

Tarptautinis mokymo ir mokymosi tyrimas
Teaching and Learning International Survey

TALIS 2018

Ataskaita



Tarptautinis mokymo ir mokymosi tyrimas
Teaching and Learning International Survey

TALIS 2018

Ataskaita



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).

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



Lietuvoje TALIS tyrimą koordinuoja Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija (A. Volano g. 2, LT-01516 Vilnius, www.smm.lt). TALIS valdybos narė Audronė Razmantienė (el. paštas Audrone.Razmantiene@smm.lt).



Lietuvoje TALIS tyrimą Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerijos pavedimu vykdo Nacionalinės švietimo agentūros Stebėsenos ir vertinimo departamento Švietimo politikos analizės ir tyrimų skyrius (M. Katkaus g. 44, LT-09217 Vilnius, www.nsa.smm.lt). TALIS tyrimą Lietuvoje koordinuoja Eglė Melnikė (el. paštas egle.melnike@nsa.smm.lt).

Ataskaitą parengė Eglė Melnikė, Audronė Razmantienė, Ieva Litvinavičienė.

Ataskaita parengta remiantis tarptautinėmis EBPO TALIS 2018 ataskaitomis: OECD (2019), TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners ir OECD (2020), TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals

Kalbos redaktorė Rūta Krasnovaitė
Maketavo Agnė Beinaraivičiūtė

Viršelis ir iliustracijos iš vectorjuice / Freepik

Išleido Nacionalinė švietimo agentūra
Spausdino UAB „In Flexum“

© EBPO TALIS
© Švietimo, mokslo ir sporto ministerija
© Nacionalinė švietimo agentūra

ISBN 978-609-8275-20-9

Leidinio bibliografinė informacija pateikiama Lietuvos nacionalinės Martyno Mažvydo bibliotekos Nacionalinės bibliografijos duomenų banke (NBDB)

Turinys

Įžanga | 5

Informacija apie TALIS 2018 tyrimą | 6

1. Mokytojai ir mokyklų vadovai – besimokantys visą gyvenimą | 13

1.1. Mokymas ir mokymasis ateičiai | 13

Mokytojų taikoma praktika klasėje | 14

Mokytojų ir mokyklų vadovų pasirengimas mokymui | 20

Ar inovatyvūs mokytojai ir mokyklų vadovai? Kiek jie inovatyvūs? | 22

1.2. Besikeičiantis mokymo poveikslas | 24

Besikeičiantis mokytojo ir mokyklos vadovo profesijos poveikslas | 25

Mokymo ir mokymosi kontekstas | 28

Mokyklos klimatas ir mokymosi aplinka | 31

Ateities iššūkiai ir prioritetai – kaip juos mato mokytojai ir mokyklų vadovai | 34

1.3. Efektyvus kandidatų pritraukimas ir parengimas | 37

Kas mokytojus motyvuoja rinktis mokytojo profesiją | 38

Koks yra mokytojų ir mokyklų vadovų pasirengimas | 40

Kokią pagalbą gauna naujieji mokytojai savo pirmaisiais mokytojavimo metais | 45

1.4. Nuolatinio profesinio tobulinimosi galimybės | 49

Mokytojų ir mokyklų vadovų profesinis tobulinimasis | 50

Profesinio tobulinimosi turinys ir poreikis | 53

Profesinio tobulinimosi trikdžiai ir skatinimo priemonės | 56

2. Mokytojai ir mokyklų vadovai – vertinami profesionalai | 61

2.1. Mokytojo profesijos prestižas | 61

Mokytojo profesijos patrauklumo elementai: prestižas ir mokytojo profesijos statusas | 62

Pasitenkinimas darbu: požiūris į darbo aplinką ir į profesiją | 64

Mokytojų ir mokyklų vadovų patiriamas stresas ir jo šaltiniai | 67

Mokytojų pasitraukimo iš šios profesijos rizika | 69

2.2. Mokytojų ir mokyklų vadovų darbo sąlygos: saugumas, judumas, atlygis | 72

Saugumas darbe ir judumas | 73

Formalusis mokytojų vertinimas | 76

Mokytojų ir mokyklų vadovų pasitenkinimas gaunamu atlyginimu ir kitomis darbo sąlygomis | 80

2.3. Bendradarbiavimo skatinimas, siekiant pagerinti profesionalumą | 83

Mokytojų bendradarbiavimo ypatumai | 84

Mokytojams teikiamas grįžtamasis ryšys ir jo panaudojimas | 90

2.4. Mokytojų ir mokyklų vadovų įgalinimas | 95

Sprendimų priėmimo mokyklos lygmeniu stiprinimas | 96

Mokyklų vadovų lyderystė | 101

Mokytojų lyderystė | 105

Priedai | 113

Literatūra ir šaltiniai | 118



Ižanga

Lietuvoje, formuojant švietimo politiką, dažnai remiamasi tarptautinių mokinių pasiekimų tyrimų rezultatais. Šiuos tyrimus reikšmingai papildė Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacijos (EBPO, angl. *Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD*) Tarptautinis mokymo ir mokymosi tyrimas (TALIS, angl. *Teaching and Learning International Survey*), dažnai vadinamas „mokytojų balso“ tyrimu. TALIS tyrimas unikalus tuo, kad jame daugiausia dėmesio skiriama būtent mokytojams ir mokyklų vadovams, jų darbo sąlygų, aplinkos, kasdienės ugdymo praktikos, grįžtamąjo ryšio, lyderystės mokyklose aspektams vertinti. Ugdymo sėkmė neabejotinai susijusi su mokytojo savijauta, darbo aplinka, vadovų kompetencija. Todėl, jei norime reikšmingai pagerinti mokinių pasiekimus, turime įsiklausyti ir suprasti, kaip jaučiasi mokytojas ir kokie sprendimai galėtų padėti veiksmingai siekti pažangos.

Lietuva TALIS tyrime paskutinį kartą dalyvavo 2018 m., po beveik 10 metų pertraukos. Mokytojų ir mokyklų vadovų apklausa buvo vykdoma dar iki pasaulį ir Lietuvą užklupusios COVID-19 pasaulinės pandemijos, kuri tik dar labiau išryškino priešakinę „fronto“ linijose atsidūrusių pedagogų padėtį ir svarbą visuomenėje. Mokytojų gebėjimas sparčiai keisti įprastus darbo metodus ir aplinkas, įvaldyti naujas technologijas ir ieškoti kitų ugdymo būdų tapo gyvybiškai svarbus.

Nacionalinė TALIS tyrimo ataskaita skelbiama kaip tik tuo metu, kai pradedama įgyvendinti XVIII Lietuvos Respublikos Vyriausybės programa ir šalyje diskutuojama apie nacionalinį švietimo susitarimą. Tarptautinio tyrimo duomenys yra svarūs argumentai politikams veikti viena kryptimi, o mokytojams ir mokyklų vadovams prisidėti prie švietimo politikos kūrimo bei įgyvendinimo. Tikime, kad ši ataskaita bus naudinga ne tik politikams ir švietimo profesionalams: aukštosioms mokykloms ir švietimo darbuotojų kvalifikacijos tobulinimo institucijoms, mokslininkams, mokytojams ir švietimo įstaigų vadovams, bet ir visai visuomenei. Juk mokytojas – svarbi grandis ne tik mokykloje. Ji svarbi kiekvieno mūsų gyvenime, nes atstovauja profesijai, kuri sukuria visas kitas profesijas, taigi kuria ir mūsų visuomenės ateitį.

Informacija apie TALIS 2018 tyrimą

Kas yra TALIS tyrimas

TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) – tai tarptautinis mokymo ir mokymosi tyrimas, kurio pagrindinis objektas yra mokytojai. Šis tyrimas dar vadinamas **mokytojo balso** tyrimu, nes pagrindinis šio tyrimo uždavinys – sudaryti galimybę išgirsti mokytojus ir mokyklų vadovus.

Pagrindinis tyrimo tikslas yra surinkti politiškai svarbius, patikimus tarptautinius duomenis, susijusius su įvairiais mokymo(si) aspektais, bei pateikti jų analizę ir taip padėti šalims plėtoti švietimo politiką, kad būtų sudarytos geresnės sąlygos veiksmingesniam mokymui(si). Ši tarptautinė surinktų duomenų analizė leidžia šalims pamatyti, ar ir kitos valstybės susiduria su panašiais iššūkiais, pasisemti patirties iš kitų šalių švietimo politikos ir suprasti, kokią įtaką ji daro mokymo(si) aplinkai mokykloje.

TALIS tyrimą nuo 2008 m. vykdo tarptautinė Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacija (EBPO, angl. *Organisation for Economic Co-operation and Development*, OECD). Šios organizacijos nare Lietuva tapo 2018 m.

TALIS populiacija

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

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

Nuo 2013 m. tyrimas buvo gerokai praplėstas. Buvo reikšmingai praplėsta tyrimo programa ir atsirado galimybės vykdyti tyrimą, įtraukiant papildomas tikslines populiacijas – pradinio ugdymo (pirmasis švietimo lygmuo pagal Tarptautinę standartizuotą švietimo klasifikaciją, ISCED 1) ir vidurinio ugdymo (trečiasis švietimo lygmuo pagal Tarptautinę standartizuotą švietimo klasifikaciją ISCED 3) mokytojus bei mokyklų vadovus, taip pat dalyvauti jungtiniame TALIS-PISA tyrime (šiuo atveju tyrimas vykdomas tose pačiose mokyklose, kurios dalyvauja ir 2018 m. Tarptautiniame penkiolikmečių tyrime PISA).

Kokios šalys dalyvauja TALIS tyrime

EBPO TALIS tyrimas vykdomas nuo 2008 m. Pirmajame tyrime dalyvavo 24 šalys. Antrajame tyrime (arba cikle) po penkerių metų, t. y. 2013 m., tyrime iš pradžių dalyvavo 34 šalys, o kiek vėliau (2014 m.) prisijungus dar kelioms šalims, galutinis dalyvių skaičius buvo 38.

2018 m. TALIS tyrimas pagal dalyvių skaičių buvo pats didžiausias iš visų trijų ciklų – jame dalyvavo 48 šalys (ar šalių autonomiški regionai). Be pagrindinės tikslinės populiacijos, kaip ir 2013 m. cikle, šalys galėjo pasirinkti ir papildomus modulius. 2018 m., šalia pagrindinio tyrimo, 15 šalių pasirinko papildomą pradinio ugdymo modulį (ISCED 1), 11 šalių – vidurinio ugdymo modulį (ISCED 3), 9 šalys – jungtinį TALIS-PISA tyrimą.

1 pav. Pagrindiniame TALIS tyrime dalyvavusios šalys ir šalių autonomiški regionai.

EBPO šalys (ir šalių autonomiški regionai)			
Alberta (Kanada)	Anglija (JK)	Australija	Austrija
Belgija (Flandrija)	Belgija	Čekija	Čilė
Danija	Estija	Islandija	Ispanija
Italija	Izraelis	Japonija	JAV
Kolumbija	Latvija	Lietuva	Meksika
Naujoji Zelandija	Nyderlandai	Norvegija	Pietų Korėja
Portugalija	Prancūzija	Slovakija	Slovėnija
Suomija	Švedija	Turkija	Vengrija
EBPO šalys partnerės (ir šalių autonomiški regionai)			
Brazilija	Bulgarija	Buenos Airės (Argentina)	Gruzija
Jungtiniai Arabų Emyratai	Kazachstanas	Kipras	Kroatija
Malta	Pietų Afrika	Rumunija	Rusija
Saudo Arabija	Singapūras	Šanchajus (Kinija)	Taivanas
Vietnamas			

Pastaba: Taivanas ir Kipras tiesiogiai TALIS tyrime nedalyvavo – jų duomenis rinko ir tvarkė tik tarptautinis tyrimų konsorciūmas ir jų rezultatai dažniausiai analizuojami atskirai, neįtraukiant į bendruosius rezultatus.

Toliau šioje ataskaitoje, kalbant apie tyrime dalyvavusias šalis, vietoj „EBPO šalys (ir šalių autonomiški regionai)“ naudojamas sutrumpintas pavadinimas – „EBPO šalys“ ar „EBPO“.

Tyrimo dalyviai

Pagrindiniame TALIS tyrime mokytojas apibrėžiamas kaip asmuo, mokantis tam tikro dalyko (per-teikiantis ugdymo turinį) pagrindinio ugdymo pakopoje bendrojo ugdymo mokykloje, o mokyklų vadovai – tai mokyklų, kuriose šie mokytojai dirba, oficialūs vadovai.

Pagrindiniame TALIS tyrime visose šalyse iš viso apie 250 000 mokytojų atsakė į tyrime pateiktus klausimus, taip atstovaudami daugiau kaip 8 mln. mokytojų 48 dalyvaujančiose šalyse.

Minimalūs imties reikalavimai. Pagrindiniame tyrime buvo nustatyti minimalūs imties dydžiai. Kiekvienoje šalyje turėjo būti atrinkta ne mažiau kaip po 200 mokyklų, o iš kiekvienos mokyklos – lygiai po 20 mokytojų (jeigu mokykloje mokytojų skaičius mažesnis negu 20, tuomet į imtį patenka visi tos mokyklos mokytojai). Tyrime taip pat dalyvavo atrinktų mokyklų vadovai (t. y. vienas pagrindinis vadovas, dažniausiai mokyklos direktorius).

Atsakinėjimo lygmuo. Tam, kad šalies rezultatai būtų visavertiškai įtraukti į tarptautinę duomenų analizę, nustatant respondentų atsakinėjimo lygį, yra taikomos tam tikros taisyklės. Mokytojų atsakinėjimo lygmuo – tyrime turi dalyvauti ne mažiau kaip 75 proc. visų atrinktų šalies mokytojų iš ne mažiau kaip 75 proc. atrinktų mokyklų. Mokykla yra laikoma dalyvavusia tyrime, jeigu ne mažiau kaip 75 proc. šios mokyklos mokytojų (atrinktų dalyvauti tyrime) dalyvavo tyrime. Mokyklų vadovų atsakinėjimo lygmuo – ne mažiau kaip 75 proc. visų šalies mokyklų vadovų dalyvauja tyrime (t. y. užpildo klausimynus).

Tyrimo instrumentai

TALIS tyrime naudojami mokytojų ir mokyklų vadovų klausimynai – vienas klausimynas mokytojams ir vienas klausimynas mokyklų vadovams. Klausimynai parengti dvejopi – popieriniai ir elektroniniai. Šalys galėjo pačios pasirinkti, koku būdu vykdys tyrimą – atsakinėdamos į popierinius ar elektroninius klausimynus, arba abiem būdais. Klausimyno pildymas užtruko apie 45–60 min.

Tyrimo vykdymas

Pietų pusrutulio šalyse tyrimo vykdymas (duomenų rinkimas) mokyklose vyko 2017 m. gruodžio mėn. (su nedideliu kai kurių šalių duomenų rinkimo laikotarpio pratęsimu į sausio mėn.). Šiaurės pusrutulio šalyse duomenų rinkimas vyko 2018 m. kovo–gegužės mėn. (kai kuriose šalyse duomenų rinkimas paankstintas į sausio–vasario mėn. ir pratęstas iki birželio mėn.).

Kokio pobūdžio informaciją ir rezultatus teikia TALIS tyrimas

TALIS tyrimas yra mokytojų balso, arba nuomonės, tyrimas. Šio tyrimo rezultatai grindžiami išskirtinai tik mokytojų ir mokyklų vadovų laisvai išsakytu požiūriu, nuostatomis, nuomone, savo veiklos suvokimu, jų pateiktu „pasakojimu“ tyrime nagrinėjamais klausimais. Kitos formos tyrimų duomenys nėra įtraukti. Taigi mokytojų ir mokyklų vadovų balsas suteikia galimybę sužinoti, ką jie mano apie mokymo ir mokymosi aplinkas, kuriose dirba, kaip praktikoje įgyvendinami įvairūs aukštesniame lygmenyje priimami sprendimai. Tai mokytojų ir mokyklų vadovų nuomonė, todėl, kaip ir kiekviename nuomonių tyrime, interpretuojant rezultatus, reikia turėti mintyje ir subjektyvumo elementą – mokytojų nuomonė gali skirtis nuo kitokiais būdais ar metodais surinktos informacijos (pvz., vaizdo tyrimo, administracinio pobūdžio statistinių duomenų ir pan.).

Taip pat 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.

TALIS tyrimo programa

TALIS 2018 tyrimui buvo atrinktos pagrindinės devynios tyrimo temos:

- mokytojų taikoma ugdymo praktika;
- vadovavimas mokyklai (mokyklos lyderystė);
- mokytojų profesinė praktika;
- pedagoginės studijos ir mokytojų pradinis rengimas;
- grįžtamasis ryšys mokytojams ir jo tobulinimas;
- atmosfera mokykloje;
- pasitenkinimas darbu;
- žmogiškųjų išteklių klausimai, santykiai su suinteresuotosiomis šalimis;
- mokytojų darbo veiksmingumas.

Prie šio sąrašo pridėtos dvi bendrosios tyrimo temos:

- inovacijos;
- teisingumas ir įvairovė.

Tyrimo programos ašis – mokytojų profesionalumas

Kai tik prabylama apie švietimo kokybę, visas dėmesys nukrypsta į mokytojus ir mokyklų vadovus. Mokytojų ir mokyklų vadovų darbo kokybė tiesiogiai veikia mokinių mokymosi rezultatus. Todėl šalis nuolat ieško būdų, kaip pritraukti, ugdyti ir išlaikyti kvalifikuotus ir kompetentingus mokytojus ir mokyklų vadovus.

Reikalavimai mokytojams ir mokyklų vadovams nuolat auga. Žinios ir įgūdžiai padeda užtikrinti individualią ir kolektyvinę sėkmę šių dienų visuomenėje, todėl švietimo sistemai, mokytojams ir mokyklų

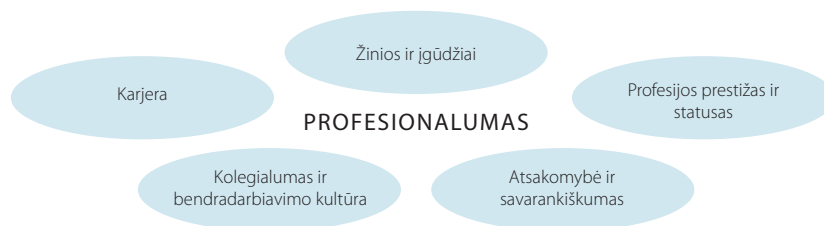
vadovams keliama dideli reikalavimai. Tikimasi, kad mokytojai ne tik labai gerai supras ugdymo turinį ir ugdymo procesą, bet ir išmanys apie pačius ugdumuosius, t. y. mokinius. Tikimasi, kad jie patys nuolat augs, tobulins savo kaip profesionalų gebėjimus, taip pat ugdys mokinius, atsižvelgdami į besikeičiančią aplinką, individualius mokinių poreikius ir, bendradarbiaudami su jų tėvais bei kitais mokytojais, užtikrins visuminį mokinių ugdymą.

Daugelyje šalių tikimasi, kad mokyklų vadovai ne tik bus įgiję gerus administracinius ir vadybinius gebėjimus, bet taip pat išmanys mokymosi lyderystę, rūpinsis, kad mokyklose vyrautų mokymą ir mokymąsi skatinanti aplinka: planavimas būtų nukreiptas į mokyklos tobulinimą, būtų skatinamas mokytojų bendradarbiavimas, veiksmingas profesinis tobulinimasis, bendravimas su mokiniais ir jų tėvais, mokykla dalyvautų mokyklų tinklų ir vietos bendruomenės veiklose.

Siekiant prisidėti prie diskusijos apie mokytojo profesiją, TALIS tyrime mokytojo profesija apibūdinama per penkių dimensijų modelį.

- **Žinios ir įgūdžiai / gebėjimai.** Tai bendrosios ir specializuotos žinios, kurios yra įtrauktos į profesijos standartus, mokytojų ir mokyklų vadovų rengimo programas bei tolesnį nuolatinį kvalifikacijos tobulinimą.
- **Karjera.** Tai mokytojų darbo sąlygos, su profesiniais standartais deranti atlygio sistema, mokytojų vertinimo sistemos ir karjeros augimo galimybės.
- **Kolegialumas ir bendradarbiavimo kultūra.** Tai savarankiškos ir kolegiškos profesinės bendruomenės, kai bendradarbiavimas ir kolegialus grįžtamasis ryšys stiprina profesinę praktiką bei kolektyvinį profesijos tapatumą.
- **Atsakomybė ir savarankiškumas.** Mokytojų ir mokyklų vadovų savarankiškumas bei lyderystė, priimanč kasdienes darbo sprendimus, galimybė profesionaliai prisidėti prie švietimo politikos įgyvendinimo.
- **Profesijos prestižas ir statusas.** Tai profesijos etiniai standartai, intelektinis ir profesinis pasitenkinimas atliekamu darbu, mokytojo profesijos suvokta vertė visuomenėje bei santykis su kitomis profesijomis.

2 pav. Penkios mokytojų profesionalumo dimensijos TALIS tyrime



Pagrindiniai tarptautiniai tyrimo rezultatai yra pateikti dviejose tarptautinėse tyrimo ataskaitose:

„Mokytojai ir mokyklų vadovai – besimokantys visą gyvenimą“ (TALIS 2018 Results (Volume I). *Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*) – apima tokias temas kaip mokymo praktika, besikeičiantis mokymo kontekstas, mokytojų rengimas, mokytojų ir mokyklų vadovų profesinės žinios bei gebėjimai, nuolatinis profesinis tobulinimasis;

„Mokytojai ir mokyklų vadovai – vertinami profesionalai“ (TALIS 2018 Results (Volume II) *Teachers and School Leaders as Valued Professionals*) – tyrinėjama profesijos prestižas ir statusas, mokytojų ir mokyklų vadovų karjeros klausimai, darbo sąlygos, atlygio klausimai, profesinis bendradarbiavimas ir kolegialūs santykiai mokyklose, mokyklų savarankiškumas, mokytojų ir mokyklų vadovų lyderystė.

TALIS Lietuvoje

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

Lietuvoje tyrimo imčiai suformuoti buvo naudoti Švietimo valdymo informacinės sistemos (ŠVIS) duomenys. Tyrimo imtis buvo suformuota 2016 m., atrenkant 20 bendrojo ugdymo mokyklų (jos dalyvavo bandomajame tyrime 2017 m.; šio tyrimo rezultatai buvo naudojami tikslinant tyrimo instrumentus ir į pagrindinio tyrimo duomenų bazę neįtraukti) ir 200 bendrojo ugdymo mokyklų pagrindiniam tyrimui. Iš kiekvienos atrinktos mokyklos tyrimui atrinkta iki 20 mokytojų (jeigu mokykloje iš viso buvo mažiau negu 20 mokytojų, tyrimui buvo atrinkti visi tos mokyklos mokytojai).

Lietuvoje TALIS klausimynus užpildė 3759 pagrindinio ugdymo mokytojai iš 195 mokyklų ir 195 mokyklų vadovai.

Tam, kad šalies rezultatai būtų reprezentatyvūs ir juos būtų galima įtraukti į tarptautinius palyginimus, buvo nustatyti tam tikri respondentų atsakinėjimo lygio reikalavimai. **Lietuvos** atsakinėjimo lygis vertinamas kaip labai aukštas – daugiau kaip 95 proc. – ir patenka į aukščiausią atsakinėjimo lygio grupę.

Lietuvoje visi klausimynai mokytojams ir mokyklų vadovams buvo pateikti tik lietuvių kalba, neatsižvelgiant į mokyklos mokomąją kalbą. Mūsų šalyje buvo naudoti tik elektroniniai klausimynai ir tyrimas vyko elektroninėje erdvėje.

Lietuvos mokyklose tyrimas vyko 2018 m. vasario mėn. pabaigoje – kovo mėn. pradžioje.

Ši Lietuvos ataskaita parengta remiantis tarptautinėmis ataskaitomis (*TALIS 2018 Results (Volume I). Teachers and School Leaders as Lifelong Learners* ir *TALIS 2018 Results (Volume II) Teachers and School Leaders as Valued Professionals*). Aptariant tyrimo rezultatus, tam, kad būtų atskleistas kontekstas, skyrių pradžioje, kaip ir tarptautinėse ataskaitose, pateikiamas tyrinėjamų klausimų kontekstas, aktualumas. Šiems skyriams parengti naudotos literatūros sąrašai pateikiami tarptautinėse ataskaitose (žr. naudotos literatūros sąrašą).

Lietuva EBPO nare tapo 2018 m. liepos mėn., tad ataskaitose mūsų šalies rezultatai pateikiami kaip EBPO šalies rezultatai. Šioje Lietuvos ataskaitoje Lietuvos rezultatai lyginami su EBPO šalių vidutiniais rezultatais.

EBPO-31 vidurkis: aritmetinis vidurkis, apskaičiuotas remiantis pagrindinio ugdymo mokytojų (ISCED 2) duomenimis 31-oje EBPO šalyje.

EBPO-30 vidurkis: aritmetinis vidurkis, apskaičiuotas remiantis pagrindinio ugdymo mokyklų vadovų (ISCED 2) duomenimis 30-yje EBPO šalių. (Šalių, kurios neatitiko dalyvavimo TALIS rodiklių standartų, sistemos lygio įvertinimai neįtraukti į tarptautinius vidurkius. Tai pasakytina apie Australijos pagrindinio ugdymo mokyklų vadovus (dėl per žemo dalyvavimo lygio šios šalies rezultatai neįtraukti į tarptautinių vidurkių skaičiavimus).

Pastaba. Atkreiptinas dėmesys, kad Lietuvoje tyrimo vykdymas mokyklose vyko 2018 m. vasario–kovo mėn., todėl kai kuriuos duomenis reikėtų interpretuoti, atsižvelgiant į šią informaciją. Pavyzdžiui: etatinis mokytojų darbo apmokėjimas įvestas vėliau, nei buvo renkami duomenys, mokyklų vadovų kadencijos įvestos nuo 2018 m. sausio 1 d., tačiau dėl trumpo laikotarpio šis aspektas mokyklų vadovų atsakymuose gali būti neatspindėtas.

Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija ir Nacionalinė švietimo agentūra dėkoja mokytojams ir mokykloms, dalyvavusioms TALIS bandomajame tyrime 2017 m. ir pagrindiniame tyrime 2018 m.

Kodėl pasirinkote mokytojo profesiją? Mokytojų atsakymai bandomojo tyrimo metu.

Visada norėjosi palikti kažką po savęs, įdėti indėlį formuojant asmenybę, būti reikšmingai.

Susidomėjimas dalyku.

Bendravimas su jaunais žmonėmis, jų ugdymas.

Galimybė stebėti, kaip mano dėka auga, keičiasi ir tobulėja vaikai.

Labai patiko studijuojamas dalykas.

Judėjimas.

Atlyginimas.

Tai buvo mano svajonė.

Noras suprasti ir padėti vaikui.

Dėstau savo mėgiamą dalyką.

Mokytojo profesija suteikė galimybę visą laiką dirbti su jaunais žmonėmis ir kartu su jais tobulėti visą gyvenimą.

Patinka dirbti su vaikais, norėjau būti jiems naudinga.

Galimybė bendrauti su jaunais žmonėmis.

Mano abu tėvai buvo mokytojai, todėl nuo pat vaikystės jau žinojau, kuo būsiu.

Naujas iššūkis.

Mokytojo profesija suteikė galimybę tarptautinių projektų vykdymui, kitų šalių kultūrų pažinimui.

Suteikė galimybes realizuoti save.

Mokykla gimtajame mieste ir niekur kitur nereikėjo kraustyti, ieškoti naujos gyvenamosios vietos.

Šeimos narių patarimai.

Norėjau dirbti mėgiamą darbą.

Suteikė galimybę brandinti savo asmenybę, pačiai augti ir tobulėti, pažinti savo galimybes.

Savirealizacija.

Pavyzdys vyresnių giminėje.

Tėvų nuomonė.

Šeimos tradicija.

Mano mama buvo mokytoja.

Mokytojo profesija suteikė galimybę režisuoti.

Meilė vaikams.

Kūrybinis darbas.

Nenuobodus darbas.

Nuolatinis bendravimas su vaikais ir kitais žmonėmis.

Mokytojo profesija buvo gerbiama.

Mokytojo profesija suteikė galimybę nuolat tobulėti.

Domėjausi matematika.

Draugų patarimai.

Žavėjo mokytojo darbas.

Šeimos tradicija.

Ugdyti jauną žmogų.

IDALIS



1. Mokytojai ir mokyklų vadovai – besimokantys visą gyvenimą

1.1. Mokymas ir mokymasis ateičiai

Neseniai paskelbtos EBPO ataskaitos „Mokymas ateičiai: švietimą keičianti veiksminga praktika pamokoje“ (EBPO, 2018) pratarinėje teigiama, jog mokymas dabar yra labiau negu bet kada dinamiškas, keliantis iššūkių, daug reikalaujantis. Tikimasi, kad mokytojai ir mokyklų vadovai bus atviri naujovėms, sugebės tiek asmeniškai, tiek profesiskai prisitaikyti prie kintančios aplinkos ir suteikti mokiniams tas žinias bei ugdyti tuos gebėjimus, kurie vestų mokinius sėkmingo jų asmeninio ir profesinio gyvenimo link. Svarbiausia su mokykla susijusi ir didžiausią poveikį mokinių mokymuisi daranti figūra yra mokytojai. Jie mokinius motyvuoja, įkvepia, skatina mąstyti, reflektuoti ir dirbti, bendradarbiaujant su kitais. Todėl labai svarbu suprasti, kaip mokytojai siekia šių tikslų savo klasėse ir kaip šiame kelyje juos palaiko bei skatina mokyklų vadovai.

TALIS, į mokytojus ir mokyklų vadovus žvelgdamas kaip į švietimo ekspertus, siekia ištirti, ar mokytojai ir mokyklų vadovai, remiantis jų pačių nuomone, savo darbe naudoja turimas profesines žinias bei gebėjimus ir kaip jie tai daro, kuriose srityse jie mato erdvę tobulėti.

Šiame skyriuje pateikiama TALIS tyrimo duomenų apžvalga apie svarbiausią ir esminę mokytojų darbo dalį – ugdymą pamokoje. Išskiriami tokie svarbūs ugdymo pamokoje elementai: ugdymo metodai ir būdai, mokytojų ir mokyklų vadovų atvirumas naujovėms, pasirengimas taikyti inovatyvius mokymo ir tarpusavio bendradarbiavimo metodus.

(Naudotos literatūros sąrašą žr. OECD (2019), TALIS 2018 Results (Volume I))

Pagrindiniai rezultatai

- TALIS tyrimas parodė, kad EBPO šalyse mokytojų pamokose plačiai paplitusios ugdymo praktikos, susijusios su klasės valdymu ir aiškiu mokymo ar ugdymo proceso organizavimu, o praktikos, susijusios su mokinių įtraukimu, jų pažintinių procesų stiprinimu (kritinis mąstymas, reikiamų žinių ir gebėjimų taikymas konkrečiose situacijose, grupinis darbas ir pan., t. y. veiklos, reikalaujančios kitokio, specifiskesnio mokytojų pasirengimo ir planavimo bei išteklių, taip pat didesnio mokinių įsitraukimo, atsakomybės, pasirengimo tai daryti), taikomos kiek rečiau. Lietuvoje šis skirtumas nėra toks ryškus – pažintinių procesų stiprinimui priskiriamas praktikas Lietuvos mokytojai taiko dažniau negu vidutiniškai kitose EBPO šalyse – EBPO šalyse šias praktikas dažnai taiko maždaug pusė, Lietuvoje – apie du trečdalius mokytojų.
- Mokinių vertinimo praktikos ir jų deriniai įvairiose šalyse yra gana įvairūs. Lietuva pasižymi gero-kai didesniu (negu vidutiniškai EBPO) praktikų, kurių metu į vertinimo procesą įtraukiami ir patys mokiniai, taikymu – Lietuvoje dažnai ar visada tai darantys nurodo 66 proc. mokytojų, EBPO vi-durkis – 41 proc.
- EBPO šalyse dauguma – apie 80 proc. – mokytojų pasitiki savo klasės valdymo ir mokinių ugdymo gebėjimais, tačiau apie 30 proc. teigia susiduriantys su sunkumais motyvuojant mokinius moky-tis, ypač tais atvejais, kai mokinių suinteresuotumas mokymusi yra labai žemas. Lietuvos mokyto-jai, palyginti su EBPO šalių vidurkiu, beveik visais įvardytais aspektais jaučiasi labiau pasitikintys, bet, kaip ir kitų šalių atveju, kiek silpniau jaučiasi mokinių motyvacijos stiprinimo srityje.

- Esminei veiklai pamokos metu – mokymui – EBPO šalyse mokytojai vidutiniškai skiria apie 78 proc. viso pamokos laiko. Lietuvoje ši dalis kiek didesnė ir siekia 85 proc. Palyginti su rezultatais prieš 5 ar 10 metų, maždaug pusėje tyrime dalyvavusių šalių mokymui skirtas laikas pamokoje sumažėjo. Lietuvoje, palyginti su 2008 metais, – šiek tiek padidėjo.
- Didžioji dauguma mokytojų ir mokyklų vadovų mano, kad jų kolegos yra atviri pokyčiams, o jų mokyklos geba pritaikyti inovatyvias praktikas. Lietuvoje šis požiūris pozityvesnis negu vidutiniškai EBPO (pvz., apie 74 proc. mokytojų EBPO šalyse ir 86 proc. Lietuvoje sutinka, kad jų kolegos atviri pokyčiams). Tačiau visose šalyse yra svarbus mokytojų amžiaus veiksnys – vyresni mokytojai (vyresni kaip 50 metų) labiau negu jaunesnieji (jaunesni kaip 30 metų) sutinka, kad jų kolegos atviri pokyčiams.

Mokytojų taikoma praktika klasėje

Mokytojo darbo kokybė yra svarbiausias mokyklos lygmens kintamasis, nuo kurio priklauso visos švietimo sistemos kokybė. Efektyvi švietimo sistema yra ta, kur mokytojai taiko ugdymo metodus, gerinančius mokinių pasiekimus ir visapusiškai ugdančius mokinius, neatsižvelgiant į mokinių socialinį ir ekonominį statusą, gimtąją kalbą ar pan. Tačiau suprasti, koks mokymas yra veiksmingas ar geras, kas mokymą daro gerą, o kas – ne, yra sunku. Nors ugdymo (mokymo) kokybę išmatuoti ir įvertinti gana sudėtinga, ją galėtų atspindėti tokie stebimi rodikliai kaip pagerėjusi mokinių motyvacija ar mokymosi pasiekimų pokyčiai, kokybiškas procesas ar mokytojo suvoktas savo darbo veiksmingumas. Vertinant mokymo kokybę, pasinaudoti mokytojų savirefleksija yra itin problemiška, nes gana dažnai ji atspindi ne tik asmeninę, bet ir socialinių poreikių nulemtą mokytojų nuomonę. Anksčiau atlikta TALIS-PISA tyrimų duomenų analizė parodė, kad toje pačioje mokykloje dirbantys mokytojai linkę pateikti panašesnę požiūrį į mokymą negu du mokytojai, dirbantys skirtingose mokyklose. Šie rezultatai suponuoja prielaidą, jog mokymo strategijos yra dalis vidinės mokyklos „mokymo kultūros“.

Susidurdamas su šiais iššūkiais, TALIS sukūrė daug vienas kitą papildančių rodiklių, kuriais remiantis siekiama nustatyti, kaip mokytojai dirba klasėje ar per pamoką. TALIS tyrimo metu mokytojai turėjo atsitiktinai pasirinkti bet kurią vieną klasę, kurią jie moko (tyrime ši klasė buvo santykinai pavadinta „tiriamąja klase“), ir, turėdami ją mintyse, atsakyti į klausimus apie pačią klasę, atskleisdami įvairius mokymo aspektus. TALIS nagrinėja mokytojų pateikiamą faktinę informaciją, kaip dažnai jie pamokose taiko vienus ar kitus metodus, kiek laiko skiria tam tikroms veikloms. Siekdamas papildyti šiuos faktinius rodiklius, TALIS taip pat prašo mokytojų įsivertinti, kaip jiems sekasi taikyti tam tikras praktikas ir pasiekti užsibrėžtus tikslus.

Veiksmingos mokymo strategijos

Vienareikšmiško atsakymo į klausimą, kokia mokymo praktika yra veiksminga, nėra, tačiau dėl vieno sutariama – tai nevienalytė, daug įvairių aspektų apimanti sąvoka. Pasaulyje atlikta daug įvairių tyrimų, analizuojančių mokymo ir mokinių mokymosi sąsajas, mokymo metodų įtaką mokinių pasiekimams. TALIS tyrime mokytojų klausama apie jų taikomas veiksmingas mokymo praktikas (veiksmingomis praktikomis paprastai laikomos tos, kurios daro teigiamą poveikį mokinių mokymosi pasiekimams). Jas galima sugrupuoti į tokias keturias grupes:

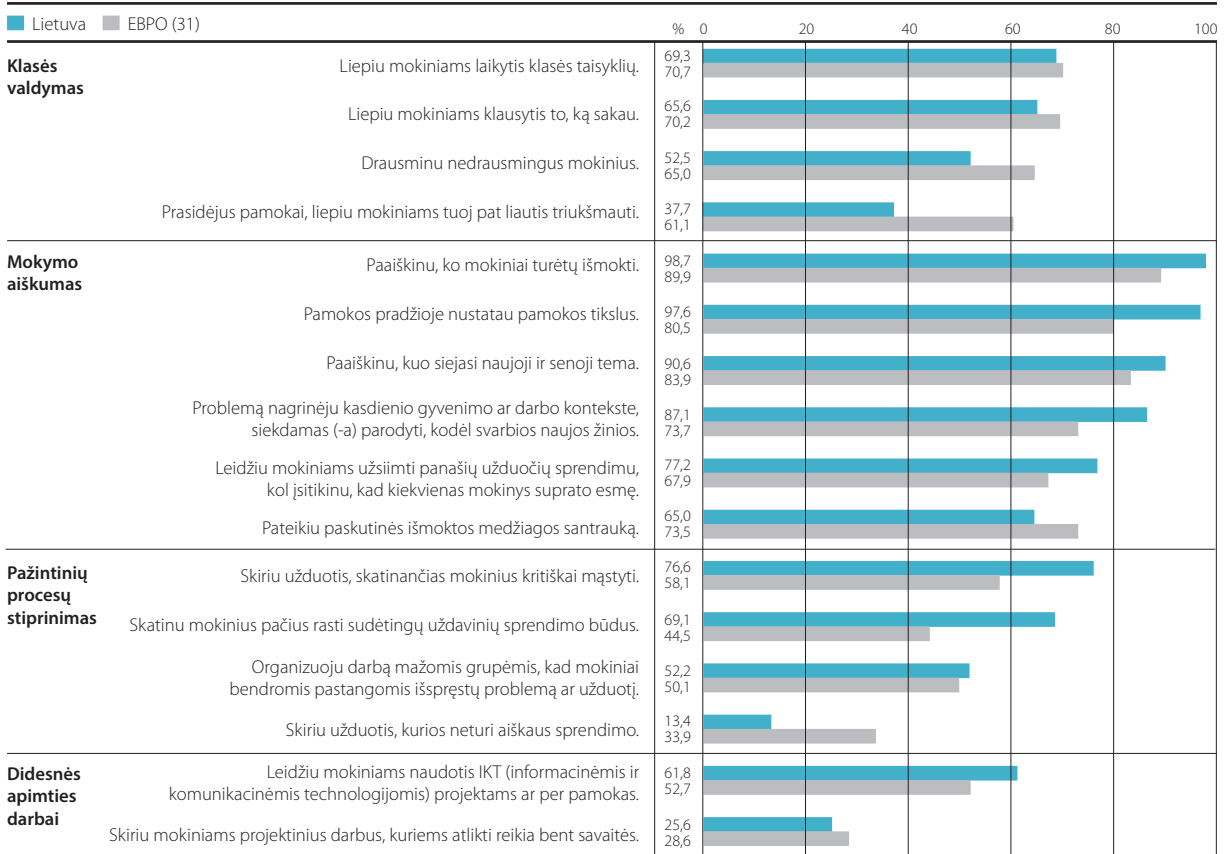
- klasės valdymas;
- mokymo aiškumas;
- pažintinių procesų stiprinimas;
- didesnės apimties darbai ar veiklos.

TALIS tyrimo metu mokytojų teirautasi, kaip dažnai nurodytas praktikas jie taiko tiriamoje klasėje („niekada arba beveik niekada“, „kartais“, „dažnai“, „visada“).

- TALIS tyrimas parodė, kad EBPO šalyse mokytojų pamokose plačiai paplitusios praktikos, susijusios su klasės valdymu ir aiškiu mokymo proceso organizavimu (šias praktikas dažnai taikantys nurodo ne mažiau kaip du trečdaliai mokytojų). Praktikos, susijusios su mokinių įtraukimu, jų kognityvinių, pažintinių procesų aktyvinimu, taikomos kiek rečiau (dažnai taikantys pažymėjo maždaug pusė mokytojų). Lietuvos mokytojų pamokose tendencija panaši, tačiau pažymėtina, jog Lietuvoje gerokai dažniau negu vidutiniškai EBPO šalyse mokytojai pamokose taiko praktikas, nukreiptas į mokinių kognityvinių ir pažintinių procesų aktyvinimą, IKT taikymą (1.1.1 pav.).
- Vidutiniškai EBPO šalyse, kurios dalyvavo TALIS tyrime, daugiau negu 60 proc. mokytojų teigia, jog dažnai ar visada imasi veiksmų, siekdami pamokose užtikrinti tvarką. Lietuvos mokytojai visas šios grupės praktikas taiko kiek rečiau negu vidutiniškai kitose EBPO šalyse. Dažnesnės praktikos – priminimas mokiniams laikytis klasės taisyklių ir atkreipti dėmesį, ką sako mokytojas (dažnai ar visada tai daro 66–69 proc. Lietuvos mokytojų), kiek retesnės – drausminti mokinius per pamoką (maždaug pusė mokytojų).
- Lietuvoje beveik visi mokytojai per pamoką paaiškina mokiniams pamokos tikslus ir tai, ko jie turėtų išmokti (daugiau negu 98 proc.), taip pat didžioji dauguma paaiškina jau nagrinėtos medžiagos sąsajas su nauja medžiaga ir aktualizuoja ugdymo turinį (91 proc.), nagrinėjamą problemą siedami su gyvenimišku ir darbo kontekstu (87 proc.). Išmoktos medžiagos santrauką dažnai ar visada pamokos metu pateikia maždaug du trečdaliai mokytojų.
- Lietuvos mokytojai dažniau negu vidutiniškai EBPO šalyse taiko mokinių pažintinius procesus skatinančias ir į savarankišką mokinių darbą nukreiptas praktikas: skatina mokinius kritiškai mąstyti (77 proc., EBPO – 58 proc.), skatina mokinius pačius rasti sudėtingų užduočių sprendimo būdus (70 proc., EBPO – 45 proc.), skatina mokinius naudotis informacinėmis komunikacinėmis technologijomis (IKT) (62 proc., EBPO – 53 proc.). Darbą nedidelėse grupėse taiko maždaug pusė mokytojų tiek Lietuvoje, tiek vidutiniškai EBPO šalyse. Rečiau negu vidutiniškai EBPO šalyse Lietuvos mokytojai skiria mokiniams užduotis, neturinčias aiškaus sprendimo (Lietuvoje dažnai ar visada tai darantys teigia 13 proc. mokytojų, EBPO vidurkis – 34 proc.). Gana dažnai taikantys didesnės apimties veiklas nurodo maždaug ketvirtadalis Lietuvos mokytojų.
- Palyginus mokytojų taikomą praktiką per pastaruosius penkerius metus, akivaizdūs tam tikri pokyčiai. Lietuva TALIS tyrime 2013 metais nedalyvavo, tačiau, sugretinus kitų šalių (kurių duomenys tai leidžia atlikti) 2013 ir 2018 metų duomenis, pastebėta, jog 2018 metais kiek dažnesnis yra praktikų, susijusių su aiškiu mokymo procesu, taikymas (apibendrinimo pateikimas, problemos nagrinėjimas kasdieniame kontekste, kartotinis užduočių sprendimas, siekiant, kad visi mokiniai įsisavintų, suprastų esminę informaciją). Šios mokymo strategijos paprastai yra mažiau imlios laikui, jas lengviau taikyti. Viena iš priežasčių, kodėl mokytojai šiuo metu jas linkę taikyti dažniau, galėtų būti didėjanti ugdymo turinio apimtis arba tai, kad klasės pasižymi vis didesne besimokančiųjų įvairove. Per pastaruosius penkerius metus pastebimai išaugo ir IKT taikymas pamokose ar atliekant savarankiškus darbus – tai rodo 28 iš 31 šalių, dalyvavusių TALIS tyrime 2013 ir 2018 metais, duomenys. Didžiausi pokyčiai Suomijoje, Izraelyje, Rumunijoje ir Švedijoje – čia dalis mokytojų, nurodančių, jog dažnai ar visada skatina mokinius naudotis IKT pamokose ar atliekant projektinius darbus, padidėjo daugiau negu 30 procentiniais punktais. Tačiau šalia subalansuoto IKT naudojimo dažnumo reikėtų pabrėžti ir efektyvaus IKT panaudojimo svarbą, t. y. tai, kokioms veikloms, kada ir kaip mokytojai šias priemones taiko.

1.1.1 pav. Mokytojų pamokose taikoma praktika.

Mokytojų, nurodžiusių, kad dažnai ar visada pamokose taiko įvardytus metodus ar veiklas, dalis (proc.).



Vertinimo strategijos

Veiksmingo mokymo sudėtinė dalis yra konstruktyvus grįžtamasis ryšys ir toks grįžtamasis ryšys teigiamai veikia mokymą bei mokymąsi. Greta mokymo proceso organizavimo mokytojai mokiniams turi teikti grįžtamąjį ryšį apie tai, kaip mokiniams sekasi, kokia jų pažanga. Tai svarbu daryti, taikant tiek formuojamąjį, tiek sumuojamąjį vertinimą. TALIS tyrime buvo išskirtos keturios mokinių pasiekimų vertinimo praktikos:

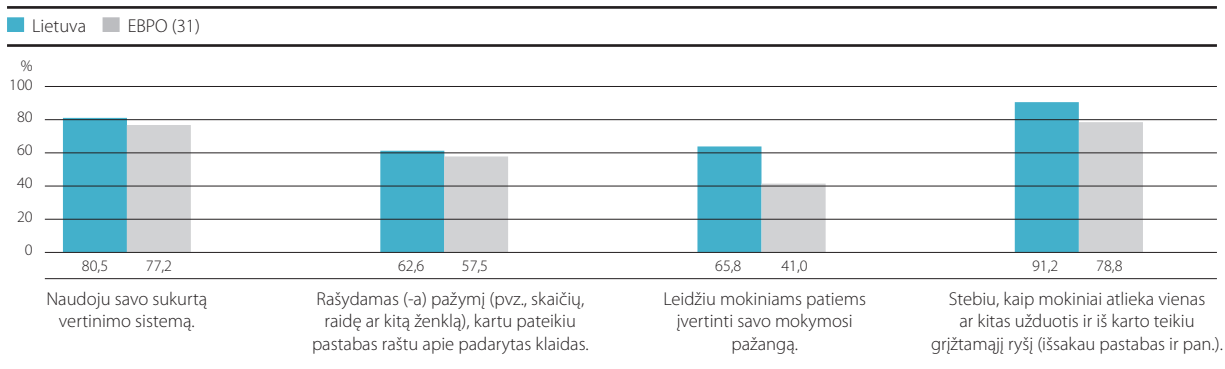
- naudoja savo vertinimo sistemą;
- šalia pažymio kartu pateikia pastabas raštu apie padarytas klaidas;
- leidžia mokiniams patiems įvertinti savo mokymosi pažangą;
- stebi, kaip mokiniai atlieka užduotis ir iš karto teikia grįžtamąjį ryšį.

Formuojamasis vertinimas apima praktikas, kai grįžtamasis ryšys teikiamas mokymo procese, kai vyksta mokymasis. Sumuojamasis vertinimas paprastai taikomas tam tikro mokymosi etapo pabaigoje ir teikia informaciją ir grįžtamąjį ryšį apie mokymosi rezultatus.

- Mokinių vertinimo praktikos ir jų deriniai šalyse, dalyvavusiose TALIS tyrime, yra įvairūs. Apibendrinti EBPO šalių rezultatai rodo, kad formuojamojo vertinimo praktikos paplitusios kiek mažiau negu sumuojamojo. Iš TALIS tyrime įvardytų keturių vertinimo praktikų plačiausiai paplitusios yra dvi: apie 79 proc. mokytojų EBPO šalyse (Lietuvoje – 91 proc.) nurodo, kad jie dažnai ar visada stebi mokinius, atliekančius užduotis, ir iš karto teikia grįžtamąjį ryšį, ir 77 proc. (Lietuvoje – 81 proc.) naudoja savo sukurtą vertinimo sistemą. Kiek rečiau taikomos praktikos: šalia pažymio raštu pateikia ir pastabas apie padarytas klaidas ir į įsivertinimą įtraukia pačius mokinius (1.1.2 pav.).

1.1.2 pav. Mokytojų pamokose taikomi vertinimo metodai.

Mokytojų, nurodžiusių, kad dažnai ar visada pamokose taiko įvardytus vertinimo metodus, dalis (proc.).



- Lietuvoje visas įvardytas vertinimo praktikas mokytojai taiko kiek dažniau negu vidutiniškai kitoje šalyje. Didžiausias skirtumas yra mokinių įtraukties į savo pažangos vertinimą aspektu – Lietuvos mokytojai šią strategiją taiko gerokai dažniau negu vidutiniškai EBPO šalyse: Lietuvoje dažnai ar visada tai darantys nurodo 66 proc. mokytojų (EBPO vidurkis – 41 proc.).
- Šalių, dalyvavusių ir 2013, ir 2018 metų tyrimuose, rezultatai rodo, kad per pastaruosius penkerius metus daugumoje šalių mokytojai įvairias vertinimo praktikas pradėjo taikyti dažniau. Ypač padaugėjo mokytojų, teigiančių, kad dažnai šalia pažymio mokiniams pateikia ir komentarus raštu. Dešimtyje šalių, ypač Australijoje, Suomijoje, Pietų Korėjoje, Norvegijoje ir Nyderlanduose, gerokai padaugėjo mokytojų, teigiančių, jog dažnai į įsivertinimą įtraukia pačius mokinius.

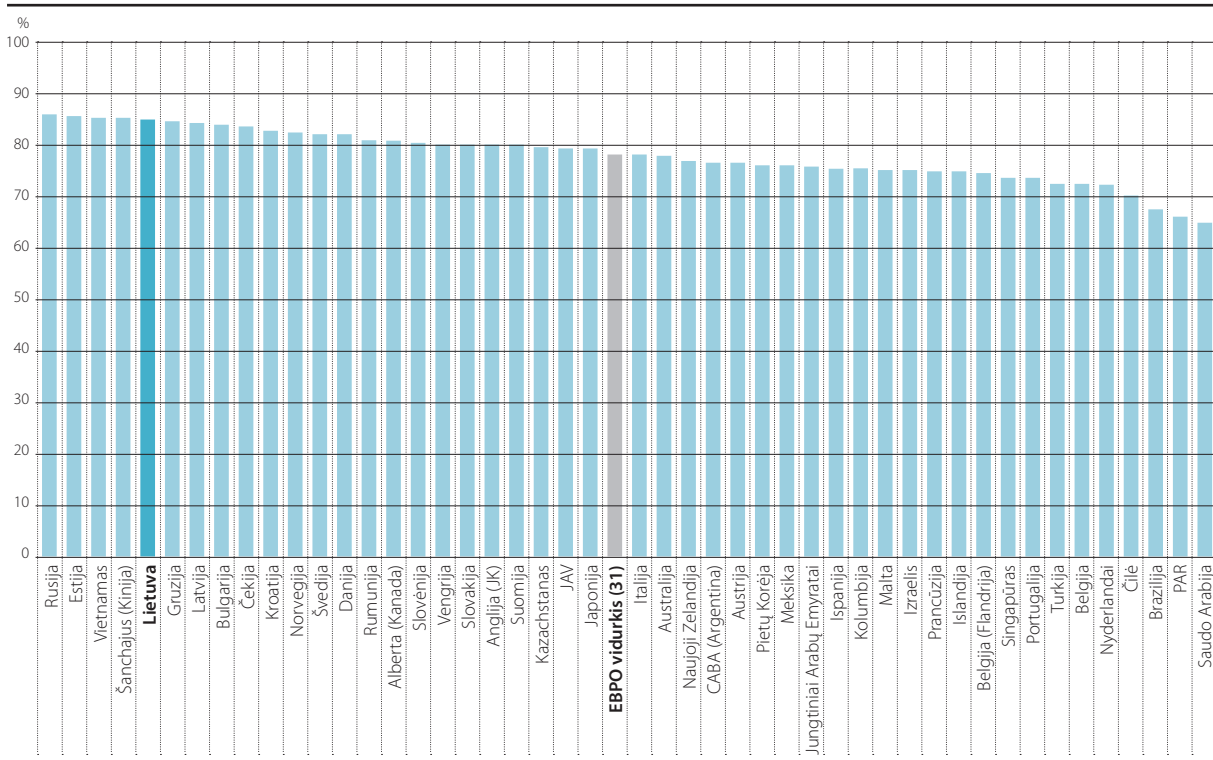
Mokymui skirtas laikas

TALIS tyrimo metu nagrinėjama, kiek laiko per įprastą pamoką mokytojai skiria tokioms veikloms kaip klasės valdymas (tvarkos klasėje palaikymas), administravimo darbai (lankomumo žymėjimas, dokumentų pildymas ir pan.) bei mokymui ir mokymuisi.

- Esminei veiklai pamokos metu (tipinėje pamokoje) – mokymui – EBPO šalyse mokytojai vidutiniškai skiria apie 78 proc. viso pamokos laiko. Kitoms veikloms, tokioms kaip tvarkos klasėje palaikymas ir administravimo darbai, vidutiniškai skiriama atitinkamai 13 proc. ir 8 proc. laiko.
- Lietuva yra tarp penketo šalių, kurių mokytojai pamokos metu mokymui skiria daugiausia laiko – ne mažiau kaip 85 proc. pamokos laiko mokymui skiria mokytojai Rusijoje, Estijoje, Šanchajuje (Kinija), Vietname ir Lietuvoje, nuo 65 iki 70 proc. – Brazilijoje, Čilėje, Saudo Arabijoje, Pietų Afrikoje (1.1.3 pav.).
- Per pastaruosius 5–10 metų maždaug pusėje EBPO šalių, dalyvaujančių TALIS tyrime, mokymui ir mokymuisi skiriamas laikas (per pamoką) sumažėjo. Didžiausias sumažėjimas (3 ir daugiau procentiniais punktais) per 10 metų stebimas Bulgarijoje, Belgijoje (Flandrijoje), Vengrijoje ir Turkijoje. Reikšmingas padidėjimas penkiose šalyse: Austrijoje, Italijoje, Lietuvoje, Meksikoje ir Norvegijoje. Lietuvoje, palyginti su 2008 metais, mokymui ir mokymuisi skiriamas laikas padidėjo 2 procentiniais punktais.
- Vyresni ir daugiau patirties turintys mokytojai beveik visose EBPO šalyse (Lietuvoje taip pat) mokymui ir mokymuisi pamokoje vidutiniškai skiria šiek tiek daugiau laiko negu jaunesni ir turintys mažiau patirties mokytojai (mokytojai, turintys mažiau negu 5 metus mokytojo darbo patirties). Lietuvoje jauni mokytojai (iki 30 metų) mokymui ir mokymuisi pamokoje vidutiniškai skiria 79 proc., vyresni negu 50 metų – 86 proc. pamokos laiko; atitinkamai mažiau patirties turintys mokytojai (mokytojais dirbantys ne ilgiau kaip 5 metus) – 80 proc., labiau patyrę (mokytojais dirbantys ilgiau negu 5 metus) – 85 proc. pamokos laiko (šie skirtumai statistiškai reikšmingi). Tokie

1.1.3 pav. Mokymui ir mokymuisi skirtas laikas.

Mokytojų nurodyto laiko, skiriamo mokymui ir mokymuisi įprastos pamokos metu, vidurkis (proc.).



rezultatai gali būti paaiškinami tiek patirtimi, tiek su ilgamečiu darbu įgyjama tam tikra profesinė mokytojų branda ar kitomis patirtimis, kurios leidžia mokytojams pasirinkti efektyvesnius darbo organizavimo būdus, sumažinti kitoms veiklos skiriamą laiką ir jį maksimaliai išnaudoti pagrindinei – mokymo ir mokymosi – veiklai.

- Mokymui ir mokymuisi skiriamas laikas taip pat susijęs su tam tikromis klasės, kurias moko mokytojai, charakteristikomis. Mažiau laiko mokymui ir mokymuisi pamokoje skiriama mokant klases, kuriose yra daugiau mokinių iš nepalankaus socialinio ir ekonominio statuso šeimų. Tai ypač ženklu Albertoje (Kanada), Australijoje, Austrijoje, Anglijoje (Jungtinė Karalystė), Belgijoje (Flandrijoje), Prancūzijoje, Saudo Arabijoje, Pietų Afrikoje ir JAV. Lietuvoje statistiškai reikšmingų skirtumų nepastebėta.

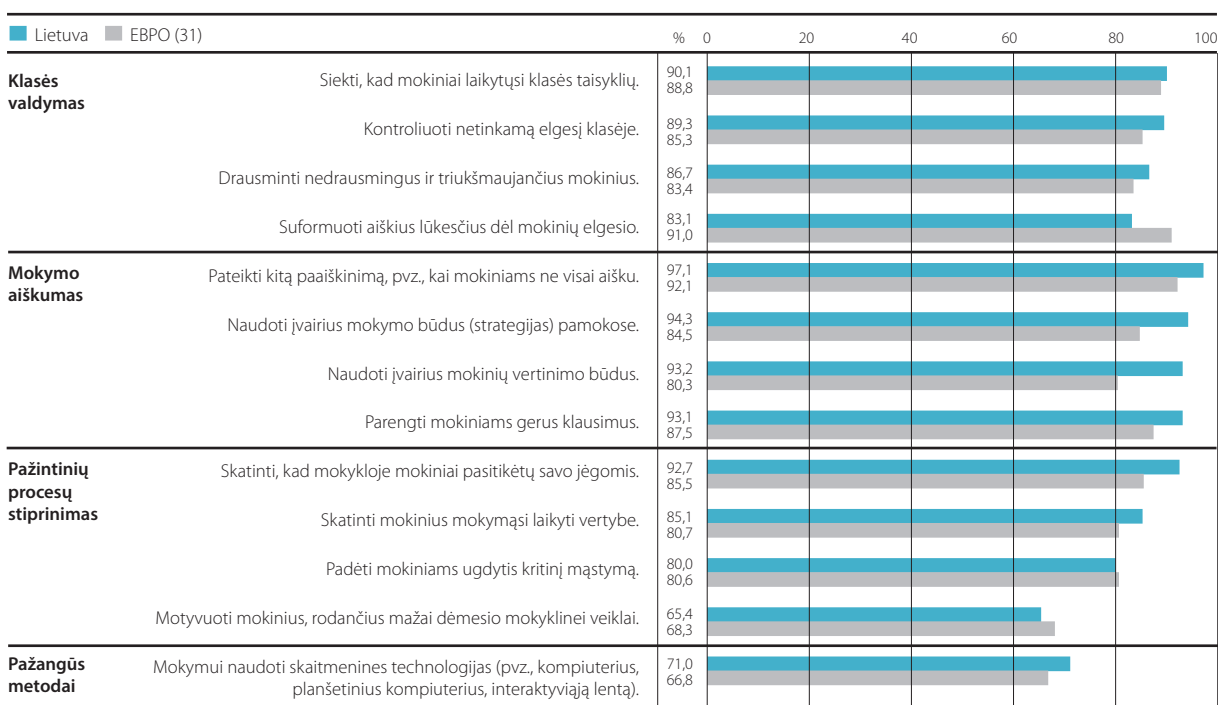
Mokytojo suvoktas savo darbo veiksmingumas

Pastaruoju metu vis daugiau dėmesio ir reikšmės mokytojų ugdymo ir švietimo veiksmingumo kontekste teikiama mokytojų pasitikėjimo savimi ir savo atliekamam darbu klausimams. Tai lemia keli aspektai: *pirma* – mokytojų pasitikėjimas labai susijęs su jų pedagogine praktika ir mokymo kokybe, *antra* – ši mokymo praktika koreliuoja su mokinių pasiekimais ir motyvacija (abu veiksniai yra esminiai švietimo rezultatai), *trečia* – mokytojai, kurie jaučia, kad dirba veiksmingai (gerai), yra labiau patenkinti savo darbu, jaučiasi labiau įsipareigoję, jiems mažiau gresia profesinis perdėgimas. Todėl šalia faktinės informacijos, tokios kaip mokytojų taikoma praktika klasėje (pvz., tam tikrų veiklų taikymo dažnumas), TALIS surinko duomenis apie tai, ką patys mokytojai mano apie savo darbo kokybę (kaip jie patys vertina savo darbo kokybę, veiksmingumą). Mokytojo suvoktas savo darbo veiksmingumas yra suprantamas kaip mokytojų nuomonė apie tai, kiek pasitikintys jie jaučiasi, atlikdami tam tikras veiklas. Siekiant šio tikslo, mokytojų buvo klausiama, kaip gerai jie jaučiasi galintys atlikti tam tikras veiklas (mokytojai turėjo įsivertinti kiekvieną pateiktą teiginį ir pasirinkti vieną iš pateiktų galimų atsakymų: „visiškai negaliu“, „šiek tiek“, „galiu pakankamai“, „daug galiu“). Šios veiklos TALIS tyrimo metu suskirstytos į tris grupes: klasės valdymas, mokymas ir mokinių įtrauktis į mokymąsi (mokinių motyvavimas).

- EBPO šalyse dauguma – apie 80 proc. – mokytojų pasitiki savo klasės valdymo bei mokinių mokymo (ugdymo) gebėjimais, tačiau 30 proc. teigia susiduriantys su sunkumais, motyvuodami mokinius mokyti, ypač tais atvejais, kai mokinių suinteresuotumas mokymusi yra labai žemas (1.1.4 pav.).
- Lietuvos mokytojai, palyginti su EBPO šalių vidurkiu, beveik visais įvardytais aspektais jaučiasi labiau pasitikintys. Mokymo srityje gerai ar pasitikintys jaučiasi didžioji dauguma (daugiau negu 90 proc.), klasės valdymo srityje – 80–90 proc. Lietuvos mokytojų. Kaip ir EBPO šalių atveju, Lietuvos mokytojai kiek silpniau jaučiasi mokinių motyvacijos stiprinimo srityje – pakankamai gerai galintys motyvuoti žemos mokymosi motyvacijos mokinius jaučiasi apie 65 proc. Lietuvos mokytojų. Taip pat ne tokį didelį užtikrintumą savo gebėjimais mokytojai išreiškia ir IKT taikymo mokymo procese srityje.
- Lietuvoje, lyginant klasės veiklų pobūdį, galima pastebėti, kad, nors skirtumai nėra dideli, tačiau reaguoti į kilusias problemas mokytojams sekasi (jų nuomone) geriau, negu proaktyviai veikti, t. y. iš anksto susitarti, suformuluoti taisykles, lūkesčius, kurių būtų laikomasi (1.1.4 pav.).
- Lietuvoje statistiškai reikšmingų skirtumų tarp jaunų ir vyresnių mokytojų atsakymų nėra, išskyrus kelis aspektus – jaunesnieji jaučiasi mažiau pasitikintys, kalbėdami apie vertinimo strategijų taikymą (jauni mokytojai – 87 proc., vyresni mokytojai – 94 proc.) ir įvairių mokymo strategijų taikymą klasėje (atitinkamai 90 proc. ir 95 proc.), bet jaunieji geriau už vyresniuosius jaučiasi, taikydami IKT (75 proc. ir 71 proc.).

1.1.4 pav. Mokytojų suvoktas savo darbo veiksmingumas.

Mokytojų, kurie jaučiasi pakankamai gerai ar gerai, atlikdami išvardytas veiklas, dalis (proc.).



Sąryšiai tarp mokymo, mokomosios klasės ir mokytojų charakteristikų

Mokytojai savo mokymą linkę pritaikyti prie mokinių, kuriuos moko. Tokia analizė labai svarbi švietimo politikai (sprendimų priėmimui), nes gali būti panaudojama, tikslingai nukreipiant investicijas į tas sritis, kurios labiausiai siejasi ir daro įtaką mokymo praktikai. Tuo tikslu buvo nagrinėtos trijų kokybišką ugdymo procesą apibūdinančių rodiklių – mokinių pažintinių procesų skatinimo praktikų taikymo dažnumas, mokymui ir mokymuisi skirtas laikas pamokoje ir mokytojo suvoktas savo darbo veiksmingumas – sąsajos su tokiais kintamaisiais kaip klasės dydis ir sudėtis.

- Analizė parodė, kad EBPO šalyse (vidutiniškai), kuo klasėje daugiau mokinių, tuo mokymui skiriamo laiko pamokoje vidutiniškai yra mažiau. Tokia tendencija pastebėta maždaug pusėje TALIS tyrime dalyvavusių šalių, tarp jų ir Lietuvoje.
- Daugumoje šalių, tarp jų ir Lietuvoje, jeigu klasėje yra daugiau gabių mokinių (arba atitinkamai mažiau mokinių, kurių pasiekimai žemi), visi trys mokymo kokybę atspindintys rodikliai (pažintinių procesų skatinimo praktikų taikymas, mokytojo pasitikėjimas (suvoktas darbo veiksmingumas) ir mokymui bei mokymuisi skirtas laikas pamokoje) labiau paplitę (stipriau išreikšti). Taigi kuo klasės struktūra palankesnė mokymui, tuo mokytojai daugiau laiko skiria mokymui, pažintiems procesams ir jaučiasi labiau pasitikintys savo gebėjimais mokyti.
- Mokymo strategijų atveju daugiausia įtakos turi mokytojo patirtis – daugumoje TALIS tyrime dalyvavusių šalių daugiau patirties turintys mokytojai jaučiasi labiau pasitikintys savo mokymu ir daugiau laiko pamokos metu skiria mokymui ir mokymuisi. Maždaug pusėje TALIS tyrime dalyvavusių šalių, tarp jų ir Lietuvoje, mokytojai, dirbantys visu darbo krūviu, jaučiasi labiau pasitikintys už dirbančiuosius ne visu krūviu.

Mokytojų ir mokyklų vadovų pasirengimas mokymui

Mokytojų ir mokyklų vadovų darbą sudaro daugelis atskirų veiklų. Nuo to, kaip mokytojai ir mokyklų vadovai paskirsto savo laiką įvairioms veikloms, labai priklauso tiek mokymo proceso kokybė pamokoje ir mokykloje, tiek mokinių mokymasis.

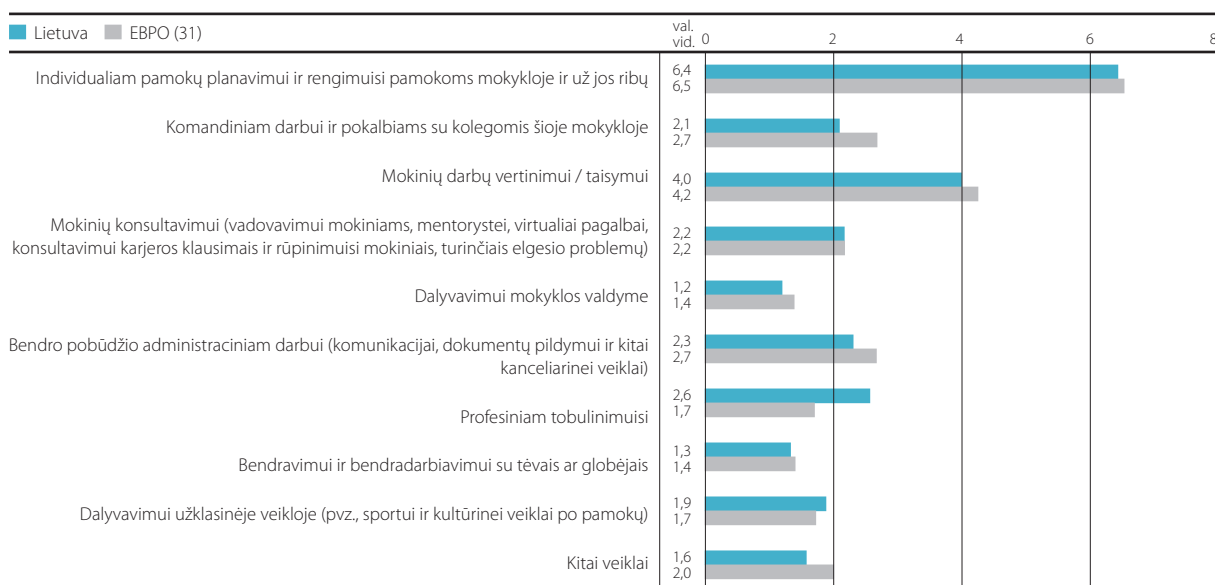
Planavimas, pasiruošimas ir vertinimas

TALIS tyrimo metu mokytojų klausiama, kiek valandų vidutiniškai jie dirba įprastą darbo savaitę ir kiek laiko per savaitę skiria įvairioms su planavimu ir pasirengimu pamokoms susijusioms veikloms.

