



Bendrojo ugdymo mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo sėkmę lemiantys veiksniai: Lietuvos atvejis

Jelizaveta Tumlovskaja¹, Romas Prakapas²

¹ Vytauto Didžiojo universitetas, Švietimo akademija, Jonavos g. 66, 44191 Kaunas, jelizaveta.tumlovskaja@vdu.lt

² Mykolo Romerio universitetas, Edukologijos ir socialinio darbo institutas, Ateities g. 20, 08303 Vilnius, prakapas@mruni.eu

Anotacija. Straipsnyje nagrinėjama problema – kokie veiksniai lemia bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybės įsivertinimo sėkmę. Mokslinių tyrimų duomenys rodo, kad ne visuomet šio proceso esmė yra suvokiama, neretai bendrojo ugdymo mokyklose įsivertinimas atliekamas formaliai.

Atlikus tyrimą formuluojamos išvados, kad pagrindiniai mokyklų veiklos kokybės įsivertinimo sėkmę lemiantys veiksniai yra aiškiai organizuotas procesas, savalaikis gautų duomenų panaudojimas, poveikio organizacijos vystymuisi siekis.

Esminiai žodžiai: bendrojo ugdymo mokykla, bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybės vertinimas, bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybės įsivertinimas, bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybės išorinis vertinimas.

Įvadas

Bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybės vertinimas, kaip mokslinio pažinimo reiškiny, plačiai nagrinėjamas mokslinėje literatūroje. Skirtingose šalyse atliekami tyrimai (pvz., Lindgren, 2015; Al Qubaisi ir kt., 2016; Faddar, Vanhoof ir De Maeyer, 2017; Bruneforth, Shewbridge ir Rouw, 2019; ir kt.) rodo, kad nuosekliai ir kryptingai ieškoma veiksmingiausių ir efektyviausių sprendinių, orientuotų į bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybės vertinimą bei tikslingą ir savalaikį jo metu gautų duomenų panaudojimą organizacijos veiklos kokybei gerinti. Formaliai žvelgiant į šį reiškinį galima susidaryti įspūdį, kad teisinė aplinka (pvz., lyginant švietimo strateginių dokumentų

nuostatas) sumodeliuota tinkamai ir problemų šioje srityje neturėtų būti. Skirtingose šalyse atliekami tyrimai (Hanberger, 2016; Egido Gálvez, Fernández Cruz ir Fernández Díaz, 2016; Faddar, Vanhoof ir De Maeyer, 2017) rodo, kad tam tikrų problemų kyla ne tik Lietuvoje, bandančioje porą dešimtmečių formaliai diegti veiklos kokybės vertinimo instrumentus ir metodikas (Katiliūtė ir kt., 2009).

Kaip žinoma, vertinimas yra viena iš kokybės užtikrinimo priemonių. Kartais vadybos specialistai vertinimą tapatina su kontrole ir laiko viena iš svarbiausių vadybos funkcijų (Želvys, 2003). Tuo tarpu vis plačiau mokslininkams ir praktikams diskutuojant apie mokyklų savarankiškumo stiprinimo būtinybę siekiant organizacijos veiklos kokybės užtikrinimo, sukuriama regimybė, kad kontrolės, vertinimo ir savarankiškumo idėjos nesuderinamos, tačiau, remiantis Urbanovič ir Navickaitės (2016) tyrimų duomenimis, yra greičiau priešingai. Tai iliustruoja ir Olandijoje atlikti tyrimai (Neeleman, 2019), kurie parodė, kad kokybės ir savarankiškumo klausimai siejasi su stiprėjančia bendrojo ugdymo mokyklų ir jų vadovų atsakomybe. Mokslinėje literatūroje (Prakapas, 2010; Survutaitė ir Venclovė, 2013; Michek, Pol ir Chvál, 2013; Bruneforth, Shewbridge ir Rouw, 2019) aprašomi veiklos kokybės tinkamo įsivertinimo pavyzdžiai, darantys teigiamą poveikį organizacijos veiklos kokybei, taip pat yra pažymimos ir galimos grėsmės – procesų formalizavimas, veiklų imitavimas ir pan.

Bendrojo ugdymo mokyklų veiklos įsivertinimo metodika Lietuvoje nuo 2002 metų keitėsi keletą kartų, siekiant ją labiau liberalizuoti ir pritaikyti bendrojo ugdymo mokyklų poreikiams, skatinant jų savarankiškumą ir atsakomybę (Mokyklos, įgyvendinančios bendrojo ugdymo programas, veiklos kokybės įsivertinimo metodika, 2016). Tačiau dokumentų kaita savaime neskatina pokyčių mokyklose, dalyje Lietuvos mokyklų įsivertinimo procesai nėra kokybiški. Tą patvirtina Lietuvoje atliktų mokslinių tyrimų (Blinstrubas ir kt., 2008; Targamadžė ir kt., 2018) rezultatai, kurie parodė, kad dažnai Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose įsivertinimas suprantamas kaip formali prievolė, dažnai abejojama jo nauda.

