

ĮTRAUKIOJO UGDYMO ĮGYVENDINIMO KRYPTINGUMAS MOKYKLOSE, VYKdančiose BENDROJO UGDYMO PROGRAMAS

TEMINIO IŠORINIO VERTINIMO
ATASKAITA



NACIONALINĖ
ŠVIETIMO
AGENTŪRA

Vilnius, 2022

ATASKAITOS RENGĖJAI:

dr. Linas Jašinauskas

Asta Lauciuvienė

Rasmutė Elena Norkūnienė

Palmira Papšienė

Ana Pavlovič-Jančis

dr. Rima Zablackė

Jolanta Zabulionienė

Redaktorė: Vilma Pavelčikaitė-Bialoglovienė

© Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija

© Nacionalinė švietimo agentūra

TURINYS

ĮVADAS.....	4
1. ĮTRAUKIOJO UGDYMO ĮGYVENDINIMO KRYPTINGUMO MOKYKLOSE IŠORINIO VERTINIMO BENDRIEJI REZULTATAI.....	6
1.1. MOKYKLŲ VEIKLOS SRIČIŲ REZULTATAI.....	6
1.1.1. Kaip įvertintas įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas mokyklose?.....	6
1.1.2. Kokie yra stiprieji ir tobulintini mokyklų veiklos aspektai įgyvendinant įtraukujį ugdymą?.....	7
1.2. PAMOKOS KOKYBĖS VERTINIMO REZULTATAI.....	9
1.2.1. Kaip skiriasi įtraukios pamokos kokybė šalies mokyklose?.....	9
1.2.2. Kokie stiprieji ir tobulintini pamokos aspektai įgyvendinant įtraukujį ugdymą?.....	15
2. ĮTRAUKIOJO UGDYMO ĮGYVENDINIMO PATIRTYS: KAIP KURIAME MOKYKLĄ, UŽTIKRINANČIĄ KOKYBIŠKĄ UGDYMĄ KIEKVIENAM MOKINIUI?.....	18
2.1. LYDERYSTĖ IR VADYBA: MOKYKLOS BENDRUOMENĖ KAIP ĮTRAUKIOJO UGDYMO KŪRĖJA.....	18
2.1.1. Kaip mokyklos bendruomenė vertina atvirumą įtraukčiai?.....	18
2.1.2. Kaip profesinis tobulėjimas užtikrina sėkmingą įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo kryptingumą?.....	23
2.1.3. Kaip atsakingas bendradarbiavimas padeda kurti įtraukiojo ugdymo kultūrą?.....	25
2.2. UGDYMAS(IS) IR MOKINIŲ PATIRTYS: ĮTRAUKIOS PAMOKOS KŪRIMAS.....	29
2.2.1. Kaip planuojamas ugdymo(si) procesas?.....	30
2.2.2. Kaip kuriamos visų mokinių mokymosi patirtys?.....	34
2.2.3. Kaip vertinimas padeda kiekvienam mokiniui siekti mokymosi pažangos ir pasiekimų?.....	37
IŠVADOS.....	42
REKOMENDACIJOS DĖL MOKYKLOS VEIKLOS KRYPTINGUMO ORGANIZUOJANT ĮTRAUKŪJŲ UGDYMĄ.....	43

IVADAS

2021 m. spalio–lapkričio mėnesiais atliktas 30-ies bendrojo ugdymo mokyklų teminis išorinis vertinimas, vadovaujantis Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro 2021 m. liepos 9 d. įsakymu Nr. V-1254 „Dėl mokyklų, vykdančių bendrojo ugdymo programas, veiklos teminio išorinio vertinimo, organizuojamo 2021–2022 metais, temos, klausimų ir vertinimo rodiklių nustatymo“, Mokyklų, vykdančių bendrojo ugdymo programas, veiklos išorinio vertinimo organizavimo ir vykdymo tvarkos aprašu, patvirtintu Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro 2007 m. balandžio 2 d. įsakymu Nr. ISAK-587 „Dėl Mokyklų, vykdančių bendrojo ugdymo programas, veiklos išorinio vertinimo organizavimo ir vykdymo tvarkos aprašo patvirtinimo“.

Pirmą kartą organizuoto *teminio* išorinio vertinimo tikslas – įvertinti įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo kryptingumą mokyklose, vykdančiose bendrojo ugdymo programas, atsakyti į švietimo, mokslo ir sporto ministro nustatytus įtraukiojo ugdymo kultūros kūrimo, jo įgyvendinimo mokyklos vykdomoje politikoje ir ugdymo(si) praktikoje klausimus:

- mokyklos pažanga įtraukties visiems sampratos link;
- įtraukiojo ugdymo praktika mokykloje: patirtys, sėkmės ir iššūkiai;
- mokykloje puoselėjamos pagarbos įvairovei vertybės, lygiavertė vadovų, mokytojų, personalo ir mokinių partnerystė, dominuojanti įtraukios lyderystės kultūra, specialistų, mokytojų ir tėvų bendradarbiavimas;
- visų mokinių individualių mokymosi skirtumų, poreikių, galimybių ir specialiųjų ugdymosi poreikių ypatumų pažinimas ir atpažinimas;
- mokytojų gebėjimas numatyti, su kokiomis programų, aplinkos ir metodų, veiklos būdų kliūtėmis gali susidurti atskiri mokiniai ar jų grupės;
- ugdymo(si) sąlygos mokykloje ir mokytojų gebėjimas klasėje ugdomosios veiklos metu kurti bebarjerę mokymosi aplinką, kelti lanksčius tikslus, kurti metodų ir priemonių pasirinkimus mokiniams;
- mikroklimatas: mokytojų gebėjimas klasėse kurti sąlygas, tinkamas mokiniams mokytis palankiausiu būdu – bendradarbiaujant, vieniems kitus paremiant, naudojantis individualia aplinka, technologijomis ir kt.;
- veiklos įvairovė: mokytojų gebėjimas pasiūlyti mokiniams skirtingų variantų pasiekimams pademonstruoti, kad mokiniai galėtų maksimaliai, jiems priimtinais būdais atskleisti tai, ko jie išmoko;
- personalizavimas: ugdymo proceso organizavimas stiprinant kiekvieno mokinio (įskaitant ir specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius), kaip besimokančio eksperto, gebėjimų ugdymą (aktyviai suvokiančio, savivaldaus, strateguojančio, savireguliatyvaus, motyvuoto mokinio ugdymą);
- informacijos ir infrastruktūros prieinamumas: mokyklos ugdymo proceso aprūpinimo sistemos orientavimas į mokinių įvairovę, alternatyvių priemonių prieinamumas visiems mokiniams, multimodalinio mokymosi galimybių užtikrinimas;
- ugdymo(si) įvertinimas ir koregavimas: specialistų veikla individualių užsiėmimų metu įvertinant specialiųjų ugdymosi poreikių pobūdį, lavinant sutrikusias funkcijas, ugdant įgūdžius, kurių trūksta, kad mokinys galėtų dalyvauti bendroje ugdymosi veikloje;
- komunikacija ir bendradarbiavimas: kaip pagalbos specialistai kartu su mokytojais planuoja ir organizuoja sėkmingą kiekvieno mokinio ugdymosi procesą; kaip mokyklos vadovas imasi iniciatyvos aptarti problemas, bendradarbiauja sprendamas pagalbos specialisto ir / ar mokytojo iškeltą mokinių ugdymo(si) problemą.

Atrenkant mokyklas teminiam išoriniam vertinimui, pirmenybė teikta atskirų savivaldybių mokykloms, kuriose mokosi ne mažiau kaip 200 mokinių, mokyklos pasižymi mokinių socialine, kultūrine, mokymosi pasiekimų lygmenų įvairove, jose dirba ne mažiau kaip 2 švietimo pagalbos specialistai, įskaitant ir nepedagoginius darbuotojus, mokosi ne mažiau nei 5 procentai mokinių, turinčių vidutinių, didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių (toliau – SUP) ir kurių veiklos išorinis vertinimas vykdytas 2007–2014 m. Pagal šiuos kriterijus teminiam išoriniam vertinimui buvo atrinkta 30 mokyklų: 12 mokyklų iš didžiųjų miestų, 12 iš miestų ir 6 iš miestelių / kaimų. Išorinis vertinimas atliktas 3 pradinėse mokyklose, 9 progimnazijose, 6 pagrindinėse mokyklose ir 12 gimnazijų.

Siekiant įvertinti įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo kryptingumą mokyklose, vykdančiose bendrojo ugdymo programas, 30-yje mokyklų buvo vertintos dvi mokyklų veiklos sritys: *lyderystė ir vadyba* bei *ugdymas(is) ir mokinių patirtys*. Kiekvienoje srityje išskirti rodikliai, nusakantys įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo mokykloje kryptingumo ir kokybės matmenis (1 lentelė).

1 lentelė. Mokyklų veiklos vertinimo sritys ir rodikliai

Vertinimo sritys	Rodikliai
Lyderystė ir vadyba	Perspektyva ir bendruomenės susitarimai Lyderystė Mokyklos savivalda Veikimas kartu Bendradarbiavimas su tėvais Mokyklos tinklaveika Kompetencija Nuolatinis profesinis tobulėjimas
Ugdymas(is) ir mokinių patirtys	Ugdymo(si) planavimas Įgalinantis vadovavimas mokymuisi ir mokinių mokymosi patirtys Vertinimas ugdant ir rezultatai

Teminio išorinio vertinimo metu mokyklos veikla vertinta pagal 5 lygių skalę: 4 lygis (labai gerai) – veikla yra veiksminga, išskirtinė, kryptinga, savita, kūrybiška; tokios veiklos patirtį verta skleisti už mokyklos ribų; 3 lygis (gerai) – veiklos kokybė viršija vidurkį, yra tinkama, paveiki, potenciali, lanksti; taip įvertintą mokytojų patirtį verta skleisti pačioje mokykloje; 2 lygis (patenkinamai) – veikla yra vidutiniška, neblogo, nesisteminga, neišskirtinė; mokykloje yra ką tobulinti, verta sustiprinti ir išplėtoti; 1 lygis (prastai) – veikla nepatenkinama, neveiksminga, netinkama, nekonkreči; veiklą būtina tobulinti, mokyklai reikalinga išorinė pagalba; N lygis (labai prastai) – veikla nepriimtina; būtina imtis radikalių pokyčių, mokyklai būtina skubi išorinė pagalba.

Ataskaitoje apibendrinami 30 mokyklų teminio išorinio vertinimo duomenys, kurie atskleidžia įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo procesus, tendencijas, vyraujančias įtraukties kūrimo patirtis mokyklos bendruomenės gyvenime ir ugdymo praktikoje. 2021 m. vertintų mokyklų skaičius sudaro pernelyg mažą imtį, kad būtų galima daryti plačias ir apibendrinamąsias išvadas apie įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo kryptingumą visose šalies mokyklose, tačiau gauti duomenys partvirtina ankstesnių mokyklų veiklos išorinių vertinimų (visuminių, rizikos) metu identifikuotas švietimo įstaigų veiklos rizikas, problemas, dėl kurių kyla sunkumų norint planuoti ir įgyvendinti įtrauktį praktikoje, siekti šios veiklos kokybės. Atlikto mokyklų teminio išorinio vertinimo rezultatai rodo, kad sėkmingos įtraukiojo ugdymo patirtys sukuriama tada, kai ne tik pripažįstama ugdytinių įvairovė, bet pirmiausiai siekiama susitarti ir aprėpti jų įvairovės visumą, planuoti pastoliavimą ugdymo(si) procese ir įgyvendinti giluminį mokymąsi.

Teminio išorinio vertinimo duomenų apibendrinimą sudaro 2 pagrindinės dalys: pirmojoje pristatomi bendrieji mokyklų išorinio vertinimo rezultatai, antrojoje išryškunami sėkmingi ir probleminiai vadybiniai įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo aspektai ir įtraukios pamokos kūrimo patirtys.

1. ĮTRAUKIOJO UGDYMO ĮGYVENDINIMO KRYPTINGUMO MOKYKLOSE IŠORINIO VERTINIMO BENDRIEJI REZULTATAI

1.1. MOKYKLŲ VEIKLOS SRIČIŲ REZULTATAI

1.1.1. Kaip įvertintas įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas mokyklose?

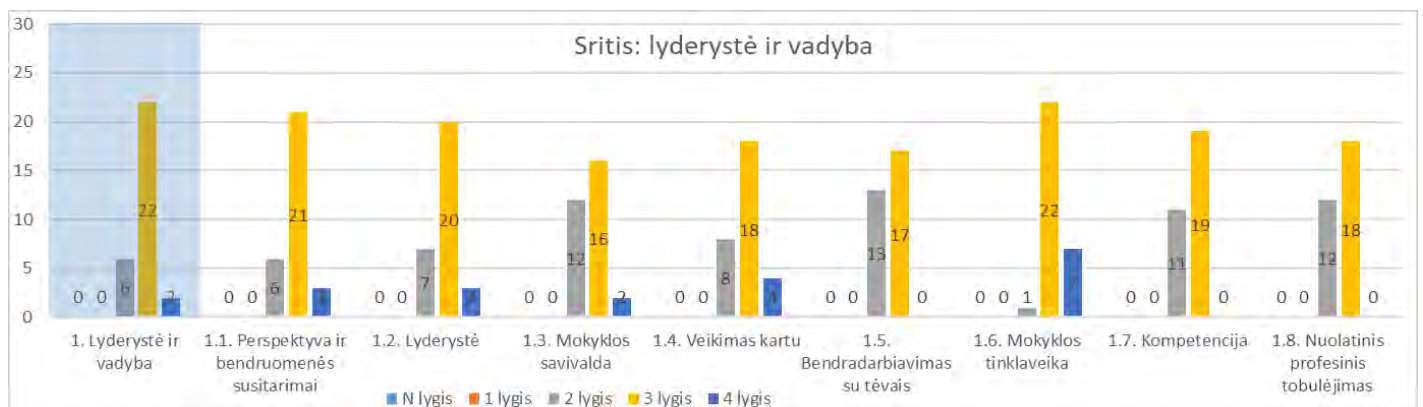
2021 m. siekiant įvertinti įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo kryptingumą mokyklose, vykdančiose bendrojo ugdymo programas, 30-yje mokyklų buvo vertintos dvi mokyklų veiklos sritys: *lyderystė ir vadyba* bei *ugdymas(is) ir mokinių patirtys*. 2021 m. mokyklų veikla šiose srityse dažniausiai vertinta 2 lygiu (patenkinamai) ar 3 lygiu (gerai). Iš išorinio vertinimo duomenų matyti, kad mokyklų veikla *lyderystės ir vadybos* srityje (buvo vertinta pagal 8 rodiklius) įvertinta geriau nei *ugdymo(si) ir mokinių patirčių* srityje (buvo vertinta pagal 3 rodiklius). Verta paminėti, kad 2021 m. nė viena mokyklų veiklos sritis ar joms priskiriamas rodiklis nebuvo įvertinti 1 lygiu (prastai) ar N lygiu (labai prastai) (1.1 pav.).

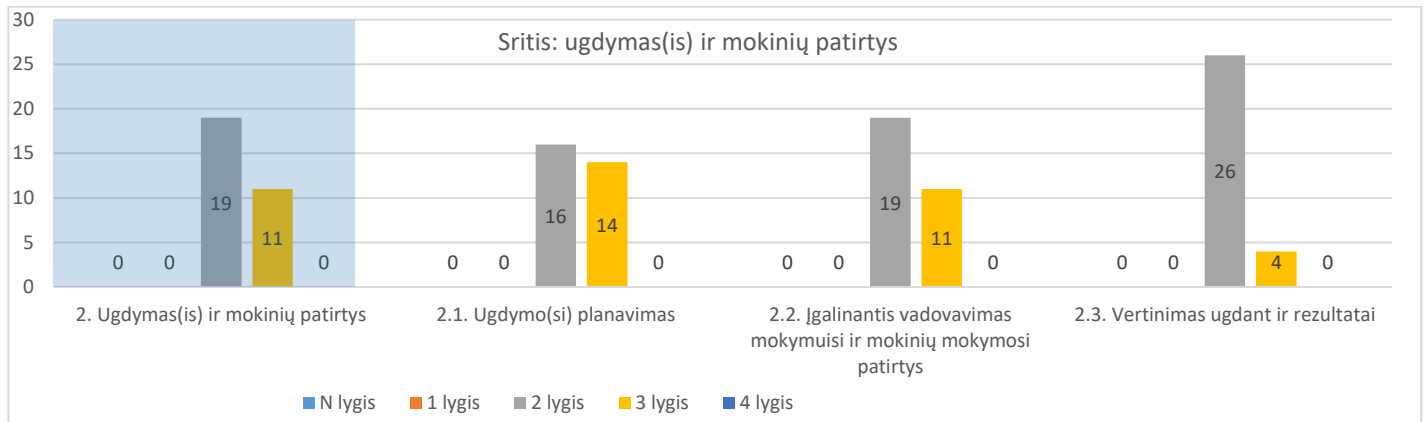
Mokyklų veiklos *lyderystės ir vadybos* srityje vertinimo vidurkis – 2,87, dviejų mokyklų veikla šioje srityje buvo įvertinta 4 lygiu (labai gerai). Vertinant mokyklų veiklą pagal atskirus šios srities rodiklius, matyti, kad geriausiai įvertinta *mokyklų tinklaveika* (7 mokyklų veikla įvertinta 4 lygiu, 22 mokyklų – 3 lygiu,) ir *perspektyva ir bendruomenės susitarimai* (3 mokyklų veikla įvertinta 4 lygiu, 21 mokyklų – 3 lygiu). Sudėtingiausiai mokykloms šioje srityje sekėsi *bendradarbiavimas su tėvais (globėjais, rūpintojais)* (17 mokyklų veikla įvertinta 3 lygiu, 13 mokyklų – 2 lygiu, nebuvo nė vieno vertinimo 4 lygiu) (1.1 pav.).

Mokyklų veiklos *ugdymo(si) ir mokinių patirčių* srityje vertinimo vidurkis reikšmingai žemesnis – 2,37, nė vienos vertintos mokyklos veikla šioje srityje ar pagal jai priskiriamus atskirus rodiklius nebuvo įvertinta 4 lygiu. Pagal atskirus šios srities rodiklius mokyklų veikla geriausiai įvertinta *planuojant ugdymą(si)* (14 mokyklų veikla įvertinta 3 lygiu, 16 mokyklų – 2 lygiu), žemiausi vertinimai – pagal rodiklį *vertinimas ugdant ir rezultatai*: 4 mokyklų veikla įvertinta 3 lygiu, 26 mokyklų – 2 lygiu.

1.1 pav. Geriausiai įvertinta mokyklų veikla *lyderystės ir vadybos* srityje

2021 m. vertintų mokyklų veiklos sričių ir rodiklių įvertinimas (mokyklų skaičius N=30)



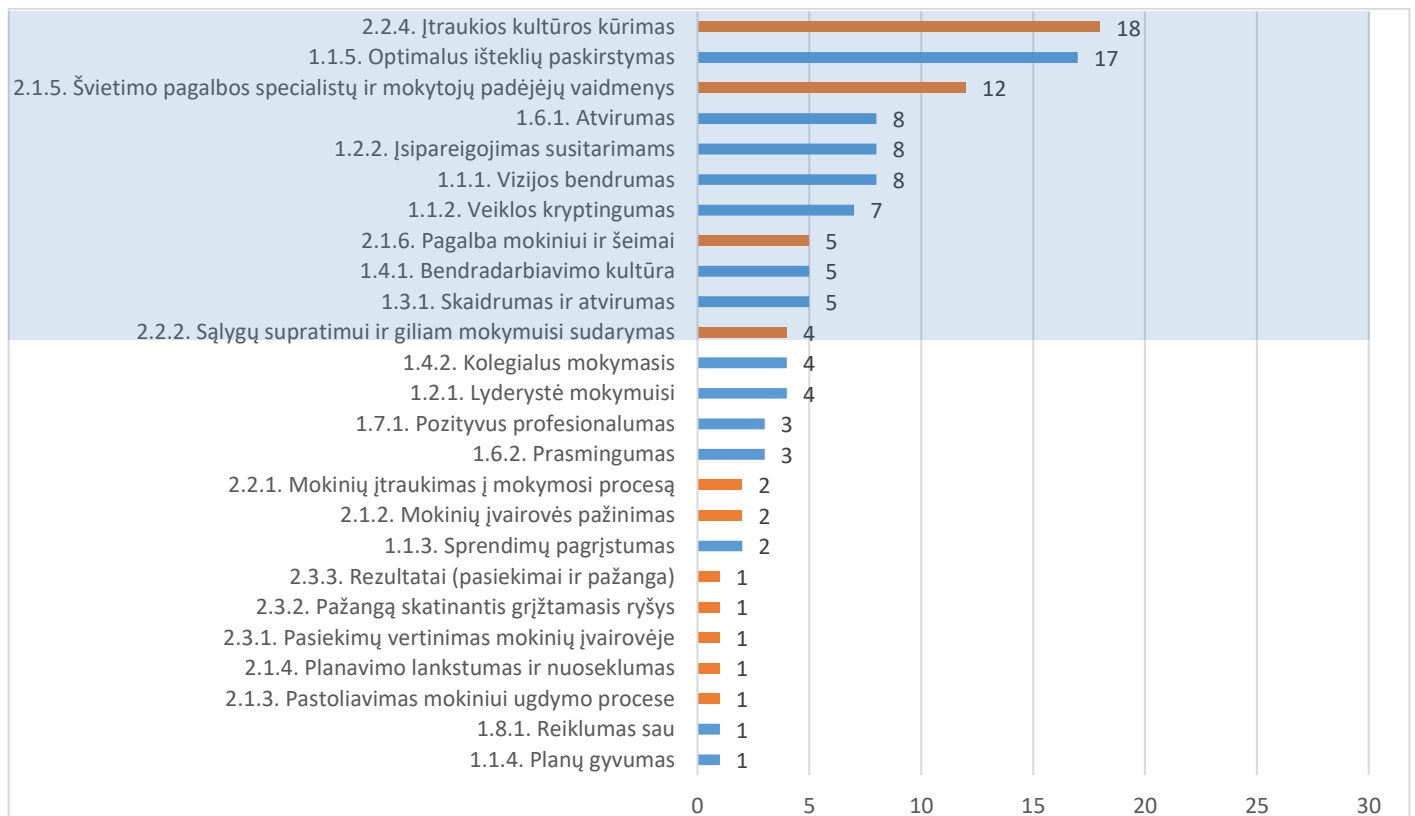


1.1.2. Kokie yra stiprieji ir tobulintini mokyklų veiklos aspektai įgyvendinant įtraukųjį ugdymą?

Įvertinę visus mokyklų veiklos aspektus, vertintojai, remdamiesi gautais duomenimis, identifikuoja stipriuosius ir tobulintinus veiklos aspektus. 2021 m., vertinant įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo kryptingumą, **stipriaisiais mokyklų veiklos aspektais** daugiau kaip pusėje vertintų mokyklų buvo nurodyti *įtraukios kultūros kūrimas* ir *optimalus išteklių paskirstymas*, daugiau kaip trečdalyje mokyklų – *švietimo pagalbos specialistų ir mokytojų padėjėjų vaidmenys* (1.2 pav.).

1.2 pav. Dažniausiai stipriaisiais vertintų mokyklų veiklos aspektais nurodomi *įtraukios kultūros kūrimas*, *optimalus išteklių paskirstymas* ir *švietimo pagalbos specialistų ir mokytojų padėjėjų vaidmenys*

2021 m. vertintų mokyklų stiprieji veiklos aspektai (mokyklų skaičius N=30)



Lyderystės ir vadybos sritis Ugdymo(si) ir mokinių patirčių sritis

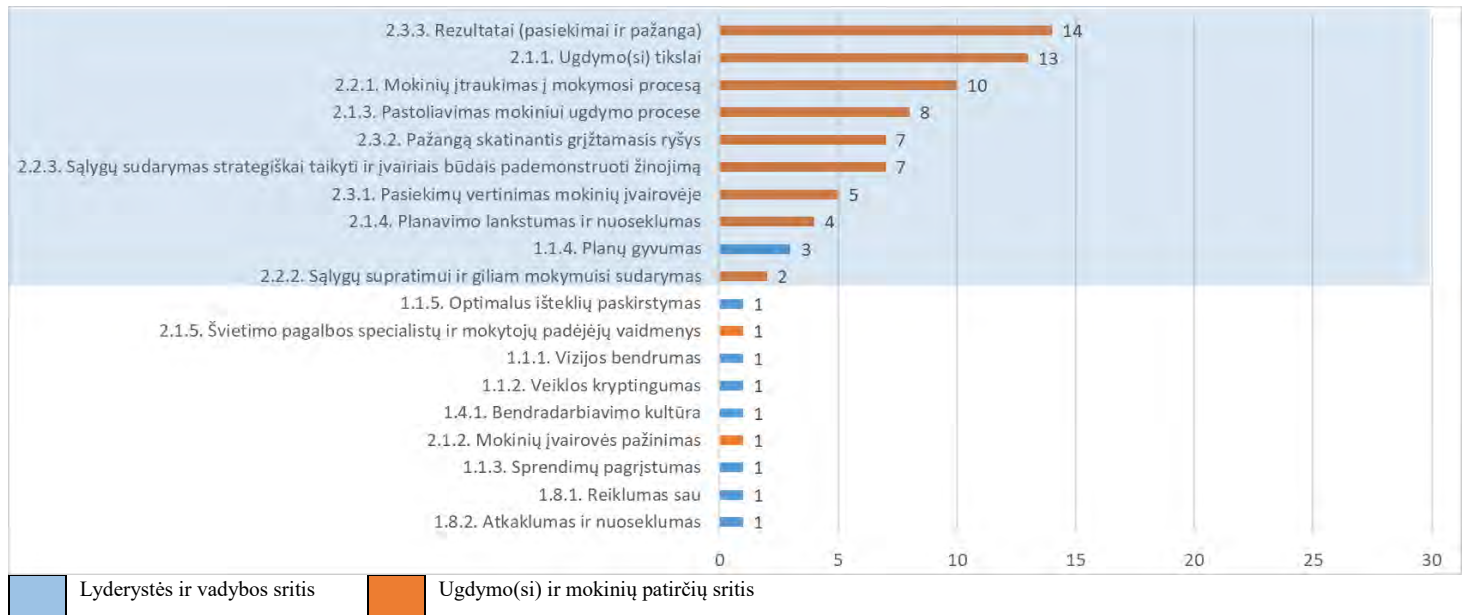
Tarp stipriųjų mokyklų veiklos aspektų pateko daugiau rodiklių, susijusių su *lyderystės ir vadybos* sritimi – iš dešimties dažniausiai vertintųjų įvardytų stipriųjų aspektų septyni priskiriami šiai mokyklų veiklos sričiai, trys – *ugdymo(si) ir mokinių patirčių* sričiai. Svarbu paminėti, kad tokie reikšmingi įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo aspektai kaip *mokinių įtraukimas į mokymosi procesą, mokinių įvairovės pažinimas, rezultatai (pasiekimai ir pažanga), pasiekimų vertinimas mokinių įvairovėje* kaip stiprieji įvertinti tik pavienėse mokyklose.