- EBPO šalyse mokytojai vidutiniškai dirba 38,8 val. per savaitę, įskaitant visas su darbu mokykloje susijusias veiklas; iš jų 20,6 val., t. y. šiek tiek daugiau negu pusė, skirtos mokymui. Tačiau įvairiose šalyse mokymui skiriama nevienodai valandų. Mažiausiai, t. y. 31–40 proc. nuo viso darbo laiko, mokymui skiria Rytų šalių mokytojai (Japonija, Kazachstanas, Singapūras, Vietnamas), taip pat Norvegija, o daugiausia (72–78 proc.) – Brazilijos, Čilės, Gruzijos, Saudo Arabijos, Pietų Afrikos ir Turkijos mokytojai. Tačiau atkreiptinas dėmesys, jog šie skirtumai susiję su skirtingu mokytojų darbo reguliavimu įvairiose šalyse. Kitos dvi veiklos pagal mokytojų joms skiriamo laiko kiekį yra planavimas ir pasirengimas pamokoms bei mokinių darbų taisymas ir vertinimas. Šioms veikloms vidutiniškai EBPO šalyse mokytojai skiria atitinkamai 6,5 ir 4,2 val. (tai sudaro atitinkamai 17 ir 11 proc. viso mokytojų darbo laiko) (1.1.5 pav.).
- Lietuvoje mokytojai vidutiniškai dirba 35,4 val. per savaitę. Iš jų mokymui skiria 18,7 val., pasirengimui pamokoms ir planavimui – 6,4 val., mokinių darbų vertinimui – 4 val. (atitinkamai 53 proc., 18 proc. ir 11 proc. viso savo darbo laiko).
- Maždaug pusėje šalių, dalyvavusių TALIS tyrime, per įprastą savaitę mokytojai mokymui skiria daugiau valandų negu prieš penkerius metus (lyginant 2013 ir 2018 m. rezultatus). Tačiau planavimui, pasirengimui pamokoms ir bendro pobūdžio administraciniam darbui skirto laiko dalis sumažėjo. Šis pasiruošimui skirto laiko sumažėjimas pasauliniu mastu kelia nerimą, nes anksčiau atlikti tyrimai yra parodę pasirengimo svarbą mokymui ir mokinių mokymuisi. Tačiau, kita vertus, gali būti, kad laikas pasirengimui sutrumpėjo, nes pradėtos naudoti technologijos, padedančios efektyviau ir geriau pasirengti pamokoms. Kartu tai susiję ir su mokytojų amžiumi bei patirtimi – vyresniems ir labiau patyrusiems mokytojams (kurių dalis tarp visų mokytojų vis didėja), reikia mažiau laiko pasirengimui negu neseniai pradėjusiems dirbti mokytojams.

1.1.5 pav. Įvairioms veikloms mokytojų skirtas laikas įprastą darbo savaitę (valandomis, kai viena valanda – 60 min.).

Mokytojų atsakymai į klausimą „Kiek apytikriai 60-ies minučių trukmės darbo valandų skyrėte nurodytoms veikloms per pastarąją visą kalendorinę savaitę šioje mokykloje?“, valandų vidurkis.



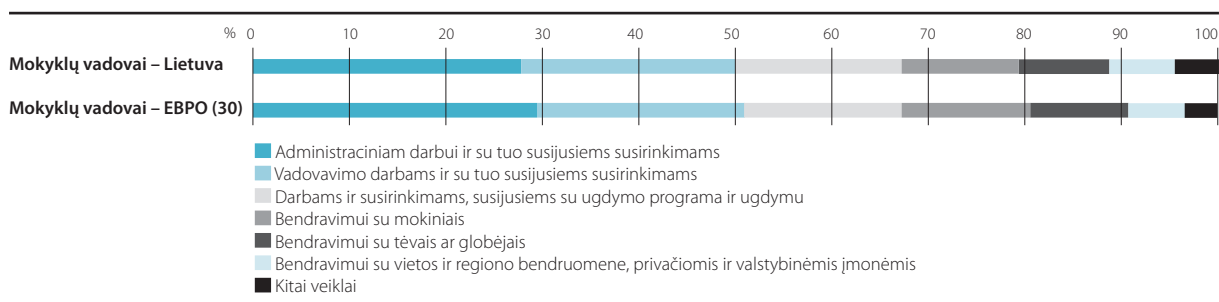
Mokyklų vadovų ugdymo klausimų sprendimui skiriamas laikas

Mokyklų vadovai tam tikra dalimi taip pat prisideda prie ugdymo proceso. Su ugdymo turiniu ir mokymu susijusios veiklos, tokios kaip mokyklos lygmens ugdymo turinio kūrimas, mokymas, pamokų stebėjimas, mokytojų mentorystė, mokytojų profesinio tobulinimo veiklų organizavimas ir pan., yra esminiai mokyklų vadovų lyderystės ugdymui ir mokymuisi (*instructional leadership*) komponentai.

- Darbams ir susirinkimams, susijusiems su ugdymo programa ir ugdymu, mokyklų vadovai EBPO šalyse vidutiniškai skiria maždaug 16 proc. savo laiko (Lietuvoje – apie 17 proc.) (1.1.6 pav.). Kitos dvi veiklos, kurioms mokyklų vadovai skiria daugiausia savo laiko, yra administraciniai darbai (Lietuvoje – 28 proc., EBPO – 30 proc. viso vadovų laiko) ir vadovavimas, lyderystė (Lietuvoje – 22 proc., EBPO – 21 proc.).
- Daugiausia (daugiau kaip 20 proc.) savo darbo laiko darbams ir susirinkimams, susijusiems su ugdymo programa ir ugdymu, mokyklų vadovai skiria Rytų šalyse (Šanchajus (Kinija), Vietnamas, Pietų Korėja, Japonija, Gruzija, Kazachstanas, Jungtiniai Arabų Emyratai, Saudo Arabija) ir Pietų Afrikoje, mažiausiai (mažiau negu 15 proc.) – Europos šalyse (Estija, Latvija, Suomija, Danija, Islandija, Portugalija, Švedija Norvegija, Nyderlandai), taip pat Turkija, Rusija (1.1.7 pav.).

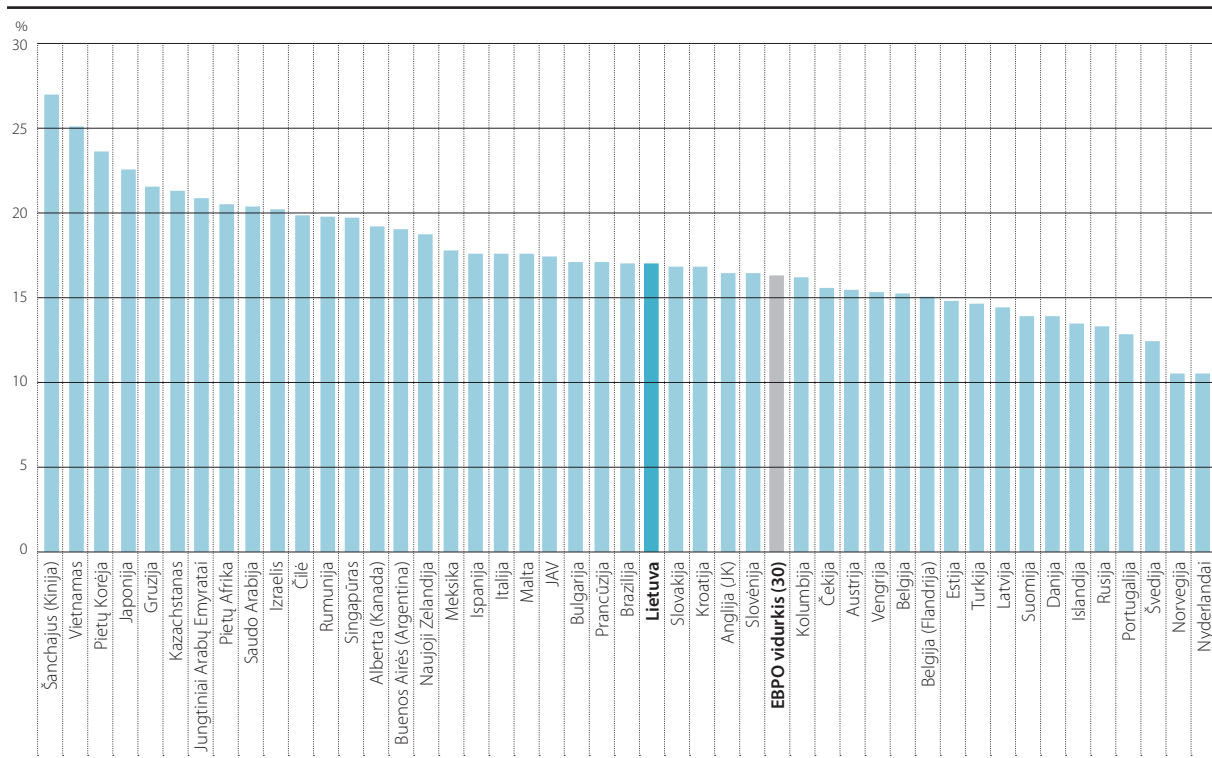
1.1.6 pav. Lietuvos mokyklų vadovų skiriamas laikas įvairioms veikloms (proc.).

Mokyklų vadovų atsakymų į klausimą „Kiek vidutiniškai laiko procentais per mokslo metus Jūs kaip mokyklos vadovas (-ė) skirate išvardytoms veikloms šioje mokykloje?“ dalis (proc.).



1.1.7 pav. Mokyklų vadovų laikas (proc.), skiriamas su ugdymo turiniu ir mokymu susijusiems klausimams.

Mokyklų vadovų atsakymų į klausimą „Kiek vidutiniškai laiko procentais per mokslo metus Jūs kaip mokyklos vadovas (-ė) skirate darbams ir susirinkimams, susijusiems su ugdymo programa ir ugdymu šioje mokykloje“ vidurkis (proc.).



Ar inovatyvūs mokytojai ir mokyklų vadovai? Kiek jie inovatyvūs?

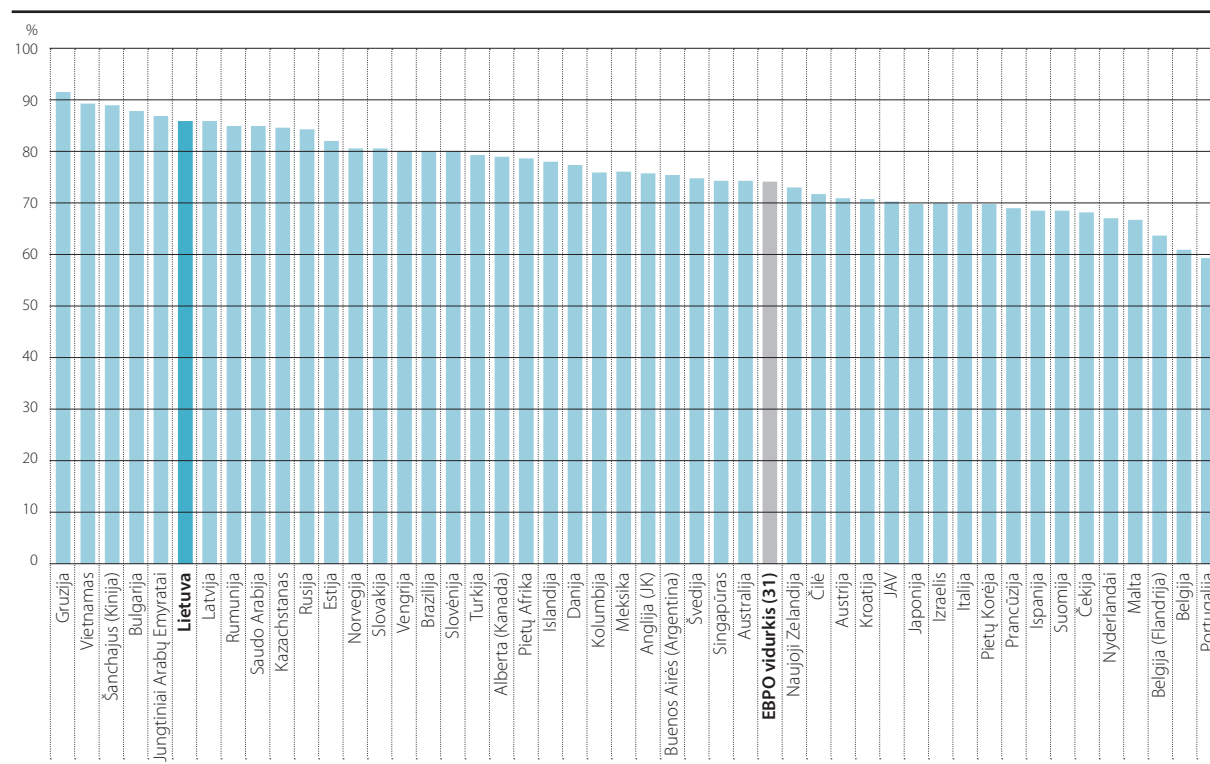
Itin sparčių visuomeninių, ekonominių, technologinių pokyčių kontekste inovacijos užima aktualią ir svarbią vietą. Todėl mokytojams labai svarbu perimti ir taikyti inovatyvias mokymo praktikas, padedančias mokiniams išsiugdyti tarpdalykinius gebėjimus (tokius kaip kūrybiškumas, problemų sprendimas, kritinis mąstymas ir kt.). Be to, svarbu ir mokyklos kontekstas, sudarantis sąlygas diegti naujoves ir taip atspindintis bendrą mokyklos požiūrį į inovatyvumą.

- Apskritai didžioji dauguma mokytojų ir mokyklų vadovų apibūdina savo kolegas kaip atvirus pokyčiams, o mokyklą – kaip vietą, kurioje galima užsiimti inovatyvia veikla. Apie 74 proc. mokytojų EBPO šalyse (Lietuvoje – 86 proc.) sutinka, kad jų kolegos yra atviri pokyčiams, 77 proc. – kad mokytojai ieško naujų būdų, kaip spręsti problemas (Lietuvoje – 88 proc.). Vidutiniškai EBPO šalyse 79 proc. mokytojų sutinka arba visiškai sutinka, kad dauguma mokytojų jų mokykloje siekia kurti naujas mokymo ir mokymosi idėjas. Pažymėtina, kad atvirumas naujovėms, lyginant visas tyrime dalyvavusias pasaulio šalis, Europos šalims būdingas kiek mažiau (1.1.8 pav.).
- Visose šalyse (išskyrus Portugaliją) vyresni mokytojai (vyresni kaip 50 metų) labiau negu jaunesnieji (jaunesni kaip 30 metų) sutinka, kad jų kolegos atviri pokyčiams. Vidutiniškai EBPO šalyse šis skirtumas siekia 14 proc. punktų. Vienas iš galimų paaiškinimų galėtų būti būtent amžiaus skirtumas – jaunesnė karta yra atviresnė pokyčiams jau vien todėl, kad jie yra „priversti“ būti atviri naujovėms dėl to, kad mokytojo darbas jiems tiesiog yra nauja veikla. Vyresnės kartos mokytojai labiau pasikliauja patirtimi ir laiko patikrinta praktika, tad jaunajai kartai gali atrodyti mažiau atviri naujiems dalykams. Lietuvoje šis skirtumas dar didesnis ir siekia net 27 procentinius punktus: 92 proc. vyresnių kaip 50 metų mokytojų ir 65 proc. jaunesnių kaip 30 metų mokytojų sutinka, kad jų kolegos mokykloje yra atviri pokyčiams.

- Mokyklos konteksto aspektu EBPO šalyse vidutiniškai 78 proc. mokytojų sutinka, kad jie ir jų kolegų palaiko vieni kitus, įgyvendinant naujas idėjas (Lietuvoje – 84 proc.). Šalys, kur šis komponentas labiausiai išreikštas (daugiau negu 90 proc. mokytojų sutinka su pateiktu teiginiu), yra Gruzija, Kazachstanas, Šanchajus (Kinija) ir Vietnamas.
- Mokyklų vadovai savo organizacijų atvirumą naujovėms taip pat vertina palankiai. Vidutiniškai EBPO šalyse nuo 85 iki 89 proc. mokyklų vadovų sutinka su įvairiais teiginiais, apibūdinančiais mokyklos inovatyvumą: 89 proc. (Lietuvoje – 96 proc.) pritaria, kad jų mokykla „greitai reaguoja į poreikį keistis“, kad „kai reikia, ši mokykla greitai reaguoja į pokyčius“, pritaria 88 proc. (Lietuvoje – 98 proc.), kad „greitai pritaria naujoms idėjoms“ – 85 proc. (Lietuvoje – 92 proc.), kad „visada pasirengusi dalyvauti generuojant naujas idėjas“ – 89 proc. (Lietuvoje – 95 proc.) mokyklų vadovų.

1.1.8 pav. Mokytojų požiūris į kolegų inovatyvumą.

Mokytojų, sutinkančių ar visiškai sutinkančių, kad dauguma jų mokyklos mokytojos yra atviri pokyčiams, dalis (proc.).



1.2. Besikeičiantis mokymo paveikslas

Nuo pirmojo TALIS tyrimo, kuris organizuotas 2008 m., pasaulyje įvyko labai daug pokyčių. Visi šie pokyčiai turi daug įtakos šalims ir visuomenėms, o kartu ir mokiniams, mokytojams, mokyklų vadovams bei švietimo sistemoms. Nėgana to, kad visi šie pokyčiai keičia mokinių charakteristikas, mokymosi aplinkas ir mokyklos klimata, jie keičia ir paties švietimo bei mokymo XXI amžiuje sampratą. Dabar visuotinai sutariama, jog mokiniams, siekiantiems sėkmės profesiniame karjeros kelyje ir asmeninėje gyvenime, reikia daug platesnių žinių, įgūdžių ir gebėjimų, palyginti su ankstesnėmis kartomis. Tokie poreikiai skatina švietimo sistemas peržiūrėti ugdymo turinį ir tai, kaip jis perteikiamas. Mokytojo darbas darosi vis sudėtingesnis, todėl svarbu suprasti, kiek ir kaip mokytojai yra pasirengę atsižvelgti į šiuos dabarties ir ateities iššūkius.

Šiame skyriuje pateikiamas bendras mokytojų ir mokyklų vadovų paveikslas, apimantis tokius demografinius duomenis kaip lytis, amžius, patirtis. Apžvelgiama mokytojų požiūris į pokyčius, keičiančius mokymo kontekstą, taip pat mokytojų taikoma praktika, pasirengimas ir tai, kiek jie jaučiasi pasitikintys savo gebėjimais, tenkindami šiuos naujus įvairovės poreikius. Skyriuje aprašomas mokyklos klimatas, kuris yra svarbus tiek mokinių mokymosi ir gerovės, tiek mokytojų pasitikėjimo savimi bei savo darbu veiksnys. Be to, yra aptariama mokyklos turimi ištekliai ir sritys, kurios, pasak mokyklų vadovų ir mokytojų, šiuo metu reikalauja ypač daug dėmesio, tobulinimo ar kaitos.

(Naudotos literatūros sąrašą žr. OECD (2019), TALIS 2018 Results (Volume I))

Pagrindiniai rezultatai

- Septyni iš devynių – toks bus pedagoginio personalo atnaujinimo poreikis Lietuvoje per ateinantį dešimtmetį. EBPO šalyse, dalyvavusiose TALIS tyrime, mokytojų amžiaus vidurkis yra 44 metai, mokyklų vadovų – 52 metai. Lietuvoje vidutinis mokytojo amžius yra 50 metų, mokyklų vadovų – 55 metai. Lietuva tiek mokytojų, tiek mokyklų vadovų atveju patenka į šalių, kuriose mokytojai ir mokyklų vadovai yra vyriausi, grupę.
- Lietuvoje ypač mažai jaunų mokytojų (iki 30 metų) – mūsų šalyje jie sudaro tik 3 proc. (EBPO vidurkis – 11 proc.), ir gerokai daugiau negu vidutiniškai EBPO šalyse yra vyresnių kaip 50 metų mokytojų – Lietuvoje jie sudaro 57 proc. (EBPO vidurkis – 34 proc.). Tarp mokyklų vadovų beveik trečdalis (29 proc.) yra vyresni negu 60 metų (EBPO šalyse šis vidurkis yra 20 proc.).
- Lietuvoje mokytojų ir mokyklų vadovų amžiaus tendencija per dešimtmetį stebima tokia pati kaip ir daugumoje tyrime dalyvavusių šalių – amžiaus vidurkis didėja, taip pat didėja vyresnių pagal amžių mokytojų ir vadovų dalis. Palyginti su 2008 m., jaunų mokytojų dalis Lietuvoje sumažėjo 6 procentiniais punktais, vyresniųjų padidėjo 19 procentinių punktų.
- Moterys sudaro daugumą mokytojų beveik visose TALIS tyrime dalyvavusiose šalyse (EBPO šalyse – 68 proc., Lietuvoje – 85 proc.). Lietuvoje mokyklų vadovų pozicijose taip pat vyrauja moterys – 57 proc. (EBPO vidurkis – 47 proc.).
- Mokyklų vadovų atsakymai rodo, kad EBPO šalyse nuo 17 iki 31 proc. mokytojų dirba mokyklose, kurioms būdinga mokinių įvairovė pagal socialinį ir ekonominį statusą, kultūrą, gimtąją kalbą ar pedagoginius poreikius. Lietuvos mokykloms (ir klasėms) iš tirtų įvairovės aspektų labiau būdingi du – mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, integracija į bendrojo ugdymo mokyklas ir mokinių iš skirtingo socialinio ir ekonominio statuso šeimų kiekis.

- Pasak mokyklų vadovų, daugiau negu 75 proc. tyrime dalyvavusių šalių mokyklų yra įgyvendinamos prevencinės programos lyčių bei socialinės ir ekonominės diskriminacijos klausimais.
- Mokytojų ir mokinių tarpusavio santykiai, pasak tyrimo respondentų, yra ypač geri ir pozityvūs. Vidutiniškai EBPO šalyse dalyvavusiose tyrime (taip pat ir Lietuvoje) 96 proc. mokytojų pritaria, kad mokytojai ir mokiniai tarpusavyje sutaria gerai, ir šis rezultatas yra geresnis, palyginti su 2008 m. Tačiau mokytojų tarpusavio pasitikėjimas yra pastebimai žemesnis – galintys pasikliauti vieni kitais vidutiniškai EBPO nurodė 87 proc., o Lietuvoje – 84 proc. mokytojų.
- Lietuvoje maždaug trečdalis mokyklų su bent viena mokinių patyčių forma susiduria ne rečiau kaip kas mėnesį. Su mokinių patyčiomis bent kartą per savaitę susiduria apie 18 proc. Lietuvos mokyklų (EBPO vidurkis 14 proc.).
- Lietuvos mokyklų vadovų dažniausiai įvardyti kokybiško ugdymo užtikrinimo mokykloje trikdžiai yra tinkamos fizinės infrastruktūros ir ugdymui skirtos erdvės trūkumas, mokymui skirtų skaitmeninių priemonių trūkumas ir laiko mokiniams ugdyti stoka.
- Dažniausiai paminėti lėšų skyrimo prioritetai ateičiai, pasak Lietuvos mokytojų, yra mokytojų atlyginimo didinimas (90 proc.), mokinių skaičiaus klasėje mažinimas (67 proc.), aukštos kokybės profesinio tobulinimo mokytojams pasiūla (65 proc.), administracinio darbo krūvio mokytojams mažinimas (46 proc.).

Besikeičiantis mokytojo ir mokyklos vadovo profesijos paveikslas

Bendrieji demografiniai mokytojų ir mokyklų vadovų duomenys, jų profesinės patirties analizė leidžia pamatyti, kaip keičiasi mokytojų ir mokyklų vadovų karjeros kelias, taip pat parodo personalo stabilumą ir judumą. Pokyčiai laiko perspektyvoje suteikia informacijos apie žmoniškųjų išteklių dinamiką švietimo sistemoje. Be to, šie duomenys teikia vertingos informacijos švietimo politikams, planuojantiems ir aktualizuojantiems kvalifikacijos tobulinimo, pagalbos mokytojams ir mokyklų vadovams poreikius.

Amžius ir profesinė patirtis

Mokytojų amžius ir mokinių skaičiaus prognozė yra kintamieji, padedantys švietimo politikams įsivertinti mokytojų skaičių ir jo poreikį ateityje. Mokytojų išsilavinimas ir patirtis padeda švietimo politikams įsivertinti ir numatyti kvalifikacijos tobulinimo ir paramos mechanizmus, geriausiai atitinkančius mokytojų poreikius.

Duomenys apie mokyklų vadovus švietimo politikams teikia vertingos informacijos, nes būtent mokyklų vadovai (tiesiogiai ar netiesiogiai per tokias savo veiklos sritis kaip procesų organizavimas mokykloje, mokyklos klimatas) yra atsakingi už kokybiško ugdymo užtikrinimą. Lyderystė mokykloje pastaruoju metu tapo daugumos šalių, siekiančių pagerinti mokinių pasiekimus, prioritetu. Mokyklų vadovai užima tarpinę poziciją tarp mokytojų, mokinių, jų tėvų, švietimo sistemos ir platesnės bendruomenės, kurioje egzistuoja mokykla. Mokyklos gyvuoja skirtingame socialiniame, ekonominiame, fiziniame kontekste, tad mokyklos vadovo vaidmuo tapo ypač svarbus, didėjant darbo krūviui ir atskaitomybei. Nauji mokyklų vadovai susiduria su iššūkiais, kaip bendradarbiauti su skirtingomis suinteresuotosiomis grupėmis ir pan. Taigi labai svarbu, kokią patirtį vadovai jau turi ir kokios pagalbos jiems reikia.

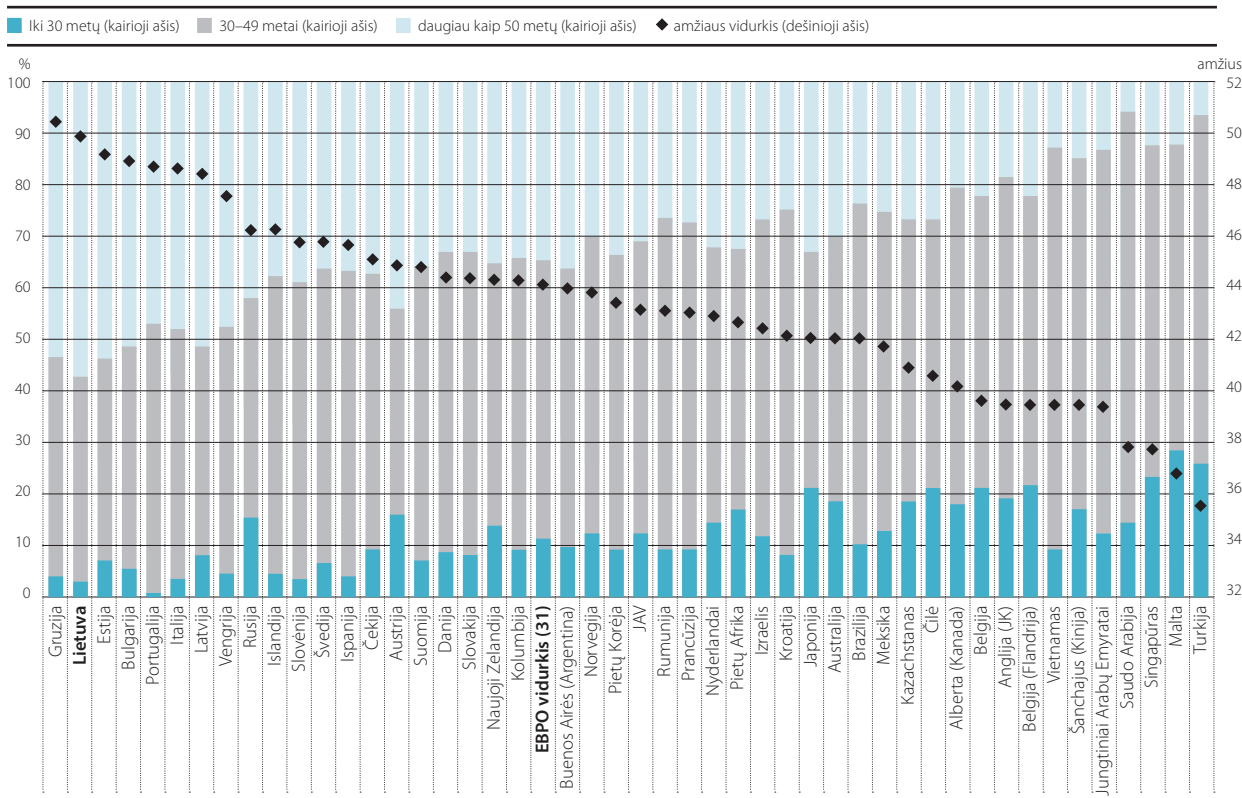
- Dauguma šalių, tarp jų ir Lietuva, netolimoje ateityje susidurs (ar jau susiduria) su rimta mokytojų trūkumo ar atsinaujinimo problema. EBPO šalyse, dalyvavusiose TALIS tyrime, mokytojų amžiaus vidurkis yra maždaug 44 metai. Lietuvoje vidutinis mokytojo amžius yra 50 metų. Lietuva kartu

su Bulgarija, Estija, Gruzija, Italija, Latvija ir Portugalija patenka į šalių, kurių mokytojai yra vyriausi (amžiaus vidurkis – daugiau negu 48 metai), grupę. Jauniausi mokytojai (amžiaus vidurkis – iki 40 metų) – Belgijoje (taip pat ir Flandrijoje), Anglijoje (Jungtinėje Karalystėje), Maltoje, Saudo Arabijoje, Šanchajuje (Kinija), Singapūre, Turkijoje ir Jungtiniuose Arabų Emyratuose (1.2.1 pav.).

- Vidutinis mokyklų vadovų amžius EBPO šalyse yra 52 metai. Lietuvoje vadovai taip pat vyresni, vidurkis – 55 metai. Jauniausių mokyklų vadovų (iki 40 metų) daugiausia Brazilijoje, Meksikoje, Saudo Arabijoje, Turkijoje ir JAV. Mokyklų vadovų atveju Lietuva patenka į šalių, kuriose vyrauja vyresni mokyklų vadovai, grupę. Daugiausia mokyklų vadovų, kurių amžius yra arti pensinio amžiaus (t. y. 60 metų ir daugiau) yra Austrijoje, Kolumbijoje, Italijoje, Pietų Korėjoje ir Lietuvoje (1.2.2 pav.). Beveik trečdalis (29 proc.) Lietuvos mokyklų vadovų yra vyresni negu 60 metų (EBPO šalyse šis vidurkis yra 20 proc.).
- Lietuvoje mokytojų ir mokyklų vadovų amžiaus tendencija per dešimtmetį stebima tokia pati kaip ir daugumoje tyrime dalyvavusių šalių – amžiaus vidurkis didėja, taip pat didėja vyresnių pagal amžių mokytojų ir vadovų dalis. Šį didėjimą lėmė tai, jog daugėja vyresnio amžiaus mokytojų ir mažėja jaunų mokytojų.
- Lietuvoje ypač mažai jaunų mokytojų (iki 30 metų) – mūsų šalyje jie tesudaro 3 proc. (EBPO vidurkis – 11 proc.), ir gerokai daugiau negu vidutiniškai EBPO šalyse vyresnių kaip 50 metų mokytojų – Lietuvoje jie sudaro 57 proc. (EBPO vidurkis – 34 proc.). Palyginti su 2008 m., jaunų mokytojų dalis Lietuvoje sumažėjo 6 procentiniais punktais, vyresniųjų padidėjo 19 procentinių punktų.
- Demografiniai duomenys atskleidžia ir mokytojų bei mokyklų vadovų patirtį. Lietuvos mokytojams būdingas ilgesnis darbo stažas negu vidutiniškai EBPO – Lietuvos mokytojo darbo stažo vidurkis yra 25 metai (EBPO vidurkis – 17 metų), iš jų mokykloje, kurioje šiuo metu dirba, – 17 metų (EBPO vidurkis – 10 metų). Atitinkamai tarp Lietuvos mokytojų yra daugiau ilgesnę profesinę patirtį turinčių asmenų. Tarp tyrimo dalyvių Lietuva yra viena iš šalių, turinčių mažiausiai naujųjų mokytojų (naujųjų mokytojų kategorijai priskiriami mokytojai, mokykloje dirbantys iki 5 metų). Tokių mokytojų Lietuvos mokyklose yra tik 7 proc. (EBPO vidurkis – 19 proc.).
- Kito (ne pedagoginio) darbo patirtis tarp Lietuvos mokytojų yra apie 2,3 metų (EBPO vidurkis – 3,5 metų). Taigi šalia pagrindinio darbo nedidelė dalis mokytojų dirba ir kitą (ne pedagoginį) darbą. Ši informacija svarbi, įsivertinant, kiek kito pobūdžio darbas gali būti pasirinktas kaip alternatyva mokytojo darbui ir gali būti viena iš mokytojų iškritimo (išėjimo iš mokytojo darbo) priežasčių, nes mokytojams neužtikrinamos pakankamos darbo sąlygos.
- Mokyklų vadovams, kaip ir mokytojams, Lietuvoje taip pat būdingas gerokai ilgesnis darbo stažas (ir apskritai, ir įstaigoje, kurioje šiuo metu dirba). Mokyklų vadovų darbo stažo vidurkis Lietuvoje yra 16 metų (EBPO šalyse vidurkis – 10 metų), iš jų mokykloje, kurioje šiuo metu dirba, – 14 metų (EBPO šalyse vidurkis – 7 metai). Vadovavimo mokyklai karjera dažniausiai grindžiama mokytojavimo patirtimi. Mokyklų vadovų mokytojavimo stažo vidurkis Lietuvoje yra apie 21 metai (EBPO – beveik 20 metų, ilgiausia (daugiau kaip 25 metai) – Austrijoje, Buenos Airėse (Argentina), Japonijoje, Pietų Korėjoje ir Latvijoje), kito vadovaujamo darbo patirtis (ne mokyklos vadovo) – 4,7 metų (EBPO vidurkis – 5 metai, o ilgiausią (maždaug 10 metų) tokio darbo patirtį turi vadovai Anglijoje (Jungtinė Karalystė) ir Šanchajuje (Kinija). Daugiausia (daugiau negu 5 metai) patirties ne švietimo sistemoje (mokytojo ar vadovaujamo pobūdžio) turi mokyklų vadovai Buenos Airėse (Argentina), Kolumbijoje, Estijoje, Gruzijoje, Naujojoje Zelandijoje, Švedijoje ir JAV. Tokie rezultatai rodytų, kad šiose šalyse, tikėtina, mokyklų vadovais tampa asmenys, kuriems ši profesija nebuvo pirmoji, arba kad jie dirba keliose darbovietėse vienu metu.
- Mokytojų ir mokyklų vadovų darbinė patirtis atskleidžia ir judumo aspektus. Tai, jog EBPO šalyse mokytojai toje pačioje mokykloje vidutiniškai dirba apie 10 metų (Lietuvoje – 17 metų), rodo žemą judumą sistemos viduje tarp mokyklų. Taigi Lietuva kartu su Gruzija, Latvija, Rusija ir Slovėnija priskiriama prie šalių, kuriose judumas mažiausias. To priežastys gali būti įvairios: tiek

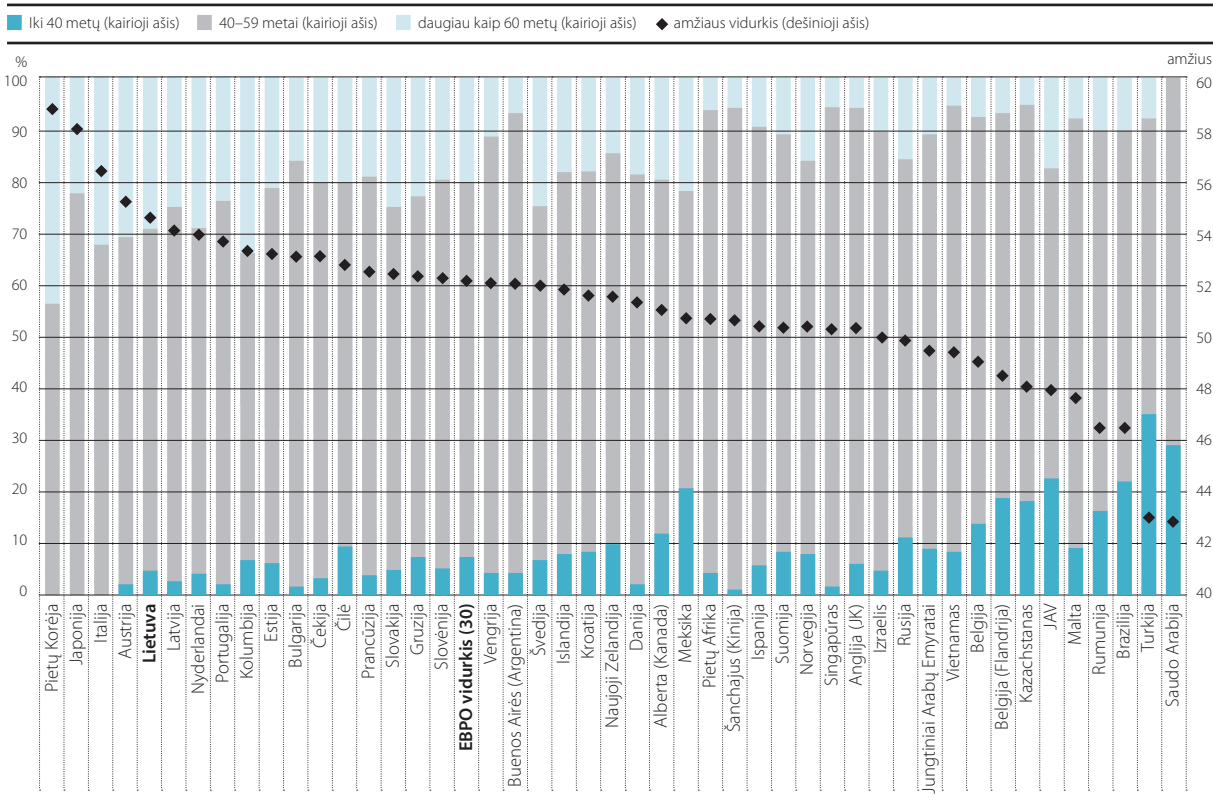
1.2.1 pav. Mokytojų amžius.

Mokytojų pasiskirstymas (proc.) pagal amžiaus grupes ir mokytojų amžiaus vidurkis.



1.2.2 pav. Mokyklų vadovų amžius.

Mokyklų vadovų pasiskirstymas (proc.) pagal amžiaus grupes ir mokytojų amžiaus vidurkis.



geografinės, tiek teisinės, tiek mokyklų savarankiškumo, tiek mokytojų amžiaus. Jos taip pat susijusios su mokytojų pasitenkinimu darbu mokykloje, kurioje dirba. Didžiausias judumas būdingas Japonijai, Pietų Korėjai ir Turkijai.

- Daugiau patyrusių mokytojų ir mokyklų vadovų gali būti įvardijama kaip Lietuvos ir kitų panašioje situacijoje esančių šalių stiprybė, tačiau kartu šioms šalims svarbu nedelsiant planuoti priemones, galinčias padėti artimiausioje ateityje pritraukti į mokyklas daugiau naujų ir jaunų mokytojų bei mokyklų vadovų, kurie turėtų pakeisti išeinančiuosius. Artimiausiu metu reikia parengti naują mokytojų ir mokyklų vadovų kartą arba pertvarkyti mokyklų tinklus ir mokyklų valdymą, siekiant sušvelninti įtampą, kuri kils dėl mokytojų ir mokyklų vadovų išėjimo į pensiją.

Moterų ir vyrų santykis mokyklose

Tarp mokytojo profesijos atstovų jau kurį laiką vyrauja moterys. Tai gerai žinomas fenomenas daugumoje šalių. Ypač tai pastebima ikimokyklinio ir pradinio ugdymo srityse, tačiau ta pati tendencija pradeda vyrauti ir pagrindinio bei vidurinio ugdymo srityse. Vyrų ir moterų pusiausvyra šiek tiek skiriasi, nagrinėjant skirtingus mokomuosius dalykus, ugdymo pakopas ar mokytojų ir vadovų pozicijas. Lyčių pusiausvyra yra aktuali politinė problema – daugumoje šalių susiduriama su sunkumais, bandant į šią profesiją pritraukti daugiau vyrų. Nors nėra daug svarių įrodymų, kad mokytojo lytis turėtų reikšmingos įtakos mokinių pasiekimams, vis dėlto lyčių pusiausvyra apskritai ugdyme, taip pat tam tikrų mokomųjų dalykų ar specifiniame kontekste turi įtakos mokinių nuostatoms, karjeros aspiracijoms. Kitas lyčių pusiausvyros aspektas yra susijęs su vyrų ir moterų, einančių mokytojų ir mokyklų vadovų pareigas, pasiskirstymu.

- Moterys sudaro daugumą mokytojų visose TALIS tyrime dalyvavusiose šalyse (EBPO šalyse – 68 proc., Lietuvoje – 85 proc.), išskyrus Japoniją.
- Nors tarp mokytojų vyrauja moterys, TALIS tyrime dalyvavusiose šalyse tarp mokyklų vadovų moterų yra mažesnioji dalis (EBPO vidutiniškai – 47 proc.). Lietuvoje skirtumo taip pat esama, tačiau mūsų šalyje ir tarp mokyklų vadovų vyrauja moterys (moterys sudaro 57 proc., t. y. daugiau negu pusę, mokyklų vadovų).
- Palyginus pokyčius per 5–10 metų, daugumoje šalių pastebima tendencija, jog tarp mokytojų ir mokyklų vadovų moterų daugėja. Tarp Lietuvos mokytojų jau ilgą laiką didžioji dauguma yra moterys. Tarp mokyklų vadovų moterų skaičius taip pat didėja – palyginti su 2008 m., moterų vadovų skaičius padidėjo 4,7 procentinio punkto (skirtumas nėra statistiškai reikšmingas).

Mokymo ir mokymosi kontekstas

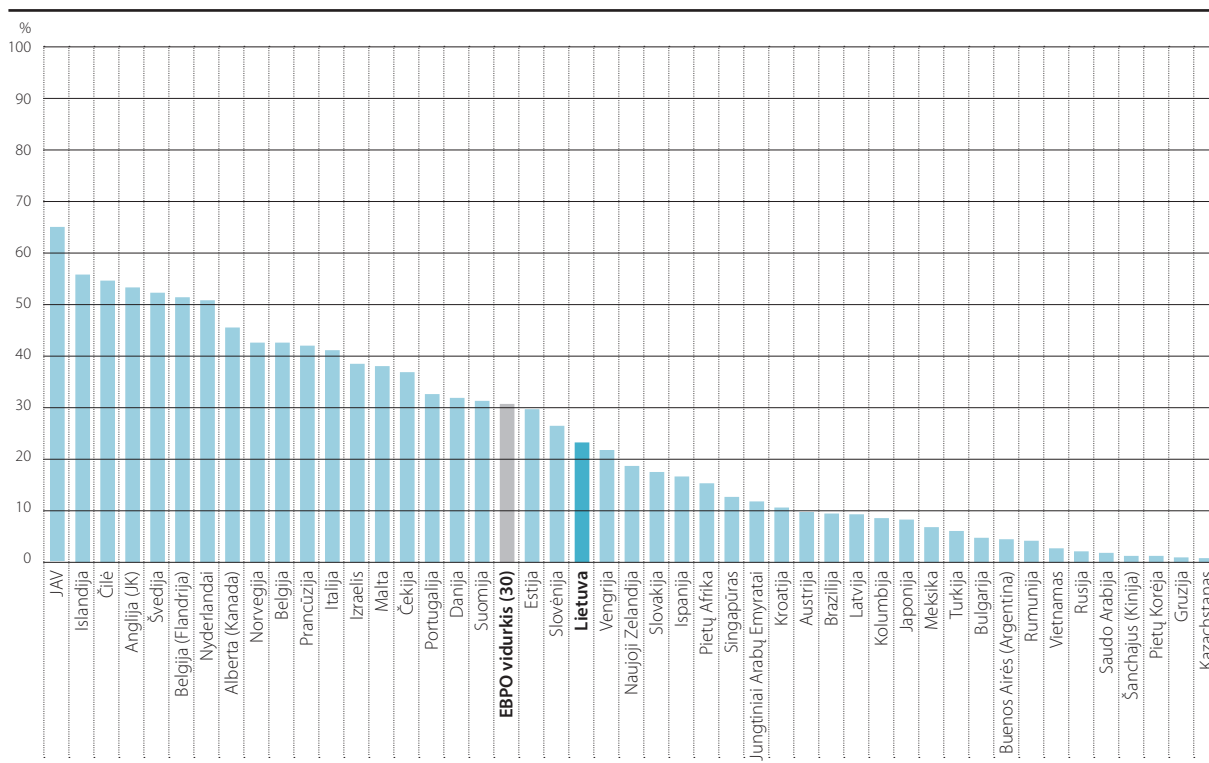
Mokyklos ir klasės kontekstas padeda suprasti pagrindinius mokytojų darbo aplinkos ir sąlygų bruožus. Mokinių skirtumai apima tokius jų namų aplinkos kontekstus kaip kultūrinė ir kalbinė, socialinė ir ekonominė aplinka, mokinių gebėjimų lygis, mokymosi poreikiai ir pan. Šie rodikliai labai svarbūs. Yra atlikta daug tyrimų, kurių rezultatai rodo, jog minėti rodikliai yra susiję tiek su mokinių akademiniiais pasiekimais, tiek su psichologine ir socialine mokinių gerove mokykloje. Mokytojų taikoma praktika skiriasi, atsižvelgiant į tai, su kokiais mokiniiais jie dirba. TALIS teikiama kontekstinė informacija padeda suprasti, kokia praktika, nukreipta į mokinių įvairovę, vyrauja mokyklose ir klasėse, be to, kiek mokytojai ir mokyklų vadovai yra pasirengę tenkinti šiuos konteksto įvairovės poreikius.

Mokyklos ir klasės sudėtis

Mokinių pasiekimams didelę įtaką daro mokyklos ir klasės kontekstas. Jis gali būti apibūdinamas kaip tam tikra mokyklos ir klasės sudėtis arba tam tikros vietovės ar aplinkos, kurioje yra mokykla, charakteristikos.

- 2018 m. TALIS tyrimas rodo, kad daugumai mokytojų darbas su mokiniais iš skirtingo konteksto jau nebėra išimtis, bet labiau realybės dalis. Mokyklų vadovų atsakymai rodo, jog EBPO šalyse nuo 17 iki 31 proc. mokytojų dirba mokyklose, kurioms būdinga mokinių įvairovė pagal jų šeimų socialinį ir ekonominį statusą, kultūrą, gimtąją kalbą namuose ar pedagoginius poreikius. Tačiau turint galvoje, kad vienai ar kitai mokyklai nebūtinai būdingos visos mokinių įvairovės formos vienu metu, galima teigti, jog mokytojų, dirbančių mokyklose, kuriose yra susitelkę daugiau mokinių iš įvairialypės aplinkos, dalis yra kur kas didesnė.
- Lietuvos mokykloms (ir klasėms) iš tirtų įvairovės aspektų labiau būdingi du – mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, integracija į bendrojo ugdymo mokyklas ir mokinių iš žemo socialinio ir ekonominio statuso šeimų kiekis.
- Lietuvoje, palyginti su kitomis tyrime dalyvavusiomis šalimis, mokyklos yra homogeniškesnės – mokytojų, susiduriančių su mokiniais, kuriems būdinga namų aplinkos ir asmeninių savybių įvairovė (išskyrus mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių), yra gerokai mažiau negu daugumoje kitų šalių. Mokytojų, dirbančių mokyklose (remiantis mokyklų vadovų atsakymais), kuriose mokosi daugiau kaip 10 proc. mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, dalis yra 24 proc. (EBPO vidurkis – 31 proc.), mokytojų, dirbančių mokyklose, kuriose daugiau negu 30 proc. mokinių yra iš nepalankaus socialinio ir ekonominio statuso šeimų, – 8 proc. (EBPO – 20 proc.).
- Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, integracijos požiūriu, dauguma pasaulio šalių per pastaruosius metus žengė žingsnį į priekį – šie mokiniai vis labiau integruojami į bendrojo ugdymo mokyklas. Šalys, kurioms būdinga didesnė specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių integracija į bendrojo ugdymo mokyklas, yra JAV, Islandija, Čilė, Anglija (Jungtinė Karalystė), Švedija, o mažiausia (vos keli procentai) – Kazachstanas, Gruzija, Pietų Korėja, Šanchajus (Kinija), Saudo Arabija, Rusija, Vietnamas (1.2.3 pav.).

1.2.3 pav. Mokytojų, dirbančių mokyklose, kuriose mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, sudaro daugiau kaip 10 proc. (mokyklų vadovų atsakymai), dalis (proc.).



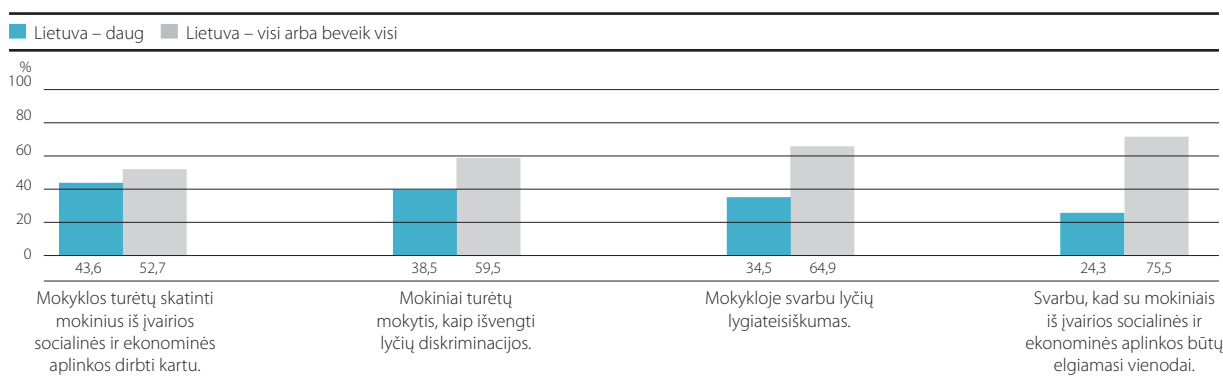
Nuostatos įvairovės atžvilgiu mokykloje

Mokyklos skirtingai reaguoja į mokinių įvairovę ir skirtingai prie jos prisitaiko. Šį prisitaikymą didėle dalimi lemia mokyklos personalo nuostatos lygių galimybių ir įvairovės klausimais, tačiau nuostatas tyrinėti sudėtinga, nes jos gali būti susijusios su jautriomis gyvenimo sritimis. Kadangi tiesiogiai klausti yra problemiška, TALIS tyrime apie šiuos svarbius aspektus klausiama netiesiogiai, mokyklų vadovų teiraujantis, kokia dalis mokyklų mokytojų, jų nuomone, sutiktų su pateiktais teiginiais apie lygias galimybes ar teisingumą (*equity*) ir kultūrinę įvairovę.

- Mokyklų vadovų atsakymai rodo, kad mokytojai laikosi gana vieningos nuomonės ir turi pozityvias nuostatas šiais klausimais. Bendrojo pobūdžio nuostatos, jog mokykloje svarbu lyčių lygiateisiškumas ir kad su visais mokiniams turi būti elgiamasi vienodai, neatsižvelgiant į jų šeimų socialinį ir ekonominį statusą, pasak mokyklų vadovų, yra būdinga beveik visiems mokytojams. Šiek tiek mažiau, nors jų dalis taip pat labai didelė, sutinka, kad „mokyklos turėtų skatinti mokinius iš įvairios socialinės ir ekonominės aplinkos dirbti kartu“ (Lietuvoje – 96 proc., EBPO vidurkis – 92 proc.) bei kad „mokiniai turėtų mokytis, kaip išvengti lyčių diskriminacijos“ (Lietuvoje – 98 proc., EBPO vidurkis – 93 proc.) (1.2.4 pav.).

1.2.4 pav. Mokyklų vadovų nuomonė apie mokytojų nuostatas įvairovės atžvilgiu mokykloje.

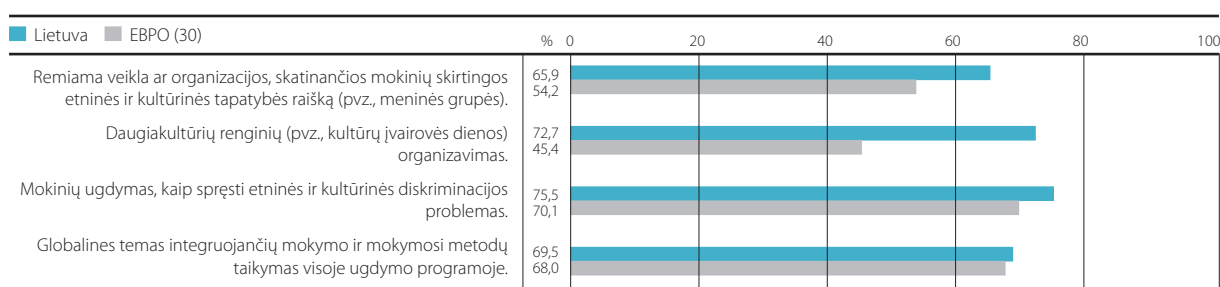
Mokyklų vadovų, nurodžiusių, kad daug arba beveik visi jų mokyklos mokytojai sutiktų su išvardytais teiginiais, dalis (proc.).



- EBPO šalyse vidutiniškai dažniau sutinkamos tiesiogiai į ugdymo procesą nukreiptos praktikos, susijusios su įvairovės problematika (globalios tematikos yra įtrauktos į bendrąjį ugdymo turinį ir mokiniai mokomi, kaip spręsti etninės ir kultūrinės diskriminacijos problemas), o kultūrų įvairovės raiškos praktikos sutinkamos rečiau. Lietuvos mokytojai (skaiciuojami tik mokytojai, nurodę dirbantys mokyklose, kuriose mokosi mokinių iš daugiau negu vienos kultūrinės ar etninės aplinkos, tokių mokytojų dalis Lietuvos imtyje buvo 26,8 proc.) gerokai dažniau negu vidutiniškai EBPO, nurodė, kad jų mokyklose įgyvendinamos įvairios su mokinių įvairove susijusios nuostatos, ypač – daugiakultūrių renginių organizavimas (1.2.5 pav.).
- Lietuvoje 24 proc. mokytojų teigė turintys patirties, kai teko mokyti mokinius, pasižyminčius skirtinga kultūrine patirtimi (yra mokę klasę, kurioje mokosi skirtingų kultūrų mokiniai), iš jų daugiau negu du trečdaliai (70–80 proc.) teigia, jog gana gerai gali susidoroti su įvairiais ugdymo daugiakultūrinėse klasėse ypatumais (1.2.6 pav.).
- Analizuojant mokytojų pasirengimą dirbti tokiose aplinkose ir kvalifikacijos tobulinimo poreikius, matoma, jog didelei daliai iš jų ugdymas daugiakultūrinėje aplinkoje šiuo metu yra iššūkis. Didžioji dauguma mokytojų EBPO šalyse, taip pat ir Lietuvoje, vertindami savo įgytą formalųjį pedagoginį išsilavinimą, nesijaučia, jog yra pasirengę tokiam iššūkiui: gerai pasirengę dirbti daugiakultūrinėje aplinkoje jaučiasi maždaug trečdalis Lietuvos mokytojų (Lietuvoje – 35 proc., EBPO vidurkis – 26 proc.). 10 proc. mokytojų Lietuvoje (15 proc. – EBPO šalyse) nurodo didelį kvalifikacijos tobulinimo poreikį šioje srityje (plačiau žr. 1.4 skyrių).

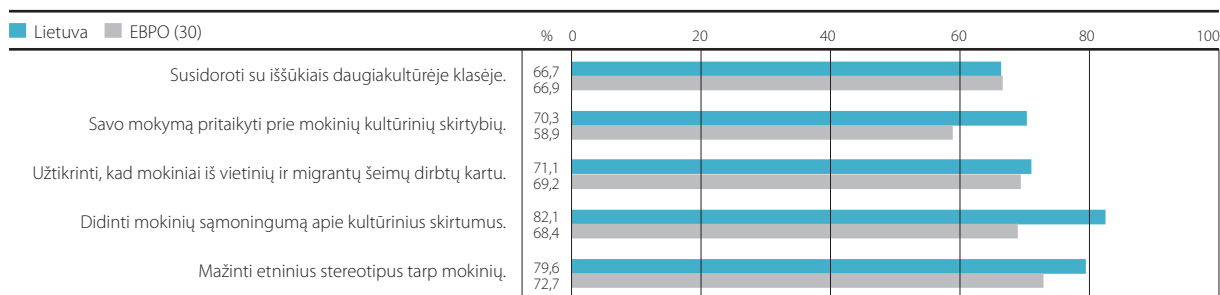
1.2.5 pav. Mokytojų požiūris į mokykloje įgyvendinamas nuostatas, susijusias su įvairove.

Mokytojų, nurodžiusių, kad jų mokykloje įgyvendinamos šios nuostatos, susijusios su įvairove, dalis (proc.) (įtraukti tik mokytojai, nurodę dirbantys mokyklose, kuriose mokosi mokinių iš daugiau negu vienos kultūrinės ar etninės aplinkos).



1.2.6 pav. Mokytojų gebėjimai susidoroti su įvairiais ugdymo daugiakultūrinėse klasėse ypatumais.

Mokytojų atsakymai „gana daug“ ir „labai daug“ į klausimą „Kiek galite padaryti šiose srityse, mokydamas (-a) daugiakultūrinėje klasėje?“ (įtraukti tik mokytojai, nurodę, jog kada nors yra mokę klasę, kurioje mokosi skirtingų kultūrų mokinių).



Mokyklos klimatas ir mokymosi aplinka

Pozityvus mokyklos klimatas turi stiprų tiesioginį ar netiesioginį poveikį tiek mokinių mokymuisi ir socialinei gerovei, tiek mokytojų pasitikėjimui, pozityvioms nuostatoms, pasitenkinimui savo darbu. Mokyklos klimatas yra sudėtinis konstruktas, apimantis fizinę, socialinę ir akademinę mokyklos kultūros dimensijas. Mikrolygmens kintamieji, tokie kaip mokinių ir mokytojų tarpusavio santykiai, mokytojų teikiama parama mokiniams, disciplina per pamokas – yra svarbios mokinių mokymosi ir apskritai mokinių bei mokytojų gerovės prielaidos.

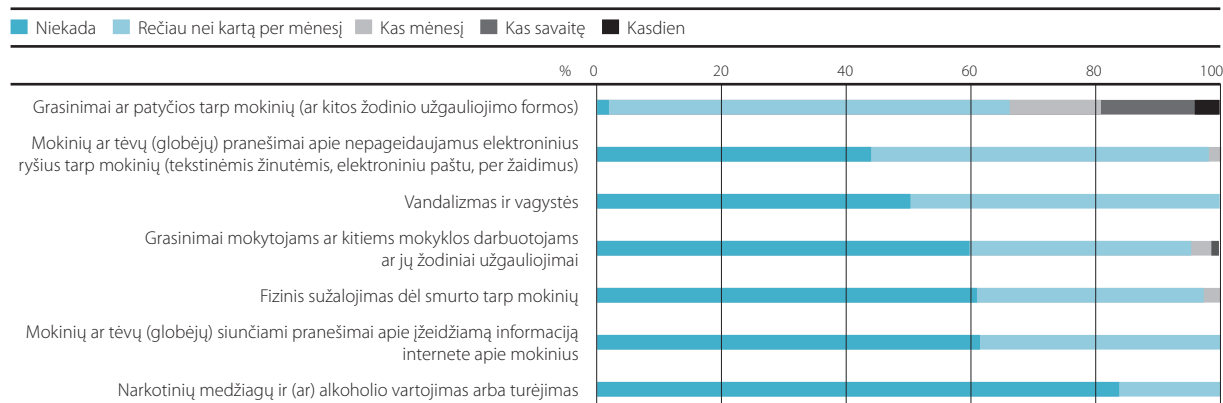
Saugi mokymosi aplinka

- Remiantis mokyklų vadovų atsakymais, galima teigti, kad daugumoje šalių pasiseka užtikrinti saugią mokymosi aplinką mokiniams. Mokinių bauginimas ir patyčios daugumoje EBPO šalių mokyklų nėra kasdienis ar kas savaitinis reiškinys, tačiau vis dėlto apie 14 proc. mokyklų vadovų nurodo, kad šie reiškiniai jų mokyklose vyksta reguliariai bent kartą per savaitę. Per pastaruosius metus gąsdinimo ir patyčių reiškinys 8 šalyse sumažėjo, bet kelių šalių atstovai tai įvardija kaip aštrią problemą, reikalaujančią didesnės stebėsenos ir atitinkamų veiksmų. Šalys, kuriose įvairūs su saugumu mokyklose susiję įvykiai yra dažnesni ir labiau paplitę, yra Brazilija, Anglija (Jungtinė Karalystė), Belgija (Flandrija) ir Pietų Afrika – šiose šalyse ne mažiau kaip 10 proc. mokyklų (remiantis vadovų atsakymais) bent kartą per savaitę įvyksta bent trys iš septynių TALIS įvardytų su saugumu susijusių įvykių. Per pastaruosius penkerius metus (2013–2018 m.) patyčių tarp mokinių sumažėjo daugumoje šalių.
- Lietuvoje apie trečdalis mokyklų su bent viena patyčių forma susiduria ne rečiau kaip kas mėnesį. Lietuvoje plačiausiai paplitusi patyčių forma yra grasinimai, patyčios ar kitos žodinio užgauliojimo formos tarp mokinių – pasak vadovų, bent kartą per savaitę tai vyksta 18 proc. (tai kiek daugiau negu EBPO šalyse), bent kartą per mėnesį – kiek daugiau negu trečdalyje mokyklų. Antroji

pagal paplitimą patyčių forma – elektronine forma mokinių patiriamos patyčios. Kitos TALIS tyrimo metu įvardijamos patyčių formos paplitusios daug mažiau. Grasinimai mokytojams ar kitiems mokyklos darbuotojams ar jų žodiniai užgauliojimai bent kartą per mėnesį pasitaiko 4 proc. Lietuvos mokyklų (1.2.7 pav.).

1.2.7 pav. Saugumas mokykloje.

Lietuvos mokyklų vadovų, nurodžiusių, kaip dažnai jų mokyklose vyksta įvardijamos veiklos, dalis (proc.).

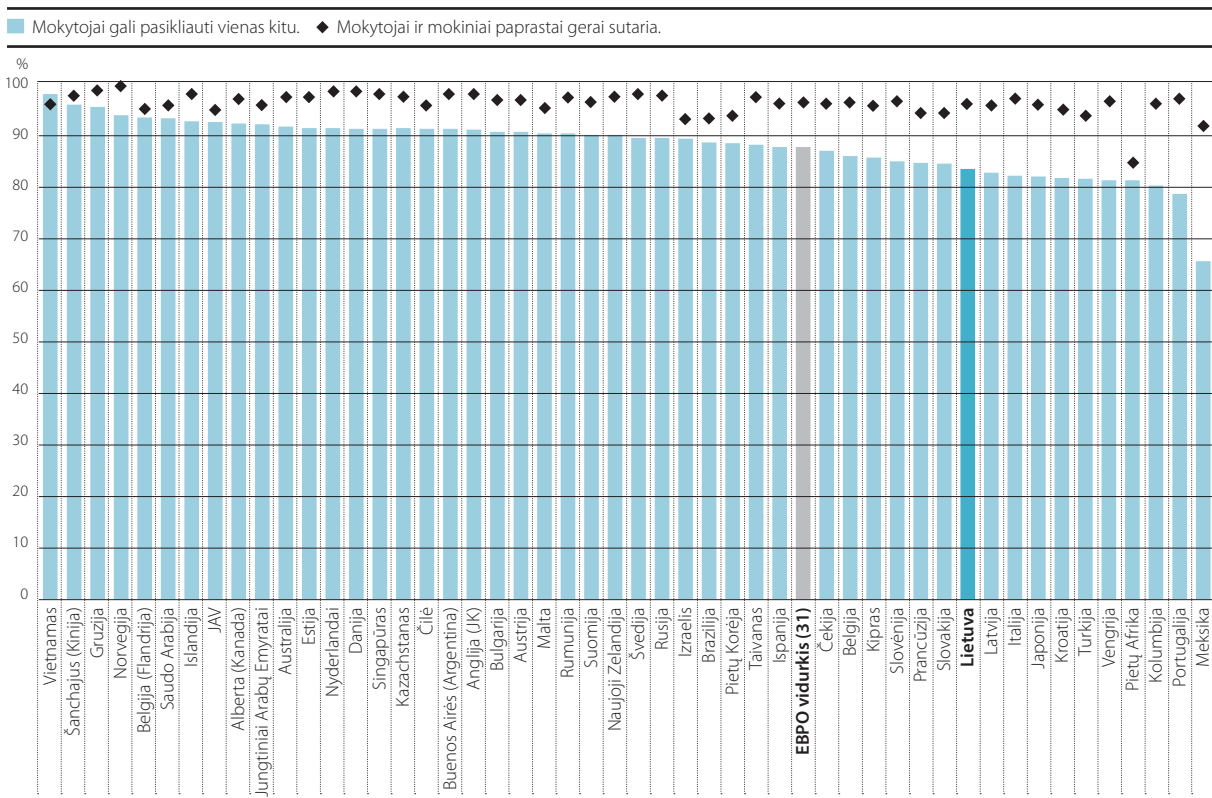


Mokytojų ir mokinių bei mokytojų tarpusavio santykiai

- Remiantis TALIS duomenimis, galima teigti, kad mokytojų ir mokinių santykiai yra ypač geri. Visose šalyse, išskyrus Pietų Afriką, daugiau negu 90 proc. mokytojų pritaria, kad mokytojai ir mokiniai sutaria gerai. Lietuvoje vidutiniškai 98 proc. (EBPO šalyse – 96 proc.) mokytojų sutinka arba visiškai sutinka, kad, daugumos mokytojų nuomone, mokinių gerovė yra svarbi, 96 proc. (tiek pat ir EBPO) – kad mokytojai ir mokiniai paprastai sutaria gerai, 94 proc. – kad mokytojams rūpi mokinių nuomonė (EBPO – 93 proc.), kad, esant poreikiui, mokiniui suteikiama pagalba, pritaria 98 proc. mokytojų (EBPO – 92 proc.).
- Tačiau, nors mokytojų ir mokinių santykiai, pasak mokytojų, yra labai pozityvūs, mokytojų tarpusavio pasitikėjimas yra kiek žemesnis – galintys pasikliauti vieni kitais vidutiniškai EBPO nurodė 87 proc., Lietuvoje – 84 proc. mokytojų (visiškai sutinkančių su šiuo teiginiu Lietuvos mokytojų dalis buvo 18 proc.). Šis aspektas teikia papildomos informacijos apie tokius svarbius mokyklos klimato elementus kaip pasitikėjimas ir darna. Pasitikėjimo trūkumą nurodo apie 16 proc. Lietuvos mokytojų (EBPO – 13 proc.). Labiausiai pasitikintys vieni kitais yra Vietnamo, Šanchajaus (Kinija), Gruzijos, Belgijos (Flandrija) ir Norvegijos mokytojai (1.2.8 pav.).
- Per pastarųjų 5–10 metų laikotarpį, vertinant mokyklos klimatą, daugumoje šalių pastebimi pozityvūs pokyčiai. Gerų santykių tarp mokinių ir mokytojų požiūriu didžiausias pokytis (nuo 2008 m. daugiau kaip 5 procentiniai punktai) stebimas Estijoje, Lietuvoje (mūsų šalyje skirtumas siekia 8 procentinius punktus), Meksikoje ir Slovakijoje. Lietuvoje 2018 m. pozityvesni negu 2008 m. taip pat buvo mokytojų atsakymai į tokius teiginius kaip „mokytojams svarbu mokinių gerovė“ ir „mokiniui suteikiama pagalba, esant poreikiui“ (2 procentiniai punktai, šie skirtumai statistiškai reikšmingi).
- Dar vienas mokyklos klimatą apibūdinantis elementas yra disciplina per pamokas. Su įvairiais disciplinos iššūkiais per pamoką EBPO šalyse susiduria vidutiniškai apie 26–29 proc. mokytojų. Lietuvoje tokių mokytojų dalis kiek mažesnė ir yra apie 16–24 proc. Lietuvos mokytojai taip pat pozityviau vertina mokinių įsitraukimą, palaikant gerą klimatą klasėje (Lietuvoje tam pritaria 81 proc., EBPO – vidutiniškai 72 proc. mokytojų). Šalys, kuriose dažniau susiduriama su disciplinos pamokoje problemomis (jose apie 40 proc. mokytojų nurodo susiduriantys su šiomis problemomis) yra Brazilija, Ispanija, Belgija, Čilė, Airija, Portugalija ir Pietų Afrika.

1.2.8 pav. Mokytojų atsakymai apie santykius su mokiniais ir mokytojų tarpusavio pasitikėjimą.

Mokytojų, sutinkančių arba visiškai sutinkančių su teiginiais „mokytojai ir mokiniai paprastai gerai sutaria“ ir „mokytojai gali pasikliauti vienas kitu“, dalis (proc.).



- Disiplina pamokoje, be abejo, yra susijusi ir su klasės charakteristikomis. Bendra tendencija (ji būdinga ir Lietuvai) – mokytojai, kurių klasėse yra daugiau mokinių, turinčių elgesio problemų, dažniau linkę nurodyti esant disciplinos klasėje trūkumą. Atitinkamai šių problemų mažiau klasėse, kuriose mokosi daugiau gabių mokinių.
- Palyginus 2008 ir 2018 m. Lietuvos rezultatus, matyti, kad jie nėra vienareikšmiai. Situacija pagerėjo dviem aspektais – kiek mažiau mokytojų negu prieš dešimtmetį teigia, kad klasė yra triukšminga (–3,6 procentiniai punktai) ir kad mokytojai praranda daug laiko dėl mokinių trukdymo (–4,4 procentiniai punktai), tačiau kartu yra daugiau mokytojų, teigiančių, jog, prasidėjus pamokai, turi gerokai palaukti, kol mokiniai nusiramins (+8,2 procentiniai punktai).

Mokyklos klimatas, mokymo praktika ir mokytojo suvoktas darbo veiksmingumas

TALIS nagrinėja, ar įvairūs mokyklos klimato aspektai yra susiję su mokytojų taikoma praktika ir kiek jie yra susiję, kaip veiksmingai mokytojai jas taiko (pačių mokytojų nuomone).

- Mokytojai, dažniau nurodantys, kad per jų pamokas kyla disciplinos problemų, yra linkę jaustis mažiau pasitikintys savo mokymo gebėjimais ir mažiau laiko pamokoje skiria mokymui. Tai būdinga visoms TALIS tyrime dalyvavusioms šalims. Taip pat mokytojai, dažniau susiduriantys su disciplinos klasėje sunkumais, linkę rečiau mokinius įtraukti į tokias veiklas, kurios skatina pažintinius procesus (pvz., mokiniams skirti užduotis, kai nėra aiškaus sprendimo, kai reikalaujama kritinio mąstymo, rečiau taiko darbą mažose grupėse, rečiau leidžia mokiniams savarankiškai pasirinkti užduoties sprendimo būdą).

Ateities iššūkiai ir prioritetai – kaip juos mato mokytojai ir mokyklų vadovai

Ankstesniuose skyriuose pateikiami duomenys rodo, jog ugdymo aplinka ir kontekstas keičiasi, o tai kelia iššūkių tiek mokytojams, tiek mokyklų vadovams, siekiantiems užtikrinti kokybišką ugdymą. Pastaruoju metu, sprendžiant įvairius švietimo klausimus, formuojant švietimo politiką ir skirstant išteklius, siekiama daugiau svorio ir galių suteikti mokytojo kaip profesijos institucijai (patiems mokytojams ir mokytojus atstovaujančioms organizacijoms). TALIS tyrimas yra įvardijamas kaip mokytojo balso tyrimas. Tad šio tyrimo metu siekiama įgarsinti mokytojų ir mokyklų vadovų nuomonę apie iššūkius, su kuriais jie susiduria, taip pat stengiamasi išsiaiškinti, jų nuomone, didžiausias problemas, kurias turėtų spręsti švietimo politikos formuotojai (ypač susijusias su išteklių paskirstymu).

