



ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS

EDUKOLOGIJOS INSTITUTAS

Švietimo kokybės vadybos studijų programa

KORNELIJA ARNOTIENĖ

**VEIKLOS KOKYBĖS ĮSIVERTINIMAS SKATINANT MOKYKLOS
BENDRADARBIAVIMO KULTŪRĄ: ATVEJO ANALIZĖ**

Magistro baigiamasis darbas

Darbo vadovė lekt. dr. Jurgita Lenkauskaitė

Darbas originalus

(studento parašas)

Šiauliai, 2019

**Parengto baigiamojo bakalauro / profesinių studijų / magistro darbo
savarankiškumo patvirtinimas**

Patvirtinu, kad įteikiamas baigiamasis bakalauro / profesinių studijų / magistro darbas

.....

.....

.....yra:

1. Atliktas savarankiškai ir nėra pateiktas kitam kursui šiame ar ankstesniuose semestruose.
2. Nebuvo naudotas kitame universitete / institute Lietuvoje ir užsienyje.
3. Nėra medžiagos iš kitų autorių darbų, jeigu jie nėra nurodyti darbe.
4. Pateiktas visas panaudotos literatūros sąrašas.

.....

Vardas, pavardė

.....

Parašas

TURINYS

ĮVADAS	6
1.VEIKLOS KOKYBĖS ĮSIVERTINIMO, SKATINANT MOKYKLOS BENDRADARBIAVIMO KULTŪRĄ TEORINIAI ASPEKTAI	11
1.1.Mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo samprata ir paskirtis	11
1.2.Veiklos kokybės įsivertinimo metodiniai šaltiniai ir teisinis reglamentavimas	14
1.3.Mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo modelio struktūra ir proceso organizavimas	18
1.4.Veiklos kokybės įsivertinimas kaip sąlyga mokyklos bendradarbiavimo kultūros skatinimui	21
2.TYRIMO METODOLOGIJA	25
2.1.Empirinio tyrimo strategija ir metodologinis pagrindimas	25
2.2.Tyrimo metodika ir organizavimas	27
3. EMPIRINIO TYRIMO REZULTATAI IR JŲ ANALIZĖ	35
3.1. Bendradarbiavimo prielaidos dalyvaujant veiklos kokybės įsivertinimo procesuose	35
3.2. Bendradarbiavimui X gimnazijoje trukdantys veiksniai	47
3.3. X gimnazijos bendradarbiavimo kultūros plėtojimo perspektyvos	52
DISKUSIJA	59
IŠVADOS	61
REKOMENDACIJOS	62
LITERATŪRA	62
PRIEDAI	Klaida! Žymelė neapibrėžta.

SANTRAUKA

Išanalizavus mokslinę literatūrą ir įvairių autorių tyrimus teigtina, kad veiklos kokybės įsivertinimas yra galimybė profesionalų dialogo vystymui(si), mokymuisi bendradarbiaujant. Tačiau veiklos kokybės įsivertinimo tema rašantys autoriai nurodo, kad švietimo organizacijose gausu mokytojų / mokyklų bendruomenių, nesuvokiančių mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo reikšmės ir paskirties, o pats veiklos tobulinimo procesas priimamas kaip papildoma našta, atitraukianti nuo tiesioginio darbo. Neretai suinteresuotų dalyvių požiūris į veiklos kokybės įsivertinimą trukdo dialogo, bendradarbiavimo kultūros plėtotei, skatina įvairių problemų atsiradimą. Todėl tikslinga gilintis į veiklos kokybės įsivertinimo procesą, kuris tiesiogiai lemia ugdymo institucijos veiklos kokybę. **Tyrimo problema konkretizuojama šiuo probleminiu klausimu:** *kaip veiklos kokybės įsivertinimas mokykloje skatina bendradarbiavimo kultūrą?* **Tyrimo objektas** – veiklos kokybės įsivertinimas, skatinant mokyklos bendradarbiavimo kultūrą. **Tyrimo tikslas** – išanalizuoti, kaip veiklos kokybės įsivertinimas prisideda prie bendradarbiavimo kultūros skatinimo X gimnazijoje. **Tyrimo metodologija ir metodai.** Tyrimas grindžiamas konstruktyvizmo, socialinio konstruktyvizmo filosofinėmis nuostatomis, socialinio dalyvavimo teorija, besimokančios visuomenės ir organizacijos koncepcijos nuostatomis. Darbe naudojami teoriniai, empiriniai, duomenų apdorojimo ir analizės metodai. Tyrimas atliktas 2019 metų vasario mėnesį, X gimnazijoje. Naudota kokybinio (focus grupė, pusiau struktūruotas interviu) tyrimo strategija. Tyrimas paremtas trianguliacijos principu.

Empirinio tyrimo rezultatai atskleidžia, kad mokyklos bendruomenė veiklos kokybės įsivertinimo metu yra įgalinta keistis informacija, sąveikauti tarpusavyje vardan bendro tikslo, dalintis patirtimis, argumentuotai diskutuoti – mokytis bendradarbiaujant. Tačiau bendradarbiavimo kultūrai plėtotis trukdo vadovavimo mokyklai trūkumai, neigiamas mokyklos mikroklimatas, nepasitenkinimas veiklos kokybės įsivertinimo organizavimu bei mokinių tėvų kritiškumas. Analizuojant tyrimo rezultatus nustatyta, kad bendradarbiavimą X gimnazijoje labiausiai slopina veiklos kokybės įsivertinimo reikšmės, įvairiapusiškos proceso teikiamos naudos suvokimo problemos. Mokyklos bendruomenės nariai, reflektuodami veiklos kokybės įsivertinimo patirtis, identifikuoja šias bendradarbiavimo tobulinimo perspektyvas: žinių apie veiklos kokybės įsivertinimą plėtimas, kasmetinis naujų narių įtraukimas į koordinacinę veiklos kokybės įsivertinimo grupę, komunikacinės validacijos taikymas, švietimo organizacijos mikroklimato gerinimas.

Esminiai žodžiai: mokyklos veiklos kokybės įsivertinimas, bendradarbiavimo kultūra.

SUMMARY

After analysing scientific literature and research undertaken by various authors it can be claimed that self-assessment of performance quality is an opportunity for the development of professional's dialogue and learning in cooperation based on self-assessment. However, authors who write about self-assessment performance quality claim that there are still teachers/school communities in public schools that do not understand the purpose and meaning of schools' self-assessment of performance quality and self-assessment activities are considered to be an additional burden which distracts from work. The attitude of interested participants towards the self-assessment of performance quality often interferes with the development of dialogue, cooperation culture, and stimulates the emergence of a number of problems. Therefore, it is appropriate to further analyse the process of self-assessment of performance, which has a direct impact on the quality of the educational institution's performance. **The problem of the research is specified with the following question:** how does the self-assessment of the performance quality promote a collaborative culture at school? **The subject of the study** is the self-assessment of performance quality to promote a culture of cooperation at school. **The aim of the study** is to analyse how the self-assessment of performance quality contributes to promoting a culture of cooperation in the X Gymnasium. **The methodology and methods of the research.** The study is based on the philosophical ideas of constructivism, social constructivism, social participation theory, learning society as well as the concept of an organisation. Theoretical, empirical, data processing and analysis methods are used in the thesis. The study was undertaken in February, 2019, at X gymnasium. A qualitative (focus group, semi-structured interview) research strategy was used in the study. The study is based on the triangulation principle.

The results of the empirical research reveal that the school community is empowered to exchange information, interact with each other for the common purpose, share experiences, and argue reasonably - through collaborative learning during the self-assessment of the performance quality. However, weaknesses in school leadership, a negative school microclimate, dissatisfaction with the organization of self-assessment of performance quality and the criticism from parents interferes with the development of collaborative culture. The analysis of the research results' revealed that cooperation in the X gymnasium is mostly suppressed by the incomprehension of self-assessment of performance importance as well as the benefits of the process. The members of the school community, reflecting on the experience of self-assessment of performance quality, identify the following perspectives for the improvement of cooperation: the expansion of knowledge about self-assessment of performance quality, annual involvement of new members in the co-ordinating self-assessment of performance group, the application of communication validation and the improvement of microclimate of educational organization.

Key words: self-assessment of performance quality, collaboration culture.

IVADAS

Tyrimo aktualumas. Kaitos švietime iniciatyva yra LR švietimo įstatymas (2011), kuriuo valstybė įsipareigoja užtikrinti švietimo paslaugų kokybę, o švietimo sistema – siekti geros kokybės rezultatų, įgyvendinti švietimo stebėseną, vykdyti mokyklų veiklos kokybės įsivertinimą, išorinį vertinimą, mokyklų vadovų ir mokytojų atestaciją ir kt. Minėto įstatymo, Valstybės pažangos strategijos „Lietuva 2030“ (2011), Valstybinės švietimo 2013–2022 metų strategijos (2013), Geros mokyklos koncepcijos (2015) ir kitų dokumentų pagrindu yra sudarytas Bendrojo ugdymo mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo modelis ir rodikliai (2015), Mokyklos, įgyvendinančios bendrojo ugdymo programos, veiklos kokybės įsivertinimo metodika (2016). Šie dokumentai ir įstatymai suteikia conceptualų pagrindą ir atspindi mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo aktualumą ir reikšmę kokybės laidavimui. Per pastaruosius dvidešimt metų pastebimai pasikeitė švietimo būklė visame pasaulyje, atsisakyta mokyklų kontrolės (Chapman, Sammons, 2013), kas paskatino mokyklos veiklos kokybės įsivertinimą Europoje laikyti mokyklų savarankiškumo pasekme, padedančia priimti įrodymais grįstus sprendimus, išvelgti stipriąsias ir silpnąsias veiklos puses, suprasti pokyčių poveikį, gerinti mokytojų profesinį mokymąsi bei tobulėjimą (Stoll et al., 2018).

Mokyklos veiklos kokybės įsivertinimas ir iš jo kylantys tobulinimo procesai yra esminė sąlyga nuosekliai, neišvengiamai švietimo kaitai – reformoms, mokyklos kultūros puoselėjimui, pedagogo profesinės raidos ir institucinės raidos sintezei, bendradarbiavimo kultūrai, visų organizacijos narių mokymuisi ir veikimui komandose. Tačiau šalyje vis dar sunku suvokti, kad veiklos kokybės įsivertinimas pasižymi tikslų ir paskirties įvairiapusiškumu bei yra ne tik duomenimis grįsto valdymo kultūros mokykloje plėtojimas, įrodymų rinkimas, bet ir diskusijų apie gerą mokyklą skatinimas, nuolatinis ugdymo organizacijos narių tapatumo, tarpusavio santykių ir bendradarbiavimo stiprinimas. Todėl siekiant veiklos kokybės, organizacijos sėkmės kiekvienas asmuo yra neišvengiamai įtraukiamas į glaudžius tarpusavio santykius, darbuotojai yra priklausomi vieni nuo kitų. R. Markle, J. Splett, M. Marras ir K. Weston (2014) teigimu, ilgalaikis, nuolatinis mokyklos veiklos kokybės tobulinimas priklauso ne nuo atskirų ar pavienių individų, bet nuo visos bendruomenės. Todėl tiek organizacijų (Senge, 2000, 2005, 2008), tiek mokyklų veiklos (Fullan, 2009, 2010, 2012, 2015) tyrimuose ypatinga reikšmė teikiama bendradarbiavimui ir komandiniam darbui, nes veiklos kokybės įsivertinimas yra sąlyga skatinanti mokymąsi bendradarbiaujant, vienijanti ir bendram tikslui sutelkianti visą mokyklos bendruomenę. Dėl šios priežasties dauguma švietimo specialistų sutinka, kad ugdymo institucijos turėtų adaptuoti sistemingą, bendradarbiavimu grįstą procesą mokykloje renkant duomenis, siekiant informuoti, tobulinti, gerinti veiklos kokybę (Algozzine et al., 2012; Weist et al., 2012; Markle et al., 2014; Stoll et al., 2018).

Temos iširtumas. Veiklos kokybės įsivertinimas, kaip mokyklos veiklos kokybę laiduojantis procesas ir mokyklos pažangą skatinantis veiksnys, aktualizuotas įvairių autorių, pavyzdžiui: C. Chapman, P. Sammons (2013), P. Antoniou, J. Myburgh-Louw, P. Gronn (2016), D. Survutaitė, R. Venclovė (2013), R. Ališauskas, R. Dukynaitė (2008), A. Blinstrubas, S. Balčiūnas, J. Valuckienė (2008), S. Balčiūnas, J. Valuckienė (2009, 2014), R. Prakapas (2010), S. Jokubauskas (2010), A. Marčinskas, B. Stukienė (2010), V. Targamadžė, G. Žibėnienė, J. Česnaviečienė (2018) ir kitų moksliniuose darbuose. Bendradarbiavimo aktualumas, prasmė ir komandinio darbo reikšmė šiuolaikinėje organizacijoje yra išryškinama užsienio autorių Tarricone, Luca (2002), (Belbin (1981), Levin (2005), West (2011), Sparks (2013), Salas, Shuffler, Thayer, Bedwell, Lazzara (2014), Dhurup, Surujlal (2015), Skripak (2016), Haas, Mortensen (2016), McEwan, Ruissen, Eys, Zumbo, Beauchamp (2017), Willibald, Gander, Platt, Hofmann (2018) ir Lietuvos autorių (Vijeikis, Vijeikienė (2001), Želvys (2003), Endriulaitė, Raižienė (2007), Čegyte, Ališauskienė (2009), Šimanskienė, Seilius (2008, 2009), Zabelavičienė, (2009), Gražulis, Valickas, Dačiulytė, Sudnickas (2012), Gražulis (2014) moksliniuose darbuose.

Tyrimo problema. Veiklos kokybės įsivertinimo rezultatai ugdymo institucijoje keičia ne kurią nors vieną veiklos sritį, bet paskatina visos mokyklos veiklos sistemos metamorfozę. Šis transformacinis poveikis reikalauja naujovių integravimą derinti su persiorganizavimu, kuris neįmanomas be bendruomenės kalbėjimosi, esamos būklės analizės, naujų susitarimų, bendradarbiavimo. Prognozuoti ir suplanuoti pokyčius ilgesniam laikui vis sunkiau, daugėja naujovių, spartėja jų atsiradimo tempas. Tik nuolatinis bendradarbiavimas ir dialogas gali padėti nepasimesti kaitoje. Šiame kontekste sukurta mokyklų veiklos kokybės įsivertinimo metodika yra mokyklos bendruomenės kalbėjimosi apie savo veiklą, jos vertinimo ir susitarimų dėl tobulinimo kryptį įrankis. Galimybė panaudoti įsivertinimo duomenis mokyklos vadybos ciklo strateginio planavimo etape ir paties įsivertinimo atlikimo ciklinis pobūdis leidžia veiklos kokybės įsivertinimą laikyti mokyklos veiklos kokybės tobulinimo instrumentu, o bendradarbiavimą pagrindiniu efektyvaus mokyklų valdymo, kokybės gerinimo aspektu (Pitsoe, Isingoma, 2014). Mokyklos bendradarbiavimo kultūra, ugdymo procesas, lyderystė ir vadyba gali būti teigiamai paveikta, kai pedagogai įsitraukia į mokyklos valdymą, kokybės stebėsenos tyrimus, vizijos, strategijos kūrimą (Ericson et al., 2012). Tačiau ugdymo organizacijos bendruomenės – administracijos, pedagogų, tėvų tarpusavio bendradarbiavimo stoka yra vienas iš veiksnių, užkertančių kelią mokyklos tobulėjimui. Bendrojo ugdymo mokyklų tyrimų duomenys atskleidžia, kad ugdymo institucijose silpnai išreikšta mokymosi kartu kompetencija, bendradarbiavimas, dalyvavimas kuriant mokyklos strategiją, vykdant veiklos kokybės tyrimus, įsitraukiant į tobulinimo procesus.

Svarbu akcentuoti, kad mokyklose vykdomas veiklos kokybės įsivertinimas dažniausiai analizuotas siekiant surasti atsakymus į klausimus apie atnaujintų rodiklių ir metodikos tinkamumą, reikšmingumą ir pritaikomumą mokyklai įsivertinant, proceso planavimo ir įgyvendinimo ypatumus, rezultatų panaudojimą kuriant strategijas mokyklos veiklos kokybės užtikrinimui. Rečiau analizuotas mokyklos bendruomenės požiūris į veiklos kokybės įsivertinimą, reikšmė ugdymo įstaigos ir asmeniniam-profesiniam tobulėjimui, mokyklos narių bendradarbiavimo plėtojimui. Mokyklos veiklos kokybės procesų tyrimų duomenys (Schildkamp, Vanhoof, Van Petegem, Visscher, 2012) leidžia teigti, kad veiklos įsivertinimo rezultatų panaudojimas yra labiau instrumentinis, skirtas pagrįsti administraciniams sprendimams. Identifikuotų aspektų interpretacijos stoka, nepakankamas mokyklos bendruomenės įsitraukimas į refleksiją, požiūrio ribotumas nesukuria savo darbo tobulinimo stimulų ir nepalaiko vidinės motyvacijos veiklos kokybės užtikrinimui, bendradarbiavimo plėtojimui (Balčiūnas, Valuckienė, 2014). Mokyklos bendruomenei svarbu giliau suvokti veiklos kokybės įsivertinimo reikšmę tam, kad galėtų bendradarbiauti, įsitraukti į valdymo, tobulinimo procesus. Todėl naudinga sužinoti visų suinteresuotų narių požiūrį, nes įvairiapusiškas veiklos kokybės įsivertinimo prasmės suvokimas, išsiaiškinant ir priimant įsivertinimo naudas, bendras tikslas ir dialogas skatina mokyklos bendruomenės bendradarbiavimo kultūrą ir švietimo organizacijos tobulėjimą. Remiantis šiais teiginiais **tyrimo problema** formuluojama šiuo probleminiu klausimu: *kaip veiklos kokybės įsivertinimas mokykloje skatina bendradarbiavimo kultūrą?*

Tyrimo objektas – veiklos kokybės įsivertinimas skatinant mokyklos bendradarbiavimo kultūrą.

Tyrimo tikslas – išanalizuoti, kaip veiklos kokybės įsivertinimas prisideda prie bendradarbiavimo kultūros skatinimo X gimnazijoje.

Uždaviniai:

1. Išanalizuoti mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo sampratą, paskirtį, metodinį pagrindimą ir teisinį reglamentavimą.
2. Empiriškai pagrįsti bendradarbiavimui mokykloje reikšmės turinčius veiksnius, siekiant veiklos kokybės tobulinimo.
3. Nustatyti problemas, turinčias poveikį bendradarbiavimo kultūrai, identifikavus tobulintinas gimnazijos veiklos sritis.
4. Identifikuoti bendradarbiavimo tobulinimo perspektyvas X gimnazijoje.

Tyrimas grindžiamas šiomis metodologinėmis nuostatomis:

Konstruktivizmo filosofijos nuostatomis, kurios paskatina remtis tyrimo dalyvių požiūriais į analizuojamą situaciją, susitelkti į išskirtinius kontekstus, panaudojant praktinės

patirties reikšmę interpretacijai, nes žmonės vysto subjektyvias savo patirčių prasmes, orientuotas į konkrečius objektus (Žydžiūnaitė, 2007).

Socialinio konstruktyvizmo filosofijos nuostatomis, kurių požiūris į pažinimą grįstas teiginiais, kad pažinimas, žinios bei realybė yra bendros žmonių socialinės veiklos konstruktas (Gedvilienė, Kankevičienė, 2014). Veiklos kokybės įsivertinimo metu vyksta mokymasis, kurio išdava yra individualūs mąstymo ir elgsenos, organizacijos procesų ir kultūros pokyčiai. Šiame magistro baigiamajame darbe laikomasi konstruktyvistinės pozicijos, kurioje veiklos kokybės įsivertinimas yra sujungiamas į vieną visumą su organizacijos mokymosi procesais, o įsivertinimo tikslas identifikuojamas kaip organizacijos mokymosi bendradarbiaujant skatinimas.

Socialinio dalyvavimo teorija, kuri nagrinėja žmonių įsitraukimą į bendras, vienijančias veiklas. Socialinis dalyvavimas yra siejamas su darbuotojų aktyviu dalyvavimu prisidedant prie organizacijų valdymo (Tijūnaitienė, Damkuvienė, 2010). Veiklos kokybės įsivertinimo procese reikšminga rolė suteikiama visai mokyklos bendruomenei. Šiame kontekste savęs įgalinimas, t.y. įsigalėjimas, tampa pamatiniu momentu, kuris neatsiejamas nuo dalyvavimo įsivertinime save įgalinant būti aktyviu įsivertinimo proceso dalyviu.

Besimokančios visuomenės ir besimokančios organizacijos koncepcija, kuriai būdinga adekvati organizacijos kultūra, kuri yra orientuota į nuolatinę kaitą ir įgalinanti diegti komandinį darbą, bendradarbiavimą, mokymąsi (Kvedaraitė, 2009). Jos metodologiniu pagrindu laikomas mokymasis per veiklą, kuri suvokiama kaip mokymosi partnerystėje tinklas. Mokantis dalyvaujama įvairiose veiklose, tobulinamasi tiek individualiai, tiek kartu bei siekiama asmeninių ir visos organizacijos tikslų.

Tyrimo metodai:

Teoriniai: mokslinės, metodinės literatūros, strateginių ir veiklos kokybės įsivertinimą reglamentuojančių dokumentų analizė, lyginimas, sisteminimas, apibendrinimas.

Empiriniai: tikslinės (*focus*) grupės diskusija su veiklos kokybės įsivertinimo grupe, pusiau struktūruoti interviu su gimnazijos pedagogais ir direktoriumi.

Duomenų apdorojimo ir analizės metodai: kokybinių duomenų analizė atlikta remiantis turinio (*content*) analizės metodu: interpretuojant, sisteminant, apibendrinant, pateikiant išvadas ir rekomendacijas. Tikslinės grupės diskusijos ataskaitai parengti naudotas aprašomasis duomenų pateikimo būdas siekiant atskleisti išsamesnį tiriamojo reiškinių vaizdą, įvertinti situaciją.

Tyrimo imtis ir organizavimas. Tyrimo imtis: 2 koordinacinės veiklos kokybės įsivertinimo grupės nariai, 14 mokyklos pedagogų ir direktorė. Remiantis kokybinių tyrimų metodologija, imties dydis yra pakankamas kokybiniam tyrimui, paremtam atvejo analizės strategija, realizuoti ir analizuojamai problemai giliai, intensyviai, o ne ekstensyviai iširti. Atvejo analizės vienetas – X gimnazija, kurioje jau 15 metų vykdomas veiklos kokybės

įsivertinimas. Didžioji dalis tyrime dalyvavusių informantų turi ilgametį pedagoginio darbo stažą, kuris siekia 10–25 metus. Vidutinis tiriamųjų darbo stažas siekia 13 metų. Du informantai turi 27 metų vadybinio darbo stažą. Tyrimo dalyvių kontingentą sudaro 15 moterų ir 2 vyrai, iš jų 6 – mokytojai; 5 – vyresnieji mokytojai; 4 – metodininkai ir 2 turintys I-ąją ir II-ąją vadybines kategorijas.

Tyrimo etapai.

1. Atlikta mokslinės literatūros ir dokumentų analizė, suformuluota tyrimo problema, apibrėžtas tyrimo objektas, suformuluotas tyrimo tikslas, uždaviniai, pasirinkta tyrimo strategija (2018 metų spalio – 2019 metų sausio mėnesiai).
2. Pasiruošimo tyrimui etapas – sudaryti tyrimo instrumentai: klausimynai, skirti tikslinės (focus) grupės diskusijai, pusiau struktūruotiems interviu su mokyklos pedagogais ir direktoriumi atlikimui (2019 metų sausio mėnesio pabaiga).
3. Tyrimo dalyvių atranka ir duomenų rinkimo etapas (2019 metų vasario mėnuo).
4. Gautų duomenų apdorojimas ir interpretavimas (2019 metų kovo, balandžio mėnesiai).
5. Tyrimo duomenų apibendrinimas, išvadų, rekomendacijų rengimas (2019 metų balandžio, gegužės mėnesiai).

Darbo teorinį reikšmingumą apsprendžia tai, kad šis magistro baigiamasis darbas prisideda prie mokslinių teiginių, susijusių su veiklos kokybės įsivertinimo procesu ir jo reikšme mokyklos bendradarbiavimo kultūros praplėtimui ir sukonkretinimui.

Tyrimo praktinis reikšmingumas. Gauti kokybinio tyrimo rezultatai ypatingai aktualūs magistro baigiamajame darbe analizuotai gimnazijai ir jos bendruomenei: direktoriui, administracijai, pedagogams, norintiems turtinti suvokimą ir keisti požiūrį į veiklos kokybės įsivertinimą, siekiantiems identifikuoti bendro darbo tobulinimo, efektyvumo didinimo ir kokybės užtikrinimo galimybes savo įstaigose bei stiprinti bendradarbiavimo kultūrą mokykloje. Mokyklos bendruomenei pateiktos rekomendacijos padės keisti ir puoselėti veiklos kokybės įsivertinimo proceso kultūrą ir skatins tarpusavio bendradarbiavimą.

Darbo struktūra. Ši magistro baigiamąjį darbą sudaro: santrauka (lietuvių ir anglų kalbomis), įvadas, 3 skyriai (literatūros šaltinių analizė, tyrimo metodologija, tyrimo rezultatai ir jų aptarimas), diskusija, išvados, rekomendacijos, 116 literatūros šaltinių (iš jų 43 anglų kalba), ir 3 priedai. Darbe pateikiama: 11 lentelių, 4 paveikslai. Darbo apimtis – 71 puslapis (be priedų).

1. VEIKLOS KOKYBĖS ĮSIVERTINIMO, SKATINANT MOKYKLOS BENDRADARBIAVIMO KULTŪRĄ TEORINIAI ASPEKTAI

1.1. Mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo samprata ir paskirtis

Lietuvos švietimas nuolat orientuojasi į neabejotiną, absoliučią švietimo kokybės vertinimo sistemą. Lietuvos ugdymo institucijose veiklos kokybės įsivertinimas laikomas mokyklų veiklos ir vadybos dalimi (Neifachas ir kt., 2013) bei pateikiamas kaip svarbiausia švietimo strateginė, prioritetinė iniciatyva, pripažinta kaip savarankiškas mokyklos tobulinimo veiksnys ir būtina sąlyga (Mokyklos įsivertinime naudojamų tyrimo instrumentų koncepcija, 2009). Anot E. Katiliūtės, V. Žydžiūnaitės, G. Cibulsko ir kt. (2010), prieš septyniolika metų realizuotas sumanymas – mokyklos veiklos kokybės įsivertinimas – tai judėjimas link atsakomybės už mokykloje vykstančių procesų kokybę. Tačiau svarbiausia tai, kad šis procesas įtraukia ne švietimo kontrolę vykdančias institucijas, bet kiekvienos mokyklos bendruomenę. Kitų autorių veiklos kokybės įsivertinimo sampratos traktavimas pateikiamas 1-oje lentelėje:

1 lentelė. Veiklos kokybės įsivertinimo sampratos

AUTORIUS	METAI	SAMPRATA
A. Blinstrubas, S. Balčiūnas, J. Valuckienė	2008	Mokyklos veiklos vertinimo procesas, kuriame dalyvauja visa mokyklos bendruomenė.
E. Katiliūtė, V. Žydžiūnaitė, G. Cibulskas, R. Prakapas ir kt.	2009	Suinteresuotų dalyvių (asmenų ar jų grupių) santykių per procesų kokybės siekimą visuma.
A. Marčinskas, B. Stukienė	2010	Kokybės etalonas, kuris laiduoja ugdymo institucijos veiklos efektyvumą bei darbo kokybę.
E. Katiliūtė, V. Žydžiūnaitė, G. Cibulskas, A. Kalvaitis ir kt.	2010	Planuotas mokyklos veiklos vertinimo, efektyvumo tyrimas taikant kriterijus, rodiklius, metodus ir kt.
R. Prakapas	2010	Veiklos kokybės įsivertinimas – reiškinys, padedantis mokyklai nuolat įsivertinant garantuoti ugdymo kokybę ir profesionalumą.
S. Neifachas, S. Balevičienė, L. Paurienė, ir kt.	2013	Tai sudėtingas procesas, kurio metu mokyklos bendruomenė yra įtraukta į veiklos kokybės analizę.
OECD Review of Evaluation and Assessment in Education	2013	Mokyklos veiklos įsivertinimas yra potencialus pokyčių svirtas, kuris padeda priimti sprendimus, paskirstyti lėšas, tobulinti mokyklą.
D. Survutaitė, V. Bacys, S. Balčiūnas, ir kt.	2015	Mokyklos bendruomenės refleksija skatinanti problemų apmąstymą, įrodymų rinkimą ir dialogą vertinant bei interpretuojant surinktus duomenis.
V. Targamadze	2016	Veiklos kokybės įsivertinimas yra mokyklos pažangos matuoklis.
P. Antoniou, J. Myburgh, P. Gronn	2017	Tai savianalizės forma, kuri prisideda prie mokyklos tobulinimo pateikdama tikslų mokyklos veiklos rezultatų įvertinimą, atskleisdama ką reikia daryti toliau, nustatydamas gerinimo prioritetus ir padėdama sukurti įrodymais grįstą mokyklos tobulinimo planavimą.

Šaltinis: sudaryta autorės.

