ĮTRAUKIOJO UGDYMO ĮGYVENDINIMO KRYPTINGUMAS MOKYKLOSE, VYKDANČIOSE BENDROJO UGDYMO PROGRAMAS

TEMINIO IŠORINIO VERTINIMO
ATASKAITA

NACIONALINĖ
ŠVIETIMO
AGENTŪRA

Vilnius, 2022

ATASKAITOS RENGĖJAI:

Linas Jašinauskas

Rasmutė Elena Norkūnienė

Skaidrė Pavlovskaja

Irena Ričkuvienė

Redaktorė: Vilma Pavelčikaitė-Bialoglovienė

© Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija

© Nacionalinė švietimo agentūra

TURINYS

ĮVADAS.....4
Kaip įvertintas įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo kryptingumas mokyklose?.....6
Kokie yra stiprieji ir tobulintini mokyklų veiklos aspektai įgyvendinant įtraukųjį ugdymą?.....7
Kokie stiprieji ir tobulintini pamokos aspektai įgyvendinant įtraukųjį ugdymą?.....8
Kaip skiriasi įtraukios pamokos kokybė šalies mokyklose?.....11
Kaip mokyklos bendruomenė kuria kokybišką ugdymą kiekvienam mokiniui?.....17
REKOMENDACIJOS DĖL MOKYKLOS VEIKLOS KRYPTINGUMO ORGANIZUOJANT ĮTRAUKŲJĮ UGDYMĄ.....26

ĮVADAS

2021–2022 m. atliktas 61 bendrojo ugdymo mokyklos 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“ ir 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 Lietuvos Respublikos 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 kliūtimis gali susidurti atskiri mokiniai ar jų grupelės;
- 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 skirtingus variantus pasiekimams pademonstruoti, kad mokiniai galėtų maksimaliai, jiems priimtinais būdais atskleisti tai, ko 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 problemoms aptarti, bendradarbiauja spręsdamas pagalbos specialisto ir / ar mokytojo iškeltą mokinių ugdymo(si) problemą.

Atrenkant mokyklas išoriniam vertinimui, pirmenybė teikta atskirų savivaldybių mokykloms, kuriose mokosi ne mažiau kaip 200 mokinių, kurios pasižymi mokinių socialinės, kultūrinės, 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; veiklos išorinis vertinimas vykdytas 2007–2014 m. Pagal šiuos kriterijus išoriniam vertinimui buvo atrinkta 61 mokykla: 22 mokyklos iš didžiųjų miestų, 25 iš

miestų ir 14 iš miestelių / kaimų. Išorinis vertinimas atliktas 6 pradinėse mokyklose, 23 progimnazijose, 8 pagrindinėse mokyklose ir 24 gimnazijose.

Siekiant įvertinti įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo kryptingumą mokyklose, vykdančiose bendrojo ugdymo programas, 61-oje mokykloje 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].

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, nebloga, nesisteminga, neišskirtinė; mokykloje yra ką tobulinti, verta sustiprinti ir išplėtoti; 1 lygis (prastai) – veikla nepatenkinama, neveiksminga, netinkama, nekonkreti; veiklą būtina tobulinti, mokyklai reikalinga išorinė pagalba; N lygis (labai prastai) – veikla nepriimtina; būtina imtis radikalių pokyčių, mokyklai būtina skubi išorinė pagalba.

Ataskaitoje apibendrinami 61 mokyklos išorinio vertinimo duomenys, kurie atskleidžia įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo procesus, tendencijas, vyraujančias įtraukties kūrimo patirtis mokyklos bendruomenės gyvenime, ugdymo praktikoje. 2021 m. vertintų mokyklų skaičius sudaro pernelyg mažą imtį, kad būtų galima daryti plačias ir apibendrintas išvadas apie įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo kryptingumą šalies mokyklose, tačiau gauti duomenys partvirtina ankstesnių mokyklų veiklos išorinio vertinimo (visuminio, rizikos) metu identifikuotas švietimo įstaigų veiklos rizikas, problemas, kurios sukuria barjerus planuoti ir praktiškai įgyvendinti įtrauktį, siekti šios veiklos kokybės. Atlikto mokyklų teminio išorinio vertinimo rezultatai rodo, kad sėkmingos įtraukiojo ugdymo patirtys sukuriamos 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: pirmoje pristatomi bendrieji mokyklų išorinio vertinimo rezultatai, antroje išryškinami sėkmingi ir probleminiai vadybiniai įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo aspektai ir įtraukios pamokos kūrimo patirtys.

---

[1] Pirmoji vertinimo sritis ***Lyderystė ir vadyba***; rodikliai: *Perspektyva ir bendruomenės susitarimai*, *Lyderystė*, *Mokyklos savivalda*, *Veikimas kartu*, *Bendradarbiavimas su tėvais*, *Mokyklos tinklaveika*, *Kompetencija*, *Nuolatinis profesinis tobulėjimas*. Antroji vertinimo sritis ***Ugdymas(is) ir mokinių patirtys***; rodikliai: *Ugdymo(si) planavimas*, *Įgalinantis vadovavimas mokymuisi ir mokinių mokymosi patirtys*, *Vertinimas ugdant ir rezultatai*.

Kaip įvertintas įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo kryptingumas mokyklose?

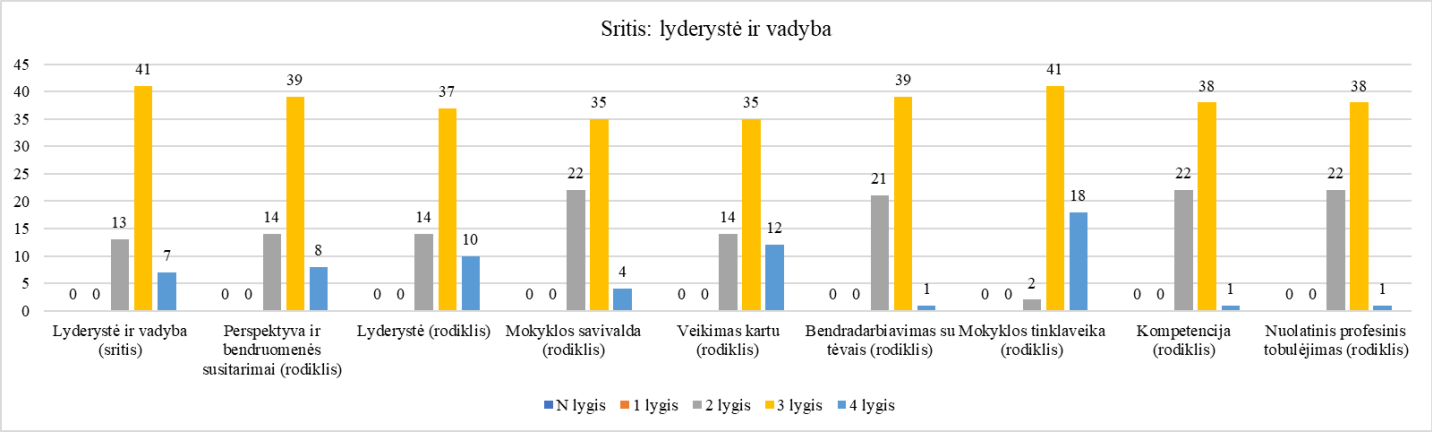
2021–2022 m. siekiant įvertinti įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo kryptingumą mokyklose, vykdančiose bendrojo ugdymo programas, 61-oje mokykloje buvo vertintos dvi mokyklų veiklos sritys: ***lyderystė ir vadyba*** bei ***ugdymas(is) ir mokinių patirtys***. 2021–2022 m. mokyklų veikla šiose srityse dažniausiai vertinta 2 (patenkinamai) ar 3 (gerai) lygiu. 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 2021–2022 m. nė viena mokyklos veiklos sritis ar joms priskiriamas rodiklis nebuvo įvertinta 1 (prastai) ar N (labai prastai) lygiu (1 pav.).

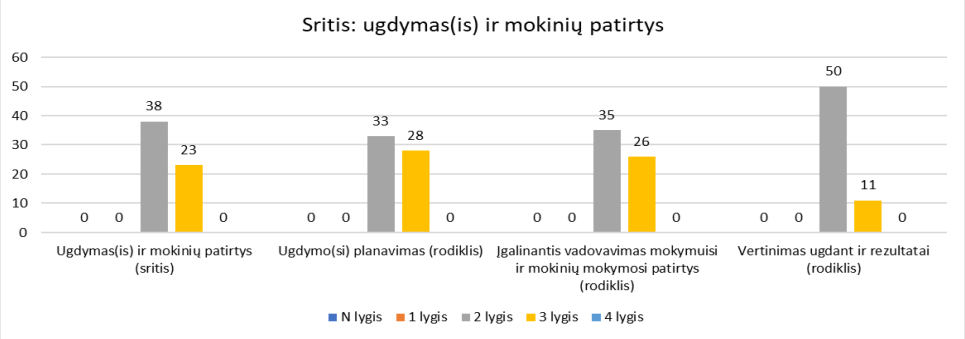
Mokyklų veiklos ***lyderystės ir vadybos srityje*** vertinimo vidurkis – 2,90, septynių mokyklų veikla šioje srityje buvo įvertinta 4 lygiu (labai gerai). Vertinant mokyklų veiklą pagal atskirus šios srities rodiklius, matyti, kad geriausiai įvertinta ***mokyklų tinklaveika*** (18 mokyklų veikla įvertinta 4 lygiu, 41 mokyklos – 3 lygiu). Sudėtingiau mokykloms sekėsi įgyvendinti veiklas, susijusias su ***nuolatiniu profesiniu tobulėjimu*** ir mokytojų ***kompetencija*** (38 mokyklose šios veiklos įvertintos 3 lygiu, 22 mokyklose – 2 lygiu, 1 mokykloje – 4 lygiu).

Mokyklų veiklos ***ugdymo(si) ir mokinių patirčių*** srityje vertinimo vidurkis reikšmingai žemesnis – 2,38, nė vienos vertintos mokyklos veikla šioje srityje ar pagal jai priskiriamus atskirus rodiklius nebuvo įvertinta 4 lygiu. Iš atskirų šios srities rodiklių geriausiai įvertintas ***ugdymo(si) planavimas*** (28 mokyklų veikla įvertinta 3 lygiu, 33 mokyklų – 2 lygiu), žemiausiai – rodiklis ***vertinimas ugdant ir rezultatai*** (11 mokyklų veikla įvertinta 3 lygiu, 50 mokyklų – 2 lygiu).

1 pav. Geriausiai įvertinta mokyklų veikla *lyderystės ir vadybos* bei *ugdymo(si) ir mokinių patirčių* srityse

2021–2022 m. vertintų mokyklų veiklos sričių ir rodiklių įvertinimas (mokyklų skaičius N = 61)



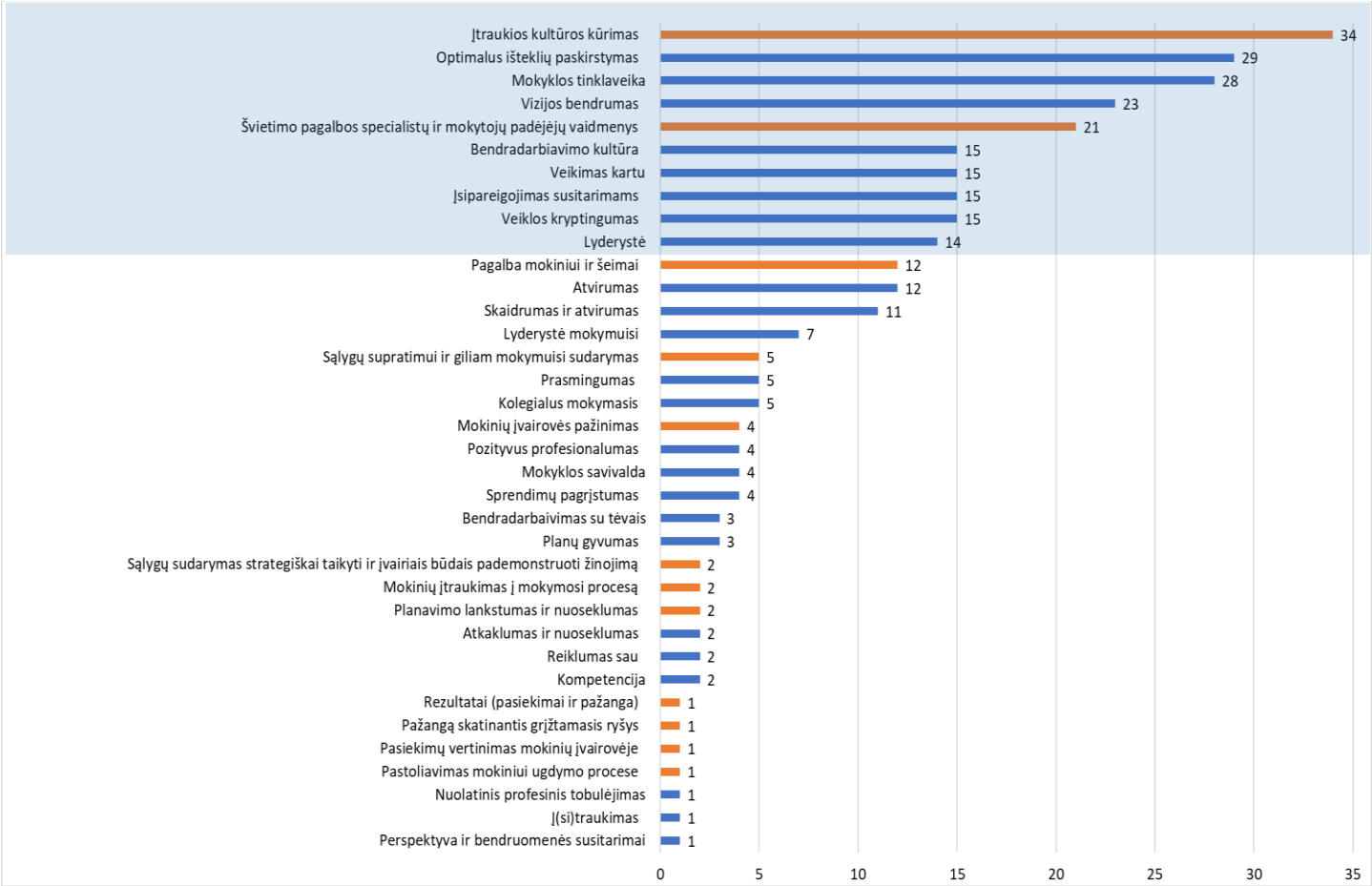


Kokie yra stiprieji ir tobulintini mokyklų veiklos aspektai įgyvendinant įtraukųjį ugdymą?