Mokyklų teminio išorinio vertinimo rezultatai atskleidė ir **tobulintinus mokyklų veiklos aspektus** – beveik pusėje vertintų mokyklų jais buvo nurodyti *rezultatai (pasiekimai ir pažanga)* ir *ugdymosi tikslai*, trečdalyje mokyklų – *mokinių įtraukimas į mokymosi procesą* (1.3 pav.).

Dažniausiai tobulintiniais buvo nurodyti *ugdymo(si) ir mokinių patirčių* srities rodikliai – iš dešimties dažniausiai vertintųjų įvardytų tobulintinų aspektų devyni priskiriami šiai mokyklų veiklos sričiai, vienas – *lyderystės ir vadybos* sričiai (1.3 pav.).

1.3 pav. Dažniausiai tobulintiniais vertintų mokyklų veiklos aspektais nurodomi rezultatai (pasiekimai ir pažanga), ugdymo(si) tikslai ir mokinių įtraukimas į mokymosi procesą

2021 m. vertintų mokyklų tobulintini veiklos aspektai (mokyklų skaičius N=30)



APIBENDRINIMAS

2021 m. teminio išorinio vertinimo metu mokyklų veikla, įgyvendinant įtraukijį ugdymą, dažniausiai vertinta 2 ir 3 lygiais, nė viena vertinta mokyklų veiklos sritis ar jai priskiriamas rodiklis nebuvo įvertinti 1 ar N lygiu. Geriau mokyklų veikla įvertinta *lyderystės ir vadybos* (2 mokyklų veikla šioje srityje buvo įvertinta 4 lygiu) nei *ugdymo(si) ir mokinių patirčių* srityje (vertinimų 4 lygiu nebuvo).

Teminio išorinio vertinimo duomenys taip pat rodo, kad tarp *stipriausiais* laikomų mokyklų veiklos aspektų dažniau patenka *lyderystės ir vadybos* srities rodikliai, tarp tobulintinų – *ugdymo(si) ir mokinių patirčių* srities rodikliai. Vertintos mokyklos pasižymi mokinių socialine, kultūrine, mokymosi pasiekimų lygmenų įvairove, jose mokosi ne mažiau nei 5 procentai mokinių, turinčių vidutinių, didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių. Tačiau išorinio vertinimo duomenys rodo, kad vertintos mokyklos vis dar yra rengimosi įgyvendinti įtraukijį ugdymą(si) kelyje, joms sunkiau sekasi kokybiškai organizuoti kasdienį įtraukiojo ugdymo(si) procesą.

1.2. PAMOKOS KOKYBĖS VERTINIMO REZULTATAI

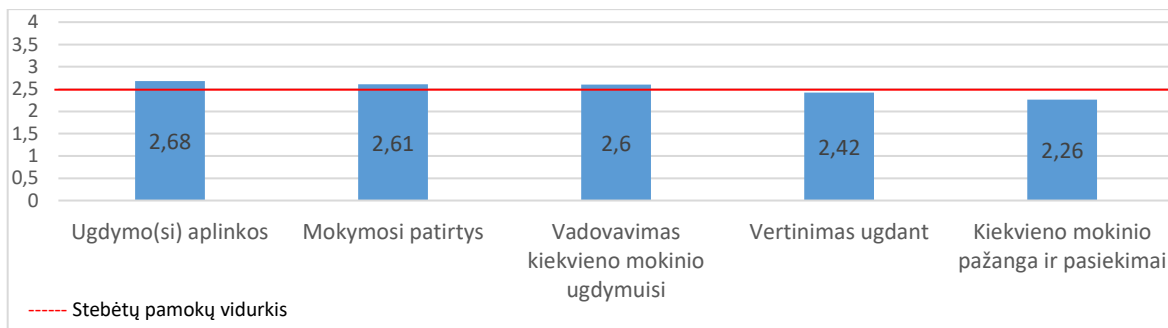
1.2.1. Kaip skiriasi įtraukios pamokos kokybė šalies mokyklose?

Išorinio vertinimo metu vertintojai stebi, fiksuoja ir vertina kasdienę mokyklos veiklą, renka duomenis pagal penkis pamokos aspektus: *ugdymo(si) aplinkos*, *vadovavimas kiekvieno mokinio ugdymuisi*, *mokymosi patirtys*, *vertinimas ugdant*, *kiekvieno mokinio pažanga ir pasiekimai*. 2021 m. 30-yje mokyklų buvo stebėtos ir vertintos 1553 pamokos. Stebėtų pamokų kokybės vertinimas svyravo nuo 1 (tokį įvertinimą gavo 4 vertintos pamokos) iki 4 (aukščiausią įvertinimą gavo 47 pamokos), bendras visų stebėtų pamokų kokybės vertinimo vidurkis buvo lygus 2,51.

Analizuojant pamokos kokybę pagal atskirus jos aspektus, matyti, kad geriausiai pamokose įvertintos *ugdymo(si) aplinkos*: šio aspekto vertinimo vidurkis yra aukščiausias, daugiau kaip pusėje pamokų (56 proc. visų stebėtų pamokų) jis įvertintas 3 lygiu (gerai) arba 4 lygiu (labai gerai). Kiek žemesnis yra *mokymosi patirčių* ir *vadovavimo kiekvieno mokinio ugdymuisi* aspektų vertinimo vidurkis. Prasčiausiai pamokose įvertinti aspektai yra *vertinimas ugdant* (patenkinamai ir prastai įvertintų pamokų dalis – 61 proc.) ir *kiekvieno mokinio pažangos ir pasiekimų* aspektas (patenkinamai ir prastai įvertintų pamokų dalis – 69 proc.) (1.4 ir 1.5 pav.).

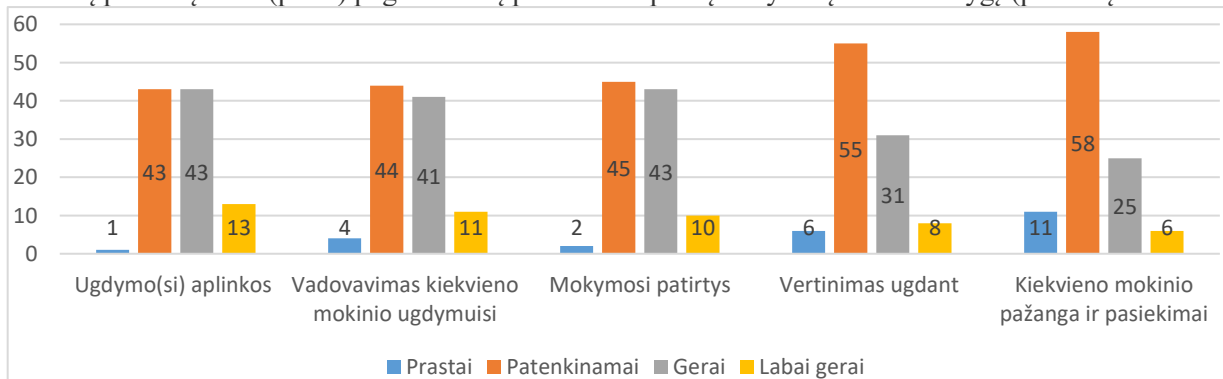
1.4 pav. Geriausiai įvertintas pamokos aspektas buvo *ugdymo(si) aplinkos*, prasčiausiai – *kiekvieno mokinio pažanga ir pasiekimai*

2021 m. stebėtų pamokų kokybės įvertinimo vidurkiai pagal atskirus pamokos aspektus (pamokų skaičius N=1553)



1.5 pav. *Ugdymo aplinkos* pamokose dažniau buvo įvertintos labai gerai arba gerai, o *kiekvieno mokinio pažanga ir pasiekimai* dažniau įvertinta patenkinamai arba prastai

2021 m. stebėtų pamokų dalis (proc.) pagal atskirų pamokos aspektų kokybės įvertinimo lygį (pamokų skaičius N=1553)

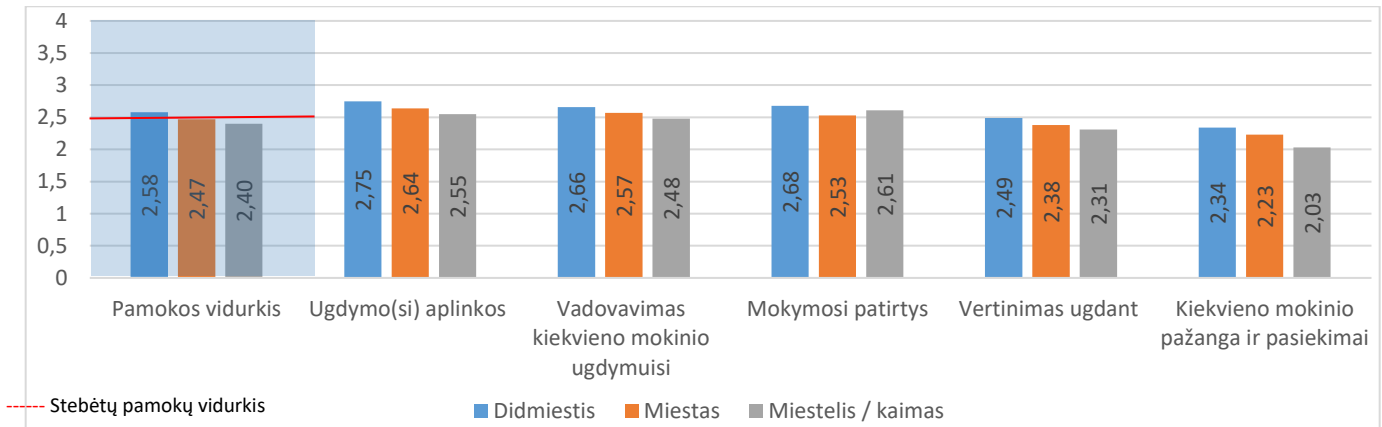


Pamokų kokybė pagal mokyklos vietovę. Lyginant pamokų kokybę pagal vietovę, kurioje veikia mokykla, matyti, kad kiek geriau, t. y. aukščiau nei bendras visų vertintų pamokų vidurkis, pamokų kokybė įvertinta didmiesčių mokyklose, o miestelių ir kaimų mokyklose pamokos vidutiniškai įvertintos žemiau visų stebėtų pamokų vidurkio (1.6 pav.). Tačiau šie

pamokų vertinimų skirtumai nėra statistiškai reikšmingi, todėl galima teigti, kad stebėtų pamokų kokybė skirtingų vietovių mokyklose yra panaši.

1.6 pav. Stebėtų pamokų kokybė skirtingų vietovių mokyklose yra panaši

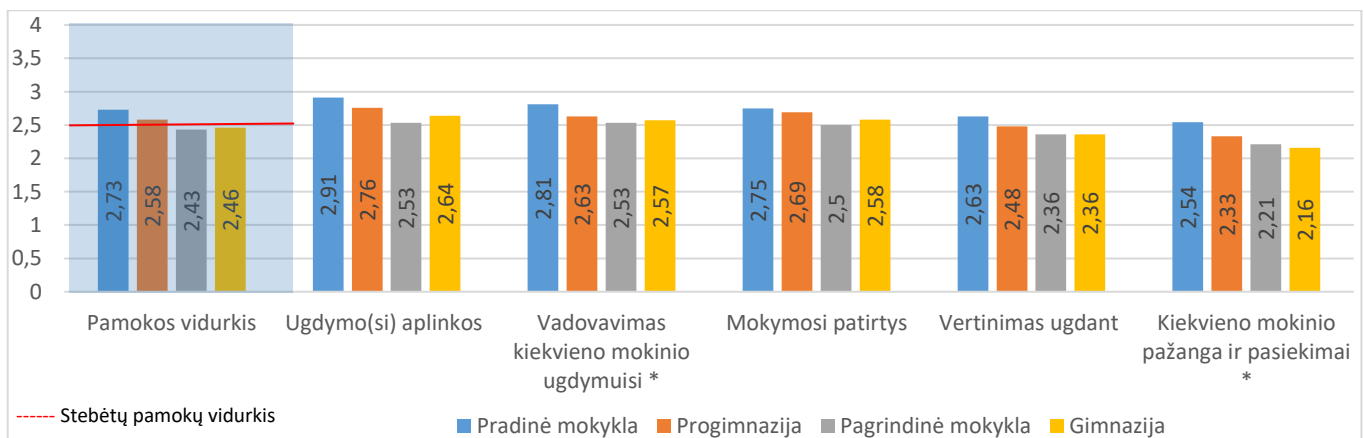
2021 m. stebėtų pamokų kokybės įvertinimo vidurkių pasiskirstymas pagal mokyklos vietovę (pamokų skaičius N=1553)



Pamokų kokybė pagal mokyklos tipą, dydį, socialinę, ekonominę ir kultūrinę aplinką. Lyginant pamokų kokybę pagal mokyklos tipą, taip pat matyti, kad pamokų vertinimo vidurkių skirtumai nėra dideli, tačiau statistiškai reikšmingi skirtumai padeda išryškinti tam tikras tendencijas – vadovauti kiekvieno mokinio ugdymuisi ir užtikrinti kiekvieno vaiko pažangą bei siekti gerų mokymosi pasiekimų sėkmingiau pavyksta mokytojams pradinėse mokyklose nei kitų tipų mokyklose (1.7 pav.). Tačiau pagal bendrą pamokos vidurkį ir kitų pamokos aspektų vertinimą pamokų kokybės skirtumai skirtingų tipų mokyklose nėra reikšmingi.

1.7 pav. Vadovavimo kiekvieno mokinio ugdymuisi ir kiekvieno mokinio pažangos ir pasiekimų aspektai geriausiai įvertinti pradinėse mokyklose stebėtose pamokose

2021 m. stebėtų pamokų kokybės įvertinimo vidurkių pasiskirstymas pagal mokyklos tipą (pamokų skaičius N=1553)



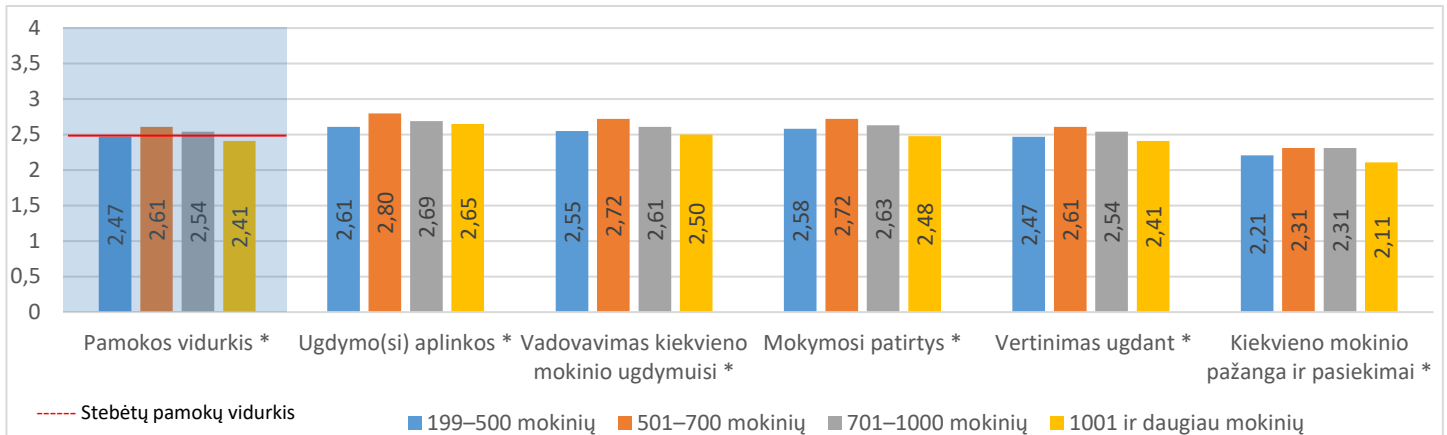
Pastaba: * skirtumai statistiškai reikšmingi ($<0,05$)

Teminio išorinio vertinimo duomenys rodo, kad stebėtų pamokų kokybės skirtumai pagal mokyklos dydį (mokinių skaičių mokykloje) yra statistiškai reikšmingi ir pagal bendrą pamokos įvertinimo vidurkį, ir vertinant visus pamokos aspektus. Vidutiniškai pamokų kokybė aukštesnė mokyklose, kuriose mokosi nuo 501 iki 700 mokinių. Mažesnėse mokyklose (nuo

199 iki 500 mokinių) ir didžiausiose mokyklose (daugiau kaip 1000 mokinių) stebėtų pamokų kokybė vidutiniškai žemesnė (1.8 pav.).

1.8 pav. Vidutiniškai geriausiai įvertintos pamokos mokyklose, kuriose mokosi nuo 501 iki 700 mokinių

2021 m. stebėtų pamokų kokybės įvertinimo vidurkių pasiskirstymas pagal mokinių skaičių mokykloje (pamokų skaičius N=1553)

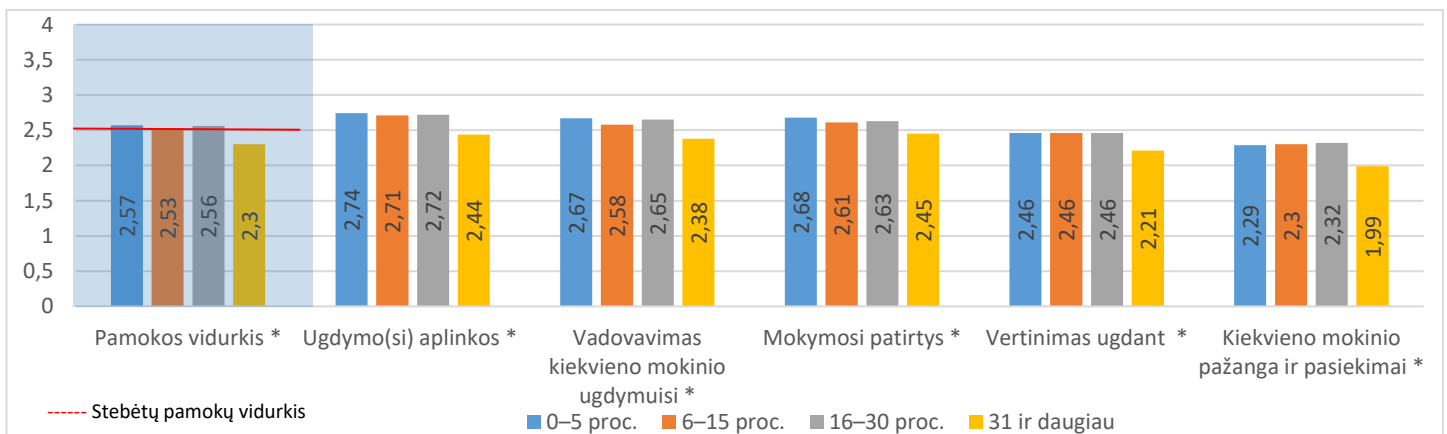


Pastaba: * skirtumai statistiškai reikšmingi ($<0,05$)

Vienas iš rodiklių, parodančių *mokyklos socialinę, ekonominę ir kultūrinę (SEK) aplinką*, yra nemokamai mokyklose maitinamų mokinių dalis. 2021 m. vertintose mokyklose ši mokinių dalis svyravo nuo 0 proc. (trijose mokyklose) iki 57 proc. (vienoje mokykloje). Duomenys rodo, kad pamokos kokybei įtakos turi mokyklos SEK aplinka (nustatyti statistiškai reikšmingi skirtumai). Ir pagal bendrą pamokų įvertinimo vidurkį, ir pagal atskirų pamokos aspektų vertinimą išsiskiria viena mokyklų grupė – mokyklos, kuriose nemokamai maitinamų mokinių dalis viršija 30 proc. (2021 m. įvertintos 6 šios grupės mokyklos). Šiose mokyklose stebėtų pamokų vidutinis įvertinimas reikšmingai žemesnis nei bendras visų vertintų pamokų vidurkis (1.9 pav.). Tarp mokyklų grupių, kuriose nemokamai maitinamų mokinių dalis mažesnė nei 30 proc., pamokos kokybės vertinimų reikšmingų skirtumų nėra.

1.9 pav. Mokyklose, kuriose nemokamai maitinamų mokinių dalis didesnė nei 30 proc., stebėtų pamokų kokybė vidutiniškai žemesnė

2021 m. stebėtų pamokų kokybės įvertinimo vidurkių pasiskirstymas pagal mokykloje nemokamai maitinamų mokinių dalį (proc.) (pamokų skaičius N=1553)

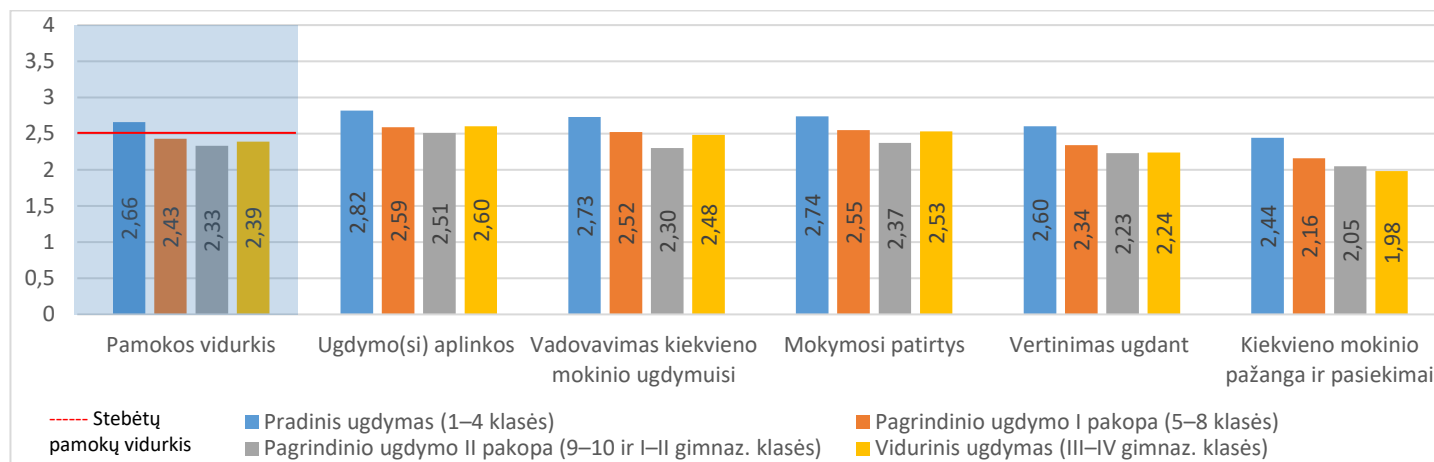


Pastaba: * skirtumai statistiškai reikšmingi ($<0,05$)

Pamokų kokybė pagal ugdymo programas. Lyginant stebėtų pamokų kokybę pagal skirtingas ugdymo programas, matoma, kad vidutiniškai kiek geriau įvertintos pamokos, vestos pagal pradinio ugdymo programą (1–4 klasėse), nei pamokos, vestos pagal pagrindinio ugdymo programą (II pakopos: 9–10 ir I–II gimnazijos klasėse). Tačiau šie pamokų kokybės skirtumai nėra statistiškai reikšmingi, todėl galima daryti išvadą, kad stebėtų pamokų kokybė pagal skirtingas ugdymo programas yra panaši (1.10 pav.).

1.10 pav. Stebėtų pamokų kokybė pagal skirtingas ugdymo programas yra panaši

2021 m. stebėtų pamokų kokybės įvertinimo vidurkių pasiskirstymas pagal ugdymo programą (pamokų skaičius N=1553)

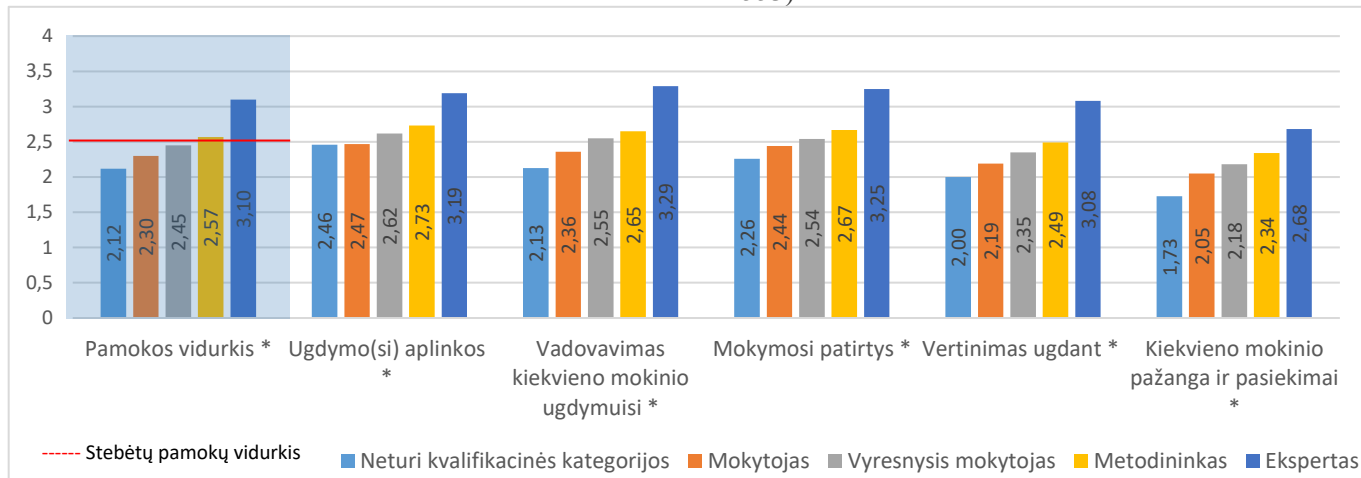


Pamokų kokybė pagal mokytojo kvalifikacinę kategoriją, pedagoginio darbo stažą ir mokyklos vadovo vadybinį stažą. Vienas iš svarbiausių veiksnių, lemiančių pamokos kokybę, yra pamokoje dirbančio mokytojo profesionalumas. Statistiškai reikšmingi skirtumai rasti lyginant stebėtų skirtingą *kvalifikacinę kategoriją* turinčių mokytojų vedamų pamokų kokybę. Nustatyta labai aiški tendencija – aukštesnę kvalifikacinę kategoriją turinčių mokytojų vedamų pamokų įvertinimo vidurkis yra aukštesnis. T. y. mokytojų, neturinčių kvalifikacinės kategorijos, ir turinčiųjų mokytojo kvalifikacinę kategoriją pamokų įvertinimo vidurkiai buvo žemiausi, o mokytojų metodininkų ir ekspertų – aukščiausi. 2021 m. mokytojų, neturinčių kvalifikacinės kategorijos, ir mokytojų ekspertų vestų pamokų įvertinimo vidurkis skyrėsi beveik 1 balu (1.11 pav.). Ši tendencija išlieka ir analizuojant atskirų pamokos aspektų kokybės vertinimą – kuo aukštesnė mokytojo kvalifikacija, tuo aukštesnis stebėtų pamokų visų aspektų įvertinimo vidurkis. Visų kvalifikacinių kategorijų mokytojų pamokose vidutiniškai žemiausias įvertinimas teko *kiekvieno mokinio pažangos ir pasiekimų* aspektui.

