

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS
EDUKOLOGIJOS FAKULTETAS
EDUKOLOGIJOS IR PSICHOLOGIJOS KATEDRA

Gitana Labenskytė

Švietimo kokybės vadybos magistrantūros studentė

**PAMOKOS KOKYBĖS VERTINIMAS:
PEDAGOGINIAI IR VADYBINIAI ASPEKTAI**

Magistro darbas

Mokslinė vadovė
Prof. dr. Daiva Malinauskienė

Šiauliai, 2015

Darbas originalus Gitana Labenskytė
(parašas)

TURINYS

SANTRAUKA	3
SUMMARY	4
ĮVADAS	5
1. UGDYMO PARADIGMINĖS KAITOS SĄSAJA SU KOKYBINE PEDAGOGINIŲ SPRENDIMŲ PAMOKOJE KAITA	8
1.1. Mokymo ir mokymosi paradigmos analizė	8
1.2. Perėjimo iš mokymo į mokymosi paradigmą problemiškas.....	14
2. VADYBINIŲ SPRENDIMŲ ĮTAKOS PAMOKOS TOBULINIMUI YPATUMAI	18
2.1. Veiklos kokybės įsivertinimas kaip instrumentas pamokos kokybei tobulinti	18
2.2. Pamokos kokybė kaip pageidaujamo požymių buvimas vertinant	22
3. PAMOKOS AŠTUONIŲ KOMPONENTŲ VERTINIMAS	37
3.1. Tyrimo metodika ir imtis	37
3.2. Tyrimo rezultatų apibendrinimas ir kokybinė analizė	38
IŠVADOS	48
REKOMENDACIJOS	49
LITERATŪRA	51
PRIEDAI	55

SANTRAUKA

PAMOKOS KOKYBĖS VERTINIMAS: PEDAGOGINIAI IR VADYBINIAI ASPEKTAI

Magistro darbas

Tyrimo aktualumas. Bendrojo ugdymo mokyklų pamokos kokybė vertinama remiantis Lietuvos Bendrosiomis programomis, kurios pradėtos atnaujinti nuo pat Nepriklausomybės atgavimo laikotarpio. Pagrindinis programų atnaujinimo siekis – ugdymo paradigmų kaita – perėjimas iš mokymo į mokymosi paradigmą, t. y. nuo žinių ir supratimo – į kompetencijų ugdymą. Nacionalinės mokyklų vertinimo agentūros išorės vertintojų stebėtos pamokos, mokslinėje literatūroje tyrimų rezultatai rodo, kad kokybinis perėjimas yra problemiškas ir ugdymo procese vis dar vyrauja mokymo paradigma. Siekiant tobulinti pamokos kokybę būtina mokyklinio ugdymo procese taikyti metodus, principus ir kt. (pedagoginiai sprendimai, susiję su didaktikos kaita) atitinkančius mokymosi paradigmos filosofiją bei organizuoti kokybinį perėjimą iš mokymo į mokymosi paradigmą galimai taikant mokyklų veiklos kokybės įsivertinimą, kaip šiuo metu turbūt vieną veiksmingiausių priemonių (vadybiniai sprendimai).

Tyrimo objektas – pamokos kokybės vertinimas.

Tyrimo tikslas – išanalizuoti pamokos kokybės vertinimą pedagoginiu bei vadybiniais aspektais ir įvertinti pamokos kokybę ugdymo paradigminės kaitos kontekste.

Tyrimo metodika, tyrimo instrumentas, imtis. Tyrimui atlikti pasirinkta Šiaulių miesto viena N bendrojo ugdymo mokykla, taikytas kokybinis tyrimo metodas – pamokų stebėjimas. Pamokos stebėtos remiantis Bendrojo ugdymo mokyklų išorės vertinimo metodika, pagal kurią yra vertinami aštuoni pamokos komponentai: pamokos planavimas ir organizavimas, mokymas, mokymasis, pagalba mokiniui, vertinimas, mokymosi aplinka ir pasiekimai pamokoje. Iš viso stebėta keturiasdešimt devynios pamokos pasirinktos mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo atlikimo metu. Mokykloje buvo vykdytas giluminis srities Ugdymas ir mokymasis įsivertinimas.

Tyrimo metodologija grindžiama humanistine koncepcija ir konstruktyvistine ugdymo teorija.

Gauti rezultatai. Pasirinktoje mokykloje stebėtų pamokų analizė parodė, kad vyrauja mokymo paradigma. Daroma prielaida, jog tinkamai atliekamas mokyklos įsivertinimas gali turėti vieną didžiausių poveikių šiuolaikinės pamokos kokybės reikalavimams įgyvendinti. Darbo pradžioje iškelta hipotezė, jog pamokoje vyrauja mokymo paradigma, pasitvirtino. Atlikto kokybinio tyrimo išvados siejasi su teorinės dalies apibendrintomis išvadomis.

SUMMARY

EVALUATING LESSON QUALITY: PEDAGOGIC AND MANAGERIAL ASPECTS

Master's degree thesis

Urgency of the research. Quality of a lesson in general education schools is assessed based on the General programs of Lithuania which were started to renew as far back as from the moment of regaining the Independence. The main purpose of renewal of the programs is the fluctuation of educational paradigms, namely the transition from the paradigm of teaching to the paradigm of learning, i.e. from knowledge and understanding to the development of competences. The lessons observed by external assessors from the National School Assessment Agency, results of the researches in scientific literature show that the quality transition is rather problematic and the teaching paradigm still prevails in educational process. In order to improve quality of the lesson, it is necessary to apply methods, principles, etc. (pedagogic solutions related to didactics fluctuation) in school educational process conforming to philosophy of the learning paradigm as well as to organise the quality transition from the teaching paradigm to that of learning with the application of self-evaluating of activities by the schools (managerial solutions).

Object of research – evaluating lesson quality.

Aim of the research – to analyse the quality assessment of a lesson from pedagogic and managerial aspect.

Methodology of research is based on humanistic conception and constructivistic approach.

Method of the research, instrument and sample. A general education school of Šiauliai city was selected for the research and qualitative research method was applied: observation of lessons. The lessons were observed based on the methodology of external assessment in General education schools under which 8 components of a lesson were assessed: planning and organisation of the lesson, teaching, learning, assistance to a pupil, evaluation, learning environment and achievements in the lesson. In total, 49 lessons were observed during self-evaluating of the quality of activity at the selected school.

Obtained results. The analysis of lessons at the selected school demonstrated that the teaching paradigm prevails. A presumption is made that the properly conducted self-evaluating by school may have one of the largest impacts on implementation of the requirements to quality of a modern lesson.

IVADAS

Tyrimo aktualumas. Bendrojo ugdymo mokyklų pamokos kokybė vertinama remiantis Lietuvos Bendrosiomis programomis, kurios pradėtos atnaujinti nuo pat Nepriklausomybės atgavimo laikotarpio. Pagrindinis programų atnaujinimo siekis – ugdymo paradigmu kaita – perėjimas iš mokymo į mokymosi paradigmą, t. y. nuo žinių ir supratimo – į kompetencijų ugdymą.

Nacionaliniu lygmeniu pamokos kokybę vertina išorės vertintojai išorinio vertinimo metu, taikydami formuojamąjį vertinimą. Pačios mokyklos gali įsivertinti pamokos kokybę taikydamos kokybės vadybos instrumentą – veiklos kokybės įsivertinimą. Įsivertinimo metu gauti rezultatai yra pripažįstami išorės vertintojų ir yra palyginami, teikiama profesionali konsultacija, pagalba. Tiek išorės vertintojai, tiek patiems įsivertinant naudojama ta pati metodika. Tačiau daugelis mokyklų neišnaudoja galingos priemonės pamokos kokybei tobulinti. Mokyklos įsivertinimas įgalina analizuoti pamokos kokybę, priežastis konkrečioje mokykloje bei ieškoti sprendimų kokybei gerinti, įtraukiant visą pedagogų bendruomenę.

Keičiantis ugdymo paradigmai, keičiasi ir mokytojo pedagoginiai sprendimai pamokoje. Mokytojas turi vadovautis didaktinėmis nuostatomis, atitinkančiomis mokymosi paradigmą bei į ją orientuotomis rekomendacijomis ir kurti šiuolaikinę pamoką. Mokytojo vaidmuo iš žinių perteikėjo keičiasi į konsultantą, pagalbinką. Mokymosi paradigma keičia pačių mokinių mokymąsi, jų mokymosi kokybę. Taikant modernios didaktikos nuostatas pamoka tampa atradimų, kūrybos erdve. Pamokų veiklose atsiranda nauji, individualaus ir grupinio darbo metodai, kurie atitinka mokymosi paradigmą, skatinantys aiškinimąsi, tyrinėjimą, interpretavimą, problemų sprendimą, projektavimą, kūrybą (pavyzdžiui pokalbis, diskusija, interviu, inscenizavimas, imitavimas, žaidimas, projektas, tyrimas, stebėjimas, eksperimentas) ir t. t.

Tačiau Nacionalinės mokyklų vertinimo agentūros išorės vertintojų stebėtos pamokos, mokslinėje literatūroje tyrimų rezultatai rodo, kad kokybinis perėjimas yra problemiškas ir ugdymo procese vis dar vyrauja mokymo paradigma. Siekiant tobulinti pamokos kokybę būtina mokyklinio ugdymo procese taikyti metodus, principus ir kt. (pedagoginiai sprendimai, susiję su didaktikos kaita) atitinkančius mokymosi paradigmos filosofiją bei organizuoti kokybinį perėjimą iš mokymo į mokymosi paradigmą galimai taikant mokyklų veiklos kokybės įsivertinimą, kaip šiuo metu turbūt vieną veiksmingiausių priemonių (vadybiniai sprendimai).

Lietuvos tyrėjų darbai, kuriuose analizuojama ugdymo paradigmos kaita ir su ja susiję pokyčiai bei perspektyvos, rodo temos aktualumą. Išanalizavus daugelio autorių darbus bei atsižvelgiant į darbinę praktiką, galima prognozuoti, kad ateityje ši tema taps vis svarbesnė ir reikšmingesnė tobulinant mokyklų veiklos kokybę.

N. Cibulskaitė (2000) apžvelgė humaniškumo sampratą šiuolaikinių ugdymo paradigmu plotmėje, P. Jucevičienė ir kiti (2005) tyrė mokytojų didaktinės kompetencijos atitiktį šiuolaikiniams reikalavimas, R. Bruzgelevičienė (2008) išryškino ugdymo paradigmu kaitos permanentiškumo problemą parengiant mokytojus, P. Gudynas, E. Uginčienė (2006) nagrinėjo UNESCO „Švietimo visiems“ ugdymo kokybės gerinimo politikos aktualumą Lietuvoje, R. Prakapas, D. Prakapienė (2012) išsamiai analizavo ugdymo paradigmu kaitą, M. Vilkonienė (2009) analizavo IKT diegimo ir taikymo švietime įtaką pedagoginės sistemos kaitai, A. Ramanauskaitė, R. Laužackas, V. Targamadžė ir kt. (2004) nagrinėjo didaktines problemas tradicinėje ugdymo mokykloje, R. Čiužas (2007) gilinosi į mokytojų vaidmenis ir jų raišką, V. Targamadžė, Z. Nauckūnaitė, I. Stonkuvienė, A. Šimelionienė, ir kt. (2010) tyrė didaktines problemas bendrojo ugdymo mokykloje bei atskleidė mokymosi paradigmos įgyvendinimo problemą, V. Targamadžė (2010) konstatavo bendrojo ugdymo mokyklose būdingą perėjimo nuo mokymo į mokymosi problemą, V. Targamadžė (2011) nagrinėjo kunigo Jono Bosko saugojamąją sistemą mokymosi paradigmos atitikties požiūriu, Bitinas (2011, 2013) analizavo ugdymo paradigminę kaitą ir kt.

