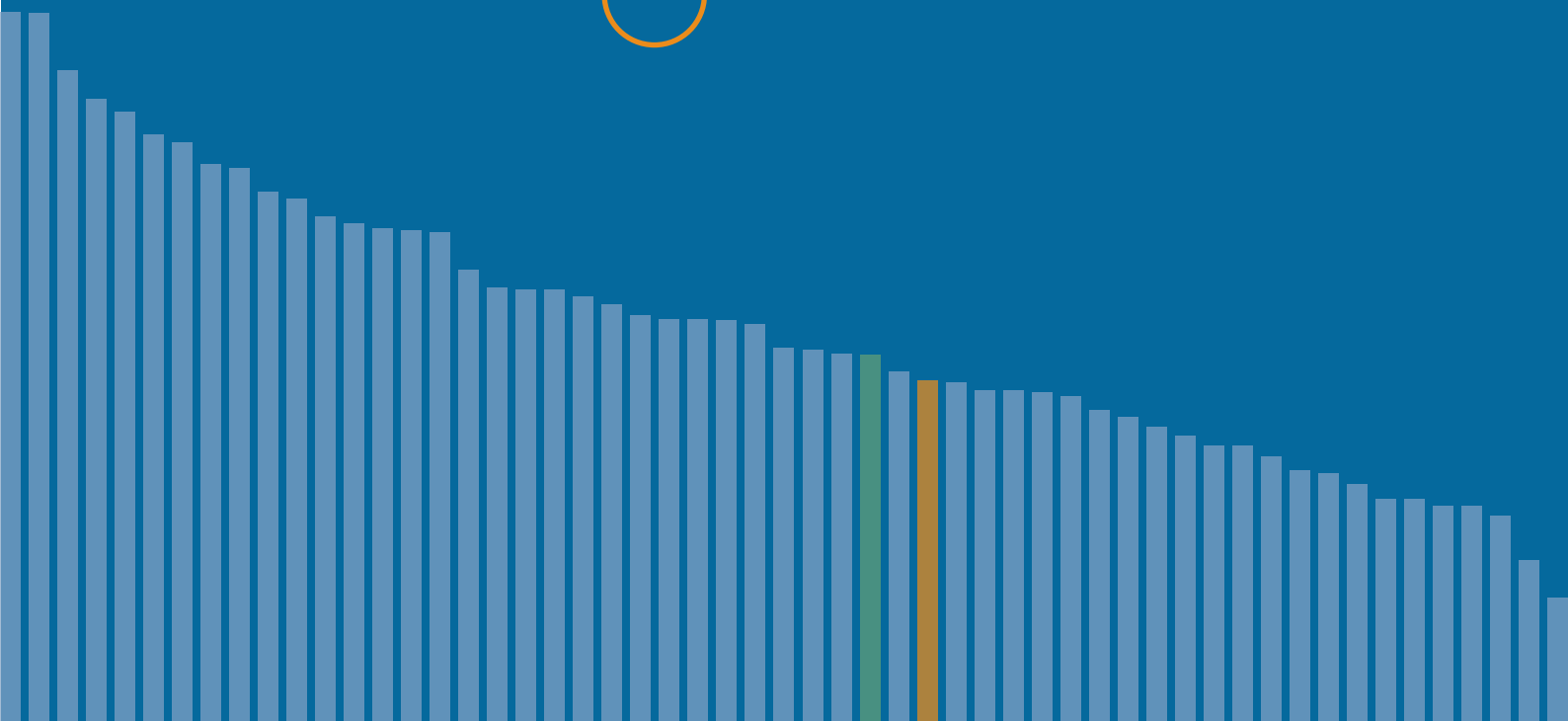
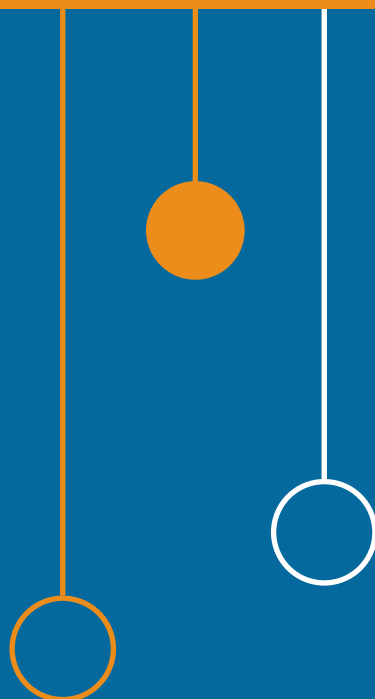


Tarptautinis mokymo ir mokymosi tyrimas
Teaching and Learning International Survey

TALIS 2024

Ataskaita



EBPO TALIS tyrimas yra vienas iš lyginamųjų švietimo tyrimų, kuriuos inicijuoja ir koordinuoja Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacija (*Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD), www.oecd.org).

Informacija apie EBPO TALIS tyrimą: <http://www.oecd.org/education/talis/>

EBPO TALIS tyrimo vykdymą Lietuvoje iš dalies finansuoja Europos Komisija (www.ec.europa.eu).

Lietuvoje EBPO TALIS tyrimą koordinuoja Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija (A. Volano g. 2, 01516, Vilnius, www.smsm.lt). EBPO TALIS valdybos narė Sandra Valavičiūtė, Švietimo mokslo ir sporto ministerijos Ugdymo departamento patarėja (el. paštas Sandra.Valaviciute@smsm.lt), iki 2023 m. – Audronė Albina Razmantienė, Nacionalinės švietimo agentūros Pedagoginių darbuotojų departamento Mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų skyriaus vedėja.

Lietuvoje TALIS tyrimą Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerijos pavedimu vykdo Nacionalinės švietimo agentūros Pasiekimų departamento Pasiekimų tyrimų skyrius (K. Kalinausko g. 7, 03107, Vilnius, www.nsa.smsm.lt). EBPO TALIS tyrimo koordinatore Lietuvoje Eglė Melnikė (el. paštas egle.melnike@nsa.smsm.lt). EBPO TALIS tyrimo duomenų koordinatore Lietuvoje Agnietė Dudaitė-Zavistanavičienė (el. paštas agniete.dudaite-zavistanaviciene@nsa.smsm.lt).

Ataskaitą parengė Eglė Melnikė, Sandra Valavičiūtė, dr. Daiva Sevalneva, Živilė Urbienė, Agnietė Dudaitė-Zavistanavičienė.

Ataskaita parengta, remiantis tarptautine EBPO TALIS 2024 ataskaita ir duomenų baze: OECD (2025), *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*, TALIS, OECD Publishing, Paris: <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>.

EBPO TALIS 2024 duomenų bazė: [TALIS 2024 Database | OECD](#)

Redagavo Sonata Vaičiakauskienė
Maketavo Agnė Beinaraivičiūtė

Leidinio bibliografinė informacija pateikiama Lietuvos nacionalinės Martyno Mažvydo bibliotekos Nacionalinės bibliografijos duomenų banke (NBDB).
ISBN 978-609-8360-05-9 (pdf)

© OECD TALIS

© Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija

© Nacionalinė švietimo agentūra

© Eglė Melnikė, Sandra Valavičiūtė, Daiva Sevalneva, Živilė Urbienė, Agnietė Dudaitė-Zavistanavičienė



Tyrimas, kurio rezultatams pristatyti skirtas šis leidinys, yra vienintelis tarptautinis tyrimas apie mokytojų darbo aplinką, mokytojų nuostatas, požiūrį į mokymą ir mokytojo profesiją, įvairius darbo sąlygų mokyklose aspektus.

Šio tyrimo švietimo bendruomenė paprastai laukia su jauduliu, kaip ir mokinių pasiekimų tyrimų. Tokie tyrimai – tarsi žvilgsnis iš šalies, jis parodo stiprybes, tobulintinas sritis ir atskleidžia mūsų bendrumus ir skirtumus tarptautiniame kontekste. Daugelis pasaulio šalių patiria panašių iššūkių, kaip ir Lietuva, – mokytojų poreikis auga, bendruomenė amžėja.

Mums ypač svarbus klausimas, kaip pritraukti mokytojus į mokyklas. Matome, kad besirenkančiųjų pedagogines studijas daugėja, tačiau ne visi ateina į mokyklas. Ieškome ilgalaikių problemos sprendimų. Iškelta nemažai idėjų – plėsti pedagogikos studijų pasiūlą regionuose, galimybes anksčiau įsitraukti į darbo rinką – dar studentams pradėti dirbti mokytojais, supaprastinti įsidarbinimo reikalavimus, tikslinti pedagogų atestacijos nuostatus, kad aukštos kvalifikacijos specialistai – turintieji magistro ar daktaro laipsnį – galėtų paprasčiau tapti mokytojais. Taip pat labai svarbus mokyklos kaip organizacijos susitelkimas, pagalba naujiems pedagogams.

Viltingai nuteikia, kad Lietuvos mokytojai patenkinti savo pedagoginių studijų kokybe.

Tyrimas parodė, kad dauguma mūsų mokytojų yra patenkinti mokytojo darbu ir jo sąlygomis. Tai, žinoma, ir didelis bendruomenių nuopelnas, kad kolegos jaučia vieni kitų ir administracijos palaikymą. Dauguma Lietuvos mokytojų sutinka, kad jų mokyklose sudaromos sąlygos kurti kūrybišką, draugišką, bendradarbiavimu grįstą darbo atmosferą.

Džiugina tai, kad Lietuvos mokytojai gana stipriai pasitiki savo pedagoginiais gebėjimais, sumanumu dirbant su įvairių poreikių mokiniais, savo pedagoginiu talentu – gebėjimu naudotis skaitmeninėmis priemonėmis, įvairiais mokymo būdais. To labai reikia dirbant klasėse, kuriose mokosi įvairių gebėjimų, netgi kultūrų mokiniai.

Tyrimą apibendrinę analitikai įžvelgia, kad reikėtų daugiau dėmesio skirti pradedančių mokytojų praktikai, plėsti mentorystės patirtis, mokytojų savarankiškumą, toliau didinti atlyginimus. Tai ir stengiamės daryti – kiek tik galimybės leidžia, gerinti mokytojų darbo sąlygas, kad dirbantys mokytojai jaustųsi gerai, kad nauji mokytojai ateitų į mokyklas, kad išliktų ir dar augtų pasididžiavimą mūsų mokytojų bendruomene keliantys rodikliai.

Ačiū, gerbiami mokytojai, už Jūsų motyvaciją, talentą, mokiniams atiduodamas jėgas!

Raminta Popovienė,
švietimo, mokslo ir sporto ministrė

TURINYS

INFORMACIJA APIE TALIS 2024 TYRIMĄ / 6

1 MOKYMAS ŠIANDIENINIAME PASAULYJE / 12

Mokytojų charakteristikos / 15

Demografinės charakteristikos / 15

Išsilavinimas ir darbinė patirtis / 17

Mokytojų trūkumas / 20

Mokytojų saviveiksmingumas / 22

Technologijos ir mokymas / 25

Skaitmeniniai ištekliai ir įrankiai / 25

Dirbtinis intelektas / 28

2 MOKYTOJŲ PROFESINĖ GEROVĖ IR PASITENKINIMAS DARBU / 31

Pamokos tikslų įgyvendinimas / 33

Mokytojų gerovė / 38

Darbe patiriamas stresas / 38

Darbo ir asmeninio gyvenimo pusiausvyra / 41

Darbo poveikis psichinei ir fizinei sveikatai / 41

Mokytojų gerovės skirtumai šalies ir tarptautiniu lygmeniu / 42

Mokytojų pasitenkinimas darbu / 43

Pasitenkinimas profesija / 43

Pasitenkinimas darbo aplinka / 47

Mokytojų pasitenkinimo darbu skirtumai šalies ir tarptautiniu lygmeniu / 48

3 MOKYTOJŲ DARBO APIMTIS IR KELIAMI REIKALAVIMAI / 50

Darbo apimtis / 53

Mokytojų patiriamo streso šaltiniai / 56

Mokymas atsižvelgiant į mokinių poreikių įvairovę / 61

Mokytojų požiūris į pokyčius / 65

4 MOKYTOJŲ PASIRENGIMAS / 68

Mokytojų išsilavinimas / 70

Mokytojų įgytas pedagoginę kvalifikaciją teikiantis išsilavinimas / 70

Mokytojų studijų kokybės vertinimas / 72

Mokytojų pasirengimo pedagoginiam darbui vertinimas / 74

Įvadinės veiklos ir mentorystė / 77

Įvadinės veiklos / 77

Mentorystė / 79

5**MOKYTOJŲ LYDERYSTĖ / 81****Mokytojų atsakomybė priimant mokyklos valdymo sprendimus / 83**

Ugdymo programa ir mokymas / 83

Mokyklos vidaus taisyklės ir tvarkos / 84

Mokyklos biudžeto ir personalo klausimai / 85

Mokytojų lyderystės galimybės / 86

Dalyvavimas priimant sprendimus mokykloje / 86

Mokytojų dalyvavimas mokyklos valdyme / 87

Mokyklos klimato kūrimas / 88

Įtaka švietimo politikai / 89**Mokytojų pasitenkinimo darbu ir įsitraukimo į sprendimų priėmimą mokykloje ryšys / 90****6****MOKYTOJŲ PROFESINIAI SANTYKIAI MOKYKLOS BENDRUOMENĖJE / 92****Mokytojų profesiniai santykiai su kitais mokytojais / 94**

Mokytojų bendradarbiavimas / 95

Mokytojų kolegialumas / 98

Mokytojų bendradarbiavimo ir kolegialumo ryšys su kitais jų veiklos rezultatais ir savijauta / 99

Profesiniai santykiai su mokinių tėvais ir globėjais / 100

Mokytojų nuomonė apie tai, kaip jie yra vertinami mokinių tėvų (globėjų) / 101

Mokytojų bendravimo su mokinių tėvais (globėjais) ryšys su kitais jų veiklos rezultatais ir savijauta / 102

7**MOKYTOJŲ DARBO SĄLYGOS / 103****Mokytojų darbo (įdarbinimo) sąlygos / 105**

Stabilumas / 105

Lankstumas / 107

Pasitenkinimas darbo (įdarbinio) sąlygomis / 109

Pasitenkinimas darbo sąlygomis (išskyrus atlyginimą) / 109

Atlyginimas / 110

ŠALTINIAI / 113

INFORMACIJA APIE TALIS 2024 TYRIMĄ

Kas yra TALIS tyrimas

TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) – tai tarptautinis mokymo ir mokymosi tyrimas, kurio objektas yra mokytojai ir mokyklų vadovai.

Pagrindinis tyrimo tikslas – surinkti politikai formuoti reikšmingus, patikimus ir tarptautiniu mastu palyginamus duomenis apie įvairius mokymo ir mokymosi procesų aspektus ir atlikti jų analizę, galinčią padėti šalims kryptingai tobulinti švietimo politiką ir kurti sąlygas kokybiškam, veiksmingam ugdymui. Skirtingų šalių duomenų palyginimas suteikia galimybę nustatyti bendras tendencijas ir išryškinti specifinius švietimo sistemoms būdingus iššūkius, perimti gerąsias švietimo politikos patirtis ir geriau suprasti, kaip taikomi sprendimai veikia mokymo(si) aplinką mokykloje.

Tyrimas išskirtinis tuo, kad dažnai vadinamas „**mokytojo balso**“ tyrimu – siekiama išgirsti mokytojų ir mokyklų vadovų nuomonę įvairiais su ugdymo procesu, darbo sąlygomis ir platesniais švietimo klausimais susijusias aktualijas bei užtikrinti, kad mokytojų ir mokyklų vadovų patirtys ir įžvalgos būtų tinkamai atstovaujamos priimant svarbius švietimo politikos sprendimus.

TALIS tyrimą nuo 2008 m. vykdo tarptautinė Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacija (EBPO, angl. *Organisation for Economic Co-operation and Development*, OECD). TALIS tyrimas iki šiol buvo atliktas keturis kartus – 2008, 2013, 2018 ir 2024 metais.

TALIS populiacija

Tarptautinė TALIS populiacija – mokytojai ir mokyklų, kuriose dirba šie mokytojai, vadovai.

Pagrindinė tyrimo populiacija – mokytojai ir mokyklų vadovai, dirbantys pagrindinio ugdymo pakopoje (antrasis švietimo lygmuo pagal Tarptautinę standartizuotą švietimo klasifikaciją, ISCED 2).

Šalia pagrindinės tyrimo populiacijos šalys gali pasirinkti dalyvauti ir papildomuose moduluose, įtraukiant mokytojus, dirbančius pradinio ugdymo (pirmasis švietimo lygmuo pagal Tarptautinę standartizuotą švietimo klasifikaciją, ISCED 1), ir mokytojus, dirbančius vidurinio ugdymo (trečiasis švietimo lygmuo pagal Tarptautinę standartizuotą švietimo klasifikaciją, ISCED 3) pakopoje. Taip pat 2024 m. tyrimo cikle šalys galėjo dalyvauti pasirenkamajame modulyje – mokytojų profesinių žinių tyrime (angl. TKS – *Teacher Knowledge Survey*).

TALIS tyrimo turinys

TALIS 2024 tyrimo turinys, kaip apibrėžtas konceptualioje tyrimo programoje (EBPO, TALIS 2024 tyrimo programa, 2025, p. 14), apima keturias bendrąsias, į ilgalaikę švietimo raidą orientuotas mokymo ir mokymosi sritis ir dar keturias sritis, skirtas šiuolaikinėms švietimo sistemos aktualijoms ir problemoms analizuoti.

Bendrosios, į ilgalaikę švietimo raidą orientuotos sritys:

- **mokytojų mokymasis ir tobulėjimas**
 - pirminis mokytojų išsilavinimas ir pasirengimas
 - nuolatinis mokytojų mokymasis
- **mokytojų darbo praktika**
 - mokymo praktika (angl. *teaching practice*. Tai darbas, kurį mokytojai atlieka per pedagoginę sąveiką su mokiniais klasėse ir kitoje aplinkoje.)
 - profesinė praktika (angl. *professional practice*. Tai tiesiogiai su mokinių mokymu nesusijęs mokytojų darbas, pavyzdžiui, bendradarbiavimas su kolegomis, mokymo priemonių kūrimas, bendravimas su tėvais.)
- **profesinės nuostatos**
 - pasitenkinimas darbu, gerovė darbe, suvokta mokytojo darbo vertė
 - mokytojų saviveiksmingumas (angl. *teacher self-efficacy*)
- **institucinė mokymosi aplinka**
 - lyderystė mokykloje
 - mokyklos klimatas

Į šiuolaikinius iššūkius ir problemas orientuotos sritys:

- įvairovė ir lygybė (angl. *diversity and equity*)
- technologijų naudojimas švietime
- mokinių socialinis ir emocinis ugdymas
- aplinkosauginis tvarumas švietime

TALIS 2024 tyrime, kaip ir ankstesniuose cikluose, taip pat renkami bendro pobūdžio duomenys apie mokytojų, mokyklų vadovų ir pačių mokyklų charakteristikas.

Mokytojų duomenys TALIS tyrime nėra tiesiogiai siejami su mokinių pasiekimais, todėl netiriamas tiesioginis mokytojų ar mokyklų veiklos poveikis mokinių mokymuisi, tačiau, siekiant užtikrinti platesnį ir kompleksiškesnį požiūrį į mokytojų ir mokyklų veiksmingumą, analizuojama, kiek pedagogai taiko kitais tyrimais patvirtintas, mokinių pažangą skatinančias ugdymo praktikas.

Vienas svarbiausių TALIS uždavinių – surinkti kokybiškus duomenis ir sudaryti patikimus mokytojus, mokyklų vadovus bei mokymo(si) aplinką ir praktikas apibūdinančius rodiklius, suteikiančius galimybę tarptautiniu mastu palyginti skirtingas švietimo sistemų sritis ir įvertinti jų kaitą laikui bėgant. Šių duomenų ir rodiklių analizė glaudžiai siejama su švietimo politika ir praktika ir, pirmiausia, yra skiriama šioms suinteresuotosioms grupėms (EBPO, TALIS 2024 tyrimo programa, p. 9):

- **politikos formuotojams ir sprendimų priėmėjams**, siekiant padėti peržiūrėti ir plėtoti mokytojo profesiją stiprinančias ir palankias sąlygas veiksmingam mokymui(si) sudarančias politikos kryptis;
- **mokytojams, mokyklų vadovams ir kitiems švietimo praktikams**, suteikiant vertingos informacijos, padedančios reflektuoti taikomas ugdymo praktikas ir diskutuoti dėl jų tobulinimo;
- **tyrėjams**, sudarant galimybes atlikti tolesnius švietimo tyrimus, naudojant TALIS ir kitus duomenis.

Kokios šalys dalyvauja TALIS tyrime

EBPO TALIS tyrimas vykdomas nuo 2008 m. Pirmajame cikle dalyvavo 24 šalys (arba šalių regionai). Toliau ataskaitoje naudojamas trumpesnis terminas – šalys), 2013 m. tyrime – 38, o 2018 m. cikle – 48 šalys.

2024 m. TALIS tapo didžiausiu ciklu pagal dalyvių skaičių – jame dalyvavo 55 šalys. Greta pagrindinio tyrimo 2024 m. 15 šalių pasirinko dalyvauti papildomame pradinio ugdymo modulyje (ISCED 1), o 8 šalys – vidurinio ugdymo modulyje (ISCED 3).

1 pav. Pagrindiniame TALIS tyrime dalyvavusios šalys ir šalių regionai

EBPO šalys (ir šalių regionai)				
Airija	Danija	Jungtinės Amerikos Valstijos (JAV)	Naujoji Zelandija	Slovėnija
Alberta (Kanada)	Estija	Kolumbija	Nyderlandai	Suomija
Australija	Islandija	Kosta Rika	Norvegija	Švedija
Austrija	Ispanija	Latvija	Pietų Korėja	Turkija
Belgija (flamandų bendruomenė ir prancūzų bendruomenė)	Italija	Lenkija	Portugalija	Vengrija
Čekija	Izraelis	Lietuva	Prancūzija	
Čilė	Japonija	Meksika	Slovakija	
EBPO šalys partnerės (ir šalių regionai)				
Albanija	Jungtiniai Arabų Emyratai	Kroatija	Saudo Arabija	Uzbekija
Azerbaidžanas	Juodkalnija	Malta	Serbija	Vietnamas
Bahreinas	Kazachija	Marokas	Singapūras	
Brazilija	Kipras*	Pietų Afrikos Respublika	Šanchajus (Kinija)	
Bulgarija	Kosovas	Rumunija	Šiaurės Makedonija	

Pastaba. *Kipras TALIS tyrime tiesiogiai nedalyvavo – jų duomenis rinko ir tvarkė tik tarptautinis tyrimų konsorciumas.

Tyrimo dalyviai

2024 m. pagrindiniame TALIS tyrime dalyvavo daugiau kaip 280 000 mokytojų iš 17 000 mokyklų iš 55 šalių (regionų).

Kiekvienoje šalyje turėjo būti atrinkta reprezentatyvi, ne mažesnė nei 200 mokyklų imtis, o iš kiekvienos mokyklos – po 20 mokytojų. Jei mokykloje mokytojų yra mažiau nei 20, į imtį buvo įtraukti visi tos mokyklos pedagogai; jei mokytojų skaičius tik šiek tiek viršijo 20, šalims buvo leidžiama įtraukti visus mokytojus. Taip pat tyrime dalyvavo atrinktų mokyklų vadovai, t. y. vienas pagrindinis vadovas, dažniausiai mokyklos direktorius (EBPO, 2025, p. 263).

Pagrindiniame TALIS tyrime mokytojas apibrėžiamas kaip asmuo, mokantis tam tikro dalyko (perteikiantis ugdymo turinį) pagrindinio ugdymo pakopoje bendrojo ugdymo mokykloje ar profesinio mokymo institucijoje, o mokyklų vadovai – tai mokyklų, kuriose šie mokytojai dirba, oficialūs vadovai (t. y. asmenys, kuriems mokykloje priskiriama pagrindinė atsakomybė už administracinę, vadybinę ir (arba) pedagoginę lyderystę mokykloje) (EBPO, 2025, p. 264).

Atsakinėjimo lygmuo. Tam, kad šalies rezultatai būtų įtraukti į tarptautinę duomenų analizę, nustatant respondentų dalyvavimo lygį, taikomos tam tikros taisyklės. Mokytojų atsakinėjimo lygis laikomas pakankamu, kai tyrime dalyvauja ne mažiau nei 75 proc. visų atrinktų mokytojų iš ne mažiau nei 75 proc. atrinktų mokyklų. Mokykla laikoma dalyvavusia tyrime, jei į tyrimo klausimynus ne mažiau nei 50 proc. atrinktų tos mokyklos mokytojų. Mokyklų vadovų atsakinėjimo lygis laikomas pasiektu, kai ne mažiau kaip 75 proc. visų atrinktų mokyklų vadovų pateikia užpildytus klausimynus (EBPO, 2025, p. 265).

Tyrimo instrumentai

TALIS tyrime naudojami mokytojų ir mokyklų vadovų klausimynai, kurie pildomi internetu. 2024 m. mokytojų klausimynas buvo parengtas taikant rotacinio / padalyto dizaino (angl. *rotated / split design*) principą. Tokiu būdu siekta išplėsti tyrimo programos aprėptį ir sumažinti respondentams tenkančią apkrovą – sutrumpinti atsakymams skiriamą laiką (EBPO, TALIS 2024 tyrimo programa, p. 109–110). Parengtos trys klausimyno formos, kurios respondentams buvo paskirstytos atsitiktine tvarka. Vieni klausimai buvo įtraukti į visas formas, kiti – į dvi, o tam tikri klausimai pateikti tik vienos klausimyno formos (EBPO, TALIS 2024 tyrimo programa p. 112–116).

Tyrimo vykdymas

Pagrindinis tyrimas Šiaurės pusrutulio šalyse vyko 2024 m. vasario – balandžio mėn., Pietų pusrutulio šalyse – 2024 m. birželio – rugpjūčio mėn. Prieš pagrindinį tyrimą 2022 m. vasario – kovo mėn. buvo atliktas parengiamasis, o 2023 m. pavasarį – bandomasis tyrimas. Šie tyrimai vykdyti mažesnės apimties, jų tikslas – išbandyti ir patobulinti tyrimo instrumentus.

Tyrimo duomenų interpretavimas

TALIS tyrimas – tai nuomonės tyrimas, kurio rezultatai grindžiami išimtinai mokytojų ir mokyklų vadovų laisvai išsakyta nuomone, nuostatomis ir jų pačių veiklos suvokimu – jų pateiktu „pasakojimu“ tyrimo temomis. Kiti duomenų šaltiniai ar tyrimo metodai į TALIS analizę neįtraukiami. Kadangi tai nuomonės tyrimas, interpretuojant rezultatus, svarbu atsižvelgti į subjektyvumo aspektą – mokytojų ir vadovų vertinimai gali skirtis nuo kitais metodais surinktos informacijos (pavyzdžiui, vaizdo tyrimo, administracinio pobūdžio statistinių duomenų ir pan.).

Svarbu paminėti, kad TALIS tyrimu nematuojamas priežastinis ryšys. Pavyzdžiui, tiriant ryšius tarp mokytojų dalyvavimo profesinio tobulinimo veiklose ir jų mokymo veiksmingumo, galima nustatyti tik šio ryšio pobūdį (teigiamas ar neigiamas), ryšio stiprumą ir statistinį reikšmingumą, tačiau neįmanoma nustatyti, ar dalyvavimas profesinio tobulinimo veiklose priklauso nuo darbo veiksmingumo, ar darbo veiksmingumas priklauso nuo dalyvavimo profesinio tobulinimo veiklose.

Kadangi TALIS yra imties tyrimas, duomenys analizuojami taikant svorius, kurie leidžia atsižvelgti į imties struktūrą ir respondentų neatsakinėjimo lygį. Pateikiant rezultatus apskaičiuojamos standartinės paklaidos, padedančios nustatyti, ar stebimi skirtumai yra statistiškai reikšmingi.

Tarptautiniai vidurkiai ir tarptautinis palyginamumas

EBPO-27 vidurkis: aritmetinis vidurkis, apskaičiuotas remiantis pagrindinio ugdymo mokytojų ar mokyklų vadovų (ISCED 2) duomenimis 27 EBPO šalyse.

EBPO-25 vidurkis: aritmetinis vidurkis, apskaičiuotas remiantis pagrindinio ugdymo mokytojų (ISCED 2) duomenimis 25 EBPO šalyse, kurios dalyvavo 2018 m. ir 2024 m. tyrimuose.

EBPO-24 vidurkis: aritmetinis vidurkis, apskaičiuotas remiantis pagrindinio ugdymo mokyklų vadovų (ISCED 2) duomenimis 24 EBPO šalyse, kurios dalyvavo 2018 m. ir 2024 m. tyrimuose.

Pagrindinio tyrimo metu 4 šalys (ar regionai) – Alberta (Kanada), Nyderlandai, Naujoji Zelandija ir Norvegija – nepasiekė minimalių TALIS 2024 tyrime nustatytų imties ir atsakinėjimo lygio techninių standartų, todėl jų duomenys neįtraukiami į EBPO ir kitų tarptautinių vidurkių skaičiavimus. Šių šalių rezultatai pateikiami atskirai, lentelių apačioje, jų pavadinimus žymint žvaigždute (*). Tai nurodo, kad duomenis reikėtų vertinti atsargiai, atsižvelgiant į galimą paklaidą dėl didelio neatsakinėjimo lygio.

Šioje Lietuvos ataskaitoje mūsų šalies rezultatai lyginami su vidutiniais EBPO šalių rezultatais.

TALIS Lietuvoje

Lietuva TALIS tyrime dalyvavo 2008, 2018 ir 2024 metais. Visuose cikluose Lietuva dalyvavo pagrindiniame tyrime – dalyvavo mokytojai ir mokyklų vadovai, dirbantys pagrindinio ugdymo pakopoje.

Lietuvoje tyrimo imčiai suformuoti buvo naudoti 2021–2022 m. m. ir 2022–2023 m. m. Švietimo valdymo informacinės sistemos (ŠVIS) duomenys. Tyrimo imtis buvo suformuota 2022 m., atrenkant 30 bendrojo ugdymo mokyklų bandomajam tyrimui (bandomasis tyrimas vyko 2023 m.; šio tyrimo rezultatai buvo naudojami tikslinant tyrimo instrumentus ir į pagrindinio tyrimo duomenų bazę neįtraukti) ir 211 bendrojo ugdymo mokyklų ir profesinio ugdymo įstaigų pagrindiniam tyrimui (mokyklos, kurios buvo atrinktos bandomajam tyrimui, į pagrindinio tyrimo imtį nebuvo įtrauktos). Iš kiekvienos atrinktos mokyklos tyrimui atrinkta 20 mokytojų (jeigu mokykloje iš viso buvo mažiau negu 20 mokytojų, tyrimui buvo atrinkti visi tos mokyklos mokytojai, jeigu mokykloje dirbančių mokytojų skaičius nežymiai perkopė 20 mokytojų, buvo įtraukti visi mokytojai).

Lietuvoje TALIS pagrindinio tyrimo metu klausimynus užpildė 4223 pagrindinio ugdymo mokytojai ir 211 mokyklų vadovų.

Kad šalies rezultatai būtų reprezentatyvūs ir galėtų būti įtraukti į tarptautinius palyginimus, buvo nustatyti tam tikri respondentų atsakinėjimo lygio reikalavimai. Lietuvos respondentų atsakinėjimo lygis vertinamas kaip labai aukštas – tyrime dalyvavo 96,6 proc. mokytojų ir visi mokyklų vadovai (EBPO, 2025, 267–228 p.).

Lietuvoje visi klausimynai mokytojams ir mokyklų vadovams buvo pateikti tik lietuvių kalba, neatsižvelgiant į mokyklos mokomąją kalbą.

Lietuvos mokyklose pagrindinis tyrimas vyko 2024 m. vasario mėn. pabaigoje – kovo mėn. pradžioje.

Ši Lietuvos ataskaita parengta remiantis tarptautine ataskaita *Results from TALIS 2024: The State of Teaching, TALIS, OECD Publishing, Paris*, <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>. (EBPO ataskaita, 2025). Aptariant tyrimo rezultatus, skyrių pradžioje (kaip ir tarptautinėje ataskaitoje) trumpai pristatomas nagrinėjamų klausimų kontekstas ir jų aktualumas. Šiems skyriams parengti naudotos literatūros sąrašai pateikiami tarptautinėje ataskaitoje (žr. naudotos literatūros sąrašą).

TALIS 2024 tyrime dalyvavusių šalių duomenys, naudoti rengiant šią ataskaitą, skelbiami lentelėse internete:

- StatLinks to online-only tables in all TALIS 2024 publications. Prieiga internete: [List of tables available online: Results from TALIS 2024 | OECD](#)
- TALIS2024 Statistical Compendium: Microsoft Power BI. Prieiga internete: [Microsoft Power BI](#)

Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija ir Nacionalinė švietimo agentūra dėkoja mokytojams ir mokykloms, dalyvavusioms TALIS bandomajame tyrime 2023 m. ir pagrindiniame tyrime 2024 m.

1

MOKYMAS ŠIANDIENINIAME PASAULYJE

Pastaraisiais metais švietimo sistemos visame pasaulyje susidūrė su sparčiais ir reikšmingais pokyčiais. COVID-19 pandemija sutrikdė įprastą mokyklų veiklą ir paspartino skaitmeninių technologijų taikymą ugdymo procese. Demografiniai pokyčiai ir vis didėjanti mokinių įvairovė kelia naujų iššūkių, susijusių su lygybės ir įtraukties užtikrinimu bei mokytojų pasirengimu tinkamai į tai reaguoti. Šie globalūs procesai formuoja naują požiūrį į tai, ką reiškia ugdyti ir būti išsilavinusiam XXI amžiuje.

Šiame kontekste vis svarbesnis tampa mokytojo vaidmens ir jo darbo specifikos supratimas. Mokytojai ne tik perduoda žinias, bet ir padeda mokiniams orientuotis vis sudėtingesnėje ir neapibrėžtoje aplinkoje. Tam tikros mokytojų profesinės charakteristikos – išsilavinimas, nuolatinis profesinis tobulėjimas, taikomos ugdymo praktikos, profesinės veiklos rezultatai, saviveiksmingumas bei pasitenkinimas savo profesija – gali reikšmingai lemti jų gebėjimą atliepti šiuolaikinius ugdymo iššūkius. Šiame skyriuje analizuojama, kokie mokytojai dirba mokyklose ir kaip jie organizuoja ugdymo procesą. Pateikiamos pagrindinės įžvalgos gali padėti švietimo politikos formuotojams ir švietimo institucijoms priimti sprendimus, stiprinančius mokytojų profesines kompetencijas atliepti kintančius mokinių poreikius ir užtikrinti ugdymo kokybę.

Tarptautinės EBPO TALIS 2024 ataskaitos lentelės, kuriomis remiamasi rengiant šį skyrį ir kuriose pateikiami visų šalių rezultatai, skelbiamos interneto svetainėje *StatLink*: <https://stat.link/fvn03o>

Pagrindinės įžvalgos

- Lietuvoje, kaip ir didžiojoje dalyje kitų šalių, dauguma mokytojų yra moterys – jos sudaro 85 proc. visų mokytojų (EBPO šalių vidurkis – 70 proc.). Ši proporcija nuo 2018 m. iš esmės nekito.
- Lietuva, kartu su Portugalija ir Latvija, patenka tarp šalių, kuriose mokytojai yra vyriausi. Lietuvoje mokytojų amžiaus vidurkis yra 51 metai, vidutiniškai EBPO šalyse – 45 metai. Lietuvoje, Estijoje, Vengrijoje, Latvijoje ir Portugalijoje daugiau kaip pusė mokytojų yra vyresni nei 50 metų. Lyginant su 2018 m., vidutinis mokytojų amžius šalyje, kaip ir EBPO šalyse apskritai, šiek tiek padidėjo. Per tą patį laikotarpį Lietuvoje kiek išaugo vyresnių nei 50 metų ir jaunesnių nei 30 metų mokytojų dalis.
- Aukštąjį išsilavinimą Lietuvoje yra įgiję praktiškai visi mokytojai – 60 proc. mokytojų yra įgiję bakalauro, 38 proc. – magistro laipsnį. TALIS tyrime dalyvavusių šalių mokytojų išsilavinimo lygis yra labai įvairus. Vidutiniškai EBPO šalyse bakalauro laipsnį yra įgiję 38 proc., magistro laipsnį – 57 proc. mokytojų.
- Lietuvoje vidutinis mokytojų darbo stažas – 25 metai (vidutiniškai EBPO šalyse – 17 m.). Pradedantieji mokytojai, mokykloje dirbantys ne ilgiau kaip 5 metus, sudaro 9,5 proc. (EBPO – 17,9 proc.). 2018–2024 m. laikotarpiu pradedančiųjų mokytojų dalis Lietuvoje šiek tiek padidėjo (nuo 7,3 iki 9,5 proc.).
- Lietuvoje apie 42 proc. mokytojų turi kitos, ne mokytojo, darbo patirties švietimo ar kitoje sityje (vidutiniškai EBPO šalyse – 49 proc.). TALIS tyrimo duomenimis, Lietuvoje maždaug 7 proc. mokytojų (EBPO – 8,6 proc.) yra pasirinkę pedagogo profesiją kaip antrąją karjerą. Lyginant su 2018 m., ši mokytojų dalis nežymiai padidėjo ir Lietuvoje, ir vidutiniškai EBPO šalyse.
- Lietuvoje 29 proc. mokytojų (EBPO – 23 proc.) dirba mokyklose, kurių vadovai nurodo, kad kvalifikuotų mokytojų trūkumas yra reikšmingas veiksnys, ribojantis tos mokyklos galimybes teikti kokybišką ugdymą. Lyginant su 2018 m., Lietuvoje ši dalis reikšmingai padidėjo (nuo 13 iki 29 proc.).
- Didelė dalis Lietuvos mokytojų (daugiau nei 90 proc., EBPO – daugiau nei 80 proc.) pasižymi aukštu saviveiksmingumu. Didžioji dauguma Lietuvos mokytojų mano, kad jiems gerai sekasi naudoti įvairius mokymo ir vertinimo būdus, skatinti mokinius pasitikėti savo jėgomis, valdyti mokinių elgesį pamokų metu. Mokytojai kiek prasčiau vertina savo gebėjimus mažinti mokinių pasiekimų skirtumus (61 proc. Lietuvoje, 59 proc. EBPO) ar motyvuoti mokinius mokytis (Lietuvoje ir EBPO – 67 proc.).
- Dauguma mokytojų Lietuvoje ir EBPO šalyse palankiai vertina skaitmeninių mokymosi priemonių naudojimą mokymo procese – daugiau kaip 80 proc. Lietuvos mokytojų sutinka, kad šios priemonės didina mokinių motyvaciją mokytis, gerina akademinius pasiekimus ir padeda ugdyti įvairius įgūdžius (pavyzdžiui, planavimo, stebėsenos ar bendradarbiavimo). Kartu mokytojai pastebi galimas rizikas – neigiamą poveikį mokinių savijautai, tiesioginio bendravimo mažėjimą, galimybes internete rastą turinį pateikti kaip savo darbą ir kt.

- Maždaug vienas iš trijų mokytojų EBPO šalyse ir Lietuvoje (atitinkamai 36 ir 39 proc.) nurodė, kad mokymo procese naudoja dirbtinį intelektą (DI).
- Dažniausiai mokytojai naudoja DI informacijos paieškai ir apibendrinimui – taip nurodė daugiau kaip 90 proc. Lietuvos mokytojų. Taip pat DI taikomas pamokų ar veiklų planavimui ir mokinių praktinių įgūdžių ugdymui realaus gyvenimo situacijose. Rečiausiai DI naudojamas mokinių darbams vertinti – šiam tikslui DI pasitelkia apie 25 proc. mokytojų Lietuvoje.
- Vertindami DI taikymo iššūkius ir rizikas, mokytojai išsakė įvairių nuomonių. Nors daugelis pripažino DI privalumus – galimybę pritaikyti mokymosi medžiagą skirtingiems mokinių poreikiams, rengti ir tobulinti pamokų planus, nemaža dalis mokytojų nurodė, kad DI gali sudaryti mokiniams galimybę pristatyti kitų žmonių darbus kaip savo, pateikti netikslias ar netinkamas rekomendacijas, kelti pavojų mokinių privatumui ir duomenų saugumui, dėl algoritminio šališkumo sustiprinti klaidingus mokinių įsitikinimus.
- Lietuvoje, kaip ir vidutiniškai EBPO šalyse, dažniausia priežastis, kodėl mokytojai niekada nėra taikę DI, yra žinių ar įgūdžių stoka. Be to, maždaug pusė mokytojų mano, kad DI apskritai neturėtų būti naudojamas mokymo procese. Mokyklos lygmens veiksniai, tokie kaip nepakankama infrastruktūra ar DI naudojimo apribojimai, buvo minimi rečiau.

Mokytojų charakteristikos

TALIS 2024 tyrime analizuojamos įvairios mokytojų charakteristikos, tokios kaip demografiniai rodikliai (amžius, lytis), išsilavinimas, pedagoginio darbo stažas bei kita pedagoginio ir nepedagoginio darbo patirtis.

Demografinės charakteristikos

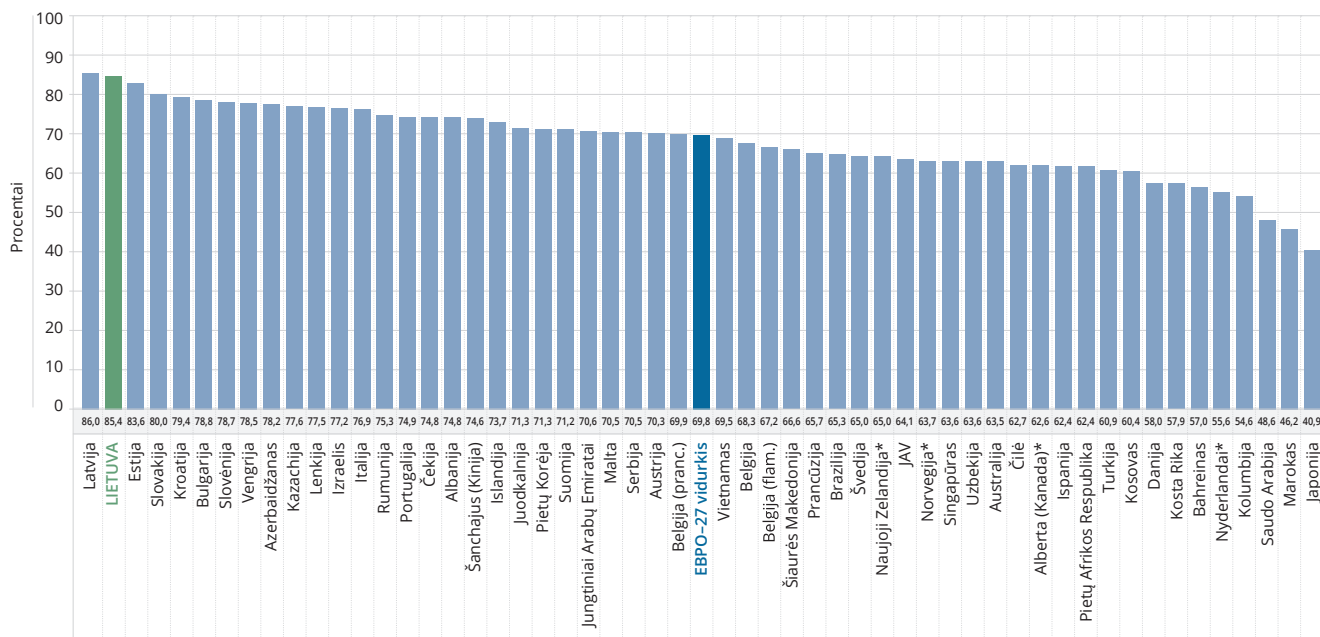
Lytis

Lyčių disbalansas mokytojų profesijoje kelia susirūpinimą, nes tyrimai rodo, kad lyčių pusiausvyrą gali turėti įtakos mokinių karjeros siekiams ir požiūriui į kai kuriuos mokomuosius dalykus, ypač gamtos mokslus, technologijas, inžineriją ir matematiką (STEM). Didelė mokytojų moterų dalis gali būti siejama su žemesniu profesijos prestižu, nes visuomenėje tebegyvuojantys lyčių stereotipai mokytojo darbą sieja su „moteriška“ veiklos sritimi. Toks suvokimas gali mažinti profesijos patrauklumą ir silpninti vyrų motyvą rinktis mokytojo karjerą.

Vidutiniškai EBPO šalyse, taip pat ir Lietuvoje moterys sudaro didžiąją dalį mokytojų (1.1. pav.). Lietuva (85 proc.) kartu su kaimyninėmis Latvija (86 proc.) ir Estija (84 proc.) patenka tarp šalių, kuriose moterų mokytojų dalis yra didžiausia. Vidutiniškai EBPO šalyse moterys mokytojos sudaro 70 proc. Priešingas santykis, kai moterų mokytojų yra mažiau nei vyrų, fiksuotas tik trijose TALIS tyrime dalyvavusiose šalyse: Japonijoje (41 proc.), Maroke (46 proc.) ir Saudo Arabijoje (49 proc.).

TALIS duomenimis, vyrų ir moterų proporcija mokytojų profesijoje per pastaruosius šešerius metus iš esmės nekito tiek Lietuvoje, tiek vidutiniškai EBPO ir daugumoje tyrime dalyvavusių šalių. Ryškesni pokyčiai stebimi tik kai kuriose šalyse: 2018–2024 m. moterų mokytojų dalis padidėjo Jungtiniuose Arabų Emyratuose (8 proc. punktais), Turkijoje (5 proc. punktais) ir Pietų Korėjoje (4 proc. punktais). Tuo tarpu per tą patį laikotarpį moterų mokytojų dalis sumažėjo Brazilijoje, Saudo Arabijoje (4 proc. punktais), Belgijos (flam. bendr.) ir Latvijoje (3 proc. punktais).

1.1. pav. Mokytojų moterų dalis TALIS 2024 tyrime dalyvavusiose šalyse
Mokytojų moterų dalis (proc.)



Pastaba. * Duomenis reikia interpretuoti atsargiai, nes nebuvo pasiekti minimalūs TALIS techniniai standartai.
Šaltinis – OECD, TALIS 2024 duomenų bazė.

Amžius

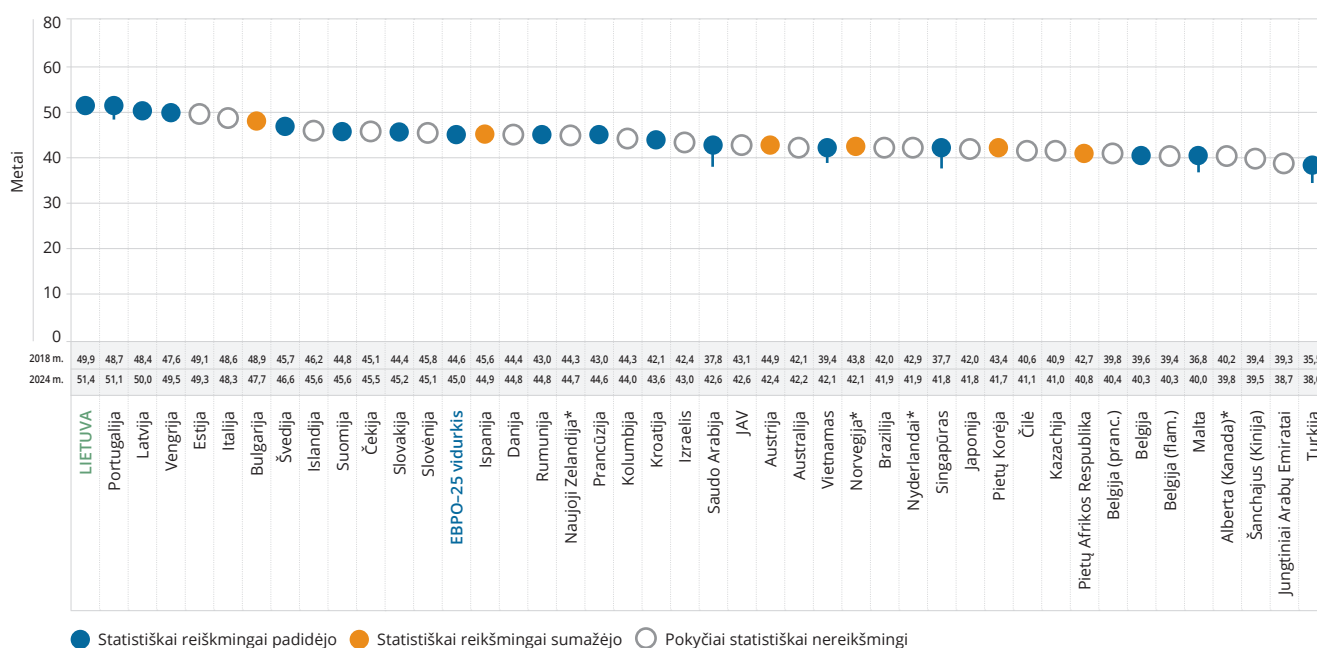
Didelė vyresnio amžiaus mokytojų dalis gali kelti žmogiškųjų išteklių planavimo ir valdymo iššūkių, ypač tais atvejais, kai reikšminga darbuotojų dalis artėja prie pensinio amžiaus, o mokinių skaičius išlieka stabilus. Tokiomis aplinkybėmis gali didėti poreikis tikslingai planuoti pedagogų kaitą ir pritraukti naujų specialistų. Vyresni mokytojai paprastai turi sukaupę nemažai vertingos profesinės patirties, galinčios praturtinti ugdymo procesą ir mokyklos bendruomenę. Tuo tarpu jaunesni pedagogai, nors ir turintys mažiau praktinės patirties, dažnai pasižymi atnaujintomis dalykinėmis ir pedagoginėmis kompetencijomis, o jų įgytos naujausios žinios gali prisidėti prie mokymo(si) kokybės gerinimo.

Lietuvoje vidutinis pagrindinio ugdymo mokytojų amžius siekia 51 metus – tai daugiau nei vidutinis amžius EBPO šalyse (45 metai). Panašus mokytojų amžiaus vidurkis nustatytas Portugalijoje (51 metai), Latvijoje (50 metų), Estijoje ir Vengrijoje (49 metai). Jauniausi pedagogai dirba Turkijoje (38 metai), o Maroke, Jungtiniuose Arabų Emyratuose ir Uzbekijoje mokytojų amžiaus vidurkis sudaro apie 39 metus.

Lyginant su 2018 m., Lietuvoje vidutinis mokytojų amžius padidėjo nuo 49,9 iki 51,4 m. (EBPO vidutiniškai nuo 44,6 iki 45 metų). Mokytojų amžiaus vidurkis padidėjo dviem ar daugiau metų Maltoje, Portugalijoje, Saudo Arabijoje, Singapūre, Turkijoje ir Vietname, tuo tarpu Austrijoje, Pietų Korėjoje, Norvegijoje* ir Pietų Afrikoje sumažėjo maždaug dvejais metais (1.2. pav.).

1.2. pav. Mokytojų amžiaus vidurkio pokytis 2018–2024 m.

Mokytojų amžiaus vidurkis (metais)



Pastaba. * Duomenis reikia interpretuoti atsargiai, nes nebuvo pasiekti minimalūs TALIS techniniai standartai.

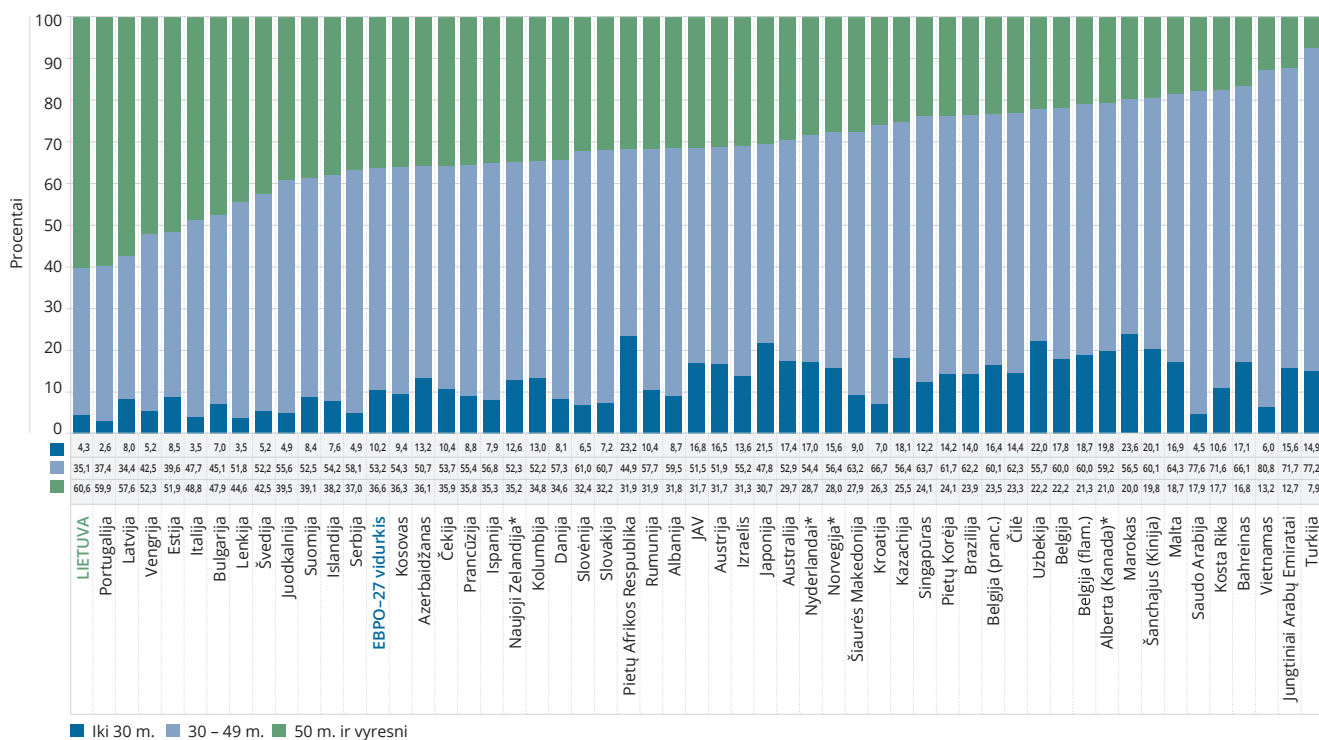
Šaltinis – OECD, TALIS 2024 duomenų bazė, *Results from TALIS 2024* (1.4. lentelė, 1.2. pav.).

Lietuvoje jaunų (iki 30 metų) mokytojų dalis siekia 4 proc., 30–49 metų mokytojų dalis sudaro 35 proc., 50–59 metų – 34 proc., o 60 metų ir vyresnių – 27 proc. (1.3. pav.) Vidutiniškai EBPO šalyse jaunų mokytojų yra 10 proc., 30–49 metų – 53 proc., o 50 metų ir vyresnių – 37 proc. Daugiau kaip pusė mokytojų yra 50 metų ir vyresni Estijoje, Vengrijoje, Latvijoje, Lietuvoje ir Portugalijoje (1.3. pav.). Prognozuojama, kad šių šalių švietimo sistemos per artimiausius 10–15 metų gali susidurti su reikšmingais žmogiškųjų išteklių iššūkiais, nes artėjant pedagogų pensiniam amžiui reikės pakeisti didelę dalį mokytojų. Be to, šiose šalyse labai mažai jaunų mokytojų (30 metų ar jaunesnių), ir tai gali dar labiau paaštrinti problemą. Daugiausia jaunų mokytojų (daugiau kaip 20 proc.) dirba Japonijoje, Maroke, Šanchajuje (Kinija), Pietų Afrikoje ir Uzbekijoje, o mažiausia (iki 4 proc.) – Portugalijoje, Italijoje, Lenkijoje, Kipre ir Lietuvoje.

Lyginant su 2018 m., jaunų mokytojų dalis Lietuvoje nežymiai padidėjo – nuo 2,8 iki 4,3 proc., tačiau kartu išaugo ir 50 metų bei vyresnių mokytojų dalis (4 proc. punktais), o 30–49 metų amžiaus grupės dalis sumažėjo 5 proc. punktais. 2018–2024 m. laikotarpiu 50 metų ir vyresnių mokytojų dalis padidėjo 14 šalių, o sumažėjo tik trijose – Austrijoje, Pietų Korėjoje ir Slovėnijoje. Nuo 2018 m. 50 metų ir vyresnių mokytojų dalis padidėjo 8 proc. punktais ar daugiau Prancūzijoje, Portugalijoje, Saudo Arabijoje ir Singapūre, o tuo tarpu Austrijoje sumažėjo 12 proc. punktų, Pietų Korėjoje – 9 proc. punktais, Slovėnijoje – 6 proc. punktais.

1.3. pav. Mokytojų amžius

Mokytojų pasiskirstymas pagal amžiaus grupes (proc.)



Pastaba. * Duomenis reikia interpretuoti atsargiai, nes nebuvo pasiekti minimalūs TALIS techniniai standartai.

Šaltinis – OECD, TALIS 2024 duomenų bazė, *Results from TALIS 2024* (1.3. lentelė, 1.3. pav.).

Išsilavinimas ir darbo patirtis

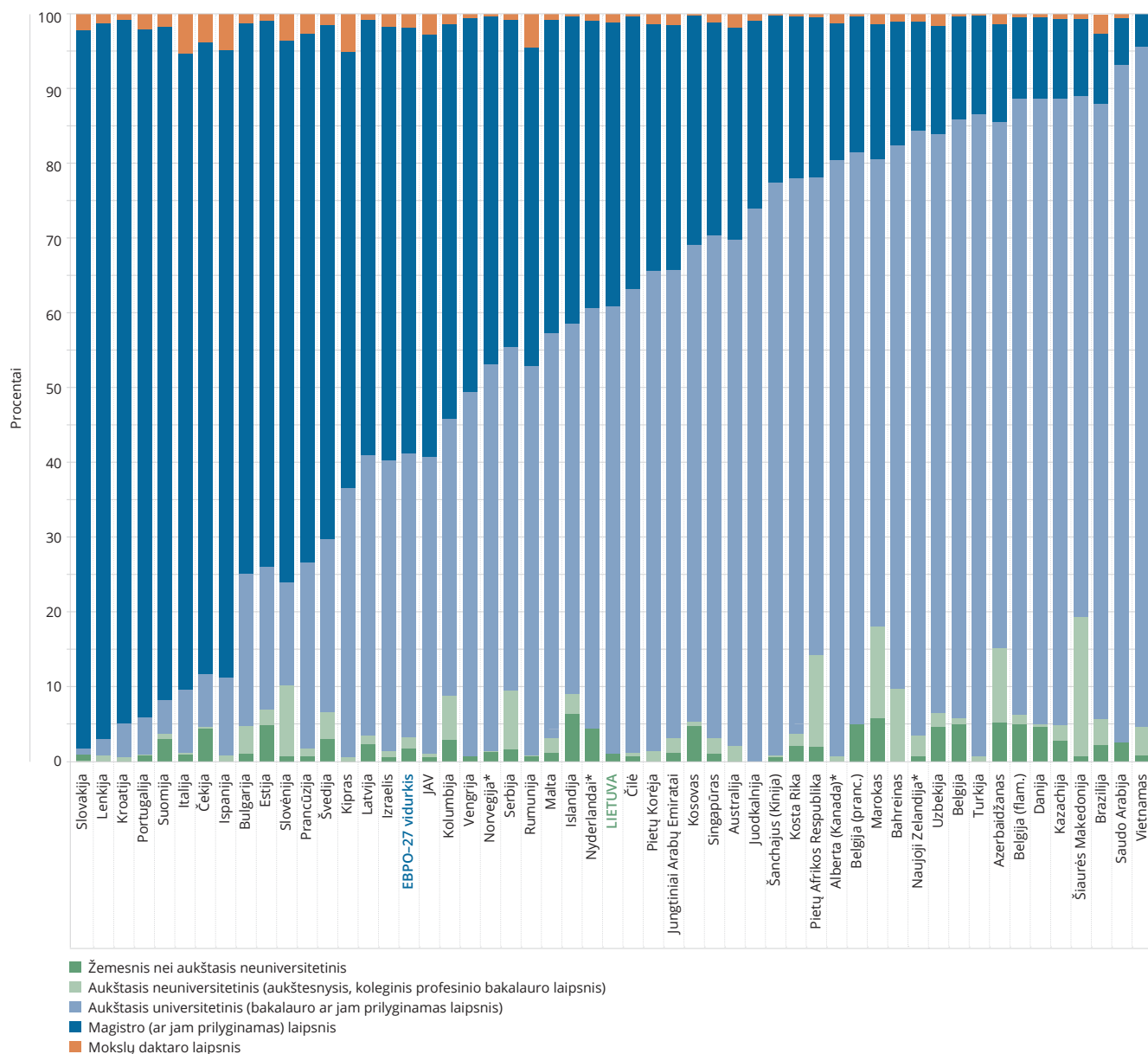
Išsilavinimas

Daugelyje šalių aukštos kvalifikacijos ir motyvuotų kandidatų pritraukimas į mokytojo profesiją yra vienas pagrindinių švietimo politikos prioritetų. Norint geriau suprasti, kaip tampama mokytojais, svarbu išsiaiškinti mokytojų rengimo ir kvalifikacijos įgijimo reikalavimus bei galimus skirtingus mokytojo profesinės karjeros kelius. Aukštasis išsilavinimas yra svarbi mokytojų rengimo dalis, tačiau vien jo nepakanka – būtina užtikrinti, kad skirtingais būdais pedagogo karjerą pasirinkę mokytojai įgytų reikiamų pedagoginių žinių, praktinių įgūdžių ir profesinių kompetencijų.

TALIS tyrimo metu mokytojų buvo prašoma nurodyti jų įgytą aukščiausią formalųjį išsilavinimą. Lietuvoje 60 proc. (EBPO – 38 proc.) mokytojų nurodė, kad yra įgiję aukštąjį bakalauro ar jam prilyginamą, 38 proc. (EBPO – 57 proc.) – magistro ar jam prilyginamą laipsnį, apie 0,9 proc. – mokslo daktaro laipsnį (EBPO – 1,7 proc.). Daugiau nei 90 proc. mokytojų, įgijusių magistro laipsnį, yra Slovakijoje, Lenkijoje, Kroatijoje, Portugalijoje, Suomijoje (1.4. pav.).

1.4. pav. Mokytojų išsilavinimas

Mokytojų dalis (proc.) pagal jų įgytą aukščiausią išsilavinimo laipsnį



Pastabos:

* Duomenis reikia interpretuoti atsargiai, nes nebuvo pasiekti minimalūs TALIS techniniai standartai.

Šalys išrikiuotos pagal magistro laipsnį įgijusių mokytojų dalį.

Šaltinis – OECD, TALIS 2024 duomenų bazė.

Pedagoginio darbo stažas

Mokytojo pedagoginio darbo stažas yra vienas svarbiausių veiksnių, lemiančių profesinės veiklos kokybę. Pradedantieji mokytojai (dirbantys mokykloje ne ilgiau kaip penkerius metus) dažnai turi naujausių žinių ir idėjų, o patyrę, daugiau nei dešimt metų dirbantys pedagogai paprastai yra sukaupę didesnę profesinę patirtį ir labiau pasitiki savo taikomomis ugdymo praktikomis.

TALIS tyrimo metu mokytojų buvo prašoma nurodyti, kiek metų iš viso jie dirba mokytojais. Lietuvoje vidutinis mokytojų pedagoginio darbo stažas yra 25 metai (EBPO vidurkis – 17 metų). Lietuvoje pradedantieji mokytojai sudaro apie 10 proc. visų mokytojų (EBPO vidurkis – 18 proc.). Mokytojų, turinčių 6–20 metų darbo patirtį, Lietuvoje yra 25 proc. (EBPO – 45 proc.), o daugiau nei 20 metų patirties turintys pedagogai sudaro net 66 proc. (EBPO – 37 proc.). Lietuvoje, Latvijoje ir Portugalijoje daugiau nei 60 proc. mokytojų turi ilgesnį nei 20 metų pedagoginio darbo stažą. Austrijoje, Maroke ir Pietų Afrikoje apie 30 proc. mokytojų nurodė, mokykloje dirbantys ne ilgiau kaip 5 metus.

2018–2024 m. laikotarpiu Lietuvoje pradedančiųjų mokytojų dalis šiek tiek padidėjo (2 proc. punktais), tačiau kartu nežymiai išaugo ir daugiau kaip 20 metų darbo stažą turinčių mokytojų dalis (1.5. pav.). Per tą patį laikotarpį dešimtyje TALIS tyrime dalyvavusių šalių sumažėjo mažiau nei penkerių metų darbo stažą turinčių mokytojų dalis. Ryškiausias mažėjimas fiksuotas Singapūre (18 proc. punktų) ir Turkijoje (14 proc. punktų). Priešingai, vienuolikoje šalių pradedančiųjų mokytojų dalis padidėjo, ypač Islandijoje, Pietų Korėjoje ir Ispanijoje, kur augimas siekė 6 proc. punktus ar daugiau.

Lietuvoje pradedančiųjų mokytojų kiek daugiau yra didmiesčių mokyklose (didmiesčių mokyklose 14 proc., miestų – 6 proc., kaimo vietovėse esančiose mokyklose – 7 proc.). Vidutiniškai EBPO šalyse skirtumų, lyginant skirtingose vietovėse esančias mokyklas, nėra.