Tačiau nuodugnesnė duomenų analizė rodo didelius veiklos kokybės skirtumus ne tik tarp skirtingos kvalifikacijos mokytojų, bet ir tarp turinčiųjų tą pačią kvalifikacinę kategoriją. Pavyzdžiui, dalies aukštą kvalifikaciją turinčių mokytojų (beveik penktadalio ekspertų ir beveik pusės metodininkų) vestų pamokų įvertinimas buvo žemesnis už bendrą visų vertintų pamokų vidurkį. Apytiksliai trečdalis kvalifikacinės kategorijos neturinčių ir mokytojo kvalifikacinę kategoriją įgijusių mokytojų pamokų kokybė – aukštesnė už bendrą visų vertintų pamokų vidurkį (1.12 pav.). Šie duomenys rodo, kad įgyta aukšta kvalifikacija ne visuomet patvirtina ir užtikrina aukštą pedagoginės veiklos, ugdymo kokybę.

1.11 pav. Vidutiniškai geriausiai įvertintos mokytojų metodininkų ir ekspertų vestos pamokos

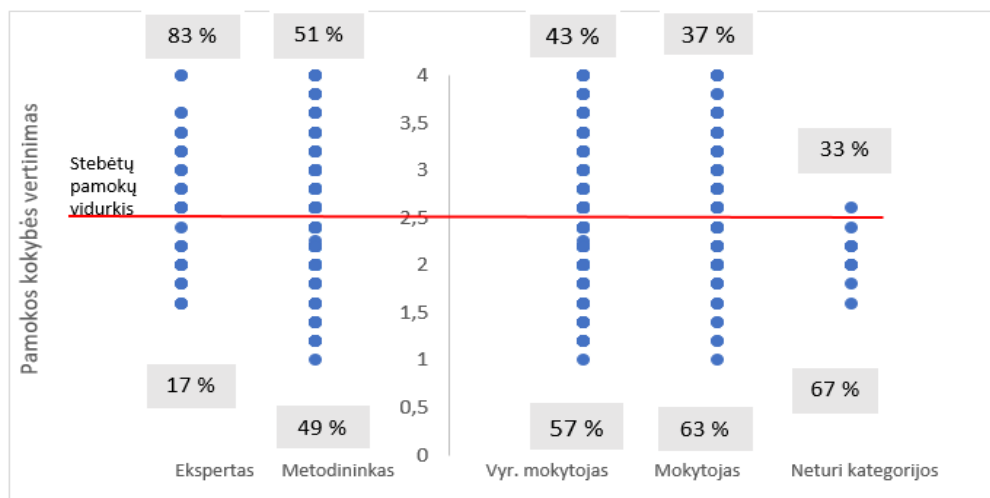
2021 m. stebėtų pamokų kokybės įvertinimo vidurkių pasiskirstymas pagal mokytojų kvalifikacines kategorijas (pamokų skaičius N=1553)



Pastaba: * skirtumai statistiškai reikšmingi (<0,05)

1.12 pav. Beveik pusės mokytojų metodininkų ir beveik penktadalio mokytojų ekspertų vestų pamokų kokybės įvertinimas žemesnis nei bendras vertintų pamokų vidurkis

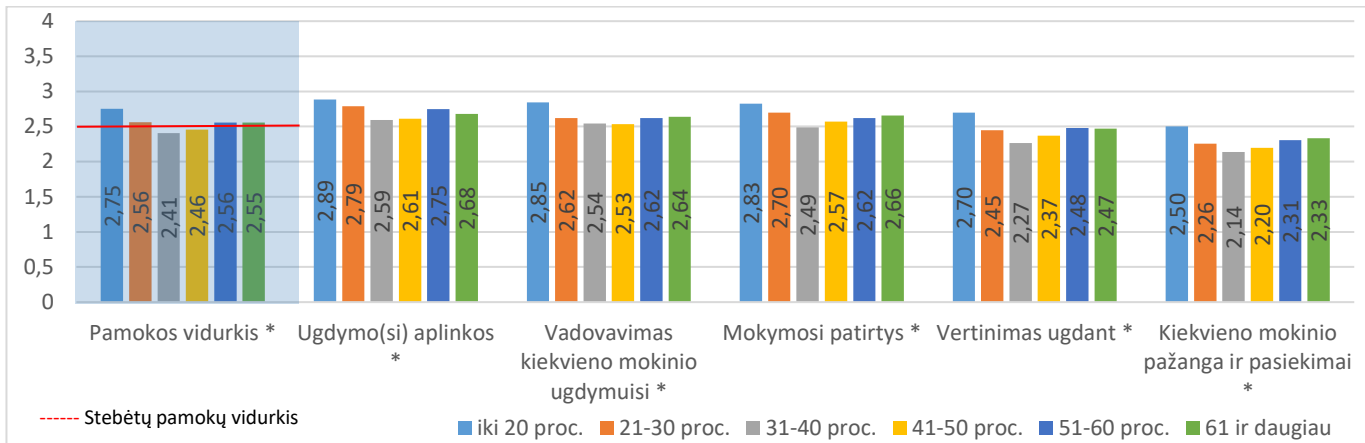
2021 m. stebėtų pamokų įvertinimų vidurkių sklaida pagal mokytojų kvalifikacines kategorijas (pamokų skaičius N=1553)



Statistiškai reikšmingi skirtumai rasti ir lyginant stebėtų pamokų kokybę pagal mokykloje dirbančių aukštos kvalifikacijos (metodininkų ir ekspertų) mokytojų dalį. 2021 m. vertintose mokyklose dirbančių aukštos kvalifikacijos mokytojų dalis svyruoja nuo mažiau nei penktadalio (16,95 proc.) iki beveik trijų ketvirtadalių (74,60 proc.). Teminio išorinio vertinimo duomenys rodo, kad mokyklose dirbančių aukštos kvalifikacijos mokytojų skaičius esminės įtakos ugdymo proceso organizavimo kokybei neturi – mokyklose, kuriose dirbančių aukštos kvalifikacijos mokytojų dalis buvo didžiausia (daugiau kaip 51 proc.), pamokos kokybės įvertinimas yra artimas visų vertintų pamokų vidurkiui. Mokyklose, kuriose dirbo mažiausia dalis aukštos kvalifikacijos mokytojų (iki 20 proc.), vidutinis pamokos kokybės įvertinimas aukščiausias (1.13 pav.).

1.13 pav. Mokyklose, kuriose dirbančių aukštos kvalifikacijos mokytojų dalis buvo didžiausia, pamokos kokybės įvertinimas yra artimas visų vertintų pamokų vidurkiui

2021 m. stebėtų pamokų kokybės įvertinimo vidurkių pasiskirstymas pagal mokykloje dirbančių aukštos kvalifikacijos mokytojų dalį (proc.) (pamokų skaičius N=1553)

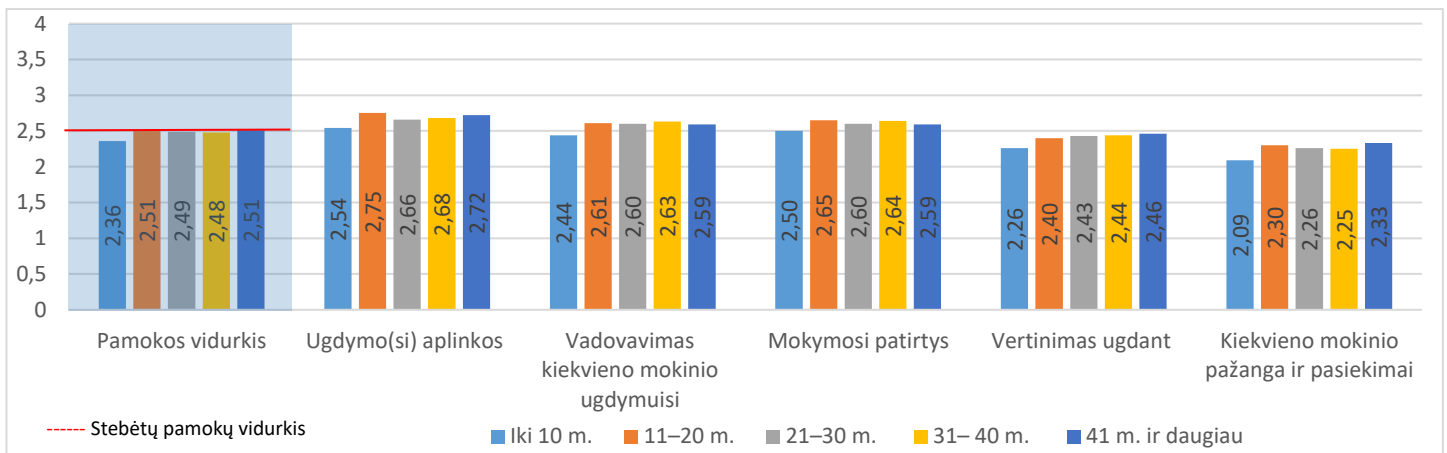


Pastaba: * skirtumai statistiškai reikšmingi ($<0,05$)

Analizuojant pamokų kokybės vertinimo rezultatus pagal mokytojų *pedagoginio darbo stažą*, šiek tiek išsiskyrė viena grupė – pamokų, kurias vedė mažiau nei 10 m. pedagoginio darbo stažą turintys mokytojai, įvertinimo vidurkis buvo kiek mažesnis nei visų kitų didesnę pedagoginio darbo stažą turinčių mokytojų. Visų kitų mokytojų grupių pagal pedagoginio darbo stažą pamokų vertinimo bendri vidurkiai ir atskirų pamokos aspektų vertinimo vidurkiai buvo gana panašūs (1.14 pav.). Šie pamokų kokybės vertinimo skirtumai nėra statistiškai reikšmingi. Tai rodo, kad ilgametė pedagoginio darbo patirtis pati savaime neužtikrina aukštesnės ugdymo kokybės: svarbus nuolatinis tikslingas ir kryptingas profesinis tobulėjimas, gebėjimas atnaujinti savo kompetencijas, šiuolaikinių ugdymo metodikų, inovacijų, technologijų taikymas.

1.14 pav. Skirtingą pedagoginio darbo stažą turinčių mokytojų vestų pamokų kokybė yra panaši

2021 m. stebėtų pamokų kokybės įvertinimo vidurkių pasiskirstymas pagal mokytojo pedagoginio darbo stažą (pamokų skaičius N=1553)

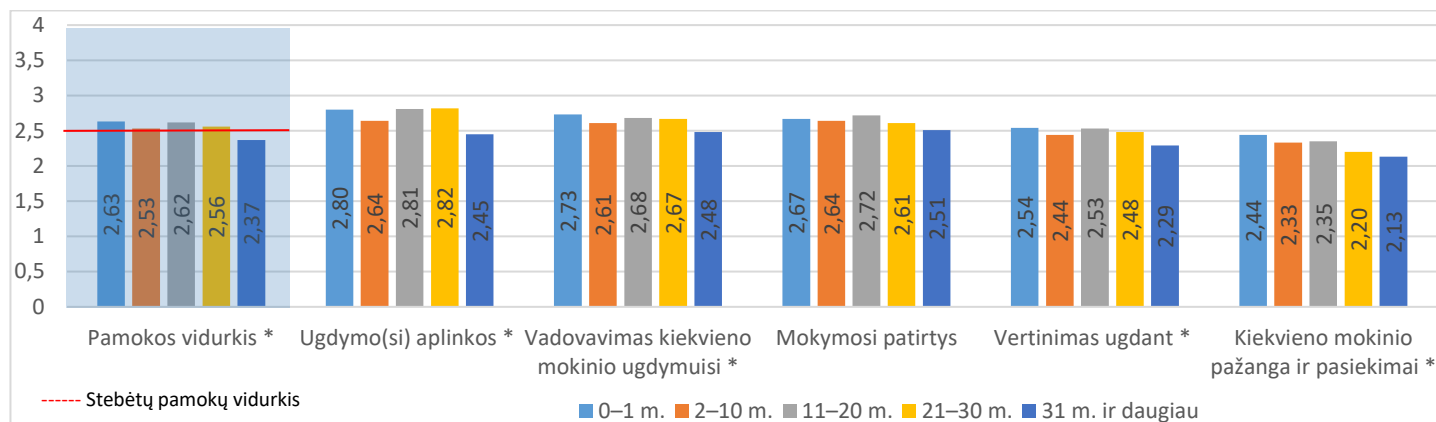


Lyginant stebėtų pamokų kokybę pagal *mokyklos vadovo vadybinio darbo stažą vertintoje mokykloje* taip pat nustatyti statistiškai reikšmingi skirtumai. 2021 m. vertintų mokyklų direktorių vadybinio darbo stažas svyravo nuo mažiau nei vienerių iki 39 metų. Išorinio vertinimo duomenų analizė rodo, kad išsiskiria keletas mokyklų grupių. Ir pagal bendrą pamokų įvertinimo vidurkį, ir pagal atskirų pamokos aspektų vertinimą vidutiniškai žemesnė pamokų kokybė fiksuota tose

mokyklose, kurioms tas pats direktorius vadovauja daugiau kaip 30 metų. Aukštesnė pamokų kokybė fiksuota tose mokyklose, kurioms tas pats direktorius vadovauja pirmus metus arba 11–20 metų. Reikšmingų skirtumų pagal direktoriaus vadybinio darbo stažą nenumatyta vertinant tik vieną – *mokymosi patirčių* – pamokos aspektą.

1.15 pav. Mokyklose, kurioms tas pats direktorius vadovauja daugiau kaip 30 metų, stebėtų pamokų kokybė vidutiniškai žemesnė

2021 m. stebėtų pamokų kokybės įvertinimo vidurkių pasiskirstymas pagal mokyklos direktoriaus vadybinio darbo stažą vertintoje mokykloje (pamokų skaičius N=1553)



Pastaba: * skirtumai statistiškai reikšmingi ($<0,05$)

Teminio išorinio vertinimo duomenys leido identifikuoti keletą pamokos kokybės skirtumų tendencijų:

- **Aukštesnė kokybė** dažniau fiksuota pamokose, kurios stebėtos palankesnės SEK aplinkos mokyklose (mažiau nei 30 proc. mokinių mokyklose maitinami nemokamai), vidutinio dydžio mokyklose (mokosi nuo 501 iki 700 mokinių), mokyklose, kurioms tas pats direktorius vadovauja pirmus metus ir 11–20 metų, taip pat tose pamokose, kurias vedė aukštos kvalifikacijos mokytojai.
- **Žemesnė kokybė** fiksuota pamokose, kurios stebėtos mažiau palankios SEK aplinkos mokyklose (daugiau nei 30 proc. mokinių mokyklose maitinami nemokamai), mažose (mokosi nuo 199 iki 500 mokinių) ir didelėse mokyklose (mokosi daugiau kaip 1000 mokinių), mokyklose, kurioms tas pats direktorius vadovauja daugiau kaip 30 metų, taip pat tose pamokose, kurias vedė žemenės kvalifikacijos mokytojai (kvalifikacinės kategorijos neturintieji ir įgijusieji mokytojo kvalifikacinę kategoriją).
- **Reikšmingų kokybės skirtumų** nenumatyta lyginant pamokos kokybės vertinimo rezultatus pagal mokyklos vietovę, tipą, ugdymo programą ir pamoką vedusio mokytojo pedagoginio darbo stažą.

1.2.2. Kokie stiprieji ir tobulintini pamokos aspektai įgyvendinant įtraukųjį ugdymą?

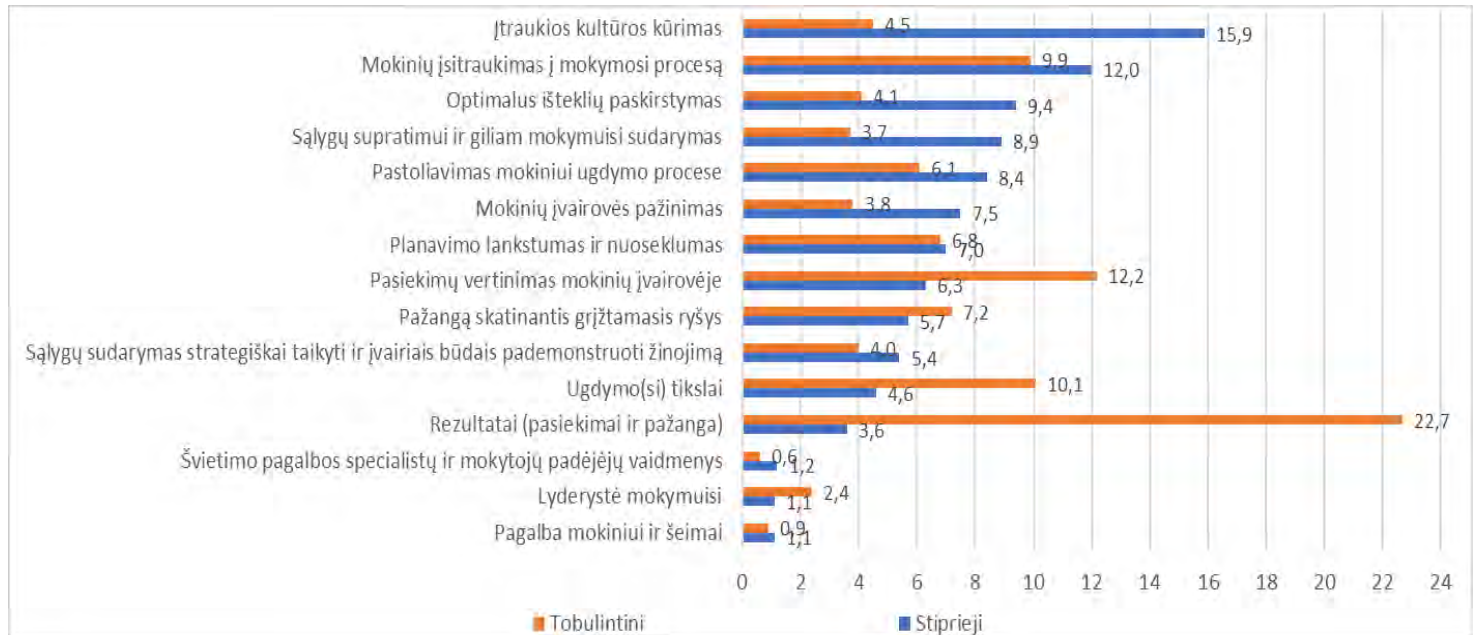
Po kiekvienos stebėtos pamokos vertintojai kartu su mokytoju aptarė pamoką ir įvardijo, kurie pamokos komponentai buvo stiprieji, kurie – tobulintini. Visų 2021 m. stebėtų pamokų kokybės vertinimo duomenys rodo, kad dažniausiai stipriuoju pamokos komponentu buvo įvardyti *įtraukios kultūros kūrimas* (15,9 proc. stebėtų pamokų), *mokinių įsitraukimas į mokymosi procesą* (12,0 proc. stebėtų pamokų) ir *optimalus išteklių paskirstymas* (9,4 proc. stebėtų pamokų). Rečiausiai stipriausiais pamokos komponentais buvo tokie svarbūs įtraukiojo ugdymo komponentai kaip *pagalba mokiniui ir šeimai*, *lyderystė mokymuisi* ir *švietimo pagalbos specialistų ir mokytojų padėjėjų vaidmenys* (1,1–1,2 proc. stebėtų pamokų) (1.16 pav.).

Dažniausiai tobulintiniais pamokos komponentais nurodyti *rezultatai (pasiekimai ir pažanga)* (22,7 proc. stebėtų pamokų), *pasiekimų vertinimas mokinių įvairovėje* (12,2 proc. stebėtų pamokų) ir *ugdymo tikslai* (10,1 proc. stebėtų pamokų). Rečiausiai vertintojai tobulinti siūlė tokius pamokos komponentus kaip *pagalba mokiniui ir šeimai* ir *švietimo pagalbos*

specialistų ir mokytojų padėjėjų vaidmenys (atitinkamai 0,9 ir 0,6 proc. stebėtų pamokų). Verta pastebėti, kad šie pamokos komponentai rečiausiai buvo įvardyti ir kaip stiprieji.

1.16 pav. Stebėtose pamokose stipriuojų komponentu dažniausiai įvardytas įtraukios kultūros kūrimas, tobulintinu – rezultatai (pasiekimai ir pažanga)

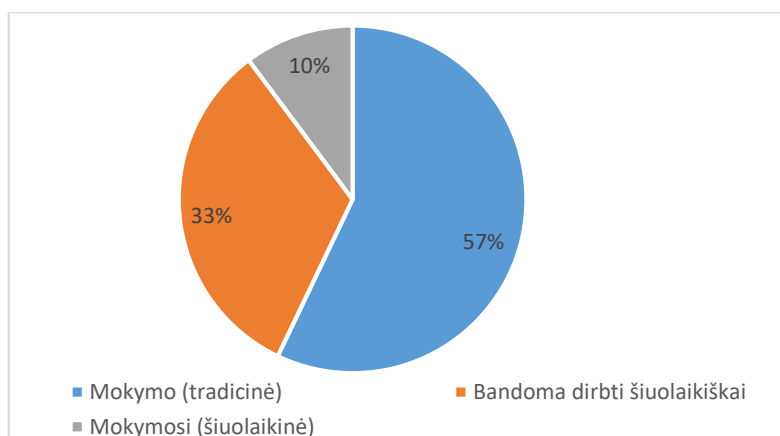
2021 m. stebėtų pamokų stiprieji ir tobulintini pamokos komponentai (pamokų dalis proc., pamokų skaičius N=1553)



Stebėdami pamokas vertintojai analizavo mokytojų darbo pobūdį, mokymo stilių, sąveiką su mokiniu. Šių veiksmų stebėjimas leidžia nustatyti, kokia mokymo paradigma mokytojas vadovaujasi ugdymo procese. Vertintojų nuomone, 2021 m. daugiau nei pusėje stebėtų pamokų mokytojai vadovavosi *tradicine (poveikio)* paradigma: mokytojas pamokoje buvo aktyvus veikėjas, o mokinys – pasyvus informacijos priėmėjas, pamokose dažnai taikytas aiškinimas, klausinėjimas, rašymas, teksto skaitymas, mokyklinė paskaita, demonstravimas, mokytojas pats formulavo pamokos ir mokymo tikslus.

1.17 pav. Stebėtose pamokose mokytojai dažniausiai rėmėsi tradicine mokymo paradigma

2021 m. stebėtų pamokų pasiskirstymas (pamokų dalis proc.) pagal vyraujančią paradigmą (pamokų skaičius N=1553)



Trečdalyje pamokų, vertintojų nuomone, mokytojai *bandė dirbti šiuolaikiškai*: mokytojas pripažino mokymo ir mokymosi sąveiką, įtraukė mokinius į sprendimų priėmimą, vertino mokinių dalyvavimą mokymo procese, taikė diskusijų, grupinio darbo metodus, projektus ir kt. Ugdymo būdas, pagrįstas *mokymosi paradigma*, buvo būdingas tik dešimtadaliui stebėtų pamokų: mokytojai rėmėsi mokinių patirtimi, aplinka, veikė kaip patarėjai, konsultantai, kartu su tradiciniais mokymo metodais taikė individualaus ir grupinio darbo metodus, projektus, skatino kūrybą, darbą su informacijos šaltiniais (1.17 pav.).

APIBENDRINIMAS

2021 m. stebėtų pamokų kokybės vertinimo duomenys rodo, kad mokytojams pamokoje geriausiai sekasi kurti ugdymui (si) palankias aplinkas, tačiau sunkiausiai sekasi užtikrinti kokybišką kasdienį įtraukiojo ugdymo procesą ir pasiekti gerų (pageidaujamų, priimtinių) ugdymo rezultatų pamokoje – *vertinimas ugdant* ir *kiekvieno mokinio pažangos ir pasiekimų* aspektai stebėtose pamokose buvo įvertinti prasčiausiai. Tai patvirtina ir vertintojų išskirti stiprieji ir tobulintini stebėtų pamokų aspektai – stipriuoju pamokos aspektu dažniausiai įvardytas *įtraukios kultūros kūrimas*, o *rezultatų (pasiekimų ir pažangos)* aspektas dažniausiai įvardytas kaip tobulintinas. Duomenys rodo, kad stebėtose pamokose mokytojai dažniausiai remiasi tradicine mokymo paradigma.

Lyginant stebėtų pamokų kokybės vertinimo rezultatus pagal įvairius mokyklos ir pamokamas vedusių mokytojų požymius, pastebėta, kad aukščiau įvertinta kokybė vidutinio dydžio ir palankesnės SEK aplinkos mokyklose stebėtų pamokų, taip pat tų, kurias vedė aukštos kvalifikacijos mokytojai. Tačiau aukšta mokytojo kvalifikacija savaime aukštos pamokos kokybės neužtikrina – dalies mokytojų ekspertų ir metodininkų vestos pamokos buvo įvertintos žemiau visų stebėtų pamokų vidurkio.

Mokyklos vietovė, tipas, ugdymo programa, pagal kurią buvo vestos pamokos, ir pamoką vedusio mokytojo pedagoginio darbo stažo trukmė reikšmingos įtakos pamokos kokybei nedarė.

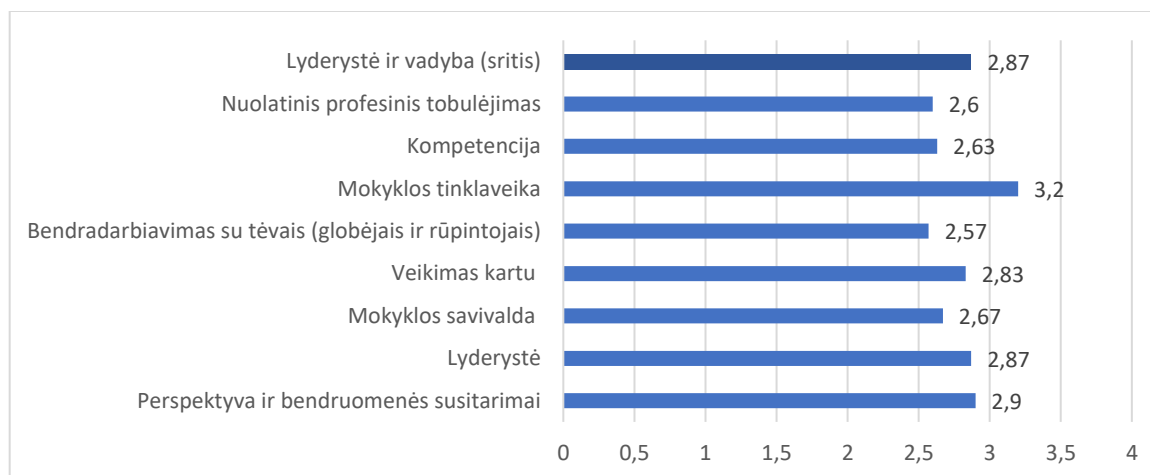
2. ĮTRAUKIOJO UGDYMO ĮGYVENDINIMO PATIRTYS: KAIP KURIAME MOKYKLĄ, UŽTIKRINANČIĄ KOKYBIŠKĄ UGDYMĄ KIEKVIENAM MOKINIUI?

2.1. LYDERYSTĖ IR VADYBA: MOKYKLOS BENDRUOMENĖ KAIP ĮTRAUKIOJO UGDYMO KŪRĖJA

Lyderystės ir vadybos sritis daugumoje mokyklų (22 iš 30 mokyklų) įvertinta 3 lygiu (gerai) (žr. 1 skyrių). Vertinant mokyklų veiklą pagal atskirus šios srities rodiklius (2.1 pav.), aukščiausiai įvertintas rodiklis įtrauktį paremianti *mokyklos tinklaveika*, silpniausiai iš stiprių srities rodiklių įvertintas įtraukusis *bendradarbiavimas su tėvais (globėjais ir rūpintojais)*.