Mokyklų vadovų požiūris į mokyklų išteklių problemas, trukdančias kokybiškam ugdymui

- EBPO šalyse dažniausiai (maždaug trečdalis) mokyklų vadovų mini tokių išteklių mokyklose trūkumą: pagalbinio personalo stygių, mokytojų, gebančių dirbti su specialiujų ugdymosi poreikių mokiniais, trūkumą, laiko lyderystės ugdymui ir mokymuisi (*instructional leadership*) stoką (1.2.9 pav.).
- Lietuvos vadovų nuomonė apie dažniausius trikdžius mokyklai teikti kokybišką ugdymą šiek tiek skiriasi nuo EBPO šalių vidurkio. Mūsų šalies vadovų dažniausiai įvardyti trikdžiai apima tinkamos infrastruktūros ir technologinės (išskyrus interneto prieigą) aplinkos bei laiko mokinių ugdymui stoką (1.2.9 pav.). Lietuvos mokyklų vadovų nuomone, kokybiško ugdymo trikdžių trejetas būtų: mokymui skirtų skaitmeninių technologijų trūkumas ar netinkamumas (taip mano maždaug 30 proc. Lietuvos vadovų, EBPO vidurkis – 25 proc.), ugdymui skirtos ugdymo erdvės trūkumas ar netinkamumas (Lietuvoje – 28 proc., EBPO – 25 proc.), laiko darbui su mokiniais trūkumas (Lietuvoje – 27 proc., EBPO – 25 proc.).
- Kvalifikuotų mokytojų trūkumą kaip kokybiško ugdymo užtikrinimo trikdį įvardija 21 proc. mokyklų vadovų EBPO šalyse, o Lietuvos mokyklų vadovams šis aspektas (kitų trikdžių kontekste) yra ne toks aktualus – jį kaip labai svarbų pabrėžia 12 proc. mokyklų vadovų.

Mokytojų nuomonė apie papildomas išlaidas švietimui ir šių lėšų skyrimo prioritetus

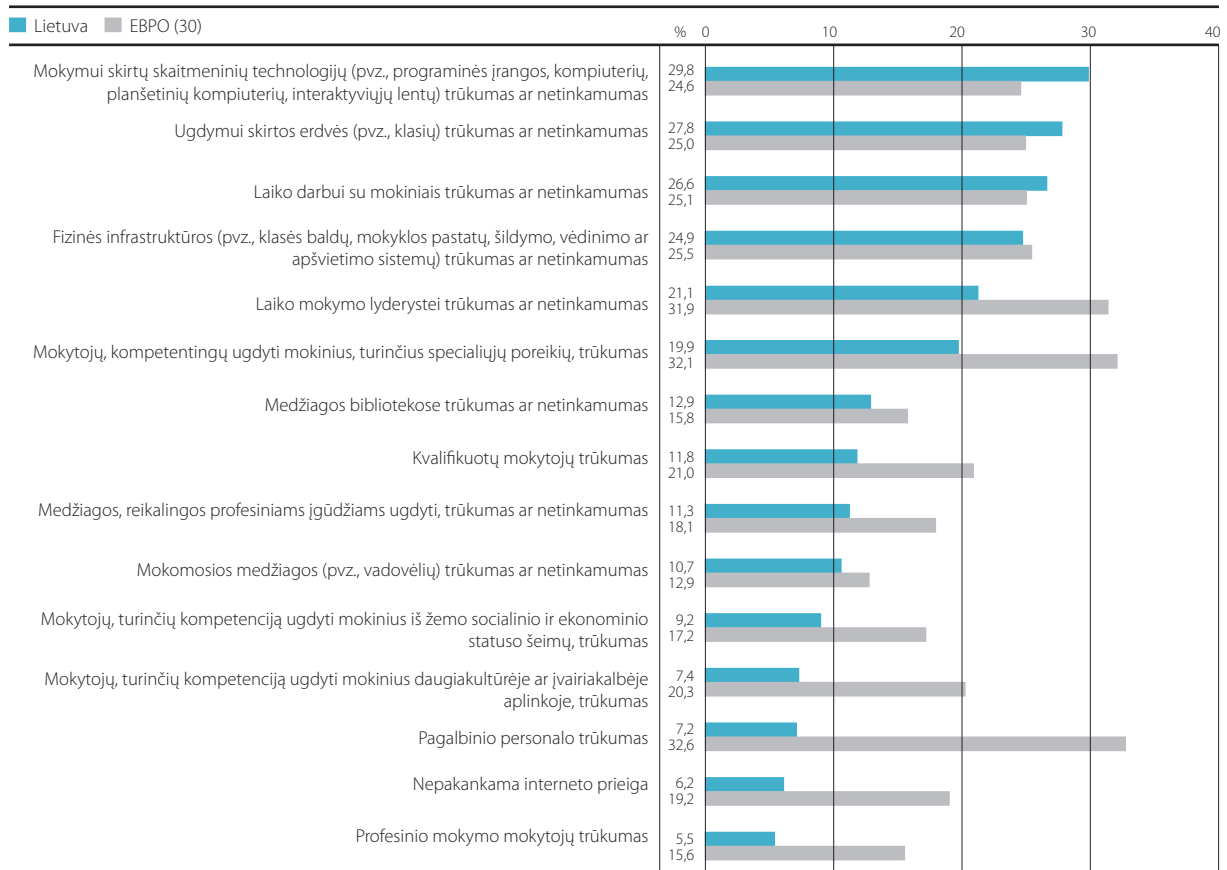
2018 m. pirmą kartą TALIS tyrime klausiama mokytojų nuomonės apie tai, kuriose srityse mokytojai mato didžiausią papildomų lėšų poreikį. Mokytojai gali bene geriausiai nusakyti esamų išteklių problemines sritis, su kuriomis susiduria kasdieniame darbe ir kur jaučiamas realus papildomų lėšų poreikis. Tai netiesioginis būdas išsiaiškinti išteklių klausimus, tad švietimo politikos formuotojams svarbu girdėti profesionalų mokytojų balsą, siekiant patenkinti realius švietimo sistemos poreikius, taip pat siekiant suprasti, kokie veiksniai formuoja vieną ar kitą požiūrį ar nuomonę.

Mokytojų buvo prašoma įvertinti pateiktų sričių, kurioms galima būtų skirti papildomų lėšų, svarbą. Mokytojams buvo užduotas klausimas: „Įsivaizduokite, kad biudžetas visam pagrindiniam ugdymui (5–10 klasėms) didinamas 5 proc. Kaip Jūs įvertintumėte pateiktų išlaidų prioritetų svarbą?“ ir paprašyta kiekvienam prioritetui pasirinkti vieną galimą atsakymą (galimi atsakymai: „nelabai svarbus“, „vidutiniškai svarbus“, „labai svarbus“).

- Mokytojų išskirtas prioritetų trejetas EBPO šalyse ir Lietuvoje sutapo, tačiau skiriasi jų skaitinė išraiška (1.2.10 ir 1.2.11 pav.). EBPO mokytojų keturi prioritetai yra: mokinių skaičiaus klasėje mažinimas, mokytojų atlyginimo didinimas, aukštos kokybės profesinio tobulinimo mokytojams pasiūla, administracinio darbo krūvio mokytojams mažinimas. Lietuvos mokytojų keturi prioritetai yra: mokytojų atlyginimo didinimas (Lietuvoje – 90 proc., EBPO – 64 proc.), mokinių skaičiaus klasėje mažinimas (Lietuvoje – 67 proc., EBPO – 65 proc.), aukštos kokybės profesinio tobulinimo mokytojams pasiūla (Lietuvoje – 65 proc., EBPO – 55 proc.), administracinio darbo krūvio mokytojams mažinimas (Lietuvoje – 46 proc., EBPO – 55 proc.).

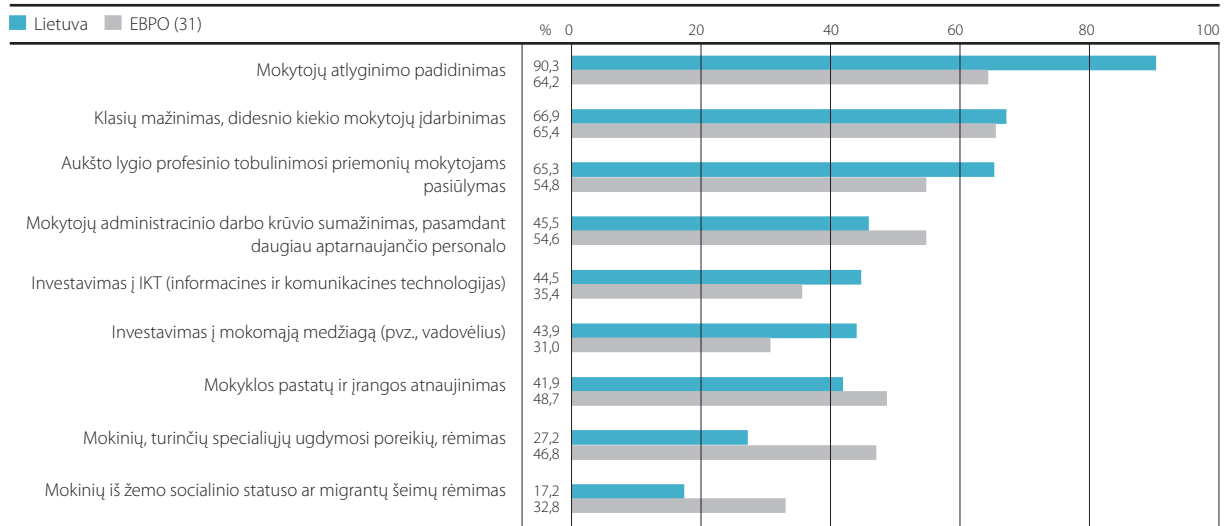
1.2.9 pav. Kokybiško ugdymo trikdžiai mokykloje.

Mokyklų vadovų, nurodžiusių, kad įvardyti aspektai šiuo metu gana smarkiai arba labai trukdo šiai mokyklai teikti kokybišką ugdymą, dalis (proc.).



1.2.10 pav. Mokytojų nuomonė apie papildomų išlaidų prioritetus.

Mokytojų, pateiktus prioritetus įvertinusių kaip labai svarbius, dalis (proc.).

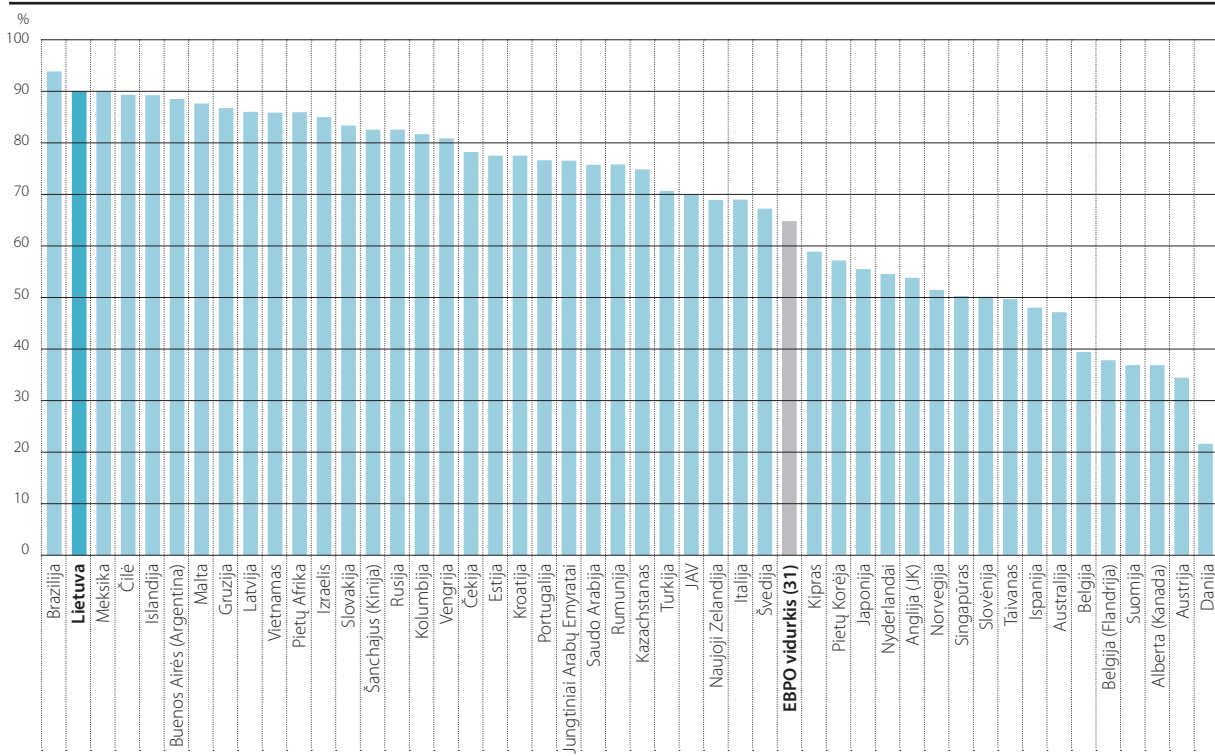


- Prioritetų sąrašas ir eiliškumas įvairiose šalyse skiriasi. Mokytojų atlyginimų didinimas kaip vienas iš trijų prioritetų buvo įvardytas 39 tyrime dalyvavusiose šalyse, klasių mažinimas – 29 šalyse, administracinio krūvio mokytojams mažinimas – 24 šalyse, aukštos kokybės profesinio tobulinimo mokytojams pasiūla – 23 šalyse, mokyklos infrastruktūros (pastatų ir įrangos) atnaujinimas – 15 šalių, parama specialiųjų ugdymosi poreikių mokiniams – 10 šalių.

- Mokytojų atlyginimo didinimą kaip pirmą prioritetą išskyrė mokytojai 21 šalyje. Ir nors šis aspektas buvo pažymėtas daugumos šalių prioritetų viršūnėje, tarp trijų prioritetų šio prioriteto nėra Australijoje, Austrijoje, Belgijoje (įskaitant ir Flandriją), Danijoje, Slovėnijoje ir Ispanijoje. Kaip labai svarbų šį aspektą pažymėjo mažiau negu pusė šių šalių mokytojų. Vertinant šį prioritetą (taip pat ir kitus prioritetus), būtina atsižvelgti į atskirų šalių kontekstą.
- Kitos sritys, nors Lietuvos mokytojai jas nurodo kiek rečiau, taip pat labai aktualios, nes jas nurodo nemaža dalis mokytojų. Šios sritys yra: investavimas į IKT (45 proc.), mokomąją medžiagą (44 proc.), mokyklos infrastruktūros atnaujinimas (42 proc.). Nė vienas iš pateiktų prioritetų neliko nepažymėtas.
- EBPO šalyse vidutiniškai gerokai dažniau negu Lietuvoje kaip prioritetinės sritys buvo pažymėta parama specialiųjų ugdymosi poreikių mokiniams ir mokiniams iš žemo socialinio ir ekonominio statuso arba migrantų šeimų.
- Mokyklų konteksto požiūriu Lietuvoje mokytojų atsakymai išsiskiria tik vietovės, kurioje yra mokykla, urbanizacijos aspektu: didmiesčių mokyklų mokytojai labiau negu kaimo vietovėse esančių mokyklų mokytojai (Lietuvoje ir maždaug trečdalyje tyrime dalyvavusių šalių) mokytojų atlyginimo didinimo klausimą pažymėjo kaip labai svarbų (didmiestyje – 93 proc., kaimo mokyklose – 88 proc.), tačiau šis prioritetas abiem atvejais išliko pirmoje vietoje.
- Klasių mažinimo aspektu, kaip ir galima tikėtis, kaip prioritetą linkę labiau rinktis mokytojai, dirbantys didesnėse klasėse.

1.2.11 pav. Mokytojų nuomonė apie papildomų išlaidų prioritetus.

Mokytojų, nurodžiusių, kad mokytojų atlyginimų didinimas yra labai svarbus prioritetas, dalis (proc.).



1.3. Efektyvus kandidatų pritraukimas ir parengimas

Daugelyje pasaulio šalių didžiulis iššūkis, kaip į mokytojo profesiją patraukti motyvuotus ir aukštais pasiekimais pasižyminčius asmenis bei juos tinkamai parengti. Mokytojų rengimo pobūdis (pvz., trukmė, turinys, sertifikavimas) turi įtakos mokymo kokybei ir mokinių pasiekimams, todėl svarbu tyrinėti kandidatų atrankos (įskaitant ir asmeninę vidinę motyvaciją) bei mokytojų ir mokyklų vadovų rengimo programų ateities perspektyvas.

TALIS tyrimo metu analizuojama, kokios naudojamos pritraukimo į mokytojo profesiją priemonės, kaip vyksta mokytojų rengimas ir kaip šis rengimas (programos), taip pat pačių mokytojų suvoktas pasirengimas, pasitenkinimas darbu siejasi su jų darbo sėkme. Tyrime taip pat nagrinėjamas naujas, iki šiol ne taip plačiai tyrinėtas klausimas – mokyklų vadovų pasirengimas būti mokyklų vadovais.

Analizuojant mokytojų rengimą, remiamasi modeliu, kai mokytojo rengimas yra suvokiamas kaip besitęsiantis, nenutrūkstamas procesas, todėl TALIS atskirai dėmesio skiria ir naujesiems mokytojams. Šiame skyriuje analizuojama, kokią paramą gauna naujieji, tik pradedantys dirbti mokytojai pirmaisiais savo darbo metais.

(Naudotos literatūros sąrašą žr. OECD (2019), TALIS 2018 Results (Volume I))

Pagrindiniai rezultatai

- TALIS tyrime EBPO dalyvavusiose šalyse (tarp jų ir Lietuvoje) didžiosios daugumos mokytojų pagrindiniai motyvai rinktis mokytojo profesiją buvo galimybė daryti įtaką jaunajai kartai (plačiaja prasme – ugdyti vaikus) ir prisidėti prie visuomenės gerovės. Lietuvos mokytojai dažniau negu vidutiniškai EBPO kaip svarbius nurodė finansinius ir darbo sąlygų veiksnius – Lietuvoje šie kriterijai buvo svarbūs 70–80 proc. mokytojų (EBPO vidurkis – 60–70 proc.). Lietuvoje 80 proc. mokytojų nurodė, kad būti mokytoju – pirmasis jų karjeros pasirinkimas.
- Vidutiniškai EBPO šalyse didžioji dauguma mokytojų (Lietuvoje beveik visi) yra įgiję bakalauro ar aukštesnį laipsnį.
- Formalusis įgytas išsilavinimas (laipsnis) tarp mokyklų vadovų yra kiek aukštesnis negu mokytojų: magistro ar jam prilyginamą laipsnį EBPO šalyse yra įgiję 63 proc. mokyklų vadovų (Lietuvoje – 62 proc.) ir atitinkamai 44 proc. mokytojų (Lietuvoje – 37 proc.). Tačiau tik kiek daugiau negu pusė mokyklų vadovų EBPO (Lietuvoje mažiau negu trečdalis), prieš pradėdami vadovaujamąjį darbą, buvo baigę mokyklos administravimo, specialią vadovų rengimo ar lyderystės programą arba kursą.
- Lietuvoje apie 60 proc. mokytojų pedagoginį išsilavinimą yra įgiję lygiagrečiuoju, maždaug penktadalis – nuosekliau būdu. Lygiagretusis būdas vyrauja daugumoje tyrime dalyvavusių šalių, tačiau laiko perspektyvoje yra stebima tendencija, jog nuoseklusis būdas vis labiau populiarėja.
- Dalyko turinio išmanymas, bendroji ir dalyko pedagogika, praktinis metodų taikymas – įprasti dalykai, įtraukti į didžiosios daugumos šalių formaliąsias mokytojų rengimo programas. Be jau minėtų dalykų, taip pat dažnai nurodomi tokie mokytojų rengimo aspektai: mokinių elgesio ir klasės valdymas, mokinių mokymosi stebėseną, tarpdalykinių bendrųjų gebėjimų ugdymas. IKT naudojimo ugdymo procese aspektą nurodė 56 proc. EBPO mokytojų (Lietuvoje – 45 proc.), o toks elementas kaip ugdymas daugiakultūroje aplinkoje į mokytojų rengimo formaliąsias programas buvo įtraukiamas rečiau (EBPO – 35 proc., Lietuvoje – 23 proc.).

- Lietuvoje 21 proc. mokytojų nurodė, kad, pradėję dirbti tiriamoje mokykloje, dalyvavo kokiose nors formaliose ar neformaliose įvadinėse veiklose (EBPO šalyse – 42 proc.). Naujieji mokytojai (dirbantys iki 5 metų) dažniau negu ilgiau dirbantys mokytojai nurodė dalyvavę įvadinėse veiklose. Nesvarbu, kokio pobūdžio įvedamosiose veiklose dalyvavo mokytojai, ši veikla yra labai svarbi – dalyvavusieji jaučiasi labiau pasitikintys savo mokymu ir labiau patenkinti savo darbu.
- Pasak daugumos mokyklų vadovų, mentorystė – labai svarbus procesas ir mokytojų darbui, ir mokinių pasiekimams. Tačiau tik 22 proc. naujųjų mokytojų EBPO šalyse, o Lietuvoje – tik 9 proc. yra paskirtas mentorius.

Kas mokytojus motyvuoja rinktis mokytojo profesiją

Motyvacija tapti mokytoju

Įvairios šalys taiko įvairius mechanizmus, skirtus pritraukti kandidatus į mokytojo profesiją. Šiame procese vienas svarbiausių uždavinių – pritraukti kuo geresnius kandidatus, pasižyminčius aukštais mokymosi pasiekimais, tačiau, kaip rodo daugumos šalių patirtis, tai padaryti nėra lengva ir tik nedaugeliui šalių pavyksta tai padaryti.

Tačiau greta sistemos lygmens egzistuoja ir vidiniai asmeniniai motyvaciniai šios profesijos pasirinkimo mechanizmai. Padėti juos suprasti – vienas iš TALIS tyrimo uždavinių. Individualių asmeninių profesijos pasirinkimo motyvų analizė gali padėti atskleisti, kas šią profesiją daro patrauklia. Ši informacija galėtų padėti politikams planuoti kandidatų pritraukimo ir kitas su mokytojo profesijos patrauklumo didinimu susijusias kampanijas.

TALIS tyrime mokytojams buvo pateikti septyni motyvacijos pasirinkti šią profesiją veiksniai: mokytojo profesija siūlė stabilias karjeros galimybes; mokytojo profesija siūlė patikimas pajamas; mokytojo profesija garantavo darbą; mokytojo darbo grafikas (pvz., darbo valandos, atostogos, galimybė dirbti ne visu etatu) atitiko mano asmeninio gyvenimo nuostatas; mokytojo profesija suteikė galimybę daryti įtaką vaikų ir jaunimo lavinimui; mokytojo profesija suteikė galimybę padėti socialiai atskirtiesiems; mokytojo profesija suteikė galimybę pasitarnauti visuomenei. Mokytojų buvo prašoma įvertinti šiuos veiksnius, pasirenkant vieną iš pateiktų atsakymų („visiškai nesvarbus“, „nelabai svarbus“, „vidutiniškai svarbus“, „labai svarbus“).

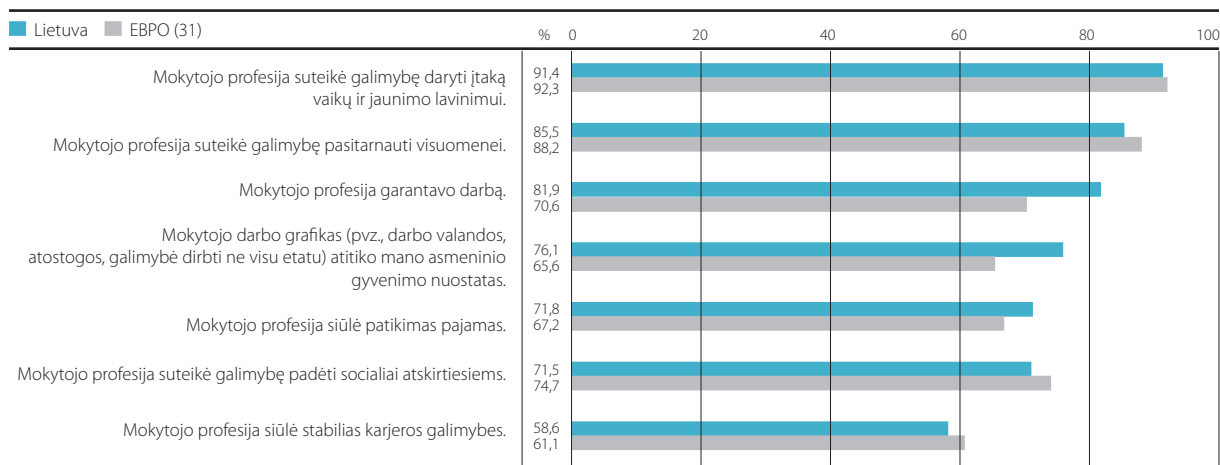
- TALIS tyrime dalyvavusiose EBPO šalyse, taip pat ir Lietuvoje, maždaug 90 proc. mokytojų nurodė, kad pagrindiniai motyvai rinktis mokytojo profesiją jiems buvo galimybė daryti įtaką jaunajai kartai (plačiąja prasme – ugdyti vaikus) (Lietuvoje – 91 proc.) ir prisidėti prie visuomenės gerovės (Lietuvoje – 86 proc.). Maždaug 60–70 proc. mokytojų kaip svarbius nurodė finansinius ir darbo sąlygų veiksnius. Lietuvos mokytojai dažniau negu vidutiniškai EBPO kaip svarbius nurodė finansinius ir darbo sąlygų veiksnius – Lietuvoje šie kriterijai buvo svarbūs 70–80 proc. mokytojų (1.3.1 pav.).
- Galimybė daryti įtaką jaunajai kartai yra dažniausiai minimas motyvas 37-iose šalyse ir antrasis – 10-ye šalių, taigi šiuo aspektu šalys mažai skiriasi. Kur kas didesni skirtumai išryškėja, vertinant su ekonomine gerove ir tam tikromis darbo sąlygomis susijusius motyvacinius veiksnius. Garantijos, kurias teikė mokytojo profesija („mokytojo profesija garantavo darbą“) antrasis prioritetų sąrašas buvo tarp Japonijos ir Pietų Korėjos mokytojų. Šanchajaus (Kinija) mokytojams stabilios karjeros galimybės ir garantijos buvo tiek pat svarbios kaip ir kiti labiau altruistiniai motyvai. Suomijoje antrasis dažniausiai minimas motyvas buvo patikimos pajamos, trečiasis – karjeros galimybės.

Pažymėtina, kad minėtose šalyse mokytojo profesija yra tikrai vertinama visuomenėje, be to, šių šalių mokinių EBPO PISA tyrimo rezultatai yra vieni aukščiausių. Tokie rezultatai suponuoja prielaidą, jog šalyse, kuriose aukšti mokinių pasiekimai, mokytojo profesijai būdingas ir darbo veiksmingumas, ir ekonominis patrauklumas. Abu šie veiksniai į mokytojo profesiją pritraukia gerus kandidatus, gebančius užtikrinti gerą būsimą mokytojų kartą.

- Lyginant neseniai pradėjusių dirbti (mokytojais dirbančių mažiau kaip 5 metus) ir daugiau darbinės patirties turinčių mokytojų (dirbančių ilgiau kaip 5 metus) atsakymus, labai ryškių skirtumų nėra. Tačiau naujieji mokytojai kiek labiau negu ilgiau mokytojais dirbantys jų kolegų linkę sutikti su teiginiu, kad mokytojo profesija suteikė galimybes padėti socialiai atskirtiesiems. Šiuo aspektu labiau išsiskiria Šiaurės Europos šalys (Suomija, Islandija, Norvegija), Estija ir Naujoji Zelandija. Lietuvoje skirtumo taip pat esama (7 procentiniai punktai, skirtumas statistiškai reikšmingas). EBPO šalyse (tarp jų ir Lietuvoje) naujieji mokytojai kiek rečiau negu turintieji ilgesnę patirtį kaip motyvą rinktis šią profesiją nurodė su ekonominiu saugumu susijusius veiksnius. Lietuvoje patikimas pajamas kaip vidutiniškai svarbų ar svarbų motyvą, renkantis mokytojo profesiją, nurodė 65 naujųjų ir 72 proc. ilgesnę darbinę patirtį turinčių mokytojų, saugaus darbo garantijas – atitinkamai 74 ir 83 proc. mokytojų (šis skirtumas statistiškai reikšmingas).

1.3.1 pav. Motyvacija tapti mokytoju.

Mokytojų, nurodžiusių, kad minimi dalykai buvo vidutiniškai ar labai svarbūs jiems pasirenkant mokytojo profesiją, dalis (proc.).



- Tai, jog būti mokytoju buvo pirmasis karjeros pasirinkimas, nurodo du iš trijų mokytojų EBPO šalyse ir šiuo aspektu pastebimi gana dideli skirtumai tarp šalių. Rečiau mokytojo profesiją kaip pirmą pasirinkimą nurodo anglakalbių šalių mokytojai – Anglijos (Jungtinė Karalystė), JAV, Australijos, Naujosios Zelandijos, taip pat kai kurių Europos šalių (Suomijos, Švedijos), Nyderlandų, Pietų Afrikos (49–59 proc.) mokytojai. Gerokai dažniau mokytojo profesiją kaip pirmą pasirinkimą nurodė Rytų šalių mokytojai (Vietnamo, Gruzijos, Šanchajaus (Kinija), Saudo Arabijos, Japonijos), taip pat Portugalijos ir Slovėnijos mokytojai (82–93 proc.).
- Lietuvoje 80 proc. mokytojų nurodo, kad būti mokytoju buvo pirmasis karjeros pasirinkimas (iš jų 70 proc. moterų ir 59 proc. vyrų; EBPO vidurkis – atitinkamai 82 ir 66 proc.). Skirtumas tarp moterų ir vyrų pasirinkimų būdingas beveik visoms EBPO šalims, o didžiausi skirtumai yra Rytų Europos šalyse, ypač Estijoje (69 proc. moterų ir 41 proc. vyrų) ir Latvijoje (atitinkamai 76 proc. ir 55 proc.).
- Skirtumų pagal amžių ir profesinę patirtį taip pat esama: būti mokytoju kaip pirmas pasirinkimas labiau būdingas vyresniems ir turintiems ilgesnę profesinę patirtį mokytojams (jauni, iki 30 metų – 70 proc., vyresni negu 50 metų – 81 proc. (EBPO situacija priešinga – atitinkamai 70 ir 67 proc.), dirbantys iki 5 metų – 69 proc., dirbantys ilgiau negu 5 metus – 81 proc. (EBPO – 59 ir 68 proc.). Šie skirtumai statistiškai reikšmingi.

- Jeigu vėl galėtų rinktis, mokytojo profesiją pasirinktų 76 proc. Lietuvos mokytojų, iš jų mažiau negu 5 metus dirbantys mokykloje – 71 proc., dirbantys ilgiau – 64 proc. (skirtumas statistiškai reikšmingas). Nors naujųjų mokytojų dalis yra labai maža (7 proc.), vis dėlto šie rezultatai galėtų reikšti, jog mokytojo profesijos pasirinkimas yra tikslingas, neatsitiktinis.

Koks yra mokytojų ir mokyklų vadovų pasirengimas

Formalusis mokytojų išsilavinimas

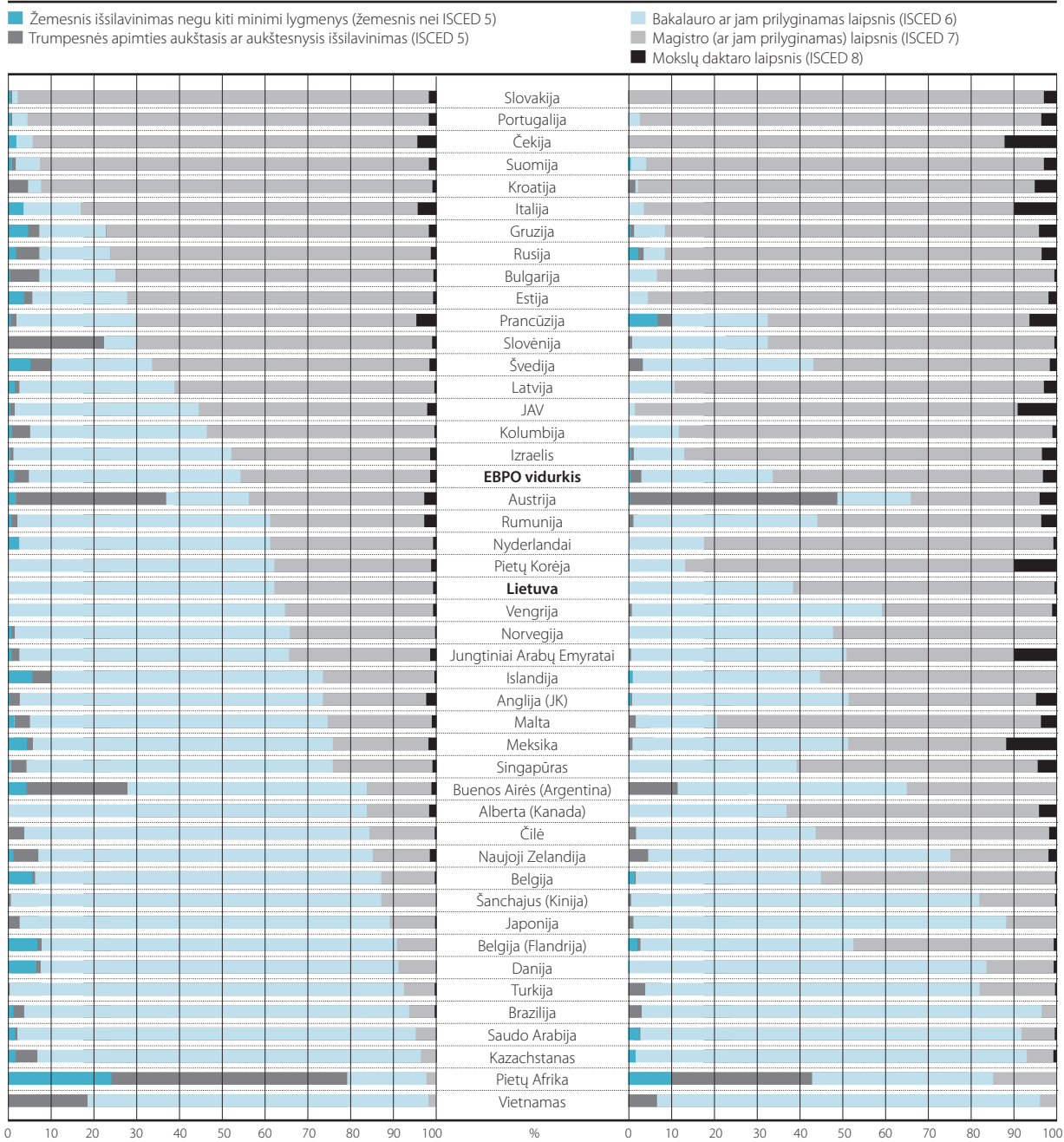
Formalusis mokytojų ir mokyklų vadovų išsilavinimas TALIS tyrime apima tokius aspektus kaip įgytas išsilavinimo laipsnis ir tam tikri įgyto išsilavinimo (studijų ar mokymosi programų) turinio elementai.

Mokytojai išsilavinimą įgyja dviem pagrindiniais būdais – lygiagrečiuoju ir nuosekliuoju. Lygiagretusis būdas – kai akademinis (dalykinis) ir pedagoginis parengimas vyksta lygiagrečiai, kartu visą studijų laiką ir tai sudaro sąlygas didesnei mokymosi integracijai. Tačiau šis būdas ne toks lankstus tiems, kurie norėtų dirbti mokytojais, tačiau neturi pedagoginio išsilavinimo. Nuosekliojo būdo atveju specializuotas pedagogikos ir mokytojų rengimo kursas ar programa vykdoma jau įgijus išsilavinimą kitoje srityje. Tai lankstesnis kelias ateiti į mokytojo profesiją, tačiau, nepaisant stiprios dalykinės kompetencijos, gali būti gerokai silpnesnės bendrosios pedagoginės ir metodinės žinios bei gebėjimai.

- Nors situacija skirtingose šalyse kiek varijuoja, tačiau vidutiniškai EBPO šalyse didžioji dauguma mokytojų yra įgiję bakalauro ar aukštesnį laipsnį. Lietuvoje 99,7 proc. mokytojų yra įgiję ne žemesnį kaip aukštąjį universitetinį bakalauro laipsnį.
- Lietuvoje 62 proc. mokytojų nurodo įgiję aukštąjį universitetinį bakalauro ar jam prilyginamą laipsnį (EBPO – 49 proc.), 37 proc. – magistro ar jam prilyginamą laipsnį (EBPO – 44 proc.). Daugiausia mokytojų (daugiau negu 75 proc.), turinčių magistro diplomą, yra Kroatijoje, Čekijoje, Suomijoje, Gruzijoje, Italijoje, Portugalijoje ir Slovakijoje (1.3.2 pav.).
- Lietuvoje beveik 60 proc. mokytojų pedagoginį išsilavinimą yra įgiję lygiagrečiuoju, maždaug penktadalis – nuosekliuoju būdu (1.3.3 pav.). Į šį pasirenkamąjį klausimą atsakinėjo 33 šalių mokytojai ir dauguma jų nurodė, jog pedagoginį išsilavinimą įgijo lygiagrečiuoju būdu. Daugiausia mokytojų (daugiau negu 75 proc.), pedagoginį išsilavinimą įgijusių lygiagrečiuoju būdu, yra Belgijoje (kartu su Flandrija), Suomijoje, Vengrijoje, Pietų Korėjoje, Šanchajuje (Kinija), Slovakijoje, Turkijoje, Vietname; mažiausiai (mažiau negu 25 proc.) – Kolumbijoje, Anglijoje (Jungtinėje Karalystėje) ir Prancūzijoje. Laiko perspektyvoje yra stebima tendencija, kad nuoseklusis būdas vis populiarėja. Tai gali būti viena iš galimybių, sprendžiant mokytojų trūkumo problemą. Tačiau šie rezultatai gali signalizuoti ir kitą dalyką – jaunimas linkęs atitolinti savo aiškų ir kryptingą profesijos pasirinkimą.
- Dalyko turinio išmanymas, bendroji ir dalyko pedagogika, praktinis metodų taikymas klasėje – įprasti dalykai, įtraukti į didžiosios daugumos šalių formaliąsias mokytojų rengimo programas (1.3.4 pav.). Be jau minėtų dalykų, taip pat dažnai nurodomi tokie mokytojų rengimo aspektai: mokinių elgesio ir klasės valdymas, mokinių mokymosi stebėseną (vidutiniškai EBPO – per 70 proc., taip pat ir Lietuvoje), bendrųjų gebėjimų ugdymas (EBPO – 65 proc., Lietuvoje – 61 proc.), IKT naudojimas ugdymo procese (EBPO – 56 proc., Lietuvoje – 45 proc.). Toks elementas kaip ugdymas daugiakultūroje aplinkoje į mokytojų rengimo formaliąsias programas buvo įtrauktas rečiau (EBPO – 35 proc., Lietuvoje – 23 proc.).

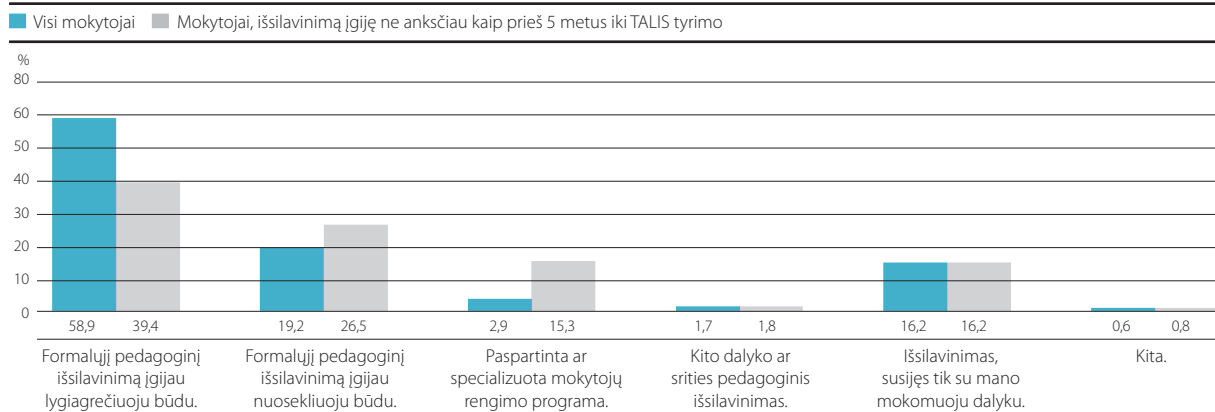
1.3.2 pav. Mokytojų ir mokyklų vadovų išsilavinimas.

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



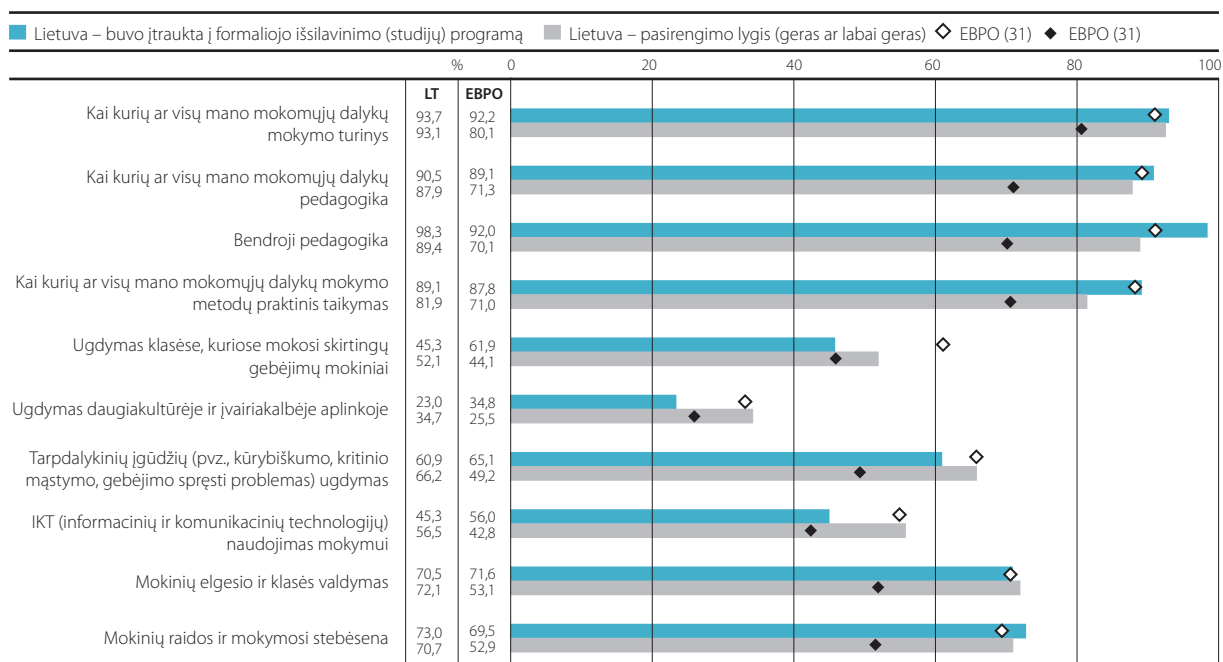
1.3.3 pav. Mokytojų pedagoginio išsilavinimo įgijimo būdai.

Lietuvos mokytojų, nurodžiusių, kuriuo būdu jie įgijo savo pirmąjį pedagoginį išsilavinimą, dalis (proc.).



1.3.4 pav. Mokytojų pasirengimas.

Mokytojų, nurodžiusių, kad į jų formaliojo rengimo programas buvo įtraukti įvardyti dalykai, ir mokytojų, nurodžiusių, kad jų pasirengimas įvardytose srityse yra „geras“ arba „labai geras“ dalis (proc.).

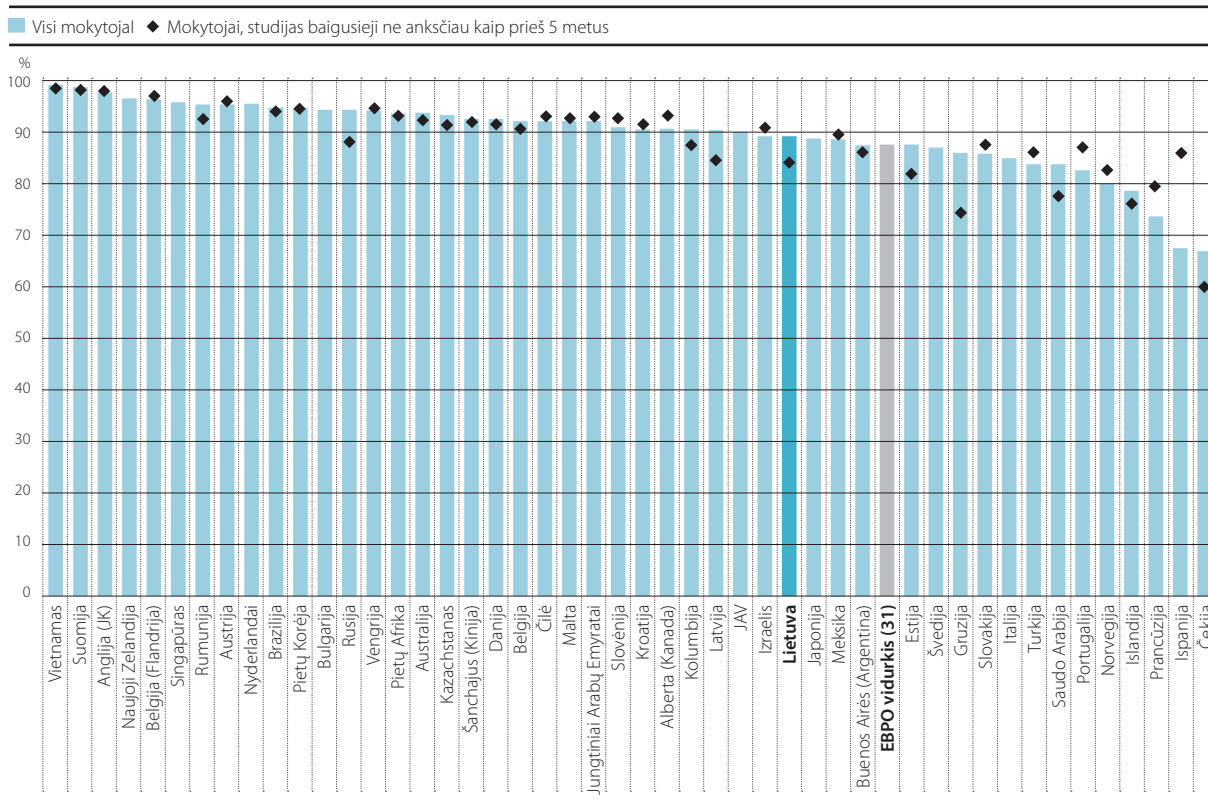


- Analizuojant mokytojų rengimą, TALIS tyrimo metu buvo svarbūs du rodikliai. Pirmas – mokytojų, kurie buvo mokomi visų trijų esminių kokybiško mokymo elementų – dalyko turinio, bendrosios ir dalyko pedagogikos, dalis. Antras – tai, kiek vidutiniškai dalykų apėmė jų studijų programa. Lietuvoje studijų metais visų trijų esminių elementų buvo mokomi 82 proc. mokytojų ir šis rodiklis yra aukštesnis negu vidutinis rodiklis TALIS tyrime dalyvaujančiose EBPO šalyse (79 proc.).
- Atkreiptinas dėmesys į tai, kad neseniai (iki 5 metų) baigusieji studijas mūsų šalyje kiek rečiau, negu baigusieji anksčiau, nurodė, jog toks dalykas kaip „kai kurių ar visų mano mokomųjų dalykų mokymo metodų praktinis taikymas“ buvo įtrauktas į jų studijų programą. Šalys, kurių mokytojų rengimo srityje pastaraisiais metais gerokai padidėjo dėmesys pedagoginei praktikai (metodų praktinis taikymas), yra Prancūzija, Norvegija ir Ispanija (1.3.5 pav.).
- Tačiau pažymėtina, kad pastarojo laiko mokytojų rengimo programos kinta, prisitaikydamos prie šiuolaikinių ugdymo poreikių. Neseniai baigusieji studijas (Lietuvoje) dažniau negu kiti mokytojai nurodė, jog į jų studijų programą buvo įtraukti tokie elementai kaip ugdymas daugiakultūroje aplinkoje (visi mokytojai – 23 proc., neseniai studijas baigę mokytojai – 39 proc.), IKT naudojimas ugdymo procese (atitinkamai 45 ir 81 proc.), mokymas klasėje, kurioje yra skirtingų gebėjimų mokinių (atitinkamai 45 ir 69 proc.).
- Sritis, kuriose Lietuvos mokytojai jaučiasi stipriausiai, yra mokomojo dalyko turinys, bendroji ir dalyko pedagogika, praktinis metodų taikymas (gerai arba labai gerai savo pasirengimą šiose srityse įvardijo 82–93 proc. Lietuvos mokytojų). Silpniausiai savo pasirengimą mokytojai įvardijo tokiose srityse kaip IKT naudojimas, darbas klasėje su skirtingų gebėjimų mokiniais ir ugdymas daugiakultūroje aplinkoje. Kalbėdami apie pirmąsias dvi sritis (IKT naudojimas, darbas klasėje su skirtingų gebėjimų mokiniais) tik maždaug pusė mokytojų savo pasirengimą vertina gerai arba labai gerai, o prastai – net penktadalis. Ugdyti mokinius daugiakultūroje ir daugiakalbėje aplinkoje gerai ir labai gerai pasirengę jaučiasi kiek daugiau negu trečdalis, o prastai – taip pat daugiau negu trečdalis mūsų šalies mokytojų (1.3.4 pav.).
- Neseniai baigusiųjų studijas (ne seniau kaip prieš 5 metus) ir seniau dirbančiųjų mokytojų pasirengimas minėtais aspektais taip pat skiriasi. Seniau baigusieji studijas stipriau nei neseniai bai-

gusieji studijas, jaučiasi pirmųjų keturių (mokomojo dalyko turinys, bendroji ir dalyko pedagogika, praktinis metodų taikymas) ir mokinių elgesio bei klasės valdymo srityse, o neseniai baigusieji studijas – visų kitų sričių atveju (IKT naudojimas, darbas klasėje su skirtingų gebėjimų mokiniais, ugdymas daugiakultūroje aplinkoje, tarpdalykinių įgūdžių ugdymas ir kt.). Ypač ryškus skirtumas IKT taikymo, ugdymo daugiakultūroje aplinkoje ir darbo klasėje su skirtingų gebėjimų mokiniais srityse.

1.3.5 pav. Mokytojų pasirengimas dirbti klasėje.

Mokytojų, nurodžiusių, kad į jų formaliąją mokytojų rengimo programą buvo įtrauktas kai kurių ar visų jų mokomųjų dalykų mokymo metodų praktinis taikymas, dalis (proc.).



- TALIS duomenų analizė parodė, kad mokytojų rengimo programų turinys yra susijęs su mokytojų mokymo kokybe. Mokytojai, į kurių rengimo programas buvo įtrauktas toks elementas kaip klasės valdymas, linkę geriau vertinti savo darbą šioje srityje, t. y. jie jaučiasi labiau pasitikintys savo gebėjimais valdyti klasę. Panašūs sąryšiai pastebėti ir IKT panaudojimo ugdyme srityje.
- Savo suvokto darbo veiksmingumo ir dalykų, įtrauktų į formaliąsias studijų programas, ryšys yra pastebėtas daugelyje šalių. 37-iose TALIS tyrime dalyvavusiose šalyse, kurių mokytojai teigė, jog jų studijų metu buvo įtrauktas toks dalykas kaip tarpdalykinių gebėjimų ugdymas (kūrybiškumas, problemų sprendimas ir pan.) yra linkę labiau pasitikėti savo darbo veiksmingumu. Lietuvoje bendrosios pedagogikos atveju sąryšis yra neigiamas. Tai galėtų reikšti, jog įgytos bendrosios pedagogikos žinios ir gebėjimai nevisiškai padeda mokytojui dirbti šiuolaikinėje mokykloje.

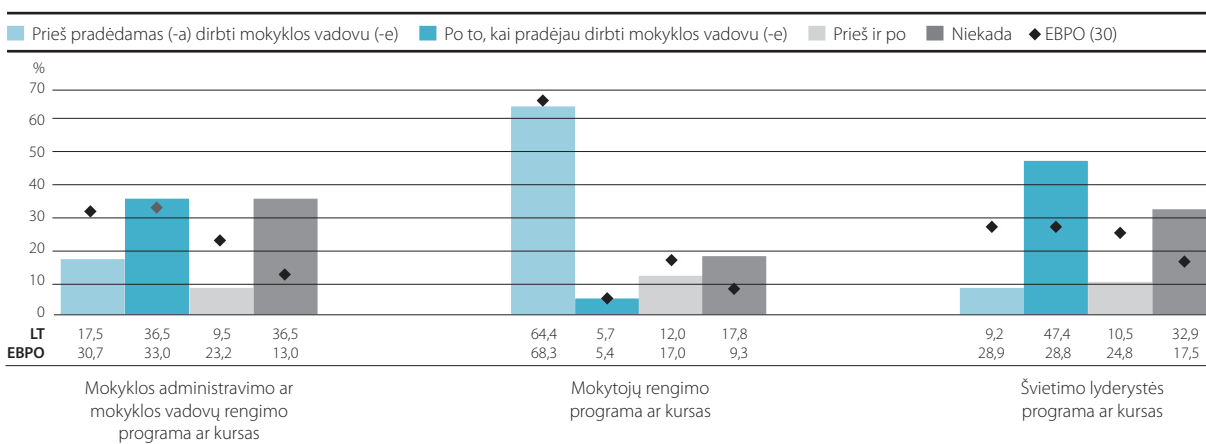
Formalusis mokyklų vadovų išsilavinimas ir turinys

Mokyklų vadovų vaidmuo kuriant mokyklą kaip sėkmingą organizaciją yra labai svarbus, tačiau iki šiol nėra daug išsamių duomenų, kaip parengti ir ugdyti aukštos kvalifikacijos šios srities profesionalus. 2018 m. TALIS tyrime pirmą kartą buvo tiriamas mokyklų vadovų pasirengimas dirbti šiose pareigose.

- Formalusis įgytas išsilavinimas (laipsnis) tarp mokyklų vadovų yra kiek aukštesnis negu mokytojų: magistro ar jam prilyginamą laipsnį EBPO šalyse yra įgiję 63 proc. mokyklų vadovų (Lietuvoje – 61 proc.) (1.3.2 pav.).
- Lietuvos mokyklų vadovų (kaip ir nemažos dalies kitų šalių) stiprybė mokymo ir ugdymo turinio lyderystės srityje (kuri yra įvardijama kaip viena svarbiausių mokyklų vadovų funkcijų) yra tai, jog dauguma esamų mokyklų vadovų dirbo arba tebedirba mokytojais, t. y. gerai išmano tai, kas vyksta pamokose. Vidutiniškai 85 proc. EBPO šalyse ir 82 proc. Lietuvoje mokyklų vadovų nurodo esantys įgiję mokytojo išsilavinimą, taip pat mokytojo darbas buvo daugumos mokyklų vadovų pirmoji profesija arba šiose pareigose kai kurie vadovai dirba ir eidami mokyklos vadovo pareigas. Tačiau pradėję vadovaujamąjį darbą mokyklos vadovai susiduria su kitais vadybiniais iššūkiais – pasirengimu vadovauti organizacijai.
- Tik kiek daugiau negu pusė mokyklų vadovų vidutiniškai EBPO šalyse, prieš pradėdami vadovaujamąjį darbą, yra baigę mokyklos administravimo, specialią vadovų rengimo ar lyderystės ugdymui ir mokymuisi programą arba kursą (1.3.7 pav.). Lietuvoje ši dalis yra dar mažesnė – tik 27 proc. mokyklų vadovų, prieš pradėdami eiti mokyklos vadovo pareigas, nurodė, jog yra baigę mokyklų administravimo kursą ar programą arba specialius mokyklų vadovams skirtus mokymus (EBPO vidurkis – 54 proc.) ir 20 proc. yra baigę lyderystės programą arba kursą (EBPO vidurkis – 54 proc.). Tai, kad tik nedidelė dalis mokyklų vadovų prieš tapdami vadovais įgyja vadovavimo organizacijai žinių ir gebėjimų, jų darbą daro gana komplikuoatą. Lietuvoje net daugiau kaip trečdalis mokyklų vadovų teigia, jog formaliųjų studijų metu (prieš tapdami mokyklos vadovu ar po to) nėra mokęsi mokyklos administravimo ar lyderystės (1.3.6 pav.). Lietuva kartu su Kroatija, Kazachstanu, Saudo Arabija, Gruzija, Belgija (Flandrija) yra šalys, kuriose mokyklų vadovų, administravimo ir lyderystės gebėjimus įgijusių formalaus išsilavinimo metu, yra mažiausiai. Tokiose šalyse kaip Pietų Korėja, Malta, Singapūras ir JAV daugiau negu 75 proc. mokyklų vadovų teigia, kad jų formalioji studijų programa apėmė minėtus aspektus (administravimą ir (ar) lyderystę).
- Minėti rezultatai aktualūs ir kasdienio mokyklų vadovų darbo pobūdžio kontekste. Nors mokymo lyderystė yra skatinama, tačiau ne mažiau svarbu, kad būtent su šia sritimi susijusios veiklos užimtų esminę mokyklų vadovų darbo dalį. Tačiau vis dėlto nemažos dalies vadovų didžiąją darbo laiko dalį sudaro administracinio pobūdžio darbai (žr. 1.1.6 pav.).

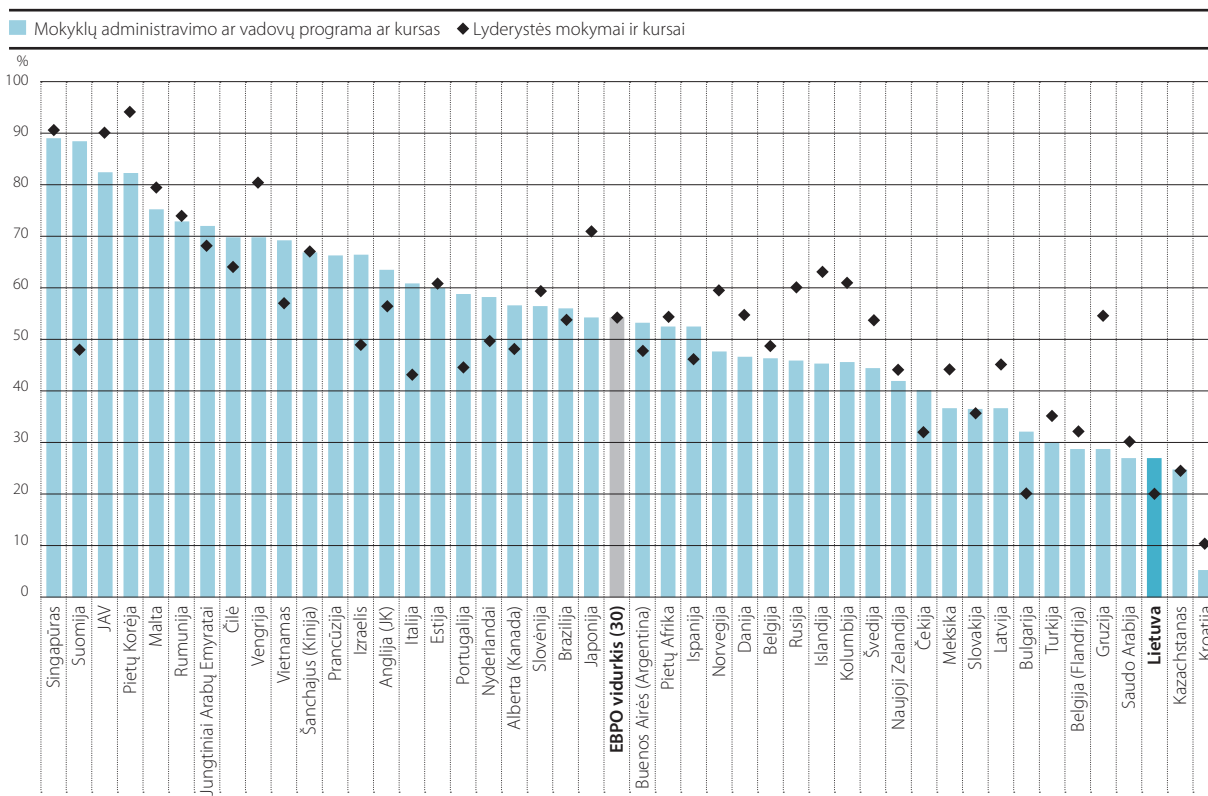
1.3.6. Mokyklų vadovų pasirengimas

Mokyklų vadovų, nurodžiusių, kad į jų formaliojo išsilavinimo (studijų) programą buvo įtraukti įvardyti dalykai, dalis (proc.).



1.3.7 pav. Mokyklų vadovų pasirengimas vadybos ir lyderystės srityje prieš jiems tampant mokyklų vadovais.

Mokyklų vadovų, nurodžiusių, kad į jų formaliojo išsilavinimo (studijų) programą buvo įtraukti mokyklų administravimo, vadovų ugdymo ar lyderystės aspektai prieš jiems tampant mokyklų vadovais, dalis (proc.).



Kokią pagalbą gauna naujieji mokytojai savo pirmaisiais mokytojavimo metais

Pirminis mokytojo pasirengimas darbui (įgyjamas formaliojo išsilavinimo metu) yra svarbi profesionalumo prielaida, tačiau tolesnis profesinių įgūdžių ir kompetencijų plėtojimas bei stiprinimas vyksta dirbant ir įgyjant darbinę profesinę patirtį. Parama mokytojams pirmaisiais jų darbo metais yra labai svarbi, ugdant jų profesinius įgūdžius ir stiprinant jų nuostatas savo ateitį sieti su mokytojo darbu. Sistemos požiūriu labai svarbu, kad mokytojų rengimo investicijos suteiktų teigiamą grąžą vidutiniu ir ilguoju laikotarpiu. O tai atsitiks tik tada, jeigu naujieji mokytojai įgaus pasitikėjimo savo jėgomis ir tęs darbą šioje srityje.

Kaip jaučiasi naujieji mokytojai, kurie turi ne ilgesnę kaip 5 metų mokytojo darbo patirtį?

Trumpa jaunųjų mokytojų charakteristika (remiantis TALIS duomenimis). Šie naujieji mokytojai, palyginti su ilgiau dirbančiais savo kolegomis, vidutiniškai EBPO šalyse, taip pat ir Lietuvoje, ne taip tvirtai jaučiasi, vertindami savo profesinius mokymo gebėjimus, yra kiek mažiau patenkinti savo darbo rezultatais ir kiek labiau būtų linkę pakeisti mokyklą, pasitaikius progai. Tačiau nuostatų požiūriu naujieji mokytojai kiek labiau negu dirbantys ilgiau, sutinka, kad, jeigu vėl galėtų rinktis, vėl pasirinktų mokytojo profesiją. Lietuvoje su teiginiu, kad tvirtai jaučiasi taikydami įvairias mokymo strategijas, sutinka 90 proc. naujųjų ir 95 proc. ilgiau dirbančių mokytojų (EBPO atitinkamai 82 ir 85 proc.), kad yra patenkinti savo darbo rezultatais, sutinka 87 proc. naujųjų ir 92 proc. ilgiau dirbančių mokytojų (EBPO atitinkamai 90 ir 93 proc.). Tai, kad, pasitaikius progai, norėtų pakeisti mokyklą, nurodo 19 proc. naujųjų ir 15 proc. ilgiau dirbančių mokytojų (EBPO atitinkamai 22 ir 19 proc.). Jeigu vėl galėtų rinktis, vėl pasirinktų mokytojo profesiją 71 proc. naujųjų ir 64 proc. ilgesnę darbinę patirtį turinčių mokytojų (EBPO atitinkamai 81 ir 74 proc.). Taip pat naujieji mokytojai yra pozityvesnės nuomonės

apie mokytojo profesijos vertinimą visuomenėje – su teiginiu, kad mokytojo profesija vertinama visuomenėje, sutinka 20 proc. naujųjų mokytojų ir 14 proc. ilgesnę darbinę patirtį turinčių mokytojų (EBPO atitinkamai 30 ir 25 proc.).

Šių rezultatų kontekste svarbu paanalizuoti, kokią paramą gauna šie mokytojai savo pirmaisiais darbo metais.

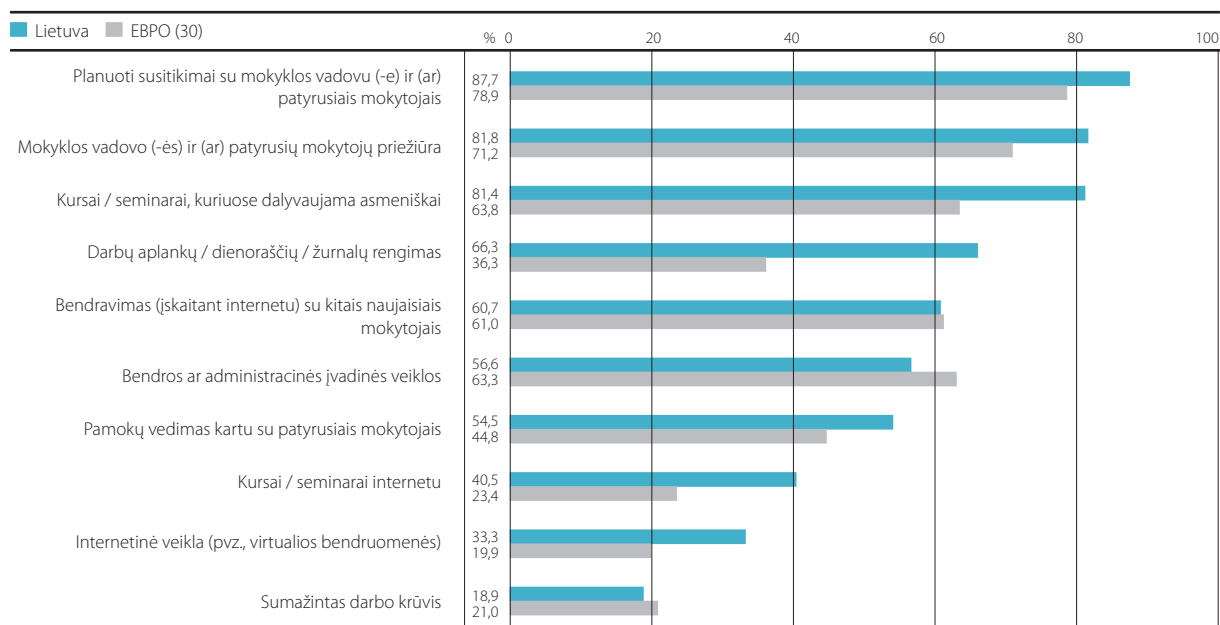
Įvadinės veiklos

Įvadinės veiklos TALIS 2018 m. tyrime apibrėžiamos kaip veiklos, skirtos tiek pradedantiems mokytojo kelių asmenims, tiek jau patyrusiems mokytojams, kurie konkrečioje mokykloje yra naujokai. Įvadinės veiklos gali būti ir formalios (pvz., reguliari mokyklos vadovo priežiūra, sumažintas darbo krūvis ar formaliai paskirti labiau patyrę mokytojai mentoriai), ir neformalios.

- Pasak mokyklos vadovų, neformalios įvadinės veiklos naujiems darbuotojams yra dažnesnės negu formalios. EBPO šalyse vidutiniškai 54 proc. (o Lietuvoje – tik 16 proc.) mokyklų vadovų nurodė, kad naujieji mokytojai gali dalyvauti formaliose, o 74 proc. (Lietuvoje – 64 proc.) – neformaliose įvadinėse veiklose. Tai rodo, jog naujesiems mokytojams Lietuvoje trūksta pagalbos.
- EBPO šalyse vidutiniškai tik 38 proc. mokytojų dalyvavo formaliose ar neformaliose įvadinėse veiklose savo pirmojoje darbovietėje, 42 proc. mokytojų nurodo dalyvavę tokiose veiklose savo mokykloje. Lietuvoje 21 proc. mokytojų nurodė, kad, pradėję dirbti tiriamoje mokykloje, dalyvavo kokiose nors formaliose ar neformaliose įvadinėse veiklose. Naujieji mokytojai (dirbantys iki 5 metų) dažniau negu dirbantieji ilgiau nurodė dalyvavę įvadinėse veiklose mokykloje, kurioje dabar dirba.
- Dažniausios įvadinės veiklos: planuoti susitikimai su vadovu ar paskirtu mokytoju, vadovo ar mokytojo priežiūra, seminarai ar kiti renginiai (1.3.8 pav.).
- Nesvarbu, kokio pobūdžio įvadinėse veiklose (pirmojoje darbovietėje ar dabartinėje mokykloje) yra dalyvavę mokytojai, ši veikla yra labai svarbi – dalyvavusieji tokiose veiklose (vidutiniškai EBPO šalyse) jaučiasi labiau pasitikintys savo mokymu ir labiau patenkinti savo darbu (jaučia didesnę pasitenkinimą savo darbu). Lietuvoje teigiamas ryšys pastebėtas tik nagrinėjant antrąją veiksnį – pasitenkinimą savo darbu.

1.3.8 pav. Įvadinės veiklos mokytojams.

Mokytojų, nurodžiusių, kad jiems pradėjus dirbti šioje mokykloje buvo taikomos įvardytos įvadinės veiklos, dalis (proc.).



