



# **BENDROJO UGDYMO MOKYKLŲ VEIKLOS KOKYBĖ**

**NACIONALINĖS MOKYKLŲ VERTINIMO AGENTŪROS METINIS  
PRANEŠIMAS**

**2015 (5)**

Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra periodiškai pristato išorinio vertinimo ir įsivertinimo rezultatų apžvalgą.

Leidiny s skiriamas švietimo vadybininkams, politikams ir plačiajai visuomenei. Jis skelbiamas internete adresu:

<http://www.nmva.smm.lt/nmva/leidiniai/nmva-leidiniai/>

Siūlymus, pastabas, komentarus prašome siųsti el. paštu: [info@nmva.smm.lt](mailto:info@nmva.smm.lt)

#### LEIDINIO RENGĖJAI

Rasa Ginčaitė-Nenartovičienė

Kristina Kardelytė

Jelizaveta Tumlovskaja

Snieguolė Vaičekauskienė

**Išorės vertintojai:** J. Ablėnė, J. Abraškevičienė, I. Adomaitis, A. Adiklienė, N. Alijauskienė, L. Ališauskienė, S. Alubauskas, J. Andriuškevičienė, V. Armonaitė, B. Augustanavičiūtė, I. Bagdonė, N. Balčikonytė, R. Balčiuvienė, D. Baliutavičienė, N. Baltrėnienė, R. Baltušis, R. Balzarevičienė, R. Baniulienė, E. Bartkienė, A. Bartušienė, I. Bartninkienė, T. Bičiūnas, B. Bigailienė, M. Bilotienė, S. Bingelienė, J. Bružienė, I. Burinskienė, D. Časiėnė, M. Danilevičius, R. Daugnorienė, V. Demjanova, E. Diliėnė, J. Dimšienė, D. Dirsienė, R. Dudzinskiėnė, A. Dulevičiūtė, K. R. Dzeventlauskienė, V. Dziuričienė, L. Eitutienė, R. Elmonienė, A. Finagėjevienė, D. Gabietaitė, R. Gagiškienė, D. V. Gaidamavičienė, A. Gasiūnienė, G. Gečienė, V. Gendvilienė, L. Gervinskienė, V. Giedraitienė, G. Goloburdo, D. Gribauskienė, A. Grigienė, A. Grinevičienė, D. Grinevičiūtė, L. Grochauskienė, L. Gudaitė, J. Gulbinienė, L. Guogienė, T. Jankūnas, O. Jonykienė, A. Judickas, J. Juknevičienė, V. Juknienė, V. Juozapavičiūtė-Kuprienė, dr. L. Kačiušytė-Skrantai, V. Kamenskienė, R. Kaminskienė, D. Kanclerienė, J. Kančiauskienė, V. Karalienė, D. Karaliūtė, G. Kaselis, R. Kavaliauskaitė, D. Kavaliauskienė, S. Kazakevičienė, R. Kazlauskienė, V. Keblienė, R. Kežienė, S. Krasauskaitė, E. Kripienė, I. Kriaučeliūnienė, L. Kukanauzienė, I. Kurlavičienė, V. Kuzmienė, J. Kvedarienė, G. Kvizikevičienė, A. Ladukaitė, S. Lažauninkienė, D. Laumienė, D. Lebednikaitė, J. Lembertienė, V. Lesauskienė, D. Lėckaitė, R. Liagienė, I. Litvinienė, I. Lodienė, D. Liumpariėnė, V. Lukaševičienė, V. Lukauskienė, E. Macaitis, D. Mackevičienė, A. Magyla, V. Makutienė, A. Malčiauskienė, A. Marcinkevičienė, I. Marcinkevičienė, J. Marcinkevičienė, D. Marmienė, A. Martinkienė, R. Masteika, G. Matiekus, R. Matulevičienė, A. Mažonienė, S. Mažrimas, I. Meiliūnienė, R. Meištienė, D. Menclerienė, E. Mikalajūnas, G. Mikėnienė, N. Mikšienė, R. Mikučauskienė, S. Milašius, K. Miliauskas, I. Minkevičienė, N. Moskalionienė, V. Motiejūnienė, J. Mozūraitienė, I. Navickienė, V. Navickienė, A. Norkus, D. Norkūnienė, L. Oželytė, R. Pagirienė, J. Paukštė, J. Pauliukienė, R. Pavlavičienė, I. Petkevičienė, D. Petkienė, V. Petrulevičienė, N. Petunov, Ž. Pilkauskienė, L. Plentienė, J. Pocienė, L. Pociuvienė, E. Poderienė, A. Poželė, N. Prancevičienė, V. Prižgintienė, D. B. Puchovičienė, K. Pušnovienė, N. Pupinienė, J. Račkauskienė, J. Ragauskienė, V. Raišys, A. Raišienė, G. Rakauskienė, A. Ramoškaitė, E. Raudeliūnienė, L. Raugevičienė, A. Raugienė, I. Ričkuvienė, A. K. Rimkus, G. Rudienė, J. Sabaitienė, A. Sakalauskienė, A. Saldauskienė, J. Samaitienė, O. Saranienė, dr. S. Sėrikovienė, A. Serneckas, A. Simonavičienė, A. Simutienė, M. Sinickienė J. Slaviniėnė, I. Sližauskienė, E. Skupienė, D. Stakvilevičienė, R. Stasevičienė, A. Stašiauskas, V. Staugas, R. Stovolos, Z. Stripeikienė, L. Struktaitienė, R. Suchockienė, A. Sučylienė, D. Survutaitė, V. Staugas, J. Stalemekaitė, A. Šarskuvienė, I. Šėdienė, A. Šėputienė, J. Šidlauskienė, N. Šimkevičienė, A. Šimkuvienė, S. Šimonienė, N. Širkienė, L. Šlėvienė, E. Šteimantas, R. Šukaitytė, S. Šukevičienė, V. Šukevičienė, A. Šverienė, R. Švelnienė, D. Talijūnas, P. Talijūnienė, D. Tamošiūnienė, L. Tamulaitienė, E. Taputis, D. Tarasevičienė, Ž. Tautvydas, R. Taurozienė, R. Toleikienė, J. Trifeldienė, R. Tumelienė, J. Tumlovskaja, I. Tuskienė, E. Urbanienė, A. Uziala, A. Uznė, A. Vaicekuskienė, S. Vaičekauskienė, V. Vaičėnas, R. Vaigauskienė, V. Vaitiekienė, J. Vaitiekūnienė, E. Vaivadiėnė, G. Valaitienė, R. Valančienė, S. Valančius, V. Valantukevičienė, J. Valauskienė, L. Valickienė, I. Vargalienė, Z. Vasaitis, V. Veliuonienė, R. Venckienė, S. Venckūnienė, D. Vileikienė, D. Vilkė, D. Vilkienė, M. Vilkonienė, dr. R. Vilkonis, V. Vilūnienė, dr. O. Visockienė, V. Zabita, N. Zabukienė, R. Zailskas, D. Zalepūgienė, N. Žalys, S. Žaluda, K. Žaltauskienė, V. Žilinskas, V. Žiūkienė, A. Žymantienė, J. Žvikevičienė

#### KONSULTAVO

Nacionalinės mokyklų vertinimo agentūros darbuotojai dr. S. Balevičienė, M. Bilotienė, L. Gudaitė, J. Jevsejevienė, L. Paurienė, V. Paurienė, S. Pavlovskaja, J. Verikienė

Leidinio redaktorė Nijolė Šorienė

# TURINYS

<b>PRATARMĖ</b> .....	5
-----------------------	---

## I DALIS

1. MOKYKLŲ ĮSIVERTINIMO IR IŠORINIO VERTINIMO ORGANIZAVIMAS IR VYKDYMAS 2007–2014 METAIS .....	6
2. 2013–2014 MOKSLO METŲ MOKYKLŲ ĮSIVERTINIMO IR 2010–2014 METŲ IŠORINIO VERTINIMO REZULTATŲ APŽVALGA.....	11
2.1. Mokyklos veiklos sričių į(si)vertinimo ir išorinio vertinimo rezultatai.....	11
2.2. Išorinio vertinimo metu nustatyti stiprieji ir tobulintini mokyklos veiklos aspektai .....	18
2.3. Įsivertinimo ir išorinio vertinimo metu nustatytų stipriųjų ir tobulintinių veiklų palyginimas .....	21
2.4. 2010–2014 metais išorinio vertinimo metu stebėtų pamokų kokybė .....	23
2.5. Profesinio mokymo įstaigų, vykdančių bendrojo ugdymo programas, išorinio vertinimo rezultatai.....	28

## II DALIS .....

3. MOKYMOSI PAŽANGA IR JĄ LEMIANTYS VEIKSNIAI.....	34
3.1. Kas yra pažanga?.....	34
3.2. Mokymosi pažangą lemiantys veiksniai: mokslininkų įžvalgos.....	34
3.3. Asmens, institucijos, šalies pažanga.....	37
4. SANTYKIAI 2010–2014 METAIS VERTINTOSE BENDROJO UGDYMO MOKYKLOSE .....	38
4.1. Svarbiausios pedagogų požiūrio į vertybes tendencijos .....	38
4.2. Vyraujantys santykiai vertintose mokyklose .....	42
4.3. Mokinių ir jų tėvų nuomonė apie santykius pamokose ir mokykloje.....	47
5. 15-MEČIAI LIETUVOS MOKYKLOSE: IŠORINIO VERTINIMO 2010–2012 METŲ IR OECD PISA ANALIZĖ BEI 2015 METŲ PROGNOZĖ .....	50
5.1. 2010–2012 metais vertintų pamokų, kuriose mokėsi 15-mečiai, kokybė ir lyginimas su 2012 metų OECD PISA rezultatais.....	50
5.2. 2014–2015 metais vertintų pamokų, kuriose mokėsi 15-mečiai, kokybė ir 2015 metų OECD PISA rezultatų prognozė ..	54
6. MOKYMOSI PASIEKIMUS LEMIANTYS VEIKSNIAI 2010–2014 METAIS. REGRESINĖ ANALIZĖ.....	57
7. SĖKMINGA PRAKTIKA – PANEVĖŽIO MIESTO ATVEJIS .....	59
7.1. Socialinis ekonominis kontekstas .....	60
7.2. Mokyklų veiklos kokybės sričių išorinio vertinimo analizė.....	61
7.3. Pamokų kokybės kiekybinė ir kokybinė analizė .....	63

<b>III DALIS</b> .....	71
<b>8. BENDROJO UGDYMO MOKYKLŲ ĮSIVERTINIMO IR PAŽANGOS ANKETŲ ANALIZĖ. MOKYKLŲ PAŽANGA REMIANTIS VALSTYBINE ŠVIETIMO 2013–2022 METŲ STRATEGIJA</b> .....	71
8.1. SOLIDARUMAS. Santykiai, tapatumas, bendruomeniškumas .....	71
8.2. MOKYMASIS. Pasiekimai ir pažanga .....	77
8.2.1. Kas mokyklose stebi individualią mokinio pažangą? .....	77
8.2.2. Kaip dažnai stebima mokinio mokymosi pažanga mokyklose?.....	81
8.2.3. Kokiais principais remiantis stebima individuali mokymosi pažanga mokyklose?.....	82
8.2.4. Mokyklų nurodomi pasiekimų ir pažangos stebėjimo principai, turintys mokymo paradigmos bruožų .....	83
8.2.5. Mokyklų nurodomi pasiekimų ir pažangos stebėjimo principai, turintys mokymosi paradigmos bruožų .....	83
<b>ŠALTINIAI</b> .....	94
<b>PRIEDAI</b> .....	99

# PRATARMĖ

Lietuvos Respublikos švietimo įstatymu nustatyta, kad mokyklų veiklos įsivertinimas ir išorinis vertinimas – viena švietimo kokybės gerinimo sąlygų<sup>1</sup>. Mokyklos įsivertinimo ir išorinio vertinimo metu daug dėmesio skiriama mokyklos veiklos kokybei nustatyti, kaitai stebėti, numatyti veiklos tobulinimo perspektyvas ir būdus. Nors išorinio vertinimo ir įsivertinimo metu naudojamos skirtingos procedūros<sup>2</sup>, tačiau ieškoma atsakymų į tuos pačius, labai svarbius klausimus: *Kaip ir kodėl taip veikla planuojama? Ar planai ir pasirinkti veiklos būdai padeda siekti užsibrėžtų tikslų, rezultatų ir kiekvieno mokinio pažangos? Ar mokyklos veikla priimtina mokiniams, jų tėvams, patiems mokytojams, mokyklų vadovams? Ar ugdymas ir mokymasis yra pagarbus, o gyvenimas mokykloje yra orus?* Įsivertinimas ir išorinis vertinimas turėtų būti suvokiamas kaip investicija į žmones ir institucijos tobulėjimą, traktuojamas kaip pagalba ir veiksmingas bendradarbiavimas.

Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra pristato penktąją mokyklų veiklos kokybės įsivertinimo ir išorinio vertinimo rezultatų apžvalgą, kuri parengta remiantis 2013–2014 mokslo metų bendrojo ugdymo mokyklų pateiktais įsivertinimo ir 2010–2014 metų išorinio vertinimo duomenimis. Kaip įprasta leidinyje aptariami NMVA sukaupti įsivertinimo ir išorinio vertinimo bendrieji duomenys, išryškunami sėkmingi ir probleminiai mokyklų veiklos aspektai, atkreipiamas dėmesys į didžiausią *poveikį mokinių pasiekimams ir pažangai darančius veiksnius*. Be minėtų aspektų, šiame leidinyje:

- aptariami mokinių ir jų tėvų nuomonių tyrimo apie mokyklos veiklą (solidarumo, veiklumo ir mokymosi klausimais) duomenys;
- gretinami 2012 metų tarptautinio penkiolikmečių tyrimo OECD PISA<sup>3</sup> ir 2010–2012 metų mokyklų veiklos kokybės išorinio vertinimo duomenys; bandoma prognozuoti, kokius rezultatus Lietuvos mokiniai demonstruos tarptautiniuose PISA (angl. *Programme for International Student Assessment*) ir TIMSS (angl. *Trends in International Mathematics and Science Study*) tyrimuose 2015 metais;
- išskiriama ir kaip sėkmės atvejis aptariama vienos savivaldybės – Panevėžio miesto – mokyklų veikla. Šios savivaldybės mokyklų išorinio vertinimo duomenis analizuoti padėjo ir papildomą informaciją teikė Panevėžio miesto savivaldybės administracijos Švietimo skyriaus vedėjo pavaduotojas Eugenijus Kuchalskis ir Panevėžio pedagogų švietimo centro direktorė Asta Malčiauskienė.

Nacionalinės mokyklų vertinimo agentūros darbuotojai dėkoja Panevėžio miesto švietimo darbuotojams ir Nacionalinio egzaminų centro kolegoms už bendradarbiavimą ir pagalbą rengiant metinį pranešimą.

<sup>1</sup> Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo 37 str. 4 d. (Žin., 2011, Nr. 38-1804).

<sup>2</sup> Žr. Bendrojo lavinimo mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo rekomendacijos (Žin., 2009, Nr. 27-367) ir Bendrojo lavinimo mokyklų veiklos kokybės išorinio vertinimo tvarkos aprašas (Žin., 2009, Nr. 40-1517).

<sup>3</sup> Tarptautinio penkiolikmečių tyrimo OECD PISA 2012 ataskaita. [http://www.egzaminai.lt/failai/3952\\_OECDPISA2012\\_ataskaita.pdf](http://www.egzaminai.lt/failai/3952_OECDPISA2012_ataskaita.pdf).

# I dalis

## 1. MOKYKLŲ ĮSIVERTINIMO IR IŠORINIO VERTINIMO ORGANIZAVIMAS IR VYKDYMAS 2007–2014 METAIS

Mokyklos veiklos kokybės vertinimo sistemą sudarantys mokyklos įsivertinimas ir išorinis vertinimas daugelyje Europos šalių laikomi ir mokyklos veiklos kokybę įgalinančiais veiksniais. Lietuvoje atliekamo mokyklos įsivertinimo<sup>4</sup> ir išorinio vertinimo<sup>5</sup> modelių svarba ir poveikis mokinių ugdymosi proceso gerinimui, geresniems mokinių pasiekimams ir pažangai nustatyta mokslininkų tyrimais ir empiriniais Nacionalinės mokyklų vertinimo agentūros (toliau – NMVA) duomenimis.

Apibendrinus mokyklų pateikiamus įsivertinimo duomenis matyti, kad jau beveik dešimtmetį Lietuvos bendrojo ugdymo **mokyklos įsivertinimą atlieka aktyviai**, o įsivertinimo rezultatais dalijasi su NMVA (žr. 1 lentelę).

Kasmet duomenis pateikia nuo 71 iki 90 proc. bendrojo ugdymo mokyklų (1 lentelė). Mažesni mokyklų aktyvumą (2012–2013 m. m.) galėjo lemti atnaujinta įsivertinimo anketos forma, skatinusi mokyklas nuodugniau reflektuoti ir atidžiau analizuoti *kokybinius* mokyklos veiklos pokyčius. Tačiau apžvelgus gautus kelerių metų įsivertinimo duomenis matyti, kad rezultatais kasmet dalijasi ne mažiau kaip trys ketvirtadaliai Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų. Verta pažymėti, kad įvairių savivaldybių mokyklos nevienodai aktyvios (žr. 1 pav.).

1 lentelė. Įsivertinimo duomenų pateikimas NMVA

Mokslo metai	Duomenis pateikusių mokyklų	
	Skaičius (vnt.)	Dalis (proc.) nuo bendro mokyklų skaičiaus
2007–2008	1 138	80,9
2008–2009	1 115	80,3
2009–2010	1 100	80,6
2010–2011	1 156	87,5
2011–2012	1 119	<b>90,0</b>
2012–2013	808	66,9
2013–2014	890	74,2

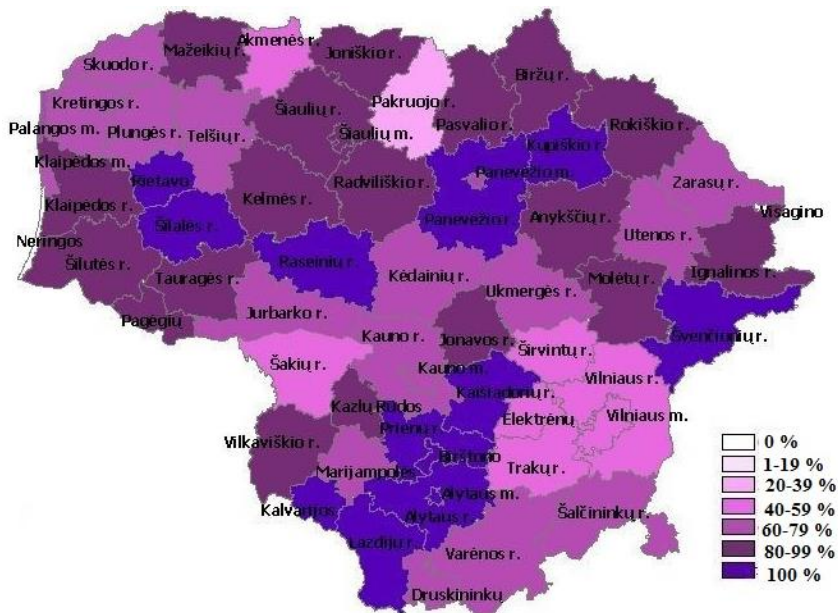
13 savivaldybių bendrojo ugdymo mokyklos (toliau – BUM) įsivertinimo duomenis pateikia 100 proc., dviejų savivaldybių (Neringos ir Visagino) mokyklos duomenų nepateikia ir 2 savivaldybių mokyklų aktyvumas žemesnis nei 40 proc. (žr. 1 pav.).

<sup>4</sup> Bendrojo lavinimo mokyklų veiklos kokybės išorės vertinimo tvarkos aprašas. 2007 m. balandžio 2 d. Nr. ISAK-587 2009 m. kovo 30 d. Nr. ISAK-608 redakcija.

[http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc\\_l?p\\_id=340885&p\\_tr2=2](http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=340885&p_tr2=2).

<sup>5</sup> Bendrojo lavinimo mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo rekomendacijos. 2009 m. kovo 30 d. Nr. ISAK-607.

[http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc\\_l?p\\_id=340787&p\\_query=&p\\_tr2=](http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=340787&p_query=&p_tr2=)

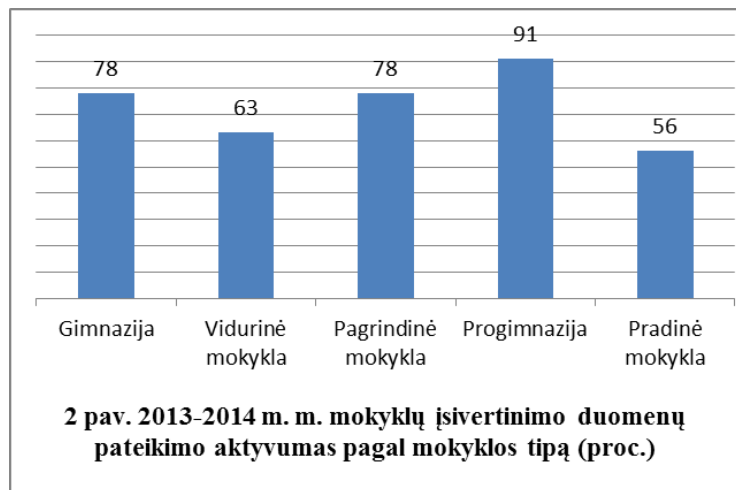


1 pav. Savivaldybių mokyklų aktyvumas pagal pateiktus įšivertinimo duomenis

Aktyviausiai duomenis pateikia progimnazijos (91 proc. visų šalyje esančių progimnazijų), rečiausiai – pradinės mokyklos (žr. 2 pav.).

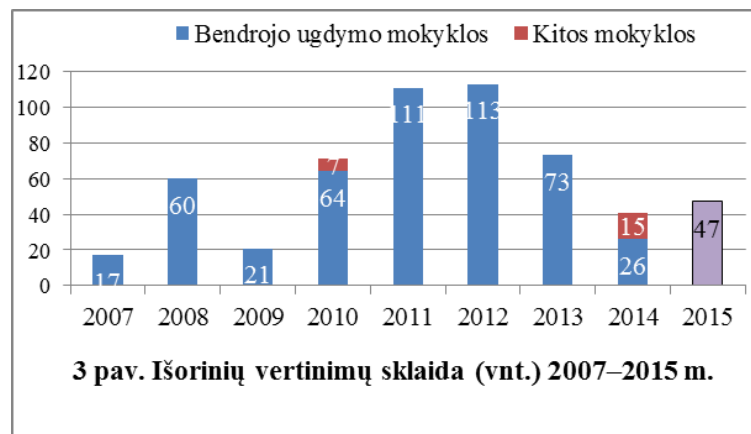
Pažymėtina, kad aktyvus, periodišką įšivertinimo ir vertinimo **procesas ir duomenų skelbimas nelemia geresnio mokinių mokymosi ir pažangos. Gerokai svarbiau yra veikti, atsižvelgiant į įšivertinimo ir vertinimo metu gautus duomenis, išvada, mokyklos bendruomenėje priimtus susitarimus, ir stebėti, kaip sekasi veikla, kodėl kyla sunkumų.**

Pagal Valstybinę švietimo 2013–2022 metų strategiją, 2017 m. apie savo pažangą viešai turėtų skelbti ne mažiau kaip 50 proc. mokyklų, o 2022 m. – 100 proc. Apžvelgus mokyklų pateiktą informaciją matyti, kad tik **trečdalis mokyklų sutinka viešai skelbti informaciją apie mokyklos pažangą** (2012–2013 m. m. tokių mokyklų buvo 36,1 proc., 2013–2014 m. m. – 30,1 proc.). Todėl būtų galima prognozuoti, kad, neskatinant mokyklų



pažangos stebėsenos ir viešųjų ryšių, šis siekinys gali likti neįgyvendintas. Beje, pažangos stebėseną aktuali ne tik po įšivertinimo, bet ir po išorinio vertinimo.

Mokyklų veiklos kokybės išorinis vertinimas šalyje oficialiai įteisintas 2007 m., Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministrui patvirtinus Bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybės išorinio vertinimo tvarkos aprašą. Vadovaujantis šiuo aprašu, per 7 metus Lietuvoje turėjo būti įvertintos visos bendrojo ugdymo programą vykdančios mokyklos. Tačiau **nuo 2007 m. išorinių vertinimų skaičius kasmet kito** (žr. 3 pav.) ir iki 2014 m. šalyje iš viso įvertinta tik du penktadaliai bendrojo



ugdymo mokyklų (pagal Švietimo valdymo informacinės sistemos (toliau – ŠVIS) duomenis, skaičiuojant nuo 2014 m. registruotų mokyklų skaičiaus).

Iš 3 pav. matyti, kad 2010 m. išoriniai vertinimai vyko ne tik bendrojo ugdymo mokyklose, bet ir visuose septyniuose tuo metu veikusių socializacijos centruose, o 2014 m. vertintos 26 bendrojo ugdymo mokyklos ir 15 profesinio mokymo įstaigų. 2015 m. planuojama įvertinti 47 bendrojo ugdymo mokyklas.

2007–2014 m. šalyje iš viso vertinta 40,6 proc. mokyklų (t. y. 476 mokyklos): didmiesčiuose – 164 (33,8 proc. visų 2014 m. didmiesčiuose esančių mokyklų), miestuose – 126 (26 proc.), kaimuose ir miesteliuose – 195 (40,2 proc.). Pagal mokyklų tipus vertintų mokyklų skaičius įvairus – nuo 17 proc. iki 55 proc. Pagal lokalizaciją vertintų mokyklų skaičius šalyje pasiskirsto taip: iš viso vertinta 55 proc. vidurinių mokyklų, 46 proc. gimnazijų, 38 proc. pagrindinių, 33 proc. pradinė mokyklų, 25 proc. progimnazijų ir 17 proc. profesinio mokymo įstaigų, vykdančių bendrojo ugdymo programas. 2013–2014 metais vertintų mokyklų skaičius (procentais) pagal mokyklų lokalizaciją ir tipus yra bemaž vienodas, jų pasiskirstymas pavaizduotas 4 ir 5 pav.

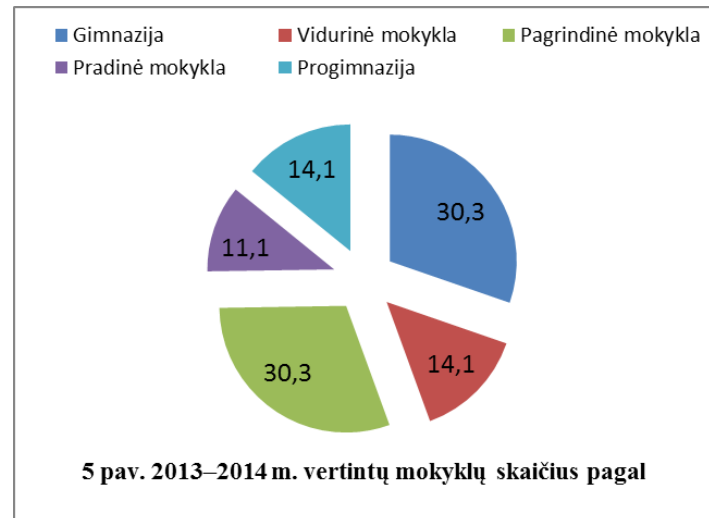
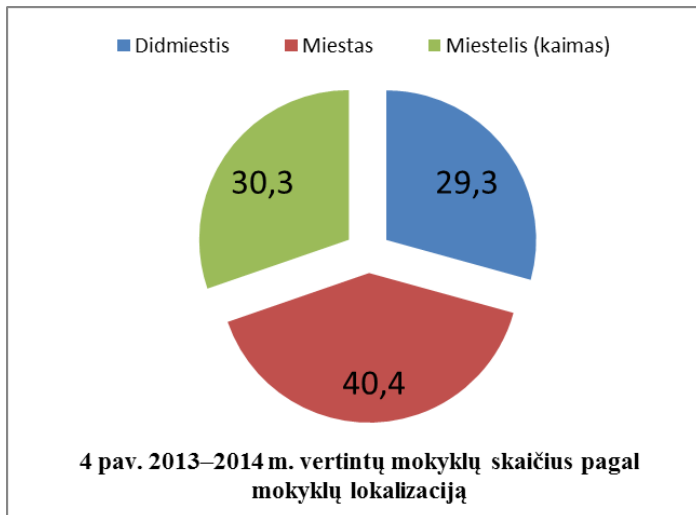
Reikia pažymėti, kad išorinių vertinimų skaičiaus netolygumą lemia ir mokyklos steigėjo (savininko) požiūris (vertinamų mokyklų sąrašą NMVA teikia savininko teises ir

pareigas įgyvendinanti institucija), ir šalies politikų dėmesys mokyklų veiklos kokybės vertinimui (vertinamų mokyklų sąrašą tvirtina švietimo ir mokslo ministras) ir tobulinimui.

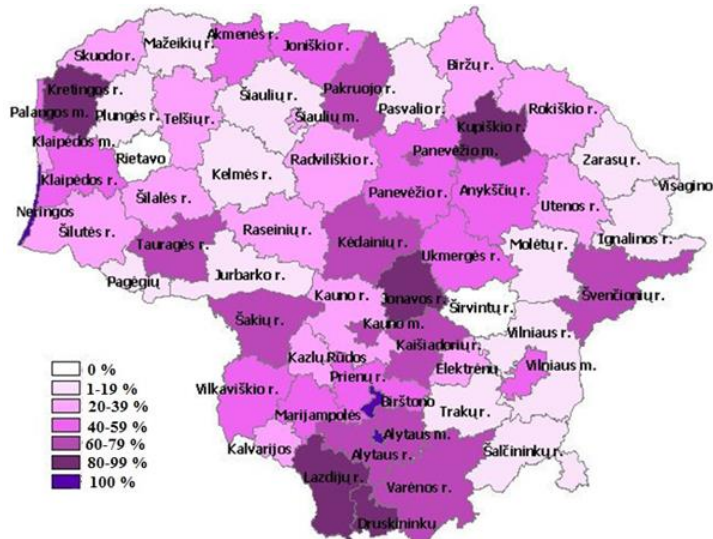
**Mokyklų steigėjai (savininkai) skirtingai suvokia mokyklų veiklos kokybės išorinio vertinimo naudą**, todėl teikia vertinti nevienodą skaičių mokyklų (6 pav.). Kai kurie mokyklų steigėjai (savininkai) pageidautų vertinti mokyklas jau antrą kartą, kiti – nėra siūlę vertinti nė vienos mokyklos. Dėl to daroma prielaida, kad kai kurie mokyklų steigėjai (savininkai) išorinio vertinimo nelaiko svarbiu mokyklų veiklos tobulinimo veiksniu.

Trijose savivaldybėse – Alytaus miesto, Birštono ir Neringos – vertintos visos bendrojo ugdymo mokyklos ir taip pat trijose savivaldybėse – Širvintų rajono, Rietavo ir Visagino nebuvo vertinta nė viena mokykla (6 pav., daugiau žr. 1 priede).

**Išorinio vertinimo netolygumus lemia ir šalies politikų veiklos nuoseklumo stoka.** Kitaip tariant, mokyklų veiklos kokybės išorinio vertinimo vykdymo klausimus (leidimą arba neleidimą vykdyti išorinį vertinimą) sprendžia politikai. Daugiau mokyklų vertinta tuo laikotarpiu, kai išorinis vertinimas buvo fiksuotas naujojoje Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo redakcijoje (2011), įrašytas į tuo metu veikusios Lietuvos Respublikos Vyriausybės prioritetus.







6 pav. Išorinių vertinimų skaičius (proc.) savivaldybėse 2007–2014 m.

Verta pažymėti, kad 2010 m. atliktas „Mokytojų nuomonės tyrimas ir analizė apie mokyklų veiklos kokybės išorės vertinimo vykdymą ir organizavimą bendrojo lavinimo mokyklose“ atskleidė, jog vertintų mokyklų **pedagogai mokyklų veiklos kokybės išorinį vertinimą laikė reikšmingu tiek asmeninės kompetencijos, tiek mokyklos kaip institucijos tobulinimo aspektu** (Survutaitė, Nedzinskaitė, 2011). Kitaip tariant, šio tyrimo duomenys leidžia teigti, kad pasitikima išorinio vertinimo duomenimis, nes jie lemia kryptingą pedagogo ir mokyklos veiklą. Šias išvalgas patvirtina ir NMVA atliktas tyrimas: regresinė išorinio vertinimo duomenų analizė atskleidė, kad kryptingai naudojant išorinio vertinimo ir įsivertinimo duomenis, remiantis gautomis išvadomis, stiprinant **personalo valdymą, dėmesį vertybėms, įgyvendinant kiekvieno mokinio ir mokyklos kaip organizacijos pažangos siekius, gerėja visų mokinių pasiekimai ir mokymosi pažanga.**

Nors mokyklų, jų steigėjų (savininkų), politikų požiūris į išorinio vertinimo naudą skiriasi, tačiau NMVA turi informacijos, kad **išorinio vertinimo duomenys naudojami ne tik bendroms**

**šalies mokyklų veiklos kokybės apžvalgoms rengti, bet ir planuojant įvairių institucijų (mokyklos, švietimo centro, savivaldybės administracijos švietimo padalinio ir kt.) veiklas ar tobulinant ugdymo procesą konkrečioje pamokoje.** Gana dažnai išorinio vertinimo išvalgomis remiamasi rengiant švietimo problemos analizės<sup>6</sup>, pranešimus įvairiose šalies ir tarptautinėse konferencijose, moksliniams tyrimams (bendradarbiaujant su mokslininkais ir įvairių studijų pakopų studentais, rengiančiais bakalauro, magistro darbus ir daktaro disertacijas).

Gana platų NMVA sukauptų duomenų naudojimą lemia keletas priežasčių. Pirmoji – duomenys patikimi. Išorinio vertinimo metu naudojama trianguliacija<sup>7</sup>: remiamasi konkrečios mokyklos kontekstu, vertinimo metu surinkti duomenys aptariami ir derinami su mokyklos administracija ir pedagogais – taip siekiama sumažinti subjektyvią interpretaciją, labiau išigilinti į priežasties ir pasekmės ryšius, kurie ne visuomet aiškiai empiriškai atsiskleidžia. Duomenys aktyviai naudojami ir dėl jų įvairiapusiškumo (surenkami duomenys apie *visus* mokyklos veiklos aspektus), galimybės analizuoti naudojant kontekstinius parametrus (pagal mokyklų tipus, lokalizaciją, vertinimo temas ir kt.).

Apibendrinant galima teigti, kad nors ir būdingas nevienodas požiūris organizuojant įsivertinimą ir ypač planuojant išorinį vertinimą, tačiau sunku paneigti, kad **įsivertinimo ir išorinio vertinimo duomenys sudaro sąlygas mokykloje išvelgti naujas prasmes, atrasti akstinių veiklai** – „praplečia mokytojų supratimą apie mokyklą kaip šiuolaikinę organizaciją, leidžia į ugdymo procesą žvelgti plačiau, kūrybiškiau, „išeiti“ iš dėstomo dalyko metodikos rėmų“ (Balčiūnas, Valuckienė, 2009, p. 32).

<sup>6</sup> žr. <http://www.smm.lt/web/lt/teisesaktai/tyrimai-ir-analizes/svietimo-problemos-analizes>

<sup>7</sup> Siekiant išvengti šališkumo, užtikrinti vertinimų patikimumą, platesnį mokyklų veiklos kokybės suvokimą, naudota **metodų** (derinti kiekybiniai ir kokybiniai tyrimo metodai) ir **tyrėjų** (skirtingų vertintojų vertinimai, diskusijos, konsensuso ieškojimas įtraukiant mokyklos administraciją) **trianguliacija.**

### **Apibendrinimas**

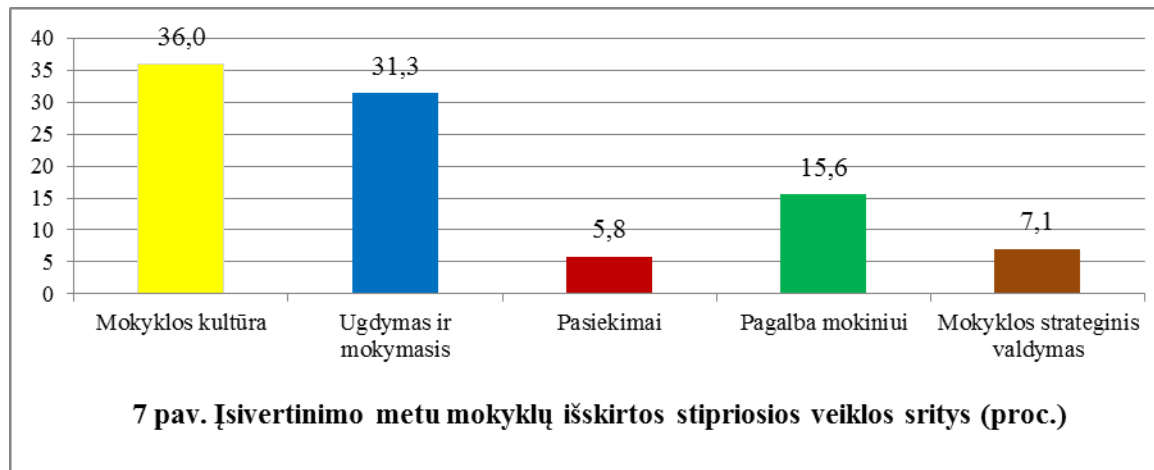
- Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklos įsivertinimą atlieka nuolat. Daugiau nei trys ketvirtadaliai šalies bendrojo ugdymo mokyklų mokyklos veiklų įsivertinimo rezultatus skelbia viešai. Tačiau apie mokyklos pažangą informaciją skelbti viešai sutinka tik trečdalis mokyklų.
- Įsivertinimo ir išorinio vertinimo procesas yra mažai prasmingas ir naudingas, jei jų metu gauti rezultatai, išvados nėra naudojamos – svarbu geresnio mokinių mokymosi ir jų pažangos siekti remiantis įvairia patikima informacija ir duomenimis.
- Išorinis vertinimas yra mokyklos kokybę įgalinantis veiksnys, tačiau išoriniai vertinimai vyksta netolygiai. Netolygumą lemia mokyklos steigėjo (savininko) požiūris ir šalies politikų dėmesys mokyklų veiklos kokybės vertinimui ir tobulinimui.
- Pažymėtina, kad vis dažniau patikimi išorinio vertinimo duomenys naudojami ne tik tobulinant ugdymo proceso kokybę, bet ir rengiant švietimo problemos analizes, kvalifikacijos tobulinimo programas, pranešimus įvairiose šalies ir tarptautinėse konferencijose, atliekant mokslinius tyrimus ir kt.

## 2. 2013–2014 MOKSLO METŲ MOKYKLŲ ĮSIVERTINIMO IR 2010–2014 METŲ IŠORINIO VERTINIMO REZULTATŲ APŽVALGA

### 2.1. Mokyklos veiklos sričių į(si)vertinimo ir išorinio vertinimo rezultatai

NMVA kasmet apžvelgia bendrąsias įsivertinimo ir išorinio vertinimo rezultatų tendencijas, prognozuoja kitų metų mokyklų veiklos kokybės situaciją. Reikėtų pabrėžti, kad per septynerių metų laikotarpį ypatingų pokyčių nėra – išlieka panašios tendencijos, kinta pavienių veiklų kokybė.

Apibendrinus mokyklų pateiktus įsivertinimo duomenis nustatyta, kad stipriausia savo veikla mokyklos nurodo *mokyklos kultūrą* (7 pav.).



Pastaba. Šiame ir kituose paveiksluose naudojamų spalvų reikšmės:

– Mokyklos kultūra
  – Ugdymas ir mokymasis
  – Pasiekimai
  – Pagalba mokiniui
  – Mokyklos strateginis valdymas

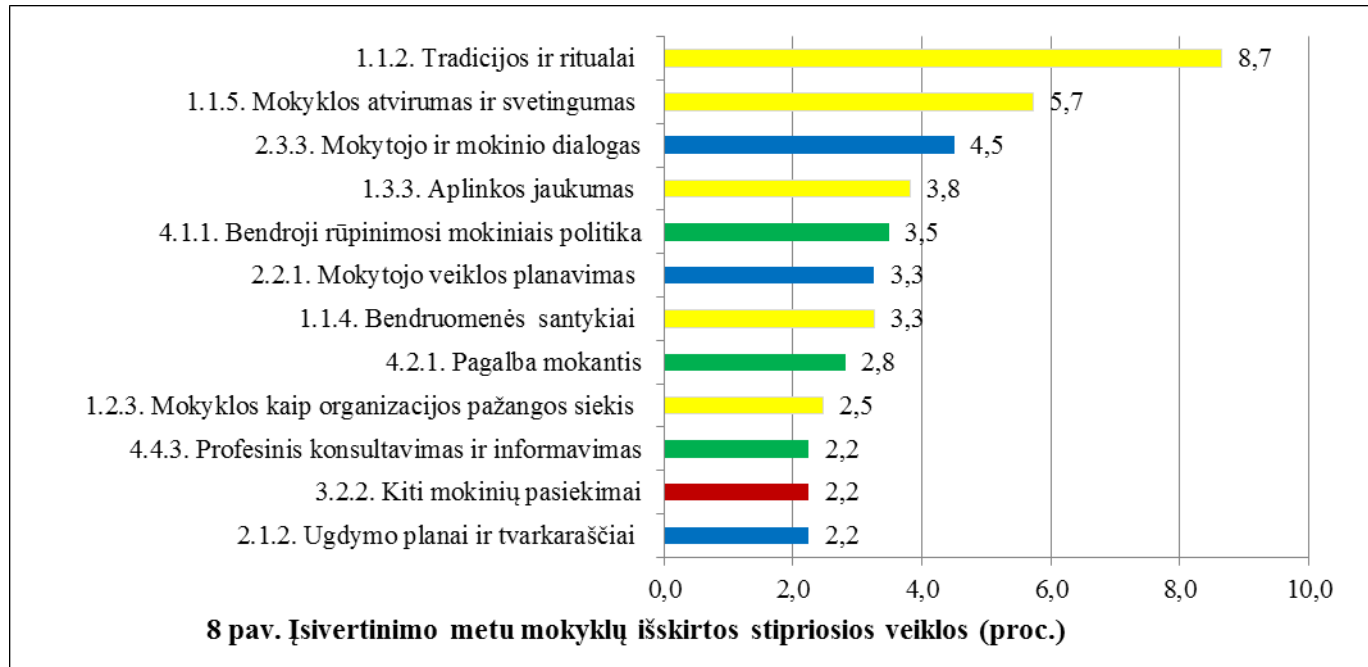
Įsivertinimo metu stipriosiomis dažniausiai nurodomos tos *mokyklos kultūros* srities veiklos, kurias lengviau pastebėti, apibūdinti ir įvertinti (8 pav.): *tradicijos ir ritualai, mokyklos atvirumas ir svetingumas, aplinkos jaukumas* ir t. t. Tačiau

nuodugnesnė duomenų analizė leidžia teigti, kad mokyklose vertėtų daugiau dėmesio skirti ne išoriniam (matomam) kultūros lygmeniui, bet vidiniam (nematomam) lygmeniui, kuris susijęs su organizacijos **vertybėmis ir normomis, ir kuriam tobulinti**

reikia daugiau laiko ir pastangų, tačiau rezultatai būna geresni – vidinis (nematomas) kultūros lygmuo daro tiesioginę įtaką išoriniam.

Mažiausiai stiprybių mokyklos išvelgia *pasiekimų* srityje. Apibendrinus įsivertinimo duomenis būtų galima daryti išvadą, kad beveik visos mokyklos tikisi iš mokinių geresnių pasiekimų, tačiau išorinio vertinimo duomenys atskleidžia, kad net ir

geriausiai išorinio vertinimo metu vertintose (3 ir 4 lygiu) mokyklose *asmenybės raidos* ir *mokymosi pasiekimų lūkesčiai* yra vidutiniški (2 lygis). Vadinasi, *mokyklos kultūros* ir *ugdymo ir mokymosi* veiklų sąsajos yra nepakankamos, mokyklos kultūra, dažniausiai nukreipta į išorinius aspektus, daro per mažą įtaką mokinių ugdymuisi, geresniems jų pasiekimams ir pažangai.



Nustatyta, kad „kryptingumą veiklai suteikia vertybinės asmens nuostatos ir jų nulemtos dvasinės galios. Būtent dorovinis veiklos kryptingumas yra esminis *visuomenės poreikis* <...>“<sup>8</sup> (Vilkinsonienė, 2015, p. 3). Iš 8 pav. pateiktos įsivertinimo duomenų analizės matyti, kad mokyklų veiklos, susijusios su mokinių vertybinių nuostatų ugdymu – *asmenybės raidos*

*lūkesčiai*, *pageidaujamo elgesio skatinimas* ir *mokymosi pasiekimų lūkesčiai* – kaip stipriosios nurodomos nedažnai. Beje, šias veiklas ir tobulinti pasirenkama gana retai (pavyzdžiui, tobulinti *asmenybės raidos lūkesčius* renkasi 0,8 proc. mokyklų, *pageidaujamo elgesio skatinimą* – 2,0 proc., *mokymosi pasiekimų lūkesčius* – 1,5 proc.). Analizuojant mokyklų išskirtas tobulintinas veiklas matyti, kad vertybinio kryptingumo itin reikia organizuojant kasdienę ugdomąją veiklą ir teikiant pagalbą mokiniui – mokyklos, pateikusios įsivertinimo rezultatus,

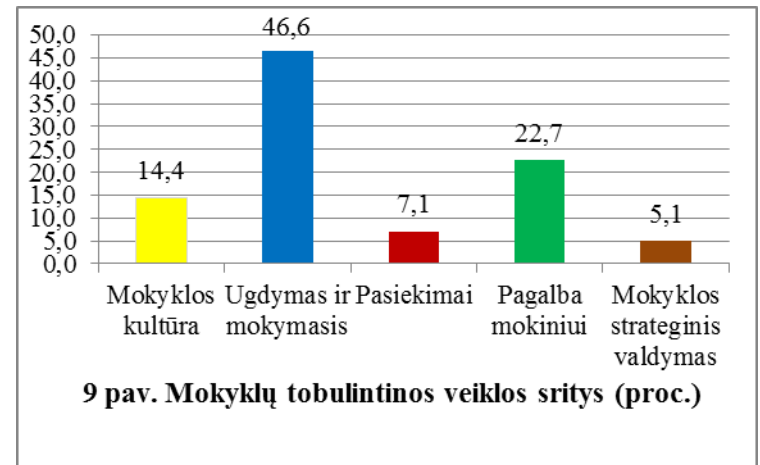
<sup>8</sup> Švietimo ir ugdymo tikslų ir Lietuvos švietimo politikos nuostatų dermė. Švietimo problemos analizė, 2015, Nr. 1 (125).

tobulintinus veiklos aspektus dažniausiai išvelgia *ugdymo ir mokymosi* ir *pagalbos mokiniui* srityse (9 pav.).

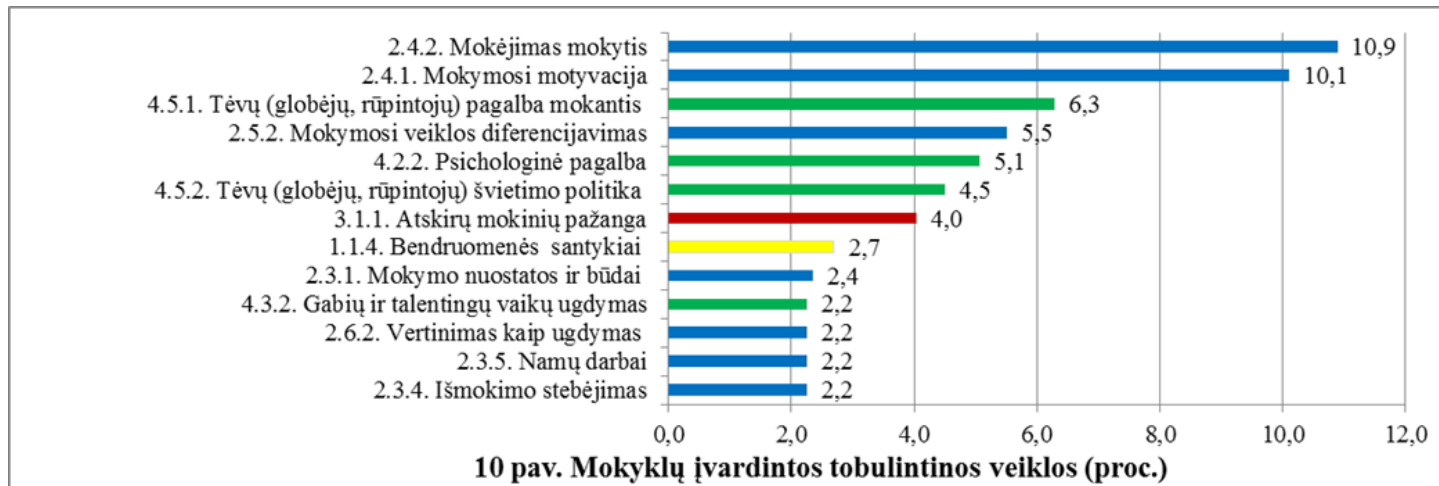
Tik kas dvidešimtoje mokykloje (9 pav.) *strateginis valdymas* nurodomas kaip tobulintina veikla. Palyginus įsivertinimo metu išskiriamas stipriausias ir tobulintinas veiklas matyti, kad **mokyklos strateginis valdymas Lietuvoje vertinamas indiferentiškai. Tačiau valdymas yra itin reikšmingas veiksnys siekiant geresnių mokinių pasiekimų**: tarptautinio penkiolikmečių tyrimo OECD PISA 2012 ataskaitoje<sup>9</sup> pažymima, kad **mokiniai pasiekia geresnius mokymosi rezultatus tose mokyklose, kur direktoriai** dažniau bendradarbiauja su pedagogais, skatina juos tobulintis; apibrėžia mokyklos tikslus ir užtikrina, kad būtų imtasi veiksmų šiems tikslams pasiekti; siūlo veiksmingus mokytojų ir tėvų bendradarbiavimo būdus. Ataskaitoje atkreipiamas dėmesys ir į tai, kad **siekiant geresnių mokinių pasiekimų, mokyklos direktorius** mažiausiai kartą per mėnesį turėtų: remdamasis mokinių pasiekimų rezultatais formuluoti mokyklos ugdymo tikslus; su mokytojais aptarti mokyklos tikslus ir prašyti mokytojų dalyvauti svarstant valdymo politiką; pasirūpinti, kad mokytojų profesinės kvalifikacijos tobulinimas ir mokytojų darbas atitiktų ugdymo tikslus; imtis iniciatyvos aptariant ugdymo procesą ir jo problemas, bendradarbiauti su mokytoju sprendžiant ugdymo problemas; suteikti personalui galimybę priimti sprendimus.

Mokyklų dažniausiai nurodomos stipriosios veiklos (*tradicijos ir ritualai, mokyklos atvirumas ir svetingumas ir mokytojo ir mokinio dialogas*) susijusios su mokykla kaip organizacija. Tačiau iš gaunamų duomenų matyti, kad **individualizuoti ir diferencijuoti ugdymą mokytojams nėra**

**lengva** – *mokymosi motyvacija, mokėjimas mokytis, atskirų mokinių pažanga* (10 pav.) įsivertinant yra dažnai laikomos tobulintinomis veiklomis. Išorinio vertinimo metu minėtos veiklos taip pat neretai rekomenduojamos tobulinti. Tačiau išorės vertintojai, kitaip nei pačios mokyklos, išvelgia kitą veiklos tobulinimo taikinį – pedagoginį ir vadybinį procesą, o ne mokinio motyvaciją.



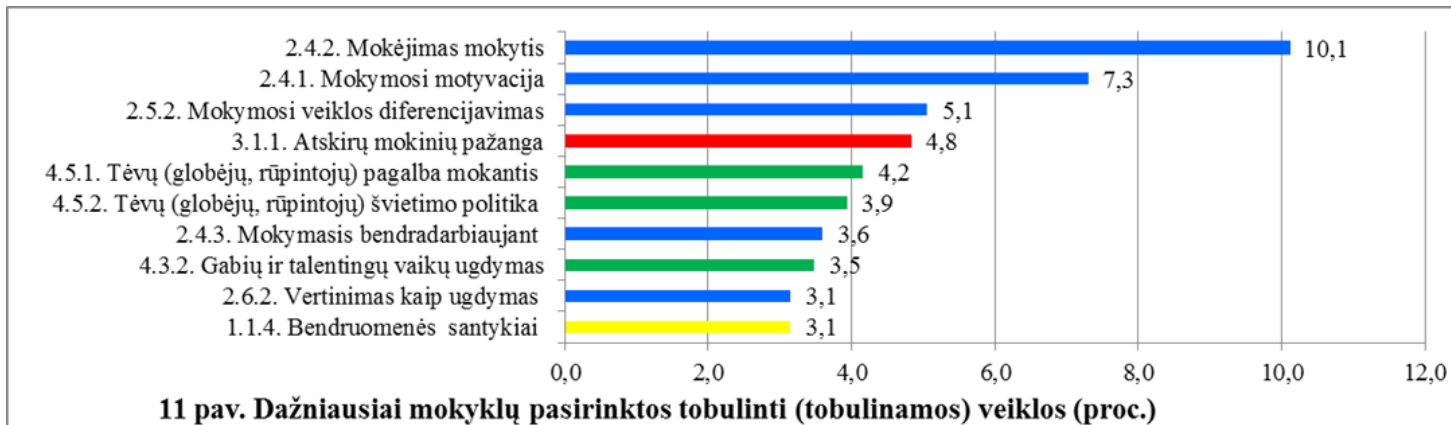
<sup>9</sup> OECD PISA (angl. *Programme for International Student Assessment*) tyrimas yra vienas iš lyginamųjų švietimo tyrimų, kuriuos inicijuoja ir koordinuoja Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacija (EBPO) (angl. *Organization for Economic Co-operation and Development (OECD)*), interneto tinklalapis [www.oecd.org](http://www.oecd.org). Tarptautinio penkiolikmečių tyrimo OECD PISA 2012 ataskaita. (2013). Parengė Nacionalinis egzaminų centras. Vilnius: UAB „Petro ofsetas“. [www.egzaminai.lt/failai/3952\\_OECDPISA2012-ataskaita.pdf](http://www.egzaminai.lt/failai/3952_OECDPISA2012-ataskaita.pdf).



Šiuolaikinei visuomenei svarbi kompetencija – *mokėjimas mokytis*. Išanalizavus ir palyginus kelerių metų mokyklų įsivertinimo duomenis matyti, kad **mokėjimo mokytis kompetencijai kasmet skiriama vis daugiau dėmesio**. Šiais metais šiek tiek rečiau, nei pastarųjų penkerių metų laikotarpiu, kaip tobulintina veikla nurodoma *mokinių mokymosi motyvacija* (10 pav.). Tai leidžia daryti prielaidą, kad mokinių mokymosi motyvacija nebelaikoma tik mokinio ir jo tėvų problema. **Mokinių mokymosi motyvacijos problemų sprendimas siejamas su ugdymo turinio ir proceso organizavimo, personalo valdymo aspektais**. Kitaip tariant, kasmet mokyklose daugiau dėmesio skiriama būdams norimam rezultatui pasiekti,

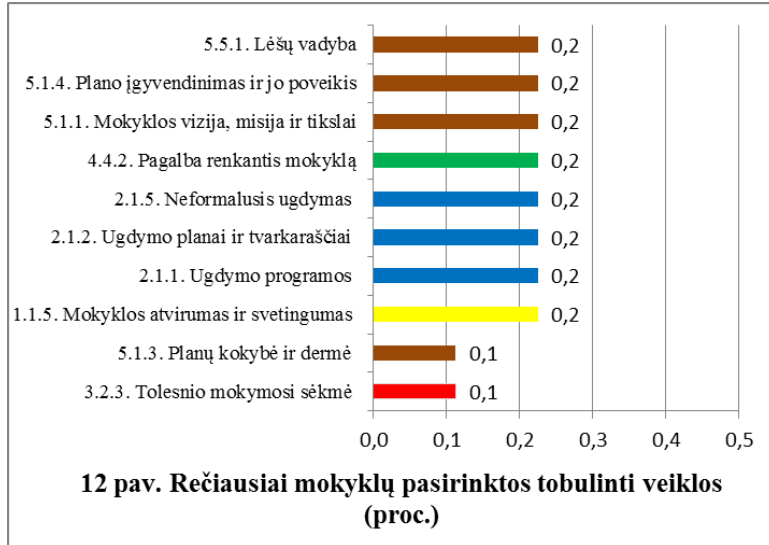
tariamasi, kaip sėkmingiau organizuoti ugdymo procesą (diferencijuoti, ugdyti gabius ir talentingus vaikus ir kt.), siekti geresnės mokinių mokymosi motyvacijos ir paskirų mokinių pažangos.

**Mokyklos beveik nesirenka tobulinti savo stiprybių** – remiantis turimais duomenimis galima teigti, kad mokyklos nėra linkusios vadovautis šiuolaikinėmis vadybos teorijomis ir, skirtingai nei versle, daugiau dėmesio skiria veiklos silpnybėms nei stiprybėms (11 pav.). Pažymėtina, kad 8 iš 10 tobulinimui pasirenkamų veiklų (11 pav.) yra iš „silpnybių“ grupės arba susijusios su jomis (pavyzdžiui, mokyklų pasirinkta tobulinti veikla *mokymasis bendradarbiaujant* nenurodyta kaip silpnoji,





tačiau ji susijusi su *mokymo nuostatomis ir būdais*). Be to, vis dažniau mokyklose pasirenkamos tobulinti tos pačios veiklos, kurias rekomenduoja tobulinti ir išorės vertintojai (pavyzdžiui, *vertinimas kaip ugdymas*). Iš to galima daryti išvadą, kad **išorinis vertinimas turi įtakos mokyklos veiklos tobulinimo kryptingumui**.



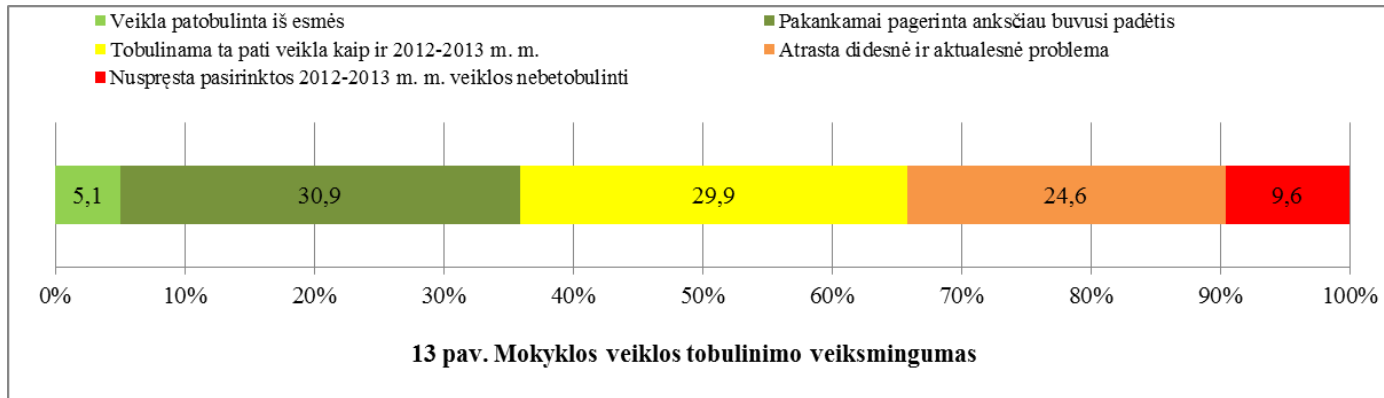
*Bendruomenės santykiai* yra ir tarp stiprybių, ir tarp tobulintinų, ir pasirenkamų tobulinti veiklų. Galima manyti, kad mokyklų bendruomenės, visapusiškai išskirdamos santykius, juos laiko svarbiais ugdymo procese siekiant geresnių mokinių pasiekimų ir pažangos. Tai atliepia A. Adler (2008) idėją – **žmogaus formavimasis vyksta per santykį**. Arba remiantis Geros mokyklos koncepcijos projekto idėjomis (2013) – mokykloje vis aiškiau suvokiama, kad svarbūs yra ne tik akademiniai mokinių pasiekimai, bet ir asmenybės branda, pažanga, „geri (pageidaujami, priimtini) ugdymo rezultatai ir turtingos, įsimenančios, prasmingos, malonios gyvenimo mokykloje ir mokymosi patirtys“ (p. 4).

Rečiausiai pasirenkamos tobulinti tos veiklos (12 pav.), kurios turi įtakos visapusiškam asmenybės ugdymuisi ir yra

susijusios su veiklos planavimu. Tai nėra gera tendencija – **situacinis ugdymas ir nekryptingas mokyklos valdymas sudaro prastas sąlygas nuosekliam asmenybės ugdymuisi**.

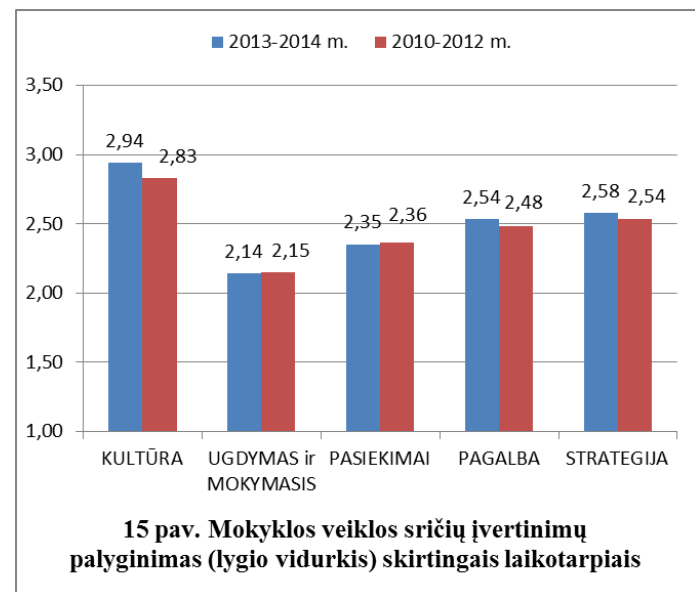
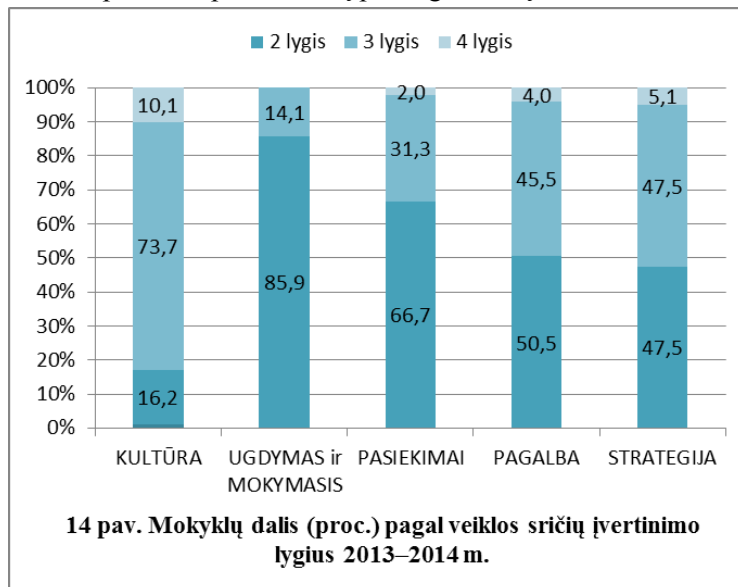
Vadybiniai aspektai (pavyzdžiui, *planų kokybė ir dermė, plano įgyvendinimas ir jo poveikis*) tobulinti pasirenkami gana retai (12 pav.). Tačiau, anot mokslininkų, „pagrindinis mokyklos planų sistemos tikslas – padėti mokyklai veikti sujungiant visą veiklą į vientisą sistemą“ (Cibulskas, 2010, p. 22). Remiantis tik mokyklų įsivertinimo duomenimis būtų galima teigti, kad mokyklų valdymas yra geras, tačiau išanalizavus išorinio vertinimo duomenis matyti, kad *mokyklų strateginis valdymas* dažniausiai yra vidutiniškas (2 lygis): *planų kokybė ir dermė* kaip sėkminga veikla fiksuota 3 proc. mokyklų (kaip tobulintina – 14,1 proc.), o *plano įgyvendinimas ir jo poveikis* – 1 proc. (kaip tobulintina – 9,1 proc.). Beje, kitos veiklos, turinčios statistiškai reikšmingą įtaką mokinių pažangai ir pasiekimams – *personalo komplektavimas ir personalo darbo organizavimas*, – taip pat nedažnai pasirenkamos tobulinti. Taigi iš turimų įsivertinimo duomenų galima teigti, kad mokyklos valdymas ir personalo darbo organizavimas yra reikšmingi mokinių pažangai ir pasiekimams, tačiau dabartinės bendrojo ugdymo mokyklos šių veiklų tobulinimo nelaiko esminiu ne tik mokinių mokymosi, bet ir visos mokyklos pažangos veiksniumi. Verta pažymėti ir tai, kad rečiausiai tobulinamos tos veiklos, kurioms mokykla turi mažai įtakos (pavyzdžiui, *mokinių tolesnio mokymosi sėkmė* ir pan., 12 pav.). Apibendrinus mokyklų pateiktus įsivertinimo duomenis, atspindinčius mokyklos veiklos tobulinimo veiksmingumą, išryškėjo tam tikros skirtybės (13 pav.).

