



Nacionalinės mokyklų vertinimo agentūros projekto Nr. VP1-2.1-ŠMM-01-V-01-001 „Bendrojo lavinimo mokyklų įsivertinimo instrumentų kūrimas ir diegimas“ atviro konkurso „Bendrojo lavinimo mokyklų įsivertinimo koncepcijos ir instrumentų kūrimo, išbandymo atrinktose mokyklose, pasitelkiant apmokytus konsultantus“ pirkimas (Nr. 75436)

MOKYKLOS ĮSIVERTINIME NAUDOJAMŲ TYRIMO INSTRUMENTŲ KONCEPCIJA

Koncepcijos rengėjai:

Doc. dr. E. Katiliūtė (vadovas)

Prof. Dr. V. Žydžiūnaitė

Doc. dr. G. Cibulskas

Doc. dr. R. Prakapas

Dr. J. Buzaitytė – Kašalynienė

Dr. A. Kalvaitis

Dr. B. Švedaitė – Sakalauskė

S. Balčiūnas

S. Crisafulli

M. Masaitis

J. Navickaitė

J. Valuckienė

TURINYS

Įvadas	3
1. Įsivertinimo mokykloje sąvokos pagrindimas	5
2. Įsivertinimo ir tyrimo instrumentų tikslai, uždaviniai bei kryptys, apžvelgiant Europos ir pasaulio patirtį įsivertinimo erdvėje	21
3. Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklų veiklos kokybės vertinimo modelis ir įsivertinimo praktika	32
4. Įsivertinimo instrumentų samprata ir kūrimo gairės	41
Literatūra	46

IVADAS

Lietuvos švietimo politikoje nuolat skatinama diegti skaidrią švietimo kokybės vertinimo sistemą. Todėl atsiranda poreikis ne tik aprašyti mokyklos vertinimo sritis, kriterijus, tikslus, metodus, bet kalbėti apie vertinimo koncepciją ir procesą plačiau, t.y. integruojant ir mokyklos veiklos įsivertinimo koncepciją, kuriant tyrimo instrumentus, juos išbandant bei koreguojant.

Mokyklos veiklos įsivertinimo instrumentų koncepcijos (toliau – koncepcija) **paskirtis** – suteikti konceptualų pagrindą politikų ir mokyklos bendruomenės susitarimams dėl mokyklos veiklos įsivertinime naudojamų tyrimo instrumentų sampratos, įsivertinimo būdų bei priemonių, taip pat pagrįsti įsivertinimo instrumentus ir sukurti realios konsultacinės pagalbos mokykloms, atliekančioms įsivertinimą, prielaidas.

Koncepcijos rengėjai pripažįsta mokyklos veiklos kokybės įsivertinimą, kaip mokyklos bendruomenę įgalinantį sėkmingai veiklai ir emancipuojantį procesą.

Koncepcijoje mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo samprata aptariama, siekiant atskleisti šio proceso paskirtį per skirtingas vadovavimo mokyklai prieigas: 1) **mokyklos, kaip besimokančios organizacijos, kūrimą ir tobulinimą** ir 2) **mokyklos kokybės vadybos sistemos kūrimą**. Šios teoriškai skirtingos prieigos sudaro mokykloms galimybę savarankiškai pasirinkti joms tinkamą kokybės įsivertinimo ir valdymo kelią, atitinkantį jų kultūrinės nuostatas, tipą, dydį, organizacinę valdymo struktūrą. Atliekant įsivertinimą, grįstą viena iš dviejų paminėtų prieigų ar pasinaudojant atskirais kiekvienos elementais, mokyklai, kaip sėkmingos veiklos sąlyga, būtini instrumentai, jų paketai, skirti matuoti esamą kokybės situaciją/jos pokytį ir technikos surinktos informacijos interpretavimui ir sprendimų veiklos kokybei tobulinti priėmimui.

Koncepcijoje mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo ir jo organizavimo paskirtis – atskleisti konkrečioje mokykloje vykstančius procesus, parodant jų unikalumą ir lokalumą. Sukurti mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo instrumentai (jų paketai) padės mokyklos bendruomenei sėkmingiau realizuoti pasirinktą veiklos kokybės įsivertinimo ir valdymo tobulinimo paskirtį.

Instrumentai bus kuriami, atsižvelgiant į tai, kad įsivertinimo metodologija ir įsivertinimo organizavimo paskirtis orientuota į konkrečioje mokykloje vykstančius procesus, pabrėžiant jų unikalumą ir lokalumą, todėl koncepcijos rengėjų: 1) įsivertinimas yra suprantamas kaip lokalus procesas, vykstantis konkrečioje mokykloje; 2) įsivertinimo objektyvumui yra svarbi socialinių, kultūrinių ir politinių veiksnių poveikio vertinamam objektui analizė, kaip atspirties taškas kokybės standarto apibrėžčiai ir pagrindimui; 3) įsivertinimas organizuojamas ir atliekamas griežtai apibrėžtoje erdvėje. Jo rezultatai priklauso nuo konteksto, asmenų, kurie naudosis rezultatais, kitų suinteresuotų asmenų grupių; 4) įsivertinimo patirtis ir rezultatai neperkeliami į kitas aplinkas, netaikomi net ir adaptavimo kontekste.

Mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo instrumentų koncepcijoje įvertinta skirtingų šalių: 1) *Škotijos ir Anglijos*, kaip nacionalinio mokyklų veiklos kokybės įsivertinimo ir vertinimo modelių pirminio teorinio ir praktinio pagrindo, atsižvelgiant į šių modelių tolesnio vystymosi procesą, kaip galimybę tobulinti šalies bendrojo lavinimo mokyklų veiklos kokybės įsivertinimą; 2) *Prancūzijos* mokyklų įsivertinimo sistemų, kaip alternatyvos anglosaksiškajam mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo modeliui; 3) *Vokietijos ir Austrijos*,

¹ Švietimo ir mokslo ministro 2008 m. lapkričio 24 d. įsakymas Nr. ISAK-3219 „Dėl formaliojo švietimo kokybės užtikrinimo sistemos koncepcijos patvirtinimo“ (Žin., 2008, Nr. 138-5461).

Švietimo ir mokslo ministro 2009 m. sausio 16 d. įsakymas Nr. ISAK-607 „Dėl Bendrojo lavinimo mokyklos veiklos įsivertinimo rekomendacijų patvirtinimo“ (Žin., 2009, Nr. 27-367).

turinčių originalių ir adaptuotų, mokyklose pakankamai lengvai taikomų veiklos kokybės įvertinimo metodikų. Neapsiribota ilgas europietiško švietimo tradicijas turinčiomis šalimis, tačiau taip pat analizuotos ir atskiros JAV patirtys mokyklų įvertinime.

Koncepcijoje atsižvelgta į Mokyklos veiklos kokybės įvertinimo rekomendacijas (Švietimo ir mokslo ministro 2009 m. kovo 30 d. įsakymas Nr. ISAK-607 „Dėl pritarimo bendrojo lavinimo mokyklos veiklos kokybės įvertinimo rekomendacijoms“), Nacionalinės mokyklų vertinimo agentūros vykdyto projekto „Kaip mums sekasi?“ mokyklose sukaupią autentišką veiklos kokybės įvertinimo patirtį, tobulinant Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito metodiką, mokytojų ir vadovų nuomonės bei nuostatų apie vidaus audito paskirtį ir organizavimą tyrimo rezultatus.

Mokyklos veiklos įvertinimo instrumentų koncepcija dera su Švietimo ir mokslo ministerijos inicijuojamais pokyčiais mokyklos valdyme ir ugdymo procese. Koncepcija sukurta atsižvelgiant ir įvertinant šalyje vykusių projektų (Mokyklos struktūros tobulinimo, Etatinio mokytojų darbo apmokėjimo, Mokytojų ir vadovų atestacijų procedūrų kaitos, Ugdymo proceso atnaujinimo, diegiant Bendrąsias programas ir kt.) rezultatus ir sukaupią mokyklų praktinę veiklos kokybės įvertinimo organizavimo patirtį.

Analizuojant mokslinę literatūrą vartojama bendra mokyklos įvertinimo (arba mokyklos veiklos įvertinimo) sąvoka, o kalbant apie Lietuvos situaciją - mokyklos veiklos kokybės vidinio vertinimo, laikantis reglamentuojančiuose dokumentuose¹ vartojamų sąvokų apibrėžties.

Mokyklos veiklos įvertinimo instrumentų koncepcijos uždaviniai:

- apibrėžti mokyklos įvertinimo sampratą;
- apžvelgti Europos ir pasaulio šalių mokyklų įvertinimo patirtį, akcentuojant įvertinimo instrumentų tikslus, uždavinius bei kryptis;
- pristatyti Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklų veiklos kokybės vertinimo modelį ir įvertinimo praktiką;
- suformuluoti ir pagrįsti mokyklos veiklos įvertinimo instrumentų kūrimo gaires ir apibrėžti jų taikymo galimybes ir kryptis.

*Mokyklos
veiklos
įvertinimo
instrumentų
koncepcijos
uždaviniai*

1. MOKYKLOS ĮSIVERTINIMO SAMPRATA

Įsivertinimas kaip švietimo politikos prioritetas

Mokyklų įsivertinimo judėjimo šiuolaikinį etapą reikėtų sieti su naujosios viešosios vadybos idėjų, tokių kaip menedžerizmas ir neoliberalizmas, plitimu viešųjų paslaugų srityje (Olssen ir kt., 2004). Tiek vyriausybės, tiek nevyriausybės organizacijos, pavyzdžiui, ES, Pasaulio bankas, OECD, savo dokumentuose apie švietimo tobulinimo, kaip šalių konkurencingumo stiprinimo, kryptis akcentuoja tokias liberalias vertybes, kaip: galimybę mokyklai pasirinkti veiklos būdus, priklausomai nuo vietos sąlygų; decentralizuotą atsakomybę; atskaitomybę; skaidrumą; orientaciją į veiklos rezultatus (*outcomes*) (European Commission, 2004). Paminėtuose dokumentuose plačiai vartojamos *standarto* ir *kokybės sąvokos*. Mokyklų savarankiškumas ir atskaitomybė tampa daugelio šalių, taip pat ir Lietuvos švietimo politikos pagrindu, o kokybės kontrolė, auditas, lyginamoji analizė, įsivertinimas – šios politikos instrumentais. Visuotinai pripažįstama, kad autonomija, savireguliacija ir vidinis vertinimas yra geriausi būdai judėti pirmyn.

Įsivertinimas šiuo metu yra pirmasis dalykas daugelyje ekonomiškai išsivysčiusių šalių (MacBeath, 2003). Tam, kad sėkmingai būtų įgyvendinamas įsivertinimo procesas praktikoje, reikia žinoti *vertinimo* logiką ir seka bei suvokti vertinimo paskirtį ir specifiką.

Vertinimo konceptualioji sąvoka išsiplėtojo profesinėje praktikoje pokario laikotarpyje, Jungtinėse Amerikos Valstijose (toliau - JAV), kur buvo pavartotas terminas *evaluation* (vertinimas), taikytas trijų svarbių sričių programose: edukacinių inovacijų, išteklių paskirstymo ir skurdo mažinimo. Tada *vertinimo* sąvoka buvo susieta su kiekybiniais ir eksperimentiniais socialinių mokslų srities tyrimais, jų tradicijomis bei ekonominio vertinimo metodais, įtraukiančiais programų įgyvendintojus į vertinimo procesą (Fine ir kt., 2000; Torres, Preskill, 2001, Rossi ir kt., 2004).

Vertinimo sąvoka

Analizuojant *vertinimo* semantinę sampratą lietuvių kalboje, galima pažymėti, kad vertinimo procesas nusakomas vienu žodžiu *vertinimas*. Vertinimo procesas anglų kalboje yra išreikštas tiksliau. Šiam procesui apibūdinti vartojama keletas terminų, būtent: *assessment* ir *evaluation*, taip pat ir *appraisal* bei *estimation*, o vokiečių kalboje tai – *Bewertung*, *Beurteilung* ir *Evaluierung*.

Svarbu skirti *vertinimo* ir *įvertinimo* sąvokas. Vertinimu vadinamas duomenų rinkimo, jų analizės, interpretacijos ir apibendrinimo procesas, būtinas suformuluoti ir daryti pagrįstus sprendimus - įvertinimus. Bendrąja prasme, ką nors įvertinti reiškia nustatyti reiškinio kokybę, vertę (Dabartinės lietuvių kalbos žodynas, 2000). Įvertindami reiškinį, suteikiame jiems vienokią ar kitokią vertę, parodome objektų vertingumą: jų požymių kompleksą, reikšmingą žmogui ir bendruomenei, siekiantiems patenkinti kultūrinius, politinius, socialinius ir kitus poreikius (Lipinskienė, 2002).

Vertinimas ir įvertinimas

Mokslininkai yra nevieningi, apibrėždami *vertinimą*, bet jie sutaria, jog vertinimas – sistemingas procesas, apgalvotas bei pagrįstas ketinimu ir tikslu, vykdomas dėl aiškių priešasčių ir eksplikuotų ketinimų (Žydžiūnaitė ir kt., 2009). Nors konkretūs vertinimo tikslai įvairiuose kontekstuose gali skirtis, visi objektyvūs vertinimai turi būti apgalvoti ir sistemingi.

Pirmieji autoriai, 1980 m. apibūdinę *vertinimą* kaip *veiksmo ir tikslų suderinimo nustatymą* buvo Mehens ir Lehmann (in Mehrens, Lehmann, 1984). Remdamiesi pateiktu Grønlund (1982) vertinimo terminu (*evaluation*), šie mokslininkai apibūdina daikto vertės duotajam tikslui *įvertinimą*, taikant tikslus *kriterijus*. Šioje apibrėžtyje yra akcentuojami kriterijai

vertinimo procese. Taylor, Glezen (1988) *vertinimui* apibrėžti vartoja *assessment* terminą, kuris koncentruojasi į galutinį bet kurio veiklos proceso rezultatų *įvertinimą*, kai tuo tarpu vertinimas (*evaluation*) susijęs su vertinimais, vykdomais proceso eigoje. Todėl įvertinime (*assessment*) aktualus svarbios vertinimo (*evaluation*) informacijos apie veiklą, veiklos ciklą ar pan. surinkimas, kuris leidžia priimti sprendimus. Šiuo apibrėžimu išryškintas įvertinimo proceso ir priimamų sprendimų ryšys, kuris turi glaudžias sąsajas su įsivertinimu: jei vertinimas (*evaluation*) gali būti suprantamas kaip veiklos eigoje vykdomas procesas, kuris kartojamas sistemškai, o jo rezultatai lyginami, tai įvertinimas (*assessment*) yra kiekvieno ciklo ar proceso pabaigos rezultatų įvertinimas, kurio svarbi dalis yra ir įsivertinimas tiek asmens (darbuotojo), tiek ir organizacijos (joje dirbančio personalo kaip bendruomenės) lygmenyse (Žydžiūnaitė ir kt., 2009).

Tokią nuostatą pabrėžia ir kiti autoriai, pavyzdžiui, Stufflebeam (1971) bei Terwillger (1971), kurie vertinimo procesui įvardinti naudoja terminą *evaluation* ir jį apibūdina plačiau. Pagal Stufflebeam ir kt. (2000), *evaluation* (vertinimas) - nustatymui, gavimui ir aprūpinimui naudinga informacija bei sprendimo alternatyvų priėmimo procesas. *Vertinimas* yra procesas, kurio pagalba priimamai *vertės* sprendimai apie tam tikro objekto, darbo ar elgesio bruožą ar charakteristiką (Terwillger, 1971).

Po 1990 m. vertinimo samprata plėtojama, įvedant į jos apibrėžtį vertinimo kryptis ir rezultatus. Šį požiūrį aiškiai atsispindi Arends (1998) pateiktas apibrėžimas, kuris akcentuoja, kad vertinimas yra siekimas rinkti ir apibendrinti informaciją. Dar kitų autorių (Pastor, 1996; Guskey, 2004; Rossi ir kt., 2004; Weiss, 2006) pateikiamose *vertinimo* sampratosose atsiranda konkrečių programų ir produktų vertinimas, jų naudingumo bei efektyvumo tolesniam planavimui lyginimas su normomis bei programų ir produktų tobulinimas.

Tarptautinė ugdymo įvertinimo asociacija² nurodo, jog kiekvienas vertinimo apibrėžimas ir vertinimas kaip procesas kiekvienu atveju yra šiek tiek skirtingas, tačiau ir šioje gausoje galima išskirti bendrus elementus, žingsnius, sudarančius universalią vertinimo proceso seką. „Tipinio“ vertinimo seka žingsniais yra tokia:

- bendras programos supratimas,
- argumentavimas, kodėl atliekamas vertinimas,
- įsivertinimas, ką vertintojai žino ir turi žinoti bei vertinimo, kaip tyrimo, klausimų suformulavimas sudarant tyrimo instrumentą,
- apibrėžimas bei apsisprendimas, kokią informaciją vertintojai siekia gauti vertinimu per tyrimo instrumento klausimus,
- vertinimo modelio sukūrimas,
- informacijos surinkimas,
- informacijos analizė,
- išvadų suformulavimas,
- rezultatų pristatymas,
- rezultatų taikymas konkrečios programos keitimui.

Vertinimas yra sudėtingas, daugiaplanis, situacijos, vertintojo požiūrio apspręstas reiškinyss ir kelti klausimą apie vienos ar kitos vertinimo sampratos, vieno ar kito požiūrio į vertinimą dominavimą nėra prasmės. Literatūroje galime rasti įvairių *vertinimo* apibrėžimų,

² International Association for Educational Assessment <<http://www.iaea.info/faq.aspx>> [žr. 2009-09-07]

atitinkančių jų autorių sampratą apie vertinimo filosofiją, tikslus, būdus, rezultatu panaudojimą ir pan. Nepaisant vertinimo modelių įvairovės, vertinimo esmė iš vienos pusės yra atskaitomybė ir kontrolė, iš kitos – socialinis tyrimas. Toliau koncepcijoje aptariamas *vertinimas* kaip tyrimas, kuris realizuojamas vertinant programas, o vertinimo rezultatai naudojami priimant sprendimus, kaip tobulinti mokyklos veiklą.

Vertinimas yra taikomasis tyrimas, kuriuo siekiama atsakyti į politikos keliamus (*policy-oriented*) klausimus. Vienas iš svarbiausių sprendžiamojo (*judging*) vertinimo kriterijų yra socialinių tyrimų kanonų panaudojimo mastas (Rossi, 2004).

Vertinimas gali būti suprantamas kaip taikomojo tyrimo šaka. Tai nebūtinai vien kiekybinis tyrimas. Vertinimas gali būti ir kiekybinis, ir kokybinis, arba apjungiantis kiekybinius ir kokybinius tyrimus (Weiss, 2004). Esminė vertinamojo tyrimo savybė yra tai, kad jis teikia informaciją sprendimų priėmimui. *Taikomojo tyrimo* terminas išreiškia ryšį tarp tyrimo, kaip mokslinių žinių kūrimo instrumento, ir praktiko veiklos realioje srityje. Taikomasis tyrimas planuojamas kartu su praktine išdava, manant, kad atskira grupė ar visuomenė iš tyrimo turės konkrečios naudos (Monette, 1994). Vertinimo tyrimas yra vienas iš taikomojo tyrimo tipų, klasifikuojamų pagal tikslą. Vertinimo tyrimas gali būti atliekamas įvairiais aspektais vertinant programą, projektą ar įprastą kasdienę praktiką. Rossi (2004), Weiss (2004) pabrėžia vertinimo metodo universalumą ir tarpdiscipliniškumą, bet neskiria atskirų vertinimo modelių švietimo, visuomenės sveikatos, viešojo administravimo ir pan. sritims. Vertinimas, priklausomai nuo tikslų, gali būti psichosocialinis, politikos ar etnografinis tyrimas. Kitaip sakant, tai gali būti sisteminga kasdienė empirinė veikla, atliekama ypatingą dėmesį skiriant metodui. Vertinimą socialiniu tyrimu traktuojantys autoriai griežtai atskiria vertinimo (kaip tyrimo) duomenis ir jų panaudojimą (Wholey, 2004).

Vertinimo tyrimas, kaip viena iš taikomojo tyrimo rūšių, susijusi su specialiu bendrųjų tyrimo technologijų, kurios naudojamos fundamentiniuose tyrimuose, taikymu. Vertinimo tyrimas orientuojasi į mokslinių tyrimų metodų taikymą, kad būtų galima suplanuoti intervencijos programas, patikrinti naujų programų įgyvendinimą ir senųjų vykdymą bei nustatyti, kaip efektyviai tos programos arba praktika pasiekia užsibrėžtus tikslus (Monette, 1994). Vertinimas turi remtis socialinėmis teorijomis, o sprendžiama problema turėtų būti korektiškai konceptualizuota bei sukurtas vertinamo objekto modelis. Vertinimas nesiskiria nuo kitų tyrimų tipų, kai kalbama apie tyrimo dizainą, duomenų rinkimo ar duomenų analizės metodus. Vertinant gali būti taikomos įvairios tyrimų strategijos (Robson, 2002), jų kombinacijos, pavyzdžiui, eksperimentas, ar kvazi-eksperimentas, atvejo tyrimas, koreliacinis tyrimas ir pan. Tipiškas vertinimo tyrimas gali apimti keletą tyrimo metodų, pavyzdžiui, interviu, apklausas, stebėjimus ar eksperimentus.

Weiss (2004) įvardija tris savybes, kurios vertinimo tyrimą skiria nuo kitų taikomojo tyrimo rūšių: (1) vertinimo tyrimo tikslas – įvertinti praktiką ar intervenciją, (2) vertinimo tyrimo paskirtis – atliepti vertinamos programos struktūrai ir reikmėms, (3) vertinimo tyrimo misija – padėti tobulinti socialines, kultūrinės, ekonomines visuomenės gyvenimo sąlygas.

Vertinimą suprantant kaip tyrimą, **vertinimo kokybės kriterijai perkeliama iš tyrimų metodologijos srities**: reikalaujama patikimumo, objektyvumo, validumo, tačiau kokybės standartas vertinimo tyrime yra lankstesnis nei fundamentaliame tyrime. Gautų vertinimo tyrimo rezultatų panaudojimas nėra tradiciniame tyrimo metodologijos interesų lauke, todėl šiam aspektui paprastai skiriamas nedidelis dėmesys, paliekant tai praktikų apsisprendimui.

Kai kurie autoriai, pavyzdžiui, Guba (1989), radikaliai supriešina vertinimą ir tyrimą. Šiuo

Vertinimas kaip tyrimas

Vertinimo kokybės kriterijai

atveju vertinimas nėra techninis tyrimo procesas, susijęs su matavimo technikomis, ypač su statistikos metodų naudojimu, net ir tuomet, kai šie metodai yra vertinimo veiklos komponentas, leidžiantis pagal nustatytą kokybės kriterijų įvertinti objektą. Vertinimas taip pat nėra mokslinis procesas ta prasme, kuria mokslinis vertinimas visiškai atmeta jo socialinį, politinį ir į vertę orientuotą pobūdį (Guba, 1989). Apibendrinantis *vertinimo* apibrėžimas gali būti toks: *vertinimas yra sistemingas vertės ar naudingumo tyrimas* (Guskey, 2004).

Vertinimo praktinė veikla apibrėžiama daugeliu sąvokų: *apžvalga, monitoringas, auditas, priežiūra, inspektavimas, savęs vertinimas* ir pan. Dažnai vertinimas yra apibrėžiamas kaip metodas, skirtas nustatyti, koku laipsniu yra pasiekti planuojami programos tikslai, todėl pažymėtina, kad vertinimas nėra vien vertės ar įnašo nustatymas, bet veikla, tiesiogiai susijusi su objektu, kuris yra vertinamas, keitimu, tobulinimu ar gerinimu.

Vertinimas – sistemingas procesas, kurį taikant aktualu vertinti konkrečias programas, produktus, išryškinant jų naudingumą ir efektyvumą bei orientuojantis į tolesnį veiklos planavimą. Vertinimas apima informacijos rinkimą, duomenų analizę ir programos ar konkretaus kito produkto kaitos prielaidas; sudaro prielaidas produktų ir procesų lyginimui bei tobulinimui.