- Viena iš galimų įvadinių veiklų naujiems darbuotojams mokykloje ar naujesiems mokytojams galėtų būti sumažintas darbo krūvis. Naujieji mokytojai (dirbantys iki 5 metų) EBPO šalyse dirba vidutiniškai 1 valanda per savaitę mažiau negu kiti (t. y. mokykloje dirbantys ilgiau) mokytojai. Lietuvoje naujieji mokytojai dirba vidutiniškai 31,8 val., kiti – 35,7 val. per savaitę. Tačiau šiuos rezultatus reikėtų analizuoti kartu su mokytojų darbo apmokėjimo klausimais, siekiant nustatyti, ar sumažintas darbo krūvis konkrečiu atveju būtų interpretuojamas kaip pagalba, integruojantis į darbo aplinką, nemažinant darbo užmokesčio. Sugretinus darbo valandų skaičių ir mokytojų atsakymus apie jų darbo krūvį, matyti, kad naujieji mokytojai vis dėlto dažniau dirba nevisu darbo krūviu ir dėl to turi mažiau darbo valandų. Lyginant mokymui skirtas valandas, esminio skirtumo tarp naujųjų ir ilgiau dirbančių mokytojų atsakymų nėra – Lietuvoje mokytojai, neatsižvelgiant į tai, ar jie yra naujieji ar ilgiau dirbantys mokykloje, vidutiniškai mokymui skiria 18 val. per savaitę. Šie rezultatai rodytų, jog sumažintas darbo krūvis kol kas negalėtų būti laikomas viena iš mokytojų įvadinių veiklų.

Mentorystė

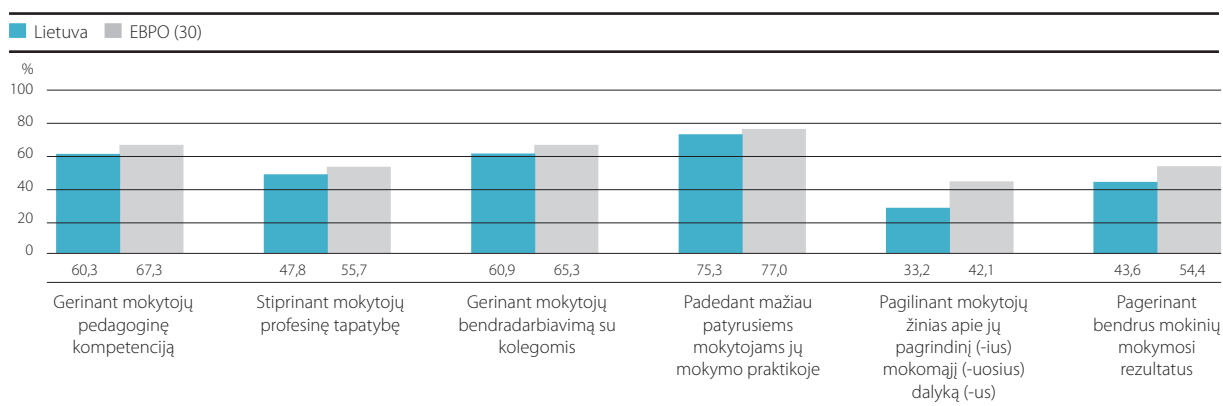
Mentorystė – viena iš pagalbos priemonių naujesiems mokytojams. TALIS tyrime ji apibrėžiama kaip tam tikra paramos mokykloje sistema, kai labiau patyrę mokytojai padeda mažiau patyrusiems. Ji gali būti taikoma visiems mokytojams arba tik naujesiems ir yra laikoma integralia mokymo proceso dalimi.

Interpretuojant Lietuvos rezultatus, svarbu turėti mintyje, kad nuo 2018 m. visiems pradėjusiems dirbti mokytojams privalomai skiriama pradedančiųjų mokytojų stažuotė ir mentorius, tačiau ši nuostata 2018 m. TALIS tyrime dar nebus atspindėta (TALIS tyrimas Lietuvoje buvo vykdomas pačioje 2018 metų pradžioje, vasario–kovo mėn.).

- EBPO šalyse mentorystės programa (visiems arba tik naujesiems mokytojams) egzistuoja vidutiniškai dviejuose trečdaliuose mokyklų. Lietuvoje beveik pusė mokyklų vadovų (47 proc.) nurodė, kad jų mokyklose šiuo metu išvis nėra galimybės mokytojams pasinaudoti mentorystės programa, ketvirtadalis (24 proc.) teigimu, mentorystės programa gali pasinaudoti pradedantieji, 17 proc. nurodė, kad programa gali pasinaudoti visi mokytojai, kurie pradeda dirbti jų mokykloje, 12 proc. nurodė, kad visi mokytojai.
- Pasak Lietuvos mokyklų vadovų (kurių mokyklose egzistuoja mentorystės programa), mentorystė ypač svarbi, siekiant pagelbėti mažiau patyrusiems mokytojams, gerinant mokytojų pedagoginę kompetenciją ir bendradarbiavimą. Maždaug pusės vadovų teigimu, ji svarbi stiprinant mokytojo profesinę tapatybę ir gerinant mokinių pasiekimus. Kiek mažesnės dalies (maždaug trečdalis) teigimu, ji svarbi gilinant mokytojų dalykines žinias (1.3.9 pav.).

1.3.9 pav. Mokyklų vadovų nuomonė apie mentorystės svarbą.

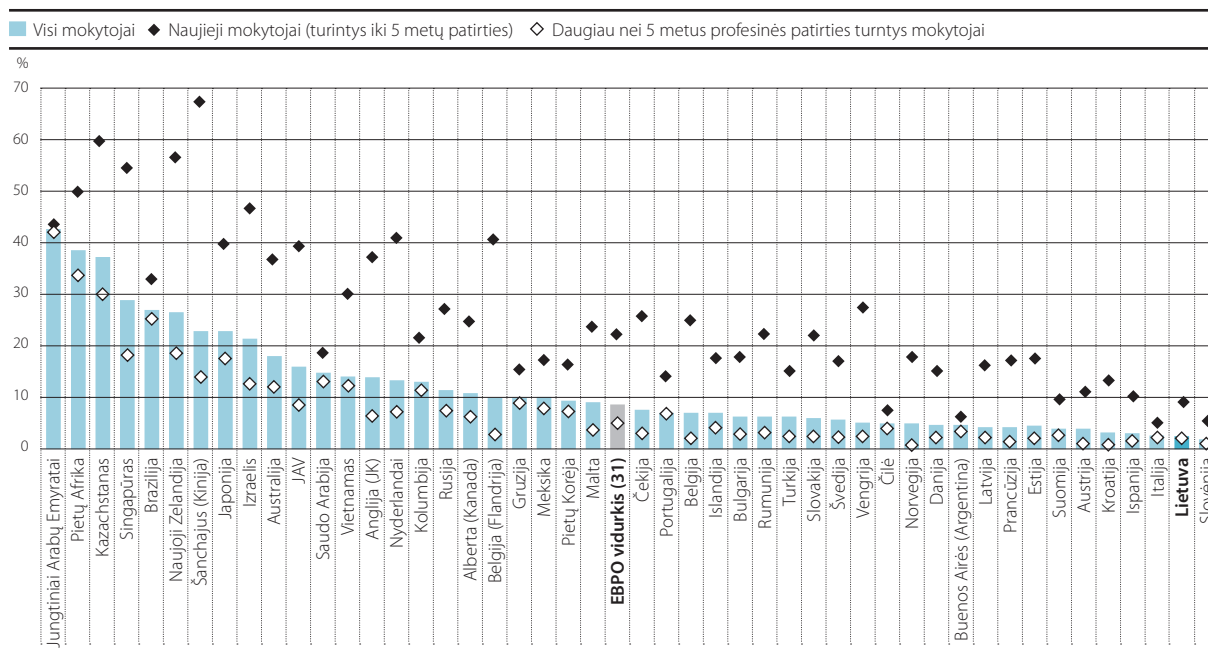
Mokyklų vadovų, įvertinusių kaip labai svarbius mokytojams ir mokykloms pateiktus mentorystės aspektus, dalis (proc.).



- Nors daugelis mokyklų vadovų EBPO šalyse mano, kad mentorystė yra svarbi mokytojų darbui ir mokinių rezultatams, tačiau tik 22 proc. naujai pradėjusių dirbti mokytojų (turinčių iki 5 metų darbo patirties) turi jam priskirtą mentorių. Lietuvoje tokių mokytojų dalis yra dar mažesnė – tik 9 proc. Šalys, kuriose daugiau kaip 50 proc. naujųjų mokytojų turi paskirtą mentorių, yra Kazachstanas, Naujoji Zelandija, Šanchajus (Kinija) ir Singapūras (1.3.10 pav.).
- Apie 11 proc. EBPO šalyse ir apie 6 proc. Lietuvos mokytojų nurodė, jog šiuo metu patys yra mentoriai vienam ar keliems kitiems mokytojams. Mentoriumi dažnai skiriami labiau patyrę mokytojai, tačiau tarp naujųjų mokytojų (mokytojais dirbančių iki 5 metų) taip pat yra mentorių (tą nurodė 6 proc. EBPO ir 7 proc. Lietuvos naujųjų mokytojų). Tai gali būti apgalvotas ir pagrįstas švietimo sistemų, mokyklų ar pačių mokytojų pasirinkimas mentoriais paskirti palyginti naujus mokytojus, kad jie galėtų pasidalyti savo naujausia patirtimi, kaip įveikti ankstyvojo karjeros laikotarpio iššūkius.

1.3.10 pav. Mokytojų mentorystė

Mokytojų, nurodžiusių, kad jiems formaliai mokykloje yra paskirtas mentorius, dalis (proc.).



1.4. Nuolatinio profesinio tobulinimosi galimybės

Švietimo sistemos nuolat patiria spaudimą parengti jaunąją kartą sėkmingam gyvenimui ateities visuomenėje. Ši užduotis nelengva, turint galvoje, kaip greitai keičiasi mūsų pasaulis – didėja darbo nestabilumas, vyksta migracija, demografinės transformacijos, globali ekonomika nuolat atnaujinama „užsakymus“ visuomenei. Šių iššūkių akistatoje mokytojai turi nuolat atnaujinti savo kompetencijas ir „pasitikrinti“ savo gebėjimų atitikimą šiuolaikiniams reikalavimams, siekdami padėti mokiniams tapti kompetentingais, konkurencingais ir socialiai atsakingais suaugusiaisiais. Šiame kontekste labai svarbu, kad švietimo sistemos kurtų, skatintų ir įgyvendintų įvairias nuolatinio profesinio tobulinimosi (NPT) galimybes.

Veiksmingo NPT idėja pagrįsta prielaida, kad mokytojai ir mokyklų vadovai yra besimokantys visą gyvenimą ir turi skirtingus ugdymosi poreikius. Atsakingų institucijų ir suinteresuotųjų šalių atsakomybė yra nustatyti šiuos poreikius ir užtikrinti reikiamo NPT pasiūlą bei prieinamumą. Tačiau mokytojai ir mokyklų vadovai taip pat turi prisiimti profesinę atsakomybę savarankiškai ieškoti tokių veiklų ir į jas įsitraukti. Todėl ypač svarbu nustatyti, koks NPT pobūdis turi didžiausią poveikį mokytojų ir vadovų darbo praktikai, kuriose srityse NPT poreikis yra didžiausias ir kokie yra dalyvavimo šiose veiklose trikdžiai.

Mokykloje vykstantis NPT yra labai svarbus, siekiant kurti į veiklos tobulinimą orientuotą kultūrą mokykloje, taip pat mokytojų ir vadovybės bendrą mokymosi viziją. Vadovai turi ne tik sudaryti sąlygas NPT, bet ir patys dalyvauti šiose veiklose, siekdami stiprinti savo vadybinius ir vadovavimo gebėjimus. Negana to, NPT veiklos yra esminė bet kokios sėkmingos švietimo reformos prielaida.

Šioje dalyje yra apžvelgiama mokytojų ir mokyklų vadovų profesinio tobulėjimo priemonės (būdai), galimybės bei mokytojų ir mokyklų vadovų dalyvavimas šiose priemonėse, šių priemonių vertė, profesinio tobulinimo poreikiai ateičiai, dalyvavimo profesinio tobulinimo veiklose trikdžiai, taip pat mokytojams ir mokyklų vadovams teikiama pagalba, juos įveikiant.

(Naudotos literatūros sąrašą žr. OECD (2019), TALIS 2018 Results (Volume I))

Pagrindiniai rezultatai

- Dalyvavimas vienokioje ar kitokioje profesinio tobulinimo veikloje būdingas visiems EBPO šalių mokytojams ir mokyklų vadovams – daugiau kaip 90 proc. tyrimo dalyvių nurodė, jog per pastaruosius metus yra dalyvavę bent vienoje profesinio tobulinimo veikloje. Lietuvoje mokytojų ir mokyklų vadovų dalyvavimas NPT veiklose beveik absoliutus – 99 proc. mokytojų ir 100 proc. mokyklų vadovų dalyvavo mažiausiai vienoje profesinio tobulinimosi veikloje.
- Profesinio tobulinimo veiklų, kuriose dalyvavo mokytojai ir mokyklų vadovai, pobūdis įvairiose šalyse skiriasi. Tačiau pažymėtina, kad įsitraukimas į bendradarbiavimo ir profesinių tinklų veiklas yra gerokai mažesnis negu į labiau įprastas ir tradicines kvalifikacijos tobulinimo veiklas, tokias kaip seminarai ar kursai. Profesinių tinklų veiklose nurodo dalyvavę maždaug 56 proc. Lietuvos mokytojų (EBPO – apie 40 proc.), o seminaruose ar kursuose – 97 proc. (EBPO – 76 proc.).
- Palyginti su kitomis šalimis, Lietuvoje mokyklų vadovai daug rečiau dalyvauja profesinių tinklų veiklose: vadovų, dalyvavusių tokio pobūdžio veiklose, Lietuvoje yra 13 proc., EBPO – kiek daugiau negu 60 proc.
- Kvalifikacijos tobulinimą pozityviai vertina dauguma mokytojų (EBPO ir Lietuvoje) – 82 proc. EBPO ir 89 proc. Lietuvos mokytojų nurodo, kad profesinio tobulinimo veiklos, kuriose jie dalyvavo, turėjo teigiamos įtakos jų mokymo praktikai.

- Lietuvos mokytojai dažniau (apie 60 proc.) negu vidutiniškai EBPO šalyse (apie 40–47 proc.) kaip didelę teigiamą įtaką turėjusias NPT veiklas pažymėjo į mokyklą orientuotas veiklas (mokymai vyko mokykloje ar šiuose mokymuose dalyvavo dauguma mokyklos mokytojų).
- Kvalifikacijos tobulinimo tematikos požiūriu dažniausios tarp mokytojų (vidutiniškai EBPO šalyse, taip pat ir Lietuvoje) buvo veiklos, orientuotos į mokomojo dalyko turinį, dalyko ar bendrąją pedagogiką, mokinių vertinimą.
- Aktualiausios kvalifikacijos tobulinimo sritys ateityje (ir Lietuvos, ir kitų šalių) mokytojams yra: IKT taikymo mokymui gebėjimai, specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių ugdymas, klasės valdymas.
- Pagrindiniai Lietuvos mokyklų vadovų profesinės veiklos tobulinimo prioritetai: duomenų panaudojimas mokyklos kokybei gerinti, veiksmingo grįžamojo ryšio teikimas, finansų ir personalo valdymas.
- Lietuvos mokytojų nuomone, didžiausi jų profesinio tobulinimosi trikdžiai yra: kaina, nesuderinamumas su darbo tvarkaraščiu ir tinkamos pasiūlos nebuvimas; mokyklų vadovų nuomone: kaina, tinkamos pasiūlos nebuvimas, darbdavio palaikymo trūkumas ir nesuderinamumas su darbo tvarkaraščiu.
- Dažniausiai mokytojų paminėta atlygio ar paskatinimo dalyvavimo profesinio tobulinimosi veiklose forma Lietuvoje buvo apmokėtos ar kompensuotos išlaidos (54 proc.), atleidimas nuo pamokų ar kitos įprastos veiklos (37 proc.) ir aprūpinimas veiklai reikalinga medžiaga (31 proc.).
- Palyginus 2008 m. ir 2018 m. TALIS tyrimo rezultatus Lietuvoje visais aspektais, kurie buvo kartojami abiejuose tyrimuose, matyti, kad mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikis sumažėjo.

Mokytojų ir mokyklų vadovų profesinis tobulinimasis

Kvalifikacijos tobulinimas, dalyvaujant nuolatinio profesinio tobulinimosi veiklose yra integrali profesionalios mokytojų bendruomenės užtikrinimo dalis, nes jis mokytojams suteikia nuolatinio mokymosi galimybes visos jų karjeros metu.

Dalyvavimas NPT

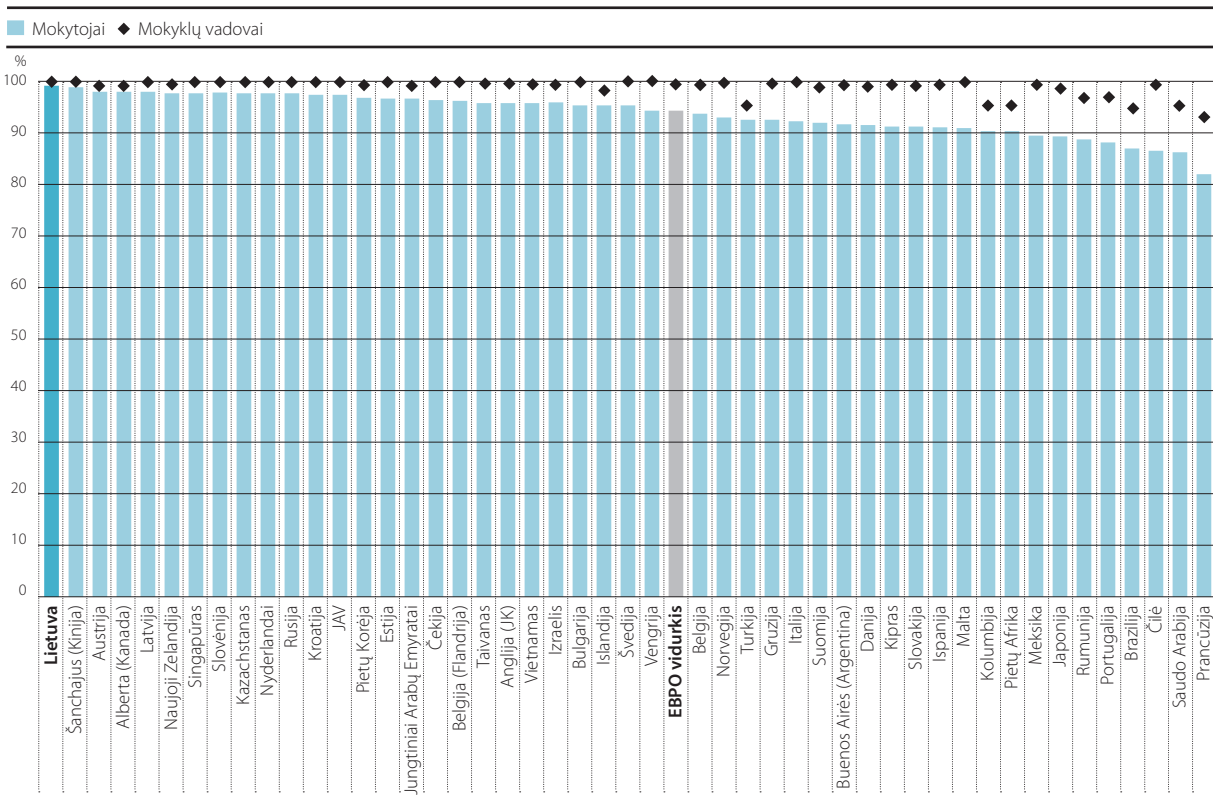
Mokytojų ir mokyklų vadovų įsitraukimo į NPT veiklas lygiui matuoti TALIS tyrime naudojamas dalyvavimo NPT rodiklis. Šis rodiklis buvo sukonstruotas, remiantis mokytojų ir mokyklų vadovų atsakymais apie jų dalyvavimą bent vienoje iš dešimties TALIS tyrime įvardytų NPT veiklų.

- Dalyvavimas vienoje ar kitoje profesinio tobulinimo veikloje būdingas visiems EBPO šalių mokytojams ir mokyklų vadovams – daugiau kaip 90 proc. tyrimo dalyvių nurodė, jog per pastaruosius metus (pastaruosius 12 mėnesių iki tyrimo) yra dalyvavę bent vienoje profesinio tobulinimo veikloje (1.4.1 pav.). Apskritai visoms šalims būdingas aukštas ir mokytojų, ir mokyklų vadovų dalyvavimas NPT. Tai rodo, jog profesinis tobulinimas tapo labai svarbia mokytojų ir mokyklų vadovų profesinės veiklos dalimi.
- Lietuvoje mokytojų ir mokyklų vadovų dalyvavimas NPT veiklose beveik absoliutus – 99 proc. mokytojų ir 100 proc. mokyklų vadovų (EBPO vidurkiai – atitinkamai 94 proc. ir 99 proc.) dalyvavo mažiausiai vienoje profesinio tobulinimosi veikloje (turimas mintyje vienas metų laikotarpis iki tyrimo). Toks pat aukštas dalyvavimo procentas (99 proc.) buvo būdingas ir mokytojams Albertoje (Kanada), Australijoje, Austrijoje, Latvijoje ir Šanchajuje (Kinija).

- Dalyvavimo NPT lygis tarp Lietuvos mokytojų (kaip ir daugumos kitų TALIS tyrime dalyvavusių šalių) nepriklauso nuo jokių mokyklos charakteristikų, vietovės, kur yra mokykla, ar kitų veiksnių.

1.4.1 pav. Mokytojų ir mokyklų vadovų dalyvavimas profesinio tobulinimo veiklose.

Mokytojų ir mokyklų vadovų, nurodžiusių, kad per 12 pastarųjų mėnesių iki tyrimo dalyvavo bent vienoje kvalifikacijos tobulinimo veikloje, dalis (proc.).



NPT pobūdis

Vieni iš NPT veiksmingumą didinančių veiksnių yra veiklų, kuriose gali dalyvauti mokytojai ir mokyklų vadovai, kiekis ir įvairovė. NPT apima ir gana struktūruotas veiklas (konferencijos, seminarai, mokymai, formalios NPT programos), ir neformalias veiklas (profesiniai tinklai, bendradarbiavimas mokykloje, profesinės literatūros skaitymas ir pan.). Vienos veiklos labiau nukreiptos į profesinių žinių plėtrą, kitos sutelktos į bendradarbiavimo, socialinių gebėjimų stiprinimą. Tai suteikia galimybę visapusiškiau ugdyti mokytojus ir vadovus.

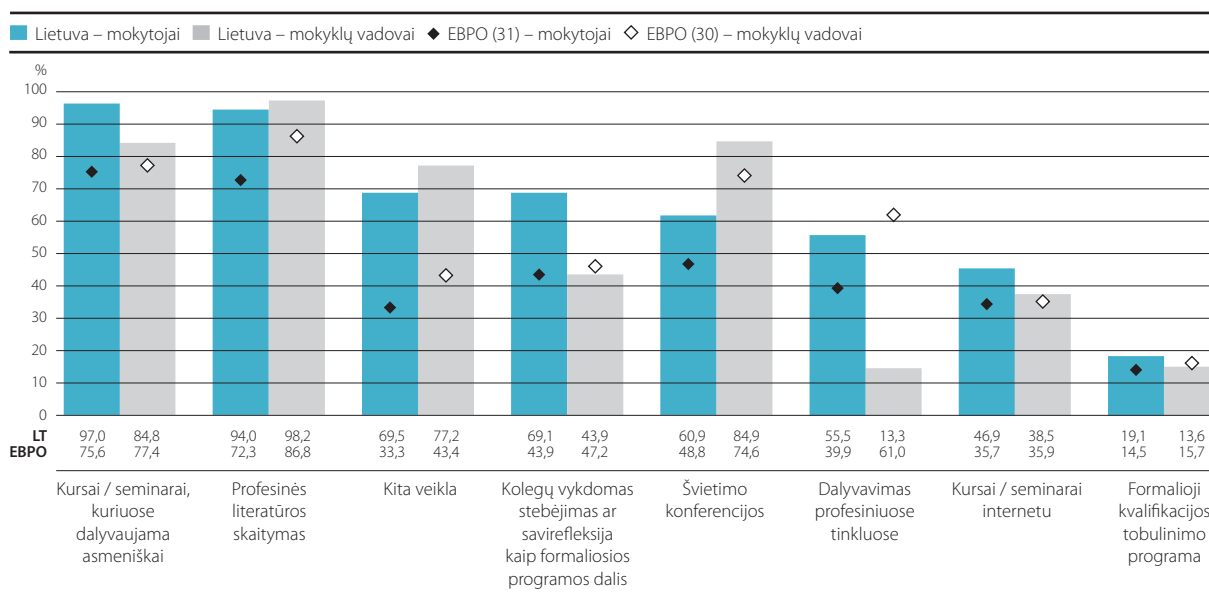
- Per pastaruosius metus iki tyrimo EBPO šalyse mokytojai vidutiniškai dalyvavo keturiuose skirtingo tipo NPT veiklose. Daugiausiai skirtingų NPT veiklų (vidutiniškai šešios skirtingos veiklos) dalyvavo Kazachstano, Lietuvos, Rusijos, Šanchajaus (Kinija) mokytojai, mažiau negu trijose skirtingose veiklose dalyvavo Čilės, Prancūzijos ir Portugalijos mokytojai. Tarp mokyklų vadovų vidutinis skirtingų NPT veiklų kiekis, kuriose jie dalyvavo, yra dar didesnis negu tarp mokytojų: EBPO šalyse mokyklų vadovai dalyvavo vidutiniškai šešiose skirtingose NPT veiklose (Lietuvoje skirtumo nėra).
- Kursai ir seminarai bei profesinės literatūros skaitymas yra tarp populiariausių mokytojų profesinio tobulinimosi priemonių EBPO šalyse, taip pat ir mūsų šalyje (1.4.2 pav.). Lietuvoje – 97 proc. mokytojų (EBPO – 76 proc.) nurodė dalyvavę seminaruose ar kursuose, profesinės literatūros skaitymą pažymėjo 94 proc. mokytojų (EBPO – 72 proc.). Pažymėtina, kad Lietuvos mokytojai gerokai dažniau negu vidutiniškai EBPO šalyse nurodė dalyvavę mokymuose, taikant savirefleksijos ar ugdomojo vadovavimo metodikas (Lietuvoje – apie 70 proc., EBPO – apie 44 proc.). Kvalifikaci-

jos tobulinimo veiklos, grįstos nuotolinio mokymosi principu, buvo pažymėtos rečiau – dalyvavę tokiose veiklose (seminarai ar kursai internetu) nurodė maždaug 47 proc. mokytojų ir 39 proc. mokyklų vadovų Lietuvoje (EBPO – 36 proc.).

- Tik 40 proc. mokytojų EBPO šalyse (Lietuvoje – apie 56 proc.) nurodė dalyvaujantys profesinių tinklų veiklose. Daugiau (65 proc.) į tokias veiklas įsitraukiančių mokytojų yra Kazachstane, Pietų Korėjoje, Rusijoje, Singapūre, Jungtiniuose Arabų Emyratuose, Vietname, mažiausiai (mažiau negu 25 proc.) – Austrijoje, Buenos Airėse (Argentina), Čilėje, Čekijoje, Portugalijoje, Slovakijoje ir Ispanijoje.
- Mokytojų ir mokyklų vadovų populiariausios NPT veiklos šiek tiek skiriasi. Tarp mokyklų vadovų populiariausios NPT veiklos buvo: profesinės literatūros skaitymas (Lietuvoje – 98 proc., EBPO – 87 proc.), dalyvavimas švietimo konferencijose (Lietuvoje – 85 proc., EBPO – 75 proc.), seminaruose ar kursuose (Lietuvoje – 85 proc., EBPO – 77 proc.). Palyginti su kitomis šalimis, Lietuvoje mokyklų vadovai daug rečiau dalyvauja profesinių tinklų veiklose: vadovų, dalyvavusių tokio pobūdžio veiklose Lietuvoje yra 13 proc., EBPO – kiek daugiau negu 60 proc.

1.4.2 pav. Profesinio tobulinimo veiklų, kuriose dalyvavo mokytojai ir mokyklų vadovai, pobūdis.

Mokytojų ir mokyklų vadovų, nurodžiusių, kad per pastaruosius 12 mėnesių dalyvavo nurodytose profesinio tobulinimosi veiklose, dalis (proc.).



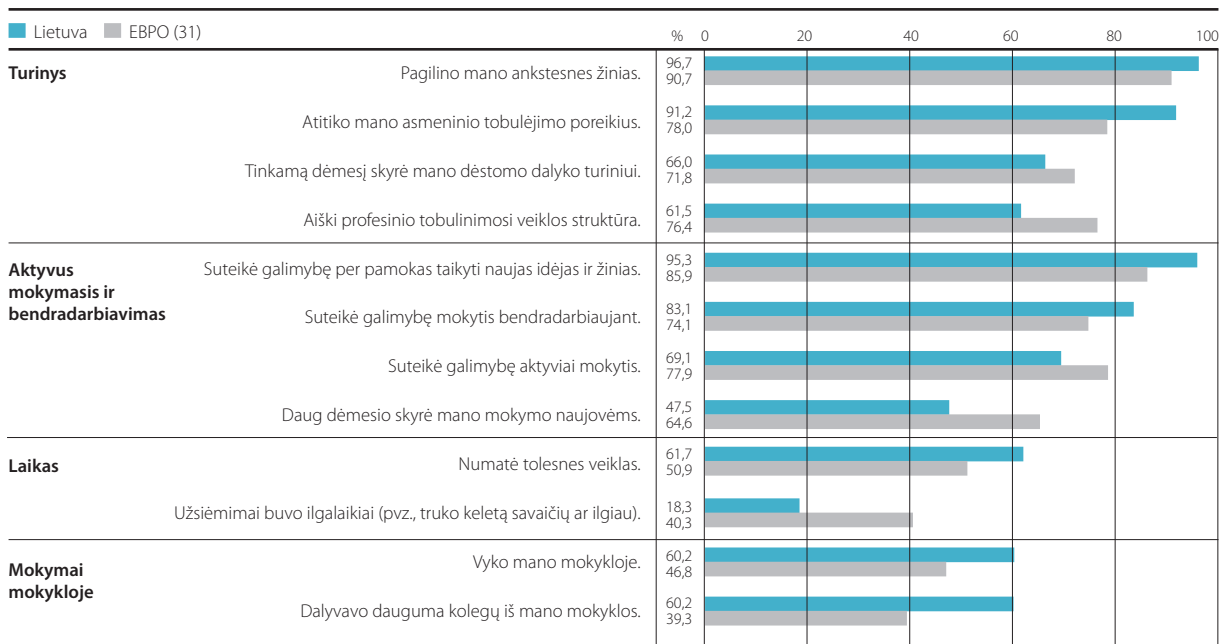
Koks yra geras profesinis tobulinimasis?

Siekiant užtikrinti kokybišką NPT, vienas svarbiausių uždavinių yra nustatyti, kas būdinga veiksmingoms (naudingiausioms, prasmingiausioms) NPT veikloms. TALIS tyrimo metu šis aspektas analizuojamas, pasitelkiant mokytojų refleksiją – mokytojų buvo prašoma įvardyti aspektus (pažymėti iš pateikto sąrašo), kuriais, jų nuomone, pasižymėjo kvalifikacijos tobulinimo veiklos, turėjusios daugiausia teigiamos įtakos jų mokymo praktikai. Šios veiklos buvo suskirstytos į keturias grupes: (1) veiklos, nukreiptos į turinį; (2) veiklos, nukreiptos į aktyvų bendradarbiavimą; (3) veiklos, numatančios ilgalaikiškumo perspektyvą ir (4) į mokyklą nukreiptos veiklos.

- Kvalifikacijos tobulinimą teigiamai vertina dauguma mokytojų EBPO ir Lietuvoje – 82 proc. EBPO ir 89 proc. Lietuvos mokytojų nurodo, jog profesinio tobulinimo veiklos, kuriose jie dalyvavo, turėjo teigiamos įtakos jų mokymo praktikai. Kaip didžiausią teigiamą poveikį turėjusias profesinio tobulinimo veiklas mokytojai nurodo tas, kurios buvo aiškiai nukreiptos į dalyko ar ugdymo programos turinį, bendradarbiavimą ir apėmė aktyvius mokymosi bei bendradarbiavimo elementus, atitiko asmeninius besimokančiojo poreikius (1.4.3 pav.).

1.4.3 pav. Gero (paveikaus) profesinio tobulinimosi charakteristikos (požymiai).

Mokytojų, nurodžiusių, kad didžiausios teigiamos įtakos mokymo praktikai turėjusi profesinio tobulinimosi veikla pasižymėjo išvardytomis charakteristikomis, dalis (proc.).



- Lietuvos mokytojai dažniau (apie 60 proc.) negu vidutiniškai EBPO šalyse (apie 40–47 proc.) kaip didelę teigiamą įtaką turėjusias NPT veiklas pažymėjo į mokyklą nukreiptas veiklas (mokymai vyko mokykloje ar šiuose mokymuose dalyvavo dauguma mokyklos mokytojų). Dažnai šio pobūdžio veiklas kaip veiksmingas pažymėjo ir Jungtinių Arabų Emyratų, taip pat Vietnamo mokytojai (mažiausiai – Austrijos, Kroatijos ir Prancūzijos). Gerokai rečiau (kaip turėjusias akivaizdų teigiamą poveikį jų darbui) Lietuvos mokytojai pažymėjo tokią veiklą kaip ilgalaikiai (trunkantys keletą savaičių ar ilgiau) užsiėmimai (18 proc. Lietuvoje ir 40 proc. EBPO). Tarp dažniausiai šį aspektą pažymėjusių yra Izraelio, Šanchajaus (Kinija) ir Vietnamo mokytojai. Tačiau kartu atkreiptinas dėmesys, kad tokie rezultatai gali reikšti ir tai, jog tokio pobūdžio veiklos nėra labai paplitusios.

Profesinio tobulinimosi turinys ir poreikis

Informacija apie NPT veiklą, kuriose dalyvauja mokytojai ir mokyklų vadovai, turinį suteikia vertingos informacijos apie mokytojų ir mokyklų vadovų darbo realijas – t. y. tai, su kokiomis aktualiomis problemomis mokytojai ir mokyklų vadovai susiduria kasdiniame darbe, pamokose, mokyklose.

Profesinio tobulinimosi veiklų turinys ir poreikis

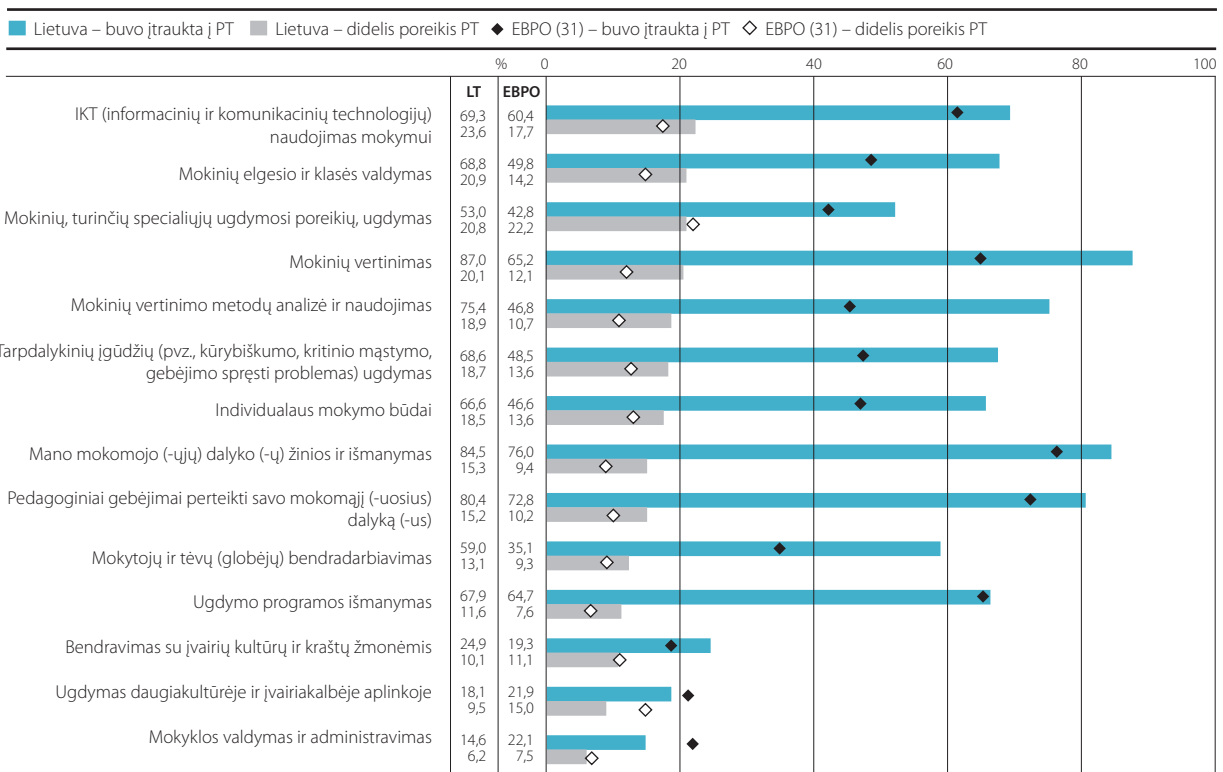
TALIS tyrime mokytojų buvo prašoma nurodyti, kokios tematikos NPT veiklose jie pastaruoju metu dalyvavo (metų laikotarpiu iki tyrimo) ir šalia kiekvienos tematikos įvardyti, kiek aktualus būtų kvalifikacijos tobulinimas šiose srityse ateityje (nėra poreikio, mažas, vidutinis ar labai didelis poreikis).

- Kvalifikacijos tobulinimo tematikos požiūriu dažniausios tarp mokytojų (vidutiniškai EBPO šalyse, taip pat ir Lietuvoje) buvo veiklos, nukreiptos į mokomojo dalyko turinį, dalyko ar bendrąją daktiką ar pedagogiką. Dalyvavę tokio pobūdžio veiklose nurodo daugiau nei 80 proc. mokytojų Lietuvoje (EBPO – vidutiniškai apie 70 proc.). Tokie rezultatai gali būti paaiškinami tuo, jog šalyse vyksta intensyvi ugdymo turinio kaita. Lietuvos mokytojai per pastaruosius metus iki tyrimo (t. y. 2017–2018 m.) dažniausiai savo kvalifikaciją tobulino mokinių pasiekimų vertinimo srityje (šios tematikos veiklose dalyvavę nurodė beveik 90 proc. mūsų šalies mokytojų) (1.4.4 pav.).

- Antroji veiklų grupė (jose mokytojai dalyvavo kiek rečiau negu minėtose anksčiau) – tai veiklos, skirtos konkrečių įrankių (IKT taikymas pamokose) ar situacijų problematikai (specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių ugdymas, klasės valdymas, mokymo individualizavimas, tarpdalykiniai bendrieji gebėjimai ir pan.). Šiomis temomis kvalifikaciją tobulino kiek daugiau negu trečdalis mokytojų. Rečiausiai mokytojai kvalifikaciją tobulinosi srityse, susijusiose su mokyklos valdymu ir daugiakultūriškumo iššūkiais. Pastaroji tematika aktualesnė šalyse, kuriose jau ilgesnį laiką susiduriama su migracijos ir ugdymo daugiakultūrijoje aplinkoje problematika. Tačiau pažymėtina, kad kvalifikacijos tobulinimo poreikis šioje srityje auga daugelyje šalių (1.4.4 pav.).
- Lietuvoje, lygindami naujųjų (dirbančių iki 5 metų) ir daugiau darbo metų patirties turinčių mokytojų atsakymus, matome, jog esama skirtumų. Naujieji mokytojai kiek rečiau dalyvavo tokio pobūdžio kvalifikacijos tobulinimo veiklose kaip (skirtumai statistškai reikšmingi): pedagoginės savo dėstomojo dalyko kompetencijos gerinimas (atitinkamai 75 ir 81 proc.), mokinių pasiekimų vertinimas (atitinkamai 76 ir 88 proc.), IKT panaudojimas (atitinkamai 60 ir 70 proc.), mokinių vertinimo duomenų analizė (atitinkamai 60 ir 77 proc.), bet dažniau už daugiau profesinės patirties turinčius kolegas dalyvavo mokymuose, skirtuose ugdymo daugiakultūrijoje aplinkoje problematikai (atitinkamai 27 ir 17 proc.).
- Žvelgiant į ateitį, aktualiausios kvalifikacijos tobulinimo sritys ir Lietuvos, ir kitų šalių mokytojams yra: IKT taikymo mokymui gebėjimai (Lietuvoje didelį tokių mokymų poreikį išreiškia 24 proc., EBPO – 18 proc. mokytojų), specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių ugdymas (Lietuvoje – 21 proc., EBPO – 22 proc.), klasės valdymas (Lietuvoje – 21 proc., EBPO – 14 proc.). Mokinių pasiekimų vertinimas, vertinimo metodų analizė ir panaudojimas, individualizavimas ir tarpdalykinių gebėjimų (pvz., kūrybiškumo, kritinio mąstymo, gebėjimo spręsti problemas) ugdymas Lietuvoje taip pat tebėra vienos aktualiausių mokytojų kvalifikacijos tobulinimo sričių – didelį poreikį išreiškia maždaug penktadalis mokytojų (1.4.4 pav.).

1.4.4 pav. Mokytojų profesinio tobulinimosi turinys ir poreikis.

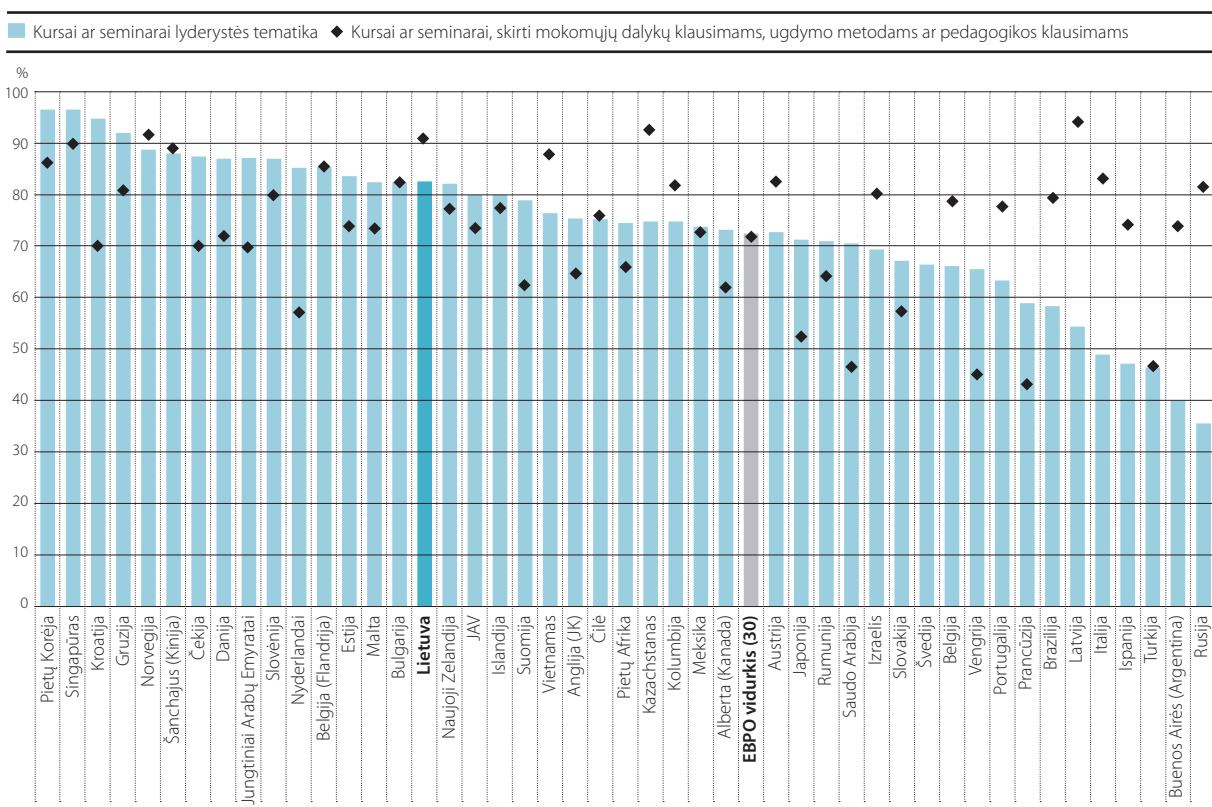
Mokytojų, nurodžiusių, kad išvardytos temos buvo įtrauktos į jų jų profesinio tobulinimo veiklas (PT), ir mokytojų, nurodžiusių didelį profesinio tobulinimo poreikį įvardytose srityse, dalis (proc.).



- Paanalizavus aktualiausių temų – IKT taikymo ir specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių ugdymo – kvalifikacijos tobulinimo poreikį, matyti, kad šį poreikį (ir vidutiniškai EBPO šalyse, ir Lietuvoje) didele dalimi lemia mokyklos aplinka ir kontekstas, kuriame dirba mokytojai, o ne tai, ar mokytojas dalyvavo panašaus pobūdžio mokymuose (mokytojai, dalyvavę šios tematikos mokymuose labiau už nedalyvavusius linkę ir toliau žymėti didelį jų poreikį, taip pat mokytojai, dirbantys mokyklose, kuriose yra daugiau specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių, dažniau nurodo didelį kvalifikacijos tobulinimo poreikį šioje srityje).
- Lietuvos mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikius galima palyginti ir dešimtmečio perspektyvoje (2008 m. TALIS tyrime mokytojams taip pat buvo pateikta klausimų apie kvalifikacijos tobulinimą). Visais aspektais, kurie buvo kartojami abiejuose tyrimuose, mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikis sumažėjo: mokinių vertinimo srityje didelį tobulėjimo poreikį 2008 m. buvo išreiškę 37 proc. mokytojų, o 2018 m. – 20 proc.; IKT taikymo mokyme 2008 m. – 36 proc., o 2018 m. – 24 proc.; mokyklos valdymo sritį 2008 m. įvardijo 10 proc. mokytojų, o 2018 m. – 6 proc.; specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių ugdymo temą 2008 m. pažymėjo 25 proc. mokytojų, o 2018 m. – 21 proc. (skirtumai statistiškai reikšmingi). Šie rezultatai gali būti paaiškinami tuo, jog šiose srityse mokytojai kėlė savo kvalifikaciją (tą rodo ir 2018 m. tyrimo rezultatai apie mokytojų dažniausiai įvardytas veiklas, kuriose dalyvavo, tematikas). Nors labai didelio poreikio aktualumas sumažėjęs, vis dėlto minėtos sritys ir toliau tebėra svarbiausios tarp kvalifikacijos tobulinimo tematikų.
- Tarp mokyklų vadovų, kaip jau minėta (1.4.2 pav.), populiariausios kvalifikacijos tobulinimo veiklos buvo seminarai ar kursai, profesinės literatūros skaitymas ir švietimo konferencijos. Lietuvoje 91 proc. vadovų nurodė dalyvavę veiklose, skirtose ugdymo turinio, mokymo klausimams (EBPO – vidutiniškai 72 proc.), o 82 proc. – seminaruose ar kursuose lyderystės tematika (EBPO – vidutiniškai 73 proc.) (1.4.5. pav.).

1.4.5 pav. Profesinio tobulinimosi veiklos, kuriose mokyklų vadovai dalyvavo per pastaruosius 12 mėnesių.

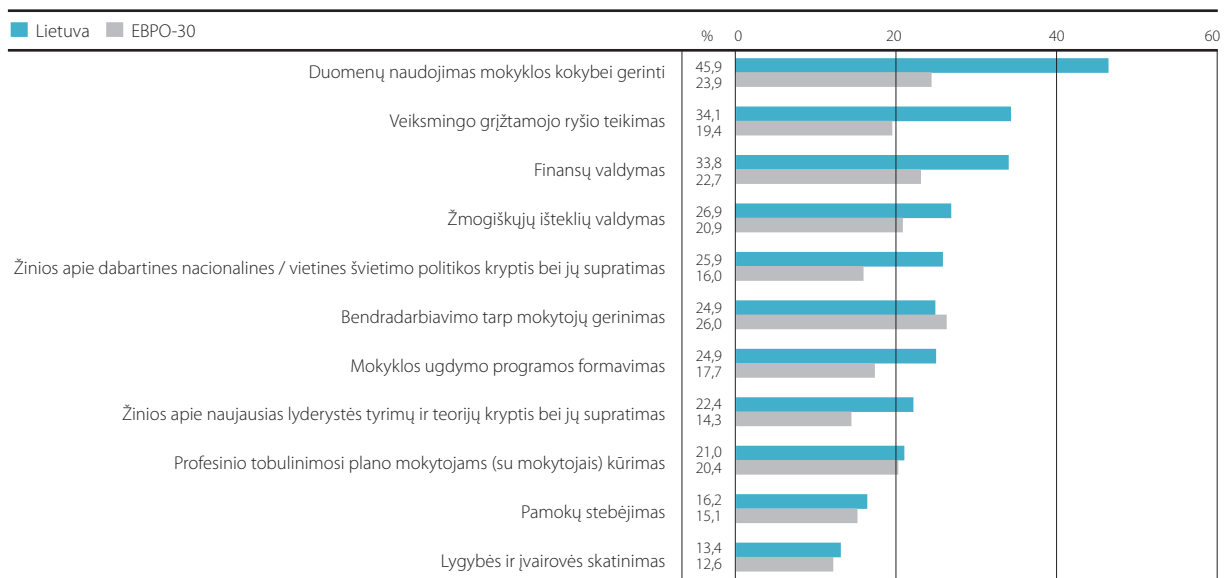
Mokyklų vadovų, nurodžiusių, kad per pastaruosius 12 mėnesių dalyvavo profesinio tobulinimo veiklose, skirtose mokomųjų dalykų klausimams, ugdymo metodams ar pedagogikos klausimams ir seminaruose ar kursuose lyderystės tematika, dalis (proc.).



- Mokyklų vadovai vidutiniškai EBPO šalyse nurodė didelį organizacijos tobulinimo ir jų mokyklose dirbančių mokytojų taikomos mokymo praktikos tobulinimo poreikį. Pagrindiniai Lietuvos mokyklų vadovų profesinės veiklos tobulinimo prioritetai: duomenų panaudojimas mokyklos kokybei gerinti (šis kriterijus išsiskiria iš kitų savo ypač pabrėžiamu aktualumu Lietuvoje – didelį poreikį išreiškė 46 proc. Lietuvos vadovų, EBPO šalyse – vidutiniškai 24 proc.), veiksmingo grįžtamojo ryšio teikimas (34 proc.), finansų (34 proc.) ir personalo (27 proc.) valdymas, taip pat bendradarbiavimo tarp mokytojų gerinimas ir gilesnės lyderystės žinios (1.4.6 pav.).

1.4.6 pav. Mokyklų vadovų kvalifikacijos tobulinimo poreikis.

Mokyklų vadovų, nurodžiusių didelį profesinio tobulinimo poreikį įvardytose srityse, dalis (proc.).



Profesinio tobulinimosi trikdžiai ir skatinimo priemonės

Didelė dalis NPT sėkmės priklauso nuo šių veiklų organizavimo ir įgyvendinimo. Turinys turi būti aktualus, susietas su ugdymo aktualijomis, mokytojų patirtimi ir poreikiais. Tačiau, kad ir koks būtų geras tokių mokymų turinys, norint gauti iš jų naudos, pirmiausia reikia dalyvauti. Todėl politikos formuotojai turi analizuoti galimus dalyvavimo NPT veiklose ir įsitraukimo į jas trikdžius bei numatyti pagalbos mechanizmus, kurie paskatintų dalyvavimą ir padėtų mokytojams tikslingai pasirinkti jiems tinkamiausią NPT formą, turinį ir pan.

NPT trikdžiai

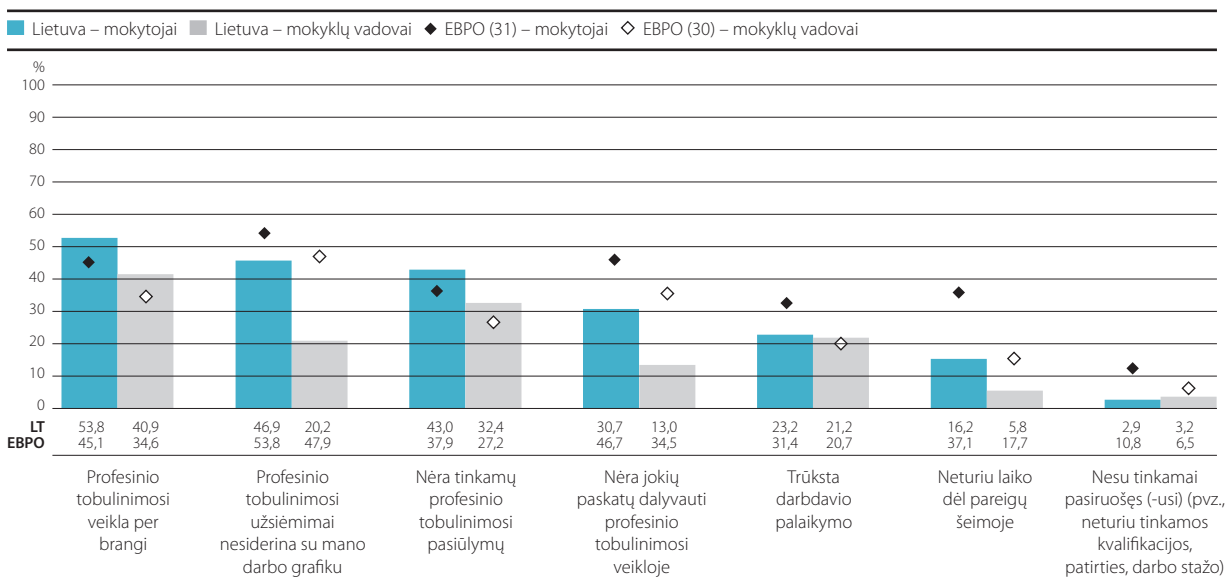
TALIS tyrimo metu mokytojams ir mokyklų vadovams buvo pateiktas sąrašas galimų dalyvavimo NPT veiklose trikdžių. Mokytojai ir mokyklų vadovai turėjo juos įvertinti ir nurodyti, kiek šie trikdžiai jiems aktualūs (pateikdami vieną iš galimų atsakymų „sutinku“, „visiškai sutinku“, „nesutinku“ ar „visiškai nesutinku“).

- EBPO šalyse dažniausiai mokytojų (apie 54 proc.) ir mokyklų vadovų (48 proc.) įvardytas dalyvavimo NPT trikdys buvo nesuderinamumas su darbo tvarkaraščiu.
- Lietuvos mokytojų nuomone, didžiausi jų profesinio tobulinimosi trikdžiai yra: kaina (kad profesinio tobulinimosi veikla per brangi, sutinka ar visiškai sutinka kiek daugiau negu pusė Lietuvos mokytojų), nesuderinamumas su darbo tvarkaraščiu (47 proc.) ir tinkamos pasiūlos nebuvimas (43 proc.). Maždaug trečdalis mokytojų nuomone, trukdo paskatų dalyvauti tokiose veiklose nebuvimas, beveik ketvirtadalis – darbdavio palaikymo trūkumas (1.4.7 pav.).

- Lietuvoje mokyklų vadovų dažniausiai minimi profesinio tobulinimosi trikdžiai: kaina (kad profesinio tobulinimo veikla per brangi, nurodo 41 proc. vadovų), tinkamos pasiūlos nebuvimas (32 proc.), darbdavio palaikymo trūkumas ir nesuderinamumas su darbo tvarkaraščiu (apie 20 proc.) (1.4.7 pav.).
- EBPO šalyse mokytojai vidutiniškai gerokai dažniau negu mokytojai Lietuvoje įvardija tokius trikdžius kaip paskatų nebuvimas ir laiko trūkumas dėl šeimos aplinkybių, taip pat darbdavio palaikymo trūkumas ir nesuderinamumas su darbo tvarkaraščiu, o rečiau negu Lietuvos mokytojai kaip trikdį įvardija didelę kainą ir tinkamų profesinio tobulinimo veiklų pasiūlymų trūkumą. EBPO šalių vadovai vidutiniškai gerokai dažniau negu Lietuvos mokytojai nurodo tokius trikdžius kaip nesuderinamumas su darbo tvarkaraščiu (tai yra dažniausiai minimas trikdys EBPO šalyse – jam pritaria 48 proc. mokyklų vadovų) ir paskatų dalyvauti tokio pobūdžio veiklose nebuvimas (35 proc. mokyklų vadovų EBPO šalyse).
- Šie rezultatai patvirtina ir kitų tyrimų bei įvairių atliktų analizių rezultatus, kad laikas (jo numatymas), skirtas profesiniam tobulinimui, yra vienas didžiausių iššūkių, siekiant veiksmingo NPT. Sistemos lygmeniu svarbu sudaryti sąlygas, kad mokytojams ir mokyklų vadovams būtų numatytas specialus kvalifikacijos tobulinimui skirtas laikas, pasitelkiant ir formalias (pvz., seminarai ir pan.), ir neformalias (pvz., bendradarbiavimas su kolegomis) veiklas.

1.4.7 pav. Profesinio tobulinimosi trikdžiai.

Mokytojų ir mokyklų vadovų, sutinkančių (sutinka arba visiškai sutinka), kad įvardyti dalykai jiems trukdo tobulintis profesinėje srityje, dalis (proc.).



Parama, paskatos dalyvauti kvalifikacijos tobulinimo veiklose

Tam tikrų paramos (atlygio) ir paskatų priemonių numatymas – dar vienas svarbus gero NPT komponentas. Nustačius NPT trikdžius, galima numatyti ir priemones, kurios padėtų juos sumažinti arba net panaikinti. Šios paramos priemonės turėtų apimti visus švietimo sistemos lygmenis – nuo nacionalinio iki mokyklos. 2013 m. TALIS rezultatai parodė finansinių priemonių svarbą, tačiau šalia jų ne mažiau svarbu yra ir jau minėtas laiko aspektas – t. y. numatyti laiką, skirtą profesiniam tobulinimui, ir tikslingą pasiūlą.

TALIS tyrime mokytojų buvo paklausta: „Ar gavote kokį nors atlygį už dalyvavimą profesinio tobulinimosi veikloje per pastaruosius 12 mėnesių?“ Šis klausimas TALIS tyrime buvo pasirenkamasis, todėl ne visos šalys jį įtraukė į savo šalių klausimynus.

- Šalyse, kurios administravo šį klausimą, dažniausiai mokytojų paminėta atlygio forma buvo atleidimas nuo pamokų ar kitos įprastos veiklos (pažymėjo 48 proc. mokytojų), aprūpinimas veiklai reikalinga medžiaga (38 proc.) ir apmokėtos ar kompensuotos išlaidos (34 proc.). Rečiausiai pažymėtas aspektas buvo atlyginimo pakėlimas (10 proc.).
- Lietuvos mokytojų dažniausiai minima gauto atlygio, susijusio su dalyvavimu NPT veiklose, forma buvo apmokėtos ar kompensuotos išlaidos (šį aspektą nurodė 54 proc. mokytojų), taip pat tarp daugiau negu trečdaliao mokytojų paminėtų priemonių buvo atleidimas nuo pamokų ar kitos įprastos veiklos ir aprūpinimas veiklai reikalinga medžiaga. Maždaug 24 proc. mokytojų nurodo gavę finansinį paskatinimą („gavau priedų prie atlyginimo už veiklą ne darbo metu“ – 18 proc., „buvo padidintas darbo užmokestis“ – 6 proc.). Kitos nepiniginės paskatos: „gavau nepiniginės profesinės naudos (pvz., buvo išpildyti profesinio tobulinimosi reikalavimai, padidėjo galimybės, kad bus paaugštintos pareigos)“ pažymėjo 24 proc., „gavau nepiniginį atlygį už veiklą ne darbo metu (pvz., buvo sumažintas mokymo valandų skaičius, gavau išeiginių dienų, mokymosi atostogų)“ – 21 proc., „gavau nepiniginį atlygį (pvz., klasė buvo aprūpinta mokymo įranga ar medžiaga, dovanų kuponais knygoms, programine įranga ar mobiliosiomis programomis)“ – 13 proc.
- Siekiant nustatyti mokytojų gauto atlygio ar paskatinimo priemonių rūšių kiekį, TALIS tyrime buvo sukonstruotas rodiklis – mokytojų, gavusių bent vienos rūšies atlygį ar paskatinimo priemonę už dalyvavimą profesinio tobulinimo veikloje, dalis. Tarp 43-jų šalių, kurios administravo šį klausimą, mokytojų, gavusių bent vienos rūšies atlygį ar paskatinimą, vidurkis yra 75 proc., tačiau skirtumai tarp šalių gana dideli. Didžiausias procentas (daugiau nei 90 proc.) mokytojų, nurodžiusių, jog gavo tam tikrą paskatinimą už dalyvavimą NPT, buvo Čekijoje, Estijoje, Latvijoje, Vietname ir Australijoje, mažiausias – Ispanijoje (59 proc.), Italijoje (54 proc.), Meksikoje (47 proc.) ir Portugalijoje (44 proc.). Lietuvoje gavę bent vienos rūšies atlygį ar paskatinimą už dalyvavimą NPT nurodo 83 proc. mokytojų.
- Mokytojų gaunamas atlygis ar paskatinimo priemonės gali būti ir finansinės, ir nefinansinės. Mokytojai, kurie gavo ir finansinį, ir nefinansinį atlygį ar paskatinimą, buvo linkę vidutiniškai daugiau dalyvauti įvairiose kvalifikacijos tobulinimo veiklose. Tai rodo, kad svarbios yra visokio pobūdžio mokytojų skatinimo priemonės – ir finansinės (kaip atlyginimo kaita), ir nefinansinės (darbo tvarkaraščio lankstumas, reikiamų priemonių suteikimas ir pan.).

Kodėl pasirinkote mokytojo profesiją? Mokytojų atsakymai bandomojo tyrimo metu.

Bendravimas su vaikais.

Pilietinė pareiga.

Manau, jog turiu pašaukimą mokytojo profesijai.

Prasmingas darbas.

Noras padėti vaikams.

Norėjau būti anglų kalbos mokytoja.

Buvusios mokytojos asmenybės pavyzdys.

Išreikšti ir realizuoti save.

Man patinka mokytojo darbas, nes visada šalia jaunų žmonių, esi aktyvus pats.

Asmeninis stiprus apsisprendimas.

Realizuoti save.

Noras dirbti su vaikais.

Tradicija giminėje.

Norėjau būti mokytoja.

Skaityti užsienio kalba, keliauti, bendrauti su kitų tautų žmonėmis.

Mokiausi labai gerai ir norėjosi kitiems padėti.

Mano profesija suteikė man džiaugsmo dirbti su įdomiais, kūrybingais, neformaliais žmonėmis, patyriau laimę mokyti gabius mokinius, studentus. Tai laimė.

Mokytojo profesija suteikė pasitikėjimo savo jėgomis.

Domėjausi savo dėstomu dalyku, mačiau galimybę studijuoti užsienyje.

Mėgstamas darbas.

Suteikė galimybę mokytis visą gyvenimą.

Tuo laikotarpiu trūko mokytojų.

Darbas man atrodė patrauklus ir įdomus.

Tobulėti ir asmeniškai, ir dalykinėje srityje.

Patiko dalykas.

Mokytojo profesija suteikė galimybę bendrauti su vaikais, mokyti juos ir mokytis supratimo ir empatijos.

Atitiko prigimtinius sugebėjimus.

Asmenybės saviraiškai.

Vaikystės svajonės išsipildymas.

Mokytojo profesija suteikė galimybę ne tik perteikti savo žinias vaikams, bet ir bendrauti su jais, juos pažinti.

Ugdyti pilietiškumą ir patriotizmą.

Leido geriau susipažinti su spec. poreikių bei neįgaliaisiais mokiniais.

Tradicijos.

Nuo vaikystės svajojau tapti mokytoja.

Bendrauti su vaikais, juos auklėti.

Gera visą gyvenimą būti tarp jaunų žmonių.

II DALIS



2. Mokytojai ir mokyklų vadovai – vertinami profesionalai

2.1. Mokytojo profesijos prestižas

Siekiant sukurti profesionalią mokytojų komandą, esminiai švietimo politikos uždaviniai – pritraukti gerus mokytojus, sudaryti sąlygas jų profesiniam tobulėjimui ir sukurti mechanizmus, padedančius šiuos mokytojus išlaikyti švietimo sistemoje.

Profesijos prestižas gali padėti pritraukti būsimus ir išlaikyti jau dirbančius gerus mokytojus. Dažniausiai prestižu visuomenėje pasižyminčios profesijos (pvz., medicina, inžinerinės krypties specialybės) pritraukia geriausius kandidatus, kuriems būdingi aukšti pasiekimai ir gebėjimai. Mokytojo profesijos prestižo kėlimas ir palaikymas yra ilgalaikis, daugelio švietimo srities atstovų, mokytojų organizacijų, socialinių partnerių ir politikos formuotojų pastangų reikalaujantis procesas.

Vienas svarbiausių veiksnių, kalbant apie mokytojo ar mokyklos vadovo darbo prestižą, yra jų darbo sąlygos ir aplinka (plačiąja prasme). Mokytojų pasitenkinimas darbo sąlygomis, tuo, kaip mokyklose priimami sprendimai, pripažinimas už gerą darbą stiprina mokytojų nuostatas, kad jų profesija yra vertinama visuomenėje.

Šiame skyriuje pateikiama mokytojų ir mokyklų vadovų nuomonė apie tai, kaip jie vertina savo darbo sąlygas ir kaip mato šios profesijos statusą bei prestižą. Siekiant ištirti mokytojo profesijos prestižo klausimą, TALIS tyrime išskirti tokie aspektai: kiek mokytojo ir mokyklos vadovo profesija vertinama visuomenėje; mokytojų ir mokyklų vadovų pasitenkinimas darbu; jo ryšys su darbo aplinka ir profesija. Taip pat pirmą kartą TALIS tyrime analizuojami tokie aspektai kaip mokytojų ir mokyklų vadovų darbe patiriamas stresas, streso šaltiniai ir kokie mokytojų darbo sąlygų aspektai stiprina mokytojų pasitraukimo iš šios profesijos riziką.

Naudotos literatūros sąrašą žr. OECD (2020), TALIS 2018 Results (Volume II)

Pagrindiniai rezultatai

- Vertinami visuomenės jaučiasi gana nedidelė dalis mokytojų – taip jaučiasi tik 26 proc. mokytojų EBPO šalyse, o Lietuvoje ši dalis dar mažesnė – tik 14 proc.
- Tiek vidutiniškai EBPO, tiek Lietuvoje jaunesni (iki 30 metų) mokytojai labiau negu vyresni (vyresni negu 50 metų) linkę sutikti, kad mokytojo profesija vertinama visuomenėje. Jaunosios mokytojų kartos pozityvesni atsakymai dėl mokytojo prestižo teikia vilties, kad pastarųjų metų švietimo politikos žingsniai mokytojo profesijos prestižo link keičia ir visuomenės nuomonę.
- Mokytojai, manantys kad jų profesija yra vertinama visuomenėje, yra labiau patenkinti savo darbu.
- Apskritai savo darbu, darbo sąlygomis (išskyrus atlyginimą), profesija yra patenkinti dauguma mokytojų ir mokyklų vadovų. Atlyginimu patenkinti tik 11 proc. Lietuvos mokytojų (EBPO vidurkis – 39 proc.) ir 33 proc. mokyklų vadovų (EBPO vidurkis – 47 proc.).

- Esant galimybei, pakeisti mokyklą norėtų 15 proc. Lietuvos mokytojų (EBPO vidurkis – 20 proc.). Keisti mokyklą labiau linkę jauni mokytojai ir mokytojai, dirbantys mokyklose, kuriose yra daugiau mokinių iš nepalankaus socialinio ir ekonominio statuso šeimų.
- EBPO šalyse vidutiniškai mokytojai nurodė ketinantys dirbti dar apie 15 metų. Lietuvoje šis skaičius yra gerokai mažesnis – 9 metai.
- Lietuvoje 45 proc. mokytojų nurodo, kad jie per artimiausius 5 metus norėtų palikti mokytojo darbą (EBPO vidurkis – 25 proc.). Tarp jaunesnių negu 50 metų mokytojų ši dalis siekia 29 proc., o tai yra daugiau negu EBPO vidurkis (14 proc.). Mūsų šalyje per artimiausius 5 metus išeiti iš darbo norėtų apie trečdalis (34 proc.) kaimo vietovėse esančių ir apie 24 proc. miesto mokyklų vyresnių negu 50 metų mokytojų.
- Lietuvoje 10 proc. (EBPO vidurkis – 18 proc.) mokytojų nurodo savo darbe patiriantys daug streso. Daug ar gana daug streso patiria maždaug trečdalis mokytojų. Lietuvos mokytojų pagrindiniai streso šaltiniai – mokytojų jaučiama atsakomybė už mokinių pasiekimus, siekis „spėti“ su besikeičiančiais valstybės ar savivaldybės reikalavimais ir per didelis administracinio darbo krūvis. Mokytojai, darbe patiriantys daug streso, dvigubai dažniau nurodo norintys mokytojo darbą dirbti ne ilgiau kaip ateinančius 5 metus, dažniau nurodo žemesnį pasitenkinimą darbu.
- Lietuvos mokyklų vadovams, kaip ir mokytojams, trys labiausiai stresą keliantys veiksniai – jaučiama atsakomybė už mokinių pasiekimus, prisitaikymas prie besikeičiančių valstybės ar savivaldybės reikalavimų ir per didelis administracinio darbo krūvis.

Mokytojo profesijos patrauklumo elementai: prestižas ir mokytojo profesijos statusas

Literatūroje pateikiama daug profesijos prestižo apibrėžimų. TALIS tyrime prestižo samprata yra artima Hoyle (2001) apibrėžimui. Hoyle tai vadina profesine pagarba – kai visuomenė vertina profesiją, priskirdama jai tam tikras būdingas asmens savybes, kurios, visuomenės nuomone, yra būtinos tos profesijos atstovams atlikti svarbiausią misiją (Hoyle, 2001, p. 147).

Nors tyrimų duomenys apie mokytojų prestižo ir jų darbo rezultatų sąryšius nėra vienareikšmiai, tačiau yra pastebėta, kad mokytojai, jaučiantys, jog visuomenėje jų profesija žemai vertinama, yra labiau linkę darbe jaustis emociškai išsekę, linkę anksčiau baigti profesinę karjerą (išeiti iš darbo). Aukšto lygio švietimo sistemoms paprastai būdinga tai, kad jose yra didelė dalis mokytojų, kurie jaučiasi vertinami visuomenės, ir yra teigiamas sąryšis tarp bendro profesijos prestižo visuomenėje ir mokinių mokymosi pasiekimų.