Tyrimo objektas – pamokos kokybės vertinimas.

Tyrimo problema – Praėjus dvidešimt penkeriems metams nuo aiškiai įvardyto perėjimo iš mokymo į mokymosi paradigmu imperatyvo, mokyklinio ugdymo pamokose vis dar vyrauja mokymo paradigmu.

Tyrimo tikslas – išanalizuoti pamokos kokybės vertinimą pedagoginiu bei vadybiniu aspektais ir įvertinti pamokos kokybę ugdymo paradigminės kaitos kontekste.

Tyrimo uždaviniai:

1. Išanalizuoti mokymo ir mokymosi paradigmu skiriamąsias ypatybes ir jų įtaką pedagoginių sprendimų pamokoje kaitai.
2. Išanalizuoti vadybinių sprendimų įtaką pamokos kokybei.
3. Aptarti pamokos kokybės vertinamų komponentų požymius.
4. Atlikti pamokos kokybės vertinimą, atskleidžiant sėkmingus ir tobulintinus pamokos aspektus ugdymo paradigminės kaitos kontekste.

Magistro darbe keliami **hipotezė** – pamokoje vyrauja mokymo paradigmu.

Tyrimo bazė ir imtis. Tyrimas atliktas Šiaulių miesto vienoje N bendrojo ugdymo mokykloje. Tyrimo metu stebėtos 49 pamokos.

Tyrimo metodologija grindžiama humanistine koncepcija ir konstruktyvistine ugdymo teorija.

Tyrimo metodai – mokslinės literatūros ir dokumentų analizė, lyginimas, apibendrinimas, empirinių tyrimų metaanalizė, kokybinė analizė.

Darbo naujumas / reikšmingumas. Tyrimo rezultatai galėtų padėti spręsti konkrečios mokyklos pamokos kokybinės kaitos problemą. Pasitelkiant mokyklos veiklos kokybės įsivertinimą, kaip galingą instrumentą, įgalinantį analizuoti esamą pamokos kokybę, priešastis konkrečioje mokykloje bei ieškoti sprendimų kokybei gerinti, įtraukiant visą pedagogų bendruomenę.

Darbo struktūra. Darbą sudaro įvadas, trys dalys ir išvados. Darbo apimtis – 54 puslapiai. Darbas iliustruotas 3 paveikslais, 13 lentelių. Pateikti 7 priedai. Darbe panaudota 60 šaltinių, kurie pateikiami darbo pabaigoje naudotos literatūros sąrašė.

1. UGDYMO PARADIGMINĖS KAITOS SĄSAJA SU KOKYBINE PEDAGOGINIŲ SPRENDIMŲ PAMOKOJE KAITA

1.1. Mokymo ir mokymosi paradigimų analizė

Analizuojant ugdymo paradigmos kaitą, edukologijos mokslinėje literatūroje, Lietuvos švietimo strateginiuose dokumentuose, įvairioje mokyklų tobulinimo rekomendacijų literatūroje bei kituose įvairiuose literatūros šaltiniuose išryškintos dvi pagrindinės ugdymo paradigimų linkmės – klasikinė (mokymo arba dar vadinama poveikio) ir laisvojo ugdymo (mokymosi). Šiame darbe toliau bus vartojamos mokymo ir mokymosi paradigimų sąvokos.

Paradigma (*gr. paradeigma – pavyzdys, modelis*) yra šiuolaikinių mokslininkų vartojama sąvoka. Į mokslo literatūrą paradigmos sąvoką įvedė JAV mokslo istorikas Thom'as S. Kuhn'as, išdėstydamas savo originalią poziciją 1962 m. knygoje „Mokslo revoliucijų struktūra“, o vėliau net kelis kartus po pirmojo veikalo leidimo pakeitė savo sukurtos paradigmos sąvokos reikšmę.

Bruzgelevičienė (2008) tyrinėjusi ugdymo paradigimų kaitą, remiasi T. S. Kuhn'o teikiama ugdymo paradigmos samprata: mokslo filosofijos ir sociologijos pagrindinės konceptualiosios schemas, problemų kėlimo ir sprendimo, tyrimo metodų, vyraujančių tam tikru istoriniu periodu mokslo bendruomenėje, modelio pagrindu istoriškai susiklosčiusių pažiūrų į ją nors sistemas; ugdymo paradigma – istoriškai susiklosčiusi pažiūra į ugdymą sistema.

Ugdymo paradigmos sąvoka aprėpia Lietuvos švietimo reformos teoretikų pasirinktų atsakymų į pagrindinius ugdymo filosofijos klausimus visumą – jų modeliuotą vientisą ugdymo vaizdinį ir jo teorinę bei praktinę raišką – ugdymo filosofijos ir ugdymo tikslų sąsajas, iš to kylančią bendrąją ugdymo teorinę mintį ir jos raišką dalinėse ugdymo teorijose bei projekcijose į ugdymo praktiką (Bruzgelevičienė, 2008).

Klasikinė mokymo paradigma remiasi pedagogikos teorija – bihevizizmu, kuri remiasi elgsenos psichologija ir objektyviai studijuoja žmones ir jų elgseną. Šios teorijos pradininkas JAV Harvardo universiteto psichologas ir filosofas, elgsenos tyrėjas, ypač daug studijavęs mokymosi psichologiją Burrhus'as Frederic'as Skinner'is. Pagrindinė jo idėja ta, kad mokomasi to, už ką galima gauti atlygį. Mokinys visiškai priklauso nuo savo mokytojo, kaip ir mokymosi eiga priklauso nuo mokytojo leidimo – jei įvertinama, kad medžiaga išmokta, leidžiama eiti toliau, jei ne – mokymasis sustoja (Bydam, 2000).

Geoff Petty (2007) praktiniame vadove „Šiuolaikinis mokymas“ pateikia supaprastintą bihevizistų tyrimų rezultatų santrauką, išskirdamas jų nustatytus mokymosi principus:

- Mokinys už mokymąsi reikia paskatinti;
- Paskatinimas turi būti skiriamas kaip galima greičiau po tinkamo poelgio;

- Mokymas vyksta laipsniškai, bet kai tas pats tikslo siekimo metodas nuolat pasikartoja, išmokstama lengviau;
- Geriausiai atsimenama tai, kas buvo neseniai ir dažnai kartojosi.

Petty (2007) teigimu, mokymasis – tai sudėtinis procesas, o bihevioristai, kaip ir kitų psichologijos mokyklų atstovai, atskleidžia tik dalį šio proceso.

Mokymo (poveikio) paradigma – tai klasikinis požiūris į mokymą. Šis požiūris, pasak K. G. Tobino (1990), yra objektyvistinis. Mokytojai, žvelgiant objektyvistiškai, yra individai, įgiję pakankamą kiekį tam tikrų dalykų žinių, ir jų paskirtis – perteikti turimas žinias (faktus, sąvokas, principus), kurios yra žinomos ir santykinai nekinta.

Šiaučiukienienė, Visockienė (2013) analizavusios diferencijuoto mokymo procesą poveikio paradigmoje teigia, kad mokinys neturi nei laisvės, nei teisės pasirinkti grupes, pasirinkti, ko ir kaip mokytis; pagrindinis vaidmuo tenka mokytojui, o pagrindinė poveikio priemonė yra žodis, pavyzdys, todėl poveikio paradigmos kontekste mokytojai taiko klasikinius mokymo metodus (pasakojimą, aiškinimą ir kt.); mokymo tikslai, turinys, formos ir metodai nėra pritaikyti mokinių įvairovei ir jų skirtybėms.

Šiaučiukienienės, Visockienės (2013) teigimu, tradicinėje poveikio paradigmoje dėmesys skiriamas žinių kiekybei (faktų ir detalių kaupimui), o ne nuodugnam supratimui. Poveikio paradigma akcentuoja mokytoją kaip pagrindinį informacijos ir žinių šaltinį.

Mokymo paradigmoje ugdymas traktuojamas kaip visuomenės apibendrintos patirties (mokslo, žinių, vertybių, protinės bei praktinės veiklos perteikimą ugdytiniams (Bitinas, 2013); nuolatos grindžiamas visuomenės, dažnai – valstybės, jos ideologinės doktrinos poreikiais. Taigi valstybės, ne asmens interesas čia yra prioritetas, todėl vertybės indoktrinuojamos (Bruzgelevičienė, 2008).

Į dalyką orientuotą mokytoją rengiančiose studijų institucijose, pagal mokymo paradigmą, išugdytas pedagogas yra geras savo srities specialistas, mokiniams jis atrodo visažinis, neklystantis. Tačiau tokio mokytojo manymu, tik jis pajėgus spręsti, ko mokyti mokinius (nesvarbu, kuo jis remiasi priimdamas tokius sprendimus). Autokratinio ugdymo sąlygomis toks mokytojas nepakeičiamas, nes skatina moksleivius pasikliauti autoritetu ir sąžiningai atlikti užduotis. Tokio mokytojo rengimo turinyje daugiausia vietos skiriama dalyko disciplinų studijoms, profesinis (psichologinis, pedagoginis, didaktinis) ugdymas yra traktuojamas kaip papildomas (Bitinas, 2013).

Klasikinė mokymo paradigma akcentuoja tokį požiūrį į mokymą, kuris:

- Sutelktas į mokytoją;
- Realizuojamas per pedagoginį poveikį;
- Orientuotas į informacijos perteikimą;

- Akcentuoja individualų darbą (Šiaučiukėnienė, 2006, p. 19).

Vakarų demokratinėje pedagogikoje buvo suvokta, kad klasikinės paradigmos vidiniai prieštaravimai yra pasiekę tokį lygį, kad ja grindžiamas ugdymas nebegali tenkinti individo ir visuomenės poreikių (Bitinas, 2013). Todėl mokymo (laisvojo ugdymo) paradigma įgijo vis tvirtesnes pozicijas visose Vakarų šalyse. Ši Europoje susiklosčiusi situacija sudarė išorines sąlygas ugdymo paradigmos kaitai Lietuvoje (Bitinas, 2013).

S. Neifacho (2008) teigimu, kliudė pagrindiniai klasikinės paradigmos trūkumai:

- Mokytojas-autoritaras;
- Vadovėlinis mokymas;
- Mokinių pasyvumas mokantis;
- Perkrautas faktais, atitrūkęs nuo gyvenimo mokymo turinys;
- Prievartinės ugdymo priemonės;
- Ugdytinio asmenybės laisvės slopinimas.