Tyrimo problema – kokie veiksniai lemia bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybės įsivertinimo sėkmę.

Tyrimo objektas – bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybės įsivertinimo proceso vertinimas.

Tyrimo tikslas – atskleisti bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybės įsivertinimo sėkmę lemiančius veiksnius.

Bendrojo ugdymo mokyklos veiklos kokybės vertinimas – kaip kokybės užtikrinimo veiksnys

Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose oficialiai nuo 2002 m. diegiama dualistinė bendrojo ugdymo mokyklos veiklos kokybės vertinimo sistema (Prakapas ir Targamadžė,

2008). Diegiamas veiklos kokybės vertinimo modelis yra grindžiamas socialinio konstruktyvizmo filosofinėmis nuostatomis (Lay ir Papadopoulos, 2007). Guba ir Lincoln (1989) dar XX devintajame dešimtmetyje pristatyta ketvirtosios kartos vertinimo paradigma iš karto sulaukė labai didelio mokslinio susidomėjimo, buvo bandoma įvairiais aspektais tikrinti mokslininkų idėjas skirtinguose socialinių mokslų tyrimuose (Huebner ir Betts, 1999), tačiau ilgainiui tai tapo esminiu atskaitos tašku, pakeitusiu požiūrį į vertinimą ir jo dualistiškumą.

Kaip pažymi Stufflebeam (2008), ketvirtosios kartos vertinimas reiškia, kad naujasis požiūris į vertinimą apima trijų ankstesnių kartų vertinimo modelius, orientuotus į tikslus, siekinių apibūdinimus ir klasikinius formaliuosius matavimus, ir yra pranašesnis už juos. Ketvirtosios kartos vertinimo paradigma grindžiamas modelis buvo papildytas aktyviu suinteresuotųjų šalių dalyvavimu visuose vertinimo, kaip kokybės užtikrinimo prielaidos, realizavimo etapuose: planuojant vertinimą, jį atliekant, rengiant ir pristatant vertinimo ataskaitas.

Konstruktyvistinis vertinimas, anot Stufflebeam (2008), atmeta bet kokios galutinės tikrovės egzistavimą ir pasitelkia subjektyvistinę epistemologiją – vertinimo procesas turi būti holistinis ir analitiškas. Pačiame vertinimo procese labai svarbūs yra „žmogiškieji instrumentai“. Tai, kad šis procesas yra itin sudėtingas ir reikalauja didelės kompetencijos ir išsilavinimo, rodo skirtinguose valstybėse atliekami tyrimai (pvz., Fletcher ir Dyson, 2013; Grissom, Blissett ir Mitani, 2018 ir kt.).

Taigi, vadovaujantis ketvirtosios kartos vertinimo paradigmos nuostatomis, vertinimo proceso tikslu laikomas ne tik duomenų rinkimas, bet ir mokyklos bendruomenės įsitraukimas, atsakomybės skatinimas, pozityvi mokyklos kultūros kaita. Šiame dualistiniame vertinimo modelyje išryškėja veiklos kokybės įsivertinimo svarba. Duoblienė (2011) pažymi, kad švietimas yra viena iš sričių, kur itin svarbi yra kokybės priežiūra, todėl kuriant Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybės vertinimo sistemą buvo atsižvelgta į veiklos kokybės vertinimo ypatumus. Lietuvoje pasirinktas bendrojo ugdymo mokyklos veiklos kokybės vertinimo modelis atitinka mokslinėje literatūroje plačiai aprašomą ir išdiskutuotą ketvirtosios kartos vertinimo paradigmą. Taip pat nacionaliniu mastu buvo susitarta (Formaliojo švietimo kokybės užtikrinimo sistemos koncepcija, 2008), kad švietimo kokybės samprata yra kontekstuali ir kintanti, dėl jos susitariama, ji koreguojama atsižvelgiant į tam tikru laikotarpiu vyraujančius asmens ir visuomenės poreikius, švietimo misijos sampratą ir švietimui keliamus tikslus.

Tyrimo metodologija

Tyrimas atliktas vadovaujantis atvejo tyrimo metodologinėmis nuostatomis (Aaltio, Heilmann, 2010; Yin, 2014). Atvejo tyrimo strategija pasirinkta, siekiant nagrinėti konkretų Lietuvos atvejį, aprašant bendrojo ugdymo mokyklų sėkmės įvykius kaip vieną

atvejį realiame kontekste. Atliekant tyrimą buvo taikomas antrinių tyrimo duomenų analizės metodas (Tight, 2019), kurį taikant buvo analizuojami Nacionalinės švietimo agentūros Stebėsenos ir vertinimo departamento turimi 2009–2018 m. bendrojo ugdymo mokyklų išorinio veiklos kokybės vertinimo duomenys – bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybės išorinio vertinimo ataskaitos. Antrinių tyrimo duomenų analizės metodų taikymas kokybinio pobūdžio tyriuose, kaip pažymi Heaton (2019), yra sąlygiškai nauja patirtis. Antrinių tyrimo duomenų analizės metodo taikymo kokybiniuose tyrimuose prasmingumą apibūdina pagrindiniai metodologų išskirti privalumai: palyginamumas ir tęstinumas, sudarantys prielaidas pirminių tyrimų duomenų rezultatų analizės ir interpretavimo verifikacijai.

