

Robert E. STAKE, Edith J. CISNEROS-COHERNOUR

Ilinojaus universitetas, Yucatan universitetas • University of Illinois, University of Yucatan

DĚSTYMO KOKYBE AUKŠTOJOJE MOKYKLOJE

THE QUALITY OF TEACHING IN HIGHER EDUCATION

SANTRAUKA

Dėstymas aukštojoje mokykloje negali būti nepriklausomas nuo aukštosios mokyklos politikos. Dėstymas ir jo kokybė iš dalies laikoma aukštajam mokslui neabejingų žmonių veikla. Disciplinų aukštojoje mokykloje sudėtingumas nepateisina abejingumo studentų, taip pat visuomenės, valstybės, aukštosios mokyklos administracijos bei dėstytojų poreikiams. Dėstymas – tai ne vien tik bendravimas, tai ir galimybių įgyti igūžius, supratimą ir gebėjimą atkakliai ir išvermingai siekti tolimesnių tikslų sudarymas, nors kai kurie iš tų, kuriems šios galimybės teikiamos, ne visada sugeba suprasti tuos, kurie tokias galimybes teikia. Šiandieninė aukštosios mokyklos politika retai atspindi marksistines, industrines, pilietines ir antikvarines praeities realijas. Šiandieninę bendrąją politiką lemia globalūs ekonominiai pokyčiai, skatinantys studentus ieškoti darbo ne arčiau namų, o labiau ekonomiškai išsivysčiusių miestų ir šalių technologiniuose bei verslo centruose. Dėstymo mikropolitika ir toliau didžia dalimi lemia tai, ar dėstytojas gaus dėstyti norimus kursus. Gera dėstymo kokybė priklauso nuo pasirinkimų, kuriuos studentams reikia daryti gyvenime, ne tik akademinės specializacijos atveju, bet ir pasirenkant tai, su kuo jie gers kavą ar kokiomis vertybėmis vadovausis, siekdami savo karjeros.

Šiame straipsnyje pateiksime argumentus įrodančius, kad įvertinimas turi būti daugialypis. Tik truputis dėmesio bus skirta dėstytojo bruožams ir dėstymo stiliumi, nors tai taip pat labai svarbu. Nesutelksime dėmesio ir į studentų studijų rezultatus. Akcentuosime tik dėstytojo pareigą (McConney ir kt., 1995). Reikalavime įvertintojo asmeninio nuovokumo ir įtikinėsime, kad dėstytojas turi būti laikomas akademinės bendruomenės nariu. Pabaigoje kaip savo politinę poziciją pateiksime personalo įvertinimo rezultatus, supriešindami juos su standartizuotu dėstymu aukštojoje mokykloje.

PAGRINDINIŲ SĄVOKŲ APIBRĖŽIMAI

- *Aukštasis mokslas* – visų lygmenų studijos po vidurinės mokyklos, kol įgyjamas formalus laipsnis.¹
- *Dėstymo kokybė* – apibūdina dėstytojo darbo teigiamus ir neigiamus bruožus, gerus ir blogus ypatumus, privalumus ir trūkumus.²
- *Akademinio personalo įvertinimas* – dėstymo ir kitų mokyklos, kolegijos ar universiteto akademinio personalo nuopelnų ar vertės nustatymas.³
- *Dėstytojo pareigos* – Michael Scriven sukurtas įvertinimo metodas (1988)⁴.
- *Kompetentingumas* – asmens demonstruojamas gebėjimas atlikti, vykdyti, t.y. turėti ir valdyti žinias, įgūdžius ir asmenines savybes, siekiant patenkinti tam tikros konkrečios situacijos keliamus reikalavimus.⁵

ABSTRACT

Campus teaching is not independent of campus politics. Quality of teaching is partly a function of who cares. The complexity of the disciplines taught is not justification for indifference to the needs of students—and the needs of the public, and the state, and the campus administrative offices, and the instructors. Teaching is not merely a matter of communicating but also of providing opportunity to gain skills, understandings, and capacity to persevere, some of which will be outside the comprehension of some of those who teach.

Campus politics today seldom mirrors the Marxist, industrialist, civil rights and anti-war battles of the past. Today's macro-politics are driven by global economic causes, particularly the drawing of students away from work in their home communities to the technological and business centers of the more economically developed cities and countries. The micro-politics of teaching continues to be largely a matter of who gets to teach the courses they want to teach. Good quality of teaching requires attention to the choices in the lives of students, not only in academic specialization but choices about with whom they will have coffee and to what values they will commit their careers.

In this paper, we support multiple evaluative efforts. We urge some but only a small amount of attention to traits and styles of instructors. We only slightly notice student outcomes. What we emphasize is instructor duty (McConney et al., 1995). We call for personal judgment of the evaluator and urge that the instructor be viewed as a member of a teaching community. Finally, partly as a political view, we oppose using personnel evaluation to standardize campus teaching.

DEFINITIONS OF KEY WORDS

- *Higher education*: all education beyond the secondary level leading to a formal degree.¹
- *Teaching quality*: refers to teacher strengths and limitations, goodness and badness, merit and shortcomings.²
- *Faculty evaluation*: judging the value or merit of instructional, or other academic staff in schools, colleges, or universities.³
- *Teacher duties*: approach to evaluation developed by Michael Scriven (1988)⁴.
- *Competence*: the individual's demonstrated capacity to perform, i.e., the possession of knowledge, skills, and personal characteristics needed to satisfy the special demands or requirements of a particular situation.⁵

ĮVADAS

Dėstymas aukštojoje mokykloje įvertinamas neformaliai ir formaliai. Dabartinė *formalaus* aukštojo mokslo įvertinimo būklė, matyt, visose šalyse nėra gera – ji pernelyg supaprastinta ir nenuosekli. Dėstytojų darbas yra sudėtinga veikla politinėje aplinkoje, bet daugelyje vertinimo procedūrų neatsižvelgiama į tai, kad dėstytojo atsakomybė įvairiapusė ir priklauso nuo situacijos specifiškumo. Galbūt taip bus visada; žinoma, kad technologinių sprendimų kaina yra bauginanti, tačiau dėstytojo įvertinimas gali būti atliekamas geriau.

Dėstytojo įvertinimas neatskiriama visos institucijos veiklos įvertinimo dalis. Platus ir efektyvus dėstytojo įvertinimas reikalauja kritiško tyrimo, kur būtų atsižvelgiama į institucijos tikslus, studentų auditoriją, administracinės veiklos organizavimą, studijų turinį ir studentų pasiekimus bei studijų programų poveikį valstybei ir visuomenei (Shulman 1986; Cave ir kt. 1988; Lave ir Wenger 1991; Shinkfield ir Stufflebeam 1995). Dėstytoją tinkamai įvertinsime tik visų šių politinių veiksnių kontekste, o jei šių veiksnių netirsime, dėstytojo įvertinimas bus neišbaigtas ir dažnai nepagrįstas.

Kaip ir dėstytojas, įvertinimas yra informacija pagrįstų sprendimų priėmimo procesas. Kaip teigiama *Personalo įvertinimo standarte* (1988), turi būti pasitelkiamos įvairios informacijos rinkimo procedūros, stebėjimas ir situacijų įvertinimas. Studijų dalyko įvertinimui gali būti taikomi kiekybiniai bei natūralistiniai tyrimų metodai.

Šiame straipsnyje aptarsime daugialypio įvertinimo pastangas. Nedaug dėmesio bus skirta dėstytojo savybėms ir dėstytojo stiliumi, nors tai labai svarbu. Dar mažiau dėmesio kreipsime į studentų rezultatus. Akcentuosime tik dėstytojo pareigas (McConney ir kt., 1995). Reikalausime asmeninio įvertintojo nuovokumo ir įtikinėjimo, kad dėstytojas turi būti laikomas akademinės bendruomenės nariu. Pabaigoje savo esminę poziciją iš dalies supriešinsime su standartizuotu dėstytojo įvertinimo taikymu aukštojoje mokykloje.

1 PAVOJAI

Dauguma profesorių ir dėstytojų (kaip ir kito pobūdžio darbuose) formalų įvertinimą traktuoja kaip grėsmę. Ir tam turi pakankamą pagrindą. Nepaisant to, ar įvertinimas pagrįstas ar ne, žmonės gali būti įskaudinti. Įvertinimas, ko gero, nebus toks skausmingas dėstytojų tikslams ir gabumams, kaip to norėtusi. Jis tikriausiai labiau derės prie aukštojo mokslo institucijos tikslų ir struktūros (Meyer, Scott ir Deal, 1981), ir netgi derės prie jų gana netobulai. Ypač užmaskuotai įvertinimas kartais panaudojamas priekabiavimo ar cenzūros tikslais. Tai, ką dėstytojas turi pasakyti, turėtų būti įvertinta, bet įvertinimu pagrįstas veiksmas neturėtų pažeisti akademinės laisvės.⁶ Įvertinimas turėtų būti atliekamas tik tais atvejais, kai galima įrodyti, kad formalus dėstytojo įvertinimo procesas pagelbės studijoms, o ne padarys žalą. Šį dalyką įrodyti – svarbi administracijos pareiga. Vertinimas neturėtų kelti pavojų harmoningiems ir pagarbiems akademinio personalo santykiams ir studijų aplinkos koky-

INTRODUCTION

Campus teaching is evaluated informally and formally. The current state-of-the-art of *formal* evaluation of college teaching in perhaps all countries is poor; it is simplistic and inconsequential. Faculty work is a complex enterprise in a political milieu but most assessment procedures are insensitive to its broad responsibility and situationality. Perhaps it will always be so; certainly the price of technological solution is daunting; but the evaluation of teaching can be done better.

The evaluation of teaching is an inseparable part of the evaluation of the institution. A broad and effective evaluation of teaching requires critical study of institutional goals, classroom environments, administrative organization and operations, curricular content, student achievement, and of the impact of programs on state and society (Shulman, 1986; Cave et al., 1988; Lave & Wenger, 1991; Shinkfield & Stufflebeam, 1995). Teaching can be judged properly only in the context of these political factors—and if no effort is made to study them, the evaluation of teaching will be incomplete and often invalid.

Like teaching, evaluation is a process of judgment based on information. As described in *The Personnel Evaluation Standards* (1988), various kinds of information gathering procedures, observers, and situations should be used. Together, quantitative and naturalistic research methods can help discipline the appraisal.

In this paper, we support multiple evaluative efforts. We urge some but only a small amount of attention to traits and styles of instructors. We only slightly notice student outcomes. What we emphasize is instructor duty (McConney et al., 1995). We call for personal judgment of the evaluator and urge that the instructor be viewed as a member of a teaching community. Finally, partly as a political view, we oppose using personnel evaluation to standardize campus teaching.

1 RISKS

Many professors and instructors (as with people in all kinds of work) consider formal evaluation a threat. And with reason. Whether the evaluation is valid or invalid, they may get hurt. The evaluation will probably be less sensitive to their aims and talents than anyone would like. It will be more attuned to campus institutional aims and structures (Meyer, Scott and Deal, 1981), and even to *those* quite imperfectly. More insidiously, evaluation sometimes is used to harass or censor. What a teacher has to say should not go unevaluated but action based on evaluation should not violate academic freedom.⁶ Only when it can be demonstrated that the capacity for education will be helped more than hurt by the formal processes of teacher evaluation should they occur. The burden of demonstration rests with administrators. It should be a stern obligation. The harmony and respect of the faculty, and thus the quality of classroom learning environments, should not be put at risk just because

bei, nes dėstytojų įvertinimas kai kuriuos dalykus gali padėti pagerinti.

Realioje pasaulyje įvertinimo metu surinkta informacija toliau apdorojama, šis procesas yra ir politinis, ir analitinis. Geri duomenys retai kada tiesiogiai išsprendžia egzistuojančias problemas, iš tiesų jie tik dažnai paskatina politines manipuliacijas (Fetterman ir Pitman, 1986). Kol nėra patyrimo ir palankių politinių sąlygų, įvertinimu pagrįstą informaciją dėstytojų pagerinti turėtume naudoti atsargiai. Tai nereiškia, kad dėstytojas neturi būti įvertintas. Jis privalo būti įvertintas, tad šis procesas vyks. Tačiau turėtume išmokyti tai daryti geriau. Įvertinimas turi būti pagrįstas katedros ir universiteto bendruomenės realijomis, o ne tik dėstytojų ideologijomis ir dėstomam dalykui įprastomis tradicijomis.

Kiekvieno aukštosios mokyklos dėstytojų kvalifikacija ir pareigų atlikimas įvertinami siekiant mažiausiai keturių tikslų:

- a) gauti duomenis, kad būtų atskleisti privalumai arba ištaisyti trūkumai;
- b) padėti atrinkti aukščiausią kvalifikaciją turinčius dėstytojus naujiems uždaviniams įgyvendinti ar išlaikyti reikalingiausius asmenis jau įgyvendinančius tas užduotis;
- c) skatinti dėstytojų tobulinti profesinę kvalifikaciją;
- d) prisidėti prie katedros ir viso universiteto veiklos tolesnio gerinimo.

Šių keturių tikslų siekimo procesas vyksta vienu metu, tačiau vienas kitam ir kliudo. Duomenys siekiant vieno tikslo gali būti netinkamai panaudoti kitu tikslu, pvz., savanoriškai pasiūlyti duomenys, kuriais siekiama pagerinti personalo veiklą gali būti neteisingai panaudoti atskaitomybei. Norint pasiekti, kad įvertinimas būtų geranoriškas, tikslai, kontekstas, būdai ir pasekmės turi būti suvokiami kaip sisteminga visuma.

2 DĚSTYMO APŽVALGA

1965 m. Lee Cronbach ir Goldine Gleser išskyrė dvi sąvokas: *paskyrimas* arba *įdarbinimas* (angl. *placement*) ir *atrinkimas* arba *atranka* (angl. *selection*). Jei įvertiname jau dirbantį akademinio personalo narį, tikėdamiesi, kad po įvertinimo jis ir toliau liks akademinės bendruomenės nariu, tokį įvertinimą vadiname paskyrimu arba atitikimu užimamoms pareigoms. Šio įvertinimo tikslas yra geriau suvokti dėstytojų gabumus ir trūkumus. Kreipdami dėmesį į abu aspektus, siekiame pakoreguoti dėstytojų, pagerinti darbo sąlygas bei užtikrinti geresnį darbo atlikimą. Tai dažniausiai smulkūs, nors kartais gali pasitaikyti ir rimtesnių korekcijų. Įvertinant atitikimą pareigoms dėmesys koncentruojamas į būsimą atsakomybę už dėstytojų ir darbo turinį.

Atrankos atveju, t.y. atrenkant vieną kandidatą iš daugelio ilgalaikiam įdarbinimui, tiesioginės aplinkybės nėra tokios svarbios. Toliau mūsų straipsnyje bus analizuojamas atitikimo pareigoms, o ne atrankos įvertinimas.

Vieno akademinio personalo nario formalus ar neformalus lyginimas su kitais yra trumparegiškas požiūris. Dėstoma tam tikroje specifinėje aplinkoje. Kiekvieno vertinimo standartai turi remtis specifine situacija, dabartinėmis ir būsimomis didaktinėmis bei politinė-

mis tolesnėms dėstytojų vertinimo gerinimo dalykams.

In the real world, what is done with evaluation information gathered is as much a political as analytic process. Good data seldom lead directly to problem-solving, in fact they often lead to political manipulation (Fetterman and Pitman, 1986). Until we have the know-how and political facility for improving teaching based on evaluative information, we should proceed cautiously. This is not to say the teaching should not be evaluated. It will be evaluated. It must be evaluated. But we should get better at doing it. Doing it should be based on the realities of the department and campus community, not only on ideologies of teaching and customs of the disciplines.

For instructor evaluation, for the appraisal of qualification and performance of the individual college teacher, we speak of at least four aims:

- a. providing data for the reward of merit and the correction of shortcoming;
- b. aiding selection of the best qualified persons for new assignments and retention of the most needed in existing assignments;
- c. assisting in continuing professional education for instructors and,
- d. contributing to further understanding of the operation of the department and college as a whole.

These four purposes regularly coexist but they get in each other's way. Data for one aim may inappropriately be used for another aim; e.g., data volunteered for staff improvement may wrongly be used for accountability. The purposes, the contexts, the techniques, and the consequences need to be seen as a systemic whole if the evaluation is to be beneficial.

2 VIEWING TEACHING

In 1965, Lee Cronbach and Goldine Gleser made an important distinction between *placement* and *selection*. If we are evaluating someone already a faculty member with expectation of remaining so, we may call it placement. From that evaluation we hope to get a better idea of talents and shortcomings. Noting both, we consider adjusting the teaching situation to improve working conditions and performance—usually a minor adjustment, but sometimes much more. In placement evaluation, we concentrate on the anticipated responsibility of instruction and the work context.

For selection, that is, selecting one of many candidates for a long-term position, immediate circumstances are not so important. In most of the following, our discussion will be on placement rather than selection.

One of the myopias in teacher evaluation is to compare, formally or informally, one faculty member with others *en masse*. Teaching occurs in particular situations. The standards for each evaluation should be based on the particular situation, the present and coming pedagogical and political circumstances, according to the relevant reference groups, and as to the contextual pur-

mis aplinkybėmis, atsižvelgti į tiesiogiai susijusias charakterizuojamas grupes ir kontekstinius tikslus. Pirmiausia reikia atsižvelgti į įvertinamo dėstytojo situacijos unikalumą.

Pateiksime tris standartines skales (nuo blogiausio vertinimo iki geriausio): 1-oji skalė – vertinamo dėstytojo kokybė (kaip tam tikri žmonės suvokia dėstymą, – tiesiogiai, nelyginant su kitais dėstytojais); 2-oji skalė – ar galėtų šis dėstytojas dirbti geriau tokioje situacijoje ir kiek geriau; ir 3-oji skalė – kaip dėsto kiti panašių disciplinų dėstytojai (vietiniai ar kurie nors kiti). Vertinant jau dirbančių dėstytojų atitikimą ir dėstytojo pagerinimo galimybes papildomas dėmesys turi būti kreipiamas į 2-ąją skalę. Šioje skalėje vertinama, kiek dėstytojas gali dirbti geriausiai ir blogiausiai, atsižvelgiant į didaktines ir politines darbo sąlygas, ypač į tas sąlygas, kurias akademinės bendruomenės nariai mažai gali keisti. Turime realiai vertinti situaciją, sprendami, kiek galime pagerinti darbą ir kiek *tai* kainuos. Akivaizdu, kad diapazonas tarp „blogiausio“ ir „geriausio“ (tam tikrame specifiniame kontekste) negali būti tiksliai apibrėžtas. Bet net apytikriai nustatant, toks vertinimas yra reikalingas, kad akademinis personalas tobulėtų, o dėstytojo kokybė gerėtų.