Iš duomenis pateikusių mokyklų kas trečia (36 proc.) planuotą tobulinti veiklą pagerino, bemaž kas trečia (29,9 proc.) tęsia pradėtus darbus, kitos mokyklos dėl įvairių priežasčių imasi tobulinti kitas veiklas (13 pav.). Apibendrinti duomenys leidžia teigti, kad mokyklos įsivertinimo metu planuoja tobulinimo kryptis, nuosekliai veikia ir pasiekia norimus rezultatus (tikslus).



Išorinio vertinimo metu *kasmet vertinamos vis kitos mokyklos*, todėl palyginti, kaip kinta konkrečios vertintos mokyklos veiklos kokybė, kokia mokyklos pažanga, kol kas nėra galimybių. Tačiau NMVA gali apžvelgti ir palyginti kasmet surenkamus išorinio vertinimo duomenis, stebėti, kaip keičiasi ugdymo procese taikomi darbo būdai, priemonės, rūpinamasi mokiniais, ar vyksta, kaip vyksta edukacinės paradigmos virsmas, ir kelti hipotezes apie mokinių pažangos kaitą.

Apibendrinus 2013–2014 m. mokyklų veiklos sričių išorinio vertinimo duomenis (14 ir 15 pav.) matyti, kad geriausiai vertinama mokyklos veiklos sritis – *mokyklos kultūra*, prasčiausiai – *ugdymas ir mokymasis* (įvertinimų skirtumai statistiškai reikšmingi,  $p < 0,05$ ). Tokia mokyklų veiklos kokybės įvertinimų būklė yra nuo 2007 m., šios išvados iš dalies dera su mokyklų įsivertinimo duomenimis (žr. 7 ir 9 pav.).





## Apibendrinimas

- Stipriausia veikla mokyklos nurodo išorines *mokyklos kultūros* veiklas (*tradicijas ir ritualus, mokyklos atvirumą ir svetingumą, aplinkos jaukumą* ir kt.). Tačiau mokyklose vertėtų daugiau dėmesio skirti vidinėms mokyklos kultūros veikloms (*vertybėms, santykiams*), kurias ugdant reikia skirti daugiau laiko ir pastangų, tačiau rezultatai būna geresni, nes daro tiesioginę įtaką mokinių pasiekimams ir pažangai.
- Mažiausiai stiprybių mokyklos išvelgia *pasiekimų* srityje. Mokyklos kelia aukštus lūkesčius savo mokinių pasiekimams, numano, kaip gali juos tobulinti, tačiau galbūt mokyklų gana aukštai įsivertinamos *mokyklos kultūros* ir *ugdymo ir mokymosi* veiklos daro per mažą įtaką geresniems mokinių pasiekimams ir pažangai.
- *Mokyklos strateginis valdymas* Lietuvos mokyklose įsivertinamas neutraliai – nei gerai, nei blogai. Tačiau valdymas yra itin reikšmingas veiksnys siekiant geresnių mokinių pasiekimų: Tarptautinio penkiolikmečių tyrimo OECD PISA 2012 ataskaitoje pažymima, kad mokiniai pasiekia geresnius mokymosi rezultatus tose mokyklose, kuriose skiriama itin daug dėmesio mokyklos valdymui (ugdymo proceso stebėsenai, darbui su personalu, mokinių tėvais).
- Iš įsivertinimo duomenų matyti, kad  *bendruomenės santykiai* yra ir tarp stiprybių, ir tarp tobulintinių, ir pasirenkamų tobulinti veiklų. Tikėtina, kad mokykloms yra svarbūs ne tik mokinių mokymosi pasiekimai, bet ir visapusiška asmenybės raida.
- Iš išorinio vertinimo duomenų matyti, kad rečiausiai tarp stipriųjų veiklų patenka *mokymosi pasiekimų lūkesčiai* ir *asmenybės raidos lūkesčiai*. Tačiau mokslininkai teigia, kad mokinys turi žinoti jam keliamus lūkesčius ir mokytis kryptingai dirbti: žinodamas lūkesčius mokinys noriau siekia tikslų, o ugdytojai – organizuoja ugdymą taip, kad mokinio asmenybė ir augtų, ir vystytųsi. Mokykla, daugiau dėmesio skirdama mokinio asmenybės ugdymui, labiau rūpinasi ir pažanga bei geresniais jo pasiekimais – vertybių įtaka geresniems mokinio pasiekimams yra grindžiama moksliniais tyrimais.

Apžvelgus geriausiai vertinamos – *mokyklos kultūros* – srities temas matyti, kad rečiausiai tarp stipriųjų veiklos aspektų yra minimi *mokymosi pasiekimų lūkesčiai* ir *asmenybės raidos lūkesčiai*. Tačiau kai kurie mokslininkai (Leicester, Modgil, Modgil, 2000) pripažįsta, kad tai yra gana svarbi mokyklos veikla, nes **mokinys turi žinoti jam keliamus lūkesčius ir mokytis kryptingai dirbti**: „mokymasis, sutelktas į mokinį, paremtas ugdymu tikslingai nukreipti ir kontroliuoti savo mokymąsi, gali užtikrinti žinių įsisavinimo, kompetencijų ugdymosi veiksmingumą“ (p. 172). Žinomi lūkesčiai padeda besimokančiajam siekti tikslų, o ugdytojams – organizuoti visapusišką asmenybės augimą ir vystymąsi. **Mokykla, daugiau dėmesio skirdama mokinio asmenybės ugdymui, labiau rūpinasi ir geresne jo pažanga bei pasiekimais** – vertybių įtaka geresniems mokinio pasiekimams, jo „sisteminiam mąstymui“

yra grindžiama moksliniais tyrimais (Gutman, Vorhaus, 2012; Hattie, 2014).

Bendrosiose pradinio ir pagrindinio, vidurinio ugdymo programose ir šalies strateginiuose dokumentuose – „Lietuva 2030“, Valstybinėje švietimo 2013–2022 metų strategijoje – skelbiamos svarbiausios šalies pažangai būtinos vertybės: atsakingumas, atvirumas, kūrybingumas ir kt. Tačiau remiantis 2010–2014 m. išorinio vertinimo duomenimis galima teigti, kad  **bendrojo ugdymo mokyklose dėmesys vertybėms, elgesio normoms, susitarimams ir jų laikymuisi nėra nuoseklus ir stiprus**: *vertybės, pageidaujamo elgesio skatinimas* vertinant mokyklas kasmet vis rečiau minimi kaip stiprieji veiklos aspektai. Mokslininkai (V. Targamadžė, V. Duoblienė ir kt.) taip pat vis dažniau pabrėžia, kad visuomenėje esanti „vertybių krizė“ ar „vertybių sumaištis“ ateina ir į mokyklos gyvenimą, todėl vertybių ugdymasis mokykloje tampa ypač svarbia veikla.

## 2.2. Išorinio vertinimo metu nustatyti stiprieji ir tobulintini mokyklos veiklos aspektai

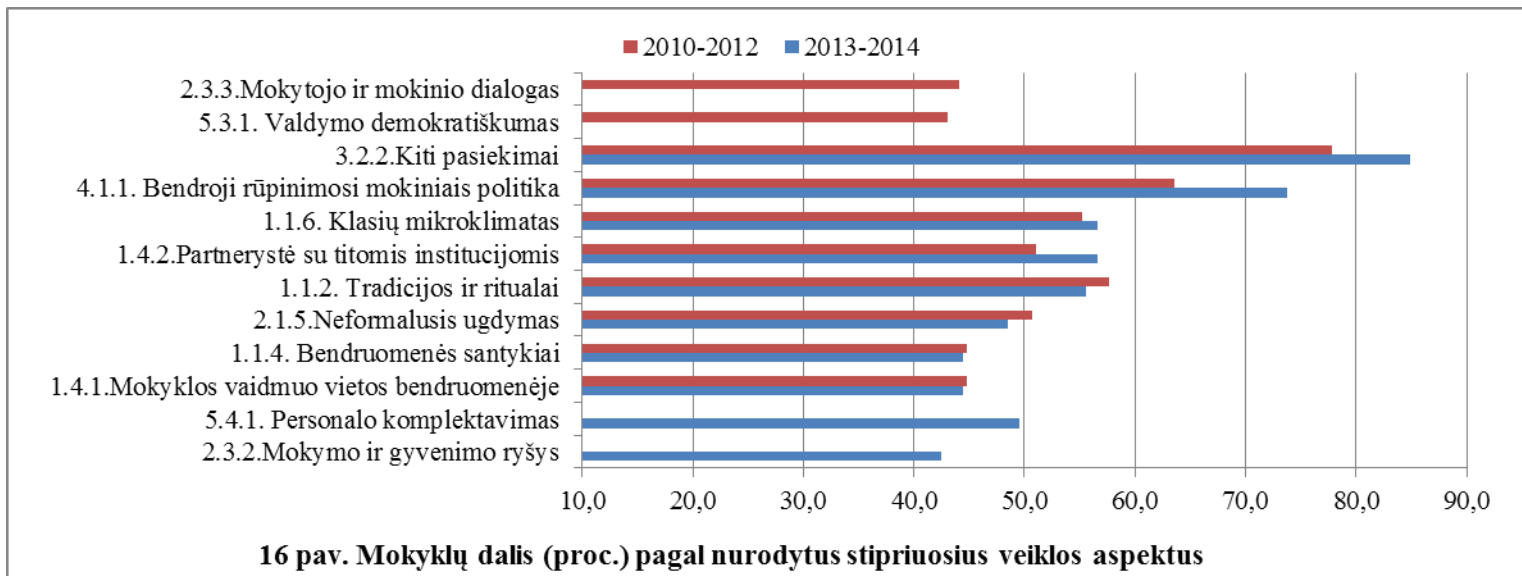
Apžvelgus penkerių metų išorinio vertinimo metu išskiriamus stipriuosius ir tobulintinus mokyklų veiklos aspektus, matyti, kad keletą metų tendencijos nesikeičia (16 pav.).

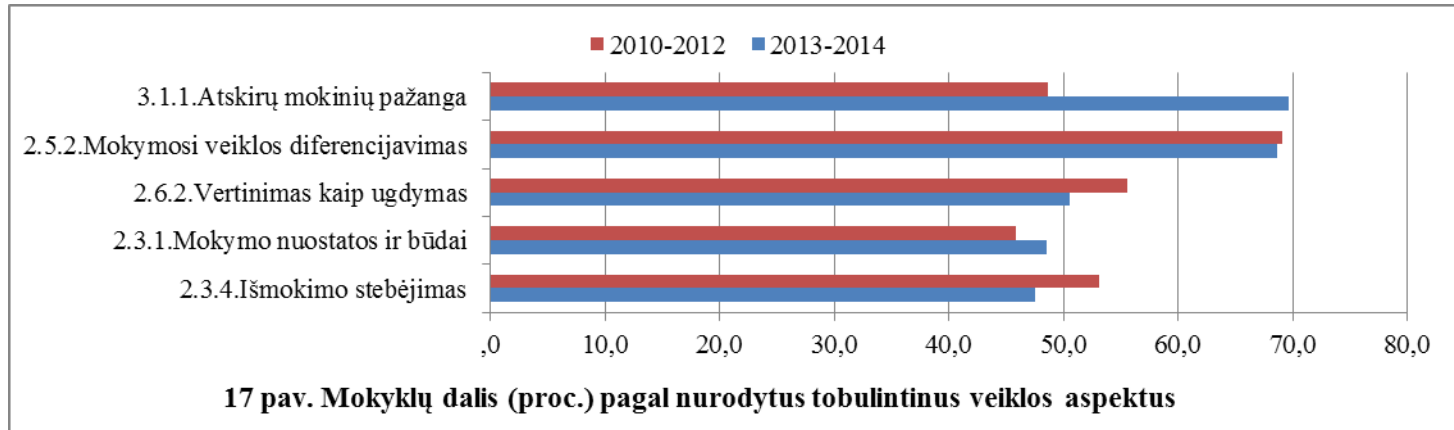
Aštuonios mokyklų veiklos – *kiti pasiekimai, bendroji rūpinimosi mokiniais politika, klasių mikroklimatas, partnerystė su kitomis institucijomis, tradicijos ir ritualai, neformalusis švietimas, bendruomenės santykiai, mokyklos vaidmuo vietos bendruomenėje* – nuo 2010 m. išorinio vertinimo metu nurodomos kaip stipriosios. 2013–2014 m. vertintose mokyklose išryškėjo naujos stipriosios veiklos – *personalo komplektavimas, mokymo ir gyvenimo ryšys* (daugiau žr. 2 priede). Tai leidžia daryti prielaidą, kad šalies mokyklose pamažu vyksta edukacinės paradigmos virsmas – keičiasi požiūris į ugdymą ir mokymąsi, kinta ugdymo elementai, didaktiniai procesai, mokinių ir mokytojo tarpusavio ryšiai. Kitaip tariant, pamažu pereinama nuo mokymo paradigmos mokymosi paradigmos link.

Tobulintinos mokyklų veiklos kasmet (2010–2014 m.) yra tos pačios, skiriasi tik jų eiliškumas (reitingo vieta (17 pav.)).

**Mokyklose vertėtų daugiau dėmesio skirti mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimui, taip pat ugdymosi diferencijavimui pamokoje** (17 pav., daugiau žr. 3 priede). Ir nors pastaraisiais metais dviejų veiklų (*vertinimas kaip ugdymas* ir *išmokimo stebėjimas*) kokybė mokyklose įvertinama šiek tiek geriau (3–5 proc.), tačiau iš bendrosios stebėtų pamokų duomenų apžvalgos (žr. 18–19 pav.) matyti, kad vertinimas pamokoje, mokinių pažanga ir pasiekimai pamokoje lieka tobulintini. Kita mokyklų veikla, nuo 2010 m. minima kaip tobulintina, – *mokymosi veiklos diferencijavimas* rekomenduotas tobulinti beveik 70 proc. vertintų mokyklų pedagogams. Ši veikla yra tiesiogiai susijusi su kita – *atskirų mokinių pažanga*, kuri 2013–2014 m. buvo kaip tobulintina minėta dar dažniau.

Mokyklų veiklos kokybės išorinio vertinimo ataskaitose sakoma, kad **mokinių pažanga ir pasiekimai dažniausiai vertinami pagal galutinius mokymosi rezultatus** (trimestro, pusmečio, metų), konstatuojant mokinio, klasės ar paskirų klasių grupių kiekybinius pokyčius, t. y. dažniau konstatuojami





kiekybiniai pasiekimų (lygmens, pažymio), o ne kokybiniai mokinių mokymosi pažangos pokyčiai. Išorinio vertinimo duomenų analizė atliepia kai kurių mokslininkų įžvalgas, kad „edukacinės paradigmos virsmas vertinimo procese yra prasidėjęs, tačiau būdingas ne visiems mokytojams“ (Čiužas, Navickaitė, 2008, p. 57) – išorinio vertinimo metu stebima nemažai sėkmingos ugdymosi veiklos pavyzdžių, kuriais remiantis parengta sėkmės istorijų „Į pagalbą mokyklai“ serija.

Vis dėlto tenka pripažinti, kad išorinio vertinimo metu stebint pamokas dažnai atkreipiamas dėmesys į tai, kad **būtina tobulinti kiekvieno mokinio pažangos stebėjimą, vertinimą ir informacijos teikimą mokiniui** apie jo mokymąsi, daromą pažangą, pasiekimus. Mokslininkai taip pat atkreipia dėmesį į tai, kad „tradiciškai vertindamas kiekvieno mokinio darbą, mokytojas koncentruojasi į teisingą atsakymą, o ne į procesą, kaip buvo gautas šis atsakymas“ (Čiužas, Navickaitė, 2008, p. 54).

**Išorinių vertinimų metu Lietuvos mokyklose išvėlta diferencijuoto mokinių ugdymo problema ryški ir tarptautinių tyrimų išvadose:** Tarptautinio penkiolikmečių tyrimo OECD PISA 2012 ataskaitos duomenimis, vienas iš svarbiausių iššūkių organizuojant ugdymo procesą – skirtingų gebėjimų mokinių ugdymas klasėje. Šios ataskaitos rekomendacijose teigiama, kad „vertėtų taikyti mokyklų vadovų, pedagogų kvalifikacijos tobulinimo, vadybos priemones, kurios leistų klasėje užtikrinti ir į silpnesnius, ir į stipresnius mokinius

orientuotą ugdymą“ (p. 11). Lietuvos psichologai pažymi, kad „ugdymo individualizavimas ir diferencijavimas jaunesniems pedagogams (iki 35 m.) yra suprantamesnis ir priimtinesnis nei vyresniesiems (nuo 36 m. iki 60 m. ir vyresniems). Galima daryti prielaidą, kad jauni žmonės yra lankstesni naujovėms“ (Gudonis, Mockevičiūtė, 2008, p. 132). ŠVIS duomenimis, šalies bendrojo ugdymo mokyklose 2013–2014 m. m. dirbo 10 proc. jaunesnių pedagogų (iki 34 m.), 79 proc. – nuo 35 iki 60 metų ir 11 proc. – 60 metų ir vyresni. Todėl galima teigti, kad šalies pedagogams yra būtina pagalba, konsultacijos, be to, vertėtų aktyviau skatinti pedagogų mokymąsi bendradarbiaujant, šalinti kvalifikacijos tobulinimo sistemos trūkumus.

Lietuvoje vykusių ir tebevykstančių ugdymosi proceso kaitą inicijuojančių nacionalinių projektų gausa leidžia teigti, kad visose ugdymo įstaigose ugdymosi kokybė kasmet turėtų labai gerėti. Tačiau iš išorinio vertinimo duomenų matyti, kad šalies mokyklose ugdant mokinius labiausiai taikomi pasyvieji pedagogo gebėjimai (žinojimas). Kitaip tariant, **pedagogai turi daug žinių apie ugdymo(si) metodus, paradigmas ir kitus ugdymo ir mokymosi aspektus, tačiau jų turimos žinios ne visada sėkmingai „įdarbinamos“ praktinėje veikloje.** Galima daryti išvadą, kad kiekvienoje mokykloje reikėtų skatinti asmeninę pedagogo atsakomybę, daugiau dėmesio skirti vadybos veiklai gerinti. Tai nustatoma kitų institucijų tyrimų duomenimis.

Projekto „Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra“ mokslinio tyrimo projekto rezultatų ataskaitoje (UPC, 2011) teigiama, kad per pastaruosius trejus kalendorinius metus visi bendrojo ugdymo mokyklų 5–12 klasių mokytojai yra tobulinę savo kvalifikaciją, „Lietuvoje tobulinimosi programose šių grupių mokytojai vidutiniškai dalyvauja bent kartą per ketvirtį, į užsienio šalis vyksta tobulintis bent kartą per metus“ (p. 101). Tačiau kalbėdami apie kvalifikacijos tobulinimo ketinimus, pedagogai išsako norą „ugdyti tas pačias kompetencijas ir tose pačiose įstaigose, kaip tai buvo daroma per pastaruosius trejus metus“ (ten pat, p. 102). Kito tyrimo „Kvalifikacijos tobulinimo paslaugų įtaka praktinei bendrojo ugdymo mokyklos mokytojo veiklai“ (Kalvaitis, 2014) išvadose pabrėžiama, kad „mokyklos metodinės grupės, kartais vienijančios ir kelių mokomųjų dalykų mokytojus, veikloje, jų pačių teigimu, nuolat nedalyvauja 15 proc. respondentų, o

savivaldybės dalyko mokytojų metodinio būrelio, kuris sieja tą patį dalyką įvairiose savivaldybės teritorijoje veikiančiose bendrojo ugdymo mokyklose mokančius mokytojus, veikloje nuolat nedalyvauja net du penktadaliai respondentų. Taigi pakankamai didelė mokytojų dalis, ypač dalyvavimo savivaldybės dalyko mokytojų metodinio būrelio veikloje atveju, dėl vienu ar kitu priežasčių nedalyvauja labai svarbiame kolektyviniame tobulinimesi“ (p. 120).

Taigi minėti tyrimai antrina NMVA išvadą, **kad švietimo bendruomenė nėra linkusi greitai keisti savo prioritetų ir įsivyravusių praktikų.** Ugdymo praktikoje taikomų darbo būdų (taip pat ir paradigmu) kaita priklauso ne tik nuo pedagogų kvalifikacijos tobulinimo pasiūlos, turinio, bet ir nuo paties pedagogo požiūrio į savo darbą, asmeninį tobulėjimą, kompetencijas.

### Apibendrinimas

- Apžvelgus penkerių metų laikotarpio išorinio vertinimo rezultatus galima teigti, kad mokyklų veiklos kokybės tendencijos mažai keičiasi. Tik 2013–2014 m. vertintose mokyklose tarp stipriųjų veiklų atsiranda *Personalo komplektavimas, Mokymo ir gyvenimo ryšys*.
- Kasmet minimos keturios tobulintinos mokyklos veiklos yra susijusios su mokinių pažangos ir pasiekimų stebėjimu bei vertinimu pamokoje. Ir nors pastaraisiais metais dviejų veiklų – *vertinimas kaip ugdymas* ir *išmokimo stebėjimas* – kokybė mokyklose buvo įvertinama šiek tiek geriau, tačiau iš bendrosios duomenų apžvalgos matyti, kad vertinimas ir mokinių pažanga bei pasiekimai pamokoje yra tobulintinos veiklos.
- Išorinių vertinimų metu Lietuvos mokyklose išvėlta diferencijuoto ugdymo problema išryškėja ir tyrimų išvadose: Tarptautinio penkiolikmečių tyrimo ataskaitos OECD PISA 2012 duomenimis, vienas iš svarbiausių iššūkių organizuojant ugdymo procesą – skirtingų gebėjimų mokinių ugdymas klasėje.
- Lietuvoje vykusią ir tebevykstančią ugdymosi proceso kaitą inicijuojančių nacionalinių projektų gausa leidžia teigti, kad visose ugdymo įstaigose ugdymosi kokybė kasmet turėtų labai gerėti. Tačiau pastarųjų metų išorinio vertinimo duomenimis, pedagogai turi daug žinių apie ugdymo(si) metodus, paradigmas ir kitus ugdymo ir mokymosi aspektus, tačiau jų turimos žinios ne visada sėkmingai taikomos praktiškai.

### 2.3. Įsivertinimo ir išorinio vertinimo metu nustatytų stipriųjų ir tobulintinių veiklų palyginimas

Pagrindinis įsivertinimo ir išorinio vertinimo tikslas – ugdymo ir mokymosi kokybė, mokinių pažanga ir pasiekimai. Išorinio vertinimo metu mokyklos įsivertinimas nepertikrinamas – pripažįstant įsivertinimo rezultatus analizuojamas įsivertinimo organizavimas ir rezultatų panaudojimas, veiklos tobulinimo įtaka geresniems mokinių pasiekimams ir pažangai.

Kuriant mokyklų vertinimo (formuojamojo) sistemą, buvo numatyta, kad išorinis vertinimas turėtų stiprinti mokyklų pasitikėjimą įsivertinimu ir gebėjimą jį atlikti. Kitaip tariant, *kuo daugiau kokybiško įsivertinimo, tuo mažiau išorinio vertinimo*.

Apžvelgus dabartines išorinio vertinimo ir įsivertinimo tendencijas matyti, kad mokyklų ir išorės vertintojų duomenimis grindžiamos nuomonės ne visada sutampa. Tai akivaizdu lyginant stipriuosius mokyklų veiklos aspektus (2 lentelė).

Išorės vertintojai ir mokyklų bendruomenės vienodai išskiria tris stipriąsias veiklas: *tradicijas ir ritualus, mokytojo ir mokinio dialogą ir bendrąją rūpinimosi mokiniiais politiką* (2 lentelė). Mokyklos, turėjusios išorinį vertinimą, kaip ir išorės vertintojai stiprybe laiko *Kitus mokinių pasiekimus*. Lyginant 2 lentelėje pristatomus duomenis, galima įžvelgti tam tikrų sąsajų – išorės vertintojai stiprybėmis laiko *partnerystę su kitomis institucijomis, mokyklos vaidmenį vietos bendruomenėje*, o mokyklos stiprybėmis nurodo *mokyklos kaip organizacijos pažangos siekį, socialinę pagalbą, profesinį konsultavimą ir informavimą*. Šios mokyklų pasirinktos veiklos labiau konkretina išorės vertintojų pastebėtas ir išvardytas stiprybes.

2 lentelė. Išorinio vertinimo ir įsivertinimo metu nustatytų stipriųjų veiklų palyginimas

Išorinio vertinimo metu stebėtos stipriosios veiklos (2011–2014 m.)	Įsivertinimo metu fiksuotos stipriosios veiklos (2014 m.)	
	Mokyklose, kuriose <b>vyko</b> išorinis vertinimas	Mokyklose, kuriose <b>nevyko</b> išorinis vertinimas
3.2.2. Kiti mokinių pasiekimai	1.1.2. Tradicijos ir ritualai	1.1.2. Tradicijos ir ritualai
4.1.1. Bendroji rūpinimosi mokiniiais politika	1.1.5. Mokyklos atvirumas ir svetingumas	1.1.5. Mokyklos atvirumas ir svetingumas
1.1.2. Tradicijos ir ritualai	2.3.3. Mokytojo ir mokinio dialogas	1.3.3. Aplinkos jaukumas
1.4.2. Partnerystė su kitomis institucijomis	2.2.1. Mokytojo veiklos planavimas	2.3.3. Mokytojo ir mokinio dialogas
1.1.6. Klasių mikroklimatas	4.1.1. Bendroji rūpinimosi mokiniiais politika	1.1.4. Bendruomenės santykiai
2.1.5. Neformalusis švietimas	1.2.3. Mokyklos kaip organizacijos pažangos siekis	4.1.1. Bendroji rūpinimosi mokiniiais politika
1.1.4. Bendruomenės santykiai	3.2.2. Kiti mokinių pasiekimai	2.2.1. Mokytojo veiklos planavimas
1.4.1. Mokyklos vaidmuo vietos bendruomenėje	4.2.3. Socialinė pagalba	4.2.1. Pagalba mokantis
2.3.3. Mokytojo ir mokinio dialogas	2.3.2. Mokymo ir gyvenimo ryšys	4.4.3. Profesinis konsultavimas ir informavimas
5.3.1. Valdymo demokratiškumas	4.2.1. Pagalba mokantis	2.1.1. Ugdymo programos

Mokyklos, kuriose nevyko išorinis vertinimas, stiprybe laiko *aplinkos jaukumą*, tačiau nei išorės vertintojai, nei mokyklos, kuriose vyko išorinis vertinimas, šios veiklos stiprybe neišskiria. Reikia pabrėžti, kad fenomenologinės krypties filosofai (A. Mickūnas, E. Husserl ir kt.) yra pagrindę, jog estetika daro reikšmingą įtaką moraliniam žmogaus ugdymuisi. Todėl išorės vertintojai, stebėdami ir vertindami estetinį aplinkos jaukumą, analizuoja, kokią įtaką aplinka turi mokinių asmenybės ugdymuisi. Surinkti duomenys rodo, kad ši veikla, neišskiriama kaip mokyklos stiprybė, atspindi nepakankamą rūpinimąsi mokinių asmenybės ūgtimi.

Skiriasi išorės vertintojų ir mokyklų *klasių mikroklimato* ir *bendruomenės santykių* vertinimo duomenys. *Bendruomenės santykius* savo stiprybe laiko tik tos mokyklos, kuriose išorinis vertinimas dar nevyko. Mokyklos santykių kokybės vertinimą dažniausiai grindžia neformalaus bendravimo vertinimu; o vertintose mokyklose, kur buvo atkreiptas dėmesys į ugdymo proceso ir jame vyraujančių santykių kokybės sąsajas kaip svarbiausią ugdymo proceso grandį, imama kritiškiau vertinti ir bendruomenės santykius. Vertintojų požiūriu, *klasių mikroklimatas* ir *bendruomenės santykiai* yra gana geri. Tačiau reikia pažymėti, kad išorės vertintojai išvadas daro remdamiesi ugdymo proceso stebėjimo duomenimis, o vertinimo savaitę santykiai ir mikroklimatas būna šiek tiek kitokie nei įprastai – tai

pripažįsta ir vertintų mokyklų pedagogai. Išorinio vertinimo metu objektyviai įvertinti santykių kokybę yra sudėtinga, tačiau formuojamasis vertinimas, kurio metu skiriama daug laiko diskusijoms su mokyklos bendruomene, daro netiesioginę įtaką ir mokyklos kultūrai – atkreipia dėmesį į tuos aspektus, kurie iki vertinimo mokykloms atrodė ne itin reikšmingi.

Verta atkreipti dėmesį į dar vieną prieštarinę aspektą: mokyklų bendruomenės strateginio valdymo srities nelaiko savo stiprybe, o išorės vertintojai pabrėžia, kad *valdymo demokratiškumas* – vertinga stiprybė, turinti įtakos mokinių mokymuisi (2 lentelė). Lyginant mokyklų ir išorės vertintojų išvadas apie dažniausiai pasirenkamas tobulinti veiklas matyti, kad išorės vertintojai ir pačios mokyklų bendruomenės vieningai sutaria dėl poreikio tobulinti *mokymosi veiklos diferencijavimą* ir *atskirų mokinių pažangą*, tačiau požiūris į kitas tobulinimo veiklas šiek tiek skiriasi (3 lentelė).

Išorės vertintojai mokykloms dažnai rekomenduoja tobulinti mokytojo veiklą (3 lentelė): *mokymo nuostatas ir būdus*, *vertinimą kaip ugdymą* ir *išmokimo stebėjimą*, o mokyklos pasirenka tobulinti veiklas, susijusias su mokiniiais ir tėvais: *mokėjimą mokytis*, *mokymosi motyvaciją*, *tėvų (globėjų, rūpintojų) švietimo politiką* ir *tėvų (globėjų, rūpintojų) pagalbą mokantis*.

**3 lentelė. Mokyklų pasirenkamų tobulinti veiklų ir išorinio vertinimo metu tobulinti rekomenduojamų veiklų palyginimas**

2011–2014 m. išorinio vertinimo metu mokyklose (N = 323) išskirtos tobulintinos veiklos	Mokyklos, kuriose vyko išorinis vertinimas (N = 321) (2013–2014 m. m. įsivertinimo duomenys)	Mokyklos, kuriose nevyko išorinio vertinimo (N = 530) (2013–2014 m. m. įsivertinimo duomenys)
2.5.2. Mokymosi veiklos diferencijavimas	2.4.2. Mokėjimas mokytis	2.4.2. Mokėjimas mokytis
3.1.1. Atskirų mokinių pažanga	2.4.1. Mokymosi motyvacija	2.4.1. Mokymosi motyvacija
2.6.2. Vertinimas kaip ugdymas	2.5.2. Mokymosi veiklos diferencijavimas	2.5.2. Mokymosi veiklos diferencijavimas
2.3.4. Išmokimo stebėjimas	3.1.1. Atskirų mokinių pažanga	3.1.1. Atskirų mokinių pažanga
2.3.1. Mokymo nuostatos ir būdai	4.5.2. Tėvų (globėjų, rūpintojų) švietimo politika	4.5.1. Tėvų (globėjų, rūpintojų) pagalba mokantis

Reikia darsyk pabrėžti, kad mokyklų požiūris į tobulintinus dalykus palengva keičiasi: prieš kelerius metus dažniausiai buvo renkama tobulinti *mokymosi motyvaciją*, tačiau pastaraisiais metais siekiama tobulinti procesą, veiklas, darančias įtaką mokinių mokymosi motyvacijai. Ir nors ne visuomet mokytoją lydi sėkmė, tačiau vis dažniau susitelkiama ties *mokėjimo mokytis* kompetencijos ugdymu ir *mokymosi veiklos diferencijavimu*. Taip pat keičiasi požiūris į darbo su tėvais aspektus – vis dažniau dėmesys krypsta nuo *tėvų (globėjų, rūpintojų) pagalbos mokantis* link *tėvų (globėjų, rūpintojų) švietimo politikos*.

Skirtingas mokyklų įsivertinimo ir išorės vertintojų įžvalgas galima paaiškinti dar ir tuo, kad yra remiamasi

skirtingais duomenų šaltiniais. Iš mokyklų pateikiamos informacijos matyti, kad gana dažnai mokyklos išvadas apie savo veiklos kokybę daro vadovaudamosi įvairių apklausų duomenimis. Išorės vertintojai apie mokyklos veiklos kokybę sprendžia ir išvadas daro remdamiesi pamokų ir kitų veiklų stebėjimo išvadomis (75 proc. išvadas pagrindžiančios informacijos yra iš veiklų stebėjimo, kiti šaltiniai – pokalbiai su bendruomenės nariais, dokumentai, informacija internete). Todėl kitame skyriuje daugiau dėmesio bus skiriama išorinio vertinimo metu stebėtų pamokų kokybei.

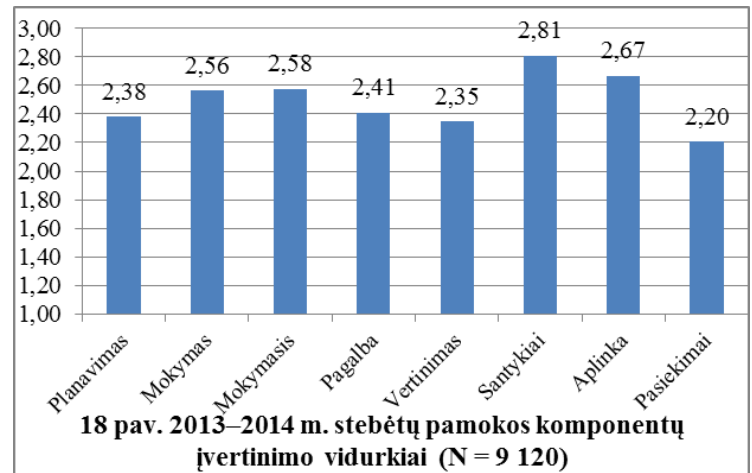
### Apibendrinimas

- Išorinio vertinimo ir įsivertinimo išvados sutampa iš dalies:
  - išorės vertintojai ir mokyklų bendruomenės vienodai išskiria tris stipriausias veiklas: *tradicijas ir ritualus, mokytojo ir mokinio dialogą* ir *bendrąją rūpinimosi mokiniais politiką*;
  - išorės vertintojai mokykloms rekomenduoja tobulinti mokytojo veiklą (*mokymo nuostatas ir būdus, vertinimą kaip ugdymą* ir *išmokimo stebėjimą*), o mokyklos pasirenka tobulinti veiklas, susijusias su mokiniais ir tėvais (*mokėjimą mokytis, mokymosi motyvaciją, tėvų (globėjų, rūpintojų) švietimo politiką* ir *tėvų (globėjų, rūpintojų) pagalbą mokantis*).

### 2.4. 2010–2014 metais išorinio vertinimo metu stebėtų pamokų kokybė

Nuo 2010 m. stebėtose pamokose geriausiai vertinami santykiai, prasčiausiai – pasiekimai, mokinių pasiekimų ir pažangos pamokoje vertinimas, ugdymo proceso planavimas. Panaši padėtis fiksuota ir 2013–2014 m. stebėtų 9 120 pamokų protokoluose (18 pav.).

Beveik penktadalyje (17,6 proc.) stebėtų pamokų, arba kas penktoje šeštoje stebėtoje pamokoje, santykiai buvo vertinti labai gerai (4 lygiu) ir tik kas trisdešimt šeštoje stebėtoje pamokoje (2,8 proc.) – prastai (1 lygiu). Jau minėta, kad *pasiekimai* pamokoje yra prasčiausiai vertinamas komponentas: kas devynioliktoje pamokoje (5,1 proc. stebėtų pamokų) mokinių



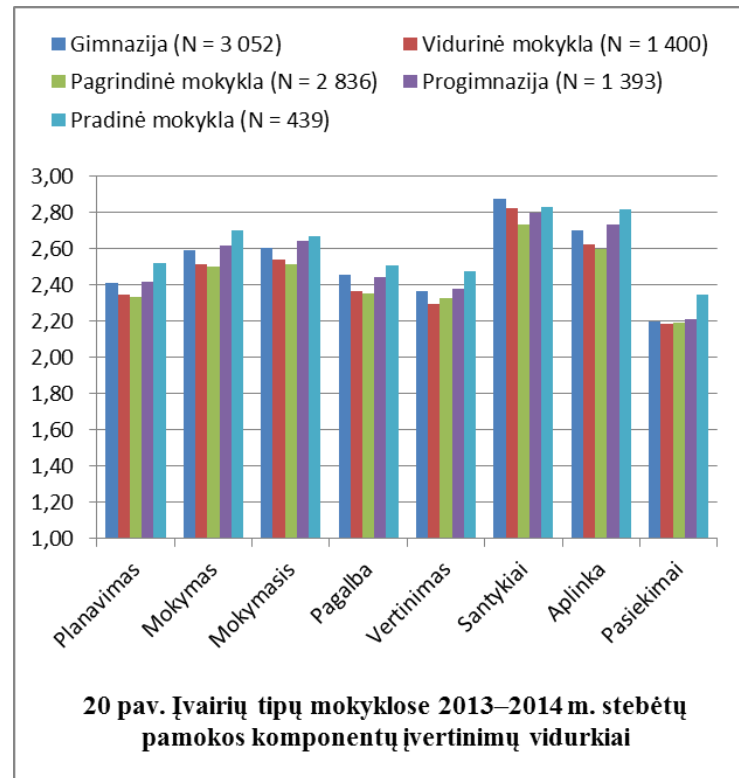
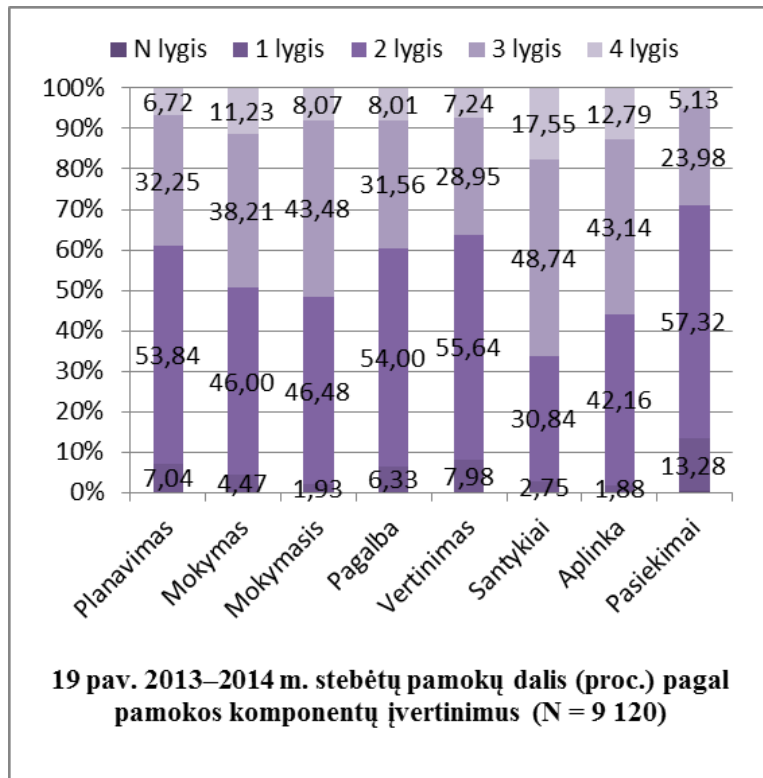


pasiekimai buvo labai geri (4 lygio) ir bemaž kas septintoje pamokoje (13,3 proc.) – prasti (1 lygio) (žr. 19 pav.).

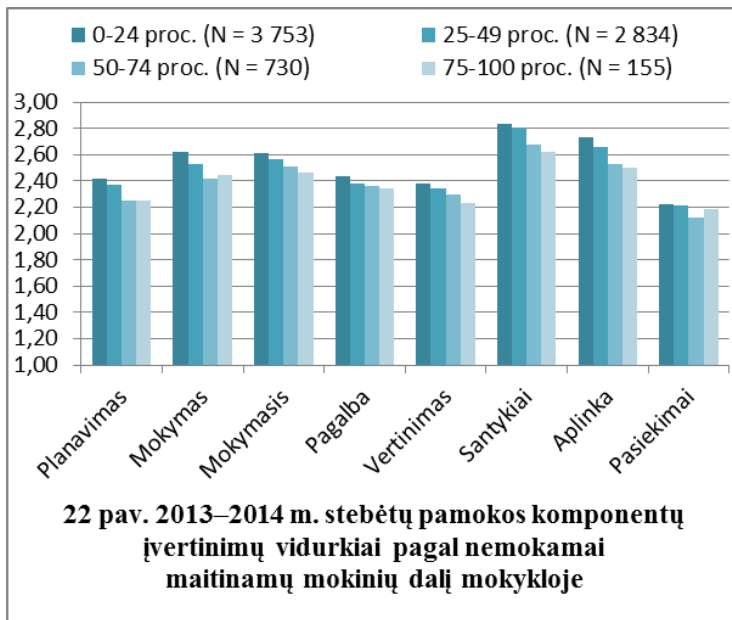
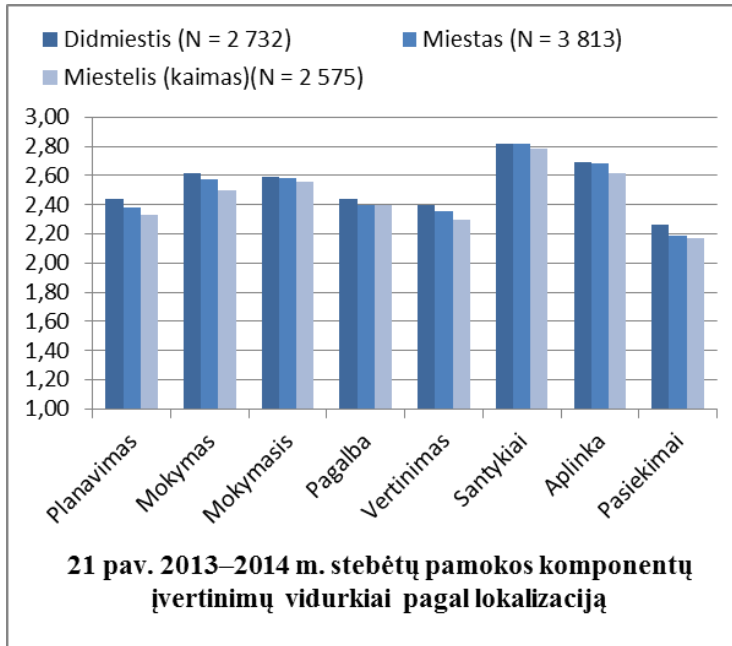
Įvairių tipų mokyklose stebėtų pamokų įvertinimai kasmet skiriasi (statistiškai reikšmingai,  $p < 0,05$ ) visi komponentai, išskyrus *pagalbą* ir *vertinimą*). 2013–2014 m., kaip ir ankstesniaisiais metais, daugiausia gerai ir labai gerai įvertintų pamokų buvo pradinėse mokyklose ir progimnazijose, pagrindinėse mokyklose buvo prasčiausia pamokų kokybė (žr. 20 pav.). Įvairių tipų mokyklose stebėtų pamokų įvertinimai kasmet skiriasi (statistiškai reikšmingai,  $p < 0,05$ ) visi komponentai, išskyrus *pagalbą* ir *vertinimą*). 2013–2014 m., kaip ir ankstesniaisiais metais, daugiausia gerai ir labai gerai įvertintų

pamokų buvo pradinėse mokyklose ir progimnazijose, pagrindinėse mokyklose buvo prasčiausia pamokų kokybė (žr. 20 pav.).

**Pamokų kokybės įvertinimai labai skiriasi pagal mokyklų lokalizaciją, tipus** (skirtumai statistiškai reikšmingi,  $p < 0,05$ ). Palyginus didmiesčio mokyklų pamokų kokybės įvertinimus matyti, kad ir skirtingų didmiesčių mokyklose ugdymo kokybė nevienoda. Ugdymo kokybė skiriasi ir atskiruose šalies regionuose (daugiau 50 pav.) – 2013–2014 m., kaip ir ankstesniaisiais metais, didmiesčiuose daugiau nei miesteliuose (kaimuose) gerai įvertintų pamokų (21 pav.).







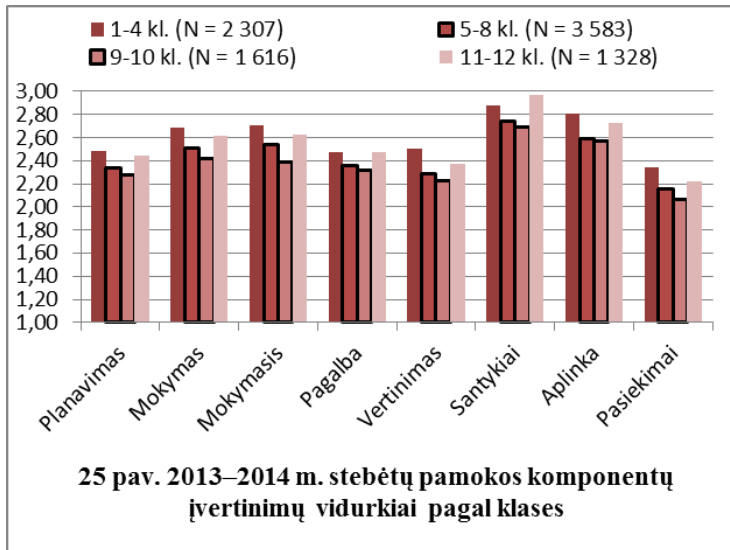
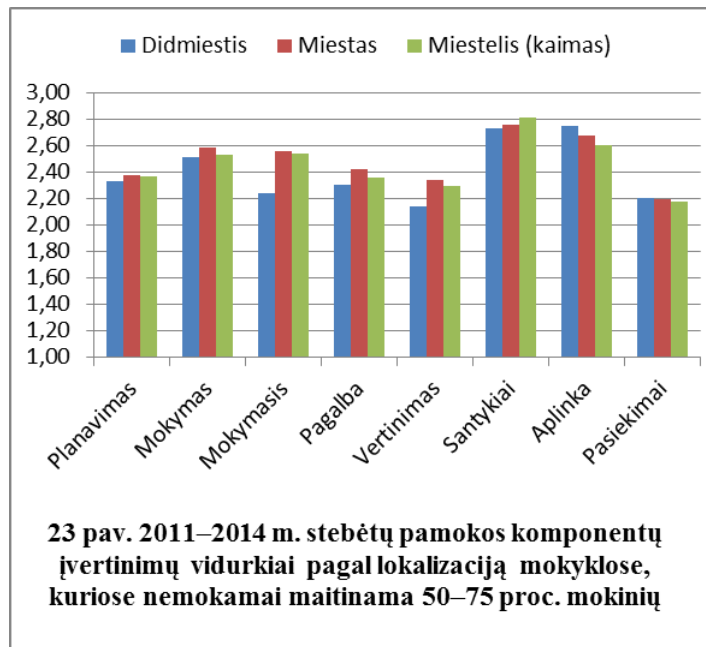
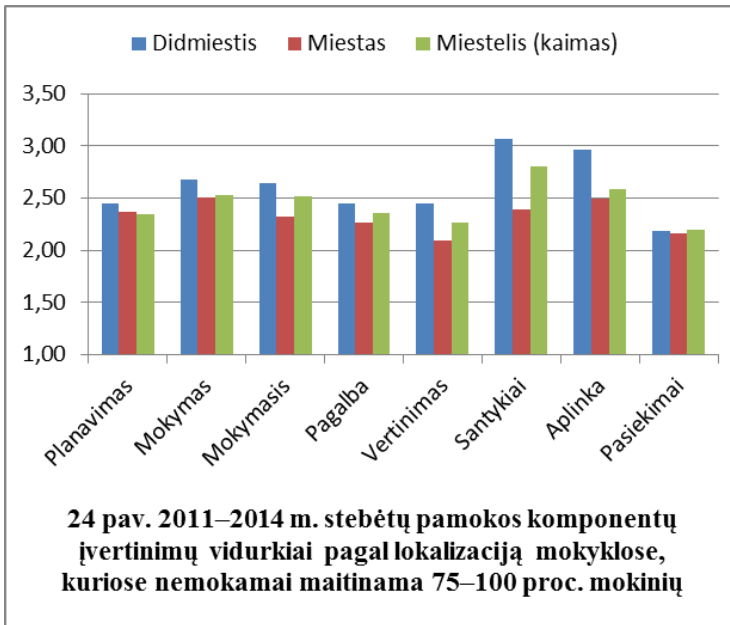
Atlikus 2013–2014 m. vertintų mokyklų veiklos kokybės analizę pagal nemokamai maitinamų mokinių dalį mokykloje (kitais tariant, mokyklą lankančių mokinių šeimų socialinę ekonominę padėtį) nustatyta, kad įvairių grupių mokinių pasiekimai pamokoje skiriasi nelabai (nors skirtumas tarp didžiausio ir mažiausio įvertinimo vidurkio tik 0,1, tačiau statistiškai reikšmingas –  $p < 0,05$ ) (žr. 22 pav.).

Didesni ugdymo kokybės skirtumai (statistiškai reikšmingi,  $p < 0,05$ ) nustatyti tose mokyklose, kuriose nemokamai maitinamų mokinių skaičius svyruoja nuo 50 iki 75 proc.: miestelio (kaimo) mokyklose ugdymo kokybė geresnė nei didmiesčių mokyklose (23 pav.).

Tačiau kitokia padėtis yra mokyklose, kuriose nemokamai maitinama nuo 75 iki 100 proc. mokinių (t. y. iš sudėtingos socialinės ekonominės padėties šeimų). Nors mokinių iš skirtingos socialinės ekonominės padėties šeimų *pasiekimai* pagal lokalizaciją mokyklose beveik nesiskiria, tačiau *santykių, mokymosi aplinkos, mokymo, mokymosi pamokoje* komponentai didmiesčių mokyklose įvertinami kur kas geriau nepaisant, kad mokyklas lankė mokiniai iš sunkios socialinės ekonominės padėties šeimų (24 pav.).

Palyginus septynerių metų išorinio vertinimo pamokų kokybės įvertinimų duomenis (2007–2014 m.) pagal mokytojo kvalifikacinę kategoriją matyti, kad tendencijos nesikeičia: geriausiai vertinamos mokytojų ekspertų ir mokytojų metodininkų vedamos pamokos.

Kelirus metus nesikeičia pamokos kokybės įvertinimai ir skirtingose klasių grupėse: 2013–2014 m., kaip ir kasmet nuo 2007 m., geriausia pamokos kokybė fiksuota 1–4 kl. ir 11–12 kl. Prasta pamokų kokybė išlieka 5–8 kl. grupėje, o 9–10 kl. – visų prasčiausia (25 pav.).



2014 m. vertintose mokyklose pamokos planavimas (organizavimas) ir mokymas (mokytojo veikla pamokoje), kaip ir praėjusiais metais, išlieka esminiais pamokos komponentais – tai akivaizdu iš koreliacijos duomenų analizės (4 lentelė). Minėtų komponentų koreliacija vis dar yra stipriausia (koeficientas 0,750).

Apžvelgus 2010–2014 metų duomenis matyti, kad bemaž kasmet nustatoma stipresnė pamokos planavimo ir mokymo sąsaja: 2013–2014 m. koeficientas buvo 0,750, 2012 m. – 0,758, 2011 m. – 0,748, 2009–2010 m. – 0,742. Tačiau *planavimo* ir *mokymosi* koreliacinių ryšių koeficientai mažesni: 2013–2014 m. koeficientas – 0,606, 2012 m. – 0,630, 2011 m. – 0,609, 2009–2010 m. – 0,605. *Pagalbos mokiniams* ir *aplinkos* (2013–2014 m. koeficientas 0,489), *aplinkos* ir *pasiekimų sąsaja* kasmet nustatoma iš visų silpniausia (2013–2014 m. – 0,479).

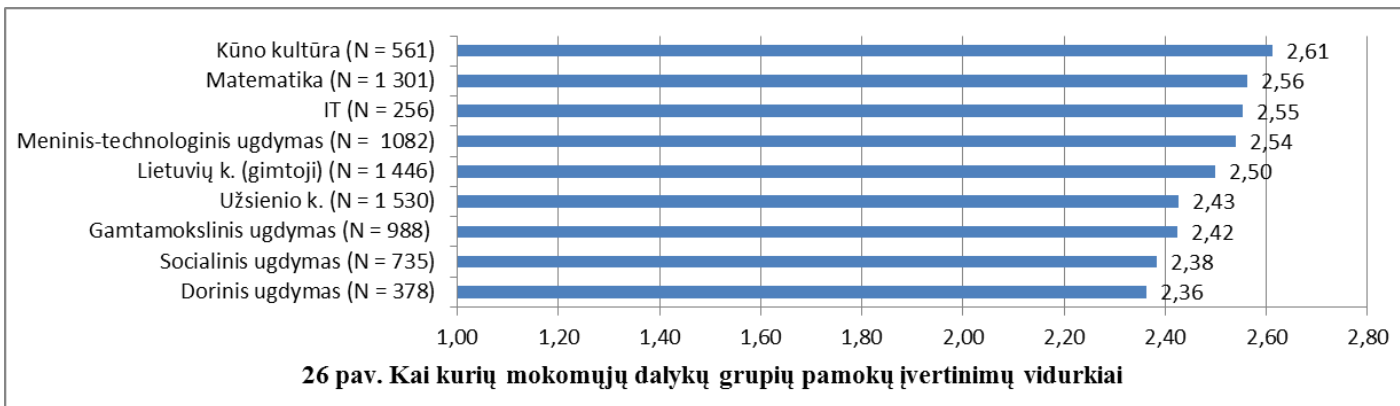
4 lentelė. Pamokose vertinamų aspektų koreliaciniai ryšiai

	Planavimas	Mokymas	Mokymasis	Pagalba	Vertinimas	Santykiai	Aplinka	Pasiekimai
Planavimas	1							
Mokymas	0,750	1						
Mokymasis	0,606	0,698	1					
Pagalba	0,597	0,651	0,578	1				
Vertinimas	0,658	0,661	0,587	0,634	1			
Santykiai	0,560	0,601	0,606	0,532	0,540	1		
Aplinka	0,547	0,582	0,508	0,489	0,495	0,519	1	
Pasiekimai	0,687	0,635	0,570	0,562	0,661	0,503	0,479	1

Reikėtų pabrėžti, kad ugdymosi aplinka turėtų ne tik atitikti higienos reikalavimus, švietimo aprūpinimo standartus, bet ir skatinti aktyvų, atsakingą ir kūrybingą ugdymąsi (kaip nustatyta Valstybinėje švietimo 2013–2022 metų strategijoje, Lietuvos pažangos strategijoje „Lietuva 2030“). Tačiau, turimais duomenimis, dabarties mokyklose ugdymo(si) aplinka, t. y. rūpinimasis jos estetika, funkcionalumu, turi mažą įtaką mokinių pažangai ir pasiekimams. Ši išvalga patvirtinama mokyklų veiklos kokybės išorinio vertinimo ataskaitose, kur yra pabrėžiama, kad formaliojo švietimo pamokų metu dominuoja mokytojas (vyrauja mokymo paradigma): pamokose sudaromos nepakankamai geros sąlygos mokinių aktyvumui, mokymuisi bendradarbiaujant, kiekvieno mokinio prigimtinėms galioms skleisti. Kitaip tariant, išorinio vertinimo ataskaitose galima rasti

įrodymų stipraus ir silpno koreliacijos koeficiento priežastiniams ryšiams pagrįsti – kai kuriuose vertintose mokyklose rūpinimasis fizine, psichologine ir edukacine aplinka siejamas su geresniais mokinių pasiekimais ir pažanga. Šis pastebėjimas tinka visų mokomųjų dalykų pamokoms, nors tam tikrų dalykų grupių pamokų kokybė akivaizdžiai skiriasi.

Palyginus įvairių mokomųjų dalykų grupių įvertinimų vidurkius (26 pav.), matyti, kad 2013–2014 m. geriausiai vertintos kūno kultūros, matematikos, informacinių technologijų, meninio ir technologinio ugdymo, lietuvių kalbos (gimtosios) pamokos. Prasčiausiai vertintos dorinio ugdymo, socialinio ugdymo, gamtamokslinio ugdymo ir užsienio kalbų pamokos. Tokia pati tendencija buvo fiksuota ir 2009–2012 m.

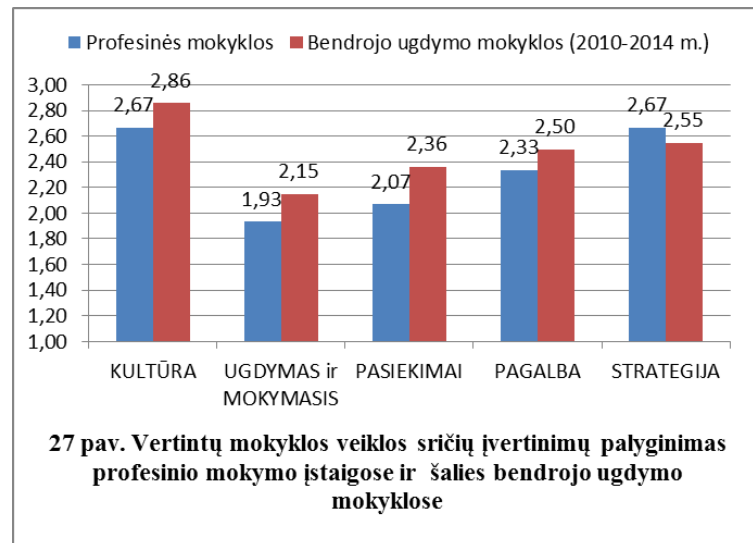


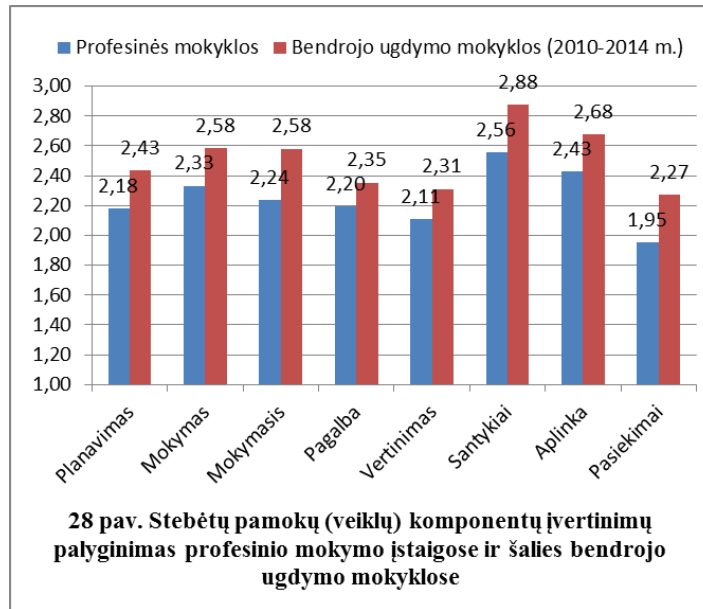
## APIBENDRINIMAS

- Nuo išorinių vertinimų pradžios vertintų mokyklų pamokose geriausiai įvertinami santykiai, prasčiausiai – pasiekimai, vertinimas, ugdymo proceso planavimas.
- Geriausiai pamokų kokybę vertinama pradinėse mokyklose ir progimnazijose, prasčiausiai – pagrindinėse mokyklose.
- Kelerius metus nesikeičia pamokos kokybės įvertinimai ir skirtingose klasių grupėse: geriausia pamokos kokybė fiksuota 1–4 kl. ir 11–12 kl., prasta – 5–8 kl. grupėje, prasčiausia – 9–10 kl.
- Valstybinėje švietimo 2013–2022 metų strategijoje, Lietuvos pažangos strategijoje „Lietuva 2030“ numatytas siekinys – ugdyti atvirą, atsakingą ir kūrybingą žmogų. Vadinasi, ugdomosi aplinkos turėtų ne tik atitikti higienos reikalavimus, švietimo aprūpinimo standartus, bet ir skatinti įvairų ir aktyvų mokinių mokymąsi. Išorinio vertinimo duomenimis, vertintose mokyklose rūpinimasis ugdomosi aplinkomis turi mažą įtaką mokinių pažangai ir pasiekimams.
- Kelerius metus mažai kinta ir kai kurių mokomųjų dalykų pamokų kokybė: geriausiai vertinamos kūno kultūros ir matematikos pamokos, prasčiausiai – dorinio ir socialinio ugdymo.
- Šalyje mokiniams sudaromos nevienodos ugdomosi kokybės sąlygos: tos pačios savivaldybės (steigėjo, savininko) mokyklose ugdymo kokybė skiriasi. Ugdymo kokybė skiriasi ir atskiruose šalies regionuose.

### 2.5. Profesinio mokymo įstaigų, vykdančių bendrojo ugdymo programas, išorinio vertinimo rezultatai

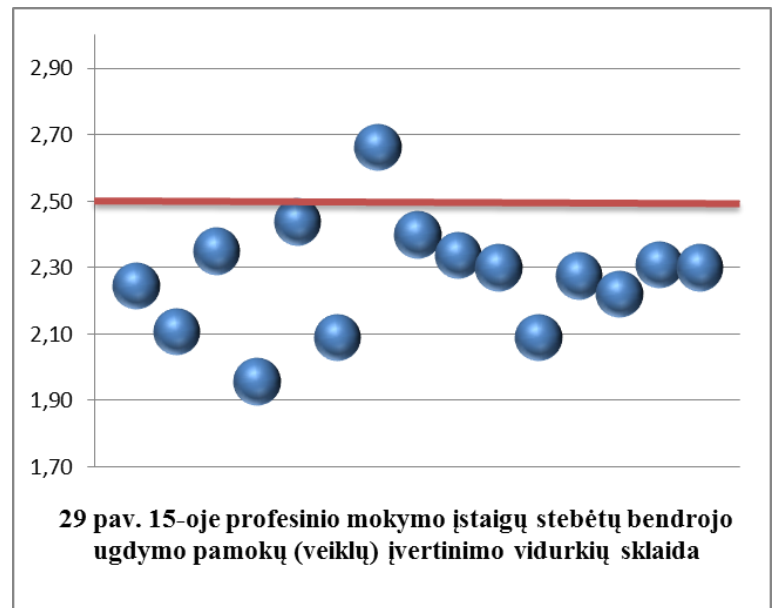
2014 m. buvo vertinta 15 profesinio mokymo įstaigų (analizuotos tik su bendroju ugdymu susijusios jų veiklos). Išorinio vertinimo metu surinkti profesinio mokymo įstaigų veiklos kokybės duomenys buvo palyginti su kitų vertintų bendrojo ugdymo mokyklų duomenimis. Iš jų matyti, kad tokia veikla kaip *mokyklos strateginis valdymas* profesinio mokymo įstaigose vertinta geriau nei visose kitose 2010–2014 m. vertintose bendrojo ugdymo mokyklose (skirtumai statistiškai reikšmingi,  $p < 0,05$ ), tačiau *įstaigos kultūros, ugdymo ir mokymosi, mokinių pasiekimų* ir *pagalbos mokiniui* veiklos sričių įvertinimų vidurkiai profesinio mokymo įstaigose yra žemesni (27 pav.).

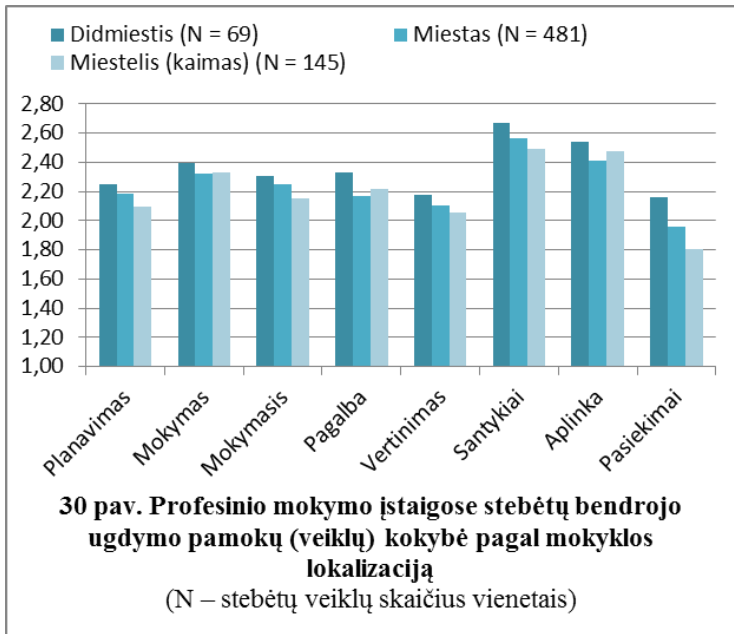




Išorinio vertinimo metu profesinio mokymo įstaigose buvo stebėti veiksniai, lemiantys gerą strateginį valdymą – kokybiška komunikacija, paveikus dalijimasis informacija, atvirai, kiekvienam bendruomenės nariui prieinami įvairūs dokumentai, reikalingiausi teisės aktai (elektroniniu būdu paskelbti virtualiojoje erdvėje). Išorės vertintojai kaip sėkmingą veiklą nurodydavo kokybišką komunikaciją ne tik įstaigos viduje, bet ir tarp įvairių profesinio mokymo įstaigų. Tačiau komunikacija su steigėju (organizuojant bendrąjį ugdymą) ne visuomet paveiki, konstruktyvi ir naudinga įstaigos administracijai (pavyzdžiui, svarstant ugdymo planus, teikiant pagalbą juos rengiant, stebint bendrojo ugdymo pedagogų kvalifikacijos tobulinimą ir kt.). Savitą steigėjo ir profesinio mokymo įstaigų santykį atskleidė ir kitas faktas: Švietimo ir mokslo ministerijos iniciatyva, beveik tuo pačiu metu, kai jau buvo pradėtas išorinis vertinimas, Skuodo ir Kaišiadorių įstaigose buvo vykdoma ir vidurinio ugdymo akreditacija (nors Vidurinio ugdymo programų akreditacijos tvarkos apraše nustatyta, kad akredituojant mokyklą gali būti remiamasi išorinio vertinimo ataskaita).