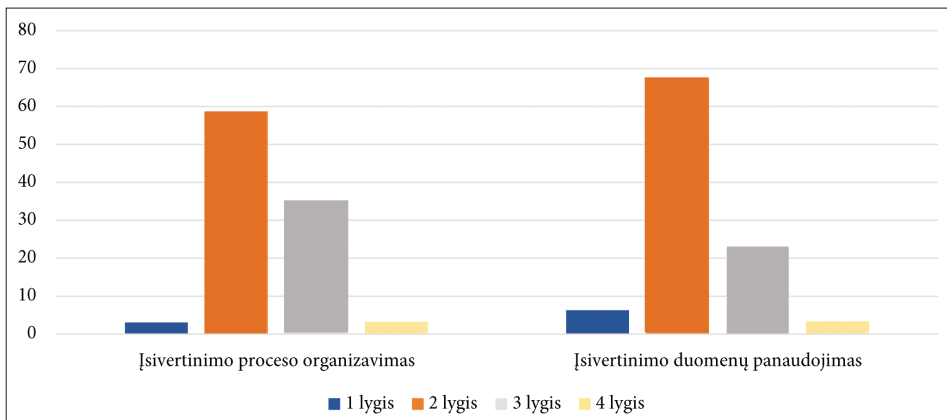
Bendrojo ugdymo mokyklose, atliekant išorinį veiklos kokybės vertinimą, kiekvienos mokyklos veikla buvo vertinama pagal patvirtintą „Mokyklų, vykdančių bendrojo ugdymo programas, veiklos išorinio vertinimo organizavimo ir vykdymo tvarkos aprašą“ (2007), tai yra kiekviena bendrojo ugdymo mokykla vertinta pagal 67 rodiklius penkių lygių skalėje (N – labai prasta, būtina imtis radikalių pokyčių, mokyklai būtina išorinė pagalba; 1 – prasta, veiklą būtina tobulinti, mokyklai reikalinga išorinė pagalba; 2 – patenkinama, mokykloje yra ką tobulinti, verta sustiprinti; 3 – gera, verta paskleisti pačioje mokykloje; 4 – labai gera, verta paskleisti už mokyklos ribų). Remiantis minėta metodika, iš 67 rodiklių du rodikliai skirti įvertinti mokyklos įsivertinimo proceso kokybę („Įsivertinimo proceso organizavimas“ ir „Įsivertinimo duomenų panaudojimas“). Taikant kriterinį atrankos metodą (Rupšienė, 2007), tolimesnei analizei buvo atrinktos tik tų bendrojo ugdymo mokyklų išorinio vertinimo ataskaitos, kuriose rodikliai „Įsivertinimo proceso organizavimas“ ir „Įsivertinimo duomenų panaudojimas“ buvo įvertinti aukščiausiu, ketvirtu, lygiu. 2009–2018 m. iš 595 įvertintų bendrojo ugdymo mokyklų Lietuvoje tik 24 minėti rodikliai buvo įvertinti aukščiausiu, ketvirtu, lygiu. Vadovaujantis tyrimų etikos principais, mokyklų pavadinimai niekur nėra pateikiami, nurodomi tik mokyklų išorės vertinimo ataskaitoms tyrimo autorių suteikti kodai (M01, M02, M03 ir t. t.). Tolesniam nagrinėjimui buvo pasirinkti tik unikalūs atvejai, pateikti bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybės išorinio vertinimo ataskaitose, kurias rengė specialiai parengti ir atestuoti vertintojai.

Atrinktų atvejų analizei taikyti klasikinės ir kokybinės turinio analizės metodai (Mayring, 2000; Lock, Seele, 2015; Žydzžiūnaitė, Sabaliauskas, 2017), leidę išskirti bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybės įsivertinimo sėkmę lemiančius veiksnius. Apdorojant tyrimo duomenis, vadovaujantis tyrimų etikos principais (Miller, Birch, Mauthner ir Jessop, 2012), buvo panaikinti bendrojo ugdymo mokyklų pavadinimai ir kita informacija, kuri būtų leidusi identifikuoti konkrečias ugdymo institucijas. Straipsnyje pateikiami tyrimo duomenys tik apibendrinti. Tyrimo duomenų vizualizavimas atliktas taikant *Microsoft Excel 2013* programą.