Taigi, kitas požiūris į vertinimą susijęs su programų vertinimu, kaip savarankiška, nuo tyrimo besiskiriančia, veiklos rūšimi. Scriven (2004) vertinimą pateikia kaip atskirą discipliną, kurios objektas yra naudos, vertės ar reikšmingumo nustatymas. Jis teigia, kad vertinimas, kaip disciplina, turi visus būdingus atributus – paradigmas, metodus, šakas, organizacijas, tyrėjus, žurnalus. Šios pozicijos besilaikantys autoriai kritikuoja „vertinimo tyrimus“ kaip fokusuotus vien į duomenų rinkimo metodą ar supaprastintą vertinimo tikslo supratimą.

Anot Weiss (2006), vertinimas – programos ar veiklos krypties veikimo ir (ar) pasekmių sisteminis lyginimas su tam tikrais aiškiais arba numanomais standartais ir priemonė programai arba veiklos kryptčiai tobulinti. Autorius pabrėžia, kad daugumoje sričių sąvoka *vertinimas* nevartojamas, bet šios sritys vis tiek vertinamos, tik tai vadinama kitaip – visuomeniniu auditu, sisteminiu patikrinimu, veiklos efektyvumo matavimu ar pan. Programų vertinimo praktika apima sistemingą informacijos rinkimą apie programos veiklas, charakteristikas ir rezultatus, darbuotojus ar produktą, kurį panaudoja atitinkami asmenys tam, kad pašalintų netikrumą, gerintų efektyvumą, priimtų sprendimus, susijusius su programa (Payne, 1994).

Vertinimas yra sisteminis lyginimas, priemonė tobulinimui, procesas, kurio metu svarbu surinkti duomenis, padedančius nustatyti vertinamo dalyko vertę bei **pateikti sprendimą**, leidžiantį nekeisti esamos situacijos arba skatinantį būtinus pokyčius.

Taigi, trečiasis požiūris į vertinimą, siejasi su sprendimų priėmimo procesais. Stufflebeam ir kt. (2000), MacGilchrist ir kt. (1997) vertinimą tapatina su sprendimų priėmimu ir teigia, kad vertinimas yra sisteminis procesas, besiremiantis validžios informacijos rinkimu, analizavimu, paskirstymu pagal kriterijus, siekiant priimti objektyvius sprendimus. Guskey (2004), Hamm (1998) vertinimo neatsieja nuo vykdomų veiklų tikslingumo. Nors vertinimas ir nevienodai traktuojamas, tačiau mokslininkai ir tyrėjai sutaria, kad vertinimas yra procesas, kuriame renkama, analizuojama ir apibendrinama informacija, tačiau ši turi būti objektyvi bei naudinga, kad galima būtų tobulinti, modifikuoti, kurti, koreguoti įvairias organizacijos gyvenimo ir gyvavimo sritis.

Vertinimas kaip programos vertinimas

Vertinimas kaip sprendimų priėmimas

Įvertinimas nusako patį sprendimų priėmimą, konkrečią vertę (kiekybinę ir / ar kokybinę prasme) arba sprendimą apie vertingumą (Lakerveld, 2001).

Vertinimas yra ne pats sprendimų priėmimas, o pagalba ar prielaidos jam priimti, bet įvertinimas yra jau priimamas sprendimas dėl konkrečios vertės, remiantis vertinimų rezultatais bei apibendrinimais (Lakerveld, 2001).

Apibendrinant *vertinimo*, kaip savitos veiklos, sampratų įvairovę, galima išskirti tokius pagrindinius vertinimo veiklos bruožus, bendrus daugeliui vertinimo sampratų (Russ-Eft, 2001).

Vertinimas tai: (1) sisteminis procesas, tikslinga ir planinga veikla, (2) procesas apima duomenų rinkimą, atsakant į klausimą, susijusį su organizacija ar programa, (3) procesas, didinantis žinojimą ir konceptualiai stimuliuojantis racionalų sprendimų priėmimą programos, proceso, produkto, sistemos, tobulinimo ar gerinimo tikslu, (4) vertinime sprendimų priėmimo tikslu nustatoma vertinamo objekto kokybė, vertė, nauda. (5) vertinimo klausimai keliami kasdienės praktikos pagrindu, (6) vertinimui būdingas kontekstualumas.

Vertinimas švietime yra sisteminis procesas bei pripažįstamas būdas reikiamai objektyviai informacijai pateikti, nes procesas daugiausiai koncentruojasi į informacijos *rinkimą ir apibendrinimą*. Jis sieja ugdymo procesus ar individus, grupes ar švietimo organizacijas (institucijas ir kt.) tam, kad palengvintų mokymąsi visuose švietimo lygmenyse bei priimtų efektyvius sprendimo būdus, pagrindžiant juos gautais vertinimo rezultatais. Scheerens ir kt. (2003) išskiria penkis pagrindinius vertinimo objektus švietimo organizacijoje:

- mokykla kaip veiklos sistema,
- ugdymo programos,
- mokytojų atliekama veikla ir mokytojus liečiančių aspektų vertinimas,
- mokinių atliekama veikla ir mokinius liečiančių aspektų vertinimas.

Remiantis minėtais autoriais, galima išskirti ir dar vieną vertinimo objektą – mokyklos padalinių ar kitų esančių grupių (pvz. metodinių grupių, ūkio dalies ir kt.) - veiklą.

Berliner, Gage (1994) (in Brazdeikis, 2007) vertinimą pedagoginiame procese nusako kaip informacijos rinkimą, interpretavimą ir apibendrinimą, kad būtų galima padaryti sprendimą. Brazdeikis (2007), apibendrinamas kitų tyrėjų mintis, teigia, kad vertinimas – tai sisteminis vertės ar naudingumo tyrimas, kai informacija yra renkama bei analizuojama ir po to lyginama su nustatytais reikalavimais (standartais), siekiant priimti sprendimus dėl tolesnio veikimo krypčių ir priemonių.

Šioje koncepcijoje laikomasi požiūrio, kad švietimo organizacijos vidaus ir išorės vertinimas skiriasi tik vertintojų santykiu su organizacija: **įsivertinimo atveju organizaciją vertina jos nariai, o išorės vertinimo atveju sprendimą apie vertę teikia asmenys, tiesiogiai nesusiję su organizacija.** Tokį požiūrį savo darbuose išreiškia Scheerens (2002), kuris mokyklos *įsivertinimą* apibrėžia savo pateiktame universaliame *vertinimo* apibrėžime, pakeisdamas tik vertinimo objektą ir subjektą. Mokyklos *įsivertinimą* jis apibrėžia kaip sistemingo informacijos kaupimo pagrindu priimamą mokyklos bendruomenės narių sprendimą apie mokyklos vertę, siekiant palaikyti sprendimų priėmimą ir ugdymą. Taip pat apibrėžime akcentuojama, kad vidaus vertintojai gali pasinaudoti išorės parama, t.y. konsultavimu, duomenų rinkimu.

*Vertinimo
veiklos bruožai*

*Įsivertinimas
švietime*

Įsivertinimo procese svarbų vaidmenį atlieka visa mokykla, t.y. visi bendruomenės nariai – administracija, mokytojai, mokiniai ir jų tėvai, vietos bendruomenės atstovai. Šiame kontekste savęs įgalinimas, t.y. įsigalinimas tampa kertiniu momentu, kuris neatsiejamas nuo dalyvavimo įsivertinime save įgalinant būti aktyviu įsivertinimo proceso dalyviu. Per dalyvavimą įsivertinime kiekvienas mokyklos bendruomenės narys turi galimybes ne tik suvokti, bet ir dalyvauti priimant atsakomybes, įsipareigojimus bei būnant atskaitingu už mokykloje vykstančių procesų sėkmes ir nesėkmes.

Įsivertinimas vertinimo ir įvertinimo procesų kontekste yra neatsiejamas nuo įgalinimo, tiksliau – įsigalinimo savikontrolei, vykdomai institucijos viduje, kuri integruoja vertinimo ir įvertinimo procesus, sudarančius prielaidas įsivertinti veiklos kokybės požiūriu. Taigi **įsivertinimas apima sistemingą institucijos vertinimą ir tikrinimą**. Įsivertinimas yra procesas, kurio metu analizuojami, holistiškai vertinami bei apibendrinami objektyvūs duomenys apie institucijos veiklas, procesus ir pan., derinant, ar vertinami objektai, subjektai ir procesai atitinka konkrečius kriterijus bei jų lygmenis (Davidson ir kt., 1988; Mackevičius, 2001; Rupeikienė, 2005). Minėti autoriai tikrinimo, sudarančio įsivertinimo aspektą, atitiktimi laiko tokias vartojamas sąvokas: *apklausą, apžvalgą, analizę ir vertinimą*. Tačiau akcentuotina, jog pastarosios sąvokos nėra tapačios ir neapibūdina įsivertinimo tikrosios prasmės, o koncentruojasi tik į pavienius niuansus.

Mokyklos veiklos įsivertinimas - sąvoka, kurią galima tapatinti su vertinimu ir įvertinimu, tik skirtumas tas, kad įsivertinimą daro pati mokykla, siekdama savo veiklos kokybės. Vertinimas suprantamas kaip sistemingas kokio nors objekto vertės tyrimas ir ta vertė yra nustatoma naudojant tam tikrus kriterijus, standartus, rodiklius, metodus ar išsamesnę metodologiją (Scheerens ir kt., 2003). Mokyklos veiklos įsivertinimą galima apibrėžti kaip sistemingą kokio nors objekto tyrimą ar vertės nustatymą, kuomet procesą atlieka patys mokyklos bendruomenės nariai. Įsivertinimo sritis, kriterijus, rodiklius ir metodus, priklausomai nuo pageidaujamos veiklos įsivertinimo tikslo, mokykla gali naudoti jau sukurtus arba susikurti pati.

Įsivertinimo nereikėtų traktuoti tik kaip techninio vertinimo ir įvertinimo savotiškai atskaitingą antriniam vertinimui bei apibendrinimui. **Įsivertinimas pirmiausia yra suinteresuotų dalyvių (asmenų ar jų grupių) santykių per procesų kokybės siekimą visuma.** Kiekvienas įsivertinimas (pvz., pagal sritis ar veiklas) turi savo tikslus, kurie įsivertinimo proceso metu turi būti suderinti. Įsivertinimu sudaromos prielaidos mokyklos bendruomenei įsivertinti, **kas jau yra bei planuoti ar / ir strateguoti, kaip turėtų būti**. Įsivertinimo tikslas tampa teisingu tik tuomet, kai jis aiškiai apibrėžiamas, įtvirtinamas, atnaujinamas bei sudaro prielaidas realizuoti naują institucijos procesų vystymosi ciklą. Tokiu būdu randamos priežastys ir strateguojami sprendimai dėl sėkmingo institucijos augimo, vystymosi ir joje vykstančių procesų tobulinimo, orientuojantis į institucijos ateities viziją (Willkinson, 1995).

Mokyklos veiklos įsivertinimo procesą, galima išskirti į tam tikrus etapus (Vaicekauskienė, 2007):



1 pav. Mokyklos veiklos įsivertinimo procesas

Mokykla suprantama kaip veiklos sistema, todėl mokyklos veiklos įsivertinime yra aktualus sisteminis požiūris į organizacijos veiklą bei sisteminis vadovų mąstymas. Įsivertinant mokyklos veiklą pagal vertinimo objektus, būtina matyti kiekvieno veiklos objekto vietą bendroje veiklos sistemoje ir jo veiklos tikslus bei šių tikslų vietą bendroje mokyklos veiklos tikslų hierarchijoje (Senge, 1990, 2000).

Mokyklų įsivertinime aktuali konkrečių požymių sistema, pagal kurią kiekviena mokykla gali įsivertinti savo darbo kokybę įvairiose srityse. Taikant rodiklius galima pamatuoti konkretų mokyklos veiklos aspektą pagal tam tikrus požymius, nustatyti veiklos privalumus ir trūkumus. Įsivertinusi save mokykla gali iškelti konkrečius prioritetus, kurie sudaro prielaidas rengti mokyklos strateginį planą bei padeda mokyklos vadovams priimti konkrečius sprendimus dėl mokyklos tobulinimo kryptių.

Įsivertinimo ir strateginio planavimo santykis

Atliekant įsivertinimą svarbu daugiau laiko skirti savo veiklos refleksijai ir ugdymo planavimui. Mokytojai, kurie daug laiko dirba individualiai įsivertinimo metu yra įgalinti komunikuoti, mokytis kolegialaus darbo ir jungtis į komandas, siekdami bendrų tikslų. Mokyklos bendruomenei sudaromos prielaidos mokytis ir suvokti, jog mokymasis per praktiką yra ne individuali, o bendruomeninė veikla. Vadinasi, **įsivertinimas keičia darbinį gyvenimą ir mokyklos bendruomenės narių, ypač - darbuotojų, santykius**. Pavyzdžiui, mokytojai skatinami bendrauti su kolegomis, bendradarbiauti su mokyklos administracija, mokiniais, tėvais bei kitų mokyklų mokytojais. Mokyklos įsivertinimas gali būti svarbus norint sulaukti visuomenės pritarimo, kad mokykla jaustųsi reikalinga bei naudinga. Didinant mokyklos bendruomenės narių atsakomybę bei savarankiškumą už atliekamą įsivertinimą, yra patenkinami ir organizaciniai poreikiai.

Įsivertinimas kaip mokymasis

Įsivertinimas mokykloje gali būti suprantamas kaip skirtingą paskirtį turintis procesas (*vertinimas kaip tyrimas, kaip programų vertinimas ar sprendimų priėmimas*) ir jam atlikti taikomos skirtingos procedūros ir instrumentai. Todėl šiame kontekste svarbu įvardinti efektyvus įsivertinimo sąlygas (Riffert, Paschon, 2005, p. 45-49):

Efektyvus įsivertinimo sąlygos

- mokyklos bendruomenės pripažinimas, jog jos veikloje reikalingi pokyčiai;
- mokyklos bendruomenės pasirengimas rizikuoti (prisiimti dalinę riziką);
- mokyklos bendruomenės pasirengimas prisiimti atsakomybę bei noras prisidėti siekiant mokyklos kaip organizacijos sėkmės;
- pasirengimas pripažinti „faktus“;

- aiškumas dėl įsivertinimo ribų;
- aiškumas dėl duomenų panaudojimo taisyklių;
- aiškūs procese dalyvaujančių grupių susitarimai dėl įsivertinimo būdų, tikslų, vertinamų mokyklos vidaus gyvenimo sričių ir problemų, ir įsivertinimo metu gautų duomenų panaudojimu.

Tai rodo, kad įsivertinime svarbu, jog mokyklos įvairiapusiškai būtų pasirengusios įsivertinimo procesui. Kitaip tariant, svarbu, kad mokyklos bendruomenės nariai būtų pasirengę suvokti pokyčių svarbą, gebėtų inicijuoti pokyčius, o pokyčių priemone laikytų įsivertinimą bei būtų įgalinti tinkamai atlikti įsivertinimą, siekiant realios, o ne "popierinės" naudos. Todėl svarbu sukurti įsivertinimo sistemą, kuri įgalintų mokyklą autonomiškai valdyti tobulinimo procesus, reikia sukurti tinkamą išorinio ir vidinio konsultavimo struktūrą, apimančią vadybinio proceso valdymo ir įsivertinimo proceso organizavimo ir įgyvendinimo sritis.

Mokykla, siekdama įsivertinimą atlikti tiksliai ir gauti validžius rezultatus, turėtų nevengti bendradarbiauti su mokslininkais. Eder ir kt. (2002) įvardija mokyklos veiklos analizei taikomo įsivertinimo, kurį vykdo mokslininkai, pranašumus:

- mokslininkai turi kokybiškam įsivertinimui reikalingą specialųjį psichologinį, pedagoginį ir sociologinį bazinį pasirengimą;
- mokslininkai profesionaliai moka taikyti įvairius tyrimo metodus;
- mokslininkai moka naudotis statistiniais duomenimis ir įvairiomis profesionalams skirtomis kompiuterių programomis;
- mokslininkai žino įvairias (ne kurią nors vieną) mokslines mokyklos veiklos veiksmingumo paradigmas;
- iš išorės ateinantys mokslininkai, nesusiję su mokyklos viduje vykstančiais procesais, nepriklauso kuriai nors mokyklos grupei, neatstovauja kieno nors iš mokykloje dirbančių asmenų interesų;
- jei dėl įsivertinimo rezultatų kiltų kokių nors konfliktų tarp mokyklos bendruomenės grupių, iš išorės ateinantys mokslininkai yra įvaldę įvairias konfliktų sprendimo strategijas ir geba veiksmingai jas taikyti;
- iš išorės atėję mokslininkai lengviau gali pateikti tikrąjį mokyklos veiklos vaizdą ir jiems nebūdingas „savos organizacijos aklumas“;
- iš išorės atėjusių ir su mokyklos vidaus gyvenimu nesusijusių asmenų pristatyti analizės rezultatai palengvina įvairių bendruomenės grupių dinamiškus procesus;
- iš išorės atėję asmenys nepriklauso institucijos hierarchinėms struktūroms.

Mokyklos bendruomenės ir mokslininkų bendradarbiavimas įsivertinimo procese

Mokyklos įsivertinimo principai, kuriais remiasi mokyklai teikiami vidaus įsivertinimo instrumentai

(1) Įsivertinimas, skirtas mokyklos veiklos tobulinimui

Įsivertinimas nėra savitiksliis procesas, įsivertinimo kryptingumą nusako mokyklos veiklos tobulinimo sąvoka. Dvidešimto amžiaus paskutiniajame dešimtmetyje organizacijos įsivertinimas buvo suprantamas kaip santykinai savarankiškas organizacijos tobulinimo instrumentas, o pastaraisiais metais vis dažniau pabrėžiama būtina jo integracija su įvairiomis mokyklos tobulinimo koncepcijomis. Cheng (2003) išskiria tris mokyklų tobulinimo judėjimo kryptis, susijusias su skirtinga mokyklos efektyvumo samprata. Šias mokyklos tobulinimo judėjimo kryptis koncepcijoje siejame su mokyklos veiklos įsivertinimu:

Įsivertinimas, skirtas mokyklos veiklos tobulinimui

1. Vidinis efektyvumas. Mokyklos veikla gerinama atliekant išorinę intervenciją. Išorės vertintojas nusprendžia, ar mokykla dirba efektyviai. Vertinamas planų įgyvendinimas, sprendžiama, ką mokykla turi tobulinti ir kokia pagalba jai reikalinga. Vidinio vertinimo mokykla beveik netaiko. Praktikuojamas mokymasis iš geriausių pavyzdžių.

2. Sąveikos efektyvumas. Pabrėžiamas mokyklos valdymas, kokybės užtikrinimas, atskaitomybė ir klientų pasitenkinimas, t.y. įgyvendinami kokybės vadybos, visuotinės kokybės vadybos principai, taikomi įvairūs kokybės vertinimo ir įsivertinimo modeliai. Svarbus yra mokyklos vidinis įsivertinimas, jo rezultatų dėmė su išoriniu vertinimu. Pabrėžiamas vertinimo objektyvumas ir informacija grįstas sprendimų priėmimas.

3. Ateities efektyvumas. Siejamas su neapibrėžtumu ir pokyčių sparta, kurią išreiškia žinių visuomenės, globalizacijos, tinklinių informacijos technologijų plėtros ir kitos perspektyvos. Pokytis tampa nuolatine šiuolaikinės mokyklos būseną, programų rezultatai dažnai skiriasi nuo tų, kurie buvo planuoti, o nauji pokyčiai pradami dar neužbaigus senųjų. Šiame kontekste, nepaneigiant kokybės vadybos, išskyla kiti aktualūs organizacijos tobulinimo metodai. Dažniausiai kalbama apie besimokančią (arba moksliają) organizaciją, kaip veiksmingą atsaką vidaus ir išorės iššūkiams. Organizacijų mokymasis ir žinių vadyba, šiandien yra svarbiausi kuriant efektyvias mokyklos strategijas (Senge, 2008). Vertinimas besimokančioje organizacijoje tampa viena iš pagrindinių naujų žinių gavybos formų.

Koncepcijos kūrėjai atmeta įsivertinimą kaip autonomišką, savaime veiksnį mokyklos tobulinimo kryptį ir akcentuoja šio metodo dėmė su kitais mokyklos tobulinimo konceptualiais instrumentais: kokybės vadyba, besimokančia organizacija, programų vertinimu ir pan.

(2) Įsivertinimas, nukreiptas į vertinimo rezultatų panaudojimą

Vertinimas yra apspręstas jo naudoti. Realūs žmonės realiam pasaulyje turi panaudoti vertinimo rezultatus ir vertinimo patirtis (Patton, Quinn, 2000). Šis pragmatinis tikslas turi lydėti vertinimą nuo jo planavimo iki pabaigos. Principas reikalauja, kad būtų tiksliai identifikuojamos grupės, kurios naudosis vertinimo rezultatais, išryškinti šių grupių lūkesčiai bei numatytos galimos neplanuotos vertinimo pasekmės šioms grupėms. Asmenys, kurie planuoja naudotis įsivertinimo rezultatais – mokyklų vadovai, metodinių grupių vadovai, mokytojai – turi spręsti apie vertinimo tikslus, kurie gali būti skirtingi: naudoti ar vertės nustatymas (apibendrinamasis vertinimas), programos planavimas (vertinimas planavimo tikslu), programos gerinimas (formuojamasis vertinimas), ar naujų žinių gavyba (vertinimas konceptualizavimo tikslu). Visame įsivertinimo procese dirbama su potencialiais vartotojais, jie ugdomi ir įgalinami taikyti tyrimo rezultatus, tačiau šis darbas turi būti atliekamas kokybiškai, nepiktnaudžiaujant susitikimų laiku. Turi lemti dalyvavimo kokybė, o ne kiekybė. Šis principas reiškia, kad, pavyzdžiui, planuojant įsivertinimo rezultatus taikyti mokyklos strategijos formavimui, atskaitomybė yra vienas iš pagrindinių siekių, o tuo pačiu būtinas mokyklos vadovo dalyvavimas formuluojant vertinimo klausimus, aprobuojant vertinimo instrumentą. Vadovas turi būti informuojamas apie vertinimo informacijos rinkimo eigą. Mokyklos įsivertinimo koncepcijos pagrindas yra visos mokyklos bendruomenės dalyvavimas vertinime, todėl darbas su potencialiomis vartotojų grupėmis turi būti diferencijuotas priklausomai nuo to, kaip jie planuoja taikyti vertinimo rezultatus. Į taikymą orientuoto vertinimo požiūriu, validumas ir pritaikomumas yra nepriklausomos savybės ir naudojimo kliūtys yra daug svarbesnės, nei validumo kliūtys. Ypatingas dėmesys tokiam vertinime skiriamas rezultatų skelbimui ir sklaidai. Rezultatai negali oponuoti asmenų, kurie ketina juos naudoti.

*Įsivertinimo
nauda*

Nepriklausomai nuo pasirinkto mokyklos tobulinimo modelio – kokybės vadybos, besimokančios organizacijos, programinės ar projektinės veiklos – informacija, gauta mokyklos įsivertinimo metu, yra viena iš sudėtinių sprendimų dėl veiklos kokybės gerinimo proceso dalių. Tačiau tyrimai rodo, kad dažniausiai informacija apie edukacinę sistemą pati savaime nėra veiksmi (Ross, Mahick, 1990). Nėra pagrindo teigti, kad mokyklos veiklos efektyvumo matavimas ir jo metu gauti duomenys tiesiogiai apibrėžia mokyklos strategiją ar mokytojo darbo kryptis (Blinstrubas ir kt., 2008). Informacija pati savaime negarantuoja pokyčių. Nėra vieno, visiems bendro, statistiniais tyrimais pagrįsto recepto, kaip interpretuoti mokyklos duomenis, siekiant ugdymo kokybės gerinimo, kokias veiklas planuoti ir įgyvendinti. Kas vienoje mokykloje gali būti veiksminga, kitoje gali neturėti jokios įtakos.