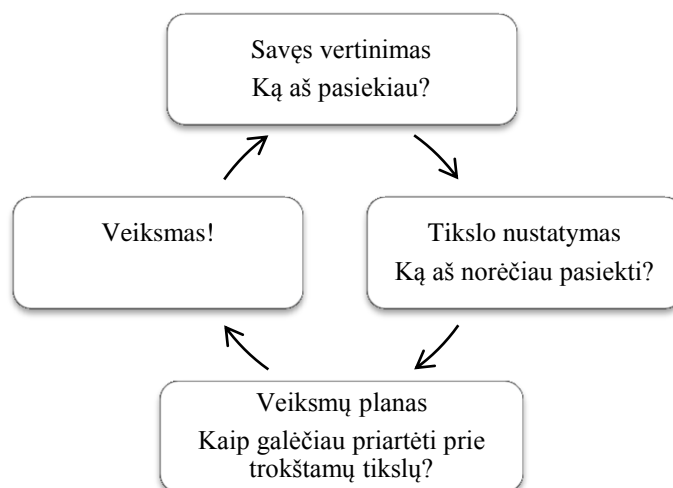
Klasikinis mokymas buvo paremtas žodiniais mokymo metodais, šiuolaikinis – savarankiškumą, bendradarbiavimą, mokymąsi mokyti skatinančiais metodais. Šiuolaikinė didaktika akcentuoja naują mokytojo ir mokinio sąveiką. Totalitarinėje sistemoje mokiny – tik mokymo objektas, mokytojo pavaldinys, kaupiantis faktus ir informaciją, kurią egzaminų metu atkartoja, atgamina. Klasikinė didaktika buvo orientuota tik į mokymą, į mokytojo darbo tobulinimą (Šiaučiukėnienė, 2006).

Mokymosi (laisvojo ugdymo) paradigmoje ugdymas – palankių sąlygų kiekvieno ugdytinio saviraiškai, savisklaidai ir saviraidai sudarymas, tikslas ugdyti laisvą, kūrybingą asmenybę, vertybės eksplikuojamos, pasirenkamos paties asmens jas internalizuojant (Bruzgelevičienė, 2008).

Mokymosi paradigma remiasi humanistiniu ugdymu, kognityvizmu, konstruktyvizmu (Bruzgelevičienė, 2008, Čiužas, 2007). Čiužo (2007) teigimu, naujoji mokymosi paradigma grindžiama supratimu, kad mokymasis yra konstruktyvi paties individo veikla, sudarant jam mokymosi sąlygas bei suteikiant paramą, kuri reikalinga mokymosi veiklai užtikrinti. Mokytojui čia tenka pagalbininko bei mokymosi aplinkų kūrėjo vaidmuo.

Mokymosi paradigma grindžiama humanistine mokykla: patenkinti mokinių emocinius poreikius (mokiniai turėtų patys sau vadovauti, mokiniai turi būti patys atsakingi už savo mokymąsi, savęs vertinimas svarbesnis nei mokytojo įvertinimas, kuo mažiau baimės, tuo mokiny noriau, efektyviau ir lengviau mokysis (Petty, 2007).

Kaip humanistiniai principai skatina mokinį geriau mokytis, parodyta 1 paveiksle.



1 pav. Paties vadovaujamo mokymo ciklas (Petty, 2007, p. 28)

Šiuolaikinė mokymosi paradigma atskleidžia tokį požiūrį į mokymą, kuris:

- Sutelktas į besimokantį;
- Realizuojamas per pedagoginę sąveiką;
- Orientuotas į mokinių informacijos konstravimą, o ne į mokytojo informacijos pateikimą;
- Akcentuoja bendradarbiavimą ir atradimus, mokymąsi, savo veiklos vertinimą, skatina kritinį mąstymą. (Šiaučiukėnienė, 2006, p. 23).

Pagrindinės ugdymo paradigmų idėjos palygintos 1 lentelėje.

1 lentelė

Klasikinės mokymo ir šiuolaikinės mokymosi paradigmų palyginimas

L. Šiaučiukėnienė, O. Visockienė, P. Taliūnienė (2006, p. 24)

Pagrindinės idėjos	Klasikinė mokymo paradigma	Šiuolaikinė mokymo (-si) paradigma
Mokymą apibūdinančios sąvokos	Didaktikos ašis – mokymas, mokytojai. Mokymas orientuotas į mokytoją, tradicinis, didaktinis. Pedagoginis poveikis.	Didaktikos ašis – mokymasis, mokiniai. Mokymas orientuotas į mokinį, progresyvus, naujas, reflektyvus, humanistinis. Pedagoginė sąveika.
Mokymo turinys	Akcentuoja dalyko formalių žinių įsisavinimą.	Akcentuoja tarpdalykinių žinių įsisavinimą, siejant jas su jau turima aplinkos pažinimo patirtimi, ir įvairių kompetencijų ugdymą.
Mokinio modeliai	Įsisavinimas.	Dalyvavimas.

<i>Požiūriai į mokymą</i>	Paskaitos, pasakojimai, demonstravimas, nurodymai, vadovavimas, aiškinimas.	Mokymas atradimų keliu, mokymo stiliai, mokymas bendradarbiaujant, kognityvinis mokymasis.
<i>Mokytojo modeliai</i>	Mokytojas kaip organizatorius, kaip vadovas.	Mokytojas kaip terapeutas, kaip mąstymo išlaisvintojas.
<i>Teorijos, kuriomis remiamasi</i>	Bihevioristinė teorija (B. F. Skinneris). Objektyvizmo teorija (Tobin ir kt.)	Kognityvinė teorija (Ž. Pjažė, J. S. Bruneris, Dž. Diuji). Konstruktyvizmo teorija (R. I. Arends, A. Balčytienė, P. Jucevičienė, K. Jervis ir kt.)

1 lentelės tęsinys

Bitinas (2011) analizuodamas ugdymo paradigų kaitą XXI amžiaus Lietuvos mokykloje pabrėžia, kad abi paradigmos tapačios ugdymo mokslinio pažinimo metodologijos atžvilgiu, nes:

- 1) pripažįsta ugdymo tikslų pirmenybę mokslinių išvadų – dėsnių ir principų atžvilgiu;
- 2) pripažįsta ugdymo teorijas, kurios pagrindžia ugdymo priemonių ir tikslų atitikimą.

Tačiau ugdymo praktikos atžvilgiu mokymo ir mokymosi paradigmos nesuderinamos.

Vaiko prigimtinių galių sklaidą puoselėjanti mokymosi paradigma tarpukario metais neįleido kiek gilesnių šaknų; sovietiniais metais ji iš principo negalėjo būti pripažinta (Bitinas, 2013).

Orientuoto į ugdytinio asmenybę mokytojo rengimo paradigma remiasi idėja, kad mokyklinio ugdymo procese svarbiausias veiksnys yra ugdytinių mokymosi motyvacija; dalyko žinios yra ne tikslas, o tik asmenybės saviraiškos skatinimo priemonė. Mokytojas laiko save ne tiesos skelbėju, o jos ieškotoju. Dalį savo funkcijų jis perleidžia patiems ugdytiniams (suteikia mokiniams teisę vertinti savąjį išmokimą, tariasi su ugdytiniais bei jų tėvais ko mokyti ir pan.). Į ugdytinio asmenybę orientuotas mokytojas ugdymą laiko demokratijos mokykla, o atviros pilietinės visuomenės formavimasi – savo veiklos rezultato perspektyva. Rengiant tokį mokytoją, dalykinis lavinimas užima svarbią vietą, tačiau jis realizuojamas taip, kad būsimasis mokytojas šį išsilavinimą laikytų ne savo tikslu, o ugdytinio asmenybės raidos skatinimo priemone. Todėl šią paradigmą realizuoti daug sunkiau, nes reikia siekti, kad studijų institucijų profesoriai ir dėstytojai patys būtų orientuoti į studento asmenybę (Bitinas, 2013, p. 71–75).

2 lentelėje parodyta mokymo ir mokymosi paradigų skiriamosios ypatybės iš vienuolikos esminių ugdymo (-si) procese pozicijų. Kaip 2 lentelėje parodyta, paradigų skiriamosios ypatybės reiškia, jog mokymosi paradigmos pradžios pozicija ir esminiai orientyrai yra vaikas (pedocentristinė pozicija), o mokymo paradigmos – pedagogas (pedagogo centristinė pozicija) (Targamadžė, 2010).

Mokymo ir mokymosi paradigų skiriamosios ypatybės

Balevičienė (2006, p. 39)

<i>Kriterijai</i>	<i>Mokymo paradigma</i>	<i>Mokymosi paradigma</i>
<i>Mokyklos misija</i>	Teikti mokymą. Rūpintis mokymo kokybe	Kurti mokymąsi. Rūpintis mokymosi kokybe
<i>Mokytojas</i>	Pagrindinis žinių šaltinis, todėl yra absoliutus autoritetas. Gali mokyti bet kuris savo srities specialistas	Mokymosi proceso dalyvis, kartu su mokiniais kuriantis žinias. Mokyti gali žmogus, turintis ne tik dalykinę, bet ir pedagoginę kompetenciją.
<i>Mokytojo misija</i>	Perduoti besimokantiems mokymo turinį	Kurti veiksmingas mokymosi aplinkas
<i>Besimokantysis</i>	Pasyvus informacijos priėmėjas	Aktyvus prasmės, žinių ir savo individualaus supratimo kūrėjas
<i>Besimokančiojo misija</i>	Atkartoti tas žinias ir įgūdžius, kuriuos perteikė mokytojas	Formuotis individualų supratimą
<i>Mokymasis</i>	Žinių perdavimas iš daugiau išmanančio eksperto mažiau žinantiems besimokantiems. Mokymasis yra vadovaujamas mokytojo	Individualus ir socialinis prasmų kūrimo procesas, pasinaudojant visomis aplinkos galimybėmis. Vyksta savireguliacinis, savarankiškas mokymasis, kuriam įtaką daro mokymas
<i>Mokymas</i>	Apibrėžtas laiko ir erdvės, griežtai planuojamas, pirmenybė teikiama įvairiems faktams, detalėms išsiminti, mokyti	Vyksta bet kuriuo laiku ir bet kurioje vietoje, yra atviras, lankstus, grindžiamas mokinių poreikiais ir interesais; pirmenybė teikiama projektiniam ir probleminiam mokymuisi
<i>Žinios</i>	Pirmenybė teikiama teorinėms žinioms, svarbi žinių kiekybė	Pirmenybė teikiama konkrečioms, su kasdienio gyvenimo veikla susijusioms žinioms. Svarbi žinių kokybė
<i>Mokymo turinys</i>	Formuojamas atomistiniu požiūriu, perteikiamas per dalykinį mokymą	Formuojamas holistiniu, sisteminiu požiūriu, perteikiamas per integruotą, multidisciplininį, tarpdisciplininį, tarpdisciplininį mokymą ir mokymąsi
<i>Mokymosi mikroklimatas</i>	Grindžiamas rungtyniavimu, individualizmu, skatinama prisitaikyti prie standartų	Grindžiamas bendradarbiavimu, skatinama kūrybinė įvairovė
<i>Vertinimas</i>	Vertinamos formalios žinios ir gebėjimai. Vyksta individualus vertinimas	Vertinamas supratimas ir kompetencijos. Akcentuojamas mokinių dalyvavimas juos vertinant

Apibendrinant ugdymo paradigimų kaitą, galima teigti, kad perėjimas iš mokymo į mokymosi paradigmą traktuojamas kaip kokybinis perėjimas. Iš esmės keičiasi didaktinės nuostatos, kurios daro įtaką mokytojo pedagoginiams sprendimams pamokoje. Pedagoginė mokytojo veikla prasiplečia ir pasipildo naujais mokymo (-si) būdais, strategijomis, metodais ir kt., kalbama apie modernią didaktiką. Nauja pamokos kokybė turi įtakos mokinių mokymosi naujai kokybei. Mokymo ir mokymosi paradigimų skiriamosios ypatybės rodo, pereinama nuo žinių prie kompetencijų ugdymo. Mokytojas tampa pagalbininku, konsultantu, kuriančiu žinias kartu su mokiniais, o ne vienas perteikia. Mokytojui pradedami kelti nauji kvalifikacijos reikalavimai.