Anot A. Blinstrubo, S. Balčiūno, J. Valuckienės (2008), apibrėžti, kas yra vertinimas ar įsivertinimas nėra paprasta. Analizuojant mokslinę literatūrą, metodinius ir teisinius švietimą reglamentuojančius šaltinius galima atrasti daug skirtingų vertinimo ir įsivertinimo apibrėžimų, nes nėra bendro susitarimo, pateikiamos sąvokos ir jų aprašymai yra kontekstualūs. Pavyzdžiui,

vertinimo praktinė veikla apibrėžiama daugeliu sąvokų: apžvalga, priežiūra, inspektavimas ir panašiai. Svarbu nubrėžti skiriamąją ribą tarp vertinimo, įvertinimo ir įsivertinimo sąvokų. *Vertinimu* apibūdinamas duomenų rinkimo, jų analizės, interpretacijos ir apibendrinimo procesas, kuris yra būtinas siekiant suformuluoti ir vykdyti tyrimais pagrįstus sprendimus. Kitaip tariant, *įvertinti* reiškia nustatyti pasirinkto objekto kokybę, svarbą, vertę. „Įvertindami reiškinius ar objektus, nustatome jiems vienokią ar kitokią vertę, atskleidžiame jų vertingumą ir reikšmingumą žmogui, bendruomenei“ (Mokyklos įsivertinime naudojamų tyrimo instrumentų koncepcija, 2009, p.10). *Įsivertinimas* vertinimo ir įvertinimo procesų kontekste yra neatsiejamas nuo į(si)galinimo savikontrolei, vykdomai institucijos viduje. Kitaip tariant, įsivertinimas apima planuotą, nuoseklų institucijos veiklos vertinimą ir patikrą. Taigi mokyklos veiklos kokybės įsivertinimas yra sąvoka, kurią galima gretinti su vertinimu ir įvertinimu. Tačiau šios sąvokos skiriasi tuo, kad įsivertinimą savarankiškai organizuoja pati mokykla, siekdama savo veiklos kokybės, o vertinimą vykdo su įstaiga ar organizacija nesusiję, nešališki asmenys.

Mokslinėje literatūroje analizuojant veiklos kokybės įsivertinimo sampratą taip pat gausi sąvokų įvairovė, kuri gali klaidinti, nes šis procesas įvardijamas labai skirtingai: mokyklos savęs vertinimas, auditas, vidaus auditas, mokyklos įsivertinimas, tyrimas ir panašiai. Tačiau anot E. Katiliūtės, V. Žydzūnaitės, G. Cibulsko, A. Kalvaičio ir kt.(2010), šios sąvokos gali būti naudojamos sinonimiškai ir nereiškia skirtingų procesų. Tokią nuostatą pabrėžia ir kiti autoriai, pavyzdžiui C. Chapman ir P. Sammons (2013) teigimu, tokiai sąvokų ir apibūdinimų įvairovei įtakos turi skirtingų šalių suvokimas ir supratimas kalbant apie veiklos kokybės įsivertinimo procesą. Pavyzdžiui, Jungtinėse Amerikos valstijose veiklos kokybės įsivertinimas sinonimiškai dar vadinamas „savęs tyrimu“, „savęs peržiūra“, „savęs nagrinėjimu“. Lietuvoje veiklos kokybės įsivertinimas vis dar neretai įvardijamas vidaus auditu. Šios sąvokos neišvengiamumui ir sinonimiškam naudojimui įtakos turi įsivertinimo šalyje kaita, metodikos pokyčiai. Nuo visuotinio vidaus audito buvo tikslingai pereita link veiklos kokybės įsivertinimo. Šio proceso raida aptariama kitame poskyryje. Siekiant išvengti klaidinimo šiame darbe nuosekliai naudojama veiklos kokybės įsivertinimo sąvoka.

Išanalizavus aukščiau pateiktą veiklos kokybės įsivertinimo sampratų lentelę (žr. 1 lentelė), galime pastebėti, kad šis procesas dažniausiai apibūdinamas dviem aspektais: kaip įrodymų rinkimas ir kaip visą mokyklos bendruomenę įtraukiantis patirties reflektavimas. Užsienio autoriai veiklos kokybės įsivertinimą taip pat apibūdina dvejopai, pavyzdžiui C. Chapman, P. Sammons (2013) teigia, kad įsivertinimas yra procesas, kurio metu mokyklos personalo nariai reflektuoja savo praktiką ir identifikuoja sritis, kurioms būtinas tobulinimas. Mokyklos veiklos kokybės įsivertinimas yra įtraukiantis, bendradarbiavimu pagrįstas mokyklos veiklos peržiūros procesas, kurio metu direktorius, pavaduotojai, pedagogai, tėvai, moksleiviai

dalyvauja refleksiniame tyrime siekdami įvertinti mokyklos veiklą (Department of Education and Skills, 2016). Tačiau naujosiose užsienio veiklos kokybės įsivertinimo proceso ataskaitose, šis procesas dažniausiai įvardijamas kaip veiklos įrodymų rinkimas ir nagrinėjimas (School Self-evaluation report, 2018). Nepaisant to, anot M. Arnold (2018), įsivertinimo nedera tapatinti su įrodymais. Svarbu suvokti, kad įsivertinimas nėra tik įrodymų rinkimas, ataskaitų turėjimas ir pasidalijimas su valdytojais. Įsivertinimo esmė yra ne įrodymai, ar apgalvotai numatyti veiksmų planai, ar sudėtingos apklausos ir netgi ne išvalgios išvados. Prasmingiau yra parodyti atrastus reikšmingus dalykus, priežasties pasekmės ryšius ir tendencijas (Usonienė, 2008).

Nesunku įžvelgti, kad veiklos kokybės įsivertinimo sampratoje slypi ir jos įvairiapusė paskirtis. Pagal Mokyklų, įgyvendinančių bendrojo ugdymo programas, veiklos kokybės įsivertinimo metodiką (2016), mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo tikslai yra susiję su duomenimis grįsto valdymo kultūros mokykloje plėtojimu, diskusijų apie gerą mokyklą skatinimu, ugdymo institucijos bendruomenės dalyvių įsipareigojimų ugdymo kokybei ir atsakomybei stiprinimu, visų bendruomenės narių įtraukimu taikant įsivertinimą kaip kasdienę praktiką – savistabą, refleksiją, dialogą. Antrindamas S. Neifachas ir kt. (2013) teigia, kad mokyklos veiklos kokybės įsivertinimas turi daug užduočių: mokyklos veiklos stebėsenai, planavimui ir tobulinimui vykdyti, padėti kurti mokyklą kaip besimokančią organizaciją, atskleisti naudingos patirties pavyzdžius ir panašiai. Anot E. Katiliūtės ir kt. (2010), analizuojamas procesas yra susijęs su stipriųjų ir silpnųjų mokyklos veiklos sričių atpažinimu ir tikslingu mokyklos kaitos planavimu, orientuotu į savo veiklos kokybės gerinimą. D. Survutaitė ir kt., (2015) teigia, kad veiklos kokybės įsivertinimo paskirtis yra „mokyklos veiklos gerinimas atrandant ir patvirtinant mokinių ugdymo(si) sėkmes ir nustatant tobulintinas sritis, priimant bendrus sprendimus dėl būtinų veiksmų, siekiant bendrai sutartos kokybės“ (p.4). Atsiribodamos nuo įrodymų rinkimo, tobulinimo procesų, kiek kitaip veiklos kokybės įsivertinimo paskirtį pateikia M. Barkauskaitė, R. Bruzgelevičienė (2002) teigdamos, kad įsivertinimas skirtas puoselėti bendruomenės narių identiteto jausmą, visapusišką atsakomybę, padėti aiškiau įvardinti darbuotojų funkcijas bei sudaryti sąlygas išsilaisvinti darbuotojų potencialui. Antrindama E. Katiliūtė ir kt. (2009) teigia, kad mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo paskirtis yra įgalinti pedagogus aktyviai dalyvauti mokyklos valdyme, sprendimų priėmime, o mokyklos lyderiams vadovams jis rekomenduotas kaip būdas, skatinantis atsisakyti tradicinės kontrolės funkcijos, pereinant prie asmeninės atsakomybės priskyrimo, bendro sprendimų priėmimo, užtikrinant mokyklos veiklos kokybę.

Apibendrinant galima teigti, kad mokyklos veiklos kokybės įsivertinimas yra procesas, kuriuo remiasi mokyklos, atlikdamos veiklos tobulinimą. Šis procesas suteikia mokykloms galimybę identifikuoti ir spręsti problemas, atskleisti prioritetus ir užtikrinti, kad visas mokyklos

dėmesys būtų skiriamas tam tikriems aspektams tobulinti. Veiklos kokybės įsivertinimas vykdomas reflektuojant patirtis ir įtraukiant visą mokyklos bendruomenę į tobulinimo procesą. Minėto proceso metu gauti rezultatai padeda pamatyti ir analizuoti mokyklos pažangos tendencijas, numatyti ir planuoti tolimesnę pažangos strategiją. Mokyklos veiklos kokybės įsivertinimas yra neatsiejamas kokybės siekimo procesas.

1.2. Veiklos kokybės įsivertinimo metodiniai šaltiniai ir teisinis reglamentavimas

Šiuo metu sunku nekvestionuotiškai įvardyti, kas ir kada, šalyje davė pradžią veiklos kokybės įsivertinimo idėjai skleisti, nes tai prasidėjo gana seniai (Ališauskas, Dukynaitė, 2008). Tačiau dar 1998 metais Švietimo ir mokslo ministerija švietimo kokybei nutarė teikti pirmenybę (Prakapas, 2010). Tuo metu pagrindinis švietimo reformos siekis buvo nustatyti kokybės lygį, o to pasiekti neįmanoma be veiklos kokybės vertinimo ir įsivertinimo. 1999 metais Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose pradėjo plėtotis veiklos kokybės įsivertinimo idėja. Todėl Švietimo ir mokslo ministerijos bei mokyklų tobulinimo centro sumanymu nuspręsta kurti nedalomą, vieningą bendrojo ugdymo mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo sistemą. Šią iniciatyvą galima laikyti viena iš svarbiausių iniciatyvų Lietuvos švietimo vertinimo plėtroje (Ališauskas, Dukynaitė, 2005). Lietuvos veiklos kokybės įsivertinimo sistema yra pagrįsta Škotijos mokyklų įsivertinimo modeliu „How good is our School?“. Veiklos kokybės įsivertinimo metodika pagal Škotijos modelį Lietuvoje pradėta taikyti šešiose šią metodiką išbandyti sutikusiose ugdymo institucijose. 2000 m. išleistas pirmasis leidinys – Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito metodikos projektas, kuriame buvo pateikta veiklos kokybės įsivertinimo metodika ir į bandomąjį mokyklos įsivertinimo projektą įsitraukusių mokyklų patirtys, pedagogų refleksijos. Šis projektas buvo tarsi pirmasis žingsnis bandant sukurti visuotinę mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo sistemą (Prakapas, 2010).

2002 metais, atsižvelgiant į pateiktas pedagogų pastabas ir rekomendacijas, buvo parengta Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito metodika, anot L. Gudaitės (2008), dažnai dar vadinama kaip „žalioji metodika“ dėl leidinio spalvos. Svarbu paminėti, kad ši metodika pirmiausia buvo pritaikoma bandomosiose mokyklose. 2002 metų veiklos kokybės įsivertinimo metodika ir joje atsispindinčios geros mokyklos ypatybės buvo adaptuotos atsižvelgiant į esamą Lietuvos švietimo padėtį ir poreikius. Svarbu nepamiršti, kad ji buvo pritaikyta ir perimta iš svietimos šalies kultūrinio konteksto. Dėl šios priežasties šalies pedagogams veiklos kokybės įsivertinimo metodika buvo sunkiai suvokiama, apsunkinanti darbą, įpareigojanti. Lietuvos pedagogai itin abejojo jos prasme bei nauda (Balevičienė, Urbanovič, 2012). Tačiau anot L. Gudaitės (2008), džiugu, kad pakankamai daug mokyklų, kurios jau nuo 2000 metų, kai pasirodė

vidaus audito metodikos projektas, įsivertinimo procese išvėlgė aktualumą, naudą, naujas galimybes mokyklai.

Nuo 2004–2005 m. veiklos kokybės įsivertinimas tapo privalomas visose Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose be išimčių. Švietimo ir mokslo ministerijos sumanymu mokyklų pedagogams buvo parengti leidiniai, rekomendacijos, metodikos taikymo pavyzdžiai, tyrimų išvalgos, kurių tikslas orientuotas į siekį padėti suvokti įsivertinimo paskirtį (Katiliūtė ir kt., 2009).

2005 m. Nacionalinės mokyklų vertinimo agentūros iniciatyva pradėtas vykdyti projektas „Kaip mums sekasi?“. Šis projektas paskatino atlikti mokyklos veiklos kokybės vertinimo kitose šalyse tendencijų tyrimus, mokyklos kokybės veiksnių analizę. Remiantis gautais tyrimo duomenimis parengtas atnaujintas mokyklų įsivertinimo metodikos projektas (Balevičienė, Urbanovič, 2012). Minėtas projektas buvo perduotas 33 šalies ugdymo institucijų komandoms, kurios turėjo šį projektą išanalizuoti, redaguoti, teikti pasiūlymus. Atsižvelgiant į pedagogų išvalgas, parengta atnaujinta mokyklų veiklos kokybės įsivertinimo metodika, kuri 2007 metais patvirtinta kaip Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito tvarkos aprašas, (Žin., 2007, Nr. 82-3372). Šios – naujos metodikos kūrimo poreikiui reikšmės turėjo kintantis ugdymo turinys, mokinių pasiekimų sampratos kaita, mokymo ir mokymosi paradigms kaita, visą dėmesį sutelkiant į kiekvienos pamokos kokybę. Dėl šių priežasčių sukurta ir išleista ganėtinai daug dokumentų, susijusių su vertinimu, pavyzdžiui: „Mokyklų vadovų atestacijos nuostatai“, „Ikimokyklinio ugdymo mokyklos vidaus audito metodika“, „Valstybės švietimo stebėsenos tvarkos aprašas“, „Bendrojo lavinimo mokyklų veiklos kokybės išorės audito tvarkos aprašas“, „Bendrojo lavinimo ugdymo turinio formavimo, vertinimo, atnaujinimo ir diegimo strategija“, „Mokytojų atestacijos nuostatai“ ir kiti.

2008 metais pedagogų bendruomenei pristatytos naujos Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito rekomendacijos. Rekomendacijos buvo tarsi patirties knyga, kurioje buvo pateikta pedagogų ir mokyklų vadovų požiūris į vidaus auditą, jo paskirtį ir organizavimą. Anot Katiliūtės ir kt. (2009), lyginant su pirmaisiais gerosios praktikos pavyzdžiais, šioje patirties knygoje išvėlgiamas ugdymo institucijų išlaisvėjimas, skvarbesnis požiūris į įsivertinimo procesus, atsakomybės prisiėmimas už įvertinimo sprendimus ir aktyvi naujų metodų, mažinančių laiko sąnaudas, paieška. Nepaisant to, didžioji dalis pedagogų į šį procesą žvėlgė ne itin pozityviai, todėl reaguojant į tokias nuostatas ir norint sumažinti ugdymo institucijose kaupiamų dokumentų apimtį ir mokytojų apkrovą Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito tvarkos aprašas galiojo tik iki 2009 metų kovo 16 dienos. 2009 m. sausio 16 d. (Žin., 2009, Nr. 10-376) ir 2009 m. kovo 30 d. (Žin., 2009, Nr. 40-1517) Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymais savęs vertinimas tapo rekomendacinės paskirties. Tačiau bendrojo

ugdymo mokykloms palikta prievolė nenutrūkstamai ir sistemingai plėtoti veiklos kokybės tyrimus ir stebėseną. Nepaisant prievolės mokykloms buvo suteikta galimybė savo nuožiūra taikyti norimą ir tinkamą, bet kurį pasaulio praktikoje vyraujančią mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo modelį.

Nuo 2009 metų iki šiol pateikiami įvairūs veiklos kokybės įsivertinimo metodiniai ir teisiniai šaltiniai. Siekdama padėti ugdymo institucijoms, vykdančioms savęs vertinimą, kokybiškiau planuoti ir atlikti tiriamąją veiklą Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra 2010 metais iniciavo projektą Mokyklų savęs vertinimo instrumentai ir jų naudojimo rekomendacijos, (Žin., 2010, Nr. 75436). Įgyvendinant šį projektą sukurti ir pritaikyti šeši mokyklų įsivertinimo instrumentų rinkiniai kelioms įsivertinimo sritims.

Kaip dar vieną kaitos švietime iniciatyvą svarbu paminėti ir 2011 metų naujos redakcijos LR švietimo įstatymą, patvirtintą LR Seimo 2011 m. kovo 17 d. nutarimu Nr. XI-1281 „Dėl Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymo“, kuriuo valstybė įsipareigoja užtikrinti švietimo paslaugų kokybę, o švietimo sistema – siekti geros kokybės rezultatų (Balevičienė, 2013). Pirmajame magistro darbo skyriuje jau minėta, kad Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo (2011) 37 straipsnio 4 dalis įpareigoja gerinti švietimo kokybę pasitelkiant tam tikras priemones, viena iš jų yra analizuojamas veiklos kokybės įsivertinimas.

Vėlesniu laikotarpiu veiklos kokybės įsivertinimui taip pat skirta nemažai dėmesio. 2013 metais Europos Socialinio fondo ir Lietuvos Respublikos Vyriausybės finansuojamo projekto Kokybės vadybos stiprinimas bendrojo lavinimo mokyklose (modelių sukūrimas), (VP1-2.1-ŠMM-01-V-03-001) lėšomis iš šveicarų įmonės įsigyta IQES internetinė sistema, skirta visoms Lietuvos bendrojo ugdymo mokykloms įsivertinti ir tobulinti savo veiklą.

D. Survutaitė ir kt. (2014) parengė Bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybės įsivertinimo rodiklių metodinį leidinį. 2015 metais įgyvendintas ES struktūrinių fondų projektas Bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybės įsivertinimo rekomendacijos (NR.: VP1-2.1-ŠMM-01-V-03-001), kuriame pateikti atnaujinti bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybės įsivertinimo rodikliai ir naudojimosi jais metodika. Bendrojo ugdymo mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo modelis ir rodiklių sistema atnaujinti siekiant inicijuoti įsivertinimą kaip nuolatinį, nenutrūkstantį visos mokyklos bendruomenės mokymąsi – savistabą, refleksiją, dialogą, stiprinant nuoseklus įsivertinimo gebėjimus ir tyrimais grįstų sprendimų priėmimą mokyklose. Taigi įvykus svarbiausiems šalies strateginiams pokyčiams – paskelbus Valstybės pažangos strategiją „Lietuva 2030“, Nacionalinės pažangos programą, Valstybinę švietimo strategiją 2013–2022 metams, 2011 metų Švietimo įstatymą ir kt., reikėjo dar kartą peržiūrėti ir koreguoti mokyklos veiklos įsivertinimo principus, metodiką, veiklos rodiklius (Tumlovskaja, Survutaitė, 2017). Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2016 metų kovo 29 d. įsakymu (Nr. V-

267) patvirtinta Mokyklos, įgyvendinančios bendrojo ugdymo programos, veiklos kokybės įsivertinimo metodika. Metodikoje iš naujo performuluoti mokyklos, įgyvendinančios bendrojo ugdymo programos, veiklos kokybės įsivertinimo tikslai, uždaviniai ir principai, rodikliai pateikiamas mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo modelis, mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo etapai ir organizavimas. Nuo 2002 metų iki dabar įvyko daug pokyčių ir visa tai turėjo reikšmės ir įsivertinimo rodiklių tikslinimui bei kaitai (žr. 2 lentelę).

2 lentelė. **Mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo metodikų kaita 2002-2016 m.**

Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito metodika (2002 m.)	Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito tvarkos aprašas (2007 m.)	Mokyklos, įgyvendinančios bendrojo ugdymo programos, veiklos kokybės įsivertinimo metodika (2016)
7 sritys	5 sritys	4 sritys
32 rodikliai	22 temos	11 temų
88 pagalbiniai rodikliai	67 veiklos rodikliai	25 rodikliai
Ilustracijos	Rodiklių paaiškinimas	Raktiniai žodžiai ir detalus rodiklio aprašymas
Intensyviai matuoti ir fiksuoti rezultatus	Reflektuoti vykstančias veiklas, ieškoti gilesnių situacijos priežasčių	Argumentuotai diskutuoti, pripažinti mokytojų meistriškumą, surinkti mokyklos veiklos kokybę atspindinčius įrodymus
Mokykla visas sritis turi įsivertinti per 3 metus	Mokykla turi teisę analizuoti vieną aktualią problemą neribodama laiko	Įsivertinimas – refleksija: problemų apmąstymas, įrodymų rinkimas, dialogas
Kokybės vadybos modelio bruožai	Kokybės vadybos ir besimokančios organizacijos modelio bruožai	Besimokančios organizacijos modelio bruožai

Šaltiniai: Tumlovskaja, J., Survutaitė, D. (2017). Gera mokykla: nuo geros prie geresnės. Metodinės rekomendacijos planuojant ir organizuojant mokyklos įsivertinimą. Projektas: NMVA.

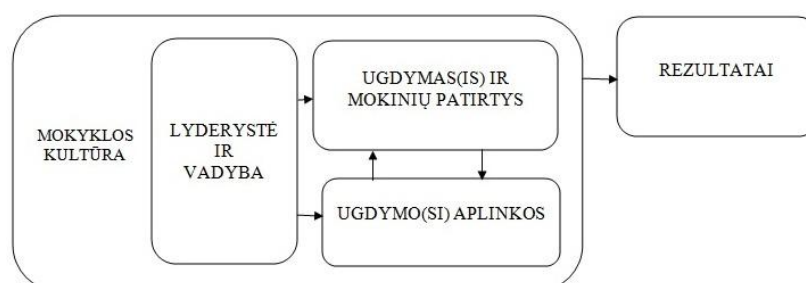
Svarbu apžvelgti pagrindinius Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito metodikos, Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito tvarkos aprašo ir Mokyklos, įgyvendinančios bendrojo ugdymo programos, veiklos kokybės įsivertinimo metodikos panašumus ir skirtumus. Nors iš pateiktos lentelės galime įžvelgti tik skirtumus, anot L. Gudaitės (2008), yra daug panašumų. Autorė teigia, kad išlikęs tas pats žodynas (t.y. sritis, tema, veiklos rodiklis). Tačiau ne per žodynų ir sąvokų pokyčius turėtume ieškoti skirtumų ar panašumų. Iš pateikto pavyzdžio galime pastebėti žymią metodikų kaitą. Akivaizdi tendencija siaurinti visą metodikos apimtį. Metodikos apimtis ženkliai sumažinta siekiant ieškoti gilesnių situacijos/problemos priežasčių, jas išnagrinėti, vertinti. Kitas pastarųjų dviejų metodikų nuo pirmosios skirtumas – mokyklos vidinio vertinimo tempo reguliavimo atsisakymas. Veiklos kokybės įsivertinimo paskirtis – problemų apmąstymas, įrodymų rinkimas (tyrimas) ir dialogas vertinant bei interpretuojant įrodymus). Todėl mokykla turi teisę analizuoti vieną pasirinktą problemą skiriant jai užtektinai laiko (anksčiau visos mokyklos veiklos sritys privalėjo būti įvertintos per tris metus). Veiklos kokybės įsivertinimas metodikoje išryškintas kaip visų mokyklos narių mokymosi ir tobulėjimo aspektas. Laisvė savarankiškai veikti suteikiama pačiai mokyklai, kuri turi atsižvelgti į savo kontekstinę situaciją. Įsivertinimo ir tobulinimo cikliškumas, laiko planavimas yra pačios mokyklos apsisprendimo reikalas (Tumlovskaja, Survutaitė, 2017).

Apibendrinant galima teigti, kad nuoseklią bendrojo ugdymo institucijų veiklos kokybės įsivertinimo raidą Lietuvoje atspindi norminių dokumentų, metodinių leidinių, rekomendacijų rengimas, reguliarus atnaujinimas ir pateikimas Lietuvos bendrojo ugdymo mokykloms. Per 2002–2016 metus reformuota švietimo kokybės užtikrinimo sistema: pereita nuo visuotinio vidaus audito link veiklos kokybės įsivertinimo, nuo inspektavimo grindžiamos švietimo kontrolės prie savanorišku švietimo įstaigų įsivertinimu grindžiamo švietimo kokybės užtikrinimo.

1.3. Mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo modelio struktūra ir proceso organizavimas

Atnaujintas bendrojo ugdymo mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo modelis ir rodikliai (2015) sukurti remiantis Lietuvos Respublikos švietimo įstatymu (2011), Valstybės pažangos strategija „Lietuva 2030“ (2011), Valstybinė švietimo 2013–2022 metų strategija (2013), Geros mokyklos koncepcija (2015) ir kitais dokumentais (Survutaitė ir kt., 2015). Kitaip tariant, veiklos kokybės įsivertinimo modelis sudarytas atsižvelgiant į akivaizdžią švietimo kaitą ir šioje kaitoje slypinčius ateities iššūkius ugdymo institucijoms. Sudėtinga paneigti, kad sudarant bendrojo ugdymo mokyklos įsivertinimo modelį labiausiai atsižvelgta į Geros mokyklos koncepcijoje (2015) esančias nuostatas, aspektus tokius kaip: asmenybės ūgtis; ugdymasis (mokymasis), kuris yra dialogiškas ir tyrinėjantis; mokyklos bendruomenė kaip besimokanti organizacija; lyderystė ir vadyba – įgalinančios; ugdymo(si) aplinka pasižyminti dinamiškumu, atvirumu ir funkcionalumu ir t.t. Vykdam veiklos kokybės įsivertinimą rekomenduojama laikytis Koncepcijoje išskirtų aspektų svarbos.

Minėtas modelis yra viena iš galimybių įsivertinti mokyklos veiklos kokybę. Bendrojo ugdymo mokyklų pedagogų grupės ar komandos dalyvauja veiklos kokybės įsivertinime ir vertina keturias mokyklos veiklos sritis (1-oji rezultatai, 2-oji ugdymas(is) ir mokinių patirtys, 3-ioji ugdymo(si) aplinkos, 4-oji lyderystė ir vadyba), kurios viena su kita yra susijusios priešastiniais ryšiais (Mokyklos, įgyvendinančios bendrojo ugdymo programas, veiklos kokybės įsivertinimo metodika, 2016) (žr. 1pav).



1 pav. Veiklos kokybės įsivertinimo modelio schema

Šaltinis: Mokyklos, įgyvendinančios bendrojo ugdymo programas, veiklos kokybės įsivertinimo metodika, 2016.

Galima pastebėti, kad veiklos kokybės įsivertinimo modelyje kaip nepriklausoma sritis neišryškinta mokyklos kultūra. Tačiau jos ypatybės atskleistos kiekvienoje iš trijų rezultatus nulemiančių sričių (Survutaitė ir kt., 2015). Svarbu aptarti kiekvienos veiklos kokybės įsivertinimo modelyje išskirtos srities reikšmę ir paskirtį. Remiantis Mokyklos, įgyvendinančios bendrojo ugdymo programos, veiklos kokybės įsivertinimo metodika (2016), veiklos kokybės įsivertinimo sritys yra detalizuojamos taip:

1-oji sritis yra *rezultatai*. Juos galime laikyti svarbiausiu mokyklos veiklos kokybės požymiu. Šiai sričiai priskirtos dvi temos: „Asmenybės branda“ bei „Pasiekimai ir pažanga“. Vertinant šią sritį, siekiama suprasti ir valdyti rezultatų kaitą, mokinio ir mokyklos pažangą (Mokyklos, įgyvendinančios bendrojo ugdymo programos, veiklos kokybės įsivertinimo metodika, IV skyrius, 8 dalis). Geros mokyklos koncepcijoje (2015) teigiama, kad svarbu atsižvelgti ir į rezultatų siekimo formą, metodą. Rezultatai negali būti pasiekti skaudžių ar graudinančių patirčių kontekste. Svarbu suvokti, kad abu aspektai – rezultatai ir jų pasiekimo procesas – yra lygiaverčiai.

2-oji sritis tai *ugdymas(is) ir mokinių patirtys*, kurios turi įtakos ugdymo rezultatams dviem aspektais: formalaus ir neformalaus ugdymo, įskaitant mokyklos kultūros poveikį įgyjamoms mokinių patirtims, (Mokyklos, įgyvendinančios bendrojo ugdymo programos, veiklos kokybės įsivertinimo metodika, 2016, IV skyrius, 9 dalis). Vertinant šią sritį, bandoma nustatyti, kaip planuojamas ir organizuojamas ugdymas ir ką mokykloje išgyvena mokiniai. Šią sritį sudaro keturios detalesnės temos: ugdymo planavimas, vadovavimas mokymuisi, mokymosi patirtys, vertinimas ugdant.

Trečiajai sričiai priskiriamos *ugdymo(si) aplinkos*, kurios skirstomos į fizines ir virtualias – „mokymasis be sienų“. Vertinant šią sritį, visas dėmesys sutelkiamas į aplinkų kūrimo ir ugdymo ryšį, ugdymo proceso dalyvių įtraukimą į erdvių bendrakūrą (Mokyklos, įgyvendinančios bendrojo ugdymo programos, veiklos kokybės įsivertinimo metodika, 2016, IV skyrius, 10 dalis).

Paskutinė vertinimo sritis yra *lyderystė ir vadyba*. Ji remiasi darnios ir nuoseklios mokyklos bendruomenės veiklos siekiant mokinių mokymosi ir pasiekimų progresu bei asmenybės brandos nuostata. Vertinant siekiama atsakyti į klausimus: kaip mokyklos bendruomenėje susitariama dėl veiklos perspektyvos? Kokiomis nuostatomis grindžiamos bet kokios vykstančios veiklos? Kokiais būdais siekiama asmeninio profesinio tobulėjimo? Šią sritį sudaro trys temos: mokyklos valdymas, mokymasis ir veikimas komandomis, asmeninis meistriškumas (Mokyklos, įgyvendinančios bendrojo ugdymo programos, veiklos kokybės įsivertinimo metodika, IV skyrius, 11 dalis).

Remiantis bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybės įšivertinimo metodika (2016), ugdymo institucijos veiklos kokybės įšivertinimas vykdomas, kaip nuolatinis, nuoseklus, duomenimis grįstas reflektavimo procesas, įtraukiantis visus bendruomenės narius. Kiekviena organizuota veikla kaip ir veiklos kokybės įšivertinimo procesas turi tam tikrus veiklos etapus, o etapai žingsnius, kurie nuosekliai ir sistemingai padeda įgyvendinti tikslus. Mokyklos veiklos kokybės įšivertinimo grupei/komandai siūloma įgyvendinti penkis minėto proceso etapus (žr. 3 lentelę):

3 lentelė. Veiklos kokybės įšivertinimo etapai

Pavadinimas	Aprašymas
1.Pasirengimo etapas	Diskutuojant priimamas bendras sprendimas, dėl pagrindinio motyvo pasirinkti tam tikrus įšivertinimo aspektus, dėl įšivertinimo atlikimo būdo, dėl probleminio vertinimo klausimo formulavimo.
2.Įšivertinimo plano parengimo etapas	Identifikuojami ir nustatomi įšivertinimo tikslai, dalyviai, jų funkcijos, duomenų šaltiniai, duomenų interpretavimo kriterijai, vertinimo eigos planas, rezultatų nauda.
3.Įšivertinimo instrumento (-ų) parengimo etapas	Pasirenkami, parengiami arba pritaikomi įšivertinimo instrumentai, nustatomos respondentų grupės. Aptariama, kokie jau esantys mokyklos duomenys bus panaudoti įšivertinimui.
4.Įšivertinimo atlikimo etapas	Surenkami patikimi duomenys ir informacija. Gauti duomenys analizuojami, interpretuojami, reflektuojami, suformuluojamos išvados.
5.Atsiskaitymo ir informavimo etapas	Parengiama mokyklos veiklos kokybės įšivertinimo ataskaita. Ataskaitoje pateikiami mokyklos veiklos kokybės įšivertinimo apibendrinti duomenys, jų analizė, suformuluojamos įšivertinimo išvados ir rekomendacijos mokyklos veiklos kokybei tobulinti. Informuojama mokyklos bendruomenė, kiti suinteresuoti asmenys.