1.5. pav. Mokytojų pasiskirstymo pagal pedagoginio darbo stažą pokytis 2018–2024 m.
Mokytojų dalis (proc.) pagal pedagoginio darbo stažą

	Mokytojų dalis (proc.) pagal pedagoginio darbo stažą																	
	≤ 5 metai						6–20 metų						>20 metų					
	TALIS 2018		TALIS 2024		Pokytis (2024–2018)		TALIS 2018		TALIS 2024		Pokytis (2024–2018)		TALIS 2018		TALIS 2024		Pokytis (2024–2018)	
	%	S. P.	%	S. P.	% p. skirt.	S. P.	%	S. P.	%	S. P.	% p. skirt.	S. P.	%	S. P.	%	S. P.	% p. skirt.	S. P.
LIETUVA	7,3	(0,7)	9,5	(0,7)	2,2	(1,0)	29,5	(1,0)	24,5	(1,0)	-4,9	(1,4)	63,2	(1,2)	65,9	(1,4)	2,7	(1,8)
EBPO–25 vidurkis	18,7	(0,2)	18,4	(0,2)	-0,3	(0,3)	44,6	(0,2)	44,8	(0,2)	0,3	(0,3)	36,7	(0,2)	36,8	(0,2)	0,1	(0,3)

Pastaba. Statistiškai reikšmingi skirtumai pažymėti paryškintu šriftu.
Šaltinis – OECD, TALIS 2024 duomenų bazė.

Nepedagoginio darbo patirtis

Siekiant spręsti pedagogų trūkumo problemą, daugelyje švietimo sistemų sudaromos galimybės kitų sričių specialistams tapti mokytojais. Į mokyklas ateinantys įvairių sričių specialistai dažnai turi papildomų įgūdžių ir kompetencijų, įgytų ankstesnėje ar papildomoje profesinėje veikloje, tačiau pradiniam karjeros etape jiems būtina suteikti mentoriaus pagalbą ir sudaryti daugiau profesinio tobulėjimo galimybių.

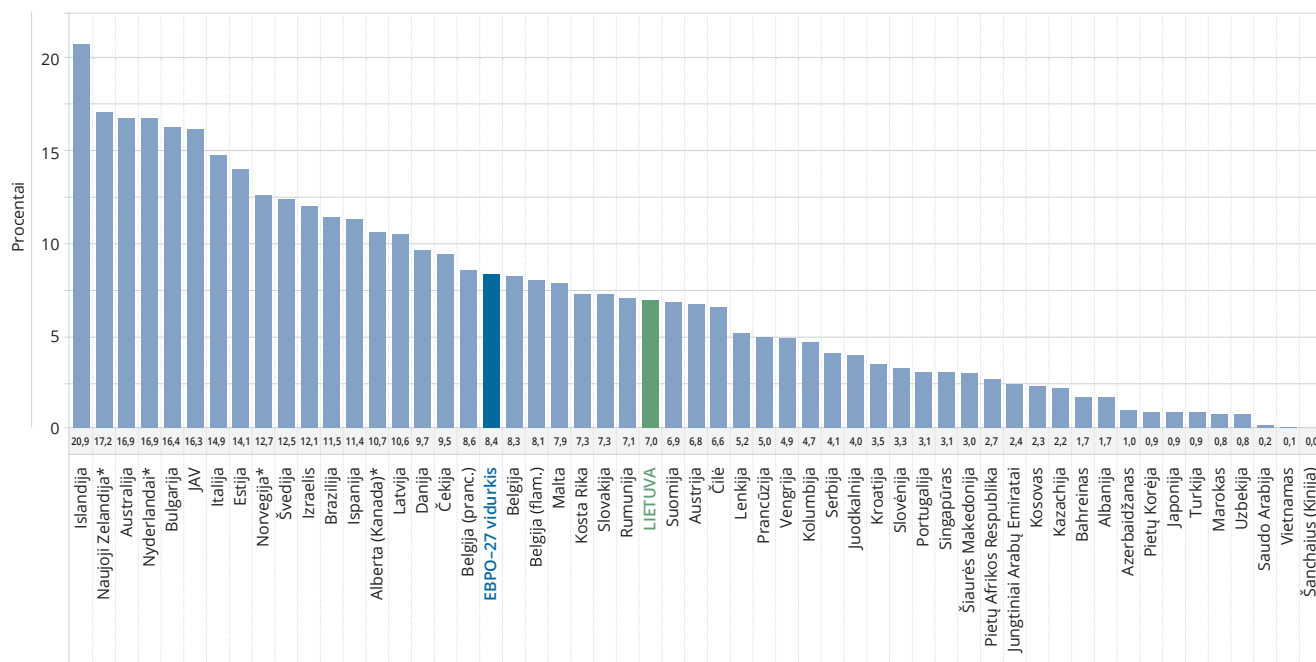
Mokytojų buvo klausiama ne tik apie jų, kaip mokytojų, darbo stažą, tačiau ir apie kitą pedagoginio darbo patirtį švietimo srityje (pavyzdžiui, universiteto dėstytojo) bei nepedagoginio darbo patirtį. Lietuvoje apie 42 proc. (vidutiniškai EBPO – 57 proc.) mokytojų nurodė turintys kitos, ne mokytojo, darbo patirties švietimo ar kitoje sityje (1.6. pav.). 24 proc. (EBPO – 30 proc.) nurodė turintys kito, ne mokytojo, darbo švietimo sistemoje patirties, 34 proc. (EBPO – 50 proc.) – nepedagoginio darbo patirties. 26 iš 54 TALIS tyrime dalyvavusių šalių bent vienas iš dviejų mokytojų nurodė, turintys ankstesnės darbo patirties ne švietimo srityje. Ypač daug tokių mokytojų dirba Islandijoje (95 proc.), JAV (79 proc.), Australijoje ir Švedijoje (po 77 proc.).

TALIS tyrime išskiriama dar viena mokytojų grupė – pedagogo profesiją kaip antrąją karjerą pasirinkę mokytojai (angl. *Second-career teacher*). Pedagogo profesiją kaip antrąją karjerą pasirinkę mokytojai TALIS tyrime apibrėžiami kaip mokytojai, kurie turi ne mažesnę nei 10 metų darbo patirtį kitoje, su švietimu nesusijusioje srityje ir kuriems mokytojo profesija nebuvo pirmasis karjeros pasirinkimas.

TALIS 2024 tyrimo duomenimis, Lietuvoje pedagogo profesiją kaip antrąjį karjeros kelią pasirinkusių mokytojų dalis sudaro apie 7 proc. (EBPO – 8,6 proc.). Daugiau nei 15 proc. tokių mokytojų dirba Islandijoje (21 proc.), Australijoje, Nyderlanduose* ir Naujojoje Zelandijoje* (po 17 proc.), Bulgarijoje ir JAV (po 16 proc.). Tuo tarpu Azerbaidžane, Japonijoje, Pietų Korėjoje, Maroke, Saudo Arabijoje, Šanchajuje (Kinija), Turkijoje, Uzbekijoje ir Vietname ši grupė mokytojų nesudaro nė 1 proc.

1.6. pav. Pedagogo profesiją kaip antrąją karjerą pasirinkę mokytojai

Mokytojų, turinčių ne mažesnę nei 10 metų darbo patirtį kitoje, su švietimu nesusijusioje srityje ir savo pirmąją karjerą pasirinkusių ne pedagogo profesiją, dalis (proc.)



Pastaba. * Duomenis reikia interpretuoti atsargiai, nes nebuvo pasiekti minimalūs TALIS techniniai standartai.

Šaltinis – OECD, TALIS 2024 duomenų bazė.

Mokytojų trūkumas

Mokytojų trūkumą lemia įvairūs veiksniai, tokie kaip demografiniai pokyčiai, senstanti mokytojų bendruomenė, sunkumai pritraukiant naujus specialistus, augantis profesiją paliekančių pedagogų skaičius ir kt. Daugelyje pasaulio šalių, taip pat ir Lietuvoje, mokytojų trūkumas tampa vis didesniu iššūkiu. TALIS tyrime mokyklų vadovų buvo klausiama, koku mastu su mokytojų trūkumu sietini veiksniai trukdo šiai mokyklai teikti kokybišką ugdymą („visiškai netrukdo“, „nelabai trukdo“, „gana smarkiai trukdo“, „labai trukdo“).

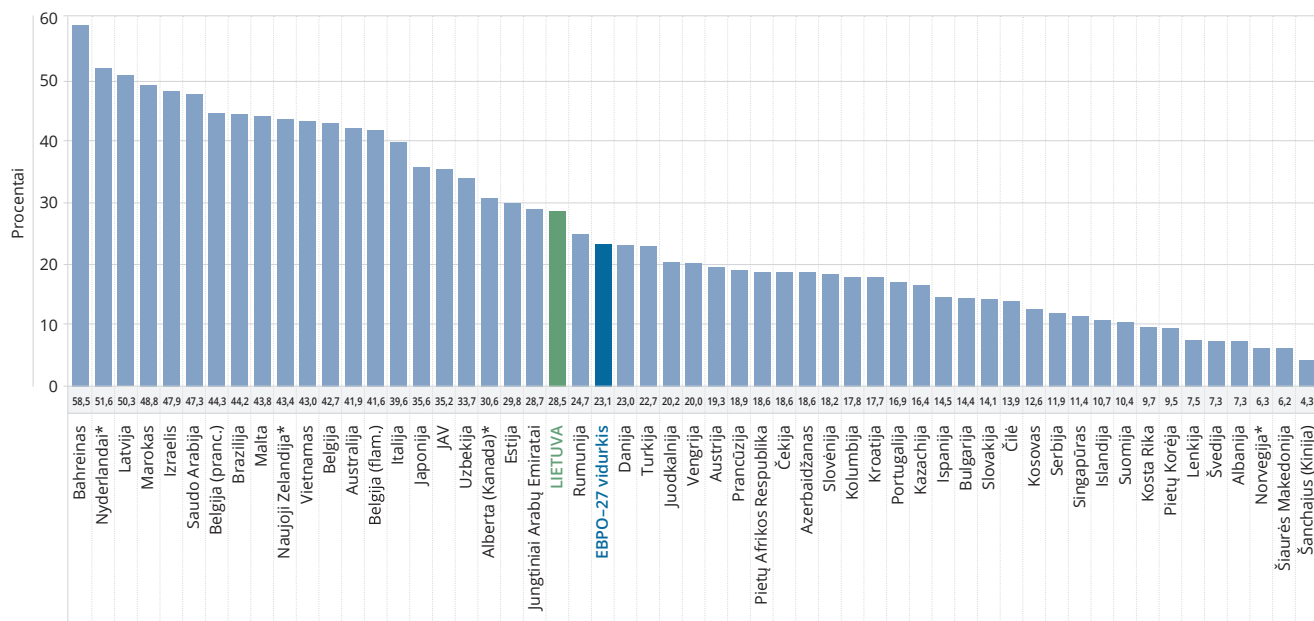
Lietuvoje 29 proc. mokytojų (EBPO vidurkis – 23 proc.) dirba mokyklose, kurių vadovai nurodė, kad kvalifikuotų mokytojų trūkumas labai trukdo teikti kokybišką ugdymą (1.7. pav.). Tiek pat – 29 proc. mokytojų (EBPO vidurkis – 33 proc.) – dirba mokyklose, kurių vadovai pažymėjo, kad kokybiškam ugdymui labai trukdo mokytojų, gebančių dirbti su mokiniiais, turinčiais specialiųjų ugdymosi poreikių, trūkumas.

Kvalifikuotų mokytojų trūkumas, kaip kokybiško ugdymo teikimo trikdys, ypač ryškus Bahreine, Latvijoje ir Nyderlanduose*, kur apie pusę mokytojų dirba mokyklose, kurių vadovai nurodė, kad šiai mokyklai teikti kokybišką ugdymą labai trukdo kvalifikuotų mokytojų trūkumas. Mažiausiai ši problema ryški Albanijoje, Kosta Rikoje, Pietų Korėjoje, Šiaurės Makedonijoje, Norvegijoje*, Lenkijoje, Šanchajuje (Kinija) ir Švedijoje – čia mažiau nei 10 proc. mokytojų dirba mokyklose, kuriose ši problema fiksuojama.

Mokytojų, kompetentingų ugdyti mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, trūkumas, kaip kokybiško ugdymo teikimo trikdys mokykloje, ypač ryškus Maroke, Bahreine, Belgijos (pranc. bendr.), Brazilijoje, Nyderlanduose*, Estijoje, Kolumbijoje, kur daugiau nei pusė mokytojų dirba mokyklose, kurių vadovai nurodė šią problemą. Mažiausiai mokytojų, dirbančių tokiose mokyklose, yra Albanijoje ir Lenkijoje – čia apie 10 proc. mokytojų dirba mokyklose, kurių vadovai įvardija šį kokybiško ugdymo teikimo trikdį.

1.7. pav. Kvalifikuotų mokytojų trūkumas

Mokytojų, dirbančių mokyklose, kurių vadovai nurodė, kad mokyklos galimybės teikti kokybišką ugdymą yra ribojamos kvalifikuotų mokytojų trūkumo, dalis (proc.)



Pastaba. * Duomenis reikia interpretuoti atsargiai, nes nebuvo pasiekti minimalūs TALIS techniniai standartai.

Šaltinis – OECD, TALIS 2024 duomenų bazė.

Lietuvoje 2018–2024 m. laikotarpiu mokytojų, dirbančių mokyklose, kurių vadovai nurodė, kad šiai mokyklai teikti kokybišką ugdymą labai trukdo kvalifikuotų mokytojų trūkumas, dalis statistiškai reikšmingai padidėjo 16 proc. punktų (nuo 13 proc. iki 29 proc.). Vidutiniškai EBPO ši dalis nežymiai, bet taip pat statistiškai reikšmingai padidėjo (2 proc. punktais). 2024 m. dažniau šią problemą mokyklų vadovai paminėjo 16 šalių, o didžiausias padidėjimas užfiksuotas Nyderlanduose* ir Maltoje (32 proc. punktais), tačiau septyniose šalyse sumažėjo, ypač Vietname (43 proc. punktais mažiau 2024 m.), Kolumbijoje (33 proc. punktais) ir Belgijos (pranc. bendr.) (22 proc. punktais).

Mokytojų saviveiksmingumas

Mokytojų saviveiksmingumas TALIS tyrime apibrėžiamas kaip mokytojo pasitikėjimas savo profesiniais gebėjimais sėkmingai mokyti, skatinti mokinių įsitraukimą ir mokymąsi (EBPO, 2025). Tai reikšmingas profesinės kompetencijos ir pasitikėjimo savimi rodiklis, susijęs tiek su mokytojo gerove, tiek su mokinių pasiekimais. Tyrimai rodo, kad aukštesnis saviveiksmingumo lygis siejasi su mažesne perdegimo rizika, didesniu pasitenkinimu darbu, aukštesniais mokinių pasiekimais bei didesne motyvacija. Aukštesniu saviveiksmingumu pasižymintys mokytojai dažniau taiko įvairesnius pedagoginius metodus ir lanksčiau pritaiko juos pagal mokinių poreikius.

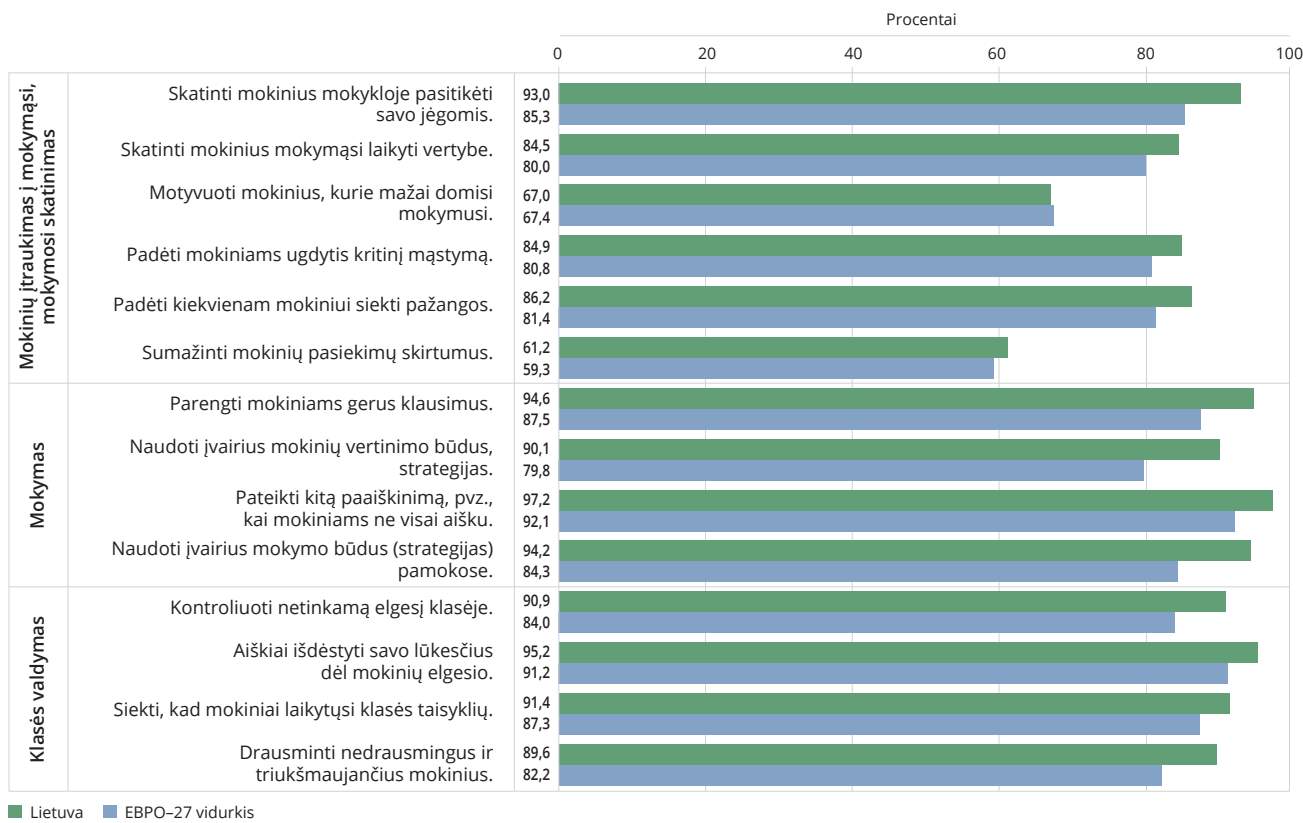
TALIS 2024 tyrime, siekiant nustatyti mokytojų saviveiksmingumą, pedagogų buvo prašoma nurodyti, kaip gerai jiems sekasi vykdyti įvairias, su mokymo(si) procesu susijusias veiklas. Mokytojų vertinimui pateiktos trys veiklų grupės: mokymas, mokinių įtraukimas į mokymąsi ir klasės valdymas.

Lietuvoje, kaip ir vidutiniškai EBPO šalyse, mokytojų saviveiksmingumo vertinimai buvo aukštesni vertinant mokymo ir klasės valdymo sritis (1.8. pav.). Pavyzdžiui, Lietuvoje beveik visi mokytojai (97 proc.) teigė gebantys pateikti kitą paaiškinimą, kai mokiniams kas nors ne visiškai aišku (EBPO – 92 proc.), 94 proc. nurodė gebantys taikyti įvairius mokymo būdus (EBPO – 84 proc.), o 85 proc. (EBPO – 81 proc.) – padėti mokiniams ugdytis kritinį mąstymą, 90 proc. (EBPO – 82 proc.) – suvaldyti nedrausmingus mokinius, 91 proc. – kontroliuoti netinkamą elgesį klasėje (EBPO – 84 proc.).

Mokytojų saviveiksmingumas kiek žemesnis vertinant mokinių įtraukimą į mokymąsi sritį – tai būdinga tiek Lietuvos, tiek vidutiniškai EBPO šalių mokytojams. Lietuvoje ir vidutiniškai EBPO maždaug 67 proc. mokytojų nurodė galintys gana gerai ir gerai motyvuoti mokinius, kurie mažai domisi mokymusi; 61 proc. (EBPO – 59 proc.) teigė gebantys mažinti mokinių pasiekimų skirtumus, 86 proc. (EBPO – 81 proc.) – padėti kiekvienam mokiniui siekti individualios pažangos.

1.8. pav. Mokytojų saviveiksmingumas

Mokytojų, nurodžiusių, kad atlikdami išvardytas veiklas, jaučiasi pakankamai gerai arba gerai, dalis (proc.)



Šaltinis – OECD, TALIS 2024 duomenų bazė.

Siekiant palyginti skirtingų mokytojų grupių saviveiksmingumo vertinimus, buvo sudaryta standartizuota saviveiksmingumo skalė. Skalė sudaryta kaip trijų subskalių – mokymo, mokinių įtraukimo į mokymąsi ir klasės valdymo – vidurkis (EBPO, 2025, p. 43). Skalės vidurkis yra 10, o standartinis nuokrypis – 2. Aukštu saviveiksmingumu pasižyminčiais mokytojais laikomi tie mokytojai, kurių saviveiksmingumo įverčiai (saviveiksmingumo skalės reikšmės) patenka tarp 25 proc. aukščiausiųjų šalyje, t. y. į viršutinį saviveiksmingumo skalės ketvirtį. Ketvirčių ribos buvo apskaičiuotos kiekvienai šaliai atskirai.

Į aukščiausią saviveiksmingumo skalės ketvirtį dažniau patenka šios mokytojų grupės:

- Vyresni nei 50 metų mokytojai, lyginant su jaunais mokytojais (iki 30 metų). Vidutiniškai EBPO šalyse skirtumas tarp šių dviejų mokytojų grupių siekia 9 proc. punktus, Lietuvoje ir Estijoje reikšmingo skirtumo nenustatyta, tačiau kitose kaimyninėse šalyse vyresnių mokytojų dalis viršutiniame ketvirtyje yra didesnė: Latvijoje – 7, Suomijoje – 8, Lenkijoje – 12 proc. punktų. Priešinga situacija fiksuota Azerbaidžane, Bulgarijoje, Izraelyje, Šiaurės Makedonijoje ir Turkijoje.
- Didesnį pedagoginio darbo stažą turintys mokytojai, lyginant su pradedančiaisiais. Vidutiniškai EBPO skirtumas tarp šių dviejų mokytojų grupių yra 8 proc. punktai, tačiau Lietuvoje ir Estijoje reikšmingo skirtumo nenustatyta. Latvijoje ir Suomijoje skirtumas siekia 10 proc. punktų, Lenkijoje – 9 proc. punktus.
- Magistro laipsnį įgiję mokytojai, lyginant su turinčiais tik bakalauro laipsnį. EBPO šalyse skirtumas tarp šių mokytojų grupių siekia 3 proc. punktus, Lietuvoje – 6, Lenkijoje – net 16 proc. punktų. Kitose artimiausiose regiono šalyse reikšmingų skirtumų nenustatyta.
- Mokytojai vyrai, lyginant su mokytojomis moterimis. EBPO skirtumas tarp šių dviejų mokytojų grupių yra 1 proc. punktas, Suomijoje – 5 proc. punktai, Lietuvoje ir kitose kaimyninėse šalyse reikšmingo skirtumo nėra. Išskirtinis atvejis – Japonija, kur moterys dažniau nei vyrai priskiriamos aukščiausiam saviveiksmingumo ketvirčiui (skirtumas 9 proc. punktai).

Į aukščiausią mokytojų saviveiksmingumo skalės ketvirtį dažniau patenka mokytojai, dirbantys:

- didmiesčių mokyklose, lyginant su dirbančiais kaimo ar mažesnių miestelių mokyklose. EBPO šalyse skirtumas siekia 3 proc. punktus, Lietuvoje – 8, Estijoje – 6, Suomijoje – 9 proc. punktus. Kitose kaimyninėse šalyse reikšmingo skirtumo nenustatyta. Priešinga tendencija užfiksuota Pietų Afrikos Respublikoje (13 proc. punktų), Jungtiniuose Arabų Emyratuose (9 proc. punktai) ir Brazilijoje (8 proc. punktai).
- Mokyklose, kuriose mažiau nei 10 proc. mokinių yra iš žemo SEK statuso šeimų, lyginant su dirbančiais mokyklose, kuriose tokių mokinių yra daugiau nei 30 proc. EBPO šalyse skirtumas sudaro 2 proc. punktus, Lietuvoje – 8 proc. punktus, o kaimyninėse šalyse reikšmingo skirtumo nėra. Priešinga situacija nustatyta Brazilijoje, Izraelyje, Pietų Afrikos Respublikoje, Jungtiniuose Arabų Emyratuose (skirtumas 9 proc. punktai).

Vis dėlto, atlikus gilesnę analizę, nustatyta, kad, įvertinus mokytojų individualias charakteristikas (lytį, amžių ir pedagoginio darbo stažą), mokyklos lygmens veiksnių įtaka dažniausiai pranyksta. Kontroliuojant šiuos veiksnius, daugumoje šalių mokytojų saviveiksmingumas nėra statistiškai reikšmingai susijęs su tokiomis mokyklų charakteristikomis kaip geografinė vieta (kaimiška vietovė ar miestas), mokinių iš žemo SEK statuso šeimų dalis, specialiųjų ugdymosi poreikių ar kalbinių sunkumų turinčių mokinių skaičius (EBPO, 2025, p. 43).

1.9. pav. Aukštu saviveiksmingumu pasižyminčių mokytojų pasiskirstymas pagal lytį, amžių, pedagoginio darbo stažą ir išsilavinimą

Mokytojų, kurių saviveiksmingumo įverčiai (saviveiksmingumo skalės reikšmės) patenka tarp ketvirčio (25 proc.) aukštesnių savo šalyje, dalis (proc.)

	LIETUVA	EBPO-27 vidurkis	LATVIJA	ESTIJA	SUOMIJA	LENKIJA
	<i>proc. (S.P.)</i>					
Bendras	25,0 (0,9)	25,0 (0,2)	25,1 (0,9)	25,0 (0,9)	25,0 (0,8)	25,0 (1,0)
Pagal lytį						
Moterys	25,2 (1,0)	25,3 (0,2)	25,3 (1,0)	25,9 (0,9)	26,7 (0,9)	24,9 (1,2)
Vyrai	24,2 (2,7)	23,9 (0,3)	23,7 (2,3)	21,0 (2,4)	21,2 (1,5)	25,4 (2,2)
Skirtumas: vyrai – moterys	-1,0 (3,0)	-1,4 (0,4)	-1,6 (2,4)	-4,9 (2,5)	-5,5 (1,6)	0,5 (2,5)
Pagal amžių						
< 30 m. (a)	28,4 (5,0)	19,1 (0,6)	15,7 (3,2)	26,5 (2,9)	18,4 (2,7)	18,3 (5,3)
30 – 49 m.	24,7 (1,3)	24,2 (0,2)	23,1 (1,3)	27,2 (1,3)	24,8 (1,1)	20,8 (1,3)
≥ 50 m. (b)	25,0 (1,2)	27,7 (0,4)	27,4 (1,4)	23,2 (1,2)	26,7 (1,2)	30,5 (1,4)
Skirtumas: (b) – (a)	-3,4 (4,9)	8,6 (0,7)	11,7 (3,6)	-3,3 (3,2)	8,3 (2,9)	12,2 (5,4)
Pagal pedagoginio darbo stažą						
≤ 5 m. (a)	23,0 (2,5)	19,0 (0,4)	17,0 (2,4)	24,0 (1,9)	17,5 (1,6)	17,4 (2,9)
6 – 10 m.	23,8 (3,2)	22,6 (0,4)	20,7 (2,4)	28,1 (2,2)	23,1 (2,3)	21,8 (2,3)
> 10 m.	24,9 (0,9)	27,2 (0,2)	26,7 (1,1)	24,3 (1,0)	27,8 (0,9)	26,2 (1,0)
Skirtumas: (b) – (a)	1,9 (2,5)	8,2 (0,5)	9,6 (2,6)	0,3 (2,2)	10,3 (1,8)	8,9 (2,9)
Pagal išsilavinimą						
Žemesnis nei aukštasis neuniversitetinis	c c	24,4 (1,8)	16,6 (4,9)	23,0 (4,4)	16,4 (3,6)	c c
Aukštasis universitetinis (bakalauro ar jam prilyginamas) (a)	23,2 (1,2)	24,0 (0,5)	24,0 (1,7)	25,9 (2,4)	27,3 (4,2)	9,4 (4,2)
Magistro (ar jam prilyginamas) (b)	29,2 (1,6)	26,4 (0,4)	27,6 (1,5)	25,2 (1,2)	25,3 (0,9)	25,5 (1,1)
Mokslų daktaro	26,8 (7,5)	30,8 (2,1)	c c	c c	20,4 (6,7)	c c
Skirtumas: (b) – (a)	5,9 (1,9)	2,5 (0,6)	3,6 (2,3)	-0,6 (2,6)	-2,0 (4,2)	16,1 (4,1)
Pagal mokyklos vietovę						
Kaimas, miestelis	20,3 (1,7)	23,4 (0,6)	26,4 (2,8)	23,8 (1,7)	21,8 (3,7)	22,4 (1,9)
Miestas	24,0 (1,6)	24,5 (0,3)	23,4 (1,1)	23,6 (1,2)	22,6 (0,9)	28,2 (1,4)
Didmiestis	28,3 (1,2)	26,2 (0,4)	26,5 (1,6)	29,8 (1,7)	30,7 (1,5)	24,9 (2,3)
Skirtumas: didmiestis – kaimas	7,9 (2,1)	3,1 (0,8)	0,0 (3,2)	6,0 (2,4)	8,8 (4,0)	2,5 (3,0)
Pagal mokinių iš žemo socialinio ekonominio statuso šeimų dalį mokykloje						
≤ 10 proc. (a)	26,6 (1,1)	25,4 (0,4)	25,3 (1,1)	25,1 (1,0)	24,8 (1,1)	24,7 (1,1)
>10 proc. ir ≤ 30 proc.	22,0 (1,7)	24,3 (0,4)	24,2 (1,5)	23,9 (1,9)	25,5 (1,3)	26,2 (3,0)
> 30 proc. (b)	18,4 (2,4)	23,9 (0,6)	c c	31,0 (6,6)	26,8 (4,1)	c c
Skirtumas: (b) – (a)	-8,2 (2,7)	-1,6 (0,7)	c c	5,9 (6,6)	1,9 (4,3)	c c
Pagal specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių dalį mokykloje						
≤ 10 proc. (a)	26,4 (1,2)	25,7 (0,3)	26,0 (0,9)	27,9 (1,3)	24,6 (1,1)	26,6 (1,8)
>10 proc. ir ≤ 30 proc.	23,0 (1,0)	24,2 (0,3)	23,8 (2,5)	22,3 (1,4)	25,6 (1,2)	23,2 (1,4)
> 30 proc. (b)	c c	24,0 (0,8)	c c	25,2 (3,4)	c c	27,9 (3,0)
Skirtumas: (b) – (a)	c c	-1,7 (1,0)	c c	-2,7 (3,7)	c c	1,3 (3,6)

Pastabos.

Saviveiksmingumo skalės ketvirčiai kiekvienai šaliai apskaičiuoti atskirai. Mokytojo saviveiksmingumo skalę sudaryta sujungiant tris subskales (mokymo, mokinių įtraukimo į mokymąsi ir klasės valdymo). Standartizuotos skalės vidurkis – 10, standartinis nuokrypis – 2.

Statistiškai reikšmingi skirtumai pažymėti paryškintu šriftu.

c c – per mažai stebėjimų, kad būtų galima pateikti patikimus duomenis ir (arba) užtikrinti respondentų konfidencialumą.

Šaltinis – OECD, TALIS 2024 duomenų bazė.

Technologijos ir mokymas

Skaitmeninės technologijos vis plačiau įsitvirtina visose visuomenės gyvenimo srityse, o jų poveikis švietimui tampa vis akivaizdesnis – technologijų proveržis keičia mokytojo vaidmens sampratą ir visą mokymosi procesą. Ugdymo procese mokytojo vaidmuo ir toliau išlieka esminis, tačiau pandemija atskleidė skaitmeninių priemonių potencialą ir svarbą užtikrinant ugdymo tęstinumą krizinių situacijų metu. Skaitmeninė švietimo transformacija atveria plačias galimybes – nuo personalizuoto mokymosi iki išteklių prieinamumo nepriklausomai nuo vietos, tačiau kartu kelia ir naujų iššūkių, susijusių su švietimo prieinamumu ir švietimo teisingumu, asmens duomenų apsauga, algoritminio šališkumo rizika bei grėsme didinti socialinę nelygybę.

Skaitmeniniai ištekliai ir įrankiai

Skaitmeniniai įrankiai tampa vis svarbesne ugdymo proceso dalimi, nes padeda ne tik efektyviau organizuoti mokymą, bet ir pritaikyti jį prie mokinių poreikių. Jie plačiai taikomi tiek dirbant su visa klase, tiek mokant individualiai, suteikdami mokytojams daugiau lankstumo, o mokiniams – įtraukesnę ir labiau jų gebėjimus atitinkančią mokymosi patirtį. Be to, šie įrankiai sudaro galimybių taikyti nuoseklesnį, objektyvesnį ir mokymuisi palankesnį vertinimą, skatinantį savarankiškumą bei refleksiją.

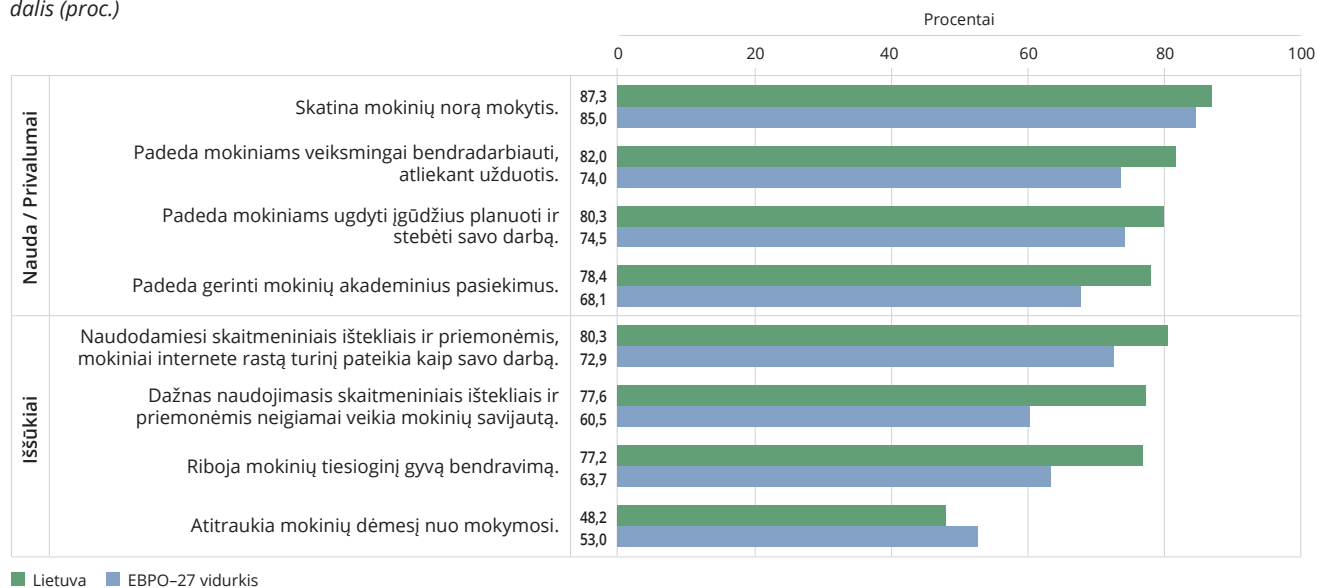
TALIS 2024 tyrimo metu buvo teiraujama mokytojų nuomonės apie skaitmeninių išteklių ir įrankių naudojimą ir su tuo susijusius iššūkius – mokytojų buvo prašoma nurodyti, kiek dažnai įvairiais tikslais savo veikloje ar ugdymo proceso metu naudoja įvairius skaitmeninius išteklius. Jų taip pat buvo klausiama, kaip vertina savo gebėjimus naudotis skaitmeninėmis technologijomis įvairiose srityse – užtikrinant mokinių mokymąsi, taikant skaitmeninius išteklius skirtingoms veikloms ar patiems mokantis dirbti su naujomis technologijomis.

Nemaža dalis mokytojų sutiko su dauguma teiginių apie skaitmeninių išteklių ir priemonių teikiamą naudą: 87 proc. Lietuvos mokytojų (EBPO – 85 proc.) sutiko ir visiškai sutiko, kad skaitmeninių išteklių ir priemonių naudojimas skatina mokinių norą mokytis, 80 proc. (EBPO – 75 proc.) pritarė, kad šios priemonės padeda mokiniams įgyti planavimo ir savo darbo stebėsenos įgūdžių (1.10. pav.). Kiek mažesnė mokytojų dalis (Lietuvoje 74 proc., EBPO 68 proc.) nurodė manantys, kad šios priemonės ir ištekliai padeda gerinti mokinių akademinius pasiekimus. Didžiausi mokytojų nuomonių skirtumai išryškėja svarstant, ar skaitmeninių išteklių naudojimas pagerina mokinių akademinius pasiekimus: Austrijoje, Belgijos (pranc. bendr.), Suomijoje, Prancūzijoje ir Švedijoje tam pritaria mažiau nei pusė mokytojų, o Albanijoje, Saudo Arabijoje ir Vietname – daugiau nei 95 proc. pedagogų (1.11. pav.).

Nemaža dalis mokytojų pripažįsta su skaitmeninių išteklių ir priemonių naudojimu susijusias problemas. Net 80 proc. Lietuvos mokytojų (EBPO – 73 proc.) nurodė, kad mokiniai dažnai pateikia internete rastą turinį kaip savo darbą; 78 proc. (EBPO – 60 proc.) mano, kad dažnas skaitmeninių priemonių naudojimas neigiamai veikia mokinių savijautą; 48 proc. (EBPO – 53 proc.) sutiko, jog tai atitraukia mokinių dėmesį nuo mokymosi. Nuomonės pastaruoju klausimu tarp šalių ryškiai išsiskiria: Australijoje, Norvegijoje* ir Švedijoje teiginiui pritaria aštuoni iš dešimties ar daugiau mokytojų, o Italijoje ir Turkijoje – vos trys iš dešimties.

1.10. pav. Mokytojų požiūris į skaitmeninių išteklių ir priemonių panaudojimą mokinių mokymuisi

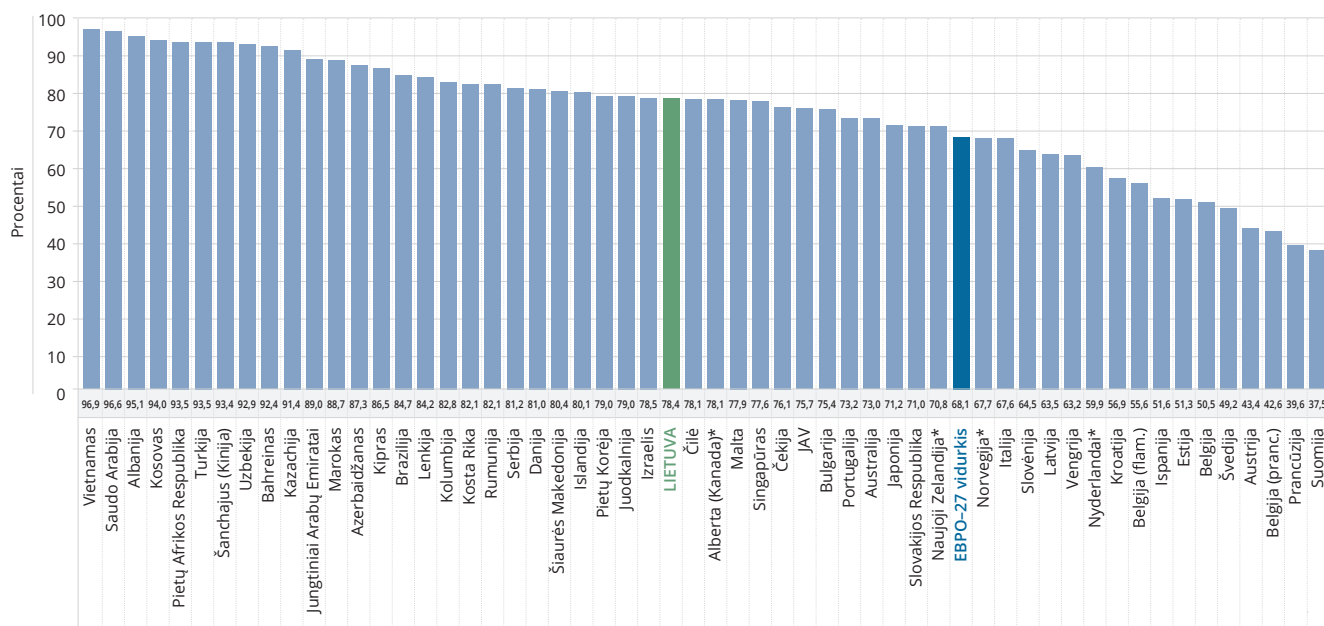
Mokytojų, teigiančių, kad sutinka ar visiškai sutinka su teiginiais apie skaitmeninių išteklių ir priemonių naudojimą mokinių mokymuisi, dalis (proc.)



Šaltinis – OECD, TALIS 2024 duomenų bazė.

1.11. pav. Mokytojų nuomonė apie tai, ar skaitmeninių išteklių naudojimas mokymuisi padeda pagerinti mokinių akademinius pasiekimus

Mokytojų, sutinkančių ar visiškai sutinkančių su teiginiu, kad skaitmeninių išteklių naudojimas mokymuisi padeda gerinti mokinių akademinius pasiekimus, dalis (proc.)



Pastaba. * Duomenis reikia interpretuoti atsargiai, nes nebuvo pasiekti minimalūs TALIS techniniai standartai.

Šaltinis – OECD, TALIS 2024 duomenų bazė.

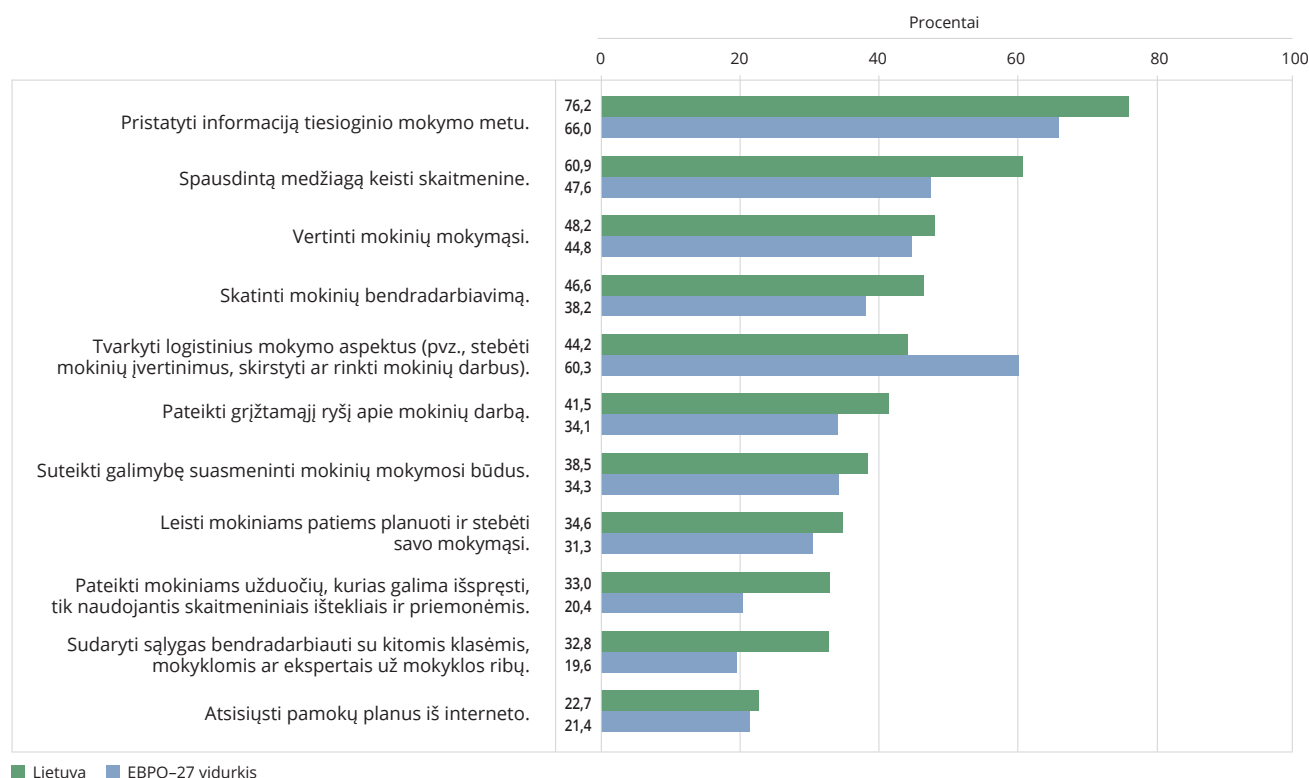
Lietuvoje mokytojai dažniausiai skaitmeninius išteklius ir priemones naudoja informacijai pateikti tiesioginio mokymo proceso metu – dažnai ar visada tai daro 76 proc. mokytojų (EBPO šalyse – 66 proc.); 61 proc. Lietuvos mokytojų (EBPO – 48 proc.) nurodo dažnai ar visada naudojantys skaitmeninę medžiagą vietoj popierinės (1.12. pav.). Beveik pusė mokytojų (48 proc.; EBPO – 45 proc.) teigia, kad skaitmenines priemones dažnai ar visada taiko vertindami mokinių mokymąsi. Vidutiniškai EBPO šalyse, bet rečiau Lietuvoje, mokytojai skaitmenines priemones naudoja logistinių mokymo proceso tvarkymui (pavyzdžiui, mokinių įvertinimų stebėjimui, mokinių darbų atrankai ir pan.).

Jaunesni mokytojai (iki 30 metų) Lietuvoje ir vidutiniškai EBPO šalyse dažniau nei vyresni kolegos (daugiau nei 50 metų) taiko skaitmenines technologijas įvairioms ugdymo veikloms. Pavyzdžiui, Lietuvoje 90 proc. jaunų mokytojų ir 74 proc. vyresnių mokytojų nurodo, kad dažnai ar visada naudoja skaitmeninius išteklius ir priemones informacijai pateikti tiesioginio mokymo metu; 47 proc. jaunų ir 30 proc. vyresnių mokytojų teigia, kad dažnai ar visada pateikia mokiniams užduotis, kurias galima atlikti tik naudojantis skaitmeniniais ištekliais; 55 proc. jaunų ir 40 proc. vyresnių mokytojų skaitmenines priemones dažnai ar visada pasitelkia teikdami grįžtamąjį ryšį apie mokinių darbą, o 60 proc. jaunų ir 45 proc. vyresnių mokytojų – skatindami mokinių bendradarbiavimą. Taikant skaitmenines technologijas bendradarbiavimui su kitomis klasėmis, mokyklomis ar ekspertais už mokyklos ribų, jaunesnių ir vyresnių mokytojų atsakymai nesiskiria: dažnai ar visada taip elgiasi 32 proc. jaunų ir 33 proc. vyresnių nei 50 metų mokytojų.

Lyginant mokytojų atsakymus pagal pedagoginio darbo stažą matyti, kad didesnę patirtį turintys mokytojai dažniau nei pradedantieji taiko skaitmenines priemones ir išteklius įvairiais mokymo tikslais – tiek dirbdami su visa klase, tiek organizuodami labiau individualizuotas veiklas.

1.12. pav. Skaitmeninių išteklių ir priemonių naudojimo tikslai

Mokytojų, teigiančių, kad per pamokas dažnai arba visada naudoja skaitmeninius išteklius ir priemones šiems tikslams, dalis (proc.)



Šaltinis – OECD, TALIS 2024 duomenų bazė.

TALIS 2024 tyrime mokytojų buvo prašoma nurodyti, kiek jie pasitiki savo gebėjimais naudotis skaitmeninėmis priemonėmis ir ištekliais. Mokytojų atsakymai rodo, kad jie pasitiki savo skaitmeninėmis kompetencijomis. Lietuvoje 91 proc. mokytojų (EBPO šalyse – 75 proc.) teigia, kad geba pasirinkti skaitmeninius išteklius, padedančius mokyti jų dėstomo dalyko; 79 proc. (EBPO – 68 proc.) jaučiasi galintys juos pritaikyti įvairioms mokymo veikloms; 83 proc. (EBPO – 70 proc.) mano galintys skatinti mokinių mokymąsi naudodami skaitmeninius išteklius; 84 proc. (EBPO – 71 proc.) teigia, kad geba išmokyti dirbti su naujomis technologijomis; 85 proc. (EBPO – 72 proc.) – naudoti skaitmeninius išteklius pristatydami naujas sąvokas; dar 85 proc. (EBPO – 71 proc.) – parinkti tuos išteklius, kurie padeda mokiniams geriau mokytis. Be to, 80 proc. mokytojų Lietuvoje (EBPO – 72 proc.) nurodo, kad gali paaiškinti mokiniams galimas rizikas, susijusias su skaitmeninių priemonių naudojimu.

Svarbus veiksnys, turintis įtakos mokytojų sprendimui naudoti skaitmeninius įrankius klasėje, yra įsitikinimai dėl šių priemonių prasingumo ir naudos ugdymo procese (pavyzdžiui, ar jos didina mokinių susidomėjimą mokymusi, padeda ugdyti gebėjimus, gerina mokymosi pasiekimus ar skatina bendradarbiavimą). Mokytojai, kurie labiau pritaria teiginiams apie skaitmeninių priemonių naudą, dažniau linkę taikyti jas tiek dirbdami su visa klase, tiek individualizuotų veiklų metu (EBPO, 2025, p. 56).

TALIS tyrime taip pat nagrinėta, kokios mokyklos, klasės ir individualios mokytojų charakteristikos turi įtakos skaitmeninių įrankių naudojimui. Lietuvoje didžiausią poveikį turi mokytojų amžius (vyresni mokytojai skaitmenines priemones taiko rečiau) ir pedagoginio darbo stažas (didesnę patirtį turintys mokytojai šias priemones naudoja dažniau). Kiti veiksniai, tokie kaip mokyklos vietovė ar klasės sudėtis, Lietuvoje neturi reikšmingos įtakos.

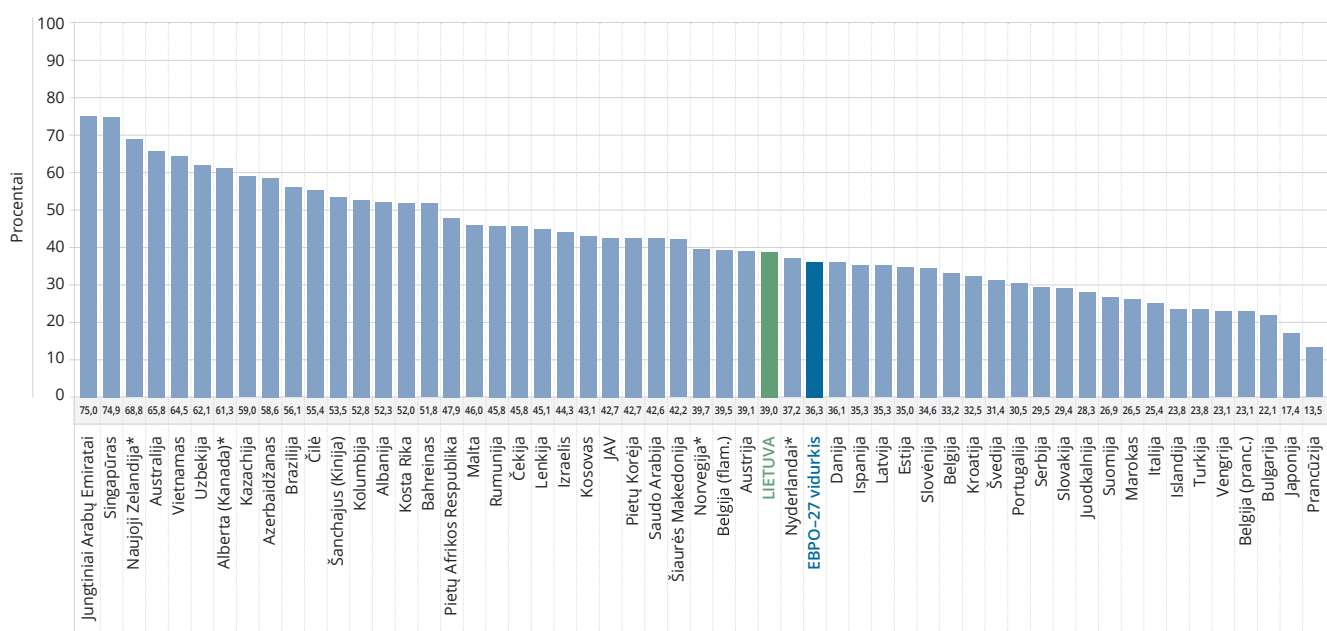
Dirbtinis intelektas

TALIS 2024 tyrime dirbtinis intelektas (DI) apibrėžiamas kaip „kompiuterių gebėjimas atlikti užduotis, tradiciškai siejamas su žmogaus intelektu. Tai gali apimti tokius procesus kaip prognozavimas, sprendimų siūlymas ar teksto generavimas“ (OECD, 2023 p. 61). Nors DI vaidmuo nuolat didėja, jo trumpalaikė ir ilgalaikė įtaka švietimui vis dar nėra aiški – visuomenėje ir akademinėje bendruomenėje tebevyksta diskusijos dėl galimų teigiamų ir neigiamų padarinių. Itin aktualus klausimas, koku būdu DI turėtų būti integruojamas į ugdymo procesą, kad būtų sustiprinta jo teikiama nauda ir sumažintos galimos rizikos mokymosi kokybei, lygybei ir pedagoginei sąveikai.

TALIS tyrime mokytojų buvo klausiama, ar jie naudoja DI mokymui arba mokymosi pagalbai, kokiais tikslais jį taiko, kokių DI privalumų ir kokių rizikų išvelgia. Lietuvoje 39 proc. mokytojų (EBPO šalyse – vidutiniškai 36 proc.) nurodė, kad mokydami mokinius yra naudoję DI (1.13. pav.). Daugiausia DI naudojančių mokytojų yra Singapūre ir Jungtiniuose Arabų Emyratuose (apie 75 proc.), o mažiausiai – Prancūzijoje ir Japonijoje, kur DI mokymo tikslais naudoja mažiau nei 20 proc. pedagogų.

1.13. pav. Dirbtinio intelekto naudojimas

Mokytojų, nurodžiusių, kad per pastaruosius 12 mėnesių naudojami dirbtiniu intelektu mokydami mokinius, dalis (proc.)



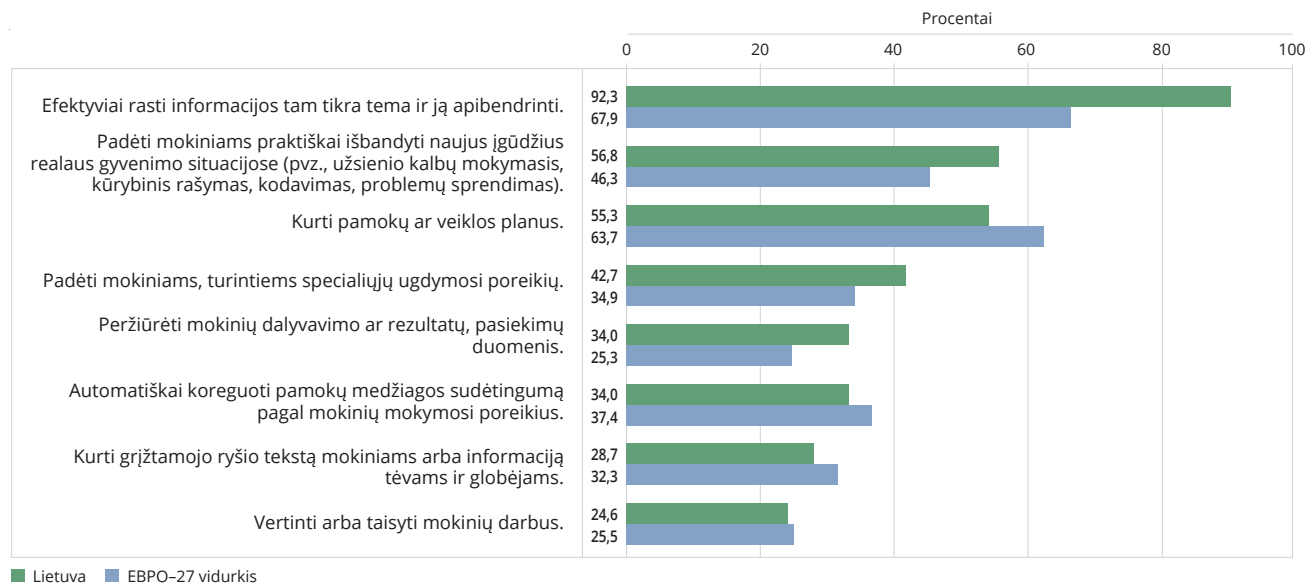
Pastaba. * Duomenis reikia interpretuoti atsargiai, nes nebuvo pasiekti minimalūs TALIS techniniai standartai.

Šaltinis – OECD, TALIS 2024 duomenų bazė.

Mokytojų, nurodžiusių, kad naudoja DI, buvo prašoma paaiškinti, kokiais tikslais jie tai daro. Lietuvoje daugiausia mokytojų (92 proc.) teigė, jog DI pasitelkia tam, kad galėtų efektyviai rasti ir apibendrinti informaciją tam tikra tema (EBPO šalyse – 68 proc.). Daugiau kaip pusė mokytojų Lietuvoje nurodė, kad DI naudoja padėti mokiniams praktiškai išbandyti naujus įgūdžius realaus gyvenimo situacijose (pavyzdžiui, užsienio kalbų mokymasis, kūrybinis rašymas, kodavimas, problemų sprendimas) arba rengti pamokų ir veiklų planus (1.14. pav.). Rečiausiai DI buvo naudojamas mokinių darbams vertinti ar taisyti (Lietuvoje ir EBPO šalyse taip nurodė apie 25 proc.) ir rengti grįžtamojo ryšio tekstus mokiniams bei informaciją tėvams ir globėjams (Lietuvoje 29 proc., EBPO – 32 proc.).

1.14. pav. Dirbtinio intelekto naudojimo tikslai

Mokytojų, dažnai arba visada naudojančių dirbtinį intelektą mokymo ir mokymosi pagalbos veikloms, dalis (proc.)

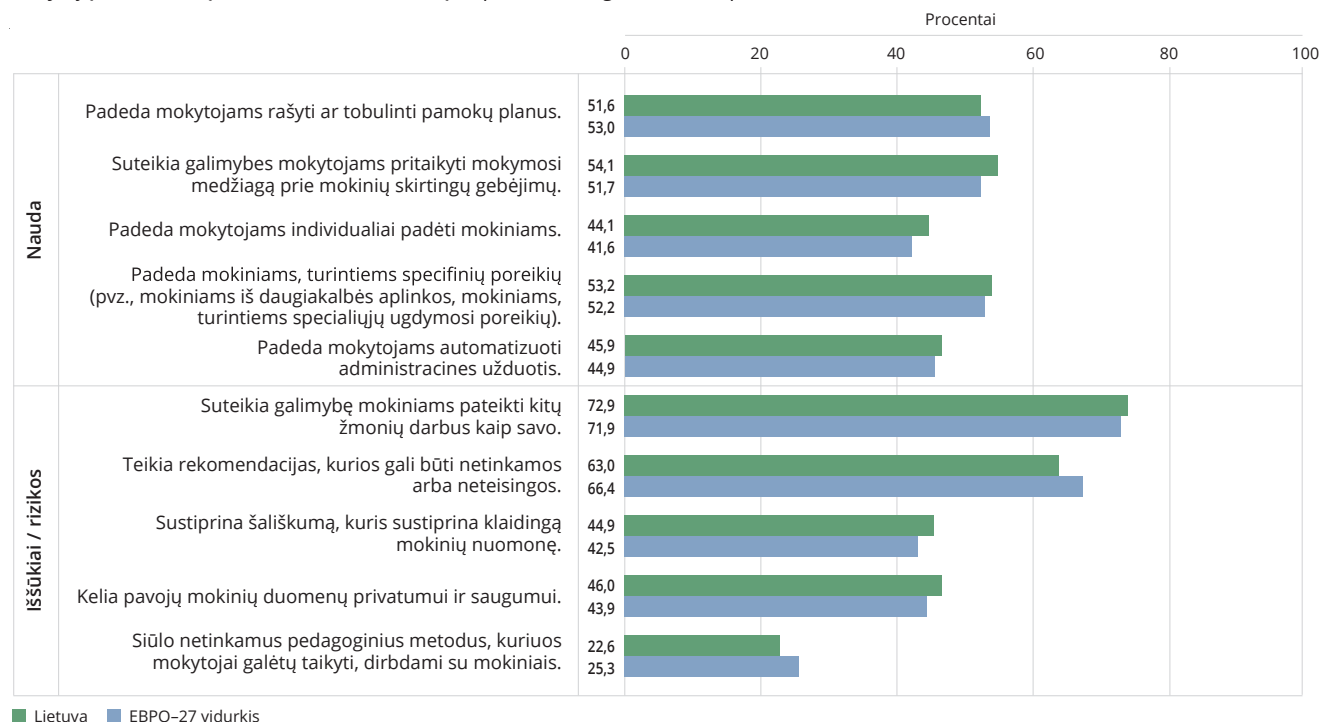


Šaltinis – OECD, TALIS 2024 duomenų bazė.

Vertindami DI taikymo privalumus, Lietuvos mokytojai dažniausiai išskyrė galimybes pritaikyti mokymosi medžiagą skirtingų gebėjimų mokiniams (54 proc.), padėti specialiųjų poreikių turintiems mokiniams (53 proc.) bei rengti ar tobulinti pamokų planus (52 proc.). Šiek tiek mažiau nei pusė mokytojų nurodė, kad DI padeda automatizuoti administracines užduotis (46 proc.) ir teikti individualią pagalbą mokiniams (44 proc.). Dauguma šių DI taikymo privalumų Lietuvos mokytojų buvo vertinami pozityviau nei vidutiniškai EBPO šalyse, išskyrus DI teikiamą pagalbą rengiant pamokų planus (1.15 pav.). Didžiausi skirtumai tarp šalių išryškėjo vertinant DI naudą pamokų planams kurti ir tobulinti: šiam teiginiui pritarė vos 18 proc. mokytojų Prancūzijoje ir 31 proc. Danijoje ir Suomijoje, o Jungtiniuose Arabų Emyratuose ir Vietname – atitinkamai 87 proc. ir 91 proc.

Aptariant DI taikymo iššūkius ir rizikas, Lietuvos ir EBPO šalių mokytojai dažniausiai išskyrė galimybę mokiniams pateikti kitų žmonių darbus kaip savo (Lietuvoje 73 proc., EBPO – 72 proc.) ir riziką gauti netinkamų ar netikslių DI rekomendacijų (Lietuvoje 63 proc., EBPO – 66 proc.). Maždaug 45–46 proc. mokytojų Lietuvoje (EBPO – 42–44 proc.) sutiko, kad DI kelia pavojų mokinių duomenų privatumui ir saugumui, o dėl DI būdingo algoritminio šališkumo mokiniai gali susidaryti klaidingą nuomonę ir padaryti neteisingas išvadas.

1.15. pav. Mokytojų nuomonė apie dirbtinio intelekto naudojimą švietime
Mokytojų, sutinkančių arba visiškai sutinkančių su pateiktais teiginiais, dalis (proc.)



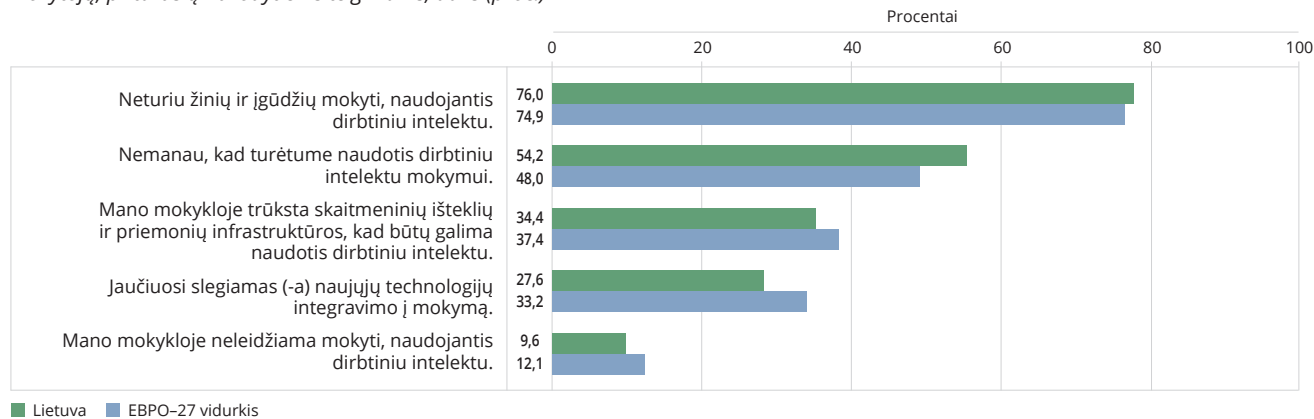
Šaltinis – OECD, TALIS 2024 duomenų bazė.