*Įsivertinimas
kaip veiklos
kokybės
gerinimas*

leškant išeities taško tyrimo duomenų interpretavimui, kuris sąlygotų ugdymo rezultatų pokyčius, siūloma atsižvelgti į „savaime aiškius“ ryšius tarp informacijos ir kokybės gerinimo siekių ir pasinaudoti vadybinės ir mokymo praktikos žiniomis, kurios yra sukauptos konkrečioje mokykloje (Ross, Mahick, 1990). Vadovai ir mokytojai, analizuojantys apklausų rezultatus, beveik visuomet papildomai turi detalios informacijos arba neišreikštas žinias, kurios gali šiuos rezultatus paaiškinti. Įsivertinimo organizavimo uždavinys tuomet yra ne tik pateikti mokytojui, vadovui, kitam suinteresuotam asmeniui organizacijos įsivertinimo duomenis ir parinkti tokias darbo su duomenimis formas, kurios įgalintų jį naudoti / taikyti savo patirtį, žinias ir formuluoti sprendimus apie savo ir mokyklos darbo kokybę bei tobulinimą. Tiek mokytojo, tiek mokyklos vadovo sukauptų žinių visuma ir jo patirtis leidžia aiškinti priežastinius ryšius, kaip savaime suprantamus, ir, tuo remiantis, organizuoti veiklą konkrečioje situacijoje. Sprendimai, kaip gerinti ugdymo kokybę, gali būti priimami ne tik individualios praktikos pagrindu, bet ir mokytojų komandoje, kuomet interpretuojant duomenis, remiamasi ne individualia, bet apibendrinta patirtimi ir žiniomis apie konkretų atvejį (mokinį, klasę, ugdymo turinį ir pan.).

Kaip jau buvo minėta, duomenys patys savaime dažniausiai nėra kaitos procesų katalizatoriai. **Aktyvų darbą su duomenimis akcentuoja dauguma vertinimo temomis rašančių autorių, nors tyrimas ir duomenų rinkimas neišsemia vertinimo instrumentų bei technikų įvairovės. Kokybės vadybos, andragogikos, politikos analizės vadovėliuose galima rasti įvairių vertinimo instrumentų ir technologijų, kurios susiję su asmeninės patirties ir individualaus žinojimo apibendrinimu organizacijos vertinimo bei problemų sprendimo tikslu: srautų diagrama, Ishikawa diagrama, įvairios žemėlapių technikos, rangavimo metodai ir tokie elementarūs statistinės analizės metodai, kaip laiko eilučių analizė, Pareto diagrama, sklaidos diagrama ir pan. Kokybės vadybos ir švietimo politikos analizės, andragogikos principų ir technikų taikymas, dirbant su tyrimų duomenimis, leistų gauti kokybiškai naujos informacijos ir padėtų priimti sprendimus.**

*Vertinimo
instrumentai ir
technologijos*

(3) Įsivertinimu įgalinimas veiklai

Mokyklos įsivertinimo ir organizacijos bei individualios veiklos tobulinimo sąsajos yra nekvestionuojamos, tačiau kyla klausimas, kaip pereiti nuo žinių, sukauptų organizacijos įsivertinimo proceso metu, prie veiklos nuostatų, įsipareigojimo veiklai ir pačios veiklos. Vieną iš efektyviausių, šios koncepcijos kūrėjų vertinimu, klausimo sprendinių siūlo įgalinimo samprata. Aktyvus organizacijos įsivertinimo vaidmuo iškeliamas beveik visuose žemiau pateiktų įgalinimo modelių komponentuose.

*Įsivertinimas
kaip įgalinimas
veiklai*

Lee ir Koh (2001) sukūrė pažintinį įgalinimo modelį, apimantį keturis elementus, o kiekviename iš jų aukštesnis pasiekimas tiesiogiai koreliuoja su didesne įgalinimo prasme veiklos kontekste: (1) poveikis – laipsnis, iki kurio asmuo gali daryti įtaką tam tikriems rezultatams darbe; (2) kompetencija – asmens tikėjimas savo gebėjimu meistriškai įvykdyti užduotį; (3) reikšmingumas – užduoties tikslo ar tikslo vertės reikšmė nagrinėtame ryšyje su asmeniniais idealais ar standartais; (4) apsisprendimas pasirinkti – autonomija darbo procesuose bei elgsenoje.

Wilkinson (1995) identifikavo penkis įgalinimo tipus: (1) dalijimasis informacija, (2) iškilusių problemų sprendimas, (3) užduoties autonomiškumas, (4) požiūrio formavimas ir (5) savęs valdymas.

Acock, Demo (1994), Thorlakson, Murray (1996) įgalinimą apibūdina kaip raidos procesą, besiremiantį trimis dimensijomis: (1) pozityvus savęs identifikavimas, (2) ekstensyvus mokymasis ir supratimas, (3) asmeninė refleksija apie aplinką bei gebėjimas realizuoti abipusį bendravimą. Šie autoriai teigia, jog visavertis asmens informavimas apie veiklos tikslus, sudaro prielaidas visavertei asmeninei identifikacijai veiklos kontekste, todėl didėja asmens motyvacija veiklai ir atliekamos veiklos efektyvumas.

Įsivertinimo instrumentų koncepcijos kūrėjai šiame projekte įgalinimo netraktuoja kaip galios mokyklos bendruomenei išskirtinai pačiai priimti sprendimus dėl mokyklos kokybės vertinimo veiklos ir tikslų, koncentruojantis į „savo galią“ ir „kitų vertinimus“. Atvirkščiai, remiamasi supratimu, jog tik įsigalinusi mokykla ne tik išoriniam vertinimui, bet ir vidiniam įsivertinimui, tampa atsakinga už sprendimus ir jų realizavimą. Šiame kontekste įgalinimas ir įsigalinimas (kaip įgalinimo įsameninimas individualiaja ar organizacine prasmėmis) siejamas su vystymo ir vystymosi koncepcijomis.

Rappaport (1984) pirmasis įgalinimą apibūdino kaip vystymo procesą, siedamas jį su organizacijomis ir bendruomenėmis. Zimmerman (1995) įgalinimo teoriją traktuoja kaip vystymo procesą, apimantį veiksmus ir vystymo rezultata, lemiantį didesnį įgalinimo lygmenį. Įgalinimo sąvokoje slypi koncepcinė prielaida, jog įgalimas kiekvieną subjektą veikia skirtingai ir gali kisti (Zimmerman, 1995), todėl nuo visos mokyklos bendruomenės didele dalimi priklauso, ar vertinimo bei įsivertinimo procesuose įgalinimas pasireikš prasmingai. Žydžiūnaitės (2002) teigimu, įgalinimo procese individai, organizacijos ir bendruomenės maksimaliai vadovauja asmeniniam gyvenimui / gyvavimui bei galutinių sprendimų priėmimui, todėl įgalinimas susijęs su augimu, tobulinimu ir vystymu.

Švietimo kontekste galią galime susieti su neigiamais aspektais, nes tai rodo hierarchinės organizacijos buvimą, autoritarinį vadovavimo stilių, kai apribojama žmogaus veiksmų laisvė. Vadinasi, galios didėjimas turi būti kompensuojamas šiai galiai paklūstančių individų dalimi. Tačiau vyrauja ir kitokia galios interpretacija: Kanter (1979) teigia, kad tai gali reikšti ir efektyvumą bei orientavimąsi į tikslą (in Žydžiūnaitė, 2002). Galią generuoja kiekvienas žmogus individualiais asmeniniais veiksmais, o ne organizacija, šiuo atveju, - mokykla. Ne visada galia formuoja hierarchinę sistemą, nes net ir vadovai gali stokoti galios. Generuoti galią gali padėti tam tikrų galimybių kūrimas, efektyvi informacija ir parama kiekviename organizacijos lygmenyje dirbantiems žmonėms (Žydžiūnaitė, 2005). Mokslo šaltiniuose apie švietimo organizaciją įgalinimas neretai vartojamas sąryšyje su procesu bei jo rezultatais juos integruojant su profesiniu mokytojo tobulėjimu, veiklos efektyvumo didėjimu, kontrole ir kompetencijų vystymu (Žydžiūnaitė, 2002). Įgalinimas švietimo kontekste matomas ir kaip asmeninio augimo bei vystymo procesas, kuriame lūkesčiai, požiūriai, vertybės, percepcijos ir santykiai su aplinka yra esminės asmens charakteristikos (Hamm, 1998).

*Įgalinimas kaip
vystymo
procesas*

Igalinimas skiriamas tam tikrai veiklai gerinti, suteikiant jai vienokią ar kitokią paramą. Igalinimo samprata kinta keičiantis kontekstui, ir ją galima apibūdinti priklausomai nuo to, kokioje terpėje jis realizuojamas. Mokyklos bendruomenei įsivertinimo procese svarbu suvokti, kad įgalinimas ir įsivertinimas yra integralūs ir šiame kontekste slypi atsakomybė už mokykloje vykdomus procesus dalyvaujant mokyklos bendruomenės nariams bei jų atsiskaitomybė už atliktą darbą.

Spretzer (1996; in Žydžiūnaitė, 2005) atliktos studijos rezultatai parodė, jog mokymasis, parama ir informacija pozityviai koreliuoja su įgalinimu. Vadinasi, įgalinimas apima atsakomybę, atskaitomybę bei galią. Kai mokyklos bendruomenės nariai informuoti apie organizacijos tikslus bei uždavinius, jie identifikuoja save mokyklos veikloje, padidėja jų motyvacija dirbti bei darbo efektyvumas. Tačiau pažymėtina, kad mokyklos bendruomenės narių lūkesčių ir jų vaidmenų prieštaravimai neigiamai koreliuoja su įsigaliniu. Todėl mokyklai save įsivertinant svarbu tinkamai paskirstyti turimus mokyklos žmogiškuosius išteklius, atspindint jų lūkesčius bei objektyviai įvertinti mokyklos bendruomenės narių turimą kompetenciją pagal jų planuojamus įsivertinime vaidmenis siekiant išvengti prieštaravimų. Taip pat šiuo įgalinimo teorijos požiūriu, potencialus barjeras įsivertinimo rezultatyvumui yra nepakankamas ir / ar nediferencijuotas darbas su potencialiomis vertinimo informacijos naudotojų grupėmis.

Aukščiau minėtų mokslininkų tyrimų rezultatai leidžia teigti, jog organizacijos turi realizuoti galios delegavimą, t.y. sudaryti prielaidas organizacijos narių įsigaliniui per darbuotojų suvokimo apie autonomišką atsakingą ir atskaitingą veiklą didinimą, pasitenkinimo atliekama veikla faktorius, įsipareigojimą, asmeninį veiksmingumą bei motyvuotą kompetencijų vystymą pagal planuojamą darbuotojo veiklą ir asmens vaidmenį toje veikloje.

Igalinimo nauda gali būti organizacinė ir asmeninė. Pvz., Mullins, Peacock (1991) tyrimo rezultatai atskleidė, jog mokytojai, įgalinti dalyvauti mokyklos įsivertinimo procese, turi didesnę pasitenkinimo darbu, motyvacijos ir lojalumo organizacijai pojūtį, kadangi jie jaučiasi labiau įtraukti siekiant organizacijos tikslų bei uždavinių. Nykodym ir kt. (1994) tyrimo rezultatai patvirtino prielaidą apie ryšį tarp įgalinimo ir įsigaliniui - darbuotojai, kurie laiko save įgalintais, motyvuotai save įgalina veiklai ir efektyviai valdo konfliktines situacijas. Vadinasi, mokyklos bendruomenės narių savęs įgalinimas dalyvauti vidiniame mokyklos įsivertinime gali būti naudingas mokyklai kaip organizacijai bendraja prasme ir kiekvienam mokyklos nariui atskirai neformalaus ir savaiminio mokymosi, kompetencijų vystymo bei vystymosi prasmėmis. Todėl svarbu, kad mokykla prisiimtų atsakomybę informacijos sklaidai ir objektyviems argumentams dėl mokyklos bendruomenės narių įsigaliniui dalyvauti mokyklos įsivertinime svarbos, aiškiai leidžiant suvokti, jog mokyklos bendruomenės įgalinimas ir įsigaliniui mokyklos įsivertinime nesisieja su išnaudojimu bei organizacinės galios panaudojimu. Todėl mokyklos vadovams svarbu suprasti, kad mokytojai yra idėjų šaltiniai, žinantys būdus, kaip geriau atlikti darbą, šiuo atveju, - kaip geriau įsivertinti ar kaip pasirošti mokyklos įsivertinimui, kiti mokyklos bendruomenės nariai – mokiniai ir jų tėvai – yra patirties šaltiniai, kurie išsakydami ne tik savo nuostatas, bet pirmiausia koncentruodamiesi į asmenines patirtis sudaro prielaidas atskleisti veiksmingus ir taisytinus niuansus ugdymo bei ugdymosi procesuose. Mokytojams svarbu suvokti, jog įsitraukimas į vidinio įsivertinimo procesą ne tik parodo, kad jie yra gerbtini ir vertinami, bet leidžia argumentuotai teigti, jog savo dalyvavimu mokytojai, kaip ugdytojai ir savo mokyklos veiklos vertintojai, gali suteikti visokeriopą naudą mokyklos, kaip organizacijos, savo, kaip profesionalų, ir visuomenės suvokimo, vystymosi ir kokybės prasmėmis (Greasley ir kt. 2005).

Mokyklos bendruomenės dalyvavimas įsivertinimo procese

Mokyklos bendruomenės narių įsivalinimas dalyvauti įsivertinime sudaro prielaidas mokykloje kurti gerą įsivertinimo sistemą, kuri turi būti (Anderson, Fagerhaug, 2002):

- susijusi su organizacijos strategija, sujungiant atliekamus vertinimus su bendra organizacijos kryptimi;
- kompleksinė, tai yra parodanti visus pagrindinius kriterijus, kurie reikalingi apibrėžiant mokyklos „gerą veiklą“;
- pirmiausia orientuota ne į finansinius kriterijus, nes didžioji dalis veiklos aspektų yra susiję su kitomis (ne finansu) kryptimis;
- pritaikyta prie konkrečios vietos, nes skirtingos mokyklos, kaip organizacijos, dalys gali turėti skirtingus poreikius.

Įgalinant mokyklos bendruomenės narius dalyvauti įsivertinime atsiranda galimybė jiems aktyviai dalyvauti sprendimų priėmimo ir patikimai dėl to jaustis. Mokyklos bendruomenės narių įgalinimas dalyvauti mokyklos įsivertinime priklauso nuo jų suvokimo apie jiems suteiktą autonomiją savarankiškai priimti sprendimus bei jų pasirengimo prisimti atsakomybę, atsiskaityti už dalyvavimą įsivertinime bei savęs įgalinimą tobulėti ir motyvuotai vystyti kompetenciją.

(4) Įsivertinimas kaip organizacijos mokymasis

Besimokanti organizacija yra vienas iš praktinių organizacijos tobulinimo būdų. Skirtingų autorių pateikiamuose Besimokančios organizacijos apibrėžimuose, nepriklausomai nuo koncepcijos, nedviprasmišką vaidmenį atlieka refleksija ir veiklos vertinimas. Besimokanti organizacija nuolat apmąsto įgytą patirtį ir veiklos perspektyvas, gautus duomenis verčia į žinias, kurios perduodamos, prieinamos ir suprantamos visiems organizacijos nariams bei yra reikšmingos sprendimams priimti ir organizacijos esminiams tikslams pasiekti (Simonaitienė, 2003). Mokymosi procesuose aktyvūs turi būti visi organizacijos nariai: vadovai, aukštos kvalifikacijos specialistai, pagalbini ir aptarnaujantis personalas. Organizacijos savęs vertinimas yra neatskiriama besimokančios organizacijos kūrimo ir funkcionavimo dalis. Tarp savęs vertinimo ir mokymosi yra natūralus ryšys (Van Lakarveld ir kt., 2005). Andragogikos teorijos teigia, kad suaugusieji geriausiai mokosi ar daugiausiai išmoksta mokymosi iš savo patirties būdu, nes taip jie sugeba žinias susieti su tikrais įvykiais ir išgyvenimais ir tuo pagrindu formuluoti išvadas. Be to, suaugusieji labiau vertina dalyvavimą diskusijose ir svarstymuose nei nori būti mokomi, tiesiogiai perteikiant jiems žinias. Tokiu būdu teoriškai mokyklos savęs įsivertinimas yra (1) forma, kurioje gali plėtotis mokymosi procesai, (2) mokymosi metodas, (3) mokymosi turinys.

Nepaisant to, kad duomenų rinkimas, įprasminimas ir panaudojimas tobulinimui yra ir organizacijos mokymosi bei įsivertinimo esmė, ryšys tarp šių dviejų mokyklos veiklos pusių nėra paprastas. Pažinimas yra ir procesas, ir rezultatas, todėl, iš vienos pusės, sėkmingam organizacijos savęs vertinimui yra būtinos mokymosi galios, iš kitos pusės, šios mokymosi galios formuojasi sėkmingo įsivertinimo proceso metu.

Daugelis vertinimo temomis rašančių autorių akcentuoja betarpišką vertinimo ir mokymosi ryšį. Vertinimo metu vyksta mokymasis, kurio rezultatas yra individualūs mąstymo ir elgsenos pokyčiai, organizacijos procesų ir kultūros pokyčiai (Patton, 1997). Vertinimas yra mokymosi procesas, tiek duomenų rinkimo, tiek naudojimo etape (Prescill, 2004). Visų mokyklos bendruomenės narių įtraukimas į vertinimą įvairiose vertinimo fazėse suteikia jiems žinių apie vertinimą, vertinamą reiškinį, organizaciją. Ypač glaudus ryšys tarp įsivertinimo ir mokymosi yra vadovaujantis konstruktyvizmo epistemologine pozicija, kuri,

*Įsivertinimas
kaip mokymasis*

bent jau teoriškai, dažnai deklaruojama Lietuvos švietimo sistemoje. Konstruktyvistai apibrėžia vertinimo procesą besimokančios organizacijos kultūros terminais: vertinimas nėra tyrimas tikrąja to žodžio prasme, o daugiau mokymo/si procesas; vertinimas yra tęstinis ir divergentinis procesas; vertinimas ne tik atskleidžia įvairias realias konstrukcijas, bet ir kuria realybę; vertinimas yra bendradarbiavimo procesas (Lincoln, 1986). Taigi vertinimas yra integruojamas į organizacijos mokymosi procesus, o įsivertinimo tikslas matomas kaip organizacijos mokymosi skatinimas.

Mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo sėkmingai praktikai realizuoti skirtingose šalyse egzistuoja skirtingi vertinimo modeliai, metodikos, joms taikomi įvairūs instrumentai, savo turiniu atliepiantys koncepcijoje aptartus vertinimo sampratos ir vertinimo proceso realizavimo aspektus. Todėl šiame kontekste svarbu suvokti, jog įsivertinimo sistema mokykloje turi būti (Anderson, Fagerhaug, 2002):

- tinkama adaptuoti;
- keičiama keičiantis poreikiams, nes statiška vertinimo sistema greitai taps pasenusia;
- paprasta ir lengvai naudojama;
- teikianti greitą informaciją vadovams, nes pasenusi informacija yra nenaudinga;
- tiksli sistema yra tinkamas pagrindas sprendimams priimti;
- skirta pokyčiams skatinti, o ne paprastam monitoringui (stebėsenai);
- pajėgi paaiškinti skirtumą tarp esamos ir norimos veiklos lygio, išskiriant tokios situacijos priežastis;
- pajėgi suteikti detalią informaciją, kad būtų galima nustatyti, kokie yra reikalingi veiksmai, tačiau kartu gebėti suteikti pakankamai bendrą informaciją, kad būtų galima gauti greitą apžvalgą;
- skatinanti „baimės kultūros“ panaikinimą: norint, kad sistema veiktų, organizacijoje neturi būti baimės vertinti;
- skatinanti mokyklos bendruomenės atsakomybę už gerus ir blogus rezultatus, siekiant išvengti kolektyvinės atskaitomybės.

*Įsivertinimo
sistemos
charakteristikos*

Apibendrinant galima teigti, kad:

- *Vertinimas yra* (1) sisteminis procesas, tikslinga ir planinga veikla, kuri apima duomenų rinkimą, atsakant į klausimą, susijusį su organizacija ar programa, (2) procesas, kuris didina žinojimą ir konceptualiai stimuliuoja racionalių sprendimų priėmimą sistemos, programos, proceso, produkto gerinimo ar tobulinimo tikslu, (3) vertinimo tikslas yra sprendimų priėmimas, nustatant vertinamo objekto kokybę, vertę ar naudą, (4) vertinimo klausimai keliami kasdienės praktikos pagrindu, (5) vertinimui būdingas kontekstualumas.
- *Vertinimas kaip tyrimas.* Vertinimas gali būti suprantamas kaip taikomojo tyrimo šaka bei gali būti kiekybinis, kokybinis arba apjungiantis kiekybinius ir kokybinius tyrimus bei teikia informaciją sprendimų priėmimui. Vertinimą suprantant kaip tyrimą, vertinimo kokybės kriterijai perkeliama iš tyrimų metodologijos srities: reikalaujama patikimumo, objektyvumo, validumo, tačiau kokybės standartas vertinimo tyrime yra lankstesnis nei fundamentaliame tyrime. Vertinimo tyrimą nuo kitų taikomojo tyrimo rūšių skiria trys savybės: tikslas – įvertinti praktiką ar intervenciją, (2) paskirtis – atliepti vertinamos programos struktūrai ir reikmėms, (3) misija – padėti tobulinti socialines, kultūrinės, ekonomines visuomenės gyvenimo sąlygas.
- *Vertinimas kaip programų vertinimo technika.* Programų vertinimo praktika apima sistemingą informacijos rinkimą apie programos veiklas, charakteristikas ir rezultatus, darbuotojus ar produktą, kurį panaudoja atitinkami asmenys tam, kad pašalintų netikrumą, gerintų efektyvumą, priimtų sprendimus, susijusius su programa.
- *Vertinimas kaip sprendimų priėmimo prielaida.* Vertinimas yra ne pats sprendimų priėmimas, o pagalba ar prielaidos jam priimti, bet įvertinimas yra jau priimamas sprendimas dėl konkrečios vertės, remiantis vertinimų rezultatais bei apibendrinimais, t.y. nusako patį sprendimų priėmimą, konkrečią vertę (kiekybine ir / ar kokybine prasme) arba sprendimą apie vertingumą.
- *Įvertinimo proceso ir priimamų sprendimų ryšys turi glaudžias sąsajas su įsivertinimu:* jei vertinimas (*evaluation*) gali būti suprantamas kaip veiklos eigoje vykdomas procesas, kuris kartojamas sistemaiškai, o jo rezultatai lyginami, tai įvertinimas (*assessment*) yra kiekvieno ciklo ar proceso pabaigos rezultatu įvertinimas, kurio svarbi dalis yra ir įsivertinimas tiek asmens (darbuotojo), tiek ir organizacijos (joje dirbančio personalo kaip bendruomenės) lygmenyse. Įsivertinimo atveju organizaciją vertina jos nariai, o išorės vertinimo atveju sprendimą apie vertę teikia asmenys, tiesiogiai nesusiję su organizacija.
- *Mokyklos veiklos įsivertinimas - sąvoka, kurią galima tapatinti su vertinimu ir įvertinimu,* tik skirtumas tas, kad įsivertinimą atlieka pati mokykla, siekdama savo veiklos kokybės. Įsivertinimas pirmiausia yra suinteresuotų dalyvių (asmenų ar jų grupių) santykių per procesų kokybės siekimą visuma. Kiekvienas įsivertinimas (pvz., pagal sritis ar veiklas) turi savo tikslus, kurie įsivertinimo proceso metu turi būti suderinti. Įsivertinimu sudaromos prielaidos mokyklos bendruomenei įsivertinti, kas jau yra bei planuoti ar / ir strateguoti, kaip turėtų būti.