Šaltinis: Sudaryta autorės pagal Survutaitė ir kt. (2015), Katiliūtė ir kt. (2010), Mokyklos, įgyvendinančios bendrojo ugdymo programas, veiklos kokybės įšivertinimo metodika (2016).

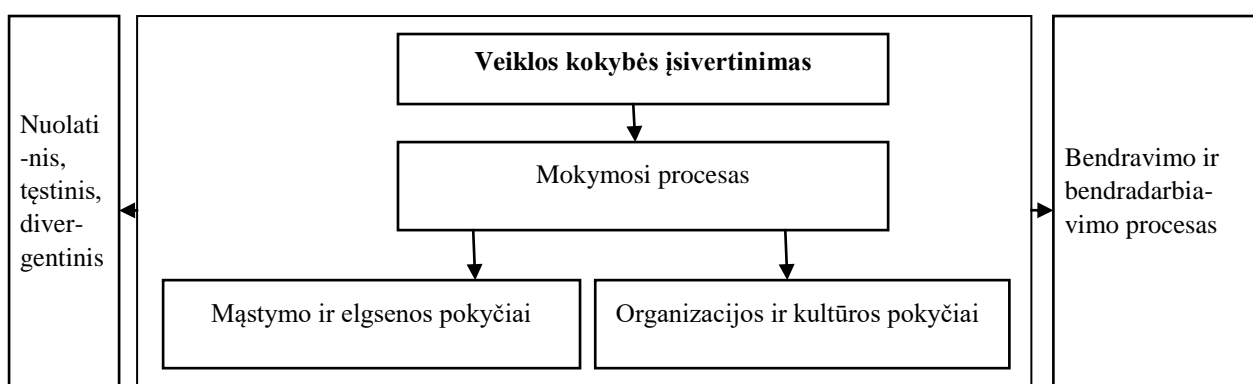
Veiksmingas bendrojo ugdymo mokyklos veiklos kokybės įšivertinimo procesas ir jo organizavimas įtraukia mokyklos vadovą, pavaduotoją, pedagogus sąveikaujant tarpusavyje, diskutuojant su mokiniais, jų tėvais (globėjais) dėl mokinių pasiekimų gerinimo, kuriant pasitikėjimo ir pagarbos vieniems kitais kultūrą. Tačiau šis procesas vienu metu yra ir įrodymais grįstas vertinimo tyrimas, kurio metu nagrinėjamas mokyklos keliamų tikslų, ir pasiektų rezultatų sąryšis, remiantis ugdymo įstaigoje bendrai sutartais, mokyklos specifikai, kultūrai pritaikytais veiklos kokybės kriterijais (Survutaitė ir kt., 2015).

Apibendrinant galima teigti, kad veiklos kokybės įšivertinimas yra paremtas įrodymais, kurie sudaro sąlygas veiklos tobulinimui. Mokyklų veiklos kokybės įšivertinime itin svarbi yra konkrečių požymių sistema. Naudojant rodiklius sudaroma galimybė išmatuoti norimą mokyklos veiklos aspektą pagal tam tikrus požymius, nustatyti veiklos privalumus ir trūkumus. Įšivertinusi save mokykla gali nusistatyti savitus prioritetus, kurie sudaro prielaidas strateguoti savo veiklą, nusistatyti tobulinimo kryptį. Bendrojo ugdymo mokyklos veiklos kokybės įšivertinimo modelio sritys, temos ir įšivertinimo rodikliai padeda identifikuoti geras mokyklas, siekiančias idealių veiklos rezultatų.

1.4. Veiklos kokybės įsivertinimas kaip sąlyga mokyklos bendradarbiavimo kultūros skatinimui

Magistro baigiamajame darbe remiantis socialinio konstruktyvizmo nuostatomis, stengiamasi išryškinti betarpišką įsivertinimo ir mokymosi ryšį. Mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo metu vyksta mokymasis, kurio pasekmė yra individualūs mąstymo ir elgsenos pokyčiai, organizacijos procesų ir kultūros pokyčiai (Žr. 2 paveikslą). Todėl veiklos kokybės įsivertinimas, atkleidžiamas per įvairias, jo sampratą pagrindžiančias koncepcijas:

1. Nėra tyrimas tiesiogine to žodžio prasme, o labiau mokymo(si) procesas;
2. Tai nuolatinis, tęstinis ir divergentinis procesas;
3. Ne tik atskleidžia įvairias realias konstrukcijas, bet ir kuria realybę;
4. Tai bendradarbiavimo procesas.



2 pav. Veiklos kokybės įsivertinimo ir mokymosi ryšys

Šaltinis: sudaryta autorės.

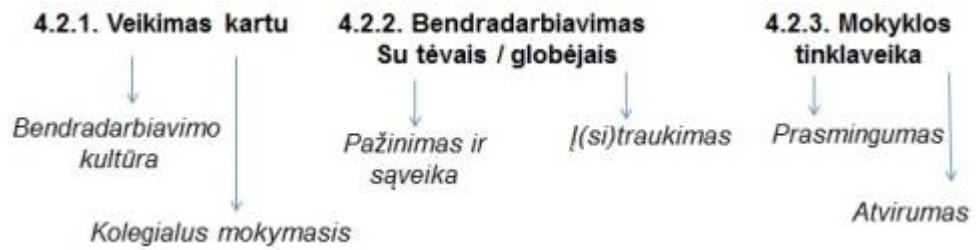
Veiklos kokybės įsivertinimas yra integruojamas į ugdymo įstaigos mokymosi procesus, o jo tikslu tampa mokymosi bendradarbiaujant skatinimas. R. Kontautienė (2006) nurodo, kad bendradarbiavimo sklaidą ugdymo institucijoje lemia daug veiksnių tokių kaip demokratinis vadovavimo stilius, pasitenkinimas, domėjimasis darbu, komandinio darbo mokykloje taikymas, veiklos kokybės įsivertinimo vykdymas. Patvirtindama B. Simonaitienė (2007) teigia, kad tikrajam bendradarbiavimui būdingas veiklos tobulinimo tyrimas, kolegiški pasitarimai, profesinis dialogas, planavimas, o taip pat palankūs santykiai bei atitinkami gebėjimai, laiduojantys prasmingą organizacijos narių bendradarbiavimą. Pedagogai turi bendradarbiauti ne dėl administracinių suvaržymų ar privalomumo, o dėl suvokimo, kad dirbant išvien, galima pasiekti kokybiškesnio rezultato, nei dirbant individualiai. Todėl veiklos kokybės įsivertinimo iššauktas tobulėjimo, kaitos siekis mokyklos pedagogus skatina bendradarbiauti, vystyti dialogą, tartis, kartu ieškoti geriausių sprendimų, o tai stiprina partnerystę, pasitenkinimą darbu.

Siekiant, kad veiklos kokybės įsivertinimas būtų sėkmingas reikia skatinti mokyklą „gyventi“ nuolatinio vystymosi procese – skatinti komandinį darbą. Sėkmingo bendradarbiavimo kultūra formuojasi savanoriškos, skatinančios tobulėti veiklos pagrindu. Įvairių darbo grupių,

komandų sudarymas – tai priemonė mokytojams pasidalinti savo mintimis ar požiūriais bei paremti vieniems kitus, padėti siekti mokyklai veiklos kokybės, išlikti konkurencingai. Dauguma mokslininkų (Cardona, Wilkinson, 2006; Grayson, 2012; Greenwood, 2012; Phalane, 2012; E. Salas, M.L. Shuffler, A.L. Thayer, W.L. Bedwell, E.H. Lazzra, 2014; M. Dhurup, J. Surujlal, D.M. Kabongo, 2015; M. Haas, M. Mortensen, 2016) mato komandą kaip asmenų grupę, kuri susitinka dirbti bendradarbiaudamos, kad pasiektų bendrą tikslą, o komandinis darbas – tai asmenų grupės veikla, kuri gali apimti efektyvų bendravimą ir sąveiką tarp komandos narių, siekiant skatinti dalijimąsi žiniomis, tarpusavio supratimą asmeniniu lygmeniu, padėti kitiems pasiekti tobulumo lygį. S. J. Skripak (2016) teigia, kad užduotis arba tikslas reprezentuoja tai, ką daro komandos, o komandinis darbas nusako tai, kaip asmenys to siekia tarpusavyje, komandos narių elgsenos per tarpusavio sąveiką procesus. Mokslininkai, besidomintys komandinio darbo organizavimu, pažymi nemažai jo pranašumų (Levin, 2005; West, 2011; Mathieu ir kt., 2015; Willibald ir kt., 2018, Sparks, 2013 ir kt.). Šių autorių teigimu, komandinis darbas:

- padeda greičiau įgyvendinti strateginius organizacijos tikslus, nes efektyviau reaguojama į nuolat kintančią aplinką;
- skatina diegti naujoves, nes plečiamos galimybės greičiau prisitaikyti prie nuolatinių aplinkos iššūkių, be to, pokyčiai organizacijoje didina bendrą jos veiklos konkurencingumą;
- motyvuoja sistemingai gerinti komandos narių įgūdžius, kelti jų kvalifikaciją ir plėsti kompetenciją. Tuo remdamiesi komandos nariai, mokydamiesi vienas iš kito, gerina veiklos rezultatų efektyvumą ir kokybę;
- sudaro sąlygas nuolat tobulinti vadybos procesą, tinkamai derinant komandos narių vaidmenis ir jų požiūrių įvairovę;
- didina komandos narių susidomėjimą organizacijos veikla (Gražulis, Valickas, Dačiulytė, Sudnickas, 2012).

Galima teigti, kad bendradarbiavimo plėtojimas per komandinį darbą yra viena iš ugdymo institucijos veiklos tobulinimo formų. Pedagogų įgalinimas bendradarbiauti, dalyvauti komandinėje veikloje taip pat palengvina tam tikrų mokykloje vykstančių pokyčių priėmimą (Balkar, 2015). Magistro baigiamojo darbo 1.3. poskyryje pateikti atnaujinti mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo rodikliai ir temos. Viena iš temų yra „Mokymasis ir veikimas komandomis“ bei „Asmeninis meistriškumas“, iš kurių išryškėja bendradarbiavimo kultūros aspektai, kai mokytojai dirba kaip ambicinga profesionalų komanda, tuo pasiekdama individualių aukštesnių profesinio meistriškumo ir bendrų mokyklos kaip besimokančios organizacijos rezultatų. Mokymosi ir veikimo komandomis temą sudaro trys rodikliai, kurių reikšmę atspindi šeši raktiniai žodžiai (žr. 3 pav.).



3 pav. Mokymosi ir veikimo komandomis temos sudėtinės dalys

Šaltinis: Tumlovskaja, J., Survutaitė, D. (2017). „Gera mokykla: nuo geros prie geresnės“. Metodinės rekomendacijos organizuojant mokyklos įsivertinimą. Projektas. NMVA.

Itin svarbu, kad mokyklos personalas veiktų kartu, t.y. laikytų save viena komanda, turinčią bendrų siekių. Pedagogai turi suvokti, kad veikdami kaip profesionalų komanda pasieks aukštesnių asmeninių ir bendrų rezultatų. Mokytojų mokymasis yra kolegialus, jie mokosi kartu ir vieni iš kitų, yra susikūrę viziją, kaip efektyviai dirbti, ir jos sistemingai, planingai siekia (Targamadžė, Žibėnienė, Česnavičienė, 2018).

Šiame kontekste išryškėja mokyklos vadovo sumanumo reikšmė, nes jis kiekvienam veiklos kokybės įsivertinime dalyvaujančiam pedagogui turi atskleisti individualaus vaidmens svarbą bendradarbiaujant su kitais pedagogais (Hollingworth, 2012). Mokyklos direktorius turi būti susipažinęs su kiekvieno mokytojo interesais, asmeniniais gebėjimais ir pagal juos priskirti atsakomybes. Vernon-Dotson, Floyd (2012) teigimu, direktoriaus pastebėti individualūs asmens gebėjimai ir priskirtos atsakomybės paskatina, motyvuoja pedagogus aktyviau įsitraukti į sprendimų priėmimą, tam tikrų veiklos sričių tobulinimą. Tačiau pirmiausia, sėkmingam veiklos kokybės įsivertinimui neabejotinai reikšmės turi teigiamas mokyklos direktoriaus požiūris, jo įsitraukimas į analizuojamą procesą (Neifachas ir kt. 2013). Komandos lyderis (direktorius) atlieka svarbų vaidmenį formuojant pozityvų ir profesionalų pedagogų požiūrį į veiklos kokybės įsivertinimo procedūras. Mokyklos vadovo vaidmuo ir indėlis yra svarbus, tačiau reikia nepamiršti, kad organizacijos kultūra ir ją palaikantys valdymo principai yra bendra, komandinė veikla, visų organizacijos narių atsakomybė (Skrickienė, Čepuraitė, Štaras, 2018).

Grįžtant prie veiklos kokybės įsivertinimo kaip mokymosi bendradarbiaujant aspekto ir teikiamos naudos švietimo organizacijai, svarbu akcentuoti, kad kur kas svarbiau ne tai, kad veiklos kokybės įsivertinimas nurodo pažangos kryptį, bet tai, kas tuo pažangos keliu deleguojamas eiti. Veiklos kokybės įsivertinimo proceso metu koordinacinė mokyklos veiklos kokybės grupė yra įgalinta dirbti kaip komanda, bendradarbiaujant įgalinti dirbti ir pedagogai. Vadinasi veiklos kokybės įsivertinimo grupė, ugdymo institucijos pedagogai, vadovas kuria mokyklos bendradarbiavimo kultūrą. Mokyklos vadovo suburta veiklos kokybės įsivertinimo grupė telkia mokyklos bendruomenę įsivertinimui kaip nuolatiniam mokyklos veiklos tobulinimui ir profesiniam tobulinimuisi. Analizuojant mokyklos bendruomenės požiūrius ir

lūkesčius, kuriamas idealusis mokyklos veiklos kokybės aprašymas. Kitaip tariant, mokyklos bendruomenė inicijuota veiklos kokybės įsivertinimo grupės bendradarbiaudama su pedagogais, kuria mokyklos veiklos kokybės viziją. Kaip bet kuri socialinė grupė mokyklos bendruomenė tik visiems ir kiekvienam dalyvaujant sudaro prielaidas pasklisti veiklos kokybės įsivertinimo prasmei ir naudai (Tumlovskaja, Survutaitė, 2017 p.14).

Autorių teigimu, bendradarbiavimas, apimantis visų narių dalyvavimą, turėtų išryškėti ir tada, kai yra tariamasi dėl aukščiausio mokyklai pasiekiamo konkretaus kokybės lygio. Ir kitas atvejis tada, kai interpretuojami, svarstomi gauti įsivertinimo duomenys, iš jų daromos išvados, pateikiamos rekomendacijos. Šioms veikloms įvykdyti mokykla turi veikti išvien, suvienyti kiekvieno asmenines ir bendras mokytojų komandų bei visos ugdymo institucijos pastangas. Viskas, kas patvirtina mokyklos tapatybę ir lemia pažangą, turi būti išlaikoma, stiprinama ir tęsiama. Tačiau trūkumai ir problemos jokių būdu neturi būti neigiami ar ignoruojami, o tapti diskusijų, sutarimų ir bendrų sprendimų – mokymosi ašimi. Detalusis mokyklos veiklos aprašymas – dėmė tarp dinamiško mokyklos bendruomenės kūrimo proceso bei rezultato – bendru sutarimu apibrėžtos vizijos. Suprantama, kad mokyklos unikalus detalusis aprašymas – tai bendruomenės santykių, sąveikos vadinasi bendradarbiavimo padarinys. Bendruomenės susivienijimas ir aktyvus dalyvavimas, numatant mokyklos veiklos kryptis, įgalina pasidalijimą atsakomybėmis. Derinant įsipareigojimus ir pagalbą vienas kitam tobulinant individualų indėlį, sparčiai artėjama link sutartos kokybės (Tumlovskaja, Survutaitė, 2017).

Apibendrinant galima teigti, kad veiklos kokybės įsivertinimo mokyklose procesas padeda nustatyti kaitos kelią, o bendradarbiavimas, komandinis darbas kaip ugdymo institucijos tobulinimo sąlyga padeda sėkmingai šiuo keliu eiti. Veiklos kokybės įsivertinimo proceso tikslas nėra vien tik vertinimas, bet ir mokymasis, kuris pedagogus dažniausiai dirbančius individualiai įgalina dirbti komandoje, būti tęstiniame veiklos tobulinimo ir profesinio tobulinimosi procese. Mokyklos bendruomenei svarbu suvokti, kad veiklos kokybės tobulinimas nėra tik mokyklos direktoriaus ir koordinacinės veiklos kokybės įsivertinimo grupės/komandos priedermė. Veiklos kokybės įsivertinimas tampa mokymusi tik tada, kai į jį įsitraukia, prisiima atsakomybę visa mokyklos bendruomenė. Bendradarbiavimo plėtojimas yra ne tik viena ugdymo institucijos veiklos tobulinimų galimybių, bet ir palengvina patį veiklos kokybės įsivertinimo procesą, nes darbas bendradarbiaujant skatina darbuotojų aktyvumą, padeda efektyviai perteikti ir pasidalinti informacija, dalintis patirtimis. Bendradarbiavimas reiškia, kad dirbama išvien taip, jog grupės laimėjimas yra svarbesnis už pavienio grupės nario rezultatą. Tai mokyklos bendruomenę ugdantis veiksnys.

2. TYRIMO METODOLOGIJA

2.1. Empirinio tyrimo strategija ir metodologinis pagrindimas

Veiklos kokybės įsivertinimo skatinant mokyklos bendradarbiavimo kultūrą empirinis tyrimas grindžiamas filosofinėmis, vadybinėmis koncepcijomis ir jas atitinkančiomis teorinėmis nuostatomis:

Konstruktivizmo filosofijos nuostatomis, kurios sudaro galimybę remtis tyrimo dalyvių požiūriais į analizuojamą situaciją, susitelkti į išskirtinius kontekstus, panaudojant praktinės patirties įtaką interpretacijai, nes žmonės vysto subjektyvias savo patirčių prasmes, orientuotas į konkrečius objektus (Žydžiūnaitė, 2007).

Socialinio konstruktivizmo filosofijos nuostatomis, kurių požiūris į pažinimą grįstas teiginiais, kad bet koks pažinimas, žinios bei pati realybė yra bendros žmonių socialinės veiklos konstruktas (Gedvilienė, Kankevičienė, 2014). M. Teresevičienė, G. Gedvilienė (1999) teigia, kad socialinė sąveika veda į žinių konstravimo ir transformavimo procesą, kai besimokantieji bendradarbiaudami kuria naujas koncepcijas, įgyja naujų gebėjimų, patys konstruoja savo kognityvines struktūras kalbėdamiesi, diskutuodami bei klausinėdami. Vadinasi, mokymosi procese besimokantieji gali išreikšti save, keistis idėjomis ir informacija, bendrauti ir bendradarbiauti. Daugelis įsivertinimo temomis rašančių mokslininkų išryškina betarpišką įsivertinimo ir mokymosi ryšį. Veiklos kokybės įsivertinimo metu vyksta mokymasis, kurio pasekmė yra individualūs mąstymo ir elgsenos pokyčiai, organizacijos procesų ir kultūros pokyčiai. Visų mokyklos bendruomenės narių įtraukimas į veiklos kokybės įsivertinimą įvairiose vertinimo fazėse suteikia jiems žinių apie vertinimą, vertinamą reiškinį, organizaciją. Ypač glaudus ryšys tarp įsivertinimo ir mokymosi yra vadovaujantis konstruktivizmo epistemologine pozicija, kuri, bent jau teoriškai, dažnai deklaruojama Lietuvos švietimo sistemoje. Konstruktivistai apibrėžia įsivertinimo procesą besimokančios organizacijos kultūros terminais: įsivertinimas nėra tyrimas tikrąja to žodžio prasme, o daugiau mokymo/si procesas; vertinimas yra tęstinis ir divergentinis procesas; įsivertinimas ne tik atskleidžia įvairias realias konstrukcijas, bet ir kuria realybę; įsivertinimas yra bendradarbiavimo procesas. Šiame magistro baigiamajame darbe laikomasi konstruktivistinės pozicijos, kurioje veiklos kokybės įsivertinimas yra integruojamas į organizacijos mokymosi procesus, o įsivertinimo tikslas matomas kaip organizacijos mokymosi bendradarbiaujant skatinimas (Mokyklos įsivertinime naudojamų tyrimo instrumentų koncepcija, 2009).

Socialinio dalyvavimo teorija, kuri nagrinėja žmonių įsitraukimą į bendras, vienijančias veiklas. Dalyvavimas suvokiamas kaip svarbiausia plėtros ašis, vis labiau persmelktas bendruomeniškumo dvasios, labiau orientuotas į bendrąją naudą, pažangą. Socialinis dalyvavimas yra siejamas su darbuotojų aktyviu dalyvavimu prisidedant prie organizacijų

valdymo (Tijūnaitienė, Damkuvienė, 2010). Veiklos kokybės įsivertinimo procese reikšmingą vaidmenį atlieka visa mokyklos bendruomenė. Dalyvaudamas veiklos kokybės įsivertinime kiekvienas mokyklos bendruomenės narys turi galimybes ne tik suvokti, mokytis, bet ir dalyvauti prisiimant atsakomybes, įsipareigojimus bei būnant atskaitingu už mokykloje vykstančių procesų sėkmes ir nesėkmes.

Besimokančios visuomenės ir besimokančios organizacijos koncepcija, kuriai būdinga adekvati organizacijos kultūra, kuri yra orientuota į nuolatinę kaitą ir įgalinanti diegti komandinį darbą, bendradarbiavimą, mokymąsi (Kvedaraitė, 2009). Jos metodologiniu pagrindu laikomas mokymasis per veiklą, kuri suvokiama kaip mokymosi partnerystėje tinklas, kuriame mokydami individualiai dalyvauja įvairiose veiklose, tobulinasi tiek individualiai, tiek drauge bei siekia asmeninių mokymosi tikslų. Vadybiniu požiūriu besimokanti organizacija sukuria organizacinio mokymosi procesus įgalinančią aplinką. Analizuojamos problemos kontekste organizacija vykdanči veiklos kokybės įsivertinimą kuria mokymuisi palankią bendradarbiavimu, kolegialiais santykiais grįstą aplinką. Edukologiniu požiūriu paremtoje besimokančios organizacijos koncepcijoje akcentuojami nuolat vykstantys mokymosi procesai individualiame, komandiniame ir visos organizacijos lygmenyse (Jucevičienė, 2009).

Siekiant analizuoti ir spręsti identifikuotą problemą remtasi mokslinėje socialinių tyrimų metodologijoje aprašomu kokybinio tyrimo modeliu (Girdzijauskienė, 2006; Rupšienė, 2007; Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008; Gaižauskaitė, Valavičienė, 2016; Kardelis, 2017; Žydžiūnaitė, Sabaliauskas, 2017). Kokybinis tyrimas yra interpretacinė nuostata apie pasaulį (Žydžiūnaitė, Sabaliauskas, 2017). Atliekant kokybinį tyrimą, siekiama atskleisti tiriamojo reiškinių visybę jo įprastame kontekste, todėl kokybinio tyrimo erdvė dažnai yra kasdienis, įprastas gyvenimas su jame vykstančiomis įvairiomis veiklos rūšimis ir socialinėmis sąveikomis. Kokybinio tyrimu nesiekama testuoti teorijų (tikrinti žmonių teiginių), tačiau plėtojamos empiriniais faktais pagrįstos teorijos (jos kuriamos iš gautų duomenų). Kokybinis tyrimas įvertina tai, kad požiūriai ir praktikos skiriasi, nes nesutampa subjektyvios perspektyvos ir su jomis susiję socialiniai, biografiniai kontekstai. Todėl šio kokybinio tyrimo dėmesio centras – tyrimo dalyvių perspektyvos, subjektyvios sampratos ir patirtys, kasdieniai kontekstai (Gaižauskaitė, Valavičienė, 2016).

Kokybinio tyrimo metodologija, grindžiama *interpretacine paradigma*, kuri leidžia gilintis į žmogų kaip asmenybę, bando suprasti žmogiškosios būties pasaulį ir išsako subjektyvų požiūrį į tai, kas vyksta (Martišauskienė, 2010). Ieškoma to, kas bendra skirtingose individų patirtyse, to, ką visi individai patiria susidūrę su reiškiniu (Creswell, 2014).

Rengiant tyrimą, jo instrumentus, metodus bei atliekant tyrimo procedūras remtasi B. Bitino, L. Rupšienės, V. Žydžiūnaitės (2008), V. Žydžiūnaitės (2007, 2008), I. Gaižauskaitės, N.

Valavičienės (2016), V. Žydžiūnaitės, S. Sabaliausko (2017), K. Kardelio (2005, 2007, 2017), J.W. Creswell (2014), S.B. Meriam, E.J. Tisdell (2016) ir kitomis tyrimų metodologijos studijomis ir rekomendacijomis.

Tyrimo problema formuluojama šiuo probleminiu klausimu: *kaip veiklos kokybės įsivertinimas mokykloje skatina bendradarbiavimo kultūrą?*

Tyrimo objektas – veiklos kokybės įsivertinimas skatinant mokyklos bendradarbiavimo kultūrą.

Tyrimo tikslas – išanalizuoti kaip veiklos kokybės įsivertinimas prisideda prie bendradarbiavimo kultūros skatinimo X gimnazijoje.

Uždaviniai:

1. Empiriškai pagrįsti bendradarbiavimui mokykloje reikšmės turinčius veiksnius, siekiant veiklos kokybės tobulinimo.
2. Nustatyti problemas, turinčias poveikį bendradarbiavimo kultūrai identifikavus tobulintinas gimnazijos veiklos sritis.
3. Identifikuoti bendradarbiavimo tobulinimo perspektyvas X gimnazijoje.

Tyrimo metodai:

Teoriniai: Mokslinės, metodinės literatūros, strateginių ir veiklos kokybės įsivertinimą reglamentuojančių dokumentų analizė, lyginimas, sisteminimas, apibendrinimas.

Empiriniai: tikslinės (*focus*) grupės diskusija su veiklos kokybės įsivertinimo grupe, pusiau struktūruoti interviu su gimnazijos pedagogais ir direktoriumi.

Duomenų apdorojimo ir analizės metodai: kokybinių duomenų analizė atlikta remiantis turinio (*content*) analizės metodu: interpretuojant, sisteminant, apibendrinant, pateikiant išvadas ir rekomendacijas. Tikslinės grupės diskusijos ataskaitai parengti naudotas aprašomasis duomenų pateikimo būdas siekiant atskleisti išsamesnę tiriamojo reiškinių vaizdą, įvertinti situaciją.

2.2. Tyrimo metodika ir organizavimas

Duomenų rinkimo metodai. Tyrimo tikslas ir jo nulemtas kokybinio tyrimo modelis turėjo įtakos duomenų rinkimo metodų pasirinkimui. Atliekant veiklos kokybės įsivertinimo skatinant mokyklos bendradarbiavimo kultūrą tyrimą taikyti du kokybinių duomenų rinkimo metodai siekiant duomenų įvairovės: *tikslinės grupės (angl. focus group) diskusija* apklausiant veiklos kokybės įsivertinimo grupę/komandą ir *pusiau struktūruotas interviu* apklausiant analizuojamos gimnazijos pedagogus ir direktorių. Renkant tyrimo duomenis remtasi tiriamųjų trianguliacijos principu.

Tikslinės (focus) grupės diskusija kaip duomenų rinkimo metodas pasirinktas todėl, kad tikslinės grupės diskusijos siekis – ne klausimų ir atsakymų serija, ne sutarimo tarp diskusijos

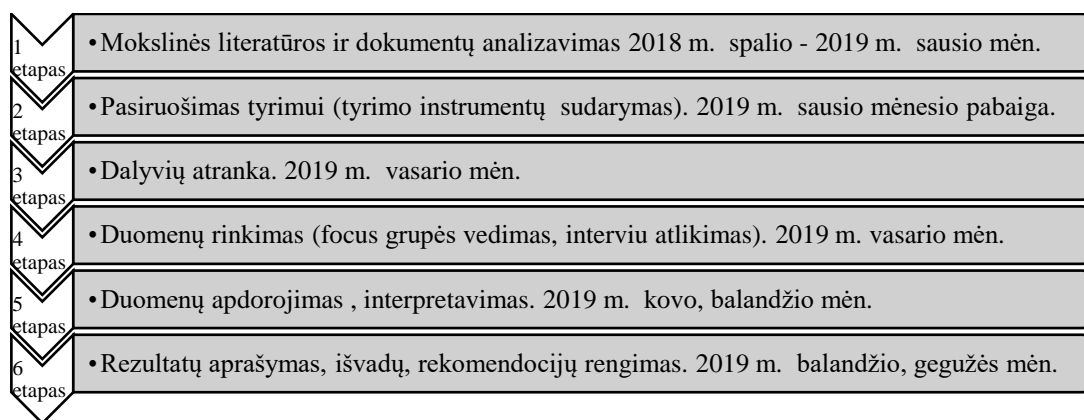
dalyvių paieška, o sąveika tarp tyrimo dalyvių ir diskusija, kurios rezultatas – patirties, nuomonių, sampratų, idėjų įvairovė (Gaižauskaitė, Valavičienė, 2016). Tai tarsi kokybinio giluminio interviu forma, nes diskusija vyko pagal iš anksto sudarytą iš dalies struktūruotą atvirų klausimų klausymą. Šio metodo pasirinkimo priežastis yra jo technikos atitiktis tyrimo keliamiems uždaviniams. Tikslinės grupės diskusijos metu siekiama atskleisti tyrimo dalyvių santykį (t.y. nuomones, nuostatas, patirtį, vertinimus, įsitikinimus ir pan.) su nagrinėjama tema. Šis duomenų rinkimo metodas pasirinktas apklausiant bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybės įsivertinimo grupę/komandą manant, kad jų nariai dirbdami kartu jau yra perėję tam tikras komandos formavimosi stadijas, pasitiki vienas kitu, todėl nebijo laisvai reikšti savo nuomonės, prieštarauti ar pritarti vienas kitam. Tikslinės grupės diskusijos sąveika išprovokuoja tyrimo dalyvius aptarti įvairias detales, pateikti kitiems argumentų ir pavyzdžių, atskleisti bendrai priimtas normas ar prieštaravimus, unikalius atvejus analizuojama tema. Be to, tikslinės (*focus*) grupės diskusijos pasirinktos dėl aktualumo surinkti kuo daugiau informacijos apie nagrinėjamą problemą (Gaižauskaitė, 2012).

