

Mokyklos veiklos kokybės vertinimas kaip *Idėmus žvilgsnis*

Jelizaveta Tumlovskaja

Vytauto Didžiojo universiteto
Švietimo akademija
El. paštas: jelizaveta.tumlovskaja@vdu.lt

Jonas Ruškus

Vytauto Didžiojo universiteto
Socialinio darbo katedra
El. paštas: jonas.ruskus@vdu.lt

Santrauka. Straipsnyje autoriai kritiškai apmąsto mokyklų vertinimą. Remdamiesi Sartre ir Foucault *Idėmaus žvilgsnio* konceptu, fokusuojamasi į mokyklų vertinimo ontologinę prigimtį, kuri apibūdinama kaip vertinamųjų išorinio stebėjimo metu patiriama įtampa tarp kontrolės ir laisvės. Taikant fenomenologinės interpretacinės analizės principus ir aprašomąją statistiką, analizuojama mokyklų vertinimo procesą patyrusių pedagogų patirtis. Tyrimo dalyvių patirtyje atpažįstamos tokios temos, kaip antai stresas, nepasitikėjimas, veiklos imitavimas, kūrybiškumo ribojimas. Autoriai prieina prie išvados, kad mokyklų vertinimas pasireiškia kaip *Idėmus žvilgsnis* ir kaip *Dvigubo susaistymo* komunikacinė dilema, kai vienu metu siekiant prieštaringų tikslų, sukuriama regresyvi vertinamųjų streso ir nepasitikėjimo būseną. Remdamiesi tyrimo rezultatais, autoriai kelia prielaidą, kad esama mokyklų vertinimo sistema turi būti tobulinama keičiant įgalinančiu konsultavimu, o kokybės kontrolės priemonės sutelkiant į objektyvių mokyklų rodiklius.

Pagrindiniai žodžiai: mokyklų veiklos kokybės vertinimas, *Idėmus žvilgsnis*, laisvė, kontrolė.

School Evaluation for Quality Improvement as *The Gaze*

Summary. Within this paper, the authors examine the school performance quality assessment system in Lithuania from the standpoint of pedagogical staff who find themselves in the status of the assessed. The philosophical concept of *The Gaze* is used for the interpretation of the results of a quantitative and qualitative survey. The concept of the Gaze, as conceptualized by Sartre and Foucault, helps to understand the sense of tension between freedom and control as experienced by pedagogical staff who find themselves in the status of the assessed. The authors, by applying principles of phenomenological interpretative analysis and descriptive statistics, examine the process of school performance quality assessment as experienced by teachers. The informants identify themes such as stress, distress, work simulation, and creativity restrictions. The authors conclude that school performance quality assessments do emerge as the Gaze, and furthermore as a dilemma of communication known as the Double Bind, when at the same time contradictory objectives are held, and a regressive state of stress and distress is generated as a result. On the bases of results of their research, the authors suggest that the actual school performance quality assessment system in Lithuania must be fundamentally improved by applying the empowering consultancy approach, while measures of quality assessment should be focused on objective indicators of school performance quality assessment.

Keywords: general education school, quality assessment of general education schools, philosophical concept of The Gaze, freedom, control.

Received: 22/02/2022. Accepted: 09/10/2022

Copyright © Jelizaveta Tumlovskaja, Jonas Ruškus, 2022. Published by Vilnius University Press. This is an Open Access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution Licence](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) (CC BY), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Įvadas

Tyrimo problema. Švietimo kokybės ir vertinimo tema išlieka viena iš aktualiausių tiek Lietuvos, tiek Europos kontekstuose. Viena iš aktualiausių temų tebėra vertinimo tobulinimo, jo poveikumo ir efektyvumo klausimai (Cassano, Costa, Fornasari, 2019). Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybės vertinimas (toliau – mokyklų vertinimas) reformuojamas beveik du dešimtmečius, tačiau, nepaisant pozityvios nuostatos diegti „<...> pasitikėjimo brandinimu <...>“ pagrįstą vertinimą, orientuotą „<...> į kokybiško darbo užtikrinimą <...>“ (Juozaitis, 1997, p. 6), praktikoje tai pasiekti pavyksta nedažnai.

Mokyklos vertinimo sistemą sudaro mokyklos įsivertinimas ir išorinis vertinimas. Vertinimo tikslas yra „<...> skatinti mokyklas tobulėti siekiant geresnės ugdymo(si) kokybės ir geresnių mokinių pasiekimų“ (TAR, 19648, p. 3.6). Įsivertinimas ir išorinis vertinimas yra formuojamojo vertinimo būdai, kurių paskirtis nesusijusi su sankcijomis – jie turėtų remtis profesiniu dialogu, skatinti refleksiją, atsakomybę ir pozityvius pokyčius. Ieškoma tokių vertinimo formų ir būdų, kurie remtųsi abipuse vertintojų ir vertinamųjų sąveika, pagarba ir pasitikėjimu bei skatintų dalytis atsakomybę už priimamus sprendimus ir jų įgyvendinimą. Vertinimo procesui keliamas iššūkis ne tik identifikuoti organizacijos tikslų įgyvendinimą, bet ir skatinti organizacijos kultūros, kuri apibūdinama kaip normų ir vertybių, kurių laikosi dauguma organizacijos narių, visuma (Schein ir Schein, 2017), pokyčius. Organizacijos kultūra yra pamatas joje vykstančių procesų kokybei ir rezultatyvumui (Connors, Smith, 2016). Jos formavimas ir transformavimas susiję su darbuotojų nuostatų ir vertybių kaita, o asmenys ir grupės siekia stabilumo ir nėra linkę keistis. Pokyčių neįvyksta, kai žmonėms yra tiesiog nurodoma pakeisti savo praktiką, jie sėkmingai prigyja mokykloje tik tada, kai vertybinės nuostatos, kuriomis grindžiama kaita ir mokyklos kultūra, sutampa (Hinde, 2004).

Diegiant mokyklų vertinimo procesus stiprėjo siekiamybė įgalinti mokyklų bendruomenes kurti susitarimais grindžiamą besimokančios organizacijos kultūrą, stiprinti išpaieigojimą kokybei, suteikiant daugiau laisvės sprendimų priėmimui, skatinant refleksiją, skirtą organizacijos veiklai tobulinti.

Nepaisant progresyvių vertinimo kaitos idėjų ir nuostatų, jo poveikis ugdymo praktikos kaitai ir mokinių pasiekimams yra silpnas (Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra, 2018; Organisation for Economic Co-operation and Development, 2017). Net įsivertinimas, kuris laikomas „svarbiausiu mokyklos veiklos kokybę užtikrinančiu veiksniu“ (TAR, 19648, p. 3), ne visada skatina mokyklos pažangą (Targamadzė, Žibėnienė, Česnavičienė, 2018). Susiduriama su Schein ir Schein (2017) aprašyta situacija, kai lyderiai, bandydami formuoti organizacijos filosofiją, deklaruodami pažangias normas ir vertybes, norimų rezultatų nepasiekia, nes tikrosios vertybės ir normos prieštarauja įgyvendinamoms organizacijos normoms. Dažnai mokyklų bendruomenės nebuvo įtikintos diegiamo pokyčio idėja, nepavyko „įsiskverbti į gilesnius kultūros lygius“ (Schein ir Schein, 2017, p. 43) ir susidoroti su kylančiu nerimu, todėl jos yra atmetamos.