1.2. Perėjimo iš mokymo į mokymosi paradigmą problemiškas

Pamokos kokybės pokyčiai, teoriniu ir praktiniu lygmenimis sietini su ugdymo paradigmos kaita, kuriai Lietuvos atveju, visų pirma atvėrė galimybes ideologinės paradigmos kaita.

Anot Bitino (2013), visą šimtmetį Lietuvos pedagoginę mintį sąlygojo mokymo paradigma, todėl persiorientuoti į naują mokymosi paradigmą nelengva. Bruzgelevičienės (2008) teigimu, Lietuvos švietimo istorijoje susiklostė unikalūs atvejai: buvusi švietimo sistema iš esmės keista kuriant visiškai naujus švietimo pagrindus, modelius, pagrįstus kardinaliai kita ugdymo paradigma, nes tokią situaciją sudarė pakitusi ideologinė paradigma.

Kaip pažymi Prakapas, Prakapienė (2012), retrospektyviai žvelgiant į Lietuvos švietimą, kaip kultūrinį ir socialinį reiškinį, akivaizdus atskaitos taškas – 1992 m. viešai paskelbta Lietuvos švietimo koncepcija, ženklinti vertybinį ir paradigmą virsmą – perėjimą iš klasikinio į laisvąjį ugdymą. Tautinės mokyklos koncepcijos (1988) pagrindu parengta Lietuvos švietimo koncepcija (1992) OECD ekspertų 1999 metais buvo įvertinta kaip vienas iš konceptualiausių dokumentų pavyzdžių, sudariusių tvirtą pagrindą visai vykusiai švietimo reformai (Bruzgelevičienė, 2008).

Lietuvoje Bendrosios programos buvo atnaujintos nuo pat Nepriklausomybės atgavimo laikotarpio. Pagrindinis šio atnaujinimo siekis – ugdymo paradigimų kaita – perėjimas iš mokymo į mokymosi paradigmą, o tai reiškia – nuo žinių ir supratimo – į kompetencijų ugdymą. Nuo 2003 m. ugdymo turinys pradėtas kreipti į esminių kompetencijų ugdymą (Krasauskienė ir kt., 2014).

Švietimo ir mokslo ministerijos pateiktame visuomenei Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatų įgyvendinimo apžvalgoje (2012) konstatuojama, kad nors padaryta svarbių darbų, ir toliau būtina gerinti visų švietimo lygmenų kokybę. Tarptautiniai ir nacionaliniai mokinių pasiekimų tyrimai ir mokyklų išorinio vertinimo rezultatai rodo, kad

ugdymo procese vis dar vyrauja mokytojo, o ne mokinių aktyvia veikla grindžiami ugdymo metodai, daugiau dėmesio teikiama žinioms ir supratimui, o ne žinių taikymui praktikoje.

Kaip pažymi Bitinas (2013), „ugdymo realybėje pedagoginis konservatizmas ir toliau vyrauja, esminiai pokyčiai išvelgiami tik ikimokyklinio ir iš dalies pradinio mokyklinio ugdymo srityse; pagrindinio lavinimo srityje akademiškumas gana akivaizdus (apie vidurinės mokyklos baigiamąsias klases ir ypač gimnazijas nėra ko net kalbėti“ (p.71).

Nors Lietuvoje atnaujintos Bendrosios ugdymo programos orientuotos į esminių dalyko ir bendrųjų gebėjimų ugdymą ir grindžiamos šiuolaikine mokymosi paradigma, tyrimai ir mokyklų išorinio vertinimo rezultatai rodo, kad ugdymo procese vis dar vyrauja mokytojo, o ne mokinių aktyvia veikla grindžiami ugdymo metodai, daugiau dėmesio kreipiamas į žinias ir supratimą, bet ne praktinį žinių taikymą (Bacys ir kt., 2012).

Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 m. įgyvendinimo laikotarpiu buvo pertvarkomas pedagogų rengimas. Mokytojus rengti patikėta tik aukštosioms mokykloms, turinčioms tam reikiamą kompetenciją ir išteklius. Siekiant pritraukti į mokyklas motyvuotus ir gabiausius studentus, 2010 m. perpus sumažintas priėmimas į pedagogines studijas, pedagoginėms studijoms įvestas motyvacijos testas, geriausiai besimokantiems studentams mokamos skatinamosios stipendijos (Bacys ir kt., 2012).

Kaip pažymima Kokybiškai dirbančių mokyklų vertinimo modelio sukūrimo studijoje (2012), perėjimas nuo mokymo prie mokymosi paradigmos yra akcentuojamas tiek švietimo veiklą reglamentuojančiuose dokumentuose, tiek mokslinėje literatūroje kaip būtinas procesas mokyklose, o ugdymosi paradigmos įgyvendinimas yra laikomas vienu iš privalomų geros mokyklos bruožų.

Įvairioje edukologinėje literatūroje konstatuojama, kad bendrojo ugdymo mokyklose ugdymo procese vyrauja poveikio ugdymo paradigma ir su ja siejami ugdymo metodai: aiškinimas, klausinėjimas, demonstravimas, rašymas, pasakojimas, teksto skaitymas.

Kaip pažymi Targamadzė (2011), jau daugiau nei dvidešimt metų Lietuvos bendrojo ugdymo mokykloje bandoma įgyvendinti mokymosi paradigmą, tačiau kaip rodo tyrimai, tai dar nepavyksta – vis dar vyrauja mokymo paradigma.

Mokslininkai pastebi, kad šiuo metu ne visi mokytojai yra pasirengę keisti savo veiklą ar jos pobūdį. Mokytojai savo veiklą dažniau grindžia mokymo paradigma, kai už mokymo turinį ir mokymo bei mokymosi rezultatus yra atsakingi jie patys, negu mokymosi paradigma, kada mokytojas, parinkdamas mokymo ir mokymosi turinį, mokymo ir mokymosi metodus ar vertinimo būdus, su mokiniu yra lygiaverčiai partneriai (Čiužas, 2013).

Targamadzė (2010) tyrinėjusi perėjimą nuo mokymo į mokymosi paradigmą probleminiu aspektu, atskleidė, kad tikrovėje bendrojo ugdymo mokykloje mokymosi paradigma daugiau

deklaruojama nei įgyvendinta. Atliktame Targamadžės (2010) tyrime, ekspertai išskyrė dvi priežastis – mokytojų nenorą dirbti naujai ir mokinių nenorą savarankiškai mokytis bei motyvacijos stoką.

Kaip pažymi Bitinas (2013), galimas dvejetainis perėjimas nuo mokymo į mokymosi paradigmą:

1. Laisvojo ugdymo idėjos inkorporuojamos į susiklosčiusią sistemą taip, kad ji iš vidaus pamažu transformuotųsi ir tuo būdu išsirutuliuotų nauja kokybė.

2. Pagrindu imti laisvojo ugdymo idėjas, bet jas konkretinti ugdymo tradicijomis grindžiamu turiniu, tai yra transformuoti mokymosi paradigmos raišką.

Kaip parodyta 3 lentelėje, sąveikos paradigma – tai tarsi pereinamoji iš mokymo į mokymosi paradigmą jungtis. Sąveikos paradigmoje aptinkami abiejų paradigmų požymiai, orientyras – vaikas, sąveika su juo (Targamadžė, 2010).

3 lentelė

Mokymo, sąveikos ir mokymosi paradigmų skiriamosios ypatybės

Čiužas, Jucevičienė (2006, p. 75)

<i>Kriterijai</i>	<i>Mokymo paradigma</i>	<i>Sąveikos paradigma</i>	<i>Mokymosi paradigma</i>
<i>Mokytojo požiūris į mokymo ir mokymosi procesus</i>	Mokymas yra faktų, gebėjimų perteikimo, jų įsiminimo ir pakartojimo procesas	Mokytojas pripažįsta mokymo ir mokymosi sąveiką, tačiau vis tiek pirmenybę teikia mokymui	Mokytojas remiasi mokinių patirtimi, į pirmą vietą kelia mokymąsi „visur ir visada“ bei laiko svarbiais įvairius informacijos šaltinius ir mokymosi priemones
<i>Mokytojo darbo stilius</i>	Tik mokytojas yra aktyvus veikėjas, kuris turi tikslą ir pagal jį veikia	Mokytojas yra mokymo proceso vadybininkas, organizatorius, kuris tariasi su mokiniu priimdamas sprendimus	Mokytojas yra mokymosi patarėjas (konsultantas), specialistas, padėjėjas. Savo žinias ir įgūdžius taiko mokiniui, jam padėdamas įveikti problemas, kylančias besimokant
<i>Mokymo ir mokymosi tikslai</i>	Mokytojas pats formuluoja mokymo tikslus, nes jis yra atsakingas, ko išmoks mokiniai. Svarbūs mokymo, o ne mokymosi tikslai	Mokytojas pats formuluoja mokymo ir mokymo tikslus, tačiau jų tikslingumą aptaria su mokiniais	Mokymosi tikslus formuluoja pats mokinys. Mokytojas jam padeda šiuos tikslus suderinti su oficialia ugdymo programa
<i>Mokymo ir mokymosi</i>		Mokytojas, be tradicinių mokymo metodų, dažnai	Mokytojas, be tradicinių mokymo metodų, naudoja

<p><i>metodai</i></p>	<p>Mokytojas pamokose dažnai aiškina, klausinėja, demonstruoja</p>	<p>pasitelkia diskusijas, problemų sprendimo paieškas grupėmis, žaidimus, dramas ir imitacijas, grupės projektus, seminarus</p>	<p>individualius ir grupinius problemų sprendimo būdus, individualius ar grupinius projektus, mokymąsi iš patirties, individualų tyrinėjimą, savivaldų mokinių mokymąsi, kūrybą, darbą su informacijos šaltiniais</p>
-----------------------	--	---	---

3 lentelės tęsinys

Apibendrinant galima teigti, kad pamokos kokybės pokyčiai, teoriniu ir praktiniu lygmenimis sietini su ugdymo paradigmos kaita, kuriai Lietuvos atveju, visų pirma atvėrė galimybes ideologinės paradigmos kaita. Tačiau perėjimas iš mokymo į mokymosi paradigmą yra problemiškas ir užtruko dvidešimt penkerius metus. Nors mokytojams sudarytos galimybės persikvalifikuoti, teikiama nacionaliniu lygmeniu pagalba, pamokose vis dar vyrauja mokymo paradigma.

2. VADYBINIŲ SPRENDIMŲ ĮTAKOS PAMOKOS TOBULINIMUI YPATUMAI

2.1. Veiklos kokybės įsivertinimas kaip instrumentas pamokos kokybei tobulinti

Atsižvelgiant į ilgalaikį problemišką Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose perėjimą iš mokymo į mokymosi paradigmą, veiklos kokybės įsivertinimą galima traktuoti kaip svarbų instrumentą, įgalinantį analizuoti esamą pamokos kokybę, priežastis konkrečioje mokykloje bei ieškoti sprendimų kokybei gerinti, įtraukiant visą pedagogų bendruomenę.

Per dalyvavimą įsivertinime kiekvienas mokyklos bendruomenės narys turi galimybes ne tik suvokti, bet ir dalyvauti prisiimant atsakomybes, įsipareigojimus bei būnant atsakingu už mokykloje vykstančių procesų sėkmes ir nesėkmes (Katiliūtė ir kt., 2009).

Mokyklos įsivertinime naudojamų tyrimo instrumentų koncepcijoje (2009) pažymima, kad svarbu skirti vertinimo ir įvertinimo sąvokas. Vertinimu vadinamas duomenų rinkimo, jų analizės, interpretacijos ir apibendrinimo procesas, būtinas suformuluoti ir daryti pagrįstus sprendimus – įvertinimus.