2.1. VISŲ GERIAUSIAS DĚSTYTOJAS?

Negalima įsivaizduoti vieno idealaus dėstytojo. Net siauriausioje studijų programoje studentai turi išmokyti daug dalykų atlikti techniškai, eksperimentiškai, politiškai. Kad ir koks standartizuotas studijų turinys būtų, kiekvienas dėstytojas dėstys skirtingai. Kritinį mąstymą akcentuojantis dėstytojas retai mobilizuos veiklai. Įvairių gabumų reikia ne todėl, kad geri dėstytojai nedėsto plačiai, bet dėl to, kad dėstytojai paprastai kuria gana pastovias mokymosi situacijas. Tam, kad būtų sukurtos rezultatyvios įvairių rūšių mokymosi situacijos, reikalinga dėstytojų įvairovė.

Dėstytojo kokybės įvertinimas reikalauja detalių žinių apie atliekamą darbą ir vykdomas pareigas. Dažniausiai niekas išsamiai neaprašinėja, ką dėstytojas iš tikrųjų veikia auditorijoje. Pastangos užrašinėti tokio pobūdžio informaciją būtų didelė, net nepakeliamą našta, bet trumpi aprašai ir vinjetės yra įprastas dalykas vertinant dėstytojo darbą.

Profesoriai, dėstytojai ir netgi asistentai auditorijoje yra gana autonomiškai, tačiau vis dėl to jie nuolat veikia išvien. Turėtų būti akivaizdu, kad vieno asmens dėstytojo įvertinimas priklauso nuo žinojimo, kokiais gabumais pasižymi kiti akademinio personalo nariai. Kitaip tariant, reikia įvertinti ne tik individualų dėstytoją, bet ir akademinio personalo grupes. Apie tai kalbėsime vėliau.

Įvertinant dėstymą ir patį dėstomą dalyką reikia žinoti, ką tuo metu dar dėsto kiti, taip pat ir tai, kas buvo ir kas dar bus dėstoma. Tam reikia suprasti temas ir jų pateikimo seką. Toks dėstytojas supranta, kaip vystosi studento mąstymas. Efektyviai dirbantis dėstytojas padeda studentams mokytis vienas kitą. Atskirų dėstytojų įvertinimas nebus išsamus, jei nepasidomėsime, kaip dėstytojas bendradarbiauja su kitais akademinio personalo nariais bei kokie yra kitų dėstytojų privalumai ir trūkumai. Beveik kiekvienas dėstytojas yra vienos ar kelių grupių narys, o kiekviena grupė turi savo didaktinę ir politinę realybę.

poses. Reference should be made primarily to the unique situation of the instructor being evaluated.

We think of three reference scales (each running, say, from abominable teaching to superb): Scale #1. the quality of this teaching (as certain people perceive it to be—without immediate reference to other instructors); Scale #2. how good this teaching *might be* (for this instructor) in this setting; and, Scale #3. how well other similar instructors teach (locally or wherever). For placement and improvement of teaching by faculty members already hired and not easily reassigned, extra attention needs to be paid to Scale #2. That is, to the range between the best and the worst each instructor could be—given the pedagogical and political conditions of work here, especially the conditions that can be little altered by the faculty. We need to be realistic about the room to improve and the costs involved in being *this* good. Of course, the range of “worst possible” to “best possible” (for the particular context) cannot be stated precisely. But even roughly conceived, that estimate is needed for appraisal leading to staff development and the improvement of teaching quality.

2.1. A UNIVERSALLY BEST TEACHER?

We should not think of a single ideal teacher. Even in the narrowest training program, students have many things to learn, technically, experientially, politically. However standardized the curriculum, different instructors will teach different things. The instructor who emphasizes critical thinking seldom emphasizes mobilization for action. The need for diverse talents is not because good teachers do not teach broadly, but because teachers are consistent in the kinds of learning situations they create. Dissimilar teachers are needed to create a useful range of learning situations.

To evaluate the quality of teaching requires a detailed knowledge of the work being done, the duties fulfilled. Records of what an instructor actually does in the classroom are seldom kept. An effort to keep such records can be burdensome, even oppressive, but brief descriptions and vignettes are common to the best assessment efforts.

Professors, instructors, even teaching assistants, have considerable autonomy in the classroom, yet they regularly act in concert. It should be obvious then that evaluating one person's teaching depends on recognizing what talents are already available among other members of the faculty. In other words, one needs not only evaluate individual instructors but also teams of the teaching faculty. We will speak more of this later.

Evaluating teaching, and teaching itself, requires an understanding of what else is being taught by others currently—as well as what has been taught and what is still to come. It requires an understanding of topics and the sequences of presentation. An effective teacher comprehends how the student mind can develop. An effective teacher helps students teach each other. An evaluation of individual instructors is not complete without considering how the teacher works with others of the faculty, and the strengths and weaknesses of those others. Almost every teacher is a member of one or several groups, and each group has its own pedagogical and political realities.

2.2. DĖSTYMO KRITERIJAI

Manoma, kad įvertinimas grindžiamas kriterijais, apibūdinančiais tam tikrus rezultatus, parodančius keletą savybių. Tomis savybėmis remiantis ir daromi sprendimai apie gerą ar blogą dėstymą. Detalus kriterijų išaiškinimas pateikiamas arba priėmus sprendimą arba prieš jo priėmimą, bet kriterijai paprastai nustatomi visada, įvertinant bet ką. Egzistuoja daugybė kriterijų, pagal kuriuos akademinis personalas gali būti įvertinamas (Dunkin ir Biddle, 1974). Kai kriterijai grindžiami studentų egzaminų rezultatais, gali atsirasti nerimą keliančių prielaidų dėl dėstymo priežasčių ir pasekmių, todėl dažnai siekiama apriboti dėstymo turinį ir tirti tik tuos veiksmus, kuriuos galima išmatuoti. Prie šios minties vėl grįšime poskyryje apie atskaitomybę.

Kad ir koks ilgas kriterijų sąrašas būtų, neįmanoma sudaryti kriterijų rinkinio, kuris tikėtų visoms dėstymo situacijoms apskritai. Be to, gauti aukšti rezultatai pagal visus kriterijus dar nerodo, kad dėstytojas visais atvejais dirba labai efektyviai. O pernelyg aukšti rezultatai, gauti pagal kokį nors vieną kriterijų, gali rodyti, kad „to gero per daug“. ⁷ Trūkumų priežastys būna įvairios. Tam, kad būtų surinkta išsamesnė informacija, ne paviršutiniškai gero dėstymo kokybės įrodymai, reikalinga įvairių rūšių informacija, atspindinti įvairias situacijas ir paremta įvairiais šaltiniais. Įvertinti remiantis vienu koku nors instrumentu ar pasitikint tik vienu autoritetu, pvz., Madeline Hunter⁸ (Amidon ir Hunter, 1966) ar Howard Gardner (1983), būtų trumparegiška.

Formalus dėstymo įvertinimas dažnai remiasi ilgu kriterijų sąrašu, pvz., dalyko žinios, studentų kontrolės efektyvumas ir dėstymo planų kokybė (Braskamp ir Ory, 1994). Šie kriterijai retai kada derinasi su efektyviu dėstymu. Jie tik rodo dėstytojo savybes, kuriomis akademinio personalo įstaigos valdžia žavisi, tačiau tokie kriterijų sąrašai daug kur laikomi teisėtais. Tai ypač ryšku tais atvejais, kai reikia objektyviai atrodančių procedūrų paaukštinti ar siekiant apginti *status quo*.

Kriterijų sąrašo taikymą reglamentuoja taisyklės, tačiau jų ne visada paisoma. Suma ar vidurkis (tiriant visus klausimus ar apklausiant visus dėstytojus) retai turi prasmę ar yra pagrįsti. Net jei taikomi tinkamai, įvertinimo kriterijų sąrašai būna informatyvūs bei naudingi tik tada, kai pasitelkiami ne vieni. Dauguma kriterijų sąrašų yra sąmoningai sukurti, nesusieti su turiniu, apolitiški, jie skatina daryti nepagrįstus apibendrinimus. Įvertinant dėstymo kokybę, reikia atsižvelgti į tai, ką dėstytojas yra nuveikęs politiškai jautriose situacijose. Apie tokias situacijas sunku surinkti gerą informaciją, tačiau įmanoma. Tai, kad panaši situacija pasitaikė tik kartą, dar nesukuria pagrindo ignoruoti šį kritinį veiksmą. Kriterijų sąrašai padeda mums nepamiršti kriterijų. Be to, aptarsime aprašymų taikymo problemas.

Studentai, dėstytojai ir administracija dažnai nesutaria dėl vienodų kriterijų ir standartų. Prašomi įvertinti dėstytoją, studentai⁹ linkę akcentuoti asmenybės bruožus; kolegos, fakulteto nariai linkę akcentuoti bičiulystę ir politinį lojalumą; administracija žavisi paklusnumu. Ir pačiose grupėse, žinoma, būna nesutarimų. Negalima tikėtis, kad tokie skirtingi požiūriai bus vienodi: kiekviena akis kokybę mato savaip. Labai svarbi studentų požiūrių įvairovė. Kiekvieno bendradarbio požiūris taip pat turi didelę svarbą. Įvertinimo tikslas turėtų būti nesulaukti vieningo reitingo ar charakterizavimo (Doyle, 1982, p. 27), bet išsiaiškinti vairius dėstymo kokybės aspektus, iš dalies remiantis tuo, kaip dėstymo proceso dalyviai juos suvokia.

2.2. CRITERIA FOR TEACHING

Evaluation is usually thought of as based on criteria, with certain descriptive scores indicating more or less of qualities, then drawing forth a judgment of goodness or badness. The judgment actually may follow or precede the explication of criteria, but criteria usually can be identified when anything is evaluated. The criteria by which teaching faculties are evaluated are numerous (See Dunkin and Biddle, 1974, for example). When the criteria are based on student examination performances, a troublesome presumption may be made about cause and effect of teaching and a step often is taken toward reducing the content of teaching to what can be measured. Our section on accountability will bring up this issue again.

Long as the lists of criteria may be, a set cannot be found that adequately fits teaching situations in general. Furthermore, high marks on all criteria do not indicate the most valuable instructor for all situations. And an excess of any good quality can be too much of a good thing.⁷ The ways to shortcoming are many. For something beyond superficial indications of quality teaching, we need information of diverse types, relating to diverse situations, and drawn from diverse sources. To evaluate on the basis of any single instrument, or to rely on only a single authority, such as Madeline Hunter⁸ (Amidon and Hunter, 1966) or Howard Gardner (1983), will be shortsighted.

The formal evaluation of teaching often relies on checklists with criteria such as knowledge of subject matter, effectiveness of student control and quality of lesson plans (Braskamp and Ory, 1994). Such characteristics are seldom highly correlated with effective teaching. What they announce is what authorities admire in instructors and such checklists are widely accepted as legitimate. This is true particularly when objective-appearing procedures are needed to gain promotion or protect the status quo.

There are rules for the use of checklists, not always followed. The sums or averages (across items or across instructors) are seldom meaningful. Such sums and averages have seldom been validated. Even when used properly, evaluative checklists provide impressions, useful but not good enough alone. Most checklists are deliberately made context-free and apolitical, inviting unwarranted generalization. Evaluating the teaching quality of instructors requires review of what they have done in politically sensitive situations. Gathering good information on those situations is difficult, but can be done. Just because it happened only once, for example, is not grounds for ignoring a critical act. Evaluation checklists help remind us of criteria. We will discuss the problems of using descriptions again.

Students, instructors and administrators often do not agree on criteria and standards. When asked to evaluate an instructor, students⁹ tend to emphasize personality characteristics; peer faculty members tend to emphasize camaraderie and political allegiance; administrators admire compliance. Within groups, of course there is disagreement. Such views should not be expected to converge: quality is seen differently through different eyes. Diversity in student views is important. Individual peer views are important. The purpose of evaluation should not be to get a single rating or descriptor (Doyle, 1982, p. 27) but to learn the multi-faceted quality of teaching, partly as perceived by the people involved.

3 ADMINISTRACINIS POŽIŪRIS

Dėstymo vadyba neefektyvi, jei neatliekamas dėstymo efektyvumo vertinimas. Geriausi ir blogiausi vertinimai gaunami tais atvejais, kai dėstytojų personalą neformaliai įvertina administracija. Vienais atvejais toks įvertinimas nepastovus, kitais siekiama nesureikšminti keblių situacijų; toks vertinimas visada politinis, tačiau jis visada reikalingas. Administracijos įvertinimas dažniausiai turi neformalių atsiliepimų formą, pavyzdžiui, katedros vadovas įvertina dėstytoją remdamasis savo intuicija, bet kai ima kalbėti apie ką nors neigiamo, arba jei nuo tokio įvertinimo priklauso paskatinimas ar dėstytojo užmokesčio padidinimas, arba dėstytojas už ką nors apdovanojamas, tonas tampa formalus.

Atrodo, kad administratoriai (Feldman, 1989), įvertindami dėstytojų personalą, remiasi dėstytojo reputacija ir dalyvavimu katedros veikloje, pavyzdžiui, priklausymu vairiems komitetams. Įvertindami dėstytojus, administratoriai dažnai vaidina du vaidmenis – teisėjo ir instruktoriaus – o toks derinys retai naudingas ir įvertinimui, ir profesiniam tobulėjimui (Genova ir kt., 1976).

Subjektyvumas nėra administracijos vertinimo problema. Intuicija gali stebėtinai gerai pasitarnauti. Už dėstymą gerbiami dėstytojai dažnai yra atidūs studentų darbui. Administratoriai pernelyg akcentuoja studentų pasitenkinimą, nors daugelis iš jų supranta, kurie studijų dalykai yra palankūs studentų karjeros raidai. Daugumai studentų koku nors būdu teikiama individuali pagalba. Bet labai mažai dėstytojų atleidžiami už dėstymo nekompetentingumą. Mažai kam iš jų padedama pasitaisyti ir dėstyti geriau, net oficialios pastabos daromos retai. Patys dėstytojai dažnai abejoja administracijos pateiktais atsiliepimais, bet dreba vien tik pagaltoje, kad bet kokia būsima „griežtesnė sistema“ taps pernelyg supaprastinta ir leidžianti greičiau bausti.

Į rinką orientuotoje epochoje administratoriai vis dažniau įtraukiami į politinės-techninės formos universiteto valdymą, pernelyg daug imama kalbėti apie dėstymo efektyvumo matavimus, kartais pateikiami šūkiškai apie *pridėtinės vertės* svarbą studentų karjerai. Daromos užuominos apie studentų darbo išmatavimą, siekiant vertinti įgytas žinias ir gebėjimus. Šitoks požiūris turi daugybę trūkumų. To, ką studentai išmoko dėstomų kursų metu, negalima išmatuoti taikant šiuolaikines testavimo priemones;¹⁰ tik maža dalis išskiriamų pasiekimų yra tos disciplinos dėstytojo nuopelnas, o įtampa atsirandanti dėl matuojamų pasiekimų gali pakenkti dėstymo turiniui. Kadangi universitetų administracija susikūrė savo koncepcija, apie atsakomybę už duomenų apdorojimo sistemų pateikimą, todėl ir toliau lieka netikrumas dėl rinkų, metodų ir personalo. Turbūt nėra tokios profesinės ar dėstymo srities, kuri būtų nekintama ir leistų su pasitikėjimu nurodyti, kokios žinios ir gebėjimai bus reikalingi ateities pasaulyje. Tokia nežinia verčia dėstytojus būti atsakingus už būsimo kartos parengimą, tačiau iki šiol nenustatyta, koku pagrindu galima remtis vykdant efektyvaus dėstymo įvertinimą standartizuotais vertinimo metodais.

3.1. ASMENINIAI BRUOŽAI

Administratoriai, kurie pasitelkia formalus dėstymo įvertinimo retoriką, remiasi kriterijų sąrašais ir skalėmis. Tik kai kuriems administratoriams svarbu nors kartkartėmis stebėti tai, kas vyksta auditorijoje. Personalo

3 THE ADMINISTRATIVE VIEW

Management of teaching is not effective without assessment of teaching effectiveness. The best and the worst assessment we have is informal faculty evaluation by administrators. It is sometimes capricious, sometimes more aimed at minimizing embarrassment, always political, but always necessary. Administrative evaluation most often is informal review, such as that of a department head intuitively valuing an instructor, but moving into formality when something goes wrong, when promotion or an increment of pay depends on it, or when an award is to be made.

Administrators (Feldman, 1989) appear to base faculty evaluation on the reputation and participation in departmental activities, such as committee service. Often when administrators evaluate instructors, they play both the role of judge and coach—a combination that seldom serves both evaluation and professional development well (Genova et al., 1976).

The problem in administrative review is not subjectivity. Intuition can work surprisingly well. Instructors esteemed for their instruction tend to be sensitive to what students are doing. Administrators over-emphasize evidence of student satisfaction but many of them understand which classrooms are good for career development. Most students are in some ways personally helped. But few instructors incompetent at teaching are dismissed, or helped to get better, or even officially noticed. The instructors themselves have reservations about current administrative reviews but they tremble at the thought that any coming “more rigorous system” will be simplistic and punitive.

Increasingly in a market-oriented era, administrators are caught up in a political-technical form of campus management that over-promises measurement of teaching effectiveness, sometimes expressed in slogans of *value added* to student careers. There is allusion to student performance measurement showing gain in targeted knowledge and skill. There are huge flaws in this approach. The important learning from courses cannot be measured with the current technology of testing;¹⁰ only a few gains discerned could be attributed to a particular instructor, and the pressure for measurable performance waters down the curriculum. As campus administrations have conceptualized their responsibility in terms of spread-sheets, there continues to be uncertainty as to markets, methods and manpower. Perhaps there are no professional and learned fields so unchanging that one can indicate with confidence what knowledge and skill will be critical in tomorrow's world. Such uncertainties do not allow instructors to escape responsibility for preparation of the coming generation but the grounds for evaluating teaching effectiveness by standardized assessment are not being found.