2.1 pav. Mokyklos veikla pagal *lyderystės ir vadybos* srities rodiklius įvertinta gerai

Lyderystės ir vadybos srities rodiklių įvertinimo vidurkiai (mokyklų skaičius N=30)



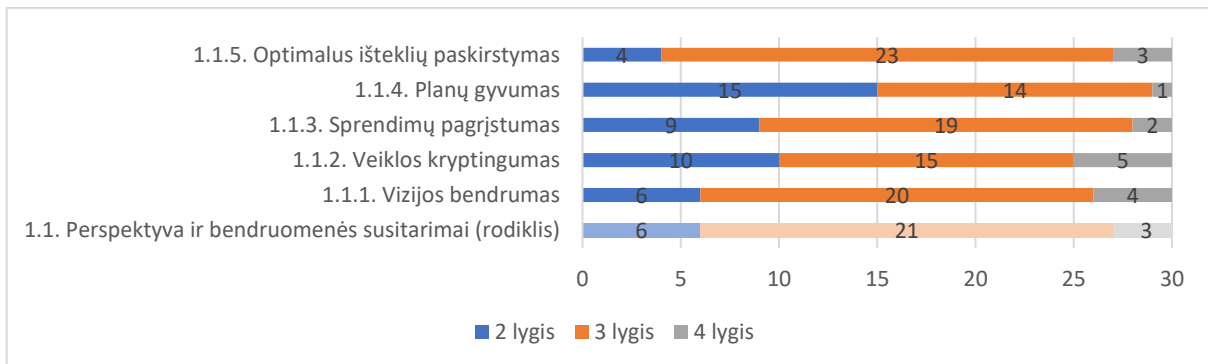
2.1.1. Kaip mokyklos bendruomenė vertina atvirumą įtraukčiai?

Veiklos, susijusios su *perspektyva ir bendruomenės susitarimais*, daugumoje mokyklų įvertintos 3 lygiu (gerai), tačiau veiklos, kurios atspindi mokyklos bendruomenės narių susitarimų laikymąsi, dalyje mokyklų įvertintos 2 lygiu (patenkinamai) (2.2 pav.). Mokyklų veiklos aspektai, kuriuose *perspektyva ir bendruomenės susitarimai* įtraukčiai įvertinti 3 lygiu, ir išorinio vertinimo metu užfiksuoti veiklos pavyzdžiai¹ rodo, kad *perspektyva ir bendruomenės susitarimai* įtraukčiai nusako realius mokyklos siekius kryptingai įgyvendinti įtraukiojo ugdymo nuostatas.

¹ Veiklos pavyzdžiai, iliustracijos pateikiamos iš 30-ies mokyklų teminio išorinio vertinimo ataskaitų.

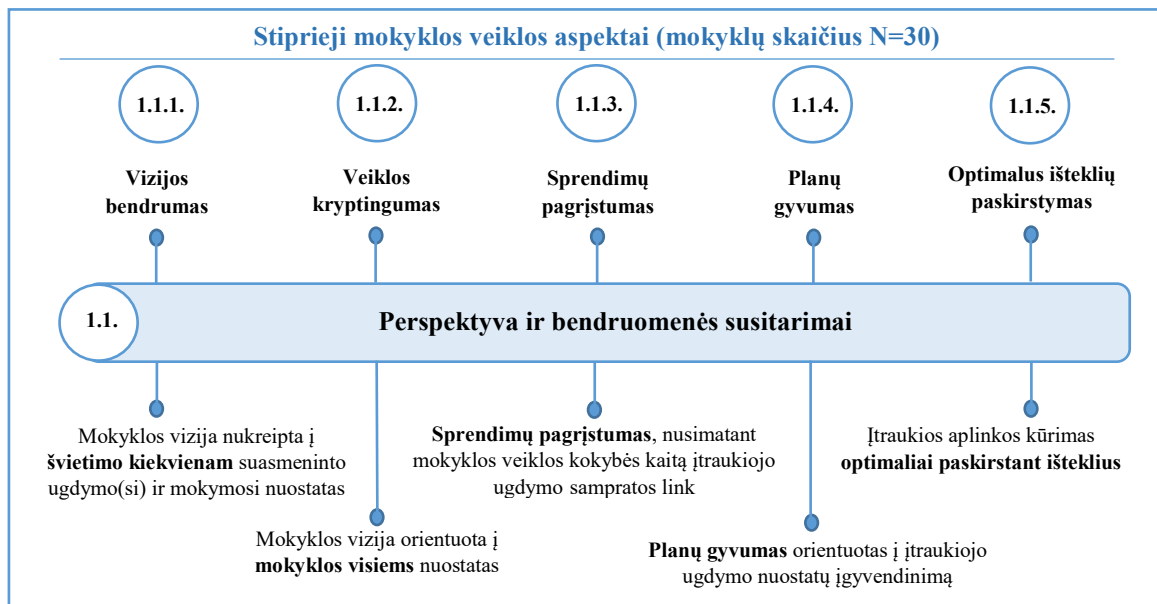
2.2 pav. *Perspektyva ir bendruomenės susitarimai* mokyklose įgyvendinant įtraukųjį ugdymą įvertinti gerai

Mokyklų pasiskirstymas pagal *perspektyvos ir bendruomenės susitarimų* įvertinimo lygius (mokyklų skaičius N=30)



Vertintojai nurodė *vizijos bendrumo* ir *veiklos kryptingumo* aspektus, pažymėdami, jog **mokyklos vizija nukreipta į švietimo kiekvienam** suasmeninto ugdymo(si) ir mokymosi nuostatas: „siekdama pažangos ir pokyčių, išsigrūnino mokyklos viziją ir numatė įtraukiojo ugdymo idėjos kryptingumą“; „leidžia kryptingai pereiti nuo švietimo visiems prie švietimo kiekvienam“; „darnumas, sutelktumas, kiekvieno bendruomenės nario saugumas, mokyklos pritaikymas kiekvienam vaikui“; „nuolat tobulėjanti, reflektuojanti, ypatingą dėmesį skirianti skirtingų gebėjimų ir kultūrų mokinių ugdymui ir emociškai saugios aplinkos kūrimui“. Vertintojų užfiksuotos veiklos sukuria prielaidas kurti visiems bendruomenės nariams priimtina mokyklos viziją (2.3 pav.).

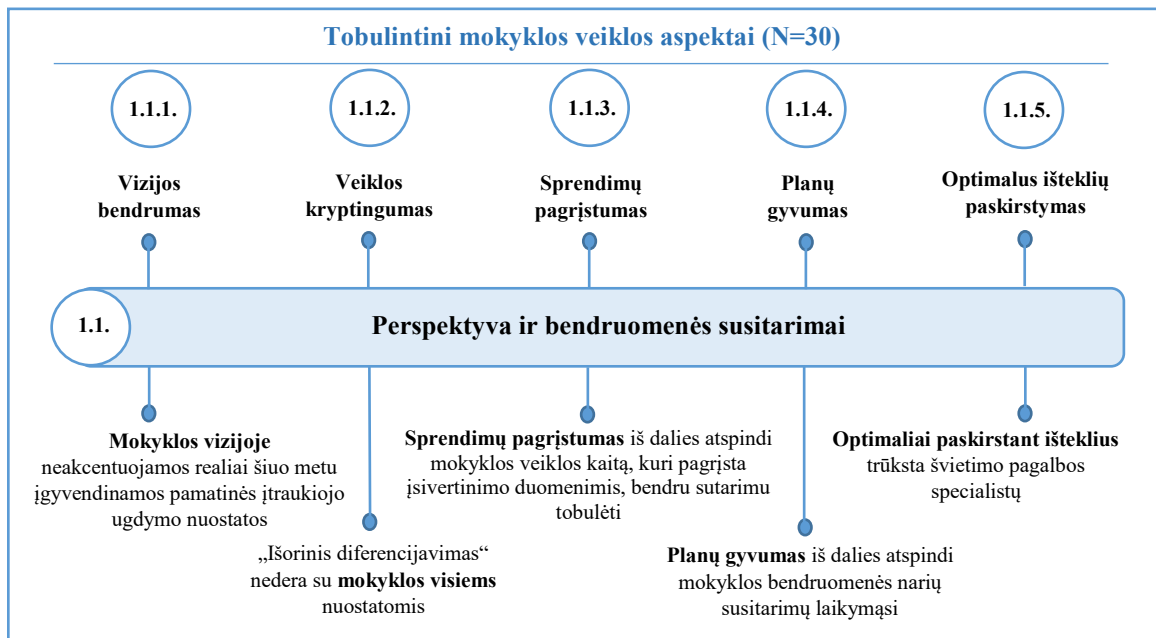
2.3 pav. *Perspektyva ir bendruomenės susitarimai*, nusakantys realią mokyklos veiklos perspektyvą įtraukčiai



Išorinio vertinimo ataskaitose vertintojai atkreipė dėmesį į mokyklos veiklos tobulinimo sprendimus ir pažymėjo, jog **sprendimų pagrįstumas** ir **planų gyvumas** yra orientuoti į įtraukiojo ugdymo nuostatų įgyvendinimą, todėl **sprendimai priimami vadovaujantis bendru sutarimu**, nusimatant mokyklos veiklos kokybės kaitą įtraukiojo ugdymo sampratos link („priimdama sprendimus mokyklos bendruomenė tariasi“; „sprendimai priimami tinkamai ir skatina puoselėti įtraukią kultūrą“; „sprendimai priimami, atsižvelgiant į įsivertinimo išvadas, atlikus mokinių mokymosi pasiekimų, finansinių išteklių, vidinių ir išorinių veiksnių analizę“), o **planų įgyvendinimas yra matomas mokyklos veikloje** („mokykloje yra planavimo sistema, padedanti užtikrinti visų, taip pat susijusių ir su įtraukioju ugdymu [...]“; „planavimas pagrįstas

tarptautiniais, nacionaliniais, regioniniais švietimo stebėsenos duomenimis“; „planų turinys grindžiamas bendrai apmąstytu sutarimu“). Mokyklose, kur *optimalus išteklių paskirstymas* paveikus, **kuriama įtraukiajam ugdymui palanki aplinka**. Vertintojai pažymėjo, kad mokyklos veiklai užtikrinti didelę reikšmę turi *optimalus žmogiškųjų ir materialiujų išteklių paskirstymas*: „Mokykla rūpinasi specialiosiomis ir pagalbos priemonėmis, ruošdamasi įgyvendinti įtraukijį ugdymą“, „Mokytojų, švietimo pagalbos specialistų ir mokytojų padėjėjų teikiama pagalba kuria sąlygas mokiniams dalyvauti ugdymo(si) procese“; „Nuosekliai, palaipsniui pritraukiant papildomus išteklius, kuriama įtraukiajam ugdymui palanki fizinė mokyklos aplinka“ (2.3 pav.).

2.4 pav. Dažniausiai nustatyti tobulintini mokyklos veiklos aspektai, nusakantys mokyklos veiklos perspektyvą įtraukčiai



Nagrinėjant teminio išorinio vertinimo ataskaitų medžiagą, pastebėta, jog mokyklų, kuriose *perspektyva ir bendruomenės susitarimai* įtraukčiai įvertinti 2 lygiu (patenkinamai), vertintojai nurodė įvairius *vizijos bendrumo* ir *veiklos kryptingumo* trūkumus („Mokyklos vizija yra abstrakti, nekonkreči, nepamatuojama, labai plati“; „Mokyklos vizija nepakankamai orientuota į „mokyklos visiems“ nuostatas“), pastebėjo, jog **mokyklos vizijoje neakcentuojamos realiai šiuo metu įgyvendinamos pamatinės įtraukiojo ugdymo nuostatos** – priimti ir ugdyti visus mokinius, todėl šis planavimo kryptingumo, nuoseklumo stygius apriboja galimybes vizijoje išvelgti mokyklos savitumą, unikalumą (2.4 pav.).

Mokyklose, kur *optimalus išteklių paskirstymas* neišskirtinis (2 lygis), vertintojai pažymėjo, jog sudėtinga užtikrinti, kad kiekvienas mokinsys gautų jam reikalingą pagalbą, nes **trūksta švietimo pagalbos specialistų** („trūksta logopedo“; „trūksta mokytojų padėjėjų“; „nėra psichologo, todėl psichologinę pagalbą teikia kiti pagalbos specialistai“, „neturi psichologo ir specialiojo pedagogo, pasitelkiami išoriniai ištekliai“; „jau keli metai [...] laisvas specialiojo pedagogo etatas“), taip pat **mokyklos fizinė aplinka neatitinka** visų mokinių poreikių („[...] iš dalies pritaikyta negalią turinčiai mokiniai, judančiai neįgaliojo vežimėliu [...] vietomis yra kliūčių (pvz., slenksčiai)“; „[...] su judėjimo negalia gali naudotis tik pirmame mokyklos aukšte esančiomis patalpomis“; „[...] iš dalies pritaikyta negalią turintiems mokiniams, jaučiamas patalpų trūkumas“, „mokyklos aplinka nėra pritaikyta mokiniams, turintiems negalią dėl judesio ir padėties (įvažiavimas, rampos, keltuvai, praplatintos durys ir kt.), regos (šviesos signalai), klausos (šviesos signalai) sutrikimų“; „mokyklos pastatas nepritaikytas neįgalių mokinių ugdymui: nėra galimybės patekti į pastatą bei judėti jame dėl siaurų koridorių, bei patekimo į kitus aukštus (nėra lifto)“).

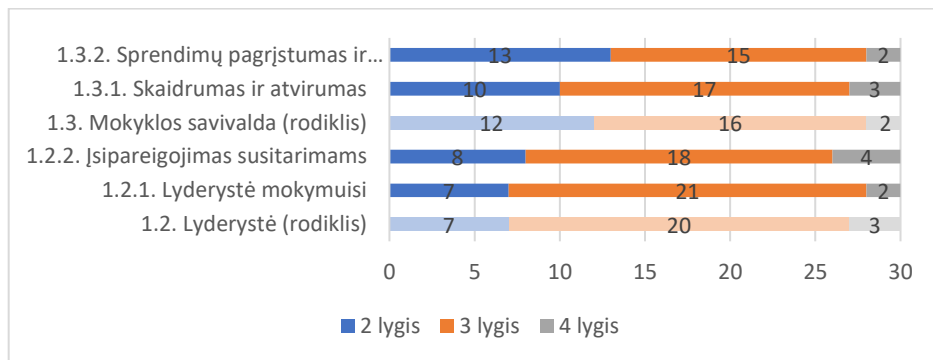
Dažniausiai tobulintini veiklos aspektai yra susiję su planų įgyvendinimu. Vertintojai pastebėjo, jog *planų gyvumas* iš dalies atspindi mokyklos bendruomenės narių susitarimų laikymąsi: „dalis mokyklos bendruomenės narių atsakingai dalyvauja, įgyvendindami mokyklos tikslus ir uždavinius“; „planų, programų laikymasis ir įgyvendinimas mokykloje

nesisteminas“. Vertintojai atkreipė dėmesį, jog priimamų *sprendimų pagrįstumas*, nusimatant mokyklos veiklos kokybės kaitą įtraukiojo ugdymo sampratos link, yra tobulintinas mokyklos veiklos aspektas: „siekiant tobulinti duomenimis grįstų sprendimų priėmimą, būtina mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo rezultatus analizuoti mokyklos pažangos įtraukiojo ugdymo link požiūriu“; „mokyklos veiklos tobulinimo sprendimams priimti nepakankamai diskutuojama bendruomenėje, stinga atsakingo mokyklos veiklos įsivertinimo duomenų panaudojimo“.

Veiklos, susijusios su įtraukiaja *lyderyste*, daugumoje mokyklų įvertintos 3 lygiu (gerai), kas rodo, jog mokyklų vadovai telkia bendruomenę pokyčiams, skatina imtis iššūkių. Veiklos, susijusios su *mokyklos savivalda* įtraukiojo ugdymo kontekste, daugumoje mokyklų taip pat įvertintos 3 lygiu (gerai) – tai svarbios veiklos, kur veiksmingesnis visų savivaldos institucijų įsitraukimas į mokyklos veiklos planavimą padeda mokyklai sėkmingiau priimti sprendimus dėl pokyčių (2.5 pav.).

2.5 pav. *Lyderystė ir mokyklos savivalda* sudaro galimybę visiems bendruomenės nariams būti įtraukios mokyklos dalimi

Mokyklų pasiskirstymas pagal *lyderystės* ir *mokyklos savivaldos* įvertinimo lygius (mokyklų skaičius N=30)



Mokyklų veiklos teminio išorinio vertinimo metu užfiksuoti veiklos pavyzdžiai rodo, kad mokyklų, kuriose įtraukiosios *lyderystės* ir *mokyklos savivaldos* rodikliai įtraukiojo ugdymo kontekste įvertinti 3 lygiu (gerai), vertintojai fiksavo įvairius *lyderystės mokymuisi* ir *įsipareigojimo susitarimams* stipriuosius aspektus (2.6 pav.).

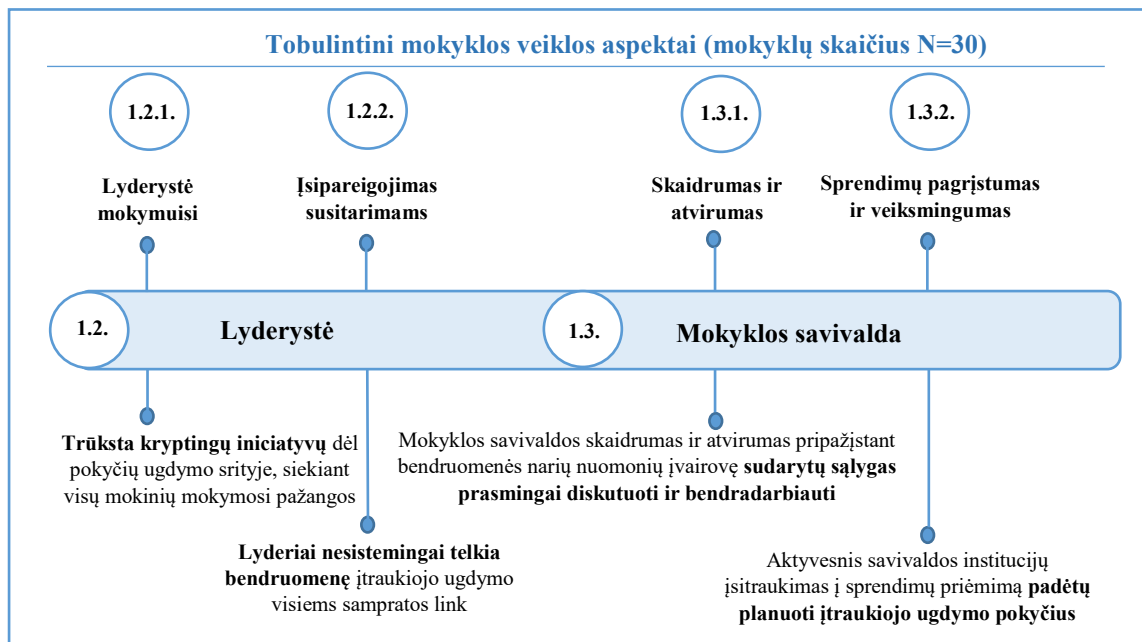
2.6 pav. *Lyderystė ir mokyklos savivalda* skatina mokyklos pažangą įtraukties visiems sampratos link



Išorinio vertinimo ataskaitose nurodoma, kad **mokykloje sudarytos palankios sąlygos pasidalytai lyderystei**, gerosios patirties sklaidai, naujovėms ugdymo srityje, kokybiško ugdymo proceso organizavimui: „mokyklos vadovai yra įsipareigoję susitarimams, savo tiesioginiu darbu ir elgesiu palaiko sutartas vertybes, jais pasitiki dauguma bendruomenės narių“; „bendruomenės nariai pagal savo gebėjimus pasirenka ir įgyvendina bent vieną iniciatyvą“; „vyrauja pasidalytoji lyderystė, aktyviai veikia mokinių Lyderių klubas, mokytojų metodinių grupių pirmininkai ir pavieniai mokytojai imasi lyderystės įgyvendinant ugdomojo pobūdžio veiklas ir projektus“. Vertintojų užfiksuotos veiklos sukuria prielaidas, jog mokytojai pasitiki mokyklos vadovais kaip lyderiais.

Mokyklose, kur **skaidrumas ir atvirumas** bei **sprendimų pagrįstumas ir veiksmingumas** potencialus (įvertinti 3 lygiu), vertintojai pažymėjo, jog **mokyklos savivalda funkcionuoja** kaip realiai veikianti ir daranti įtaką mokyklos kaitai institucija („mokyklos valdymo procese atstovaujama visų mokyklos bendruomenės narių interesams“; „visuomet įdėmiai išklausomos mokinių siūlomos idėjos“; „savivaldos institucijos palaiko mokyklos pasirinktą įtraukties stiprinimo kryptį, supranta jos svarbą kiekvieno mokinio savijautai, asmenybės augimui, džiaugsmingam ir prasmingam buvimui mokykloje“), kad **lyderių veikla telkia mokyklos bendruomenę pokyčiams**, susijusiems su įtraukiojo ugdymo įgyvendinimu („mokykla, sudarydama mokiniams, jų tėvams, globėjams, rūpintojams sąlygas veikti, kelti ir įgyvendinti iniciatyvas, suteikia galimybes plėtoti lyderystei būtinus gebėjimus“; „skatina mokytojus imtis lyderystės ir rašyti STEAM projektus, nusimatyti patrauklias ir inovatyvias veiklas, kurios sudomintų kiekvieną mokinį“; „dalyvauja tarptautiniuose bendradarbiavimo projektuose, kurie padeda tobulinti įtraukiojo ugdymo sampratą“; „skatina mokytojų lyderystę organizuoti visų mokinių įtrauktį apimančias veiklas“). Vertintojų užfiksuotos veiklos pagrindžia, jog mokyklos valdymo procese atstovaujama visų mokyklos bendruomenės narių interesams.

2.7 pav. Dažniausiai nustatyti tobulintini mokyklos veiklos aspektai, nusakantys mokyklos pažangą įtraukties visiems sampratos link



Nagrinėjant teminio išorinio vertinimo ataskaitų medžiagą, pastebėta mokyklų, kuriose įtraukios **lyderystės** ir **mokyklos savivaldos** rodikliai įtraukiojo ugdymo kontekste įvertinti 2 lygiu (patenkinamai), vertintojai nurodė įvairius **lyderystės mokymuisi** ir **įsipareigojimo susitarimams** trūkumus, nurodydami, kad **lyderiai nesistemiškai telkia bendruomenę** įtraukiojo ugdymo visiems sampratos link: „lyderių, telkiančių bendruomenę pokyčiams, nedaug“; „lyderystė turėtų būti sustiprinta, siekiant tobulinti įtraukiojo ugdymo praktikas mokykloje“; „kasdieniu elgesiu demonstruoja sutartas mokyklos vertybes ir socialinius emocinius gebėjimus, tačiau įtraukiajai lyderystei daro vidutinišką poveikį“; „dalis tėvų (globėjų, rūpintojų) nori, kad mokykloje išliktų klasės, skirtos stipresnių gebėjimų mokiniams“ (2.7 pav.).

Mokyklose, kur **skaidrumas ir atvirumas** bei **sprendimų pagrįstumas ir veiksmingumas** neišskirtiniai (įvertinti 2 lygiu), vertintojai pažymėjo, jog **aktyvesnis savivaldos institucijų įsitraukimas į sprendimų priėmimą padėtų** planuoti

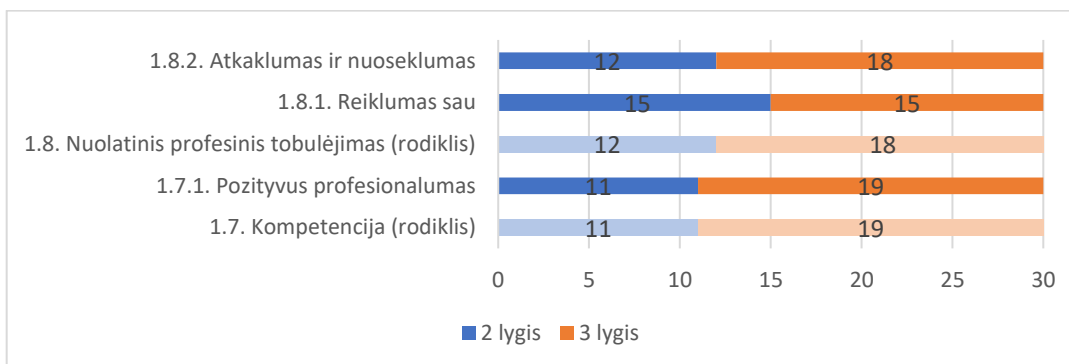
įtraukiojo ugdymo pokyčius („siūlymų pateikiama nedaug“; „direktorė nusprendžia, o mes pritariame“; „tradiciškai svarsto ir pritaria“; „nėra priimtos bendros sprendimų priėmimo sistemos [...] SUP turinčių mokinių tėvus (globėjus, rūpintojus) reikia įtraukti [...] ir užtikrinti jų dalyvavimą priimant sprendimus [...] tokiu būdu būtų atstovaujama visų mokinių interesams“; „nelabai galėjo įvardyti, kokie paskutiniai susitarimai priimti“); kad **mokyklos savivaldos skaidrumas ir atvirumas** pripažįstant bendruomenės narių nuomonių įvairovę **sudarytų sąlygas prasmingai diskutuoti ir bendradarbiauti** („dėl mokinių keliamų elgesio, lankomumo, patyčių problemų jie nekviečiami diskutuoti“; „į savivaldos veiklą neįtraukti mokiniai“; „nėra aktyvi, iniciatyvi [...] savivaldos atstovai kalbėjo, kad norėtų suaktyvinti veiklą“) (2.7 pav.).

2.1.2. Kaip profesinis tobulėjimas užtikrina sėkmingą įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo kryptingumą?

Mokyklos veiklos, susijusios su *kompetencija* įtraukiamam ugdymui, daugumoje mokyklų įvertintos 3 lygiu (gerai). Veiklose, kur fiksuotas *nuolatinis profesinis tobulėjimas* kokybiškam įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui, dominuoja įvertinimas 3 lygiu (gerai) (2.8 pav.).