Tyrimo rezultatai

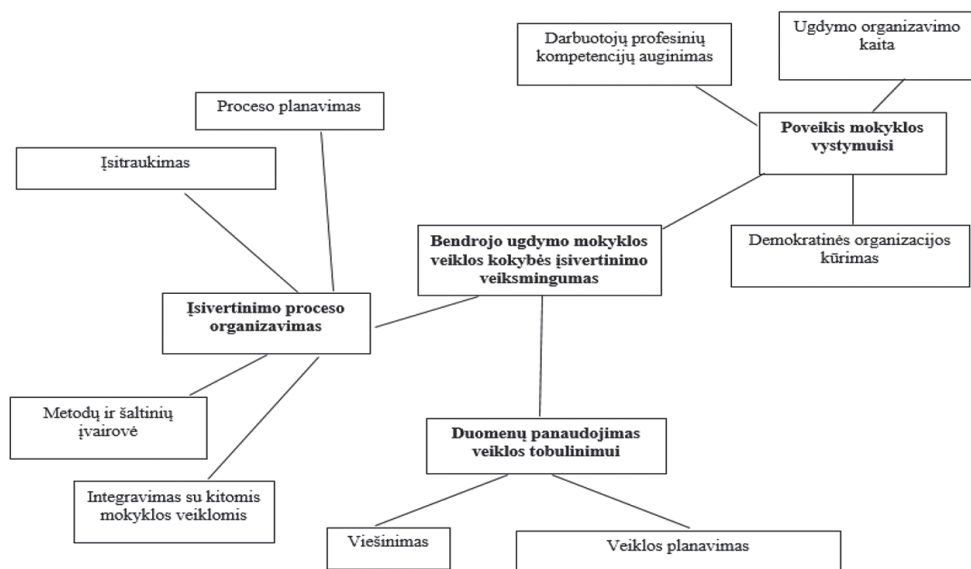
Analizuojant Nacionalinės švietimo agentūros Stebėsenos ir vertinimo departamento 2009–2018 m. bendrojo ugdymo mokyklų išorinio veiklos kokybės vertinimo duomenis, pirmiausia buvo įvertinti turimose ataskaitose nurodyti analizuojamų rodiklių įvertinimai (žr. 1 pav.).

Reikia pastebėti, kad neigiamai įvertintų (N vertinamuoju lygiu) rodiklių analizuojamam laikotarpiu nebuvo. Formaliai žiūrint, tai galima vertinti kaip bendrojo ugdymo mokyklų bendruomenių suvoktą būtinybę atlikti įsivertinimą. Vis dėlto, žvelgiant į duomenis platesniame kontekste, akivaizdu, kad tai institucijose priimama kaip formali būtinybė, kuriai neskiriama daugiau dėmesio. Absoliuti dauguma visų bendrojo ugdymo mokyklų yra priskiriamos antrajam lygmeniui – mokyklose atliekami veiklos kokybės įsivertinimai (58,7 proc.) yra patenkinami, analogiška situacija yra ir su gautų įsivertinimo metu duomenų panaudojimu (67,6 proc.), o aukščiausią skleistinos patirties lygmenį pasiekia labai nedidelė dalis bendrojo ugdymo mokyklų (įsivertinimo proceso organizavimas – 3,3 proc. ir įsivertinimo duomenų panaudojimas – 3,4 proc.).



1 pav. Bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybės įsivertinimo aspektų įvertinimas lygiais (proc.)

Analizuojant 24 bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybės išorinio vertinimo ataskaitų turinį, susijusį su rodikliu – „Įsivertinimo proceso organizavimas“ ir „Įsivertinimo duomenų panaudojimas“ – vertinimu, buvo išskirtos trys pagrindinės kategorijos, kurios savo ruožtu išskaidytos į subkategorijas (žr. 2 pav.).



2 pav. Bendrojo ugdymo mokyklos veiklos kokybės įšivertinimo procesų išorinio vertinimo kategorijų ir subkategorijų medis

Atlikta skleistinos už mokyklos ribų patirties, aprašytos bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybės išorinio vertinimo ataskaitose, duomenų analizė parodė, kad veiklos įšivertinimo kokybę sąlygoja pats veiklos kokybės įšivertinimo proceso organizavimas. Būtent jis tampa esmine prielaida kitam svarbiam mokyklos veiklos kokybės gerinimo etapui – mokyklos veiklos kokybės įšivertinimo metu gautų duomenų panaudojimui organizacijos veiklai tobulinti, o tai savo ruožtu daro poveikį mokyklos vystymuisi.