Veiklos kokybės vertinimas yra sąlygiškai nauja praktika Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose, todėl tema nebuvo plačiai tirta. Blinstrubas, Balčiūnas ir Valuckienė (2008), tyrę mokyklų vadovų ir mokytojų nuomonę bei nuostatas apie vidaus audito

(įsivertinimo) paskirtį ir organizavimą, konstatavo – nepaisant to, kad daugiau nei pusė pedagogų mano, jog vidaus auditas (įsivertinimas) mokyklai ir jiems asmeniškai davė naudos, apskritai jo vertinimas nėra labai palankus: apie 70 proc. respondentų įsitikinę, kad jų mokykloje vykdomas vertinimas nėra efektyvus: atima daug laiko, skirtas labiau išorės tikrintojams nei pačiai mokyklai ir tik patvirtina visiems gerai žinomus dalykus. Dauguma mokyklų įsivertinimą organizuoja ištikus mokslo metus, stengiasi, kad į šiuos procesus būtų įtraukta kuo daugiau pedagoginės bendruomenės narių, tačiau mokyklos nėra linkusios keisti reglamentuotos įsivertinimo organizavimo tvarkos ir laikosi bendrųjų metodikos reikalavimų, neatsižvelgdamos į mokyklos dydį, situaciją ir kontekstą. Nustatyta, kad daugumos mokyklų vadovai, planuodami tolesnę mokyklos veiklą, įsivertinimo metu gautus rezultatus panaudoja nepakankamai (Blinstrubas ir kt., 2008). 2018 metais atliktas tyrimas „Bendrojo ugdymo mokyklų bendruomenės mokyklos pažangos samprata, orientuojantis į Geros mokyklos koncepciją“ (2018), kuriame daug dėmesio skiriama mokyklos vertinimui, kaip pažangos identifikavimo būdai. Tyrėjos teigia – „<...> mokyklos veiklos vertinimas <...> turi tapti nacionaliniu susitarimu, o ne diktuojamu ir presinguojančiu mokyklą ir ugdymo(si) veikėjus įrankiu, nors, kita vertus, turi tapti mokyklos atsakingos ir atskaitingos veiklos matuokliu, nes kiekviena mokykla turi matuoti savo pažangą“ (Targamadžė ir kt., 2018, p. 4). Tyrėjų manymu, „<...> tyrime dalyvavusių mokyklų bendruomenės neturi aiškios ir vieningos nuomonės dėl mokyklos pažangos sampratos <...> Ne visos mokyklos, teikdamos mokyklos pažangą, atpažįsta ją kaip mokyklos veiklos tobulinimo priemonę“ (p. 40). Tai reiškia, kad mokyklų vertinimo procesai nedažnai inicijavo diskusiją dėl geros mokyklos sampratos ir menkai skatino susitarimus dėl kokybės sampratos ir sutelktų pastangų gerinant ją.

Autoriai, nagrinėję mokyklų vertinimo tematiką (Bakonis, 2016; Vaicekauskienė, 2009), pažymi, kad „<...> prabėgus beveik dvidešimčiai nepriklausomybės metų Lietuvos švietimo priežiūros sistema vis dar grindžiama valstybinės normų laikymosi kontrolės modeliu“ (Vaicekauskienė, 2009, p. 7), ir pabrėžia vertintojo nuostatų kaitos svarbą: „<...> jeigu konsultantais ir padėjėjais tampa buvę inspektoriai, kebliausias dalykas – inspektorių mentaliteto pakeitimas, jų „perauklėjimas“ (p. 6); atkreipiamas dėmesys į švietimo priežiūros ir stebėsenos teisės aktų dermės ir organizavimo problemas Lietuvoje ir kitose Europos šalyse (Bakonis, 2016).

Straipsnio autorių atliktas kiekybinis tyrimas atskleidė gana pozityvią bendrą respondentų nuomonę apie mokyklų vertinimą, nors mokytojai ir pagalbos mokiniui specialistai jį vertina gana kritiškai, nes traktuoja kaip jų patiriamą tiesioginę kontrolę, nes būtent jų darbas klasėje yra stebimas ir vertinamas. Nustatyta, kad mokytojai ir pagalbos mokiniui specialistai turi abejonių dėl vertintojų kompetencijų, mato mažesnę vertinimo poveikį jų pedagoginiam darbui nei jų vadovai (Tumlovskaja, Ruškus, 2022). Lietuvoje įgyvendinamas mokyklų vertinimo modelis iš esmės atitinka progresyvių organizacijų vertinimo modelius, tačiau jo poveikis mokyklų veiklos kokybės pokyčiams vertintinas kritiškai.

Vertinimo idėja ir jo turinys bendroju požiūriu yra suprantami ir pozityviai vertinami Lietuvos mokyklų pedagogų, tačiau procesų įgyvendinimas kelia abejonių jo objektyvumu ir silpnai skatina pozityvią kaitą. Tai rodo, kad būtina ieškoti vertinimo procesų

kaitos krypčių ir būdų, stiprinant įsivertinimo kultūrą ir praktiką, plėtojant kompetentingą ir sistemingą išorinę pagalbą.

Autoriai tęsia diskusiją apie mokyklų vertinimą ir kelia naują tyrimo klausimą – kaip mokyklų vertinimą patiria ir traktuoja vertinimo dalyviai, mokyklų pedagogai? Keliama prielaida, kad mokyklų vertinimas sukelia pedagoginės realybės mokykloje prieštarinumą, kylantį tuo pačiu metu siekiant skirtingos prigimties, išorės kontrolės ir pedagoginės laisvės, tikslų, kylančių iš mokyklų vertinimo mechanizmo. Iškeltas tyrimo tikslas – remiantis Sartre *Idėmus žvilgsnio* ir Foucault *Panopticum* konceptais atskleisti mokyklų vertinimo dalyvių patiriamą vertinimo prieštarinumą ir aptarti konstruktyvaus šio prieštarinumo sprendimo galimybes. Tyrimo objektas – bendrojo ugdymo mokyklų vertinimo prieštarinumas.

Vertinimas kaip Idėmus žvilgsnis. Ontologiniai tyrimo aspektai

Vertinimas kaip reiškinys kelia ontologinį klausimą: kas yra vertinimas? Kokias esmines ypatybes implikuoja vertinimas? Kai kuriose filosofinėse ir sociologinėse tradicijose naudojamas *Idėmus žvilgsnio* konceptas, simboliškai apibūdinantis individo ar individų grupės daugiau ar mažiau sąmoningą kitų individų, kitų grupių ar savęs paties suvokimą, sudaro geras prielaidas ontologiniam vertinimo pažinimui.

Vertinimo prigimtį padeda suprasti Sartre (2000) *Idėmus žvilgsnio* (pranc. – *Le Regard*, angl. – *The Gaze*) ir Foucault (1998) *Panopticum* konceptai. Foucault *Panopticum* konceptas yra labai tinkamas analizuoti galių santykius organizacijose, o Sartre egzistencializmo filosofija yra individualistinė, skirta individo būčiai suprasti. Tačiau tai nereiškia, kad egzistencializmo negalima pasitelkti organizacijoms analizuoti, nes organizacijos sudarytos iš žmonių ir yra jų santykiškai paremtas organizmas. West (2007), pateikdama visiško laisvės ir atsakomybės sąmoningumo modelį siūlo Sartre egzistencializmą kaip alternatyvą tradiciniams sprendimo priėmimo organizacijose normatyvinės moralės filosofijos ir etikos modeliams. Egzistencinė etika remiasi tuo, kad perkonstruoja etines dilemas individualios laisvės ir atsakomybės organizacijoje aspektais, akceptuojant ir analizuojant subjektyvias patirtis ir asmenines situacijas (West, 2007).