Įvertinę visus mokyklos veiklos aspektus, vertintojai, remdamiesi gautais duomenimis, identifikuoja stipriuosius ir tobulintinus mokyklos veiklos aspektus. 2021–2022 m., vertinant įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo kryptingumą, **stipriaisiais mokyklų veiklos aspektais** daugiau kaip pusėje vertintų mokyklų buvo nurodyti ***įtraukios kultūros kūrimas***, daugiau kaip trečdalyje mokyklų – ***optimalus išteklių paskirstymas***, ***mokyklos tinklaveika***, ***vizijos bendrumas*** ir ***švietimo pagalbos specialistų ir mokytojų padėjėjų vaidmenys*** (2 pav.).

2 pav. Dažniausiai <u>stipriaisiais</u> vertintų mokyklų veiklos aspektais nurodomi *įtraukios kultūros kūrimas, optimalus išteklių paskirstymas* ir *mokyklos tinklaveika*

2021–2022 m. vertintų mokyklų <u>stiprieji</u> veiklos aspektai (mokyklų skaičius N = 61)



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

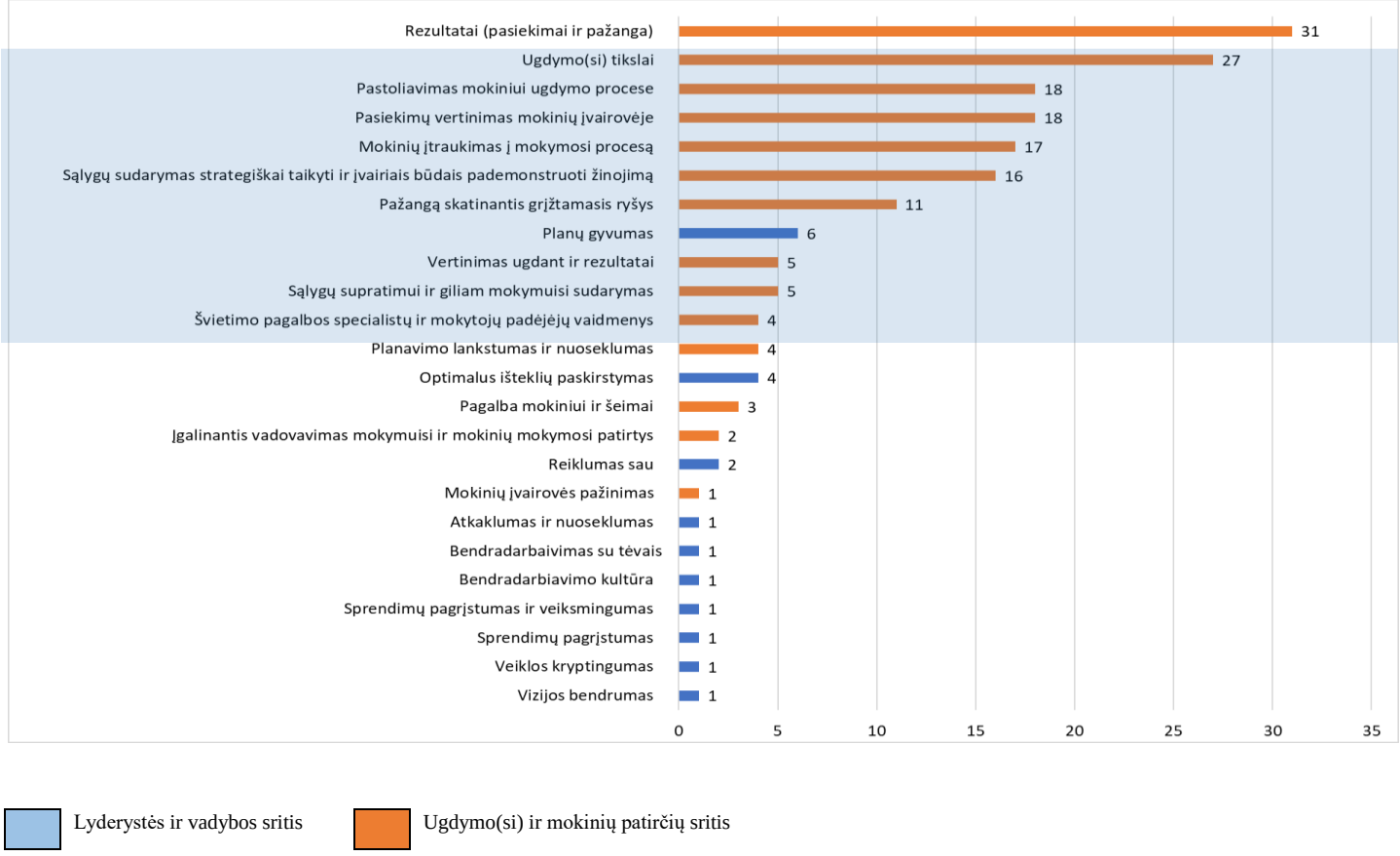
Tarp stipriųjų mokyklų veiklos aspektų pateko daugiau rodiklių, susijusių su ***lyderystės ir vadybos*** sritimi – iš dešimties dažniausiai vertintojų įvardytų stipriųjų aspektų septyni priskiriami šiai mokyklų veiklos sričiai, trys – ***ugdymo(si) ir mokinių patirčių*** sričiai. Svarbu paminėti, kad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

Mokyklų išorinio vertinimo rezultatai atskleidė ir **tobulintinus mokyklos veiklos aspektus** – beveik pusėje vertintų mokyklų kaip tobulintini buvo nurodyti ***rezultatai (pasiekimai ir pažanga)*** ir ***ugdymosi tikslai***, beveik trečdalyje mokyklų – ***pastoliavimas mokiniui ugdymo procese***, ***pasiekimų vertinimas mokinių įvairovėje***, ***mokinių įtraukimas į mokymosi procesą*** (3 pav.).

Dažniausiai tobulintinais buvo nurodyti ***ugdymo(si) ir mokinių patirčių*** srities rodikliai – iš dešimties dažniausiai vertintojų įvardytų tobulintinų apsektų devyni priskiriami šiai mokyklų veiklos sričiai, vienas – ***lyderystės ir vadybos*** sričiai (3 pav.).

3 pav. Dažniausiai <u>tobulintinais</u> vertintų mokyklų veiklos aspektais nurodomi *rezultatai (pasiekimai ir pažanga)* ir *ugdymo(si) tikslai*

2021–2022 m. vertintų mokyklų tobulintini veiklos aspektai (mokyklų skaičius N = 61)



Kokie stiprieji ir tobulintini pamokos aspektai įgyvendinant įtraukųjį ugdymą?

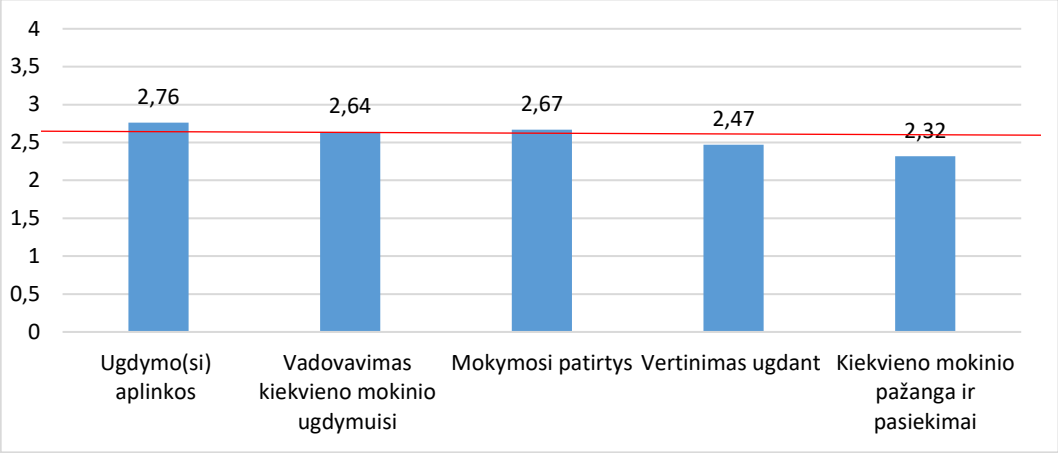
Išorinio vertinimo metu vertintojai stebi, fiksuoja ir vertina kasdienę mokyklos veiklą, renka duomenis pagal penkis pamokos aspektus: ***ugdymo(si) aplinkos***, ***vadovavimas kiekvieno mokinio ugdymuisi***, ***mokymosi patirtys***, ***vertinimas ugdant***, ***kiekvieno mokinio pažanga ir pasiekimai***. 2021–2022 m. 61-oje mokykloje buvo stebėta ir vertinta 3500 pamokų. Stebėtų pamokų kokybės vertinimas svyravo nuo 1 (tokį įvertinimą gavo 9 vertintos pamokos) iki 4 (aukščiausią įvertinimą gavo 146 pamokos), bendras visų stebėtų pamokų kokybės vertinimo vidurkis buvo lygus 2,57.

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 (59 proc. visų stebėtų pamokų) jis įvertintas gerai arba labai gerai. Kiek žemesnis yra ***mokymosi patirčių*** ir ***vadovavimo kiekvieno mokinio ugdymuisi*** aspektų

vertinimo vidurkis. Prasčiausiai pamokose įvertinti aspektai yra ***vertinimas ugdant*** (prastai arba labai prastai įvertintų pamokų dalis 6 proc.) ir ***kiekvieno mokinio pažangos ir pasiekimų*** aspektas (prastai arba labai prastai įvertintų pamokų dalis 9 proc.) (4 ir 5 pav.).

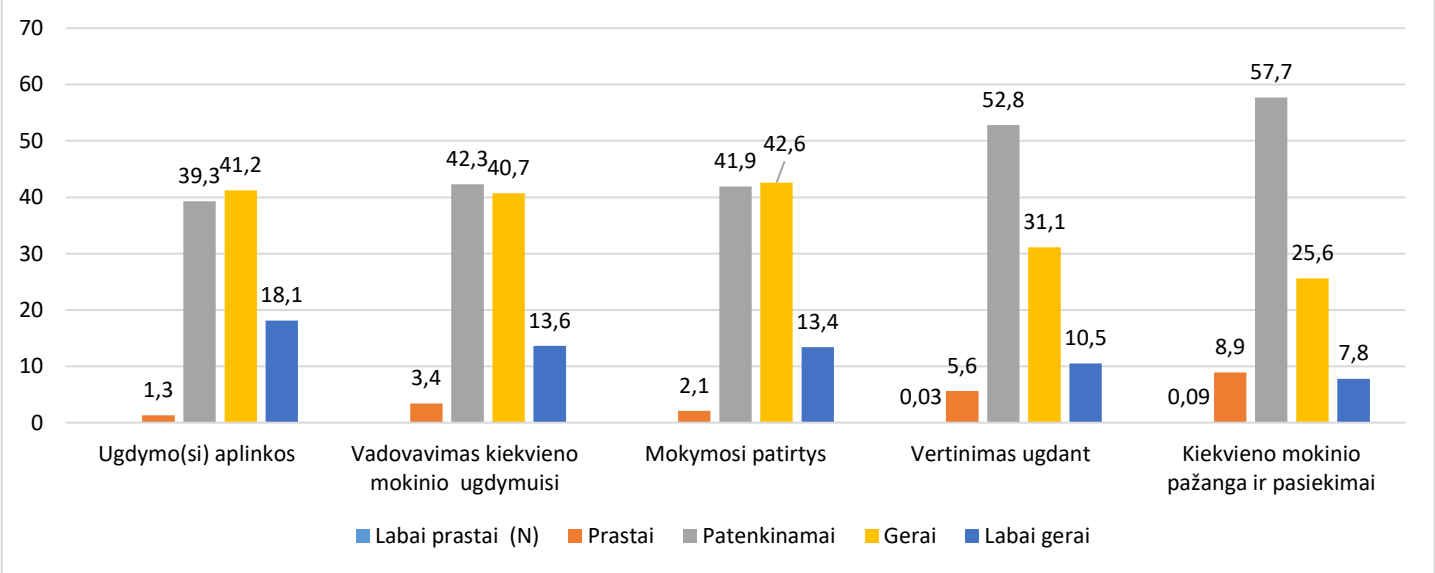
4 pav. Geriausiai įvertintas pamokos aspektas buvo *ugdymo(si) aplinkos*, prasčiausiai – *kiekvieno mokinio pažanga ir pasiekimai*

2021–2022 m. stebėtų pamokų kokybės įvertinimo vidurkiai pagal atskirus pamokos aspektus (pamokų skaičius N = 3500)



5 pav. *Ugdymo(si) aplinkos* pamokose dažniau buvo įvertintos labai gerai arba gerai, o *kiekvieno mokinio pažanga ir pasiekimai* dažniau įvertinti patenkinamai arba prastai

2021–2022 m. stebėtų pamokų dalis (proc.) pagal atskirų pamokos aspektų kokybės įvertinimo lygį (pamokų skaičius N = 3500)