Detaliai nagrinėjant bendrojo ugdymo mokyklų sėkmingos praktikos pavyzdžius nustatyta, kad pirmiausias žingsnis siekiant sėkmės – *planinga ir kryptinga veikla* (M15), kurioje *įšivertinimas planuojamas, yra susitarta dėl darbų, procedūrų, terminų, atsakingų asmenų* (M02). Tyrimo duomenys rodo, kad turinčiose skleistinos patirties mokyklose veiklos kokybės įšivertinimo proceso planavimas yra nuoseklus ir kryptingas. Kita svarbi sąlyga šiame procese – įstaigos vadovo asmeninė pozicija (*patys <...> gimnazijos vadovai įšivertina kas mėnesį informuodami bendruomenės narius* (M01)). Žvelgiant iš įšitraukimo perspektyvos, dažnu atveju buvo pastebėta tai, kad įšivertinime dalyvauja beveik visi (M14): tiek mokyklų vadovai, tiek pedagogai, tiek mokiniai, *grupė suformuota savanorystės principu* (M23) ir pan. Vienoje iš 24 Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų fiksuotas įdomus epizodas – *kaip ypatingą pasiekimą galima vertinti tai, kad būti įšivertinimo darbo grupės nariu šioje gimnazijoje tapo prestižo reikalu* (M13).

Dar vienas aspektas, susijęs su įšivertinimo proceso organizavimu, – įvairių mokykloms siūlomų metodinių rekomendacijų, instrumentų, empiriniams tyrimams atlikti skirtų metodų pasiūla. Mokyklose tai nėra nauja, *visi mokytojai <...> yra įvaldę skirtingus*

tyrimo metodus (M06). Svarbu paminėti tai, kad skirtingų metodų, instrumentų taikymas praktikoje nėra savitiksliis. Sėkmę patyrusiose mokyklose šios veiklos integruojamos su kitais vadybiniais procesais, įšivertinimas tapo integralia mokyklos veiklos dalimi (M23), siekiant strateginių organizacijos tikslų (*kadangi įšivertinimas glaudžiai susijęs su mokyklos tobulinimu, t. y. veiklos planavimu, tai nuo pernai metų dvi grupės – veiklos įšivertinimo ir strateginio planavimo – sujungtos į vieną* (M23)).

Pats įšivertinimo proceso organizavimas nėra savaiminis tikslas. Tiek metodika (Mokyklos, įgyvendinančios bendrojo ugdymo programas, veiklos kokybės įšivertinimo metodika, 2016), tiek atliktų tyrimų duomenys (Prakapas, 2010; Survutaitė ir Venclovė, 2013) rodo, kad įšivertinimo duomenys pirmiausia turi būti naudojami organizacijos veiklai planuoti. Visose 24 mokyklose fiksuota tai, kad veiklos kokybės įšivertinimo duomenys plačiai panaudojami kuriant strateginius veiklos planus. Įšivertinimo procesas tampa *pagrindu* vadybiniais sprendimams priimti. Keliose ugdymo institucijose fiksuota, kad įšivertinimo rezultatus naudoja beveik visi mokytojai planuodami savo kasdienę veiklą (M08), *veiklos įšivertinimo rezultatais naudojasi beveik visi mokytojai planuodami savo kasdienę veiklą ir koreguodami individualios veiklos planus* (M21). Tokios išorinio vertinimo metu fiksuotos išvalgos leidžia kalbėti apie atskirų ugdymo institucijų vidinės kultūros brandą ir aukštas mokytojų profesines kompetencijas. Tobulinti pedagogų profesines kompetencijas veiklos kokybės įšivertinimo metu nėra siekiama, tačiau, atliekant išorinį vertinimą, pastebėta, kad *kartu dirbant patirtimis dalijamasi* (M23), ypač išryškėja tiriamosios veiklos kompetencija.

Dar viena svarbi mokyklos veiklos kokybės įšivertinimo duomenų panaudojimo galimybė – organizacijos veiklos viešinimas. Įprastai mokyklos viešinimą dažniausiai sieja tik su informacijos paskelbimu savo institucijos interneto svetainėje ar pasidalijimu socialiniuose tinkluose. Tačiau, kaip pažymi vienos institucijos atstovai, – *tai telkia bendruomenę bendrų tikslų realizavimui ir daro įtaką visų bendruomenės narių veiklos kryptingumui* (M20).

Bendruomenės sutelkimas, kaip rodo išorės vertintojų parengtos ataskaitos, yra svarbus ugdymo organizavimui, bendruomenės tarpusavio bendravimui, bendravimo kultūrai. Vienareikšmiškai pažymima, kad tai *turi įtakos mokyklos gyvenimo pokyčiams* (M05). Kaip vieni iš svarbiausių pokyčių sėkmę patyrusiose mokyklose, nurodoma *rezultatai, reikšmingi mokinių mokymuisi, mokyklos ir dalies mokinių tėvų švietimui* (M04). Ne mažiau svarbus ir tarpusavio bendravimo klimato gerinimas (*pastaruoju metu stebimas konfliktinių situacijų mažėjimas, akivaizdžiai gerėja klasių mikroklimatas, klasių vadovai daugiau dėmesio skiria mokinių socialinių gebėjimų ugdymui* (M21)).