Foucault ir Sartre pirmasis iš sociologinės, antrasis iš filosofinės pozicijų suteikė galimybę analizuoti vertinimo reiškinį ontologiniu aspektu. Foucault (2005) mano, kad valstybės valdymo institucijos nuolat ieško naujų būdų ir formų stebėti, kontroliuoti ir valdyti savo piliečius, net skverbiantis į mūsų mąstymo, pasirinkimų lauką (čia Foucault naudoja dar *Governmentality* konceptą). Vertinimo paskirtimi Foucault (1998) teigia esant priežiūrą, kurią interpretuoja kaip valdymo, paklusnumo, nuolankumo siekimo formą. Mokyklos išorinio vertinimo procesas iš tiesų primena Foucault *Panopticumą*. Mokytojai nežino, kuri jų pamoka bus stebima, jie jaučiasi „permatomi“, nes stebėtojas pasirodo netikėtai. Duoblienė (2011), nagrinėdama filosofinių ir vertybinių idėjų raišką praktikoje, rašė: „Foucault parodė, kad žmonija istorijoje gerokai pasistūmėjo ne humanistinės pažangos link, o vystydama bausmės ir disciplinavimo mechanizmus, švietimo procesus transformuodama į anoniminius, neleidžiančius rasti akivaizdų, atsakomybę už padarinius prisiimančių asmenį ar kaltininką“ (p. 97).

Egzistencializmo filosofija pateikia laisvės ir kontrolės aiĶkinimà, kuris yra vertingas norint suprasti vertinimo paradoksà. Źymus Sartre (2016) űkis „Egzistencija yra pirmesnė uű esmė“ (pranc. *l'existence précède l'essence*) nusako egzistencializmo esmę, kuri iš esmės yra individo laisvė. Individas, veikdamas konkrečioje situacijoje bűties-savyje (*être-en-soi*) lygmeniu, egzistuoja ne-sàmoningu lygmeniu, taĶiau klausinėdamas, įsivaizduodamas, patirdamas nebűtį, kitaip tariant, siekdamas bűties, kuria save patį (*être-pour-soi*), išsilaisvina, ar, anot Sartre, susikuria ontologinę laisvę. Ontologinė laisvė prasideda laisvai renkantis, paĶiam űmogui apsisprendűiant priimant sprendimus. „Źmogus bus tu, kuo save pavers <...> űmogus yra ne kas kita, kaip tik tai, kuo jis save padaro <...> esant sąmoningam sprendimui ir atsakomybei uű tai, kuo jis yra, kas, savo ruoűtu, implikuoja atsakomybę tiek uű savo egzistenciją, tiek uű visus űmones“ (Sartre, 2016, p. 27–28). Yra ir treĶia – bűties dėl kitų dimensija (pranc. *être-pour-autrui*), kuri reiĶkia, kad űmogus tampa objektu kitam. Ķia kyla sąveika su *Kitu*. *Kito Įdėmus žvilgsnis*, kuris yra ne kas kita kaip vertinimas, gali tapti űmogaus vidiniu imperatyvu, vedanĶiu į tai, kad űmogus pradeda egzistuoti ne kaip laisvà savo bűtį nulemiantis subjektas, bet labiau kaip objektas, arba tiesiog daiktas, grįűdamas į bűties-savyje (pranc. *être-en-soi*) lygmenį, prarasdamas laisvę kaip vidinį apsisprendimà ir pasirinkimus.

Dramoje „Be išėjimo“ (pranc. *Huis clos*, angl. *No exit*) Sartre tai įvardija kaip pragarà – *kiti űmonės yra pragaras* – kas iš esmės nurodo *Kito* vertinimà, paverĶiantį űmogų nelaisvà ir prarandantį savo egzistenciją. Vertinimas yra sąveika su *Kitu*, kai vertinamas tampa vertintojo stebėjimo objektu; tai vyksta klasėje – *uűdaroje patalpoje*, iš kurios *nėra išėjimo*, nei vienam, nei kitam; ir tai primena Sartre apraűytà *Huis clos* situacijà. *Įdėmus žvilgsnis*, kurį suvokia tai patiriantis individas, tampa vertinimu. Subjektas yra objektyvuojamas, paverĶiamas objektu, daiktu, kartu praranda savo laisvę. Individas pradeda bűti dėl kito.

Ar vertinimas, kaip atitiktis nustatytiems kokybės standartams kontrolė, gali skatinti profesinę saviraiĶkà, kūrybiĶkumà, emancipacijà tiek individualiu, tiek organizaciniu lygmenimis? Ar vertinimas palieka erdvės profesinei improvizacijai, bűtinoms netikėtoms situacijoms spręsti? Kontrolės mechanizmai paprastai yra standartizuoti, numano tolygaus ir tipinio vystymosi standartus, o realybė daűnai yra situacinė, stochastinė, besivystanti űuoliais, priklausanti nuo konteksto ir aplinkybių.

Duomenų rinkimo ir analizės metodai

Ŗiame straipsnyje tęsiama bendrojo ugdymo mokyklų, patyrusių veiklos kokybės vertinimà, pedagogų apklausos rezultatų analizė ir pateikiama dalyvių atsakymų į atvirà klausimà analizė.

Atviras klausimas leido respondentams laisvai išsakyti savo nuomonę bei apraűyti savo patirtį. Klausimas buvo pateikiamas klausimyno pabaigoje, jį respondentai tiesiogiai siejo su analizės objektu – mokyklų vertinimu – juolab kad űis tikslas respondentams buvo nusakytas klausimyno preambulėje. Tokia klausimyno struktūra leido atsakinėjusiems geriau suvokti tyrimo klausimà ir tam tikru lygmeniu pereiti nuo respondento

(pažymint, jo / jos nuomone, teisingą atsakymą) prie tyrimo dalyvio (patiems išsakant savo išgyventas patirtis) statuso.

Atsakymai į atvirą klausimą analizuoti taikant interpretacinės fenomenologinės analizės, kuri pasižymi tuo, kad tyrėjas sudaro galimybę tyrimo dalyviams laisvai išsakyti savo išgyventas patirtis santykiyje su nagrinėjamu objektu (Alase, 2017), principus. Taikant interpretacinę fenomenologinę analizę, tyrimo dalyvių laisvai išsakytos išgyventos bendrojo ugdymo mokyklų vertinimo patirtys interpretuotos išskiriant esminius patirtį apibūdinančius teiginius ir juos grupuojant pagal temas.