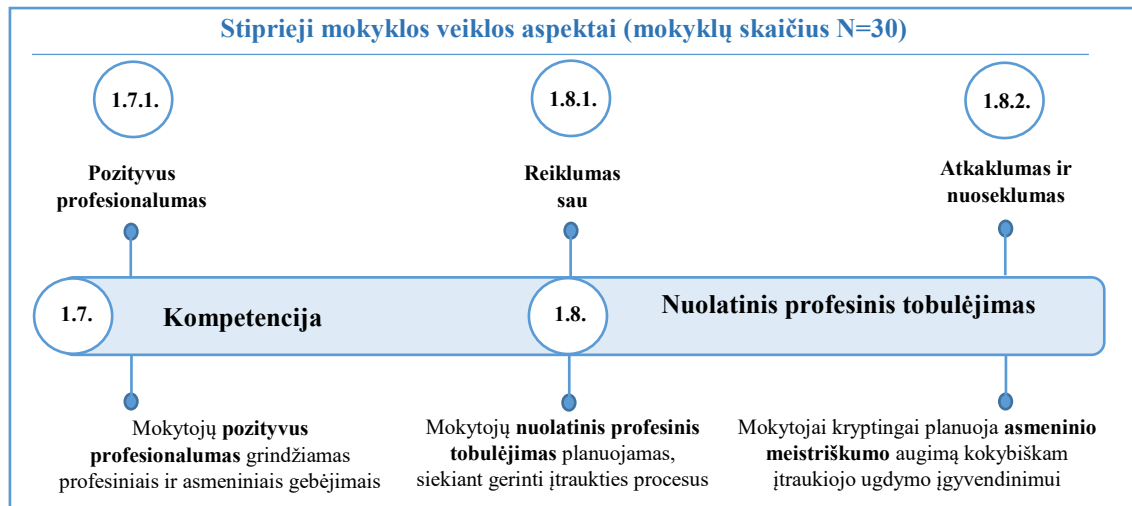
2.8 pav. *Kompetencija, nuolatinis profesinis tobulėjimas* mokyklose siekiant sėkmingo įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo įvertinti gerai

Mokyklų pasiskirstymas pagal *kompetencijos, nuolatinio profesinio tobulėjimo* įvertinimo lygius (mokyklų skaičius N=30)



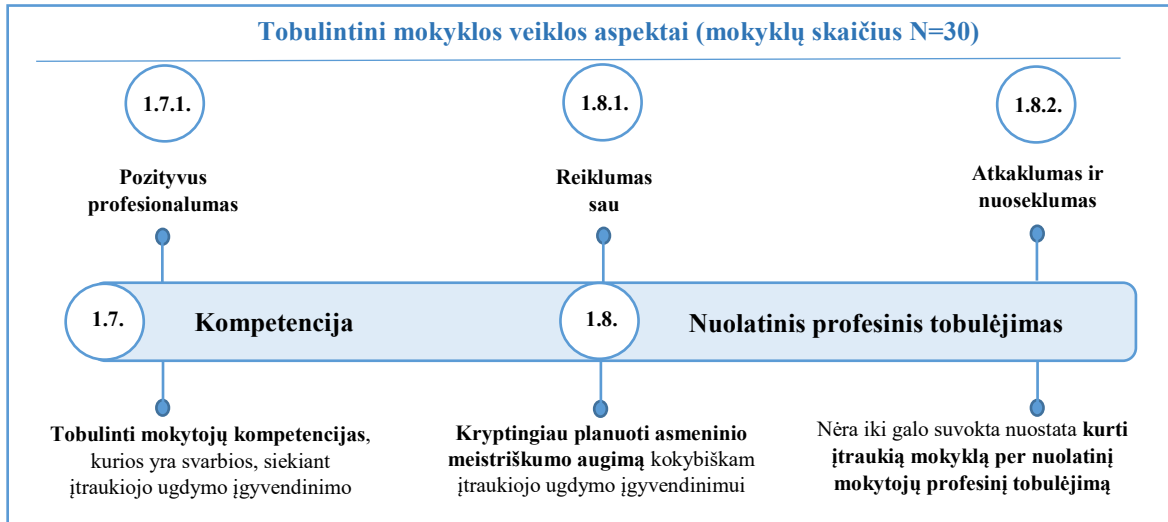
Mokyklų, kuriose *kompetencija* įtraukiamam ugdymui ir *nuolatinis profesinis tobulėjimas* kokybiškam įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui įvertinti 3 lygiu (gerai), vertintojai pažymėjo, kad **mokytojų pozityvus profesionalumas prisideda prie įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo** („mokytojai išmano savo ugdymo sritį, mokomuosius dalykus, domisi ir seka naujoves“; „mokytojai tobulino nuotolinio darbo su specialiujų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais kompetenciją“; „mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų turimos kvalifikacinės kategorijos sudaro sąlygas mokykloje organizuoti įtraukujį ugdymą“; „mokytojai kuria palankų santykį su mokiniais“; „mokytojai gilina žinias apie specialiujų poreikių mokinių ugdymą ir vis geriau juos pažįsta, yra tolerantiški mokinių gebėjimų įvairovei“), kad **mokytojų nuolatinis profesinis tobulėjimas planuojamas, siekiant gerinti įtraukties procesus** („mokytojai ir mokyklos vadovai naudojami įvairiomis galimybėmis tobulėti dalyvaudami mokymų cikluose, tarptautiniuose projektuose, nuotoliniuose seminaruose [...] įsivertindami savo veiklą“; „mokytojai siekia profesinio tobulėjimo, plėtodami partnerystę su kitomis mokyklomis“; „mokyklos vadovai inicijuoja asmeninį profesinį tobulėjimą“), ir **mokytojai kryptingai planuoja asmeninio meistriškumo augimą** kokybiškam įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui („profesinis meistriškumas planuojamas mokyklos direktorei diskutuojant su mokytoju apie kvalifikacijos kėlimo poreikį, mokinių pasiekimus, aptariant pedagogų savianalizės duomenis“; „administracija sudaro sąlygas mokytojams siekti asmeninio meistriškumo – dalyvauti seminaruose, mokymuose, išvykose“; „mokytojai vertina savo veiklą ir jos rezultatus, asmeninės kompetencijos ribas ir būtinas profesinio tobulėjimo sritis“; „mokytojai ir mokyklos administracija planuoja asmeninio meistriškumo augimą ir jo atkakliai siekia“) (2.9 pav.). Vertintojų užfiksuotos veiklos pagrindžia, jog mokytojų asmeninis meistriškumas paremtas nuostata kuo geriau atlikti savo darbą ir mokyti visą gyvenimą.

2.9 pav. Nuolatinis profesinis tobulėjimas užtikrina sėkmingą įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą



Mokyklų, kuriose **kompetencija** įtraukiamam ugdymui ir **nuolatinis profesinis tobulėjimas** kokybiškam įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui įvertinti 2 lygiu (patenkinamai), vertintojai fiksavo pavienius atvejus, nurodydami **tobulinti mokytojų kompetencijas**, kurios yra svarbios, siekiant įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo („mokytojai turi pakankamą kompetenciją įgyvendinti įtraukiojo ugdymo sampratą pamokoje, tik vertėtų aktyviau ir kryptingiau įveiklinti kompetenciją praktikoje“; „dauguma mokytojų domisi ir seka naujoves, tačiau taikyti ugdymo strategijas, kaip įtraukti į skirtingas pasiūlytas veiklas visus mokinius, pavyksta tik daliai pedagogų“; „mokytojai teigė, kad dauguma jų siekia dirbti šiuolaikiškai, sudominti mokinius, tačiau pripažįsta, kad reikia tobulinti įtraukiojo ugdymo kompetencijas“); **kryptingiau planuoti asmeninio meistriškumo augimą** kokybiškam įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui („mokytojai pamokose ne visada pritaiko kursuose ir seminaruose įgytas žinias, kompetencijas ir kolegų ar vadovų išsakytus patarimus“; „mokytojų įgytos kompetencijos nepakankamai naudojamos pamokoje“; „mokykloje galėtų būti įvardyti įtraukiojo ugdymo lyderiai ir ekspertai“; „analizuodami profesinę veiklą, mokytojai neįsivertina profesinės veiklos rezultatų pateikdami išvadas, nenumato tobulinimo prioritetų ir nekelia asmeninių tikslų“); jog nėra iki galo suvokta nuostata **kurti įtraukią mokyklą per nuolatinį mokytojų profesinį tobulėjimą**, mokytojų ir mokinių lyderystę bei kiekvieno bendruomenės nario įsitraukimą („[...] planuojamas nesistemiškai. Analizuodami profesinę veiklą, mokytojai neįsivertina profesinės veiklos rezultatų pateikdami išvadas, nenumato tobulinimo prioritetų ir nekelia asmeninių tikslų“; „mokytojai nekelia sau aukštų veiklos lūkesčių, neieško paramos būdų, palaikančių motyvuotų mokytojų asmeninį meistriškumą, bei nepalaiko nuostatos, kad nuolatinis tobulėjimas yra neatsiejama mokytojo profesionalumo dalis“) (2.10 pav.).

2.10 pav. Dažniausiai nustatyti tobulintini mokyklos veiklos aspektai, atspindintys sėkmingą įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą

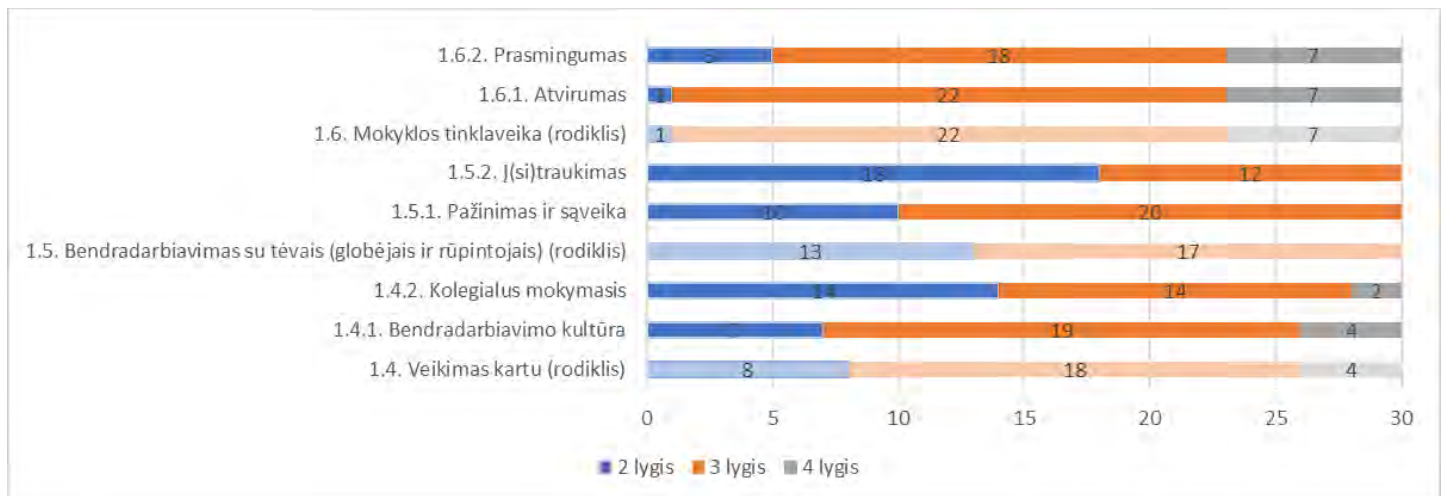


2.1.3. Kaip atsakingas bendradarbiavimas padeda kurti įtraukiojo ugdymo kultūrą?

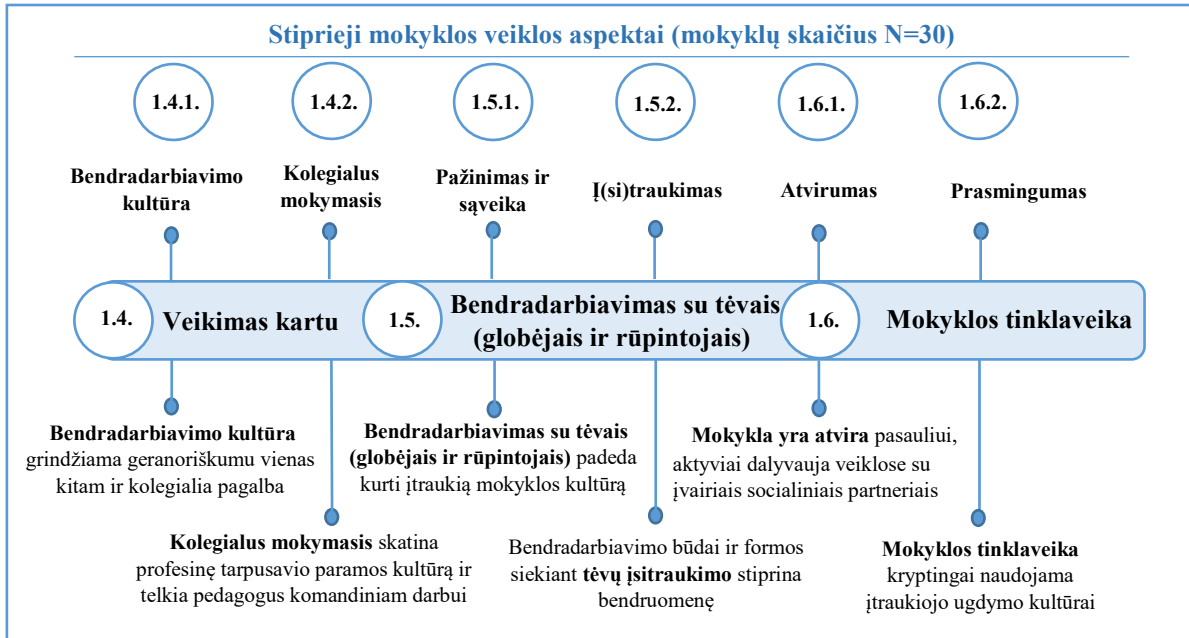
Veiklos – įtrauktį paremianti *mokyklos tinklaveika, veikimas kartu* įtraukčiai – daugumoje mokyklų įvertintos 3 lygiu (gerai). Tobulintinas veiklos aspektas – įtraukusis *bendradarbiavimas su tėvais (globėjais ir rūpintojais)* (13 iš 30 mokyklų) įvertintas 2 lygiu (patenkinamai) (2.11 pav.).

2.11 pav. *Veikimas kartu, bendradarbiavimas su tėvais (globėjais ir rūpintojais), mokyklos tinklaveika* mokyklose įgyvendinant įtraukujį ugdymą įvertinti gerai

Mokyklų pasiskirstymas pagal *veikimo kartu, bendradarbiavimo su tėvais (globėjais ir rūpintojais), mokyklos tinklaveikos* įvertinimo lygius (mokyklų skaičius N=30)



2.12 pav. *Bendradarbiavimo ryšiai skatina mokyklos pažangą įtraukties visiems sampratos link*

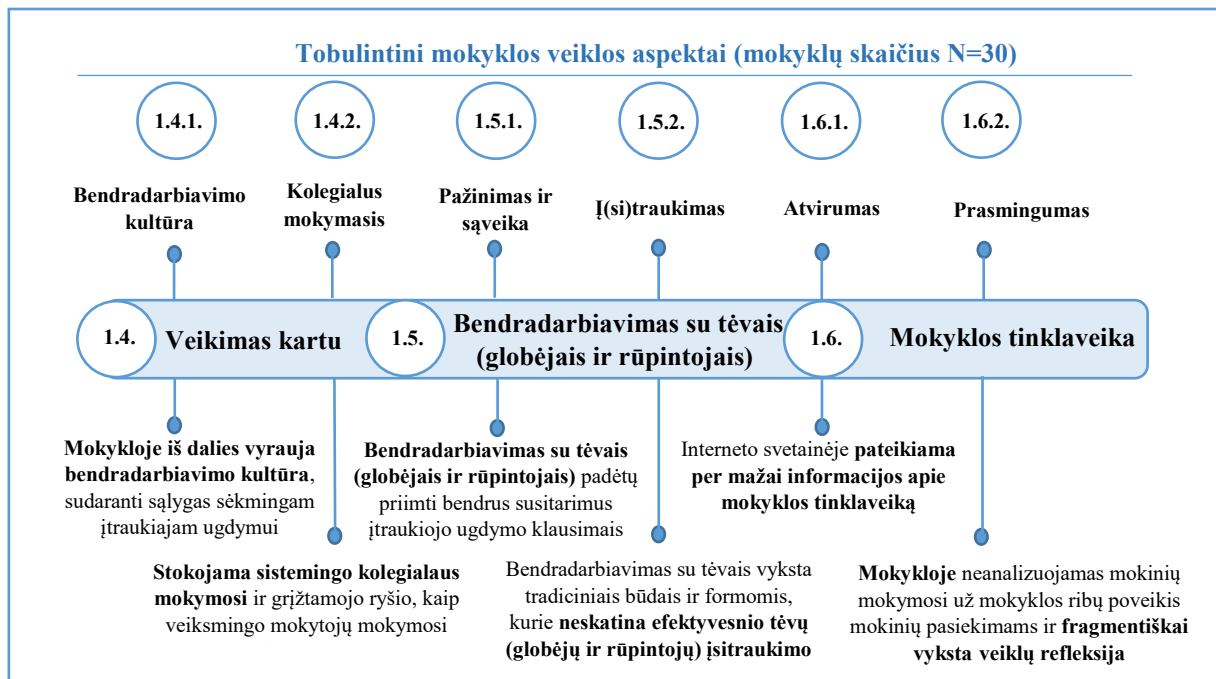


Teminio išorinio vertinimo metu užfiksuoti veiklos pavyzdžiai rodo, kad mokyklų, kuriose *veikimas kartu* kaip įtraukiantis bendradarbiavimas įtraukčiai įvertintas 3 lygiu (gerai), vertintojai pažymėjo, jog **kolegialus mokymasis** mokykloje suprantamas kaip geranoriška pagalba vieni kitiems („kolegialiai mokydami mokytojai aktyviai dalyvauja seminaruose, konferencijose [...] savo sukaupta patirtimi pedagogai vieni su kitais dalijasi“; „mokykloje yra numatyta mentorystė“; „organizuojamas dalijimasis gerąja savo darbo patirtimi“), mokykloje yra sukurta **bendradarbiavimo kultūra**, bendradarbiavimo santykiai remiasi geranoriškumu ir kolegialia pagalba, visi bendruomenės nariai sutartinai siekia, kad kiekvienas mokinys jaustųsi svarbus ir visada gautų pagalbą, kuri motyvuotų siekti pažangos („mokytojai, mokydami ir dalydamiesi gerąja patirtimi mokykloje ir už jos ribų, įgauna naujos patirties apie įtraukųjį ugdymą“; „mokykloje vyrauja draugiška bendravimo ir bendradarbiavimo pokalbių kultūra, sudaranti sąlygas sėkmingam įtraukiamam ugdymui“) (2.12 pav.). Vertintojų užfiksuotos veiklos pagrindžia, jog mokytojai mokosi drauge ir vieni iš kitų.

Vertintojai pastebėjo, jog **bendradarbiavimas su tėvais (globėjais ir rūpintojais)** padeda kurti įtraukią mokyklos kultūrą ir pažymėjo, jog jų **į(si)traukimas stiprina bendruomenę** („tėvai įsitraukia į vaikų ugdymą(si) įvairiomis formomis: dalyvaujant nuotolinėse pamokose, per savivaldą, jie turi galimybę teikti siūlymus, iniciatyvas per klasių vadovus“), nurodė **pažinimo ir sąveikos** svarbą („informacija operatyviai pateikiama interneto svetainėje, socialiniame tinkle, elektroniniame dienyne, informaciniuose centruose, žiniasklaidoje ir pan.“; „taikomos neišskirtinės bendradarbiavimo formos ir būdai dalį tėvų įtraukia į mokyklos gyvenimą“).

Mokyklų, kuriose **mokyklos tinklaveika** kryptingai naudojama įtraukiojo ugdymo kultūrai kurti, vertintojai nurodė, jog **mokykla yra atvira** pasauliui ir aktyviai dalyvauja veiklose su įvairiais socialiniais partneriais („bendradarbiauja su vietos bendruomenės organizacijomis, vykdomi bendri renginiai, projektai, kuriuose dalyvauja įvairių galimybių ir poreikių turintys mokiniai“; „mokykla ne vienerius metus plėtoja partnerystės ryšius su įvairiomis užsienio, šalies, rajono švietimo, kultūros ir kt. įstaigomis“), taip pat **mokyklos tinklaveika prasminga** siekiant užsibrėžtų tikslų („bendradarbiavimas su įvairiomis institucijomis padeda kompleksiskai siekti kiekvieno mokinio savivertės augimo, geros savijautos mokykloje ir asmenybės tobulėjimo bei prisideda prie mokinių asmeninių rezultatų gerinimo“; „mokyklos tinklaveika iniciatyvų bendryste padeda siekti sėkmingos mokinių įtraukties“).

2.13 pav. Dažniausiai nustatyti tobulintini mokyklos veiklos aspektai, nusakantys mokyklos pažangą įtraukties visiems sampratos link



Teminio išorinio vertinimo ataskaitų medžiaga rodo, kad mokyklose, kuriose įtraukusis **bendradarbiavimas su tėvais (globėjais ir rūpintojais)**, **veikimas kartu** įtraukčiai, įtraukti paremianti **mokyklos tinklaveika** įvertinti 2 lygiu (patenkinamai), vertintojai pažymėjo, jog bendradarbiavimas su tėvais vyksta tradiciniais būdais ir formomis, kurie **neskatina efektyvesnio tėvų (globėjų ir rūpintojų) ištraukimo** („tėvai pageidautų būti įtraukti į neformalius susitikimus ar užklasines veiklas: klubus, popietes, bendrus žygius ir pan.“; „mokykla pageidautų didesnės dalies tėvų aktyvumo ir iniciatyvos [...] mokykla įvardija abejingą tėvų požiūrį į vaikų ugdymąsi, o tėvų atsakomybės už vaiko mokymąsi ir elgesį mažėjimą mato kaip grėsmę“; „tėvai svarstė, kad galbūt šiuolaikiniai tėvai perkelia visą atsakomybę už vaiko mokymąsi bei elgesį mokyklai ir mokytojams ar mano, kad jie neturi prisidėti prie vaiko ugdymo(si)“); interneto svetainėje, kuri yra oficiali visuomenės informavimo priemonė, **pateikiama per mažai informacijos apie mokyklos tinklaveiką** („aktyvesnis bendradarbiavimo veiklų viešinimas padėtų ne tik kurti dar geresnį mokyklos įvaizdį, bet ir informuotų vietos bendruomenę bei visus, besidominčius šia mokykla, apie sėkmingas įtraukijį ugdymą paremiančias mokyklos bei kitų institucijų bendradarbiavimo patirtis“; „su vietos bendruomenės organizacijomis (kaip jos apibrėžtos Lietuvos Respublikos vietos savivaldos įstatyme ir Lietuvos Respublikos bendruomeninių organizacijų plėtros įstatyme) ryšiai nėra palaikomi“); **mokykloje iš dalies vyrauja bendradarbiavimo kultūra**, sudaranti sąlygas sėkmingam įtraukiamam ugdymui („bendrojo ugdymo klasėse trūksta kryptingo, efektyvaus mokytojo ir mokytojo padėjėjo bendradarbiavimo“; „dalis pedagogų nenori bendradarbiauti ir dalytis patirtimi, prisidedančia prie mokinių įvairovės pažinimo ir pasiekimų“; „mokyklos personalo santykiai ir mokymasis nepakankamai geranoriški, pasigendama kolegialios pagalbos“; „siekiant mažinti atskirtį, bendruomenei būtų tikslinga skirti dėmesio ne tik bendram darbo planavimui (mokytojas, spec. pedagogas, mokytojo padėjėjas; mokytojas ir mokytojo padėjėjas), bet ir ugdymo tikslų ir funkcijų pasidalijimui“) (2.13 pav.).

APIBENDRINIMAS

2021 m. teminio išorinio vertinimo duomenys rodo, kad dauguma mokyklų pasižymi *pozityviu profesionalumu*, kur mokytojų profesionalumas prisideda prie įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo, o mokytojų *nuolatinis profesinis tobulėjimas* planuojamas, siekiant gerinti įtraukties procesus. Tačiau mokyklos susiduria su tobulintiniais veiklos aspektais, dalyje mokyklų nėra iki galo suvokta nuostata kurti įtraukią mokyklą per nuolatinį mokytojų profesinį tobulėjimą bei tobulinti mokytojų kompetencijas, kurios yra svarbios, siekiant įgyvendinti įtraukiojo ugdymo nuostatas.

Dauguma mokyklų pasižymi *lyderyste mokymuisi* ir *įsipareigojimu susitarimams*, kur mokykloje sudarytos palankios sąlygos pasidalyti lyderystei, gerosios patirties sklaidai, o *mokyklos savivalda* įtraukiojo ugdymo kontekste funkcionuoja kaip realiai veikianti ir mokyklos kaitai įtaką daranti institucija. Tačiau dalyje mokyklų trūksta kryptingų iniciatyvų dėl pokyčių ugdymo srityje, siekiant visų mokinių mokymosi pažangos, o aktyvesnis savivaldos institucijų įsitraukimas į sprendimų priėmimą padėtų efektyviau planuoti įtraukiojo ugdymo pokyčius.

Kur kuriama įtraukiajam ugdymui palanki aplinka, mokyklos vizija priimtina visiems bendruomenės nariams, mokyklos pasižymi *vizijos bendrumu*, *optimaliu išteklių paskirstymu*. Tačiau mokyklos susiduria su tobulintiniais veiklos aspektais, kur *planų gyvumas* iš dalies atspindi mokyklos bendruomenės narių susitarimų laikymąsi. Dalyje mokyklų sudėtinga užtikrinti, kad kiekvienas mokinyas gautų jam reikalingą pagalbą, nes trūksta švietimo pagalbos specialistų, o fizinė mokyklos aplinka neatitinka visų mokinių poreikių.

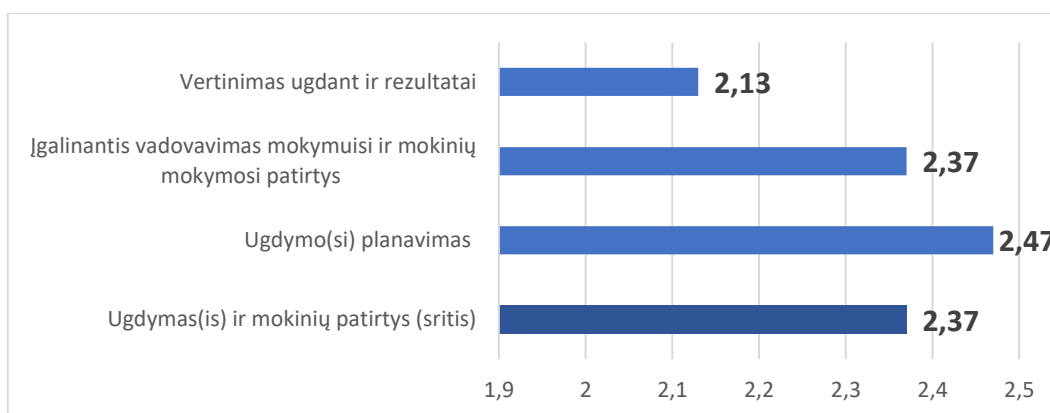
Bendradarbiavimo kultūra daugumoje mokyklų grindžiama geranoriškumu vienas kitam ir kolegialia pagalba, o bendradarbiavimo būdai ir formos siekiant *tėvų įsitraukimo* stiprina bendruomenę; įtraukia mokyklos kultūrą padeda kurti ir *mokyklos tinklaveika*. Teminio išorinio vertinimo duomenys rodo, kad dalyje mokyklų stokojama sistemingo kolegialaus mokymosi ir grįžtamojo ryšio, kaip veiksmingo mokytojų mokymosi. Bendradarbiavimas su tėvais vyksta tradiciniais būdais ir formomis, kurie neskatina efektyvesnio tėvų (globėjų ir rūpintojų) įsitraukimo. Dalyje mokyklų interneto svetainių pateikiama per mažai informacijos apie mokyklos tinklaveiką.