Profesinio mokymo įstaigose yra labai aiški **takoskyra tarp profesinio mokymo ir bendrojo ugdymo**: skiriasi šių veiklų finansavimas, veiklos kokybės kaitos stebėjimas ir steigėjo pagalba mokyklai. Stebint bendrojo ugdymo pamokas paaiškėjo, kad profesinio mokymo įstaigų pedagogai siekia kurti palankų mikroklimatą daugiau dėmesio skirdami specialiujų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, tačiau šią veiklą sunkina tai, kad vertintose profesinio mokymo įstaigose trūksta pagalbos specialistų – psichologų, specialiųjų pedagogų. Išorės vertintojai fiksavo ir kitų problemų, kurias reikėtų spręsti jų neatidėliojant: *tobulinti ugdymo proceso stebėseną* (įstaigų vadovai bendrojo ugdymo procesą stebi retai arba iš viso nestebi), *tvarkaraščius ir mokinių lankomumą* (kai kurie mokiniai nelanko pamokų, veiklų dėl jiems nepalankaus, varginančio tvarkaraščio, kuriame yra „langų“, pertraukų nėra arba jos labai trumpos (pavyzdžiui, kai kuriose įstaigose fiksuota tik 5 min. pertraukų trukmė)), *bendrojo ugdymo pedagogų kvalifikacijos tobulinimą* (į kvalifikacijos tobulinimo renginius šių įstaigų pedagogai nekviečiami, o savo iniciatyva švietimo centrų mokymų nelanko).





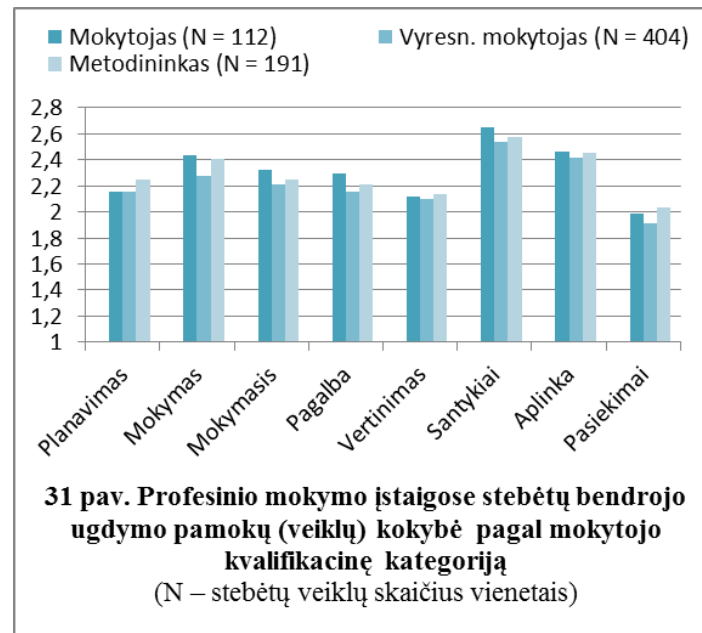
Išanalizavus profesinio mokymo įstaigose stebėtų pamokų (veiklų) atskirų komponentų rezultatus ir juos palyginus su bendrojo ugdymo mokyklų išorinio vertinimo duomenimis, matyti akivaizdūs skirtumai (28 pav.): didžiausi skirtumai nustatyti vertinant mokinių pasiekimus (pasiekimų pamokoje komponento įvertinimų skirtumas kitose šalies mokyklose ir profesinėse įstaigose – 0,32), santykius (skirtumas – 0,32) ir mokymąsi (skirtumas – 0,35). Nors bendrai vertinant profesinio mokymo įstaigose yra fiksuojama prastesnė ugdymo ir mokymosi kokybė, tačiau paanalizavus duomenis atidžiau darytina išvada, kad profesinio mokymo įstaigos skiriasi pagal jų veiklos kokybės įvertinimus (29 pav.).

Palyginus profesinio mokymo įstaigų pamokų (veiklų) stebėjimo duomenis pagal mokyklos lokalizaciją, ugdymo kokybė yra panaši kaip ir kitose 2013–2014 m. vertintose šalies bendrojo ugdymo mokyklose – didmiesčiuose ugdymo ir mokymosi kokybė geresnė nei miesteliuose (kaimuose) (30 pav.),

tačiau mokinių lankomumas miestelių (kaimų) profesinio mokymo įstaigose yra geresnis nei didmiesčių ar miestų įstaigų.

Išanalizavus profesinio mokymo įstaigose stebėtų bendrojo ugdymo pamokų (veiklų) duomenis pagal mokytojo kvalifikacinę kategoriją, matyti, kad išorinio vertinimo metu sėkmingiau pamokas vedavo mokytojo kvalifikaciją turintys pedagogai nei vyresnieji mokytojai – ypač tai akivaizdu vertinant *mokymo, mokymosi, pagalbos, santykių, pasiekimų* komponentus (31 pav.).

Apžvelgus pamokų stebėjimo duomenis pagal klases, matyti, kad geriausia ugdymosi kokybė fiksuota 12 klasėse, prasčiausia – 10 klasėse (32 pav.). Galbūt ugdymosi kokybei įtakos turi ir tinkamas ugdymo(si) metodų parinkimas. Iš pokalbių su profesinio mokymo įstaigas vertinusiiais išorės vertintojais (po šių įstaigų vertinimo buvo organizuotos dvi fokusuotos diskusijos) paaiškėjo, kad išorinio vertinimo metu buvo nustatytas metodinis (didaktinis) neatitikimas: dalis profesinio mokymo įstaigų mokinių yra vyresnieji paaugliai, jaunuoliai, kiti – suaugusieji, su kuriais turėtų būti dirbama vadovaujantis andragogikos principais. Vertėtų atkreipti dėmesį,

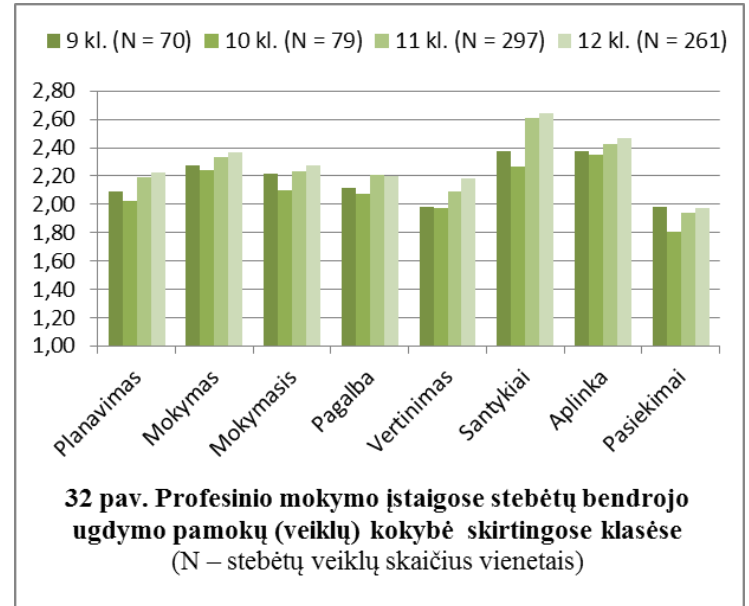




kad išorinio vertinimo metu stebėtose veiklose darbo būdai ir metodai buvo diferencijuojami gana retai.

Palyginus įvairių mokomųjų dalykų pamokų kokybę (33 pav.) matyti, kad profesinio mokymo įstaigose (iš viso jose stebėta 780 pamokų ir kitų veiklų), kūno kultūros ir informacinių technologijų pamokų kokybė buvo bemaž tokia pati kaip ir bendrojo ugdymo mokyklose, kitų mokomųjų dalykų, ypač meninio ir technologinio, socialinio ugdymo, matematikos ir gamtamokslinio ugdymo, – prastesnės. Po išorinio vertinimo vykusių fokusuotų diskusijų (su profesinio mokymo įstaigų vadovaujančiais vertintojais) metu paaiškėjo, kad, sudarant konkrečios profesinio mokymo įstaigos ugdymo planus, retai planuojama ugdymo visuma: vertėtų planuoti, kaip mokyti giminingų mokomųjų dalykų, kurie suteiktų išsamesnių žinių (išorinio vertinimo metu stebėta, kad būsimieji statybininkai nesimoko chemijos, būsimieji elektrikai – fizikos, maisto ruošimo specialistai – biologijos, chemijos ir t. t.).

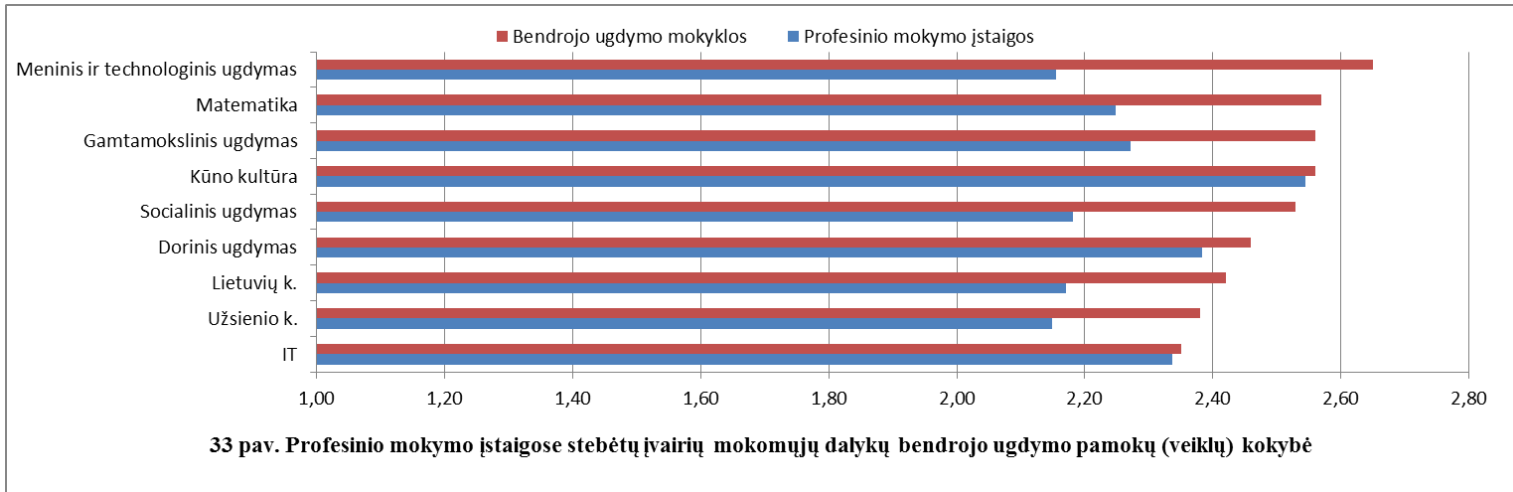
Nors profesinio mokymo įstaigos yra puikiai aprūpintos materialiai (ugdymo priemonėmis, medžiagomis, įranga), tačiau bendrajam ugdymui materialinė aplinka naudojama prastai (tai patvirtina ir nustatyta silpna aplinkos ir mokymosi, pagalbos, vertinimo, santykių, pasiekimų sąveika, žr. 5 lentelę). Profesinio mokymo įstaigose, kaip ir 2013–2014 m. vertintose bendrojo



ugdymo mokyklose, pamokos planavimas (organizavimas) ir mokymas (mokytojo veikla pamokoje) yra pagrindinis pamokos komponentas – jų koreliacija – stipriausia (koeficientas 0,717), vadinasi, stiprinant planavimą, veiksmingesnis būtų ir mokymas.

5 lentelė. Profesinio mokymo įstaigose stebėtų pamokų aspektų koreliaciniai ryšiai

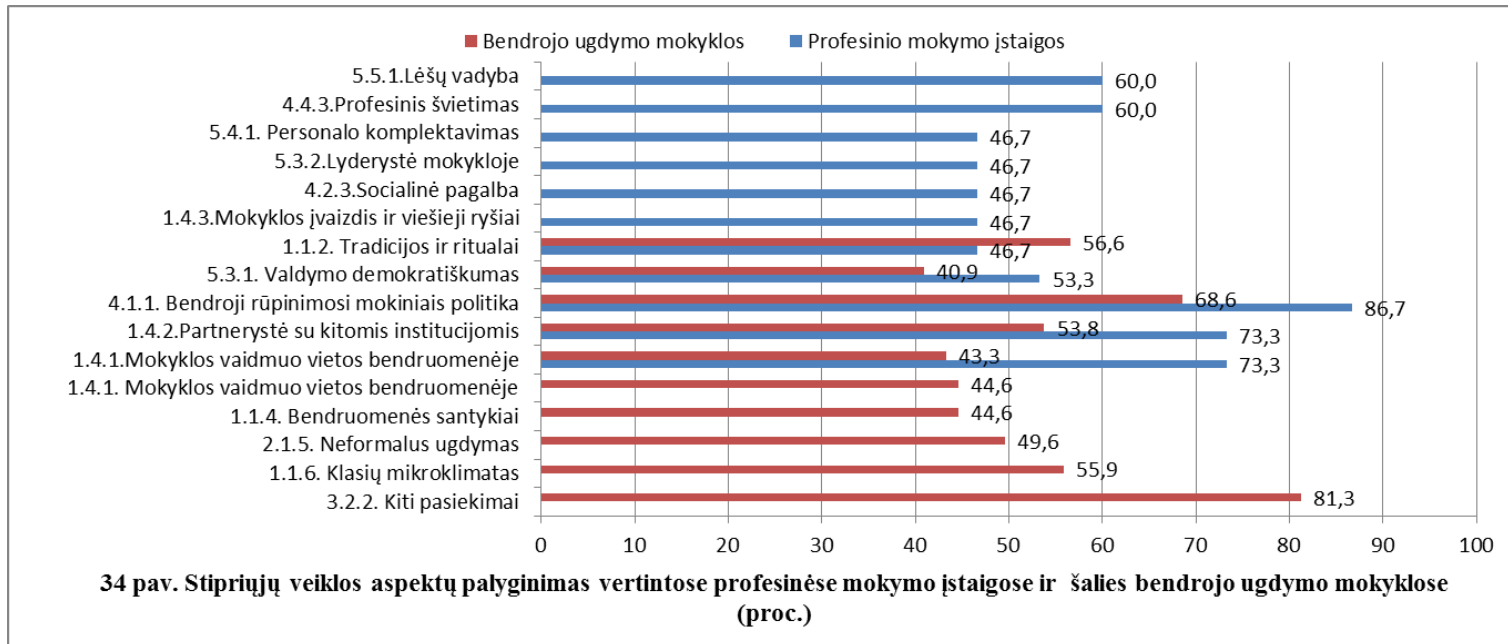
	Planavimas	Mokymas	Mokymasis	Pagalba	Vertinimas	Santykiai	Aplinka	Pasiekimai
Planavimas	1							
Mokymas	<b>0,717</b>	1						
Mokymasis	0,558	<b>0,633</b>	1					
Pagalba	0,588	0,606	0,550	1				
Vertinimas	<b>0,658</b>	0,597	0,541	<b>0,639</b>	1			
Santykiai	0,565	0,561	0,550	0,533	0,524	1		
Aplinka	0,539	0,521	0,459	0,468	0,458	0,496	1	
Pasiekimai	<b>0,632</b>	0,591	0,585	0,548	<b>0,629</b>	0,467	0,484	1



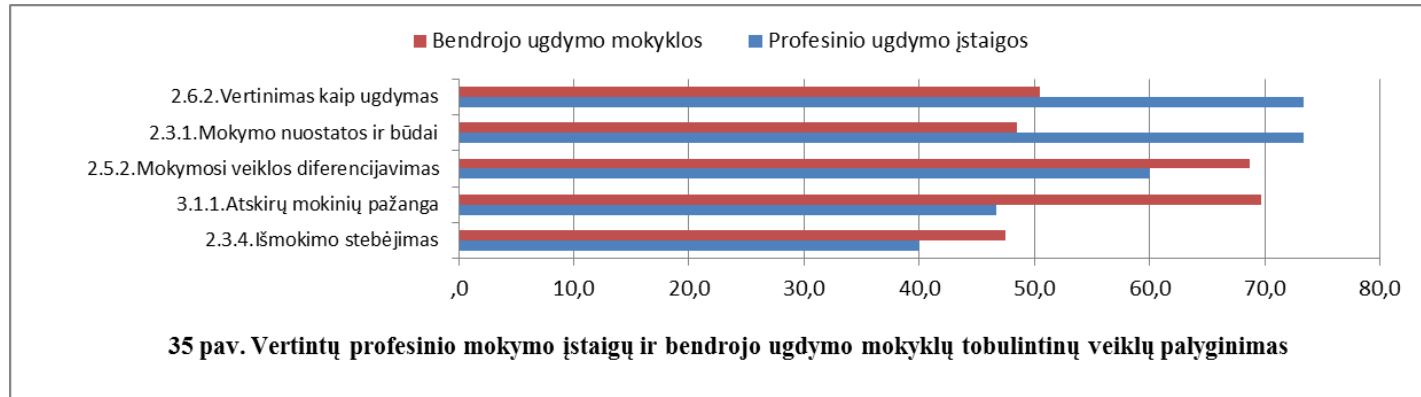
Vertėtų pabrėžti, kad profesinio mokymo įstaigų mokinių brandos egzaminų rezultatai tik iš dalies koreliuoja su išorinio vertinimo metu stebėto ugdymo proceso kokybės duomenimis: išorės vertintojai nustatė, kad profesinės mokyklos, dirbdamos su mokiniais iš nepalankios socialinės ekonominės aplinkos (pagal

nemokamai maitinamų mokinių skaičių), pasiekia gana gerus rezultatus. Todėl yra įtikima, kad vertintose profesinio mokymo įstaigose bendroji rūpinimosi mokiniais politika labai dažnai minėta kaip stiprybė (žr. 34 pav.).

Palyginus vertintų profesinio mokymo įstaigų ir bendrojo







ugdymo mokyklų stipriuosius veiklos aspektus matyti, kad panašiai vertinami tik penki – *bendroji rūpinimosi mokiniiais politika, partnerystė su kitomis institucijomis, mokyklos vaidmuo vietos bendruomenėje, valdymo demokratiškumas, tradicijos ir ritualai*. Tačiau tobulintinos veiklos sutampa – dažniausiai rekomenduojama tobulinti su ugdymo ir mokymosi procesu susijusias veiklas (žr. 35 pav.).

Palyginus profesinio mokymo įstaigų ir bendrojo ugdymo mokyklų išorinio vertinimo duomenis matyti, kad šių mokyklų

stipriosios ir tobulintinos veiklos skiriasi, todėl galima daryti prielaidą, kad šias skirtynes būtų galima panaudoti konstruktyviam profesinio mokymo įstaigų ir bendrojo ugdymo mokyklų pedagogų bendradarbiavimui. Šių skirtingų tipų įstaigų pedagogai galėtų dalytis patirtimi, sprenddami rūpinimosi specialiujų ugdymosi poreikių, gabiais ir kitais ypatingų poreikių turinčiais mokiniais, mokinių pasiekimų ir pažangos (vertinimo kaip ugdymo), partnerystės su įvairiomis institucijomis ir kt. klausimus.

## APIBENDRINIMAS

- Profesinio mokymo įstaigose matome aiškią takoskyrą tarp profesinio mokymo ir bendrojo ugdymo: skiriasi veiklų finansavimas, veiklos kokybės kaitos stebėjimas ir pagalba įstaigos pedagoginiam personalui, kvalifikacijos tobulinimo inicijavimas ir organizavimas. Profesinio mokymo įstaigų pedagogai daugiau dėmesio skiria specialiujų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, tačiau jose reikėtų tobulinti bendrojo ugdymo *planavimą* ir *stebėseną, tvarkaraščius, mokinių lankomumą, bendrojo ugdymo pedagogų kvalifikacijos tobulinimą*.
- Stebint pamokas ir kitas veiklas nustatyta, kad profesinio mokymo įstaigose mokytojo kvalifikacinę kategoriją turinčių pedagogų veikla buvo geresnė nei turinčiųjų vyresniojo mokytojo kvalifikacinę kategoriją.
- Vertinant profesinio mokymo įstaigas nustatyta, kad bendrojo ugdymo kokybė yra prastesnė (lyginant su kitomis šalies mokyklomis), tačiau *profesinio mokymo įstaigos yra skirtingos* – vienos 2014 m. vertintos profesinio mokymo įstaigos veiklos įvertinimų vidurkis viršijo bendrą šalies bendrojo ugdymo mokyklų vidurkį.
- Profesinio mokymo įstaigų mokinių brandos egzaminų rezultatai tik iš dalies koreliuoja su išorinio vertinimo metu stebėto ugdymo proceso kokybės duomenimis: profesinės mokyklos, dirbdamos su mokiniais iš nepalankios socialinės ekonominės aplinkos (pagal nemokamai maitinamų mokinių skaičių), pasiekia gana gerus rezultatus.

## II dalis

### 3. MOKYMOSI PAŽANGA IR JĄ LEMIANTYS VEIKSNIAI

#### 3.1. Kas yra pažanga?

Dabartinės lietuvių kalbos žodynas **pažangą** apibrėžia kaip **judėjimą į tobulesnį būvį, aukštesnę pakopą**. Mokslininkai į pažangą žvelgia per **subjektų tikslus ir veiklas siekiant tobulesnio būvio** – skiriama individuali asmens pažanga, grupės pažanga ir organizacijos pažanga: **kuo jų pasiekti tikslai yra arčiau numatytųjų, tuo pažanga didesnė, veikla geresnė** (Gibson, Ivancevich, Donnelly, 1985). Tačiau, pasak mokslininkų, svarbu ne tik suvokti, *kas yra pažanga*, bet ir

analizuoti **siekiamos pažangos pokyčius**, t. y. stebėti „pridėtinės vertės“ kūrimą (Stoll, Fink, 1998). Todėl užsienio autorių darbuose gana dažnai greta *mokymosi pažangos* aptariamas „*mokymosi vertinimas*“ ir „*vertinimas mokymuisi*“, „*vertinimas kaip ugdymasis*“, diskutuojama, kokios vertinimo formos turi didžiausią poveikį mokymosi pažangai (Assessment Reform Group, 2002; Shepard, 2000; Stiggins, 2005).

#### 3.2. Mokymosi pažangą lemiantys veiksniai: mokslininkų įžvalgos

Svarbiu mokinių mokymosi pažangos veiksniumi laikomas **aktyvus, motyvuotas mokinių mokymasis**. Geresnių mokinių pasiekimų ir pažangos siūloma siekti „išlaisvinant mokymąsi“ ir naudojant mokinių „savireguliacijos“ (savivaldaus mokymosi) metodus (Goodman, 2012, p. 140). Pereinant prie aktyvaus mokymosi keičiasi mokytojo darbo specifika. Svarbi mokytojo pareiga – atsisakyti tiesioginio mokymo, **kurti aktyvius mokymosi aplinkas, padedančius mokiniams mąstyti** ir plėtoti jo savireguliacijos (savivaldaus mokymosi) įgūdžius, nes „veiksmingas mokymasis yra lygu aktyvus mokymasis“ (Goodman, 2012, p. 143). Taigi šiuolaikinėje visuomenėje **pedagogui** deleguotos **pažangos skatintojo funkcijos**: būti „tarp tikrųjų vertybių pažinimo ir vadovavimosi jomis“ (Tijūnėlienė, Kavaliauskienė, 2009, p. 178), „įžvelgti mokinio mokymosi galimybes, nustatyti problemas ir spragas, diferencijuoti ir individualizuoti darbą, parinkti ugdymo turinį ir metodus“ (Emeljanovas, Trinkūnienė, 2011, p. 466), „dalintis su mokiniais

mokymosi erdve, kurioje informacijos srautai valdomi be ypatingų pastangų, <...> naudotis įvairiais stebėsenos įrankiais, atliepti nevienalytes mokymosi patirtis“ (Romero Zaldivar ir kt., p. 1058). Kitaip tariant, **mokykla turėtų tapti ugdymosi centru**, „kuriame dalijamasi žiniomis, vertybių ugdymo oaze, kurioje mokiniai pajautų fundamentalių vertybių galią, o mokytojams tampant tikrais mokymosi organizatoriais“ (Cibulskas, 2015).

Neatsitiktinai šiuolaikiniai mokslininkai (edukologai, psichologai, sociologai) pabrėžia **visuminį** (holistinį) **ugdymo procesą**, rūpinimąsi visapuse asmens pažanga (ūgtimi) ir **žmogaus savęs pažinimą**. Tyrimais nustatyta, kad pasikeitė žmogaus vaidmuo ir jo kaip socialinės pažangos visuomenėje kūrėjo reikšmė: „dabarties epocha sukuria naują žmogaus savęs identifikavimo pagrindą“ (Tijūnėlienė, Kavaliauskienė, 2009, p. 174), todėl ir požiūris į mokymosi pažangą turi būti visuminis – „mokomasi visa esybe“ (Kumar, 2013), nes Žmogus – „kūno ir dvasios vienis“ (Jovaiša, 1995, p. 24), jo pagrindiniai „prigimties

elementai yra kūnas, protas, širdis ir dvasia. Visi turime ir šiuos elementus atitinkančias keturias **intelektu rūšis: fizinį (kūno), protinį, emocinį ir dvasinį**“ (Covey, 2007, p. 52). Pedagogai ir socialinių mokslų atstovai teigia, kad „iš esmės pasikeitė mūsų žmogaus sąmonės, vadinasi, ir to, kaip jis mokosi, samprata“ (Sahlberg, 2005). Skiriami trys esminiai šiuolaikinio ugdymo(si) elementai: *tikėjimas* „ugdytinio potencialu, palankiomis jo kognityvinės-intelektinės ir vertybinės-emocinės raidos galimybėmis“ (p. 18); pedagogo *pasirengimas ir nusiteikimas* – ugdymas turi remtis metodais, atitinkančiais mokinių galimybes, polinkius, poreikius, aktyvumą, savarankiškumą, atsakingumą, mokymosi motyvaciją; *ugdymo ir visuomenės raidos dermė* – ugdyti „svarbiausius dabarties žmogui praktinius ir darbinius įgūdžius, įgyti vertybinio, emocinio ir dorovinio santykio su tikrove bei žmonijos kūrybinės veiklos patirties“ (Ruškus, 2007, p. 18).

Mokslininkai taip pat atkreipia dėmesį, kad **sparčiai besivystančios technologijos keičia tradicines ugdymosi formas**. Turėdamas technologinius-komunikacinius įrankius, žmogus yra laisvas greitai rasti informaciją, ją interpretuoti, pats kurti žinias ir jas skleisti. Mokslo ir technologijų plėtra akivaizdžiai veikia ir asmens kompetencijų raišką. Vis dėlto technologijos yra svarbios, tačiau „**technologinė pažanga yra tik prielaida valdymo humanizavimui ir priartinimui prie konkretaus žmogaus ir jo realių reikmių**“. Kitaip tariant, būtina kurti „draugiškas“ vartojimo aplinkas, kuriose vyrėtų ne technologiniai, o socialiniai ir vadybiniai aspektai“ (Augustinaitis, 2003, p. 14). Todėl ir „visos ugdymo priemonės turėtų būti konstruojamos atitinkama metodologine prieiga, kurios pamatas – vertybės“ (Targamadžė, 2014, p. 140). Mokslininkai pastebi, kad tam tikrų vertybių laikymas svarbiomis, skatina žmones atitinkamai gyventi ir veikti (Barkauskaitė, Gribniak, 2007; Petty, 2006), turi įtakos ir asmeninei, ir socialinei pažangai (Martišauskienė, Aramavičiūtė, 2009).

Dabartinės mūsų šalies Bendrosios ugdymo programos (2008, 2012) grindžiamos mokymosi paradigma, siekiu **ugdyti mokinio kompetencijas**. Vadinasi, ugdymo procesas turėtų būti

konstruojamas sudarant sąlygas mokiniui siekti pažangos, ugdymo procese būti aktyviam. Pedagogas kartu su mokiniu turėtų planuoti, ko bus mokomasi ir išmokstama, aptarti, kokiais būdais bus veikama ir kaip įšivertinama: „mokytojas kartu su mokiniais turėtų pasirinkti tokias veiklas, kurios padėtų kiekvienam mokiniui suprasti, kad svarbu yra ne tik įgyti žinių, bet ir ugdyti tinkamus bendravimo gebėjimus“ (5–6 klasių lietuvių (gimtosios) kalbos bendroji programa, p. 469).

Edukologai neretai klausia: ką ugdome – kompetencijas ar žmogų? Kokį grįžtamąjį ryšį su mokiniu palaiko mokytojas, siekdamas daugiareikšmės jo pažangos? Kaip pažymi R. Stiggins (2005), nuo 1967 metų yra kalbama apie formuojamojo ir apibendrinamojo vertinimo skirtumus, skirtingus jų tikslus ir funkcijas, abiejų vertinimo formų reikšmę asmens mokymuisi, tačiau ugdymo procese dažniau vyrauja apibendrinamasis. Nors taikant apibendrinamąjį vertinimą galima lengviau valdyti duomenis, tačiau **formuojamasis vertinimas yra ypač reikšmingas asmeninei ugdymosi pažangos skatinti** – palaiko besimokančiojo motyvaciją, sudaro sąlygas paveikesniam grįžtamajam ryšiui, todėl dažnai vadinamas raktu į sėkmę (Stiggins, 2005, p. 326).

Formuojamojo vertinimo metu mokinys ir mokytojas yra partneriai, dalijasi informacija apie mokymosi sėkmes ir kliuvinius, pasiekimų lūkesčius, mokinys mokosi stebėti ir vertinti savo ūgtį, mokymąsi, suvokti, kad „sėkmė yra pasiekama“, o tai jį įpareigoja būti atvirą, atsakingą, gebantį valdyti savo mokymosi pažangą (Stiggins, 2005). Apžvelgus Lietuvos autorių darbus matyti, kad ir moksliniuose šaltiniuose, ir praktinėje pedagogo veikloje sąvokos mokinio „pažanga“, „pasiekimai“, „rezultatai“ (gauti vertinimai) neretai yra vartojamos sinonimiškai. Pasak R. Čiužo ir J. Navickaitės (2008), tai priklauso nuo paradigminio<sup>10</sup> požiūrio:

„*Poveikio paradigmoje mokinių pažanga ir pasiekimai vertinami tik pagal galutinius mokymosi rezultatus, kurie turi atitikti visuotinai pripažintus kriterijus <...> vertinimas atskirtas*

<sup>10</sup> Paradigma – esminis požiūris į ugdymą ir mokymąsi, kurio susitarta laikytis.

*nuo mokymo proceso, nes vyksta tam tikro mokymosi ciklo (pvz., pamokos, semestro) pabaigoje. Mokinių mokymosi pažanga ir pasiekimai vertinami pažymiais ir tai atlieka tik mokytojas. Mokytojas vienas nusprendžia, kas ir kaip bus vertinama. Besimokantieji vertinimo procese nedalyvauja.“*

*„<...> mokymosi paradigmoje mokinio paties savęs vertinimas yra svarbi mokymosi proceso dalis, nes toks vertinimas padeda mokiniui geriau suvokti savo pažangą ir pačiam atsakyti tiek už mokymosi procesą, tiek už jo rezultatus“ (p. 54).*

Kitaip tariant, **formuojamuoju vertinimu reikėtų ne tik skatinti aktyvią besimokančiojo veiklą, bet padėti formuotiis charakterį:** ugdyti valią, palaikyti atvirumą, atsakomybės prisiėmimą, skatinti laisvai, kūrybingai pasirinkti veiklos būdus, užtikrinti, kad **mokymasis būtų patrauklus, nesunkus ir mokinį lydėtų sėkmė.** Į mokinių pažangą reikėtų žvelgti ne tik per „sąnaudų ir gauto rezultato“<sup>11</sup> analizę. Svarbu projektuoti humaniškus santykius, vertybinių nuostatų ugdymąsi, kurie turi tiesioginės įtakos geresniems mokinių pasiekimams.

Taigi yra svarbu stebėti, vertinti ir analizuoti ugdymosi proceso, kuriame pertvarkomas ir perkonstruojamas mokymasis, vyksmą: turėtų būti *„iš esmės permąstomas ir radikalčiai pertvarkomas mokymosi procesas tam, kad svariai pagerėtų mokinių pasiekimai“* (Davies, Ellison, 2006, p. 43). Mokslininkai įspėja, kad „perkonstruoti“ ugdymą – tai nereiškia imtis pertvarkyti organizacijos struktūrą: **struktūros pertvarkymas negarantuoja geresnės mokinių pažangos. Siekiant pažangos yra „būtina iš esmės perkonstruoti vaikų mokymąsi ir mokymo būdus“**, „susitelkti į vaikų mokymosi procesus ir į tai, kaip šie mokymosi procesai formuoja mokymosi kultūrą mokykloje“ (ten pat, p. 44). Mokykloje stebint ir aptariant pažangą, būtina neskubėti, **skirti pakankamai laiko mąstymo procesams, asmens nuostatų kaitai**, susivokimui, kodėl kai

kurie dabarties procesai yra netinkami, neatliepia konteksto, asmens ir visuomenės raidos lūkesčių.

<sup>11</sup> Europos Komisija švietimo sistemos veiksmingumą taip pat nusako indėlio ir rezultato santykiu. Veiksminga švietimo sistema yra tada, kai indėlis užtikrina maksimalius numatytus rezultatus. *Strateginis pagrindas – Švietimas ir mokymas 2020. Europos Komisijos informacinis pranešimas*, 2015. Prieiga internete: [http://ec.europa.eu/education/policy/school/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/policy/school/index_en.htm).

### 3.3. Asmens, institucijos, šalies pažanga

Pažangos ir geresnių ugdymosi rezultatų siekiama įvairiais būdais. Apžvelgus publikuojamas Europos šalių švietimo kokybės ataskaitas matyti, kad apibūdinant mokyklų veiklos kokybę, veiklos efektyvumą ir veiksmingumą (pažangą), dažniausiai yra remiamasi šiais edukaciniais veiksniais: **mikroklimatu, bendravimu ir bendradarbiavimu, mokyklos kultūra**. Europos švietimo informacijos tinklo *Eurydice* duomenimis, *veiklos stebėjimas ir vertinimas, grįžtamojo ryšio, rekomendacijų* veiklai tobulinti *teikimas* yra svarbūs ir veiklos kokybę (pažangą) lemiantys veiksniai.

Mūsų šalies mokyklų veiklos kokybės išorinio vertinimo duomenų grįžtamoji analizė atskleidė, kad mokinių *pažanga* ir *pasiekimai* priklauso nuo šių veiksnių: *personalo valdymo, vertybių, mokymosi kokybės, asmenybės raidos lūkesčių ir mokymo kokybės*. Kitaip tariant, išorinio vertinimo duomenų analizė taip pat atskleidžia mokyklos bendruomenės narių dinamiškos sąveikos svarbą, kuri ryškia linija brėžiama peržiūrint šiuolaikinės *geros mokyklos* sampratą (Ruškus ir kt., 2013).

*Geros mokyklos* sampratos tikslinimo iniciatoriai kalba apie **mokyklą, kurioje vyrauja humaniški santykiai, tolerancija ir geranoriškumas**, kurioje puoselėjamos vertybės, skatinama sveikas gyvensena, kurioje yra svarbi asmens branda – savivoka, savivertė, vertybinis kryptingumas, kurioje mokiniai savo buvimą mokykloje laiko prasmingu.

Viena vertus, tai nuoseklu: Lietuvos, kaip ir kitų Europos šalių švietimo sistemose, vertybės apibrėžtos strateginių dokumentų, įstatymų ir kitų teisės aktų preambulėse, ugdymo programose, nes, pasak mokslininkų (Fullan, 1998; McLaughlin, 1997), mokykloje vertybės yra natūralus jos veiklos logikos dėsningumas. Kita vertus, aktualu: surenkama vis daugiau įrodymų, kad būtina grįžti prie esminių žmogaus būties vertybių. Pasaulinės sveikatos organizacijos (PSO) tyrimų duomenys (2014), NMVA 2010–2014 m. empirinių tyrimų duomenys atskleidžia, kad šiuolaikinėje visuomenėje

nepakankamai suvokiama **vertybinio ugdymosi prasmė**, įvairiose mokyklose vertybėms yra teikiama nevienoda reikšmė, be to, skiriasi ir paskirų pedagogų požiūris į vertybes (moralines, materialines ir kt.), jų svarbą ugdymo procese.

Lietuvos mokslininkai (Duoblienė, 2012; Targamadzė, 2015; Žygaitienė, 2001 ir kt.) išvelgia vienpusę įtaką ugdant, pabrėžia, kad dėmesys žinioms ir gebėjimams yra didesnis nei vertybėms: mokyklai „būdingas nuasmenintas, paviršutiniškas mokymas, nepakankama mokytojų kompetencija <...> ir patys mokytojai jaučia, kad mokykla daro ne viską kultūros perdavimui ar kultūriniam sąmoningumui ugdyti“ (Duoblienė, 2012, p. 15). V. Targamadzės (2015) teigimu, **pedagogai į ugdymo procesą turėtų žvelgti plačiau** – „išryškinti atskaitos taškus – ugdomąsias vertybes, pagrįstas dorybėmis, jomis grįsti ugdomąją sąveiką ir projektuoti visus ugdymo sistemos elementus atitinkamoje metodologinėje prieigoje. Todėl galima sakyti, kad **pedagogo asmenybė, jo vertybės yra labai reikšmingos – brandus ugdytojas ugdo brandžias asmenybes** (Rugevičiūtė, 2006; Stanaitis, Subotkevičienė, 2011 ir kt.), o jo pasirinktos vertybės – pamatas ugdymo procesui modeliuoti. Todėl šis pamatas turi būti tvirtas, nuoseklus („statis, ne dinaminis“), nes pedagogų požiūris formuoja mokinių pasaulėžiūrą, padeda taisyti nemoralų elgesį (Veugelers, 2010).

Vertybių supratimas, požiūrio į asmens moralę formavimasis yra ne mažiau svarbus už mokslo žinias – **doras žmogus gebės atsakingai ir išmintingai taikyti mokslo žinias**, kurti žmonijai prasmingus dalykus, užtikrinti darnią pasaulio raidą, jo tvarumą (Naumanen, 2004). Pagal „Lietuva 2030“, didžiausia šalies stiprybė – pasitikėjimas žmogumi ir kūrybinių jėgų sutelkimas, **o šalies pažangai svarbios vertybės – kūrybingumas (autentiškumas), atsakomybė ir atvirumas**. Lietuvos pažangos strategijoje „Lietuva 2030“ numatoma stiprinti visuomenės gebėjimus, padedančius reaguoti į pasaulinius ekonomikos ir aplinkos pokyčius, užtikrinančius darnią valstybės raidą, pabrėžiama, kad ateities **Lietuvos**

**gyvenimo kokybę ir darbų sėkmę lems visuomenėje vyraujančios vertybės, kompetentingi ir kūrybingi žmonės.** Tai atliepia Europos ekonomikos augimo strategiją „Europa 2020“, kurioje pabrėžiama, kad kiekvienos šalies švietimo sistema yra svarbi numatytiems Europos šalių tikslams pasiekti. Valstybinėje švietimo 2013–2022 metų strategijoje pabrėžiama, kad pagrindinis Lietuvos tikslas – paversti Lietuvos švietimą tvariu pagrindu valstybės gerovės kėlimui. Šioje strategijoje numatytas esminis sėkmės veiksnys – švietimo institucijų ir visuomenės narių dinamiška sąveika kuriant sumanią visuomenę. Taigi iš Lietuvos mokyklų tikimasi, kad jose bus

ugdomi veržlūs, atviri, savarankiški ir kūrybingi žmonės, atsakingai ir solidariai kursiantys savo, Lietuvos ir pasaulio ateitį.

Taigi mokymosi pažangą galima apibrėžti kaip nuolatinį vyksmą: nepaliaujamą žinių įgijimą, jų emocinį patyrimą, išgyvenimą ir įprasminimą veikloje. Pažanga – tai procesas, kuriame nuo pasyvaus gebėjimo (žinojimo) einama dinaminio gebėjimo (veikimo) link. Pažangą veikia santykis su savimi ir kitais – žvelgiant į kitus žmones, per grįžtamąjį ryšį su jais, tikslingai keliant asmeninius mokymosi tikslus.

Tad kokios vertybės dabartinėse bendrojo ugdymo mokyklose yra svarbios ir kokie santykiai vyrauja?

#### 4. SANTYKIAI 2010–2014 METAIS VERTINTOSE BENDROJO UGDYMO MOKYKLOSE

##### 4.1. Svarbiausios pedagogų požiūrio į vertybes tendencijos

2013 m., prieš atliekant išorinį vertinimą bendrojo ugdymo mokyklose, pedagogų buvo klausta, kas jų mokyklose yra svarbiausia, kokios vertybės mokykloje laikomos reikšmingiausiomis. Šiame skyriuje aptariama 28 Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų (įvairių regionų – Alytaus, Kauno, Vilniaus miestų, Anykščių, Kauno, Lazdijų, Radviliškio, Rokiškio, Šalčininkų, Šilutės, Švenčionių, Tauragės, Ukmergės, Utenos, Vilniaus, Zarasų rajonų ir Marijampolės savivaldybės) tyrime dalyvavusių 777 pedagogų pastebėjimai (iš viso išskirti 2 073 jų parašyti teiginiai).

Mokslininkai atkreipia dėmesį, kad **mokinių ugdymuisi didelės reikšmės turi tai, kam daugiausiai dėmesio skiria jų pedagogai** – kokia jų veiklos vizija, idėjos apie „gerą gyvenimą“, požiūris į svarbias kultūrinės vertybes (Veugelers, 2010). Todėl pradedant pedagogų nuomonių apie svarbiausias mokyklos vertybes tyrimo analizę tikėtasi, kad dėmesys vertybėms, akcentuojamoms šalies strategijose ir svarbiausiuose švietimo dokumentuose, bus gana didelis.

Visa Lietuvos švietimo sistema nuo Nepriklausomybės atgavimo grindžiama moralinėmis vertybėmis: Lietuvos

mokyklos koncepcijoje (Tautinė mokykla, 1988), Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme (1991), Lietuvos švietimo koncepcijoje (1992) itin pabrėžiami *asmens orumas, individualumas, humaniškumas, demokratiškumas, moralumas* ir *tautinis savitumas*. 1994 m. Bendrojo lavinimo mokyklos bendrųjų programų įvade taip pat buvo pabrėžiami demokratijos principai, dorinių ir pilietinių idealų vaidmuo. 1997–1999 m. Lietuvoje vyko diskusijos dėl švietimo reformos tolesnės eigos, kryptų, prioritetų, po kurių susitarta, kad esminės reformos kryptys, nusakytos Lietuvos švietimo koncepcijoje (1992), ir vertybinės orientacijos yra nekeičiamos. Ir dabar galiojančiuose švietimo dokumentuose šioms vertybėms teikiama didelė reikšmė. Taigi, kaip dabartinių pedagogų svarbiomis laikomos vertybės dera su šalies strateginiais siekiais – Lietuvos pažangai svarbiomis vertybėmis – **atvirumu, atsakingumu ir kūrybingumu** („Lietuva 2030“).

Iš tyrimo duomenų (4 priedas) galima teigti, kad šiuolaikinis **Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklos mokytojas augina pagarbią, tolerantišką, atsakingą, atvirą, pasitikinčią, tačiau tik iš dalies sąžiningą ateities visuomenę**. Remiantis

mokslininkų išvadomis, kad moraliniame ugdymesi yra svarbi refleksyvi praktika (angl. *reflective practitioner*), veikimas ir aptarimas (angl. *participation and dialogue*), būtų galima manyti, kad mūsų šalies pedagogai yra labiau linkę morališkai veikti, nei apie šias vertybes kalbėti (Veugelers, 2010). Šią įžvalgą

pastiprina ir tyrimo metu gana dažnai svarbia vertybe išskirta tinkama psichologinė ir fizinė ugdymosi aplinka, bendruomenės narių santykiai, bendravimas ir bendradarbiavimas (6 lentelė, daugiau žr. 4 priede).

6 lentelė. Vertintų mokyklų pedagogams reikšmingi mokyklos veiklos aspektai

Pedagogų nuomone, mokykloje yra svarbiausia	Dažnis (vnt.)
Pedagogai, jų kvalifikacija ir metodinė veikla	324
Bendruomenės narių santykiai, bendradarbiavimas	268
Mokinio poreikiai	266
Psichologinė ugdymosi aplinka	173
Fizinė ugdymosi aplinka	124
Dėmesys mokinio tėvams	121
Pagarba	106
<...>	
<b>Atsakingumas</b>	88
Sąžiningumas	29
<b>Atvirumas</b>	26
<b>Kūrybingumo ugdymas(is)</b>	26

Tik penktadalyje (19,8 proc.) pedagogų samprotavimų buvo nurodytos šios moralinės vertybės: **pagarba** (106 teiginiai, 5,1 proc.), **tolerancija** (92 teiginiai, 4,4 proc.), **atsakingumas** (88 teiginiai, 4,2 proc.), **pasitikėjimas** (47 teiginiai, 2,3 proc.), **atvirumas** (26 teiginiai, 3,5 proc.). Vertėtų pabrėžti, kad **sąžiningumas** kaip svarbi mokyklos vertybė paminėtas tik 29 kartus (1,4 proc.). Bemaž dešimtadalyje (12,8 proc.) pedagogų parašytų teiginių išryškėjo jų rūpinimasis mokiniais, siekis jiems padėti, atliepti mokinio poreikius buvo aiškiai nurodytas, o kituose teiginiuose minėti aspektai buvo tik numanomi („mokytojai ir mokiniai turi geras sąlygas dirbti ir ugdytis“, „gražiai organizuojamos šventės“, „svarbus asmens ugdymas“).

Iš tyrimo metu gautų duomenų matyti, kad **pedagogai į savo poreikius gręžiasi gana dažnai**: yra linkę vertinti aukštą pedagogo kvalifikaciją ir kompetencijas: „*vertybė – pedagogų profesionalumas ir gebėjimas gerai atlikti savo pareigas*“, „*aukštas mokytojų intelektas*“, „*dirba kompetentingi mokytojai*“.

Rečiausiai iš trijų subjektų grupių (pedagogų, mokinių ir jų tėvų) tyrimo metu buvo minimi mokinių tėvai (121 kartą, 5,8 proc.). Skirtingą vertybių pasiskirstymą pagal subjektus galima vertinti dvejomis.

Viena vertus, pedagogų savęs vertinimo pozityvumą galima traktuoti kaip susireikšminimą kitų subjektų atžvilgiu ir manyti, kad jie skiria nepakankamai dėmesio mokinio tėvams, kaip itin svarbiems vaiko ugdymo partneriams. Todėl gali būti, kad ir vertybės mokykloje tampa tik pedagogų susitarimo objektu – eliminuojami visi bendruomenės narius vienijantys bendražmogiškieji saitai.

Antra vertus, vertybių subkategorijose pagal subjektą, pedagogai ir jų poreikių tenkinimas pirmoje vietoje atsiduria neatsitiktinai – pedagogo asmenybė, jo kompetencijos yra itin reikšmingos ugdant, todėl nuolatinis asmeninis tobulėjimas pedagogams – privaloma sąlyga. Tačiau nedažnai svarbiu mokyklos veiklos aspektu išskirtos inovacijos skatina abejones



dėl pedagogų kvalifikacijos tobulinimo *reikšmingumo ir prasmingumo*: atvirumas naujovėms mokykloje nėra laikomas labai svarbiu – inovacijas, jų diegimą ugdymo praktikoje svarbiomis laikė tik 4,4 proc. respondentų (vertėtų priminti, kad *atvirumas* – viena iš Lietuvos pažangą lemsiančių vertybių („Lietuva 2030“)). Edukologijos požiūriu, būti atviram naujovėms – tai būti atviram nežinojimui, neįprastoms patirtims, naujoms kompetencijoms. Vadinasi, tikslingai savo kvalifikacija besirūpinantis pedagogas turėtų būti atviras ir inovacijoms, nebijoti jas taikyti ugdymo procese, klysti ir prisipažinti klydęs – šitaip ir sąžiningumas kaip moralinė vertybė stiprėtų, įgautų realią praktinę išraišką – kaip pavyzdį mokiniui. Galbūt laikantis tokio požiūrio ir į mokinio klaidas būtų žiūrima tolerantiškiau, pakančiau.

Apibendrinus pedagogų nuomonių tyrimo duomenis, taip pat matyti (4 priedas), kad **vertybėmis mokykloje laikomi ir atskiri ugdymo proceso organizavimo, mokyklos valdymo, aprūpinimo, technologiniai dalykai** (iš viso išskirti 537 tokie teiginiai, arba 25,9 proc.). Gali būti, kad taip pedagogai siekia išreikšti savo teigiamą požiūrį į humaniškais santykiais grįstą mokyklos valdymą ir ugdymą, kai yra sudaromos saugios ir patogios sąlygos pasirinkti veiklos būdus, atliepiant ne tik savo, bet ir kito asmens poreikius (remiamasi tiek moralinėmis, tiek materialinėmis vertybėmis): „*organizuotumas – visada viskas laiku, aišku ir suprantama*“, „*demokratija*“, „*bendri ir visai bendruomenei aiškūs tikslai*“, „*gera dirbti mokytojams ir mokiniams: nevaržoma iniciatyva, skatinamos inovacijos, kiekvienas mokytojas jaučiasi reikalingas mokyklai, dėl to stiprėja motyvacija*“.

**Paveikiausiai vertybinis ugdymasis vyksta veiklose po pamokų** (būreliuose), mokyklos renginiuose. Tačiau vertėtų pažymėti, kad Lietuvos formaliajame švietime (visų mokomųjų dalykų Bendrosiose ugdymo programose (2008, 2012)) yra numatytas tikslas – ugdyti mokinių pasitikėjimą kitais žmonėmis ir savimi, mokyti pažinti save ir pajauti savastį, gebėti įžvelgti moralinę prasmę savo jausmuose ir santykiuose su kitais žmonėmis, prisiimti atsakomybę, tikėti kito žmogaus gerumu. **Bendrosiose ugdymo programose yra skatinamas visų**

**mokyklos bendruomenės narių – mokinių tarpusavio, mokinių ir mokytojų, visų mokyklos pedagogų – prasmingas bendravimas ir bendradarbiavimas siekiant kiekvieno mokinio asmenybės ūgties tiek formaliajame, tiek neformaliajame švietime** (mokytis ne mokomųjų dalykų, o įgyti kompetencijų). Galbūt pedagogams sunkumų kelia tai, jog ugdymo programose fiksuojamas tik bendrasis vertybių *ugdymo turinys* ir palikta gana daug laisvės pačiam pedagogui, atsižvelgiant į mokinių poreikius, jų šeimų (ir visos mokyklos) socialinį, kultūrinį, ekonominį kontekstą, planuoti ugdymo *procesą, kurti palankias vertybių ugdymosi sąlygas*.

Interpretuojant tyrimo duomenis, atkreiptas dėmesys, kad bemaž kas šeštas pedagogas **mažą mokinių skaičių klasėje nurodydavo kaip vertybę** (iš viso 16 proc. tyrime dalyvavusių respondentų, dažniausiai kaimo ir miestelių mokyklų pedagogai): „*mažas mokinių skaičius klasėse – geresnė ugdymo(si) kokybė*“, „*mokykla nedidelė, optimalus mokinių skaičius*“, „*maža mokykla ir mažos klasės*“. Tačiau J. Hattie (2014) pažymi, kad vaikų skaičius klasėje, t. y. *klasės dydis, turi mažą poveikį* mokinių mokymuisi ir jų pasiekimams. Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybės išorinio vertinimo duomenys (žr. 36 pav.) taip pat rodo, kad didesnėse klasėse ugdymo procesas dažnai vyksta kokybiškiau.

Be abejo, mažesnėje klasėje geriau pažįstamas mokinys, atpažįstami ir atliepiami kiekvieno mokinio poreikiai. Ir 2010–2014 m. išorinio vertinimo metu stebėtų pamokų *santykių* komponento duomenys patvirtina, kad mažesnėse klasėse stebėtų pamokų metu buvo geriau teikiama pagalba kiekvienam mokiniui ir sėkmingiau kuriami humaniški, ugdymąsi skatinantys santykiai. Tačiau 36 pav. pateikti duomenys akivaizdžiai atskleidžia, kad didesnėse klasėse ugdymo procesas yra geresnis (skirtumai statistiškai reikšmingi,  $p < 0,05$ ). Šie išorinio vertinimo duomenys patvirtina ir užsienio šalių mokslininkų (Hattie, 2014) tyrimus: **klasės dydis yra itin mažas mokinių pasiekimus veikiantis veiksnys**. Svarbiausias „tikslas – ne įdiegti kuo paprastesnę pamokų tvarką (kai mokiniai tvarkingai ir tyliai sėdi, o mokytojas kalba), bet išsiugdyti kompetenciją suteikti pamokoms prasmę, pastebėti dėsniumus, numatyti,

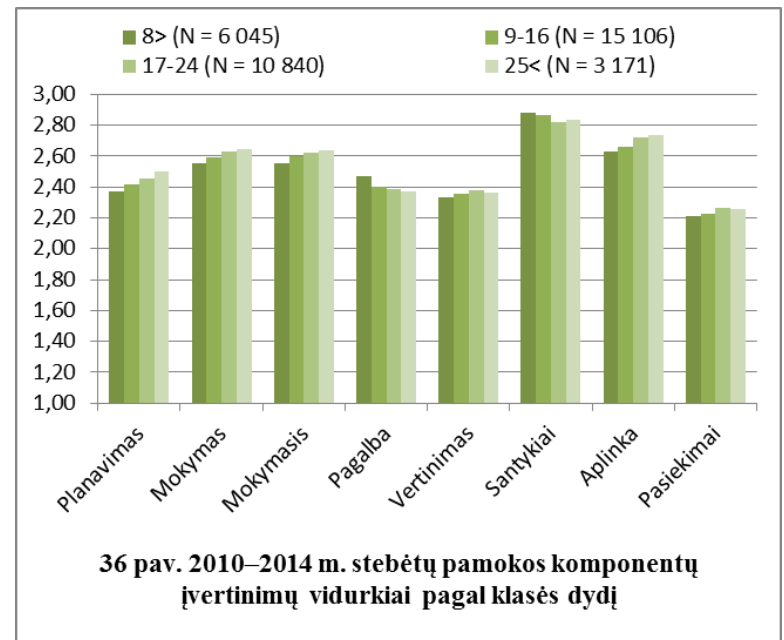
priimti sprendimus ir stebėti besiklostančią padėtį, kad galėtų skubiai prisitaikyti“ (Hattie, 2014, p. 125), „suteikti mokiniams daugiariopas galimybes mokytis, imtis apgalvotos praktinės veiklos ir susikaupti – tai išlieka vieni naudingiausių veiksnių, padedančių mokytis“ (p. 127).

Atskleidus pedagogų požiūrio į klasės dydį, kaip svarbų veiksnių ugdymosi kokybei, kai kurias vertybes atspindintys pedagogų parašyti teiginiai (*kūrybingumas, pagalba, bendradarbiavimas, atsakingumas* ir kt.) buvo analizuoti atidžiau: parašytų sakinių turinys lygintas su švietimo dokumentuose fiksuotais reikalavimais mokytojui<sup>12</sup>. Teisės aktuose apibrėžta būtinybė pedagogui išmanyti ne tik didaktiką, bet ir atitinkamo amžiaus tarpsnio vaiko psichologiją, individualius ypatumus, tinkamai organizuoti ugdymo procesą. Atliekant pedagogų nuomonių tyrimo duomenų analizę nustatyta, kad **išvardydami vertybes, pedagogai išsako ir problemas, kartais kylančias valdant klasę, atpažįstant mokinio emocijas, suvokiant jo elgsenos priežastis** („svarbu – savo klaidų pripažinimas ir tobulėjimas“, „patiriame daug iššūkių: mokykloje mokosi nemažai specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių, romų tautybės vaikai, gabūs vaikai, kurie didelėse mokyklose sunkiai adaptuojasi“, „dedama daug pastangų, kad mokinio komforto lygis (be streso) mokykloje būtų aukštas“). Remiantis tyrimo duomenimis galima daryti išvadą, kad įvairūs pedagoginiai sunkumai taip pat turi įtakos vertybiniam ugdymui – įprasminant mokinių veiklą tenka skirti nemažai pastangų.

Būtų galima teigti, kad mokyklose vertėtų skirti **daugiau dėmesio ugdymo proceso prasmei**: remiantis viena dažniausiai pedagogų minimų vertybių – bendravimu ir bendradarbiavimu – vertėtų kryptingiau organizuoti mokykloje dirbančių pagalbos specialistų, dalykų mokytojų ir klasių auklėtojų veiklą ugdant

vaikus kaip asmenybes. Suprantama, kad vertybės nėra tik tai, ką žmogus deklaruoja (išsako ar užrašo), bet ir tai, kaip jis elgiasi – „vertybės, kurioms teikiamas prioritetas ir kurios yra tapusios asmenybės savastimi, kasdieniame gyvenime atlieka motyvacinę funkciją“ (Budreikaitė, 2014, p. 125).

Taigi apibendrinant tyrimo duomenis vertėtų pabrėžti, kad kiekvienoje mokykloje yra galvojama apie vertybes – nė vienas tyrime dalyvavęs pedagogas neteigė, kad mokykloje vertybės nesvarbios, apie jas nekalbama. Tačiau neretai skiriasi išsakomas požiūris į bendras mokyklos ir asmenines vertybes. Iš pateiktų tekstų analizės darytina išvada, kad mokyklose **nemažai dėmesio skiriama vertybių formai, turiniui, tačiau stokojama visus bendruomenės narius vienijančių saitų**, kurie skleidžiasi gražiais santykiais, dėmesiu, pozityvia nuostata kiekvienam – talentingam ir negabiam, laimingam ir nuskriaustam.



<sup>12</sup> Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo 31 str. 5 p., 48 str.

Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2005 m. kovo 29 d. įsakymas Nr. 506 „Dėl Kvalifikacinių reikalavimų mokytojams, dirbantiems pagal ikimokyklinio, priešmokyklinio, neformaliojo vaikų švietimo, pradinio, pagrindinio, vidurinio, specialiojo ugdymo ir profesinio mokymo programas, aprašo patvirtinimo“.

### APIBENDRINIMAS

- Mokslininkai atkreipia dėmesį, kad moraliniam mokinių ugdymuisi didelės reikšmės turi tai, kam daugiausiai dėmesio skiria jų pedagogai.
- Iš tyrimo duomenų matyti, kad moralinės vertybės dabartinėje ugdymo praktikoje vidutiniškai svarbios: penktadalyje teiginių išskirta *pagarba, tolerancija, atsakingumas, pasitikėjimas*; retai kaip svarbi mokyklos vertybė minėtas *sąžiningumas*.
- Vertybėmis mokykloje laikomi ir kai kurie ugdymo proceso organizavimo, mokyklos valdymo, aprūpinimo, technologiniai, didaktiniai aspektai.
- Kas šeštas pedagogas svarbia mokyklos vertybe laiko mažą mokinių skaičių klasėje, tačiau mokslininkai pabrėžia, kad klasės dydis turi mažą įtaką mokinių mokymuisi ir jų pasiekimams.
- Pedagogai į savo poreikius kaip vertybę gręžiasi gana dažnai – linkę vertinti aukštą pedagogo kvalifikaciją ir kompetencijas.
- Viena dažniausiai minimų mokyklos vertybių – pedagogų bendravimas ir bendradarbiavimas – praverstų pagalbos specialistų, mokomųjų dalykų mokytojų ir klasių auklėtojų bendradarbiavimui, siekiant paveikiau ugdyti vaikus kaip asmenybes.
- Mokinių vertybinio ugdymo organizavimui įtakos turi įvairūs pedagoginiai sunkumai: nurodant vertybes pedagogai išryškina problemas, kylančias organizuojant ugdymą, valdant ugdymo procesą (klasę), atpažįstant mokinio emocijas, suvokiant mokinio elgsenos priežastis.
- Vertybinis mokinių ugdymasis paveikiausiai vyksta ne pamokose, o neformaliojo švietimo būreliuose, veiklose po pamokų, mokyklos renginiuose.
- Mokyklose nemažai dėmesio skiriama vertybių formai, turiniui, tačiau visus bendruomenės narius vienijantys santykiai nėra stiprūs: tyrimo metu rečiausiai iš trijų subjektų grupių (pedagogų, mokinių ir jų tėvų) minimi mokiniai ir jų tėvai.

#### 4.2. Vyraujantys santykiai vertintose mokyklose

Santykių mokykloje raiškai analizuoti iš bendro 67 mokyklų veiklos rodiklių sąrašo (pagal Išorinio vertinimo tvarkos aprašą) buvo pasirinkta 13 mokyklos veiklų (rodiklių), nusakančių bendruomenės santykius, mokinio asmeninės pažangos siekimą, motyvaciją, vaiko asmenybės ūgtį. Analizuojant, kokios stipriosios ir tobulintinos mokyklos veiklos

dažniausiai išskiriamos išorinio vertinimo metu, paaiškėjo, kad stipriosiomis dažniausiai nurodomi *bendruomenės santykiai, klasių mikroklimatas, mokytojo ir mokinio dialogas, mokinių mokymosi motyvacija*; kaip tobulintini dažniausiai minimi šie: *atskirų mokinių pažanga, mokymo nuostatos ir būdai bei vertinimas kaip pažinimas* (7 lentelė).

7 lentelė. 2013–2014 m. vertintų mokyklų (N = 99) stipriosios ir tobulintinos veiklos (proc.)

Rodiklio pavadinimas	Stiprusis aspektas	Tobulintinas aspektas
1.1.1. Vertybės, elgesio normos, principai	21,2	0
1.1.4. <i>Bendruomenės santykiai</i>	44,4	0
1.1.6. <i>Klasių mikroklimatas</i>	56,6	0
1.2.1. Asmenybės raidos lūkesčiai	8,1	1,0
1.2.2. Mokymosi pasiekimų lūkesčiai	3,0	7,1
1.3.2. Pageidaujamo elgesio skatinimas	15,2	1,0
2.3.1. Mokymo nuostatos ir būdai	3,0	48,5
2.3.3. <i>Mokytojo ir mokinio dialogas</i>	41,4	0
2.4.1. <i>Mokymosi motyvacija</i>	32,3	1,0
2.6.1. Vertinimas kaip pažinimas	1,0	17,2
3.1.1. Atskirų mokinių pažanga	0	69,7
4.1.2. Mokinių asmenybės ir socialinė raida	26,3	0
5.4.3. Personalo darbo organizavimas	18,2	2,0

Vyraujančius santykius vertintose mokyklose nusakančios stipriosios ir tobulintinos veiklos tarpusavyje siejasi: jas nėra lengva standartizuoti, apčiuopti, išmatuoti ir išreikšti kiekybiniais duomenimis, kurie dažnai mokyklose yra geriau suvokiami nei kokybiniai. Išorinio vertinimo ataskaitose taip pat pažymima, kad kiekvienoje vertintoje mokykloje yra nemažai statistinių duomenų suvestinių (pavyzdžiui, mokinių pasiekimų rezultatų), tačiau kokybiniai (pavyzdžiui, mokinių mokymosi pažangos) duomenys analizuojami retai, taip pat retai analizuojama, dėl kokių priežasčių kyla ugdymo problemų.

**Lengviau pastebėti išoriškai besireiškiančius dalykus, nei išvelgti, kas už jų slypi.** Mokykloms nėra sudėtinga nustatyti ir tobulinti veiklas, apie kurias išvados daromos stebint elgseną, bendravimo ir bendradarbiavimo raišką, tačiau nelengva išvelgti ir veikti asmens nuostatas, išgyvenimus, pasireiškiančius vidine būtimi, jausmais. Iš 8 lentelės duomenų galima daryti išvadą, kad mokyklose vertėtų daugiau dėmesio skirti lūkesčių aiškinimuisi; šie duomenys, tikėtina, padėtų sėkmingiau teikti grįžtamąją informaciją mokiniams apie jų mokymąsi, gerėtų kiekvieno mokinio pažanga.

Išorinio vertinimo duomenys atliepia L. Duoblienės (2012) įžvalgą, kad šiuolaikinės „mokyklos kultūra norminama pasinaudojant įvairiais struktūriniais elementais, jų unifikavimu, apskaičiavimu, klasifikavimu, o tai provokuoja konfliktines situacijas ir įvairių mokyklos interesų grupių nepasitenkinimą jų raiškai kuriamomis sąlygomis ir mokyklos kultūra“ (p. 19). Remiantis išorinio vertinimo duomenimis galima teigti, kad **vidinės mokyklos kultūros, bendruomenės santykių stebėsenai mokyklose turėtų būti nustatyti aiškesni vertinimo kriterijai** (susitarant, kas yra gerai, o kas nepriimtina) ir pasirenkami tinkamesni vertinimo metodai. Jų nesant, mokyklų įsivertinimo procese trūksta nuoseklumo, aiškumo ir gilumo. Kita vertus, mokyklos turėtų būti labai suinteresuotos stiprinti santykius, nes moksliniais tyrimais yra nustatyta, kad pozityvūs bendruomenės santykiai, rūpinimasis kiekvienu mokyklos bendruomenės nariu, *neimituojama kultūra* lemia geresnius mokinių pasiekimus, daro įtaką jų „sisteminiam mąstymui“ (Gutman, Vorhaus, 2012; Hattie, 2014; Lewis ir kt., 2008). Tai atsispindi ir išorinio vertinimo duomenų koreliacinių ryšių analizėje (8 lentelė).