Tyrimo imtis ir organizavimas. Tyrimo imtis formuota derinant tikslinės ir atsitiktinės atrankos principus. Mokyklos buvo pasirinktos tikslingai – apklausiami visų mokyklų, kuriose 2007–2018 metais vyko išorinis vertinimas, pedagogai. Tokių mokyklų 2019 m., Nacionalinės mokyklų vertinimo agentūros duomenimis, buvo 768. Švietimo informacinės sistemos 2019 m. rugsėjo 1 d. duomenimis, 52 iš 768 vertintų mokyklų buvo reorganizuotos arba panaikintos, todėl klausimynas buvo pateiktas 716 vertintų mokyklų pedagogams. Klausimynas pateiktas visiems mokyklose dirbantiems pedagogams. Švietimo valdymo informacinės sistemos duomenimis (2019 m. rugsėjo 1 d.), šiose mokyklose dirbo 25 598 pedagoginiai darbuotojai. Imties dydis apskaičiuotas remiantis Schwarze (1993) pateikta imties nustatymo formule (cit. Rudzkienė, 2005) ir sudaro 378 respondentus. Atliekant tyrimą vadovautasi anonimiškumo ir konfidencialumo principais. Duomenys rinkti nuo 2020 m. vasario 27 d. iki 2020 m. balandžio 12 d. (imtinai). Klausimyną užpildė 668 respondentai. Uždarų klausimų analizė, autorių pateikta žurnale „Pedagogika“ (Tumlovskaja, Ruškus, 2022). Iš viso respondentai išsakė 203 teiginius, iš jų 4 atskleidžia pozityvų, 59 – neutralų, 140 – negatyvų požiūrį į vertinimą. Straipsnyje pateikta 61 teiginys. Tai tipiniai, labiausiai visų atsakiusiųjų nuomonę atspindintys teiginiai. Pateikiami teiginiai yra koduoti, kode pateikta respondento darbo pozicija (D – direktorius, DP – direktoriaus pavaduotojas, SV – skyriaus vedėjas, M – mokytojas; PS – pagalbos mokiniui specialistas, K – kitas pedagoginis darbuotojas), triženklis respondento atsakymo numeris duomenų matricoje ir mokyklos atitinkamo geros mokyklos požymiams (GM – mokykla turinti stiprią geros mokyklos požymių raišką, VM – mokykla, nepatekusi į geros ir silpnos mokyklos požymių raiškos sąrašus, SM – mokykla, turinti silpną geros mokyklos požymių raišką, N – nežinoma).

Tyrimo rezultatai

Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų pedagogų vertinimo metu išgyventai patirčiai išanalizuoti atlikta subjektyviai patiriamos pedagoginės ir organizacinės laisvės ir kontrolės patirčių analizė identifikuojant atitinkamas temas. Čia pateiktos identifikuotos temos ir jas pagrindžiančių, laisvės ir kontrolės patirtį apibūdinančių teiginių pavyzdžiai.

Tema 1. „*Baubas*“: *vertinimas kaip individualaus ir organizacinio streso šaltinis*

Įdėmaus žvilgsnio objektyvuojami subjektai vertinimo procesą traktuoja kaip streso šaltinį. Tą iliustruoja atsakymų į atvirus klausimus pavyzdžiai: Tik kelia stresą ir įtampą mokiniams ir mokytojams – kai kam net sveikatos sutrikimų atsiranda (M020N);

Vertinimas kelia didžiulį stresą (D342N); Vertinimas neturėtų būti mokyklų „baubas“, kurio mokytojai laukia su didžiule baimė, o geranoriškas bendradarbiavimas, kurio tikslas – patarti ir padėti (M567GM); Vertinimas turėtų būti paprastesnis, nesukeliantis tiek streso ir įtampos (SV597VM). Pavyzdžiai iliustruoja, kad vertinimo baimę patiria tiek mokytojai, tiek ir mokyklų vadovai, neatsižvelgiant į tai, kaip buvo įvertinta jų mokykla. Šios vertinimo procesą patyrusių mokyklų bendruomenės narių mintys rodo, kad vertinimas vyksta skirtingų galių santykio lauke ir tai yra viena iš baimės priežasčių, nes, kaip teigia Green (1988), „<...> laisvė pasireiškia arba atsiranda, kai žmonės veikia kartu <...> be kaukių, pasiteisinimų, tarnybinių ženklų <...>“ (p. 16–17).

Tema 2. „Susiraukę“: nemalonus vertinamųjų susitikimas ir santykis su vertintoju

Santykis su *Kitu*, vertintoju, yra vienas iš jautriausių išgyvenimų, pagrįstas nemalonio- mis emocijomis: *Labai norėtusi, kad atvykę žmonės nebūtų amžinai susiraukę... Galbūt reiktų atrenkant vertintoją šiek tiek atsižvelgti ir į jo nuostatas bei požiūrį į kolegas mokytojus <...> (M270N); <...> labai svarbi pozityvi vertintojų nuostata kolegų atžvilgiu. Priešingu atveju iš karto atsiranda iš kolektyvo pusės pasipriešinimas ir tuomet vertinimo rezultatai ne visada atsiranda realūs (M270N); Vertinant labai svarbu neperžengti etikos reikalavimų, vienodai gerbti ir mokinius, ir tėvus ir mokytojus, nesupriešinti bendruomenės (D403GM).* Nemalonius išgyvenimus santykiuje su vertintojais dažniausiai mini mokytojai, tačiau vertintojo etikos, profesinės kompetencijos svarbą mini ir mokyklų vadovai. Vertinamieji mokyklų bendruomenių nariai vertinimo metu susiduria su Sartre (2000) apibūdinta situacija, kai „mūsų“ pasaulyje staiga atsiranda *Kito* vertybės, kurių „mes“ negalime kontroliuoti.

Tema 3. „Teatras“: norimos realybės imitavimas

Mokytojai, patirdami baimę ir stresą, mano, kad <...> *bus ieškoma minusų <...> (D342N) ir stengiasi imituoti „norimą realybę“ – Dabar pamokos vyksta dirbtinai, nes bijoma vertintojų.<...> (M119N); <...> vis dar likęs sureikšminimas ir teatras (M310N).* Šie pavyzdžiai rodo, kad tokia nuostata turi įtakos vertinimo objektyvumui – jei vertinama parodomoji, imitacinė veikla, toks vertinimas neatskleis objektyvios realybės. Šios vertinamųjų pedagogų mintys susijusios su Sartre mintimi (2000), kad, kai *Kitas* jus stebi, jūsų laisvė nebėra jūsų vidinė laisvė, ji tampa *būties-kitam* atributu.