2.2. UGDYMAS(IS) IR MOKINIŲ PATIRTYS: ĮTRAUKIOS PAMOKOS KŪRIMAS

Ugdymas(is) ir mokinių patirtys – teminio išorinio mokyklų vertinimo metu prasčiausiai įvertinta mokyklų veiklos sritis (žr. 1 skyrių). Daugumoje mokyklų (19 iš 30 įvertintų) *ugdymas(is) ir mokinių patirtys* įvertinti 2 lygiu (patenkinamai). Vidutiniškai vertinant mokyklos veiklą pagal *ugdymo(si) ir mokinių patirčių* srities rodiklius *ugdymo(si) planavimas* iš visų rodiklių buvo įvertintas aukščiausiai (2.14 pav.), tačiau stipriu aspektu jis pažymėtas nedidelėje dalyje pamokų (žr. 1 skyrių).

2.14 pav. Mokyklose geriausiai įvertintas *ugdymo(si) planavimas*, žemiausiai – veiklos, susijusios su *vertinimu ugdant ir rezultatais*

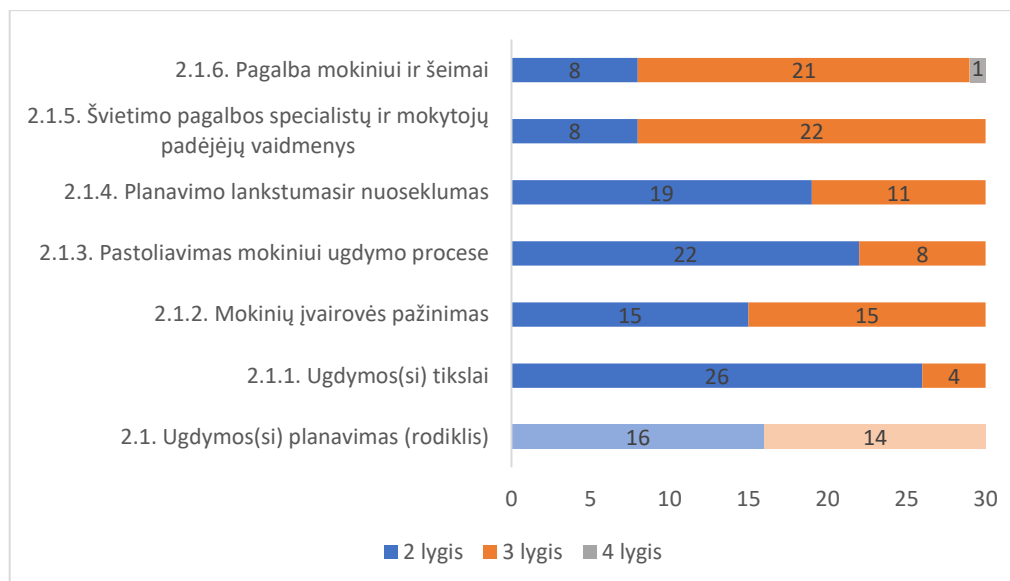
Ugdymo(si) ir mokinių patirčių srities rodiklių įvertinimo vidurkiai (mokyklų skaičius N=30)



Vertinimo duomenys rodo, kad nors daugumoje mokyklų vertintojai 3 lygiu įvertino švietimo pagalbos specialistų, mokytojų vykdomas planavimo veiklas, mokyklos teikiamą pagalbą mokiniui (2.15 pav.), tačiau vieni iš dažniausiai įvardytų pamokos tobulintinių aspektų – *ugdymo(si) tikslų* kėlimas, formulavimas, *pastoliavimas mokiniui ugdymo procese*.

2.15 pav. Mokyklose didelis dėmesys skiriamas švietimo pagalbos specialistų, mokytojų bendradarbiavimui, pagalbai mokiniui

Mokyklų pasiskirstymas pagal *ugdymo(si) planavimo* įvertinimo lygius (mokyklų skaičius N=30)



2.2.1. Kaip planuojamas ugdymo(si) procesas?

Švietimo pagalbos specialistų ir mokytojų padėjėjų vaidmenys, planuojant ir įgyvendinant ugdymo procesą, teikiama pagalba mokiniams ir šeimai didžiojoje dalyje mokyklų įvertinti gerai (3 lygiu) (2.15 pav.). Teminio išorinio vertinimo ataskaitų analizė rodo, kad šiose mokyklose, planuojant ir įgyvendinant ugdymo procesą, yra aiškus mokytojų, švietimo pagalbos specialistų ir mokytojų padėjėjų paskirstymas vaidmenimis ir atsakomybėmis, kas padeda spręsti iškilusias mokymosi problemas, teikti paveikią pagalbą ne tik mokiniams, bet ir jų šeimoms (2.16 pav.).

Mokyklų teminio išorinio vertinimo metu užfiksuoti veiklos pavyzdžiai rodo, kad *švietimo pagalbos specialistų ir mokytojų bendradarbiavimas* apima kelias pagrindines veiklos sritis: švietimo pagalbos specialistai konsultuoja klasių vadovus, dalykų mokytojus, aptaria iškilusias problemas dėl mokinių elgesio, mokymosi problemų ir kartu ieško jų sprendimo būdų („Organizuotos specialiojo pedagogo, socialinio pedagogo, psichologo, logopedo individualios ir grupinės konsultacijos mokytojams dėl pagalbos reikmės ir pobūdžio“; „[...] pedagogai su kolegomis ir pagalbos specialistais analizuoja konkrečius atvejus, kaip galėtų padėti mokiniui“²); mokytojai, konsultuodamiesi ar kartu su švietimo pagalbos specialistais, rengia pritaikytas ir individualizuotas bendrojo ugdymo programas, individualius ugdymo planus („Švietimo pagalbos specialistai padeda parengti individualius ugdymo planus, individualizuotas, pritaikytas programas, kurias aptaria su mokinio tėvais“; „gimnazijoje [...] rengiami individualūs ugdymo planai specialiųjų poreikių mokiniams, mokiniams, turintiems mokymosi sunkumų, asmenims, grįžusiems iš užsienio, gabiesiems mokiniams“); švietimo pagalbos specialistai organizuoja mokymus mokyklos bendruomenės nariams, teikia informaciją, rekomendacijas apie SUP turinčių mokinių ugdymą(si), padeda mokytojams priimti sprendimus dėl mokymosi medžiagos, jos pritaikymo SUP turintiems mokiniams („Pagalbos specialistų komanda [...] skaito pranešimus bendruomenės nariams, veda užsiėmimus vaikams, prirėikus prašo pagalbos kviestinių specialistų, taip padėdama progimnazijos bendruomenei kurti sąlygas, tinkamas mokiniams mokytis jiems palankiausiu būdu“; „specialioji pedagogė, logopedė bendradarbiauja su mokytojais planuojant ir įgyvendinant ugdymo procesą: pagal mokinių gebėjimus parenkama mokomoji medžiaga, jos turinį siejant su klasės programa“).

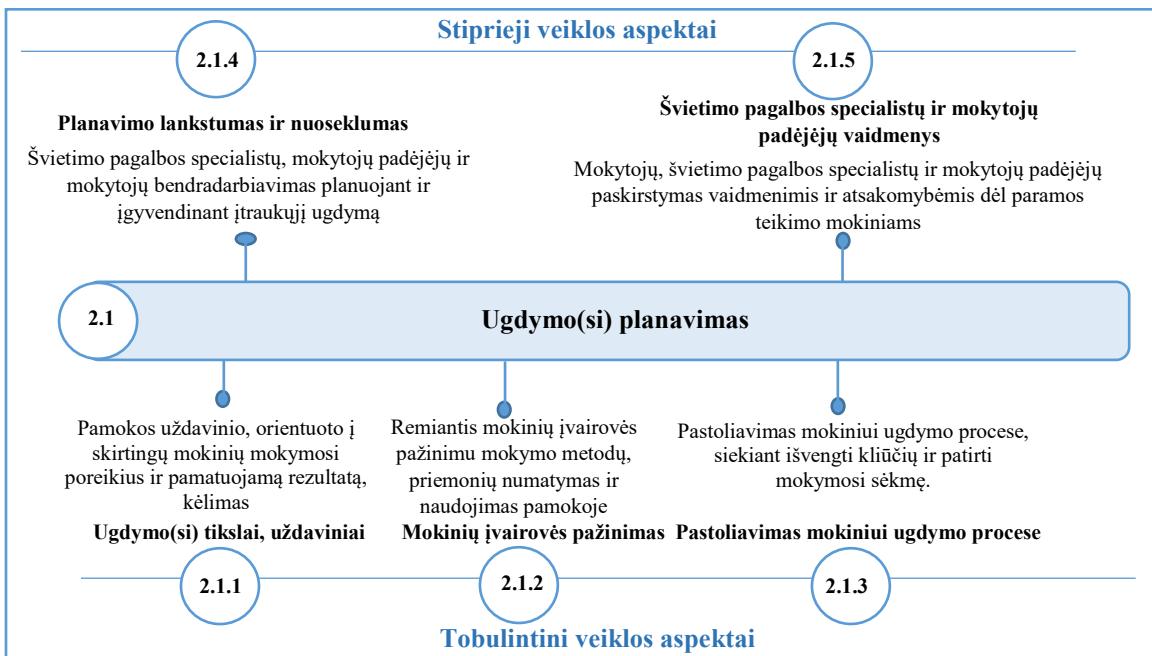
Teminio išorinio vertinimo ataskaitose atkreipiamas dėmesys į mokytojų padėjėjų vaidmenis, jų atliekamas veiklas, **fiksuoti stiprieji veiklos aspektai, kai mokytojai su pagalbos specialistais prieš pamokas aptaria numatomas veiklas, susitaria dėl užduočių, pagalbos teikimo SUP turintiems mokiniams**, stebėtose pamokose atsispindi mokytojo ir jo padėjėjo vaidmenys, **tikslingai išnaudojama mokytojo padėjėjo pagalba, įtraukiant mokinius į veiklas, atliekant jiems užduotis**. Pavienėse pamokose vertintojai fiksavo, kad mokytojo padėjėjo vaidmuo buvo neapibrėžtas, nebuvo susitarimų dėl bendrai vykdomų mokytojo ir jo padėjėjo veiklų, todėl teikiama pagalba SUP turintiems mokiniams buvo netikslinga.

Analizuojant vertintose mokyklose mokinių įvairovės pažinimą ir galimų mokymosi barjerų numatymą pamokose, pastebėta, kad tik dalyje stebėtų pamokų (nuo 7,5 iki 30 proc.) veiksmingai **remiantis mokinių įvairovės pažinimu planuotas ir įgyvendintas pamokos ugdymo turinys**, t. y. suformuluoti pamokos uždaviniai, pasirinkti ir taikyti mokymo metodai, stebint mokinių mokymosi procesą, identifiukuotos mokymosi kliūtys ir priimti sprendimai dėl jų įveikos (2.16 pav.): „tik 5 [...] vertintojų stebėtose pamokose mokymosi uždavinys sietas su mokinių pažinimu, keltas orientuojantis į skirtingas jų mokymosi patirtis ir išskirtas kaip stiprusis aspektas“; „Tik dalyje (28,26 proc.) pamokų mokytojas laiku suteikia pagalbą mokiniams, pritaiko ir diferencijuoja ugdymo turinį skirtingų gebėjimų vaikams, individualizuoja tikslingai konsultuodamas“; „Mokinių įvairovės pažinimas, kaip stiprusis pamokos aspektas išskirtas 15-oje pamokų, t. y. 30 proc. Tai rodo, kad tik dalis mokytojų pamokose leidžia pasirinkti užduotis, kurios atliepia mokinių individualias galias“.

² Veiklų veiklos pavyzdžiai, iliustracijos pateikiamos iš 30-ies mokyklų teminio išorinio vertinimo ataskaitų.

2.16 pav. Švietimo pagalbos specialistų, mokytojų padėjėjų ir mokytojų bendradarbiavimas, pasiskirstymas vaidmenimis, atsakomybėmis tik iš dalies sukuria prielaidas planuoti ir įgyvendinti kiekvieno mokinio ugdymą(si)

Stiprieji ir tobulintini ugdymo(si) planavimo aspektai (mokyklų skaičius N=30)



Mokytojų priimami sprendimai dėl konkrečių pamokų planavimo, tikslų ir uždavinių kėlimo, pastoliavimo numatymo dažniausiai įvertinti 2 lygiu (patenkinamai) (2.15 pav.).

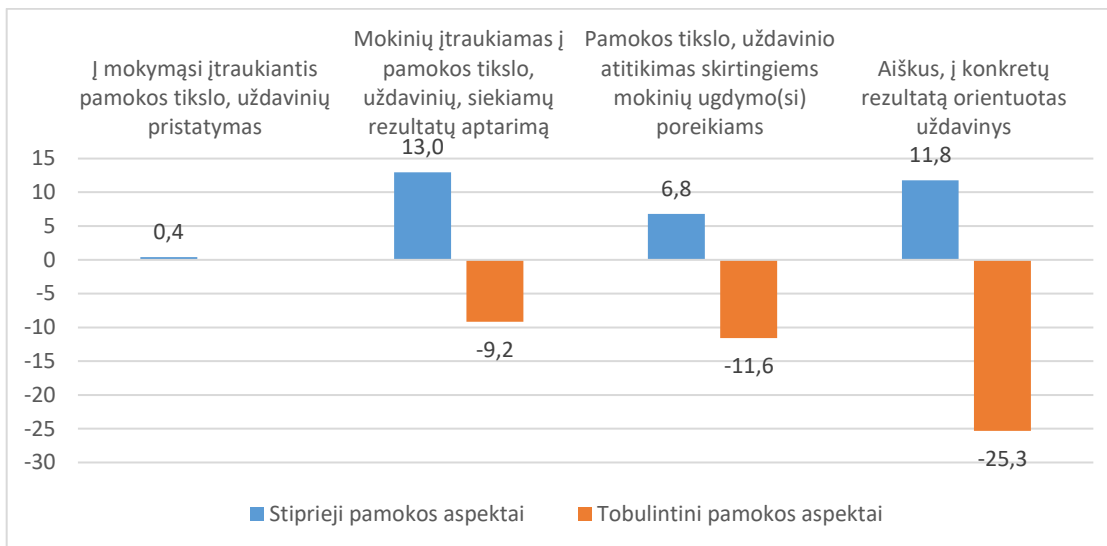
Trečdalyje stebėtų pamokų vertintojai išskyrė su mokinių ugdymo(si) planavimu susijusius stipriuosius ir tobulintinus aspektus (2.17 pav.). *Šiek tiek daugiau nei dešimtdalyje stebėtų pamokų vertintojai stipriais aspektais išskyrė mokinių įtraukimą į pamokos tikslo, uždavinio, siekiamų rezultatų aptarimą, pamokos uždavinio apibrėžtumą, jo sąsajas su mokiniams suprantamu mokymosi rezultatu:* „Ugdymo(si) tikslai pamatuojami aptariaimi su mokiniais, žinomas laukiamas rezultatai“; „Mokiniai žino, koks yra kiekvieno iš jų pamokoje siekiamas tikslas“; „Uždavinys orientuotas į rezultatą, vaikai jį gali pasiekti“³. Dalyje pamokų dalyje vertintojai fiksavo mokymo tikslo, uždavinių atitiktį skirtingiems mokinių ugdymo(si) poreikiams: „Tikslai ir veiklos orientuotos į mokinių patirtį ir programos rezultatus“; „Mokytoja prieš išskeldama pamokos tikslus, atsižvelgia į mokinių asmeninę patirtį“; „Tikslas siejamas su mokinio asmenine patirtimi“.

Tik pavienėse pamokose buvo pastebėtas į mokymąsi įtraukiantis pamokos tikslo, uždavinių pristatymas, sudaromos galimybės mokiniams pamokos pradžioje pasirinkti užduotis, pateikiami nukreipiantys klausimai tikslui, uždaviniui pasiekti, uždavinio aktualizavimas, jo siejimas su praktine veikla, mokinių patirtimi.

³ Pamokos kokybės vertinimai, organizuojamų veiklų iliustracijos pateikiamos iš pamokų stebėjimo protokolų.

2.17 pav. Dalyje pamokų mokiniai įtraukiami į savo mokymosi planavimą, keliami pamokos uždaviniai orientuoti į rezultatą ir atitinka skirtingus mokinių ugdymo(si) poreikius

Stiprieji ir tobulintini *pamokos planavimo* aspektai (pamokų dalis proc., N=501)



Dažniausiai tobulintini pamokos planavimo aspektai yra susiję su **uždavinio formulavimu ir pamokos planavimu atsižvelgiant į mokinių ugdymo(si) poreikius** (2.17 pav.). Ketvirtadalyje stebėtų pamokų vertintojai nurodė, kad kelti ir mokiniams pristatyti abstraktūs, dažniausiai tik veiklas įvardijantys uždaviniai: „Uždavinys [...] nepamatuojamas, neaiškus rezultatas“; „Pamokos uždavinys orientuotas į veiklas, todėl rezultatas neaiškus“; „Pamokos uždavinys nekonkretus, laukiamas rezultatas neapibrėžtas“. Bemaž kas dešimtoje pamokoje tobulintiniais pamokos planavimo aspektais vertintojai įvardijo mokymosi uždavinio atitiktį skirtingiems mokinių ugdymosi poreikiams, mokinių įtraukimą į mokymosi planavimą, jų asmeninės patirties, atsakomybės aktualizavimą pamokoje: „Ugdymosi tikslai visiems mokiniams vienodi, abstraktūs“; „Nekonkretus, nepritaikytas skirtingų gebėjimų mokiniams uždavinys“; „Uždavinys nediferencijuotas, nėra pamatuojamų kriterijų“; „Su mokiniais nėra aptariami uždaviniai, laukiamas rezultatas“.

Nagrinėjant teminio išorinio vertinimo ataskaitų medžiagą, pastebėta, kad 17 mokyklų iš 30 vertintojai fiksavo, jog didžiojoje dalyje pamokų (nuo 54,1 iki 96 proc.) buvo skelbiami ar mokiniams pristatomi pamokos uždaviniai. **13 mokyklų teminio išorinio vertinimo duomenų analizė atskleidė, kad daugiau nei pusėje šiose mokyklose stebėtų pamokų (nuo 52,2 iki 68,5 proc.) mokytojo mokiniams skelbiamas pamokos uždavinys buvo nukreiptas į veiklas, o ne į rezultatą bei sąlygų toms veiklos įvardijimą:** „gerinsime vikrumo ir greitumo įgūdžius“; „prisimins atskleidimą ir panašių narių sutraukimą“; „atliks matavimus ir skaičiavimus žemėlapyje“. Mokytojai retai aptarė su mokiniais pamokos uždavinį, skatino juos išsikelti asmeninius lūkesčius pamokai, jų siekti ir reflektuoti.

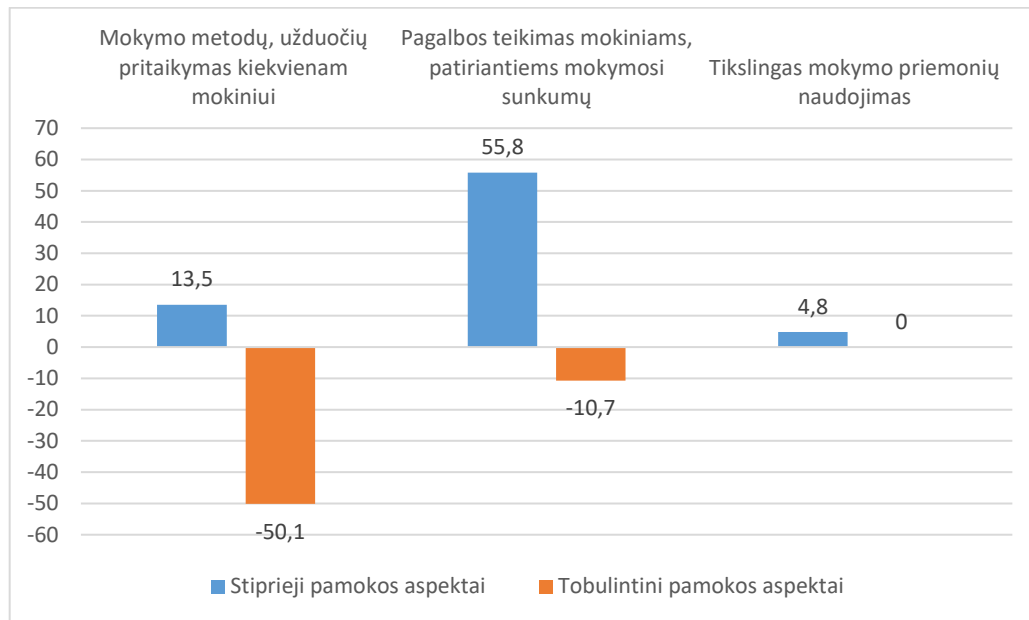
Įtraukiojo ugdymo praktinės raiškos aspektai, susiję su planavimu, orientuoti į skirtingas mokinių mokymosi patirtis ir galimybes, vertintojų užfiksuoti tik dalyje stebėtų pamokų: „pamokos uždavinys mokiniams buvo skelbiamas 37 stebėtose pamokose, tačiau tik vienoje pamokoje (lietuvių kalbos ir literatūros 7b kl.) mokiniams buvo sudarytos sąlygos išsikelti asmeninį mokymosi uždavinį“; „Ugdymo(si) tikslai, kaip stiprus pamokos aspektas išskirtas [...] 9 proc. visų stebėtų pamokų [...]. Mokiniai mokomi išsikelti asmeninius tikslus, aiškūs mokytojo išskirti tikslai ir darbo atlikimo kriterijai, ugdymo tikslas siejamas su daugumos mokinių gebėjimais, asmenine patirtimi, interesais bei įtraukiu ir aktualiu kontekstu“; „Tik 5 (7,5 proc.) vertintojų stebėtose pamokose mokymosi uždavinys sietas su mokinių pažinimu, keltas orientuojantis į skirtingas jų mokymosi patirtis“.

Vertintojų išskirti stebėtų pamokų stiprieji ir tobulintini aspektai, susiję su **pastoliavimu mokiniui ugdymo procese**, atspindi, kad **planuojant pamoką tik iš dalies yra numatomi edukaciniai sprendimai, organizuojamos veiklos alternatyvos, kurios turėtų padėti mokiniams išvengti mokymosi kliūčių ir užtikrinti mokymosi sėkmę**. 30-ies mokyklų teminio išorinio vertinimo duomenys rodo, kad pastoliavimas mokiniui pamokose dažniausiai yra fragmentiškas, dažniausiai iš anksto neplanuojamas, susijęs su mokytojo reagavimu į iškilusias mokinių mokymosi kliūtis jau pačiame

mokymo(si) procese bei nesudaro tinkamos mokymosi pagalbos teikimo mokiniui sistemos. Galima kalbėti tik apie atskirus pastoliavimo mokiniui ugdymo procese elementus ir jų raišką pamokoje.

2.18 pav. Kas antroje pamokoje vertintojai atkreipia dėmesį į tinkamą pagalbos teikimą mokiniams, tačiau beveik panašioje pamokų dalyje fiksuojami tobulintini veiklos aspektai susiję su mokymosi suasmeninimu

Stiprieji ir tobulintini *pamokos planavimo* aspektai (pamokų dalis proc., pamokų skaičius N=556)



Daugiau nei pusėje pamokų vertintojai kaip stiprųjį pamokos aspektą išskyrė pagalbos teikimą mokiniams, kurie susidūrė su mokymosi sunkumais, SUP turintiems mokiniams: „Sistemiškai suteikia pagalbą, papildomai iliustruoja aiškinimą“; „Parama teikiama kiekvienam mokiniui, kuris susiduria su mokymosi kliūtimis“; „Beveik visi mokiniai sulaukia mokytojo pagalbos, taip pat ir SUP (dirba su padėjėja)“; „Daliai mokinių mokytoja padeda kurti tekstą, reikšti mintis“ (2.18 pav.). Teminio išorinio vertinimo ataskaitų medžiaga atskleidžia, kad pagalba mokiniams teikiama papildomai aiškinant, pateikiant nukreipiančių klausimų, individualiai konsultuojant, pasitelkiant papildomų mokymosi priemonių, organizuojant mokinių vieno kitam pagalbą, sudarant sąlygas mokiniams pasirinkti užduotis ir jų atlikimo tempą. Tačiau tik **dalyje pamokų (13,5 proc.) mokytojai numatė ir taikė mokymo metodus, pateikė mokiniams užduotis, atsižvelgdami į mokinių mokymosi poreikius ir galimybes** („Ugdymo turinys pritaikytas skirtingiems mokiniams“; „Užduotys parinktos, kad mokiniai išvengtų mokymosi kliūčių“; „SUP mokiniui užduotys pritaikytos pagal jo gebėjimus“), bei **mokiniams atliekant užduotis buvo sudarytos galimybės rinktis įvairias mokymosi priemones (5 proc.)** („Duoda pasirinkti priemones, stebi ir padeda atlikti darbą gerai, pataria“; „Papildomos priemonės įgalina siekti pamokos tikslo ir asmeninės pažangos“) (2.18 pav.).

Vertintojai atkreipė dėmesį, kad kas antroje pamokoje mokytojai taikė visiems mokiniams vienodus mokymo metodus, mokiniai naudojami tomis pačiomis priemonėmis bei buvo skiriamos visai klasei bendros užduotys: „Tobulintina metodų įvairovė, atsižvelgiant į mokinių gebėjimus“; „Užduotys visos vienodos, laikas joms atlikti taip pat, neatsižvelgiama į skirtingus gebėjimus“; „Trūko ugdymo turinio ir veiklų pritaikymo skirtingų gebėjimų mokiniams“.

Keturių mokyklų teminio išorinio vertinimo ataskaitose atkreipiamas dėmesys, kad didžiojoje dalyje stebėtų pamokų ugdymo turinys nebuvo diferencijuojamas ir individualizuojamas: „88,22 proc. stebėtų pamokų visi mokiniai klasėje atliko tas pačias užduotis, naudojami tomis pačiomis mokymo(si) priemonėmis, organizuota visiems vienoda veikla, dirbta tuo pačiu tempu“; „Užduotys dažniausiai vienodos visiems mokiniams, nėra skirtingo lygmens užduočių, trūksta užduočių diferencijavimo, individualizavimo ir gabesniųjų panaudojimo, nesudaroma sąlygų pasirinkti kitokį mokymosi būdą. Be to, nepakankamas dėmesys skirtas mokiniams, turintiems SUP“; „Visai klasei ar grupei dažniausiai teikė tas pačias užduotis,

neugdė aukštesniųjų mąstymo gebėjimų, nepergrupavo jų pagal mokymosi poreikius“. Vienoje iš vertintų mokyklų daugiau nei pusėje stebėtų pamokų mokymas(is) buvo organizuojamas neatsižvelgiant į SUP turinčių mokinių poreikius: „69,44 proc. pamokų, kurių klasėse būdavo mokinys, turintis SUP, buvo skiriamos tos pačios užduotys arba jų SUP mokiniui nebuvo skiriama iš viso“. Dalyje pamokų (11 proc.) pagalbos teikimas mokiniams buvo įvardytas kaip tobulintinas mokytojo veiklos aspektas, ji buvo neefektyvi arba netikslinga, dalis mokinių nesulaukdavo individualios pagalbos: „Pastoliavimas beveik netaikomas“, „Kartais padedama, kai to nelabai reikia“, „Dalis mokinių negavo pagalbos ir paramos, nespėjo padaryti užduoties“, „Ne visi mokiniai sulaukia individualios mokytojo pagalbos“.