8 lentelė. Kai kurių mokyklos veiklos aspektų koreliaciniai\* ryšiai

	1.1.4	1.1.6	1.2.1	1.2.2	2.3	2.3.3	2.4	2.4.1	3.1.1
1.1.4. Bendruomenės santykiai	1								
1.1.6. Klasių mikroklimatas	0,440	1							
1.2.1. Asmenybės raidos lūkesčiai	0,439	0,265	1						
1.2.2. Mokymosi pasiekimų lūkesčiai	0,329	0,266	0,524	1					
2.3. Mokymo kokybė	0,270	0,228	0,345	0,366	1				
2.3.3. Mokytojo ir mokinio dialogas	0,272	0,329	0,329	0,352	0,369	1			
2.4. Mokymosi kokybė	0,217	0,232	0,329	0,342	0,474	0,312	1		
2.4.1. Mokymosi motyvacija	0,284	0,283	0,370	0,354	0,325	0,387	0,535	1	
3.1.1. Atskirų mokinių pažanga	0,261	0,239	0,379	0,403	0,392	0,266	0,378	0,292	1

\***Koreliacija** – statistinio ryšio tarp kintamųjų stiprumo (priklausomybės) matas, kuris parodo, kaip glaudžiai tarpusavyje siejasi du reiškiniai ir kaip iš vieno galime numatyti kitą. Skaičius parodo koreliacijos stiprumą: kuo jis didesnis (arčiau 1), tuo ryšys stipresnis (nuo 0,20 iki 0,39 – silpna koreliacija, nuo 0,40 iki 0,60 – vidutinio stiprumo, o nuo 0,60 iki 0,80 – stipri koreliacija). 8 lentelėje esanti teigiama koreliacija rodo tiesioginį ryšį, t. y. abu reiškiniai ir didėja, ir mažėja kartu.

Mokykloje labiau rūpinantis mokymosi kokybe pagerėtų ir bendruomenės santykiai, labiau rūpinantis mokymo kokybe, gerėtų ir klasių mikroklimatas, o stiprinant asmenybės raidos lūkesčius, gerėtų mokytojo ir mokinio dialogas. Tai atskleidžia mokyklos veiklos aspektų koreliacinių ryšių analizė (8 lentelė) – mokyklos veiklos aspektų, susijusių su santykiais bendruomenėje, sąveika yra silpna.

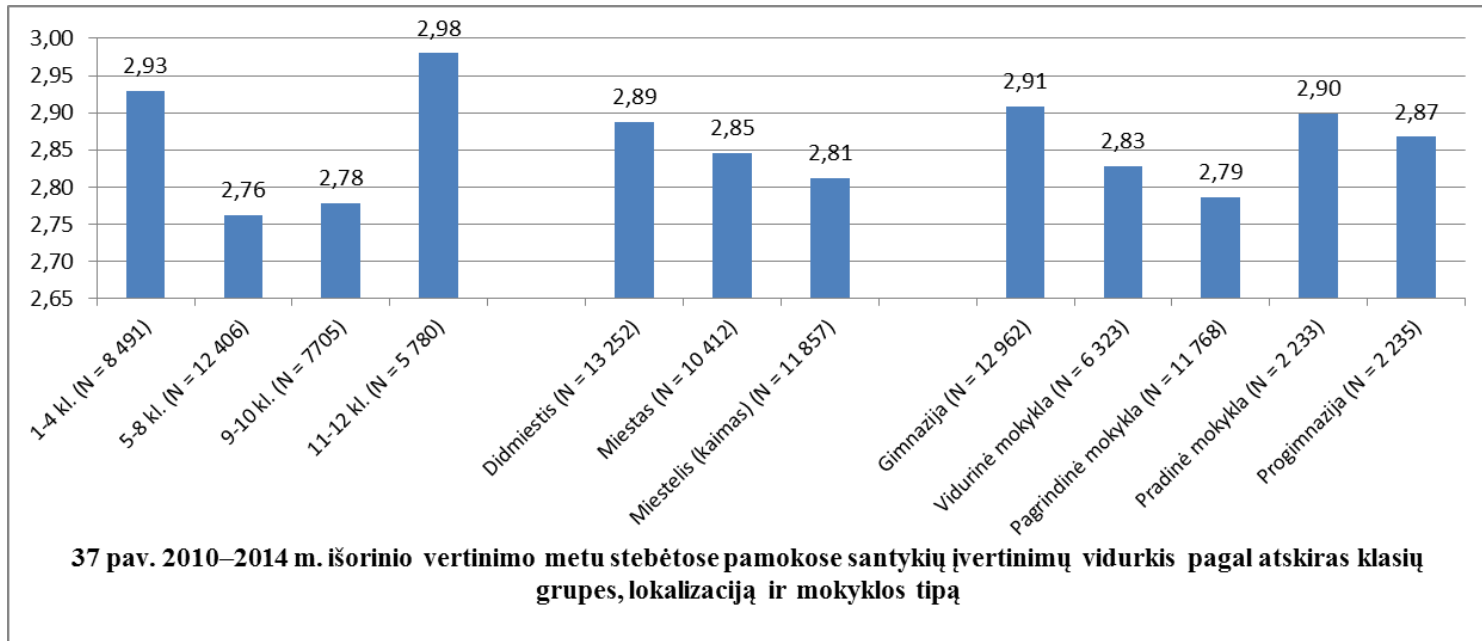
Iš išorinio vertinimo ataskaitų matyti, kad **bendruomenės santykiai sėkmingai plėtojami, klasių mikroklimatas gerėja ir tai gražiai atsiskleidžia popamokinėje** (renginiai, šventės, išvykos, bendradarbiavimas su įvairiais mokyklos partneriais ir kt.) **ir neformaliojo švietimo veikloje**. (Vertėtų atkreipti dėmesį, kad šie duomenys dera su aptarto tyrimo – pedagogų išskiriamų svarbiausių mokyklos vertybių – duomenimis). *Formaliajame švietime daugiau dėmesio skiriama „dalyko išdėstymui“, nei asmens ugdymo tikslams įgyvendinti*. Be abejo, išorinio vertinimo ataskaitose randama sėkmingų veiklų pavyzdžių, tiesiogiai susijusių su formaliuoju švietimu: kai kuriose (kasmet iki 50 proc. vertintų mokyklų) mokyklose nustatyta konstruktyvi ir paveiki mokytojų metodinė veikla, veiksminga pasidalytoji lyderystė, turinti tiesioginę įtaką mokinių vertybinių nuostatų ugdymui(si).

Iš 2013–2014 m. mokyklų veiklos kokybės išorinio vertinimo duomenų analizės matyti, kad nors *veikla kiekvienoje mokykloje yra planuojama, tačiau planų dėmė dažnai yra patenkinama* (2 lygis) (5,1 proc. vertintų mokyklų planavimas nurodomas kaip stiprusis veiklos aspektas ir įvertintas gerai arba labai gerai, 4 proc. – kaip tobulintina veikla ir įvertintas prastai). Tai lemia keletas priežasčių. Visų pirma, **mokyklose stokojama visuminio požiūrio į veiklas**. Be to, mokyklų veiklos kokybės *įsivertinimo procesas, įsivertinimo duomenų (rezultatų) panaudojimas ne visuomet yra tinkamas*, t. y. įsivertinimas, planavimas ir reali veikla būna neintegralūs: **atskiros mokyklos veiklos siejamos formaliai, daugiausia dėmesio dažniausiai skiriama atskirų mokomųjų dalykų mokymuisi, tarsi pamirštant, kad visi vaiko aplinkoje vykstantys procesai vienaip ar kitaip veikia ir jo vertybių sistemą**. Iš vertinimo metu sukauptų duomenų matyti, kad Valstybinėje švietimo 2013–2022 metų strategijoje numatytas tikslas – *„pasiekti tokį pedagoginių bendruomenių lygį, kai jų daugumą sudaro reflektuojantys, nuolat tobulėjantys ir rezultatyviai dirbantys profesionalūs mokytojai ir dėstytojai“* – yra itin aktualus ir prasmingas. Įgyvendinant šį strateginį tikslą, apmąstyti savo veiklą turėtų būti skatinamas kiekvienas pedagogas.

Analizuojant bendruomenės narių *pageidaujamo elgesio skatinimą* bei *mokymo nuostatas ir būdus*, žvelgta, kokiomis normomis (ne formomis) mokyklos bendruomenė grindžia santykius ir kaip jos atsispindi ugdomajame procese, atskiros klasės mikroklimatė, koks lūkesčių ir pedagoginio poveikio santykis, kokią reikšmę tai turi mokinio galių sklaidai, asmenybės tapsmui. Duomenų analizė atskleidė, kad visos mokyklos yra numačiusios skatinimo ir drausminimo sistemas, aptarusios pageidaujamo elgesio skatinimo būdus. Atlikus vertinimo ataskaitų analizę ir apžvelgus mokinių nuomonių tyrimo duomenis nustatyta, kad mokyklos bendruomenės nariai nors ir **žino, dėl ko buvo susitarta, bet susitarimų ne visada laikosi** (pavyzdžiui, pasak prieš išorinį vertinimą vykdytame tyrime dalyvavusių mokinių, net 16,8 proc. mokytojų vėluoja į pamokas). Atkreiptas dėmesys ir į tai, kad **mokyklos, surašydamos elgesio taisyklės, dažniausiai fiksuoja draudimus, o skatinimą aprašo minimaliai – pagyrimai nėra tapę atsvara skatinant gerą elgesį ir humanišką bendruomenės narių tarpusavio bendravimą**. Pasak S. R. Covey (2007), „taisyklės slopina savarankišką žmogaus mąstymą, negalima puoselėti inovacijų ir išradingumo, o tik pataikavimo terpę. Be aukšto pasitikėjimo lygio <...> negalima pasiekti kokybės“ (p. 294). Iš išorinio vertinimo duomenų analizės matyti, kad mokyklose nusimatyta „griežtoji“ tvarka neskatina atsakomybės. T. Peters ir R. H. Waterman (2008) taip pat pabrėžia, kad organizacijose drausminimas, negatyvus pastiprinimas veikia netinkamai – „skatina pasireikšti pašėlusius,

nevaldomus veiksmus. Be to, bausmė nenumalšina troškimo „daryti bloga“. <...> Tačiau **pozityvus pastiprinimas ne tik formuoja elgesį, bet taip pat moko** ir šiame procese sustiprina mūsų pačių vaizdą“ (p. 116–117). Taigi ugdomąsi (ir visą mokyklos gyvenimą) nuosekliai grindžiant pozityviu ir empatišku bendravimu, skatinimu kurti autentiškus dalykinius ir asmeninius santykius, mokymusi save valdyti, aktyviai veikti ir kurti, galima pasiekti geresnius rezultatus įvairiose veiklose.

Stebėdami ir vertindami santykių aspektą pamokoje vertintojai, analizuodami mokytojų ir mokinių bendravimą veikloje, remiasi kriterijais: *mokinių tarpusavio santykiai* (pasitenkinimas bendraklasiais, tarpusavio pagalba, noras ir gebėjimas bendradarbiauti), *mokytojo veikla* (gebėjimas aiškiai perteikti pamokos turinį, rūpinimasis mokiniais, pagalba jiems, mokinių pasitenkinimas pamoka), *mokytojo sąveika su mokiniais* (drausmė ir tvarka klasėje, klasės valdymas, aiškūs reikalavimai, objektyvus ir adekvatus mokinių vertinimas, bendravimo su mokiniais stilius, harmonija mokytojo verbalinėje ir neverbalinėje kalboje), *mokinių nusiteikimas mokytojo atžvilgiu* (aktyvus (neaktyvus) dalyvavimas pamokoje, pagarbus (nepagarbus, ar net įžūlus) elgesys). **Mokinių tarpusavio, mokytojo ir mokinių santykiai pamokoje vertintojų stebėjimo metu dažniausiai būna geri**, tačiau jie skiriasi vertinant įvairius veiksnius. 37 pav. pateikiami 2010–2014 m. išorinio vertinimo metu stebėtose pamokose (N – stebėtų pamokų skaičius) santykių įvertinimų duomenys (išvedus vidurkį) pagal atskiras klasių grupes, mokyklos lokalizaciją ir tipą.



**Geriausi santykiai – 11–12 klasėse, gimnazijose ir pradinėse mokyklose, prasčiausi – 5–8 klasėse, pagrindinėse ir miestelio (kaimo) mokyklose (37 pav.).** Santykių pamokoje kaita perėjus iš pradinio ugdymo į pagrindinio ugdymo pakopą atskleidžia ir nepakankamą komunikaciją tarp pedagogų (pradinių klasių mokytojų ir įvairių dalykų mokytojų „perimant“ mokinius, pagalbos specialistų ir paauglius ugdančių mokytojų). Galbūt prastas santykių pamokoje vertinimas 5–10 klasėse atskleidžia, kad mokyklose neadekvačiai sprendžiamos mokinių pažinimo ir jų motyvavimo problemos.

Apžvelgus išorinio vertinimo ataskaitų duomenis galima teigti, kad santykiai pamokoje pažeidžiami bemaž ketvirtadalyje pamokų ir tai dažniausiai įvyksta vertinant mokinių pasiekimus ir pažangą (žr. 36 pav.): mokinių pažangos ir pasiekimų pamokoje vertinimas yra vienas prasčiausiai įvertintų aspektų. Tačiau vertinimas žmogui yra svarbus, susijęs su asmens orumu. Todėl vertinimo informaciją teikti mokiniui reikia ypač atidžiai – ji gali būti ir skatinanti, ir slopinanti asmenybės tapsmą.

Moksliniai tyrimai ir išorinio vertinimo empiriniai duomenys atskleidžia, kad mokytojams dėl specifinių žinių stokos nėra lengva atpažinti, ugdyti gabius ir specialiųjų ugdymosi poreikių mokinius, todėl dažniausiai yra orientuojamasi į vidutinių gebėjimų mokinius, neturinčius išskirtinio kūrybingumo ir poreikių. Tokia neadekvati ugdymo realybė daro neigiamą poveikį santykiams. Sociologai pripažįsta, kad santykių pobūdis priklauso nuo asmens apsisprendimų, kurie remiasi jo suvoktais motyvais, įsitikinimais, vertybinėmis nuostatomis, todėl kontekstas esminio poveikio santykiams neturėtų turėti. Tačiau tyrimai rodo, kad ugdymo realybėje aplinka daro nemenką įtaką santykiams.



### APIBENDRINIMAS

- Mokinių tarpusavio, mokytojo ir mokinių santykiai stebimose pamokose dažniausiai būna geri. Geriausiai santykiai įvertinami 11–12 klasėse, gimnazijose ir pradinėse mokyklose.
- Bendruomenės santykiai ir klasių mikroklimatas sėkmingai plėtojami ir gražiausiai atsiskleidžia veiklose po pamokų.
- Mokyklose vis dar stokojama visuminio požiūrio į veiklas: daugiausia dėmesio skiriama atskirų mokomųjų dalykų mokymuisi, tačiau vaiką ugdo ir jo vertybines nuostatas veikia visas mokyklos gyvenimas.
- Mokyklose dažniausiai stebimi ir vertinami išoriškai besireiškiantys dalykai ir retai gilinamasi, kas už jų slypi.
- Elgesio taisyklėse (mokinių, darbo tvarkos ir kt.) dažniausiai fiksuojami draudimai, skatinimas aprašomas minimaliai – pagyrimai, padėkos ir kiti pozityvūs aspektai mokykloje nėra ryški atsvara skatinant gerą elgesį ir draugišką bendruomenės narių tarpusavio bendravimą.
- Mokyklose dažnai orientuojamasi į vidutinių gebėjimų mokinius, neturinčius išskirtinio kūrybingumo ir poreikių.. Tokia neadekvati ugdymo tikrovė daro neigiamą įtaką santykiams ugdymo procese.

#### 4.3. Mokinių ir jų tėvų nuomonė apie santykius pamokose ir mokykloje

Nors bendruomenės santykiai ir klasių mikroklimatas išorinio vertinimo metu įvertinamas gana gerai, tačiau prieš išorinį vertinimą atliktas mokinių ir jų tėvų požiūrio tyrimas

atskleidė kai kurias santykių mokykloje ir pamokose problemas. Pasak mokinių, **mokyklose pasitaiko nepagarbaus elgesio apraiškų tiek iš mokinių, tiek iš mokytojų pusės** (9 lentelė).

**9 lentelė. 2009–2012 m. tyrime dalyvavusių 5–12 klasių mokinių (N = 41 272) nuomonių pasiskirstymas**

Klausimyno teiginiai	Pritarimo teiginiui procentas
Jei mokykloje prasižengiu, su manimi elgiamasi sąžiningai ir teisingai	75,1
Kai kurie mūsų klasės mokiniai su mokytojais elgiasi nepagarbiai ir įžūliai	57,2
Mokytojai daugiau dėmesio skiria gerai besimokantiems mokiniams ir mažiau dirba su patiriančiais problemų	39,4
Pasitaiko, kad mokytojai mane skaudžiai įžeidžia, pašiepia	26,5
Bendraklasiai šaiposi iš tų, kurie stengiasi gerai mokytis	25,2

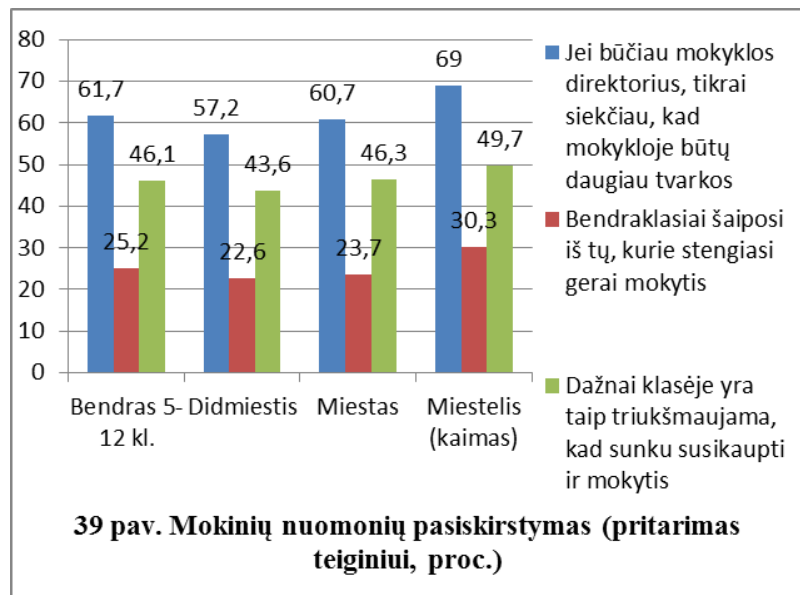
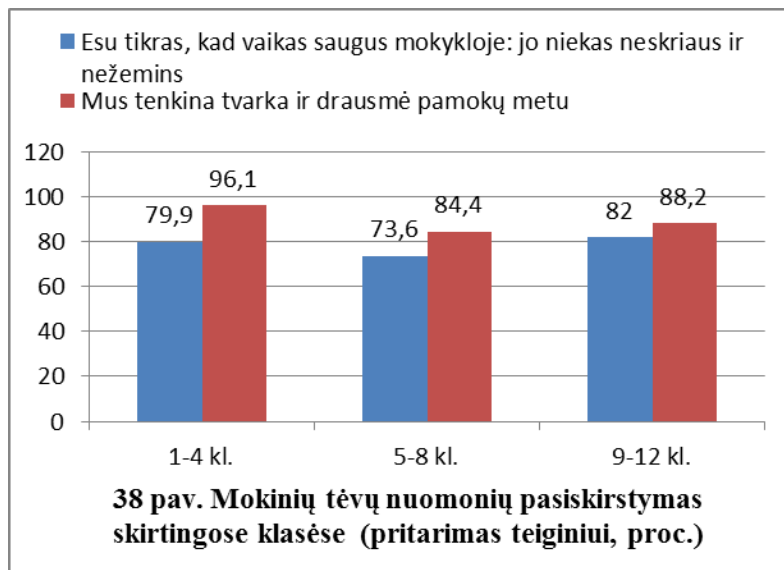
Gana daug mokinių pripažįsta, kad mokykloje su jais **elgiamasi sąžiningai ir teisingai**: šiam teiginiui pritaria trys ketvirtadaliai (75,1 proc.) tyrime dalyvavusių mokinių. Daugiau

nei pusė (57,2 proc.) tyrime dalyvavusių mokinių mano, kad *kai kurie klasės mokiniai su mokytojais elgiasi nepagarbiai ir įžūliai*, beveik perpus mažiau, t. y. ketvirtadalis, mokinių (26,5 proc.)

pritarė teiginiui *pasitaiko, kad mokytojai mane skaudžiai įžeidžia, pašiepia*. Tyrimo duomenys rodo **nevienodą mokytojų požiūrį į skirtingų gebėjimų mokinius**: daugiau nei trečdalis (39,4 proc.) tyrime dalyvavusių mokinių mano, kad *mokytojai daugiau dėmesio skiria gerai besimokantiems mokiniams ir mažiau dirba su patiriančiais problemų*. Tyrimo metu kas šeštas mokiny (16,8 proc.) pabrėžė ir mokyklos bendruomenės susitarimų nesilaikymą teigdamas, kad *mokytojai vėluoja į pamokas*. Tačiau išorinio vertinimo ataskaitose fiksuojama, kad vizito mokykloje metu pasitaikydavo ir mokinių vėlavimo į pamokas atvejų.

Iš išorinio vertinimo ataskaitų duomenų analizės galima daryti prielaidą, kad tyrimo metu atskleistas **negatyvius mokinių nuostatus mokytojo veiklos atžvilgiu gali veikti mokytojo bendravimo su mokiniais stilius**. Daugumoje stebėtų pamokų (daugiau nei 75 proc.) fiksuotas griežtas mokytojų darbo stilius (*pamokose vyravo griežta drausmė ir tvarka, vyravo mokytojo veikla ir nurodymai, kai kuriems mokiniams pamokos tempas buvo per greitas, į atskirų mokinių poreikius, darbo stilių ir gebėjimus ne visuomet buvo atsižvelgiama*). Be to, pamokose nustatytas nepakankamai geras mokinių darbo ir jų pažangos pamokoje įvertinimas (*vertinimo informacija buvo pateikiama skubotai, dažniausiai pamokos veiklą, bendrą klasės mokinių mokymąsi įvertindavo mokytojas, mokinių refleksijai laiko pritrūkdavo*).

Palyginus mokinių ir jų tėvų tyrimo duomenis (38 ir 39 pav.) matyti, kad **mokiniai ir jų tėvai skirtingai vertina situaciją mokykloje: pavyzdžiui, dauguma tyrime dalyvavusių mokinių tėvų teigia, kad juos tenkina tvarka ir drausmė pamokų metu, o mokiniai įsitikinę, kad mokykloje galima siekti geresnės tvarkos**. Vertėtų pabrėžti, kad tvarka ir drausmė mokykloje labiausiai tenkina pradinėjų klasių mokinių tėvus, o pradinėse mokyklose (ir kitų tipų mokyklų pradinėse klasėse) bendras ugdymo kokybės pamokoje vertinimas buvo geriausias. Iš tyrimo duomenų matyti, kad daugiau nei pusės (61,7 proc.) tyrime dalyvavusių mokinių nuomone, pamokose yra triukšmaujama, ketvirtadalis (25,2 proc.) – yra šaipomasi iš gerai besimokančių.



Iš NMVA 2011 m., 2012 m. ir 2013 m. paskelbtų mokyklų veiklos kokybės duomenų<sup>13</sup> apžvalgų matyti, kad **mokyklų pedagoginės bendruomenės ne visuomet atsižvelgia į mokinių poreikius, ne visi mokiniai pamokose jaučiasi gerai**. Todėl būtų galima teigti, kad mokyklose reikėtų keisti problemų sprendimo kultūrą. „Kaltųjų“ paieškos ir neadekvačios bausmės yra neveiksmingi problemų sprendimo būdai ugdymo praktikoje, jie taip pat kritikuojami ir mokslinėje literatūroje. Įvairių sričių mokslininkai (edukologai, psichologai, sociologai) pažymi, kad *kokybės samprata turėtų remtis į vertybes* – tik tuo atveju ji bus ilgaamžė. Kokybiškas ugdymas edukaciniu požiūriu – tai ilgas ir kryptingas procesas, kuriame asmenybė ugdoma įvairiai veikiant, bendraujant.

Išorinio vertinimo metu vertintojai, stebėję mokyklos veiklas ir teikę mokyklai grįžtamąją informaciją, negali pakeisti nei mokyklos nusistatytos tvarkos, kultūros, bendruomenės santykių, tačiau pateikdami mokyklos veiklos stebėjimo duomenis ir rekomendacijas sudaro sąlygas joms kryptingiau tobulinti ugdymą ir bendruomenės santykius.

Taigi apibendrinant galima teigti, kad **pagarbūs, humaniški santykiai mokykloje veikia asmenybės tapsmą, turi įtakos mokyklos kaip organizacijos veiklos sėkmei ir pažangai**. Europos ir Lietuvos švietimo strateginėje plotmėje akcentuojamas vertybinis ugdymas, moralumas, rūpinimasis aplinka, tačiau dėl spartaus šiuolaikinio pasaulio modernėjimo ir plėtros, informacijos gausos, spartaus gyvenimo tempo žmonių ryšiai silpsta, santykiuose neretai eliminuojamas moralinis kriterijus.

Mokyklose yra tariamasi dėl vertybių, elgesio normų, kuriamos elgesio taisyklės, skatinimo ir drausminimo sistemos, tačiau yra ir imitacinių santykių, susitarimų nesilaikymo ir susvetimėjimo santykius skatinančios elgsenos. Išorinio vertinimo duomenų analizė atskleidė, kad bendras mokyklos mikroklimatas yra geresnis nei mikroklimatas pamokoje, todėl kiekvieno mokinio asmenybės raidos lūkesčiai ir ugdymo nuostatos bei būdai laikytini bene svarbiausiais tobulintiniais

mokyklų veiklos aspektais. Mokyklose vertėtų daugiau dėmesio skirti ne veiklai reglamentuoti, o pozityvioms nuostatomis ugdyti(s): vertybių puoselėjimu, santykių kūrimu turėtų rūpintis kiekvienas bendruomenės narys.

### APIBENDRINIMAS

- Nors mokiniai pripažįsta, kad su jais elgiamasi sąžiningai ir teisingai, tačiau mokyklose pasitaiko tiek mokinių, tiek mokytojų nepagarbaus elgesio apraiškų.
- Mokiniai ir jų tėvai skirtingai vertina situaciją mokykloje: tėvai teigia, kad juos tenkina tvarka ir drausmė pamokų metu, o mokiniai įsitikinę, kad mokykloje galima siekti geresnės tvarkos.
- Negatyvius mokinių nuostatus mokytojo veiklos atžvilgiu gali veikti jo bendravimo su mokiniais stilius.
- Mokyklose yra tariamasi dėl vertybių, elgesio normų, kuriamos elgesio taisyklės, skatinimo ir drausminimo sistemos, tačiau pasitaiko ir imitacinių santykių, susitarimų nesilaikymo ir susvetimėjimo santykius skatinančios elgsenos.

<sup>13</sup> <http://www.nmva.smm.lt/nmva/leidiniai/nmva-leidiniai/>

## 5. 15-MEČIAI LIETUVOS MOKYKLOSE: IŠORINIO VERTINIMO 2010–2012 METŲ IR OECD PISA ANALIZĖ BEI 2015 METŲ PROGNOZĖ

Tarptautinis penkiolikmečių tyrimas (PISA) yra trejų metų tarptautinė apklausa, kuria siekiama įvertinti švietimo sistemas visame pasaulyje, 15-mečių mokinių žinias ir įgūdžius. OECD PISA yra unikalus tyrimas, nes sukuriama testai, kurie nėra tiesiogiai susiję su mokyklų mokymo programomis. Testai yra skirti įvertinti, koku mastu privalomojo ugdymo pabaigoje mokiniai gali pritaikyti savo žinias realaus gyvenimo situacijose ir būti pasirengę visapusiškai dalyvauti visuomenėje. OECD PISA tyrimo metu pateikiami ir konteksto klausimynai, kurie gali padėti analitikams interpretuoti rezultatus. Mokyklų direktoriai ir patys mokiniai išsamiai atsako į klausimus apie mokymosi aplinką, patirtį ir mokyklos sistemą.

Iki šiol OECD PISA tyrime dalyvavo mokiniai iš daugiau nei 70 šalių. Paskutinis vykęs tarptautinis tyrimas buvo 2012 m. 510 000 mokinių iš 65 pasaulio šalių buvo įvertintos skaitymo, matematikos ir gamtos mokslų žinios ir gebėjimas tas žinias taikyti. Siekiant įvertinti 15-mečių situaciją mokykloje ir jų ugdymo kokybę, atlikta 2010–2012 m. išorinio vertinimo surinktų duomenų analizė, kuri palyginta su 2012 m. vykusio OECD PISA tyrimo rezultatais. Atlikus 2013–2014 m. 15-mečių situacijos Lietuvos mokyklose analizę pabandyta prognozuoti, ko būtų galima tikėtis iš 2015 m. vykdomo OECD PISA tyrimo.

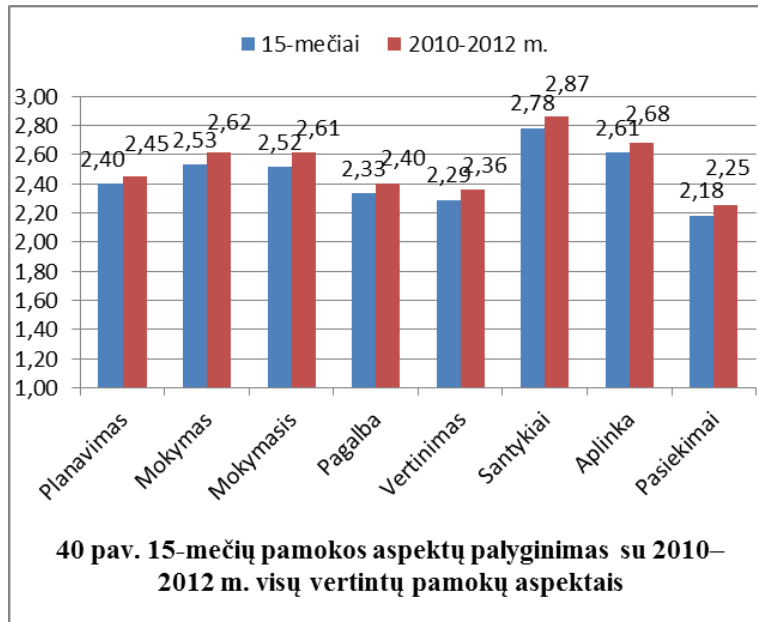
### 5.1. 2010–2012 metais vertintų pamokų, kuriose mokėsi 15-mečiai, kokybė ir lyginimas su 2012 metų OECD PISA rezultatais

2010–2012 metais iš viso įvertintos 288 mokyklos, stebėtos 26 472 pamokos, iš kurių 2 355 devintose klasėse. Lietuvoje geriausiai įvertinamos 1–4 klasių pamokos (10 lentelėje

pažymėta žalia spalva), o prasčiausiai – 8–10 klasių pamokos (pažymėtos raudona spalva). Svarbu atkreipti dėmesį, kad 8–10 klasėse mokosi didžiausias procentas 15-mečių. Šiose klasėse

10 lentelė. 2010-2012 m. pamokos aspektų vidurkiai atskirose klasėse

	1 kl.	2 kl.	3 kl.	4 kl.	5 kl.	6 kl.	7 kl.	8 kl.	9 kl.	10 kl.	11 kl.	12 kl.
Planavimas	2,56	2,58	2,56	2,57	2,44	2,41	2,41	2,38	2,40	2,38	2,42	2,49
Mokymas	2,74	2,76	2,76	2,75	2,61	2,59	2,56	2,53	2,53	2,55	2,61	2,67
Mokymasis	2,72	2,76	2,79	2,82	2,61	2,57	2,52	2,48	2,52	2,51	2,62	2,70
Pagalba	2,51	2,54	2,52	2,55	2,42	2,40	2,34	2,34	2,33	2,34	2,39	2,44
Vertinimas	2,57	2,57	2,54	2,51	2,36	2,34	2,31	2,28	2,29	2,26	2,31	2,35
Santykiai	2,90	2,90	2,97	3,04	2,78	2,81	2,79	2,76	2,78	2,81	2,92	3,03
Aplinka	2,90	2,90	2,83	2,80	2,65	2,61	2,63	2,61	2,61	2,64	2,64	2,70
Pasiekimai	2,43	2,44	2,40	2,38	2,25	2,24	2,20	2,17	2,18	2,15	2,21	2,24
<b>Iš viso:</b>	2,67	2,68	2,67	2,68	2,52	2,49	2,47	2,44	2,46	2,46	2,52	2,58



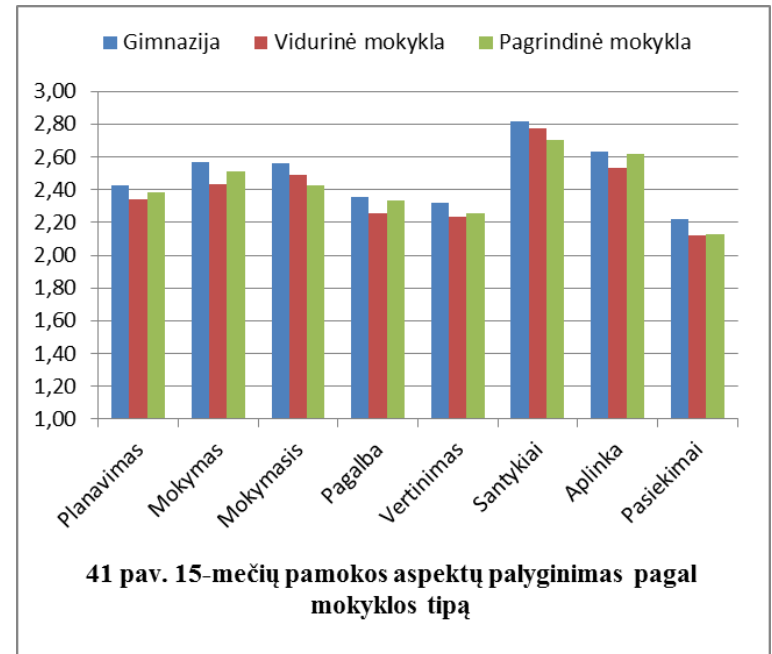
vedamos pamokos pasižymi prastesniu planavimu, mažesne taikomų metodų įvairove, todėl mokiniai silpniau mokosi ir jų pasiekimai prastesni. Įdomu tai, kad ir *santykiai*, ir *aplinka* pamokoje taip pat yra įvertinami prasčiau nei pradinėse ir 11–12 klasėse. Remiantis PISA kontekstinės informacijos klausimynu, taip pat išvelgiamos panašios tendencijos – 72 proc. mokinių teigia, kad jie patiria kitų mokinių bauginimus ir užgauliojimus *bent truputį*, o 40 proc. mokinių teigia, kad mokinių ir mokytojų santykiai  *nėra labai geri*.

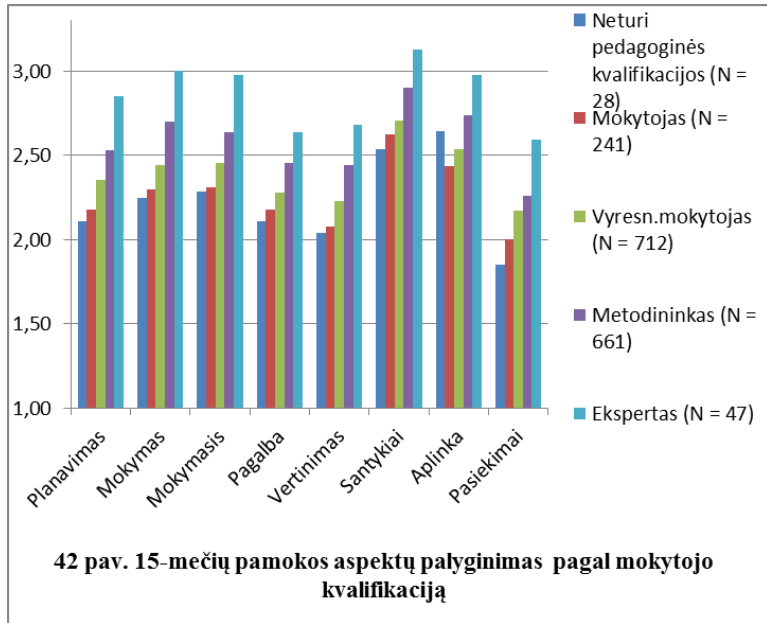
Išsamiau analizuojant 15-mečiams vedamas pamokas ir bendrai lyginant su kitomis visomis Lietuvos pamokomis matyti (žr. 40 pav.), kad pagal visus pamokos komponentus 15-mečių pamokos buvo statistiškai reikšmingai ( $p < 0,05$ ) prastesnės. Analizuojant OECD PISA kontekstinės informacijos klausimyną buvo siekta išsiaiškinti, kokie veiksniai penkiolikmečiams trukdo mokytis. Mokyklų nuomone, dažniausiai trukdo mokinių lankomumo problemos (20 proc. mokyklų tai nurodė kaip labai didelę problemą, o 62 proc. paminėjo, kad tai turi įtakos). Išorinio vertinimo duomenys rodo, kad 15-mečių pamokų lankomumas

beveik nesiskiria nuo kitų pagrindinės mokyklos klasių lankomumo, nors pamokų kokybė skiriasi.

Vienas iš pasiekimams įtakos turinčių rodiklių yra *mokymo nuostatos ir būdai* – dėmesys mokinių poreikiams, ugdomosios veiklos formų tinkamumas mokymosi motyvacijai ir aktyvumui didinti. Tai rodiklis, kuris metų metus patenka tarp 5 labiausiai tobulintinų mokyklos veiklos aspektų. Tarp mokyklos atsakymų taip pat buvo paminėta, kad ne visada mokiniai yra skatinami realizuoti savo galimybes (41 proc. mokyklų paminėjo, kad ne visada mokinius skatina). Be to, beveik pusė visų tyrime dalyvavusių mokyklų nurodė, kad *bent truputį* susiduria su žemais mokytojų lūkesčiais mokinių atžvilgiu.

Mokyklos kaip labai didelę problemą nurodo tai, kad klasėje mokosi nevienodų gebėjimų mokiniai. 56 proc. mokyklų teigia, kad būtent tokia padėtis trukdo mokiniams mokytis. Būtų galima teigti, kad mokyklos skirtingų gebėjimų mokinius klasėje laiko problema, nes joms vis dar sunku individualizuoti ir diferencijuoti veiklas pamokoje. Išorinio vertinimo duomenimis,





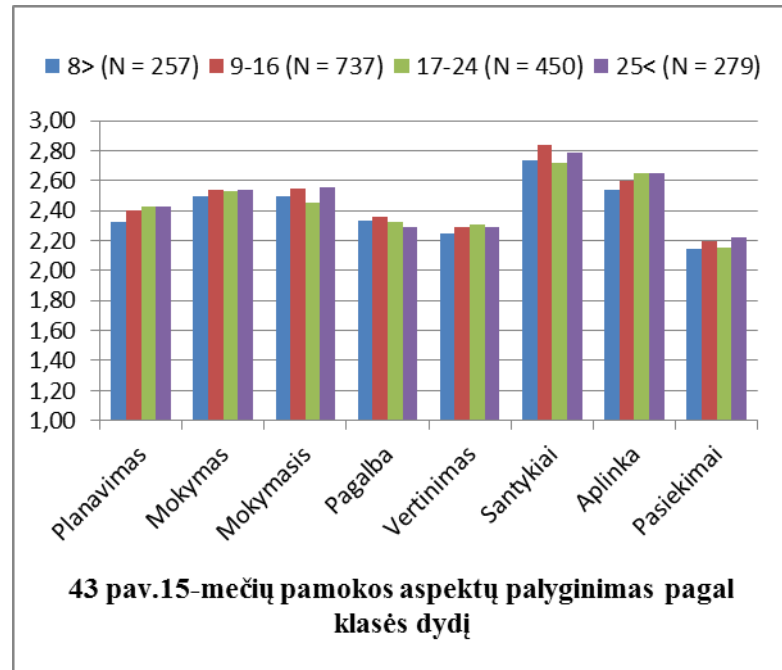
mokymosi veiklos diferencijavimas kasmet yra pirmoje arba antroje vietoje tarp labiausiai tobulintinų mokyklos veiklos aspektų. Mokyklos taip pat nurodo, kad 7 proc. mokytojų visai neatsižvelgia į individualius mokinių poreikius, o 55 proc. teigia, kad su šia problema *bent truputį* susiduria.

Siekiant išsiaiškinti, kas turi įtakos žemesniems 15-mečių pamokų įvertinimams, atliktas palyginimas pagal mokyklos tipą, mokytojų kvalifikaciją ir klasės dydį. 41 pav. matyti, kad statistiškai reikšmingai geresnės 15-mečių pamokos yra stebimos gimnazijose, o prasčiausios – vidurinėse mokyklose.

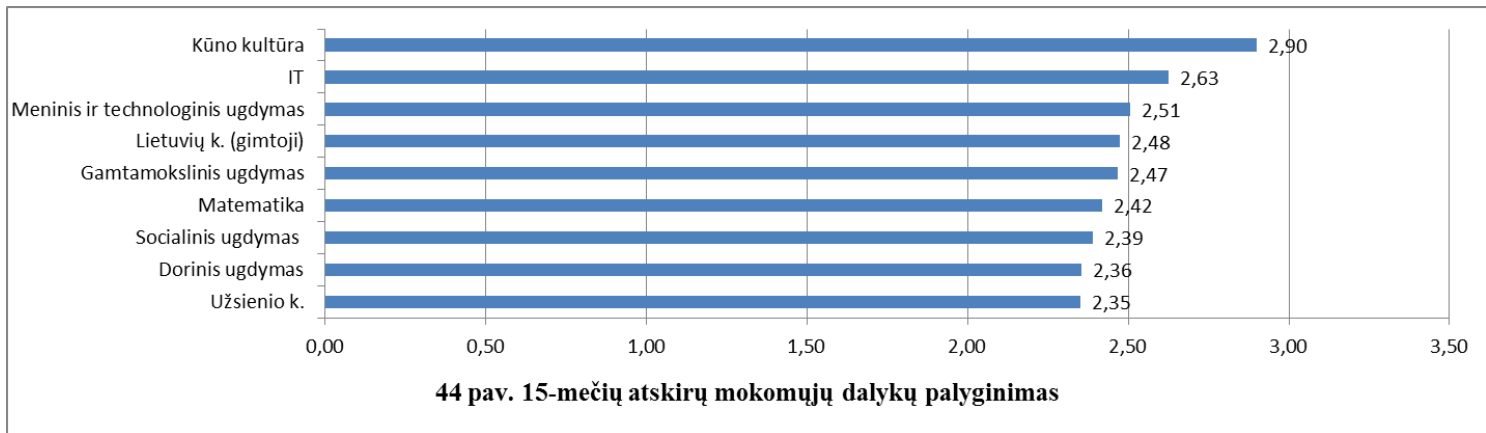
Pagrindinėse mokyklose, lyginant su vidurinėmis, padėtis geresnė: taikomi įvairesni metodai pamokoje, teikiama veiksmingesnė pagalba specialiųjų poreikių ar nepasiruošusiems mokiniams. Taip pat pagrindinės mokyklos savo aplinka lygiuojasi į gimnazijas, tačiau labiausiai stokojama gerų santykių pamokos metu ir mokinių mokymosi. Iš PISA klausimyno matyti, kad 38 proc. mokinių jaučia labai silpną paskatinimą realizuoti savo galimybes. Būtų galima daryti prielaidą, kad tai lemia

žemesnę mokinių motyvaciją mokytis. Svarbu atkreipti dėmesį, kad net ir gimnazijose, kur 15-mečių pamokos įvertinamos geriausiai, pamokos aspektų vidurkiai nesiekia arba vos siekia bendrą Lietuvos pamokos aspektų vidurkį.

Dažniausiai pamokas 15-mečiams veda aukštos kvalifikacijos pedagogai – vyresnieji mokytojai (42 proc. visų stebėtų pamokų) ir metodininkai (39 proc.). Iš 42 pav. matyti, kad kuo aukštesnė pedagogų kvalifikacija, tuo geriau įvertinamos jų vedamos pamokos. Geriausiai 15-mečiams pamokas veda ekspertai, kiek prasčiau – metodininkai, trečioje vietoje – vyresnieji mokytojai. Metodininkų vedamos pamokos pagal mokymo metodus, mokinių mokymąsi, santykius pamokoje ir aplinką viršija bendrą Lietuvos pamokų vidurkį, tačiau jiems yra sunkiau vertinti mokinius ir jų pasiekimus pamokoje. Vyresniųjų mokytojų vedamos pamokos pagal visus pamokos veiklos aspektus yra žemiau už bendrą Lietuvos pamokų vidurkį.





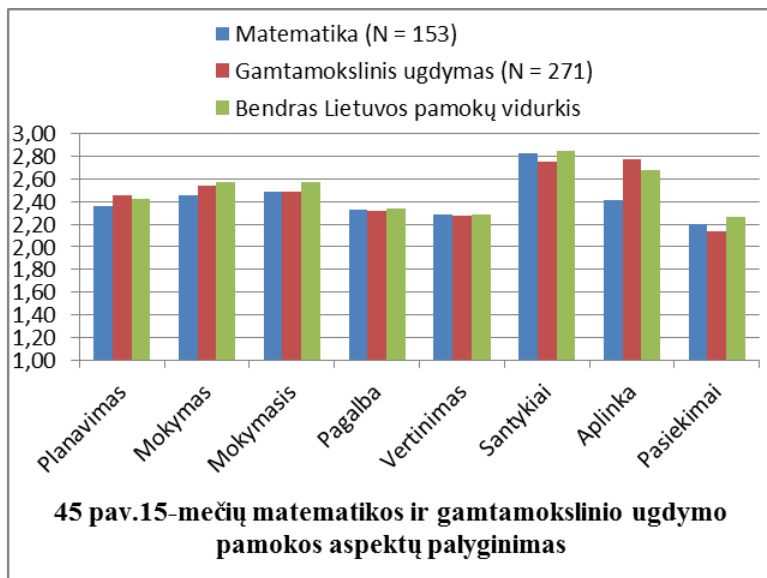


Dažnai švietime keliamas klausimas apie klasės dydį ir jo įtaką mokinių mokymuisi. Norint įvertinti, kokio dydžio klasėse 15-mečiams sekasi mokytis geriausiai, atlikta palyginamoji pamokos aspektų ir klasės dydžio analizė. Atlikus palyginimą Lietuvos mastu išryškėjo, kad geriausiai įvertinamos tos pamokos, kuriose mokosi 17–24 mokiniai – joms teko aukščiausi įvertinimai pagal visus pamokos aspektus, išskyrus pagalbą ir santykius, kuriuos lengviau užtikrinti mažesnėse klasėse. Iš 43

pav. matyti, kad 15-mečiams klasės dydis didelės įtakos pamokos kokybei neturi. Prasčiausiai įvertinamos pamokos, kuriose dalyvauja iki 8 mokinių, o pamokos, kuriose yra nuo 9 iki 24 mokinių, yra panašios. Didesni skirtumai išryškėja tik pagal mokymąsi (geresnis mokymasis fiksuojamas tose klasėse, kuriose mokinių yra 9–16 arba daugiau nei 25) ir santykius (geresni santykiai tose klasėse, kur mokinių yra 9–16).

Minėta, kad PISA tyrimo metu įvertinami 15-mečių trijų sričių (skaitymo, matematikos ir gamtamoksliniai) praktiniai gebėjimai. Išorinio vertinimo metu surinkta informacija padeda įvertinti paskirų mokomųjų dalykų situaciją. Kadangi nėra tokio atskiro ugdomojo dalyko kaip „skaitymas“, daugiau dėmesio bus skiriama matematikos ir gamtamokslinio ugdymo (biologija, fizika, chemija) pamokoms. Iš 44 pav. matyti, kad geriausiai vertinamos 15-mečių kūno kultūros ir informacinių technologijų pamokos. Gamtamokslinio ugdymo ir matematikos pamokos patenka į vidurį tarp kitų dalykų ir jų įvertinimų vidurkis yra žemesnis nei bendras Lietuvos pamokų vidurkis. Svarbu pabrėžti, kad gamtos mokslų pamokos yra įvertinamos šiek tiek geriau nei matematikos. Tokius pačius rezultatus rodo ir PISA tyrimo rezultatai – pagal gamtamokslinio raštingumo rezultatus Lietuva dalijasi 25–36 vietas, o pagal matematinio raštingumo – 31–40.

Plačiau išnagrinėjus gamtamokslinio ugdymo ir matematikos pamokas išryškėjo ir skirtumai pagal įvairius pamokos aspektus (žr. 45 pav.). Gamtamokslinio ugdymo pamokos išsiskyrė planavimu ir aplinka. Dažnai šios pamokos





buvo gerai suplanuotos, taikomi įvairesni metodai nei matematikos pamokose, klasių aplinka buvo turtinga ir parengta šioms pamokoms. Tačiau mokinių mokymasis, santykiškai ir pasiekimai pamokoje buvo vertinami prasčiau nei Lietuvos pamokų vidurkis. Koreliacijos analizė parodė, kad būtent gamtamokslinio ugdymo pamokose yra stipriausi ryšiai tarp mokymo ir mokymosi (kuo įdomesni bus mokymo metodai - grupės darbai, eksperimentai, informacinių technologijų

panaudojimas – tuo geresnis bus ir mokinių mokymasis – mokiniai bus labiau įsitraukę ir susidomėję.

Matematikos pamokos įvertintos prasčiau. Šiose pamokose vertintojai ypač pasigedo geresnio pamokos planavimo, įvairesnių metodų ir mokymuisi labiau pritaikytos aplinkos. Tačiau matematikos pamokose fiksuoti geri mokinių ir mokytojų santykiškai.

## 5.2. 2014–2015 metais vertintų pamokų, kuriose mokėsi 15-mečiai, kokybė ir 2015 metų OECD PISA rezultatų prognozė

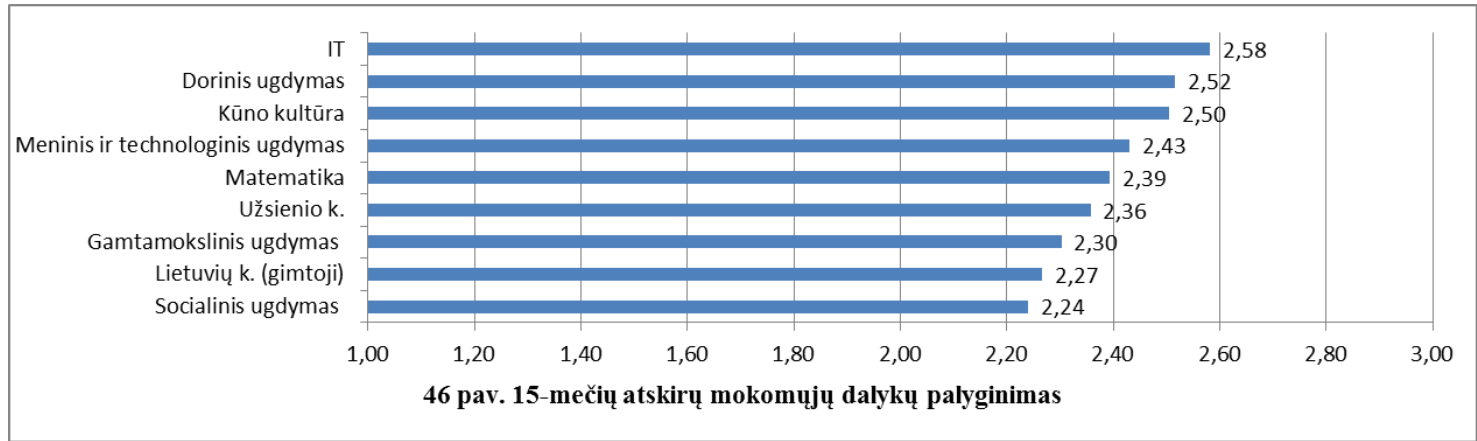
2015 m. Lietuva (311 mokyklų) ketvirtą kartą dalyvauja PISA tyrime. Kaip ir kiekvieno PISA ciklo metu dėmesys skiriamas vienai iš pagrindinių sričių (skaitymo gebėjimai, matematinis raštingumas, gamtamokslinis raštingumas), o kitos dvi papildoma tyrimą. 2015 m. cikle daugiausia dėmesio skiriama gamtamoksliniam raštingumui, be to, papildomai privalomai pradėti tikrinti ir mokinių gebėjimai spręsti problemas bendradarbiaujant.

Siekiant prognozuoti galimus PISA tyrimo rezultatus atlikta 2013–2014 m. vertintų pamokų, kuriose mokėsi 15-mečiai, analizė. Iš viso 2013–2014 m. įvertinta 9 120 pamokų, iš

jų 789 – devintose klasėse. Palyginus atskirų klasių, vertintų 2013–2014 m., pamokos komponentus matyti, kad kaip ir 2010–2012 m. geriausiai įvertinamos 1–4 pradinės klasės, o prasčiausi vidurkiai vėl fiksuojami 8–10 klasėse – būtent tose, kur mokosi penkiolikmečiai (žr. 11 lentelę). Taip pat reiktų atkreipti dėmesį, kad 2013–2014 m. stebėtos 15-mečių pamokos (bendras vidurkis 2,35) įvertintos prasčiau nei 2010–2012 m. (bendras vidurkis 2,46). Jeigu 2010–2012 m. prasčiausiai buvo vertintos pamokos 8 klasėse, tai 2013–2014 m. – jau 9 klasėse, kuriose mokosi daugiau nei 70 proc. visų penkiolikmečių.

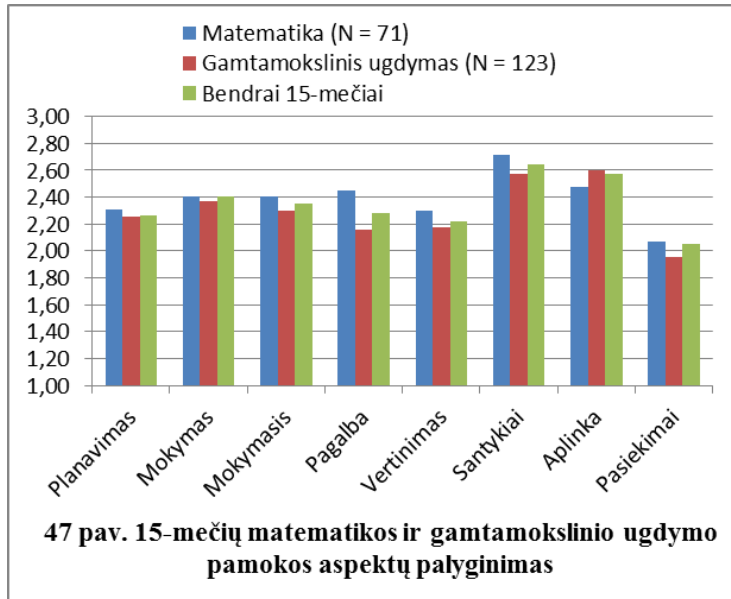
11 lentelė. 2013-2014 m. pamokos aspektų vidurkiai atskirose klasėse

	1 kl.	2 kl.	3 kl.	4 kl.	5 kl.	6 kl.	7 kl.	8 kl.	9 kl.	10 kl.	11 kl.	12 kl.
Planavimas	2,48	2,52	2,47	2,45	2,31	2,33	2,36	2,33	2,27	2,29	2,45	2,45
Mokymas	2,68	2,72	2,70	2,61	2,49	2,52	2,53	2,50	2,40	2,44	2,63	2,61
Mokymasis	2,68	2,73	2,70	2,69	2,59	2,58	2,54	2,47	2,35	2,42	2,62	2,63
Pagalba	2,48	2,50	2,44	2,46	2,32	2,38	2,38	2,34	2,28	2,34	2,44	2,50
Vertinimas	2,48	2,53	2,49	2,47	2,28	2,35	2,28	2,23	2,22	2,23	2,36	2,39
Santykiai	2,77	2,87	2,92	2,93	2,68	2,79	2,76	2,72	2,65	2,73	2,97	2,97
Aplinka	2,83	2,82	2,84	2,73	2,56	2,60	2,61	2,58	2,57	2,56	2,71	2,73
Pasiekimai	2,35	2,37	2,34	2,32	2,16	2,18	2,15	2,12	2,05	2,08	2,20	2,24
<b>Iš viso:</b>	2,60	2,63	2,61	2,58	2,42	2,47	2,45	2,41	2,35	2,39	2,55	2,57

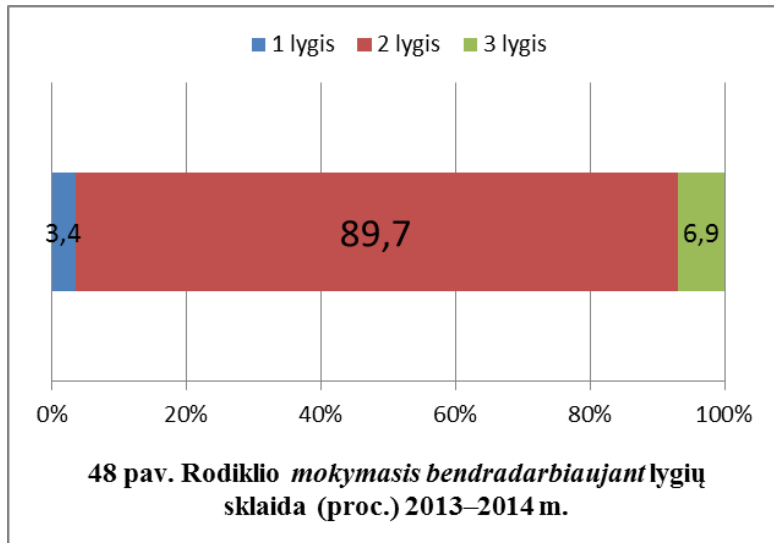


Penkiolikmečių pamokų analizė pagal atskirus mokomuosius dalykus (žr. 46 pav.) parodė, kad kaip ir 2010–2012 m. geriausiai įvertinamos informacinių technologijų, kūno

kultūros, taip pat meninio ir technologinio ugdymo pamokos. Didžiausia pažanga pasiekta vertinant dorinio ugdymo pamokas, kurios iš paskutinių vietų pakilo į pirmąsias. Matematikos ir gamtamokslinio ugdymo pamokos išlieka per vidurį tarp visų mokomųjų dalykų, tačiau įvertinimai prastesni lyginant su 2010–2012 m. Matematikos pamokos 2013–2014 m. įvertinamos panašiai ir šiek tiek prasčiau, o gamtamokslinio ugdymo pamokos dažniau įvertinamos žemesniu lygiu nei 2010–2012 m.



Atskirų pamokos komponentų analizė (žr. 47 pav.) parodė, kad matematikos pamokos beveik pagal visus aspektus įvertinamos geriau nei gamtamokslinio ugdymo arba bendrai kitos 15-mečių pamokos. Matematika atsilieka vertinant tik pagal aplinką – patalpų pritaikymą ir panaudojimą ugdymo procesui. Gamtamokslinio ugdymo pamokose geriausiai įvertinamas aplinkos komponentas – tikėtina, kad kabinetai yra puikiai įrengti, aprūpinti informacijos šaltiniais ir ugdymo priemonėmis, tačiau tai neatsispindi ugdymo(si) procese. Gamtamokslinio ugdymo pamokos pagal visus kitus aspektus įvertinamos prasčiau nei bendrai visos 15-mečių pamokos.



Vienas iš svarbiausių dalykų, kurį matuoja PISA tyrimai, yra praktinis žinių pritaikymas. Siekiant tai įvertinti, buvo analizuotas ir išorinio vertinimo rodiklis – **mokymo ir gyvenimo ryšys**. Šio rodiklio lygių sklaida parodė, kad 58,8 proc. 2010–2012 m. vertintoms mokykloms buvo priskirtas 1 ir 2 lygiai, o tai rodo prastą, vidutinišką ir ne visada veiksmingą veiklą. Tikėtina, kad PISA tyrimui atskleidus prastus rezultatus, mokyklos pradėjo daugiau dėmesio kreipti šiam rodikliui. 2013–2014 m. vertintose mokyklose jau nustatyta, kad mokymo ir gyvenimo ryšys geresnis – nebeliko 1 lygio įvertinimų, o 2 lygio įvertinimų sumažėjo iki 42 proc.

Kaip jau minėta, 2015 m. į PISA ciklą įtraukiamas ir privalomas **gebėjimo spręsti problemas bendradarbiaujant**

įvertinimas. Išorinio vertinimo metodikoje mokymosi kokybei įvertinti analizuojamas rodiklis *mokyšias bendradarbiaujant*. Nuodugnesnė šio rodiklio analizė parodė, kad tai viena iš tobulintinų veiklų Lietuvos mokyklose. Mokymasis bendradarbiaujant užima 12 vietą (iš 67) tarp labiausiai tobulintinų mokyklų veiklos kokybės rodiklių. Kaip stiprusis mokyklos veiklos kokybės aspektas šis rodiklis nurodomas tik 2 proc. visų 2013–2014 m. vertintų mokyklų. Procentinė lygių sklaida (žr. 48 pav.) rodo, kad *mokyšias bendradarbiaujant* beveik visose mokyklose (89,7 proc.) įvertinamas 2 lygiu – t. y. vidutiniškai, patenkinamai, nesistemiškai.

Taigi, 2013–2014 m. išorinio vertinimo matematikos, gamtamokslinio ugdymo ir mokymosi bendradarbiaujant duomenų analizė parodė, kad padėtis Lietuvos mokyklose nuo 2010–2012 m. nepagerėjo, o kai kuriais atžvilgiais netgi suprastėjo. Duomenys rodo, kad Lietuvos mokyklos dar nepakankamai panaudoja turimus išteklius ugdymo procesui gerinti. Džiugu, kad sustiprėjo mokymo ir gyvenimo ryšis mokyklose, tačiau kai kurie pamokos komponentai šiek tiek smuko. Galima numanyti, kad 2015 m. vykstantis PISA tyrimas atskleis labai panašius rezultatus kaip ir ankstesniais metais.

45-ojoje EBPO švietimo problemos analizėje buvo padaryta išvada, kad šalys, kuriose mokiniai privalomąjį mokslą baigia gerais mokymosi rezultatais, išlaiko pirmaujančias pozicijas ir tarptautiniuose tyrimuose bei demonstruoja aukštus pasiekimus ir tolesniame gyvenime (studijose, darbe). Lietuvos mokyklos tarptautiniuose tyrimuose nėra tarp pirmaujančiųjų, todėl svarbu nustatyti svarbiausias sritis, kurioms reikia teikti daugiausia dėmesio siekiant aukštesnių pasiekimų.

### APIBENDRINIMAS

- 2010–2012 m. išorinio vertinimo rezultatai atitinka 2012 m. OECD PISA tyrimo rezultatus:
  - ✓ prasčiausiai vertinamos 8–10 klasių pamokos, kur daugiausia mokosi 15-mečių;
  - ✓ gamtamokslinio ugdymo ir matematikos pamokos buvo panašaus lygio ir vidutinės, palyginti su kitomis pamokų grupėmis;
  - ✓ gamtamokslinio ugdymo pamokos buvo šiek tiek geresnės nei matematikos, tą patį rezultatą parodė ir OECD PISA tyrimas.
- 2013–2014 m. išorinio vertinimo duomenys apie 15-mečių situaciją mokyklose:
  - ✓ 8–10 klasės išlieka problemiškausias – žemiausi pamokos aspektų vidurkiai;
  - ✓ matematikos ir gamtamokslinio ugdymo pamokų kokybė sumenko;
  - ✓ matematikos pamokos įvertinamos šiek tiek geriau nei gamtamokslinio ugdymo;
  - ✓ *mokymasis bendradarbiaujant* yra vienas iš tobulintinų mokyklų veiklos kokybės rodiklių, kuris dažniausiai vertinamas tik patenkinamai.

## 6. MOKYMO SI PASIEKIMUS LEMIANTYS VEIKSNIAI 2010–2014 METAIS. REGRESINĖ ANALIZĖ

Mokymosi pasiekimai, jų gerinimas, mokyklos ir paskirų mokinių pažanga yra aktualiausias temos ne tik mokyklų, bet ir nacionaliniu lygmeniu. Siekiant ugdymo sėkmės – mokinių akademinės, asmeninės, socialinės pažangos ir gerų pasiekimų – reikia nustatyti ir tikslingai taikyti veiksnius, kurie lemia šią sėkmę. Tiek įvairūs užsienio (Helmke, 2012; Hattie, 2014), tiek Lietuvos mokslininkai (Simonaitienė, 2007; Gudynas, Uginčienė, 2006) ir dokumentai („Lietuva 2030“; Geros mokyklos koncepcija, 2013) nagrinėja įvairių veiksnių įtaką mokinių mokymuisi ir pasiekimams. Gilinantis į požymius, kuriuos pabrėžia autoriai, apibūdindami „gerą“ mokyklą, matyti koncentravimasis į mokymosi procesą, aukšta mokytojų kvalifikacija, bendradarbiavimas, nuolatinis siekis tobulėti, profesionali lyderystė ir vadyba, bendruomenės įtraukimas, mokymasis ir dalijimasis vertinga patirtimi ir kt.

NMVA, remdamasi 2012 m. išorinio vertinimo metu surinktais duomenimis (imtis – 113 mokyklų), atliko grįžtamąją analizę siekdama įvertinti veiksnius, kurie turi didžiausią įtaką mokinių pasiekimams (NMVA, 2013, raportas). Gautas 6

veiksnių modelis, kuris apima šiuos mokyklos aspektus: vertybės, asmens raidos lūkesčiai, personalo valdymas, pažanga bei mokymo ir mokymosi kokybė.