Bendroji vertinimo samprata

Vertinimo sampratos praktinės modifikacijos mokyklos veikloje

Įvertinimo, vertinimo ir įsivertinimo sąsajos

Bendroji mokyklos įsivertinimo samprata

- *Mokyklos veiklos įsivertinimas yra (1) forma, kurioje gali plėtotis mokymosi procesai, (2) mokymosi metodas, (3) mokymosi turinys. Tačiau mokyklos įsivertinimas nėra autonomiška, savaime veiksni mokyklos tobulinimo kryptis, todėl įsivertinimas turi būti derinamas su kitais mokyklos tobulinimo conceptualiaisiais instrumentais: kokybės vadyba, besimokančia organizacija, programų vertinimu ir pan. Įsivertinimas kaip procesas nenurodo mokyklos tobulinimo krypties, ją pasirinkti turi mokyklos bendruomenė, vadovai ir švietimo politikai.*
- *Mokyklų įsivertinime aktuali konkrečių požymių sistema, pagal kurią kiekviena mokykla gali įsivertinti savo darbo kokybę įvairiose srityse. Taikant rodiklius galima pamatuoti konkretų mokyklos veiklos aspektą pagal tam tikrus požymius, nustatyti veiklos privalumus ir trūkumus. Įsivertinusi save mokykla gali iškelti konkrečius prioritetus, kurie sudaro prielaidas rengti mokyklos strateginį planą bei padeda mokyklos vadovams priimti konkrečius sprendimus dėl mokyklos tobulinimo krypties.*
- *Įsivertinimo procese svarbų vaidmenį atlieka visa mokykla, t.y. bendruomenės nariai – administracija, mokytojai, mokiniai ir jų tėvai, vietos bendruomenės atstovai. Šiame kontekste savęs įgalinimas, t.y. įsigalėjimas tampa kertiniu momentu, kuris neatsiejamas nuo dalyvavimo įsivertinime save įgalinant būti aktyviu įsivertinimo proceso dalyviu. Dalyvaudamas įsivertinime kiekvienas mokyklos bendruomenės narys turi galimybes ne tik suvokti, bet ir dalyvauti priimant atsakomybes, įsipareigojimus bei būnant atskaitingu už mokykloje vykstančių procesų sėkmes ir nesėkmes. Todėl įsivertinimas aktualus mokyklos veiklos tobulinimui, vertinimo rezultatų prasmingam panaudojimui mokykloje, savęs įgalinimui kokybiškai veiklai, atsakomybei bei atskaitomybei už veiklos rezultatus ir įsivertinimas mokyklai svarbus kaip organizacinio mokymosi galimybė.*
- *Mokyklos veiklos įsivertinimas – bendruomenės narių mąstymą keičianti veikla, kurios viena iš sėkmingo funkcionavimo sąlygų yra išorės teikiama pagalba (sukurti patikimi ir tinkami instrumentai, virtualios aplinkos, konsultacinės struktūros).*

Mokyklos veiklos įsivertinimo samprata

Konkrečių požymių sistema – mokyklų sėkmingo įsivertinimo prielaida

Visos mokyklos vaidmuo įsivertinime

Mokyklos veiklos įsivertinimas – bendruomenės narių mąstymą keičianti veikla

2. EUROPOS IR PASAULIO ŠALIŲ MOKYKLŲ ĮSIVERTINIMO PATIRTIS, AKCENTUOJANT ĮSIVERTINIMO INSTRUMENTŲ TIKSLUS, UŽDAVINIUS BEI KRYPTIS

Mokyklos įsivertinimo veikla yra sudėtinga (MacBeath, 2003), todėl daugelyje šalių yra daugiau ar mažiau išplėta pagalbos mokyklai atliekant veiklos įsivertinimą sistema (EURYDICE, 2004). Pagalba mokyklai gali būti teikiama įvairiomis formomis ir būdais: teikiant finansinius išteklius, mokymus, personalą, organizacinę pagalbą, konsultacijas, modelius, duomenų rinkimo instrumentus, literatūrą, interaktyvias elektronines terpes ir kt. Pagalbą mokyklai gali teikti vyriausybės organizacijos (švietimo ministerija, vietos padaliniai, švietimo priežiūrą atliekančios įstaigos), nevyriausybinių organizacijos (įvairios mokytojų, vadovų sąjungos), aukštosios mokyklos ir tyrimų institutai.

Kokybės valdymui organizacijoje yra taikomi skirtingi vertinimo modeliai: ISO 9001:2000, ISO 9004:2000, Europos verslo tobulumo modelis, Malcolm Baldrige modelis ir kt. Vienas iš modelių, skirtas viešojo sektoriaus organizacijoms, taip pat ir bendrojo lavinimo mokykloms, pritaikantis kokybės vadybos metodus tobulinti veiklą, yra Bendrasis vertinimo modelis (BVM, angliškai Common Assessment Framework – CAF), parengtas vadovaujantis Europos kokybės vadybos fondo Tobulinimo modeliu ir Vokietijos valdymo mokslų universiteto parengtu Speyer modeliu. Šis modelis remiasi prielaida, kad puikūs organizacinės veiklos, į piliečius/ klientus orientuoti rezultatai, darbuotojų ir poveikio visuomenei rezultatai yra pasiekiami vadovams valdant strategiją ir planavimą, žmones, partnerystes ir išteklius bei procesus. Modelis suteikia galimybę vienu metu į organizaciją pažvelgti iš skirtingų pusių, atlikti holistinę organizacijos veiklos analizę. Tokios idėjos atsikartoja ir mokyklų, kaip viešojo sektoriaus organizacijų, veiklos kokybės vertinimo modeliuose.

Šiame skyriuje siekiama pristatyti mokyklos įsivertinimo ir tyrimo instrumentų tikslus, uždavinius ir kryptis, suformuluotus vykdant užsienio valstybių patirties analizę, koncentruojantis į naudojamus instrumentus įvairiose šalyse (Prancūzijoje, Šveicarijoje, Vokietijoje, Austrijoje, JAV ir kt.). Pristatant užsienio patirtį aptariami įsivertinimo instrumentų esminiai struktūriniai elementai.

2.1. Įsivertinimo ir tyrimo instrumentų tikslai

Išanalizavus skirtingų šalių (Šveicarijos, Austrijos, Škotijos, Prancūzijos, JAV) patirtis mokyklų įsivertinimo srityje, nustatyta, kad įsivertinimo tikslai skirtingose šalyse yra panašūs – skiriasi tik vertinimo atspirties taškas. Kitaip tariant, įsivertinant visada esminiu koncepciniu pagrindu laikoma pagalba mokyklai ir jos įgalinimas nuolatiniam tobulėjimui, tačiau priklausomai nuo šalies ar individualių mokyklos / savivaldybės poreikių varijuoja tyrimo sričių pasirinkimas. Užsienio šalių patirties mokyklų įsivertinime analizė atskleidė, kad įsivertinimas yra skirtas dviejų svarbiausių kokybių įgyvendinimui:

- Įsivertinimas yra naudojamas individualios mokyklos kokybės vertinimo sistemos susikūrimui (*mokyklos veiklos vertinimui ir strateginiam tobulinimui, atsižvelgiant į situacinius poreikius*),
- Įsivertinimu siekiama sukurti visais požiūriais (*socialiniu, ekonominiu, kultūriniu, fizinės sveikatos*) „sveiką“ mokyklą.

Šie tikslai aptariami išsamiau, išskleidžiant ir paaiškinant logines idėjines struktūras.

1 tikslas: įsivertinimas – priemonė individualios mokyklos kokybės vertinimo

³ Žr. <http://www.sbg.ac.at/erz/mss/>

⁴ Žr. tinklapyje <http://www.qis.at/start.htm>

⁵ Žr. Tinklapyje <http://www.ltscotland.org.uk/assess/toolkit/schools/index.asp>

*Įsivertinimo
tikslai*

sistemos susikūrimui (Šveicarijos, Austrijos, Prancūzijos, Škotijos patirtys)

Pirmojo apibrėžtojo įsivertinimo tikslo esmė – sukurti mokyklos esamybės ir siekiamybės diagnostines kontekstines sąlygas, paliečiant maksimalų skaičių mokyklos veiklų ir sukuriant specifinę individualios ir mokyklos veiklos įsivertinimo bei strateginio planavimo kultūrą. Įsivertinime dalyvauja mokyklos bendruomenė ir išorės asmenys, todėl įsivertinimas vyksta analizuojant abi perspektyvas – subjektyviają (vertinant iš mokyklos pozicijų) ir objektyviają (pateikiant išorinį, sociopolitinių ir mokslinių kontekstinių realybių veikiamą požiūrį). Įsivertinimas yra naudojamas ir kaip pagalbos mokyklos veiklos tobulinimui priemonė (pavyzdžiui, apžvelgtuose šveicariškajame Q2E ar austriškajame MSS modeliuose), ir kaip išorinio vertinimo ir stebėsenos priemonė (prancūziškasis modelis).

Pirmąjį įsivertinimo tikslą iliustruoja keli Austrijos, Šveicarijos, Škotijos ir Prancūzijos mokyklų įsivertinimui naudojamų instrumentų pavyzdžiai. Pavyzdžiui, Šiaurės Šveicarijos mokslininkai Steiner, Landwehr ir Gonon (2003) sukūrė koncepciją, kuri vadinama **Q2E modeliu**, ir kuris skiriamas mokykloms, norinčioms susikurti savo veiklos kokybės sistemą. Modelio pavadinimas reiškia, kad tai yra *kokybė per dvi E: įsivertinimą* (vok. k. *Evaluation*) ir *vystymą, tobulinimą* (vok. k. *Entwicklung*). Modelio esmę sudaro 6 komponentai, kurie pasiūlo mokyklai pagrindines kokybės gaires, kurias ji pati – atsižvelgdama į savo specifiką ir savo aplinką – sau adaptuoja. Q2E modelis kokybės vystymą suprantą kaip mokyklos tobulinimo procesą, kuriame dalyvauja visi mokyklos bendruomenės nariai.

Pagal Q2E modelį įsivertinimas mokykloje vykdomas šešiais lygmenimis ir etapais:

- 1) *konstruojamas kokybės vaizdinys* – mokykloje vykdomas realios situacijos ir lūkesčių vertinimas, įsivertinimu atliekamas santykio tarp šių dviejų kontekstų nustatymas ir tikslų veikimo žingsnių identifikavimas;
- 2) *individualus grįžtamasis ryšys ir asmeninės kokybės užtikrinimas*. Šiuo etapu siekiama mokykloje suformuoti grįžtamojo ryšio kultūrą. Tai yra, siekiama, kad kiekvienas mokytojas apie savo darbą pamokoje reguliariai gautų grįžtamąjį ryšį iš mokinių, tėvų ir savo kolegų. Šiuo atveju Q2E modelyje labiau akcentuojamas pamokos tobulinimo lygmuo, tačiau grįžtamasis ryšys yra asmeninio mokymosi instrumentas profesinio ir asmeninio tobulėjimo prasme. Diegiant grįžtamojo ryšio kultūrą, svarbiausias yra mokyklos vadovybės vaidmuo;
- 3) *įsivertinimas ir mokyklos kokybės užtikrinimas*. Turimas galvoje visos mokyklos kaip sistemos įsivertinimas. Mokykla, priklausomai nuo situacijos, turi pasirinkimą: įsivertinti vieną pasirinktą sritį arba atlikti visuminį tyrimą, nes yra sukurtas klausimynų paketas. Šiame etape svarbu, kad mokykla būtų įgalinama racionaliai panaudoti tyrimų duomenis nusistatant problemas ir formuluojant sprendimų būdus;
- 4) *kokybės procesų valdymas administraciniu lygmeniu*. Šiame etape svarbus savalaikis, tikslingas ir disciplinuotas mokyklos administracijos savo vaidmens suvokimas, nes būtent mokyklos vadovai turėtų būti iniciatoriai ir pagrindiniai koordinatoriai užtikrinant mokyklos veiklų kokybės procesus. Išskirtinė reikšmė šiame etape teikiama „įgalinimui“ veikti;
- 5) 5 ir 6 etapai vyksta lygiagrečiai ir jų atskirti neįmanoma, nes tai yra *išorinis mokyklos vertinimas ir sertifikavimas*. Šiame etape į mokyklos įsivertinimą įsitraukia išorės asmenys (tyrėjai). Mokykla ne tik gauna duomenis, bet ir išorinių ekspertų atsiliepimą. Mokykla, atlikusi išorinį vertinimą, gali, jei nori, savo Q2E kokybės sistemą sertifikuoti.

Labai panašus modelis yra austrų mokslininkų Paschon ir Riffert (Zalcburgo universitetas)

Šveicarijos,
Austrijos,
Prancūzijos,
Škotijos patirtys

sukonstruotas modelis, kuris vadinasi **modulių panaudojimas mokyklų tobulinimo projektu savarankiškam auditui - MSS** (vok. k. *Modulansatz zur Selbstevaluation von Schulentwicklungsprojekten*)³. Skirtumas nuo pirmojo yra toks, kad MSS įsivertinimo tikslas - padėti mokyklai parengti mokyklos veiklos strateginio tobulinimo planą. Taigi, įsivertinimas suprantamas kaip mokyklos veiklos strateginio planavimo priemonė.

MSS įsivertinime vykdoma tobulintinių sričių diagnostika ir vėlesni pakartotiniai matavimai pokyčiams nustatyti. Remiantis pedagogikos ir psichologijos teorijomis (ypač Whitehead'u), sukurti atskiri logiškai užbaigti moduliai konkrečiai problemai tirti. Kaip ir prieš tai aptartajame Q2E modelyje, kiekviena įsivertinimą atliekanti mokykla pasirengimo etape identifikuoja kilusias problemas, kurių pagrindu mokslininkai adaptuoja anksčiau sukurtą modulį konkrečiai problemai įvertinti (tada galimas lyginimas su kitomis mokyklomis, kuriose tas modulis jau buvo naudotas) arba specialiai tai mokyklai sukuria naują modulį, kurį vėliau siūlo ir kitoms mokykloms. Darbas su mokykla yra individualizuotas, todėl kiekvienu atveju tyrimo instrumentas yra unikalus (nors ir paremiamas esama kitų mokyklų patirtimi). Įvertinus mokyklos poreikius yra parengta apie 150 modulių, kuriuose yra daugiau nei 3500 klausimų (pvz., moduliai mokyklos organizacijai, bendradarbiavimui, pamokai, mokyklos tobulinimui ir t.t. tirti). Dėl konkrečių modulių panaudojimo apsisprendžia mokyklos bendruomenė kartu su tyrėjais. Tyrimą atlieka mokyklos bendruomenė ir tyrėjai. Duomenis renka mokyklos bendruomenė, o duomenų analizė ir interpretacija – tyrėjų funkcija. Tyrėjai dalyvauja mokyklos bendruomenei kuriant mokyklos strateginio tobulinimo planą.

Austrijos švietimo ministerija inicijavo kitą panašų projektą, kuris vadinasi **Kokybė mokykloje - QIS**⁴ (vok. k. *Qualität in der Schule*). QIS mokyklos skatinamos įsivertinti savo veiklos kokybę, turint tikslą parengti kokybišką strateginį mokyklos veiklos tobulinimo planą. Mokyklos strateginio plano rengimą ir tolesnį jo įgyvendinimą sudaro keli etapai. Pirmiausiai mokyklos bendruomenėje diskutuojama dėl mokyklos veiklos tobulinimo krypčių. Tuomet išsiaiškinama esama situacija. Vėliau reflektuojami rezultatai ir kuriamas mokyklos veiklos tobulinimo planas (nusistatomi tikslai ir priemonės), įgyvendinamos konkrečios priemonės. Vėliau atliekama tikslų įgyvendinimo patikra.

Kasmetinė strateginio planavimo sistema, kurioje diagnostika numatyta pradiname, projekto formavimo, etape, o projekto vertinimas - galutiniame etape, ir į kurį įtraukiama mokyklos bendruomenė, taikoma ir Prancūzijos pradinėse bei vidurinėse mokyklose (pranc. k. *Collèges, lycées*). Prancūzijos mokyklos įsivertinimas siejamas su taip vadinamu mokyklos projektu (pranc. k. *Le Projet d'établissement*), kuris yra tam tikrą struktūrą turintis mokyklos veiklos planas (jame derinama valstybės švietimo politika, vietos situacijos specifiška ir įstaigos galimybės). Įsivertinimo rezultatai naudojami ne tik mokyklos viduje, tačiau kasmet bendrinės ataskaitos apie pagrindines mokyklos projekto kryptis ir rezultatus forma siunčiami švietimo sritį kuruojančios ministerijos vietos padalinio vadovui, Akademijos rektoriui.

Škotijos vyriausybė 2002 metais inicijavo ir remia mokyklų įsivertinimo programą, siekdama tobulinti ikimokyklinio ir pradinio bei dalinio pagrindinio (5-14 metų) ugdymo lygmenis. Ši programa vadinasi **Aifl**⁵ (angl. k. *Assessment is for Learning*), o jos tikslas – aktyviai įtraukti žmones į įsivertinimo procesą, siekiant gauti informacijos tobulėjimui apie besimokančius ir edukacines aplinkas, mokyklą ir švietimo sistemą. Kaip ir prieš tai aptartuosiuose modeliuose, škotiskajame modelyje į procesą įtraukiama visa mokyklos bendruomenė (mokiniai, tėvai, mokytojai, mokyklų vadovai) ir išorės subjektai: vietos savivaldos administracijos atstovai, tyrėjai, inspektorai. Aifl. programoje, skirtingai nuo kiek įvairiapusiškesnių Q2E, MSS ar QUIS modelių, įsivertinimu siekiama trijų tikslų, būdingų pedagoginės ir didaktinės veiklos klasėje tobulinimui, sukuriant specifinę, grįžtamuoju ryšiu

grindžiama, tobulėjimo kultūra:

- ✓ *įsivertinimas mokymuisi* (angl. k. *Assessment FOR Learning*) - įsivertinimas skirtas įtvirtinti mokymą ir mokymąsi klasėje;
- ✓ *įsivertinimas kaip mokymasis* (angl. k. *Assessment AS Learning*) - naudoti įsivertinimą kaip mokymosi priemonę mokytojo ir mokinio autonomijai ugdytis;
- ✓ *mokymosi įsivertinimas* (angl. k. *Assessment OF Learning*) - įsivertinimo rezultatai skirti nustatyti mokymosi ir mokyklos veiklos efektyvumui.

2 tikslas: įsivertinimas – mokyklos bendruomenei palankios (sveikos) mokyklos kūrimo priemonė (Vokietijos, Škotijos, Olandijos, Švedijos, JAV patirtys)

Antrasis įsivertinimo tikslas yra sukurti kontekstualiasias sąlygas visais požiūriais mokiniui ir dirbančiam personalui palankiai mokyklai. Palanki mokyklos veikla turėtų apjungti skirtingas veiklos sritis. Įsivertinant reikėtų dėmesį atkreipti ne tik į apčiuopiamus mokyklos veiklos rezultatus (kaip akcentuojama įgyvendinant pirmąjį tikslą), tačiau ir nematomus, šalutinius mokyklos kaip organizacijos kultūros elementus, turinčius įtakos mokinių gyvenimo kokybei esamuju laiku ir gyvenimiškoje perspektyvoje. Todėl įsivertinime svarbus dėmesys turi būti skiriamas tokiems aspektams:

- mokinių ir mokyklos personalo psichosocialinė gerovė;
- mokyklos bendruomenės visuotinis dalyvavimas ir įsitraukimas bendruomeniškumo principu;
- visų mokyklos bendruomenei aktualių socialinių sričių palietimas (ne tik mokyklos veiklos ir mokymosi tikslų pasiekimas, tačiau ir mokyklos bendruomenės narių savijautą lemiančių veiksnių įvertinimas);
- specialiųjų poreikių grupėms (skirtingos socialinės, ekonominės ir kultūrinės kilmės grupių) sąlygų įvertinimas ir gerinimas.

Bendrai vokiečių ir šveicarų mokslininkų sukurta **Mokyklų kokybės vystymo ir vertinimo instrumentų - IQES** (vok. K. *Instrumente fuer die Qualitaetsentwicklung und Evaluation in Schulen*) koncepcija, kuri apibendrintai pristatoma Braegger ir Posse (2007) leidinyje ir kurioje yra integruojama Škotijos, Olandijos, Švedijos patirtis, akcentuoja, jog įsivertinimu siekiama sukurti *sveiką* mokyklą (socialiniu ir fizinės sveikatos požiūriais) (vok. K. *Gute gesunde Schule*). *Geros* mokyklos idėja nėra nauja – to siekiama visomis kokybės vadybos strategijomis, šios koncepcijos ypatumas yra salutogenezės idėjos⁶ (lot. *salus* – sveikata, *genesis* – atsiradimas) integravimas į mokyklos veiklos tobulinimo idėją.

Kaip teigia Braegger ir Posse (2007), *gera* ir *sveika* mokykla yra tuomet, kai mokiniai, mokytojai ir visi kiti darbuotojai joje gerai jaučiasi, o mokyklos kokybės vadyba yra kuriama turint tikslą pasiekti šią būseną. Todėl IQES modelyje įsivertinimu paliečiamos trys svarbiausios sritys: 1) mokyklos veiklos ir pamokos rezultatų kokybė, 2) mokyklos veiklos ir pamokos procesų kokybė, 3) sveikata kaip procesų ir rezultatų kokybės rezultatas. Įsivertinimas vykdomas diegiant dešimt integruoto kokybės ir sveikatos skatinimo mokykloje elementų (IQES elementai), kurių esmė – per įsivertinimą įgalinti mokyklos bendruomenę

⁶ Salutogenezės idėja: 1) savo gyvenimo ir siekių sąmoningumas, 2) savivertės jausmas (pozityvus savęs matymas, pripažinimas ir galimybė patirti sėkmę) 3) vidinis aktyvumas, 4) savo veiksmų priešasčių ir tikslų suvokimas, 5) savivertė sprendžiant problemas ir išpildant reikalavimus.

⁷ Žr. Tinklapyje <http://www.seis-deutschland.de/>

⁸ Žr. Richards H. V., Artiles A. J., Klingner J., Brown A. (2005). Equity in Special Education Placement: A school Self-Assessment. JAV, University of Colorado. [Prieiga per internetą: http://www.nccrest.org/publications/assessment.TOOL.formA.pdf?v_document_name=Assessment+Tool+form+A]

⁹ Žr. Tinklapyje <http://www.equip123.net/equip2/docs/SchoolSelfAssessment.pdf>

¹⁰ Žr. Tinklapyje http://www.schoolsuccessprofile.org/about_ssp.asp

Vokiečių ir šveicarų mokslininkų bendras darbas, kuriame yra integruojama Škotijos, Olandijos, Švedijos patirtis

nuolat tobulinti savo sociokultūrinę aplinką ir individualias veiklas, siekiant mokyklos bendruomenės psichosocialinės gerovės:

- 1) *tobulinant pamokas, dirbant kokybės grupėse ir pamokos komandose* (mokytojai suburia grupes ar komandas, kurios mąsto kartu apie tam tikros pamokos tobulinimą);
- 2) *įgyvendinant ugdymosi bendradarbiaujant veiklas mokytojų ir mokinių mokymuose, seminaruose* (mokykloje organizuojami mokymai atskirai mokytojams ir mokiniams, siekiant tobulinti didaktines ir socialines kompetencijas);
- 3) *visapusiškai skatinant mokinių kompetencijas ir vertinimus* (skatinamos ne tik dalykinės mokinių kompetencijos, bet išskirtinai tos, kurios jiems padeda patiems vadovauti savo mokymuisi, t.y. kad mokiniai išmoktų patys būti atsakingi už savo mokymąsi);
- 4) *kuriant palankų mokyklos klimatą* (pripažinimo ir bendradarbiavimo kultūros diegimas mokykloje);
- 5) *veiksmingo vadovavimo mokyklai diegimas* (veiksmingas vadovavimas mokyklai suprantamas kaip atsakomybė už visų 10 elementų inicijavimą. Svarbūs ir vadybiniai elementai: rūpintis tikslais, organizuoti, priimti sprendimus, skatinti ir vertinti kokybę, skatinti ir remti žmonių saviugdą);
- 6) *pagal mokyklos galimybes vystant personalo kompetencijas* (svarbu, kad įsivertinimu mokyklos vadovybė inicijuotų procesus, skatinančius mokytojus ir mokinius vystyti savo dalykines ir socialines kompetencijas);
- 7) *kuriant mokyklos kokybės vaizdinį* (mokykla susikuria savo siekiamos kokybės vaizdą – tai yra lūkesčiai kokybei, kurie turėtų būti konkretūs ir pamatuojami);
- 8) *kuriant kokybės koncepciją* (mokykla rūpinasi, kad kokybės užtikrinimo tikslai mokykloje visiems būtų vienodai suprantami, ir kad būtų kartu susitariama dėl kokybės užtikrinimo būdų ir taisyklių);
- 9) *sukuriant ir įtvirtinant grįžtamojo ryšio ir įsivertinimo kultūrą* (mokytojai nuolat vertina savo individualų pedagoginį darbą, pasitelkdami grįžtamąjį ryšį iš mokinių, savo kolegų ir tėvų);
- 10) *atliekant įsivertinimą ir išorinį vertinimą mokyklos veiklos kokybės užtikrinimui* (pati mokykla periodiškai įsivertina mokyklos gyvenimo ir pamokos kokybę. Visų pirma palygindama tai, kas „yra“ su savo nusistatytu kokybės „vaizdiniu“ (7 elementas) ir taip pat palygindama su bendraisiais kokybės standartais).