Tema 4. „Atsitiktiniai“: abejonė vertintojų pajėgumu vertinti

Vertinamieji patiria negatyvių emocijų, bendraudami su vertintojais, abejoja jų profesine kompetencija: *Vertinimo ir įsivertinimo procesus turi vykdyti kompetentingi auditoriai, o ne mokytojai, norintys užsidirbti (M008GM); Dauguma vertintojų – ne autoritetai, o biurokratai, veikia žlugdantys pedagogo kūrybiškumą (M364VM); Daug atsitiktinių žmonių trinasi ministerijoje ir mokyklose (M343SM); Norėtusi, kad vertintojai būtų inovatyvūs, pozityvių nuostatų bei kolegialūs <...>(M270N); Kai kurie vertintojai net nesugeba nieko pakomentuoti <...>(M219VM); Svarbiausia, kad patys vertintojai būtų*

dirbę mokykloje ne vienerius metus ir žinotų praktiškai visą mokyklos gyvenimą<...> (PS419N). Tyrimo dalyviai supranta, kad *vertinimas – daug žmogiškųjų išteklių reikalaujantis darbas* (M566VM), pabrėžia vertintojų kompetencijos svarbą – *<...> būtina aukšta kompetencija ir objektyvumas* (M355N) ir jų profesinio auginimo būtinumą: *Reikėtų daugiau pagalbos keliant kvalifikaciją išorės vertintojams. Sistemingi kursai, kurių metu informuojama apie įstatymų pokyčius, pasaulines tendencijas. Nepalikti vien tik asmeninei vertintojo atsakomybei* (PS633VM). Vertintojų kompetencija dažniausiai abejoja mokytojai, abejonių kyla tiek gerai įvertintų, tiek ir nepatekusių į stiprios bei silpnos geros mokyklos raiškos sąrašus mokyklų ir nežinančių, kaip buvo įvertintos jų mokyklos, pedagogams. Vertintojo kompetencija galimai abejojama dėl to, kad pamoką stebi ir vertina kitos mokyklos pedagogas, kuris netampa nei formaliu, nei neformaliu autoritetu. Taip nuostata „kolega-kolegai“ vertinimo praktikoje dažnai pasirodo neveiksminga. Išorės vertintojas neturi galimybės tiek gerai pažinti klasės konteksto kiek mokytojas, dirbantis klasėje, ne visada gali kompetentingai vertinti dėstomo dalyko specifika, turi labai nedaug laiko suteikti grįžtamąjį ryšį mokytojui, o tai kelia papildomų abejonių jo darbo kokybe ir kompetencija.

Tema 5. „Atgyvena“: *abejonė vertinimo mechanizmo geba atspindėti tikrąją padėtį mokykloje*

Vertinimas, sąveika su vertintoju, užuot skatinusi profesinį dialogą, refleksiją ir pozityvius kokybės pokyčius, sukelia priešingą poveikį – abejojama vertinimo objektyvumu ir mokyklų pedagogai ne tik nepaskatinami jaustis įvertinti, bet priešingai – jaučiasi kontroliuojami, žeminami, žlugdomas jų kūrybiškumas. Tą iliustruoja teiginiai: *Ar vertintojų buvimas visą savaitę atspindi mokyklos veiklos kokybę per visus metus?* (M424N); *Niekas per savaitę negali pamatyti tikrojo tos mokyklos gyvenimo. Tą žino tik nuolat dirbantys* (M426N). *Toks išorinis vertinimas, koks yra Lietuvoje, – atgyvena; sistema sukurta tik „išpumpuoti“ ir taip nedideles švietimui skirtas lėšas <...>* (M620GM). Vertinimo geba atspindėti tikrąją padėtį mokykloje abejoja būtent mokytojai, nes jie geriausiai pažįsta stebėtos pamokos kontekstą, „tikroviškumą“ ir gali įvertinti suteikto grįžtamojo ryšio kokybę. Kokybinio tyrimo metu išryškėjo, kad vertintojai neretai „jaučia“ pamokos dirbtinumą, tačiau jiems trūksta argumentų tą pagrįsti ir, siekdami išvengti galimo konflikto, to tiesiog nesako, tokiu būdu sudarydami prielaidų abejoti vertinimo objektyvumu.

Tema 6. „Skirtingi vertintojai“: *vertinimo objektyvumo poreikis*

Tyrimo dalyviai pažymi, kad skirtingi vertintojai, skirtingos vertintojų komandos turi nevienodą požiūrį: *Skirtingi vertintojai – skirtingas vertinimas. O kur objektyvi tiesa?* (M481VM); *Mokyklos vertinamos skirtingai, nes tai priklauso nuo skirtingų vertintojų komandų* (M515GM); *Nuojauta sako, kad 50 % vertinimo sėkmės priklauso nuo komisijos sudėties, „laisvės ir savarankiškumo“<...>* (M077N); *Neturi likti interpretavimo. Faktais grįstas vertinimas* (M355N). *Mokyklos vertinimą ir įsivertinimą turi atlikti profesionalūs auditoriai, turi būti skirtos atskiros pareigybės* (M418VM). Skirtingą vertin-

tojų požiūrį dažniausiai pastebi mokytojai, nes būtent jie turi tiesioginį santykį su vertintojais, be to, dalis mokytojų, dirbdami skirtingose mokyklose, turi patirties bendraujant su skirtingomis vertintojų komandomis. Daugiau nei prieš dešimtmetį konstatuota mintis – „<...> vertinti galima įvairiai: vieni ieško klaidų ir nukrypimų nuo normų, kiti – deimančiukų, vieni siekia pagąsdinti, kiti – įkvėpti, vieni vertintojai jaučiasi visažiniaus, kiti vertindami mokosi“ (Vaicekauskienė, 2009, p. 2) išlieka aktuali ir šiandien ir iliustruoja bendrų vertintojų vertybinių susitarimų formalumą arba jų nesilaikymą.

Tema 7. „Siutina“: vertintojų nepasitikėjimo bendruomene ir profesine veikla pojūtis

Įdėmų vertintojo žvilgsnį mokyklų pedagogai interpretuoja kaip nepasitikėjimą jų profesine veikla, kontrolę: Mažiau nepasitikėjimo mokytoju <...> (M439N); Turėtų būti pasitikima pačių mokyklų vidiniu įsivertinimu (D193VM); Daugiau pasitikėjimo mokykloms, direkcijai, mokytojams, mažiau vertinimo (M393SM). Nepasitikėjimas ne tik neskatina, bet ir menkina motyvaciją darbui: <...> *mane tokia kontrolė ir vertinimas siutina ir atima bet kokį norą stengtis; nes vertintojas norėdamas visada ras prie ko prisikabinti; jis turi savo nuostatas ir vertindamas būtent jomis remiasi (D216VM); tai tiek šitam vertinime objektyvumo ir naudos <...>(D216VM); Ne vertinimas, o paties mokytojo ar vadovo asmenybė ir požiūris į darbą lemia poveikį teigiamiems pokyčiams <...> (M364VM).* Mokytojai jaučiasi, kad jiems „primetamas“ požiūris – <...> *auditoriai neturi primesti mokytojui savo požiūrio, neturi pažeisti mokytojo savivertės (SV597VM), jie <...> neturi teisės apsiginti.* Tai sukelia nusivylimą – *mokyklos bendruomenė labai stengiasi dėl savo mokyklos pažangos, o išorės audito laikotarpį prisimena kaip įtemptą ir keliantį stresą (M581VM).* Pavyzdys primena Sartre (1989) *Kito*, kaip pragaro, situaciją, kas iš esmės nurodo *Kito* vertinimą. Nemalonų, net negatyvų santykį su *Kitu*, kuris suvokiamas kaip nepasitikėjimas tiek kaip žmogumi, tiek kaip profesionalu, patiria ir mokytojai, ir mokyklų vadovai, neatsižvelgiant į tai, kaip buvo įvertinta jų mokykla (išskyrus mokyklas, turinčias stiprią geros mokyklos raišką). Tai patvirtina, kad santykis su *Kitu* yra egzistencinis išgyvenimas, kuris patiriamas nepriklausomai nuo darbo pozicijos arba mokyklos „gerumo lygio“.