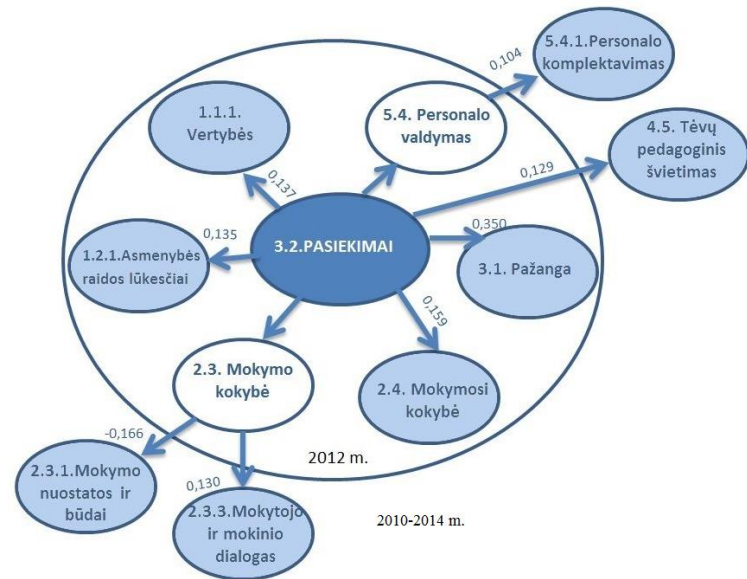
Padidinus imtį (2010–2014 m., 387 mokyklos) nuspręsta patikrinti, ar tie patys kintamieji turi didžiausią reikšmę mokinių pasiekimams. Gauti rezultatai ne tik patvirtino praėjusių metų duomenis, bet ir juos patikslino (žr. 49 pav.). Nustatyta, kad duomenys labai tinka šiam modeliui ( $p = 0,000$ ) ir paaiškina 41 proc. duomenų sklaidos. Modelis rodo, kad išlieka visi 6 veiksniai, kurie ir ankstesniais metais turėjo didžiausios įtakos mokinių pasiekimams. Visas mokyklos veiklos kokybės sritis sudaro keletas rodiklių, todėl tris kartus padidinus imtį išryškėjo, kurie temos rodikliai yra svarbiausi siekiant geresnių mokinių pasiekimų įvertinimo. Paaiškėjo, kad temoje *mokymo kokybė* didžiausią reikšmę turi *mokymo nuostatos ir būdai* (dėmesys mokymosi poreikiams, įvairių metodų, užduočių ir būdų tinkamumas) bei *mokytojo ir mokinio dialogas* (mokytojo aiškinimas, kalbėjimasis, pagyrimai, informavimas), o *personalo valdymo temoje* svarbiausias rodiklis yra *personalo*

*komplektavimas* (personalo kvalifikacija, išsilavinimas ir skaičius).

Remiantis išorinio vertinimo duomenimis sudaryta Mokymosi pasiekimų veiksnų modelį patvirtina ir kitų autorių darbai. M. Barberis ir M. Mourshed (2007) pranešime apie pažangiausias švietimo sistemas (*How the world's best-performing school systems come out on top*) teigia, kad atliekami tyrimai įrodo, jog svarbiausias mokinių mokymosi ir rezultatų veiksnys yra mokytojų profesionalumas ir mokymo kokybė. Tą patį rodo ir NMVA duomenys – personalo komplektavimas yra vienas iš svarbiausių veiksnių, turinčių įtakos mokinių pasiekimams. Būtent mokytojų pasirengimas, kvalifikacija ir pakankamas jų skaičius mokykloje leidžia sukurti geresnę mokymo kokybę. Kiti išorinio vertinimo duomenys atskleidžia, kad kuo aukštesnė mokytojo kvalifikacija, tuo geresnė ir pamokos kokybė. Analizuojant mokymo kokybę, paaiškėjo, kad svarbiausi aspektai yra *mokytojo ir mokinio dialogas* ir *mokymo nuostatos ir būdai*. Tuos pačius dalykus akcentuoja M. Barberis ir M. Mourshed (2007) – mokymas vyksta tada, kai mokytojas bendradarbiauja su mokiniu, todėl, norint pagerinti pasiekimus, reikia patobulinti ir tos sąveikos kokybę. Mokytojų nuostatos, tikėjimas mokinių sėkme stipriai veikia tiek mokytojų pasirinkamus mokymo būdus, tiek pačių mokinių įsitraukimą į darbą ir tikėjimą savimi. Socialinio emocinio mokymosi tyrimų metaanalizė parodė, kad socialinis emocinis ugdymas lemia mokinių aukštesnius akademinis pasiekimus ir geresnes ilgalaikės gyvenimo perspektyvas (CASEL, 2008). Būtent tai akcentuoja modelyje esantis rodiklis – asmenybės raidos lūkesčiai. Didelės reikšmės turi ir mokyklos kultūra, joje puoselėjamos vertybės ir priimtinas elgesys. Valstybės pažangos strategijoje „Lietuva 2030“ pabrėžiama, kad didžiausią įtaką sėkmingai šalies raidai darys Lietuvos piliečių kultūros, mąstymo, elgesio pokyčiai ir visuomenėje vyraujančios vertybės. Bendradarbiavimu grįsti santykiai turėtų vyrauti ne tik mokykloje, bet ir už jos ribų, todėl labai didelį indėlį į mokinių pasiekimus turi ir tėvų įsitraukimas, ir pedagoginis jų švietimas mokykloje. Įvairūs tyrimai atskleidžia ne tik mokyklos, bet ir

tėvų įtaką mokinių pasiekimams: geresnius rezultatus pasiekia tie vaikai, kurių tėvai skiria daugiau dėmesio jų mokymuisi (Wilder, 2013).

Matyti, kad išorinio vertinimo grindžiamais duomenimis sukurtas modelis išryškina tuos pačius veiksnus, kuriuos akcentuoja ir kiti užsienio autoriai ar dokumentai. Todėl remiantis šiuo modeliu bus toliau analizuojama mokyklų veiklos kokybė.

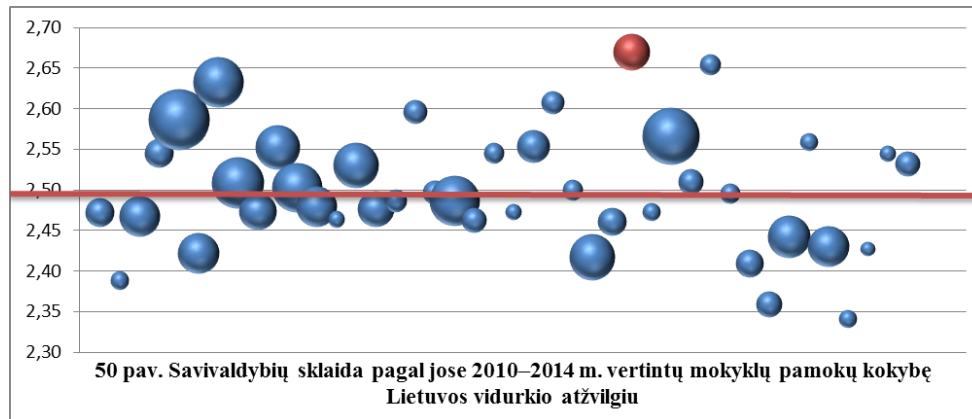


49 pav. Mokymosi pasiekimų veiksnų modelis

## 7. SĖKMINGA PRAKTIKA – PANEVĖŽIO MIESTO ATVEJIS

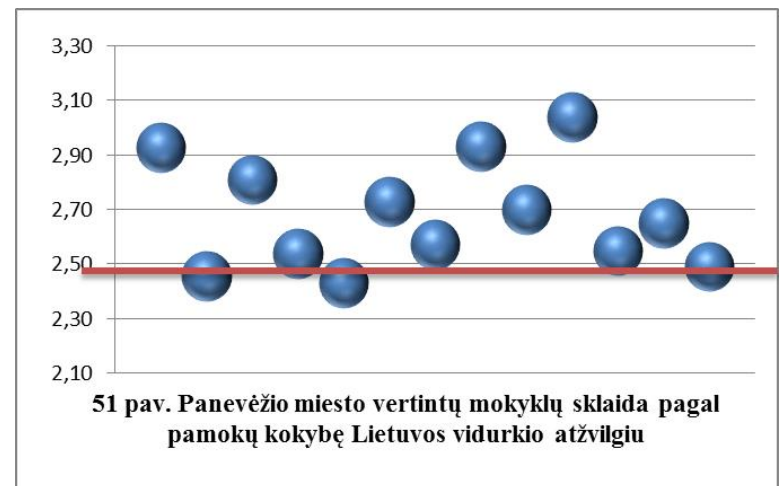
Išanalizavus savivaldybių, kuriose vertinta daugiau nei 25 proc. visų mokyklų, veiklos kokybę ir išvedus kiekvienos savivaldybės mokyklose stebėtų pamokų ir kitų veiklų įvertinimų vidurkius, galime matyti, kad ugdymo kokybę įvairiose savivaldybėse yra nevienoda – rutuliai išsibarstę labai skirtingai raudonos linijos atžvilgiu (50 pav.: kuo didesnis rutulys, tuo

daugiau mokyklų vertinta šioje savivaldybėje; raudona linija rodo bendrą visų Lietuvos savivaldybių vidurkį). Geriausiai vertintos savivaldybės mokyklų stebėtų pamokų kokybės įvertinimų vidurkis – 2,66, o prasčiausiai vertintos – 2,34 (skirtumas statistiškai reikšmingas,  $p = 0,000$ ).



50 pav. raudonai pažymėtas taškas atspindi *Panevėžio miesto* savivaldybės mokyklose stebėtų pamokų kokybės įvertinimų vidurkį (2,66). Atlikus detalesnę Panevėžio mieste vertintų mokyklų analizę paaiškėjo, kad ne vienos mokyklos gera stebėtų pamokų kokybė ir rezultatai kelia visos savivaldybės vidurkį, o beveik visos mokyklos yra aukščiau nei Lietuvos vidurkis (žr. 51 pav.). Reiktų atkreipti dėmesį, kad vertintos mokyklos yra skirtingo tipo.

Nacionalinio egzaminų centro duomenimis, Panevėžio miestas pirmauja pagal valstybinių brandos egzaminų (VBE) rezultatus. 2013 m. pagal VBE rezultatus ši savivaldybė buvo pirmoje vietoje, 2014 m. – trečioje. Ypač akcentuojama VBE pridėtinė vertė (žr. 52 pav.), kuri apskaičiuojama atsižvelgiant į vidutinį VBE balų skaičių, tenkantį vienam savivaldybės abiturientui, ir mokinių VBE metu gautą įvertinimų vidurkį. Kuo

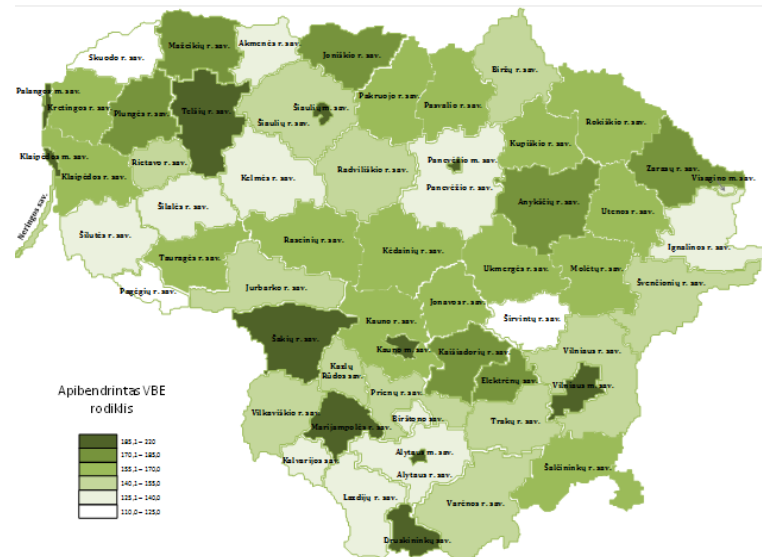




daugiau abiturientų laiko VBE ir geriau juos išlaiko, tuo šis rodiklis yra aukštesnis. Žemėlapyje matyti, kad Panevėžio miestas patenka į didžiausią VBE pridėtinę vertę teikiančių savivaldybių kategoriją.

Palyginus Panevėžio miesto ir kitų savivaldybių mokyklų veiklos kokybės įvertinimų duomenis matyti, kad per pastaruosius penkerius metus (nuo 2010 m.) Panevėžio miesto mokyklų veiklos kokybė buvo geresnė. Todėl kyla klausimas: *ką šios savivaldybės mokyklos daro kitaip, kad sėkmė juos aplanko dažniau?*

Atsižvelgiant į NMVA ir NEC duomenis, buvo nuspręsta atlikti giluminę Panevėžio mieste vertintų mokyklų analizę siekiant nustatyti svarbiausius veiksnius, dėl kurių Panevėžio miestas išsiskiria savo rezultatais Lietuvos mastu. Siekiant šio tikslo, atlikta kiekybinė ir kokybinė mokyklų veiklos kokybės išorinio vertinimo rezultatų (ataskaitų ir pamokų protokolų) analizė ir interviu su Panevėžio miesto švietimo centro ir savivaldybės darbuotojais.



**52 pav. Savivaldybės teritorijoje esančių mokyklų rezultatų, pasiektų rengiant mokinius brandos egzaminams, kokybės apibūdinimo žemėlapis**

## 7.1. Socialinis ekonominis kontekstas

2013 m. atlikta Panevėžio miesto socialinės ekonominės būklės analizė parodė, kad:

- Panevėžio miesto demografinė padėtis 2007–2011 metais blogėjo: gyventojų skaičius kasmet mažėjo, labiausiai tai lemė neigiamos natūralios gyventojų kaitos ir neigiamos gyventojų migracijos tendencijos;
- tarp 5 didžiųjų Lietuvos miestų (Vilniaus, Kaunas, Klaipėda, Šiauliai, Panevėžys) Panevėžio miestas išsiskiria mažiausiu užimtųjų skaičiumi, mažiausiu samdomų darbuotojų skaičiumi, didžiausiu nedarbo lygiu (registruotų bedarbių ir darbingo amžiaus gyventojų santykis);

- opiausia Panevėžio miesto švietimo problema – bendrojo ugdymo įstaigų tinklas. Panevėžio bendrojo ugdymo įstaigų tinklas savo dydžiu neatitinka dabartinio Panevėžio miesto reikmių, nes buvo kurtas gerokai anksčiau ir planuotas daug didesniam mokinių skaičiui;
- išaugęs socialinės pašalpos gavėjų skaičius ir išlaidos socialinėms pašalpoms rodo, kad Panevėžyje yra labai pablogėjusi socialinė ekonominė padėtis;
- palyginti su kitais didžiaisiais šalies miestais, Panevėžyje yra mažiausiai kultūros centrų (veikia tik Kultūros centras – Panevėžio bendruomenių rūmai), tačiau didelis kultūrinėje veikloje dalyvaujančių asmenų skaičius (antroje vietoje po Vilniaus miesto).



Aprašydami Panevėžio miesto mokyklų kontekstą vertintojai taip pat minėjo vidutinę šeimų socialinę ekonominę padėtį – mokinių skaičiaus mažėjimą, didelį nedarbo lygį, nemažą rizikos grupės vaikų skaičių (nors reiktų pabrėžti, kad, 2013 m. duomenimis, šis skaičius kasmet mažėja) ir sudėtingą šeimų finansinę būklę (įvairiose mokyklose iki ketvirtadalio ar trečdaliao mokinių šeimų yra socialiai remtinės ir vaikai gauna nemokamą maitinimą).

Pasak Panevėžio švietimo centro direktorės A. Malčiauskienės ir Panevėžio miesto savivaldybės administracijos Švietimo skyriaus vedėjo pavaduotojo E. Kuchalskio, *miesto kultūrinė aplinka nėra išskirtinė: yra ir teigiamų, ir tobulintinų dalykų. Kaip ir kituose miestuose, Panevėžyje veikia dramos teatras, bibliotekos, muziejai. Pasitaiko ir rezonansinių kriminalinių įvykių, kurių ypač daug būta prieš dešimt metų, tačiau džiugu, kad padėtis šiuo atžvilgiu akivaizdžiai gerėja. Vertėtų paminėti tai, kad Panevėžys neturi ryškios istorinės praeities, čia taip ir neįkurtas universitetas (nors pastangų buvo dėta daug). Panevėžys – pramoninis miestas, skaudžiai išgyvenęs pastarojo meto ekonominę krizę, gyventojų mažėjimą.*

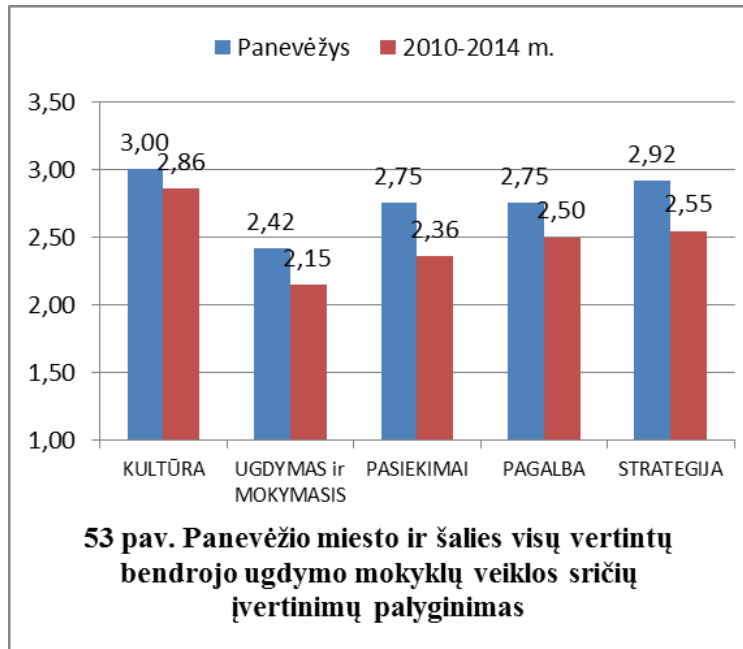
*Akivaizdu, kad Panevėžyje yra demografinių, ekonominių, socialinių, kultūrinių problemų, kurios įvairiai veikia ir mokyklų*

*gyvenimą, tačiau esminės įtakos mokyklų veiklos rezultatams miesto kultūrinė aplinka neturi. Svarbiausiais veiksniais, lemiančiais gerus mokyklų veiklos rezultatus, galima būtų nurodyti mokyklų savitumą ir galias tradicijas, humaniškus mokyklų bendruomenių santykius, atsakomybę, ganėtinai aukštą mokyklų vadovų ir pedagogų kvalifikaciją, kompetencijas, pasidalytą lyderystę, veiklos įsivertinimą. Svarbiu veiksmu išskirtina ir mokyklų vadovų nuostata į problemas žvelgti kaip į naujas galimybes: planuodamos veiklą mokyklos panaudoja teigiamus miesto išorinės aplinkos veiksnius, o tobulindamos – remiasi savo stiprybėmis. „Turime gražių kultūros įstaigų, bažnyčios ir mokyklų bendradarbiavimo pavyzdžių: Juozo Miltinio dramos teatro bendradarbiavimas su Juozo Miltinio ir Juozo Balčikonio gimnazijomis, Kazimiero Paltaroko gimnazijos bendradarbiavimas su Panevėžio Kristaus Karaliaus katedra, Lėlių vežimo teatro bendradarbiavimas su įvairių mokyklų pradinėjų klasių mokiniais. Turime tradicinius miesto renginius (pavyzdžiui, mokyklos dalyvauja Panevėžio miesto dienose). Gerai veikia mokyklų informavimo apie miesto kultūrinius renginius sistema: mokyklos gauna išsamią informaciją apie kultūrinius renginius mieste“, – teigia A. Malčiauskienė.*

## 7.2. Mokyklų veiklos kokybės sričių išorinio vertinimo analizė

Panevėžio mieste 2010–2014 m. iš viso vertinta 12 bendrojo ugdymo mokyklų: 4 pagrindinės mokyklos (41,7proc.), po 3 gimnazijas ir progimnazijas (po 25 proc.), 1 – pradinė mokykla (8,3 proc.). Apžvelgus Panevėžio miesto mokyklų veiklos sričių įvertinimus ir palyginus šiuos duomenis su šalies vertintų mokyklų duomenimis matyti, kad Panevėžio mokyklose visos veiklos sritys (53 pav.) vertinamos geriau (skirtumai statistiškai reikšmingi,  $p < 0,05$ ). Palyginus skirtingo socialinio ekonominio konteksto mokyklų veiklos kokybės išorinio

vertinimo duomenis (54 pav.), matyti, kad mokyklos kultūra visose mokyklose yra vertinama vienodai. Nors geresnio socialinio ekonominio konteksto mokyklose (kuriose nemokamai maitinama nuo 0 iki 24 proc. mokinių) mokinių pasiekimai yra daug geresni, tačiau ugdymas ir mokymasis skirtingo konteksto mokyklose beveik nesiskiria. Todėl galima sutikti su Švietimo centro direktorės nuomone, kad Panevėžio miesto mokyklos ne tik skiria gana daug dėmesio socialinio ekonominio konteksto duomenų analizei, bet ir veikia tobulinama atsižvelgiant į šį

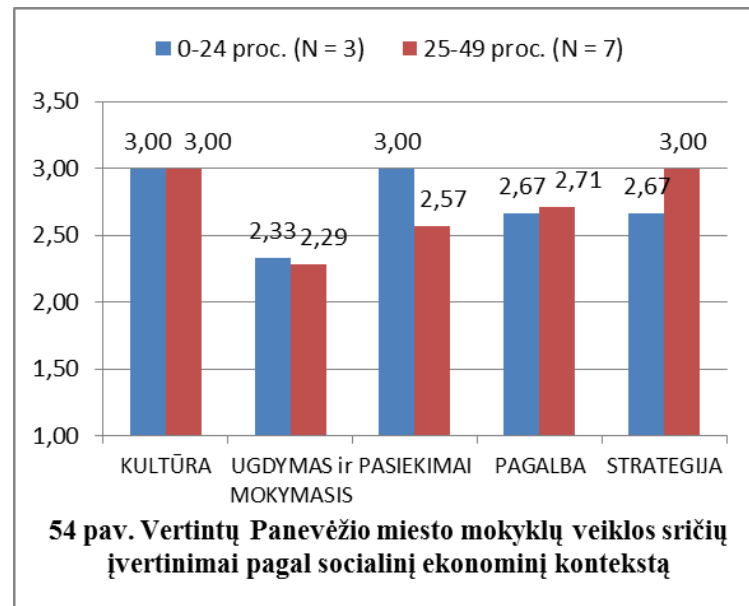


veiksni. Reikėtų pažymėti, kad geresnio socialinio ekonominio konteksto mokyklose išorinio vertinimo metu mokyklos strategija buvo įvertinta prasčiau (skirtumai statistiškai reikšmingi,  $p < 0,05$ ), be to, geresnės socialinės ekonominės padėties mokyklose mokiniai per pamokas sulaukia mažiau mokytojų pagalbos (54 pav.).

Analizuojant Panevėžio mieste vertintų mokyklų veiklos kokybės ataskaitas nustatyti visų šių mokyklų panašumai, kurie išskiria šią savivaldybę iš kitų Lietuvos savivaldybių. Aprašydami kultūros sritį vertintojai beveik visose mokyklose mini glaudžius ir partneriškus bendruomenės narių (mokinių, mokytojų, tėvų ir administracijos) ryšius, bendradarbiavimą, dalijimąsi gerąja patirtimi. Dėl to jaučiamas ir stipresnis tėvų į(si)traukimas į mokyklos veiklą – tėvai ne tik padeda įgyvendinti įvairius kūrybinius projektus, bet ir teikia siūlymus mokyklų valdymo ir veiklos organizavimo klausimais, į kuriuos yra atsižvelgiama. 2014 m. atlikta tėvų į(si)traukimo į mokinių ugdymą analizė parodė, kad Lietuvoje dažniausiai vyrauja tėvų įtraukimas tik per renginius ir susirinkimus. Reiktų pabrėžti, kad

Panevėžio mieste tėvai įtraukiami įvairesnėmis formomis – bendra tėvų ir mokinių sportinė ir meninė veikla, talkos su tėvais, mokyklų veiklos planavimas ir kita. Galima teigti, kad Panevėžio mieste puoselėjama bendradarbiavimo kultūra. Dar vienas ryškesnis bruožas – mokinių saviraiškos ir asmenybės ugdymo skatinimas ir vertybių puoselėjimas per neformalųjį švietimą. Atkreiptinas dėmesys, kad ypač gausi neformalių veiklų pasiūla, kuriai panaudojamos visos arba beveik visos skirtos valandos.

Analizuodami ugdymo ir mokymosi sritį vertintojai pažymėjo, kad joje, kaip ir visoje Lietuvoje, vis dar vyrauja klasikinė ugdymo paradigma (daugiausia pamokoje dominuoja mokytojas), tačiau pamokose dažnesnis puikus mokytojo ir mokinių dialogas, vaizdingas dalyko aiškinimas, siejimas su mokinių patirtimi. Vertintojai pažymi, kad dėl šių priežasčių mokiniai yra aktyvesni pamokose, jie nebijo perklausti, pasiaiškinti tai, kas buvo nesuprasta, kelti klausimus. Taip pat fiksuoti aktyviojo mokymosi metodai (darbas poromis, grupėmis, pokalbis, diskusija, „minčių lietus“, „durstinys“, „karštoji kėdė“ ir kt.), tinkamai naudojamos IKT galimybės, atliekama nemažai laboratorinių darbų. Dar kartą pabrėžta aktuali neformaliojo



švietimo pasiūla ir mokinių įsitraukimas (visose vertintose mokyklose įvairius būrelius ir kitas neformaliojo švietimo veiklas lanko daugiau kaip 70 proc. mokinių), taip pat savitais bruožais pasižyminti popamokinė veikla. Reiktų pažymėti, kad ugdymo ir mokymosi srities įvertinimai Panevėžio mieste yra antri pagal didžiausią skirtumą nuo bendro Lietuvos vidurkio.

Sritis, pagal kurią Panevėžio miestas labiausiai lenkia Lietuvos vidurkį – *pasiekimai*. Kadangi *ugdymas ir mokymasis* čia įvertinti geriau nei Lietuvoje, be abejonės tai turi įtakos ir pasiekimams. Panevėžio miesto mokyklose, kaip ir visoje Lietuvoje, fiksuojami ir analizuojami mokinių pasiekimai. Dažniau nei bendrai Lietuvos mokyklose Panevėžio mieste buvo minimas analizių naudojimas „*veiksmingam ugdymo(-si) proceso planavimui ir organizavimui*“, mokinių pildomi lūkesčių lapai ir asmeninės pažangos fiksavimas. Reiktų atkreipti dėmesį, kad rodiklis *atskirų mokinių pažanga* jau ne vienerius metus yra tarp penkių labiausiai tobulintinų mokyklų veiklos kokybės aspektų Lietuvoje.

Analizuojant *pagalbos* sritį nustatyta, kad Panevėžio mieste „*numatytos pagalbos priemonės yra tikslingos ir dera tarpusavyje*“, t. y. mokiniai gauna pagalbą tiek pamokoje (jei neturi priemonių ar grįžo po ligos), tiek po pamokų konsultacijų metu ar iš pagalbos specialistų. Ataskaitose buvo dažnai minimas geras mokytojų padėjėjų darbas, vienoje mokykloje jų buvo net keletas vienoje pamokoje. Minėta, kad šios mokyklos pabrėžia bendradarbiavimą, todėl nenuostabu, jog labiau išplėtotas ir pedagoginis tėvų švietimas (netradicinės ugdomosios tėvų

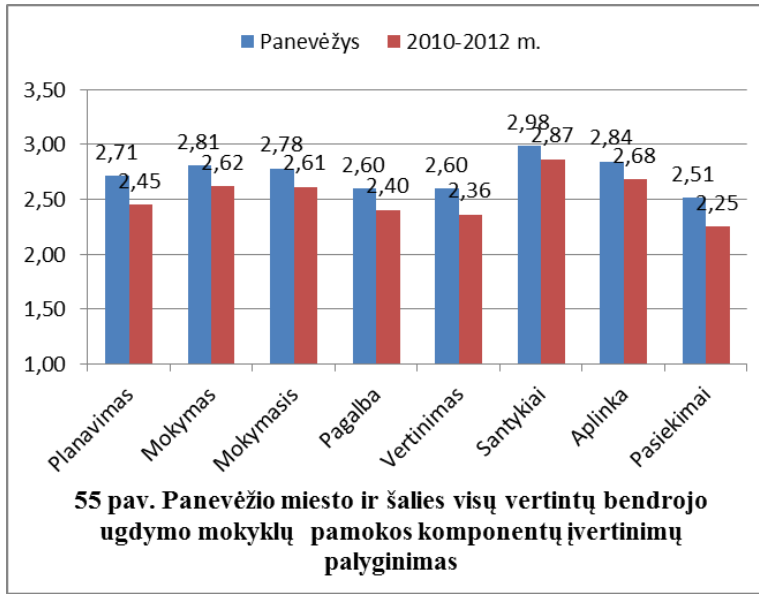
veiklos ir pan.). Reiktų pabrėžti, kad Panevėžio miestas labai daug dėmesio skiria specialiųjų poreikių mokiniams (mokytojo padėjėjai, lengvesnės ir diferencijuotos užduotys), tačiau kaip tobulintinas aspektas daugumoje mokyklų buvo gabių mokinių ugdymas (*dažnai nėra bendro sutarimo dėl gabių mokinių ugdymo*).

*Mokyklos strateginio valdymo* srityje pabrėžiama bendravimo ir bendradarbiavimo sistema („*bendruomenės narių ryšiai yra tikslingi, darantys teigiamą poveikį, planuojant veiklą bendraujama įvairiais lygiais – mokiniai, mokytojai, administracija, savivaldos institucijos*“). Dar vienas Panevėžio miesto mokyklų išskirtinumas – aukšta mokytojų kvalifikacija, pasirengimas, kvalifikacijos kėlimas įvairiuose seminaruose ir svarbiausia – įgytų žinių taikymas pamokose („*Grįžus iš seminarų, metodinėse grupėse, mokytojų kambaryje vyksta dalijimasis informacija, patirtimi*“; „*sudaromos sąlygos kiekvienam tapti lyderiu, pastebima ir vertinama geroji visų darbuotojų patirtis ir gebėjimai. Mokytojai aktyviai buriasi į įvairias komandas, darbo grupes, kurių vadovais tampa lyderiai – iniciatyviausi ir kūrybingiausi mokytojai, gebantys prisiimti atsakomybę už savo veiksmus.*“).

### 7.3. Pamokų kokybės kiekybinė ir kokybinė analizė

2010–2014 m. dvylikoje Panevėžio mieste vertintų mokyklų buvo stebėta 1 112 pamokų ar kitų ugdomųjų veiklų. Palyginus Panevėžio miesto mokyklose stebėtų pamokų kokybės duomenų įvertinimus su kitų šalies vertintų mokyklų pamokų kokybės duomenimis (55 pav.) matyti, kad Panevėžio mokyklose

visi pamokos komponentai vertinami geriau (statistiškai reikšmingai,  $p = 0,000$ ). Patys didžiausi skirtumai fiksuojami vertinant *planavimo ir pasiekimų* (skirtumas 0,26), vertinimo (skirtumas 0,24), *pagalbos* (skirtumas 0,2) ir *mokymo* (skirtumas 0,19) komponentus.



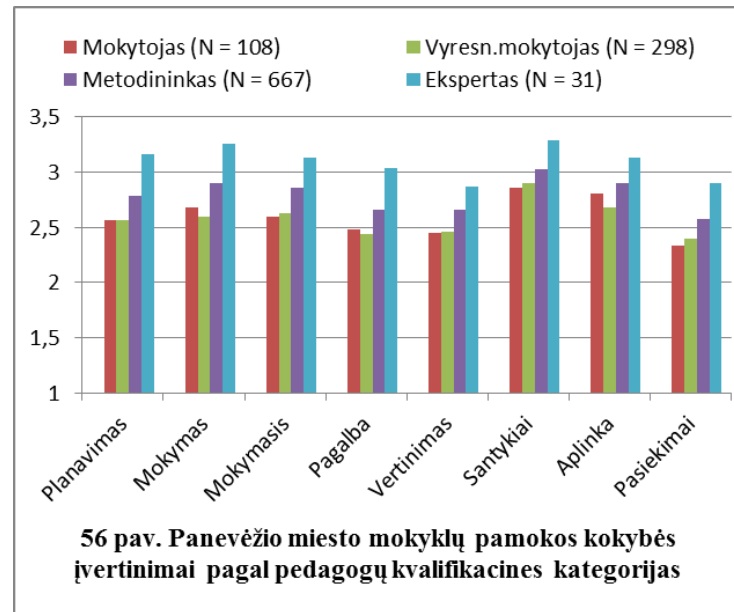
Analizuojant Panevėžio miesto vertintų mokyklų pamokų protokolus taip pat nurodomos paveikios ir turinčios savitų bruožų pamokos, palyginti su kitų Lietuvos mokyklų pamokomis. Po kiekvienos pamokos vertintojai mokytojams pateikia bent tris stipriuosius stebėtos pamokos aspektus ir ne daugiau kaip du tobulintinus. Atlikus šių aspektų analizę nustatyta, kad dauguma Panevėžio miesto mokytojų gerai planuoja pamokas (tai rodo ir didžiausias teigiamas skirtumas nuo Lietuvos vidurkio) – formuluoja konkretų, aiškų ir pamatuojamą uždavinį pamokoje. Daugeliu atvejų uždavinį mokytojai formuluoja kartu su mokiniais.

Nors vertintojai ir išvelgia vyraujančią klasikinę paradigmą (pamokoje svarbiausią vaidmenį vis dar atlieka mokytojas), tačiau mokytojai labai dažnai taiko interaktyvius metodus, skatina mokinius bendradarbiauti ir mokytis. Vienas dažniausių stiprybių Panevėžio miesto mokyklų pamokose – žinių praktinis taikymas, siejimas su mokinių patirtimi, mokymo ir gyvenimo ryšys. Pamokose puikiai naudojamos IKT, mokymas apibūdinamas kaip vaizdas ir įtraukiantis. Dėl šių priežasčių gerėja ir mokinių mokymasis: mokiniai – aktyvūs mokymosi

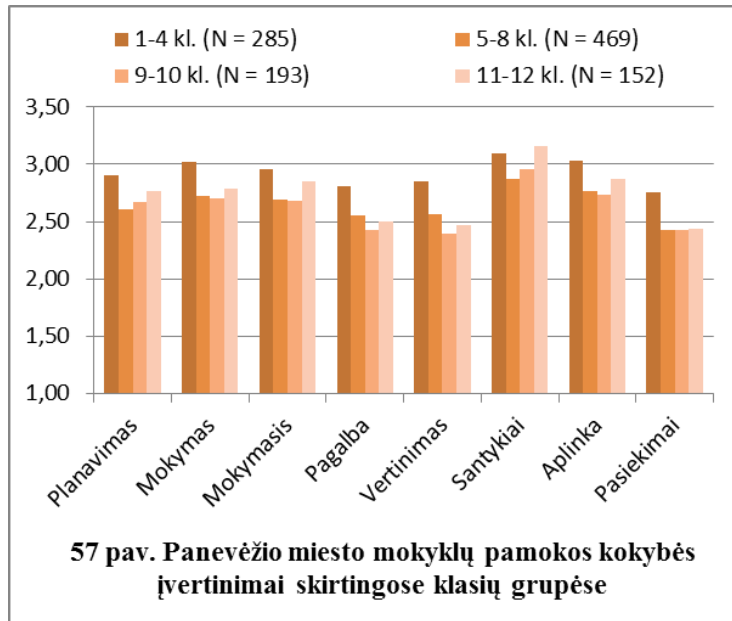
proceso dalyviai, nebijo diskutuoti ir klausti. Klasėse dažniausiai vyrauja drausmė ir tinkamas mokymuisi mikroklimatas.

Išskirtinis Panevėžio miesto mokyklų pamokos aspektas – vertinimas. Pamokos protokolų analizė parodė, kad daugumoje pamokų mokiniai vertino vieni kitų darbus arba įsivertino savo pačių darbą. Nors ir vyrauja klasikinė paradigma, tačiau mokytojai stengiasi į pamokas įtraukti veiklų, kurios pasižymi mokymosi paradigma būdingais bruožais. Pagal *Eurydice*<sup>14</sup>, veiklos stebėjimas ir vertinimas, grįžtamojo ryšio, rekomendacijų veiklos tobulinimui teikimas yra bene svarbiausi, veiklos kokybę (pažangą) skatinantys, veiksniai.

Kaip silpnieji pamokos aspektai dažniausiai buvo minimas per menkas dėmesys gabiems mokiniams arba per lengvai pasiekiamas uždavinys, nes mokinių galimybės atrodė didesnės ir, tikėtina, pasiekimai pamokoje galėtų būti dar geresni.



<sup>14</sup> *Eurydice* – tai tarptautinis tinklas, kuris padeda suprasti, kaip organizuojamos įvairios Europos švietimo sistemos ir kaip jos veikia. Tinkle pristatomi nacionalinių švietimo sistemų aprašai, palyginamosios apžvalgos tam tikromis temomis, rodikliai ir statistiniai duomenys.

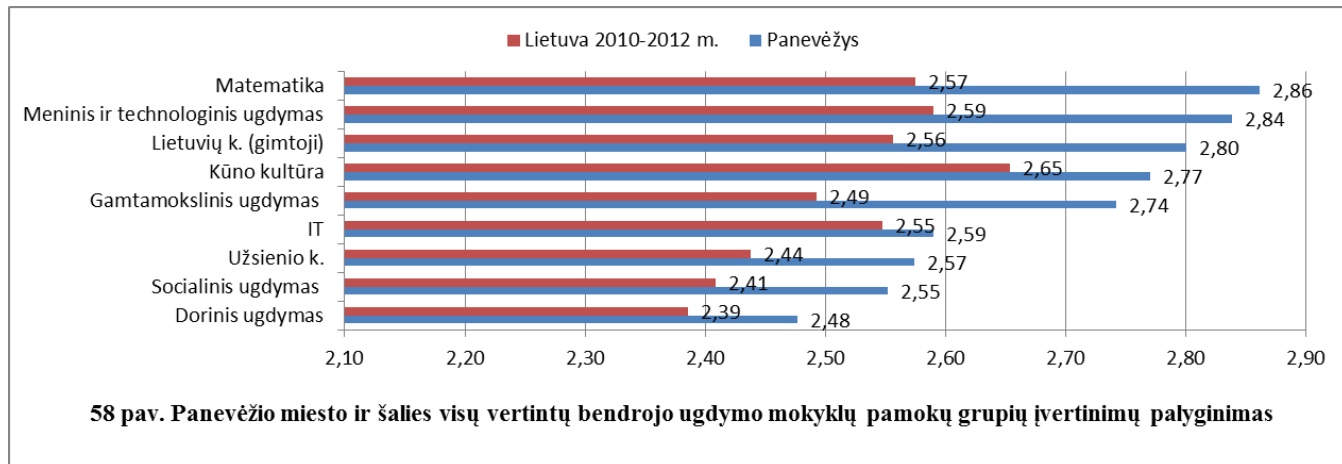


Analizuojant pamokų protokolus ir juose aprašytą pamokos kokybę svarbu atkreipti dėmesį ir į mokytojų kvalifikaciją. Išorinio vertinimo ataskaitų analizė parodė, kad Panevėžio mokyklose daugiausia dirba aukštos kvalifikacijos mokytojų. Daugiau nei 60 proc. visų stebėtų pamokų buvo vedamos metodininkų ir ekspertų. Galima kelti prielaidą, kad Panevėžio miesto mokytojai yra motyvuoti tobulinti savo kompetencijas. Tai matyti ir iš ataskaitų – beveik visos kvalifikacijai kelti skirtos valandos yra naudojamos mokymams ir seminarams, po kurių mokytojai taiko žinias pamokose ir dalijasi gerąja patirtimi su kolegomis. Iš 56 pav. akivaizdu, kad Panevėžio miesto mokytojų ekspertų ir mokytojų metodininkų pamokos yra geresnės nei

vyresniojo mokytojo ar mokytojo kvalifikacinę kategoriją turinčių pedagogų.

Panevėžio švietimo centro direktorės A. Malčiauskienės teigimu, „pedagogų veiklos kokybei įtakos turėjo ir mokyklų konkurencija: mažėjant mokinių skaičiumi, mokyklų skaičius Panevėžyje tapo akivaizdžiai per didelis. Nors, viena vertus, konkurencija skatino mokyklų ir pedagogų konfrontaciją, nepasitikėjimą, uždarumą, tačiau mokyklų, kuriose staigiai sumažėjo mokinių, mokytojai buvo aktyvesni, daugiau dėmesio skyrė profesiniam tobulėjimui, teigiamam mokyklos įvaizdžiui. Svarbus dar vienas aspektas – išorinis bendradarbiavimo skatinimas ir tikslinga pagalba mokykloms: buvo dėta daug pastangų, kad mokyklos bendradarbiautų (Švietimo centro iniciatyva organizuotos edukacinės kelionės, konferencijos ir kiti renginiai mokyklų direktoriams, jų pavaduotojams, mokytojams – visai mokyklos bendruomenei). Taigi padėtis buvo valdoma ir šiuo metu galima matyti teigiamus mokyklų veiklos ir komunikacijos pokyčius, norą aktyviai dalyvauti įvairiuose projektuose.“ Švietimo skyriaus vedėjo pavaduotojas E. Kuchalskis taip pat pritaria, kad mokyklų konkurencija Panevėžyje yra ir ji daro įtaką mokyklų veiklai. Mokyklos yra priverstos galvoti apie savo ateitį, įvertinti savo galimybes, konkurentus, prognozuoti ateitį, ieškoti savo kelio. Tačiau pabrėžia, kad tarp Panevėžio mokyklų vyksta „sveika“, į tobulėjimą nukreipta konkurencinė „kova“.

Palyginus Panevėžio miesto mokyklose stebėtų pamokų kokybę skirtingose klasių grupėse matyti, kad sėkmingiausiai ugdomi 1–4 klasių mokiniai (57 pav.). 9–10 klasėse prastesnė kokybė nustatyta vertinant planavimo, pagalbos ir mokinių pažangos bei pasiekimų pamokoje stebėjimo ir vertinimo komponentus. Tokios pačios tendencijos matyti ir Lietuvos mastu apskritai.



Palyginus Panevėžio miesto ir kitų šalies vertintų bendrojo ugdymo mokyklų duomenis (58 pav.) matyti, kad Panevėžio mokyklose visų mokomųjų dalykų pamokų kokybė išorinio vertinimo metu buvo geresnė (skirtumai statistiškai reikšmingi,  $p < 0,05$ ). Kiekybinė analizė rodo, kad labiausiai nuo Lietuvos

pamokų skiriasi šios Panevėžio miesto mokyklų pamokos: matematikos (0,29), meninio ir technologinio ugdymo (0,25) ir gamtamokslinio ugdymo (0,25). Kaip jau buvo minėta, Panevėžio mieste labai išplėtotą teatro ir menų kultūra – tai turi įtakos ir meninio pobūdžio veikloms pamokose.

12 lentelė. Panevėžio vertintų mokyklų pamokų aspektų koreliaciniai ryšiai

	Planavimas	Mokymas	Mokymasis	Pagalba	Vertinimas	Santykiai	Aplinka	Pasiekimai
Planavimas	1							
Mokymas	0,798	1						
Mokymasis	0,643	0,721	1					
Pagalba	0,633	0,688	0,645	1				
Vertinimas	0,692	0,694	0,600	0,669	1			
Santykiai	0,620	0,620	0,637	0,566	0,569	1		
Aplinka	0,607	0,616	0,549	0,540	0,519	0,539	1	
Pasiekimai	0,697	0,661	0,607	0,588	0,675	0,564	0,529	1

Kadangi matematikos ir gamtamokslinio ugdymo pamokos labiausiai skiriasi nuo bendro Lietuvos vidurkio, buvo nuspręsta atlikti nuodugnesnę būtent šių pamokų protokolų analizę.

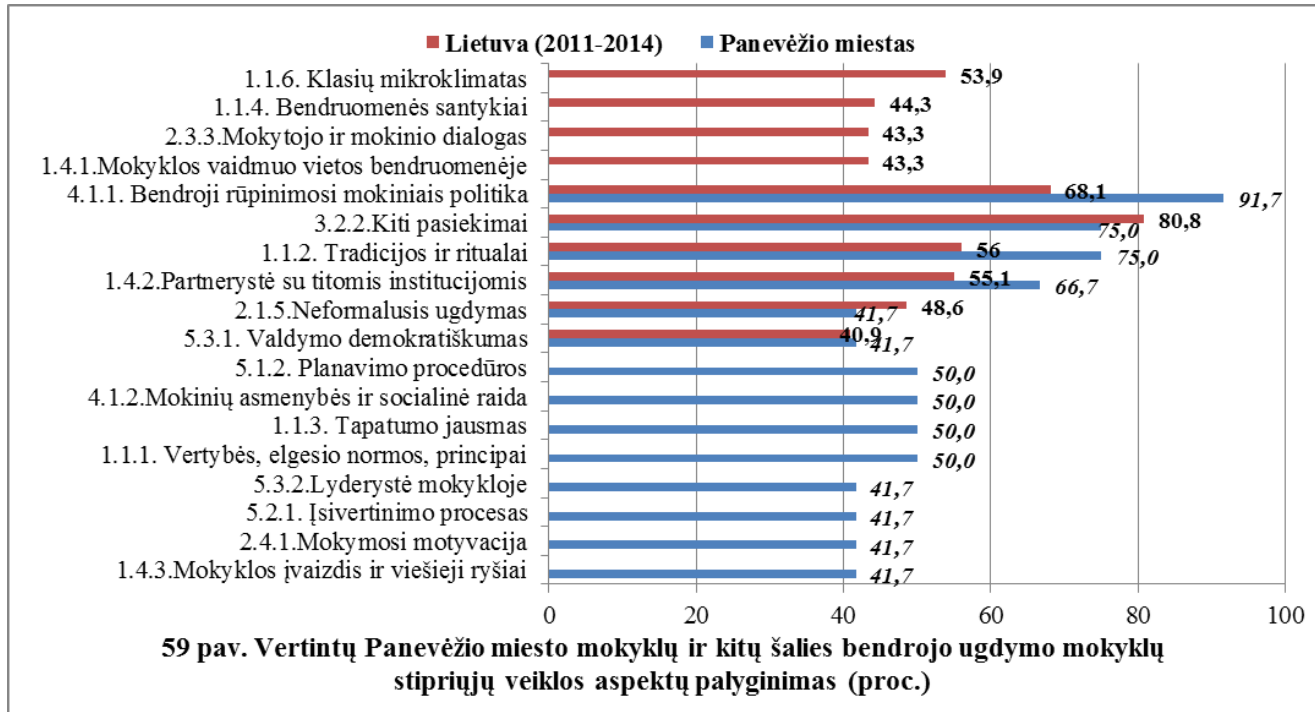
Matematikos pamokos ypač išsiskiria planavimu ir mokymu. Šiose pamokose formuluojamas aiškus uždavinys ir kriterijai, nusakantys išmokimą. Dažnai uždavinys formuluojamas kartu su

mokiniais. Mokymas buvo geras todėl, kad užduotys sietos su gyvenimu ir praktiniu žinių pritaikymu. Dažniausias tobulintinas aspektas – siūlymas daugiau naudoti IKT.

Ypač išsiskyrė gamtamokslinio ugdymo pamokos. Nors bendrai Lietuvos mastu retokos yra pamokos, kuriose atliekami bandymai, Panevėžio mieste įvairiose mokyklose ir skirtingose pamokose buvo stebėta ne po vieną bandymą. Šios pamokos apibūdinamos kaip nuoseklios, bandymai stebimi naudojant IKT arba patys mokiniai atlieka bandymus (tiek fizikos, tiek chemijos, tiek biologijos pamokose). Pamokose skatinamas mokinių savarankiškumas, žinios iškart pritaikomos atliekant bandymą, mokiniai padeda vieni kitiems ir bendradarbiauja atlikdami užduotis.

planavimo ir mokymo ( $r = 0,798$ ), vertinimo ( $r = 0,692$ ), pasiekimų ( $r = 0,697$ ) koreliacijos, taip pat mokymo ir mokymosi ( $r = 0,721$ ), pagalbos mokiniams ( $r = 0,688$ ), vertinimo ( $r = 0,694$ ) sąsajos. Tai patvirtina, kad įvairūs pamokos aspektai yra susiję. Jeigu planavimas yra įvertinamas aukštu lygiu, tokiu pat aukštu lygiu įvertinamas ir mokymas, jei geras mokymas – aukšto lygio ir mokymasis. Galima teigti, kad Panevėžio mieste geri mokytojų planavimo įgūdžiai lemia tinkamą metodų pasirinkimą ir tai įtraukia mokinius ir skatina juos sėkmingai mokytis. Taip pat reiktų pabrėžti, kad geras planavimas padeda lengviau įvertinti mokinių pažangą ir pasiekimus.

Vertėtų pabrėžti, kad Panevėžio miesto ir kitų vertintų šalies mokyklų pamokų komponentų koreliacinių ryšių stiprumas



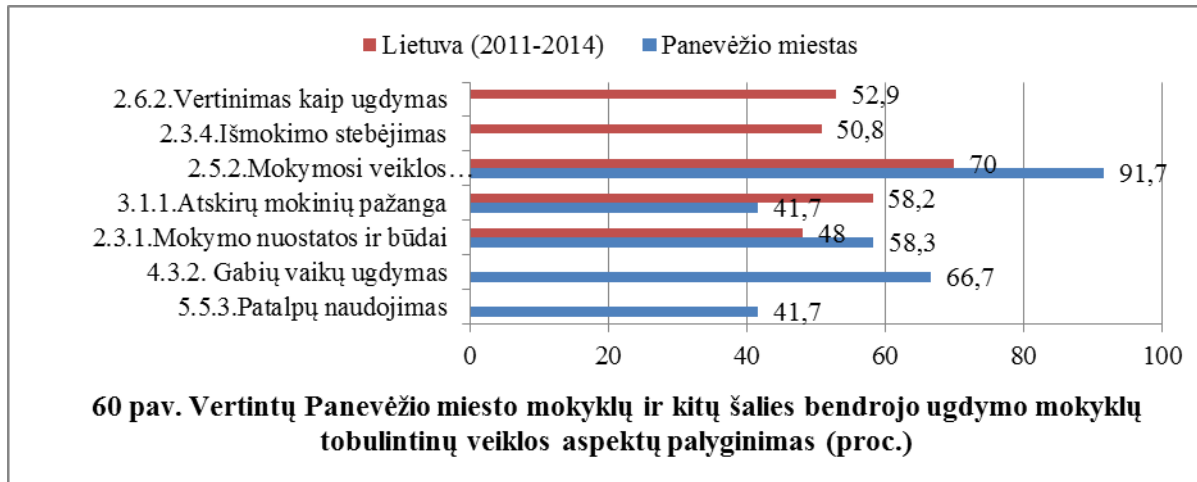
Pamokos aspektų ryšių analizė (12 lentelė) patvirtino kokybinio tyrimo metu pastebėtas tendencijas. Čia matomos stiprios ir vidutiniškos (tačiau gana aukšto koeficiento)

skiriasi (12 lentelė ir 4 lentelė). Galima daryti prielaidą, kad tam įtakos turi mokyklos valdymas. Kompetentingi mokyklų vadovai – viena iš Panevėžio mokyklų sėkmės priežasčių. A.



Malčiauskienės teigimu, „vadovo įtaka ugdymo kokybei yra didelė: kuo nuodugniau ir plačiau vadovas žino ugdymo turinį, stebi ugdymo ir ugdymosi proceso kokybę, kaitą ir apie tai kalbasi su pedagogais, tuo mokyklos veikla sėkmingesnė. Todėl sistemingas vadovų kompetencijų plėtojimas, vadovų telkimas, konsultavimas, jų palaikymas, tarimasis su jais yra labai svarbus. Mūsų patirtis rodo, kad jei pavyksta su mokyklų vadovais susitarti, kokie pokyčiai, mokymosi būdai, inovacijos yra svarbūs jų veikloje, tada poveikis ugdymosi kokybei būna gerokai greitesnis ir didesnis. Turime atkreipti dėmesį, kad geram rezultatui pasiekti reikia laiko, kantrybės ir išminties. Panevėžio mokyklų vadovai pasižymi aukšta kvalifikacija ir

kompetencijomis. Jie susibūrę (išskyrus pavienius atvejus, kuriuos lėmė konkurencija) į aktyviai veikiančią vadovų asociaciją“. E. Kuchalskis teigia: „atvira ir kryptinga vadovų (ar mokyklos komandos) lyderystė lemia ugdymo kokybę ir mokinių pasiekimus. Mokyklos vadovai siekia užtikrinti, kad mokytojai išmanytų naujausias ugdymo teorijas, jas įgyvendintų praktiškai. Svarbu, kad diskusijos apie ugdymą taptų įprasta mokyklos kultūros dalimi. Miesto mokyklų vadovams patiems reikia priimti sprendimus, todėl į ugdymo proceso **organizavimą „kišamasi“ minimaliai“**.



Išorinio vertinimo pabaigoje apibendrinant visą mokyklos veiklą pateikiama 10 stipriausių ir 5 tobulintini mokyklos veiklos aspektai. Bendri Panevėžio miesto stiprieji ir tobulintini aspektai atspindi tendencijas, kurios buvo pastebėtos tiek analizuojant mokyklų veiklos kokybės ataskaitas, tiek protokolus. Palyginus vertintų Panevėžio miesto mokyklų ir kitų šalies bendrojo ugdymo mokyklų stipriuosius veiklos aspektus matyti, kad tik šeši jų sutampa (59 pav.). Keturi stiprieji veiklos aspektai, nurodomi 50 proc. vertintų Panevėžio miesto mokyklų, yra

tiesiogiai susiję su vaiko asmenybės raida. Vertintojai išskyrė Panevėžio miesto mokyklų planavimo procedūras (t. y. mokyklos bendruomenės dalyvavimą planuojant veiklą, pedagogų bendradarbiavimą), vertybinius pamatus, mokinių asmenybės ir jų socialinės raidos (t. y. mokinių saugumo, savigarbos, pasitikėjimo savimi, savarankiškumo ir gebėjimo gyventi su kitais) siekį. Žvelgiant į kitus dažnai minėtus Panevėžio mokyklų pranašumus taip pat matyti išskirtinumas: konstruktyvūs, humaniški mokyklos bendruomenės santykiai leidžia atvirai ir

kryptingai skeistis lyderystei, organizuoti mokyklos veiklos įsivertinimą, skatinti mokinių mokymosi motyvaciją ir visa tai kuria objektyvias sąlygas mokyklos įvaizdžiui ir viešiesiems ryšiams.

Veikiausiai aktyvi projektinė veikla ir kryptingas mokyklų personalo veiklos tobulinimas lėmė tai, kad tobulintini Panevėžio miesto mokyklų veiklos aspektai šiek tiek skiriasi nuo kitų šalies bendrojo ugdymo mokyklų (60 pav.).

Panevėžio miesto mokykloms, kaip ir kitoms šalies mokykloms, dažniausiai rekomenduota tobulinti mokymosi veiklos diferencijavimą, mokymo nuostatas ir būdus, atskirų mokinių pažangą (60 pav.). Vertinant Panevėžio miesto mokyklas taip pat atkreiptas dėmesys į gabių vaikų ugdymo problemas ir patalpų panaudojimą (erdvių, patalpų pritaikymą ir naudojimą ugdymo procesui).

Išanalizavus Panevėžio miesto mokyklų stipriuosius ir tobulintinus aspektus, galima daryti išvadą, kad Panevėžio mieste ugdymo proceso sėkmę ir pasiektus geresnius rezultatus lemia šie veiksniai: nuosekli, planinga, partneriška veikla, dėmesys mokinių asmenybės ir socialinei raidai, humaniškiems santykiams ir vertybėms. Panevėžio mokyklose mokinių vertinimas ir išmokimo stebėjimas nėra apibūdinami kaip probleminės veiklos, vadinasi, galima teigti, kad mokiniai, jų gebėjimai yra pažįstami, grįžtamoji informacija teikiama gana racionaliai, o patobulinus darbo būdus su skirtingų gebėjimų (ypač gabiais) mokiniais, būtų pasiekama dar geresnių mokymosi rezultatų.

Gali būti, kad 60 pav. ir 59 pav. pavaizduotus Panevėžio mokyklų skirtumus nuo kitų šalies mokyklų lemia ir tikslingas įvairių veiklų kompetencijų tobulinimasis, bendradarbiavimas su įvairiomis institucijomis. A. Malčiauskienė pažymi, kad „*Panevėžio mokyklos aktyviai dalyvauja nacionaliniuose projektuose, pačios rengia projektus, juos teikia įvairiems konkursams, laimi ir sėkmingai įgyvendina. Pažymėtina, kad*

E. Kuchalskis mokyklų dalyvavimą projektinėje veikloje vertina santūriai, tačiau išvelgia gana daug pozityvių mokyklų veiklos aspektų. Pasak vedėjo pavaduotojo, projektinė veikla mokyklose:

*dauguma mokyklų projektus renkasi tikslingai. Be to, turime 2 mokyklas (Juozo Miltinio gimnazija ir „Vyturio“ progimnazija), laimėjusias pažangos projektus. Ilgalaikiai kryptingi projektai (ypač tie, kuriuose dalyvaujant reikia įdėti daugiau pastangų) skatina mokyklas būti aktyvesnes, daugiau dėmėtis naujovėmis ir jas išbandyti. Tačiau išvelgiame ir problemą – dažnai projektai baigiasi greičiau, nei jų naujovės „prigyja“ pamokose, todėl mums lieka iššūkis – stiprinti vadybą, kad diegiamos naujovės taptų mokyklos savastimi.*

*Todėl rengiame ir įgyvendiname tikslinius miesto projektus (atsižvelgdami į vietos kontekstą, mokyklų poreikius). Vienas tokių projektų – „Švietimo vadybos inovacijos: kokybės valdymas ir kompetencijų tobulinimas Panevėžyje“ (2006–2008 m.) buvo skirtas mokyklų vadovų vadybinių kompetencijų plėtotei, kai tęstiniuose mokymuose vadybines kompetencijas ir užsienių kalbų įgūdžius tobulino visų miesto mokyklų direktoriai ir pavaduotojai ugdymui. Projekte „Švietimo vadybos inovacijų žingsniai: nepedagoginio administracinio personalo profesinių ir bendrųjų gebėjimų atnaujinimas, siekiant švietimo kokybės Panevėžio miesto ir Pasvalio, Rokiškio rajonų švietimo įstaigose“ (2009–2011 m.) profesines kompetencijas stiprino visų mokyklų sekretoriai, buhalteriai, techninis personalas, pavaduotojai ūkio reikalams. Projekte „Bendraukime be kliūčių – tobulėkime kartu“ (2010–2012 m.) pedagoginis ir nepedagoginis personalas tęstiniuose mokymuose tobulino IKT taikymo įgūdžius. Projekte „Panevėžio ir Biržų pradinių klasių mokytojų užsienio kalbos komunikacinės kompetencijos plėtojimas“ (2011–2013 m.) anglų, vokiečių, prancūzų kalbos įgūdžius stiprino visų miesto mokyklų pradinių klasių mokytojai (be 160 akad. val. mokymų, 21 dieną kompetencijos tobulintos stažuotėse Anglijoje, Vokietijoje, Prancūzijoje). Projektai paskatino ir pastiprino ne tik asmeninį pedagogo tobulėjimą, bet ir mokyklų bendravimą, bendruomenių mokymąsi kartu.“*

- *skatina bendruomenių iniciatyvumą, domėjimąsi naujovėmis, nuolatinį tobulėjimą, norą pritraukti papildomų lėšų mokyklų veiklos organizavimui;*

- *ugdo* mokinių socialinius įgūdžius, bendrąsias kompetencijas;
- *kuria* mokymąsi skatinančią aplinką ir mokyklų pažangą;
- *padeda* mokykloms tobulėti, augti, papildyti ugdymo turinį, kurti mokyklos strategiją, *didina* jų pridėdamąją vertę;
- *grįžtamasis ryšys* apie mokinių pasiekimus leidžia tikslingiau planuoti mokyklų prioritetines kryptis;
- sukurti **bendradarbiavimo tinklai** su kitomis mokyklomis suteikia galimybę dalytis gerąja patirtimi, įtraukti mokinius ir mokytojus į naujus projektus.

### APIBENDRINIMAS

- Išorinis vertinimas atskleidžia aukštą Panevėžio miesto mokyklų kokybę, o Nacionalinis egzaminų centras – aukštus pasiekimus.
- Panevėžio miesto socialinis ekonominis kontekstas nėra palankus – blogėjanti demografinė situacija, mažas gyventojų užimtumas, mažai kultūros centrų.
- Panevėžio mokinių aukštus pasiekimus būtų galima aiškinti aprašytu grįžamosios analizės modeliu:
  - ✓ mokinių vertybės yra formuojamos ir asmenybės raida skatinama per gausią neformaliojo švietimo veiklų pasiūlą ir kokybę, mokinių saviraiškos galimybes;
  - ✓ išskirtiniai mokymo kokybės bruožai – mokytojų ir mokinių dialogas (mokiniai nebijo klausti ir tikslintis) ir aktyvūs, įtraukiantys mokymo būdai (eksperimentai, IKT naudojimas, žaidimai ir t. t.);
  - ✓ didelė mokinių motyvacija – jie aktyviai dalyvauja pamokose;
  - ✓ aktyvus tėvų įsitraukimas į mokinių ugdymo(si) procesą – ne tik per renginius ir varžybas, bet ir mokyklos valdymo klausimais;
  - ✓ mokyklose dirba labai aukštos kvalifikacijos mokytojai;
  - ✓ našus ne tik mokytojų bendradarbiavimas (dalijimasis vertinga patirtimi), bet ir mokinių.

## III dalis

### 8. BENDROJO UGDYMO MOKYKLŲ ĮSIVERTINIMO IR PAŽANGOS ANKETŲ ANALIZĖ. MOKYKLŲ PAŽANGA REMIANTIS VALSTYBINE ŠVIETIMO 2013–2022 METŲ STRATEGIJA

Atsižvelgdama į Lietuvos pažangos strategijos „Lietuva 2030“ nuostatas ir Valstybinės švietimo 2013–2022 metų strategijos uždavinį – „sutelkti švietimo bendruomenę ir visus Lietuvos žmones nuolat kryptingai lavintis, siekiant asmeninės ir šalies sėkmės“ – 2014 m. NMVA pateikė mokykloms

įsivertinimo ir pažangos anketą, kuria norėta iširti minėtų strategijos siekinių – **solidarumo, veiklumo ir mokymosi** – įgyvendinimą bendrojo ugdymo mokyklose.

Šių metų NMVA metiniame pranešime apžvelgiami bendrojo ugdymo mokyklų *solidarumo ir mokymosi* siekiniai.

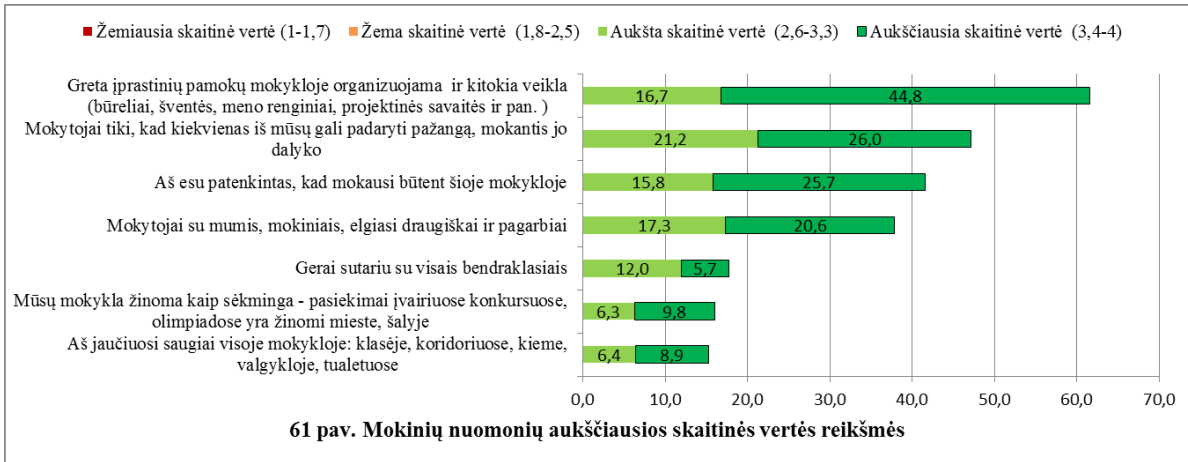
#### 8.1. SOLIDARUMAS. Santykiai, tapatumas, bendruomeniškumas

Tarptautinių žodžių žodyne pateikiama ši *solidarumo* sąvoka: bendramintiškumas, vieningumas, interesų bendrumas, bendra atsakomybė, tarpusavio parama. Kitaip tariant, solidarumas mokyklos bendruomenėje reiškiasi per bendruomenės narių santykius, tapatumo jausmą ir bendruomeniškumą.