Geros mokyklos idėja grindžiama ir Bertelsmanno fondo (Vokietija) sukurta Vidaus analizės mokyklose sistema – SEIS (vok. K. Selbstevaluation in Schulen⁷). Parengti klausimynai vokiečių, anglų, prancūzų, ispanų, portugalų, italų, turkų, rusų, bosnių, arabų ir naujajai graikų kalbomis, kad Vokietijos mokyklose besimokantys mokiniai ir jų tėvai į klausimus atsakinėtų gimtąja kalba. Vidaus analizės mokyklose sistemos – SEIS modelyje įsivertinimas yra cikliškas procesas: bendru susitarimu mokyklos bendruomenė identifikuoja geros mokyklos požymius, kuriuos tikrina apklausos raštu metodika, taikant standartizuotą klausimyną, siekiant įvertinti mokyklos veiklą ir nusimatyti strateginius veiksmus, o vėliau apklausa pakartojama, siekiant įvertinti pokyčius.

Pažymėtina, kad tokia įsivertinimo sistema:

- ✓ leidžia išreikšti nuomonę visiems mokyklos bendruomenės nariams;

Vokietijos
patirtis

- ✓ sudaro sąlygas mokyklai savo rezultatus palyginti su kitų mokyklų rezultatais ir iš jų pasimokyti;
- ✓ sukaupiama ir naudojama rekomendacinė medžiaga, leidžianti tobulinti vadybinį procesą;
- ✓ vykdoma aktyvi informacijos sklaida, kuri kartu – mokyklų mokymosi priemonė, nes informacija talpinama interneto svetainėje ir pasiekama visoms vokiškai kalbančioms mokykloms.

Sveikos ir geros mokyklos idėja atspindima ir pavienių įsivertinimo instrumentų apie specifines mokyklos veiklos sritis ar instrumentų specialiose socioekonominėse sąlygose dirbančių mokyklų įsivertinimui sukūrimu. Šiuo atveju įsivertinimas skiriamas:

- įvertinti specialiųjų poreikių ugdymo kokybę ir sąlygas. Pavyzdžiui, JAV esantis Nacionalinis kultūriškai jautrių edukacinių sistemų centras – NCCRESt (angl. k. The Projects Center for Culturally Responsive Educational Systems (Richards, Artiles, Klingner, Brown, 2005)⁸ sukūrė **kultūriškai jautrų multidimensinį modelį** (skirtingų kultūrų, spec. poreikių, iškritimo problemoms spręsti), kuriuo teigiama, kad įsivertinimas turi būti naudojamas tam, kad kuo anksčiau mokykloje: a) įdiegti prevencines ir ankstyvasias intervencijų strategijas, b) sudaryti sąlygas, palankias edukacinėms sistemoms tobulinti, c) pagerinti ar patobulinti pedagogų mokymo ir mokymosi procesus. Instrumento tikslas – padėti pradinės mokyklos mokytojams ir jų pagalbininkams (spec. pedagogams, konsultantams) ir vadovams sukurti mokyklą, kurios mokymo programa pasižymi jautrumu kitoms kultūroms, ir yra skirta skirtingos etninės, socialinės ir kalbinės kilmės asmenų poreikiams patenkinti;
- tobulinti socialiai pažeidžiamų mokyklų veiklą. JAV įsikūrusi USAID organizacija atskirais projektais padeda mokykloms (ypač – silpniau ekonomiškai išsivysčiusių šalių, tokių kaip esančių Afrikoje ar Pietų Amerikoje) tobulinti savo veiklas. Pavyzdžiui, yra sukurtas EQUIP2 projektas Mokyklos veiklos tobulinimas: „Igalinimo kūrimas iš vidaus“⁹ (angl. k. *School improvement project “Building Capacity from Within”*) skirtas padėti mokykloms pagerinti mokyklos veiklos kokybę, padėti mokyklos darbuotojams geriau atlikti profesines veiklas ir sudaryti sąlygas mokiniams susikurti maksimaliai potencialią ateitį;
- vykdyti veiksmingesnę socialinės atskirties prevenciją. JAV Šiaurės Karolinos universiteto Socialinio darbo mokyklos darbuotojai Bowen ir Richman sukūrė įsivertinimo instrumentą, kurį pavadino *Sėkmės mokykloje kontūrais* – SSP¹⁰ (angl. k. *School Success Profile*), kurį sudaro du instrumentai: SSP, skirtas užtikrinti mokinių sėkmę mokykloje, ir SSP-LO, kurio tikslas kurti besimokančią organizaciją. Įsivertinimu siekiama: 1) įvertinti socialinės aplinkos ir asmeninius rizikos bei apsaugos veiksnius, 2) vadovaujantis išskirtais veiksniais parengti individualius pagalbos (intervencijos) planus, klasės ir mokyklos prevencines priemones.

Užsienio šalies patirčių analizė leidžia teigti, kad svarbiausias įsivertinimo tikslas yra mokyklos gerovė ir mokyklos veiklos kokybės visais lygmenimis bei visose srityse, neišskiriant socialiai, ekonomiškai ar kitaip pažeidžiamų grupių poreikių, užtikrinimas, įtraukiant į įsivertinimo procesą visą mokyklos bendruomenę ir išorės vertintojus, bei sukuriant ir įdiegiant mokykloje nuolatinio įsivertinimo kultūrą. Tam rekomenduotina įdiegti mokykloje Steiner, Landwehr ir Gonon (2003) siūlomus kokybės užtikrinimą mokykloje lemiančius veiksnius:

JAV patirtis

Pagrindinis įsivertinimo tikslas

- ✓ kokybės procesais tikinti ir užtikrintai veikianti mokyklos vadovybė;
- ✓ kokybės projektų plėtojimas, kai užtikrinamas visuotinis dalyvavimas;
- ✓ gerai funkcionuojanti ir realią galią turinti kokybės užtikrinimo darbo grupė;
- ✓ darbas etapais: pradedant nuo žvalgomosios grupės ir žvalgomojo projekto iki kokybės sistemos sukūrimo;
- ✓ individualus ir institucinis pasirengimas mokytis;
- ✓ kontekstinių mokyklos perspektyvų įvertinimo ir visuminio vaizdinio susiformavimo reikšmė ir bendradarbiavimo vertinimas;
- ✓ susitarimų laikymasis ir tęstinumo užtikrinimas;
- ✓ realiai jaučiamas poveikis pamokose ir mokyklos kasdienybėje;
- ✓ parama mokyklos vadovams ir kokybės užtikrinimo darbo grupei per mokymus, profesionalų konsultavimą ir pasikeitimą gerąja patirtimi;
- ✓ pakankami ištekliai, reikalingi kokybės vadybos sistemos sukūrimui ir tolimesnei plėtotei.

Prielaidos

2.2. Įsivertinimo uždaviniai

Skirtingų Europos šalių ir JAV patirčių analizė atskleidė, kad svarbiausi **įsivertinimo uždaviniai** yra:

Įsivertinimo uždaviniai

- *įvertinti esamą situaciją mokykloje;*
- *nustatyti mokyklos veiklos trūkumus ir privalumus;*
- *nuolat ir periodiškai įsivertinti pokyčius;*
- *nuolat kaupti ir analizuoti sprendimų priėmimui bei tobulinimo veiklos planavimui reikalingą informaciją*
- *kontekstualizuoti mokyklos situaciją: lokalių atradimų ir kontekstualių aplinkybių (socialinių, politinių, ekonominių) dermės paieška*
- *įgalinti mokyklos personalą nuolatiniam savo ir mokyklos veiklos tobulinimui.*

Kelly (1995) pateikė mokyklų sisteminio įsivertinimo koncepciją, kurią aprašė to paties pavadinimo knygoje, pagrindė ją teoriškai ir pristatė instrumentus įsivertinimui. Joje laikomasi idėjos, kad įsivertinimas turi vykti nuolat (tai yra, turi būti pastovus procesas). Reikalingas pakartotinis periodinis įsivertinimas tam, kad mokyklos turėtų galimybę pamatyti progresą. Įsivertinimą turi atlikti pačios mokyklos. Pirmiausia vertinga įsivertinimą pradėti nuo mokyklos vadovybės (jie turėtų būti pirmieji). Nėra būtinybės atlikti visų sričių įsivertinimą iš karto. Įsivertinimas, pagal Kelly, turi būti skirtas mokyklos poreikių nustatymui, surinkti mokyklos bendruomenės narių įsipareigojimus dalyvauti prioritetų nustatyme, maksimaliai didžiausiai daliai narių įsitraukti į konsensuso dėl pokyčių vystymą.

Pavyzdžiui, jau aptartajame pavyzdyje apie *Geros ir sveikos mokyklos* kūrimo koncepciją (Braegger, Posse, 2007) siūloma mokyklai kasmet daryti vadinamąją **įsivertinimo dieną**, kai įgyvendinami įsivertinimo uždaviniai:

- ✓ vyksta susiformuotų kokybės užtikrinimo tikslų patikra;

- ✓ bendras visos mokyklos rezultatų aptarimas ir kritinis vertinimas;
- ✓ priimamas sprendimas dėl ateinančių metų kokybės užtikrinimo prioritetų bei veiklų (sukuriamos naujos pamokos vystymo komandos ar grupės, kurios dirbs ateinančiais metais; nutariama, kokie mokinių ir mokytojų mokymai vyks ateinančiais metais; sutariama, kokiam kokybės kriterijui ar temai ateinančiais metais bus skiriamas didžiausias dėmesys; taip pat nutariama, kokių projektų ar veiklų mokykla turėtų atsisakyti, nes jie arba neduoda rezultatų, kurių tikėtasi, arba šiuo metu yra kitų svarbesnių prioritetų).

Apibendrinant galima teigti, kad dažniausiai mokyklų įsivertinimą atlieka pačios mokyklos, o įsivertinime dalyvauja visi mokyklos bendruomenės nariai: mokytojai, mokiniai, mokyklos vadovybė, tėvai, išorės reikšmingi asmenys.

Išorinis mokyklos vertinimas skirtingose šalyse yra atliekamas kas 4-5 metus. Šveicarijoje ir Vokietijoje tai atlieka specialios institucijos. Todėl svarbu, kad įsivertinimas būtų periodiškas.

2.3. Įsivertinimo kryptys ir tyrimų instrumentų sritys

Analizuojant užsienio šalių patirtį, nustatyta, kad įsivertinimas apima nemažą skaičių mokyklos veiklos sričių. Svarbiausios sritys (*būdingos ir įsivertinimo instrumentams*), kurios turėtų būti analizuojamos atliekant mokyklų įsivertinimą:

- *Politinės, ekonominės, socialinės ir ergonominės kontekstualiosios sąlygos:*
 - ✓ mokyklos realybė ir siekiamybė (sąlygos veiklai plėtoti ir lūkesčiai),
 - ✓ išorinė parama ir ryšiai,
 - ✓ mokyklos organizacijos kultūra,
 - ✓ socialiniai santykiai,
 - ✓ ergonominės, socioekonominės ir psichologinės sąlygos mokyklos bendruomenės gerovei,
 - ✓ šeimos (tėvų ir mokinių) įsitraukimas.
- *Profesionalumas, profesinis tobulėjimas ir pilietiškumas:*
 - ✓ mokyklos vadyba: vadovavimas ir lyderystė,
 - ✓ personalo profesionalumas, profesinės kompetencijos ir dalyvavimas.
- *Ugdymo ir curriculum proceso kokybė ir kontekstualiosios sąlygos:*
 - ✓ edukacinė aplinka, ugdymo ir ugdymosi procesai,
 - ✓ curriculum planavimo ir įgyvendinimo kokybė,
 - ✓ atskirų pamokų kokybė,
 - ✓ specialiųjų poreikių tenkinimas (skirtingų fizinių ir psichinių galimybių, iš skirtingų socialinių ir kultūrinių aplinkų ateinančių mokinių ugdymas),
 - ✓ sveikatos ugdymo poreikių tenkinimas,
 - ✓ mokinių ugdymo šeimai ir būsimam profesiniam gyvenimui poreikių

Įsivertinimo kryptys ir tyrimų instrumentų sritys

¹¹ Žr. <http://www.drtonkelly.com/sasqs.htm>

tenkinimas.

Germaniškajame *Geros ir sveikos mokyklos* (Vokietija) modelyje yra išskirtos aštuonios vertinamos kokybės dimensijos (kiekvienoje iš jų yra išskiriamos 5 kokybės sritys) – viso keturiasdešimt mokyklos vertinamų kokybės sričių. Vertinamos mokinių ir mokyklos darbuotojų socioekonominės, psichologinės ir ergonominės sąlygos, mokyklos kultūra ir mokyklos klimatas (vertinamas bendruomeniškumas ir tėvų įsitraukimas, sveikatos politika). Analizuojama ugdymo proceso sėkmė: pamokų organizavimo, ugdymo ir ugdymosi procesų kokybė, apjungiant ne tik didaktinius procesus, tačiau ir mokinių atsakomybę bei įsitraukimą į savo mokymąsi. Vertinamos mokyklos bendruomenės narių kompetencijos ir profesionalumas (pavyzdžiui, vertinami formalūs ir neformalūs vadovavimo mokyklai aspektai, pedagogų ir vadovų profesionalumas, bendrųjų bei profesinių kompetencijų tobulinimas). Įsivertinimu tiriama mokyklos politikos lygmuo: kaip formuojama ir įgyvendinama kokybės vadyba, kokiais būdais ir priemonėmis stebimi mokyklos veiklos pokyčiai ir rezultatai.

Šveicariškajame **Q2E modelyje** (Šveicarija) tiriama penkios veiklos sritys, o jas sudaro penkiolika dimensijų, tačiau kaip ir prieš tai aptartajame modelyje, tiriama iš esmės tos pačios sritys, pradedant kontekstinių, žmogiškųjų ir materialųjų sąlygų įvertinimu, ugdymo proceso ir jų rezultatų vertinimu pamokos ir visos mokyklos ugdymo programos lygmenimis bei baigiant kokybės vadybos procesų vertinimu.

Austriškajame modelyje *Kokybė mokykloje – QIS* (Austrija) skiriamos penkios tiriama veiklos sritys (pradedant ugdymo ir ugdymosi organizavimo procesų ir baigiant mokyklos valdymo bei personalo kompetencijų vertinimu), tačiau jos apjungia nemažą dalį jau anksčiau aptartų sričių. Unikalesnis yra labai detalizuotas mokymo ir mokymosi srities veiklų aprašymas, nes tiriama didaktinis procesas ir mokinio individualaus mokymosi procesas žingsniais, pradedant būdais, kuriais mokoma ir mokomasi ir baigiant socialinių individualizuotų kompetencijų diagnostavimu bei skatinimo ir paramos organizavimo sistemos vertinimu. Aktualizuojamas dėmesys mokyklos išorės ryšiams, kas mažiau paliečiama anksčiau pristatytuose modeliuose. Išorės ryšiai vertinami ir USAID (JAV) EQUIP2 projekte *Mokyklos veiklos tobulinimas: „Igalinimo kūrimas iš vidaus“*.

Vokiškasis *Vidaus analizės mokyklose sistemos – SEIS* (Vokietija) modelis yra panašus į aptartuosius ir ypač - šveicariškąjį Q2E modelį, nes jame vertinamos panašios sritys (rezultatai, mokymas ir mokymasis, mokyklos kultūra, vadovavimas ir mokyklos vadyba, pedagogų profesionalumas, mokyklos veiklos tobulinimo tikslai ir strategijos).

Kultūriškai jautrusis multidimensinis veiklos įsivertinimo instrumentas (JAV) skirtas įvertinti sritis, kurios reikalingos patenkinti skirtingų patirčių ir kilmės mokinių poreikius, atsižvelgiant į jų žinias, gebėjimus, pasirėngimą. Pilnas įsivertinimo paketas skirtas mokyklos vadovams ir mokytojams bei mokyklos pagalbiniam personalui. Be jau aptartųjų mokyklos valdymo, curriculum, mokymosi proceso įgyvendinimo sričių, vertinamos tėvų įsitraukimo ir specialaus ugdymo sritys.

Kai kuriose šalyse kuriami instrumentai, kuriais vertinama ne tik visa mokyklos veikla, tačiau gilnamasi tik į vieną sritį. Pavyzdžiui, Kelly (1995)¹¹ sukūrė sisteminio mokyklų kokybės vertinimo (angl. k. *Systemic assessment for quality schools*) instrumentą, kuriuo iš esmės vertinamas curriculum (ugdymo programa). Pasak autoriaus, svarbu, kad mokykloje vertinant curriculum būtų atliekamas:

- ✓ mokyklos veiklos efektyvumo vertinimas – personalo, tėvų ir mokinių apklausos (3 tyrimai);
- ✓ nuostatų vertinimas;

- ✓ personalo nuostatų vertinimas apie paramos programas;
- ✓ rengimo poreikių nustatymas veikla ar vaidmenų atlikimu grindžiamam ugdymui (angl. k. *Training Needs for Performance Based Education*);
- ✓ programos poreikių nustatymas veikla ar vaidmenų atlikimu grindžiamam ugdymui (angl. k. *Performance Based Education*);
- ✓ personalo kompetencijų vystymo poreikių įvertinimas;
- ✓ organizacijos kokybės poreikių įvertinimas;
- ✓ sveikatos ugdymo poreikių nustatymas;
- ✓ AIDS prevencijos poreikių nustatymas;
- ✓ narkotikų ir alkoholio prevencijos poreikių įvertinimas;
- ✓ ugdymo šeimos gyvenimui poreikių nustatymas;
- ✓ bendro sprendimų priėmimo ir bendradarbiaujančio planavimo procesų vertinimas;
- ✓ mokymosi įgalinimo įvertinimas;
- ✓ mokyklos veiklos kokybės poreikių įvertinimas;
- ✓ individuali mokyklos apklausa (padedant tyrėjams).

Apibendrinant užsienio šalių patirtį, galima teigti, kad:

- *Daugelyje įsivertinimo modelių instrumentai yra orientuoti į konkrečią mokyklos tobulinimo filosofiją ir/arba tobulinimo technologiją. Įsivertinimo instrumentai dažniausiai taikomi mokyklų kokybės užtikrinimo arba strategijos vystymo kontekstuose ir tai yra jų esminė funkcija bei paskirtis. Įsivertinimo modeliams būdingi detalizuoti kokybės lygmenys ir kokybės sritys, kurios dar išskleidžiamos per labai detalius rodiklius ir yra pagalba mokykloms kurti savo kokybės vaizdinį bei pagrindas įsivertinimo instrumentų atrankai.* Tačiau užsienio patirtis rodo, kad mokyklos įsivertinimo sėkmė tik iš dalies arba netgi apskritai nepriklauso nuo instrumentų. Sėkmės sąlyga – kiek mokyklos vadovai suteikia reikšmės įsivertinimui; kiek mokykloje yra palaikoma refleksijos kultūra; kiek gebama užtikrinti įsivertinimo procesų tęstinumą ir kt. Todėl dažnai instrumentai kuriami tam tikros mokyklos veiklos tobulinimo koncepcijos kontekste (Q2E, „geros sveikos“ mokyklos, QIS atvejais), be to yra siūloma konsultacinė arba per mokymus teikiama pagalba mokykloms, nes tik visuma priemonių gali užtikrinti instrumentų panaudojimo veiksmingumą.
- *Dažniausiai yra taikomi tie patys tradiciniai informacijos rinkimo metodai, o instrumentų savitumą iš esmės apsprendžia jų turinys ir forma.* Įsivertinimo koncepcijos kryptingumas yra vienas iš svarbiausių veiksnių, užtikrinančių įsivertinimo duomenų panaudojimą. Aiškiai išsiskiria dvi dominuojančios tobulinimo technologijos: **kokybės vadyba ir bendruomenės mokymasis**, nors, reikia pažymėti, šios technologijos yra daugiau papildančios viena kitą, nei konkuruojančios. Pastebėta, kad kokybės vadybą ir atskaitomybę remiantys mokyklos įsivertinimo modeliai dažniau rekomenduoja naudotis išorės duomenų bazių informacija, atlikti antrinę statistinių duomenų analizę, naudoti standartizuotus duomenų rinkimo instrumentus, atlikti ilgalaikius ir kartotinius tyrimus. Modeliuose, kuriuose į pirmą planą iškeliamas organizacijos mokymasis, individuali ir kolektyvinė refleksija, įsivertinimo instrumentų griežtumas ne taip stipriai akcentuojamas.
- Nepriklausomai nuo to, kaip vystoma geros mokyklos samprata – atnešama iš išorės ir mokoma (pvz., mokyklos įsipareigojimas sveikos mokyklos koncepcijai,

Mokyklos įsivertinimo sėkmė tik iš dalies arba netgi apskritai nepriklauso nuo instrumentų

Dažniausiai yra taikomi tie patys tradiciniai informacijos rinkimo metodai, o instrumentų savitumą iš esmės apsprendžia jų turinys ir forma

Įsivertinimo modeliuose

ministerijos suformuluota visai šaliai bendra kryptis), ar kyla mokykloje diskusijų metu, - **įsivertinimo modeliuose pabrėžiama susitarimų dėl mokyklos kokybės svarba**. Vadybiniuose modeliuose susitarimas yra standartas, siektini bendrai aptarti programos rezultatai yra standartas. Standartų sistema apibrėžia matavimo turinį. „Minkštesniuose“ modeliuose susitarimas nėra griežtai įforminamas, pasitenkinama bendra diskurso erdve, kurią plėsti ir padeda mokyklos įsivertinimo instrumentai. Tačiau visais atvejais **įsivertinimo modelis turi vertinimo dimensijų struktūrą, kuri, kaip pagrindas standarto vystymui ir diskusijai apie mokyklos kokybę, apiori apibrėžia vertinimo instrumentų turinį**.

