



BENDROJO UGDYMO MOKYKLŲ VEIKLOS KOKYBĖ

NACIONALINĖS MOKYKLŲ VERTINIMO AGENTŪROS METINIS PRANEŠIMAS

2013 (4)

Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra periodiškai pristato įsivertinimo ir išorinio vertinimo rezultatų apžvalgą. Šiame leidinyje pateikiami apibendrinti 2012 metais 113 bendrojo ugdymo mokyklų išorinio vertinimo ir 1 119 (90 proc.) bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybės įsivertinimo rezultatai. Leidinys 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 Nacionalinės mokyklų vertinimo agentūros direktoriui Gražvydui Kazakevičiui (grazvydas.kazakevicius@nmva.smm.lt).

REDAKcinė GRUPė

Monika Bilotienė
Laima Gudaitytė
Vida Kamenskienė
Gražvydas Kazakevičius
Erika Kiseliiovė
Snieguolė Vaičekauskienė

LEIDINIO RENGėJAI

Snieguolė Vaičekauskienė	(2012 m. išorinio vertinimo statistiniai duomenys)
Erika Kiseliiovė	(Mokinių pasiekimus labiausiai lemiantys veiksniai)
Kristina Kardelytė	(Mokinių pasiekimus labiausiai lemiantys veiksniai)
Jelizaveta Tumlovskaja	(2011–2012 mokslo metų įsivertinimo rezultatų apžvalga)
Rasa Ginčaitė-Nenartovičienė	(Mokyklų tobulinimo veiklos ir pokyčių analizė)

DUOMENIS TEIKė

Diana Filipavičienė – mokinių ir jų tėvų nuomonės apie mokyklos veiklą tyrimo organizatorė

Išorės vertintojai:

J. Abraškevičienė, A. Adiklienė, N. Alijauskienė, S. Alubauskas, J. Andriuškevičienė, V. Armonaitė, B. Augustanavičiūtė, I. Bagdonė, N. Balčikonytė, R. Balčiuvienė, D. Baliutavičienė, N. Baltrėnienė, R. Baltušis, R. Balzarevičienė, R. Baniulienė, A. Bartušienė, T. Bičiūnas, B. Bigailienė, M. Bilotienė, J. Bružienė, D. Bukėnienė, I. Burinskienė, D. Časienė, M. Danilevičius, R. Daugnorienė, V. Demjanova, E. Dilienė, J. Dimšienė, D. Dirsienė, R. Dudzinskienė, K. R. Dzeventlauskienė, V. Dziuričienė, L. Eitutienė, R. Elmonienė, A. Finagėjevienė, D. Gabietaitė, R. Gagiškienė, D. V. Gaidamavičienė, G. Gečienė, V. Gendvilienė, L. Gervinskienė, V. Giedraitienė, G. Goloburdo, D. Gribauskienė, A. Grigienė, L. Grochauskienė, L. Gudaitė, J. Gulbinienė, T. Jankūnas, O. Jonykienė, A. Judickas, J. Juknevičienė, V. Juknienė, V. Juozapavičiūtė-Kuprienė, L. Kačiušytė-Skramtai, V. Kamenskienė, R. Kaminskienė, D. Kanclerienė, J. Kančiauskienė, V. Karalienė, D. Karaliūtė, R. Kavaliauskaitė, D. Kavaliauskienė, R. Kazlauskienė, V. Keblienė, R. Kežienė, I. Korolenko, S. Krasauskaitė, E. Kripienė, L. Kukanauzienė, I. Kurlavičienė, V. Kuzmienė, J. Kvedarienė, G. Kvizikevičienė, A. Ladukaitė, S. Lažaurinkienė, D. Laumienė, D. Lebednikaitė, J. Lemberdienė, V. Lesauskienė, D. Lėckaitė, R. Liagienė, I. Litvinienė, I. Lodienė, D. Liumparienė, V. Lukaševičienė, V. Lukauskienė, E. Macaitis, D. Mackevičienė, A. Magyla, V. Makutienė, A. Malčiauskienė, A. Marcinkevičienė, I. 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, R. Mikučauskienė, S. Milašius, V. Motiejūnienė, J. Mozūraitienė, I. Navickienė, V. Navickienė, A. Norkus, D. Norkūnienė, I. Obolevičienė, L. Oželytė, R. Pagirienė, J. Paukštė, J. Pauliukienė, R. Pavlavičienė, I. Petkevičienė, D. Petkienė, V. Petrulevičienė, Ž. Pilkauskienė, L. Plentienė, J. Pocienė, L. Pociuvienė, E. Poderienė, A. Poželė, N. Prankevičienė, V. Prižgintienė, D. B. Puchovičienė, N. Pupinienė, J. Račkauskienė, V. Raišys, A. Raišienė, A. Ramoškaitė, E. Raudeliūnienė, L. Raugevičienė, A. Rauginė, I. Ričkuvienė, A. K. Rimkus, G. Rudienė, A. Sakalauskienė, A. Saldauskienė, J. Samaitienė, O. Saranienė, S. Sėrikovienė, A. Serneckas, A. Simonavičienė, M. Sinickienė J. Slavinienė, I. Sližauskienė, E. Skupienė, D. Stakvilevičienė, R. Stasevičienė, A. Stašiauskas, V. Staugas, R. Stovolos, Z. Stripeikienė, L. Strukaitienė, R. Suchockienė, A. Sučylienė, D. Survutaitė, V. Staugas, J. Stalemekaitė, A. Šarskuvienė, A. Šeputienė, J. Šidlauskienė, N. Šimkevičienė, A. Šimkuvienė, S. Šimonienė, N. Širkienė, L. Šlėvienė, S. Šukevičienė, V. Šukevičienė, A. Šverienė, R. Švelnienė, D. Talijūnas, P. Talijūnienė, D. Tamošiūnienė, L. Tamulaitienė, E. Tautputis, D. Tarasevičienė, Ž. Tautvydas, R. Taurozienė, R. Toleikienė, R. Tumelienė, J. Tumlovskaja, I. Tuskienė, E. Urbanienė, A. Uziala, A. Uznė, A. Vaicekauskienė, S. Vaičekauskienė, V. Vaičėnas, V. Vaitiekienė, J. Vaitiekūnienė, E. Vaivadienė, G. Valaitienė, R. Valančienė, S. Valančius, V. Valantukevičienė, J. Valauskienė, L. Valickienė, I. Vargalienė, Z. Vasaitis, V. Veliuonienė, R. Venckienė, D. Vileikienė, M. Vilkonienė, dr. R. Vilkonis, V. Vilūnienė, 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 Politikos analizės skyriaus darbuotojai dr. Sergejus Neifachas, dr. Sandra Balevičienė, Laima Paurienė

TURINYS

PRATARMĖ (G. Kazakevičius)	3
APIBENDRINIMAS	5
2012 m. MOKYKLŲ VEIKLOS KOKYBĖS IŠORINIO VERTINIMO STATISTINIAI DUOMENYS (S. Vaičekauskienė)	6
Apibendrintas mokyklų veiklos sričių ir temų vertinimas	9
Konkrečių veiklos sričių ir jų temų vertinimas	14
Mokyklos veiklos aspektų tarpusavio ryšys	17
Stiprieji mokyklų veiklos aspektai (+10)	22
Tobulintini mokyklų veiklos aspektai (-5).....	28
Apibendrintas stebėtų pamokų vertinimas.....	32
Pagrindinio ugdymo pakopos mokinių ugdymo ir mokymosi ypatumai	41
MOKINIŲ PASIEKIMUS LABIAUSIAI LEMIANTYS VEIKSNIAI (E. Kiseliuvė, K. Kardelytė).....	45
Tyrimo metodika.....	47
Vertybės, elgesio normos ir principai (1.1.1).....	49
Asmenybės raidos lūkesčiai (1.2.1).....	52
Mokymo kokybė (2.3).....	54
Mokymosi kokybė (2.4).....	61
Pažanga (3.1).....	64
Mokymosi pasiekimai (3.2).....	67
Personalo valdymas (5.4).....	70
2011–2012 m. m. ĮSIVERTINIMO REZULTATŲ APŽVALGA (J. Tumlovskaja)	73
Mokyklų imtis ir lokalizacija.....	73
Įsivertinimo metodikos panaudojimas.....	75
Pasirinktų tobulinti rodiklių apžvalga.....	76
Dažniausiai pasirinktų tobulinti rodiklių dešimtukas.....	77
Rečiausiai pasirinktų tobulinti rodiklių dešimtukas.....	78
Pasirinktų tobulinti rodiklių lyginimas.....	81
Pasirinktų tobulinti sričių rodiklių apžvalga	83
Vertinga patirtis ir trūkstama kompetencija mokyklos veiklai įsivertinti	88
Tobulinimo veikla ir jos sukelti pokyčiai.....	89
MOKYKLŲ TOBULINIMO VEIKLOS IR POKYČIŲ ANALIZĖ (R. Ginčaitė-Nenartovičienė).....	91
Tyrimo metodika.....	93
Vertybės, elgesio normos ir principai (1.1.1).....	94
Asmenybės raidos lūkesčiai (1.2.1).....	96
Mokymo kokybė (2.3).....	98
Mokymosi kokybė (2.4).....	102
Pažanga (3.1).....	107
Mokymosi pasiekimai (3.2).....	110
Personalo valdymas (5.4).....	113
ŠALTINIAI	115
PRIEDAI	117

PRATARMĖ

Ketvirtasis Nacionalinės mokyklų vertinimo agentūros (toliau – NMVA) pranešimas apie bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybės būklę parengtas remiantis 2012 metų bendrojo ugdymo mokyklų pateiktais įsivertinimo ir išorinio vertinimo duomenimis. Atsižvelgiant į 16-osios Lietuvos Respublikos Vyriausybės 2012–2016 metų programos įgyvendinimo prioritetinių priemonių 103 priemonę: „Patvirtinti ir įgyvendinti pagrindinių mokyklų ir progimnazijų stiprinimo veiksmų planą <...>“, išsamiau analizuoti pagrindinių mokyklų ir progimnazijų veiklos kokybės duomenys.

Šiame leidinyje aptariami statistiniai (kiekybiniai) ir kokybiniai NMVA sukaupti duomenys išryškina mokyklų veiklos sėkmę ir probleminius aspektus, atskleidžia pamokos ypatumus, atkreipia dėmesį į veiksnius, bene labiausiai lemiančius gerus mokinių pasiekimus ir pažangą. Įsivertinimo ir išorinio vertinimo duomenys yra laikytini įrodymais grįstos politikos įgyvendinimo prielaida, todėl jie galėtų būti aktualūs priimant sprendimus trimis (valstybės, savivaldybių, mokyklos) lygmenimis (LR Vyriausybės 2012–2016 metų programos įgyvendinimo 105 priemonė), kai priimami strateginiai švietimo politikos sprendimai, formuojama savivaldybės lygmens švietimo politika ir koreguojama mokyklos ir (arba) klasės veikla. Tikėtina, kad pranešimu susidomės ir mokinių tėvai.

Mokyklų veiklos įsivertinimas ir išorinis vertinimas – viena švietimo kokybės sąlygų¹. Svarbiausia bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybės įsivertinimo ir išorinio vertinimo paskirtis – sukelkti dėmesį ne į dokumentų analizę ir nuobaudų skyrimą, o į kokybinę mokyklos veiklos kaitą: siūlyti būdus tobulinti mokyklos veiklą, rengti konstruktyvias diskusijas, kurių esmė yra numatyti

mokyklos veiklos tobulinimo perspektyvas. Tai įvairialypis procesas, kai naudojamos skirtingos procedūros, taikoma plati vertinimo instrumentų skalė². Įsivertinant ir vertinant veiklą, ieškoma atsakymų į labai svarbius klausimus: kaip, kodėl šitaip planuojama veikla; 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 – orus? Todėl įsivertinimas ir išorinis vertinimas turėtų būti suvokiami kaip investicija į žmones ir institucijos tobulėjimą, traktuojami kaip pagalba ir veiksmingas bendradarbiavimas.

Įsivertinimo ir vertinimo, kaip teigia juos tyrinėjantys socialinių mokslų atstovai, esmė – periodiškas, sistemingas vertės ar naujingumo tyrimas, objektas – konkretūs ugdymo proceso reiškiniai, būdingi tik tam tikrai situacijai, konkrečiai mokyklai, vietai ir laikui. Toks ugdymo proceso sureikšminimas, viena vertus, suteikia kryptį, prisideda prie aiškumo, tvarkos ir objektyvumo. Kita vertus, tokiu būdu šiandieną, žinių amžiuje, sugrįžtama prie labai svarbių pedagoginės veiklos klausimų ir šiame leidinyje aptariamų vertybių, asmenybės raidos, personalo valdymo, mokymo ir mokymosi kokybės, kiekvieno mokinio pažangos, suponuojančių naują pedagoginės sąveikos kokybę, implikuojančių į mokyklos veiklos kasdienybę naujų prasmų.

Nuoširdžiai dėkojame visiems, kurie teikė su mokyklų veiklos kokybe susijusius duomenis. Dalijimasis sukaupta patirtimi ir žinojimu įvairiais lygmenimis padeda suprasti sprendimo priėmimų ir įgyvendintojų nuostatas, poreikius, galimas reakcijas.

¹ Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo 37 straipsnio 4 dalis (Žin., 2011, Nr. 38-1804).

² 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).

APIBENDRINIMAS

Gerėja mokyklų veiklos kokybė: nuo 2007 metų kasmet vis daugiau mokyklų tam tikros sritys įvertinamos labai gerai (4 lygiu). 2012 metais nė vienos mokyklos veiklos sritys ir sričių temos nebuvo įvertintos 1 lygiu (prastai).

Aukštesnę kvalifikacinę kategoriją įgijusių vadovų mokyklose pasiekimai ir strateginis valdymas yra geresni: mokyklų direktorių, įgijusių I vadybinę kvalifikacinę kategoriją, mokyklos įvertintos daug geriau.

Mokyklų, kur socialinis ir ekonominis kontekstas yra geras (nemokamai maitinamų mokinių dalis yra 0–24 proc.), veiklos kokybė įvertinta geriau, negu mokyklų, kur nemokamai maitinamų mokinių yra daugiau.

Gerėja pamokos kokybė: kasmet visi pamokose stebimi komponentai – pamokos planavimas ir organizavimas, mokymo kokybė, mokymasis, pagalba mokiniui mokantis, vertinimas ugdamant, santykiai (tvarka ir klasės valdymas), ugdymo aplinka (medžiagos, šaltinių, įvairių priemonių, ugdomosios aplinkos panaudojimas ir pan.) ir mokinių pasiekimai (atsižvelgiant į pamokos uždavinį) – įvertinami geriau.

Tautinių mažumų mokyklų (vertintų 2007–2012 m.) lietuvių (valstybinės) kalbos pamokų kokybės įvertinimai yra prastesni, palyginti su tų pačių mokyklų kitų dalykų pamokų kokybės įvertinimais.

Atliekant išorinį vertinimą geriausiai įvertinta pamokos kokybė tų klasių, kur mokosi daugiau mokinių (25–30), ir prasčiausiai (išskyrus santykius ir pagalbą mokiniui) – klasių, kur mokosi iki 8 mokinių.

Geroje mokykloje (įvertintoje 3 lygiu) pamokos kokybę padeda gerinti tobulinama mokytojo veikla, nes įsivertinusios mokyklos dažniausiai pasirenka tobulinti antrosios srities – ugdymas ir mokymasis – veiklos rodiklius.

Iš pateiktų mokyklų įsivertinimo duomenų matyti, kad, planuodamos savo veiklą, mokyklos dažniausiai (99,3 proc.) remiasi įsivertinimo duomenimis ir informacija, bet dar ne visada veikla yra pamatuojama, todėl vykdytos veiklos sukeltus pokyčius gali įvardyti tik kai kurios (21 proc.) mokyklos.

Mokyklos strateginis valdymas įsivertinus mokyklos veiklos kokybę pasirenkamas tobulinti rečiausiai: nemanoma, kad strateginis valdymas reikšmingai gerina mokinių pasiekimus ir didina jų pažangą; šitai patvirtina ir išorinio vertinimo duomenys – mokyklos strateginio valdymo ir pažangos ryšys yra silpnas.

Mokyklų bendruomenių ir išorės vertintojų požiūris dėl tobulintinių aspektų ne visada sutampa – išorės vertintojai daugiausiai tobulintinių dalykų išvelgia mokytojų veikloje, o mokyklų bendruomenės aktualesniais tobulinimo problemomis laiko mokinių mokymosi motyvą, mokėjimą mokytis ir tėvų pagalbos aspektus.

Mokyklos nemano, kad vertybių ir (arba) asmenybės raidos lūkesčių ir mokymo kokybės bei personalo valdymo tobulinimas gali daryti reikšmingą įtaką mokinių pasiekimams, todėl norėdamos pokyčio – geresnių mokymosi rezultatų ir didesnės pažangos – dažniausiai rinkosi tobulinti mokymosi kokybę, jos nesiedamos su minėtomis temomis, nors regresinė analizė atskleidė, kad būtent išvardytų temų tobulinimas ir gali greičiausiai padėti pasiekti norimų rezultatų.

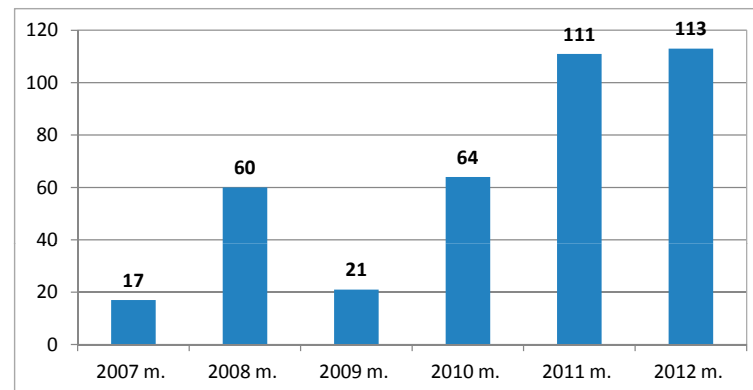
2012 m. MOKYKLŲ VEIKLOS KOKYBĖS IŠORINIO VERTINIMO STATISTINIAI DUOMENYS

2012 metais iš viso vertinta 113 bendrojo ugdymo mokyklų. Vertintų mokyklų skaičius kai kuriose savivaldybėse nuo 2007 metų, kai išorinis vertinimas tapo privalomas, išlieka netolygus (1 ir 2 priedai).

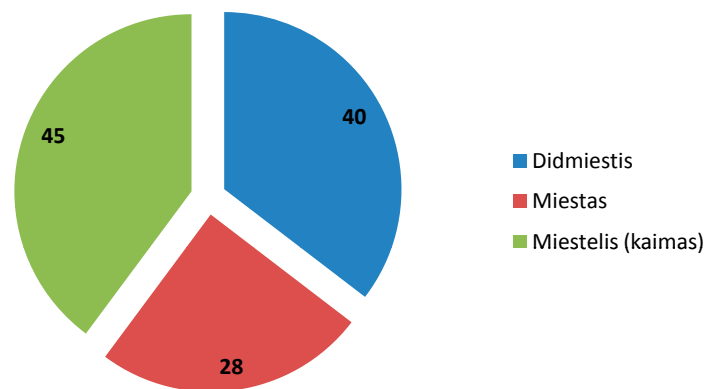
Daugiausiai 2012 metais vertinta Kauno, Vilniaus ir Klaipėdos miestų mokyklų (2 priedas). Devyniolikoje savivaldybių 2012 metais nevertinta nė viena mokykla. Iš 2007–2012 m. vertintų savivaldybių mokyklų skaičiaus (1 priedas) matyti, kad trijų savivaldybių (Birštono, Neringos ir Kupiškio rajono) įvertintos visos mokyklos, šešių (Širvintų rajono, Trakų rajono, Pasvalio rajono, Rietavo, Visagino ir Zarasų rajono) savivaldybių nebuvo vertinta nė viena mokykla. Tačiau vertėtų pastebėti, kad 2005–2006 metais visose Širvintų ir Pasvalio rajonų bendrojo ugdymo mokyklose išbandyta išorinio vertinimo metodika, o 1 priedo diagramoje į Švietimo ir mokslo ministerijos (kaip savininko teises įgyvendinančios ir pareigas vykdančios institucijos) pateiktą mokyklų skaičių neįtraukti 2009 metais vertinti šeši vaikų socializacijos centrai.

Per 2007–2012 metus Lietuvoje iš viso įvertintos 386 mokyklos, t. y. 31 proc. bendrojo ugdymo mokyklų. Kasmet vertinamų mokyklų skaičius yra skirtingas (žr. 1 pav.).

2012 metais vertintų mokyklų pasiskirstymas pagal lokalizaciją ir tipą pateikiamas 2 ir 3 paveiksluose: mažiausiai vertinta miesto mokyklų (28), daugiausiai – miestelių (kaimų) (45); mažiausiai vertinta progimnazijų³ (6), daugiausiai – pagrindinių⁴ mokyklų (43) ir gimnazijų (34).



1 PAV.
2007–2012 m. vertintų mokyklų skaičius

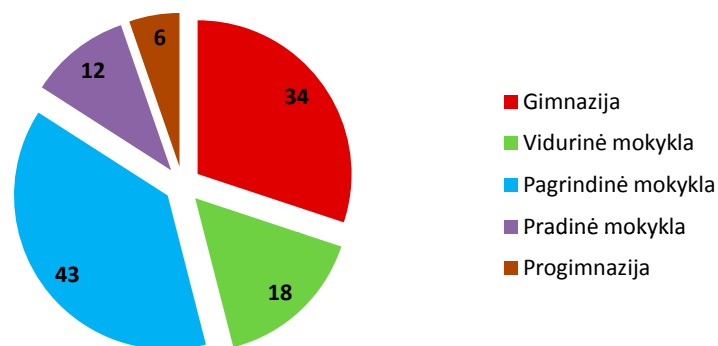


2 PAV.
Vertintų mokyklų pasiskirstymas pagal lokalizaciją (vnt.)

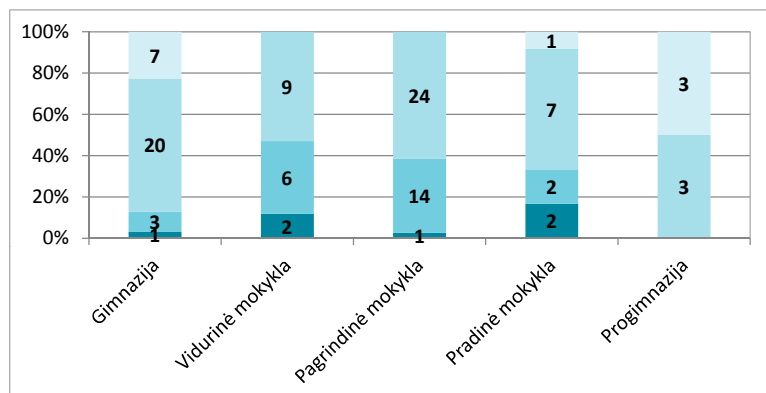
³ 6 progimnazijos, t. y. 9 proc. bendro šalies progimnazijų skaičiaus (AIKOS duomenimis, 2012 m. šalyje veikė 71 progimnazija).

⁴ Tai sudaro 9 proc. bendro šalies pagrindinių mokyklų skaičiaus (AIKOS duomenimis, 2012 m. bendras pagrindinių mokyklų skaičius šalyje – 496).

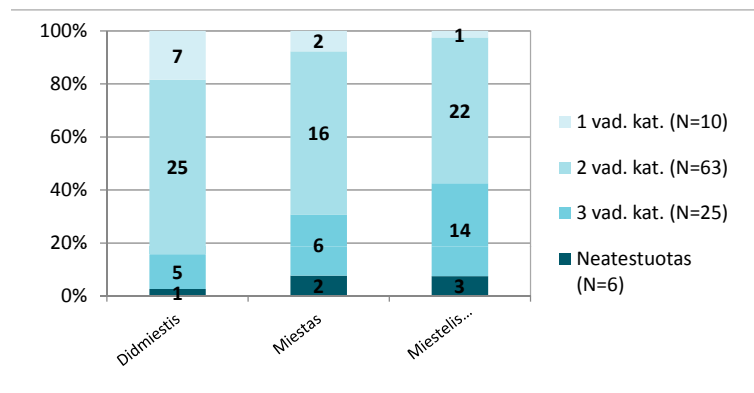
Rengiant 2012 metų bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybės apžvalgą, analizuojant duomenis, skirtingai negu praėjusiais metais, buvo išskirti ir panaudoti papildomi kontekstiniai duomenys: mokykloms vadovaujančių direktorių kvalifikacinės kategorijos bei socialinio ir ekonominio konteksto duomuo – nemokamai maitinamų mokinių skaičius procentais. Apžvelgus vertintose mokyklose dirbančių vadovų kvalifikacines kategorijas, galima teigti, kad dažniausiai aukščiausią kvalifikacinę kategoriją buvo įgiję gimnazijų ir progimnazijų vadovai (4 pav.), o palyginus vertintų mokyklų vadovų kvalifikacinių kategorijų pasiskirstymą pagal mokyklos lokalizaciją matyti, jog daugiausiai aukščiausią kvalifikacinę kategoriją įgijusių vadovų dirba didmiesčių mokyklose (5 pav.).



3 PAV.
Vertintų mokyklų pasiskirstymas pagal tipą (vnt.)

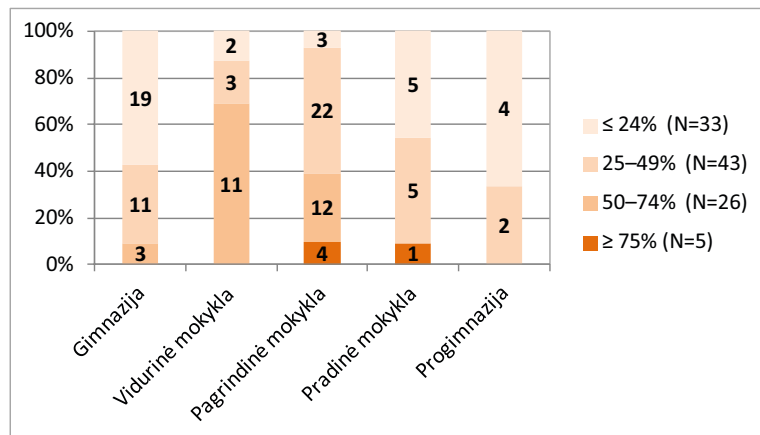


4 PAV.
Vertintų mokyklų vadovų kvalifikacinių kategorijų pasiskirstymas pagal mokyklos tipą (proc. ir vnt.)



5 PAV.
Vertintų mokyklų vadovų kvalifikacinių kategorijų pasiskirstymas pagal mokyklos lokalizaciją (proc. ir vnt.)

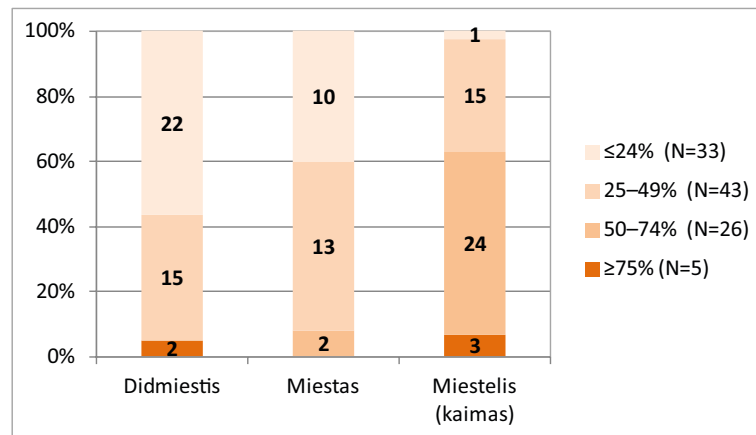
Išanalizavus vertintų mokyklų situaciją pagal nemokamai maitinamų mokinių skaičių (6 ir 7 pav.), nustatyta, kad daugiausiai nemokamai maitinamų mokinių mokėsi vertintose pagrindinėse ir vidurinėse mokyklose, įsikūrusiose miesteliuose (kaimuose). Šių mokyklų administracija dažniausiai nurodė, kad mokinių šeimų socialinė ir ekonominė padėtis yra prasta.



6 PAV.
Nemokamai maitinamų mokinių pasiskirstymas pagal mokyklos tipą (proc. ir vnt.)

2012 metais 113 vertintų mokyklų iš viso buvo stebėtos 10 236 pamokos, jų metu parašyta apie 81 890 pamokos komponentų įvertinimų.

Kiekvienoje mokykloje prieš išorinį vertinimą buvo atliekami mokinių ir jų tėvų nuomonės apie mokyklos veiklą tyrimai. Iš viso apklausoje dalyvavo 14 734 mokiniai ir 18 941 jų tėvas (globėjas, rūpintojas).



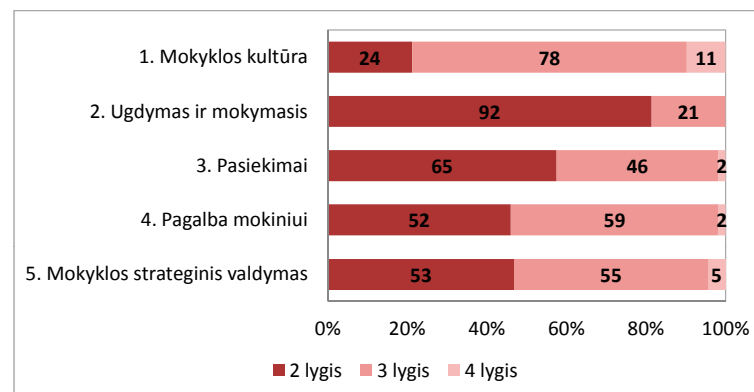
7 PAV.
Nemokamai maitinamų mokinių pasiskirstymas pagal mokyklos lokalizaciją (proc. ir vnt.)

APIBENDRINTAS MOKYKLŲ VEIKLOS SRIČIŲ IR TEMŲ VERTINIMAS

APIBENDRINIMAS

- Kasmet vis daugiau vertinamų mokyklų tam tikros veiklos sritys įvertinamos labai gerai (4 lygiu). Kasmet vis mažiau vertinamų mokyklų nustatoma prasta veiklos kokybė: 2012 metais tokių mokyklų buvo trigubai mažiau negu 2011 metais. Todėl galima daryti prielaidą, kad išorinis vertinimas – vienas iš veiksnių, gerinančių mokyklų veiklos kokybę.
- Iš 2012 metais vertintų mokyklų tipų geriausiai įvertinta progimnazijų ir pradinė mokyklų veikla.
- *Mokyklos kultūra* ir 2012 metais išlieka geriausiai įvertinama veiklos sritis, o *ugdymas ir mokymasis* – prasčiausiai įvertinama veiklos sritis.
- Iš 2010–2012 metų duomenų analizės matyti pozityvių tendencijų: per trejus metus 10 proc. padaugėjo mokyklos veiklos sričių įvertinimo „gerai“ (3 lygis) ir atitinkamai sumažėjo įvertinimo „patenkinamai“ (2 lygis).
- Mokyklų, kurioms vadovauja direktoriai, įgiję I vadybinę kvalifikacinę kategoriją, ir mokyklų, kurios veikia geresnio socialinio ir ekonominio konteksto (vidutiniško arba gero) sąlygomis, veiklos kokybė yra geresnė.
- Daugumos vertintų mokyklų bendruomenėms (vadovams ir pedagogams) rekomenduojama tobulinti pažangos skatinimo ir matavimo, ugdymo proceso ir žmogiškųjų išteklių valdymo kompetencijas.
- Visų vadybinių kvalifikacinių kategorijų vadovams reikėtų vadybinės, pedagoginės ir psichologinės pagalbos ir įžvalgesnės konteksto pajautos, tinkamo pasirengimo dirbant prasto socialinio ir ekonominio konteksto mokyklose.

Iš penkių veiklos sričių – mokyklos kultūra, ugdymas ir mokymasis, mokymosi pasiekimai, pagalba mokiniui, mokyklos strateginis valdymas – geriausiai įvertinta mokyklos kultūra (8 pav.). Pabrėžtina, kad kasmet daugėja mokyklų, kurių tam tikros veiklos sritys įvertinamos labai gerai (4 lygiu): 2012 metais mokyklos kultūra labai gerai įvertinta 11 mokyklų ir tai sudaro 9,7 proc. vertintų mokyklų (2011 m. – 1 (0,9 proc.) mokyklos); pasiekimai – 2 (1,8 proc.) mokyklų (2011 m. – 1 (0,9 proc.) mokyklos); pagalba mokiniui – 2 (1,8 proc.) mokyklų (2011 m. labai gerai nebuvo įvertinta nė viena mokykla); mokyklos strateginis valdymas – 5 (4,4 proc.) mokyklų (2011 m. – 1 (0,9 proc.) mokyklos). Vertas dėmesio ir tas faktas, kad buvo mažiau vertintų mokyklų, kurių bent



8 PAV.

Mokyklų skaičius ir dalis (proc.) pagal veiklos sričių įvertinimą 2012 m.

viena tema įvertinta prastai (1 lygiu): 2012 metais tokių tebuvo 5 mokyklos (4,4 proc. tais metais vertintų mokyklų). 2011 metais iš viso buvo 18 (16,2 proc. tais metais vertintų) mokyklų, kurių bent viena tema įvertinta prastai (1 lygiu), o 2009–2010 metais – 10 (11,8 proc.) mokyklų.

Iš 2010–2012 metų išorinio vertinimo duomenų matyti, kad ugdymas ir mokymasis vis dar išlieka prasčiausiai vertinama sritimi (1 lent.). Tačiau aiškėja pozityvios mokyklų veiklos kokybės tendencijos: kasmet pateikiami geresni mokyklų visų veiklos sričių įvertinimai.

Analizuojant duomenis pagal mokyklos lokalizaciją nustatyta, kad geriausia yra didmiesčių mokyklų veikla, prasčiausia – miestelių (kaimų) ir fiksuojami statistiškai reikšmingi ($p < 0,05$) visų

veiklos sričių, išskyrus mokyklos kultūros, įvertinimų skirtumai. Palyginus 2010–2012 metų mokyklų veiklos kokybės išorinio vertinimo duomenis pagal mokyklos lokalizaciją, taip pat matyti statistiškai reikšmingi ($p < 0,05$ arba $p < 0,001$) visų veiklos sričių įvertinimų skirtumai: didmiesčių mokyklų veikla įvertinta geriausiai, miestelių (kaimų) – prasčiausiai.

2012 metais priklausomai nuo mokyklos tipo nustatyti reikšmingi ugdymo ir mokymosi, pasiekimų ir mokyklos strateginio valdymo sričių įvertinimo skirtumai ($p < 0,05$). Palyginus veiklos sričių įvertinimus pagal mokyklos tipą (9 pav.), matyti, kad dažniausiai 3 ir 4 lygio įvertinimų teko progimnazijoms ir pradinėms mokykloms, mažiausiai – pagrindinėms mokykloms.

1 LENTELĖ.

Mokyklos veiklos sričių įvertinimo vidurkis ir jo kaita pagal mokyklos lokalizaciją

Veiklos sritys	Didmiestis		Miestas		Miestelis (kaimas)		F ⁶	p ⁷
	Vidurkis	Standartinis nuokrypis ⁵	Vidurkis	Standartinis nuokrypis	Vidurkis	Standartinis nuokrypis		
Mokyklos kultūra	3,03	0,577	2,89	0,497	2,76	0,529	2,649	0,075
Ugdymas ir mokymasis	2,33	0,474	2,11	0,315	2,11	0,318	4,149	0,018
Pasiekimai	2,68	0,572	2,39	0,497	2,27	0,447	7,052	0,001
Pagalba mokiniui	2,75	0,543	2,46	0,508	2,44	0,503	4,279	0,016
Mokyklos strateginis valdymas	2,85	0,580	2,46	0,576	2,40	0,495	7,943	0,001

⁵ Standartinis nuokrypis – kintamojo reikšmių sklaidos matas (Vaitkevičius, Saudargienė, 2006, p. 208).

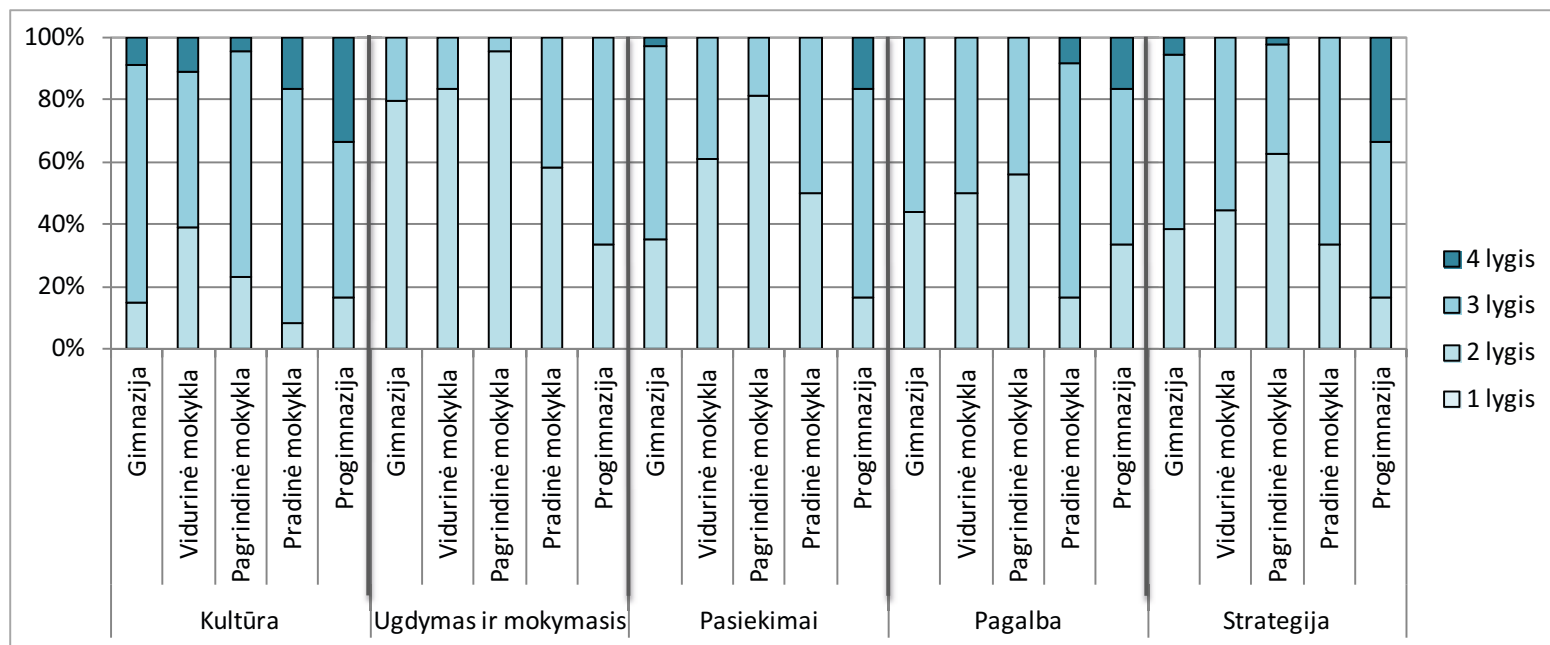
⁶ F – dispersinės analizės testo rezultatas. Vidurkių skirtumo ir reikšmių sklaidos grupių viduje vidutinių kvadratų santykis (Vaitkevičius, Saudargienė, 2006, p. 135).

⁷ p – reikšmingumo lygmuo. Vadovautasi tokia skirtumų interpretacija: dažnumo skirtumai statistiškai reikšmingi, kai reikšmingumo lygmuo $p < 0,05$; dažnumo skirtumai statistiškai nereikšmingi, kai reikšmingumo lygmuo $p > 0,05$ (Bitinas, 2006, p. 304).

Palyginus veiklos sričių įvertinimus pagal vertintų mokyklų direktorių įgytą vadybinę kvalifikacinę kategoriją (10 pav.), matyti, kad vadovų, įgijusių I vadybinę kvalifikacinę kategoriją, mokyklos įvertintos kur kas geriau. Aukštesnė vadovo kvalifikacinė kategorija yra susijusi su geresniais pasiekimų ir mokyklos strateginio valdymo sričių įvertinimais ($p < 0,05$). Įvertinimai atitinkamai mažėja sulig žemesne vadybine kvalifikacine kategorija. Vertėtų išskirti pradėjusių dirbti (neatestuotų) vadovų mokyklų veiklos įvertinimo rezultatus, nes mokyklų, kurių direktoriai nebuvo įgiję jokios vadybinės kvalifikacinės kategorijos, veiklos sritis *ugdymas ir mokymasis* (įvertinimo vidurkis – 2,17) įvertinta geriau negu III vadybinę kvalifikacinę kategoriją įgijusiųjų (jų įvertinimo vidurkis – 2,12), tačiau neįgijusių jokios vadybinės kvalifikacinės kategorijos vadovų mokyklų *pagalbos mokiniui* (2,33) ir *mokyklos strateginio valdymo* (2,17) sričių veikla įvertinta gerokai

prasčiau negu įgijusiųjų visas kitas vadybines kvalifikacines kategorijas.

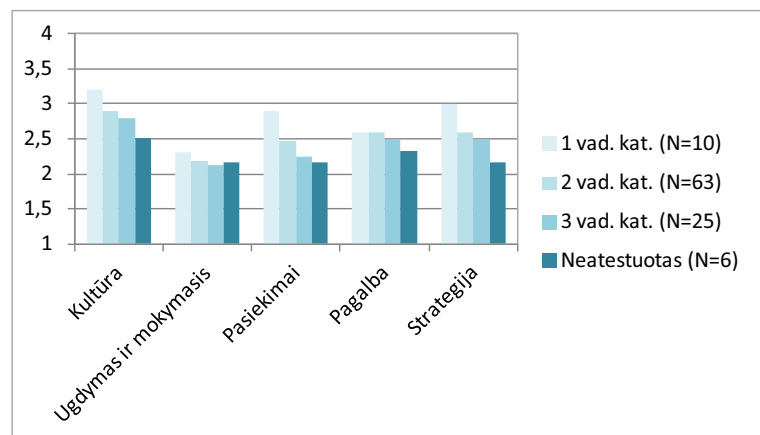
Vertintų mokyklų socialinis ir ekonominis kontekstas ir veiklos kokybės įvertinimai yra susiję (11 pav.). Mokyklų, kur socialinis ir ekonominis kontekstas geresnis, reikšmingai geriau vertinamos *pasiekimų*, *pagalbos mokiniui* ir *mokyklos strateginio valdymo* sritys ($p < 0,05$). Mokyklų, kur nemokamai maitinamų mokinių dalis maža (0–24 proc.), kitaip tariant, socialinis ir ekonominis kontekstas yra geras, veiklos kokybė įvertinta geriau, negu mokyklų, kur nemokamai maitinamų mokinių yra daugiau (socialinis ir ekonominis kontekstas prastesnis). Atkreiptinas dėmesys, kad dvi veiklos sritys – *mokyklos kultūra* ir *mokyklos strateginis valdymas* – geriau įvertintos tų mokyklų, kur nemokamai maitinamų mokinių yra daugiau, negu tų, kur jų yra mažiau.



9 PAV.

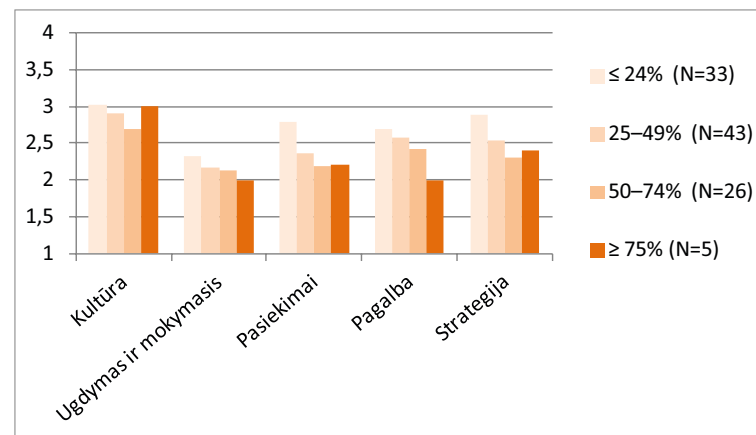
Veiklos sričių įvertinimų pasiskirstymas pagal mokyklos tipą

Apibendrinus 10 ir 11 paveikslų duomenis galima daryti prielaidą, kad pradėjusiems dirbti (neatestuotiems) ir turintiems žemesnę vadybinę kvalifikacinę kategoriją vadovams reikėtų konstruktyvesnės pagalbos tobulinant švietimo politikos išmanymo, strategijos kūrimo, strateginio plano rengimo ir įgyvendinimo, ugdymo proceso ir žmogiškųjų išteklių valdymo kompetencijas. Kita vertus, bet kurios vadybinės kvalifikacinės kategorijos vadovams kyla problemų dirbant prasto socialinio ir ekonominio konteksto mokyklose. Išanalizavus išorinio vertinimo duomenis galima teigti, kad ugdymo proceso ir žmogiškųjų išteklių valdymo kompetencijų tobulinimas aktualus beveik visiems vertintų mokyklų vadovams: ugdymas ir mokymasis (mokyklos misija, pagrindinė veikla) nuo 2007 metų išlieka labiausiai tobulintina veikla visose vertintose mokyklose (toliau šiame metiniame pranešime pateikiami ir aptariami duomenys taip pat pagrindžia šią išvadą).



10 PAV.
Veiklos sričių įvertinimo vidurkių pasiskirstymas pagal mokyklų direktorių kvalifikacinės kategorijas (vnt.)

Mokyklų vadovams, be įvairių teorinių, conceptualių nuostatų žinojimo, yra svarbūs politikos, vadovavimo žmonėms praktinio darbo metodai ir būdai. Rengiant 2012 metais vertintų mokyklų veiklos kokybės analizę, domėtasi, kokius aspektus, aptardami mokyklų vadovų darbą, pastebi Lietuvos mokslininkai ir ką jie rekomenduoja mokyklų praktikams. Išanalizavus keletą mokslinių tyrimų studijų (ataskaitų), galima teigti, kad šiuolaikinėje (neformalioje studijų aplinkoje, nuotolinėje mokymosi erdvėje, interneto tinklalapiuose ir kt.) ir tradicinėje (spausdintuose šaltiniuose) mokymosi aplinkoje yra pakankamai literatūros ar kitos medžiagos vadybos žinioms gilinti ir idėjoms reflektuoti, diskutuoti, veiklai tobulinti. Pavyzdžiui, D. Žvirdauskas (2007) pabrėžia, kad vadovų vaidmuo turėtų būti suprantamas kur kas plačiau: mokyklos vadovas yra ne vien švietimo funkcionierius ar administratorius, jo veikla turėtų būti „grindžiama šiuolaikinės vadybos ir



11 PAV.
Veiklos sričių įvertinimo vidurkių pasiskirstymas pagal nemokamai maitinamų mokinių dalį (proc.)

lyderystės principais, susietais ne tik su vadovo vadybine kompetencija, bet ir su jo asmenybe, autoritetu, pripažinimu ir pan.“ (p. 1) V. Budreckienė ir B. Janiūnaitė (2010), aptardamos švietimo dokumentuose reglamentuotas mokyklos vadovo inovacinės veiklos prielaidas, daro išvadą, kad inovatyvumas atsispindi užsiimant tokia veikla: telkiant darbo grupes; kuriant pozityvius santykius su mokyklos taryba, mokyklos bendruomene; užmezgant ir palaikant naujus ryšius su suinteresuotomis šalimis; naudojant novatoriškus informacijos sklaidos būdus ir įgalinant novatorišką bendradarbiavimą tarp įvairių mokyklos struktūrinių grandžių; ugdat žmogiškuosius išteklius (personlą), ieškant naujų mokyklų plėtros ir sisteminio tobulinimo galimybių inovatyviose erdvėse. V. Indrašienė ir O. Merfeldaitė (2010), analizuodamos bendrojo

ugdymo mokyklų vadovų vadybinių funkcijų raišką, atkreipia dėmesį, kad šiandieninių mokyklų vadovai pabrėžia planavimo, organizavimo, motyvavimo ir vadovavimo funkcijų svarbą ir mažiau reikšmės teikia kontrolės funkcijai (plačiau žr. 2 lent.).

Iš mokslinių straipsnių apžvalgos matyti, kad šiandien mokyklų vadovai (ir pedagogai) turi geras neformaliojo mokymosi, asmeninio tobulėjimo (savišvietos, savarankiško mokymosi), patirties sklaidos sąlygas. Mokyklose vertėtų daugiau dėmesio skirti savitarpio pagalbai, bendradarbiavimui ir bendravimui, įgytų žinių pritaikymo praktikoje refleksijai, nes visa tai aktualu tobulinant mokyklos kultūrą kaip svarbią kokybiško ugdymo proceso ir asmenybės tapsmo terpę.

2 LENTELĖ.

Mokyklų vadovų vadybinių funkcijų raiška

Labai svarbu				Mažiausiai svarbu		
Planuojant veiklą	Organizuojant veiklą	Vadovaujant	Kontroliuojant	Planuojant veiklą	Organizuojant veiklą	Kontroliuojant
Poreikių nustatymas, tikslų apibrėžimas, veiklos planų sudarymas	Darbo grupių (komandų) kūrimas	Veiklos inicijavimas, koordinavimas ir informacijos teikimas	Kontrolės sistemos sukūrimas, vertinimo kriterijų nustatymas ir pokyčių inicijavimas	Veiklos planų pristatymas bendruomenei, laukiamų rezultatų numatymas ir veiklos metodų parinkimas	Veiklos viešinimas, išteklių paskirstymas, atsakomybės sričių ar tarpusavio ryšių nustatymas	Griežtos darbo drausmės nustatymas ir pokyčių inicijavimas

Pagal V. Indrašienę, O. Merfeldaitę (2010).

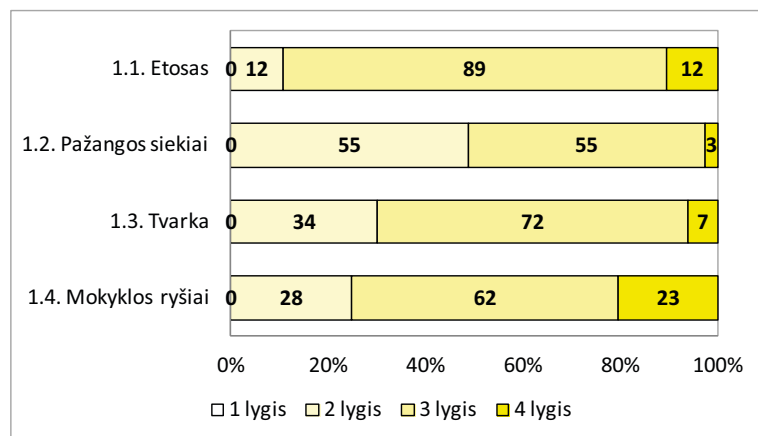
KONKREČIŲ VEIKLOS SRIČIŲ IR JŲ TEMŲ VERTINIMAS

Mokyklos kultūra nuo 2007 metų vertinama kaip stipriausia veiklos sritis, tačiau aukštą bendrą tokio įvertinimo lygį dažniausiai lemia geras ir labai geras išorinės kultūros požymių (tradicijų ir ritualų, aplinkos jaukumo, tvarkos ir taisyklių bei kitų aspektų) įvertinimas. Vidinės mokyklos kultūros aspektams, darančiams didžiausią įtaką mokinių pažangai ir kompetencijų ugdymuisi, vis dar skiriama per mažai dėmesio.

2012 metais vertinant **mokyklos kultūros** srities temas vyrauja 3 lygis (12 pav.). Geriausiai įvertinta šios srities tema *etosas*: 78,8 proc. mokyklų jis įvertintas gerai (3 lygiu), 10,6 proc. – paten-

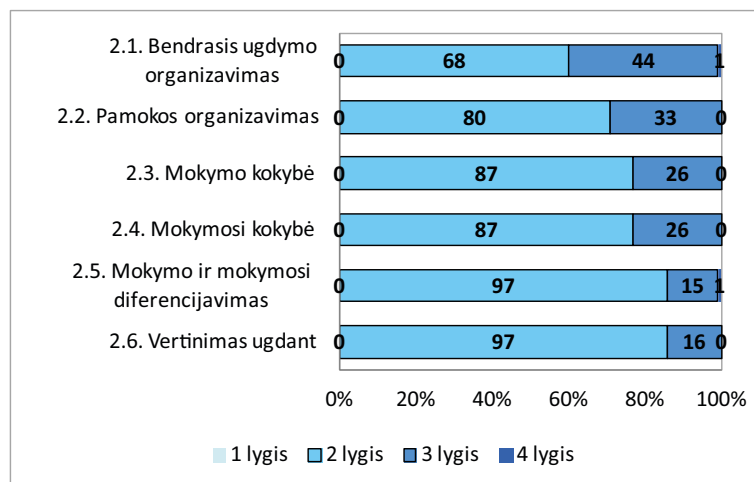
kinamai (2 lygiu) ir labai gerai (4 lygiu). Prasčiau įvertinta šios srities tema *pažangos siekiai*: labai gerai (4 lygiu) – 2,7 proc. vertintų mokyklų, gerai (3 lygiu) ir patenkinamai (2 lygiu) – 48,7 procento.

Iš 13 paveikso matyti, kad vertinant **ugdymo ir mokymosi** srities temas vyrauja 2 lygis. Mokykloms problemiškesniausia yra *mokymo ir mokymosi diferencijavimas* bei *vertinimas ugdant*. Tačiau išanalizavus trejų metų duomenis matyti teigiamų pokyčių: nebeliko šių temų prasto (1 lygio) įvertinimo, o vienoje mokykloje 2012 metais tema *mokymo ir mokymosi diferencijavimas* buvo įvertinta labai gerai (4 lygiu).



12 PAV.

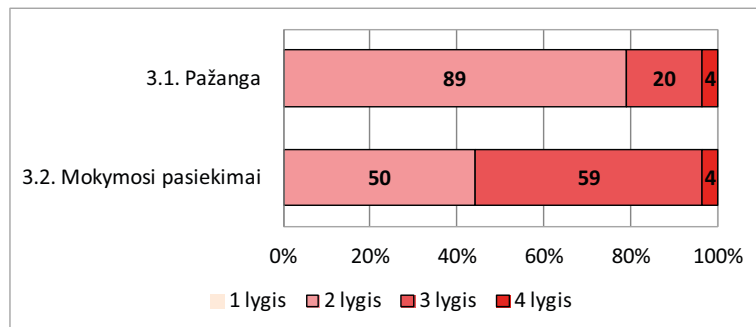
Mokyklų skaičius ir dalis (proc.) pagal *mokyklos kultūros* srities temų įvertinimą



13 PAV.

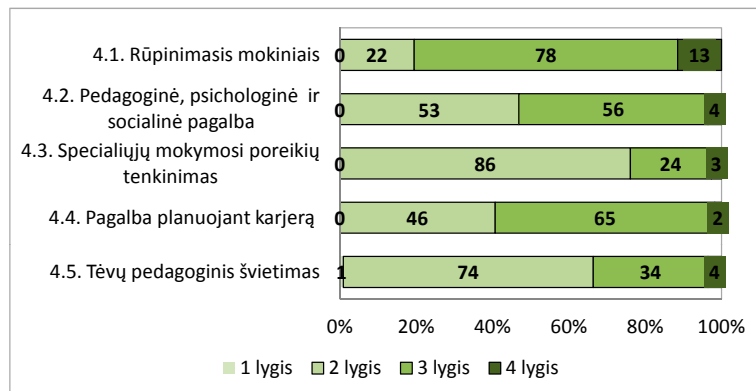
Mokyklų skaičius ir dalis (proc.) pagal *ugdymo ir mokymosi* srities temų įvertinimą

Apibendrinti **pasiekimų** srities duomenys (14 pav.) pagrindžia prielaidą, kad daugumoje vertintų mokyklų **pažangos** skatinimo ir matavimo kompetencija vis dar tobulintina: 78,8 proc. 2012 metais vertintų mokyklų **pažanga** įvertinta patenkinamai (2 lygiu). Kita vertus, duomenų analizė rodo, kad vyksta teigiami pokyčiai: 2012 m. 4 mokyklų (3,5 proc.) **pažanga** įvertinta labai gerai (4 lygiu), o 2011 metais ir 2009–2010 metais nė vienos mokyklos **pažanga** nebuvo labai gerai (4 lygiu) įvertinta.