Bendrojo ugdymo mokyklose vykstantis veiklos įšivertinimo procesas prisideda prie mokyklos demokratinių procesų puoselėjimo. Mokyklų vadovai skatina ir į visus vadybinius procesus įtraukia visus bendruomenės narius, mokytojai geba imtis lyderystės ir prisiima atsakomybę už savo ir visos mokyklos sėkmę. Sėkmę patyrusiose bendrojo

ugdymo mokyklose fiksuota, kad bendruomenės *diskutuoja apie geros pamokos sampratą* (M11), palaipsniui *kryptingai ir nuosekliai keičiama organizacijos kultūra* (M11).

Diskusija

Analizuojant Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybės įgyvendinimo praktiką užtikrinančius veiksnius, pastebėta, kad Lietuvoje įgyvendinamas veiklos kokybės įsivertinimo modelis savo esme atitinka vadybos praktikoje ne kartą išbandytą ir įvairiais moksliniais tyrimais patikrintą tiesioginio dalyvavimo stebėsenos ir vertinimo procesuose sampratą (Hilhorst ir Guijt, 2006). Bendrojo ugdymo mokyklose atliekamo veiklos kokybės įsivertinimo metu itin aktualus tampa organizacijos narių bendruomeniškumas, bendrų tikslų suvokimas, įsitraukimas, atsakomybė. Šie komponentai yra ne mažiau svarbūs už objektyvių duomenų surinkimą. Kaip pažymi Hilhorst ir Guijt (2006), ypač svarbu užtikrinti, kad tiesioginio dalyvavimo stebėsenos ir vertinimo procesas būtų suvokiamas kaip neatsiejama organizacijos kokybės tobulinimo ir pažangos dalis ir naujų idėjų bei sprendimų skatintojas. Kitaip tariant, veiklos kokybės įsivertinimas yra šiuolaikinės, lyderystę ir atsakomybę skatinančios vadybos praktikos pavyzdys. Tvarus įsivertinimo procesas apima pagrindinius vadybos ciklo etapus, tiesiogiai siejasi su bendruomenės narių įsitraukimu, jų motyvacija. Tai patvirtina ir Lietuvos autorių atlikti tyrimai (Valiulė, Vaikšnoras, 2018; Bruzgelevičienė, 2019; Poteliūnienė ir kt., 2019), atskleidę vadovavimo stiliaus, vadybinių sprendimų ir pačių vadovų asmeninių savybių įtaką pozityviai Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų kaitai.

Atliktas antrinių tyrimo duomenų analizės tyrimas parodė, kad vadovų asmeninis pavyzdys, jų įsitraukimas ir gebėjimas užtikrinti prasmingą mokyklų įsivertinimo ir tobulinimo ciklą sąveiką bei darbuotojų motyvavimas įsitraukti į minėtus procesus padeda ne tik aiškiai suvokti organizacijos veiklos misiją, bet taip pat tampa puikia prielaida atsiskleisti kiekvieno bendruomenės nario lyderystei, prisideda prie jų asmeninių ir profesinių kompetencijų tobulinimo. Tyrimo duomenys ir išvados suponuoja mintį, kad Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose yra sąlygos ir galimybės mokyklų savarankiškumui, lyderystės ir atsakomybės plėtrai, tačiau tenka konstatuoti, kad tokia praktika Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose nėra dažna.

Išvados

Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose vykstantys kokybės įsivertinimo procesai nėra naujas mokslinis reiškinys. Bendrojo ugdymo mokyklose vykstantis kokybės įsivertinimo procesas yra neatskiriama dualistinės kokybės vadybos dalis. Bendrojo ugdymo mokyklose vykstančius įsivertinimo procesus yra įpareigotos vertinti pačios ugdymo institucijos,

kartu reguliariai yra vykdomas ir išorinis veiklos kokybės vertinimas. Apžvelgus visose bendrojo ugdymo mokyklose atliktus išorinių vertinimų duomenis, nustatyta, kad tik labai nedidelėje dalyje (3,4 proc.) mokyklų yra pastebėta veiklos kokybės įsivertinimo sėkmė, atestuotų vertintojų priskirta ketvirtajam, aukščiausiajam, lygmeniui.