- Užsienio šalyse **sėkmingai išnaudojamos virtualios aplinkos galimybės**, mokyklos turi alternatyvias galimybes pasirinkti instrumentus, kurias siūlo skirtingos institucijos, pradedant NVO ir baigiant tyrimų centrais ar privačiomis kompanijomis.
- **Interneto erdvėje daugiau dėmesio skiriama kiekybiniam, nei kokybiniam įsivertinimo instrumentams**. Modeliuose, kuriuose akcentuojamas tiesioginis rezultatų panaudojimas valdymo tikslams, siekiama mokyklos įsivertinimui panaudoti centralizuotai sukauptus kiekybinius švietimo stebėsenos duomenis. Tam kuriamos internetinės prieigos, kurios mokyklai palengvina šių duomenų paiešką ir sisteminimą, tačiau pažymėtina, kad gilesnė statistinė duomenų analizė dažniausiai nėra atliekama (nors yra pavyzdžių, kuomet bandoma pateikti mokyklų vadovams mokyklos pridėtinės vertės skaičiavimų duomenis). Elektronine forma pateikiami instrumentai dažniausia apima tik uždarus klausimus, atvirų klausimų beveik nėra.
- Dažname internetiniame pagalbos mokyklai įgyvendinant įsivertinimo modelius puslapyje **kokybinių vertinimo instrumentų svarba yra ypač akcentuojama, tačiau apsiribojama tik bendra informacija apie kokybines duomenų rinkimo metodikas**, pateikiamos nuorodomis į kitus šaltinius. Nuoseklus, detalizuotas, konkrečiam turiniui (rodikliui, sričiai) ir situacijai pritaikytas kokybinio metodo aprašymas (instrumentas), kokybinių duomenų fiksavimo formos (išskyrus pamokos stebėjimą) yra rečiau sutinkamos.

pabrėžiama susitarimų dėl mokyklos kokybės svarba

Užsienio šalyse sėkmingai išnaudojamos internetinės galimybės, teikiant pagalbą mokyklų įsivertinimui

Kokybinių vertinimo instrumentų svarba yra akcentuojama, tačiau apsiribojama tik bendra informacija apie kokybines duomenų rinkimo metodikas

3. LIETUVOS BENDROJO LAVINIMO MOKYKLŲ VEIKLOS KOKYBĖS ĮSIVERTINIMO MODELIS IR PRAKTIKA

Šiame skyriuje aptariama daugiau kaip du dešimtmečius trunkanti bendros visoms Lietuvos mokyklos įsivertinimo metodikos kūrimo ir diegimo praktika, pristatomi mokykloms rekomenduojamos metodikos taikymo tikslas ir uždaviniai, įsivertinimo sritys, kriterijų ir rodiklių sistema, jos taikymo principai ir organizavimo procesas.

Taip pat trumpai apžvelgiami Švietimo ir mokslo ministerijos iniciatyva mokykloms parengti leidiniai, kurių paskirtis – padėti mokytojams ir mokyklų vadovams suprasti įsivertinimo paskirtį, taikyti patvirtintą metodiką, sėkmingai atlikti mokyklos veiklos kokybės įsivertinimą.

Remiantis šalyje atliktais tyrimais, analizuojamos mokyklose kilusių įsivertinimo sunkumų priežastys, aptiriamos metodikos taikymo, su kuriomis susiduria šalies mokyklos, problemos, siūlomos galimos įsivertinimo mokyklose situacijos gerinimo kryptis, remiantis pasaulio praktika.

Atliepiant pirmajame koncepcijos skyriuje išdėstyta idėją apie įsivertinimo sistemos adaptyvumo šalies ir atskirų mokyklų poreikiams būtinybę, pasakytina, kad Lietuvoje įsivertinimo pradmenys jau yra sukurti. Pirmoji bendra visoms šalies bendrojo lavinimo mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo metodika, pasiremiant Škotijos mokyklų įsivertinimo modeliu „*How good is our School?*“ Švietimo ir mokslo ministerijos bei Mokyklų tobulinimo centro iniciatyva buvo pradėta kurti 1999 m. Bandytas sukurti vieningą mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo sistemą, kai atsakomybė už informacijos apie mokykloje vykstančių procesų kokybę rinkimą ir panaudojimą susiejama ne tik su švietimo priežiūrą vykdančiomis institucijomis, bet ir su kiekvienos mokyklos bendruomenės atsakomybe bei atskaitomybe visuomenei žymi naują etapą Lietuvos švietimo vertinimo raidoje (Ališauskas, Dukynaitė, 2005) ir artėjimą prie pasaulinių praktikų švietimo kokybės vertinimo srityje.

Mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo modelio (pavadinto Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus auditu) ir metodikos kūrimo projekte dalyvavo šešios mokyklos: Molėtų gimnazija, Pakruojo rajono Žeimelio vidurinė mokykla, Panevėžio „Vyturio“ vidurinė mokykla, Šiaulių Didždvario gimnazija, Vilniaus Gabijos gimnazija ir Vilniaus V. Kačalovo vidurinė mokykla. Padedant tarptautiniams ekspertams parengtas Mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo (vidaus audito) metodikos projektas (2001). Šios metodikos mokyklos veiklos kokybės vertinimo sritys, jų kriterijų turinys orientuotas į to meto mokyklų lūkesčius veiklos kokybei.

Visuotinis mokyklos veiklos kokybės vertinimas: bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito metodika

Pirmasis mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo modelis (Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus auditas) buvo mokykloms pasiūlytas kaip sistema ir technika, kuri turėjo padėti realizuoti pakankamai sudėtingą uždavinį: pakeisti mokyklos bendruomenės požiūrį į mokyklos valdymą. Sistemingas mokyklos veiklos kokybės įsivertinimas (vidaus audito atlikimas) turėjo mokyklų vadovus ir mokytojus įgalinti keisti vadybinę praktiką mokykloje. Mokyklos veiklos kokybės įvertinimas buvo pateikiamas kaip būdas įtraukti mokytojus į aktyvų mokyklos valdymą ir sprendimų priėmimą, o mokyklos vadovams jis pasiūlytas kaip priemonė, padedanti pereiti nuo tradicinės kontrolės funkcijos prie asmeninės atsakomybės delegavimo, bendro sprendimų priėmimo planuojant mokyklos veiklą.

Parengtas mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo modelis buvo išbandomas 22 bendrojo lavinimo mokyklose. Įvertinus šių mokyklų pastabas ir rekomendacijas, nutarta¹², kad

Pirmojo įsivertinimo modelio tikslas – pakeisti mokyklos bendruomenės nuostatas dėl valdymo

¹² Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2002 m. vasario 28 d. įsakymas Nr. 302 „Dėl Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito metodikos“ (Žin., 2002, Nr. 98-4348).

modelis ir metodika yra tinkami taikyti įsivertinant mokyklų, vykdančių bendrojo lavinimo programas, veiklos kokybę ir turi būti taikomi visose šalies bendrojo lavinimo programose vykdančiose mokyklose.

Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito metodikoje (I dalis, 2002) mokyklos veiklos kokybės įsivertinimas apibrėžtas kaip nuolatinis nenutrūkstamas procesas, kurio esmę sudaro dvi dalys: visos mokyklos veiklos įvertinimas arba „platusis“ auditas ir pasirinktos vertinimo srities giluminė analizė. Kiekvienais metais mokykloms rekomenduojama atlikti „platusį“ auditą ir pasirinkti vis kitą sritį tolimesnei analizei. Visas sritis mokykla turi įsivertinti per trejus metus, vertinimo rezultatus panaudodama mokyklos veiklos tobulinimo planų rengimui.

Mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo proceso organizavimas praktikoje atitiko atsakymų į tris klausimus: „*Kaip mums sekasi? Iš kur mes žinome? Ką darysime toliau?*“ Kolektyvinį radimą. Procesas sudarytas iš penkių etapų, įtraukiančių visą mokytojų bendruomenę į nuosekliai vykdomas procedūras:

Vidaus audito procedūrų etapai

1. Pasirengimas
2. „Platusis auditas“
3. Pasirinktos srities (sričių) analizė
4. Atsiskaitymas ir informavimas
5. Planavimas

Mokyklos vertinama veikla metodikoje struktūruojama į **septynias sritis**:

1. Ugdymo turinys.
2. Mokymosi pasiekimai
3. Mokymasis ir ugdymas.
4. Pagalba moksleiviams.
5. Etosas.
6. Išteklių.
7. Mokyklos valdymas ir kokybės garantavimas.

Sričių kokybės vertinimas paremtas vientisa rodiklių ir pagalbinių rodiklių sistema. Iš viso metodikoje pateikiami trisdešimt du rodikliai ir aštuoniasdešimt aštuoni pagalbiniai rodikliai. Jų paskirtis – detalizuoti vertinamų sričių aspektus ir padėti atskleisti vertinimo sritį bei apibrėžti siekiamą rezultatą. Metodikoje nurodoma, kad mokyklos veiklos rodikliai ir pagalbiniai rodikliai taip pat yra skirti padėti pamatuoti mokyklos veiklą, pagelbėti mokyklai rengti strateginį planą, nustatyti sritis, kurias reikia detaliai tirti, taip pat sudaryti sąlygas įvertinti, kaip yra įgyvendinami mokyklos tikslai, ir galimybes mokyklos vadovams daryti sprendimus dėl mokyklos pasiekimų tobulinimo.

*Pirmojo
įsivertinimo
specifiškumas*

Kiekvienam pagalbiniam rodikliui metodikoje pateikiama iliustracija (kokybės standartas), padedanti mokytojams atpažinti procesus, vykstančius mokykloje, ir palyginti su tuo, kas aprašoma iliustracijoje. Taip pat yra nurodomi orientaciniai veiklos kokybės požymiai, skatinantys ir padedantys ieškoti konkrečių įrodymų, atskleidžiančių aprašytų procesų realų vyksmą.

Reikia pažymėti, kad mokykloms siūlomos bendrosios iliustracijos ir kokybės požymiai pateikti kaip rekomendacinio pobūdžio, numatant galimybę, kad mokyklų bendruomenės, pasiremdamos viena iš kokybės sampratų („kokybė kaip susitarimas“), pasirengs savas iliustracijas (unikalius mokyklos veiklos kokybės standartus), atsižvelgdamos į mokyklos kontekstą, specifiką, veiklos sąlygas ir suinteresuotų grupių lūkesčius mokyklos veiklos kokybei.

Metodikoje sričių rodiklių vertinimui pateikta keturių lygių vertinimo skalė: 4 – labai gerai – vyrauja pasiekimai, 3 – gerai – pasiekimų daugiau nei trūkumų, 2 – patenkinamai – yra rimtų trūkumų, 1 – nepatenkinamai – vyrauja trūkumai.

Mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo kaip visuminio veiklos vidaus audito diegimas buvo Švietimo ir mokslo ministerijos įgyvendinamos Mokyklų tobulinimo programos¹³ (toliau – MTP) B komponento „Švietimo kokybės vadybos sistemos sukūrimas“ sudedamoji dalis. Mokyklos įsivertinimo idėjų ir praktikos sklaidai pagal patvirtintą metodiką buvo parengti septyniolika trys vidaus audito konsultantai. Jiems padedant su audito metodika, įgyvendinant MTP, buvo supažindintos 193 pagrindinės mokyklos, joms suteikta 260 konsultacijų. Švietimo ir mokslo ministerijos lėšomis apmokytos vidurinių mokyklų ir gimnazijų bendruomenės, savivaldybių švietimo skyrių specialistai.

Siekiant padėti mokykloms geriau suprasti veiklos kokybės įsivertinimo reikšmę mokyklos kultūros, valdymo ir veiklos kokybės pokyčiams, MTP lėšomis Bendrojo lavinimo vidaus audito metodika (I dalis, 2002) buvo išleista atskiru leidiniu. Jo paskirtis - paskatinti mokyklų bendruomenes savarankiškai permašyti svarbiausias mokyklos veiklos kokybės vidinio vertinimo nuostatas, perprasti metodikos struktūros logiką, pagelbėti vidinio vertinimo organizatoriams sėkmingai suplanuoti procedūras, joms parinkti tinkamus metodus bei instrumentus ir efektyviai pasinaudoti vertinimo rezultatais. Leidinyje, skirtingiems autoriams aptariant švietimo įstaigos veiklos kokybės vertinimo nuostatas, akcentuojamas švietimo kokybės ir ugdymo kokybės santykis, veiksniai, formuojantys ugdymo kokybės sampratą, ją grindžiantys teisiniai ES ir šalies dokumentai. Taip pat pateikiama takoskyra tarp išorės ir vidaus vertinimo paskirties, jų tikslų ir uždavinių bei rezultatų panaudojimų skirtumų.

Iš laiko perspektyvos žvelgiant į įsivertinimo šalies mokyklose pradžią, reikia pažymėti, kad Bendrojo lavinimo vidaus audito metodikoje (I dalis, 2002) švietimo įstaigos *vertinimas pateikiamas kaip sistemingas jos veiklos apibūdinimas ir pokyčių matavimas, remiantis sutartiniais kokybės rodikliais* (Barkauskaitė, Bruzgelevičienė, 2002). Šiame apibrėžime vertinimas siejamas su aprašymu ir matavimu. Pateikiamos *standarto ir kokybės rodiklių sąvokos tiesiogiai apeliuoja į kokybės vadybą.*

Visoje metodikoje ryški bendra viena mokyklos įsivertinimo paskirties samprata: Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus auditas – tai instrumentas, kurio paskirtis padėti mokyklai visuotinai vertinti savo veiklos kokybę ir ją sistemingai tobulinti, įsivertinimo rezultatus panaudojant strateginių planų rengimui, mokyklos vystimosi perspektyvos numatymu.

Norint mokyklas padrašinti ir joms padėti įveikti pirmuosius sunkumus, atliekant įsivertinimą, taip pat finansuojant MTP, buvo parengta ir išleista antroji Bendrojo lavinimo vidaus audito

Mokyklų tobulinimo programa: nacionalinės švietimo kokybės vadybos sistemos sukūrimas

¹³ Mokyklų tobulinimo programa. Interaktyvus: prieiga per internetą: <<http://www.mtp.smm.lt>> [žr. 2009-09-15].

metodikos dalis (2002). Joje, laikantis Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito metodikoje nurodytų vertinimui septynių sričių vertinimo nuoseklumo, pateikiama rengusių metodiką projekto mokyklų patirtis ir pristatomi jų mokyklos kokybės vertinimo instrumentai.

Reikia pažymėti, kad mokyklos kaip savo gerosios praktikos pavyzdį šiam leidiniui dažniausiai pristatė kiekybinių tyrimų instrumentus, taip patvirtindamos, kad mokyklose veiklos kokybės įsivertinimas buvo atliekamas intuityviai pirmojoje koncepcijos dalyje pristatyta vertinimo, kaip atskiro tyrimo, samprata. Mokyklos veiklos vertinimui dažniausiai pritaikant tradicinius sociologinių apklausų metodus ir instrumentus, nematant ir neįvertinant nei mokyklos dydžio, nei tiriamos situacijos konteksto.

Paskelbta mokyklų gerosios patirties praktika patvirtina, kad šiame mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo etape klausimynų rengimas, pildymas ir anketinių duomenų statistinis apdorojimas daugeliui mokyklų buvo paprasčiausias būdas atlikti mokyklos veiklos kokybės įsivertinimą, parengiant kiekybiniais tyrimo rezultatais iliustruotą ataskaitą ir taip atsiskaitant suinteresuotoms asmenų grupėms. Giliau analizuojant pateikiamus pavyzdžius, galima suabejoti kai kurių instrumentų tinkamumu rinkti numatytos srities rodiklio informaciją, skirtą pamatuoti konkrečios pasirinktos veiklos kokybės lygį.

Antroji Bendrojo lavinimo vidaus audito metodikos dalis (2002), vertinant iš šiandienos perspektyvos, dalį mokyklų, iš tiesų, paskatino rinktis įsivertinimo proceso kaip tyrimo atlikimo supratimą ir nukreipė procesą mokyklose viena kryptimi: kaip bendruomenės nuomonės kiekybinį tyrimą ir jo rezultatų apibendrinimą, nesistengiant ieškoti vertinamo reiškinio giluminių susiformavimo priežasčių, nematant galimybes rezultatus panaudoti kryptingam veiklos tobulinimui.

Trečioji bendrojo lavinimo vidaus audito metodikos dalis (2004), kurioje savo patirtimi dalijasi Molėtų rajono švietimo bendruomenė, į įsivertinimo procesus skatina pažvelgti plačiau ir giliau, analizuojant ne tik pirmąją instrumentų kūrimo ir panaudojimo sėkmę, bet ir padarytas klaidas, ieškant atsakymų į nuolat kylančius klausimus.

Pristatant stiprių švietimo bendruomenių patirtį buvo norima sustiprinti šalies mokytojų, mokyklos vadovų ir steigėjų gebėjimus valdyti švietimo kokybę per sukurtą ir veikiančią vidinio vertinimo sistemą, akcentuojant jos teikiamas naudas. Leidinyje į įsivertinimo paskirtį ir procesus žvelgiama plačiau. Sistemingai vykdomos veiklos kokybės įsivertinimo naudas fiksuoja, aptaria ir savo patirtimi dalijasi ne tik mokyklų mokytojai, bet ir savivaldybės administratoriai, švietimo politikai. Mokyklos veiklos kokybės įsivertinimas traktuojamas kaip galimas regioninės švietimo politikos formavimo ir programinio tobulinimo pagrindas.

Trečioje metodikos dalyje pastebimas mokyklų gilesnis Vidaus audito metodikos išmanymas, mokyklų bendruomenių išlaisvėjimas taikant vidinio vertinimo procedūras, besiformuojantis naujas požiūris į pačią vidinio vertinimo metodiką, atsitraukiant nuo veiklos kokybės visuotinio vertinimo principų ir logikos. Aktyviai įsivertinimo prasmės ir naudos ieškančių mokyklų Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus auditas suvokiamas ne kaip privaloma vykdyti instrukcija, bet kaip metodika ir instrumentas, kuriuos mokykla turi teisę adaptuoti pagal savo poreikius, siekdama ne proceso visuotinumą, bet prasmingumą ir naudos.

Kaip geroji patirtis leidinyje pirmą kartą švietimo bendruomenėms pristatoma nauja vidinio vertinimo atlikimo forma – vienos problemos analizė ir situacijos vertinimas, kai atsisakoma nuoseklaus visų sričių vertinimo, o atsižvelgiant į bendruomenės pirminį situacijos vertinimą, iš visų sričių rodiklių surenkamas mokyklai aktualus „problemos krepšelis“. Jam tikslingai renkami duomenys, kaupiama informacija ir priimami konkretūs sprendimai situacijai gerinti. Ši metodikos transformacijos patirtis atskleidžia situaciją, kuri leidžia daryti

prielaidą, kad vertinimas mokyklų jau praktikoje suvokiamas nauju, atskiros programos efektyvumo vertinimo ir tobulinimo aspektu.

Mokyklos veiklos kokybės vidinio vertinimo, kaip sudėtinės švietimo kokybės vadybos sistemos dalies, diegimo siekiai buvo paremti ne tik mokyklų patirties sklaida. MTP iniciatyva pradėta leidinių „Į pagalbą mokyklai“ serija. 2005 m. išleistoje Piliponytės knygoje „Duomenų rinkimas, apdorojimas ir analizė mokykloje“. Knygoje, plačiau nei pirmojoje Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito metodikos dalyje, populiariai pristatomi ir aiškinami švietimo tyrimo organizavimo principai, aptariami dažniausiai naudojami tokio tyrimo instrumentai, jam taikomi duomenų rinkimo būdai ir metodai, rezultatų parengimo ir pateikimo principai. Kita, Kalvaičio knyga „Duomenų rinkimas vidaus auditui? Tai visai neskauda!“ (2007), moko, kaip, pasinaudojant netradiciniais informacijos šaltiniais, pvz., mokinių rašto darbais, atlikti kokybinius veiklos kokybės vidinio vertinimo tyrimus, apdoroti jų duomenis ir sėkmingai interpretuoti rezultatus.

Vis dėlto, parengta bendrojo lavinimo audito metodika tik iš dalies pateisino lūkesčius, kurie buvo užsibrėžti, priešingai, sukėlė tam tikros sumaišties įgyvendinant mokyklos veiklos kokybės įsivertinimą.

Atlikti Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito diegimo praktikos tyrimai (Blinstrubas ir kt., 2007, 2008; Prakapas, Targamadžė, 2008) atskleidė, kad mokyklos kokybinės raidos procesas, skatinantis išsikelti tolesnės plėtros tikslus bei parengti strateginį mokyklos planą ir metinę veiklos programą, sunkiai buvo įmanomas dėl keleto priežasčių. Visų pirma, mokyklose nebuvo skiriama pakankamai laiko vidinio veiklos kokybės vertinimo atlikimo mokymuisi, jo metodikos išsiaiškinimui ir supratimui, būtinoms mokyklos bendruomenės bendroms refleksijoms, susitariant, kas yra mokyklos veiklos kokybė konkrečioje srityje ir pan.

Antra, problema tapo ir nepakankamai aiškiai ir adekvačiai mokytojų suvokiama mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo prasmė ir metodikos paskirtis. Dėl šios priežasties daugumoje šalies mokyklų nebuvo skirtas pakankamas dėmesys ir tinkamai realizuotas metodikoje numatytas pasirengimo etapas, nustatytas esamas kokybės lygmuo, o tik organizuojama tiriamoji veikla „dėl tyrimo“, nesant aiškių kokybės vertinimo standartų ir paviršutiniškai bandant atsakyti į klausimą „kaip mums sekasi?“.

Trečioji įsivertinimo problemos priežastis siejasi su masinių mokyklų mokymų organizavimu ir praktinių veiksmų privaloma pradžia. Dėl Švietimo ir mokslo ministerijos nustatyto pasirengiamojo laikotarpio įsivertinimui pradėti, dalyje šalies mokyklų buvo patirta mokymo/si rezultatų praktinėje veikloje taikymo nesėkmė. Mokytojų nuomone, jiems pradedant taikyti metodiką, nepakako žinių ir tyriminių kompetencijų, rengiant instrumentus, atliekant tyrimus ir dirbant su surinktais duomenimis, rengiant ir pateikiant įsivertinimo ataskaitas vadovams ir mokyklos bendruomenei.

Todėl, siekiant įveikti susidariusią situaciją, orientuojantis į kitų šalių praktiką, suteikiant pagalbą mokyklai sėkmingai atlikti veiklos kokybės įsivertinimą (žr. antrąją koncepcijos dalį) baigiantis MTP, įsteigiama Nacionalinė mokyklų veiklos kokybės vertinimo agentūra¹⁴, kurios veiklos paskirtis - padėti Švietimo ir mokslo ministerijai užtikrinti švietimo kokybę, plėtojant švietimo institucijų įsivertinimą ir vertinimą bei įgalinant mokyklų vadovus ir

*Praktinės
vidaus audito
metodikos
diegimo kliūtys*

*Metodikos
pokyčiai: nuo
visuotinio
vidaus audito*

¹⁴ Švietimo ir mokslo ministro įsakymas 2005 m. gruodžio 30 d. Nr. ISAK-2683 „Dėl Nacionalinės mokyklų vertinimo agentūros steigimo ir nuostatų tvirtinimo“ (Žn.

¹⁵ Pirmieji mokyklų vidaus audito rezultatai: ką tobulinti? Trumpraštis (ISSN 1822-4156). http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/pr_analize/VA%20rezultatai.pdf.

¹⁶ Švietimo ir mokslo ministro įsakymas 2005 m. liepos 21 d. Nr. ISAK-1521 „Dėl Valstybinių (išskyrus aukštųjų ir aukštesniųjų) ir savivaldybių mokyklų vadovų, jų pavaduotojų ugdytųjų, ugdymą organizuojančių skyrių vedėjų atestacijos nuostatų tvirtinimo“ (Žin., 2005, Nr. 108-3974).

steigėjus priimti kokybiškesnius sprendimus panaudojant turimus duomenis.

Nacionalinės mokyklų vertinimo agentūros iniciatyva šalies mastu pradėti rinkti ir apibendrinti mokyklų veiklos kokybės įsivertinimo rezultatai, rengiamos ir publikuojamos apžvalgos,¹⁵ tęsiama gerosios mokyklų praktikos sklaida. Ketvirtojoje vidaus audito metodikos dalyje (2006) savo patirtimi dalijasi Kauno miesto mokyklos. Leidinyje pristatomas ne tik steigėjo požiūris į įsivertinimo procesų svarbą, bet ir savivaldybėje veikiančio Vidaus audito poskyrio veikla, naujausia bendrojo lavinimo mokyklų patirtis, pirmą kartą adaptuota neformaliojo vaikų švietimo įstaigoms metodika.

Mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo organizavimas, rezultatų panaudojimas rengiant mokyklos veiklos tobulinimo (strateginius) planus kaip sėkmingos vadybinės praktikos požymis, tarpininkaujant Nacionalinei mokyklų vertinimo agentūrai yra įtraukiamas į mokyklų vadovų atestacijos dokumentus¹⁶, taip pat šalies mastu numatoma, kad mokyklos veiklos kokybės vidinio įsivertinimo rezultatais gali būti paremiamas ir sprendimas akredituoti vidurinio ugdymo programą¹⁷. Į mokyklose funkcionuojančią veiklos kokybės vidinio vertinimo sistemą atsižvelgiama ir vykdant naujus nacionalinius mokyklos tobulinimo projektus, tokius kaip Mokyklos struktūros pertvarkos projektas, Besimokančių mokyklų tinklai, Lyderių laikas ir kt.