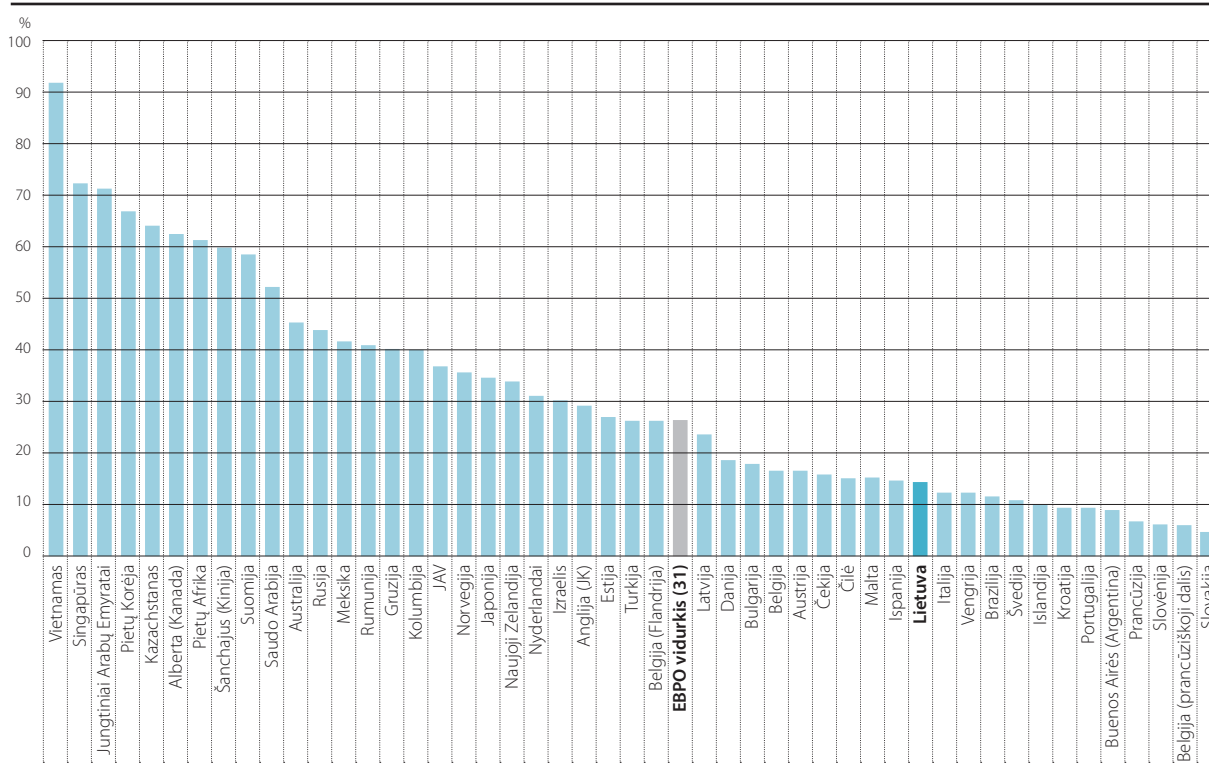
Ką mokytojai mano apie mokytojo profesijos vertę?

Siekiant suprasti mokytojo juntamą profesijos prestižą, TALIS tyrime mokytojų ir mokyklų vadovų buvo klausama, kiek stipriai jie sutinka su teiginiu, kad mokytojo profesija yra vertinama visuomenėje (visiškai nesutinka su teiginiu, nesutinka, sutinka, ar visiškai sutinka).

- Vertinami visuomenės vidutiniškai EBPO šalyse jaučiasi tik maždaug ketvirtadalis mokytojų (26 proc.), o Lietuvoje ši dalis dar mažesnė – su šiuo teiginiu sutinka tik 14 proc. (iš jų su šiuo teiginiu visiškai sutinka tik 2 proc.) mūsų šalies mokytojų (2.1.1 pav.). Labiausiai vertinami visuomenės jaučiasi mokytojai Vietname (92 proc.), Singapūre (72 proc.), Jungtiniuose Arabų Emyratuose (72 proc.), Pietų Korėjoje (67 proc.), Kazachstane (63 proc.), Albertoje (Kanada) (63 proc.), Pietų Afrikoje (61 proc.), Šanchajuje (Kinija) (60 proc.), Suomijoje (58 proc.) ir Saudo Arabijoje (52 proc.).

2.1.1 pav. Mokytojų nuomonė apie jų profesijos vertinimą visuomenėje.

Mokytojų dalis (proc.), sutinkančių, kad mokytojo profesija yra vertinama visuomenėje.



Mažiausiai vertinami jaučiasi Buenos Airių (Argentina), Kroatijos, Prancūzijos, Portugalijos, Belgijos (prancūziškosios dalies), Slovakijos ir Slovėnijos mokytojai (su teiginiu sutinka ne daugiau kaip 9 proc. minėtų šalių mokytojų).

- Lietuvoje jaunesni (iki 30 metų) mokytojai labiau negu vyresni (vyresni negu 50 metų) linkę sutikti, kad mokytojo profesija vertinama visuomenėje (atitinkamai 20 ir 12 proc., skirtumas statistiškai reikšmingas). EBPO šalyse tendencija panaši (atitinkamai 29 ir 26 proc.). Pagal kitas charakteristikas (mokyklos vietovę, tipą) esminių skirtumų Lietuvoje nepastebėta.
- Profesijos vertinimo visuomenėje ir mokytojų pasitenkinimo darbu sąryšių analizė parodė, jog visose tyrimo dalyvavusiose šalyse (išskyrus Buenos Aires, Argentina), tarp jų ir Lietuvoje, mokytojai, manantys, kad jų profesija yra vertinama visuomenėje, labiau patenkinti savo darbu.
- 2013 ir 2018 m. TALIS tyrimų duomenų palyginimas parodė, jog 12-oje šalių mokytojų, sutinkančių, kad jų profesija yra vertinama visuomenėje, dalis padidėjo. Didžiausi pokyčiai (daugiau negu 10 procentinių punktų) pastebėti Albertoje (Kanada), Šanchajuje (Kinija) ir Estijoje. Šiuo aspektu lygintos tik tos šalys, kurios dalyvavo ir 2013 m., ir 2018 m. tyrimuose; tokių buvo 32 (Lietuva 2013 m. tyrimo nedalyvavo).
- Kaip jau minėta, mokytojo profesijos prestižas mokytojo specialybę galėtų padaryti patrauklią tarp besirenkančiųjų ateities profesiją. Kaip galimas profesijos patrauklumo rodiklis galėtų būti tai, ar mokytojo specialybė buvo pirmoji pageidaujamų specialybių sąrašė. Vidutiniškai EBPO šalyse mokytojai, kurie jaučiasi vertinami visuomenėje, labiau linkę nurodyti, kad mokytojo kelias buvo pirmasis pasirinkimas jų pasirinkimų sąrašė. Tai pastebėta 27-iose TALIS tyrimo dalyvavusiose šalyse. Lietuvoje statistiškai reikšmingo skirtumo nepastebėta.
- Atlikus gilesnę analizę, rezultatai parodė, jog esama stipraus (bet ne priežastinio) sąryšio tarp prestižo (mokytojų jausmo, kad mokytojo profesija yra vertinama visuomenėje) ir pasitenkinimo darbu – kuo labiau jaučiasi vertinami, tuo pasitenkinimas darbu didesnis. Šis sąryšis būdingas ir Lietuvai.

- Kartais mokytojai yra linkę kritiškiau vertinti visuomenės požiūrį į jų profesiją negu mokyklų vadovai. Todėl TALIS tyrimo metu klausimas apie visuomenės požiūrį į mokytojo profesiją buvo užduotas ir mokyklų vadovams. Beveik visose tyrimo dalyvavusiose šalyse visuomenės požiūrį į mokytojo profesiją mokyklų vadovai vertina kiek pozityviau negu patys mokytojai – Lietuvoje 24 proc. (EBPO vidutiniškai – 37 proc.) mokyklų vadovų sutinka, kad mokytojo profesija yra vertinama visuomenėje. Vienas iš paaiškinimų galėtų būti susijęs su mokyklų vadovų karjera – prieš tapdami vadovais dauguma jų yra dirbę mokytojais, o atsižvelgiant į tai, kad vadovo pozicija paprastai laikoma labiau prestižine negu mokytojo pareigos, mokyklų vadovai mokytojo profesijos vertinimą visuomenėje gali susieti su santykinio savo kaip lyderio vaidmens prestižu.
- Tam tikras profesijos prestižo ir vertinimo visuomenėje atspindys yra ir šios profesijos bei jos atstovų nuomonės vertinimas tarp tokių įtakingų visuomenės grupių kaip žiniasklaida ir politikai. Šia prasme Lietuvos mokytojai taip pat jaučia didelį pasitikėjimo trūkumą (plačiau 2.4 sk., 2.4.10 pav.).

Pasitenkinimas darbu: požiūris į darbo aplinką ir į profesiją

Mokytojo profesijos prestižui turi įtakos daugelis veiksnių, bet vienas iš svarbiausių – darbo sąlygos.

TALIS tyrimo pasitenkinimas darbu apibrėžiamas kaip darbo teikiamas pasitenkinimo ir atpildo jausmas. Pasitenkinimas darbu teigiamai veikia mokytojus, mokyklos klimatą, mokinius. Taip pat pastebėti teigiami sąryšiai tarp mokytojo pasitenkinimo darbu ir mokytojo darbo rezultatų. Pasitenkinimas darbu veikia mokytojų nuostatas, pastangas, kasdienio darbo veiksmingumą. Kartu jis turi lemiamos įtakos nusiteikimui dirbti mokytoju ar sprendimui palikti šią profesiją, profesiniam tobulėjimui, įsipareigojimui siekti švietimo tikslų ir mokytojo darbo rezultatų.

Mokyklų vadovų pasitenkinimas darbu buvo tyrinėtas mažiau negu mokytojų. Kadangi pastaruoju metu vadovo darbas tampa vis labiau kompleksiškas, reikalavimai jiems didėja tiek administracijos ir vadybos, tiek ugdymo lyderystės srityse, labai svarbu kuo daugiau sužinoti ir apie mokyklų vadovų nuostatas bei pasitenkinimą darbu.

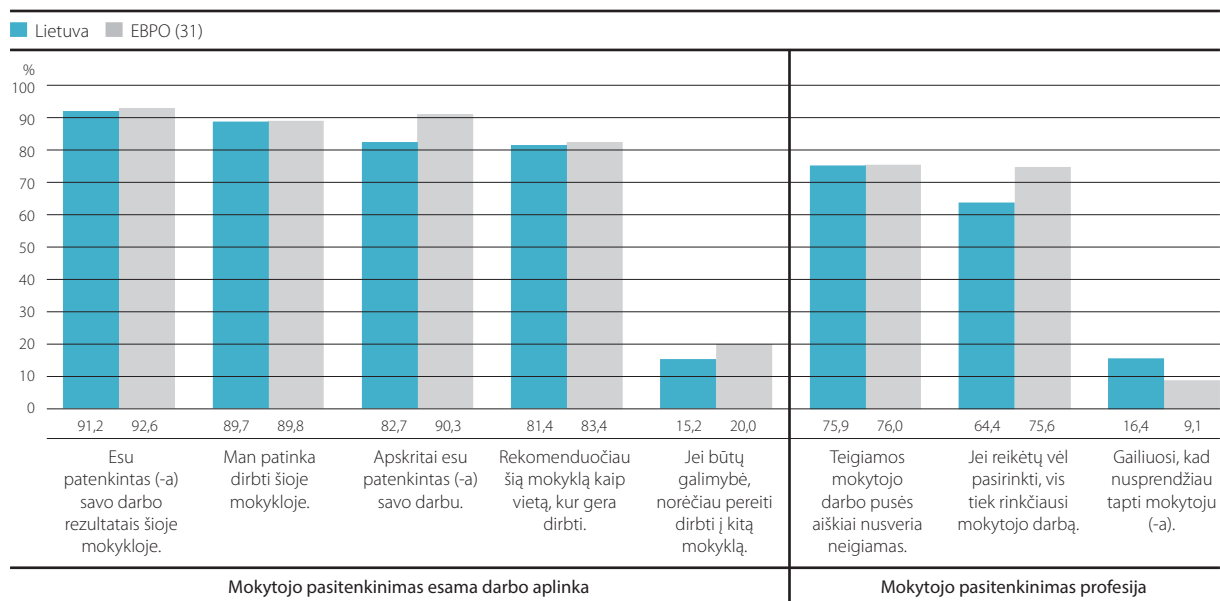
TALIS tyrimo yra išskiriamos dvi pasitenkinimo darbu sritys: (1) pasitenkinimas esamomis darbo sąlygomis ir aplinka bei (2) pasitenkinimas savo profesija. Šie du aspektai skiriasi – mokytojai gali jausti pasitenkinimą savo kaip mokytojo profesija, nes tai padeda jiems įgyvendinti asmeninius tikslus, tačiau kartu mokytojai gali būti nepatenkinti savo darbo sąlygomis ir aplinka. TALIS tyrimo buvo analizuojami abu minėti aspektai.

Mokytojų pasitenkinimas darbu ir profesija

- Didžioji dauguma mokytojų EBPO šalyse, taip pat ir Lietuvoje, nurodė esą patenkinti savo profesija. Tam, jog mokytojo darbo teikiami privalumai aiškiai nusveria trūkumus, pritarė 76 proc. Lietuvos mokytojų (EBPO – 76 proc.), jeigu reikėtų vėl pasirinkti, vis tiek pasirinktų mokytojo darbą, teigė 64 proc. Lietuvos mokytojų (EBPO – apie 76 proc.) (2.1.2 pav.). Didžiausią pasitenkinimą savo darbu išreiškė Austrijos, Buenos Airių (Argentina), Kolumbijos, Belgijos (Flandrijos), Italijos, Meksikos, Nyderlandų, Slovėnijos, Ispanijos ir Vietnamo mokytojai.
- Darbo aplinkos aspektu ir EBPO šalių, ir Lietuvos mokytojų vertinimai taip pat labai pozityvūs. Didžioji dauguma mokytojų pritaria, jog jie yra patenkinti savo darbo rezultatais ir jiems patinka mokykla, kurioje dirba, 83 proc. mokytojų Lietuvoje (EBPO – 90 proc.) nurodo, kad apskritai jie yra patenkinti savo darbu. Palankiausiai šiuos aspektus vertina Austrijos, Buenos Airių (Argentina), Kolumbijos, Čekijos, Gruzijos, Islandijos, Norvegijos ir Vietnamo mokytojai.
- Vis dėlto Lietuvoje maždaug 15 proc. mokytojų teigia, kad, esant galimybei, norėtų pakeisti mokyklą (EBPO vidurkis – 20 proc., daugiausia Saudo Arabijoje (47 proc.), Pietų Afrikoje (45 proc.),

2.1.2 pav. Mokytojų pasitenkinimas savo profesija ir savo darbu.

Mokytojų, sutinkančių su pateiktais teiginiais apie mokytojo profesiją ir darbą, dalis (proc.).



Singapūre (39 proc.) ir Jungtiniuose Arabų Emyratuose (38 proc.). Viena vertus, tai gali reikšti mokytojo nepasitenkinimą esama mokykla, tačiau, antra vertus, tai gali būti interpretuojama ir kaip mokytojų tolesnių karjeros aspiracijų išraiška. Tai labai priklauso nuo skirtingose šalyse egzistuojančių mokytojo profesinės karjeros raidos galimybių.

- Keisti mokyklą labiau linkę jauni mokytojai (lyginant mokytojus iki 30 metų ir vyresnius negu 50 metų) ir naujieji mokytojai (lyginant mokytojus, mokykloje dirbančius iki 5 metų ir ilgiau), tačiau Lietuvoje šie skirtumai nėra statistiškai reikšmingi. Statistiškai reikšmingai Lietuvoje skiriasi mokytojų, dirbančių didmiesčių ir kaimo mokyklose atsakymai: kaimo mokyklose dirbantys mokytojai dažniau negu didmiesčių (atitinkamai 21 proc. ir 14 proc.) nurodė norintys pakeisti mokyklą, atsiradus galimybei. Ir Lietuvoje, ir EBPO šalyse, mokyklą dažniau norėtų keisti mokytojai, dirbantys mokyklose, kuriose yra daugiau mokinių iš nepalankios socialinės ir ekonominės aplinkos.
- Tarp mokytojų pasitenkinimo darbo aplinka ir profesija bei mokytojo darbo veiksmingumo (suvoktas savo darbo veiksmingumas) yra nustatytas statistiškai reikšmingas teigiamas sąryšis. Remiantis rezultatais, galima daryti prielaidą, kad mokytojams svarbu jausti savo darbo ir savo profesijos prasmę.

Nuo ko priklauso mokytojų pasitenkinimas darbu ir profesija?

Kaip galima būtų padidinti mokytojų pasitenkinimą savo profesija? 2013 m. TALIS tyrimas atskleidė, kad egzistuoja teigiamas sąryšis tarp pasitenkinimo darbu ir tokių veiksmų kaip mokytojų galimybės dalyvauti mokyklos veikloje, priimant sprendimus, mokytojų požiūris, kad jų darbo vertinimas ir gaunamas grįžtamasis ryšys turi teigiamą poveikį darbo praktikai, taip pat nuo įsitraukimo į bendradarbiavimą pagrįstas veiklas (dirbant ar tobulinant kompetencijas).

Tačiau, siekiant išsiaiškinti, kuria kryptimi būtų tiksliausia krypti veiklas, didinant mokytojų pasitenkinimą savo darbu, svarbu žinoti, kiek šiam pasitenkinimui turi įtakos mokyklos kontekstas ir kiek jis priklauso tik nuo pačių mokytojų. TALIS tyrime buvo apskaičiuota pasitenkinimo profesija ir pasitenkinimo darbo aplinka variacija tarp mokyklų ir mokyklos viduje. Ši analizė padeda atsakyti į klausimą, ar mokytojo pasitenkinimas darbu labiau susijęs su mokykla, kurioje jis dirba (mokyklos tipas, administraciniai aspektai ir pan.), ar tai labiau lemia pačių mokytojų skirtumai (asmeninės savybės, darbo patirtis, darbas su specifinėmis mokinių grupėmis ir pan.).

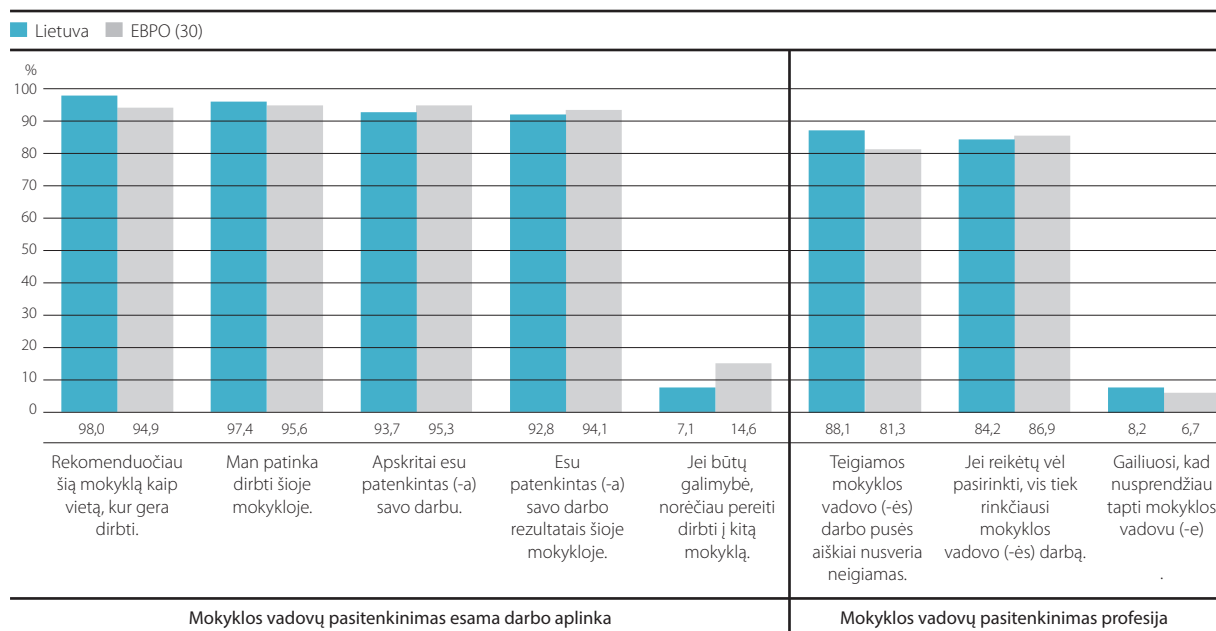
- Pasitenkinimo profesija atveju tik mažą variacijos dalį sudaro skirtumai tarp mokyklų – variacija tarp mokyklų EBPO šalyse vidutiniškai sudaro tik 4 proc. (Lietuvoje – apie 6 proc.). Tai reiškia, kad mokytojų pasitenkinimas profesija iš esmės nepriklauso nuo vienos ar kitų mokyklos charakteristikų, todėl, planuojant pasitenkinimo mokytojų profesija didinimo priemones, reikia mąstyti apie visas mokyklas, o ne tik apie kurią nors specifinę mokyklų grupę.
- Pasitenkinimo darbo aplinka atveju variacija tarp mokyklų sudaro kiek didesnę dalį: EBPO šalyse vidutiniškai 13 proc., Lietuvoje – 11 proc. Tokie rezultatai nestebina – pasitenkinimą darbu sudaro su mokyklos aplinka susiję elementai, o pasitenkinimas profesija labiau siejasi su individualiomis mokytojų aspiracijomis ir siekiais. Didesnė (daugiau kaip 17 proc.) variacija tarp mokyklų pasitenkinimo darbo aplinka aspektu pastebėta Australijoje, Brazilijoje, Bulgarijoje, Prancūzijoje, Pietų Korėjoje, Naujojoje Zelandijoje, Pietų Afrikoje ir Turkijoje.
- Šie skirtumai rodo, kad, planuojant priemones, svarbu atskirti šiuos du – pasitenkinimo darbu ir pasitenkinimo profesija – aspektus. Esant aukštesnei variacijai, prasmingiau būtų nustatyti mokyklas ar mokyklų grupes ir būtent į jas nukreipti intervencijos priemones, negu vadovautis principu „viskas tinka visiems“. Būtų itin svarbu nustatyti mokyklas, kuriose mokytojų pasitenkinimas darbu yra ypač žemas.

Mokyklų vadovų pasitenkinimas darbu

- Mokyklų vadovai savo darbo aplinką vertina taip pat labai pozityviai ir netgi pozityviau negu mokytojai. Daugiau kaip 90 proc. mokyklų vadovų vidutiniškai EBPO ir Lietuvoje sutinka, kad apskritai jie yra patenkinti ir savo darbu, ir savo darbo rezultatais, o mokykla, kurioje dirba, yra patenkinti beveik visi mokyklų vadovai (2.1.3 pav.).

2.1.3 pav. Mokyklų vadovų pasitenkinimas savo profesija ir savo darbu.

Mokyklų vadovų, sutinkančių su pateiktais teiginiais apie mokyklos vadovo profesiją ir darbą, dalis (proc.).



- Mokyklų vadovų pasitenkinimas profesija yra šiek tiek žemesnis negu darbo aplinka, tačiau taip pat labai aukštas – daugiau kaip keturi penktadaliai mokyklų vadovų vidutiniškai EBPO ir Lietuvoje išreiškia pozityvų požiūrį savo profesijos atžvilgiu („jeigu galėtų rinktis, vis tiek pasirinktų vadovo pareigas“; „teigiamos šios profesijos pusės daugumoje atvejų nusveria neigiamas“). Daugumos šalių mokyklų vadovų požiūris ir į savo darbą, ir į profesiją yra labai pozityvus. Šalys, kuriose mokyklų vadovai mažiau patenkinti savo profesija yra Bulgarija ir Belgijos prancūziškoji dalis.

Mokytojų ir mokyklų vadovų patiriamas stresas ir jo šaltiniai

Darbe patiriamas stresas gali būti apibrėžiamas kaip disbalansas tarp darbinių reikalavimų ir turimų asmeninių bei aplinkos išteklių. Darbuotojai gali jausti stresą, kai jiems keliama reikalavimai yra gerokai didesni nei jų gaunama parama, turimos žinios ar gebėjimai atlikti pavestą darbą. Tai gali sukelti emocinės, socialinės ir (ar) fizinės sveikatos sutrikimus. TALIS tyrime streso rodikliai apima tik su darbo santykiais ir darbo aplinka susijusius veiksnius, į juos neįtraukti apskritai gyvenime patiriami nerimo ir streso elementai. Stresinės situacijos gali paveikti mokytojų ir mokyklų vadovų darbo ypatumus, motyvaciją, net ir mokinių pasiekimus. Be to, aukštas streso lygis gali lemti žemą pasitenkinimą darbu, darbo veiksmingumą, jis mažina įsipareigojimus, didina profesinį perdegimą ir pan.

Mokytojų patiriamas stresas

- Vidutiniškai maždaug vienas iš penkių mokytojų EBPO šalyse teigia darbe patiriantys daug streso, tačiau skirtumai tarp šalių yra labai dideli (2.1.4 pav.). Daugiausia streso patiriančių mokytojų yra Anglijoje (Jungtinė Karalystė), Vengrijoje ir Portugalijoje (daugiau negu 30 proc. mokytojų nurodo patiriantys labai daug streso), mažiausiai – Gruzijoje, Kazachstane, Rusijoje ir Vietname (patiriantys daug streso šiose šalyse nurodo mažiau negu 5 proc. mokytojų). Lietuvoje daug ar gana daug streso patiria maždaug trečdalis mokytojų (labai dažnai – 10 proc., dažnai – 22 proc.). Niekada nepatiriantys streso nurodo vidutiniškai 9 proc. mokytojų EBPO šalyse (Lietuvoje – 9 proc.).
- Greta patiriamo streso mokytojų buvo klausama ir apie kitus veiksnius, galinčius daryti neigiamą įtaką jų savijautai. Patiriantys teiginiui, kad darbas gana stipriai neigiamai veikia psichinę sveikatą, nurodė 28 proc. (iš jų labai dažnai – 9 proc.), fizinę sveikatą – 21 proc. (labai dažnai – 6 proc.) Lietuvos mokytojų.
- Dar vienas galimas mokytojų patiriamo streso rodiklis – darbo ir asmeninio gyvenimo pusiausvyra. EBPO šalyse vidutiniškai 6 proc. mokytojų teigia, jog jiems po darbo niekada nelieta laiko asmeniniam gyvenimui (Lietuvoje 3 proc. atsako – niekada, kartais – 51 proc.). Šiuo aspektu skirtumai tarp šalių taip pat labai dideli: kad niekada nelieta laiko asmeniniam gyvenimui, teigia tik 1 proc. mokytojų Danijoje ir Norvegijoje, o daugiau kaip 15 proc. su šiuo teiginiu sutinka Japonijoje, Kazachstane, Pietų Korėjoje, Pietų Afrikoje, Islandijoje (27 proc.) ir Vietname (39 proc.).
- Siekiant atsakyti į klausimą, kaip mokytojo patiriamas stresas siejasi su jo darbu, buvo atlikta gilesnė analizė tarp mokytojų gerovės ir streso rodiklio bei mokytojų pasitenkinimo darbu (mokytojų gerovės ir streso rodiklis apėmė tokius klausimus: mokytojo patiriamo streso lygis, ar po darbo lieka laiko asmeniniam gyvenimui, darbo poveikis psichinei ir fizinei sveikatai). Analizės rezultatai parodė, kad mokytojai, patiriantys daugiau streso, linkę nurodyti ir žemesnį pasitenkinimą darbu. Pažymėtina, kad šis sąryšis yra stiprus ir tai būdinga visoms šalims.

Mokytojų ir mokyklų vadovų streso šaltiniai

Siekiant gerinti mokytojų ir mokyklų vadovų darbo aplinką, svarbu ne tik išsiaiškinti, ar jie darbe patiria stresą, bet ir tai, kas sukelia šią įtampą.

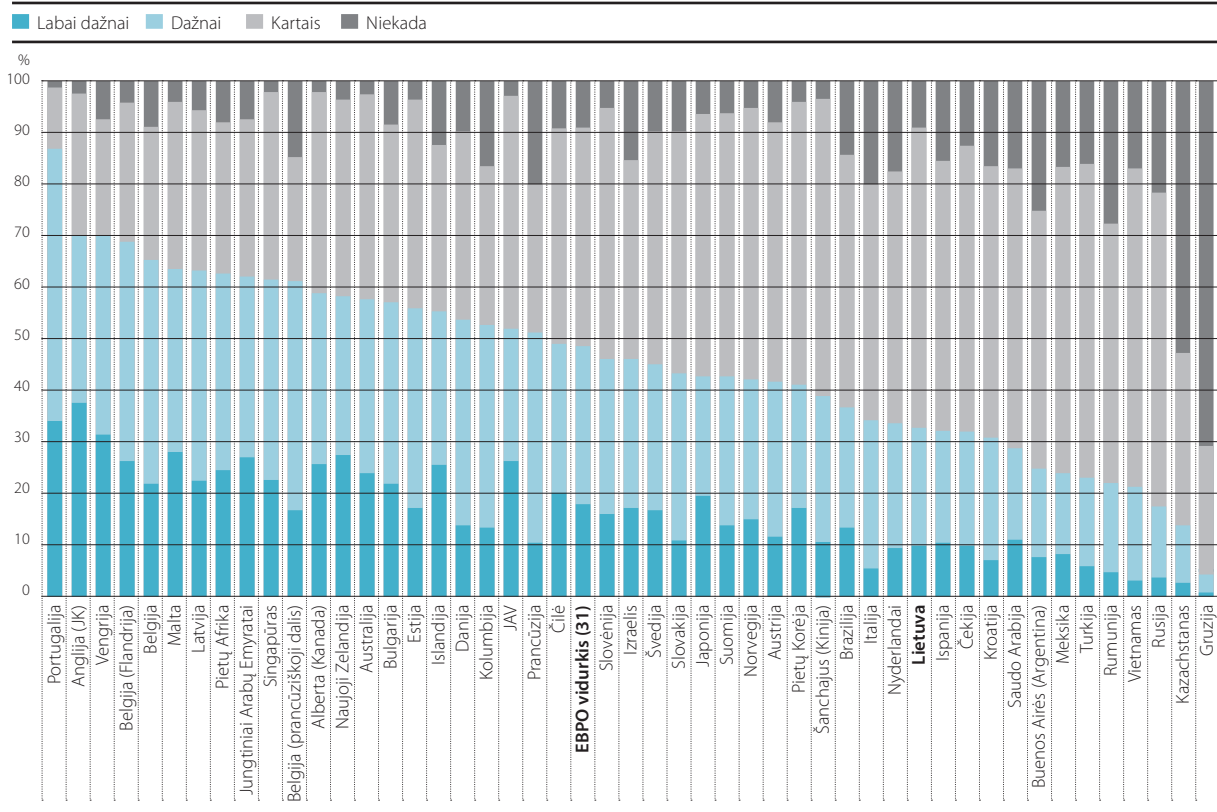
TALIS tyrime streso šaltiniai buvo suskirstyti į tris grupes:

- stresas, susijęs su darbo krūviu;
- stresas, susijęs su mokinių elgesiu;
- stresas, susijęs su siekiu patenkinti suinteresuotųjų šalių poreikius.

Mokytojai ir mokyklų vadovai turėjo įvertinti, kiek pateiktos su darbu susijusios veiklos yra jų patiriamo streso šaltiniai (visiškai neveikia jų darbo, nelabai veikia, gerokai veikia ir labai veikia).

2.1.4 pav. Mokytojų patiriamas stresas darbe.

Mokytojų, nurodžiusių kaip dažnai patiria stresą darbe, dalis (proc.).



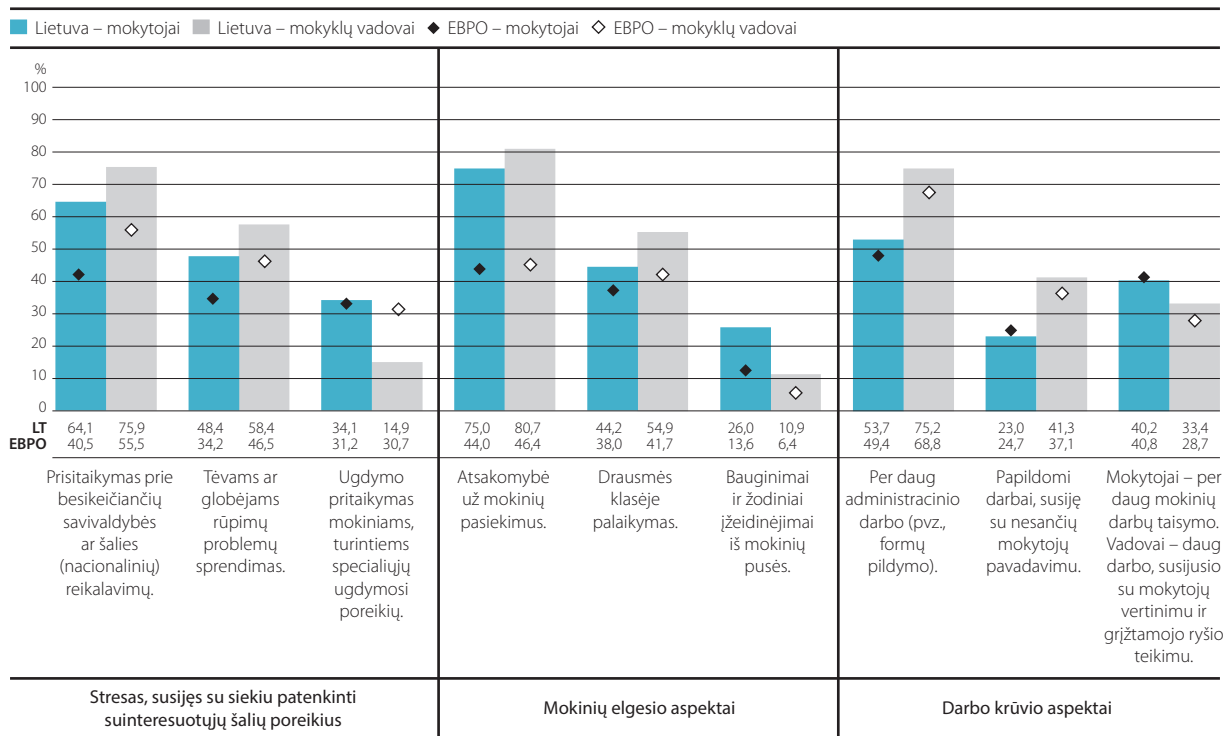
- Vidutiniškai EBPO šalyse toks su darbo krūviu susijęs veiksnys kaip „per daug administracinio darbo“ mokytojų buvo įvardytas kaip keliantis daugiausia streso (kad gerokai ir labai veikia jų darbą, atsakė 49 proc. mokytojų). Kiti dažniausiai minimi streso šaltiniai EBPO šalyse – mokytojų jaučiama atsakomybė už mokinių pasiekimus, daug mokinių darbų taisymo, prisitaikymas prie besikeičiančių šalies reikalavimų, drausmės klasėje palaikymas (2.1.5 pav.).
- Lietuvos mokytojų pagrindiniai streso šaltiniai yra panašūs kaip ir vidutiniškai EBPO šalyse, tik skiriasi jų eilės tvarka ir juos įvardijančių mokytojų dalis. Lietuvoje ypač išsiskiria keletas veiksnių, kuriuos gerokai labiau negu vidutiniškai EBPO šalyse Lietuvos mokytojai jaučia kaip stiprius streso šaltinius. Tai mokytojų jaučiama atsakomybė už mokinių pasiekimus (Lietuvoje mokytojų, sutinkančių, kad šis veiksnys kaip streso šaltinis gana stipriai ar stipriai veikia jų darbą, yra 75 proc., EBPO – 44 proc.), antrasis – spėti su besikeičiančiais valstybės ar savivaldybės reikalavimais (Lietuvoje – 64 proc., EBPO – 40 proc.), trečiasis – per didelis administracinio darbo krūvis (Lietuvoje – 54 proc., EBPO – 49 proc.). Kiti stiprūs streso šaltiniai mūsų šalies mokytojams yra tėvams ar globėjams rūpimų problemų sprendimas, daug pasiruošimo pamokoms, daug mokinių darbų taisymo. Maždaug trečdaliui mokytojų daug streso kelia ir tokios veiklos kaip pamokų pritaikymas specialiųjų ugdymosi poreikių mokiniams, didelis pamokų skaičius (2.1.5 pav.).
- Lietuvos mokyklų vadovams, kaip ir mokytojams, trys labiausiai stresą keliantys veiksniai yra jaučiama atsakomybė už mokinių pasiekimus (81 proc.), prisitaikymas prie besikeičiančių valstybės ar savivaldybės reikalavimų (76 proc.) ir per didelis administracinio darbo krūvis (75 proc.). Pažymėtina, kad mokyklų vadovams šie veiksniai kelia dar didesnę stresą negu mokytojams (2.1.5 pav.).
- Mokyklų vadovų vidutiniškai EBPO šalyse dažniausiai minimas streso šaltinis yra per didelis administracinio darbo krūvis (kad šis veiksnys gana stipriai ar stipriai veikia jų darbą, nurodė maždaug 69 proc. mokyklų vadovų; ypač daug (daugiau negu 90 proc.) – Čekijos, Belgijos (prancūziškosios dalies) ir Portugalijos mokyklų vadovai. Antrasis pagal dažnumą streso šaltinis yra prisitaikymas

prie besikeičiančių valstybės ar savivaldybės reikalavimų: EBPO vidurkis – 56 proc.; daugiausia Portugalijoje (91 proc.) ir Latvijoje (82 proc.). Trečiasis streso šaltinis – atsakomybė už mokinių pasiekimus: EBPO vidurkis – 46 proc.; daugiausia – Portugalijoje (94 proc.), Latvijoje (85 proc.) ir Lietuvoje (81 proc.)

- Mokytojų patiriamo streso, kaip ir pasitenkinimo profesija atveju, tik mažą patiriamo streso variacijos dalį sudaro skirtumai tarp mokyklų (Lietuvoje ji sudaro maždaug 6 proc.). Todėl, planuojant mokytojų streso mažinimo veiklas ir priemones, tikslinga mąstyti apie visus mokytojus, neatsižvelgiant į tai, kokiose mokyklose jie dirba.

2.1.5 pav. Mokytojų ir mokyklų vadovų patiriamo streso šaltiniai.

Mokytojų ir mokyklų vadovų, nurodančių, kad įvardyti dalykai kaip streso šaltiniai gerokai ir labai veikia jų darbą mokykloje, dalis (proc.).



Mokytojų pasitraukimo iš šios profesijos rizika

Mokytojų pasitraukimas iš mokytojo profesijos tapo rimta problema, keliančia grėsmę daugelio švietimo sistemų stabilumui visame pasaulyje. Skirtingai nuo mokytojų kaitos (kai mokytojai ilgam ar visam laikui išeina iš darbo, bet po kurio laiko gali grįžti į mokytojo darbą toje pačioje ar kitoje mokykloje), pasitraukimas iš mokytojo profesijos reiškia, kad mokytojai išeina iš mokytojo darbo, t. y. jeigu ir grįžta, tai jau ne į mokytojo pareigas.

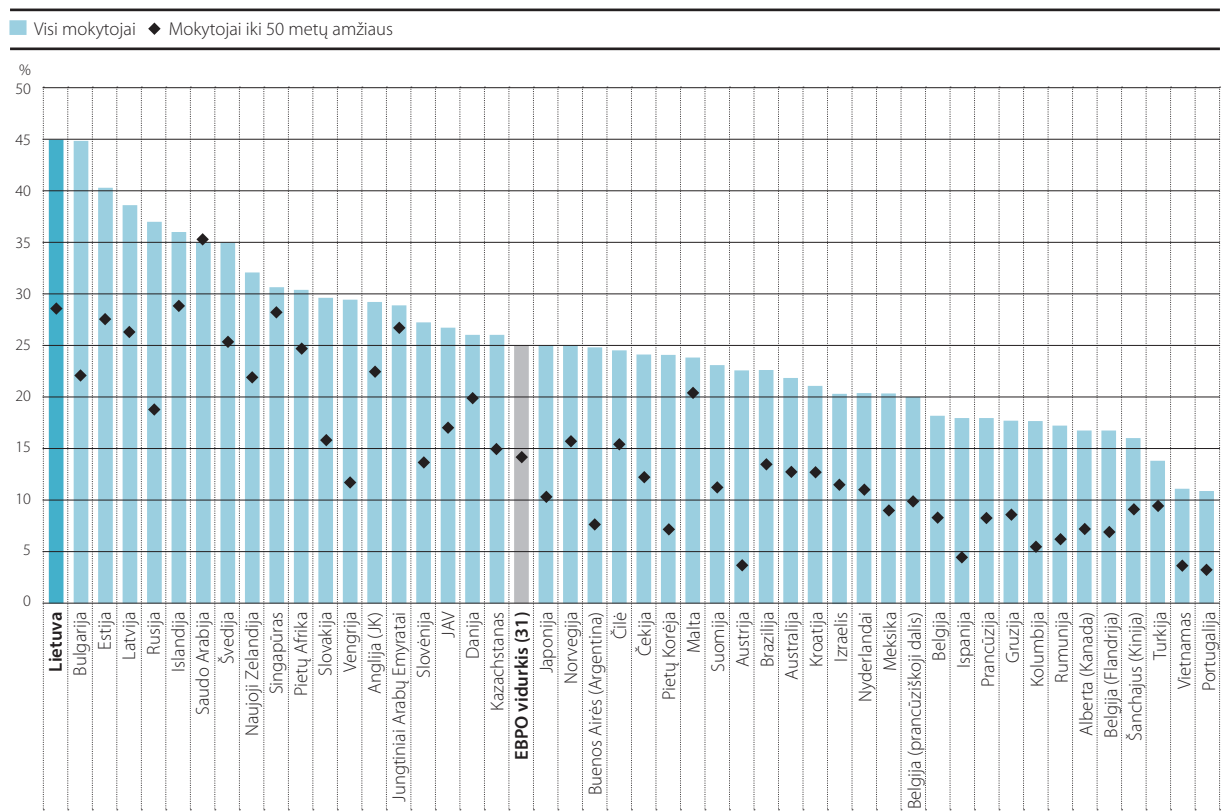
Mokytojų pasitraukimas iš mokytojo profesijos daro neigiamą poveikį mokyklos klimatui ir ugdymo turinio įgyvendinimui, todėl gali turėti įtakos ir mokinių pasiekimams. Kartais šis reiškinys gali turėti ir finansinių pasekmių sistemai, kadangi mokyklose, kuriose daug mokytojų nusprendžia pasitraukti iš mokytojo profesijos, gali tekti greitai surasti kuo pakeisti išėjusius kvalifikuotus mokytojus. TALIS tyrime kaip galimas pasitraukimo iš mokytojo profesijos rizikos matas naudojamas mokytojų nusiuteikimo toliau dirbti rodiklis. Mokytojų ir mokyklų vadovų buvo klausama, kiek metų jie dar ketina dirbti (mokytoju ar mokyklos vadovu). Šis rodiklis glaudžiai susijęs su amžiumi, tačiau net ir pastarąjį aspektą turint mintyje, duomenys gali suteikti vertingos informacijos.

Interpretuojant duomenis, taip pat svarbu turėti mintyje, kad pasitraukimo iš mokytojo profesijos reiškinio egzistavimas nieko nesako apie šio reiškinio priežastis.

- EBPO šalyse vidutiniškai mokytojai nurodė ketinantys dirbti dar maždaug 15 metų. Lietuvoje šis skaičius gerokai mažesnis – 9 metai. Mokyklų vadovai EBPO šalyse vidutiniškai planuoja dirbti dar 8, Lietuvoje – 7 metus. Tokius rezultatus iš dalies galima paaiškinami mokytojų ir mokyklų vadovų amžiumi – kai kuriose šalyse (ypač Lietuvoje) daug vyresnio ir labai sparčiai artėjančio prie pensinio amžiaus mokytojų.
- Numatant mokytojų ir mokyklų vadovų bendruomenės atnaujinimo poreikį, svarbu nustatyti, kiek mokytojų ir mokyklų vadovų planuoja apskritai išeiti iš mokytojo darbo artimoje ateityje – t. y. per artimiausius 5 metus. Per artimiausius 5 metus norėtų išeiti iš mokytojo darbo 45 proc. Lietuvos mokytojų (EBPO vidurkis – 25 proc.). Panaši į Lietuvos situacija yra Bulgarijoje (taip pat – 45 proc.) ir Estijoje (40 proc.).
- Siekiant įvertinti pasitraukimo iš mokytojo profesijos riziką, prasminga panagrinėti skirtingas amžiaus grupes. Čia Lietuvos situacija taip pat sudėtinga – jaunesnių negu 50 metų mokytojų Lietuvoje, nurodančių, kad per artimiausius 5 metus norėtų išeiti iš mokytojo darbo, yra 29 proc., ir tai yra daug daugiau negu EBPO vidurkis (14 proc.); tarp vyresnių negu 50 metų – 60 proc. (EBPO – 52 proc.), jaunų (iki 35 metų) mokytojų grupėje mokytojo darbą norėtų palikti 35 proc. Lietuvos mokytojų (EBPO 16 proc.) (2.1.6 pav.).
- Regioniniu aspektu problema Lietuvoje didesnė kaimo vietovėse – trečdalis mokytojų (34 proc.), vyresnių negu 50 metų, norėtų išeiti iš darbo per artimiausius 5 metus (miestų mokyklose – apie 30 proc., didmiesčių mokyklose – apie 24 proc.). Vertinant kitus veiksnius ir mokytojo charakteristikas, išeiti iš darbo labiau linkę mokytojai, dirbantys ne visu etatu.
- Kokie veiksniai gali lemti mokytojų norą išeiti iš darbo? Mokytojo darbe patiriamas stresas – vienas iš tokį sprendimą skatinančių veiksnių. Atlikta gilesnė analizė parodė, kad mokytojai, darbe patiriantys daug streso, dvigubai dažniau negu kolegos, patiriantys mažiau streso, nurodo norin-

2.1.6 pav. Mokytojų noras per artimiausius 5 metus išeiti iš mokytojo darbo.

Mokytojų, nurodžiusių, jog ateityje mokytoju norėtų dirbti ne ilgiau kaip 5 metus, dalis (proc.)



tys mokytojo darbą dirbti ne ilgiau kaip 5 metus. Netgi įvertinus mokytojų pasitenkinimo darbu lygmenį, maždaug pusėje tyrime dalyvavusių šalių (kurių duomenys naudoti analizei) stresas tebėra labai stiprus veiksnys apskritai išeiti iš mokytojo darbo ir rinktis kitą profesiją. Lietuvoje daug streso darbe patiriantys mokytojai yra tris keturis kartus labiau linkę per artimiausius metus išeiti iš darbo.

2.2. Mokytojų ir mokyklų vadovų darbo sąlygos: saugumas, judumas, atlygis

Darbo sąlygos yra platus su darbine veikla susijusių charakteristikų rinkinys. Jos apima tokius aspektus kaip atlyginimas, darbo valandos ir sutarties sąlygos, fizinė ir socialinė darbo aplinka, darbo intensyvumas, karjeros augimo perspektyvos, darbuotojų savarankiškumo lygis, dalyvavimas organizacijoje, priimančios sprendimus, taip pat darbas komandoje ir pasitikėjimas. Geros darbo sąlygos yra svarbios ir patiems darbuotojams, ir organizacijoms, ir visai visuomenei. Tai svarbi geresnės darbuotojų sveikatos, bendros gerovės, įgūdžių ugdymosi ir tobulinimo, darbo produktyvumo prielaida.

Atlyginimas paprastai laikomas svarbia gerų darbo sąlygų dedamąja, tačiau „geras darbas“ – ne vien tik geras atlyginimas ir karjeros augimo perspektyvos. „Geras darbas“ sudaro sąlygas darbuotojams siekti savo asmeninių tikslų ir ambicijų, pripažįstant jų indėlį ir teikiant konstruktyvų grįžtamąjį ryšį, sudarant reikiamas sąlygas mokymuisi ir profesiniam tobulėjimui. Daugelyje švietimo sistemų geras (veiksmingas) mokytojo darbas nėra tinkamai atlyginamas nei finansiškai, nei profesine prasme iš dalies todėl, kad tai labai sunku įvertinti. Gerinant mokytojų įdėtų pastangų ir kompetencijų pripažinimą, galėtų prisidėti ir tinkamai organizuota mokytojų vertinimo sistema. Paprastai mokytojų vertinimo sistemos paskirtis yra skatinti mokytojų profesinį tobulėjimą ir didinti mokytojų atskaitomybę už savo darbo rezultatus. Tačiau tokia į tobulinimą nukreipta mokytojų vertinimo sistema įmanoma tik esant saugiam kontekstui, kuris grindžiamas pasitikėjimu, o ne bausme.

Nėra vienintelio visiems tinkamo sprendimo dėl mokytojų darbo sąlygų modelio, todėl, priimančios sprendimus dėl mokytojų darbo sąlygų modeliavimo ir gerinimo, būtina atsižvelgti į konkrečios švietimo sistemos kontekstą, jos stipriąsias ir silpnąsias puses.

Šiame skyriuje apžvelgiami tokie mokytojų ir mokyklų vadovų darbo sąlygų elementai kaip:

- darbo saugumo aspektai (darbo sutarties sąlygos);
- darbas nevisu krūviu ir darbas keliuose mokyklose;
- mokytojų vertinimas ir šio vertinimo reikšmė tolesniam mokytojų darbui, karjerai;
- mokytojų ir mokyklų vadovų požiūriai gaunamo atlyginimo ir kitų darbo sąlygų klausimais.

(Naudotos literatūros sąrašą žr. OECD (2020), TALIS 2018 Results (Volume II))

Pagrindiniai rezultatai

- Daugumoje tyrime dalyvavusių šalių, taip pat ir Lietuvoje, mokytojai nurodė dirbantys pagal neterminuotą darbo sutartį (EBPO – 82 proc., Lietuvoje – 92 proc.). Pagal terminuotą sutartį Lietuvoje dažniau dirba vyrai negu moterys ir jaunesni mokytojai (pagal terminuotą sutartį dirba 21 proc. jaunesnių negu 30 metų ir tik 7 proc. vyresnių negu 50 metų mokytojų).
- Visu etatu Lietuvoje nurodė dirbantys 66 proc. mokytojų (EBPO vidurkis – 79 proc.). Mokytojai, dirbantys nevisu etatu Lietuvoje dažniau yra vyrai, dažniau jaunesni negu 30 metų, dirbantys kaimo mokyklose ir dirbantys mokyklose, kuriose mokosi daugiau specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių.
- Daugiau negu vienoje mokykloje dirba per 15 proc. Lietuvos mokytojų (EBPO vidurkis – 4 proc.).
- Lietuvoje ir maždaug trečdalyje TALIS tyrime dalyvavusių šalių mokytojai, dirbantys pagal terminuotą darbo sutartį, linkę prasčiau vertinti savo darbo veiksmingumą.
- Visi mokyklų vadovai Lietuvoje nurodė dirbantys visu etatu (EBPO vidurkis – 98 proc.), didžioji dauguma (88 proc.) dirba visu krūviu tik vadovaujamąjį darbą.

- Tik 0,3 proc. mokytojų Lietuvoje (EBPO – 7 proc.) dirba mokyklose, kuriose mokytojai niekada nėra formaliai vertinami. Formalųjį mokytojų vertinimą dažniausiai atlieka mokyklos vadovas arba kiti mokyklos vadovybės nariai. Pamokų stebėjimas yra dažniausia ir beveik absoliučiai visiems mokytojams vertinti naudojama forma. Taip pat labai dažnai naudojami mokinių rezultatai (Lietuvoje – 100 proc., EBPO – 94 proc.), mokytojų žinių, susijusių su dalyko turiniu, vertinimas (Lietuvoje – 83 proc., EBPO – 70 proc.).
- Lietuvoje 97 proc. mokytojų dirba mokyklose, kuriose atlikus vertinimą profesinio tobulinimo ar mokymų plano parengimas yra įprastas arba dažnas reiškinys (EBPO vidurkis – 90 proc.), ir 64 proc. mokytojų dirba mokyklose, kuriose atlikus vertinimą įprasta paskirti mentorių (EBPO vidurkis – 71 proc.). Priemonės, susijusios su finansinėmis paskatomis EBPO šalyse buvo rečiausiai paminėtos: mokytojų, dirbančių mokyklose, kuriose po mokytojo įvertinimo bent kartais mokytojui padidinamas atlyginimas, vidutiniškai yra 41 proc. Lietuvoje ši dalis yra gerokai didesnė ir siekia 81,8 proc.
- Gana nedidelė dalis mokytojų ir mokyklų vadovų teigia, jog yra patenkinti savo gaunamu atlyginimu: Lietuvoje gaunamu atlyginimu patenkinti tik 11 proc. mokytojų (EBPO – 39 proc.) ir 33 proc. mokyklų vadovų (EBPO – 47 proc.). Kitomis darbo sutarties sąlygomis (išskyrus atlyginimą) esantys patenkinti teigia maždaug du trečdaliai visų mokytojų – EBPO šalyse – 66 proc., Lietuvoje – 77 proc.
- Didžiojoje daugumoje TALIS tyrime dalyvavusių šalių (tarp jų ir Lietuvoje) mokytojai, gaunantys paramą savo nuolatiniam profesiniam tobulėjimui ir tie, kurie dalyvauja mokyklos valdyme, yra linkę labiau būti patenkinti savo darbo sutarties sąlygomis. Savo darbo sutarties sąlygomis patenkinti mokytojai išreiškia mažesnę norą keisti mokyklą.

Saugumas darbe ir judumas

Įdarbinimo sąlygos – vienas iš svarbių mokytojo profesijos patrauklumo veiksnių. Kuo patrauklesnės sąlygos, tuo talentingesnius kandidatus pasiseka pritraukti, be to, lengviau išlaikyti jau dirbančius geriausius mokytojus. Greta atlyginimo, profesijos patrauklumui reikšmės turi ir tokie veiksniai kaip saugumą užtikrinančios darbo sutarties sąlygos, darbo krūvis, galimybė dirbti keliose mokyklose ir pan.

Mokytojų darbo sutartys ir darbo krūvis

Neterminuota darbo sutartis – daugiausia saugumo darbuotojui teikianti sutartis. Terminuota darbo sutartis mokykloms gali būti naudinga, sprendžiant iškilusius organizacinius ir specifinius ugdymo iššūkius. Tačiau terminuota sutartis darbuotojui suteikia nesaugumo pojūtį. Dėl to jis gali mažiau įsitraukti ir tiek į tiesioginį darbą, ir į organizacijos veiklą. Mokytojo nesaugumas gali persiduoti ir mokiniams – tai „užkoduoja“ netikrumą dėl mokytojų kaitos.

TALIS tyrime mokytojų buvo prašoma nurodyti savo darbo krūvį mokykloje, kurioje jie dirba, ir darbo krūvį, įskaitant visas turimas darbo sutartis. Mokytojai ir mokyklų vadovai galėjo pasirinkti vieną iš pateiktų variantų: dirba visu etatu (daugiau kaip 90 proc. darbo valandų), ne visu etatu (71–90 proc. darbo valandų), ne visu etatu (50–70 proc. darbo valandų), ne visu etatu (mažiau kaip 50 proc. darbo valandų).

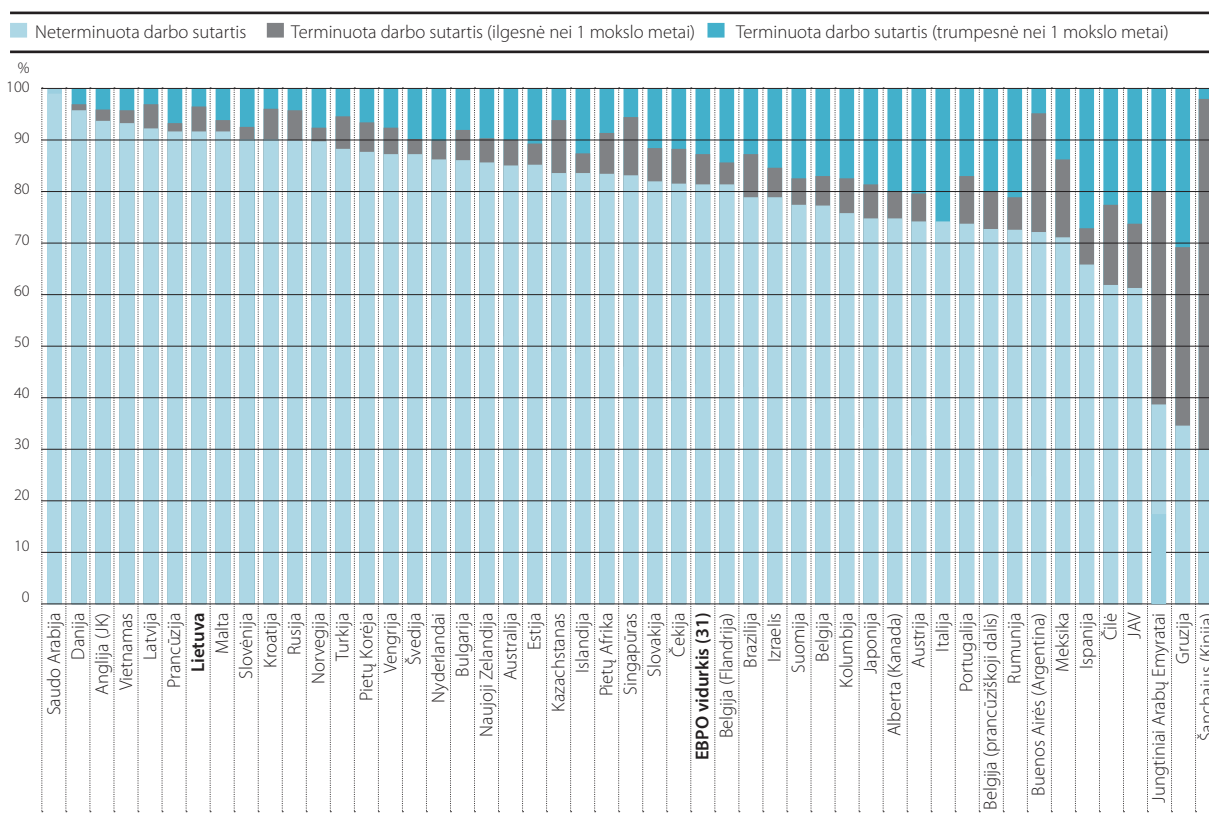
- Daugumoje tyrime dalyvavusių šalių, taip pat ir Lietuvoje (EBPO – 82 proc., Lietuvoje – 92 proc.) mokytojai nurodė dirbantys pagal neterminuotas darbo sutartis (kurios nesibaigia ir sukakus pensiniam amžiui). Daugiausia (daugiau negu 95 proc.) pagal neterminuotas sutartis dirbančių

mokytojų yra Danijoje ir Saudo Arabijoje (2.2.1 pav.). Pagal terminuotą ilgesnę negu vienų metų trukmės darbo sutartį Lietuvoje dirba 5 proc. (EBPO – 6 proc.) o pagal terminuotą trumpesnę negu vienų metų trukmės darbo sutartį 3 proc. Lietuvos (EBPO vidurkis – 12 proc.) mokytojų. Palyginti su 2008 m., Lietuvoje situacija šiuo aspektu nesikeitė.

- Lietuvoje pagal terminuotą sutartį dažniau dirba vyrai negu moterys (skirtumas 4,5 procentinių punktų) ir jaunesni mokytojai (pagal terminuotą sutartį dirba 21 proc. jaunesnių negu 30 metų ir tik 7 proc. vyresnių negu 50 metų mokytojų). Amžiaus veiksnys būdingas ir kitoms tyrimė dalyvavusioms šalims. Vidutiniškai EBPO šalyse jaunesnių negu 30 metų mokytojų, dirbančių pagal terminuotą darbo sutartį, yra 48 proc.; daugiausia jų yra Austrijoje, Italijoje, Šanchajuje (Kinija) ir Ispanijoje (80 proc. ir daugiau). Situacija, kai nemaža dalis jaunų mokytojų dirba pagal terminuotą sutartį, gali didinti riziką, kad tarp jaunų žmonių sumažės mokytojo profesijos patrauklumas.

2.2.1 pav. Mokytojų darbo sutarties pobūdis.

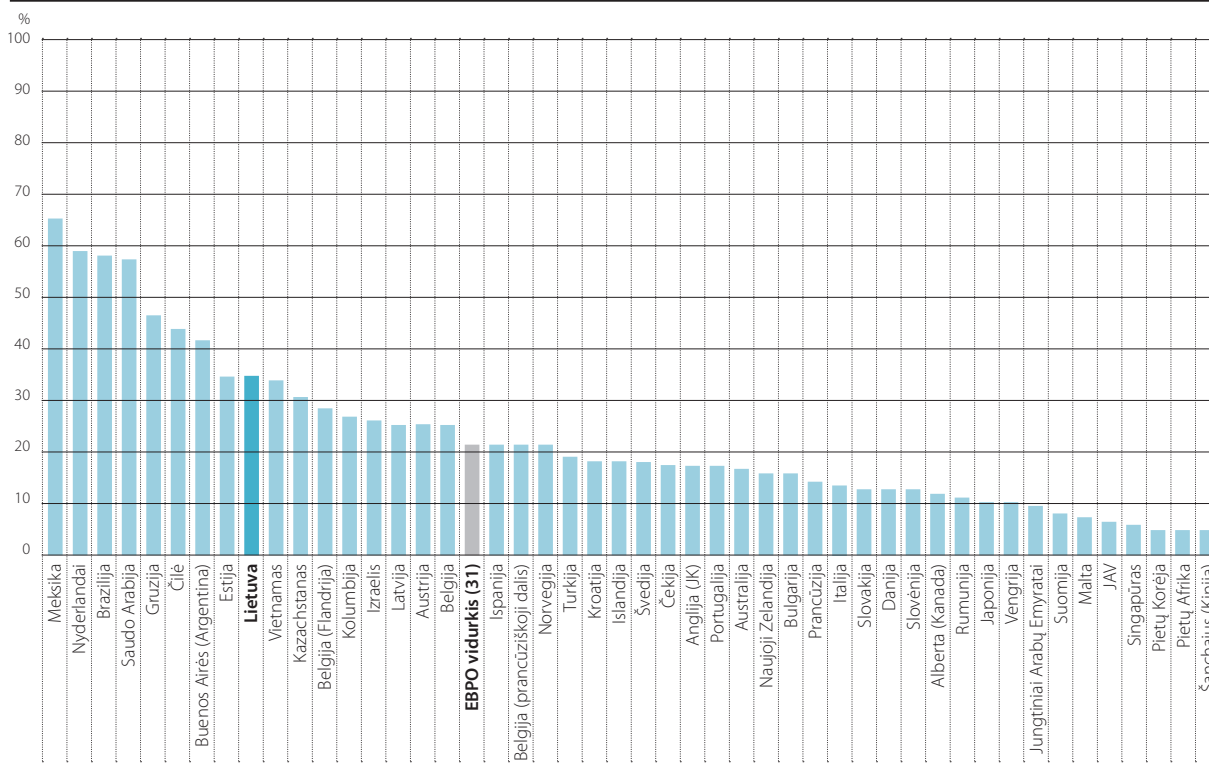
Mokytojų, dirbančių pagal terminuotas ir neterminuotas darbo sutartis, pasiskirstymas (proc.).



- Visu etatu (įskaitant visas sutartis) EBPO šalyse dirba vidutiniškai 79 proc. mokytojų, tad nevisu etatu dirbančių mokytojų yra apie penktadalis. Lietuvoje visu etatu dirbančių mokytojų dalis sudarė 66 proc., nevisu – 34 proc. mokytojų, iš kurių 12 proc. (EBPO – 10 proc.) darbo krūvis sudaro 71–90 proc. etato, 11 proc. darbo krūvis sudaro 50–70 proc. etato (EBPO – 7 proc.) ir 11 proc. mokytojų darbo krūvis sudaro mažiau negu 50 proc. etato (EBPO – 4 proc.). Šalys, kuriose dauguma mokytojų nurodo dirbantys nevisu darbo krūviu, yra Brazilija, Meksika, Nyderlandai ir Saudo Arabija (2.2.2 pav.).
- Mokytojai, dirbantys nevisu darbo krūviu, Lietuvoje dažniau yra vyrai (vyrų – 43 proc., moterų – 33 proc.), dažniau jaunesni negu 30 metų (jaunesnių negu 30 metų mokytojų dalis siekia 49 proc., vyresnių negu 50 metų – 35 proc.), dažniau dirbantys kaimo mokyklose (kaimo mokyklose – 51 proc., didmiesčių – 25 proc.), dirbantys mokyklose, kuriose mokosi daugiau specialiųjų ugdy-

2.2.2 pav. Mokytojai, dirbantys nevisu darbo krūviu.

Mokytojų, dirbančių nevisu darbo krūviu, dalis (proc.).



mosi poreikių mokinių (mokyklose, kuriose specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių dalis sudaro mažiau negu 10 proc., tokių mokytojų yra 32 proc., o mokyklose, kuriose specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių yra daugiau negu 10 proc., – 41 proc.).

- Šalys, kuriose gana smarkiai skiriasi nevisu etatu dirbančių vyrų ir moterų dalis (skirtumas didesnis negu 10 procentinių punktų), yra Lietuva, Latvija ir Estija. Gana dideli nevisu krūviu dirbančių mokytojų skirtumai pagal amžiaus grupes (jaunesniųjų dalis gerokai didesnė) skirtumai pastebėti 20-yeje TALIS tyrime dalyvavusių šalių.
- Visu arba beveik visu etatu (ne mažiau kaip 90 proc. etato) dirbančių mokytojų darbo laikas šiek tiek skiriasi. Lietuvoje dirbantys visu etatu (pagal visas šiuo metu sudarytas darbo sutartis, tyrimo metu tokių mokytojų buvo 66 proc.) vidutiniškai dirba 39,3 val. per savaitę, iš jų mokymui skiria 21,2 val. Dirbantys nevisu etatu mokytojai vidutiniškai dirba 28,2 val. per savaitę (EBPO – 31,8 val.), iš jų mokymui skiria 14,2 val. (EBPO – 17,2 val.). Laiką kitoms veikloms (pasirengimui, vertinimui, kvalifikacijos tobulinimui ir kt.) dirbantieji ir visu, ir nevisu etatu paskirsto panašiai.
- Dar vienas su darbo sąlygomis TALIS tyrimo metu tirtas aspektas yra mokytojų darbas keliose mokyklose. EBPO šalyse tik apie 4 proc. mokytojų nurodo dirbantys daugiau negu vienoje mokykloje. Tačiau kelios šalys – Brazilija, Buenos Airės (Argentina), Lietuva ir Rumunija išsiskiria – čia per 15 proc. mokytojų nurodo dirbantys daugiau negu vienoje mokykloje. Lietuvoje vienoje mokykloje dirbančių mokytojų dalis sudaro 84 proc., dviejose – 12 proc., trijose – 4 proc.
- Palyginus kelerių metų rezultatus, matyti, jog mokytojų, dirbančių ne vienoje mokykloje, dalis didėja. Nuo 2013 iki 2018 m. mokytojų, dirbančių tik vienoje mokykloje, dalis sumažėjo maždaug pusėje iš 32-jų EBPO šalių. Lietuvoje per dešimtmetį (nuo 2008 m.) mokytojų, dirbančių tik vienoje mokykloje, dalis sumažėjo 5,8 procentinių punktų (skirtumas statistiškai reikšmingas). Dažniau keliose mokyklose (vidutiniškai EBPO, taip pat ir Lietuvoje) dirba mokytojai vyrai, mokytojai, dirbantys kaimo mokyklose ir mokyklose, kuriose santykinai daugiau mokinių iš žemo socialinio ir ekonominio statuso šeimų.

- Sąryšius tarp aptartų mokytojų darbo sąlygų ir tam tikrų darbo rezultatų interpretuoti gana sudėtinga, nes čia gali būti daug tarpinių veiksnių, darančių įtaką vieniems ar kitiems rezultatams. Tačiau analizuojant, kaip jaučiasi ar ką mano vienokiomis ar kitokiomis sąlygomis dirbantys mokytojai, galima numatyti tam tikras poveikio ar intervencijos priemones, permąstyti sprendimus. Sąryšių analizė parodė, kad Lietuvos mokytojai, dirbantys pagal terminuotas darbo sutartis, linkę prasčiau vertinti savo darbo veiksmingumą.
- Visi mokyklų vadovai Lietuvoje nurodė dirbantys visu etatu (EBPO vidurkis – 98 proc.).
- Mokyklos vadovas gali ne tik vadovauti mokyklai, bet ir kartu eiti ir mokytojo pareigas. EBPO šalyse vidutiniškai maždaug trečdalis mokyklų vadovų nurodo dirbantys visu etatu, įskaitant darbą dalyko mokytoju, maždaug du trečdaliai – tik mokyklų vadovais. Lietuvoje didžioji dauguma (88 proc.) mūsų šalies vadovų nurodė dirbantys visu etatu (daugiau kaip 90 proc. viso galimo darbo laiko), neįskaitant darbo dalyko mokytoju, 12 proc. dirba visu etatu, įskaitant vadovavimo ir mokytojo pareigas. Panaši proporcija, kaip ir Lietuvoje, yra Estijoje (tik mokyklos vadovu dirba 76 proc., 20 proc. šalia vadovavimo mokyklai eina ir mokytojo pareigas). O štai Suomijoje ir Latvijoje situacija kiek kitokia: Latvijoje tik mokyklos vadovu dirba 47 proc., šalia vadovavimo mokyklai eina ir mokytojo pareigas 49 proc. mokyklos vadovų, o Suomijoje – atitinkamai 36 proc. ir 60 proc. Daugiau kaip 90 proc. mokyklų vadovų šalia vadovavimo dar eina ir mokytojo pareigas Bulgarijoje, Čekijoje, Izraelyje, Rumunijoje ir Slovakijoje. Tokių vadovų ne daugiau kaip 5 proc. yra Belgijoje (Flandrijoje ir prancūziškojoje dalyje), Kolumbijoje, Kroatijoje, Japonijoje, Pietų Korėjoje, Maltoje, Saudo Arabijoje, Švedijoje ir JAV.

Formalusis mokytojų vertinimas

Kalbant apie mokytojų vertinimą, paprastai turimas galvoje formalusis mokytojų vertinimas, kurio metu yra priimami vieni ar kiti sprendimai arba teikiamas grįžtamasis ryšys apie mokytojo kompetencijas ir pasiekimus. Šis vertinimas gali būti vykdomas įvairiai – ir centralizuotai šalies lygmeniu aiškiai reglamentuotomis formomis, ir atskirai mokyklose vykstančiomis mokytojų vertinimo formomis. Įvairios ne tik vertinimo procedūros bei metodai, bet ir tokio vertinimo pasekmės. Paprastai daugumoje šalių mokytojų vertinimo sistemos apima tokius elementus kaip vertinimas baigus bandomąjį laikotarpį, kvalifikacijos kategorijos ar laipsnio suteikimas, nuolatinis darbo vertinimas ir atlygio sistemos už pasiektus aukštus rezultatus.