Interviu apklausiant analizuojamos gimnazijos pedagogus ir direktorių pasirinktas siekiant surinkti kuo išsamesnius, atviresnius duomenis apie tyrimo dalyvių patirtis, požiūrius, lūkesčius. Vadovautasi nuostata, kad pedagogai laisviau atskleis savo mintis kalbant tik su tyrėju, o ne su pakankamai didele grupe, kurioje gali drovėtis kalbėti, atvirai reikšti prieštarinę požiūrį. Sudaryti trys skirtingi tyrimo duomenų rinkimo instrumentai siekiant apklausti veiklos kokybės įsivertinimo grupę, pedagogus ir direktorių. Kiekvienas tyrimo duomenų rinkimo instrumentas sudarytas iš dviejų dalių pateikiant klausimus biografiniams duomenims išsiaiškinti ir atvirus klausimus tyrimo duomenims rinkti (žr. 1, 2, 3 priedus).

Duomenų analizės metodai. Kokybinio tyrimo duomenims analizuoti taikytas kokybinės turinio analizės metodas. Tokį tyrimo duomenų analizės metodo pasirinkimą lėmė analizuojama tema ir tyrimo problema. Kokybinės turinio analizės tikslas – sisteminant ir apibendrinant tyrimo medžiagą, apibūdinti tiriamą reiškinį, atskleisti, kokias prasmes žmonės suteikia šiems reiškiniams (Žydžiūnaitė, Sabaliauskas, 2017). Prieš pradėdant tyrimo duomenų analizę nusistatytas duomenų analizės detalumas. Parengiamajame duomenų analizės etape apsispręsta dėl prasminių vienetų pasirinkimo. Analizuojant tyrimo duomenis, prasminiais vienetais pasirinkti sakiniai, kurie padeda suvokti nagrinėjamos problemos visumą ir išskirti konkreitiems reiškiniams būdingus savitus bruožus. Prasminis vienetas pasirinktas orientuojantis į tyrimo objektą ir tyrimo tikslą. Analizuodamas duomenis tyrėjas teksto paraštėse žymėdavo pagrindines sąvokas (etiketės) ir savo pastabas apie tiriamą reiškinį, pateikdavo savo minčių ir išvalgų. Vadovautasi nuostata, kad atmintinės yra svarbus duomenų rinkimo instrumentas (Žydžiūnaitė, Sabaliauskas, 2017). Rašytos keturių tipų atmintinės: stebėjimo (tyrėjas, atlikęs

kiekvieną interviu, atsako į klausimą „kas atsitiko“); teorinės (tyrėjas siekia suprasti prasmę, nes skaitydamas empirinius tekstus, mąsto ir reflektuoja apie patirtis); metodologinės (tai priminimai, instrukcijos ir kritika, atliekant tyrimą); analitinės (kasdieniai apibendrinimai ir peržiūros). Atmintinėse rašytos tyrėjo refleksijos, kurios padeda analizuoti ir interpretuoti tyrimo duomenis kituose analizės etapuose. Analizuojant tyrimo duomenis turimi tekstai buvo perskaitomi kelis kartus siekiant kuo labiau įsigilinti, suvokti kokias prasmes informantai suteikia nagrinėjamam reiškiniui, kaip mato jo kontekstą. Subkategorijos ir kategorijos formuluotos pasitelkiant nagrinėjamų tekstų ištraukas. Kokybinė turinio analizė vykdyta keliais etapais: atviro kodavimo, duomenų grupavimo, kategorijų išskyrimo ir abstrahavimo. Išskirti prasminiai vienetai tyrimo duomenų matricoje buvo grupuojami pagal turinį, pradedamos kurti kategorijos, jos grupuojamos, jungiamos pagal prasmę siekiant sumažinti duomenų apimtį ir paprasčiau pateikti tyrimo rezultatus skaitytojui. Subkategorijos sujungtos į kategorijas, o kategorijos į temas. Įgyvendinęs šiuos etapus tyrėjas daug kartų grįždavo perklausyti diskusijos įrašų. Judėjimas pirmyn ir atgal įgalino tyrėją suformuoti tinkamus bei prasmingus temų pavadinimus. Koduojant tyrimo duomenis ir išskiriant kategorijas, išskirtos kategorijos tarpusavyje buvo nuolat lyginamos, nes manyta, kad tokia lyginamoji analizė gali suteikti originalių įžvalgų, išryškinti esminius kategorijų skirtumus ir išvengti paviršutiniškumo (Žydzūnaitė, Sabaliauskas, 2017). Nors duomenims analizuoti taikyta kokybinė turinio analizė remiamasi nuostata, kad atliekant kokybinius tyrimus darbo su duomenimis savitumas pasižymi tuo, kad nėra vienos analitinės prieigos ar analitinio darbo modelio. Net remdamasis bendromis strategijomis ir gairėmis, kiekvienas tyrėjas kuria iš esmės savitą duomenų analizės modelį (Gaižauskaitė, Valavičienė, 2016).

Tyrimo procedūra. Tyrimo proceso planavimo etapai pateikiami 3 paveiksle. Svarbu tyrimo procesą aptarti detaliau.



3 pav. Tyrimo proceso planavimo etapai
Šaltinis: sudaryta autoriaus.

Pirmasis tyrimo etapas vykdytas 2018 metų spalio – 2019 metų sausio mėnesiais. Analizuota mokslinė literatūra ir dokumentai magistro baigiamojo darbo tema. Kitame etape sudaryti tikslinės(*focus*) grupės diskusijos ir interviu klausimynai(žr. 1, 2, 3 priedus). Klausimai suformuluoti taip, kad būtų aiškūs, trumpi, lengvai suprantami, atviri (kokybine prasme), vengta dvejojų klausimų.

Anot I. Gaižauskaitės, N. Valavičienės (2016), atranka yra bet kurio tyrimo pagrindas. Atliekant kokybinius tyrimus atranka yra įvardijama kaip tikslinė, todėl tyrimo dalyviai atrinkti ne atsitiktinai, o tikslingai. Tam, kad jų asmeninė patirtis, tam tikros charakteristikos ir savybės prisidėtų prie geresnio tiriamojo reiškinio supratimo bei leistų tiksliausiai, išsamiausiai atsakyti į tyrimo klausimus. Tikslinė dalyvių atranka aktuali dėl savo lankstumo, nes tyrėjas gali tikslinti, tobulinti atrenkamų dalyvių tipus per duomenų rinkimo procesą, neprivalo griežtai laikytis iš anksto sudaryto atrankos plano (Hennik ir kt., 2011).

Ketvirtajame – duomenų rinkimo procese analizuojamoje gimnazijoje pravesta tikslinė (*focus*) grupės diskusija. Joje dalyvavo du koordinacinės veiklos kokybės įsivertinimo grupės nariai ir tyrėjas – diskusijos vedėjas. Nors optimalus tikslinių grupių narių skaičius yra 6-10 narių šiame magistro darbe remiamasi nuostata, kad grupės dydis priklauso nuo to, ar tyrėjas siekia naujų idėjų, ar išsamių patirčių, nuomonių svarstomu klausimu (Luobikienė, 2010). Šiuo metu mokslinių tyrimų pasaulyje aktualios nedideliu 2-5 narių skaičiumi pasižyminčios (*mini focus groups*) tikslinės diskusijos (Dilshad, Latif (2013), Guest, Namey (2013), Stewart, Shamdasani (2014), Kruger, Casey (2015), Pearson, Vossler (2016), Nyumba, Wilson, Derrick, Mukhjerjee (2018), Bigby, (2018). Tyrimo tikslas ir dalyvių charakteristikos suteikiagalimybę nustatyti idealų tikslinės grupės dydį. Atliekant tyrimą su mažesnėmis diskusijų grupėmis sudaroma galimybė giliau suprasti žmonių patirtį, įsigilinti į problemą (Dilshad, Latif, 2013). Kuo ilgesnė ir didesnė tyrimo dalyvių patirtis, tuo mažiau narių gali būti kviečiami į diskusiją (Stewart, Shamdasani, 2014). Analizuojamos gimnazijos koordinacinę veiklos kokybės įsivertinimo grupę sudaro du asmenys, kurie kartu dirba nuo 2002 metų, vadinasi turi ilgą darbo patirtį, kuri tiesiogiai susijusi su magistro baigiamajame darbe analizuojama problema. Tyrėja, kaip ir dalis pasaulio mokslininkų susidūrė su nedidelio potencialių tyrimo dalyvių fondo situacija ir tyrimo dizaino diktuojama būtinybe tyrimą atlikti vykdant *focus* grupės diskusiją. Tokiomis aplinkybėmis anot G. Kamberelis, G. Dimitriadis (2005), P. Hague (2002), T. Nyumba, K. Wilson, C. Derrick, W. Mukhjerjee (2018) gali būti sušaukta ir nedidelė *focus* grupė, kurią sudaro nuo dviejų iki penkių dalyvių, turinčių didelę patirtį analizuojamu klausimu. Autoriai teigia, kad dviejų/trijų asmenų diskusijų grupėse dalyviai gali lengviau įsitraukti į dalijimąsi patirtimi ir jos lyginimą. Be to, autoriai nurodo, kad 90 minučių trukmės *focus* grupės diskusijoje, kurioje dalyvauja šeši žmonės, vienam asmeniui suteikiama tik penkiolika minučių

kalbėjimo. Vykdam diskusiją, kurioje dalyvauja du asmenys laikas atskleisti individualiai patirčiai trigubėja. Tai reiškia, kad kiekvienas dalyvis tampa įgalintu ir turi galimybę detaliai atskleisti savo išgyvenimus, patirtis, nuomones, įsigilinti į kolegų teiginius.

Šiame tyrimo etape taip pat atlikta 14 individualių interviu su gimnazijos pedagogais ir vienas interviu apklausiant mokyklos direktorę pagal tyrimo autoriaus sudarytus iš dalies struktūruotus atvirus klausimus.

Svarbu akcentuoti, kad tyrimo eiga, tyrimo dalyvių pasisakymų turinys turėjo įtakos klausimų eiliškumui, todėl tyrėjas klausimus laisvai keitė vietomis, uždavė papildomų klausimų. Tikslinės (*focus*) grupės diskusijos trukmė 1 valanda 30minčių, vidutinė interviu trukmė 35minutės. Stengtasi, kad tyrimas vyktų informantams patogioje, netrikdančioje, fiziškai ir psichologiškai komfortiškoje aplinkoje, kad tyrimo dalyviai jaustųsi užtikrintai, galėtų išsakyti įvairias mintis. Tariantis dėl kokybinio tyrimo vietos pirmenybė buvo teikiama tyrimo dalyvių pasirinkimams. Kadangi diskusija ir interviu atlikti tyrimo dalyvių darbo aplinkoje išlaikytos patogios sąlygos. Apgalvota ir tyrimo dalyvių sėdėjimo padėtis vienas kito atžvilgiu. Stengtasi sukurti neformalaus, draugiško pokalbio atmosferą. Siekiant sudaryti palankią aplinką su tyrimo dalyviais iš anksto įvertintos ir aptartos laiko sąnaudos. Laikytasi nuostatos, kad laikas turi būti patogus tyrimo dalyviui ir jo turėtų užtekti, kad niekam netektų skubėti diskusijos ar interviu metu. Pirmojo susitikimo/pokalbio su tyrimo dalyviu metu pristatytas pagrindinis tyrimo klausimas, turint omenyje, kad tai įgalina tyrimo dalyvį apsvarstyti (turimas) patirtis, susijusias su tyrimo klausimu. Tyrėja, bendraudama su tyrimo dalyviais siekė pasižymėti tyrimo sėkmę nulemiančiais bruožais: elgsenos lankstumu atliekant tyrėjo vaidmenį, gebėjimu efektyviai sąveikauti su tyrimo dalyviais, gebėjimu ne tik klausyti, tačiau girdėti, interpretuoti atsakymus (Gaižauskaitė, Valavičienė, 2016). Tyrimo metu kiekvienas grupės dalyvis buvo skatinamas išsakyti savo patirtį, nuomonę. Tikslinės (*focus*) grupės diskusija, interviu įrašinėti garso įrašymo priemonėmis (naudotasi diktofonu). Apie tai, kad bus daromas garso įrašas, tyrimo dalyviams pranešta ir anksto, gauti žodiniai sutikimai.

Siekiant geriau užtikrinti magistro baigiamojo darbo empirinio tyrimo rezultatų patikimumo kriterijų, pateikiami tyrimo duomenų analizės žingsniai, aprašant, kokia tvarka buvo dirbama su turimais empiriniais duomenimis. Darbas analizuojant duomenimis – daugiasluoksnis: surinkti duomenys apdoroti ir susisteminti (daryti diskusijos, interviu išrašai, rašytos atmintinės, tyrėjo pastabos ir pan.), atlikta duomenų analizė ir interpretacija (tiek preliminari, po diskusijos, kiekvieno interviu, tiek detali, atlikus visas planuotas tikslinių grupių diskusijas bei interviu). Tikslinės (*focus*) grupės diskusijos atsakymų analizė savita, nes tenka gretinti, vieną su kita lyginti tyrimo dalyvių kalbas.

Rengiant tyrimo ataskaitą pateikiamos tyrimo dalyvių pasisakymų citatos, kurios pagrindžia tyrėjo pateikiamas interpretacijas, formuluojamus teiginius. Tyrimo ataskaitos citatos redaguotos, bet nepakeistos, tačiau originali tyrimo dalyvių kalba sutvarkyta taip, kad būtų suprantama skaitantiesiems ataskaitą. Tyrimo dalyvių mintys pateikiamos kartu su interpretacijomis, apibendrinimais, pastebėjimais. Aprašomasis duomenų pateikimo metodas pasirinktas todėl, kad suteikia galimybę identifikuoti tuos aspektus, kuriuos galima praleisti juos pateikiant kitu būdu (Overcash, 2004). Šis duomenų pateikimo būdas yra tinkamas, kai norima suprasti problemas, kuriose sąveikauja asmenybiniai, instituciniai ir socialiniai veiksniai (Ruškus ir kt., 2005). *Focus* grupės kaip ir kiti tyrimo duomenys analizuoti remiantis turinio (*content*) analizės metodu, grupuoti į prasmines kategorijas.

Atliekant kokybinius tyrimus nemenka reikšmė tenka tyrėjo ir tyrimo dalyvio santykiui. S. Seitz (2015) teigimu, tarpusavio ryšiui užmegzti svarbūs du etapai: bendravimas su tyrimo dalyviais iki tyrimo ir sąveika jo metu. Tyrėjas tyrimo dalyviams parengė glaustą informaciją apie tyrimą, į kurią kviečiami būsiami dalyviai. Tarpusavio ryšiai ir pasitikėjimas kurtas bendraujant ir tariantis dėl diskusijos, interviu laiko bei vietos. Su potencialiais tyrimo dalyviais bendrauta draugiškai, neformaliai, mandagiai siekiant palankaus tyrimo dalyvio požiūrio į tyrėją ir atliekamą tyrimą. Prieš sutartą tyrimo laiką susisiekti su kiekvienu informantu siekiant parodyti, kad tyrėjui tyrimo dalyvis yra svarbus. Diskusijos ir kiekvieno interviu metu stengtasi būti dėmesingu, elgtis pagarbiai ir atsižvelgti į tyrimo dalyvio jausmus bei poreikius.

Tyrimo dalyvių atranka ir imtis. Kokybinio tyrimo imtis – kriterijumi grindžiama atranka. Tai strategija, pagal kurią tyrimo dalyviai buvo atrinkti apgalvotai, norint gauti svarbią informaciją, susietą su tyrimo kontekstu. Tyrimo dalyvių grupės pasirinktos pagal tris reikšmingus kriterijus: darbą švietimo organizacijoje, tikėtiną dalyvavimą veiklos kokybės įsivertinime, savanorišką sutikimą dalyvauti tyrime. Atliekant tyrimą tyrėjas savęs nuolat klausė ar tyrimo dalyviai yra įgiję patirčių, kurios leistų atskleisti reiškinių prasmę, ar atrinkti dalyviai turi patirties, kuri aktuali, atliekant tyrimą (Žydzžiūnaitė, Sabaliauskas, 2017). Tyrėjas formuodamas imtį nesirūpino imties dalyvių skaičiumi – jį labiau domino tyrimo dalyvių patirtys. Tyrimo metu remtasi nuostata, kad kokybinio tyrimo imtis neprivalo būti baigtinė. Kokybinio tyrimo imtis galutinai baigta formuoti duomenų rinkimo ir analizės procesų metu. Atvejo analizė atlikta 2019 metų vasario, kovo mėnesiais X gimnazijoje. Tyrimo imtis – 2 koordinacinės veiklos kokybės įsivertinimo grupės nariai, 14 mokyklos pedagogų ir direktorė. Remiantis kokybinių tyrimų metodologija, imties dydis yra pakankamas tyrimui realizuoti ir analizuojamai problemai giliai, intensyviai, o ne ekstensyviai ištirti. Didžioji dalis informantų turi ilgametį pedagoginio darbo stažą, kuris siekia 10-25 metus. Vidutinis tiriamųjų darbo stažas siekia 13 metų. Du informantai turi 27 metų vadybinio darbo stažą. Tyrimo dalyvių kontingentą

sudaro 15 moterų ir 2 vyrai iš kurių 6 – mokytojai; 5 – vyresnieji mokytojai; 4 – metodininkai ir 2 turintys I-ąją ir II-ąją vadybines kategorijas.

Tyrimo kokybė. Analizuojant tyrimo duomenis stengtasi išsamiai apmąstyti ir pateikti tipiškiausius respondentų teiginius, kurie apibūdina išgyventas patirtis. Tikslumo ir pilnatvės apie tiriamą reiškinį stengtasi pasiekti įžvelgiant tyrimo dalyvių pasisakymuose esmines prasmes, atsiribojus nuo tyrėjai žinomų teorijų. Tyrimo duomenų, analizuojant juos, validumui teigiamos įtakos turėjo tyrėjos rėmimasis tarpusavyje glaudžiai susijusiomis atvirumo dimensijomis: atvirumas situacijai (dėmesys kokybiniais duomenims, kol išryškėjo esminės duomenų prasmės); atvirumas tyrimo klausimui (kol buvo į jį atsakyta); atvirumas sau (asmeninio indėlio į tyrimą – savo nuojautų siekiant aiškumo – suvokimas). Tyrėja tiesiogiai sąveikavo su tyrimo dalyviais, buvo aktyvi tyrėja ir lygiavertė proceso dalyvė. Rinkdama tyrimo duomenis tyrėja kėlė klausimus, siekė patikslinti, ar gerai supranta tyrimo dalyvių išsakomas mintis, bandė provokuoti ir skatino tyrimo dalyvių refleksyvumą. Aktyvi sąveika tarp tyrėjos ir tyrimo dalyvių leido didinti duomenų validumą ir patikimumą. Tyrėja aiškiai pagrindžia tyrimo metodo pasirinkimą, nesiremia tiesiog simpatija kokybiniais tyrimams ar kitu nepaaiškinamu principu. Kokybinio tyrimo strategija pasirinkta tikslingai, atsižvelgiant į tiriamo reiškinio pobūdį, susijusius tyrimo klausimus, žinias ir jam tinkamą populiaciją. Atliekant tyrimą griežtai ir nuosekliai laikytasi pasirinktų metodų, atrankos principų, analizės plano. Tyrimo metu išlaikyta lankstumo galimybė, nes tyrėjas savo klausimus gebėjo pritaikyti prie konkretaus tyrimo dalyvio ir nenuspėjamos eigos. Tyrėjas tyrimo patikimumui užtikrinti iš tyrimo dalyvių prašė grįžtamojo ryšio, jų nuomonės ar tyrėjas išsakytas mintis perteikia teisingai. Kokybinio tyrimo patikimumas užtikrintas aiškiai nusakant tyrimo procedūras bei detalai aprašant duomenų rinkimo ir interpretavimo procesą, naudojant garso įrašymo priemones, kurios leido tiksliai fiksuoti tiriamųjų pasisakymus. Išorinį validumą stengtasi užtikrinti detalai aprašant tyrimo objektą, metodus, tyrėjo vaidmenį tyrime (Žydzžiūnaitė, 2011).

Tyrimo etika. Kokybinio tyrimo procesas savo esme yra labai intensyvi sąveika tarp tyrėjo ir tyrimo dalyvio, dėl to kyla keletas savitų iššūkių etikos požiūriu: išlikti kiek įmanoma neutraliam, nevertinti tyrimo dalyvio, neįsivelti į diskusiją ir tuo pačiu metu išlikti refleksyviai, reaguojančiai, valdyti ir skatinti (Gaižauskaitė, Valavičienė, 2016). Norint to pasiekti, o kai kurių dalykų išvengti, tyrimo metu laikytasi šių etikos principų:

Pripažinti ir gerbti asmens nepriklausomybę, jo laisvę dalyvauti arba atsisakyti dalyvauti tyrime. Tyrėjas pripažįsta individo nepriklausomybės, autonomijos ir laisvės principus. Pagarba žmogaus laisvėms apėmė dvi būtinas sąlygas: tyrimo dalyviai privalėjo sutikti dalyvauti tyrime savanoriškai; antra jų sutikimas dalyvauti tyrime privalėjo būti pagrįstas atvira ir išsamia informacija. Tai reiškia, kad nei tyrėjas, nei įstaiga negalėjo priversti žmogaus

dalyvauti tyrime, jeigu šis nesutinka. Tyrimo dalyviui detaliai paaiškintas tyrimo tikslas, metodai, pavadinimas, vykdytojai, tyrimo duomenų panaudojimas ir tyrimo dalyvio vaidmuo.

Anonimiškumo, konfidencialumo ir privatumo saugojimas. Įsipareigojimas saugoti tyrimo dalyvio anonimiškumą tyrėjui reiškia šį asmenį identifikuojančios informacijos neatskleidimą. To pasiekta šią informaciją koduojant, tyrimo dalyviui priskiriant raidžių ir skaičių kombinaciją. Tyrimo metodologijos dalyje paskelbti lyties ir kiti kriterijai yra nepakankami norint identifikuoti konkretų asmenį, nes žmonių, pasižyminčių šiomis charakteristikomis, yra daug. Konfidencialumo įsipareigojimas tyrėjui reiškia informacijos, gautos interviu metu, neviešinimą. Remiantis I. Gaižauskaitės, N. Valavičienės (2016) rekomendacijomis, diskusijos išrašai nėra atspausdinami ir įrašami prie magistro baigiamojo darbo, nes taip daryti nedera dėl konfidencialumo įsipareigojimo tyrimo dalyviams. Išrašai įrašyti į atskirą elektroninę laikmeną (kompaktinį diską) ir pridėti baigiamojo darbo ataskaitos pabaigoje.

Geranoriškumo principas. Tyrėjas įdėmiai ir jautriai stebėjo tiriamųjų dalyvių elgesį ir reakcijas į užduodamus klausimus, rūpinosi, kad kiekvienas tyrimo dalyvis jaustųsi laisvai ir nepatirtų spaudimo. X gimnazijos bendruomenei pažadėtas tyrimo duomenų, išvadų pristatymas, rekomendacijų pateikimas, diskusija. Pristatant duomenis siekti pademonstruoti tiriamojo reiškinio visumą, vengti tendencingos interviu duomenų atrankos.

3. EMPIRINIO TYRIMO REZULTATAI IR JŲ ANALIZĖ

3.1. Bendradarbiavimo prielaidos dalyvaujant veiklos kokybės įsivertinimo procesuose

Bendradarbiavimo raiška siekiant geresnių mokyklos veiklos kokybės rezultatų.

Siekiant mokyklos veiklos kokybės, vadovaujamosi prielaida, kad visi mokyklos bendruomenės nariai atsakingai dalyvauja įsivertinime ne tik pateikdami ar rinkdami duomenis, bet ir reflektuodami juos bei prisiimdami atsakomybę už mokyklos veiklos tobulinimo procesus, sprendimų įgyvendinimą (Mokyklos, įgyvendinančios bendrojo ugdymo programos, veiklos kokybės įsivertinimo metodika, 2016, IV skyrius, 19 dalis). Vienas iš analizuojamos gimnazijos veiklos tikslų yra glaudžiai ir efektyviai bendradarbiauti keliant bendruomenės narių elgesio kultūrą. Siekiant šio tikslo – vykdomi veiklos kokybės įsivertinimo tyrimai (Nr. V1-77). Viena pamatinių gimnazijos vertybių yra bendravimas ir bendradarbiavimas, kūrybinių galių skatinimas. Nepaisant to, šie aspektai eilę metų identifikuojami kaip silpnosios veiklos sritys. Strateginiame gimnazijos 2018–2020 metų plane atsispindi ugdymo įstaigos nuostata, kad įvairūs procesai, tokie kaip veiklos kokybės įsivertinimas, gali padėti mokykloje tobulinti bendradarbiavimo kultūrą, paskatinti aktyviau įsitraukti į mokyklos veiklos kokybės užtikrinimo procesus. Švietimo organizacija, inicijuodama veiklos kokybės įsivertinimo procesą mokykloje, siekia padėti visai bendruomenei išsakyti savo nuomonę, kuri dažnai nutylima, nes šiandieninėje mokykloje, kaip ir visoje visuomenėje, nebevyksta sklandūs, betarpiški komunikaciniai procesai. X gimnazija vadovaujasi nuostata, kad mokykloje vykdomas veiklos kokybės įsivertinimas yra sąlyga, suteikianti galimybę išsakyti, vystyti dialogą, puoselėti bendradarbiavimo kultūrą.

Bendradarbiavimas nutiesia gyvybiškai svarbius tiltus tarp mokyklos bendruomenės tobulinimo ir tobulinimosi, vertinamas kaip skatinantis bendruomenės profesinį augimą ir mokyklos tobulinimą iš vidaus, pripažįstamas kaip garantuojantis sėkmę diegiant pokyčius. Mokyklos veiklos kokybės įsivertinimas remiasi bendradarbiavimo, kūrybiškumo, atsakingumo, objektyvumo, tvarios ir pasidalytos lyderystės mokymusi, humaniškumo, demokratiškumo, konfidencialumo bei tolerancijos principais (Mokyklos, įgyvendinančios bendrojo ugdymo programos, veiklos kokybės įsivertinimo metodika, 2016, III skyrius, 5 dalis). Todėl tyrimu siekiama nustatyti bendradarbiavimo raišką skatinančius veiksnius X gimnazijoje.

Kategorija: veiklos kokybės įsivertinimo vykdymas, *subkategorijos* – duomenų rinkimas ir interpretacija; Proceso koordinavimas

Kategorija: mokymasis kartu siekiant veiklos kokybės tobulinimo, *subkategorijos* – argumentuotos diskusijos, dalijimasis patirtimi sprendžiant problemas, žinių ir gerosios patirties poreikis, kolegialus grįžtamasis ryšys. Gauti duomenys pateikti 4 lentelėje.

