniams gebėjimams. Kita vertus, itin svarbu išsiaiškinti respondentų nuomonę apie konsultavimo praktikos ateities prognozes.

5.7. KONSULTAVIMO PRAKTIKOS ATEITIES PROGNOZĖS

Anot respondentų, savivaldybių darbuotojų darbui didelę įtaką daro politinė aplinka.

Formaliai – taip, realiai – ne [apie šiandienos specialisto galimybes]. Šiandienos savivaldoje yra labai daug nesuderintų dalykų. Smarkiai viskas politizuota.

(Specialistas, interviu Nr. 8)

Akcentuojamos problemos, sietinos su darbuotojų atranka.

Dabar į savivaldybę ateina dirbti tie žmonės, kurie yra politiškai lojalūs. Į profesinius jų gebėjimus mažai atkreipiama dėmesio. Labai reikėtų atskirti administracijos darbuotojus nuo politikos.

(Specialistas, interviu Nr. 5)

Be to, vertinant administracijos vadovų darbą, pasigendama vadybinių kompetencijų, gebėjimo formuoti tinkamą organizacinę kultūrą.

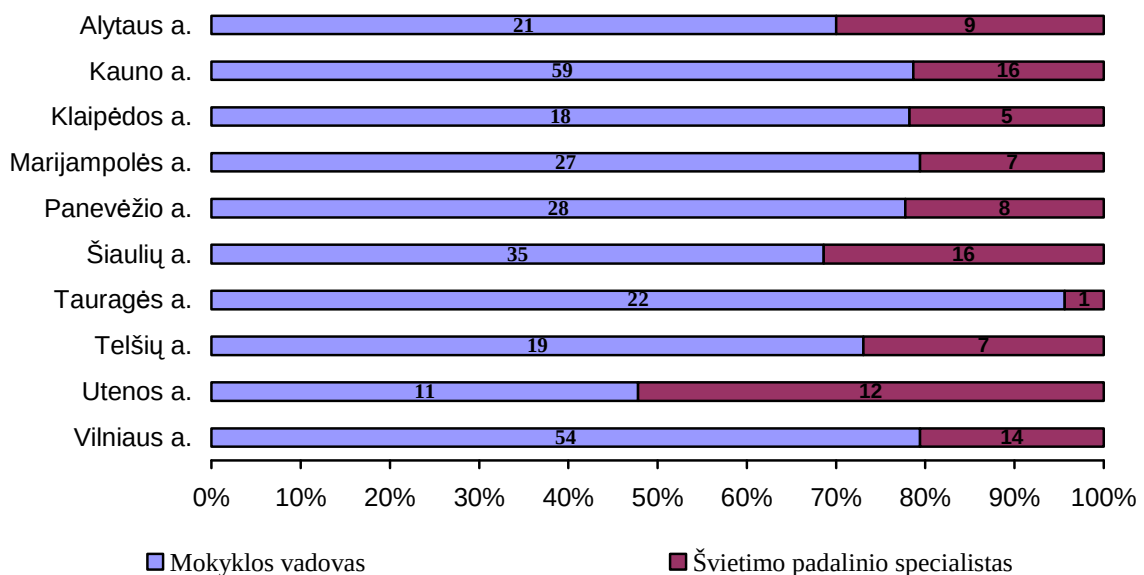
Lietuvoje reikia keisti politiką šitą. Giminės, draugai, pažįstami... <...> Jeigu administracijos direktorius šitam lygmeny keistųsi, ir ateitų vadybininkas, kuris geba matyti visus skyrius, ir mato prasmę iš švietimo, tada ir tas žmogus, atėjęs koks giminaitis, nesvarbu, papuolęs į tą aplinką, jis bus priverstas [dirbti]. Jeigu tu nori čia dirbti, tu privalai gerai atlikti savo funkciją. Iš jo atsakomybės pareikalaujama.

(Specialistas, interviu Nr. 2)

Apibendrinant interviu metu sukaupią tyrimo medžiagą, galima teigti, kad respondentų nuomonės dėl vieningos konsultavimo sampratos nesutampa. Aiškus ir nuomonių išsiskyrimas dėl švietimo padalinių specialistų konsultacinių gebėjimų, kuriuos, savo ruožtu įtakoja nemažai veiksnių. Tyrimas atskleidė grupę problemų, kurios toliau tiriamos nebus, t.y. žmogiškųjų išteklių valdymo problemos Lietuvos savivaldybėse, organizacinės kultūros, įgalinančios specialistus tobulėti, formavimo problemos, politikos įtakos specialistų darbui problemos. Tolimesniu tyrimu siekiama įvertinti švietimo padalinių specialistų gebėjimus teikti konsultacines paslaugas bei identifikuoti šiuo metu taikomus konsultavimo modelius.

6. LIETUVOS SAVIVALDYBIŲ ADMINISTRACIJŲ ŠVIETIMO PADALINIŲ SPECIALISTŲ GEBĖJIMŲ TEIKTI KONSULTACINES PASLAUGAS ANKETINĖS APKLAUSOS REZULTATAI

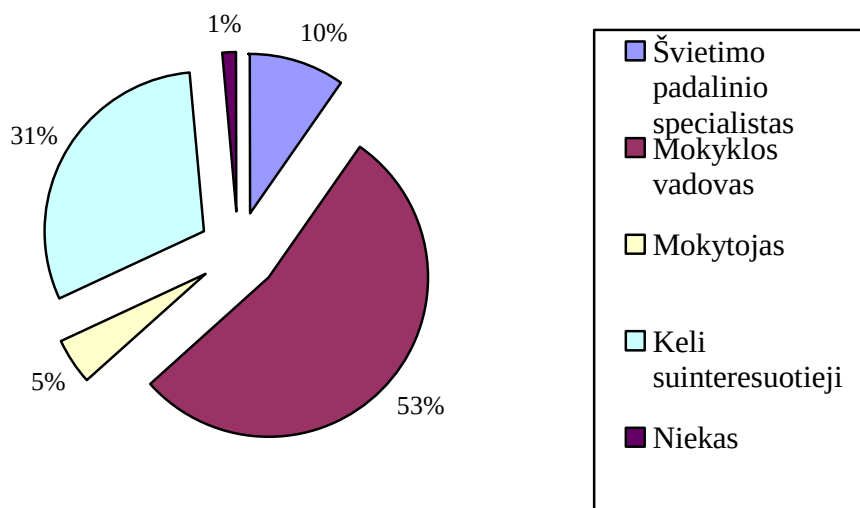
Siekiant ištirti Lietuvos savivaldybių administracijų švietimo padalinių specialistų gebėjimus teikti konsultacines paslaugas, šalia kokybinio pobūdžio tyrimo, buvo atliktas ir kiekybinio pobūdžio tyrimas – anketinė švietimo padalinių specialistų ir mokyklų vadovų anoniminė stereo anketinė apklausa. Apklausoje dalyvavo 97 švietimo padalinių specialistai ir 298 įvairių tipų (gimnazijų – 17 proc., vidurinių mokyklų – 29 proc., pagrindinių mokyklų – 36 proc., pradinių mokyklų – 3 proc., kitų ugdymo institucijų – 15 proc.) mokyklų vadovai iš visų Lietuvos apskričių (žr. 3. pav.). Tarp apklaustųjų – 27,6 proc. vyrų (iš jų 14 proc. savivaldybės darbuotojų ir 86 proc. mokyklų vadovų) ir 71,4 proc. moterų (iš jų 29 proc. savivaldybės darbuotojų ir 71 proc. mokyklų vadovų). Didžioji respondentų dalis (52,2 proc.) turi didesnę kaip 16 m. vadybinio darbo stažą ir priklauso 50-59 m. amžiaus respondentų kohortai (41 proc.).



3. pav. Tyrime dalyvavę respondentai (N ir proc.)

Absoliuti dauguma dalyvavusiųjų apklausoje (94 proc.) mokyklų vadovų teigia, kad jiems yra tekę konsultuoti, o 98 proc. savivaldybės švietimo padalinių specialistų yra konsultavę mokyklų vadovus, mokytojus. Mokyklų vadovai dažniausiai pastarųjų konsultacijų iniciatoriais laiko save (žr. 4

pav.), kai tuo tarpu savivaldybių švietimo padalinių specialistai mokyklų vadovus, kaip konsultavimo/si proceso iniciatorius mato gana retai (tik 16,67 proc.). Šalia savo gana aktyvios (25 proc.) veiklos (kurios taip dažnai nepastebi mokyklų vadovai) inicijuojant konsultacijas, minėti specialistai išskiria, įvairių suinteresuotųjų grupių atstovų (priklausomai nuo iškilusios problemos iniciatoriais galinčius tapti tiek mokytojus, tiek specialistus, tiek vadovus ar kitus bendruomenės narius) iniciatyvas (41,67 proc.).



4 pav. Konsultacijų iniciatoriai (mokyklų vadovų nuomonė, proc.)

Nors aiškinantis, kas yra konsultavimo ir konsultavimosi proceso iniciatorius nuomonių įvairovė gana didelė ($SD=1,528$), tačiau dauguma respondentų pritaria nuostatai, kad tai yra labai svarbi arba svarbi funkcija ($SD=0,470$). Pažymėtina, kad tiek mokyklų vadovai (75,35 proc.), tiek ir savivaldybių švietimo padalinių specialistai (79,35 proc.) šią funkciją dažniau traktuoja kaip vieną iš daugelio, kurią turi atlikti minėti specialistai. Tačiau atkreiptinas dėmesys ir į tai, kad penktadalis tiek mokyklos vadovų (21,18 proc.), tiek ir savivaldybės švietimo skyrių specialistų (20,65 proc.) konsultacinę funkciją įvardina kaip vieną iš pačių svarbiausių.

Anketinės apklausos rezultatai rodo, kad didžiausias konsultavimo ir konsultavimosi poreikis kyla ugdymo ir mokymosi ($M=1,197$; $SD=0,430$), o mažiausias – mokyklos kultūros ($M=2,048$; $SD=0,537$) srityse (žr. 7 lentelę). Didžiausią konsultavimo/si poreikį jaučia pagrindinių mokyklų vadovai (pvz.: ugdymo ir mokymosi srityje – 83,7 proc., $\chi^2=28,4$; $df=10$; $p<0,01$; pagalbos mokiniui srityje – 41,6 proc., $\chi^2=32,299$; $df=10$; $p<0,001$), o sąlyginai mažiausią – gimnazijų (pvz.: pasiekimų srityje – 8,3 proc., $\chi^2=28,64$; $df=10$; $p<0,001$) bei vidurinių mokyklų (pvz.: pagalbos mokiniui srityje – 7,3 proc., $\chi^2=32,299$; $df=10$; $p<0,001$) vadovai.

7 lentelė. Atskirų sričių konsultavimo poreikis (proc.)

Sritis	Savivaldybės švietimo padalinio specialistas		Mokyklos vadovas		χ^2 df=2
	Dažnai	Retai	Dažnai	Retai	
Mokyklos kultūra	14,29	82,42	11,39	67,26	15,935***
Ugdymas ir mokymasis	91,49	7,45	78,35	20,27	8,377*
Pasiekimai	53,76	45,16	26,74	68,06	24,164***
Pagalba mokiniui	66,32	33,68	35,59	59,07	29,227***
Mokyklos strateginis valdymas	63,44	36,56	51,55	46,74	5,078

* p<0,05; ** p<0,01; ***p<0,001

Tyrimo duomenys rodo, kad minėtus poreikius labiausiai išreiškia moterys (tiek mokyklų vadovės, tiek ir savivaldybių švietimo padalinių specialistės). Ryškiausi skirtumai pastebėti vertinant konsultavimą pasiekimų (12,7 proc., $\chi^2=6,820$; df=2; p<0,05) ir pagalbos mokiniui (18,7 proc., $\chi^2=11,191$; df=2; p<0,01) srityse. Kitose srityse tokių ryškių skirtumų nepastebėta (vertinimo skirtumai nežymūs, skiriasi iki 5 proc. punktų).