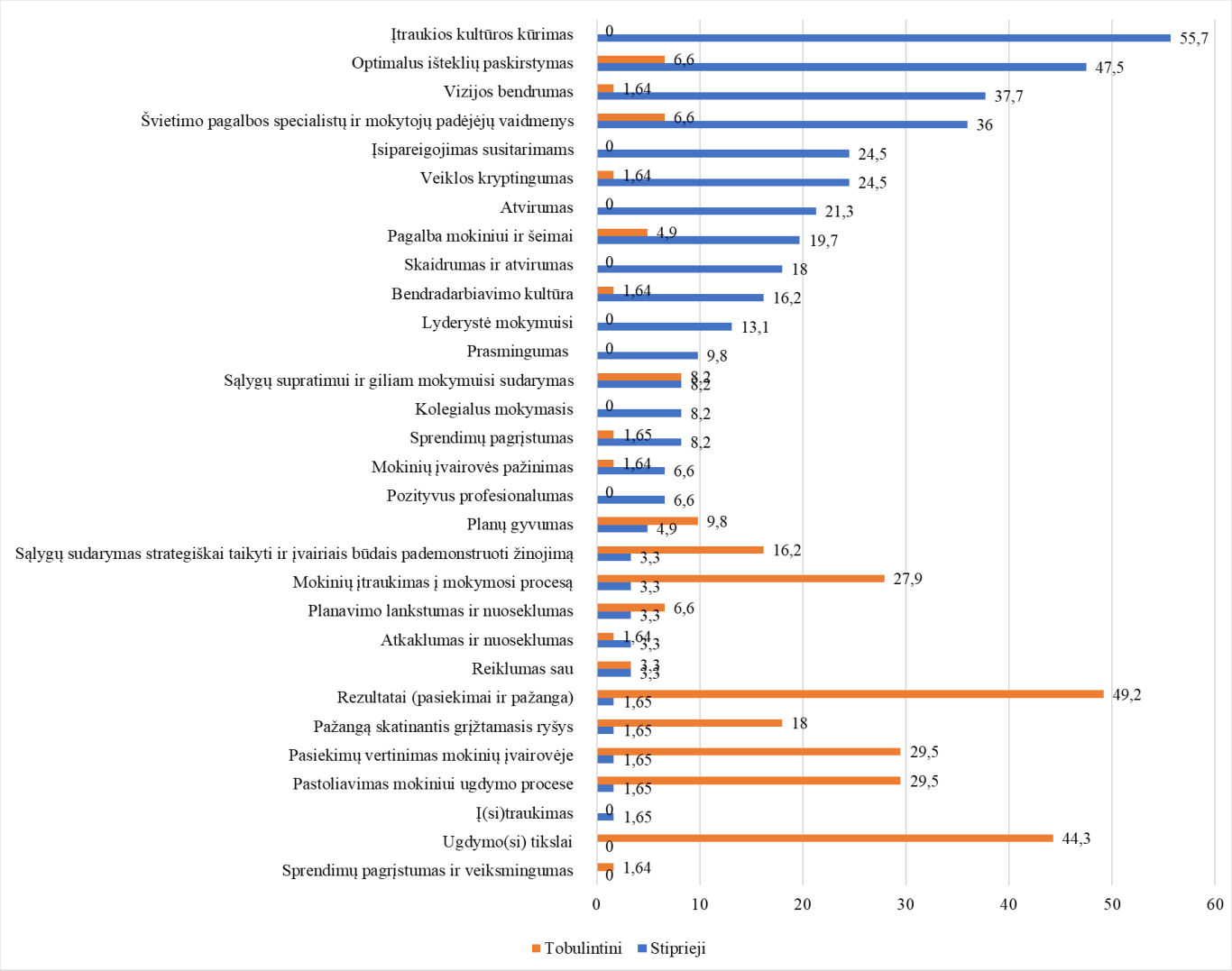


Po kiekvienos stebėtos pamokos vertintojai kartu su mokytoju aptaria pamoką ir įvardija, kurie pamokos komponentai yra stiprieji, kurie – tobulintini. Visų 2021–2022 m. stebėtų pamokų kokybės vertinimo duomenys rodo, kad dažniausiai stipriuoju pamokos komponentu buvo įvardyti ***įtraukios kultūros kūrimas*** (55,7 proc. stebėtų pamokų), ***optimalus išteklių paskirstymas*** (47,5 proc. stebėtų pamokų) ir ***vizijos bendrumas*** (37,7 proc. stebėtų pamokų). Nė vienoje pamokoje nebuvo rasta tokių svarbių stipriųjų pamokos komponentų kaip ***ugdymo(si) tikslai*** ir ***sprendimų pagrįstumas ir veiksmingumas*** (6 pav.).

Dažniausiai tobulintinais pamokos komponentais nurodyti ***rezultatai (pasiekimai ir pažanga)*** (49,2 proc. stebėtų pamokų) ir ***ugdymo(si) tikslai*** (44,3 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 pažymėti, kad šie pamokos komponentai rečiausiai buvo įvardyti ir kaip stiprieji.

6 pav. Stebėtose pamokose <u>stipriuoju</u> komponentu dažniausiai įvardytas *įtraukios kultūros kūrimas*, tobulintinu – *rezultatai (pasiekimai ir pažanga)*

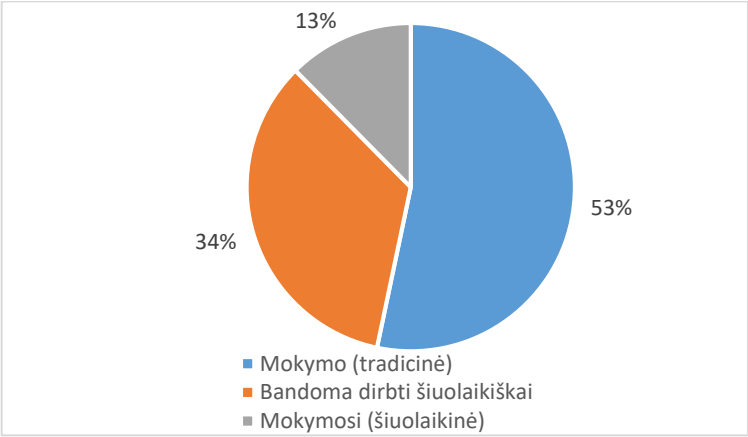
2021–2022 m. stebėtų pamokų stiprieji ir tobulintini pamokos komponentai (pamokų dalis proc., pamokų skaičius N = 3500)



Stebėdami pamokas vertintojai analizuoja mokytojų darbo pobūdį, mokymo stilių, sąveiką su mokiniu. Šių veiksnių stebėjimas leidžia nustatyti, kokia mokymo paradigma mokytojas vadovaujasi ugdymo procese. Vertintojų nuomone, 2021–2022 m. daugiau nei pusėje stebėtų pamokų mokytojai vadovavosi *tradicine (poveikio)* paradigma, pavyzdžiui, 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.

7 pav. Stebėtose pamokose mokytojai dažniausiai rėmėsi *tradicine* mokymo paradigma

2021–2022 m. stebėtų pamokų pasiskirstymas (pamokų dalis, proc.) pagal vyraujančią paradigmą (pamokų skaičius N = 3500)



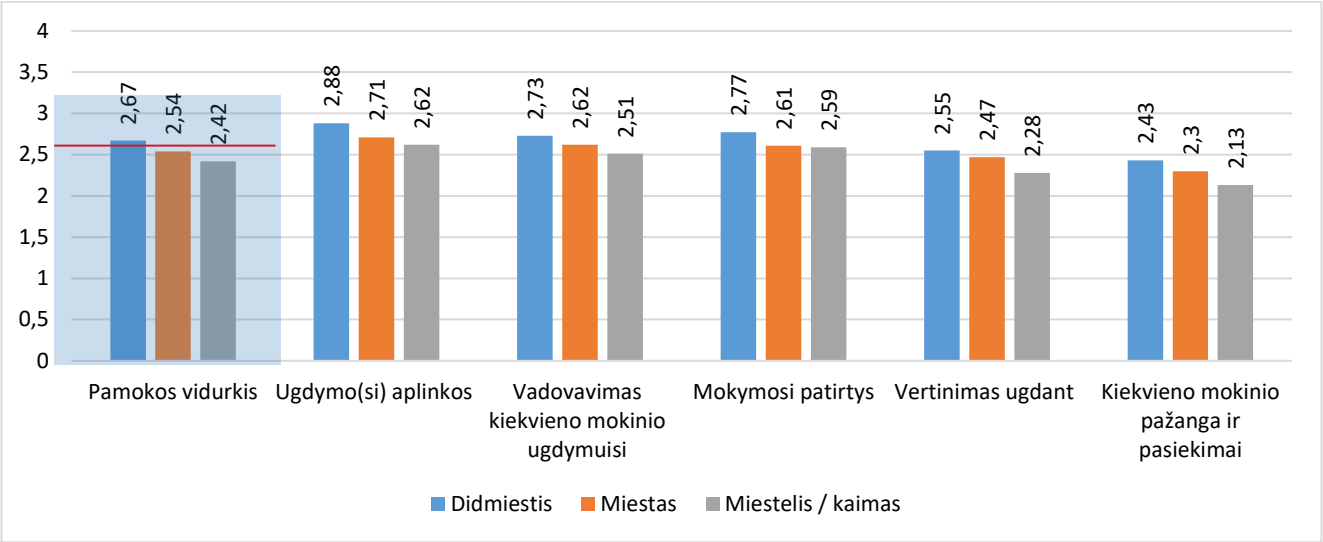
Trečdalyje pamokų vertintojai nustatė, kad mokytojai *bandė dirbti šiuolaikiškai*, pavyzdžiui, mokytojas pripažino mokymo ir mokymosi sąveiką, įtraukė mokinius į sprendimų priėmimą, vertino mokinių dalyvavimą mokymo procese, taikė diskusijų, grupinio darbo metodus, projektus ir kt. Ugdymo būdas, pagrįstas *mokymosi paradigma*, buvo būdingas tik dešimtadaliui stebėtų pamokų, pavyzdžiui, 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 (7 pav.).

Kaip skiriasi įtraukios pamokos kokybė šalies mokyklose?

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 įvertinos žemiau visų stebėtų pamokų vidurkio (8 pav.). Tačiau galima teigti, kad stebėtų pamokų kokybė skirtingų vietovių mokyklose yra panaši.

8 pav. *Ugdymo(si) aplinkos* ir *mokymosi patirtys* geriausiai įvertintos didmiesčiuose stebėtose pamokose

2021–2022 m. stebėtų pamokų kokybės įvertinimo vidurkių pasiskirstymas pagal mokyklos vietovę (pamokų skaičius N = 3500)

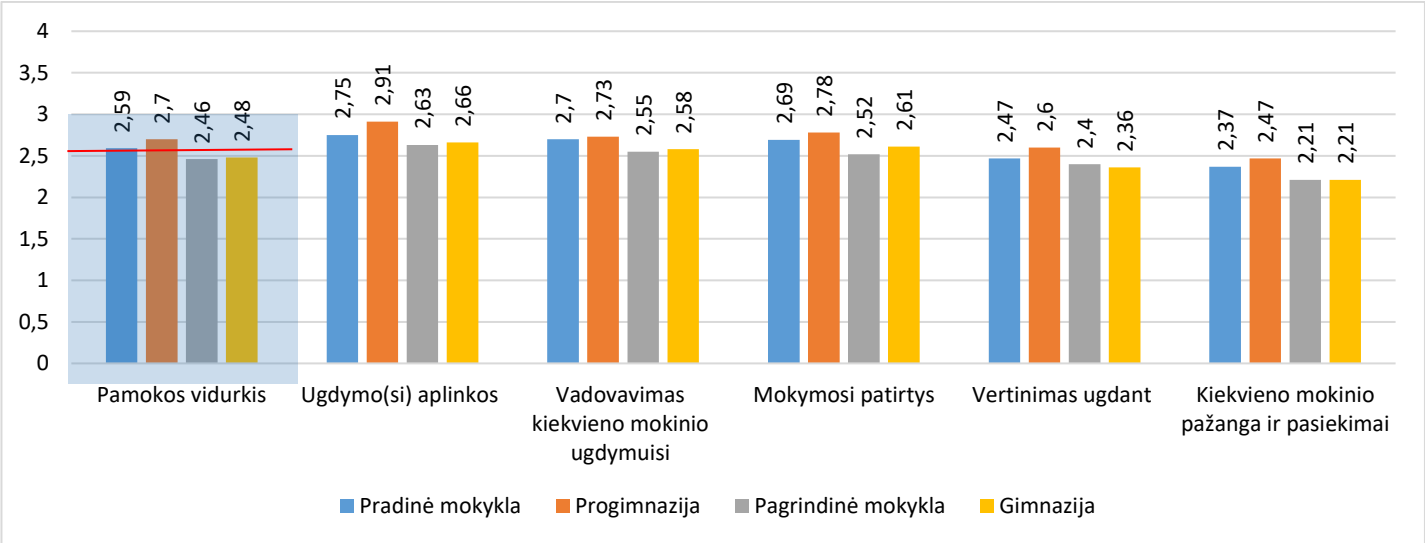


------ Stebėtų pamokų vidurkis (2,57)

Pamokų kokybė pagal mokyklos tipą, dydį, socialinę, ekonominę ir kultūrinę aplinką. Lyginant pamokų kokybę *pagal mokyklos tipą*, taip pat matyti, kad skirtumai tarp pamokų vertinimo vidurkių nėra dideli, tačiau progimnazijose ir pradinėse mokyklose galima stebėti kiek aukštesnį visų pamokos aspektų įvertinimą (8a pav.). Visgi pagal bendrą pamokos vidurkį ir kitų pamokos aspektų vertinimą pamokų kokybės skirtumai skirtingų tipų mokyklose nėra reikšmingi.