Įsivertinimas pirmiausia yra suinteresuotų dalyvių (asmenų ar jų grupių) santykių per procesų kokybės siekimą visuma. Kiekvienas įsivertinimas (pvz., pagal sritis ar veiklas) turi savo tikslus, kurie įsivertinimo proceso metu turi būti suderinti. Įsivertinimu sudaromos prielaidos mokyklos bendruomenei įsivertinti, *kas jau yra* bei planuoti ar / ir strateguoti, *kaip turėtų būti* (Katiliūtė ir kt., 2009).

Koncepcijoje laikomasi požiūrio, kad švietimo organizacijos vidaus ir išorės vertinimas skiriasi tik vertintojų santykiu su organizacija: įsivertinimo atveju organizaciją vertina jos nariai, o išorės vertinimo atveju sprendimą apie vertę teikia asmenys, tiesiogiai nesusiję su organizacija.

Mokyklos veiklos įsivertinimas – sąvoka, kurią galima tapatinti su vertinimu ir įvertinimu, tik skirtumas tas, kad įsivertinimą daro pati mokykla, siekdama savo veiklos kokybės (Katiliūtė ir kt., 2009).

Mokyklos įsivertinime naudojamų tyrimo instrumentų koncepcijoje (2009) pabrėžiama, kad įsivertinimo procesas šiandien yra instacionalizuotas, t. y. pripažintas kaip privalomas mokyklos veiklos elementas, ir formalizuotas, aukščiausiu lygmeniu rekomenduojant griežtai apibrėžtą metodiką (susiejant ją su nacionalinio išorinio vertinimo procedūromis), nusakančia proceso turinį ir organizavimą (Katiliūtė ir kt., 2009).

Švietimo įstatymo (2011) 37 straipsnio 4 dalis įpareigoja Švietimo kokybei gerinti vykdyti švietimo stebėseną, tyrimus, *mokyklų veiklos įsivertinimą* ir išorinį vertinimą, mokyklų vadovų ir mokytojų atestaciją, mokymosi pasiekimų vertinimą.

Švietimo įstatyme (2011) 37 straipsnio 5 dalyje nustatyta, kad mokyklos veiklos įsivertinimo sritis, atlikimo metodiką pasirenka mokyklos taryba. Taigi, mokykla gali laisvai pati

pasirinkti įsivertinimo metodiką, kuri labiausiai yra priimtina mokyklos bendruomenei arba susiskurti savo mokyklos unikalią metodiką.

Remiantis Nacionalinės mokyklų vertinimo agentūros (toliau – NMVA) dabartiniu 2013 (4) metiniu pranešimu „Bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybė“ beveik pusė Lietuvos mokyklų įsivertina „Bendrojo lavinimo mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo rekomendacijose“ (2009) pateiktu veiklos kokybės įsivertinimo modeliu. Kitos mokyklos renkasi alternatyvias įsivertinimo metodikas, tokias kaip BVM arba ISO standartai. Yra mokyklų (3,3 proc.), kurios pačios susikūrė įsivertinimo metodikas, atitinkančias jų poreikius. Galima daryti prielaidą, kad toms mokykloms yra patogiau ir veiksmingiau įsivertinti su savo metodika veiklos kokybę (NMVA, 2013).

Mokyklų veiklos kokybės įsivertinimo modelį (2009) sudaro penkios veiklos vertinimo sritys: mokyklos kultūra, ugdymas ir mokymasis, pasiekimai, pagalba mokiniui, mokyklos strateginis valdymas. Vertinamos sritys sudaro 22 temas, 67 veiklos rodiklius ir jų paaiškinimus. Rodiklių paaiškinimuose aprašyti tie veiklos aspektai, į kuriuos yra atsižvelgiama vertinant, kaip į vertingus (žr. 1 priedas).

Svarbu pažymėti, jog Bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybės išorinis vertinimas yra formuojamasis mokyklų veiklos kokybės vertinimas ir vertinant bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybę yra naudojama ta pati vertinimo rodiklių sistema kaip ir mokyklos vidaus veiklos kokybės įsivertinime. Taigi išorės vertintojai pamokos kokybę vertina pagal minėto modelio rodiklius, pagal tą pačią metodiką kaip ir mokyklos vidaus vertintojai.

Išorinis vertinimas vykdomas remiantis Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymo (2011) 37 straipsnio 4 punktu „švietimo kokybei gerinti vykdomas ir išorinis vertinimas“; Bendrojo lavinimo mokyklų išorės vertinimo tvarkos aprašu, patvirtintu Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2009 m. kovo 30 d. įsakymu Nr. ISAK – 608.

Mokyklų veiklos kokybei įvertinti taikomi penki veiklos kokybės lygiai pateikti Bendrojo lavinimo mokyklų veiklos kokybės išorės vertinimo tvarkos aprašo (2009) 3 priede: 4 lygis – labai gera; 3 lygis – gera; 2 lygis – nebloga; 1 lygis – Prasta; N lygis – labai prasta. Mokyklą įvertinus pirmu, antru lygiais siekiama tobulinti, o trečiu, ketvirtu – skleisti veiklos patirtį už mokyklos ribų ar pačios mokyklos viduje.

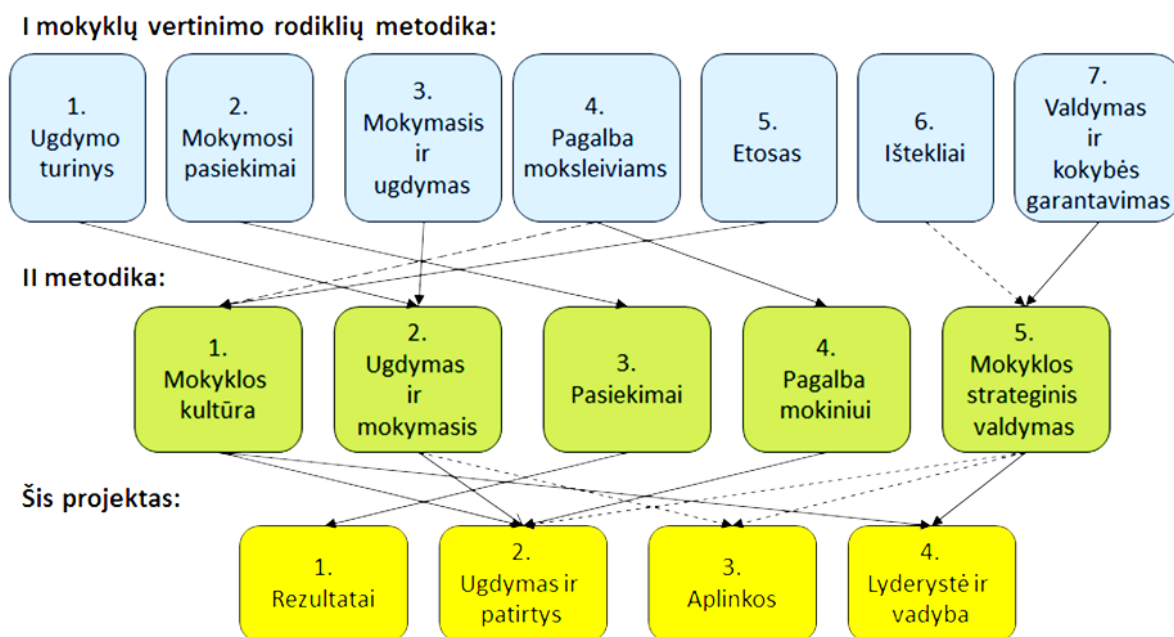
2014 m. atnaujintas Bendrojo ugdymo mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo modelis ir 2015 m. – Bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybės įsivertinimo rekomendacijos. Šiuo metu dar vyksta minėto modelio, kuris yra viena iš galimybių įsivertinant mokyklos veiklos kokybę, viešosios konsultacijos ir kol kas nėra paskelbto įstatymo.

Atnaujintas Bendrojo ugdymo mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo modelis (2014) ir rodiklių sistema sudaryta vadovaujantis: Geros mokyklos koncepcija (2013), Mokinių pasiekimų

ir pažangos vertinimo samprata (2004), Lietuvos respublikos įstatymu (2011), Lyderystės vystymosi mokykloje modelių (Cibulskas, Žydžiūnaitė, 2012), Lyderystės mokymuisi samprata (Harris, 2010; Lambert, 2011), Pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų aprašo projektu (2014), Valstybės pažangos strategija „Lietuva 2030“ (2011), Valstybinė švietimo 2013–2022 metų strategija (2013).

2014 m. atnaujintas bendrojo ugdymo mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo modelis yra trečioji įsivertinimo metodika Lietuvos mokyklos įsivertinimo metodikos kūrimo ir diegimo praktikoje.

Bendrojo ugdymo mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo modelio (2014) turinys grįstas sociokultūrinio požiūriu į kognityvinę žmogaus raidą, mokymosi kaip aktyvaus patirties ir prasmės konstravimo supratimu, autentiškumu, dialogiškumu. Mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo metodikų kūrimo ir diegimo praktikoje kaitos palyginimas pavaizduotas 2 paveiksle.



2 pav. Mokyklų įsivertinimo metodikų kaita (NMVA, 2015)

Bendrojo lavinimo mokyklos veiklos kokybės vidinio vertinimo pirmosios vidaus audito metodikos diegimo patirtis atskleidžia, kad vidaus audito metodikoje numatytas sėkmės kriterijus – mokyklos tobulėjimas ir ugdymo kokybės laidavimas – buvo realizuojamas tik iš dalies arba labai menkai, taip sukuriant erdvę diskusijai dėl metodikos tinkamumo ir taikymo reikalingumo mokyklose (Katiliūtė ir kt., 2009).

Antroji metodika – „Bendrojo lavinimo mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo rekomendacijos“ (2009).

Trečioji metodika – atnaujintas Bendrojo ugdymo mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo modelis (2014) yra kaip siekiamybė, kokybiniai požymiai atitinka 4 lygį ir gali būti naudojamas kaip alternatyva antrajai metodikai. Šį modelį sudaro keturios įsivertinimo sritys: rezultatai, ugdymas (-is) ir mokinių patirtys, aplinkos, vadyba ir lyderystė. Visos sritys susijusios priešastiniais ryšiais. Kaip teigiama atnaujintame Bendrojo ugdymo mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo modelyje (2014), rodiklių sistemoje neišskirta dar viena ankstesnėms metodikoms įprasta sritis – Mokyklos kultūra – tačiau jos aspektai aprašyti kiekvienoje iš trijų rezultatus lemiančių sričių.

Bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybės įsivertinimo rekomendacijose (2015) nurodoma, kad rodiklių sistema sudaryta iš *sričių*, kurios detalizuojamos *temomis*, o šios dar smulkiau skaidomos į *rodiklius*. Greta rodiklio pavadinimo pateikti *raktiniai* žodžiai, lakoniškai įvardinantys rodiklio turinį, esminį kokybės požymį ar jos vertinimo kriterijų bei teikiami detalesni požymių, liudijančių tam tikram rodikliui priskirtų mokyklos veiklos aspektų kokybę, aprašymas.

Kaip teigiama atnaujintose Bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybės įsivertinimo rekomendacijose (2015), detalijame rodiklio aprašyme nurodytas pageidaujamas, idealus mokyklos veiklos būvis, atitinkantis aukščiausią – ketvirtą – kokybės lygį ankstesnėse mokyklos vertinimo metodikose.