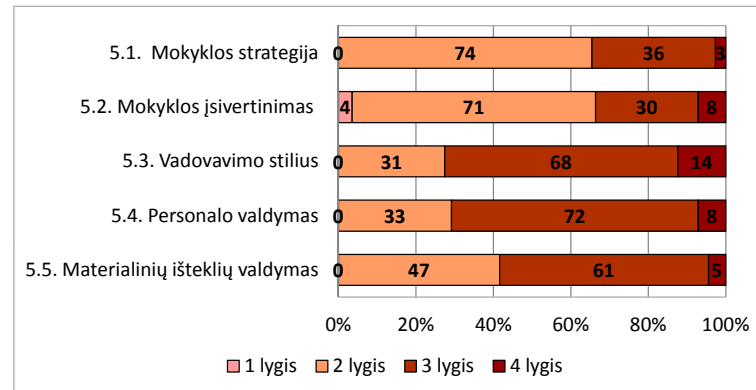
14 PAV.
Mokyklų skaičius ir dalis (proc.) pagal **pasiekimų** srities temų įvertinimą

Geriausiai įvertinta **pagalbos mokiniui** srities (15 pav.) tema **rūpinimasis mokiniais**: 11,5 proc. mokyklų ši tema vertinta labai



15 PAV.
Mokyklų skaičius ir dalis (proc.) pagal **pagalbos mokiniui** srities temų įvertinimą

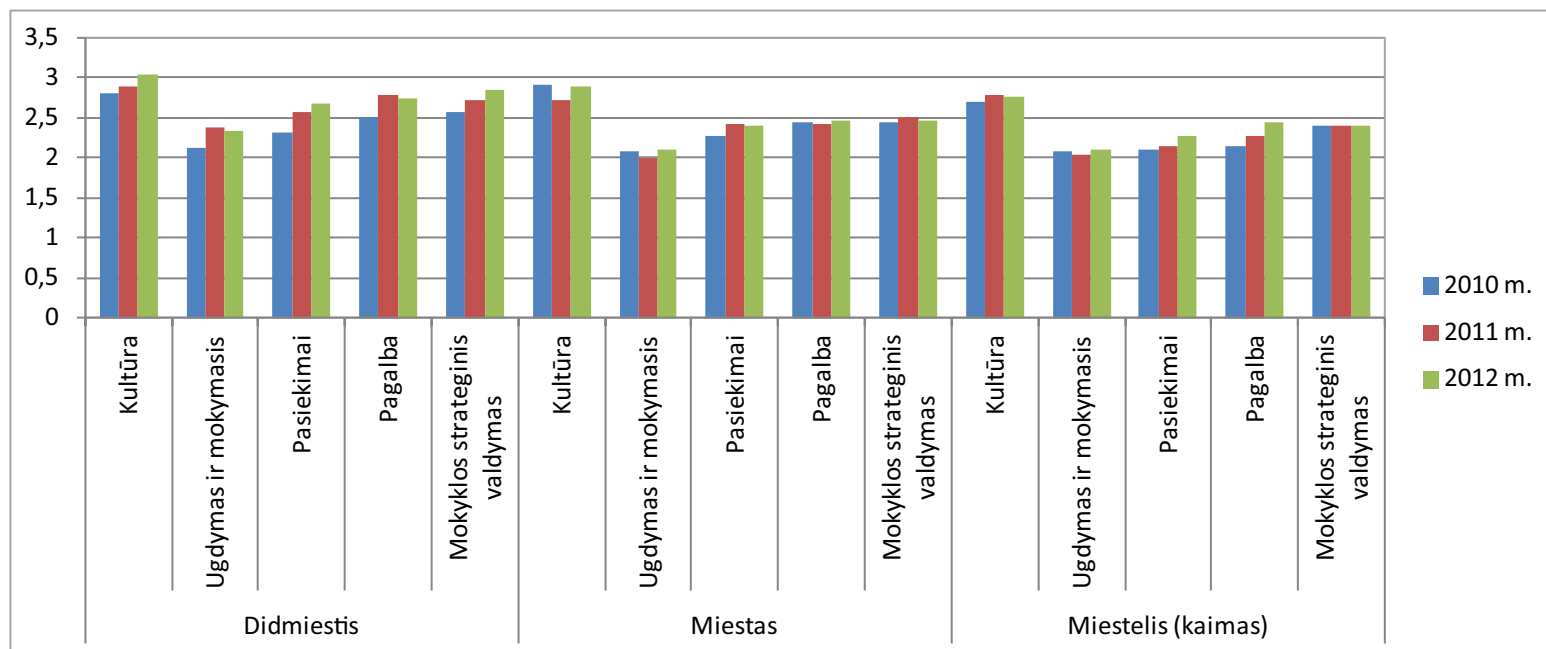
gerai (4 lygiu), 69 proc. – gerai (3 lygiu) ir 19,5 proc. – patenkinamai (2 lygiu). **Tėvų pedagoginis švietimas** ir **specialiųjų mokymosi poreikių tenkinimas** įvertinta prasčiau. Trijuose ketvirtadaliuose (76,1 proc.) vertintų mokyklų išorės vertintojai pastebėjo, kad **specialiųjų mokymosi poreikių tenkinimą** reikėtų tobulinti, sustiprinti, išplėtoti. **Tėvų pedagoginis švietimas** tobulintinas 65,5 proc. vertintų mokyklų, o vienoje mokykloje ši tema įvertinta kaip netinkama ir patarta ją būtinai tobulinti.



16 PAV.
Mokyklų skaičius ir dalis (proc.) pagal **mokyklos strateginio valdymo** srities temų įvertinimą

Mokyklos strateginio valdymo srities temos (16 pav.) vertintos labai įvairiai. Ypač skirtingu įvertinimu išsiskiria tema **mokyklos įsivertinimas**: 7 proc. vertintų mokyklų jis labai geras (4 lygio), 25,5 proc. – geras (3 lygio), 62,8 proc. – patenkinamas (2 lygio), 3,5 proc. (4 mokyklų) – prastas (1 lygio). Geriausiai įvertintos temos – **vadovavimo stilius** (72,6 proc. vertintų mokyklų jis geras ir labai geras) ir **personalo valdymas** (70,8 proc. vertintų mokyklų jis geras ir labai geras). Mokyklų veiklos planavimas neretai yra tobulintinas. **Mokyklos strategija** nedažnai minima kaip tinkama: 34,5 proc. mokyklų ji įvertinta gerai ir labai gerai, 65,5 proc. – patenkinamai (2 lygiu).

Palyginus 2010–2012 metų duomenis, matyti, kad kasmet fiksuojama geresnė daugumoje veiklos sričių mokyklų veiklos kokybė. Palyginus trejų metų veiklos sričių įvertinimus pagal mokyklos lokalizaciją (17 pav.) akivaizdu, kad miestelių (kaimų) mokyklų geriau įvertintos veiklos sritys *ugdymas ir mokymasis*, *pasiekimai* ir *pagalba mokiniui*, didmiesčių – *mokyklos kultūra*, *pasiekimai* ir *mokyklos strateginis valdymas* (duomenys statistiškai reikšmingi, $p < 0,05$).



17 PAV.
2010–2012 m. fiksuotų veiklos sričių įvertinimų pasiskirstymas pagal mokyklos lokalizaciją

MOKYKLOS VEIKLOS ASPEKTŲ TARPUSAVIO RYŠYS

Apžvelgus bendras trejų metų veiklos kokybės įvertinimo lygio kitimo tendencijas, analizuota, koks yra veiklos aspektų tarpusavio ryšys, kurie aspektai labiausiai susiję. Iš koreliacijos koeficientų analizės (3 lent.) paaiškėjo, kad 2012 metais vertintose mokyklose stipriausias ryšys yra tarp *mokyklos strategijos* ir *mokyklos įsivertinimo* (0,744). Iš išorinio vertinimo ataskaitų tekstų matyti, kad mokyklose gana gerai vyksta įsivertinimo procesas: visos vertintos mokyklos atliko įsivertinimą, analizavo duomenis, juos aptarė, skelbė ir naudojo strategijai rengti. Tačiau įsivertinimo rezultatų naudojimas kasdienėje mokyklų veikloje (ugdymo procesui tobulinti) dar yra problemiškas. Ši prielaida susijusi ir su gautais koreliacijos duomenimis: nustatytas vidutinio stiprumo ryšys tarp *pažangos siekių* ir *mokyklos strategijos* (0,647), *mokymo kokybės* ir *vertinimo ugdant* (0,622), *pažangos siekių* ir *mokyklos ryšių* (0,603), *mokymo kokybės* ir *mokymosi kokybės* (0,600), *bendrojo ugdymo* ir *mokyklos strategijos* (0,600).

Išorinio vertinimo ataskaitose minima, kad mokyklose yra taria-masi įvairiais ugdymo proceso organizavimo ir gerinimo klausimais (problemoms spręsti dažnai yra rengiama įvairi tvarka, susitarimų aprašai ir pan.), tačiau ne visada susitarimų laikomasi. Iš 3 lentelės matyti silpni šių temų koreliaciniai ryšiai: *tvarkos* ir *pamokos organizavimo* (0,276), *tvarkos* bei *mokymo ir mokymo-si diferencijavimo* (0,162), *tvarkos* ir *vertinimo ugdant* (0,296), *tvarkos* ir *specialiųjų mokymosi poreikių tenkinimo* (0,270). Nustatytas silpnas (0,265) *vertinimo ugdant* ir *mokymosi pasiekimų* ryšys (3 lent.), tačiau *vertinimo ugdant* ir *pažangos* ryšys yra vidutinio stiprumo (0,558). Išorinio vertinimo ataskaitų tekstuose fiksuota, kad mokyklose daugiau dėmesio skiriama pasiekimams negu kiekvieno mokinio pažangai ir holistiniam mokinių ugdymui, todėl analizuoti temos *vertinimas ugdant* ir srities *pasiekimai* rodiklių koreliaciniai ryšiai (4 lent.).

3 LENTELĖ.

Konkrečių temų įvertinimo koreliaciniai ryšiai

	1.1. Etosas	1.2. Pažangos siekliai	1.3. Tvarka	1.4. Mokyklos ryšiai	2.1. Bendrasis ugdymo organizavimas	2.2. Pamokos organizavimas	2.3. Mokymo kokybė	2.4. Mokymosi kokybė	2.5. Mokymo ir mokymosi diferencijavimas	2.6. Vertinimas ugdant	3.1. Pažanga	3.2. Mokymosi pasiekimai	4.1. Rūpinimasis mokiniais	4.2. Pedagoginė, psichologinė ir socialinė pagalba	4.3. Specialiųjų mokymosi poreikių tenkinimas	4.4. Pagalba planuojant karjerą	4.5. Tėvų pedagoginis švietimas	5.1. Mokyklos strategija	5.2. Mokyklos įsivertinimas	5.3. Vadovavimo stilius	5.4. Personalo valdymas
1.1. Etosas																					
1.2. Pažangos siekliai	0,482																				
1.3. Tvarka	0,544	0,529																			
1.4. Mokyklos ryšiai	0,515	0,603	0,519																		
2.1. Bendrasis ugdymo organizavimas	0,442	0,585	0,405	0,519																	
2.2. Pamokos organizavimas	0,380	0,381	0,276	0,303	0,438																
2.3. Mokymo kokybė	0,411	0,399	0,449	0,412	0,465	0,574															
2.4. Mokymosi kokybė	0,365	0,318	0,348	0,349	0,295	0,343	0,600														
2.5. Mokymo ir mokymosi diferencijavimas	0,382	0,323	0,162	0,251	0,358	0,466	0,444	0,256													
2.6. Vertinimas ugdant	0,386	0,446	0,296	0,365	0,460	0,521	0,622	0,441	0,495												
3.1. Pažanga	0,481	0,503	0,386	0,483	0,393	0,302	0,502	0,551	0,315	0,558											
3.2. Mokymosi pasiekimai	0,465	0,478	0,452	0,470	0,458	0,284	0,428	0,428	0,259	0,265	0,477										
4.1. Rūpinimasis mokiniais	0,520	0,488	0,517	0,443	0,324	0,406	0,450	0,374	0,377	0,373	0,432	0,376									
4.2. Pedagoginė, psichologinė ir socialinė pagalba	0,405	0,525	0,384	0,383	0,375	0,387	0,474	0,315	0,425	0,351	0,319	0,390	0,583								
4.3. Specialiųjų mokymosi poreikių tenkinimas	0,327	0,419	0,270	0,348	0,451	0,382	0,495	0,292	0,441	0,451	0,393	0,336	0,351	0,408							
4.4. Pagalba planuojant karjerą	0,402	0,509	0,405	0,423	0,466	0,295	0,328	0,204	0,291	0,298	0,312	0,447	0,418	0,504	0,253						
4.5. Tėvų pedagoginis švietimas	0,373	0,421	0,434	0,447	0,329	0,300	0,299	0,341	0,266	0,332	0,425	0,320	0,500	0,484	0,308	0,352					
5.1. Mokyklos strategija	0,432	0,647	0,431	0,558	0,600	0,371	0,378	0,336	0,375	0,433	0,519	0,357	0,365	0,473	0,361	0,473	0,377				
5.2. Mokyklos įsivertinimas	0,425	0,576	0,330	0,396	0,389	0,414	0,385	0,257	0,412	0,419	0,466	0,369	0,426	0,512	0,382	0,434	0,419	0,744			
5.3. Vadovavimo stilius	0,522	0,567	0,497	0,537	0,432	0,247	0,424	0,369	0,325	0,297	0,481	0,452	0,453	0,428	0,387	0,481	0,358	0,488	0,460		
5.4. Personalo valdymas	0,550	0,572	0,545	0,564	0,457	0,414	0,461	0,430	0,318	0,320	0,395	0,561	0,562	0,498	0,349	0,392	0,386	0,477	0,412	0,525	
5.5. Materialinių išteklių valdymas	0,392	0,533	0,522	0,470	0,496	0,332	0,370	0,330	0,213	0,327	0,417	0,481	0,382	0,462	0,342	0,428	0,295	0,531	0,443	0,493	0,476

Vertinimas kaip ugdymas su kitais rodikliais dažniausiai susijęs labai silpnai (4 lent.), o *vertinimas kaip informavimas* su kitais rodikliais – labai silpnai arba silpnai. Iš vertinimo ataskaitų analizės matyti, kad mokyklos turi problemų naudodamos vertinimo informaciją ugdymo procese, todėl detaliau analizuotas temų *mokymo ir mokymosi diferencijavimo* ir *mokymosi pasiekimų* ryšys (5 lent.).

Gauti rezultatai atitinka 2007–2009 metais publikuotus išorinio vertinimo duomenis: tų metų mokyklų veiklos kokybės apžvalgoje minima, kad šalyje aktuali korepetitoravimo problema (remtasi išorinio vertinimo ir Vilniaus universiteto Švietimo politikos centro 2006 m. atliktu tyrimu). 2012 metais vertintų mokyklų išorinio vertinimo ataskaitose taip pat užsimenama apie korepetitorius. Galima daryti prielaidą, kad vidutiniškas *mokinių mokymosi pasiekimų* ir *tolesnio mokymosi sėkmės* ryšys (0,585) gali būti susijęs su išorinių specialistų (korepetitorių) pagalba (ypač miestų

mokyklų mokiniams), nes kitų rodiklių ryšys yra silpnas arba labai silpnas. Vertinimo ataskaitos rodo, kad kai kurios mokyklos pripažįsta, jog mokiniai samdo korepetitorius, ir mėgina mokiniams padėti, pavyzdžiui, tobulina konsultavimo sistemą, veiksmingiau pamokose organizuoja individualizavimą ir diferencijavimą, ugdymo planuose numato mobiliųjų grupių (per-) formavimą pagal mokinių gebėjimus, pasiekimus ir panašiai. Iš mokinių tėvų nuomonių tyrimo matyti, kad pagalba mokiniui (organizuojant individualias konsultacijas ar konsultacijas mokinių grupėms) vertinama pozityviai: teiginiui „*jei vaikas ko nors nesupranta, visada gali pasiaiškinti pamokų ar konsultacijų metu*“ pritaria 96,2 proc. 1–4 kl. mokinių tėvų, 86,6 proc. – 5–8 kl. ir 84,9 proc. 9–12 kl. mokinių tėvų; teiginiui „*mes dažnai atliekame užduotis grupėmis ir padedame vieni kitiems*“ pritaria 75,7 proc. apklausoje dalyvavusių mokinių, nepitaria – 21,2 proc. mokinių.

4 LENTELĖ.

Temos *vertinimas ugdant* ir srities *pasiekimai* rodiklių koreliaciniai ryšiai

	Vertinimas kaip pažinimas	Vertinimas kaip ugdymas	Vertinimas kaip informavimas	Kiekvieno mokinio pažanga	Mokyklos pažanga	Mokinių mokymosi pasiekimai	Kiti pasiekimai	Tolesnis mokymasis
Vertinimas kaip pažinimas	1							
Vertinimas kaip ugdymas	0,506	1						
Vertinimas kaip informavimas	0,307	0,280	1					
Kiekvieno mokinio pažanga	0,581	0,412	0,368	1				
Mokyklos pažanga	0,428	0,371	0,356	0,518	1			
Mokinių mokymosi pasiekimai	0,416	0,256	0,357	0,501	0,635	1		
Kiti pasiekimai	0,301	0,207	0,269	0,331	0,346	0,461	1	
Tolesnis mokymasis	0,268	0,250	0,363	0,376	0,546	0,611	0,412	1

5 LENTELE.

Temų mokymo ir mokymosi diferencijavimas bei mokymosi pasiekimai kai kurių rodiklių koreliaciniai ryšiai

	Mokymosi poreikių nustatymas	Mokymosi veiklos diferencijavimas	Mokinių mokymosi pasiekimai	Kiti pasiekimai	Tolesnio mokymosi sėkmė
Mokymosi poreikių nustatymas	1				
Mokymosi veiklos diferencijavimas	0,452	1			
Mokinių mokymosi pasiekimai	0,421	0,234	1		
Kiti pasiekimai	0,416	0,335	0,455	1	
Tolesnio mokymosi sėkmė	0,312	0,224	0,585	0,406	1

Išanalizavus išorinio vertinimo duomenis, aiškėja, kad iš visų 22 temų (3 lent.) vienas silpniausių koreliacinių ryšių yra tarp *tvar- kos* bei *mokymo ir mokymosi diferencijavimo* (0,162). Pastebėjus šį faktą, atlikta minėtų temų rodiklių koreliacijos analizė (6 lent.). Ji parodė, kad labai silpnas ryšys tarp rodiklių *pageidaujamo elgesio skatinimas* ir *mokymosi veiklos diferencijavimas* (0,163); *darbo tvarka ir taisyklės* bei *mokymosi veiklos diferencijavimas* (0,196).

Aptartų temų ir konkrečių rodiklių koreliaciniai ryšiai, išorinio vertinimo ataskaitų tekstų analizė atskleidė, kad mokyklose vertėtų atidžiau stebėti, analizuoti ir vertinti, kaip darbo tvarkos taisyklės padeda atsižvelgti į kiekvieno mokinio poreikius ir mokymosi galimybes. Rodiklio *darbo tvarka ir taisyklės* turinys akcentuoja mokytojų ir mokinių drausmingumą ir susitarimų laikymąsi; tvar- ką ir drausmę palaikančių reikalavimų aiškumą ir apibrėžtumą. Vertinimo ataskaitų duomenys rodo, kad susitarimų ir prisiimtų taisyklių laikymas mokyklose ne visada sistemingas ir nuoseklus. Padarius prielaidą, kad susitarimai, taisyklės ir konkreti mokyklos veikla dera iš dalies, atlikta keleto rodiklių (susijusių su santy- kiais) koreliacinių ryšių analizė (7 lent.).

Šiuo atveju vidutinio stiprumo ryšys nustatytas tarp *vertybių, elgesio normų, principų ir bendruomenės santykių* (0,574), *ver- tybių, elgesio normų ir principų* bei *asmenybės raidos lūkesčių* (0,588), *bendruomenės santykių* ir *pageidaujamo elgesio ska-*

tinimo (0,500); silpniausias (labai silpnas) ryšys nustatytas tarp *mokymo nuostatų ir būdų* bei *bendruomenės santykių* (0,250), *mokymo nuostatų ir būdų* bei *klasės mikroklimato* (0,229), *moky- mo nuostatų ir būdų* bei *pageidaujamo elgesio skatinimo* (0,221). Apibendrinus duomenis galima teigti, kad vertėtų daugiau dėme- sio skirti vidinei mokyklos kultūrai, t. y. per mokyklos gyvavimo laiką susiklosčiusioms tradicijoms, savitai vidinei aplinkai, tvar- kai ir tiesiogiai su ja susijusiems veiklos aspektams – vertybi- nių nuostatų formavimui, darniai ir pagarbiai visų bendruomenės narių sąveikai, refleksijai. Yra pripažįstama, kad lengviau ir sė- kmingiau ugdomasi tada, kai modeliuojama kiekvienam vaikui asmeniškai prasminga veikla. Tad ir vertybinės nuostatos yra labai svarbus ugdymo proceso komponentas, leidžiantis suvokti vaiko elgesį, veiksmus ir numatyti veiksmingas pagalbos formas, tikslingai planuoti ir koreguoti ugdymą. Mokslininkai (edukologai, fenomenologijos krypties filosofai) yra patvirtinę, kad tik bran- dus mokytojas gali ugdyti brandžias asmenybes. Pasak E. Mar- tišauskienės (2009), „*pedagogų vertybinės nuostatos tiesiogiai (ugdymo tikslų lygiu) menkai saistomos su aukščiausiomis (dva- sinėmis, būties) vertybėmis, nukreiptomis į asmenybės ugdymą, o fokusuojamos į ugdymo proceso komponentus, susijusius su lavinimo turinio logika (mokymosi motyvai, pasiekimai, mokinių darbas, vertinimas, krūviai ir t. t.)*“.

6 LENTELĖ.

Temų tvarka bei mokymo ir mokymosi diferencijavimas kai kurių rodiklių koreliaciniai ryšiai

	Darbo tvarka ir taisyklės	Pageidaujamo elgesio skatinimas	Mokymosi poreikių nustatymas	Mokymosi veiklos diferencijavimas
Darbo tvarka ir taisyklės	1			
Pageidaujamo elgesio skatinimas	0,505	1		
Mokymosi poreikių nustatymas	0,289	0,267	1	
Mokymosi veiklos diferencijavimas	0,196	0,163	0,452	1

7 LENTELĖ.

Veiklos sričių rodiklių, susijusių su santykiais, koreliaciniai ryšiai

	Vertybės, elgesio normos ir principai	Bendruome- nės santykiai	Klasės mikroklimatas	Asmenybės raidos lūkesčiai	Pageidaujamo elgesio skatinimas	Mokymo nuostatos ir būdai
Vertybės, elgesio normos ir principai	1					
Bendruomenės santykiai	0,574	1				
Klasės mikroklimatas	0,424	0,475	1			
Asmenybės raidos lūkesčiai	0,588	0,486	0,333	1		
Pageidaujamo elgesio skatinimas	0,497	0,500	0,320	0,458	1	
Mokymo nuostatos ir būdai	0,371	0,250	0,229	0,304	0,221	1

STIPRIEJI MOKYKLŲ VEIKLOS ASPEKTAI (+10)

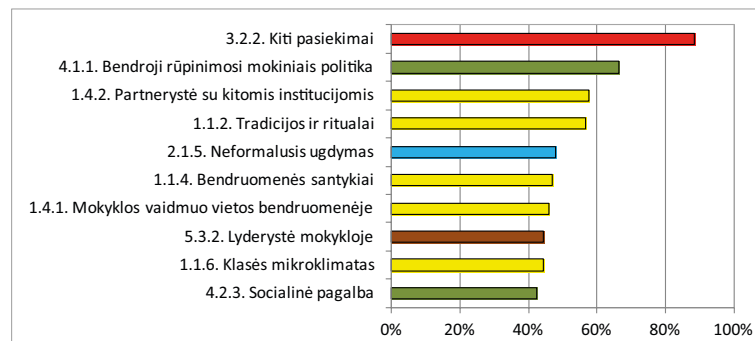
APIBENDRINIMAS

- Nuo 2007 metų stipriausiai vertintų mokyklų veiklos aspektais išlieka *mokyklos kultūros* temos – *partnerystė su kitomis institucijomis, tradicijos ir ritualai, bendruomenės santykiai, mokyklos vaidmuo vietos bendruomenėje, klasės mikroklimatas, o mokytojo ir mokinio dialogas, tapatumo jausmas ir valdymo demokratiškumas* kasmet rečiau minimi kaip stiprieji veiklos aspektai.
- 2012 metais stiprieji vertintų mokyklų veiklos aspektai skirtingo tipo, lokalizacijos, socialinio ir ekonominio konteksto ir vadybinę kvalifikacinę kategoriją įgijusių mokyklų direktorių vadovaujamoje mokyklose skiriasi:
 - tik vidurinėms mokykloms būdingi stiprieji veiklos aspektai – *mokymo ir gyvenimo ryšys bei valdymo demokratiškumas*; pagrindinėms – *mokytojo ir mokinio dialogas*; pradinėms – *tėvų (globėjų, rūpintojų) švietimo politika*; progimnazijoms – *mokyklos įvaizdis ir viešieji ryšiai, planavimo procedūros, planų kokybė ir dermė*;
 - kaip stiprieji gero socialinio ir ekonominio konteksto mokyklų (nemokamai maitinamų mokinių – iki 25 proc.) veiklos aspektai dažniausiai nurodoma mokinių *asmenybės ir socialinė raida, profesinis švietimas, personalo komplektavimas*. Kaip stiprieji prasto socialinio ir ekonominio konteksto mokyklų (nemokamai maitinamų mokinių – 75 proc. ir daugiau) veiklos aspektai dažniausiai nurodoma *aplinkos jaukumas, specialiųjų poreikių mokinių ugdymas, turto vadyba*;
 - kaip stiprieji mokyklų, kurioms vadovauja I vadybinę kvalifikacinę kategoriją įgiję vadovai, veiklos aspektai nurodoma *aplinkos jaukumas, mokinių mokymosi motyvacija, lėšų vadyba*, o mokyklų, kurioms vadovauja dar nesiatestavę vadovai (neseniai pradėję dirbti), – *tapatumo jausmas, mokytojo ir mokinio dialogas, profesinis švietimas*.

2012 metais, kaip ir 2011-aisiais, vertintų mokyklų dešimt stipriųjų veiklos aspektų (+10) apėmė visas penkias vertinamas sritis (*mokyklos kultūra, ugdymą ir mokymąsi, pasiekimus, pagalbą, strateginį valdymą*) (visi mokyklos veiklos aspektai, paminėti kaip stiprieji, pateikiami 3 priede).

Iš dešimties stipriųjų veiklos aspektų penki (*partnerystė su kitomis institucijomis, tradicijos ir ritualai, bendruomenės santykiai,*

mokyklos vaidmuo vietos bendruomenėje, klasės mikroklimatas) priklauso *mokyklos kultūros* sričiai (18 pav.).

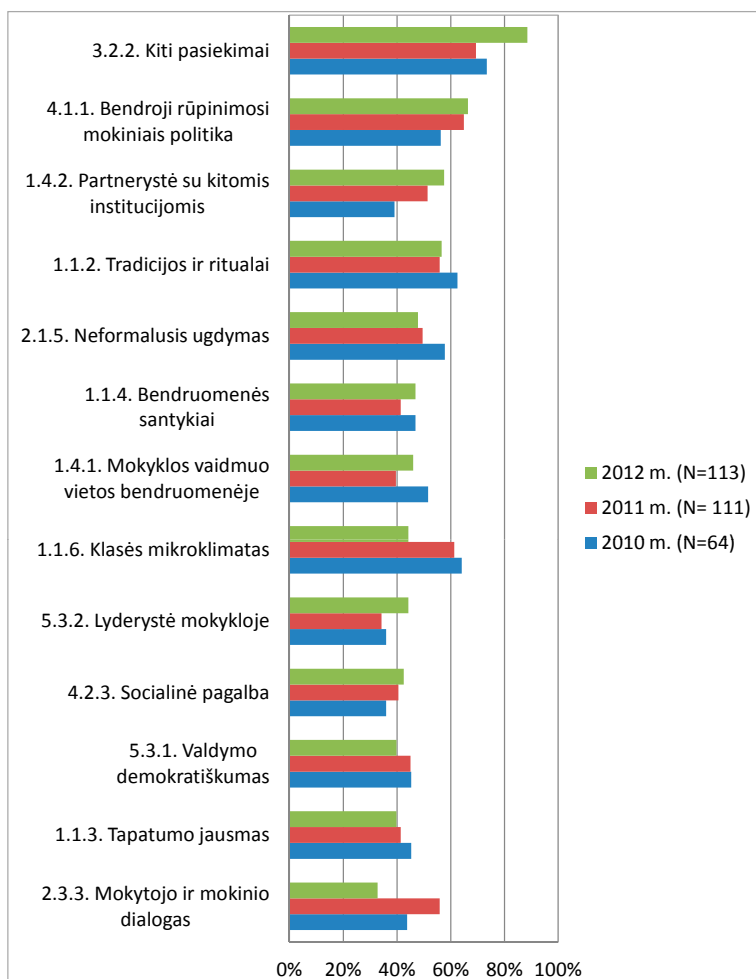


18 PAV.

Mokyklų dalis (proc.) pagal dažniausiai minimus stipriuosius veiklos aspektus (+10)

Iš dažniausiai minimų stipriųjų veiklos aspektų tik vienas aspektas (*neformalusis švietimas*) priklauso *ugdymo ir mokymosi* sričiai. 2012 metais tarp dešimties stipriųjų veiklos aspektų yra trys nauji: *mokyklos vaidmuo vietos bendruomenėje, lyderystė mokykloje, socialinė pagalba*; 2009–2011 metais tarp dešimties stipriųjų veiklos aspektų minėtųjų nebuvo. Iš 19 paveikslo matyti, kad per trejus metus stiprusis veiklos aspektas – *kiti pasiekimai* – nesikeičia, o 2012 metais jis dar dažniau (88,5 proc. vertintų mokyklų) įvertintas kaip stiprusis.

Mokinių nuomonės tyrimo rezultatai tai patvirtina, o teiginiui „*mokykloje yra daug įdomių būrelių ir kitų užsiėmimų*“ pritaria dauguma mokinių: 5–8 kl. – 82,5 proc., 9–10 kl. – 71,3 proc., 11–12 kl. – 67,9 procento. Iš pateiktų duomenų galima daryti prielaidą, kad vyresniųjų klasių mokiniams pasiūloma mažiau įdomios neformaliojo švietimo veiklos, daugiau dėmesio skiriama formaliajam švietimui arba vyresniųjų klasių mokiniai savo jėgas daugiau koncentruoja į formalųjį švietimą, norėdami geriau išlaikyti brandos egzaminus, ir nebelieka laiko būreliams.



19 PAV.
Trejų metų stipriųjų veiklos aspektų lyginimas (proc.)

Panašiai mokiniai atsako ir vertindami mokyklos renginius: teiginiui „*man patinka mokykloje organizuojami renginiai*“ pritaria 93,9 proc. 5–8 klasių mokinių, 9–10 klasių – 83,9 proc., 11–12 klasių – 45,3 procento. Mokinių ir jų tėvų nuomonės šiuo klausimu beveik sutampa: teiginiui „*vaikas po pamokų mokykloje randa užtektinai įdomios veiklos ir užsiėmimų*“ dažniausiai pritaria 5–8 klasių mokinių tėvai – 88,0 proc., 9–10 klasių – 79,6 proc., 11–12 klasių – 76,7 procento.

Dėmesio verti duomenys apie *klasės mikroklimatą, mokytojo ir mokinio dialogą, tapatumo jausmą ir valdymo demokratiškumą* – šie veiklos aspektai rečiau minimi kaip stiprieji. Pavyzdžiui, per trejus metus buvo stebima *klasės mikroklimato* duomenų kaita: 2009–2010 metais kaip stiprusis veiklos aspektas *klasės mikroklimatas* išskirtas 64,1 proc. vertintų mokyklų, 2011 metais – 61,3 proc., o 2012 metais – 44,2 proc. mokyklų. Šias tendencijas patvirtina ir kitas šaltinis – mokinių nuomonės tyrimo duomenys (8 lent.), iš kurių matyti, kad skirtingų klasių mikroklimatas nevienodas ir prasčiausiai jį vertina 5–8 klasių mokiniai: beveik kas trečias mokiny (31,7 proc.) pritaria teiginiui „*bendrakaišiai šaiposi iš tų, kurie stengiasi gerai mokytis*“ ir kas antras – teiginiui „*dažnai klasėje yra taip triukšmaujama, kad sunku susikaupti ir mokytis*“. Viena vertus, galima daryti prielaidą, kad ne visiems mokytojams vienodai gerai sekasi dirbti su 5–8 klasių mokiniais, kita vertus, galima manyti, jog mokyklose yra ir vadybos problemų, nes teiginiui „*jei būčiau mokyklos direktorius, tikrai siekčiau, kad mokykloje būtų daugiau tvarkos*“ pritaria daugiau nei trys ketvirtadaliai 5–8 klasių mokinių. Mokinių nuomonės tyrimo duomenys koreliuoja su išorinio vertinimo pamokų stebėjimo duomenimis: mokyklose reikia tobulinti 5–10 klasių mokinių ugdymo proceso organizavimą, spręsti klasės valdymo problemas, nes 5–10 klasėse pamokų kokybė ir (mokinių teigimu) mikroklimatas yra prastesni negu 1–4 ir 11–12 klasėse.

Iš išorinio vertinimo ataskaitų duomenų, atspindinčių išskirtus stipriuosius ir tobulintinus veiklos aspektus, matyti, kad aptartų veiklos aspektų situacija mokyklose nėra labai problemiška, nes *klasės mikroklimatas, mokytojo ir mokinio dialogas* nė karto nepaminėti tarp tobulintinų aspektų, o *tapatumo jausmas* ir *valdymo demokratiškumas* kaip tobulintini aspektai išskirti tik vienos vertintos mokyklos. Tėvai mokyklos mikroklimatą vertina gana gerai. Palyginus tėvų nuomonės duomenis pagal mokyklos tipą aiškėja, kad daugiausia (84,7 proc.) pradinį mokyklų mokinių tėvų pritaria teiginiui „esu tikras, kad vaikas yra saugus mokykloje: jo niekas neskriaus ir nežemins“. Pagrindinių mokyklų mokinių tėvai labiausiai abejoja mokinių saugumo mokykloje užtikrinimu: teiginiui pritaria 69,7 proc. iš jų. Palyginus skirtingų klasių tėvų nuomones, aiškėja, jog teiginiui „esu tikras, kad vaikas yra saugus mokykloje: jo niekas neskriaus ir nežemins“ dažniausiai pritaria 9–12 klasių mokinių tėvai (82 proc.), mažiausiai – 5–8 klasių mokinių tėvai (73,6 proc.).

Palyginus 2012 metų stipriųjų veiklos aspektų įvertinimus pagal mokyklos tipą, mokyklos vadovo įgytą vadybinę kvalifikacinę

kategoriją bei socialinį ir ekonominį mokyklos kontekstą, matyti tam tikrų panašumų ir skirtumų. Visų tipų mokyklose (9 lent.) išskiriamas tik vienas stiprusis veiklos aspektas – *kiti mokinių pasiekimai* (pvz., 2011 metais visų tipų mokyklose nustatyti keturi stiprieji veiklos aspektai – *tradicijos ir ritualai, klasės mikroklimatas, kiti pasiekimai* ir *bendroji rūpinimosi mokiniiais politika*). Vidurinėms mokykloms labiau būdingi stiprieji veiklos aspektai yra *mokymo ir gyvenimo ryšys* bei *valdymo demokratiškumas*; pagrindinėms – *mokytojo ir mokinio dialogas*; pradinėms – *tėvų (globėjų, rūpintojų) švietimo politika*; progimnazijoms – *mokyklos įvaizdis ir viešieji ryšiai, planavimo procedūros, planų kokybė ir dermė*.

Mokyklų stipriųjų veiklos aspektų lyginimas pagal mokyklos lokalizaciją atskleidė, kad tik rajonų centruose ir kaimuose įvardijami šie stiprieji veiklos aspektai: *klasės mikroklimatas, mokyklos vaidmuo vietos bendruomenėje, valdymo demokratiškumas*; tik didmiesčiuose – *mokytojo ir mokinio dialogas, mokinių asmenybės ir socialinė raida, personalo komplektavimas*.

8 LENTELĖ.

Skirtingų klasių mokinių nuomonės apie konkrečius mokyklos veiklos aspektus pasiskirstymas (pritartis teiginiui, proc.)

Teiginiai, kuriems mokiniai pritaria	Klasės	5–8 kl.	9–10 kl.	11–12 kl.
Jeigu būčiau mokyklos direktorius, tikrai siekčiau, kad mokykloje būtų daugiau tvarkos.		76,4	65,5	58,4
Bendraklasiai šaiposi iš tų, kurie stengiasi gerai mokytis.		31,7	23,7	15,6
Dažnai klasėje yra taip triukšmaujama, kad sunku susikaupti ir mokytis.		55,7	47,1	31,3

9 LENTELĖ.

Dažniausiai fiksuoti įvairių tipų mokyklų stiprieji veiklos aspektai (+10)

Stiprieji veiklos aspektai	Gimnazija	Vidurinė mokykla	Pagrindinė mokykla	Pradinė mokykla	Progimnazija
1.1.2. Tradicijos ir ritualai	+		+		+
1.1.3. Tapatumo jausmas		+		+	
1.1.4. Bendruomenės santykiai		+	+	+	
1.1.6. Klasės mikroklimatas		+		+	+
1.3.3. Aplinkos jaukumas			+	+	
1.4.1. Mokyklos vaidmuo vietos bendruomenėje	+	+	+		
1.4.2. Partnerystė su kitomis institucijomis	+		+		+
1.4.3. Mokyklos įvaizdis ir viešieji ryšiai					+
2.1.5. Neformalusis ugdymas	+		+	+	
2.3.2. Mokymo ir gyvenimo ryšys		+			
2.3.3. Mokytojo ir mokinio dialogas			+		
2.4.1. Mokymosi motyvacija				+	
3.2.2. Kiti mokinių pasiekimai	+	+	+	+	+
4.1.1. Bendroji rūpinimosi mokiniais politika		+	+	+	+
4.1.2. Mokinių asmenybės ir socialinė raida	+			+	
4.2.3. Socialinė pagalba		+			+
4.4.3. Profesinis konsultavimas ir informavimas	+	+			
4.5.2. Tėvų (globėjų, rūpintojų) švietimo politika				+	
5.1.2. Planavimo procedūros					+
5.1.3. Planų kokybė ir dermė					+
5.3.1. Valdymo demokratiškumas		+			
5.3.2. Lyderystė mokykloje	+		+		
5.4.1. Personalo komplektavimas	+				+

Iš 10 lentelės matyti, kad trys stiprieji veiklos aspektai – *tradicijos ir ritualai, kiti pasiekimai, bendroji rūpinimosi mokiniiais politika* – minėti nepriklausomai nuo to, kokią vadybinę kvalifikacinę kategoriją yra įgijęs mokyklos vadovas. I vadybinę kvalifikacinę kategoriją įgijusių mokyklų vadovų mokyklose kaip

stiprieji veiklos aspektai dažniau išskiriama *aplinkos jaukumas, mokinių mokymosi motyvacija, lėšų vadyba*, o kai mokyklai vadovauja dar nesiatestavę vadovai, kaip stiprieji veiklos aspektai nurodoma *tapatumo jausmas, mokytojo ir mokinio dialogas, profesinis švietimas*.

10 LENTELĖ.

Stipriųjų veiklos aspektų pasiskirstymas pagal mokyklos vadovo įgytą vadybinę kvalifikacinę kategoriją

Stiprieji veiklos aspektai	I kategorija (N=10)	II kategorija (N=63)	III kategorija (N=25)	Nesiatestavusieji (N=6)
1.1.2. Tradicijos ir ritualai	+	+	+	+
1.1.3. Tapatumo jausmas				+
1.1.4. Bendruomenės santykiai			+	+
1.1.6. Klasės mikroklimatas	+	+	+	
1.3.3. Aplinkos jaukumas	+			
1.4.1. Mokyklos vaidmuo vietos bendruomenėje		+	+	
1.4.2. Partnerystė su kitomis institucijomis	+	+	+	
2.1.5. Neformalusis vaikų švietimas		+	+	
2.3.2. Mokymo ir gyvenimo ryšys			+	
2.3.3. Mokytojo ir mokinio dialogas				+
2.4.1. Mokymosi motyvacija	+			
3.2.2. Kiti pasiekimai	+	+	+	+
4.1.1. Bendroji rūpinimosi mokiniiais politika	+	+	+	+
4.2.3. Socialinė pagalba		+	+	+
4.4.3. Profesinis švietimas				+
5.3.1. Valdymo demokratiškumas		+		
5.3.2. Lyderystė mokykloje	+	+		
5.4.1. Personalo komplektavimas	+			+
5.5.1. Lėšų vadyba	+			

11 lentelės duomenys rodo, kad trys stiprieji veiklos aspektai – *tradicijos ir ritualai, kiti pasiekimai, bendroji rūpinimosi mokiniams politika* – minėti ir gero, ir prasto socialinio ir ekonominio konteksto mokyklose. Kai nemokamai maitinamų mokinių yra labai mažai (0–25 proc.), kaip stiprieji veiklos aspektai dažniausiai išskirta

mokinių asmenybės ir socialinė raida, profesinis švietimas, personalo komplektavimas. Daug nemokamai maitinamų mokinių turinčiose mokyklose dažniausiai kaip stiprieji veiklos aspektai nurodyta *aplinkos jaukumas, specialiųjų poreikių mokinių ugdymas, turto vadyba*.

11 LENTELĖ.

Stipriųjų veiklos aspektų pasiskirstymas pagal mokykloje nemokamai maitinamų mokinių dalį

Stiprieji veiklos aspektai	0–24 proc. (N=33)	25–49 proc. (N=43)	50–74 proc. (N=26)	75–100 proc. (N=5)
1.1.2. Tradicijos ir ritualai	+	+	+	+
1.1.3. Tapatumo jausmas		+		
1.1.4. Bendruomenės santykiai	+	+	+	+
1.1.6. Klasės mikroklimatas			+	
1.3.3. Aplinkos jaukumas				+
1.4.1. Mokyklos vaidmuo vietos bendruomenėje			+	
1.4.2. Partnerystė su kitomis institucijomis	+	+		
2.1.5. Neformalusis ugdymas	+	+	+	
2.3.2. Mokymo ir gyvenimo ryšys			+	
3.2.2. Kiti pasiekimai	+	+	+	+
4.1.1. Bendroji rūpinimosi mokiniams politika	+	+	+	+
4.1.2. Mokinių asmenybės ir socialinė raida	+			
4.2.3. Socialinė pagalba		+	+	+
4.3.1. Specialiųjų poreikių mokinių ugdymas				+
4.4.3. Profesinis švietimas	+			
5.3.1. Valdymo demokratiškumas		+	+	
5.3.2. Lyderystė mokykloje		+		+
5.4.1. Personalų komplektavimas	+			
5.5.1. Lėšų vadyba	+			+
5.5.2. Turto vadyba				+

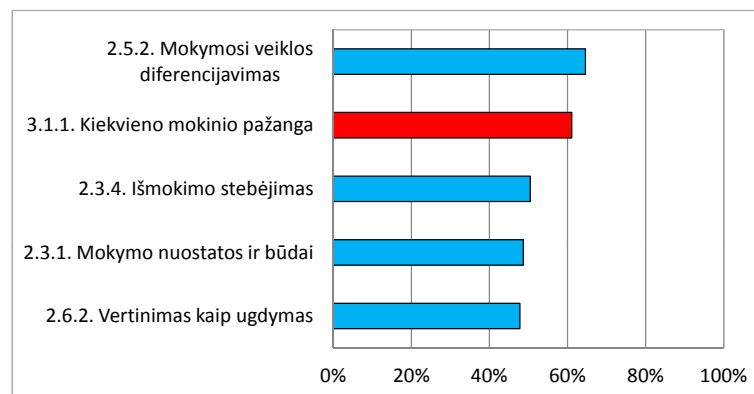
TOBULINTINI MOKYKLŲ VEIKLOS ASPEKTAI (-5)

APIBENDRINIMAS

- 2012 metais vertintose mokyklose dažniausiai kaip tobulintini nurodomi ugdymo ir mokymosi aspektai. Ši padėtis vertinamose mokyklos beveik nesikeičia nuo 2007 metų.
- Bet kurioje vietovėje veikiančioms 2012 metais vertintoms įvairių tipų mokykloms reikėtų tobulinti tris veiklos aspektus: mokymo nuostatas ir būdus, mokymosi veiklos diferencijavimą ir kiekvieno mokinio pažangą.
- Nesvarbu, kurią vadybinę kvalifikacinę kategoriją yra įgiję mokyklų vadovai, rekomenduota tobulinti ugdymo procesą, ypač mokymosi veiklos diferencijavimą ir vertinimą kaip ugdymą. Vadinasi, bet kurios vadybinės kvalifikacinės kategorijos vadovui tobulinant mokyklos strateginį valdymą vertėtų daugiau dėmesio skirti ugdymo procesui ir personalo valdymui.
- Tobulintinas veiklos aspektas – kiekvieno mokinio pažanga – nebūdingas tik mažai nemokamai maitinamų mokinių turinčioms (gero socialinio ir ekonominio konteksto) vertintoms mokykloms.
- Tobulintini veiklos aspektai skirtingos lokalizacijos mokyklose skiriasi: miesto mokyklose kaip tobulintinas neišskiriamas mokytojo veiklos planavimas, miestelių (kaimų) mokyklose – išmokimo stebėjimas, o didmiesčių mokyklose – vertinimas kaip ugdymas.
- Vertintoms progimnazijoms dažniausiai rekomenduota tobulinti dalykų ryšius ir integraciją, gabių ir talentingų vaikų ugdymą, visų kitų tipų mokykloms – mokymosi veiklos diferencijavimą.
- 2012 metais vertintose mokyklose net trylika (21 proc.) veiklos aspektų nė karto nebuvo paminėti kaip tobulintini (2011 metais – aštuoni). Visi 2012 metais išskirti tobulintini veiklos aspektai pateikiami 4 priede.

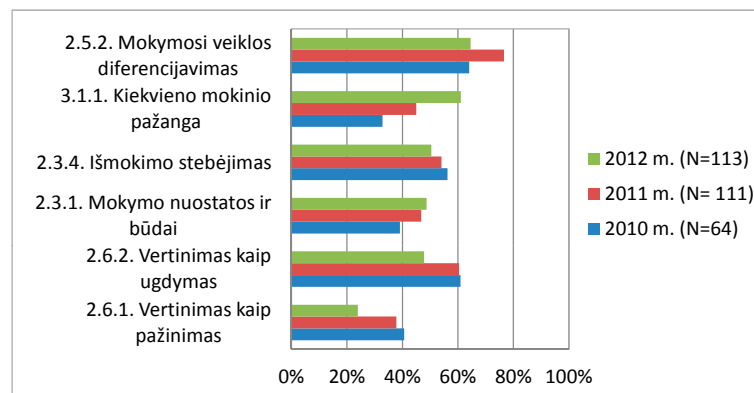
Apibendrinus tobulintinus mokyklų veiklos aspektus, paaiškėjo, kad dažniausiai jie yra *ugdymo ir mokymosi* srities, vienas aspektas – *pasiiekimų* srities (20 ir 21 pav.) Iš 21 paveikslu duomenų aiškėja, kad aktualiausia mokyklų problema – *mokymosi veiklos diferencijavimas* siekiant didesnės kiekvieno mokinio pažangos. 2009–2010 metais *kiekvieno mokinio pažanga* kaip tobulintinas aspektas minėta 32,8 proc. vertintų mokyklų, o 2012 metais šis skaičius padvigubėjo (šį aspektą rekomenduota tobulinti 61,1 proc. vertintų mokyklų). *Vertinimas* (kaip ugdymas ir kaip pažinimas) ir *išmokimo stebėjimas* vertintose mokyklose

pamažu gerėja: *vertinimas kaip ugdymas* 2009–2011 metais rekomenduotas tobulinti 60,9 proc., 2012 metais – 47,8 proc. mokyklų; *vertinimas kaip pažinimas* 2009–2011 metais kaip tobulintinas aspektas išskirtas 40,6 proc., o 2012 metais – 23,9 proc. mokyklų; *išmokimo stebėjimas* 2009–2011 metais rekomenduotas tobulinti 56,3 proc., o 2012 metais – 50,4 proc. mokyklų.



20 PAV.

Mokyklų dalis (proc.) pagal dažniausiai fiksuotus tobulintinus mokyklos veiklos aspektus (-5)



21 PAV.

Trejų metų tobulintinų mokyklos veiklos aspektų (-5) lyginimas

Iš mokinių nuomonės tyrimo galima daryti prielaidą, kad ugdymas ir mokymasis pamokose retai diferencijuojami (teiginiui „pamokose mokytojai dažnai pateikia skirtingas užduotis gerai besimokantiems ir silpnesniems mokiniams“ pritaria 56 proc. 5–8 klasių mokinių, 43 proc. 9–10 klasių mokinių ir tik 29,2 proc. 11–12 klasių mokinių). Remiantis mokinių nuomonės tyrimu (12 lent.), galima teigti, kad vyresniųjų klasių mokiniams klasės ir namų darbų užduotys rečiau diferencijuojamos negu 5–8 klasių mokiniams, todėl 11–12 klasių mokiniams ugdymo procesas tampa mažiau patrauklus, o krūvis didėja, pamokose stokojama

mokymosi bendradarbiaujant, planuodami ir organizuodami ugdymo procesą mokytojai retai remiasi mokinių nuomone. Visi šie veiksniai daro įtaką mokinių mokymosi motyvacijai. Kita vertus, vyresniųjų klasių pamokose dažniau negu jaunesniųjų klasių pamokose fiksuojama mokymo paradigma.

Apžvelgus išorinio vertinimo duomenis pagal mokyklos lokalizaciją (13 lent.) daroma išvada, kad miesto mokyklose kur kas rečiau išskiriamas veiklos aspektas *mokytojo veiklos planavimas*, miestelių (kaimų) mokyklose – *išmokimo stebėjimas*, o didmiesčių mokyklose – *vertinimas kaip ugdymas*. Bet kurioje vie-

12 LENTELĖ.

Skirtingų klasių mokinių nuomonės apie konkrečius mokyklos veiklos aspektus pasiskirstymas (pritarimas teiginiui, proc.)

Teiginiai, kuriems mokiniai pritaria	Klasės	5–8 kl.	9–10 kl.	11–12 kl.
Pamokose mokytojai dažnai pateikia skirtingas užduotis gerai besimokantiems ir silpnesniems mokiniams.		56,0	43,0	29,2
Namų darbų užduodama tiek daug, kad labai pavargstu ir vos spėju atlikti.		37,0	51,8	51,3
Daugelio mūsų mokytojų pamokos yra įdomios.		89,0	82,5	63,4
Mes dažnai atliekame užduotis grupėmis ir padedame vieni kitiems.		82,2	73,8	54,7
Mūsų mokykloje mokinių nuomonė yra svarbi.		85,3	78,8	60,3
Man patinka ir įdomu mokytis.		89,6	79,0	57,6

13 LENTELĖ.

Dažniausiai fiksuoti tobulintini veiklos aspektai (-5) pagal mokyklos lokalizaciją

Tobulintini veiklos aspektai	Didmiestis	Miestas	Miestelis (kaimas)
2.2.1. Mokytojo veiklos planavimas	–		–
2.3.1. Mokymo nuostatos ir būdai	–	–	–
2.3.4. Išmokimo stebėjimas	–	–	
2.5.2. Mokymosi veiklos diferencijavimas	–	–	–
2.6.2. Vertinimas kaip ugdymas		–	–
3.1.1. Kiekvieno mokinio pažanga	–	–	–

tovėje veikiančioms visų tipų mokykloms būdingi šie tobulintini veiklos aspektai: *mokymo nuostatos ir būdai, mokymosi veiklos diferencijavimas ir kiekvieno mokinio pažanga.*

Tarp mokyklų yra skirtumų, priklausančių ir nuo mokyklos direktoriaus įgytos vadybinės kvalifikacinės kategorijos (14 lent.). I vadybinę kvalifikacinę kategoriją įgijusių direktorių vadovauja-

moms mokykloms dažnai rekomenduota tobulinti *ugdymo planus ir tvarkaraščius, gabių vaikų ugdymą ir patalpų naudojimą*, o nesiatestavusiųjų – *planų kokybę ir dermę*. Nesvarbu, kurią vadybinę kvalifikacinę kategoriją yra įgijęs mokyklos vadovas, mokykloms rekomenduota tobulinti *mokymosi veiklos diferencijavimą ir vertinimą kaip ugdymą.*

14 LENTELĖ.

Tobulintinių veiklos aspektų pasiskirstymas pagal mokyklos vadovo įgytą vadybinę kvalifikacinę kategoriją

Tobulintini veiklos aspektai	I kategorija (N=10)	II kategorija (N=63)	III kategorija (N=25)	Nesiatestavusieji (N=6)
2.1.2. Ugdymo planai ir tvarkaraščiai	–			
2.2.1. Mokytojo veiklos planavimas		–	–	–
2.3.1. Mokymo nuostatos ir būdai		–	–	
2.3.4. Išmokimo stebėjimas				
2.5.2. Mokymosi veiklos diferencijavimas	–	–	–	–
2.6.2. Vertinimas kaip ugdymas	–	–	–	–
3.1.1. Kiekvieno mokinio pažanga		–	–	–
4.3.2. Gabių vaikų ugdymas	–			
5.1.3. Planų kokybė ir dermė				–
5.5.3. Patalpų naudojimas	–			

Išryškėjo tobulintinų veiklos aspektų skirtumai ir nevienodo socialinio ir ekonominio konteksto mokyklose (15 lent.): *kiekvieno mokinio pažanga* nebūdinga tik toms mokykloms, kur mažai nemokamai maitinamų mokinių. Kad ir koks yra socialinis ir ekonominis mokyklos kontekstas, visose mokyklose nustatyti tie patys tobulintini veiklos aspektai: *mokymo nuostatos ir būdai* bei *mokymosi veiklos diferencijavimas*.

Tobulintini veiklos aspektai skiriasi ir pagal mokyklos tipą (16 lent.). Tik progimnazijose dažnai rekomenduota tobulinti *dalykų ryšius ir integraciją, gabių ir talentingų vaikų ugdymą*. Kita vertus, matyti, kad progimnazijose du veiklos aspektai – *kiekvieno mokinio pažanga, mokymo nuostatos ir būdai* – retai išskiriami kaip tobulintini (visų tipų mokyklose – nuo 50 iki 79 proc., progimnazijose – 33 proc.). Visų tipų mokykloms dažniausiai rekomenduojama tobulinti *mokymosi veiklos diferencijavimą*.

15 LENTELĖ.

Tobulintinų veiklos aspektų pasiskirstymas pagal mokykloje nemokamai maitinamų mokinių dalį

Tobulintini veiklos aspektai	0–24% (N=33)	25–49% (N=43)	50–74% (N=26)	75–100% (N=5)
2.2.1. Mokytojo veiklos planavimas	–		–	
2.3.1. Mokymo nuostatos ir būdai	–	–	–	–
2.3.4. Išmokimo stebėjimas	–	–		–
2.5.2. Mokymosi veiklos diferencijavimas	–	–	–	–
2.6.2. Vertinimas kaip ugdymas		–	–	–
3.1.1. Kiekvieno mokinio pažanga		–	–	–
4.3.2. Gabių vaikų ugdymas	–			

16 LENTELĖ.

Dažniausiai išskirti įvairių tipų mokyklų tobulintini veiklos aspektai (-5)

Tobulintini veiklos aspektai	Gimnazija	Vidurinė mokykla	Pagrindinė mokykla	Pradinė mokykla	Progimnazija
2.1.3. Dalykų ryšiai ir integracija					–
2.2.1. Mokytojo veiklos planavimas	–	–		–	
2.3.1. Mokymo nuostatos ir būdai	–	–	–	–	
2.3.4. Išmokimo stebėjimas	–		–	–	–
2.5.2. Mokymosi veiklos diferencijavimas	–	–	–	–	–
2.6.2. Vertinimas kaip ugdymas	–	–	–		–
3.1.1. Kiekvieno mokinio pažanga	–	–	–	–	
4.3.2. Gabių ir talentingų vaikų ugdymas					–

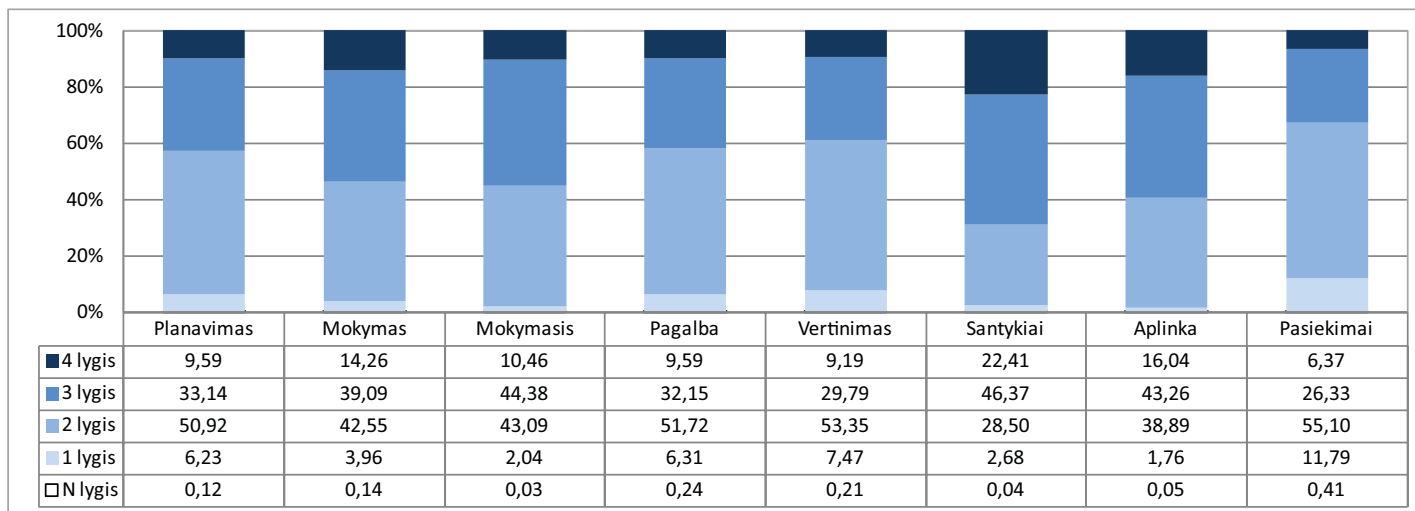
APIBENDRINTAS STEBĖTŲ PAMOKŲ VERTINIMAS

APIBENDRINIMAS

- 2012 metais vertintose mokyklose mokytojo ir mokinių santykiai buvo geriausiai įvertintas pamokos komponentas. Ši tendencija nesikeičia nuo 2007 metų.
- Iš 2010–2012 metų pamokų stebėjimo duomenų matyti, kad nuo 2010 metų pamokų kokybė vertintose mokyklose gerėja.
- Iš koreliacinės analizės rezultatų matyti, kad mokytojai daugiau planuoja užduotis ne mokiniams, bet sau, o išorinio vertinimo ataskaitų duomenys pagrindžia išvadą, jog atliekant vertinimą stebėtose pamokose vyravo mokytojų veikla.
- 2012 metais atliekant išorinį vertinimą geriausiai įvertintos pradinėse mokyklose ir progimnazijose stebėtos pamokos, prasčiausia nuo 2007 metų tebėra pagrindinio ugdymo – 5–10 klasių pamokų kokybė.
- 2012 metais vertintų didmiesčių mokyklų pamokų kokybė įvertinta geriau negu miestų ir miestelių (kaimų) mokyklų. Prasčiausia nuo 2007 metų išlieka miestelių (kaimų) mokyklų pamokų kokybė.
- 2012 metais, kaip ir anksčiau (nuo pat 2007 m.), neformaliojo švietimo pamokos įvertintos geriau negu formaliojo švietimo.
- Geriausiai įvertintos kūno kultūros, meninio ir technologinio ugdymo, matematikos, lietuvių kalbos (gimtosios), matematikos ir informacinių technologijų pamokos, prasčiausiai – dorinio ugdymo, socialinio ugdymo ir užsienio kalbų pamokos.
- Vertintose geresnio socialinio ir ekonominio konteksto mokyklose pamokų kokybė yra geresnė ir tai susiję su pedagogų nuostatomis ir parenkamais ugdymo būdais.
- Geriau įvertinta klasių, kur mokosi daugiau mokinių (25–32 mokiniai), pamokų kokybė, prasčiausiai – mažų (iki 8 mokinių) klasių pamokų kokybė. Mažos dažniausiai yra miestelių (kaimų) mokyklų klasės.
- Palyginus 2007–2012 metais vertintose tautinių mažumų mokyklose stebėtų pamokų kokybę, matyti ryškūs skirtumai: geriausiai įvertintos baltarusių ir lenkų gimtosios kalbos pamokos, prasčiausiai – lietuvių valstybinės kalbos pamokos.