Nacionalinei mokyklų vertinimo agentūrai bendradarbiaujant su mokyklomis bei vykdant mokyklų veiklos kokybės išorinį vertinimą, nustatyta, kad daliai mokyklų bendruomenių funkcionuojanti vidinio įsivertinimo metodika dėl savo sudėtingumo tebėra sunkiai suprantama, jos procesas apkrauna mokytojus papildomu darbu, kurio rezultatais abejojama ir nepasinaudojama mokyklos veiklos tobulinimui.

Todėl Švietimo ir mokslo ministerijos bei Nacionalinės mokyklų vertinimo agentūros iniciatyva 2005 m. buvo pradėtas įgyvendinti projektas „Kaip mums sekasi?“ Į projektą įsijungė trisdešimt trys skirtingo dydžio, tipo bei skirtingą patirtį atliekant vidinį vertinimą turinčios mokyklos. Mokyklų atstovai pasiryžo, atsižvelgdami į savo praktiką, pakeisti metodiką, daugiau ją pritaikant prie realaus mokyklos gyvenimo, pateikiant naujų vidinio įsivertinimo krypčių ir atlikimo galimybių. Projekto „Kaip mums sekasi?“ rezultatas – Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito tvarkos aprašas¹⁸, pakeitęs iki tol galiojusią Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito metodiką.

Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito tvarkos apraše ir *Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito rekomendacijose* (2008) atsižvelgta į tai, kad šalyje nuo pirmosios metodikos parengimo ir mokyklos veiklos kokybės rodiklių sistemos sudarymo, iš esmės pakito ugdymo turinio proceso, mokinių pasiekimų vertinimo sampratos, didesnis dėmesys skirtas mokytojo veiklai, akcentuojant ugdymo proceso vadybos pokyčius ir kiekvienos pamokos kokybę, todėl naujam įsivertinimui pertvarkytos mokyklos veiklos sričių ir kokybės rodiklių sistemos.

Būtina atkreipti dėmesį, kad naujajame dokumente mokyklos vidaus auditas apibrėžiamas kaip *veiklos kokybės nustatymas, kurio metu vertinomas ir vertinamasis sutampa*. Yra panaudotas universalus savęs vertinimo apibrėžimas, tapatinantis vertinimo objektą ir subjektą, tinkantis tiek asmens, tiek organizacijos savęs vertinimo veiklai apibrėžti. Tačiau šis apibrėžimas yra vis tiek šiek tiek tautologiškas, o terminas *atlieka* gali būti suprantamas tik duomenų rinkimo prasme, o ne kaip bendras sprendimas apie vertę ar naudą, didinantis bendruomenės informuotumą ir padedantis priimti reikalingus sprendimus, tuo labiau, kad

¹⁷ 2004 m. vasario 5 d. įsakymu Nr. ISAK-171 „Dėl Ugdymo programų akreditacijos kriterijų ir jos vykdymo tvarkos aprašo patvirtinimo“ (Žin., 2004, Nr. 39-1283; 2007, Nr. 132-5390).

¹⁸ Švietimo ir mokslo ministro 2007 m. liepos 18 d. įsakymas Nr. ISAK-1469 „Dėl bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito tvarkos aprašo patvirtinimo. (Žin., 2007, Nr. 82-3372).

naujasis modelis išsaugojo nepakitusias įsivertinimo nuostatas (*vidinio vertinimo paskirtis – padėti mokyklos vadovui vykdyti švietimo stebėseną; naudojantis apibrėžtomis sritimis, temomis ir veiklos rodikliais įsivertinti mokykloje teikiamo švietimo būklę ir priimti pagrįstus sprendimus, laiduojančius mokyklos veiklos tobulinimą*), tą pačią metodikos struktūrą, taikymo logiką, tuos pačius proceso etapus. Mokyklos vadovas taip pat lieka įpareigotas vidinio vertinimo rezultatus panaudoti mokyklos veiklos tobulinimo planams rengti.

Naujojoje metodikoje sumažėjo sričių ir rodiklių. Vertinamų sričių nurodomos tik penkios (buvo septynios): Mokyklos kultūra, Ugdymas ir mokymasis, Pasiekimai, Pagalba mokiniui, Mokyklos valdymas. Atsisakyta Išteklių ir Kokybės garantavimo sričių atskiro vertinimo, reikalaujančių iš mokytojų specifinių dalykų, mažai susijusių su ugdymo procesu, išmanymo (pvz. organizacijos, strateginio, finansų valdymo, buhalterinės apskaitos ir pan.).

Naujoje metodikoje neliko srities skirstymo į pagrindinius ir pagalbinius rodiklius. Juos pakeitė temos, sukonkretinančios kiekvieną mokyklos veiklos vertinimo sritį ir veiklos rodiklio, atskleidžiančio veiklos srities ir temos turinį, orientuojančio į siekiamą rezultatą, apibrėžimai. Taip pat gana ženklus metodikos apimties sumažėjimas: 5 vertinimo srityse (buvo 7) išskirtos 22 temos (buvo 32 rodikliai), vietoj 88 pagalbinių rodiklių, pasiūlyta taikyti 67 veiklos rodiklius. Atsisakant iliustracijų (kokybės standarto aprašų) pavyzdžių, paliekant tik rodiklių paaiškinimus, mokykloms palikta atsakomybė pačioms susitarti dėl veiklos kokybės aprašymo turinio, jam vertinti vėliau pritaikant tą pačią keturių lygių vertinimo skalę.

Dar vienas ryškus naujos metodikos skirtumas – mokyklos vidinio vertinimo masto ir tempo reguliavimo atsisakymas. Metodikoje akcentuojama, kad mokyklos veiklos kokybės vidinis vertinimas yra organizuojamas kaip nuolatinis, nenutrūkstantis, duomenimis grįstas reflektavimo procesas, įtraukiantis visus mokyklos bendruomenės narius.

Projekte dalyvavusių mokyklų patirtis, iliustruojanti kiekvieno Vidaus audito etapo atlikimą, buvo pristatyta atskiru leidiniu, pratęsiant seriją „Į pagalbą mokyklai“ („Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito rekomendacijos“, 2008). Lyginant su pirmaisiais gerosios praktikos pavyzdžiais, šiame leidinyje pastebimas mokyklų išlaisvėjimas, gilesnis požiūris į įsivertinimo procesus, prisiimta atsakomybė už įvertinimo sprendimus ir aktyvi naujų formų, mažinančių laiko sąnaudas, paieška. Mokyklų nuomone, neskubant ir giliau analizuojant išsiskirtą problemą, priimant sprendimus, galimas ir kokybinis pokytis.

Mokyklų praktikoje taip pat ryškėja nauja įsivertinimo prieiga: ne intensyviai matuoti ir fiksuoti rezultatus, bet siekti reflektuoti mokykloje vykstančias veiklas, ieškoti gilesnių situacijos priežasčių, jas analizuoti ir vertinti. Galima fiksuoti, kad naujoji metodika sudaro aplinką pereiti nuo visuotinio principo matuojant visas veiklas, prie vertinimo, sudarančio galimybes tobulinti konkrečias sritis ir veiklas pačios bendruomenės pastangomis, pasiremiant įsivertinimo rezultatais.

Pasibaigus projektui ir mokykloms pradėjus taikyti naują įsivertinimo metodiką, Nacionalinės mokyklų vertinimo agentūros užsakymu buvo atliktas reprezentatyvus tyrimas, siekiantis atskleisti mokyklų vadovų ir mokytojų požiūrį į vidaus auditą (Blinstrubas ir kt., 2008).

Tyrimo rezultatai leidžia teigti, kad ir remiantis patobulinta metodika, mokyklos įsivertinimas dažniausiai vykdomas dviem tikslais: atskaitomybės ir tobulėjimo. Abu šiuos tikslus mokyklos siekia įgyvendinti, remdamosi besimokančios organizacijos arba kokybės vadybos filosofija, tačiau dėl iš principo skirtingų vadybinių paradigmu, bandymas suderinti abi veiklas praktikoje tebereiškia dvigubas įsivertinimo veiklų mokykloje apimtis.

Antra, įsivertinimo proceso efektyvumas didžiąja dalimi priklauso nuo mokytojų gebėjimo reflektuoti veiklą ir jos rezultatus, stebėti mokyklos, kaip organizacijos, vystymosi bei

ugdymo/si procesus, juos analizuoti ir įsivertinti save šių procesų kontekste, neatsietai nuo visos mokyklos bendruomenės, todėl tik gili bendra refleksija sudaro prielaidas realiai pajusti mokyklos privalumus ir trūkumus. Tačiau, jei mokyklos įsivertinimas tebėra skirtas padėti vadovui priimti strateginius sprendimus, įtraukiant visą bendruomenę, kolektyvinė refleksija sunkiai įmanoma be specialių, kokybės valdymui skirtų technikų ir metodų išmanymo.

Reaguojant į nepakankami pozityvias mokyklų bendruomenių nuostatas į prievolę vykdyti mokyklos veiklos kokybės įsivertinimą ir siekiant sumažinti mokyklose esančios dokumentacijos gausą, mokytojų darbo apimtis ją tvarkant, Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito tvarkos aprašas pripažįstamas netekęs galios¹⁹. Naujose Bendrojo lavinimo mokyklos veiklos įsivertinimo rekomendacijose mokykloms suteikiama galimybė savo nuožiūra pasirinkti joms tinkantį bet kurį pasaulio praktikoje egzistuojantį mokyklos įsivertinimo modelį, tačiau paliekama prievolė nuolatos vykdyti savo veiklos stebėseną bei skelbti savo veiklos rezultatus, kartu ir pasirengiant išoriniam veiklos kokybės įvertinimui, kurio pagrindas antroji mokyklos veiklos kokybės vidaus audito metodika. Tačiau norint pasiekti dokumente deklaruotos praktikos, mokykloms būtina teikti profesionalią pagalbą organizuojant įsivertinimo procesus, rengiant instrumentus ir panaudojant įsivertinimo rezultatus veiklos tobulinimo planavimui.

Liberalūs pokyčiai: galimybė rinktis mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo būdus ir metodus?

Apibendrinant Lietuvos mokyklos įsivertinimo metodikos kūrimo ir diegimo praktiką, galima teigti:

- Bendrojo lavinimo mokyklos veiklos kokybės vidinio vertinimo pirmosios Vidaus audito metodikos diegimo patirtis atkleidžia, kad instituciniu lygmeniu, siekiant MTP užsibrėžto tikslo, metodikos kūrimo ir diegimo procesas buvo nuoseklus ir kryptingas. Tačiau, nepaisant centralizuotų bandymų padėti mokyklų bendruomenėms racionaliau ieškoti savo mokyklų tobulinimo kelių, dažnai **Vidaus audito metodikoje numatytas sėkmės kriterijus – mokyklos tobulėjimas ir ugdymo kokybės laidavimas – buvo realizuojamas tik iš dalies arba labai menkai, taip sukuriant erdvę diskusijai dėl metodikos tinkamumo ir taikymo reikalingumo mokyklose**. Vadinasi, aktualu sukurti tinkamas sąlygas giluminiam mokyklos bendruomenės nuostatų keitimui, panaudojant kitus kertinius elementus: tinkamus ir patikimus instrumentus, konsultantų pagalbą ir įgalinimą per individualios atsakomybės suteikimą.
- Įvertinant veiklos kokybės įsivertinimo klausimams mokykloms skirtų leidinių turinį, reikia pažymėti, kad **mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo, kaip savitos veiklos, supratimui mokyklų bendruomenėms nebuvo pateikta pakankamai susistemintos teorinės medžiagos, kuri konceptualiai pagrįstų mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo metodiką**, atskleistų skirtingas vertinimo procesų nuostatas, parodytų tikslesnes vertinimo rezultatų panaudojimo galimybes. Todėl kyla poreikis sistemingai metodinei medžiagai.
- Pirmoji mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo metodika artima Visuotinės kokybės vadybos realizavimo principams ir metodams (Vanagas, 2006; Mikulis, 2007), kai, **stebimi ir vertinami visi organizacijoje vykstantys procesai pagal pačios**

Vidaus audito metodikoje numatytas sėkmės kriterijus – mokyklos tobulėjimas ir ugdymo kokybės laidavimas – buvo realizuojamas tik iš dalies

Mokyklų bendruomenėms nebuvo pateikta pakankamai susistemintos teorinės medžiagos

¹⁹ Švietimo ir mokslo ministro 2009 m. sausio 16 d. įsakymas Nr. ISAK-607 "Dėl Bendrojo lavinimo mokyklos veiklos įsivertinimo rekomendacijų patvirtinimo" (Žin., 2009, Nr. 27-367).

²⁰ Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2005 m. lapkričio 10 d. įsakymas Nr. ISAK-2240 „Dėl Valstybės švietimo stebėsenos tvarkos aprašo patvirtinimo“ (Žin., 2005, Nr. 141-5082).

susikurtus ir taikomus kokybės standartus, o įsivertinimo rezultatai panaudojami organizacijos veiklos tobulinimo planams rengti. Tačiau toks įsivertinimo procesas buvo per sudėtingas mokytojams. Kiekvienai mokykloje vykstančiai veiklai atsakingai sukurti veiklos standartą (metodikoje vadinamą iliustracija) ir jai tinkančius validžius instrumentus, leidžiančius įvertinti realų kokybės lygį, o vidinio įvertinimo rezultatus panaudoti mokyklos veiklos gerinimo planavimui gebėjo ne kiekviena mokykla, nors vadovai ir buvo įpareigoti vykdyti mokyklos lygmens stebėseną – nuolatinę mokykloje vykstančio ugdymo būklės ir kaitos analizę ir įvertinimą²⁰. Todėl tampa svarbu sukurti paprastą ir lengvai panaudojamą įsivertinimo sistemą, kuria naudotis galėtų visos norinčios tobulėti mokyklos.

- **Įsivertinimo procesas šiandien yra instucionalizuotas**, t.y. pripažintas kaip privalomas mokyklos veiklos elementas, ir **formalizuotas**, aukščiausiu lygmeniu rekomenduojant griežtai apibrėžtą metodiką (susiejant ją su nacionalinio išorinio vertinimo procedūromis), nusakančią proceso turinį ir organizavimą.
- Mokyklos kokybės įsivertinimas buvo ir lieka viena iš pagrindinių švietimo strateginių ir prioritetinių iniciatyvų. Jis yra pripažintas kaip savarankiškas mokyklos tobulinimo veiksnys ir būtina sąlyga, norint ją sėkmingai įgyvendinti, **mokykloms būtina teikti profesionalią pagalbą organizuojant įsivertinimo procesus, rengiant instrumentus ir panaudojant įsivertinimo rezultatus veiklos tobulinimo planavimui.**
- Lietuvos mokykloms pasiūlytas įsivertinimo modelis savo struktūra ir paskirtimi atitinka kitų šalių taikomus modelius ar jų fragmentus, tačiau reikia pastebėti, kad Lietuvos švietimo sistemoje dėl aiškiai išreikšto siekio perimti geriausią pasaulio patirtį, modelyje susilieja dvi skirtingos įsivertinimo paskirtys (atskaitomybės ir tobulėjimo), todėl susidaro nemažai problemų praktiškai derinant skirtingą paradigma paremtas idėjas, mokykloms trūksta praktikos ir profesionalios konsultacijos, kaip nuosekliai ir rezultatyviai įgyvendinti visą procesą, pasirenkant instrumentus ir priimant sprendimus dėl kokybės.
- Įsivertinimas šalies mokyklose menkai siejamas su kokybės valdymo metodų ir instrumentų įvairove ir teikiamomis galimybėmis praktikoje. Savarankiškai atliekant įsivertinimą pasinaudojama sociologiniais duomenų rinkimo ir statistiniais rezultatų pateikimo metodais, bet ne kokybės idėjų generavimo, analizės ir atrankos būdais ir instrumentais, kurių tiesioginė paskirtis ir yra padėti vadovui ir bendruomenei analizuoti procesus, jų priežastis bei ieškoti sprendimų kokybei gerinti, todėl **mokykloms reikalinga išorės parama efektyviai atlikti įsivertinimą ir priimti bendrą mokyklos bendruomenės narių sprendimą apie mokyklos vertę, pasiūlant tiek patikimus instrumentus, tiek profesionalią konsultaciją įsivertinimui.**

Įsivertinimo procesas šiandien yra instucionalizuotas ir formalizuotas

Mokykloms būtina teikti profesionalią pagalbą organizuojant įsivertinimo procesus, rengiant instrumentus ir panaudojant įsivertinimo rezultatus

Lietuvos švietimo sistemoje susilieja dvi skirtingos įsivertinimo paskirtys (atskaitomybės ir tobulėjimo)

4. ĮSIVERTINIMO INSTRUMENTŲ SAMPRATA IR KŪRIMO GAIRĖS

Sisteminių sąlygų, reikalingų, kad nuolat augtų mokyklų veiklos kokybė, problema apima dvi susijusias klausimų grupes: 1) kokybės užtikrinimą kiekvienoje konkrečioje švietimo sistemos grandyje, kitaip tariant, pačioje švietimo paslaugų grandinėje; 2) paramos mechanizmus, skirtus mokykloms, siekiančioms geresnės kokybės, stiprinti (Rado, 2003). Remiantis šia koncepcija sukurti mokyklų veiklos įsivertinimo instrumentai bus vienas iš paramos mokyklai mechanizmų, integruojančių ne tik įsivertinimo instrumentų, kaip įrankių parengimą, bet ir profesionalų mokyklų konsultavimą, priimant sprendimus dėl kokybės gerinimo.

Pagrindinės priežastys, kodėl reikia vertinti:

- **Žinoti padėtį.** Įsivertinimas padeda tiksliai įvertinti esamą padėtį ir suteikia pagrįstus duomenis sprendimams priimti.
- **Komunikuoti esamą padėtį.** Visų mokyklos bendruomenės narių priimti ir suprantami mato vienetai padeda greitai ir tiksliai komunikuoti, kokia padėtis mokykloje.
- **Nustatyti prioritetus.** Identifikuoti įsivertinimo kriterijai apibrėžia tai, kas svarbu mokyklai ir skatina koncentruoti pastangas būtent tomis kryptimis.
- **Skatinti pažangą.** Teisingai identifikuoti ir parinkti veiklos įsivertinimo kriterijai parodo kryptis, kuriomis mokykla nori vystytis ir skatina veiklos gerinimą būtent tomis kryptimis.

Veiklos įsivertinimo sistema yra pagrindinė priemonė, sujungianti mokyklos strategiją ir operatyvinę veiklą (realius veiksmus).

Todėl numatoma, kad sukurti mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo instrumentai (jų paketai) padės mokyklos bendruomenei realizuoti skirtingą veiklos kokybės įsivertinimo paskirtį.

Remiantis atliktais mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo rezultatais, bus galima **pateikti veiklos ataskaitas suinteresuotų asmenų grupėms, efektyviau priimti valdymo sprendimus, greičiau reaguoti į besimokančiųjų ir jų tėvų lūkesčius ugdymo proceso kokybei.**

Esamo strateginio plano įgyvendinimui arba naujo strateginio plano rengimui mokyklai aktualu yra turėti konkrečių požymių sistemą, pagal kurią kiekviena mokykla gali įsivertinti savo veiklos kokybę pasirinktame laiko etape įvairiose mokyklos veiklos srityse. Pagal atitinkamus rodiklius galima pamatuoti konkretų mokyklos veiklos aspektą, nustatyti veiklos privalumus ir trūkumus, palyginti esamą padėtį su numatytais strateginiame plane rezultatais. Priklausomai nuo įsivertinimo tikslo ir apimties, įsivertinusi save mokykla, gautus duomenis gali panaudoti tiek ir koreguojant esamą strateginį planą, tiek ir rengiant naują strateginį planą – iškeliant naujus prioritetus bei mokyklos vadovams priimant konkrečius sprendimus dėl mokyklos tobulinimo kryptių.

Remiantis parengta koncepcija ir mokyklų veiklos kokybės vidinio vertinimo metodika bus kuriami tyrimo instrumentai mokyklos kontekstui ir 5 mokyklos veiklos įsivertinimo sritims (mokyklos kultūrai, ugdymui ir mokymuisi, pasiekimams, pagalbai mokiniui, mokyklos valdymui) tirti atsižvelgus į ekspertų vertinimus, tarptautinio lygmens konsultantų(-ų) rekomendacijas.

Įsivertinimo poreikis ir nauda mokyklai

Įsivertinimo ir strateginio plano ryšys

Įsivertinimo sritys ir instrumentų paskirtis

Sukurti instrumentai sudarys atskirus paketus (portfelius), kurių turinys bus orientuotas į vienos mokyklos veiklos srities įsivertinimą, tačiau mokykla galės juos laisvai iškonstruoti ir panaudoti ir tik jai aktualios problemos analizei reikalingos informacijos rinkimui ir įvertinimui, kitoms reikmėms, atsižvelgiant į situaciją, jei mokykla bus pasirinkusi tik jai tinkamą kokybės valdymo modelį.

Koncepcijos autoriai pastebi, kad vertinimo instrumento (*evaluation tool, evaluation instrument*) sąvoka literatūroje nėra vienareikšmė. Siaurąja prasme, ypač šaltiniuose, kurių autoriai vertinimą pristato kaip taikomojo tyrimo rūšį, vertinimo instrumentas tapatinamas su tyrimo ar matavimo instrumentu ir teigiama, kad jis skirtas duomenų rinkimui (Monet ir kt., 1994).

Kiti autoriai vertinimo instrumento sąvoką naudoja, priklausomai nuo konteksto, siedami ją ir su duomenų rinkimu, ir su visų vertinimo procedūrų detalizacija, įskaitant vertinimo planavimą, organizavimą, duomenų rinkimą, rezultatų pateikimą ir pan. (Stufflebeam ir kt., 2000; Wholey ir kt., 2004). Akcentuojama, kad vertinimo instrumentai ir technikos yra susiję ne vien su kokybinės ir kiekybinės informacijos rinkimu, bet ir su šios informacijos struktūravimu, analize ir sprendimų priėmimu veiklos tobulinimo planų rengimo procesuose.

Mokyklų įsivertinimo instrumento sąvoka apima tiek kiekybinės ir kokybinės vertinimo informacijos rinkimo priemones, įskaitant jų konceptualų pagrindimą, metodologinės kokybės argumentus, duomenų rinkimo formas ir procedūras, tiek rezultatų apibendrinimo ir pateikimo formas bei jų analizės ir interpretavimo technikas.

Pažymėtina, kad instrumentai bus skirti **mokyklos, kaip organizacijos vertinimui**, t.y. mokyklos veiklos vertinimo tikslingai nesiejant jų su asmeniu – mokytoju ar mokiniu. Tyrimo instrumentų nebus galima naudoti priimant vadybinius sprendimus apie konkretaus mokytojo ar mokiniams pagalbą teikiančio asmens profesinę kvalifikaciją, konkretaus mokinio motyvaciją ir pan.

Įsivertinimo instrumentų rengimas remsis mišrių metodų strategija, parodant galimus tris koncepcinius sprendimus, kai kokybinio ir kiekybinio tyrimo metodologijos derinamos pagal nuosekliąją, transformuojamąją ar konkuruojančią metodologines koncepcijas. Pateikti trys pasirinkimai leis bendrojo lavinimo mokykloms instrumentus taikyti lanksčiai, atsižvelgiant į įvairius rodiklius (mokinių skaičių, regioną (apskritį), mokinių pasiekimus, mokytojų kompetenciją) ir rezultatus panaudoti pasirinktam kokybės valdymo modeliui įgyvendinti.