3.1. PERSONAL TRAITS

Administrators who invoke the rhetoric of formal evaluation of instruction rely heavily on checklists and scales. A few call for occasional in-class observation. The personnel evaluation and organization development litera-

įvertinimo ir organizacijos plėtros tyrimuose pateikta daugybė įvairių kriterijų. Vertinimo priemonių atvirose klausimuose dažniausiai apibūdinami specialūs nuopelnai.¹¹

Dėstyimo įvertinimo tyrimuose pateikiama daug stebėjimo formų, pvz., klasikinis dvipusis būdingų savybių sąrašas (1 pav.), adaptuotas iš Davido Ryans (1960).

1 pav. Bipolio dėstytojo savybių apibūdinimo pavyzdys
(Šaltinis: D. Ryans, 1960, p. 86. Panaudota gavus leidimą)

Šališkas	....	Objektyvus
Autokratiškas	....	Demokratiškas
Nusišalinęs, abejingas	....	Atliepiantis, jautrus
Ribotas	....	Suprantingas
Šiurkštus, griežtas	....	Malonus, geraširdis
Nuobodus	....	Skatinantis, įkvepiantis
Stereotipiškas	....	Originalus
Apatiškas	....	Judrus, gyvas, nuovokus
Nedarantis įspūdžio	....	Patrauklus
Vengiantis atsakomybės	....	Atsakingas, pareigingas
Nepatikimas	....	Pastovus
Lengvai sudirgstantis	....	Susitvardantis, pasižymi savitvarda
Abejojantis savimi	....	Pasitikintis savimi
Nelankstus	....	Gebantis prisitaikyti
Pesimistas	....	Optimistas
Nesubrendęs	....	Visapusiškas
Siauro mąstymo, nesugebantis prisitaikyti	....	Plačių pažiūrų

Dėstytoją galima apibūdinti kaip „šališką“ ar „teisingą“, „autokratišką“ ar „demokratišką“, „nusišalinantį“ ar „atliepiantį“, „ribotą“ ar „suprantantį“, ir t. t. Tai asmens ypatumai. Tačiau yra gerų dėstytojų, kurie nepasižymi jokiais asmenybinėmis orientacijomis, o per didelis panašių savybių turinčių dėstytojų skaičius vienoje katedroje yra gana problematiškas dalykas. Išvardytos savybės gali būti naudingos diskusijoms apie dėstyimą, bet neturėtų būti fakulteto personalo įvertinimo dėmesio centras.

3.2. DĖSTYMO STILIAI

Dėstyimo stiliai yra labiau susiję su dėstyimo kokybe nei asmeniniai bruožai. Gero dėstyimo modeliai atitinka daugelį didaktinių metodikų aprašų (Broudy, 1963). Kiekvienas dėstytojas savo darbe remiasi praeities patirtimi ir savo aspiracijomis. Dėstytojai gana vienodos nuomonės apie tai, koks yra patenkinamas ir koks užgaulus dėstyimo būdas. Kai universitetas ar kolega nori padėti dėstytojui susidoroti su iškilusiomis dėstyimo problemomis, dažnai diskutuojama ir patariama keisti dėstyimo stilių. Nors nėra vienintelio teisingo dėstyimo stiliaus, kuris tiktų visiems dėstytojams ar būtų geras visose situacijose, vis dėlto jis atlieka svarbų vaidmenį gerinant dėstyimo kokybę. Žemiau (2 pav.) pateikiami ekspertų sukurti pasiūlymai, kaip pagerinti dėstyimą. Jie paimti iš Iliojaus universiteto patarimų dėstytojams knygos (Office of Instructional Resources, 1983).

ture provide an abundance of criteria. With open-ended sections of rating instruments, special merit is to be described.¹¹

The teaching evaluation literature includes many observation forms such as the classic bipolar list of attributes from David Ryans (1960) shown in Figure 1.

Figure 1. An example of bipolar traits descriptive of teachers
(Adapted from Ryans, 1960, p.86. Used by permission)

Partial	....	Fair
Autocratic	....	Democratic
Aloof	....	Responsive
Restricted	....	Understanding
Harsh	....	Kindly
Dull	....	Stimulating
Stereotyped	....	Original
Apathetic	....	Alert
Unimpressive	....	Attractive
Evading	....	Responsible
Erratic	....	Steady
Excitable	....	Poised
Uncertain	....	Confident
Inflexible	....	Adaptable
Pessimistic	....	Optimistic
Immature	....	Integrated
Narrow	....	Broad

It is possible for an instructor to be marked as: “partial” or “fair”, “autocratic” or “democratic”, “aloof” or “responsive”, “restricted” or “understanding”, and so on. These are personality characteristics. But good teachers are found having any personality orientation, and too many in a department of any one type is problematic. Such traits can be useful for discussions of teaching but are not at the heart of good faculty evaluation.

3.2. STYLES OF TEACHING

More closely related to teaching quality than instructor traits are the instructor’s teaching styles. The models of good teaching identify a number of pedagogical approaches (Broudy, 1963). Each instructor draws from previous experience and aspiration. Instructors find quite a bit to agree with in terms of what is satisfying and what is offensive teaching behavior. When a campus or a colleague wants to help an instructor with his or her teaching, the problems are discussed and suggestions made as to changes in style. Even though no one style is right for all instructors or all situations, style does have a lot to do with improving teaching quality. In Figure 2, suggestions have been drawn from a book of advice to instructors at the University of Illinois (Office of Instructional Resources, 1983), by experts in improving teaching.

2 pav. **Pasiūlymai, kaip efektyviai skaityti paskaitą**
(Šaltinis: Akademinio personalo vadovas apie dėstymo įvertinimą. – Dėstymo išteklių tarnyba, Iliinojaus universitetas, 1989, p. 27. Panaudota gavus leidimą).

Visada stenkitės paskaitą pradėti ir baigti laiku.
Pradėkite parodydami šiek tiek savo valdžios, kiek garsesniu nei paprastai balsu.
Tai jums padės patraukti studentų dėmesį.
Įsitikinkite, ar visi studentai girdi jūsų balsą ir įskaito jūsų raštą. Paprašykite studentų, kolegų ar padėjėjo tai išsiaiškinti.
Kuo formalesnė paskaita ir kuo daugiau studentų auditorijoje, tuo intensyvesni ir labiau apgalvoti turėtų būti jūsų gestai, žodžių išryškinimas, tempo sulėtinimas ir pauzių darymas.
Naudodami vaizdinę medžiagą, įsitikinkite, ar ji išspausdinta pakankamai dideliu šriftu ir ar matoma galinėje auditorijos eilėje.
Jūsų dėstymo tempas turėtų būti gana lėtas, kad jūsų studentai suspėtų skaityti/konspektuoti perteikiamą turinį.
Nuolat palaikykite akių kontaktą su savo studentais, sėdinčiais visoje auditorijoje.
Pasirenkite daugiau medžiagos, kad jos užtektų tuo atveju, jei baigsite daug anksčiau nei tikėjotės.
Jūsų vaizdinė medžiaga turėtų papildyti jūsų paskaitą, o ne BŪTI paskaita. Joje turėtų būti atskiros frazės, o ne ilgi sakiniai. Jei pateikiate apibrėžimus, užrašykite juos padalijamojoje medžiagoje arba lėtai padikuokite apibrėžimą, jį kelis kartus pakartodami.
Įsirašykite savo kalbą arba paprašykite nufilmuoti, kad vėliau galėtumėte patikrinti garsą, tempą, diktiją, tarimą, bendrąjį suprantamumą, akių kontaktą, gestų naudojimą ir išblaškomojus judesius.
Pasirinkite laiką jus nufilmuoti, kai skaitote paskaitą, ir pasitelkite specialistą į pagalbą, kad pakonsultuotų, kai žiūrėsite.

Tai geri patarimai. Daugelis minėtų dėstymo situacijų buvo išnagrinėta ir nustatyta, kad jos statistiškai ir empiriškai derinasi su efektyviu dėstymu. Tačiau jos negali būti taikomos įvertinimui. Jei tie kriterijai būtų net slaptai taikomi dėstymo įvertinimui, jie pažeistų akademinio personalo teises. Jei tie kriterijai būtų specialiai apibrėžti dėstymo įvertinimui, jie atkreiptų dėmesį į tokį elgesį, kuris iš tikrųjų nėra efektyvaus dėstymo požymis, o tik koreliatyvi sąvoka. Koreliatyvios sąvokos problemą sunku suprasti, bet akivaizdu, kad įvertinimas negali remtis vien tik statistiniu atitikimu. Koreliacija tarp dėstytojo asmenybės savybių ar dėstytojo elgesio ir gerai išmatuojamo dėstymo efektyvumo nėra nei galutinė, nei priežastinė. Kol nėra nustatyta tobula koreliacija, tol būtų klaidinga bausti efektyviai dirbantį dėstytoją todėl, kad jo ar jos dėstymo stilius neįprastas, nešabloniškas (Scriven, 1988). Pavyzdžiui, tyrimai gali parodyti teigiamą ryšį tarp pagarbaus elgesio su studentais ir to, kiek studentai mokosi. Kadangi nėra tiksliai nustatyta, kad pagarba studentams yra dėstymo būtinumas, tai dėstytojas turėtų laisvai spręsti pats, ar rodyti pagarbą, ar susilaikyti. Įvertinimas negali būti pagrįstas mūsų spėjimais, koks dėstymas bus efektyvus. Mūsų pareiga pagrįsti įvertinimą, kiek tas dėstymas efektyvus.

Figure 2. **Suggestions for delivering an effective lecture**
(Adapted from Faculty Handbook on Teaching Evaluation, Office of Instructional Resources, University of Illinois, 1989, p 27. Used by permission).

Always try to start and end on time.
Start with a sense of authority, with your voice louder than usual.
This will assist you in gaining their attention.
Be sure that your voice can be heard, and your writing is readable, by all of your students. Have your students, a colleague, or an assistant give you feedback in this regard.
The more formal the lecture and the larger your student enrollment, so also should your gestures, word emphasis, slowing of pace and use of silent pauses, be more intensified and deliberate.
When using visual aids, be sure our print is large enough for back row visibility
Your pace is slow enough so that your students can read/copy content
Continually maintain direct eye contact with students in all sections of the room.
Plan for more content in the event that you are done much sooner than you expected.
Your visuals should augment your lecturing, not BE the lecture. Phrases rather than complete sentences should be used on the visuals. When definitions are necessary, provide handouts or slowly write/read the definition while repeating.
Record your voice or videotape yourself as you lecture so that you can listen for pitch variation, pacing, volume, enunciation, pronunciation, general comprehensibility, eye contact, gesturing and distracting movement.
Schedule a time to be videotaped as you lecture and have a specialist consult with you during a playback viewing.

This is good advice. Many of the teaching acts mentioned have been studied and found to be correlated both statistically and experientially with effective teaching. But they should not be used for evaluation. Were they to be even-secretly considered criteria for the evaluation of teaching, it would violate the rights of the faculty member. Were they to be expressly defined as criteria for the evaluation of teaching, they would direct attention to behavior that is not actually a part of effective teaching, only a correlate.

The issue of correlates is not easy to understand but it is certain that evaluation must not be based on statistical correspondence alone. Correlation among teacher traits or teacher behaviors and well-measured teaching effectiveness is not definitive or causative. As long as there is less than perfect correlation, it is wrong to penalize an effective instructor because his or her style is unconventional (Scriven, 1988). Research might show, for example, positive links between showing respect for students and the amount students learn – but, as long as respecting students has not been explicitly defined as a teaching obligation, then the teacher should be free to give or withhold respect. Evaluation cannot be based on how effective at teaching we would predict instructors would be. Our obligation is to base the evaluation on how effective they are.

3.3. DĚSTYTOJŲ PAREIGOS

Daugelis aukštosios mokyklos administratorių dėstytojų įvertinimui taiko studentų apklausos metodus ir naudoja kriterijų sąrašus ir anketas, kuriuose apibūdinama dėstytojo elgsena, rezultatai ir/ar pareigos. Reitingų sistemos buvo išstobulintos iki tikro meno lygmens¹² ir tapo bet koks aukštosios mokyklos visapusiškas įvertinimo dalimi. Bet kad ir kaip plačiai jos būtų naudojamos, jų atsakymais negalima remtis kaip reprezentatyvia studentų populiacijos imtimi net vienos grupės ribose. Tie duomenys yra svarbūs tik tų studentų atžvilgiu, kurie atsakė į klausimus. Kai kas gali tikėtis daugiau išmokti iš vadinamųjų ribinių nei modalinių respondentų. Standartizuoti kriterijų sąrašai ir anketos gali būti naudingos, bet svarbu pastebėti, kad tik vienas kitas iš jų kreipia dėmesį į pareigas galbūt dėl to, kad studentai turi mažokai progų stebėti, kaip dėstytojai atlieka daugelį savo pareigų.

Tai, ką dėstytojai privalo atlikti auditorijoje ir už jos ribų, ir turi būti įvertinimo dėmesio centras (Scriven, 1974; Borich, 1977). Bet tai, ką jie privalo atlikti, yra labiau įprastas dalykas nei kontrakto ypatumas. Dėstytojai, nelaimėję tarnybos kadencijos ar paaukštinimo pareigose, dažnai kaltinami neįtardumu, etikos pažeidimais ar nesugebėjimu užbaigti darbo, bet ne tuo, kad prastai atliko pareigas. O būtent pareigos jausmą administratoriai, kolegos, studentai ir pats dėstytojas turėtų laikyti svarbiausiu pagrindu formaliai įvertinant dėstytojo kokybę. Nėra sunku surasti pareigybių sąrašus, pagal kuriuos dėstytojo darbas vertinamas. Michael Scriven (1988a, 1988b) sukūrė dėstytojų įvertinimo metodiką, kuri vadinasi *Pareigybinis dėstytojo įvertinimas (DBTE)*¹³. Jis nustatė, kokias pareigas dėstytojas turi atlikti (3 pav).

Svarbu atskirti tai, ką mes galime pavadinti tik geru bendrų pareigų atlikimu, o ką geru katedros darbuotoju. Įvertindami dėstytojo darbą remiamės abiem kriterijais, ir abiem atvejais galime diskutuoti, nes vienas aspektas numatytas kontrakte, o kitas yra įprastas, ritualinis, tam tikra patirtimi pagrįstas sutarimas su administracija ir kolegomis dėstytojais. Aptardami dėstytojo atsakomybę ir jo pažangą, administratoriai dažnai būna nusistatę savo poreikius ir lūkesčius, pvz., dėstytojų susirinkimų lankymas, įvairių formų, dokumentų pristatymas laiku, aukštesnių pažymių (infliacijos) rašymo išvengimas, paskirtų valandų išdirbimas ir t. t. Tai dalykai, kuriuos dėstytojas privalo atlikti, bet, nesant plataus visuotinio pritarimo universitete, daugeliu atvejų visa tai net nėra pareigos. Dauguma išvardytų darbų reikalauja paklusnumo ir grupinio darbo, bet tai ne koreliatyvios gero dėstytojo sąvokos, ir, žinoma, tai ne pareigos. Dar kartą pabrėžiame, kad akademinis personalas turi būti įvairus. Per didelis paklusnumas nėra geras dalykas, tačiau koks administratorius jums galėtų pasakyti, kad paklusnumo kada nors yra buvę per daug.

Oficialus šių pareigybių sąrašo patvirtinimas gali turėti nepageidautinų pasekmių.¹⁵ Jei pareigybių sąrašas tampa kontrakto dalimi ar reglamentu, jis gali tapti kliūtimi kurti naujas kūrybingas dėstytojo formas. Tai gali skatinti administraciją ir komitetus daugiau dėmesio skirti darbų įvardijimui nei dėstytojų, kurį siekiama įvertinti. Čia objektyvumo paieškos pasekmės gali būti ne vien tik paties konstrukto nepagrįstumas, bet ir logikos nepagrįstumas¹⁶ (Messick, 1989).

3.3. DUTIES OF INSTRUCTORS

Many college administrators promote the use of student ratings of instruction obtained from checklists or questionnaires describing teacher behaviors, outcomes and/or duties. Rating systems have been developed to an art¹², and need to be part of any comprehensive evaluation of campus teaching. But as widely used, the responses should not be treated as a representative sample of student population, even for a single classroom. They are an important communication from the students who respond. One should expect to learn as much from so-called deviant respondents as from the modal. Standardized checklists and questionnaires can be useful but it should be noticed that few of them are concentrated on duties, partly because students have little opportunity for observing the performance of most of the duties.

What instructors are obligated to do, in and out of class, needs to be at the center of the evaluation (Scriven, 1974; Borich, 1977). But what they are obligated to do is more a matter of custom than a contractual specification. When failing to win tenure or promotion, the instructor usually is charged with insensitivity, ethical violation, or failing to complete work, but not with violation of an explicit duty. Yet, it is just such sense of duty, as beheld by administrators, colleagues, and students, as well as self, that should be the primary basis for formally evaluating quality of instruction. Yet it is easy to find lists of duties to assess an instructor's performance. For faculty evaluation, Michael Scriven (1988a, 1988b) developed an approach called Duties-Based Teacher Evaluation (DBTE)¹³. He identified the duties of the instructor as shown in Figure 3.

An important distinction should be made between what can be considered generic duty and being a good department member. Both are grounds for evaluation and both are negotiable, but one is an contractual and the other is ritual, some form of experiential agreement with administrators and with fellow instructors. When discussing responsibilities and advancement with an instructor, it is not uncommon for administrators to identify needs and expectations, such as attending faculty meetings, turning in business forms on time, avoiding grade inflation, fulfilling office hours, and so on. Such are the things that instructors should do but, without broad and explicit endorsement across the campus, most are not duties. Many are pressures for compliance and teamwork, not even correlates of good teaching and certainly not duties. We will mention again the need for diversity within any faculty. Too much compliance is a bad thing – although what administrator would ever testify having had too much of that.

Institutionalizing a list of those duties can lead to undesirable consequences.¹⁵ If a duties list becomes part of contract or regulation, it can become a barrier to development of new and creative forms of instruction. It can lead administrators and committees to put more emphasis on the rubric than on the instruction being evaluated. Here too, the search for objectivity may lead not only to construct invalidity but to consequential invalidity¹⁶ as well (Messick, 1989).