2012 metais 113 bendrojo ugdymo mokyklų iš viso stebėtos 10 334 pamokos. Iš 22 paveikslo duomenų matyti, kad mokytojo ir mokinių santykiai išlieka geriausiai įvertintas pamokos komponentas. Mokytojo ir mokinių santykiai 22,41 proc. pamokų įvertinti labai gerai (4 lygiu), 46,37 proc. – gerai (3 lygiu), 28,5 proc. – patenkinamai (1 lygiu), 2,68 proc. – prastai (1 lygiu). *Mokinių pasiekimai, vertinimas ugdant, pagalba mokiniui ir mokytojo veiklos planavimas* įvertinta prasčiausiai.

Nors N ir 1 lygiu įvertintų pamokų nebuvo daug, tačiau tai yra dėmesio vertas faktas. 17 lentelėje pateikiamas skaičius pamokų, kur tam tikras komponentas įvertintas N ir 1 lygiu, ir tose pamokose dalyvavusių mokinių skaičius. Pavyzdžiui, pasiekimų komponentas N ir 1 lygiu buvo įvertintas 1 215 (arba 12,2 proc.) pamokų, kur stebėjimo metu mokėsi 18 058 mokiniai. Kitaip tariant, jų pasiekimai konkrečioje pamokoje buvo įvertinti kaip prasti ir labai prasti. Vertinimo komponentas stebėtoje pamokoje įvertintas kaip prastas ir labai prastas 751 (7,68 proc.) – dalyvavusiems 11 482 mokiniams vertinamoji informacija apie mokymąsi, jų daromą pažangą, pasiekimus pamokoje buvo teikiama netinkamai arba blogai.



22 PAV.

Pamokų dalis (proc.) pagal pamokos komponentų įvertinimą

17 LENTELĖ.

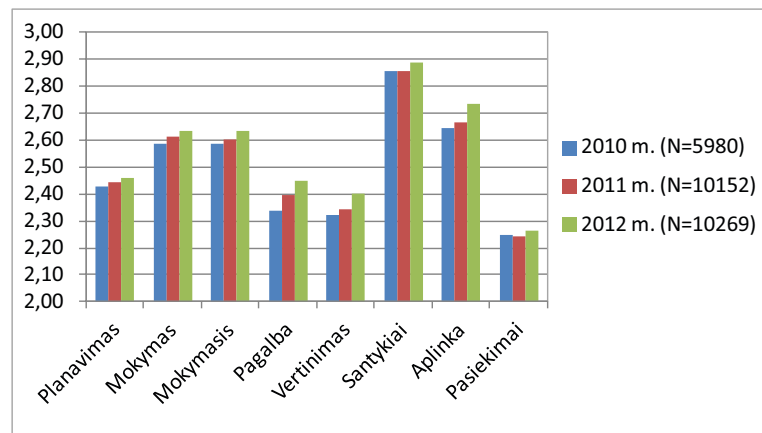
N ir 1 lygiu įvertintų pamokų dalis (vnt. ir proc.) ir jose dalyvavusių mokinių skaičius

	N lygis		1 lygis		N ir 1 lygis (bendrai)	
	Pamokos (proc.)	Mokiniai	Pamokos (proc.)	Mokiniai	Pamokos	Mokiniai
Planavimas	12 (0,12)	137	620 (6,23)	8 937	632	9 074
Mokymas	14 (0,14)	198	399 (3,96)	5 827	413	6 025
Mokymasis	3 (0,03)	60	204 (2,04)	2 801	207	2 861
Pagalba	22 (0,24)	287	624 (6,31)	9 823	646	10 110
Vertinimas	20 (0,21)	271	731 (7,47)	11 211	751	11 482
Santykiai	4 (0,04)	75	263 (2,68)	4 169	267	4 244
Aplinka	5 (0,05)	38	175 (1,76)	2 249	180	2 287
Pasiekimai	41 (0,41)	551	1 174 (11,79)	1 7507	1 215	18 058

Kita vertus, išorinio vertinimo duomenys nuteikia optimistiškai, nes pamokos komponentų įvertinimai, išskyrus pasiekimų komponento, nuo 2010 metų statistiškai reikšmingai ($p < 0,05$) gerėja (žr. 23 pav.). Sparčiausiai keičiasi aplinkos ir pagalbos mokiniui pamokoje komponentų įvertinimas.

Koreliacinė duomenų analizė (18 lent.) rodo, kad 2012 metais vertintose mokyklose pamokos planavimas (organizavimas) ir mokymas (mokytojo veikla pamokoje), kaip ir praėjusiais metais, išlieka esminiai pamokos komponentai – jų koreliacinis ryšys vis dar yra stipriausias (koeficientas – 0,758). Palyginus 2009–2012 metų duomenis, matyti, kad kasmet nustatomas sti-

presnis ryšys: 2011 metais pamokos planavimo ir mokymo ryšys buvo 0,748, 2009–2010 metais – 0,742. Beveik visose išorinio vertinimo ataskaitose pabrėžiama, kad formaliojo švietimo pamokose dominuoja mokytojas (vyrauja mokymo paradigma): pamokose sudaromos nepakankamai geros sąlygos mokinių



23 PAV.
Trejų metų pamokos komponentų įvertinimo vidurkis

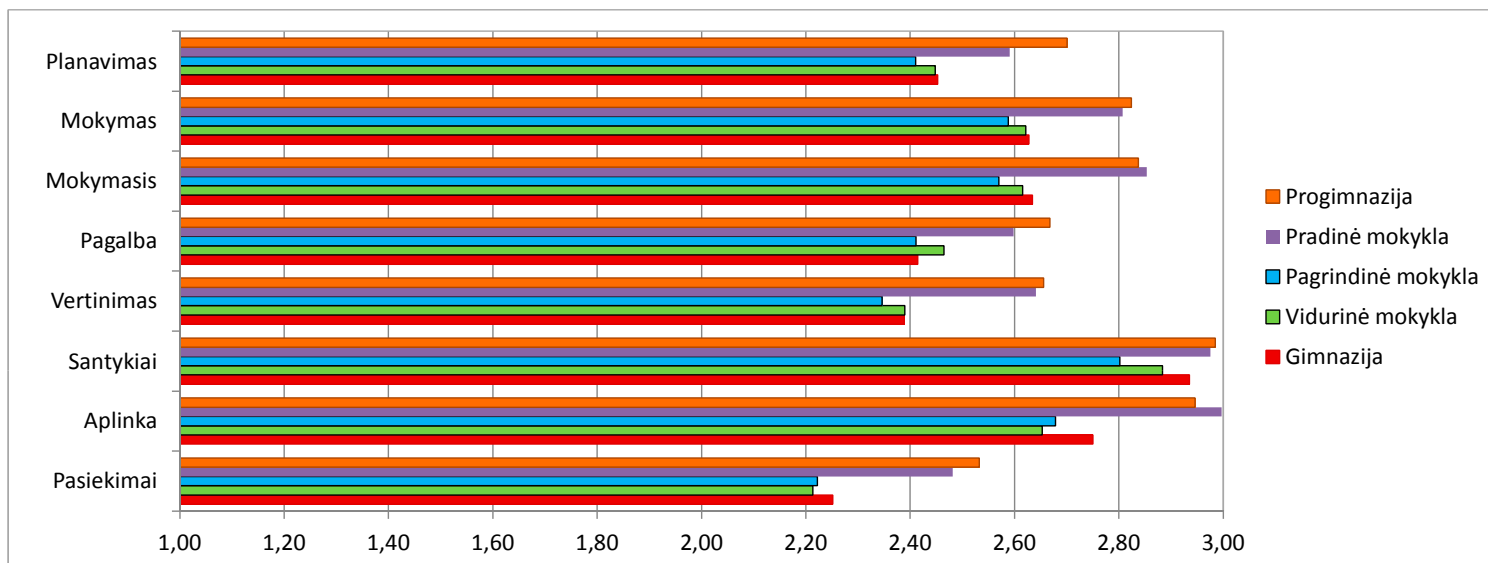
18 LENTELĖ.
Vertintų pamokos komponentų koreliaciniai ryšiai

	Planavimas	Mokymas	Mokymasis	Pagalba	Vertinimas	Santykiai	Aplinka	Pasiekimai
Planavimas	1							
Mokymas	0,758	1						
Mokymasis	0,630	0,698	1					
Pagalba	0,609	0,651	0,603	1				
Vertinimas	0,670	0,670	0,603	0,645	1			
Santykiai	0,568	0,591	0,595	0,530	0,540	1		
Aplinka	0,540	0,571	0,506	0,476	0,501	0,519	1	
Pasiekimai	0,693	0,645	0,600	0,585	0,668	0,507	0,487	1

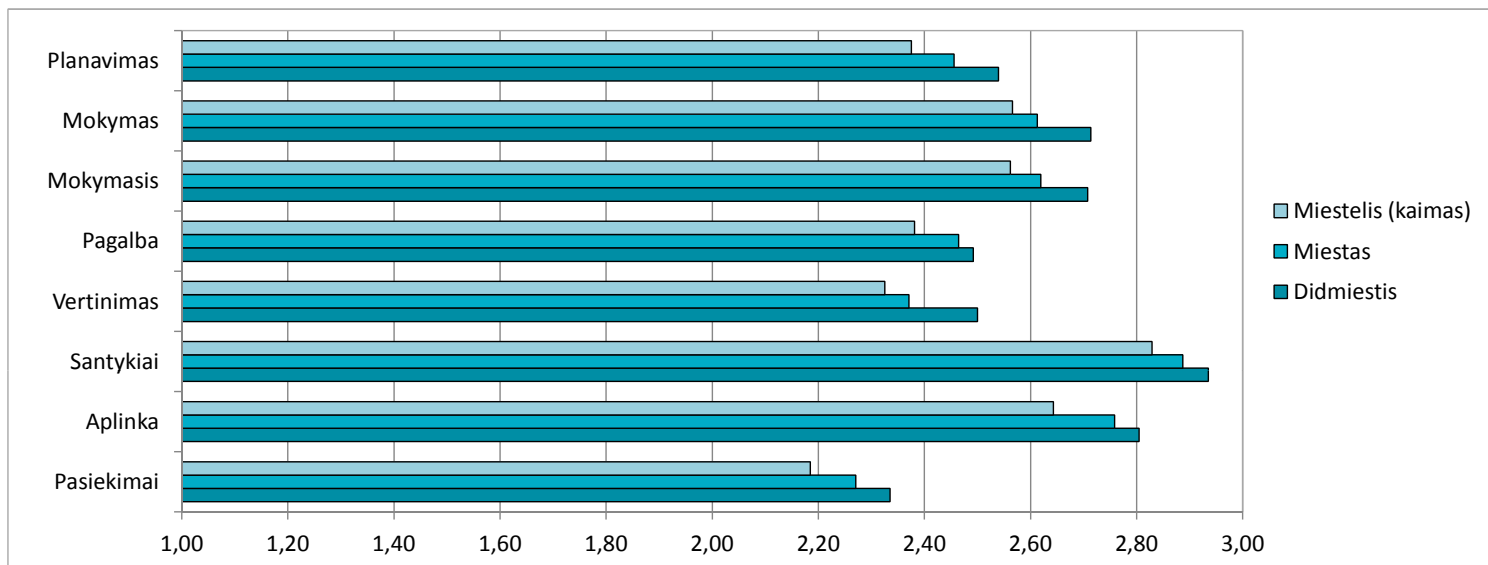
aktyvumui, mokymuisi bendradarbiaujant, kiekvieno mokinio prigimtinių galių skleidimui. Pagalbos mokiniui ir aplinkos (0,476), aplinkos ir pasiekimų (0,487) ryšys yra iš visų silpniausias. Galima manyti, kad mokyklos turimas mokymo priemonės, informacijos šaltinius ne visuomet tinkamai panaudoja siekdamos didesnės mokinių pažangos ir geresnių rezultatų.

Akivaizdu (24 pav.), kad pamokos kokybė skirtingo tipo mokyklose skiriasi. Analizuojant pamokos komponentų įvertinimą pagal mokyklos tipą, nustatyti reikšmingi visų jų skirtumai ($p < 0,0001$). Geriausiai įvertintos pradinėse mokyklose ir progimnazijose stebėtos pamokos. Kai kurie pamokos komponentai (santykiai, aplinka, mokymasis, mokymas) yra geri ir gimnazijose. Pasiekimai, vertinimas, pagalba, planavimas, mokymasis, mokymas prasčiausiai įvertinti pagrindinių mokyklų.

Atsižvelgiant į mokyklos lokalizaciją, yra nustatyti reikšmingi beveik visų pamokos komponentų įvertinimo skirtumai ($p < 0,0001$). Reikšmingai nesiskiria ($p > 0,05$) tik pagalbos komponentas (didmiesčių ir miestų mokyklose), vertinimo komponentas (miestų ir miestelių (kaimų) mokyklose). Palyginus 2009–2012 metų duomenis (25 pav.), matyti, kad dažnai gerai įvertinta didmiesčių mokyklų, prasčiausiai – miestelių (kaimų) mokyklų pamokų kokybė.

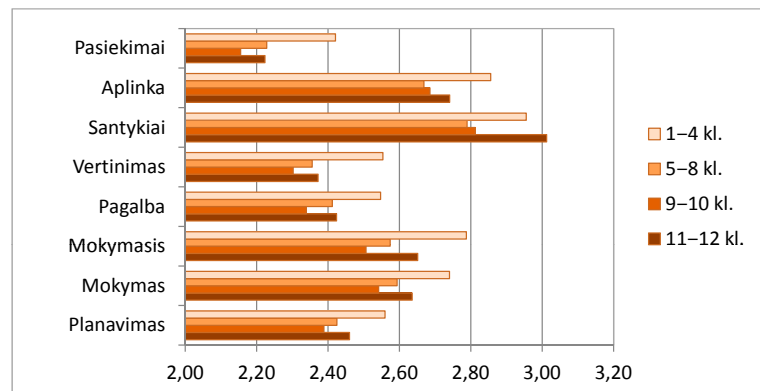


24 PAV.
Pamokos komponentų įvertinimo vidurkis pagal mokyklos tipą



25 PAV.
Pamokos komponentų įvertinimo vidurkis pagal mokyklos lokalizaciją

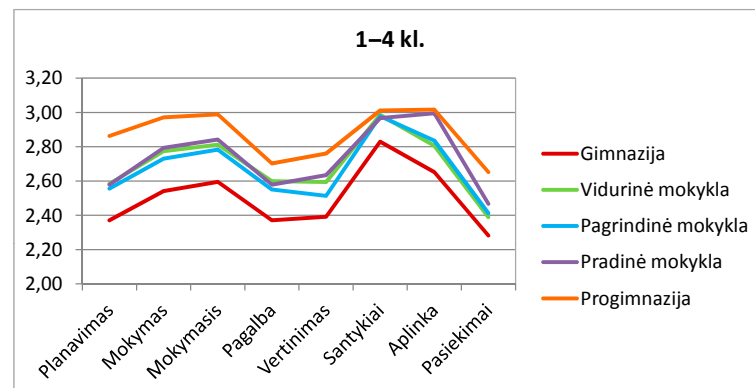
Iš 26 paveikslo matyti, kad geriausia yra 1–4 ir 11–12 klasių pamokų kokybė. Palyginus 2009–2010 metų, 2011 metų ir 2012 metų išorinio vertinimo pamokų kokybės duomenis matyti, kad tendencijos nesikeičia – pradinio ugdymo klasių pamokų kokybė geriausia. Prasčiausia pamokų kokybė išlieka 5–8 klasių, o 9–10 klasių pamokų kokybė iš visų klasių prasčiausia.



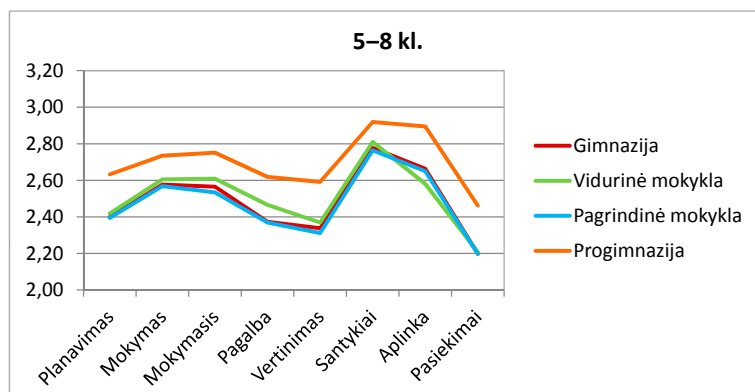
26 PAV.
Pamokos komponentų įvertinimo vidurkis pagal klases

27–30 paveiksle pateikiami skirtingo tipo mokyklų 1–4 ir 5–8 klasių pamokų kokybės duomenys. 1–4 ir 5–8 klasių pamokų kokybė (27 pav.) geriausia progimnazijose, prasčiausia – gimnazijose, kur mokosi 1–12 klasių mokiniai, o visų kitų tipų mokyklų pamokų kokybė skiriasi nedaug (28 pav.).

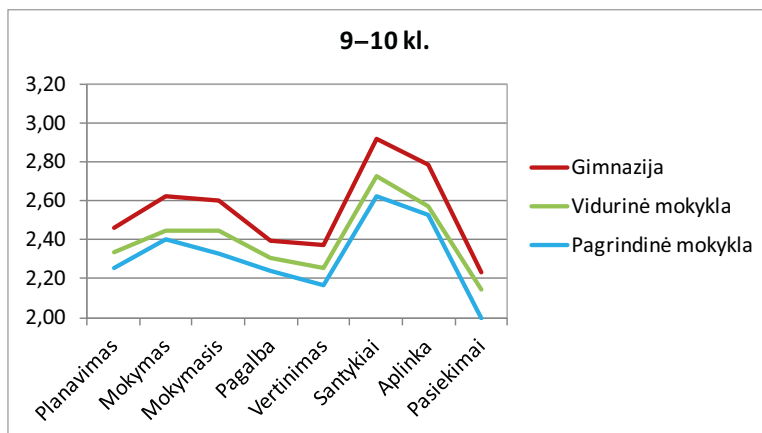
9–10 klasių pamokų kokybė (29 pav.) geriausia yra gimnazijose, prasčiausia – pagrindinėse mokyklose. 11–12 klasių pamokų kokybė (30 pav.) taip pat geresnė gimnazijose.



27 PAV.
1–4 kl. pamokų komponentų įvertinimas pagal mokyklos tipą

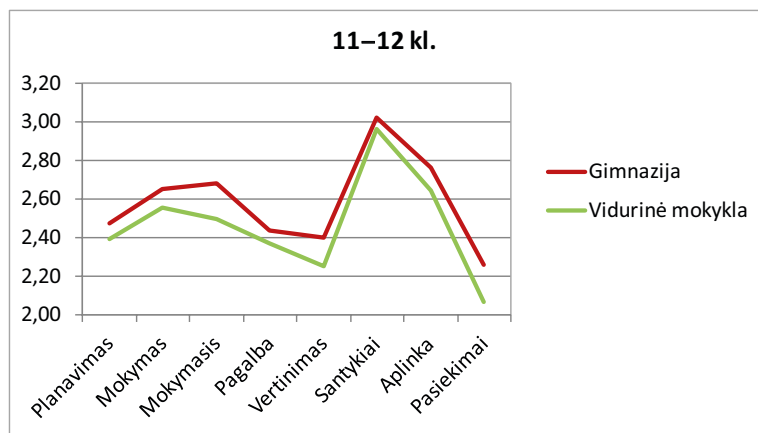


28 PAV.
5–8 kl. pamokų komponentų įvertinimas pagal mokyklos tipą



29 PAV.
9–10 kl. pamokų komponentų įvertinimas pagal mokyklos tipą

Pagrindinio ugdymo pakopos pamokų kokybė įvertinta prasčiau. 9–10 klasėse beveik visų pamokos komponentų kokybės įvertinimo vidurkis yra žemiausias, o pradinių klasių pamokų daugumos komponentų įvertinimai yra geresni negu kitų klasių (19 lent.).



30 PAV.
11–12 kl. pamokų komponentų įvertinimas pagal mokyklos tipą

19 lentelėje pateikti duomenys rodo, kad paaugliško amžiaus klasėse ugdymo procesas yra planuojamas prasčiau. Prastesnė ir pagalba bei vertinimas pamokoje. Tikėtina, kad šie komponentai lemia ir nepakankamai gerus mokinių pasiekimus pamokoje.

19 LENTELĖ.

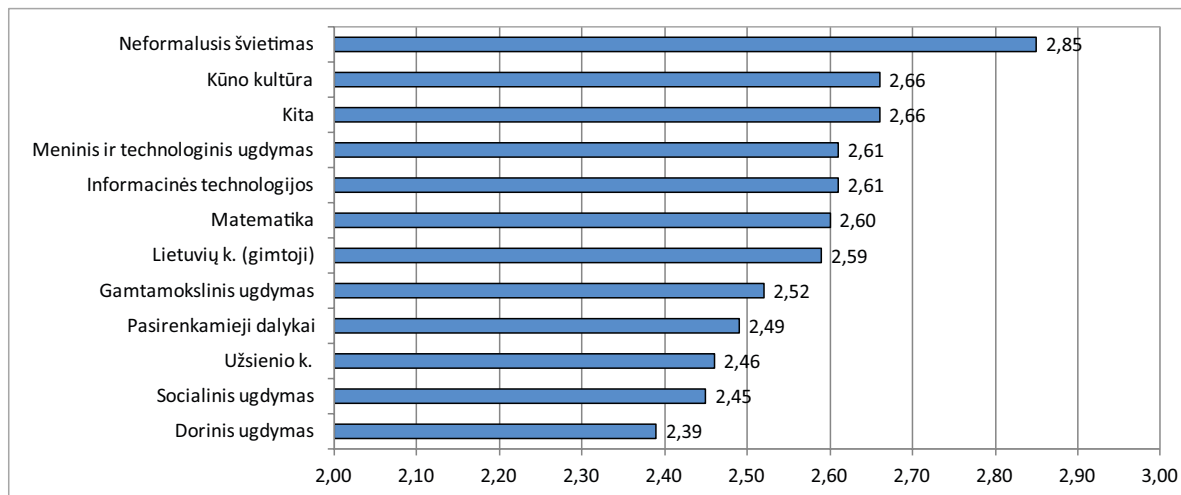
Konkrečios klasės pamokos komponentų įvertinimas (vidurkis)

Klasė	Planavimas	Mokymas	Mokymasis	Pagalba	Vertinimas	Santykiai	Aplinka	Pasiekimai
1	2,53	2,69	2,68	2,51	2,52	2,89	2,87	2,40
2	2,56	2,75	2,79	2,53	2,56	2,87	2,88	2,43
3	2,59	2,78	2,85	2,60	2,60	2,99	2,87	2,46
4	2,57	2,74	2,83	2,56	2,53	3,07	2,80	2,39
5	2,45	2,65	2,62	2,45	2,37	2,78	2,70	2,25
6	2,40	2,61	2,60	2,42	2,37	2,81	2,63	2,24
7	2,45	2,56	2,55	2,38	2,36	2,78	2,66	2,24
8	2,41	2,57	2,54	2,40	2,33	2,79	2,68	2,20
9	2,40	2,56	2,51	2,33	2,31	2,81	2,68	2,18
10	2,38	2,53	2,51	2,35	2,30	2,81	2,69	2,13
11	2,45	2,62	2,65	2,42	2,38	2,98	2,74	2,22
12	2,47	2,66	2,65	2,43	2,36	3,05	2,74	2,23

Palyginus skirtingų mokomųjų dalykų įvertinimo vidurkį (31 pav.), galima daryti išvadą, kad neformaliojo švietimo pamokos įvertintos geriau negu formaliojo švietimo pamokos. Ši tendencija nesikeičia nuo 2007 metų. Geriausiai įvertintos kūno kultūros, meninio ir technologinio ugdymo, lietuvių kalbos (gimtosios), matematikos ir informacinių technologijų pamokos. Prastčiausiai įvertintos dorinio ugdymo, socialinio ugdymo, užsienio kalbų pamokos. Tokia pati tendencija buvo 2009–2011 metais.

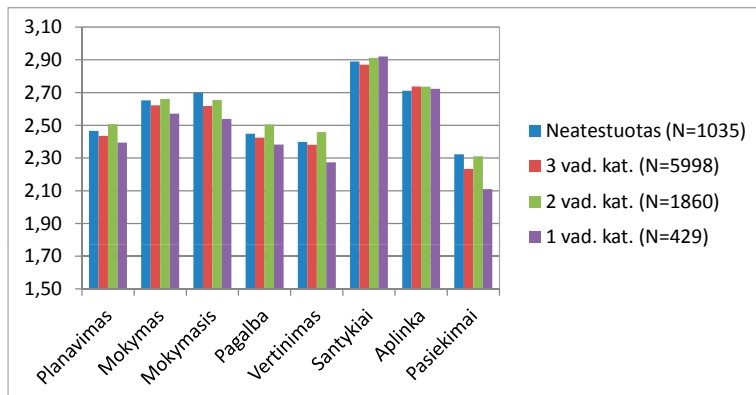
Analizuojant pamokų komponentų įvertinimus pagal mokyklos vadovo vadybinę kvalifikacinę kategoriją (32 pav.), nustatyti nedideli, tačiau reikšmingi skirtumai ($p < 0,0001$) vertinant šiuos pamokos komponentus: planavimą, mokymąsi, pagalbą, vertinimą ir pasiekimus.

Palyginus 2012 metų pamokos komponentų įvertinimo vidurkį pagal mokykloje nemokamai maitinamų mokinių skaičių (33 pav.), matyti, kad geresnio socialinio ir ekonominio konteksto



31 PAV.

Skirtingų mokomųjų dalykų įvertinimo vidurkis



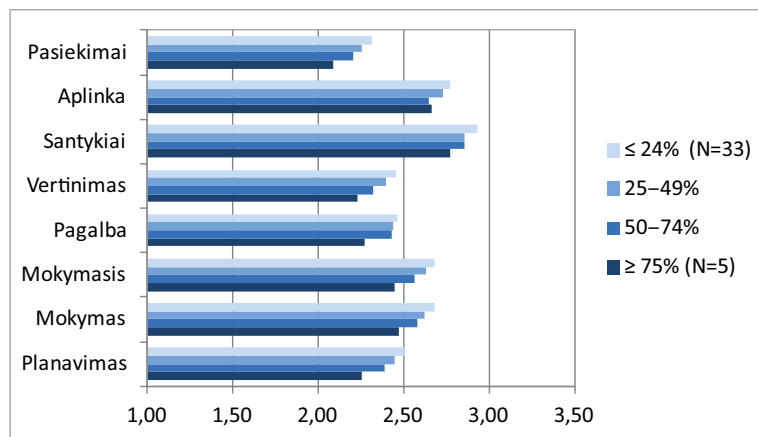
32 PAV.

Pamokos komponentų įvertinimo vidurkis pagal mokyklos vadovo įgytą vadybinę kvalifikacinę kategoriją

mokyklose pamokų kokybė yra geresnė (reikšmingai geriau įvertinti visi pamokos komponentai ($p < 0,0001$)). Blogiausia pamokų kokybė nustatyta mokyklose, kurios veikia prasto socialinio ir ekonominio konteksto sąlygomis. Remiantis kokybiniais ir kiekybiniais duomenimis (išorinio vertinimo ataskaitomis, 21, 22 pav.) galima teigti, kad tobulinant dažniausiai minimus tobulintinus veiklos aspektus – *mokymo nuostatas ir būdus, kiekvieno mokinio pažangą* – prasto socialinio ir ekonominio konteksto sąlygomis ugdymo kokybė galėtų būti geresnė.

Tai, kad mokytojai retai sudaro sąlygas pamokose skleisti kiekvieno mokinio prigimtiniams galioms, nurodo ne tik išorės vertintojai. Šitai pastebi ir mokslininkai. Pavyzdžiui, pasak E. Martišauskienės (2008, p. 30–31), „žmogus turi potencinių galių, bet taip jomis ir nepasinaudoja, nes niekas nepadėjo jų rasti ar išplėtoti. <...> Čia svarbūs keli momentai. Ugdytinis turi pajaušti savo galias. O tai įmanoma tik veikiant ir dar turint galimybę koku

nors būdu įvertinti savo pajėgumą <...> Taigi procesas turi būti kryptingas ir patrauklus“ bet kokių gebėjimų, poreikių turintiems, bet kokios patirties įgijusiems mokiniams. E. Martišauskienė taip pat pabrėžia, kad ugdymas tinka tik kai kuriems mokiniams. Vienas mokinyš be didelių pastangų vykdo mokytojo reikalavimus, atkartoja ugdymo turinį parodydamas įgytas žinias, gauna patenkinamus įvertinimus, o kitas, kuriam toks ugdymo procesas nėra priimtinas ir neatliepia jo poreikių, gebėjimų ir galimybių, pasiekia kur kas kuklesnį rezultatą, „simbolizuojantį jo, net jei mokytojas to neparodo, menkesnį vertingumą, darantį poveikį tolesniam mokymuisi“ (p. 67).

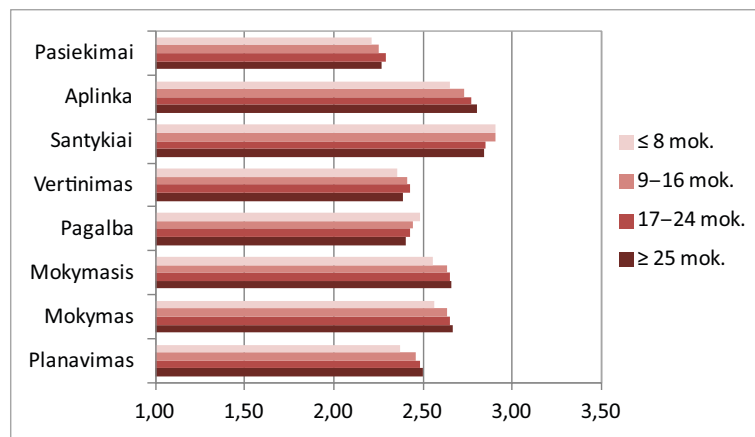


33 PAV.

Pamokos komponentų įvertinimo vidurkis pagal mokykloje nemokamai maitinamų mokinių dalį (proc.)

Užsienio šalių ir Lietuvos edukologai (Daniella, Forster, 2012; Jucevičienė, Bankauskienė, Janiūnaitė, Lepaitė, Simonaitienė, 2007 ir kt.) savo tyrimuose atskleidžia, kad rengiant pedagogus vis dar labai daug dėmesio skiriama mokytojo dalykinei kompetencijai (dalyko dėstymo metodikoms) ir *per mažai išryškinami moraliniai mokytojų darbo ir mokinių ugdymo aspektai*, per mažai su mokytojais (esamais ir būsimais) diskutuojama apie „visuminį žmogaus vaizdą“ (jo fizinį, psichinį ir dvasinį galių plėtojimą, asmenybės tapsmą). Mokslininkai pabrėžia, kad šiandieninėse visuomenėse įsigalėjus vertybių krizei, reikėtų daug daugiau dėmesio skirti mokytojų vertybinių nuostatų, kaip vieno iš svarbiausių kompetencijos dėmenų, plėtočiai: „mokytojų/dėstytojų dorinių

nuostatų kognityvinis-prasminis lygmuo nėra pakankamai brandus <...> dorovinių vertybių prasmės suvokimo lygis yra žemesnis nei studentų“ (Kriaučiūnienė, 2011, p. 76). V. Aramavičiūtė ir E. Martišauskienė (2009) taip pat atkreipia dėmesį, kad „mokytojų vertybinės nuostatos stokoja brandos. Būdamos savo lygmeniu artimesnės jaunesnių paauglių vertybiniams požiūriams, jos negali sudaryti reikiamo lauko mokinių vertybių internalizacijai. Taigi pozityvi mokinių ir mokytojų vertybių kaita lieka tolimesniu švietimo politikos rūpesčiu, ypač kreipiant jį į vertybių realizavimą.“ (p. 34)



34 PAV.

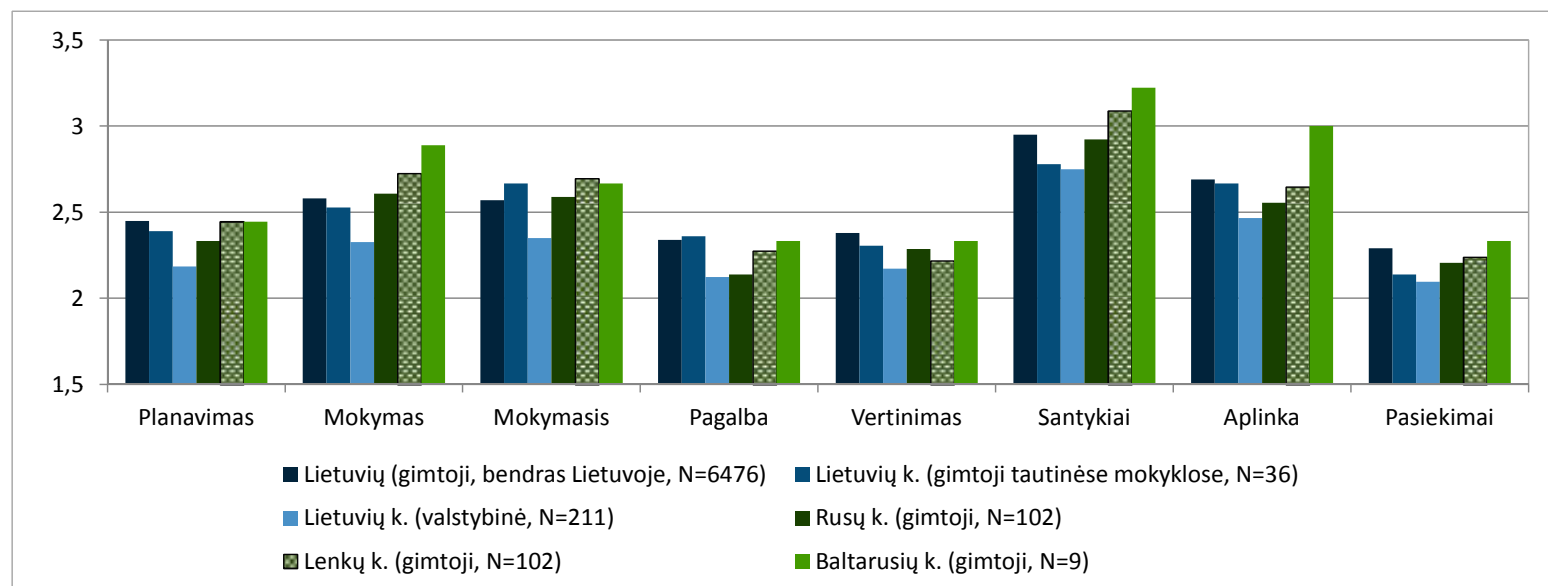
Pamokos komponentų įvertinimo vidurkis pagal klasės mokinių skaičių

Analizuojant pamokos kokybės duomenis, buvo pasirinktas dar vienas svarbus duomuo – mokinių skaičius klasėje. Nors pedagoginėje spaudoje dažnai minima, kad mokytojai geresnių rezultatų pasiektų dirbdami su mažesnėmis klasėmis, tačiau duomenys rodo kitokią padėtį. Iš 34 paveikslą matyti, kad prasčiausi pamokos įvertinimai (beveik visų komponentų, išskyrus santykius ir pagalbą) yra mažose klasėse, kur mokosi iki 8 mokinių, geriausi – didelėse, kur mokosi 25–32 mokiniai. Vertėtų atkreipti dėmesį, kad mažos klasės (ar mokinių grupės) dažniausiai yra miestelių (kaimų) mokyklose, todėl, siekiant sudaryti kuo vienodesnes ugdymosi sąlygas, reikėtų stiprinti ir veiksmingiau teikti vadybinę, pedagoginę ir psichologinę pagalbą miestelių (kaimų) mokyklų

pedagogams, svarstyti alternatyvas, kaip efektyviau panaudoti turimus finansus kokybiškesniam švietimui, t. y. didinti mokinio krepšelio lėšas, įdarbinti daugiau pagalbos specialistų miestelio (kaimo) pagalbos mokyklai įstaigose ar didinti klases, steigti mokytojų pagalbininkų etatus darbui su psichologinių problemų, mokymosi sunkumų ir specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais. Jau minėta, kad ugdymo kokybė pamokoje tiesiogiai susijusi su *ugdymo nuostatomis ir būdais*. Miestelių (kaimų) mokyklų pedagogams taip pat vertėtų keisti požiūrį į mokinių vertybinių ugdymą: daugiau dėmesio skirti kiekvieno mokinio asmeninei

pažangai ir įvairių sričių pasiekimams, t. y. ne tik fizinei, psichinei, intelektinei, bet ir dvasinei mokinių brandai.

2012 metais atskirai analizuoti ir tautinių mažumų mokyklose 2007–2012 metais stebėtų gimtosios kalbos bei lietuvių gimtosios ir valstybinės kalbos pamokų įvertinimai. Iš 35 paveiksle pateiktų apibendrintų duomenų matyti, kad vertintose tautinių mažumų mokyklose geriausiai įvertinta baltarusių ir lenkų gimtosios kalbos pamokų kokybė, prasčiausiai – valstybinės lietuvių kalbos pamokų kokybė.



35 PAV.

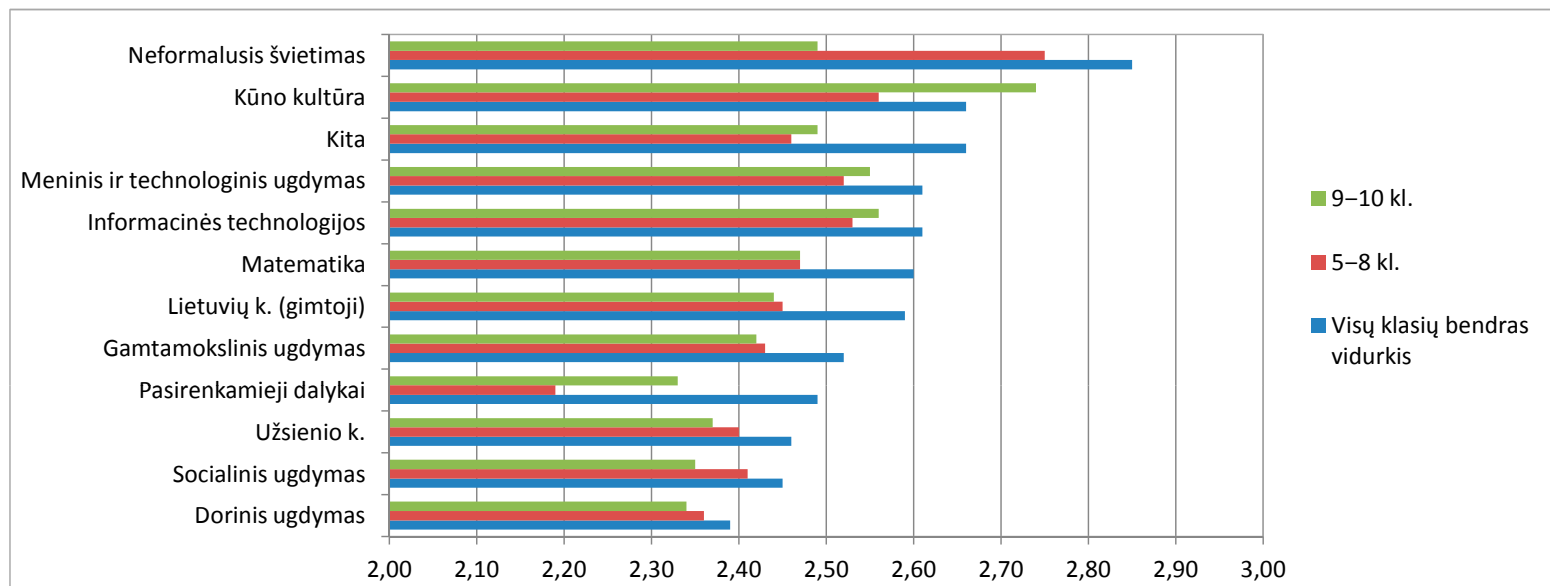
Tautinių mažumų mokyklų gimtosios kalbos ir valstybinės kalbos bei lietuvių gimtosios kalbos pamokų komponentų įvertinimo vidurkis

PAGRINDINIO UGDYMO PAKOPOS MOKINIŲ UGDYMO IR MOKYMOSI YPATUMAI

APIBENDRINIMAS

- 5–8 ir 9–10 klasių pamokų kokybės įvertinimai prastesni visų mokomųjų dalykų, išskyrus kūno kultūrą.
- 5–8 ir 9–10 klasių pamokų kokybė miestelių (kaimų) mokyklose prastesnė negu didmiesčių mokyklose.
- 9–10 klasėse moko aukštesnės pedagoginės kvalifikacinės kategorijos mokytojai (daugiau mokytojų metodininkų ir ekspertų) negu 5–8 klasėse.
- Palyginus mokytojų atestacijos duomenis pagal mokyklos lokalizaciją, matyti, kad miestelių (kaimų) mokyklose mokytojų metodininkų ir ekspertų yra mažiau, o neturinčiųjų reikiamo pedagoginio išsilavinimo – daugiau.

Iš 19 lentelės duomenų matyti, kad 5–10 klasių pamokos buvo įvertintos prasčiau negu pradinių ar 11–12 klasių. Apibendrinus įvairių stebėtų mokomųjų dalykų sričių duomenis (36 pav.), taip pat matyti šis skirtumas. Išsiskiria tik kūno kultūros pamokų įvertinimai 9–10 klasėse – jie geresni už bendrą visų mokomųjų dalykų įvertinimo vidurkį. Didžiausi skirtumai tarp 5–8 klasių ir 9–10 klasių pamokų įvertinimų fiksuoti neformaliojo švietimo, pasirenkamųjų ir kitų dalykų (pvz., žmogaus saugos, projektinio darbo, integruotų pamokų, specialiųjų pratybų) pamokose.

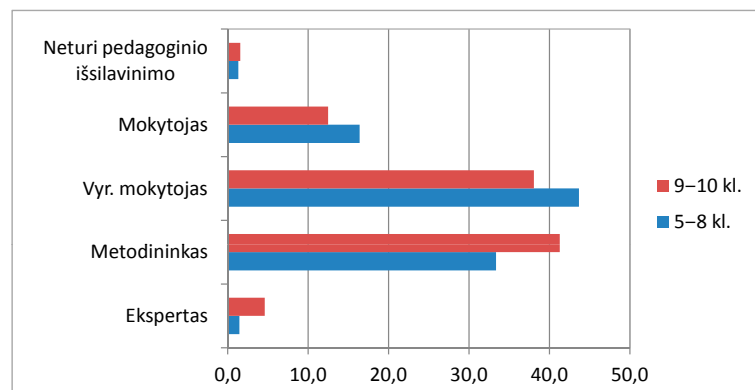


36 PAV.

5–8 ir 9–10 klasių pamokų kokybės įvertinimas pagal įvairius mokomuosius dalykus

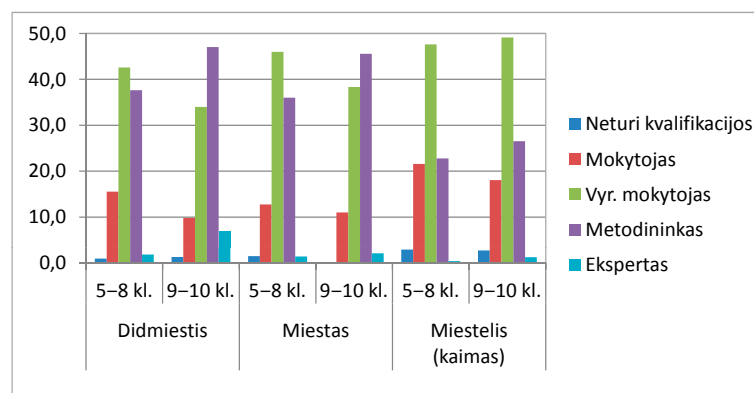
Išanalizavus mokytojų, dirbančių 5–8 ir 9–10 klasėse, kvalifikacinių kategorijų duomenis, matyti, kad 9–10 klasėse dirba daugiau mokytojų metodininkų ir ekspertų negu 5–8 klasėse (37 pav.).

Miestelių (kaimų) mokyklose yra gerokai mažiau mokytojų metodininkų ir ekspertų, daugiau – neturinčių pedagoginio išsilavinimo



37 PAV.
5–8 ir 9–10 klasių mokytojų dalis (proc.) pagal įgytą kvalifikacinę kategoriją

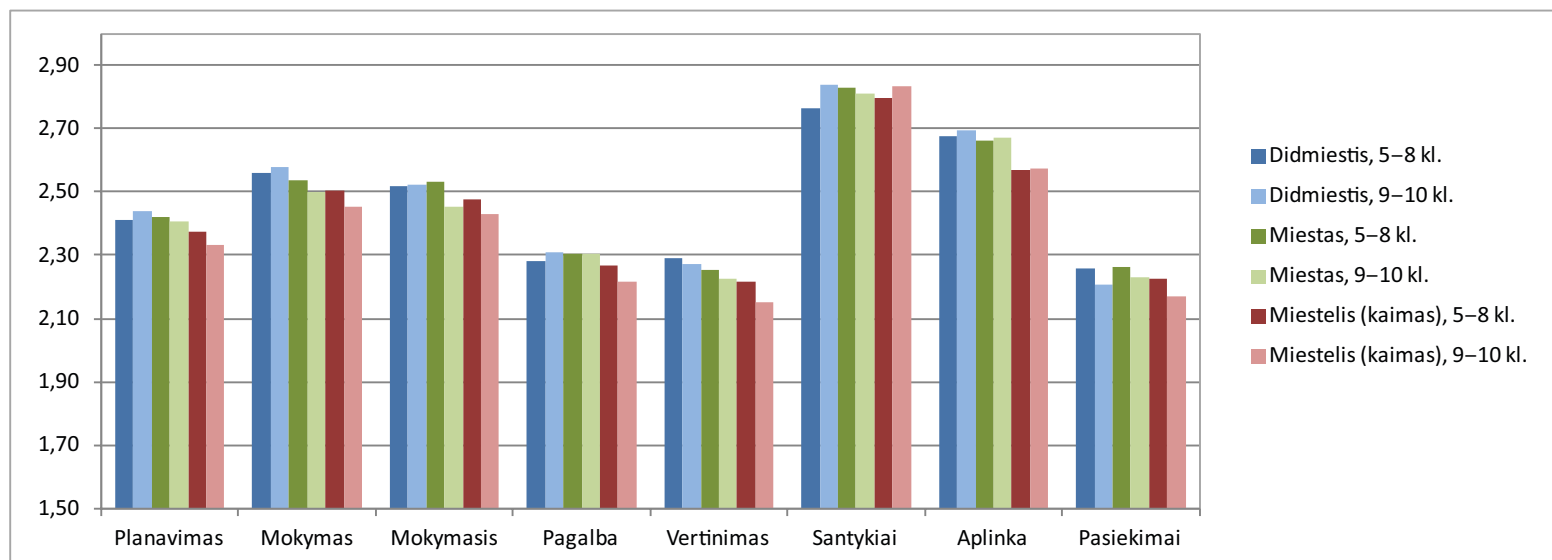
mo ar reikiamos kvalifikacijos mokytojų (38 pav.). Iš šių duomenų matyti, kad šalyje yra nevienodos ugdymosi sąlygos: skiriasi ne tik socialinis, ekonominis, kultūrinis kontekstas, bet ir pedagoginės kvalifikacijos lygis.



38 PAV.
5–8 ir 9–10 klasių mokytojų dalis (proc.) pagal įgytą kvalifikacinę kategoriją ir mokyklos lokalizaciją

Iš 39 paveiksle pateikiamo 5–8 ir 9–10 klasėse stebėtų pamokų komponentų įvertinimų lyginimo pagal mokyklos lokalizaciją matyti, kad šių klasių pamokų kokybė miestelių (kaimų) mokyklose buvo statistiškai reikšmingai prastesnė negu didmiesčių mokyklose. Išsiskiria tik vienas – santykių – komponentas 9–10 klasėse: šio komponento įvertinimo lygis, nustatytas miestelių (kaimų) mokyklose, atitinka didmiesčiuose fiksuotą įvertinimą (2,82).

5–8 ir 9–10 klasių pamokų komponentų koreliacinių ryšių duomenys (žr. 20 ir 21 lent.) skiriasi nuo bendrų, visų klasių pamokų komponentų koreliacinių ryšių: 5–8 ir 9–10 klasių centruose yra daugiau silpnų ryšių. Visų klasių (18 lent.) fiksuoti du silpni komponentų ryšiai – aplinkos ir pasiekimų (0,487), pagalbos ir aplinkos (0,476).



39 PAV.
5–8 ir 9–10 klasėse stebėtų pamokų komponentų įvertinimas pagal mokyklos lokalizaciją

Iš 20 ir 21 lentelių matyti nustatyti septyni silpni 5–8 klasių pamokų komponentų ryšiai: aplinkos – su pasiekimais (0,450), vertinimu (0,452) ir mokymusi (0,476), santykių – su vertinimu (0,461) ir pagalba (0,474), pasiekimais pamokoje (0,485), o

9–10 klasių – penki: aplinkos – su vertinimu (0,464), pasiekimais (0,464), pagalba (0,470), mokymusi (0,485), santykių – su pasiekimais (0,490).

20 LENTELĖ.

Vertintų 5–8 klasių pamokų komponentų koreliaciniai ryšiai

	Planavimas	Mokymas	Mokymasis	Pagalba	Vertinimas	Santykiai	Aplinka	Pasiekimai
Planavimas	1							
Mokymas	0,766	1						
Mokymasis	0,639	0,684	1					
Pagalba	0,591	0,623	0,585	1				
Vertinimas	0,617	0,614	0,565	0,616	1			
Santykiai	0,534	0,552	0,565	0,474	0,461	1		
Aplinka	0,514	0,540	0,476	0,477	0,452	0,502	1	
Pasiekimai	0,677	0,640	0,624	0,537	0,581	0,485	0,450	1

21 LENTELĖ.

Vertintų 9–10 klasių pamokų komponentų koreliaciniai ryšiai

	Planavimas	Mokymas	Mokymasis	Pagalba	Vertinimas	Santykiai	Aplinka	Pasiekimai
Planavimas	1							
Mokymas	0,757	1						
Mokymasis	0,623	0,676	1					
Pagalba	0,611	0,639	0,590	1				
Vertinimas	0,650	0,645	0,594	0,641	1			
Santykiai	0,563	0,594	0,602	0,513	0,531	1		
Aplinka	0,524	0,539	0,485	0,470	0,464	0,516	1	
Pasiekimai	0,689	0,641	0,582	0,571	0,653	0,490	0,464	1

MOKINIŲ PASIEKIMUS LABIAUSIAI LEMIANTYS VEIKSNIAI

APIBENDRINIMAS

- Atliekant išorinį vertinimą surinktų duomenų regresinė analizė parodė, kad mokinių pasiekimų kokybės lygį mokykloje veikia personalo valdymas, mokinių ir mokyklos pažanga, vertybės, mokymo ir mokymosi kokybė bei asmenybės raidos lūkesčiai.
- Daugumoje mokyklų yra deklaruojami susitarimai dėl vertybių, elgesio normų ir principų, tačiau tik kai kurių mokyklų bendruomenė žino tas vertybes, geba jas įvardyti ir puoselėja. Ši problema itin aktuali pagrindinėse mokyklose.
- Asmenybės pažanga labiau siejama su neformalioju negu formaliuoju švietimu. Visų tipų mokyklose ypač trūksta kiekvieno mokinio pažangos pastebėjimo, o pagrindinėse mokyklose ne visada sudaromos tinkamos sąlygos mokiniams ugdytis dalyvaujant ir neformaliojo švietimo veikloje. Šitai lemia įvairios priežastys: lėšų stygius, mokinių vežimo problemos, netikėjimas mokinių sėkme.
- Mokyklose vyrauja ugdymo, o ne Bendrosios programose^{8,9} įtvirtinta ugdymosi paradigma. Dažniausiai taikomi tradiciniai ugdymo metodai, kai didesnę pamokos dalį mokytojas aiškiai ir suprantamai pasakoja, tačiau mažai organizuoja įvairios veiklos ir įtraukia į ją mokinius.
- Mokytojais pamokose stebi mokinių mokymąsi, tikrina, kaip atliekamos užduotys, ar mokiniai suprato, ką suprato, tačiau pasigendama veiksmingo sukauptos informacijos panaudojimo: grįžimo prie neišmoktų dalykų, tikslingo tolesnio mokymo (-si) planavimo ir asmeninės mokinių pažangos pamatavimo, nuolatinio mokinių mokymosi stebėjimo.
- Mokiniai stebėtose pamokose atlieka mokytojo skirtas užduotis, būna pasiruošę pamokoms, geba dirbti individualiai, tačiau stinga mokinių gebėjimo dirbti bendradarbiaujant poromis, grupėmis, nes dažnai pamokoje tam nėra sudaryta tinkamų sąlygų (mokiniai nemokomi ir neskatinami). Kai kuriose vertintose pamokose stebėta bendradarbiavimo veikla, tačiau ji ne visada buvo veiksminga, išskyrus progimnazijas, kur yra palankesnė mokymosi bendradarbiaujant situacija.
- Mokinių pažangos ir pasiekimų srityje mokyklos linkusios kaupti, analizuoti statistinius (kiekybinius) duomenis, atlikti lyginamąją analizę, tačiau vertintose mokyklose pasigendama dėmesio kiekvieno mokinio pasiekimų ir pažangos fiksavimui bei surinktų duomenų naudojimui pamokoms planuoti, mokyklos veiklai tobulinti.
- Beveik visų mokytojų kvalifikacija nurodoma kaip pakankama, tačiau dažnai mokytojų darbo organizavimas nėra paveikęs, kai formaliai (dažniausiai pagrindinėse mokyklose) buriamos darbo grupės ir jose retai vyksta veiksmingas bendradarbiavimas.
- Analizuojant mokyklos mokinių pasiekimus dažniausiai aptariami Valstybinių brandos egzaminų (VBE), Pagrindinio ugdymo pasiekimų patikrinimo (PUPP), Nacionalinių pasiekimų tyrimų, diagnostinių testų rezultatai ir kiti pasiekimai (olimpiados, sporto, meniniai renginiai, konkursai, projektai). Paskatinimai, pagyrimai dažniausiai skiriami aukščiausius rezultatus pasiekusiems mokiniams, pasigendama skatinimo (pagyrimo) už padarytą, nors ir nedidelę, mokymosi pažangą.

⁸ Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos. Patvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2008 m. rugpjūčio 26 d. įsakymu Nr. ISAK-2433.

⁹ Vidurinio ugdymo bendrosios programos. Patvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2011 m. vasario 21 d. įsakymu Nr. V-269.

Lietuvoje dar tik tariamasi, kas yra „gera, sėkminga, efektyviai dirbanti ir panašiai“ mokykla, siekiama sukurti Geros mokyklos koncepciją, kuri galėtų būti Lietuvos švietimo sistemos tobulinimo pagrindas, nes, neturint aiškos krypties, tai daryti yra gana sudėtinga. Atliekant Geros mokyklos studiją¹⁰, analizuota Lietuvos ir užsienio mokslinė literatūra bei geroji praktika užsienio šalyse. Nustatyta, kad „mokyklų veiklos tobulinimo kryptys apima vis daugiau įgalinimo ir darbo kompleksinėje aplinkoje aspektų, o gera mokykla panašėja į besimokančią organizaciją, kuri nuolat auga ir tobulėja, geba greitai prisitaikyti“ (NMVA, 2012). Gilinantį į požymius, kuriuos išskiria skirtingi autoriai, apibūdindami „gerą“ mokyklą, matyti įvairūs aspektai, pavyzdžiui, koncentravimasis į mokymosi procesą, aukšta mokytojų kvalifikacija, bendradarbiavimas, nuolatinis siekis tobulėti, profesionali lyderystė ir vadyba, bendruomenės įtraukimas, mokymasis bei dalijimasis gerąja praktika ir kita.

„Besimokanti organizacija nuolat apmąsto įgytą patirtį ir veiklos perspektyvas“ (Simonaitienė, 2007). Mokykla turi vertinti praeitį, suvokti, kur yra dabar ir kur norėtų būti. Svarbus besimokančios organizacijos bruožas – mokytis nuteikiančio organizacijos klimato kūrimas, palaikymas ir galimybė tobulėti kiekvienam organizacijos nariui. Skatinamas individualus kiekvieno tobulėjimas vadovaujantis bendradarbiavimo kultūra. A. Hargreavesas (1995) teigia, kad tam reikalingi pedagogų mąstymo, vertybinių orientacijų, požiūrių, praktinės veiklos, taigi „mokytojų kultūros pokyčiai“. Besimokančioje mokykloje ne tik palaikomas personalo tarpusavio bendradarbiavimas diegiant ugdymo turinį, bet ir mokiniai mokomi bei skatinami bendradarbiauti.