Tema 8. „Užmuša kūrybiškumą“: nepasitikėjimas mokytoju ir jo darbu

Nepasitikėjimas savo ruožtu suponuoja konfliktą tarp stebiniojo subjekto išvalgų ir vidinės asmeninės atsakomybės, kaip egzistencinės laisvės išraiškos: *Per vertinimus mokykloje dirbantys žmonės jaučiasi kaip nuteistieji (SV584GM); Auditorius, vertindamas pamoką, turėtų perprasi ir įvertinti mokytojo emocinius ryšius su mokiniiais, jo darbo asmeninį stilių. Juk tai labai svarbu siekiant geresnių rezultatų (M601VM); Vertintojai negali nurodinti, kaip mokytojas turi dirbti, todėl visos vertinimo formos ir normos yra niekinės (M481VM); Daugiau tikėjimo ir pasitikėjimo pedagogais ir jų prasminga veikla; Netrukdyti mokytojams kūrybiškai dirbti (SV318N); Mokyklos dirba kaip šveicariški laikrodžiai, tik labiau jomis pasitikėkite. <...> Kontrolė užmuša kūrybiškumą*

(M065VM); *Mokykla turi būti savarankiška, mokytojas ir mokinys turi prisiimti asmeninę atsakomybę* <...> (D063VM). Negatyvų nepasitikėjimo ir vertinimo, kaip jo išraiškos, poveikį kūrybiškumui ir profesinei laisvei pabrėžia visi atsakę pedagogai, tai skatina išvadą, jog nepasitikėjimas išgyvenamas panašiai, nepriklausomai nuo pedagogo pozicijos ir mokyklos pažangos lygio.

Tema 9. „Duoti laisvę“: laisvę ribojantis vertinimas

Reformuojant bendrojo ugdymo mokyklų stebėsenos sistemą Lietuvoje, buvo keliamas lūkestis, kad vertinimas taps pedagogų ir mokyklų išsilaisvinimo priemone. Respondentai supranta tokią vertinimo idėją, jų nuomone, vertinimas turėtų vykti *vadovaujantis demokratiškumo, laisvės galimybės principu* (PS454VM). Bet ar jis tapo laisvinimosi priemone? Tokie respondentų atsakymai: <...> *tai [išorinis vertinimas] primena autoritarinę-sovietinę sistemą: nereikia ir nebūtina nieko stebėti ir vertinti (pažemintais jaučiasi tiek mokytojai, tiek „išoriniai cerberiai“)* (K297N); *Mokyklų vertinimas per daug formalizuotas, todėl svarbiausio tikslo jis nepasiekia* (M592N); *Nėra laisvės, mokytojas apkrautas įvairiais dokumentais* (M012N) rodo, kad dualios vertinimo sistemos diegimas praktiškai nepaskatino laisvinimosi proceso. Tačiau laisvė yra žmogaus mąstymo ir pasirinkimo rezultatas. Kiekvienas turime principinę laisvės galimybę, bet kiekvienas ją aktualizuojame tiek, kiek gebame ir drįstame pasinaudoti šia galimybe. Šitokia laisvės samprata ne visada yra įsisąmoninta respondentų – jie norėtų, kad būtų „duota laisvės“ – *Duoti laisvės mokytojams* (M101VM). Kiekvienas tiek yra laisvas, kiek jis pats išplėtoja savo laisvę. Vertinimas, respondentų nuomone, ne tik neskatina laisvinimosi, kuri Freire (2000) palygino su „skausmingu gimdymu“ (p. 28), bet, priešingai, – vertinimas riboja kūrybinę laisvę – *Išorinis vertinimas nereikalingas, <...> mokytojai vis labiau praranda kūrybinę laisvę* (M426N), pamokos vertinimas, remiantis standartine forma, respondentų nuomone, yra <...> *formalus <...> pavirstantis <...> kažkokiais pamokų aprašymų dėliojimais į skaičiukus, lenteles ir kt.* (M326N). Mokykla, kaip organizacija, taip pat nėra laisva – *Daugiau laisvės pačiai mokyklai spręsti įvairius klausimus.* <...> (D081N). Respondentai pažymi, kad problema yra platesnė nei vien tik mokykla ir jos vertinimas – *Mokyklą ir mokytoją joje matome tokį, kokie tarpusavio santykiai susiklosto bendruomenėje* (M077N). Kyla klausimas, ar mes norime laisvintis, juolab kad tam reikia prisiimti atsakomybę, išeiti iš komforto zonos (Freire, 2000).

Diskusija

Žvelgiant į vertinimą iš ontologinių pozicijų (Foucault, 1998, 2005; Sartre, 1989, 2000), vertinimas yra galių santykiu pagrįstas žmonių ir organizacijų stebėsenos ir kontrolės įrankis ir iš esmės negali skatinti laisvės ir saviraiškos. Foucault (1998), samprotaudamas apie asmeninę laisvę hierarchinėje valdymo struktūroje, prieina prie išvados, kad tai neįmanoma net giliai demokratines tradicijas turinčiose valstybėse – „<...> idėjų istorikai mielai priskiria XVIII amžiaus filosofams ir teisininkams idealios visuomenės viziją; tačiau kartu svajojama ir apie sukarintą visuomenę. Išeities taškas buvo ne gamta,

o kruopščiai suderinti vieno didžiulio mechanizmo dantračiai, ne pirminė socialinė sutartis, o nuolatinė prievarta, ne pamatinės teisės, o amžinai stiprėjantis muštras, ne visuotinė valia, o automatinis paklusnumas“ (p. 204). *Įdėmus žvilgsnio* konceptas atveria pragariškas, perfrazuojant garsiąją Sartre frazę „Pragaras yra kiti“ (pranc. *L'enfer c'est les autres*), įtampas. Tyrimas išryškino prieštarą tarp filosofinio *Įdėmus žvilgsnio* koncepto, sudarančio prielaidas ontologiniam vertinimo pažinimui ir šiuolaikinio vadybinio požiūrio į vertinimą, kaip abipusiu pasitikėjimu ir pagarba paremtą vertintojų ir vertinamųjų profesinį dialogą, ir atskleidė mokyklų vertinimo dalyvių – vertinamųjų – atsirančias įtampas kontrolės ir laisvės diapazone. Filosofinis požiūris implikuoja mintį, kad stebėjimas, objektyvavimas, laikantys nustatytų standartų ir procedūrų, iš esmės negali būti pozityviai, lygiaverte, profesinį dialogą ir refleksiją skatinančia sąveika. Empiriniai duomenys patvirtina šią teorinę prielaidą.

Ar iš tiesų pedagoginės laisvės ribojimai ir kontrolė išorinio stebėjimo priemonėmis sukuria efektą, kurio tikisi švietimo politikai? Ar išorinio veiklos stebėjimo priemonėmis grįstas vertinimas skatina refleksiją ir vidinę mokyklos žmonių ir organizacinę motyvaciją, į santykius ir pasiekimus orientuotą procesą? Ar toks vertinimas skatina pedagogų darbo refleksiją ir tobulėjimą? Jei vertinimas nepaskatina profesinės refleksijos, jis nepasiekia savo tikslo – ir, anot Feldman (2007), kaip ir daugybė kitų švietimo analizių, lieka tik teorine priemone, kuri nebus realizuojama praktinėje veikloje jai tobulinti.