Tyrimo metu buvo analizuojami Švietimo padalinių specialistų gebėjimai pagal atskiras kompetencijas bei vertinama jų svarba ir aktualumas (žr. 4.2. lentelę) bei reali jų raiškos būklė (žr. 8 lentelę).

8 lentelė. Švietimo padalinių specialistų gebėjimų svarbos vertinimas (proc., M: 1 – labai svarbu; 5 – nesvarbu)

Gebėjimai	Labai svarbu	Svarbu	Neutrali nuomonė	Nelabai svarbu	Nesvarbu	M	SD
Sukurti abipusį pasitikėjimą	75,94	21,51	1,01	0,25	–	1,25	0,493
Įdėmiai išklausyti	51,13	43,79	3,29	0,50	–	1,53	0,614
Dalykiškai ir konstruktyviai bendrauti	68,10	29,36	0,75		–	1,31	0,491
Pasirinkti tinkamus komunikavimo būdus	35,18	56,20	6,07	1,01	0,25	1,76	0,620
Padėti tobulinti refleksijos ir analizės įgūdžius	26,32	50,88	18,22	2,27	0,25	1,99	0,728
Perteikti gerąją praktiką	34,43	51,65	11,14	0,76	0,25	1,84	0,725
Adekvačiai suprasti mokyklos duomenis	53,16	41,52	3,80	0,25	–	1,51	0,609
Suprasti mokyklos poreikius	60,00	37,47	1,27		–	1,37	0,517
Vertinti ir suprasti mokyklų kultūras	28,86	55,44	12,15	1,27	–	1,87	0,661
Reaguoti į kaitą***	41,77	49,11	6,08	1,27	–	1,70	0,679
Įveikti pasipriešinimą ir valdyti konfliktus	43,54	43,04	9,62	1,77	0,25	1,68	0,718
Panaudoti jau atliktų tyrimų duomenis***	33,92	54,94	7,34	1,52	–	1,80	0,737
Palaikyti įgyvendinant mokyklos iniciatyvas***	49,11	46,08	2,53	0,51	–	1,55	0,594
Kurti komandas***	31,14	42,28	19,24	4,56	0,76	2,01	0,834
Konsultuoti atsižvelgiant į mokyklos vertinimo rezultatus	36,71	47,59	11,39	1,77	0,25	1,78	0,737
Pamatyti išimtis iš taisyklių	40,76	43,54	12,66	0,51	0,25	1,73	0,734
Dokumentuoti sėkmingą konsultavimo praktiką	12,41	39,75	31,14	11,39	3,29	2,52	0,946
Būti pokyčių lyderiu	33,67	45,32	14,94	3,29	0,25	1,88	0,790

* p<0,05; ** p<0,01; ***p<0,001

Atkreiptinas dėmesys į keletą Savivaldybių švietimo padalinių specialistų kompetencijų (gebėjimą reaguoti į kaitą, gebėjimą panaudoti atliktų tyrimų duomenis, gebėjimą palaikyti mokyklų įgyvendinamas iniciatyvas bei gebėjimas kurti komandas), dėl kurių vertinimo ryškiausiai išsiskyrė mokyklų vadovų ir savivaldybių švietimo padalinių specialistų nuomonės. Pavyzdžiui, 47,8 proc. mokyklų vadovų mano, kad minėtų specialistų gebėjimas reaguoti į kaitą yra labai svarbus, kai tik 26,3 proc. specialistų tam pritaria ($\chi^2=32,085$; $df=3$; $p<0,001$). Analogiškai, 55,5 proc. mokyklų vadovų ir 33,3 proc. savivaldybių švietimo padalinių specialistų labai svarbiu gebėjimu laiko įgyvendinamų iniciatyvų palaikymą ($\chi^2=18,685$; $df=3$; $p<0,001$). Tuo tarpu, 57,3 proc. specialistų ir 27,2 proc. vadovų didžiausia dėmesį skiria gebėjimui panaudoti atliktų tyrimų duomenis ($\chi^2=31,6265$; $df=3$; $p<0,001$) ar 41,7 proc. specialistų ir 28,5 proc. vadovų – gebėjimui kurti komandas ($\chi^2=15,704$; $df=4$; $p<0,01$). Kiek daugiau, tačiau ne taip ryškiai išsiskyrė nuomonės ir dėl gebėjimo suprasti mokyklos poreikius, įdėmiai išklausyti, įveikti pasipriešinimą ir valdyti konfliktus bei dokumentuoti sėkmingą konsultavimo praktiką, kur tik pirmajam kiek daugiau pritarė mokyklų vadovai, o likusiuosius labiau akcentavo savivaldybių švietimo padalinių specialistai. Gebėjimų svarbos vertinimo ypatumai atskirose savivaldybėse ar apskrityje neišryškėjo.

Vertinant gebėjimų svarbą ryškesni nuomonių skirtumai pastebėti tik respondentų lyčių bei jų atstovaujama institucijų aspektu. Ypatingą atskirų gebėjimų svarbą išvelgia respondentės moterys, akcentuodamos gebėjimą įdėmiai išklausti (55,2 proc., $\chi^2=9,287$; df=3; $p<0,05$), gebėjimą padėti tobulinti refleksijos ir analizės įgūdžius (30,8 proc., $\chi^2=8,977$; df=3; $p<0,05$), gebėjimą adekvačiai suprasti mokyklos duomenis (58 proc., $\chi^2=8,09$; df=3; $p<0,05$), gebėjimą reaguoti į kaitą (45,9 proc., $\chi^2=9,459$; df=3; $p<0,05$). Skirtingų institucijų atstovai išskiria kiek kitus ypatingai jų manymu aktualius gebėjimus. Šalia gebėjimų įdėmiai išklausti (ryškiausiai akcentuoja pradinį mokyklų vadovai (55,6 proc.) ir patys savivaldybių švietimo padalinių specialistai (60,6 proc.), $\chi^2=46,26$; df=15; $p<0,001$) ir reaguoti į kaitą (ryškiausiai akcentuoja gimnazijų (56,3 proc.) ir pagrindinių mokyklų vadovai (51 proc.), $\chi^2=42,488$; df=15; $p<0,001$), išskiriami gebėjimai sukurti abipusį pasitikėjimą (ryškiausiai akcentuoja pagrindinių mokyklų vadovai (81 proc.), $\chi^2=25,656$; df=15; $p<0,05$), panaudoti jau atliktų tyrimų duomenis (ryškiausiai akcentuoja gimnazijų vadovai (35,4 proc.) ir patys savivaldybių švietimo padalinių specialistai (56,8 proc.), $\chi^2=42,574$; df=15; $p<0,001$), kurti komandas (ryškiausiai akcentuoja patys savivaldybių švietimo padalinių specialistai (42,1 proc.) ir pagrindinių mokyklų vadovai (31,4 proc.), $\chi^2=32,346$; df=20; $p<0,05$) bei būti pokyčių lyderiu (ryškiausiai akcentuoja vidurinių mokyklų (39,3 proc.) ir pagrindinių mokyklų vadovai (38,5 proc.), $\chi^2=58,42$; df=20; $p<0,001$). Atkreiptinas dėmesys į tai, kad analizuojant gebėjimų svarbą, pastebėtas, tiesa silpnas, ryšys ($r=0,231$) tarp gebėjimo panaudoti atliktų tyrimų duomenis vertinimo svarbos ir vertinančiųjų.

Remiantis tyrimo duomenis, nustatyta, kad svarbiausiais savivaldybių švietimo padalinių specialistų gebėjimais laikomi yra tarpasmeniniai, o mažiausiai svarbiais – dalykiniai. Analogiškai ir su minėtų specialistų atskirų veiklos charakteristikų raiška. Pastebėta, kad nėra pakankamai adekvačiai vertinamos dalykinės kompetencijos (tą liudija tiek svarbos, tiek ir raiškos įverčiai).

9. lentelė. Švietimo padalinių specialistų gebėjimų raiškos būklė (proc, M: 1 – pakankama, 2 – nepakankama)

Gebėjimai	Specialistai		Vadovai		χ^2	M	SD
	Pakan-kama	Nepakan-kama	Pakan-kama	Nepakan-kama			
Sukurti abipusį pasitikėjimą	89,41	10,59	83,33	16,67	1,820	1,17	0,380
Įdėmiai išklausti	93,02	6,98	86,64	13,36	2,514	1,11	0,318
Dalykiškai ir konstruktyviai bendrauti	74,42	25,58	80,00	20,00	1,177	1,23	0,421
Pasirinkti tinkamus komunikavimo būdus	64,29	35,71	80,25	19,75	8,755**	1,26	0,439
Padėti tobulinti refleksijos ir analizės įgūdžius	32,18	67,82	64,05	35,95	26,325***	1,42	0,495

Perteikti geraja praktiką	72,09	27,91	68,57	31,43	0,372	1,29	0,455
Adekvaciai suprasti mokyklos duomenis	55,29	44,71	74,69	25,31	11,178**	1,28	0,449
Suprasti mokyklos poreikius	82,56	17,44	80,82	19,18	0,127	1,17	0,376
Vertinti ir suprasti mokyklų kultūras	65,52	34,48	78,37	21,63	5,654*	1,26	0,440
Reaguoti į kaitą	48,24	51,76	79,76	20,24	30,958***	1,32	0,467
Įveikti pasipriešinimą ir valdyti konfliktus	64,37	35,63	75,82	24,18	4,248*	1,28	0,451
Panaudoti jau atliktų tyrimų duomenis	36,05	63,95	75,00	25,00	42,328***	1,37	0,484
Palaikyti įgyvendinant mokyklos iniciatyvas	64,77	35,23	77,24	22,76	5,226*	1,28	0,449
Kurti komandas	83,72	16,28	75,21	24,79	2,633	1,22	0,413
Konsultuoti atsižvelgiant į mokyklos vertinimo rezultatus	77,01	22,99	72,43	27,57	0,693	1,26	0,442
Pamatyti išimtis iš taisyklių	54,65	45,35	64,44	35,56	2,566	1,39	0,489
Dokumentuoti sėkmingą konsultavimo praktiką	45,98	54,02	80,08	19,92	35,841***	1,29	0,456
Būti pokyčių lyderiu	32,18	67,82	64,83	35,17	27,501***	1,44	0,497

* p<0,05; ** p<0,01; ***p<0,001

Analizuojant savivaldybių švietimo padalinių specialistų gebėjimų raišką, pastebėta, kad šiuo klausimu respondentų nuomonės kur kas daugiau išsiskyrė vertinant atskirus gebėjimus. Daugelį gebėjimų (pvz.: pasirinkti tinkamus komunikavimo būdus; padėti tobulinti refleksijos ir analizės įgūdžius; adekvaciai suprasti mokyklos duomenis; vertinti ir suprasti mokyklų kultūras; reaguoti į kaitą ($r=-0,305$); panaudoti jau atliktų tyrimų duomenis ($r=-0,358$); dokumentuoti sėkmingą konsultavimo praktiką ($r=-0,333$); būti pokyčių lyderiu ($r=-0,292$)) mokyklų vadovai mano esančius pakankamai išreiškiamus, kai tuo tarpu patys specialistai mano, jog pastarųjų jie stokoja. Juolab, kad kai kurių iš minėtų gebėjimų analizė rodo esančius silpnus (tačiau gana dažnus pedagoginiuose tyrimuose²⁴⁸) požymių koreliacinius ryšius. Gebėjimų raiškos, lyginai kaip ir svarbos, vertinimo ypatumai atskirose savivaldybėse ar apskrityje neišryškėjo. Skirtumai išryškėjo lyties, amžiaus ir darbo stažo aspektais.