B. Simonaitienė (2007) nurodo, jog mokyklai, siekiančiai besimokančios organizacijos būvio, „svarbu, kad būtų realiai vykdomi mokymąsi skatinantys ir inicijuojantys veiksmai; žinių apie mokymosi paradigmą pagilinimas bei gilesnis šio reiškinio su-

pratimas, kad realūs veiksmai ir elgsena būtų glaudžiai susiję su mokymosi paradigmos esminėmis idėjomis“. Šiame autorės teiginyje susipina mokytojų kompetencija, jos ryšys su mokymo ir mokymosi kokybe.

Geros mokyklos koncepcijos kūrėjai (NMVA, 2012) kėlė klausimą: „Ar pagrindinė mokyklos užduotis yra suteikti numatytą žinių bagažą ir sėkmingai parengti vaiką egzaminams, ar svarbus visapusiškas asmenybės vystymasis?“ Į rezultatą orientuotas ugdymas pamažu transformuojamas į ugdymą, kai svarbiausias yra mokymosi procesas, todėl vis mažiau dėmesio skiriama pažymiams ir įvertinimams, bet akcentuojama mokymosi eiga, individuali pažanga ir pasiekimai. Tuo vadovaujantis galima teigti, kad **ugdymo sėkmė yra mokinių akademinė, asmeninė, socialinė pažanga ir pasiekimai**. Tai atspindi ir mokyklų veiklos vertinimo rodikliai, kuriais yra išreiškiama (matuojama) kiekvieno mokinio daroma pažanga, palyginti su ankstesniais akademineis įvairių sričių pasiekimais, asmenybės ir socialinės raidos pažanga.

„Mokyklos veiklos ir pamokos vertė turi būti matuojama pagal tai, kokią apčiuopiamą naudą – pamatuojamą „vertę“ – jos atneša savo mažiesiems „klientams“, t. y. mokiniams. Šiuo klausimu švietimo politikos kūrėjai, autoritetingi švietimo specialistai, mokinių tėvų sąjungos ir neretai švietimo srities mokslininkai ir teoretikai sutaria ir laikosi bendros nuomonės“ (Helmke, 2012). UNESCO EFA šeštasis švietimo kokybės tikslas – visokeriopai gerinti švietimo kokybę ir siekti, kad pripažinti ir išmatuojami visų mokinių mokymosi rezultatai būtų kuo geresni. Nustatyta, kad individualizuotas ugdymas, individualios pažangos vertinimas „galėtų duoti neblogų rezultatų gerinant ugdymo kokybę“. Straipsnyje taip pat sakoma, kad „mokytojų kompetencijų tobulinimas potencialiai yra viena iš perspektyviausių švietimo kokybės gerinimo priemonių“ (Gudynas, Uginčienė, 2006).

¹⁰ NMVA. Kokybiškai dirbančių mokyklų vertinimo modelio sukūrimo studija. Galutinė ataskaita. Vilnius, 2012

TYRIMO METODIKA

Apžvelgus požymius, kurie būdingi sėkmingai dirbančiai (gerai) mokyklai, nutarta šiame darbe analizuoti 2012 metais vertintų mokyklų rodiklius: *vertybės, elgesio normos ir principai* (1.1.1), *asmenybės raidos lūkesčiai* (1.2.1), ir *temas: mokymo kokybė* (2.3), *mokymosi kokybė* (2.4), *pažanga* (3.1), *pasiekimai* (3.2), *personalo valdymas* (5.4). Jau minėta, kad ugdymo sėkmė yra mokinių pažanga ir pasiekimai, todėl, naudojant mokyklų išorinio vertinimo metu surinktus duomenis, atlikta regresinė analizė. Į modelį įtraukti visų minėtų temų ir rodiklių vertinimai bei nustatytas jų ryšys su mokinių pasiekimų vertinimu mokyklose. Nustatyta, kad duomenys labai tinka šiam modeliui ($p < 0,001$) ir paaiškina 45,5 proc. duomenų sklaidos. Gautos regresijos modelio formulė:

3.2. Pasiekimai = $0,297 + 5.4. Personalo valdymas \times 0,266 + 3.1. Pažanga \times 0,243 + 1.1.1. Vertybės \times 0,213 + 2.4. Mokymosi kokybė \times 0,086 + 1.2.1. Asmenybės raidos lūkesčiai \times 0,066 + 2.3. Mokymo kokybė \times 0,031$

Šios analizės rezultatai rodo dėmesio personalui, jo bendradarbiavimo, kompetencijų tobulinimo svarbą pasiekimams. M. Barberis ir M. Mourshed (2007) pranešime apie pažangiausias švietimo sistemas („How the world's best-performing school systems come out on top“) taip pat daro išvadą, kad švietimo sistemos kokybė negali pranokti savo mokytojų profesinės kokybės.

Pasiekimai ir pažanga yra neatsiejami dalykai – tai asmeninė mokinio ir mokyklos, kaip organizacijos, pažanga. Šis modelis parodo, kad geriems pasiekimams svarbi ne tik ugdymo kokybė, bet ir mokykloje pripažįstamos vertybės, elgesio normos ir principai: „mokyklos formalių ir neformalių idealų, normų bei principų derinys, kuris sukuria mokyklos charakterį ar dvasią. Jo ugdoma-

sis poveikis: pozityvumo, stiprumo, nuoseklumo laipsnis.“ (Bendrojo lavinimo mokyklų veiklos kokybės išorės audito tvarkos aprašas, toliau – Tvarkos aprašas)¹¹

Siekiant detaliau išanalizuoti tendencijas, atlikta kokybinė išorinio vertinimo ataskaitų turinio analizė. Ji apėmė į regresijos modelį įtrauktas mokyklų veiklos temas ir rodiklius. Analizuotas 71 mokyklos veiklos kokybės ataskaitų turinys. Analizei ataskaitos atrinktos išlaikant 2012 metais vertintų mokyklų proporcijas pagal mokyklos tipą, lokalizaciją, veiklos įvertinimą. Išimtis padaryta tik progimnazijoms, įtraukiant visas vertintas mokyklas, nes 2012 metais vertintos tik 6 progimnazijos, ir šio tipo mokyklų rezultatai analizuojami pirmą kartą.

Kokybinė analizė leidžia detaliau panagrinėti kiekvieną Lietuvos mokyklų veiklos rodiklį. Atliekant kiekybinę analizę kiekvienam rodikliui yra priskiriamas lygis, gaunamas apibendrinus duomenis, surinktus remiantis rodiklių aprašu. Atliekant kokybinę ataskaitų analizę, vadovautasi mokyklų veiklos kokybę apibūdinančių detalesniu – rodiklių aspektų lygmeniu (pvz., 2.3.5. Namų darbai: namų darbų tikslingumas ir ryšys su darbu klasėje, namų darbų apimtys). Analizei naudota pagrindžiamoji teorija, kai kategorijos iš anksto nėra pasirinktos, duomenys renkami atvirai, remiantis empiriniais stebėtų mokyklų duomenimis kaip apibendrinimų pagrindu. Dažniausiai šie požymiai sutapo su rodiklių paaiškinimuose nurodytais aspektais, tačiau analizuojant ataskaitas fiksuoti ir kiti požymiai, kurie nenurodyti rodiklių aprašymuose, bet pagrindžia įvertinimo lygį (pvz., 2.3.5. Namų darbai: namų darbų užduočių diferencijavimas, namų darbų tikrinimas, vertinimas) ir pateikti mokyklų ataskaitose.

Kadangi prasminis turinio vienetas išreikštas įvairiomis kalbos priemonėmis, sąvokomis, remiantis ataskaitomis, suformuluotos konkrečios požymių kategorijos. Pagal jas teiginiai buvo suskirs-

¹¹ Patvirtintas Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2007 m. balandžio 2 d. įsakymu Nr. ISAK-587 (Žin., 2007, Nr. 41-1550; 2009, Nr. 40-1517; 2010, Nr. 23-1094).

tyti ir jiems suteiktas vienareikšmiškumas. Remiantis Tvarkos apraše nurodytais lygių aprašymais, požymiams galėjo būti priskiriama teigiama arba neigiama reikšmė (N, 1 ir 2 lygio laikyti tobulintiniais, o 3 ir 4 lygio – teigiamais požymiais). Pavyzdžiui: „daugumoje pamokų taikyti aktyvieji metodai“ – teigiamas požymis; „kai kuriose pamokose taikyti aktyvieji mokymo metodai“ – neigiamas požymis. Nustačius pasireiškiančius nagrinėjamų mokyklų veiklos temų ir rodiklių požymius, skaičiuotas jų dažnumas. Požymių pasiskirstymas pavaizduotas grafiškai: kuo aukščiau virš nulio, tuo dažniau mokyklose šio požymio atžvilgiu stebėta teigiama situacija, o veiklos rodiklių požymiai, kurių vertės – žemiau nulio, dažniau mokyklose nurodyti kaip tobulintini.

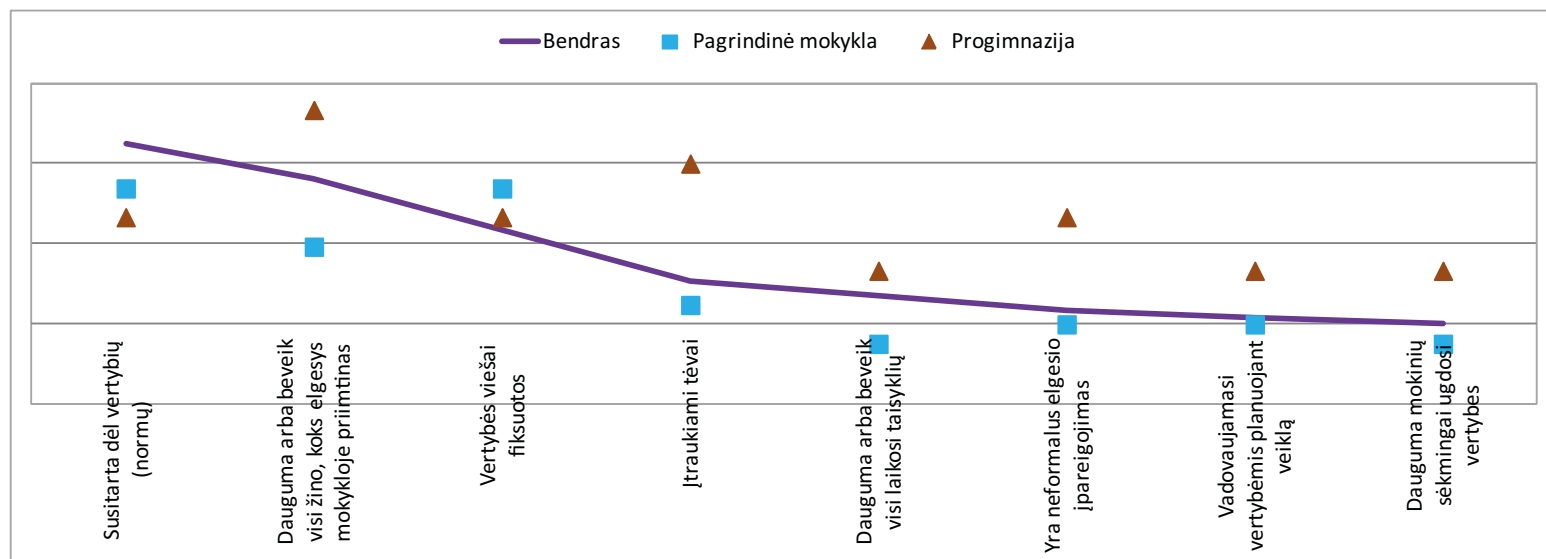
Mokyklų veiklos išorinio vertinimo kiekybinė rezultatų analizė parodė prastesnę pagrindinio ugdymo situaciją 2012 metais

vertintose Lietuvos mokyklose, todėl nuspręsta pagrindinio ugdymo pakopos mokykloms skirti ypatingą dėmesį. Nagrinėjant išorinio mokyklų vertinimo ataskaitų turinio analizės rezultatus, fiksuotos ne tik bendrosios tendencijos, bet ir pagrindinių mokyklų ir progimnazijų skirtumai nuo bendros imties (įtraukiant visų tipų mokyklų rezultatus). Akcentuotos ir teigiamos, ir neigiamos tendencijos, priklausančios nuo mokyklos tipo. 2012 metais įvertintos 6 progimnazijos ir šių mokyklų kiekybiniai veiklos rodiklių ir pamokų įvertinimai yra geresni negu kitų. Šie rezultatai kelia klausimą, ar geri išorinio vertinimo rezultatai yra tendencija, bendra šio tipo mokykloms, ar tai tik 2012 metais vertintų progimnazijų imties dalykas. Į šį klausimą 2012 metų pranešime atsakyti neįmanoma, tačiau analizuojant rezultatus svarbu į tai atsižvelgti.

VERTYBĖS, ELGESIO NORMOS IR PRINCIPAI (1.1.1)

Mokyklos kultūra yra vienas iš pamatinių mokyklos veiklos aspektų. Ją galima apibrėžti kaip istoriškai perduodamą prasmų sistemą, apimančią mokyklos bendruomenės narių suprantamas normas, vertybes, įsitikinimus, ceremonijas, ritualus, tradicijas ir mitus (Stolp, Smith 1994). Ši sistema formuoja žmonių mąstyseną ir veikimo būdą. Įvairūs tyrėjai daro išvadą, kad stipri kultūra susijusi su stipria bendruomenės narių (tiek mokinių, tiek mokytojų) motyvacija, pasitenkinimu ir geresniais mokinių pasiekimais (Stolp, 2012). Valstybės pažangos strategijoje „Lietuva 2030“ pabrėžiama, kad didžiausią įtaką sėkmingai šalies raidai darys Lietuvos piliečių kultūros, mąstymo, elgesio poelgiai ir visuomenėje vyraujančios vertybės. Iš mokyklos kultūros srities analizuoti du rodikliai: *vertybės, elgesio normos ir principai* bei *asmenybės raidos lūkesčiai*.

Vertybių, elgesio normų ir principų raiška mokyklose pavaizduota 40 paveiksle, išskiriant progimnazijų ir pagrindinių mokyklų situaciją, palyginti su bendra 2012 metais vertintų mokyklų imtimi. Analizuodami mokyklų *vertybes, elgesio normas ir principus* (1.1.1), išorės vertintojai dažniausiai pastebėjo vertybių ugdymą neformaliojo ugdymo užsiėmimuose (vertybės ugdomos organizuojant užklausinę veiklą, būrelius, renginius ir akcijas), toliau akcentuojama tai, kokiomis vertybėmis vadovaujasi mokyklos, kiek dėl jų yra susitarta, ar bendruomenė gali jas įvardyti, ar visi bendruomenės nariai žino, koks elgesys mokykloje yra priimtinas ir ar yra to elgesio normų laikomasi:



40 PAV.

Vertybių, elgesio normų ir principų (1.1.1) požymių pasiskirstymas pagal dažnumą

„Pripažįstamos vertybės daro įtaką mokykloje propaguojamoms elgesio normoms ir principams: vertinimo savaitę pastebėta, kad dauguma mokinių kultūringai bendravo tarpusavyje, rodė pagarbą suaugusiems bendruomenės nariams ir mokyklos svečiams, buvo paslaugūs ir linkę padėti.“

Daug rečiau mokyklos bendruomenės nariai (mokiniai, tėvai ir mokytojai) įtraukiami į taisyklių ir elgesio normų kūrimą, rečiau jaučiama pagarpa jų nuomonei. Pavienėse mokyklose buvo fiksuojama, kad remiantis vertybėmis yra planuojama mokyklos veikla ir sėkmingas mokinių vertybių ugdymasis.

Nepriklausomai nuo mokyklos tipo, dažniausiai vardinamos bendražmogiškosios vertybės: pagarpa, tolerancija, atsakomybė, pilietiškumas, bendradarbiavimas, moralus elgesys, demokratija ir aplinkos jautumas. Atkreiptinas dėmesys, kad 4 (aukščiausiu) lygiu įvertintose mokyklose įvardijamos ir tokios vertybės kaip išskirtinumas, siekis mokytis arba mokymasis visą gyvenimą.

Atliekant kokybinę analizę pagal mokyklos tipą, pastebėtos tam tikros tendencijos. Įvertinus pagrindinių mokyklų ir progimnazijų situaciją, aiškėja, kad tiek pagrindinėse mokyklose, tiek progimnazijose susitarimas dėl vertybių yra prastesnis, palyginti su bendrąja analizuojamų mokyklų imtimi, tačiau pagrindinės mokyklos vertybių žinojimu lenkia progimnazijas. Tai galėtų būti susiję su tuo, kad pagrindinėse mokyklose vertybės ir elgesio normos dažniau negu progimnazijose yra viešai fiksuotos ir atsispindi mokyklos vizijoje ir misijoje. Teikdami rekomendacijas, išorės vertintojai pabrėžia, kad:

„neužtenka vertybes surašyti planuose – pirmiausia visai bendruomenei reikėtų dėl jų susitarti, išsiaiškinti, ką jos reiškia ir kaip gali pasireikšti kasdieniame gyvenime, t. y. jas išpažinti, kad taptų gyvenimo nuostata.“

Progimnazijos ryškiausiai pirmauja pagal elgesio normų žinojimą ir neformalaus elgesio įpareigojimus (uniformas). Taip pat svarbu paminėti, kad progimnazijose tėvai dažniau įtraukiami į ugdymo procesą:

„Mokykloje vertinamas mokinių, mokytojų ir tėvų bendravimas, tarpusavio pagarpa.“

Progimnazijose, nors ir pavieniais atvejais, paminėti tokie aspektai kaip daugumos mokinių sėkmingas vertybių ugdymasis ir mokyklos bendruomenės vadovavimasis vertybėmis bei elgesio normomis planuojant mokyklos veiklą:

„<...> nuostatos deklaruojamos planuojant mokyklos veiklą ir įgyvendinamos organizuojant tiek formalųjį, tiek neformalųjį ugdymą (-si).“

Atlikus gilesnę vertybių, elgesio normų ir principų rodiklio analizę, nustatyta, kad didžiausius skirtumus lemia mokyklos lokalizacija. Pastebimas miestelių (kaimų) atotrūkis nuo miestų ir didmiesčių mokyklų – miestelių (kaimų) mokyklose rečiau pastebimas vertybių ugdymas organizuojant neformalųjį švietimą. Galima kelti hipotezę, kad tokiai situacijai įtaką galėjo daryti mokinio krepšelis, ribojantis miestelių (kaimų) mokyklų platesnio ir gausesnio užklasinės veiklos pasirinkimo galimybes, ir mokinių vežimo problema, kai jie negali pasirinkti užklasinės veiklos dėl ribotų grįžimo namo galimybių.

Beveik visos mokyklos teigia susitarusios dėl vertybių ir elgesio normų, tačiau per pokalbius pastebėta, kad ne visi bendruomenės nariai jas žino ir geba įvardyti:

„Ne visi kalbinti mokiniai ir mokytojai galėjo išvardyti deklaruotas vertybes arba išvardiję negalėjo paaiškinti, kaip jos pasireiškia jų gimnazijoje, ką tai jiems reiškia, ką keičia.“

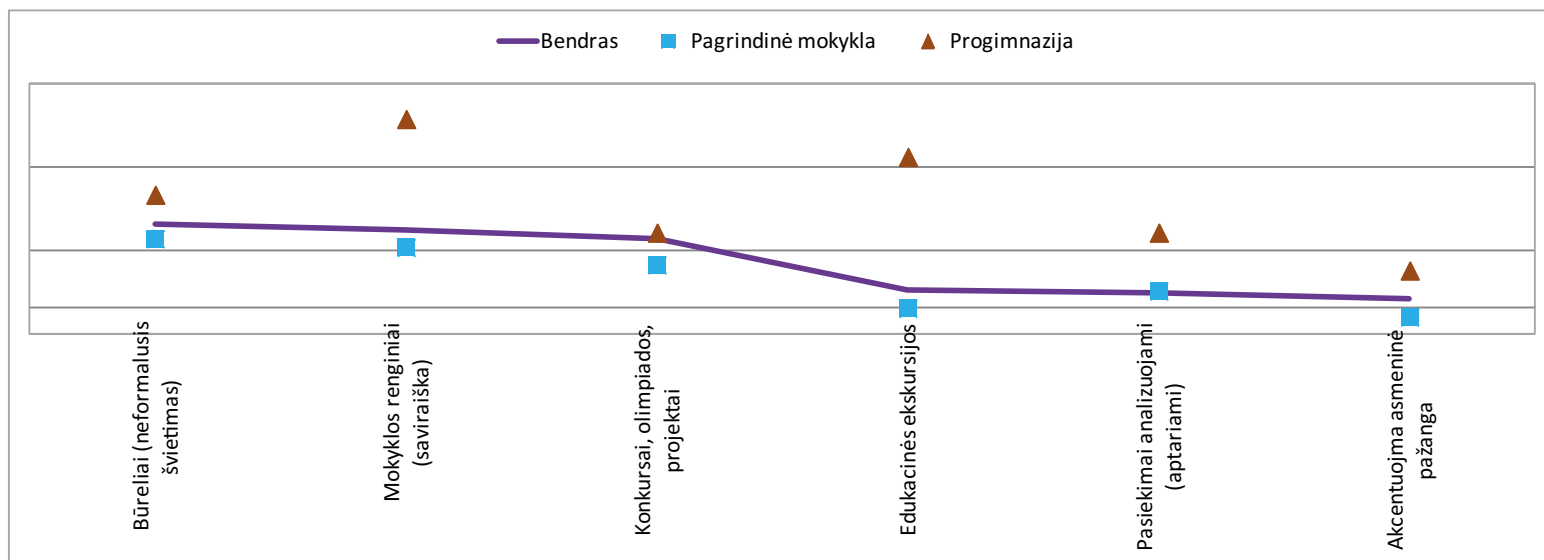
Geriausieji vertybes žino ir įvardija didmiesčių mokyklų bendruomenės, nedaug atsilieka ir miestelių (kaimų) mokiniai ir mokytojai, o rečiau vertybes ir elgesio normas gebėjo įvardyti 2012 metais įvertintų miestų mokyklų bendruomenės. Atkreiptinas dėmesys, kad miesteliai (kaimai) išsiskiria tuo, jog čia dažnesnis vertybių ir elgesio normų viešinimas, palyginti su miestų ir didmiesčių mokyklomis:

„Vertybinių nuostatų skatina laikytis ir visuotinai svarstytas bei priimtas Garbės kodeksas, iškabintas visose klasėse. Jo laikymąsi su mokiniais aptaria klasių vadovai per valandėles. Strategiją, viziją ir vertybes galima matyti mokyklos I aukšto stenduose ir interneto puslapyje.“

Tai galėtų daryti įtaką vertybių įsiminimui. Tarp rečiau minimų aspektų pastebima ir tokia tendencija, kad didmiesčių mokyklų bendruomenės ne tik žino elgesio normas, bet ir laikosi jų kasdienėje veikloje, o miestų mokyklų ataskaitose vertintojai fiksuoja atvejus, kai mokiniai nesilaiko priimtų elgesio normų. Galima daryti prielaidą, kad mokinių elgesį gali veikti ir neformalūs įpareigojimai:

„Uniformos dėvėjimas vertinamas kaip įpareigojimas tinkamai elgtis ne tik mokykloje, bet ir už jos ribų.“

ASMENYBĖS RAIDOS LŪKESČIAI (1.2.1)



41 PAV.

Asmenybės raidos lūkesčių (1.2.1) požymių pasiskirstymas pagal dažnumą

Kitas kultūros srities rodiklis, kuris, remiantis išorinio vertinimo duomenimis, daro įtaką pasiekimams – tai *asmenybės raidos lūkesčiai*. Socialinio emocinio mokymosi tyrimų metaanalizė parodė, kad socialinis emocinis ugdymas lemia aukštesnius mokinių akademinis pasiekimus ir geresnes ilgalaikes gyvenimo pasekmes (CASEL, 2008).

Kaip dažnai reiškiasi asmenybės ugdymas mokyklose, vaizduojama 41 paveiksle. Analizuojant *asmenybės raidos lūkesčius*, dažniausiai minimi tokie aspektai kaip galimybių asmenybei augti sudarymas, būreliai (neformalusis švietimas), renginiai, konkursai, olimpiados ir pozityvus mokytojų požiūris bei tikėjimas mokinių sėkme. Daug rečiau rašoma apie mokinių skatinimą pamokose, specialiųjų poreikių mokinių ugdymą, mokinių poreikių ir lūkesčių tenkinimą, mokinių motyvaciją ir diferencijavimą (dažniausiai nurodomas diferencijavimo nebuvimas):

„<...> stengiamasi, kad kiekvienas mokinys įgytų pagrindinį ar vidurinį išsilavinimą, tačiau, neskiriant dėmesio ugdymo proceso diferencijavimui, nesudaroma prielaidų aukštesnėms mokinių mokymosi aspiracijoms ugdytis.“

Pavienėse mokyklose nurodyti tokie aspektai: mokinių asmeninės pažangos fiksavimas; aiškumas, ko siekiama tam tikra mokyklos veikla; pagalbos specialistų skaičius ir jų indėlis mokiniams siekiant pažangos.

Pagrindinių mokyklų ataskaitose neformalusis švietimas dažniau aprašomas neigiamai (kaip tobulintinas):

„<...> yra apribotos galimybės siūlyti ir rinktis įvairesnius neformaliojo švietimo užsiėmimus.“

2012 metais įvertintose pagrindinėse mokyklose dažniau kaip nepakankami minimi neformalusis švietimas, mokyklos renginiai, edukacinės ekskursijos ir saviraiškos galimybės, bet dažniau ir teigiamai vertintojai aprašo dėmesį specialiųjų poreikių mokiniams, gyvenimo įgūdžių lavinimą, formuojamąjį vertinimą ir mokinių poreikių tyrimus. Žinant, kad didesnė 2012 metais vertintų pagrindinių mokyklų koncentracija yra rajonuose, atlikta išsamesnė analizė pagal lokalizaciją. Ji parodė, kad rajono mokyklose prastesnės asmeninio tobulėjimo sąlygos, trūksta neformaliojo švietimo paslaugų įvairovės ir silpnesnis mokytojų tikėjimas mokinių sėkme.

Progimnazijos išsiskyrė keliais aspektais, lyginant tiek su pagrindinėmis mokyklomis, tiek su bendra vertintų mokyklų imtimi. Progimnazijose pastebėta aktyvesnė mokinių saviraiška, edukacinės ekskursijos, asmeninės mokinių pažangos akcentavimas ir mokinių pasiekimų analizavimas bei aptarimas. Kadangi dauguma 2012 metais vertintų progimnazijų yra didmiesčiuose, tikėtina, kad tai galėjo lemti išryškėjusius skirtumus.

Kalbant apie mokyklos lokalizaciją, galima teigti, kad miestelių (kaimų) mokyklose mokiniams rečiau sudaromos asmenybės raidos galimybės, daug retesnis yra asmenybės raidos skatinimas taikant neformalųjį švietimą, organizuojant mokyklos renginius, konkursus, olimpiadas. Rajonų mokyklose mokytojai mažiau tiki mokinių sėkme, o didmiesčių ir miestų mokyklose tai vienas iš ryškiausių asmenybės raidos lūkesčių požymių. Teikdami rekomendacijas, išorės vertintojai pabrėžia, kad:

„<...> mokytojams derėtų pozityviau vertinti mokinių galimybes, tikėti kiekvieno vaiko galimybe tobulėti, sudaryti sąlygas pamokoje aktyviai ir prasmingai mokytis atsižvelgiant į individualius mokinių poreikius.“

Svarbu paminėti, kad šis rodiklis miestelių (kaimų) mokyklose dažniausiai tobulintinas dėl to, jog šios mokyklos netenkina daugumos mokinių poreikių ir tiek daug neakcentuoja asmeninės mokinių pažangos, kaip kad miestų ir didmiesčių mokyklos:

„<...> analizuojami kiekybiniai mokinių mokymosi pasiekimai, tačiau stebėtose pamokose retai aptartas kiekvieno mokinio indėlis, pasiektas rezultatas, nėra priimtų susitarimų dėl mokinio galimybių, lyginant su jo paties ar tėvų (globėjų, rūpintojų) lūkesčiais, nustatymo.“

Galima daryti prielaidą, kad vertintojų fiksuota prastesnė miestelių (kaimų) mokyklų situacija gali priklausyti nuo jau minėto mokinio krepšelio. Esant nepakankamai lėšų, rajonų mokyklos neturi galimybių tenkinti daugumos mokinių poreikių, tad mažesnis yra būrelių pasirinkimas, retesni renginiai, trūksta edukacinių ekskursijų ir mokinių skatinimo už laimėjimus. Visi šie aspektai vertintose miestų ir didmiesčių mokyklose yra kur kas geresni. Tik rajonų mokyklų ataskaitose paminėtas pagalbos vaikams specialistų trūkumas arba nepakankama jų veikla. Teigiamai miestelių (kaimų) mokyklos išsiskyrė pagal dėmesį specialiųjų poreikių mokiniams per pamokas:

„Stebėtose pamokose specialiųjų mokymosi poreikių turintiems mokiniams skirtas tinkamas dėmesys. Kalbinti mokytojai, administracijos atstovai teigė, jog jiems svarbiausia tai, kad šie vaikai įgytų kuo daugiau socialinių įgūdžių, bendrųjų kompetencijų ir atrastų savo vietą gyvenime.“

Šis pastebėjimas atitinka ir kiekybinius išorinio mokyklų vertinimo rezultatus. Nustatyta, kad esant mažiau mokinių klasėse kiekvienas mokinys gauna daugiau dėmesio, pagalbos, kad mažesnės klasės formuojamos rajonų mokyklose. Tačiau mažesnis mokinių skaičius klasėje yra susijęs tik su geresniais santykių ir pagalbos pamokose vertinimais. Visi kiti pamokos aspektai (planavimas, mokymas, mokymasis, aplinka, vertinimas ir pasiekimai) yra geriau vertinami tų klasių, kur mokosi daugiau mokinių. Apie dėmesį specialiųjų poreikių mokiniams didmiesčių mokyklose rašoma daugiau neigiamai.

Vertintojų ataskaitos parodė, kad 2012 metais vertintose miestelių (kaimų) mokyklose efektyvesnis gyvenimo įgūdžių lavinimas ir prevencinių programų įgyvendinimas:

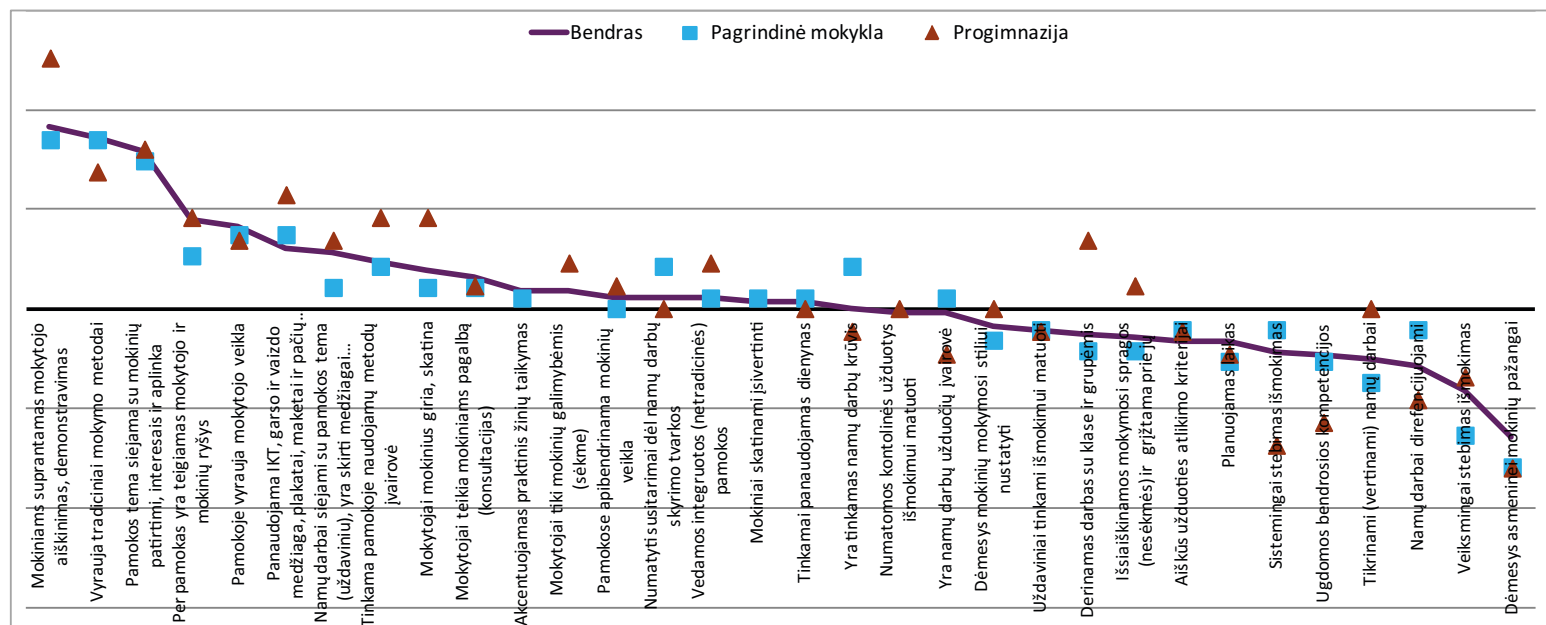
„Bendrųjų kompetencijų, gyvenimo įgūdžių ugdymo, prevencinės ir kitos programos integruojamos į bendrojo ugdymo programas, dalykų turinį, klasės auklėtojų veiklos programas, įgyvendinamos per pažintinei veiklai skirtas dienas.“

MOKYMO KOKYBĖ (2.3)

Mokslinėje literatūroje ugdymo paradigų kaita dažniausiai įvardijama kaip perėjimas iš mokymo į mokymosi paradigmą, nes esminiu ugdymo proceso akcentu tampa ne žinių perdavimas ir instrukcijos, bet vaiko gebėjimas mokytis (NMVA, 2012, p. 7). Šia samprata vadovaujamasi ir šioje analizėje. Pradidėjus Lietuvos švietimo reformai, aiškiai įvardytas paradigų kaitos imperatyvas, tačiau atlikti įvairūs švietimo būklės tyrimai rodo, kad 20 metų trunkantis perėjimas yra problemiškas (Targamadzė, 2010). Nors mokytojai teigia, kad jie dirba remdamiesi mokymosi paradigmos principais, metodais, tačiau pastebima, jog tai yra socialinio išmokimo pasekmė. Mokymosi paradigma plačiai pristatoma mokytojams ir jie žino, kaip ir kokias mokymosi

situacijas bei kokią edukacinę aplinką turėtų kurti, tačiau realiose pedagoginėse situacijose dažniausiai reiškiasi mokymas, o ne mokymasis (Šiaučiukėnienė, Visockienė, Talijūnienė, 2005). 2012 metais vertintų mokyklų ataskaitų turinio analizė patvirtino, kad vis dar labai dažnai pamokose vyrauja mokytojas.

Mokymo kokybė (2.3) aprašoma penkiais rodikliais: mokymo nuostatos ir būdai (2.3.1); mokymo ir gyvenimo ryšys (2.3.2); mokytojo ir mokinio dialogas (2.3.3); išmokimo stebėjimas (2.3.4); namų darbai (2.3.5). Mokymo kokybės požymiai mokyklose pateikti 42 paveiksle, išskiriant progimnazijų ir pagrindinių mokyklų situaciją, palyginti su bendra 2012 metais vertintų mokyklų imtimi.



42 PAV.

Mokymo kokybės (2.3) požymių pasiskirstymas pagal dažnumą

Mokymo nuostatos ir būdai (2.3.1). Analizuojant mokymo kokybę, dažnai minimas teigiamas aspektas – tinkama naudojamų metodų įvairovė, kuri pagrindžiama mokinių aktyvumu pamokose:

„<...> mokytojai tikslingai parinko mokymo priemones, sėkmingai taikė ugdomosios veiklos metodus, skyrė tinkamas užduotis ir šitaip skatino mokinių mokymosi motyvaciją ir aktyvumą pamokoje.“

„<...> įvairūs mokymo būdai, priemonės bei veiklos skatino pagal savo galimybes ir gebėjimus daugumos spec. klasių mokinių aktyvumą pamokoje.“

„<...> stebėta pamokų, kuriose vyravo inovatyvūs, interaktyviai mokytojo ir mokinio sąveiką skatinantys ir pagal aktyvaus mokymosi raiškos kriterijų metodų klasifikacijos hierarchijos viršūnėje esantys mokymo (-si) metodai, tokie kaip euristiniai (euristinis pokalbis), probleminio mokymo (probleminis pokalbis, uždavinių sprendimas), grupinio darbo, diskusijų, tiriamieji.“

Tinkamas mokymo metodų taikymas teigiamai veikia mokinių mokymosi kokybę, mokymosi poreikių tenkinimą. Nors tinkamas mokymo metodų taikymas fiksuojamas dažnai, tačiau ši tendencija ryški miestų mokyklose, o miestelių (kaimų) mokyklose mokymo metodų tinkamumas dažniau nepakankamas mokinių mokymosi motyvacijai palaikyti:

„Pamokose naudoti mažai mokinius motyvuojantys ir aktyvų mokymąsi skatinantys mokymo metodai (dažniausiai naudoti informaciniai teikiamieji (pasakojimas, paskaita, pokalbis), informaciniai atgaminamieji (tikrinamasis pokalbis) ir mneminiai (mokymosi iš vadovėlio) metodai.“

ar bendrosioms kompetencijoms ugdyti:

„<...> vyraujantys mokymo būdai nesuteikia pakankamai galimybių pamokose siekti Bendrosiose ugdymo programose ir mokyklos strateginiuose dokumentuose deklaruojamų ugdymo tikslų, t. y. ugdyti mokinių kritinę mąstymą, lavinti gebėjimą dirbti komandoje, tobulinti mokėjimą mokytis.“

Būdami skirtingos asmenybės, turėdami savitų mokymosi poreikių ir polinkių, mokiniai noriai mokosi to, kas juos domina ir kas

jiems sekasi. O susidomėjimas dalyku, kurio mokomasi, išlieka ilgiau, jeigu tema ar ugdomas gebėjimas aktualūs mokiniui, todėl mokymas (-is) turėtų būti siejamas su realiomis problemomis, aktualijomis, tuo, kas svarbu konkrečiam amžiaus tarpsnio mokiniams ir kas vyksta už klasės sienų. Mokymas (-is) esant realiam, patraukliam kontekstui aktyvina mąstymą ir didina mokymosi motyvaciją (UPC, 2012).

Mokymo kokybės rodiklis – *mokymo ir gyvenimo ryšys (2.3.1)* – mokyklose atskleidžiamas keletu aspektų. Dažniausiai kaip stiprusis šio rodiklio aspektas nurodomas ugdymo turinio siejimas su mokinių gyvenimo patirtimi, interesais ir artimiausia aplinka:

„Dauguma mokytojų, priartindami ugdymo turinį prie gyvenamosios mokinių aplinkos, akcentuodami ugdymo turinio ir naujausių bei aktualiausių pasaulio įvykių sąsajas, gebėjo sudominti mokinius mokymosi medžiaga. Mokymo ir gyvenimo ryšys daugeliu stebėtos ugdomosios veiklos atvejų buvo aiškus, aktualizuotas pateikiant gyvenimo pavyzdžių, atsižvelgiant į mokinių interesus ir ateities poreikius.“

Rečiau pamokose pastebima praktinio žinių pritaikymo galimybių:

„Daugumoje stebėtų pamokų skirtas dėmesys mokymo (-si) ir gyvenimo ryšiui. Pamokos temos aktualizuotos, sielos su gyvenimo praktika. Daugumoje stebėtų pamokų visiems mokiniams skirtos vienodos užduotys, vyravo teorinės medžiagos nagrinėjimas, mažai susietas su gyvenimo praktika.“

Minimos ir integruotos (netradicinės) pamokos, tačiau tai yra retesni atvejai:

„Atliekant vertinimą stebėta integruota istorijos ir dailės pamoka, vesta Utenos kraštotyros muziejuje. Pamokose pateikti gyvenimiški pavyzdžiai kėlė mokinių susidomėjimą. Mokinių patirtį, interesus atitinkantis įdomus ugdymas, sudarytos galimybės žinias pritaikyti praktiškai mokymąsi darė paveikesnį ir patrauklesnį.“

Pagrindinėse mokyklose mokymo ir gyvenimo ryšys neišsiskiria iš bendros inties, tačiau progimnazijose šis aspektas yra dažniau minimas kaip teigiamas, palyginti su bendra analizuotų mo-

kyklų imtimi. Nagrinėjant mokyklas pagal lokalizaciją, pastebima skirtumų: mokymo ir gyvenimo ryšys dažniau fiksuojamas miestų ir miestelių (kaimų) mokyklose negu didmiesčių mokyklose.

Bendrosiose programose daug reikšmės teikiama ne tik dalykinių kompetencijų ugdymui, bet ir mokinių bendrosioms kompetencijoms. Stebėtose pamokose mokinių bendrųjų kompetencijų ugdymas retai fiksuojamas kaip teigiamas mokyklos veiklos aspektas. Kur kas dažniau akcentuojamas tikslingas mokinių kompetencijų ugdymas kaip tobulintinas aspektas ir tik pavieniais atvejais nurodoma, kad pamokose ugdytos bendrosios kompetencijos:

„Mokytojai nepakankamai supranta esminę pamokos paskirtį – mokiniai mokosi ne tam, kad pamoka patiktų, o kad kiekvienoje pamokoje išmoktų naujų dalykų, ugdytųsi gebėjimus ir įgūdžius bei formuotųsi esmines ugdymosi kompetencijas.“

Tikslingas mokinių kompetencijų ugdymas Lietuvos mokyklose kol kas yra opi problema keliaujant mokymosi paradigmos link. Mokymo ir gyvenimo siejimas šiuo atveju itin svarbus, nes mokiniai turi būti skatinami įžvelgti ryšius tarp jau turimų ir naujų žinių ar gebėjimų, kitaip tariant, mokiniams turi būti sudaromos galimybės mąstyti.

Atliekant išorinį vertinimą mokykloms yra pabrėžiama bendrųjų kompetencijų ugdymo svarba. Aprašytoje mokyklos veikloje ir teikiamose veiklos tobulinimo rekomendacijose (siūlymuose) yra pavyzdžių, kaip būtų galima pagerinti bendrųjų kompetencijų ugdymą. Iš bendrųjų kompetencijų ataskaitose dažniausiai aptariama mokėjimo mokytis kompetencija:

► „Jeigu mokytojai tradicinius ugdymo metodus pakeistų ar papildytų metodais, skatinančiais mokymosi aktyvumą, organizuotą dinamiškesnę veiklą, tikėtina, kad mokiniai ugdytųsi atsakomybę už savo veiklos rezultatus, taptų iniciatyvūs mokymosi proceso dalyviai, sustiprėtų jų mokėjimo mokytis kompetencija, kartu padidėtų ir motyvacija.“

► „Veiksmingesnis mokymąsi aktyvinančių bei informacijos paieškos įvairiuose šaltiniuose metodų taikymas pamokose, netradicinės mokymosi aplinkos kūrimas, edukacinių erdvių panaudojimas padėtų tobulinti mokinių mokėjimo mokytis kompetenciją.“

► „Intensyvesnis savarankiškumo ieškant informacijos įvairiuose šaltiniuose skatinimas bei mokymosi būdų ir priemonių pasirinkimo galimybių didinimas leistų pamokose veiksmingiau tobulinti mokinių mokėjimo mokytis kompetenciją.“

Mokytojo ir mokinio dialogas (2.3.3) trečdalyje 2012 metais vertintų mokyklų minimas kaip stiprusis veiklos aspektas ir nė vienoje neminimas kaip tobulintinas. Šią tendenciją atspindi ir mokyklų veiklos kokybinės analizės rezultatai. Dažniausiai minimas teigiamas šio rodiklio aspektas – suprantamas mokytojo aiškinimas. Mokytojo aiškinimo suprantamumas detalizuojamas nuoseklumu, aiškumu, tinkamu priemonių, metodų naudojimu, rėmimusi mokinių jau turimomis žiniomis – šitaip skatinama mokinių motyvacija ir aktyvumas:

„Mokytojo aiškinimas dažniausiai buvo suprantamas mokiniams, tai skatino paveikų mokytojo ir mokinių dialogą, sudarė mokiniams galimybių savarankiškai atlikti paskirtas užduotis.“

„Tikslingas IKT panaudojimas kėlė susidomėjimą mokymo (-si) turiniu, padėjo suprasti pamokos temą ir sėkmingai įgyvendinti mokymosi uždavinį.“

Siekti sėkmingo mokytojo ir mokinio dialogo pamokose yra labai svarbu. Pamokose teigiamas mokytojo ir mokinio santykis kuriamas mokytojui kolegialiai kalbantis su mokiniiais, konsultuojant, pagiriant, skatinant juos. Mokiniai turi jausti pozityvias mokytojų nuostatas jų atžvilgiu, tikėjimą jų sėkme ir galimybėmis – tada mokiniai rodo iniciatyvą, nebijo klysti, prašyti pagalbos:

*„Daugumoje pamokų mokytojai paveikiai siekė dialogo su visa klase, mokinių grupėmis ir pavieniais mokiniiais, mokinių idėjos ir iniciatyvos buvo palaikomos ir skatinamos, todėl mokiniai reiškė savo mintis, abejones, nebi-
jojo suklysti, klausti.“*

Lyginant pagal mokyklos tipą, pastebėta kad progimnazijų mokytojai dažniau tiki mokinių galimybėmis (sėkme) negu pagrindinių mokyklų mokytojai. Šį teiginį pagrindžia ir tiriant mokinių nuomonę gauta informacija. Kadangi tikėjimo ir pasitikėjimo kultūra grįsti santykiai pamokoje nėra visuotinai paplitę, vertintojai siūlo:

„Mokytojai turėtų skatinti ir palaikyti mokinių idėjas bei iniciatyvas, ugdymo problemas analizuoti ir spręsti kartu su mokiniais. Tai didintų mokinių motyvaciją, telktų mokinius darbui, padėtų palaikyti drausmę pamokoje.“

Vertinimas skirtas suprasti, ką dar mokinys gali (turi) sužinoti, tai yra tolesnio mokymosi atrama, o ne įvertinimas – kaip atpildo matas (Bruzgelevičienė, 2008). *Išmokimo stebėjimo (2.3.4) kokybė* vertinama remiantis pamokų stebėjimo protokolų medžiaga: 2012 metais, kaip ir anksčiau, išmokimo stebėjimas daugiau negu pusėje vertintų mokyklų yra tobulintinas veiklos aspektas.

Mokyklų ataskaitose dažnas įrašas „sistemingas (nesistemin-gas) išmokimo pamokoje stebėjimas“, kuris rodo, kad mokytojai stebi mokinių mokymąsi, stengiasi patikrinti, kaip atliekamos užduotys, ar mokiniai suprato, ką suprato, ar taiso klaidas. Tačiau kreipiamas dėmesys ne tik į išmokimo stebėjimo vertinimo sistemingumą, bet ir veiksmingumą, nors išmokimo stebėjimo sistemingumas pamokose pastebimas dažniau, jo veiksmingumo įrodymų randama rečiau:

„Dauguma mokytojų taikė neveiksmingus išmokimo stebėjimo būdus: pateikti abstraktūs kontroliniai klausimai nesudarė galimybių išsiaiškinti mokymosi sėkmę ir išmokimo spragas, grįžti prie neišmoktų dalykų, tikslin-gai planuoti tolesnį mokymą (-si).“

„Mokytojai taisė klaidas, tačiau nesiaiškino klydimų mo-tyvų, ne visada buvo dėmesingi asmeninei mokinių pa-žangai.“

„Vyrauja ne išmokimo, bet veiklos stebėjimas, skati-nimas pagyrimu, nesuteikiant mokymuisi naudingos grįžtamosios informacijos, tik pavienėse pamokose už-fiksuotas veiksmingas išmokimo stebėjimas, kai buvo įvertinta kiekvieno mokinio pažanga ar nesėkmė, grįžta-ma prie neišmoktų ar nesuprastų dalykų.“

Vertinant progimnazijų ir pagrindinių mokyklų skirtumus, matyti, kad pagrindinėse mokyklose dažniau nurodomas sistemingas išmokimo stebėjimas, tačiau dažnai teigiama jį esant neveiks-mingą. Progimnazijose išmokimo stebėjimas rečiau nurodomas kaip nesistemin-gas ir neveiksmingas: čia dažniau negu pagrindi-nėse mokyklose išsiaiškinama ir grįžtama prie mokymosi ne-

sėkmių (spragų) pamokoje. Grįžimas prie nesuprastų dalykų yra vienas iš esminių ir svarbiausių išmokimo stebėjimo aspektų, nes neužtenka tik įvertinti, ką mokiniai suprato ir išmoko. Nesupras-tų dalykų išsiaiškinimas, mokymui (-si) naudingos grįžtamosios informacijos gavimas, tolesnio mokymo (-si) strategijų kūrimas ir yra išmokimo stebėjimo tikslas ir dėl jo mokiniai gali daryti pa-žangą. Dėl šio skirtumo manytina, kad pagrindinėse mokyklose išmokimo stebėjimas yra nurodomas esąs ne toks veiksmingas kaip progimnazijose:

„Ne visada pamokose grįžtama prie nesuprastų, neiš-moktų dalykų: atlikus tarpinę užduotį, taisytos ir anali-zuotos klaidos, tačiau dažniausiai mokiniams sudarytos sąlygos tik pasitikrinti atsakymo teisingumą.“

„Vertintojai stebėjo dalį pamokų, kuriose mokytojai grįžo prie mokinių nesuprastų dalykų, iš dalies keitė numatytą mokymo strategiją ir šitaip sudarė sąlygas geriau įtvir-tinti žinias ir gebėjimus.“

„Mokytojai nuolat stebėjo mokinių veiklą, tikrino, kaip sekasi atlikti skirtas užduotis, grįždavo prie nesuprastų dalykų, gyre ir skatino mokinius, akcentavo išmokimą.“

Vertintojai, kalbėdami apie išmokimo stebėjimą, dažnai aptaria aspektą – dėmesį asmeninei pažangai, ir nurodo, kad apsiriboja-ma tik pamokos aptarimu – kaip sekėsi bendra veikla pamokoje, o dėmesį mokinių asmeninei pažangai beveik sutartinai mini kaip nepakankamą:

„Daugumoje stebėtų pamokų mokytojai pakankamai nuosekliai ir sistemingai tikrino, kiek mokiniai suprato ir ką išmoko, bet trūko dėmesio mokinio asmeninei pa-žangai.“

„Mokytojai stebi mokinių veiklą, tikrina, kaip sekasi at-likti skirtas užduotis, giria, skatina, tačiau ne visada ak-centuoja mokinių išmokimą vykstant procesui, trūksta dėmesio mokinių asmeninei pažangai.“

Apskritai dėmesys asmeninei mokinių pažangai pamokoje yra daugumos mokyklų problema. Šiek tiek geriau situacija vertinta pradinėse mokyklose. Tačiau vilčių teikia tai, kad yra mokyklų, kur mokinių mokymosi pasiekimai apmašomi, reflektuojami, ver-tinama pažanga pamokoje:

„Mažesnėje dalyje pamokų išmokimas tikrintas nepakankamai nuosekliai: pamokos pabaigoje negrįžta prie mokymo(-si) uždavinio, nematuota pažanga, neaptarta, kiek ir kaip mokiniai išmoko, ar tai konkrečiam vaikui yra pakankama.“

„Veiksmingai sugrįžtama prie mokymo (-si) uždavinio tikrinant, kiek mokiniai suprato ir išmoko, konkrečiai įvardyta individuali mokinių pažanga.“

Minėti gerosios patirties atvejai pasitaikė didmiesčių mokyklose, nes dauguma 2012 metais vertintų pradinį mokyklų yra didmiesčiuose.

Vertintojai, aprašydami išmokimo stebėjimo problemas, išskiria ir galimas sėkmingo išmokimo matavimo prielaidas. Dažniausiai minimi tokie aspektai:

- *„Pamokos uždavinio tinkamumas išmokimui pamatuoti.“*
- *„Kontrolinių užduočių numatymas išmokimui pamatuoti.“*
- *„Aiškūs užduoties atlikimo kriterijai.“*
- *„Pamokos organizavimas – laiko planavimas.“*

Dažniausiai kaip problema minimas pamokos uždavinio tinkamumas. Nors kasmet *pamokos struktūros kokybės* (2.2.2) rodiklis, kuris ir rodo pamokos uždavinių kokybę, vis rečiau priskiriamas prie tobulintinų rodiklių, pamokos uždavinio kokybė išlieka aktuali problema:

„Pastebėta, kad dauguma mokytojų yra mokęsi formuluoti pamatuojamą pamokos uždavinį, tačiau su juo nesiejo mokinių pasiekimų ir pažangos matavimo, vertinimo ir pamokos apibendrinimo. Tik pavienėse pamokose grįžta prie pamokos uždavinio.“

„Išmokimo stebėjimo veiksmingumą mažino pamokos uždavinio formuluotės kokybė. Daugiau kaip trečdalyje pamokų formuluoti į veiklą, bet ne į pamatuojamą veiklos rezultatą orientuoti mokymosi uždaviniai. Tai nesudarė sąlygų kiekvienam mokiniui pasimatuoti asmeninio išmokimo rezultatų lyginant su iškeltu mokymosi uždaviniu.“

Netinkamai iškeltas pamokos uždavinys daugeliu atvejų apsunkino ir ugdymo problemų konstatavimą bei mokymo (-si) strategijų kūrimą. Uždavinio tinkamumas progimnazijose vertintas geriau negu pagrindinėse mokyklose, tačiau skirtumai nėra ryškūs.