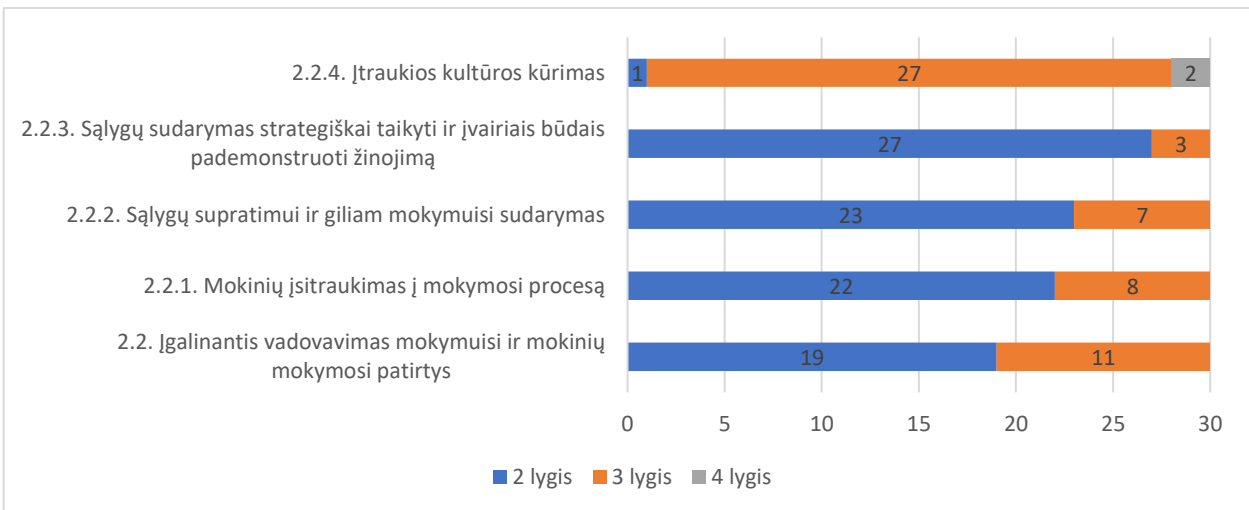
Keturių mokyklų teminio išorinio vertinimo ataskaitose vertintojų komandos konstatavo apie sėkmingą pastoliavimą tik pavienėse pamokose: „Tik 1 [...] pamokoje (3 kl. matematikos) vertintojai fiksavo sėkmingą pastoliavimą – visiems mokiniams, kurie susidūrė su mokymosi problemomis, taikytos tinkamos priemonės kliūtims įveikti“, „Išorės vertintojų stebėtose pamokose pastoliavimas mokinių ugdymo procese, kaip stiprusis veiklos aspektas, išskirtas 3 iš 23 pamokų“, „Išskirtinių pastoliavimo pavyzdžių, kai kliūčių įveikai taikomos mokytojo parengtos papildomos priemonės, mokiniui siūloma pasirinkti kitą mokymosi būdą, stebėta 2c (I) kl. logopedinėse pratybose“, „Vertintojai, mokinių pažinimą, kaip stiprų pamokos aspektą, išskiria [...], t. y. 9 proc. pamokų“.

2.2.2. Kaip kuriamos visų mokinių mokymosi patirtys?

Daugumoje mokyklų gerai (3 lygiu) įvertintas *įtraukios kultūros kūrimas*, tačiau 2 lygiu (patenkinamai) įvertinti mokytojo su mokiniais kuriamo ugdymo(si) proceso aspektai, susiję su kiekvieno mokinio motyvuotu išitraukimu į mokymosi procesą, savivaldaus, orientuoto į gilų mokymąsi kūrimu ir plėtojimu (2.19 pav.).

2.19 pav. Mokyklose kuriama ir plėtojama įtraukiojo ugdymo kultūra, tačiau pamokose organizuojamas ugdymo(si) procesas tik iš dalies sudaro sąlygas mokinių giliam mokymuisi, strateginiam žinių taikymui bei žinojimo demonstravimui

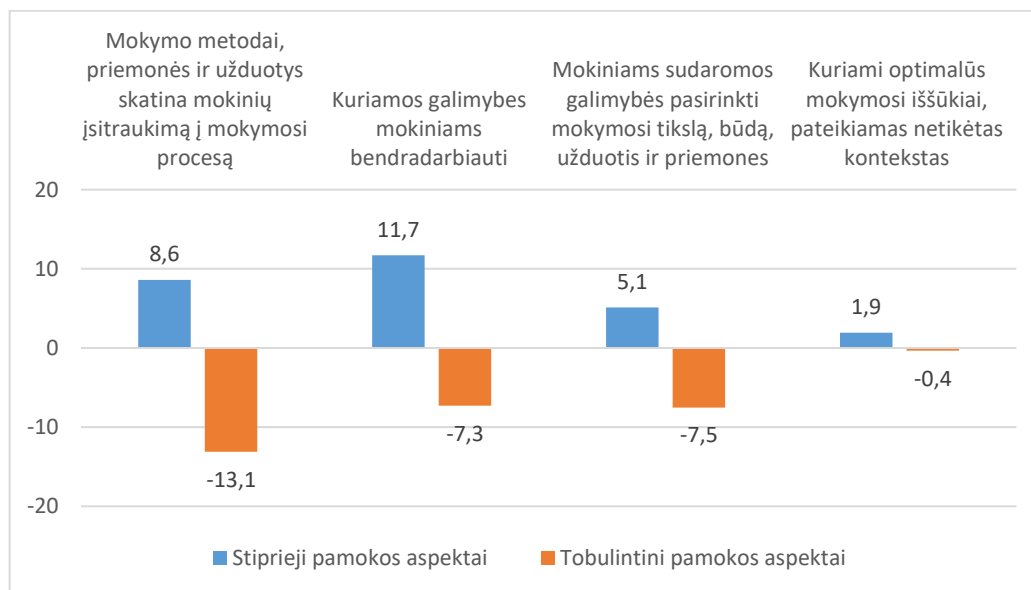
Mokyklų įgalinančio vadovavimo mokymuisi ir mokinių mokymosi patirčių įvertinimo lygiai (mokyklų skaičius N=30)



Vertintojų išskirti pamokų stiprieji ir tobulintini aspektai rodo, kad **nedidelėje dalyje stebėtų pamokų mokytojai sėkmingai kūrė mokiniams galimybes bendradarbiauti** (11,7 proc.) („Skatinamas mokinių bendradarbiavimas, savitarpio pagalbos teikimas“; „Sudarytos sąlygos kiekvienam mokiniui įsitraukti į mokymąsi, kuriamos bendradarbiavimo sąlygos“; „Atliekant užduotis mokiniai skatinami bendrauti ir bendradarbiauti“), mokytojų taikoma mokymo metodų įvairovė, naudojamos priemonės, užduotys skatino **mokinių įsitraukimą į mokymosi procesą** (8,61 proc. pamokų) („Pasirinkti metodai skatina mokinius įsitraukti į aktyvų mokymąsi“; „Įdomios, įtraukios, mokinių amžių atitinkančios užduotys“; „Užduočių įvairovė sudarė galimybę mokiniams įsitraukti į mokymąsi“), **mokiniai buvo skatinami mokytis savivaldžiai**, t. y. įsitraukti į mokymosi planavimą, pasirinkti mokymosi būdą, užduotis ar priemones (5,14 proc. pamokų) („Dalis mokinių dalyvauja mokymosi uždavinio išsikėlime“; „Leidžiama rinktis kokias ir kiek užduočių atlikti“; „Užduoties atlikimo būdą“) (2.20 pav.).

2.20 pav. Dalyje pamokų kuriamos galimybės mokiniams bendradarbiauti, mokytojų taikomi mokymo metodai, pateikiamos užduotys skatina mokinių įsitraukimą į mokymosi procesą

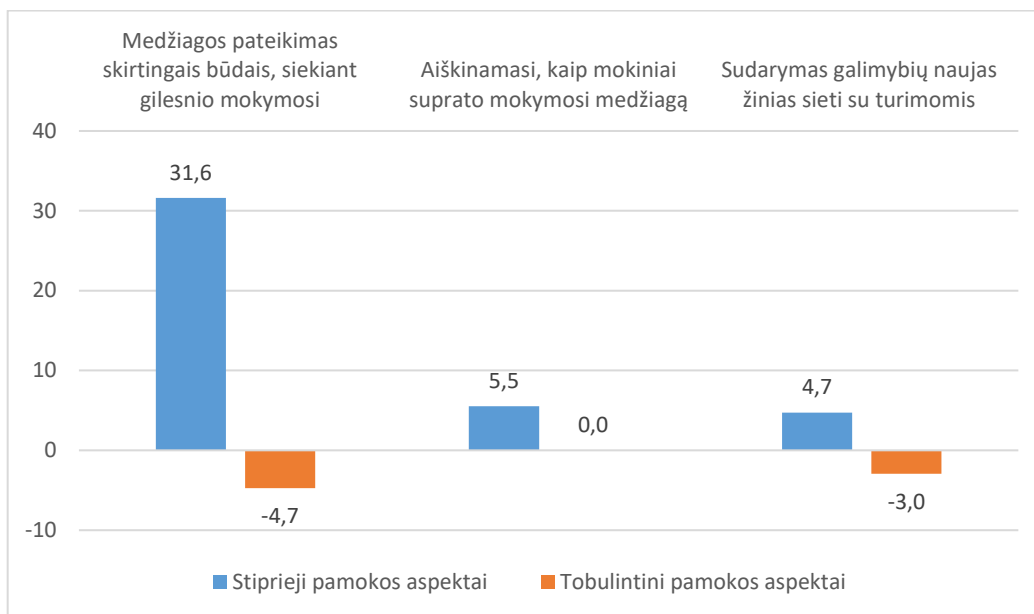
Stiprieji ir tobulintini *visų mokinių motyvuojančio įtraukimo į mokymosi procesą* aspektai (pamokų dalis proc., pamokų skaičius N=836)



Nagrinėjant pamokų dalį, kurioje vertintojai išskyrė stipriuosius ir tobulintinus aspektus, susijusius su **sąlygų mokinių giliau mokymuisi sudarymu**, pastebėta, kad trečdalyje pamokų mokytojai tinkamai vizualizavo naujos medžiagos pristatymą, tikslingai naudojosi skaitmeninėmis mokymo priemonėmis, įvairiais būdais pateikė mokymosi medžiagą, siejo naujas ir mokinių turimas žinias: „Vaizdinių priemonių naudojimas padeda mokiniams geriau suprasti temą „Mokomąją medžiagą iliustruojama įvairiais daiktais“; „Mokymo(si) medžiaga pateikiama skirtingais būdais (garsu, vaizdu, kalba, praktiškai veikiant“ (2.21 pav.). Tai stiprina mokinių mokymosi motyvaciją, didino jų įtraukties galimybes. Tačiau tik nedidelėje dalyje pamokų mokytojai sėkmingai tikrino ir aiškinosi, o kaip mokiniai suprato naują medžiagą („Mokytoja įsitikina, kad mokiniai suprato vartojamus žodžius“; „Mokytoja nuolat pasitikrina, ar mokiniai supranta“; „Mokiniai skatinami giliau galvoti ir suvokti esminius dalykus“), sudarė galimybes sieti naujas ir turimas žinias.

2.21 pav. Trečdalyje pamokų vertintojai fiksavo tinkamą medžiagos pateikimą, siekiant gilesnio mokinių mokymosi

Stiprieji ir tobulintini sąlygų mokinių supratimui ir giliam mokymuisi sudarymo aspektai (pamokų dalis proc., pamokų skaičius N=508)



Stebėtų pamokų analizė rodo, kad didžiojoje dalyje pamokų buvo retai sudarytos sąlygos kiekvienam mokiniui pritaikyti turimas žinias strateguojant, planuojant, kuriant, ieškant problemų sprendimo būdų, analizuoti, sisteminti ir sieti jas su savo patirtimi. Teminio išorinio vertinimo ataskaitų analizė rodo, kad 17-oje mokyklų iš 30 tinkamos sąlygos **strategiškai taikyti ir įvairiais būdais pademonstruoti savo žinojimą** buvo sudarytos mažiau kaip pusėje vertintojų stebėtų pamokų (nuo 10 iki 45,1 proc.): „Pamokose mokiniai demonstravo žinojimą, atlikdami eksperimentą, braižydami schemas, atlikdami IT užduotis, pratimus, tačiau sąlygos pademonstruoti žinojimą, atsižvelgiant į kiekvieno mokinio gebėjimus, skirtumus, interesus sudarytos iš dalies“; „Gerieji pavyzdžiai užfiksuoti stebėtose gamtos ir žmogaus [...], matematikos [...], lietuvių k. [...] pamokose, kur mokiniai patys įvairiais būdais aiškinosi temą, kėlė probleminius klausimus, savais žodžiais galėjo paaiškinti suprastą temą, buvo skatinami kritiškai mąstyti“.

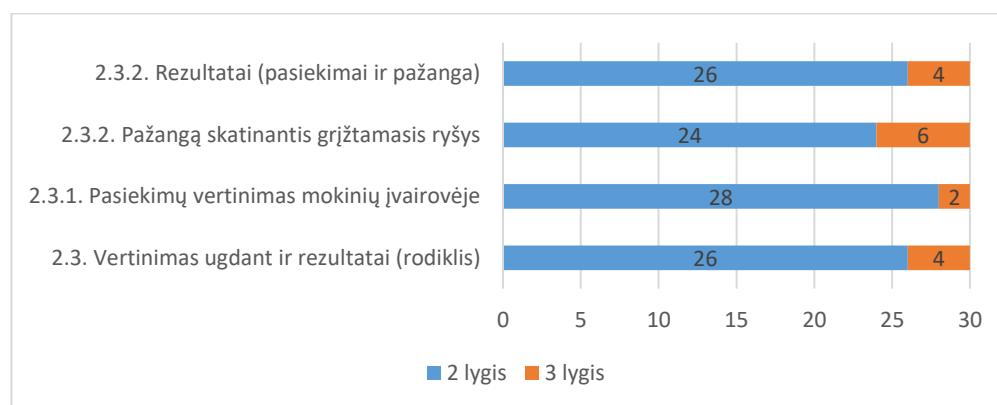
20-yje mokyklų iš 30 **įtraukios kultūros kūrimas** buvo įvardytas kaip stiprusis mokyklos veiklos aspektas. 8 mokyklose įtraukios kultūros kūrimas kaip stiprusis pamokos aspektas išskirtas daugumoje vertintojų stebėtų pamokų (nuo 63,4 iki 86 proc.): „Pamokose stebėtas geranoriškas bendravimas, pasitikėjimo mokiniais demonstravimas, pozityvus pageidaujamo elgesio skatinimas, sutartų darbo taisyklių laikymasis“; „Stebėti labai geri tarpusavio santykiai pamokose, kai pozityvus mokytojos elgesys skatina pasitikėjimą ir kiekvieno mokinio įsitraukimą, tarpusavio santykiai grindžiami pozityvaus elgesio skatinimu“; „Geri mokinių tarpusavio santykiai, mokytojo ir mokinių tarpusavio santykiai, mokinių pagalba vienas kitam“.

2.2.3. Kaip vertinimas padeda kiekvienam mokiniui siekti mokymosi pažangos ir pasiekimų?

Mokyklų teminio išorinio vertinimo duomenys rodo, kad žemiausi užfiksuoti vertinimai pagal rodiklį *vertinimas ugdant ir rezultatai* (4 mokyklų veikla įvertinta 3 lygiu, 26 mokyklos – 2 lygiu). Pusėje vertintų mokyklų tobulintiniais mokyklos veiklos aspektais buvo nurodyti *rezultatai (pasiekimai ir pažanga)* ir *pasiekimų vertinimas mokinių įvairovėje* (2.22. pav.).

2.22 pav. Mokyklose žemiausiai įvertintos veiklos, susijusios su *vertinimu ugdant ir rezultatais*

Vertinimo ugdant ir rezultatų srities rodiklių įvertinimo vidurkiai (mokyklų skaičius N=30)



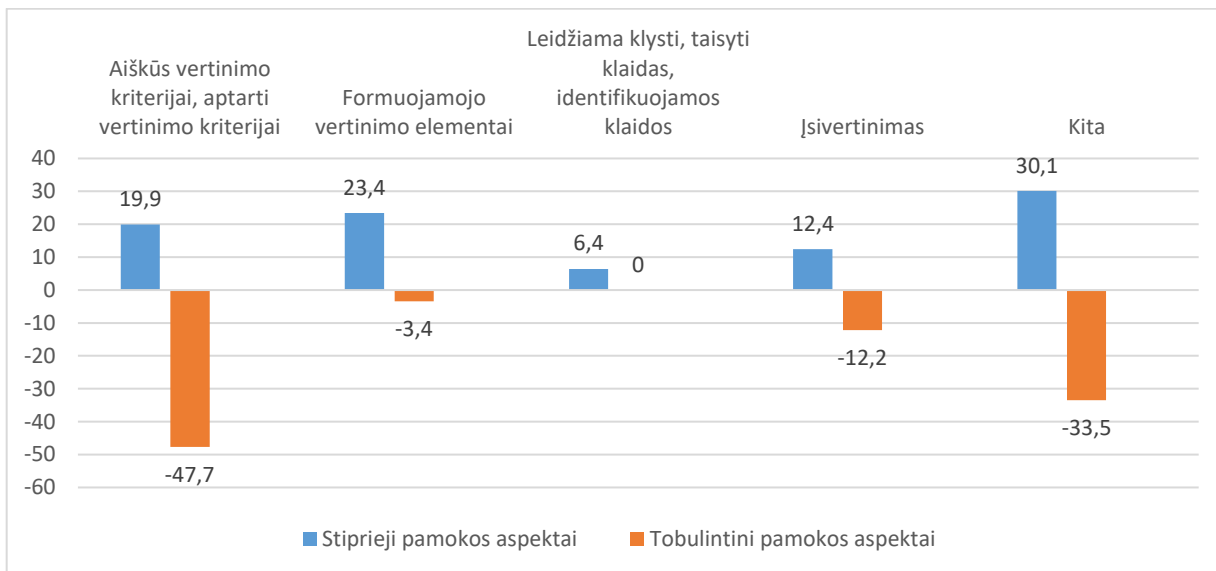
Pasiekimų vertinimas mokinių įvairovėje yra neišskirtinis (vertinamas 2 lygiu). Išorės vertintojai, stebėdami pamokas, fiksavo stipriuosius pamokos aspektus, susijusius su vertinimo kriterijais (19,9 proc.): pamokų metu mokiniams jie buvo pateikti, daugumai mokinių buvo aiškūs, su mokiniams dėl jų buvo tariamasi. 47,7 proc. stebėtų pamokų išorės vertintojai vertinimo kriterijus fiksavo kaip tobulintinus pamokos aspektus: vertinimo kriterijų nebuvimas, nepakankamas jų aiškumas, sėkmės kriterijų nenumatymas, užduočių patikrinimas be vertinimo kriterijų ir pan. 23,4 proc. atvejų yra užfiksuoti kaip stiprieji pamokos aspektai formuojamojo vertinimo elementai, kurie sudarė palankias sąlygas mokinių motyvacijai kelti, padėjo siekti asmeninės pažangos, mokiniams buvo leista klysti, konsultuotis, skatinant buvo grįžtama prie nesuprastų dalykų: „9 (19,7 proc.) pamokose tinkamai panaudotas formuojamasis ir kaupiamasis vertinimas, kuris stiprina mokinių mokymosi motyvaciją, pasitikėjimą savo jėgomis. Taikyta refleksija leido mokiniams įvardyti, ką išmoko, mokiniai vertino draugų atsakymus, buvo sudarytos sąlygos pasitikrinti sprendinius“ (2.23 pav.).

Mokyklų teminio išorinio vertinimo metu užfiksuoti veiklos pavyzdžiai rodo, kad mokykloje dažnai yra susitarta dėl kiekvieno mokinio pasiekimų ir pažangos vertinimo, tačiau vertinimas nesistemiškas („Mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimas reglamentuotas mokyklos mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo tvarkoje“; „specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių mokymosi pažanga ir pasiekimai ugdymo procese vertinami pagal mokinio individualiame ugdymo plane ir pritaikytose programose numatytus mokymo(si) tikslus, atsižvelgiant į mokinio galias“; „specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių, kurie mokosi pagal pritaikytas bendrojo ugdymo programas, mokymosi rezultatai vertinami ta pačia balų sistema, kaip ir visi mokiniai, pritaikant vertinimo ir atsiskaitymo būdus“); vertinimo procesas suprantamas kaip neatsiejama mokymosi dalis, auginanti tikėjimą mokinio galiomis, mąstymą, kryptingumą („Identifikuotos klaidos kaip natūralus kiekvieno mokinio mokymosi elementas, skatinantis tobulėjimo siekį, nukreipiantis į kiekvieno pasiekimų vertinimą, sudarytos tinkamos sąlygos įsivertinti, o įsivertinant buvo orientuojamasi į veiklos poveikį kiekvieno mokinio rezultatams“; „Mokytojai organizavo refleksijas, turinčias grįžtamąjį ryšį, tam naudodami tikslines užduotis, skatinančias mokinius apmąstyti pasiektą rezultatą“; „Taikomi įvairūs mokinių pasiekimų pamokoje vertinimo ir įsivertinimo būdai, visiems mokiniams yra aišku, kaip jie bus vertinami ir ko iš jų tikisi mokytojas“). Dažniausiai identifikuoti tobulintini dalykai yra šie: neaiškūs ar nepakankamai aiškūs vertinimo kriterijai, nenumatytos vertinimo kriterijų personalizavimo galimybės, neapgalvotas diferencijuotas mokinių vertinimas. Didelis mokinių skaičius klasėse mažina mokytojų gebėjimą suasmeninti, individualizuoti ir pritaikyti ugdymo turinį kiekvienam besimokančiajam. Tik pavienėse pamokose pasiekimų vertinimas, esant mokinių įvairovei, išskirtas kaip stiprusis pamokos aspektas: „Buvo aktyvūs mokiniai ir mokytojai, nuolat taikoma individuali refleksija kiekvienam mokiniui padėjo tobulėti, dirbti kryptingai, kiekvieno mokinio nuolatinis vertinimas buvo mokymosi dalis“; „Mokymuisi planuoti, stebėti ir koreguoti pavieniai

mokytojai naudoja įvairius vertinimo būdus – diagnostinį, formuojamąjį ir apibendrinamąjį, formalųjį ir neformalųjį“; „Tik 11 pamokų (28,2 proc.) pamokos uždavinys buvo siejamas su kokybiniais ar kiekybiniais užduoties atkimo vertinimo kriterijais, su mokiniais aptariama, koks darbas bus laikomas geru“.

2.23 pav. Nedidelėje pamokų dalyje mokiniams yra aiškūs vertinimo kriterijai, jie aptariami su besimokančiais, taikomi formuojamojo vertinimo elementai, leidžiama klysti, taisyti klaidas

Stiprieji ir tobulintini *pasiekimų vertinimo mokinių įvairovėje* aspektai (pamokų dalis proc., pamokų skaičius N=189)



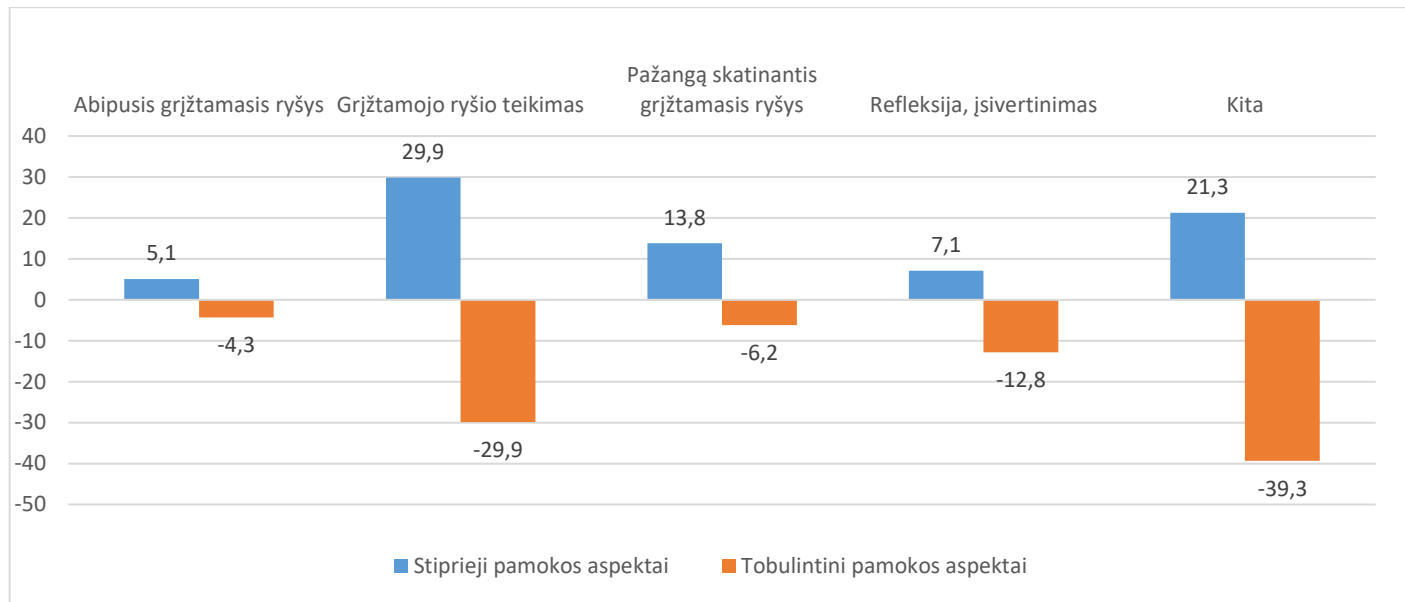
Išorinio vertinimo duomenys rodo, kad **pažangą skatinantis grįžtamasis ryšys** yra neišskirtinis (vertinamas 2 lygiu). Analizuojant pagal atskirus aspektus, matyti, kad geriausiai pamokose įvertintas grįžtamojo ryšio teikimas, kuris buvo suteiktas laiku bei paveikus (29,9 proc.), kai skirta laiko refleksijai (7,1 proc.), kuri grindžiama abipusiu dialogu apie sėkmes ir nesėkmes (5,1 proc.), teikiama informacija apie išmokimą, kai skiriamos konsultacijos, laiku teikiama veiksminga individuali pagalba, nuolat padrašinama, aptariama pažanga, stebimas, fiksuojamas ir reflektuojamas išmokimas, teikiama dėmesio kiekvienam mokiniui, sudaromos galimybės siekti ir fiksuoti asmeninę pažangą, o tikslingas ir tinkamas išmokimo stebėjimas sudaro sąlygas mokiniams siekti asmeninės pažangos, stiprina pasitikėjimą, vertinimas padeda ir motyvuoja siekti asmeninės pažangos (13,8 proc.) (2.24 pav.).