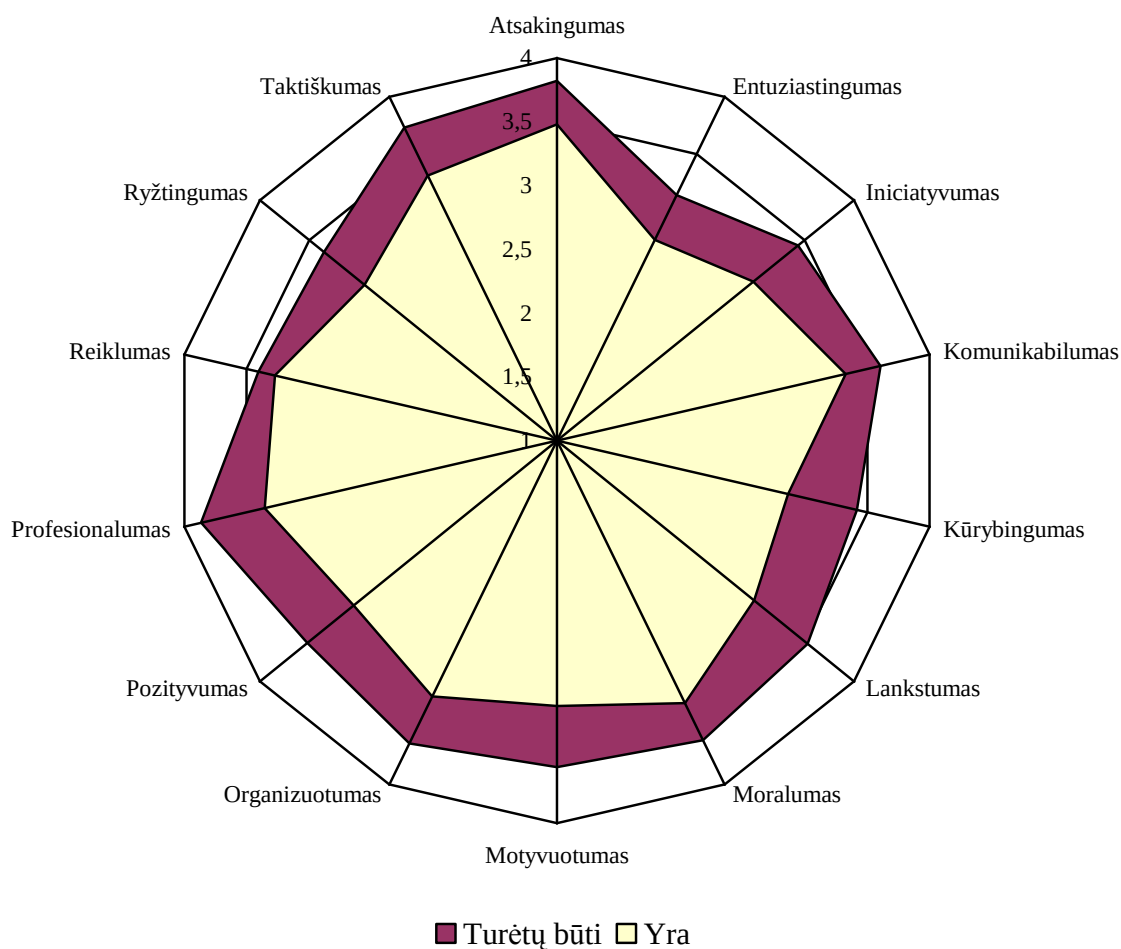
Tyrimo duomenys rodo, kad dauguma respondentų vyrų yra linkę manyti, kad savivaldybių švietimo padalinių specialistų atskiri gebėjimai yra pakankami ar panamai išreikšti. Tuo tarpu respondentės moterys dažniau (vertinimų skirtumas – 12,3 - 18,5 proc. punktai, $df=1$, $p<0,05$) pastebi minėtų gebėjimų (pvz.: sukurti abipusį pasitikėjimą, dalykiškai ir konstruktyviai bendrauti, padėti tobulinti refleksijos ir analizės įgūdžius, adekvaciai suprasti mokyklos duomenis, dalykiškai ir konstruktyviai bendrauti, padėti tobulinti refleksijos ir analizės įgūdžius, adekvaciai suprasti mokyklos duomenis, pamatyti išimtis iš taisyklių, būti pokyčių lyderiu) raiškos stoką. Panašus dichotomiškas vertinimas analizuojant duomenis amžiaus aspektu – išsiskiria 30-39 m. ir virš 60 m. respondentų

²⁴⁸ Bitinas B. (1998) Ugdomo tyrimų metodologija. Vilnius: Jošara.

grupės. Pirmoji (nuo 43 proc. iki 74 proc., $df=4$, $p<0,05$) labiau linkusi išvelgti būtinybę tobulinti minėtų specialistų gebėjimus (vertinti ir suprasti mokyklų kultūras, reaguoti į kaitą, įveikti pasipriešinimą ir valdyti konfliktus, panaudoti jau atliktų tyrimų duomenis, konsultuoti atsižvelgiant į mokyklos vertinimo rezultatus, pamatyti išimtis iš taisyklių, būti pokyčių lyderiu), antroji (72 proc. – 91 proc., $df=4$, $p<0,05$), priešingai – mano, kad tie gebėjimai yra pakankami.

Analizuojant duomenis respondentų vadybinio stažo aspektu, pastebėta, kad dažniausiai pritaria savivaldybių švietimo padalinių specialistų gebėjimų (pasirinkti tinkamus komunikavimo būdus, adekvačiai suprasti mokyklos duomenis, suprasti mokyklos poreikius, palaikyti įgyvendinant mokyklos iniciatyvas, pamatyti išimtis iš taisyklių, dokumentuoti sėkmingą konsultavimo praktiką, būti pokyčių lyderiu) raiškos pakankamumui didžiausią vadybinės veiklos stažą turintys respondentai (pritarimo procentas nuo 63 proc. – 87 proc. panašus į vyresniųjų respondentų vertinimus, $df=3$, $p<0,05$). Kaip pakankamą atskirų gebėjimų (pasirinkti tinkamus komunikavimo būdus bei suprasti mokyklos poreikius) raišką akcentuoja ir mažą vadybinio darbo patirtį turintys respondentai (75,9 proc. ir 81,4 proc., $df=3$, $p<0,05$). Labiausiai tobulinimosi poreikius išvelgia 6-10 m. vadybinės veiklos stažą turintys respondentai, nors minėti jauni vadybininkai taip pat atkreipia dėmesį į būtinybę tobulinti savivaldybių švietimo padalinių specialistų gebėjimus būti pokyčių lyderiais (55,2 proc., $\chi^2=8,081$; $df=3$; $p<0,05$), pamatyti išimtis iš taisyklių (50 proc., $\chi^2=12,661$; $df=3$; $p<0,01$) bei adekvačiai suprasti mokyklos duomenis (42,4 proc., $\chi^2=10,523$; $df=3$; $p<0,01$).

Analizuojant savivaldybių švietimo padalinių specialistų kompetencijas, atskirai buvo bandoma analizuoti jų asmenines savybes kaip galimą prielaidą kompetencijų ugdymo plėtrai. Pažymėtina, kad skirtingoms respondentų grupėms vertinant asmenines savybes (tas, kurios jų manymu yra šiuo metu ir kurios turėtų būti), kuriomis respondentų manymu turėtų pasižymėti savivaldybės švietimo padalinio specialistas, kad juo būtų pasitikima kaip mokyklos konsultantu, jų vertinimas iš esmės nesiskiria (žr. 5 pav.).



5 pav. Švietimo padalinių specialistų asmeninių savybių raiška

Įdomu tai, kad ryškiausiai nuomonių skirtumai išsiskyrė vertinant tas savybes, kurios susijusios daugiau su dalykinės veiklos charakteristikomis. Analizuojant tyrimo metu gautus duomenis pastebėta, kad siekiamybės atveju daugumos respondentų (tiek mokyklų vadovų, tiek ir savivaldybių švietimo padalinių specialistų) nuomonės yra gana panašios bei vertinimų sklaida yra sąlyginai nedidelė, kai tuo tarpu vertinant realybę – vertinimų sklaida gerokai padidėja. Tą vidinę vertinimų įtampą rodo jų įvairovės skirtumai: kūrybingumo – 0,550; lankstumo – 0,542; profesionalumo – 0,518; motyvuotumo – 0,480; pozityvumo – 0,469; iniciatyvumo – 0,452 ir pan. Pastebėta, kad vertinant realybę, labiausiai linkę pastarąją sieti su siekiamybe yra pradinii ir pagrindinių mokyklų vadovai, kai tuo tarpu gimnazijų vadovai ir savivaldybių švietimo padalinių specialistai kiek atsargesni šiuose vertinimuose. Analizuojant duomenis respondentų gyvenamosios vietos aspektu išryškėjo, kad labiausiai išreikštas asmenines savybes pastebi Klaipėdos, Tauragės, Vilniaus, Šiaulių apskrityse esančių ugdymo institucijų vadovai ir savivaldybių švietimo padalinių specialistai, o mažiausiai – Panevėžio, Telšių,

Utenos. Vertinant siekiamybes, pastebima, kad kiek aukštesnio vertinimo lygmens pageidautų Klaipėdos, Alytaus, Kauno Telšių respondentai, tuo tarpu Utenos, Vilniaus, Šiaulių, Panevėžio respondentus tenkintų ir ne toks didelis „vertybinis maksimalizavimas“.

Taip pat pastebėtina, kad daugumos savybių maksimalizavimas aktualesnis 30-49 m. respondentams ir moterims, kai vyrai ar vyresnio amžiaus respondentai linkę „idealias“ savybes „nužeminti“ (pvz.: 7,9 proc. vyrų mano, kad motyvuotumės turėtų būti kur kas mažesnis, antrojo lygmens (iš keturių); arba 9,1 proc. 50-59 m. respondentų mano, kad iniciatyvumas turėtų būti antrojo lygmens ir pan.). Analizuojant tyrimo duomenis pastebėta ir įdomiai keistų vertinimų (pvz.: dalis 50-59 m. respondentų mano, kad moralumo (5 proc., $\chi^2=61,985$; $df=12$; $p<0,001$) ar profesionalumo (2,8 proc., $\chi^2=99,912$; $df=12$; $p<0,001$) reikėtų mažiau atliekant savo darbą.

Tyrimo metu atskirai analizuoti praktikoje pasitaikantys konsultavimo modeliai, juos įvertinant bei išryškinant egzistuojančias problemas, konsultavimo proceso trikdžius. Gauti tyrimo duomenys rodo, kad savivaldybėse dirbančių švietimo padalinių specialistų teikiamos konsultacijos nėra nuoseklios ar aiškiai sumodeliuotos. Dažniausia konsultacinė veikla yra susijusi su „specialisto konsultacijos“ pradiniais etapais – bendrų duomenų rinkimu ir informacijos pirmine analize (žr. 10 lentelę). Likusieji konsultavimo procesų modeliai ar etapai nėra aiškiai išreikšti, trūksta atliekamų veiklų patvirtinimų.