Planuojant pamoką, sėkmingam išmokimo stebėjimui, be tinkamo uždavinio suformulavimo, svarbu numatyti užduotis, kurios padėtų įvertinti mokinių pažangą per pamoką, mokymosi spragas, nurodyti konkrečius vertinimo kriterijus ir tinkamai planuoti laiką:

„Kai kuriose pamokose užduočių ir veiklos vertinimui stigo aiškių, konkrečių kriterijų, nebuvo suplanuotos ir skirtos kontrolinės (kiekvieno mokinio išmokimui patikrinti) užduotys.“

„Kai kuriose pamokose išmokimo patikrinti nespėta, nes baigėsi pamokos laikas.“

Remiantis mokymo paradigma, pamokos centre yra mokytojas, tačiau, šiuolaikiniu mokymosi požiūriu, mokytojas turi ne tik vertinti, bet ir skatinti mokinius įsivertinti. Mokiniai turėtų mokėti reflektuoti savo mokymąsi, įsivertinti pažangą, pasiekimus ir mokymosi spragas. Kokybiškas mokinių įsivertinimas mokyklose gana retas, tačiau užfiksuota ir gerosios mokinių įsivertinimo patirties, ir mokyklų, kur tai yra tobulintinas pamokos aspektas. Pagrindinėse mokyklose pasitaikė atvejų, kai mokinių įsivertinimas nurodomas ir kaip teigiamas, ir kaip neigiamas aspektas. Progimnazijose, kalbant apie išmokimo stebėjimą, įsivertinimas neaptariamasis:

„Daroma išvada, kad daugumos mokytojų naudotas veiksmingas ir motyvuojantis išmokimo stebėjimas ir fiksavimas sudarė sąlygas mokiniams įsivertinti mokymosi sėkmes ir nesėkmes, siekti asmeninės pažangos.“

„Dažnai išmokimas buvo stebimas organizuojant įsivertinimą. Įsivertinimas vyko dažniausiai pagal mokytojo suformuluotus aiškius, mokiniams suprantamus kriterijus, pateikiamus prieš procesą.“

„Kai kuriose stebėtose pamokose mokytojai tikrino, kiek mokiniai suprato ir ką išmoko, bet trūksta dėmesio mokinio asmeninei pažangai. Tik pavienėse pamokose mokiniai buvo skatinami įsivertinti pasiekimus pamokoje nurodant stipriuosius ir tobulintinus aspektus.“

Kadangi išmokimo stebėjimas dažnoje 2012 metais vertintoje mokykloje yra priskiriamas prie tobulintinų veiklos apsektų, vertintojai dėl šio rodiklio ne tik pateikia įvertinimą ir argumentus, bet ir dažnai nurodo jo tobulinimo kryptis, pavyzdžiui:

► „Jeigu mokytojai, planuodami pamoką, ne tik gerai apgalvotą veiklą, bet ir uždavinyje numatytą pamatuojamą rezultatą, racionaliai spręstų laiko vadybos klausimus, paskelbtų vertinimo kriterijus, o pagal stebimus rezultatus laiku koreguotų ugdymo procesą taikydami kuo įvairesnes išmokimo tikrinimo formas, tikėtina, kad pamokos pabaigoje pavyktų pamatuoti daugumos mokinių pasiekimus ir tikslingai suplanuoti kitų pamokų ugdomąją veiklą.“

► „Siekiant, kad išmokimo stebėjimas taptų veiksmingas, informatyvus, nekeltų įtampas, kad pagal stebimus ir fiksuojamus rezultatus toliau būtų koreguojamas procesas pamokoje ir planuojama kitų pamokų veikla, mokytojams vertėtų labiau atkreipti dėmesį ir taikyti pamokose esmines Vertinimo sampratos nuostatas: išmokimo stebėjimas turi vykti nuolat, naudojant kuo įvairesnius tikrinimo būdus, į šį procesą turėtų įsitraukti kuo daugiau mokinių, pamokoje turėtų būti numatyti ir su mokiniais aptarti sėkmingo užduoties atlikimo kriterijai.“

Aprašant rodiklį *namų darbai* (2.3.5), dažniausiai nurodoma, kad namų darbai yra tikslingi, siejami su pamokos tema (uždaviniu) ir yra skirti pamokos medžiagai įtvirtinti. Tačiau pastebima, kad skirti namų darbai dažnai yra netikrinami ir nevertinami arba fiksuojamas tik pats namų darbų atlikimo faktas. Atlikus analizę pagal mokyklos tipą, nustatyta, kad tinkamas namų darbų tikrinimas ir vertinimas dažnesni progimnazijose negu pagrindinėse mokyklose:

„Stebėti tokie atvejai, kai namų darbai pamokos pradžioje patikrinti kiekybiškai, nesidomint jų atlikimo kokybe.“

„Peržiūrėjus sąsiuvinius pastebėta, kad namų darbų tikrinimas apsiriboja klaidų ištaisymu – nėra aprašomųjų vertinimų, padarytos pažangos, tobulintinų įgūdžių apibūdinimo.“

Mokyklose labai dažnai pasigendama namų darbų užduočių diferencijavimo. Išmokimo stebėjimo informacija galėtų būti veiksmingai panaudojama skiriant diferencijuotas namų darbų užduotis. Tikslingesnis namų darbų skyrimas sudarytų palankesnes sąlygas įtvirtinti klasėje įgytas žinias, pagerinti mokymosi įgūdžius. Visose mokyklose namų darbų diferencijavimas ir individualizavimas turėtų būti tobulinamas:

„Namų darbų užduotys susijusios su pamokos tema, tačiau retai yra diferencijuojamos pagal mokinių gebėjimus ar pasiekimus pamokoje.“

„Diferencijuoti ir individualizuoti namų darbai buvo skirti 6 proc. stebėtų pamokų.“

„Neužfiksuota atvejų, kad namų darbai būtų skiriami atsižvelgiant į mokinių individualius pasiekimus pamokoje, individualizuojami arba diferencijuojami.“

Vertinant namų darbų krūvio tinkamumą, dažniausiai remtasi mokinių ir tėvų nuomonės apklausos duomenimis ir pokalbiais su mokyklos bendruomenės atstovais, todėl ataskaitose dažniausiai nurodoma, kad namų darbų krūvis tinkamas daugeliui mokinių, bet pasitaiko atvejų, kai tėvų ir mokinių nuomonė šiuo klausimu skiriasi:

„STA duomenimis, 97 proc. tėvų teigia, kad namų darbų apimtis nei per maža, nei per didelė, tačiau trečdalis mokinių pritaria teiginiui: „Namų darbų užduodama tiek daug, kad labai pavargstu ir vos spėju atlikti.“

Progimnazijų mokiniai dažniau skundžiasi per didelę namų darbų apimtį, palyginti su pagrindinių mokyklų ir visų mokyklų bendrai. Per didelį namų darbų krūvis dažniau nurodomas didmiesčių ir miestų mokyklose, o miestelių (kaimų) mokyklose namų darbų krūvis dažniau nurodomas kaip tinkamas. Ši problema galėtų būti sprendžiama mokytojų (mokytojų ir mokinių) susitarimais dėl namų darbų skyrimo. Mokyklose taikoma įvairi praktika: derinimas vyksta žodžiu tarp mokytojų ir mokinių; stebėsena vykdoma internetiniame dienynė; dalykų mokytojai derina tarpusavyje, yra bendri susitarimai mokykloje. Fiksuoti ir tokie atvejai, kai susitarimų dėl namų darbų skyrimo mokykloje nėra arba tvarka yra nustatyta, bet jos nesilaikoma:

„Ugdymo plane yra numatyta, kad su klase ar grupe dirbantys mokytojai tarpusavyje derina namų darbų skyrimą, tačiau per pokalbį su Metodine taryba mokytojai teigė, jog realiai šitai nevyksta.“

Pamokos laiko planavimo problemos atsiliepia ne tik išmokimo stebėjimui, bet ir namų darbų skyrimui. Kartais dėl laiko stygiaus pamokos pabaigoje namų darbų apskritai nespėjama užduoti arba jie užduodami po skambučio. Tai nėra nuolatiniai atvejai, bet pastebima, kad šitai kur kas dažniau pasitaiko miestelių (kaimų) negu miestų ar didmiesčių mokyklose. Progimnazijos ir pagrindinės mokyklos šiuo aspektu neišsiskiria:

„Užfiksuota atvejų, kai namų darbų apimtis buvo labai didelė arba jie skirti po skambučio, neaptarus, kaip reiktų atlikti.“

„Kartais namų darbų užduotys buvo skiriamos formaliai, neapgalvojus, tinkamai nepaaiškinus, po skambučio.“

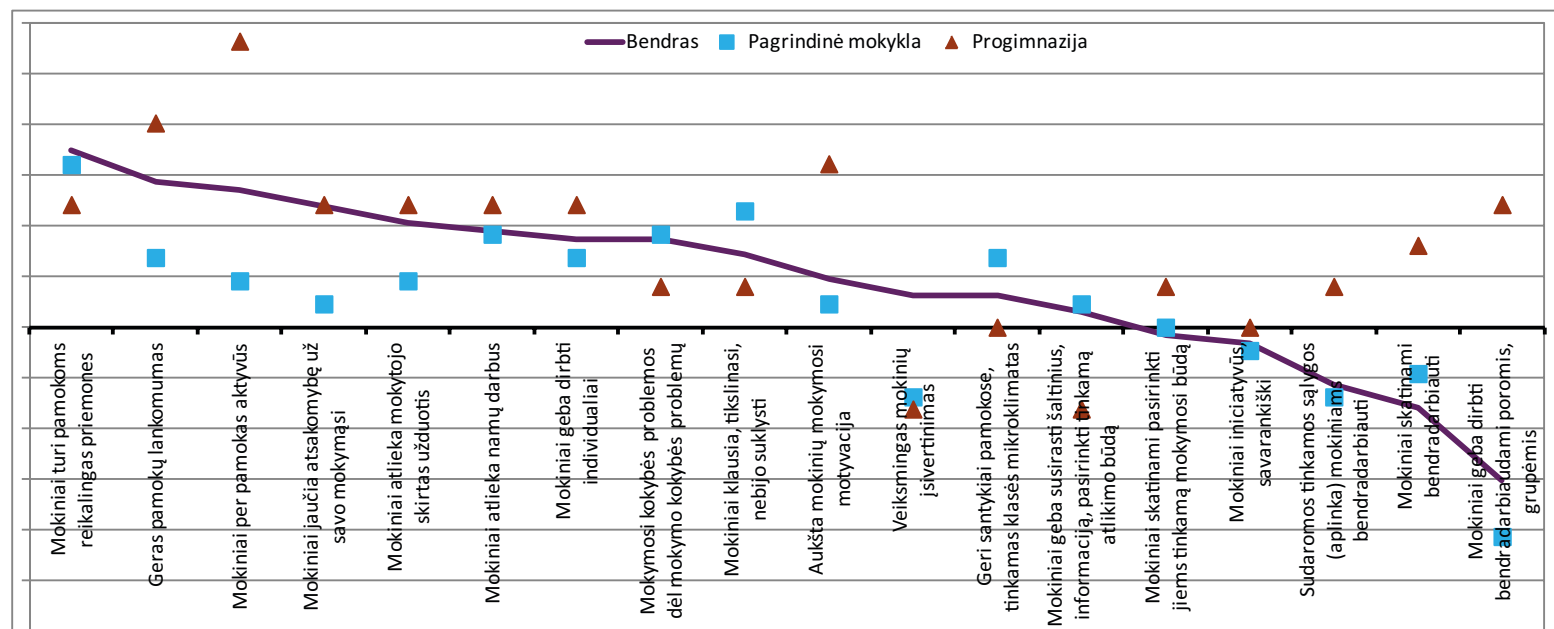
Atkreiptinas dėmesys, kad užduodami, bet netikrinami arba nediferencijuojami pagal gebėjimus namų darbai mažina mokinių mokymosi motyvaciją, nesudaro sąlygų jiems patirti sėkmę. Siūloma fiksuoti kiekvieno mokinio asmeninę mokymosi pažangą, o pamokos apibendrinimą ir namų darbus sieti su konkrečiais mokinio pasiekimais ir iškelto uždavinio įgyvendinimu. Tikėtina, kad tokiu būdu užduoti namų darbai būtų tikslingesni ir labiau atitiktų poreikius ir gebėjimus įsisavinti, įtvirtinti ir taikyti naujai įgytas žinias, o mokiniai geriau suvoktų mokymosi svarbą, galėtų spręsti apie savo mokymosi sėkmę, gebėtų numatyti tolesnius mokymosi žingsnius ir lūkesčius.

MOKYMOSI KOKYBĖ (2.4)

Siekiama, kad Lietuvos mokyklose vyrautų mokymosi paradigma, kai šio proceso centre yra vaikas (Targamadzė, 2010). Pasak A. Helmės (2012), „pamokos kokybė (vertinant kaip gerą pamoką) pirmiausia vertinama pagal tai, ar mokymosi procesą inicijuoja mokiniai ir ar šis procesas veiksmingas. Todėl gera pamoka turėtų būti suprantama kaip skatinanti nuolat mokytis pamoka.“ (p. 20)

Mokymosi kokybės (2.4) tema apima tris veiklos rodiklius: mokymosi motyvaciją (2.4.1), mokėjimą mokytis (2.4.2) ir moky-

mąsi bendradarbiaujant (2.4.3). Analizuojant mokymosi kokybę Lietuvos mokyklose matyti, kad kol kas mokinys dažniausiai yra užduočių atlikėjas, o ne aktyvus mokymosi iniciatorius. Norint geriau atskleisti ryšius tarp mokinių mokymosi motyvacijos, aktyvumo pamokose, darbo bendradarbiaujant ar individualiai bei mokėjimo mokytis kompetencijos, rodikliai analizuoti kartu. Mokymosi kokybės požymiai pateikiami 43 paveiksle.



43 PAV.

Mokymosi kokybės (2.4) požymių pasiskirstymas pagal dažnumą

Pastebėta, kad mokiniai pamokose dažniausiai atlieka mokytojo paskirtas užduotis, yra pasiruošę pamokoms, geba dirbti individualiai. Stinga mokinių gebėjimo dirbti bendradarbiaujant poromis, grupėmis ir tam nesudaromos tinkamos sąlygos, mokiniai nėra mokomi (skatinami) bendradarbiauti arba bendradarbiavimo veikla yra ne visada veiksminga:

„Daugiau kaip trečdalyje pamokų mokiniai buvo su-skirstyti į grupes, bet sėkmingas bendradarbiavimas dažniausiai nevyko dėl neaptartų vaidmenų, asmeninės atsakomybės už komandinio darbo rezultata, neaiškių vertinimo kriterijų, nediferencijuotų užduočių.“

Analizuojant mokymosi kokybę, atkreiptas dėmesys ir į mokymo kokybę pamokoje. Iš pamokos komponentų koreliacinės analizės duomenų matyti, kad pamokos planavimo (organizavimo) ir mokymo komponentų koreliacinis ryšys yra stipriausias. Kitaip tariant, mokytojai vis dar linkę suplanuoti savo, o ne mokinių veiklą pamokoje. Kad veikla būtų prasminga, pasirinkti metodai turi derėti su mokinių galimybėmis. Stebėdami pamokas, vertintojai mato, kad mokinių motyvacija, mokėjimas mokytis labai priklauso nuo mokytojo, nes mokėjimo mokytis kompetencijai įgyti reikia sudaryti tinkamas sąlygas, palaikyti mokinių aktyvumą per pamokas:

„Mokiniai buvo aktyvesni tose pamokose, kuriose aiškiai suformuluotas ir į rezultata orientuotas uždavinys, aptarta pamokos paskirtis ir veikla, pateikti mokiniams suprantami vertinimo kriterijai, taikytas veiksmingas formuojamasis vertinimas, dauguma mokinių įtraukti į argumentuotą įsivertinimą, tikslingai taikytas diferencijavimas (ir ne tik specialiųjų poreikių mokinių ugdymui), diegta mokinių mokymosi bendradarbiaujant strategija, mokomoji medžiaga sieta su mokinių patirtimi, remtasi jų žiniomis, taikyti aktyvinantys metodai, skatinantys mokymąsi, laiku teikta pagalba, tikslingai, veiksmingai, siejant su uždaviniu naudotos IKT ir įvairios mokymo (-si) priemonės ir informacijos šaltiniai.“

„Dauguma mokinių (kai jiems buvo sudarytos sąlygos) pamokose noriai mokėsi – buvo aktyvūs mokymosi dalyviai, įsitraukė į darbą, jautė atsakomybę už vykdomą veiklą, dalyvavo aiškinantis naują temą, atsakinėjo į klausimus iš anksčiau išmoktų pamokų.“

„Tradicinės mokymo paradigmos taikymas dažnai nesudarė galimybių mokiniams ugdyti mokėjimo mokytis kompetenciją, individualių užduočių atlikimas buvo orientuotas į kiekybinį rezultatą, o ne į bendradarbiavimo mokantis.“

Lyginant mokymosi temos duomenis skirtingo tipo mokyklose paaiškėjo, kad pagrindinėse mokyklose kaip stiprusis aspektas yra nurodomas mokinių gebėjimas dirbti individualiai, geras klasės mikroklimatas per pamokas, kai mokiniai klausia, tikslinasi, nebijo suklysti:

„Vertintojai pastebi, kad kai stebėtose pamokose mokinių ir mokytojų santykiai buvo šilti, draugiški, geranoriški, mokiniai jautėsi saugūs, nebijojo klysti, klausė, aiškinosi jiems aktualius, nesuprantamus dalykus, išsakė savo nuomonę nagrinėjama klausimais.“

Tačiau mokinių atsakomybė už savo mokymąsi, aktyvumas per pamokas, įsivertinimas pagrindinėse mokyklose dažniau nurodomi kaip tobulintini aspektai:

„Mažesnėje dalyje (24 proc.) stebėtų pamokų mokiniai aktyvūs, dalyvauja aiškinantis naują temą ir remiasi jau turimomis žiniomis, pasitiki savo jėgomis ir greitai įsitraukia į darbą pamokoje.“

„Daugumoje stebėtų pamokų kai kurie mokiniai negėbėjo dirbti savarankiškai, nes tam retai buvo sudaromos sąlygos – darė įtaką tiesioginis, nuolatinis mokytojo vadovavimas. Paskelbęs savarankiško darbo užduotį, mokytojas dažniausiai skubėjo konsultuoti, padėti, neskatindamas mokinių mąstyti, priimti atsakomybės už savo darbą.“

Atkreiptinas dėmesys, kad mokymasis nėra žinių ir įgūdžių perdavimas pasyviai jas priimantiems mokiniams (Sahlberg, 2005). Mokymosi kokybei gerinti mokykloms pateikiamos rekomendacijos, dažniausiai orientuotos į mokytoją:

„Būtų mokomasi sėkmingiau, jeigu kai kurie mokytojai pakeistų požiūrį į aktyvų mokymąsi, leistų pamokoje mokiniams patiems atrasti, lyginti, apibendrinti, ieškoti alternatyvų, argumentuoti, vertinti ir t. t. bei skirtų daugiau dėmesio grupinio darbo organizavimo specifikai,

naudodami įvairesnius aktyviuosius metodus ugdytų mokinių iniciatyvumą.“

Mokymosi progimnazijose kokybė vertinama geriau. Mokiniai dažniau aktyvūs pamokose, įsitraukia į ugdymo procesą, yra motyvuoti, geba bendradarbiauti dirbdami įvairaus dydžio grupėmis ir poromis, kai tam sudaromos tinkamos sąlygos:

„Daugeliu atvejų mokytis bendradarbiaujant buvo sudarytos tinkamos sąlygos: fizinė aplinka, emocinis saugumas skatino veiklą, mokiniai buvo drąsinami bendrauti ir bendradarbiauti mokantis.“

„Dirbdami grupėmis, poromis mokiniai gebėjo atlikti užduotis, tačiau pastebėta, kad ne visada buvo sukuriama „besimokanti grupė“, dažniausiai buvo apsiribojama tik mokinių susodinimu.“

Nors 2012 metais vertintų progimnazijų mokymosi kokybės įvertinimai buvo geri, tačiau nurodomi ir tobulintini aspektai. Dažniausiai minimas poreikis tobulinti mokinių mokėjimo mokytis kompetencijos ugdymą. Bendrosiose programose mokymosi mokytis kompetencija suprantama kaip „poreikis mokytis ir atkaklus užsibrėžto tikslo siekimas, atsakomybė už savo mokymąsi; gebėjimai planuoti ir apmąstyti mokymosi procesą ir rezultatus, išsikelti pamatuotus tolesnius uždavinius, pasirinkti mokymosi būdus; savo stiprybių ir trūkumų žinojimas, domėjimasis moky-

mosi pasirinkimo galimybėmis“ (Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos)¹²:

„Pavieniais atvejais mokiniai formulavo išvadas, dar rečiau mėgino jas pagrįsti, surasti ir ištaisyti klaidas, kritiškai mąstyti, suformuluoti klausimus, į juos atsakyti, apibendrinti įgytas žinias, sėkmę pamokoje.“

„Mokiniai mėgina vertinti savo pastangas, žinias, įgytas tiek per pamoką, tiek per pusmetį, tiek per mokslo metus, tačiau jiems ne visada sudaromos tinkamos sąlygos apmąstyti savo mokymosi veiklą pamokoje.“

Mokytojo darbo kokybė yra vienas svarbiausių mokinių mokymosi kokybę veikiančių veiksnių. M. Barberis ir M. Mourshed (2007) teigia, kad vienintelis būdas pagerinti mokymosi rezultatus yra tobulinti mokymą. Tyrimai rodo, kad Lietuvoje mokytojai teigia dirbantys remdamiesi mokymosi paradigmos principais, tačiau L. Šiaučiukėnienė, O. Visockienė ir P. Talijūnienė (2005) daro prielaidą, jog tokie tyrimų rezultatai yra tik socialinio išmokymo pasekmė. Šią autorių idėją patvirtino ir stebėtų pamokų aprašymai – mokyklose vis dar vyrauja mokymo paradigma. Mokytojai džiaugiasi, kai mokiniai gerai atlieka jų paskirtas užduotis, tačiau mokymosi kokybės tik šitai neatspindi. Dėmesys turi būti telkiamas ir į mokinių mokėjimą mokytis savarankiškai ar bendradarbiaujant, iniciatyvumo ir vidinės motyvacijos skatinimą.

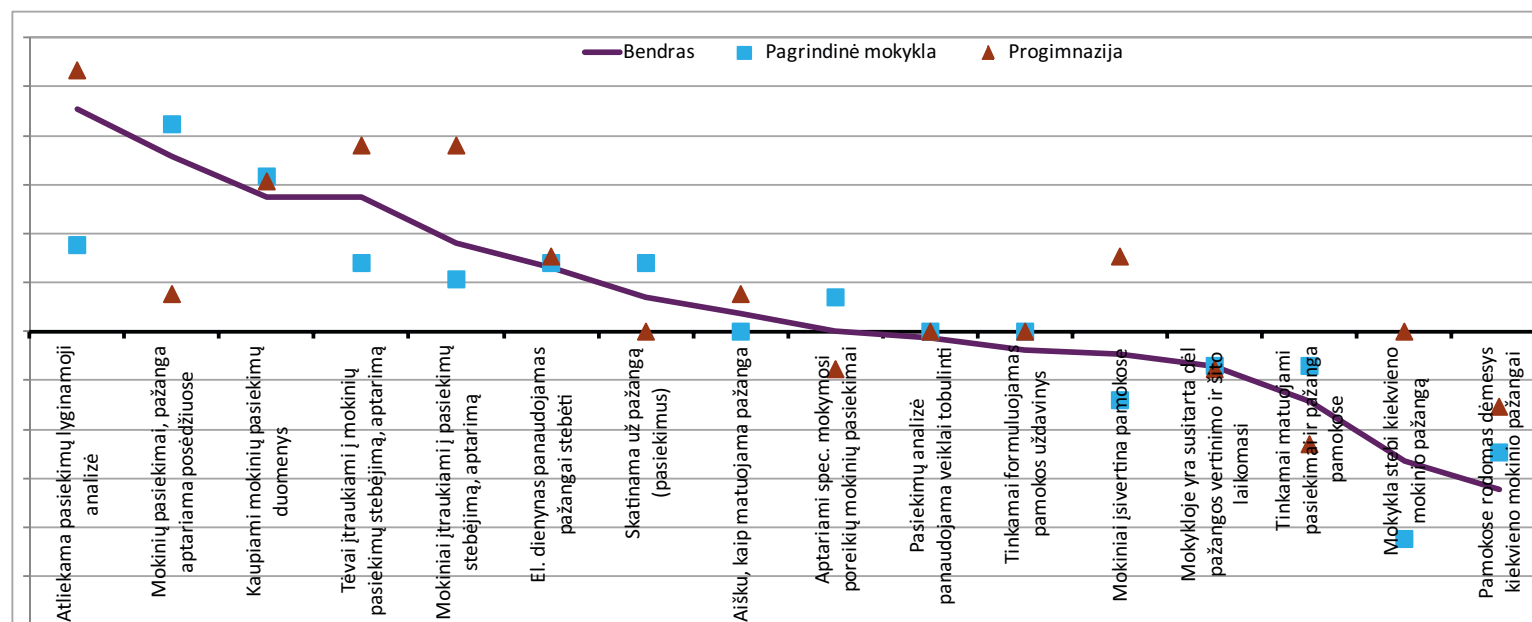
¹² 2008 m. rugpjūčio 26 d. įsakymas Nr. ISAK-2433.

PAŽANGA (3.1)

Pasiekimai – sritis, kuriai tiek mokyklos, tiek visuomenė skiria daugiausiai dėmesio. Nuo mokinių pasiekimų labai priklauso mokyklos prestižas. Šiuolaikinės švietimo sistemos daug dėmesio skiria akademinį gebėjimų ugdymui, formaliam pasiekimų vertinimui – orientacijai į galutinį rezultatą. Tačiau Tvarkos apraše pasiekimų sritį sudaro dvi temos – *pažanga* (3.1) ir *mokymosi pasiekimai* (3.2). Jos ne tik apima akademinį mokinių pasiekimus, bet ir atspindi mokyklos bei mokinių pažangą, mokinių asmeninę, socialinę raidą.

Dėmesys, skirtas pirmiausia rezultatams, dabar nukreipiamas į mokinių mokymosi pažangos tyrimą. P. Mortimore (1991) sėkmingai dirbančią mokyklą apibūdina kaip tokią, kurios mokiniai

daro didesnę pažangą, negu būtų galima iš jų tikėtis. Šiuo atveju galima kalbėti apie mokyklos kuriamą pridėtinę vertę. „Mokyklos kuriama pridėtinė vertė – tai mokinio padaryta mokymosi pažanga, kurią lėmė mokyklos darbas.“ (NMVA, 2006) Taigi mokyklose turėtų būti orientuojamasi ne tik į gerą galutinį rezultatą, bet ir į kiekvieno vaiko asmeninę pažangą. Be to, ne tik mokinių daroma pažanga turi būti matuojama, bet ir pati mokykla, kaip organizacija, turi siekti pažangos, fiksuoti ją, nes „mokyklų veiklos tobulinimo kryptys apima vis daugiau įgalinimo ir darbo kompleksinėje aplinkoje aspektų, o gera mokykla panašėja į besimokančią organizaciją, kuri nuolat auga ir tobulėja, geba greitai prisitaikyti“ (NMVA, 2012).



44 PAV.

Pažangos (3.1) požymių pasiskirstymas pagal dažnumą

Pažangos (3.1) tema atskleidžia du rodiklius – kiekvieno mokinio pažangą (3.1.1) ir mokyklos pažangą (3.1.2). Pastarasis rodiklis yra kur kas geresnis: 2012 metais tik vienos mokyklos iš 113 priskirtas prie tobulintinių, kiekvieno mokinio pažangos rodiklis kaip tobulintinas nurodytas net 69 mokyklų iš 113. Pažangos požymiai mokyklose pateikti 44 paveiksle, išskiriant progimnazijų ir pagrindinių mokyklų situaciją, palyginti su bendra 2012 metais vertintų mokyklų imtimi.

Analizuojant pažangos temą, dažniausiai kaip teigiami aspektai 2012 metais vertintose mokyklose minimi pasiekimų duomenų kaupimas, jų lyginamosios analizės atlikimas:

„Gimnazijoje yra kaupiama informacija apie mokinių mokymosi pasiekimus: svarstomi pusmečio, metų, brandos egzaminų rezultatai, analizuojami diagnostinių testų rezultatai, stebima mokinių mokymosi pasiekimų kaita.“

„Mokykla renka, kaupia ir analizuoja statistines ataskaitas, brandos egzaminų ir pagrindinio ugdymo pasiekimų patikrinimo (toliau – PUPP) rezultatus, trimestrų ir pusmečių suvestines, patikrų, anketų, apklausų, tyrimų rezultatus.“

Esant šiuolaikinėms informacinių technologijų galimybėms, rinkti ir apdoroti duomenis yra paprasčiau. Mokyklos linkusios kaupti, analizuoti mokinių pažangos ir pasiekimų duomenis, atlikti lyginamąją analizę, tačiau mokyklose pasigendama dėmesio ne tik kiekvieno mokinio pasiekimų ir pažangos fiksavimui, bet ir surinktų duomenų panaudojimui pamokoms planuoti, mokyklos veiklai tobulinti, nors Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo sampratoje¹³ nurodoma: „Mokykla nustato bendrą mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo informacijos rinkimo, fiksavimo **bei panaudojimo** tvarką.“

„Mokykloje kaupiami PUPP ir valstybinių egzaminų rezultatai, panaudojamos elektroninio dienyno teikiamos galimybės periodiškai stebėti ir analizuoti kiekvieno mokinio ir klasės pasiekimus, tačiau ne visada gauti rezultatai panaudojami tolesnei pažangai pamokoje planuoti.“

„Mokykloje būtų tikslinga tobulinti individualios mokinių pažangos fiksavimą, daugiau dėmesio skirti sukauptos informacijos panaudojimui ugdymo procesui. Sistemingai pamokoje aiškinantis kiekvieno mokinio pažangą ir pasiekimų lygmenį, didėtų ir pačių mokinių atsakomybė už pasiekimų rezultatą.“

„Direktoriaus pavaduotojos ugdymui pagal koncentrus rengia kiekvieno trimestro rezultatų analizę, tačiau surinkta vertinimo informacija nepakankamai efektyviai naudojama koreguojant ugdymo procesą.“

Ne tik galutinio rezultato matavimas, bet ir mokinių pasiekimų kiekvienoje pamokoje fiksavimas dažnai yra nurodomas kaip tobulintinas aspektas, į kurį mokyklos turėtų atkreipti dėmesį. Formuluojuant uždavinį, mokytojams vertėtų sutelkti dėmesį į kiekvieno mokinio per pamoką daromą pažangą, ne tik suplanuoti veiklą, bet ir numatyti mokinių pažangos matavimo veiksnius, o apibendrinant pamoką, sugrįžti prie išsikeltos pamokos uždavinio, sudaryti galimybę visiems mokiniams įsivertinti mokymąsi. Kiekvieno mokinio asmeninės pažangos fiksavimas yra dažnai nurodomas kaip tobulintinas aspektas, o šitai yra labai susiję su aplinkybe, kad *išmokimo stebėjimas* (2.3.4) pamokoje yra taip pat jau ketverius metus priskiriamas prie tobulintinių Lietuvos mokyklose veiklų penketuko. Galima daryti prielaidą, kad aiškiai suformuluotas konkretus pamokos uždavinys, tinkamas dėmesys kiekvieno mokinio pažangai, paveikus, įtraukiantis apibendrinimas labiau paskatintų mokinius siekti sėkmės.

Norint, kad būtų matuojama mokinių pažanga, mokykloje reikalingi susitarimai, kurių turėtų laikytis mokytojai. Tačiau stebimos įvairios situacijos: susitarimai yra fiksuoti Mokyklos mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo tvarkos apraše arba bendro susitarimo dėl individualios pažangos stebėjimo mokykloje nėra ir, esant patvirtintam aprašui, mokyklose ne visada sistemingai jo laikomasi:

„Lankantis pastebėta, kad mokinio asmeninės pažangos stebėjimo ir fiksavimo, rezultatų analizavimo ir panaudojimo sistema veikia tik iš dalies.“

¹³ Patvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2004 m. vasario 25 d. įsakymu Nr. ISAK-256.

„Mokykloje yra susitarimai dėl mokinių pasiekimų vertinimo, mažiau dėmesio skiriama mokinių individualios pažangos vertinimui, tik pradinį klasių mokiniai turi mokinio pasiekimų aplankus.“

Mokyklose mokiniai yra skatinami, tačiau dažniausiai neatsižvelgiant į jų daromą mokymosi pažangą. Mokytojams svarbu suvokti, kad reikia skatinti ne tik pačius pažangiausius klases mokinius. Reikia matyti ir įvertinti visų mokinių net ir minimalią pažangą, nes tai galėtų padidinti motyvaciją siekti aukštesnių rezultatų:

„Mokiniai yra skatinami ir apdovanojami padėkos raštais už pasiekimus ir laimėjimus olimpiadose, konkursuose, varžybose.“

„Mokykla renka ir skelbia geriausių Metų mokinių dvidešimtuką („Top 20“).“

„Mokyklos stende „Jais didžiuojasi mokykla“ skelbiamos geriausiai mokyklą baigusią mokinių pavardės.“

Tėvų vaidmuo ugdant mokinius labai svarbus, todėl ir kai aptariama mokinių pažanga, kylantys sunkumai ir tariamasi, kaip juos įveikti, tėvai neturėtų likti nuošalyje. Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo sampratoje rašoma, kad turi būti susitarimai, kaip reguliariai pateikti mokinio tėvams vertinimo informaciją¹⁴. Mokinių ir jų tėvų įtraukimas į mokinių pažangos ir pasiekimų aptarimą progimnazijose išskiriamas kaip teigiamas aspektas, palyginti su kitomis mokyklomis. Šitai būtų galima paaiškinti aplinkybe, kad analizuojant vertybių, elgesio normų ir principų (1.1.1) rodiklio aprašymus progimnazijose dažnai pastebimas tėvų įtraukimas į ugdymo procesą. 2012 metais vertintose progimnazijose yra dažniau stebimi kiekvieno mokinio rezultatai, plačiau taikomos metodikos, kurios padeda mokiniams įsivertinti mokymosi rezultatus, nors taip pat dažnai, kaip ir kito tipo mokyklose, išorės vertintojai siūlo tobulinti pažangos matavimą kiekvienoje pamokoje. Tik atliekant išorinį vertinimą progimnazijoms pateikiami argumentai ir jos veiklos tobulinimo rekomendacijos yra orientuotos į gilesnes įžvalgas:

„Mokiniai neskatinami įsivardyti lūkesčių, neturi asmeninio veiklos tobulinimo plano, kurį aptartų su klasės auklėtoju, dalykų mokytojais ir tėvais.“

„Iš mokytojų tikimasi, jog jie padės mokiniams atrasti savo individualumą, o ugdymo procesą organizuos taip, kad gerėtų kiekvieno mokinio pasiekimai ir didėtų pažanga įvairiose srityse.“

Dėl pažangos pasakytina, kad pagrindinėse mokyklose kaip teigiamas aspektas dažniau minimas specialiųjų mokymosi poreikių mokinių ir kitų mokinių pasiekimų, pažangos, lankomumo aptarimas per posėdžius:

„Specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių mokymosi pažanga nuolat ir sistemingai aptariama Mokytojų tarybos bei Vaiko gerovės komisijos posėdžiuose. Tačiau atkreiptinas dėmesys, kad priimami sprendimai orientuojami tik į nepažangių mokinių mokymosi gerinimą.“

Pagrindinėse mokyklose pasiekimų ir pažangos matavimas pamokoje yra tobulintinas, nes pasigendama mokinių įtraukimo įsivertinant per pamoką padarytą pažangą. „Vertinimas, skirtas padėti mokytis, – mokinys laiku gauna grįžtamąją informaciją apie savo mokymosi patirtį, pasiekimus ir pažangą, jis mokosi vertinti ir įsivertinti.“¹⁵ Jeigu mokytojai per pamokas nuolat stebėtų mokinių išmokimą, apie jo rezultatus informuotų mokinius, nuolat matuotų jų daromą pažangą, turimą informaciją naudotų tolesniam mokymui (-si) planuoti, tikėtina, kad mokinių mokymosi rezultatai būtų geresni.

Suomijos švietimo sistema daugelio šalių laikoma gera praktika, o įgyvendintos švietimo reformos, atnešusios vienus aukščiausių edukacinių rezultatų pasaulyje, – sėkmės pavyzdžiu. Gera Suomijos mokykla visų pirma atsižvelgia į individualius vaiko poreikius ir sudaro sąlygas visapusiškam jo ugdymui ir asmenybės raidai. Gera mokykla gali laisvai priimti su ugdymo veikla susijusius sprendimus, taigi ir suteikti mokytojams teisę rinktis vaikų poreikius atitinkančius ugdymo metodus. Labai svarbu yra nuolatinė pažanga ir mokymasis, pagrįstas ne konkurencingumu, o asmeninio tobulėjimo principu, todėl daug dėmesio skiriama įsivertinimui ir grįžtamajam ryšiui visais mokyklos lygmenimis – mokinio, mokytojo, vadovybės (NMVA, 2012).

¹⁴ Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo samprata, 2004 m. vasario 25 d., Nr. ISAK-256.

¹⁵ Ten pat.

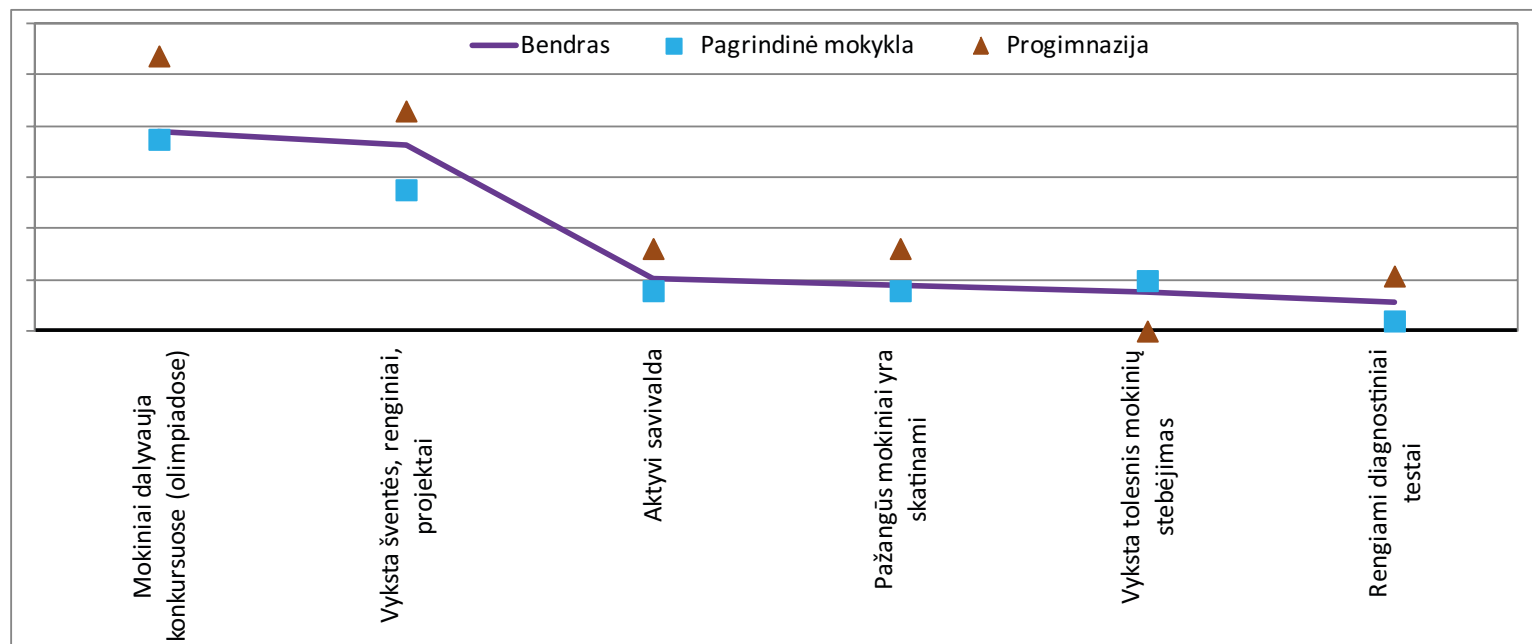
MOKYMOSI PASIEKIMAI (3.2)

Mokymosi pasiekimų tema apima mokinių *akademinį pasiekimą* (3.2.1), *kitus pasiekimus* (3.2.2) ir *tolesnę mokymosi sėkmę* (3.2.3). Stebėti pasiekimų požymiai mokyklose pateikti 45 paveiksle.

Vertinant mokinių *akademinį pasiekimą* (3.2.1), dažniausiai kreipiamas dėmesys į tai, kaip mokykla kaupia ir analizuoja akademinių mokinių pasiekimų rezultatus, duomenis apie PUPP ir kitų diagnostinių testų naudojimą, VBE rezultatus ir ar juos pristato bei aptaria su mokiniais ir jų tėvais. Rečiausiai minimi įvairūs mokinių poreikių tyrimai, pasiekimų pokyčiai.

Analizuojant akademinius mokinių pasiekimus, ryškių skirtumų pagal mokyklos tipą nepastebėta. Progimnazijų ataskaitose dažniau minima akademinių pasiekimų analizė, diagnostinių testų rengimas ir pažangesnių mokinių skatinimas:

„<...> sukurta pažangos skatinimo sistema: kasmet skelbiamas geriausių mokinių šimtukas, teikiamos padėkos mokiniams už pasiekimus konkursuose ir olimpiadose, padėkos mokytojams, organizuojamas padėkos dienos renginys, geriausiems mokiniams – ekskursija.“



45 PAV.

Mokymosi pasiekimų (3.2) požymių pasiskirstymas pagal dažnumą

Idomu tai, kad nebuvo nė vienos nei progimnazijos, nei pagrindinės mokyklos ataskaitos, kur būtų paminėtas analizės panaudojimas veiklai tobulinti ir individualūs ugdymo aplankai, – šitai, nors ir retai, kitų tipų mokyklose buvo nurodyta. Rezultatų panaudojimą veiklai tobulinti įvardijo gimnazijos:

„<...> yra stebima mokinių pažangumo kaita, kaupiamos statistinės mokinių mokymosi pasiekimų suvestinės, rezultatai aptariami Mokytojų taryboje, rezultatų išvados panaudojamos planuojant tolesnį ugdymo turinį ir procesą.“

Ugdymo aplankus dažniausiai minėjo pradinės mokyklos:

„Ugdymosi pažangos aplankai yra lengvai prieinami mokinių tėvams. Jiems sudarytos galimybės nuolat stebėti mokinio mokymosi pažangą ir padėti įveikti mokymosi sunkumus.“

Lyginant 2012 metų išorinio vertinimo ataskaitas pagal mokyklos lokalizaciją, pastebėtos tam tikros tendencijos. Miestelių (kaimų) mokyklų ataskaitose dažniau negu didmiesčių ar miestų mokyklų ataskaitose rašoma, kad tik nedaugelis mokinių renkasi laikyti PUPP testus:

„<...> kai kurie užsiregistravę dalyvauti PUPP mokiniai į patikrinimą neatvyko.“

Miestelių (kaimų) mokyklos išsiskiria prastesniais tiek bendrai mokymosi, tiek VBE rezultatais, nes dažniausiai apie aukštus rezultatus buvo rašoma miestų mokyklų ataskaitose. Šias tendencijas stiprina ir kiti aspektai. Pastebėta, kad kaimų mokyklose yra prastesnis lankomumas, retas dalyvavimas nacionaliniuose pasiekimų tyrimuose, neminimi diagnostiniai testai, beveik neatliekami poreikių tyrimai.

Teikdami rekomendacijas, vertintojai pastebi, kad tikslingiau būtų atlikti ne tik kiekybinę, bet ir kokybinę mokinių pažangumo ir pasiekimų analizę ir, remiantis duomenimis, priimti ir įgyvendinti sprendimus, kurie padėtų tinkamiau suplanuoti ugdymo turinį bei pasiekti aukštesnės ugdymo kokybės.

Aprašant *kitus pasiekimus* (3.2.2), dažniausiai minima mokinių dalyvavimas ir sėkmė olimpiadose ir konkursuose, mokyklos šventėse ir projektuose, jų meniniai ir sportiniai pasiekimai. Re-

čiau nurodoma mokinių savivalda, neformalusis švietimas, skatinimas dalyvauti konkursuose.

Apibendrinant galima teigti, kad nustatyta aktyvesnė savivaldos veikla progimnazijose negu pagrindinėse mokyklose, kad progimnazijų mokiniai aktyviau dalyvauja konkursuose ir olimpiadose, kuria ir įgyvendina projektus:

„Dauguma progimnazijos mokinių yra aktyvūs visuomeninėje veikloje, įvairiuose progimnazijos, rajono ir šalies organizuojamuose renginiuose.“

Nagrinėjant *tolesnę mokymosi sėkmę* (3.2.3), analizuota, kiek mokyklą baigusių mokinių mokosi toliau, ar mokykla toliau stebi juos, ar buvę mokiniai kviečiami į mokyklos renginius, ar mokykla dalijasi buvusių mokinių sėkmės istorijomis.

Apibendrinus minėtu aspektu pagrindinių mokyklų ir progimnazijų situaciją, didelių skirtumų nepastebėta. Pagrindinės mokyklos išsiskiria dažniau minimu tolesniu mokinių mokymosi sėkmės stebėjimu. Tai gali būti paaiškinta aplinkybe, kad dauguma 2012 metais vertintų progimnazijų yra didmiesčiuose, kur ne tokie glaudūs ugdymo įstaigų ryšiai ir ne tokie artimi mokytojų ir mokinių santykiai, kaip kad miestelių mokyklose. Mokyklos lokalizacija dažnai yra susijusi su tolesnės mokymosi sėkmės stebėjimu. Miestelių (kaimų) ir didmiesčių mokyklose dažnai nurodoma, ar buvę mokyklos mokiniai toliau mokosi kitose ugdymo institucijose:

„Dauguma mokinių, baigusių pagrindinio ugdymo programą, tęsia mokymąsi kaimyninėse gimnazijose, o daugiau kaip trečdalis abiturientų, baigusiujų vidurinio ugdymo programą iki 2010–2011 m. m., sėkmingai įstojo į aukštąsias mokyklas.“

Miestelių (kaimų) ir miestų mokyklos dažnai apsiriboja informacijos rinkimu per mokytojus, bet tai nėra daroma tikslingai ar sistemingai:

„<...> apsiribojama duomenų, kur mokiniai įstojo mokytis, rinkimu ir neformalaus bendravimo būdu, informacija apie kai kuriuos mokinius mokyklą pasiekia per asmeninius kontaktus, tačiau ji nėra analizuojama.“

Miestų mokyklos išsiskiria dalijimusi buvusių mokinių sėkmės istorijomis. Vertintojai, teikdami rekomendacijas, nurodo, kad mokykloje viešinamos buvusių mokinių sėkmės istorijos gali padėti stiprinti mokymosi motyvaciją:

„<...> muziejuje yra informacinis stendas apie šią mokyklą baigusius ir sėkmingą karjerą padariusius žmones.“

„Kai kurie buvę mokyklos abiturientai yra daug įvairiose srityse pasiekusios asmenybės. Jie kviečiami grįžti į savąją gimnaziją, asmeniniu pavyzdžiu prisidėti prie pozityvios mokinių mąstysenos ir pasaulėžiūros formavimo.“

Remiantis išorės vertintojų ataskaitomis, galima teigti, kad miestelių (kaimų) mokyklos dažniau mini, jog buvę mokiniai yra kviečiami į mokyklos renginius. Atkreiptinas dėmesys, kad tokius rezultatus galėjo lemti tai, jog miestelių (kaimų) bendruomenės yra mažesnės ir glaudesnės, todėl ir santykiai yra artimesni, tad dažniau lankomasi buvusioje mokykloje. Be to, miestelių (kaimų) mokyklas baigę mokiniai grįžta į jas dirbti:

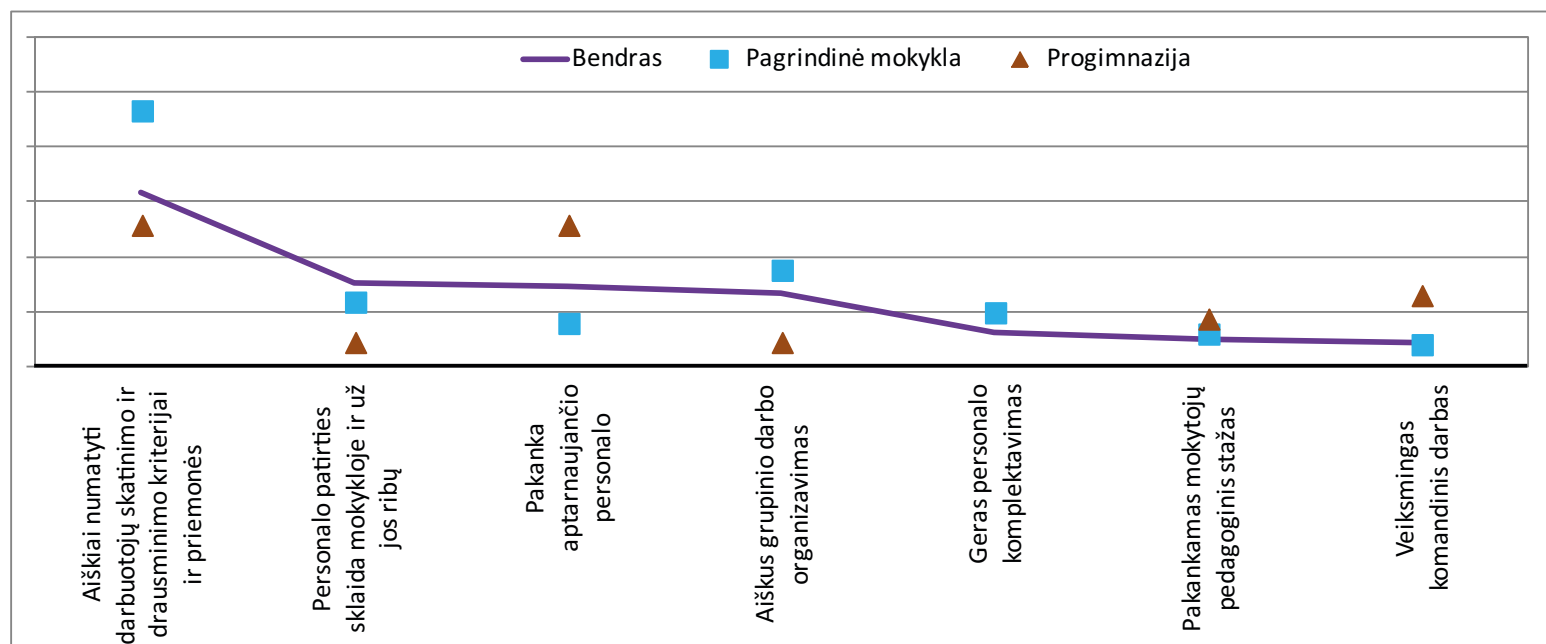
„Ugdymo įstaigoje dirba devyni šią mokyklą baigę mokytojai.“

PERSONALO VALDYMAS (5.4)

Mokyklų lyderystės kokybė (situacija ir jos gerinimo būdai) daugelyje pažangių šalių tampa vienu iš pagrindinių švietimo politikos klausimų (Schratz ir kt., 2009). EBPO (Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacija) tyrimo duomenimis, „vis daugiau yra faktų, kad kiekvienos mokyklos vadovas, keisdamas mokymo ir mokymosi sąlygas ir aplinką, gali prisidėti prie geresnių besimokančiojo darbo rezultatų. Daugybė įvairiose šalyse skirtingomis sąlygomis veikiančiose mokyklose atliktų mokyklų efektyvumo ir tobulinimo tyrimų nuosekliai išryškina lemiamą mokyklų lyderystės vaidmenį siekiant didesnio mokyklų efektyvumo.“ (Pont ir kt., 2008) Tyrimai atskleidė, kad vadovų poveikis yra netiesioginio pobūdžio: tobulindami mokyklų žmogiškuosius

ištekius, vadovai didina mokytojų motyvaciją, daro įtaką jų profesiniams gebėjimams, taip pat mokymo organizavimo būdai (Hallinger ir Heck, 1998). Todėl atliekant kokybinę mokyklų veiklos kokybės ataskaitų analizę dėmesys taip pat buvo kreipiamas į mokyklos personalo valdymą.

Personalo valdymo (5.4) tema apima tris rodiklius – personalo komplektavimą (5.4.1), dėmesį personalui (5.4.2) ir personalo darbo organizavimą (5.4.3). Stebėti personalo valdymo požymiai mokyklose pateikti 46 paveiksle, išskiriant progimnazijų ir pagrindinių mokyklų situaciją, palyginti su bendra 2012 metais vertintų mokyklų intimi.



46 PAV.

Personalo valdymo (5.4) požymių pasiskirstymas pagal dažnumą

Argumentuojant *personalo komplektavimo (5.4.1)* kokybės vertinimą, dažniausiai aptarti tokie aspektai kaip mokytojų kvalifikacijos tinkamumas, aptarnaujančio personalo pakankamumas, pagalbos specialistų komandos kompetencijos, personalo komplektavimas, naujų darbuotojų paieškos sistemos aiškumas ir darbuotojų pedagoginis stažas. Daug rečiau (pavienėse mokyklose) buvo minimi tokie aspektai kaip personalo kaita, mokyklos vadovų kvalifikacijos tinkamumas ir mokytojų kompiuterinis raštingumas. Tarp 2012 metais vertintų mokyklų nepasitaikė nė vienos, kur mokytojų kvalifikacijos tinkamumas būtų įvardytas neigiamai. Padėtis dėl aptarnaujančio personalo prastesnė – mokyklos dažniau nurodo aptarnaujančio personalo nepakankamumą:

„Aptarnaujančio personalo yra per mažai, nes nepakankamos aplinkos finansavimo lėšos.“

Esminių skirtumų analizuojant pagrindinių mokyklų ir progimnazijų ataskaitas neaptikta. Didesnis skirtumas pastebėtas tik dėl vieno aspekto – aptarnaujančio personalo pakankamumo. Progimnazijos gerokai dažniau nurodė, kad aptarnaujančio personalo pakanka:

„Mokykloje dirba kvalifikuoti mokytojai, administracijos darbuotojai, tinkamos kvalifikacijos techninis personalas.“

Analizuojant naujų darbuotojų paieškos sistemas, pastebėta, kad dauguma mokyklų ją turi ir taiko. Šiuo klausimu labiau išsiskyrė miestelių (kaimų) mokyklos – jos dažniau minėjo darbuotojų paieškos tvarką:

„<...> darbuotojai priimami pagal išsilavinimą, kvalifikaciją, patirtį, įsipareigojimus mokyklai.“

„<...> pirmenybė įsidarbinti teikiama miestelyje ar jo apylinkėse gyvenantiems asmenims, trūkstant specialistų, siūloma persikvalifikuoti, sudaromos sąlygos (skiriamos atostogos) mokyti.“

Tikėtina, kad darbuotojų paieškos sistema yra svarbi, nes būtent rajonų mokyklose fiksuojama šiek tiek didesnė darbuotojų kaita ir daugiau darbuotojų eina antraeiles pareigas, todėl susiduriama su personalo komplektavimo problemomis. Šiuo aspektu geriausi rezultatai pastebėti didmiesčių mokyklose.

Plačiausiai aprašytas personalo valdymo rodiklis – *dėmesys personalui (5.4.2)*. Dažniausiai minimi tokie aspektai kaip skatinimo ir drausminimo kriterijų bei priemonių nustatymas, personalo patirties sklaida, pagarba personalui, kvalifikacijos tobulinimo sąlygos, galimybės ir pageidavimai, pagalba naujiems darbuotojams, seminarai, mokymai, projektai ir personalo vertinimai. Tačiau tik pavienėse mokyklose fiksuojami tokie aspektai: sukaupusių žinių panaudojimas veiklai tobulinti, personalo vertybių ir lūkesčių aiškumas, domėjimasis konkretaus asmens kompetencija, patirtimi ir nuostatomis, aiškūs vertinimo kriterijai, personalo tapatumas, laisvė ir naujovių diegimas.

Analizuojant pagrindinių mokyklų ir progimnazijų ataskaitas, ryškesnių skirtumų pastebėta tik dėl kelių aspektų. Pagrindinėse mokyklose dažnesnė aiškiai numatyta darbuotojų skatinimo ir drausminimo sistema ir gerosios patirties sklaida (nors ji tiek progimnazijoje, tiek pagrindinėje mokykloje yra žemesnė už bendrą visų mokyklų vidurkį šiuo aspektu). Progimnazijų personalas dažniau skatintas įsivertinti.

Atsižvelgiant į mokyklos lokalizaciją, išryškėja daugiau šio rodiklio skirtumų: dažnesni teigiami įvertinimai pagal dėmesį personalui yra miestelių (kaimų) mokyklų. Savo ataskaitose vertintojai mini, kad rajonų mokyklose dažniau nustatytos skatinimo ir drausminimo priemonės:

„Mokyklos vadovai inicijuoja sėkmingai dirbančių mokytojų (bent vieną kartą per 5 metus) apdovanojimą rajono savivaldybės administracijos Švietimo ir sporto skyriaus padėkomis už įvairius pedagoginius nuopelnus.“

„Darbuotojai skatinami kūrybiškai ir kryptingai, taikant moralinę ir finansinę skatinimo formas. Jiems teikiami direktorės padėkos raštai, jie viešai giriami, sveikinami asmeninių švenčių proga ir panašiai. Mokykloje yra susibūrusi mokytojų grupė, kuri daugiausia dėmesio skiria mokyklos bendruomenės mikroklimato kūrimui: sveikina jubilatus, organizuoja tradicines šventes.“

Pastebėta, kad rajonų mokyklų mokytojai turi daugiau galimybių išreikšti savo kvalifikacijos tobulinimo poreikį, jose rengiami mokytojų kvalifikacijos tobulinimo planai. Miestų ir didmiesčių mokyklose dažniau rengiami personalui skirti mokymai ir seminarai, kur mokytojai gali dalyvauti:

„Mokyklos vadovai mokytojams sudaro galimybę dalyvauti savo nuožiūra pasirinktuose kvalifikacijos tobulinimo kursuose ir seminaruose.“

Didelis skirtumas pagal mokyklos lokalizaciją pastebėtas personalo skatinimo įsivertinti aspektu – miestų mokyklose šis faktas fiksuotas gerokai dažniau:

„Pedagoginiai darbuotojai mokslo metų pabaigoje pildo mokytojo ir pagalbos mokiniui specialisto veiklos ir kvalifikacijos įsivertinimo anketą, kurioje įsivertina ugdomąją veiklą, darbą mokyklos bendruomenėje, kvalifikacijos tobulinimą.“

Miestų ir rajonų mokyklose nustatyta dažnesnė personalo patirties sklaida mokykloje:

„Gerosios patirties sklaida vyksta rengiant ir vedant atviras pamokas, seminarus, organizuojant konferencijas.“

Vertinant personalo darbo organizavimo (5.4.3) kokybę, mokyklose dažniausiai pastebėti tokie požymiai: grupinio darbo organizavimas, personalo bendradarbiavimas, darbo krūvis, aptarnaujančio personalo darbo efektyvumas, darbuotojų pareigų ir teisių žinojimas bei vykdymas, dalyvavimas metodinėje veikloje, komandinio darbo veiksmingumas ir darbo sąlygų tinkamumas. Tik pavienėse mokyklose minėti tokie aspektai: personalo aktyvumas, susitarimai dėl veiklos prioritetų, komandų sudarymo principai ir darbo organizavimas atsižvelgiant į mokyklos veiklos nuostatus.

Analizuojant pagrindinių mokyklų ir progimnazijų situaciją, matyti skirtumai tik keliais aspektais. Pagrindinės mokyklos išsiki-

ria pagal dažniau minimą aiškų grupinio darbo organizavimą bei darbo krūvio paskirstymo aiškumą ir efektyvumą:

„Krūvis ir pareigos komandose paskirstoma atsižvelgiant į kompetencijas, asmenines savybes ir pageidavimus.“

Progimnazijose dažniau fiksuotas dalyvavimas metodinėse grupėse ir komandinio darbo veiksmingumas:

„Organizuojant mokyklos veiklą prioritetas teikiamas komandiniam darbui kaip geresniam būdai panaudoti mokytojų gebėjimus. Veiklos efektyvumą lemia pareigų ir atsakomybės pasiskirstymas tarp komandos narių.“

Tačiau nė vienoje progimnazijos ir pagrindinės mokyklos ataskaitoje neminimas personalo aktyvumas ir susitarimai dėl veiklos prioritetų.