3 pav. **Dėstytojo profesinės pareigos**¹⁴ (Šaltinis: M. Scriven, 1994, p. 25–32. Panaudota gavus leidimą)
 Figure 3. **The professional duties of an instructor**¹⁴ (Adapted from Scriven, 1994, pp. 25–32. Used by permission)

1. Žinios apie pareigas	Žinios apie aukštojoje mokykloje ar institucijoje taikomus įstatymus ir nurodymus bei atitinkamos mokyklos lūkesčius. Žinios apie reikalavimus, keliamus dėstytojo pareigoms ir studijų programai. Supratimas, kad svarbu vykdyti įsakymus ir nurodymus ir kad nėra pasiteisinimo dėl neprofesionaliai atlikto darbo ar etikos normų pažeidimų.
1. Knowledge of duties	Includes knowledge of the law and regulations applying to their college or institution as well as the expectations at a particular school. It includes understanding of the curriculum requirements and duties. Includes understanding that the obligation to follow orders and regulations must be given significant weight; but that it never constitutes an excuse for seriously unprofessional or ethical standards.
2. Žinios apie universitetą ir akademinę bendruomenę	Bet kurių universiteto, personalo, studentų ir universiteto (mokyklos) aplinkos specialių ypatumų, pagrindinių dalykų ir ideologijos suvokimas.
2. Knowledge of school and community	Includes an understanding of any special characteristics, background, or ideology of the school, its staff and students, and of its environment.
3. Studijų dalyko žinios	Žinios apie (a) dalyko srities (sričių) kompetentingumą; (b) bendruosius studijų turinio dalykus, pvz., anglų kalbą, studijavimo įgūdžius, asmeninį ir profesinį sąmoningumą, kompiuterines studijas ir t. t.
3. Knowledge of subject-matter	Includes knowledge (a) in the field (s) of special competence; (b) In across the curriculum subjects like English, study skills, personal/vocational awareness, computer studies, etc.
4. Dėstyimo projektavimas	(a) kurso planavimas, (b) medžiagos atranka ir jos kūrimas, (c) kompetingas gaunamų šaltinių naudojimas, (d) kurso ir studijų programos įvertinimas, (e) žinios ir procedūros, kokiais būdais patenkinti specifinių grupių poreikius, (f) žmogiškųjų resursų naudojimas (pvz., studijų turinio specialistų, audio ir video įrašų, metodikos specialistų), kai reikia.
4. Instructional Design	Includes (a) Course design, (b) selection and creation of materials, (c) competent use of available resources, (d) Course and curriculum evaluation, (e) knowledge and procedures for addressing the needs of special groups, (f) use of human resources (e.g., curriculum specialists, audio-visual and methods specialists) when appropriate.
5. Informacijos apie studentų mokymąsi rinkimas	(a) testavimo gebėjimai, (b) žinios apie vertinimą (pažymių rašymą, rezultatų suvedimą, rangų sudarymą ir diagnozavimą), (c) vertinimo procedūrų įgyvendinimas, (d) pažymių paskirstymas (rangų sudarymas).
5. Gathering information about student learning	Includes (a) Testing skills, (b) grading knowledge (marking, scoring, rating, diagnosing), (c) establishing grading procedures, (d) grade allocation.
6. Informacijos apie studentų mokymąsi teikimas	(a) kiekvienam studentui, (b) apie kiekvieną testą, (c) administracijai, (d) tėvams, globėjams ir kitoms atitinkamoms instancijoms.
6. Providing Information about student learning	Includes (a) To each student, (b) on each test, (c) to the administration, (d) to parents, guardians and other appropriate authorities
7. Auditorinio darbo gebėjimai	(a) bendravimo įgūdžiai, (b) vadybiniai įgūdžiai atsižvelgiant į standartą (pvz., disciplina, pasiekimai, išreiškiantys projektuojamą turinį atitinkamu studentų supratimo lygmeniu), elgesys kritinėmis situacijomis (pvz., gaisro, potvynių, taifūnų, žemės drebėjimų, vulkanų išsiveržimų, pūgos atvejais ir t. t.).
7. Classroom Skills	Includes (a) Communication skills, (b) management skills under standard (e.g., discipline, achievement covering the designed content with the appropriate level of student understanding), and emergency conditions (e.g., fire, flood, tornado/typhoon, earthquake, volcanic eruption; blizzard, etc).
8. Asmeninės savybės	(a) profesionalus požiūris ir dalyvavimas profesiniame tobulėjime (pvz., nuolatinis studijų medžiagos ir planų atnaujinimas, savęs įvertinimo ir tobulėjimo procedūros).
8. Personal characteristics	Includes (a) professional attitude and engagement on professional development (e.g., engaging in systematic improvement of class materials and plans, procedures for self-evaluation and development when appropriate)
9. Profesinės paslaugos	(a) žinios profesiniais klausimais, (b) profesinės etikos žinios ir jų laikymasis, (c) pagalba pradedantiems ir kolegoms, (d) darbas projektuose su kitais profesionalais, (e) indėlis į tyrimų sritį, iš kurios semiasi profesinių gebėjimų ir patirties.
9. Service to the profession	Includes (a) Knowledge about professional issues, (b) knowledge and performance in accordance to professional ethics, (c) helping beginners and peers, (d) work on projects for other professionals, (e) contributions to the research from which the profession draws its skills and expertise.

Siūlydamas DBTE (*Pareigybinis dėstytojo įvertinimas*) Michael Scriven primygtinai ragina aukštosios mokyklos administraciją sudaryti išsamų akademinio personalo pareigų sąrašą, jas sunumeruoti ir palyginti. Visų pirma reikia sumažinti šališkumą. Kai pareigos aiškiai apibrėžtos ir dėl jų sutarta, sumažėja pavojus, kad įvertintojo šališkumas lems rezultatus. Šališkumą reikia kontroliuoti. Tačiau dažnai neįmanoma atskirti šališkumo nuo tikro supratimo. Koncentravimasis į aiškų ir tikslų žodinį apibrėžimą sumažina dėmesį svarbiems sudėtingiems santykiams. Pati nuopelno prasmė gali būti neteisingai įvardyta. Vėliau kitame poskyryje mes labiau akcentuosime tai, kaip priimti sudėtingus *sprendimus* apie dėstymą kaip vertybę ir mažiau dėmesio skirsime nuopelnų numeravimui.

3.4. PATIRTIMI GRINDŽIAMIS SPRENDIMAI

Dėstytojo įvertinime pagal jo pareigybę iškeliamas vienas esminis veiksnys aukštosios mokyklos įvertinime – gero dėstymo apibrėžimas. Scriven apibūdina jį taip: „Visa tai, kas gerai vertinama pareigybių sąrašė“ (1999, p. 33). Nors šioje metodikoje nukrypstama nuo studento rezultatais pagrįsto dėstytojo įvertinimo ir akcentuojama tai, ką dėstytojas privalo daryti, tačiau joje taip pat negalima atmesti rezultatų rodiklių, dėstytojo savybių ir dėstymo būdų trūkumų. Šios metodikos taikymas tiesiogiai dar negarantuoja gero dėstymo skatinimo ir neatspindi politinės dėstymo tikrovės.

Jei mąstysime plačiau ir giliau, didaktiškai ir politiškai, geriau suprasime dėstytojo darbą, nepasitikėsime vien tik kriterijais pagrįstais įvertinimais, atliktais remiantis dėstytojo darbo apibendrinimais. Iš dalies mūsų mąstymas apie gerą dėstymo kokybę turi būti paremtas holistiniu atskirų dėstymo momentų vertinimu. Reikia ne tik utiucijos, bet ir protavimo, kad įvertintume nuopelnus. Taikant šį dvejetainį požiūrį, dėstymo nuopelnai būna situaciniai ir galimi pakartoti daugybę kartų perspektyvoje. Bet kuris dėstymo pareigos atlikimas konkrečiu atveju gali būti geras ir atitikti kai kuriuos studento poreikius, tačiau dar geresnis ar dar blogesnis būti kitais kartais (pastebėkite panašumą su kriteriniu ir interpretaciniu programos įvertinimu, minimu R. Stake, 2004).

DBTE (*Pareigybinis dėstytojo įvertinimas*) geras dėstymas apibrėžiamas visų pirma remiantis tuo, kaip jis atitinka detalai išdėstytą dėstytojo pareigybę. Mes vertiname tokį apibrėžimą, tačiau tikime, kad dėstytojo darbas yra sudėtingas procesas, išeinantis už „pareigos“ atlikimo ribų, be politiška detalios išvardijimo tokiam apibrėžimui trūksta prasmės, jis prieštarauja bet kokioms ilgalaikėms vertybėms. Dėstymo efektyvumas yra situacinis, jis gali keistis siekiant įvairių tikslų, dirbant su skirtingais studentais ir turiniu, skirtingu laiku. Pareigų kaip kriterijų sąrašas turi privalumų įvertinant dėstymą – atsakomybė paprastai nėra pervertinama, vertinama santūriai, o į įrodymus tokiais atvejais dažniausiai neatsižvelgiama (Scriven, p. 36). DBTE turėtų būti remiamasi kaip naudinga ir praktiniu vertinimo komponentu, kuriame dažnai per mažai atsižvelgiama į dėstymo ir mokymosi situacijos sudėtingumą. Todėl įvertintojas, kad ir kas jis būtų – administratorius, konsultantas ar komitetas – privalo jungti šiuos kriterijais grįstus vertinimus su holistiniu požiūriu į dėstymo kokybę.

Į šią Scriven metodiką verta atkreipti dėmesį, nes ji skirta „susilpninti kritinio pobūdžio įvertinimo elementams

With DBTE, Michael Scriven urges campus administrators to be explicit about the duties of faculty members. He urges treating them numerically and comparatively. His primary urging is to reduce bias. When duties are clearly expressed and agreed upon, the chances are lower that evaluator bias will determine the outcomes. Bias does need control. But often it is not possible to distinguish between bias and deep understanding. Concentrating on clear and precise wording diminishes attention to important complex relationships. It may change the meaning of merit. In the following section, we urge more emphasis on reaching complex *judgments* of teaching value, less emphasis on representing merit numerically.

3.4. EXPERIENTIAL JUDGMENT

Duties-based teacher evaluation underlines one key issue in the evaluation of college teaching, the definition of good teaching. Scriven defined it “whatever scores well on the duties list” (1999, p. 33). Although this approach successfully moves away from student-outcomes-based teacher evaluation and focuses on what instructors must do, its limitations are similar to those for outcome indicators, teacher traits, and teaching styles. It does not directly engage the facilitation of good learning and it does not acknowledge the political realities of instruction.

If we understand broadly and deeply, pedagogically and politically, what instructors do, we will avoid relying alone on criterion-based evaluations built from generalizing about performance. Part of our thinking of teaching quality needs to draw upon holistic appreciation of individual teaching moments. We need both intuition and reasoning to appreciate merit. Within this binocular view, the merit of an instructor’s teaching is situational and repeated in multiple perspectives. Any one performance of teaching duty may be good for some student needs some of the time, and better or poorer at other times (notice the similarity to criterial and interpretive program evaluation in Stake, 2004).

In DBTE, good teaching is defined primarily in terms of instructor performance in meeting the duties explicated. We appreciate this contribution, yet believe that an instructor’s teaching is complex beyond “duties” representation, lacking meaning without political specification, and resisting any durable simplex of values. Goodness of teaching is situational, it can be different for different purposes and different students and contexts, and times. Having a list of duties as criteria for evaluating teaching has the advantage of bringing in responsibility typically underplayed and evidence typically ignored (Scriven, p. 36). DBTE should be perceived as a useful and practical component, but one that seldom attends enough to the situational complexities of teaching and learning. Merging those criterial values with a deliberated holistic view of teaching quality is the responsibility of the evaluator, whether administrator, mentor or committee.

This approach of Scriven’s is of special interest because it works “to reduce the judgmental elements of the evaluation by introducing . . . objective criteria” (p. 121). He finds judgment to be problematic and claims that

pateikiant ... objektyvius kriterijus" (p. 121). Jo nuomone, kritinio pobūdžio įvertinimas problematiškas, bet sumažinus tendencingumą ar vertinimo paklaidą, vertinimai dažniausiai pagerėja. Scriven pripažįsta, kad jokie žmogaus svarstymai negali būti visiškai nešališki, bet įvertinimas geras tuomet, kai sprendimo šališkumas minimalus.

3.5. ŠALIŠKUMAS

Šališkumą, anot Michael Scriven, galima sumažinti išsamiai apibūdinant pareigas ir taikant matematinis apskaičiavimus. Taip galime pasiekti galutinę netendencingo kritinio pobūdžio sprendimo vertinime sintezę. Tačiau kritinio pobūdžio sprendimas ir šališkumas yra neatsiejamos gero įvertinimo pastangų dalys. Šališkumą gali sąlygoti ne tik bet kuris informacijos šaltinis, bet ir įvertinimo sumanymas bei jo organizavimas. Net jei turėtume patį išsamiausią pareigų sąrašą (kuriam pritarę visi dėstytojai), vis tik negalėtume išvengti įvertintojo šališkumo.

Šališkumas nėra tik netikslumas. Kai kuriais atžvilgiais šališkumas pasireiškia kaip kultūrinė diskriminacija. Nustatymas prieš kai kuriuos dėstytojų stilius ar kultūrinė orientacija jau laikoma diskriminacija, potencialiai žeidžiančia dėstytoją ir jo ar jos studentus. Šališkumas yra rimta mūsų aukštosios mokyklos problema. Realų tiesioginį žalingo šališkumo pavojų negalima kildinti vien tik iš etikos kodeksų, nurodymų pažeidimų, jo negalima išvengti vien tik tiksliai apibrėžus pareigas. Naudinga remtis direktyviniais dokumentais, tačiau realių situacijų sudėtingumas taip pat reikalauja ir žmogiško suvokimo, dialogo, interpretacijos ir asmeninių sprendimų.

Beveik pusšimtį metų atliekami tyrimai dėstytojų įvertinimo srityje buvo šališki ir juose labiau linkstama supaprastinti situaciją, efektyvinti vadybą ir palengvinti komunikaciją.¹⁷ Daugybė tyrimų buvo atlikta siekiant supaprastinti vertinimą iki formalių taisyklių apibūdinimo (Berlak ir kt., 1992; Farland ir Gullickson, 1996; Mabry, 1999). Atrodytų, tarsi šių tyrimų autoriai skatintų atsakyti įvertinimo pagrįstumo garbindami objektyvumą. Kreipdami svarbiausią dėmesį į tiksliai ir standartizuotas formuluotes, tikriausiai per maža dėmesio skirsime tam, kaip dėstytojas elgiasi kritiniais momentais ir politinėse situacijose. Kultūrinių aspektų prisodrintos interpretacijos yra šališkos, bet jos esminės, padedančios suprasti išsilavinimo vertę. Įvertinimas be tokių interpretacijų bus supaprastintas. Pats šališkumas neatspindi problemos, kaip turi būti atliktas pagrįstas dėstytojų kokybės įvertinimas, esmės.

Mes, jūsų autoriai, nesmagiai jaučiamės taikydami paprastas skales ir priežastinių ryšių sąvokas¹⁸. Reitingai, rodikliai, charakteristikos ar pareigybių sąrašai neturėtų nustelbti intuicijos ir sąmoningų samprotavimų. Dėstytojų įvertinimui reikalingos asmeninės interpretacijos ir sprendimai ne tam, kad būtų taikomi vietoj kriterijų, kategorijų ir rodiklių, bet būtent po to, kai šie kriterijai ir rodikliai jau panaudoti. Sprendimo priėmimas yra aukščiausias įvertinimo taškas. Neturėtume dėti tiek pastangų stengdamiesi išstbulinti vertinimo kriterijus, o reikėtų labiau stengtis patobulinti sprendimo pateikimą. Visi dirbantys įvertintojai turėtų siekti suprasti specifinę dėstytojų situaciją ir nagrinėti ją visapusiškai įvairiais požiūriais, reikšdami abejones ir peržiūrėdami iš naujo. Su-

evaluations generally improve with the reduction of bias. He acknowledges that no human contemplation can be completely bias-free, but that good evaluation is that that holds judgment to a minimum.

3.5. BIAS

Michael Scriven has urged diminishing bias by explicit definition of duties and using mathematical weighting to arrive at a final low-judgment synthesis of value. But judgment and bias are undifferentiated parts of any good evaluation effort. There is bias not only from each of the main information sources but also bias in the design and conduct of the evaluation. Even if we had the most comprehensive list of duties (a list that instructors might agree upon), evaluator bias still will operate.

Bias is not just imprecision. Some bias is cultural discrimination. Bias against a certain teaching style or cultural orientation is discrimination, potentially hurtful to the instructor and to his or her students. It remains a serious problem in our departments. The real and immediate danger of hurtful bias cannot be sufficiently derived from codes of ethics, from regulations, from standards, nor avoided by precise definitions of duties. It helps to have reference documents, but the complexity of real situations also requires human perception, dialogue, interpretation, and personal judgment.

Almost a half century of research on faculty evaluation has been biased towards simplicity, management efficiency, and ease of communication.¹⁷ Much of the research has worked at reducing valuing to a formal rubric (Berlak et al., 1992; Farland & Gullickson, 1996; Mabry, 1999). Its promoters sound as if we should forego the validity of the evaluation in our honoring of objectivity. By putting primary attention on precise and standardized wording, we can expect to diminish attention on how the instructor has performed in critical moments and in political circumstances. Culturally rich interpretations are biased – and they are essential to the understanding of the value of education. Evaluation without such interpretation is simplistic. Bias itself is not the essence of the problem of obtaining valid evaluation of teaching quality.

We, your authors, feel uncomfortable with simple scales and notions of causal links¹⁸. Intuition and conscious reasoning should not be over-run by ratings, indicators, characteristics, or lists of duties. Evaluation of teaching requires personal interpretation and judgment – not necessarily in place of criteria, categories and indicators, but, especially, after using them. Judgment should be at the pinnacle of the evaluation. Rather than putting so much effort into refining criteria, we think that more effort should be put into improving judgment. All practicing evaluators should seek understanding about the particular teaching by studying it from different points of view and frames of reference, by submitting it to challenge and review. The complex picture of quality should not be morphed into a simple indicator. Rather, context-relevant discussion of multiple meanings of quality is preserved. Through dialectic critique we can improve intuition, quality recognition and judgment (Stake et al., 1997).

dėtingas kokybės vaizdas neturėtų būti staigiai paverčiamas paprastu rodikliu. Vertėtų palaikyti turiniu pagrįstą diskusiją apie įvairiausias kokybės prasmes. Pritaikius dialektinę kritiką galime tobulinti intuíciją, atpažinimo kokybę ir sprendimų priėmimą (Stake ir kt., 1997).