10 lentelė. Švietimo padalinių specialistų konsultacinė veikla (M: 1 – atliekama, 3 – neatliekama)

I modelis – Specialisto konsultacija	M	SD
Renka bendrus duomenis	1,13	0,377
Analizuoja informaciją	1,34	0,531
Skleidžia gerąją praktiką	1,74	0,686
Pritaiko vidinės diagnostikos metodus kiekvienai mokyklai	2,07	0,675
Analizuoja duomenis kartu su mokykla	1,89	0,712
Teikia rekomendacijas mokyklai pagal išanalizuotus duomenis	1,77	0,711
II modelis – Įgalinantis konsultavimas		
Analizuoja mokyklos strategiją arba mokyklą kaip sistemą	1,63	0,633
Identifikuoja mokyklos problemą arba poreikį	1,79	0,635
Dirba kartu su mokykla, kad išanalizuotų problemą ar poreikį	1,88	0,705
Teikia rekomendacijas kaip spręsti problemą ar tenkinti poreikį	1,69	0,670
Padedą mokyklai sekti rekomendacijomis	1,84	0,680
III modelis – Procesinis konsultavimas		
Atlieka visos mokyklos arba jos pagrindinių veiklos sričių analizę	1,79	0,650
Rekomenduoja mokyklai struktūrinius pokyčius	1,77	0,657
Padedą mokyklos vadovui atlikti struktūrinius pokyčius	1,86	0,680

Moko darbuotojus ir įgalina juos vykdyti naujus vaidmenis	2,07	0,677
---	------	-------

Respondentų grupių nuomonės ryškiai išsiskyrė vertinant kai kurių atskirų konsultacinės veiklos epizodų tiek atlikimą, tiek ir jo neatlikimą (žr. 4.4. pav.). Pastebėta, kad savivaldybių švietimo padalinių specialistai dažniau savo veikloje mato pilnutinį veiklos atskleidimą ir realizavimą, kurią nelabai arba ženkliai rečiau pastebi mokyklų vadovai ir vertina kai neatliekamą veiklą (išskyrus vyrus ($\chi^2=7,296$; $df=2$; $p<0,05$), kurie dažniau, ypatingai pirmajame modelyje, pastebi pilnutinį veiklą atskleidimą ar vyresnio amžiaus (virš 60 m.) respondentus ($\chi^2=28,65$; $df=8$; $p<0,001$), analogiškai vertinant tiek pirmąjį, tiek ir antrąjį modelius pastebi labiau atskleistas ir realizuotas veikas bei pradinių ir pagrindinių mokyklų vadovai vertindami atskiras skirtingų modelių veikas (pvz.: gerosios patirties sklaida ($\chi^2=39,76$; $df=10$; $p<0,001$), informacijos analizė ($\chi^2=25,051$; $df=10$; $p<0,01$), rekomendacijų teikimas ($\chi^2=35,46$; $df=10$; $p<0,001$), mokyklos problemų identifikavimas ($\chi^2=20,006$; $df=10$; $p<0,05$), darbas kartu su mokykla ($\chi^2=35,341$; $df=10$; $p<0,001$), rekomendacijos ($\chi^2=38,792$; $df=10$; $p<0,001$) ir pagalba ($\chi^2=42,078$; $df=10$; $p<0,001$) struktūriniams pokyčiams, darbuotojų mokymas ($\chi^2=20,683$; $df=10$; $p<0,05$) ir pan.). Pavyzdžiui, analizuojant minėto specialisto veiklą teikiant „specialisto konsultaciją“, atkreiptinas dėmesys į gebėjimą skleisti gerąją praktiką, kur veiklos vertinimas skiriasi 15 proc. punktų ($\chi^2=10,097$; $df=2$; $p<0,01$); gebėjimą analizuoti duomenis kartu su mokykla – veiklos neatlikimo vertinimas išauga iki 20 proc. punktų ($\chi^2=18,509$; $df=2$; $p<0,001$); gebėjimą teikti rekomendacijas mokyklai pagal išanalizuotus duomenis – veiklos vertinimas skiriasi 16 proc. punktų ($\chi^2=19,348$; $df=2$; $p<0,001$). Kiek kitaip taikomas vertinamas (pažymėtina, kad tik jis vienintelis tarp analizuotų trijų konsultavimo proceso modelių) vidinės diagnostikos metodų pritaikymas. Čia mokyklų vadovai 5 proc. daugiau linkę išvelgti savivaldybių švietimo padalinių specialistų kiek didesnę atliekamą veiklą, nei pastarieji. Tačiau tuo pačiu mokyklų vadovai pastebi ir kur kas didesnę, nei patys minėti specialistai išvelgia minėtos veiklos neatlikimą (skirtumas – 10 proc., $\chi^2=6,541$; $df=2$; $p<0,05$).

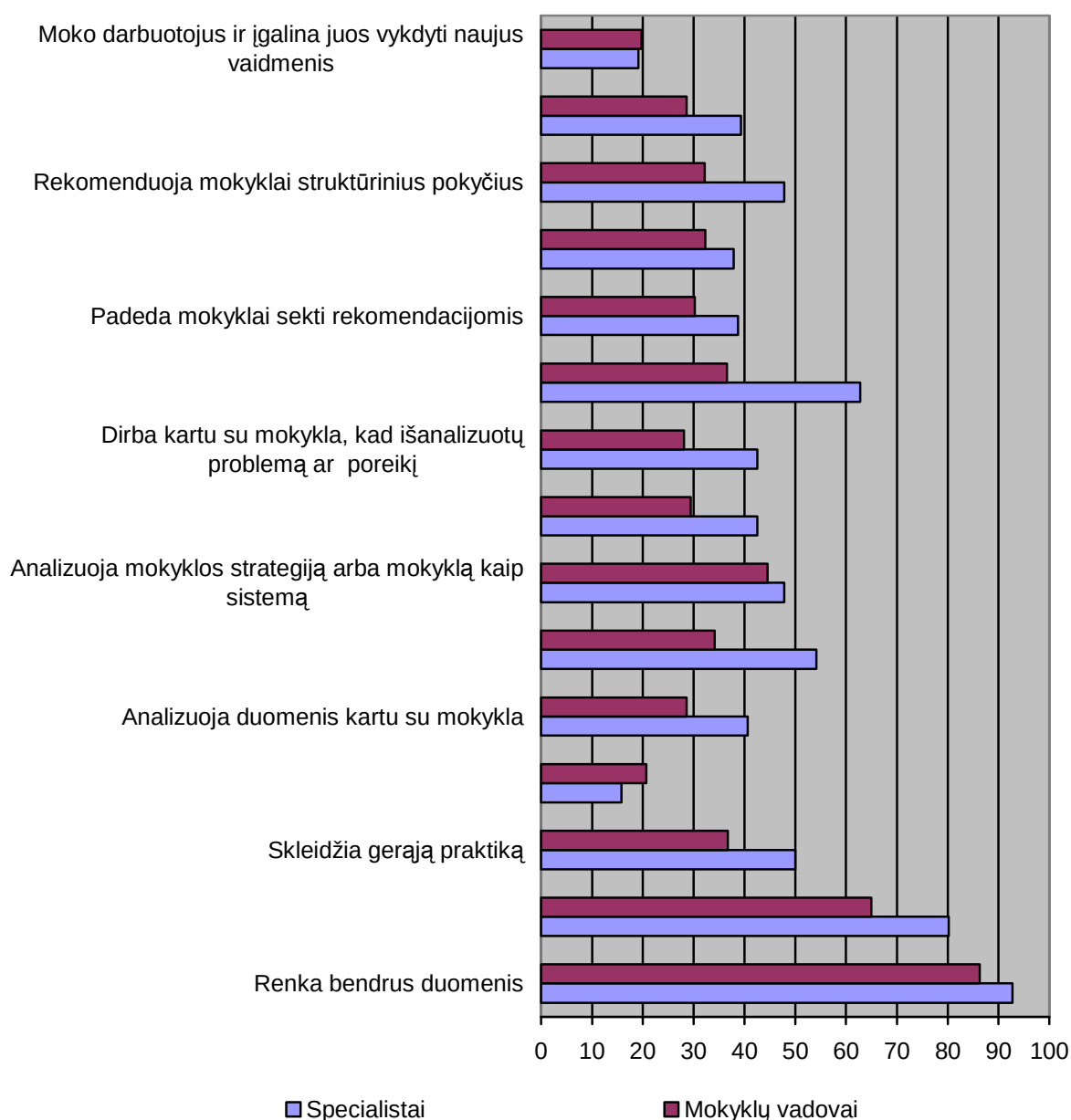
Analogiška vertinimo problema yra ir su įgalinančiu konsultavimu. 15 proc. savo veiklą dažniau geriau vertina savivaldybių švietimo padalinių specialistai nei apklausoje dalyvavę mokyklų vadovai, kuomet kalbama apie mokyklos problemų ar poreikių identifikavimą ($\chi^2=8,524$; $df=2$; $p<0,05$) bei bendrą darbą kartu su mokykla analizuojant problemas ar poreikius ($\chi^2=15,710$; $df=2$; $p<0,001$). Daugiau nei 25 proc. geriau savivaldybių švietimo padalinių specialistai vertina savo teikiamas rekomendacijas problemų sprendimui ar poreikių tenkinimui ($\chi^2=20,702$; $df=2$; $p<0,001$). Kiek daugiau nei 10 proc. vertinimo neatitikimas kalbant apie pagalbą mokykloms sekti rekomendacijomis ($\chi^2=7,608$; $df=2$; $p<0,05$).

Tyrimo duomenys rodo, kad savivaldybių švietimo padalinių specialisto kaip proceso konsultanto veikloje didžiausią nesėkmę patiria teikdami mokykloms rekomendacijas dėl struktūrinių pokyčių (veiklos neatitikimo skirtumas 15 proc., $\chi^2=17,954$; $df=2$; $p<0,001$) bei teikiant pagalbą minėtų pokyčių įgyvendinimui (šios veiklos neatitikimo skirtumas yra 20 proc., $\chi^2=17,348$; $df=2$; $p<0,001$).

Atskirai vertinant minėtus tris konsultacinės veiklos modelius geografiniu aspektu, pastebėta, kad, kaip ir buvo minėta, labiausiai praktinėje veikloje atskleistas ir realizuojamas pirmasis, specialisto konsultacijos, modelis. Tyrimo duomenys rodo, kad:

- geriausiai analizuoti informaciją sekasi Utenos (87 proc.), Marijampolės (85,3 proc.), Kauno (78,7 proc.) ir Telšių (76,9 proc.), o sunkiausiai – Alytaus (10 proc.) ir Panevėžio (5,6 proc.) apskričių savivaldybių švietimo padalinių specialistams ($\chi^2=41,019$; $df=18$; $p<0,01$);

- geriausiai skleisti gerą patirtį sekasi Tauragės (60,9 proc.) ir Marijampolės (55,9 proc.), o sunkiausiai – Vilniaus (25,4 proc.) ir Panevėžio (19,4 proc.) apskričių savivaldybių švietimo padalinių specialistams ($\chi^2=32,44$; $df=18$; $p<0,01$);



6 pav. Švietimo padalinių specialistų konsultacinės veiklos vertinimas (proc.)

▪geriausiai pritaikyti diagnostikos metodus kiekvienai mokyklai sekasi Tauragės (36,4 proc.), Telšių (34,6 proc.) ir Klaipėdos (30,4 proc.), o sunkiausiai – Vilniaus (41,8 proc.), Panevėžio (36,1 proc.) ir Alytaus (32,1 proc.) apskričių savivaldybių švietimo padalinių specialistams ($\chi^2=33,832$; $df=18$; $p<0,01$);

▪geriausiai teikti rekomendacijas pagal išanalizuotus duomenis sekasi Telšių (57,7 proc.), Marijampolės (52,9 proc.), Utenos (52,2 proc.) ir Klaipėdos (52,2 proc.), o sunkiausiai – Vilniaus (26,9

proc.), Alytaus (23,3 proc.) ir Tauragės (21,7 proc.) apskričių savivaldybių švietimo padalinių specialistams ($\chi^2=30,191$; $df=18$; $p<0,05$);

▪geriausiai dirbti kartu su mokykla siekiant išanalizuoti problemas ar poreikius sekasi Marijampolės (47,1 proc.), Kauno (46,6 proc.) ir Telšių (38,5 proc.), o sunkiausiai – Vilniaus (30,8 proc.) ir Klaipėdos (22,7 proc.) apskričių savivaldybių švietimo padalinių specialistams ($\chi^2=29,032$; $df=18$; $p<0,05$);

▪geriausiai teikti rekomendacijas kaip spręsti problemas arba tenkinti poreikius sekasi Telšių (65,4 proc.), Marijampolės (58,8 proc.) ir Utenos (56,5 proc.), o sunkiausiai – Tauragės (21,7 proc.), Šiaulių (19,6 proc.) ir Alytaus (16,7 proc.) apskričių savivaldybių švietimo padalinių specialistams ($\chi^2=36,182$; $df=18$; $p<0,01$);

▪geriausiai atlikti visos mokyklos ar jos pagrindinių sričių analizę sekasi Klaipėdos (52,2 proc.), Telšių (46,2 proc.) ir Kauno (41,3 proc.), o sunkiausiai – Vilniaus (23,9 proc.), Panevėžio (22,9 proc.) ir Tauragės (17,4 proc.) apskričių savivaldybių švietimo padalinių specialistams ($\chi^2=29,735$; $df=18$; $p<0,05$).