Lietuvoje, kaip ir vidutiniškai EBPO šalyse, dažniausia priežastis, kodėl mokytojai niekada nėra taikę DI, yra žinių ar įgūdžių mokyti, pasitelkiant DI, trūkumas (Lietuvoje – 76 proc., EBPO – 75 proc.). Be to, maždaug pusė mokytojų mano, kad DI apskritai neturėtų būti naudojamas mokymo procese (1.16. pav.).

Apie 28 proc. mokytojų Lietuvoje ir 33 proc. vidutiniškai EBPO šalyse nurodo, kad jaučiasi prislėgti dėl naujų technologijų naudojimo, tačiau šiuo klausimu stebimi reikšmingi skirtumai tarp šalių: Brazilijoje, Čilėje, Kosta Rikoje, Italijoje, Maroke, Turkijoje ir Jungtiniuose Arabų Emyratuose taip manė mažiau nei 20 proc. mokytojų, o Kroatijoje, Belgijos (flam. bendr.), Japonijoje ir Serbijoje – daugiau nei 50 proc.

Šiek tiek daugiau nei trečdalis mokytojų Lietuvoje ir vidutiniškai EBPO šalyse nurodė nenaudojantys DI dėl to, kad jų mokykloje nėra tam tinkamos infrastruktūros. Apie 10 proc. mokytojų Lietuvoje (EBPO – apie 12 proc.) teigė netaikantys DI mokymui, nes jų mokykloje tai nėra leidžiama.

1.16. pav. Priežastys, dėl kurių mokytojai nenaudoja dirbtinio intelekto mokydami mokinius
Mokytojų, pritarusių nurodytiems teiginiais, dalis (proc.)



Šaltinis – OECD, TALIS 2024 duomenų bazė.

2

MOKYTOJŲ PROFESINĖ GEROVĖ IR PASITENKINIMAS DARBU

Kompetentingi, motyvuoti ir įsitraukę mokytojai yra esminė sėkmingo švietimo sąlyga. Mokytojai ne tik įgyvendina ugdymo programas, turi įtakos mokinių akademiniams rezultatams, bet ir kuria mokinių mokymosi patirtis bei ugdo socialinius ir emocinių gebėjimus. Tyrimai rodo, kad mokymo praktikos tiesiogiai lemia mokinių mokymosi rezultatus, o mokytojų gerovė ir pasitenkinimas darbu yra netiesiogiai susiję su ugdymo kokybe. Suteikus mokytojams reikiamą profesinę paramą ir užtikrinus galimybes sėkmingai susidoroti su iššūkiais, mokytojai yra labiau linkę taikyti veiksmingas ugdymo praktikas bei dažniau patiria profesinę sėkmę. Tinkamai parinktos švietimo politikos priemonės gali užtikrinti reikalingą pagalbą ir sumažinti kliūtis, trukdančias mokytojams pasiekti profesinę sėkmę.

Šiame skyriuje pristatomas mokytojų požiūris į savo profesinės veiklos rezultatus ir rezultatų kaita 2018–2024 metų laikotarpiu ir nagrinėjama, kaip asmeniniai ištekliai, profesinės patirties skirtumai ir mokyklų aplinkos sąlygos lemia mokytojų profesinę savirealizaciją, pasitenkinimą darbu ir profesinio gyvenimo kokybę.

Tarptautinės EBPO TALIS 2024 ataskaitos lentelės, kuriomis remiamasi rengiant šį skyrį ir kuriose pateikiami visų šalių rezultatai, skelbiamos interneto svetainėje: *StatLink*: <https://stat.link/0aj76n>

Pagrindinės įžvalgos

- Dauguma Lietuvos mokytojų nurodo, kad dažniausiai pasiekia pagrindinius pamokos tikslus, tokius kaip suprantamai perteikti mokomojo dalyko turinį, valdyti mokinių elgesį ar teikti mokytis padedantį grįžtamąjį ryšį. Kiek mažesnę dalis mokytojų nurodo, kad jiems dažniausiai pavyksta pritaikyti mokymą skirtingų poreikių mokiniams, sudaryti galimybes mokiniams praktiškai išbandyti tai, ko išmoko.
- Su mokinių elgesio ir emocijų valdymo iššūkiais dažniau susiduria mažesnę pedagoginio darbo patirtį turintys mokytojai.
- Lietuvoje apie 13 proc. mokytojų nurodo labai dažnai patiriantys stresą darbe (EBPO vidurkis – 19 proc.). 2018–2024 m. laikotarpiu taip teigiančių mokytojų dalis Lietuvoje ir vidutiniškai EBPO padidėjo. Dažniau stresą jaučia mokytojos moterys ir jaunesni nei 30 metų mokytojai.
- 30 proc. mokytojų Lietuvoje teigė, kad jų darbas dažnai daro neigiamą poveikį psichinei sveikatai, 27 proc. nurodė neigiamą poveikį fizinei sveikatai.
- Didžioji dauguma Lietuvos, ir taip pat vidutiniškai EBPO šalyse mokytojų nurodo, kad apskritai yra patenkinti savo darbu kaip profesija (Lietuvoje 85 proc., EBPO 89 proc.) ir, lyginant su 2018 m., Lietuvoje savo darbu patenkintų mokytojų dalis šiek tiek išaugo. Tačiau tik 64 proc. (EBPO – 72 proc.) mokytojų, jei galėtų rinktis iš naujo, vis tiek pasirinktų mokytojo profesiją.
- Dauguma mokytojų labai palankiai vertina mokyklos, kurioje dirba, aplinką – 92 proc. Lietuvos mokytojų patinka dirbti savo mokykloje (EBPO – 90 proc.), o 84 proc. rekomenduočių savo mokyklą kaip vietą, kurioje gera dirbti (EBPO – 83 proc.).
- Lyginant su 2018 m., Lietuvoje pagerėjo visi trys pasitenkinimo dabartine darbo aplinka rodikliai – dauguma nurodo, kad jiems patinka dirbti savo mokykloje, rekomenduočių savo mokyklą kaip gerą darbo vietą ir nenorėtų jos keisti.
- Pamokų tikslus kiek sunkiau sekasi pasiekti mokytojams, dirbantiems mokyklose, kuriose mokosi daugiau mokinių iš žemo SEK šeimų, taip pat tokiose mokyklose dirbantys mokytojai kiek mažiau patenkinti savo darbu. Savo darbu kiek mažiau patenkinti ir mokytojai, dirbantys kaimų ar miestelių mokyklose.
- Mokytojų gebėjimas pasiekti pamokos tikslus, gerovė ir bendras pasitenkinimas darbu (tiek profesija apskritai, tiek konkrečia darbo aplinka) labiau skiriasi pačiose švietimo sistemose (šalių viduje) nei tarp jų. Tai rodo, kad asmens ir mokyklos lygmens veiksniai turi didelę reikšmę formuojant mokytojų patirtis.

Pamokos tikslų įgyvendinimas

Mokytojų vaidmuo mokinių mokymosi procese yra esminis – darbas klasėje yra vienas reikšmingiausių su mokykla susijusių veiksmų, darančių tiesioginę įtaką mokinių mokymosi rezultatams. Mokytojų profesinė patirtis ir taikomos pedagoginės praktikos gali labai skirtis priklausomai nuo konteksto, mokyklos kultūros ar profesinio pasirengimo, tad itin svarbu užtikrinti, kad kiekvienas mokytojas gautų kryptingą ir poreikiais grįstą profesinę paramą, kuri padėtų veiksmingai prisidėti prie visų mokinių ugdymosi pažangos.

TALIS tyrime mokytojų buvo prašoma nurodyti, ar per pastarąją savaitę pasirinktoje klasėje (mokytojai turėjo atsitiktinai pasirinkti vieną klasę, kuriai pamokas vedė tą savaitę, kai pildė TALIS klausimyną) jiems pavyko pasiekti nurodytus pamokos tikslus, ir įvertinti, kiek pavyko tai padaryti („nepavyko“; „iš dalies pavyko“; „dažnai pavyko“; „visada pavyko“). Mokytojai vertino, kiek jiems pavyko aiškiai išdėstyti mokomąją medžiagą, teikti mokiniams grįžtamąjį ryšį, aktyvinti mokinių kognityvinius gebėjimus, įtvirtinti žinias, diferencijuoti mokymą pagal skirtingus mokinių poreikius, ugdyti mokinių socialinius ir emocinius įgūdžius bei valdyti klasę.

Mokytojų vertinimui pateikti septyni pamokos tikslai yra tarpusavyje susiję – pavyzdžiui, sėkmingas klasės valdymas ir mokinių socialinių ir emocinių įgūdžių ugdymas gali sudaryti sąlygas kitų tikslų įgyvendinimui. Žemesnis pamokos tikslų pasiekimo lygis gali būti susijęs su nepakankama profesine parama, metodiniais sunkumais ar pernelyg aukštais lūkesčiais; o itin aukštas tikslų pasiekimo lygis gali liudyti pedagogo profesines kompetencijas arba nurodyti palankesnę, mažiau iššūkių keliančią aplinką ar refleksijos stoką.

Vidutiniškai maždaug du iš penkių mokytojų EBPO šalyse nurodo, kad dažniausiai pasiekia visus septynis TALIS vertinamus pamokų tikslus. Lietuvoje taip manančių mokytojų yra apie 49 proc. (2.1. pav.). Latvijoje taip nurodančių mokytojų dalis buvo panaši kaip ir Lietuvoje (43 proc.), Lenkijoje gerokai didesnė (61 proc.), o Estijoje ir Suomijoje taip manančių mokytojų buvo gerokai mažiau (atitinkamai 24 proc. ir 15 proc.).

Iš visų įvardytų pamokos tikslų geriausiai Lietuvos mokytojams sekasi suprantamai perteikti pamokos mokomojo dalyko turinį (92 proc.), valdyti mokinių elgesį (87 proc.), teikti mokiniams mokytis padedantį grįžtamąjį ryšį (81 proc.) ir įtraukti mokinius į iššūkių keliantį darbą (81 proc.). Mažesnė dalis Lietuvos mokytojų nurodė, kad jiems dažnai ar visada pavyksta pritaikyti mokymą skirtingų poreikių mokiniams (71 proc.) ar sudaryti galimybes mokiniams praktiškai išbandyti tai, ką išmoko (77 proc.).

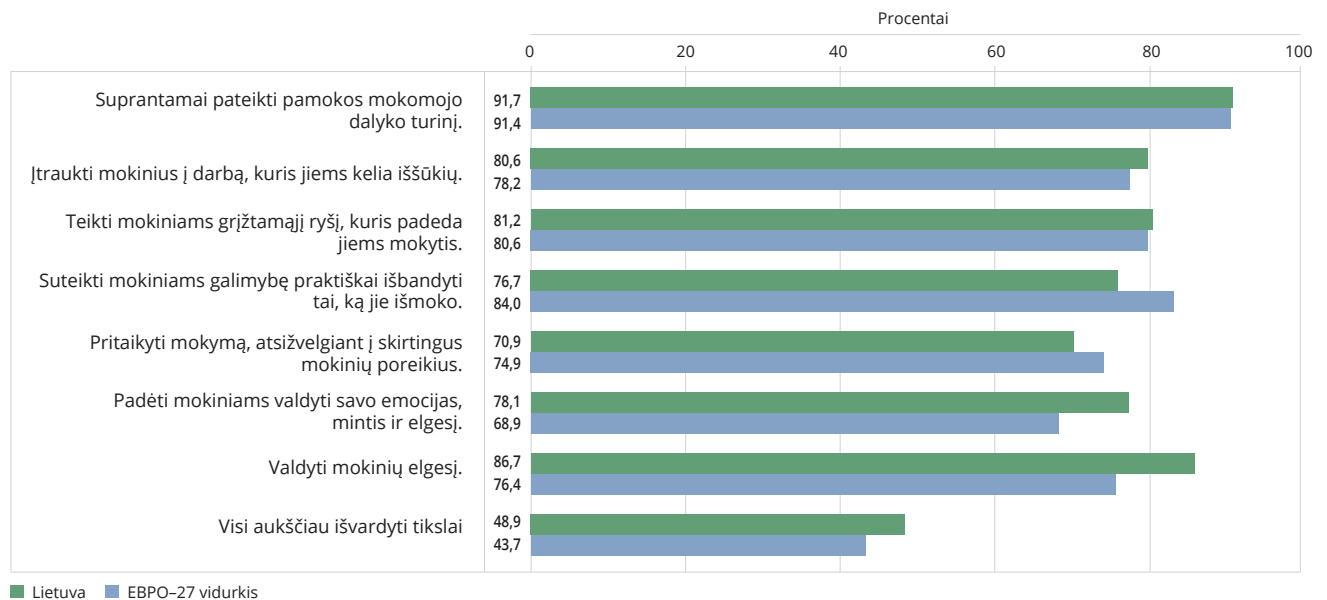
Vidutiniškai EBPO šalyse vienas sunkiausiai mokytojams įgyvendinamų pamokos tikslų yra pagalba mokiniams valdant savo emocijas, mintis ir elgesį – tik maždaug du trečdaliai mokytojų (69 proc.) nurodo, kad jiems dažnai ar visada pavyksta pasiekti šį tikslą. Šie rezultatai sutampa su EBPO Socialinių ir emocinių gebėjimų tyrimo išvadomis, kad, lyginant su kitomis profesinėmis užduotimis, būtent įgyvendinti su mokinių socialiniais ir emociniais gebėjimais susijusias veiklas mokytojai jaučiasi mažiau pasirengę (EBPO, 2025, p. 72). Lietuvoje 78 proc. mokytojų nurodo, kad jiems pamokų metu dažnai ar visada pavyksta padėti mokiniams valdyti savo emocijas, mintis ir elgesį.

Latvijos mokytojams dažniausiai pasiseka įgyvendinti tokius pamokų tikslus kaip perteikti pamokos mokomojo dalyko turinį (96 proc.) ir teikti mokiniams mokytis padedantį grįžtamąjį ryšį (88 proc.), sunkiausiai sekasi – valdyti mokinių elgesį klasėje ir padėti mokiniams valdyti savo emocijas, mintis ir elgesį (po 70 proc.). Estijos mokytojams dažniausiai pasiseka įgyvendinti tokius pamokų tikslus kaip perteikti pamokos mokomojo dalyko turinį (91 proc.) ir sudaryti galimybes mokiniams praktiškai išbandyti tai, ką išmoko (82 proc.), sunkiausiai, kaip ir Latvijos mokytojams, sekasi valdyti mokinių elgesį klasėje (52 proc.) ir padėti mokiniams valdyti savo emocijas, mintis ir elgesį (59 proc.). Lenkijos mokytojams dažniausiai pasiseka įgyvendinti tokius pamokų tikslus kaip perteikti pamokos mokomojo

dalyko turinį (97 proc.) ir pritaikyti mokymą skirtingų poreikių mokiniams (91 proc.), Suomijos mokytojams dažniausiai pasisėka įgyvendinti tokius pamokų tikslus kaip perteikti pamokos mokomojo dalyko turinį ir teikti mokiniams mokytis padedantį grįžtamąjį ryšį (po 66 proc.), sunkiausiai sekasi – padėti mokiniams valdyti savo emocijas, mintis ir elgesį (51 proc.) ir sudaryti galimybes mokiniams praktiškai išbandyti tai, ką išmoko (55 proc.).

2.1. pav. Pamokos tikslų įgyvendinimas

Mokytojų, nurodžiusių, kad jiems dažnai arba visada pavyko pasiekti nurodytus pamokos tikslus, dalis (proc.)



Pastaba. Mokytojų buvo klausama apie pamokos tikslų įgyvendinimą atsitiktinai pasirinktoje klasėje, kuriai jie pamokas vedė prieš savaitę (t. y. savaitę iki dalyvaujant TALIS tyrime).

Šaltinis – OECD, TALIS 2024 duomenų bazė.

Pamokų tikslų įgyvendinimas: skirtumai šalies ir tarptautiniu lygmeniu, pagal mokytojų ir mokyklos charakteristikas

Pamokų tikslų įgyvendinimas: skirtumai šalies ir tarptautiniu lygmeniu

Siekiant apibendrintai įvertinti ir palyginti pamokų tikslų įgyvendinimą tarp šalių ir jų viduje, TALIS tyrime buvo naudojama standartizuota skalė, jungianti penkis pamokos tikslus (aiškus mokomosios medžiagos išdėstymas, kognityvinių gebėjimų aktyvinimas, grįžtamas ryšys, žinių įtvirtinimas ir mokymo pritaikymas skirtingų poreikių mokiniams).

Tyrimo rezultatai rodo, kad pamokos tikslų realizavimas labiau skiriasi tarp mokytojų toje pačioje švietimo sistemoje (šalyje) negu tarp skirtingų švietimo sistemų (šalių). Didžiausias šios skalės vidurkių skirtumas tarp šalių (t. y. šalies, kurios skalės vidurkis aukščiausiais, ir šalies, kurios skalės vidurkis žemiausiais) yra 4 taškai. Konkrečiose šalyse (t. y. šalių viduje) skirtumas tarp geriausiai ir prasčiausiai besijaučiančių mokytojų (skirtumas tarp 10 procentilio ir 90 procentilio) siekia iki 6 skalės taškų. Tai reiškia, kad asmens ir mokyklos lygmens veiksniai turi didesnę reikšmę formuojant mokytojų patirtis ir realizuojant pamokų tikslus nei skirtumai tarp švietimo sistemų. Todėl tinkamas ir teisingas išteklių paskirstymas mokytojams ir mokykloms šalies viduje yra labai svarbus siekiant sumažinti mokytojų patirties skirtumus (EBPO, 2025, 71 p.).

Mokytojo charakteristikos

Bendra tendencija rodo, kad daugumoje TALIS tyrime dalyvavusių šalių moterys mokytojos dažniau nei mokytojai vyrai nurodo pasiekiantys pamokų tikslus. Moterų, nurodžiusių, kad joms dažnai ar visada pavyko pasiekti visus septynis TALIS matuojamus pamokų tikslus, dalis vidutiniškai EBPO šalyse yra 4 proc. punktais didesnė nei mokytojų vyrų (skirtumas statistiškai reikšmingas). Šis skirtumas viršija 10 proc. punktų Saudo Arabijoje, Islandijoje, Danijoje, Čekijoje, Albertoje* (Kanada). Vienintelė šalis, kurioje vyrai mokytojai dažniau nei moterys nurodė, kad jiems dažnai ar visada pasiseka pasiekti visus tirtus pamokos tikslus, yra Japonija (skirtumas 3 proc., statistiškai reikšmingas). Lietuvoje, taip pat netolimose kaimyninėse šalyse (Latvijoje, Estijoje, Suomijoje, Lenkijoje) reikšmingų skirtumų nenustatyta.

Žvelgiant į atskirus pamokų tikslus, Lietuvoje statistiškai reikšmingų skirtumų nustatyta trijų tikslų atveju: suprantamai perteikti mokomojo dalyko turinį, padėti mokiniams valdyti savo emocijas ir valdyti mokinių elgesį.

Lietuvoje 92 proc. mokytojų moterų ir 88 proc. mokytojų vyrų nurodė, kad pamokose jiems pavyksta pateikti mokomojo dalyko turinį (skirtumas 4 proc. punktai; vidutiniškai EBPO šalyse – 2 proc. punktai). Panašus skirtumas fiksuotas Estijoje ir Latvijoje (apie 4 proc. punktai), Lenkijoje (2 proc. punktai), Suomijoje reikšmingų skirtumų nėra.

Lietuvoje, kaip ir vidutiniškai EBPO, mokytojoms moterims geriau sekasi padėti mokiniams valdyti savo emocijas, mintis ir elgesį (atitinkamai 79 proc. ir 74 proc., EBPO – 70 proc. ir 66 proc.). Ryškiausi skirtumai nustatyti Islandijoje (13 proc. punktų), Norvegijoje* (14 proc. punktų), Danijoje (10 proc. punktų), Suomijoje ir Estijoje (8 proc. punktai).

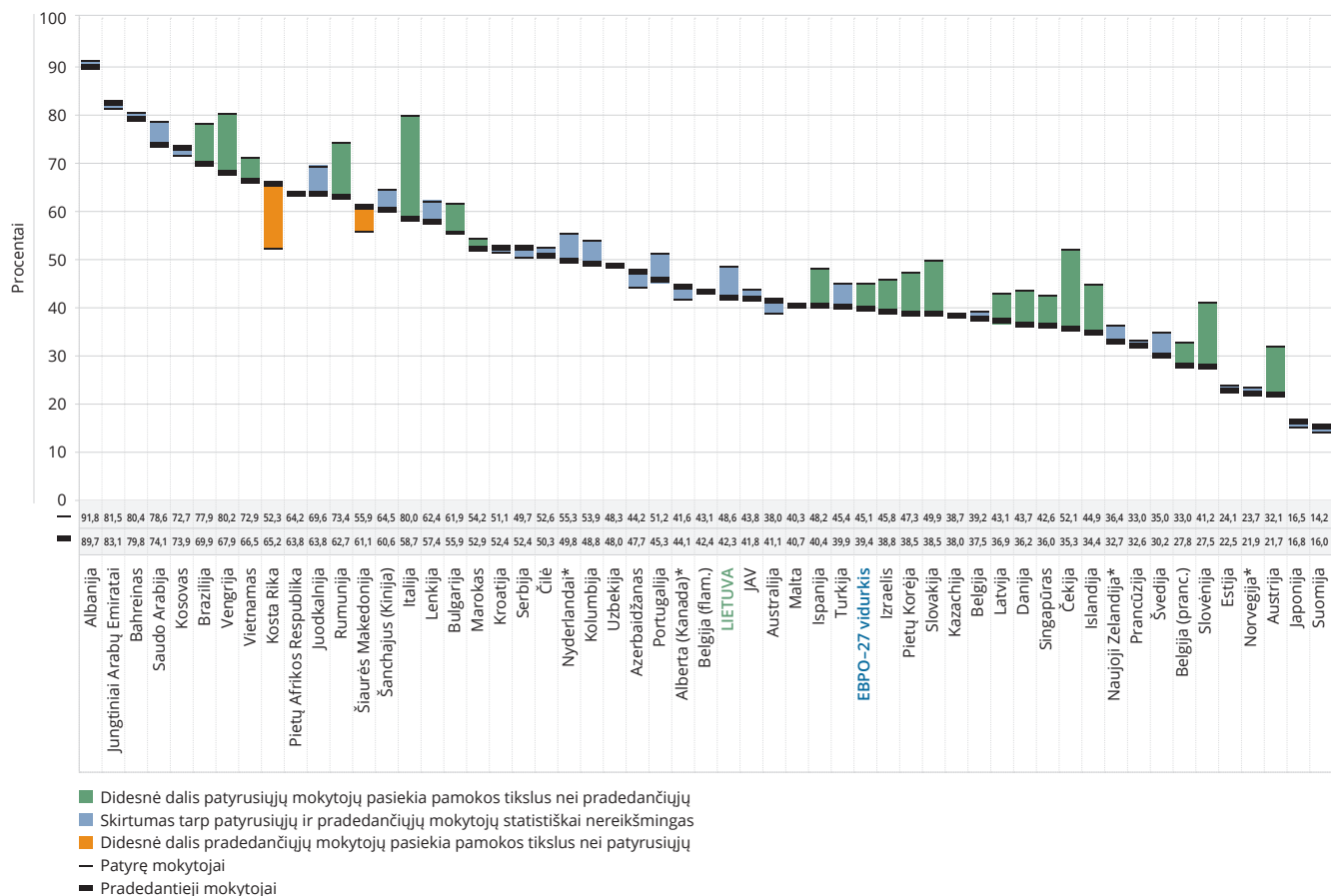
Lietuvoje dažnai ar visada pamokų metu suvaldyti mokinių elgesį sekasi 87 proc. moterų ir 84 proc. mokytojų vyrų (vidutiniškai EBPO atitinkamai 77 ir 75 proc.). Didžiausi skirtumai nustatyti Albertoje* (Kanada, 10 proc. punktų), Islandijoje (9 proc. punktai) ir Norvegijoje* (6 proc. punktai).

Ryšys tarp mokytojo pedagoginio darbo stažo ir profesinės veiklos rezultatų yra nevienareikšmis. Pradedantieji mokytojai (turintys mažiau nei 5 m. pedagoginio darbo stažą) paprastai dažniau susiduria su didesniais iššūkiais ir palieka profesiją nei patyrę (turintys daugiau nei 10 m. pedagoginio darbo stažą) jų kolegos. Kai kurie tyrimai atskleidžia, kad darbo stažas turi didžiausią įtaką karjeros pradžioje, o vėliau gali silpnėti, tačiau kiti tyrimai rodo, kad pedagoginio darbo patirtis ir jos sąsaja su darbo efektyvumu išlieka reikšminga ir vėlesniuose etapuose (EBPO, 2025, p. 79).

Bendra tendencija rodo, kad Lietuvoje ir daugumoje TALIS tyrime dalyvavusių šalių patyrę mokytojai (turintys daugiau nei 10 metų pedagoginio darbo stažą) dažniau nei pradedantieji (mokytojais dirbantys ne ilgiau kaip 5 metus) nurodo pasiekiantys daugumą pamokų tikslų. Patyrusių mokytojų, nurodžiusių, kad jiems dažnai ir visada pavyko pasiekti visus septynis TALIS matuojamus pamokų tikslus, dalis vidutiniškai EBPO šalyse yra 6 proc. punktais didesnė nei pradedančiųjų (2.2. pav.). Šis skirtumas viršija 10 proc. punktų Austrijoje, Čekijoje, Vengrijoje, Islandijoje, Italijoje, Rumunijoje, Slovakijoje ir Slovėnijoje. Kosta Rikoje ir Šiaurės Makedonijoje pradedantieji mokytojai dažniau nei patyrę nurodo pasiekiantys visus pamokos tikslus. Lietuvoje ir kitose švietimo sistemose, kuriose mokytojų amžiaus vidurkis yra vienas didžiausių, nors ir yra tam tikrų skirtumų tarp pradedančiųjų ir patyrusių mokytojų, pasiekiančių visus septynis TALIS tyrime matuojamus pamokų tikslus (patyrę mokytojai juos pasiekia dažniau), šie skirtumai nėra statistiškai reikšmingi (Lietuvoje, Latvijoje, Portugalijoje skirtumas yra apie 6 proc. punktus, Lenkijoje – 5 proc. punktus, Estijoje – apie 2 proc. punktus).

2.2. pav. Pamokos tikslų įgyvendinimas pagal mokytojo pedagoginio darbo stažą

Mokytojų, nurodžiusių, kad dažnai arba visada pavyko pasiekti visus 7 TALIS tyrime įvardytus pamokų tikslus, dalis (proc.)



Pastaba. * Duomenis reikia interpretuoti atsargiai, nes nebuvo pasiekti minimalūs TALIS techniniai standartai.

Šaltinis – OECD, TALIS 2024 duomenų bazė, Results from TALIS 2024 (2.15. lentelė, 2.7. pav.).

Žvelgiant į atskirus pamokų tikslus, visų jų atveju (išskyrus vieną pamokos tikslą – suteikti mokiniams galimybių praktiškai išbandyti tai, ko išmoko) Lietuvoje patyrusiems mokytojams šiek tiek dažniau nei pradedantiesiems kolegoms pavyksta juos pasiekti, tačiau statistiškai reikšmingų skirtumų nustatyta dviejų tikslų atveju: padėti mokiniams suvaldyti savo emocijas, mintis ir elgesį bei valdyti mokinių elgesį.

Lietuvoje 79 proc. patyrusių ir 68 proc. pradedančiųjų mokytojų (vidutiniškai EBPO atitinkamai 69 proc. ir 67 proc.) nurodė, kad dažnai ar visada jiems pavyksta padėti mokiniams suvaldyti savo emocijas, mintis ir elgesį. Latvijoje skirtumas siekia 8 proc. punktus, Suomijoje, taip pat Naujojoje Zelandijoje*, Kosta Rikoje, Norvegijoje* atvirkščiai – pradedantiesiems mokytojams dažniau nei patyrusiems sekasi pasiekti šį pamokos tikslą (skirtumas 4–8 proc. punktai).

88 proc. patyrusių ir 76 proc. pradedančiųjų mokytojų Lietuvoje (vidutiniškai EBPO atitinkamai 77 proc. ir 74 proc.) nurodė, kad dažnai ar visada jiems pamokose pavyksta valdyti mokinių elgesį. Labiausiai (daugiau nei 10 proc. punktų) mokytojų nuomonė šiuo aspektu skiriasi Islandijoje, Čekijoje, Slovakijoje, Lenkijoje (patyrusiems mokytojams dažniau nei pradedantiesiems pavyksta pasiekti šį pamokos tikslą). Bet Belgijoje (flam. bendr.), Kazachijoje, Estijoje, Norvegijoje* Albertoje* (Kanada), JAV, Australijoje, Naujojoje Zelandijoje* atvirkščiai – pradedantieji mokytojai dažniau nei patyrę kolegos nurodo pasiekiantys šį pamokos tikslą.

Latvijoje patyrusiems mokytojams dažniau nei pradedantiesiems kolegoms sekasi pasiekti tokius tikslus kaip mokymo pritaikymas skirtingų poreikių mokiniams ir padėti mokiniams suvaldyti savo emocijas, mintis ir elgesį. Estijoje patyrusiems mokytojams dažniau nei pradedantiesiems kolegoms sekasi pasiekti tokius tikslus kaip perteikti mokomojo dalyko turinį, įtraukti mokinius į iššūkius keliantį darbą, teikti mokytis padedantį grįžtamąjį ryšį, sudaryti galimybių mokiniams praktiškai išbandyti tai, ką išmoko, o valdyti mokinių elgesį dažniau pasiseka pradedantiesiems mokytojams. Lenkijoje nustatyta reikšmingų skirtumų tik vienu atveju – patyrusiems mokytojams dažniau nei pradedantiesiems kolegoms sekasi suvaldyti mokinių elgesį. Suomijoje reikšmingų skirtumų nustatyta kalbant apie du tikslus ir situacija čia priešinga – Suomijoje pradedantiems mokytojams dažniau nei patyrusiems sekasi pritaikyti mokymą skirtingų poreikių mokiniams ir padėti mokiniams suvaldyti savo emocijas, mintis ir elgesį.

Pastaraisiais metais įvairiose šalyse stebima tendencija, kad mokytojais vis dažniau tampa asmenys, kurie anksčiau dirbo kitose profesinėse srityse. Siekiant geriau suprasti šios augančios mokytojų grupės vaidmenį švietimo sistemoje, būtina įvertinti jų profesinės veiklos rezultatus ir gebėjimą atliepti mokytojo profesijos keliamus reikalavimus. Tyrimų duomenys apie pedagogo profesiją kaip antrąjį karjeros kelią pasirinkusių mokytojų profesinės veiklos rezultatus yra neišsamūs ir dažnai prieštaringi, tad TALIS tyrime šiai mokytojų grupei buvo skiriamas papildomas dėmesys.

Lietuvoje ir daugelyje švietimo sistemų pedagogo profesiją kaip antrąjį karjerą pasirinkę mokytojai pasiekia visus septynis TALIS vertinamus pamokos tikslus panašiai kaip ir tie, kuriems mokytojo kelias buvo pirmasis karjeros pasirinkimas. Kai kuriose šalyse (Australijoje, Vengrijoje, Kazachijoje, Naujojoje Zelandijoje* ir Jungtiniuose Arabų Emyratuose) pedagogo profesiją kaip antrąjį karjeros kelią pasirinkusių mokytojų dalis, pasiekianti visus septynis pamokos tikslus, yra daugiau nei 10 proc. punktų mažesnė nei kitų mokytojų.

Nors Lietuvoje nenustatyta statistiškai reikšmingo skirtumo tarp šių dviejų mokytojų grupių, vertinant visus septynis pamokų tikslus (skirtumas 1 proc. punktas), tačiau analizuojant pagal atskirus pamokos tikslus, pastebimi tam tikri skirtumai. Pedagogo profesiją kaip pirmąją karjerą pasirinkusiems mokytojams šiek tiek dažniau nei kitiems kolegoms (jų pačių subjektyviu vertinimu) pavyksta teikti mokytis padedantį grįžtamąjį ryšį, įtraukti mokinius į iššūkių keliantį darbą, suprantamai pateikti pamokos mokomojo dalyko turinį, pritaikyti mokymą skirtingų poreikių mokiniams, padėti mokiniams suvaldyti savo emocijas, mintis, elgesį ir valdyti mokinių elgesį pamokų metu. Profesiją kaip antrąjį karjeros kelią pasirinkusiems mokytojams labiau nei kitiems sekasi suteikti mokiniams galimybių praktiškai išbandyti tai, ko mokėsi.

Mokyklos charakteristikos

Mokyklos charakteristikos yra tam tikras kontekstas, kuris gali sudaryti palankesnes ar ne tokias palankias sąlygas mokytojams pasiekti profesinius tikslus ar veikti bendrą savijautą. Mokytojų profesinių rezultatų (šiuo atveju – kaip jiems sekasi pasiekti visus TALIS tyrime tiriamus pamokos tikslus) skirtumai analizuojami pagal šias mokyklos charakteristikas: mokyklos vietą, mokinių iš žemo SEK šeimų skaičių mokykloje ir mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, skaičių mokykloje.

Lietuvoje nenustatyta skirtumų tarp mokytojų atsakymų, dirbančių skirtingose vietovėse esančiose mokyklose (didmiestyje, mieste ar kaime) ar mokyklose, besiskiriančiose pagal mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, skaičių mokykloje. Pamokos tikslus kiek sunkiau sekasi pasiekti mokytojams, dirbantiems mokyklose, kuriose mokosi daugiau mokinių iš žemo SEK šeimų: tai, kad dažnai ar visada pasiekia visus pamokos tikslus, nurodo 51 proc. mokytojų, dirbančių mokyklose, kuriose mokinių iš žemo SEK šeimų yra ne daugiau kaip 10 proc., 46 proc. mokytojų, dirbančių mokyklose, kuriose mokinių iš žemo SEK šeimų yra 11–30 proc., ir 38 proc. mokytojų, dirbančių mokyklose, kuriose mokinių iš žemo SEK šeimų yra daugiau kaip 30 proc.

Vidutiniškai EBPO šalyse skirtumų pagal nagrinėjamas mokyklos charakteristikas nenustatyta.

Mokytojų gerovė

Mokytojų gerovė suprantama kaip gebėjimas pozityviai ir efektyviai vykdyti profesinę veiklą. Kai mokytojų gerovė yra žema, švietimo sistemos gali susidurti su didesne darbuotojų kaita, prastesniais darbo rezultatais, dažnesniu neatvykimu į darbą ir prastesne ugdymo kokybe. Aukštesnė mokytojų gerovė paprastai siejama su stipresniu mokytojų saviveiksmingumo jausmu, didesniu pasitenkinimu darbu, motyvacija bei didesniu įsipareigojimu savo profesijai.

TALIS tyrime mokytojų gerovės vertinimas apima darbe patiriamą stresą, darbo ir asmeninio gyvenimo pusiausvyrą bei psichinę ir fizinę sveikatą. Mokytojų buvo prašoma nurodyti, kaip dažnai („niekada“, „kartais“, „dažnai“ ar „labai dažnai“) dirbdami mokykloje jie patiria stresą, neigiamą darbo poveikį psichinei ir fizinei sveikatai bei kiek laiko po darbo lieka asmeniniam gyvenimui. Vertinant pagal atskirus mokytojo gerovės aspektus, nustatyta reikšmingų skirtumų tarp šalių ir regionų.

Darbe patiriamas stresas

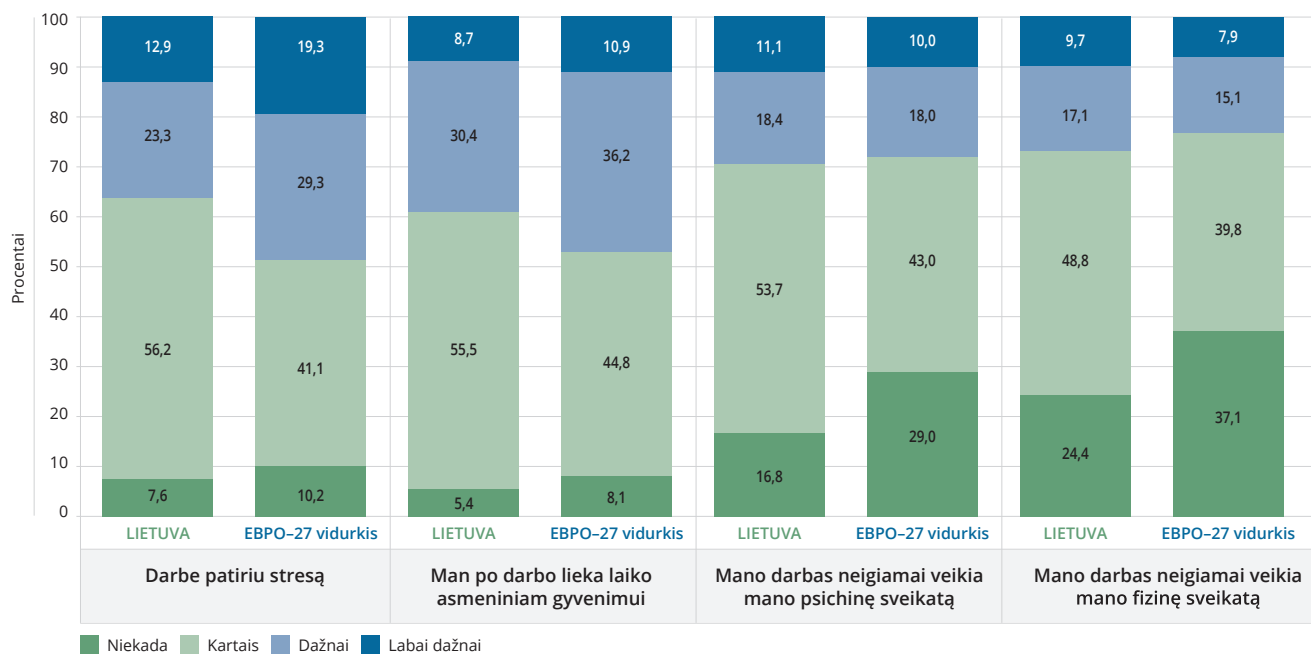
Tam tikras streso lygis profesinėje veikloje yra neišvengiamas, ypač kai darbuotojai kelia sau didelius reikalavimus ir siekia aukščiausių rezultatų. Lietuvoje daugiau nei trečdalis mokytojų (36 proc.) darbe dažnai ir labai dažnai patiria stresą, tačiau ši dalis mažesnė nei EBPO vidurkis (49 proc.) (2.3. pav.). Lietuvoje labai dažnai stresą patiria 13 proc., dažnai – 23 proc., kartais – 56 proc. mokytojų. Niekada streso darbe nepatiria 8 proc. mokytojų.

Latvijoje stresą darbe labai dažnai patiriančių mokytojų dalis sudaro 14 proc., Lenkijoje – 16 proc., ir Estijoje – 29 proc., Suomijoje – 18 proc.

TALIS duomenimis, vidutiniškai EBPO šalyse vienas iš penkių mokytojų (19 proc.) nurodo, kad darbe labai dažnai patiria stresą. Dažniausiai stresą darbe patiria Albertos* (Kanada) mokytojai (daugiau nei 30 proc.), tačiau panaši, dažnai stresą patiriančių mokytojų dalis yra Australijoje, Bahreine, Kosta Rikoje, Maltoje bei Naujoje Zelandijoje*; Albanijoje, Azerbaidžane, Kazachijoje ir Vietname taip teigiančių mokytojų yra mažiau nei 5 proc., o Albanijoje, Azerbaidžane ir Kazachijoje ne mažiau kaip 44 proc. mokytojų teigia, kad darbe niekada nepatiria streso.

2.3. pav. Mokytojų gerovė

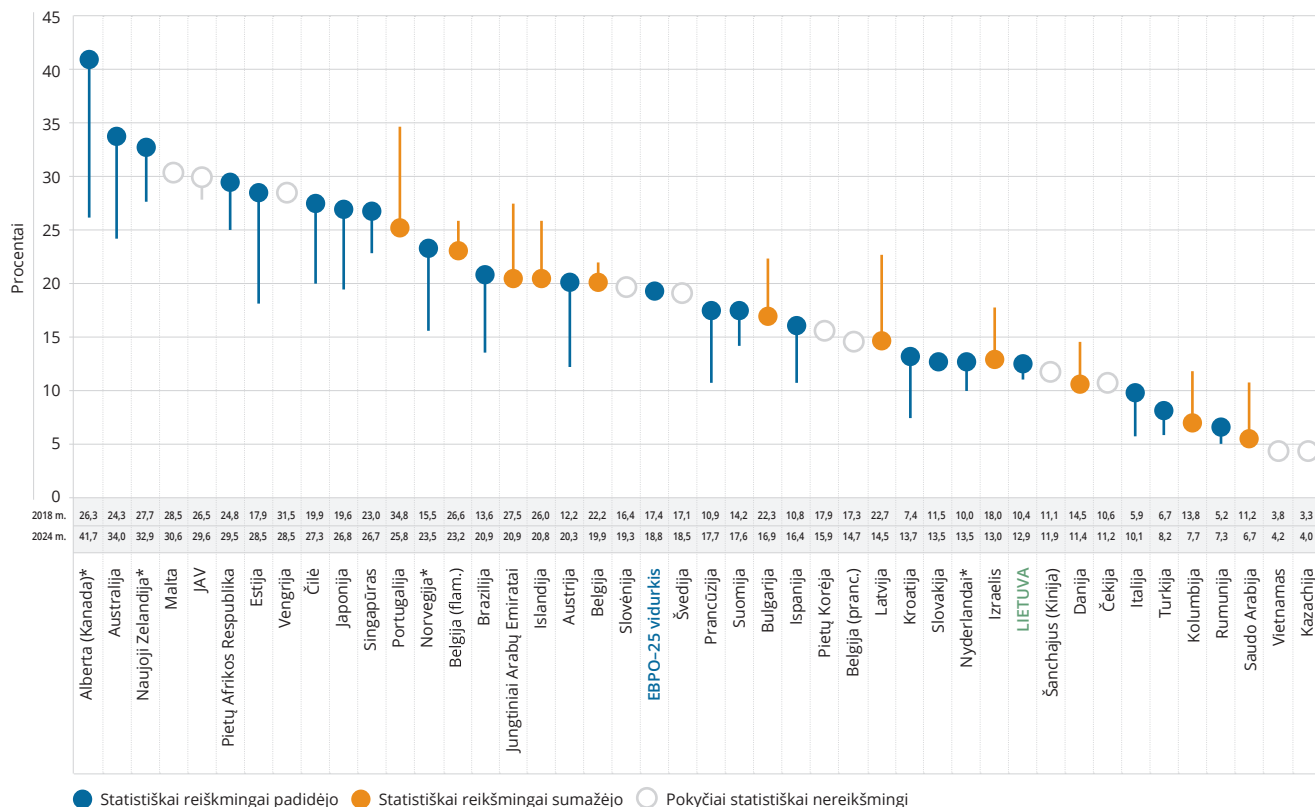
Mokytojų, nurodžiusių, kaip dažnai dirbant mokykloje nutinka nurodyti dalykai, dalis (proc.)



Šaltinis – OECD, TALIS 2024 duomenų bazė.

2018–2024 m. laikotarpiu labai dažnai stresą darbe patiriančių mokytojų dalis Lietuvoje padidėjo 2,5 proc. punkto (nuo 10,4 proc. iki 12,9 proc.), EBPO – apie 1 proc. punktu, Suomijoje – 3 proc. punkto, Estijoje – net 11 proc. punktais, o Latvijoje tokių mokytojų dalis sumažėjo 8 proc. punkto. Daugiau nei 5 proc. punktais stresą patiriančių mokytojų dalis taip pat sumažėjo Bulgarijoje, Kolumbijoje, Islandijoje, Izraelyje, Portugalijoje ir Jungtiniuose Arabų Emyratuose. Labai dažnai stresą patiriančių mokytojų dalis išaugo daugiau nei 5 proc. punktais Albertoje* (Kanada), Australijoje, Austrijoje, Brazilijoje, Čilėje, Kroatijoje, Prancūzijoje, Japonijoje, Naujojoje Zelandijoje*, Norvegijoje* ir Ispanijoje (2.4. pav.).

2.4. pav. Mokytojų darbe patiriamo streso pokytis 2018–2024 m.
Mokytojų, nurodžiusių, kad darbe labai dažnai patiria stresą, dalis (proc.)



Pastaba. * Duomenis reikia interpretuoti atsargiai, nes nebuvo pasiekti minimalūs TALIS techniniai standartai.
Šaltinis – OECD, TALIS 2024 duomenų bazė, *Results from TALIS 2024* (2.4. lentelė, 2.3. pav.).

Darbe patiriamas stresas: skirtumai pagal mokytojo ir mokyklos charakteristikas

Mokytojo charakteristikos

TALIS 2024 tyrimo duomenimis, visose šalyse mokytojos moterys dažniau nei vyrai nurodo patiriančios didelį stresą – EBPO šalyse vidutiniškai 21 proc. moterų ir 15 proc. vyrų, Lietuvoje 14 proc. mokytojų moterų ir 9 proc. mokytojų vyrų teigia, kad darbe labai dažnai patiria stresą (2.5. pav.). Latvijoje situacija panaši (atitinkamai 15 proc. ir 10 proc.), Lenkijoje skirtumas šiek tiek mažesnis (skirtumas 4 proc. punktai), o Estijoje ir Suomijoje – didesnis (atitinkamai 11 proc. ir 8 proc. punktu). Reikšmingai didesni skirtumai tarp moterų ir vyrų jaučiamo streso fiksuojami Naujojoje Zelandijoje* (16,5 proc. punkto), Kosta Rikoje ir Islandijoje (po 12 proc. punktu).

Lietuvoje dažniausiai stresą patiria jaunesnio amžiaus (iki 30 m.) mokytojai – 23 proc. jų teigia, kad dažnai patiria stresą darbe. Šis rodiklis artimas EBPO šalių vidurkiui (22 proc.). Lenkijoje ir Suomijoje jaunų mokytojų, patiriančių stresą, dalis panaši kaip Lietuvoje (po 23 proc.), Latvijoje – mažesnė (17 proc.), o Estijoje – gerokai didesnė (38 proc.).

Lietuvoje vidutinio ir vyresnio amžiaus mokytojai stresą darbe patiria rečiau nei vidutiniškai EBPO šalyse. 30–49 m. amžiaus grupėje stresą dažnai patiria 16 proc. mokytojų (EBPO šalių vidurkis – 21 proc.), o tarp 50 m. amžiaus ir vyresnių – 10 proc. (EBPO šalių vidurkis – 17 proc.).

Skirtumas tarp jaunų (iki 30 m.) ir vyresnių nei 50 m. mokytojų grupių Lietuvoje siekia 13 proc. punktų (EBPO – 6 proc. punktus). Estijoje skirtumas tarp jauniausių ir vyriausių mokytojų patiriamo streso yra didžiausias tarp regiono šalių (17 proc. punkto), Latvijoje – mažiausias (3 proc. punkto). Lenkijoje ir Suomijoje šis skirtumas taip pat mažesnis nei Lietuvoje (atitinkamai 7 ir 8 proc. punkto). Didžiausi skirtumai pagal amžių (tarp jaunų, iki 30 m. mokytojų, ir vyresnių nei 50 m. mokytojų) fiksuojami Bahreine (24 proc. punkto), JAV (19 proc. punkto) ir Albertoje* (Kanada, 16 proc. punkto). Vyresnio amžiaus mokytojai dažniau nei jaunesni kolegos stresą patiria Kosta Rikoje, Serbijoje, Maroke ir Vengrijoje. Kai kuriose šalyse (Albanijoje, Belgijoje (pranc. bendr.), Pietų Korėjoje, Juodkalnijoje, Nyderlanduose*, Šiaurės Makedonijoje ir Uzbekijoje) nenustatyta reikšmingų mokytojų patiriamo streso skirtumų pagal lytį ar amžių.

Lietuvoje pradedantieji ir mokytojai, turintys 6–10 metų pedagoginio darbo stažą, dažniau patiria stresą darbe nei patyrę kolegos – po 18 proc. šių grupių mokytojų nurodo, kad labai dažnai jaučia stresą, o tarp turinčių daugiau nei 10 metų darbo stažą tokių yra 12 proc. EBPO šalyse skirtumas tarp pradedančiųjų ir patyrusių mokytojų patiriamo streso yra mažesnis (apie 1 proc. punktus).

Netolimose kaimyninėse šalyse situacija įvairi. Pavyzdžiui, Latvijoje pradedantieji mokytojai stresą jaučia kiek dažniau nei patyrę kolegos, nors skirtumai nėra statistiškai reikšmingi. Suomijoje situacija panaši į Lietuvos – dažniau stresą jaučia pradedantieji ir 6–10 m. darbo stažą turintys mokytojai. Estijoje ir Lenkijoje – dažniau stresą jaučia 6–10 m. pedagoginio darbo stažą turintys mokytojai.

2.5. pav. Mokytojų darbe patiriamas stresas pagal lytį, amžių ir pedagoginio darbo stažą
Mokytojų, nurodžiusių, kad „labai dažnai“ darbe patiria stresą, dalis (proc.)

	Viso		Pagal lytį					
			Moteris		Vyras		Vyras – Moteris	
	%	S. P.	%	S. P.	%	S. P.	% p. skirt.	S. P.
LIETUVA	12,9	(0,7)	13,6	(0,7)	8,6	(1,4)	-5,0	(1,6)
EBPO–27 vidurkis	19,3	(0,2)	21,1	(0,2)	14,8	(0,3)	-6,4	(0,4)
	Pagal amžių							
	< 30 metų (a)		30–49 metų		≥ 50 metų (b)		(b) – (a)	
	%	S. P.	%	S. P.	%	S. P.	% p. skirt.	S. P.
LIETUVA	23,2	(3,8)	16,4	(1,2)	10,1	(0,8)	-13,0	(3,8)
EBPO–27 vidurkis	22,0	(0,6)	20,7	(0,2)	16,5	(0,3)	-5,5	(0,7)
	Pagal pedagoginio darbo stažą							
	≤ 5 metai (a)		6–10 metų		> 10 metų (b)		(b) – (a)	
	%	S. P.	%	S. P.	%	S. P.	% p. skirt.	S. P.
LIETUVA	18,0	(2,3)	18,4	(2,9)	12,1	(0,6)	-5,9	(2,4)
EBPO–27 vidurkis	19,8	(0,4)	21,9	(0,5)	18,5	(0,2)	-1,4	(0,5)

Pastaba. Statistiškai reikšmingi skirtumai pažymėti paryškintu šriftu.
Šaltinis – OECD, TALIS 2024 duomenų bazė.

Daugumoje švietimo sistemų mokytojų patiriamo streso lygis reikšmingai nesiskiria pagal tai, ar mokytojo darbas buvo pirmasis ar vėlesnis karjeros pasirinkimas. Vidutiniškai EBPO šalyse šis skirtumas yra statistiškai reikšmingas (2 proc. punktai). Lietuvoje ir daugumoje netolimų kaimyninių šalių (Latvijoje, Lenkijoje, Suomijoje) statistiškai reikšmingo skirtumo nepastabėta. Estijoje, kaip ir vidutiniškai EBPO šalyse, kiek dažniau stresą jaučia mokytojai, kuriems mokytojo profesija buvo pirmasis karjeros pasirinkimas. Didžiausi, tą pačią tendenciją atitinkantys skirtumai nustatyti Maltoje (16 proc. punkto), Singapūre (11 proc. punkto) ir Serbijoje (9 proc. punkto).

Mokyklos charakteristikos

Lietuvoje skirtumų tarp mokytojų patiriamo streso pagal nagrinėjamas mokyklos charakteristikas nenustatyta. Vidutiniškai EBPO šalyse kiek dažniau stresą jaučia mokytojai, dirbantys didmiesčių mokyklose ir mokyklose, kuriose mokosi daugiau mokinių iš žemo SEK šeimų.

Darbo ir asmeninio gyvenimo pusiausvyra

Gera darbo ir asmeninio gyvenimo pusiausvyra gali padėti sušvelninti neigiamą streso poveikį. Lietuvoje 39 proc. mokytojų nurodo, kad po darbo jiems dažnai ar labai dažnai lieka laiko asmeniniam gyvenimui. Beveik dešimtadalis (9 proc.) mokytojų teigia, kad po darbo laiko asmeniniam gyvenimui lieka „labai dažnai“, o 5 proc. teigimu, laiko asmeniniam gyvenimui visiškai nelieta (2.3. pav.). Darbo ir asmeninio gyvenimo pusiausvyra pasižyminčių Lietuvos mokytojų dalis yra mažesnė nei vidutiniškai EBPO (47 proc.) ir kaimyninėse šalyse – Estijoje (43 proc.), Latvijoje (53 proc.), Suomijoje (55 proc.), tačiau šiek tiek didesnė nei Lenkijoje (37 proc.).

EBPO šalyse vidutiniškai 11 proc. mokytojų nurodo, kad po darbo jiems labai dažnai lieka laiko asmeniniam gyvenimui. Šis rodiklis labai skiriasi tarp švietimo sistemų – nuo mažiau nei 5 proc. Šanchajuje (Kinija) ir Singapūre iki daugiau nei 20 proc. Danijoje, Albanijoje, Vengrijoje, Nyderlanduose* ir Uzbekijoje. Daugiau nei trečdalyje švietimo sistemų nuo 2018 m. mokytojų darbo ir asmeninio gyvenimo pusiausvyra pagerėjo – šiuo aspektu išsiskiria Brazilija, Nyderlandai*, Saudo Arabija, Pietų Afrika ir JAV (šiose šalyse mokytojų, teigiančių, kad po darbo jiems labai dažnai lieka laiko asmeniniam gyvenimui, dalis padidėjo daugiau nei 5 proc. punktais), o priešinga tendencija stebima Kolumbijoje, Prancūzijoje ir Belgijos (pranc. bendr.).

Geriausiu darbo ir asmeninio gyvenimo balansu pasižymi Danija – joje daugiausia mokytojų (84 proc.) nurodė, kad po darbo jiems dažnai ar labai dažnai lieka laiko asmeniniam gyvenimui. Visiškai priešinga situacija Japonijoje, Singapūre ir Šanchajuje (Kinija), kurie išsiskiria prasčiausiu darbo ir asmeninio gyvenimo balansu.

Lyginant su 2018 m., Lietuvoje ir vidutiniškai EBPO šalyse darbo ir asmeninio gyvenimo pusiausvyra pasižyminčių mokytojų dalis reikšmingai nesikeitė, Suomijoje kiek padidėjo (3 proc. punkto, skirtumas statistiškai reikšmingas), Latvijoje – sumažėjo (4 proc. punkto, skirtumas statistiškai reikšmingas). Didžiausias neigiamas pokytis nustatytas Kolumbijoje (22 proc. punkto), didžiausias teigiamas pokytis – Nyderlanduose* (14 proc. punkto).

Darbo poveikis psichinei ir fizinei sveikatai

TALIS tyrimas taip pat atskleidė darbo poveikį mokytojų psichinei ir fizinei sveikatai. Lietuvoje 30 proc. mokytojų nurodė jaučiantys neigiamą darbo įtaką psichinei sveikatai (labai dažnai – 11 proc., dažnai – 18 proc.), o 27 proc. nurodo, kad darbas neigiamai veikia ir jų fizinę savijautą (labai dažnai – 10 proc., dažnai – 17 proc.) (2.3. pav.).

Tyrime dalyvavusiose EBPO šalyse vidutiniškai 10 proc. mokytojų teigia, kad darbas labai dažnai neigiamai veikia jų psichinę sveikatą, o 8 proc. – jog labai dažnai neigiamai veikia fizinę sveikatą (2.2. pav.). Daugiausia tokį poveikį jaučiančių mokytojų fiksuota Kosta Rikoje ir Bahreine, mažiausiai – Albanijoje.

Daugelyje švietimo sistemų stebimas augantis neigiamas darbo poveikis mokytojų psichinei ir fizinei sveikatai. Šias tendencijas iš dalies galima sieti su COVID-19 pandemijos metu išaugusiu darbo krūviu. Lietuvoje, lyginant su 2018 m., neigiamą darbo poveikį psichinei sveikatai jaučiančių mokytojų dalis padidėjo 2 proc. punkto, o fizinei sveikatai – 4 proc. punkto (t. y. mokytojų, nurodžiusių, kad darbas labai dažnai neigiamai veikia jų psichinę ar fizinę sveikatą).

Netolimose kaimyninėse šalyse neigiamą darbo poveikį psichinei sveikatai jaučiančių mokytojų dalis išaugo dar labiau nei Lietuvoje (Latvijoje, Estijoje ir Suomijoje apie 3–4 proc.). Neigiamą poveikį psichinei sveikatai jaučiančių mokytojų dalis labiausiai išaugo Albertoje* (Kanada), Brazilijoje, Čilėje, o neigiamą poveikį fizinei sveikatai 2024 m. daugiau nurodė mokytojai Albertoje* (Kanada), Čilėje, JAV ir Japonijoje. Kai kuriose šalyse – Islandijoje, Saudo Arabijoje ir Jungtiniuose Arabų Emyratuose – 2018–2024 m. laikotarpiu sumažėjo mokytojų, teigiančių, kad darbas labai dažnai neigiamai veikia jų psichinę ir fizinę sveikatą.

Mokytojų gerovės skirtumai šalies ir tarptautiniu lygmeniu

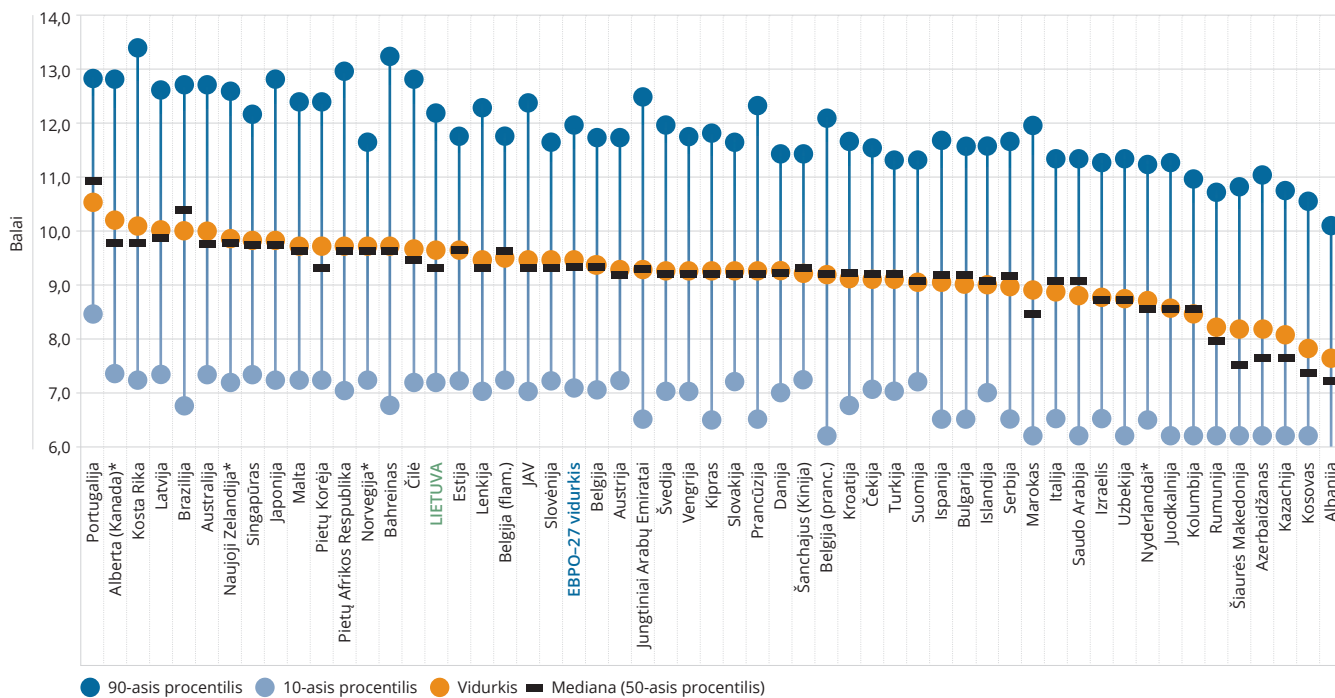
Siekiant apibendrintai įvertinti ir palyginti mokytojų gerovės įverčius tarp šalių ir šalių viduje, TALIS tyrime buvo naudojama standartizuota „mokytojų gerovės ir darbe patiriamo streso“ skalė. Ši skalė sudaryta susiejus mokytojų atsakymus į keturis klausimus: ar darbas kelia stresą, ar lieka laiko asmeniniam gyvenimui, ar darbas neigiamai veikia psichinę bei fizinę sveikatą. Aukštesni skalės balai rodo didesnį stresą ir žemesnę gerovę (EBPO, 2025, 74 psl.).

Didžiausias šios skalės vidurkių skirtumas tarp šalių (t. y. šalies, kurios skalės vidurkis aukščiausias, ir šalies, kurios skalės vidurkis žemiausias) yra 3 taškai. Konkrečiose šalyse (t. y. šalių viduje) skirtumas tarp geriausiai ir prasčiausiai besijaučiančių mokytojų (skirtumas tarp 10 procentilio ir 90 procentilio) siekia iki 6 skalės taškų. Tai reiškia, kad mokytojų savijauta labiau priklauso nuo mokytojų darbo konteksto konkrečiose šalyse nei nuo galimų skirtumų tarp skirtingų švietimo sistemų (2.6. pav.).

Galbūt tokius skirtumus galima paaiškinti nevienodomis darbo sąlygomis – vieni mokytojai susiduria su dideliu nuolatinio krūvio ir emocine įtampa, o kitų darbo aplinka yra palankesnė. Taip pat tai gali būti susiję su vadybos ypatumais, regioniniais ar socialiniais – ekonominiais skirtumais, nevienodu darbo krūvio paskirstymu ar ribota emocine bei profesine parama.

2.6. pav. Mokytojų gerovės skirtumai tarp šalių ir šalių viduje

Mokytojų gerovės ir patiriamo streso skalės įverčiai: vidurkis, mediana, 10-asis procentilis, 90-asis procentilis (balai)



Pastabos. Skalė sudaryta susiejus mokytojų atsakymus į keturis klausimus: ar darbas kelia stresą, ar lieka laiko asmeniniam gyvenimui, ar darbas neigiamai veikia psichinę bei fizinę sveikatą. Standartizuotos skalės vidurkis – 10, standartinis nuokrypis – 2. Aukštesnės reikšmės rodo žemesnį gerovės lygį.

* Duomenis reikia interpretuoti atsargiai, nes nebuvo pasiekti minimalūs TALIS techniniai standartai.

Šaltinis – OECD, TALIS 2024 duomenų bazė.

Lietuvos mokytojų gerovės ir streso skalės balo vidurkis siekia 9,7, o EBPO vidurkis – 9,4. Tai reiškia, kad Lietuvos mokytojai patiria daugiau streso nei vidutiniškai EBPO šalyse. Skirtumas tarp geriausiai ir prasčiausiai besijaučiančių mokytojų yra 5 skalės taškai (procentilių (90–10) skirtumas). Tai rodo, kad dalis Lietuvos mokytojų patiria gerokai daugiau streso bei jaučia didesnę neigiamą darbo poveikį psichinei bei fizinei sveikatai nei kiti jų kolegos.

Estijoje skalės vidurkis toks pats kaip ir Lietuvoje (9,7), tačiau mokytojų įvertiniai tolygesni (procentilių skirtumas 4,6), tad tikėtina, kad mokytojų darbo sąlygos šalyje yra vienodesnės. Lenkijos mokytojų gerovės ir streso lygis (vidurkis siekia 9,5) artimas EBPO vidurkiui ir šiek tiek žemesnis nei Lietuvos ir Estijos, tačiau esama nemažų skirtumų tarp atskirų mokytojų grupių. Latvijoje nustatytas aukščiausias mokytojų streso lygis tarp visų kaimyninių šalių (vidurkis 10), o mokytojų vertinimai pasižymi didesne įvairove (procentilių skirtumas 5,3). Suomijos mokytojai patiria mažiau streso (vidurkis yra 9,1) nei jų kolegos kitose regiono šalyse, taip pat šios skalės reikšmės tolygesnės – mokytojų savijauta vienodesnė (procentilių skirtumas 4,2).

Mokytojų pasitenkinimas darbu

Pasitenkinimas darbu, kuris siejamas su teigiama savijauta ir pasididžiovimu savo profesine veikla, daro teigiamą poveikį ne tik mokytojams, bet ir bendrai mokyklos aplinkai bei mokinių pasiekimams. Ankstesnių TALIS tyrimo ciklų rezultatai rodo, kad pasitenkinimas darbu ir teigiamas požiūris į mokytojo profesiją yra glaudžiai susiję su mokytojų saviveiksmingumo jausmu. Aukštas pasitenkinimo darbu lygis stiprina mokytojų pasitikėjimą savimi, pozityvias nuostatas ir įsitraukimą į kasdienį darbą su mokiniais, ir tai tiesiogiai siejasi su aukštesne mokymo kokybe.