4 ATSKAITOMYBĖ

Įvertinant dėstyimą sprendžiamas ir politinės atskaitomybės klausimas. Dėstytojas tampa atsakingas daugybei žmonių: studentams, savo kolegoms, administracijai, piliečiams ir sau pačiam sudarydamas tiesioginius, aiškiai apibrėžtus ar netiesioginius, numanomus susitarimus. Dėstytojai atsakingi už tai, ką jie veikia, ir už tai, ką jie kitų žmonių supratimu veikia.

Viešai susitardami ir pasirašydami kontraktą, rašydami ar kreipdami dėmesį į kurso medžiagą, netiesiogiai skirdami darbų projektus ar egzaminuodami dėstytojai atsako už daugelio savo pareigų atlikimą. Vien savo akademinio elgesiu, neištaręs ar neparašęs nė žodžio dėstytojas prisiima didelę atsakomybę. Naudodamasis vadovėliu (nebent jis tą vadovėlį neigtų) dėstytojas imasi padėti studijuoti dalyką remdamasis to vadovėlio koncepcija. Užjausdamas ką nors ar apramindamas, sutinka kreipti dėmesį į kito žmogaus poreikius. Kai dėstytojas būna palyginti nenuoseklus, tai elgiasi neatsakingai tų žmonių, kurie iš jo tikisi įprastinio elgesio, atžvilgiu.

Visų pirma, atskaitomybė – *tai darymas to, ką esi pažadėjęs – tiesiogiai ar netiesiogiai – atlikti*. Kai kurie pažadai svarbūs visai aukštajai mokyklai. Visa universiteto katedra atsakinga ne vien tik už studentų mokymąsi, bet taip pat ir už personalo saugumą pastate, supažindinimą su skirtingomis etninėmis vertybėmis, įvairių profesinių vaidmenų modelių pristatymą studentams; lygių studijų galimybių sudarymą. Kiekvienas dėstytojas prisiima dalį šios atsakomybės.

Savo atsakomybės pripažinimas yra antrasis atskaitomybės aspektas. Dėstytojo atsakomybė išsamiai aptarta programose, kursų aprašuose ir studijų dalyko programose, bet kiekvienas dėstytojas prisiimdamas ją, ištobulina dar labiau. Dėstytojai elgiasi neatsakingai, jei jiems nepavyksta padėti žmonėms įgyvendinti aukštosios mokyklos atskaitomybės. Vienu metu JAV prezidentas Harry Truman ant savo rašomojo stalo buvo užsirašęs tokį šūkį: „Atsakomybė tenka jums“ („Toliau jau atsakomybės naštos negalima niekam perkelti“, – *vert. past.*). Atsakomybę jaučiantis dėstytojas prisiima tą našta, teikia pagalbą studentams (nors sulaukia jų atsikalbinėjimų), padeda katedros personalui vykdyti įsipareigojimus. Todėl dėstytojui privalu leisti žmonėms žinoti, ką jis veikia.

Taigi priartėjome prie trečiojo dėstyto atskaitomybės aspekto: *veiksmo atskleidimo*. Šis atskleidimas yra svarbus nei ketinimų nustatymas. Dėstytojo prievolė padėti profesionalams, studentams ar visuomenei matyti, ką jis veikia. Vadinasi, atskaitomybė yra ne tik duotų pažadų tesėjimas ir asmeninės atsakomybės identifikavimas, bet ir atliekamų veiksmų atskleidimas. Nors didžioji dėstytojo–studento bendravimo dalis turėtų vykti privačioje aplinkoje, gerbiant abiejų teises, etiketo pažeidimų nereikėtų ginti. Didžioji dalis to, kas iš esmės apskritai vyksta neturėtų būti asmeninis dalykas.

4 ACCOUNTABILITY

Evaluation of teaching needs to address the issue of political accountability. An instructor is accountable to many people: to students, to fellow instructors, to administrators, to citizens, to herself or himself. Instructors make agreements, explicit or implicit, with these people. Instructors are accountable for what they do and for what those other people understand they are doing.

The instructor is responsible for many duties, having agreed explicitly by signing a contract and by writing or heeding a course description, and more indirectly by assigning projects and by authoring examinations. Through pedagogical behavior, without words spoken or written, he or she assumes many responsibilities. By using a textbook (unless disaffirming it) she or he agrees to teach its subject matter. By giving sympathy and consolation, he or she agrees to attend to the needs of aspirants to career lines. When an instructor is markedly inconsistent, he or she is not being accountable to those who have developed expectations through customary behavior.

Accountability, first of all, *is a matter of doing what has – in one language or another – been promised*. Some promises are campus-wide promises. The whole department is to be accountable, not only accountable for student learning but for much more: personal safety in the building; introduction to different ethnic values; opportunity to relate to different professional role models; egalitarian distribution of learning opportunities. And each instructor shares in the responsibility.

A second aspect of accountability is the *acknowledgement of one's responsibility*. Programs, course descriptions and syllabi spell out teaching responsibilities, but each instructor refines the acknowledgement. Instructors are not being accountable if they fail to help people realize the nature of the college's responsibility. One time U. S. President Harry Truman displayed a motto on his desk: "The buck stops here." The accountable instructor is one who accepts the responsibility buck, one who lends support to students getting the runaround, and one who helps the department staff allocate and discharge their responsibility. Instructors have an obligation to let people know what they are doing.

This brings up a third feature of teaching accountability: *disclosure of action*. This disclosure goes beyond identification of intention. The instructor has an obligation to facilitate review – whether professional, student or public review – of what he or she is doing. Accountability, besides being a fulfillment of one's promises, besides being the identification of personal responsibility, is a matter of disclosure of action taken. Even though much teacher-student interaction should occur in an atmosphere of privacy, with provision both for the rights of student and teacher, improprieties should not be protected. The larger picture of what in essence and in general is happening is not a private matter.

Such three dimensional definition of instructional accountability does not require that a instructor determine and disclose the impacts of his or her teaching. Unless explicitly or implicitly agreed to, instructors are not re-

Toks trijų lygmenų dėstytojų atskaitomybės apibrėžimas nereikalauja, kad dėstytojas nuspręstų ir atvertų daromą savo dėstytojų poveikį. Dėstytojai nėra atsakingi už informacijos apie studento darbų atlikimą pateikimą, nebent dėl to buvo tiesiogiai ar netiesiogiai susitarta. Įvertinti darbai, pokalbiai su tėvais ir studentų egzaminų duomenys yra informacinės sistemos dalis, tačiau tai labai silpni dėstytojų efektyvumo rodikliai. Daugelyje aukštųjų mokyklų iš dėstytojų nėra reikalaujama pateikti studentų įvertinimus kam nors kitam, o tik patiems studentams. Didesnė dėstytojų dalis šiandien gali būti laikoma atskaitomybės priemone, nors administracijai ir nėra pateikiami kriteriniai duomenys. Atsižvelgiant į ribotą studentų kontrolinių darbų atlikimo ir dėstytojų kokybės ryšį (R. Stake, 1995), toks nereiklumas yra pateisinamas. Tačiau kadangi oficialiai nustatyta, kad egzaminai aukštojoje mokykloje yra atsiskaitomumo komponentas, dėstytojai turi paklusti šiam reikalavimui. Daugeliu atvejų dėstytojai dirba kartu su katedros vadovais ir iš tiesų stengiasi apibūdinti, kaip sekasi jų studentams, kaip kinta jų supratimas, ar pažangesni studentai gerai rengiasi savo būsimai karjerai, ar ne.

Būtų per daug paprasta manyti, kad atskaitomybė realizuota, jei kontrolinių darbų rezultatai priimtini. Atskaitomybė yra susitarimų vykdymas. Kai kuriais atvejais siekiama, kad testų rezultatai būtų aukštesni nei bendras lygis, bet daugeliu atvejų tokio reikalavimo nėra. Dėstytojas atsakingiausias šalia esantiems žmonėms. Tai, kaip dėstytojas bei tie žmonės suvokia atsakomybę, ir sudaro svarbiausią dėstytojo atskaitomybės turinį.

4.1. DIRBANTI BENDRUOMENĖ

Tradicio dėstytojų aukštojoje mokykloje įvertinimo sampratos centre – atskiro, dažniausiai auditorijoje autonomiškai dirbančio dėstytojo įvertinimas. Šiuo atveju dėstytojas ir jo įvertinimas traktuojamas kaip vykstantis auditorijoje ir toks įvertinimas siekia nustatyti atskiro dėstytojo atsakomybę.¹⁹

Šiame poskyryje aptarsime *konkurencijos sampratą*. Jos dėmesio centre yra kiekvieno dėstytojo indėlio palaikant ir tobulinant visas studijų programas aukštojoje mokykloje įvertinimas. Tai, ką dėstytojai veikia tiesiogiai dirbdami su studentais auditorijoje, žinoma, yra svarbu, tačiau taip pat svarbu nustatyti, kaip dėstytojai prisideda prie visos katedros teikiamų paslaugų integralumo. Charizmatinis lektorius ar naujoviškai dirbantis laboratorinių darbų organizatorius ar asmeninis konsultantas neturėtų gauti aukščiausių įvertinimų, jei jų visų indėlis per mažas, siekiant silpnų, neteisinga linkme nukreiptų, paviršutiniškų ir pasenusių dėstomų kursų katedroje pagerinimo. Norint, kad aukštosios mokyklos darbas būtų tinkamai įvertintas, turi būti atsižvelgta ne tik į individualų, bet ir į grupinį indėlį (Porter, 1989).

Jei daugelyje katedrų akademinio personalo narių bendradarbiavimas svarstant dėstytojų problemas ir vyksta, tai labai minimaliai. Dėstytojų personalo kaip „profesinės bendruomenės“²⁰ idėją pasiūlė Philip Morrison ir John Seely Brown²¹ bei jų kolegijos Mokymosi tyrimų institute Menlo Park, Kalifornijoje. Skirtingi autoriai (Wenger, 1991, 1997; Brown, 1997; Alpert, 1998) pabrėžia, kad dėstytojai palyginti nedažnai dirba kartu tobulindami dėstytojų programas²² Wenger teigė: „Netgi tie, kurie kalba apie

sponsible for presenting information about student performance. Graded papers, conferences with parents, and student examination data are part of the information system but are weak indicators of teaching effectiveness. On most campuses, instructors are not obligated to submit student performance data to anyone but students. Most teaching today can be considered accountable without presenting criterial evidence to administrators. Given only a limited relationship between student test performance and teaching quality (Stake, 1995), that omission is defensible. Nevertheless, when departmental examinations have officially been defined as a component of accountability, instructors have the obligation to comply. In most cases, most instructors work hand in hand with their department officers and are, in fact, making an effort to describe how well their students are doing, how much they are increasing their understandings, and whether or not the more advanced students are doing well in career preparation.

It is too easy to think that accountability might be satisfied by having acceptable test scores. Accountability is a matter of fulfilling agreements. In some places, that includes keeping test scores above a certain level but, in most places, it does not. An instructor is most accountable to people close at hand. What those people and the instructor perceive the teaching responsibility to be is the primary content of teacher accountability.

4.1. COMMUNITY OF PRACTICE

The *traditional concept* of evaluating college teaching focuses upon the evaluation of the individual, more or less autonomous instructors in their classrooms. This approach sees the teaching and its evaluation primarily as taking place in the classroom and targeting a single instructor's responsibility.¹⁹

Here we want to raise a *competing concept* that focuses on evaluating the contribution each instructor makes to the maintenance and improvement of all instructional programs in the department. What instructors do directly for students in their classes is, of course, important but what instructors contribute to the integrity of all department offerings is important too. A charismatic lecturer or innovative lab-organizer or personalistic mentor should not get top marks if contributing little to upgrading the weak, misdirected, frivolous or out-dated courses in the department. Both individual and team contributions need to be considered if campus teaching is to be adequately evaluated (Porter, 1989).

In most departments, faculty collaboration about matters of teaching happens, but remains minimal. The idea of a faculty as a “community of practice”²⁰ has become identified with Philip Morrison and John Seely Brown²¹ and colleagues at the Institute for Research on Learning at Menlo Park, California. Various writers (Wenger, 1991, 1997; Brown, 1997; Alpert, 1998) have noted the infrequency of instructors working closely together to maintain and improve teaching programs.²² Wenger said: “Even those who speak about learning organizations, life long learning, or the information society do so mostly in terms of individual learners and information processes. The notion of communities of practice helps us break this mold” (p. 7).

besimokančias organizacijas, mokymąsi visą gyvenimą ar informacinę visuomenę, tai suvokia tik atskirų studijuojančiųjų ir informacinių procesų požiūriu. Profesinių bendruomenių sąvoka padeda radikaliai pakeisti šį nusištevėjusį šabloną” (p. 7).

Daugelyje universitetų katedrų egzistuoja tokia standartinė praktika: profesoriai siūlo pažangius kursus, kurie atspindi jų mokslinius pasiekimus, o doktorantūros programų studentai ir dėstytojai, kurie visų pirma siekia tapti profesoriais atskirose tyrimų srityse, dėsto kitus kursus, būtinus, kad studentai galėtų patekti į profesorių dėstomus kursus. Taigi katedrų personalą sudaro žvaigždės ir žvaigždutės, ekspertai ir naujovių šalininkai, profesoriai, kurie ne per daugiausiai rūpinasi tuo, ką katedra siūlo apskritai ir net retai tarpusavy diskutuoja studijų temomis. Tai nėra akademinė profesinė bendruomenė.

Daniel Alpert (1998)²³ pareiškė susirūpinimą dėl to, kad katedrų energija JAV išseikvojama tam, kad Nacionalinio mokslo fondo ir filantropinių grupių parama tyrėjams ir mokslininkams būtų skiriama kiekvienam atskiram pagrindiniam tyrėjui beveik tiesiogiai. Ta pati problema išskyla ir mąstant, kad dėstymas yra individuali, ne katedros atsakomybė.

Nesvarbu, kaip dėstytojai dėsto – talentingai ar apgailėtinais, puikiai ar vangiai, ar bendradarbiauja dėstydami, tačiau tiek dėstytojai, tiek katedros turi siekti, kad dėstymas aukštojoje mokykloje būtų įvertintas. Tokia įvertinimo sistema, kuri atsižvelgia tik į veiklą auditorijoje, o nesiekia kruopščiai ištirti katedros pastangų kuriant mokymosi galimybes, tėra tik apgailėtinos pastangos mėginti įvertinti dėstytojų kokybę.

Wheeler Loomis,²⁴ kažkada garsus Fizikos katedros vadovas, savo kišenėje visada turėdavo katedros dėstytojų sąrašą, ir sąrašą „tų žmonių, kurie daugiausiai prisidėjo prie katedros veiklos“. Vertindamas dėstytojus, jis gal kartais neatsižvelgdavo į akių kontaktą, teisingą pažymių rašymą ir žavesį klasėje, bet visada vertindavo dėstymą kaip kolektyvinę atsakomybę.

Dėstymui aukštojoje mokykloje būdingos šios keturios problemos:

- a) menki dėstytojų komunikaciniai gebėjimai;
- b) reta ir silpnai organizuojama individuali pagalba studentams;
- c) silpnas ryšys tarp gretutinių ir vėliau siūlomų kursų;
- d) sudėtingu kursu siekiama atrinkti kandidatus aukštesnio lygmens darbui, o ne išmokyti kiekvieną studentą pagal jo pajėgumus.

Studentams įvertinant dėstymą paskutinės dvi problemos nebuvo atskirai minimos, nes studentai menkai žino apie disciplinos turinį ir raidą. O daugelis akademinio personalo narių dėsto tokius specializuotus kursus, kad net nežino, nei kas vyksta kituose katedros kampuose, nei kas dėstoma kitų gretutinių dalykų metu. Tarpdalykinis ryšys ir kursų sudėtingumas yra bendra viso akademinio personalo problema, nors daugelio dėstytojų darbas vertinamas gana gerai, net jei jie minėtas problemas ignoroja. Visoms keturioms išvardytoms problemoms reikalingas bendras viso akademinio personalo dėmesys. Todėl atskiro akademinio personalo nario darbo kokybė turėtų iš dalies būti grindžiama jo indėliu į šių problemų sprendimą.

Standard practice in many departments on many campuses is for individual professors to offer advanced courses that reflect their own scholarly distinctions and for graduate students and instructors primarily interested in becoming research professors to teach the prerequisites. These departments are a collection of stars and lesser lights, expert and novice iconoclasts, professors worrying not very much about department offerings as a whole, seldom even talking among themselves about educational issues. A community of teaching practice, it is not.

Daniel Alpert (1998)²³ has expressed concern about the drain on department vigor in the U.S.A. to have the National Science Foundation and philanthropic groups finance researchers and scholars more or less directly to the individual principal investigator. The same problem appears to exist in thinking of teaching as an individual responsibility rather than departmental.

Teaching brilliantly or pitifully, and collaborating well or poorly in instruction, both individuals and departments need to be targeted in evaluating campus teaching. A evaluative system which only looks at the ongoing college classroom and fails to scrutinize department effort to provide learning opportunities is an impoverished effort to evaluate teaching quality.

Wheeler Loomis,²⁴ once head of a distinguished Physics Department used to keep a list of faculty names in his pocket, a list of “those who contributed most to the department.” His ratings of instructors might have neglected eye contact, fair grading and classroom charm; but it recognized teaching as a collective responsibility.

Here are four problems common to campus instruction:

- a. Instructors have poor communication habits.
- b. Organized assistance for individual students is weak and rare.
- c. Articulation between adjacent and subsequent courses is weak.
- d. Course difficulty is set to screen candidates for advanced work rather than to teach each student as much as possible.

The last two of these problems are not prominent in students' evaluation of instruction because students have little knowledge of the content and ongoing evolution of a discipline. And many faculty members are so specialized they do not know what is happening in other corners of the department nor in allied disciplines. Articulation and course difficulty are problems for a faculty as a whole, yet many instructors can get good ratings for teaching even while ignoring them. All four of the problems are problems that call for collective attention of a faculty. The quality of an individual faculty member to campus teaching should be partly based on his or her contributions to the remedy of such problems.

4.2. A CASE STUDY

Let us describe a senior professor.²⁵ He recognized himself and his department chair recognized that he had been getting too many complaints about his teaching. Consider particularly the mobilization of faculty colleagues to increase the effectiveness of their collective teaching.