Lyginant 2012 metais vertintas mokyklas pagal lokalizaciją, pastebėtos tam tikros tendencijos. Miestelių (kaimų) mokyklos dažniau nurodo aiškų grupinio darbo organizavimą ir rečiausiai mini komandinio darbo veiksmingumą. Rajonų ir didmiesčių mokyklos nuo miestų skiriasi tuo, kad pirmose dažnesnis bendradarbiavimo skatinimas:

„Personalo darbo organizavimas skatina kolegialumą, lygiavertį bendravimą ir bendradarbiavimą.“

tinkamas aptarnaujančio personalo darbo atlikimas:

„Mokykloje dirba pakankamai techninio personalo darbuotojų. Darbuotojai atsakingai vykdo savo pareigas, užtikrina saugią ir sveiką aplinką.“

2011–2012 m. m. ĮSIVERTINIMO REZULTATŲ APŽVALGA

APIBENDRINIMAS

- 90 proc. Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų 2012 metais pristatė įsivertinimo duomenis. Tai reiškia, kad beveik visose Lietuvos mokyklose vyksta įsivertinimo procesas.
- Dažniausiai įsivertinimui atlikti mokyklos naudoja „Bendrojo lavinimo mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo rekomendacijas“ (2009).
- Mokyklos dažniausiai renkasi tobulinti antrosios srities – *ugdymas ir mokymasis* veiklos rodiklius, rečiausiai – penktosios srities – *mokyklos strateginis valdymas* veiklos rodiklius.
- Tobulinti pasirinktų rodiklių spektras apima visus 67 metodikoje pateiktus veiklos kokybės rodiklius, tačiau dažniausiai mokyklos renkasi tobulinti *mokymosi motyvaciją* (2.4.1); *mokėjimą mokytis* (2.4.2) ir *tėvų (globėjų, rūpintojų) švietimo politiką* (4.5.1). Panaši tendencija yra kelerius metus.
- Tobulindamos veiklą, mokyklos ne visada atsižvelgia į rodiklių tarpusavio ryšius ir dažnai tobulina konkrečią veiklą, retai analizuoja, kaip konkrečios veiklos tobulinimas gali veikti visos mokyklos, kaip organizacijos, tobulėjimą.
- Mokyklų bendruomenių ir išorės vertintojų požiūris į svarbiausius tobulintinus aspektus ne visada sutampa, tačiau pastebima išorinio vertinimo įtaka tobulinimo krypties pasirinkimui – 2010–2011 m. m. mokyklos rinkosi tobulinti rodiklį *pamokos struktūros kokybė* (2.2.2), kurio anksčiau nesirinko tobulinti, o 2011–2012 m. m. rinkosi tobulinti rodiklį *išmokimo stebėjimas* (2.3.1), kurį išorės vertintojai kelerius metus nurodo kaip vieną aktualiausių problemų, o mokyklos iki šiol rinkosi tobulinti labai retai.
- Įsivertinimo proceso veiksmingumas didėja. Lyginant 2011 ir 2012 metų duomenis, matyti, kad daugėja mokyklų, kur atliekant išorinį vertinimą tema *mokyklos įsivertinimas* (5.2) įvertinta gerai (3 lygiu) ir labai gerai (4 lygiu).
- Planuodamos savo veiklą mokyklos dažniausiai (99,3 proc.) remiasi įsivertinimo duomenimis ir informacija, bet dar ne visada ta veikla yra pamatuojama, todėl vykdytos veiklos lemtus pokyčius gali įvardyti ne visos (21 proc.) mokyklos.

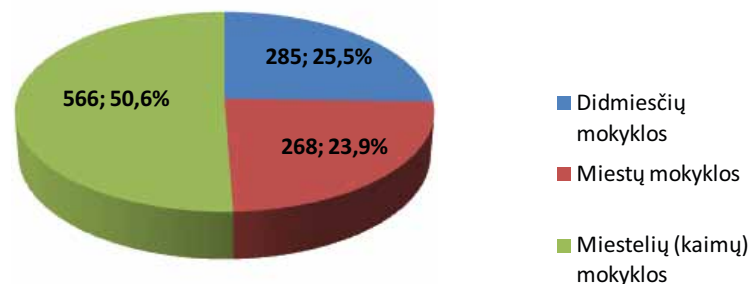
2012 metais, kaip ir ankstesniais, Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra kreipėsi į mokyklas su prašymu pateikti turimus įsivertinimo rezultatus. 2011–2012 m. m. mokyklų klausta:

- 1) kokia metodika vadovaujasi įsivertindamos veiklą;
- 2) kokius tris rodiklius pasirinko tobulinti ir kokių tobulinimo rezultatų pasiekė;
- 3) kokios kompetencijos trūksta pasirinktiems rodikliams tobulinti;
- 4) kokia patirtimi galėtų pasidalyti ir kokios kompetencijos trūksta mokyklos veiklai įsivertinti.

MOKYKLŲ IMTIS IR LOKALIZACIJA

Į NMVA kvietimą atsiliepė ir įsivertinimo rezultatus pateikė 1 119 Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų ir tai sudaro 90 proc. visų šalies bendrojo ugdymo mokyklų.

Didžiausią dalį duomenis pateikusių mokyklų sudaro miestelių (kaimų) mokyklos – 566 (50,6 proc.), didmiesčių mokyklos – 285 (25,5 proc.), miestų mokyklos – 268 (23,9 proc.) (žr. 47 pav.)



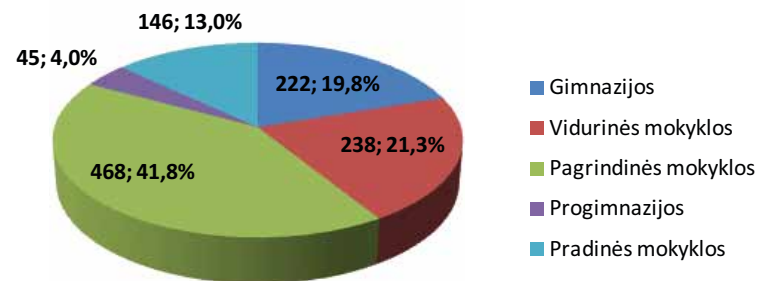
47 PAV.
Mokyklų pasiskirstymas pagal lokalizaciją

Pagal tipą mokyklos, pateikusios įsivertinimo duomenis, pasiskirstė taip: gimnazijos – 222 (19,9 proc.), vidurinės mokyklos – 238 (21,3 proc.), pagrindinės mokyklos – 468 (41,8 proc.), progimnazijos – 45 (4 proc.), pradinės mokyklos – 146 (13 proc.).

Aktyviausios buvo gimnazijos ir progimnazijos. Įsivertinimo duomenis pateikė 90,6 proc. visų šalies gimnazijų ir 89,5 proc. progimnazijų. Mažiausiai aktyvios buvo pradinės mokyklos – duomenis pateikė 77,7 proc. iš jų.

Didžiausią 2011–2012 m. m. įsivertinimo rezultatus atsiuntusių mokyklų imties dalį sudaro pagrindinės ir vidurinės mokyklos (žr. 48 pav.) jų aktyvumas siekė atitinkamai 86,2 proc. ir 84,4 procento.

Įsivertinimo rezultatus 2011–2012 metais pateikė visų ugdymo ir lokalizacijos tipų mokyklos, didžiausią dalį sudarė miestelių (kaimų) pagrindinės mokyklos.



48 PAV.
Mokyklų pasiskirstymas pagal tipą

ĮSIVERTINIMO METODIKOS PANAUDOJIMAS

Mokyklų naudojamų įsivertinimo metodikų pasirinkimas pateikiamas 22 lentelėje. Beveik pusė (43,5 proc.) duomenis pateikusių mokyklų įsivertindamos veiklą naudojo Bendrojo lavinimo mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo rekomendacijas (toliau – įsivertinimo rekomendacijos), 0,2 proc. mokyklų nurodė, kad naudoja įsivertinimo rekomendacijose pasiūlytais Bendrojo vertinimo modeliu (BVM) ir ISO standartais, dar 3,3 proc. mokyklų nurodė, jog naudoja savo pačių sukurtą metodiką, kurią kurti skatina įsivertinimo rekomendacijos, 17,1 proc. naudoja

mokyklų naudoja šiuo metu galios netekusiais dokumentais: „Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito rekomendacijomis“ (2008) – 29,4 proc. ir „Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito metodika“ (2002) – 5,4 proc., likusieji 0,3 proc. neatidžiai perskaitė arba nesuprato klausimo.

Vertėtų atkreipti dėmesį, kad 2011–2012 m. m., palyginti su 2010–2011 m. m., mokyklos rinkosi alternatyvias įsivertinimo metodikas, tokias kaip BVM arba ISO standartai, 3,3 proc. mokyklų susikūrė įsivertinimo metodikas, atitinkančias jų poreikius.

22 LENTELĖ.

Įsivertinimo metodikos panaudojimas

Nr.	Įsivertinimo metodika	Procentas
1	Bendrojo lavinimo mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo rekomendacijos (2009)	43,5
2	Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito metodikos rekomendacijos (2008)	29,4
3	Mokyklos savęs vertinimo instrumentai ir jų naudojimo rekomendacijos (2010)	17,1
4	Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito rekomendacijos (2002)	5,4
5	Mokyklos sukurta metodika	3,3
6	Ikimokyklinio ugdymo mokyklos vidaus audito metodika (2005)	0,8
7	Bendrasis vertinimo modelis (BVM)	0,1
8	ISO standartai	0,1
9	Nesuprato klausimo	0,3

„Mokyklos savęs vertinimo instrumentais ir jų naudojimo rekomendacijomis“ (2010), kurie yra parengti atsižvelgiant į įsivertinimo rekomendacijose pateiktą kokybės rodiklių sistemą, 0,8 proc. mokyklų naudoja „Ikimokyklinio ugdymo mokyklos vidaus audito metodika“ (2005). Atkreiptinas dėmesys, kad net 34,8 proc.

Kitaip tariant, galima daryti prielaidą, kad mokyklos įsivertinimo metodikas vis drąsiau interpretuoja ir pritaiko savo reikmėms. Tai sveikintina tendencija, nes mokyklų bendruomenės aiškiau suvokia įsivertinimo instrumentus ir, tikėtina, veiksmingiau panaudoja įsivertinimo duomenis veiklai tobulinti.

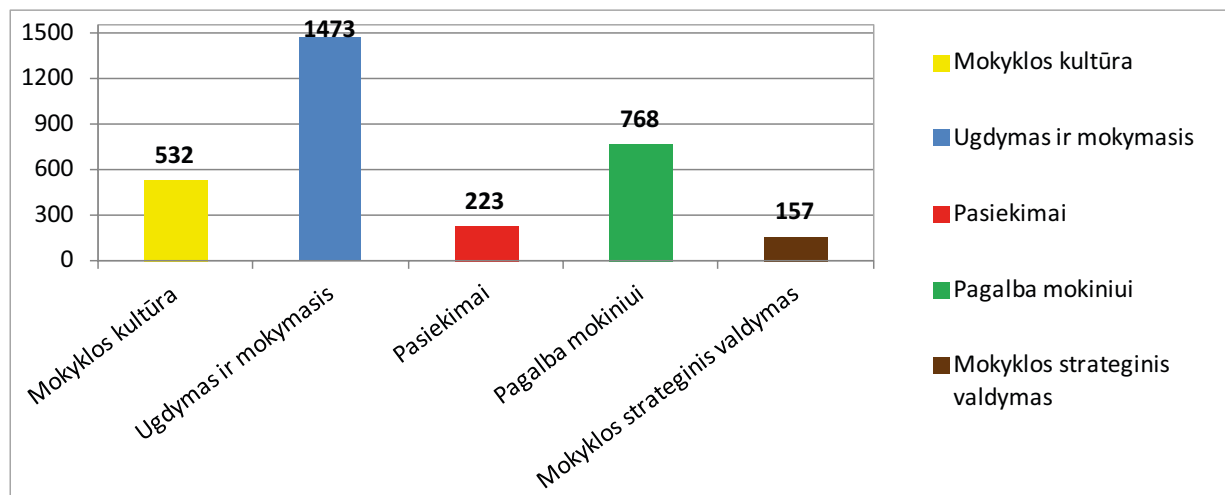
PASIRINKTŲ TOBULINTI RODIKLIŲ APŽVALGA

Mokykloms pateiktoje įsivertinimo anketoje mokyklų buvo prašoma nurodyti tris pasirinktus tobulinti rodiklius, tačiau neretai mokyklos nurodė daugiau arba mažiau tobulinti pasirinktų rodiklių. Pasirinktų tobulinti rodiklių spektras apima visas penkias mokyklos veiklos sritis (žr. 49 pav.), tačiau skirtingų sričių rodiklių pasirinkimo dažnumas skiriasi.

Iš 49 paveikslo matyti, kad pirmosios srities – *mokyklos kultūra* rodikliai buvo pasirinkti tobulinti 532 kartus (16,9 proc.); antrosios srities – *ugdymas ir mokymasis* – 1 473 kartus (46,7 proc.);

trečiosios srities – *pasiekimai* – 223 kartus (7 proc.); ketvirtosios srities – *pagalba mokiniui* – 768 kartus (24,4 proc.); penktosios srities – *mokyklos strateginis valdymas* – 157 kartus (5 proc.).

Dažniausiai tobulinti buvo pasirinkti *ugdymo ir mokymosi* ir *pagalbos mokiniui* sričių rodikliai, o rečiausiai – *pasiekimų* ir *mokyklos strateginio valdymo* sričių rodikliai. Tai leidžia daryti išvadą, kad mokyklos daugiausia dėmesio skiria ugdymo procesui tobulinti.



49 PAV.

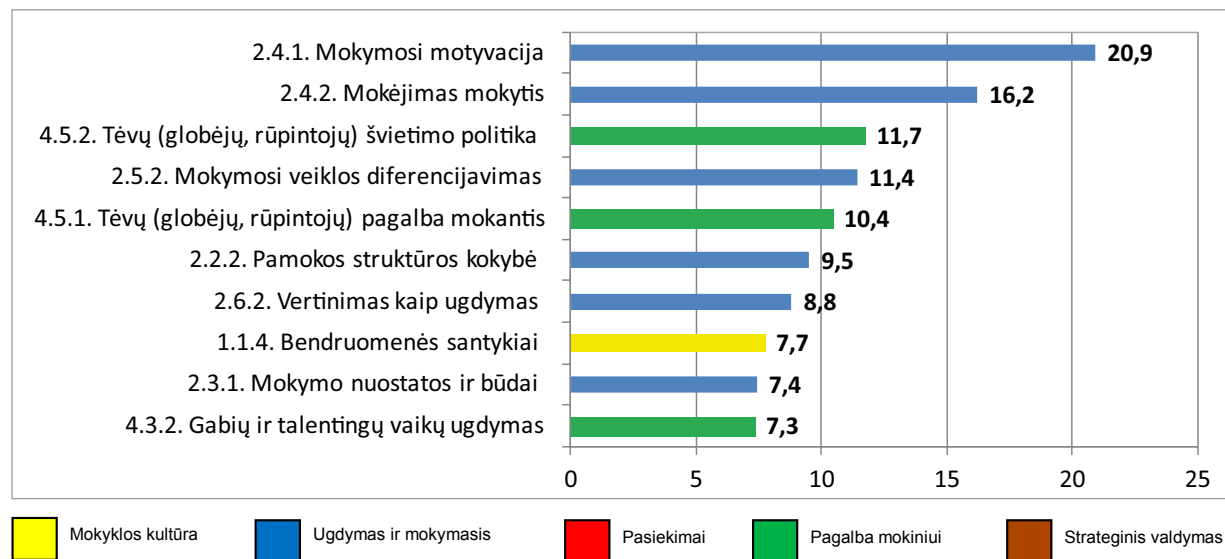
Pasirinktų tobulinti rodiklių dažnumas (vnt.) pagal vertinimo sritį

DAŽNIAUSIAI PASIRINKTŲ TOBULINTI RODIKLIŲ DEŠIMTUKAS

Iš 50 paveikslo matyti, kad į dažniausiai tobulintinų rodiklių dešimtuką patenka *ugdymo ir mokymosi, pagalbos mokiniui ir mokyklos kultūros* rodikliai.

Dažniausiai mokyklos rinkosi tobulinti antrosios srities – *ugdymas ir mokymasis* – rodiklius. Gana retai mokyklos rinkosi tobulinti pirmosios – *mokyklos kultūros* srities rodiklius. 2011–2012 m. m.

iš šios srities į dažniausiai tobulinamų dešimtuką patenka tik rodiklis *bendruomenės santykiai* (1.1.4), o trečiosios – *pasiekimai* ir penktosios – *mokyklos strateginis valdymas* – sričių rodikliai nepatenka į dažniausiai tobulinti pasirinktų rodiklių sąrašą. Tai leidžia daryti prielaidą, kad mokykloms rūpi jų ugdymo proceso, veiksmingos pagalbos mokiniui kokybės tobulinimas.



50 PAV.

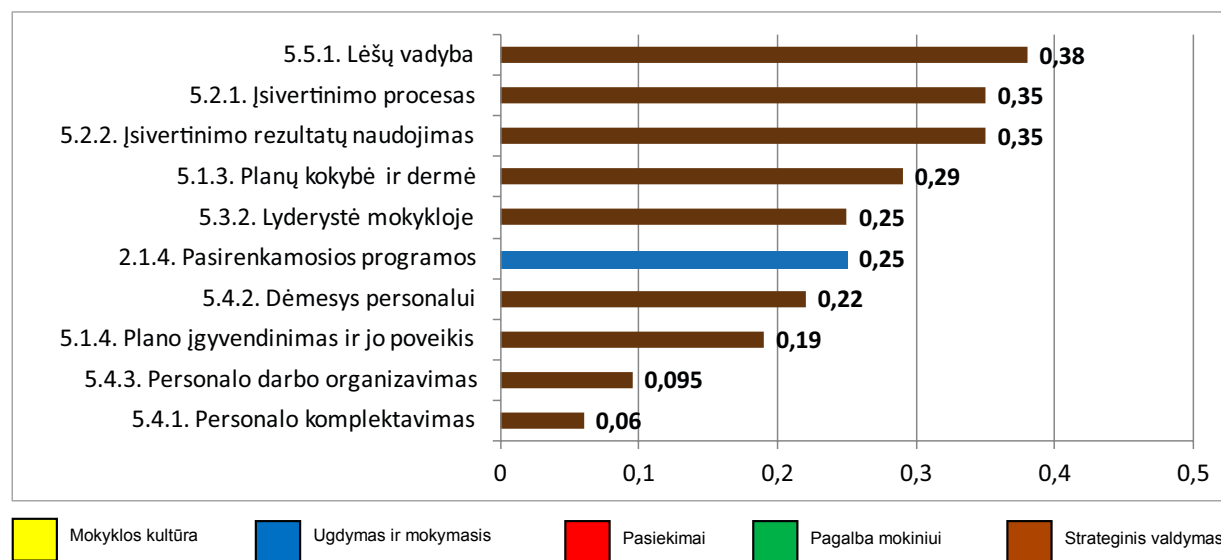
Dažniausiai pasirinkti tobulinti rodikliai pagal mokyklų skaičių

REČIAUSIAI PASIRINKTŲ TOBULINTI RODIKLIŲ DEŠIMTUKAS

Iš 51 paveikslo matyti, kad rečiausiai mokyklos rinkosi tobulinti penktosios srities – *mokyklos strateginis valdymas* – rodiklius: šios srities yra net 9 iš 10 rečiausiai tobulinti pasirenkamų rodiklių.

Kodėl mokyklos retai renkasi tobulinti *mokyklos strateginio valdymo* srities rodiklius? Tiksliausiai atsakyti į šį klausimą galėtų pačios mokyklų bendruomenės. Interpretuojant mokyklų pateiktą informaciją, galima teigti, kad įsivertinimą atliekančioms mokyklų

bendruomenėms nepakanka vadybos žinių ir jos nedrįsta gilintis į šią sritį arba vadovams ne visada priimtina pedagogų įtaka vadybos sprendimų priėmimui ir organizacijos veiklos tobulinimui. „Tačiau tinkamai veikiant, vadovybė gali sulaukti reikšmingos paspirties į kokybę orientuotų sprendimų įgyvendinimui. Svarbu analizuoti, kaip tenkinami visų mokyklos bendruomenės narių poreikiai bei įgyvendinami pageidavimai ir siūlymai susiję su organizacijos veiklos kokybe.“ (Sarafinas, 2011)



51 PAV.

Rečiausiai pasirinkti tobulinti rodikliai pagal mokyklų skaičių

Iš 23 lentelėje pateiktų duomenų matyti, kad kaip aktualiausi tobulintini veiklos rodikliai išlieka *mokymosi motyvacija* (2.4.1), *mokėjimas mokytis* (2.4.2), *mokymosi veiklos diferencijavimas* (2.5.2), *tėvų (globėjų, rūpintojų) pagalba mokantis* (4.5.1), *vertinimas kaip ugdymas* (2.6.2) ir *pamokos struktūros kokybė* (2.2.2). Šiuos rodiklius dažnai rinkosi tobulinti visų tipų mokyklos.

Pagal mokyklos tipą ryškiausi skirtumai matyti pasirenkant tobulinti tokius rodiklius: *gabių vaikų ugdymą* (4.3.2) – šį rodiklį dažniausiai renkasi tobulinti pradinės mokyklos; *dalykų ryšius ir integraciją* (2.1.3) – dažniausiai tobulinti renkasi progimnazijos; *specialiųjų poreikių mokinių ugdymą* (4.3.1) – dažniausiai renkasi tobulinti pagrindinės mokyklos, *mokytojo ir mokinio dialogą* (2.3.3) – gimnazijos, *pagalbą mokantis* (4.2.1) – vidurinės mokyklos.

23 LENTELĖ.

Dažniausiai pasirinktų tobulinti rodiklių pasiskirstymas pagal mokyklos tipą

Rodikliai	Gimnazija	Vidurinė mokykla	Pagrindinė mokykla	Pradinė mokykla	Progimnazija
2.4.1. Mokymosi motyvacija	✓	✓	✓	✓	✓
2.4.2. Mokėjimas mokytis	✓	✓	✓	✓	✓
2.5.2. Mokymosi veiklos diferencijavimas	✓	✓	✓	✓	✓
4.5.1. Tėvų (globėjų, rūpintojų) pagalba mokantis	✓	✓	✓	✓	✓
2.6.2. Vertinimas kaip ugdymas	✓	✓	✓	✓	✓
2.2.2. Pamokos struktūros kokybė	✓	✓	✓	✓	✓
4.5.2. Tėvų (globėjų, rūpintojų) švietimo politika	✓	✓	✓	✓	✓
1.1.4. Bendruomenės santykiai	✓	✓	✓	✓	✓
2.3.1. Mokymo nuostatos ir būdai	✓	✓			✓
2.6.3. Vertinimas kaip informavimas				✓	✓
3.1.1. Kiekvieno mokinio pažanga	✓	✓			
4.3.2. Gabių ir talentingų vaikų ugdymas				✓	
2.1.3. Dalykų ryšiai ir integracija					✓
4.3.1. Specialiųjų poreikių mokinių ugdymas			✓		
2.3.3. Mokytojo ir mokinio dialogas	✓				
4.2.1. Pagalba mokantis		✓			



Mokyklos kultūra



Ugdymas ir mokymasis



Pasiekimai



Pagalba mokiniui



Strateginis valdymas

Pagal mokyklos lokalizaciją ryškiausi skirtumai pastebimi renkantis tobulinti *specialiųjų (žr. 24 lent.) poreikių mokinių ugdymą (4.3.1), kiekvieno mokinio pažangą (3.1.1) ir mokymąsi bendradarbiaujant (2.4.3). Specialiųjų poreikių mokinių ugdymą* dažniausiai renkasi tobulinti didmiesčių mokyklos. Iš turimų duomenų galima daryti prielaidą, kad didesnė konkurencija tarp didmiesčių mokyklų skatina jas rūpintis kokybiškomis paslaugomis įvairių poreikių mokiniams. Galbūt jos dažniau tobulina

24 LENTELĖ.
 Dažniausiai pasirinktų tobulinti rodiklių pasiskirstymas pagal mokyklos lokalizaciją

Rodikliai	Didmiestis	Miestas	Miestelis (kaimas)
2.4.1 Mokymosi motyvacija	✓	✓	✓
2.4.2. Mokėjimas mokytis	✓	✓	✓
4.5.2. Tėvų (globėjų, rūpintojų) švietimo politika	✓	✓	✓
2.5.2. Mokymosi veiklos diferencijavimas	✓	✓	✓
4.5.1. Tėvų (globėjų, rūpintojų) pagalba mokantis	✓	✓	✓
2.2.2. Pamokos struktūros kokybė	✓	✓	✓
2.6.2. Vertinimas kaip ugdymas	✓	✓	✓
2.3.1. Mokymo nuostatos ir būdai	✓	✓	✓
1.1.4. Bendruomenės santykiai	✓	✓	✓
4.3.2. Gabių ir talentingų vaikų ugdymas	✓	✓	✓
4.2.1. Pagalba mokantis	✓	✓	✓
4.3.1. Specialiųjų poreikių mokinių ugdymas	✓	✓	✓
3.1.1. Kiekvieno mokinio pažanga			✓
2.4.3. Mokymasis bendradarbiaujant		✓	

Mokyklos kultūra

Ugdymas ir mokymasis

Pasiekimai

Pagalba mokiniui

Strateginis valdymas

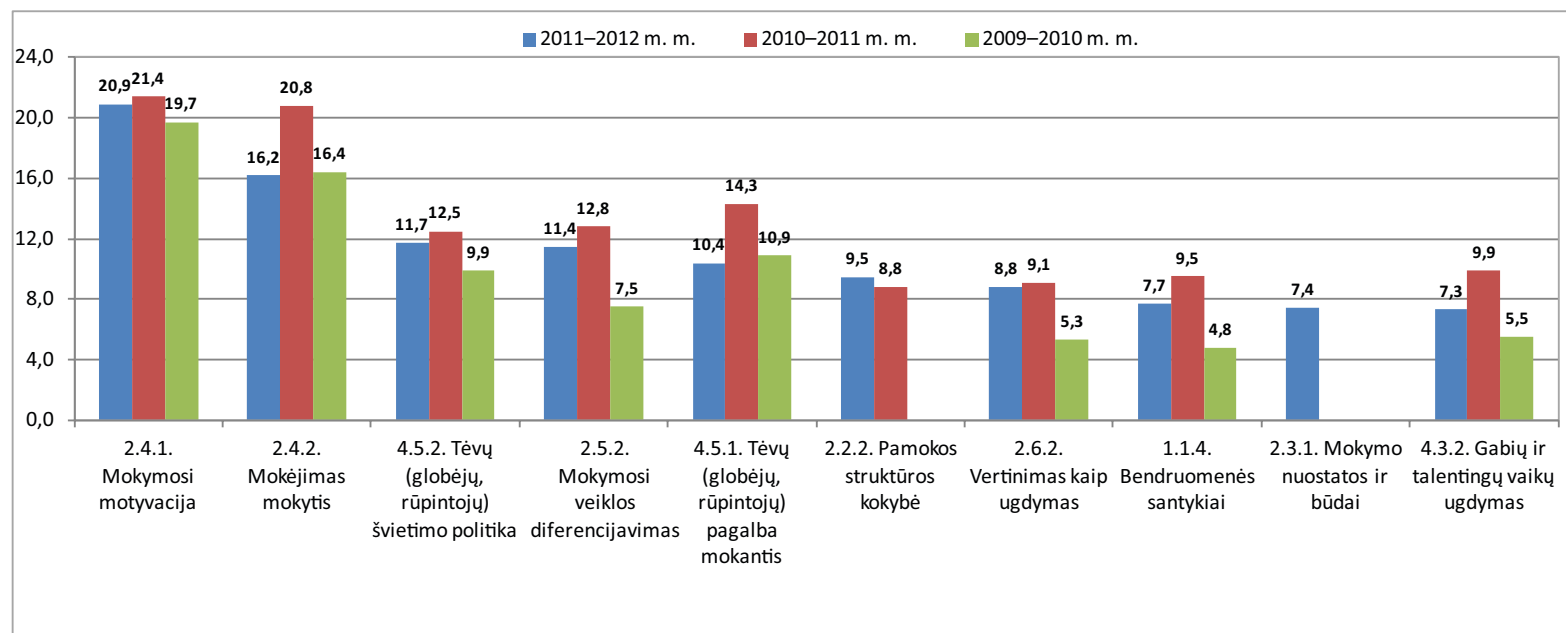
šią veiklą, nes turi daugiau galimybių gauti išorinės pagalbos (lankyti kvalifikacijos tobulinimo renginius, konsultuotis su specialistais ir pan.) tobulindamos šį rodiklį. *Kiekvieno mokinio pažangą* dažniausiai renkasi tobulinti miestelių (kaimų) mokyklos. Tikėtina, kad mažesnių mokyklų pedagoginė bendruomenė turi daugiau galimybių matyti kiekvieną mokinį, stebėti ir skatinti jo pažangą. *Mokymąsi bendradarbiaujant* dažniausiai renkasi tobulinti miestų mokyklos.

PASIRINKTŲ TOBULINTI RODIKLIŲ LYGINIMAS

Stebint dažniausiai tobulinti pasirinktus rodiklius trejų mokslo metų laikotarpiu pastebima tam tikrų pokyčių (žr. 52 pav.).

Iš 52 paveikslo matyti, kad didėja dėmesys *mokymosi nuostatoms ir būdams* bei *pamokos struktūros kokybei*, kuriuos 2009–2010 m. m. mokyklos nedažnai rinkosi tobulinti. Palyginti su 2009–2010 m. m., dažniau pasirenkami tobulinti tokie rodi-

kliai: *mokymosi veiklos diferencijavimas, vertinimas kaip ugdymas, bendruomenės santykiai ir gabių vaikų ugdymas*. Galima daryti prielaidą, kad tam darė įtaką išorės vertintojų įžvalgos – jose minėti veiklos aspektai dažnai įvardijami kaip tobulintini (žr. 25 lent.)



52 PAV.

Dažniausiai pasirinktų tobulinti rodiklių kaita per trejus mokslo metus

Lyginant mokyklų dažniausiai pasirinktų tobulinti rodiklių ir išorės vertintojų dažniausiai rekomenduojamų rodiklių penketukus (žr. 25 lent.), matyti tam tikrų skirtumų. Išorės vertintojai daugiausiai tobulintinų dalykų išvelgia mokytojų veikloje, mokymosi motyvacijos nelaiko ryškia problema. Iš kelerių metų įsivertinimo duomenų matyti, kad mokinių mokymosi motyvacija mokyklų bendruomenėms yra viena aktualiausių problemų.

Kas lemia tokius išorės vertintojų ir mokyklos bendruomenių požiūrio skirtumus? G. Butkienė ir A. Kepalaitė knygoje „Moky-

masis ir asmenybės brendimas“ (1996, p. 231) pateikia J. W. Atkinsono (1980) mintį, kad žmogaus elgesys visada yra motyvuotas. Mokslininkas mano, kad reikėtų galvoti apie tai, kaip žmogus nuo vienokios aktyvumo formos pereina prie kitokios. Galima manyti, kad nepakankama mokymosi motyvacija dažnai yra kitų problemų pasekmė. Ir mokyklos, pasirenkančios tobulinti mokinių mokymosi motyvacijos rodiklį, turėtų pakankamai dėmesio skirti šios problemos analizei, priežasties ir pasekmės ryšio paieškai.

25 LENTELĖ.
Įsivertinimo ir išorinio vertinimo tobulintinų rodiklių lyginimas

Įsivertinimo rodikliai (N=1119)	Išorinio vertinimo rodikliai (N=113)
2.4.1. Mokymosi motyvacija	2.5.2. Mokymosi veiklos diferencijavimas
2.4.2. Mokėjimas mokytis	3.1.1. Kiekvieno mokinio pažanga
4.5.2. Tėvų švietimo politika	2.3.4. Išmokimo stebėjimas
2.5.2. Mokymosi veiklos diferencijavimas	2.3.1. Mokymo nuostatos ir būdai
4.5.1. Tėvų pagalba mokantis	2.6.2. Vertinimas kaip ugdymas


Mokyklos kultūra


Ugdymas ir mokymasis


Pasiekimai


Pagalba mokiniui


Strateginis valdymas

PASIRINKTŲ TOBULINTI SRIČIŲ RODIKLIŲ APŽVALGA

Mokyklos kultūra

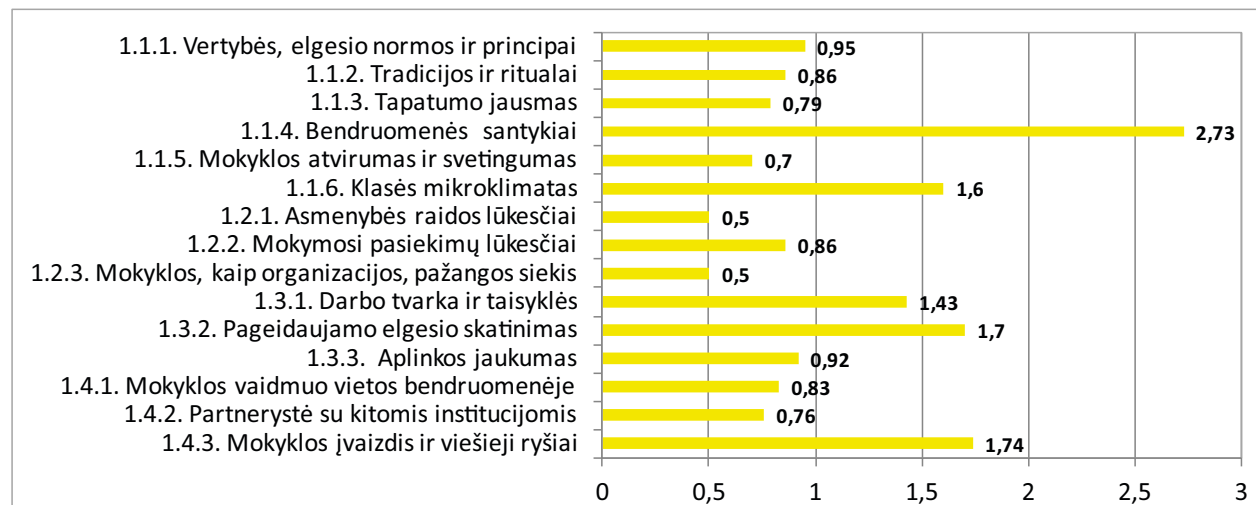
Pirmosios srities – *mokyklos kultūra* – rodikliai buvo pasirinkti tobulinti 532 kartus (16,9 proc.). Šios srities pasirinktų tobulinti rodiklių pasiskirstymas pateikiamas 53 paveiksle.

Iš pateikto paveikslo matyti, kad mokyklos dažniausiai rinkosi tobulinti *mokyklos kultūros* srities rodiklį *bendruomenės santykiai* (1.1.4) – jis nurodytas 86 kartus iš 3 153 (2,73 proc.). Tai vienintelis pirmosios srities rodiklis, kuris patenka į bendrą tobulinti pasirinktų rodiklių dešimtuką. Šitai leidžia daryti prielaidą, kad bendruomenės santykiai yra svarbus mokyklų veiklos aspektas ir mokyklos skiria jam dėmesį.

Kitas dažnai pasirenkamas tobulinti *mokyklos kultūros* srities rodiklis – *mokyklos įvaizdis ir viešieji ryšiai* (1.4.3) – jis nurodytas

55 kartus (1,74 proc.). Svarbu, kad mokyklos vis labiau supranta savo veiklos, pasiekimų, siūlomų paslaugų viešinimo, viešųjų ryšių svarbą ir planuoja tobulinti (tobulina) šį aspektą.

Trečias pagal pasirinkimo dažnumą rodiklis yra *pageidaujamo elgesio skatinimas* (1.3.2) – jį mokyklos rinkosi 53 kartus (1,7 proc.). Tikėtina, kad šį rodiklį tobulinti renkasi tos mokyklos, kurios giliau nagrinėja problemas ir supranta, jog klasės mikroklimatą, bendruomenės santykius, mokinių mokymosi motyvą, pasiekimus, personalo motyvą ir kitus svarbius aspektus galės patobulinti tik skatindamos visos bendruomenės narių pageidaujamą elgesį.



53 PAV.

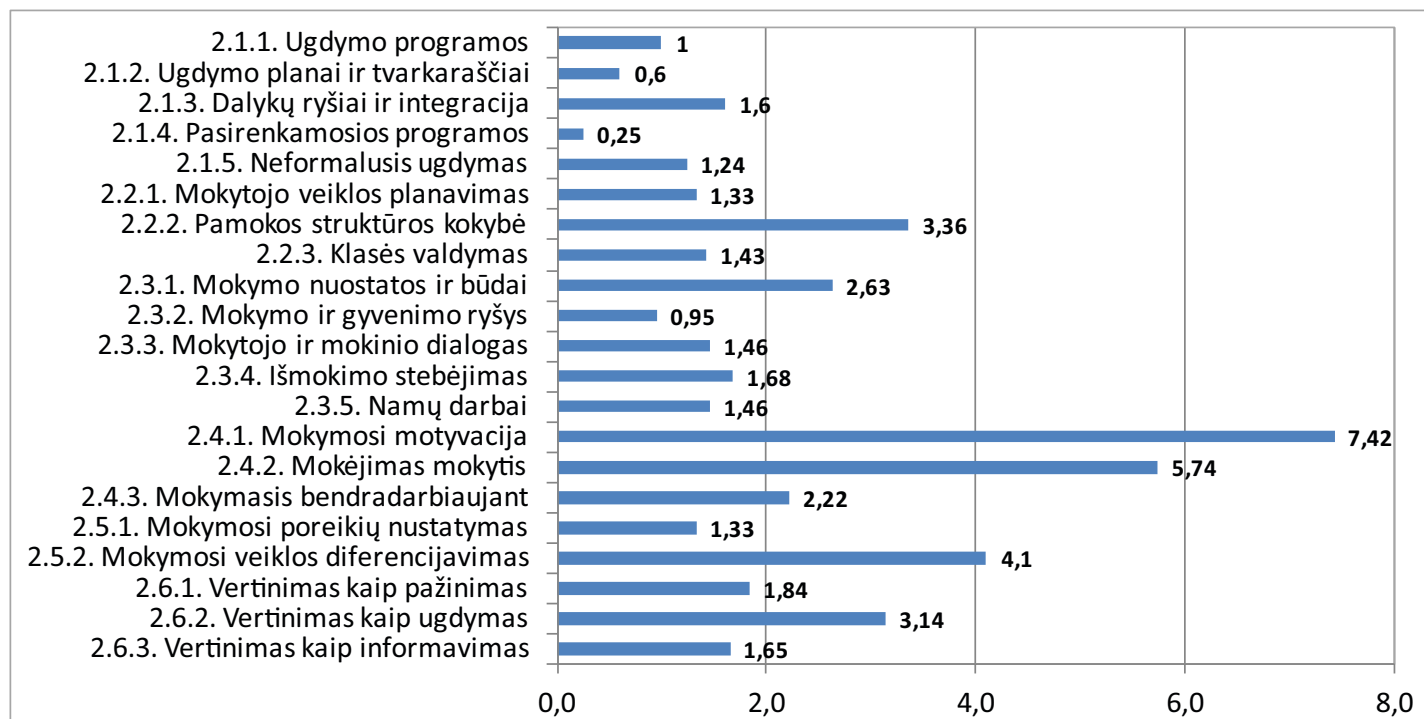
Pasirinktų tobulinti pirmosios srities rodiklių pasiskirstymas pagal dažnumą

Ugdymas ir mokymasis

Antrosios srities – *ugdymas ir mokymasis* – rodikliai buvo pasirinkti tobulinti 1 473 kartus ir tai sudaro 46,7 proc. visų atvejų. Pasirinktų tobulinti antrosios srities rodiklių pasiskirstymas pateikiamas 54 paveiksle.

Iš 54 paveikslo matyti, kad antrosios srities – *ugdymas ir mokymasis* – mokyklos dažniausiai rinkosi tobulinti tokius rodiklius: *mokymosi motyvaciją* (2.4.1) – 234 kartus (7,42 proc.); *mokėjimą mokytis* (2.4.2) – 181 kartą (5,74 proc.); *mokymosi veiklos diferencijavimą* (2.5.2) – 128 kartus (4,1 proc.). Pastebėta, kad du pirmieji rodikliai labiau susiję su mokinių veikla ir kasmet pirmąja tarp tobulinti pasirenkamų rodiklių, tačiau pateikiant išorinio vertinimo duomenis šie rodikliai labai retai įvardijami kaip labiausiai tobulintini. Išorės vertintojai mato galimybių ir poreikį tobulinti to-

kius ugdymo proceso aspektus kaip *mokymosi nuostatos ir būdai* (2.3.1); *išmokimo stebėjimas* (2.3.4); *vertinimas kaip ugdymas* (2.6.2) ir *mokymosi veiklos diferencijavimas* (2.5.2) (žr. 25 lent.). Minėti rodikliai labiau susiję su pedagogų veikla, nukreipta į kiekvieno mokinio pažinimą, jo poreikių tenkinimą, atsižvelgiant į jo galimybes ir taikant tam atitinkamus mokymo (-si) būdus, metodus ir priemones, pereinant nuo mokymo paradigmos prie mokymosi. Pastebėta, kad daugėja mokyklų, pasirenkančių tobulinti minėtus rodiklius (83 (2,63 proc.); 53 (1,68 proc.); 99 (3,14 proc.) ir 128 (4,1 proc.) atvejų atitinkamai). Galima daryti prielaidą, kad tai susiję su gilesniu mokyklų požiūriu į veiklos tobulinimo procesus. Tikėtina, kad tam įtaką darė ir išorinis vertinimas, kuris jau yra įvykęs 31 proc. Lietuvos mokyklų.



54 PAV.

Pasirinktų tobulinti antrosios srities rodiklių pasiskirstymas pagal dažnumą

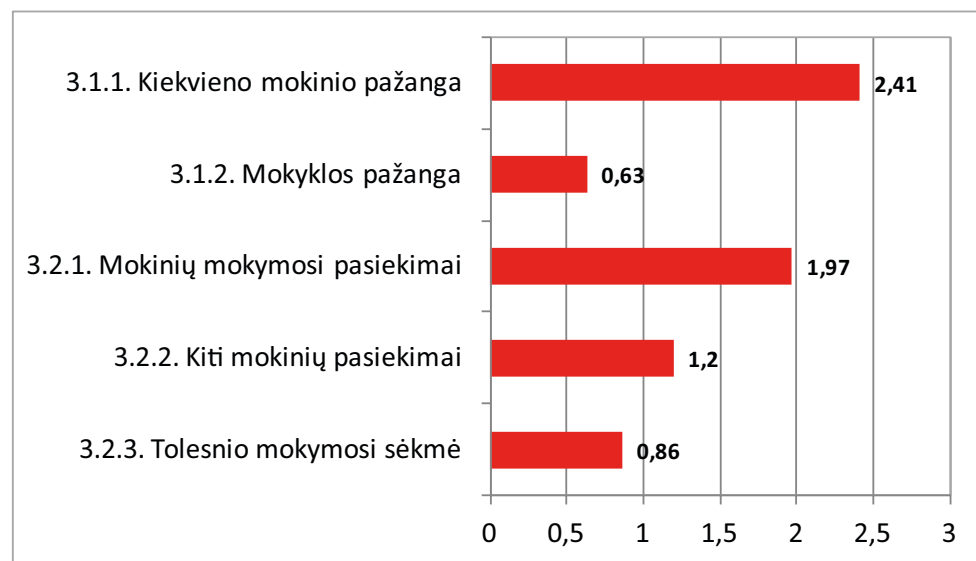
Pasiekimai

Trečiosios srities – *pasiekimai* – rodikliai buvo pasirinkti tobulinti 223 kartus ir tai sudaro 7,07 proc. visų atvejų. Pasirinktų tobulinti trečiosios srities rodiklių pasiskirstymas pateikiamas 55 paveiksle.

Iš trečiosios srities mokyklos dažniausiai rinkosi tobulinti rodiklį *kiekvieno mokinio pažanga* (3.1.1) – 76 kartus ir tai sudaro 2,4 proc. visų atvejų. Pastebėta, kad šį rodiklį dažniausiai rinkosi tobulinti miestelių (kaimų) mokyklos.

Rečiausiai pasirinktas tobulinti trečiosios srities rodiklis *mokyklos pažanga* (3.1.2). – tik 20 kartų ir tai sudaro 0,63 proc. visų

atvejų. Pastebėta, kad ir pirmosios srities rodiklis *mokyklos, kaip organizacijos, pažangos siekis* (1.2.3), kuris glaudžiai susijęs su mokyklos pažanga, pasirinktas tobulinti tik 16 kartų (0,5 proc.). Iš šių duomenų galima daryti prielaidą, kad mokyklos vis dažniau galvoja apie kiekvieno mokinio pažangą ir siekia ją tobulinti, bet retai minėtą rodiklį sieja su *asmenybės raidos lūkesčiais* (1.2.1) ir visos *mokyklos pažanga* (3.1.2).



55 PAV.

Pasirinktų tobulinti trečiosios srities rodiklių pasiskirstymas pagal dažnumą

Pagalba mokiniui

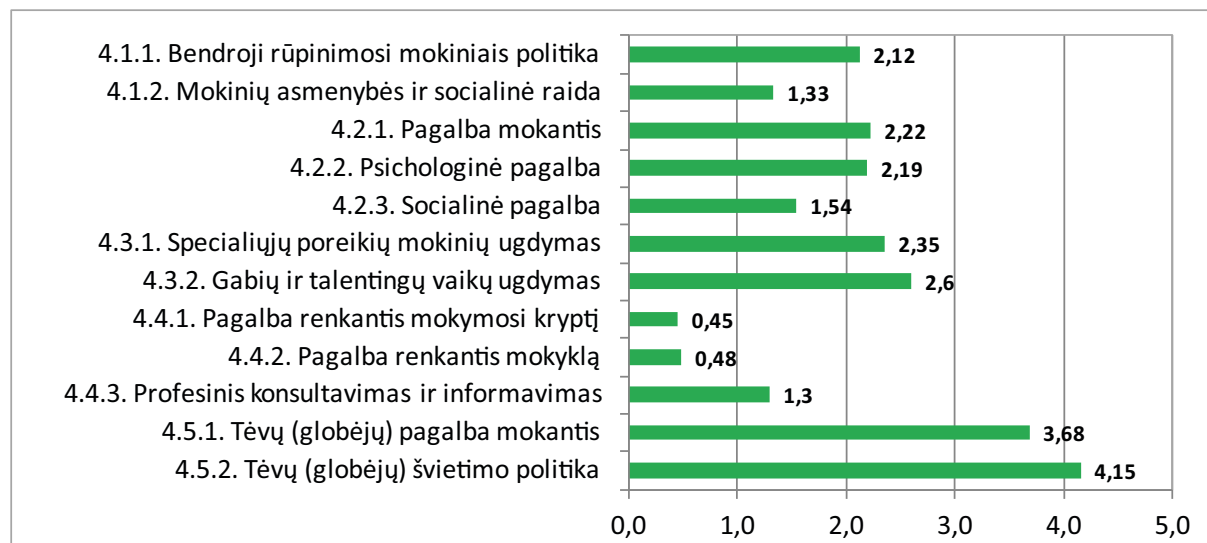
Ketvirtosios srities – *pagalba mokiniui* – rodikliai pasirinkti tobulinti 768 kartus ir tai sudaro 24,36 proc. visų atvejų. Pasirinktų tobulinti ketvirtosios srities rodiklių pasiskirstymas pateikiamas 56 paveiksle.

Ketvirtosios srities mokyklos dažniausiai rinkosi tobulinti *tėvų (globėjų, rūpintojų) pagalbą mokantis (4.5.1) ir tėvų (globėjų, rūpintojų) švietimo politiką (4.5.2)*. Pastebėta, kad keičiasi šių dviejų rodiklių pasirinkimo tobulinti santykis. Anksčiau mokyklos dažniausiai rinkosi tobulinti tėvų pagalbos aspektą, kuriam mokyklos bendruomenė negali daryti tiesioginės įtakos, šiame dažniau rinktas tobulinti tėvų švietimo politikos aspektas, kuriam mokykla daro tiesioginę įtaką. Tikėtina, kad tai skatins tėvų įsitraukimą

į mokyklos gyvenimą, domėjimąsi savo vaikų pažanga ir pasiekimais, skatins tėvų pagalbą vaikui mokantis.

Trečias pagal pasirinkimo dažnumą rodiklis yra *gabių ir talentingų vaikų ugdymas (4.3.2)* – jis pasirinktas tobulinti 82 kartus (2,6 proc.). Svarbu, kad mokyklos vis daugiau dėmesio skiria gabių mokinių poreikių tenkinimui, jų ugdymui, tačiau reikėtų atkreipti dėmesį, jog šį rodiklį dažniausiai renkasi tobulinti tik pradinės mokyklos.

Aktualus išlieka ir specialiųjų poreikių mokinių ugdymo klausimas. Šį rodiklį mokyklos rinkosi tobulinti 74 kartus (2,35 proc.) – pagal mokyklos tipą šis rodiklis aktualiausias pagrindinėms mokykloms, pagal lokalizaciją – didmiesčių mokykloms.



56 PAV.

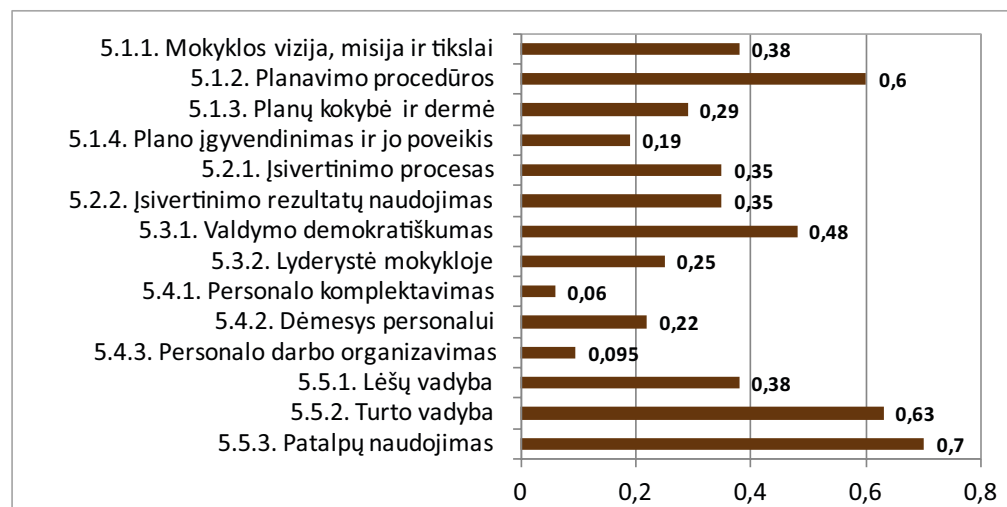
Pasirinktų tobulinti ketvirtosios srities rodiklių pasiskirstymas pagal dažnumą

Mokyklos strateginis valdymas

Penktosios srities – *mokyklos strateginis valdymas* – rodikliai buvo pasirinkti tobulinti 157 kartus ir tai sudaro 4,98 proc. visų atvejų. Pasirinktų tobulinti penktosios srities rodiklių pasiskirstymas pateikiamas 57 paveiksle.

Mokyklos dažniausiai rinkosi tobulinti rodiklius *patalpų naudojimas* (5.5.3) – 22 kartai (0,7 proc.) ir *turto vadyba* (5.5.2) – 20 kartų (0,63 proc.). Dažnai pasirinktos tobulinti *planavimo procedū-*

ros (5.1.2) – 19 kartų (0,6 proc.), tačiau *plano įgyvendinimui ir jo poveikiui* (5.1.4) skiriama palyginti mažai dėmesio, nes šis rodiklis nurodytas tik 6 kartus (0,19 proc.). Mokyklų bendruomenėms dažnai dar sunku įvertinti suplanuotos ir įgyvendintos tobulinimo veiklos pridėtinę vertę, nes veiklą mokyklos įvardija beveik visada, o įvardyti pokyčius vykdant tokią veiklą geba tik 21 proc. mokyklų.



57 PAV.

Pasirinktų tobulinti penktosios srities rodiklių pasiskirstymas pagal dažnumą

VERTINGA PATIRTIS IR TRŪKSTAMA KOMPETENCIJA

MOKYKLOS VEIKLAI ĮSIVERTINTI

Mokyklos veiklos kokybės įsivertinimas padeda jai tobulinti savo veiklą. Jis veiksmingas tik kai mokyklos bendruomenė supranta jo prasmę, naudą ir geba tai daryti. Mokyklų buvo prašoma nurodyti, kokiose veiklos kokybės įsivertinimo srityse joms trūksta kompetencijų ir kokia patirtimi organizuodamos įsivertinimo procesą jos galėtų dalytis. Kai kurios mokyklos nenurodė nei trūkstamų kompetencijų, nei sričių, kur jos jaučiasi stiprios. Tai leidžia daryti prielaidą, jog šios mokyklos yra įvaldžiusios įsivertinimo procesą, tačiau nesijaučia kuo nors pranašesnės, kad galėtų da-

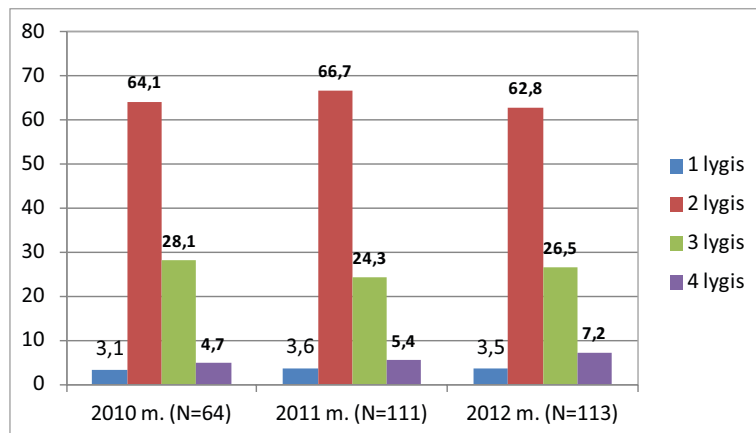
lytis patirtimi. Mokyklų, kurios galėtų dalytis patirtimi arba kurioms trūksta kompetencijų, dalis procentais pateikta 26 lentelėje.

Iš pateiktų duomenų matyti, kad labiausiai mokyklų bendruomenėms trūksta kompetencijos pasirinkti ir panaudoti įsivertinimo instrumentus, metodus – 48 proc. atvejų, tačiau 12,7 proc. mokyklų nurodo, jog gali dalytis šia patirtimi. Respondentai (40,7 proc.) taip pat nurodė, kad trūksta kompetencijos apdoroti, analizuoti ir interpretuoti duomenis, tačiau 21,6 proc. gali dalytis tokio pobūdžio patirtimi.

26 LENTELĖ.
Mokyklos bendruomenės kompetencija atliekant įsivertinimą

Kompetencija	Gali dalytis patirtimi (proc.)	Trūksta kompetencijos (proc.)
Įsivertinimo proceso planavimas ir organizavimas	36,7	13,0
Įsivertinimo rezultatų skelbimas ir panaudojimas	21,5	16,1
Bendruomenės įtraukimas	37,1	24,2
Instrumentų, metodų parinkimas ir naudojimas	12,7	48,0
Duomenų apdorojimas, analizė ir interpretavimas	21,6	40,7

Gerėjančią mokyklų bendruomenių kompetenciją organizuojant ir atliekant įsivertinimo procesą rodo ir išorinio vertinimo duomenys: nuo 2010 metų nuosekliai daugėja mokyklų, kurių įsivertinimas (5.2) įvertintas aukščiausiu – 4 lygiu, ir per pastaruosius dvejus metus mažėja mokyklų, kurių ši tema įvertinta 1 ir 2 lygiu (žr. 58 pav.).



58 PAV.
Mokyklų įsivertinimo proceso įvertinimas 2010–2013 m. (proc.)

TOBULINIMO VEIKLA IR JOS SUKELTI POKYČIAI

Siekiant skatinti mokyklas giliau galvoti apie savo planuojamos veiklos pridėtinę vertę, klausta apie veiklos tobulinimo rezultatus ir jų lemtus mokyklos bendruomenės pokyčius.

Buvo prašoma įvertinti tobulinimo rezultatą pažymint vieną iš pateiktų atsakymų variantų: 1) pasiekėme laukimą lygį, daugiau nebetobulinsime; 2) šiek tiek patobulinome, tačiau laukto lygio nepasiekėme, tobulinsime ir kitais metais; 3) šiek tiek patobulinome, tačiau laukto lygio nepasiekėme, kitais metais nebetobulinsime; 4) nepasisekė patobulinti, tobulinsime ir kitais metais; 5) nepasisekė patobulinti, kitais metais nebetobulinsime. Atsakymų pasiskirstymas pateikiamas 27 lentelėje.

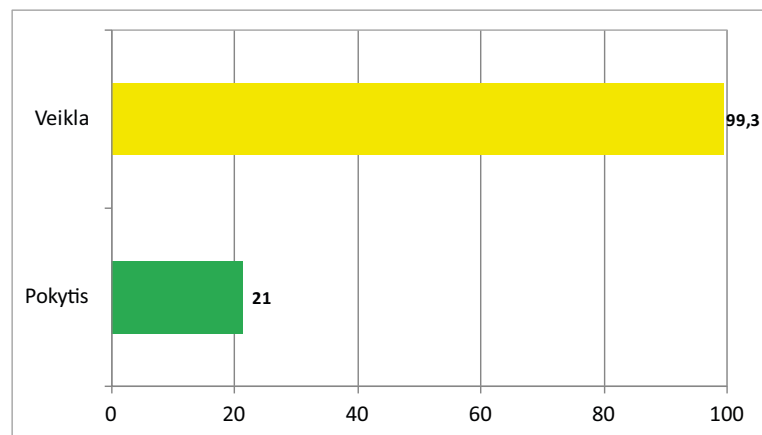
27 LENTELĖ.

Veiklos tobulinimo rezultatai

Kriterijus	Mokyklų dalis (proc.)
Pasiekėme laukimą lygį, daugiau nebetobulinsime.	31,4
Šiek tiek patobulinome, tačiau laukto lygio nepasiekėme, tobulinsime ir kitais metais.	90,9
Šiek tiek patobulinome, tačiau laukto lygio nepasiekėme, kitais metais nebetobulinsime.	13,2
Nepasisekė patobulinti, tobulinsime ir kitais metais.	6,8
Nepasisekė patobulinti, kitais metais nebetobulinsime.	1,3

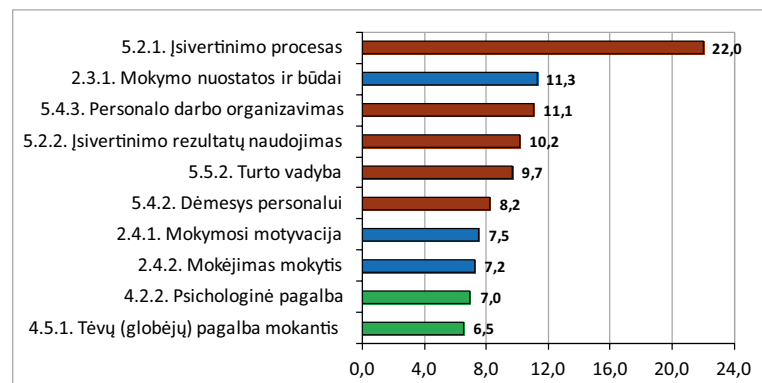
Iš pateiktų duomenų matyti, kad maždaug trečdaliui mokyklų (31,4 proc.) pavyko per vieną vadybos ciklą pasiekti laukimą rezultatą. Dauguma (97,7 proc.) mokyklų planuoja ir toliau tobulinti pasirinktus rodiklius, nes dar nepasiekė norimo rezultato, ir tik 14,5 proc. mokyklų netobulins pasirinktų rodiklių, nes juos jau šiek tiek patobulino arba joms nepasisekė jų patobulinti.