4 lentelė. Bendradarbiavimą mokykloje skatinantys veiksniai

Kategorija	Subkategorija	Patvirtinantys teiginiai	Teiginių sk.
Veiklos kokybės įsivertinimo vykdymas	Duomenų rinkimas ir interpretacija	„<...>, pildau anketas IQES platformoje“ (I ¹). „Pildau IQES online anketą“ (I ³). Dalyvauju šiame procese užpildydama IQES online anketą, pateikdama duomenis“ (I ⁷). „<...>, rezultatus aptaria ir metodinėse grupėse“ (I ¹). „<...>, vyksta visų mokyklos pedagogų susirinkimas, kuriame pristatomi rezultatai, numatomos gairės, kokiose srityse veiklą tobulinti“ (I ²). „<...>, dalyvauju posėdyje, kuriame aptariami gautieji rezultatai“ (I ³). „<...>, dalyvauju kokybės vertinimo eigos aptarimuose“ (I ¹¹).	18
	Proceso koordinavimas	„<...>, dirbau veiklos kokybės įsivertinimo grupėje“ (I ¹). „<...>, anksčiau dalyvavau gimnazijos veiklos kokybės įsivertinimo darbo grupėje, <...>, atsakingai kurdamą detalųjį aprašymą“ (I ⁷).	5
Mokymasis kartu siekiant veiklos kokybės tobulinimo	Argumentuotos diskusijos	„Skatina dirbti drauge, nes kartu gilinamasi į bendro darbo rezultatus, kolegialūs sprendimai“ (I10). „skatinami apmąstyti, pagrįsti, diskutuoti argumentuotai, norint pagrįsti reikia mokytis, tai taip ir mokomės vieni iš kitų ir vieni su kitais“ (I9). „<...>, ieško problemos sprendimo būdų, bendrauja“ (I5). „<...>, sprendimus priimame diskutuodami“ (I4). „<...>, diskusijos, kurios priveda prie bendros nuomonės, leidžiančios tobulėti“ (I7). „<...>, visada tariamasi su kolegomis, be visų mūsų pastangų ir bendro darbo pokyčiai nevyktų“ (I10). „<...>, aptariame, analizuojame tobulintinus aspektus, kurie perduodami veiklos kokybės įsivertinimą atliekančiai grupei“ (I ²). „<...>, aptariu trūkumus, sritis ar siauresnes temas, aspektus atidesniam trūkumo tyrimui“ (I ³). „<...>, ištraukiu į sudarytų metodinių grupelių veiklą, jose diskutuojame, ieškome įvairių sprendimo būdų“ (I ⁴). „Dalyvauju sudarytų metodinių grupelių susitikimuose, pokalbiuose ką daryti, kaip ką keisti, ką tobulinti“ (I ¹²). „<...>, svarstydavome kokios priežastys galėjo lemti nustatytos srities žemus rodiklius, kaip išlaikyti stipriąją sritį ir kaip jos pagalba kilstelėti kitas“ (I ¹).	14
	Dalijimasis patirtimi sprendžiant problemas	„Kolegos dalijasi savo patirtimis sprendžiant vienokias ar kitokias problemas“ (I1). „<...>, dalinasi patirtimi“ (I13). „<...>, dalijasi savo sunkumais, patirtimi“ (I4). „<...>, visada sužinau ką nors naujo iš kolegų“ (I1). „<...>, dalijamės gerąja patirtimi“ (I3). „<...>, ištraukiama per pasidalijimą patirtimis“ (I13). „Svarstant mokyklos problemas ir sėkmę bendruose susirinkimuose ar mažesnėse darbo grupėse“ (I ¹). „skatina darbas ir dalyvavimas veiklos kokybės įsivertinimo grupėje sprendžiant problemas“ (I7). „<...>, bandoma ieškoti problemos sprendimo kelių grupėje“ (I3). „<...>, užduočių sprendimas suartina mokyklos bendruomenę“ (I11). „<...>, ištraukiama į problemų sprendimą kartu“ (I12).	11
	Žinių ir gerosios patirties poreikis	„mokymai visai pedagogų bendruomenei atsižvelgiant į išsikeltus prioritetus“ (I1). „<...>, ieškome tam tikrų mokymų, seminarų“ (I8). „Ieškoma tuo klausimu kompetentingų žmonių, kurie galėtų padėti, pasidalintų gerąja patirtimi“ (I3). „<...>, ieškome daugiau išmanančių žmonių, kurie galėtų patarti, pamokyti“ (I8).	4
	Kolegialus grįžtamasis ryšys	„Einame stebėti vieni kitų pamokų, dalinamės pastebėjimais, priemonėmis, seminaruose įgytomis žiniomis“ (I1). „Vyksta atviros pamokos“ (I4). „<...>, lankomės vieni kitų pamokose“ (I8).	3

¹**Pastaba.** Informantų kalba baigiamajame darbe, laikantis teisingos informacijos pateikimo principo, nėra stilistiškai koreguojama.

Teorinėje baigiamojo magistro darbo dalyje išryškinta įvairiapusė veiklos kokybės įsivertinimo paskirtis: veiklos stebėseną, planavimą, tobulinimą, mokymasis, dialogo kultūros vystymas. Analizuojamas procesas stiprina bendruomenės narių įsipareigojimą ugdymo kokybei ir padeda įtraukti pedagogus į aktyvų švietimo organizacijos valdymą, sprendimų priėmimą (Mokyklos, įgyvendinančios bendrojo ugdymo programas, veiklos kokybės įsivertinimo metodika, 2016). Analizuojant 4 lentelėje pateiktus duomenis, galima pastebėti, kad bendradarbiavimą X gimnazijoje skatina įvairūs, su veiklos kokybės tobulinimu susiję procesai – veiklos analizė ir duomenų rinkimo procedūros bei mokymasis kartu siekiant nuolatinės mokyklos pažangos.

Bendradarbiavimas itin svarbus ir veiklos kokybės įsivertinimo atlikimo etape. Galima pastebėti, kad dauguma informantų nurodo, jog dalyvaudami gimnazijos veiklos kokybės įsivertinimo procese užpildo bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybės įsivertinimo *IQES online* anketą. Ši subkategorija stipriausiai atspindi analizuojamos kategorijos esmę. Internetinė platforma mokyklos vadovui padeda geriau pažinti ir valdyti veiklos kokybę, spartinti įsivertinimo procesus, moko neapsiriboti duomenų surinkimu, o iš jų kurti prasmę ir projektuoti mokyklos tobulinimo kryptis ir veiksmus (Geros mokyklos link, 2015). Manyta, kad informantai įsitraukimą į veiklos kokybės įsivertinimą suvokia kaip asmeninį indėlį pildant anketą, renkant duomenis, o po jų seka kiti svarbūs proceso etapai, kurie labiausiai orientuoti į veiklos tobulinimą. Tačiau dalis gimnazijos pedagogų įsitraukimą į veiklos kokybės įsivertinimo procesą suvokia tik kaip anketos užpildymą, dalyvavimą surenkant duomenis, o ne kaip nuolatinį, nenutrūkstantį mokyklos veiklos kokybės tobulinimo procesą. Tai suponuoja išvadą apie pedagogų požiūrį į analizuojamą procesą ir patvirtina faktą, kad mokykloms duomenų rinkimas neretai tampa svarbesniu darbu nei jų panaudojimas tolesnei veiklai. Dažnas informantas veiklos kokybės įsivertinime dalyvauja tik respondento vaidmenyje, o į vėlesnius analizuojamo proceso etapus įsitraukia tiesiog buvimu toje pačioje posėdžio, susirinkimo aplinkoje, bet neišsako idėjų, neteikia pasiūlymų, neišreiškia savo nuomonės. Tokiu būdu užkirsdamas kelią bendradarbiavimo plėtotei.

Informacija, gauta duomenų rinkimo metu, yra viena sudėtinių tolesnių gimnazijos veiklos kokybės gerinimo proceso dalių, todėl labai svarbus mokyklos bendruomenės aktyvus dalyvavimas veiklos kokybės įsivertinimo grupės organizuotame gautųjų rezultatų ir mokyklos būklės aptarimo etape. Pagal subkategorijų pasiskirstymo dažnį galima pastebėti, kad dalis informantų į veiklos kokybės įsivertinimą įsitraukia tik dalyvaudami rezultatų ir išvadų pristatyme (susirinkimų, posėdžių metu). Tačiau svarbus ne tik dalyvavimas, bet ir aktyvumas dalyvaujant, produktyvus diskutavimas, kuris įmanomas tik susipažinus su mokyklos stipriosiomis ir silpnosiomis sritimis.

Iš subkategorijos *proceso koordinavimas* turinio išryškėja, kad ryžtingiau ir aktyviau įsitraukti į veiklos kokybės įsivertinimą skatina priklausymas koordinacinei veiklos kokybės įsivertinimo grupei. Tyrimo metu pastebėta, kad į minėtą grupę įsitraukę pedagogai giliau ir plačiau suvokia veiklos kokybės įsivertinimo prasmę ir reikšmę. Tačiau svarbu akcentuoti ir tai, kad interviu metu dažnas tyrimo dalyvis pradėdamas kalbėti apie įsitraukimą į veiklos kokybės įsivertinimą pirmiausia nurodo, kad šį procesą mokykloje koordinuoja ir organizuoja veiklos kokybės įsivertinimo grupė, tokiu būdu tarsi perkeldamas asmeninę atsakomybę. Tyrimo metu atskleistas informantų požiūris – išryškėjusius įsitraukimo į veiklos kokybės įsivertinimo būdus derėtų laikyti netiesioginiais, nes reikšmingiausią darbą atlieka veiklos kokybės įsivertinimo grupė. Šie teiginiai dar kartą patvirtina, kad požiūris į veiklos kokybės įsivertinimą yra labiau instrumentinis. Šios nuostatos gali būti susijusios su veiklos kokybės įsivertinimo sampratos vienareikšmišku suvokimu, jo ribotumu užkertančiu kelią mokyklos bendradarbiavimo kultūros plėtojimui.

Nepaisant to, galima teigti, kad bendradarbiavimas mokykloje labiausiai prisideda prie *mokymosi kartu* kompetencijų stiprinimo ir patvirtina faktą, kad veiklos kokybės įsivertinimas yra mokyklos mokymosi procesų dalis. Iš tyrimo duomenų turinio galima pastebėti, kad bendradarbiavimas mokykloje reiškiasi individo lygmeniu, nes suteikia galimybę mokytis vieniems iš kitų, skatina profesinį tobulėjimą. Vienas iš veiklos kokybės įsivertinimo uždavinių yra sudaryti sąlygas visai mokyklos bendruomenei, mokyklos veikla suinteresuotiems partneriams sistemingai, argumentuotai ir rezultatyviai diskutuoti apie mokinių asmenybės ugdymą ir mokymąsi.

Iš stipriausiai išryškėjusios subkategorijos *argumentuotos diskusijos* atsiskleidžia, kad siekdami priimti sėkmingus veiklos tobulinimo sprendimus pedagogai bendrauja, tariasi ir savo nuomonę siekia pagrįsti tvirtais argumentais. Pedagogas, norėdamas pateikti adekvačius argumentus, turi mokytis, ieškoti informacijos, kad diskusija su kolegomis būtų produktyvi. Tik argumentuotų pokalbių dėka mokyklos bendruomenė gali priimti bendrus, visus narius tenkinančius sprendimus ir kartu siekti veiklos kokybės tobulinimo. Tyrimo metu atsiskleidžia, kad analizuojamoje gimnazijoje rodiklių sistema naudojama keliais būdais. Ne tik plačiojo įsivertinimo metu, kai vertinamos visos veiklos sritys, bet ir teminio, kurio metu pasirenkama tema atidesniam kokybės būvio tyrinėjimui bei giluminio įsivertinimo ar problemos analizės metu. Įsitraukti į gilesnę tam tikros mokyklos veiklos srities ar išryškėjusios problemos analizę įgalina gimnazijos metodinių grupių veikla. Švietimo organizacija per metodinių grupių veiklą kruopščiai išanalizavusi keliamų tikslų ir pasiektų rezultatų santykį, veiklos trūkumus ir problemas gali nusistatyti aiškia veiklos kokybės gerinimo kryptį. Įsitraukimas į metodinių grupių veiklą įgalina pedagogus tapti aktyviais proceso dalyviais, siūlyti savo idėjas,

bendradarbiauti tarpusavyje. Įsitraukimą į metodinių grupių veiklą, vykdant veiklos kokybės įsivertinimą, akcentuoja penki pedagogai. Iš to galima daryti išvadą, kad likusi dalis apklaustųjų gimnazijos pedagogų metodinėse grupėse yra pasyvūs dalyviai.

Subkategorija *dalijimasis patirtimi ir problemų sprendimas* atskleidžia, kad bendradarbiavimas mokykloje siekiant veiklos kokybės, vyksta dalijantis patirtimi, problemomis, sėkmėmis ypatingai sprendžiant tam tikras švietimo organizacijos problemas. Bendradarbiavimas veiklos kokybės įsivertinimo metu pasižymi savaimiškumu, nes užduotys ir problemos, silpnosios sritys suartina visą mokyklos bendruomenę, visi nariai įgalinami dirbti kartu. Tyrimo metu atskleista, kad bendradarbiavimas (diskutuojant, dalijantis patirtimis, sprendžiant bendras problemas) padeda artimiau susipažinti, stiprina tarpusavio pasitikėjimą, padeda atrasti savo vietą kolegų tarpe. Dėl šių priežasčių didėja pedagogo savivertė, stiprėja motyvacija dirbti kartu.

Iš subkategorijos *žinių ir gerosios patirties poreikis* atsiskleidžia dar vienas svarbus bendradarbiavimo raiškos aspektas. Tyrimo dalyviai nurodo, kad veiklos kokybės įsivertinimas ir gautieji rezultatai paskatina mokytiis dalyvaujant tam tikro pobūdžio seminaruose, paskaitose, konferencijose. Švietimo organizacija ir pedagogai ieško asmenų, mokyklų, galinčių pasidalinti savo gerąja patirtimi. Kitaip tariant, bendradarbiavimas vyksta ne tik pačioje gimnazijoje, bet ir už jos ribų. Tačiau remiantis veiklos kokybės įsivertinimo grupės tikslinės (*focus*) diskusijos duomenimis, gimnazijos strateginiais dokumentais ir ataskaitomis, magistro baigiamajame darbe dažnai akcentuota, kad analizuojamos mokyklos bendruomenė pasižymi uždaru, silpnu paramos „kolega kolegai“ modelio vykdymu, silpnais tarpusavio ryšiais. Tyrime dalyvavę pedagogai tai dar kartą patvirtina. Išanalizavus tyrimo duomenis silpniausiai išreikšta subkategorija yra *kolegialus grįžtamasis ryšys*. Nors dalis pedagogų tvirtina, kad lankosi vieni kitų pamokose, dalijasi idėjomis, ugdymo priemonėmis, stebi kolegų pamokas tačiau tai vyksta nepakankamai dažnai.

Veiklos kokybės įsivertinimo nauda ir reikšmė asmeniniam-profesiniam bei švietimo organizacijos tobulėjimui. Veiklos kokybės įsivertinimas yra apspręstas jo naudoms. Skatinant mokyklos bendruomenės narių įsitraukimą, bendradarbiavimą, atsakomybę bei savarankiškumą už atliekamą veiklos kokybės įsivertinimą, yra patenkinami ir organizaciniai poreikiai. Tikslinės focus grupės diskusijos ir pusiau struktūruotų interviu metu buvo siekiama išsiaiškinti, kokią veiklos kokybės įsivertinimo reikšmę mokyklos bendruomenės nariai (veiklos kokybės įsivertinimo grupė, pedagogai) įžvelgia asmeniniam-profesiniam bei gimnazijos tobulėjimui. *Pedagogų interviu* metu gautas duomenų masyvas suskirstytas pagal bendrus požymius į kategorijas ir jų turinį pagrindžiančias subkategorijas:

Kategorija: veiklos kokybės įsivertinimas kaip mokymosi procesų dalis, *subkategorijos* – individualios veiklos stebėjimas ir refleksija; Ugdymo plano kaitos poreikis; Žinių, kompetencijų plėtojimas.

Kategorija: įsivertinimo reikšmė mokyklos bendruomenės į(si)galinimui, *subkategorijos* – profesionalus dialogo vystymas; Atsakomybė; Interakcija.

Kategorija: gimnazijos kaitos perspektyvų identifikavimas, *subkategorijos* – strateginis planavimas, konkurencingumo stiprinimas. Gauti duomenys pateikti 5 lentelėje.

5 lentelė. **Veiklos kokybės įsivertinimo reikšmė profesiniam, organizaciniam tobulėjimui: pedagogų požiūris**

Kategorija	Subkategorija	Patvirtinantys teiginiai	Teiginių sk.
Veiklos kokybės įsivertinimas kaip mokymosi procesų dalis	Individualios veiklos stebėjimas ir refleksija	„<...>, pasidarau ir sau asmenines išvadas, kiek aš prisidėjau prie gražesnio mokyklos paveiklo ir kiek dar galiu prisidėti“ (I ¹). „<...>, savo darbo apžvalga kaip ir „priverčia“ tave tai padaryti, tikiu, kad tai praverčia mano profesiniam tobulėjimui“ (I ²). „<...>, leidžia perorientuoti ir asmeninius prioritetus, motyvuoja siekti bei ilgainiui eliminuoti problemas“ (I ³). „<...>, šis įsivertinimas yra puikus rodiklis nurodantis kur aš esu stiprus, o kur reikia tobulėti“ (I ⁵). „Padeda permąstyti, kokie mano kaip mokytojos profesiniai trūkumai ar privalumai“ (I ⁶). „Jau vien pildoma anketa paskatina mane reflektuoti, viską pergaltoti, apmąstyti kaip viskas turėtų būti, kad būtų idealu“ (I ⁷).	11
	Žinių, kompetencijų plėtojimas	„<...>, įsivertinimo metu analizuojami įvairūs šaltiniai, skaitomos įvairios naujienos švietimo, motyvavimo, elgesio korekcijos ir kitomis temomis“ (I ¹). „<...>, ieškau pagalbos, minčių pradėdant nuo kolegų gerosios patirties, baigiant seminarais“ (I ⁵). „Paskatina galvoti kokius seminarus lankyti, kad įgyčiau daugiau teorinių ir praktinių žinių“ (I ⁶). „<...>, ieškoti galimybių mokytis ir pritaikyti kitų gerąsias patirtis, <...>, turi pats mokytis, tobulėti, eiti į priekį“ (I ¹³). „Efektyviai ir rezultatyviai dirbant didėja ir mano asmeninės bei profesinės kompetencijos“ (I ³). „<...>, padeda išvelgti kompetencijų trūkumus“ (I ⁸). „<...>, leidžia nuolat tobulinti profesines ir bendrąsias kompetencijas“ (I ¹³).	7
	Ugdymo plano kaitos poreikis	„<...>, įdomu pamatyti kaip pasikeičia mano dėstymo metodai, kai kinta mokinių ir mano pačios tuo pačiu pasiekiami rezultatai, stengiuosi sekti savo veiklą ir nuolat ją tobulinti“ (I ²). „<...>, leidžia perorientuoti prioritetus, po duomenų apžvalgos pakoreguoju, papildau ir auklėjamosios klasės plano tikslus ir uždavinius“ (I ³). „<...>, koreguoju savo veiklos planą, atlieku papildomų apklausų, paskatina keisti užsiėmimus su mokiniais“ (I ⁴). „Tai man svarbu planuojant veiklą“ (I ⁹). „<...>, leidžia man nusistatyti gaires, kuriomis reikėtų dirbti“ (I ¹²). „<...>, į užsiėmimų temas integruoti bendrus mokyklos prioritetus“ (I ¹).	6
Įsivertinimo reikšmė mokyklos bendruomenės į(si)galinimui	Interakcija	„<...>, bendruomenė turi būti susitelkusi ir susivienijusi“ (I ¹). „Pirmasis veiklos kokybės įsivertinimo aspektas, kuris teikia naudą gimnazijos bendruomenei – bendruomeniškumo plėtojimas“ (I ³). „Bendruomenės nariai susivienija, kai reikia imtis bendros veiklos – kurti idėjas, planuoti projektus, keisti veiklas“ (I ⁴). „<...>,”	9

		sutelkia mokyklos bendruomenę visais lygmenimis“ (I ⁶). „<...>, bendru sutarimu priimti sprendimus“ (I ⁷). „<...>, sutelkia bendruomenę“ (I ⁹). „Tai padeda apjungti visus asmenis dirbančius įstaigoje ir nukreipti tinkame linkme“ (I ¹¹). „<...>, buriant kolektyvą, kartu ieškoti sprendimų, dalyvauti jų priėmime“ (I ¹³). „<...>, gerina santykius su kolegomis, padeda susistiguoti tarpusavyje, nepaisant įvairių skirtybių“ (I ¹³).	
	Profesionalus dialogo vystymas	„<...>, bendravimas ir bendradarbiavimas“ (I ¹). „<...>, reikia dirbti bendradarbiaujant, lankytis kolegų pamokose: (I ⁷). „<...>, mokymasis kartu spręsti problemas“ (I ¹³). „<...>, žinoma, dialogas, nes svarstoma, kalbama, tai dialogas vieniems su kitais ir dialogas su mokinių tėvais“ (I ¹). „Diskusija apie tam tikrus trūkumus, kurių kai kurie neįžvelgė, leidžia atvirai išsakyti lūkesčius ir nusivylimus ir tobulėti“ (I ³). „<...>, arba tiesiog, elementariausiai – tartis tarpusavyje, <...>, įsivertinimas yra mokyklos bendruomenės refleksija, dialogas vertinant, interpretuojant“ (I ⁷).	6
	Atsakomybė	„<...>, didina asmeninę atsakomybę prieš gimnazijos bendruomenę ir prieš save, kaip asmeninės pažangos siekiančią bendruomenės narę“ (I ³). „<...>, reikia jausti atsakomybę už pažangą, tiek asmeninę, organizacinę“ (I ¹²). „<...>, pajauti atsakomybę ne tik už savo darbą, bet ir už organizacijos veiklą“ (I ¹³).	3
Gimnazijos kaitos perspektyvų identifikavimas	Strateginis planavimas	„<...>, atskaitos taškas, nuo kurio renkamasi tolesnė mokyklos strategija, kaip siekti numatyto tikslo“ (I ¹). „<...>, mokyklai tai puikus būdas persižiūrėti savo stiprybes ir silpnybes, grėsmes ir galimybes, galima mokyklos veiklą pakreipti geresnės kokybės link“ (I ²). „<...>, numato sekantiems metams tikslus, dėlioja prioritetus bei strategijas“ (I ⁵). „<...>, rengiant bei koreguojant mokyklos strateginius ir mokytojų kasdienės ugdymo veiklos planus“ (I ⁷). „<...>, konstruktyviai koreguojama mokyklos strategija, remiantis išvadomis koreguojamas strateginis planas“ (I ¹³).	5
	Konkurencingumo stiprinimas	„<...>, įsivertinimas mokyklai gyvybiškai svarbus konkurencijos palaikymui, neatlikę įsivertinimo nežinosime kuo esame stiprūs, kuo galime atkreipti miesto bendruomenės dėmesį, kaip galime veržtis šalies atžvilgiu“ (I ¹). „<...>, savistaba stiprina darbo kokybę“ (I ³). „<...> veiklos kokybės įsivertinimo metu išryškėjusios stipriosios pusės padeda mokyklai tapti traukos centru“ (I ⁶). „<...>, būti konkurencinga besimokančia organizacija“ (I ⁷). „<...>, gerina mokyklos reputaciją“ (I ¹³).	5

Vykstant mokyklos veiklos kokybės įsivertinimui, skirtingos tyrimo dalyvių grupės tiesiogiai ar latentiskai formuoja įvairius lūkesčius. Ši įsivertinimo subjektų lūkesčių ir rezultatų atitiktis gali būti suvokiama kaip proceso nauda (Balčiūnas, 2009). Siekiant atskleisti visų suinteresuotų dalyvių požiūrį į veiklos kokybės įsivertinimo teikiamą naudą asmeniniam-profesiniam ir organizacijos tobulėjimui, tarpusavyje lyginami pedagogų interviu ir veiklos kokybės įsivertinimo grupės diskusijos duomenys. To siekiant, greta pateikiami ir *veiklos kokybės įsivertinimo grupės diskusijos metu* duomenų turinys, suskirstytas pagal bendrus požymius į kategorijas ir jų turinį pagrindžiančias subkategorijas:

Kategorija: veiklos kokybės įsivertinimas kaip mokymosi procesų dalis, *subkategorijos* – mokyklos veikimo mechanizmo perpratimas; Mokymasis bendradarbiaujant.

Kategorija: įsivertinimo reikšmė mokyklos bendruomenės į(si)galinimui, *subkategorijos* – tobulinimo krypties identifikavimas; Tarpusavio ryšių stiprinimas; Dialogo kultūros vystymas (žr. 6 lentelę).

6 lentelė. Įvairiapusė veiklos kokybės įsivertinimo nauda ir reikšmė: veiklos kokybės įsivertinimo grupės požiūris

Kategorija	Subkategorija	Patvirtinantys teiginiai
Veiklos kokybės įsivertinimas kaip mokymosi procesų dalis	Mokyklos veikimo mechanizmo perpratimas	„<...>, įsitraukusi į šią grupę suvokiau visos mokyklos veiklos mechanizmą, kas ką sąlygoja, kas iš ko išplaukia, kitaip tariant, mano atveju smalsumas ir tas veiklos kokybės įsivertinimas ne tik paskatino aktyviau įsitaukti į mokyklos veiklą, bet paskatino ir mano asmeninį tobulėjimą“ (D2).
	Mokymasis bendradarbiaujant	„<...>, kai įsitraukiau į tą veiklos kokybės įsivertinimo grupę vis ėjau pas pavaduotojas klausti to, kas man tuo metu buvo neaišku, vyko mokymasis bendradarbiaujant“ (D2). „padėti visiems atsiskleisti, suburti vienam tikslui, skatinti aktyvų bendradarbiavimą, kolegialumą“ (D1). „<...>, įsivertinimas yra toks dalykas, kuriame vienas žmogus pateikti vien savo nuomonę negali, nes žiūrint vien iš savo asmeninių pozicijų labai lengva padaryti klaidų, nes dažnai būna taip, kad vienas žmogus gali užaštrintai tuo metu reaguoti į kai kuriuos dalykus, o tada kada pasišneki su kolegomis ir ta nuomonė gali pasikeisti“ (D2).
Įsivertinimo reikšmė mokyklos bendruomenės į(si)galinimui	Tobulinimo krypties identifikavimas	„<...>, tik pasiimti tuos sausus sakinius iš tos platformos dar nieko nereiškia, juos reikia susieti su mokyklos situacija, analizuoti, pritaikyti“ (D2). „<...>, ieškome būdų, sudaromi atskiri poveikio priemonių planai kaip tą situaciją ištaisyti“ (D1). „<...>, mes nusibraižome tokį galimybių medį ir ant to medžio šakų mokytojai susėdę grupelėmis ar poromis ieško ką tam tikroje srityje galėtume pagerinti, ne tik ką bet ir kaip, ką tuo klausimu galėtume padaryti“ (D1). „<...>, darbas komandose, grupėse skatina idėjų atsiradimą“ (D2). „Aš turiu polinkį į analitiką, bet man reikia susitikimų su kolegomis, nes aš pritrūkstu kūrybinių sprendimų“ (D2). „idėjas sudedame į vieną padėkliuką ir drauge lipame į kalną“ (D2). „vieni pažvelgia labiau analitiškai, kiti labiau kūrybiškai ir tai suteikia šitam procesui įdomumo, gilumo“ (D2).
	Tarpusavio ryšių stiprinimas	„<...>, siekis įsitraukti į mokyklos veiklos kokybės įsivertinimą, perprasti šį procesą paskatino suartėti su pačia mokyklos bendruomene, administracija“ (D2). „<...>, siekdami veiklos kokybės, motyvuojame pedagogus kartu siekti bendrų tikslų, kažką keisti, dalintis atsakomybe“ (D1). „vykstant tobulinimo procesams be abejo atsižvelgiama į tėvų siūlymus ir tas siūlymas visada būna įtraukiamas į strateginį metinį veiklos planą“ (D1). „<...>, visų buvimas kartu, dalyvavimas, vienas kito pažinimas tikrai prisideda prie mokyklos veiklos kokybės tobulinimo, pozityvaus mikroklimato plėtojimo“ (D1).
	Dialogo kultūros vystymas	„<...>, vyksta diskusijos siekiant mokyklos veiklos kokybės“ (D2). „<...>, įsivertinimas yra svarbus, nes jis padeda išsakyti, vystyti dialogą“ (D2). „<...>, mes norime padėti visai mokyklos bendruomenei išsakyti savo nuomonę, kurią jie dažnai nutyli“ (D1). „neklusinėjant žmonių, nesuteikiant jiems progos išreikšti savo nuomonę dažnai gali tiesiog apsirikti, nes iš šono gali atrodyti, kad viskas gerai, o problemos kažkur glūdi, bręsta kaip skauduliai, o kai klausai jos išryškėja“ (D2).

Švietimo įstaigos bendruomenės narių dalyvavimas veiklos kokybės įsivertinime gali būti naudingas tiek mokyklai, kaip organizacijai bendraja prasme, tiek ir kiekvienam mokyklos nariui atskirai. Mokykla ir joje dirbantys asmenys sudaro vieną nedalomą visumą. Švietimo organizacija tobulėti ir veiklos kokybės siekti gali tik tada, kai tobulėja jos nariai, o tobulėdami gerina, efektyvina ir visos mokyklos veiklos kokybę, priartina ją prie pokyčių, pažangos.

Geros mokyklos koncepcijoje (2015), kaip esminis geros mokyklos bruožas, nurodomas bendruomenės mokymusi grįsta veikla. Išanalizavus kokybinio tyrimo duomenis ir vadovaujantis šia konceptualia nuostata, yra tikslinga mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo reikšmę papildyti mokymosi tikslu, pabrėžiančiu įsivertinimo metu mokykloje vykstančių transformacijų prigimtį – veiklos kokybės įsivertinimas tampa mokykloje vykstančių mokymosi procesų dalimi. Tai patvirtina ir abi tiriamųjų grupės. Tyrimo duomenys atskleidžia, kad veiklos kokybės įsivertinimas skatina mokymosi procesus įvairiais lygmenimis. Veiklos kokybės įsivertinimo grupė, pedagogai laikosi vieningos nuomonės ir nurodo, kad veiklos kokybės įsivertinimas yra mokymosi bei mokyklos bendruomenės įgalinimo procesų dalis, skatinanti asmenininį-profesinį tobulėjimą bei padedanti identifikuoti gimnazijos veiklos kaitos perspektyvas.

Tyrimo metu atskleista, kad veiklos kokybės įsivertinimas padeda pedagogams pasidaryti individualias išvadas apie savo asmeninę veiklą. Teigiama, kad analizuojamas procesas paskatina mokytoją stebėti, įsivertinti ir savo pedagoginę veiklą, stebėti regresą arba progresą, apmąstyti pasiektus rezultatus. Tokia savianalizė motyvuoja pedagogus gerinti ugdymo procesą, kad jis teiktų pasitenkinimą tiek pačiam pedagogui, tiek mokiniui. Mokykla kaip organizacija savo viduje turi vienokių ar kitokių problemų. Sąžininga akistata su problemomis, jų apmąstymas ir analizė padeda keistis. Svarbu suvokti, kad pripažinti šias problemas privalo kiekvienas mokyklos gerove besirūpinantis narys, nes savistaba stiprina darbo kokybę.