4.2. ATSKIRO ATVEJO STUDIJA

Charakterizuokime vyresnįjį dėstytoją.²⁵ Jis prisipažįsta pats, o katedros vedėjas taip pat patvirtino, kad sulaukdavo daugybės skundų dėl jo dėstymo. Atkreipkite ypatingą dėmesį į tai, kad katedros kolegos mobilizavo savo veiklą dėstymui savo kolektyve pagerinti.

Pavadinsime šį profesorių George Alderman. Jis yra vyresnysis realinių mokslų dėstytojas, o studentų reitinguose buvo vertinamas nuo žemiausio iki vidutinio balo. George dėstė daugiau kaip 20 metų. Neseniai jis buvo paskirtas dėstyti matematikos kursą, privalomą visiems katedros studentams. Studentai linkę manyti, kad privalomų kursų dėstymo kokybė žemesnė už pasirinkamų.

Anksčiau George dėstė kiekvieną semestrą vienai grupei studentų, kurie registruodavosi į tą kursą. Šį kartą katedros vedėjas paskirstė studentus trimis dėstytojams ir kiekvienas iš jų dėstė dviem 45 studentų grupėms du kartus per savaitę. George ir kitų dėstytojų darbas buvo įvertintas nepatenkinamai. George kreipėsi pagalbos į Dėstymo tobulinimo skyrių. Kiti du dėstytojai ėmėsi glaudžiau bendradarbiauti tarpusavy.

Pasibaigus vienam semestru tik George buvo įvertintas nepatenkinamai. Jo reitingas dar labiau smuko iš dalies dėl to, kad jis paklausė patarimų ir reikalavo daugiau grupinio studentų darbo, kurio metu visi studentai turėjo vertinti vienas kitą pagal tai, kaip jie dalyvauja grupės darbe. Vienas iš George studentų formaliai apkaltino jį „kapringu vertinimu“. Katedros vedėjas išsiuntė George laišką, kuriame reikalavo rasti būdų pasitaisyti.²⁶ Pokalbių su kitais dėstytojais metu vedėjas kalbėdavo apie bendrą poreikį gerinti dėstymą katedroje ir pripažino, kad katedra neteikė akademiniam personalui duomenų apie dėstymo kokybę tiesioginiu grįžtamuo ryšiu.

George kolega dėstytojas Edwards pasakė: „Mūsų studentų reitingai neįvertina dėstymo efektyvumo. Siūlau katedros kolegoms lankytis vienas kito užsiėmimuose. Tai ne tik pagerintų jaunesniųjų dėstytojų didaktinius įgūdžius, bet ir gautume labiau patikimą grįžtamojo ryšio informaciją apie dėstymo efektyvumą. Tačiau dėstymo stebėjimas atima gana daug laiko. Kadangi dėstymas nėra taip atlyginamas ir vertinamas kaip tyrimai, tai didžioji dalis akademinio personalo narių per daug nesuinteresuoti šį darbą atlikti kiek galima geriau“. George katedros vedėjas pritarė: „Įvertindami dėstymą mes norėtume panaudoti įvairius šaltinius, pavyzdžiui, universiteto absolventų ar kolegų įvertinimus, o ne tik dabartinių studentų įvertinimą, tačiau tai neįmanoma. Taikome studentų įvertinimą, nes tai vienintelė galimybė“.

George taip pakomentavo Dėstymo tobulinimo skyriaus specialistės pagalbą: „Manau, kad jos pagalba vienintelis prasmingo grįžtamojo ryšio šaltinis, kuris gali pagerinti mano dėstymą“.

Kitais žodžiais tariant, nebuvo profesinės bendruomenės, kuri galėtų padėti George geriau dėstyti. George ir jo kolegos sutiko, kad kolegų lankymasis užsiėmimuose būtų vertingas grįžtamojo ryšio prasme, bet jie pritarė minčiai, kad pagalba turėtų būti individuali – kolega kolegai, – o ne kolektyvinė. George kolega Bill Wilson pasakė: „Esu paprašęs kolegos dalyvauti mano paskaitose ir taip susilaukiau grįžtamojo ryšio keturis kartus. Kai kuriais atvejais grįžtamoji informacija buvo produktyvi, o kartais ne. Mano patirtis rodo, kad iš kolegos ateinantis

We will call the professor George Alderman. He was a senior professor in Practical Sciences receiving low to moderate student ratings. George had taught more than 20 years. He recently was assigned to teach a mathematics-related course required of all students in the department. Students tend to report instruction in required courses to be of poorer quality than that in their electives.

Previously, George had taught one class each term to all who enrolled. The students had marked his instruction low in quality. This time, the department head divided the students among three instructors, each of whom then taught two classes, 45 students each, meeting twice a week. After one semester, one of the instructors obtained high ratings for his teaching; George and the other got low ratings. George sought help from the Division of Instructional Development. His peers chose to work more closely together.

A semester later, only George was rated low. His ratings actually went down, partly because he followed advice to require more student teamwork, with each student grading each other's participation. One of George's students formally charged him with "capricious grading." The department head sent George a letter directing him to find a way to improve.²⁶ In interviews, the head spoke of a general need for improvement of teaching and acknowledged that the department was not providing faculty members with direct feedback on teaching quality.

George's colleague Professor Edwards said: "Our student ratings are not measuring teaching effectiveness. I advocate use of classroom visitations by peer faculty. Not only would this increase the rate at which junior professors improve their teaching skills, but we would have more reliable feedback regarding teaching effectiveness. However, classroom observations are quite time consuming. Since teaching is not rewarded to the extent that research is, many faculty members feel that it is not in their best interest to do this." George's department head agreed: "We would like to use various sources such as alumni or peers to evaluate instruction in addition to current students but this is not possible. We use students because they are accessible."

George commented on the help from the instructional specialist provided by the Division of Instructional Development: "I consider her the only source of meaningful feedback available to improve my teaching."

In other words, there was no community of practice to help George teach better. George and his colleagues agreed that peers could be a valuable source of feedback, but they stuck to the idea that help should be person-to-person rather than collective. George's colleague, Bill Wilson, said: "On at least four occasions I have asked a colleague to sit in my class and provide me with feedback. Sometimes the feedback from a peer is productive; sometimes it is not. My experience is that the feedback from a peer is more useful when it is provided in private (if the department does not get the information)."

Another colleague, Frank Edwards, said: "In this department, formal mentoring does not exist. It is quite common, however, to have informal mentoring, where one faculty member helps another." And George said: "The feedback from a colleague may work if several professors teach the same subject, they observe each other

grįžtamasis ryšys naudingesnis, kai jis yra asmeninis, o ne tuomet, kai profesoriai rašo ataskaitas administracijai”.

Kitas kolega, Frank Edwards, pasakė: „Šioje katedroje formalaus konsultavimo nėra. Tačiau galima pradėti taikyti neformalų konsultavimą, kai vienas akademinės bendruomenės narys padeda kitam”. O George atsakė: „Iš kolegos ateinantis grįžtamasis ryšys gali pasiteisinti, jei keli dėstytojai dėsto tą patį dalyką: tada jie stebi vienas kito užsiėmimus ir gali neformaliame pokalbyje padiskutuoti. Tačiau tai turi būti laikoma konsultacija, o ne dėstytojų ataskaita administracijai”.

George atvejis – tai pavyzdys, kaip katedra ieško būdų pagerinti dėstymą. Bet be paramos katedros lygmenyje, George ir kiti dėstytojai buvo palikti kiekvienas sau. Dauguma iš jų norėjo gauti grįžtamąjį ryšį. Jų diskusijoje kaip pagerinti dėstymą nebuvo kalbama apie kiekvieno dėstytojo atsakomybę padėti tobulėti kitiems. Tai buvo laikoma kiekvieno asmenine atsakomybe.

Nepaisant to, kad George katedroje nebuvo įprasta manyti, jog profesinė bendruomenė gali pagerinti dėstymą, pasidarė aišku, kad kolegos pasiruošę suteikti pagalbą. Katedrų ir aukštųjų mokyklų vadovų atsakomybė yra keisti „žvaigždžių sistema“ (tiek atliekant tyrimus, tiek dėstant) į bendradarbiaujančią įmonę.

5 POLITINIS KONTEKSTAS

Dėstymas yra gana individualus darbas, bet jo prasmę formuoja institucija. Nesvarbu, ar dėstytojas garsiai ar tyliai palaiko universiteto politiką, ar jai prieštarauja, jis dirba toje sistemoje, kurios laikosi universitetas. Taip buvo visada.

Per visą universitetų istoriją universitetai buvo centrai, kuriuose vyko žinių paieška dėl pačių žinių. Tačiau universitetų įsipareigojimai studentams yra svarbesni. Jie apima socialinį pagrįstumą ir parengimą darbui. Vis dėlto bažnyčios, visuomenės klasių, vyriausybės ir rėmėjų tarybų tikslai lemia, kas dėstys, ką dėstys, ir kaip dėstys. Dėstymo kokybę iš dalies apibrėžia chartijos ir misijos vertybės.

Rinkos ekonomikoje universitetai raginami skatinti komerciją ir organizuotis į ją. Šiandieniniai administratoriai raginami teikti pirmenybę programoms, skatinančioms globalią prekybą. Kai kurie universitetai finansiškai priklauso nuo studentų iš tolimų šalių, kad apmokėtų savo veiklos kaštus. Galima daryti prielaidą, kad tai, kas buvo studijuojama praeityje, sėkmingai pasitarnaus ir vietiniams, ir užsienio studentams, bet kai kurie dėstytojai gali ignoruoti naujo kultūrinio pagrindo buvimą auditorijoje. Studentai vis dažniau susiduria su dėstytojais, kurių politinės pažiūros skirtingos, o dar dažniau skiriasi jų kalba. Ir visa tai vysta institucijai mažai aiškinantis, kokią reikšmę tai turi dėstymo kokybei.

Galbūt didžiausią poveikį dėstymo įvertinimui turi paaukštinimo etika, labai akivaizdi šiandieniniuose universitetuose. Iš universitetų ir akademinio personalo narių reikalaujama pateikti dokumentus, patvirtinančius, kokią paramą jie gauna ar kokią norėtų gauti, akademinio personalo apdovanojimus ir pasižymėjimo ženklus, kad išlai-

classes, and then they have an informal conversation. But this needs to be provided as consultation, not with professors writing reports for the administration.”

George's case provided an example of a department that expressly communicated its intentions to improve teaching. But with no support at the department level, George and other instructors were left on their own. Many of them wanted feedback. Their efforts to improve teaching did not include a discussion of the responsibility of each professor to help others improve. This was seen to be an individual responsibility.

In spite of the fact the George's department was not accustomed to thinking of instruction needing a community of practice, it was clear that some collegueship was available. It is the responsibility of department and campus leaders to change the perspective away from a star system (both in research and teaching) to become a collaborative enterprise.

5 THE POLITICAL CONTEXT

Instruction is highly personal but its meanings are shaped by the institution. Whether an instructor is a voice supporting, opposing, or mute to the political standing of the university, he or she teaches on a stage of what the university stands for. It has always been so.

The history of the university has been one of scholarship with some search for knowledge for knowledge's sake. The larger promise to students however is for social legitimacy and preparation for work. But the purposes of church, class, government and patronage help determine who shall teach and what and how they shall teach. Quality of teaching is partly defined by the values of charter and mission.

In a market economy, universities are called upon to stimulate and subordinate to commerce. Administrators today are moved to favor programs facilitating global trade. Some universities increasingly rely on students from distant countries to pay campus operating costs. It may be presumed that what has been taught in the past will serve domestic and international students well, but few individual instructors can ignore the new range of cultural backgrounds in the classroom. And students increasingly are faced with instructors who share little political perspective and even less a common language with them. And all this with little guidance by the institution as to what it means in the way of teaching quality.

Perhaps the greatest impact on evaluation of teaching is the ethic of promotionalism so visible on today's campus. Schools and faculty members are called upon to present credentials that justify the support they are getting or new support they want to get. In the name of evaluation, but not the spirit, administrators are required to, and offer to, count the accolades and honors of their faculties to maintain status or support new initiatives. Following the ethics of advertising, not of pure and applied research, the institution and instructor are expected to boast of their assets and to be quiet about their debits.

kytų turimą statusą ar paremtų naujas iniciatyvas. Kaip reikalauja reklamos etika, o ne fundamentalūs ir taikomieji tyrimai, institucijos ir dėstytojai turi girtis savo prašumais ir nutylėti trūkumus.

Dėstyimo įvertinimas įpinamas į įvairiarūšių misijų politinį rebusą. Kam reikėtų teikti pirmenybę – savo vertės išaukštinimui ar savo darbo tyrimams? Svarbūs abu aspektai, tačiau sąžiningą įvertinimą silpnina politinis korektiškumas. Sąžiningo įvertinimo palaikymas per retai girdimas universitetų ir katedrų vadovų pasisakymuose.

5.1. TIKSLAI

Dėstyimo bei kitų švietimo sistemos aspektų įvertinimui reikalingi įvertintojai, kurie galėtų analizuoti siekiamus tikslus. Politiniu požiūriu, kiekviena katedra turi savo mecenatus ir klientus ir jiems yra įsipareigojusi. Administratorių atsakomybė²⁷ – yra interpretuoti bendruomenės norus ir studentų poreikius, ir tuo remiantis sudaryti formalūs dėstyimo planus.

Administratoriai atsakingi už katedros tikslų, ypač ilgalaikių, taip pat studijų turinio tikslų formalizavimą. Atskiri dėstytojai savo žodžiais ir veiksmais kelia tarpinius ir taktinius tikslus, atsižvelgdami į ideologiją, socialinę misiją ir politinę realybę. Varžomi papročių ir polinkio, dėstytojai pasirenka strategiją ir taktiką. Studijų programų turinio integralumas išlaikomas tik tada, kai akademinis personalas suvokia, kad yra laisvas nustatytose ribose ir esant tam tikram darbo pasidalijimui siekti katedros tikslų taip, kaip kiekvienas mano esant tinkama (Peters ir Waterman, 1984).

Už įvertinimą atsakingi vadovai ir komitetai turėtų vertinti tokios atsakomybės realizavimą, bet neturėtų manyti, kad yra vienintelis tinkamas dėstyimo būdas arba kad egzistuoja vienintelis studijų tikslų kompleksas net ir vienai paskaitai. Jie turėtų supažindinti dėstytoją su tam tikromis sampratomis ir praeities indėlio vertinimu bei tam tikrais lūkesčiais, tačiau, remiantis tuo, ką mes žinome apie dėstyimą, galutinis tarpinių tikslų ir dėstyimo priemonių pasirinkimas turėtų būti paliktas tam, kuris dėsto.

Pagrindinė administracijos personalo atsakomybė yra palaikyti pagyrimo vertą dėstyimą. Administratoriai turėtų rinkti nuopelnų įrodymus ar jų nebuvimą iš visų šaltinių. Jie turėtų kreipti dėmesį ir į studento vertinimo procesus bei rezultatus, bent neformaliai tęsti tyrimą apie savo absolventų pasiekimus. Visą laiką jie turėtų atsargiai skatinti kiekvieną akademinio personalo narį formaliai ir neformaliai pateikti įrodymus apie savo dėstyimo nuopelnus. Be to jie turėtų pateikti planus ir dėstyimo produktus kruopščiam dalyko ir didaktikos ekspertų vertinimui.

Kiekvienas žmogus, kuris dėsto, yra atsakingas už dėstyimo efektyvumo įrodymus. Įrodymu gali būti „proceso“ ar „produkto“ duomenys, o geriausiu atveju abiejų rūšių duomenys. Proceso duomenys (pvz., paskaitų planai, konsultavimas, savęs įvertinimas) yra naudingi, nes mes tikime, jog tam tikri dėstyimo ypatumai skatina studentų laimėjimus (Marton ir Säljö, 1976). Pavyzdžiui, tikėtina, kad akivaizdus dėmesys etinei elgsenai auditorijoje padrąsins jaunimo etinę elgseną. Produkto duomenys apie galutinį rezultatą – tai realių laimėjimų įrodymai ir laimėjimų koreliatai (pvz., pažangumo rezultatai netie-

The evaluation of teaching is caught in a political conundrum of mixed messages. Should self-aggrandizement or self-study be the dominant theme? There will be both, but honest evaluation is weakened by political correctness. Advocacy for honest evaluation is too seldom apparent in the words of campus and department leaders.

5.1. GOALS

The evaluation of teaching, as with evaluation of other aspects of the educational system, needs evaluators who can analyze goals. As part of its political landscape, every department has patrons and clients to whom it has commitments. It is the responsibility of administrators²⁷ to interpret the wishes of the community and the needs of students and thus to shape a formal curricular plan.

Administrators have the responsibility to formalize department goals, particularly long range curricular goals. In words and in action, attendant to ideology, social mission, and political realities, individual instructors set intermediate and tactical goals. Within constraints of custom and taste classroom instructors choose strategies and tactics. The integrity of a curricular program is maintained only when faculty members perceive themselves – within limits and a certain division of labor – to be free to pursue department goals as each sees fit (See Peters and Waterman, 1984).

Supervisors or committees charged with evaluative responsibility should assess the discharge of such responsibility but should not presume that there is but one proper way of teaching or that there is but one set of educational objectives, even for a single lesson. They may make known to the instructor certain perceptions and valuation of past contributions and certain hopes for the future, but – based on what we know about teaching – the final choice of intermediate goals and means of instruction should largely be left to the one who teaches.

Maintaining meritorious teaching is one of the primary responsibilities of the administrative staff. The administrators should collect evidence of merit – or lack of it – from various sources. They should give some small attention to processes and outcomes of student assessment and should at least informally follow-up former students. Throughout the year and across the years, with sensitivity, they should encourage each faculty member formally and informally to submit evidence of teaching merit. Together they should submit plans and artifacts of teaching to the scrutiny of experts in subject matter and pedagogy.

Each person who teaches is responsible for contributing to the evidence of effectiveness of teaching. The evidence may be “process” or “product” data, preferably both. Process data (e.g., lesson plans, counsel, self-evaluations) are useful because we believe that certain teaching activities promote student accomplishment (Marton & Säljö, 1976). For example, it is expected that a conspicuous concern for ethical behavior in the classroom will encourage ethical behavior in youth. Product data provide actual observation of accomplishment or correlates of accomplishment (e.g., achievement tests indi-

siogiai rodo, kad studentai supranta tam tikrus svarbius santykius). Iš pradžių gali pasirodyti, kad duomenys apie galutinį rezultatą reikalingi labiau, tačiau poreikis vertinti darbo sąlygų kokybę ir studentų pasiekimų priskyrimo dėstytojo nuopelnams sudėtingumas reikalauja ir procesinių duomenų.