Pastebėta, kad beveik visos (99,3 proc.) duomenis pateikusios mokyklos įvardijo, ką jos suplanavo ir įgyvendino siekdamos tobulinti tam tikrus veiklos aspektus, tačiau tik 21,0 proc. galėjo įvardyti konkrečius tobulinimo lemtus pokyčius (žr. 59 pav.).



59 PAV.
Mokyklos, nurodžiusios tobulinimo veiklą ir jos lemtus pokyčius (proc.)

Atsakydamos į klausimą, kokių kompetencijų trūksta pasirinktiems rodikliams tobulinti, mokyklos rinkosi labai platų jų spektrą, apimančią visus 67 mokyklos veiklos kokybės rodiklius. Dažniausiai minimų trūkstamų kompetencijų dešimtukas pateikiamas 60 paveiksle.



60 PAV.
Trūkstamos kompetencijos pasiskirstymas pagal dažnumą

Net penkios iš dešimties dažniausiai mokyklų minimų trūkstamų kompetencijų yra *mokyklos strateginio valdymo* srities, o jos rodiklius tobulinti mokyklos renkasi labai retai. Taigi galima daryti prielaidą, kad mokyklų bendruomenės nepakankamai dažnai ir giliai diskutuoja apie mokyklos strateginį valdymą, jo tobulinimą ir įtaką visos mokyklos veiklos tobulinimui.

Tikėtina, kad kai kurie respondentai nevysiškai suprato arba neatidžiai perskaitė klausimą, nes nurodė ne trūkstamas kompetencijas, o jiems aktualias problemas: mokymosi motyvaciją, mokėjimą mokytis ir tėvų (globėjų, rūpintojų) pagalbą mokantis.

Atkreiptinas dėmesys, kad mokyklų bendruomenėms dažnai reikėjo savarankiškai ieškoti įsivertinimo, veiklos tobulinimo, pokyčio matavimo įrankių, bet nuo šių metų pradžios mokykloms siūloma kompleksinė pagalbos internetinė sistema – *IQES online Lietuva*, kur pateikiami įsivertinimo įrankiai, leidžiantys optimizuoti procesą ir pasirinkti įsivertinimui aktualiausius aspektus. *IQES online Lietuva* sistema ne tik suteikia galimybę įsivertinti mokyklos veiklą organizacijos lygmeniu, bet ir siūlo įsivertinimo ir grįžtamojo ryšio instrumentus kiekvienam mokytojui; taip pat siūlomas platus veiklos tobulinimo metodų pasirinkimas mokyklos veiklai tobulinti.

MOKYKLŲ TOBULINIMO VEIKLOS IR POKYČIŲ ANALIZĖ

APIBENDRINIMAS

Mokyklų įsivertinimo anketų kokybinė analizė, atskleidžianti tobulintą veiklą ir pokyčius, atlikta (kaip ir išorinio vertinimo ataskaitų analizė) remiantis regresine analize. Ši atskleidė, kad mokinių *pasiekimai* priklauso nuo daugiausiai iki mažiausiai įtakos darančių rodiklių: *personalo valdymo, pažangos, vertybių, mokymosi kokybės, asmenybės raidos lūkesčių* ir *mokymo kokybės*, reikšmingumo.

- Mokyklos dažniausiai rinkosi tobulinti temą *mokymosi kokybė* (2.4), šiek tiek rečiau – temą *mokymo kokybė* (2.3), dar rečiau – temas *mokymosi pasiekimai* (3.2) ir *pažangą* (3.1). Labai retai rinktasi *vertybės, elgesio normos ir principai* (1.1.1), *asmenybės raidos lūkesčiai* (1.2.1) ir *personalo valdymas* (5.4), nuo kurių, pagal regresinės analizės formulę, labiausiai ir priklauso pasiekimai. Mokyklos nemano, kad vertybių ar asmenybės raidos lūkesčių tobulinimas gali reikšmingai paveikti mokinių pasiekimus.
- Mokyklos dažniausiai nurodė, kad tobulindamos *mokymosi kokybę* (2.4) gilino mokytojų kompetencijas; renginių, projektų ir konkursų metu skatino mokinių aktyvumą ir pamokose taikė įvairias ugdymo strategijas, būdus ir metodus. Progimnazijos išsiskyrė mokydamos vaikus įsivertinti veiklą pamokoje. Šios veiklos nulemtas pokytis – dažniausiai gerėjantys mokinių mokymosi pasiekimai ir mokinių aktyvumas dalyvaujant mokyklos veikloje.
- Tobulindamos *mokymo kokybę* (2.3), mokyklos (panašiai kaip ir tobulindamos *mokymosi kokybę* (2.4) labiausiai orientavosi į mokymosi metodų įvairovę ir tinkamumą bei pedagogų kvalifikacijos tobulinimą. Progimnazijos susitelkė ties mokytojų kompetencijos tobulinimu jiems ne tik dalyvaujant seminaruose, bet ir perimant turimą personalo patirtį. Patobulinus šią temą įvyko panašūs pokyčiai kaip ir tobulinant *mokymosi kokybę* (2.4): dažniausiai gerėjo mokinių mokymosi pasiekimai ir didėjo mokymosi motyvacija bei pasitikėjimas savo jėgomis.
- Kaip svarbiausią *mokymosi pasiekimų* (3.2) tobulinimo aspektą mokyklos nurodė mokinių pasiekimus dalyvaujant dalykų olimpiadose, sportiniuose renginiuose, konkursuose, kūrybiniuose ir kituose projektuose. Progimnazijose dažniau negu kitų tipų mokyklose vyravo mokymosi veiklos diferencijavimas ir gabių bei talentingų mokinių ugdymas. Patobulinusios šią temą mokyklos dažniausiai nurodė mokinių mokymosi rezultatų pagerėjimą.
- Tobulindamos *pažangą* (3.1) mokyklos daugiausia dėmesio skyrė duomenų apie mokinių pažangą ir pasiekimus kaupimui, analizei ir pažangos stebėjimo sistemos kūrimui. Progimnazijos ypač stiprino konsultacijų teikimą kiekvienam mokiniui, mokinių klaidų taisymą grįžtant prie nesuprastų ar neišmoktų dalykų ir gerino partnerystės ryšių su tėvais kūrimą. Patobulinusios šią temą mokyklos dažniausiai pastebėjo mokinių mokymosi pagal savo gebėjimus pažangą pamokoje.

Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra nuo 2004–2005 m. m. kasmet renka ir analizuoja mokyklų įsivertinimo rezultatus. Mokyklų buvo prašoma pateikti ne daugiau kaip tris tobulinti pasirinktas veiklas, atitinkančias „Bendrojo lavinimo mokyklų įsivertinimo rekomendacijose“ (2009) pateiktus 67 veiklos rodiklius, nurodyti konkrečias veiklas ir pokyčius mokykloje tobulinant pasirinktą rodiklį. Mokyklos gali rinktis tobulinti stipriuosius savo veiklos aspektus arba spręsti vyraujančias problemas. Kadangi mokyklos gilinasi į skirtingas veiklos sritis arba probleminius klausimus, analizuojant bendrą situaciją šalyje, gaunama daug informacijos. Daugumoje mokyklų veiklos įsivertinimas vyksta pakankamai gerai, tačiau įsivertinimo tikslas yra gautų duomenų panaudojimas

mokyklos veiklai tobulinti. Kad įsivertinimas netaptų savitiksliu ir būtų veiksmingai panaudojami įsivertinimo duomenys, mokyklų buvo klausiama, kaip panaudodamos įsivertinimo rezultatus jos tobulina savo veiklą, kaip siekia pažangos ir kokių įrodymų gali pateikti. Analizuojant pateiktus duomenis remtasi 16-osios Lietuvos Respublikos Vyriausybės 2012–2016 metų programos įgyvendinimo prioritetinių priemonių 105 punktu „Plėtoti švietimo stebėseną trimis lygiais (valstybės, savivaldybių, mokyklos), organizuojant ir vykdant <...> mokyklos veiklos kokybės vertinimo, pripažinimo ir pažangos skatinimą, orientuotą į mokyklų veiklos tobulinimą ir mokinių pasiekimų gerinimą“.

TYRIMO METODIKA

Remiantis ankstesniame skyriuje pateikta atliekant išorinį vertinimą surinktų duomenų regresine analize, parodžiusia, kad mokinių pažanga ir pasiekimai priklauso nuo personalo valdymo, vertybių, mokymosi kokybės, asmenybės raidos lūkesčių ir mokymo kokybės, naudojamosi ir analizuojant mokyklų pateiktus atsakymus į įsivertinimo anketos klausimus. Todėl nustatyto ryšio kokybinei analizei iš mokyklų įsivertinimo pateiktų duomenų (2011–2012 m. m.) išrinkti tik šie mokyklų veiklos kokybę nusakantys rodikliai ir temos: *vertybės, elgesio normos ir principai (1.1.1), asmenybės raidos lūkesčiai (1.2.1), mokymo kokybė (2.3), mokymosi kokybė (2.4), pažanga (3.1), mokymosi pasiekimai (3.2) ir personalo valdymas (5.4).*

Kokią veiklą vykdė mokyklos ir kokių pokyčių jos pastebėjo gerindamos šiuos rodiklius? Siekiant atsakyti į šį klausimą, atlikta atsakymų į atvirą klausimą turinio analizė. Tam gilintasi į 632 mokyklų, pateikusių 2011–2012 m. m. veiklos kokybės įsivertinimo ir tobulinimo informaciją, duomenis.

Tekstinei informacijai apdoroti naudota semantinė analizė, analogiška analizuojant išorinio vertinimo ataskaitas, kai fiksuojami sakiniai pagal prasmės vienetus. Suformulavus bendrus reikšmės požymius, teiginiams suteikiamas vienareikšmiškumas. Pavyzdžiui, prie vienareikšmių sakinių, apibūdinančių diferencijavimą, priskirti tokie sakiniai: *„Diferencijuojamos kontrolinių darbų užduotys“; „Mokytojai diferencijavo užduotis pagal mokinių poreikius ir gebėjimus“; „Ugdymo tikslai, uždaviniai ir metodai dažniausiai derinami prie mokinių individualių poreikių“* ir panašūs.

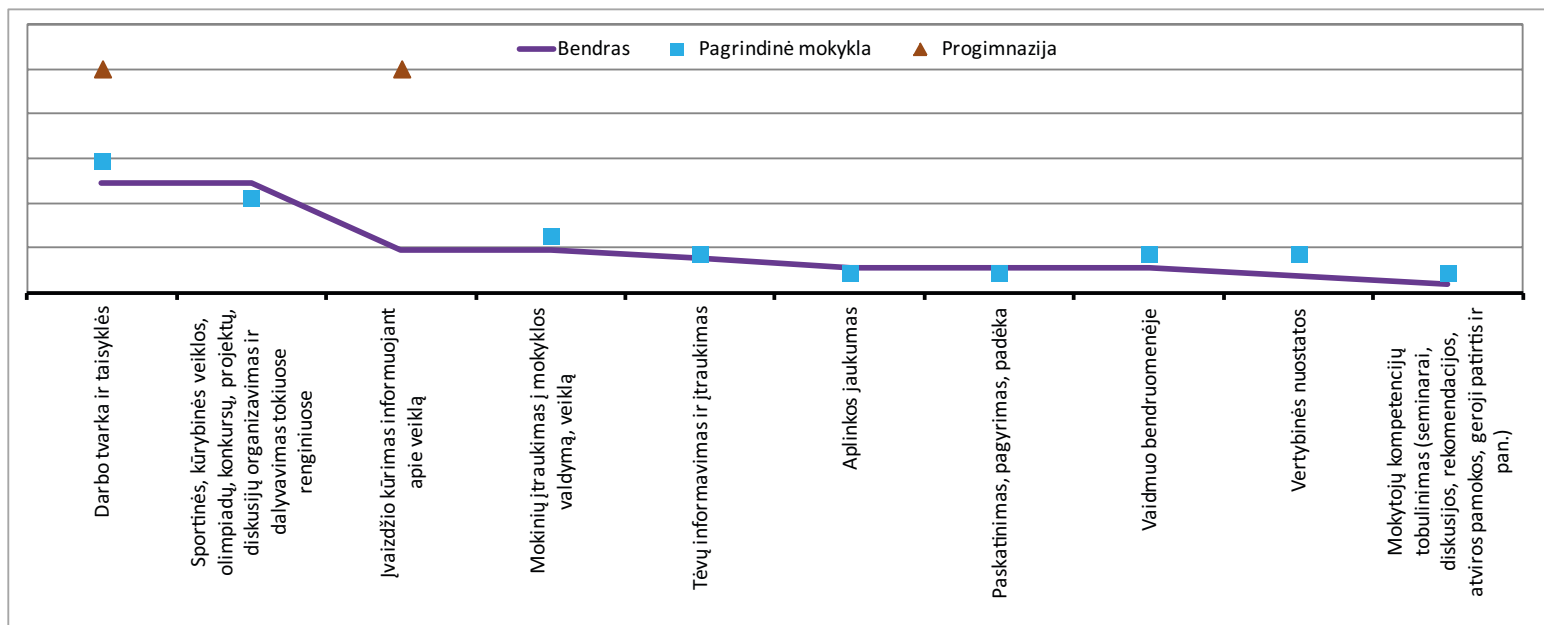
Sakiniai, neturintys semantinės prasmės, nebuvo nagrinėjami sistemoje kaip galimas atsakymo variantas. Tokių atvejų pasitaikė analizuojant tobulintą veiklą ir pokyčius, nes mokyklos numatė ateities spėjimus ar siekinius, veiklą, bet nenurodė apčiuopiamų (pamatuojamų) tobulinimo rezultatų, pavyzdžiui: *„Kasmet mokykloje organizuojami renginiai, kurie skatina mokinius nepraleisti pamokų“; „Kviesti tėvus į atviras pamokas, supažindinti juos su elektroninio dienyno privalumais. Į visuotinę tėvų susirinkimą kviesti lektorius, kurie sudomintų tėvus ir paskatintų juos kuo daugiau domėtis savo vaikų gyvenimu“; „Siekdami geriau panaudoti įvairias edukacines erdves pamokoms, visų dalykų mokytojai joms rengs integruotas užduotis, skatinančias mokinių kūrybingumą ir autorefleksiją“* ir panašiai.

Buvo sudarytas sąrašas kintamųjų, koduotų pagal prasminius vienetus (kategorijas), ir jie įtraukiami į konkrečią analizę atsižvelgiant į tobulintas temas ir rodiklius. Koduojant išorinio vertinimo ataskaitas, požymiams buvo priskiriama teigiama arba neigiama reikšmė atsižvelgiant į Tvarkos apraše nurodytus lygių aprašymus, o visiems išskirtiems įsivertinimo, tobulintos veiklos požymiams buvo suteikiama teigiama reikšmė. Sukodavus kintamuosius (teiginius), skaičiuojamas jų absoliutinis dažnumas pagal kategorijas. Tokiu būdu galima patikimai išskirti mokyklose vyraujančią tobulintą veiklą, darančią įtaką mokykloje vykstantiems pokyčiams. Atliekant įsivertinimo rezultatų kokybinę analizę, taip pat kaip ir nagrinėjant išorinio vertinimo ataskaitas, matyti skirtumai pagal mokyklos tipą. Daugiau dėmesio kreipta į pagrindines mokyklas ir progimnazijas renkančias tobulintą veiklą.

VERTYBĖS, ELGESIO NORMOS IR PRINCIPAI (1.1.1)

Mokyklų atsakymai dėl tobulintos veiklos buvo labai nevienodi. Vienos mokyklos tikslingai rinkosi tobulinti tik tokią veiklą, kuri atitiko rodiklio ar temos apibūdinimą. Kitos mokyklos ne tik

rinkosi tobulinti tos pačios temos rodiklių veiklą, bet ir daug dėmesio skyrė susijusių rodiklių veiklai tobulinti.



61 PAV.

Vertybių, elgesio normų ir principų (1.1.1) tobulintos veiklos pasiskirstymas pagal dažnumą

2011–2012 m. m. mokyklos gana retai rinkosi tobulinti pirmosios – *mokyklos kultūros* srities rodiklius, ypač *vertybės, elgesio normos ir principai (1.1.1)* (N=29, t. y. 2,6 proc.) ir *asmenybės raidos lūkesčiai (1.2.1)* (N=16, t. y. 1,4 proc.). Iš mokyklų pateiktų ataskaitų matyti (žr. 61 pav.), kad dažniausiai *vertybės, elgesio normos ir principus (1.1.1)* pasirinkusios tobulinti pagrindinės mokyklos ir gimnazijos tobulina darbo tvarką ir taisykles, o iš bendros mokyklų imties išsiskiria progimnazijos:

„Mokykloje yra susitarta dėl taisyklių laikymosi, taisyklės prireikus yra koreguojamos.“

„Diskutuodami grupėse taisykles rengė mokiniai, mokytojai, administracija.“

Progimnazijos dažniau stiprino mokyklos įvaizdį, informuodamos apie mokyklos veiklą:

„Sudarytos darbo grupės mokyklos įvaizdžiui gerinti.“

„Apie renginius ir pasiekimus operatyviai rašėme mokyklos interneto puslapyje, mokyklos laikraštyje, pranešėme rajono spaudoje.“

Pagrindinių mokyklų tobulinta veikla

Pagrindinės mokyklos, tobulindamos *vertybes, elgesio normas ir principus*, šiek tiek rečiau rinkosi skatinti mokinių aktyvumą dalyvaujant projektuose, konkursuose, olimpiadose ir tobulinti paskatinimų, pagyrimų ir padėkų mokiniams tvarką mokyklose. Jos stengėsi stiprinti ryšius su mokinių tėvais, juos informuoti ir įtraukti į mokyklos veiklą bei gerinti mokyklos aplinkos jaukumą.

Mokinių įsitraukimas į mokyklos valdymą ir veiklą, mokyklos vaidmenį vietos bendruomenėje:

„Mokytojai kupini noro tobulėti, išvykti, pažinti. Tariamasi su visa kaimo bendruomene, organizuojami bendri renginiai.“

Vertybinės nuostatos:

„Mokykloje nuosekliai kuriamos naujos ir puoselėjamos senos tradicijos, kurios padeda ugdyti bendražmogiškas vertybes: pagarbą, supratimą, toleranciją.“

Mokytojų kompetencijos tobulinimas:

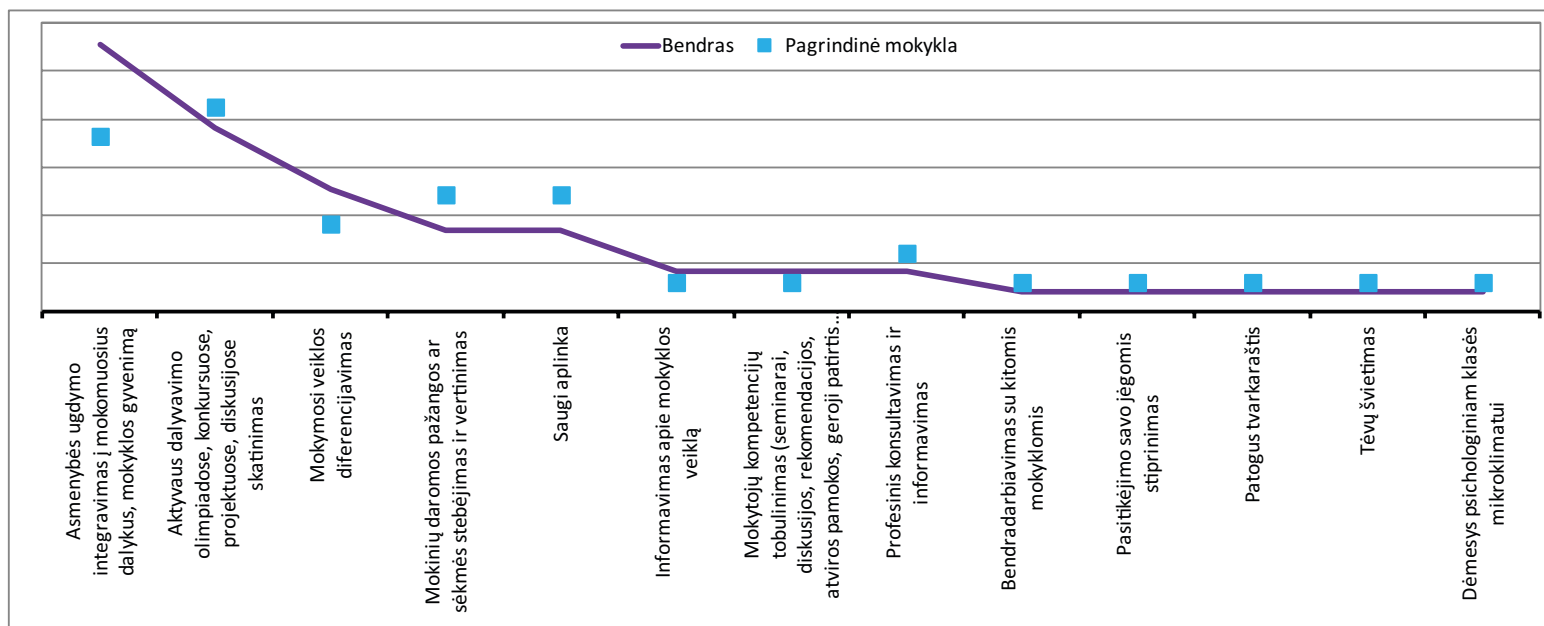
„Užtikrinant palankias ugdymo, saviraiškos poreikių tenkinimo ir kompetencijų plėtotės sąlygas kuriama mokytojų poreikius atitinkanti kvalifikacijos tobulinimo sistema.“

Mokyklos, tobulindamos veiklą, susijusią su *vertybėmis, elgesio normomis ir principais (1.1.1)*, retai pastebėjo **pokyčių**. Pagrindinės mokyklos nurodė didėjantį mokinių savarankiškumą ir pagerėjusius mokinių ir personalo tarpusavio santykius:

„Mokytojai ir mokiniai nurodė, kad pasikeitė bendruomenės narių požiūris, ypač pagalbinio personalo, pagerėjo tarpusavio santykiai, atsirado daugiau bendrų susitarimų.“

Mokyklose nusistovi jų gyvenimo normos, principai, taisyklės, palaikančios ugdymo įstaigos vertybes.

ASMENYBĖS RAIDOS LŪKESČIAI (1.2.1)



62 PAV.

Asmenybės raidos lūkesčių (1.2.1) tobulintos veiklos pasiskirstymas pagal dažnumą

Tik pavienės mokyklos, daugiausia pagrindinės, tobulino rodiklį *asmenybės raidos lūkesčiai* (1.2.1) (N=16, t. y. 1,4 proc.) ir atliko tokią veiklą (žr. 62 pav.):

skatino mokinius aktyviai dalyvauti olimpiadose, konkursuose, projektuose, diskusijose:

„[aktyvų dalyvavimą pamokoje ir popamokinėje veikloje stengėmės įtraukti visus mokinius, stebėjome ir vertiname mokinių daromą pažangą ar sėkmę.“

rūpinosi saugia mokyklos aplinka:

„Užtikrinant vaiko gerovę ir saugumą mokykloje, organizuojant sistemingą prevencinę veiklą ir sprendžiant mokinių socializacijos problemas, mokykloje įgyvendin-

tos socialinio pedagogo ir Vaiko gerovės komisijos programos. Parengtas pranešimas mokytojams, paruošta stendinė medžiaga, parengta ir išplatinta dalijamoji medžiaga mokytojams, tėvams, atlikta anoniminė mokinių apklausa. Mokykla prisidėjo prie akcijų, pilietinių iniciatyvų. Parengti ir direktoriaus įsakymais patvirtinti mokyklos veiklą reglamentuojantys dokumentai, svarstytos ir siūlytos koreguoti mokyklos vidaus taisyklės dėl mobiliųjų telefonų naudojimo ir panašiai.“

rūpinosi mokinių profesiniu konsultavimu ir informavimu, ryšių su kitomis mokyklomis stiprinimu:

„Sudarėme iniciatyvumo skatinimo ir bendradarbiavimo su kitomis mokyklomis ir įstaigomis programas ir kt.“

rūpinosi tėvų švietimo politikos tobulinimu, psichologiniu klasės mikroklimatu, tvarkaraščio patogumu mokiniams ir stiprino mokinių pasitikėjimą savo jėgomis:

„Reikia skirti gerokai daugiau dėmesio mokinių pasitikėjimo savo jėgomis ugdymui, stiprinant mokytojų gebėjimą pastebėti ir parodyti kiekvieno mokinio sėkmę, kuriant palankią vaiko asmenybės raidai aplinką.“

Pagrindinės mokyklos rečiau, palyginti su bendra analizuota mokyklų imtimi, tobulino asmenybės ugdymą ir tam rinkosi pasirenkamuosius dalykus, neformalųjį švietimą, projektus, konkursus, akcijas:

„Mokykloje nuosekliai vykdoma dalykų integracija, padedanti mokinio asmenybei tobulėti visapusiškai. Vyko Comenius projekto „Geras elgesys sporte, geras elgesys gyvenime“ integravimas į ugdymo procesą. Mokykloje jau trečius metus sudaromas dalyko mokymo ir programų integravimo planas.“

Šios mokyklos taip pat rečiau stengėsi pamokoje tenkinti skirtingus mokinių poreikius ir ugdyti gebėjimus, diferencijuodamos ir individualizuodamos ugdymo turinį ir veiklą:

„Mokykloje skatinamas ugdomosios veiklos diferencijavimas ir individualizavimas užtikrinant galimybę kiekvieno mokinio savitumui skleisti.“

Pagrindinės mokyklos rečiau negu vidurinės rinkosi tobulinti informavimo apie mokyklos veiklą ir mokinių pasiekimus būdus ir formas:

„Apie mokinių asmeninius pasiekimus nuolat informuojama vietos TV laidose, mokyklos, miesto ir respublikiniuose laikraščiuose, informaciniuose stenduose, interneto tinklalapyje ir pan.“

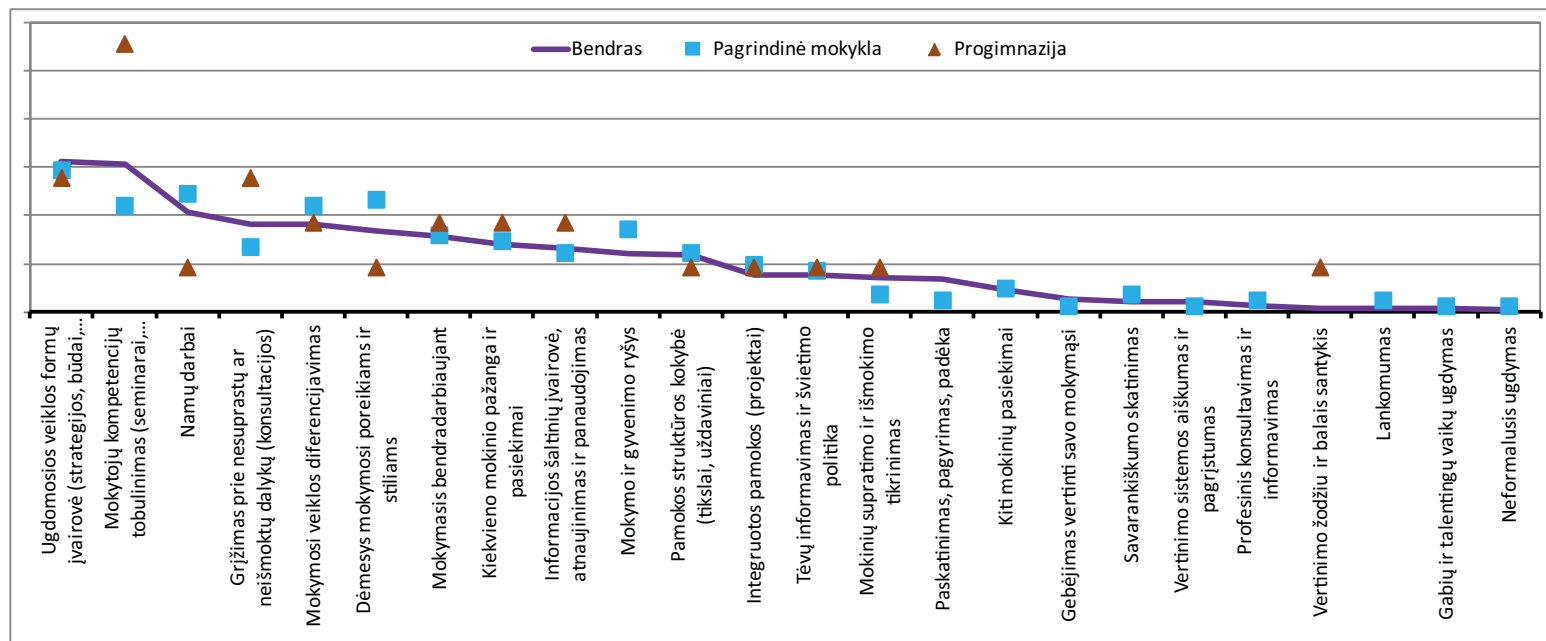
Jos mažiau dėmesio skyrė mokytojų kompetencijoms tobulinti:

„Tėvų užsakymas mokyklai kelia gerokai didesnius reikalavimus mokytojo asmenybei, kultūrai, negu buvo įprasta. Pasiūlyta, kad mokytojų, auklėtojų kvalifikacija nebūtų tobulinama tik per seminarus ir kursus, o būtų taikomos individualizuotos konsultacinės formos ir individualizuotas mokymų planavimas, mokymai būtų tęstiniai, tikrai formuotų praktinius įgūdžius. Pradėtas kurti paramos kolegai modelis, pripažįstant ir kitas patirties perėmimo formas, pvz., savišvietos būdu įgytas kompetencijas.“

Pastebėta, kad tik progimnazijos nesirinko tobulinti asmenybės raidos lūkesčių aspekto – tikėjimo kiekvieno mokinio asmeniniu tobulėjimu, tačiau jos daugiausia dėmesio iš visų kitų mokyklų skyrė pamokos organizavimo ir mokymo (-si) kokybei tobulinti.

Mokyklos, tobulindamos rodiklį asmenybės raidos lūkesčiai (1.2.1) ir skatindamos kiekvieną mokinį siekti aukščiausio pasiekimų lygmens, nenurodė atsiradusių **pokyčių**. Mokykloms sudėtinga nurodyti, kaip pasikeitė mokyklos gyvenimas, mokinių, kaip asmenybių, augimas patobulinus asmenybės ugdymo strategijas, integravus jas į dalykus, neformalųjį švietimą ir visą mokyklos gyvenimą.

MOKYMO KOKYBĖ (2.3)



63 PAV.

Mokymo kokybės (2.3) tobulintos veiklos pasiskirstymas pagal dažnumą

Antrosios srities – *ugdymas ir mokymas* – tema yra *mokymo kokybė* (2.3). Ją sudaro *mokymo nuostatos ir būdai* (2.3.1), *mokymo ir gyvenimo ryšys* (2.3.2), *mokytojo ir mokinio dialogas* (2.3.3), *išmokimo stebėjimas* (2.3.4) ir *namų darbai* (2.3.5). Šios temos rodikliai yra vieni iš dažniausiai pasirinktų tobulinti (N=258, t. y. 23,1 proc.).

Mokyklos, pasirinkusios tobulinti mokymo kokybę, daugiausiai dėmesio kreipė (žr. 63 pav.) į pedagogų kvalifikacijos tobulinimą, skatinimą ir sąlygų kompetencijoms tobulinti sudarymą ne tik dalyvaujant seminaruose, bet ir perimant turimą personalo patirtį:

„Mokytojai skleidžia gerą patirtį dalyvaujant konkurse, konferencijose, projektuose, seminaruose.“

„Vedamos ir stebimos atviros pamokos bei dalijamasi gerąja patirtimi.“

Daugelis mokyklų stengėsi tobulinti mokinių ugdymą pasirinkdamos įvairesnes veiklos formas (metodus, būdus, užduotis, strategijas), skirtas mokiniams sudominti, informacijos supratumui pagerinti, mokinių aktyvumui per pamokas skatinti ir mokymosi motyvacijai stiprinti:

„Mokytojai dažnai taiko aktyvius mokymo metodus: individualų darbą, „minčių lietu“, IKT, darbą grupėmis, poromis, vaidmenų atlikimą ir rungtyniavimą.“

Šiandieninė pamoka reikalauja atsižvelgti į mokinių mokymosi gebėjimus, mokymo turinio pritaikymo būdus, siekiamus tikslus ir

pamokos metodų įvairovę. Mokslininkas J. E. Brofis (pagal Helme, 2012) nurodo, jog mokymo procese taikoma metodų įvairovė motyvuoja mokinius įsitraukti, be to, įgyti naujos, reikalaujančios pastangų ir teikiančios galimybių sukaupti prasmingos, o ne vien verčiančios kartoti tai, kas nebūtina, bet kartu ir gana lengvos, kad mokiniai sėkmingai susidorotų, mokymosi patirties.

Mokyklos itin svarbiu *mokymo kokybės* tobulinimo aspektu laiko namų darbų skyrimo tikslingumą ir diferencijavimą:

„Mokytojai daugiau dėmesio skyrė namų darbų tikrinimui, skyrimui, diferencijavimui pagal gebėjimus.“

„Mokykloje mėnesio laikotarpiui sudaromas kontrolinių darbų grafikas, praėjusiais mokslo metais įvestas ir naudojamas elektroninis dienynas sudaro galimybę jo administratoriui pasidomėti skiriamų namų darbų apimtimi.“

Analizuojant mokyklų pasirinktą tobulinti veiklą, pastebimi tam tikri skirtumai pagal mokyklos tipą. Progimnazijos išsiskyrė panaudodamos ugdymo plano galimybes ir teikdamos papildomas konsultacijas mokiniams dėl nesuprastų ar neišmoktų dalykų:

„Atsižvelgiant į mokinių, tėvų pageidavimus ir mokytojų rekomendacijas, sudarytas mokinių konsultavimo grafikas, diferencijuojant konsultacijas gabiems mokiniams dėl nesuprastų dalykų ir neįsisavinusiems kai kurių temų mokiniams.“

Progimnazijos kur kas dažniau veikė išplėtodamos vertinimą pamokoje – naudodamos ne tik apibendrinamąjį, bet ir formuojamąjį vertinimą – mokytojams dalijantis tarpusavyje veiksmingais išmokymo stebėjimo metodais ir kriterijais. Matyti didesnis progimnazijų dėmesys tėvų (globėjų, rūpintojų) informavimui įvairiais būdais (raštu, kalbant individualiai, surengiant tėvų susirinkimą, internetu) ir tėvų švietimo įvairiomis formomis organizavimui, skatinančiam tėvus padėti savo vaikams mokytis:

„Parengta efektyvi tėvų informavimo sistema, sujungta į visumą: el. dienynas, tinklalapis, konsultacijos, individualūs susitikimai, individualūs pokalbiai dalyvaujant mokytojams, mokiniams ir tėvams, specialistų ir darbuotojų darbo grafikai ir priėmimo valandos.“

„Mokykloje įdiegtas elektroninis dienynas sudaro geras sąlygas bendrauti ir reguliariai gauti informaciją apie mokinių ugdymąsi.“

„Sutarėme su tėvais dėl namų darbų ruošimo, vaiko dienos režimo, motyvacijos palaikymo padedant vaikui mokytis.“

Pagrindinės mokyklos neryškiu skirtumu, tačiau dažniau negu kitų tipų mokyklos, svarbiu *mokymo kokybės* tobulinimo aspektu laikė mokinių mokymosi poreikių tyrimą, atsižvelgdamos į jį, taikė įvairius mokymo stilius:

„Atliktas mokinių tyrimas „Mokinio mokymosi stilius“. Individualiai su mokiniu išanalizuotos asmeninės savybės, tinkamiausi mokymosi būdai. Tyrimo duomenys pateikti mokinių tėvų susirinkime, tėvams pateikta tikslinė informacija apie jų pagalbos galimybes vaikui mokantis; tyrimo duomenys naudoti giluminiam mokyklos veiklos vertinimui ir planavimui, mokytojų veiklos ir ugdymo turinio planavimui.“

Dauguma mokytojų pagrindinėse mokyklose prasmingai tobulino mokymo veiklą: ugdymo turinį siejo su mokinių gyvenimo praktika, siekdami daugiau sužinoti, kas mokiniams įdomu; skatino stipresnį mokinių įsitraukimą į pamoką, ugdomąją veiklą nukreipdami į mokinių interesus ir praktinius ateities poreikius.

Progimnazijos ne tik siekė atnaujinti informacinius šaltinius mokykloje, bet ir vis tikslingiau bei veiksmingiau taikė ir panaudojo juos pamokose:

„Perteikė savo patirtį apie IKT panaudojimą šiuolaikinėje pamokoje.“

„Siekdami kurti tikslingą ir naudingą informacinių technologijų, padedančių mokytis, aplinką, mokytojai parengė kokybiškas IKT priemones, kai kurios iš jų perkeltos į virtualią mokymosi aplinką.“

Jos šiek tiek dažniau stiprino mokinių padarytą pažangą pamokoje, lygino su ankstesniais rezultatais ir kartu su mokiniu priėmė sprendimus dėl tolesnės pažangos. Mokinių pasiekimus analizavo, o išvadas naudojo planuodamos tolesnį ugdymą:

„Su mokiniu sudaromas individualus planas siekiant jo asmeninės pažangos.“

Deja, dauguma kitų tipų mokyklų nurodė, kad mokinių pasiekimai analizuojami lyginant jų rezultatus su kitų klasių, kitų mokyklų mokinių pasiekimais, ir tik nedaugelis mokyklų teigė, jog stebi mokinių daromą asmeninę pažangą.

Išanalizavus visų mokyklų veiklos tobulinimo situaciją, matyti, kad tiek pagrindinių mokyklų, tiek progimnazijų bendruomenės, tobulindamos mokymo kokybę, dažniau stiprina mokymosi veiklos diferencijavimą ir individualizavimą pagal skirtingus mokinių poreikius ir gebėjimus.

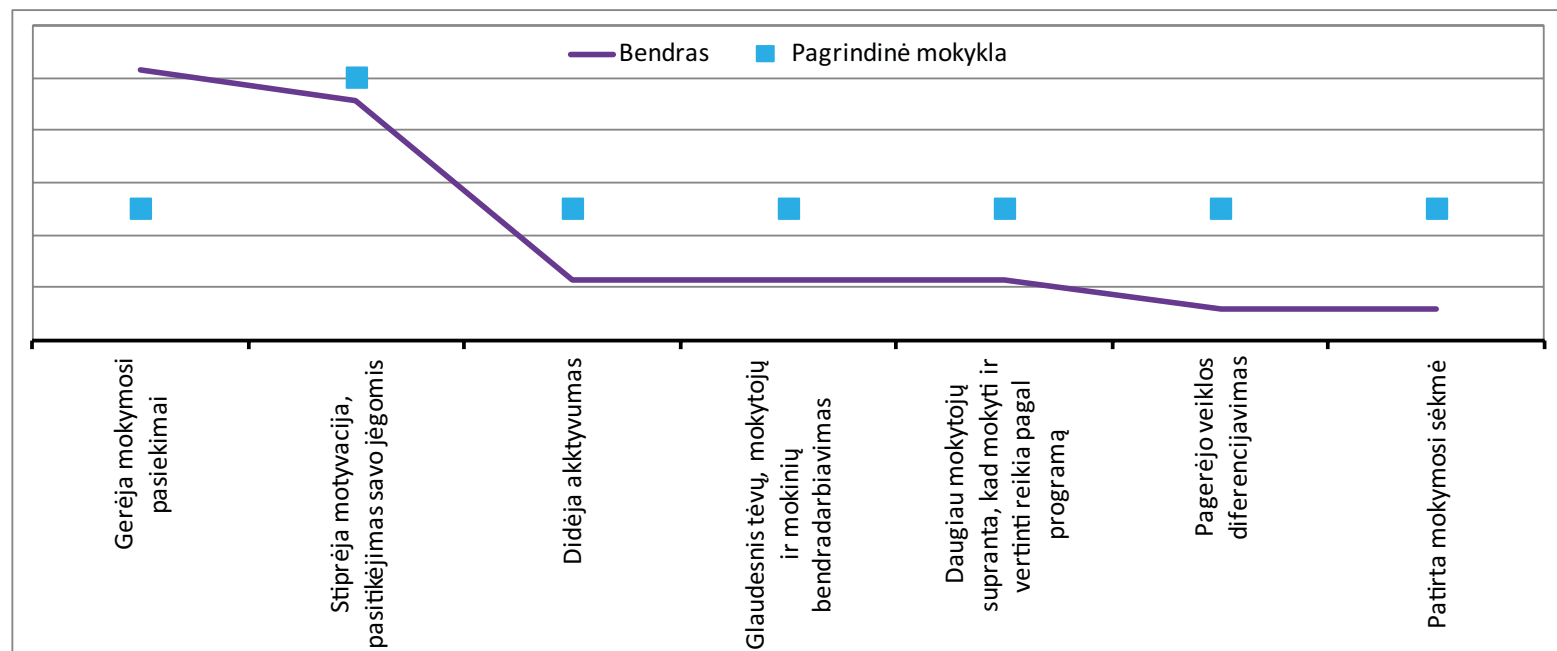
Progimnazijos stiprina mokinių norą ir gebėjimus dirbti bendradarbiaujant ir padedant vieni kitiems mokytis. Progimnazijų mokytojai teigė, kad buvo orientuojamasi į aiškesnius ir suprantamesnius pamokos uždavinius, atitinkančius mokinių galimybes ir

derančius su ugdymo tikslais, organizuojamos susijusių dalykų, nepamokinės veiklos ir projektinių darbų integruotos pamokos.

Pagrindinės, rečiau negu kitų tipų, mokyklos rinkosi tobulinti mokinių gebėjimą vertinti savo mokymąsi (žinias, veiklos būdus, savijautą, nuotaiką), mokinių vertinimo kriterijų aiškumą ir pagrįstumą.

Apžvelgus mokyklų rečiau pasirinktą tobulinti mokymo kokybės veiklą, matyti, kad pagrindinės mokyklos išsiskiria stiprindamos mokinių gebėjimą savarankiškai atlikti užduotis, pasirinkti tinkamą jų atlikimo būdą, reikiamos informacijos radimą ir deramą panaudojimą. Pagrindinės mokyklos iš rečiau pasirinktų tobulintų sričių akcentavo lankomumo stiprinimą, mokinių ir jų tėvų profesinį konsultavimą, padedantį mokiniams pasirinkti tolesnę mokymosi ar veiklos sritį. Dažniau negu kitos mokyklos jos kūrė gabių ir talentingų vaikų ugdymui palankią aplinką pamokoje.

Kai kurios mokyklos (15,5 proc.) įvardijo pasirinktos tobulinti mokymo kokybės (2.3) **pokyčius** (žr. 64 pav.).



64 PAV.
Mokymo kokybės (2.3) pokyčių patobulinus veiklą pasiskirstymas pagal dažnumą

Progimnazijos, pasirinkusios tobulinti mokymo kokybę, nenurodė įvykusių pokyčių. Pokyčiai dažniausiai buvo susiję su pagerėjusiais mokinių pasiekimais:

„Pagerėjo 7 nepatenkinamai besimokiusių mokinių rezultatai.“

„Padidėjo mokinių pažangumas, susidomėjimas dalykais, nebuvo mokinių, kurių vertinimai trimestre būtų neigiami.“

Mokyklų mokymo kokybės tobulinimas stiprino mokinių mokymosi motyvaciją ir pasitikėjimą savo jėgomis:

„Tobulinant šias veiklas padidėjo mokinių pasitikėjimas savo jėgomis atliekant įvairias užduotis.“

Iš mokyklų, nurodžiusių pokyčius, dažniau pagrindinės mokyklos pastebėjo, kad

mokiniai tapo aktyvesni ugdymo proceso dalyviai:

„Mokiniai tapo vis aktyvesniais mokymo (-si) proceso dalyviais, gebančiais savarankiškai dirbti, įsivertinti veiklos rezultatus.“

pagerėjo mokytojų igūdžiai diferencijuoti mokinių veiklą per pamokas:

„Suburta kvalifikuota mokytojų komanda, įdiegti nauji mokymo metodai, aktyvi gerosios patirties sklaida, derinami tarpdalykiniai ryšiai – pagerėjo diferencijuoto ugdymo kokybė.“

patobulėjo mokytojų gebėjimas vertinti specialiųjų poreikių mokinius:

„Jau 60 proc. mokytojų vertina specialiųjų poreikių mokinių pasiekimus ir pažangą pagal jų programų reikalavimus.“

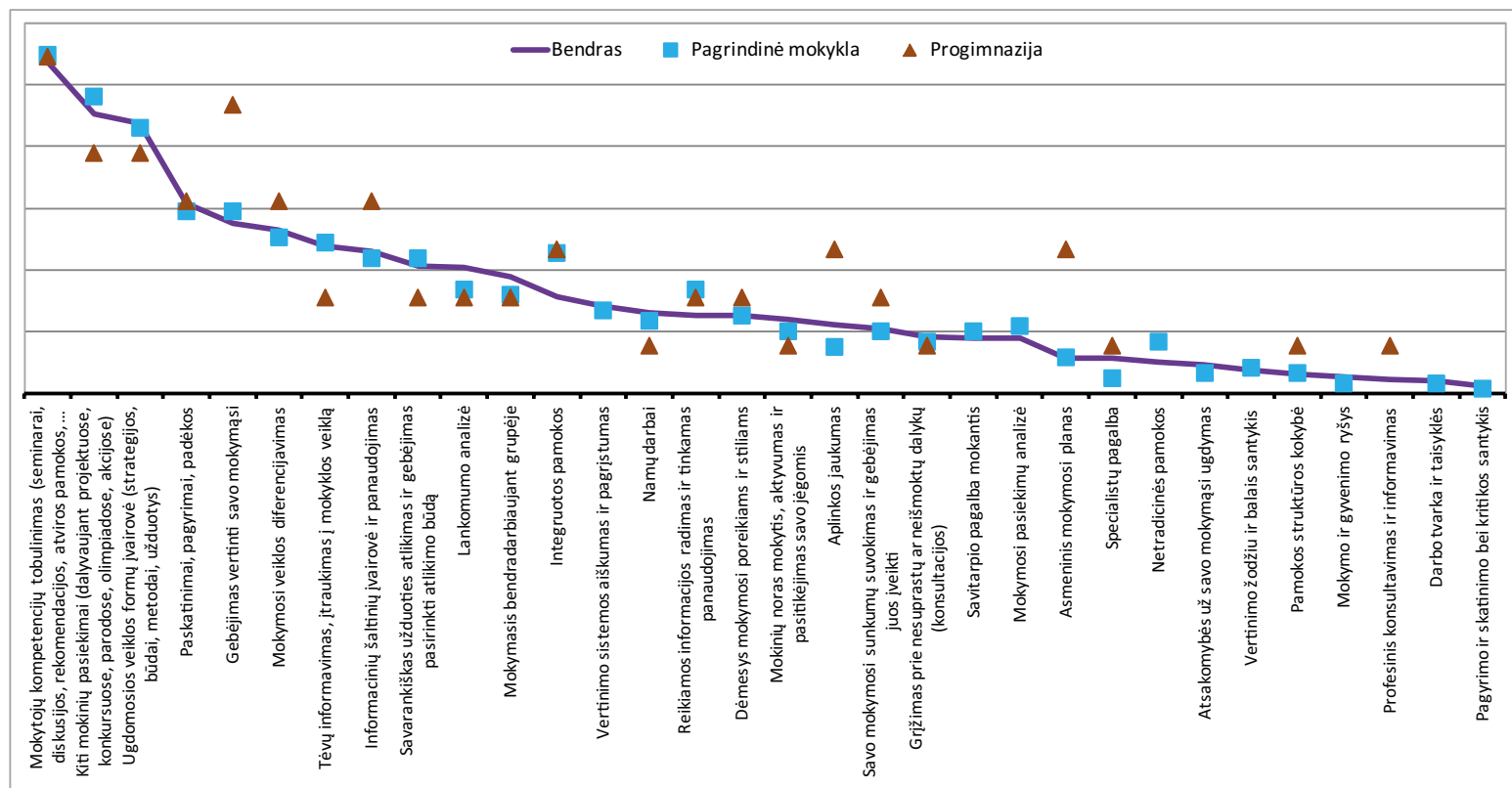
mokymo kokybės tobulinimas lėmė glaudesnę mokytojų bendradarbiavimą su tėvais ir mokiniais:

„Pagerėjo mokytojų ir mokinių bendradarbiavimas.“

„Glaudesnis bendradarbiavimas su tėvais.“

Analizuoti duomenys leidžia teigti, kad mokyklos, norėdamos patobulinti mokymo kokybę, turėtų mokiniams tikslingai skirti namų darbus, siedamos juos su klasėje atliekamu darbu; atsižvelgti į mokinių išmokimo stebėjimą pamokose; matuoti mokinių daromą pažangą ir pasiekimus; siekti, kad kuo daugiau mokinių patirtų mokymosi sėkmę.

MOKYMOSI KOKYBĖ (2.4)



65 PAV.

Mokymosi kokybės (2.4) tobulintos veiklos pasiskirstymas pagal dažnumą

2011–2012 m. m. mokyklos dažniausiai rinkosi tobulinti antrosios srities – *ugdymas ir mokymasis* – temą *mokymosi kokybė (2.4)* (N=485, t. y. 43,3 proc.). Šią temą sudaro rodikliai: *mokymosi motyvacija (2.4.1)*, *mokėjimas mokytis (2.4.2)* ir *mokymasis bendradarbiaujant (2.4.3)* (žr. 65 pav.).

Mokyklos, pasirinkusios tobulinti mokymosi kokybę, dažniausiai dėmesį kreipė į **pedagogų** kompetencijų tobulinimą jiems ne tik dalyvaujant seminaruose, bet ir organizuojant diskusijas, dalijantis rekomendacijomis, vedant atviras pamokas ir kita. Pasirinkusios tobulinti *mokymosi kokybę* skatinamos **mokinių** aktyvumą, dažniausiai rengė projektus, įtraukė į kūrybinius darbus

ir dalyvavimą konkursuose bei visuomeninėje veikloje. Visų tipų mokyklos panašiai rinkosi efektyviau taikyti paskatinimą, pagyrimą ir padėkas. Tačiau iš mokyklų atsiųstos informacijos matyti, kad mokinių skatinimą dauguma mokyklų supranta kaip geriausių mokinių apdovanojimą diplomais, padėkomis baigiantis mokslo metams ar pusmečiui. Tik reta mokykla rinkosi plačiau taikyti paskatinimus ir padaršinius per pamokas, prasmingai ir tinkamai įvertindamos kiekvieno mokinio padarytą, kad ir nedidelę, pažangą ar pasiektus geresnius rezultatus. Keisčiausia, kad nė viena mokykla nenurodė, jog yra skatinami arba apdovanojami pažangą padarę silpniau besimokantys mokiniai:

„Daugiau dėmesio buvo skiriama mokinių skatinimui: pagyrimui žodžiu, padėkai už gerą dalyvavimą pamokoje, vertinimui pažymiu, o už gerą mokymąsi ir lankomumą bei nepriekaištingą elgesį pasibaigus trimestru mokiniai buvo paskatinti padėka raštu, pagyrimu, metų pabaigoje – nemokama ekskursija į Anykščius.“

„Mokytojai pastebi mokinio sėkmę ir dažniausiai pagiria žodžiu.“

Mokyklose vyrauja išoriniai motyvacijos skatinimo būdai, nors, pasak J. Hattie (2008, p. 173), apdovanojimai – mažiausiai veiksminga skatinimo forma ir paprastai kenkia mokinių motyvacijai, gali daryti neigiamą įtaką neapdovanotų mokinių savivertei, aštrinti nepageidaujamą konkurenciją, o tai gali būti pašaipų ir patyčių tarp mokinių priežastis. Nuolatinis skatinimas per **pamoką** pabrėžiant mokinio pastangas, jo atliktus darbus, naudojant formuojamojo vertinimo elementus, suteikiant grįžtamąjį ryšį, yra ypač veiksmingas būdas mokymosi motyvacijai ir mokinio savivertei stiprinti.

Mokyklų, pasirinkusių tobulinti *mokymosi kokybę*, mokytojai dažniausiai atkreipė dėmesį į patrauklius ir įdomius mokymosi metodus, būdus ir strategijas:

„Mokytojai taikė įvairesnius mokymo metodus. Mokiniams buvo pateikiamos kūrybingumą skatinančios užduotys. Mokinių kūrybingumą sėkmingai atskleidė nepamokinės dienos, skirtos meninei, kūrybinei ir kitai veiklai.“

Mokyklos tobulino vertinimą kaip vieną iš veiksmų, stiprinančių mokymosi motyvaciją:

„Patobulinta vertinimo tvarka mokykloje, nes daug dėmesio buvo skiriama mokinių žinių, gebėjimų, pastangų vertinimui.“

„Naudojo įvairias skatinimo formas (pagyrimą žodžiu, padėką už gerą dalyvavimą pamokoje, įvertinimą pažymiu ir kita), tikrindami ir vertindami namų darbus (taikydami namų darbų kaupiamąjį vertinimą).“

Iš atsiųstos tobulintos veiklos informacijos matyti, kad kai kurioms mokykloms trūksta vertinimo sistemos užbaigtumo – pasitarimo su mokiniais dėl vertinimo sistemos sudarymo. Mokiniams suprantamas vertinimas stiprina jų pasitikėjimą savimi, motyvaciją mokytis. Tai svarbu demokratiškumo, bendruomeniškumo ir vertybinėms nuostatomis stiprinti. Tikėtina, kad dauguma mokyklų, pasirinkusių tobulinti vertinimo sistemos aiškumą ir pagrįstumą, kūrė ir tobulino mokyklos vertinimo kriterijų sudarymo dokumentaciją, tačiau sukurti dokumentai ne visada veikia praktiškai.