TALIS tyrime, vertinant mokytojų pasitenkinimą darbu, respondentų buvo prašoma įvertinti, kiek jie sutinka su pateiktais teiginiais („visiškai nesutinku“, „nesutinku“, „sutinku“, „visiškai sutinku“) apie mokytojo profesiją ir pasitenkinimą esama darbo aplinka. Mokytojams buvo pateikti keturi su profesijos vertinimu susiję teiginiai („Mokytojo profesijos privalumai aiškiai atsveria trūkumus“, „Jeigu vėl galėčiau rinktis, vėl rinkčiausi mokytojo profesiją“, „Gailiuosi, kad pasirinkau mokytojo kelią“, „Apskritai esu patenkintas savo darbu“) ir trys su darbo aplinkos vertinimui skirti teiginiai („Jei galėčiau, pakeisčiau mokyklą“, „Man patinka dirbti šioje mokykloje“, „Rekomenduočiau šią mokyklą kaip gerą darbo vietą“).

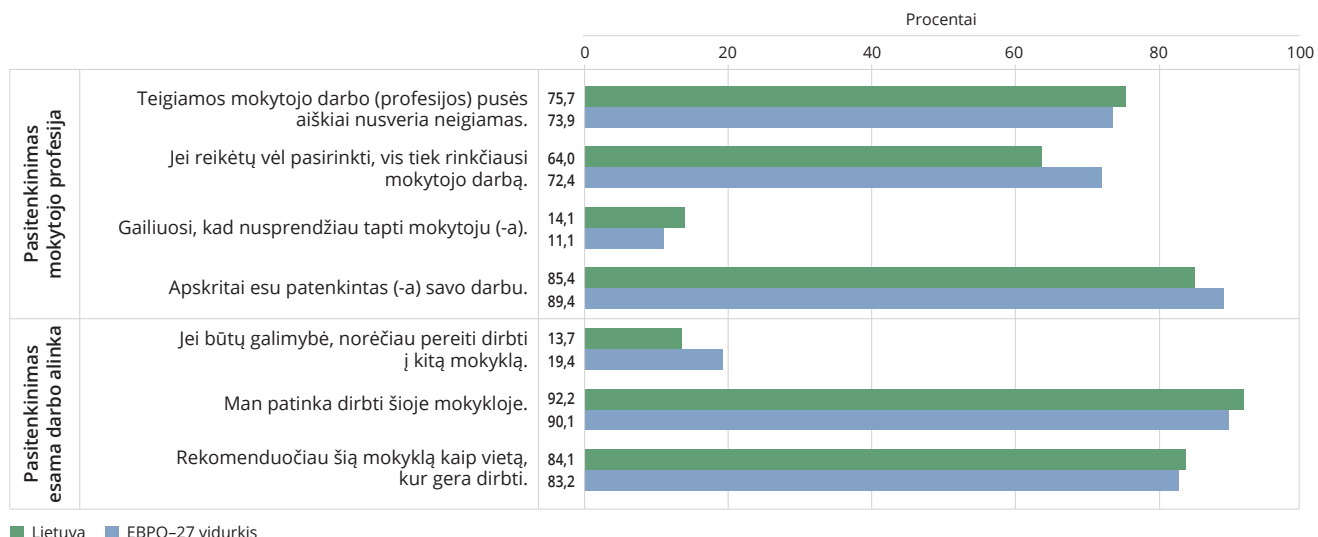
Pasitenkinimas profesija

Lietuvoje 85 proc. mokytojų nurodo, kad apskritai yra patenkinti savo darbu (2.7. pav.). Tarp kaimyninių šalių aukštesnis pasitenkinimas fiksuotas Latvijoje (90 proc.), Estijoje (93 proc.) ir Lenkijoje (88 proc.). Suomijos mokytojų vertinimas panašus kaip ir Lietuvoje – 86 proc. EBPO šalyse vidutiniškai beveik devyni iš dešimties mokytojų (89 proc.) apskritai yra patenkinti savo darbu. Didžiausia savo darbu patenkintų mokytojų dalis dirba Albanijoje (98 proc.), Kosove (98 proc.), Kolumbijoje (97 proc.), Vietname (97 proc.), Bulgarijoje ir Rumunijoje (po 96 proc.), mažiausia – Japonijoje (79 proc.), Maltoje (82 proc.), Prancūzijoje ir Serbijoje (po 79 proc.).

Lyginant su 2018 metais, Lietuvoje apie 3 proc. punktais išaugo apskritai savo darbu patenkintų mokytojų dalis (nuo 82,7 proc. 2018 m. iki 85,4 proc. 2024 m.). Vidutiniškai EBPO šalyse darbu patenkintų mokytojų sumažėjo 1 proc. punktu, taip pat sumažėjimas fiksuojamas Estijoje (1,5 proc. punkto), Suomijoje (2,5 proc. punkto), Latvijoje reikšmingo skirtumo nepastabėta.

2.7. pav. Mokytojų pasitenkinimas darbu

Mokytojų, nurodžiusių, kad sutinka ar visiškai sutinka su pateiktais teiginiais, dalis (proc.)



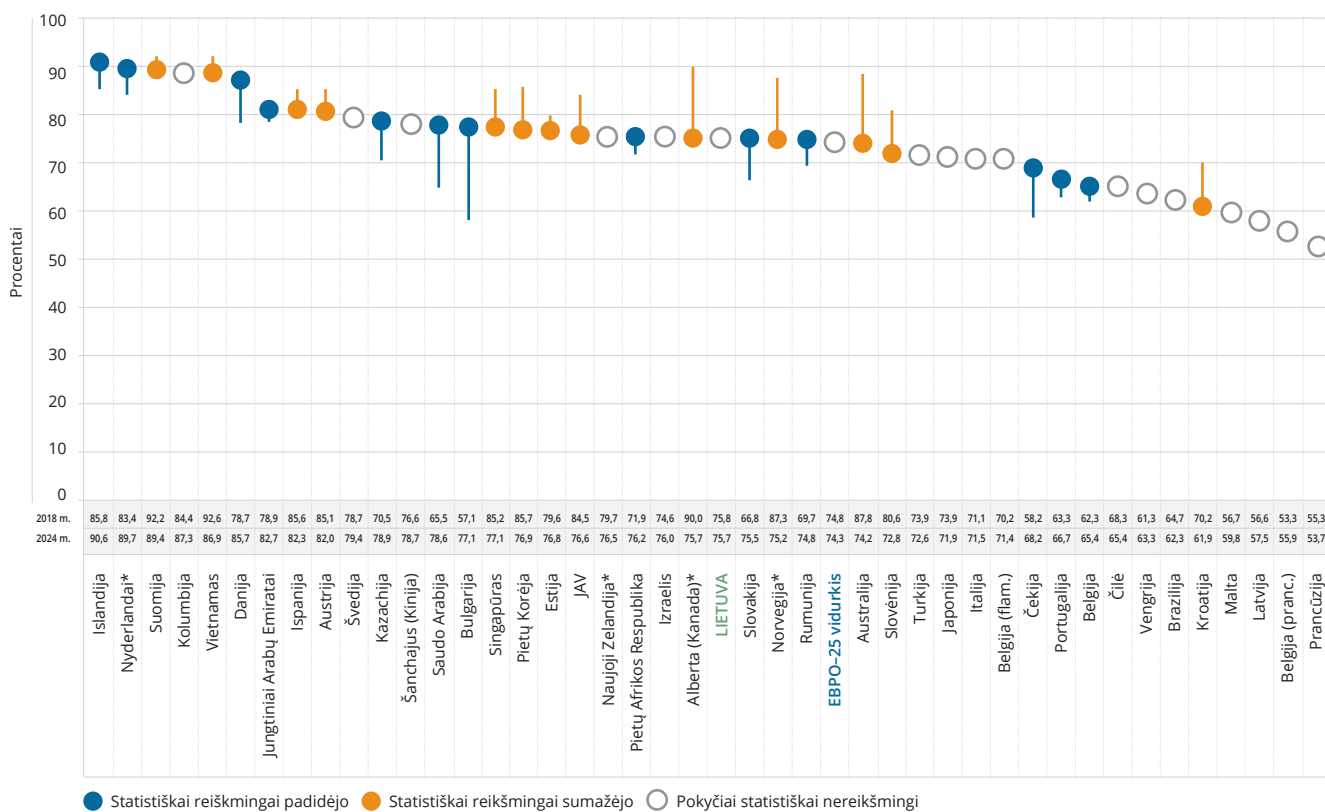
Šaltinis – OECD, TALIS 2024 duomenų bazė.

Lietuvoje 76 proc. mokytojų teigia, kad mokytojo profesijos privalumai aiškiai nusveria trūkumus (EBPO šalių vidurkis – 74 proc.). Estijoje šiam teiginiui pritariančių mokytojų dalis beveik tokia pati kaip Lietuvoje (77 proc.), Lenkijoje – kiek mažesnė (68 proc.). Latvijoje tik 58 proc. mokytojų mano, kad profesijos privalumai nusveria trūkumus – tai vienas žemiausių rodiklių tarp tyrime dalyvavusių šalių. Suomijoje priešingai – didžioji dalis mokytojų (89 proc.) vertina savo profesiją, kaip turinčią aiškių pranašumų. Taip pat pozityviai nusiteikę ir Islandijos (91 proc.), Nyderlandų* (90 proc.) ir Kolumbijos (87 proc.) mokytojai. Pesimistiškai profesijos privalumus vertina Prancūzijos (54 proc.) ir Belgijos (pranc. bendr.) (56 proc.) mokytojai.

Lyginant su 2018 m., šio teiginio vertinimas Lietuvoje ir vidutiniškai EBPO nepakito (2.8. pav.), Latvijoje reikšmingų skirtumų taip pat nepastabėta, Suomijoje ir Estijoje – sumažėjo (po 3 proc. punkto). Mokytojų, manančių, kad mokytojo profesijos privalumai aiškiai nusveria trūkumus, reikšmingai sumažėjo Albertoje* (Kanada) ir Australijoje (po 14 proc. punkto), taip pat Norvegijoje* (12 proc. punkto), o labiausiai padidėjo – Bulgarijoje (20 proc. punkto) ir Rumunijoje (13 proc. punkto).

2.8. pav. Mokytojų pasitenkinimo darbu pokytis 2018–2024 m.

Mokytojų, nurodžiusių, kad sutinka ar visiškai sutinka su teiginiu „Teigiamos mokytojo darbo (profesijos) pusės aiškiai nusveria neigiamas“, dalis (proc.)



Pastaba. * Duomenis reikia interpretuoti atsargiai, nes nebuvo pasiekti minimalūs TALIS techniniai standartai.

Šaltinis – OECD, TALIS 2024 duomenų bazė, *Results from TALIS 2024* (2.7. lentelė, 2.5. pav.).

Nors Lietuvoje dauguma mokytojų palankiai vertina savo darbą, kai kurie nebesirinktų šios profesijos ar net gailisi dėl tokio pasirinkimo. Gali būti, kad dalis Lietuvos mokytojų patiria vidinį profesinį konfliktą – nors vertina savo darbą teigiamai, tačiau dvejoja dėl paties profesijos pasirinkimo, tad reikėtų stiprinti profesijos prestižą, motyvacinę sistemą ir paramą mokytojams, ypač tiems, kurie patiria didesnę profesinį nepasitenkinimą ar abejonių dėl pasirinkimo.

Lietuvoje tik 64 proc. mokytojų teigia, kad jei galėtų rinktis iš naujo, vis tiek pasirinktų mokytojo profesiją. Šis rodiklis gerokai žemesnis nei EBPO šalių vidurkis (72 proc.) ir bendras TALIS tyrime dalyvavusių šalių vidurkis (75 proc.). Latvijoje tokių mokytojų dalis dar mažesnė nei Lietuvoje (62 proc.), o Suomijoje ir Lenkijoje – šiek tiek didesnė (po 70 proc.). Estijoje gerokai daugiau mokytojų vėl rinktųsi tą pačią profesiją – 76 proc. Dauguma Kolumbijos (91 proc.), Vietnamo (89 proc.) ir Rumunijos (86 proc.) mokytojų iš naujo rinktųsi šią profesiją. Mažiausiai taip teigiančių mokytojų Japonijoje (49 proc.), Norvegijoje* (55 proc.) ir Latvijoje (62 proc.).

Lietuvoje 14 proc. mokytojų teigia, kad gailisi savo sprendimo tapti mokytoju – tokių mokytojų dalis šalyje yra didesnė nei vidutiniškai EBPO (11 proc.). Latvijoje tokių mokytojų yra 12 proc., Suomijoje – 10 proc., Estijoje – tik 7 proc. Lenkijoje panašiai kaip ir Lietuvoje – 14 proc. Mažiausia dalis savo pasirinkimu nusivylusių mokytojų fiksuota Nyderlanduose* (5 proc.), Rumunijoje (5 proc.) ir Austrijoje (6 proc.), o didžiausia – Portugalijoje (21 proc.), Maltoje (20 proc.), Pietų Korėjoje (21 proc.) ir Turkijoje (19 proc.).

2018–2024 m. laikotarpiu Lietuvos mokytojų dalis, teigiančių, kad vėl rinktųsi šią profesiją, nepakito. Vidutiniškai EBPO šalyse taip manančių mokytojų dalis sumažėjo 2 proc. punktais, Suomijoje ir Latvijoje taip pat reikšmingai sumažėjo (atitinkamai 9 proc. punktai ir 3 proc. punktai). Estijoje mokytojų dalis, teigiančių, kad vėl rinktųsi šią profesiją, reikšmingai padidėjo (2 proc. punktai). Ypač stiprus mokytojų nusivylimas profesija stebimas Norvegijoje*, kurioje mokytojų, pasirengusių dar kartą rinktis mokytojo profesiją, sumažėjo 20 proc. punktais.

Lyginant su 2018 m., dėl savo profesijos pasirinkimo apgailestaujančių mokytojų dalis vidutiniškai EBPO šalyse sumažėjo 1 proc. punktu, Lietuvoje 2 proc. punktais (nuo 16 proc. iki 14 proc.), Latvijoje ir Estijoje tokių mokytojų dalis išliko nepakitusi, o Suomijoje padidėjo 4 proc. punkto.

Pasitenkinimo profesija skirtumai pagal mokytojo ir mokyklos charakteristikas

Mokytojo charakteristikos

Lietuvoje mokytojų vyrų pasitenkinimo darbu vertinimas yra aukštesnis nei mokytojų moterų – apskritai savo darbu patenkinti nurodo 88 proc. vyrų ir 85 proc. moterų, Estijoje, Latvijoje ir Lenkijoje reikšmingų skirtumų nepastebėta, o Suomijoje ir vidutiniškai EBPO šalyse vyrai taip pat yra labiau patenkinti savo darbu nei moterys (skirtumas atitinkamai 5 proc. punktai ir 0,6 proc. punkto). Didžiausi skirtumai, kai vyrai labiau patenkinti savo darbu, nustatyti Serbijoje (7 proc. punkto) ir Naujojoje Zelandijoje* (6 proc. punkto), moterys labiau darbu patenkintos Saudo Arabijoje ir Azerbaidžane (po 3 proc. punktus).

Pagal mokytojų amžių Lietuvoje, taip pat Suomijoje ir Lenkijoje reikšmingų skirtumų nefiksuota. Latvijoje, Estijoje vyresni nei 50 m. mokytojai yra labiau patenkinti savo darbu (atitinkamai 6 ir 5 proc. punkto). Didžiausi skirtumai pagal amžių, kai vyresni mokytojai jaučia didesnę pasitenkinimą savo darbu, stebimi Saudo Arabijoje (14 proc. punkto), Japonijoje (11 proc. punkto) ir Norvegijoje* (9 proc. punkto). Jaunesni mokytojai yra labiau patenkinti savo darbu Serbijoje, Naujojoje Zelandijoje* ir Danijoje.

Pradedantys mokytojai Lietuvoje jaučia didesnę pasitenkinimą savo darbu nei jų patyrę kolegos. Lietuvoje 90 proc. pradedančiųjų mokytojų (turinčių mažiau nei 5 m. pedagoginio darbo stažą), 82 proc. 6–10 m. pedagoginio darbo stažą turinčių mokytojų ir 85 proc. dirbančių ilgiau nei 10 m. nurodė, kad apskritai yra patenkinti savo darbu (skirtumas tarp pradedančiųjų ir ilgiausią patirtį turinčių mokytojų statistiškai reikšmingas). Estijoje ir Latvijoje priešingai – patyrę mokytojai yra gerokai labiau patenkinti darbu nei pradedantieji (skirtumai atitinkamai 5 ir 4 proc. punkto). Lenkijoje ir Suomijoje skirtumai nėra reikšmingi. Didžiausi mokytojų pasitenkinimo darbu skirtumai pagal pedagoginio darbo stažą nustatyti Japonijoje (11 proc. punkto, labiau patenkinti darbu yra patyrę mokytojai) ir Serbijoje (13 proc. punkto, labiau patenkinti darbu yra pradedantieji mokytojai).

Daugelyje švietimo sistemų mokytojų, į pedagoginę profesiją atėjusių iš kitų sričių, pasitenkinimas darbu yra toks pats kaip ir jų kolegų, tačiau Lietuvoje stebimi gana reikšmingi skirtumai. Lietuvoje mokytojo profesiją kaip antrąją karjerą pasirinkę respondentai yra labiau patenkinti savo darbu nei tie, kuriems mokytojo darbas buvo pirmoji karjera (skirtumas tarp šių grupių siekia 8 proc. punkto). Latvijoje taip pat fiksuotas teigiamas, bet statistiškai nereikšmingas skirtumas, o Estijoje, Suomijoje ir Lenkijoje mokytojai mokytojo profesiją kaip antrąją karjerą pasirinkę respondentai yra šiek tiek mažiau patenkinti savo darbu nei kiti kolegos, tačiau skirtumai taip pat nėra statistiškai reikšmingi. Reikšmingai žemesni mokytojo profesiją kaip antrąją karjerą pasirinkusių respondentų pasitenkinimo darbu rodikliai fiksuoti Albertoje* (Kanada, skirtumas 20 proc. punktu), Bahreine (skirtumas 19 proc. punkto) ir Brazilijoje (skirtumas 7 proc. punkto). Kroatijoje, Belgijos (pranc. bendr.) ir Maltoje mokytojo profesiją kaip antrąją karjerą pasirinkusių respondentų pasitenkinimo darbu vertinimas yra aukštesnis nei kolegų (skirtumas siekia 7–10 proc. punktu). Toks vertinimas gali liudyti sėkmingą profesinę adaptaciją ir didesnę motyvaciją dirbti mokytojo darbą.

Mokyklos charakteristikos

Lietuvoje savo darbu labiau patenkinti mokytojai, dirbantys didmiesčių mokyklose ir mokyklose, kuriose mokosi mažiau mokinių iš žemo SEK šeimų. Su teiginiu, kad apskritai jie yra patenkinti savo darbu, sutiko ar visiškai sutiko 83 proc. mokytojų, dirbančių kaimo ir miestelių, 85 proc. miestų ir 87 proc. didmiesčių mokyklose (skirtumas tarp didmiesčių ir kaimo mokyklų statistiškai reikšmingas). Lenkijoje ir Estijoje, taip pat ir vidutiniškai EBPO šalyse labiau savo darbu patenkinti mokytojai, dirbantys miestelių mokyklose (skirtumas atitinkamai 7 proc., punktai, 5 proc. punktai ir 1,5 proc. punktai).

Su minėtu teiginiu Lietuvoje sutiko 86 proc. mokytojų, dirbančių mokyklose, kuriose mokosi iki 10 proc. mokinių iš žemo SEK šeimų, 84 proc. mokytojų, dirbančių mokyklose, kuriose mokiniai iš žemo SEK šeimų sudaro 11–30 proc., ir 81 proc. mokytojų, dirbančių mokyklose, kuriose mokinių iš žemo SEK šeimų yra daugiau nei 30 proc. (skirtumas tarp pirmos ir trečios kategorijos statistiškai reikšmingas). Vidutiniškai EBPO šalyse tendencija panaši – mokytojai, dirbantys mokyklose, kuriose mažiau mokinių iš žemo SEK statuso šeimų, jaučiasi labiau patenkinti savo darbu (skirtumas 2 proc. punktai, statistiškai reikšmingas).

Pasitenkinimas darbo aplinka

Siekiant įvertinti požiūrį į darbo aplinką, mokytojų buvo klausiama, kiek jie sutinka su tokiais teiginiais: „Jei būtų galimybė, norėčiau pereiti dirbti į kitą mokyklą“, „Man patinka dirbti šioje mokykloje“, „Rekomenduočiau šią mokyklą kaip vietą, kur gera dirbti“.

Lietuvoje 14 proc. mokytojų teigė, kad, esant galimybei, pakeistų mokyklą, kurioje dirba (sutiko ar visiškai sutiko su teiginiu, jei būtų galimybė, norėtų pereiti dirbti į kitą mokyklą). 2018 m. taip manančių mokytojų buvo 15 proc. (skirtumas nėra statistiškai reikšmingas).

Lietuvoje mokyklą keisti norinčių mokytojų dalis yra mažesnė nei EBPO vidurkis (19 proc.). Latvijoje tokių mokytojų šiek tiek mažiau nei Lietuvoje (10 proc.), o kitose regiono šalyse – nežymiai daugiau (Estijoje – 15 proc., Lenkijoje – 17 proc., Suomijoje – 20 proc.). Tik vienas iš dešimties mokytojų norėtų pakeisti mokyklą Vengrijoje, Čekijoje, Danijoje, Latvijoje, Japonijoje, Saudo Arabijoje, Singapūre, Turkijoje ir Jungtiniuose Arabų Emyratuose mokyklą pakeisti norėtų daugiau nei trečdalis, o Pietų Afrikos Respublikoje – beveik pusė mokytojų.

Daugumai Lietuvos mokytojų (92 proc.) patinka dirbti savo mokykloje. Lyginant su 2018 m., taip nurodančių mokytojų dalis padidėjo 2 proc. punktais. Vidutiniškai EBPO šalyse taip manančių mokytojų yra 90 proc., Lenkijoje mokytojų vertinimas toks pat kaip Lietuvoje (92 proc.), Latvijoje – šiek tiek aukštesnis (94 proc.), o Estijoje ir Suomijoje – žemesnis (atitinkamai 87 ir 88 proc.). Daugiausia mokytojų, kuriems patinka dirbti savo mokykloje, fiksuota Albanijoje, Bulgarijoje ir Islandijoje (daugiau nei 95 proc.) Japonijoje (76 proc.), Pietų Afrikoje (78 proc.) ir Turkijoje (78 proc.) tokių mokytojų dalis gerokai mažesnė.

Dar vienas svarbus pasitenkinimo darbu aspektas yra mokytojų pasirengimas rekomenduoti savo mokyklą kaip gerą darbo vietą. Šis rodiklis papildė bendrą pasitenkinimo esama darbo aplinka vertinimą, nes atskleidžia ne tik asmeninį gerovės jausmą, bet ir pasitikėjimą mokyklos vadovybe, teigiamą darbo sąlygų bei mokyklos kultūros vertinimą. Lietuvoje 84 proc. mokytojų teigia, kad rekomenduotų savo mokyklą kaip patrauklią darbo vietą, o palyginus su 2018 m. duomenimis, taip teigiančių mokytojų dalis reikšmingai nepakito.

Vidutiniškai EBPO šalyse savo mokyklą rekomenduotų 83 proc. mokytojų, Latvijoje – 89 proc., Lenkijoje – 82 proc., Estijoje – 83 proc., Suomijoje – 82 proc. Daugiausia mokytojų, pasirengusių rekomenduoti savo mokyklą kaip patrauklią darbo vietą, dirba Albanijoje (94 proc.), Bulgarijoje (94 proc.) ir Kolumbijoje (93 proc.), o mažiausiai – Japonijoje, kur tik 56 proc. mokytojų rekomenduotų savo mokyklą kaip gerą darbo vietą, taip pat Pietų Afrikos Respublikoje ir Turkijoje (po 72 proc.).

Lyginant su 2018 m., Lietuvoje pagerėjo visi trys pasitenkinimo darbu aplinka rodikliai. Lietuvos mokytojų pasitenkinimas darbu aplinka yra aukštas – dauguma nurodo, kad jiems patinka dirbti savo mokykloje, rekomenduotų savo mokyklą kaip gerą darbo vietą ir nenorėtų jos keisti. Lietuvos mokytojų pasitenkinimo darbu rodikliai yra artimi arba aukštesni tiek už vidutinius EBPO šalių, tiek už kaimyninių šalių vidurkius, atspindėdami teigiamą darbo mikroklimatą ir profesinę gerovę savo mokyklose.

Mokytojų pasitenkinimo darbu skirtumai šalies ir tarptautiniu lygmeniu

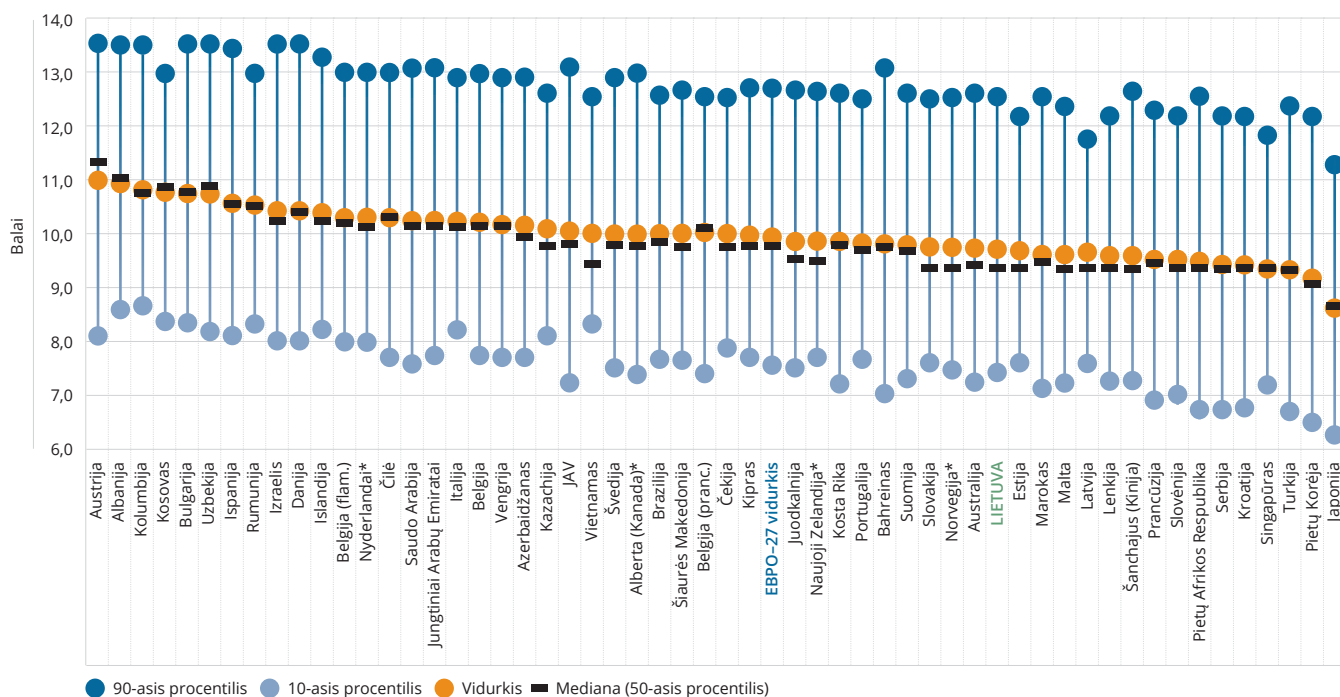
Siekiant apibendrintai įvertinti ir palyginti mokytojų bendro pasitenkinimo darbu įverčius tarp šalių ir šalių viduje, TALIS tyrime naudota standartizuota „Mokytojų pasitenkinimo darbu“ skalė. Ši skalė sudaryta iš dviejų subskalių (yra šių subskalių vidurkis): pasitenkinimo mokytojo profesija ir pasitenkinimo esama darbo aplinka (EBPO, 2025, 77 psl.).

Kaip ir mokytojų gerovės atveju, bendras mokytojų pasitenkinimas darbu – apimantis tiek pasitenkinimą profesija, tiek dabartine darbo aplinka – labiau skiriasi tarp pačių mokytojų toje pačioje švietimo sistemoje nei tarp skirtingų sistemų.

Didžiausias šios skalės vidurkių skirtumas tarp šalių (t. y. šalies, kurios skalės vidurkis aukščiausias, ir šalies, kurios skalės vidurkis žemiausias) yra 2 taškai. Konkrečiose šalyse (t. y. šalių viduje) skirtumas tarp geriausiai ir prasčiausiai besijaučiančių mokytojų (skirtumas tarp 10 procentilio ir 90 procentilio) siekia iki 6 skalės taškų. Tai reiškia, kad asmens ir mokyklos lygmens veiksniai turi didesnę reikšmę formuojant mokytojų patirtis nei skirtumai tarp švietimo sistemų (2.9. pav.).

2.9. pav. Mokytojų pasitenkinimo darbu skirtumai tarp šalių ir šalies viduje

Mokytojų pasitenkinimo darbu skalės įverčiai: vidurkis, mediana, 10-asis procentilis, 90-asis procentilis (balai)



Pastabos. Pasitenkinimo darbu skalė sudaryta iš dviejų subskalių (šių subskalių vidurkis): pasitenkinimas mokytojo profesija ir pasitenkinimas esama darbo aplinka. Standartizuotos skalės vidurkis – 10, standartinis nuokrypis – 2. Aukštesnės reikšmės rodo aukštesnį pasitenkinimo lygį.

* Duomenis reikia interpretuoti atsargiai, nes nebuvo pasiekti minimalūs TALIS techniniai standartai.

Šaltinis – OECD, TALIS 2024 duomenų bazė.

Kai kuriose šalyse pastebima reikšmingų skirtumų tarp žemiausių ir aukščiausių vertinimų, ir tai rodo didesnę mokytojų nuomonių įvairovę. Pavyzdžiui, Lietuvoje pasitenkinimo darbu skalės vidurkis yra 9,7 balo, o skirtumas tarp 90 ir 10 procentilio sudaro 5,0 balo – tai rodo vidutinį vertinimų pasiskirstymą. Latvijoje šis skirtumas siekia 4,1 balo (mažiausias tarp kaimyninių šalių), Estijoje – 4,5, Lenkijoje – 4,9, Suomijoje – 5,3.

Kai kuriose šalyse skirtumai tarp žemiausiai ir aukščiausiai vertinančių savo darbą mokytojų dar didesni – atotrūkis tarp 10 ir 90 procentilio siekia net iki 6 balų. Pavyzdžiui, JAV šis skirtumas yra 5,9 balo, Pietų Afrikoje – 5,8, Turkijoje – 5,7. Tai rodo, kad šiose šalyse mokytojų patirtys darbe yra labai nevienodos.

Didelė mokytojų pasitenkinimo darbu vertinimų įvairovė, taip pat pamokos tikslų įgyvendinimo ir gerovės skirtumai rodo, kad mokytojų patirtį labiausiai lemia individualūs ir mokyklos lygmens veiksniai, o ne skirtumai tarp šalių. Todėl svarbu kryptinga parama mokytojams, jaučiantiems mažesnį pasitenkinimą darbu, sudarant jiems ne tik geresnes materialines sąlygas, bet ir galimybes tobulinti kompetencijas, skatinti lyderystę ir dirbti bendradarbiavimu grįstoje mokyklos kultūroje.

Visi mokytojai turėtų turėti vienodas galimybes siekti profesinės sėkmės, nepriklausomai nuo asmeninių aplinkybių ar darbo aplinkos. Siekiant užtikrinti vienodas galimybes, svarbu analizuoti mokytojų profesinių rezultatų skirtumus, susijusius tiek su individualiais (pavyzdžiui, lytis, kvalifikacija, patirtis), tiek su kontekstiniais (pavyzdžiui, mokyklos vieta, mokinių SEK) veiksniais. Tokia analizė suteikia galimybę švietimo politikams tiksliau identifikuoti mokytojus ar mokyklas, kuriems reikalinga papildoma pagalba ar išteklių. Tikslingas ir diferencijuotas išteklių paskirstymas padeda užtikrinti veiksmingesnę paramą tiems pedagogams, kurie kasdien susiduria su didesniais profesiniais iššūkiais. Priešingu atveju, kyla rizika, kad ilgainiui didės skirtingų mokyklų mokinių pasiekimų atotrūkis, nes mokytojų profesinės patirtys ir veiklos rezultatai taps labai netolygūs.

3

MOKYTOJŲ DARBO APIMTIS IR KELIAMŲ REIKALAVIMAI

Kaip ir kitų profesijų atstovai, mokytojai susiduria su nuolat kintančiais darbo reikalavimais. Mokytojų profesinės veiklos laukas labai platus: jie veda pamokas, ugdo mokinių socialines ir emocines kompetencijas, atlieka administracines užduotis, turi prisitaikyti prie įvairių mokinių, palaikyti drausmę klasėje, atliepti įvairius mokymosi poreikius, sekti švietimo naujienas, stebėti švietimo sistemoje vykstančius procesus, įgyvendinti pokyčius ir pan. Mokytojams dažnai priskiriama atsakomybė už mokinių gerovę ir pasiekimus. Įvairūs fiziniai, socialiniai ar organizaciniai mokytojo darbo aspektai reikalauja nuolatinių pastangų, kelia fizinį nuovargį ir psichinę įtampą. Jei mokytojui keliami profesiniai reikalavimai pranoksta mokytojo galimybes ir išteklius (pagalbos priemonės, laiko resursus, įgūdžius ir kompetencijas), mokytojo darbas gali kelti didelį stresą.

Mokytojų galimybės susidoroti su jiems keliamais reikalavimais priklauso nuo įvairių tarpusavyje susijusių veiksnių. Mokytojų pasitikėjimas savimi darbo metu (pavyzdžiui, mokant ir valdant klasę) turi įtakos tam, kaip mokytojai vertina jiems keliamus profesinius reikalavimus. Darbo mokykloje patirtis glaudžiai susijusi su mokytojų saviveiksmingumu, o darbo apimtis ir darbo pobūdis – mokytojui su prieinamomis pagalbos priemonėmis ir ištekliais. Kai mokytojams stinga pasitikėjimo savimi arba kai susiduriama su dideliu darbo krūviu, įvairiais mokinių ir klasės poreikiais bei atsakomybės našta, ypatingai svarbu užtikrinti tinkamas palaikymo ir paramos priemones – priešingu atveju darbo reikalavimų gausa gali turėti neigiamų pasekmių mokytojų gerovei ir mokymo kokybei. Kita vertus, jei reikalavimai siejami su didesniu pasitikėjimu savimi ir tinkama parama, mokytojai gali tobulėti ir patenkinti augančius lūkesčius.

Šiame skyriuje analizuojama, kurie darbo reikalavimai ar sritys mokytojams kelia stresą. Nors bet kurioje profesinėje veikloje stresas yra neišvengiamas, tačiau identifikavus pagrindinius mokytojų streso šaltinius, galima numatyti tinkamas pagalbos priemones. Lyginant duomenis su praėjusio ciklo TALIS tyrimo rezultatais, analizuojama, kaip kito mokytojų požiūris į įvairius darbo reikalavimus ar sritis kaip streso šaltinius.

Tarptautinės EBPO TALIS 2024 ataskaitos lentelės, kuriomis remiamasi rengiant šį skyrį ir kuriose pateikiami visų šalių rezultatai, skelbiamos interneto svetainėje *StatLink*: <https://stat.link/I5uoad>

Pagrindinės įžvalgos

- TALIS tyrime dalyvavusių visu etatu dirbančių Lietuvos mokytojų vidutinis darbo krūvis per savaitę, apimantis visas su darbu susijusias veiklas (ne tik mokymą), sudarė 45,9 val. (EBPO šalyse – 40,8 val.). Lyginant su 2018 m., šis rodiklis reikšmingai padidėjo – daugiau nei 4 valandomis (nuo 41,6 val.). Tuo tarpu 2018–2024 m. laikotarpiu vidutinis visu etatu dirbančių mokytojų darbo krūvis EBPO šalyse reikšmingai nepakito.
- Lietuvoje visu etatu dirbantys mokytojai mokymui skiria kiek mažiau nei pusę darbo laiko – vidutiniškai 45 proc. laiko per savaitę (vidutiniškai EBPO šalyse – 43 proc.). Kitos dvi daugiausia mokytojo darbo laiko reikalaujančios veiklos Lietuvoje ir EBPO šalyse – pasirengimas pamokoms ir mokinių darbų vertinimas – šioms veikloms vidutiniškai mokytojai skiria atitinkamai 15 ir 10 proc. darbo laiko (vidutiniškai EBPO šalyse – 14 ir 9 proc.). Administracinei veiklai, t. y. su mokymu tiesiogiai nesusijusiems darbams, mokytojai vidutiniškai skiria apie 5 proc. darbo laiko (EBPO – 6 proc.). Lyginanti su 2018 m., 2024 m. Lietuvos mokytojai daugiau laiko skiria mokymui, pasirengimui pamokoms, mokinių darbų vertinimui, mokinių konsultavimui bei bendravimui ir bendradarbiavimui su tėvais.
- Lietuvoje iš visų su mokymu susijusių veiklų daugiausia streso mokytojams kelia pernelyg daug laiko reikalaujantis pasirengimas pamokoms – taip nurodo apie 58 proc. pedagogų. Kiti du didžiausi streso šaltiniai, kuriuos mini maždaug pusė mokytojų, – administracinio darbo krūvis ir mokinių darbų vertinimas. Vidutiniškai EBPO šalyse mokytojų dažniausiai įvardijami streso šaltiniai yra administraciniai darbai ir mokinių darbų vertinimas. Lyginant su 2018 m., 2024 m. Lietuvoje gerokai didesnė mokytojų dalis nurodė, kad beveik visos analizuojamos mokytojo darbo sritys jiems kelia stresą.
- Patyrę mokytojai dažniau nurodo įvairius streso šaltinius nei pradedantieji mokytojai. Vis dėlto reikėtų atsižvelgti, kad patyrę mokytojai paprastai turi didesnį pamokų krūvį ir daugiau laiko skiria mokinių darbų vertinimui.
- Lyginant su daugeliu kitų tyrime dalyvavusių šalių, Lietuvos mokyklose mokinių įvairovė yra šiek tiek mažesnė. Lietuvoje 11 proc. mokytojų (EBPO vidurkis – 22 proc.) nurodo, kad jų mokomojoje klasėje daugiau nei 30 proc. mokinių yra žemų pasiekimų, maždaug 16 proc. mokytojų (EBPO vidurkis – 33 proc.) teigia, kad klasėje daugiau nei 10 proc. mokinių turi specialiųjų ugdymosi poreikių, o 22 proc. mokytojų (EBPO vidurkis – 34 proc.) nurodo, kad klasėje daugiau nei 10 proc. mokinių susiduria su elgesio problemomis.
- Lietuvoje 2018–2024 m. laikotarpiu įvyko nemažų mokinių įvairovės pokyčių. Remiantis mokyklų vadovų pateiktais duomenimis, išaugo mokytojų, dirbančių mokyklose, kuriose specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai sudaro daugiau nei 10 proc., dalis (nuo 24 proc. 2018 metais iki 38 proc. 2024 metais).

- Lietuvoje stipriausiai mokytojų darbą klasėje veikia specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai (t. y. kuo daugiau tokių mokinių, tuo dažniau mokytojai nurodo, kad klasėje kyla drausmės ir tvarkos problemų) ir žemų pasiekimų mokiniai.
- TALIS 2024 tyrimo duomenimis, pagrindinis Lietuvos mokytojų patiriamo streso šaltinis – atsakomybė už mokinių pasiekimus – net 73 proc. mokytojų nurodė, kad tai gerokai arba labai veikia jų darbą. Vidutiniškai EBPO šalyse šį streso šaltinį įvardijo gerokai mažesnė mokytojų dalis – 45 proc.
- Lietuvoje beveik pusė mokytojų (48 proc., EBPO vidurkis – 44 proc.) teigia, kad prieš diegiant naujus pokyčius mokykloje, norėtų tam tikro stabilumo laikotarpio. Apie penktadalis mokytojų (EBPO šalyse – apie trečdalis) mano, kad mokyklose vyksta pernelyg daug pokyčių ir įgyvendinama per daug iniciatyvų, taip pat nurodo, kad mokytojų nuolat prašoma įgyvendinti naujas permainų iniciatyvas, neturint tam reikalingų išteklių.
- Lietuvoje dalis stipriai mokytojų darbą veikiančių streso šaltinių yra susiję su būtinybe atliepti išorinės aplinkos keliamus reikalavimus – net 71 proc. mokytojų nurodo patiriantys stresą dėl prisitaikymo prie kintančių savivaldybės ar nacionalinių švietimo reikalavimų, 63 proc. – dėl prisitaikymo prie ugdymo ar kitų programų pokyčių mokykloje, o 55 proc. – dėl poreikio spręsti tėvams (globėjams) rūpimas problemas. Vidutiniškai EBPO šalyse šiuos streso šaltinius nurodė gerokai mažesnė mokytojų dalis.

Darbo apimtis

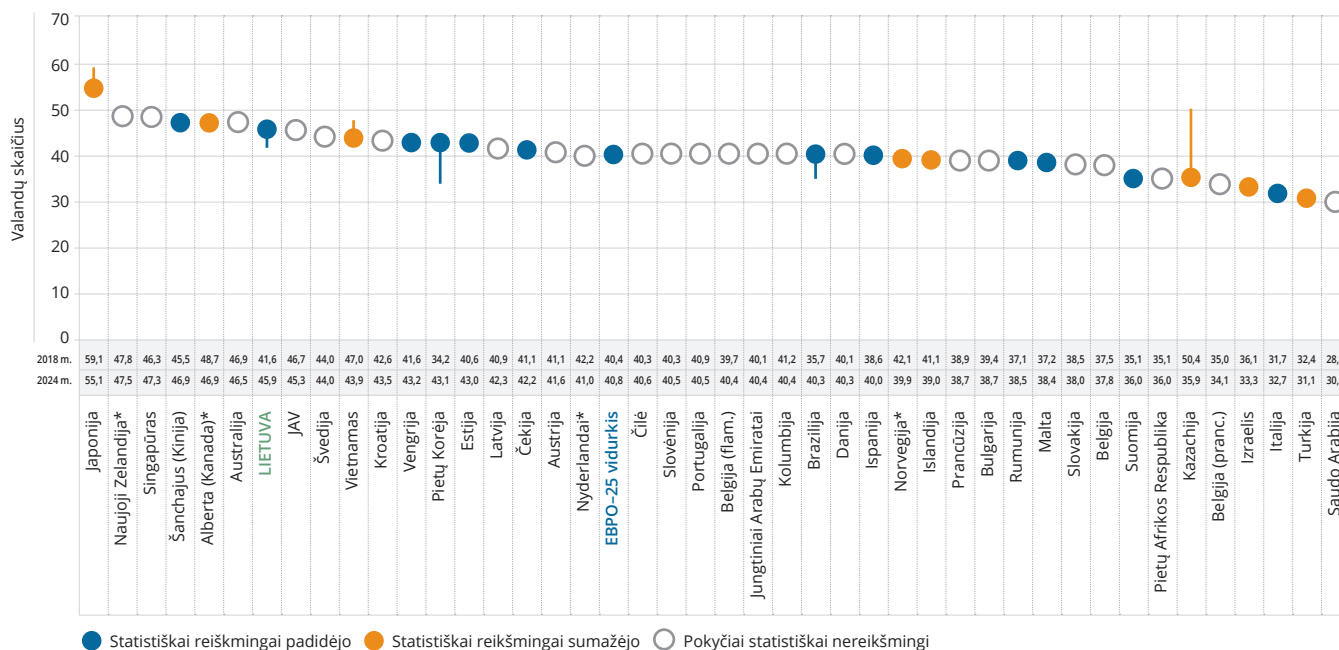
Mokytojų darbo sutartyse ar kituose susitarimuose dažnai formaliai nustatomas metinis darbo valandų skaičius (EBPO, 2024, p. 9). Tačiau šis oficialus skaičius retai atspindi visus mokytojų atliekamus darbus ir veiklas. Paprastai mokytojai ne tik veda pamokas, bet ir atlieka tam tikrus administracinio pobūdžio darbus, įsitraukia į įvairias mokyklos veiklas, prisiima kitus įsipareigojimus – gana dažnai šie darbai atliekami ne tik oficialiomis darbo valandomis, bet ir laisvu laiku.

TALIS 2024 tyrime dalyvavusių mokytojų vidutinis darbo krūvis per savaitę (įskaitant visas su darbu susijusias veiklas, ne tik mokymą) sudaro maždaug 40 val. (EBPO – 40,8 val.) Visu etatu dirbančių mokytojų (Lietuvoje tarp tyrime dalyvavusių mokytojų visu etatu dirbantys mokytojai sudarė apie 63 proc.) vidutinis darbo krūvis per savaitę yra apie 45,9 val. (EBPO – 40,8 val.). Lietuvoje mokytojų nurodytas vidutinis darbo valandų skaičius per savaitę yra vienas didžiausių tarp regiono šalių: Latvijoje visu etatu dirbančių mokytojų vidutinis darbo valandų skaičius per savaitę yra 42,3 val., Estijoje – 43 val., Suomijoje – 36 val., Lenkijoje – 40 val.

Lyginant su 2018 m., Lietuvoje visu etatu dirbančių mokytojų vidutinis darbo valandų skaičius per savaitę padidėjo daugiau nei 4 val. (2018 m. buvo 41,6 val., skirtumas statistiškai reikšmingas). Vidutiniškai EBPO visu etatu dirbantys mokytojai 2024 m. dirbo beveik pusvalandžiu daugiau nei 2018 m., tačiau stebimi nemaži skirtumai tarp šalių. Maždaug pusėje šalių mokytojų darbo valandų skaičius per savaitę išliko toks pats, 12 šalių – padidėjo (Brazilijoje – beveik 5 val., Pietų Korėjoje – apie 9 val.), o 9 šalyse – sumažėjo (Japonijoje – apie 4 val., Kazachijoje – daugiau nei 14 val.). (3.1. pav.). Estijoje ir Suomijoje – darbo valandų skaičius per savaitę padidėjo (atitinkamai 2,5 ir 0,9 val.), Latvijoje reikšmingo skirtumo nėra (3.1. pav.).

3.1. pav. Mokytojų darbo valandų skaičiaus per savaitę pokytis 2018–2024 m.

Vidutinis valandų skaičius, kurį visu etatu dirbantys mokytojai teigia skyrę įvairioms, su darbu susijusioms veikloms per pastarąją kalendorinę savaitę (valandų skaičius)



Pastaba. * Duomenis reikia interpretuoti atsargiai, nes nebuvo pasiekti minimalūs TALIS techniniai standartai.

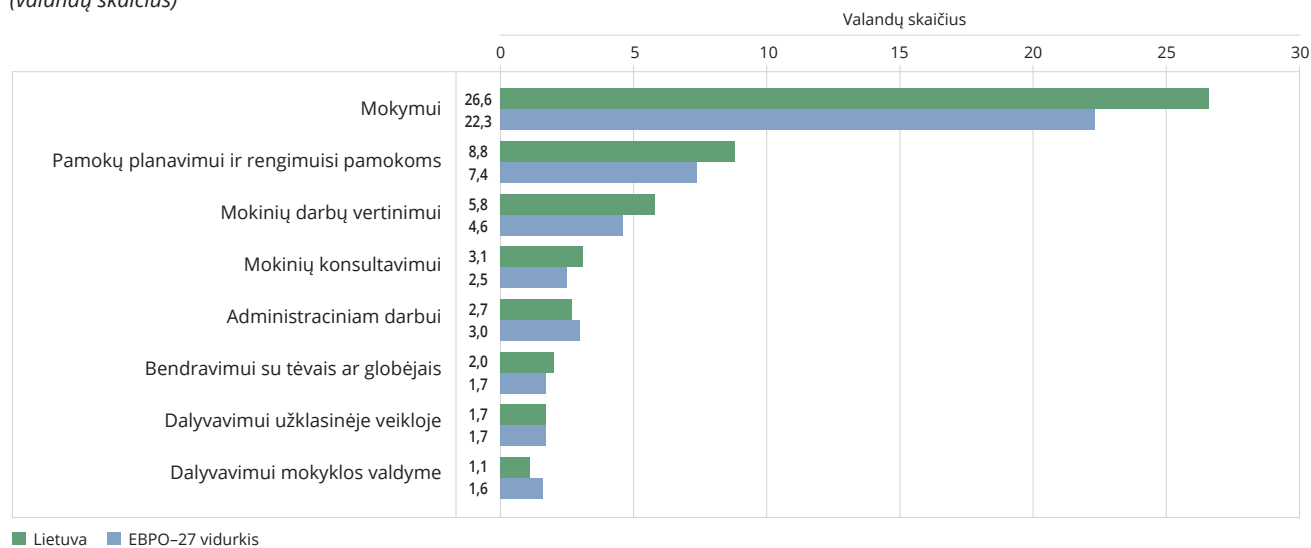
Šaltinis – OECD, TALIS 2024 duomenų bazė. *Results from TALIS 2024* (3.8. lentelė, 3.2. pav.).

Tyrimo metu mokytojų buvo klausiama ne tik apie bendrą darbo valandų skaičių per savaitę, bet ir kiek laiko mokytojai vidutiniškai skiria įvairioms veikloms ir darbams – mokymui, planavimui ir pasirėngimui pamokoms mokykloje ar kitur, mokinių darbų vertinimui, mokinių konsultavimui, bendravimui su mokinių tėvais, administracinio pobūdžio darbams ir kt. (Pastaba – bendras mokytojų nurodytas darbo valandų skaičius per savaitę ir darbo valandų skaičius, gautas susumavus visoms atskiroms veikloms skirtą laiką, gali nesutapti, kadangi apie tai mokytojams buvo užduoti du atskiri klausimai).

Visose šalyse mokytojai didžiausią savo darbo laiko dalį skiria mokymui, tačiau daugumoje šalių mokymas užima mažiau nei pusę viso darbo laiko. Lietuvoje mokymui tenka apie 45 proc. darbo laiko per savaitę (apie 26,6 val.), o vidutiniškai EBPO šalyse – 43 proc. (3.2. pav.). Daugiau nei pusę savo darbo laiko mokymui skiria tik Suomijos (57 proc.) ir Belgijos (pranc. bendr., 52 proc.) mokytojai. Tuo tarpu Azerbaidžano, Japonijos, Šanchajaus (Kinija), Singapūro ir Uzbekijos mokytojai mokymui skiria mažiau nei trečdalį viso darbo laiko. Latvijoje situacija panaši kaip Lietuvoje – mokymui skiriama apie 45 proc. viso darbo laiko, o Estijoje ir Lenkijoje kiek daugiau – 49 proc.

Lyginant skirtingą darbo stažą turinčių mokytojų atsakymus, Lietuvoje didesnę nei 10 metų stažą turintys mokytojai mokymui skiria vidutiniškai 2,2 val. per savaitę daugiau nei pradedantieji – atitinkamai 26,9 val. ir 24,7 val. (skirtumas statistškai reikšmingas). Daugumoje šalių, taip pat ir vidutiniškai EBPO šalyse, reikšmingo skirtumo tarp pradedančiųjų ir patyrusių mokytojų nepastebėta. Vis dėlto 11 šalių pradedantieji mokytojai nurodo mokymui skiriantys daugiau darbo valandų per savaitę nei labiau patyrę jų kolegos, o Bahreine, Naujojoje Zelandijoje* ir Turkijoje skirtumas siekia apie 3 val. ar daugiau. Priešinga tendencija stebima 6 šalyse, kuriose patyrę mokytojai nurodo, kad mokymui skiria daugiau valandų nei pradedantieji – pavyzdžiui, Azerbaidžane ir Kosta Rikoje skirtumas yra daugiau nei 3 val.

3.2. pav. Darbo valandų skaičius per savaitę, kurias mokytojai skiria įvairioms, su mokymu susijusioms veikloms.
Vidutinis valandų skaičius, kurį visu etatu dirbantys mokytojai teigia skyrę nurodytoms veikloms per pastarąją kalendorinę savaitę (valandų skaičius)



Šaltinis – OECD, TALIS 2024 duomenų bazė.

Kitos dvi daugiausiai mokytojų laiko reikalaujančios veiklos – pamokų planavimas ir mokinių darbų vertinimas. Lietuvoje pamokoms planuoti ir pasirengti mokytojai skiria apie 15 proc. (8,8 val.), mokinių darbų vertinimui – apie 10 proc. (5,8 val.) darbo laiko per savaitę. Vidutiniškai EBPO šalyse pamokų planavimui mokytojai skiria apie 14 proc. (7,4 val.), mokinių darbų vertinimui – apie 9 proc. (4,6 val.) darbo laiko.

Vidutiniškai EBPO šalyse pradedantieji mokytojai pamokų planavimui per savaitę skiria daugiau nei pusvalandžiu daugiau laiko nei jų patyrę kolegos, o net 12 šalių šis skirtumas siekia nuo vienos iki dviejų valandų per savaitę. Visgi kai kuriose šalyse, pavyzdžiui, Albanijoje, Kazachijoje, Kosove, Šiaurės Makedonijoje ir Serbijoje, situacija priešinga – daugiau laiko pamokų planavimui skiria didesnį pedagoginio darbo stažą turintys mokytojai. Lietuvoje, kaip ir daugumos EBPO šalių, pradedantieji mokytojai pamokoms planuoti skiria tiek daugiau laiko nei patyrę mokytojai, tačiau šis skirtumas (apie 0,8 val.) nėra statistiškai reikšmingas.

Lietuvoje patyrę mokytojai mokinių darbų vertinimui skiria vidutiniškai 1,2 val. daugiau nei pradedantieji (atitinkamai 6,6 ir 4,8 val.) – šis skirtumas statistiškai reikšmingas. Vidutiniškai EBPO šalyse patyrę mokytojai mokinių darbų vertinimui taip pat skiria daugiau laiko nei pradedantieji mokytojai (atitinkamai 4,7 val. ir 4,4 val. per savaitę).

Administracinio pobūdžio darbams mokytojai Lietuvoje skiria apie 2,7 val. (tai sudaro apie 5 proc. viso laiko), vidutiniškai EBPO šalyse – apie 3 val. (apie 6 proc.) per savaitę. Šiai veiklai skiriamas laikas įvairiose šalyse gerokai skiriasi – nuo maždaug 3 proc. ar mažiau Maroke ir Rumunijoje iki daugiau nei 9 proc. Japonijoje ir net apie 12 proc. Pietų Korėjoje, kurioje tai yra trečia pagal apimtį veikla po mokymo ir pasirengimo pamokoms. Lietuvoje pagal mokytojų pedagoginio darbo stažą reikšmingų skirtumų nenustatyta, tačiau 19 šalių skirtumai stebimi – šiose šalyse patyrę mokytojai administraciniam darbui per savaitę skiria daugiau laiko nei pradedantieji.

Mokinių konsultavimui Lietuvos mokytojai skiria vidutiniškai 3,1 val. per savaitę (EBPO – apie 2,5 val.), o bendradarbiavimui su tėvas (globėjais) – apie 2 val. (vidutiniškai EBPO – 1,7 val.). Lyginant skirtingą pedagoginio darbo stažą turinčių mokytojų atsakymus, reikšmingų skirtumų nenustatyta.

Lyginant su 2018 m., Lietuvos mokytojai 2024 m. daugiau laiko skiria mokymui, pasiruošimui pamokoms, mokinių darbų vertinimui, mokinių konsultavimui bei bendravimui ir bendradarbiavimui su tėvais (globėjais). Iš esmės nepakito laiko sąnaudos, skiriamos administraciniam darbui, dalyvavimui mokyklos valdyme ar užklasinėje veikloje (3.3. pav.).

3.3. pav. Įvairioms veikloms skiriamo mokytojo darbo laiko pokytis 2018–2024 m.

Vidutinis valandų skaičius, kurį visu etatu dirbantys mokytojai teigia skyrę įvairioms, su darbu susijusioms veikloms per pastarąją kalendorinę savaitę (valandų skaičius)

	Mokymui						Mokinių konsultavimui (vadovavimui mokiniams, mentorystei, virtualiai pagalbai, konsultavimui karjeros klausimais ir rūpinimuisi mokiniams, turinčiais elgesio problemų)					
	TALIS 2018		TALIS 2024		Pokytis (2024–2018)		TALIS 2018		TALIS 2024		Pokytis (2024–2018)	
	Vidurkis	S. P.	Vidurkis	S. P.	Skirtumas	S. P.	Vidurkis	S. P.	Vidurkis	S. P.	Skirtumas	S. P.
LIETUVA	22,4	(0,3)	26,6	(0,3)	4,1	(0,4)	2,3	(0,1)	3,1	(0,1)	0,8	(0,2)
EBPO–25 vidurkis	22,0	(0,0)	22,3	(0,1)	0,3	(0,1)	2,2	(0,0)	2,5	(0,0)	0,3	(0,0)
	Individualiam pamokų planavimui ir rengimuisi pamokoms mokykloje ir už jos ribų						Dalyvavimui mokyklos valdyme					
	TALIS 2018		TALIS 2024		Pokytis (2024–2018)		TALIS 2018		TALIS 2024		Pokytis (2024–2018)	
	Vidurkis	S. P.	Vidurkis	S. P.	Skirtumas	S. P.	Vidurkis	S. P.	Vidurkis	S. P.	Skirtumas	S. P.
LIETUVA	7,3	(0,2)	8,8	(0,2)	1,5	(0,3)	1,2	(0,1)	1,1	(0,1)	-0,1	(0,1)
EBPO–25 vidurkis	6,8	(0,0)	7,4	(0,0)	0,6	(0,0)	1,5	(0,0)	1,6	(0,0)	0,1	(0,0)
	Mokinių darbų vertinimui / taisymui						Bendravimui ir bendradarbiavimui su tėvais ar globėjais					
	TALIS 2018		TALIS 2024		Pokytis (2024–2018)		TALIS 2018		TALIS 2024		Pokytis (2024–2018)	
	Vidurkis	S. P.	Vidurkis	S. P.	Skirtumas	S. P.	Vidurkis	S. P.	Vidurkis	S. P.	Skirtumas	S. P.
LIETUVA	4,9	(0,2)	5,8	(0,2)	0,9	(0,2)	1,5	(0,1)	2,0	(0,1)	0,5	(0,1)
EBPO–25 vidurkis	4,4	(0,0)	4,6	(0,0)	0,2	(0,0)	1,5	(0,0)	1,7	(0,0)	0,2	(0,0)
	Bendro pobūdžio administraciniam darbui (komunikacijai, dokumentų pildymui ir kitai kanceliarinei veiklai)						Dalyvavimui užklausinėje veikloje (pvz., sportui ir kultūrinei veiklai po pamokų)					
	TALIS 2018		TALIS 2024		Pokytis (2024–2018)		TALIS 2018		TALIS 2024		Pokytis (2024–2018)	
	Vidurkis	S. P.	Vidurkis	S. P.	Skirtumas	S. P.	Vidurkis	S. P.	Vidurkis	S. P.	Skirtumas	S. P.
LIETUVA	2,5	(0,1)	2,7	(0,1)	0,2	(0,1)	2,0	(0,1)	1,7	(0,1)	-0,3	(0,2)
EBPO–25 vidurkis	2,8	(0,0)	3,0	(0,0)	0,2	(0,0)	1,8	(0,0)	1,7	(0,0)	-0,2	(0,0)

Pastaba. Statistiškai reikšmingi skirtumai pažymėti paryškintu šriftu.

Šaltinis – OECD, TALIS 2024 duomenų bazė.

Mokytojų patiriamo streso šaltiniai

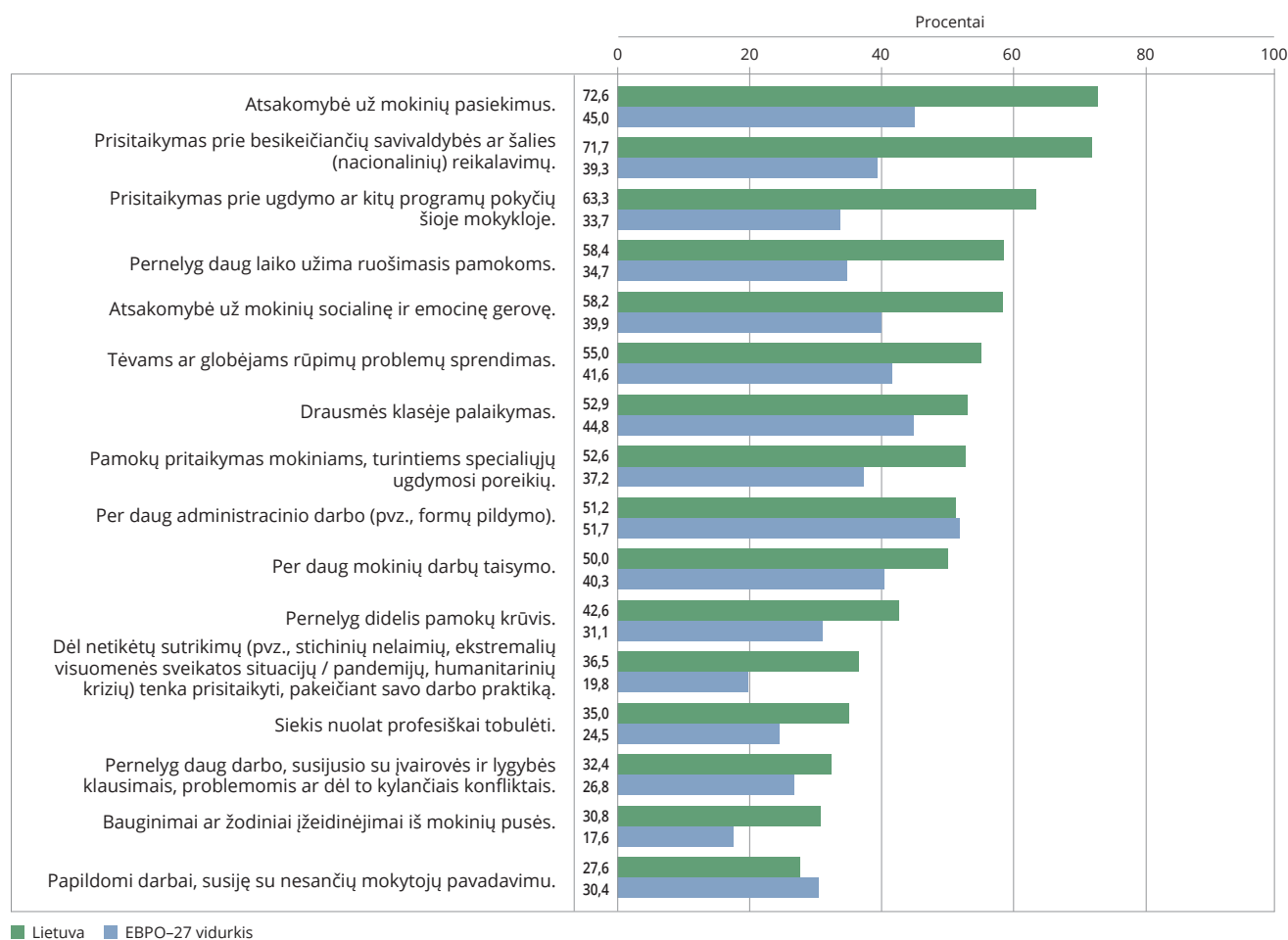
Mokytojo darbo apimtys yra didžiulės – mokytojo darbo krūvį ir jam keliamus reikalavimus sudaro ne tik formalios veiklos (pavyzdžiui, pamokų vedimas, mokinių darbų vertinimas), bet ir papildomi įsipareigojimai bei įvairių suinteresuotų šalių lūkesčiai, kuriuos mokytojai dažnai priima kaip neišvengiamą darbo dalį. Kai kurių mokytojo darbo dalių neįmanoma aiškiai formalizuoti ar tiksliai apskaityti. Didelė darbo apimtis mokytojams gali kelti stresą, tad TALIS tyrime siekiama išsiaiškinti, kaip patys mokytojai vertina savo darbo krūvį ir jiems keliamus reikalavimus. Analizuojama, kiek įvairios mokytojo veiklos kelia mokytojams stresą. Nustatyti pagrindiniai streso šaltiniai padeda identifikuoti tas sritis, kuriose mokytojai patiria didžiausią spaudimą, palyginti su turimais ištekliais ar gaunama parama.

TALIS 2024 tyrimo duomenimis, pagrindinis Lietuvos mokytojų patiriamo streso šaltinis – atsakomybė už mokinių pasiekimus – net 73 proc. mokytojų nurodė, kad tai gerokai arba labai veikia jų darbą (3.4. pav.). Vidutiniškai EBPO šalyse šį streso šaltinį įvardijo gerokai mažesnė mokytojų dalis – 45 proc. Atsakomybę už mokinių pasiekimus, kaip streso šaltinį, nurodė ne mažiau nei 70 proc. mokytojų Portugalijoje (79 proc.), Latvijoje (73 proc.) ir Pietų Afrikos Respublikoje (70 proc.). Palyginti Suomijoje taip manančių mokytojų dalis siekia tik 31 proc., Estijoje – 52 proc., Lenkijoje – 46 proc. Patyrusiems mokytojams atsakomybė už mokinių pasiekimus kelia daugiau streso nei pradedantiesiems: Lietuvoje šį streso šaltinį nurodė 59 proc. pradedančiųjų ir net 75 proc. patyrusių mokytojų, o EBPO šalyse vidutiniškai – atitinkamai 42 proc. ir 46 proc. mokytojų.