IŠVADOS

- Atlikus Europos sąjungos šalių ir Norvegijos regioninio steigėjo lygmens švietimo specialistų konsultacinės veiklos organizavimo palyginamąją analizę, nustatyta, kad minėta veikla išsiskiria savo intensyvumu bei pobūdžiu. Atskirų šalių patirties turinio analizė leidžia sąlyginai išskirti keturias regioninio steigėjo lygmens švietimo specialistų konsultacinės veiklos organizavimo patirties grupes:
 - pirmajai grupei priskirtinos šalys (Belgija, Italija, Latvija, Nyderlandai, Vokietija), kur mokyklos pačios identifikuoja problemas ir ieško pagalbos iš šalies (iš esmės tai klasikinis, verslui būdingas konsultavimo modelis);
 - antrajai grupei priskirtinos šalys (Airija, Austrija, Belgijos vokiškasis regionas, Bulgarija, Ispanija, Kipras, Liuksemburgas, Malta, Prancūzija, Rumunija), kur švietimo politika yra daugiau centralizuota ir konsultavimo funkcija yra priskirta inspektuojančioms ir prižiūrinčioms institucijoms;
 - trečiajai grupei priskirtinos šalys (Graikija, Lenkija, Portugalija, Slovakija), kur santykinai mažas (iš esmės apsiribojantis finansinių išteklių paskirstymu) savivaldybių kaip steigėjų vaidmuo;
 - ketvirtajai grupei priskirtinos šalys (Čekija, Danija, Didžioji Britanija (Anglija ir Škotija), Estija, Lietuva, Norvegija, Suomija, Švedija, Vengrija), kur savivaldybės kaip steigėjų vaidmuo itin ryškus:
 - o Čekijos, Danijos, Didžiosios Britanijos (Anglijos ir Škotijos), Estijos, Norvegijos, Suomijos, Švedijos ir Vengrijos, kur regioninio steigėjo – savivaldybės lygmens švietimo specialistų konsultavimo organizavimo praktika yra itin ryški, analizė parodė, kad tarp šalių ir minėtų šalių viduje skirtingose savivaldybėse konsultavimo procesas nėra vienodas ar kitaip unifikuotas dėl valdymo institucijų deleguotos didelės sprendimų priėmimo teisės savivaldybėms. Savivaldybė, kaip sprendimus priimanti organizacija, pati formuoja santykius su išore, o taip pat ir su mokyklomis.
 - o Didžiosios Britanijos ir Skandinavijos šalių regioninio steigėjo – savivaldybės lygmens konsultavimo praktika pradėjo formuotis praeito šimtmečio septintajame dešimtmetyje, o jų kiekybinei ir kokybinei raiškai neabejotiną įtaką darė švietimo

sistemos decentralizacija, prioritetinė ir ilgalaikė valstybės politika švietimo srityje bei susiformavusi palanki sociokultūrinė aplinka.

- o Estijos regioninio steigėjo – savivaldybės lygmens konsultavimo praktika pradėjo formuotis praeito šimtmečio devintajame dešimtmetyje, o jai įtaką darė šalies kultūrinio, ekonominio ir socialinio gyvenimo susiejimas su Suomija, Danija ir Švedija.
 - o Čekijos ir Vengrijos regioninio steigėjo lygmens švietimo specialistų konsultacinės veiklos organizavimo modelių raiškai įtaką darė jau septintą dešimtmetį suformuotos alternatyvios ekonomikos idėjos, mažesnė socializmo ideologijų įtaka bei poreikis perimti pažengusių šalių praktiką.
- Atrinktų šalių grupės (Čekijos, Danijos, Didžiosios Britanijos (Anglijos ir Škotijos), Estijos, Norvegijos, Suomijos, Švedijos ir Vengrijos) regioninio steigėjo – savivaldybės lygmens atvejų analizė leidžia teigti, kad švietimo specialistų praktikoje gana dažnai taikomi trys konsultavimo modeliai:
 - Specialisto konsultacija (dažniausiai pasitaikantis), kai konsultavimas yra grindžiamas faktais ir konsultanto rekomendacija kaip spręsti problemą. Tai suponuoja pačios savivaldybės priimtą ir vykdomą funkciją. Konsultantas, turėdamas adekvačią dalykinę kompetenciją, renka bendrus duomenis apie mokyklą, juos analizuoja, skleidžia gerąją praktiką, taiko diagnostikos metodus, analizuoja duomenis kartu su mokykla ir jai teikia rekomendacijas.
 - Įgalinantis konsultavimas, kai konsultavimas orientuotas į pokyčių palengvinimą. Itin dažnai pasireiškia per savivaldybių vykdomus projektus ir iniciatyvas, nukreiptas į švietimo sistemos efektyvumo didinimą. Konsultantas, turėdamas adekvačią tarpasmeninės veiklos kompetenciją, sistemiškai analizuoja mokyklas, kiekvienai mokyklai padeda identifikuoti poreikius ir dirba kartu, kad tie poreikiai būtų patenkinti, teikia rekomendacijas bei padeda mokykloms jas įgyvendinti.
 - Procesinis konsultavimas, t.y. kai konsultavimas pasireiškia per savivaldybių administracijų švietimo padalinių specialistų ir mokyklų vadovų konstruktyvią sąveiką, kurios metu tikslingai siekiama ugdyti vadovų, kaip lyderių, savybes. Konsultantas, turėdamas adekvačią kognityvinę kompetenciją, atlieka mokyklos arba jos pagrindinių veiklos sričių analizę, rekomenduoja struktūrinius pokyčius, padeda mokyklos vadovui tuos pokyčius įgyvendinti bei moko mokyklos darbuotojus.

- Ištirus Lietuvos savivaldybių administracijų švietimo padalinių specialistų gebėjimus teikti konsultacines paslaugas, nustatyta, kad:
 - šiuo metu nėra vieningo požiūrio į konsultavimą, kaip išbaigtą, tam tikrus etapus apimančią procesą; stokojama nuoseklių, ilgalaikių ir tęstinių mokymo programų, įgalinančių ugdyti švietimo padalinių specialistų kompetencijas bei gebėjimus; neugdant švietimo padalinių specialistų gebėjimų, nestiprinant jų vidinės motyvacijos tobulėti, tarpusavio santykiai su mokyklos bendruomene išlieka formalūs ir pagrįsti hierarchiniais ryšiais bei vis dar svarbia laikoma kontrolės funkcija bei santykinai žemas švietimo padalinių specialistų įsitraukimo į mokyklų problemų sprendimą dalyvavimo laipsnis lemia tai, kad mokyklų vadovai švietimo padalinių specialistų gebėjimus teikti konsultacines paslaugas vertina kaip nepakankamus.
 - absoliuti respondentų dauguma teigia, jog yra konsultavę arba konsultavosi, bei pažymi, kad konsultavimas yra tik viena iš daugelio, bet ne svarbiausioji, savivaldybių administracijų švietimo padalinių specialistų funkcijų;
 - nepakankamai vertinami kai kurie konsultantui svarbūs gebėjimai (pvz.: padėti mokyklai tobulinti refleksijos ir analizės įgūdžius) rodo, jog nėra aiškaus supratimo apie pagrindines konsultanto veiklas ir konsultacijomis teikiamą naudą konsultuojamajai institucijai;
 - gana svarbiais laikomi savivaldybių švietimo padalinių specialistų tarpasmeniniai gebėjimai, tuo tarpu dalykiniai ar kognityviniai gebėjimai vertinami nepakankamai;
 - konsultacinių paslaugų teikėjų (savivaldybių švietimo specialistų) ir gavėjų (mokyklų vadovų) esamų konsultacinių gebėjimų vertinimas yra prieštaringas, ir tai atspindi nepalankias konsultacinės veiklos užduoties;
 - pasirenkant konsultavimo modelį dominuoja specialisto konsultavimas, tačiau vertindami atskirus konsultavimo proceso etapus, respondentai nurodo, jog realizuojami vos keli (pirmieji) šiam modeliui būdingi etapai;
 - iš esmės konsultavimas nesuvokiamas kaip išbaigtas procesas, apsiribojama tik bendrų duomenų rinkimu ir informacijos pirmine analize, esant poreikiui netaikomi kiti konsultavimo modeliai ir tai rodo mažai išplėtotas konsultavimo sprendimų strategijas.

REKOMENDACIJOS

Remiantis teorinės literatūros analize, atskirų šalių patirtimi bei empirinio tyrimo duomenimis, atkreipiančiais dėmesį į tai, kad sėkmingus veiklos rezultatus iš esmės apibrėžia *dalykinių, tarpasmeninių ir kognityvinių gebėjimų didinimas, sprendimo strategijų taikymas ir užduoties charakteristikų keitimas*, rekomenduotina Lietuvos savivaldybių administracijų švietimo padalinių specialistų konsultacinės veiklos tobulinimui:

▪ Nacionaliniu lygmeniu

- *Susitarti pedagoginėje bendruomenėje dėl konsultavimo sąvokos.* Tai įgalintų adekvačiai suvokti ir verbalizuoti esamus poreikius ir problemas. Konsultavimo sąvoka negali apsiriboti tik informavimu, bet turi būti suvokiama kaip sąmoningas, nuoseklią seką turintis informacijos sklaidos ir įgalinimo procesas orientuotas į savarankiškus ir individualizuotus mokyklos sprendimus. Vieningą sampratos interpretaciją Lietuvos švietimo sistemoje paskatintų mokymo programų, skirtų savivaldybių administracijų švietimo padalinių specialistų kvalifikacijos kėlimui, sertifikuotas (ar ekspertinis) aprobavimas.
- *Didinant dalykinius, tarpasmeninius ir kognityvinius gebėjimus kurti pozityviai stimuliuojančią aplinką.* Keliant dalykinius, tarpasmeninius ir kognityvinius gebėjimus, būtina stiprinti specialistus motyvuojančius veiksnius. Gebėjimų didinimas iš esmės yra susijęs su vidine darbuotojo motyvacija, kurią paskatinti gali išoriniai veiksniai, tokie, kaip darbuotojų vertinimo sistema orientuota į kompetencijos ir rezultatų vertinimą bei bendroji opinija švietimo sistemoje, besiremianti geros praktikos pavyzdžių sklaida ir pan.
- *Peržiūrėti Lietuvos savivaldybių administracijų švietimo padalinių specialistų veiklos vertinimo kriterijus, mažinant formalus švietimo institucijų administravimą ir orientuotis individualizuotą pagalbą mokyklai, taip įgyvendinat Lietuvos švietimo plėtotės strategines nuostatas.* Siekiant didinti ne tik specialistų bendrąją kompetenciją, kurios sudėtinė dalis yra dalykiniai, tarpasmeniniai ir kognityviniai gebėjimai, bet ir šių gebėjimų raišką konsultaciniame procese, svarbu akcentuoti nuoseklią konsultacinės veiklos sprendimo strategijų įgyvendinimą. Tokių sprendimo strategijų, paremtų konsultaciniais modeliais, taikymas nėra pakankamas Lietuvos savivaldybių administracijų švietimo padalinių specialistų veikloje, todėl pridėtinė vertė, kurią sukuria šie specialistai konsultaciniu procesu nėra didelė. Nuoseklią konsultacinę veiklos sprendimo strategijų taikymas, kaip tiesioginis pridėtinės

vertės kūrimas švietime, turėtų tapti vienu iš svarbiausių kriterijų vertinant Lietuvos savivaldybių administracijų švietimo padalinių specialistų veiklą.

- *Keičiant užduoties charakteristikas suteikti konsultacinei veiklai*, kaip veiklai didinančiai pridėtinę vertę švietime, *prioritetą*. Peržiūrėjus Apskričių viršininkų ir savivaldybių administracijų švietimo padalinių bendruosius nuostatus, sudarytus dar 2004 m., reikia įvertinti visų funkcijų reikšmingumą ir pridėtinį įnašą į švietimo sistemą. Atsisakius dalies funkcijų ir taip sumažinus priežiūros ir kontrolės funkcijų vykdymui tenkantį krūvį specialistams, liktų pakankamai laiko mokyklų konsultavimui.