Pastebimi ryškūs skirtumai nuo kitų mokyklų tobulinant mokymo kokybę progimnazijose. Jos ne tik ėmėsi įvairios veiklos pasirinktiems rodikliams tobulinti, bet ir įtraukė bei integravo susijusių rodiklių tobulinimo veiklą. Didžiausias progimnazijų susitelkimas pastebimas stiprinant mokinių gebėjimus įsivertinti mokymąsi, mokymosi sunkumų objektyvų įsivertinimą ir gebėjimą sunkumus spręsti savarankiškai, net sudarant asmeninį savarankiško mokymosi planą:

„Gerinome mokinių gebėjimą tinkamai vertinti savo mokymąsi ir mokymosi rezultatus, suvokti savo mokymosi sunkumus ir gebėti juos spręsti, pasitikėti savimi ir siekti užsibrėžto tikslo.“

Progimnazijos dažniau aptarė mokymosi proceso eigą, pamokose panaudojo išmokyti padedančius informacinius šaltinius, tikslingai gausino integruotų pamokų, daugiau dėmesio skyrė aplinkos jaukumui kūrimui ir palaikymui. Progimnazijų mokytojai atkreipė dėmesį į pamokos organizavimo aspektus – pamokų uždavinių dermę ir pagrįstumą, turinio suprantamumą, metodų įdomumą ir priemonių atitiktį mokinių amžiui:

„Geriausiai sekėsi patobulinti pamokos uždavinio formulavimą, kuris yra vienas iš veiksmų, darančių didelę įtaką mokinių mokymosi motyvacijai.“

padėjo mokiniams pasirinkti tolesnę mokymosi ar veiklos sritį:

„Mokiniams pasiūlyta profesinės linkmės muzikinio ugdymo programa.“

„Dalyvaudami projekto veikloje mokiniai sudarė asmeninius karjeros planus, numatė veiksmus jiems įgyvendinti.“

Progimnazijos ir pagrindinės mokyklos nedideliu skirtumu, palyginti su bendra mokyklų imtimi, retai stiprina mokinių gebėjimą savarankiškai atlikti užduotis, pasirinkti tinkamą atlikimo būdą, norą mokytis, pasitikėjimą savo jėgomis ir aktyvumą:

„Skatinti mokinių norą mokytis, aktyvumą ir pasitikėjimą savo jėgomis, ugdyti gebėjimą savarankiškai atlikti užduotis.“

Minėtos mokyklos daugiau dėmesio skyrė mokymuisi bendradarbiaujant gerinti įvairiomis mokymo (-si) situacijomis įvairaus dydžio ir sudėties grupėse:

„Vyksta glaudus bendradarbiavimas. Pamokose dažnai taikomi grupinio darbo, diskusijos, debatų mokymo metodai, mokiniai aktyviai reiškia savo nuomonę, geba priimti sprendimus, argumentuoja atsakymus ir diskutuoja.“

Svarbiu tobulintinos veiklos aspektu mokyklos laikė mokinių lankomumo analizę ir atsakingą namų darbų užduočių atlikimą:

„Patobulinta namų darbų skyrimo tvarka. Atliktas stebėjimas – fiksuojamas namų darbų ruošimo laikas ir stebimi rezultatai, o tai labai veikia mokinių motyvaciją.“

Mokyklos rinkosi stiprinti mokinių gebėjimą rasti ir tinkamai panaudoti reikalingą informaciją. Pagrindinės mokyklos šiek tiek dažniau negu kitų tipų mokyklos rinkosi tobulinti mokinių gebėjimą teikti savitarpio pagalbą mokantis ir priiimti atsakomybę už savo mokymąsi:

„Akcentuota atsakomybė už savo mokymąsi, analizuotas lankomumas ir mokymosi rezultatai.“

„Stengėmės skatinti pasitikėjimą savo jėgomis, atsakomybę už poelgius (lankomumą, vėlavimą, pasiruošimą pamokai, namų darbų atlikimą) ir t. t.“

Visos mokyklos panašiu dažnumu rinkosi tobulinti specialistų pagalbą mokiniams mokantis ir teikiant jiems konsultacijas dėl nesuprastų ar neišmokyto dalykų:

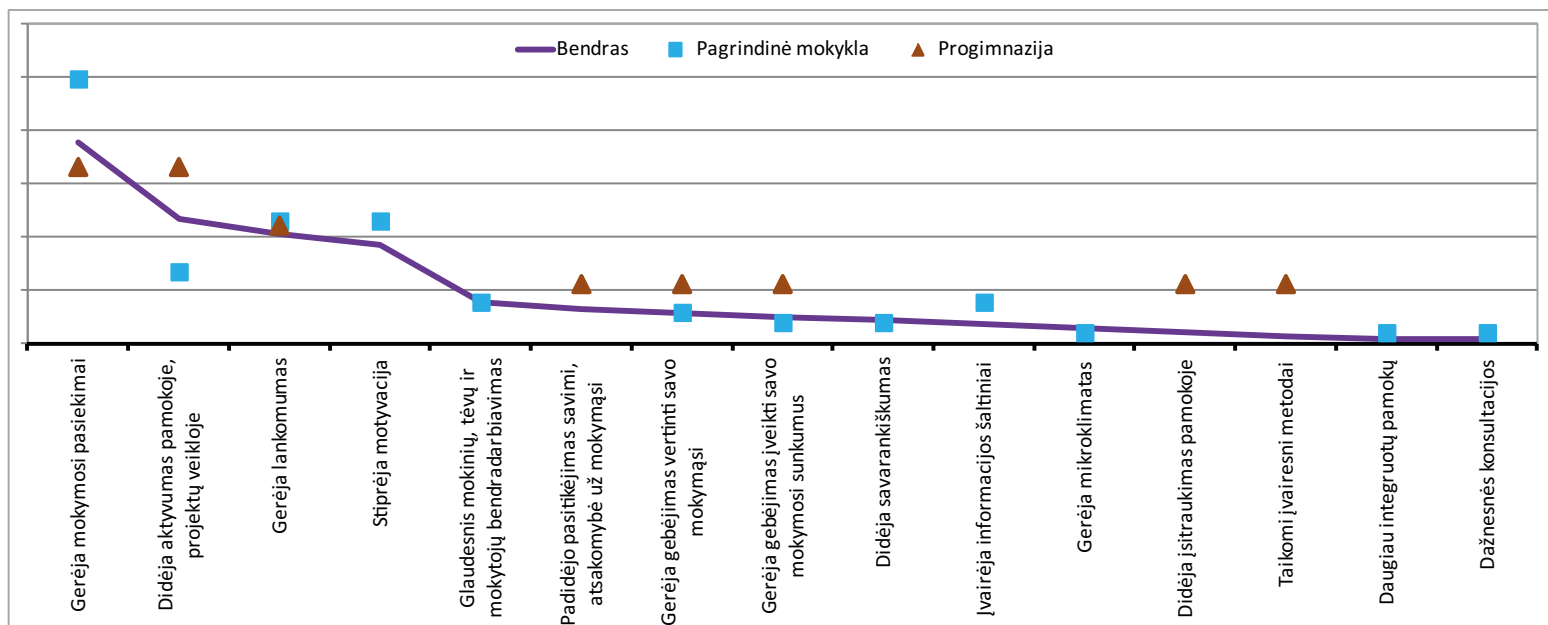
„Bendradarbiaudami su tėvais per visus mokslo metus vykdėme individualias konsultacijas nepažangiems mokiniams, pradinių klasių mokiniams iš mokyklos nuožiūra skiriamų pamokų 2 val. naudojome mokymosi sunkumams įveikti.“

Mokyklos stebėjo ir skatino ugdomosios veiklos diferencijavimą ir individualizavimą užtikrindamos kiekvieno mokinio savitumą; skyrė dėmesio mokinių mokymosi poreikių tyrinėjimui, atsižvelgė į skirtingą mokinių mokymosi stilių:

„Ištyrėme visų mokinių mokymosi stilių. Metodinės tarybos organizuotoje metodinėje dienoje aptarėme problemas ir pateikėme mokytojams metodines rekomendacijas, kaip organizuoti ugdymo procesą atsižvelgiant į mokymosi stilių įvairovę.“

Jau kelerius metus iš eilės išorinio vertinimo duomenys rodo, kad reikia tobulinti diferencijavimą ir individualizavimą. Tačiau mokyklų atsiųstoje įsivertinimo informacijoje retai nurodoma, kokiais būdais diferencijuojamas mokymas. Tikėtina, kad kasdienėje mokyklų veikloje diferencijavimas mažai paplitęs, todėl ir pasigendama mokyklų diferencijavimo tobulinimo veiklos įvairovės. Vertėtų konkretinti diferencijavimo veiklą, kaip pataria A. Helmė (2012, p. 228–230): prasčiau besimokantiems mokiniams skirti papildomai dėmesio; pateikti skirtingas užduotis gabiesiems arba specialiųjų poreikių mokiniams; skirti papildomas užduotis, kai mokiniai ko nors nesupranta; leisti laisvai pasirinkti tekstus arba užduotis; klasėje formuoti grupes, kur kartu dirba skirtingai besimokantys mokiniai, ir panašiai.

Pagrindinės mokyklos, tobulindamos *mokymosi kokybę*, skyrė dėmesio mokinių mokymosi pasiekimų analizei, o išvadas siekė panaudoti planuodamos ugdymo turinį ir procesą bei netradicines pamokas, prasmingai siedamos ugdymo veiklą su mokinių gyvenimo praktika, kurdamos aiškias taisykles, priimtina darbo tvarką.



66 PAV.

Mokymosi kokybės (2.4) pokyčių patobulinus veiklą pasiskirstymas pagal dažnumą

Mokyklos pripažįsta *mokymosi kokybės (2.4)* tobulinimo svarbą ir atkakliai siekia veiklos **pokyčių** (iš mokyklų, pasirinkusių tobulinti *mokymosi kokybę (2.4)*, pokytį nurodė 60,6 proc.) (žr. 66 pav.).

Mokykloms, tobulinusioms mokymosi kokybę, didžiausią pokytį rodė gerėjantys mokinių mokymosi pasiekimai ir didėjantis mokinių aktyvumas pamokoje arba dalyvavimas projektinėje ar kūrybinėje veikloje. Progimnazijos dažniau negu kitos mokyklos pastebėjo, kad gerėja mokinių gebėjimas vertinti savo mokymąsi ir įveikti savo mokymosi sunkumus.

Mokyklos, tobulindamos *mokymosi kokybę*, nedideliu skirtumu nurodo tokį pažangos pasiekimą: sumažėjusį praleistų pamokų skaičių, ryškiai stiprėjančią mokinių mokymosi motyvaciją, didėjančią mokinių pasitikėjimą savimi ir vis dažnesnę atsakomybę už savo mokymąsi prisiėmimą.

„Pagerėjo mokinių mokymosi motyvacija, mokiniai tapo aktyvesni pamokose, geriau lankė mokyklą, pagerėjo nemažai mokinių trimestrų ir metiniai pasiekimų įvertinimai.“

„Išaugo mokinių pasitikėjimas savo jėgomis, mokiniai mokomi mokytis savarankiškai, ugdomas atsakomybės jausmas.“

Mokyklų įsivertinimo duomenų analizė rodo, kad mokymosi kokybės stiprinimas jau nuo 2004–2005 m. m. yra aktualus itin daug bendrojo ugdymo mokyklų. Mokyklos kaip labiausiai tobulintinus rodiklius nurodo *mokinių mokymosi motyvaciją (2.4.1)* ir *mokėjamą mokytis (2.4.2)*. O mokyklų pasirinktos tobulinti veiklos įvairovė rodo, kad nėra vieno atsakymo, kaip stiprinti mokinių norą mokytis, aktyvumą, įsitraukimą į pamoką, pasitikėjimą savimi, lankomumą. Akivaizdu, kad silpna mokinių mokymosi motyvacija

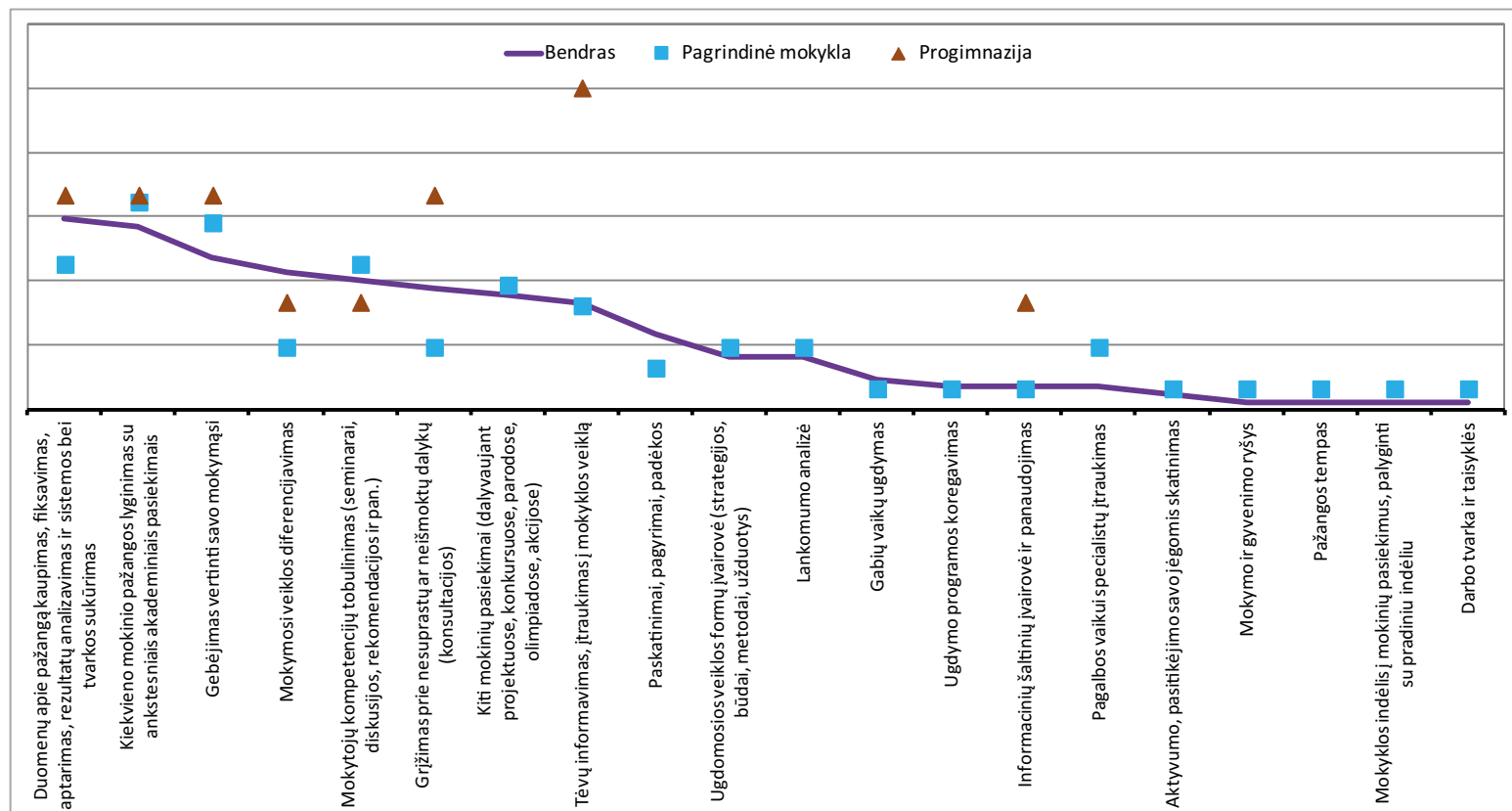
gali būti susijusi su mokytojo darbu pamokoje. Todėl sprendžiant problemą turi įsitraukti visa mokyklos bendruomenė ir šeima.

Pastebėti ir tam tikri skirtumai pagal mokyklos tipą. Pavyzdžiui, pagrindinių mokyklų pamokose mokiniai dažniau ir noriai konsultuojasi dėl neaiškių ir nesuprastų dalykų, o progimnazijose pradėti taikyti įvairesni metodai, padidėjo mokinių įsitraukimas į veiklą pamokoje:

„Padidėjo mokinių įsitraukimas į pamoką. Mokiniai turi galimybę reikšti savo nuomonę, kūrybiškai atlikti užduotis, diskutuoti.“

Mokyklos, tobulindamos mokytojų veiklą, keitė mokytojų daktines nuostatas. Mokytojai dažniau naudojo mokymo mokytis strategijas, parinko įvairesnius informacijos šaltinius, vedė integruotas pamokas.

PAŽANGA (3.1)



67 PAV.

Pažangos (3.1) tobulintos veiklos pasiskirstymas pagal dažnumą

2011–2012 m. m. mokyklų pasirinkta tobulinti trečiosios srities – *pasiekimai* – tema *pažanga (3.1)* (N=96, t. y. 8,6 proc.), kurią sudaro *kiekvieno mokinio pažanga (3.1.1)* ir *mokyklos pažanga (3.1.2)*, yra viena iš rečiau pasirenkamų tobulinti temų (žr. 67 pav.).

Visų tipų mokyklos, pasirinkusios tobulinti pažangą (3.1), daug dėmesio skyrė duomenų apie mokinių pažangą kaupimui, aptarimui, analizei ir pažangos stebėjimo sistemos kūrimui. Be to, mokyklos lygino kiekvieno mokinio daromą pažangą su ankstesniais jo pasiekimais. Kai kurios iš jų aptarė mokinių daromą pa-

žangą klasėje per pamoką, priėmė sprendimus kartu su mokiniu dėl tolesnės pažangos, o per 2–3 metus padarytą pažangą aptarė su mokinių tėvais:

„Dalyko mokytojai kiekvieno mokinio padarytą pažangą aptaria individualiai su mokiniu. Tai padeda mokiniams reflektuoti, įsivertinti ir palyginti savo dabartinius mokymosi rezultatus su ankstesniais. Metodinėse grupėse susitarta dėl mokinių pažangos fiksavimo formos ir aptarimo su mokiniais. Tėvams per metus tris kartus, o mokiniams per metus ne mažiau kaip šešis kartus raštu teikiama informacija apie moksleivio daromą pažangą ir pasiekimus lyginant su išsilavinimo standartais.“

Mokyklos, pasirinkusios tobulinti *pažangą*, susitelkė ties mokinių mokymosi veiklos ir tempo diferencijavimu pagal skirtingus mokinių poreikius ir gebėjimus. Pagrindinės mokyklos, tobulindamos *pažangos* temos rodiklius, rečiau negu kitų tipų mokyklos, stengėsi sudaryti optimalias sąlygas vaikui ugdytis pagal savo gebėjimus, sukurti mokykloje kiekvienam mokiniui palankią mokymosi aplinką. Jos rečiau kaupė ir analizavo mokinių pažangos ir pasiekimų duomenis. Pasak J. Hattie (2008, p. 125), mokinių augins tik mokytojo tikėjimas, kad kiekvienas mokinyss gali padaryti pažangą mokymasis jo dalyko vis sudėtingėjant užduotims ir esant pritaikytai mokymo programai, pagrįstai panašiais mokytojo ir mokinio pažangos lūkesčiais. Daugumoje Lietuvos mokyklų minėto mokslininko mintis dar neįgyvendinta ir mokyklos, tobulindamos savo veiklą, tam skiria dar nepakankamai dėmesio, tačiau džiugina tendencija, kad pradinės mokyklos suvokia asmeninės pažangos stebėjimo ir skatinimo svarbą ir dažniau negu kitų tipų mokyklos renkasi tobulinti ir dirbti ta linkme.

Progimnazijos ir pagrindinės mokyklos, labiau nei kitų tipų mokyklos, pasirinkusios tobulinti *pažangą*, atkreipė dėmesį į mokinių gebėjimą įsivertinti mokymosi pastangas, žinias, veiklos būdus naudojant asmeninių pasiekimų aprašus, aplankus, segtuvus ir panašiai:

„Kiekvienas vyresniųjų klasių mokinyss turi savo veiklos aplanką, kuriame kaupia savo darbus ir gali įsivertinti.“

Progimnazijos dažniau negu kitų tipų mokyklos atliko šią veiklą: stiprino konsultacijų teikimą kiekvienam mokiniui, mokinių klaidų taisymą, grįždamos prie nesuprastų ir neišmoktų dalykų:

„Suteikta galimybė konsultuotis su mokomųjų dalykų mokytojais per pamokas ir po pamokų ir šitaip išvengti mokymosi spragų.“

stiprino partnerystės ryšį su tėvais (globėjais), sistemingai ir korektiškai informuodamos tėvus apie vaikų pasiekimus, daromą pažangą ir kartu planuodamos tolesnius mokymosi žingsnius:

„Tėvai individualiai supažindinami su apibendrinta metų (pusmečio) informacija apie mokinio mokymosi pasiekimus ir problemas: organizuojami pokalbiai „trise“.“

vis drąsiau ir efektyviau naudojo ugdymui įvairius informacinius šaltinius:

„Skatinome moksleivius kuo daugiau naudotis įvairiais informacijos šaltiniais, informacinėmis technologijomis.“

Pagrindinės mokyklos, pasirinkusios tobulinti *pažangą*, atkreipė dėmesį į ugdomosios veiklos formų įvairovės prasmingumą ir lygio tinkamumą, stengėsi žinias susieti su mokinių gyvenimo praktika, atsižvelgdamos į mokinių interesus, mokymosi stilių ir ateities poreikius.

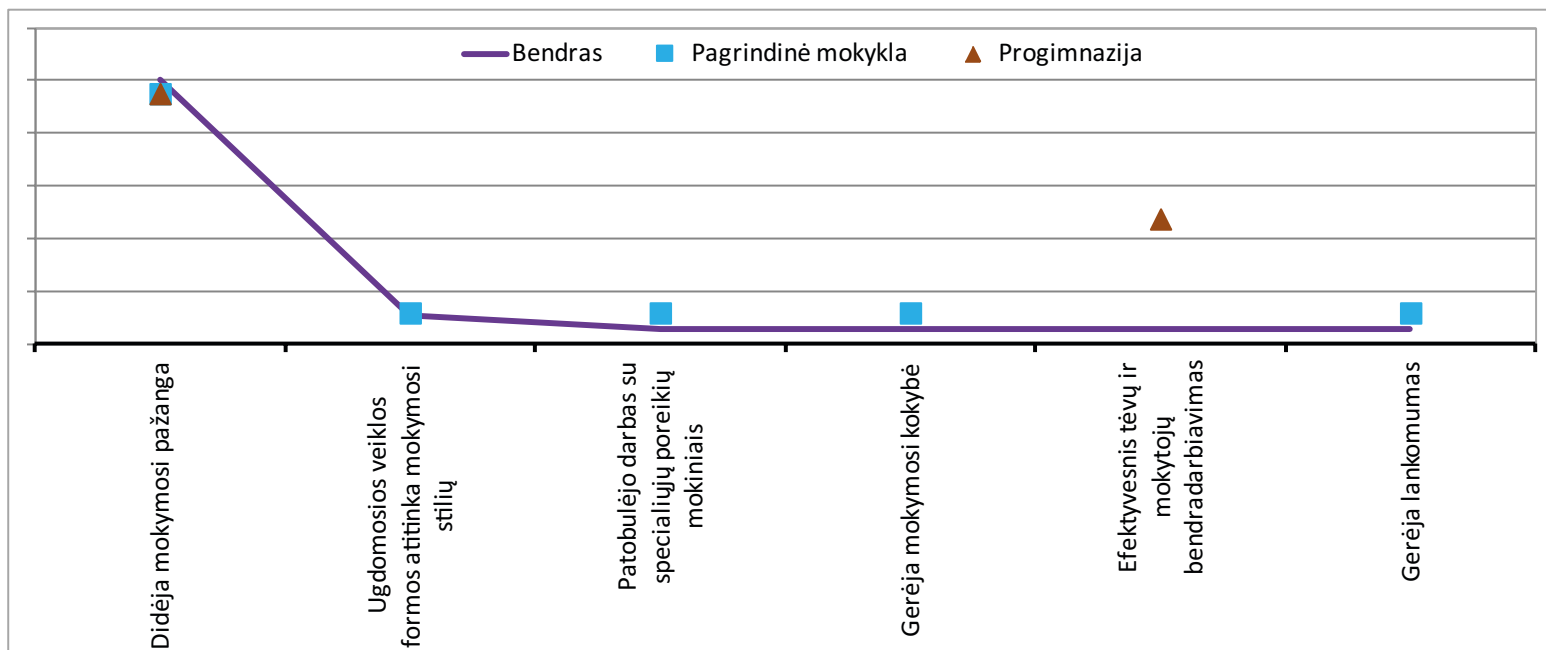
Visų tipų mokyklos, pasirinkusios tobulinti *pažangos* kokybę, kreipė dėmesį į pedagogų kompetencijas, kurias mokytojai tobulino dalyvaudami seminaruose, vesdami atviras pamokas, dalydamiesi rekomendacijomis ir kita.

Pagrindinės mokyklos šiek tiek dažniau, palyginti su bendra mokyklų imtimi, skatino mokinių dalyvavimą visuomeninėje ar savivaldos veikloje, įvairiuose projektuose, dalykų olimpiadose, konkursuose ar varžybose, bet rečiau negu kitų tipų mokyklos tobulino mokinių skatinimą ne tik materialiais apdovanojimais, bet ir žodiniais atsiliepimais ar sveikinimais:

„Darė įtaką skatinimo sistema ir mokytojų gebėjimas pamokose sukurti tinkamą atmosferą.“

„Kiekvienos klasės vadovas sukūrė mokinių, kurių pusmečio vidurkis pagerėjo bent 0,3 dalimi, skatinimo sistemą.“

Jos plėtojo mokinių įsitraukimą ir aktyvų dalyvavimą mokymosi procese, įtraukdamos pagalbos vaikui specialistus. Šių mokyklų mokiniai dažniau skatinti nebijoti klausti ir aiškintis, pasitikėti savo jėgomis. Keletas pagrindinių mokyklų, tobulindamos *pažangą*, kreipė dėmesį į mokyklos bendruomenės narių susitarimus dėl darbo tvarkos ir taisyklių aiškumo, priimtino ir jų laikymosi.



68 PAV.

Pažangos (3.1) pokyčių patobulinus veiklą pasiskirstymas pagal dažnumą

Mokyklos, tobulindamos temą *pažanga* (3.1), užfiksavo ir įvardijo tam tikrą **pokytį** (žr. 68 pav.) – didėjančią mokinių mokymosi pagal savo gebėjimus pažangą pamokoje:

„Mokyklos mokinių senatas organizavo asmeninę pažangą skatinančią akciją „Kopk į kalną“ ir per ją 69 iš 83 užsiregistravusių mokinių pagerino mokymosi rezultatus.“

„Įdiegus elektroninę dienyną padidėjo kai kurių mokinių pažanga.“

Pagrindinės mokyklos po pažangos tobulinimo veiklos nurodo ne tik mokinių mokymosi pažangą, bet ir gerėjančią mokinių mokymosi kokybę ir gerėjančią mokyklos lankomumą:

„Praleistų pamokų sumažėjo 1,8 karto.“

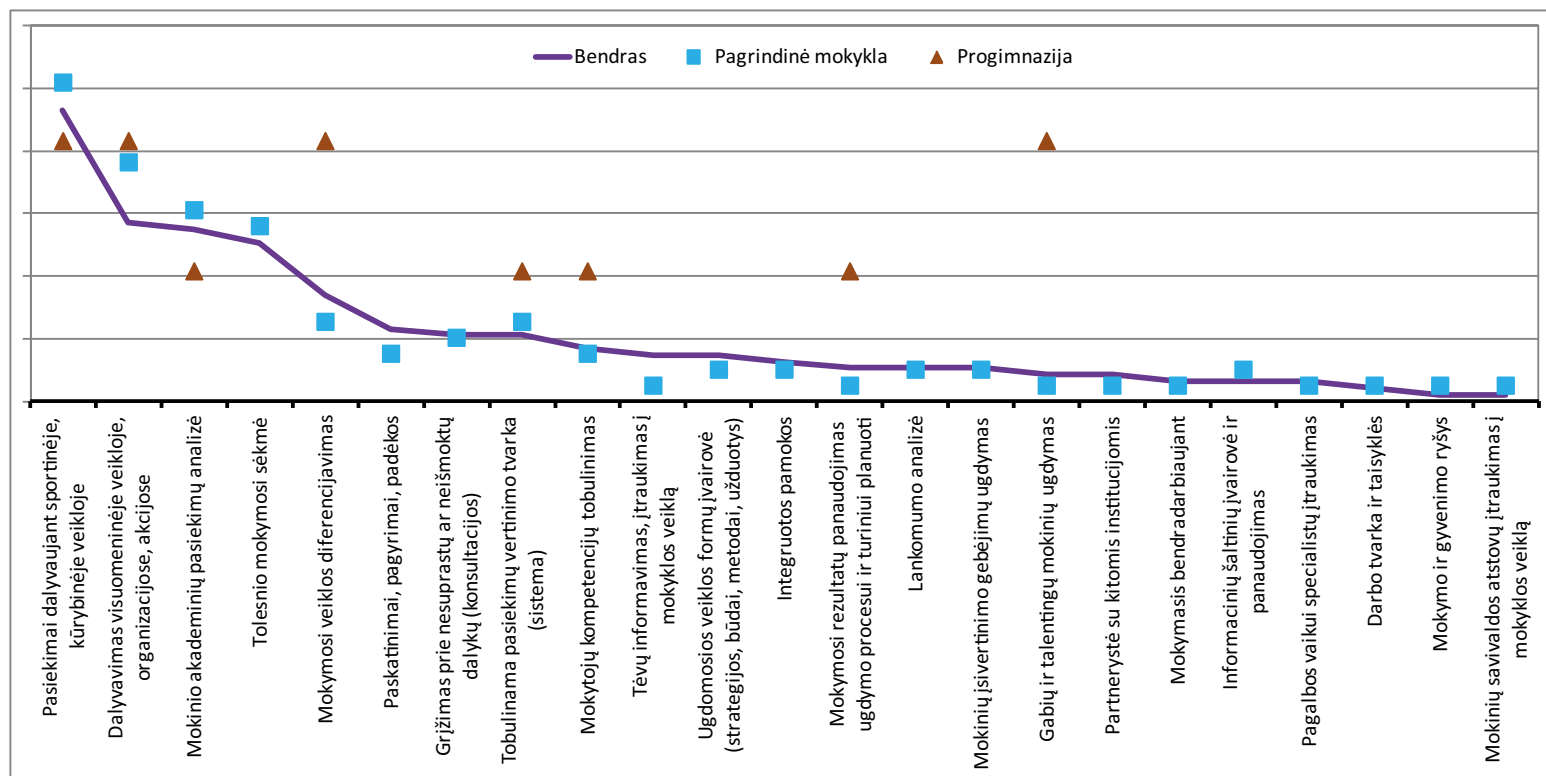
Jos pastebėjo ir mokytojų įgytų gebėjimų kaitą – ugdomosios veiklos formų atitiktį mokinių mokymosi stiliui ir patobulėjusį mokytojų darbą su specialiųjų ugdymosi poreikių mokiniais.

Progimnazijoms, dažniau negu kitų tipų mokykloms, pavyko patobulinti tėvų ir mokytojų tarpusavio bendravimą ir bendradarbiavimą, padedantį vaikui mokytis ir informuojantį apie vaikų pasiekimus ir daromą pažangą:

„Mokiniai sklandžiau pradeda įsivertinti darbą ir pastangas, noriai dalyvauja socialinėje ir kultūrinėje veikloje.“

Mokyklos pažanga yra tiesiogiai susijusi su kiekvieno mokinio mokykloje pasiekta pažanga.

MOKYMOSI PASIEKIMAI (3.2)



69 PAV.

Mokymosi pasiekimų (3.2) tobulintos veiklos pasiskirstymas pagal dažnumą

2011–2012 m. m. mokyklos pasirinkusios tobulinti trečiosios srities – *pasiekimai* – temą *mokymosi pasiekimai* (3.2) (N=127, t. y. 11,3 proc.), dažniausiai gerino *akademinį pasiekimą* (3.2.1), *kitus pasiekimus* (3.2.2) ir *tolesnio mokymosi sėkmę* (3.2.3) (žr. 69 pav.).

Visų tipų mokyklos kaip svarbiausią tobulinimo aspektą nurodė išskirtinius mokinių pasiekimus dalyvaujant dalykų olimpiadose, sporto varžybose, konkursuose, kūrybiniuose ir kituose įvairiuose

se projektuose, daug dėmesio skyrė mokinių skatinimui dalyvauti visuomeninėje veikloje, o progimnazijos ir pagrindinės mokyklos tam skyrė dar daugiau dėmesio negu kitų tipų mokyklos:

„Skatinome mokinių aktyvumą organizuojant įvairius renginius ir juose dalyvaujant.“

Dauguma mokyklų svarbiu veiklos kokybės įsivertinimo aspektu laikė mokinių akademinį pasiekimų analizę. Iš jų tik kai kurios rinkosi tobulinti pačią pasiekimų analizės ir vertinimo sistemą.

Dažniausiai šios mokyklos nagrinėjo mokinių ir jų grupių pasiekimų testų (egzaminų, standartizuotų diagnostinių testų ar patikrinimų) rezultatus, mokinių pasiekimų lygio atitiktį standartams. Progimnazijos dažniau negu kitos mokyklos stiprino analizuojamų akademinių rezultatų išvadų panaudojimą, planuodamos ugdymo turinį ir procesą:

„Susitarta dėl mokinių pasiekimų vertinimo tvarkos. Mokinių pasiekimai analizuojami, o išvados naudojamos planuojant ugdymo procesą.“

Vidurinės ir pagrindinės mokyklos dažniau rinkosi stebėti mokinių tolesnio mokymosi sėkmę perėjus mokyti į kitas mokyklas (baigus pradinio, pagrindinio ar vidurinio ugdymo programas ar kurias nors klases). Minėtos mokyklos domėjosi buvusiais ugdytiniais, rinko apie juos duomenis, kvietė į mokyklos renginius, projektus ir viešino jų sėkmės istorijas:

„Mokykla sistemingai renka duomenis apie buvusius mokinius, su jais bendrauja, kviečia juos į mokyklos renginius.“

Mokyklos, pasirinkusios tobulinti *mokymosi pasiekimus*, karštais dėmesio skyrė ir susijusių rodiklių išplėstai veiklai tobulinti. Visų tipų mokyklos, ypač progimnazijos, tobulino tinkamo lygio ugdymo turinį ir mokymosi veiklos diferencijavimą:

„Pedagogės stengiasi diferencijuoti veiklą atsižvelgdamos į kiekvieno vaiko galimybes, teikti pagalbą skirtingų poreikių mokiniams.“

Pagrindinės mokyklos, tobulindamos mokinių pasiekimus, rečiau negu kitos, pamokose naudojo įvairesnius mokymosi būdus, metodus, užduotis, strategijas.

Stipriai išsiskiria progimnazijų dėmesys gabių ir talentingų vaikų ugdymui tobulinti:

„100 proc. išnaudotos valandos, skirtos mokinių ugdymosi poreikiams tenkinti, gabiems mokiniams siūlomos konsultacijos.“

Visų tipų mokyklos, pasirinkusios tobulinti *mokymosi pasiekimus*, daug dėmesio skyrė personalo kompetencijoms tobulinti ir ši tendencija ypač ryški progimnazijose. Pagrindinės mokyklos šiek tiek rečiau negu kitos kūrė partnerystės ryšius su tėvais ar kitomis institucijomis:

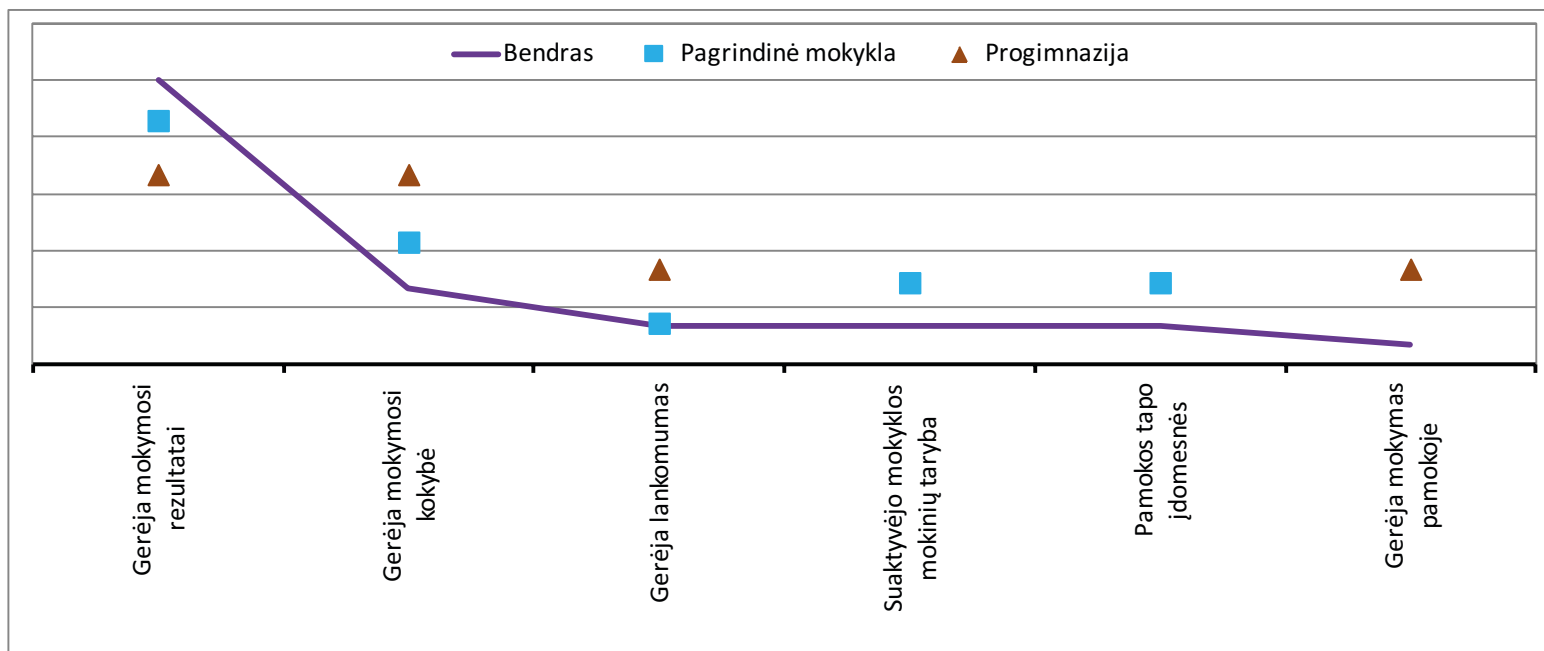
„Mokykla, pradėjusi dalyvauti Comenius daugiašalės mokyklų partnerystės, Comenius Regio, ESF „Besimokančių mokyklų tinklai“ ir kituose projektuose, užmezgė naujus ryšius su užsienio ir šalies mokyklomis bei pagalbos mokyklai institucijomis.“

Jos siekė kūrybiškesnio informacinių šaltinių panaudojimo pamokoje, nustatė visiems aiškiai ir priimtina darbo tvarką ir taisykles.

Mokyklos, tobulindamos *mokymosi pasiekimus* (3.2), dažniausiai nurodė tokius **pokyčius** (žr. 70 pav.): gerėja mokymosi rezultatai, gerėja mokymosi kokybė, gerėja lankomumas. Visos mokyklos pastebėjo gerėjančius mokymosi rezultatus:

„Mažėja mokinių, paliktų kartoti ugdymo programos ir keltų į aukštesnę klasę su nepatenkinamu įvertinimu.“

„Daugiausia dėmesio buvo kreipiama į silpnesnės mokymosi motyvacijos mokinius. Pagerėjo jų mokymosi ir lankomumo rezultatai.“



70 PAV.
Mokymosi pasiekimų (3.2) pokyčių patobulinus veiklą pasiskirstymas pagal dažnumą

Progimnazijos ir pagrindinės mokyklos pastebėjo gerėjant mokymosi kokybę:

„Rezultatai pagerėjo 15 proc., pagerėjo kai kurių klasių pažangumas, žinių kokybė (kai kurių klasių vidurkis pasiekė 7).“

Progimnazijos dažniau nurodė, kad *mokymosi pasiekimų* veiklos tobulinimas pagerino mokyklos lankomumą.

Pagrindinės mokyklos pastebėjo patobulinus veiklą atsiradusius pokyčius:

suaktyvėjo mokyklos mokinių tarybos veikla:

„Suaktyvėjo mokyklos mokinių taryba, organizavo bendrus renginius su kitų mokyklų mokinių tarybomis.“

atsirado įvairesnių pamokų:

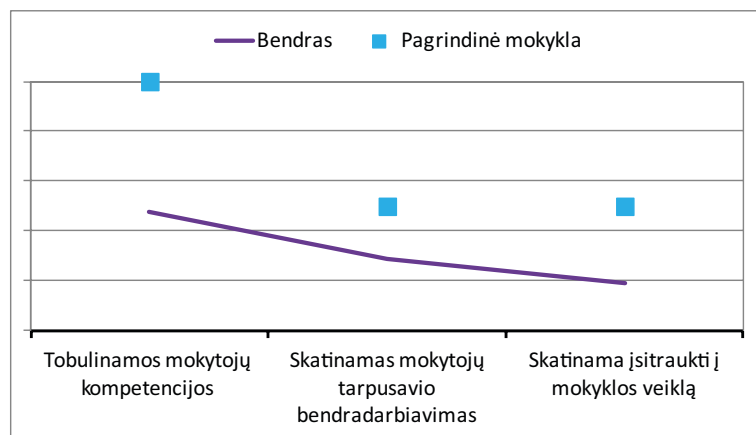
„Paaiškėjo, kad mokinius trikdo nuobodumas, monotoniškumas. Ne visada pastebimos mokymosi problemos ir mokiniai įtraukiami į jų sprendimą. Todėl kartu su mokytojais ieškojome būdų, kaip sudominti mokinius: pamokos tapo įdomesnės, turiningesnės.“

Progimnazijos nurodė, kad pagerėjo mokymas pamokoje:

„Kai kurie mokytojai išmoko naujų skaitymo strategijų.“

Mokyklos, tobulindamos savo veiklą, tikisi greitų ir ryškių pokyčių, kuriuos atspindėtų visi (klasės, grupės, laidos) mokinių akademiniai rezultatai. Pasak prof. J. Hattie (2008, p. 7), tik žingsnis po žingsnio, per 2–3 metus, sistemingai ir atkakliai įgyvendinant numatytą tobulinimo veiklą galima sėkmingai pagerinti mokinių pasiekimus apie 50–84 procentus.

PERSONALO VALDYMAS (5.4)



71 PAV.

Personalo valdymo (5.4) tobulintos veiklos pasiskirstymas pagal dažnumą

2011–2012 m. m. mokyklos rečiausiai rinkosi tobulinti penktosios srities – *mokyklos strateginis valdymas* – temą *personalo valdymas* (5.4) (N=12, t. y. 1,1 proc.), kurią sudaro *personalo komplektavimas* (5.4.1), *dėmesys personalui* (5.4.2) ir *personalo darbo organizavimas* (5.4.3).

Šios temos mokyklos nėra linkusios rinktis tobulinti: progimnazijos visai nesirinko, o pagrindinės mokyklos rinkosi labai retai. Visos mokyklos, pasirinkusios tobulinti *personalo valdymą*, dažniausiai (žr. 71 pav.) stiprino mokytojų kompetenciją, skatino mokytojų bendradarbiavimą ir įsitraukimą į mokyklos veiklą:

„Visiems mokyklos darbuotojams sudarytos sąlygos tobulinti kvalifikaciją. Sudaromos sąlygos darbo patirties sklaidai.“

Tobulindamos *personalo valdymą* (5.4), tik pagrindinės mokyklos nurodė pastebėtą **pokyti** – pagerėjusius administracijos ir personalo tarpusavio santykius:

„Pagerėjo administracijos santykiai su personalu, atsirado daugiau tarpusavio supratimo ir bendradarbiavimo“.

Nedaugelis mokyklų rinkosi tobulinti *personalo valdymą* ir nurodė konkrečias iniciatyvas bei įvykusius pokyčius. Tikėtina, kad mokyklos daugiau dėmesio skiria ne vadybos aspektams, o pamokoje vykstančių procesų analizei.

Mokyklos veiklos temų ir rodiklių vertinimų regresinė analizė parodė, kad pasiekimus lemia vertybės, elgesio normos ir principai, asmenybės raidos lūkesčiai, mokymo kokybė, mokymosi kokybė, pažanga ir personalo valdymas. Remiantis išorinio vertinimo kiekybiniais duomenimis, nustatyta, kad labiausiai pasiekimai susiję su mokyklos personalo valdymo kokybe, mokinių ir mokyklos pažanga bei mokyklos ugdymomomis vertybėmis. Iš įsivertinimo anketų analizės matyti, kad stipriausias pasiekimų (kuriuos mokyklos nurodė kaip pokytį patobulinusios savo veiklą) ryšys yra su pažangos, pasiekimų, mokymo ir mokymosi kokybės tobulinimu. Mokyklos retai rinkosi tiesiogiai tobulinti personalo kvalifikaciją ir vertybes, dažniausiai tobulino mokymo ir mokymosi kokybę orientuodamosi į pedagogų kompetencijos tobulinimą.

Taigi galima teigti, kad personalo (išskyrus vertybių, elgesio normų ir principų bei asmenybės raidos lūkesčių) tobulinimui mokyklos skiria pakankamai dėmesio, nors ir nesirinko tobulinti tiesiogiai.

Šio Nacionalinės mokyklų vertinimo agentūros metinio pranešimo analizės laukas leido apžvelgti įsivertinimo ir išorinio vertinimo duomenis gvildenant sutartas temas ir rodiklius, panagrinėti,

kokią įtaką vertybės, elgesio normos ir principai, asmenybės raidos lūkesčiai, mokymo ir mokymosi kokybė bei personalo valdymas daro mokinių pasiekimams ir pažangai, kokia ugdymo kokybė pagrindinėse mokyklose ir progimnazijose. Ankstesniuose metiniuose pranešimuose galima paskaityti apie specialiųjų poreikių (turinčių mokymosi sunkumų ir gabių) mokinių ugdymą ir mokymąsi, mokyklos strateginį valdymą, rasti nemažai apibendrintų duomenų, kaip Lietuvos mokyklose vyksta įsivertinimas. Visų metinių pranešimų pirmoje dalyje pateikiamos įžvalgos dėl

stipriųjų ir tobulintinių mokyklų veiklos aspektų ir vertintų mokyklų pamokų kokybės. Kviečiame visus, kurie skaito Nacionalinės mokyklų vertinimo agentūros metinius pranešimus, remiantis pateiktais duomenimis rašyti antrinės analizės straipsnius arba, pavyzdžiui, savo magistro darbe, daktaro disertacijoje panagrinėti su mokyklos veiklos kokybe susijusią medžiagą (agentūros archyve saugomus pamokos stebėjimo protokolus, mokinių ir jų tėvų apklausos duomenis, išorinio vertinimo ataskaitas, išorės vertintojų užrašus).

ŠALTINIAI

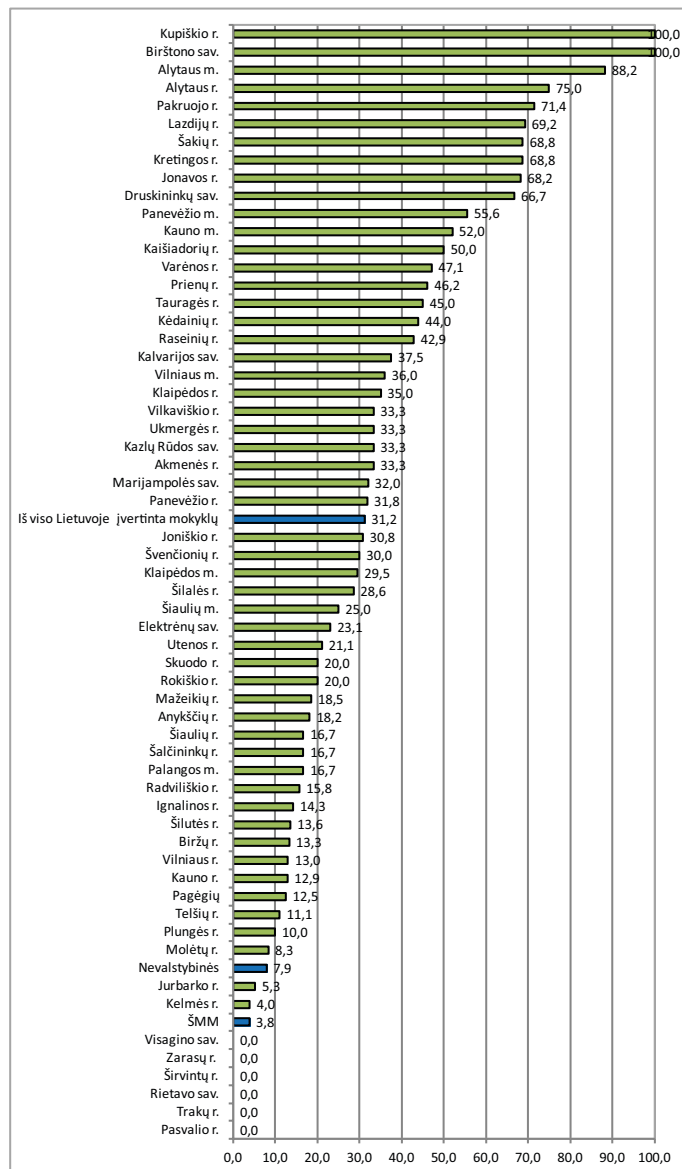
1. 2012 metais vertintų mokyklų išorinio vertinimo ataskaitos.
2. ARAMAVIČIŪTĖ, A.; MARTIŠAUSKIENĖ, E. Vertybės: švietimo strategijos ir realybė. *Pedagogika*, 2009, t. 95, p. 28–35.
3. BARBER, M.; MOURSHED, M. *How the World's Best-Performing School Systems Come out on Top*. London: McKinsey & Company, 2007.
4. BITINAS, B. *Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas*. Vilnius: Kronta, 2006.
5. BUTKIENĖ, O. G.; KEPALAITĖ, A. *Mokymasis ir asmenybės brendimas: pedagoginės psichologijos įvadas studentams, mokytojams, tėvams*. Vilnius: Margi raštai, 1996.
6. BRUZGELEVIČIENĖ, R. Ugdymo paradigų kaitos permanentiškumo problema: jungtis teorija–praktinė veikla–mokytojų rengimas. *Mokytojų ugdymas*, 2008, Nr. 10, p. 74–90.
7. BUDRECKIENĖ, V.; JANIŪNAITĖ, B. Mokyklos vadovo inovacinės veiklos prielaidos: Lietuvos atvejis. *Socialiniai mokslai*, 2010, Nr. 2(68).
8. FORSTER, D. J. Codes of Ethics in Australian Education: Towards a National Perspective. *Australian Journal of Teacher Education*, 2012, Vol. 37, No 9 [žiūrėta 2013 m. balandžio 24 d.]. Prieiga per internetą: <<http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1825&context=ajte>>.
9. CASEL. The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students. Findings from Three Scientific Reviews. *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*, 2008, Nr. 16.
10. GUDYNAS, P.; UGINČIENĖ, E. UNESCO „Švietimo visiems“ ugdymo kokybės gerinimo politikos aktualumas Lietuvoje. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 2006, Nr. 16, p. 127–136.
11. HALLINGER, P.; HECK, R. H. Exploring the Principals Contribution to School Effectiveness. School Effectiveness and School Improvement. *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 1998, p. 157–191.
12. HARGREAVES, A. *Keičiasi mokytojai, keičiasi laikai: mokytojų darbas ir kultūra postmoderniajame amžiuje*. Vilnius: Tyto alba, 1999, p. 355.
13. HATTIE, J. *Visible Learning: a Synthesis of over 800 Meta-analyses in Education*. London: Routledge, 2008.
14. HELMKE, A. *Pamokos kokybė ir mokytojo profesionalumas: diagnostika, vertinimas, tobulinimas*. Vilnius: NMVA, 2012.
15. INDRAŠIENĖ, V.; MERFELDAITĖ, O. Bendrojo lavinimo mokyklos vadovo vadybinių funkcijų raiška. *Vadyba*, 2010, Nr. 1(17), p. 181–186 [žiūrėta 2013 m. balandžio 24 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.ltvk.lt/private/Vadybos%20turiniai/Vadyba_2010%2817%29.pdf#page=181>.
16. JUCEVIČIENĖ, P.; BANKAUSKIENĖ, N.; JANIŪNAITĖ, B. ir kt. *Pedagogų rengimo studijų programų analizė: mokslo studija*. Vilnius, 2007.
17. KRIAUCIŪNIENĖ, R. Užsienio kalbų mokytojų dorinės nuostatos kognityvinis prasminis lygmuo: komparatyvistinis aspektas. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 2011, t. 27, p. 67–78.

18. Lietuvos pažangos strategija „LIETUVA 2030“ [žiūrėta 2013 m. rugsėjo 18 d.]. Prieiga per internetą: <<http://www.lietuva2030.lt/images/stories/2030.pdf>>.
19. MARTIŠAUSKIENĖ, E. *Šviesos pedagogikos kontūrai: dvasingumo ugdymo pamatai*. Vilnius: Edukologija, 2008.
20. MARTIŠAUSKIENĖ, E. Mokytojų vertybinių nuostatų įkūnijimas ugdymo procese. *Pedagogika*, 2009, t. 93 [žiūrėta 2013 m. balandžio 24 d.]. Prieiga per internetą: <<http://www.biblioteka.vpu.lt/pedagogika/PDF/2009/93/mar25-35.pdf>>.
21. MORTIMORE, P. School Effectiveness Research: Which Way at the Crossroads? School Effectiveness and School Improvement. *International Journal of Research, Policy and Practice*, 1991, Vol. 2, No 3, p. 213–229.
22. NMVA. *Kokybiškai dirbančių mokyklų vertinimo modelio sukūrimo studija: galutinė ataskaita*. Vilnius, 2012.
23. PONT, B.; NUSCHE, D.; HOPKINS, D. Improving School Leadership. Case Studies on System Leadership, OECD, 2008, Vol. 2.
24. SAHLBERG, P. *Kaip suprantamas mokymasis* [žiūrėta 2013 m. balandžio 24 d.]. Prieiga per internetą: <<http://www.mtp.smm.lt/dokumentai/InformacijaSvietimui/KonferencijuMedziaga/200505Sahlberg.doc>>.
25. SARAFINAS, D. Kokybės vadybos teorijos praktinis taikymas [žiūrėta 2013 m. rugsėjo 11 d.]. Prieiga per internetą: <<http://www.kv.ef.vu.lt/wp-content/uploads/2010/10/MOKOMOJI-KNYGA-Kokybes-vadybos-teorijos-praktinis-taikymas.pdf>>.
26. ŠIAUČIUKĖNIENĖ, L.; VISOCKIENĖ, O.; TALIJŪNIENĖ, P. *Šiuolaikinės didaktikos pagrindai*. Kaunas: Technologija, 2005.
27. SIMONAITIENĖ, B. *Mokyklos – besimokančios organizacijos vystymas: mokslo studija*. Kaunas: Technologija, 2005.
28. STOLP, S.; SMITH, S. C. School Culture and Climate: The Role of the Leaders. *OSSC Bulletin*. Eugene: Oregon School Study Council, 1994.
29. Visuotinis mokinių pasiekimų vertinimas: lūkesčiai, nauda ir pavojai. *Švietimo problemos analizė*, 2006, Nr. 4(7).
30. TARGAMADZĖ, V. Ugdymo ir ugdymosi paradigma bendrojo lavinimo mokykloje: realija ar vizija? *Acta Paedagogica Vilnensia*, 2010, Nr. 24, p. 69–77.
31. *Pagrindinio ugdymo pirmojo koncentro (5–8 kl.) mokinių esminių kompetencijų ugdymas. Kompetencijų ugdymas*. Metodinė knyga mokytojiui. Vilnius, 2012.
32. VAITKEVIČIUS, R.; SAUDARGIENĖ, A. *Statistika su SPSS psichologiniuose tyrimuose: mokomoji knyga*. Kaunas: VDU, 2006.
33. ŽVIRDAUSKAS, D. Mokyklų vadovai: vadovauja ar lyderiauja? *Švietimo problemos analizė*, 2007, Nr. 7(18) [žiūrėta 2013 m. balandžio 24 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/pr_analize/Mokyklu_vadovai.pdf>.

PRIEDAI

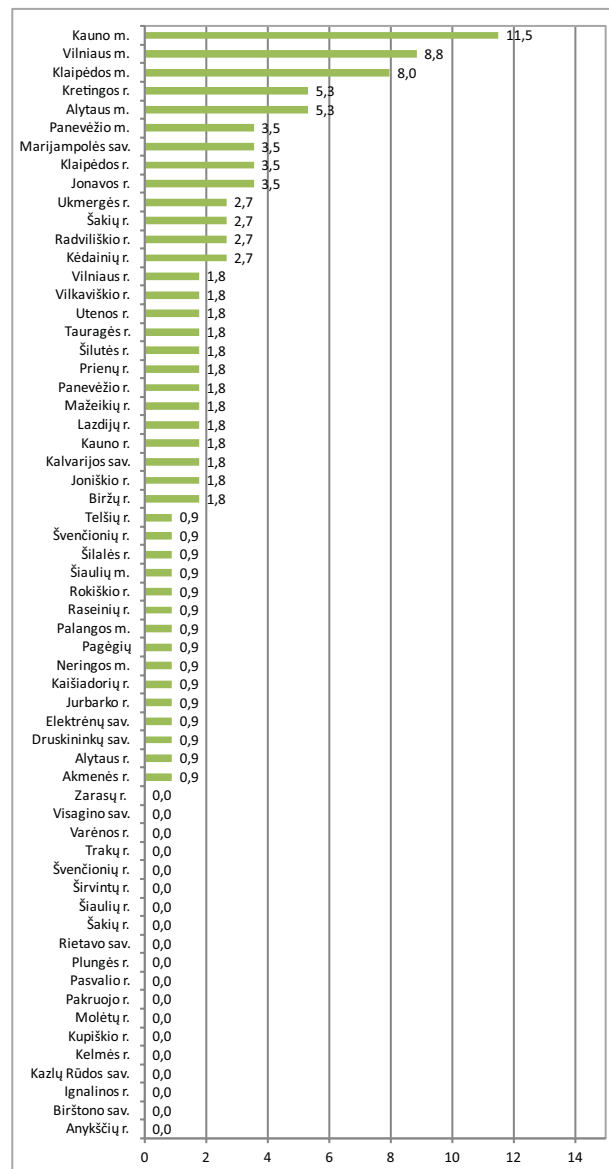
1 PRIEDAS

Iš viso 2007–2012 m. vertintų savivaldybių mokyklų dalis (proc.)



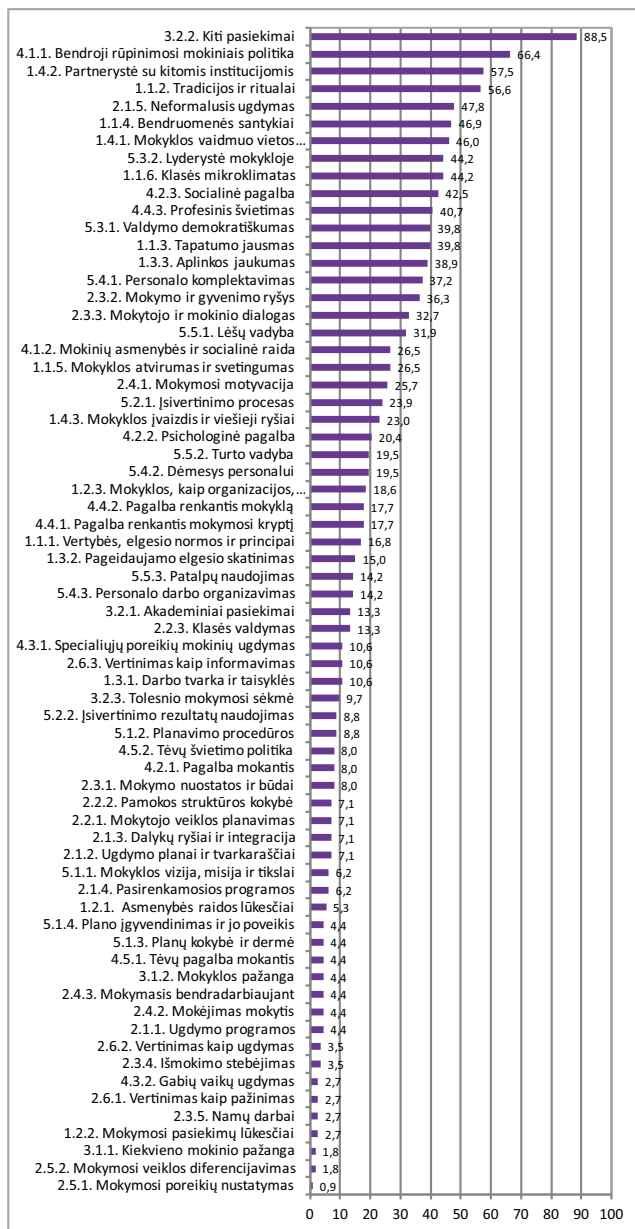
2 PRIEDAS

2012 m. vertintų savivaldybių mokyklų dalis (proc.)



3 PRIEDAS

Stiprieji veiklos aspektai 2012 m.



4 PRIEDAS

Tobulinti veiklos aspektai 2012 m.