Tam, kad pedagogas gebėtų įvertinti mokyklos ir asmeninę veiklos kokybę, pažangą neišvengiamai pats privalo mokytis, tobulėti, eiti į priekį šiandieninėje švietimo tikrovėje. Tai atskleidžia abiejų tiriamųjų grupių duomenų masyve išryškėjusios subkategorijos: *žinių, kompetencijų plėtojimas, mokyklos veiklos mechanizmo perpratimas, mokymasis bendradarbiaujant*. Teigiama, kad poreikis tobulinti, naujinti, keisti mokymo turinį, metodus skatina ieškoti galimybių mokytis: ieškoti naujausios informacijos, turtinti žinias lankantis seminaruose, stebėti kolegų pamokas, analizuoti jų gerąją patirtį. Įgytos žinios prisideda prie pedagogų kompetencijų, savivertės augimo, meistriškumo, mokytojų, kaip profesionalų, autoriteto didėjimo. Viena iš tikslinės (*focus*) grupės diskusijos dalyvių išryškina įsitraukimo į veiklos kokybės įsivertinimo grupę naudą mokyklos ir asmeniniam-profesiniam tobulėjimui, atskleisdama asmeninę patirtį. Įsitraukimas į veiklos kokybės įsivertinimą įgalina neapsiriboti dėstomu dalyku, skatina perprasti švietimo organizacijos veikimo mechanizmą: „įsitraukusi į šią

grupę suvokiau, kas ką sąlygoja, kas iš ko išplaukia“ (D2). Tačiau, anot tyrimo dalyvių, noras siekti mokyklos veiklos kokybės ir asmeninio-profesinio tobulėjimo priklauso nuo žmogaus individualių charakterio savybių, žinių troškimo: „<...>, mano atveju smalsumas ir tas veiklos kokybės įsivertinimas ne tik paskatino aktyviau įsitraukti į mokyklos veiklą, bet paskatino ir mano asmeninį tobulėjimą“ (D2). Tačiau anot tyrimo dalyvių, noras siekti mokyklos veiklos kokybės ir asmeninio-profesinio tobulėjimo priklauso nuo žmogaus individualių charakterio savybių, žinių troškimo: „<...>, mano atveju, smalsumas ir tas veiklos kokybės įsivertinimas ne tik paskatino aktyviau įsitraukti į mokyklos veiklą, bet paskatino ir mano asmeninį tobulėjimą“ (D2).

Apklausus įsivertinimo grupę, gimnazijos pedagogus išryškėja, kad veiklos kokybės įsivertinimo rezultatų, asmeninio indėlio apmąstymas ir priimti bendri mokyklos bendruomenės sprendimai turi reikšmės pedagogų kasdienės, profesinės ir visos organizacijos veiklos planavimui, jos kaitos perspektyvų identifikavimui. Kiekvienas pedagogas veiklos kokybės įsivertinimo rezultatus analizuoja per savo pedagoginės praktikos prizmę. Vieni stebi mokymosi poreikius, sunkumus pamokoje, kiti analizuoja gautuosius rezultatus, kurie susiję su mokinių santykiais, savijauta, socialumu, ugdymosi aplinkomis ir, atsižvelgdami į tai, stengiasi koreguoti ugdymo planus, keisti mokymo metodus, įvairinti užsiėmimus. Veiklos kokybės įsivertinimas mokyklai sudaro prielaidas planuoti ir strateguoti. Tačiau analizuojamas procesas nenurodo mokyklos tobulinimo krypties, ją pasirinkti turi mokyklos bendruomenė. Todėl analizuojamo proceso reikšmė išryškėja tik kuriant mokyklos strateginius, veiklos, metinius planus – bendru sutarimu pasirenkant tobulinimo kryptį. Taip pat tyrimo dalyviai atskleidžia, kad veiklos kokybės įsivertinimas yra stipriai susijęs su mokyklos konkurencingumo palaikymu, nes identifikuojamos mokyklą stabdančios, patrauklumą vietos bendruomenėje mažinančios sritys. Gimnazijai įsivertinimas gali būti svarbus norint sulaukti visuomenės pritarimo, kad mokykla jaustųsi reikalinga bei naudinga. Taigi, veiklos kokybės įsivertinimas yra itin svarbus tolesnės veiklos strategijos kūrimui ir konkurencijos palaikymui.

Abi tiriamųjų grupės vieningai nurodo, kad siekis įsitraukti ir perprasti veiklos kokybės įsivertinimo procesą leidžia suartėti su mokyklos bendruomene, administracija. Iš subkategorijų *interakcija, tarpusavio ryšių stiprinimas* turinio išryškėja, kad veiklos kokybės įsivertinimas įgalina švietimo įstaigos narius susitelkti varдан bendro tikslo. Efektyvaus bendradarbiavimo klostymosi prielaida – suvokimas, kad mokyklos bendruomenės nariai yra vieno proceso – ugdymo – partneriai, vienas kitu pasitikintys bendradarbiai, drauge ieškantys kelių į tą patį tikslą. Veiklos kokybės įsivertinimo procesas pedagogams padeda suvokti, kokie jie yra svarbūs ne tik kaip pavieniai individai, bet ir kaip įvairių asmenybių junginiai, kurie kartu gali pasiekti kur kas daugiau. Įsitraukus į veiklos kokybės įsivertinimo paskatintus tobulinimo procesus, didėja

darbuotojų tarpusavio pasitikėjimas, gerėja santykiai su kolegomis, susivienijus, nepaisant įvairių skirtybių, kartu įveikiami profesiniai sunkumai, o visa tai gerina bendro darbo kokybę, siekiant mokyklos veiklos tobulinimo.

Atliktas kokybinis tyrimas ir gauti rezultatai leidžia teigti, kad veiklos kokybės įsivertinimas yra suinteresuotų dalyvių santykių per procesų kokybės siekimą visuma. Šis procesas paskatina susitelkti visą mokyklos bendruomenę, leidžia dalintis informacija, problemų sprendimo būdais. Abi tiriamųjų grupės, kalbėdamos apie veiklos kokybės įsivertinimo teikiamą naudą, nurodo, kad bendros misijos siekiantys darbuotojai aktyviai bendrauja ir bendradarbiauja, geba *vystyti profesionalų dialogą*. Dauguma tyrimo dalyvių atskleidžia, kad veiklos kokybės įsivertinimo prasmė slypi būtent bendruomenės sutelkimo kontekste, bendruomeniškumo puoselėjime, nes analizuojamas procesas suartina darbuotojų kolektyvą, padeda formuoti pasitikėjimo atmosferą. Aktyvus darbas komandoje padeda daugumai problemų išsispręsti savaime – belieka tobulėti. Nors teigiama, kad veiklos kokybės įsivertinimas gali būti vienijantis, tačiau nuo įtempto darbo, sudėtingos pedagogų situacijos šiandieniniame ekonominiame, politiniame kontekste vyresnio amžiaus kolegos jaučia įtampą, todėl kartais nuklysta į pavienį, individualų darbą, siekį būti išskirtiniu, pranašesniu už kitus kolegas, mėginama įrodyti savo ugdymo metodų efektyvumą, bet dažniausiai įsitikinama, kad pedagogų susitelkimas, sprendžiant tam tikrą problemą ar situaciją, yra rezultatyvesnis.

Vienas iš pedagogų, paklaustas, kokią veiklos kokybės įsivertinimo reikšmę įžvelgia sau ir mokyklai, pateikė įdomių įžvalgų ir analizuojamą procesą sulygino su dėlione. Informanto teigimu, mokykla, su unikalia vykdoma misija, yra bendras paveikslas, o visa ugdymo įstaigos bendruomenė, jos veikla – to paveikslas dalelės. Vadinasi, pedagogo darbas mokykloje yra įsivertinimo rezultatų dalis. Veiklos kokybės įsivertinimas, tyrimo dalyvio teigimu, parodo visuminį vaizdą, paveikslą, kurio kasdien dirbant plika akimi pamatyti neįmanoma. Paveikslas susideda iš daugybės dalelių – švietimo organizacijos narių. Sukurti gražaus, kokybiško paveikslas be mokyklos bendruomenės narių įsitraukimo – neįmanoma. Kiekvienas darbuotojas asmeninę ir organizacijos sėkmę gali pasiekti tik tada, kai rezultatyviai bei efektyviai dirba visi organizacijos nariai. Atlikdami bendrus tyrimus, analizuodami gautuosius rezultatus, vieningai ieškodami problemos sprendimo būdų bendruomenės nariai drauge kuria vieningą atmosferą, kuri yra būtina siekiant rezultatyvumo. Antrindama tikslinės focus diskusijos grupės dalyvė veiklos kokybės įsivertinimą prilygina upei, o šio proceso nulemtas veiklas – bendradarbiavimą, mokymąsi, tobulinimą – gretina su mažais upeliais „*į tą upę suteka visas upelių vanduo ir viskas maišosi kartu, persipina*“ (D2). Veiklos kokybės įsivertinimas siauriausia savo prasme yra tik formalus procesas, bet jeigu jis paskatina diskusijas, poreikį kaitai, asmeninį-profesinį

tobulėjimą tada įgyja realią praktinę reikšmę organizacijai ir jos nariams „*tos mažesnės upelio srovelės skatina bendradarbiavimą*“.

Svarbu akcentuoti, kad tiek koordinacinės veiklos kokybės įsivertinimo grupė, tiek dauguma kokybiniame tyrime dalyvavusių pedagogų teigia, kad įsivertinimo prasmę švietimo organizacijos ir asmeniniam-profesiniam tobulėjimui įžvelgia tik tada, kai į įsivertinimą nesusitelkiama kaip į formalų procesą, o tai priklauso nuo mokyklos bendruomenės narių požiūrio į veiklos kokybės įsivertinimą, tobulėjimą. Taigi, veiklos kokybės įsivertinimo grupės ir pedagogų požiūriai į veiklos kokybės įsivertinimo teikiamą naudą sutampa tarpusavio ryšių stiprinimo, kaitos perspektyvų identifikavimo, dialogo kultūros vystymo, žinių, kompetencijų plėtojimo klausimais.

Apibendrinant galima teigti, kad bendradarbiavimo kultūros plėtotę ugdymo institucijoje skatina veiklos kokybės įsivertinimas, kuris yra mokyklos veiklos tobulinimo procesų sąlyga. Bendradarbiavimą X gimnazijoje sąlygoja duomenų rinkimo procedūros ir interpretacija, mokymasis kartu siekiant aukščiausio veiklos kokybės lygmens. Savo dalyvavimu mokytojai, kaip ugdytojai ir savo mokyklos veiklos vertintojai, gali suteikti visokeriopą naudą įstaigos, kurioje dirba, veiklos tobulinimui. Bendradarbiavimas analizuojamo proceso metu skatina pedagogų profesinį tobulėjimą, suteikia palankias galimybes mokytis vieniems iš kitų ir vieniems su kitais ir, be abejo, lemia švietimo įstaigos mikroklimatą bei tobulėjimą. Veiklos kokybės įsivertinimas yra sąlyga mokyklos bendradarbiavimo plėtojimui. Siejant gautus tyrimo duomenis su mokslinės literatūros analize, galima daryti prielaidą, kad X gimnazijoje bendradarbiavimo formos nėra įvairios, dėl silpnai išplėtoto komandinio darbo.

3.2. Bendradarbiavimui X gimnazijoje trukdantys veiksniai

Sėkmingai plėtojamas bendradarbiavimas palengvina visą ugdymo darbą, tampa svarbiu, pačią organizaciją ugdančiu, veiksmu. Pasiiekti, kad ugdymo įstaigoje vyrautų bendradarbiavimu grįsta santykiai yra sudėtinga, nes tam itin reikšmingas pozityvus požiūris į tarpusavio sąveiką, bendruomenės narių tolerancija, rūpinimasis vieni kitais, pozityvus savęs vertinimas, tam tikrų gebėjimų įvaldymas, individualių pastangų raiška, bendruomenės darna, pasireiškianti demokratiškai priimamais sprendimais ir atsakomybe. Todėl tyrimo metu siekta išsiaiškinti, su kokiais iššūkiais susiduria mokyklos bendruomenė (veiklos kokybės įsivertinimo grupė, pedagogai, direktorius) bendradarbiaudami nuolatinių, tęstinių veiklos kokybės tobulinimo procesų metu. Gautas duomenų masyvas, apklausiant pedagogus, suskirstytas pagal bendrus požymius į kategorijas ir subkategorijas:

Kategorija: negatyvus mikroklimatas, *subkategorijos* – vidinė konkurencija, abejingumas ir motyvacijos stoka, pataikavimas siekiant įsiteikti.

Kategorija: vadovavimo mokyklai strategijos trūkumai, *subkategorijos* – komandinio darbo stoka; Veiklos kokybės įsivertinimo suvokimo problema.

Kategorija: negatyvaus mikroklimato pasekmės, *subkategorijos* – nepasitikėjimas savimi, uždarumas. Gauti duomenys pateikti 7 lentelėje.

7 lentelė. **Bendradarbiavimo iššūkiai, siekiant aukščiausio mokyklos veiklos kokybės**

lygmens: pedagogų požiūris

Kategorija	Subkategorija	Patvirtinantys teiginiai	Teiginių sk.
Negatyvus mikroklimatas	Vidinė konkurencija	„Pavydumas, konkurencingumo jausmas“ (I1). „<...>, konkurencija, pykčiai“ (I1). „<...>, tarpusavio konkurencija“ (I13). „<...>, lietuviškas genas žinau, bet kitiems nesakysiu“ (I5). „<...>, vidinės intrigos“ (I12). „<...>, rungtyinės“ (I14). „Negebėjimas išklausti kitų, sunkumai sprendžiant konfliktus (I4). „Tolerancijos nebuvimas“ (I6). „<...>, apkalbos“ (I14). „<...>, negebėjimas priimti kitokią nuomonę, kritiką“ (I13). „<...>, susikoncentravimas į save ir asmeninius interesus“ (I13). „<...>, bendrauji ir nežinai ką iš tiesų galvoja kolega, gal padėdamas tau jis labiau siekia asmeninės naudos“ (I12). „<...>, nepasitikėjimas vieni kitais“ (I11). „<...>, nenoras dalintis patirtimi“ (I2).	13
	Abejingumas ir motyvacijos stoka	„<...>, mato, kad kolegos nenori jokių naujovių ir pokyčių, todėl nesiūlo“ (I10). „Vyresnio amžiaus mokytojai linkę skūstis ir reikšti nepasitenkinimą darbo sąlygomis, apmokėjimu, o tai neleidžia judėti pirmyn“ (I7). „<...>, profesinis perdegimas“ (I14). „<...>, sulaukiama neigiamos reakcijos, todėl kitą kartą pagalvoja, ar verta, gal geriau daryti pačiam“ (I10). „<...>, kolektyvas sudarytas iš didžiosios daugumos vyresnio amžiaus pedagogų, kurių labai konservatyvios pažiūros trukdo apskritai kažką keisti“ (I2). „<...>, mokytojai yra apatiški, neaktyvūs, nepatenkinti, jiems trūksta laiko“ (I4).	6

	Pataikavimas siekiant įsiteikti	„<...>, nepraleidžia progos pasipuikuoti administracijai, kad būtent jis čia ir padėjo“ (I12). „<...>, padlaižiavimo atvejai“ (I13). „Linkęs rodyti save geresniu už kitus“ (I1). „<...>, susireikšminimas“ (I14). „<...>, kai kurių pedagogų išsišokimas, o tai nutolina kitus (I11).“	5
Vadovavimo mokyklai strategijos trūkumai	Komandinio darbo stoka	„Jei vadovai linkę į individualų bendravimą, tik tam tikrų nuomonių išklausimą, tai ir tarp kolegų nebus bendradarbiavimo“ (I1). „<...>, skaldyk ir valdyk vadovavimo stilius“ (I13). „<...>, nepasitenkinimas administracija“ (I13). „<...> priešiškus ir nepasitenkinimas administracija, vadovybe“ (I7). „<...>, per didelis biurokratizmas: daugybė popierizmo, planavimo dokumentų, vertinimų-įsivertinimų“ (I3). „<...>, mokyklos vadovas nepakankamai skatina bendradarbiavimą“ (I2).	6
	Veiklos kokybės įsivertinimo suvokimo problema	„<...>, mūsų mokyklos bendruomenė dar nesuvokė, jog veiklos kokybės įsivertinimas turi būti visos bendruomenės bendras darbas (I2). „<...>, bendradarbiavimui trukdo, problema kaip paties veiklos kokybės įsivertinimo suvokimo“ (I7). „<...>, bendradarbiavimui trukdo kitų žmonių slėpimasis po bendra atsakomybe“ (I1).	3
Negatyvus mikroklimato pasekmės	Nepasitikėjimas savimi	„<...>, gali būti ir priešingai, tiesiog nedrįsta išsakyti kolegoms savo minčių ar pasiūlymų „(I1). „<...>, žema savivertė“ (I13). „<...>, baimė pripažinti, kad mokytojas ne viską žino, kažko nemoka, baimė pasirodyti žioplesniu (I5). „<...>, baimė būti nesuprastu, kritikuojamu“ (I2).	4
	Uždarumas	„<...>, pedagogų pasiskirstymas grupėmis“ (I4). „<...>, labai pastebimas susiskirstymas į neformalias grupes“ (I9).	2

Sėkmingos bendradarbiavimo plėtojimosi prielaida – suvokimas, kad mokyklos bendruomenės nariai yra vieno proceso – ugdymo – partneriai, vienas kitu pasitikintys bendradarbiai, drauge ieškantys kelių į tą patį tikslą. Sėkmingai plėtojamas bendradarbiavimas palengvina visą ugdymo darbą, tampa svarbiu, pačią visuomenę ugdančiu veiksmu. Nepaisant visko, veiklos kokybės įsivertinimo grupė organizuodama, koordinuodama analizuojamą procesą susiduria su įvairiais sunkumais. Todėl tyrimu, taip pat siekta identifikuoti iššūkius su kuriais susiduria koordinacinė veiklos kokybės įsivertinimo grupė. Iš gautų duomenų masyvo išskirtos šios kategorijos ir subkategorijos:

Kategorija: Problemos kylančios bendradarbiaujant su pedagogais, *subkategorijos*– motyvacijos stoka; Įsivertinimo naudos suvokimo problema; Kolegialumo stoka.

Kategorija: Iššūkiai dėl mokinių tėvų negatyvus požiūrio, *subkategorijos*–subjektyvus kritiškumas; Susikoncentravimas į silpnąsias veiklos sritis (žr. 8 lentelę).

8 lentelė. Veiklos kokybės įsivertinimo grupei kylantys iššūkiai organizuojant veiklos kokybės įsivertinimą

Kategorija	Subkategorija	Patvirtinantys teiginiai
Problemos kylančios bendradarbiaujant su pedagogais	Motyvacijos stoka	„jeigu žmogus yra kažkur stumiamas, jis visada priešinasi ir klausia, kas man iš to? Kol mokytojas pats nesuvokia, kam jam to reikia tada jis ir daro viską atmetinai“ (D1). „<...>, pedagogai vis greičiau praranda motyvaciją, siekį tobulėti

		profesinėje srityje, galų gale jie praranda smalsumą, o tai nepadeda ir mokyklai tobulėti kaip organizacijai“ (D2). „<...>, tenka nuolat priminti, skatinti pareiagingumo jausmą“ (D1). „pedagogas atsakinėdamas į klausimus sako, o j aš galvojau, kad kur vienetą ten yra labai gerai. Tai kurioziniai dalykai, kurie apsunkina darbą, nes mes tada likome nesupratę kodėl tie rodikliai žemi, bet iš kitos pusės žvelgiant akivaizdu, kad pedagogas išviso neišsiskaito, jam tai nelabai svarbu“ (D2). „<...>, ankstesniais metais įsivertinimo procesas vykdavo daug sklandžiau, gal iš kitų mokyklų atėjusiems pedagogams tas įsivertinimas nebuvo toks svarbus, o tiesiog formalus dalykas“ (D2).
	Įsivertinimo naudos suvokimo problema	„ten tas 10-15 neatsakiusių nieko nereiškia, nes jų ten yra virš 100, tai tada jie tos svarbos nesupranta, o mūsų yra tik apie 30 ir mums svarbus kiekvieno nario ištraukimas, supratimas“ (D2). „<...>, daugelis galvoja, kad įsivertinimas tiesiog nereikalingas arba mano, kad reikalingas, bet elgiasi labai pasyviai. Reikia suprasti procesą, jeigu žmogus nesupranta proceso, kaip viskas vyksta, kokia jo reikšmė tada kyla problemos mokykloje, jos kultūroje, bendradarbiavimo srityje“ (D2).
	Kolegialumo stoka	„mūsų gimnazijos pedagogų bendruomenė pakankamai uždara, atrodo, jog kiekvienas individualiai džiaugiasi savo sėkme, slepia trūkumus“ (D1).
Iššūkiai dėl mokinių tėvų negatyvaus požiūrio	Subjektyvus kritiškumas	„<...>, visada nori pasakyti kažką kritiško ir mano, kad jeigu nepasakysiu ko nors kritikuojančio, išvelgsiu tik pozityvą, sakys, kad neturiu nuomonės“ (D2).
	Susikoncentravimas į silpnąsias veiklos sritis	„<...>, žmonės visada ieško problemų, neadekvačiai suvokia situaciją“ (D1). „išsilavinę tėvai sužinoję mokyklos silpnąsias sritis stengiasi prisidėti prie jų tobulinimo, o suvokę stipriąsias geba pasidžiaugti, o kai kurie tėvai nesidžiaugia niekuo, viską tik žemina“ (D2).

Konkurencingose, individualizmu grįstose bendruomenėse, savęs lyginimas su kitais tampa svarbia, bet dažnai neigiama organizacijos dalimi (Sakadolskienė, 2015). Išanalizavus tyrimo duomenis galima pastebėti, kad iššūkiai bendradarbiaujant kyla dėl *vidinės konkurencijos, kolegialumo, komandinio darbo principų taikymo stokos, pataikavimo siekiant įsiteikti*. Tiek veiklos kokybės įsivertinimo grupės, tiek pedagogų teigimu, bendradarbiavimui mokykloje trukdo negebėjimas išklaudyti kitų, vidinės intrigos, nepasitikėjimas vienas kitu, konkurencija, tolerancijos, stoka. Abi apklaustųjų grupės akcentuoja, kad mokykloje vyrauja negatyvus, paslėptas modelis „žinau, bet kitiems nesakysiu“ (I5), „aš žinau, bet ar aš tau parduosiu šitą informaciją – nežinau“ (D1).

Stipriai išryškėjusį konkurencingumą, individualizmą gimnazijoje lemia ir pedagogų *abejingumas bei motyvacijos stoka*. Abi informantų grupės akcentuoja vyresnio amžiaus kolegų konservatyvumą, nepasitenkinimą naujovių diegimu mokykloje, o tai yra didelis iššūkis su kuriuo susiduriama plėtojant bendradarbiavimo kultūrą. Akistatoje su vyresnių kolegų abejingumu, jaunesni pedagogai tarsi užsikrečia jų apatija, susikoncentruoja į individualų darbą, siekdami išvengti neigiamų kolegų reakcijų. Abejingumo ir motyvacijos stoką pedagogai bando paaiškinti kaip negatyvaus mokyklos mikroklimato pasekmę, kuri iššaukia įvairias papildomas

problemas, slopinančias bendradarbiavimo kultūros plėtotę. Viena iš jų yra pedagogų *nepasitikėjimas savimi*. Tyrimo metu atskleista, kad dalis mokytojų nedrįsta išreikšti savo nuomonės, pasiūlymų. Neretai mokytojai bijo pripažinti, kad nemoka tam tikrų dalykų, bijo iš „išsišokti“ mėgstančių pedagogų sulaukti aršios kritikos. Baimė būti nesuprastam skatina pasyvumą, uždarumą, bendruomenės susiskaldymą ir pasidalijimą grupėmis. Tačiau pedagogai kritikuodami tam tikrus mokyklos vadovo, administracijos sprendimus nurodo, kad mokytojų pasyvumui įtakos turi ir vadovavimo mokyklai strategijos trūkumai, *komandinio darbo principų taikymo stoka*. Pedagogų teigimu, mokyklos administracija ir vadovas turi rodyti aktyvaus bendravimo pavyzdį mokykloje, akcentuoti bendradarbiavimo reikšmę. Jeigu švietimo organizacijos vadovas yra linkęs į individualų bendravimą – bendradarbiavimo, komandinio darbo kultūra niekada nebus stipriąja mokyklos veiklos sritimi. Informantai nepakankamai teigiamai vertina veiklos struktūravimą, atsakomybių, užduočių paskirstymą, vykdomą kontrolę, vadovavimo stilių.

Išryškėja, kad dalis analizuojamos gimnazijos narių, vis dar nesuvokia proceso įvairiapusiškumo, tikrosios reikšmės ir žvelgia kaip į prievolę. Todėl dažnai veiklos kokybės įsivertinimo grupė, mokyklos veiklos kokybę suinteresuoti pedagogai susiduria su pasyvumo problema. Gimnazijos koordinacinės veiklos kokybės įsivertinimo grupės nariai teigia, kad iš didelių miesto mokyklų į kaimą atėję dirbti pedagogai į analizuojamą procesą žvelgia kaip į formalumą: „*ten tas 10–15 nedalyvaujančiųjų nieko nereikia, nes jų ten yra virš 100, tai tada jie tos svarbos nesupranta, o mūsų yra tik apie 30 ir mums svarbus kiekvieno nario įsitraukimas, supratimas*“ (D2). Tačiau koordinacinė veiklos kokybės įsivertinimo grupė taip pat atkleidžia, kad į procesą įtraukdama ir mokinių tėvus, susiduria su jų neadekvačiu, subjektyviu kritiškumu, negatyvumu, nenoru įsitraukti siekiant mokyklos veiklos kokybės. Pastebimi ryškūs požiūrio skirtumai tarp aukštąjį išsilavinimą turinčių ir neturinčių tėvų: „*išsilavinę tėvai, sužinoję mokyklos silpnąsias sritis, stengiasi prisidėti prie jų tobulinimo, o suvokę stipriąsias geba pasidžiaugti, o kai kurie tėvai nesidžiaugia niekuo, viską tik kritikuoja, žemina*“ (D1). Tyrime dalyvavusi gimnazija yra įsikūrusi kaimo vietovėje, išsilavinimą turinčių tėvų skaičius tik 20 procentų. Todėl gimnazijos administracija, pedagogai dažnai susiduria su aktyviu tėvų pasyvumu, abejingumu, negatyvumu.

Siekiant sužinoti, ar visų suinteresuotų narių požiūris į bendradarbiavimo problemas X gimnazijoje sutampa, apklausta ir mokyklos vadovė. Išskirta kategorija: bendradarbiavimo sunkumai, *subkategorijos*: motyvacijos stoka; vidinė konkurencija; baimės; tėvų palaikymo stoka; su(si)varžymas. Gauti duomenys pateikti 9 lentelėje.

9 lentelė. Iššūkiai bendradarbiaujant X gimnazijoje: mokyklos vadovo požiūris

Sunkumai bendradarbiaujant	Motyvacijos stoka	„<...>, pedagogai netenka motyvacijos siekti“. „<...>, 20 procentų mokytojų yra sunkiai išjudinami, tai man yra didelis iššūkis“.
	Vidinė konkurencija	„<...>, taip pat konkurencija tarp pedagogų yra nemaža, bet mūsų gimnazija yra nedidelė, nėra paralelių klasių, todėl tos konkurencijos neturėtų būti, bet ji yra didelė“.
	Baimės	„<...>, pedagogams sunku pripažinti, kad „aš“ kažko nežinau, „<...>, bijoma apkalbinėjimo už nugaros, pažeminimo“.
	Tėvų palaikymo stoka	„<...>, tėvų kritiškumas, elementarus išprusimo stoka, super mamų gausa“.
	Su(si)varžymas	„<...>, atgarsiai, kad pedagogai ar mokiniai bijo, droviasi diskutuoti, kai šalia sėdi direktorius“.

Veiklos kokybės įsivertinimo grupės, pedagogų požiūriai į problemas, kylančias bendradarbiaujant, sutampa visais analizuotais aspektais. Kokybinio tyrimo metu mokyklos direktorė patvirtino, kad gimnazijoje bendradarbiauti trukdo itin žema pedagogų motyvacija, pasyvumas, vidinė konkurencija, baimės, susijusios su apkalbinėjimu, žeminimu, baime pripažinti, kad „aš“ kažko nežinau, baime klysti, nesulaukti pritarimo. Ugdymo įstaigos vadovė patvirtina veiklos kokybės įsivertinimo grupės teiginį ir nurodo, kad dažnai susiduriama su neobjektyviu mokinių tėvų kritiškumu – priekabiu vertinimu, trūkumų iškėlimu, palaikymo stoka. Interviu metu X gimnazijos direktorė nurodė, kad ją neramina ir „<...>, atgarsiai, kad pedagogai ar mokiniai bijo, droviasi diskutuoti, kai šalia sėdi direktorius“. Tai byloja apie nedideliu narių skaičiumi pasižyminčios gimnazijos tarpusavio ryšių, pasitikėjimo, atvirumo stoką.

Apibendrinant galima teigti, kad veiklos kokybės įsivertinimas yra reikšmingas kalbant apie realiai, nuoširdžiai mokyklos tobulėjimu besirūpinančią mokyklą, o ne butaforiją. Jeigu valdymas ir bendradarbiavimas mokykloje yra pagrįstas konkurencija, nepasitikėjimu, kaltųjų paieška tai veiklos kokybės įsivertinimas netenka savo prasmės. Mokykloje svarbu puoselėti pedagogų bendradarbiavimą, o ne savitarpio lenktyniavimą. Gimnazija, vykdydama veiklos kokybės įsivertinimą, susiduria su įvairiais iššūkiais tokiais kaip: pedagogų tarpusavio konkurencija, abejingumas, uždarumas, nepasitikėjimas savimi ir administracija, veiklos kokybės įsivertinimo prasmės suvokimo problemos, kritiškumas, pozityvumo stoka. X gimnazijos bendruomenė yra ganėtinai uždara, dažnas bendruomenės narys džiaugiasi tik individualia sėkme ir slepia trūkumus. Mokykla turi spręsti šias problemas ir sukurti palankią, užtikrinančią efektyvų skirtingų žmonių darbą, bendradarbiavimo atmosferą, nes palanki atmosfera yra viena iš svarbiausių efektyvaus ir rezultatyvaus veiklos kokybės tobulinimo sąlygų.

3.3. X gimnazijos bendradarbiavimo kultūros plėtojimo perspektyvos

Mokyklos bendruomenės lyderystė gali būti ugdoma per bendravimą, bendradarbiavimą ir reagavimą, įsiklausymą į skirtingus bendruomenės narių poreikius (Norvilė, 2015). Ypatingą reikšmę ugdymo institucijoms turi organizacijos narių skatinimo ir motyvavimo procesai. Dažnai šie procesai siejami su mokymusi ir tobulėjimu, nes mokyklai yra būdingas skatinančio organizacijos klimato kūrimas, palaikymas ir galimybė tobulėti visiems mokyklos bendruomenės nariams. Magistro baigiamajame darbe išanalizavus problemas, iššūkius, kylančius bendradarbiaujant, atskleista, kad norint jų išvengti pedagogus reikia skatinti, sužadinti motyvaciją darbui, tobulėjimui. Kokybinio tyrimo būdu apklausus pedagogus ir mokyklos direktorę siekta išsiaiškinti, kokie pokyčiai gimnazijoje skatintų mokyklos bendruomenę aktyviau įsitraukti į veiklos kokybės įsivertinimą ir tampresnį tarpusavio bendradarbiavimą. Gautas duomenų masyvas apklausiant pedagogus suskirstytas pagal bendrus požymius į kategorijas ir jų turinį pagrindžiančias subkategorijas.