Aukščiausiajam lygmeniui priskirtų bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybės įsivertinimo analizės, pateiktos išorinio vertinimo ataskaitose, parodė, kad mokyklų veiklos kokybės įsivertinimo sėkmę lemia šie pagrindiniai veiksniai: 1) tikslingas ir aiškiai organizuotas įsivertinimo procesas; 2) prasmingas ir savalaikis įsivertinimo metu gautų duomenų įvairiapusis panaudojimas; 3) siekis daryti poveikį organizacijos vystymuisi, atliepiant kaitos iššūkius. Tyrimo metu išskirti veiksniai yra susiję su aiškiais vadybiniais sprendiniais, susijusiais su planavimu, atsakingu visų bendruomenės narių įsitraukimu, vidine procesų integracija, orientuojantis į ugdymo procesų kaitos iššūkius. Tai padeda ne tik aiškiai suvokti organizacijos veiklos misiją, bet kartu tampa puikia prielaida atsiskleisti kiekvieno bendruomenės nario lyderystei, prisideda prie jų asmeninių ir profesinių kompetencijų tobulinimo.

Literatūra

- Aaltio, I., & Heilmann, P. (2010). Case Study as a Methodological Approach. In A. J. Mills, G. Durepos, E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of Case Study Research* (pp. 67–77). Thousand Oaks (California): SAGE Publications, Inc.
- Al Qubaisi, A., Badri, M., Mohaidat, J., Al Dhaheri, H., Yang, G., Al Rashedi, A., & Greer, K. (2016). An Analytic Hierarchy Process for School Quality and Inspection: Model Development and Application. *International Journal of Educational Management*, 30(3), 437–459.
- Blinstrubas, A., Balčiūnas, S., ir Valuckienė, J. (2008). *Mokyklų vadovų ir mokytojų nuomonė bei nuostatos apie vidaus audito paskirtį ir organizavimą: tyrimo ataskaita*. Šiauliai: Šiaulių universiteto Socialinių tyrimų mokslinis centras.
- Bruneforth, M., Shewbridge, C., & Rouw, R. (2019). *Moving towards More School Autonomy in Austria: Refocusing the Role of School Supervision*. OECD Education Working Papers, 200. Paris: OECD Publishing.
- Bruzgelevičienė, R. (2019). Intensyvus mokyklų konsultavimas švelninant socialinio, ekonominio, kultūrinio konteksto įtaką mokinių mokymosi pasiekimams. *Pedagogika*, 136 (4), 17–41.
- Duoblienė, L. (2011). *Ideologizuotos švietimo kaitos teritorijos*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
- Egido Gálvez, I., Fernández Cruz, F. J., & Fernández Díaz, M. J. (2016). Evaluation of the Impact of Quality Management Systems on School Climate. *International Journal of Educational Management*, 30(4), 474–492.

- Faddar, J., Vanhoof, J., & De Maeyer, S. (2017). Instruments for School Self-evaluation: Lost in Translation? A Study on Respondent's Cognitive Processing. *Educational Assessment, Evaluation & Accountability*, 29(4), 397–420.
- Fletcher, G., & Dyson, S. (2013). Evaluation as Work in Progress: Stories of Shared Learning and Development. *Evaluation*, 19(4), 419–430. <https://doi.org/10.1177/1356389013505176>
- Formaliojo švietimo kokybės užtikrinimo sistemos koncepcija. (2008). *Valstybės žinios*, 138(5461).
- Grissom, J. A., Blissett, R. S. L., & Mitani, H. (2018). Evaluating School Principals: Supervisor Ratings of Principal Practice and Principal Job Performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 40(3), 446–472. <https://doi.org/10.3102/0162373718783883>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*, Newburg Park, CA: Sage publications.
- Hanberger, A. (2016). Evaluation in Local School Governance: A Framework for Analysis. *Education Inquiry*, 7(3), 217–236.
- Heaton, J. (2019). *Secondary Analysis of Qualitative Data*. SAGE Research Methods Foundations. London: SAGE Publications Ltd.
- Hilhorst, T., & Guijt, I. (2006). *Participatory Monitoring and Evaluation – A Process to Support Governance: report to the World Bank*. Amsterdam: Royal Tropical Institute (KIT).
- Huebner, A. J., & Betts, S. C. (1999). Examining Fourth Generation Evaluation: Application to Positive Youth Development. *Evaluation*, 5(3), 340–358. <https://doi.org/10.1177/13563899922209020>
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods* (5th ed). Los Angeles (Calif.): Sage Publications.
- Katiliūtė, E., Žydžiūnaitė, V., Cibulskas, G., Prakapas, R., Buzaitytė-Kašalynienė, J., Kalvaitis, A., . . . Valuckienė, J. (2009). *Mokyklos sąvęs vertinime naudojamų tyrimo instrumentų koncepcija*. Vilnius: Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra.
- Lay, M., & Papadopoulos, I. (2007). An Exploration of Fourth Generation Evaluation in Practice. *Evaluation*, 13(4), 495–504. <https://doi.org/10.1177/1356389007082135>
- Lindgren, J. (2015). Learning, coping, adjusting: Making school inspections work in Swedish schools. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3, 44–54.
- Lock, I., & Seele, P. (2015). Quantitative Content Analysis as a Method for Business Ethics Research. *Business Ethics: A European Review*, 24(1), 24–40.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), 105–114.
- Michek, S., Pol, M., & Chvál, M. (2013). Peer Review in School Self-evaluation: Cultivating Skills in Data Use. *New Educational Review*, 34(4), 30–40.
- Miller, T., Birch, M., Mauthner, M., & Jessop, J. (2012). *Ethics in Qualitative Research*. London: SAGE Publications Ltd.
- Mokyklos, įgyvendinančios bendrojo ugdymo programas, veiklos kokybės įsivertinimo metodika. (2016). *TAR*, 6439.
- Mokyklų, vykdančių bendrojo ugdymo programas, veiklos išorinio vertinimo organizavimo ir vykdymo tvarkos aprašas. (2007). *TAR*, 19648.