Skatinant mokyklas įsivertinti solidarumo ugdymą mokyklose mokiniams ir jų tėvams buvo pateikti tiesioginės internetinės sistemos [www.iqesonline.lt](http://www.iqesonline.lt) klausimynai. Klausimyną sudarė trys teiginių blokai: *Santykiai, saugumas, jausena; Tapatumo jausmas, pasitenkinimas; Bendruomeniškumas, įsitraukimas į veiklas*. Mokinių tėvai ir 5–12 klasių mokiniai mokyklos bendruomenės narių tarpusavio santykių pobūdį, mokinių saugumo, tapatumo, pasididžiavimo mokykla jausmą, bendruomeniškumą, aktyvumą mokyklos veiklose turėjo įvertinti keturių lygių skalėje – nuo „*visiškai sutinku*“ iki „*visiškai nesutinku*“. Mokyklos pateikė tiesioginės internetinės sistemos [www.iqesonline.lt](http://www.iqesonline.lt) automatiškai apdorotus duomenis – 5 aukščiausias ir 5 žemiausias atsakymų reikšmes, kurių pagrindu NMVA parengė šią apžvalgą. Analizė grindžiama tyrime

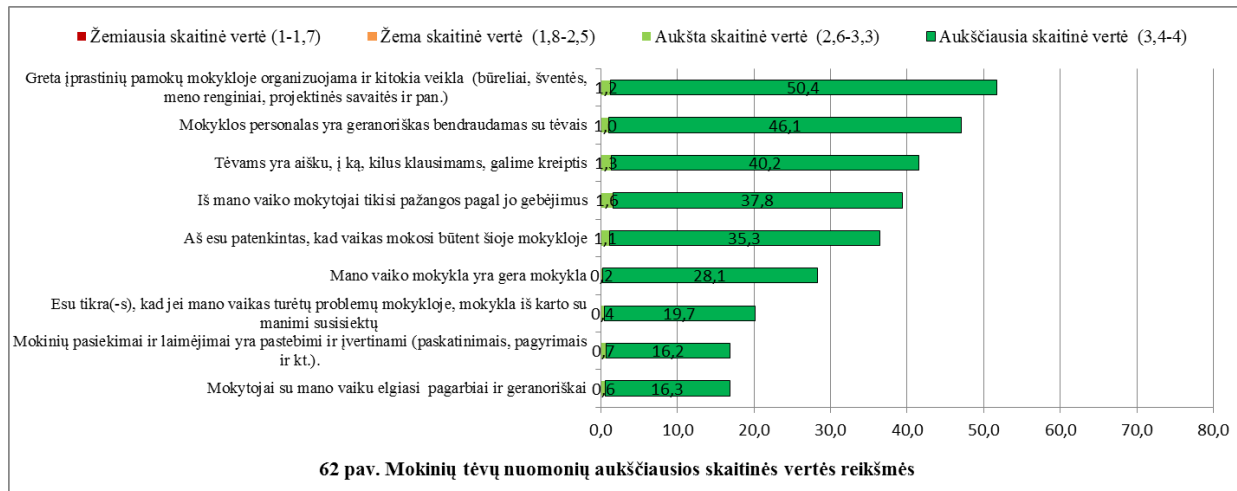
dalyvavusių 636 mokyklų mokinių ir 678 mokyklų tėvų atsakymų duomenimis.

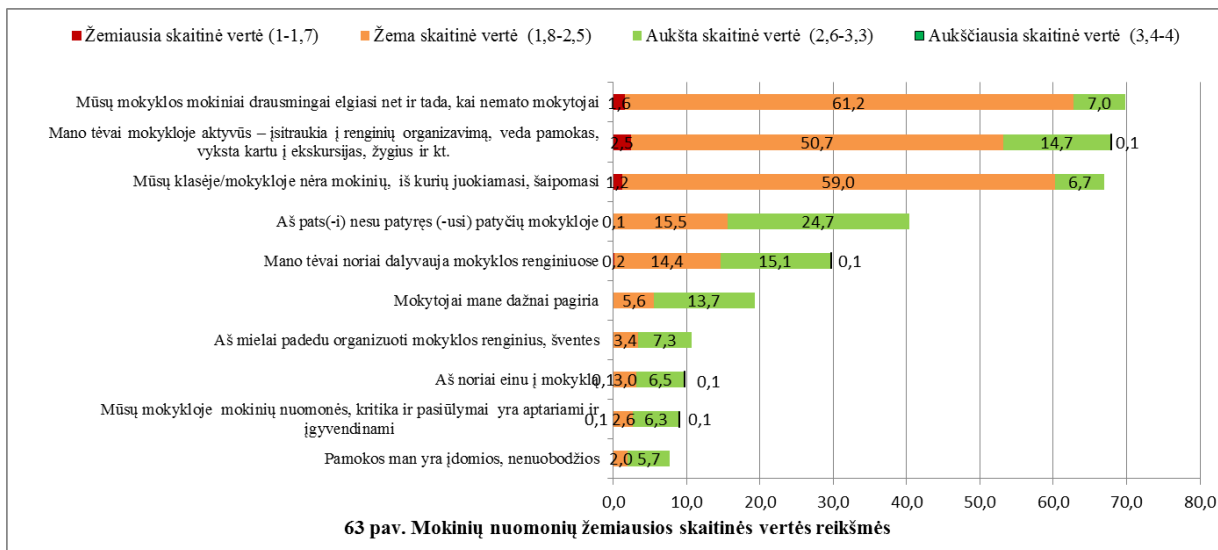
Aukščiausio įvertinimo teiginiai rodo gana pozityvius mokyklos bendruomenės tarpusavio santykius. **Santykiai** – **vienas svarbiausių ugdymo procesą ir rezultatų kokybę lemiančių veiksnių**. Ypač svarbūs mokytojo ir mokinių santykiai. S. Šalkauskis rašė: „*Ugdytojo asmenybė formuoja ugdytinį asimiliacijos būdą, kuris charakterizuoja tarpasmeninę difuziją. Tarpasmeninė difuzija paprastai įvyksta be jokių ugdytojo pastangų ir asimiliuoja ugdytinį pagal ugdytojo savybes. Šitas ugdytinio asimiliavimas pagal ugdytojo savybes visada yra tam tikras formavimasis, kartais labai reikšmingas ir turis sprendžiamos reikšmės visam ugdytinio gyvenimui*“ (Šalkauskis, 1991, p. 315). **Mokytojo asmenybės įtaką mokinių ugdymui(si)** pabrėžia ir kiti tyrėjai: visais laikais mokytojui (jo asmenybei) buvo keliami ypatingi reikalavimai – tik asmenybės gali išugdyti asmenybes (Grincevičienė, 2004), be to, mokiniai labiau linkę sekti pavyzdžiu, nei klausyti nurodymų, todėl kai kuriems mokiniams mokytojas tampa didžiausiu autoritetu, tobuliausiu pavyzdžiu, kurį sąmoningai arba nesąmoningai mėgdžioja, kuriuo seka, iš kurio mokosi (Tijūnėlienė, 2000).



Mokyklų pateikta informacija leidžia stebėti ir vertinti mokinių ir mokytojų tarpusavio santykių situaciją Lietuvos mokyklose, o mokslininkų mintys iliustruoja **mokytojo tikėjimo mokinio galiomis reikšmę** jo asmenybės formavimuisi. Iš mokyklų pateiktų įsivertinimo duomenų galima daryti išvadą, kad šiandienos mokytojas lieka autoritetu savo mokiniams ir skatina jų pažangą (61 pav.). Mokiniai dažnai pritarė teiginiui „mokytojai tikisi, kad kiekvienas iš mūsų gali padaryti pažangą,

*mokydamasis jo dalyko“* (šis teiginys užima antrą poziciją aukščiausių verčių bloke: 26 proc. anketą pateikusių mokyklų mokiniai visiškai pritarė šiam teiginiui, 21,2 proc. mokyklų – iš dalies pritarė). Minėtam teiginiui visiškai pritarė 37,8 proc. mokyklų mokinių tėvai, iš dalies pritarė 1,6 proc. mokyklų tėvai (62 pav.). Tai rodo, kad mokiniai ir jų tėvai gana palankiai vertina mokytojų požiūrį į mokinius ir jų tikėjimą mokinių potencialiomis mokymosi pažangos galimybėmis.

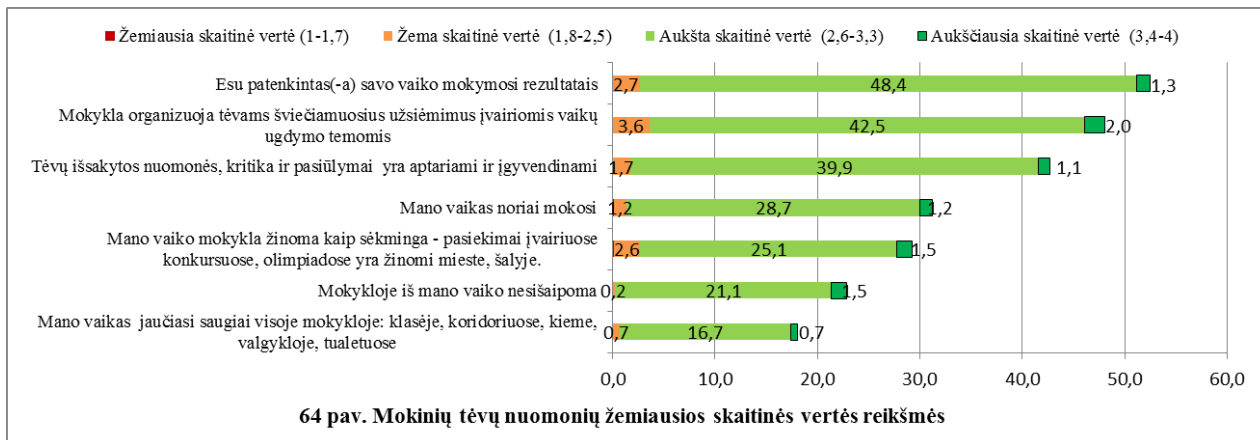




Akivaizdu, kad mokykloms vis dar sunku vienodai dėmesio skirti kiekvienai kompetencijos dedamajai – žinioms, gebėjimams, nuostatoms. Pasak mokinių, dažniausiai drausmingai elgiamasi tada, kai mato mokytojai (63 pav.). Tai atskleidžia moralines mokinių nuostatas – sąžiningumas nėra svarbiausia vertybė. Todėl galima teigti, kad Pradinio ir pagrindinio ugdymo programose (2008) akcentuojamas socialinės kompetencijos aspektas – <...> žino savo ir kitų teises ir pareigas, suvokia save kaip bendruomenės ir visuomenės narį.

Konstruktiviai bendradarbiauja siekdamas bendro tikslo, geba valdyti konfliktus, kuria ir palaiko draugiškus santykius, yra empatiškas, padeda kitiems – daugelyje mokyklų yra tobulintinas veiklos aspektas. Verta atkreipti dėmesį, kad Lietuvos pažangos strategijoje „Lietuva 2030“ taip pat pabrėžiamas dėmesys moralinėms vertybėms – atvirumui, atsakingumui ir kūrybingumui. Minėtoje strategijoje šios vertybės nurodomos Lietuvos pažangai svarbiomis vertybėmis.

Pasak tėvų, pasiekimų lygmuo yra svarbus, tačiau jie ne



itin patenkinti savo vaikų mokymosi rezultatais – teiginiui „*Esu patenkintas(-a) savo vaiko mokymosi rezultatais*“ pritariama rečiausiai (apie 49 proc. duomenis pateikusių mokyklų tėvai). Nors tėvai gana gerai vertina mokyklos veiklą, tačiau norėtų geresnių vaiko mokymosi rezultatų. Šis tėvų požiūris atliepia mokyklų įsivertinimo duomenis (išskiriamas stiprybes ir tobulintinus aspektus) – tik 5,8 proc. mokyklų mokinio pasiekimus laiko stiprybėmis, o 7,1 proc. – laiko tobulintinu mokyklos veiklos aspektu (žr. 8, 10 pav.).

Ne tik mokymosi pasiekimai, bet ir patyčios Lietuvos mokyklose yra aktuali problema. Pasak mokinių, klasėje ar mokykloje yra mokinių, iš kurių juokiamasi, šaipomasi (taip teigia bemaž 60 proc. mokyklų mokiniai). Nedidelė dalis tyrime dalyvavusių tėvų teigia, kad iš jų vaiko mokykloje nesišaipoma (pritaria 22,6 proc. apklausoje dalyvavusių mokyklų tėvai, 64 pav.). Akivaizdu, kad mokyklų pastangos užtikrinti visapusiškai saugią mokymosi aplinką ne visada yra sėkmingos.

**13 lentelė. Mokinių ir jų tėvų nuomonių aukščiausių ir žemiausių skaitinių verčių reikšmių palyginimas**

Teiginių blokai	Apibendrintų teiginių aukščiausios skaitinės reikšmės		Apibendrintų teiginių žemiausios skaitinės reikšmės	
	Mokiniai	Tėvai	Mokiniai	Tėvai
Santykiai, saugumas, jausena	Mokytojo tikėjimas mokiniu (47,2 proc.)	Personalo geranoriškumas (47,1 proc.)	Patyčių nebuvimas klasėje (6,7 proc.)	Vaiko saugumas (17,4 proc.)
	Pagarbus mokytojų elgesys (37,9 proc.)	Aukšti mokytojų lūkesčiai mokinio pažangai (39,4 proc.)	Drausmingas mokinių elgesys (7 proc.)	Vaikas nepatiria patyčių (22,6 proc.)
	Mokytojų pagalba (34,3 proc.)	Mokinių laimėjimų įvertinimas (16,9 proc.)	Nepatirta patyčių (24,7 proc.)	Geri vaiko atsiliepimai apie bendraklasius (50,2 proc.)
Tapatumo jausmas, pasitenkinimas	Veiklų įvairovė mokykloje (61,5 proc.)	Veiklų įvairovė mokykloje (51,6 proc.)	Mūsų mokykla sėkminga (2 proc.)	Vaiko mokykla sėkminga (26,6 proc.)
	Pasitenkinimas mokykla (41,5 proc.)	Pasitenkinimas mokykla (36,4 proc.)	Pamokos įdomios (5,7 proc.)	Didelė vaiko mokymosi motyvacija (29,9 proc.)
	Geri atsiliepimai apie mokyklą (27,5 proc.)	Korepetitorių paslaugos neaktualios (16,7 proc.)	Noras eiti į mokyklą (6,6 proc.)	Pasitenkinimas vaiko rezultatais (49,7 proc.)
Bendruomeniškumas, įsitraukimas į veiklas	Renginių įvairovė mokykloje (12,5 proc.)	Žino, į ką gali kreiptis (41,5 proc.)	Mano aktyvumas mokykloje (7,3 proc.)	Reguliarios galimybės tėvų saviraiškai (19,3 proc.)
	Skatinimas bendradarbiauti (9,7 proc.)	Informavimas problemos atveju (20,1 proc.)	Tėvų aktyvumas (dalyvavimas) mokykloje (14,8 proc.)	Mokyklos atvirumas tėvų nuomonėms (41 proc.)
	Noras dalyvauti renginiuose (3,6 proc.)	Pažangos aptarimas su tėvais (14,3 proc.)	Tėvų noras dalyvauti (motyvacija) mokyklos renginiuose (15,2 proc.)	Veiksmingas tėvų pedagoginis švietimas (44,5 proc.)



Valstybinėje švietimo 2013–2022 metų strategijoje pažymima, kad 2011 m. mokinių, per 2 mėnesius nė karto nepatyrusių patyčių, dalis sudarė 44,6 proc. 2014 m. mokyklų įsivertinimo duomenimis, tik ketvirtadalis (24,7 proc.) mokyklų mokiniai teigia, kad mokykloje nėra patyrę patyčių. Nors šių metų apklausoje nebuvo apibrėžtas laikotarpis, tačiau gauti duomenys turėtų paskatinti kiekvienos mokyklos pedagogus spręsti pasitaikančias nehumaniškų santykių problemas. Antraip Valstybinėje švietimo 2013–2022 metų strategijoje numatytas siekinys – *sumažinti patyčias patiriančių mokinių skaičių 2017 m. iki 50 proc., o 2022 m. – 70 proc.* – nebus įgyvendintas.

Mokiniai ir jų tėvai dažnai palankiai vertina mokyklą, kuri moka atskleisti, parodyti savo stiprybes. Iš gautų įsivertinimo duomenų matyti, kad ir mokiniai, ir jų tėvai dažniausiai yra patenkinti mokykla (13 lentelė). Tačiau taip pat galima išvelgti, kad santykiai mokykloje yra situaciniai, neretai elgiamasi siekiant pademonstruoti geresnę padėtį. Apibendrintai vertinant mokyklos mikroklimatą, dažniausiai gaunami geri įvertinimai, tačiau atskirai analizuojant kiekvieno mokinio savijautą mokykloje, įvertinimai ne visuomet būna geri. Tai patvirtina duomenys: ne visi vaikai noriai eina į mokyklą, ne visi joje jaučiasi laimingi (7 priedas). Akivaizdu, kad dėmesio kiekvieno mokinio savijautai, jo psichologiniam komfortui užtikrinti mokykloje nepakanka: mažesnė dalis mokinių ir jų tėvų pritaria, kad mokykloje mokiniai jaučiasi savi.

Apibendrinus ir išanalizavus mokyklos bendruomenės narių santykius, saugumą, tapatumo jausmą, bendruomeniškumą, įsitraukimo į veiklas teiginių priskyrimą aukščiausioms ir žemiausioms pozicijoms, matyti tam tikros tendencijos (13 lentelė).

Mokiniai, retai pritardami teiginiams „*Mūsų mokyklos mokiniai drausmingai elgiasi net ir tada, kai nemato mokytojai*“, „*Mūsų klasėje (mokykloje) nėra mokinių, iš kurių juokiamasi, šaipomasi*“, „*Aš pats(-i) nesu patyręs(-usi) patyčių mokykloje*“, atskleidžia, kad mokykloje esama nepagarbos, netinkamo elgesio apraiškų. Tarp žemiausių verčių patenka ir teiginys „*Mokytojai mane dažnai pagiria*“ – jam iš dalies pritaria tik 13,7 proc. mokyklų mokiniai (11 priedas). Tai rodo, kad mokytojai dar ne

visada pastebi mokinio pastangas, jį paskatina, o mokiniui prasižengus, su juo ne visuomet elgiamasi sąžiningai (11 priedas). Psichologinio saugumo, patyčių aktualumą mokykloje pabrėžia ne tik mokiniai, bet ir jų tėvai (žr. 13 lentelę). Nors mokslininkai atkreipia dėmesį, kad sėkmingam mokymuisi ypač svarbu pastebėti kiekvieno mokinio sėkmes, o dažnos nesėkmės sukelia nesėkmės motyvaciją (Butkienė, Kepalaitė, 1996), susijusią su nuolatine nepasisekimo baime. Tokie išgyvenimai silpnina mokinio norą mokytis. Todėl geriausia pagalba vaikui – būti dėmesingam jo pastangoms ir dažniau sudaryti sąlygas patirti sėkmę.

Palyginus mokinių ir jų tėvų nuomones apie mokykloje vyraujančius santykius matyti, kad požiūriai dažnai sutampa, tačiau kai kuriais atžvilgiais mokiniai yra kritiškesni nei jų tėvai. Gali būti, kad mokinių tėvai ne visuomet sužino faktus apie mokinių nesutarimus, patyčias, nepagarbų mokyklos bendruomenės narių tarpusavio elgesį, dėl to kai kuriuos aspektus tėvai vertina geriau nei jų vaikai. Kita vertus, mokyklos turėtų atkreipti dėmesį į tai, kad mokinių tėvai nedažnai pritaria teiginiui, jog jų vaikai žino, kas jiems gali mokykloje patarti, pagelbėti, jei turi rūpesčių (6 priedas). Tai mokiniui gali kelti nesaugumo jausmą, mažinti jo motyvaciją, norą eiti į mokyklą.

Mokyklų įsivertinimo duomenys išryškina ir mokinių mokymosi motyvacijos stokos problemą (13 lentelė, 7, 8, 14 priedai). Mokinių mokymosi motyvacija lieka aktualia problema, tą teigia mokyklų bendruomenės (*mokymosi motyvacijos ir atskirų mokinių pažangos* rodiklius dažniausiai nurodydamos kaip tobulintinus (žr. p. 9), tą patvirtina ir mokinių bei jų tėvų apklausos duomenys. Rečiausiai pritariama teiginiams, kurie susiję su mokinių mokymosi motyvacija. Iš mokinių atsakymų galima teigti, kad tokiam požiūriui ir elgsenai įtakos turi gana nuobodžios pamokos ir savijauta – retas mokinytis (žr. 13 priedą) teigia, jog mokykloje jis jaučiasi laimingas. Į šias problemas mokyklų dėmesį atkreipia ir išorės vertintojai: išorinio vertinimo metu mokykloms dažnai rekomenduojama tobulinti *ugdymo ir mokymosi srities aspektus – mokymosi veiklos diferencijavimą, vertinimą kaip ugdymą, išmokimo stebėjimą*. Tenka pripažinti, kad vertinimo metu atskleidžiamas dažnas mokyklų

orientavimasis į vidutinių gebėjimų, neišskirtinio kūrybingumo ir poreikių mokinius – tokia neadekvati ugdymo realybė neigiamai veikia mokinių motyvaciją, jų santykius su bendraamžiais ir suaugusiaisiais.

Mokyklos bendruomenėje vyraujantys santykiai siejasi su **vaiko tapatumo ugdymu** – savęs pažinimu, apsisprendimu, kokias vertybes pasirinkti, ko siekti, kuo būti. *Tapatumo* sąvoką mokslininkai grindžia asmens gebėjimu apibūdinti save, atsakyti į klausimą „kas aš esu“ ir gautus įvairius atsakymus suderinti tarpusavyje. A. Giddens (2000) rašė, kad tapatumas – tai asmens savasties pajautimo būdas (cit. pagal Antiniene, 2002). Asmens tapatumas nusako žmogaus vientisumą, įprasmina jo gyvenimo kelio tikslus, padeda suvokti savo padėtį pasaulyje, todėl jis yra toks reikšmingas (Antinienė, 2002). Toks tapatumas – sprendimo proceso padarinys.

Todėl mokyklai čia tenka svarbus vaidmuo – pagalba ieškant „savojo aš“, savo gyvenimo kelio yra viena iš svarbiausių ugdymo paskirčių.

Ugdymasis visuomet vyksta santykyje ir sąveikoje su kitu žmogumi. Todėl **mokykloje yra svarbu puoselėti bendruomeniškumą** – priklausymo vienas kitam ar tam tikrai grupei jausmą, per įsipareigojimą būti kartu poreikių tenkinimą (McMillan, Chavis 1986). Bendruomeniškumas skatina atsakingumą – atsakyti už savo veiksmus ir pasirinkimus toje bendruomenėje, kurioje jis gyvena (Etzioni 1995). Bendruomeniškumo svarba akcentuojama ir besimokančios organizacijos sampratoje (Ziuzevičiūtė V., Teresevičius T., 2008; Simonaitienė B., 2007; Dačiulytė R., 2011), kurios nuostatomis remiamasi rengiant švietimo dokumentus (Bendrosios ugdymo programos, 2008, 2012 ir kt.).

Apžvelgus įsivertinimo duomenis matyti, kokius svarbiausius aspektus, apibūdinami *bendruomeniškumą*, *tapatumo jausmą* ir *pasitenkinimą*, išskiria mokiniai ir jų tėvai

(13 lentelė). Mokinių ir jų tėvų atsakymai leidžia daryti išvadą, kad mokyklose vyksta daug įvairių veiklų. Mokyklose sudaromos galimybės mokinių saviraiškai, vaikų polinkių ir poreikių plėtočiai – šitaip sprendžiamas mokinių užimtumas, kuriamas ir palaikomas mokyklos įvaizdis. Minėti atsakymai rodo, kad mokyklose svarbiu laikomas neformalusis švietimas, kurio paskirtis – ugdyti vaiko gyvenimo įgūdžius, asmenines, socialines ir kitas bendrąsias kompetencijas. Tačiau mokinių ir jų tėvų teigimu, jie nelaiko savęs labai aktyviais mokyklinio gyvenimo dalyviais (13 lentelė). Reikia atkreipti dėmesį, kad įsivertinimo duomenys turėtų būti priimami kaip akivaizdus signalas mokykloms – kritiškiau vertinti neformalaus švietimo ir renginių, veiklų po pamokų kokybę, analizuoti, ar siūlomos formos ir turinys atitinka mokinių ir jų tėvų poreikius, kokią įtaką turi mokinio ugdymuisi.

Visų mokyklos bendruomenės narių bendradarbiavimas ir bendruomeniškumas retai išryškėja mokyklos veiklos planavime: mokiniai retai skatinami teikti pasiūlymus, retai suteikiama iniciatyva patiems kurti mokyklos erdves ar organizuoti mokyklos šventes, veikiausiai dėl to jie ne itin motyvuoti dalyvavauti renginiuose (13 lentelė). Iš apibendrintų tėvų nuomonių matyti, kad jie žino, kur galėtų gauti pagalbą, teigia, kad su jais būtų susiekta iškilus problemai. Kita vertus, tėvų nuomone, mokykla turėtų nuosekliau su jais aptarti vaiko pažangą, ugdymo planus, tikslingiau bendradarbiauti ugdymo klausimais. Dar griežčiau tėvai vertina tėvų pedagoginio švietimo kokybę, mokyklos sudaromas galimybes mokinių tėvams dalyvauti jos gyvenime, teikti pasiūlymus, dalyvauti priimant sprendimus. Verta pastebėti, kad šią problemą mokyklos vis dažniau nurodo kaip svarbią ir imasi ją spręsti (ši veikla dažniausiai patenka į tobulinti pasirenkamų veiklų dešimtuką žr. 10 pav.).

## APIBENDRINIMAS

- Mokiniai ir jų tėvai gana palankiai vertina mokykloje vykstančius renginius, mokytojus, mokytojų pagalbą mokiniui ir tikėjimą jo sėkme.
- Įsivertinimo duomenys atskleidžia problemas, kurias mokykla turėtų spręsti pirmiausiai: atsakingas mokinių ugdymas; rūpinimasis mokymosi motyvacija; mokinių savijauta; išgyvendinti patyčias.
- Mokyklose akivaizdi mokymo ir mokymosi didaktinės paradigmos pasirinkimo problema. Tiek viena, tiek kita paradigma turi ir pranašumų, ir trūkumų. Tačiau, atsižvelgiant į mokslininkų rekomendacijas, šiuolaikinės kartos mokinių mokymosi ir gyvenamosios stilių, vis labiau į ugdymosi procesą įsiliejančias naujas technologijas, siekiant prasmingo ugdymo ir mokymosi, verta dažniau remtis mokymosi paradigma – skatinti atsakingą mokinio mokymąsi.
- Dažnai mokiniai ir jų tėvai problemas išvelgia ugdomosios veiklos procesuose, kai kurie tėvai nėra patenkinti savo vaikų mokymosi rezultatais.
- Mokyklose aktuali tėvų pedagoginio švietimo problema – tėvų pedagoginio švietimo aspektus tobulintinais laiko ir tėvai, ir mokyklų pedagogai.
- Mokinių, jų tėvų ir pedagogų požiūriai į mokyklos veiklos kokybę neretai sutampa – įsivertinimo metu jie iškelia panašias problemas.

## 8.2. MOKYMASIS. Pasiekimai ir pažanga

2013–2014 m. m. mokyklų įsivertinimo ir pažangos anketas užpildė 890 mokyklų iš 58 savivaldybių. Siekiant atsakyti į klausimą, kaip stebima individuali mokinio pažanga mokyklose, atlikta 16 savivaldybių 368 mokyklų (t. y. 41,3 proc.) pateiktų atsakymų į atvirą klausimą turinio analizė. Analizei pasirinkti trijų didmiesčių (37,2 proc.), miestų (28,8 proc.) ir miestelių (kaimų) (34,0 proc.) mokyklų atsakymai. Duomenų analizei apie

vaiko individualios mokymosi pažangos stebėjimą mokyklose taikytas turinio analizės metodas (angl. content analysis), duomenys skirstyti į kategorijas ir subkategorijas. Analizuojant duomenis išskirtos trys stambiausios kategorijos: kas mokyklose stebi individualią mokinio pažangą, kaip dažnai stebima individuali mokinio pažanga ir kokiais būdais ji stebima.

### 8.2.1. Kas mokyklose stebi individualią mokinio pažangą?

Kiekvieno mokinio mokymosi stebėjimas mokytoją įpareigoja analizuoti ugdymosi procesą, remtis mokinio padaryta pažanga ir kurti individualias ugdymo programas – tik tokiu atveju mokinys turi galimybę siekti geresnių rezultatų (Stiggins, 2005; Deno, 2003). Jau daugiau nei dešimtmetį užsienio šalių mokslininkai – Black, William, 1998; Stiggins, 2005; Hattie,

2008; Robinson, 2011; Groenendijk ir kt., 2011; Gardner, 2012 – pabrėžia, kad **tik kiekvieno mokinio mokymosi stebėjimas labiausiai gali veikti mokymosi rezultatus**. Tarptautinė ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacija (EBPO) (angl. OECD) tyrimo ataskaitoje (2005) paskelbė, kad tokiose šalyse kaip Australija, Kanada, Danija, Anglija, Suomija, Italija,

Naujoji Zelandija ir Škotija mokymosi pažangos stebėjimas yra veiksmingas būdas gerinti mokinių pasiekimus ir ugdyti mokėjamą mokyti. Vadovaujantis Lietuvos švietimo koncepcija (1992), LR švietimo įstatymu (2011), Bendrosiomis ugdymo programomis (2008), mokyklose ugdymo turinys turėtų būti planuojamas remiantis vaiko turima individualia patirtimi, laikantis principo „vaikas centre“. Kitaip tariant, mokytojas turėtų stebėti kiekvieno mokinio mokymosi pažangą, ją analizuoti ir vertinti, atsižvelgdamas į skirtingus mokinių poreikius ir gebėjimus, laiku teikti individualią grįžtamąją informaciją apie jų pasiekimus, atkreipti dėmesį į pasisėkusius dalykus, konsultuoti, reaguoti į išskylančius mokymosi sunkumus ir kūrybiškai skatinti siekti mokymosi pažangos orientuodamasis į mokymosi didaktinės paradigmos bruožus.

Įvairios pasaulio šalys nevienodai atlieka mokinių mokymosi pasiekimų ir pažangos stebėseną, tačiau bemaž visų šalių švietimo sistemose akcentuojama, kad mokymosi pažangos stebėjimas turi būti nuoseklus, sistemingas ir planingas. Pavyzdžiui, Anglijos švietimo strategijoje (The Assessment for Learning Strategy, 2008) nurodyta kiekvieno mokyklos bendruomenės nario atsakomybė:

- kiekvienas vaikas turi žinoti, kaip jis mokosi, suprasti, ką reikia išmokti, ir kaip mokyti siekiant pažangos. Vaikas turi gauti palaikymą, kurio reikia motyvuoto ir nepriklausomo mokinio ambicingiems tobulėjimo planams pasiekti;
- kiekvienas mokytojas rūpinasi pateikti pagrįstų sprendimų apie mokinių pasiekimus, supranta pažangos stebėjimo sąvokas ir principus, kaip juos taikyti vertinime siekiant įgyvendinti mokymosi planą, ypač moksleiviams, kurių mokymosi pažanga sulėtėjusi;
- mokyklos administracija turi sukurtą mokymosi pažangos stebėjimo sistemą. Mokinių daromos pažangos stebėjimu reguliariai ir tikslingai rūpinasi mokyklos administracija;
- tėvai, globėjai žino, kaip jų vaikas mokosi, ką jis turi išmokti siekdamas mokymosi pažangos. Tėvai įsitraukia į šią veiklą, padeda ir vaikui, ir mokytojui.

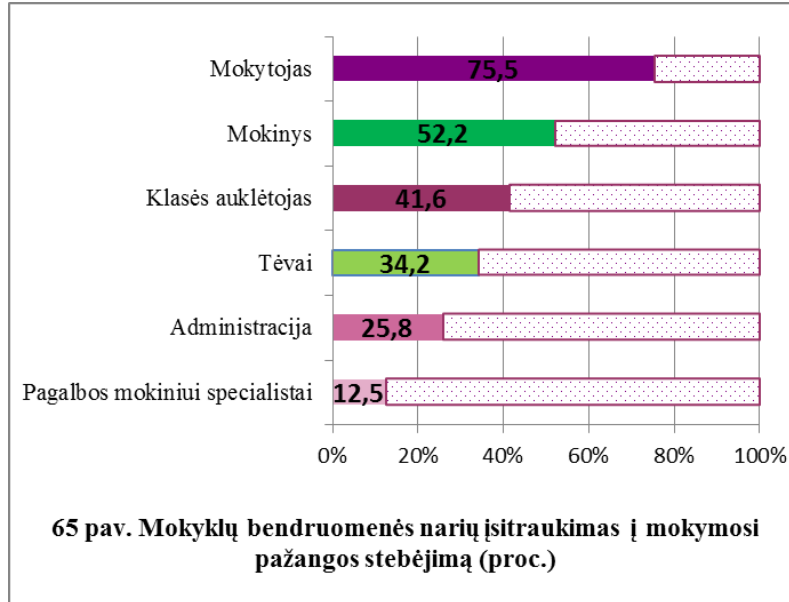
Tačiau dokumente taip pat pabrėžiama, kad **mokymosi pažangos stebėjimo principų veiksmingumas priklauso nuo atsakingo ir nuoširdaus jų taikymo visai mokyklos bendruomenei.**

Išanalizavus 2013–2014 m. m. Lietuvos mokyklų pateiktus įsivertinimo ir pažangos ataskaitų duomenis matyti, kad šalies mokyklose už mokinio individualios pažangos stebėjimą atsakingi šie mokyklos bendruomenės nariai: mokytojas, klasės auklėtojas, administracijos darbuotojai, pagalbos mokiniui specialistai (vaiko gerovės komisijos nariai, psichologas, specialusis pedagogas, logopedas, socialinis darbuotojas), mokiniai ir jų tėvai ar globėjai. Mokymosi pažangos stebėjimo procese vyrauja mokymo paradigma, kai mokytojas dominuoja atlikdamas daug tradicinių veiklų ir vertindamas pasiekimų bei pažangos stebėjimo procesą. Dažniausiai mokytojas pateikia apibendrintą ilgo laikotarpio (pusmečio) informaciją mokyklos bendruomenės nariams, neįtraukdamas tiesiogiai paties mokinio ir nuoseklų ir reguliarių mokymosi pažangos stebėjimo procesą. Pedagoginės veiklos sėkmė priklauso nuo tinkamos paradigmos pasirinkimo. Tai rodo mokyklų pateikti įsivertinimo duomenys:

*„Visiems 5–12 klasių mokiniams mokslo metų pradžioje sudaromos individualių pasiekimų voratinklinės diagramos, kurios pateikiamos mokiniams ir jų tėvams. Diagramas klasių auklėtojai papildo pusmečių rezultatais.“*

*„Kiekvieno mokinio daromą individualią pažangą el. dienyne stebi mokinys, tėvai, dalyko mokytojas, klasės auklėtojas. Kiekvieną trimestrą aptariami individualiai išskirtiniai atvejai. Kadangi 9–10 klasių mokiniai stokoja mokymosi motyvacijos, tai dalykų mokytojai pildo aplankus kiekvieno mokinio daromai pažangai palyginti. Mokinių rezultatai lyginami tarp to paties dalyko ir tos pačios klasių grupės mokinių.“*

*„Informuojame apie mokinio pasiekimus ir padarytą pažangą per el. dienyne (kaupiame, interpretuojame ir apibendriname). Taikomas nuolatinis vertinimas ugdymo procese. Išsiaiškinamos spragos ir taikomi būdai jas likviduoti. Sakomos pastabos, mokiniai nukreipiami tinkamai veiklai, konsultuojami, informuojame apie daromą pažangą.“*



Dažniausiai (75,5 proc.) mokyklose mokinių mokymąsi stebi, vertina, apibendrintą informaciją, galutinį sprendimą apie rezultatą pateikia mokytojas. Kai kurių mokyklų mokytojai, stebėdami ir vertindami mokinio mokymąsi, bendradarbiauja su klasės auklėtojais (41,6 proc. mokyklų), mokyklos administracija (25,8 proc.), pagalbos mokiniui specialistais (12,5 proc.), mokinio tėvais (34,2 proc.).

Mokytojas dažniausiai pats vienas renka klasės mokinių pusmečio ar metų pasiekimų rezultatus, braižo diagramas, jas apibendrina. Taigi atsakomybę už mokymosi stebėjimą ir mokinio pažangą prisiima trijų ketvirtadalių (75,5 proc.) mokyklų **mokytojai** ir mažiau nei pusės (41,6 proc.) mokyklų **klasės auklėtojai**. Taip teigiama įsivertinimo anketose:

*„Didžiausias krūvis tenka klasės auklėtojui. Jis pateikia įvairias suvestines, atlieka lyginamąją analizę, kur matyti kiekvieno mokinio ugdymosi rezultatai. Informuoja ir konsultuoja ugdytinių tėvus, bendradarbiauja su dalykų mokytojais“;*

*„Mokytojai stebi mokinio asmeninę pažangą, lygina jo dabartinius pasiekimus su ankstesniais“;*

*„Klasės vadovų pokalbiai su mokytojais, pusmečių rezultatų analizė“;*

*„Dalykų mokytojai bendradarbiauja su klasės auklėtojais dėl individualios mokinių pažangos“;*

*„Klasių auklėtojai, pasibaigus pusmečiams, fiksuoja kiekvieno mokinio pažangą linijinėje diagramoje, kurią aptaria su mokiniu ir jo tėvais.“*

Pusė šalies mokyklų (52,2 proc.) į mokinių mokymosi pasiekimų **stebėjimo ir vertinimo procesą įtraukia mokinį**. Dar rečiau (9,8 proc. mokyklų) su mokiniu aptariama individuali pažanga ir planuojamas jo mokymasis: „mokytojai ugdymo proceso metu nuolat stebi mokinį, diskutuoja, susidaro nuomonę, pasirinktu būdu fiksuoja individualią pažangą, analizuoja klasės ir namų užduočių, kontrolinių darbų ir testų rezultatus, stebėjimų medžiagą. Rezultatus aptaria individualiai su mokiniu ir jo tėvais per konsultacines dienas ar kitu susitartu metu.“ Tačiau Panevėžio mieste (12 mokyklų iš 17, t. y. 70,6 proc.) dažniausiai **pats mokinys** yra atsakingas už savo mokymosi proceso stebėjimą.

2010 m. V. Targamadžės ir kitų mokslininkų tyrimo išvadose teigiama: „mokytojai nenoriai leidžia mokiniams kelti tikslus ir planuoti savo veiklos, nes mokiniai to daryti nemoka, o mokiniai nemoka todėl, kad neturi patirties. Taigi, tokia tendencija susidaro dėl to, kad mokiniai nėra mokomi mokytis“ (p. 261). Ši tendencija tebevyrauja daugumoje mokyklų – taip rodo 2013–2014 m. m. įsivertinimo anketose pateikti mokyklų atsakymai. Mokykloje mokytojas yra aktyvus veikėjas, o ne mokinio mokymosi patarėjas (konsultantas), specialistas, padėjėjas, nedažnai skatina mokinį įsivertinti, padeda įveikti išskylančius mokymosi sunkumus ir siekti mokymosi pažangos.

Mokyklos **administracija** (direktorius ar direktoriaus pavaduotojas) dažniausiai fiksuoja pusmečių, metų rezultatus, kaupia standartizuotų testų, egzaminų ir kitas suvestines. Stebėdama mokinio pažangos kaitą, administracija dažniausiai atlieka formalų vaidmenį – organizuoja susirinkimus, posėdžius, kurių metu aptariami ir lyginami mokinių pasiekimų rezultatai (išreikšti pažymiu). Labai retai analizuojami giluminiai mokymosi pažangos procesai. Iš mokyklų pateiktų įsivertinimo ir

pažangos ataskaitų matyti, kad tik kas ketvirtoje mokykloje (25,8 proc.) administracija analizuoja mokinio individualią pažangą ir labai retais atvejais (1,4 proc. t. y. 5 mokyklose) administracija teikia pasiūlymų ar rekomendacijų mokymosi pasiekimams gerinti („*pavaduotojas ugdymui daro duomenų analizes, kurios panaudojamos tobulinant individualų darbą su mokiniais*“). Mokyklos vadovo įsitraukimas į mokymosi stebėjimo procesą turi didžiausią poveikį mokinių mokymosi pasiekimams (Fullan, 2014).

Tik kai kurių (12,5 proc.) mokyklų įsivertinimo ir pažangos anketų atsakymuose mokinio mokymosi ir pažangos stebėjimo dalyviais minimi **pagalbos mokiniui specialistai** (psichologas, specialusis pedagogas, logopedas, socialinis darbuotojas ar vaiko gerovės komisijos nariai). Jie dažniausiai prisideda prie mokinio mokymosi pokyčių stebėjimo, jei kyla didelių mokymosi sunkumų („*esant mokymosi sunkumams tėvai kartu su mokytoja ir mokyklos specialistais sprendžia apie tolesnę pagalbą vaikui*“).

Įvertinus didmiesčių, miestų ir miestelių (kaimų) mokyklų situaciją paaiškėjo, kad miestelių (kaimų) mokyklų mokiniai dažniau įtraukiami į mokymosi proceso stebėjimą nei didmiesčių ar miestų mokyklų mokiniai. G. Brown ir G. Hirschfeld (2008, cituojama pagal J. Gardner, 2012) teigia, kad suteikus galimybę mokiniui prisiimti daugiau atsakomybės už įvairias mokymosi proceso stebėjimo veiklas, galima pasiekti geresnius mokymosi rezultatus.

Tyrimais (Epstein, 2010; Deno, 2003; DFES, 2003) įrodyta, kad ne tik mokinių įsitraukimas, bet ir veiksmingas tėvų įtraukimas į vaikų mokymosi pažangos stebėjimą padeda pasiekti aukštus mokymosi rezultatus, o mokykloms išsiskirti kaip sėkmingai dirbančioms. Beveik šeštadalis mokyklų (14,2 proc.) nurodė, kad stengiasi **tėvus (ar globėjus)** įtraukti į vaikų ugdymosi proceso stebėjimą, tačiau šis įtraukimas dažniausiai reiškiasi informacijos apie pusmečio, metų ar baigiamųjų darbų įvertinimų pateikimu, rečiau – tėvų įtraukimu į iškeltų mokymosi tikslų pasiekimo galimybių aptarimą. Analizuojant mokyklų įsivertinimo duomenis paaiškėjo, kad Panevėžio, Kauno ir Vilniaus miestuose yra mokyklų, kuriose sėkmingai

bendradarbiaujama su mokiniais ir jų tėvais aptariant mokymosi pažangą ir numatant būdus, kaip siekti geresnių mokymosi rezultatų. Dažniausiai šiose trijų didmiesčių mokyklose patys mokiniai yra atsakingi už savo mokymąsi, o jų tėvai aktyviai įtraukiami į mokymosi pažangos stebėseną.

Mokslininkų (Hattie, 2014; Stiggins, 2002; Deno, 2003 ir kt.) teigimu, individualus mokinio pažangos stebėjimas sėkmingiausiai vyksta tada, kai mokytojai taiko mokymosi didaktinę paradigmą, kai mokymosi procesas vertinamas kartu su pačiu mokiniu. Mokytojas ugdymo procese padeda mokiniui planuoti mokymosi tikslus, pasirinkti mokymosi strategijas, įsivertinti veiklos rezultatus, ugdyti atsakomybę už savo elgesį ir mokymąsi. Tačiau iš įsivertinimo duomenų matyti, kad daugumai mokyklų vis dar sunku organizuoti ugdymo procesą, kuriame mokinsys aktyviai dalyvautų tobulindamas ir keisdamas save, taikytų savo ar draugų patirtį (69 pav.). Būti atsakingam už savo mokymąsi ypač aktualu šiuolaikiniam mokiniui, kurio aplinkoje apstu sparčiai besivystančių informacinių technologijų.

Šiuolaikiniai mokiniai, dar vadinami technologijų ar Z kartos mokiniais, paprastai pasižymi aktyvumu, eklektišku savarankišku mokymusi, nemoka planuoti savo veiklos, nuosekliai siekti tikslo, reflektuoti savo veiklos rezultatų, nelinkę prisiimti atsakomybės už savo veiksmus. Tačiau jie gerai išmano technologijas, yra išradingi, smalsūs, eina klaidų ir bandymų keliu, nemėgsta monotonijos, stokoja analitinio požiūrio į informaciją, taip pat informaciją, esančią virtualiojoje erdvėje, priima kaip tikrą, nbandydami jos teisingumo patikrinti, ir pan. Mokiniai linkę bendrauti su jiems patinkančiais žmonėmis, o iškilus kliuviniams gali nebendrauti, užsisklęsti, nuspręsti nelankyti jiems nepatrauklių pamokų (veiklų) (Targamadžė ir kiti, 2015). Rekomendacijose pabrėžiama, kad pedagogas kartu su mokiniu turi formuluoti jo mokymosi tikslus, padėti nustatyti mokinio veiklos ir pasiektų rezultatų įsivertinimo kriterijus, padėti mokiniui formuoti atsakomybę už savo poelgius, mokymąsi, pasirinkti mokymosi strategiją, modeliuoti individualias užduotis ir kūrybiškai skatinti juos mokytis. Siekiant šių tikslų reikia sumodeliuoti didaktinius principus, kurie gali būti tinkami Z kartai (Targamadžė ir kiti, 2015).

### 8.2.2. Kaip dažnai stebima mokinio mokymosi pažanga mokyklose?

Nuoširdus, nuodugnus ir kokybiškas pažangos ir pasiekimų vertinimas sukuria jaukų, saugų ir įkvepiantį mokymosi procesą, kurio metu aktyvi ir atvira mokytojo komunikacija su mokiniais ir jų tėvais, globėjais padeda siekti mokymosi tobulėjimo. Užsienio šalių mokslininkų (Barret, 2004; Hattie, 2008; Fullan, 2014) išvados ir tarptautiniai tyrimai (PISA, 2012) atskleidžia, kad bent kartą per mėnesį aptariami mokymosi tikslai turi įtakos mokinių pasiekimams. Lietuvoje mažiau kaip 10 proc. mokinių lanko mokyklas, kuriose „direktorius formuluoja mokyklos ugdymo tikslus, remdamasis mokinių pasiekimų rezultatais“ (PISA, 2012).

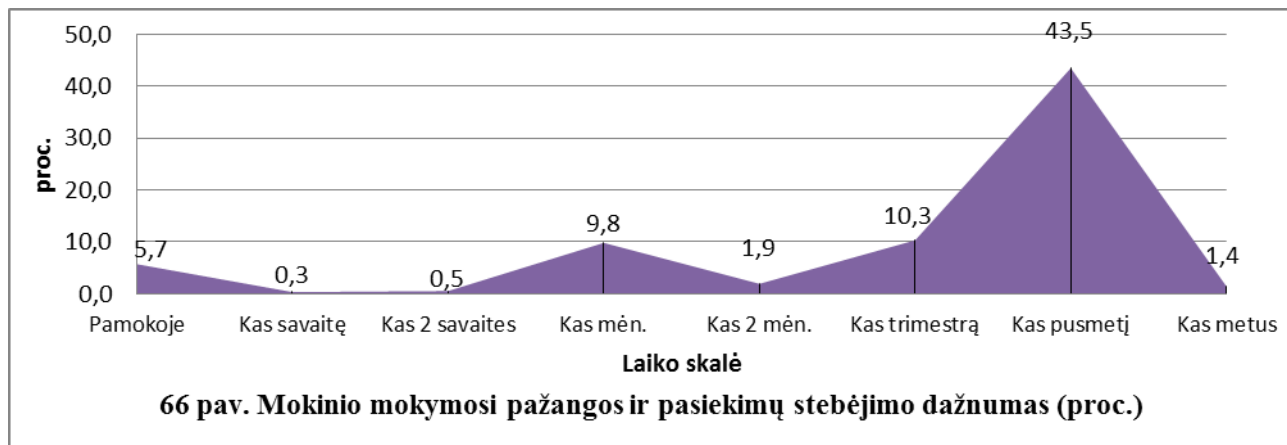
Anglijos švietimo strategijoje (The Assessment for Learning Strategy, 2008) aprašomi šie mokymosi pažangos vertinimo etapai:

- pamokoje – renkami konkrečios mokymosi situacijos įrodymai, kuriais remiantis iš karto formuojami (koreguojami) mokymosi tikslai ir strategijos;
- periodinis – tam tikro periodo (savaitės, mėnesio, pusmečio, metų ir pan.) surinktų įrodymų apžvalga atspindi mokinių mokymosi kompetencijas. Pagal šiuos

duomenis numatomi ateities tikslai mokymosi pokyčiams (pažangai) pasiekti;

- tarpinis (pereinamasis) – oficialiai pripažinti mokinių pasiekimai, išreikšti pažymiu (diagnostiniai testai, apibendrinamieji vertinimai).

Periodiškai teikiama grįžtamoji informacija yra svarbi objektyviai įsivertinant pažangą, palaikant sėkmingą ugdymosi procesą (motyvaciją) ir siekiant užsibrėžtų tikslų. Daugiau nei pusė mokyklų (58,2 proc.), pildydamos įsivertinimo anketas, nurodė, kaip dažnai individuali vaiko mokymosi pažanga stebima. Tačiau išanalizavus mokyklų pateiktus pavyzdžius paaiškėjo, kad ne visuomet vienodai traktuojama mokinių mokymosi pažangos samprata. Ataskaitose minima, kad dažniausiai aptariami diagnostinių testų ar apibendrinamojo vertinimo rezultatai. Beveik kas antroje mokykloje **kas pusmetį** (43,5 proc.), kas dešimtoje – **trimestriui** baigiantis ar pasibaigus (10,3 proc.), kas dešimtoje – kiekvieną **mėnesį** (9,8 proc.) suteikiama informacija tėvams apie mokinių mokymosi pasiekimus (66 pav.)

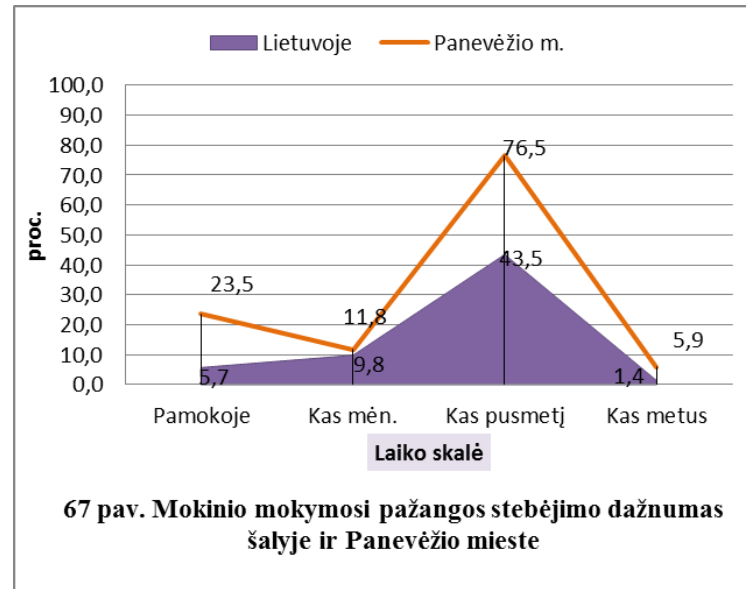




Akivaizdžiai išsiskiria Panevėžio miesto mokyklų pažangos stebėjimo periodiškumas (67 pav.). Panevėžio mokyklose mokinių pažangos ir pasiekimų stebėjimas yra dažnesnis ir labiau orientuotas į mokinių mokymosi proceso stebėjimą ir vertinimą pamokoje (23,5 proc.).

Mokymosi pasiekimų aptarimas dažnai suprantamas kaip formali mokytojo pareiga tėvams pristatyti ir pakomentuoti praėjusio pusmečio (trimestro) įvertinimus. Ypač reti atvejai, kai tokių individualių susitikimų metu dalyvauja ir pats vaikas. Verta pažymėti, kad šalyje yra mokyklų (Panevėžio, Kauno ir Vilniaus miestuose), kuriose vyksta individualūs mokymosi pasiekimų aptarimai, dalyvaujant mokytojui, vaikui, jo tėvams, numatomas mokymosi tobulinimas ir gerinimas.

Mokyklos vis dar ieško veiksmingesnių pažangos stebėjimo formų **pamokoje**. Iš įsivertinimo anketų matyti, kad kas aštuoniolika (5,7 proc.) mokykla (dažniausiai Jonavos savivaldybėje ir Panevėžio mieste) organizuoja mokinio mokymosi pažangos stebėjimą pamokoje. Pasak J. Hattie (2008), nuolatinis skatinimas per pamoką, pabrėžiant mokinio pastangas, jo atliktus darbus, taikant formuojamojo vertinimo elementus, suteikiant grįžtamąjį ryšį, yra ypač veiksmingas būdas mokymosi motyvacijai ir mokinio savivertei stiprinti. Per pamoką lanksčiai taikomos pažangos stebėjimo ir kalbėjimo su vaikais strategijos ugdo jų kritinio mąstymo gebėjimus. S. Leahy, D. Wiliam (pagal J. Gardner, 2012) pabrėžia, kad mokinių išmokimo greitis padidėja 80 proc., jeigu mokytojas kiekvieną pamoką taiko mokymosi pažangos stebėjimo strategijas. Iš gautų įsivertinimo duomenų galima teigti, kad Lietuvos mokyklose kiekvieno mokinio pažangos (ne pasiekimų) stebėjimas pamokoje yra



situacinis. Daug dėmesio skiriama kiekybiniais rezultatams (pažymiams) aptarti.

Didelė dalis (51,1 proc.) mokyklų mokinio pasiekimų analizę supranta kaip svarbiausią mokymosi pažangos stebėjimo veiklą. Tačiau mokymosi pažangos stebėjimas yra sudėtinė veikla, ją veikia daug veiksnių (žr. 35–37 p.). Mokinio pasiekimų vertinimas pagal galutinius mokymosi rezultatus ir pasiekimus atsiejant nuo mokymosi proceso vertinimo atspindi mokymo paradigmą.

### 8.2.3. Kokiais principais remiantis stebima individuali mokinio mokymosi pažanga mokyklose?

Modernių technologijų amžiuje prieinamos įvairios mokymosi pažangos stebėjimo galimybės. Kiekviena mokykla pagal savo kontekstą pasirenka ir prisitaiko veiksmingiausias mokymosi pažangos stebėjimo būdus, vertinimo tipus, įvertinimo formas remdamasi paradigminiu požiūriu (mokymo ar

mokymosi). Pasak V. Targamadžės (2010), šalies mokyklose perėjimo iš mokymo į mokymosi paradigmą problema yra ta, kad tai labiau deklaruojama, nei įgyvendinama. Ši mokslininkės įžvalga atspindi ir mokyklų įsivertinimo duomenyse – mokinių mokymosi pažangai stebėti dažnai naudojami mokymo

paradigmos būdai. Maža dalis mokyklų siekia atrasti ir pritaikyti savo mokyklose veiksmingiausias mokinio pažangos stebėjimo būdus: 8,7 proc. mokyklų turi priimtus bendrus susitarimus dėl sistemingo vaiko individualios mokymosi pažangos stebėjimo,

6,8 proc. mokyklų pavieniai mokytojai turi susikūrę savo dalyko individualios mokinių mokymosi pažangos vertinimo tvarką. Tikėtina, kad joje gali būti mokymosi paradigmos elementų.

#### 8.2.4. Mokyklų nurodomi pasiekimų ir pažangos stebėjimo principai, turintys mokymo paradigmos bruožų

Mokytojas, teikdamas pirmenybę tiksliam, patikimam ir skaičiumi išreikštam mokinio pažangos ir pasiekimų vertinimui, be paties vaiko ištraukimo, remiasi mokymo paradigma. Mokyklų atsiųstose anketų atsakymuose išryškėja šie mokinių pasiekimų ir pažangos stebėjimo būdai (formalus vertinimas - pažymių lyginimas, pokalbiai su tėvais); vertinimo tipai (apibendrinamojo vertinimo naudojimas mokymosi pabaigoje (baigiamųjų egzaminų ir standartizuotų testų rezultatų suvestinės ar diagramos), pasiekimų įvertinimas lygiais pagal bendrąsias ugdymo programas) ir jų analizavimo formos (rekomendacijų rengimas, aptarimas posėdžiuose, susirinkimuose, mokytojo užrašų panaudojimas pamokos planavimui, geriausių įvertinimus pademonstravusių mokinių apdovanojimas (68 pav.).

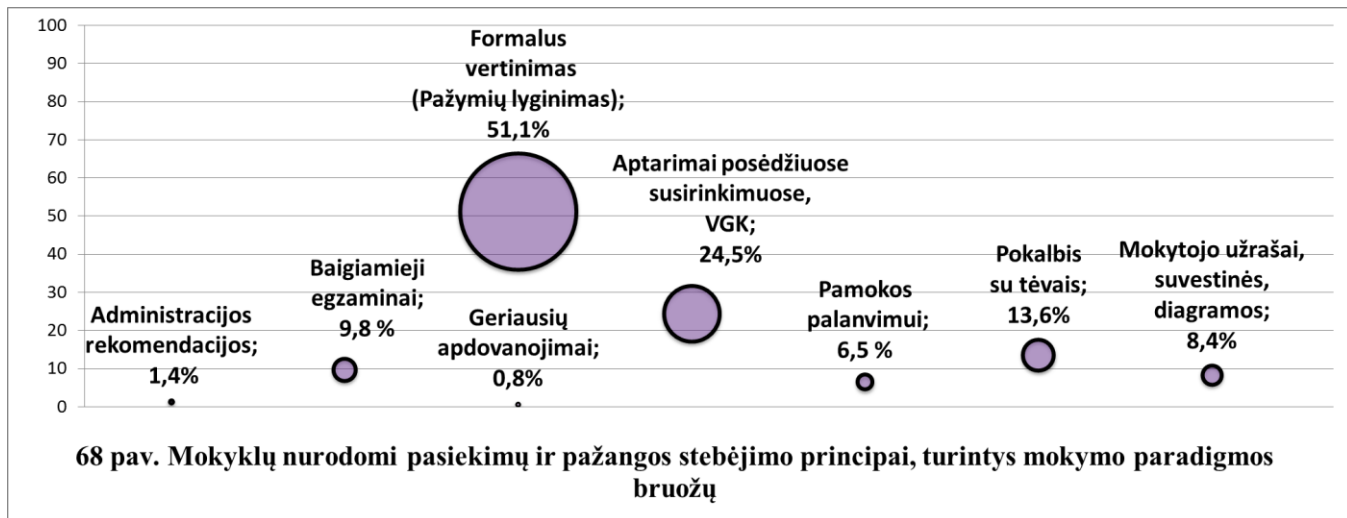
Daugiau kaip pusė (51,1 proc.) mokyklų, stebėdamos individualią mokinio pažangą, pabrėžia formalų vertinimą,

išreikštą pažymiu. Mokytojai lygina kontrolinių, testų, pusmečio ar metų pažymius, į šį procesą neįtraukdami paties mokinio:

„Mokinių individualūs pasiekimai ir pažanga matuojama lyginant dabartinį įvertinimą su ankstesniu: pirmojo pusmečio pasiekimai lyginami su praeitų mokslo metų pasiekimais; metiniai – su pirmojo pusmečio pasiekimais“;

„Administracija: Klasės mokinių apibendrinto vertinimo pasiekimų pažanga fiksuojama trimestrų, pusmečių, metų rezultatų suvestinėse (klasės pažymių vidurkis lyginamas su ankstesnio trimestro (pusmečio) rezultatais). Analizuojama metinių ir pagrindinio ugdymo pasiekimų, metinių ir brandos egzaminų rezultatų dermė.“

Jei mokykloje nėra vieningai susitarta, kas yra individuali mokinio mokymosi pažanga ir kaip ją vertinti, tai skaičiumi išreikštas pažymys yra greičiausias pažangos pamatavimo ir



lyginimo būdas, nereikalaujantis didelių pastangų atskleisti mokinio mokymosi augimą.

Apie dešimtadalį (9,8 proc.) mokyklų analizuoja baigiamųjų egzaminų ir standartizuotų testų rezultatus. Apibendrinamojo vertinimo pažymys yra svarbus formaliems mokinio pasiekimams išreikšti. Pažymys turi įtakos išorinei mokymosi motyvacijai, tačiau trumpalaikiai ir su sąlyga, kad pažymys vaiką tenkina. Tik nuodugnus, išsamus formuojamasis, aprašomasis vertinimas ir nuoseklus mokymosi pažangos stebėjimas veiksmingai stiprina mokinių mokymosi motyvaciją (Stiggins, 2006; Crooks, 1988, cituojama pagal J. Gardner, 2012).

Ketvirtadalis (24,5 proc.) mokyklų organizuoja posėdžius, susirinkimus, kuriuose aptariamas mokinių mokymasis. Iš jų tik 2,7 proc. mokyklų paskirų klasių mokytojai rengia pasitarimus dėl kiekvieno vaiko individualios pažangos ar visos klasės pažangos stebėjimo („Mokytojai bendrauja ir bendradarbiauja su kolegomis, dėstančiais toje pačioje klasėje, dalijasi informacija apie mokinio pasiekimus ir pažangą, kaupia mokinių darbų aplankus“, „vyksta mokytojų grupių, dirbančių konkrečioje klasėje, posėdžiai, kuriuose aptariami klasės pažangumo, lankomumo, mokinių individualios pažangos anketų duomenys“).

Kas dvylikta (8,4 proc.) mokykla renka mokymosi pažangos stebėjimo informaciją, ją rašo į mokytojo užrašus, kaupia pasiekimų suvestines ar diagramas, duomenis panaudoja planuodami pamoką:

„Klasių auklėtojai ir dalykų mokytojai nuolat fiksuoja ir analizuoja individualią mokinių pažangą asmeniniuose užrašuose, kas 2–3 mėn. pateikia ataskaitas pavaduotojams ugdymui, vaiko gerovės komisijai“;

„Klasių auklėtojai, pasibaigus pusmečiams, fiksuoja kiekvieno mokinio pažangą linijinėje diagramoje“;

„Mokytojai informaciją apie mokinių pasiekimus fiksuoja savo užrašuose, lentelėse, komentuoja mokinių rašto darbuose, el. dienyne. Informaciją naudoja ilgalaikiams planams koreguoti“;

„Atsižvelgiant į mokinių individualius ir grupinius pasiekimus, koreguojamas ugdymo turinys.“

Kas septintoje (16,6 proc.) mokykloje vyksta pokalbiai su tėvais apie jų vaikų mokymosi pasiekimus. Mokyklos nenurodo,

kad šiuose pokalbiuose dalyvauja mokiniai. Verta pabrėžti, kad mokiniai, nedalyvaudami mokymosi proceso aptarimuose, negauna tiesioginio grįžtamojo ryšio, turi mažiau galimybių tobulintis ir mokytis iš savo klaidų. Šiose mokyklose dažnai:

„Lyginama mokinio per metus padaryta pažanga. Kas 2 mėn. aptariama, fiksuojama mokinio pažanga iš kiekvieno mokomojo dalyko, su rezultatais supažindinami tėvai“;

„Mokytojai stebi kiekvieno mokinio daromą pažangą, ją analizuoja ir informuoja tėvus“;

„Kas dvi savaites klasės vadovas analizuoja rodiklius dienyne ir prirėkus bendradarbiauja su tėvais <...> Bent tris kartus per mokslo metus klasės vadovas susitinka su tėvais“;

„2–4 klasių mokinių individualią pažangą stebi klasių mokytojai fiksuodami savo pasirinktais būdais, pusmečių pabaigoje vyksta aptarimas su mokinių tėvais (prirėkus ir dažniau), mokyklos vadovais.“

Mokyklų įsivertinimo ir pažangos ataskaitose minimi šie retesni individualios pažangos stebėjimo atvejai:

1,4 proc. mokyklų mokytojai mokinių pasiekimus įvertina lygiais vadovaudamiesi Bendrosiomis ugdymo programomis (BUP) („I, II, III trimestrų ir mokslo metų pabaigoje pasiekti rezultatai vertinami lyginant su Bendrųjų programų nužymėtais kriterijais“);

1,4 proc. mokyklų administracija rengia rekomendacijas mokytojams apie mokinių rezultatų gerinimo galimybes („Direktoriaus pavaduotojas ugdymui analizuoja ir apibendrina informaciją, teikia siūlymus mokyklos veiklos plano ir ugdymo plano rengimo grupėms“);

0,8 proc. mokyklų turi formalų požiūrį į mokymo, bet ne į mokymosi, proceso stebėjimą ir apdovanoja tik geriausius rezultatus pasiekusius mokinius („daroma olimpiadų, konkursų, varžybų rezultatų analizė, aptarimas ir pagerbimas – geriausio mokslo metų mokinio rinkimai“; „Trimestro pabaigoje mokiniai už labai gerą ir gerą pažangumą apdovanojami padėkos raštais. Pažangių mokinių nuotraukos puošia stendą „Mes jais didžiuojamės“; „Mokiniai, pasiekę aukštesnius mokymosi rezultatus, yra skatinami“). Mokyklose vis dar įprasta lyginti mokinius pagal jų pažangumą: kaupti įvairias suvestines, vesti

reguliarius pokalbius su tėvais nedalyvaujant vaikui, apdovanoti geriausius pasiekimus parodžiusius mokinius. Dažnu atveju „geriausieji“ mokiniai puikuoja mokyklų interneto svetainėse, giriami mokytojų posėdžiuose, pasitarimuose ir per tėvų susirinkimus, minimi įsivertinimo ir pažangos anketose (2013–2014 m. m.).