8a pav. *Ugdymo(si) aplinkos* ir *mokymosi patirtys* geriausiai įvertintos progimnazijose stebėtose pamokose

2021–2022 m. stebėtų pamokų kokybės įvertinimo vidurkių pasiskirstymas pagal mokyklos tipą (pamokų skaičius N = 3500)

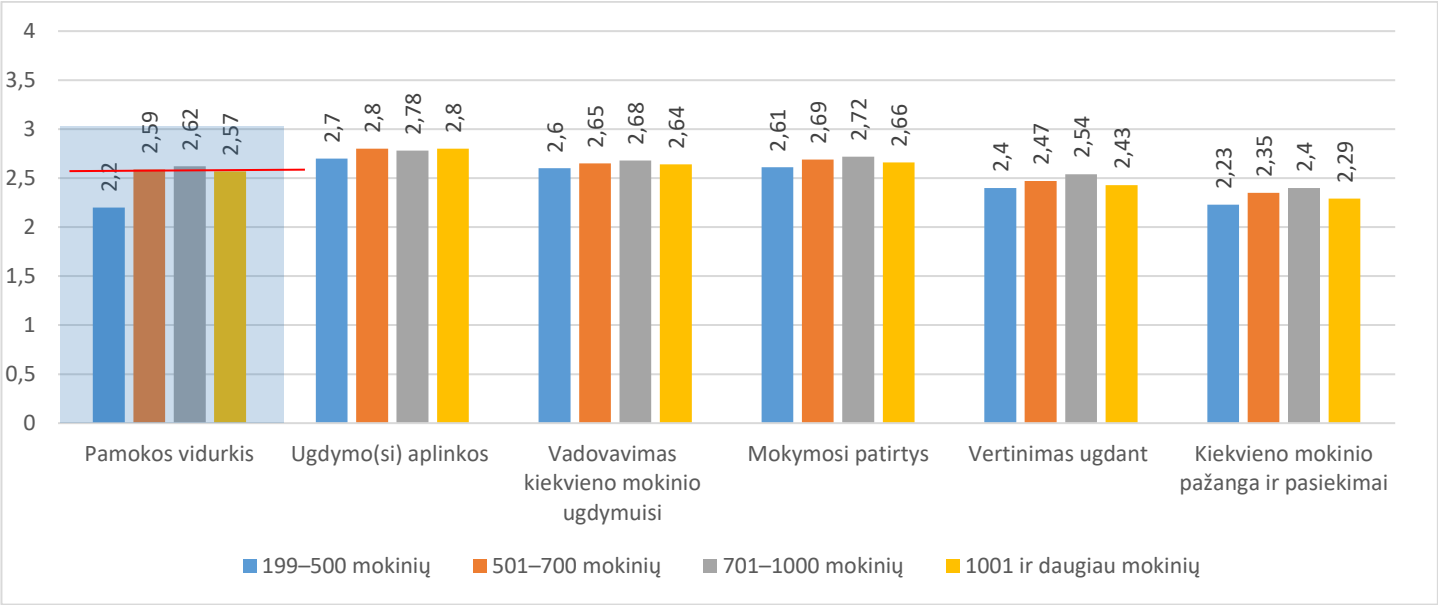


------ Stebėtų pamokų vidurkis (2,57)

Išorinio vertinimo duomenys rodo, kad vidutiniškai pamokų kokybė aukštesnė mokyklose, kuriose mokosi nuo 700 iki 1000 mokinių. Mažesnėse mokyklose (nuo 199 iki 500 mokinių) ir didžiausiose mokyklose (daugiau kaip 1000 mokinių) stebėtų pamokų kokybė vidutiniškai žemesnė (9 pav.).

9 pav. Vidutiniškai prasčiausiai įvertintos pamokos mokyklose, kuriose mokosi nuo 199 iki 500 mokinių

2021–2022 m. stebėtų pamokų kokybės įvertinimo vidurkių pasiskirstymas pagal mokinių skaičių mokykloje (pamokų skaičius N = 3500)

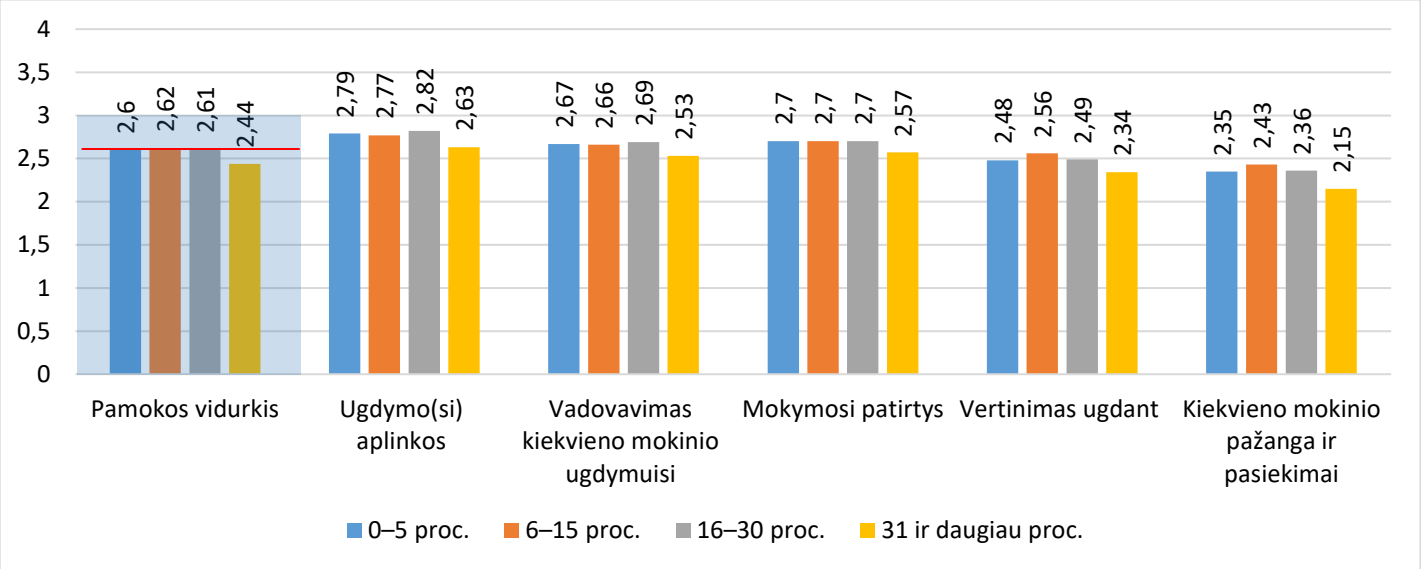


------ Stebėtų pamokų vidurkis (2,57)

Vienas iš rodiklių, parodančių *mokyklos socialinę, ekonominę ir kultūrinę aplinką (SEK)*, yra nemokamai mokykloje maitinamų mokinių dalis. 2021–2022 m. vertintose mokyklose ši mokinių dalis svyravo nuo 0 proc. (septyniose mokyklose) iki 57 proc. (vienoje mokykloje). Duomenys rodo, kad pamokos kokybei įtakos turi mokyklos SEK. 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. (2021–2022 m. įvertinta 14 šios grupės mokyklų). Šiose mokyklose stebėtų pamokų vidutinis įvertinimas žemesnis nei bendras visų vertintų pamokų vidurkis (10 pav.). Tarp mokyklų grupių, kuriose nemokamai maitinamų mokinių dalis mažesnė nei 30 proc., pamokos kokybės vertinimų reikšmingų skirtumų nėra.

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

2021–2022 m. stebėtų pamokų kokybės įvertinimo vidurkių pasiskirstymas pagal mokykloje nemokamai maitinamų mokinių dalį (proc.) (pamokų skaičius N = 3500)

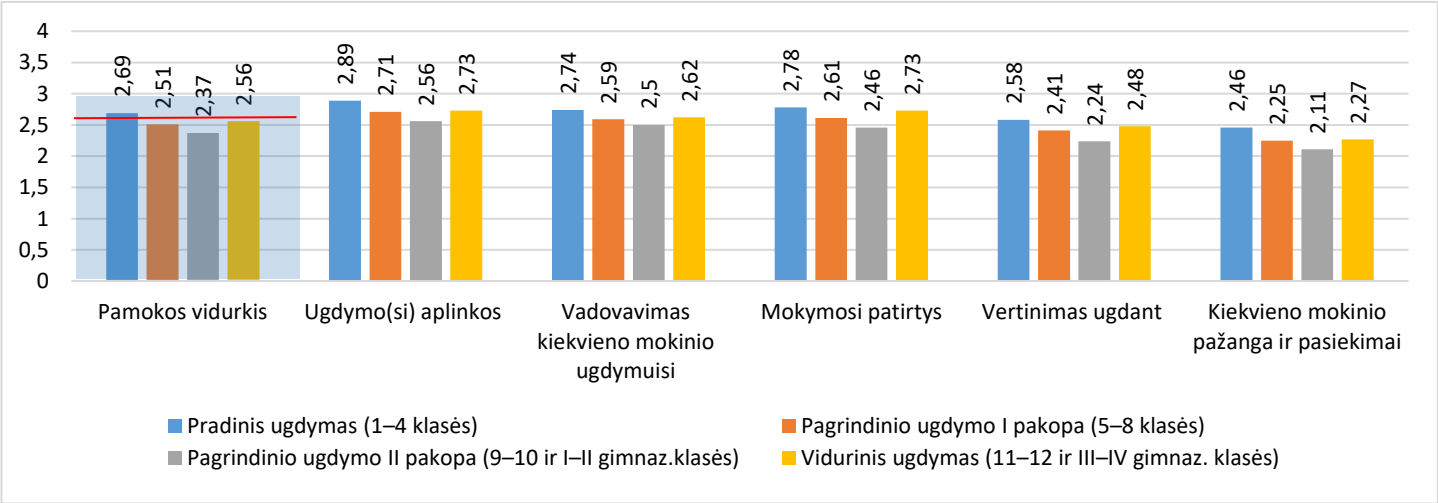


------ Stebėtų pamokų vidurkis (2,57)

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), pamokų, vestų pagal pagrindinio ugdymo programą (II pakopa: 9–10 ir I–II gimnazijos klasės), vidutinis įvertinimas žemesnis. Tačiau šie pamokų kokybės skirtumai nėra reikšmingi, todėl galima daryti išvadą, kad stebėtų pamokų kokybė pagal skirtingas ugdymo programas yra panaši (11 pav.).

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

2021–2022 m. stebėtų pamokų kokybės įvertinimo vidurkių pasiskirstymas pagal ugdymo programą (pamokų skaičius N = 3500)



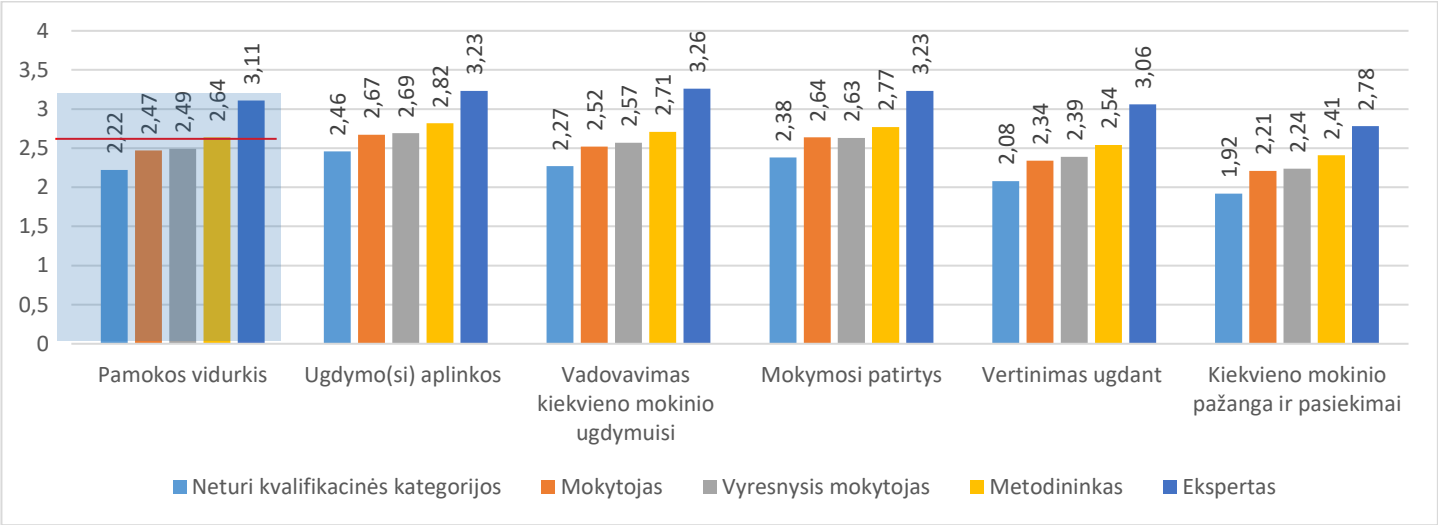
------ Stebėtų pamokų vidurkis (2,57)

Pamokų kokybė pagal mokytojo kvalifikacinę kategoriją, pedagoginio darbo stažą ir vadovo vadybinį stažą. Vienas iš svarbiausių veiksnių, lemiančių pamokų kokybę, yra pamokoje dirbančio mokytojo profesionalumas. 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. 2021–2022 m. mokytojų, neturinčių kvalifikacinės kategorijos, ir mokytojų ekspertų vestų pamokų įvertinimo vidurkis skyrėsi beveik 1 balu (12 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 daugiau kaip pusės metodininkų) vestų pamokų įvertinimas buvo žemesnis už bendrą visų vertintų pamokų vidurkį. Ketvirtadalio kvalifikacinės kategorijos neturinčių ir mokytojo kvalifikacinę kategoriją įgijusių mokytojų pamokų kokybė – aukštesnė už bendrą visų vertintų pamokų vidurkį.