Atsakomybė už mokinių socialinę ir emocinę gerovę kelia stresą daugiau nei pusei (58 proc.) Lietuvos mokytojų (EBPO šalių vidurkis – 40 proc.). Latvijoje taip manančių mokytojų yra 52 proc., Estijoje – 46 proc., Suomijoje – 43 proc., Lenkijoje – 42 proc. Didesnį nei 10 m. pedagoginio darbo stažą turintys mokytojai dažniau jaučia stresą dėl atsakomybės už mokinių socialinę ir emocinę gerovę – taip nurodė 52 proc. pradedančiųjų ir 59 proc. patyrusių mokytojų (vidutiniškai EBPO – atitinkamai 37 proc. ir 40 proc.).

3.4. pav. Mokytojų darbe patiriamo streso šaltiniai

Mokytojų, nurodžiusių, kad šie streso šaltiniai gerokai arba labai veikia jų darbą, dalis (proc.)



Šaltinis – OECD, TALIS 2024 duomenų bazė.

Kiti itin stipriai Lietuvos mokytojų darbą veikiantys streso šaltiniai yra susiję su būtinybe atliepti išorinės aplinkos keliamus reikalavimus – net 71 proc. Lietuvos mokytojų nurodo patiriantys stresą dėl prisitaikymo prie kintančių savivaldybės ar nacionalinių švietimo reikalavimų, 63 proc. – dėl prisitaikymo prie ugdymo ar kitų programų pokyčių mokykloje, o 55 proc. – dėl poreikio spręsti tėvams (globėjams) rūpimas problemas. Vidutiniškai EBPO šalyse šiuos streso šaltinius nurodė gerokai mažesnė mokytojų dalis (atitinkamai – 39 proc., 34 proc., 42 proc.), tačiau esama nemažų skirtumų tarp šalių.

Panašiai kaip Lietuvoje, prisitaikymas prie besikeičiančių nacionalinių reikalavimų yra reikšmingas mokytojų patiriamo streso šaltinis Maltoje (70 proc.) ir Latvijoje (68 proc.), o Azerbaidžane, Kazachijoje, Maroke, Nyderlanduose* ir Švedijoje tai kelia stresą mažiau nei 20 proc. mokytojų. Tarp tyrime dalyvavusių 54 šalių net 29 šalyse didesnį nei 10 m. pedagoginio darbo stažą turintys mokytojai dažniau nei pradedantieji nurodė, kad prisitaikymas prie besikeičiančių nacionalinių reikalavimų jiems kelia stresą, – Lietuvoje taip teigė 58 proc. pradedančiųjų ir 74 proc. patyrusių mokytojų (vidutiniškai EBPO – atitinkamai 31 proc. ir 41 proc.). Šie skirtumai gali būti susiję su didesne ilgiau dirbančių mokytojų patirtimi – jie yra dažniau susidūrę su įvairiomis reformomis ir geriau supranta, kaip politikos pokyčiai veikia kasdienę pedagoginę praktiką.

Lietuvoje pernelyg daug laiko reikalaujantis pasirengimas pamokoms kelia stresą maždaug 58 proc. pedagogų (vidutiniškai EBPO – 35 proc.). Lietuvoje skirtumų pagal mokytojų darbo stažą nepastebėta. Latvijoje ir Portugalijoje, kur mokytojų amžiaus vidurkis yra vienas didžiausių, šią stresą keliančią veiklą dažniau mini patyrę mokytojai nei pradedantieji (skirtumas yra daugiau nei 15 proc. punktų). Visgi daugelyje kitų švietimo sistemų situacija priešinga – būtent pradedantieji dažniau nei patyrę mokytojai nurodo, kad daug laiko reikalaujantis pasirengimas pamokoms jiems kelia stresą (tai būdinga 17 iš 23 šalių, kuriose nustatytas skirtumas).

Kiti du streso šaltiniai, kuriuos mini maždaug pusė Lietuvos mokytojų, – administracinio darbo krūvis ir mokinių darbų vertinimas. Vidutiniškai EBPO šalyse gerokai per didelė administracinio darbo našta yra didžiausias mokytojų patiriamo streso šaltinis (jį nurodė apie 52 proc. mokytojų). Lyginant su 2018 m., Lietuvoje gerokai didesnė mokytojų dalis nurodė, kad beveik visos analizuojamos mokytojo darbo sritys jiems kelia stresą.

Vidutiniškai EBPO šalyse pernelyg didelį pamokų krūvį, kaip streso šaltinį, nurodė apie 31 proc., Lietuvoje – 43 proc. mokytojų, o Brazilijoje, Maroke, Portugalijoje, Saudo Arabijoje ir Pietų Afrikos Respublikoje taip teigė daugiau nei pusė mokytojų. Pernelyg didelis pamokų krūvis taip pat gali būti susijęs ir su kitu streso šaltiniu – pernelyg daug laiko užimančiu pasiruošimu pamokoms. Nors daugumos šalių mokytojų nurodytas mokymui skirtų valandų skaičius nuo 2018 metų iš esmės nepakito, tačiau 16 šalių jis padidėjo nuo maždaug pusvalandžio per savaitę Austrijoje iki septynių valandų Kazachijoje. Visgi Japonijoje, Portugalijoje ir Turkijoje mokytojai 2024 metais nurodo mokantys nuo pusės iki beveik dviejų su puse valandų mažiau nei 2018 metais. Lietuvoje mokymui skiriamas laikas per šį laikotarpį padidėjo 4,1 valandos – nuo 22,4 iki 26,6 valandos per savaitę (3.3. pav.).

Daugumoje TALIS tyrime dalyvavusių šalių su pernelyg dideliu pamokų skaičiumi susijusio streso lygis nesiskiria tarp skirtingą pedagoginio darbo stažą turinčių mokytojų. Tais atvejais, kai skirtumų vis dėlto buvo nustatyta, labiau patyrę mokytojai šį streso šaltinį nurodo vidutiniškai maždaug 4 proc. punktais dažniau nei pradedantieji. Patyrę mokytojai dažniau nei pradedantieji nurodo, kad per didelis pamokų skaičius kelia stresą 18 šalių – nustatyti skirtumai svyruoja nuo daugiau kaip 5 proc. punktų Azerbaidžane, Ispanijoje ir Uzbekijoje iki beveik 23 proc. punktų Portugalijoje. Tik keturiose šalyse – Bahreine, Kolumbijoje, Rumunijoje ir Jungtinėse Amerikos Valstijose – šį streso šaltinį dažniau mini pradedantieji mokytojai. Lietuvoje pernelyg didelį pamokų skaičių, kaip streso šaltinį, dažniau įvardija labiau patyrę mokytojai. Ypatingai išsiskiria 6–10 metų pedagoginio darbo stažą turintys mokytojai – net 51 proc. šių mokytojų nurodė, kad tai yra jų darbą labai veikiantis streso šaltinis, lyginant su 38 proc. pradedančiųjų ir 43 proc. labiausiai patyrusių mokytojų (turinčiais didesnį nei 10 metų darbo stažą). Atkreiptinas dėmesys, kad Lietuvoje labiau patyrę mokytojai turi daugiau pamokų – vidutiniškai 26,9 val. per savaitę, o pradedantieji – apie 24,7 val. per savaitę (skirtumas sudaro 2,2 val.).

Lietuvoje – 50 proc., o vidutiniškai EBPO šalyse – 40 proc. mokytojų teigia, kad per didelis mokinių darbų vertinimo krūvis jiems yra streso šaltinis. Įvairiose šalyse šis rodiklis labai skiriasi, tačiau visose švietimo sistemose jis sudaro ne mažiau nei 20 proc. Mažiausią stresą dėl mokinių darbų vertinimo patiria Suomijos ir Islandijos mokytojai (apie 25 proc.), o didžiausią – Maroko, Portugalijos ir Pietų Afrikos Respublikos mokytojai (daugiau nei 70 proc.). Daugumoje šalių mokinių darbų vertinimas kelia stresą tiek pradedantiesiems, tiek patyrusiems mokytojams. Vis dėlto 22 šalyse, tarp jų ir Lietuvoje, labiau patyrę mokytojai vidutiniškai 4 proc. punktais dažniau nurodo, kad mokinių darbų taisymas jiems kelia stresą (Lietuvoje šis skirtumas siekia 13 proc. punktų). Tarkim, Albertoje (Kanada)*, Bahreine, Kolumbijoje, Japonijoje, Singapūre ir JAV mokinių darbų vertinimas kelia daugiau streso pradedantiesiems mokytojams – skirtumas svyruoja nuo 5 iki daugiau nei 20 proc. punktų. 2018–2024 m. laikotarpiu 16 šalių pailgėjo laikas, skiriamas mokinių darbų taisymui ir vertinimui, o 6 šalyse šiam darbui skiriamas laikas sutrumpėjo. Lietuvoje šiam darbui skiriamas laikas padidėjo beveik viena valanda (0,9 valandos, skirtumas statistiškai reikšmingas).

Mokytojų darbo krūviui didėti gali turėti įtakos papildomi darbai, susiję su mokytojų pavadavimu. Kaip streso šaltinį pavadavimą nurodo 28 proc. Lietuvos ir 30 proc. mokytojų vidutiniškai EBPO šalyse. Lietuvoje ir vidutiniškai EBPO šalyse patyrę mokytojai dažniau patiria tokio pobūdžio stresą nei pradedantieji (Lietuvoje atitinkamai 28 proc. ir 21 proc., vidutiniškai EBPO – atitinkamai 31 proc. ir 27 proc.; abiem atvejais skirtumai statistiškai reikšmingi).

Drausmės klasėje palaikymą, kaip streso šaltinį, nurodo kiek daugiau nei pusė Lietuvos mokytojų (53 proc., vidutiniškai EBPO – 45 proc.). Drausmės klasėje palaikymas kelia stresą daugiau nei pusei mokytojų Portugalijoje (62 proc.), Brazilijoje (64 proc.), Serbijoje (65 proc.), Maroke (67 proc.), o Kazachijoje, Šanchajuje (Kinija) ši veikla kelia stresą mažiau nei penktadaliui mokytojų (mažiau nei 20 proc.). Latvijoje drausmės klasėje palaikymas yra streso šaltinis 57 proc., Estijoje – 34 proc., Suomijoje – 44 proc., Lenkijoje – 37 proc. mokytojų. Daugumoje šalių, taip pat ir Lietuvoje, pradedantiesiems mokytojams drausmės klasėje palaikymas dažniau kelia stresą nei labiau patyrusiems jų kolegoms: Lietuvoje tokio pobūdžio stresą patiria 64 proc. pradedančiųjų ir 51 proc. patyrusių mokytojų (vidutiniškai EBPO – atitinkamai 55 proc. ir 41 proc.).

Ugdymo pritaikymas mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, kelia stresą daugiau nei pusei (53 proc.) Lietuvos mokytojų, 37 proc. mokytojų vidutiniškai EBPO bei daugiau nei pusei mokytojų Portugalijoje (64 proc.), Švedijoje (51 proc.) ir Norvegijoje* (50 proc.). Tuo tarpu Azerbaidžane, Singapūre, Kazachijoje, Šanchajuje (Kinija) ir Pietų Korėjoje ugdymo pritaikymas specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams kelia stresą mažiau nei 20 proc., Latvijoje – 33 proc., Estijoje – 44 proc., Suomijoje – 44 proc., Lenkijoje – 33 proc. mokytojų. Pagal mokytojo pedagoginio darbo stažą skirtumo Lietuvoje nėra, vidutiniškai EBPO šalyse labiau patyrę mokytojai kiek dažniau nurodo patiriantys su ugdymo pritaikymu susijusį stresą.

Administracinis darbas (įvairių dokumentų tvarkymas, formų pildymas ir pan.) ar kitos, tiesiogiai su mokymu nesusijusios veiklos mokykloje taip pat yra mokytojo darbo dalis. Vidutiniškai EBPO šalyse pusę maždaug pusė tyrime dalyvavusių mokytojų (52 proc.) nurodo, kad per didelė administracinio darbo apimtis jiems kelia stresą – tai dažniausiai nurodytas streso šaltinis (3.4. pav.). Stebimi nemaži skirtumai tarp šalių – 11 iš 54 šalių ši veikla kelia stresą mažiau nei 33 proc. mokytojų; Kazachijoje ir Maroke – mažiau nei ketvirtadaliui mokytojų; Pietų Korėjoje, Nyderlanduose* ir Saudo Arabijoje – beveik pusei mokytojų, o Belgijoje (flam bendr.) ir Portugalijoje – daugiau nei 75 proc. mokytojų. Pastarosiose šalyse mokytojai administraciniam darbui skiria mažiau nei 3 val. per savaitę (rodiklis artimas EBPO vidurkiui). Gali būti, kad kai kuriose šalyse didžiausią stresą kelia ne tiek administraciniam darbui skiriamas laikas, kiek administracinio darbo pobūdis, jo derinimas su kitomis užduotimis bei socialiniai ir kultūriniai lūkesčiai. Lietuvoje 51 proc. mokytojų nurodo, kad „per daug administracinio darbo“ jiems kelia stresą (Lietuvos mokytojai administraciniam darbui vidutiniškai skiria apie 2,7 val. per savaitę – maždaug 6 proc. viso darbo laiko).

Tarp tyrime dalyvavusių šalių 38 iš 58 patyrę mokytojai dažniau nei pradedantieji nurodo, kad administracinis darbas jiems yra streso šaltinis. Lietuvoje administracinį darbą, kaip streso šaltinį, nurodo 44 proc. pradedančiųjų, 55 proc. turinčių 6–10 metų pedagoginio darbo stažą ir 51 proc. didesnį nei 10 m. pedagoginio darbo stažą turinčių mokytojų (statistiškai reikšmingo skirtumo tarp pradedančiųjų ir labiausiai patyrusių mokytojų nenustatyta). Vidutiniškai EBPO šalyse atitinkamai nurodo 43 proc., 54 proc. ir 53 proc. mokytojų (skirtumas tarp pradedančiųjų ir labiausiai patyrusių mokytojų statistiškai reikšmingas).

2018–2024 m. laikotarpiu 18 šalių padidėjo mokytojų, nurodančių, kad administracinis darbas jiems kelia stresą, dalis (nuo daugiau kaip 2 proc. punktų Portugalijoje iki maždaug 18 punktų Ispanijoje; vidutiniškai EBPO šalyse – nuo 50 proc. iki 52 proc.). Vis dėlto tik pusėje šalių, kuriose padaugėjo mokytojų, įvardijančių administracinį darbą kaip streso šaltinį, atitinkamai padidėjo ir administraciniam darbui skiriamas darbo laikas. Lietuvoje mokytojų darbo laikas, skiriamas administracinei veiklai, iš esmės nepakito: 2018 m. jis sudarė 2,5 val., o 2024 m. – 2,7 val. Taip pat Lietuvoje nenustatyta reikšmingų mokytojų dalies, nurodžiusios administracinę veiklą kaip streso šaltinį, pokyčių (atitinkamai 54 proc. ir 51 proc., nustatytas skirtumas nėra statistiškai reikšmingas).

Šie rezultatai rodo, kad daugumoje švietimo sistemų ryšį tarp streso ir administracinio darbo krūvio lemia ne vien šiai veiklai skiriamas laikas – ne mažiau svarbus yra ir administracinių veiklų pobūdis, jų paskirstymas, tarpusavio derinimas bei sąsajos su kitomis mokytojo darbo funkcijomis. Nors administracinės užduotys sudaro palyginti nedidelę bendro darbo laiko dalį, nemaža dalis mokytojų jas vertina kaip reikšmingą streso šaltinį. Tikėtina, kad tokio pobūdžio veikla dažnai suvokiama kaip trukdanti pagrindinei profesinei misijai – ugdymui ir darbui su mokiniais, o ne kaip neutrali ar rutininė biurokratinė pareiga (EBPO, 2025, p. 116).

Siekį nuolat profesiskai tobulėti kaip streso šaltinį nurodo 35 proc. mokytojų Lietuvoje ir vidutiniškai 26 proc. EBPO šalyse. Lietuvoje ir vidutiniškai EBPO šalyse pradedantieji mokytojai profesinis tobulėjimas gerokai dažniau kelia stresą nei didesnį darbo stažą turintiems pedagogams (Lietuvoje atitinkamai 46 proc. ir 34 proc., EBPO šalyse – atitinkamai 26 proc. ir 24 proc.; abiem atvejais skirtumai tarp šių mokytojų grupių statistiškai reikšmingi). Daugiau nei pusė Saudo Arabijos, Uzbekijos ir Portugalijos mokytojų nurodė, kad siekis profesiskai tobulėti jiems yra streso šaltinis, bet Austrijoje, Suomijoje, Norvegijoje*, Nyderlanduose* ir Čekijoje taip teigė mažiau nei 15 proc. mokytojų.

Prisitaikymą prie netikėtų sutrikimų sukeltų pokyčių (pavyzdžiui, stichinių nelaimių, ekstremalių visuomenės sveikatos situacijų ar pandemijų, humanitarinių krizių), kaip streso šaltinį, nurodo apie 37 proc. mokytojų Lietuvoje ir vidutiniškai 20 proc. mokytojų EBPO šalyse. Kaimyninėse šalyse šis rodiklis yra gerokai mažesnis: Latvijoje – 17 proc., Estijoje – 14 proc., Suomijoje – 8 proc., Lenkijoje – 15 proc. mokytojų.

Pernelyg didelį darbo krūvį, susijusį su įvairovės ir lygybės klausimais, kylančiomis problemomis ar konfliktais, kaip streso šaltinį, įvardija apie 32 proc. mokytojų Lietuvoje ir vidutiniškai 27 proc. mokytojų EBPO šalyse. Latvijoje ši mokytojų veiklos sritis kelia stresą 30 proc., Estijoje – 19 proc., Suomijoje – 23 proc., Lenkijoje – 16 proc. mokytojų.

Mokinių bauginimai ar žodiniai įžeidimai stresą kelia 31 proc. Lietuvos mokytojų – tai gerokai daugiau nei vidutiniškai EBPO šalyse, kur šį streso šaltinį nurodo 18 proc. mokytojų. Nemaža dalis mokytojų, nurodžiusių, kad mokinių bauginimai ar žodiniai įžeidimai jiems kelia stresą, dirba Brazilijoje (47 proc.), Pietų Afrikos Respublikoje (32 proc.) ir Pietų Korėjoje (31 proc.). Izraelyje, Kazachstane, Vietname, Čekijoje, Lenkijoje, Šanchajuje (Kinija), Vengrijoje ir Serbijoje mokinių bauginimus ar žodinius įžeidimus, kaip streso šaltinį, įvardija mažiau nei 10 proc. mokytojų.

2018–2024 m. laikotarpiu Lietuvoje ir vidutiniškai EPO šalyse padaugėjo mokytojų, jaučiančių stresą dėl daugumos tirtų veiklos sričių. Lietuvoje padvigubėjo mokytojų, teigiančių, kad jų darbą stipriai veikia per didelis pamokų krūvis, taip pat gerokai padaugėjo mokytojų, nurodančių tokius streso šaltinius, kaip pamokų pritaikymas mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, ir pasirengimas pamokoms (3.5. pav.).

3.5. pav. Mokytojų požiūrio į streso šaltinius pokytis 2018–2024 m.

Mokytojų, nurodžiusių, kad šie streso šaltiniai gerokai arba labai veikia jų darbą, dalis (proc.)

	LIETUVA						EBPO–25 vidurkis					
	TALIS 2018		TALIS 2024		Pokytis (2024–2018)		TALIS 2018		TALIS 2024		Pokytis (2024–2018)	
	%	S. P.	%	S. P.	% p. skirt.	S. P.	%	S. P.	%	S. P.	% p. skirt.	S. P.
Pernelyg daug laiko užima ruošimasis pamokoms	45,3	(1,1)	58,4	(1,7)	13,0	(2,0)	34,8	(0,2)	34,2	(0,3)	-0,6	(0,3)
Pernelyg didelis pamokų krūvis	20,7	(0,8)	42,6	(1,5)	21,9	(1,7)	29,1	(0,2)	31,7	(0,3)	2,6	(0,3)
Per daug mokinių darbų taisymo	40,2	(1,3)	50,0	(1,8)	9,8	(2,2)	40,2	(0,2)	40,2	(0,3)	0,0	(0,4)
Per daug administracinio darbo (pvz., formų pildymo)	53,7	(1,4)	51,2	(1,3)	-2,6	(1,9)	49,8	(0,3)	51,5	(0,3)	1,7	(0,4)
Papildomi darbai, susiję su nesančių mokytojų pavadavimu	23,0	(1,1)	27,6	(1,3)	4,6	(1,7)	25,7	(0,2)	31,1	(0,3)	5,4	(0,4)
Atsakomybė už mokinių pasiekimus	75,0	(0,9)	72,6	(1,2)	-2,4	(1,5)	45,0	(0,3)	45,0	(0,3)	0,0	(0,4)
Drausmės klasėje palaikymas	44,2	(1,3)	52,9	(1,7)	8,8	(2,1)	41,2	(0,3)	44,7	(0,3)	3,5	(0,4)
Bauginimai ar žodiniai įžeidinėjimai iš mokinių pusės	26,0	(1,2)	30,8	(1,4)	4,8	(1,9)	14,8	(0,2)	17,8	(0,2)	3,0	(0,3)
Prisitaikymas prie besikeičiančių savivaldybės ar šalies (nacionalinių) reikalavimų	64,1	(1,1)	71,7	(1,4)	7,6	(1,8)	42,5	(0,3)	39,4	(0,3)	-3,1	(0,4)
Tėvams ar globėjams rūpimų problemų sprendimas	48,4	(1,1)	55,0	(1,4)	6,6	(1,8)	36,8	(0,2)	41,6	(0,3)	4,7	(0,4)
Pamokų pritaikymas mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių	34,1	(1,4)	52,6	(1,5)	18,6	(2,0)	32,8	(0,3)	37,1	(0,3)	4,3	(0,4)

Pastaba. Statistiškai reikšmingi skirtumai pažymėti paryškintu šriftu.

Šaltinis – OECD, TALIS 2024 duomenų bazė.

Mokymas atsižvelgiant į mokinių poreikių įvairovę

Įtraukusis ugdymas apibrėžiamas kaip mokyklos gebėjimas užtikrinti kokybiškas mokymosi galimybes visiems mokiniams, atsižvelgiant į jų poreikių, gebėjimų ir lūkesčių įvairovę. Mokytojai dirba klasėse, kuriose mokiniai skiriasi akademiniais pasiekimais, gebėjimais, mokymosi poreikiais, namų kalbine aplinka namuose ir įvairiais kitais aspektais. Mokinių įvairovė klasėje yra reikšmingai susijusi su mokytojų galimybėmis susidoroti su įtraukties keliamais iššūkiais bei profesinės veiklos rezultatais (EBPO, 2025).

TALIS 2024 duomenimis, daugiau nei pusė mokytojų visose šalyse dirba klasėse, kurioms būdinga mokinių akademinų gebėjimų įvairovė (t. y. klasėse, kuriose žemų gebėjimų ir (arba) akademiškai gabių mokinių dalis sudaro daugiau nei 10 proc.). Vidutiniškai EBPO šalyse, taip pat ir Lietuvoje tokiose klasėse dirba 73 proc. mokytojų.

Vidutiniškai EBPO šalyse 22 proc. mokytojų nurodo, kad jų mokomoje klasėje žemų akademinių pasiekimų mokinių yra daugiau nei 30 proc., o Belgijoje (pranc. bendr.), Maroke ir Pietų Afrikos Respublikoje taip teigia daugiau nei 40 proc. mokytojų. Vidutiniškai EBPO šalyse 23 proc. mokytojų nurodo, kad jų mokomoje klasėje yra daugiau nei 30 proc. akademiškai gabių mokinių, o Saudo Arabijoje, Uzbekijoje, Danijoje ir Islandijoje taip teigia daugiau nei 50 proc. mokytojų. Lietuvoje 11 proc. mokytojų nurodo, kad jų mokomose klasėse žemų akademinių pasiekimų mokinių yra daugiau nei 30 proc., o kad klasėse yra daugiau nei 30 proc. akademiškai gabių mokinių, pažymi 45 proc. mokytojų (3.6. pav.).

Didesne akademinių pasiekimų įvairovę pasižyminčiose klasėse mokytojai dažniau susiduria su drausmės palaikymo klasėje iššūkiais (drausmės palaikymo klasėje rodiklis sudarytas remiantis mokytojų atsakymais, kiek dažnai klasėje pasitaiko situacijų, tokių kaip trikdantis triukšmas ir netvarka, ilgas laukimas, kol mokiniai nurimsta, mokinių delsimas pradėti darbą pamokos pradžioje bei pamokos trikdymas, dėl kurio prarandama nemažai laiko). Tyrimo duomenimis, vidutiniškai EBPO šalyse žemų pasiekimų mokinių dalis klasėje yra stipriausiai susijusi su darbo klasėje organizavimo sunkumais, lyginant su kitomis klasės charakteristikomis, tokiomis kaip klasės dydis, kalbos barjerai (mokinių dalis, kuriems sunku suprasti kalbą, kuria vyksta pamokos) ar specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių dalis (tačiau visos šios charakteristikos taip pat statistiškai reikšmingai susijusios su drausmės palaikymo klasėje rodikliu). Lietuvoje stipriausiai su darbo klasėje organizavimo sunkumais susijusi klasės charakteristika yra mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, dalis (t. y. kuo daugiau tokių mokinių klasėje, tuo labiau mokytojai nurodo, kad klasėje yra drausmės ir tvarkos problemų), o žemų pasiekimų mokinių dalis yra antra pagal stiprumą klasės charakteristika.

3.6. pav. Mokinių įvairovė klasėse

Mokytojų, nurodžiusių, kad jų mokoma klasė pasižymi šiomis charakteristikomis, dalis (proc.)

	LIETUVA		EBPO–27 vidurkis		Latvija		Estija		Suomija		Lenkija	
	%	S. P.	%	S. P.	%	S. P.	%	S. P.	%	S. P.	%	S. P.
Daugiau nei 10 % mokinių yra sunku suprasti kalbą (-as), kuria (-iomis) vyksta pamokos	6,8	(0,5)	19,8	(0,2)	25,6	(1,4)	16,4	(1,3)	16,8	(1,7)	9,7	(0,9)
Daugiau nei 10 % mokinių gimtoji kalba nėra šios mokyklos mokomoji (-osios) kalba (-os) ar jos (jų) tarmė	7,6	(0,8)	22,2	(0,3)	35,3	(2,1)	21,0	(1,8)	24,2	(2,1)	14,6	(1,2)
Daugiau nei 30 % mokinių yra žemo gebėjimų lygio (žemų pasiekimų)	11,2	(0,8)	22,3	(0,2)	12,3	(0,8)	12,3	(0,8)	22,8	(1,1)	17,0	(1,1)
Daugiau nei 30 % mokinių yra akademiškai gabūs	45,4	(1,3)	22,6	(0,2)	21,6	(1,1)	24,0	(1,1)	31,8	(1,0)	38,6	(1,7)
Daugiau nei 10 % mokinių turi specialiųjų ugdymosi poreikių	15,9	(1,0)	32,9	(0,3)	16,9	(1,2)	27,7	(1,1)	35,6	(1,4)	42,2	(1,5)
Daugiau nei 10 % mokinių turi elgesio problemų	21,8	(1,0)	34,1	(0,3)	33,0	(1,3)	27,7	(1,3)	40,6	(1,2)	24,0	(1,3)
Daugiau nei 30 % mokinių yra iš žemo socialinio ir ekonominio statuso šeimų	5,9	(0,8)	15,7	(0,3)	4,6	(0,6)	4,4	(0,5)	10,2	(0,8)	4,0	(0,6)
Daugiau nei 10 % mokinių priklauso tautinėms mažumoms arba vietinėms / etninėms bendruomenėms	11,8	(0,7)	16,1	(0,3)	15,5	(1,1)	11,4	(1,1)	14,1	(1,2)	7,0	(1,0)
Daugiau nei 30 % mokinių yra imigrantai arba iš migrantų šeimų (išskyrus pabėgėlius)	1,3	(0,3)	8,9	(0,2)	0,8	(0,2)	1,6	(0,3)	10,0	(1,4)	1,2	(0,3)
Daugiau nei 10 % mokinių yra pabėgėliai	2,0	(0,3)	4,1	(0,1)	1,4	(0,4)	4,3	(0,7)	5,6	(0,7)	6,0	(0,9)

Pastaba. Mokytojų buvo prašoma atsitiktinai pasirinkti vieną klasę, kuriai jie prieš savaitę vedė pamokas (t. y. prieš savaitę iki dalyvaujant TALIS tyrimui). Šaltinis – OECD, TALIS 2024 duomenų bazė.

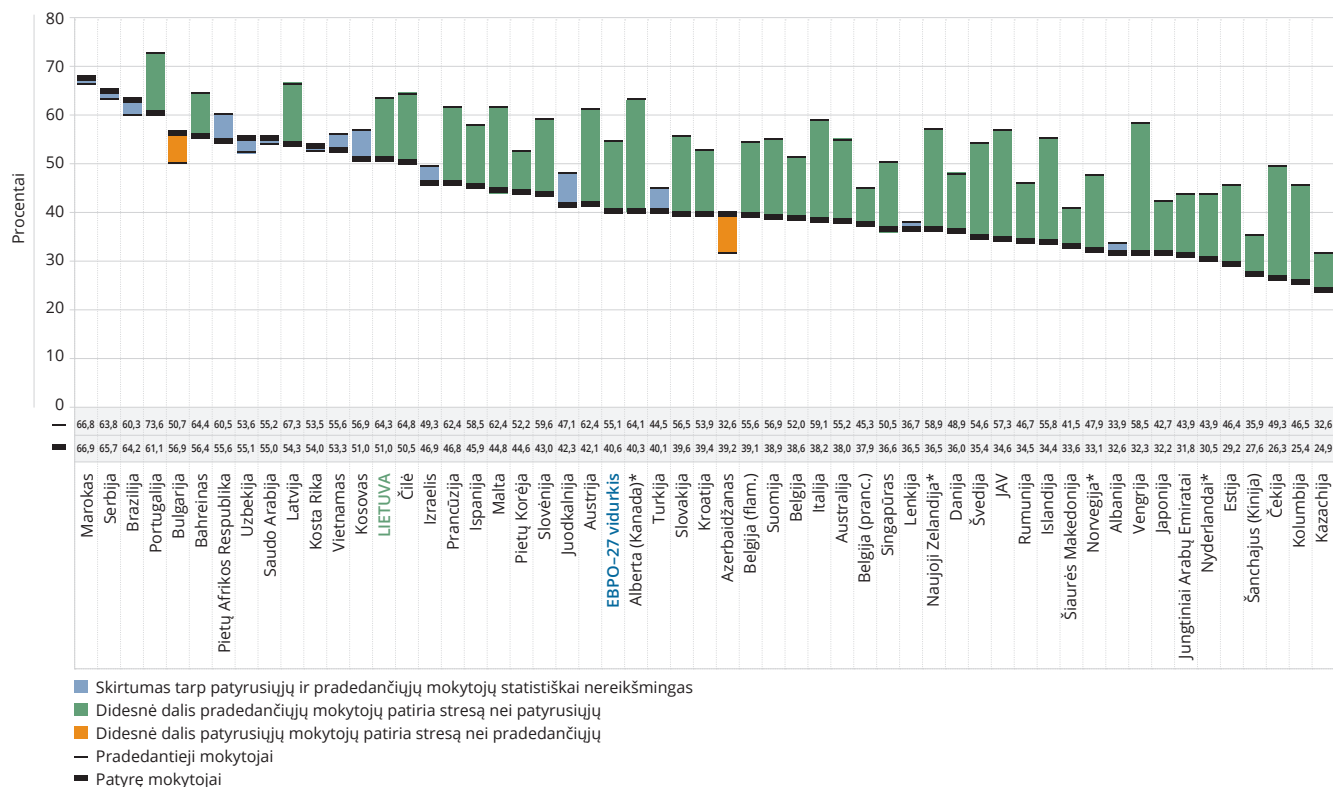
Lietuvoje apie 6 proc. mokytojų nurodo, kad jų klasėje daugiau nei 30 proc. mokinių yra iš žemo socialinio ir ekonominio statuso šeimų (EBPO vidurkis – 16 proc.), o apie 16 proc. mokytojų – kad klasėje yra daugiau nei 10 proc. specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių. Vidutiniškai EBPO šalyse 33 proc. mokytojų nurodo, kad jų klasėje yra daugiau nei 10 proc. specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių, o kai kuriose šalyse, pavyzdžiui, Čilėje, Belgijoje (flam. ir pranc. bendr.), Prancūzijoje bei Nyderlanduose*, tokių mokytojų dalis viršija 50 proc. Kaip jau minėta ankstesniame skyriuje, pamokų pritaikymas specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams kelia didelį stresą daugiau nei trečdaliui (37 proc.) mokytojų EBPO šalyse ir daugiau nei pusei (53 proc.) mokytojų Lietuvoje. Nustatyti skirtumai tarp šalių gali būti susiję su skirtingais švietimo sistemų požiūriais į specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių identifikavimą (kaip ir kada nustatomi specialieji poreikiai) ir ugdymo proceso bei paramos organizavimą (ar tokie mokiniai ugdomi įtraukiai, ar specializuotose programose).

Lietuvoje 22 proc. (vidutiniškai EBPO – 34 proc.) mokytojų nurodė, kad klasėse, kuriose jie dirba, daugiau nei 10 proc. mokinių turi elgesio problemų. Daugumoje šalių jaunesni (iki 30 m.) mokytojai gerokai dažniau nei vyresni nurodo šį aspektą. Vidutiniškai EBPO šalyse skirtumas tarp jaunų ir vyresnių mokytojų atsakymų siekia 11 proc. punktų (42 proc. jaunų mokytojų ir 30 proc. 50 m. ir vyresnių mokytojų nurodė, kad klasėse, kuriose jie dirba, daugiau nei 10 proc. mokinių turi elgesio problemų), o Bahreine, Belgijoje (pranc. bendr.), Kolumbijoje, Latvijoje, Naujojoje Zelandijoje* ir Portugalijoje šis skirtumas yra daugiau nei 20 proc. punktų. Lietuvoje skirtumą sudaro apie 11 proc. punktų (29 proc. jaunų mokytojų ir 19 proc. 50 m. ir vyresnių mokytojų nurodė, kad klasėse, kuriose jie dirba, daugiau nei 10 proc. mokinių turi elgesio problemų). Panaši tendencija stebima ir analizuojant pradedančiųjų ir patyrusių mokytojų atsakymus, nors Lietuvoje skirtumai nėra statistiškai reikšmingi. Interpretuojant šiuos rezultatus reikia turėti omenyje, kad jaunų ir pradedančiųjų mokytojų atsakymai apie elgesio problemas gali būti susiję ne tiek su objektyviu mokinių elgesiu, kiek su dar nepakankamai įtvirtintais klasės valdymo įgūdžiais, nes jaunesniems mokytojams klasės valdymas kelia daugiau sunkumų.

Kaip minėta ankstesniame skyriuje, kiek daugiau nei pusė mokytojų Lietuvoje kaip streso šaltinį nurodo drausmės klasėje palaikymą (53 proc. Lietuvoje, vidutiniškai EBPO – 45 proc.). Daugumoje šalių, taip pat ir Lietuvoje, šį streso šaltinį gerokai dažniau įvardija pradedantieji mokytojai (3.7. pav.). Lietuvoje drausmės klasėje palaikymas yra streso šaltinis 64 proc. pradedančiųjų mokytojų ir 51 proc. didesnį nei 10 metų pedagoginio darbą stažą turintiems mokytojams. Jei jauni ir pradedantieji mokytojai anksti susiduria su sudėtingais mokinių poreikiais ir nesulaukia tinkamos paramos, jų patiriamas darbo krūvis gali išaugti, ir kartu gali padidėti ir perdegimo rizika. Todėl itin svarbu užtikrinti tinkamą mokytojų darbo krūvio paskirstymą ir tikslingą paramą, ypač karjeros pradžioje.

3.7. pav. Drausmės klasėje palaikymas kaip mokytojų patiriamo streso šaltinis

Mokytojų, nurodžiusių, kad drausmės klasėje palaikymas yra streso šaltinis, kuris gerokai arba labai veikia jų darbą, dalis (proc.)



Pastaba. * Duomenis reikia interpretuoti atsargiai, nes nebuvo pasiekti minimalūs TALIS techniniai standartai.

Šaltinis – OECD, TALIS 2024 duomenų bazė. Results from TALIS 2024 (3.16. lentelė, 3.7. pav.).

Vidutiniškai EBPO šalyse vienas iš penkių mokytojų nurodo, jog daugiau nei 10 proc. jų mokomosios klasės mokinių sunku suprasti kalbą, kuria vyksta pamokos. Šis rodiklis pakankamai žemas Albanijoje, Kroatijoje, Danijoje, Lietuvoje, Nyderlanduose*, Lenkijoje, Serbijoje ir Šanchajuje (Kinija), tačiau Bahreine, Saudo Arabijoje ir JAV jis siekia apie 25 proc., o Maroke ir Pietų Afrikos Respublikoje – daugiau nei 60 proc. Kalbinių sunkumų dažniau patiria mokiniai, kurie yra migrantai arba kilę iš imigrantų šeimų, pabėgėliai ar kilę iš tautinių mažumų šeimų. Tokių mokinių esama daugumoje tyrime dalyvavusių šalių, tačiau jų skaičius dažnai nedidelis. Pavyzdžiui, vidutiniškai 9 proc. mokytojų nurodo, kad jų klasėse daugiau nei 30 proc. mokinių yra imigrantai ar imigrantų kilmės (pabėgėliai neįtraukti). Lietuvoje šis rodiklis yra tik 1,3 proc. Vidutiniškai EBPO šalyse 16 proc. mokytojų (Lietuvoje – 12 proc.) nurodo, kad daugiau nei 10 proc. jų mokinių priklauso tautinėms mažumoms, ir tik 4 proc. (Lietuvoje – 2 proc.) nurodo, kad daugiau kaip 10 proc. mokinių jų klasėje sudaro pabėgėliai.

Lyginant su daugeliu kitų šalių, Lietuvos mokyklos pasižymi didesniu mokinių pasiskirstymo homogeniškumu. Vis dėlto reikia pažymėti, kad šie rezultatai grindžiami konkrečių mokytojų atsakymais apie jų dabartines klases, todėl juos gali veikti šio konkretaus užduoto klausimo specifika ir formuluotė. Kalbant plačiau apie mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, bendrojo ugdymo mokyklose matomas ryškus pokytis nuo 2018 metų – mokytojų, dirbančių mokyklose, kuriose, remiantis mokyklų vadovų atsakymais, daugiau kaip 10 proc. mokinių turi specialiųjų ugdymosi poreikių, dalis padidėjo nuo 24 proc. 2018 metais iki 38 proc. 2024 metais (3.8. pav.).

3.8. pav. Mokinių įvairovė mokykloje 2018–2024 m.
Mokytojų, dirbančių mokyklose, kurių vadovai nurodė, kad mokyklai būdinga nurodyta mokinių įvairovė, dalis (proc.)

	LIETUVA						EBPO–25 vidurkis					
	TALIS 2018		TALIS 2024		Pokytis (2024–2018)		TALIS 2018		TALIS 2024		Pokytis (2024–2018)	
	%	S. P.	%	S. P.	% p. skirt.	S. P.	%	S. P.	%	S. P.	% p. skirt.	S. P.
Daugiau nei 10 % mokinių, kurių gimtoji kalba nėra šios mokyklos mokomoji (-osios) kalba (-os) ar jos (jų) tarmė	5,8	(1,7)	4,4	(1,4)	-1,4	(2,2)	18,6	(0,5)	25,7	(0,6)	7,1	(0,8)
Daugiau nei 10 % mokinių turi specialiųjų ugdymosi poreikių	23,9	(3,1)	37,5	(3,6)	13,7	(4,8)	29,5	(0,7)	44,6	(0,7)	15,1	(1,0)
Daugiau nei 30 % mokinių iš žemo socialinio ir ekonominio statuso šeimų	7,9	(2,1)	6,7	(1,7)	-1,2	(2,7)	20,4	(0,5)	19,5	(0,5)	-0,9	(0,7)
Daugiau nei 10 % mokinių yra imigrantai ar mokiniai iš migrantų šeimų (išskyrus pabėgėlius)	0,0	(0,0)	2,0	(0,9)	2,0	(0,9)	15,7	(0,4)	21,1	(0,5)	5,4	(0,7)
Bent 1 % mokinių yra pabėgėliai	2,2	(1,4)	59,7	(3,5)	57,5	(3,8)	24,7	(0,5)	46,7	(0,6)	21,9	(0,8)

Pastaba. Statistiškai reikšmingi skirtumai pažymėti paryškintu šriftu.
Šaltinis – OECD, TALIS 2024 duomenų bazė.

Aptarti rezultatai pabrėžia kryptingos profesinės paramos svarbą mokytojams, dirbantiems klasėse, kuriose mokinių poreikiai ir gebėjimai labai įvairuoja. Tinkamai organizuota, nuosekli ir kontekstui pritaikyta profesinė pagalba yra būtina, kad mokytojai galėtų veiksmingai dirbti mokinių įvairove pasižyminčiose klasėse ir mokinių gebėjimų bei poreikių įvairovė taptų stiprybe, o ne papildomu stresu. Tyrimo duomenys rodo, kad mokytojai, patiriantys stresą dėl pamokų pritaikymo įvairių poreikių mokiniams, dažniau nurodo, kad turi profesinio mokymosi poreikį (EBPO, 2025, p. 120).

Mokytojų požiūris į pokyčius

Socialiniai, technologiniai, aplinkosauginiai ir ekonominiai iššūkiai skatina nuolatinę švietimo sistemų kaitą – keičiantis sąlygoms, kyla būtinybė peržiūrėti ugdymo tikslus, turinį ir jo organizavimo formas, siekiant užtikrinti švietimo aktualumą ir veiksmingumą. Švietimo reformomis siekiama užtikrinti švietimo sistemos atsinaujinimą ir atitiktį kintantiems visuomenės poreikiams, tačiau pats reformų įgyvendinimo procesas neišvengiamai susijęs su tam tikrais pasirinkimais ir kompromisais. Tyrimai rodo, kad mokytojams dažnai tenka įgyvendinti naujas iniciatyvas neturint tam pakankamos paramos ir resursų, o kartais netgi nesulaukus, kol bus įtvirtinti ankstesnių reformų rezultatai (EBPO, 2025, p.130). TALIS 2024 tyrimo duomenys suteikia galimybę analizuoti, kaip mokytojai suvokia šiuos sisteminius pokyčius, ir įvertinti, ar mokytojai laiko šiuos pokyčius jų darbą veikiančiais streso šaltiniais.

Lietuvoje 48 proc. (vidutiniškai EBPO šalyse – 44 proc.) mokytojų nurodo, kad norėtų, jog prieš pradėdant naujus pokyčius mokyklose, būtų tam tikras stabilumo laikotarpis (3.9. pav.), o teiginiui „Šioje mokykloje diegiama per daug pokyčių iniciatyvų“ pritaria 28 proc. mokytojų (vidutiniškai EBPO šalyse – 31 proc.).

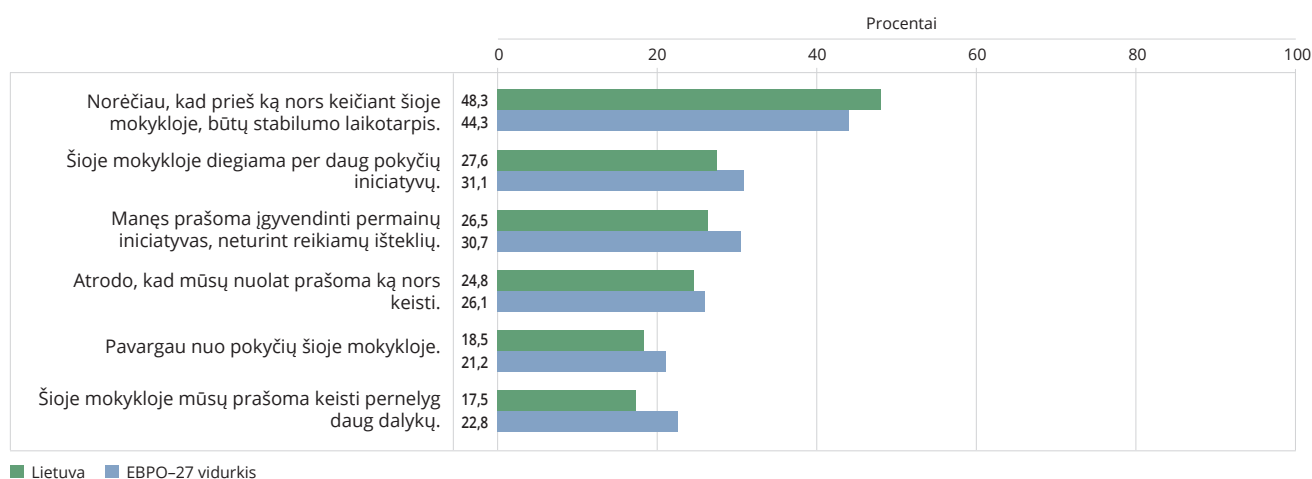
Stabilumo laikotarpio prieš naujus pokyčius ypač norėtų mokytojai Nyderlanduose*, Šanchajuje (Kinijoje) ir Singapūre, kur bent du iš trijų mokytojų tam pritaria. Stabilumo laikotarpio prieš naujus pokyčius poreikį akcentuoja 48 proc. Latvijos, 46 proc. Estijos, 56 proc. Suomijos ir 37 proc. Lenkijos mokytojų. Su teiginiu „Šioje mokykloje diegiama per daug pokyčių iniciatyvų“ Latvijoje sutinka 30 proc., Estijoje – 31 proc., Suomijoje – 26 proc., Lenkijoje – 16 proc. mokytojų.

Teiginiui „Pavargau nuo pokyčių šioje mokykloje“ Lietuvoje pritaria 18 proc. mokytojų, vidutiniškai EBPO šalyse – 21 proc., Latvijoje – 24 proc., Estijoje – 22 proc., Suomijoje – 23 proc., Lenkijoje – 18 proc. mokytojų.

Lietuvoje 26 proc. mokytojų nurodo, kad jiems tenka įgyvendinti pokyčius neturint reikiamų išteklių. Vidutiniškai EBPO šalyse taip teigė 31 proc. (3.9. pav.), Latvijoje – 26 proc., Estijoje – 29 proc., Suomijoje – 30 proc., Lenkijoje – 17 proc. mokytojų. Taip manančių mokytojų dalis svyruoja nuo 13 proc. ar mažiau Bulgarijoje, Čekijoje, Rumunijoje ir Slovakijoje iki 46 proc. Danijoje ir beveik 50 proc. Prancūzijoje. Galima daryti prielaidą, kad mokytojų patiriamas, su reformomis susijęs stresas priklauso ne tik nuo pokyčių intensyvumo, bet ir nuo įgyvendinimo metu jiems skiriamos paramos arba jos stokos.

3.9. pav. Mokytojų požiūris į pokyčius mokykloje

Mokytojų, sutinkančių ar visiškai sutinkančių su pateiktais teiginiais, dalis (proc.)

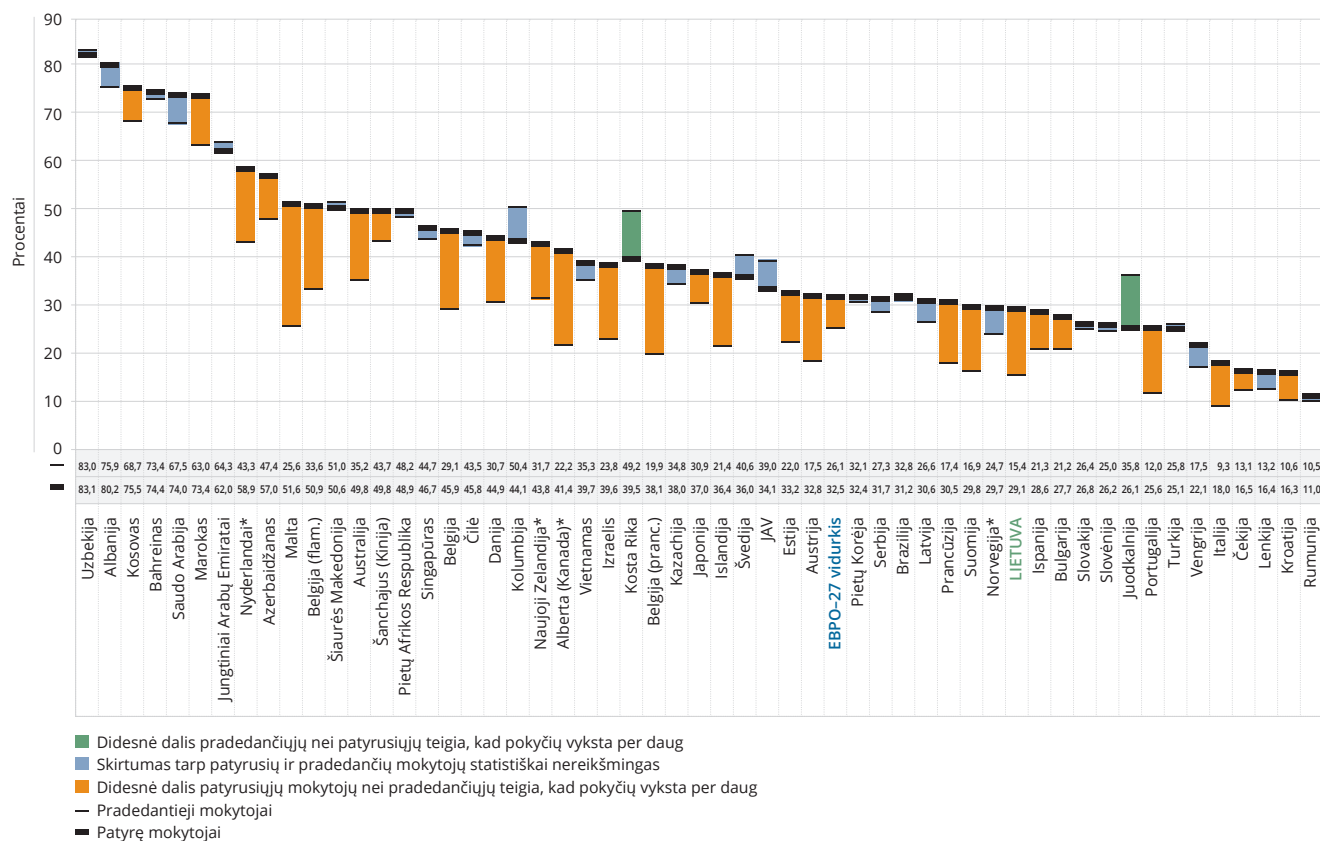


■ Lietuva ■ EBPO-27 vidurkis

Šaltinis – OECD, TALIS 2024 duomenų bazė.

Daugumoje šalių labiau patyrę mokytojai dažniau nei pradedantieji jų kolegų teigia, kad mokyklose vyksta per daug pokyčių. Lietuvoje su teiginiu „Šioje mokykloje diegiama per daug pokyčių iniciatyvų“ sutinka arba visiškai sutinka 15 proc. pradedančiųjų ir 29 proc. patyrusių mokytojų (statistiškai reikšmingas skirtumas), vidutiniškai EBPO šalyse taip mano atitinkamai 26 proc. ir 32 proc. mokytojų (3.10. pav.). Jauni mokytojai taip pat mažiau nei vyresni kolegų linkę sutikti, kad jų mokyklose vyksta per daug pokyčių. Lietuvoje su teiginiu „Šioje mokykloje diegiama per daug pokyčių iniciatyvų“ sutinka arba visiškai sutinka 18 proc. jaunų (iki 30 m.), ir 29 proc. vyresnių nei 50 m. mokytojų (vidutiniškai EBPO šalyse taip mano atitinkamai 28 proc. ir 32 proc. mokytojų, skirtumai statistiškai reikšmingi). Gali būti, kad jauni ir pradedantieji mokytojai rečiau jaučiasi pavargę nuo naujų iniciatyvų arba dar nėra patyrę daugelio reformų ciklų.

3.10. pav. Mokytojų požiūris į pokyčius ir iniciatyvas mokykloje pagal mokytojų pedagoginio darbo stažą
Mokytojų, sutinkančių ar visiškai sutinkančių su teiginiu „Šioje mokykloje diegiama per daug pokyčių iniciatyvų“, dalis (proc.)



Pastaba. * Duomenis reikia interpretuoti atsargiai, nes nebuvo pasiekti minimalūs TALIS techniniai standartai.
 Šaltinis – OECD, TALIS 2024 duomenų bazė. *Results from TALIS 2024* (3.55. lentelė, 3.11. pav.).

4

MOKYTOJŲ PASIRENGIMAS

Kryptingas ir nuoseklus mokytojų pasirengimas ir tolimesnis profesinis tobulėjimas – būtina sąlyga, siekiant užtikrinti kokybišką ugdymą, galintį atliepti mokinių įvairovės, skirtingų mokymosi poreikių bei kintančios aplinkos keliamus iššūkius, tad svarbu sudaryti palankias sąlygas mokytojams įgyti reikiamų profesinių žinių ir nuolat tobulinti savo kompetencijas. TALIS tyrime analizuojami būdai, kuriais mokytojai gali įgyti pedagogo kvalifikaciją teikiantį išsilavinimą ir tobulinti savo profesinę kvalifikaciją skirtingais mokytojo karjeros etapais: prieš tampant mokytojais (pirminis mokytojų rengimas – studijos), pradedant mokytojo karjerą (įvadinės veiklos mokykloje ir mentorystė) ir tolesniame jų, kaip mokytojų, profesiniame gyvenime (nuolatinis profesinis mokymasis).

Šiame skyriuje aptariamas mokytojų pasirengimas dirbti pedagoginį darbą (mokytojų įgytas pedagoginę kvalifikaciją teikiantis išsilavinimas) ir karjeros pradžia (įvadinės veiklos ir mentorystė).

Tarptautinės EBPO TALIS 2024 ataskaitos lentelės, kuriomis remiamasi rengiant šį skyrį ir kuriose pateikiami visų šalių rezultatai, skelbiamos interneto svetainėje *StatLink*: <https://stat.link/0fcxr7>

Pagrindinės įžvalgos

- Lietuvoje apie 63 proc. mokytojų nurodo, kad pagrindinį pedagoginį išsilavinimą įgijo dalyvaudami įprastoje mokytojų rengimo programoje (vidutiniškai EBPO šalyse – 77 proc.). Pastaruoju metu daugelyje šalių vis dažniau mokytojais tampama baigus sutrumpintas ar specializuotas pedagogų rengimo ar mokymo programas. 2024 m. TALIS tyrimo duomenimis, Lietuvoje profesines pedagogikos studijas (trumpesnes ar specializuotas mokytojų rengimo programas) baigę mokytojai sudaro maždaug 8 proc. visų mokytojų (EBPO vidurkis – 10 proc.). 2018–2024 m. laikotarpiu tokio tipo studijas baigusių mokytojų dalis Lietuvoje padidėjo 4,7 proc. punkto.
- Vertindami savo pasirengimą, didelė dalis Lietuvos mokytojų (79 proc.) teigia, kad apskritai pagrindinės pedagogikos studijos buvo kokybiškos. Mokytojai nurodė, kad studijos suteikė pakankamai žinių apie dėstomą dalyką ir klasės valdymą, studijų metu buvo tinkamai suderinti teoriniai ir praktiniai mokymo aspektai bei skirta pakankamai laiko praktikai mokykloje.
- Daugumos mokytojų nuomone, studijos jiems suteikė pakankamai žinių ir gebėjimų tradicinėse srityse (pavyzdžiui, dėstomo dalyko turinio, bendrosios ir dalyko pedagogikos), tačiau pripažįsta, kad trūko pasirengimo kitose srityse. Dauguma (90 proc.) Lietuvos mokytojų teigia, kad jaučiasi gerai arba labai gerai pasirengę dėstomo dalyko turinio išmanymo, bendrosios ir dalyko pedagogikos, mokymo metodų taikymo klasėje srityse. Mažiau mokytojų jaučiasi gerai pasirengę ugdymo procese naudoti skaitmeninius išteklius ir priemones, mokinių socialinio ir emocinio ugdymo srityje bei darbui su mokiniais daugiakultūroje ir įvairiakalbėje aplinkoje.
- Lietuvos mokytojai savo pedagoginį pasirengimą visose srityse vertina aukščiau nei mokytojai vidutiniškai EBPO šalyse.
- Lietuvoje pradedantieji mokytojai kiek rečiau nei daugiau patyrę kolegos teigia esantys gerai pasirengę bendrosios ir dalyko pedagogikos bei mokinių socialinio ir emocinio ugdymo srityse.
- Lietuvoje sparčiai įsitvirtina įvadinės veiklos ir mentorystė. Daugiau nei pusė Lietuvos mokytojų (55 proc.; EBPO vidurkis – apie 68 proc.), pradėję dirbti dabartinėje mokykloje, dalyvavo formalaus arba neformalaus pobūdžio įvadinėse veiklose. Lyginant su 2018 m., stebimas reikšmingas pokytis pradedančiųjų mokytojų grupėje: 2018 m. įvadinėse veiklose dalyvavo tik 24 proc., o 2024 m. – jau 59 proc. pradedančiųjų mokytojų.
- 2024 m. Lietuvoje 26 proc. pradedančiųjų mokytojų teigė, kad jiems yra paskirtas mentorius, o 2018 m. tokių buvo tik 9 proc. Apie 8 proc. mokytojų (vidutiniškai EBPO – 11 proc.) yra paskirti mentoriais kitiems mokytojams (2018 m. tokių mokytojų buvo 6 proc.).

Mokytojų išsilavinimas

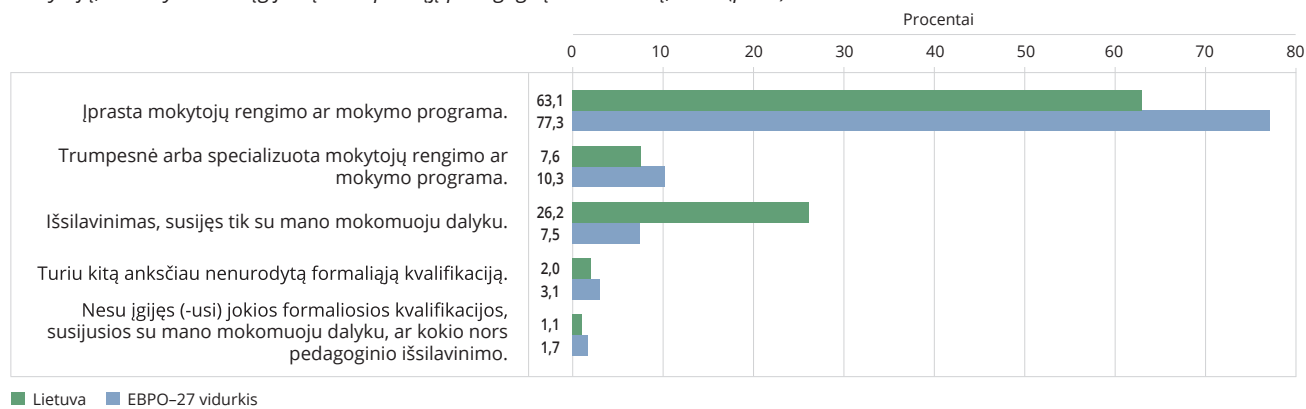
Mokytojų įgytas pedagoginę kvalifikaciją teikiantis išsilavinimas

Paprastai prieš pradėdami dirbti, mokytojai privalo baigti tam tikrą formalaus ugdymo programą, kad įgytų reikiamą kvalifikaciją. Dažniausiai mokytojo kvalifikacija įgyjama baigus specialiąsias aukštojo mokslo studijų programas, kurios apima teorinį mokymą (dalyko turinio, pedagogikos žinias) ir praktinį pasirengimą dirbti ugdymo įstaigoje. Mokytojo kvalifikaciją galima įgyti baigus skirtingas formalaus ugdymo programas (pirmosios pakopos pedagogikos studijų krypties studijas, gretutines pedagogikos studijas, įvairios trukmės pedagogikos profesines studijas). Įvairiose šalyse mokytojų kvalifikacijos reikalavimai skiriasi ir laikui bėgant kinta, todėl tuo pačiu metu švietimo sistemoje gali dirbti mokytojų, kvalifikaciją įgijusių skirtingais būdais. Šiame skyriuje pateikiama informacija apie mokytojų įgytą profesinę kvalifikaciją ir parengiamųjų studijų kokybę.

Daugumoje šalių įprasta formali mokytojų rengimo ar mokymo programa yra dažniausiai pasirenkamas būdas mokytojo kvalifikacijai įgyti – vidutiniškai EBPO šalyse šį kelią pasirenka beveik keturi iš penkių mokytojų (4.1. pav.). Šis rodiklis viršija 90 proc. 11 tyrime dalyvavusių šalių, o 6 švietimo sistemose – Australijoje, Kosta Rikoje, Kazachijoje, Rumunijoje, Saudo Arabijoje ir Pietų Afrikos Respublikoje – tokiu būdu pedagogo kvalifikaciją įgijusių mokytojų dalis nesiekia 50 proc. Lietuvoje įprastą mokytojų rengimo studijų programą yra baigę 63 proc. mokytojų. Lenkijoje formalią mokytojų rengimo ar mokymo programą yra baigę 94 proc., Suomijoje – 87 proc., Latvijoje – 76 proc., Estijoje – 72 proc. mokytojų. Lietuvoje tarp neseniai mokytojo kvalifikaciją įgijusių pedagogų (baigusią įprastą studijas mažiau nei prieš 5 metus iki tyrimo) jų dalis yra gerokai mažesnė nei tarp seniau kvalifikaciją įgijusių kolegų – skirtumas sudaro 23 proc. punktus (4.2. pav.). Tokios pat tendencijos būdingos ir kitoms regiono šalims, išskyrus Suomiją, kurioje nėra reikšmingo skirtumo tarp šių dviejų mokytojų grupių.

4.1. pav. Mokytojų pedagoginio išsilavinimo įgijimo būdai

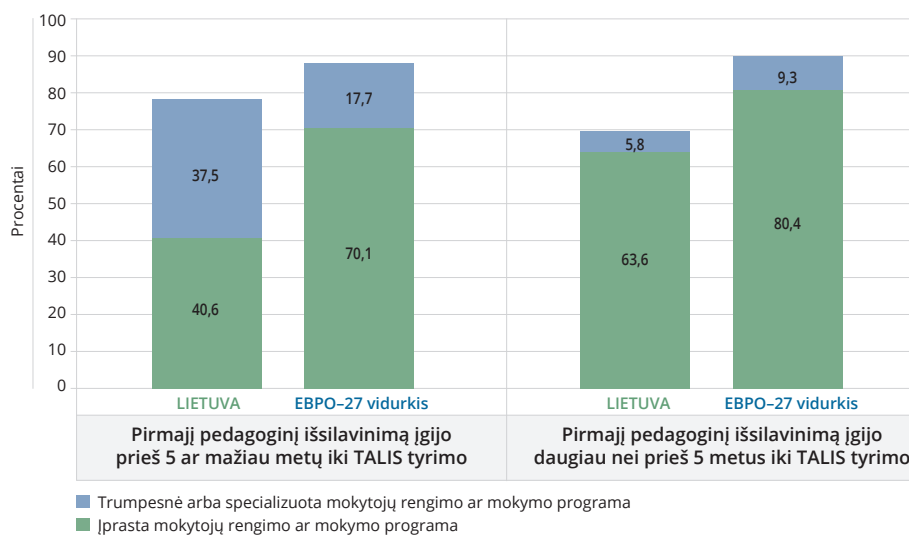
Mokytojų, nurodytu būdu įgijusių savo pirmąjį pedagoginį išsilavinimą, dalis (proc.)



Šaltinis – OECD, TALIS 2024 duomenų bazė.

4.2. pav. Mokytojų pedagoginio išsilavinimo įgijimo būdai: įprasta mokytojų rengimo programa ir trumpesnė ar specializuota mokytojų rengimo programa

Mokytojų, įvardijusių, kad nurodytais būdais įgijo pedagoginį išsilavinimą, dalis (proc.)



Šaltinis – OECD, TALIS 2024 duomenų bazė.

Lietuvoje gerokai didesnė mokytojų dalis (26 proc.) nei vidutiniškai EBPO šalyse (8 proc.) yra įgiję tik su mokomuoju dalyku susijusį išsilavinimą. Šiuo požiūriu Lietuva išsiskiria ir regiono kontekste: kaimyninėse šalyse tokių mokytojų dalis svyruoja nuo 2 proc. Suomijoje iki 9 proc. Estijoje. Apskritai skirtingose švietimo sistemose labai skiriasi tik su mokomuoju dalyku susijusį išsilavinimą įgijusių mokytojų skaičius – kai kuriose šalyse, pavyzdžiui, Izraelyje, Portugalijoje, Pietų Korėjoje, tokie mokytojai sudaro mažiau nei 1 proc., o Italijoje, Kazachijoje, Rumunijoje ir Saudo Arabijoje jų skaičius siekia 40–50 proc.

Lietuvoje, vidutiniškai EBPO šalyse bei kaimyninėse šalyse reikšmingo skirtumo tarp neseniai ir seniau studijas baigusių mokytojų nėra.