Mokytojų vertinimas atlieka keletą svarbių funkcijų. Tai gali būti ugdymo kokybės užtikrinimo instrumentas, kurio paskirtis yra užtikrinti, kad būtų pasiekti tam tikro lygmens standartai ar būtų taikomos rekomenduojamos ugdymo praktikos (sumuojamasis vertinimas). Taip pat mokytojų vertinimas gali būti panaudojamas kaip mokytojų savo darbo refleksijos priemonė, įsivertinant savo stipriąsias ir silpnąsias puses, padedanti numatyti tobulinimo kryptis (formuojamasis vertinimas). Mokytojų vertinimas gali suteikti svarbios informacijos, kuri padėtų mokykloms, mokytojams ir išorės institucijoms priimti sprendimus dėl mokytojų karjeros ir profesinio tobulėjimo.

Mokytojų vertinimo sistemų sėkmė paprastai priklauso nuo tam tikrų sąlygų.

- *Laikas.* Mokyklų vadovai, kiti vertintojai ir mokytojai turi skirti pakankamai laiko įvairiems vertinimo etapams (veiklos rezultatus atspindinčios medžiagos parengimas ir pateikimas, susitikimai, tolesni veiksmai).
- *Tinkamas vertintojų ir mokytojų pasirengimas.* Vertintojai turi turėti reikiamą pedagoginį pasirengimą, išmanyti ugdymo ir vertinimo metodus, o mokytojai turi būti pasiruošę reaguoti į vertinimo rezultatus ir jais naudotis.
- *Pasitikėjimas vertinimu.* Tiek vertintojai, tiek mokytojai turi tikėti, kad mokytojų vertinimo sistemos yra pagrįstos ir patikimos.

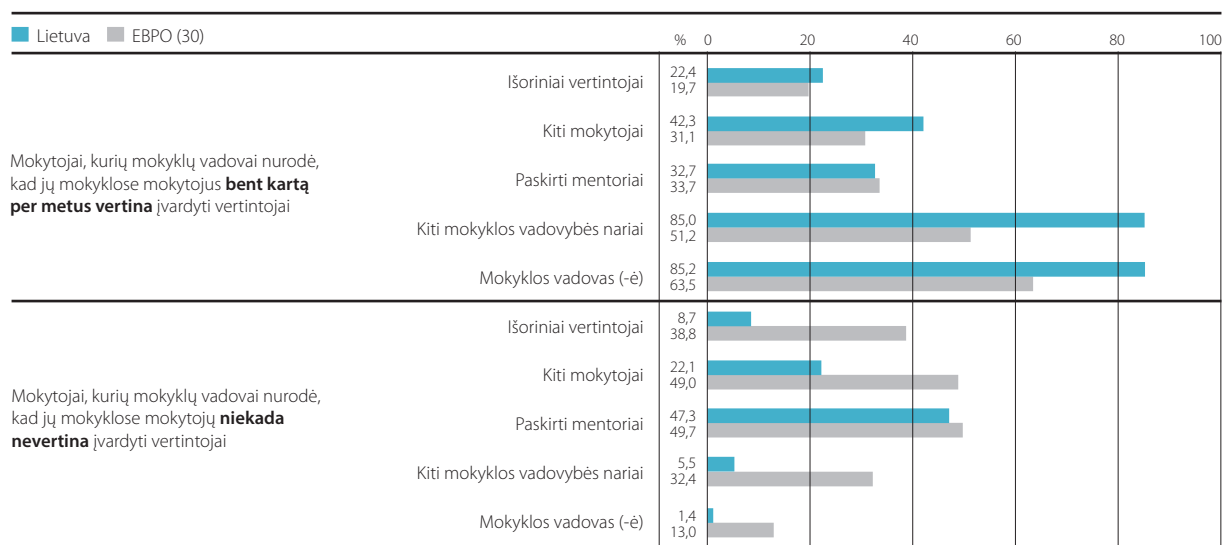
Informacija apie formalųjį mokytojų vertinimą TALIS 2018 m. tyrimo metu buvo renkama pasitelkiant mokyklų vadovų klausimynus. Mokyklų vadovų buvo klausiama, ar dažnai jų mokyklose mokytojai yra formaliai vertinami ir kaip dažnai, kokie yra taikomi mokytojų vertinimo būdai, kas šiuos vertinimus atlieka ir kokios šių vertinimų pasekmės mokytojams.

Mokytojų vertinimo dažnumas ir šaltiniai

- Vidutiniškai EBPO šalyse tik 7 proc. mokytojų (remiantis mokyklų vadovų atsakymais) dirba mokyklose, kuriose mokytojai niekada nėra formaliai vertinami. Lietuvoje tokių mokytojų beveik nėra (remiantis mokyklų vadovų atsakymais, jų yra tik 0,3 proc.). Tačiau paminėtinos kelios šalys, kuriose ši dalis gerokai didesnė – tai Suomija (41 proc.), Italija (36 proc.) ir Ispanija (25 proc.).
- Formalųjį mokytojų vertinimą dažniausiai atlieka mokyklos vadovas arba kiti mokyklos vadovybės nariai. Vidutiniškai EBPO šalyse 64 proc. (Lietuvoje – 85 proc.) mokytojų dirba mokyklose, kuriose juos kasmet vertina mokyklos vadovas, ir 51 proc. (Lietuvoje – 85 proc.) dirba mokyklose, kuriose juos kasmet vertina kiti mokyklos vadovybės nariai (2.2.3 pav.).
- Kitų asmenų įsitraukimas į mokytojų vertinimą yra retesnis. Maždaug trečdalis mokytojų EBPO šalyse dirba mokyklose, kuriose juos kasmet vertina kiti mokytojai arba jų mentorai. Lietuvoje, palyginti su EBPO šalių vidurkiu, tokių mokytojų yra kiek daugiau – apie 42 proc. Toks kolegialus vertinimas galėtų būti labai naudingas formuojamojo vertinimo tikslais, nes labiau patyrę mokytojai, patardami kolegoms, gali remtis savo profesine patirtimi, kartu jie labiau supranta kontekstą ir situaciją, kurioje dirba kolegos. Mentorų atliekamo vertinimo atveju keblumas galėtų būti tas, kad, pavyzdžiui, pradedantieji mokytojai gali nenorėti pripažinti savo silpnybių mentoriams, jeigu šie atlieka oficialų vertinimą. Maždaug 20 proc. mokytojų dirba mokyklose, kuriose juos kasmet vertina išoriniai vertintojai (Lietuvoje – 22 proc.).
- Informacija iš kelių skirtingų šaltinių mokytojų vertinimui suteikia tvirtumo ir patikimumo. Vidutiniškai EBPO šalyse mokytojai dirba mokyklose, kuriose naudojami daugiau nei 3 iš 5 (įvardytų TALIS tyrime) vertinimo šaltinių. Mažiausiai – Suomijoje (1,1) ir Italijoje (1,6). Lietuvoje mokytojai dirba mokyklose, kuriose vertinant mokytojus informacija panaudojama iš vidutiniškai 4 vertinimo šaltinių.

2.2.3 pav. Mokytojų vertinimas.

Mokytojų, kurių mokyklų vadovai nurodė, kad jų mokyklose mokytojų niekada nevertina arba vertina bent vieną kartą per metus, įvardyti vertintojai, dalis (proc.).



Mokytojų formaliojo vertinimo būdai

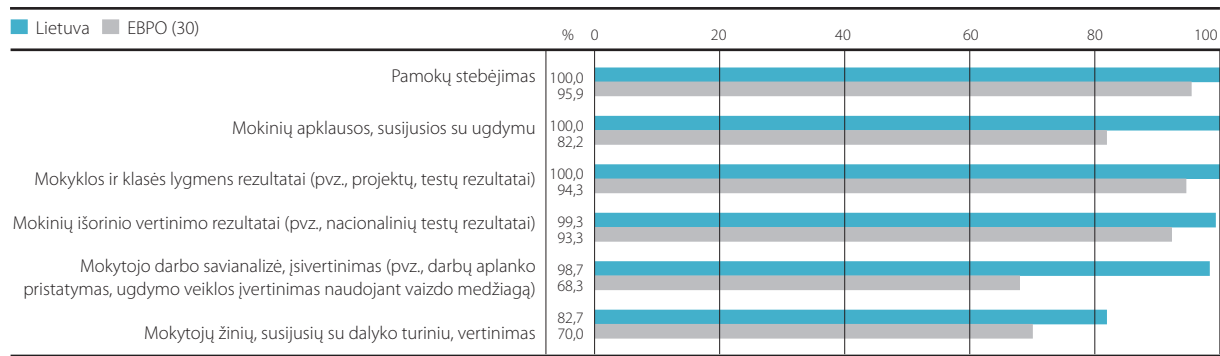
Atsižvelgiant į vertinimo tikslą, mokytojų vertinimo būdai gali būti labai įvairūs. Jeigu pagrindinė vertinimo funkcija yra priimti sprendimus dėl mokytojų karjeros ir sustiprinti atskaitomybę, vertinimo sistema turi remtis pagrįstais ir palyginamais įrodymų šaltiniais. O jeigu pagrindinė vertinimo funkcija yra suteikti informacijos profesiniam tobulėjimui ir skatinti mokymąsi, labai prasmingas gali būti mokytojų įsivertinimas. Tačiau svarbu pažymėti, kad siekiant kuo patikimiau ir teisingiau įvertinti mokytojus, svarbu naudoti įvairius informacijos šaltinius apie įvairias mokytojų darbo sritis.

TALIS tyrime ši informacija gauta iš mokyklų vadovų klausimynų.

- EBPO šalyse pamokų stebėjimas yra dažniausia ir beveik absoliučiai visų mokytojų vertinimui naudojama forma (į šiuos skaičiavimus neįtrauktos mokyklos, kuriose formaliojo mokytojų vertinimo nėra) – mokyklose, kuriose (remiantis mokyklų vadovų atsakymais) mokytojų vertinimui naudojama informacija gauta stebint pamokas, dirba 96 proc. mokytojų (Lietuvoje 100 proc.). Šis vertinimo būdas labai svarbus formuojamojo vertinimo elementas, nes jis padeda užtikrinti, kad individualūs mokytojų trūkumai ir stipriosios pusės būtų sprendžiami per vėlesnį profesinį tobulėjimą. Tačiau pamokų stebėjimas labai priklauso nuo žmogiškojo veiksnio, todėl toks vertinimas gali būti subjektyvus ir šališkas (skirtingais laipsniais, atsižvelgiant į tai, kaip jis organizuojamas ir vykdomas).
- Mokinių rezultatai taip pat yra naudojami mokytojams vertinti. EBPO šalyse vidutiniškai 94 proc. (Lietuvoje – 100 proc.) mokytojų dirba mokyklose, kuriose mokytojams vertinti yra naudojami mokyklos ir klasės lygmens mokinių rezultatai (pvz., įvairių veiklų ir testų rezultatai), o 93 proc. (Lietuvoje – 99 proc.) – kuriose naudojami mokinių išorinio vertinimo rezultatai (pvz., nacionalinių testų rezultatai). Latvijoje, Lietuvoje, Meksikoje, Rumunijoje, Rusijoje ir Šanchajuje (Kinija) visi mokytojai dirba mokyklose, kuriose mokytojams vertinti naudojami mokyklos ir klasės lygmens rezultatai. Bulgarijoje, Latvijoje, Norvegijoje ir Rumunijoje visi mokytojai dirba mokyklose, kuriose naudojami išorinio vertinimo mokinių rezultatai. Mokyklos lygmens ar išorinių mokinių pasiekimų vertinimų rezultatai kaip informacijos šaltinis turi pranašumą, nes jie yra išmatuojami ir aiškiai orientuoti į mokinių mokymosi rezultatus. Tačiau mokytojo indėlio į mokinių mokymosi pasiekimus niekada negalima stebėti ir įvertinti tiesiogiai, tad mokytojų vertinimai, grindžiami mokinių rezultatais, priklauso nuo daugybės jautrių statistinių prielaidų. Todėl, siekiant veiksmingos mokytojų vertinimo sistemos, mokinių rezultatų panaudojimas turi būti derinamas su kitais vertinimo būdais.
- Kiek mažesnė, bet taip pat nemaža dalis mokytojų dirba mokyklose, kuriose jų vertinimui yra naudojamas mokytojų žinių, susijusių su dalyko turiniu, vertinimas (EBPO – 70 proc., Lietuvoje – 83 proc.). Lietuvoje tai būtų rečiausiai (iš įvardijamų TALIS tyrime) naudojamas vertinimo būdas (vertinimo informacijos šaltinis), tačiau apskritai Lietuvoje, remiantis vadovų atsakymais, naudojami beveik visi TALIS tyrime įvardyti mokytojų vertinimo būdai (2.2.4 pav.). EBPO šalyse mokytojai dirba mokyklose, kuriose naudojami vidutiniškai 5, Lietuvoje – 5,8 iš paminėtų 6 vertinimo būdų.
- Skirtingos vertintojų grupės naudoja kiek skirtingą vertinimo būdų kombinaciją. Lietuvoje mokyklos lygmens vertintojų – vadovų ir mokyklos vadovybės – trys dažniausiai naudojami vertinimo būdai yra pamokos stebėjimas, mokinių išorinių vertinimų rezultatai ir mokytojo savianalizė bei įsivertinimas. Jeigu vertinimą atlieka mokyklos mokytojai, nepriklausantys vadovybei, jų dažniausiai naudojami vertinimo būdai yra mokykloje ir klasėje atliekamų mokinių pasiekimų vertinimų rezultatai, išorinių vertinimų mokinių rezultatai ir mokinių apklausų (susijusių su ugdymo klausimais) rezultatai. Jeigu vertinimą atlieka išorės vertintojai, jie dažniausiai naudoja pamokų stebėjimą, išorinio mokinių vertinimo rezultatus ir mokinių apklausų (susijusių su ugdymo klausimais) rezultatus (2.2.5 pav.).

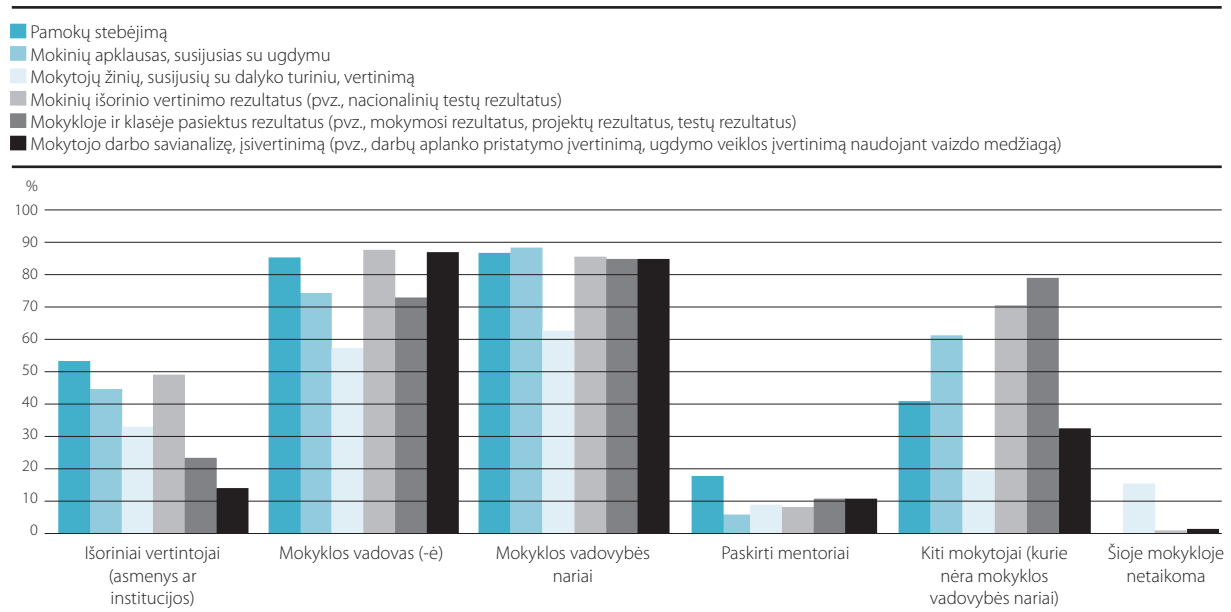
2.2.4 pav. Mokytojų vertinimui naudojami informacijos šaltiniai.

Mokytojų dalis (proc.), kurių mokyklų vadovai nurodė, kad jų mokyklose mokytojų vertinimui naudojami įvardyti informacijos šaltiniai (kai vertinimui naudojamas bent vienas informacijos šaltinis), dalis (proc.).



2.2.5 pav. Mokytojų vertinimą atliekantys vertintojai ir mokytojų vertinimui naudojami informacijos šaltiniai.

Lietuvos mokyklų vadovų, nurodančių, kokią informaciją kaip mokytojų darbo šioje mokykloje formaliojo vertinimo dalį naudoja vertintojai, dalis (proc.).



Mokytojų formaliojo vertinimo pasekmės

Mokytojų vertinimas gali būti skirtas apmąstyti darbą (praeitis) ir profesiniam tobulėjimui (dabartis ir ateitis), taip pat tai gali būti ir atskaitomybės mechanizmas. Kad ir koks būtų vertinimo tikslas, jis turi vesti prie teisingų ir tinkamų pasekmių. Pavyzdžiui, mentoriaus paskyrimas ar tobulinimo plano sudarymas siejasi su formuojamąja vertinimo funkcija. Noras gerinti pasiekimus ir atitiktį standartams gali būti susijęs su tokiomis pasekmėmis kaip atlyginimo padidėjimas ar kitos finansinės paskatos.

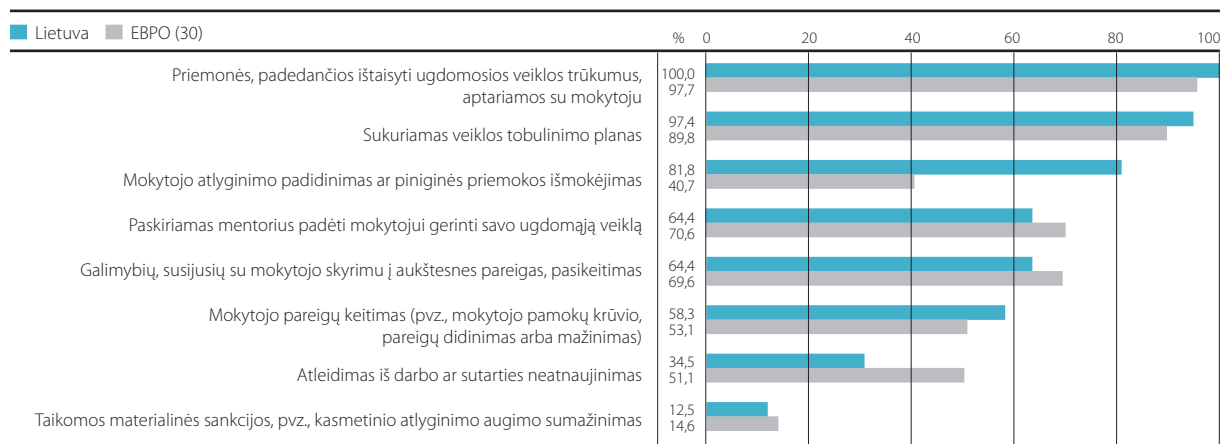
- TALIS rezultatai rodo, kad daugumoje EBPO šalių mokytojų vertinimo tikslas iš esmės yra mokytojų profesinis tobulėjimas.
- Viena iš vertinimo funkcijų yra grįžtamojo ryšio teikimas. Beveik visi tyrime dalyvavusių mokyklų vadovai nurodo, kad bent kartais po vertinimo mokyklose vyksta pokalbis su mokytoju, aptariant priemones, kurios padėtų tobulinti mokytojo darbą. EBPO šalyse mokytojų, dirbančių mokyklose, kuriose tai vyksta, vidutiniškai yra 98 proc. (Lietuvoje – 100 proc.) (2.2.6 pav.). Tačiau dalis moky-

tojų, dirbančių mokyklose, kuriose tai vyksta visada, yra kur kas mažesnė – EBPO šalyse siekia tik 28 proc., Lietuvoje – 50 proc. Ypač retai tai vyksta Japonijos ir Prancūzijos mokyklose (5 proc.).

- Antroji pagal dažnumą veikla, atliekama po mokytojo vertinimo, yra mokytojo veiklos tobulinimo plano rengimas. Kartais ši priemonė taikoma vidutiniškai beveik visose mokyklose EBPO šalyse (mokytojų, dirbančių tokiose mokyklose EBPO šalyse vidutiniškai yra 90 proc., Lietuvoje – 97 proc.) (2.2.6 pav.). Mentorius paskyrimas yra kiek retesnė priemonė – daugiau negu du trečdaliai mokytojų dirba mokyklose, kuriose ši priemonė taikoma bent kartais.
- Greta profesinio tobulėjimo mokytojo vertinimas gali turėti poveikį ir mokytojo karjerai. Maždaug pusė EBPO šalių mokytojų dirba mokyklose, kuriose po vertinimo galimi pareigų pokyčiai (EBPO – 51 proc., Lietuvoje – 58 proc.), atleidimas iš darbo (EBPO – 51 proc., Lietuvoje – 35 proc.).
- Priemonės, susijusios su finansinėmis paskatomis (atlyginimo padidėjimas ar kitokia finansinė paskata) EBPO šalyse buvo rečiausiai paminėta: mokytojų, dirbančių mokyklose, kuriose po mokytojo įvertinimo bent kartais mokytojui padidinamas atlyginimas, vidutiniškai yra 41 proc.; Lietuvoje ši dalis yra gerokai didesnė ir siekia 82 proc.
- Sugretinus 2013 ir 2018 m. TALIS tyrimo rezultatus apie mokytojų vertinimo pasekmes, didžiausi pokyčiai pastebėti šių vertinimo rezultatų siejimo su finansinėmis bei karjeros pasekmėmis aspektais. Bendrieji pokyčiai rodo, kad vis daugiau mokytojų vertinimo pasekmės siejamos su finansinėmis ir karjeros paskatomis, taip pat parama mokytojams, suteikiant mentorystę, atitinkamai mažėja tokių pasekmių kaip mokytojų atleidimas ar jų pareiginių atsakomybių pokytis. Finansinė paskata dažniau taikyti pradėta maždaug pusėje šalių, kurių duomenis galima palyginti.

2.2.6 pav. Po formaliojo mokytojo vertinimo mokykloje naudojamos priemonės.

Mokytojų dalis (proc.), kurių mokyklų vadovai nurodė, kad po formaliojo mokytojų vertinimo jų mokyklose naudojamos (kartais, dažniausiai arba visada) įvardytos priemonės, dalis (proc.).



Mokytojų ir mokyklų vadovų pasitenkinimas gaunamu atlyginimu ir kitomis darbo sąlygomis

Kaip jau minėta ankstesniuose skyriuose, dažniausia priežastis pasirinkti mokytojo kelią ir mūsų, ir kitų šalių respondentams buvo susijusi su pasitenkinimo jausmu, kurį jie gauna, tarnaudami visuomenei ir ją kurdami (galimybė daryti poveikį jaunajai kartai ir prisidėti prie visuomenės gerovės). Tačiau kartu 2018 m. TALIS tyrimo duomenys rodo, jog greta šių kilnių tikslų gana stiprūs yra ir tokie išorinės motyvacijos veiksniai kaip darbo saugumas, pajamų patikimumas, galimybė derinti darbą su kitomis pareigomis ir pan.

Norint, kad būtų sėkminga ir pati švietimo sistema, ir mokyklų veikla, labai svarbu išlaikyti dirbančius mokytojus ir mokyklų vadovus. Mokymo patirtis, susijusi su konkrečia mokykla, ypač vertinga, nes mokytojo profesinės žinios yra susijusios ir su konkrečiu dalyku, ir su mokyklos kontekstu.

Mokyklos ir švietimo sistema darbuotojams turi pasiūlyti patrauklias darbo sąlygas, taip pat atsižvelgiant į kitų panašios kvalifikacijos reikalaujančių pareigų darbo sąlygas. Be to, yra pastebėta, kad įvairiose šalyse ir profesinėse srityse darbuotojų pasitenkinimas savo gaunamu atlyginimu priklauso nuo atlyginimo struktūros, kitų su atlyginimu susijusių paskatų, vertinimo sistemų, kur atlygis yra susietas su pasiektais rezultatais.

Mokytojų ir mokyklų vadovų pasitenkinimas gaunamu atlyginimu ir kitomis darbo sąlygomis

- EBPO šalyse 39 proc. mokytojų ir 47 proc. mokyklų vadovų teigia, jog yra patenkinti savo gaunamu atlyginimu (sutinka ar visiškai sutinka su šiuo teiginiu). Lietuvoje taip teigiančių mokytojų ir mokyklų vadovų dalis yra gerokai mažesnė – gaunamu atlyginimu patenkinti tik 11 proc. mokytojų ir 33 proc. mokyklų vadovų (2.2.7 ir 2.2.8 pav.).
- Mažiau gaunamu atlyginimu yra patenkinti vyresni mokytojai (jaunesnių negu 30 metų pritariančiųjų dalis – 25 proc., vyresnių negu 50 metų – 9 proc.), daugiau patirties turintys mokytojai (iki 5 metų dirbantys mokykloje – 20 proc., ilgiau kaip 5 metus – 10 proc.), taip pat dirbantieji „sudėtingesnėse“ mokyklose (kuriose mokosi daugiau mokinių iš žemo socialinio ir ekonominio statuso šeimų bei daugiau specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių).
- Kitomis darbo sutarties sąlygomis (išskyrus atlyginimą) esantys patenkinti teigia maždaug du trečdaliai visų mokytojų EBPO šalyse (66 proc.). Lietuvoje patenkinti savo darbo sutarties (išskyrus atlyginimą) sąlygomis teigia 77 proc. mokytojų. Labiausiai (daugiau negu 80 proc.) savo darbo sutarties sąlygomis patenkintų mokytojų yra Albertoje (Kanada), Austrijoje, Kolumbijoje, Estijoje, Gruzijoje ir Latvijoje, mažiausiai (mažiau negu 40 proc.) – Danijoje, Vengrijoje, Japonijoje ir Portugalijoje. Lietuvoje kiek daugiau kitomis darbo sąlygomis labiau patenkinti mokytojai vyrai negu moterys (skirtumas 5,6 procentiniai punktai, skirtumas statistiškai reikšmingas).
- Tarp Lietuvos mokyklų vadovų savo darbo sutarties sąlygomis (išskyrus atlyginimą) patenkinti 74 proc. vadovų. EBPO šalyse vidurkis yra 66 proc., daugiausia darbo sąlygomis patenkintų vadovų yra Kolumbijoje, Anglijoje (Jungtinėje Karalystėje), Estijoje, Latvijoje, Nyderlanduose, Singapūre ir JAV.
- Analizuojant mokytojų pasitenkinimo darbo sąlygomis ir tokių aspektų kaip darbo sutarties pobūdis (terminuota ar neterminuota darbo sutartis) bei darbo krūvis (visas etatas) sąsajas, reikšmingo sąryšio TALIS tyrime dalyvavusiose šalyse nepastebėta. Tačiau reikšmingi sąryšiai pastebėti tarp mokytojų pasitenkinimo darbo sąlygomis ir mokytojų profesinio tobulėjimo bei mokytojų dalyvavimo mokyklos valdyme. Didžiojoje daugumoje (keturiuose penktadaliuose) tyrime dalyvavusių šalių (kurių duomenys buvo nagrinėti) mokytojai, gaunantys paramą savo nuolatiniam profesiniam tobulėjimui, ir tie, kurie dalyvauja mokyklos valdyme, yra linkę labiau būti patenkinti savo darbo sutarties sąlygomis (pastarasis sąryšis pastebėtas visose šalyse, išskyrus Albertą (Kanada) ir Pietų Afriką). Darbo valandų skaičius taip pat susijęs su pasitenkinimu darbo sąlygomis, tik šis sąryšis neigiamas (trečdalyje šalių). Visi minėti sąryšiai būdingi ir Lietuvai. Šie rezultatai rodo, jog mokytojų pasitenkinimas darbo sutarties sąlygomis yra labiau susijęs su parama nuolatiniam profesiniam tobulėjimui ir galimybe dalyvauti mokyklos valdyme negu su tokiais aspektais kaip terminuotos sutartys ar darbas nevisu etatu.

Kaip mokytojų pasitenkinimas darbo sutarties sąlygomis ir atlyginimu susiję su mokytojų nusiteikimu nekeisti darbo?

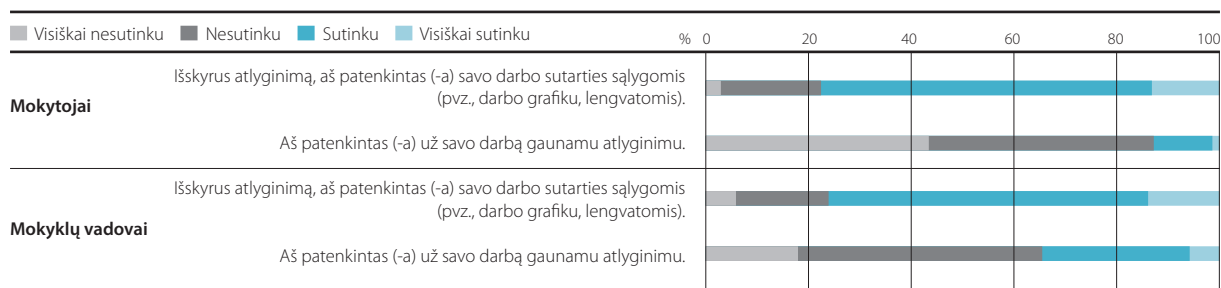
- Išlaikyti mokytojus mokyklose ir švietimo sistemoje svarbu ne tik sprendžiant mokytojų trūkumo problemą, bet ir siekiant palaikyti bei gerinti ugdymo kokybę. Yra nustatyta, kad bendrojo pobūdžio ir su mokyklos kontekstu susijusi specifinė mokymo patirtis teigiamai koreliuoja su mokinių

mokymusi. Vidutiniškai EBPO šalyse (tarp jų ir Lietuvoje) mokytojų pasitenkinimas gaunamu atlyginimu statistiškai reikšmingai ir neigiamai susijęs su mokytojų noru pakeisti mokyklą ar išreikštu mokytojų ketinimu mokytojo darbą dirbti ne ilgiau kaip 5 metus. Tokie rezultatai suponuoja išvadą, kad patenkinti savo atlyginimu mokytojai labiau nei kiti nori toliau dirbti mokytojais ir tai nori daryti mokykloje, kurioje dabar dirba. Taip pat mokytojai, kurie yra patenkinti savo darbo sutarties sąlygomis, yra mažiau linkę išreikšti norą keisti mokyklą bei rečiau teigia norintys mokytojo darbą dirbti ne ilgiau kaip ateinančius 5 metus. Tad mokytojų atlyginimo didinimas ir įdarbinimo sąlygų gerinimas yra svarbi mokytojų išlaikymo švietimo sistemoje prielaida.

- Personalo judumas gali būti teigiamas ir siektinas dalykas švietimo sistemoje. Tarp EBPO šalių mokytojų gana įprasta bent vieną kartą per savo darbinę karjerą pakeisti mokyklą. Mokytojų judumas gali būti gera priemonė tinkamam mokytojui rasti tinkamą mokyklą. Tačiau šis mokytojų judumas (jo skatinimas) turėtų būti panaudojamas, įdėmiai stebint, kad sudėtingesnėmis sąlygomis dirbančios mokyklos neprarastų gerų mokytojų. Vienas iš galimų politinių sprendimų, siekiant sumažinti gerų mokytojų praradimo galimybę (dėl mokytojų kaitos) sudėtingo ir nepalankaus konteksto mokyklose, – padidinti šių mokytojų atlyginimą ir pagerinti kitas įdarbinimo sąlygas.

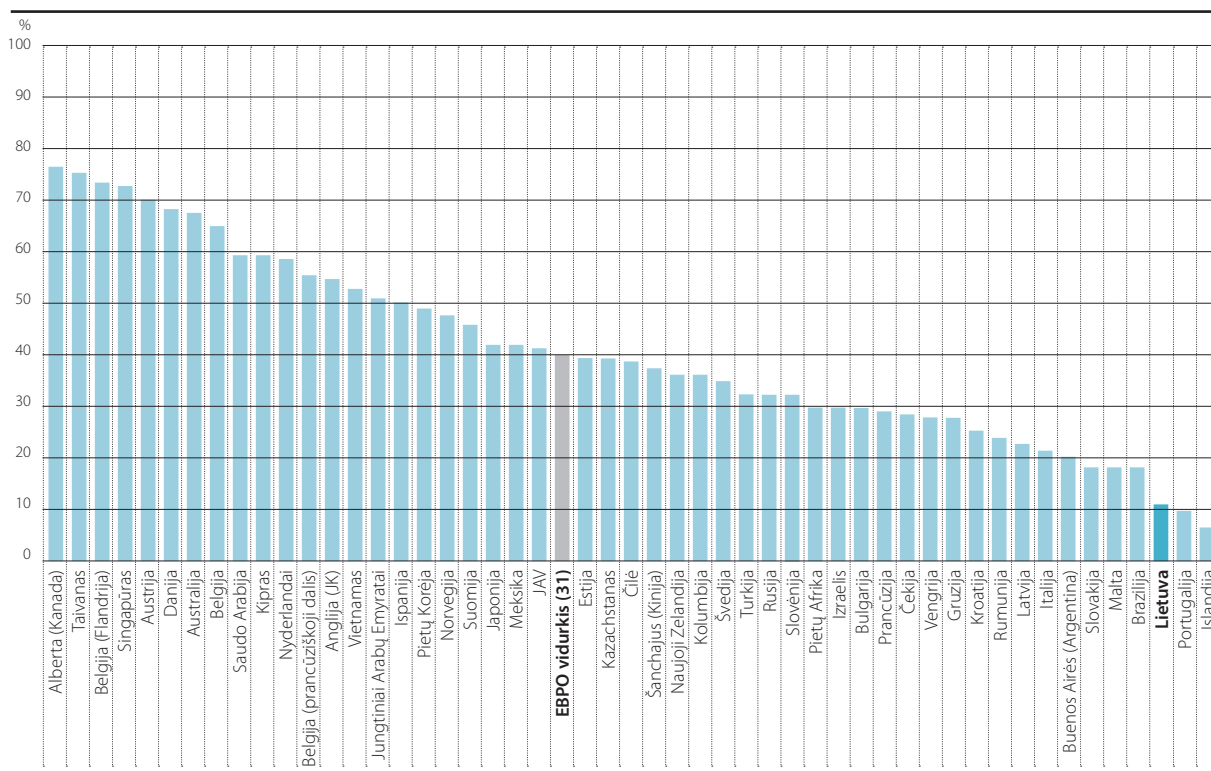
2.2.7 pav. Mokytojų ir mokyklų vadovų pasitenkinimas darbo sąlygomis.

Lietuvos mokytojų ir mokyklų vadovų, nurodančių kiek yra patenkinti įvairiomis savo darbo sąlygomis, dalis (proc.).



2.2.8 pav. Mokytojų pasitenkinimas gaunamu atlyginimu.

Mokytojų, sutinkančių ar visiškai sutinkančių, kad yra patenkinti gaunamu atlyginimu, dalis (proc.).



2.3. Bendradarbiavimo skatinimas, siekiant pagerinti profesionalumą

TALIS tyrime mokymas apibūdinamas kaip daugialypė profesija. Todėl TALIS, siekdamas holistiškai pažvelgti į mokytojo darbą, greta mokymo proceso domisi ir platesne profesine mokytojų darbo praktika bei aplinka. Nagrinėjant mokytojo profesinę darbo praktiką, TALIS tyrime vienas svarbiausių akcentų yra bendradarbiavimas, kurį TALIS tiria mokytojų profesinio tobulėjimo ir mokytojų naujosios pedagogikos taikymo kontekstuose.

Mokytojų bendradarbiavimo idėja grindžiama supratimu, kad tai yra dviejų ar daugiau asmenų sąveika arba bendras darbas, siekiant konkretaus tikslo. TALIS tyrime bendradarbiavimas įvardijamas kaip išskirtinis mokytojų profesionalumo aspektas. Literatūroje yra pabrėžiama bendradarbiavimo, suteikiančio galimybę mokytojams mokytis, vertė, kuri yra sukurama keičiantis idėjomis ir kartu veikiant. Todėl bendradarbiavimas sudaro galimybes mokytojams bendrauti organizacijos viduje ir padeda jiems mokytis vieniems iš kitų, o tai savo ruožtu padeda mokytojams tobulinti savo pačių darbą. Paminėtina, kad, skatinant glaudžius tarpusavio santykius ir kolegų paramą, bendradarbiavimas gali būti traktuojamas kaip pagalbos mechanizmas sunkioje, nepalankioje mokymuisi aplinkoje dirbantiems mokytojams. Bendradarbiavimas taip pat gali palengvinti tam tikros mokymo praktikos, pavyzdžiui, mokinių grupinio darbo, įgyvendinimą.

Viena iš mokslinėje literatūroje tyrinėjamų mokytojų bendradarbiavimo formų yra profesinės mokymosi bendruomenės (*professional learning communities*). Profesinės mokymosi bendruomenės galima apibrėžti kaip įprastą nuolat vykstantį mokytojų bendradarbiavimą, kurio metu vyksta dalijimasis žiniomis, struktūrizuota ir tikslinga sąveika bei kolektyvinis tobulėjimas. Tokios mokytojų bendradarbiavimo veiklos yra ypač aktualios šių dienų kontekste, kadangi švietimas kreipiamas mokymosi bendradarbiaujant linkme bei akcentuojamas mokinių bendradarbiavimo įgūdžių ugdymas.

Šio skyriaus tikslas – aptarti bendradarbiavimą kaip svarbų ir esminį mokytojų profesionalumo komponentą. Atsižvelgiant į šį tikslą, pateikiamos įžvalgos apie tai, kaip mokytojai bendradarbiauja su kolegomis ir kokia šio bendradarbiavimo, kolegialių ryšių kokybė, kaip mokytojų bendradarbiavimo raiška yra susijusi su jų mokymo praktika, naujovėmis ir mokytojų pasitenkinimu savo darbu. Taip pat nagrinėjama konkreti bendradarbiavimo forma – grįžtamas ryšys mokytojams, šio ryšio šaltiniai, jo teikimo būdai ir tai, kaip mokytojai suvokia gauto grįžtamojo ryšio vertę, tobulindami savo mokymo praktiką.

(Naudotos literatūros sąrašą žr. OECD (2020), TALIS 2018 Results (Volume II))

Pagrindiniai rezultatai

- Geri tarpusavio ryšiai su kolegomis būdingi daugumai EBPO, taip pat Lietuvos mokyklų. Lietuvoje 87 proc. (EBPO šalyse – 81 proc.) mokytojų nurodo dirbantys mokyklose, kuriose vyrauja bendradarbiavimo kultūra, pasireiškianti tarpusavio pagalba. 84 proc. mokytojų jaučia galį pasikliauti kitais savo mokyklos mokytojais (EBPO – 87 proc.).
- Ir vidutiniškai EBPO, ir Lietuvoje yra labiau paplitusios mokytojų bendradarbiavimo formos, susijusios su informacijos mainais ir veiklų koordinavimu, o profesinio bendradarbiavimo formos, reikalaujančios didesnio mokytojų tarpusavio ryšio, tokios kaip kito mokytojo darbo stebėjimas ir grįžtamojo ryšio teikimas, mokymas komandoje, yra mažiau paplitusios. Bent kartą per mėnesį susirinkimuose dalyvauja 48 proc. Lietuvos mokytojų (EBPO – 43 proc.), apie tam tikrų mokinių mokymąsi diskutuoja 35 proc. (EBPO – 61 proc.), profesinio mokymosi veiklose bendradarbiaujant dalyvauja 11 proc. (EBPO – 21 proc.).

- Grįžtamąjį ryšį mokytojai gauna įvairiais būdais. Tarp jų dažniausiai minimas grįžtamojo ryšio teikimas, pagrįstas pamokų stebėjimu ir mokyklos bei klasės lygmens mokinių rezultatais. Bent keturiais skirtingais būdais (iš šešių išvardytų) grįžtamąjį ryšį Lietuvoje yra gavę 84 proc. (EBPO vidurkis – 52 proc.) mokytojų. Niekada negavę grįžtamojo ryšio iš mokyklos Lietuvoje teigia tik 2 proc. mokytojų (EBPO vidurkis – 10 proc.).
- Gavę vienokios ar kitokios formos grįžtamąjį ryšį Lietuvoje jauni (iki 30 metų) ir naujieji (dirbantys iki 5 metų) mokytojai nurodo kiek rečiau negu vyresni (vyresni kaip 50 metų) ir ilgesnę darbo patirtį turintys mokytojai.
- Tai, jog gautas grįžtamasis ryšys buvo naudingas, nurodo 75 proc. Lietuvos mokytojų (vidutiniškai EBPO šalyse – 71 proc.). 63 proc. Lietuvos mokytojų (EBPO – 55 proc.) teigia, kad gauta informacija buvo ypač naudinga jų pedagoginei kompetencijai, 64 proc. (EBPO – 50 proc.) – mokomojo dalyko mokymui gerinti.
- Visose TALIS tyrime dalyvavusiose šalyse mokytojai, teigiantys grįžtamąją informaciją apie savo darbą gavę keletu būdų, labiau linkę pritarti, jog gauta informacija turėjo teigiamos įtakos jų mokyimo praktikai.

Mokytojų bendradarbiavimo ypatumai

Į bendradarbiavimą žvelgiant iš tęstinumo perspektyvos, jis gali būti labai įvairus – aprėpiantis veiklas nuo vienkartinės, trumpalaikės sąveikos iki didelį poveikį turinčių ir reguliariai vykstančių mokytojų bendradarbiavimo veiklų. Profesinis mokytojų bendradarbiavimas taip pat gali būti apibrėžiamas kaip kolektyvinė į tikslą nukreipta veikla, kuria siekiama konkrečių mokymo ir mokymosi procesų tobulinimo tikslų mokinio, klasės ar visos mokyklos lygmenimis. TALIS į mokytojų bendradarbiavimo veiklas būtent ir žvelgia iš plačios perspektyvos. Tai apima įvairias veiklas, kurių metu mokytojai bendrauja ir kartu dirba, priima sprendimus dėl mokymo praktikos.

Mokytojų bendradarbiavimo veiklos

Mokytojai turi daug galimybių bendrauti ir dirbti kartu su savo kolegomis. Kai kurios iš jų gali būti formalios, bet gali būti ir neformalus bei savanoriškas kolegų bendravimas ir bendradarbiavimas, kuris kyla iš poreikio kartu išspręsti vieną ar kitą aktualią problemą.

TALIS tyrime nagrinėjama, kokiais būdais, siekdami gerinti mokymą, bendradarbiauja mokytojai ir kaip dažnai jie tai daro.

Bendradarbiavimo veiklos, remiantis bendravimo tarp mokytojų pobūdžiu, TALIS tyrime buvo suskirstytos į dvi grupes.

- *Informacijos mainai ir su mokymu susijusių veiklų koordinavimas* (tai paprastesnio pobūdžio bendradarbiavimo formos, apsiikeitimas informacija, medžiaga, bendravimas ar pan.): keitimasis mokomąja medžiaga, pavienių mokinių mokymosi aptarimas, darbas kartu su kitais mokytojais, siekiant užtikrinti bendrus mokinių vertinimo kriterijus, dalyvavimas mokytojų komandos susirinkimuose.
- *Profesinis bendradarbiavimas* (šios veiklos reikalauja didesnio mokytojų įsitraukimo, joms būdinga stipri dalyvaujančiųjų tarpusavio priklausomybė): mokymas komandoje, grįžtamojo ryšio apie stebėtą pamoką teikimas, įsitraukimas į bendrą veiklą su skirtingomis klasėmis ar amžiaus grupėmis, dalyvavimas profesinio tobulinimosi bendradarbiaujant veiklose.

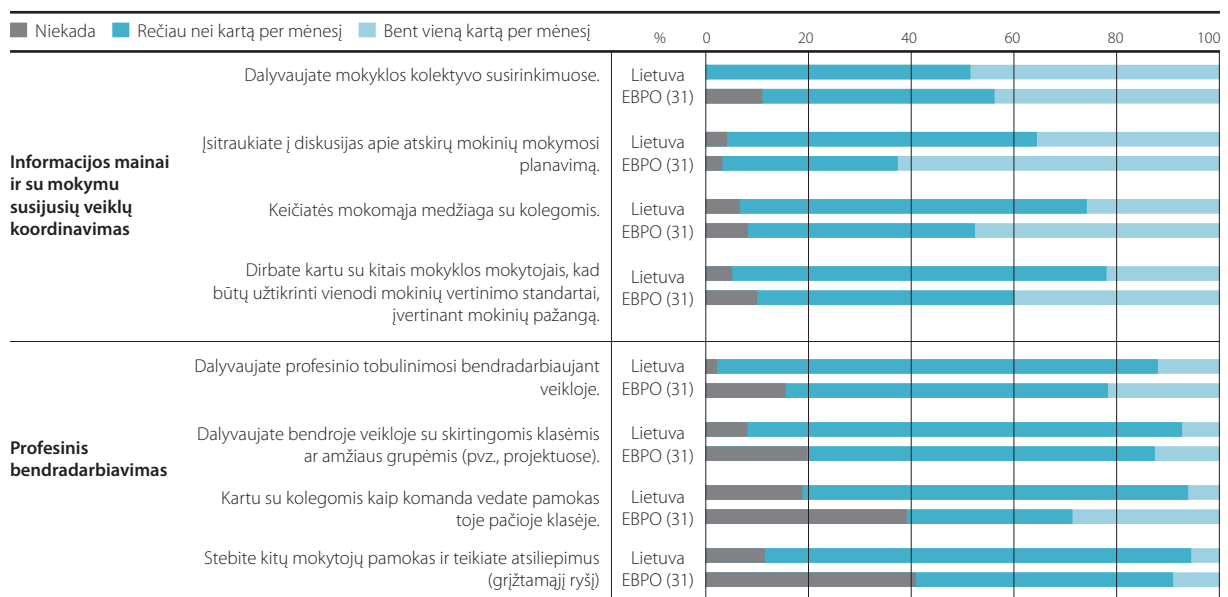
TALIS tyrime mokytojų buvo klausama, kaip dažnai (niekada, vieną kartą per metus ar rečiau, 2–4 kartus per metus, 5–10 kartų per metus, 1–3 kartus per mėnesį ar bent kartą per savaitę) jie įsitraukia į šias veiklas.

- **Informacijos mainai ir su mokymu susijusių veiklų koordinavimas.** Šios srities mokytojų bendradarbiavimo formos labiausiai paplitusios tarp mokytojų (turint mintyje, kiek dažnai mokytojai jose dalyvauja). Vidutiniškai EBPO šalyse trys labiausiai paplitusios bendradarbiavimo formos yra diskusija apie tam tikrų mokinių mokymąsi (bent kartą per mėnesį tai darantys nurodo 61 proc. mokytojų, niekada – 4 proc.), dalijimasis mokymo ištekliais su kolegomis (47 proc.) ir dalyvavimas mokyklos kolektyvo susirinkimuose (43 proc.). Mokinių mokymosi aptarimas (kalbėjimas apie mokinių mokymąsi) iš esmės yra kasdienė mokytojo darbo dalis, tad nenuostabu, kad tai yra dažniausiai paminėta mokytojų bendradarbiavimo veikla. Pažymėtina, kad ši veikla yra svarbiausia, kalbant apie į mokinį nukreiptą mokymą. Kartu tai padeda mokytojams pasinaudoti kolegų įžvalgomis, sprendžiant tam tikrų mokinių mokymosi klausimus. Daugiausia (ne mažiau kaip 75 proc.) mokytojų, dažnai įsitraukiančių į šią veiklą, yra Albertoje (Kanada), Australijoje, Prancūzijoje, Naujojoje Zelandijoje, Norvegijoje ir Švedijoje, mažiausiai (mažiau kaip 30 proc.) Belgijoje (Flandrija) ir Vietname.
- Lietuvoje tendencija panaši, tik skiriasi įsitraukimo į minėtas veiklas intensyvumas. Pažymėtina, kad į visas TALIS tyrime įvardytas bendradarbiavimo veiklas Lietuvos mokytojai įsitraukia rečiau nei vidutiniškai EBPO šalyse. Lietuvos mokytojų dažniausiai minimų šios grupės bendradarbiavimo veiklų trejetas būtų (mokytojai bent kartą per mėnesį įsitraukiantys į išvardytas veiklas): dalyvavimas mokyklos kolektyvo susirinkimuose (48 proc.), diskusija apie tam tikrų mokinių mokymąsi (35 proc.) ir dalijimasis mokymo ištekliais 26 proc. (2.3.1 pav.).
- Keitimasis mokymo medžiaga su kolegomis galėtų būti galimybė mokytojams dirbti kartu, rengiant bendrus ugdymo planus, padėti vesti sudėtingesnes pamokas, veiksmingiau pasirengti pamokoms. Vidutiniškai EBPO šalyse ne rečiau kaip kas mėnesį į šio pobūdžio veiklas įsitraukia kiek mažiau kaip pusė (47 proc.) mokytojų, o Lietuvoje ši dalis gerokai mažesnė – 26 proc. Daugiausia (daugiau negu 70 proc.) šią veiklą taiko Australijos, Austrijos ir Anglijos (Jungtinė Karalystė), mažiausiai (mažiau negu 25 proc.) – Pietų Korėjos ir Saudo Arabijos mokytojai.
- Gana paprastos bendradarbiavimo formos, mažiau susijusios su mokytojų mokymu klasėje, bet teikiančios vertingų galimybių keistis žiniomis ir patirtimi, yra ir dalyvavimas susirinkimuose – bent kartą per mėnesį šiose veiklose dalyvauja 48 proc. Lietuvos mokytojų (EBPO – 43 proc.), taip pat kolektyvinis darbas, tariantis dėl bendrų mokinių pasiekimų pažangos vertinimo kriterijų – bent kartą per mėnesį šiose veiklose dalyvauja 21 proc. Lietuvos mokytojų (EBPO – 40 proc.).
- **Profesinis bendradarbiavimas.** Gana dažnas ir reguliarus mokytojų dalyvavimas tokiose didesnio mokytojų įsitraukimo reikalaujančiose veiklose yra labai svarbus, siekiant visapusiškai išnaudoti bendradarbiavimo teikiamą naudą. Šios veiklos teikia daugiausia galimybių mokytojams tiesiogiai bendradarbiauti, siekiant tobulinti mokymo procesą pamokose. Tačiau būtent šios didesnio mokytojų tarpusavio ryšio ir įsitraukimo reikalaujančios profesinio bendradarbiavimo veiklos yra mažiau paplitusios. Ne rečiau kaip kartą per mėnesį vidutiniškai EBPO šalyse kaip komanda mokinius moko 28 proc. mokytojų (Lietuvoje – 5 proc.), profesinio tobulinimosi bendradarbiaujant veiklose dalyvauja 21 proc. (Lietuvoje – 11 proc.), į bendrą veiklą su skirtingomis klasėmis ar skirtingo amžiaus grupėmis įsitraukia 12 proc. (Lietuvoje – 7 proc.), stebi kolegų pamokas ir teikia grįžtamąjį ryšį – 9 proc. mokytojų (Lietuvoje – 5 proc.). Niekada neįsitraukiančių (ir įsitraukiančių ne dažniau kaip vieną kartą per metus) į minėtas veiklas mokytojų taip pat yra gerokai daugiau negu į pirmosios grupės (informacijos mainai) bendradarbiavimo veiklas.
- Mokymas komandoje yra viena iš labiausiai į bendradarbiavimą įtraukiančių veiklų, nes šiuo atveju mokytojai tampa labai priklausomi vienas nuo kito bei vyrauja bendra ar pasidalytoji mokytojų atsakomybė už mokomą klasę. Daugiausia (daugiau negu 50 proc.) mokytojų, teigiančių, jog ši bendradarbiavimo forma jų darbe būdinga bent kartą per mėnesį, yra Austrijoje, Italijoje ir Meksikoje, mažiausiai (mažiau negu 10 proc.) – Bulgarijoje, Kroatijoje, Čekijoje, Lietuvoje, Maltoje ir Rusijoje.

- Kita profesinio bendradarbiavimo forma, tiesiogiai susijusi su darbu pamokoje, yra pamokos stebėjimu grįsto grįžtamojo ryšio teikimas. EBPO šalyse vidutiniškai maždaug pusė mokytojų teigia įsitraukiantys į tokią veiklą bent kartą per metus, tačiau taip pat 41 proc. teigė to nedarantys niekada. Lietuvoje mokytojų, bent kartą per metus stebinčių kolegų pamokas ir teikiančių grįžtamąjį ryšį yra 83 proc., dažniau negu kartą per mėnesį – apie 5 proc. Šalys, kuriose mokytojai labai dažnai įsitraukia į šias veiklas, yra Vietnamas, Kazachstanas ir Šanchajus (Kinija).
- Dar viena galimybė mokytojams bendradarbiauti yra profesinis tobulinimasis. Bendradarbiavimu grįstas profesinis tobulinimasis gali būti gerokai veiksmingesnis už labiau individualiu dalyvavimu pasižymintį profesinį tobulinimąsi. Tačiau mokytojai gana retai įsitraukia į tokio pobūdžio bendradarbiavimo veiklas – bent kartą per mėnesį jose dalyvaujantys nurodė vidutiniškai 21 proc. EBPO mokytojų (Lietuvoje – 11 proc.).
- 1.1.4 skyriuje, aptariant mokytojų profesinio tobulinimosi situaciją, buvo atkreiptas dėmesys, jog 74 proc. mokytojų, teigusių, kad profesinis tobulinimas turėjo teigiamą įtaką jų darbui, kriterijų „galimybės mokytis bendradarbiaujant“ įvardijo kaip esminį jų profesinio tobulėjimo elementą. Analizė rodo, kad mokytojai, kurie turėjo daugiau galimybių dalyvauti bendradarbiavimu grindžiamose profesinio tobulėjimo formose (mokytojų tinklai, kolegų darbo stebėjimas ir ugdomasis vadovavimas), taip pat linkę labiau ir dažniau įsitraukti į gilesnes bendradarbiavimo formas kasdienėje praktikoje.
- Išnagrinėjus mokytojų bendradarbiavimo praktiką, matyti, jog šių veiklų įvairovė ir mokytojų įsitraukimas į jas labai skiriasi. Tai gali būti paaiškinama šalių kultūriniais ir konteksto skirtumais, skirtingomis galimybėmis dalyvauti šiose veiklose, mokytojų požiūriu į tai, kokios formos gali būti vertingos jų praktikai. Tačiau įdomu panagrinėti, kiek bendradarbiavimo raiškos skirtumų priklauso nuo mokytojo ir kiek nuo mokyklos. Rezultatai rodo, kad vidutiniškai EBPO šalyse 87 proc. variacijos sudaro skirtumai tarp mokytojų, likusią dalį (13 proc.) lemia bendradarbiavimo skirtumai tarp mokyklų. Kai kuriose šalyse – Austrijoje, Danijoje, Maltoje, Nyderlanduose, Naujojoje Zelandijoje ir Vietname ne mažiau kaip 20 proc. mokytojų bendradarbiavimo variacijos priklauso nuo mokyklos (*between-school variation*); tai reiškia, kad mokytojų bendradarbiavimas vienose mokyklose paplitęs labiau negu kitose. Lietuvoje variacija tarp mokyklų sudaro 7,7 proc.; tai reiškia, kad įsitraukimą į bendradarbiavimo veiklą labiau lemia asmeninės savybės, interesai.

2.3.1 pav. Mokytojų dalyvavimas bendradarbiavimo veiklose.

Mokytojų, nurodančių, kiek dažnai dalyvauja įvardytose bendradarbiavimo veiklose, dalis (proc.).



Kaip mokytojų bendradarbiavimas siejasi su kitais mokytojo profesionalumą atspindinčiais komponentais?

Kolegialus mokytojų tarpusavio kontaktas ir įsitraukimas į įvairias bendradarbiavimo veiklas gali apibrėžti jų kasdienės darbo sąlygas, o jos, savo ruožtu, lemia pasitenkinimą darbu, ypač – esama darbo aplinka. Be to, mokytojai bendradarbiavimą galėtų vertinti kaip galimybę pasitarti su kolegomis, kaip profesinės pagalbos formą.

- Analizė parodė, kad visose TALIS dalyvaujančiose šalyse, išskyrus Malta, mokytojai, įsitraukę į profesinį bendradarbiavimą su savo kolegomis, linkę nurodyti didesnį pasitenkinimą savo darbu (net įvertinus tokius kintamuosius kaip lytis, amžius, pedagoginio darbo patirtis dabartinėje mokykloje, etatinio darbo krūvis). Taip pat visose tyrime dalyvavusiose šalyse (kurių duomenys naudoti analizei) mokytojai, nurodantys reguliariai įsitraukiantys į profesinį bendradarbiavimą, geriau vertina savo darbo veiksmingumą.
- Be to, duomenų analizė parodė esant reikšmingą teigiamą sąryšį tarp dalyvavimo profesiniame bendradarbiavime ir metodų, stiprinančių pažintinius mokinių procesus (t. y. skatinančių mokinius vertinti, sieti ir panaudoti turimas žinias problemoms spręsti), pamokose taikymo – mokytojai, dalyvaujantys didesnio tarpusavio ryšio reikalaujančiose profesinio tobulinimo veiklose, dažniau negu kiti mokytojai nurodo, kad, mokydami mokinius, naudoja pažintinius procesus stiprinančius metodus. Tai leidžia daryti prielaidą, kad šių mokytojų mokymo procesas yra aukštesnės kokybės ir rodo mokytojų polinkį į naujoves.
- Lietuvoje pažintinius procesus stiprinančius metodus dažniau taiko tie mokytojai, kurie dažniau įsitraukia į bendrą veiklą su skirtingomis klasėmis ar amžiaus grupėmis, dalyvauja profesinio tobulinimosi bendradarbiaujant veiklose, dirba kartu su kitais mokytojais, siekdami užtikrinti tokius pačius mokinių vertinimo kriterijus (ryšys statistiškai reikšmingas).
- Aptarti duomenys rodo profesinio mokymosi bendradarbiaujant svarbą mokymo tobulinimui ir inovacijų diegimui – naujoviškų praktikų įgyvendinimas reikalauja, kad mokytojai nuolatos apmąstytų savo taikomus metodus, žinias ir požiūrį, tai aptartų su kolegomis.

Mokytojų kolegialumas

Kolegialumas gali būti suvokiamas kaip pozityvūs mokytojų tarpusavio santykiai bei aplinkos, palankios bendradarbiavimui, ženklas. Tarpasmeniniai santykiai, įskaitant abipusę paramą, pasitikėjimą ir solidarumą, yra bendradarbiavimo kultūros mokykloje pagrindas, o bendradarbiavimu grįsta kultūra mokykloje – esminis veiksmingo bendradarbiavimo elementas. Tačiau tarp kolegialumo ir bendradarbiavimo yra dvikryptis abipusis ryšys – intensyvesnis bendravimas, stipresni ryšiai tarp mokytojų (stipresnė tarpusavio priklausomybė), bendras kolegialus darbas taip pat stiprina teigiamus santykius, pasitikėjimą, palaiko bei gerina bendrą atmosferą mokykloje.

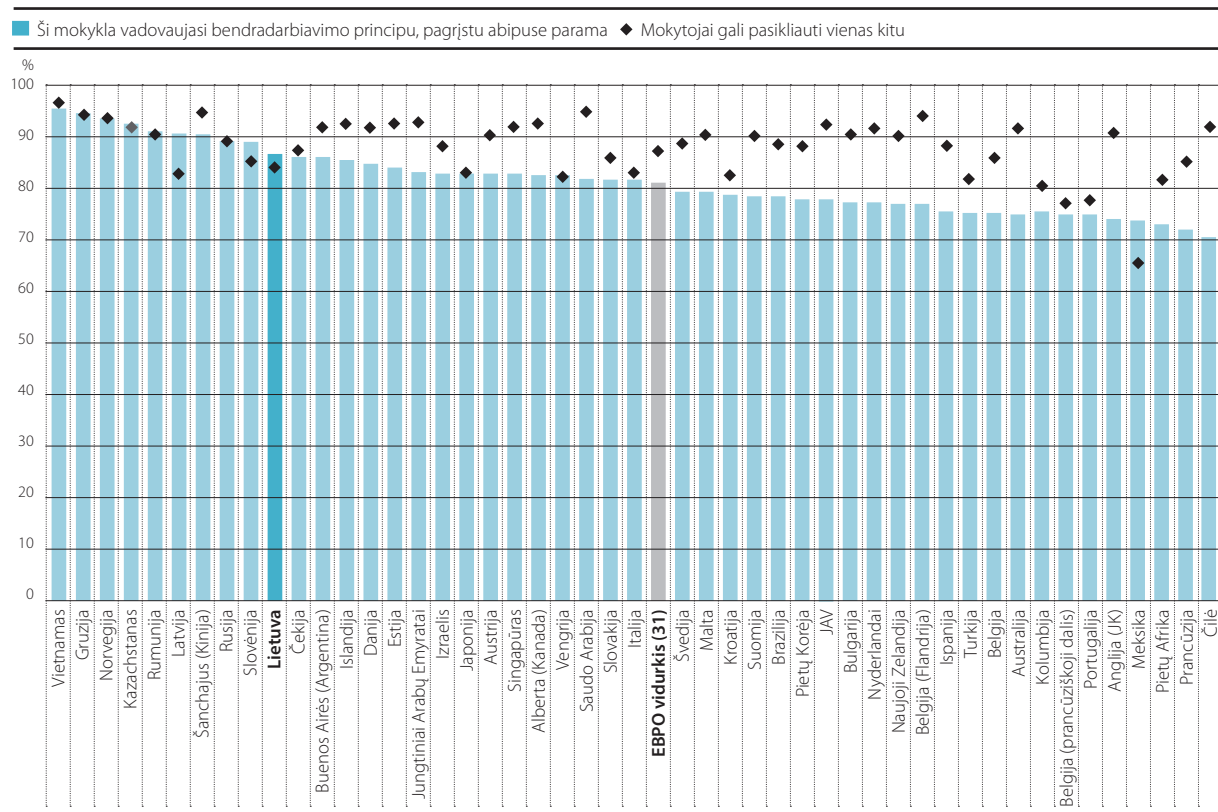
TALIS tyrime siekiama nuodugniai išsiaiškinti mokyklų darbuotojų tarpusavio santykių ir darbinių santykių, kuriuos galima pavadinti kolegialumu, kokybę. Šiame tyrime remiamasi nuostata, kad kolegialumas ir bendradarbiavimas yra glaudžiai susiję.

Norint nustatyti kolegialumą, TALIS tyrime klausiama, koks mokytojų ir mokyklų vadovų požiūris į tokius teiginius kaip: „ši mokykla vadovaujasi bendros atsakomybės už mokyklos reikalus principu“; „ši mokykla vadovaujasi bendradarbiavimo principu, pagrįstu abipuse parama“, „visi šios mokyklos darbuotojai vadovaujasi bendrais mokymui ir mokymuisi taikomais principais“, „ši mokykla skatina naujas darbuotojų iniciatyvas“, „mokytojai gali pasikliauti vienas kitu“ (visiškai nesutinka; nesutinka; sutinka arba visiškai sutinka).

- Geri tarpusavio santykiai ir pasitikėjimas tarp mokytojų EBPO šalyse yra būdinga daugumai mokyklų. Vidutiniškai 81 proc. mokytojų EBPO šalyse (Lietuvoje – 87 proc.) nurodo dirbantys mokyklose, kuriose vyrauja tarpusavio pagalba pagrįsta bendradarbiavimo kultūra, 87 proc. mokytojų jaučia galį pasikliauti kitais savo mokyklos mokytojais (Lietuvoje – 84 proc.). Daugiausia mokytojų, pritariančių, kad mokytojai mokyklose gali pasitikėti vieni kitais, yra Gruzijoje, Šanchajuje (Kinija), Vietname, o kad jų mokyklose vyrauja bendradarbiavimo kultūra, pagrįsta tarpusavio pagalba, – Vietname, Gruzijoje ir Norvegijoje (2.3.2 pav.). Teiginiui, kad mokykloje vyrauja bendros atsakomybės už mokyklos veiklą kultūra, pritaria 76 proc. EBPO šalių mokytojų (Lietuvoje – 90 proc.), kad visi mokyklos darbuotojai vadovaujasi bendrais mokymui ir mokymuisi taikomais principais – 76 proc. (Lietuvoje – 91 proc.), kad ši mokykla skatina naujas darbuotojų iniciatyvas – 81 proc. (Lietuvoje – 86 proc.) mokytojų.
- Vis dėlto pažymėtina, kad nors Lietuvos mokytojai bendradarbiavimo raišką ir kolegiškus santykius mokyklose vertina labai pozityviai, analizuojant mokytojų atsakymų (sutikimo su teiginiais) stiprumą, matyti, kad su pateiktais teiginiais apie bendradarbiavimą visiškai sutinka tik maždaug ketvirtadalis ar penktadalis mokytojų, o sutinka maždaug du trečdaliai. Tokie rezultatai rodo, kad mokyklose dar tikrai yra nemažai erdvės bendradarbiavimo kultūros plėtotei. Žymesnių statistiškai reikšmingų skirtumų, atsižvelgiant į mokyklos charakteristikas (mokyklos vietovė ir kt.), nenustatyta.
- Visose TALIS dalyvaujančiose šalyse mokytojai, kurie sutinka, kad jų mokyklose „egzistuoja bendradarbiavimo kultūra, kuriai būdinga abipusė parama“, taip pat dažniau yra linkę įsitraukti į profesinį bendradarbiavimą. Pozityvūs kolegialūs mokytojų santykiai gali padidinti mokytojų atsparumą darbo sunkumams ir iššūkiams. TALIS rezultatai rodo, kad mokytojai, kurie sutinka, kad jų mokyklose vyrauja tarpusavio pagalba pagrįsta bendradarbiavimo kultūra ir kad mokytojai gali pasikliauti vieni kitais, linkę geriau jaustis ir darbe patiria mažiau streso (net ir atsižvelgus į tokias mokytojų charakteristikas kaip amžius, lytis, darbo patirtis ir kt.).

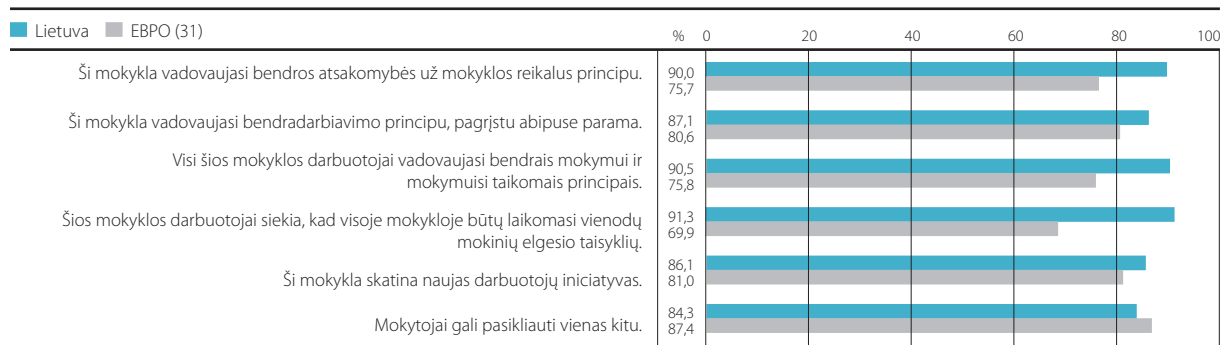
2.3.2 pav. Mokytojų kolegialumas.

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



2.3.3 pav. Bendradarbiavimo kultūros raiška mokyklose.

Mokytojų, sutinkančių su pateiktais teiginiais apie įvairias bendradarbiavimo veiklas mokykloje, dalis (proc.).



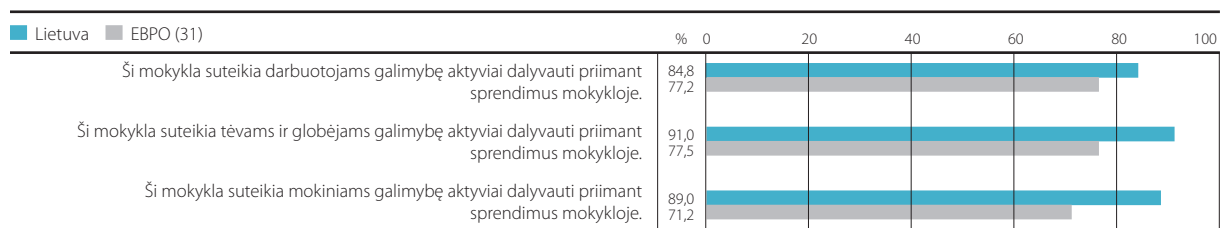
Mokyklų vadovų vaidmuo, skatinant bendradarbiavimą mokyklose

Bendradarbiavimo kultūros raišką mokykloje gali formuoti ir vadovavimo mokyklai pobūdis, mokyklos vadovo veiksmas. Bendradarbiavimas, kurį lemia mokyklos vadovo įpareigojimas (įsivaizduojamas kolegialumas), užuot didinęs, gali kaip tik mažinti tikrąjį mokytojų bendradarbiavimą. Tačiau tokios priemonės kaip ryšių kūrimas ir stiprinimas mokyklos bendruomenėje, pasidalytosios lyderystės, kai sprendimai priimami kolektyviai, skatinimas stiprina tikrąjį mokytojų bendradarbiavimą.

- EBPO šalyse vidutiniškai 77 proc. mokytojų nurodo (sutinka ar visiškai sutinka), kad mokyklos vadovybė suteikia galimybę mokyklos darbuotojams ir mokinių tėvams (Lietuvoje – atitinkamai 85 proc. ir 91 proc.), 71 proc. – mokiniams (Lietuvoje – 89 proc.) aktyviai įsitraukti, priimant sprendimus (2.3.4 pav.). Rečiau (sutinka mažiau negu 70 proc. mokytojų) mokyklose, priimant sprendimus, dalyvauja mokyklos darbuotojai Australijoje, Belgijoje (ir Flandrijos, ir prancūziškosios dalies), Buenos Airėse (Argentina), Čilėje, Anglijoje (Jungtinė Karalystė), Izraelyje, Pietų Afrikoje ir Jungtiniuose Arabų Emyratuose.