5.2. ATSAKOMYBĖS PERDAVIMAS DĚSTYTOJAMS

Kadangi autonomija yra ne tik realus faktas, bet ir įrodyta jos svarba geram darbui,²⁸ priemonės, kurias administratoriai gali taikyti dėstytojų programų pertvarkai, turėtų būti ir yra ribotos. Daugeliu atveju užmokestis už nuopelnus nėra siūlomas, o užduočių modifikavimas gana suvaržytas. Vis dėlto administratoriai gali modifikuoti dėstytojų kryptį įtikinėjant, perskirstydami atsitiktinius išteklius ir darbo krūvį, atsakomybę ir kartais įdarbindami asistentus ar net naujus akademinio personalo narius.

Patys dėstytojai atsakingiausi už nuolatinį savo dėstytojų tobulinimą. Administratoriai atsakingi už šito tobulinimo skatinimą ir paramą jam. Universiteto tarnybos turėtų teikti šias priemones savanoriškam, o kartais ir konfidencialiam naudojimui:

- (1) auditorijų, laboratorijų ir praktikos darbų vietų būklės, kuri, kaip įrodyta, turi įtakos studijoms, aprašus;
- (2) kurso turinio apžvalgą (temų, tekstų, literatūros rinkinius ir t. t.), kurias atliko patyrę kolegos ir specialiai parengti šiam darbui vadovai ir;
- (3) dėstytojų ir testavimo specialistų paslaugas stebėjimui ir darbo gerinimui.

Grįžtamasis ryšys dėl šių trijų šaltinių panaudojimo daugiausia įtakos turėtų tuo atveju, jei būtų atliekamas ilgą laiką (kaip ir derėtų demokratinėse visuomenėse) ir būtų laikomas atskiro dėstytojo nuosavybe, be jo kiti kolegos negalėtų šia informacija pasinaudoti.

Studijų programų vertė ne visiškai, bet bent iš dalies priklauso nuo jos poveikio studentams. Tačiau šį poveikį sunku įvertinti. Todėl dalį dėstytojų įvertinimo turėtų sudaryti studentų mokymosi vertinimas. Kokie nors gebėjimų įgijimo įrodymai, supratimas ir požiūris gali būti vertinami neformaliu būdu, tačiau gali būti vertinami ir formaliai sistemingo stebėjimo ir kontrolinių darbų atlikimo metodais, arba kiek mažiau veiksmingais būdais – pasiekimų testais ir interesų bei požiūrio tyrimo inventoriais. Minėtos priemonės turėtų būti laikomos tik kaip pasiekimų visumos vertinimo elementais.

Šiame straipsnyje dėstytojų įvertinimas aptartas akcentuojant darbo kontekstą, kompetentingumo daugialypiškumą ir atskirų dėstytojų proceso dalyvių unikalumą. Šios savybės kartu su asmenine motyvacija ir empatiniu supratimu laikomi bendraisiais natūralistinių, fenomenologinių ir etnografinių dėstytojų tyrimų aspektais.²⁹ Tyrimo metodai, taikomi tokiuose tyrimuose, padeda gerinti tobulėjimo pastangų kokybę.

Iš visų keturių dėstytojų įvertinimo tikslų nė vienas nėra svarbesnis už ilgalaikę paramą tęstiniam dėstytojų kvalifikacijos tobulinimui. Savarankiškos studijos ir karjeros plėtotė turi būti vykdomi kaip įsipareigojimas institucijos tikslams žinant esamas dėstytojų sąlygas ir numatant alternatyvios didaktikos taikymo rezultatus. Aukštoji mokykla turėtų formuoti profesinį tobulėjimą palaikančią aplinką, iš dalies periodiškai atlikdama politinės aplinkos apžvalgą, kur atsižvelgiama į dėstytojų proceso tyrimus ir

rectly indicate students do understand certain important relationships). Product data at first appear preferable, but need for assessing the quality of working conditions and the difficulty of attributing student achievement to what the instructor does make inclusion of process data a necessity.

5.2. LEAVING TEACHERS IN CHARGE

Because autonomy is not only a fact of life but a demonstrated contribution to good work,²⁸ the means available to administrators for redirecting instructional programs are and should be limited. In many places, merit pay is not offered and modification of assignment is greatly constrained. Still administrators can modify the direction of teaching through persuasion, by reallocation of incidental resources and class load, by reassignment of responsibility, and sometimes by employment of aides or even additional faculty members.

The instructors themselves are mainly responsible for the continuing improvement of instruction. Administrators are responsible for encouragement and facilitation of that improvement. The following should be provided by campus services for voluntary, sometimes confidential, use:

- (1) checklists of classroom, laboratory, and field conditions which have been demonstrated to promote learning;
- (2) course-content reviews (selections of topics, texts, resource works, etc.) conducted outside the classroom by experienced peers and specially trained supervisors; and,
- (3) observational and remediation services by specialists in instruction and testing.

Feedback from these three sources will work best in the long run if seen (as, in democratic societies, it should be) as the property of the individual instructor, not to be reviewed by others without his/her release.

The worth of an educational program is not entirely but at least partly attributable to its impact on students. Impacts are difficult to measure. A part of the evaluation of teaching should be an attempt to assess student learning. Some indication of gain in skill, understanding, and attitude can be obtained informally, but also formally through disciplined observation and performance tests, and to a lesser extent with achievement tests and interest and attitude inventories. These measures should be seen as merely sampling a full set of achievements.

In this paper, the evaluation of teaching has been discussed with emphasis on the context of work, the multidimensionality of competence, and the uniqueness of individual faculty members. These qualities—plus emphasis on personal intentionality and empathic understanding—have been common aspects of naturalistic, phenomenological, and ethnographic studies of teaching.²⁹ Inquiry methods used in such studies have a potential for enhancing the quality of appraisal efforts.

Of the four purposes of evaluation of teaching, none is more important than long-range support of an instructor's continuing education. Self-study and career development need to be undertaken with a commitment to institutional goals, awareness of existing instructional conditions, and a certain expectation of the results of alternative pedagogies. The campus should provide a supportive environment for professional growth, partly by making periodic review of the political environment, at-

užtikrinama, kad bus pateikiami sąžiningi (nors ir subjektyvūs) sprendimai apie dėstyto kokybę. Administracijos pareiža įvertinimą sumanyti ir atlikti taip protingai, kad atskiras dėstytojas po tokio įvertinimo jaustųsi daug labiau informuotas ir dar savarankiškesnis ir atsakingesnis už dėstyto nei anksčiau.

tending to the findings of research on instructional processes, and insuring honest (though subjective) judgments of teaching quality. It is an administrative obligation usually best discharged by evaluation so cleverly devised that the individual instructor is left better informed and even more in charge of instruction than before.

¹ Šaltinis: ERIC Thesaurus. Internetinis adresas: <http://www.ericfacility.net/extra/pub/thesearch.cfm>

² Šaltinis: Stake R. 1999. The representation of quality in evaluation. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada, April.

³ Šaltinis ERIC Thesaurus. Internetinis adresas: <http://www.ericfacility.net/extra/pub/thesearch.cfm>

⁴ Šaltinis Scriven, M. (1991). Evaluation Thesaurus, Newbury Park, CA: SAGE

⁵ Šaltinis ERIC Thesaurus. Internetinis adresas: <http://www.ericfacility.net/extra/pub/thesearch.cfm>

⁶ Sunku tikėtis, kad administracija ar akademinis personalas, jaučiantys įtampą darbe, gins akademinę laisvę. Gana trikdanti aprašymą kolegijos dėstyto lygmenyje pateikia Ellen Schrecker studijoje *No Ivory Tower: McCarthyism and the Universities* (*Ne smėlio pilys: McKartizmas ir universitetai*).

⁷ Panagrinėkime kriterijų „visada kruopščiai išaiškina“. Jis skamba gerai, bet, kaip primena išradėjas Edwin Land, kai kurie dėstytojai aiškina per daug, o galėtų bent retkarčiais parodyti nustebimą (Beckman paskaita, lapkričio 21 d., 1985, Ilinojaus universitetas).

⁸ Kaip matyti tokių teiginių kaip „žinojimas, dėstytojas ir vadovavimas“, Hunter požiūris į dėstyto platus ir sudėtingas. Arthur Costa reaguodamas į kritiką teigia, kad Hunter požiūris verčia žmones galvoti apie techniška dėstyto pusę. Abi idėjos spausdinamos ASCD leidinyje *Using What We Know About Teaching* (*Taikymas to, ką žinome apie dėstytoją*), 1984.

⁹ Daug metų dėstytojai koneveikė ir kritikavo studentų atliktus dėstyto vertinimus kaip subjektyvią ir nežinojimu paremtą nuomonę. 1969 m. Ilinojaus universiteto CRUEL komitetas, kuriam vadovavo Richard Anderson, atidžiai išnagrinėjo mokslinę literatūrą ir įrodė, kad studentų sudaromi dėstyto reitingai, nors subjektyvūs ir remiami ribotomis žiniomis, bet yra pagrįsti ir efektyvūs. Jis tiek pat validus ir šiuo metu. Dabar studentų nuomonė labiau toleruojama, o kartais net gana rimtai vertinama.

¹⁰ Įmantriausias mokymosi vertinimo priemonės aukštojoje mokykloje yra gabumų mokytis vertinimo priemonės, o ne įgytų pasiekimų įvertinimo priemonės. Jos gana tiksliai nustato, kurie studentai daugiausiai išmoko per praėjusius metus, o kurie daugiausiai išmoks ateityje, bet negali nustatyti, kiek efektyviai dabartinis kursas buvo išdeštytas (Stake, 1995).

¹¹ Juose retai rasite išvardytus netinkamo elgesio kriterijus, nebent turimas tikslas sudaryti formalią atskiro atvejo studiją apie dėstytoją.

¹² Pasak Seldin (1993), beveik visos kolegijos ir universitetai Jungtinėse Amerikos Valstijose sudaro ir taiko studentų reitingus dėstyto įvertinti.

¹³ Pareigybinėje dėstytojo įvertinimo metodikoje kiekvienoje iš išvardytų dimensijų reikalaujama tik minimalių pasiekimų. Remiantis daugiau kaip vienu įrodymų šaltiniu, dėstytojas „turi progą atsakyti į visus parodymus... ir apskatinti bet kurį sprendimą“ (p. 34). Pastovūs reikšmingi netikslumai laikomi korekcijos faktoriumi ir šališkumo akivaizdumo įrodymu. Įrodymais vadiname

¹ Source: ERIC Thesaurus. Available online: <http://www.ericfacility.net/extra/pub/thesearch.cfm>

² Source: Stake, R. 1999. The representation of quality in evaluation. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada, April.

³ Source: ERIC Thesaurus. Available online: <http://www.ericfacility.net/extra/pub/thesearch.cfm>

⁴ Source: Scriven, M. (1991). Evaluation Thesaurus, Newbury Park, CA: SAGE

⁵ Source: ERIC Thesaurus. Available online: <http://www.ericfacility.net/extra/pub/thesearch.cfm>

⁶ Administrators and faculties under pressure cannot be counted on to protect academic freedom. For college-level teaching, an embarrassing portrayal is Ellen Schrecker's study, *No Ivory Tower: McCarthyism and the Universities*.

⁷ Take the criterial item "always explains things thoroughly." It sounds good, but inventor Edwin Land reminds us that some teachers explain too much, needing occasionally to just show wonder. (Beckman Lecture, November 21, 1985, University of Illinois.)

⁸ As revealed in such statements as "Knowing, Teaching, and Supervising" Hunter has a broad and complex view of teaching. Yet as pointed out in a rejoinder by Arthur Costa, Hunter's views draw people to thinking of the technical side of teaching. Both appeared in the ASCD publication *Using What We Know About Teaching*, 1984.

⁹ For many years student ratings of instruction were berated by professors as subjective and unknowing. A 1969 University of Illinois CRUEL Committee chaired by Richard Anderson carefully examined the research literature and found, though subjective and based on limited knowledge, student ratings had a substantial validity. Probably just as valid today, student ratings of instruction are now widely tolerated, even sometimes taken quite seriously.

¹⁰ The most sophisticated measures of college learning are measures of aptitude to learn, not measures of attained achievement. They indicate rather accurately which students have learned the most in past years and who will learn the most in the future, but they do not tell how effectively the present course has been taught (Stake, 1995)

¹¹ Seldom is there any listing of impropriety unless it has been decided that a formal case is to be made against the professor.

¹² According to Seldin (1993) nearly all colleges and universities in the United States collect and use student ratings of instruction.

¹³ In the Duties-Based-Teacher Evaluation Approach, a minimum level of achievement is required on every one of the listed dimensions. Teacher performance is measured using more than one source of evidence, and the teacher "has the opportunity to respond to all evidence... and to appeal against any decision." (p. 34). Consistent and significant inaccuracies are used as a correction factor and a evidence of bias. Evidence involves judgments, records, observations, test data, teacher portfolios and footprint data.

sprendimus, užrašų protokolus, stebėjimą, testų duomenis, dėstytojo aplankus ir pastabų duomenis.

¹⁴ Scriven kiekvieną kategoriją laiko dimensija arba kriterijumi, kuris apibūdina dėstytojo darbą. Jis sukūrė šį sąrašą peržiūrėjęs daugybę oficialių dokumentų. Šis sąrašas vėliau buvo pateiktas patyrusiems dėstytojams iš JAV, Kanados ir Australijos, kad jie patikrintų, parengtų savo reakciją ir pateiktų pasiūlymus (p. 25).

¹⁵ Kaip teigia Doyle (1982), „... atrodo visiškai neįmanomas dalykas, kad koks nors charakteristikų rinkinys vienodai tiktų visų rūšių medžiagos išdėstymui įvairiems studentams įvairiais atvejais ... net bandyti parengti tokį sąrašą gana rizikinga“ (p. 27).

¹⁶ Tai kelia rimtų problemų, nes „svarbiausia pagrįstumo problema yra prasmės ir pasekmių vertinimas“ (Messick, p. 14).

¹⁷ Mesdamas iššūkį dėstytojui, kuris kritikavo dėstyto šiuolaikinėje aukštojoje mokykloje įvertinimą, Michael Theall pasinaudojo Robert Ebel citata (1983, p. 65): „Jokiam universitetui nereikalingas dėstytojas, kuris kritikuoja studento įvertinimus, nepakankamai arba visiškai neišanalizavęs atliktų tyrimų, ... kurie sudaro praktikos pagrindą, gausos“. Tokie įvertinimo tyrėjų, kurie kartu yra ir dėstytojų įvertinimo administratoriai, pateikiami iššūkiai – įprastinis dalykas. Bet toje tyrimų gausoje, kurią minėjo Ebel, dažniausiai labai siaurai įvertinamas studentų požiūrio patikimumas ir pateikiami ne visi dėstyto nuopelnai. O tai taip pat yra šališkumas.

¹⁸ Mus sujaudino Tolstojaus romano Ana Karenina moralas, nelaimingos meilės istorija, kuri baigiama teiginiu, kad išskirtinis žmogiškos sąmonės bruožas yra jos gebėjimas atskirti gėrį ir blogį ne kaip atrastas ar apskaičiuotas žinias, ne kaip neklystamas ir ne visada pasiekiamas, bet įsišaknijusiais ir tobulėjantiems su kiekvieno žmogaus patirtimi (p. 830 ir p. 835):

Fiodoras sako, kad Kirilovas gyvena savo pilvui. Tai suprantama ir racionalu. Visi mes, kaip protingos būtybės negalime padaryti nieko kito, tik gyventi savo pilvui. Ir staiga tas pats Fiodoras pareiškia, kad neteisinga gyventi vien savo pilvui; mes privalome gyventi tiesai, Dievui, ir tos užuominos man pakanka, kad suprasciau, ką jis nori pasakyti! Ir milijonai žmonių, kurie gyvena prieš šimtus metų ir gyvena dabar – valstiečiai, skurdūs savo dvasia ir išmintimi, tie, kurie mąstė ir apie tai rašė savo miglotais, sunkiai suprantamais žodžiais kartodami tą patį – mes visi pritariame šiai minčiai: dėl ko mes turėtume gyventi ir kas yra gėris. Aš ir visi žmonės turime tik kalbą, kuri yra tvirta, nenuginčijama ir aiški, ji negali būti paaiškinta protu: ji neturi priešasčių ir negali turėti pasekmių . . .

Gulėdamas ant nugaros, jis žvelgė aukštyn į giedrą dangų. „Negi aš nežinau, kad tai begalinė erdvė, o ne apvalus kamuolys? Tačiau kad ir kiek stengčiausi įsmeigti žvilgsnį ir įtempti akis, negaliu pamatyti nieko kito, kaip tik apvalų ir ribotą apskritimą, nepaisant to, kad žinau, jog tai begalinė erdvė. Aš nenuginčijamai teisus, kai nuolat matau mėlyną skliautą, daug teisesnis nei bandydamas įtempti žvilgsnį ir pamatyti, kas yra už šio skliauto.

¹⁹ Daug svarių tyrimų atlikti šioje plotmėje. Daugelyje tyrimų analizuojamas dėstyto efektyvumas informacijos metodų ir šaltinių atžvilgiu, ypač pasitelkiant studentus kaip vertintojus (Kinney ir Smith, 1992; Braskamp, Brandenburg, Ory, 1984; Cashin, 1988; Marsh, 1987; El-Hassan, 1995).

²⁰ Profesinė bendruomenė gali būti apibrėžta kaip „grupė profesionalų, neformaliai susijusių vienas su kitu, susidurianti su bendromis akademinio darbo problemomis ir siekiant rasti jų sprendimus, tokiu būdu praturtinti save naujomis žiniomis“ (Peter ir Trudy Johnson-Lenz, 1998). Profesinės bendruomenės kildinamos iš Europos gildijų laikų, bet kai kurie autoriai teigia, kad jos tokios senos kaip ir bet kuri bendra žmonių veikla (*Community Intelligence labs*, 1998).