Jau daugiau nei dešimtmetį Lietuva yra ES narė. Turime apibrėžtus principus, kas yra gera mokykla (Ruškus ir kt., 2013), nuo 2008 m. viešinamos mokytojų gerosios patirtys (sėkmės istorijų „Į pagalbą mokyklai“ serija), Valstybinė švietimo 2013–2022 metų strategija nurodo pagrindinius uždavinius švietimui. Tačiau neretai švietimo profesinės bendruomenės mąstymą veikia užsilikusios sovietinės pažiūros, nes dauguma švietimo darbuotojų pedagoginį išsilavinimą įgijo sovietmečiu ir mokytojų amžiaus vidurkis yra apie 50–59 m. (Lietuvos švietimas skaičiais, 2014). E. J. King (2012) nurodo, kad sovietinę švietimo sistemą

domino akademinio elito viršūnė, jam nepriklausantys mokiniai sulaukdavo mažiau dėmesio. Verta pažymėti, kad tokio elgesio apraiškų dar pasitaiko ir šiuolaikinėje mokykloje – formalaus požiūrio į mokymą ir mokymąsi, biurokratizmo atveju. Vis dėlto iš įsivertinimo ir išorinio vertinimo duomenų matyti, kad kiekvienais metais randasi vis daugiau gerų, išskirtinių mokyklų, puikiai dirbančių mokytojų, kurie taiko šiuolaikines mokymosi strategijas, turinčias mokymosi paradigmos bruožų, dalijasi sėkminga patirtimi ir viešai informuoja apie padarytą pažangą. Išanalizavus mokyklų įsivertinimo ataskaitose pateiktus pavyzdžius apie individualios mokymosi pažangos stebėjimą šalies mokyklose paaiškėjo, kad pusė (51,1 proc.) mokyklų vadovaujasi mokymo paradigmos bruožais ir tik trečdalis (30,2 proc.) mokyklų bando dirbti šiuolaikiškai, iš kurių 8,7 proc. mokyklų turi priimtus bendrus visuotinius susitarimus dėl sistemingo vaiko individualios mokymosi pažangos stebėjimo.

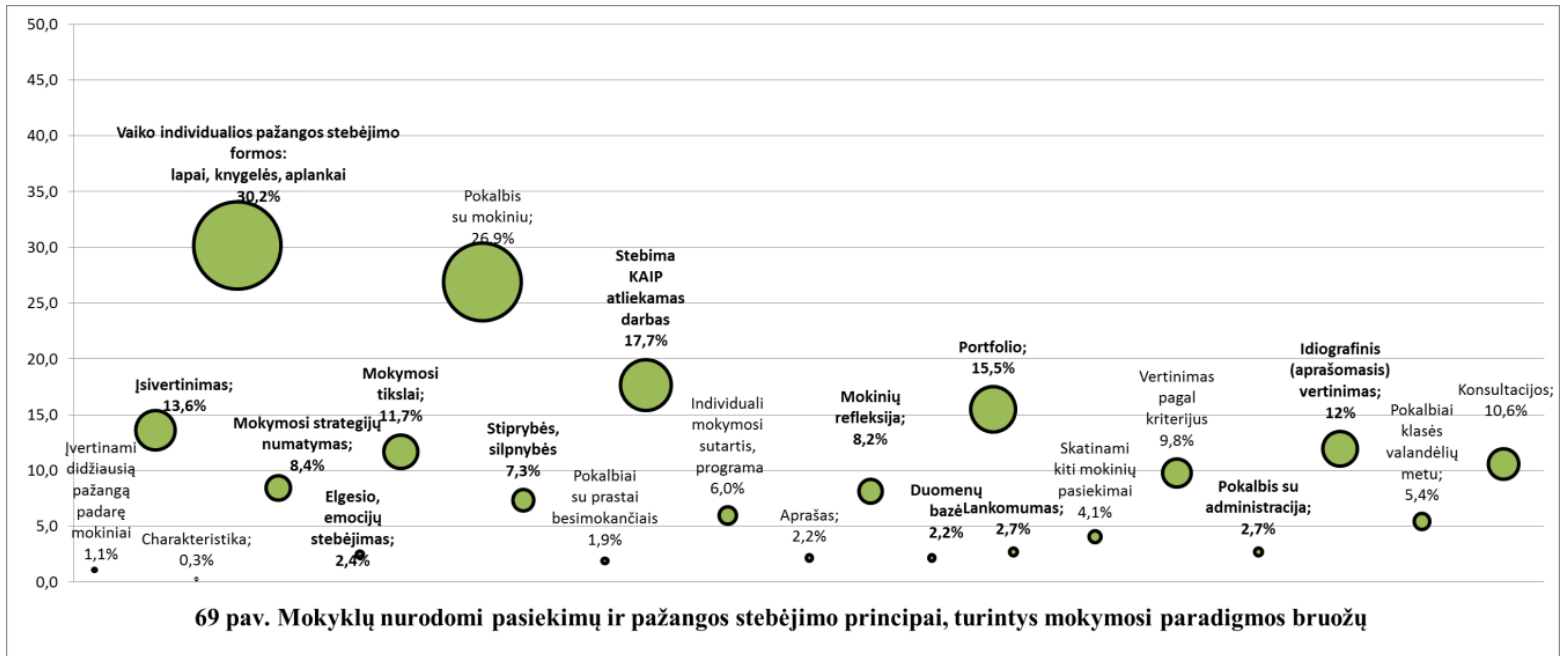
### 8.2.5. Mokyklų nurodomi pasiekimų ir pažangos stebėjimo principai, turintys mokymosi paradigmos bruožų

Mokyklos atsakydamos į klausimą „Kaip stebite individualią mokinio pažangą mokykloje?“ pateikė platesnę informaciją atspindinčią ugdymo organizavimo visumą mokyklose. Todėl mokyklų atsakymuose aprašytas mokinio pasiekimų ir pažangos stebėjimas grindžiamas skirtingais vertinimo principais: būdais, tipais ar formomis. Šalies mokyklose vaiko individualios mokymosi pažangos stebėjimo principai, remiantis mokymosi paradigma, nedažni, tačiau įvairūs: pokalbiai (mokytojas ir mokinys; mokytojas, mokinys ir jo tėvai), konsultacijos, aptariamoms prasto mokymosi problemoms, mokymosi strategijų numatymas, analizuojamos vertinimo pamokoje patirtys, tariamasi dėl individualių mokymosi programų sudarymo (69 pav.).

Palyginus bendrus šalies mokyklų duomenis su atskirų regionų (savivaldybių) duomenimis matyti akivaizdūs skirtumai. Ypač išsiskiria Panevėžio miesto mokyklų sisteminga veikla, kurioje dažnesni vaiko individualios pažangos stebėjimo būdai, atspindintys mokymosi paradigmą. Panevėžio miesto mokyklos iš

kitų Lietuvos savivaldybių išsiskiria atviru, dėmesingu ir reguliariu vaiko mokymosi pažangos stebėjimu (70 pav.).

Įvairių šalių mokslininkai pripažįsta, kad vienas iš veiksmingiausių būdų didinti mokinių mokymosi motyvaciją, įsitraukimą į mokymosi procesą ir stiprinti asmeninę mokinių atsakomybę – vaiko individualios pažangos stebėjimas (Gardner, 2012; Stiggins, 2005). Lietuvoje trečdalis mokyklų (30,2 proc.) individualiai mokinio mokymosi pažangai stebėti naudoja mokinio individualios pažangos vertinimo formas t.y. lapus, knygeles, aplankus. Verta pabrėžti, kad Panevėžio miesto mokyklose du kartus dažniau (58,8 proc.) pasirenkami mokinių mokymosi augimo ir pažangos stebėjimo lapai, knygelės, aplankai ar kitos formos. Be to, yra svarbu, kad šiame procese dalyvauja mokinys – jis aktyviai stebi savo mokymąsi, periodiškai rašo komentarus, analizuoja mokymosi pažangą. Pasak H. C. Barrett (2004), mokinys, galėdamas pats pildyti pasiekimų knygeles (aplankus), ne tik prisiima asmeninę atsakomybę už įsivertinimo tekstą, bet ir įgyja galimybę jaustis



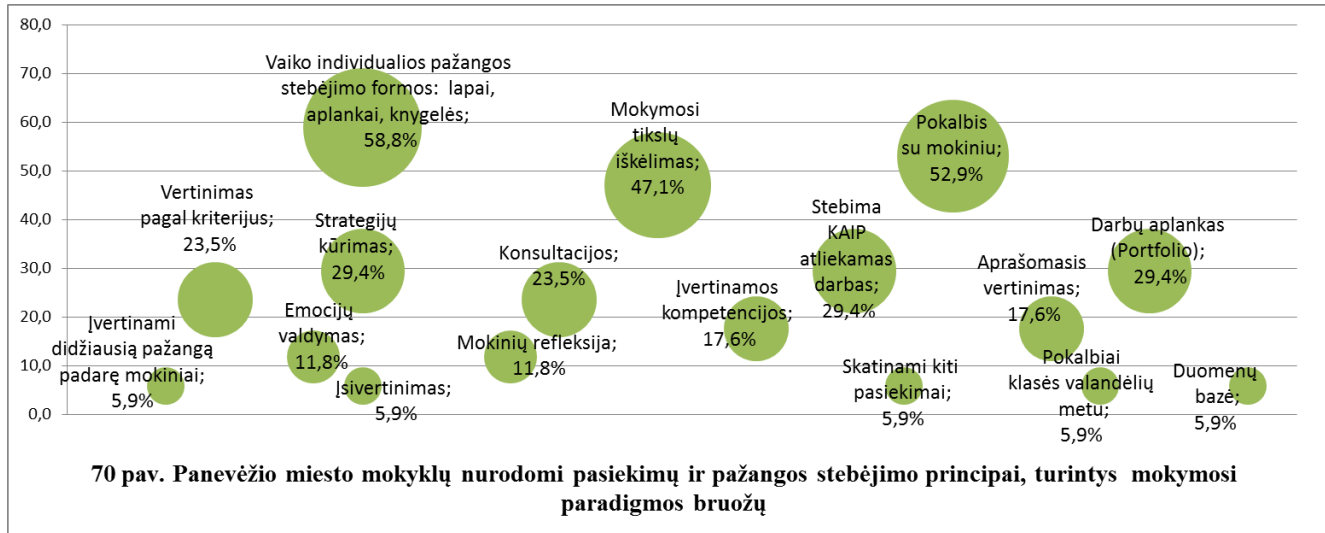
reikšmingas siekdamas mokymosi tikslų ir patirti įvairius išgyvenimus, nusakyti savo jauseną.

Mokslininkų (J. Hattie, J. Stiggins, T. Groenendijk ir kt.) tyrimai atskleidžia, kad individualiai stebint mokinio mokymosi pažangą, ji pagerėja nuo 40 iki 70 proc. Lietuvos mokyklose taip pat yra vertingos patirties atvejų: Vilniaus m. „Ažuolyno“ progimnazija, Panevėžio m. „Vyturio“ progimnazija, Rokiškio r. Kamajų Antano Strazdo gimnazija, Utenos Krašunos progimnazija, Prienų r. Išlaužo pagrindinė mokykla ir kitos, nuosekliai ir uoliai stebi kiekvieno vaiko mokymosi pažangą (daugiau pavyzdžių [www.iqesonline.lt](http://www.iqesonline.lt)). Anot S. Balevičienės, „mokyklos, pasižyminčios aukštais mokymosi pasiekimais, turi veiksmingą mokinių mokymosi pažangos stebėsenos klasėje ir visoje mokykloje sistemą ir mokytojų profesinio tobulinimo programą. Sėkmingai dirbantys mokytojai turi tikslus ir laiku gaunamus duomenis apie mokinių mokymosi pasiekimus bei pažangą ir į stebėsenos procesą įtraukia ir pačius mokinius. Mokiniais ir jų tėvams laiku teikiama aiški ir konstruktyvi

grįžtamoji informacija apie jų mokymosi pažangą“ (Balevičienė ir kt., 2012).

Abiejų pusių, mokytojo ir mokinio, atviras ir nuoširdus pokalbis arba grįžtamasis ryšys apie mokymąsi padeda geriau suprasti augimo ir tobulėjimo procesus. Pokalbius su mokiniu organizuoja ketvirtadalis (26,9 proc.) šalies mokyklų – tai akivaizdu iš įsivertinimo duomenų. Palyginus šalies ir Panevėžio miesto mokyklų pateiktą informaciją matyti, kad mokymosi pažanga individualaus pokalbio su mokiniu metu bemaž dukart (52,9 proc.) dažniau aptariama Panevėžyje.

Dažniausiai grįžtamojo ryšio suteikimas apie mokymosi augimą pavedamas klasės auklėtojui. Su dalyko mokytoju mokinsys savo pažangą aptaria retai (9,0 proc. iš 26,9 proc.). Tačiau dalyko mokytojo patarimai, pastebėjimai, palaikantis grįžtamasis ryšys gali veiksmingiau padėti mokiniui išsiaiškinti nesuprastus ar neišmokus dalykus ir tikslingiau nukreipti jį siekti pažangos. Mokslininkai (J. Hattie, R. Stiggins, J. Gardner) rekomenduoja mokinio ir dalyko mokytojo pokalbius apie



mokymosi procesą organizuoti ne rečiau nei kartą per mėnesį. Patariama iš anksto sutarti ir numatyti, kada, su kuo, kaip, apie ką bus kalbama, t. y. nusimatyti pokalbio struktūrą, klausimus, temas. Tik individualus, dažnas ir kokybiškas grįžtamasis ryšys apie mokymąsi padeda mokiniui siekti mokymosi tikslų.

Šalies mokyklos, stebėdamos individualią mokinio pažangą, organizuoja ne tik individualius pokalbius su mokiniu, bet į juos pakviečia ir vaiko tėvus (taip įsivertino 9,8 proc. mokyklų). Tėvus įtraukus į pokalbius „trise“ apie jų vaiko mokymosi pažangą – lengviau suprasti, ką ir kaip vaikas mokosi, kokie jo mokymosi lūkesčiai ir galimybės (The Assessment for Learning Strategy, 2008). Mokyklų įsivertinimo anketose rašoma:

„Kas ketvirtį klasėse vykdoma individuali mokinio mokymo(si) refleksija, kurioje dalyvauja mokinys, tėvai ir mokytojas.“

„Klasės kuratorius (prireikus dalyvauja ir dalykų mokytojai) kartą per mėnesį individualiai su mokiniu ir jo tėvais aptaria padarytą pažangą.“

„Mokytojai bendrauja ir bendradarbiauja su kolegomis, dėstančiais toje pačioje klasėje, dalijasi informacija apie mokinio pasiekimus ir pažangą, kaupia mokinių darbų aplankus, aptaria

mokinio pažangą su juo pačiu, tėvais, klasės auklėtoju atskirai arba kartu.“

Pokalbius apie pažangą ir pasiekimus su mokiniais organizuoja klasių auklėtojai klasės valandėlių metu (5 proc.) ir mokyklos administracija (direktorius ar direktoriaus pavaduotojas ugdymui (2,7 proc.)). Pavienu mokyklų mokytojai (1,9 proc.) kartu su administracija ir pagalbos vaikui specialistais atkreipia dėmesį tik į turinčius mokymosi sunkumų mokinius, kurie nedaro mokymosi pažangos:

„Kai nėra pažangos, padėtis aptariama su vaiku, kviečiami tėvai pokalbiui su mokytojais, priimami sprendimai. Pasiekimų analizė atliekama I pusmečio ir mokslo metų pabaigoje. Lyginama mokinio pažanga einamaisiais mokslo metais su praėjusiais. Mažtant mokinio motyvacijai su mokiniu, mokytojais ir tėvais aptiriamos priežastys, sunkumų šalinimas.“

„Nepažangiems mokiniams rengiami pažangos siekimo planai (sudaromos sąlygos per tam tikrą laikotarpį įveikti mokymosi sunkumus).“

„Esant nepatenkinamiems trimestro įvertinimams, mokytojas su mokiniu numato veiksmus spragoms šalinti.“

„Mokiniams, turintiems I pusmetyje nepatenkinamą dalyko įvertinimą, dalyko mokytojas kartu su mokiniu pildo „Pagalbos

mokiniui teikimo planą“, kurį derina su kuruojančia pavaduotoja.“

„Jei nedaroma pažanga, numatomas pažangos siekio planas – mokinys išsikelia mokymosi tikslus.“

Tyrimai patvirtina, kad mokymosi pažangos stebėjimas padeda visiems mokiniams, tačiau labiausiai – blogiau besimokantiems (Stiggings, 2006; Rodriguez, 2004). Vis daugiau mokyklų rengia pokalbius apie mokymosi pažangą ir kviečia juose dalyvauti ne tik prastai besimokančius, bet ir gabius mokinius. Tokie pokalbiai tampa mokyklos kultūros dalimi. Analizuojant Lietuvos mokyklų įsivertinimo duomenis galima įžvelgti, kad prastai besimokančių mokinių išskyrimas laikomas ir bausme, ir tikslinga mokyklos priemone pradėti stebėti mokinių mokymosi pažangą, individualiai dirbti su mokymosi sunkumų turinčiais mokiniais šalinant užsilikusias mokymosi spragas. Tačiau stebint mokinių pažangą šalyje esama problemų – tai patvirtina ir mokslininkų įžvalgos, ir NMVA turimi duomenys.

Pasak V. Targamadžės (2010), „mokytojai nesukuria galimybių patiems mokiniams kelti mokymosi tikslų, planuoti, apmąstyti savo sumanymų ir juos įgyvendinti“ (p. 74). Iš mokyklų pateiktos informacijos 2013–2014 m. m. įsivertinimo ataskaitose matyti, kad kas 8-oje (11,7 proc.) šalies mokykloje mokiniai, stebėdami mokymosi pažangą, išsikelia mokymosi tikslus. Tačiau beveik pusėje Panevėžio miesto mokyklų (47,1 proc.) mokiniai mokymosi tikslus (uždavinius) kelia gana dažnai:

„<...> mokinys, padedamas mokytojo, išsikelia mokymosi uždavinius tam tikram laikotarpiui. Pagal tai, kaip mokiniui pavyksta ar nepavyksta įgyvendinti išsikeltus tikslus, koreguojamas mokymas“;

„5–10 klasių mokiniai pildo „Mokinio savianalizės anketas“, kuriose numato savo ugdymosi tikslus, fiksuoja asmeninę pažangą, planuoja ateities profesines perspektyvas.“

Siekdami veiksmingo mokymosi, mokiniai turėtų suprasti, ko jie nori išmokti, ką pasiekti. Dėl to keliami mokymosi tikslai: trumpalaikiai – savaitei ar mėnesiui, ilgalaikiai – pusmečiui ar metams. Mokyklų pateiktose įsivertinimo ataskaitose pasitaikė atvejų, kad mokiniai dažniausiai skatinami išsikelti ilgalaikius mokymosi tikslus, kur kas rečiau – trumpesniam laikotarpiui

(„Kiekvieno pusmečio pradžioje mokiniai išsikelia tikslus, pusmečio pabaigoje – aptariama, kaip jiems sekėsi juos pasiekti“).

Mokinių mokymosi tikslų kėlimas (nekėlimas) išryškina ir kitą problemą – svarbus ne tik tikslų kėlimo dažnumas, bet ir jų turinys. Įsivertinimo duomenų analizė atskleidė, kad keliami mokymosi tikslai dažniausiai siejami su ugdymo(si) proceso įvertinimu, mokymosi apibendrinimu ir tik retu atveju apibrėžia mokinio kompetencijų tobulinimą, asmenybės ūgtį. Pasak V. Targamadžės ir kt. (2010), mūsų šalyje „mokymo(si) tikslų kėlimas vis dar suvokiamas tik kaip paruošiamasis mokymo(si) etapas, bet ne ir kaip ypač svarbi mokymo(si) proceso dalis, ugdanti mokinių mąstymą, skatinanti motyvaciją, padedanti susivokti ir apibrėžti savo poreikius ir galimybes“ (p. 74). Užsienio šalių strategijose pabrėžiama, kad mokymosi tikslų supratimas ir dažnas jų peržiūrėjimas skatina mokinio asmeninį įsipareigojimą mokytis (The Assessment for Learning Strategy, 2008; Australia State of Victoria, Department of Education and Early Childhood Development, 2007).

Škotų įsivertinimo metodikoje (daugiau apie tai [www.journeytoexcellence.org.uk](http://www.journeytoexcellence.org.uk)) mokytojams, visų pirma, patariama kiekvieną savaitę mokinius skatinti išsikelti trumpalaikius mokymosi tikslus, apsvaistyti, kokias kompetencijas jie norėtų plėtoti. Nepamiršti sistemingai su mokiniais peržiūrėti išsikeltus tikslus, įsivertinti, ar jie pasiekti, tikslinti nusistatytus tikslus ar apsibrėžti naujus. Antra vertus, yra svarbu vertinti ir metų darbą – remiantis iškeltais trumpalaikiais mokymosi tikslais, rašyti metų ataskaitą, organizuoti žodinę refleksiją ar pasirinkti kitas įsivertinimo formas.

Mokslo metų darbo refleksija daroma kas dvyliktoje mūsų šalies mokykloje (8,2 proc.). Šiek tiek dažniau (11,8 proc.) refleksija vyksta Panevėžio miesto mokyklose („Baigiantis mokslo metams mokinys rašo Sėkmės istoriją, iš kurios matyti, kurioje srityje padarė didžiausią pažangą“, „<...>pačių mokinių savianalizė, įsivertinimas, abipusiai dienoraščiai“). Refleksijos metu mokytojas stebi, interpretuoja ir numato galimus sprendimus apie tai, kaip mokymasis gali būti gerinamas.



Mokiniui refleksija padeda numatyti tolesnius žingsnius savo mokymosi procese.

Mokyklos nedažnai mokinius moko, kaip planuoti mokymąsi: 8,4 proc. mokyklų nurodo, kad asmeniniams mokymosi tikslams pasiekti numatomos mokymosi strategijos. Tačiau Panevėžio mieste ši veikla gerokai dažnesnė: beveik trečdalis (29,4 proc.) mokyklų pripažįsta, kad mokymosi strategijos veiksmingos siekiant išsikeltos tikslo. Mokymosi planavimo etape mokinys, padedamas mokytojo, susidaro veiksmų planą nuolatiniams tikslams stebėjimui – numato laiką, veiksmus, galimus iššūkius ir būdus, kaip juos įveiks, kaip reflektuos mokymosi patirtis, su kuo, kada, kaip tai darys, numato vertinimo (pamatavimo) kriterijus (kaip sužinos, kad jo veikla pasisekė):

„Mokinys konsultuojasi su klasės vadovu, dalyko mokytojais, tėvais ir raštu formuluoja savo mokymosi strategijos kryptis, tikslus, uždavinius“;

„Kas mėnesį su klasės auklėtoju ir tėvais aptaria žingsnius, kaip sekasi įgyvendinti išsikeltus uždavinius. Numato būdus ir priemones, kaip siekti aukštesnių (nors minimalių) rezultatų.“

Visame mokymosi stebėsenos procese turėtų būti kuriamos aiškios ir paprastos strategijos, remiantis įvairiais metodais pagal vaiko mokymosi stilių, savarankiško mokymosi pajėgumo tempą, asmenines savybes ir iškeltus mokymosi tikslus. Šiame etape svarbiausia nuoširdus mokytojo tikėjimas kiekvienu mokiniu: mokytojo palaikymas ir pagyrimas padeda judėti iškelto mokymosi tikslo link (Australia State of Victoria, Department of Education and Early Childhood Development, 2007).

Mokymosi pažangos stebėjimo procese svarbus sistemingas stiprybių ir silpnybių aptarimas. Tačiau šiame procese yra svarbu ne tik formaliai sisteminti išmokimo (žinių, gebėjimų) lygmenis, bet ir mokyti mokinį kalbėti apie savo mokymąsi. Kitaip tariant, kurti matomą mokymąsi (Hattie, 2014) – skatinti mokinį pažinti save, savo gebėjimus, mokantis nebijoti daryti klaidų, galėti ir norėti iš jų mokytis. Iš įsivertinimo duomenų matyti, kad tokia ugdymo praktika Lietuvoje nėra dažna: 7,3 proc. mokyklų teigia, kad kartu su mokiniu aptaria jo mokymosi stiprybes ar sėkmes, silpnybes ar nesėkmes:

„Pagal mokinių pasiektus individualius rezultatus aptariamasi sėkmės ir sunkumai, ieškoma sprendimo būdų įveikti kilusius sunkumus“;

„Klasės auklėtojai aptaria su ugdytiniais rezultatus, padeda išvelgti mokymosi spragas, numatyti tolesnius ugdymosi tikslus, įgyvendinimo būdus, informuoja mokinių tėvus, teikia ataskaitas direktoriaus pavaduotojui“;

„Mokiniai pildo vertinimo lapus, kuriuose analizuoja, ką moka ir ką dar reikia pasimokyti, braižo pasiekimų dinamikos grafikus. Individualiuose pokalbiuose su mokytoju aptaria sėkmes ir nesėkmes, ką turėtų daryti, kad sektųsi, kas ir kokią pagalbą galėtų suteikti.“

Veiksmingai organizuodami mokymosi stebėjimą mokytojai turėtų nedelsiant, jautriai ir konstruktyviai reaguoti į menkiausią mokinio patirtą nesėkmę ar mokymosi pažangos sulėtėjimą. Taip mokinys, patyręs nesėkmę, laiku gaus grįžtamąją informaciją, įgalinančią suvokti, kad yra būdų ir strategijų, kurie gali padėti įveikti mokymosi sunkumus, ir išvengti nemalonių išgyvenimų. Mokytojui tinkamu laiku reaguojant į mokinio mokymosi sunkumus užkertamas kelias mokiniui užstrigti nesėkmių rate ar panirti į bejėgiškumo, vienišumo, nepasitikėjimo jausmų verpetą (Australia State of Victoria, Department of Education and Early Childhood Development, 2007; The Assessment for Learning Strategy, department for children, schools and families, UK, 2008). Dalyko mokytojas, geriausiai žinodamas mokinio stiprybes, gali patarti, kaip jas tobulinti, rekomenduoti, kaip planuoti tolesnius savo mokymosi žingsnius, taip pat įkvėpti tikėti savo mokymosi tobulėjimo galimybėmis.

Mokslininkai atkreipia dėmesį, kad šiuolaikinio mokinio mokymosi pažangos stebėjimo procese mokytojo vaidmuo yra pakitęs (Targamadžė ir kt., 2015). Mokytojas turėtų ne tik perteikti mokomojo dalyko žinias, bet ir ugdyti vaiką kaip asmenybę: svarbu ne tik ką, bet ir kaip vaikas mokosi; svarbu ne tik ką vaikas mąsto, bet ir kaip mąsto; svarbu ne tik ko, bet ir kaip mokytojas ugdo; svarbu ne tik vaiko mokymasis, bet ir jo išmokimas (Targamadžė ir kt., 2015).

Penktadalyje (17,7 proc.) Lietuvos mokyklų mokytojai stebi, kaip mokiniai dirba pamokoje. Dažniausiai stebima, ką

mokiniai išmoko ir kokį darbą atliko, rečiausiai mokytojas stebi, kaip mokinyš atliko darbą ir kaip pats jis įsivertina. Tai atliepia mokslininkų žvalgas, kad Lietuvoje „mokiniai nėra mokomi mokytis“ (Targamadžė ir kt., 2010). Tik pavienėse mokyklų įsivertinimo ataskaitose pastebimos pagalbos mokiniui apraiškos: „Teikiama informacija mokiniui (komentarai žodžiu ar raštu) apie tai, kas padaryta gerai, ką reikia patobulinti, kaip tai atlikti, kad būtų pasiekti mokymosi uždaviniai.“

Šiuolaikiniam Z kartos mokiniui yra svarbu suprasti, kaip reikia mokytis. Verta pabrėžti, kad Panevėžio miesto mokyklose dažniau (29,4 proc.) nei kitose šalies savivaldybėse atliepiami Z kartos mokinių poreikiai, jie skatinami mokytis, suvokti, suprasti ir analizuoti gaunamas žinias, mėginti jas pritaikyti ir panaudoti praktiškai.

Viena iš svarbių pažangos stebėjimo veiklų – paties mokinio įsivertinimas. Mokinio įsivertinimas tapusi kasdiene ugdymosi veikla 13,6 proc. šalies mokyklų: „Patys mokiniai įsivertindami daro sprendimus apie daromą pažangą ir pasiekimus“; „Pamokose mokiniai skatinami įsivertinti savo darbą“; „Keliuose klasėse yra mokinių įsivertinimo standai „Kaip man sekasi?“.

Panevėžio miesto mokyklos mokinio įsivertinimą integruoja į vientisą pažangos stebėjimo procesą: mokinio įsivertinimas naudojamas iškeliant tikslus, reflektuojant, pildant aplankus, suteikiant grįžtamąjį ryšį. Tik viena Panevėžio miesto mokykla vaiko įsivertinimą nurodo kaip atskirą veiklą mokymosi pažangai stebėti.

Įsivertinimo nauda yra svarbi mokiniui ir mokytojui. Reguliariai įsivertindamas mokinyš ugdomosi savarankiško mokymosi planavimo gebėjimus ir jaučiasi atsakingas už savo sėkmę; mokytojai kaupia mokinio įsivertinimo informaciją ir tobulina savo veiklą – siekia geresnių mokymosi rezultatų (Ugdymo plėtotės centras, 2012; The Assessment for Learning Strategy, 2008).

Bet koks vertinimas (komentarai, pažymys, simbolis ar lygis) turi emocinį poveikį mokiniui, jo pasitikėjimui ir mokymosi entuziazmui. Todėl iš anksto sutarti, aiškūs ir skatinantys pažangą vertinimo kriterijai, orientuoti ne į asmenį, o

į darbą, stiprina mokinių pasitikėjimą savimi. Dešimtadalyje mokyklų (9,8 proc.) mokytojai kartu su mokiniais tariasi dėl vertinimo kriterijų. Palyginus skirtingų savivaldybių mokyklų įsivertinimo duomenis matyti, kad vertinimo kriterijai mokinio pažangai fiksuoti iš anksto numatomi penktadalyje (23,5 proc.) Panevėžio miesto mokyklų: „Mokiniai kartu su mokytojais aptaria dalyko vertinimo kriterijus, vertinimo tvarką, mokosi vertinti ir įsivertinti, planuoja savo tolesnį mokymąsi, kelia sau ugdymosi tikslus.“

Ugdymosi procese verta pabrėžti net ir mažiausią mokinio mokymosi pokytį, kurį geriausiai atskleidžia ne pažymys, o aprašomasis vertinimas (šalia pažymio mokytojas parašo komentarą). Aprašomąjį (idiografinį) vertinimą taiko kas aštunta šalies (12,0 proc.) mokykla. Panevėžio mieste – 17,6 proc. Šį vertinimo būdą taiko ne tik pradinės, bet ir kitų tipų mokyklos. Pažymys ne visada suteikia aiškų grįžtamąjį ryšį mokiniui. Komentarai padeda mokiniui suvokti stipriąsias ir tobulintinas mokymosi ypatybes.

Vertinamasis komentarai turėtų atliepti ir mokinių mokymosi stilių. Mokiniai yra skirtingi, įvairiais būdais pasiekia geriausius rezultatus. Todėl mokytojui tenka diferencijuoti ir individualizuoti ugdymo turinį, tikslingai ugdyti mokinio kompetencijas. Patyręs mokytojas, atsižvelgdamas į turimą mokinio patirtį, gebėjimus, poreikius, mokymosi tempą, stilių, diferencijuoja ir individualizuoja ugdymo procesą. Analizuojant duomenis matyti, kad Panevėžio mieste diferencijuojama ir individualizuojama dažniau (5,9 proc.), kitose savivaldybėse – 2,2 proc. Panevėžio mokyklose mokiniams pagal jų poreikius ir gebėjimus stengiamasi parinkti skirtingas mokymosi veiklas, turinį: „Pildomi mokinio kompetencijų aprašai, kuriuose mokytojai žymisi, kurioje srityje mokinyš patobulėjo, atsižvelgdami į tai mokytojai rengia užduotis (sunkina arba lengvina jas). Mokiniui atsakinėjant tiek žodžiu, tiek raštu matyti, ar pasiekė reikiamą lygį (žodyno turtingumas, gramatinių struktūrų sudėtingumas ir aktyvumas pamokose). <...> Pamokos pabaigoje arba išėjus temą pildomas aplankas „Voratinklis“ ir rezultatas individualiai aptariamas su mokiniu.“

Šalies mokyklose retai (2,7 proc.) vertinamos mokinio kompetencijos (socialinė, asmeninė, mokėjimo mokytis, komunikavimo, pažinimo, iniciatyvumo ir kūrybingumo). Panevėžio miesto mokyklose tai vyksta 6 kartus dažniau (17,6 proc.) – apibrėžus svarbiausias ugdytinas kompetencijas, kryptingai stebima kiekvieno mokinio mokymosi pažanga: „Kiekvienas mokinys sudaro Mokymosi pasiekimų pažangos ir mokėjimo mokytis kompetencijos vertinimo aplanką, kuriame žymima atskirų dalykų mokymosi pasiekimų pažanga (mokiniai braižo kiekvieno dalyko asmeninės pažangos kreives, diagramas), kaupiami užpildyti mokymosi mokytis kompetencijos vertinimo užduočių sąsiuviniai.“

Vienam iš kompetencijų dėmenų – nuostatų – ugdymui mokykloje skiriama mažiau dėmesio. Tačiau nuostatos turi reikšmingos įtakos asmens savęs vertinimui, sėkmingai veiklai, geresniems pasiekimams (Vaščenkienė ir kiti, 2012; The Assessment for Learning Strategy, 2008). Nuostatų formavimo svarba pabrėžiama ir Lietuvos pažangos strategijoje „Lietuva 2030“: atkreipiamas dėmesys į Lietuvos pažangai svarbias vertybes – atvirumą, atsakingumą ir kūrybingumą. Nuostatas asmuo formuojasi įgydamas žinių apie vertybes, emociškai jas išgyvendamas ir praktiškai veikdamas. Tačiau patiriamų emocijų stebėjimas mokantis viena rečiausiai (2,4 proc.) pasitaikančių mokyklos veiklų: „Kiekvienam mokiniui pradėtas individualios pažangos fiksavimo segtuvas, kuriame <...> fiksuojami mokinio mokymosi ir elgesio pasiekimus per pusmetį, mokinio išsikelti mokymosi, elgesio, lankomumo uždaviniai.“

Dėl nepakankamo dėmesio mokinio emocijoms ir savijautai mokinys gali pradėti praleidinėti pamokas. PISA tyrimo ataskaitoje (2012) pabrėžiama, kad „nuolatinės pravaikštos reiškia praleistą mokymosi galimybę, rodo susidomėjimo trūkumą ir daro neigiamą įtaką mokinio klasės draugams, nes tai prisideda prie trikdančios mokymosi aplinkos kūrimo“. Iš įsivertinimo duomenų matyti, kad kiekviena mokykla, atsižvelgdama į socialinį, ekonominį, kultūrinį kontekstą, pasirenka ar prisitaiko mokymosi pažangos stebėjimo veiklas. Tačiau tik nedidelė dalis (2,7 proc.) mokyklų teigia, kad lankomumo problemas pradeda spręsti kitaip: nebegriežtina

mokinio elgesio taisyklių, tačiau sudaro galimybes pačiam mokiniui vertinti savo poelgius, įžvelgti mokymosi ir elgsenos sąsajas. Kitaip tariant, asmeninė mokinio atsakomybė stiprinama dėmesį skiriant paties vaiko aktyviam ir nuosekliam įsitraukimui į ugdymąsi, pažangai, o ne ataskaitoms apie mokinių lankomumą kaupti.

Lankomumo problemas spręsti, mokymosi motyvaciją skatinti, teigiamą mokymosi atmosferą klasėje kurti padeda mokyklose vis dažniau rengiamos konsultacijos – paprastai iš anksto numatoma konsultavimo sistema ilgesnį laiką nelankiusiems ar turintiems mokymosi sunkumų mokiniams. Mokymosi augimui stebėti dešimtadalis (10,6 proc.) šalies mokyklų ir šiek tiek daugiau nei penktadalis (23,5 proc.) Panevėžio miesto mokyklų taiko konsultacijas: „Nepažangiems mokiniams rengiami pažangos siekimo planai (sudaromos sąlygos per tam tikrą laikotarpį įveikti mokymosi sunkumus)“; „Kiekvieno dalyko mokytojas veda konsultacijas (1 val. per savaitę) ir dirba su mokiniais, kurie praleido pamokas, nesuprato medžiagos ar nori papildomai pasimokyti.“ Konsultacijose sudaroma galimybė kiekvienam, tiek mokymosi sunkumų turinčiam, tiek gabiam, tiek vidutinių gabumų vaikui, išsiaiškinti dalykus, kuriuos nori nuodugniau išmokti.

Šalies mokyklose vis dar vyrauja drausminimo, tobulintinių dalykų išryškinimo kultūra. Reta (1,1 proc.) mokykla nurodė, kad pagerbiami didžiausią pažangą padarę mokiniai. Panevėžio mieste tai daro 5,9 proc. – įvertinamos ir pagiriamos mokinių, padariusių nors ir nedidelę pažangą, pastangos: „Sudaromi didžiausią pažangą padariusių mokinių sąrašai“; „Gimnazija renka informaciją apie mokinių mokymosi rezultatų kaitą, lygina pusmečių, metinių dalykų įvertinimo vidurkius, sudaromi didžiausią pažangą padariusių mokinių sąrašai, kurie skelbiami mokyklos tinklalapyje, skatinami didžiausią asmeninę pažangą padarę mokiniai, klasė.“

Kiekvieno vaiko mokymosi stebėjimui naudingas darbų aplankas, duomenų bazės kūrimas apie kiekvieno mokinio augimą. Beveik šeštadalis (15,5 proc.) šalies mokyklų renka ir kaupia mokinių darbus, darbų aplankus. Beveik trečdalis (29,4 proc.) Panevėžio miesto mokyklų renkasi šį mokymosi sėkmės

įrodymą, parodantį mokinio augimą per tam tikrą laiką. Toks darbų aplanko kūrimo procesas skatina mokinio pasitikėjimą savimi, jei suteikiama galimybė pačiam vaikui aplankams išrinkti geriausius savo darbus, juos apmąstyti ir aprašyti, o savo silpnybes paversti mokymosi tikslais (Easley, Mitchell, 2003). Keletas (2,2 proc.) mokyklų turi elektronines duomenų bazines, kur skelbia mokinių darbus, mato įvertinimų seką: „Kiekvienas mokytojas ilgalaikei mokinio pažangai matuoti naudoja virtualias aplinkas (Edmodo, Mahara)“.

Ši informacija naudinga pačiam mokiniui, jo tėvams, mokytojams. Kiekvieno mokinio sukauptų darbų (dabartinių su ankstesniais) lyginimas padeda jam lengviau suprasti savo paties mokymąsi. Pasak H. C. Barrett (2004), darbų kaupimas mokinį motyvuoja stebėti savo mokymąsi ir paties tobulėjimą, stiprina asmeninę atsakomybę už kaupiamų darbų turinį. Mokytojams ir tėvams suteikia išsamesnį ir turtinesnį vaizdą apie tai, ne ką mokiniai žino, o kaip mokosi, kokius gebėjimus įgijo, kuriose srityse dar reikia patobulėti ar įvaldyti tam tikras užduotis. J. L.

Epstein (2010) pastebi, kad pasiekimų aplankų ir komentarų aptarimas su tėvais užtikrina veiksmingą ir paprastą komunikaciją, turi poveikį mokinio pažangai.

Ypač retai mokinių mokymosi augimui stebėti mokyklos pasirenka individualią mokymosi sutartį ar programą (6 proc.), aprašą – 2,2 proc., klausimynus, anketas, apklausas – 1,6 proc. mokyklų. Dar rečiau rašo mokinių pažangos charakteristikas, adaptacinio laikotarpio stebėjimo aprašus. Tėvų, mokytojų ir mokinių partnerystė turi įtakos mokymosi spragų ir mokymosi pažangos sulėtėjimo prevencijai.

Mokyklų pasirinktų veiklų įvairovė mokymosi pažangos stebėjimui rodo, kad galimi labai įvairūs mokinio mokymosi pažangos stebėjimo būdai. Akivaizdu, kad kiekviena nuosekliai taikoma priemonė, grindžiama nuoširdžiu bendravimu, padeda spręsti mokinio mokymosi motyvacijos, savęs vertinimo, asmeninės atsakomybės, savarankiško darbo įgūdžių problemas.

## APIBENDRINIMAS

- Jau daugiau nei dešimtmetį užsienio šalių mokslininkai pabrėžia, kad tik kiekvieno mokinio mokymosi stebėjimas labiausiai turi įtakos gerėjantiems mokinių mokymosi rezultatams. Šiame procese svarbūs veiksniai yra **asmuo**, kuris stebi individualią mokinio pažangą, stebėjimo **dažnumas** ir stebėjimo **būdai**.
- Šalies mokyklose stebint mokinių mokymosi pažangą orientuojamasi į mokymo paradigmą, kai mokinius vertina mokytojas, neįtraukdamas mokinio į jo paties pažangos ir pasiekimų įsivertinimą: dažniausiai (75,5 proc.) mokinių mokymąsi stebi ir vertina mokytojas, dažnai (41,6 proc.) mokyklose mokinio pažangą stebi klasės auklėtojai, rečiau (34,2 proc.) – mokinio tėvai, rečiausiai (25,8 proc.) – mokyklos administracija ar pagalbos mokiniui specialistai (12,5 proc.). Pusė šalies mokyklų (52,2 proc.) teigia, kad į mokinių mokymosi pasiekimų stebėjimo ir vertinimo procesą bando įtraukti mokinį. Tačiau tik reta mokykla (9,8 proc.) drįsta **nuosekliai** stebėti vaiko pažangą, ją individualiai aptarti (stiprybes, silpnybes ir tobulinimo galimybes) **su kiekvienu mokiniu** remdamasi mokymosi paradigmos bruožais.
- Mokykloje mokytojas yra aktyvus veikėjas, o ne mokinio mokymosi patarėjas (konsultantas), specialistas, padėjėjas, nedažnai skatina mokinį įsivertinti, padeda įveikti išskylančius mokymosi sunkumus ir siekti mokymosi pažangos.
- Daugiau nei pusė mokyklų (58,2 proc.) įsivertinimo anketose nurodė, kaip **dažnai** stebi individualią vaiko mokymosi pažangą. Beveik kas dešimtoje (9,8 proc.) mokykloje **kiekvienu mėnesį** tėvams suteikiama išsami informacija apie mokinių mokymosi pasiekimus.
- Mokymosi pasiekimų aptarimas mokyklose dažnai (43,5 proc.) suprantamas kaip formali mokytojo pareiga tėvams pristatyti ir pakomentuoti praėjusio pusmečio (trimestro) įvertinimus. Ypač reti atvejai, kai tokių individualių susitikimų metu dalyvauja ir pats vaikas. Verta pažymėti, kad šalyje yra mokyklų (Panevėžio, Kauno ir Vilniaus miestuose), kuriose vyksta **individualūs mokymosi pasiekimų aptarimai, dalyvaujant mokytojui, vaikui, jo tėvams, numatomas mokymosi tobulinimas ir gerinimas**.
- Išanalizavus mokyklų įsivertinimo ataskaitose pateiktus pavyzdžius apie individualios mokymosi pažangos stebėjimą šalies mokyklose, paaiškėjo, kad pusė (51,1 proc.) mokyklų vadovaujasi mokymo paradigmos bruožais ir tik trečdalis (30,2 proc.) mokyklų bando dirbti šiuolaikiškai, iš kurių 8,7 proc. mokyklų turi **priimtus bendrus visuotinius susitarimus dėl sistemingo individualios mokinio mokymosi pažangos stebėjimo**. Mokyklų mokytojai, stebėdami individualią mokinio pažangą, vadovaujasi mokymo paradigmos bruožais, akcentuoja ir teikia pirmenybę tiksliam ir kiekybiškai skaičiumi išreikštam formaliam vertinimui – pažymiai. Mokytojai vertina ir lygina kontrolinių, testų, pusmečio ar metų pažymius. Lietuvoje trečdalis mokyklų (30,2 proc.) individualiai mokinio mokymosi pažangai stebėti naudoja **mokinio individualios pažangos stebėjimo formas, t.y. lapus, knygeles, aplankus** (Panevėžio mieste šie būdai naudojami daugiau negu pusėje mokyklų (58,8 proc.). Jie labiausiai orientuoti į mokymosi paradigmą.

## ŠALTINIAI

1. Adler A. (2008). Žmogaus pažinimas. Vilnius: Vaga.
2. Antinienė D. (2002). Asmens tautinio tapatumo tapsmas. Sociopsichologinės šio proceso interpretacijos. *Sociologija. Mintis ir veiksmai*. 2002, 2 [žiūrėta 2015 m. rugsėjo 23 d.]. Prieiga internetu: [http://www.ku.lt/wp-content/uploads/2013/04/2002\\_nr\\_02.100-107.pdf](http://www.ku.lt/wp-content/uploads/2013/04/2002_nr_02.100-107.pdf)
3. Aspin D. (2000). A clarification of some key terms in values discussions. In M. Leicester, C. Modgil and S. Modgil (Eds.). *Moral Education and Pluralism: Education, Culture and Values*, IV, London: Falmer Press, 171–180.
4. Augustinaitis A. (2003). Valdymo komunikacija: žinių visuomenės įtaka viešajam administravimui. *Informacijos mokslai*, 27, 9–22.
5. Balčiūnas S., Valuckienė J. (2009). Nauda kaip mokyklos įsivertinimo proceso kokybės rodiklis: mokytojų nuomonės tyrimas. *Ekonomika ir vadyba: aktualijos ir perspektyvos*, 1 (14), 25–34.
6. Balevičienė S., Urbanovič J. (2012). Kas yra gera mokykla? *Švietimo problemos analizė* Nr. 3 (67), 5–6.
7. Barkauskaitė M., Gribniak V. (2007). Aukštojo išsilavinimo aksiologinis aspektas. *Pedagogika*, (86), 7–13.
8. Barrett H. C., Wilkerson J. (2004). Conflicting Paradigms in Electronic Portfolio Approaches [žiūrėta 2015 m. rugpjūčio 11 d.]. Prieiga internetu: <http://electronicportfolios.org/systems/paradigms.html>.
9. Bendrojo lavinimo mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo rekomendacijos. 2009 m. kovo 30 d. Nr. ISAK-607 [žiūrėta 2015 m. birželio 16 d.] Prieiga internetu: [http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc\\_l?p\\_id=340787&p\\_query=&p\\_tr2=](http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=340787&p_query=&p_tr2=).
10. Bendrojo lavinimo mokyklų veiklos kokybės išorės vertinimo tvarkos aprašas. 2007 m. balandžio 2 d. Nr. ISAK-587, 2009 m. kovo 30 d. Nr. ISAK-608 redakcija Prieiga internetu: [http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc\\_l?p\\_id=340885&p\\_tr2=2](http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=340885&p_tr2=2).
11. Budreikaitė A. (2014). Olimpino ugdymo įtaka paauglių dorovinių vertybių raiškai. *Tiltai*, 1 (62), 121–133.
12. Butkienė G., Kepalaitė A. (1996). Mokymasis ir asmenybės brandimas. Pedagoginės psichologijos įvadas studentams, mokytojams, tėvams. Vilnius: Margi raštai.
13. Covey S. R. (2007). 8-asis įprotis. Tobulybės link. Vilnius: Alma littera.
14. Čiužas R., Navickaitė J. (2008). Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo kaita edukacinės paradigmos virsmo sąlygomis. *Pedagogika*, (91), 53–59.
15. Dačiulytė R. (2011). Žmoniškųjų išteklių vystymo aspektai Lietuvos savivaldybėse. *Public policy and administration (Viešoji politika ir administravimas)*, 10 (4), 633–641 [žiūrėta 2015 m. rugsėjo 23 d.]. Prieiga internetu: [https://www.mruni.eu/upload/iblock/2d6/011\\_Daciulyte.pdf](https://www.mruni.eu/upload/iblock/2d6/011_Daciulyte.pdf)
16. Davies B., Ellison L. (2006). Naujoji strateginė kryptis ir mokyklos plėtra. . Vilnius: Homo liber.
17. Deno S. L. (2003). Developments in curriculum-based measurement. *Journal of Special Education*, 37, 184–192.
18. Department for children, schools and families. (2008). The Assessment for Learning Strategy. Nottingham: DCSF Publications, 4–13 [žiūrėta 2014 m. liepos 21 d.]. Prieiga internetu: [www.teachernet.gov.uk/publications](http://www.teachernet.gov.uk/publications).

19. Department For Education and Skills. (2003). The Impact of Parental Involvement on Children's Education, UK [žiūrėta 2015 m. birželio 9 d.]. Prieiga internetu: [www.teachernet.gov.uk/publications](http://www.teachernet.gov.uk/publications).
20. Department of Education and Early Childhood Development. (2007). *Developing, monitoring and reporting on personal learning goals*. Australia, State of Victoria [žiūrėta 2014 lapkričio 11 d.]. Prieiga internetu: <http://www.education.vic.gov.au/Documents/school/teachers/teachingresources/social/personal/devperslearngoal.pdf>.
21. Duoblienė L. (2012). Mokyklos kultūra kaip ugdomasis kontekstas ir kaip prievarta. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 29, 9–21.
22. Easley S. D., Mitchell K. (2007). Vertinimo aplankas. Kur, kada, kodėl, ir kaip jį naudoti. Vilnius: Tyto alba, 52–62.
23. Emeljanovas A., Trinkūnienė L. (2011). Mokinių požiūris į pažangos ir pasiekimų vertinimą kūno kultūros pamokose. *Filosofija. Sociologija*, 4, 466–475.
24. Epstein J. L. (2010). School / Family / Community partnerships caring for the children we share. *Kappan*, 92 (3), 81–96.
25. Etzioni A. (1995). *New Communitarian Thinking: Persons, Virtues, Institutions, and Communities* University Press of Virginija.
26. Europos Komisija. (2015). Informacinis pranešimas. Strateginis pagrindas – švietimas ir mokymas 2020. Prieiga internetu: [http://ec.europa.eu/education/policy/school/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/policy/school/index_en.htm).
27. Fullan M. (1998). Pokyčių jėgos: skverbimasis į ugdymo reformos gelmes. Vilnius: Tyto alba.
28. Fullan M. (2014). *The principal: three keys to maximizing impact*. First edition. Ontario: A Wiley Brand, Jossey-bass, 57–60.
29. Gardner J. (2012). *Assessment and Learning*. Second edition. London: SAGE. 128–174.
30. Goodman J. (2012). *Assessment and Learning within the Framework of Self-Regulation*. Prieiga internetu: <http://iresearcher.org/138-149%20Goodman.pdf>.
31. Grincevičienė V. (2004). Mokytojo kompetencijos: Į pedagogo asmenybę orientuoti moksleivių lūkesčiai. *Pedagogika*, 71, 51–55. [žiūrėta 2015 m. rugsėjo 23 d.] Prieiga internetu: [http://lvb.lt/primo\\_library/libweb/action/dlDisplay.do?vid=LABT\\_VU1&docId=VPU02VPU02-000001973&fromSitemap=1&afterPDS=true](http://lvb.lt/primo_library/libweb/action/dlDisplay.do?vid=LABT_VU1&docId=VPU02VPU02-000001973&fromSitemap=1&afterPDS=true).
32. Groenendijk T., Janssen T., Rijlaarsdam G., van den Bergh H. (2011). The effect of observational learning on students' performance, processes, and motivation in two creative domains. *British Journal of Educational Psychology*, 1–24.
33. Gudonis V., Mockevičiūtė M. (2008). Pedagogų požiūris į specialiųjų poreikių vaikus bendrojo lavinimo mokykloje. *Socialiniai mokslai. Edukologija. Jaunųjų mokslininkų darbai*, 4 (20), 131–139.
34. Gutman L. M., Vorhaus J. (2012). The Impact of Pupil Behaviour and Wellbeing on Educational Outcomes [žiūrėta 2014 m. liepos 18 d.]. Prieiga internetu: <http://www.valuesbasededucation.com/impact.research.html>.
35. Hattie J. (2014). *Matomas mokymasis. Mokytojo vadovas: kaip užtikrinti kuo didesnę poveikį mokymosi pasiekimams*. Vilnius: Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra.
36. Hattie J. (2008). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses in education*. New York: Routledge, 120–149.
37. Jovaiša L. (1995). *Hodegetika: auklėjimo mokslas*. Vilnius: Agora.
38. Kalvaitis A. (2014). Kvalifikacijos tobulinimo paslaugų įtaka praktinei bendrojo ugdymo mokyklos mokytojo veiklai. Tyrimo ataskaita. Vilnius: Ugdymo plėtotės centras. Prieiga internetu: [http://www.su.lt/bylos/mokslo\\_leidiniai/jmd/08\\_04\\_20/24\\_gudonis%20mockeviciute.pdf](http://www.su.lt/bylos/mokslo_leidiniai/jmd/08_04_20/24_gudonis%20mockeviciute.pdf).
39. Kampanija be patyčių. Tyrimai apie patyčias. Prieiga internetu: <http://www.bepatyciu.lt/kampanija-be-patyciu/tyrimai-apie-patycias/>.



40. Kavaliauskienė V., Tijūnėlienė O. (2009). Juozo Vaitkevičiaus kvietimas mokytojui pažinti save. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 22, 174–183.
41. King E. J. (2012). *Communist education*. Vol. 6. London and New York: Routledge, 129–132.
42. Kumar S. (2013). Holistinis ugdymas: mokymasis visa savo esybe. Prieiga internetu: <http://www.lyderiulaikas.smm.lt/lt/biblioteka/vaizdo-mediaga/vaizdo-siuetai/2446-holistinis-ugdymas-mokymasis-visa-savo-esybe>.
43. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2005 m. kovo 29 d. įsakymas Nr. 506 „Dėl Kvalifikacinių reikalavimų mokytojams, dirbantiems pagal ikimokyklinio, priešmokyklinio, neformaliojo vaikų švietimo, pradinio, pagrindinio, vidurinio, specialiojo ugdymo ir profesinio mokymo programas, aprašo patvirtinimo“.
44. Lietuvos Respublikos Seimas. Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“ [žiūrėta 2015 m. lapkričio 2 d.]. Prieiga internetu: [http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc\\_l?p\\_id=425517&p\\_query=&p\\_tr2=2](http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=425517&p_query=&p_tr2=2).
45. Lietuvos Respublikos Seimas. Valstybinė švietimo 2013–2020 metų strategija [žiūrėta 2015 m. lapkričio 2 d.]. Prieiga internetu: [http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc\\_l?p\\_id=438859](http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=438859).
46. Lietuvos Respublikos Seimas. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas [žiūrėta 2015 m. lapkričio 2 d.]. Prieiga internetu: [http://www3.lrs.lt/pls/inter2/dokpaieska.showdoc\\_l?p\\_id=279441&p\\_query=&p\\_tr2=](http://www3.lrs.lt/pls/inter2/dokpaieska.showdoc_l?p_id=279441&p_query=&p_tr2=)
47. Lietuvos švietimas skaičiais. (2014). Bendrasis ugdymas. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
48. Lietuvos švietimas skaičiais. (2015). Bendrasis ugdymas. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
49. Martišauskienė E., Aramavičiūtė V. (2009). Vertybės: švietimo strategijos ir realybė. *Pedagogika*, 95, 28–35.
50. McLaughlin T. (1997). Šiuolaikinė ugdymo filosofija: demokratiškumas, vertybės, įvairovė. Kaunas: Technologija.
51. McMillan D. W., Chavis D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14 (1), 6–23 [žiūrėta 2015 m. rugsėjo 23 d.]. Prieiga internetu: <http://www.wright-house.com/psychology/sense-of-community.html>.
52. Nacionalinis egzaminų centras. (2013). Tarptautinio penkiolikmečių tyrimo EBPO PISA 2012 ataskaita. Vilnius: UAB „Petro ofsetas“.
53. Naumanen M. (2004). Knowledge society barometer (report). Prieiga internetu: [http://eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef\\_files/pubdocs/2004/16/en/1/ef0416en.pdf](http://eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_files/pubdocs/2004/16/en/1/ef0416en.pdf).
54. Lietuvos Respublikos Seimas. Neformaliojo vaikų švietimo koncepcija [žiūrėta 2015 m. lapkričio 2 d.]. Prieiga internetu: <http://www.smm.lt/uploads/documents/svietimas/neformalus%20ugdymas/KONCEPCIJA%202012%2003%2029%20isak%20Nr.%20V-554.pdfhttp://>.
55. Tijūnėlienė O. (2000). Mokytojo autoriteto samprata Lietuvoje. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
56. Organisation for Economic Co-operation and Development. (2005). *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms* [žiūrėta 2015 m. rugsėjo 9 d.]. Prieiga internetu: <http://www.oecd.org/dataoecd/19/31/35661078.pdf>.
57. Peters T., Waterman R. H. (2008). *Tobulumo bieškant. Geriausių vadovų pamokos*. Vilnius: Alma littera.
58. Petty G. (2006). *Šiuolaikinis mokymas. Praktinis vadovas*. Vilnius: Tyto alba.
59. Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos. Prieiga internetu: [http://portalas.emokykla.lt/bup/Puslapiai/pradinio\\_ir\\_pagrindinio\\_ugdymo\\_bendrosios\\_programos\\_isakymas\\_2.aspx](http://portalas.emokykla.lt/bup/Puslapiai/pradinio_ir_pagrindinio_ugdymo_bendrosios_programos_isakymas_2.aspx).
60. Projekto „Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra“ mokslinio tyrimo rezultatai ataskaita. (2011). Prieiga internetu:

[http://www.upc.smm.lt/projektai/perkva/naujienos/rait/RAIT\\_Kiekybine\\_ataskaita\\_PKT.pdf](http://www.upc.smm.lt/projektai/perkva/naujienos/rait/RAIT_Kiekybine_ataskaita_PKT.pdf).

61. Robinson V. (2011). Student-centered leadership. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1–45, 64–81.
62. Rodriguez M. C. (2004). The role of classroom assessment in student performance on TIMSS. *Applied Measurement in Education*, 17 (1), 1–24.
63. Romero-Zaldivar V. A., Pardo A., Burgos D., Kloos C. D. (2012). Monitoring student progress using virtual appliances: A case study. *Computers & Education*, 58 (4), 1058–1067.
64. Rugevičiūtė G. R. (2006). Tikybos pamokų pasirinkimo motyvai ir bendroji katalikų tikybos mokymo programa. *SOTER-Religijos mokslo žurnalas*, 17, 69–84.
65. Ruškus J. (2007). Neįgaliųjų ir kitų atskirties grupių socialinio dalyvavimo konstravimas: habilitacijos procedūrai teikiamų mokslo darbų apžvalga. *Socialiniai mokslai. Edukologija*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
66. Ruškus J., Jonynienė V., Želvys R., Bacys V., Simonaitienė B., Murauskas A., Targamadžė V. (2013). Geros mokyklos koncepcija [žiūrėta 2015 m. liepos 22 d.]. Prieiga internetu: <http://www.nmva.smm.lt/>
67. Šalkauskis S. (1991). Pedagoginiai raštai. Kaunas: Šviesa.
68. Sahlberg P. (2005). Kaip suprantamas mokymasis. *Konferencijos „Mokyklų tobulinimo pristatymas Lietuvos aukštosiose mokyklose“ medžiaga*. Prieiga internetu: <http://www.mtp.smm.lt>.
69. Shepard L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational researcher*, 4–14.
70. Simonaitienė B. (2007). Mokyklos – besimokančios organizacijos vystymas. Kaunas: Technologija.
71. Stanaitis S., Subotkevičienė R. (2011). Geografijos mokytojo žinių, gebėjimų ir vertybių ypatumai. *Pedagogika*, 102, 104–115.
72. Stiggins R. (2002). Assessment crisis: the absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, 83 (10), 758–765 [žiūrėta 2014 m. lapkričio 11 d.]. Retrieved from: [www.pdkintl.org/kappan/k0206sti.htm](http://www.pdkintl.org/kappan/k0206sti.htm).
73. Stiggins R. (2005). From formative assessment to assessment for learning: path to success in standards-based schools. *Phi Delta Kappan*, 87 (4), 324–328 [žiūrėta 2014 m. liepos 21 d.]. Prieiga internetu: <http://ati.pearson.com/tools-resources/papers.html>.
74. Stiggins R., (2005). Rethinking the motivational dynamics of productive assessment. *Manitoba Association of School Superintendents Journal*, 5 (1), 8–12 [žiūrėta 2014 m. liepos 21 d.]. Prieiga internetu: <http://ati.pearson.com/tools-resources/papers.html>.
75. Stiggins R. (2006). Assessment for Learning: A Key to motivation and Achievement. *Phi Delta Kappa International*, 2 (2), 3–19.
76. Survutaitė D., Nedzinskaitė R. (2011). Mokyklų išorinio vertinimo organizavimas ir vykdymas: pedagogų nuomonė. *Pedagogika*, 102, 68–73.
77. Švietimo ir ugdymo tikslų ir Lietuvos švietimo politikos nuostatų dermė. *Švietimo problemos analizė*, 2015 Nr. 1 (125). Prieiga internetu: [https://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/575\\_d63ba64ad17c4ecef8d7aac39a34aab.pdf](https://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/575_d63ba64ad17c4ecef8d7aac39a34aab.pdf).
78. Targamadžė V. (2010). Ugdymo ir ugdymosi paradigma bendrojo lavinimo mokykloje: realija ar vizija? *Acta Paedagogica Vilnensia*, 24, 69–77.
79. Targamadžė V., Nauckūnaitė Z., Stonkuvienė I., Česnavičienė J., Šimelionienė A., Vencloviene J. (2010). 12–14 metų mokinių mokymo(si) didaktinės problemos ir jų sprendimo galimybės. Tyrimo ataskaita. Prieiga internetu: [http://www.alternatyvusisugdymas.lt/uploads/2009/12/10\\_09\\_03\\_AU\\_galimybiu\\_studija.pdf](http://www.alternatyvusisugdymas.lt/uploads/2009/12/10_09_03_AU_galimybiu_studija.pdf).

80. Targamadžė V., Girdzijauskienė S., Šimelionienė A., Pečiuliauskienė P., Nauckūnaitė Z. (2015). Naujoji (Z) karta – paprastoji ar dar neatrastoji. Naujosios (Z) kartos vaiko mokymosi procesų esminių aspektų identifikavimas. *Mokslo studija*. Vilnius: Specialiosios pedagogikos ir psichologijos centras. Prieiga internetu: <http://www.esparama.lt/documents/10157/490675/2015+Naujoji+Z+karta.pdf/34dab319-bb9b-4041-8365-5f88e2b8db52>.
81. Targamadžė V. (2014). Laisvojo ugdymo paradigmos ir katalikiškojo ugdymo sąsajų naratyvas. *Logos*, 78, 137–144.
82. Targamadžė V. (2015). Z karta: charakteristika ir ugdymo metodologinės linkmės įžvalga. *Tiltai*, 4 (68), 94–104.
83. Tarptautinio penkiolikmečių tyrimo EBPO PISA 2012 ataskaita. Nacionalinis egzaminų centras. Vilnius: UAB „Petro ofsetas“, 2013. Prieiga internetu: [http://www.egzaminai.lt/failai/3952\\_OECDPISA2012\\_ataskaita.pdf](http://www.egzaminai.lt/failai/3952_OECDPISA2012_ataskaita.pdf)
84. Tarptautinis penkiolikmečių tyrimas OECD PISA 2012. Ataskaita. (2013). Vilnius: Nacionalinis egzaminų centras.
85. Ugdymo plėtotės centras. (2012). Kompetencijų ugdymas. *Metodinė knyga mokytojui*, 9–10, 21–23.
86. Veugelers W. (2010). Moral values in teacher education. *International Encyclopedia of Education*, 7, 650–655.
87. Zuzevičiūtė V., Teresevičius T. (2008). Besimokančios organizacijos kūrimo prielaidos. *Organizacijų vadyba: sisteminiai tyrimai*, 45, 115–126 [žiūrėta 2015 m. rugsėjo 23 d.]. Prieiga internetu: <http://etalpykla.lituanistikadb.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2008~1367163312648/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content>
88. Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra. (2010). Žingsniai veiksmingo planavimo link. Vilnius: Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra.
89. Žygaitienė B. (2011). Būsimų technologijų mokytojų požiūrio į dorovines vertybes kaitos tendencijos. *Pedagogika*, 103, 15–22.