2.3.4 pav. Mokyklos bendruomenės narių dalyvavimas, priimant sprendimus mokykloje.

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



- Daugumoje TALIS dalyvavusių šalių, taip pat ir Lietuvoje, pasidalytasis sprendimų priėmimas kiek labiau paplitęs kaimo mokyklose negu miesto – vidutiniškai EBPO šalyse 83 proc. kaimo ir 76 proc. miesto mokyklų mokytojų sutinka (Lietuvoje – atitinkamai 89 proc. ir 84 proc.), kad, priimant sprendimus mokykloje, įtraukiami ir mokytojai.
- Dauguma mokyklų vadovų sutinka, kad jų mokyklą galima būtų apibūdinti kaip organizaciją, kuriai būdinga pasidalytoji lyderystė, kai į sprendimų priėmimą įtraukiamos įvairios suinteresuotosios šalys. Lietuvoje 99 proc. (EBPO vidurkis – 98 proc.) mokyklų vadovų sutinka, kad mokyklos darbuotojams suteikiamos galimybės dalyvauti, priimant sprendimus, taip pat 98 proc. (EBPO – 95 proc.) sutinka, kad jų mokyklose vyrauja bendradarbiavimo kultūra, pagrįsta abipuse parama, 97 proc. – kad mokytojai gali pasitikėti vieni kitais (EBPO – 95 proc.). Taip pat 63 proc.

mokyklų vadovų Lietuvoje (EBPO vidurkis – 59 proc.) nurodo, kad nuolat (dažnai ar labai dažnai) imasi veiksmų, skatinančių mokytojų tarpusavio bendradarbiavimą, siekiant kurti naujas mokykloje praktikas.

- Palyginus mokytojų ir mokyklų vadovų atsakymus apie bendradarbiavimo elementų raišką mokykloje, matyti, kad iš esmės mokytojų ir jų mokyklų vadovų nuomonės dažniausiai sutampa. Tačiau vis dėlto mokyklų vadovai pastebimai pozityviau negu mokytojai atsako į šiuos klausimus.
- Gilesnė sąryšių analizė parodė, kad daugumoje TALIS tyrime dalyvavusių šalių (tarp jų ir Lietuvoje) mokytojai, teigiantys, kad jų mokykla suteikia darbuotojams galimybę dalyvauti, priimant sprendimus, taip pat linkę įsitraukti į gilesnes bendradarbiavimo veiklas.

Mokytojams teikiamas grįžtamasis ryšys ir jo panaudojimas

Siekiant pagerinti mokymo kokybę, labai svarbu mokytojams teikti grįžtamąjį ryšį. Esminis jo tikslas – pagerinti mokytojų supratimą apie savo mokymo praktiką ir taikomus metodus. Grįžtamasis ryšys gali padidinti mokytojų darbo veiksmingumą, nes atkreipia dėmesį į jų pedagoginio darbo privalumus ir trūkumus. Kolegų teikiamas grįžtamasis ryšys yra ypač svarbi ir išskirtinė bendradarbiavimo tarp kolegų forma, nes tokiam bendravimui būdingas artimas kolegų ryšys. Šio grįžtamojo ryšio tikslas – pasimokyti iš kolegų ekspertinės patirties ir patarimų. Tai gali būti naudinga tolesniam mokytojų bendradarbiavimui, nes mokytojų bendravimas skatina bendradarbiavimo kultūrą mokykloje. Be to, grįžtamasis ryšys gali būti naudojamas ir kaip mokytojų darbo vertinimo, veiksmingo profesinio tobulinimosi, nuolatinio mokymosi priemonė.

TALIS tyrime grįžtamasis ryšys yra apibrėžiamas kaip bet kokia komunikacijos, kurios metu mokytojams teikiama informacija apie jų mokymą, forma (pvz., pamokų stebėjimas, ugdymo programos, mokinių pasiekimų aptarimas ir pan.). Grįžtamasis ryšys gali būti teikiamas neformaliai kalbantis su mokytoju, bet taip pat gali būti ir formalios, struktūruotos veiklos dalis. Remiantis šiuo grįžtamojo ryšio apibrėžimu, TALIS tyrime klausama mokytojų, ar jie gavo grįžtamąjį ryšį savo mokykloje ir, jei taip, kokiais metodais ir kas tą informaciją jiems teikė. Taip pat aptariama, kaip mokytojai vertina jų gautą grįžtamąjį ryšį, kiek tai daro įtaką jų mokymo praktikai, kokios paveikaus grįžtamojo ryšio prielaidos.

Kiek ir kokią grįžtamąjį ryšį gauna mokytojai

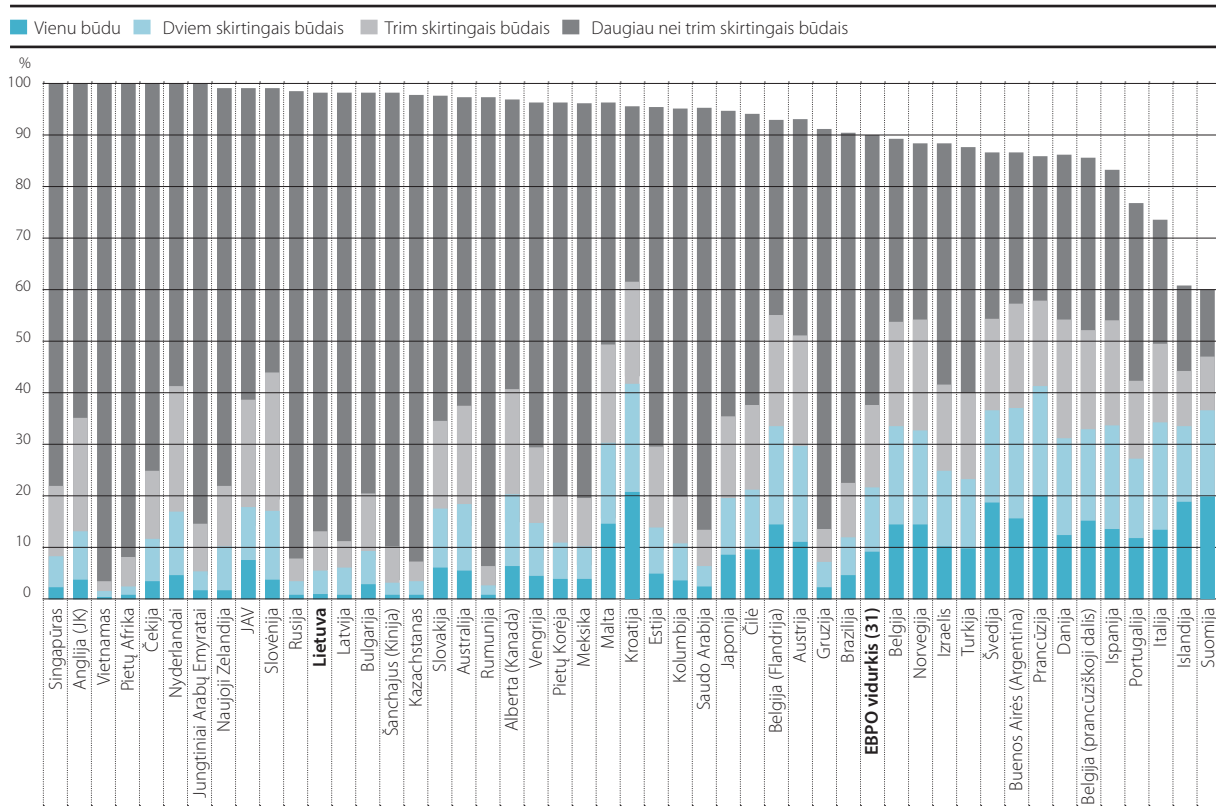
TALIS tyrime grįžtamojo ryšio šaltiniai buvo įvardyti trys: išoriniai vertintojai (asmenys ar institucijos), mokyklos vadovybė (vadovas arba kiti vadovybės nariai) ir kiti mokyklos mokytojai.

Grįžtamojo ryšio būdai: pamokų stebėjimas, mokinių apklausos, mokytojų dalykinių žinių įvertinimas, mokytojo mokomų mokinių rezultatai, pasitelkiant ir išorinius (nacionaliniai testai), ir mokyklos lygmens instrumentus (mokinių mokymosi pasiekimai, projektinio darbo rezultatai ir pan.), mokytojų įsivertinimas (pvz., mokytojų darbo aplankas ir jo pristatymas, mokymo analizavimas, panaudojant filmuotą pamokos medžiagą ir pan.).

- Vienokiu ar kitokiu būdu grįžtamąjį ryšį yra gavę didžioji dauguma mokytojų, dalyvavusių TALIS tyrime. Bent vienu būdu ir bent iš vieno šaltinio grįžtamąjį ryšį teigia gavę vidutiniškai 90 proc. EBPO mokytojų. Lietuvoje ši dalis dar didesnė – beveik visi, t. y. 98 proc. Taigi Lietuvoje mokytojų, niekada negavusių grįžtamojo ryšio iš mokyklos, yra tik 2 proc. (EBPO vidurkis – 10 proc.).
- Beveik visi (daugiau negu 99 proc.) mokytojai grįžtamąjį ryšį gauna Singapūre, Pietų Afrikoje ir Vietname. Tačiau esama šalių, kuriose palyginti nemaža dalis mokytojų teigia niekada negavę grįžtamojo ryšio, – tai Suomija (40 proc.), Islandija (38 proc.), Italija (27 proc.) ir Portugalija (24 proc.).

2.3.5 pav. Mokytojų gaunamas grįžtamasis ryšys.

Mokytojų, grįžtamąjį ryšį gavusių įvairias būdais, dalis (proc.).



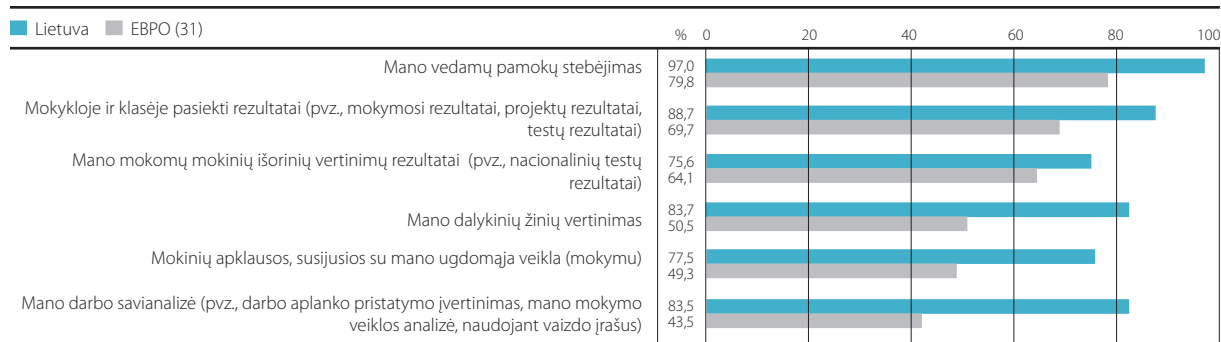
- Lietuvoje kiek daugiau grįžtamąjį ryšį gavusių mokytojų yra tarp vyresniųjų ir turinčiųjų daugiau patirties: pirmuoju atveju, lyginant mokytojus iki 30 metų ir vyresnius negu 50 metų, skirtumas yra 9 procentiniai punktai, antruoju – lyginant naujuosius (turinčius mažiau negu 5 metų darbo patirtį) ir ilgesnę profesinę patirtį turinčius mokytojus, skirtumas yra 5 procentiniai punktai (šie skirtumai statistiškai reikšmingi).
- Grįžtamojo ryšio šaltinių analizė rodo, kad ir EBPO, ir Lietuvoje yra dažnesnis mokyklos lygmens grįžtamasis ryšys – grįžtamąjį ryšį iš išorinių subjektų teigia gavę 57 proc. Lietuvos mokytojų (EBPO vidutiniškai – 38 proc.), o mokyklos lygmens – 98 proc. Lietuvos mokytojų (EBPO – 88 proc.). Mokyklos lygmens grįžtamąjį ryšį Lietuvoje 96 proc. (EBPO – 76 proc.) mokytojų teigia gavę iš mokyklos vadovybės (vadovo ar kitų vadovybės narių), kiek rečiau – iš kitų mokyklos mokytojų (Lietuvoje – 74 proc., EBPO – 58 proc.).
- Lietuvoje beveik pusė (45 proc., EBPO – 21 proc.) mokytojų teigė, kad grįžtamąjį ryšį yra gavę iš trijų skirtingų šaltinių, iš vieno šaltinio – 15 proc. (EBPO – 30 proc.). Grįžtamojo ryšio teikimas iš daugelio šaltinių ypač būdingas Vidurio ir Rytų Europos šalims.
- Bent keturiais skirtingais būdais (iš šešių išvardytųjų) grįžtamąjį ryšį Lietuvoje yra gavę 84 proc. mokytojų (EBPO vidurkis – 52 proc.) (2.3.5 pav.).
- EBPO šalyse (vidutiniškai) dažniausi minėti grįžtamojo ryšio būdai (metodai) grindžiami pamokų stebėjimu ir mokinių rezultatais mokyklos ir klasės kontekste. Lietuvoje dažniausiai naudojami grįžtamojo ryšio būdai grindžiami pamokų stebėjimu, mokinių rezultatais mokyklos ir klasės kontekste bei mokytojų dalyko žinių ar išmanymo vertinimu (2.3.6 pav.). Bendradarbiavimo požiūriu pamokų stebėjimas yra ypač prasmingas, nes jis grindžiamas tikrais pamokoje vykstančiais procesais ir tiesiogiai teikia informaciją apie mokymo praktikos elementus.
- Grįžtamojo ryšio šaltiniai, jų teikimo būdai ir kiekis TALIS tyrime dalyvavusiose šalyse labai skiriasi. Suomijoje, Prancūzijoje, Kroatijoje, Islandijoje ir Švedijoje ne mažiau kaip 19 proc. mokytojų nu-

rodo grįžtamąjį ryšį gaunantys iš vieno šaltinio. Kartu šiems šalims, ypač Suomijai ir Islandijai, būdinga tai, kad jose palyginti žemas mokytojų, gaunančių grįžtamąjį ryšį, procentas. Kitame skalės gale yra šalys, kuriose grįžtamasis ryšys mokytojams teikiamas ne mažiau kaip trimis būdais, – tai Vietnamas (96 proc.), Pietų Afrika (91 proc.) ir Kazachstanas (90 proc.).

- Būdų, kuriais mokytojai gauna grįžtamąjį ryšį, įvairovė parodo, kokią informaciją ir iš kokių šaltinių gauna mokytojai. Tačiau atkreiptinas dėmesys, kad TALIS tyrime tiesiogiai neteikiama informacija apie mokytojų gaunamo grįžtamojo ryšio kokybę. Todėl, vertinant grįžtamojo ryšio mokytojams teikimą, būtina turėti mintyje jo prasmingumą ir naudą būtent mokytojui.

2.3.6 pav. Informacijos gavimo būdai / šaltiniai, kuriais remiantis mokytojams teikiamas grįžtamasis ryšys.

Mokytojų, nurodžiusių, kad įvardyti informacijos šaltiniai naudojami jiems teikiant grįžtamąjį ryšį, dalis (proc.).



Ar ir koks grįžtamasis ryšys yra veiksmingas

Siekiant išsiaiškinti grįžtamojo ryšio teikiamą naudą mokymo praktikai, TALIS tyrime mokytojų buvo klausama, ar kokie nors atsiliepimai arba koks nors grįžtamasis ryšys, kurio jie sulaukė per pastaruosius 12 mėnesių, turėjo teigiamos įtakos jų mokymo praktikai ir ar tai paskatino teigiamus pokyčius kurioje nors iš išvardytų sričių. Ši informacija parodo mokytojų gaunamo grįžtamojo ryšio kokybę ir pobūdį.

Be to, užfiksuojant ir analizuojant mokytojų požiūrį į grįžtamąjį ryšį, TALIS tyrime taip pat atkreipiamas dėmesys į mokytojų nuostatas pasinaudoti gauta informacija savo darbui tobulinti. Mokytojų požiūris į gautą informaciją (teigiamą ar neigiamą), tai, kaip jie šią informaciją priima ir panaudoja savo darbui tobulinti, gali daryti įtaką mokytojų požiūriui į gaunamo grįžtamojo ryšio prasmę ir naudą.

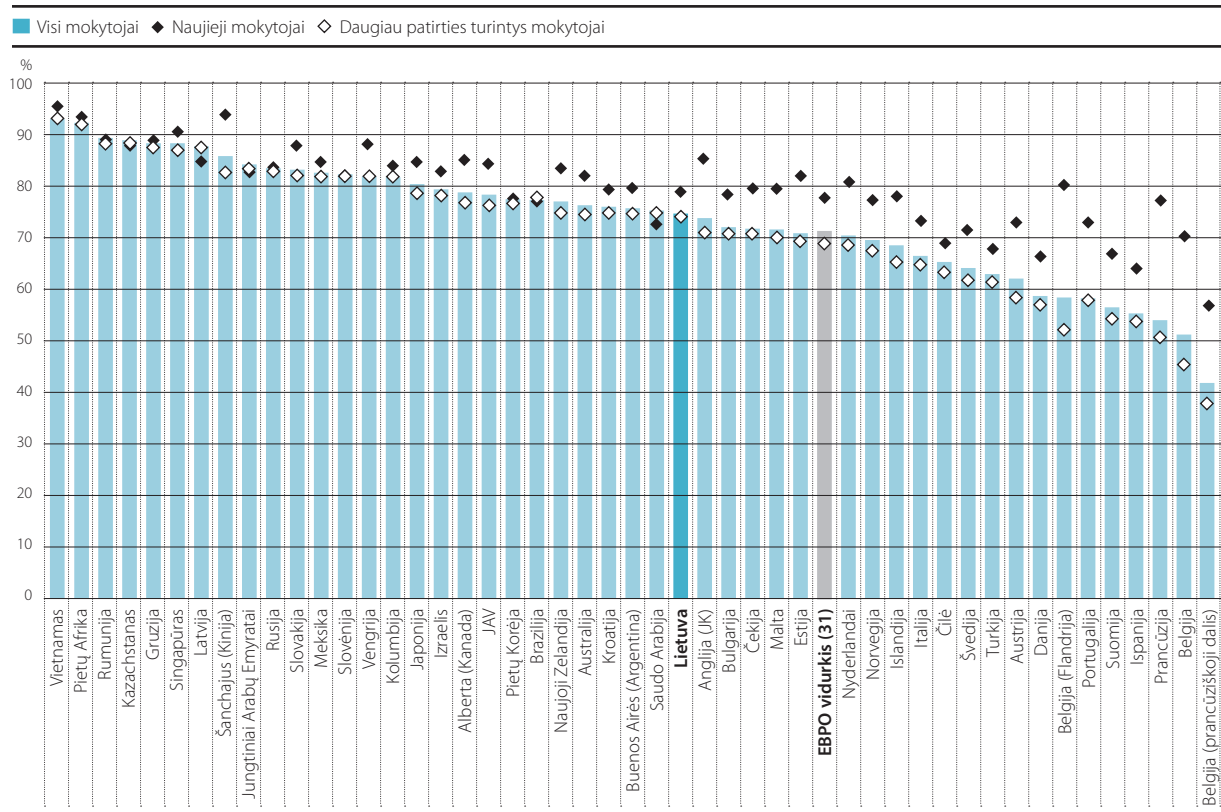
- Vidutiniškai EBPO šalyse 71 proc. mokytojų (Lietuvoje – 75 proc.), gavusių grįžtamąjį ryšį per pastaruosius 12 mėnesių iki tyrimo, nurodo, jog jis buvo naudingas jų mokymo praktikai. Daugiausia (ne mažiau kaip 85 proc.) grįžtamojo ryšio naudą įžvelgia Gruzijos, Kazachstano, Latvijos, Rumunijos, Šanchajaus (Kinija), Singapūro, Pietų Afrikos ir Vietnamo mokytojai (2.3.7 pav.).
- Visose TALIS tyrime dalyvavusiose šalyse, įskaitant ir Lietuvą, mokytojai, kurie nurodo grįžtamąjį ryšį gaunantys keletu skirtingų būdų, yra linkę manyti, jog gautas grįžtamasis ryšys turėjo teigiamos įtakos jų mokymo praktikai.
- Vertindami darbo sritis, kurioms gautas grįžtamasis ryšys turėjo daugiausia įtakos, mokytojai dažniausiai mini mokinių pasiekimų vertinimą ir mokytojų pedagogines kompetencijas (2.3.8 pav.). Vidutiniškai EBPO šalyse 55 proc. mokytojų (Lietuvoje – 63 proc.) nurodo, kad grįžtamasis ryšys turėjo teigiamą poveikį jų pedagoginėms kompetencijoms, mokant dėstomojo dalyko ir 50 proc. (Lietuvoje – 64 proc.) nurodo, kad grįžtamasis ryšys turėjo teigiamą poveikį jų gebėjimams pasinaudoti mokinių vertinimo informacija, siekiant pagerinti mokinių mokymąsi. Maždaug 45 proc. mokytojų EBPO šalyse nurodė tokias sritis kaip dėstomojo dalyko žinios (Lietuvoje – 55 proc.) ir

klasės valdymas (Lietuvoje – 48 proc.). Kiek rečiau mokytojai nurodė specifinių mokinių grupių ugdymą (specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių ar mokinių iš daugiakultūros aplinkos ugdymą), tačiau interpretuojant šiuos rezultatus reikia turėti mintyje, kad ne visi mokytojai dirba su minėtų grupių mokiniais, tad jų nereikėtų tiesiogiai lyginti su kitais bendrajam ugdymui apskritai būdingais aspektais.

- Gilesnės analizės rezultatai rodo, jog mokytojai, teigiantys, kad jų gautas grįžtamasis ryšys buvo naudingas, labiau patenkinti savo darbu. Šis teigiamas ir reikšmingas ryšys pastebėtas visose TALIS tyrime dalyvavusiose šalyse.

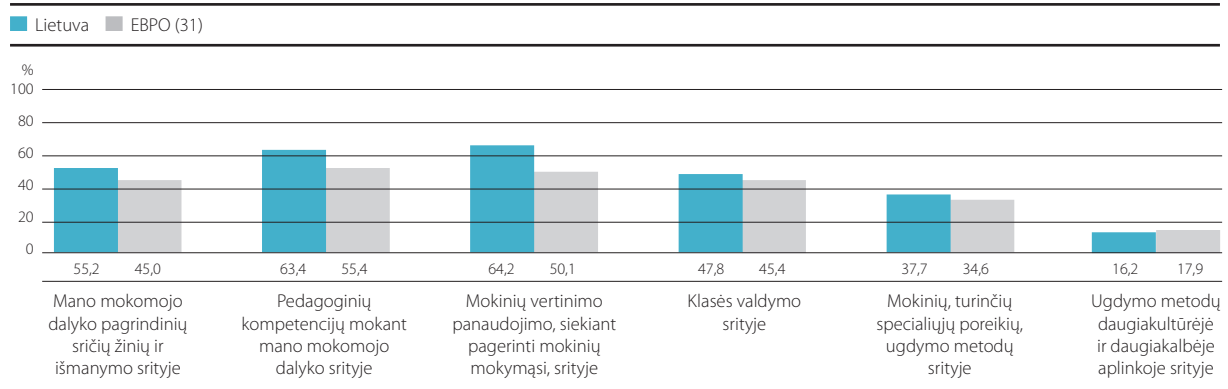
2.3.7 pav. Grįžtamojo ryšio vertė.

Mokytojų, teigiančių kad jų gautas grįžtamasis ryšys turėjo teigiamos įtakos jų darbui (mokymo praktikai), dalis (proc.).



2.3.8 pav. Mokytojų gauto grįžtamojo ryšio teigiamas poveikis atskiroms jų mokymo praktikos sritims.

Mokytojų, gavusių grįžtamąjį ryšį ir teigiančių, kad jų gautas grįžtamasis ryšys lėmė teigiamus pokyčius išvardytose darbo srityse, dalis (proc.).



- TALIS tyrimo rezultatai taip pat leidžia sumodeliuoti, kokiomis sąlygomis mokytojai linkę grįžtamąjį ryšį vertinti kaip prasmingą, turintį įtakos jų mokymo praktikai. Tai buvo atlikta sugretinus mokytojų atsakymus apie metodus, kuriais jie gauna grįžtamąjį ryšį, ir tai, kaip jie vertina grįžtamąjo ryšio poveikį jų mokymo praktikai. Toliau pateikiamos atliktos analizės įžvalgos.
 - Mokytojai linkę labiau vertinti grįžtamąjo ryšio naudingumą savo mokymo praktikai, kai jis grindžiamas keletu šaltinių, ir mažiau tikėtina, kad grįžtamasis ryšys mokytojams bus naudingas, jeigu jis pagrįstas tik vienu informacijos šaltiniu (tai būdinga ir Lietuvai).
 - Vidutiniškai EBPO šalyse mokytojai, kurie teigia, kad gauna grįžtamąjį ryšį, pagrįstą pamokų stebėjimu ar mokytojų dalykinių žinių vertinimu dvigubai labiau linkę nurodyti, kad gautas grįžtamasis ryšys yra naudingas ar veiksmingas. Grįžtamasis ryšys, pagrįstas išorinių mokinių pasiekimų vertinimų rezultatais, retai siejamas su tuo, kad mokytojų gautas grįžtamasis ryšys buvo naudingas (išskyrus Šanchajų (Kinija) ir Švediją). Lietuvoje paveikus grįžtamasis ryšys siejamas su tokiais grįžtamąjo ryšio teikimo būdais kaip mokyklos ar klasės lygmens mokinių rezultatai, mokinių apklausos, mokytojų dalykinių žinių vertinimas, mokytojų įsivertinimas. Lietuvoje statistiškai reikšmingo ryšio neaptikta su tokiais metodais kaip pamokų stebėjimas ir mokinių pasiekimų išorinių vertinimų rezultatai.
 - Tai, kaip mokytojai vertina gaunamą grįžtamąjį ryšį, yra susiję ir su tuo, kaip jie vertina kolegiškus santykius mokykloje. Visose TALIS tyrime dalyvavusiose šalyse išryškėjo tokia tendencija: kuo mokytojai pozityviau vertino kolegiškus santykius mokykloje, tuo labiau buvo linkę nurodyti, kad jų gautas grįžtamasis ryšys yra naudingas jų mokymo praktikai.

2.4. Mokytojų ir mokyklų vadovų įgalinimas

Lyderystė mokykloje, pasireiškianti per mokyklos vadovo ir mokytojo veiksmus, yra vienas iš svarbiausių mokyklos lygmens veiksmų, darančių įtaką mokinių ugdymui ir pasiekimams.

Lyderystė padeda sukurti mokymosi aplinką, kurioje mokytojai tobulina savo mokymo praktiką ir vyksta kokybiškas mokinių mokymosi procesas. Todėl nustatyti pagrindinius mokyklų lyderystės komponentus ir svarbiausius veikėjus, atsakingus už šių veiksmų vykdymą bei valdymą, – svarbiausias viso pasaulio švietimo sistemų siekis.

Laikui bėgant, pagrindinių mokyklos lyderystės komponentų samprata kito. Mokyklos lyderystė apėmė daugybę elementų – tikslų nustatymą, tinkamo profesinio tobulėjimo užtikrinimą, ugdymo turinio kūrimą ir mokinių ugdymą, nepamirštant ir vadybinių mokyklos aspektų. Tačiau įvairūs tyrimai parodė, kad veiksmingiausia lyderystės forma yra ne atskirus lyderystės komponentus apimanči vizija, o visuminis požiūris, apimantis visus minėtus elementus, vadinamas lyderyste mokymuisi (*leadership for learning*).

Siekiant, kad mokyklos sėkmingai ir veiksmingai įsitrauktų bei prisiimtų lyderystės vaidmenį, jos turi turėti tam tikrą savarankiškumą, priimant su kasdieniu darbu susijusius sprendimus. Ir nors savarankiškumas, priimant sprendimus, nebūtinai užtikrina veiksmingą lyderystę, vis dėlto tai yra būtina sąlyga.

Būtent iš vadovų, kaip asmenų, esančių strateginėje vadovaujamojoje pozicijoje, tikimasi, kad jie imsis lyderystės vaidmens. Iš vadovų reikalaujama peržengti tradicinių administratorių vaidmens ribas ir užimti vadovaujančią poziciją, kuri suteikia galimybę įtraukti, paremti ir įpareigoti mokytojus bendram darbui.

Mokyklų vadovų gebėjimas sudominti mokytojus taip pat reiškia ir mokytojų lyderystės galimybes. Mokytojų lyderystė reiškia mokytojų galimybes ir gebėjimus būti lyderiais ne tik savo klasėje, bet ir už klasės ribų, bendradarbiaujant su kolegomis, visiems kartu tobulinant savo mokyklą. Tačiau tam, kad mokytojai galėtų veiksmingai išreikšti savo nuomonę ir įgyvendinti savo sprendimus, yra būtina sąlyga – jie taip pat turi turėti tam tikrą savarankiškumą. Savarankiškumas čia suprantamas kaip mokytojų gebėjimas ir galia priimti sprendimus konkrečiai su jų darbu susijusiose srityse. Mokytojų savarankiškumo pripažinimas ir skatinimas yra pagrindinis žingsnis, kuriant mokyklą, kurioje visi mokyklos nariai dalyvauja, siekiant bendrų tikslų.

Šiame skyriuje analizuojama mokyklų vadovų ir mokytojų lyderystė bei savarankiškumas. Nagrinėjama mokyklos savarankiškumo raiška organizacijos viduje ir santykiai su išorės suinteresuotosiomis grupėmis, aptariamas mokyklos vadovų ir mokytojų sprendimų priėmimas. Be to, pateikiama skirtingų lyderystės formų raiškos tarp mokytojų ir mokyklų vadovų apžvalga, tai, kaip mokyklų vadovai ir mokytojai suvokia savo santykius su politikos formuotojais ir žiniasklaida.

(Naudotos literatūros sąrašą žr. OECD (2020), TALIS 2018 Results (Volume II))

Pagrindiniai rezultatai

- Remiantis mokyklų vadovų atsakymais, didžioji dauguma Lietuvos mokyklų (ne mažiau kaip 90 proc.) yra savarankiškos sprendžiant personalo klausimus, nustatant mokinių drausmės taisykles mokykloje bei parenkant mokomąją medžiagą, daugiau nei pusė (ne mažiau kaip 60 proc.) – sprendžiant lėšų paskirstymo (išskyrus mokytojų atlyginimus) mokykloje ir mokinių priėmimo į mokyklą klausimus. EBPO šalyse vidutiniškai ne mažiau kaip 70 proc. mokyklų savarankiškai sprendžia mokytojų priėmimo, lėšų paskirstymo mokykloje, mokinių drausmės taisyklių ir mokinių priėmimo į mokyklą klausimus bei parenka mokomąją medžiagą.

- Priimant su ugdymo turiniu ir procesu susijusius sprendimus, didžiausiu savarankiškumu mokyklos pasižymi, pasirinkdamos mokymo medžiagą (Lietuvoje – 90 proc., EBPO – 87 proc.). Dalyko turinio parinkimo aspektu Lietuvoje savarankiškos kiek daugiau negu pusė (56 proc.) mokyklų (EBPO – 48 proc.).
- Lietuvoje mokyklų vadovų atsakomybė ryškiai dominuoja, sprendžiant personalo, mokytojų atlyginimo ir mokinių priėmimo į mokyklą klausimus, o mokytojų (kaip ir vidutiniškai kitose EBPO šalyse) – sprendžiant su ugdymo turiniu ir mokymu susijusius klausimus.
- Lietuvoje 85 proc. mokytojų nurodo, kad jų mokyklose mokyklos personalui sudaromos galimybės aktyviai įsitraukti, priimant mokyklos sprendimus (EBPO vidurkis – 77 proc.). Vidutiniškai EBPO šalyse mokytojai, nurodantys, kad jų mokyklose mokyklos personalui sudaromos galimybės aktyviai įsitraukti, priimant mokyklos sprendimus, linkę dažniau įsitraukti į įvairias bendradarbiavimo veiklas.
- Didelė dalis mokyklų vadovų sutinka, kad jų mokytojai jaučia atsakomybę už mokyklos akademinį klimatą ir už mokinių pasiekimų gerinimą: 99,7 proc. mokyklos vadovų Lietuvoje (EBPO šalyse – 90 proc.) sutinka, kad mokytojai sėkmingai įgyvendina mokyklos ugdymo turinį, 82,7 proc. (EBPO – 82 proc.) pritaria, kad mokytojai puoselėja didelius lūkesčius, susijusius su mokinių pasiekimais.
- Tik labai nedidelė mokytojų dalis Lietuvoje jaučiasi galinti reikšmingai prisidėti, priimant svarbius švietimo srities sprendimus, ir jaučiasi vertinami žiniasklaidos. Tik 10 proc. mokytojų Lietuvoje (EBPO vidurkis – 24 proc.) mano, kad jie gali turėti įtakos švietimo politikai, 5 proc. – kad politikai vertina mokytojų nuomonę, 20 proc. (EBPO – 19 proc.) – jaučiasi vertinami žiniasklaidos.

Sprendimų priėmimo mokyklos lygmeniu stiprinimas

Sprendimų priėmimas mokyklos lygmeniu yra ypač svarbus, užtikrinant kokybišką ir kontekstą atitinkantį ugdymą. Labai svarbu skatinti mokyklų savarankiškumą, nes būtent mokyklos darbuotojai turi geresnes sąlygas pritaikyti savo organizaciją prie mokinių ir vietos bendruomenės poreikių. Mokyklose dirba kvalifikuoti profesionalai, žinantys mokymosi aplinką, mokinių poreikius ir galintys priimti sprendimus, tinkamiausius jų mokyklai.

Tačiau padidėjus savarankiškumui, paprastai sustiprėja vietos ar kitų švietimo institucijų vykdoma stebėseną. Tenka pripažinti, kad, norint užtikrinti kokybišką švietimo lygį visiems mokiniams, vietos ir nacionalinio lygmens valdžios institucijų atsakomybė mokyklos personalo, biudžeto, ugdymo turinio gairių nustatymo ir vertinimo klausimais taip pat yra svarbi.

Taigi, siekiant užtikrinti švietimo kokybę sistemos lygmeniu, yra svarbu pasiekti pusiausvyrą – nustatyti tas sritis, kuriose mokyklos vaidmuo, priimant sprendimus, turi būti stipresnis ir atitinkamai išskirti tas sritis, kuriose turi būti vykdoma vietos, regionų ar nacionalinės valdžios institucijų priežiūra.

Atsakomybės pasiskirstymas tarp mokyklos ir išorės suinteresuotųjų grupių

TALIS tyrime mokyklų vadovų buvo klausiama, kam iš įvardytų subjektų tenka reikšminga atsakomybė, priimant su mokyklos valdymu susijusius klausimus. Įvardytos subjektų grupės buvo: mokyklos vadovas, kiti mokyklos vadovybės nariai, mokytojai (neįeinantys į mokyklos vadovybės sudėtį), mokyklos taryba, savivaldybės ar šalies (nacionalinės) institucijos. Mokyklos veiklos sritys buvo suskirstytos į keturias grupes: (1) personalas, (2) biudžetas, (3) mokyklos tvarka ar taisyklės ir (4) ugdymo turinys bei mokymas.

Interpretuojant šiuos rezultatus, svarbu turėti mintyje, kad šie sprendimų priėmimo procesai yra platesnės kiekvienos šalies švietimo politikos dalis. Jie nulemti egzistuojančių įstatymų, tvarkų ir pan., todėl tyrimo rezultatai iliustruoja egzistuojančią tvarką, – tai, kaip ją mato mokyklų vadovai.

Remiantis mokyklų vadovų atsakymais, šioje ataskaitos dalyje, pateikiant rezultatus, mokyklos buvo suskirstytos į tris grupes:

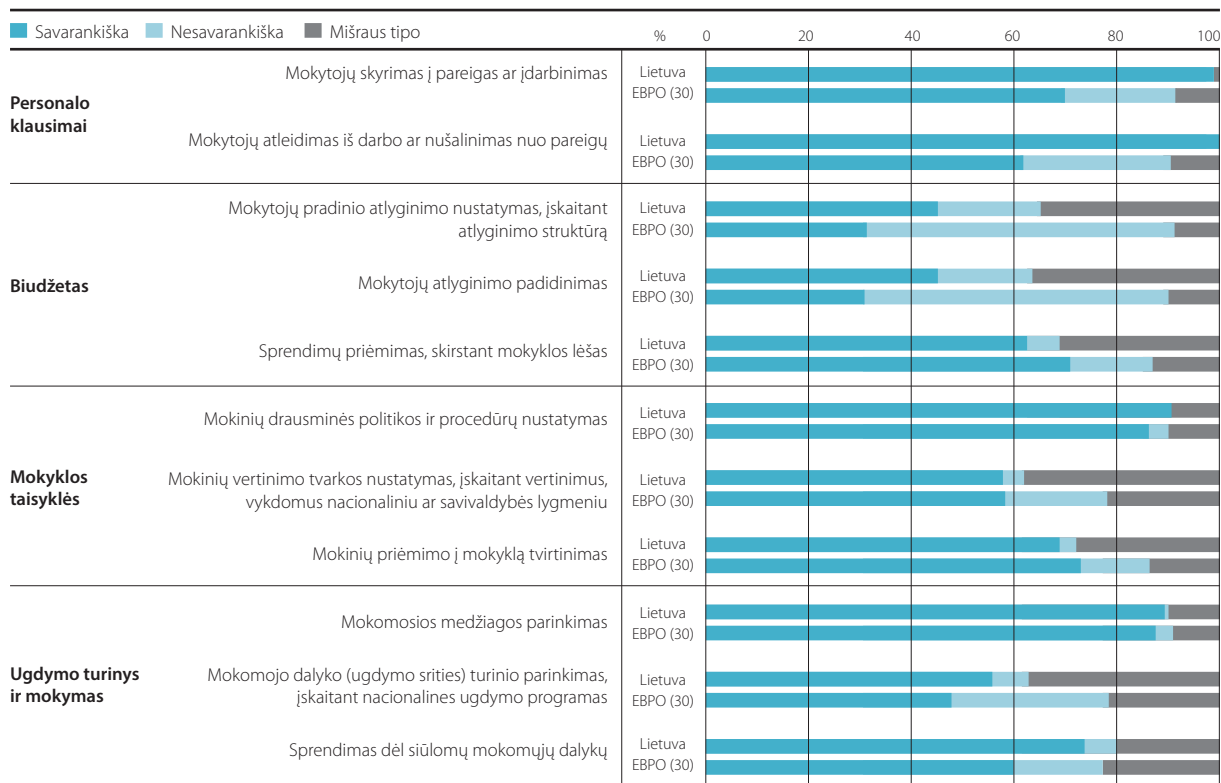
- savarankiška mokykla – tai mokykla, kai reikšmingai didžiausia atsakomybė, sprendžiant vieną ar kitą klausimą, tenka tik mokyklos vadovui, kitiems mokyklos vadovybės nariams, mokytojams arba mokyklos tarybai;
 - nesavarankiška mokykla – tai mokykla, kai reikšmingai didžiausia atsakomybė, sprendžiant vieną ar kitą klausimą, tenka tik regioninei (pvz., savivaldybės) ar nacionalinei institucijai;
 - mišraus tipo mokykla – tai mokykla, kai reikšmingai didžiausia atsakomybė sprendžiant vieną ar kitą klausimą tenka ir mokyklai (vadovui, kitiems mokyklos vadovybės nariams, mokytojams arba mokyklos tarybai), ir išorinei (regioninei (pvz., savivaldybės) ar nacionalinei) institucijai.
- Vidutiniškai EBPO šalyse nemaža dalis mokyklų vadovų nurodo, kad mokyklos turi gana daug savarankiškumo, priimant su **personalu** susijusius sprendimus: 70 proc. mokyklų yra savarankiškos, priimant mokytojus į darbą, 62 proc. – atleidžiant mokytojus. EBPO šalyse tik mažiau negu 10 proc. mokyklų galima apibūdinti kaip mišraus tipo, o 23–29 proc. mokyklų sprendimus dėl personalo priima išorinės institucijos. Lietuvoje šiuo aspektu mokyklos yra visiškai savarankiškos – pasak mokyklos vadovų (100 proc.) sprendimai personalo klausimais priimami tik mokyklos lygmeniu (2.4.1 pav.). Panaši situacija kaip Lietuvoje (daugiau negu 95 proc. savarankiškų mokyklų) yra Albertoje (Kanada), Bulgarijoje, Čekijoje, Danijoje, Estijoje, Belgijoje (Flandrija), Islandijoje, Nyderlanduose, Naujojoje Zelandijoje, Rusijoje, Slovakijoje ir Švedijoje. Mažiausiai savarankiškumo personalo klausimais (mažiau negu 25 proc. mokyklų) turi mokyklos Kolumbijoje, Prancūzijoje, Japonijoje, Saudo Arabijoje ir Turkijoje.
 - **Biudžeto klausimais**, sprendžiamos dėl pradinio mokytojų atlyginimo nustatymo bei atlyginimo didinimo, mokyklos yra mažiau savarankiškos. Kiek savarankiškesnės jos yra priimdamos kitus lėšų paskirstymo mokyklose klausimus: vidutiniškai EBPO šalyse 58 proc. mokyklų nėra savarankiškos, sprendžiant mokytojų atlyginimo nustatymo, 58 proc. – mokytojų atlyginimo didinimo klausimus, o kitus finansinių išteklių skirstymo mokyklose klausimus savarankiškai sprendžia vidutiniškai 71 proc. mokyklų. Lietuvoje daugiausia yra savarankiškų ir mišraus tipo mokyklų (2.4.1 pav.): 46 proc. mokyklų vadovų teigia galintys savarankiškai (mokyklos lygmeniu) priimti sprendimus dėl mokytojų atlyginimų (maždaug trečdalis teigimu, sprendimams reikšmingą įtaką turi ir išorinės institucijos; maždaug penktadalio teigimu, mokykla savarankiškumo šiais klausimais neturi). Sprendžiant kitus finansinių išteklių paskirstymo klausimus, Lietuvoje savarankiškomis galima apibūdinti 63 proc. mokyklų (mišrus sprendimų priėmimas vyrauja trečdalyje mokyklų, visiškai neturi savarankiškumo 6 proc. mokyklų). Finansinius klausimus (išskyrus atlyginimų nustatymą) savarankiškiausiai sprendžia Albertos (Kanada), Kolumbijos, Čekijos, Danijos, Belgijos (Flandrija), Prancūzijos, Gruzijos, Italijos, Pietų Korėjos, Nyderlandų ir Naujosios Zelandijos mokyklos.
 - **Mokyklos vidaus tvarkos klausimais** (mokinių priėmimas, mokyklos vidaus tvarkos taisyklės, mokinių vertinimas) mokyklos turi gana didelį savarankiškumą: remiantis mokyklų vadovų atsakymais, ne mažiau kaip 58 proc. mokyklų vidutiniškai EBPO šalyse (taip pat ir Lietuvoje) galima apibūdinti kaip savarankiškas. Nustatant mokinių drausmės mokykloje tvarką savarankiškomis galima apibūdinti 87 proc. (Lietuvoje – 91 proc.), priimant mokinius į mokyklą – 74 proc. (Lietuvoje – 70 proc.), nustatant mokinių pasiekimų vertinimo tvarką – 58 proc. (Lietuvoje – 58 proc.) mokyklų EBPO šalyse (2.4.1 pav.). Iš visų trijų šios grupės veiklų, didžiausi skirtumai tarp šalių yra sprendžiant mokinių pasiekimų vertinimo klausimus. Daugiausia savarankiškų mokyklų, nustatant mokinių pasiekimų vertinimo tvarką, yra Estijoje (92 proc.), Belgijoje (Flandrija, 91 proc.) ir Če-

kijoje (86 proc.), daugiausia nesavarankiškų mokyklų šiuo aspektu yra Saudo Arabijoje (92 proc.), Vietname (69 proc.) ir Turkijoje (65 proc.). Daugiausia mokyklų, kuriose vyrauja mišrus atsakomybės tipas, yra Singapūre (52 proc.), Albertoje (Kanada, 40 proc.), Prancūzijoje (40 proc.) ir Latvijoje (40 proc.).

- Ketvirtoji mokyklos veiklų grupė apima su **ugdymo turiniu ir procesu** susijusius sprendimus. EBPO šalyse vidutiniškai gana didelė dalis mokyklų vadovų teigia, kad mokyklai tenka reikšminga atsakomybė, priimant sprendimus ir šiais klausimais. Labiausiai mokyklos savarankiškos, pasirinkdamos mokymo medžiagą (EBPO – 87 proc., Lietuvoje – 90 proc.), mokomųjų dalykų pasiūlos klausimu kaip savarankiškas galima apibūdinti 60 proc. (Lietuvoje – 74 proc.), dalyko turinio pasirinkimo klausimu – 48 proc. (Lietuvoje – 56 proc.) mokyklų. Mokomojo dalyko turinio pasirinkimo klausimu, remiantis mokyklų vadovų atsakymais, maždaug 31 proc. (Lietuvoje 8 proc.) mokyklų nesijaučia esančios savarankiškos, o maždaug penktadalis mokyklų yra mišraus tipo, kai atsakomybę prisiima ir mokykla, ir išorinės institucijos (Lietuvoje – 36 proc.). Taigi Lietuvos mokyklos ugdymo turinio pasirinkimo klausimu yra gana savarankiškos, tačiau kartu gana smarkiai remiamasi valstybės lygmeniu nustatytais reikalavimais (2.4.1 pav.). Daugiausia savarankiškų mokyklų (88 proc. ir daugiau) šiuo aspektu yra Čekijoje, Buenos Airėse (Argentina) ir Anglijoje (Jungtinė Karalystė). Daugiausia mokyklų, kur sprendimus dėl ugdymo turinio priima išorinė institucija, yra Saudo Arabijoje (96 proc.), Turkijoje (87 proc.) ir Prancūzijoje (85 proc.), o mišrus tipas vyrauja Singapūre (52 proc.), Maltoje (45 proc.) ir Šanchajuje (Kinija, 44 proc.). Siekiant nuoseklaus požiūrio į ugdymo programą, būtų svarbu užtikrinti atsakomybės pasidalijimo pusiausvyrą tarp mokyklos ir išorinių institucijų. Viena iš galimybių galėtų būti susitarti dėl esminių bendrųjų ugdymo tikslų, uždavinių, principų, kartu mokykloms suteikiant pakankamai lankstumo, suteikiančio galimybę joms atsižvelgti į vietinius poreikius.

2.4.1 pav. Lietuvos mokyklų savarankiškumas, sprendžiant įvairius klausimus.

Mokyklų priskyrimo tipams („savarankiška“, „nesavarankiška“, „mišraus tipo“) kriterijai pateikti anksčiau šio skyrelio aprašyme. Priskyrimas atliktas remiantis mokyklų vadovų atsakymais.



Atsakomybės pasiskirstymas mokyklos viduje

Greta atsakomybės, priimant sprendimus, pasiskirstymo tarp mokyklos ir išorinių institucijų taip pat svarbu, kaip ši atsakomybė pasiskirsto mokyklos viduje, kas ir kiek mokyklos viduje yra atsakingi už įvairius sprendimus.

TALIS tyrime įvardyti subjektai, kuriems gali būti suteikta atsakomybė, priimant sprendimus: mokyklos vadovas, kiti mokyklos vadovybės nariai, mokytojai (nepriklausantys mokyklos vadovybei), mokyklos taryba.

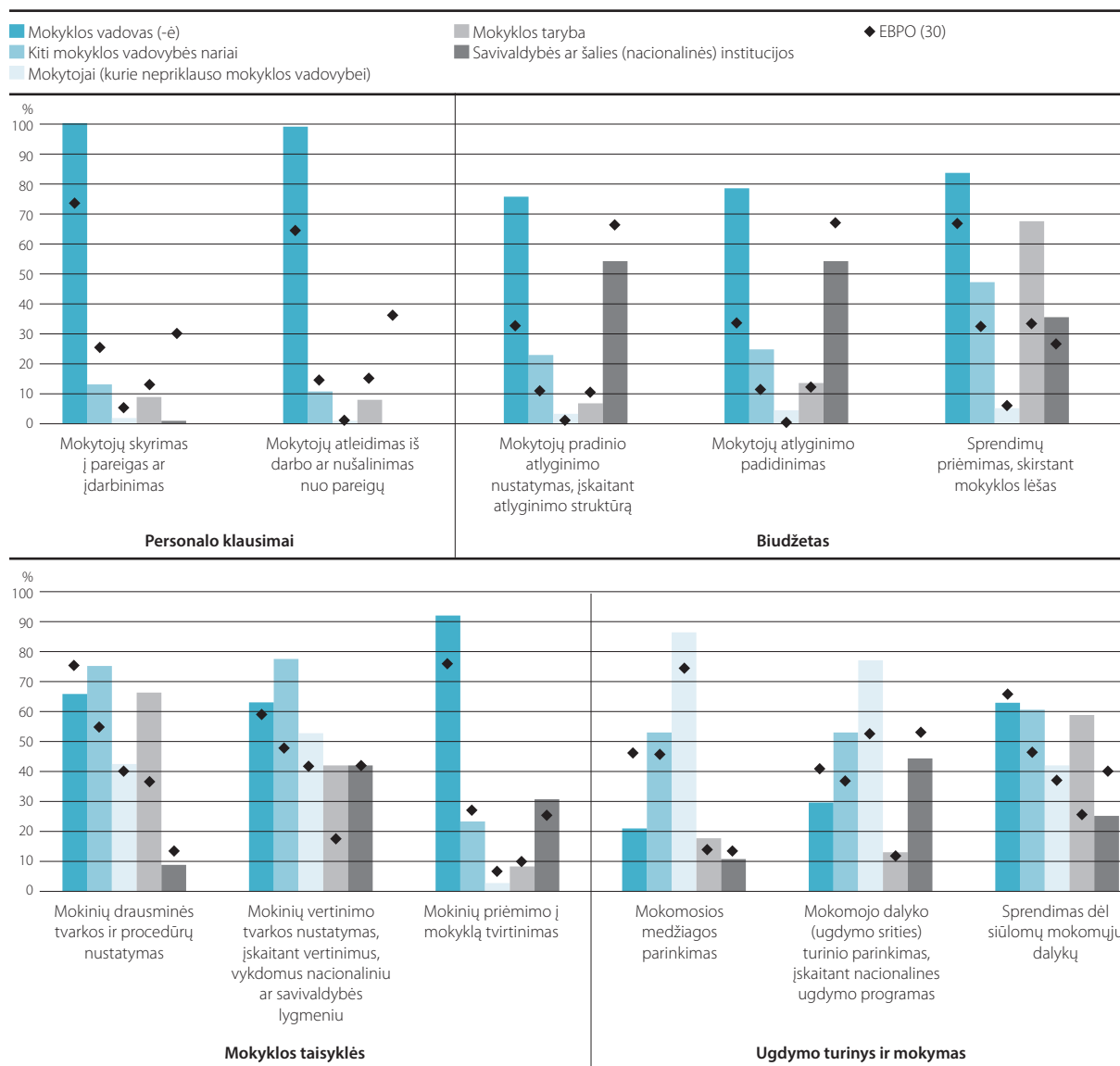
TALIS tyrime, vertinant atsakomybės lygį, mokyklos atstovų įsitraukimas ar atsakomybė, priimant sprendimus, buvo suskirstytas į tris grupes pagal įsitraukimą:

- esminis vaidmuo ir atsakomybė – kai daugiau negu 50 proc. mokyklų vadovų pažymėjo šį subjektą turint reikšmingą atsakomybę;
 - vidutinės atsakomybės vaidmuo – kai 25–50 proc. mokyklų vadovų pažymėjo šį subjektą turint reikšmingą atsakomybę;
 - nedidelis vaidmuo – kai 15–25 proc. mokyklų vadovų pažymėjo šį subjektą turint reikšmingą atsakomybę.
-
- Remiantis mokyklų vadovų atsakymais (vidutiniškai EBPO šalyse), visiems įvardytiems mokyklos lygmens subjektams, priimant sprendimus, reikšminga atsakomybė tenka dvejose srityse – nustatant mokinių pasiekimų vertinimo tvarką ir nustatant ugdymo turinį. Lietuvoje visoms įvardytoms mokyklos subjektų grupėms tenka reikšminga atsakomybė, nustatant mokinių drausmės taisykles, mokinių pasiekimų vertinimo tvarką ir priimant sprendimus dėl siūlomų mokomųjų dalykų (2.4.2 pav.).
 - EBPO šalyse vidutiniškai šešiose iš vienuolikos tirtų sričių mokyklų vadovai prisiima sau esminę atsakomybę. Remiantis mokyklų vadovų atsakymais, mokyklos vadovo atsakomybė vyrauja, sprendžiant personalo ir mokyklos tvarkos klausimus, o mokytojams priskiriama reikšminga atsakomybė, sprendžiant ugdymo turinio ir mokymo klausimus. Lietuvoje mokyklų vadovų atsakomybė ryškiai vyrauja, sprendžiant personalo, mokytojų atlyginimo ir mokinių priėmimo į mokyklą klausimus; mokytojų, kaip ir vidutiniškai kitose EBPO šalyse – sprendžiant su ugdymo turiniu ir mokymu susijusius klausimus. Lietuvoje mokyklos tarybai daugiausia reikšmingos atsakomybės tenka, sprendžiant mokyklos finansų paskirstymo, mokinių drausmės taisyklių ir procedūrų, mokomųjų dalykų pasiūlos ir mokinių pasiekimų vertinimo tvarkos klausimus (2.4.2 pav.).
 - Šie rezultatai rodo, kad įvairiems klausimams spręsti yra pasitelkiamos įvairios suinteresuotos grupės. Mokyklų gebėjimas pasidalyti atsakomybe tarp įvairių mokyklos lygmens subjektų dažnai apibūdinamas kaip pasidalytoji lyderystė. Tai suteikia įvairioms mokyklos bendruomenės grupėms mokyklos gyvenime dalyvauti prisiimant tam tikrus lyderystės vaidmenis. Pasidalytoji atsakomybė padeda ne tik stiprinti ir gerinti mokyklos darbuotojų santykius, bet ir stiprinti lyderystės gebėjimus.
 - Mokyklų vadovų taip pat buvo klausiama, ar mokykloje sprendimų priėmimo procese sudaromos galimybės dalyvauti mokyklos darbuotojams, mokinių tėvams (ar globėjams) ir mokiniams. Vidutiniškai EBPO šalyse maždaug 98 proc. (Lietuvoje – 99 proc.) mokyklų vadovų sutinka ar visiškai sutinka, kad, priimant sprendimus, gali dalyvauti ir mokyklos darbuotojai, 83 proc. (Lietuvoje – 96 proc.) – kad įtraukiami ir mokinių tėvai (ar globėjai), 81 proc. (Lietuvoje – 96 proc.) – kad įtraukiami ir mokiniai. Mokyklos darbuotojų įsitraukimo į sprendimų priėmimą aspektu skirtumai tarp šalių, dalyvavusių tyrime, nėra dideli: nėra nė vienos šalies, kur mažiau negu 90 proc. mokyklų vadovų sutiktų, jog, priimant sprendimus, dalyvauja ir mokyklos darbuotojai.

- Toks pat klausimas apie dalyvavimą, sprendimų priėmimą, buvo užduotas ir mokytojams. Daugelyje šalių mokytojai buvo linkę ne taip stipriai sutikti su teiginiu, kad priimant sprendimus dalyvauja ir mokyklos darbuotojai, kaip mokyklų vadovai – vidutiniškai jam pritarė 77 proc. mokytojų EBPO šalyse (Lietuvoje – 85 proc.) (žr. 2.3 dalies 2.3.4 pav.).

2.4.2 pav. Mokyklų savarankiškumas.

Mokyklų vadovų, nurodančių, kad įvardyti subjektai turi reikšmingą atsakomybę mokykloje, priimant sprendimus įvardytose srityse, dalis (proc.).

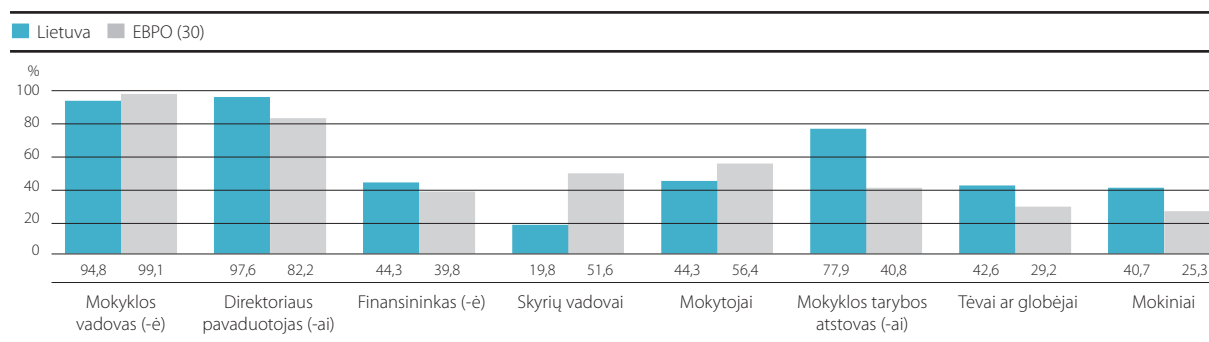


Siekiant geriau suprasti mokytojų ir kitų suinteresuotųjų šalių galimybes veiksmingai įsitraukti į mokyklos procesus, prasminga panagrinėti mokyklų valdymo struktūras. Mokyklos vadovybės kaip komandos, atsakingos už mokyklos valdymą, egzistavimas, gali būti vienas iš mokyklos gebėjimo priimti ir dalytis sprendimais rodiklių. Mokyklos vadovybė TALIS tyrime – tai žmonių grupė mokykloje, atsakinga už vadovavimą mokyklai, priimant sprendimus, susijusius su mokymu, išteklių naudojimu, ugdymo programa, mokinių vertinimu ir vertinimo sistema, taip pat kitus strateginius sprendimus, susijusius su tinkamu mokyklos funkcionavimu.

- Vidutiniškai EBPO šalyse 87 proc., Lietuvoje – 94 proc. mokyklų vadovų nurodė, kad jų mokyklose egzistuoja mokyklos vadovybė.
- Vidutiniškai EBPO šalyse taip pat ir Lietuvoje, dažniausiai minimi mokyklos vadovybės nariai yra mokyklos vadovas ir mokyklos vadovo pavaduotojas (2.4.3 pav.). EBPO šalia jau minėtų mokyklos vadovo ir mokyklos vadovo pavaduotojų, į mokyklos vadovybės sudėtį įeina mokytojai ir skyrių vadovai (juos įvardijo kiek daugiau negu pusė mokyklų vadovų), maždaug 40 proc. mokyklų vadovų paminėjo mokyklos tarybą, finansininką, trečdalis – tėvus, ketvirtadalis – mokinius. Lietuvoje greta mokyklos vadovo ir mokyklos vadovo pavaduotojų į mokyklos vadovybės sudėtį labai dažnai įeina mokyklos tarybos atstovai (80 proc.). Kita grupė atstovų, kurių kiekvieną paminėjo kiek daugiau negu 40 proc. Lietuvos mokyklų vadovų, yra mokytojai, finansininkas, tėvai ir mokiniai. Rečiausiai paminėta grupė Lietuvos atveju buvo skyrių vadovai (šį rezultatą galima būtų paaiškinti tuo, kad tai nėra labai dažna pareigybė Lietuvos mokyklose).
- Mokytojų dalyvavimas mokyklos vadovybėje yra labai svarbus, ypač kalbant apie pasidalytą lyderystę ir siekį paskatinti mokytojus imtis lyderystės vaidmens. Šalys, kuriose daugiau negu 90 proc. mokyklų vadovų nurodo, kad mokytojai įeina į mokyklos vadovybės sudėtį, yra Austrija, Kolumbija, Pietų Korėja ir JAV, mažiausiai (mažiau negu 25 proc.) – Danija, Prancūzija, Belgija (prancūziškoji dalis), Islandija, Malta, Nyderlandai ir Vietnamas. Tačiau, be abejo, mokyklos vadovybė nėra vienintelis būdas mokytojams dalyvauti, priimant sprendimus. Tai gali būti ir jau anksčiau minėtos bendradarbiavimo veiklos, komandinis darbas, kitos neformalios veiklos. Svarbiausia, kad mokytojų balsas būtų girdimas.

2.4.3 pav. Mokyklos vadovybės sudėtis.

Mokyklų vadovų, nurodančių, kad įvardyti subjektai sudaro mokyklos vadovybę, dalis (proc.).



Mokyklų vadovų lyderystė

Mokyklų vadovams tenka svarbiausias vaidmuo, kuriant, palaikant ir plėtojant paramos mokytojams sistemą. Sėkmingose švietimo sistemose mokytojams sudaromos veiksmingo profesinio mokymosi ir tobulėjimo sąlygos, lemiančios visų mokinių kokybišką ugdymą. Tačiau mokyklų vadovų lyderystė labai priklauso nuo jų savarankiškumo laipsnio ir priimamų sprendimų galios. Lyderystės neriboja mokyklos sienos, ji nėra atsijusi nuo aplinkos, todėl svarbu ir tai, koks yra mokyklų vadovų požiūris į jų santykius su politikos formuotojais.

Vadovų atsakomybės sritys

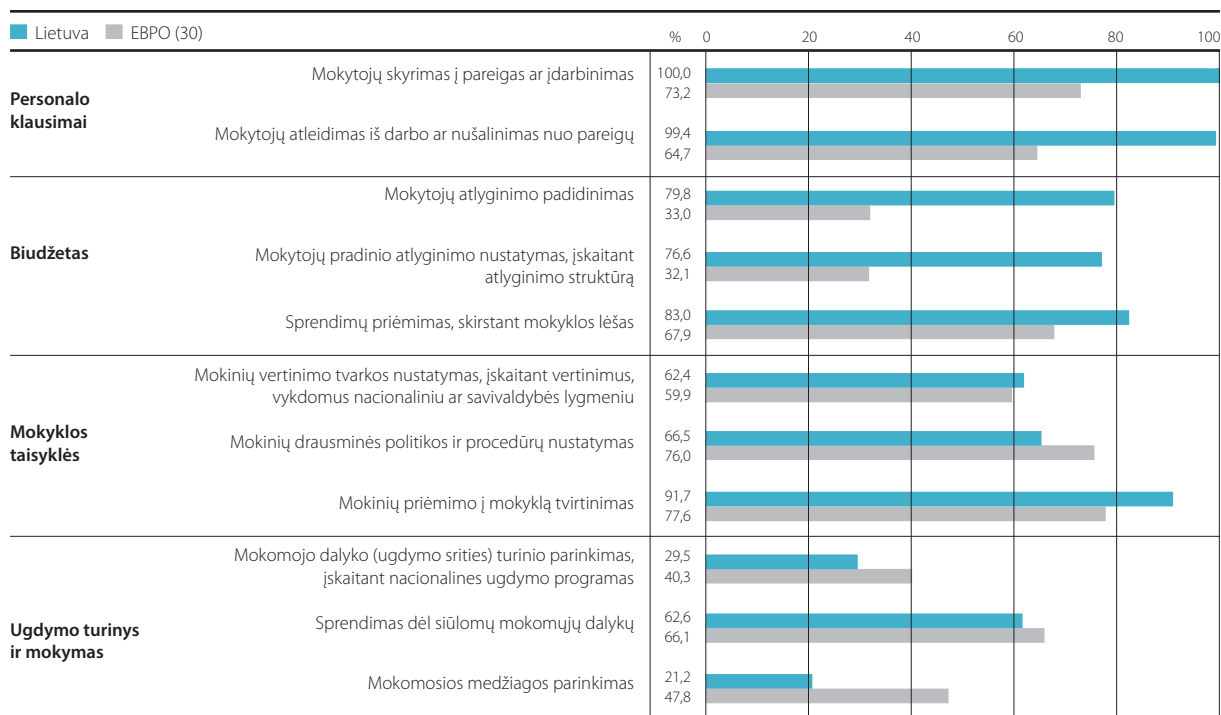
- Vidutiniškai EBPO šalyse mokyklų vadovų didžiausia turima atsakomybė yra personalo (mokytojų priėmimo ir atleidimo) bei mokyklos vidaus darbo tvarkų (mokinių priėmimo, mokinių drausmės taisyklių ir mokinių pasiekimų vertinimo tvarkos nustatymas) srityse. Sprendžiant finansinius klausimus, mokyklų vadovų atsakomybė yra santykinai žema (ypač mokytojų atlyginimo klausimu).

Mokyklų vadovai nemažai prisideda, sprendžiant ir ugdymo klausimus: maždaug du trečdaliai vadovų nurodo turintis reikšmingą atsakomybę, sprendžiant mokomųjų dalykų pasiūlos klausimus, 40–48 proc. – dalyko turinio ir mokomosios medžiagos parinkimo klausimus.

- Lietuvoje mokyklų vadovų atsakomybė yra aukštesnė negu vidutiniškai EBPO šalyse visose srityse, išskyrus veiklas, susijusias su ugdymo turiniu ir ugdymo procesu (2.4.4 pav.). Daugiausia atsakomybės vadovams tenka, sprendžiant mokytojų priėmimo ir atleidimo bei mokinių priėmimo į mokyklą klausimus (šias sritis pažymėjo daugiau kaip 90 proc. Lietuvos mokyklų vadovų). Kita daug atsakomybės reikalaujanti veiklų grupė (šias veiklas pažymėjo 77–83 proc. mokyklų vadovų) yra biudžeto klausimai. Maždaug du trečdaliai mokyklų vadovų teigia, kad jiems tenka reikšminga atsakomybė, priimant sprendimus dėl mokinių pasiekimų vertinimo, mokinių elgesio tvarkos ir mokomųjų dalykų mokykloje pasiūlos. Dėl konkretaus dalyko turinio ar mokomosios medžiagos parinkimo atsakingi jaučiasi maždaug 21–30 proc. mokyklų vadovų. Šis pastarasis rezultatas gali būti susijęs ir su mokyklos vadovo funkcijomis ir darbo pobūdžiu – Lietuvoje mokyklų vadovai daugeliu atvejų atlieka tik mokyklos vadovo funkcijas ir nedarba mokytojais. Mūsų šalyje vyrauja į administracines veiklas nukreipta mokyklų vadovų atsakomybė.
- Vidutiniškai EBPO šalyse mokyklų vadovai pažymėjo turintis atsakomybę šešiose (Lietuvoje – aštuoniose) iš vienuolikos pateiktų veiklų ar sričių. Šalių rezultatai skiriasi nuo 9,8 veiklų Čekijoje iki 1,1 Saudo Arabijoje. Siekiant dar geriau suvokti mokyklų vadovų atsakomybės aprėptis, buvo apskaičiuota, kiek yra mokyklų, kurių vadovai prisiima atsakomybę už daugumą įvardytų sričių ar veiklų (bent už šešias iš vienuolikos). Prisiimančios atsakomybę už daugumą sričių EBPO vidutiniškai nurodė 63 proc. mokyklų vadovų (Lietuvoje – 76 proc.). Daugiausia (daugiau nei 90 proc.) mokyklų vadovų, sau prisiimančių atsakomybę už daugumą sričių, yra Čekijoje, Anglijoje (Jungtinė Karalystė), Estijoje, Danijoje, Naujojoje Zelandijoje ir Slovakijoje, mažiausiai – Turkijoje (6 proc.) ir Saudo Arabijoje (3 proc.).

2.4.4 pav. Mokyklos vadovo atsakomybės sritys.

Mokyklų vadovai, nurodantys, kad jie yra atsakingi (jiems tenka pagrindinė atsakomybė) įvardytose srityse, dalis (proc.).



Vadovų lyderystės formos

Savarankiškumas yra svarbi dedamoji, siekiant užtikrinti, kad mokyklų vadovų veiksmai atitiktų mokyklos ir joje besimokančių mokinių poreikius. Tačiau vien savarankiškumo nepakanka – savarankiškumas didesnę poveikį turi tik tada, kai mokyklose egzistuoja stipri lyderystės raiška ir aplinka.

Lyderystė mokymuisi apima įvairias mokyklos vadovo veiklas, kurių tikslas yra pagerinti mokytojų darbo sąlygas ir mokinių pasiekimus. TALIS tyrime išskirtos trys mokyklos vadovų lyderystės sritys, susijusios su mokinių mokymusi.

- **Mokymo lyderystė** (*instructional leadership*), apimanti mokyklų vadovų veiklas, nukreiptas į mokymo kokybę (mokytojų veiklos kokybę). Norėdami pagerinti mokymo kokybę, mokyklų vadovai gali sutelkti dėmesį į tokias užduotis kaip ugdymo programų įgyvendinimo klausimai, mokytojų profesinio tobulėjimo poreikiai ar bendradarbiavimo kultūros kūrimas. Dėmesys šios srities lyderystės komponentams ilgainiui kito, vis daugiau empirinių tyrimų rodė, kad tiesioginė mokymo lyderystė yra gana imli vadovų laikui ir gali tapti mokytojo savarankiškumo trikdžiu. Todėl pastaruoju metu vis labiau skatinama daugiau netiesioginė mokymo lyderystė, nukreipta į bendradarbiavimo ir paramos atmosferos mokyklose kūrimą.
- **Administracinė lyderystė** apima tradicines administracines veiklas. TALIS tyrime įvardijamos dvi tokio pobūdžio veiklos: (1) mokyklos administracinių procedūrų ir ataskaitų tikrinimas ir peržiūra; (2) mokyklos tvarkaraščio sudarymas.
- **Sisteminė lyderystė** – tai iniciatyvos ir veiklos, skirtos stiprinti ryšius tarp mokyklų ir jų bendruomenių, ypač pabrėžiant ryšius tarp mokyklų vadovų. Labai svarbu skatinti mokyklos vadovo lyderystę ne tik mokykloje, bet ir už jos ribų. Tai vyksta, atsiliepiant į augančią mokyklos ryšių su vietos bendruomene, aplinka ir kitomis mokyklomis svarbą, taip pat būtinybę mokykloms bendradarbiauti ir palaikyti glaudžius ryšius, o tai ypač svarbu, siekiant bendruomenių gerovės ir socialinio teisingumo. Tai padeda pereiti nuo hierarchinių prie nehierarchinių kolegialių lyderystės santykių.