▪ **Savivaldybių lygmeniu**

- *Didinant dalykinius, tarpasmeninius ir kognityvinius gebėjimus peržiūrėti specialistų atrankos ir specialistų vertinimo kriterijus*. Priimant naujus darbuotojus specialisto pareigoms ir vertinant dirbančiųjų kompetenciją, atkreipti dėmesį į specialisto gerosios pedagoginės praktikos administravimo žinias bei gebėjimus ją taikyti, o taip pat į tarpasmeninius gebėjimus bei empatiją, dėmesingumą, orientaciją į kitus ir konstruktyvią sąveiką.
- *Pasirinkti konsultavimo modelius, kurių taikymas ilgainiui transformuotų švietimo skyriaus ir mokyklų sąveikos kultūrą*. Remiantis šioje studijoje švietimo sistemai adaptuotais bei atskirų šalių praktika pagrįstais mokyklų konsultavimo modeliais, tikslinga yra pasirinkti geriausiai švietimo skyriaus ilgalaikius tikslus pasiekti leidžiantį konsultavimo modelį. Renkantis konsultavimo modelį atsižvelgtina į tam tikrus atskirų modelių ypatumus. Konsultavimo modelis kai specialisto konsultacija yra grindžiama faktais ir konsultanto rekomendacija kaip spręsti problemą, pagrįstas turima dalykine kompetencija ir yra dažniausiai sutinkamas švietimo specialistų konsultacinėje praktikoje. Įgalinantis konsultavimo modelis švietimo specialistų veikloje praktiškai pasireiškia vykdant savivaldybės inicijuotus projektus ir iniciatyvas, nukreiptas į švietimo sistemos efektyvumo didinimą. Procesinio konsultavimo modelis praktiškai pasireiškia tuomet, kai švietimo specialistas konsultuoja mokyklos vadovą bei didina jo lyderystės įgūdžius.
- *Keičiant konsultacinės veiklos užduoties charakteristikas, lemiančias konsultacinės praktikos aplinkos palankumą*, švietimo padaliniuose *atskirti specialistų*, vykdančių konsultavimą ir specialistų, vykdančių kontrolę *funkcijas*. Šios dvi funkcijos nėra suderinamos nei teoriniame nei praktiniame lygiuose, kadangi specialistas vykdantis kontrolės funkciją sumažina mokyklos pasitikėjimą juo kaip konsultantu.
- *Inicijuoti geros konsultacinės praktikos sklaidą* savivaldybės administracijoje ir jos pagrindu formuoti pažangą motyvuojančią ir į rezultatus orientuotą organizacinę kultūrą. Tokia

organizacinė kultūra skatintų švietimo padalinių specialistų konsultacinę veiklą, nukreiptą į pridėtinės vertės kūrimą.

- *Plėtoti mokyklų konsultacijų tinklą savivaldybėje neapsiribojant tik švietimo skyrių specialistų, kaip konsultantų įtraukimu. Į šį tinklą reiktų įtraukti didesnę patirtį turinčius mokyklų vadovus, mokytojus ir kitus (įvairių ne ugdymo institucijų) specialistus profesionalus, galinčius iš esmės konstruktyviai išplėsti mokyklų suvokimą apie problemų sprendimo galimybes.*
- *Kurti vieningos švietimo bendruomenės savivaldybėje identitetą, leidžiantį užsibrėžti ir siekti bendrų švietimo tikslų, didinančių pridėtinę vertę.*

▪ **Mokymų (kvalifikacijos kėlimo) organizavimo institucijų lygmeniu**

- *Didinant dalykinius, tarpasmeninius ir kognityvinius gebėjimus didesnę dėmesį skirti mokymų programų idėjos vientisumui, nuoseklumui ir lektorių praktinei patirčiai. Dalykinių gebėjimų ugdyme didesnę dėmesį skirti padedant tobulinti refleksijos ir analizės įgūdžius, adekvačiai suprantant mokyklos duomenis. Tarpasmeninių gebėjimų ugdyme didesnę dėmesį skirti gebėjimams sukurti abipusį pasitikėjimą, dalykiškai ir konstruktyviai bendrauti. Kognityvinių gebėjimų ugdyme didesnę dėmesį skirti gebėjimams pamatyti išimtis iš taisyklių, būti pokyčių lyderiu.*

Savivaldybių administracijų švietimo padalinių specialistų mokymuose plėtoti konsultantui aktualias asmenines savybes kaip kūrybiškumą, profesionalumą, pozityvumą, organizuotumą, motyvuotumą, lankstumą ir iniciatyvumą. Ugdant specialistų kaip konsultantų gebėjimus vadovautis andragoginiais ugdymo principais, esant galimybei interaktyvinant veiklą, ir vengti formaliųjų paskaitų (skatinančių pasyvų dalyvavimą).

- *Sprendimo strategijų taikyme parenkant mokymo modulius, atsižvelgti į savivaldybių administracijų švietimo padalinių specialistų veiklos kontekstą, esamus kontekstualius poreikius taikyti skirtingus konsultavimo modelius. Mokymus orientuoti į dalykinių, tarpasmeninių ir kognityvinių gebėjimų ir asmeninių savybių raišką konsultaciniame procese taikant struktūrizuotas sprendimų strategijas. Tirtieji specialistų gebėjimai ir savybės yra pakankamai išreikšti, tačiau jų raiška pasireiškia tik bendrame kontekste ir nėra perkeliama į konsultacinę veiklą.*
- *Keičiant užduoties charakteristikas neapsiriboti savivaldybių administracijų švietimo padalinių specialistų konsultacinių gebėjimų ugdymu. Mokymuose, kuriuose dalyvauja mokyklų vadovai ir kiti pedagogai turi būti taip pat pristatomi tie patys konsultavimo modeliai,*

siekiant mokyklų efektyvaus, prasmingo ir konstruktyvaus dalyvavimo konsultaciniame procese.

Rekomendacijos tolesniems šio projekto vykdymo etapams (edukacinių stažuoočių organizavimas ir mokymo programų sudarymas):

- Organizuojant edukacines stažuotes pasirinkti šalis iš šioje studijoje išskirtos ketvirtosios šalių grupės. Siūlome neapsiriboti projekto aprašyme minimomis Skandinavijos šalimis ir Jungtine Karalyste, bet atkreipti dėmesį ir į Estiją, Čekiją arba Vengriją, kaip šalis, patyrusias artimas lietuviškam kontekstui transformacijas. Šis siūlymas remiasi atlikta makroaplinkos veiksnių, lėmusių konsultacinių modelių formavimąsi švietime, analize, kuri atskleidė didelius švietimo sistemos administravimo tradicijos skirtumus tarp šalių, kai pavyzdžiui, Skandinavijos šalims yra būdingas solidarumo ir socialinio saugumo principas; Jungtinėje Karalystėje istoriškai susiformavo elitiškumo, individualios emancipacijos ir konkurentiškumo principai ir pan.
- Atsižvelgiant į tai, kad edukacinėms stažuotėms tinkamos šalys pasižymi didele decentralizacija ir todėl atsirandančia didele konsultacinės veiklos variacija šalių viduje, organizuojant edukacines stažuotes aiškiai apsibrėžti tokios stažuotės tikslą. Pažymėtina, kad toje pačioje šalyje vienos savivaldybės dominuoja mokyklų įgalinimas, bendradarbiavimu pagrįstas konsultavimas, tuo tarpu kitose – kontrole pagrįstas administravimas.
- Parenkant geros praktikos atvejus, siūlome atkreipti dėmesį į tai, kokią konsultacinį modelį reprezentuoja geroji praktika ir kaip tas modelis susisieja su ugdomąja programa, skirta savivaldybių administracijų švietimo padalinių specialistams.
- Formuojant mokymo programas prioritetus tikslinga teikti ne tik bendrųjų dalykinių, tarpasmeninių ir kognityvinių gebėjimų ugdymui, bet ir gebėjimams taikyti konsultavimo sprendimo strategijas, kurių įgyvendinimas reikalauja panaudoti bendruosius gebėjimus.

NAUDOTA LITERATŪRA

Teisės aktai:

1. Švietimo įstatymas // *Valstybės žinios*, 2003, Nr. 63-2853.
2. Vietos savivaldos įstatymas // *Valstybės žinios*, 2008, Nr. 113-4290.
3. Vietos savivaldos įstatymas // *Valstybės žinios*, 2008, Nr. 113-4290.
4. Apskrities valdymo įstatymo ir jį keitusių įstatymų pripažinimo netekusiais galios įstatymas // *Valstybės žinios*, 2009, Nr. 87-3661.
5. Vietos savivaldos įstatymo pakeitimo įstatymas // *Valstybės žinios*, 2008, Nr. 113-4290
6. Valstybinė švietimo strategija // *Valstybės žinios*, 2003, Nr. 71-3216.
7. Valstybinės švietimo strategijos 2003-2012 metų nuostatos. [žiūrėta 2009-08-06]. Prieiga per internetą: <http://www.smm.lt/ti/docs/strategija2003-12.doc>
8. Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatų įgyvendinimo programa // *Valstybės žinios*, 2005, Nr. 12-391.
9. Bendrojo lavinimo mokyklų veiklos kokybės išorės vertinimo tvarkos aprašas // *Valstybės žinios*, 2009-04-08, Nr. 40-1517
10. Apskričių viršininkų ir savivaldybių administracijų švietimo padalinių bendrieji nuostatai // *Valstybės žinios*, 2004, Nr. 21-643.
11. Mokyklų tobulinimo programa plius // *Valstybės žinios*, 2008, Nr. 7-257.

Kiti šaltiniai:

12. *A programme by the Sf. Gheorghe (Sepsiszentgyorgy) school teachers and librarians to help the advancement of Roma pupils and reduce social distance between Roma and Hungarian children.* [žiūrėta 2009-10-12]. Prieiga per internetą: <http://lgi.osi.hu/ethnic/csdb/results.asp?idx=no&id=207>
13. *Abbreviations and acronyms Glossary.* [žiūrėta 2009-10-12]. Prieiga per internetą: <http://www.inca.org.uk/spain-keywords-mainstream.html>
14. *Aged 0 to 18 in a municipality on the outskirts of Denmark.* Presentation of national systems of education and vocational training. (2008) The municipality of Ringkøbing-Skjern. CEDEFOP. [žiūrėta 2009-08-06]. Prieiga per internetą: http://studyvisits.cedefop.europa.eu/assets/upload/supervisors/evr/2009_EVR_174_DK_en_.pdf
15. Aho E., Pitkanen K., Sahlberg P. (2006) *Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968.* The World Bank. Washington, D.C. – U.S.A.
16. Alexander K.L., Entwisle D.R., Horsey C.S. (1997) From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, Vol.70. p.87-107.
17. Annie McKee, Daniel Goleman, Richard Boyatzis. (2007) *Lyderystė*. Smaltija.
18. Applegate, J.L., Leichy, G.B. (1984). Managing interpersonal relationships: Social cognitive and strategic determinants of competence. In R. N. Bostrom (Ed.), *Competence in communication: A multidisciplinary approach* (pp. 33-56). Beverly Hills, CA: Sage.
19. Balkanski P. *Developing the Quality of Bulgarian Education.* National Institute for Education, Bulgaria. [žiūrėta 2009-08-06]. Prieiga per internetą: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=quality-13-Balkanski>
20. Berger, C. R. (1997). *Planning strategic interaction: Attaining goals through communicative action.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
21. Bitinas, B. ir kt. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija.* Klaipėda: S. Jokužio leidykla-spaustuvė.