Daugelis valstybių susiduria su mokytojų trūkumu, todėl trumpesnės ar specializuotos mokytojų rengimo programos tampa vis populiareesnės, nes suteikia galimybę greičiau parengti naujų specialistų. EBPO šalyse maždaug vienas iš penkių mokytojų, kurie studijas baigė per 5 metus iki tyrimo, kvalifikaciją įgijo rinkdamiesi trumpesnę ar specializuotą programą, o tarp anksčiau kvalifikaciją įgijusių mokytojų tokių buvo apie dešimtadalis. Pagreitintas, trumpesnės arba specializuotas mokytojų rengimo ar mokymo programas baigusių mokytojų didžiausia dalis Australijoje (47 proc.), Pietų Afrikos Respublikoje (37 proc.), Islandijoje (27 proc.), Norvegijoje* (23 proc.), Saudo Arabijoje (22 proc.) ir JAV (20 proc.).

Lietuvoje tokio pobūdžio programas baigusių mokytojų dalis išaugo nuo 3 proc. 2018 m. iki 8 proc. 2024 m.

Lietuvoje 2024 m. net 37 proc. mokytojų, per pastaruosius penkerius metus įgijusių pirmąjį pedagoginį išsilavinimą, rinkosi trumpesnę ar specializuotą programą (2018 m. ši dalis sudarė 15 proc.). Tarp mokytojų, pedagoginį išsilavinimą įgijusių daugiau nei prieš 5 metus, trumpesnę programą pasirinkusių dalis sudaro 6 proc.

Kaimyninėse regiono šalyse situacija įvairi – pavyzdžiui, Latvijoje 39 proc. neseniai baigusių studijas (ne seniau kaip 5 metai iki tyrimo) ir 6 proc. seniau baigusių studijas mokytojų rinkosi trumpesnę ar specializuotą mokytojų rengimo programą, Estijoje tokių mokytojų atitinkamai yra 17 proc. ir 8 proc., Lenkijoje – 15 proc. ir 3 proc., Suomijoje – 3 proc. ir 4 proc. O, pavyzdžiui, Islandijoje net 50 proc. neseniai kvalifikaciją įgijusių mokytojų baigė trumpesnę programą, lyginant su 24 proc. anksčiau baigusiųjų.

Trumpesnes ar specializuotas profesinių studijų programas dažniausiai renkasi tie mokytojai, kuriems pedagogo darbas yra jų antroji karjera – tai greičiausias būdas kitų sričių specialistams persikvalifikuoti ir įgyti mokytojo kvalifikaciją. Į švietimą pereinantys kitų sričių specialistai gali padėti spręsti mokytojų trūkumo problemą, tačiau jiems dažnai reikia kryptingos pagalbos, ypač pedagogikos ir klasės valdymo srityse (EBPO, 2025).

2018–2024 m. laikotarpiu mokytojų, kuriems pedagogo profesija tapo antrąja karjera, dalis išaugo 15 švietimo sistemų (žr. 1 skyrių). 2024 m. 6 švietimo sistemose šių mokytojų dalis viršijo 15 proc., daugiausia tokių mokytojų fiksuota Islandijoje – 21 proc. Lietuvoje 2024 m. pedagogo profesiją kaip antrąją karjerą pasirinkę mokytojai sudarė 7 proc. – fiksuojamas nežymus augimas, lyginant su 5 proc. 2018 m.

EBPO šalyse vidutiniškai apie 50 proc. mokytojų, pasirinkusių pedagogo profesiją kaip antrąją karjerą, baigia įprastą mokytojų rengimo programą, lyginant su beveik 80 proc. mokytojų, kuriems tai yra pirmoji karjera. Lietuvoje tokių mokytojų yra atitinkamai 47 proc. ir 62 proc. Be to, EBPO šalyse 25 proc. (Lietuvoje 22 proc.) pedagogo profesiją kaip antrąją karjerą pasirinkę mokytojai yra baigę trumpesnę programą, o tarp kitų mokytojų tokie sudaro tik 9 proc. (Lietuvoje 8 proc.). Kitose kaimyninėse regiono šalyse pedagogo profesiją kaip antrąją karjerą pasirinkę mokytojai taip pat dažniau renkasi trumpesnes ar specializuotas studijas.

Sprendimą rinktis įprastą ar trumpesnę mokytojų rengimo programą dažnai lemia nacionaliniai reikalavimai ir programų prieinamumas, kuris įvairiose švietimo sistemose gerokai skiriasi. Pavyzdžiui, Australijoje, Belgijoje, Izraelyje ir Pietų Afrikos Respublikoje trumpesnes programas baigia 50–70 proc. mokytojų, pasirinkusių pedagogo darbą kaip savo antrąją karjerą. Tuo tarpu tose pačiose švietimo sistemose tokių programų dalis tarp kitų mokytojų yra 19–49 proc. punktais mažesnė.

Mokytojų studijų kokybės vertinimas

Siekiant išsiaiškinti, kaip mokytojai vertina savo įgytą pedagoginį išsilavinimą, TALIS tyrime mokytojams buvo pateikti šeši su studijų kokybe susiję teiginiai ir prašoma nurodyti, kiek mokytojai pritaria šiems teiginiams.

Lietuvoje 79 proc. mokytojų sutinka arba visiškai sutinka su teiginiu „Apskritai manau, kad mokymosi, siekiant mokytojo kvalifikacijos, kokybė buvo aukšta“. Šis Lietuvos rodiklis artimas EBPO vidurkiui (77 proc.), tačiau gerokai žemesnis nei Estijos (91 proc.), Latvijos ir Suomijos (po 88 proc.), Lenkijos (85 proc.) mokytojų įverčiai.

EBPO šalyse 75 proc. mokytojų, pedagogikos studijas baigusių per pastaruosius 5 metus iki tyrimo, sutinka arba visiškai sutinka, kad jų studijų kokybė buvo aukšta (4.3. pav). Tarp mokytojų, studijas baigusių daugiau nei prieš 5 metus, ši dalis yra šiek tiek didesnė – 77 proc. Lietuvoje teigiamai savo studijų kokybę vertina 73 proc. neseniai ir 79 proc. seniau studijas baigusių mokytojų (skirtumas nėra statistiškai reikšmingas), Latvijoje atitinkamai 82 proc. ir 89 proc., o Lenkijoje, Estijoje ir Suomijoje reikšmingų skirtumų nestebima.

Tiek EBPO šalių vidurkis, tiek Lietuvos duomenys nerodo reikšmingų studijų kokybės vertinimo (remiantis mokytojų subjektyviu vertinimu) skirtumų tarp mokytojų, pasirinkusių skirtingas mokytojo kvalifikaciją teikiančias studijų programas (vertinant šiuos rezultatus, būtina atsižvelgti į tam tikrus tyrimo apribojimus, pavyzdžiui, nedideles kai kurias studijų programas pasirinkusių mokytojų imtis).

4.3. pav. Mokytojų įgyto pedagoginio išsilavinimo vertinimas (pagal pirmojo pedagoginio išsilavinimo įgijimo metus)
Mokytojų, sutinkančių ar visiškai sutinkančių su teiginiais apie įgytą pedagoginį išsilavinimą, dalis (proc.)

	Suteikė man tvirtą supratimą apie dalyką (-us), kurio (-ių) mokau								Mokantis buvo gerai subalansuoti teoriniai ir praktiniai mokymo aspektai							
	Viso		Pagal pirmojo pedagoginio išsilavinimo įgijimo metus						Viso		Pagal pirmojo pedagoginio išsilavinimo įgijimo metus					
			≤ 5 metai iki TALIS tyrimo (a)		> 5 metai iki TALIS tyrimo (b)		(b) – (a)				≤ 5 metai iki TALIS tyrimo (a)		> 5 metai iki TALIS tyrimo (b)		(b) – (a)	
	%	S. P.	%	S. P.	%	S. P.	% p. skirt.	S. P.	%	S. P.	%	S. P.	%	S. P.	% p. skirt.	S. P.
LIETUVA	92,0	(0,6)	79,7	(4,4)	93,0	(0,6)	13,3	(4,3)	70,7	(1,0)	72,4	(4,5)	70,3	(1,1)	-2,1	(4,6)
EBPO–27 vidurkis	85,0	(0,2)	81,9	(0,6)	85,6	(0,2)	3,7	(0,6)	61,6	(0,2)	58,3	(0,7)	62,1	(0,3)	3,9	(0,8)
	Suteikė man idėjų, kaip sėkmingai valdyti klasės elgesį								Buvo pakankamai laiko realiai mokymo praktikai mokykloje							
	Viso		Pagal pirmojo pedagoginio išsilavinimo įgijimo metus						Viso		Pagal pirmojo pedagoginio išsilavinimo įgijimo metus					
			≤ 5 metai iki TALIS tyrimo (a)		> 5 metai iki TALIS tyrimo (b)		(b) – (a)				≤ 5 metai iki TALIS tyrimo (a)		> 5 metai iki TALIS tyrimo (b)		(b) – (a)	
	%	S. P.	%	S. P.	%	S. P.	% p. skirt.	S. P.	%	S. P.	%	S. P.	%	S. P.	% p. skirt.	S. P.
LIETUVA	68,9	(1,0)	60,5	(4,6)	68,8	(1,1)	8,3	(4,7)	71,6	(1,1)	78,3	(4,8)	70,9	(1,2)	-7,4	(5,0)
EBPO–27 vidurkis	57,8	(0,2)	58,5	(0,7)	57,3	(0,3)	-1,2	(0,8)	64,2	(0,2)	62,5	(0,7)	64,5	(0,3)	2,0	(0,7)
	Mokantis buvo skirta pakankamai laiko pamokų stebėjimui								Apskritai manau, kad mokymosi, siekiant mokytojo kvalifikacijos, kokybė buvo aukšta							
	Viso		Pagal pirmojo pedagoginio išsilavinimo įgijimo metus						Viso		Pagal pirmojo pedagoginio išsilavinimo įgijimo metus					
			≤ 5 metai iki TALIS tyrimo (a)		> 5 metai iki TALIS tyrimo (b)		(b) – (a)				≤ 5 metai iki TALIS tyrimo (a)		> 5 metai iki TALIS tyrimo (b)		(b) – (a)	
	%	S. P.	%	S. P.	%	S. P.	% p. skirt.	S. P.	%	S. P.	%	S. P.	%	S. P.	% p. skirt.	S. P.
LIETUVA	65,1	(1,2)	76,6	(4,9)	64,1	(1,2)	-12,5	(4,8)	79,4	(0,9)	73,1	(4,6)	79,5	(0,9)	6,3	(4,6)
EBPO–27 vidurkis	60,6	(0,2)	59,4	(0,7)	60,8	(0,3)	1,4	(0,7)	77,2	(0,2)	75,1	(0,6)	77,5	(0,2)	2,4	(0,6)

Pastaba. Statistiškai reikšmingi skirtumai pažymėti paryškintu šriftu.

Šaltinis – OECD, TALIS 2024 duomenų bazė.

Didžioji dalis mokytojų Lietuvoje (92 proc.) ir EBPO šalyse (85 proc.) teigia, kad studijos suteikė tvirtą supratimą apie mokomąjį dalyką. Nors Lietuvos rodiklis aukštesnis nei kitų kaimyninių šalių ir EBPO vidurkis, tačiau skirtumas tarp neseniai (per pastaruosius 5 metus iki tyrimo) ir anksčiau studijas baigusių (daugiau nei prieš 5 metus) mokytojų yra vienas didžiausių tarp visų tyrime dalyvavusių šalių – 13 proc. punktų (atitinkamai teiginiui pritaria 80 proc. ir 93 proc. mokytojų). Dar didesnis atotrūkis tarp šių dviejų mokytojų grupių fiksuotas Naujojoje Zelandijoje* (17 proc. punktų), šiek tiek mažesnis – Latvijoje (13 proc. punktų) ir Ispanijoje (10 proc. punktų). Norvegijoje* situacija priešinga – neseniai studijas baigę mokytojai šiam teiginiui pritarė dažniau (skirtumas – 8 proc. punktai).

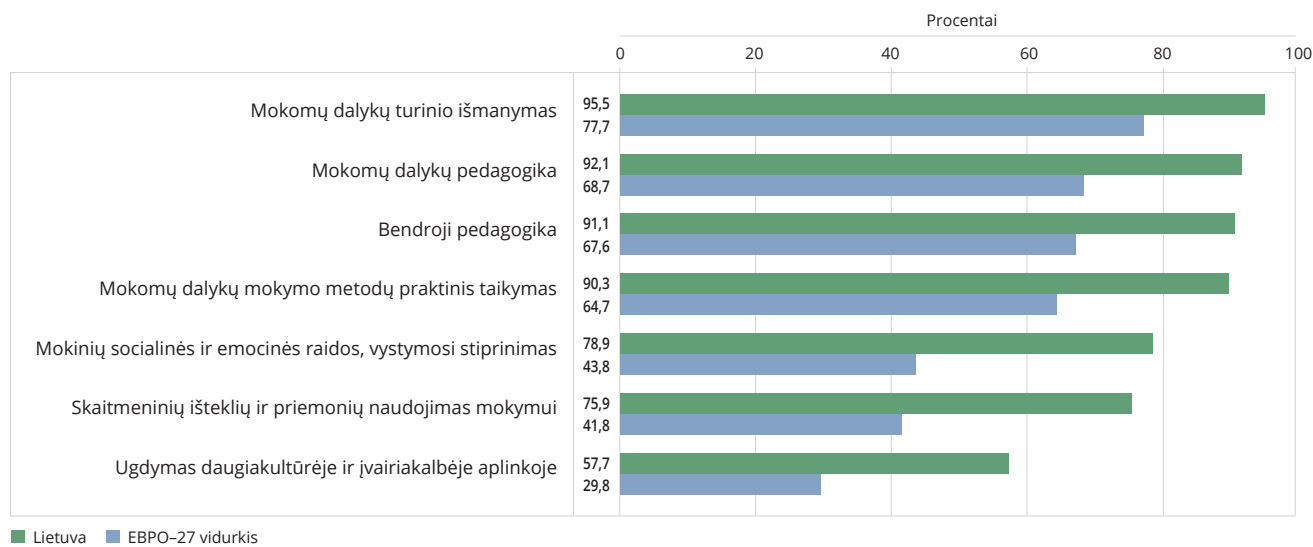
Lietuvoje seniau studijas baigę mokytojai dažniau nei neseniai baigusieji pritarė teiginiui, kad studijos „suteikė idėjų, kaip sėkmingai valdyti klasės elgesį“ (atitinkamai 69 proc. ir 60 proc., nors skirtumas nėra statistiškai reikšmingas). Kitiems trims su studijų kokybės vertinimu susijusiems teiginiams kiek dažniau pritarė per pastaruosius 5 metus studijas baigę Lietuvos mokytojai. Teiginiui, kad „Mokantis buvo gerai subalansuoti teoriniai ir praktiniai mokymosi aspektai“, pritarė 72 proc. neseniai studijas baigusių ir 70 proc. daugiau nei prieš 5 m. studijas baigusių Lietuvos mokytojų; teiginiui „Buvo pakankamai laiko realiai mokymo praktikai mokykloje“ – atitinkamai 78 proc. ir 71 proc. mokytojų; teiginiui „Mokantis buvo skirta pakankamai laiko pamokų stebėjimui“ – atitinkamai 77 proc. ir 64 proc. mokytojų (skirtumas 13 proc. punktų, statistiškai reikšmingas). Pastarasis rodiklis yra vienas didesnių tarp visų tyrime dalyvavusių šalių – dar didesnis skirtumas tarp šių dviejų mokytojų grupių vertinimų nustatytas Ispanijoje (17 proc. punktų) ir Kipre (16 proc. punktų).

Mokytojų pasirengimo pedagoginiam darbui vertinimas

Siekiant nustatyti mokytojų pasirengimą pedagoginiam darbui, mokytojų vertinimui buvo pateikti teiginiai, apimantys septynias pagrindines mokytojo darbo sritis: dalyko turinį, dalykinę ir bendrąją pedagogiką, mokymo metodų praktinį taikymą, ugdymą daugiakultūroje ir įvairiakalbėje aplinkoje, skaitmeninių išteklių ir priemonių naudojimą mokymui, mokinių socialinės ir emocinės raidos stiprinimą. Visais vertinamais aspektais Lietuvos mokytojų nuomonė apie savo pasirengimą buvo pozityvesnė už EBPO šalių vidurkį (4.4. pav.) bei kitų lyginamų regiono šalių (Lenkijos, Latvijos, Estijos ir Suomijos) mokytojų nuomonę.

4.4. pav. Mokytojų pasirengimo pedagoginiam darbui vertinimas

Mokytojų, nurodžiusių, kad jų formalusis pedagogo kvalifikaciją suteikiantis išsilavinimas leidžia jaustis gana gerai arba labai gerai pasiruošusiems nurodytoms pedagoginio darbo sritims, dalis (proc.)



Šaltinis – OECD, TALIS 2024 duomenų bazė.

Didžioji dalis Lietuvos mokytojų jaučiasi išmanantys dalyko turinį (95 proc.), mokomojo dalyko pedagogiką (92 proc.), bendrąją pedagogiką (91 proc.), dalyko mokymo metodų taikymą (90 proc.). Kiek mažesnė dalis jaučiasi pasirengę stiprinti mokinių socialinę ir emocinę raidą (79 proc.), mokymui naudoti skaitmeninius išteklius ir priemones (76 proc.). Mažiausiai tiek Lietuvos, tiek EBPO šalių mokytojai jaučiasi pasirengę ugdyti mokinius daugiakultūroje ir įvairiakalbėje aplinkoje (Lietuvoje – 58 proc., vidutiniškai EBPO – 30 proc.). Lenkijos ir Latvijos mokytojai gana pozityviai vertina savo pasirengimą dalyko turinio, bendrosios ir dalyko pedagogikos srityse, o Suomijos ir Estijos mokytojai gerokai santūresni. Apskritai visose septyniuose srityse Estijos ir Suomijos mokytojų vertinimai ženkliai

žemesni nei Lietuvos, Latvijos ir Lenkijos. Pavyzdžiui, 25 proc. Estijos ir 15 proc. Suomijos mokytojų jaučiasi pasirengę ugdyti mokinius daugiakultūroje ir įvairiakalbėje aplinkoje, 38 proc. Estijos ir 23 proc. Suomijos mokytojų – mokymui naudoti skaitmeninius išteklius ir priemones, o 50 proc. Estijos ir 20 proc. Suomijos mokytojų – jaučiasi pasirengę stiprinti mokinių socialinę ir emocinę raidą.

Lietuvoje neseniai ir seniau studijas baigusių mokytojų vertinimai analizuojamais aspektais reikšmingai nesiskiria – tai leidžia manyti, kad mokytojų rengimo programų pagrindiniai elementai išlieka gana stabilūs. Vis dėlto, analizuojant tam tikrus atskirus teiginius, stebima reikšmingų skirtumų: mokinių socialinių ir emocinių įgūdžių stiprinimui gerai pasirengę jaučiasi 67 proc. neseniai dirbančių ir 77 proc. seniau studijas baigusių mokytojų (skirtumas – 10 proc. punktų); bendrosios pedagogikos srityje – atitinkamai 81 proc. ir 90 proc., mokomojo dalyko pedagogikos srityje – atitinkamai 84 proc. ir 91 proc.

Lietuvoje tiek neseniai, tiek anksčiau studijas baigusieji panašiai vertina savo pasirengimą ugdyti mokinius daugiakultūroje ir daugiakalbėje aplinkoje (4.5 pav.). Tuo tarpu 16 švietimo sistemų neseniai studijas baigę mokytojai jaučiasi geriau pasirengę dirbti daugiakultūroje aplinkoje nei daugiau nei prieš 5 metus kvalifikaciją įgiję kolegos – ryškiausi skirtumai matomi Danijoje (atitinkamai 44 proc. ir 20 proc.) ir Islandijoje (atitinkamai 33 proc. ir 14 proc.).

Vienintelė sritis, kurioje neseniai baigusieji studijas Lietuvos mokytojai jaučiasi šiek tiek labiau pasirengę nei labiau patyrę pedagogai, – skaitmeninių išteklių ir priemonių naudojimas mokymui (atitinkamai 77 proc. ir 74 proc.). Daugiau nei pusėje (70 proc.) švietimo sistemų neseniai studijas baigę mokytojai jaučiasi labiau pasirengę naudoti skaitmeninius išteklius ir priemones nei didesnę patirtį sukaupę jų kolegos, kurie studijas baigė daugiau nei prieš 5 m. Gali būti, kad šis pasirengimas yra susijęs ne tiek su studijų kokybės augimu, kiek su skaitmeninių įgūdžių stiprėjimu apskritai.

Analizuojant neseniai studijas baigusių mokytojų subjektyvų pasirengimo vertinimą skirtinguose TALIS tyrimo cikluose, galima pastebėti, kad daugelyje šalių neseniai studijas baigę mokytojai 2024 m. jaučiasi ne taip pasirengę, lyginant su 2018 m., dalyko turinio, dalyko ir bendrosios pedagogikos, mokomųjų dalykų mokymo metodų praktinio taikymo bei skaitmeninių išteklių ir priemonių taikymo srityse. Lietuvoje reikšmingų pokyčių ar gana didelio įverčių sumažėjimo nepastebėta. Vienintelė išimtis – teiginys „Kai kurių arba visų dalykų, kuriuos mokau, turinio išmanymas“, kurį neseniai studijas baigę mokytojai 2024 m. įvertino pozityviau nei anksčiau studijas baigę mokytojai, ir priešingai nei vidutinė EBPO tendencija – 2018 m. taip nurodė 81 proc., o 2024 m. – 92 proc. Vidutiniškai EBPO šalyse didžiausias sumažėjimas pastebėtas vertinant teiginį „Kai kurių ar visų mano mokomųjų dalykų mokymo metodų praktinis taikymas“ – mokytojų, gerai vertinančių šios srities pasirengimą, sumažėjo 9 proc. punktais. Lietuvoje reikšmingo pokyčio neužfiksuota. Slovėnijoje šis rodiklis sumažėjo net 45 proc., Austrijoje – 36 proc., taip pat ryškių neigiamų pokyčių matoma ir dar 13 šalių. Vienintelės šalys, kuriose šios srities pasirengimo vertinimas pagerėjo, – Saudo Arabija ir Šanchajus (Kinija). Žemesni neseniai studijas baigusių mokytojų pasirengimo įverčiai nebūtinai rodo prastesnę mokytojų rengimo kokybę – juos gali lemti nuolat didėjantys profesiniai reikalavimai ir aukštesni lūkesčiai, susiję su mokytojo darbu.

4.5. pav. Mokytojų pasirengimo pedagoginiam darbui vertinimas pagal pirmojo pedagoginio išsilavinimo įgijimo metus
Mokytojų, nurodžiusių, kad jų formalusis pedagogo kvalifikaciją suteikiantis išsilavinimas leidžia jaustis gana gerai arba labai gerai pasiruošusiems nurodytoms pedagoginio darbo sritims, dalis (proc.)

	Kai kurių arba visų dalykų, kuriuos mokau, turinio išmanymas								Kai kurių arba visų mano mokomų dalykų pedagogika							
	Viso		Pagal pirmojo pedagoginio išsilavinimo įgijimo metus						Viso		Pagal pirmojo pedagoginio išsilavinimo įgijimo metus					
			≤ 5 metai iki TALIS tyrimo (a)		> 5 metai iki TALIS tyrimo (b)		(b) – (a)				≤ 5 metai iki TALIS tyrimo (a)		> 5 metai iki TALIS tyrimo (b)		(b) – (a)	
	%	S. P.	%	S. P.	%	S. P.	% p. skirt.	S. P.	%	S. P.	%	S. P.	%	S. P.	% p. skirt.	S. P.
LIETUVA	95,5	(0,4)	91,6	(2,6)	95,1	(0,5)	3,6	(2,6)	92,1	(0,6)	84,4	(3,4)	91,3	(0,8)	6,9	(3,3)
EBPO–27 vidurkis	77,7	(0,2)	72,8	(0,6)	77,0	(0,2)	4,2	(0,7)	68,7	(0,2)	66,4	(0,7)	67,4	(0,3)	0,9	(0,7)
	Bendroji pedagogika								Kai kurių ar visų mano mokomųjų dalykų mokymo metodų praktinis taikymas							
	Viso		Pagal pirmojo pedagoginio išsilavinimo įgijimo metus						Viso		Pagal pirmojo pedagoginio išsilavinimo įgijimo metus					
			≤ 5 metai iki TALIS tyrimo (a)		> 5 metai iki TALIS tyrimo (b)		(b) – (a)				≤ 5 metai iki TALIS tyrimo (a)		> 5 metai iki TALIS tyrimo (b)		(b) – (a)	
	%	S. P.	%	S. P.	%	S. P.	% p. skirt.	S. P.	%	S. P.	%	S. P.	%	S. P.	% p. skirt.	S. P.
LIETUVA	91,1	(0,6)	81,2	(3,6)	90,2	(0,7)	9,1	(3,5)	90,3	(0,7)	83,6	(3,5)	89,1	(0,8)	5,5	(3,6)
EBPO–27 vidurkis	67,6	(0,2)	65,5	(0,7)	67,1	(0,3)	1,6	(0,7)	64,7	(0,2)	62,2	(0,7)	63,8	(0,3)	1,5	(0,7)
	Ugdymas daugiakultūroje ir įvairiakalbėje aplinkoje								Skaitmeninių išteklių ir priemonių naudojimas mokymui							
	Viso		Pagal pirmojo pedagoginio išsilavinimo įgijimo metus						Viso		Pagal pirmojo pedagoginio išsilavinimo įgijimo metus					
			≤ 5 metai iki TALIS tyrimo (a)		> 5 metai iki TALIS tyrimo (b)		(b) – (a)				≤ 5 metai iki TALIS tyrimo (a)		> 5 metai iki TALIS tyrimo (b)		(b) – (a)	
	%	S. P.	%	S. P.	%	S. P.	% p. skirt.	S. P.	%	S. P.	%	S. P.	%	S. P.	% p. skirt.	S. P.
LIETUVA	57,7	(1,1)	53,5	(5,0)	56,2	(1,3)	2,7	(4,9)	75,9	(0,9)	76,8	(4,9)	73,5	(1,1)	-3,3	(5,0)
EBPO–27 vidurkis	29,8	(0,2)	33,1	(0,7)	28,0	(0,3)	-5,1	(0,7)	41,8	(0,2)	57,5	(0,7)	36,7	(0,3)	-20,7	(0,8)
	Mokinių socialinės ir emocinės raidos, vystymosi stiprinimas															
	Viso		Pagal pirmojo pedagoginio išsilavinimo įgijimo metus													
			≤ 5 metai iki TALIS tyrimo (a)		> 5 metai iki TALIS tyrimo (b)		(b) – (a)									
	%	S. P.	%	S. P.	%	S. P.	% p. skirt.	S. P.			%	S. P.	%	S. P.	% p. skirt.	S. P.
LIETUVA	78,9	(0,8)	67,0	(4,2)	76,9	(1,0)	9,8	(4,0)								
EBPO–27 vidurkis	43,8	(0,2)	44,3	(0,7)	41,1	(0,3)	-3,1	(0,8)								

Pastaba. Statistiškai reikšmingi skirtumai pažymėti paryškintu šriftu.

Šaltinis – OECD, TALIS 2024 duomenų bazė.

Įvadinės veiklos ir mentorystė

Studijų metu mokytojai gali įgyti praktinės mokymo patirties, tačiau, jiems pradėjus dirbti mokykloje, reikalingas kryptingas palaikymas. Pradėjus dirbti naujoje mokykloje, papildomos pagalbos gali prireikti ne tik pradedantiesiems, bet ir patyrusiems mokytojams, kad sėkmingai įsiliėtų į naują aplinką, susipažintų su mokiniais ir kolegomis. Dažniausiai tokia pagalba teikiama per įvadinės veiklas ir mentorystės programas. Kokybiškos įvadinės veiklos ir mentorystės programos gerina mokymo kokybę, padeda išlaikyti mokytojus mokykloje ir prisideda prie mokinių pasiekimų gerinimo. Veiksmingiausios yra individualizuotos, kelias profesinės paramos formas derinančios pagalbos programos. Mentorystė yra viena veiksmingiausių paramos formų, tačiau tokio pobūdžio programas plėsti sudėtinga, nes ne visada pavyksta rasti pakankamai kvalifikuotų mentorių, galinčių dirbti su skirtingų poreikių mokytojais. Skaitmeninės technologijos gali padėti spręsti kai kuriuos mentorystės programų įgyvendinimo iššūkius, pavyzdžiui, palengvinti mentorių paiešką bei suteikti daugiau įvairių bendravimo su mokytojais galimybių. Daugelis šalių, matydamos šių pagalbos priemonių naudą, plečia jas nacionaliniu mastu.

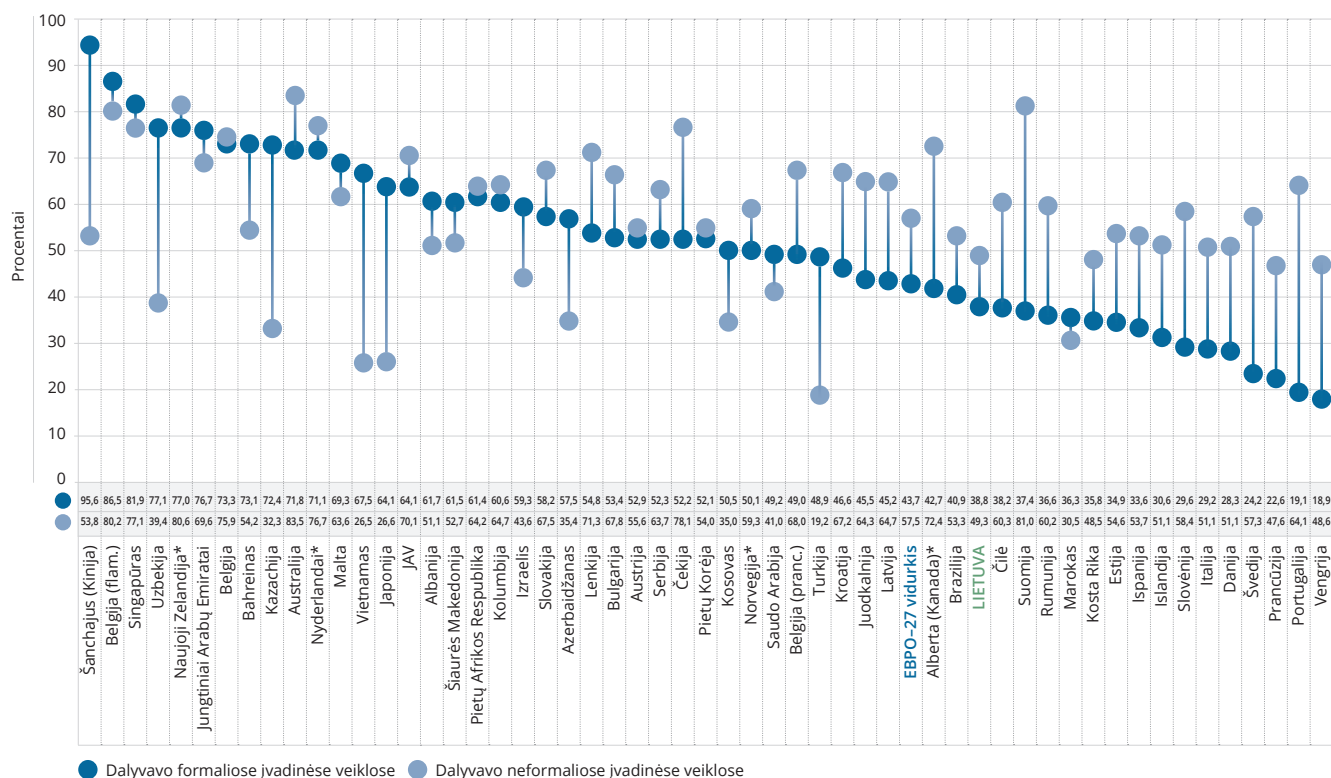
Įvadinės veiklos

Įvadinės veiklos gali būti skirtos tiek pradedantiesiems mokytojo profesinę karjerą, tiek patyrusiems mokytojams, pirmą kartą įsidarbinusiems konkrečioje mokykloje (naujokams). Įvadinės veiklos gali būti formalios (pavyzdžiui, reguliari mokyklos vadovo priežiūra, sumažintas darbo krūvis ar formaliai paskirti labiau patyrę mokytojai – mentoriai) ir neformalios (pavyzdžiui, mokyklos veiklos ir darbo organizavimo pristatymas, neformalus bendradarbiavimas su kitais pradedančiais mokytojais ir pan.).

Daugiau nei pusė Lietuvos mokytojų (55 proc.; vidutiniškai EBPO šalyse – apie 68 proc.), dabartinėje mokykloje dirbančių ne ilgiau nei 5 metus, nurodo dalyvavę formaliose ar neformaliose įvadinėse veiklose. Mokytojai dažniau nurodė, kad dalyvavo neformaliose įvadinėse veiklose: Lietuvoje 34 proc. visų mokytojų (39 proc. mokytojų, dabartinėje mokykloje dirbančių ne ilgiau nei 5 metus) nurodo dalyvavę formaliose įvadinėse veiklose, o 45 proc. visų mokytojų (49 proc. mokytojų, dabartinėje mokykloje dirbančių ne ilgiau nei 5 metus) – neformaliose įvadinėse veiklose mokykloje, kurioje šiuo metu dirba.

Daugiausia (daugiau nei 75 proc.) mokytojų, dalyvavusių formaliose įvadinėse veiklose, dirba Šanchajuje (Kinija), Singapūre, Jungtiniuose Arabų Emyratuose ir Uzbekijoje, o daugiausia (daugiau nei 75 proc.) mokytojų, dalyvavusių neformaliose įvadinėse veiklose, – Australijoje, Suomijoje, Singapūre, Naujojoje Zelandijoje*. Remiantis mokytojų atsakymais, formalios įvadinės veiklos dominuoja Kazachijoje, Šanchajuje (Kinija) ir Singapūre, o Portugalijoje ir Suomijoje didesnis dėmesys skiriamas neformalioms įvadinėms veikloms (4.6. pav.).

4.6. pav. Mokytojų, dabartinėje mokykloje dirbančių ne ilgiau nei 5 metus, dalyvavimas formaliose ir neformaliose įvadinėse veiklose
Mokytojų, nurodžiusių, kad dalyvavo įvadinėse veiklose savo dabartinėje mokykloje, dalis (proc.)

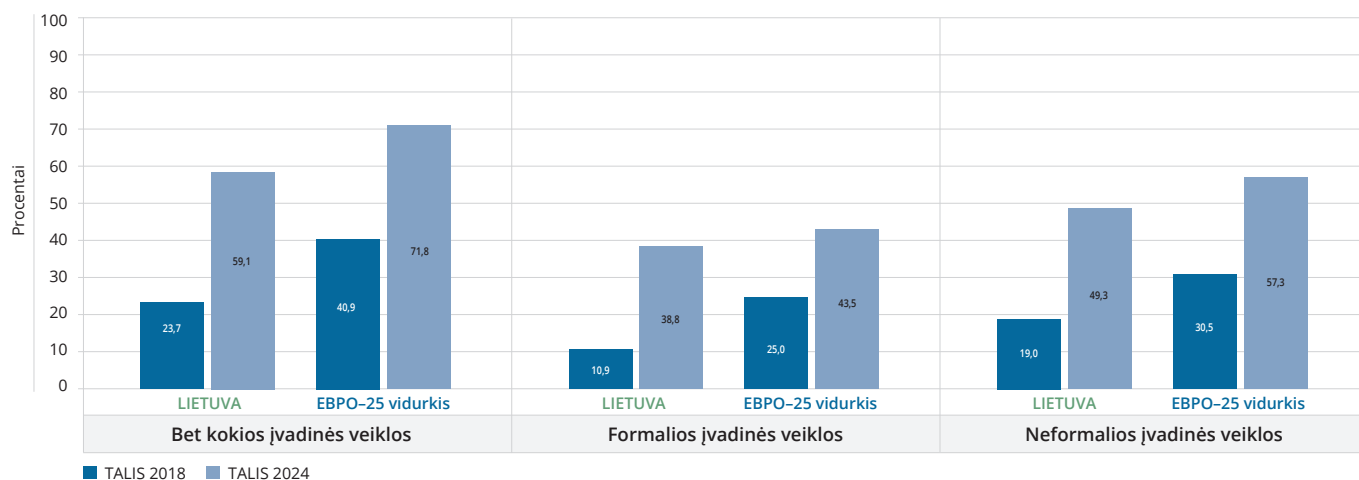


Pastaba. * Duomenis reikia interpretuoti atsargiai, nes nebuvo pasiekti minimalūs TALIS techniniai standartai.

Šaltinis – OECD, TALIS 2024 duomenų bazė. Results from TALIS 2024 (4.7. lentelė, 4.4. pav.).

Mokytojų dalyvavimas įvadinėse veiklose 2018–2024 m. laikotarpiu gerokai išaugo visose šalyse, dalyvavusiose abiejuose TALIS cikluose. Mokytojų, dalyvavusių bet kokio pobūdžio įvadinėse veiklose, dalis 2018–2024 m. laikotarpiu Lietuvoje padidėjo 35 proc. punktais (nuo 24 proc. iki 59 proc.), vidutiniškai EBPO šalyse – 31 proc. punktu (nuo 41 proc. iki 72 proc.). Lietuvoje, vidutiniškai EBPO šalyse bei apie pusėje tyrime dalyvavusių šalių mokytojų dalyvavimas neformaliose įvadinėse veiklose kiek labiau padidėjo nei dalyvavimas formaliose įvadinėse veiklose (4.7. pav.).

4.7. pav. Pradedančiųjų mokytojų dalyvavimo formaliose ir neformaliose įvadinėse veiklose pokytis 2018–2024 m.
Mokytojų, nurodžiusių, kad yra dalyvavę nurodytose veiklose, dalis (proc.)



Šaltinis – OECD, TALIS 2024 duomenų bazė.

Mentorystė

Pradedantiesiems mokytojams teikiamos paramos formų gali būti įvairių. Mentorystė – tai viena iš profesinės paramos formų, kai patyręs pedagogas teikia kryptingą profesinę paramą, konsultacijas ir grįžtamąjį ryšį mažesnę patirtį turinčiam mokytojui, siekiant stiprinti jo profesines kompetencijas, palengvinti įsitraukimą į mokyklos bendruomenę ir profesinę veiklą.

Lietuvoje 26 proc. pradedančiųjų mokytojų nurodo, kad jiems yra paskirtas mentorius (4.8. pav.). Vidutiniškai EBPO šalyse ir Latvijoje mentorius turi taip pat apie 26 proc. mokytojų, Estijoje – 23 proc., Suomijoje – 14 proc., Lenkijoje – net 57 proc. mokytojų. Didžiausia mentorius turinčių pradedančiųjų mokytojų dalis stebima Šanchajuje (Kinija, 79 proc.) ir Bahreine (65 proc.), mažiausia – Suomijoje, Maroke, Slovėnijoje, Pietų Korėjoje, Čilėje, Juodkalnijoje, kur mentorius turintys mokytojai sudaro mažiau nei 15 proc.

Lietuvoje ir vidutiniškai EBPO šalyse mentoriai dažniausiai skiriami pradedantiesiems mokytojams. Lietuvoje apie 3,5 proc. mokytojų, turinčių 6–10 metų darbo stažą, ir 1,6 proc. mokytojų, turinčių didesnę nei 10 metų darbo stažą, nurodė, kad jiems yra paskirtas mentorius (vidutiniškai EBPO šalyse atitinkamai apie 10 proc. ir apie 5 proc.).

4.8. pav. Mokytojų mentorystė

Mokytojų, nurodžiusių, kad jiems yra paskirtas mentorius arba jie yra paskirti mentoriais, dalis (proc.), ir mokytojų, dirbančių mokyklose, kurių vadovai nurodė, kad jų mokykloje yra siūloma mentorystės programa, dalis (proc.)

	Turi sau paskirtą mentorių									
	Viso		Pagal pedagoginio darbo stažą							
			≤ 5 metai (a)		6–10 metų		> 10 metų (b)		(b) – (a)	
	%	S. P.	%	S. P.	%	S. P.	%	S. P.	% p. skirt.	S. P.
LIETUVA	4,1	(0,5)	26,0	(3,9)	3,5	(1,5)	1,6	(0,3)	-24,4	(3,9)
EBPO–27 vidurkis	9,4	(0,2)	26,4	(0,6)	9,5	(0,4)	4,7	(0,2)	-21,7	(0,6)
	Yra paskirti mentoriumi vienam ar keliems mokytojams									
	Viso		Pagal pedagoginio darbo stažą							
			≤ 5 metai (a)		6–10 metų		> 10 metų (b)		(b) – (a)	
	%	S. P.	%	S. P.	%	S. P.	%	S. P.	% p. skirt.	S. P.
LIETUVA	8,1	(0,8)	3,7	(1,8)	10,2	(2,8)	8,4	(0,8)	4,7	(1,8)
EBPO–27 vidurkis	11,4	(0,2)	4,7	(0,3)	10,1	(0,4)	13,7	(0,2)	9,0	(0,3)
	Dirba mokykloje, siūlančioje mentorystės programą (remiantis mokyklų vadovų atsakymais)									
	Viso		Pagal pedagoginio darbo stažą							
			≤ 5 metai (a)		6–10 metų		> 10 metų (b)		(b) – (a)	
	%	S. P.	%	S. P.	%	S. P.	%	S. P.	% p. skirt.	S. P.
LIETUVA	85,8	(2,3)	91,5	(2,6)	85,5	(3,6)	85,1	(2,5)	-6,4	(2,4)
EBPO–27 vidurkis	79,1	(0,5)	81,3	(0,7)	79,3	(0,7)	78,3	(0,6)	-3,0	(0,6)

Pastaba. Statistiškai reikšmingi skirtumai pažymėti paryškintu šriftu.

Šaltinis – OECD, TALIS 2024 duomenų bazė.

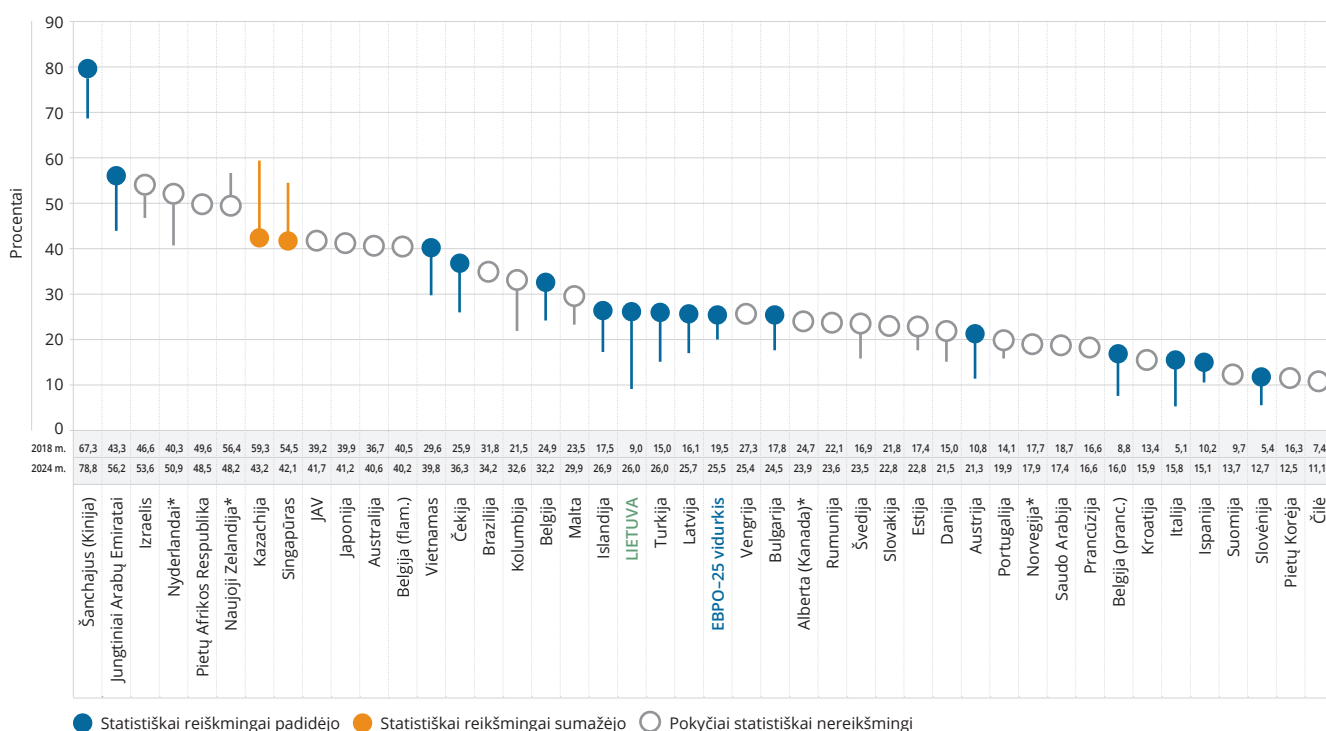
Reikėtų atkreipti dėmesį, kad TALIS tyrime klausiama tik apie tai, ar mokytojai šiuo metu dalyvauja mentorystės veiklose, ir nėra atsižvelgiama į mentorystės patirtį, kurią jie galėjo būti įgiję kitais savo profesinės karjeros etapais. Tad atsakymai į šį klausimą gali neatspindėti viso pradedančiųjų mokytojų dalyvavimo mentorystės programose masto, ypač tais atvejais, kai mentorystės veikloje buvo dalyvaujama mokytojo karjeros pradžioje ribotą laiką tarpą.

Dar vienas informacijos šaltinis, papildantis duomenis apie mentorystę mokyklose, – mokyklų vadovų atsakymai apie tai, ar jų vadovaujamose mokyklose siūloma mentorystės programa. Vis dėlto šis rodiklis turi tam tikrų ribotumų, nes jis neatskleidžia faktinio mokytojų dalyvavimo mentorystės programoje, o veikiau parodo galimybę joje dalyvauti.

Lietuvoje 89 proc. mokytojų dirba mokyklose, kurių vadovai nurodė, kad mokykloje siūloma mentorystės programa (4.8. pav.). Vidutiniškai EBPO šalyse tokių mokytojų dalis sudaro apie 80 proc. Tarp tyrime dalyvavusių šalių 44 daugiau nei 70 proc. mokytojų dirba mentorystės programą siūlančiose mokyklose, tačiau Čilėje, Kolumbijoje ir Kosta Rikoje šis rodiklis nesiekia 50 proc. Skirtumai tarp pradedančiųjų ir patyrusių mokytojų yra nedideli.

Pradedančiųjų mokytojų galimybės pasinaudoti mentoriaus parama 2018–2024 m. laikotarpiu išaugo maždaug pusėje švietimo sistemų, dalyvavusių abiejuose TALIS tyrimo cikluose (4.9. pav.). Pradedančiųjų mokytojų, kuriems paskirtas mentorius, dalis Lietuvoje padidėjo 17 proc. punktų, o Austrijoje, Čekijoje, Italijoje, Šanchajuje (Kinija), Turkijoje, Jungtiniuose Arabų Emyratuose ir Vietname – daugiau nei 10 proc. punktų. Lietuvoje pradedančiųjų mokytojų, turinčių paskirtą mentorių, dalis išaugo nuo 9 proc. 2018 m. iki 26 proc. 2024 m. – tai didžiausias augimas, lyginant su artimiausiomis kaimyninėmis šalimis.

4.9. pav. Pradedančiųjų mokytojų galimybių pasinaudoti mentoriaus parama pokytis 2018–2024 m.
Pradedančiųjų mokytojų, nurodžiusių, kad jiems yra paskirtas mentorius, dalis (proc.)



Pastaba. * Duomenis reikia interpretuoti atsargiai, nes nebuvo pasiekti minimalūs TALIS techniniai standartai.
Šaltinis – OECD, TALIS 2024 duomenų bazė. Results from TALIS 2024 (4.11. lentelė, 4.5. pav.).

MOKYTOJŲ LYDERYSTĖ

Švietimo politikos sprendimai, kuriais apibrėžiama mokytojams suteikiama atsakomybė ir sprendimų priėmimo galia įvairiose profesinės veiklos srityse, yra reikšmingi visai švietimo sistemai. Viena vertus, visos švietimo sistemos siekia visiems mokiniams užtikrinti nuolatinį aukštos kokybės ugdymą, kita vertus, mokytojai gali pritaikyti jį pagal individualius mokinių poreikius. Pažinodami savo mokinius, mokytojai gali priimti sprendimus, susijusius su ugdymo tikslų nustatymu, pedagoginių metodų pasirinkimu ir platesnių institucinių lūkesčių įgyvendinimu kasdienėje ugdymo praktikoje. Mokytojų įgalinimas savarankiškai priimti sprendimus gali prisidėti prie mokyklos aplinkos ir mokinių mokymosi rezultatų gerinimo.

Sprendimų priėmimas švietimo sistemose dažnai vyksta deleguojant įgaliojimus iš nacionalinio lygmens institucijų mokykloms, o mokyklose – mokytojams. Pastaruoju metu vis labiau pripažįstama, kad mokytojų autonomija ir galimybė savarankiškai priimti pedagoginius ir su darbu klasėje susijusius sprendimus turi reikšmingą poveikį ugdymo proceso kokybei mokykloje ir mokytojų pasitenkinimui savo darbu (EBPO, 2025).

Mokytojų autonomija ir sprendimų laisvė apima savarankišką mokymo priemonių pasirinkimą, mokymo ir mokymosi tikslų nustatymą, vertinimo strategijų parinkimą ir pedagoginių metodų taikymą. Įvairiose švietimo sistemose mokytojų autonomijos lygis labai skiriasi – kai kuriose šalyse didesnė sprendimų laisvė suteikiama labiau patyrusiems mokytojams, o pradedančiųjų mokytojų veikla yra labiau reglamentuota. Autonomija turi įtakos ne tik mokytojų profesinei veiklai, bet ir mokytojų profesinei savivokai.

Šiame skyriuje aptariamas mokytojų autonomijos lygis ir savarankiško sprendimų priėmimo galia – nagrinėjama, kiek mokytojai turi galimybių dalyvauti priimant sprendimus mokyklos lygmeniu, ar jaučiasi galintys prisidėti prie mokyklos valdymo, kiek turi autonomijos ir galimybių priimti savarankiškus sprendimus ugdymo proceso metu. Taip pat analizuojama, kiek įtakos mokytojų nuostatoms turi mokytojų ir mokyklos charakteristikos ir kaip jos kinta, lyginant su ankstesniu TALIS tyrimo ciklu. Analizuojama, kiek mokytojų lyderystė, autonomija ir sprendimų priėmimo galimybės yra susijusios su mokytojų profesiniais rezultatais, įskaitant gerovę, pasitenkinimą darbu ir pamokų tikslų įgyvendinimą.

Tarptautinės EBPO TALIS 2024 ataskaitos lentelės, kuriomis remiamasi rengiant šį skyrį ir kuriose pateikiami visų šalių rezultatai, skelbiamos interneto svetainėje *StatLink*: <https://stat.link/en4vpu>

Pagrindinės įžvalgos

- Mokytojai teigia, kad jų mokyklose sudaromos sąlygos kurti kūrybišką, bendradarbiavimu grįstą ir mokymuisi palankų mokyklos klimatą. Lietuvoje dauguma (ne mažiau nei 80 proc.) mokytojų sutinka, kad jų mokykloje skatinamos darbuotojų iniciatyvos, mokytojai imasi lyderių vaidmens kuriant profesinio mokymosi bendruomenę, inicijuoja ir koordinuoja bendradarbiavimo veiklas.
- Didžioji dauguma (88 proc.) Lietuvos mokytojų sutinka (EBPO vidurkis – 78 proc.), kad jų mokykloje darbuotojams suteikiama galimybė aktyviai dalyvauti priimant sprendimus mokykloje. Lietuvoje 39 proc. mokytojų dirba mokyklose (EBPO vidurkis – 52 proc.), kurių vadovai nurodo, kad mokytojų atstovai (neskaitant metodinių grupių atstovų) įeina į mokyklos valdymo organų sudėtį.
- Lietuvoje ir vidutiniškai EBPO šalyse iš keturių mokyklos veiklos sričių (ugdymo turinio ir mokymo, mokyklos vidaus taisyklių ir tvarkos nustatymo, mokyklos biudžeto ir personalo valdymo) daugiausia atsakomybės mokytojams suteikiama ugdymo turinio ir mokymo srityje. Mokytojų įsitraukimas yra reikšmingas sprendžiant mokyklos vidaus taisyklių ir tvarkos klausimus. Mažiausia atsakomybės mokytojams deleguojama sprendžiant personalo valdymo (mokytojų priėmimo ir atleidimo) ir biudžeto klausimus.
- Mokytojai gali daryti įtaką įvairiais lygmenimis – tiek priimant mokyklos lygmens sprendimus, tiek formuojant platesnę švietimo politiką. Mokytojai teigia, kad aktyviai dalyvauja mokyklos valdyme, tačiau gerokai mažesnė mokytojų dalis mano, kad turi įtakos sprendimams už mokyklos ribų. Lietuvoje tik 16 proc. mokytojų (EBPO vidurkis – 24 proc.) sutinka ir visiškai sutinka, kad mokytojai gali daryti įtaką šalies švietimo politikai. Vis dėlto, lyginant su 2018 m., taip manančių mokytojų dalis padidėjo (2018 m. tokių mokytojų buvo 10 proc.).
- Mokytojų, kaip lyderių, įgalinimas mokykloje ir už jos ribų siejamas su didesniu pasitenkinimu savo darbu. Mokytojai, kurie aktyviai dalyvauja priimant sprendimus mokykloje, taip pat dažniau imasi iniciatyvos, mokydami jaučiasi savarankiškesni, dažniau mano galintys daryti įtaką švietimo politikai bei jaučia didesnę pasitenkinimą savo darbu.

Mokytojų atsakomybė priimant mokyklos valdymo sprendimus

Siekiant įvertinti mokytojų dalyvavimą mokyklos valdyme, TALIS 2024 tyrime mokyklų vadovai buvo prašomi nurodyti, kuriose mokyklos veiklos srityse (ugdymo turinio ir mokymo, mokyklos vidaus taisyklių ir tvarkos nustatymo, mokyklos biudžeto ir personalo valdymo) mokytojams skiriama pagrindinė atsakomybė. Mokytojų įsitraukimas ne tik atspindi oficialų tam tikrų įgaliojimų delegavimą mokykloje, bet ir rodo platesnę profesiniu pasitikėjimu bei bendradarbiavimu grįstą mokyklos valdymo kultūrą.

Ugdymo programa ir mokymas

Mokytojų autonomija ir savarankiškumas įgyvendinant ugdymo programą ir mokant reiškia mokytojų laisvę patiems apibrėžti, pasirinkti ir pritaikyti mokymo turinį, strategijas bei metodus. Mokytojų savarankiškumas skatina mokytojus pamokose daugiau eksperimentuoti ir išbandyti naujoves.

Lietuvoje apie 88 proc. (vidutiniškai EBPO šalyse – 77 proc.) mokytojų dirba mokyklose, kuriose, mokyklų vadovų teigimu, būtent mokytojams skiriama pagrindinė atsakomybė už mokomosios medžiagos parinkimą; 73 proc. mokytojų (vidutiniškai EBPO – 47 proc.) tenka pagrindinė atsakomybė už mokomojo dalyko turinio parinkimą (įskaitant nacionalines ugdymo programas), 41 proc. mokytojų (vidutiniškai EBPO – 33 proc.) – už sprendimų dėl siūlomų mokomųjų dalykų priėmimą, 50 proc. mokytojų (vidutiniškai EBPO – 68 proc.) – už sprendimų dėl skaitmeninių išteklių ir priemonių naudojimo mokymui priėmimą (5.1. pav.).

Daugiausia (daugiau nei 90 proc.) mokytojų, dirbančių mokyklose, kuriose, mokyklų vadovų teigimu, būtent mokytojams tenka pagrindinė atsakomybė už mokomosios medžiagos parinkimą, yra Austrijoje, Danijoje, Estijoje, Islandijoje, Italijoje, Nyderlanduose*, Lenkijoje ir Slovėnijoje; mažiausia – Uzbekijoje (13 proc.), Japonijoje (22 proc.), Bahreine (25 proc.). Ne mažiau kaip pusė (50 proc.) mokytojų dirba tokiose mokyklose – 41 iš 54 šalių.

Daugiausia (daugiau nei 85 proc.) mokytojų, dirbančių mokyklose, kuriose mokyklų vadovų teigimu, būtent mokytojams priskiriama pagrindinė atsakomybė už mokomojo dalyko (ar ugdymo srities) turinio (įskaitant nacionalines ugdymo programas) parinkimą, fiksuojama Nyderlanduose*, Danijoje ir Estijoje; mažiausia tokių mokytojų – Saudo Arabijoje (3 proc.), Maroke, Uzbekijoje (6 proc.), Pietų Afrikos Respublikoje (8 proc.) ir Maltoje (10 proc.).

Daugiau nei 50 proc. mokytojų, dirbančių mokyklose, kuriose, mokyklų vadovų teigimu, būtent mokytojams priskiriama pagrindinė atsakomybė už sprendimus dėl siūlomų mokomųjų dalykų, yra Italijoje, Estijoje, Nyderlanduose*, Islandijoje, Čekijoje, Serbijoje; mažiausia tokių mokytojų dalis fiksuojama Saudo Arabijoje, Uzbekijoje ir Vietname (mažiau nei 3 proc.).

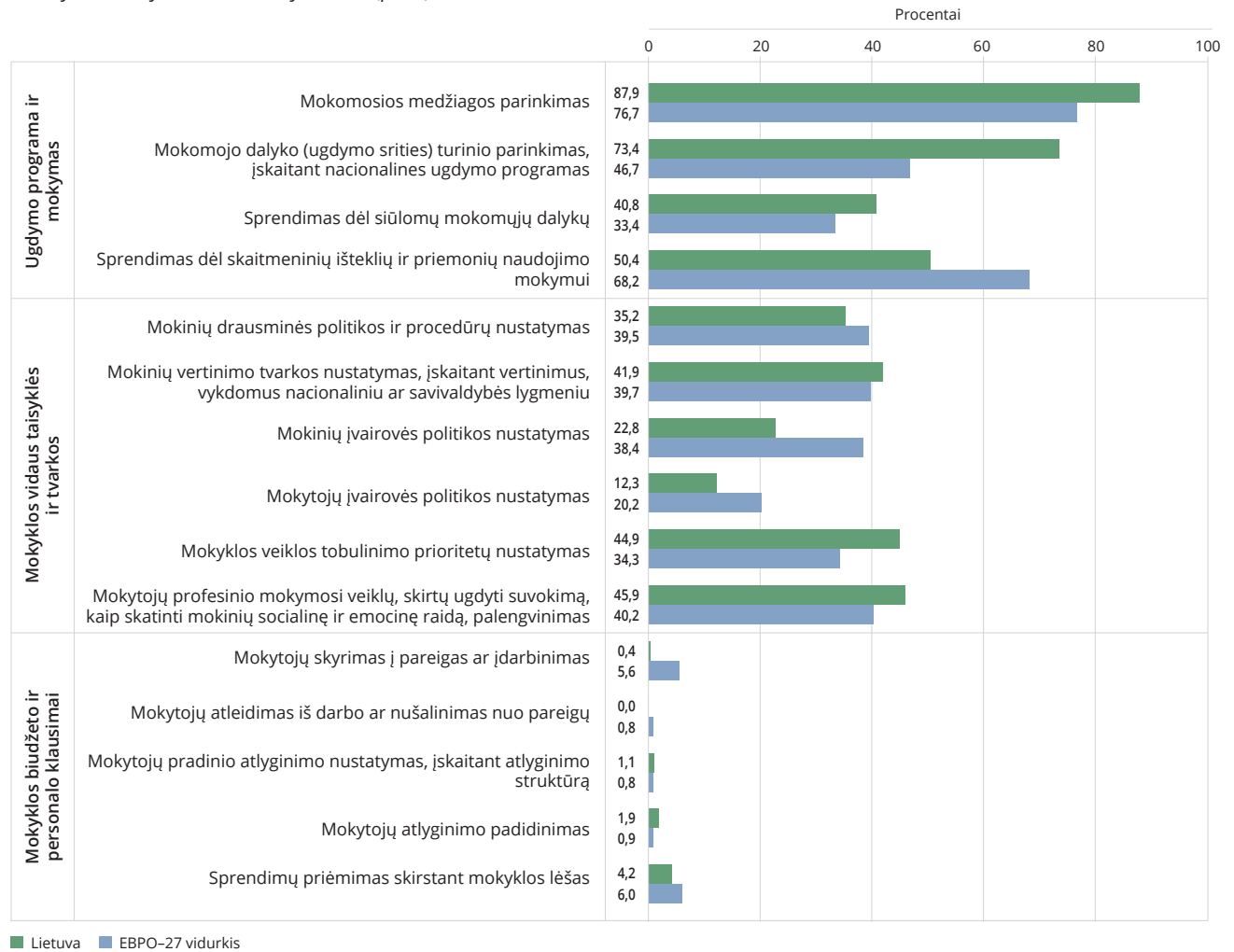
Daugiau nei 80 proc. mokytojų, dirbančių mokyklose, kuriose, mokyklų vadovų teigimu, būtent mokytojams priskiriama pagrindinė atsakomybė už sprendimus dėl skaitmeninių išteklių ir priemonių naudojimo, esama Islandijoje, Slovėnijoje, Estijoje, Bulgarijoje, Nyderlanduose*, Danijoje ir Lenkijoje, mažiausia tokių mokytojų dalis – Uzbekijoje (9 proc.), Vietname ir Azerbaidžane (po 19 proc.).

Lietuvoje mokytojų, dirbančių mokyklose, kuriose, mokyklų vadovų teigimu, mokytojams tenka pagrindinė atsakomybė už mokomojo dalyko ar ugdymo srities turinio parinkimą (įskaitant nacionalines ugdymo programas), dalis didmiesčių ir miestų mokyklose (atitinkamai 76 ir 78 proc.) yra šiek tiek didesnė nei kaimo mokyklose (60 proc.), tačiau šis skirtumas nėra statistiškai reikšmingas. Mokytojų, dirbančių mokyklose, kuriose mokytojams tenka pagrindinė atsakomybė priimant sprendimus dėl siūlomų mokomųjų dalykų, dalis miestų ir kaimo mokyklose buvo panaši (po 38 proc.), o didmiesčių mokyklose – kiek didesnė (45 proc.), tačiau ir šiuo atveju statistiškai reikšmingų skirtumų nenustatyta.

2018–2024 m. laikotarpiu Lietuvoje statistiškai reikšmingų pokyčių nenustatyta, tačiau EBPO šalyse reikšmingų pokyčių fiksuojama mokomojo dalyko ar ugdymo srities turinio parinkimo bei siūlomų mokomųjų dalykų pasiūlos srityse.

5.1. pav. Mokytojų atsakomybė mokykloje

Mokytojų, dirbančių mokyklose, kurių vadovai teigia, kad mokytojams skiriama pagrindinė atsakomybė už sprendimų priėmimą nurodytose mokyklos veiklos srityse, dalis (proc.)



Šaltinis – OECD, TALIS 2024 duomenų bazė.

Mokyklos vidaus taisyklės ir tvarkos

Lietuvoje ir vidutiniškai EBPO šalyse mokytojų atsakomybė, nustatant įvairias mokyklos vidaus taisykles ir tvarkas, kiek mažesnė nei sprendžiant su ugdymo programomis ir mokymu susijusius klausimus.

Lietuvoje 45 proc. mokytojų (vidutiniškai EBPO – 34 proc.) dirba mokyklose, kuriose, mokyklų vadovų teigimu, mokytojams tenka pagrindinė atsakomybė už mokyklos veiklos tobulinimo prioritetų nustatymą (5.1. pav.). Estijoje, Pietų Korėjoje, Nyderlanduose* ir Slovėnijoje tokiose mokyklose dirba daugiau nei pusė mokytojų, o Saudo Arabijoje ir Vietname tokių mokytojų dalis sudaro mažiau nei 10 proc.

Lietuvoje 43 proc. mokytojų (vidutiniškai EBPO – 40 proc.) dirba mokyklose, kuriose, mokyklų vadovų teigimu, mokytojams priskiriama pagrindinė atsakomybė už mokinių vertinimo tvarką (įskaitant vertinimus, vykdomus nacionaliniu ar savivaldybės lygmeniu). Tokiose mokyklose dirba daugiau nei 60 proc. mokytojų Estijoje, Nyderlanduose*, Slovakijoje, Italijoje ir Lenkijoje, o Saudo Arabijoje ir Vietname – mažiau nei 5 proc. mokytojų. Nors skirtumai tarp šalių išlieka dideli, galima pastebėti, kad 2018–2024 m. laikotarpiu mokytojų įsitraukimas priimant sprendimus dėl mokinių vertinimo tvarkos šiek tiek sumažėjo. Vidutiniškai EBPO ši dalis sumažėjo 3 proc. punktais (nuo 43 iki 40 proc.), Lietuvoje – 10 proc. punktų (nuo 52 iki 42 proc.), tačiau skirtumas Lietuvoje nėra statistiškai reikšmingas.

Lietuvoje mokytojų, dirbančių mokyklose, kuriose jiems tenka pagrindinė atsakomybė priimant sprendimus dėl mokinių vertinimo tvarkos, dalis kaimo mokyklose yra didesnė (49 proc.) nei miestų ir didmiesčių mokyklose (atitinkamai 43 ir 37 proc.), tačiau šie skirtumai nėra statistiškai reikšmingi.