Kokybiškai dirbančių mokyklų vertinimo modelio sukūrimo studijoje (2012) nurodoma, kad mokyklos savęs vertinimas yra priemonė, skirta mokyklos ugdymo ir valdymo kokybei bei profesionalumui įsivertinti. Galima teigti, jog įsivertinimo sritys ir rodikliai bendraisiais bruožais nusako, į ką turėtų orientuotis gera mokykla, nurodo siekinius savo veiklą tobulinančiomis mokyklomis. Taip pat nurodoma mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo paskirtis – mokyklos veiklos gerinimas atrandant ir patvirtinant mokinių ugdymo ir ugdymo (-si) sėkmes ir nustatant tobulintinas sritys, priimant bendrus sprendimus dėl būtinų veiksmų, siekiant bendrai sutartos mokinių mokymo (-si) kokybės.

Atnaujintose Bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybės įsivertinimo rekomendacijose (2015) pažymima, kad įsivertinant ar reflektuojant savo veiklą rodiklių sistema gali būti naudojama keliais būdais: plačiajam visuminiam įsivertinimui, teminiam vertinimui ar problemos tyrimui. Mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo koordinavimo grupė vadovauja mokyklos vadovams, mokytojams, mokiniams įsivertinimo metu.

Švietimo įstatymo (2011) 37 straipsnio 5 dalis įpareigoja mokyklos bendruomenę analizuoti įsivertinimo rezultatus ir priimti sprendimus dėl veiklos tobulinimo.

G. Kirilova, M. Barkauskaitė (2008) mokyklos įsivertinimą įvardina kaip mokymosi priemonę tiek individo, tiek organizacijos lygmeniu.

H. Juchnevič (2005) ištyrusi mokyklos įsivertinimo poveikį ugdymo kokybės ir kaitos procesams nustatė, kad vadovai įvardina pedagogų nenorą dirbti papildomą darbą, nekompetenciją, nepasitikėjimą vienas kitu, nemokėjimą dirbti komandose kaip svarbiausius trukdžius atliekant mokyklos įsivertinimą,

G. Kirilova, M. Barkauskaitė (2008) straipsnyje „Mokyklų vidaus auditas – geras mokytojų draugas“ teigia ištyrusios mokyklos įsivertinimo įtaką mokytojų mokymuisi, padarė išvadas, kad mokytojai remdamiesi duomenimis ima patys stebėti, apmąstyti ir gerinti savo veiklą, skatina mokytis, nuolat tobulėti, išmoko dirbti komandoje, priimti kito nuomonę, bendradarbiauti su kolegomis, dalytis patirtimi, jiems lengviau įtraukti ir mokinius į mokymąsi, į kaitą, kurti mokymosi kultūrą savo mokykloje.

Apibendrinant galima teigti, kad mokyklų veiklos kokybės įsivertinimas – galingas kokybės vadybos instrumentas, kuriuo nuolat ir sumaniai naudojantis, galima pasiekti puikių bet kurios mokyklos veiklos tobulinimo rezultatų. Siekiant pagerinti pamokos kokybę, įsivertinimas puikus tuo, kad gali vienu metu sutelkti visą mokyklos pedagogų bendruomenę dalyvauti kokybiškos pamokos kūrimo, išsiaiškinti privalumus ir trūkumus bei visiems kartu susitarti kaip pamoka bus tobulinama ir kaip tai bus pasiekta.

2.2. Pamokos kokybė kaip pageidaujamo požymių buvimas vertinant

Kiekvieno objekto kokybei įvertinti reikalingas atskiras, jam būdingas kriterijų rinkinys. Vertinant pamokos kokybę, pažymėtina, kad kokybės užtikrinimą bendrojo ugdymo sektoriuje reguliuoja LR Švietimo įstatymas (pagrindinis įstatymas, kuris reguliuoja kokybės užtikrinimą visoje Lietuvos švietimo sistemoje).

Svarbus dokumentas užtikrinant bendrojo ugdymo kokybę yra 2008 m. LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas „Dėl pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrųjų programų patvirtinimo“. Bendrųjų ugdymo programų paskirtis – apibrėžti pradinio ir pagrindinio ugdymo turinį, siekiant ugdymo dermės, prieinamumo ir kokybės visoje šalies švietimo sistemoje.

Bendrojo ugdymo kokybė yra užtikrinama vykdant mokyklų vidaus ir išorinį vertinimą, mokyklos vadovų ir mokytojų atestaciją, mokinių pasiekimų vertinimą. Vidurinio ugdymo kokybė užtikrinama vykdant vidurinio ugdymo programų akreditaciją (Bacys ir kt., 2012).

Valstybinės švietimo strategijos įgyvendinimo metu 2003–2012 m., 2006 m. įsteigta Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra, koordinuojanti mokyklų (-įsi) vertinimo procesus ir

vykdanti išorinį vertinimą bendrojo ugdymo sistemoje. Nešališką ugdymo rezultatų vertinimą laiduoja Nacionalinis egzaminų centras (Bacys ir kt., 2012).

Užtikrinant švietimo kokybę, atitinkančią šiuolaikinės visuomenės ir darbo rinkos poreikius, Lietuvoje bendrojo ugdymo turinys nuolat vertinamas, peržiūrimas, atrenkamas, papildomas ir / arba koreguojamas. Pagrindinis šio atnaujinimo siekis – švietimo paradigmu kaita – perėjimas nuo mokymo prie mokymosi paradigmos, o tai reiškia – nuo žinių ir supratimo prie kompetencijų ugdymo. 2011 m. atnaujintos ir patvirtintos Vidurinio ugdymo bendrosios programos. Atnaujintos ugdymo programos orientuojamos į bendrųjų ir esminių dalyko kompetencijų ugdymą, ypač daug dėmesio skiriant mokymosi mokytis kompetencijos ugdymui; į ugdymo turinio diferencijavimą ir individualizavimą, mokinių mokymosi krūvio mažinimą (Bacys ir kt., 2012).

Edukologai vieningai sutaria, kad nėra idealaus, griežtai apibrėžto vienintelio apibūdinimo kokia turėtų būti kokybiška pamoka. Kitą vertus, ar tai įmanoma? Įvairioje edukologijos literatūroje pateikiama kokybiškos pamokos samprata apibūdinant pamoką pageidaujama kokybės požymiais. Paprasčiau yra apibrėžti, kas yra pamoka? Pavyzdžiui 2011–2013 metų pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų Bendruosiuose ugdymo planuose pamoka apibūdinama kaip „pagrindinė nustatytos trukmės nepertraukiamo mokymosi organizavimo forma“.

Humanistiniu požiūriu pamokos apibūdinimas pateikiamas Tarptautinės visuomeninių organizacijų asociacijos „Tarptautinio humanistinės pedagogikos centro „Humanistinės pedagogikos manifešte (2011): „*Mokytojas – siela, kuri neša ir dovanoja Šviesą. Mokinys – siela, kuri ieško (trokšta) Šviesos. Jiems susitikus gimsta Pamoka (pedagoginis procesas) – ypatingas bendro pakilaus gyvenimo tarpsnis, kai bręstantis žmogus – mokinys – prisipildo Mokytojo šviesos ir, pagautas įkvėpimo, skuba pasauliui nešti savąsias dvasios dovanas*“. Petty (2007) teigimu, jausmus ir asmenybės augimą bei vystymąsi humanistai laiko didžiausiomis vertybėmis. Geros mokyklos koncepcijoje (2013) asmenybės ūgtis akcentuojama kaip pagrindiniai ir pageidaujami mokyklos veiklos rezultatai. Koncepcijoje asmenybės ūgtis apibūdinama kaip:

- asmenybinė branda (savivoka, savivertė, vertybinis kryptingumas ir gyvenimo būdas);
- mokymosi pasiekimai (bendrieji pasiekimai (bendrosios kompetencijos) ir dalykiniai pasiekimai (dalykinės kompetencijos);
- mokymosi pažanga (per tam tikrą laiką pasiektas lygis, atsižvelgiant į Bendrosiose ugdymo programose numatytus reikalavimus, mokymosi startą bei asmenines raidos galimybes, mokiniui optimalų tempą) (p. 5).

Tarptautiniu mastu pripažintas pamokų tyrimų ekspertas Andreas Helmke (2012) išskiria dešimt pamokos kokybės požymių:

1. Vadovavimas klasei (elgseną veikiančios taisyklės ir reikalavimas jų laikytis);
2. Aiškumas ir struktūruotumas (dalyko turinio teisingas aiškinimas, kalbos tikslumas ir glaustumas, akustinis suprantamumas, mokymuisi palengvinti naudojamos struktūruojančios pagalbinės priemonės);
3. Išmokimo suvienodinimas ir užtikrinimas;
4. Skatinimas veikti;
5. Motyvacija;
6. Mokymąsi skatinanti aplinka;
7. Orientavimasis į mokinius;
8. Orientavimasis į kompetencijas;
9. Mokinių įvairovės paisymas;
10. Pasiūlos (mokymosi metodų) įvairovė;

Kaip pažymi O. Visockienė (2013) sėkminga pamoka yra tokia, kuri:

- atliepia keliamus bendrojo ugdymo mokyklai tikslus, Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrąsias programas (2008), Vidurinio ugdymo bendrąsias programas (2011), o mokymo (-si) metodai atliepia pamokos uždavinius;

- vadovaujasi bendrojo ugdymo mokyklos vidinio ir išorinio vertinimo išvadamis, tyrimų rezultatais, mokinių pasiekimais;

- remiasi mokymosi paradigma, kai mokymasis laikomas sėkminga ir malonia veikla.

Atnaujintos Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos, patvirtintos Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2008 m. rugpjūčio 26 d. įsakymu Nr. ISAK-2433 ir vidurinio ugdymo bendrosios programos, patvirtintos Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2011 m. vasario 21 d. įsakymu Nr. V-269 yra pagrindinės gairės vertinant bendrojo ugdymo mokyklų pamokos kokybę. „Gera pamoka yra ta, kai mokiniai mokosi, kai glaudus mokytojo ir mokinio bendradarbiavimas. Vis dėlto pamokos kokybė priklauso nuo mokytojo kompetencijų, mokinių motyvacijos, vadovėlių, mokymo priemonių ir kt.“ (V. Tamašauskas, 2012, p. 5).

Sprendimą, ar pamoka gera, anot V. Vaicekauskienės (2012), lemia mūsų pasirinkti vertinimo kriterijai. Lietuvoje bendrojo ugdymo mokyklų pamokų kokybę vertina mokyklų veiklos kokybės išorės vertintojai pagal aštuonis išskirtus pamokos kokybės komponentus:

1. Pamokos planavimas ir organizavimas;
2. Mokymas;
3. Mokymasis;

4. Pagalba mokiniui;
5. Vertinimas;
6. Santykiai, tvarka, klasės valdymas;
7. Mokymosi aplinka.

Mokyklos ir mokytojai, vadovaudamiesi Bendrosiomis programomis, formuoja mokyklos ir klasės lygmens ugdymo turinį pritaikydami jį pagal atskirų klasių ir mokinių poreikius taip, kad mokiniai pagal savo išgales pasiektų kuo geresnių rezultatų (Bendrosios programos, 2008).

Pamokos planavimas ir organizavimas. Pamokos planavimo ir organizavimo komponentas, ko gero yra plačiausias, nes mokytojui tenka apgalvoti visas pamokoje vykšiančias veiklas, visus pamokos etapus. Pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo Bendrosiose programose (2008, 2011) pateiktos gairės į ką rekomenduojama atkreipti dėmesį planuojant ir organizuojant pamoką. Planuojant rekomenduojama numatyti, ko ir kaip mokinius mokyti, kaip mokiniai parodys savo išmokimą, kaip ir pagal kokius kriterijus bus vertinami.