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

2021–2022 m. stebėtų pamokų kokybės įvertinimo vidurkių pasiskirstymas pagal mokytojo kvalifikacinę kategoriją (pamokų skaičius N = 3500)

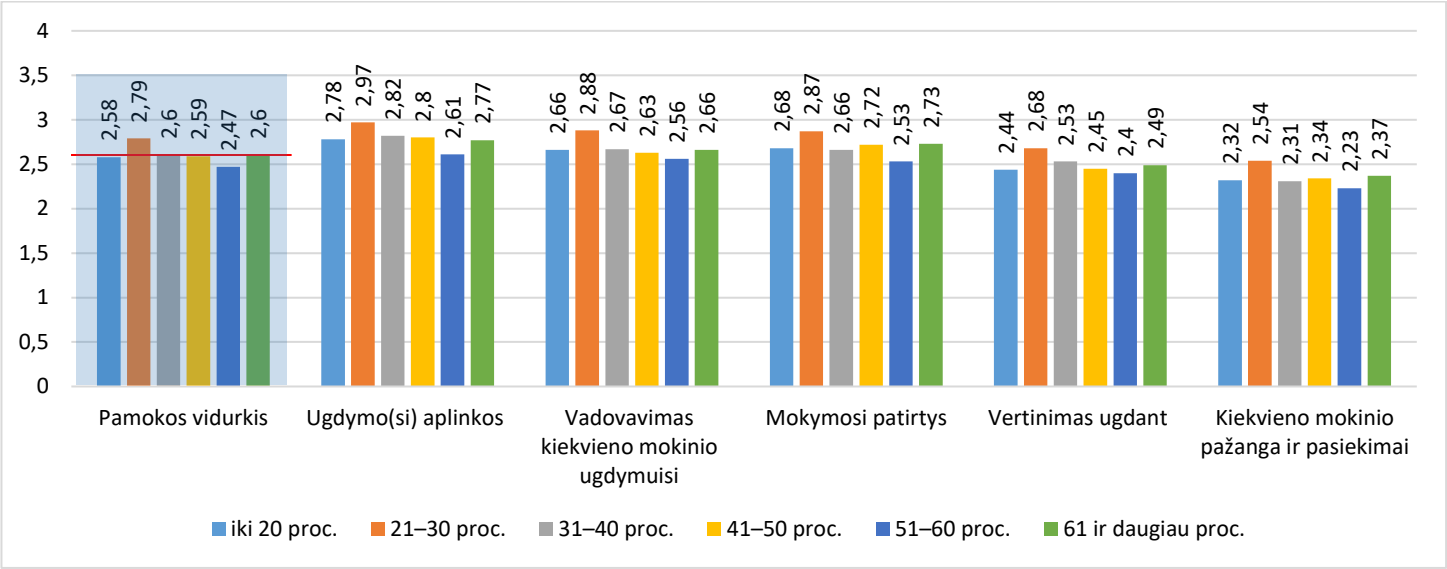


------ Stebėtų pamokų vidurkis (2,57)

2021–2022 m. vertintose mokyklose dirbančių aukštos kvalifikacijos mokytojų dalis svyruoja nuo 7 proc. iki 86 proc. 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 61 proc.), pamokos kokybės įvertinimas yra artimas visų vertintų pamokų vidurkiui. Mokyklose, kuriose dirbo nuo 21 proc. iki 30 proc. aukštos kvalifikacijos mokytojų, vidutinis pamokos kokybės įvertinimas aukščiausias (13 pav.).

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

2021–2022 m. stebėtų pamokų kokybės įvertinimo vidurkių pasiskirstymas pagal mokykloje dirbančių aukštos kvalifikacijos mokytojų dalį (proc.) (pamokų skaičius N = 3500)

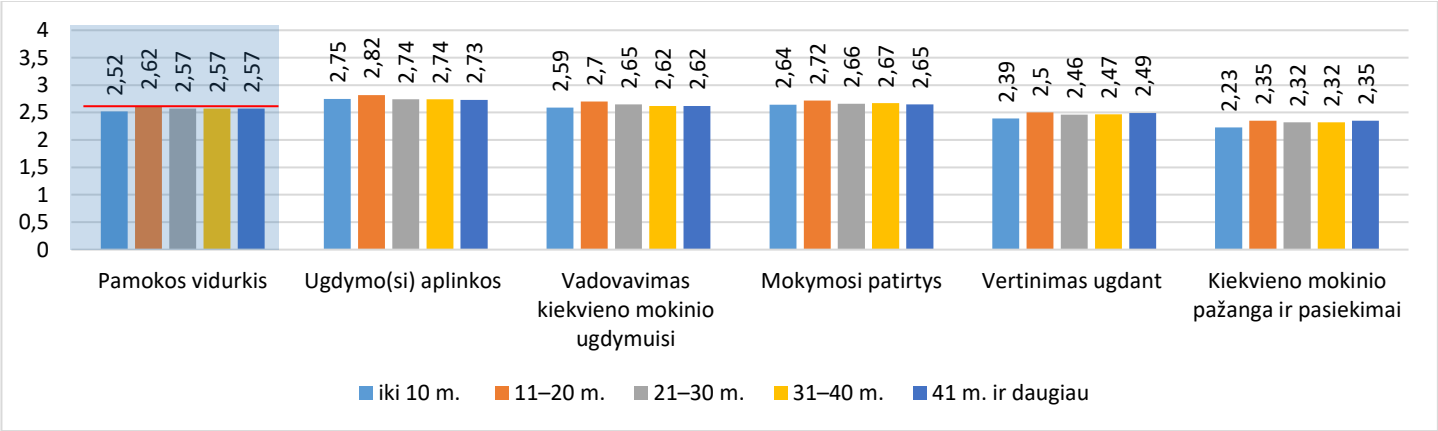


------ Stebėtų pamokų vidurkis (2,57)

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 didesnį 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 (14 pav.). 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.

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

2021–2022 m. stebėtų pamokų kokybės įvertinimo vidurkių pasiskirstymas pagal mokytojo pedagoginio darbo stažą (pamokų skaičius N = 3500)

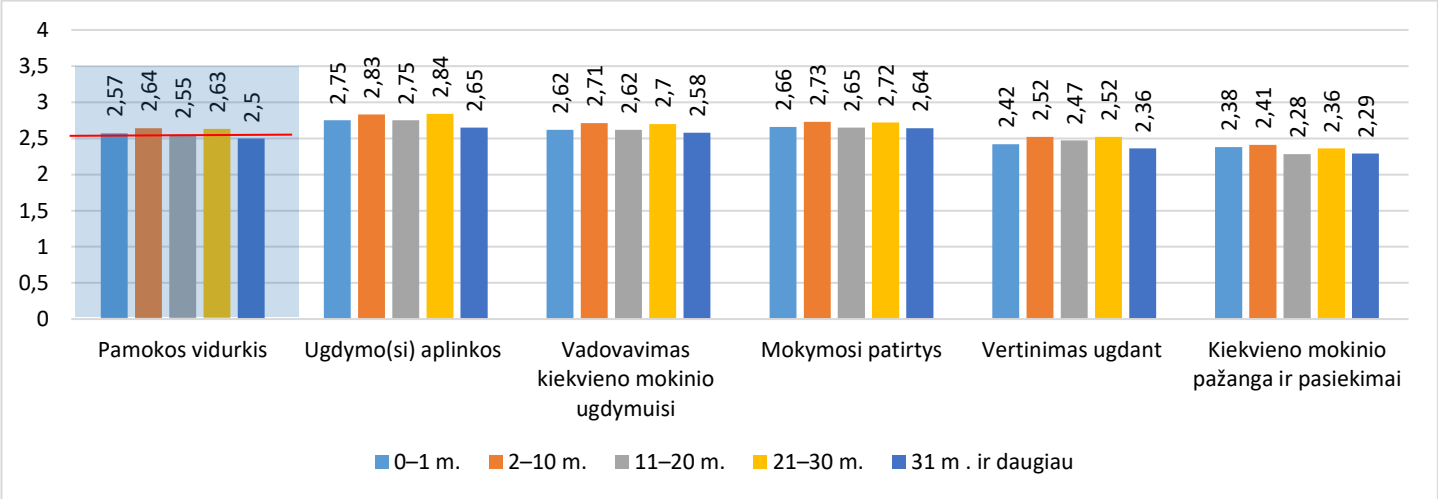


------ Stebėtų pamokų vidurkis (2,57)

Lyginant stebėtų pamokų kokybę 2021–2022 m., mokyklos direktorių vadybinio darbo stažas vertintose mokyklose svyravo nuo mažiau nei vienerių iki 37 metų (15 pav.). 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 2–10 metų arba 21–30 metų.

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

2021–2022 m. stebėtų pamokų kokybės įvertinimo vidurkių pasiskirstymas pagal mokyklos direktoriaus vadybinio darbo stažą vertintoje mokykloje (pamokų skaičius N = 3500)



------ Stebėtų pamokų vidurkis (2,57)

Kaip mokyklos bendruomenė kuria kokybišką ugdymą kiekvienam mokiniui?

Mokyklų veiklos kokybės išorinio vertinimo duomenys atskleidė, kad įtraukiojo ugdymo procesai mokyklos lygmeniu yra stipresni nei asmeniniu mokytojų lygmeniu. Mokykloms geriau sekasi telkti bendruomenę, veikti kartu ir tartis dėl įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo kryptingumo, tačiau šiuos susitarimus įgyvendinti, organizuojant kasdienį įtraukiojo ugdymo procesą, pavyksta tik iš dalies.

Lyderystė ir vadyba: susitarimai, veikimas kartu ir naujų patirčių augimas kuriant įtraukųjį ugdymą

Mokyklos ***perspektyva ir bendruomenės susitarimai*** (vertinimo vidurkis **2,9**) 47 mokyklose (77,04 proc. vertintų mokyklų) įvertinti 3 ir 4 lygiais; tai rodo, kad susitarimai didžiojoje mokyklų bendruomenių dalyje yra potencialūs ir sudaro tinkamas sąlygas mokyklos pažangai įtraukties visiems sampratos link. 14 mokyklų (22,95 proc. vertintų mokyklų) *perspektyva ir bendruomenės susitarimai* įgyvendinant įtraukųjį ugdymą vertinami 2 lygiu ir yra patenkinami.

Vizijos bendrumo (23 mokyklose išskirtas kaip stiprusis veiklos aspektas) ir *veiklos kryptingumo* (15 mokyklų išskirtas kaip stiprusis veiklos aspektas) aspektų analizė rodo, kad mokyklos geba paveikiai telkti bendruomenę ir tartis dėl kryptingo įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo. Kaip teigia vertintojai, daugumoje mokyklų vizija

orientuota į „mokyklos visiems“ nuostatas, į kiekvieno mokinio ugdymą, yra reali mokyklos veiklos perspektyva ir priimtina daugumai bendruomenės narių.

Vertintojai fiksavo vizijos bendrumo trūkumus ir nurodė, kad mokyklos vizija „*tik vidutiniškai atspindi įtraukiojo ugdymo vertybes, yra neišskirtinė*“. *Vizijos bendrumas* 12 vertintų mokyklų (19,67 proc.) vertinama 2 lygiu, vienoje mokykloje išskirtas kaip tobulintinas veiklos aspektas.

Veiklos kryptingumas 18 mokyklų (29,50 proc. vertintų mokyklų)) vertinamas 2 lygiu, vienoje mokykloje išskirtas kaip tobulintinas veiklos aspektas. Stebima, kad formaliuose mokyklų dokumentuose (ugdymo planai, veiklos programos, tvarkos aprašai ir kt.) fiksuojami įtraukios kultūros elementai nevisiškai pasiekia konkretų mokinį ir nesukuria tinkamiausių ugdymuisi sąlygų ir aplinkos. Siekiant didesnio veiklos kryptingumo mokyklose, pasigendama aiškesnių įgyvendinamų uždavinių rezultatų vertinimo kriterijų, pasiektų rezultatų poveikio mokinių ir mokyklos pažangai nustatymo, mokyklos infrastruktūros, pritaikant ją įvairių ugdymo(si) poreikių turintiems mokiniams, modernizavimo.

Sprendimų pagrįstumas 42 mokyklose (68,85 proc. vertintų mokyklų) vertinamas 3 ir 4 lygiais, 5 mokyklose (8,19 proc. vertintų mokyklų) išskirtas kaip stiprusis veiklos aspektas ir sudaro tinkamas prielaidas įtraukiojo ugdymo politikos ir praktikos stiprinimui. Kaip teigia vertintojai, mokyklose dominuoja duomenimis grįstų sprendimų priėmimo kultūra. Sprendimai priimami vadovaujantis bendru sutarimu ir diskusijomis, atsižvelgiant į veiklos įsivertinimo rezultatus, mokinių pasiekimų ir pažangos rezultatus bei numatant įtraukties plėtojimą.

Vertintojai pastebi, kad mokyklose, kuriose *sprendimų pagrįstumas* nesistemingas (19 mokyklų (31,14 proc. vertintų mokyklų) vertinamas 2 lygiu, vienoje mokykloje išskirtas kaip tobulintinas veiklos aspektas), formalizuoti procesai (planai, vizijos, susitarimai ir kt.) retai pasireiškia klasės lygmeniu, dėl to sudėtinga pasiekti planuojamą rezultatą – *mokinių pasiekimai ir pažanga, pastoliavimas mokiniui ugdymo procese* ir kt. svarbūs aspektai vertintojų dažniau apibūdinami kaip tobulintini. Veiklos kokybės įsivertinimo rezultatai dar neturi veiksmingos įtakos pokyčių, susijusių su įtraukiuoju ugdymu, įgyvendinimui, o priimant sprendimus dalyvauja tik dalis mokyklos bendruomenės.

Planų gyvumas 35 mokyklose (57,37 proc. vertintų mokyklų) vertinamas 3 ir 4 lygiais, 3 mokyklose (4,91 proc. vertintų mokyklų) išskirtas kaip stiprusis veiklos aspektas ir atskleidžia mokyklos potencialą įtraukiojo ugdymo srityje bei padeda siekti kiekvieno mokinio įtraukties. Vertintojai fiksavo mokyklos strateginių ir metinių veiklos bei kitų rengiamų planų dermę, aktyvų beveik visų bendruomenės narių įsitraukimą ir aktyvų veikimą siekiant įgyvendinti mokyklos tikslus ir uždavinius. Vertintojai teigė, kad mokyklų, kurių *planų gyvumas* neišskirtinis (26 mokyklose (42,61 proc. vertintų mokyklų) vertinamas 2 lygiu, 6 mokyklose išskirtas kaip tobulintinas veiklos aspektas), planavimo dokumentuose stokojama bendrumo, rengiant veiklos planus tik iš dalies atsižvelgiama į visų mokinių įtrauktį. Pedagogai, vadovaudamiesi teisiniu ugdymo procesų 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. Planų įgyvendinimo vertinimas nesistemingas, todėl sudėtinga stebėti pokyčius, priimti taktinius sprendimus, siekiant veiksmingo įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo.