35 proc. mokytojų Lietuvoje (vidutiniškai EBPO – 40 proc.) dirba mokyklose, kuriose, mokyklų vadovų teigimu, mokytojams tenka pagrindinė atsakomybė už mokinių drausminės politikos ir tvarkos nustatymą. Tokiose mokyklose dirba daugiau nei 60 proc. mokytojų Slovėnijoje, Islandijoje, Čekijoje, Kroatijoje, Lenkijoje, Estijoje, Danijoje. Mažiausiai tokių mokytojų Saudo Arabijoje, Uzbekijoje, Švedijoje (mažiau nei 4 proc.). 2018–2024 m. laikotarpiu mokytojų įsitraukimas į šių klausimų sprendimą kiek sumažėjo – Lietuvoje nuo 43 proc. 2018 m. iki 35 proc. 2024 m., tačiau pokytis nėra statistiškai reikšmingas.

Lietuvoje 23 proc. mokytojų (vidutiniškai EBPO – 38 proc.) dirba mokyklose, kuriose, mokyklų vadovų teigimu, mokytojams priskiriama pagrindinė atsakomybė priimant sprendimus dėl mokinių įvairovės. Tokiose mokyklose dirba daugiau kaip 67 proc. mokytojų Estijoje, Suomijoje, Latvijoje ir Slovėnijoje, mažiau nei 10 proc. – Maroke, Saudo Arabijoje, Singapūre ir Uzbekijoje.

Lietuvoje 12 proc. mokytojų (vidutiniškai EBPO – 20 proc.) dirba mokyklose kuriose, mokyklų vadovų teigimu, mokytojams tenka pagrindinė atsakomybė priimant sprendimus dėl mokytojų įvairovės. Estijoje ir Suomijoje tokiose mokyklose dirbančių mokytojų dalis sudaro daugiau nei 50 proc. mokytojų.

Mokyklos biudžeto ir personalo klausimai

Visose TALIS tyrime dalyvavusiose šalyse mokytojų įtraukimas į sprendimų priėmimą dėl personalo ar biudžeto klausimų (mokytojų įdarbinimas ar atleidimas, mokytojų atlyginimo nustatymas ar didinimas, mokyklų lėšų skirstymas) yra nedidelis. Lietuvoje ne daugiau kaip 2 proc. mokytojų (EBPO šalių vidurkis – 6 proc.) dirba mokyklose, kuriose, mokyklų vadovų teigimu, mokytojams tenka pagrindinė atsakomybė sprendžiant personalo klausimus, o 4 proc. – sprendžiant biudžeto klausimus (EBPO vidurkis – taip pat 6 proc.).

Iš bendro šalių konteksto išsiskiria Danija ir Nyderlandai*, kuriose mokytojų atsakomybė sprendžiant mokytojų priėmimo klausimus yra gerokai didesnė. Šiose šalyse daugiau nei 50 proc. mokytojų dirba mokyklose, kuriose, mokyklų vadovų teigimu, mokytojams priskiriama pagrindinė atsakomybė už su kitų mokytojų įdarbinimu susijusius sprendimus.

Lyginant su kitomis tyrime dalyvavusiomis šalimis, Pietų Korėjoje ir Latvijoje mokytojams priskiriama didesnė atsakomybė sprendžiant su biudžetu susijusius klausimus – atitinkamai 25 ir 21 proc. mokytojų dirba mokyklose, kuriose, mokyklų vadovų teigimu, mokytojams tenka pagrindinė atsakomybė priimant su biudžetu susijusius sprendimus.

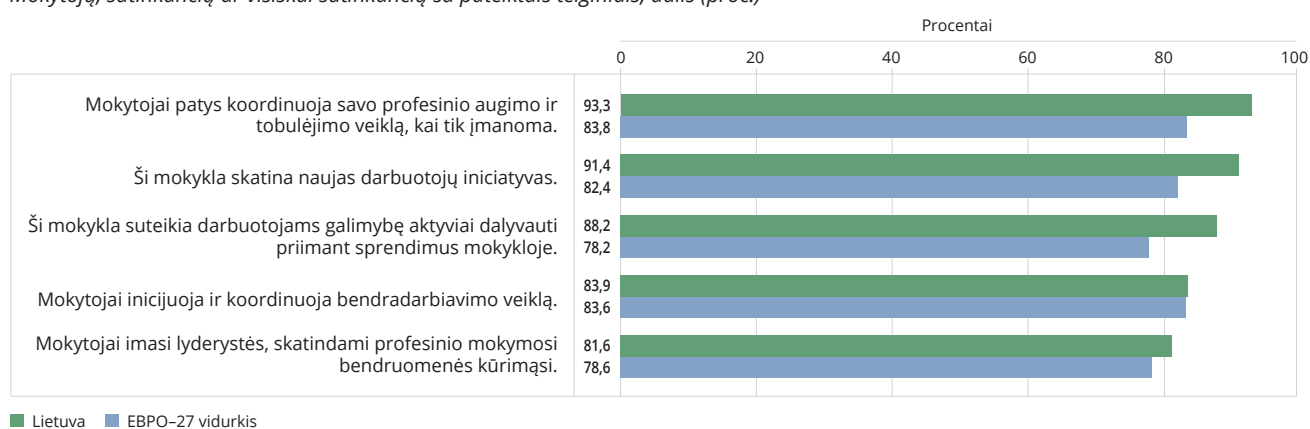
Mokytojų lyderystės galimybės

TALIS tyrime mokytojų lyderystė analizuojama vertinant, kaip patys mokytojai suvokia savo galimybes aktyviai dalyvauti priimant sprendimus mokykloje, įsitraukti į mokyklos valdymą ir imtis vadovaujančių vaidmenų.

Dalyvavimas priimant sprendimus mokykloje

Lietuvoje 88 proc. mokytojų (vidutiniškai EBPO – 78 proc.) sutinka, kad jų mokykla suteikia darbuotojams galimybę aktyviai dalyvauti priimant sprendimus mokykloje (5.2. pav.). Didžiausia (daugiau kaip 90 proc.) taip teigiančių mokytojų dalis fiksuojama Albanijoje, Vietname, Uzbekijoje ir Bulgarijoje; mažiau nei 70 proc. taip teigiančių mokytojų buvo Australijoje, Belgijoje (pranc. bendr.), Čilėje, Kosta Rikoje ir Izraelyje.

5.2. pav. Mokytojų nuomonė apie galimybes įsitraukti į sprendimų priėmimą mokykloje
Mokytojų, sutinkančių ar visiškai sutinkančių su pateiktais teiginiais, dalis (proc.)

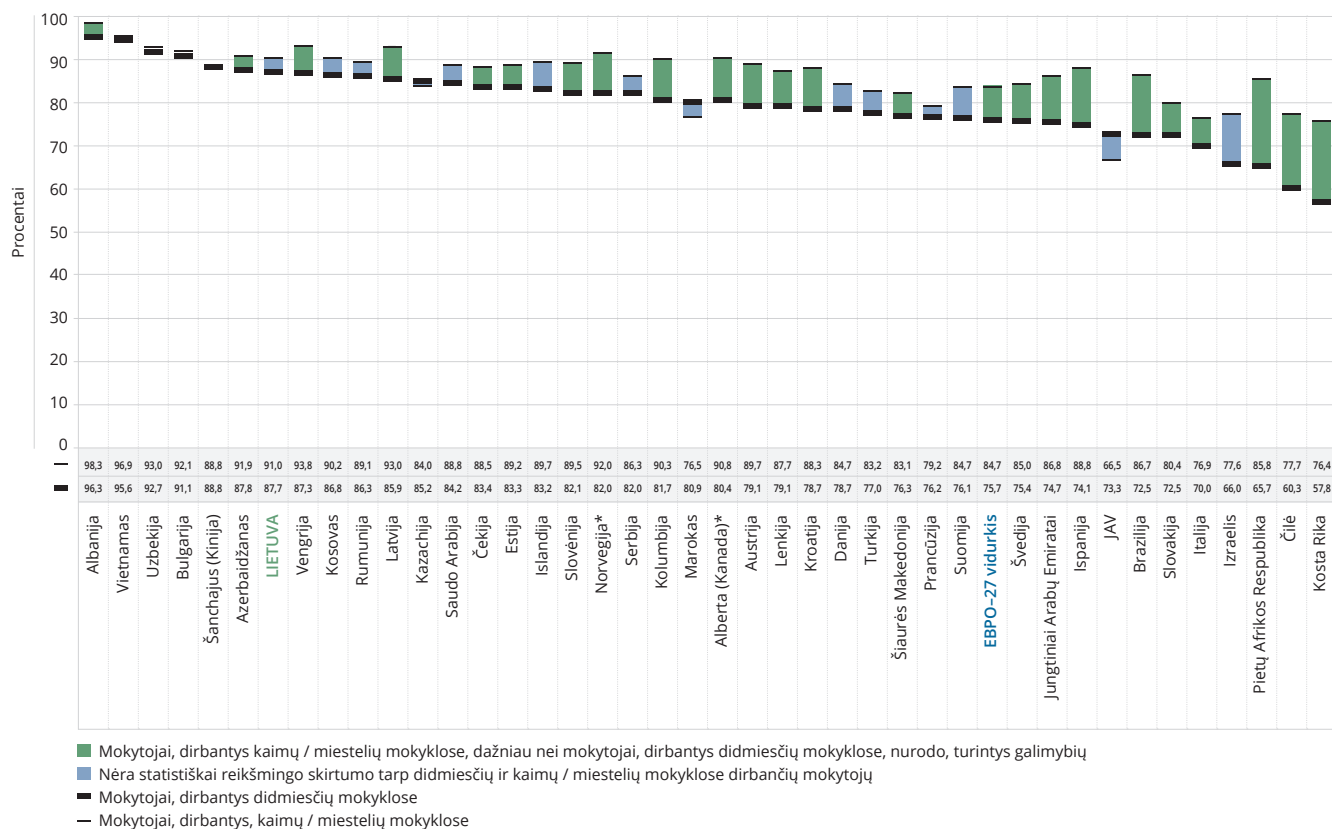


Šaltinis – OECD, TALIS 2024 duomenų bazė.

Vidutiniškai EBPO šalyse mokytojai, dirbantys kaimo vietovių mokyklose, linkę labiau sutikti, kad jų mokykla suteikia darbuotojams galimybę aktyviai dalyvauti priimant sprendimus mokykloje (skirtumas apie 8 proc. punktai).

Lietuvoje nenustatyta statistiškai reikšmingų skirtumų tarp mokytojų atsakymų pagal mokyklos vietovę, mokytojų lytį, amžiaus grupes ar pedagoginio darbo patirtį. Vis dėlto kaimo mokyklose dirbantys mokytojai šiek tiek dažniau nei miestų ir didmiesčių mokyklose dirbantys mokytojai sutinka, kad jų mokykla sudaro sąlygas darbuotojams aktyviai dalyvauti priimant sprendimus (91 proc. kaimo, 87 proc. miestų ir 88 proc. didmiesčiuose, 5.3. pav.). Vertinant pagal pedagoginio darbo stažą, 86 proc. pradedančiųjų mokytojų (dirbančių mokykloje iki 5 metų) ir 89 proc. patyrusių mokytojų (turinčių daugiau nei 10 m. pedagoginio darbo patirtį) sutinka, kad jų mokykla suteikia darbuotojams galimybių aktyviai dalyvauti priimant sprendimus mokykloje, tačiau skirtumai nėra statistiškai reikšmingi.

5.3. pav. Mokyklos darbuotojų galimybės aktyviai dalyvauti priimant sprendimus mokykloje (pagal mokyklos vietovę)
Mokytojų, sutinkančių ar visiškai sutinkančių, kad jų mokykloje darbuotojams suteikiamos galimybės aktyviai dalyvauti priimant sprendimus, dalis (proc.)



Pastaba. * Duomenis reikia interpretuoti atsargiai, nes nebuvo pasiekti minimalūs TALIS techniniai standartai.

Šaltinis – OECD, TALIS 2024 duomenų bazė. *Results from TALIS 2024* (5.12. lentelė, 5.3. pav.).

Mokytojų dalyvavimas mokyklos valdyme

Mokyklų valdymui dažnai yra taikomas pasidalyta lyderystė grįstas valdymo modelis, kuriame lyderystės funkcijos ir atsakomybės pasidalijamos tarp skirtingų mokyklos valdymo organų ar narių, o sprendimų priėmimas remiasi bendradarbiavimu, profesiniu pasitikėjimu ir kolektyvine atsakomybe. Mokyklos valdymo organai – tai struktūros, atsakingos už ugdymo planavimą, ugdymo turinio koordinavimą, išteklių paskirstymą ir sprendimų priėmimą mokyklos lygmeniu. Šie mokyklos valdymo organai sudaro struktūruotas galimybes mokytojų lyderystei ir padeda įtvirtinti mokytojų dalyvavimą mokyklos sprendimų priėmimo procese (EBPO, 2025).

Mokyklos vadovybė TALIS tyrime – tai žmonių grupė, atsakinga už mokyklos valdymą ir priimanči sprendimus, susijusius su mokymu, išteklių naudojimu, ugdymo programa, mokinių vertinimu ir vertinimo sistema, taip pat kitus strateginius sprendimus, susijusius su mokyklos tikslų įgyvendinimu ir veiklos užtikrinimu.

Remiantis TALIS 2024 duomenimis, vidutiniškai kas antras mokytojas dirba mokyklose, kuriose, mokyklų vadovų teigimu, mokytojai yra atstovaujami mokyklos valdymo organuose. Lietuvoje 39 proc. mokyklų vadovų ir vidutiniškai 57 proc. mokyklų vadovų EBPO šalyse nurodo, kad mokytojų atstovai įeina į mokyklos valdymo organų (TALIS tyrime tai įvardijama kaip „mokyklos vadovybė“) sudėtį. Austrijoje, Kolumbijoje, Kosta Rikoje, Kosove, Maroke ir Šiaurės Makedonijoje taip nurodo daugiau nei 90 proc. mokyklų vadovų, visgi Danijoje, Nyderlanduose* ir Vietname – mažiau nei 10 proc.

2018–2024 m. laikotarpiu mokytojų atstovavimas mokyklos vadovybėje kiek sumažėjo. Vidutiniškai EBPO šalyse šis rodiklis sumažėjo 6 proc. punktais (nuo 57 iki 51 proc.), Lietuvoje – 8 proc. punktais (nuo 47 iki 39 proc.), tačiau šis pokytis Lietuvoje nėra statistiškai reikšmingas.

Mokyklos klimato kūrimas

Mokytojai gali reikšmingai prisidėti kuriant kūrybišką, bendradarbiavimu grįstą ir mokymuisi palankų mokyklos klimatą. TALIS tyrime analizuojama, ar mokyklos skatina mokytojus siūlyti naujas idėjas, imtis bendrų iniciatyvų su kolegomis ir aktyviai prisidėti prie mokyklos kultūros formavimo.

Lietuvoje apie 91 proc. mokytojų (vidutiniškai EBPO šalyse – 82 proc.) sutinka, kad jų mokykla skatina naujas darbuotojų iniciatyvas. Daugumoje tyrime dalyvavusių šalių didžioji dalis mokytojų išreiškia tokią nuomonę.

Teiginiui, kad „Mokytojai imasi lyderystės, skatindami profesinio mokymosi bendruomenės kūrimąsi“, Lietuvoje pritaria apie 82 proc. mokytojų (vidutiniškai EBPO šalyse – 79 proc.). Daugiausia taip teigiančių mokytojų (daugiau nei 95 proc.) buvo Albanijoje ir Uzbekijoje, mažiausiai – Japonijoje (59 proc.).

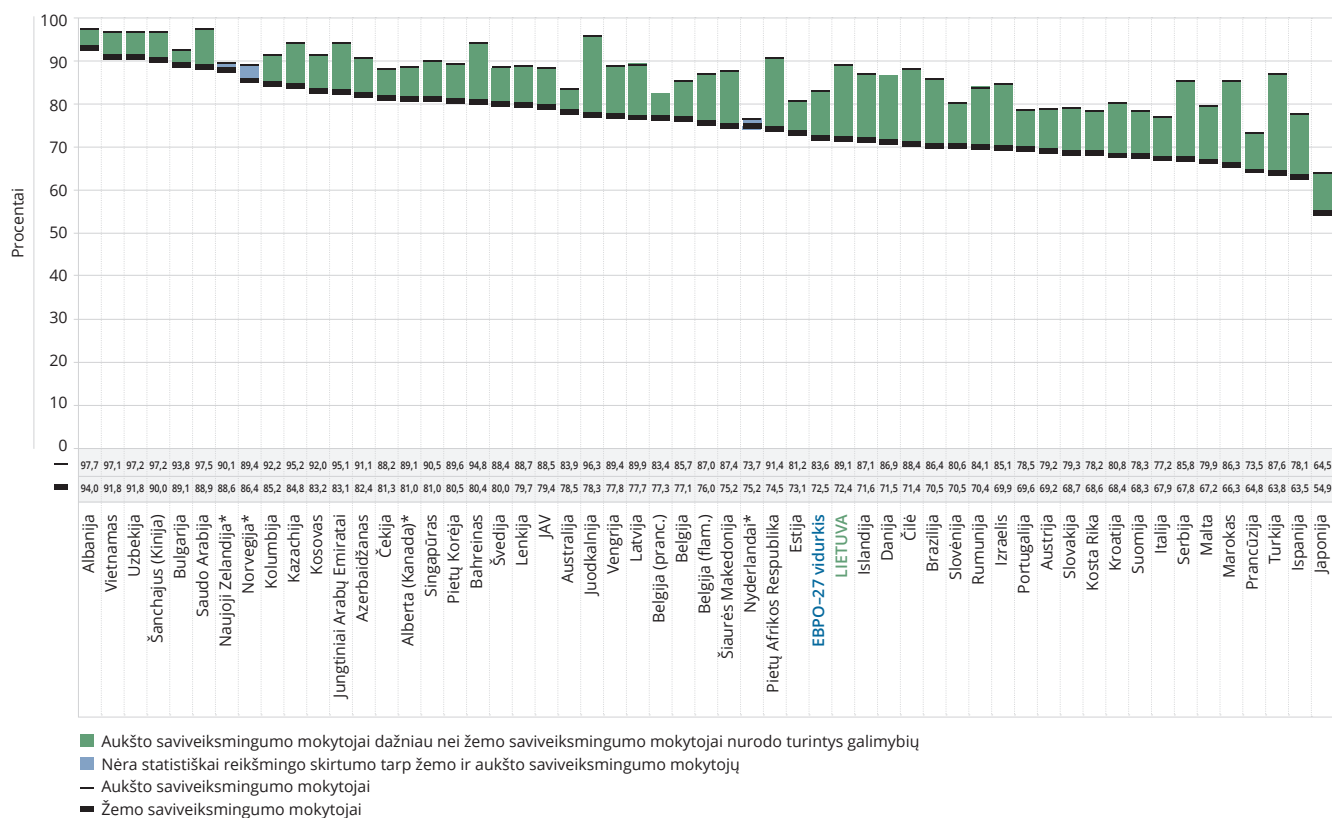
Lietuvoje ir vidutiniškai EBPO šalyse apie 84 proc. mokytojų sutinka, kad mokytojai inicijuoja ir koordinuoja bendradarbiavimo veiklą. Visose šalyse mokytojai labai teigiamai vertino šią mokytojų veiklos sritį – pritariančių mokytojų dalis visur siekia ne mažiau nei 72 proc.

Daugelyje šalių, taip pat ir Lietuvoje, mokytojų lyderystė nėra statistiškai reikšmingai susijusi nei su lytimi, nei su mokytojo pedagoginio darbo patirtimi. Mokytojai, pasižymintys aukštesniu saviveiksmingumu (t. y. didesniu pasitikėjimu savo gebėjimais), pozityviau vertina visas nurodytas mokytojų lyderystės galimybes. Lietuvoje teiginiui, kad „Mokytojai imasi lyderystės, skatindami profesinio mokymosi bendruomenės kūrimąsi“, pritarė 72 proc. žemu saviveiksmingumu pasižyminčių mokytojų (t. y. mokytojai, kurių saviveiksmingumo rodiklio reikšmės buvo tarp žemiausio ketvirčio reikšmių) ir 89 proc. aukštu saviveiksmingumu pasižyminčių mokytojų (t. y. mokytojai, kurių saviveiksmingumo rodiklio reikšmės buvo tarp aukščiausio ketvirčio reikšmių, 5.4. pav.). Aukštu ir žemu saviveiksmingumu pasižyminčių mokytojų atsakymų skirtumas šioje srityje buvo didžiausias tiek Lietuvoje, tiek vidutiniškai EBPO šalyse.

Panaši tendencija stebima ir vertinant mokytojų vaidmenį inicijuojant ir koordinuojant bendradarbiavimo veiklą: Lietuvoje tam pritarė 76 proc. žemu saviveiksmingumu ir 90 proc. aukštu saviveiksmingumu pasižyminčių mokytojų.

5.4. pav. Mokytojų lyderystė kuriant profesinę mokymosi bendruomenę

Mokytojų, sutinkančių ar visiškai sutinkančių, kad jų mokykloje mokytojai imasi lyderystės, skatindami profesinio mokymosi bendruomenės kūrimąsi, dalis (proc.)



Pastaba. *Duomenis reikia interpretuoti atsargiai, nes nebuvo pasiekti minimalūs TALIS techniniai standartai.

Šaltinis – OECD, TALIS 2024 duomenų bazė. *Results from TALIS 2024* (5.18. lentelė, 5.5. pav.).

Įtaka švietimo politikai

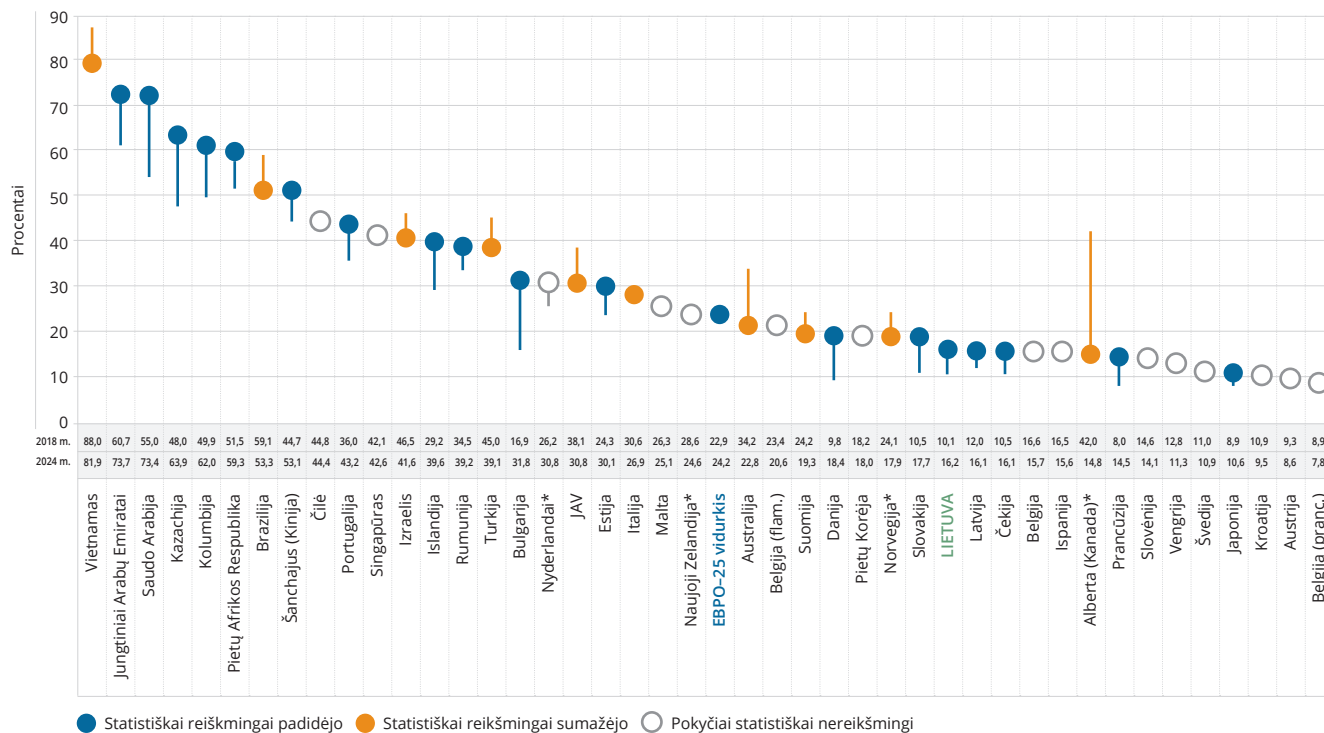
Mokytojai gali daryti įtaką įvairiais lygmenimis – tiek priimant mokyklos lygmens sprendimus, tiek formuojant platesnę švietimo politiką. Mokytojai teigia, kad aktyviai dalyvauja mokyklos valdyme, tačiau gerokai mažesnė mokytojų dalis mano, kad turi įtakos sprendimams už mokyklos ribų.

Lietuvoje 16 proc. mokytojų (vidutiniškai EBPO šalyse – 24 proc.) sutinka ar visiškai sutinka, kad mokytojai gali daryti įtaką šalies švietimo politikai. Toks rezervuotas požiūris būdingas daugumos šalių mokytojams: 19 šalių mažiau nei 20 proc. mokytojų mano, kad gali daryti įtaką savo šalies švietimo politikai, o Austrijoje, Belgijoje (pranc. bendr.), Kroatijoje ir Lenkijoje taip manančių mokytojų yra mažiau nei 10 proc. Daugiausia mokytojų, sutinkančių, kad jie gali daryti įtaką savo šalies švietimo politikai, buvo Albanijoje, Saudo Arabijoje, Jungtiniuose Arabų Emyratuose, Uzbekijoje ir Vietname (šiose šalyse teiginiui pritarė daugiau nei 70 proc. mokytojų).

Pradedančiųjų ir patyrusių (dirbančių ilgiau nei 10 m.) mokytojų nuomonė šiuo klausimu reikšmingai skiriasi 18 šalių, tarp jų ir Lietuvoje: 21 proc. pradedančiųjų ir 15 proc. patyrusių mokytojų sutiko ar visiškai sutiko, kad jie gali daryti įtaką švietimo politikai savo šalyje (vidutiniškai EBPO šalyse atitinkamai 28 proc. ir 23 proc.). Lietuvoje su šiuo teiginiu dažniau sutiko jauni, iki 30 metų, mokytojai (26 proc.) nei vyresni, daugiau nei 50 metų amžiaus jų kolegos (16 proc.), taip pat mokytojai vyrai (24 proc.) dažniau nei mokytojos moterys (15 proc.).

2018–2024 m. laikotarpiu mokytojų, manančių, jog gali daryti įtaką savo šalies švietimo politikai, dalis sumažėjo 10 iš 43 šalių, o padidėjo – 19 šalių. Vidutiniškai EBPO šalyse ši dalis padidėjo 1 proc. punktu. Lietuvoje mokytojų, kurie sutiko arba visiškai sutiko, kad gali daryti įtaką savo šalies švietimo politikai, dalis padidėjo 6 proc. punktais (nuo 10 proc. iki 16 proc., 5.5. pav.). Toks pats padidėjimas fiksuotas ir Latvijoje (nuo 12 iki 16 proc.) ir Estijoje (nuo 24 iki 30 proc.).

5.5. pav. Mokytojų požiūrio į galimybes daryti įtaką savo šalies švietimo politikai pokytis 2018–2024 m.
Mokytojų, sutinkančių ar visiškai sutinkančių, kad mokytojai gali daryti įtaką savo šalies švietimo politikai, dalis (proc.)



Pastaba. * Duomenis reikia interpretuoti atsargiai, nes nebuvo pasiekti minimalūs TALIS techniniai standartai.
Šaltinis – OECD, TALIS 2024 duomenų bazė. *Results from TALIS 2024* (5.30. lentelė, 5.6. pav.).

Mokytojų pasitenkinimo darbu ir įsitraukimo į sprendimų priėmimą mokykloje ryšys

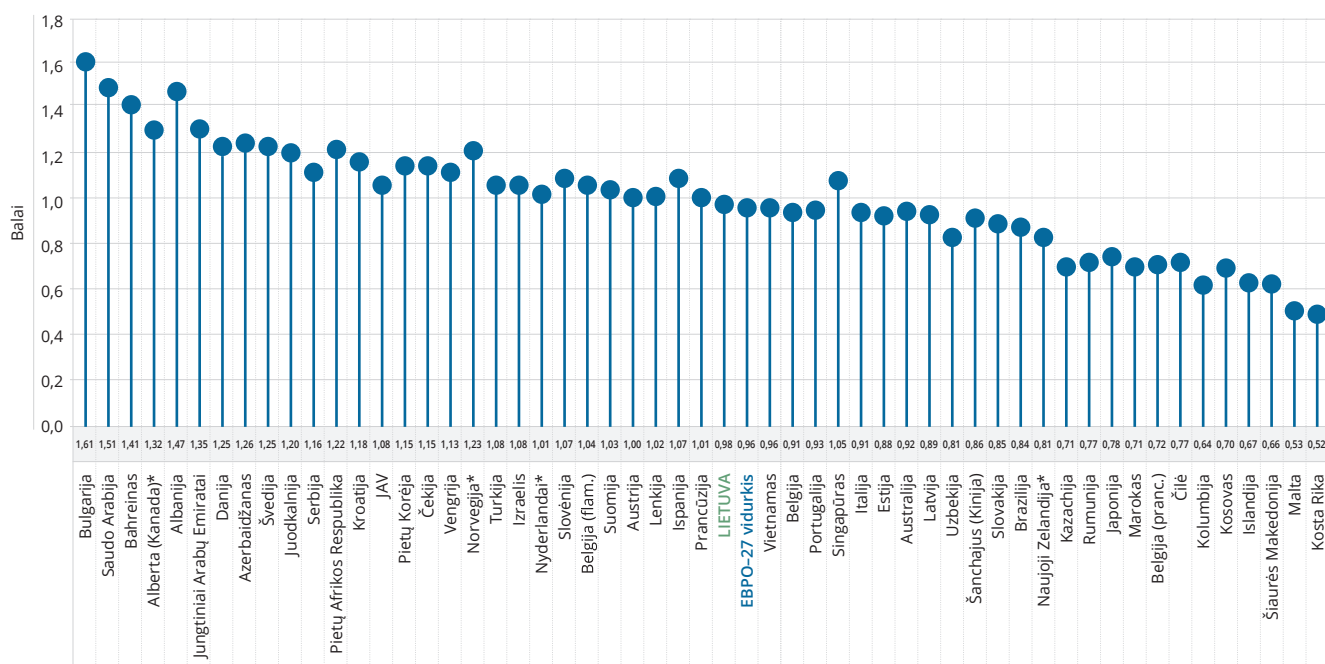
TALIS tyrime buvo analizuojamos įvairios mokytojų įsitraukimo į mokyklos valdymą formos ir jų ryšys su pasitenkinimu darbu. Nustatyta, kad ne visos mokytojų įsitraukimo į mokyklos valdymą formos yra susijusios su mokytojų pasitenkinimu darbu, pavyzdžiui, vien dalyvavimas mokyklos valdymo veikloje tam tikrą laiką daugumoje šalių, taip pat ir Lietuvoje, nerodo nuoseklaus ryšio su pasitenkinimu darbu.

Akcentuotina, kad teigiami ryšiai su pasitenkinimu darbu nustatyti siejant jį su konkrečiomis mokytojų įsitraukimo į mokyklos valdymą formomis. Didesnis pasitenkinimas darbu būdingas tais atvejais, kai mokyklos darbuotojams sudaromos galimybės aktyviai dalyvauti priimant sprendimus (5.6. pav.), kai skatinamos naujos darbuotojų iniciatyvos, kai mokytojai inicijuoja ir koordinuoja bendradarbiavimo veiklas, taip pat kai jie, kiek įmanoma, patys planuoja ir koordinuoja savo profesinį augimą bei tobulėjimą įmanoma (ryšiai reikšmingi ir atsižvelgus į mokyklų ir mokytojų charakteristikas).

Analogiški teigiami ryšiai nustatyti ir tarp minėtų mokytojų įsitraukimo į mokyklos valdymą formų ir mokytojų gerovės.

5.6. pav. Mokytojų pasitenkinimo darbu ir įsitraukimo į sprendimų priėmimą mokykloje ryšys

Mokytojų pasitenkinimo darbu skalės pokytis, susijęs su mokytojų pritarimu teiginiui, kad jų mokykla suteikia darbuotojams galimybę aktyviai dalyvauti priimant sprendimus (skalės taškai, atsižvelgus į mokytojo ir mokyklos charakteristikas)



Pastaba. * Duomenis reikia interpretuoti atsargiai, nes nebuvo pasiekti minimalūs TALIS techniniai standartai.

Šaltinis – OECD, TALIS 2024 duomenų bazė.

Pažymėtina, kad beveik visose TALIS tyrime dalyvavusiose šalyse, taip pat ir Lietuvoje, mokytojams, sutinkantiems, kad jie gali daryti įtaką šalies švietimo politikai, būdingas didesnis pasitenkinimas darbu.

Šie rezultatai siejasi su kitų tyrimų išvadomis, rodančiomis, kad kai mokytojai jaučia pasitikėjimą ir yra įgalinami veikti tiek savo klasėje, tiek mokykloje, tiek platesniame švietimo sistemos lauke, jie yra labiau įsitraukę profesine prasme ir labiau patenkinti savo darbu. Tokie mokytojai save suvokia ne tik kaip ugdymo praktikus, bet ir kaip aktyvius mokyklų ir švietimo sistemų dalyvius ir bendrakūrėjus (EBPO, 2025, p. 192).

6

MOKYTOJŲ PROFESINIAI SANTYKIAI MOKYKLOS BENDRUOMENĖJE

Vieni svarbiausių išteklių, kuriais disponuoja mokytojai, yra jų profesiniai santykiai. Profesinėje veikloje mokytojai bendrauja su įvairiais žmonėmis – mokiniais, kolegomis, mokyklų vadovais, tėvais ir globėjais bei platesnės bendruomenės nariais. Šis įvairus suinteresuotų asmenų ratas sudaro mokyklos bendruomenę, kuri daro reikšmingą poveikį mokytojų darbui, patirtims ir veiklos rezultatams. Profesinių santykių kokybė ir pobūdis gali turėti įtakos tam, kiek mokytojai jaučiasi palaikomi, kaip vertina gaunamą paramą, kaip bendradarbiauja bei kaip jiems sekasi atliepti skirtingus mokinių poreikius. Mokytojų profesinių santykių supratimas padeda nustatyti, kokiais bruožais pasižymintiose mokyklos bendruomenėse mokytojai geriau jaučiasi ir dažniau pasiekia geresnių profesinės veiklos rezultatų.

Šiame skyriuje nagrinėjami mokytojų profesiniai santykiai su kitais mokytojais, mokyklų vadovais, mokiniais bei jų tėvais (globėjais), taip pat analizuojama, kaip šie santykiai yra susiję su mokytojų profesiniais rezultatais (pamokų tikslų įgyvendinimu, geroje ir pasitenkinimu darbu).

Tarptautinės EBPO TALIS 2024 ataskaitos lentelės, kuriomis remiamasi rengiant šį skyrį ir kuriose pateikiami visų šalių rezultatai, skelbiamos interneto svetainėje *StatLink*: <https://stat.link/xi25se>

Pagrindinės įžvalgos

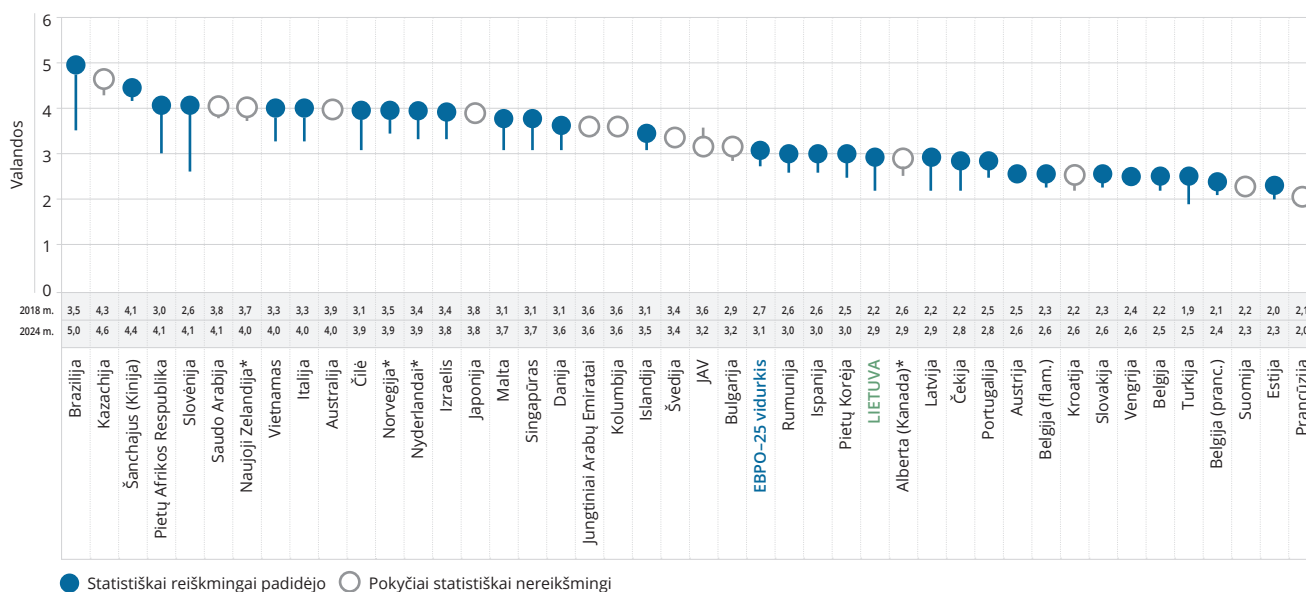
- TALIS tyrimo duomenimis, mokytojai labiau bendradarbiauja ir šiai veiklai skiria daugiau laiko nei 2018 m. Lietuvoje visu etatu dirbantys mokytojai nurodo, kad komandiniam darbui ir pokalbiams su kolegomis vidutiniškai skiria 2,9 val. per savaitę (EBPO šalių vidurkis – 3,1 val.), 2018 m. šis laikas siekė apie 2,2 val.
- Tiek Lietuvoje, tiek vidutiniškai EBPO šalyse kiek labiau paplitusios mokytojų bendradarbiavimo formos, susijusios su informacijos mainais ir veiklų koordinavimu, o glaudesnio tarpusavio ryšio ir įsitraukimo reikalaujančios profesinio bendradarbiavimo formos, tokios kaip kito mokytojo darbo stebėjimas ir grįžtamojo ryšio teikimas ar mokymas komandoje, taikomos rečiau. Pradedantieji mokytojai yra kiek labiau įsitraukę į bendravimo ir bendradarbiavimo veiklas nei labiau patyrę mokytojai.
- Lietuvos mokytojai rečiau nei vidutiniškai EBPO šalyse nurodo labai dažnai (ne rečiau kaip kartą per mėnesį) dalyvaujantys daugumoje tirtų bendradarbiavimo veiklų. Pavyzdžiui, apie atskirų mokinių mokymąsi ne rečiau kaip kartą per mėnesį diskutuoja 37 proc. Lietuvos mokytojų (vidutiniškai EBPO – 60 proc.), mokinius moko komandoje – 7 proc. (EBPO – 31 proc.), o kolegų pamokas stebi ir grįžtamąjį ryšį teikia 4 proc. mokytojų (EBPO – 9 proc.). Visgi Lietuvos mokytojai gerokai rečiau nei vidutiniškai EBPO šalyse nurodo niekada neįsitraukiantys į šias veiklas: tik 15 proc. mokytojų Lietuvoje, lyginant su 37 proc. EBPO šalių vidurkiu, teigia niekada neįsitraukiantys į komandinį mokymą, o kolegų pamokų niekada nestebi ir grįžtamojo ryšio neteikia tik 10 proc. mokytojų Lietuvoje, lyginant su 42 proc. mokytojų vidutiniškai EBPO šalyse.
- Tiek Lietuvoje, tiek tarptautiniu mastu dažniau bendradarbiaujantys mokytojai paprastai pasižymi aukštesniu savo darbo efektyvumo vertinimu ir didesniu pasitikėjimu savo gebėjimais. Tai ypač būdinga tais atvejais, kai mokytojai dalyvauja diskusijose apie konkrečių mokinių mokymąsi ir keičiasi mokymo medžiaga su kolegomis. Mokytojai, kurie nurodo dažniau bendradarbiaujantys, taip pat dažniau teigia, kad pasiekia savo pamokų tikslus.
- Kad mokytojai gali pasikliauti vieni kitais, sutinka 84 proc. mokytojų Lietuvoje ir 86 proc. mokytojų vidutiniškai EBPO šalyse.
- Apie trečdalis mokytojų Lietuvoje (30 proc.; vidutiniškai EBPO – 25 proc.) nurodo bent kartą per mėnesį mokinių mokymosi klausimais bendradarbiaujantys su mokinių tėvais ar globėjais. Lietuvoje visu etatu dirbantys mokytojai teigia, kad bendravimui su tėvais įprastą savaitę skiria apie 2 val. (EBPO šalyse – 1,8 val.); lyginant su 2018 m., šis laikas reikšmingai padidėjo (2018 m. buvo apie 1,5 val.).
- Lietuvoje apie 72 proc. mokytojų (EBPO šalių vidurkis – 65 proc.) nurodo manantys, kad tėvai ar globėjai vertina jų mokyklos mokytojus. Lietuvoje nenustatyta reikšmingų skirtumų pagal mokyklos charakteristikas (pavyzdžiui, vietovę), tačiau galima pastebėti, kad didmiesčių mokyklose dirbantys mokytojai, taip pat mokytojai, dirbantys mokyklose, kuriose yra mažiau mokinių iš žemo SEK šeimų, ir mokyklose, kuriose yra mažiau specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių, kiek labiau jaučiasi vertinami mokinių tėvų ar globėjų. Mokytojams, kurie teigia bent kartą per mėnesį bendradarbiaujantys su mokinių tėvais ar globėjais, būdingas didesnis pasitenkinimas darbu ir jie dažniau nurodo pamokose pasiekiantys savo ugdymo tikslus.

Mokytojų profesiniai santykiai su kitais mokytojais

Mokytojų profesiniai santykiai sudaro mokyklos bendruomenės pagrindą. Mokytojų bendradarbiavimas ir geri tarpusavio ryšiai gali turėti teigiamą poveikį tiek mokiniams, tiek patiems mokytojams. Konstruktyvūs, palaikantys profesiniai santykiai sudaro mokytojams galimybes mokytis vieniems iš kitų, veiksmingai bendradarbiauti bei geriau suprasti ir atliepti individualius mokinių poreikius; jie taip pat gali būti susiję su didesne mokytojų profesine gerove.

Lietuvoje visu etatu dirbantys mokytojai nurodė, kad per pastarąją kalendorinę savaitę komandiniam darbui ir pokalbiams su kolegomis mokykloje vidutiniškai skyrė apie 2,9 val. (EBPO šalių vidurkis – 3,1 val.). Tarp tyrime dalyvavusių šalių daugiausia laiko profesiniams santykiams su kitais mokytojais skyrė Bahreino, Brazilijos, Kazachijos ir Uzbekijos mokytojai. 2018–2024 m. laikotarpiu Lietuvoje, vidutiniškai EBPO ir 28 šalyse reikšmingai padidėjo (ir nė vienoje šalyje nesumažėjo) laikas, kurį mokytojai skiria tarpusavio bendravimui ir komandiniam darbui. Lietuvoje 2018 m. mokytojai bendradarbiavimui ir komandiniam darbui skyrė 2,2 val. per savaitę (vidutiniškai EBPO – 2,7 val., 6.1. pav.).

6.1. pav. Laiko, kurį mokytojai skiria komandiniam darbui ir pokalbiams su kolegomis mokykloje, pokytis 2018–2024 m. Vidutinis valandų skaičius, kurį per pastarąją kalendorinę savaitę visu etatu dirbantys mokytojai skyrė komandiniam darbui ir pokalbiams su kolegomis mokykloje (valandų vidurkis)



Pastaba. * Duomenis reikia interpretuoti atsargiai, nes nebuvo pasiekti minimalūs TALIS techniniai standartai.

Šaltinis – OECD, TALIS 2024 duomenų bazė. *Results from TALIS 2024* (6.2. lentelė, 6.1. pav.).

TALIS tyrime, siekiant geriau suprasti mokytojų bendravimą ir bendradarbiavimą bei komandinio darbo praktiką, aptariami keli svarbūs aspektai: mokytojų darbo pobūdis, t. y. kaip ir per kokias veiklas mokytojai dirba kartu, ir kolegialumas, apibūdinantis, kiek mokytojai gali pasikliauti vieni kitais.

Mokytojų bendradarbiavimas

Į mokytojų bendradarbiavimą galima žvelgti kaip į tęstinį reiškinį, apimantį labai įvairias veiklas – nuo vienkartinės, trumpalaikės sąveikos iki reguliariai vykstančių ir platesnį poveikį turinčių bendradarbiavimo formų. Profesinis mokytojų bendradarbiavimas gali būti apibrėžiamas kaip kolektyvinė, į tikslą orientuota veikla, kuria siekiama tobulinti mokymo ir mokymosi procesus mokinio, klasės ar visos mokyklos lygiu. TALIS tyrimas į mokytojų bendradarbiavimo veiklas žvelgia iš plačios perspektyvos, apimančios įvairias situacijas, kuriose mokytojai bendrauja, dirba kartu ir priima sprendimus dėl mokymo praktikos.

TALIS tyrime analizuojama, kokiais būdais ir kaip dažnai mokytojai bendradarbiauja, norėdami tobulinti mokymo ir mokymosi procesus.

Atsižvelgiant į bendravimo tarp mokytojų pobūdį ir įsitraukimo lygį, TALIS tyrime mokytojų bendradarbiavimo veiklos skirstomos į dvi pagrindines grupes:

- *Profesinis bendradarbiavimas* – tai didesnio mokytojų įsitraukimo reikalaujančios veiklos, pasižyminčios stipria dalyvaujančiųjų tarpusavio priklausomybe: mokymas komandoje, grįžtamojo ryšio apie stebėtas pamokas teikimas, įsitraukimas į bendras veiklas su skirtingomis klasėmis ar amžiaus grupėmis, dalyvavimas profesinio tobulinimosi bendradarbiaujant veiklose.
- *Informacijos mainai ir su mokymu susijusių veiklų koordinavimas* – paprastesnio pobūdžio bendradarbiavimo formos, apimančios pasikeitimą informacija ir mokomąją medžiagą, individualių mokinių mokymosi aptarimą bei darbą kartu su kitais mokytojais, siekiant užtikrinti bendrus mokinių vertinimo kriterijus.

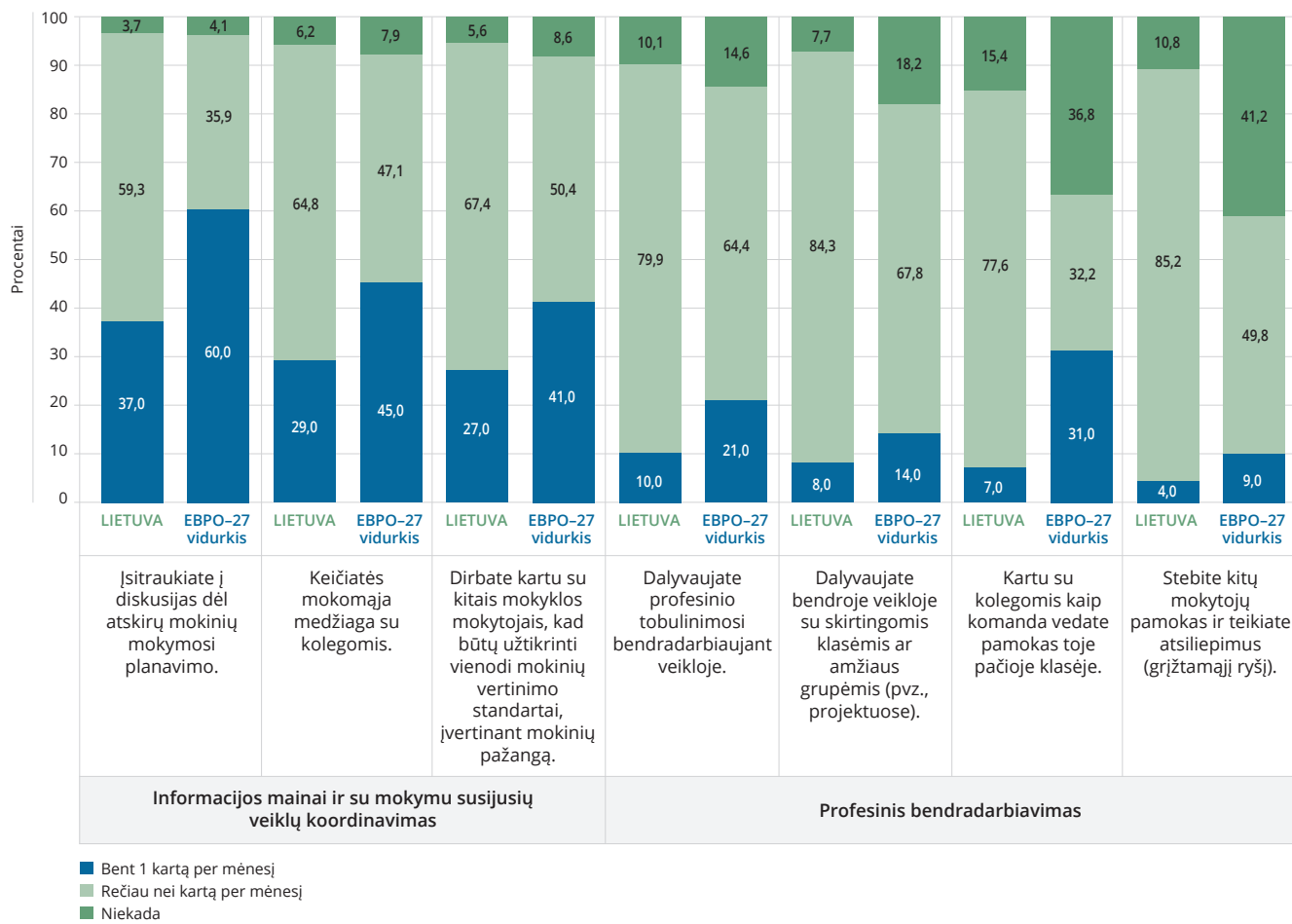
TALIS tyrime mokytojų buvo prašoma nurodyti, kaip dažnai (niekada, vieną kartą per metus ar rečiau, 2–4 kartus per metus, 5–10 kartų per metus, 1–3 kartus per mėnesį ar bent kartą per savaitę) jie įsitraukia į nurodytas veiklas. Interpretuojant mokytojų atsakymus reikėtų turėti omenyje, kad mokytojų įsitraukimą į kai kurias profesinio bendradarbiavimo veiklas gali riboti įvairūs veiksniai, pavyzdžiui, mokyklos dydis, turimi ištekliai, laiko ar koordinavimo trūkumas. Kultūriniai skirtumai tarp šalių taip pat gali turėti įtakos mokytojų profesinio bendradarbiavimo pobūdžiui ir intensyvumui. Kita vertus, svarbu atkreipti dėmesį ir į tą mokytojų dalį, kuri niekada neįsitraukia į bendradarbiavimo veiklas, nes tai gali rodyti, kiek šalys skiria dėmesio ir paramos tokių veiklų skatinimui ir palaikymui.

Profesinis bendradarbiavimas. Reguliarus mokytojų įsitraukimas į profesinio bendradarbiavimo veiklas yra svarbus siekiant ilgalaikės ir visapusiškos bendradarbiavimo naudos, tačiau toks įsitraukimas reikalauja papildomo laiko ir pastangų. Lietuvoje ne rečiau nei kartą per mėnesį mokinius komandoje moko 7 proc. mokytojų (vidutiniškai EBPO šalyse – 31 proc.), į bendras veiklas su skirtingomis klasėmis ar skirtingo amžiaus grupėmis įsitraukia 8 proc. mokytojų (EBPO – 14 proc.), kolegų pamokas stebi ir grįžtamąjį ryšį teikia 4 proc. mokytojų (EBPO – 9 proc.), o profesinio tobulinimosi bendradarbiaujant veiklose dalyvauja 10 proc. mokytojų (EBPO – 21 proc., 6.2. pav.).

Informacijos mainai ir su mokymu susijusių veiklų koordinavimas. Remiantis mokytojų pateiktais atsakymais, tokio pobūdžio veiklose mokytojai dalyvauja dažniau nei didesnio įsitraukimo reikalaujančiose profesinio bendradarbiavimo veiklose. Lietuvoje 37 proc. mokytojų teigia, kad ne rečiau nei kartą per mėnesį įsitraukia į diskusijas dėl atskirų mokinių mokymosi planavimo (EBPO šalių vidurkis – 60 proc.), 29 proc. keičiasi mokomąją medžiagą su kolegomis (EBPO – 45 proc.), o 27 proc. dirba kartu su kitais mokyklos mokytojais, siekdami užtikrinti bendrus mokinių pažangos vertinimo standartus (EBPO – 41 proc., 6.2. pav.).

Nors Lietuvos mokytojai rečiau nei vidutiniškai EBPO šalyse nurodo labai dažnai (ne rečiau kaip kartą per mėnesį) įsitraukiantys į profesinio bendradarbiavimo veiklas, jie taip pat gerokai rečiau teigia niekada nedalyvaujantys tokiose veiklose. Pavyzdžiui, Lietuvoje 15 proc. mokytojų nurodo, kad niekada neįsitraukia į komandinį mokymą, lyginant su 37 proc. mokytojų vidutiniškai EBPO šalyse; kolegų pamokų niekada nestebi ir grįžtamojo ryšio neteikia 11 proc. mokytojų Lietuvoje ir 41 proc. mokytojų vidutiniškai EBPO šalyse; o profesinio tobulinimosi bendradarbiaujant veiklose niekada nedalyvauja 10 proc. mokytojų Lietuvoje, lyginant su 15 proc. mokytojų vidutiniškai EBPO šalyse (6.2. pav.).

6.2. pav. Mokytojų dalyvavimas bendradarbiavimo veiklose
Mokytojų, nurodančių, kaip dažnai dalyvauja nurodytose bendradarbiavimo veiklose, dalis (proc.)



Šaltinis – OECD, TALIS 2024 duomenų bazė.

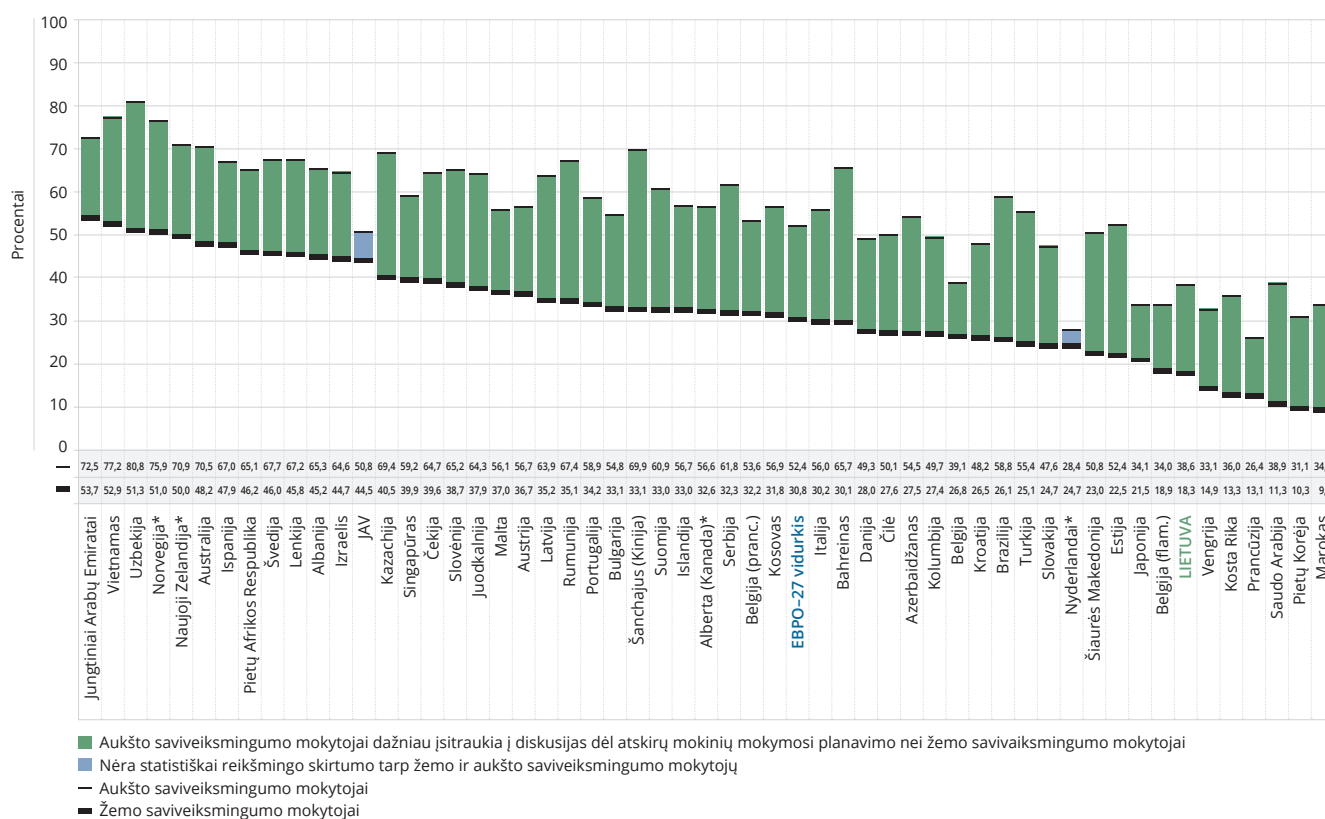
Lyginant mokytojų moterų ir vyrų įsitraukimą į bendradarbiavimo veiklas pagal dažnumą (bent kartą per mėnesį) nustatyta, kad bendras įsitraukimo lygis yra panašus, tačiau stebimi keli skirtumai. Lietuvoje mokytojai vyrai kiek dažniau nei mokytojos moterys nurodo, kad kartu su kolegomis kaip komanda veda pamokas toje pačioje klasėje (atitinkamai 6 proc. ir 12 proc.), stebi kitų mokytojų pamokas ir teikia grįžtamąjį ryšį (4 proc. ir 7 proc.). Mokytojos moterys dažniau nei vyrai nurodo bent kartą per mėnesį įsitraukiančios į kitas bendradarbiavimo veiklas: jos dažniau keičiasi mokomąja medžiaga su kolegomis (atitinkamai 31 proc. ir 20 proc.), dažniau dalyvauja diskusijose dėl atskirų mokinių mokymosi planavimo (40 proc. ir 24 proc.) bei dažniau dirba kartu su kitais mokyklos mokytojais, siekdamas užtikrinti bendrus mokinių pažangos vertinimo standartus (28 proc. ir 18 proc.).

Lietuvoje, vidutiniškai EBPO ir daugelyje TALIS tyrime dalyvavusių šalių pradedantieji mokytojai labiau nei didesnę pedagoginio darbo stažą turintys kolegos linkę įsitraukti į daugumą tyrime nagrinėjamų bendradarbiavimo veiklų. Lietuvoje statistiškai reikšmingų skirtumų nustatyta tarp dalyvavimo bendrose veiklose su skirtingomis klasėmis ar amžiaus grupėmis (atitinkamai 13 proc. ir 7 proc.) ir komandinio mokymo veiklose, kurių metu mokytojai kartu su kolegomis kaip komanda veda pamokas toje pačioje klasėje (10 proc. ir 6 proc.).

Pažymėtina, kad aukštu saviveiksmingumu (t. y. labiau pasitikintys savo gebėjimais) pasižymintys mokytojai vidutiniškai linkę daugiau bendradarbiauti visose išvardytose bendradarbiavimo veiklose (Lietuvoje, kaip ir vidutiniškai EBPO, skirtumai statistiškai reikšmingi). Pavyzdžiui, Lietuvoje 27 proc. žemo saviveiksmingumo mokytojų (šių mokytojų saviveiksmingumo indekso reikšmės yra tarp ketvirčio žemiausių Lietuvoje) ir 49 proc. aukšto saviveiksmingumo (šių mokytojų saviveiksmingumo indekso reikšmės yra tarp ketvirčio aukščiausių Lietuvoje) mokytojų teigė, kad bent kartą per mėnesį keičiasi mokomąja medžiaga su kolegomis, 18 proc. žemo ir 39 proc. aukšto saviveiksmingumo mokytojų įsitraukia į diskusijas dėl atskirų mokinių mokymosi (6.3. pav.), 5 proc. žemo ir 19 proc. aukšto saviveiksmingumo mokytojų dirba kartu su kitais mokyklos mokytojais, kad užtikrintų bendrus mokinių pažangos vertinimo standartus.

6.3. pav. Mokytojų įsitraukimas į diskusijas dėl atskirų mokinių mokymosi planavimo (pagal mokytojų suvoktą saviveiksmingumą)

Mokytojų, teigiančių, kad bent kartą per mėnesį įsitraukia į diskusijas dėl atskirų mokinių mokymosi planavimo, dalis (proc.)



Pastaba. Žemo saviveiksmingumu pasižymintys mokytojai – tai mokytojai, kurių saviveiksmingumo skalės reikšmės yra tarp ketvirčio žemiausių; aukšto saviveiksmingumu pasižymintys mokytojai – tai mokytojai, kurių saviveiksmingumo skalės reikšmės yra tarp ketvirčio aukščiausių šios skalės reikšmių savo šalyje.

Šaltinis – OECD, TALIS 2024 duomenų bazė. *Results from TALIS 2024* (6.6. lentelė, 6.3. pav.).

2018–2024 m. laikotarpiu Lietuvoje ir vidutiniškai EBPO šalyse išaugo bendradarbiavimo veiklose dalyvaujančių mokytojų dalis. Lietuvoje reikšmingų teigiamų pokyčių fiksuojama keliuose profesinio bendradarbiavimo srityse: bent kartą per mėnesį kartu su kolegomis kaip komanda pamokas toje pačioje klasėje vedančių mokytojų dalis padidėjo nuo 5,4 proc. 2018 m. iki 6,9 proc. 2024 m., dalyvaujančių bendrose veiklose su skirtingomis klasėmis ar amžiaus grupėmis (pavyzdžiui, projektuose) – atitinkamai nuo 6,7 proc. iki 8,3 proc., besikeičiančių mokomąja medžiaga su kolegomis – nuo 26 proc. iki 29 proc., dirbančių kartu su kitais mokyklos mokytojais, siekiant užtikrinti bendrus mokinių pažangos vertinimo standartus – nuo 21 proc. iki 27 proc.

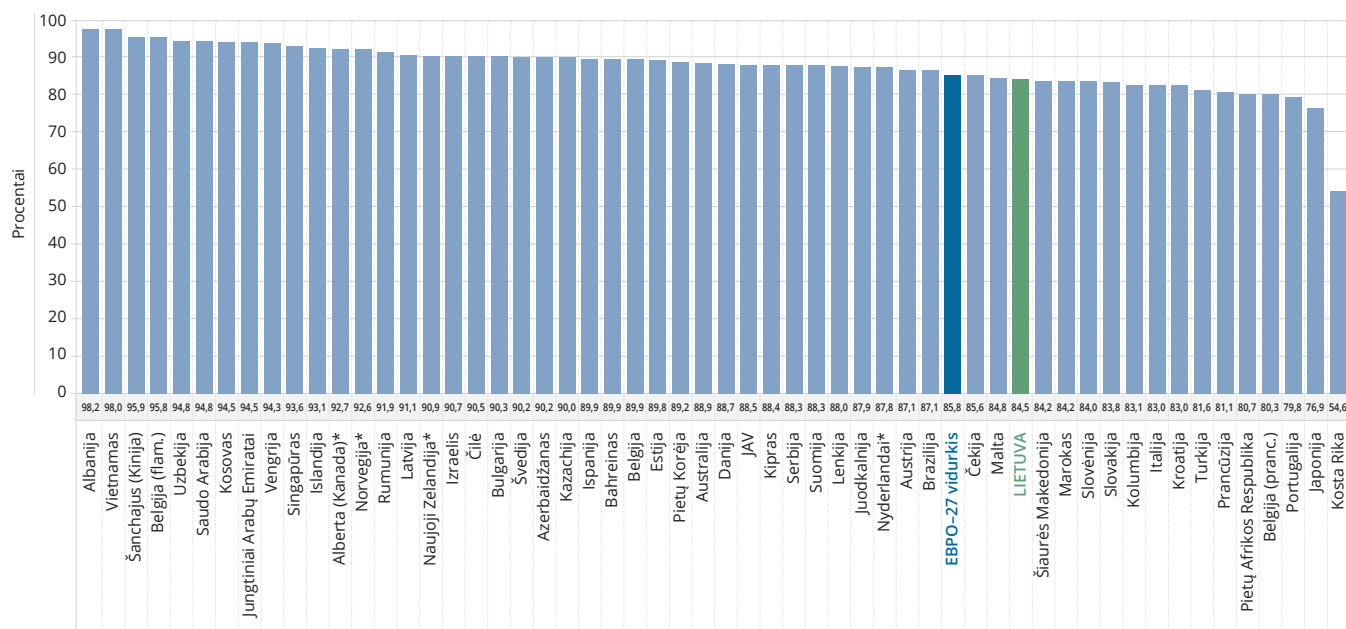
Mokytojų kolegialumas

Kolegialumas TALIS tyrime suprantamas kaip pozityvūs profesiniai mokytojų santykiai ir bendradarbiavimui palankus mokyklos klimatas, grindžiamas tarpusavio pasitikėjimu, parama ir pagarba. Tarpasmeniniai mokytojų santykiai sudaro bendradarbiavimo kultūros mokykloje pagrindą. Kolegialumą ir bendradarbiavimą sieja dvikryptis ryšys: teigiami mokytojų tarpusavio santykiai ir palaikanti aplinka skatina bendradarbiavimą, o intensyvesnis bendravimas ir bendras kolegialus darbas savo ruožtu stiprina pasitikėjimą, gerus tarpusavio ryšius ir pozityvų mokyklos klimatą.