- Neeleman, A. (2019). The Scope of School Autonomy in Practice: An Empirically Based Classification of School Interventions. *Journal of Educational Change*, 20(1), 31–55.
- Poteliūnienė, S., Ustilaitė, S., Sabaliauskas, S., Česnavičienė, J., ir Juškevičienė A. (2019). Mokytojų patirtys įgyvendinant ugdymo turinį: mokytojas, kaip švietimo politikos dalyvis, mokyklos bendruomenės narys ir profesionalas. *Pedagogika*, 133(1), 78–104.
- Prakapas, R. (2010). Mokyklų savęs vertinimas: procesas ir duomenų panaudojimas. *Švietimo problemos analizė*, 8(48), 1–12.
- Prakapas, R., ir Targamadžė, V. (2008). Auditas mokykloje: tarp proceso ir strategijos. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 21, 89–100.
- Rupšienė, L. (2007). *Kokybinio tyrimo duomenų rinkimo metodologija*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
- Stufflebeam, D. L. (2008). Egon Guba's Conceptual Journey to Constructivist Evaluation: A Tribute. *Qualitative Inquiry*, 14(8), 1386–1400. <https://doi.org/10.1177/1077800408325308>
- Survutaitė, D., ir Venclovė, R. (2013). Mokyklos įsivertinimo reikšmė ugdymo kokybei gerinti. *Pedagogika*, 110, 66–71.
- Targamadžė, V., Žibėnienė, G., ir Česnavičienė, J. (2018). *Bendrojo ugdymo mokyklų bendruomenės mokyklos pažangos samprata, orientuojantis į Geros mokyklos koncepciją: tyrimo ataskaita*. Vilnius: Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra.
- Tight, M. (2019). *Documentary Research in the Social Sciences*. London: SAGE Publications Ltd.
- Urbanovič, J., ir Navickaitė, J. (2016). *Lyderystė autonomiškoje mokykloje: monografija*. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.
- Valiulė, V., ir Vaikšnoras, M. (2018). Vadovų vaidmuo įgalinant žmogiškuosius išteklius. *Regional Formation and Development Studies*, 25 (2), 91–105. <http://dx.doi.org/10.15181/rfds.v25i2.1748>
- Želvys, R. (2003). *Švietimo organizacijų vadyba*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
- Žydžiūnaitė, V., ir Sabaliauskas, S. (2017). *Kokybiniai tyrimai: principai ir metodai*. Vilnius: Vaga.

Factors Determining the Success in Self-Evaluation of General Education School: The Case of Lithuania

Jelizaveta Tumlovskaja¹, Romas Prakapas²

¹ Vytautas Magnus University, Academy of Education, Jonavos g. 66, LT-44191 Kaunas, Lithuania, jelizaveta.tumlovskaja@vdu.lt

² Mykolas Romeris University, Institute of Education and Social work, Ateities g. 20, LT-08303 Vilnius, Lithuania, prakapas@mruni.eu

Summary

The self-evaluation of the quality of activities in general education schools in Lithuania was started in 2002. A number of scientific studies have been carried out during the process of design and application of quality self-evaluation tools; however, research showed that the essence of quality self-evaluation processes was not always understood. Meanwhile, there are examples of good practice in Lithuania that have been identified with an external quality evaluation of the schools. Therefore, this article addresses to the problem of the factors that determine the success of self-evaluation of quality in general education schools. The article is based on a case study strategy. Classical and content analysis methods were used to process the research data.

The study concludes that the key factors of the success of quality self-evaluation in schools consist of a well-organized self-evaluation process, timely use of self-evaluation data, and an impact on organizational development in response to change challenges. Factors identified with the study are related to clear management decisions related to planning, responsible involvement of all community members, and integration of internal processes focusing on the challenges of educational process change. This helps to clearly understand the mission of the organization, and also provides a great foundation for the leadership of every member of the community and contributes to the development of their professional competencies.

Keywords: *general education school, quality evaluation of general education schools, self-evaluation of the quality of general education schools, external evaluation of the quality of general education schools.*

Gauta 2020 02 24 / Received 24 02 2020
Priimta 2020 04 06 / Accepted 06 04 2020