Optimalus išteklių paskirstymas 51 mokykloje (83,60 proc. vertintų mokyklų) vertinamas 3 ir 4 lygiais, 29 mokyklose (47,54 proc. vertintų mokyklų) išskirtas kaip stiprusis veiklos aspektas. Tikslingas išteklių planavimas, veiksmingas ir orientuotas į bendruomenės poreikių tenkinimą jų paskirstymas bei panaudojimas ugdymo procesui organizuoti, strateginiams tikslams įgyvendinti, skatina skirtingų poreikių mokinių motyvacijos ir pažangos augimą, padeda kurti įgalinančią bebarjerę mokymosi aplinką ir siekti kryptingos įtraukiojo ugdymo raiškos.

Vertintojai nurodė, kad mokyklose, kuriose *optimalus išteklių paskirstymas* (10 mokyklų (16,39 proc. vertintų mokyklų) vertinamas 2 lygiu, 4 mokyklose išskirtas kaip tobulintinas veiklos aspektas) yra neišskirtinis, pakankamai sudėtinga sudaryti kokybiškas ugdymo sąlygas visiems mokiniams. Mokyklose pasigendama

bendradarbiavimo su steigėju, kūrybiškumo randant papildomų finansinių išteklių mokyklos fizinės aplinkos pritaikymui visų bendruomenės narių poreikiams ir įtraukčiai realizuoti, ne visada efektyviai panaudojamos kitos ugdymui tinkamos aplinkos. Mokyklose, siekiant skirtingų poreikių mokiniams suteikti reikiamos apimties ir kokybės švietimo pagalbą, trūksta pagalbos mokiniui specialistų.

Lyderystė (vertinimo vidurkis – **2,93**) 47 mokyklose (77,05 proc. vertintų mokyklų) įvertinta 3 ir 4 lygiais, kaip stiprusis veiklos aspektas išskirtas 14 mokyklų. Vertinimo ataskaitų analizė rodo, kad mokyklose yra sudarytos sąlygos lyderystės raiškai. Valdymo kultūra paremta pasidalytąja ir mokymą(si) remiančia lyderyste, plėtojami mokytojų ir švietimo pagalbos specialistų lyderystės įgūdžiai, ieškoma geriausių sprendimų kiekvieno mokinio įtraukčiai, priimtos tinkamos priemonės įtraukiojo ugdymo politikai ir praktikai stiprinti. Mokyklose yra stiprių pedagogų lyderių, tinkamai planuojančių (mokytojų, švietimo pagalbos specialistų ir mokytojų padėjėjų bendradarbiavimas; pasiskirstymas vaidmenimis ir atsakomybėmis) ir veiksmingai įgyvendinančių įtraukųjį ugdymą pamokoje (mokinių įvairovės (pri)pažinimas; pastoliavimas mokiniui; pamatuojamas rezultatas orientuotas į pasiekimus ir pažangą). Tačiau 2022 m. išorinio vertinimo duomenys rodo, kad tik 8 mokyklose iš 31 vyksta nuolatiniai, konstruktyvūs, vadovų, mokytojų ir švietimo pagalbos specialistų dialogai apie mokinių mokymosi sėkmes ir problemas, barjerų minimizavimą, siekiant kiekvieno ir visų mokinių aukštesnių ugdymo(si) rezultatų bei numatytų priemonių poveikio matavimo.
14 mokyklų (22,95 proc. vertintų mokyklų vertinama 2 lygiu) įtraukioji lyderystė mokymuisi bei įsipareigojimas susitarimams atliepti kiekvieno mokinio asmeninius interesus iš dalies sistemingas. Nepakankamas pasidalytosios lyderystės tvarumas – administracijos, mokytojų, švietimo pagalbos specialistų komunikavimas, bendradarbiavimas. Trūksta aiškios sistemos, šalinant mokymo(si) kliūtis ir laiko planavimo konstruktyviai diskusijai apie kiekvieno mokinio sėkmes ir problemas. Reikalingos kryptingos diskusijos dėl pokyčių ugdymo srityje bei sistemingo kolegialaus mokymosi ir grįžtamojo ryšio, kaip veiksmingo mokytojų mokymosi potencialo, įgyvendinimo, siekiant visų mokinių įtraukties ir pažangos.

Mokyklos savivaldos veikla (vertinimo vidurkis – **2,7**) 39 mokyklose (63,93 proc. vertintų mokyklų) įvertinta 3 ir 4 lygiais, kaip stiprusis veiklos aspektas išskirtas 4 mokyklose. Šiose mokyklose savivaldų institucijų kultūra paremta palankaus įtraukiojo ugdymo sampratos kūrimu, politikos formavimu, skatinimu imtis iniciatyvos ir prisiimti atsakomybę. Apibendrinti ataskaitų duomenys leidžia daryti prielaidą, kad mokyklų savivaldos dar nėra lygiavertės sprendimų priėmimo ir valdymo partnerės, siekiant įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo kryptingumo. Mokytojų tarybose formuojama ugdymo kokybės gerinimo visiems ir kiekvienam politika, tačiau praktiškai (ugdymo procese) dar nėra pakankamai gerai realizuojama. Mokyklos tarybų ir mokinių savivaldų veikla daugiau orientuota į įtraukiojo ugdymo nuostatų stiprinimą, organizuojant renginius (akcijas, šventes, konkursus); kuriant teigiamą mikroklimatą, saugesnes ir patrauklesnes mokymosi aplinkas kiekvienam; stiprinant visų mokinių saugumą ir kt. 2022 m. išorinio vertinimo duomenimis, 8 mokyklose iš 31 buvo teikta siūlymų dėl mokinių įtraukties didinimo, individualios pažangos stebėjimo, gabių mokinių mokymosi poreikių tenkinimo, pagalbos mokiniams, atvykusiems / grįžusiems į Lietuvą, bei karo pabėgėliams iš Ukrainos; inicijuotos diskusijos apie įtraukųjį ugdymą ir kt.
22 mokyklose (36,07 proc. vertintų mokyklų) *mokyklos savivaldos* veikla įvertinta 2 lygiu, kaip tobulintinas veiklos aspektas išskirtas 1 mokykloje. Šiose mokyklose savivaldų institucijų veikla daugiau formali, nedaranti didesnio poveikio įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui. Sprendimai kyla iš poreikio atlikti privalomas savivaldos funkcijas: pritarti rengiamų planų projektams, finansinių išteklių panaudojimui, renginių organizavimui, dalyvavimui projektuose ir kt. Stokojama aktyvesnio savivaldų įsitraukimo į sprendimų inicijavimą, jų aptarimą, priėmimą, planuojant ir / ar įgyvendinant įtraukųjį ugdymą.

Veikimas kartu (vertinimo vidurkis – **2,97**) 47 mokyklose (77,05 proc. vertintų mokyklų) įvertintas 3 ir 4 lygiais, kaip stiprusis veiklos aspektas išskirtas 15 mokyklų. *Veikimas kartu* kaip įgalinantis bendradarbiavimas įtraukčiai atskleidžia paveikią profesinės tarpusavio paramos kultūrą, lanksčias sąlygas veikti drauge, komandinio darbo principą, tobulinant pagalbos mokiniui teikimą ir siekiant kiekvieno mokinio įtraukties. Kartu dalijamasi

patirtimi, diskutuojama, planuojama, kaip aktualizuoti ugdymo(si) turinį įvairių poreikių ir gebėjimų mokiniams; kaip švietimo pagalbos specialistai gali padėti mokytojams, mokiniams ir jų tėvams / globėjams ir kt. Veikia paramos naujiems darbuotojams sistema, vykdomas ugdomosios veiklos (pamokos) stebėjimas, tačiau 2022 m. išorinio vertinimo duomenys rodo, kad 10-yje mokyklų iš 31 veiksmingai taikomas kolegialus grįžtamasis ryšys – analizuojamas mokymo(si) poveikis visų mokinių mokymui(si) ir pasiekimams, atsižvelgiant į gautus rezultatus, koreguojamas ugdymo procesas, siekiant kiekvieno mokinio įtraukties į ugdymą(si) sėkmės.
14 mokyklų (22,95 proc. vertintų mokyklų) *veikimas kartu* vertinamas 2 lygiu, kaip tobulintinas veiklos aspektas išskirtas 1 mokykloje. Tai rodo, kad mokyklų kolegialaus mokymosi potencialas, siekiant diegti įtraukties principus ir nuostatas, dar neišnaudotas, nėra priimtų susitarimų dėl pamokų stebėjimo (temos, tikslų, dermės su mokyklų kvalifikacijos tikslais), kolegialus grįžtamasis ryšys kol kas tik planuojamas diegti.

Bendradarbiavimas su tėvais (globėjais, rūpintojais) (vertinimo vidurkis – **2,67**) 40-yje mokyklų (65,57 proc. vertintų mokyklų) įvertintas 3 ir 4 lygiais, kaip stiprusis veiklos aspektas išskirtas 3 mokyklose. Šiose mokyklose tėvų informavimo ir švietimo sistema atitinka tėvų poreikius, skatina jų įsitraukimą. Įvairiomis formomis vyksta abipusis ir savalaikis grįžtamosios informacijos apie mokinių mokymąsi, pažangą, motyvaciją, lankomumą ir elgesį perdavimas tarp mokyklos ir mokinių tėvų. Kartu sprendžiamos problemos, susijusios su vaiko mokymosi pasiekimų ir pažangos gerinimu, ieškoma paveikių mokymo(si) formų ir būdų. Tai skatina daugumos tėvų į(si)traukimą ir prisideda prie kiekvieno mokinio ugdymo(si) sėkmės. Teikiama tinkama švietimo pagalba skirtingų poreikių (specialiųjų, mokymosi sunkumų, elgesio) turinčių vaikų tėvams.
21 mokykloje (34,43 proc. vertintų mokyklų) bendradarbiavimas su tėvais (globėjais, rūpintojais) vertinama 2 lygiu, kaip tobulintinas veiklos aspektas išskirtas 1 mokykloje: tėvų informavimas ir švietimas vyksta tradiciniais būdais ir formomis, kurie neskatina efektyvesnio jų įsitraukimo į bendras mokyklos veiklas įtraukiojo ugdymo klausimais; neskatina kartu ieškoti įvairesnių mokymo(si) būdų vaiko mokymosi pasiekimams ir pažangai gerinti.

Tinklaveika (vertinimo vidurkis – **2,97**) 59 mokyklose (96,72 proc. vertintų mokyklų) įvertinta 3 ir 4 lygiais, kaip stiprusis veiklos aspektas išskirtas 28 mokyklose. Vertinimo duomenys rodo, kad įstaigos aktyviai bendradarbiauja su vietos bendruomenėmis, įvairiomis organizacijomis, kitomis mokyklomis, absolventais. Socialinių partnerių įvairovė padeda mokykloms kurti ir puoselėti įtraukiojo ugdymo kultūrą, formuoti įtraukiojo ugdymo nuostatas, buvusių mokinių sėkmės istorijos *„įgalina veikti, drąsina įgūdžių stokojančius mokinius“*. Socialinių partnerių atstovai taip pat gerai vertina ryšius su mokyklomis, jų indėlį į institucijų veiklų plėtrą ir *„mato tai kaip vieną iš priemonių visų mokinių lygiaverčiai įtraukčiai, atskirties galimybių mažinimui, sąlygų sudarymui skirtingų gebėjimų ir poreikių mokinių ūgčiai“*.
2 mokyklose (3,28 proc. vertintų mokyklų) tinklaveika įvertinta 2 lygiu. Šiose ugdymo įstaigose nepakankamai išnaudojamos tinklaveikos galimybės planuojant įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo perspektyvą ir siekiant strategiškai įtraukti socialinius partnerius. Mokyklose rečiau vertinamas tinklaveikos naudingumas, analizuojant mokinių mokymo(si) už įstaigos ribų poveikį visų mokinių pasiekimams ir asmeninei pažangai.

Mokytojų ***kompetencijos*** (vertinimo vidurkis – 2,66) 38 mokyklose (62,29 proc. vertintų mokyklų) įvertintos 3 lygiu, keturiose mokyklose išskirtos kaip stiprusis veiklos aspektas. 22 mokyklose (36,06 proc. vertintų mokyklų) mokytojų pozityvus profesionalumas įvertintas 2 lygiu ir yra patenkinamas. Vertinimo ataskaitų analizė atskleidžia, kad dalyje mokyklų išryškėja kryptingas mokytojų kompetencijų tobulinimas, siekiant stiprinti ir plėtoti įtraukiojo ugdymo praktiką. Daugumos mokytojų pozityvus profesionalumas padeda siekti įtraukiojo ugdymo kokybės. Mokytojų kompetencijos tinkamos, jie domisi ir seka naujoves. Vertintojai nurodo, kad mokytojų savo ugdymo srities išmanymas, pagarba mokiniams, kryptingas žinių ir įgūdžių tobulinimas įtraukiojo ugdymo tema ir jų taikymas ugdymo procese sudaro prielaidas organizuoti šiuolaikišką ugdymą, *„klasėse kurti tinkamas sąlygas įvairių poreikių mokiniams“*. Tačiau mokytojams trūksta lyderystės *keliant lūkesčius dėl bendrų susitarimų*, nuosekliai ir sistemingai diegti įgytas kompetencijas į praktinę mokytojų veiklą.