Planavimas turi būti grindžiamas aiškiu mokymosi tikslų ir uždavinių supratimu. Planuojant pirmiausia turi būti numatoma, ko mokiniai turėtų išmokti (t. y. numatomi aiškūs mokymosi uždaviniai), išsikeliamas aiškus tikslas ir į rezultatą orientuoti, pamatuojami mokymosi uždaviniai, kurie prieš kiekvieną veiklą turėtų būti aptarti su mokiniais.

Svarbu apmąstyti mokymosi procesą bei pamokos rezultatus, atsižvelgti į konkrečios klasės mokinių pasiekimų lygį, į individualią kiekvieno mokinio patirtį, ir ne tik padėti ją susieti su nagrinėjamomis mokslo sąvokomis ir idėjomis, bet ir ištaisyti klaidas.

Rekomenduojama atsižvelgti į mokymosi poreikius, mokymosi stilius ir polinkius. Įdomu pažymėti, kad John Hattie (2012) knygoje „Matomas mokymasis“ pateikė argumentus apie veiksmų, veikiančių mokymosi pasiekimus poveikio dydžius, remdamasis atliktomis daugiau kaip 900 metaanalizėmis, aprėpusiomis 50000 mokslo tiriamųjų straipsnių, apie 150000 poveikio dydžių ir 240 mln. mokinių mokymo ir mokymosi sąlygas. Hattie (2012) teigimu, mokymosi stilių poveikio dydis yra mažas (0,17), t. y., kad konkreti priemonė būtų iš tiesų ko nors verta, mokinių pasiekimai turi pagerėti bent vidutiniškai, tai yra poveikio dydis turi siekti ne mažiau kaip 0,40. Vadinasi, mokymosi stiliai turi tik mažą poveikį, nesiekiantį net vidutinio lygio ir palyginus su kitais veiksniais, pavyzdžiui „sau parašyti pažymiai“ turi 1,44, t. y. labai didelis poveikis mokinių mokymosi pasiekimams. Tačiau įvairiose šalies ugdymo rekomendacijose, pedagoginėje literatūroje akcentuojami mokymosi stiliai, kaip pageidautinas geros pamokos požymis. Tai, kad mokytojas nustatys savo klasės mokinių mokymosi stilius ir į juos atsižvelgs mokymo (-si) procese, žinoma yra sveikintina, bet yra kur kas veiksmingesnių veiksmų, darančių poveikį mokinių mokymosi rezultatams.

Bendrosiose programose (2008) pažymima, kad būtina diferencijuoti veiklą, parengti skirtingas užduotis remiantis vertinimo informacija, nustatyti konkrečios klasės mokinių pasiekimų lygius (patenkinamas, pagrindinis, aukštesnysis) ir teikti mokomąsias užduotis pagal mokinių mokymosi poreikius (individualizuojant).

Gamtamokslinio ugdymo pamokose reikėtų užtikrinti saugią, etišką praktinę veiklą, sėkmingo bendravimo ir bendradarbiavimo mokymosi aplinką, lauko sąlygomis, skatinti iš turimų medžiagų patiems mokiniams pasirengti įvairias mokymo priemones bei įrangą (Bendrosios programos, 2008).

Pradiniame ugdyme rekomenduojama naudoti tokius ugdymo metodus ir mokymo (-si) strategijas, kurios atitiktų jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaiko raidos ypatumus; padėtų panaudoti jau turimą patyrimą; suteikti pradinukams galimybę mokytis savarankiškai; padėti ugdytis vertybines nuostatas, bendruosius bei dalykinius gebėjimus, įgyti būtinų žinių ir kt. (Bendrosios programos, 2008).

Atnaujintose Bendrosiose programose (2008) rekomenduojama taikyti mokymosi paradigmos mokymo (-si) metodus: individualaus ir grupinio darbo metodus, kurie skatina aiškinimąsi, tyrinėjimą, interpretavimą, problemų sprendimą, projektavimą, kūrybą, pavyzdžiui pokalbis, diskusija, interviu, inscenizavimas, imitavimas, žaidimas, projektas, tyrimas, (stebėjimas, eksperimentas) ir t. t. Pagal galimybes rekomenduojama naudoti ir mokymo (-si) metodus, taikant IKT, kurios padeda veiksmingiau mokytis (-is).

Planuojant pasiekimus reikia atsižvelgti į bendrą klasės mokinių pajėgumą (planuojamos užduotys neturi būti nei per lengvos, nei neįveikiamos) ir į kiekvieno mokinio galias; numatyti, kurios užduotys bus atliekamos individualiai, kurios – grupėmis.

Socialinio ugdymo pamokose svarbu suplanuoti kaip bus mokiniai vertinami, kaip apmąstys mokymosi procesą, pasiektus rezultatus, kaip siekti socialinio raštingumo; taikyti aktyvius ugdymo metodus, skatinančius tirti, interpretuoti, spręsti problemas; skatinti mokinius rinkti informaciją iš įvairių šaltinių; mokytis mokinius argumentuotai reikšti savo nuomonę, kritiškai vertinti faktus, pateikiamas įvykių ir reiškinių versijas ir požiūrius; skatinti mokinius per socialinio ugdymo dalykų pamokas įgytas žinias taikyti kasdieniame gyvenime ir įvairiose nestandartinėse situacijose; socialinį ugdymą glaudžiai sieti su gyvenimo praktika, mokiniams pateikti užduočių, reikalaujančių, kiek leidžia jų galimybės, nagrinėti svarbiausias šių dienų visuomenės gyvenimo aktualijas ir problemas ir kt. (Bendrosios programos, 2008).

Vidurinio ugdymo Bendrosiose programose (2011) rekomenduojama numatyti galimybes, kaip skatinti mokinių motyvaciją, sudaryti galimybes ir pačiam mokiniui planuoti savo mokymąsi, susidūrus su mokymosi sunkumais leisti mokiniui pačiam koreguoti savo mokymosi procesą ir numatyti savo pajėgumus tolesniems planams įgyvendinti. Atkreiptinas dėmesys į

gamtamokslinį ugdymą, kurį rekomenduojama glaudžiai sieti su tiriamąja mokinių veikla, o integruotame gamtos mokslų kurse pamokas organizuoti ne tik klasėje, bet ir lauke ar mokslinėje laboratorijoje; planuoti dalykines, su iš anksto numatytais tikslais ir uždaviniais bei laukiamais rezultatais, ekskursijas.

Apibendrinant galima teigti, kad visos atnaujintų programų rekomendacijos orientuotos į pamoką, kurioje mokymas (-sis) vyksta vadovaujantis mokymosi paradigma.

Įvairioje edukologijos literatūroje pateikiama pamokos struktūruotumą apibūdinančių įvairių struktūrinių modelių, kuriuose nurodytos mokymo veiklų sekos. 4 lentelėje parodytas tipiškas mokymo paradigmos struktūrinis modelis, kuriam būdinga aiški ir pagrįsta logika.

4 lentelė

Mokymo paradigmos struktūrinis modelis

Švietimo problemos analizė (2012, Nr. 1 (65), p. 2–3)

Pamokos dalys	Atitinka mokymo paradigmą	Veiklos
1. Sutelkimas ir nukreipimas	A) Trumpute įvadine užduotimi, atviru klausimu ar kt. sudominama ir padedama susikaupti pamokai. B) Paaiškinama, ko bus mokomasi šioje pamokoje ir kokių rezultatų tikimas – ką mokiniai pamokos pabaigoje turėtų žinoti ir / ar gebėti. C) Siekiant sukelti entuziazmą, informuojama apie pamokos naudą, ryšį su mokinių interesais, smagias patirtis ir pan.	
2. Pasirengimo patikrinimas	Patikrinama, pakartojama, primenama pamokai būtinos žinios ir gebėjimai, įgyti praėjusioje pamokoje, anksčiau ar kitur.	
3. Naujos medžiagos pateikimas	Pateikiama nauja informacija – pasakojimai, sąvokos, idėjos, iliustracijos, formulės, apibrėžimai, modeliai ir kt. Supratimui patikrinti naudojama papildoma informacija – paaiškinimai, iliustracijos, palyginimai. Jei reikia, parodoma, kaip ir ką nors atlikti (modeliuojama veikla). Pakartojant pabrėžiama tai, kas svarbiausia.	
4. Supratimo patikrinimas	Užduodami klausimai mokinių supratimo lygiui nustatyti ir suvokimo klaidoms bei spragoms ištaisyti.	
5. Supratimo taikymo mokymas	Skiriamos naujos informacijos taikymo, įgūdžių ir gebėjimų ugdymosi užduotys. Pirmosios atliekamos mokytojams vadovaujant ir stebint, vėlesnės – savarankiškai.	
6. Vertinimas ir apibendrinimas	Patikrinama, kaip mokiniams sekėsi atlikti užduotis. Komentuojama, taisomos klaidos, vertinama. Jei reikia – mokoma iš naujo, jei išmoksta sėkmingai – trumpai aptariama, ko išmokta, kodėl tai svarbu. Tai darant remiamasi mokinių refleksija.	
7. Įtvirtinimo užduotys (namų darbai)	Skiriami namų darbai, pagrįsti pamokoje išmoktais dalykais ir juos įtvirtinantys, arba numatoma pamokos tąsa kitą dieną.	

Palyginimui 5 lentelėje pateikiamas kitas pamokos struktūruotumą apibūdinantis struktūrinis modelis, atitinkantis sąveikos ugdymo paradigmą. Šis modelis tinka diskusijų, mokymosi tyrinėjant, probleminio mokymosi pamokose. Kaip matyti iš veiklų sekos, tokiose pamokose sunkiau valdyti laiką (dėl nevienodo mokinių mąstymo, atsakinėjimo tempo).

5 lentelė

Mokymosi paradigmos struktūrinis modelis

Švietimo problemos analizė (2012, Nr. 1 (65), p.4)

1. Įvadas – „kablukas“	Pasakojimas, demonstravimas, teksto skaitymas ar pan., pristatantis tyrimo sritį, situaciją ar problemą.
2. Tyrimo klausimo formulavimas	Mokytojo (-s) ir mokinių kuriami tyrimo klausimai.
3. Hipotezių kūrimas	Galimų atsakymų į tyrimo klausimus sąrašo sudarymas.
4. Hipotezių patikrinimo planavimas	Numatymas, koku būdu būtų galima patikrinti kiekvienos hipotezės teisingumą. Tyrimo žingsnių planavimas. Darbų pasiskirstymas.
5. Duomenų rinkimas	Įrodymų, tinkamų hipotezei patvirtinti ar atmesti, rinkimas numatytu būdu – atliekant eksperimentus, apklausas, stebėjimus, skaitant tekstus ir kt.
6. Duomenų analizė	Surinktų duomenų tvarkymas ir „skaitymas“, tai yra siekis išvelgti, ką jie rodo, interpretavimas. Mokytoja (-s) gali padėti mąstydami garsiai.
7. Išvados ir jų plėtojimas	Tyrimo rezultatai lyginami su hipotezėmis, bandoma paaiškinti, kodėl jos pasitvirtino arba ne. Ieškoma bendresnės tyrimo prasmės – kur dar kam, kada mokinių atradimai gali būti naudingi.
8. Rezultatų pristatymas	Įrodymai ir išvados pristatomi pasirinktu būdu: žodžiu ar raštu, tekstu, vaizdu ar skaičiais.