Kategorija: vadovo veiksmai stiprinant bendradarbiavimo kultūrą, *subkategorijos* – Demokratiškumas ir atvirumas; Žinių ir kompetencijų stiprinimas; Požiūrio į veiklos kokybės įsivertinimą kaita; Diskusijomis grįsto grįžtamojo ryšio skatinimas; Individualių idėjų svarba.

Kategorija: pedagogų tarpusavio ryšių stiprinimas, *subkategorijos* – tarpusavio pažinimo skatinimas, dalijimasis gerąja patirtimi.

Kategorija: grupinio, komandinio darbo plėtojimas, *subkategorijos* – darbas mažose grupėse, nuolatinė darbo grupių narių kaita. Gauti duomenys pateikti 10 lentelėje.

10 lentelė. **Būtinai pokyčiai gimnazijoje, galintys lemti bendradarbiavimo plėtrą: pedagogų požiūris**

Kategorija	Subkategorija	Patvirtinantys teiginiai	Teiginių sk.
Vadovo veiksmai stiprinant bendradarbiavimo kultūrą	Demokratiškumas ir atvirumas	„<...>, turi būti mokoma iš vadovų pusės, jų bendradarbiavimo pavyzdžiu (I1). „<...>, būti demokratijos pavyzdžiu“ (I14). „<...>, kurti lygiaverčius santykius, o ne kurstyti valdžią“ (I13). „<...>, skatinti darbų pasidalijimą, o ne visada darbus paskirstyti keliems, visada tiems patiems žmonėms“ (I2). „<...>, neišsirinkti mylimukų ar mažiau mylimus“ (I14). „<...>, mokyklos vadovas ir jo komanda turėtų būti atviresnė“ (I2). „<...>, suteikti galimybę dalyvauti sprendimų priėmime“ (I13). „<...>, suteikti laisvę atsakomybės ribose“ (I13). „<...>, svarbus palaikymas iš administracijos pusės, pozityvus auginimas“ (I14).	9

	Žinių ir kompetencijų stiprinimas	„<...>, susirinkimai, pasitarimai, posėdžiai naudojant įvairiausių bendradarbiavimo skatinimo metodiką“ (I1). „<...>, pedagogų skatinimas tobulėti ir tam sudaromo sąlygos“ (I13). „<...>, seminarų, mokymų rengimas mokykloje pedagogams rūpimais klausimais ar veiklos kokybės įšivertinimo temomis (I12). „<...>, stiprinti mokytojų kompetenciją komunikavimo srityje“ (I10). „<...>, daugiau dalyvauti paskaitose, seminaruose apie pedagogų bendradarbiavimo kultūrą“ (I6). „<...>, asmeninis profesinis tobulėjimas, seminarai“ (I3). „<...>, reikalingi mokymai, seminarai kaip dirbti bendradarbiaujant pedagogams“ (I1). „<...>, pasidomėti kitų mokyklų veiklos įšivertinimo grupių sėkmės atvejais, jų gerąja patirtimi“ (I ³). „<...>, ugdyti jų norą nuolat gilintis į veiklos kokybės vertinimo metodiką, kitų mokyklų patirtis“ (I ⁷).	8
	Požiūrio į veiklos kokybės įšivertinimą kaita	„<...>, diegti kitokią veiklos kokybės įšivertinimo kultūrą“ (I2). „<...>, formuoti teigiamą požiūrį į veiklos kokybės įšivertinimą“ (I7). „<...>, požiūris į veiklos kokybės įšivertinimą yra ribotas, <...>, reikėtų mokyti pažvelgti į jį per įvairius kampus“ (I3). „<...>, pabrėžiama veiklos kokybės įšivertinimo svarba, kalbama apie kiekvieno nario reikšmę“ (I4). „<...>, skatinti mokytojus nuoširdžiai pasižūrėti į kokybės įšivertinimą, kad nebūtų vien formalumas neatnešantis jokios naudos“ (I ²). „<...>, paskatinti mus labiau įsitraukti į tam tikras veiklas, mokyti naujų metodų, technikų tiek formaliai, tiek neformaliai (I ⁹). „<...>, įtraukti mokytojus į įšivertinimo procesą, o ne stumti nuo jo paliekant vienintelę funkciją – anketos užpildymą (I ¹³).	7
	Diskusijomis grįsto grįžtamojo ryšio skatinimas	„<...>, rezultatus pateikti laisvesnio pobūdžio su galimybe siūlyti, diskutuoti, o ne tiesiog pritari išneštai informacijai“ (I ¹). „<...>, daugiau dėmesio skirti grįžtamajam ryšiui“ (I ²). „<...>, grįžtamasis ryšys pasižymi formalumu, minimalumu (I ³). <...>, pateikti ne tik skaičius, bet labiau papasakoti, kokiose srityse, ko trūksta, ką reikėtų daryti kitaip, mes matome tik tendencijas“ (I ⁴).	2
	Individualių idėjų svarba	„<...>, atsižvelgti į visų mokykloje dirbančių mokytojų nuomonę“ (I2). „<...>, pateikti pasiūlymus pavieniui, kiekvienas individualiai pateiktų įdomesnių, efektyvesnių problemos sprendimo būdų“ (I3).	2
Pedagogų tarpusavio ryšių stiprinimas	Tarpusavio pažinimo skatinimas	„<...>, daugiau bendrų, edukacinių veiklų, kurios suartintų ne tik metodinėje grupėje ar neformaliose grupelėse esančius žmones, bet ir visą kolektyvą“ (I ¹²). „<...>, suartėti emociškai ir pažinus vienas kitą taip, kad galėtum pasitikėti, bendradarbiauti“ (I12). „<...>, neformalioje aplinkoje kolektyvui daugiau susitikti ir pažinti vieni kitus“ (I11). „<...>, suartina neformalios ir neįpareigojančios išvykos bei vakarėliai“ (I5). „<...>, išvykti į komandos formavimo kelionę“ (I4). „<...>, imtis veiklų, kuriose reikėtų užduotis atlikti kartu“ (I4). „<...>, prisijungti prie projektų įgyvendinimo“ (I1). „<...>, įgalinti pedagogus kurti patiems edukacines veiklas taip keliant svarbumo jausmą mokykloje (I12). „<...>, būtini bendri projektai“ (I3).	7

	Dalijimasis gerą patirtimi	„Mokytojų kambaryje daugiau laiko skirti pokalbiams ne apie sunkumus darbe, o dalintis gerą patirtimi“ (I4). „<...>, atsakingas požiūris į kolegialumą“ (I1). „<...>, pasidalijimą gerą patirtimi“ (I2). „<...>, mokytojų ir mokyklos vadovų dialogas, bendravimas, pagarba, dalinimasis patirtimi, pasitikėjimas“ (I13). „<...>, skleisti gerą patirtį ir skatinti ją naudoti“ (I13).	5
Grupinio ar komandinio darbo plėtojimas	Darbas mažose grupėse	„<...>, jungtis į nedideles grupes“ (I1). „<...>, mažų grupių savanoriškas bendradarbiavimas“ (I13). „<...>, dirbti mažose grupėse analizuojant skirtingus veiklos kokybės aspektus, rodiklius, pateikiant pasiūlymus (I13).	3
	Nuolatinė darbo grupių narių kaita	„<...>, yra įvairių darbo grupių, tad reikėtų keisti dažniau jų sudėtį“ (I1). „<...>, įsileisti naujų veidų“ (I2).	2

Ugdymo institucijos, siekdamos įgyvendinti kuo kolegialesnę įvairaus amžiaus bendruomenės narių bendradarbiavimą, turi spręsti problemą, kaip sukurti palankią, užtikrinančią efektyvų skirtingų asmenybių darbą, bendradarbiavimo atmosferą. Pozityvi atmosfera yra viena iš svarbiausių sėkmingo, rezultatyvaus ir kokybiško darbo sąlygų. Šiuo atveju itin svarbūs vadovo strateginiai sprendimai. Iš stipriausiai išryškėjusios subkategorijos *demokratiškumas ir atvirumas* atsiskleidžia, kad gimnazijoje svarbus vaidmuo, analizuojant išryškėjusią problemą, atitenka vadovavimo stiliui. Tyrimu atskleista, kad nuo direktoriaus, pavaduotojų poveikio darbuotojams, nuo jų vadovavimo strategijos priklauso ugdymo institucijos bendruomenės sutelktumas, gebėjimas pažinti vieniems kitus, noras ir poreikis dalytis savo atradimais, nuomonėmis, ieškoti ir rasti efektyviausius bendradarbiavimo būdus, kurie prisidėtų prie mokyklos veiklos kaitos perspektyvų. Efektyviai vadovaujantis vadovas ne tik modeliuoja mokyklos viziją, bet tuo pačiu metu dalijasi savo įtaka, skatindamas kitus bendruomenės narius prisidėti prie tos vizijos kūrimo. Geras vadovas yra koordinatorius, komunikacijos organizatorius gebantis vadovauti ne „iš viršaus“, o „eidamas greta“ savo darbuotojų. Taip pat siekia skatinti bendradarbiavimo iniciatyvą savo pavyzdžiu ir suteikia laisvę įsitraukti į sprendimų priėmimą. Šių dalykų tyrimo dalyviams neretai pritrūksta. Jų teigimu, vadovas turi išsirinkęs asmenis, kuriais labiau pasitiki – suteikia daugiau įgaliojimų, laisvės, atsakomybės, kai tuo metu kiti mokyklos bendruomenės nariai lieka nuošalyje, nepastebėti ir neįgalinti. Pozityvus auginimas turėtų būti vienas iš ugdymo įstaigos vadovo prioritetų. Jeigu mokyklos direktorius skiria per mažai dėmesio žmogiškiesiems ištekliams ir tobulėjimui, tai materialiniai ištekliai turi nedaug įtakos efektyviai mokyklos veiklai.

Todėl siekiant puoselėti partnerystę ir tarpusavio ryšius, ypatingai reikšmingu tampa mokymasis, *žinių ir kompetencijų stiprinimas* (mokymai, seminarai, konferencijos, paskaitos), kurios įtraukia visą mokyklos bendruomenę, o ypač pedagogų kolektyvą ir administraciją. Tyrimo dalyviai atskleidžia, kad norėtų dalyvauti bendradarbiavimo pagrindų, technikų, sprendimų priėmimo, komandinio darbo mokymuose. Ypatingai svarbūs susirinkimai, mokymai,

kurie įtrauktų visą švietimo organizacijos bendruomenę, nes komandinio darbo ir bendradarbiavimo reikia mokytis visam darbuotojų kolektyvui ir kolektyve.

Iš išryškėjusios subkategorijos *požiūrio į veiklos kokybės įsivertinimą kaita* nustatyta, kad norint mokykloje įtvirtinti efektyvaus bendradarbiavimo kultūrą pirmiausia reikia keisti pedagogų požiūrį į analizuojamą procesą, turtinti jų suvokimą bei atskleisti kiekvieno nario įsitraukimo svarbą. Šių pokyčių kontekste itin svarbus mokyklos vadovo ir administracijos vaidmuo. Dalis informantų nurodo, kad jiems būtų įdomu įsitraukti į koordinacinės veiklos kokybės įsivertinimo grupės veiklą. Tačiau kokybinio tyrimo metu nustatyta, kad neseniai savo profesinį – pedagoginį – kelią pradėję mokytojai nežino apie tokios grupės egzistavimą, o pedagogui, turinčiam dar nedidelį darbo stažą, nėra suteikiama pakankamai daug laisvės dalyvauti veiklos kokybės įsivertinime. Nepaisant to, įsitraukę vyresni kolegos mato įsivertinimą kaip nepakeliamą našta. Tiek koordinacinės veiklos kokybės įsivertinimo grupės, tiek dalies pedagogų teigimu papildomų žmonių dalyvavimo grupėje nereikia, nes jau yra suformuota koordinacinė veiklos kokybės įsivertinimo grupė, kurią sudaro du asmenys. Informantai laikosi nuomonės, kad didinti komandos skaičių būtų neracionalu, nes didžiausią darbą atlieką IQES online programa. Galima pastebėti, kad tyrimo dalyvių nuostatos į analizuojamą procesą yra itin formalios, veiklos kokybės įsivertinimo prasmė suvokiama nepakankamai įvairiapusiškai. Itin svarbu keisti visos mokyklos bendruomenės požiūrį ir įtraukti mokytojus į įsivertinimo procesą, o ne palikti jiems vienintelę funkciją – anketos užpildymą.

Svarbu akcentuoti, kad X gimnazija yra pasirinkusi tam tikrą instrumento sudarymo, duomenų analizės, ataskaitos rengimo ir jos pristatymo strategiją. Mokykla tyrimo instrumento nekeičia daugelį metų, nes siekia ilgalaikę perspektyva paremtą mokyklos veiklos kaitos stebėjimo. Tačiau tyrimo metu pedagogai išreiškia nepasitenkinimą veiklos kokybės įsivertinimo rezultatų pristatymo pateikimo forma. Jų teigimu, būtina „<...>, *rezultatus pateikti laisvesnio pobūdžio, su galimybe siūlyti, diskutuoti, o ne tiesiog pritarti išneštai informacijai*“ (*I¹*). Pedagogai siūlo <...>, *pateikti ne tik skaičius, bet labiau papasakoti, kokiose srityse ko trūksta, ką reikėtų daryti kitaip, mes matome tik tendencijas*“ (*I¹*). Išanalizavus tikslinės (*focus*) grupės ir interviu duomenų turinį galima pastebėti, kad veiklos kokybės įsivertinimo grupės ir pedagogų požiūris į proceso organizavimą skiriasi. Mokytojai akcentuoja grįžtamojo ryšio, kuris turėtų būti paremtas bendruomenės dialogu, diskusija svarbą. Jie nori sužinoti ne kelerių metų regresą ir progresą tam tikrose veiklos srityse, bet sužinojus stipriąsias ir silpnąsias sritis diskutuoti, tartis kaip spręsti problemas, kokius metodus geriausia naudoti, į ką labiausiai orientuotis keičiant veiklos planus, iš kur semtis žinių, patirties. Tyrimu atskleista, kad pasirinkta veiklos kokybės įsivertinimo vykdymo strategija turi reikšmės veiklos kokybės įsivertinimo prasmės suvokimui ir bendradarbiavimui. Galima teigti, kad ilgalaikių perspektyvų stebėjimas, tendencijų analizė

galimai neskatina dialogo, problemų analizės, o administracijos, koordinacinės veiklos kokybės įsivertinimo grupės uždarumas, ribotas narių skaičius užveria galimybes atviram, aktyviam, betarpiškam bendradarbiavimui.

Analizuojant bendradarbiavimo stiprinimo perspektyvas atskleista, kad problemų sprendimo būdai turėtų būti aptariami ir pateikiame ne išsyk metodinėse grupėse, bet suteikus šiek tiek laiko pateikti pasiūlymus pavieniui, o tada visus pasiūlymus susisteminus, būtų galima sudaryti tam tikrą žingsnių seką tobulinat veiklą ar sprendžiant nustatytą problemą. Rekomendacija veiklos kokybės įsivertinimo koordinacinei grupei, vadovui pagrindžiama teiginiu, kad neretai kolegos bijo garsiai išsakyti savo nuomonę, neva, tada administracijai gali pasirodyti, kad būtent jie yra kažkuo nepatenkinti.

X gimnazijoje dirba daug skirtingo amžiaus, išsilavinimo, patyrimo turinčių asmenų, kurie veikia vienas kitą taip, kad kiekvienas asmuo daro tam tikrą įtaką vienas kitam. Todėl ypač aktuali ugdymo institucijos darbuotojų *tarpusavio pažinimo* problema. Pozityvūs tarpusavio ryšiai užtikrina vykdomos veiklos efektyvumą, o darnos – „mes“ jausmas – ugdymo įstaigoje lemia jos psichologinį klimatą. Tyrime dalyvavę pedagogai atskleidžia, kad jiems pirmiausia reikia suartėti emociškai ir pažinti vienas kitą taip, kad galėtų pasitikėti ir tik tada bendradarbiauti. Emociniam suartėjimui įtakos gali turėti neformalios išvykos, susitikimai, kelionės, renginiai, bendri vienijantys projektai, kurių pedagogams stinga. Tarpusavio pažinimo problema yra viena priežasčių, dėl kurių mokyklos bendruomenėje vyrauja konkurencija, tolerancijos, palaikymo stoka.

Iš išryškėjusios subkategorijos *dalijimasis gerąja patirtimi* dar kartą atsiskleidžia, kad mokykloje silpnai išreikštas pedagogų kolegialumas. Ši subkategorija koreliuoja su tarpusavio pažinimo skatinimo poreikiu. Emociškai vienas nuo kito nutolusiems pedagogams kolegialūs santykiai niekada nebus prioritetine veiklos sritimi. Mokykla pokyčių turėtų siekti plėtojant kolega–kolegai modelį, daugiau dėmesio skiriant ne problemų, sunkumų analizei, bet gerųjų patirčių, įspūdžių, įgytų naujų žinių aptarimui, idėjų plėtojimui.

Iš silpniau išryškėjusių subkategorijų *darbas mažose grupėse* ir *nuolatinė darbo grupių narių kaita* atsiskleidžia, kad pedagogams būtini pokyčiai grupinio/komandinio darbo srityje. Tyrimo dalyviai akcentuoja nedideliu narių skaičiumi pasižyminčių grupių veikimo svarbą ugdymo įstaigoje. Tokiu būdu skatinamas efektyvesnis tarpusavio pažinimas, darna, kolegialumas, vyrauja tarpusavio bendradarbiavimas. Nepaisant to, informantai atskleidžia, kad tokių grupių pagrindinis veikimo principas turėtų būti nuolatinė narių rotacija, nes tik taip galima išvengti bendruomenės susiskaldymo. Šiems išryškėjusiems bendradarbiavimo kultūros stiprinimo pasiūlymams pritaria ir mokyklos direktorė. Iš interviu duomenų turinio išskirtos šios kategorijos ir subkategorijos:

Kategorija: įsitraukimo skatinimas, *subkategorijos* – asmeninio indėlio išryškinimas; Materialus paskatinimas; Savanoriškumo principas.

Kategorija: bendradarbiavimo plėtojimo perspektyvos, *subkategorijos* – patirtinis mokymasis; Tarpusavio palaikymas; Metodinių grupių struktūros kaita(11 lentelę).

11 lentelė. **Pedagogų bendradarbiavimo skatinimas siekiant veiklos kokybės tobulinimo: mokyklos vadovo požiūris**

Kategorija	Subkategorija	Patvirtinantys teiginiai
Įsitraukimo skatinimas	Asmeninio indėlio išryškinimas	„<...>, aišku pats minimaliausias yra padėkos žodis, padėkos raštas“. <...>, kiekviename žmoguje reikia išvelgti kažką išskirtinio, ypatingo, išvelgti kiekvieno žmogaus pastangą“.
	Materialus paskatinimas	„<...>, kai šiek tiek susitaupo lėšos skiriamos premijos, pedagogai tą žino“. „<...>, premijos už didžiausią pasiektą pažangą“.
	Savanoriškumo principas	„Dirbu su tais, kurie nori, o tie kurie žiūri atsainiai noriu, kad pamatytų, išvelgtų kad dirbti kartu yra gerai ir įdomu. Aš kitokio kelio nematau“.
Bendradarbiavimo plėtojimo perspektyvos	Patirtinis mokymasis	„Reikia mokytis dalintis savo veiklos planais, idėjomis, pildyti vienas kitą, tartis ir daryti“. „<...>, svarbi refleksija ir grįžtamasis ryšys“.
	Tarpusavio palaikymas	„Reikia stiprinti pagarbą vienas kitam, aš kito kelio nematau“. „<...>, aš šalia esu, esi ir tu, mes skirtingai mąstome, bet kartu galime pasiekti daugiau, nes turime vieną tikslą“. „Negalima menkinti vieni kitų idėjų. Mano tiesa yra čia, o tavo čia, o tai kas yra per vidurį yra bendros tiesos ieškojimas, susitarimas“. „<...>, mokytojų prašau pagarbos vienas kitam, palaikymo, turime vieni kitus laikyti draugais, kurie visada jais išliks, kad ir kas benutiktų“.
	Metodinių grupių struktūros kaita	Metodines grupes nuo kitų metų planuoju visai išardyti ir perdaryti į visai kitokio tipo, kad kolegialus ryšys nebebūtų tiesiog dalykinis kaip, kad buvo dabar, kai visi buvo susiskirstę pagal mokomuosius dalykus“.

Mokyklos vadovas yra atsakingas ne tik už savo, bet ir už visos ugdymo įstaigos bendruomenės veiklos rezultatus, kurie priklauso ne vien tik nuo jo, bet ir kitų darbuotojų darbo kokybės, motyvacijos, gebėjimų. Veiklos kokybė ir efektyvumas priklauso ne tik nuo direktoriaus autoriteto, gebėjimo sutelkti bendruomenę, pasidalytos lyderystės, bet ir nuo visų mokyklos narių bendradarbiavimo. Magistro baigiamajame darbe išanalizavus veiklos kokybės įsivertinimo grupės, pedagogų tyrimo duomenis, gimnazijos 2016–2017, 2017–2018, 2018–2019 mokslo metų veiklos kokybės įsivertinimo ataskaitas ir jose esančias tendencijas nustatyta, kad kolegialus mokymasis, bendradarbiavimo kultūra, t. y. veikimas kartu, yra silpnosios mokyklos veiklos sritys. Nuolatinio profesinio tobulėjimo rodikliai ne vienerius metus yra vieni aukščiausių. Jie atskleidžia, kad pedagogams pasiekti puikių rezultatų sekasi tose srityse, kuriose galima veikti individualiai, nepriklausomai. Todėl tyrimu siekta atskleisti, kokias bendradarbiavimo plėtojimo galimybes ir problemas išvelgia ne tik gimnazijos įsivertinimo grupė, pedagogai, bet ir vadovas bei tai, ar visų suinteresuotų narių požiūriai sutampa.

Mokyklos vadovės teigimu, siekiant stiprinti bendradarbiavimo kultūrą mokykloje, pirmiausia, reikia skatinti pedagogus įsitraukti į įvairius procesus ir tapti svarbia mokyklos tobulėjimo grandimi. X gimnazijoje dalyvauti veiklos kokybės įsivertinime ir tobulinimo procesuose pedagogai skatinami įvairiais būdais. Vienas iš jų yra kiekvieno suinteresuoto nario asmeninio indėlio, vaidmens, išskirtinumo išryškinimas, pagiriamasis žodis ar raštas. Nors iš

pedagogų interviu duomenų analizės galima pastebėti, kad sociopsichologinės tarpusavio bendradarbiavimą skatinančios priemonės yra reikšmingesnės nei materialinės, tačiau mokyklos direktorė, kaip dar vieną įsitraukimo didinimo alternatyvą, išskiria būtent materialų paskatinimą už pasiektą pažangą tam tikroje veiklos srityje. X gimnazijos vadovė nurodo, kad bendradarbiauja ir dirba su tais asmenimis, kurie įsitraukia savo noru ir yra aktyvūs, pozityvūs. Taip laikydamasi savanoriškumo principo. Tačiau visi kiti pedagogai tampa tiesiog pasyviais dalyviais. Tikimasi, kad minėta dalis kolegų pastebės bendradarbiavimo teikiamą naudą ir bėgant laikui patys įsitrauks.

X gimnazijos vadovė išskiria bendradarbiavimo tobulinimo mokykloje galimybes, plėtros sritis. Viena iš jų yra patirtinio mokymosi, kolegialumo stiprinimas. Svarbus refleksijos ir grįžtamojo ryšio vaidmuo. Tyrimu atskleista, kad bendradarbiavimo plėtojimui mokykloje itin svarbi tolerancija ir tarpusavio palaikymas. Pagarbos vienas kitam stoka trukdo skleisti bendradarbiavimo kultūrai. Subkategorijos *metodinių grupių struktūros kaita* turinys atskleidžia artimiausius mokyklos direktorės vadovavimo mokyklai planus. Siekiant stiprinti kolegialumą, patirtinį mokymąsi, skleisti tolerancijos ir pagarbos idėją X gimnazijoje bus restruktūrizuojamos metodinės grupės. Toks sprendimas priimtas todėl, kad „<...>, kolegialus ryšys nebebūtų tiesiog dalykinis, kaip kad buvo dabar, kai visi buvo susiskirstę pagal mokomuosius dalykus“. Švietimo organizacijose sprendžiamos tarpdisciplininio pobūdžio problemos, todėl ir mokykloje veikiančios grupės turėtų būti sudarytos remiantis šiuo principu. Taigi veiklos kokybės įsivertinimo, tobulinimo procesai padeda mokyklos direktoriui keisti vadovavimo mokyklai būdus skatinant bendradarbiavimą. Pedagogų ir mokyklos vadovo požiūriai į veiklos kokybės įsivertinimą ir bendradarbiavimo tobulinimo perspektyvas sutampa kolegialumo, tolerancijos, bendradarbiavimo įgūdžių stiprinimo, darbo grupių struktūros kaitos klausimais.

Apibendrinant galima teigti, kad pedagogams sociopsichologinės tarpusavio bendradarbiavimą skatinančios priemonės yra reikšmingesnės nei organizacinės ar materialinės. Analizuojamoje gimnazijoje bendradarbiavimo kultūros plėtotę determinuoja pozityvios bendruomenės narių tarpusavio sąveikos stoka. Pokyčiai ugdymo įstaigoje būtini įvairiais lygmenimis bei įvairiose srityse. X gimnazija turėtų orientuotis į aktyvesnį pedagogų įtraukimą įvairių procesų metu, stiprinti bendradarbiavimą su pedagogais, turtinti ir plėsti mokytojų požiūrį į veiklos kokybės įsivertinimą, skatinti diskusijas, komunikuoti ir priimti individualią kiekvieno pedagogo nuomonę bei siūlomą idėją. Stengtis, kad pedagogai suvoktų veiklos kokybės įsivertinimo svarbą, naudą tam, kad įsivertinimas netaptų tik formalumu, bet būtų visos bendruomenės prioritetu. Taip pat plėsti ir savo pačių žinias, domėtis kitų mokyklų gerosiomis patirtimis ir nuolat siekti tik paties aukščiausio veiklos kokybės rezultato. Dėl šios priežasties labai svarbu skatinti bendradarbiavimo kultūros plėtotę, grįžta dialogu, savitarpio supratimu, nes tik tokiu būdu pavyks rasti geriausius, tinkamiausius, naujausius sprendimus keliui į organizacijos sėkmę.

DISKUSIJA

Magistro baigiamajame darbe atlikus mokslinės literatūros analizę buvo atskleisti įvairūs požiūriai į veiklos kokybės įsivertinimą. Instituciniame mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo lygmenyje išskirtos dvi koncepcijos: pirmoji (ortodoksinė), kai veiklos kokybės įsivertinimas aiškinamas kaip procedūra, kurios pagalba mokykla ir mokytojas atsiskaito už savo darbą ir stebi savo praktiką. Antrasis požiūris traktuoja, kad įsivertinimas yra galimybė profesionalų dialogo vystymui(si) bendradarbiaujant, remiantis atliktu įsivertinimu. Teorinės išvalgos leidžia teigti, kad mokyklos veiklos kokybės įsivertinimas efektyvus, kai yra vykdomas kaip refleksyvus procesas, kuriame mokyklos vadovai, mokytojai, įsivertinimo grupė veikia bendradarbiaudami.

Empirinio tyrimo metu atskleista, kad bendradarbiavimo kultūrai analizuojamo proceso metu įtakos turi požiūris į veiklos kokybės įsivertinimą. Tokius tyrėjos gautus rezultatus patvirtina ir Balčiūno, Valuckienės (2014) tyrimo duomenys, kurie nurodo, kad šalies mokyklose dar yra pedagogų / mokyklų bendruomenių, kurios iš esmės nesuvokia mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo paskirties ir reikšmės, o įsivertinimo veikla tebėra priimama kaip papildoma „našta“, atitraukianti nuo tiesioginių funkcijų. Galima daryti prielaidą, kad mokytojams atrasti ir įprasminėti veiklos kokybės vertinimą trukdo skirtingų išteklių, palaikančių ir įprasminančių veiklos kokybės įsivertinimą, stoka.

Empirinio tyrimo metu atskleistos bendradarbiavimo patirtys veiklos kokybės įsivertinimo metu. Nustatyta, kad sunkumų bendradarbiaujant kyla dėl požiūrio į veiklos kokybės įsivertinimą ribotumo, nepalankaus psichologinio klimato, tarpasmeninių santykių, pasitenkinimo darbu ir motyvacijos stokos. Tokius gautus rezultatus patvirtina ir 2018-2019 m.m. X gimnazijoje atliktas veiklos kokybės įsivertinimo tyrimas, kurio metu bendradarbiavimo kultūra, kolegialus mokymasis – veikimas kartu išskirtos kaip silpnosios mokyklos veiklos sritys, kurių procentiniai vidurkiai turi tendenciją kiekvienais metais mažėti. Todėl išryškėja kokybinio tyrimo praktinis reikšmingumas, nes jo metu nustatyti bendradarbiavimo tobulinimo būdai X gimnazijoje galintys prisidėti prie įvairių veiklos sričių kokybės tobulinimo.

Magistro baigiamojo darbo tyrimas susijęs ir su K. Schildkamp, J. Vanhoof, P. Van Petegem, A. Visscher (2012) tyrimu, kuriame atskleidžiama, kad veiklos kokybės įsivertinimo duomenų interpretacijos trūkumas, nepakankamas mokyklos bendruomenės įsitraukimas į refleksiją, nesukuria savo darbo tobulinimo stimulų ir nesuteikia vidinės motyvacijos veiklos kokybės tobulinimui. S. Balčiūno, J. Valuckienės (2014) atlikto tyrimo rezultatai patvirtina tyrėjos empirinio tyrimo rezultatus. Tos pačios tiriamųjų grupės (pedagogai) atskleidžia, kad siekiant stiprinti bendradarbiavimo kultūrą pirmiausia reikia skatinti pačių mokyklos vadovų

bendravimą, demokratiškumą su kolektyvu, puoselėti tarpusavio santykius, skatinti pedagogų įtraukimą į sprendimų priėmimą.