²¹ Xerox kompanijoje John Seely Brown atrado netikėtų būdų, kaip priversti savarankiškai dirbančius, labai nenoriai bendraujančius fotokopijavimo mašinų remontininkus kalbėtis vienas su kitu apie vis kintančius kopijavimo mašinų modelius. Mes, aukštųjų mokyklų dėstytojai, turbūt esame tokie pat šaunūs kaip ir

¹⁴ Scriven treats each category of data as a dimension, or a criterion that defines an instructor's job. He developed the list by conducting a review of numerous official documents that was later presented to experienced teachers in the U.S., Canada and Australia for their reaction and suggestions to the items of the list (p. 25).

¹⁵ As Doyle (1982) mentions, „... it seems most unlikely that any one set of characteristics will apply with equal force to teaching of all kinds of material to all kinds of students under all kinds of circumstance... to try to prepare such a list entails substantial risk“ (p. 27).

¹⁶ This constitutes a serious problem since “the central issue in validity is the appraisal of meaning and consequences.” (Messick, p. 14)

¹⁷ Challenging an instructor who criticized contemporary evaluations of college teaching, Michael Theall used Robert Ebel's quote (1983, p. 65) “No corner of the university lacks faculty members who fulminate against student evaluations, with little or no examination of the large body of research ... that underlies the practice.” Such challenges are common by evaluation researchers who are also administrators of faculty evaluation systems. But that body of research Ebel referred to mostly looks narrowly at the reliability of representing student views, not so much at full representation of merit in teaching. This too is a bias.

¹⁸ We were drawn to the moral of Tolstoy's story of Anna Karenin, a story of star-crossed love but concluding with the claim that the distinguishing characteristic of human consciousness is its ability to know good and bad, not as discovered or calculated knowledge, not as infallible and not always accessible, but ingrained and evolving in each person's experience. From pages 830 and 835:

Fiodr says that Kirilov lives for his belly. That is intelligible and rational. All of us as rational beings can't do anything else but live for our bellies. And all of a sudden this same Fiodr declares that it is wrong to live for one's belly; we must live for truth, for God, and a hint is enough to make me understand what he means! And I and millions of men, men who lived centuries ago and men living now—peasants, the poor in spirit and the sages, those who have thought and written about it, in their obscure words saying the same thing—we are all agreed on this one point: what it is we should live for and what is good. Then only knowledge I and all men possess that is firm, incontestable, and clear is here, and it cannot be explained by reason: it has no causes and can have no effects. . . .

Lying on his back, he was now gazing high up into the cloudless sky. “Do I not know that that is infinite space, and not a rounded vault? But however much I screw up my eyes and strain my sight I cannot see it except as round and circumscribed, and in spite of my knowing about infinite space I am incontestably right when I see a firm blue vault, far more right than when I strain my eyes to see beyond it.

¹⁹ A substantial body of research has been conducted along this line of inquiry. Most of the research has focused on methods and sources of information regarding teaching effectiveness, especially on the use of students as raters. (Kinney and Smith, 1992; Braskamp, Brandenburg & Ory, 1984; Cashin, 1988; Marsh, 1987; El-Hassan, 1995).

²⁰ A community of practice can be defined as “a group of professionals, informally bound to one another through exposure to a common class of problems, common pursuit of solutions, and thereby themselves embodying a store of knowledge.” (Peter & Trudy Johnson-Lenz, 1998). Communities of practice have been traced back to the European guilds, but some writers see them as old as human interactivity of any kind (*Community Intelligence labs*, 1998).

²¹ At Xerox, John Seely Brown found unexpected ways for autonomous, greatly-reluctant photocopy repairmen to talk with

tie remontininkai, tad turėtume rasti būdų, kaip kartu spręsti dėstytojų problemas ir suderinti dėstytojų auditorijoje įvertinimą su dėstytojų veiklos visoje katedroje palaikymu ir tobulinimu.

²² „Mokymasis nėra vien tik veikla, tai ir bendravimo su kitais priemonė. Mokymasis yra socialinis reiškinys. Mes visi priklausome profesinėms bendruomenėms (darbe, mokykloje ar asmeninėje veikloje). Ir būtent būdami šių bendruomenių nariais plečiame savo žinias, o šis žinojimas suteikia mums galios. Socialinis pasaulis yra ten, kur vyksta darbas ir mokymasis. Dėstytojus supa visas tarpusavy susijusių profesinių bendruomenių ansamblis, kurio ribos nebūtinai (ar paprastai) sutampa su formaliomis organizacijų ribomis“ (Alpert, 1998).

²³ „Stiprioje katedroje prioritetas teikiamas kolektyviniams sprendimams dėl to, ką reikia atlikti. Kiekvienas narys turi savo prioritetus, bet, atsižvelgiant į katedros misiją, tuos prioritetus kartais tenka persikirstyti. Kai kurie katedros nariai įneša ypatingą indėlį į kolegialumo atmosferos kūrimą ir bendro tikslo siekimą, domėdamiesi eiliniaisiais katedros reikalais, o ne siekdami tapti reikšmingi šalies mąstu. Išmintingos institucijos pripažįsta ir remia atsirandančias profesines bendruomenes“ (Alpert, 1998).

²⁴ Loomis pripažįsta individualų darbą, bet taip pat didelį dėmesį skiria toms savybėms, kurios telkia bendruomenę. Jis pateikė sąrašą, kuriame dėstytojai sugrupuoti pagal jų asmeninį indėlį į katedros veiklą. Vienu metu sąrašo viršuje buvo atsidūręs Nobelio premijos laureatas. Ten jis atsidūrė ne dėl savo išskirtinio intelekto, o už neįkainojamą paramą padedant kitiems katedros nariams (Alpert, 1998).

²⁵ George atvejo studija yra vidinio tyrimo „Studentų reitingų rezultatai ir jų galimas poveikis dėstytojų pagerinimui“ dalis. Siekiami užtikrinti konfidencialumą, vietoj tyrimo dalyvaujančios katedros pavadinimo, akademinio personalo ir katedros vedėjo pavardžių ir vardų vartojome pseudonimus.

²⁶ „Paprastai kurso, kurį dėsto keli skirtingi dėstytojai, vertinimo rezultatai nebūna geri. Kadangi kursas privalomas, be to susijęs su matematika, vertinimai dažniausiai būna ne aukštesni nei būtų kitų kursų. Vertinant kitus kursus, studentams pateikiamas platesnis atsakymų į klausimus diapazonas ir įskaitomas daugiau nei vienas atsakymas. Į analitinį mąstymą orientuoto kurso vertinimuose atsakymai siauresnės apimtys. Dažniausiai atsakymas yra teisingas arba klaidingas. Tarpinių variantų yra mažiau“ (Dr. Edwards, vienas iš George kolegų).

²⁷ Nustatinėdami įvertinimo atsakomybę vienus žmones pavadiname administratoriais, o kitus dėstytojais. Aišku, kad visi dėstytojai turi vykdyti administravimo pareigas, o kai kurie administratoriai yra akademinio personalo nariai. Vis dėl to tai nereiškia, kad administravimo ir dėstytojų atsakomybė bus priskirta atskiriems žmonėms. Patogumo tikslais mes čia supaprastinsime abu vaidmenis: administravimą ir dėstytojų. Taigi dėstytojai, priklausantys komitetams, yra ir administratoriai, ir dėstytojai.

²⁸ Daugelis autorių autonomiją laiko kliūtimi gerinti mokyklos darbą, tačiau Donald Schön pasitelkdamas argumentus iliustruoja autonomijos nuopelnus knygoje *The Reflective Practitioner* (1982) (Mąstantis specialistas).

²⁹ Žr. pvz., Terry Denny *Some Still Do* (1978) (*Kai kurie vis dar taip daro*) ir Louis M. Smith ir Keith L. Geoffrey, *The Complexities of an Urban Classroom: An Analysis Toward General Theory of Teaching* (1968) (*Miesto auditorijos sudėtingumas: dėl bendrosios dėstytojų teorijos analizės*).

each other about fixing ever-changing models of copiers. We college teachers are probably as smart as they. We should find collective ways of addressing our teaching problems. And connecting the evaluation of classroom teaching with the maintenance and repair of departmental instruction.

²² “Learning is not only an activity, but also a vehicle for engagement with others. Learning is a social phenomenon. We all belong to communities of practice (work, school, in personal activities). It is through membership in communities of practice that we come to know – and become empowered by what we know. The social world is where work gets done, where learning takes place. Instructors encompass an ensemble of interconnected communities of practice whose boundaries do not necessarily (or usually) follow the formal boundaries of the organization” (Alpert, 1998).

²³ “In a strong department, a high priority is given to collective decisions about what needs to be done. Each member has her own priorities but reallocation of priorities is needed when re-considering the mission of the department as a whole. Some members of a department make unique contributions to collegiality and shared purpose, attending to the local scene rather than to gaining national prominence as individuals. Wise institutions recognize and support emerging communities of practice.” (Alpert, 1998).

²⁴ Loomis recognized individual professional performance but also placed great value on qualities that held the community together. The Loomis List ranked individuals in terms of individual contribution to the department. At one time, at the top of the list was a Nobel Prize winner, so placed not for intellect but for his powerful contributions to other members of the department. (Alpert, 1998).

²⁵ George’s case is part of an internal study: “Trade-Offs: The use of student ratings results and its possible impact on instructional improvement.” In order to ensure confidentiality, pseudonyms were used to replace the names of the departments, faculty members and department head involved in the case study.

²⁶ “In general, the course, which is taught by a number of different faculty members, does not receive good ratings. Since the course is required and is mathematically oriented, ratings are not typically as high as they might be in other courses. In other courses, students might have some latitude in their response to a particular situation. More than one response might be acceptable. In an analytically oriented course, there is much less latitude. An answer is usually either right or wrong. There are fewer shades of gray” (Dr. Edwards, one of George’s peers).

²⁷ To identify evaluation responsibilities here, it is desirable to call some people administrators and others teachers. Obviously all teachers have administrative responsibility and some administrators are members of the instructional staff. It is not implied that administrative and instructional responsibilities should be assigned to separate people. For convenience here we oversimplify the two roles: administration and teaching. Thus, teachers on committees are administrators as well as instructors.

²⁸ Many writers treat autonomy as a barrier to school improvement, but its merit is well argued and illustrated by Donald Schön in *The Reflective Practitioner* (1982).

²⁹ See, for example, Terry Denny’s *Some Still Do* (1978) and Louis M. Smith and Keith L. Geoffrey, *The Complexities of an Urban Classroom: An Analysis Toward General Theory of Teaching* (1968).

LITERATŪRA / REFERENCES

- Alpert D. A. (1998). Lecture on the Representation of Quality// *Seminar on Theories of Educational Evaluation*, Spring, February 23. University of Illinois.
- Amidon E, Hunter E. (1966) *Improving Teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Association for Curriculum and Supervision and Curriculum Development (1984) *Using What We Know about Teaching*. Washington, DC: ASCD.
- Berlak H., Newmann F., Adams E., Archbald D., Burgess T. G., Raven J., Romberg T. (1992) *Toward a new science of educational testing and assessment*. Albany: SUNY Press.
- Borich G. D. (1977) *The appraisal of teaching*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Braskamp L. A., Brandenburg D. C., Ory J. C. (1984). *Evaluating teaching effectiveness*. London: Sage Publications, Inc.
- Braskamp L., Ory J. (1994). *Assessing faculty work*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Behmer L., Diamond N, Helgesen M., Sharp G., Smock R. (1983). *Office of Instructional Resources. Course Development Division*. University of Illinois.
- Broudy H. S. (1963). Historic exemplars of teaching method. (Editor NLG) Nate L. Gage, editor, *Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand McNally.
- Brown J. S. Common sense of purpose(1997). *What is a community of practice?* Community Intelligence Labs. Internet address <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/definitions.shtml>
- Cashin W. E. (1988). *IDEA paper no. 20: Student ratings of teaching: A summary of the research*. Manhattan: Kansas State University, Center for Faculty Evaluation and Development.
- Cave M., Hanney S., Kogan M., Travett G. (1988). The use of performance indicators in higher education: A critical analysis of developing practice. London: Kingsley, 1988.
- Cisneros-Cohernour E.J. (1997). Trade-offs: The use of student ratings results and its possible impact on instructional improvement. University of Illinois: Unpublished report.
- Community Intelligence Labs. (1997) Communities of Practice. Internet address: <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/index.shtml>, 1997.
- Cronbach L. J., Gleser, G. (1965). *Psychological Tests and Personnel Decisions*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Doyle K. O. (1982). Jr. *Evaluating teaching*. Lexington, Mass: Lexington Books.
- Dunkin, M.J., Biddle, B.J. (1974). *The Study of Teaching*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Eble K. E. (1983). *The Aims of College Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Feldman K. A. (1989). Instructional effectiveness of college teachers as judged by teachers themselves, current students, colleagues, administrators, and external (neutral observers). *Research in Higher Education*, 30, p.137-172.
- Fetterman D. M., Pitman M. A. (1986). *Educational Evaluation: Ethnography in Theory, Practice, and Politics*, p.219. New York: SAGE.
- El Hassan K. (1995). Students' ratings of instruction: Generalizability of findings// *Studies in Education*, 21, p. 411-429.
- Farland D. S., Gullickson A. R. (1996) *Handbook for Developing a Teacher Performance Evaluation Manual: A Metamanual*. Kalamazoo, MI: The Evaluation Center.
- Gardner H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Genova W. J., Madoff M. J., Chink R., Thomas G. B. (1976). *Mutual benefit evaluation of faculty and administrators in higher education*. Newton, MA: Ballinger Publishing.
- Jaeger R. (1992). *World class standards, choice, and privatization: Weak measurement serving presumptive policy*. Vice presidential address, American Educational Research Association, San Francisco.
- Johnson-Letz P., Johnson-Letz T (1997). Bonding by exposure to common problems// *What is a community of practice?* Community Intelligence Labs. Internet address: <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/definitions.shtml>
- Kinney D. P., Smith S. P (1992). Age and teaching performance. *Journal of Higher Education*, 1992, 63, p. 282-302.
- Lave J., Wenger E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Mabry L. (1999). *Portfolios plus: A critical guide to alternative assessments and portfolios*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Marsh H. W. Student's evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research//*International Journal of Educational Research*, 1987, 11, p. 253-388.
- Marton F., Säljö R. (1976) Outcome and process//*British Journal of Educational Psychology*, 46, p. 4-11.
- McConney A., Scriven M., Stronge J., Stufflebeam, D., Webster W. (1995). *Toward a Unified Model: The Foundations of Educational Personnel Evaluation*. Kalamazoo, MI: The Evaluation Center.
- Messick S. L. (1989). „Validity”. (Editor R. L. Linn; *Educational Measurement*3rd Edition). New York: American Council on Education and MacMillan.
- Meyer J. W., Scott R. W., Deal T. E. (1981). Institutional and Technical Sources of Organizational Structure: Explaining the Structure of Educational Organizations//Editor Herman D. Stein, *Organization and the Human Services*, p. 167. Philadelphia: Temple University Press, p/ 167
- Millman J. (1974). Criterion referenced measurement. (Editor W. James Popham), editor, *Evaluation in education*. Berkeley: McCutchan.
- Morrison P. (1986). *Technology and culture*, 8, 4, p. 319-327. *Office of Instructional Resources. Faculty handbook of teaching evaluation*, (1989). University of Illinois, p 27.
- Peter T. J., Waterman R. H. (1984). Jr. *In Search of Excellence*. New York: Warner, March.
- Porter A. (1989). External standards and good teaching//*Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11, 4. p. 354.
- Romberg T. A. (Ed.), (1995). *Reform in school mathematics and authentic assessment*. Albany: SUNY Press.
- Ryans D. G. (1960). *Characteristics of teachers*. Washington, DC: American Council on Education.
- Schön D. (1982). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Schrecker E. (1996). *No Ivory Tower: McCarthyism and the Universities*.
- Scriven M. (1974). The evaluation of teachers and teaching//*California Journal of Education Research*, 15, 3, p. 109-115.

Scriven M. (1988). The state of the art in tertiary teacher evaluation// *Research and Development in Higher Education*, 10, p. 2–27.

Scriven M. (1994). Evaluating teachers as professionals. Perth: University of Western Australia.

Scriven M. (1995). A unified theory approach to teacher evaluation// *Studies in Educational Evaluation*, 21, p. 111–129.

Seldin P. (1993). "How colleges evaluate professors: 1983 versus 1993." *AAHE Bulletin*, Oct., 12, p. 6–8.

Schrecker E. *No Ivory Tower: McCarthyism and the Universities*.

Shulman L. (1986). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform// *Harvard Education Review*, 57, 1, p. 1–22.

Shinkfield A. J., Stufflebeam D. L. (1995). *Teacher Evaluation: Guide to Effective Practice*. Kluwer Academic Publishers.

Stake R. (1995). The invalidity of standardized testing for measuring mathematics achievement// (Editor Thomas A. Romberg). *Reform in school mathematics and authentic assessment*. Albany: State University of New York Press.

Stake R., Migotsky C., Davis R., Cisneros E., DePaul G., Dunbar C., Jr., Farmer R., Feltovich J., Johnson E., Williams B., Zurita M., and Chaves I. (1997). The evolving syntheses of program value// *Evaluation Practice*, 18, 2, p. 89–103.

Tolstoy L. *Anna Karenin*. New York: Penguin.

Wenger E. Communities of practice: Where learning happens// *Benchmarks*. (1991), Fall, p. 6-8.

Wenger E. *Communities of practice: Learning, meaning and identity* (1997). New York, NY: Cambridge University Press.

*Įteikta 2004 m. kovo mėn.
 Delivered 2004 March*

ROBERT E. STAKE
 Profesorius-emeritas,
 Urbana-Champaign Iliojaus universiteto
 Edukologijos kolegijos Dėstymo tyrimų
 ir studijų turinio įvertinimo centro
 (CIRCE) direktorius.
 Mokslinių interesų sritys:
 studijų programų įvertinimas

ROBERT E. STAKE
 is an emeritus professor
 and director of the Center
 for Instructional Research and Curriculum Evaluation
 (CIRCE) at the College of Education,
 University of Illinois at Urbana-Champaign.
 Research interests:
 educational programme evaluation.

stake@uiuc.edu

EDITH J. CISNEROS-COHERNOUR
 Yucatan universiteto edukologijos docentė
 Mokslinių interesų sritys:
 įvertinimas,
 profesinis ir organizacijos
 tobulėjimas

EDITH J. CISNEROS-COHERNOUR
 is an associate professor of Education at
 the Autonomous University of Yucatan.
 Research interests:
 evaluation, and professional
 and organizational development.

cchacon@tunku.uady.mx