Visuminiškai žvelgdami į mokyklų vertinimo tyrimo rezultatus matome, kad vertinimo idėja ir jo turinys *per se* yra suprantami ir pozityviai vertinami Lietuvos mokyklų pedagogų. Tačiau vertinimo procesas vertinamiesiems kelia stresą, skepsį jo objektyvumu, nepasitikėjimą vertintojais, skatina imitacinius pedagoginės veiklos atvejus. Realiai veikiantis vertinimo mechanizmas neskatina pozityvios kaitos, labiau priešingai, yra kasdieninę ugdymo realybę ir pedagoginę praktiką trukdantis veiksnys, sutrikdantis pedagoginės sąveikos rutiną ir pedagoginę laisvę.

Pateikti tyrimo rezultatai rodo, kad Lietuvoje vykdomas mokyklų vertinimas nėra tapęs kolegialia vertintojo ir vertinamojo sąveika, kurį laikoma viena iš svarbiausių, konceptualių prasmingo vertinimo prielaidų. Rezultatai rodo, kad būtent čia yra ontologinė prieštaravimo esmė. Mokyklų vertinimas yra pripažįstamas kaip svarbus ir reikalingas švietimo sistemos komponentas, juolab kad legitimium lygmeniu vertinimas deklaruojamas kaip pozityvių pokyčių siekiantis procesas, tačiau jo įgyvendinimas paskatina pedagogų bendruomenės reaktyvią ir regresinę reakciją dėl pajausto jų pedagoginės laisvės suvaržymo kontrolės priemonėmis.

Atpažįstamas latentinis vertinimo mechanizmo vadinamasis *Dvigubo susaistymo* (angl. *Double Bind*) konceptas, kurį Bateson (1956, 1972) aprašė dar XX a. antroje pusėje. Bateson inicijuota sisteminės komunikacijos arba dar vadinamos paradoksaliosios komunikacijos teorija toli peržengė psichologijos ir socialinio darbo, kurių kontekste buvo kurta, ribas ir taikoma įvairiose srityse, iš jų ir organizacijų vadyboje (Hennestad, 1990; Visser, Bateson, 2003; Kutz, 2017). *Dvigubas susaistymas* reiškia komunikacinę dilemą, kai žmogus ar žmonių grupė gauna vienas kitam prieštaraujančius pranešimus ir

negali nuo to pasišalinti. Straipsnyje pristatomo tyrimo rezultatai rodo, kad mokyklų vertinimas neišvengia realaus latentinio *Dvigubo susaistymo* reiškinių, kai mokyklų pedagogams siunčiami vienas kitam prieštaraujantys pranešimai. Viena vertus, iš pedagogų tikimasi pedagoginės meistrystės, kūrybiškumo ir inovatyvumo, kitaip tariant, laisvės, kita vertus, jie patiria *Įdėmų žvilgsnį*, kai kiti žmonės stebi ir vertina jų veiklą, taip juos paverčiant stebimaisiais, objektais, kas savaime mažina subjektiškumą, kitaip tariant, laisvą valią, savarankiškus sprendimus, kūrybinę veiklą, didina kontrolės jausmą, kartu ir kontrolės praktiką. *Dvigubo susaistymo* esmė, anot Bateson, yra labai negatyvi, nes stabdo stebimųjų savarankiškumą, kelia galimos bausmės pojūtį, skatina neigiamas nuostatas į vertinimą ir vertinamuosius, augina priklausomybę ir paklusnumą, kartu ir pasipriešinimą vertinimo procesams. *Įdėmus žvilgsnis* ir *Dvigubas susaistymas* mokyklų vertinimo procese pasireiškia kaip labai stiprią latentinę galią turintys konstruktai, kurie turi neabejotiną įtaką regresyviai vertinamųjų elgsenai ir vertinimo mechanizmui atmesti pedagoginėje bendruomenėje, nepaisant jos pritarimo vertinimo idėjai *per se*.

Išvados

Praktikoje vertinimas netampa emancipuojančiu procesu, o atvirkščiai, atpažįstamas ir išgyvenamas kaip prievolė, kontrolė, tad vargu ar pasiekė mokyklų vertinimo reformos pradžioje jam kelto tikslo tapti pasitikėjimu grįstu, laisvą tobulėjimą skatinančiu švietimo kokybės mechanizmu.

Lietuvos švietimo sistemoje diegiama duali įsivertinimo ir išorinio vertinimo sistema, turėjusi skatinti savarankišką mokyklų tobulėjimą, tapo sunkiai pritaikoma praktiškai dėl vidinio prieštaravimo, kylančio iš išorės kontrolės, kuri savo esme yra *Įdėmus žvilgsnis*, ir vidinės laisvės. Vertinimas ne tik nėra tapęs vertintojų ir vertinamųjų konstruktyvia sąveika, bet, priešingai, – traktuojamas kaip mokytojo ir mokyklos kūrybiškumą ir laisvę žlugdantis procesas. Vertinimo metu vertinamieji patiria egzistencinės baimės, varžančias jų kūrybines galias, emocijas, kurios skatina juos imituoti tam tikrus dalykus, stengtis prisitaikyti prie nustatytų vertinimo „standartų“. Kita, tyrimo metu atskleista problema – pasitikėjimas vertintojų kompetencija ir vertinimo patikimumu – Lietuvos švietimo sistemos praktikoje dažnai trūksta pasitikėjimo vertinimo metodika, vertintojų kompetencijomis, abejojama vertinimo reikalingumu, todėl, nepaisant progresyvios idėjos, vertinimas dar nepakankamai skatina pozityvius kokybės pokyčius Lietuvos mokyklose. Tyrimas rodo, kad būtina keisti esamą mokyklų vertinimo modelį, atskirti mokyklų išorinį veiklos vertinimą nuo mokyklų vidinio vertinimo (įsivertinimo).

Rekomendacijos

Tyrimo rezultatai suponuoja prielaidą, kad Lietuvos švietimo politikams vertėtų priimti sprendimą tobulinti ugdymo įstaigų veiklos kokybės vertinimo sistemą, atskirti vidinį kokybės įsivertinimą ir išorinį kokybės vertinimą. Šios dvi vertinimo dalys pagal savo įgyvendinimo mechanizmą neturėtų susisieti.

Vidinis refleksija grindžiamas įsivertinimas

Įsivertinimas turėtų būti grindžiamas principais, pagal kuriuos minėtas procesas būtų modeliuojamas skatinant pačių mokyklų savo laisvės ir atsakomybės suvokimą. Toks laisvės ir atsakomybės suvokimas siektinas atsisakant išorinio vertinimo mechanizmo arba, egzistencialistinės terminologijos terminais, *Įdėmaus žvilgsnio* iš šalies, ir stiprinant bei skatinant savo pačių situacijos, veiklos ir pasiekimų kritinę refleksiją. Mokyklai galėtų būti suteikiama išorinė konsultacinė pagalba, kuri padėtų patiems mokyklos dalyviams (administracijai, mokytojams, mokiniams ir tėvams) įsivertinti esamą ugdymo kokybę, atsižvelgiant į dalyvių poreikius ir lūkesčius, mokyklos kontekstą, švietimo tikslus ir visa kita, kas būtina ugdymo kokybei mokykloje gerinti. Kritinės refleksijos ir sprendimų procesai, padedant išorės konsultantams, paskatintų mokyklos realiu kontekstu ir poreikiais grįstus sprendimus ir veiklas. Toks vertinimo modelis padėtų mokyklai formuoti savo tapatumą ir išskirtinumą ir plėtoti labiau kokybiniais kriterijais mokyklų vertinimo sistemas, greta išsaugant išorinio vertinimo mechanizmus. Įsivertinimas turi likti vidinių procesų dalimi, pagalbos institucijoms (Nacionalinei švietimo agentūrai, pedagogų kvalifikacijos tobulinimo įstaigoms ir kt.) padedant rasti tinkamus konsultantus ir paremiant jų darbą mokyklose.