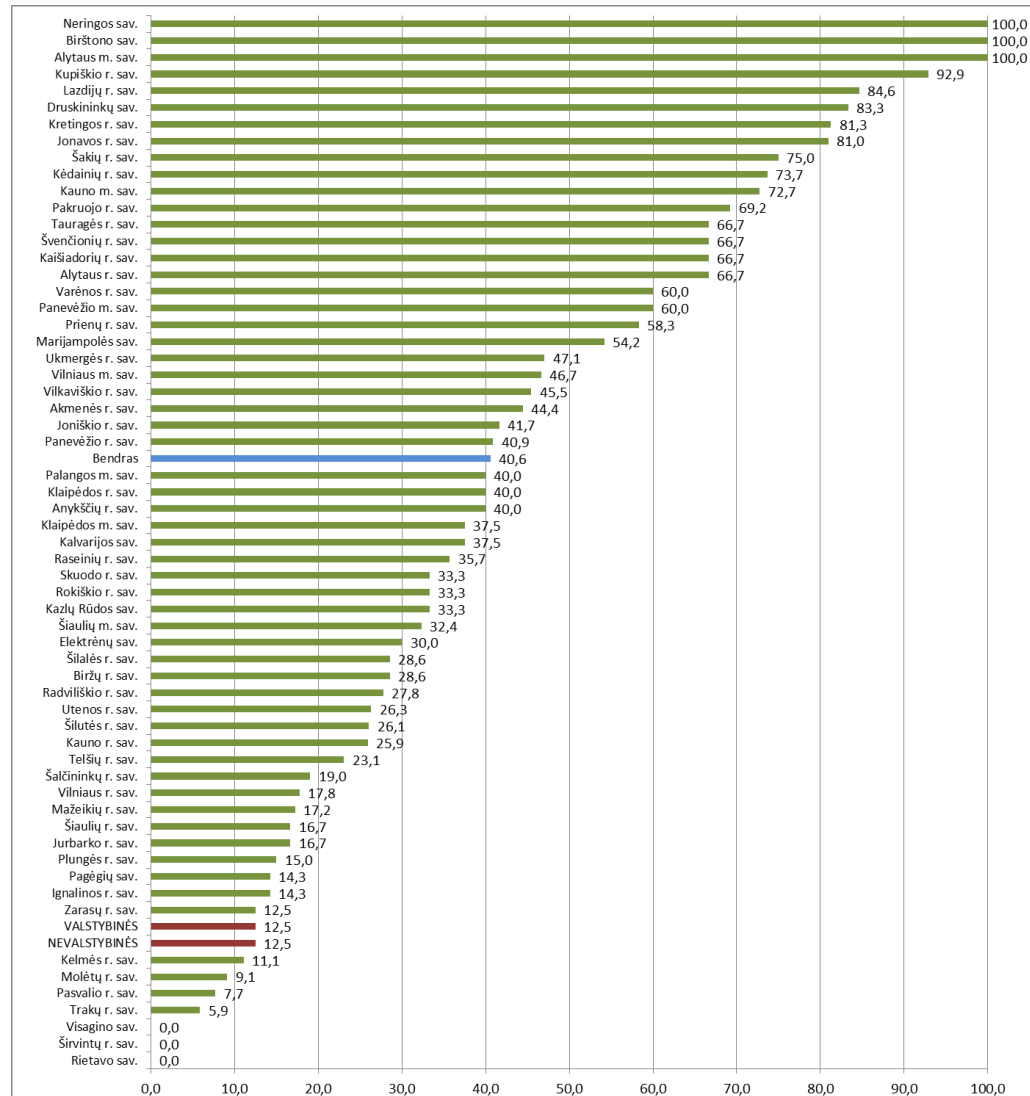
### Nuorodos:

1. Škotų įsivertinimo metodika [žiūrėta 2015 m. birželio 11 d.]. Prieiga internetu: [www.journeytoexcellence.org.uk](http://www.journeytoexcellence.org.uk).
2. Mokyklų pažangos stebėjimo gerosios patirties pavyzdžiai. Prieiga internetu: [www.iqesonline.lt](http://www.iqesonline.lt).
3. Mokytojų gerosios patirtys, sėkmės istorijų „Į pagalbą mokyklai“ serija. Prieiga internetu: <http://www.nmva.smm.lt/nmva/leidiniai/nmva-leidiniai/>.

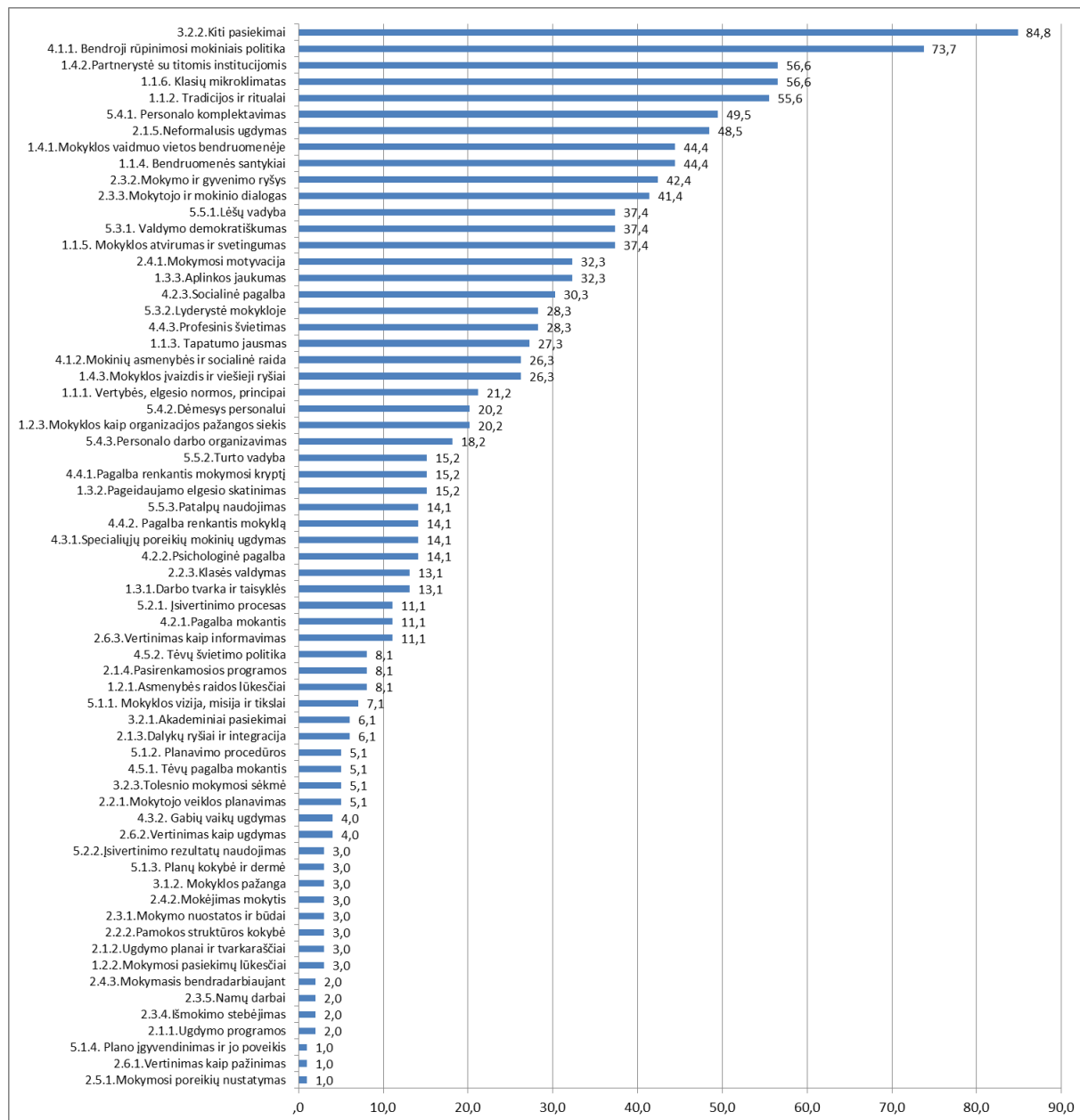
# PRIEDAI

## 1 PRIEDAS

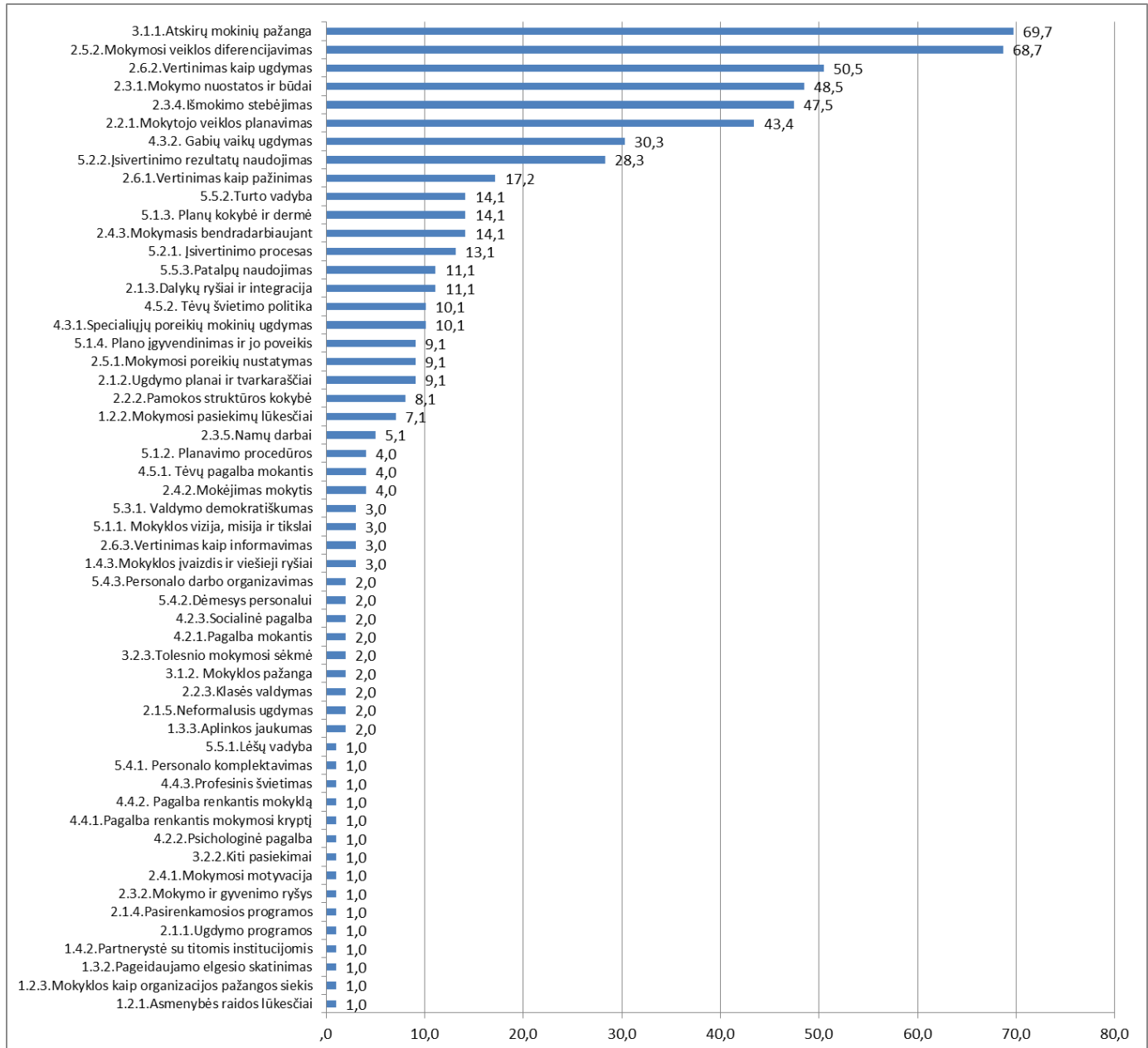
2007–2014 m. savivaldybėse įvertintų mokyklų dalis (proc.)



## 2013–2014 m. vertintose mokyklose fiksuoti stiprieji veiklos aspektai



## 2013–2014 m. vertintose mokyklose fiksuoti tobulintini veiklos aspektai



## Dabartinėje mokykloje svarbiausia (pedagogų nuomonė)

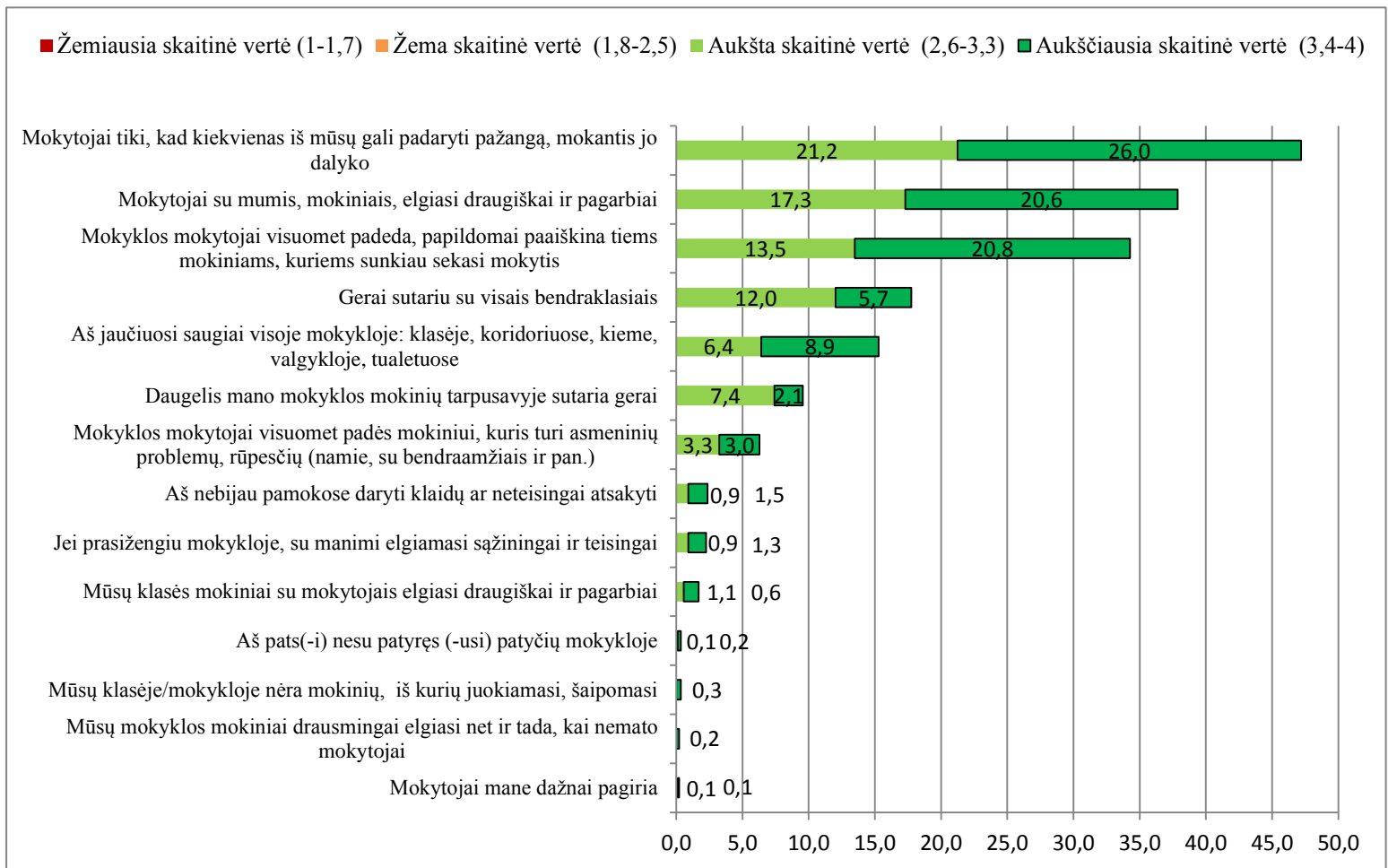
Subkategorija	Dažniai vnt. (proc.)	Vertybių empirinė raiška
Pedagogai, jų kvalifikacija, metodinė veikla	324 (15,6)	„Kolektyve – kvalifikuoti, aukštos erudicijos mokytojai“, „Mokykloje dirba nemažai mokytojų metodininkų“, „Nors ir pagyvenę, bet kompetentingi“, „<...> savo dalyko išmanymas, gebėjimas perduoti žinias ir uždegti mokinius savarankiškam mokymuisi“, „Mokykla – besimokanti organizacija, mokytojai nuolat mokosi, tobulina savo profesines žinias“, „<...> konkreti metodinių grupių veikla“, „Gerosios patirties sklaida <...>“, „Komandinis darbas <...>“, „Pagalba kolegoms <...>“, „pagarba profesijai: darbštūs, mylintys savo darbą pedagogai“, „Mokytojai supranta savo misiją“
Bendruomenės narių santykiai, bendradarbiavimas	268 (12,9)	„Su tėvais aptariame mokinių mokymosi sėkmes ir problemas. Tėvus laikome lygiaverčiais partneriais“, „Bendradarbiavimas. Svarbu, nes siekiama bendrų tikslų darbuose“, „Vaikus mokantys mokytojai turi bendradarbiauti, padėti vieni kitiems, kurti draugišką, pozityviai nusiteikusių bendruomenę“, „Kolegų tarpusavio santykiai ir bendradarbiavimas“, „Geras tarpusavio ryšys tarp vadovybės, pedagogų, mokinių ir jų tėvų“
Svarbiausia – mokinys, jo poreikiai	266 (12,8)	„Mokinio asmenybės formavimuisi skiriamas ypatingas dėmesys <...>“, „Svarbus kiekvienas vaikas“, „<...> išskirtinis dėmesys – pažeidžiamiesiems vaikams“, „Dėmesys gabiems mokiniams. Svarbu parodyti kelią ir galimybes“, „Mokiniai ugdomi gyvenimui (daug praktinių užduočių, diskusijų, kreipiamas dėmesys į mokinių poreikius)“, „Ugdyti dvasines vertybes, nes nuo jų priklauso žmogaus gyvenimo kokybė“, „Ugdymas orientuotas į kiekvieno galimybes“, „Dėmesys ir pagalba specialiųjų poreikių turintiems mokiniams, rūpinamasi jų integracija klasėje ir mokykloje“, „<...> pagalba. Bendruomenė ypač jautri mokymosi ir socialinius sunkumus patiriantiesiems“, „Veikla pamokose yra diferencijuojama ir individualizuojama“, „Nedidelis mokinių skaičius klasėse – galima labiau individualizuoti darbą“
Psichologinė ugdymosi aplinka	173 (8,3)	„Sveikas psichologinis klimatas <...>“, „Asmenybė auga, kai yra tinkamas mikroklimatas ir skatinama vidinė motyvacija tobulėti, siekti tikslo“, „Mokytojas negali būti arogantiškas, į mokinius žiūrėti „iš aukšto““, „<...> dėmesys mokyklos bendruomenės nariams“, „<...> draugiški mokytojų ir vaikų santykiai. Tai padeda susikalbėti“, „Nuoširdus mokytojų ir mokinių bendravimas“, „rūpestis, problemų pastebėjimas bei sprendimas“
Fizinė ugdymosi aplinka	124 (6,0)	„Mokykloje jauku ir saugu“, „Saugi ir maloni atmosfera – antrųjų namų erdvė“, „Optimalus ir kokybiškas ugdomosios aplinkos kūrimas <...>“, „Mokymosi aplinka – šiuolaikinės priemonės (kompiuteriai, <i>multimedija</i> , išmanioji lenta) leidžia įdomiau, naudingiau vesti pamoką“, „Mokykla renovuota, pritraukia dėmesį <...>“, „Jauki aplinka stiprina mokinių grožio, estetikos suvokimą“, „<...> puikios darbo sąlygos“
Mokinio tėvai	121 (5,8)	„Glaudus ryšys su mokinių tėvais“, „Mokyklos tėvai aktyviai įsilieja į mokyklos gyvenimą“, „Tėvų dienos“, „Bendradarbiavimas su tėvais“, „Pedagogų ir tėvų partnerystė“, „atsižvelgimas į tėvų <...> poreikius“, „Tėvų geranoriškumas ir tolerancija“
Pagarba	106 (5,1)	„Pagarba tiek kolegoms, tiek tėvams ir mokiniams“, „Pagarba grįsti santykiai“, „Pagarbos šalia esančiam ugdymas“, „Pagarba sau ir kitam“, „<...> pagarba žmogui, gyvybei“, „Jei žmogus gerbs save ir kitus, tai sumažės daug problemų“, „Pagarba – svarbu gerbti mokinius ir kolegas“, „Pagarbos kitiems ir savigarbos ugdymas. Ši vertybė užtikrina gerą mikroklimatą mokyklos bendruomenėje“, „Pagarba. Visi mokyklos bendruomenės nariai yra gerbiami, atsižvelgiama į jų nuomonę“, „Pagarba formuoja oriai besijaučiančią asmenybę“
Tolerancija	92 (4,4)	„<...> priimame kiekvieną, koks jis yra“, „Tėvų geranoriškumas ir tolerancija sprendžiant problemas mokykloje“, „<...> taip lengviau tobulinti veiklą, priimti visiems svarbius sprendimus, numatyti gaires ateičiai“, „Mokytojų tolerancija vieni kitiems“, „Tolerancija svarbu ne tik mokyklos bendruomenėje <...>“, „Tolerancija – ugdyti gebėjimą darniai gyventi bendruomenėje“, „Tai ne tik vertybė, bet ir labai svarbus sėkmingo darbo kriterijus“, „Tolerancija. Mokykloje mokosi nemažai romų tautybės mokinių“



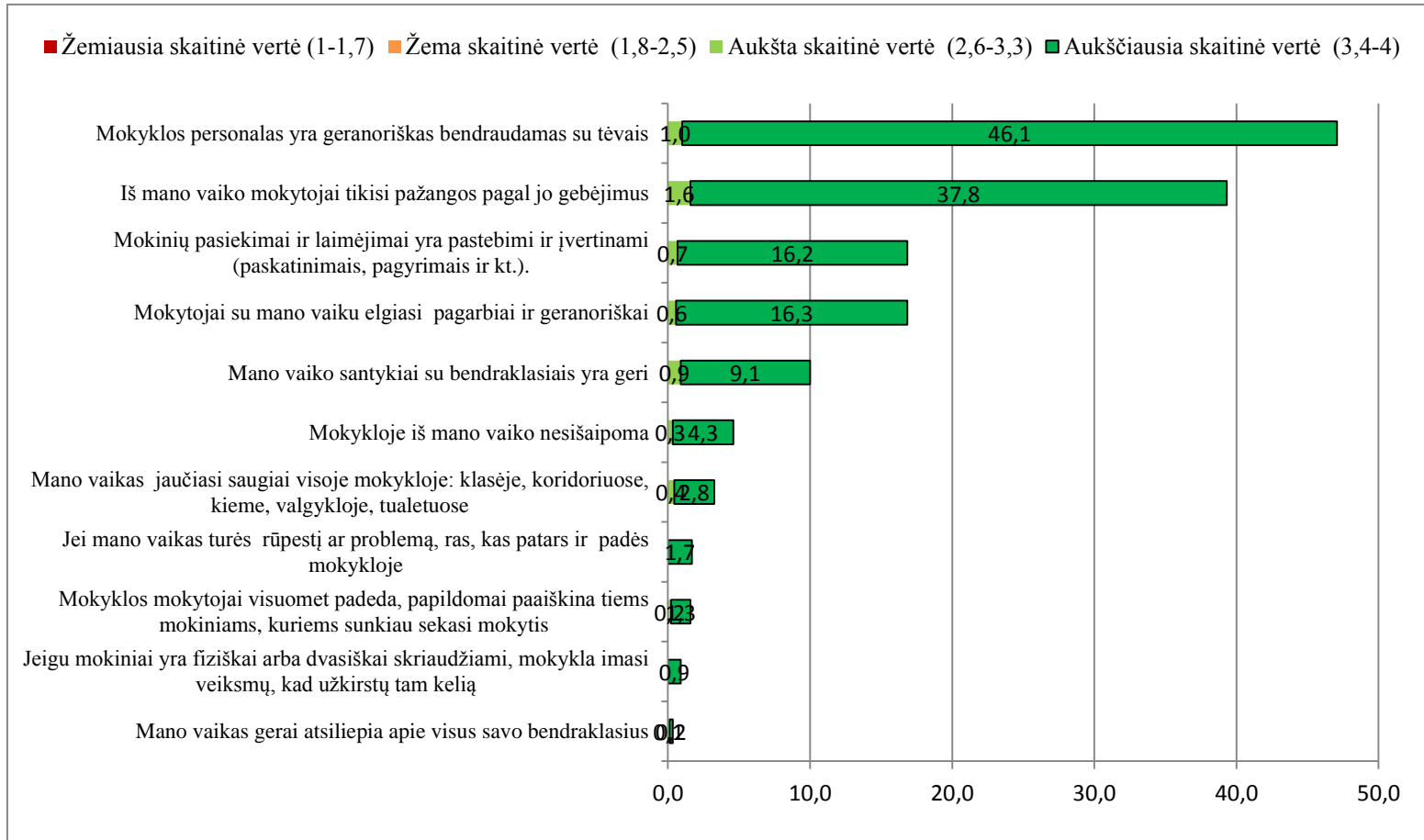
Inovacijos (naujovės)	92 (4,4)	„Atviri naujovėms“, „<...> būti šiuolaikiškiems, taikyti naujoves. Dalyvavimas projektuose“, „Sparčiai besikeičianti visuomenė orientuoja naują požiūrį į daugelį dalykų“, „Drąsiai pasitinkamos naujovės, jos išbandomos, tinkamos taikomos“, „Ieškanti naujovių, todėl patraukli <...>“, „<...> iššūkis naujoms galimybėms ir savo sėkmės kūrimui“, „<...> naujovių priėmimas, tobulėjimas“
<b>ATSAKINGUMAS</b>	88 (4,2)	„Atsakomybė lemia visų bendruomenės narių sąžiningumą, pareigingumą, lojalumą įstaigai“, „<...> mokytojų ir tėvų asmeninė atsakomybė <...>“, „Atsakingumas, nes tai svarbu įvairiose srityse“, „Mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų atsakingas požiūris į darbą <...>“, „Atsakingas požiūris į kiekvieną mokinį, jo asmenybę“, „Atsakingas požiūris į ugdymą“, „Ugdoma mokinių atsakomybė (už mokyklą, klasės draugus, poelgius, žinias)“, „<...> atsakomybės jausmas <...>“, „<...> atsakingas požiūris į darbą“
Tradicijos	72 (3,5)	„Gimnazija turi galias tradicijas <...>“, „Puoselėjamos tradicijos, vyksta renginiai“, „Tradicijos, tapatumo su mokykla jausmas“, „Mokykla – seniai veikianti, savo istoriją ir susiformavusias tradicijas turinti įstaiga“, „Tradicijų puoselėjimas“, „mokykla stipri savo nusistovėjusiomis tradicijomis <...>“, „Puoselėjamos ir kuriamos bendruomenės tradicijos <...>“
Renginiai po pamokų, neformalusis švietimas	72 (3,5)	„Organizuojama nemažai konkursų, renginių“, „Popamokinių renginių organizavimas, dalyvavimas už mokyklos ribų – taip garsinama mokykla“, „Projektinė veikla. Projektai orientuojami į įvairių gabumų vaikus“, „<...> gražiai organizuojamos šventės <...>“, „<...> pailgintos dienos grupė užtikrina vaikų užimtumą“, „Mokytojų teatro veikla“, „Vaikų ir mokytojų teatras“
Meninis ugdymas(is)	48 (2,3)	„<...> reikalingas tiek mokytojo darbe, tiek ugdant mokinių gebėjimą prisitaikyti prie kintančios aplinkos“, „Aukštas meno kolektyvų lygis Kolektyvai garsina mokyklos vardą“, „asmenybės ugdymas per menines priemones“, „Kryptingas meninis ugdymas – ugdomas kūrybingumas, formuojamas mokyklos įvaizdis“
Pilietiškumo ugdymas	46 (2,2)	„Mokykla pilietiška ir demokratiška <...>“, „Pilietiškumas – aktyvaus Lietuvos Respublikos piliečio ugdymas“, „Gimnazijos bendruomenės nariai skatinami būti pilietiški“, „Socialinės pilietinės kompetencijos ugdymas“, „Mokykla ugdo pilietinę atsakomybę <...>“, „Pilietiškumo ir patriotizmo ugdymas“, „svarbu ugdyti jaunąją kartą aktyvią ir patriotinę“
Etnokultūrinis (tautiškumo) ugdymas	45 (2,2)	„Etnografinis muziejus“, „Etnokultūrinės pakraipos ugdymas – tai protėvių pastatytas pamatas, ant kurio galima rėsti šiuolaikišką požiūrį, mąstymą“, „<...> mokiniai gauna daug etnokultūrinių žinių <...>“, „Tautiškumo ugdymas. Tradicijos ir papročiai“, „Mokykloje mokiniai gauna etnokultūrinių žinių“
Sąžiningumas	29 (1,4)	„<...> sąžiningumas – visų pirma, turime mes tokie būti ir mokiniams skiepyti tai, kas svarbiausia gyvenime“, „Sąžinė yra viena iš pamatinių žmogaus vertybių“, „Sąžiningumas (tiek mokytojo, tiek mokinio darbuose)“
<b>ATVIRUMAS</b>	26 (1,3)	„<...> mes esame vieni kitiems artimi, savi, atviri <...>“, „Mokykla atvira visuomenei <...>“, „Atvirumas, svetingumas – visada laukiami svečiai, mokyklos bendruomenės nariai, buvę mokiniai. Visi jie svarbūs“
<b>KŪRYBINGUMAS</b>	26 (1,3)	„Vertinamas kūrybiškumo ugdymas, nes tai leidžia atsiskleisti kiekvienam mokiniui ir patirti sėkmę mokantis“, „pamokose ir po jų ugdomas mokinio kūrybingumas“, „kūrybingumas – ši vertybė, padeda sėkmingiau išspręsti bet kokią iškilusią problemą, sėkmingiau įveikti bet kokią užduotį“, „Kūrybingos asmenybės ugdymas“
Refleksyvumas	23 (1,1)	„Tinkama mokinių vertinimo sistema“, „Labai svarbu surinkti grįžtamąją informaciją“, „Mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo tobulinimas ugdymo procese“, „Formuojantysis vertinimas – skatinama mokinių pažanga“, „<...> gimnazijoje aukšta įsivertinimo kultūra ir grįžtamasis ryšys“
Sveikos gyvensenos ugdymas	23 (1,1)	„Sporto ir sveikos gyvensenos ugdymas. Įvairių gebėjimų ir polinkių mokinių aukšti sportiniai pasiekimai“, „<...> skatinama aktyviai fiziškai ir sveikai gyventi“, „Sveikatinimo programa. Ugdomas sveikas, visavertis žmogus“, „Gerai sportiniai rezultatai“, „daug sveikatos renginių“, „prevencinis darbas“
Veiklos planavimas, valdymas	22 (1,1)	„Planingumas, sistemiškumas – visos veiklos yra planuojamos“, „Mokyklos strateginis valdymas. Geras komandinis darbas“, „Organizuotumas – visada viskas laiku, aišku ir suprantama“, „Mokiniai ir tėvai gali aktyviai dalyvauti planuojant mokyklos veiklą“
Mokyklos vadovų parama ir įtaka	18 (0,9)	„<...> reiklus ir gerbiamas mokyklos vadovas“, „Mokyklos vadovų kompetencija, sprendžiant iškilusias problemas <...>“, „<...> veikli ir aktyvi administracija <...>“, „aiškūs ir veiksmingi vadybiniai sprendimai, grįsti susitarimais, jų laikymusi“, „Yra supratingas vadovas, kuris visada išklauso ir pataria. Pritaria idėjoms ir leidžia jas įgyvendinti“

Mokinių pasiekimai	17	„Teikiamas kokybiškas pradinis ir pagrindinis išsilavinimas. 98 proc. mokinių, baigę mūsų mokyklą, toliau tęsia mokslą gimnazijose“, „<...> kad kiekvienas mokinys pasiektų aukščiausią įmanomą išsilavinimo lygį“, „Svarbu siekti ugdymo kokybės ir aukštų mokyklos reitingų“
Tvarka ir drausmė	16 (0,8)	„<...> ugdomi būti tvarkingi“, „Drausmė – ji svarbi, kad pamokose vyktų tikras darbas ir visi norintys mokytis mokiniai galėtų siekti maksimalų rezultatą“, „privaloma dėvėti uniformas – tai gera drausminanti priemonė“, „Nepaisant mokinių demotyvacijos, stengiamasi kurti darbinę aplinką, naudojamos įvairios mokymo metodais mokinius motyvuoti“
Mokinių verslumo ugdymas	14 (0,7)	„verslumas“, „verslumo ir lyderystės ugdymas <...>“, „Verslumas. Tai viena svarbiausių vertybių, norint prisitaikyti šiandieniniame pasaulyje“, „Verslumas – iniciatyvumas, kūrybingumas“
Savivalda	4 (0,2)	„Realiai veikia gimnazijos taryba“, „Aktyviai dirba mokinių taryba“, „Aktyvi mokinių taryba“, „Veiksni savivalda“
Tėvų švietimas	3	„Tėvų susirinkimai ir švietimas“, „Tėvų pedagoginis švietimas“, „Tėvų švietimas“
Pavėžėjimas į mokyklą	2	„Mokinių vežiojimas į mokyklą – dauguma mokinių gyvena aplinkiniuose kaimuose“, „Visi vežami mokykliniais autobusais – užtikrinta galimybė atvykti į mokyklą ir grįžti namo“
Elektroninis dienynas	2	„Veikia elektroninis dienynas – informacija prieinama tėvams“, „Veikia elektroninis dienynas, tai leidžia mokiniams ir tėvams greitai gauti informaciją apie mokymosi pažangumą ir elgesį“

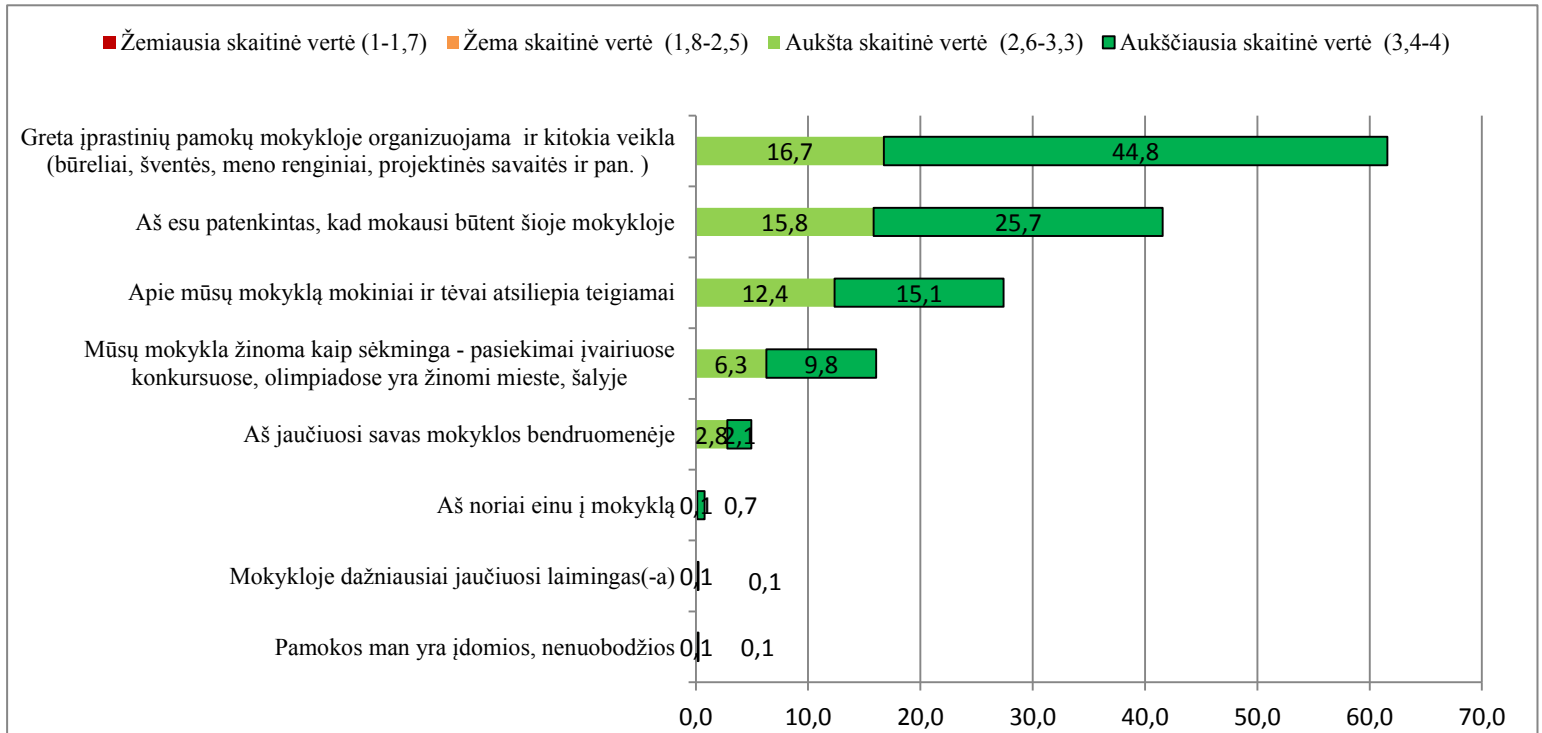
### Mokinių nuomonių aukščiausios skaitinės reikšmės. Santykiai



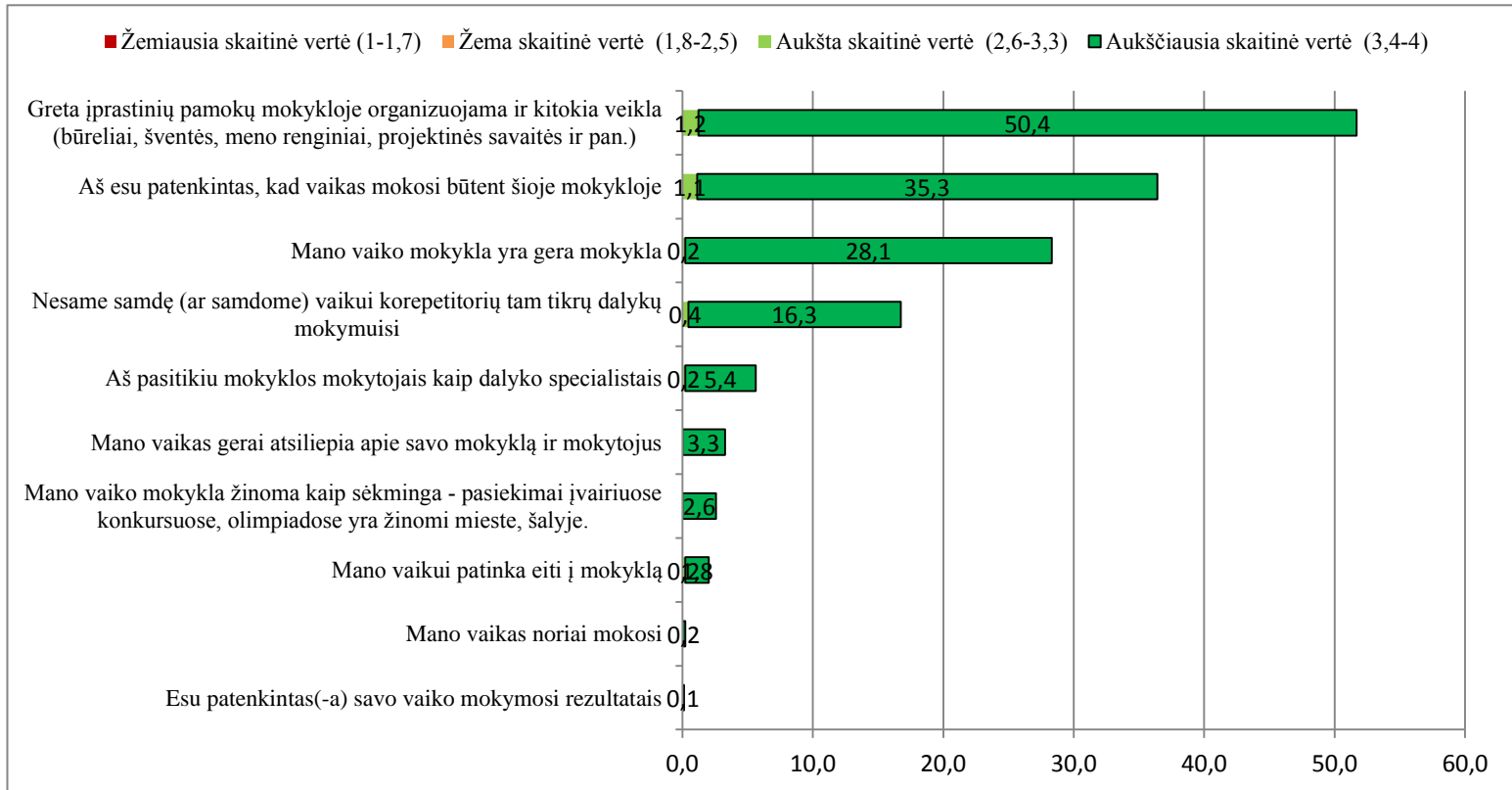
## Mokinių tėvų nuomonių aukščiausios skaitinės reikšmės. Santykiai



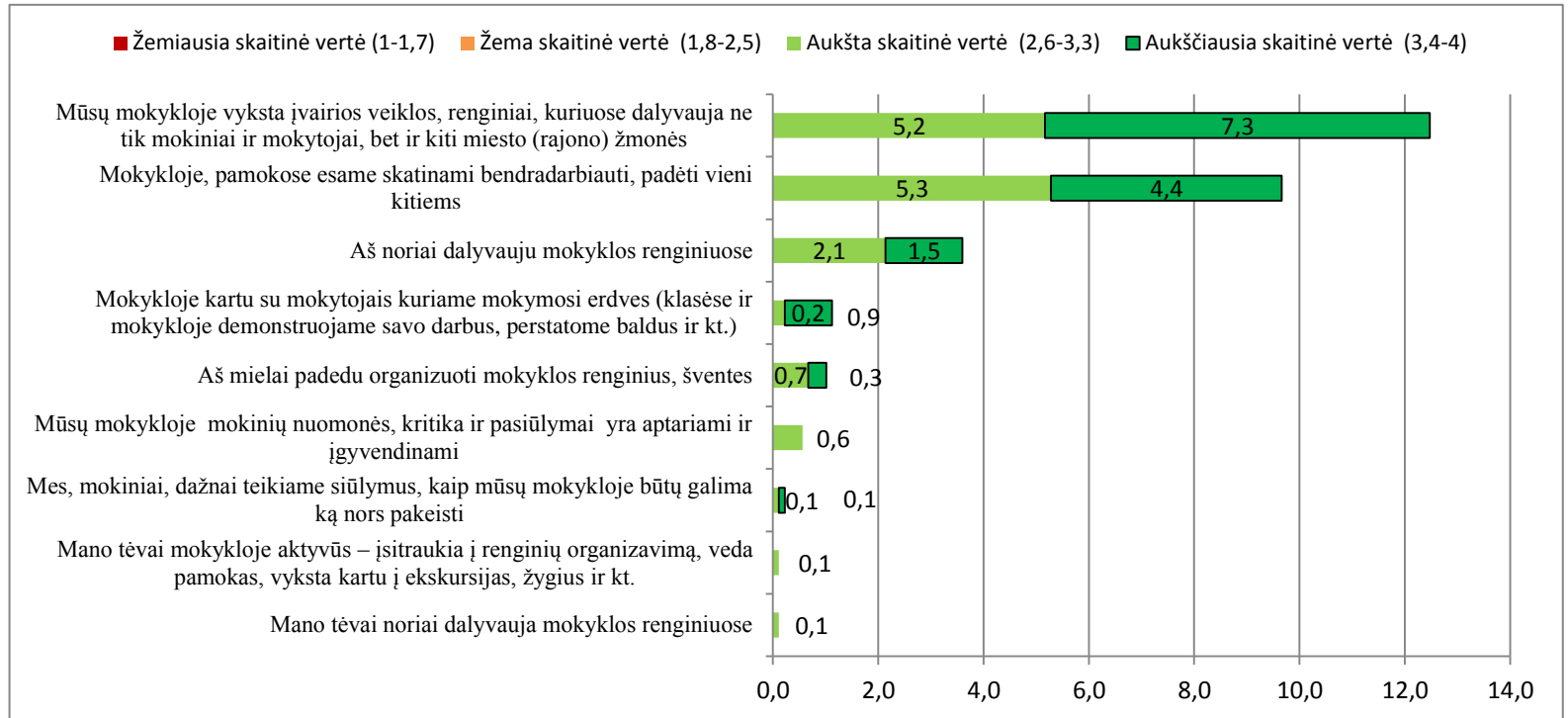
## Mokinių nuomonių aukščiausios skaitinės reikšmės. Tapatumas



## Mokinių tėvų nuomonių aukščiausios skaitinės reikšmės. Tapatumas

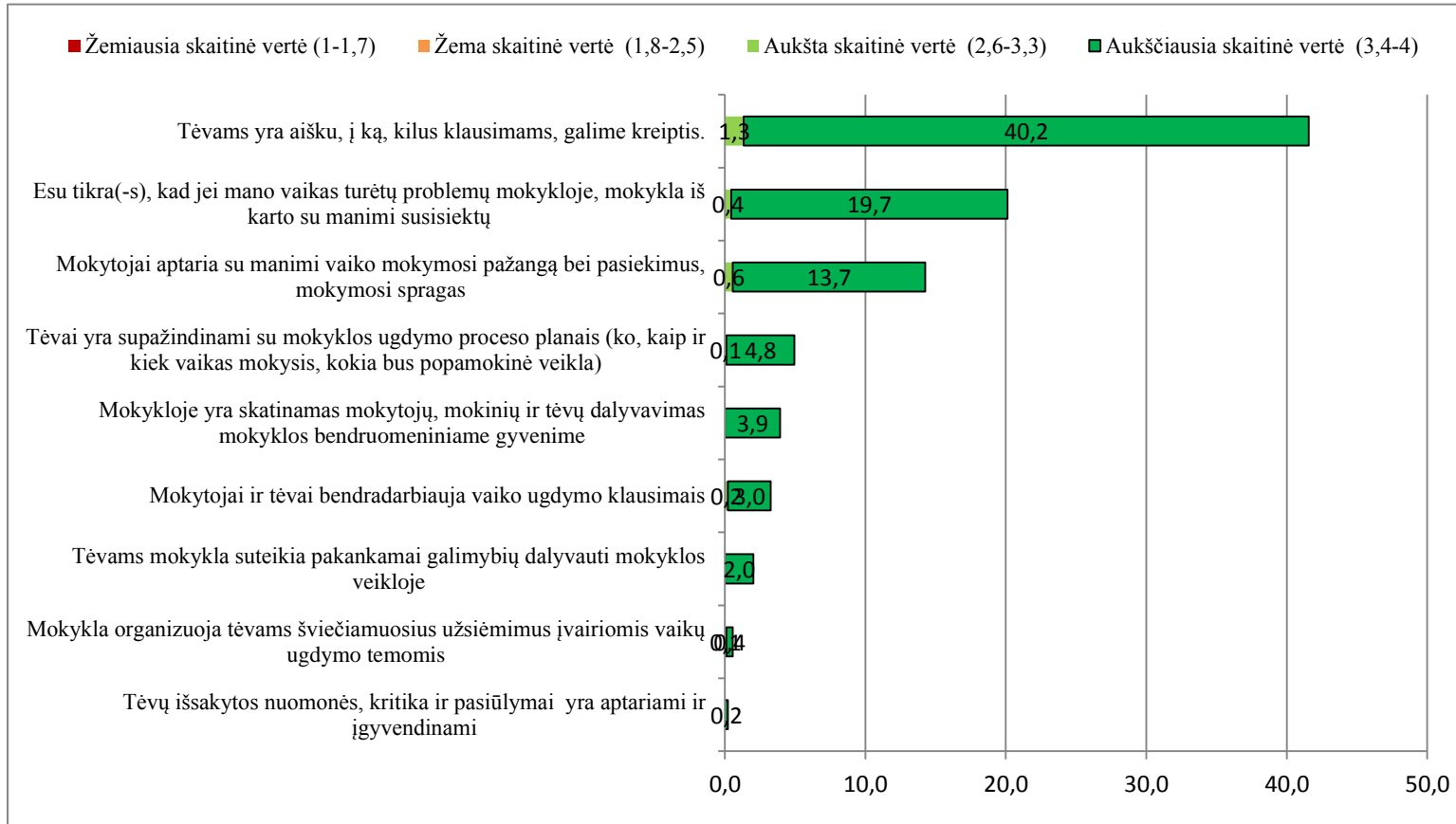


## Mokinių nuomonių aukščiausios skaitinės reikšmės. Bendruomeniškumas

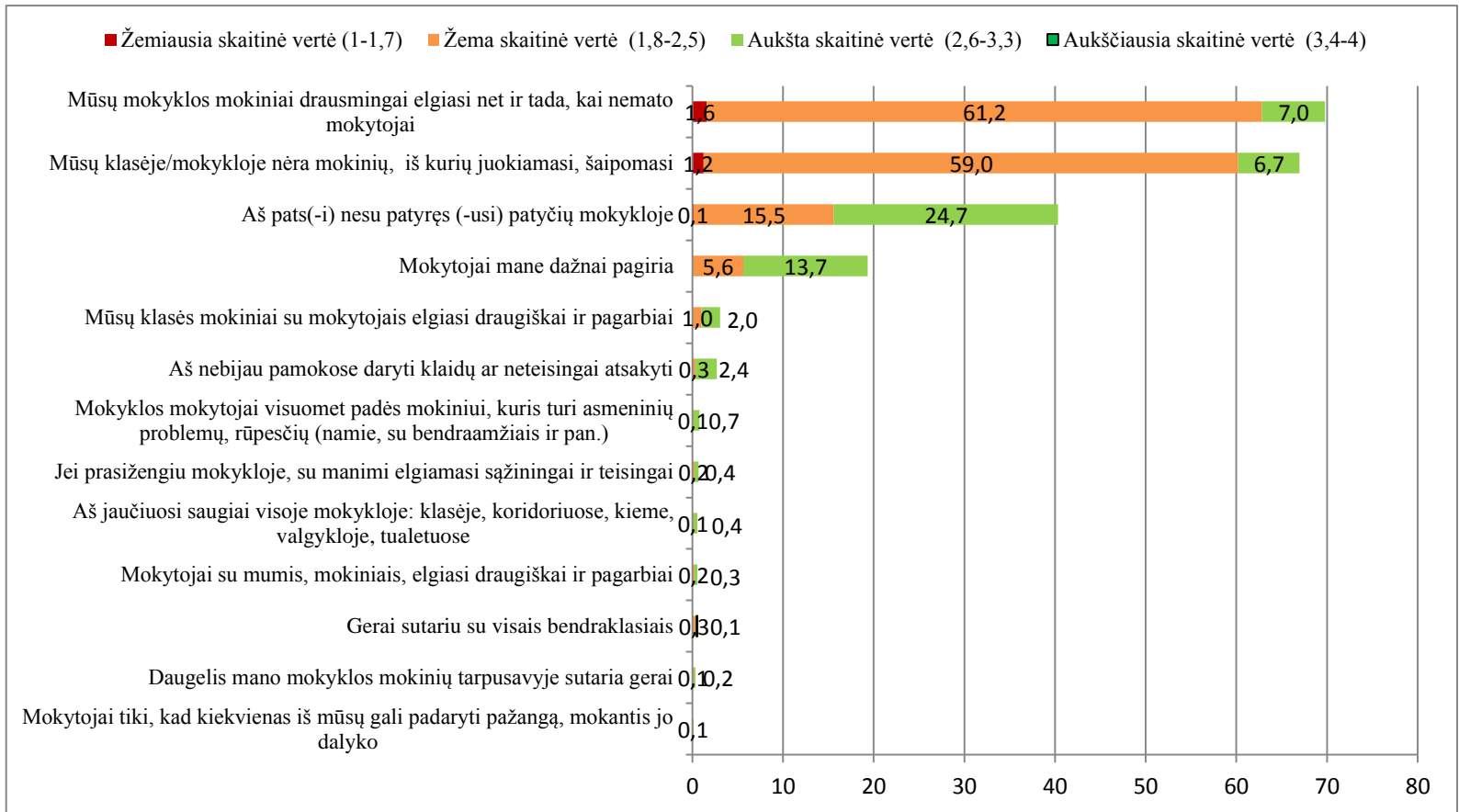




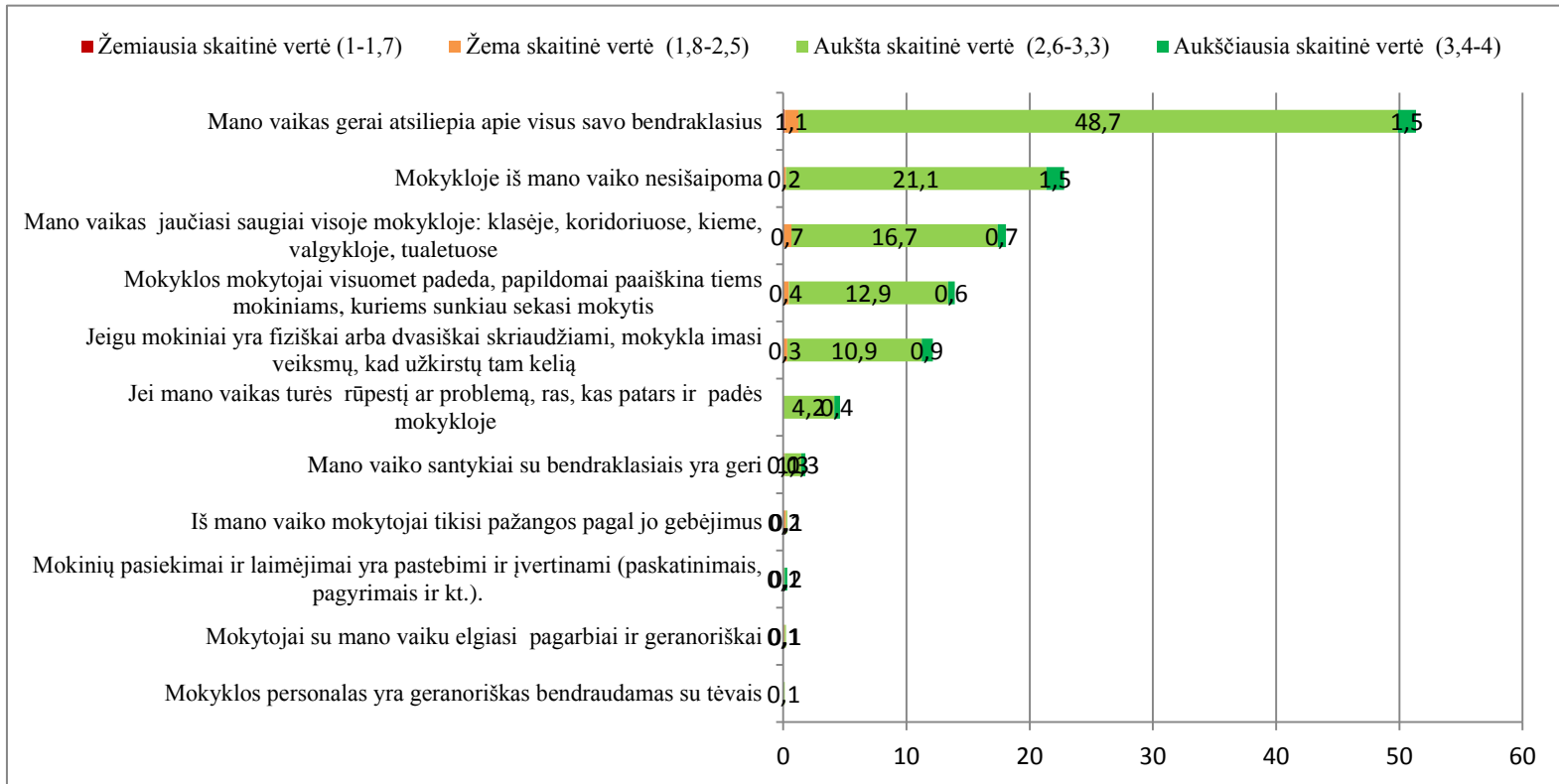
## Mokinių tėvų nuomonių aukščiausios skaitinės reikšmės. Bendruomeniškumas



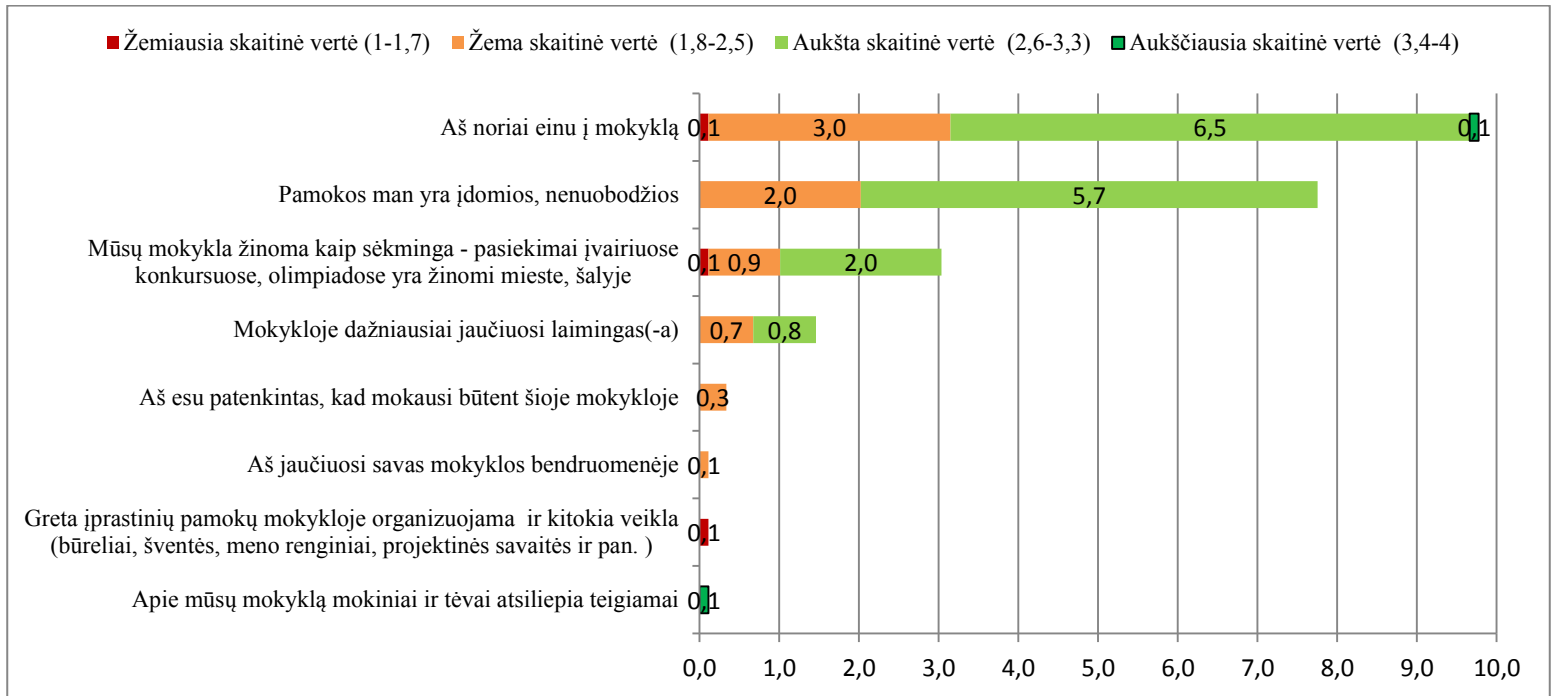
### Mokinių nuomonių žemiausios skaitinės reikšmės. Santykiai



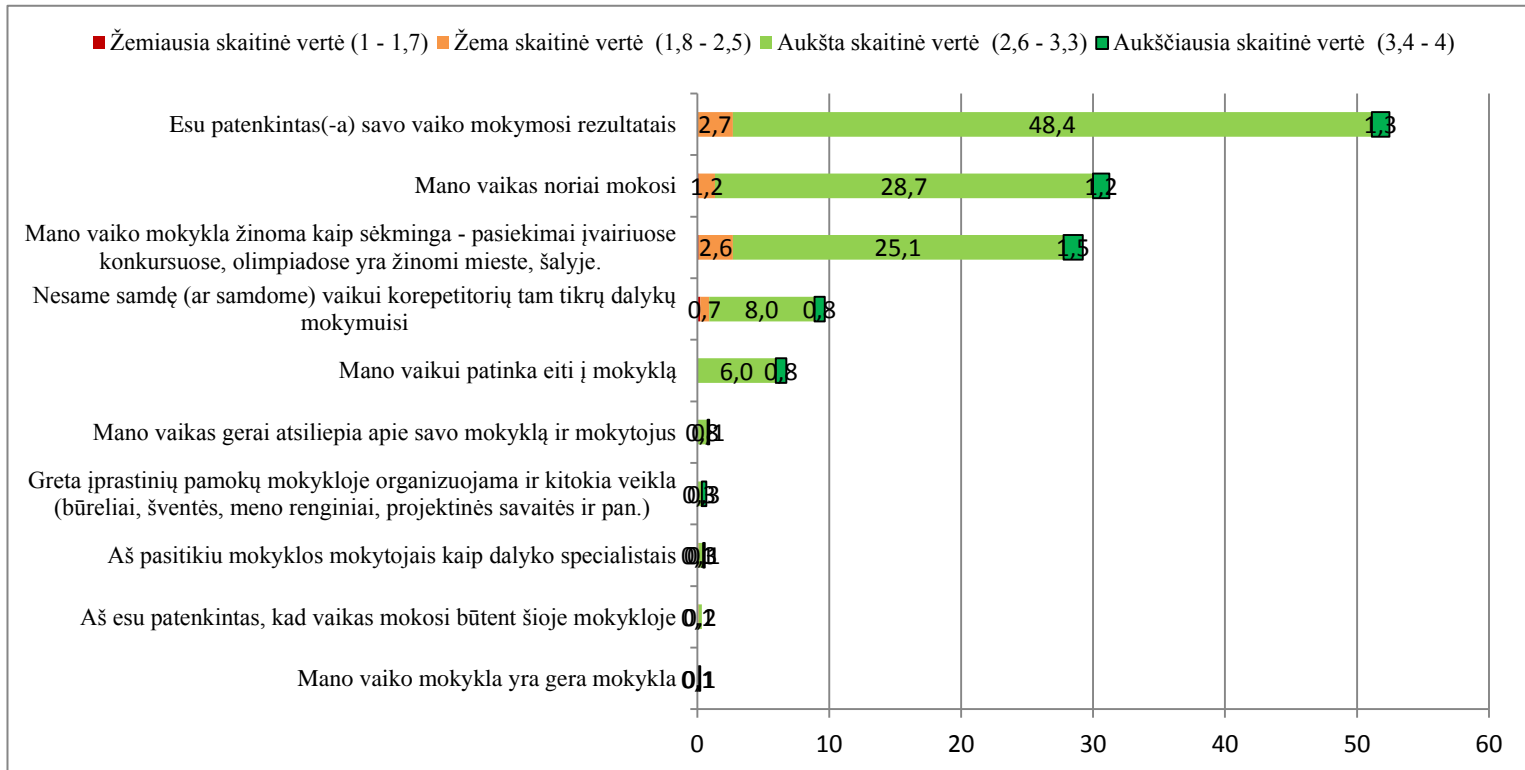
## Mokinių tėvų nuomonių žemiausios skaitinės reikšmės. Santykiai



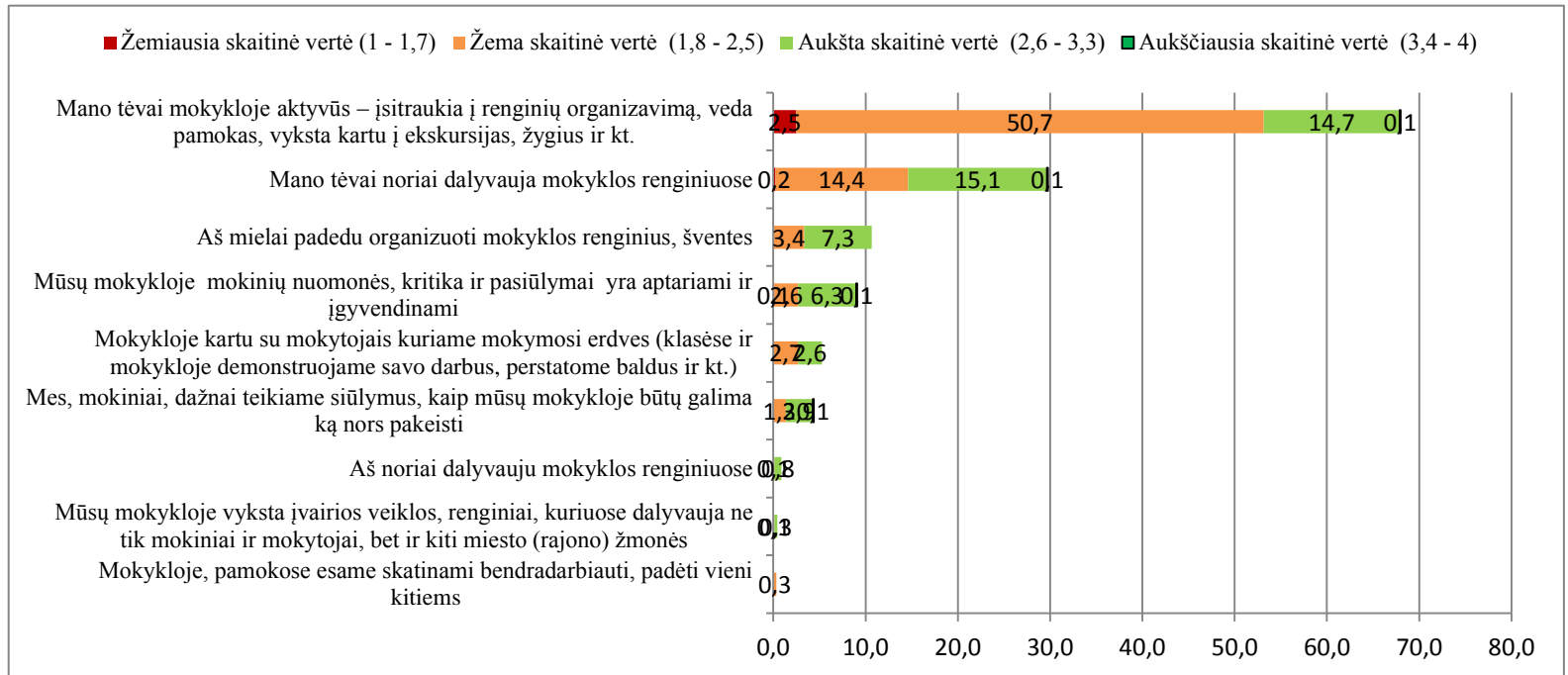
### Mokinių nuomonių žemiausios skaitinės reikšmės. Tapatumas



## Mokinių tėvų nuomonių žemiausios skaitinės reikšmės. Tapatumas



## Mokinių nuomonių žemiausios skaitinės reikšmės. Bendruomeniškumas



## Mokinių tėvų nuomonių žemiausios skaitinės reikšmės. Bendruomeniškumas