Nuolatinio profesinio tobulėjimo veiklos (vertinimo vidurkis – **2,66**) 38 mokyklose (62,29 proc. vertintų mokyklų) įvertintos 3 lygiu. Mokyklų administracija telkia bendruomenę įtraukiojo ugdymo pokyčiams, palaiko pedagogų profesinį tobulėjimą. Daugumos mokytojų meistriškumas paremtas nuostata kuo geriau atlikti savo darbą, profesinis tobulėjimas planuojamas kryptingai, tinkamai įvertinant savo veiklos rezultatus ir renkantis bei dalyvaujant įvairiuose kvalifikacijos tobulinimo renginiuose ir stiprinant įtraukiojo ugdymo kompetencijas.
22 mokyklose iš 61 (36,06 proc. vertintų mokyklų) mokytojų profesinis tobulėjimas vertinamas 2 lygiu ir yra nesistemingas. Dalyje mokyklų nėra iki galo suvokta nuostata kurti įtraukią mokyklą per nuolatinį profesinį mokytojų tobulėjimą. Vertintojai pažymi, kad kokybiškam įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui užtikrinti mokytojams ir mokyklos administracijai vertėtų kryptingiau išnaudoti kolegialaus mokymosi ir bendradarbiavimo galimybes, analizuoti profesinio tobulėjimo poveikį ugdymo(si) kokybei ir rezultatams, mokinių įtraukčiai ir asmeniniams pasiekimams.

Ugdymas(is) ir mokinių patirtys: įtraukios pamokos kūrimas ir praktinė raiška

Ugdymo(si) planavimas (vertinimo vidurkis – **2,38**) 28 mokyklose (45,9 proc. vertintų mokyklų) įvertintas 3 lygiu; tai rodo, kad tik dalyje mokyklų *ugdymo(si) planavimas* grindžiamas mokinių įvairovės pažinimu ir galimų mokymosi barjerų numatymu. 33 mokyklose (54,09 proc. vertintų mokyklų) *ugdymo(si) planavimas* atsižvelgiant į mokinių įvairovę įvertintas 2 lygiu.

Vertinimo ataskaitų analizė atskleidė, kad mokyklose, kuriose *ugdymo(si) planavimas* buvo įvertintas 3 lygiu, planuojant ir įgyvendinant ugdymo procesą yra aiškus mokytojų, švietimo pagalbos specialistų ir mokytojų padėjėjų pasiskirstymas vaidmenimis ir atsakomybėmis, kryptingai bendradarbiaujama nustatant mokinių mokymosi poreikius, problemas, planuojant pamokas ir siekiant kiekvieno mokinio įtraukties į organizuojamas ugdomąsias veiklas. Tačiau tik dalyje (nuo 7,5 iki 30 proc.) šiose mokyklose stebėtų pamokų vertintojai fiksavo mokymo tikslo, uždavinių atitiktį skirtingiems mokinių ugdymo(si) poreikiams, pamokos uždavinio apibrėžtumą, jo sąsajas su mokiniams suprantamu mokymosi rezultatu ar mokinių įtraukimą į pamokos tikslo, uždavinio, siekiamų rezultatų aptarimą.

Daugiau nei pusėje vertintų mokyklų pamokos ugdymo(si) tikslų, uždavinių sąsajos su mokinių ugdymo(si) poreikiais, jų apibrėžtumas, lankstumas, pastoliavimas mokiniams ugdymo procese, jų įtraukimas į savo mokymosi planavimą ir jų asmeninės patirties aktualizavimas pamokoje buvo įvertintas patenkinamai (2 lygiu).

Įgalinantis vadovavimas mokymuisi ir mokinių mokymosi patirčių kūrimas (vertinimo vidurkis – **2,43**) 35 mokyklose (57,37 proc. vertintų mokyklų) įvertintas 3 lygiu. 34 mokyklose įtraukios kultūros kūrimas buvo įvertintas kaip stiprusis veiklos aspektas. Vertintojai fiksavo pozityvius, pagarba, pasitikėjimu grindžiamus mokytojų, mokinių tarpusavio santykius, kurie padėjo dalyje pamokų kurti palankią mokymui(si) aplinką ir skatino mokinius įsitraukti į organizuojamas veiklas bei ugdytis tam tikrus savivaldžio mokymosi gebėjimus.

Beveik trečdalyje mokyklų mokinių įtraukimas į mokymosi procesą (17 mokyklų, 27,86 proc.), sąlygų sudarymas jiems strategiškai taikyti ir įvairiais būdais pademonstruoti žinojimą pamokose (16 mokyklų, 26,22 proc.) buvo išskirti kaip tobulintini veiklos aspektai. Vertintojai nurodo, kad tik trečdalyje stebėtų pamokų mokytojai tinkamai vizualizavo naujos medžiagos pristatymą, tikslingai naudojo skaitmenines mokymo priemones, įvairiais būdais pateikė mokymosi medžiagą, siejo naujas žinias su mokinių turimomis. Mažiau nei dešimtadalyje stebėtų pamokų buvo sudaromos sąlygos mokiniams įsitraukti į mokymosi planavimą, pasirinkti mokymosi būdą, užduotis ar priemones. 23 mokyklose sąlygos strategiškai taikyti ir įvairiais būdais pademonstruoti savo žinojimą buvo sudarytos mažiau kaip pusėje vertintojų stebėtų pamokų (nuo 11 iki 47,2 proc.).

Mokyklų veikla pagal rodiklį ***vertinimas ugdant ir rezultatai*** (vertinimo vidurkis – **2,18**) 10-yje mokyklų (19,39 proc. vertintų mokyklų) įvertinti 3 lygiu, 51 mokykloje – 2 lygiu (83,60 proc. vertintų mokyklų). 30-yje

vertintų mokyklų tobulintinu mokyklos veiklos aspektu buvo nurodyti rezultatai (pasiekimai ir pažanga), 18 – pasiekimų vertinimas atsižvelgiant į mokinių įvairovę.

Mokyklose dažnai yra susitarta dėl kiekvieno mokinio pasiekimų ir pažangos vertinimo, tačiau vertinimas nesistemingas. Vertintojai fiksavo tobulintinus pamokos aspektus, susijusius su mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimu: vertinimo kriterijų nebuvimas, nepakankamas jų aiškumas, nenumatytos vertinimo kriterijų personalizavimo galimybės, taikant formuojamąjį vertinimą, orientavimasis į mokinių mokymosi stebėjimą, retai mokiniams sudaromos galimybės reflektuoti savo mokymąsi bei planuoti tolesnę savo pažangą.

Mokyklų 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. Dažnai pamokose pažangą skatinantis grįžtamasis ryšys yra vienpusis (teikiamas mokytojo mokiniui), retai siekiama abipusio grįžtamojo ryšio (dialogo).

Remdamiesi pamokų stebėjimo medžiaga, vertintojai pažymi, kad pamokos pabaigoje retai sugrįžtama prie pamokos uždavinio, jo aptarimo su mokiniais, aiškinamasi, kokie mokinių pasiekimai, palyginti su išsikeltu uždaviniu, sudaromos sąlygos mokiniams pasimatuoti individualią pažangą, nusimatyti tolesnius mokymosi žingsnius.

Stiprieji ir tobulintini mokyklų veiklos aspektai kuriant įtraukųjį ugdymą

Mokyklų veiklos vertinimo duomenys rodo, kad mokyklų bendruomenių nuostatos, susitarimai, plėtojami ryšiai su partneriais siekiant didinti ugdymo(si) veiksmingumą mažina atskirtį, sudaro prielaidas praktinei įtraukiojo ugdymo sklaidai, tačiau dažniausiai vertintojų stebėti mokytojų priimami didaktiniai sprendimai planuojant, organizuojant pamoką, vertinant mokinių pasiekimus ir pažangą iš esmės nėra orientuoti į bebarjerio mokymo(si) kūrimą kiekvienam besimokančiajam.

16 pav. Žmogiškųjų, finansinių ir materialiųjų išteklių pritraukimas, jų paskirstymas, mokyklos tinklaveika bei įtraukios kultūros kūrimas yra geriausiai įvertintos ir sėkmingiausiai įgyvendinamos mokyklų veiklos

Dažniausiai 3 ir 4 lygiais 2021–2022 m. įvertintos mokyklų veiklos (mokyklų skaičius N = 61)

Optimalus mokyklos išteklių paskirstymas	Mokyklos tinklaveika	Įtraukios kultūros kūrimas
51 mokykloje (83,60 proc. vertintų mokyklų) įvertinta 3 ir 4 lygiais. *29 mokyklose išskirtas kaip stiprusis veiklos aspektas*	59 mokyklose (96,72 proc. vertintų mokyklų) įvertinta 3 ir 4 lygiais. *29 mokyklose išskirtas kaip stiprusis veiklos aspektas*	55 mokyklose (90,16 proc. vertintų mokyklų) įvertinta 3 ir 4 lygiais. *34 mokyklose išskirtas kaip stiprusis veiklos aspektas*

Stiprieji mokyklų, kuriose optimaliai paskirstomi mokyklos ištekliai, sėkmingai plėtojama tinklaveika ir kuriama įtrauki kultūra, veiklos ypatumai

Mokyklose ***personalo politika*** vykdoma atsižvelgiant į mokinių interesus ir poreikius, sudaro sąlygas įtraukiajam ugdymui: *„dirba aukštą kvalifikaciją įgiję mokytojai ir pagalbos mokiniui specialistai“*[2], *„gimnazijos žmogiškieji ištekliai pasitelkiami siekiant atpažinti mokinių mokymosi skirtumus, poreikius ir galimybes“, „vykdant atrankas visada bandoma išsiaiškinti potencialių darbuotojų vertybines nuostatas,*

[2] Veiklos pavyzdžiai, iliustracijos pateikiamos iš 61-os mokyklos teminio išorinio vertinimo ataskaitų.

emocinio intelekto ypatumus veikiant sudėtingose situacijose, požiūrį į „kitokius“ vaikus, analizuojama rekomendacijose pateikta informacija, atsižvelgiama į kandidato praktinę patirtį ir kt.“.

Mokyklų ***finansiniai ištekliai*** skirstomi skaidriai, tariantis su bendruomene, tinkamai panaudojant projektinio finansavimo galimybes, socialinių partnerių paramą. ***Materialieji*** ir finansiniai ištekliai lanksčiai ir kūrybiškai panaudojami kuriant ugdymo aplinkas, įsigyjant ugdymo priemonių. Kuriamos tinkamos ugdymosi aplinkos visiems mokiniams: *„dauguma joje esančių erdvių pritaikytos įvairių poreikių mokiniams“, „gimnazijos fizinė aplinka tinkama mokymuisi, bendravimui, įtraukčiai“, „pagal galimybes Mokykloje įrengtos (arba šiuo metu kuriamos) mokinių aktyviam ir / ar ramiam poilsiui, neformaliam ir / ar patyriminiam ugdymui(si) pritaikytos erdvės“ ir kt.,* tačiau kartais *„patalpos nepakankamai pritaikytos žmonėms su judėjimo ar regėjimo negalia“.*

Kryptingas informacinių ir skaitmeninių priemonių įsigijimas, ***šiuolaikinių ugdymo(si) priemonių bazės plėtojimas ir naudojimas*** *„atveria platesnes ugdymo galimybes, aktyvina mokinius, stiprina mokymosi motyvaciją“, „sudaro palankias sąlygas skirtingoms mokymosi galimybėms užtikrinti“ ir „įtraukiojo ugdymo plėtrai“.*

Mokyklos tinklaveikos aspektai rodo, kad mokyklų ***atvirumas*** pasauliui sudaro sąlygas plėtoti įtraukties galimybes (*„judesio ir dailės terapijos“, „psichorelaksacijos emocinės sveikatos stiprinimo pratybos“, „praktinės veiklos su mokymosi, elgesio ir / ar emocijų sunkumų turinčiais mokiniais“, „profesinis veiklinimas“*), kurti bebarjerę ir įtraukią mokymo(si) aplinką, organizuoti ugdymo(si) procesą socialinių partnerių edukacinėse erdvėse *(„sudaro sąlygas universalaus dizaino mokymuisi prieigą“, „įgalina kiekvieną mokinį įgyti prasmingo mokymosi patirčių“, „teikia galimybių plėtoti formalųjį ir neformalųjį švietimą“*), formuoti palankią visuomenės ir bendruomenės nuomonę apie įtraukųjį ugdymą (*bendri renginiai, projektai, konkursai ir kt.*).

Prasmingumas padeda **siekti** užsibrėžtų tikslų įtraukties kryptimi: *„sujungus mokyklas ir atsiradus socialinių įgūdžių klasei, išryškėjo integracijos poreikis, stengiamasi išvengti atskirties, kad visi turėtų vienodas galimybes“, „parengtas tinklinio bendradarbiavimo su socialiniais partneriais modelis“, „įgalina taikyti multimodalinį mokymą(si) įvairiose edukacinėse aplinkose“.*

Partnerystės planuojamos, siekiama jų ***perspektyvumo*** didinant ugdymo(si) veiksmingumą: *„kryptingai planuojamos visų mokinių įtrauktį paremiančios ir lėšų mokyklos tikslams įgyvendinti pritraukiančios partnerystės“, „tikslingai pasirenkami projektai, kad visi turėtų vienodas galimybes dalyvauti juose“, „dalyvavimas projektuose sudaro galimybes įgauti patirties įtraukties klausimais“, „vykdoma gerosios patirties sklaida apie įtraukųjį ugdymą tarp ugdymo įstaigų zoninio tinklo“, „bendradarbiavimas iš akademinio ar verslo sektoriaus suteikia mokiniams galimybes planuotis savo karjerą, išmėginti jėgas mokslinėse-praktinėse konferencijose“*. Visa tai turi įtakos įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo kryptingumo stiprinimui ir sąlygų sudarymui skirtingų gebėjimų ir poreikių mokinių ūgčiai.