Tyrėjos požiūriu, empirinio tyrimo rezultatai yra reikšmingi tiek veiklos kokybės įsivertinimo grupei, diskutuojant dėl proceso organizavimo strategijos kaitos, rezultatų pateikimo formos, grupės struktūros, tiek pedagogams, svarstant apie tarpusavio ryšių stiprinimą, aktyvesnį įsitraukimą į veiklos kokybės įsivertinimą ir jo prasmę organizacijai, tiek mokyklos direktorei keičiant vadovavimo mokyklai būdus. Tikimasi, kad pateiktos darbo išvados ir rekomendacijos bus įvertintos ir pritaikomos nes darbo autorės nuomone, bendradarbiavimas, požiūris į veiklos kokybės įsivertinimą, kylantys iššūkiai neturi likti tik teoriniame lygmenyje, todėl turi būti imtasi konkrečių veiksmų, kurie gerintų mokyklos bendruomenės bendradarbiavimą, o tuo pačiu ir švietimo organizacijos veiklos kokybę.

Atlikus empirinį tyrimą, nustatytas gautų rezultatų ribotumas, nes siekiant labiau įsigilinti į veiklos kokybės įsivertinimą skatinant mokyklos bendradarbiavimo kultūrą, bendruomenės narių patirtis būtų tikslingas šio darbo tęstinumas, atliekant papildomą tyrimą, pasitelkus kokybinio tyrimo metodą – tikslinės (*focus*) grupės diskusiją į ją įtraukiant pedagogus, įsivertinimo grupę, vadovą ir administracijos narius. Atlikus tyrimą nustatyta, kad mokyklos bendruomenės nariams sunku atvirai, betarpiškai tarpusavyje diskutuoti dėl jaučiamos konkurencijos, kai kurių narių dominavimo. Todėl būtų tikslinga palyginti esamus tyrimo rezultatus su planuojamos tikslinės *focus* grupės diskusijos duomenimis, stebėti kaip kito rezultatai. O gauti magistro baigiamojo darbo tyrimo duomenys galėtų būti pagrindas tolesnėms diskusijoms apie švietimo organizacijos mikroklimatei reikšmę bendradarbiavimo kultūrai, veiklos kokybės tobulinimui.

Magistro baigiamojo darbo tyrimas turi aiškia perspektyvą ir teikia pagrindą tolimesniems tyrimams veiklos kokybės įsivertinimo tema. Tyrėja išvelgia perspektyvą ir planuoja ištirti bei palyginti veiklos kokybės įsivertinimo valdymo aspektus, tendencijas valstybinėse ir privačiose bendrojo ugdymo mokyklose.

IŠVADOS

1. Mokslinės literatūros, metodinių šaltinių ir dokumentų analizė, lyginimas, sisteminimas leido susieti įvairias veiklos kokybės įsivertinimo koncepcijas ir atskleisti, kad mokyklos veiklos kokybės įsivertinimas yra atspindintis, įtraukiantis, bendradarbiavimu pagrįstas švietimo organizacijos veiklos peržiūros procesas, potencialus pokyčių svertas. Mokyklos veiklos kokybės įsivertinimas ir jį lydintys tobulinimo procesai yra būtina sąlyga sistemingai pedagogo profesinės raidos ir institucinės raidos sintezei, bendradarbiavimo kultūrai, visų organizacijos narių mokymuisi ir veikimui komandose.
2. Empirinis tyrimas leidžia pagrįsti veiklos kokybės įsivertinimą kaip mokyklos bendradarbiavimo kultūrą skatinantį veiksni. Bendradarbiavimą X gimnazijoje lemia įvairūs, su veiklos kokybės tobulinimu susiję procesai – veiklos analizė ir duomenų rinkimo procedūros bei mokymasis kartu, siekiant nuolatinės mokyklos pažangos. Veiklos kokybės įsivertinimas paskatina ugdymo įstaigos bendruomenę keistis informacija, sąveikauti tarpusavyje vardan bendro tikslo, dalintis patirtimis, argumentuotai diskutuoti, mokytis – bendradarbiauti taip pasiekiant asmeninio-profesinio ir visos organizacijos tobulėjimo. Taigi bendradarbiavimo mokykloje sąlyga yra mokymasis, kurio pasekmėmis galima laikyti mąstymo ir elgsenos, organizacijos procesų ir kultūros pokyčius.
3. Empirinio tyrimo metu, apklausus tris tiriamųjų grupes, nustatyti iššūkiai, lemiantys bendradarbiavimo kultūrą. Jie susiję su vadovavimo mokyklai trūkumais: komandinio darbo principų bendradarbiaujant taikymo stoka, veiklos kokybės įsivertinimo prasmės sklaidos problemomis bei negatyviu mokyklos mikroklimatu (konkurencingumu, susikoncentravimu į asmeninius interesus, abejingumu, pasyvumu, pataikavimu). Bendradarbiauti taip pat trukdo ir nepasitenkinimas veiklos kokybės įsivertinimo organizavimu bei mokinių tėvų kritiškumas. Empiriniu tyrimu nustatyta, kad bendradarbiavimui labiausiai trukdo veiklos kokybės įsivertinimo reikšmės, įvairiapusiškos proceso teikiamos naudos suvokimo problemos. Didžioji dalis tyrimo dalyvių veiklos kokybės įsivertinimą vis dar suvokia kaip duomenų rinkimo procedūrą, o save laiko tik respondentais ir visą atsakomybę perkelia koordinacinei veiklos kokybės įsivertinimo grupei.
4. Empirinio tyrimo metu identifikuotos bendradarbiavimo tobulinimo gimnazijoje perspektyvos. Visų tiriamųjų požiūriai į bendradarbiavimo tobulinimo būdus veiklos kokybės įsivertinimo metu sutampa, todėl akcentuotinas žinių apie veiklos kokybės įsivertinimą plėtimas paskaitomis, seminarais; kasmetinis naujų narių įtraukimas į koordinacinę veiklos kokybės įsivertinimo grupę, narių rotacija, komunikacinės validacijos taikymas, švietimo organizacijos mikroklimato gerinimas skatinant tarpusavio pažinimą dirbant komandose, organizuojant neformalias išvykas, renginius; vadovavimo mokyklai stiliaus kaita.

REKOMENDACIJOS

Švietimo organizacijai, siekiant jos veiklos kokybės, dera akcentuoti bendradarbiavimo ir veiklos kokybės įsivertinimo poveikį jos veiklai. Pateikiamos rekomendacijos **X gimnazijos veiklos kokybės įsivertinimo grupei, pedagogams ir mokyklos vadovui:**

1. Pristatant veiklos kokybės įsivertinimo rezultatus susitelkti į komunikacinę validaciją, mažiau orientuotis į kelių metų tendencijų pristatymą, o sudaryti sąlygas ilgesnėms mokyklos bendruomenės diskusijoms, rezultatų interpretacijai (pavyzdžiui, pasiūlymus, kurį laiką leisti teikti individualiai, vėliau organizuoti apskrito stalo diskusijas).
2. Keisti ir turtinti pedagogų požiūrį į veiklos kokybės įsivertinimą įtraukiant juos, ne tik kaip respondentus, bet kaip aktyvius, lygiaverčius proceso dalyvius, priskiriant jiems tam tikras atsakomybes, taip sudarant sąlygas visiems bendruomenės nariams dalyvauti mokyklos veiklos planavime.
3. Į sudarytą koordinacinę veiklos kokybės įsivertinimo grupę kiekvienais veiklos kokybės įsivertinimo vykdymo metais įtraukti bent po vieną pedagogą tam, kad jis įgytų daugiau žinių apie minėtą procesą, įsitrauktų į strateginį planavimą, sprendimų priėmimą, išplėstų turimų funkcijų ir atsakomybių ribas.
4. Keisti metodinių grupių struktūrą arba skatinti komandinį darbą X gimnazijoje: sudarant komandas iš išreiškiančių norą aktyviai dalyvauti, skirtingų sričių ugdymo įstaigos narių. Darbuotojai dalydamiesi turimomis, įgytomis žiniomis, patirtimi, sunkumais nuosekliai siektų bendro išsikelto tikslo. Numatyti komandai aiškius tikslus, uždavinius, laiką, išteklius, paskirstyti pareigas, vaidmenis, susitarti dėl strategijos, plano. Tokiu būdu būtų sudaryta galimybė stiprinti X gimnazijos bendruomenės komandinio darbo įgūdžius. Mokyklos nariai mokydamiis dirbti komandoje ir bendradarbiauti reflektuotų bendro darbo patirtį, skatintų patirtinį mokymąsi, kolegialumą, toleranciją ir tarpusavio supratimą.
5. Skatinti mokyklinės bendruomenės narius laikytis pozityvumo principo, kuris pagrįstas įvairių nuostatų ir interesų pripažinimu, kompromisų ieškojimu, partneryste, geranoriškumu, lygybe, pagarba vienas kitam, pasitikėjimu ir nuoširdumu.
6. Organizuoti bendradarbiavimo įgūdžių ugdymo renginius, mokymus, seminarus pačioje mokykloje, sudaryti sąlygas daugumai kolektyvo narių mokytis kartu ir vienu metu. Mokymai ir seminarai neturėtų būti trumpalaikiai.
7. Keisti vadovavimo mokyklai stilius orientuojantis į skatinantį vadovavimą, susitelkiant ties sociopsichologiniais, organizaciniais, materialiais darbuotojų motyvavimo stimulais, sudaryti motyvavimo sistemą, kuri padėtų atsiskleisti darbuotojo asmenybei, iniciatyvumui.
8. Akcentuoti neformalūs, ne darbo metu vykstantys renginiai, išvykos, susitikimai, nes jie lemia pozityvumu, tarpusavio ryšiais, pagarba bei pasitikėjimu vienas kitu grįsta kultūrą.

LITERATŪRA

1. Algozzine, B., Newton, J., Horner, R., Todd, A., Algozzine, K. (2012). Development and characteristics of a team decision-making assessment tool: decision, observation, recording and analysis. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(3), 237-249.
2. Ališauskas R., Dukynaitė R. (2008). Įsivertinimo plėtra bendrojo lavinimo mokyklose. *Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito rekomendacijos*. Vilnius: UAB Logotipas.
3. Ališauskas, R., Dukynaitė, R. (2005). Švietimo vertinimo raida Lietuvoje. *Mokslo darbai: Pedagogika*, 79, 28-31.
4. Antoniou, P., Myburgh-Louw, J., Gronn, P. (2016). School self-evaluation for school improvement: examining measuring properties of the LEAD surveys. *Australian Journal of Education*, 60(3), 191-210.
5. Balčiūnas, S., Valuckienė, J. (2009). Bendrojo lavinimo mokyklų įsivertinimo praktika ir nauda. *Švietimo problemos analizė*, 8(36), 1-8.
6. Balčiūnas, S., Valuckienė, J. (2009). Nauda kaip mokyklos įsivertinimo proceso kokybės rodiklis: mokytojų nuomonės tyrimas. *Ekonomika ir vadyba: aktualijos ir perspektyvos*, 1(14), 25-34.
7. Balčiūnas, S., Valuckienė, J. (2014). *Bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybės atnaujinamų įsivertinimo rodiklių vertinimo tyrimo ataskaita*. ES struktūrinių fondų projektas. Vilnius.
8. Balevičienė, S. (2010). Švietimo kokybė. *Švietimo problemos analizė*, 10(96), 1-12.
9. Balevičienė, S., Urbanovič, J. (2012). Kas yra gera mokykla? *Švietimo problemos analizė*, 3(67), 1-12.
10. Baležentis, A. (2008). Inovatyviųjų mokymo formų ir metodų taikymo galimybės žmogiškųjų išteklių vadyboje. *Viešoji politika ir administravimas*, 26, 97-104.
11. Balkar, B. (2015). Defining an empowering school culture (ESC): Teacher perceptions. *Educational Research*, 25(3), 205-225.
12. Barkauskaitė, M., Bruzgelevičienė, R. (2002). Švietimo įstaigos vertinimo nuostatos. *Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito metodika I dalis*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
13. Barvydienė, V., Kasiulis, J. (2005). *Vadovavimo psichologija*. Kaunas: Technologija.
14. Belbin, R.M. (2004). *Management Teams*. London: Elsevier Butterworth Heinemann.
15. Bersėnaitė, J., Tijūnaitienė, R., Šaparnis, G. (2012). Verslo ir aukštojo mokslo organizacijų bendradarbiavimo sąlygos vykdant organizacijos pokyčius. *Ekonomika ir vadyba: aktualijos ir perspektyvos*, 4(28), 154-167.
16. Bigby, G. (2018). Focus Groups: Everything you need to know. Prieiga internetu: <https://dynamapper.com/blog/19-ux/444-focus-groups-everything-you-need-to-know>

17. Bitinas, B., Rupšienė, L., Žydžiūnaitė, V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija. Vadovėlis vadybos ir administravimo studentams*. Klaipėda.
18. 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. (Prieiga per internetą http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/tyrimai/sb/Tyrimo%20ataskaita%20VA, [žiūrėta 2018-10-02]).
19. Cardona, P., Wilkinson, H. (2006). Teamwork. Abstract: IESE Business School. University of Navarra.
20. Chapman, C., Sammons, P. (2013). *School Self-evaluation for School Improvement: What works and why?* Project Report. CfBT Education Trust, Reading.
21. Creswell, J.W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*, 4th edition. Thousand Oaks: Sage Publications.
22. Čegyūtė, D., Ališauskienė, S. (2008). Specialistų komandos bendroji pasidalyta kompetencija tenkinant vaikų specialiuosius poreikius: koncepto analizė. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 1(22), 35-45.
23. Daft, R. (2015). *Management*. Thompson: South Western West. [žiūrėta 2018 m. lapkričio 8 d.]. Prieiga per internetą: <https://trove.nla.gov.au/version/211018308>
24. Dhurup, M., Surujlal, J., Kabongo, D.M. (2015). Finding Synergic Relationships in Teamwork, organizational commitment and job satisfaction: a case study of a construction organization in a developing country. *Procedia Economics and Finance*. 3, 485-492.
25. Dilshad, R.M., Latif, M.J. (2013). Focus Group Interview as a Tool for Qualitative Research: an Analysis. *Pakistan Journal of Social Sciences*. 33(1), 191-198.
26. Endriulaitienė, A., Raižienė, S. (2007). *Organizacinė psichologija: komandų formavimo principai: metodinė priemonė*. Kaunas: VDU.
27. Fullan, M. (1998). *Pokyčių jėgos: skverbimasis į ugdymo reformos gelmes*. Vilnius: Tyto Alba.
28. Gaižauskaitė, I., Valavičienė, N. (2016). *Socialinių tyrimų metodai: kokybinis interviu*. Vilnius.
29. Gedvilienė, G., Kankevičienė, L. (2014). *Informacinės visuomenės technologijos ir jų kaita švietimo sistemoje*. Mokslo monografija. Kaunas: VDU.
30. Gedvilienė, G., Kankevičienė, L. (2014). *Informacinės visuomenės technologijos ir jų kaita švietimo sistemoje*. Mokslo monografija: VDU.
31. Goleman, D., Boyatzis, R., McKee, A. (2007). *Lyderystė: kaip vadovauti pasitelkiant emocinį intelektą*. Kaunas: Smaltija.

32. Gražulis, V. (2014). *Komandinis darbas organizacijose*. Mokslo studija. Vilnius: MRU.
33. Gražulis, V., Valickas, A., Dačiulytė, R., Sudnickas, T. (2012). *Darbuotojas organizacijos koordinacinių sistemoje: žmogiškojo potencialo vystymo perspektyvos*. Vilnius: MRU.
34. Gudaitė L. (2008). *Atnaujintas vidaus auditas. Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito rekomendacijos*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
35. Gudaitė, L. (2017). Keli žodžiai apie atsakomybę. In *Besimokantys mokytojai – besimokantys mokiniai*. NMVA. Prieiga per internetą: <http://www.nmva.smm.lt/wp-content/uploads/2012/12/Projektas-%E2%80%9EBesimokantys-mokytojai-besimokantys-mokiniai%E2%80%9C-1.pdf>
36. Guest, G., Namey, E.E., Mitchell, M.L. (2013). *Collecting Qualitative Data: a Field Manual of Applied Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
37. Gumuliauskienė, A., Taputis, E. (2005). Komandinis darbas švietimo organizacijoje: pedagogų požiūris. *Acta pedagogica Vilnensia*, 15, 197-211.
38. Haas, M., Mortensen, M. (2016). The secrets of Gret Temwork. *Harvard Business Review*, 94(6), 70-76.
39. Hennink, M., Hutter, I., Bailey, A. (2011). *Qualitative Research Methods*. London: Sage Publications.
40. Hollingworth, L. (2012). Why leadership matters: Empowering teachers to implement formative assessment. *Journal of Educational Administration*, 50(3), 365-379.
41. Jankuvienė, D., Mazrimienė, I. (2007). Šiaulių miesto bendrojo lavinimo mokyklų vidaus audito metodikos taikymo problemos. Šiaulių universitetas: Magistro baigiamasis darbas. Prieiga per internetą: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ad8vGgi3ZrMJ:gs.elaba.lt/object/elaba:1735808/1735808.pdf+&cd=2&hl=lt&ct=clnk&gl=lt>
42. Jokubauskas, S. (2010). Mokytojų komanda – mokyklos kaitos planuotoja. In *Švietimo veiklos planavimo rekomendacijos* (p. 36-37). Vilnius: Baltijos kopija.
43. Jucevičienė, P. (2009). The alternative trajectories towards the learning organization. *Socialiniai mokslai*, 2(64), 26-35.
44. Juozaitis, A.M. (2017). Keli žodžiai apie atsakomybę. In *Besimokantys mokytojai – besimokantys mokiniai*. NMVA. Prieiga per internetą: <http://www.nmva.smm.lt/wp-content/uploads/2012/12/Projektas-%E2%80%9EBesimokantys-mokytojai-besimokantys-mokiniai%E2%80%9C-1.pdf>
45. Kambarelis, G., Dimitriadis, G. (2005). *Focus groups strategic articulations of pedagogy, politics and inquiry*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

46. Kardelis, K. (2017). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Edukologija ir kiti socialiniai mokslai: vadovėlis. Vilnius: mokslo ir enciklopedijų leidybos centras.
47. Katiliūtė, E., Žydžiūnaitė, V., Cibulskas, G., Kalvaitis, A., Švedaitė-Sakalausė, B., Balčiūnas, S. ir Valuckienė, J. (2010). *Mokyklų savęs vertinimo instrumentų naudojimo rekomendacijos*. Kaunas: NMVA.
48. Kontautienė, R. (2006). *Bendradarbiavimo sistema ir jos valdymas mokykloje: studijų knyga*. Klaipėda: KU.
49. Krueger, R.A., Casey, M.A. (2015). *Focus Groups: a practical guide for Applied Research*. University of Minnesota: USA.
50. Kvedaraitė, N. (2009). Šiuolaikinės mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožų raiška personalo savivaldaus mokymosi sklaidos procesuose. Daktaro disertacija, Šiaulių universitetas.
51. Levin, P. (2005). *Successful teamwork*. UK: London.
52. Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“ <http://lietuva2030.lt/images/stories/2030.pdf>
53. Lipskienė, D. (2012). *Personalo vadyba*. Klaipėda.
54. LR švietimo ir mokslo ministerija. Valstybinė švietimo strategija 2013–2022 m. Vilnius. [Žiūrėta 2019-01-21]. Internetinė prieiga: https://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/451_f91e8f0a036e87d0634760f97ba07225.pdf
55. Luobikienė, I. (2010). *Sociologinių tyrimų metodika*. Mokomoji knyga. Kaunas.
56. Marčinskas, A., Stukienė, B. (2010). Personalo valdymo pirminis auditas: esmė ir vykdymas. *Current Issues of Business and Law*, 5, 139-160.
57. Markle, R., Splett, J., Maras, M., Weston, K. (2014). Effective School Teams: benefits, barriers and best practices. *Handbook of School Mental Health: Research, Training, Practice, and Policy*. New York, NY: Springer Sciences and Business Media.
58. Martišauskienė, D., Traškelys, K. (2016). Švietimo paslaugų kokybė: efektyvumas, rezultatyvumas, prieinamumas. *Tiltai*, 1, 191-206.
59. Mathieu, J.E., Tannenbaum, S.J., Kuenberger, M.R., Donsbach, J.S., Alliger, G.M. (2015). Team role experience and orientation: a measure and tests of construct validity. *Group and organization management*, 40(1), 6-34.
60. McEwan, D., Ruissen, GR., Eys, MA., Zumbo, BD., Beauchamp, MR. (2017). The Effectiveness of Teamwork Training on Teamwork Behaviors and Team Performance: A Systematic Review and Meta-Analysis of Controlled Interventions. *PLoS ONE*, 12(1): e0169604. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0169604>.
61. Merriam, S.B., Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research: a guide to design and Implementation*. San Francisco: Jossey-Boss.

62. Mokyklos, įgyvendinančios bendrojo ugdymo programas, veiklos kokybės įsivertinimo metodika. (2016). Vilnius.
63. Navickaitė, J. (2012). Mokyklos vadovo lyderystė vykstančių švietimo pokyčių kontekste. *Acta pedagogica Vilnensia*, 29, 35-46.
64. Neifachas, S., Balevičienė, S., Paurienė, L., Vaicekauskienė, V., Vaičiūnaitė, V., Zablockė, R., Jevsejevienė, J. ... Jovaišas, K. (2013). *Švietimo raidos Lietuvoje išvalgos*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
65. Neverauskas, B., Stankevičius, V., Venckus, A. (2007). *Projektų valdymas*. Kaunas.
66. Nikolovska, M. (2012). Vocational school self-assessment turning schools into learning organisations. *European Training Foundation*, 10, 1-4.
67. Nyumba, T.O., Wilson, K., Derrick, C., Mukherjee, W. (2018). The use of focus group discussion methodology: insights from two decades of application in conservation. *Methods in Educology and Ecolution*, 9, 20-32.
68. OECD. (2013). Synergies for better learning: an international perspective on evaluation and assessment. Reviews of Evaluation and Assesment in Education. *OECD publishing*, Paris.
69. Overcash, J. (2004). Narrative Research: A Viable Methodology for clinical nursing. *Nursing forum*, 39(1).
70. Paradnikienė, L. (2008). Veiklos planavimas – darbo komandoje rezultatas. In *Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito rekomendacijos*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
71. Paradnikienė, L. (2010). Veiklos planavimas – darbo komandoje rezultatas. In *Švietimo veiklos planavimo rekomendacijos* (p. 37-39). Vilnius: Baltijos kopija.
72. Pearson, D., Vossler, A. (2016). Methodological issues in focus group research: the example of investigating counsellor's experiences of working same-sex couples. *Counselling Psychology Review*, 31(1).
73. Pitsoe, V., Isingoma, P. (2014). How do school Managment Teams Experience Teamwork: A Case study in the Schools in the Kamwenge District, Uganda. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(3), 138-145.
74. Prakapas, R. (2010). Mokyklų savęs vertinimas: proceso ir duomenų panaudojimas. *Švietimo problemos analizė*, 8(48), 1-12.
75. Rupeikienė, L. (2005). *Auditas*. Klaipėda: KU leidykla.
76. Sakadolskienė, E. (2015). Ar konkurencija lemia švietimo kokybę? *Švietimo problemos analizė*, 4(128), 1-12.
77. Salas, E., Shuffler, M.L., Thayer, A.L., Bedwell, W.L., Lazzara, E.H., (2014). Understanding and improving teamwork ir organizations: a scientifically based practical guide. *Human Resource Managment: Wiley Online Library*, 54(4), 599-622.

78. Saranienė, O. (2008). Veikli koordinacinė vidaus audito grupė – mokyklos sėkmės variklis. In *Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito rekomendacijos* (p.41-43). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
79. Savanevičienė, A., Šilingienė, V. (2005). *Darbas grupėse*. Kaunas: Technologija.
80. Schildkamp, K., Vanhoof, J., Van Petegem, P., Visscher, A. (2012). The use of school self-evaluation results in the Netherlands and Flanders. *British Educational Research Journal*, 38(1), 125-152.
81. *School self-evaluation guidelines 2016-2020*. (2016). Dublin: Department of Education and Skills.
82. Seitz, S. (2015). Pixilated partnerships, overcoming obstacles in qualitative interviews via skype: a research note. *Qualitative research*, 16(2), 229-235. <https://doi.org/10.1177/1468794115577011>
83. Senge, P.M. (2008). *Besimokanti mokykla. Knyga praktikui*. Vilnius: Logotipas.
84. Senkuvienė, L. (2008). Platusis auditas. In *Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito rekomendacijos*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
85. Simonaitienė, B. (2007). Mokyklos – besimokančios organizacijos vystymas: mokslo studija. Kaunas: Technologija.
86. Skrickienė, L., Čepuraitė, D., Štaras, K. (2018). Besimokanti organizacija šiuolaikinio viešojo valdymo kontekste. *Sveikatos ekonomika ir vadyba*, (28)1, 57-66.
87. Skripak, S.J. (2016). *Fundamentals in Business*. Virginia: Pamplin College of Business.
88. Sparks, D. (2013). Strong teams, strong schools. *JSD: learning forward journal*, 34(2), 28-38.
89. Stewart, D.W., Shamdasani, P.N. (2014). *Focus Groups. Theory and Practice*. Third Edition. Thousand Oaks: SAGE Publications.
90. Stoll, L., Greany, T., Coldwell, M., Higgines, S., Brown, C., Maxwell, B., Willis, B. ir ... Burns, H. (2018). *Evidence – informed teaching: self-assessment tool for schools*. London: Department for Education.
91. Stoner, J., Freeman, R.E., Gilbert, D.R. (2000). *Vadyba*. Kaunas: Poligrafija ir Informatika.
92. Survutaitė, D. (2016). *Mokyklos kultūros raiška*. Monografija. Vilnius: LEU leidykla.
93. Survutaitė, D., Bacys, V., Balčiūnas, S., Čiuladienė, G., Petkūnienė, V., Sičiūnienė, V. ... Vilkonienė, M. (2015). *Bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybės įsivertinimo rekomendacijos*. ES struktūrinių fondų projektas. Vilnius.
94. Survutaite, D., Venclovė, R. (2013). Mokyklos įsivertinimo reikšmė ugdymo kokybei gerinti. *Pedagogika: mokslo darbai*, 110, 66-71.

95. Šalkauskienė, L. (2011). Komandinio darbo tobulinimas Lietuvos organizacijų pavyzdžiu. Daktaro disertacija, VDU.
96. Šimanskienė, L., Seilius, A. (2008). Grupė ir komanda: ar galima dėti lygybės ženklą? *Organizacijų vadyba: sisteminiai tyrimai*, 47, 107-121.
97. Šimanskienė, L., Seilius, A. (2009). *Komandos: samprata, kūrimas, vadovavimas*. KU: Klaipėdos universiteto leidykla.
98. Targamadžė, V. (2016). Gera bendrojo ugdymo mokykla: mimikrija ar metamorfozė? *Socialinis ugdymas*, 42(1), 6-16.
99. Targamadžė, V., Žibėnienė, G., Česnavičienė, J. (2018). *Bendrojo ugdymo mokyklų bendruomenės mokyklos pažangos samprata, orientuojantis į Geros mokyklos koncepciją*. Tyrimo ataskaita. Vilnius: NMVA.
100. Taricone, P., Luca, J. (2002). *Successful teamwork: A case study*. Australia: HERDSA.
101. Teresevičienė, M., Gedvilienė, G. (1999). *Mokymasis bendradarbiaujant*. Vilnius: Garnelis.
102. Tijūnaitienė, R., Damkuvienė, M. (2010). Visuomenės dalyvavimo koncepcijos: teorinė prieiga. *Ekonomika ir vadyba: aktualijos ir perspektyvos*, 1(17), 125-132.
103. Traškelys, K. (2011). Besimokančios organizacijos esmė ir nauda: andragogo požiūris. *Pedagogika*, 101, 98-104.
104. Tumlovskaja, J., Survutaitė, D. (2017). *Gera mokykla: nuo geros prie geresnės*. Metodinės rekomendacijos planuojant ir organizuojant mokyklos įsivertinimą. NMVA.
105. Usonienė, E. (2008). Ataskaitų naudos įvertinimas. In *Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito rekomendacijos* (p.154-159). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
106. Valinevičienė, G., Starkutė, J. (2018). Oficialaus ir paslėpto curriculum raiška aukštojo mokslo studijų edukacinėse aplinkose taikant mokymosi bendradarbiaujant principus. *Tiltai*, 1, 77-94.
107. Vernon-Dotson, L.J., Floyd, L. (2012). Building leadership capacity via school partnerships and teacher teams. *Journal of educational strategies, issues and ideas*, 85(1), 38-49. <https://doi.org/10.1080/00098655.2011.607477>
108. Vijeikis, J., Vijeikienė, B. (2001). *Komandinio darbo pagrindai*. Vilnius: Rasma.
109. Vveinhardt, V. (2011). Organizacijos kultūros ir organizacinės kultūros charakteristikos. *Management theory and studies for rural business and infrastructure development*, 5(29), 221-251.
110. West, M.A. (2011). *Efektyvus komandinis darbas*. Kaunas: Poligrafija ir informatika.

111. Willibald, R., Gander, F., Platt, T., Hofmann, J. (2018). Team roles: their relationships to character strenghts and job satisfaction. *Journal of Positive Psychology*, 13(2), 190-199. DOI: <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1257051>
112. Zabelavičienė, I. (2009). Komandinio darbo specifika inovacijų sferoje. *Verslo ir teisės aktualijos: mokslo darbai*, 3, 87-103, ISSN 1822-9530.
113. Zakarevičius, P., Kvedaravičius, J., Augustauskas, T. (2004). *Organizacijų vystymosi paradigma*. Kaunas: VDU.
114. Želvys, R. (2003). *Švietimo organizacijų vadyba*. Mokomoji priemonė. Vilniaus universiteto leidykla.
115. Žydžiūnaitė, V. (2007). *Tyrimo dizainas: struktūra ir strategijos*. KU: Technologija.
116. Žydžiūnaitė, V., Sabaliauskas, S. (2017). *Kokybiniai tyrimai. Principai ir metodai*. Vadovėlis socialinių mokslų studijų programų studentams. Vilnius.