22. Bylund, C. Brown, R.F., Lubrano di Ciccone, B., Diamond, C., Eddington, J., Kissane, D. W. (2009) Assessing facilitator competence in a comprehensive communication skills training programme. *Medical Education*, 43(4). p. 342-349.
23. Brewerton, P.; Millward, L. (2001) *Organizational Research Methods*. London, Sage Publications Ltd.
24. Brigman G., Mullis F., Webb L., White J.F. (2004) *School Counselor Consultation– Skills for Working Effectively with Parents, Teachers, and Other School Personnel*. John Wiley and Sons
25. Bryderup, I.M.; Kowalski, K. (2002) The role of local authorities in the integration of ICT in learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, Vol. 18 Issue 4, p. 469-479
26. Cegala, D. J. (1981). Interaction involvement: A cognitive dimension of communicative competence. *Communication Education*, 30, p. 109-121.
27. Chick, M. (1998) *Industrial policy in Britain 1945-1951: economic planning, nationalisation, and the Labour governments*. Cambridge: Cambridge University Press
28. Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.
29. Consulting. *Encyclopedia of Management*. Ed. Marilyn M. Helms. Gale Cengage, 2006. eNotes.com. 2006. [žiūrėta 2009-09-03]. Prieiga per internetą: <<http://www.enotes.com/management-encyclopedia/consulting>>
30. Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks (Ca.), London: SAGE Publications.
31. Cribb A., Gewirtz S. (2007) Unpacking Autonomy and Control in Education: some conceptual and normative groundwork for a comparative analysis. *European Educational Research Journal*, Vol.6 (3), p.203-213.;
32. Croxford L., Cowie M. (2005) *Accounting for School Performance in Scottish Local Authorities*. [žiūrėta 2009-08-06]. Prieiga per internetą: <<http://www.ces.ed.ac.uk/PDF%20Files/Brief037.pdf>>
33. Cunningham P., Raymont Ph. (2008). Quality Assurance in English Primary Education. *University of Cambridge Research Survey* 4(3) p.34.
34. Czernewska F. (2002) *Value-Based Consulting*. Palgrave Macmillan.
35. Czerniawska F. (2006) *Management Consulting in Practice*. Kogan Page Ltd.
36. Daugirdas V., Mačiulytė J. (2006) Decentralizacija ir teritorinė savivalda Lietuvoje. *Politologija*, 3. Nr. 43. p.91-110.
37. Davies N. (1996) *Europe: a history*. Oxford: Oxford University Press.
38. Denscombe, M. (2007). *The good research guide: for small-scale social research projects*. Maidenhead: Open University Press.
39. Denzin, N. K. et al. (2008). *The landscape of qualitative research*. Los Angeles (Ca.): SAGE Publications.
40. Döbert, H.; Sroka, W. (2004) *Features of Successful School Systems: A Comparison of Schooling in Six Countries*. Munster: Waxmann Verlag.
41. Doll, E.A. (1953). *The measurement of social competence: A manual for the Vineland Social Maturity Scale*. Washington, DC: Educational Publishers.
42. Douglas B. (2007) Reeves Coaching Myths and Realities. *Educational Leadership*. Vol. 65. Number 2. p. 89-90
43. Duran, R. L. (1992). Communication adaptability: A review of conceptualization and measurement. *Communication Quarterly*, 40, p. 253-268.
44. Duran, R. L., Kelly, L. (1988) An investigation into the cognitive domain of competence II: The relationship between communication competence and interaction involvement. *Communication Research Reports*, 5, p. 91-96.
45. *Economic survey of Austria. Policy in Brief*. (2009) OECD. [žiūrėta 2009-08-06]. Prieiga per internetą: <<http://www.oecd.org/dataoecd/4/27/43038042.pdf>>

46. *Education International Report to The Expert Committee on the Application of the 1966 ILO/UNESCO recommendation on the status of teachers and 1997 UNESCO recommendation on the status of higher education teachers personnel*. Education International. September 2009. [žiūrėta 2009-10-01]. Prieiga per internetą: <http://www.utdanningsforbundet.no/upload/IE_CEARTReport09_Eng89.pdf?epslanguage=no>
47. *Educational advisory center. The municipality of Karmøy Norway*. [žiūrėta 2009-08-06]. Prieiga per internetą: <<http://www.karmoyped.no/omkpede.htm>>
48. Eljio A. (2007) *Tarptautinio skaitymo gebėjimų tyrimo PIRLS 2006 ataskaita*. Nacionalinis egzaminų centras, Vilnius.
49. Ekonominės politikos memorandumas. Vilnius: Lietuvos informacijos institutas, 1992
50. Eurybase. *The Information Database on Education Systems in Europe*. [žiūrėta 2009-08-06]. Prieiga per internetą: <<http://eacea.ec.europa.eu>>
51. Földes P., Körös-Mikis M. *Best Practice in the Application of ICT at the Primary School Level*. [žiūrėta 2009-08-06]. Prieiga per internetą: <www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=ict_best_practice>
52. Forgas, J. P. (1983). Social skills and the perception of interaction episodes. *British Journal of Clinical Psychology*, 22, p. 195-207.
53. *Future Learning and Teaching*. [žiūrėta 2009-08-06]. Prieiga per internetą: <<http://www.flatprojects.org.uk>>
54. Gaidys, V. (1999). *Visuomenės nuomonės tyrimai: teorija ir praktika*. Vilnius: Žara.
55. Gamage D.T. (2006) *Professional development for leaders and managers of self-governing schools*. Springer
56. Geyer F. *The Educational System in Luxembourg*. CEPS Special Report/September 2009. [žiūrėta 2009-11-01]. Prieiga per internetą: <<http://www.ceps.eu/files/book/2009/09...-ed FG on Ed System in Luxembourg.pdf>>
57. Goldsmith, M., & Lyons, L. S. (2006). *Coaching for leadership: The practice of leadership coaching from the world's greatest coaches* (2nd ed.). San Francisco: Pfeiffer.
58. Gottman, J.M. (1994). *What predicts divorce? The relationship between marital process and marital outcomes*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
59. Grenverket Södertörn. *Ongoing international projects*. [žiūrėta 2009-09-12]. Prieiga per internetą: <www.huddinge.se/Engelska-startsidan/In-English/Huddinges-international-activities/>
60. Guščinskienė J. (2004) *Taikomoji sociologija*. Kaunas: Technologija.
61. Hall G.E., Hord S.M. (1987) *Change in schools— facilitating the process*. State University of New York Press
62. Hargie, O. (1997) Interpersonal communication: a theoretical framework. In *The handbook of communication skills*, ed. Hargie O. London, Routledge, pp. 8.
63. Hargreaves A., Halász G., Pont B. 2007. *School leadership for systemic improvement in Finland*. A case study report for the OECD activity Improving school leadership. OECD., 44p. [žiūrėta 2009-08-06]. Prieiga per internetą: <<http://www.oecd.org/dataoecd/43/17/39928629.pdf>>
64. Harlen V. (2007) *The Quality of Learning: Assessment Alternatives for Primary Education*. University of Cambridge. Research Survey. 3(4). 42 p.
65. Head G., McConnell F., Wilkinson E. (2007). *Evaluation of the Dynamic Futures Project*. Final report. University of Glasgow. Faculty of Education. [žiūrėta 2009-09-12]. Prieiga per internetą: <www.flatprojects.org.uk/Images/Dynamic%20Futures%20-%20Final%20Evaluation%20Report%20Feb%202007_tcm4-425850.pdf>
66. Helgoy I., Homme A. (2004) *Governance in Primary and Lower Secondary Education: Comparing Norway, Sweden and England*. Stein Rokkan centre for social studies.

67. Helgøy I., Homme A., Gewirtz S. (2007) Local Autonomy or State Control? Exploring the Effects of New Forms of Regulation in Education. *European Educational Research Journal*, Vol 6 (3), p. 198-202
68. Hill M. (2005) *The Public Policy Process*. 4th ed. Essex, Pearson Education Limited.
69. Horner W., Von Kopp B., Mitter W. (2007) *The education systems in Europe*. Springer.
70. Hörner, W.; Döbert, H.; Kopp, B. von; Mitter, W. (2007) *The education system of Europe*. Springer.
71. *Improving the performance of the education system*. (2006) OECD Economic Surveys: Portugal, 4. p. 69-92
72. Indrašienė, V. (2009). *Pedagoginė facilitacija ugdymo procese*. Vilnius: VPU leidykla.
73. Jackūnas, Ž. *Lietuvos švietimo kaitos linkmės*. Vilnius: Kultūros, filosofijos ir meno institutas, 2006, p. 12–13.
74. Jarl, M. (2005) Making User-boards a School in Democracy Studying Swedish Local Governments. *Scandinavian Political Studies*, 28 (3): p. 277-294.
75. Kalvaitis A. (2007) *Duomenų rinkimas vidaus auditui? Tai visai neskauda*. Vilnius: NMVA.
76. Kaner S., Lind L., Toldi S, (2007) *Facilitator's guide to participatory decision-making*. John Wiley and Sons
77. Kanervio P., Risku M. (2009). *A study on educational leadership in general education in Finnish municipalities*. Publications of the Ministry of Education. [žiūrėta 2009-08-06]. Prieiga per internetą: <http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2009/Kuntien_yleissivistavan_opetustoimen_johtaminen.html?lang=en>
78. Kardelis, K. (2007). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*: vadovėlis. Šiauliai: Lucilijus.
79. Kaziliūnas, A. (2006) *Kokybės analizė, planavimas ir auditas*. Vilnius: Mykolo Romerio universiteto Leidybos centras
80. Knapp M. L. Daly J.A. (2002) *Handbook of interpersonal communication* (3rd ed.). California, CA: Sage.
81. Kubr. M. (2002) *Management consulting– a guide to the profession*. Ženeva, International Labour Office.
82. Landman T. (2008) *Issues and Methods in Comparative Politics*. Routledge.
83. Lepaitė D. (2003). *Kompetencijų plėtojančių studijų programų lygio nustatymo metodologija*. Kaunas: Technologija.
84. Lietuvos nacionalinės kvalifikacijos sąrangos matmenys. Lietuvos darbo rinkos mokymo tarnyba. Vilnius 2007. Prieiga internete: <<http://www.lkt.gov.lt/files/LNKS%20metmenys.pdf>>
85. *Lietuvos švietimo koncepcija*. Vilnius: Leidybos centras, 1992
86. Lietuvos švietimo sistema 2007/2008. [žiūrėta 2009-08-14]. Prieiga per internetą: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/LT_LT.pdf
87. *Lietuvos vidurinės bendrojo lavinimo mokyklos koncepcija*. Vilnius: Žinija, 1989.
88. *Lisabonos strategija*. [žiūrėta 2007-03-20]. Prieiga per internetą: <<http://www.ukmin.lt/lt/strategija/lisabona.php>>
89. Listening to children is the top priority. Ombudsman's interview. Maria Kaisa Aula's interview in January 2009. [žiūrėta 2009-12-01]. Prieiga per internetą: <http://www.lapsiasia.fi/en/overv/ombudsman_aula/interv>
90. Lobanova L., Chlivickas E. (2009) Žmogiškųjų išteklių kompetencijų vertinimas viešajame sektoriuje *Viešasis administravimas*, Nr. 1 (21), p.63-72.
91. Luecke, R. (2004). *Coaching and mentoring: How to develop top talent and achieve stronger performance*. Boston: Harvard Business School Press.
92. Machin S., Vignoles A. (2005) *What's the good education?: the economics of education in the UK*. Princenton: Princenton University Press.