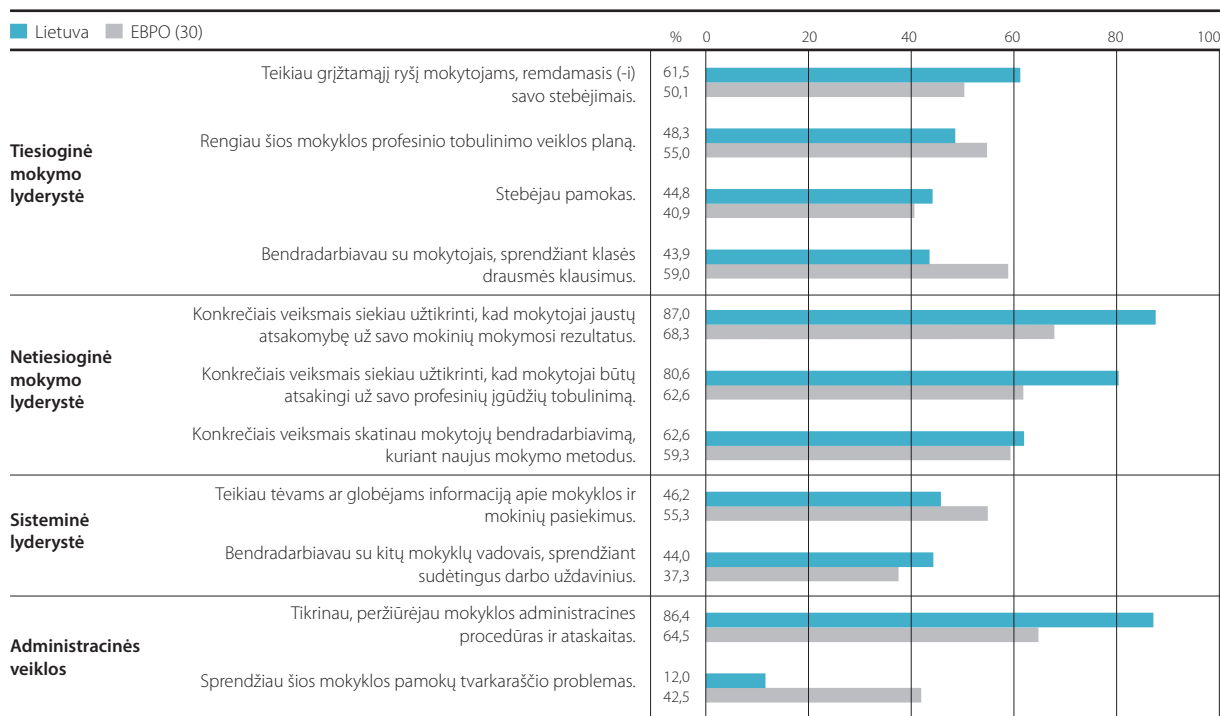
TALIS tyrime mokyklų vadovų buvo klausiama, kiek dažnai (niekada ar labai retai, kartais, dažnai, labai dažnai) jie įsitraukia į išvardytas su įvairiomis lyderystės formomis susijusias veiklas.

- Vidutiniškai EBPO šalyse į **tiesioginės mokymo lyderystės** veiklas dažnai įsitraukiantys nurodo 40–59 proc. mokyklų vadovų, į ne mažiau kaip į tris veiklas iš išvardytųjų dažnai įsitraukę nurodo ne mažiau kaip 50 proc. mokyklų vadovų. Dažniausiai mokyklų vadovai teigė bendradarbiavę su mokytojais, sprendžiant mokinių drausmės klausimus, mažiausiai (41 proc.) – stebėję pamokas. Lietuvoje tarp mokyklų vadovų dažniausia tiesioginės lyderystės veikla buvo grįžtamojo ryšio teikimas mokytojams (62 proc.). Į kitas tris šios grupės veiklas dažnai ar labai dažnai įsitraukia mažiau negu pusė Lietuvos mokyklų vadovų (2.4.5 pav.).
- Santykinai didelė mokyklų vadovų dalis vidutiniškai EBPO šalyse teigia, kad jie dažnai vykdo veiklas, susijusias su **netiesioginės mokymo lyderystės** raiška: maždaug du trečdaliai mokyklų vadovų EBPO šalyse teigia, jog dažnai konkrečiais veiksmais siekia užtikrinti, kad mokytojai jaustų atsakomybę už savo mokinių mokymosi rezultatus ir kad mokytojai būtų atsakingi už savo profesinių įgūdžių tobulinimą. Lietuvos mokyklų vadovai pastaruosius du aspektus pabrėžė dar labiau – dažnai įsitraukiantys į pastarąsias veiklas nurodė daugiau kaip 80 proc. Lietuvos mokyklų vadovų. Skatinantys mokytojų bendradarbiavimą nurodė 63 proc. mokyklų vadovų Lietuvoje (EBPO – 59 proc.) (2.4.5 pav.). Šalys, kuriose mokyklų vadovai, siekdami užtikrinti, kad mokytojai jaustų atsakomybę už savo mokinių mokymosi rezultatus, nurodo ypatingą įsitraukimą (daugiau kaip 90 proc.), yra Vietnamas (97 proc.), Kazachstanas (94 proc.), Šanchajus (Kinija) (93 proc.), Bulgarija, Jungtiniai Arabų Emyratai, Pietų Afrika, Gruzija ir Latvija.

- Kaip paskatinti mokymo lyderystę? EBPO šalyse vidutiniškai tie mokyklų vadovai, kurie daugiau laiko skiria su vadovavimu susijusiems susirinkimams ir su ugdymu susijusioms veikloms, linkę labiau įsitraukti į mokymo lyderystės veiklas. Tačiau labai svarbus aspektas čia yra ir suinteresuotųjų šalių dalyvavimas bei įsitraukimas – gilesnės analizės rezultatai rodo, jog tie mokyklų vadovai, kurie sugeba į sprendimų priėmimą įtraukti mokyklos darbuotojus, mokinių tėvus (ar globėjus) ir mokinius ir kurių vadovaujamos mokyklose vyrauja bendradarbiavimo kultūra bei pasidalytoji atsakomybė, yra labiau linkę nurodyti, kad jie skatina bendradarbiavimą tarp mokytojų, kad mokytojai prisiima atsakomybę už savo darbo gerinimą ir jaučiasi atsakingi už mokinių mokymą. Nors priežastinių ryšių nustatyti negalima, rezultatai suponuoja prielaidą, jog tarp kolegiškos mokyklos kultūros ir lyderystės, nukreiptos į mokymo gerinimą, yra tarpusavio ryšys. Tai pastebėta 24-iose TALIS tyrime dalyvavusiose šalyse, Lietuvoje statistiškai reikšmingų ryšių nėra.
- Į **administracinio pobūdžio** veiklas tyrime dalyvavusiose EBPO šalyse dažnai ir labai dažnai įsitraukia maždaug du trečdaliai mokyklų vadovų. Lietuvos mokyklų vadovams šios veiklos dar dažnesnės – jas pažymėjo 86 proc. mokyklų vadovų (2.4.5 pav.).
- Į **sisteminės lyderystės** veiklas mokyklų vadovai įsitraukia kiek rečiau negu į kitas veiklas: EBPO vidutiniškai 55 proc. (Lietuvoje – 46 proc.) teigia dažnai teikiantys informaciją mokinių tėvams (ar globėjams) apie jų vaikų mokymąsi ir 37 proc. (Lietuvoje – 44 proc.) teigia dažnai bendradarbiaujantys su kitų mokyklų vadovais, spręsdami sudėtingas problemas. Rečiausiai (pažymi ne daugiau kaip 25 proc. vadovų) mokyklų vadovai tarpusavyje bendradarbiauja Vietname, Ispanijoje, Maltoje, Singapūre, Japonijoje, Čekijoje ir Buenos Airėse (Argentina). Didesnis vadovų tarpusavio bendradarbiavimas (daugiau kaip pusė pažymi, jog tai daro dažnai) būdingas Suomijos, Vengrijos, Pietų Korėjos, Nyderlandų, Rumunijos, Rusijos, Slovėnijos, Pietų Afrikos ir Turkijos vadovams.

2.4.5 pav. Mokyklos vadovo lyderystės veiklos.

Mokyklų vadovų, nurodančių, kad jie dažnai ir labai dažnai atliko įvardytas veiklas (per pastaruosius 12 mėnesių iki tyrimo), dalis (proc.).



Mokyklos ir mokinių tėvų bei platesnės mokyklos bendruomenės santykiai yra labai svarbūs, siekiant teikti kontekstualų ir tinkamą kokybės išsilavinimą, todėl šis aspektas TALIS tyrime taip pat buvo nagrinėtas.

- Vidutiniškai EBPO šalyse mokyklų vadovai nurodo, kad bendravimui su mokinių tėvais (ar globėjais) skiria maždaug dešimtadalį savo laiko (Lietuvoje – 9 proc.). Kiek daugiau laiko tėvams skiria didmiesčių mokyklų vadovai (EBPO – 11 proc. didmiesčių ir 10 proc. kaimo mokyklose; Lietuvoje atitinkamai – 12 proc. ir 8 proc., skirtumai statistiškai reikšmingi).
- Bendravimui su vietos ir regiono bendruomene, privačiomis ir valstybinėmis įmonėmis EBPO šalyse mokyklų vadovai vidutiniškai skiria maždaug 6 proc. (Lietuvoje – 7 proc.) savo laiko.
- TALIS tyrime buvo domimasi ir mokyklų vadovų nuomone apie tai, kiek, jų manymu, patys tėvai (ar globėjai) domisi ir yra įsitraukę į mokyklos gyvenimą. Vidutiniškai EBPO šalyse beveik pusė (48 proc., Lietuvoje – 58 proc.) mokyklų vadovų nurodo, kad mokinių tėvai yra įsitraukę į mokyklos veiklas, 62 proc. (Lietuvoje – 69 proc.) mano, jog mokinių tėvai rūpinasi mokinių pasiekimais.

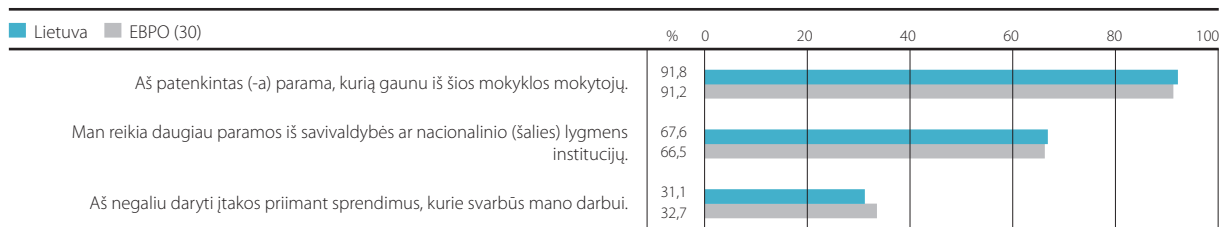
Vadovų gaunama parama ir galimybė daryti įtaką priimamiems sprendimams

Lyderystei labai svarbu, kad ji būtų pripažįstama ir suprantama ir už mokyklos ribų, tad mokyklų vadovams yra sudaromos galimybės įsitraukti, svarstant ir priimant svarbius su jų darbu susijusius sprendimus. TALIS tyrime mokyklų vadovų klausta, kaip jie vertina gaunamą paramą savo darbui ir kaip jie mato savo įsitraukimą ir dalyvavimą, priimant svarbius sprendimus.

- Parama, kurią mokyklų vadovai gauna iš pačios mokyklos, yra patenkinti didžioji dauguma (EBPO vidutiniškai – 91 proc., Lietuvoje – 92 proc.) mokyklų vadovų (2.4.6 pav.).
- EBPO šalyse apie 66 proc. mokyklų vadovų (Lietuvoje – 68 proc.) nurodo (sutinka ar visiškai sutinka), kad jiems visgi reikia daugiau paramos iš išorinių institucijų (regiono ar savivaldybės arba nacionalinio lygmens) – taigi maždaug trečdaliui vadovų šios paramos nepakanka.
- Maždaug du trečdaliai mokyklų vadovų ir EBPO šalyse, ir Lietuvoje jaučiasi galį daryti įtaką sprendimams, kurie svarbūs jų darbui, tačiau vis dėlto nemaža dalis – maždaug trečdalis – šiam teiginiui nepritaria. Daugiau negu 50 proc. mokyklų vadovų, kurie nesijaučia galintys daryti įtaką sprendimams, yra Austrijoje, Kroatijoje, Čekijoje, Islandijoje, Portugalijoje ir Šanchajuje (Kinija), o mažiausiai tokių vadovų (mažiau negu 15 proc.) Izraelyje, Japonijoje, Pietų Korėjoje, Nyderlanduose, Norvegijoje ir Singapūre.
- Sugretinus anksčiau minėtus rezultatus, galima teigti, kad nors mokyklų vadovai jaučia nemažą pagalbos poreikį, tačiau yra linkę manyti, jog jų nuomonė, priimant sprendimus, yra girdima.

2.4.6 pav. Mokyklų vadovų jaučiama parama ir įtaka sprendimams.

Mokyklų vadovų, sutinkančių arba visiškai sutinkančių su pateiktais teiginiais, dalis (proc.).



Mokytojų lyderystė

Pastaruoju metu vis labiau suvokiama ir pabrėžiama mokytojų lyderystės potencialo panaudojimo vertė. Sąvoka „mokytojų lyderystė“ kartu apima ir horizontalią organizacijos struktūrą, kurioje mokytojai patys imasi lyderystės ir klasėje, ir už jos ribų, bendradarbiaudami su kolegomis, tobulindami ugdymą ir mokyklą, taip pat turėdami svarų balsą, kuriant mokyklos viziją ir tikslus.

Mokytojo lyderystė TALIS tyrime analizuojama aptariant mokytojų atsakomybę tam tikrose mokyklos veiklos srityse (kaip tai mato mokyklų vadovai), kiek mokytojai jaučiasi esą savarankiški, planuodami ir įgyvendindami ugdymo turinio klausimus ir ugdymo procesą. Kaip mokytojų lyderystės atspindys už mokyklos ribų aptariamas ir mokytojų santykis su žiniasklaida bei politikais.

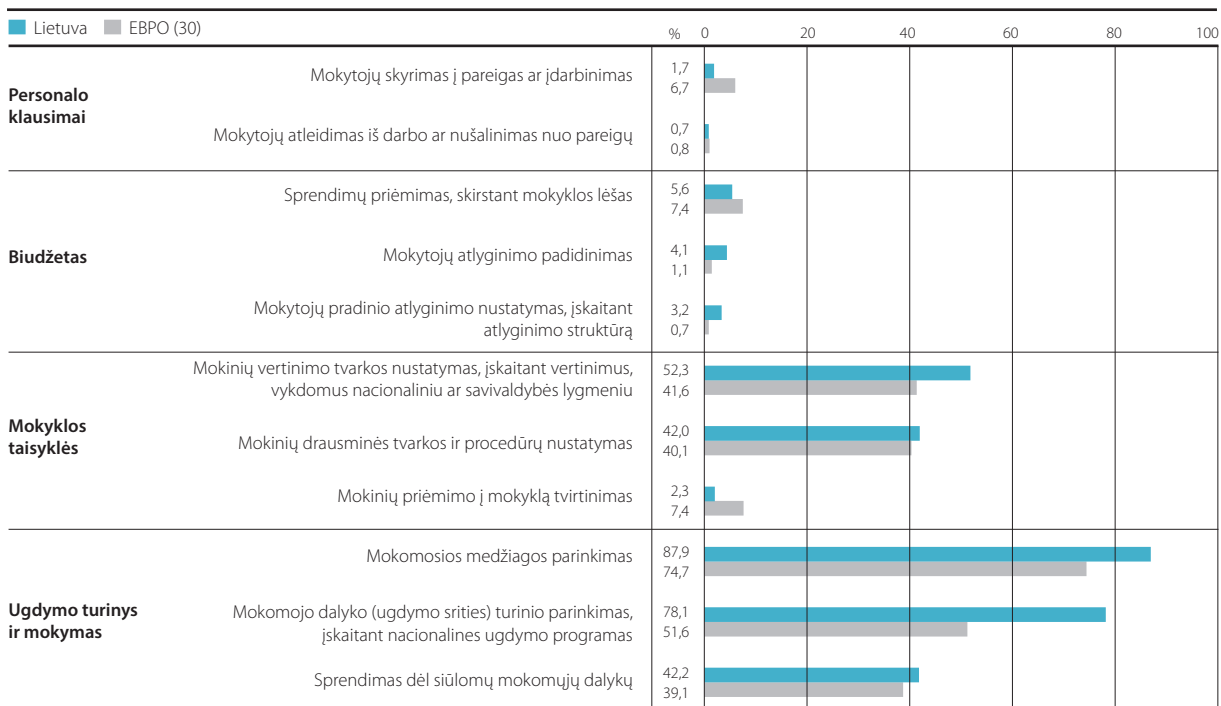
Mokytojų atsakomybė mokykloje

TALIS tyrime mokyklų vadovų buvo prašoma įvertinti, kiek atsakomybės tam tikrais mokyklos veiklos klausimais (buvo pateikta 11 tokių sričių) tenka įvairioms suinteresuotosioms šalims, tarp jų ir mokytojams.

- Sprendžiant personalo (mokytojų priėmimo ir atleidimo), taip pat biudžeto klausimus mokykloje, mokytojų atsakomybė yra maža (2.4.7 pav.). Tačiau paminėtinos kelios šalys, kuriose mokytojų atsakomybė mokytojų priėmimo klausimais yra gana didelė – tai Danija ir Nyderlandai. Tai, kad mokytojai turi gana didelę atsakomybę šiuo aspektu, nurodo 46 proc. mokyklų vadovų Danijoje ir 44 proc. Nyderlanduose. Lietuvoje mokyklų vadovų, teigiančių, kad jų mokykloje mokytojai turi reikšmingą atsakomybę, sprendžiant personalo ir biudžeto klausimus, yra mažiau kaip 2 proc.
- Nustatant įvairias mokyklos taisykles ir tvarką, mokytojų atsakomybė yra kiek didesnė: vidutiniškai 42 proc. mokyklų vadovų EBPO šalyse (Lietuvoje – 52 proc.) nurodo, kad mokytojams tenka svari atsakomybė, nustatant mokinių pasiekimų vertinimo tvarką, 40 proc. (Lietuvoje – 42 proc.) – nustatant mokinių drausmės procedūras ir tvarką. Šalys, kuriose mokytojų atsakomybė šios srities veiklose gana didelė (pažymi daugiau kaip 70 proc. mokyklų vadovų), yra Islandija, Slovėnija (mokinių elgesio tvarkos aspektu), Latvija ir Estija (mokinių pasiekimų vertinimo tvarkos nustatymo aspektu). Mokinių priėmimo į mokyklą tvarka nėra ta sritis, kur mokytojų atsakomybė būtų labai didelė.
- Ugdymo programos, turinys ir mokymo praktika – šiose srityse mokytojų atsakomybė yra didžiausia. Sritis, kuriose mokytojams tenka didžiausia atsakomybė, yra mokomojo dalyko turinio

2.4.7 pav. Mokytojų atsakomybė mokykloje.

Mokyklų vadovų, teigiančių, kad jų mokykloje mokytojai turi reikšmingą atsakomybę šiose veiklose, dalis (proc.).



ir mokymo medžiagos pasirinkimas. Remiantis mokyklų vadovų atsakymais, Lietuvoje mokytojų atsakomybė šiose srityse yra gerokai didesnė negu vidutiniškai EBPO šalyse – Lietuvoje šias sritis pažymi 78–88 proc. mokyklų vadovų (2.4.7 pav.). Labiausiai savarankiškai, rinkdamiesi mokymo medžiagą, yra Belgijos (Flandrija) ir Islandijos mokytojai (daugiau negu 95 proc. mokyklų vadovų nuomone), mažiausiai (mažiau negu 30 proc.) Japonijoje, Saudo Arabijoje, Šanchajuje (Kinija), Jungtiniuose Arabų Emyratuose ir Vietname. Renkantis mokomojo dalyko turinį, savarankiškiausi mokytojai yra Nyderlanduose, Italijoje, Danijoje, Estijoje, o mažiausiai savarankiškai Meksikoje, Saudo Arabijoje, Turkijoje ir Vietname.

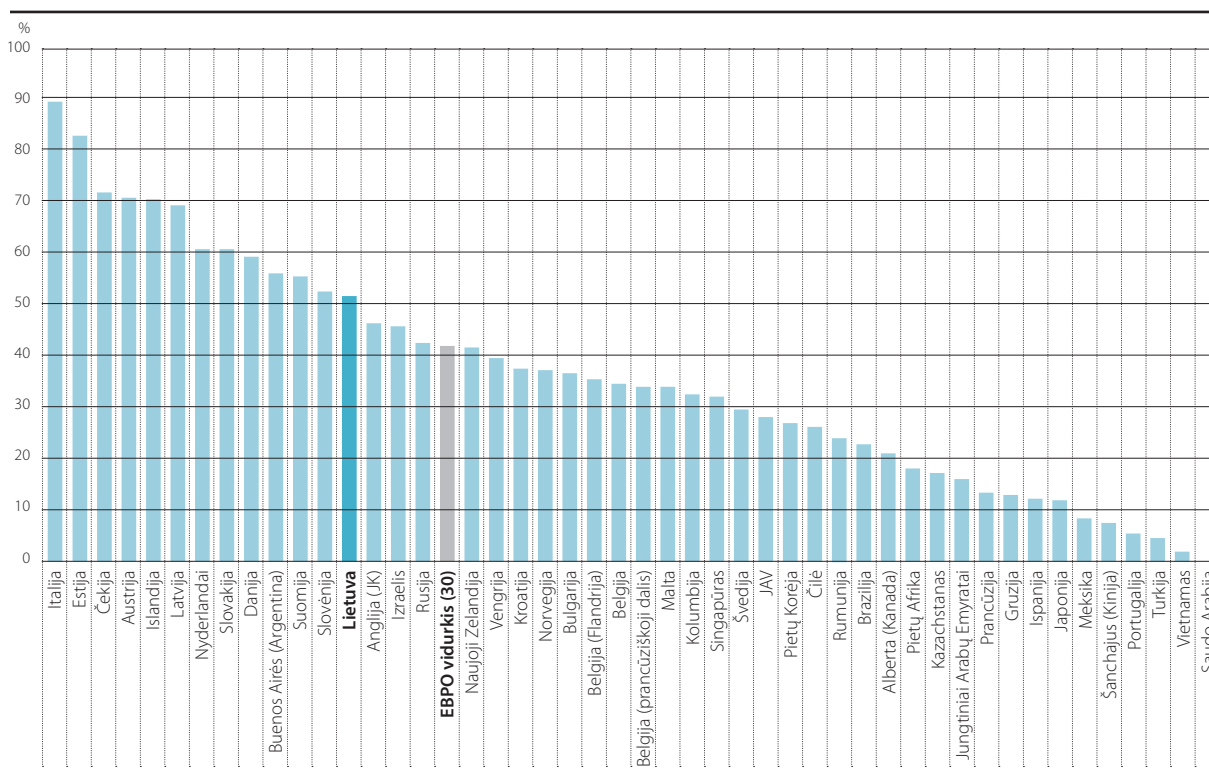
Siekiant dar išsamiau patyrinėti mokytojų atsakomybę, buvo sukurtas mokytojų atsakomybės priimant sprendimus rodiklis. Tam buvo atrinktos šios veiklos: (1) mokinių elgesio tvarkos ir procedūrų nustatymas; (2) mokinių pasiekimų vertinimo tvarkos nustatymas; (3) mokinių priėmimo į mokyklą tvirtinimas; (4) mokymosi medžiagos pasirinkimas; (5) dalyko turinio, įskaitant mokymo programas, pasirinkimas ir (6) sprendimai dėl mokomųjų dalykų pasiūlos. Jei mokyklų vadovai nurodė, kad mokytojai turi didelę atsakomybę bent už 4 iš 6 veiklų, buvo laikoma, kad tų mokyklų mokytojams būdinga reikšminga atsakomybė už didžiąją dalį užduočių, susijusių su mokyklos strategija, mokymo ar ugdymo programa ir tvarkomis.

- Vidutiniškai Lietuvoje mokytojams tenka reikšminga atsakomybė, priimant sprendimus, trijose srityse iš šešių galimų (EBPO šalyse 2,5).
- Remiantis mokyklų vadovų atsakymais, apie pusė (52 proc.) mokyklų Lietuvoje (vidutiniškai EBPO šalyse – 42 proc.) galima būtų apibūdinti kaip mokyklas, kuriose mokytojams tenka reikšminga atsakomybė, sprendžiant klausimus, susijusius su mokyklos vidaus tvarkomis ir ugdymo turiniu bei procesu (2.4.8 pav.).

2.4.8 pav. Mokytojų atsakomybė mokykloje už mokyklos vidaus tvarkas, ugdymo turinį ir mokymą.

Mokyklų vadovų, nurodančių, kad jų mokykloje mokytojams tenka reikšminga atsakomybė, sprendžiant daugumą klausimų, susijusių su mokyklos vidaus tvarkomis, ugdymo turiniu ir mokymu, dalis (proc.).

Ši dalis apskaičiuota, remiantis mokyklų vadovų atsakymais, kad mokytojams tenka reikšminga atsakomybė bent 4 iš toliau įvardijamų 6 sričių: (1) mokinių priėmimo į mokyklą tvirtinimas, (2) mokinių drausmės tvarkos ir procedūrų nustatymas, (3) mokinių vertinimo tvarkos nustatymas, (4) mokomosios medžiagos pasirinkimas, (5) mokomojo dalyko turinio pasirinkimas ir (6) sprendimai dėl mokomųjų dalykų pasiūlos.



Kiek savarankiški jaučiasi mokytojai?

Mokytojo savarankiškumas – svarbi prielaida, siekiant, kad mokytojai pamokose daugiau eksperimentuotų, išbandytų naujoves. TALIS tyrime mokytojų buvo klausiama, kiek savarankiški jie jaučiasi tokiose srityse kaip planavimas, ugdymo turinio ir metodų parinkimas, mokinių vertinimas, namų darbų skyrimas (atsakant į šį klausimą, mokytojų buvo prašoma pagalvoti apie jų darbą konkrečioje klasėje, kuri tyrime buvo vadinama tiriamąja klase).

- Bendras mokytojų savarankiškumas šiose su ugdymu konkrečioje klasėje susijusiose srityse yra labai didelis. Daugiau kaip 90 proc. mokytojų ir EBPO šalyse, ir Lietuvoje nurodo, kad jie jaučiasi pakankamai savarankiški, priimdami sprendimus dėl mokymo metodų (Lietuvoje – 98 proc.), mokinių mokymosi vertinimo (Lietuvoje – 95 proc.), mokinių elgesio valdymo (Lietuvoje – 95 proc.), namų darbų apimtys (Lietuvoje – 94 proc.). 84 proc. mokytojų EBPO šalyse ir 86 proc. Lietuvoje nurodo, jog yra savarankiški, pasirinkdami ugdymo turinį.
- Lietuvoje (kaip ir vidutiniškai EBPO šalyse) mokytojai, kurie jaučiasi esą labiau savarankiški (t. y. labiau sutinkantys, jog jie patys valdo mokymo situaciją klasėje), yra labiau linkę nurodyti, kad jie dirba inovatyviose mokyklos aplinkose. Gilesnė analizė rodo, kad esama ryšio tarp mokytojų savarankiškumo ir jų polinkio bendradarbiauti, diegti naujoves, taip pat darbo veiksmingumo, pasitenkinimo darbu ir patiriamo streso lygio: mokytojai, jaučiantys, jog gali kontroliuoti savo mokymą klasėje, labiau linkę bendradarbiauti, diegti naujoves, labiau yra patenkinti savo darbu profesinė ir emocinė prasme.

Mokytojų veiksmai, siekiant akademinės sėkmės

Į mokytojų lyderystę galima žvelgti kaip į mokytojų gebėjimą vadovauti mokymui. Akademinė aplinka paprastai yra suprantama kaip viena iš mokyklos klimato charakteristikų. Pirmą kartą TALIS tyrime mokyklų vadovų buvo klausiama, kaip dažnai jų mokyklose vyksta veiksmai, priiskiriami „akademinėi lyderystei“, kuri TALIS tyrime suprantama kaip veiksmai, nukreipti į bendrą akademinės atmosferos kokybę mokykloje, ir kaip dažnai tokie veiksmai vyksta.

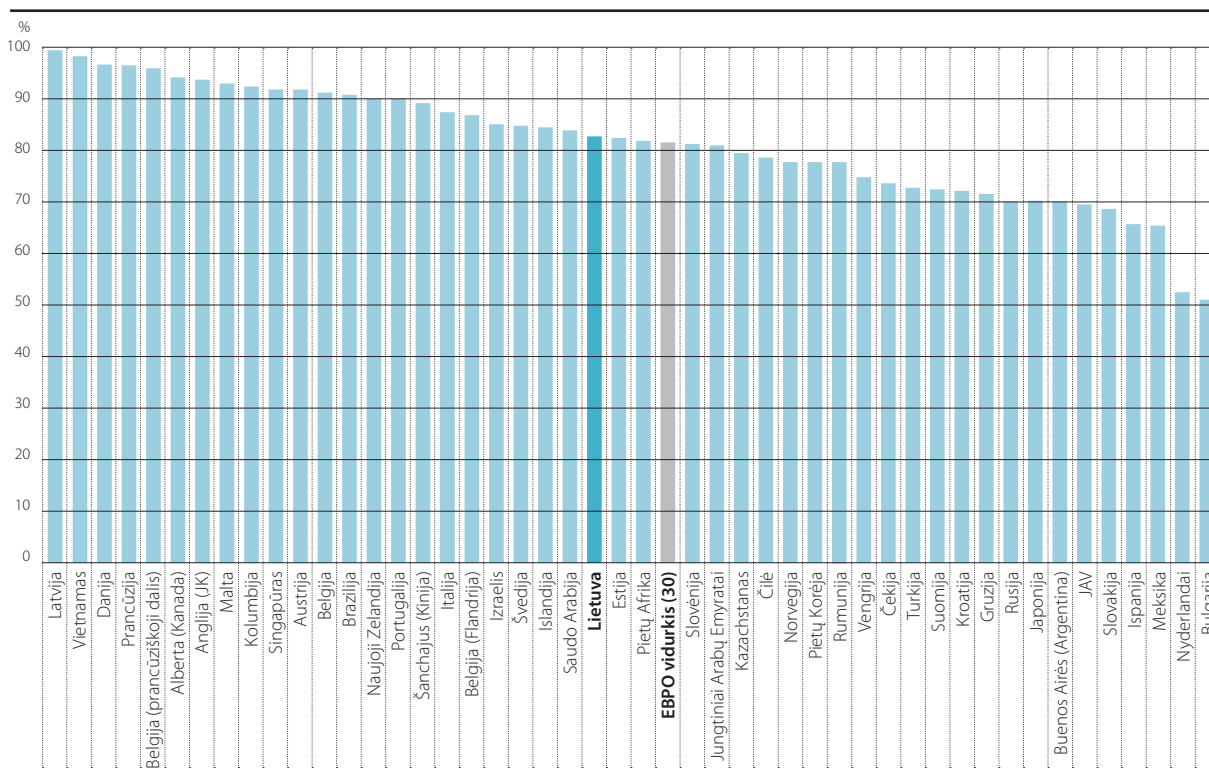
Sąryšiai tarp lūkesčių, mokinių rezultatų ir tam tikrų mokinių savybių yra sudėtingi ir kompleksiniai. Tačiau vis dėlto egzistuoja tam tikras sutarimas, kad lūkesčiai gali „užkoduoti“ mokinių pasiekimus – mokiniai nepasieks daugiau, negu iš jų tikisi mokytojai. Taigi mokytojams ir mokyklų vadovams reikėtų stengtis mokiniams formuoti pakankamai aukštus, bet įveikiamus lūkesčius.

- Daugumos mokyklų vadovų atsakymai į šį klausimą yra labai pozityvūs: daugiau kaip 90 proc. mokyklų vadovų EBPO šalyse teigia, kad jų mokytojai jaučia atsakomybę už mokyklos akademinį klimatą ir už mokinių akademinį pasiekimų gerinimą: vidutiniškai EBPO šalyse 92 proc. (Lietuvoje – 100 proc.) mokyklų vadovų nurodo, kad mokytojai gerai suvokia mokyklos ugdymo programos tikslus, 90 proc. (Lietuvoje – 100 proc.) sutinka, jog mokytojai sėkmingai įgyvendina mokyklos ugdymo turinį, 82 proc. (Lietuvoje – 83 proc.) pritaria, kad mokytojai puoselėja didelius lūkesčius, susijusius su mokinių pasiekimais.
- Analizuojant mokyklų vadovų nuomonę apie mokytojų puoselėjamus lūkesčius, susijusius su mokinių pasiekimais, tarp šalių pastebėti dideli skirtumai. Su teiginiu, kad mokytojai puoselėja didelius lūkesčius, susijusius su mokinių pasiekimais, daugiau kaip 95 proc. mokyklų vadovų sutiko Danijoje, Prancūzijoje, Belgijoje (prancūziškoji dalis), Latvijoje, Vietname ir tik 50 proc. sutiko Bulgarijoje ir Nyderlanduose.
- Lietuvoje gana nemaži mokyklų vadovų nuomonių skirtumai dėl mokinių akademinės sėkmės taip pat buvo pastebėti, lyginant didmiesčių ir kaimo vietovių mokyklas: teiginiui, kad mokyto-

jai puoselėja didelius lūkesčius, susijusius su mokinių pasiekimais, pritarė 94 proc. didmiesčių, 83 proc. rajono centro ir 75 proc. kaimo mokyklų vadovų (skirtumas tarp didmiesčių ir kaimo mokyklų yra statistiškai reikšmingas).

2.4.9 pav. Mokytojų jaučiama atsakomybė už aukštus mokinių pasiekimus.

Mokyklų vadovų, nurodančių, kad teiginys „Mokytojai puoselėja didelius lūkesčius, susijusius su mokinių pasiekimais“ gana gerai ar labai tinka jų vadovaujamai mokyklai, dalis (proc.).



Mokytojų santykis su politika ir žiniasklaida

Viena iš mokytojo profesijos patrauklumo ir prestižo didinimo priemonių – suteikti mokytojams galimybes ir sąlygas būti pokyčių dalyviais, mokytojus pasitelkiant kaip pokyčių švietime šalininkus ir konsultantus. Lyderystė gali reikšti ne tik tiesiogiai mokykloje, bet ir per mokytojų gebėjimus bei galimybes prisidėti prie platesnių visuomenėje vykstančių diskusijų apie švietimą. Formuojant visuomenės požiūrį į mokytojus ir jų darbą, labai svarbų vaidmenį atlieka ir žiniasklaida.

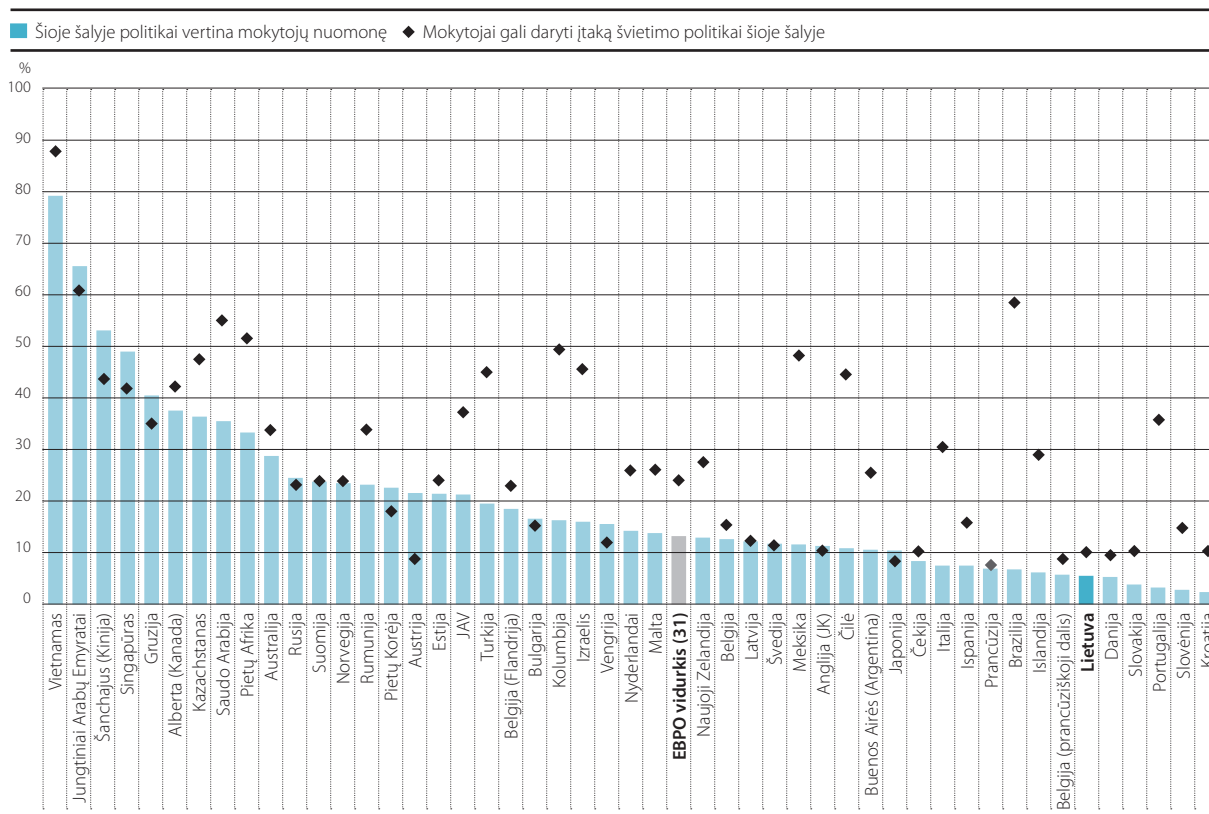
TALIS tyrimo metu bandoma įsigilinti į mokytojų lyderystę, tyrinėjant mokytojų požiūrį į jų santykius su žiniasklaida ir galimybes prisidėti, formuojant švietimo politiką.

- EBPO šalyse vidutiniškai tik 19 proc. (Lietuvoje – 20 proc.) mokytojų mano, kad jų šalyje mokytojai yra vertinami žiniasklaidos. Kazachstane, Šanchajuje (Kinija), Singapūre, Jungtiniuose Arabų Emyratuose ir Vietname taip mano daugiau negu 50 proc. mokytojų, o mažiau negu 10 proc. – Austrijoje, Čilėje, Kroatijoje, Danijoje, Prancūzijoje, Belgijoje (prancūziškojoje dalyje), Vengrijoje, Islandijoje, Japonijoje, Portugalijoje ir Slovėnijoje.
- EBPO šalyse vidutiniškai tik 14 proc. mokytojų (Lietuvoje dar gerokai mažiau – tik 5 proc.) nurodė manantys, jog jų šalių politikai vertina mokytojų nuomonę. Mažiausiai (mažiau negu 5 proc.) vertinami politikų jaučiasi mokytojai Kroatijoje, Portugalijoje, Slovakijoje ir Slovėnijoje (2.4.10 pav.).

- Vidutiniškai EBPO šalyse 24 proc. (Lietuvoje gerokai mažiau – tik 10 proc.) mokytojų mano, kad jie gali turėti įtakos švietimo politikai. Šiuo aspektu skirtumai tarp šalių taip pat labai dideli: nuo 8 proc. Prancūzijoje iki 88 proc. Vietname (2.4.10 pav.).
- Keliose tyrime dalyvavusiose šalyse yra gana dideli skirtumai tarp mokytojų nuomonės apie tai, ar jie jaučiasi vertinami politikų ir ar jie jaučiasi galį daryti įtaką švietimo politikai. Didžiausi skirtumai yra Brazilijoje, Meksikoje, Čilėje, Kolumbijoje ir Portugalijoje. Viena iš tokių rezultatų interpretacijų galėtų būti tai, kad šiose šalyse, nors mokytojai ir nesijaučia vertinami politikų, tačiau jie jaučiasi turį tam tikrus mechanizmus (mokytojų profesinės sąjungos ir kt.), kurios suteikia jiems galimybes daryti poveikį priimamiems sprendimams. Lietuvoje esminio skirtumo tarp šių dviejų aspektų vertinimo nėra.

2.4.10 pav. Mokytojų požiūris į galimybę dalyvauti, priimant svarbius sprendimus.

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



Kodėl pasirinkote mokytojo profesiją? *Mokytojų atsakymai bandomojo tyrimo metu.*

Mokytojo profesijos vertinimas.

Suteikė daug galimybių, įgūdžių bendravimui.

Mano mokytojai buvo man pavyzdžiai.

Mokytoja būti buvo mano svajonė nuo mažumės.

Patiko mokomasis dalykas, sutapo su hobiu.

Nuo vaikystės svajoju būti mokytoja.

Galimybė realizuoti savo gebėjimus.

Suteikė galimybę nuolat mokytis.

Ėmiau mokytis atsitiktinai.

Meilė vaikams ir būsimam darbui.

Noras tarnauti Dievui ir žmonėms.

Savirealizacija.

Mano trenerio autoritetas.

Norėjau mokyti mokinius.

Myliu vaikus, malonu su jais bendrauti, suteikia jaunatviško polėkio.

Tėvas buvo mokytojas.

Didžiausią įtaką padarė jaunystės maksimalizmas bei matyti kino filmai.

Svajoju būti mokytoja.

Patinka bendrauti su vaikais, jaunimu.

Mokytojo profesija buvo teigiamai vertinama visuomenėje.

Mokytojo profesija suteikia galimybę bendradarbiauti su užsienio kolegomis.

Darbas – tai gyvenimo būdas, kai gali džiaugtis.

Mano dėstomas dalykas man labai patinka, skatina nuolatinį tobulėjimą.

Darbas su mokiniais yra įdomus.

Aš pažinojau šį darbą, nes tėvai buvo mokytojai.

Mokytojo profesija garantavo prestižą.

Moralinis pasitenkinimas.

Turėjau puikius mokytojus.

Mokytojo profesija suteikė galimybę dirbti kūrybiškai.

Myliu vaikus.

Buvo nuostabi mokytoja to dalyko, kurį pasirinkau studijuoti.

Mokytojo profesija man suteikė galimybę realizuoti savo kūrybinę potenciją ir nuolatinį tobulėjimą.

Suteikė galimybę tobulėti ir mokytis visą gyvenimą.

Bendravimas su mokiniais popamokinėje veikloje.

Galimybė dirbti su vaikais.

Mokytojo profesija suteikė galimybes ugdyti kūrybiškumą ir nuolatinį tobulėjimą.

Manau, labai svarbi profesija.

Tai buvo vaikystės svajonė, gal jau užkoduota genuose.

Mokytojo profesija buvo gerbiama, prestižinė.

PRIEDAI



1 lentelė. Mokytojų pasiskirstymas pagal tam tikras charakteristikas. Rezultatai pateikiami remiantis mokytojų ir mokyklų vadovų atsakymais.

Šalys	Mokytojų dalis (proc.)																	
	Pagal lytį (mokytojų atsakymai)				Pagal vietovę, kurioje yra mokykla (remiantis mokyklų vadovų atsakymais)						Pagal mokinių iš žemo socialinio ir ekonominio statuso šeimų mokykloje skaičių (remiantis mokyklų vadovų atsakymais) ¹				Pagal specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių mokykloje skaičių (remiantis mokyklų vadovų atsakymais) ²			
	Vyrai		Moterys		Kaimo vietovė (iki 3000 gyventojų)		Miestas (nuo 3 001 iki 100 000 gyventojų)		Didmiestis (daugiau kaip 100 000 gyventojų)		Ne daugiau kaip 30 %		Daugiau kaip 30 %		Ne daugiau kaip 10 %		Daugiau kaip 10 %	
	proc.	s. p.	proc.	s. p.	proc.	s. p.	proc.	s. p.	proc.	s. p.	proc.	s. p.	proc.	s. p.	proc.	s. p.	proc.	s. p.
Alberta (Kanada)	36,5	(2,3)	63,5	(2,3)	15,3	(3,4)	24,4	(2,7)	60,3	(4,2)	89,0	(3,6)	11,0	(3,6)	54,4	(5,5)	45,6	(5,5)
Australija	37,9	(1,0)	62,1	(1,0)	3,5	(0,1)	26,6	(0,1)	69,9	(0,1)	75,3	(0,1)	24,7	(0,1)	63,9	(0,1)	36,1	(0,1)
Austrija	29,5	(0,7)	70,5	(0,7)	15,5	(2,0)	51,4	(2,3)	33,2	(1,3)	79,4	(2,4)	20,6	(2,4)	90,1	(1,7)	9,9	(1,7)
Belgija	30,5	(0,8)	69,5	(0,8)	3,3	(1,1)	73,2	(2,4)	23,5	(2,4)	81,5	(2,5)	18,5	(2,5)	57,3	(3,2)	42,7	(3,2)
Belgija (Flandrija)	29,8	(1,0)	70,2	(1,0)	0,9	(0,6)	85,5	(2,1)	13,6	(2,0)	87,6	(2,6)	12,4	(2,6)	48,6	(4,2)	51,4	(4,2)
Belgija (prancūziškoji dalis)	31,3	(1,2)	68,7	(1,2)	6,1	(2,2)	58,8	(4,6)	35,1	(4,6)	74,7	(4,3)	25,3	(4,3)	67,0	(5,0)	33,0	(5,0)
Brazilija	31,0	(1,4)	69,0	(1,4)	14,7	(2,9)	43,1	(4,5)	42,3	(3,8)	58,5	(3,7)	41,5	(3,7)	90,2	(2,1)	9,8	(2,1)
Bulgarija	20,5	(0,9)	79,5	(0,9)	28,1	(1,9)	42,9	(2,6)	29,0	(2,2)	76,9	(2,5)	23,1	(2,5)	95,4	(1,4)	4,6	(1,4)
Buenos Airės (Argentina)	31,5	(1,6)	68,5	(1,6)	a	a	a	a	100,0	(0,0)	85,8	(3,3)	14,2	(3,3)	95,5	(2,5)	4,5	(2,5)
Čilė	35,4	(1,3)	64,6	(1,3)	13,3	(2,3)	31,4	(4,2)	55,3	(3,8)	43,0	(3,8)	57,0	(3,8)	45,6	(4,0)	54,4	(4,0)
Kolumbija	44,6	(1,6)	55,4	(1,6)	21,0	(3,1)	28,0	(3,9)	51,1	(4,2)	23,8	(3,6)	76,2	(3,6)	91,4	(2,6)	8,6	(2,6)
Kroatija	21,8	(0,6)	78,2	(0,6)	25,7	(2,8)	51,6	(3,7)	22,7	(3,4)	89,2	(2,9)	10,8	(2,9)	89,3	(2,4)	10,7	(2,4)
Kipras	26,4	(1,0)	73,6	(1,0)	13,8	(3,6)	55,4	(5,4)	30,8	(4,8)	95,0	(2,0)	5,0	(2,0)	84,4	(4,0)	15,6	(4,0)
Čekija	23,6	(0,7)	76,4	(0,7)	19,5	(2,0)	57,1	(2,9)	23,4	(2,2)	98,5	(0,8)	1,5	(0,8)	62,9	(3,1)	37,1	(3,1)
Danija	39,9	(1,0)	60,1	(1,0)	24,7	(3,5)	58,2	(4,4)	17,1	(3,7)	92,9	(1,9)	7,1	(1,9)	67,9	(4,3)	32,1	(4,3)
Anglija (JK)	35,6	(1,0)	64,4	(1,0)	8,3	(2,4)	51,1	(4,1)	40,6	(4,0)	73,9	(2,5)	26,1	(2,5)	46,2	(4,1)	53,8	(4,1)
Estija	16,2	(0,6)	83,8	(0,6)	34,1	(1,7)	44,9	(3,7)	21,0	(3,3)	95,8	(1,2)	4,2	(1,2)	70,2	(3,8)	29,8	(3,8)
Suomija	30,2	(0,7)	69,8	(0,7)	9,7	(1,6)	62,2	(4,1)	28,0	(3,8)	97,1	(1,5)	2,9	(1,5)	68,9	(4,5)	31,1	(4,5)
Prancūzija	34,7	(0,9)	65,3	(0,9)	13,4	(2,0)	70,5	(3,7)	16,2	(3,2)	58,4	(3,0)	41,6	(3,0)	57,6	(3,9)	42,4	(3,9)
Gruzija	16,7	(1,2)	83,3	(1,2)	52,9	(2,1)	17,2	(2,4)	29,9	(1,6)	92,6	(2,0)	7,4	(2,0)	99,0	(0,7)	1,0	(0,7)
Vengrija	20,9	(0,7)	79,1	(0,7)	21,4	(2,3)	51,7	(3,0)	26,9	(1,9)	80,0	(2,7)	20,0	(2,7)	78,2	(3,2)	21,8	(3,2)
Islandija	26,7	(1,3)	73,3	(1,3)	33,3	(0,2)	55,6	(0,2)	11,1	(0,2)	98,7	(0,1)	1,3	(0,1)	43,5	(0,3)	56,5	(0,3)
Izraelis	24,5	(1,2)	75,5	(1,2)	6,8	(2,7)	60,7	(4,2)	32,5	(4,3)	65,0	(4,1)	35,0	(4,1)	61,3	(5,2)	38,7	(5,2)
Italija	21,9	(0,9)	78,1	(0,9)	11,0	(2,6)	66,9	(4,0)	22,1	(3,2)	92,2	(2,0)	7,8	(2,0)	59,0	(4,2)	41,0	(4,2)
Japonija	57,8	(0,8)	42,2	(0,8)	0,4	(0,3)	34,0	(2,8)	65,6	(2,8)	92,5	(2,0)	7,5	(2,0)	91,5	(2,1)	8,5	(2,1)
Kazachstanas	24,1	(0,6)	75,9	(0,6)	48,1	(2,4)	30,6	(3,3)	21,2	(2,2)	90,4	(1,8)	9,6	(1,8)	99,2	(0,5)	0,8	(0,5)
Pietų Korėja	32,7	(1,1)	67,3	(1,1)	5,4	(1,3)	14,8	(2,4)	79,7	(2,4)	95,5	(1,7)	4,5	(1,7)	98,7	(1,0)	1,3	(1,0)
Latvija	10,8	(0,7)	89,2	(0,7)	34,4	(2,4)	43,4	(2,8)	22,2	(1,8)	93,2	(1,8)	6,8	(1,8)	90,5	(2,4)	9,5	(2,4)
Lietuva	15,1	(0,5)	84,9	(0,5)	25,5	(1,9)	38,6	(2,3)	35,9	(2,0)	92,1	(2,1)	7,9	(2,1)	76,1	(3,1)	23,9	(3,1)
Malta	30,3	(1,9)	69,7	(1,9)	13,5	(6,0)	86,5	(6,0)	a	a	98,7	(1,2)	1,3	(1,2)	61,4	(8,4)	38,6	(8,4)
Meksika	43,4	(1,0)	56,6	(1,0)	5,9	(1,4)	50,0	(3,6)	44,1	(3,5)	59,4	(3,5)	40,6	(3,5)	93,4	(2,2)	6,6	(2,2)
Nyderlandai	46,8	(1,0)	53,2	(1,0)	0,1	(0,1)	75,6	(5,5)	24,4	(5,5)	92,9	(3,8)	7,1	(3,8)	49,4	(5,9)	50,6	(5,9)
Naujoji Zelandija	34,6	(1,5)	65,4	(1,5)	6,9	(1,8)	42,1	(3,9)	51,0	(3,9)	80,8	(3,0)	19,2	(3,0)	81,5	(3,7)	18,5	(3,7)
Norvegija	36,2	(0,9)	63,8	(0,9)	26,5	(2,7)	54,5	(3,2)	19,0	(2,0)	96,7	(1,5)	3,3	(1,5)	57,3	(4,0)	42,7	(4,0)
Portugalija	26,3	(0,7)	73,7	(0,7)	5,2	(1,6)	80,2	(2,6)	14,6	(2,2)	47,5	(3,6)	52,5	(3,6)	67,0	(3,4)	33,0	(3,4)
Rumunija	27,0	(0,8)	73,0	(0,8)	11,5	(2,3)	60,1	(3,5)	28,4	(3,0)	80,1	(3,0)	19,9	(3,0)	95,7	(1,8)	4,3	(1,8)
Rusija	15,0	(0,8)	85,0	(0,8)	32,3	(3,5)	32,2	(4,9)	35,5	(3,5)	98,1	(1,4)	1,9	(1,4)	97,7	(1,5)	2,3	(1,5)
Saudo Arabija	47,6	(1,0)	52,4	(1,0)	24,3	(2,6)	18,8	(3,3)	56,9	(3,1)	87,3	(3,3)	12,7	(3,3)	98,3	(1,1)	1,7	(1,1)
Šanchajus (Kinija)	26,3	(0,6)	73,7	(0,6)	3,5	(1,4)	25,7	(2,9)	70,8	(2,9)	95,4	(1,2)	4,6	(1,2)	98,7	(0,8)	1,3	(0,8)
Singapūras	36,4	(0,9)	63,6	(0,9)	a	a	a	a	100,0	(0,0)	95,3	(0,0)	4,7	(0,0)	86,2	(0,1)	13,8	(0,1)
Slovakija	17,9	(0,7)	82,1	(0,7)	33,4	(0,3)	54,7	(0,3)	11,9	(0,1)	94,8	(0,1)	5,2	(0,1)	82,3	(0,2)	17,7	(0,2)
Slovėnija	21,0	(1,0)	79,0	(1,0)	37,0	(4,4)	51,3	(4,3)	11,7	(3,1)	96,4	(1,9)	3,6	(1,9)	73,3	(4,3)	26,7	(4,3)
Pietų Afrika	40,2	(1,7)	59,8	(1,7)	14,9	(2,3)	50,2	(4,4)	34,9	(3,8)	28,9	(3,7)	71,1	(3,7)	83,5	(3,9)	16,5	(3,9)
Ispanija	38,2	(1,3)	61,8	(1,3)	3,0	(0,9)	61,1	(3,4)	35,9	(3,5)	90,9	(3,1)	9,1	(3,1)	82,7	(3,2)	17,3	(3,2)
Švedija	34,2	(1,2)	65,8	(1,2)	13,0	(0,1)	53,2	(0,2)	33,8	(0,2)	84,2	(0,1)	15,8	(0,1)	47,5	(0,2)	52,5	(0,2)
Taivanas	31,4	(0,6)	68,6	(0,6)	7,9	(1,3)	39,7	(3,3)	52,4	(3,0)	87,4	(2,1)	12,6	(2,1)	93,6	(1,6)	6,4	(1,6)
Turkija	44,2	(1,0)	55,8	(1,0)	16,0	(0,2)	31,3	(0,2)	52,6	(0,2)	79,4	(0,2)	20,6	(0,2)	93,9	(0,1)	6,1	(0,1)
Jungtiniai Arabų Emyratai	37,8	(0,4)	62,2	(0,4)	6,8	(0,1)	26,0	(0,1)	67,2	(0,2)	92,8	(0,1)	7,2	(0,1)	86,8	(0,1)	13,2	(0,1)
JAV	34,2	(1,3)	65,8	(1,3)	7,4	(2,2)	63,0	(5,1)	29,6	(4,4)	37,7	(5,6)	62,3	(5,6)	34,6	(4,8)	65,4	(4,8)
Vietnamas	33,6	(1,0)	66,4	(1,0)	57,3	(3,1)	29,3	(3,3)	13,3	(2,3)	92,3	(1,9)	7,7	(1,9)	97,2	(1,2)	2,8	(1,2)
EBPO vidurkis (31)	31,7	(0,2)	68,3	(0,2)	15,3	(0,4)	50,4	(0,6)	34,3	(0,5)	80,0	(0,5)	20,0	(0,5)	69,0	(0,6)	31,0	(0,6)

¹ Žemo socialinio ir ekonominio statuso šeimos – tai tokios šeimos, kuriose jaučiamas esminių gyvenimo sąlygų trūkumas (pvz., gyvenamosios vietos, tinkamos mitybos, sveikatos apsaugos ar medicininės priežiūros).

² Specialiųjų ugdymosi poreikių mokiniai – tai tokie mokiniai, kuriems dėl tam tikrų jų vystymosi sutrikimų (pedagoginių, psichologinių, medicininių ir socialinių pedagoginių aspektais) yra oficialiai nustatyti specialieji ugdymosi poreikiai.

a – duomenis reikia interpretuoti su tam tikru atsargumu.

s. p. – standartinės paklaidos.

Duomenų šaltiniai: OECD (2020), TALIS 2018 Results (Volume II); OECD, TALIS 2018 duomenų bazė.

2 lentelė. Mokytojų pasitenkinimo darbu rodiklio sąryšis su įvairiais kintamaisiais.

+	Šalys, kuriose stebimas statistiškai reikšmingas teigiamas sąryšis tarp kintamojo (prediktoriaus) ir mokytojų pasitenkinimo darbu
	Šalys, kuriose nėra statistiškai reikšmingo sąryšio tarp kintamojo (prediktoriaus) ir mokytojų pasitenkinimo darbu
–	Šalys, kuriose stebimas statistiškai reikšmingas neigiamas sąryšis tarp kintamojo (prediktoriaus) ir mokytojų pasitenkinimo darbu

Šalys	Pasitenkinimo darbu rodiklis ¹			
	Rodiklio sąryšis su kintamaisiais			
	Mokytojo profesija buvo pirmasis pasirinkimas	Dalyvavo įvadinėse veiklose mokykloje (formaliose ar neformaliose), pradėdami dirbti pirmoje darbovietėje	Dalyvavo įvadinėse veiklose (formaliose ar neformaliose) mokykloje, kurioje dirba dabar	Profesinio tobulinimosi veiklos, kuriose dalyvavo per pastaruosius 12 mėn. iki tyrimo, turėjo teigiamos įtakos mokymo praktikai
Alberta (Kanada)	+	+	+	+
Australija	+		+	+
Austrija	+		+	+
Belgija	+		+	+
Belgija (Flandrija)	+		+	+
Belgija (prancūziškoji dalis)	+		+	+
Brazilija	+		+	+
Bulgarija	+			+
Buenos Airės (Argentina)	+		+	+
Čilė	+	+	+	+
Kolumbija	+		+	+
Kroatija	+		+	+
Čekija	+		+	+
Danija	+		+	+
Anglija (JK)	+	+	+	+
Estija	+	+	+	+
Suomija	+	+	+	+
Prancūzija	+		+	+
Gruzija	+			+
Vengrija	+		+	m
Islandija	+	+		+
Izraelis	+			+
Italija	+		+	+
Japonija	+	–		+
Kazachstanas	+		+	+
Pietų Korėja	+	+	+	+
Latvija	+		+	+
Lietuva		+	+	+
Malta	+		+	+
Meksika	+		+	+
Nyderlandai	+			
Naujoji Zelandija	+		+	+
Norvegija	+	+	+	+
Portugalija			+	+
Rumunija	+	+	+	+
Rusija	m		+	+
Saudo Arabija	+	+	+	+
Šanchajus (Kinija)	+		+	+
Singapūras	+		+	+
Slovakija	+			+
Slovėnija	+			
Pietų Afrika	+		+	+
Ispanija	+		+	+
Švedija	+		+	+
Turkija	+	+		+
Jungtiniai Arabų Emyratai	+		+	+
JAV			+	+
Vietnamas	+			+
EBPO vidurkis (31)	+	+	+	+

2 lentelė. Mokytojų pasitenkinimo darbu rodiklio sąryšis su įvairiais kintamaisiais (tęsinys).

Šalys	Pasitenkinimo darbu rodiklis ¹				
	Rodiklio sąryšis su kintamaisiais				
	Mokytojo profesija yra vertinama visuomenėje	Mokytojų patiriamo streso ir emocinės savijautos darbe rodiklis ²	Profesinio bendradarbiavimo rodiklis ³	Gautas veiksmingas grįžtamasis ryšys	Savarankiškumo mokant tiriamąją klasę rodiklis ⁴
Alberta (Kanada)	+	–	+	+	+
Australija	+	–	+	+	+
Austrija	+	–	+	+	+
Belgija	+	–	+	+	+
Belgija (Flandrija)	+	–	+	+	+
Belgija (prancūziškoji dalis)	+	–	+	+	+
Brazilija	+	–	+	+	+
Bulgarija	+	–	+	+	+
Buenos Airės (Argentina)		–	+	+	+
Čilė	+	–	+	+	+
Kolumbija	+	–	+	+	+
Kroatija	+	–	+	+	+
Čekija	+	–	+	+	+
Danija	+	–	+	+	+
Anglija (JK)	+	–	+	+	+
Estija	+	–	+	+	+
Suomija	+	–	+	+	+
Prancūzija	+	–	m	+	+
Gruzija	+	–	+	+	+
Vengrija	+	–	+	+	+
Islandija	+	–	+	+	+
Izraelis	+	–	+	+	+
Italija	+	–	+	+	+
Japonija	+	–	+	+	+
Kazachstanas	+	–	+	+	+
Pietų Korėja	+	–	+	+	+
Latvija	+	–	+	+	+
Lietuva	+	–	+	+	+
Malta	+	–		+	
Meksika	+	–	+	+	+
Nyderlandai	+	–	+		+
Naujoji Zelandija	+	–		+	+
Norvegija	+	–	+	+	+
Portugalija	+	–	+	+	+
Rumunija	+	–	+	+	+
Rusija	+	–	+	+	+
Saudo Arabija	+	–	+	+	+
Šanchajus (Kinija)	+	–	+	+	+
Singapūras	+	–	+	+	+
Slovakija	+	–	+	+	+
Slovėnija	+	–	+	+	+
Pietų Afrika	+	–	+	+	+
Ispanija	+	–	+	+	+
Švedija	+	–	+	+	+
Turkija	+	–	+	+	+
Jungtiniai Arabų Emyratai	+	–	+	+	+
JAV	+	–	+	+	+
Vietnamas	+	–	+	+	+
EBPO vidurkis (31)	+	–	+	+	+

3 lentelė. Mokytojų suvokto savo darbo veiksmingumo rodiklio sąryšis su įvairiais kintamaisiais.

+	Šalys, kuriose stebimas statistiškai reikšmingas teigiamas sąryšis tarp kintamojo (prediktoriaus) ir mokytojų suvokto savo darbo veiksmingumo
	Šalys, kuriose nėra statistiškai reikšmingo sąryšio tarp kintamojo (prediktoriaus) ir mokytojų suvokto savo darbo veiksmingumo
–	Šalys, kuriose stebimas statistiškai reikšmingas neigiamas sąryšis tarp kintamojo (prediktoriaus) ir mokytojų suvokto savo darbo veiksmingumo

Šalys	Mokytojų suvokto savo darbo veiksmingumo rodiklis ⁵			
	Rodiklio sąryšis su kintamaisiais			
	Mokytojų darbo patirtis (metų, kiek dirba mokytoju, skaičius)	Drausmės klasėje rodiklis ⁶	Dalyvavo įvadinėse veiklose (formaliose ar neformaliose) mokykloje, kurioje dirba dabar	Įvadinėse veiklose (mokykloje, kurioje dirba dabar) buvo įtrauktas mokymas komandoje kartu su labiau patyrusiais mokytojais
Alberta (Kanada)		–		+
Australija	+	–		+
Austrija	+	–		+
Belgija	+	–	+	
Belgija (Flandrija)	+	–		+
Belgija (prancūziškoji dalis)		–	+	+
Brazilija		–	+	+
Bulgarija	+	–		+
Buenos Airės (Argentina)		–	+	+
Čilė		–	+	+
Kolumbija		–		+
Kroatija	+	–	+	+
Čekija	+	–	+	+
Danija	+	–		
Anglija (JK)	+	–	+	+
Estija	+	–	+	+
Suomija	+	–	+	
Prancūzija	+	–	+	
Gruzija		–		+
Vengrija	+	–	+	+
Islandija	+	–		
Izraelis	+	–		
Italija	+	–	+	
Japonija		–		+
Kazachstanas	+	–	+	+
Pietų Korėja		–		+
Latvija		–	+	+
Lietuva	+	–		
Malta	+	–		+
Meksika		–	+	+
Nyderlandai	+	–	+	
Naujoji Zelandija	+	–		+
Norvegija	+	–		
Portugalija		–	+	
Rumunija	+	–	+	+
Saudo Arabija		–	+	+
Šanchajus (Kinija)		–	+	+
Singapūras	+	–		+
Slovakija	+	–		+
Slovėnija		–		
Pietų Afrika		–		+
Ispanija	+	–	+	+
Švedija	+	–		+
Turkija		–		+
Jungtiniai Arabų Emyratai	+	–	+	+
JAV		a		+
Vietnamas		c	+	+
EBPO vidurkis (31)	+	–	+	+

3 lentelė. Mokytojų suvokto savo darbo veiksmingumo rodiklio ryšys su įvairiais kintamaisiais (tęsinys).

Šalys	Mokytojų suvokto savo darbo veiksmingumo rodiklis ⁵			
	Rodiklio sąryšis su kintamaisiais			
	Profesinio tobulinimosi veiklos, kuriose dalyvavo per pastaruosius 12 mėn. iki tyrimo, turėjo teigiamos įtakos mokymo praktikai	Mokytojų patiriamo streso ir emocinės savijautos darbe rodiklis ²	Profesinio bendradarbiavimo rodiklis ³	Savarankiškumo mokant tiriamąją klasę rodiklis ⁴
Alberta (Kanada)			+	+
Australija		–	+	+
Austrija	+	–	+	+
Belgija	+	–	+	+
Belgija (Flandrija)		–	+	+
Belgija (prancūziškoji dalis)		–	+	+
Brazilija	+	–	+	+
Bulgarija	+	–	+	+
Buenos Airės (Argentina)		–	+	+
Čilė	+	–	+	+
Kolumbija	+	–	+	+
Kroatija	+	–	+	+
Čekija		–	+	+
Danija	+	–	+	+
Anglija (JK)		–	+	+
Estija	+		+	+
Suomija	+	–	+	+
Prancūzija	+	–	m	+
Gruzija		–	+	+
Vengrija	m	–	+	+
Islandija	+	–	+	+
Izraelis	+	–	+	+
Italija		–	+	+
Japonija	+	–	+	+
Kazachstanas		–	+	+
Pietų Korėja	+		+	+
Latvija	+	–	+	+
Lietuva	+	–	+	+
Malta	+		+	+
Meksika	+	–	+	+
Nyderlandai	+	–	+	+
Naujoji Zelandija	+		+	+
Norvegija		–	+	+
Portugalija	+	–	+	+
Rumunija	+	–	+	+
Saudo Arabija	+	–	+	+
Šanchajus (Kinija)	+	–	+	+
Singapūras		–	+	+
Slovakija	+	–	+	+
Slovėnija	+	–	+	+
Pietų Afrika	+	–	+	+
Ispanija	+	–	+	+
Švedija	+	–	+	+
Turkija	+	–	+	+
Jungtiniai Arabų Emyratai	+	–	+	+
JAV		–	+	+
Vietnamas		–	+	+
EBPO vidurkis (31)	+	–	+	+

¹ **Pasitenkinimo darbu rodiklis.** Matuoja mokytojų pasitenkinimą esama darbo aplinka ir pasitenkinimą profesija.

² **Mokytojų patiriamo streso ir emocinės savijautos darbe rodiklis.** Matuoja, kiek mokytojai patiria stresą savo darbe; ar po darbo lieka laiko asmeniniam gyvenimui; darbo poveikį psichinei ir fizinei sveikatai. Aukštesnės rodiklio reikšmės rodo aukštesnį patiriamo streso ir žemesnį gerovės lygį.

³ **Profesinio bendradarbiavimo rodiklis.** Matuoja mokytojų įsitraukimą į gilesnes bendradarbiavimo formas, kurioms būdinga stipresnė mokytojų tarpusavio priklausomybė (mokymas komandoje, grįžtamojo ryšio apie stebėtą pamoką teikimas, įsitraukimas į bendrą veiklą su skirtingomis klasėmis ar amžiaus grupėmis, dalyvavimas profesinio mokymosi bendradarbiaujant veiklose).

⁴ **Savarankiškumo mokant tiriamąją klasę rodiklis.** Matuoja, kiek savarankiškai mokytojai jaučiasi, parinkdami dalyko turinį, mokymo metodus, vertindami mokinių mokymąsi, sprenddami mokinių drausmės klausimus ir skirdami namų darbus (namų darbų kiekį). Rodiklis apskaičiuotas remiantis mokytojų atsakymais apie tiriamąją klasę (tiriamoji klasė – tai mokytojų atsitiktinai pasirinkta klasė, kuriai jie vedė pamokas tą savaitę, kai atsakinėjo į klausimyno klausimus).

⁵ **Mokytojų suvokto savo darbo veiksmingumo rodiklis.** Mokytojų suvokto savo darbo veiksmingumo rodiklis matuoja, kiek pasitikintys mokytojai jaučiasi tokiose srityse kaip klasės valdymas, mokymas ir mokinių įtraukimas į mokymąsi.

⁶ **Drausmės klasėje rodiklis.** Aukštesnės rodiklio reikšmės rodo didesnę drausmės klasėje poreikį.

a, c, m – duomenys nepateikiami arba duomenis reikia interpretuoti su tam tikru atsargumu.

Duomenų šaltiniai: OECD (2020), TALIS 2018 Results (Volume II); OECD, TALIS 2018 duomenų bazė.

Literatūra ir šaltiniai

- OECD (2019), TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- OECD (2020), TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>.
- OECD (2018), Teaching for the Future: Effective Classroom Practices To Transform Education, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264293243-en>.
- Hoyle, E. (2001), „Teaching: Prestige, status and esteem“, Educational Management Administration & Leadership, Vol. 29/2, p. 139–152.
- Ainley, J. & Carstens, R. (2018), Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework, OECD Education Working Papers, No. 187, OECD Publishing, Paris, DOI, <https://doi.org/10.1787/799337c2-en>.
- TALIS 2018 rezultatų lentelės: <https://www.oecd.org/education/talis/talis2018tables.htm>
- OECD (2019), TALIS 2018 Technical Report, OECD, Paris, http://www.oecd.org/education/talis/TALIS_2018_Technical_Report.pdf.
- Informacija apie TALIS tyrimą: <http://www.oecd.org/education/talis/>.

Tarptautinis mokymo ir mokymosi tyrimas
Teaching and Learning International Survey

TALIS 2018

Ataskaita

Ataskaitą parengė Eglė Melnikė, Audronė Razmantienė, Ieva Litvinavičienė
Kalbos redaktorė Rūta Krasnovaitė
Maketavo Agnė Beinaraiviūtė

Išleido Nacionalinė švietimo agentūra,
M. Katkaus g. 44, LT- 09217 Vilnius

Spausdino UAB „In Flexum“,
Šaltupio g. 9, LT- 02300 Vilnius

Tiražas 700 egz.
ISBN 978-609-8275-19-3

Leidinio bibliografinė informacija pateikiama Lietuvos nacionalinės
Martyno Mažvydo bibliotekos Nacionalinės bibliografijos duomenų banke (NBDB)