TALIS tyrime mokytojų buvo klausiama, ar jų mokykloje mokytojai gali pasikliauti vieni kitais. Mokytojų atsakymai „sutinku“ arba „visiškai sutinku“ rodo, kad mokykloje vyrauja kolegialūs tarpusavio santykiai. Lietuvoje vidutiniškai 84 proc. mokytojų (EBPO šalyse – 86 proc.) nurodo, kad sutinka arba visiškai sutinka, kad gali pasikliauti savo kolegomis (6.4. pav.). Tarp TALIS tyrime dalyvavusių šalių mažiausia vienas kitu gali pasikliauti Kosta Rikos mokytojai (55 proc.), o Albanijoje, Belgijoje (flam. bendr.), Šanchajuje (Kinija) ir Vietname daugiau nei 95 proc. mokytojų teigia, kad gali pasikliauti savo kolegomis.

6.4. pav. Mokytojų kolegialumas

Mokytojų, sutinkančių ar visiškai sutinkančių, kad mokykloje mokytojai gali pasikliauti vienas kitu, dalis (proc.)



Pastaba. * Duomenis reikia interpretuoti atsargiai, nes nebuvo pasiekti minimalūs TALIS techniniai standartai.

Šaltinis – OECD, TALIS 2024 duomenų bazė.

Lietuvoje nenustatyta žymesnių reikšmingų skirtumų pagal mokyklos charakteristikas – panašūs rezultatai buvo ir 2018 m. Vidutiniškai EBPO šalyse skirtumai taip pat nedideli.

Mokytojų kolegialumo rodikliai nuo 2018 m. Lietuvoje ir vidutiniškai EBPO šalyse iš esmės nepakito, dešimtyje švietimo sistemų – sumažėjo, o penkiose – padidėjo. Didžiausias mokytojų, nurodančių, kad gali pasikliauti vieni kitais, dalies sumažėjimas fiksuotas Japonijoje – nuo 83 proc. 2018 m. iki 77 proc. 2024 m., o didžiausias augimas – Vengrijoje (11 proc. punktų).

TALIS duomenimis, 34 iš 54 tyrime dalyvavusių šalių, įskaitant Lietuvą ir vidutiniškai EBPO šalis, dažnai (ne rečiau kaip kartą per mėnesį) mokomąja medžiaga su kolegomis besikeičiantys mokytojai yra labiau linkę teigti, kad jų mokykloje vyrauja kolegialūs santykiai (t. y. mokytojai gali pasikliauti vieni kitais). Panaši tendencija stebima ir 29 iš 54 šalių, įskaitant Lietuvą ir vidutiniškai EBPO šalis, – mokytojai, dažnai diskutuojantys dėl atskirų mokinių mokymosi, dažniau nurodo, kad mokyklos aplinka yra kolegiali. Šis ryšys išlieka reikšmingas ir atsižvelgus į mokytojų bei mokyklų charakteristikas.

Mokytojų bendradarbiavimo ir kolegialumo ryšys su kitais jų veiklos rezultatais ir savijauta

Į tam tikras bendradarbiavimo veiklas bent kartą per mėnesį įsitraukiantys mokytojai dažniau nurodo, kad pasiekia savo pamokų tikslus – skirtumas išlieka reikšmingas ir atsižvelgus į mokytojų (pavyzdžiui, lytį, amžių, darbo stažą) ir mokyklos charakteristikas (pavyzdžiui, mokyklos vietovę, mokinių iš žemo SEK šeimų skaičių, mokinių su SUP poreikiais skaičių) bei kitas bendradarbiavimo formas. Lietuvoje ir vidutiniškai EBPO šalyse mokytojai, kurie nurodo bent kartą per mėnesį dalyvaujantys profesinio mokymosi bendradarbiaujant veiklose, dirbantys kartu su kitais mokyklos mokytojais siekdami užtikrinti bendrus mokinių pažangos vertinimo standartus ar įsitraukiantys į diskusijas dėl atskirų mokinių mokymosi, dažniau teigia pasiekiantys pamokos tikslus. Pirmuoju atveju toks ryšys nustatytas 32 iš 54 TALIS tyrime dalyvavusių šalių, antruoju – 36 iš 54 šalių, trečiuoju – 31 iš 54 šalių. Šie rezultatai rodo, kad tiek glaudus bendradarbiavimas, tiek labiau įprastas, reguliarus veiklos koordinavimas gali padėti mokytojams pasiekti pamokų tikslus.

TALIS duomenimis, 12 iš 54 šalių, įskaitant Lietuvą ir vidutiniškai EBPO šalis, mokytojų dalyvavimas profesinio mokymosi bendradarbiaujant veiklose siejasi su aukštesne mokytojų geroje ir mažesniu patiriamu stresu (atsižvelgus į mokytojų, mokyklų charakteristikas ir kitas bendradarbiavimo formas).

EBPO mokytojams, nurodantiems, kad bent kartą per mėnesį dalyvauja profesinio mokymosi bendradarbiaujant veiklose, dirba kartu su kitais mokyklos mokytojais, kad užtikrintų bendrus mokinių pažangos vertinimo standartus, įsitraukia į diskusijas dėl atskirų mokinių mokymosi, būdingas didesnis pasitenkinimas savo darbu (atsižvelgus į mokytojų, mokyklų charakteristikas ir kitas bendradarbiavimo formas). Atitinkamai pirmuoju atveju toks ryšys nustatytas 21 iš 54 TALIS tyrime dalyvavusių šalių, antruoju atveju – 22 iš 54 šalių ir trečiuoju – 20 iš 54 šalių.

Vertinant mokytojų kolegialumą, Lietuvoje, vidutiniškai EBPO ir daugumoje kitų šalių nenustatyta reikšmingo ryšio tarp bendradarbiavimui skiriamo laiko (vidutinio valandų skaičiaus per savaitę) ir mokytojų atsakymų apie kolegialumą (pritarimo teiginiui, kad mokykloje mokytojai gali pasikliauti vieni kitais). Tai rodo, kad kolegialumas labiau siejasi su bendradarbiavimo pobūdžiu ir forma, o ne su jam skiriamu laiko kiekiu.

Visose TALIS tyrime dalyvavusiose šalyse mokytojams, teigiantiems, kad jų mokykloje mokytojai gali pasikliauti vieni kitais, būdingas didesnis pasitenkinimas savo darbu (šis ryšys išlieka reikšmingas atsižvelgus į mokytojų ir mokyklų charakteristikas bei kitas bendradarbiavimo formas).

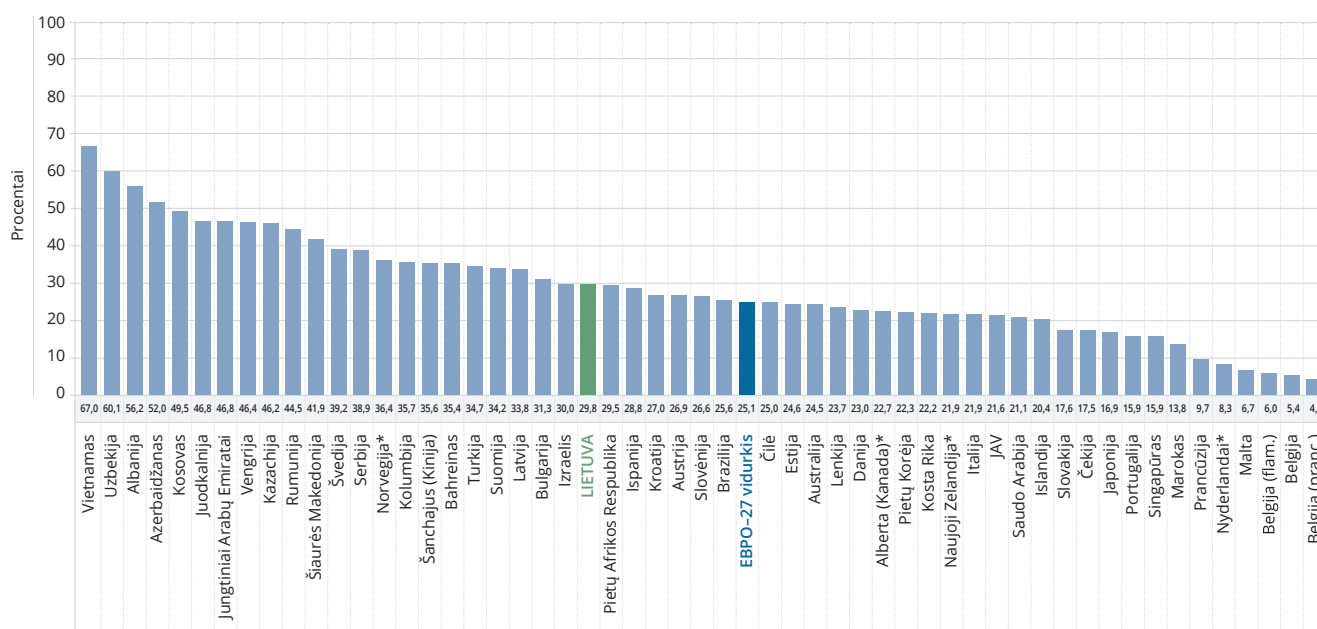
Profesiniai santykiai su mokinių tėvais ir globėjais

Tėvai ir globėjai auklėja ir moko vaikus nuo pat gimimo, o namų aplinkos sąlygos gali turėti reikšmingą įtaką mokinių akademiniam pasiekimams. Didelė dalis kasdieninių ir mokymosi veiklų vyksta už mokyklos ribų, tad mokyklos ir platesnės mokinių gyvenamosios aplinkos sąveika yra labai svarbi. Kryptingas šeimos, mokyklos ir kitų suinteresuotų šalių bendradarbiavimas siejasi su geresniais mokinių mokymosi rezultatais, didesniu įsitraukimu į ugdymo procesą ir palankesne mokymosi patirtimi, todėl mokytojų bendradarbiavimas su mokinių tėvais (globėjais) laikomas reikšminga ugdymo proceso dalimi.

Lietuvoje maždaug 30 proc. (vidutiniškai EBPO – 25 proc.) mokytojų nurodo, kad bent kartą per mėnesį bendradarbiauja su mokinių tėvais ar globėjais, norėdami praturtinti mokinių mokymosi veiklą (6.5. pav.). Albanijoje, Azerbaidžane, Uzbekijoje, Vietname taip teigiančių mokytojų buvo daugiau nei 50 proc., visgi Belgijoje (flam. ir pranc. bendr.), Prancūzijoje, Maltoje ir Nyderlanduose* – mažiau nei 10 proc.; Latvijoje – 34 proc., Estijoje – 25 proc., Suomijoje – 34 proc., Lenkijoje – 24 proc.

6.5. pav. Mokytojų bendradarbiavimas su mokinių tėvais ir globėjais

Mokytojų, teigiančių, kad bent kartą per mėnesį bendradarbiauja su mokinių tėvais ar globėjais, siekdami praturtinti mokinių mokymosi veiklą, dalis (proc.)



Pastaba. * Duomenis reikia interpretuoti atsargiai, nes nebuvo pasiekti minimalūs TALIS techniniai standartai.

Šaltinis – OECD, TALIS 2024 duomenų bazė.

Lietuvoje visu etatu dirbantys mokytojai nurodo, kad bendravimui ir bendradarbiavimui su mokinių tėvais ar globėjais vidutiniškai skiria apie 2 val. per savaitę (vidutiniškai EBPO – 1,8 val.). Tarp TALIS tyrime dalyvavusių šalių daugiausia laiko šiai veiklai skiriama Azerbaidžane (3,6 val.), Kazachijoje (3,4 val.), Uzbekijoje (3,3 val.) ir Kosta Rikoje (3,1 val.).

Lyginant 2018 m. ir 2024 m. tyrimo duomenis, bendravimui ir bendradarbiavimui su tėvais skiriamas laikas pailgėjo 24, o sumažėjo – 2 šalyse. Lietuvoje laikas, skiriamas bendravimui ir bendradarbiavimui su tėvais, statistiškai reikšmingai pailgėjo nuo 1,5 val. 2018 m. iki 2 val. 2024 m. (vidutiniškai EBPO šalyse – atitinkamai nuo 1,5 val. iki 1,7 val. per savaitę).

Bendradarbiavimo su tėvais dažnis skiriasi atsižvelgiant į mokytojų lytį, amžių ir darbo stažą. Lietuvoje 32 proc. mokytojų moterų ir 17 proc. mokytojų vyrų nurodo, kad bent kartą per mėnesį bendradarbiauja su mokinių tėvais ar globėjais, siekdami praturtinti mokinių mokymosi veiklą (vidutiniškai EBPO šalyse – atitinkamai 27 proc. ir 20 proc.). Nors šios proporcijos įvairiose šalyse skiriasi, nė vienoje TALIS tyrime dalyvavusioje šalyje nefiksuota priešinga tendencija – t. y. kad mokytojai vyrai bent kartą per mėnesį bendradarbiautų su mokinių tėvais ar globėjais dažniau nei mokytojos moterys.

Jaunesni mokytojai ir mažesnį pedagoginio darbo stažą turintys mokytojai dažniau nei vyresni ar ilgiau mokykloje dirbantys kolegos nurodo bent kartą per mėnesį bendradarbiaujantys su mokinių tėvais ar globėjais. Lietuvoje 36 proc. mokytojų iki 30 metų ir 28 proc. vyresnių nei 50 metų mokytojų nurodė, kad bent kartą per mėnesį bendradarbiauja su mokinių tėvais (Lietuvoje šis skirtumas nėra statistiškai reikšmingas, tačiau vidutiniškai EBPO šalyse jis yra reikšmingas ir sudaro atitinkamai 28 proc. ir 22 proc.); Lietuvoje 34 proc. pradedančiųjų ir 29 proc. patyrusių mokytojų nurodė, kad bent kartą per mėnesį bendradarbiauja su mokinių tėvais (vidutiniškai EBPO šalyse – atitinkamai 37 proc. ir 24 proc.; šie skirtumai statistiškai reikšmingi).

Mokytojų atsakymai apie bendradarbiavimą su mokinių tėvais, analizuojant juos pagal mokyklų charakteristikas (pavyzdžiui, mokyklos vietovę), Lietuvoje, vidutiniškai EBPO ir daugumoje kitų šalių iš esmės nesiskiria.

Mokytojų nuomonė apie tai, kaip jie yra vertinami mokinių tėvų (globėjų)

Gerus profesinius santykius su mokyklos vadovais, kolegomis, mokinių tėvais (globėjais) ir mokiniams palaikantys mokytojai dažniau nurodo, kad yra patenkinti savo darbu. Lietuvoje mokytojų santykiai su mokyklos vadovu ir mokinių tėvais (globėjais) rodo stipriausią ryšį su mokytojų gerove.

Subjektyvus mokytojų vertės jausmas (t. y. mokytojų nuomonė apie tai, kaip jų, kaip pedagogų, indėlį vertina mokyklos bendruomenė ir plačioji visuomenė) gali turėti įtakos mokytojų profesiniams rezultatams ir pasitenkinimui darbu.

TALIS tyrime mokytojų buvo prašoma nurodyti, ar šios mokyklos mokinių tėvai ir (ar) globėjai vertina mokytojus. Lietuvoje apie 72 proc. mokytojų (vidutiniškai EBPO – 65 proc.) teigia, kad mokytojai jų mokykloje yra vertinami mokinių tėvų (globėjų). Daugiausia taip atsakiusių mokytojų buvo Saudo Arabijoje, Jungtiniuose Arabų Emyratuose, Uzbekijoje ir Vietname (90 proc. ir daugiau); mažiausiai – Belgijoje (pranc. bendr.), Kroatijoje, Prancūzijoje ir Japonijoje (mažiau nei 50 proc.); Latvijoje – 74 proc., Estijoje – 72 proc., Suomijoje – 76 proc., Lenkijoje – 53 proc.

Daugumoje šalių, taip pat ir Lietuvoje, nenustatyta statistiškai reikšmingo ryšio tarp bendravimui ir bendradarbiavimui su tėvais (globėjais) skiriamo laiko ir mokytojų nuomonės apie tai, kaip mokinių tėvai (globėjai) juos vertina.

Analizuojant mokytojų atsakymus pagal mokyklų charakteristikas, nustatyti tam tikri skirtumai. Nors Lietuvoje nenustatyta statistiškai reikšmingų skirtumų pagal mokyklos charakteristikas, galima pastebėti, kad mokytojai, dirbantys didmiesčių mokyklose, ir mokyklose, kuriose yra mažiau mokinių iš žemo SEK statuso šeimų ir mažiau mokinių su specialiaisiais ugdymosi poreikiais, kiek labiau jaučiasi vertinami mokinių tėvų (globėjų).

Lietuvoje mokytojai vyrai (77 proc.) dažniau nei mokytojos moterys (72 proc.) teigia jaučiantys, kad mokinių tėvai (globėjai) vertina jų darbą. Vidutiniškai EBPO šalyse stebima panaši tendencija, tačiau lyčių skirtumas yra mažesnis (atitinkamai 66 proc. ir 65 proc.).

Mokytojams, kurie nurodo, kad bent kartą per mėnesį bendradarbiauja su mokinių tėvais (globėjais), būdingas didesnis pasitenkinimas darbu, taip pat šie mokytojai dažniau teigia, kad pasiekia pamokų tikslus.

Beveik pusėje TALIS tyrime dalyvavusių šalių (25 iš 54) mokytojai, kurie nurodo bent kartą per mėnesį bendraujantys ir bendradarbiaujantys su mokinių tėvais ar globėjais, labiau linkę sutikti, kad jų mokyklose tėvai ar globėjai vertina mokytojus (ryšys statistiškai reikšmingas ir atsižvelgus į mokytojų bei mokyklų charakteristiką. Lietuvoje ryšys teigiamas, tačiau nėra statistiškai reikšmingas).

Daugumoje šalių (47 iš 54), įskaitant Lietuvą, mokytojai, kurie sutinka, kad mokinių tėvams (globėjams) sudaromos galimybės aktyviai dalyvauti priimant sprendimus mokykloje, labiau linkę sutikti, kad jų mokyklose tėvai ar globėjai vertina mokytojus (ryšys statistiškai reikšmingas ir atsižvelgus į mokytojų ir mokyklų charakteristiką).

Vidutiniškai EBPO šalyse apie 73 proc., o Lietuvoje – 87 proc. mokytojų nurodo, kad gana gerai arba gerai geba bendrauti su mokinių tėvais (globėjais), naudodamiesi skaitmeniniais išteklių ir priemonėmis.

Mokytojų bendravimo su mokinių tėvais (globėjais) ryšys su kitais jų veiklos rezultatais ir savijauta

Mokytojai, kurie bent kartą per mėnesį bendrauja ir bendradarbiauja su mokinių tėvais (globėjais), dažniau nurodo pasiekiantys savo pamokų tikslus – šis ryšys, kuris išlieka statistiškai reikšmingas atsižvelgus į mokytojų ir mokyklų charakteristiką, nustatytas 50 iš 54 TALIS tyrime dalyvavusių šalių – taip pat Lietuvoje ir vidutiniškai EBPO šalyse. Be to, tokiems mokytojams būdingas didesnis pasitenkinimas savo darbu.

Ryšys tarp mokytojų bendravimo su mokinių tėvais ar globėjais ir jų gerovės bei patiriamo streso lygio yra silpnesnis. Statistiškai reikšminga neigiama sąsaja (t. y. didesnis bendravimas siejasi su mažesniu streso lygiu) nustatyta 15 iš 54 šalių; Lietuvoje šis ryšys nėra statistiškai reikšmingas.

Visose TALIS tyrime dalyvavusiose šalyse mokytojai, manantys, kad mokinių tėvai (globėjai) vertina jų darbą, dažniau nurodo didesnę pasitenkinimą savo darbu, aukštesnę gerovės (bei mažesnę darbe patiriamo streso) lygį. Šie ryšiai išlieka statistiškai reikšmingi ir atsižvelgus į mokytojų ir mokyklų charakteristiką.

7

MOKYTOJŲ DARBO SĄLYGOS

Vienas iš esminių švietimo sistemos uždavinių – užtikrinti pakankamą motyvuotų ir kompetentingų mokytojų skaičių. Vis daugiau šalių susiduria su augančiomis mokytojų trūkumo ir mokytojų bendruomenės atsinaujinimo problemomis, kurias sprendžiant kyla įvairių iššūkių – sunku pritraukti jaunų ar naujų mokytojų, išlaikyti esamus pedagogus, sudėtinga suvaldyti didėjančio mokytojų amžiaus pasekmes bei tinkamai reaguoti į darbo rinkos pokyčius.

Šiame skyriuje analizuojamos mokytojų darbo sąlygos ir pasitenkinimas jomis bei tiriamos įdarbinimo sąlygų ir pasitenkinimo darbu sąsajos su asmeniais ir kontekstiniais veiksniais.

Tarptautinės EBPO TALIS 2024 ataskaitos lentelės, kuriomis remiamasi rengiant šį skyrį ir kuriose pateikiami visų šalių rezultatai, skelbiamos interneto svetainėje *StatLink*: <https://stat.link/2s7z61>

Pagrindinės įžvalgos

- Didžioji dauguma mokytojų (Lietuvoje – 92 proc., EBPO – 81 proc.) dirba pagal neterminuotą darbo sutartį. Pradedantieji mokytojai šiek tiek dažniau nurodė, kad dirba pagal terminuotą darbo sutartį nei didesnę darbo stažą turintys mokytojai.
- Lietuvoje 64 proc. mokytojų (EBPO – 81 proc.) nurodė, kad dirba visu etatu (t. y. daugiau kaip 90 proc. viso galimo darbo laiko).
- 2018–2024 m. laikotarpiu Lietuvoje šiek tiek sumažėjo mokytojų, kurie nurodė, kad dirba ne visu etatu (2018 m. buvo 40 proc., 2024 m. – 34 proc.). Pradedantieji mokytojai kiek dažniau nurodė, kad dirba ne visu etatu nei didesnę darbo stažą turintys mokytojai.
- Lietuvoje 77 proc. (vidutiniškai EBPO – 68 proc.) mokytojų sutinka, kad yra patenkinti savo darbo sąlygomis (išskyrus atlyginimą), ir, lyginant su 2018 m., ši mokytojų nuomonė nepakito. Lyginant mokytojų pasitenkinimą darbu pagal lytį, amžių ir pedagoginio darbo stažą, statistiškai reikšmingų skirtumų Lietuvoje nepastebėta.
- Lietuvoje 28 proc. mokytojų nurodė, kad yra patenkinti gaunamu atlyginimu (vidutiniškai EBPO – 39 proc.). Lyginant su 2018 m., Lietuvoje ir vidutiniškai EBPO atlyginimu patenkintų mokytojų dalis padidėjo: 2018 m. patenkinti atlyginimu nurodė 11 proc. Lietuvos ir 36 proc. EBPO šalių mokytojų.
- Mokytojų pasitenkinimas įvairiomis darbo sąlygomis, tarp jų ir atlyginimu, yra susiję su ketinimais tęsti mokytojo karjerą ar palikti šią profesiją. Be to, duomenų analizė rodo, kad kiek stipriau nei pasitenkinimas atlyginimu mokytojų ketinimą toliau dirbti mokytoju turi įtakos tokie veiksniai kaip vidinė motyvacija, asmens poreikius atitinkančios darbo sąlygos, tokios, kaip pavyzdžiui, darbo grafikas, lankstumas, karjeros galimybės ir pan.

Mokytojų darbo (įdarbinimo) sąlygos

Stabilumas

Kaip ir daugumai darbuotojų, mokytojams darbe labai svarbus stabilumas ir saugumas. Vienas pagrindinių mokytojo saugumo ir darbo vietos stabilumo užtikrinimo elementų yra darbo sutarties pobūdis ir sąlygos. Neterminuotos darbo sutartys paprastai suteikia didesnę stabilumą, o pagal terminuotas sutartis dirbantys mokytojai gali jaustis ne tokie užtikrinti dėl savo darbo vietos. Kita vertus, neterminuotos darbo sutartys suteikia mokykloms ir kitoms institucijoms galimybes lanksčiau reaguoti į organizacinių ar ugdymo poreikių kaitą.

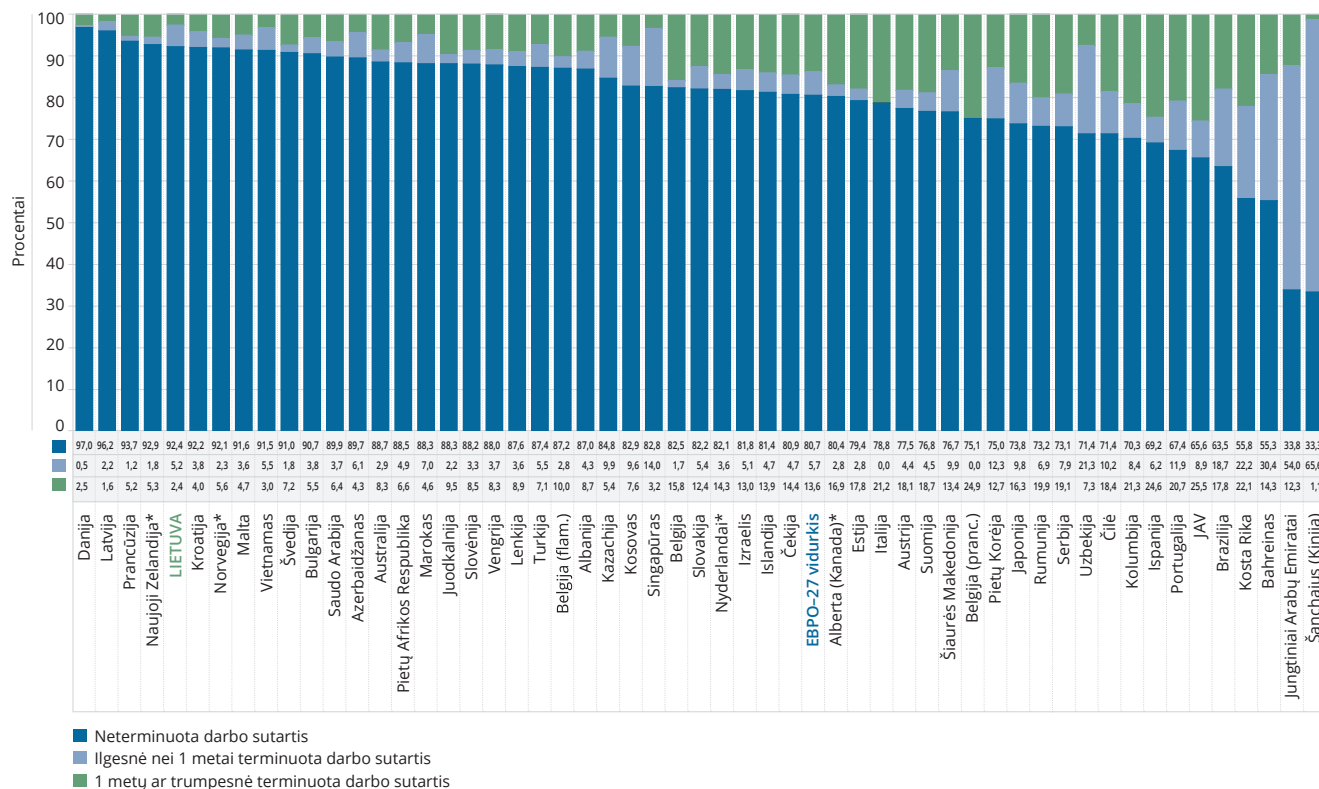
Siekiant įvertinti stabilumą, TALIS tyrimo metu mokytojų buvo prašoma nurodyti savo darbo sutarties pobūdį (terminuota ar neterminuota darbo sutartis) ir įvertinti, kiek jiems yra svarbu, kad mokytojo darbas suteiktų saugumą.

Didžioji dauguma mokytojų (Lietuvoje – 92 proc., EBPO – 81 proc.) dirba pagal neterminuotą darbo sutartį (7.1. pav.). Lietuvoje 5 proc. (EBPO – 6 proc.) mokytojų nurodė, kad dirba pagal terminuotą darbo sutartį, sudarytą ilgesniam nei vienerių mokslo metų laikotarpiui, o 2 proc. (EBPO – 14 proc.) mokytojų nurodė, kad dirba pagal terminuotą darbo sutartį, sudarytą vieneriems mokslo metams arba trumpesniam laikotarpiui. Viena vertus, ilgesnė terminuota darbo sutartis gali suteikti tam tikrą stabilumą, tačiau, kita vertus, ji gali atitolinti sprendimą dėl neterminuotos darbo sutarties sudarymo ir taip padidinti nesaugumo jausmą. 2018–2024 m. laikotarpiu situacija Lietuvoje nepasikeitė.

Mažiausiai mokytojų, dirbančių pagal neterminuotą darbo sutartį, yra Šanchajuje (33 proc.), Jungtiniuose Arabų Emyratuose (34 proc.), Bahreine (55 proc.) ir Kosta Rikoje (56 proc.).

7.1. pav. Mokytojų darbo sutarties pobūdis

Mokytojų, dirbančių pagal terminuotas ir neterminuotas darbo sutartis, pasiskirstymas (proc.)



Pastaba. * Duomenis reikia interpretuoti atsargiai, nes nebuvo pasiekti minimalūs TALIS techniniai standartai.

Šaltinis – OECD, TALIS 2024 duomenų bazė. Results from TALIS 2024 (7.35. lentelė, 7.7. pav.).

Pagal lytį reikšmingo skirtumo Lietuvoje nėra, apie trečdalyje tyrime dalyvavusių šalių vyrai dažniau nei moterys dirbo pagal terminuotą darbo sutartį.

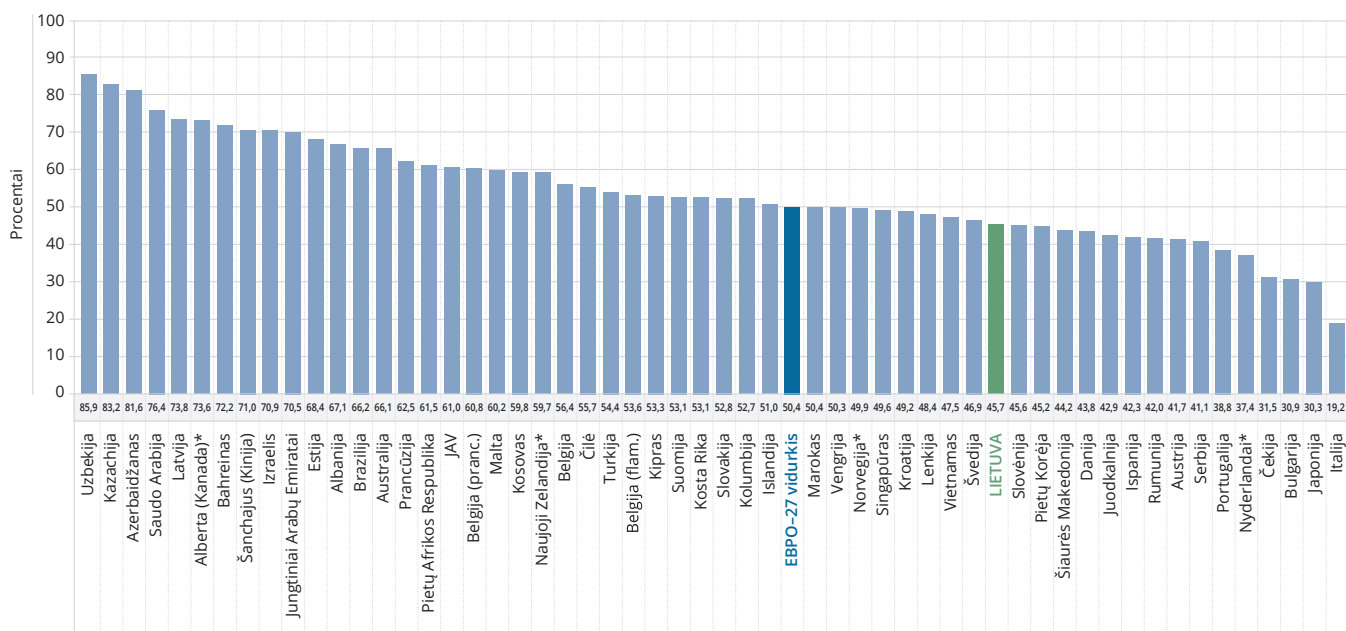
TALIS tyrime dalyvavusiose šalyse jauni (iki 30 metų) ir pradedantieji (dirbantys ne ilgiau nei 5 metus) mokytojai dažniau nei vyresni (50 metų ir vyresni) ir ilgiau mokykloje dirbantys (daugiau nei 10 metų) kolegos nurodė, jog dirba pagal terminuotą darbo sutartį. Lietuvoje reikšmingų skirtumų pagal mokytojų amžiaus grupes nėra, tačiau išryškėjo skirtumas pagal pedagoginio darbo stažą – pradedantieji mokytojai dažniau nei ilgiau mokykloje dirbantys kolegos nurodė, kad dirba pagal terminuotą darbo sutartį. Pagal terminuotą darbo sutartį dirbančių pradedančiųjų mokytojų (dirbančių mažiau nei 5 metus) Lietuvoje buvo 18 proc., dirbančių 6–10 metų – 12 proc., dirbančių ilgiau nei 10 metų – 6 proc. Palyginus su 2018 m., pagal terminuotą sutartį dirbančių mokytojų dalis išaugo – 2018 m. atitinkamai buvo 15 proc., 9 proc. ir 7 proc.

Vertindami teiginį „Mokytojo darbas suteikia saugumą“, maždaug pusė mokytojų vidutiniškai EBPO ir 46 proc. mokytojų Lietuvoje nurodė, kad mokytojo profesijai ir darbe šis veiksnys jiems yra labai svarbus (7.2. pav.). Azerbaidžane, Kazachijoje, Uzbekijoje su teiginiu sutiko daugiau nei 82 proc. mokytojų, o Bulgarijoje, Čekijoje, Italijoje, Japonijoje, Nyderlanduose* ir Portugalijoje tokių mokytojų buvo mažiau nei 40 proc.

Lietuvoje ir maždaug pusės tyrime dalyvavusių šalių moterys dažniau nei vyrai nurodė šį aspektą kaip labai svarbų (Lietuvoje taip nurodė 48 proc. moterų ir 34 proc. vyrų, EBPO atitinkamai – 52 proc. ir 47 proc.).

7.2. pav. Saugumo (kurį suteikia mokytojo profesija ir darbas) svarbos vertinimas

Mokytojų, nurodžiusių, kad „Mokytojo darbas suteikia saugumą“, jiems, kaip mokytojams, yra labai svarbus, dalis (proc.)



Pastaba. * Duomenis reikia interpretuoti atsargiai, nes nebuvo pasiekti minimalūs TALIS techniniai standartai.

Šaltinis – OECD, TALIS 2024 duomenų bazė.

Mokytojų, dirbančių pagal terminuotą sutartį ir kartu nurodžiusių, kad darbo teikiamas saugumas (angl. *job security*) jiems yra labai svarbus veiksnys, dalis Lietuvoje sudarė 4 proc. (EBPO vidurkis – 9 proc.). Danijoje ir Latvijoje tokių mokytojų buvo mažiau nei 3 proc., tuo tarpu Šanchajuje (Kinija) ir Jungtiniuose Arabų Emyratuose – daugiau nei 40 proc.

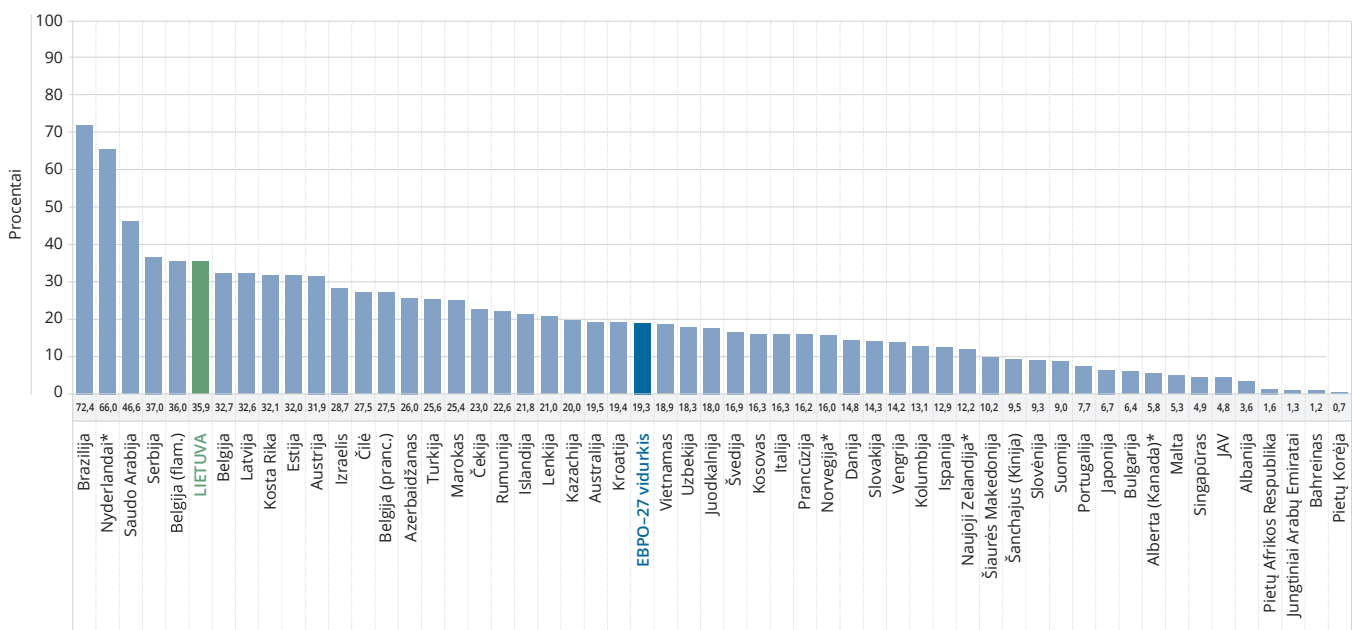
Lankstumas

TALIS tyrime darbo lankstumas suprantamas kaip darbuotojo galimybė savarankiškai spręsti, kada ir kiek dirbti, t. y. priimti sprendimus dėl savo darbo krūvio. Formaliai lankstumas dažnai įteisinamas kaip galimybė dirbti ne visą darbo laiką (ne visu etatu). Viena vertus, tai gali padėti užtikrinti geresnį darbo ir asmeninės gerovės balansą, tačiau taip pat tai gali apriboti karjeros galimybes ir darbo užmokestį. Paprastai darbuotojai gali patys rinktis dirbti ne visu etatu, tačiau kai kuriais atvejais dėl įvairių aplinkybių jie gali būti priversti tai daryti.

TALIS tyrime mokytojų buvo klausiama, kokių darbo krūviu jie dirba mokyklose – visu etatu (daugiau nei 90 proc. viso galimo darbo laiko) ar ne visu etatu (71–90 proc. viso galimo darbo laiko, 50–70 proc. viso galimo darbo laiko, mažiau kaip 50 proc. viso darbo laiko). Lanksčių darbo sąlygų svarba buvo tiriama prašant mokytojus nurodyti, kiek jiems yra svarbūs šie mokytojo darbą apibūdinantys teiginiai: „Darbo valandos dera su mano pareigomis šeimoje“ ir „Mokytojo darbas yra lankstus (galimybė keliauti, darbas ne visą darbo dieną, galimybė derinti darbą su pareigomis šeimoje)“.

Lietuvoje 64 proc. (EBPO 81 proc.) mokytojų nurodė, kad dirba visu etatu (daugiau kaip 90 proc. viso galimo darbo laiko), apie 36 proc. mokytojų (EBPO 20 proc.) nurodė, kad dirba ne visu etatu (t. y. jų darbo krūvis sudaro iki 90 proc. viso galimo darbo laiko). Daugiausia (daugiau nei 60 proc.) mokytojų, dirbančių ne visu etatu, buvo Brazilijoje ir Nyderlanduose* (7.3. pav.).

7.3. pav. Mokytojai, dirbantys ne visu etatu
Mokytojų, dirbančių ne visu etatu, dalis (proc.)



Pastaba. * Duomenis reikia interpretuoti atsargiai, nes nebuvo pasiekti minimalūs TALIS techniniai standartai.
Šaltinis – OECD, TALIS 2024 duomenų bazė.

2018–2024 m. laikotarpiu Lietuvoje ne visu etatu dirbančių mokytojų sumažėjo nuo 40 iki 36 proc., tačiau skirtumas nėra statistiškai reikšmingas. Vidutiniškai EBPO – situacija nepasikeitė.

Vyrų ir moterų mokytojų atsakymai tyrime dalyvavusiose šalyse įvairuoja – 15 šalių vyrai kiek dažniau nei moterys nurodė dirbantys ne pilnu etatu. Šioje grupėje didžiausi skirtumai stebimi Estijoje, Latvijoje, Lietuvoje, Serbijoje ir Slovakijoje. Lietuvoje 34 proc. moterų ir 46 proc. vyrų nurodė dirbantys ne visu etatu. Kad nepilnu darbo krūviu dažniau dirbo moterys nei vyrai, nurodė 14 šalių mokytojai, o Australijoje, Austrijoje, Belgijos (flam. bendr.), Nyderlanduose*, Naujojoje Zelandijoje* ir Saudo Arabijoje skirtumas siekė daugiau nei 10 proc. punktų.

Vidutiniškai EBPO jauni ir pradedantieji mokytojai dažniau nei vyresni ir ilgiau mokykloje dirbantys kolegos nurodė, jog dirba ne visu etatu. Lietuvoje 46 proc. jaunų (iki 30 m.) mokytojų (EBPO – 26 proc.), 31 proc. 30–49 m. mokytojų (EBPO – 19 proc.) ir 38 proc. vyresnių nei 50 m. mokytojų (EBPO – 19 proc.) nurodė dirbantys ne visu etatu. Lietuvoje statistiškai reikšmingo skirtumo tarp jaunų ir vyresnių nei 50 m. mokytojų nėra (vidutiniškai EBPO skirtumas statistiškai reikšmingas). Tarp pradedančiųjų mokytojų ne visu etatu dirbančių buvo 47 proc. (EBPO – 27 proc.), tarp 6–10 metų pedagoginio darbo stažą turinčių mokytojų – 30 proc. (EBPO – 20 proc.), tarp turinčių didesnę nei 10 metų darbo stažą – 36 proc. (EBPO – 17 proc.). Skirtumai tarp pradedančiųjų ir didesnę nei 10 metų darbo stažą turinčių mokytojų statistiškai reikšmingi.

Vertindami įvairius mokytojo profesijos ir darbo aspektus, Lietuvoje apie 51 proc. mokytojų (EBPO vidurkis – 56 proc.) nurodė, jog jiems yra labai svarbu, kad darbo valandos derėtų su šeimos įsipareigojimais, o 44 proc. (EBPO – 42 proc.) pabrėžė mokytojo darbo lankstumą (galimybę keliauti, dirbti ne visą darbo dieną ir pan.). Jaunesni, iki 30 metų, mokytojai kur kas dažniau nei vyresni kolegos įvardijo šiuos aspektus kaip labai reikšmingus (7.4. pav.).

7.4. pav. Skirtingų amžiaus grupių mokytojų nuomonė apie jiems, kaip mokytojams, svarbius mokytojo profesijos ir darbo aspektus: „Mokytojo darbas suteikia saugumą“, „Darbo valandos dera su mano pareigomis šeimoje“, „Mokytojo darbas yra lankstus (galimybė keliauti, darbas ne visą darbo dieną ir kt.)“.

Mokytojų, teigiančių, kad jiems, kaip mokytojams, nurodyti aspektai yra labai svarbūs, dalis (proc.)

	Mokytojo darbas suteikia saugumą									
	Iš viso		Pagal amžių							
			< 30 m. (a)		30-49 m.		≥ 50 m. (b)		(b) - (a)	
	%	s.p.	%	s.p.	%	s.p.	%	s.p.	% p. skirt.	s.p.
LIETUVA	45,7	(1,3)	55,5	(7,8)	51,3	(2,0)	41,7	(1,7)	-13,8	(7,4)
EBPO-27 vidurkis	50,4	(0,3)	53,1	(0,9)	51,5	(0,4)	48,9	(0,4)	-4,2	(1,0)
	Darbo valandos dera su mano pareigomis šeimoje									
	Iš viso		Pagal amžių							
			< 30 m. (a)		30-49 m.		≥ 50 m. (b)		(b) - (a)	
	%	s.p.	%	s.p.	%	s.p.	%	s.p.	% p. skirt.	s.p.
Lietuva	51,0	(1,2)	69,1	(6,2)	62,0	(1,9)	43,3	(1,5)	-25,7	(6,0)
EBPO-27 vidurkis	55,7	(0,3)	56,9	(0,9)	59,9	(0,3)	50,2	(0,5)	-6,7	(1,0)
	Mokytojo darbas yra lankstus (galimybė keliauti, darbas ne visą darbo dieną ir kt.)									
	Iš viso		Pagal amžių							
			< 30 m. (a)		30-49 m.		≥ 50 m. (b)		(b) - (a)	
	%	s.p.	%	s.p.	%	s.p.	%	s.p.	% p. skirt.	s.p.
Lietuva	44,0	(1,0)	67,8	(7,2)	52,4	(1,7)	37,5	(1,4)	-30,3	(7,4)
EBPO-27 vidurkis	41,6	(0,3)	46,9	(0,9)	44,0	(0,3)	37,3	(0,4)	-9,6	(1,0)

Pastaba. Statistiškai reikšmingi skirtumai pažymėti paryškintu šriftu.

Šaltinis – OECD, TALIS 2024 duomenų bazė.

Dalis ne visu etatu dirbančių mokytojų nelaiko darbo lankstumo labai svarbiu mokytojo darbo aspektu – tokių mokytojų vidutiniškai EBPO šalyse yra 7 proc., Lietuvoje – 16 proc., Bahreine, Pietų Korėjoje, Pietų Afrikoje ir Jungtiniuose Arabų Emyratuose – mažiau nei 1 proc., o Nyderlanduose* – net 33 proc. Nors daugumoje šalių tokie mokytojai nėra linkę dažniau nurodyti ketinantys palikti mokytojo darbą per artimiausius 5 metus, keliose valstybėse – Kolumbijoje, Čekijoje, Estijoje, Vengrijoje, Japonijoje, Lietuvoje, Slovakijoje, Slovėnijoje ir Norvegijoje* – mokytojai, dirbantys ne visu etatu, tačiau nelaikantys darbo lankstumo labai svarbiu mokytojo darbo aspektu, dažniau nei jų kolegos (dirbantys visu etatu arba nurodantys lankstumo svarbą) teigia, kad ketina dirbti mokytojais ne ilgiau nei 5 metus. Šis ryšys reikšmingas ir atsižvelgus į mokytojų bei mokyklų charakteristikas, mokytojų motyvaciją ir pasitenkinimą darbo sąlygomis, įskaitant atlyginimą. Taigi tokie mokytojai gali jaustis nepakankamai įvertinti ar jausti įtampą dėl nepakankamo darbo valandų skaičiaus, mažesnio darbo užmokesčio, tad tai gali didinti jų norą palikti mokytojo darbą.

Pasitenkinimas darbo (įdarbinio) sąlygomis

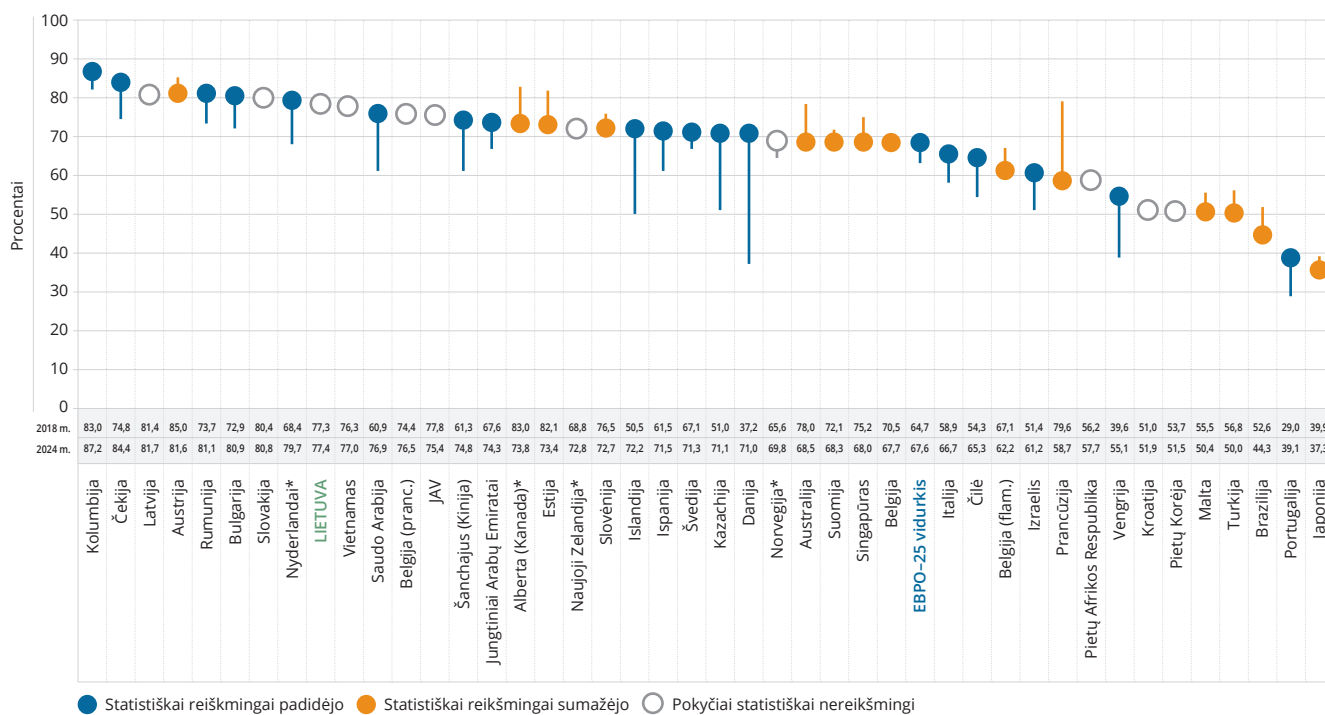
Pasitenkinimas darbo sąlygomis (išskyrus atlyginimą)

TALIS tyrime mokytojų prašoma įvertinti, kiek jie yra patenkinti savo įdarbinimo sąlygomis, įskaitant darbo grafiką, tam tikras suteikiamas lengvatas ir kitus aspektus (išskyrus atlyginimą).

Lietuvoje 77 proc. mokytojų teigia, kad yra patenkinti savo darbo sąlygomis (išskyrus atlyginimą), ir lyginant su 2018 m., taip teigiančių mokytojų dalis nepakito (7.5. pav.).

7.5. pav. Mokytojų pasitenkinimo darbo sąlygomis (išskyrus atlyginimą) pokytis 2018–2024 m.

Mokytojų, sutinkančių ar visiškai sutinkančių, kad yra patenkinti darbo sąlygomis (išskyrus atlyginimą), dalis (proc.)



Pastaba. * Duomenis reikia interpretuoti atsargiai, nes nebuvo pasiekti minimalūs TALIS techniniai standartai.

Šaltinis – OECD, TALIS 2024 duomenų bazė. *Results from TALIS 2024* (4.7. lentelė, 34.4. pav.).

Vidutiniškai EBPO šalyse 68 proc. mokytojų sutinka, kad yra patenkinti savo darbo sąlygomis (išskyrus atlyginimą). Austrijoje, Bulgarijoje, Kolumbijoje, Čekijoje, Latvijoje, Lenkijoje, Rumunijoje, Slovakijoje ir Uzbekijoje tokių mokytojų dalis siekia 80 proc. ar daugiau, o Japonijoje ir Portugalijoje – mažiau nei 40 proc. Lyginant su 2018 metais, mokytojų pasitenkinimas savo darbo sąlygomis (išskyrus atlyginimą) 19 šalių padidėjo, o 13 šalių – sumažėjo.

Lyginant mokytojų pasitenkinimą darbu pagal lytį, amžių, pedagoginio darbo stažą, statistiškai reikšmingų skirtumų Lietuvoje nepastebėta. Kiek labiau darbo sąlygomis patenkinti mokytojai vyrai, jauni mokytojai (iki 30 metų) ir mokytojai, mokyklose dirbantys 5–10 metų.

Lyginant skirtingų vietovių mokyklas, Lietuvoje statistiškai reikšmingų skirtumų nefiksuota. Šiek tiek daugiau darbo sąlygomis patenkintų mokytojų buvo kaimo vietovių mokyklose: 80 proc. kaimų, 76 proc. miestų ir 78 proc. didmiesčių mokyklose dirbančių mokytojų sutiko ar visiškai sutiko, kad yra patenkinti savo darbo sąlygomis (išskyrus atlyginimą). Vidutiniškai EBPO šalyse darbo sąlygomis taip pat labiau patenkinti kaimo mokyklose dirbantys mokytojai (atitinkamai 75 proc., 68 proc. ir 67 proc., o skirtumas tarp kaimo ir didmiesčių mokyklų yra statistiškai reikšmingas).

Daugumos tyrime dalyvavusių šalių nenustatyta statistiškai reikšmingų skirtumų tarp mokytojų pasitenkinimo darbo sąlygomis pagal darbo sutarties pobūdį (terminuotą ar neterminuotą darbo sutartį). Lietuvoje savo darbo sąlygomis (išskyrus atlyginimą) patenkinti 77 proc. pagal neterminuotą sutartį dirbančių mokytojų ir 70 proc. mokytojų, dirbančių pagal terminuotą sutartį (EBPO vidutiniškai – atitinkamai 70 ir 71 proc.), tačiau šis skirtumas nėra statistiškai reikšmingas. Taip pat svarbu akcentuoti, kad Lietuvoje daugiau kaip 90 proc. mokytojų dirba pagal neterminuotas darbo sutartis.

Lietuvoje darbo sąlygomis labiau patenkinti ne visu etatu dirbantys mokytojai: 77 proc. visu etatu dirbančių mokytojų buvo patenkinti savo darbo sąlygomis (išskyrus atlyginimą) ir 84 proc. mokytojų, dirbančių ne visu etatu (skirtumas statistiškai reikšmingas). Vidutiniškai EBPO šalyse skirtumų nėra.

Darbo sąlygomis (išskyrus atlyginimą) patenkinti mokytojai (vidutiniškai EBPO ir Lietuvoje) paprastai yra labiau patenkinti darbu ir vidutiniškai beveik 40 proc. rečiau ketina palikti mokytojo profesiją per 5 metus (rezultatai gauti atsižvelgus į mokytojo ir mokyklos charakteristikas, mokytojo vidinę motyvaciją, darbo sutarties pobūdį ir pasitenkinimą atlyginimu). Šie rezultatai rodo, kad pasitenkinimas darbo sąlygomis (išskyrus atlyginimą) įvairiose švietimo sistemose gali būti pasitenkinimo darbu ir mokytojų karjeros ketinimų prognostinis rodiklis (EBPO, 2025, p. 249).

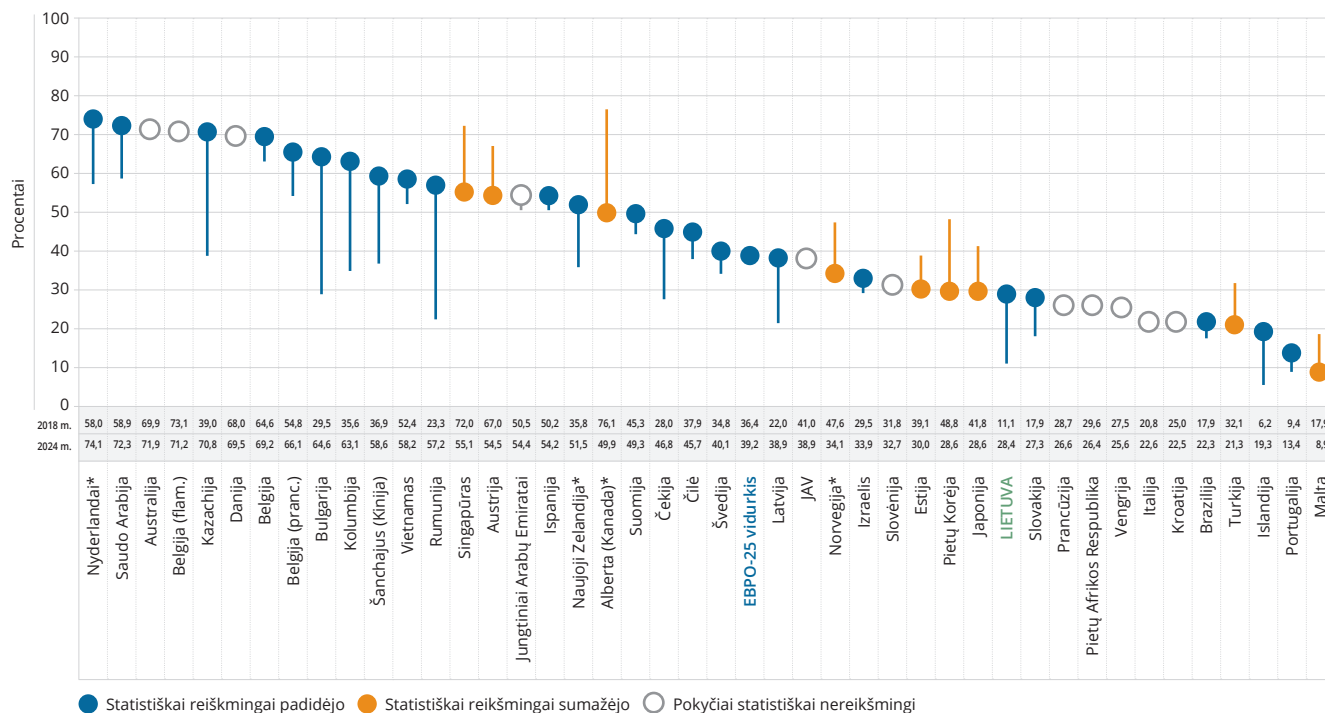
Atlyginimas

Konkurencingas, finansinį stabilumą užtikrinantis atlyginimas yra vienas svarbiausių veiksnių, siekiant pritraukti naujų ir išlaikyti esamus mokytojus. Nors TALIS tyrime nerenkami duomenys apie konkretų mokytojų darbo užmokestį, mokytojų prašoma nurodyti, kiek jie yra patenkinti savo gaunamu atlyginimu.

28 proc. Lietuvos mokytojų sutiko ar visiškai sutiko, kad jie yra patenkinti gaunamu atlyginimu (vidutiniškai EBPO – 39 proc.). Austrijoje, Belgijoje (pranc. bendr.), Bulgarijoje, Kolumbijoje, Danijoje, Kazachijoje, Nyderlanduose*, Saudo Arabijoje ir Uzbekijoje su teiginiu sutiko daugiau nei 60 mokytojų. Mažiausiai (mažiau nei 20 proc.) darbo užmokesčiu patenkintų mokytojų buvo Maltoje, Portugalijoje, Serbijoje.

Lyginant su 2018 m., gaunamu atlyginimu patenkintų mokytojų dalis padidėjo 23 šalyse, tarp jų Lietuvoje, ir vidutiniškai EBPO (2018 m. patenkinti atlyginimu nurodė 11 proc. Lietuvos ir 36 proc. EBPO mokytojų). Gaunamu atlyginimu patenkintų mokytojų dalis sumažėjo 9 šalyse (7.6. pav.).

7.6. pav. Mokytojų pasitenkinimo gaunamu atlyginimu pokytis 2018–2024 m.
Mokytojų, sutinkančių ar visiškai sutinkančių, kad yra patenkinti gaunamu atlyginimu, dalis (proc.)



Pastaba. * Duomenis reikia interpretuoti atsargiai, nes nebuvo pasiekti minimalūs TALIS techniniai standartai.
Šaltinis – OECD, TALIS 2024 duomenų bazė. Results from TALIS 2024 (7.67. lentelė, 7.12. pav.).

Jauni (iki 30 metų) ir pradedantys (dirbantys iki 5 metų) mokytojai buvo kiek labiau patenkinti gaunamu atlyginimu nei vyresni ar didesnį pedagoginio darbo stažą turintys kolegos. Lietuvoje 42 proc. mokytojų iki 30 metų, 26 proc. 30–49 metų ir 26 proc. vyresnių nei 50 metų mokytojų sutiko, kad yra patenkinti savo atlyginimu (vidutiniškai EBPO atitinkamai 43 proc., 38 proc. ir 40 proc., skirtumas Lietuvoje ir EBPO tarp jauniausių ir vyriausių mokytojų statistiškai reikšmingas). Lietuvoje 39 proc. pradedančiųjų, 35 proc. dirbančių 6–10 metų ir 27 proc. dirbančių ilgiau nei 10 metų mokytojų sutiko, kad yra patenkinti atlyginimu (vidutiniškai EBPO atitinkamai 42 proc., 37 proc. ir 39 proc., skirtumas Lietuvoje ir EBPO tarp pradedančiųjų ir didesnį nei 10 metų stažą turinčių mokytojų statistiškai reikšmingas).

Lyginant skirtingose vietovėse esančias mokyklas, Lietuvoje daugiau atlyginimu patenkintų mokytojų buvo kaimo mokyklose: 34 proc. kaimų, 26 proc. miestų ir 28 proc. didmiesčių mokyklose dirbančių mokytojų sutiko ar visiškai sutiko, kad yra patenkinti savo atlyginimu (statistiškai reikšmingo skirtumo tarp kaimo ir didmiesčių mokyklų mokytojų atsakymų nenustatyta). Nuo 2018 m. tarp kaimo ir didmiesčių mokyklose dirbančių mokytojų nuomonės skirtumas padidėjo – 2024 m. daugiau atlyginimu patenkintų mokytojų dirbo kaimo mokyklose, nors 2018 m. kiek daugiau atlyginimu patenkintų mokytojų buvo didmiesčių mokyklose. 2018 m. atitinkamai 11 proc. kaimų, 9 proc. miestų ir 13 proc. didmiesčių mokyklose dirbančių mokytojų sutiko ar visiškai sutiko, kad yra patenkinti savo atlyginimu.

Vidutiniškai EBPO ir panašiai Lietuvoje mokytojai, kurie yra patenkinti savo atlyginimu, maždaug 25 procentais rečiau nurodo, kad ketina dirbti mokytojais ne ilgiau kaip 5 metus (rezultatai atsižvelgus į mokytojo ir mokyklos charakteristikas, mokytojo vidinę motyvą ir darbo sutarties pobūdį; EBPO, 2025, p. 254).

Regresinė analizė rodo, kad mokytojo pasitenkinimui savo darbu, darbo sąlygų aspektai, susiję ne su atlyginimu, gali turėti daugiau įtakos nei atlyginimas. Vidutiniškai EBPO pasitenkinimas darbo sąlygomis (išskyrus atlyginimą) susijęs su pasitenkinimo darbu skalės reikšmės padidėjimu 0,52 standartinio nuokrypio (Lietuvoje – 0,6 standartinio nuokrypio). Kai mokytojai teigia, kad yra patenkinti gaunamu atlyginimu, pasitenkinimo darbu skalės reikšmė padidėja 0,36 standartinio nuokrypio (Lietuvoje – 0,38 standartinio nuokrypio) (rezultatai atsižvelgus į mokytojo ir mokyklos charakteristikas, mokytojo vidinę motyvaciją ir darbo sutarties pobūdį).

TALIS rezultatai rodo, kad atlyginimas yra tik vienas iš daugelio veiksnių, susijusių su mokytojų pasitenkinimu savo darbu ir ketinimu palikti šią profesiją. Vidinė motyvacija, pavyzdžiui, socialinio pokyčio prasmė ir malonumas mokant, taip pat įvairesnės įdarbinimo sąlygos, įskaitant materialinę naudą, karjeros augimo galimybes ir darbo grafiką, yra nuoseklesni mokytojų ketinimų tęsti mokytojo darbą prognozavimo veiksniai (EBPO, 2025, p. 254).

Šaltiniai

OECD (2025), *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2024 Conceptual Framework*, OECD Publishing, Paris. Prieiga internete: <https://doi.org/10.1787/7b8f85d4-en>

OECD (2025), *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*, TALIS, OECD Publishing, Paris. Prieiga internete: <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>

EBPO TALIS (2024) *duomenų bazė*. Prieiga internete: [TALIS 2024 Database | OECD](#)

Lentelės, naudotos tarptautinėje ataskaitoje (StatLinks to online-only tables in all TALIS 2024 publications). Prieiga internete: List of tables available online: [Results from TALIS 2024 | OECD](#)

TALIS 2024 *Statistical Compendium*. Prieiga internete: [Microsoft Power BI](#)