Mokinių ir mokytojų ***tarpusavio santykiai*** grindžiami pagarba, geranoriškumu, rūpinimusi: *„stebėti labai geri tarpusavio santykiai pamokose, kai pozityvus mokytojos elgesys skatina pasitikėjimą ir kiekvieno mokinio įsitraukimą, tarpusavio santykiai grindžiami pozityvaus elgesio skatinimu“, „pamokose mokytojai su mokiniais bendravo pagarbiai, siekė geros jų savijautos, kūrė saugią, savivertę skatinančią atmosferą ir įtraukią kultūrą“.*

Mokiniai ir mokytojai ***susitaria dėl elgesio / darbo taisyklių***, jų konstruktyviai ***laikosi, kartu sprendžia iškilusias elgesio problemas***: *„mokslo metų pradžioje mokiniai savo klasėje kūrė pageidaujamo elgesio taisykles, kurių laikymąsi užtikrina mokytojai“, „mokiniai žinojo darbo pamokoje taisykles, jas taikė praktiškai“, „net ir tose pamokose, kuriose stigo aktyvaus visų mokinių įtraukimo ir platesnių individualaus mokymosi galimybių, mokytojai kūrė emociškai palankų ir saugų mikroklimatą, skatino pozityvų elgesį ir pažangą, mokiniai demonstravo aiškius darbo tvarkos susitarimus“.*

Specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai pamokose ***į bendras veiklas įtraukiami*** nesegreguojant ir neakcentuojant jų poreikių skirtybių, sudarant jiems galimybes jaustis lygiaverčiais pamokos dalyviais:

„skirtingus gebėjimus turintys mokiniai į ugdymo(si) procesą įtraukti neakcentuojant mokinių poreikių skirtumų. Tai patvirtina ir statistinės ataskaitos rezultatai: teiginiui „Mūsų mokykloje mokytojai gerbia kiekvieną mokinį“ pritarė 95,7 proc. mokytojų“, „pamokose mokytojai su mokiniais bendravo pagarbiai, siekė geros jų savijautos, kūrė saugią, savivertę skatinančią atmosferą ir įtraukią kultūrą“, „atliktų patyčių masto tyrimų duomenimis, viena iš stiprybių yra tai, kad specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių savijauta yra gera, jie jaučiasi saugūs, kiti mokyklos mokiniai jų nesegreguoja“.

Mokykloje daug dėmesio skiriama vykdomų ***prevencinių programų įgyvendinimui, socialinių emocinių kompetencijų ugdymui(si), pilietinei veiklai***: *„[...] įgyvendinamos prevencinės programos „Antras žingsnis“, „Zipio draugai“, „Olweus“ patyčių programa OPKUS, kasmet organizuojamos emocinio intelekto ir socialinių emocinių kompetencijų ugdymo Drambliados veiklos“, „įtraukiajai kultūrai stiprinti gimnazijoje vykdoma nuosekli, ilgalaikė socialines ir emocines kompetencijas ugdanti Lions Quest prevencinė programa“, „gilios ir savitos pilietinio ugdymo tradicijos (teminiai renginiai, pasirenkamasis dalykas „Nacionalinis saugumas ir krašto gynyba“, vardiniai žymių krašto žmonių kabinetai, gimnazijos muziejus, Šaulių sąjunga“.*

17 pav. Pamokos planavimas (ugdymo(si) tikslų numatymas atsižvelgiant į mokinių įvairovę) ir ugdymo(si) rezultatai (mokinių pasiekimai ir pažanga) yra žemiausiai įvertinti mokyklų veiklos aspektai

Dažniausiai 2 lygiu 2021–2022 m. įvertintos mokyklų veiklos (mokyklų skaičius N = 61)

Ugdymo(si) tikslai	Rezultatai (pasiekimai ir pažanga)
51 mokykloje (83,60 proc. vertintų mokyklų) įvertinta 2 lygiu. *27 mokyklose išskirtas kaip stiprusis veiklos aspektas*	51 mokykloje (83,60 proc. vertintų mokyklų) įvertinta 2 lygiu. *30 mokyklose išskirtas kaip stiprusis veiklos aspektas*

Tobulintini mokyklų, kuriose ugdymo(si) planavimas ir rezultatai (mokinių pasiekimai ir pažanga) vertinami patenkinamai, veiklos ypatumai

Dažniausiai tobulintini pamokos planavimo aspektai yra susiję su ***tikslo, uždavinio formulavimu ir pamokos planavimu atsižvelgiant į mokinių ugdymo(si) poreikius***: *„ugdymosi tikslai visiems mokiniams vienodi, abstraktūs“, „nekonkretus, nepritaikytas skirtingų gebėjimų mokiniams uždavinys“, „uždavinys nediferencijuotas, nėra pamatuojamų kriterijų“.*

Kelti ir mokiniams pristatyti ***abstraktūs, dažniausiai tik veiklas įvardijantys uždaviniai***: *„daugumoje pamokų mokytojai formulavo pamokos uždavinį, tačiau dažnai uždavinys buvo nepakankamai konkretus, nukreiptas tik į mokinių veiklą, orientuotas į žinių, jų supratimo ugdymą („išsiaiškins“, „išmoks“, „įtvirtins“, „paaiškins“, „sužinos“, „pakartos“ ir t. t.), o ne į aukštesnių lūkesčių kėlimą“, „uždavinys [...] nepamatuojamas, neaiškus rezultatas“, „36,4 proc. stebėtų pamokų formuluoti uždaviniai buvo nukreipti ne į rezultatą, bet į veiklas, mokytojai nesiejo pamokos uždavinio su ugdomomis mokinių kompetencijomis, jos buvo formaliai užrašomos pamokos kortelėje, mokiniams neaiškinamos ir neakcentuojamos“.*

Mokytojai retai aptarė su mokiniais pamokos uždavinį, ***skatino juos išsikelti asmeninius lūkesčius pamokai, jų siekti ir reflektuoti***: *„[...] tik pavienėse pamokose uždavinys formuluotas kartu su mokiniais, todėl suasmeninto mokymosi planavimas stebėtame ugdymo procese neišryškėjo“, „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“, „pamokos uždaviniai neaptariami su mokiniais, todėl neaišku, kokie mokinių pasiekimai lyginant juos su išsikeltu uždaviniu“.*

Nesistemingai analizuojama ir reflektuojama visų mokinių ir kiekvieno pažanga, atsižvelgiant į individualias mokinių galimybes: *„mokiniai turi individualios pažangos stebėjimo aplankus, tačiau kaupiama informacija*

menkai susijusi su mokinių skatinimu siekti pažangos, planuoti ir kelti sau aukštesnius lūkesčius planuojant tolesnius ugdymosi žingsnius, atlieka tik konstatuojamąją funkciją“, „pamokose mokinių pasiekimai nefiksuoti, dėmesys asmeninei pažangai vidutiniškas“, „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“.

Mokiniams retai sudaromos sąlygos ***įsivertinti savo darbą pamokoje ir numatyti tolesnius mokymosi žingsnius***: *„pamokose nesistemingai 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“, „68,8 proc. (44 pam.) ugdomųjų veiklų mokytojai patys arba kartu su mokiniais apibendrina, tačiau šis apibendrinimas dažniau akcentuotas į mokymo turinio pakartojimą („Ko šiandien mokėmės?“), veiklos apibendrinimą („Ką šiandien veikėme?“), savijautą („Kaip jautėtės pamokoje?“, „Ar patiko pamoka?“), o ne į asmeninius mokinių pasiekimus ar pažangą, jos planavimą“.*

Pastebėta pavienių atvejų, kai ***mokinių mokymo(si) rezultatais apibrėžiami, fiksuojami ne tik dalykiniai, akademiniai, bet ir bendrosios kompetencijos***: *„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“.*

Mokyklose ***nėra vertinamas ir analizuojamas ugdymo(si) / mokymo(si) poveikis ir pagalbos veiksmingumas*** ugdymosi rezultatams.

REKOMENDACIJOS DĖL MOKYKLOS VEIKLOS KRYPTINGUMO ORGANIZUOJANT ĮTRAUKŲJĮ UGDYMĄ

Remiantis aukštu *lyderystės ir vadybos* srities įvertinimo potencialu ir siekiant stiprinti įtraukiojo ugdymo principus ir nuostatas bei jo praktinę raišką, mokyklose būtina:

- skatinti visos mokyklos bendruomenės dalyvavimą kuriant kiekvieno vaiko įsitraukimą į ugdymo(si) procesą. Žinant, 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. pagalba, pvz., laikantis principo *„pagalba seka paskui vaiką“*);

- stiprinti mokyklų savivaldas, sudarant daugiau galimybių kiekvienai savivaldos organizacijai tinkamai atstovauti visų bendruomenės narių interesams, skatinant jų tarpusavio bendradarbiavimą, įtraukiant į diskusijas ir sprendimų priėmimą dėl ugdymo(si) planavimo, organizavimo ir tobulinimo procesų bei prisiimti atsakomybę už įtraukiojo ugdymo kultūros kūrimą, politikos formavimą ir praktinį įgyvendinimą;

- priimti sprendimus kartu su mokyklos savininkais / steigėjais 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;

- įveiklinti lyderystę į ugdymo(si) procesų optimizavimą – optimizuoti procesus tarp mokyklos dokumentų rengimo ir jų praktinio pritaikomumo ir 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;

- skatinti mokytojus gilinti kompetencijas įtraukiojo ugdymo srityje, plėtoti mokymąsi, pvz., *stebint ir aptariant kolegų pamokas, dalijantis išbandytais inovatyviais metodais, atrastomis priemonėmis*, kas padėtų tikslingai stiprinti pedagogų meistriškumo įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo srityje;

- išnaudoti kolegialaus mokymosi potencialą, stiprinant vidinę mokyklos tinklakūrą ir tinklaveiką kaip ugdymosi procesų gerinimo prielaidą (profesinio tobulėjimo poveikis ugdymo(si) kokybei ir rezultatams, mokinių įtraukčiai ir asmeniniams pasiekimams);

- organizuoti kvalifikacijos tobulinimo, gerųjų praktikų reflektavimo veiklas, 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 tobulinimo veiklą organizuojančioms institucijoms rekomenduojama sudaryti mokymų įvairovės pasiūlą, atsižvelgiant į įtraukiojo ugdymo poreikius, aktualijas ir mokyklos kontekstą;

- gerinti mokyklos, mokytojų, švietimo pagalbos mokiniui specialistų įvaizdį, dažniau komunikuoti su žiniasklaida, viešinant mokyklos geruosius įtraukiojo ugdymo pavyzdžius.

Remiantis *ugdymo(si) ir mokinių patirčių* srities įvertinimo duomenimis ir siekiant stiprinti įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo praktinį kryptingumą, 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);

- taikyti ugdomojoje veikloje (pamokoje) universaliojo dizaino principus. Praktikoje pasiteisina mokinių skaidymas į grupes, interaktyvus patyriminis mokymasis, įvairių ugdymosi erdvių panaudojimas bei pakankamas dėmesys reflektavimui (prasčiausiai pamokose įvertinti aspektai yra *vertinimas ugdant* ir *kiekvieno mokinio pažanga ir pasiekima*i), kurie lemia vaiko mokymosi pasiekimų ir pažangos gerinimą, įtraukties didinimą;

- tobulinti taikomos mokinio asmeninės pažangos vertinimo sistemą įtraukiant atspirties tašką, suteikiant prasmingumo poreikiui siekti individualios pažangos. Pamokoje numatyti aiškius į(si)vertinimo kriterijus, skelbti ir aptarti juos su mokiniais, pateikti užduotis, kurios suteiktų informaciją, ką mokiniai suvokė, ko išmoko, su kokiais sunkumais susidūrė, kaip planuoti tolesnį mokinių mokymąsi bei sudaryti visiems mokiniams sąlygas pamokose rinktis tokius mokymosi būdus, tempą, kurie padėtų jiems siekti maksimalios pažangos;

- stiprinti *pagalbą mokiniui ir šeimai* bei *švietimo pagalbos mokiniui specialistų ir mokytojų padėjėjų vaidmenis* (rečiausiai išorės vertintojai siūlė šiuos komponentus tobulinti pamokoje ir jie rečiausiai įvardyti kaip stiprieji), bendradarbiaujant su mokiniu ir jo šeima, mokytojais, aktyviau į(si)traukiant ir dalyvaujant ugdymo(si) procesuose, pvz., *savalaikė, informatyvi ir sisteminga pagalba mokiniui ir jo šeimai; bendradarbiavimo stiprinimas planuojant ir organizuojant pamokas, prireikus teikiant švietimo pagalbą pamokoje*;

- peržiūrėti mokytojų padėjėjams keliamus kvalifikacinius reikalavimus ir jų atliekamas funkcijas, kad mokyklos tinkamai panaudotų jų potencialą siekiant kiekvieno mokinio ugdymo(si) sėkmės;

- atkreipti dėmesį į bendradarbiavimo su tėvais (globėjais, rūpintojais) stiprinimą ir plėtojimą, ieškant naujų, įtraukiančių galimybių, atitinkančių kontekstą ir visiems priimtinų komunikavimo būdų ir priemonių, siekiant tėvų į(si)traukimo ir į(si)pareigojimo kurti glaudžius tarpusavio santykius, kurie sudarytų sąlygas ilgalaikiams ir pastoviems pokyčiams ir taptų siekiu dalytis atsakomybe už vaikų ugdymą;

- atsižvelgiant į mokyklas, kur reikšmingai vyrauja žemas SEK kontekstas, plėsti ugdymosi paslaugas visos dienos mokyklos forma.

Siekiant kryptingo įtraukties visiems sampratos įgyvendinimo, vertėtų formuoti teigiamas šalies ir regiono švietimo politikų nuostatas dėl įtraukiojo ugdymo realizavimo: vertinant mokyklų pažangą, orientuotis ne tik į akademinius mokinių pasiekimus, bet ir į kiekvienos asmenybės tapsmą, mokymosi pažangą. Tokios nuostatos stiprintų mokyklų, kurios rūpinasi kiekvieno vaiko asmenybės ūgtimi, asmenine pažanga, tikėjimą savo darbo prasme, stiprintų mokyklos įvaizdį ir spartintų įtraukios kultūros įgyvendinimą.