Konstruojant ir išbandant įsivertinimo instrumentą (-us) bus remiamasi trianguliacijos principu: derinamos kiekybinė ir kokybinė metodologijos, taikoma metodų, laiko ir vietos trianguliacija. Idėjine perspektyvine prasme, galimi įvairūs sprendimai: pradedant tradiciniais tyrimo metodais (apklausa raštu, stebėjimas, interviu) ir baigiant interpretatyviosios ar kritinės paradigmu metodais (video medžiagos rengimas ir analizė, focus grupių interviu, skirtingų rašytinių šaltinių turinio analizė ir kt.). Bus siūlomas tam tikras išsamesnis tyrimo instrumentų paketas, kurio taikymas priklausys nuo konkrečios mokyklos poreikių. Galima vertinimo instrumentų naudojimo logika pateikta 1 lentelėje, kuri gali būti koreguojama atsižvelgiant į eksperimente dalyvavusių mokyklų patirtį.

Įsivertinimo instrumentų samprata

Instrumentų rengimo metodologija

1 lentelė. Vertinimo instrumentų naudojimas

Vertinimo instrumentai		Klausimynas	Interviu	Focus grupė	Stebėjimas	Kiekybinių duomenų analizė	Kokybinių duomenų analizė	Atvejo analizė
Vertinimo etapai	Pasirengimas įsivertinti	-	-	++ (KVA)	-	-	-	-
	Platusis įsivertinimas	-	-	-	-	+	-	-
	Giluminis įsivertinimas	+	+	+	+	+	+	+
	Atsiskaitymas ir informavimas	-	-	-	-	+	-	-
	Rezultatų panaudojimas	-	-	+-	-	-	+-	-
Respondentai, informantai, informacijos šaltiniai	Mokiniai	+	+-	+-	+	-	+	+
	Tėvai	+	+-	+-	-	-	+-	+
	Mokytojai	+-	+-	+	+	-	+-	+
	Administracija	-	+	+	+-	-	+-	+
	Kitos suinteresuotos grupės	-	+	+-	-	-	-	+-
Įsivertinimo paskirtis	Dokumentai	-	-	-	-	+	+	+-
	Atskaitomybė	+	-	-	+-		-	-
	Sprendimų priėmimas ir strateginis planavimas	+-	+-	+	+		+-	+
	Organizacijos mokymasis	+-	+	+	+		+	+

+ tinka, +- daugiau tinka nei netinka, -+daugiau netinka nei tinka, - netinka

Kiekybinių instrumentų validumas bus grindžiamas šiuolaikine instrumentų validumo samprata, aiškinančia konstrukto validumą kaip visumą, apimančią tiek instrumento turinį,

Įsivertinimo instrumentų validumas

²¹ Joint Committee on Standards for Educational Evaluation yra viena iš įtakingiausių švietimo vertinimo organizacijų, besirūpinti vertinimo kokybe. Parengė Programų vertinimo, Personalo vertinimo ir Mokinių vertinimo standartus, kuriais remiasi dauguma švietimo vertinimo srityje veikiančių organizacijų. Pakutinis personalo vertinimo standartų variantas išleistas 1994, yra parengtas atnaujintas projektas.

struktūrą, tiek jo taikymo pasekmes. Validumas bus patikrintas taisyklingai, aprašant visus privalomuosius etapus bei nurodant esamus ribotumus validacijai, tuomet bus aiškus specifinis Lietuvos kontekstas, kuris yra taip pat svarbus rodiklis validuojant instrumentus.

Pasaulyje plačiausiai taikomuose vertinimo standartuose (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation²¹, 1994) apibrėžiant vertinimo informacijos validumą teigiama, kad informacijos rinkimo procedūros turi būti pasirenkamos arba vystomos ir vykdomos taip, kad interpretacijos užtikrintų numatomą panaudojimą. Tai yra, svarbiausiu vertinimo informacijos rinkimo instrumento validumo argumentu tampa ne vidinis konstrukto ir instrumento ar tyrimo klausimo ir interpretacijos ryšys, bet išorinis indikatorius, kurį išreiškia taikymo sąvoka. Duomenų–Rezultatų–Interpretavimo–Taikymo ryšys nėra trivialus, savaime aiškus ir natūraliai pasireiškiantis. Reikalingos technologijos, kurios šį ryšį atskleistų ir įgyvendintų realiame vertinimo procese, tuo užtikrindamos informacijos rinkimo instrumentų validumą. Todėl koncepcijoje informacijos rinkimo, analizės ir sprendimo apie vertę metodų taikymas apibrėžiamas kaip viena visuma, priskiriama vertinimo instrumentų kategorijai.

Parengti instrumentai bus kuriami siekiant paprastumo naudoti praktikoje kriterijaus orientuojantis į galimą maksimalų jų veiksmingumą.

Įsivertinimo instrumentų taikymo barjerai ir kliūtys gali būti įveikiami nuosekliai teikiant profesionalią pagalbą mokykloms.

Antrame projekto etape numatomi mokyklų mokymai, mokyklų praktikos viešinimas ir aptarimas.

Sukaupti įsivertinimo duomenys galės būti kaupiami mokyklos informacinės sistemos atskiroje bazėje, siekiant duomenų prieinamumo ir jų panaudojimo funkcionalumo, atskaitomybės ir mokyklos tobulinimo tikslais.

Mokykloms bus pateikti ne tik įsivertinimui reikalingos informacijos rinkimo instrumentai, bet ir technologijos (šios koncepcijos kontekste priskiriamos įsivertinimo instrumentų kategorijai), leidžiančios tikslinėms grupėms, kurios naudos įsivertinimo rezultatus, tinkamai juos interpretuoti, atsižvelgiant į individualų ar kolektyvinį žinojimą, priimti sprendimą apie vertinamo objekto vertę, integruoti įvairių instrumentų pagalba surinktą informaciją ir atlikti apibendrinamąjį vertinimą.

Bus formuojamos konsultantų komandos iš mokyklų mokytojų, kuriems bus detaliai pristatyti mokslininkų grupės sukurti įsivertinimo instrumentai. Mokyklų konsultantai turės galimybę praktiškai išbandyti instrumentus. Praktinių bandymų metu jie bus nuolat konsultuojami instrumentus sukūrusių mokslininkų.

Koncepcijos autoriai akcentuoja, kad **mokyklos, kaip organizacijos įsivertinimas nepakeičia tradicinių mokykloje naudotų vertinimo metodų ir instrumentų – mokytojų atestacijos, mokyklos vadovų atliekamo vertinimo, mokytojų atliekamo mokinių vertinimo ir pan., bet juos praplečia ir papildo.** Mokyklos įsivertinimo instrumentų savitumą sudaro ir tai, tai, kad jais siekiama apjungti įvairių mokyklos bendruomenės grupių – mokytojų, vadovų, mokinių, tėvų, vietos bendruomenės matymus ir sprendimus apie mokykloje vykstančių procesų vertę ir naudą.

Instrumentų taikymas

Įsivertinimo duomenų bazė

Mokyklų konsultavimas

Įsivertinimo metodų ir instrumentų dėmė su įprastine mokyklos praktika

Priklausomai nuo mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo tikslų, parengtų instrumentų pagalba bus galima rinkti patikimus duomenis tiek atskiros problemos sprendimui, tiek visos mokyklos veiklos kokybės stebėsenai.

Pagrindiniai instrumentų paketai bus universalūs vertinant mokyklos veiklą ir mažai keisis priklausomai nuo politinio konteksto. Keičiantis prioritetams instrumentai leis išryškinti skirtingus mokyklos veiklos kokybės momentus. Tikslinga būtų instrumentus peržiūrėti kas 3-4 metai, pasitelkiant mokslininkus.

*Instrumentų
atnaujinimas*

Literatūra

- Acock, A., Demo, D. (1996). Family Diversity and Well-Being. *Family Relations*, 2: 243-243.
- Anderson, B., Fagerhaug, T. (2002). Performance Measurement Explained. Milwaukee, Wisconsin: ASQ Quality Press.
- Arends, I. (1998). *Mokomės mokyti*. Vilnius: Margi raštai.
- Ališauskas, R., Dukynaitė, R. (2005). Švietimo vertinimo raida Lietuvoje. *Mokslo darbai: Pedagogika* (79): 28-31.
- Bagdonas, A. (2002). *Bendrojo lavinimo mokyklos veiklos efektyvumo vertinimas: švietimo subjektų interesų raiška ir jų kongruencijos ypatumai*. Daktaro disertacija, socialiniai mokslai, edukologija (07 S). Kaunas: Kauno technologijos universitetas.
- Bagdonas, E. (1996). *Administravimo principai*. Kaunas: Technologija
- Balčiūnas, S., Blinstrubas, A. (2006). Mokyklų tobulinimo išorės audito vertinimas. Mokytojų nuomonės tyrimas. *Acta paedagogica Vilnensia*, 1: 166-176.
- Balčiūnas, S., Valuckienė, J. (2006). Mokyklos veiklos kokybės vertintojo savybės ir kompetencijos: mokytojų nuomonės tyrimas. *Socialiniai mokslai*, 1 (7): 13-18.
- Blinstrubas, A., Mazrimienė, I., Jankuvienė, D. (2007). Bendrojo lavinimo mokyklų vidaus audito taikymo problemos. *Socialiniai tyrimai*. Šiauliai: VšĮ Šiaulių universiteto leidykla. 1(9): 28-34
- Blinstrubas, A., Balčiūnas, S., Valuckienė, J. (2008). Mokyklų vadovų ir mokytojų nuomonė bei nuostatos apie vidaus audito paskirtį ir organizavimą. *Tyrimo ataskaita*. Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministerija: Švietimo būklės tyrimai. [interaktyvus] http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/tyrimai/sb/Tyrimo%20ataskaita%20VA_a.pdf .
- Barkauskaitė, M., Bruzgelevičienė, R. (2002). *Švietimo įstaigos vertinimo nuostatos. Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito metodika*, I dalis. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
- Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito metodika I dalis*. (2002). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
- Bendrojo lavinimo mokyklų vidaus audito metodika II dalis*. (2002). Mokyklų patirtis. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
- Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito metodika. III dalis: Molėtų rajono mokyklų patirtis*. (2004). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
- Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito metodika. IV dalis: Kauno miesto mokyklų patirtis*. (2006). Vilnius: Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra, Kaunas: miesto savivaldybė.
- Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito rekomendacijos* (2008). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
- Brägger G., Posse N. (2007). Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen (IQES), Bern.
- Brazdeikis, V. (2007). *Pedagogų informacinių ir komunikacinių technologijų taikymo kompetencija ir jos vertinimo strategijos*. Daktaro disertacija, Socialiniai mokslai, edukologija. Kaunas: Kauno technologijos universitetas.
- Bulajeva, T. (2006). *Žinių ir kompetencijų vertinimas: kaip sukurti studentų pasiekimų vertinimo metodiką*. Vilnius: „Petro Ofsetas“.
- Bulkauskas, R. (2007). *Pedagogų dalyvavimas tobulinant ugdymo institucijos veiklą*. Magistro darbas. Socialinis darbas. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.

- Cheng, Y.(2003). School Leadership and Three Waves of Education Reforms. *Cambridge Journal of Education*, 33: 3.
- Collins, D. (1998). Applying empowerment? A reply in the form of a corrective. *Career Development International*, 2 (3): 88–92.
- Conger, J., Kanungo. R. (1988). The empowerment process: integrating theory and practice, *Academy of Management Review*, 3 (13): 471-482.
- Dabartinės lietuvių kalbos žodynas* (2000). Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos institutas.
- Dabartinės lietuvių kalbos žodynas*. (1993). Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos institutas.
- Davidson, S., Stickney, C., Weil, R. (1988). *Financial Accounting: An Introduction to Concepts, Methods and Uses*. Chicago: Dryden Press.
- EURYDICE (2004). *Evaluation of Schools Providing Compulsory Education in Europe*. EU: Brussels.
- European Commission (2004). *Evaluation of schools providing compulsory education in Europe*. Brussels.
- European Commission, European Parliament and The Council of the European Union (2001). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 12 February 2001 on European cooperation in quality evaluation in school education* [Online].
http://europa.eu.int/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexapi!prod!CELEXnumdoc&lg=EN&numdoc=32001H0166&model=guichett (parinkti dok.)
- Fine, A., Thayer, C., Coghlan, A. (2000). Program evaluation in the non-profit sector. *Non-profit Management Leader*, 10 (3): 331-337.
- Formaliojo švietimo kokybės užtikrinimo sistemos koncepcija. (2008). Švietimo ir mokslo ministro 2008 m. lapkričio 24 d. įsakymas Nr. ISAK-3219 „Dėl formaliojo švietimo kokybės užtikrinimo sistemos koncepcijos patvirtinimo“ (Žin, 2008, Nr. 138-5461).
- French, D. (1985). *Dictionary of accounting terms*. London: Financial Training.
- Greasley, K., Bryman, A., Dainty, A., Price, A., Soetanto, R., King, N. (2005). Employee perceptions of empowerment. *Employee Relations*, 4 (27): 354-368.
- Grønlund, N. (1982). *Constructing Achievement Tests*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Guba, G., Linkoln, S. (1989). *Fourth Generation of Evaluation*. London: SAGE Publiation.
- Guskey, T. (2004) Stability and Change in High School Grades. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Canada: Montreal, April 11-15.
- Guskey, R. (2004). *Profesinio tobulinimosi vertinimas*. Vilnius: Garnelis.
- Hamm, R. (1988). Evaluation: theory and a working model. *Education*, 108: 404-409.
- How good is our school? The Journey to Excellence. Interaktyvus: prieiga per internetą:
<http://www.hmie.gov.uk/documents/publication/hgiosite3.html>] > [žr. 2009-09-15].
- Išoraitė, M. (2005). Veiklos rezultatyvumo vertinimo ypatumai švietimo institucijose. *Ekonomika ir vadyba: aktualijos ir perspektyvos*, 5: 135- 143.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (1994). The Program Evaluation Standards, 2nd Edition. Newbury Park, CA: Sage Publications. Standartų santrauka
<http://www.wmich.edu/evalctr/jc/PERSTNDS-SUM.htm>
- Jucevičius, R., Jucevičienė, P., Janiūnaitė, B., Cibulskas, G. (2003). *Mokyklos strategija. Strateginio vystymo vadovas*. Kaunas: Spindulys
- Kalvaitis, A. (2007). *Duomenų rinkimas vidaus auditui? Tai visai neskauda!* (Serija „Į pagalbą

mokyklai“). Vilnius: Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra

Kanter, R. (1993). *Men and Women of Corporation*. NY, USA: Basic Books.

Kapočienė, V., Čiuldienė, V. (2006). *Vertinimo metodikų diegimo įvairovė ugdymo procese*. Interaktyvus: <http://www.mkc.lt/dokumentai/mokymosi_medziaga_II/sekmes_formule.doc> [žr. 2007-05-12].

Kiger, J., Loeb, S., May, S. (1984). *Accounting Principles: solutions manual*. New York: Random House.

Kirilova, G. (2007). *Mokyklų vidaus auditas kaip mokytojų bendruomenės mokymasis*. Magistro darbas. Edukologija. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.

Kirkpatrick, B. (1992). *Original Roget's Thesaurus of English Words and Phrases*. Harlow: Longman Group.

Kraujutaitytė, L. (2003). *Vertinimas nuolatinio institucinio mokymo(-si) procese*. Interaktyvus: <www.vdu.lt/alearning2003/II%20Dalis/kraujutaityte_lt_kalb.DOC> [žr. 2009-09-15].

Lakerveld, J. (2001). Towards Continuing Professional Learning. *ATEE Annual Conference*. Barcelona: Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya, p. 497-508.

Lee, M., Koh, J. (2001). Is empowerment really a new concept? *International Journal of Human Resource Management*, 4 (12): 684-95.

Lenz, A., Stark, W. (2002). Clinical education facilitators: a literature review. *Journal of Clinical Nursing*, 14: 664-673.

Lincoln, Y., (1986). *Negotiating Politics in Organizational Cultures: Some Considerations for Effective Program Evaluation*. ASHE. Annual Meeting Paper.

Lipinskienė, D. (2002) *Edukacine studentų įgalinanti studijų aplinka*. Daktaro disertacija. Socialiniai mokslai, edukologija (07 S) Kaunas: Kauno technologijos universitetas.

MacBeath, J., Sugimine, H. (2003). *Self-evaluation in the global classroom*. Master e-book.

MacGilchrist, B., Myers, K., Reed, J. (1997). *The Intelligent School*. UK: Paul Chapman Publishing Ltd.

Mackevičius, J. (2001). *Auditas: teorija, praktika, perspektyvos*. Vilnius: Lietuvos mokslas.

Mehrens, W., Lehmann, I. (1984). *Standardized Tests in Education*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Mejerytė, K., Vetrenkienė, V. (2008). *Mokytojų įgalinimas dalyvauti vidaus audite*. Magistro darbas. Edukologija. Vadovė: prof. dr. Vilma Žydžiūnaitė. Kaunas: Kauno technologijos universitetas.

Meuret, D., Morlaix, S. (2003). Conditions of Success of a School's Self-Evaluation: Some Lessons of an European Experience. *School Effectiveness and School Improvement*, 14: 1.

Mikulis, J. (2007) *Pažangūs vadybos principai*. Visuotinė kokybės vadyba. Vilnius

Mokyklos vidaus audito metodika – projektas (2001). Vilnius: Mokyklų tobulinimo centras.

Monette, D., Sullivan, T., Dejong, S. (1994). *Applied Social Research*. USA: Holt, Rineheart, and Winston.

Mullins, L., Peacock, A. (1991). Managing through people: regulating the employment relationship. *Administrator*, 1: 32-35.

Nykodym, N., Simonetti, J., Nielsen, W., Welling, B. (1994). Employee empowerment. *Empowerment in Organizations*, 2 (3): 45-55.

Olssen, M., Codd, J., O'Neill, A. (2004). *Education policy: globalization, citizenship and democracy*. London: Sage Publications.

Oxford Advanced Learner's Dictionary (1989). UK: England Oxford University Press.

- Payne, D. (1994). *Designing Educational Project and Programme Evaluation*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Pastor, J. (1996). Empowerment: what it is and what it is not. *Empowerment in Organizations*, 2 (4): 5-7.
- Patton, M. (2000). *Utilization-Focused Evaluation. Evaluation models viewpoints on educational and human services evaluation*. USA: Kluwer Academic Publishers.
- Piliponytė, J. (2005). *Duomenų rinkimas, apdorojimas ir analizė mokykloje*. (Serija „[pagalbą mokyklai“). Vilnius : Švietimo aprūpinimo centras.
- Prescill, H. (2004). The Transformational Power of Evaluation. In *Evaluation Roots*. London: SAGE Publications. p. 343-355.
- Puškorius, S. (2004). *Veiklos auditas*. Vilnius: Baltijos kopija
- Prakapas, R., Targamadžė, V. (2008). Auditas mokykloje: tarp proceso ir strategijos. *Acta paedagogica Vilnensia* : mokslo darbai. Vilnius : Vilniaus universiteto leidykla. T. 21: 89-100
- Rappaport, J. (1984). Studies in empowerment: introduction to the issue. *Prevention in Human Services*, 2: 1-7.
- Riffert, F., Paschon, A. (2005). Selbstevaluation von Schulentwicklungsprojekten. Der Modulansatz MSS. Ein Praxisbuch fuer Schulpartner. Wien, Muenster: LIT Verlag.
- Roberts, S. (1993). Oppressed group behaviour: implications for nursing. *Advances in Nursing Science*, 5: 21-30.
- Robson, C. (2002). *Real World Research*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Ross, K., Mahick, L. (1990). *Planing the quality of education. The collection and use of data for informed decision-making*. UK: Pergamon Press.
- Rossi, H. (2004). *My views of Evaluation and Their Origins. Evaluation Roots. Tracing Theorists. View and Influences*. London: SAGE Publications.
- Rossi, P., Freeman, H., Lipsey, M. (2004). *Evaluation – A Systematic Approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Rupeikienė, L. (2005). *Auditas*. Klaipėda: KU leidykla.
- Rupšienė, L., Targamadžė, V. (2006). Teachers motivation to participate in enternal auditas a factor of educational quality. *Ugdymas. Kūno kultūra. Sportas*. 4 (63): 96-104.
- Russ-Eft, D., Preskill, H. (2001). *Evaluation in organizations: A systematic approach to enhancing learning, performance, and change*. Boston: Perseus.
- Scheerens, J. (2005). *Review of School and Instructionam Effectiveness Research*. Education for All Global Monitoring Report.
- Scheerens, J., Glass, C., Thomas, S. (2003). *Educational evaluation, assessment and monitoring: A systemic approach*. UK: Sweets and Zeitlinger publishers.
- Scriven, M. (2004). Reflections. In *Evaluation Roots*. London: SAGE Publications. p. 185.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline*. New York, London, Toronto, Sydney, Auckland: Doubleday.
- Senge P. (2000) *Systemic Thinking at Schools that Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents and Everyone Who Cares About Education*. New York, London, Toronto, Sydney, Auckland: Doubleday.
- Simonaitienė, B. (2003). *Mokykla - besimokanti organizacija: monografija*. Kaunas: Technologija.
- Smidžiūnienė, (2007). *Pedagogų bendruomenės įtaka vykdant vidaus auditą*. Magistro darbas. Vadyba ir

administravimas Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.

Stake, R., Tyler, R., Gagne, R., Scriven, M. (1967). Towards a Technology for the Evaluation of Educational Programs. *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally and Company.

Steiner P., Landwehr N., Gonon Ph.. (2003). Das Q2E Modell – Schritte zur Schulqualität – Aspekte eines ganzheitlichen Qualitätsmanagement an Schulen. Verlag ag, Bern, 1. Auflage.

Stufflebeam, D., Madaus, G., Kellaghan, T. (2000). *Evaluation Models – Viewpoints on Educational and Human Services*. Boston: Kluwer-Nijhoff.

Taylor, D., Glezen, G. (1988). *Auditing: Integrated Concepts and Procedures*. London: Chapman and Hall, Wiley Publications.

Terwillinger, J. (1971). *Assigning grades to students*. Glenview, IL: Scott, Foresman.

Thorlakson, A., Murray, R. (1996). An Empirical Study of Empowerment in the Workplace. *Group and Organisation Management*, 1 (21): 67-83.

Torres, R., Preskill, H. (2001). Evaluation and Organizational Learning: Past, Present, and Future. *American Journal of Evaluation*, 22: 387-395.

Vaicekauskienė V. (2007). *Švietimo politikos analizės pagrindai*. Vilnius: ŠAC.

Vanagas, P. (2006) *Visuotinė kokybės vadyba*. Kaunas: Technologija.

Van Lakarveld, J., Bauer, K., Viljams, K. (2005). *Savęs vertinimo procesas mokykloje. Sukurk veidrodį savo mokyklai*. Prieiga per internetą: www.l-Probenet.net

Zimmerman, M. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23: 581-599.

Žydžiūnaitė, V. (2005). *Komandinio darbo kompetencijos ir jų tyrimo metodologija: slaugytojų veiklos požiūriu*. Kaunas: Judex.

Žydžiūnaitė, V. (2002). Įgalinimas kaip slaugytojų kompetencijų vystymo dimensija. *Specialusis ugdymas*, 1 (6): 112-122.

Žydžiūnaitė, V., Mejerytė-Narkevičienė, K., Vetrenkienė, V. (2009). Išorės auditorių darbo vertinimas atliekant mokyklos auditą: mokytojų nuomonės tyrimas. *Mokslas ir edukaciniai procesai*, 2 (8): 172-187.

Weiss, C. (2006). *Vertinimas: programų ir veiklos krypčių tyrimo metodai*. Vilnius: Homo Liber.

Weiss, C. (2004). *Rooting for evaluation*. London: SAGE Publications.

Wholey, J. (2004). Using Evaluation to Improve Performance and Support Policy Decision-Making. In *Evaluation Roots*. UK: SAGE Publications. p. 265-275.

Wholey, J., Harty, H., Newcomer, E. (2004). *Handbook of Practical Program evaluation*. London: SAGE Publications.

Wilkinson, A. (1998). Empowerment: theory and practice. *Personnel Review*, 1 (27): 40-56.

Wilkinson, L. (1995). *Evaluation and Performance Auditing: A Rose by Any Other Name*. San Francisco: The American Educational Research Association. p. 3-34.