Išorinio vertinimo metu vertintojai pažymi, kad dažnai mokytojai, klasių auklėtojai ir švietimo pagalbos specialistai užtikrina, jog mokiniams ir jų tėvams (globėjams, rūpintojams) informacija apie mokymąsi būtų teikiama reguliariai, būtų informatyvi, asmeniška: „Dauguma pranešimų, kuriuos mokytojai pateikia el. dienyne, informatyvūs, padeda mokiniams suvokti ugdymosi problemas ir jų sprendimo, pagalbos būdus, skatina tobulėjimo siekį“; „Daugumoje pamokų (32 pamokose, 82,0 proc.) mokytojai tinkamai teikė grįžtamąjį ryšį individualiai ir visai klasei kartu, stebėjo mokinių klaidas, pateikė nukreipiančius klausimus, informaciją apie mokymąsi, tačiau nesudarė sąlygų mokiniams pamokos eigoje reflektuoti savo mokymosi procesą ir remiantis ta informacija priimti sprendimus“; „grįžtamojo ryšio teikimas pamokose – dažnai tai yra klaidų nurodymas, o tai nestiprina mokinių savivokos, neorientuoja į mokymosi sėkmę ir geresnių mokymosi rezultatų siekį“; „Visiems specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių tėvams (globėjams, rūpintojams) mokykla suteikia įvairią informaciją, teikia rekomendacijas apie specialųjį ugdymą“. **Dažnai pamokose pažangą skatinantis grįžtamasis ryšys yra vienpusis** (mokytojo teikiamas mokiniui), retai siekiama abipusio grįžtamojo ryšio (dialogo), padedančio mokytojams pasirinkti tinkamas mokymo strategijas, o mokiniams – siekti optimalios asmeninės sėkmės, taisyti mokymosi spragas ir vadovauti savo pačių mokymuisi: „Grįžtamojo ryšio informacijos teikimas kaip sėkminga veikla pamokoje įvardyta tik dviejose pamokose, kuriose vertinimas buvo paremtas mokinių ir mokytojų dialogu, skatinantis ir padedantis įsivertinti asmeninę pažangą“; „Mokytojai ir švietimo pagalbos specialistai periodiškai teikia mokiniams ir jų tėvams (globėjams, rūpintojams) informaciją apie mokymąsi skatindami abipusį grįžtamąjį ryšį (dialogą), kuris padeda mokytojams ir švietimo pagalbos specialistams pasirinkti tinkamas mokymo strategijas, o mokiniams – siekti asmeninės sėkmės, taisyti mokymosi spragas“; „Veiksmingą grįžtamąjį ryšį ugdymo procese, padedančią

mokiniais siekti asmeninės pažangos, vertintojai fiksavo dalyje (26 proc.) pamokų, kuriose mokytojai sistemingai stebėjo, komentavo mokinių veiklą, padėjo surasti tinkamą sprendimą mokantis“. Dažnai rodiklio *vertinimas ugdant ir rezultatai* iliustruojantys aspektai buvo vertinami 2 lygiu (86,7 proc.), šią situaciją lėmė be vertinimo kriterijų formuluotas mokymosi uždavinys ir užduotys, tai mokiniams trukdė pamatuoti pažangą, ją įvardyti ir parodyti. Šiose pamokose mokiniams liko neaiškūs mokymosi tikslai, nebuvo sudarytos galimybės planuoti, siekti ir pasimatuoti pažangą bei parodyti savo išmokimą.

2.24 pav. Nedidelėje pamokų dalyje mokiniams yra teikiamas abipusis grįžtamasis ryšys, skatinama asmeninė pažanga, reflektuojama, teikiama informacija apie išmokimą, sėkmes ir nesėkmes

Stiprieji ir tobulintini *pažangą skatinančio grįžtamojo ryšio* aspektai (pamokų dalis proc., pamokų skaičius N=169)

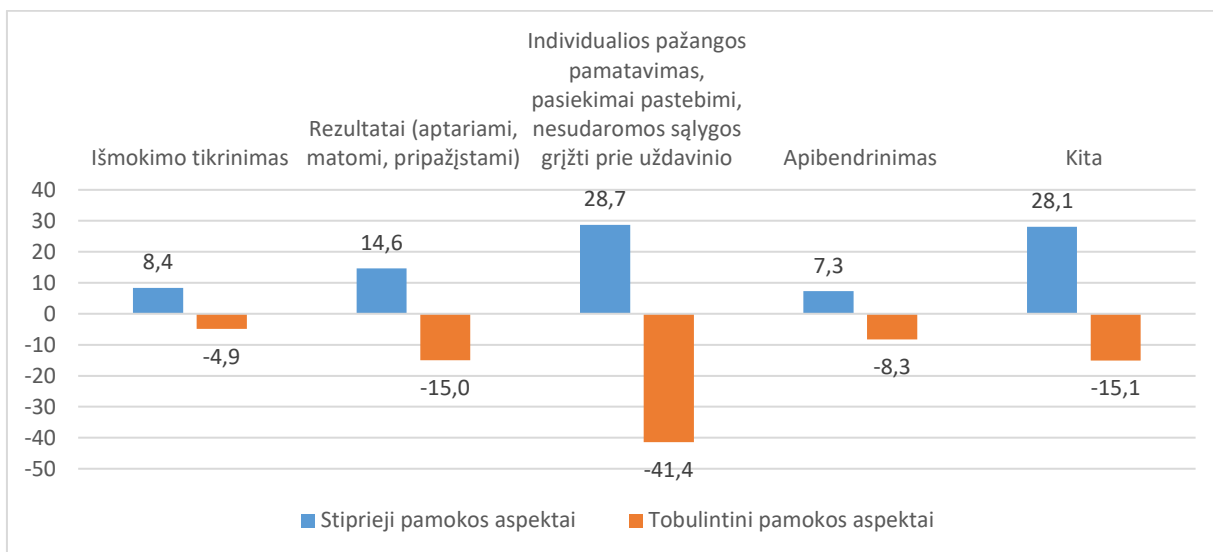


Dažniausiai pamokos pradžioje vertinimas nebuvo aptariamasis, pagal pamokos uždavinį nebuvo numatyta sėkmės kriterijų, todėl atlikus užduotį jos atlikimo kokybė likdavo nepamatuota, neaiški. **Teminio išorinio vertinimo duomenų analizė rodo, kad pažangą skatinančiam grįžtamajam ryšiui mokytojai skiria per mažai dėmesio:** taikydami formuojamąjį vertinimą labiau orientuojasi į mokinių mokymosi stebėjimą, neformalų mokinių vertinimą pagiriant, padrąsinant juos, tačiau per retai siekia abipusio grįžtamojo ryšio, padedančio mokytojams pasirinkti tinkamas mokymo strategijas ir koreguoti mokymą(si), o mokiniams – reflektuoti savo mokymąsi bei siekti optimalios pažangos mokantis.

Mokyklų teminio išorinio vertinimo rezultatai atskleidė, kad beveik visi mokiniai (ir turintieji specialiųjų ugdymosi poreikių) vertinami vienodai, taikant tą pačią balų sistemą, o pastoliaujant specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams mažinamas užduočių kiekis, pratęsiamas jų atlikimo laikas. Vertintojai patardavo pamokose refleksijai taikyti kuo įvairesnes priemones ir būdus, identifikuoti klaidas siekiant tobulėjimo, į vertinimo procesą aktyviau įtraukiant ir mokinius.

2.25 pav. Nedidelėje pamokų dalyje rezultatai aptariami, matomi, pripažįstami, pastebimi pasiekimai, pamatuojama individuali pažanga

Stiprieji ir tobulintini rezultatai (pasiekimai ir pažanga) aspektai (pamokų dalis proc., pamokų skaičius N=186)



Įvertinę visus mokyklos veiklos aspektus, vertintojai, remdamiesi gautais duomenimis, **rezultatų (pasiekimų ir pažangos)** komponentus 21,58 proc. atvejų vertina kaip stipriuosius, o 78,42 proc. atvejų nurodo kaip tobulintinus pamokos aspektus. Dažniausiai kaip stipriuosius aspektus fiksavo: mokinių mokėjimą įsivertinti, įsivertinimo užduočių skyrimą, tinkamą mokinių skatinimą įsivertinti, grįžimą prie pamokos uždavinio, rezultatų, kompetencijų aptarimą kartu su mokiniais, pagalbos besimokantiesiems veiksmingumo aptarimą (14,6 proc.) („Prie pamokos uždavinio buvo sugrįžtama 11 stebėtų pamokų (28,2 proc.), šiose pamokose mokiniams buvo lengviau pasimatuoti individualius pasiekimus pagal mokytojo planotą rezultatą“; „Pamokose nesistemiškai grįžtama prie pamokos uždavinio ir aptariama su mokiniais, kaip sekėsi jį įgyvendinti, kokie mokinių pasiekimai, lyginant su išsikeltu uždaviniu, todėl nesudaromos sąlygos mokiniams įsivertinti savo darbą pamokoje, siekiant apibendrinti išmoktą medžiagą ir mokymosi rezultatus bei numatyti tolesnius mokymosi žingsnius“), pamokos apibendrinimą ir mokinių įtraukimą į šį procesą, pažangos atpažinimą (7,3 proc.), kiekvieno mokinio asmeninės pažangos fiksavimą, matymą, atpažinimą, analizavimą, reflektavimą, pažangai įrodyti tikslingų užduočių skyrimą, mokinių gebėjimą stebėti ir įsivertinti savo asmeninę pažangą, mokytojų gebėjimą atpažinti ir matyti besimokančiųjų pasiekimus, daromą pažangą, individualios pažangos matavimą (28,7 proc.) („Susitarimai dėl individualios pažangos matavimo mokykloje yra priimti, tačiau pamokose visų mokinių ir kiekvieno pažanga, atsižvelgiant į individualias mokinio startines pozicijas, raidos galimybes, numatytus pasiekimus, stebima, analizuojama, reflektuojama tik iš dalies veiksmingai“; „Veiksmingas vertinimas ugdant stebėtas logopedinių pratybų metu, specialiosios klasės pamokoje“), tikslingą mokinių išmokimą, tinkamą išmokimo tikrinimą kiekvienam priimtinu būdu (8,0 proc.), dėmesį asmenybės tapsmui, ugdytų gebėjimų atitiktį mokinių poreikiams, kiekvieno mokinio savo žinojimo demonstravimą, kiekvieno besimokančiojo atliekamo darbo pripažinimą, sąlygų sudarymą pademonstruoti savo žinojimą, mokinių aktyvų įsitraukimą į pamokos aptarimą (28,1 proc.) („Mokinio, kuriam rekomenduota mokytis pagal pritaikytą bendrąją programą, apibendrinamasis vertinimas atliekamas pusmečio pabaigoje, įvertinant mokinio padarytą pažangą, orientuojantis į bendrojoje programoje aprašytus mokinių pasiekimų lygių požymius“; „Pamoka apibendrinta paviršutiniškai, aptariant emocijas, veiklas, į apibendrinimą neįtraukti mokiniai; remiantis mokymosi rezultatais, mokiniai nebuvo skatinti planuoti tolesnį mokymąsi, t. y. kelti tolesnio mokymosi uždavinius, planuoti pasiekimus ir pažangą“), tikslingą komunikavimo, bendradarbiavimo, pažinimo, dalykinės kompetencijos ugdymą (3,0 proc.) („Ugdymosi rezultatai mokykloje siejami ne tik su akademiniais pasiekimais, bet ir su asmenybės brandos aspektais, kompetencijų ugdymu. Pusmečių pradžioje mokiniai planuoja (pasirenka), kurias savybes (kompetencijas) tobulins. Daugiausiai galimų pasirinkimų yra iš mokėjimo mokytis ir komunikavimo kompetencijų“ (2.25 pav.).

Teminio išorinio vertinimo metu vertintojai dažnai fiksavo, kad pamokos pabaigoje verta grįžti prie pamokos uždavinio ir su mokiniais aptarti, kaip sekėsi jį įgyvendinti, kokie mokinių pasiekimai, palyginti su išsikeltu uždaviniu, sudaryti tinkamas sąlygas pasimatuoti individualią pažangą, nusimatyti tolesnius mokymosi žingsnius. Buvo siūloma tobulinti taikomos

mokinio asmeninės pažangos vertinimo sistemą įvedant atspirties tašką, suteikiant prasmingumo poreikiui siekti individualios pažangos. Atkreiptinas dėmesys ir į tai, kad svarbu sudaryti visiems mokiniams sąlygas pamokose rinktis tokius mokymosi būdus, tempą, kurie padėtų siekti maksimalios kiekvieno mokinio pažangos. Rekomenduota tobulinti mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimą pamokoje: numatyti aiškius (įsi)vertinimo kriterijus, skelbti ir aptarti juos su mokiniais, pateikti užduotis, kurios padėtų sužinoti, ką mokiniai suvokė, ko išmoko, su kokiais sunkumais susidūrė, kaip planuoti tolesnį mokinių mokymąsi. Aiškūs, su mokiniais aptarti užduoties vertinimo kriterijai leistų visiems ir kiekvienam mokiniui tinkamai analizuoti ir vertinti asmeninę pažangą, siekti optimalios asmeninės sėkmės, o pedagogams – teikti pažangą skatinantį grįžtamąjį ryšį.

APIBENDRINIMAS

Pamokų stebėjimo duomenys rodo, kad *ugdymo(si) planavimas*, grindžiamas mokinių įvairovės pažinimu, galimų mokymosi barjerų numatymu, atspindi tik dalies mokytojų praktinėje veikloje. Nepakankamai dėmesio pamokoje skiriama siekiamų rezultatų apibrėžčiai, visų mokinių įtraukčiai į savo mokymosi planavimą ir jų asmeninės patirties, atsakomybės aktualizavimui pamokoje, dėl to kyla sunkumų norint kurti ir įgyvendinti ugdymą kiekvienam besimokančiajam.

Teminio išorinio vertinimo duomenys atspindi *mokytojų, švietimo pagalbos specialistų, mokytojų padėjėjų bendradarbiavimą* planuojant ugdymo(si) procesą, ieškant galimų sprendimų padėti mokiniams išvengti mokymosi kliūčių bei užtikrinti jų mokymosi sėkmę. Tačiau bendri siekiai sudaryti sąlygas kiekvienam mokiniui nuosekliai ir sistemingai siekti savo mokymosi pažangos tik iš dalies įgyvendinami pamokose.

Stebėtose pamokose fiksuoti pozityviu bendravimu, pagarba, pasitikėjimu pagrįsti mokinių tarpusavio, mokinių ir mokytojų tarpusavio santykiai atspindi *įtraukios kultūros kūrimo*, jos plėtros apraiškas, tačiau didžioji dalis vertintojų stebėtų pamokų buvo tradicinės, grindžiamos mokymo paradigma, jose iš dalies buvo skatinamas visų *mokinių įsitraukimas į mokymosi procesą*, kuris padėtų *kurtis savo žinojimą bei sudarytų galimybes įvairiais būdais jį taikyti ir pademonstruoti*.

Teminio išorinio vertinimo duomenys suponuoja prielaidą, kad dauguma mokinių pagal savo ir jiems mokytojo pamokoje sudarytas galimybes darė *pažangą*, tačiau jai *į(si)vertinti* neskirta pakankamai mokytojų dėmesio. Pastebėtina, kad mokytojai turi galimybių mokytis iš sėkmingai *rezultatus (pasiekimus ir pažangą)* vertinančių kolegų, panaudodami kolegialaus mokymosi metodą.

IŠVADOS

Mokyklų veiklos kokybės teminio išorinio vertinimo duomenys atskleidė, kad *lyderystės ir vadybos* sritis yra geriau įvertinta nei *ugdymo(si) ir mokinių patirčių* sritis. Tai rodo, kad mokykloms geriau sekasi telkti bendruomenę, veikti kartu ir tartis dėl įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo kryptingumo, tačiau šiuos susitarimus įgyvendinti organizuojant kasdienį įtraukiojo ugdymo procesą pavyksta iš dalies. Kaip rodo identifikuoti stiprieji ir tobulintini mokyklų veiklos aspektai, įtraukiojo ugdymo praktikos pritaikymas realybėje išlieka tobulintina įtraukios mokyklos kūrimo sritimi.

Mokyklos veiklos ir pamokos kokybės išorinio vertinimo duomenų palyginimas atskleidė, kad įtraukiojo ugdymo procesai mokyklos lygmeniu yra stipresni nei asmeniniu mokytojų lygmeniu. Mokyklos dažnai deklaruoja įtraukiojo ugdymo kultūrą, nuostatas ir tai atsispindi mokyklos planavimo dokumentuose, tačiau ugdymo(si) praktikoje šie procesai, vertinant mokinių pasiekimus ir pažangą, nėra stebimi.

Stebima, kad formaliuose mokyklos dokumentuose (ugdymo planuose, veiklos programose, tvarkos aprašuose ir kt.) fiksuojami įtraukios kultūros elementai nepasiekia konkretaus mokinio ir nesukuria tinkamiausių ugdymosi sąlygų ir aplinkos. Formalizuoti procesai (planai, vizijos, susitarimai ir kt.) retai pasireiškia klasės lygmenyje, dėl to sudėtinga pasiekti planuojamą rezultatą – mokinių pasiekimai ir pažanga, pastoliavimas mokiniui ugdymo procese ir kt. svarbūs aspektai vertintojų dažniau apibūdinami kaip tobulintini.

Pedagogai, vadovaudamiesi ugdymo procesų teisiniu reglamentavimu, rengia įvairius įtraukiojo ugdymo veiklą aktualizuojančius dokumentus (individualus ugdymo planas, pagalbos vaikui planas, programų pritaikymas, individualizavimas ir kt.), tačiau dokumentų turinys mažai atsispindi pamokoje, organizuojant bebarjerį mokymą(si) kiekvienam besimokančiajam.

Mokyklų teminio išorinio vertinimo ataskaitų analizė atskleidžia kryptingą mokytojų, švietimo pagalbos mokiniui specialistų ir mokytojų padėjėjų bendradarbiavimą, siekiant geresnio mokinių pažinimo, kokybiško pamokų planavimo, kiekvieno mokinio įtraukties į ugdomąsias veiklas, tačiau mokymosi organizavimas, grindžiamas ugdytinių *įtrauktimi į savo mokymosi planavimą, lankstaus mokymosi turinio kūrimu, pastoliavimu* ir jo elementų pritaikymu visų mokinių sėkmei, šiandien yra siekiama, o ne vyraujanti ugdymo realybėje praktika.

Duomenys rodo, kad stebėtose pamokose mokytojai dažniausiai remiasi tradicine mokymo paradigma. Pamokose trūksta visų mokinių įsitraukimo į mokymosi procesą, o tai sudarytų sąlygas visiems ir kiekvienam mokiniui gilintis į mokomąją medžiagą, ją pritaikyti kuriant ir pademonstruojant savo individualų žinojimą. Mokymosi procesas dažnai yra *ribojamas barjerų*, kurie visų pirma kuria nežinojimą: *kas turi būti išmokta, kas jau yra išmokta ir ko dar reikėtų išmokti*. Paviršutiniškas išmoktos medžiagos ir pasiektų rezultatų apibendrinimas, mažas dėmesys tolesnio mokymosi projektavimui nesudaro prielaidų kurti pamoką, kurioje mokymo(si) procesas būtų atviras, patirtinis, suasmenintas, taip pat ir savivaldus, tai yra remtųsi šiuolaikine mokymo paradigma.

Lyginant stebėtų pamokų kokybę pagal skirtingas ugdymo programas, matoma, kad vidutiniškai kiek geriau įvertintos pamokos, vestos pagal pradinio ugdymo programą (1–4 klasėse), nei pamokos, vestos pagal pagrindinio ugdymo programą (II pakopos: 9–10 ir I–II gimnazijos klasėse). Ir nors pamokų kokybės skirtumai nėra statistiškai reikšmingi, tačiau galima kelti prielaidą, kad mokytojai labiau orientuojasi į akademinį žinių perteikimą bei paruošimą pagrindinio ugdymo pasiekimų patikrinimams ir brandos egzaminams pagrindinio ir vidurinio ugdymo pakopose, o ne į individualius mokinio ugdymosi poreikius ar grįžtamąjį ryšį apie mokinių pažangą ir pasiekimus.

Mokyklų teminio išorinio vertinimo ataskaitų analizė atskleidžia, kad dalyje mokyklų išryškėja kryptingas mokytojų kompetencijų tobulinimas, siekiant stiprinti ir plėtoti įtraukiojo ugdymo praktiką. Tačiau mokytojams trūksta lyderystės *keliant lūkesčius dėl bendrų susitarimų* nuosekliai ir sistemingai diegti įgytas kompetencijas į mokytojų praktinę veiklą.

Mokyklų teminio išorinio vertinimo ataskaitų analizė atskleidžia, jog bendradarbiavimas su tėvais (globėjais ir rūpintojais) padeda kurti įtraukią mokyklos kultūrą. Nustatyta, kad dauguma tėvų aktyviai ir geranoriškai bendradarbiauja su mokytojais dėl vaiko ugdymosi, kylančių kliūčių įveikimo, dalyvauja tobulinant mokyklą ir įsitraukia į vaikų ugdymą(si) įvairiomis formomis, plėsdami jų kultūrinį akiratį, skatindami įsitraukimą į pažintines veiklas.

Lyginant stebėtų pamokų kokybės vertinimo rezultatus pagal įvairius mokyklos ir pamokas vedusių mokytojų požymius, pastebėta, kad aukščiau įvertinta kokybė vidutinio dydžio ir palankesnės SEK aplinkos mokyklose stebėtų pamokų, taip pat tų, kurias vedė aukštos kvalifikacijos mokytojai. Tačiau aukšta mokytojo kvalifikacija savaime aukštos pamokos kokybės

neužtikrina – dalies mokytojų ekspertų ir metodininkų vestos pamokos buvo įvertintos žemiau visų stebėtų pamokų vidurkio.

Mokyklos vietovė, tipas, ugdymo programa, pagal kurią buvo vestos pamokos, ir pamoką vedusio mokytojo pedagoginio darbo stažo trukmė reikšmingos įtakos pamokos kokybei nedarė.

REKOMENDACIJOS DĖL MOKYKLOS VEIKLOS KRYPTINGUMO ORGANIZUOJANT ĮTRAUKŪJŲ UGDYMĄ

Remiantis aukštu *lyderystės ir vadybos* srities įvertinimo potencialu, rekomenduojama įveikinti lyderystę į ugdymo(si) procesų optimizavimą. Siūloma kvalifikacijos tobulinimo, gerųjų praktikų reflektavimo veiklas organizuoti, atsižvelgiant į konkrečius mokyklos poreikius, pvz., mokymai turėtų vykti pačioje mokykloje, o lektoriai mokymo medžiagą turėtų pateikti ir mokymus organizuoti atsižvelgdami į konkrečios mokyklos kontekstą. Kvalifikacijos kėlimo veiklą organizuojančioms institucijoms rekomenduojama sudaryti mokymų įvairovės pasiūlą atsižvelgiant į įtraukiojo ugdymo poreikius.

Tobulinant mokyklų veiklą *lyderystės ir vadybos* srityje, svarbu atkreipti dėmesį į bendradarbiavimo su tėvais (globėjais, rūpintojais) stiprinimą – šio mokyklų veiklos aspekto *lyderystės ir vadybos* srityje įvertis žemiausias.

Tobulinant mokyklų veiklą *ugdymo(si) ir mokinių patirčių* srityje, ypač svarbu gerinti planavimo ir ugdymo(si) procesų sąveiką ir ieškoti priežasčių, kodėl gana aukštos kokybės ugdymo planavimo procesai (geriausiai įvertintas šios srities rodiklis) nedaro reikšmingos įtakos vertinimui ir pageidaujamiems rezultatams (žemiausiai įvertintas mokyklų veiklos rodiklis).

Siekiant sėkmingos kiekvieno vaiko įtraukties, svarbus visos mokyklos bendruomenės dalyvavimas ir aktyvus įsitraukimas. Žinodama, su kokiais poreikiais ateina vaikas į mokyklą, mokyklos bendruomenė privalo pažinti vaiką, jo galimybes, įvertinti savo turimus vidinius resursus, pasinaudoti turimu potencialu ir prireikus ieškoti papildomų galimybių bei išorės pagalbos: steigėjo, pedagoginės psichologinės tarnybos, nevyriausybinių organizacijų, socialinių partnerių, ŠMSM, NŠA ir kt. pagalbos, pvz., laikantis principo „pagalba seka paskui vaiką“.

Siekiant kuo efektyviau išnaudoti mokytojų profesinį potencialą, rekomenduojama skatinti mokytojus gilinti kompetencijas įtraukiojo ugdymo srityje, plėtoti mokymąsi *stebint ir aptariant kolegų pamokas, dalijantis išbandytais inovatyviais metodais, atrastomis priemonėmis*, nes tai padėtų tikslingai stiprinti pedagogų meistriškumą įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo srityje. Siekiant kolegialaus bendradarbiavimo, rekomenduojama stiprinti vidinę mokyklos tinklakūrą ir tinklaveiką kaip ugdymosi procesų gerinimo prielaidą, pvz., *pasinaudojant principu „kolega-kolegai“*, *remiantis praktine patirtimi*.

Mokyklos lyderiai turėtų siekti optimizuoti procesus tarp mokyklos dokumentų rengimo ir jų praktinio pritaikomumo bei veiksmingumo. Svarbu atkreipti dėmesį į rengiamų dokumentų poveikį ugdymosi procesų veiksmingumui, atsisakant perteklinių, besidubliuojančių dokumentų bei atsižvelgiant į mokyklos kontekstą ir mokinių poreikius bei ugdymosi ypatumus.

Siekiant patyriminio mokymosi, efektyvaus žinių konstravimo bei mokinių pasiekimų gerinimo, rekomenduojama organizuojant pamoką taikyti universalus dizaino principus. Praktikoje pasiteisina mokinių skaidymas į grupes, interaktyvus patyriminis mokymasis, įvairių ugdymosi erdvių panaudojimas bei pakankamas dėmesys reflektavimui pamokoje (prasčiausiai pamokose įvertinti aspektai yra *vertinimas ugdant ir kiekvieno mokinio pažanga ir pasiekimai*).

Siekiant visapusiškos pagalbos vaikui ir šeimai, rekomenduojama stiprinti švietimo pagalbos mokiniui specialistų ir mokytojų padėjėjų bendradarbiavimą su mokytojais, *aktyviau įsitraukiant ir dalyvaujant ugdymo(si) procesuose, pvz., planuojant ir organizuojant pamokas, prireikus teikiant švietimo pagalbą pamokoje*. Rečiausiai išorės vertintojai tobulinti siūlė pagalbos mokiniui ir šeimai, švietimo pagalbos specialistų ir mokytojų padėjėjų vaidmenų aspektus, nors šie pamokos komponentai rečiausiai buvo įvardyti ir kaip stiprieji.

Siekiant stiprinti įtraukiojo ugdymo nuostatas ir jo praktinę raišką mokyklose, būtina priimti sprendimus dėl įtraukties visiems, t. y. kurti mokymo(si) erdves ir / ar aplinkas, jas pritaikyti mokiniams, turintiems fizinę, judėjimo, regėjimo negalią

ir kt., didinti finansavimą, skirtą specialiosioms ugdymo(si) ir techninės pagalbos priemonėms, pagalbos mokiniui specialistų poreikiui tenkinti.

Atsižvelgiant į mokyklas, kuriose reikšmingai vyrauja žemas SEK kontekstas, siekiant įtraukties procesų užtikrinimo, rekomenduojama plėsti ugdymosi paslaugas visos dienos mokyklos forma.

Siekiant gerinti mokyklos, mokytojų, švietimo pagalbos mokiniui specialistų įvaizdį, patartina dažniau komunikuoti su žiniasklaida, viešinti įtraukiojo ugdymo mokyklos geruosius pavyzdžius.