Išorinis rezultatais grindžiamas vertinimas

Išorinis vertinimas galėtų būti transformuojamas į ilgalaikio sistemingo konsultavimo sistemą, kai vietoje dabar skiriamų išorės vertintojų, būtų suteikiama galimybė gauti išorės konsultantus, kurių darbas būtų padėti organizuoti kritinę refleksiją mokyklos viduje, numatyti tobulintinus aspektus, padėti planuoti ir įgyvendinti kokybės gerinimo veiklas, sistemingai padėti įsivertinti mokyklos pažangą *on-going*, *mid-term* ir *ex-post*, o tai leistų aiškiai identifikuoti mokyklos pažangą, siejant ją su mokinių ugdymo(si) rezultatų gerinimu. Išorinis mokyklos vertinimas galėtų būti suprantamas kaip mokinių pasiekimų, bendruomenės pasitenkinimo mokyklos veikla ir jos rezultatais vertinimas. Tokia išoriniu konsultavimu pagrįsta mokyklų pažangos skatinimo praktika diegiama pažangiose pasaulio šalyse (Estijoje, Suomijoje, Nyderlanduose, Kanadoje ir kt.), kurių mokiniai sistemingai pasiekia aukštų rezultatų tarptautiniuose mokinių pasiekimų tyrimuose, kas laikoma aukštos švietimo kokybės rodikliu.

Balansas tarp formalaus išorinio vertinimo ir refleaktyvaus mokyklų įsivertinimo, derinant su ilgalaikiu sistemingu konsultavimu, galimai prisidėtų prie mokyklų įvairovės ir kokybės skatinimo Lietuvoje.

Literatūra

- Alase, A. (2017). The Interpretative Phenomenological Analysis (IPA): A Guide to a good qualitative research approach. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 5(2), 9–19.
- Bakonis, E. (2016). Švietimo priežiūra Lietuvoje: ką dar stiprinti ir tobulinti? *Švietimo problemos analizė*, 13(156), 1–8.
- Bateson, G., Jackson, D., Haley, J. & Weakland, J. (1956). *Toward a theory of schizophrenia*. In Bateson, G., *Steps to an Ecology of Mind* (1972) (pp. 201–227). London: Jason Aronson Inc.

- Blinstrubas A., Balčiūnas S., Valuckienė J. (2008). Mokyklų vadovų ir mokytojų nuomonė bei nuostatos apie vidaus audito paskirtį ir organizavimą. Tyrimo ataskaita. [Interaktyvus]. https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/kiti/Tyrimo%20ataskaita%20VA_a.pdf [žiūrėta 2022 m. vasario 3 d.].
- Cassano, R., Costa, V., & Fornasari, T. (2019). An effective national evaluation system of schools for sustainable development: a comparative european analysis. *Sustainability*, 11(1), 195; <https://doi.org/10.3390/su11010195>.
- Connors, K., & Smith, T. (2016). *Change the culture, change the game: The breakthrough strategy for energizing your organization and creating accountability for results*. Vero Beach FL: Portfolio.
- Duoblienė, L. (2011). *Ideologizuotos švietimo kaitos teritorijos*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
- Feldman, A. (2007). Teachers, responsibility and action research. *Educational Action Research*, 15(2), 239–252, doi: 10.1080/09650790701314809.
- Foucault, M. (1998). *Disciplinuoti ir bausti: kalėjimo gimimas*. Vilnius: Baltos lankos.
- Freire, P. (2001). *Kritinės sąmonės ugdymas*. Vilnius: Tyto alba.
- Greene, M. (1988). *The dialectic of freedom*. New York: Teachers College Press.
- Hennestad, B. W. (1990). The symbolic impact of double bind leadership: double bind and the dynamics of organizational culture. *Journal of Management Studies* 27(3), 265–280.
- Hinde, E. R. (2004). School culture and change: An examination of the effects of school culture on the process of change. *Essays in Education*, 11, <https://openriver.winona.edu/eie/vol112/iss1/5>
- Juozaitis, A. (1997). *Ugdomasis inspektavimas*. In Jackūnas, J., Juozaitis, A., Lukšienė, M., Valantinas, A., Vildžiūnienė, M., Voišnienė, V., & Želvys, R. (1997). *Ugdomasis inspektavimas* (p. 3–7). Vilnius: Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos Leidybos centras.
- Kutz, A. (2017). How to avoid destroying your employees and organisations due to burnouts, braindrain and fading performance? Stop double bind communication in your organisation! *Journal of Organization Design*, 6 (5), 1–12.
- Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra (2018). *Mokyklų, vykdančių bendrojo ugdymo programas, veiklos kokybė. Metinis pranešimas*. [Interaktyvus]. Prieiga internetu: <http://www.nmva.smm.lt/wp-content/uploads/2019/04/Bendrojo-ugdymo-mokyklų-veiklos-kokybė1-1.pdf> [žiūrėta 2019 m. spalio 30 d.].
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2017). *Educating in Lithuania. Reviews of national policies for education*. Paris: OECD Publishing.
- Rudzkienė, V. (2005). *Socialinė statistika*. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.
- Sartre, J. P. (1989). *No exit and three other plays*. New York: Doubleday Publishing Group.
- Sartre, J. P. (2016). *Egzistencializmas – tai humanizmas*. Vilnius: Vaga.
- Schein, E. H., & Schein, P. A. (2017). *Organizational culture and leadership*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Švietimo valdymo informacinė sistema. (2018). Prieiga internetu: <http://www.svis.smm.lt/> [žiūrėta 2020 m. gruodžio 26 d.].
- Targamadžė, V., Žibėnienė, G., Česnavičienė, J. (2018). *Bendrojo ugdymo mokyklų bendruomenės mokyklos pažangos samprata, orientuojantis į Geros mokyklos koncepciją: tyrimo ataskaita*. Vilnius: Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra.
- Tumlovskaja, J., Ruškus, J. (2022). Bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybės vertinimas ir jo poveikis. *Pedagogika*, 145(1), 205–232 <https://doi.org/10.15823/p.2022.145.12>.
- Vaicekauskienė, V. (2009). Švietimo priežiūra: kontroliuoti negalima pasitikėti. *Švietimo problemas analizė* 9 (37), 1–12.
- West, A. (2007). Sartrean existentialism and ethical decision-making in business. *Journal of Business Ethics*, 81(15) <https://doi.org/10.1007/s10551-007-9477-2>.
- Visser, M., & Bateson, G. (2003). On deutero-learning and double bind: a brief conceptual history. *Journal of History of The Behavioral Sciences*, 39(3), 269–278.
- Sartr, Ž. P. (2000). *Bytije i Ničto*. Moskva: Respublika.
- Fuko, M. (2005). *Nužno zaščičat obščestvo*. Sankt-Peterburg: Nauka.