93. Madlock P.E. (2008) The Link Between Leadership Style, Communicator Competence, and Employee Satisfaction. *Journal of Business Communication*, Vol. 45, No. 1, p. 61-78
94. Mäeltsemees S. (2000) *Local Government in Estonia. Decentralization: Experiments and Reforms*. [žiūrēta 2009-08-12]. Prieiga per internetą: <http://lgi.osi.hu/publications/2000/25/Chapter_2.PDF>
95. Mahoney J., Rueschemeyer D. (2003) *Comparative Historical Analysis in the Social Sciences*. Cambridge University Press.
96. *Making the best of Norwegian schools*. (2008) OECD Economic Surveys: Norway. OECD. p. 85-140.
97. Marlowe, H.A., Jr. (1985). Competence: A social intelligence perspective. In H.A. Marlowe, Jr. & R.B. Weinberg (Eds.), *Competence development: Theory and practice in special populations* (pp. 50-82). Springfield, IL: Charles C Thomas.
98. Martin, M.M. & Rubin, R.B. (1994). Development of a communication flexibility measure. *The Southern Communication Journal*, 59. p. 171-179.
99. Maslow, A.H. (2009). *Motyvacija ir asmenybė*. Apostrofa.
100. McLaughlin, M. L. (1984). *Conversation: How talk is organized*. Beverly Hills, CA: Sage.
101. McNamara C. (2006) *Field Guide to Consulting and Organizational Development: A Collaborative and Systems Approach to Performance, Change and Learning*. Authenticity Consulting, LLC.
102. Merkys, G. (2000). *Ugdymo tyrimų sociokultūrinių ir metodologinių pradų vienovė*: habilitacinis darbas. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
103. Merron K. (2005) *Consulting Mastery: How the Best Make the Biggest Difference*. Berrett-Koehler Publishers.
104. Moon B., Brown S., Ben-Peretz M. (2000) *Routledge International Companion to Education*. London, Routledge.
105. *Municipal assessment*. Centre for Educational Assessment. [žiūrēta 2009-08-06]. Prieiga per internetą: <www.helsinki.fi/cea/english/opiopi.htm>
106. *National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms*. EURYDICE. 2008. [žiūrēta 2009-09-13]. Prieiga per internetą: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_LU_EN.pdf>
107. *National Challenge: a toolkit for schools and local authorities*. (2008) National Challenge – Raising standards, supporting schools. Department for children, schools and families. [žiūrēta 2009-08-06]. Prieiga per internetą: <<http://publications.teachernet.gov.uk/eOrderingDownload/7714-DCSF-Excellence%20for%20all.pdf>>
108. *National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms*. [žiūrēta 2009-08-06]. Prieiga per internetą: <eacea.ec.europa.eu>
109. National Standards for Educational Improvement Professionals. [žiūrēta 2009-11-30]. Prieiga per internetą: <<http://www.aspect.org.uk/training/standards/>>
110. Nees, D. B., Greiner L. E. (1985) Seeing Behind the Look-Alike Management Consultants. *Organizational Dynamics* 13. p. 68-79.
111. *Organisation of Education System in Estonia 2008/2009*. [žiūrēta 2009-08-03]. Prieiga per internetą: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/EE_EN.pdf>
112. *Organisation of the education system in Hungary*. 2007/08. EURYDICE. Prieiga internete: [žiūrēta 2009-08-07]. Prieiga per internetą: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_HU_EN.pdf>

113. *Organisation of the education system in Latvia*. EURYBASE. 2008/09. [žiūrėta 2009-08-10]. Prieiga per internetą: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurybase/eurybase_full_reports/LV_EN.pdf>
114. Payne J.H. (2005) Reconceptualizing Social Skills in Organizations: Exploring the Relationship between Communication Competence, Job Performance, and Supervisory Roles. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, Vol. 11, No. 2, p. 63-77
115. Pavitt, C. & Haight, L. (1986). Implicit theories of communication competence: Situational and competence level differences in judgments of prototype and target. *Communication Monographs*, 53, p. 221-233.
116. Pfeffer, J., & Sutton, R. I. (2000). *The knowing-doing gap: How smart companies turn knowledge into action*. Boston: Harvard Business School Press.
117. Piliponytė J. (2005) *Duomenų rinkimas, apdorojimas ir analizė mokykloje*. Vilnius: ŠAC.
118. Pugačiauskas V. (1998) *Politikos mokslų metodologija: naujasis institucionalizmas*. Pagal E. Imergut straipsnį. [žiūrėta 2009-09-12]. Prieiga per internetą: <<http://www.geocities.com/vykintas/b3smf1.html>>
119. R45 – *Code of practice on LEA – school relations*. (2008) Department for children, schools and families. [žiūrėta 2009-08-23]. Prieiga per internetą: <www.fmsis.info/uploads/r45.pdf>
120. Rees F. (2005) *The facilitator excellence handbook*. Wiley.
121. Reid K. (2009) The National Behaviour and Attendance Review (NBAR) in Wales: findings on exclusion set in context. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(4), p. 3 – 17.
122. Reige A.M. (2003) Validity and reliability tests in case study research: a literature review with “hands-on” applications for each research phase. *Qualitative market research: an international journal*. Vol.6 (2). p. 75-86 p.
123. *Reviews of National Policies for Education: Estonia* (2001). OECD.
124. *Reviews of National Policies for Education: Lithuania* (2002). OECD
125. Rubin R.B., Palmgreen P., Sypher H.E. (2004) *Communication Research Measures*. Routledge.
126. Rupšienė L. (2007) *Kokybinio tyrimo duomenų rinkimo metodologija*. Klaipėda.
127. Rust V.D., Soumare A., Pescador O., Shibuya M. (1999) Research strategies in comparative education. *Comparative Education Review*. Vol. 43 (1), p. 86-109.
128. Santiago P., Brunner J.J., Haug G., Malo S. (2009) *OECD Reviews of Tertiary Education: Spain 2009*. OECD Reviews of Tertiary Education p.166. [žiūrėta 2009-08-12]. Prieiga per internetą: <<http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/browseit/9109041E.pdf>>
129. *Savivaldybių ir nevyriausybinų organizacijų partnerystė*. (2001) Nevyriausybinų organizacijų informacijos ir paramos centras. Vilnius. [žiūrėta 2009-08-06]. Prieiga per internetą: <http://www.nisc.lt/lt/files/main/mokymo_medziaga_01_partneryste.pdf>
130. Schein, E. H. (1988) *Process Consultation: Its Role in Organization Development*. 2d ed. Vol. 1. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
131. Schleicher A. (2006) Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003. *Intercultural Education*, 17(5), p. 507-516.
132. Schuman S., Schuman S.P. (2006) *Creating a Culture of Collaboration*. Jossey-Bass.
133. Schuman S. (2005) *The IAF handbook of group facilitation: Best practices from the leading organization in facilitation*. International Association of Facilitators. Jossey-Bass
134. Seanrintel E., Pittam J. (2006) Strangers in a Strange Land Interaction Management on Internet Relay Chat. *Human Communication Research*. Vol. 23 Iss. 4, p. 507 – 534.
135. Shanteau J. (1992) Competence in experts: The role of task characteristics. *Organizational Behavior and Human Decision Process*. 52, p. 253-266.
136. Seminario „Švietimo kokybės plėtojimas“ medžiaga (2009). HARED NPO, Center for training and development. Talinas, Piarnu, Tartu

137. Siems, C. *Public Target Costing*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2005
138. Socialinis pranešimas. Socialinės apsaugos ir darbo ministerija. Vilnius 2001 [žiūrėta 2009-10-26]. Prieiga per internetą: <www.socmin.lt>
139. Spitzberg B.H. (2003) Methods of interpersonal skill assessment/ *Handbook of communication and social interaction* Ed. Griene J.O. Burleson B.R. Routledge p.93-134
140. Stoll, L. and Thomson, M. (1996) Moving Together: A Partnership Approach to Improvement. In Improvement through Inspection? *Complementary Approaches to School Development*. P. Earley, B. Fidler and J. Ousten (Eds). London, David Fulton.
141. *Strateginės individo kompetencijos*. (2007) Strateginių individo kompetencijų katalogas. KTU, Ekonomikos ir vadybos fakultetas, Personalo ugdymo centras. [žiūrėta 2009-11-01]. Prieiga per internetą: <http://www.sicdevelopment.org/upload/files/Katalogas_lietuviskas.pdf>
142. *Study on Innovative Learning Environments in School Education*. (2004) Final Report. European Commission. DG Education and Culture. September 2004.
143. *Švietimo gairės: Lietuvos švietimo plėtotės strateginės nuostatos*, 2003-2012 metai: projektas. (2002) Vilnius: Dialogo redakcija.
144. Švietimo plėtotės centro, mokytojų kompetencijos centro, ir pedagogų profesinės raidos centro reorganizavimo sąlygos. [žiūrėta 2009-09-06]. Prieiga per internetą: <[http://www.smm.lt/saulelydis/docs/reorganizavimo%20salygos%202009-05-26\(paskutinis\).pdf](http://www.smm.lt/saulelydis/docs/reorganizavimo%20salygos%202009-05-26(paskutinis).pdf)>
145. Tarter C.J., Hoy W.K. (1998) Toward a contingency theory of decision making. *Journal of Educational Administration*, Vol. 36 No. 3, p. 212-228.
146. Tat A., Popenici S. (2008). *Romanian Philosophical Culture, Globalization, and Education*. Washington: The Council for Research in Values and Philosophy.
147. *Teaching (FLaT) Programme*. Prieiga internete: <<http://www.flatprojects.org.uk>>
148. Telhaug, A. O.; Medias, O. A.; Aasen, P. (2006). The Nordic Model in Education: Education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian Journal of Educational research*. 50(3), p. 245-283.
149. *The Education System in Czech Republic* 2007/2008. [žiūrėta 2009-08-07]. Prieiga per internetą: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/CZ_EN.pdf>
150. *The Education System in Germany*. 2007/2008. Eurybase. The information Database on education systems in Europe. [žiūrėta 2009-08-06]. Prieiga per internetą: <http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/DE_EN.pdf>
151. *The Education System in Ireland*. 2007/2008. Eurybase. The information Database on education systems in Europe. [žiūrėta 2009-08-08]. Prieiga per internetą: <http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/IE_EN.pdf>
152. *The Education System in Netherlands*. 2007/2008. Eurybase. The information Database on education systems in Europe. [žiūrėta 2009-08-06]. Prieiga per internetą: <http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/NL_EN.pdf>
153. *The Education System in Netherlands*. 2007/2008. Eurybase. The information Database on education systems in Europe. [žiūrėta 2009-08-06]. Prieiga per internetą: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/NL_EN.pdf>
154. *The Education System in Norway*. 2007/2008. Eurybase. The information Database on education systems in Europe. [žiūrėta 2009-08-06]. Prieiga per internetą: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/NO_EN.pdf>.

155. *The Education System in Poland*. 2007/2008. Eurybase. The information Database on education systems in Europe. [žiūrėta 2009-08-06]. Prieiga per internetą:
<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/PL_EN.pdf>
156. *The Education System in Portugal*. 2007/2008. Eurybase. The information Database on education systems in Europe. [žiūrėta 2009-08-07]. Prieiga per internetą:
<http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/PT_EN.pdf>
157. *The Education System in Slovakia*. 2007/2008. Eurybase. The information Database on education systems in Europe. [žiūrėta 2009-08-06]. Prieiga per internetą:
<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/SK_EN.pdf>
158. *The Inspectorate of Education of Denmark*. (2009). [žiūrėta 2009-08-06]. Prieiga per internetą:
<http://www.sici-inspectorates.org/shared/data/pdf/denmark_4_june_2009.pdf>
159. *The Inspectorate of Education of Portugal*. (2008) [žiūrėta 2009-08-06]. Prieiga per internetą:
<http://www.sici-inspectorates.org/shared/data/pdf/portugal_profile_2008.pdf>://
160. *The System of education in Poland*. (2008) Foundation for the Development of the education systems. LLP Programme. Warsaw.
161. Tidikis, R. (2003). *Socialinių mokslų tyrimų metodologija*. Vilnius: LTU.
162. Valackienė A. (2004) *Sociologinis tyrimas*. Kaunas: Technologija.
163. Wagener, H.J. (1998) *Economic thought in communist and post-communist Europe*. Routledge.
164. Wickham (2004) P.A. *Management consulting– delivering an effective Project*. Prentice Hall.
165. Wiemann, J. M. (1977). Explication and test of a model of communicative competence. *Human Communication Research*, 3, p. 195-213.
166. Winkley D.R. (1985) *The school's view of parents in Parents, Teachers and Schools*. London, Royce.
167. Zackrison R.E., Freedman A.M. (2000) *An executive guide to employing consultants*. Gower Publishing, Ltd
168. Žydzūnaitė V. (2006) *Taikomųjų tyrimų metodologijos charakteristikos*. Vilnius.
169. Žydzūnaitė V. (2007) *Tyrimo dizainas: struktūra ir strategijos*. Kaunas: Technologija.
170. Žvirdauskas D. (2006) *Mokyklos vadovo lyderystės raiška*. Kaunas: Mokytojų kompetencijos centras.

PRIEDAI

Sterioanketa mokyklos vadovui

Stereoanketa savivaldybės švietimo skyriaus specialistui