Palyginus bent šiuos du modelius matyti, kad pamokos struktūra gali būti įvairi ir galimi įvairūs praktikoje taikymo variantai. Planuojant pamoką nėra taip svarbu kokį modelį mokytojas pasirinktų, svarbiausia, suvokti, kad „tai, kas paverčia bet kokią pamokos struktūrą gera, yra ne dogmatiškas kokio nors metodinio modelio taikymas, bet veiklų logika – jos turi būti tikslingai nuoseklios, kad mokiniai jaustųsi dalyvaujantys prasmingoje, aiškios paskirties veikloje, o užsibrėžti pamokos tikslai būtų pasiekti“ (Vaicekauskienė, 2012, p. 4).

Bendriausia pamokos struktūra turėtų būti trijų dalių: įvadinė, mokymosi veiklos, apibendrinimas. Įvadinėje dalyje turėtų būti įvardytas konkretus pamokos turinys: tema, problema, uždavinys (-iai) ir kompetencijos (nuostatos, žinios ir gebėjimai), kurias numatoma ugdyti pamokoje. Pamokos dalyje – mokymosi veiklos – turėtų būti įgyvendinamos mokymosi uždavinius ir mokinių poreikius bei galimybes atitinkančios mokymo (-si) veiklos ir taikomi

metodai, padedantys ugdyti (-s) įvardytas kompetencijas. Apibendrinimo dalyje turėtų būti numatyta galimybių patiems mokiniams įsivertinti, kaip jiems sekėsi siekti išsikeltų uždavinių.

Hattie (2012) teigimu, planuoti pamoką yra naudingiausia per mokytojų bendradarbiavimą: kartu rengiant planus, susitarant, ko verta mokytis, vertinant savo suplanuotos veiklos poveikį mokinių rezultatams.

Mokymas. Nors Lietuvoje atnaujintos bendrosios programos orientuotos į esminių dalyko ir bendrųjų gebėjimų ugdymą ir grindžiamos šiuolaikine mokymosi paradigma, tyrimai ir mokyklų išorinio vertinimo rezultatai rodo, kad ugdymo procese vis dar vyrauja mokytojo, o ne mokinių aktyvia veikla grindžiami ugdymo metodai, daugiau dėmesio kreipiama į žinias ir supratimą, bet ne praktinį žinių taikymą (Krasauskienė, 2012).

G. Kazakevičiaus (2012) teigimu, pamokose dažniausiai vyrauja mokymo paradigma, kai mokytojai tradiciniais metodais (pasakojimu, aiškinimu ir kt.) stengiasi išmokyti mokinius atkartoti žinias ir mokytojas yra pagrindinis informacijos ir žinių šaltinis.

John Hattie (2012) teigia, kad yra atlikta daug pagrįstų tyrimų, kuriuose pabrėžiama, kad per pamokas mokytojai daugiausiai kalba, o mokiniai tik pasyviai sėdi ir kažko laukia. Nors kaip pažymi autorius, tai būdinga ne visoms pamokoms, tačiau mokytojai, anot Hattie, privalo nusiteikti puoselėti intelektualinius mokinių poreikius, drąsinti juos nebijoti sunkumų ir mokytis.

Geros mokyklos koncepcijoje (2013) akcentuojamas paremiantis mokymąsi mokymas:

- *Tikslingas* (ugdymo tikslų ir būdų pasirinkimas, ugdymo planavimas pagrįsti mokinių pažinimu, mokymosi stebėjimu, apmąstymu, vertinimu);
- *Įvairus* (atsižvelgiant į mokymosi poreikių, pasirinkimų, galimybių, stilių skirtumus bei pasiūlantį įvairias bei tinkamas mokymosi tempo, būdų, technikų galimybes);
- *Lankstus* (taikantis įvairius ugdymo plano sudarymo, mokinių grupavimo, laiko ir mokyklos erdvių bei kitų išteklių panaudojimo modelius);
- *Partneriškas* (mokytojas – mokymosi bendrakeleivis, patarėjas, dalyvis, ir autoritetas, ir mokinys, įtraukiantis mokinių tėvus, pasitelkiantis kolegų ir kitų pagalbą) (p. 7).

Mokymasis. Geros mokyklos koncepcijoje (2013) akcentuojamas dialogiškas ir tyrinėjantis mokymasis:

- *Įdomus* ir auginantis (stebinantis, provokuojantis, kuriantis iššūkius, pakankamai platus, gilus ir optimaliai sudėtingas);
- *Atviras* ir patirtinis (pagrįstas abejone, tyrinėjimu, eksperimentavimu ir kūryba, teise klysti, rasti savo klaidas, taisyti ir tobulinti);
- *Personalizuotas* (suasmenintas) ir savivaldus (pagrįstas asmeniniais poreikiais ir klausimais, mokymosi uždavinių, tempo, būdų, šaltinių ir partnerių pasirinkimu, savistaba ir įsivertinimu);

- *Interaktyvus* (pagrįstas sąveikomis ir partnerystėmis, dialogiškas, bendruomeninis, tinklinis, peržiangiantis mokyklos sienas (globalus);
- *Kontekstualus* / aktualus (ugdantis įvairiais šiuolaikiniam gyvenimui būtinas kompetencijas, susietas su gyvenimo patirtimi, rengiantis spręsti realaus pasaulio problemas, naudotis šaltinių ir informacinių technologijų įvairove) (p. 6).

Pagalba mokiniui. Skiriami du specialiųjų poreikių turinčių mokinių ugdymo aspektai:

- Mokinių, kurie formaliai pripažinti kaip turintys mokymosi sunkumų;
- Gabių mokinių;

Pamokos kokybei turi įtakos, kaip atsižvelgiama į visų klasės mokinių skirtingus poreikius:

- Darbo tempą, mokinių mokymosi stilių;
- Ar suteikiama kasdieninė, žmogiška pagalba (Vilkonienė, 2012).

Didžiausios naujovės valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 m. įgyvendinimo laikotarpiu buvo socialinių pedagogų etatai švietimo įstaigose ir pedagoginių psichologinių tarnybų steigimas (Bacys ir kt., 2012).

Nacionaliniu lygmeniu ugdymo turinys buvo diferencijuojamas ir individualizuojamas sudarant mokiniams galimybę rinktis tikybą ar etiką. Pačioms mokykloms sudarytos galimybės diferencijuoti ir individualizuoti ugdymo turinį atsižvelgiant į mokinių ugdymo (-osi) poreikius ir kt. (Bacys ir kt., 2012).

Vertinimas. Atnaujintose Bendrosiose programose (2008, 2011) nurodoma vertinant mokinius remtis „Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo samprata“ (patvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2004 m. vasario 25 d. įsakymu Nr. ISAK-256). Rekomenduojama, pavyzdžiui socialinio ugdymo (-si) pamokose matuojant pasiekimus ir pažangą atsižvelgti į vertinimo tikslus ir paskirtį, taikyti diagnostinį, formuojamąjį ir apibendrinamąjį vertinimo būdus. Ypač akcentuojamas formuojamasis vertinimas, kuris skatina mokinius tobulinti savo socialinę ir pilietinę kompetenciją, suteikia grįžtamąją informaciją apie mokymosi pažangą, padeda spręsti ugdymosi ir mokymosi problemas.

Bendrųjų programų (2008, 2011) rekomendacijose suformuluota nuostata vertinti ne tik žinias, bet ir gebėjimus, kompetencijas – apimti ne tik mokinių žinias ir gebėjimus, bet ir nuostatas, kultūrinę, socialinę ir pilietinę mokinių saviraišką, diagnostinių užduočių rekomenduojamas vertinimo santykis: 50 proc. užduoties taškų turėtų būti skirta tikrinti žinioms ir supratimui, kiti 50 proc. – tikrinti gebėjimą taikyti žinias, analizuoti ir vertinti. Refleksyviąjį vertinimą rekomenduojama taikyti socialinėje veikloje.

Pažymėtina, kad vykstant ugdymo paradigminei kaitai pasikeitė pati pasiekimų samprata. Pagal mokymo paradigmą pasiekimų pagrindą sudarė žinios, pagal mokymosi – kompetencijos. Mokiniai turi žinoti aiškius jų veiklos vertinimo kriterijus ir tie vertinimo kriterijai turi būti

skelbiami pamokoje. Žibėnienės (2007) teigimu, ugdymo turinys yra humanistinis, todėl turėtų vyrauti humanistiniais principais grindžiamas vertinimas, skatinantis savianalizę, savęs įsivertinimą.

Lyginant vertinimo mokymo paradigmos ir mokymosi paradigmos skiriamąsias ypatybes, galima teigti, kad mokymo paradigmoje vertinamos formalios žinios ir gebėjimai; vyksta individualus vertinimas, o mokymosi paradigmoje – vertinamas supratimas ir kompetencijos; akcentuojamas mokinių dalyvavimas juos vertinant (Balevičienė, 2006).

(Šiaučiukėnienė, Visockienė, Taliūnienė, 2006) apibendrina ir palygina klasikinės ir šiuolaikinės didaktinės nuostatas pagal žinių vertinimą:

Tradicinės (mokiniai išmoko ir suprato, jei jie pakartoja, kas parašyta vadovėliuose ar pasakyta mokytojo; didelės reikšmės teikiama apibrėžimams, teksto atpasakojimui; atliekami testai, o jų sėkmingas atlikimas reiškia, kad mokiniai įgijo įgūdžių; vertinamas mokymo rezultatas, t. y. sugebėjimas atsiminti, pakartoti žinias);

Šiuolaikinės (mokiniai tikrai išmoko ir suprato tik tada, kai jie paaiškina savais žodžiais, pateikia savų pavyzdžių, pabrėžia žinių reikšmę ir spontaniškai jas prisimena, taiko; didelės reikšmės teikiama įvairių nuomonių analizei, savarankiškam vertinimui; vertinama mokinio pažanga, atliktas darbas, o ne vien įsisavintos žinios) (p. 63).

Įvairi edukologijos literatūra, ugdymo praktika, švietimo dokumentai rodo, jog vertinimas yra neatsiejama mokymo dalis ir yra itin svarbi šiuolaikinės pamokos dalis. Tamašausko (2012) teigimu, vertinimas ir ateityje bus svarbiausia modernios pamokos dalis. Taigi mokytojams, siekiantiems šiuolaikinės kokybės pamokoje, reikalinga išmanyti vertinimo ir įsivertinimo tipus, formas, metodus, kokiuose teisės aktuose reglamentuojamos mokinių pasiekimų vertinimas, kriterijus, strategijas, etapus, principus ir kt. Ypatingai svarbu įgyti vertinimo ir įsivertinimo įgūdžių. Vien noras domėtis vertinimo tema, ieškoti vertinimo naujovių informacijos, keistis gerąja patirtimi, konsultuotis, dalyvauti konferencijose, seminaruose, gali paskatinti keisti požiūrį į pamokos kokybę.

Bendrojo lavinimo mokyklos įsivertinimo modelyje (2009) apie vertinimą buvo viena tema – Vertinimas ugdant (2.6.), kurią sudarė trys rodikliai:

- 2.6.1. Vertinimas kaip pažinimas;
- 2.6.2. Vertinimas kaip ugdymas;
- 2.6.3. Vertinimas kaip informavimas.

Atnaujintame bendrojo ugdymo mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo modelyje (2015) liko viena tema – Vertinimas ugdant (2.4.) ir du rodikliai:

2.4.1. Vertinimas ugdymui: vertinimo kriterijų aiškumas, vertinimo įvairovė, pažangą skatinantis grįžtamasis ryšys;

2.4.2. Mokinių įsivertinimas: dialogas vertinant, įsivertinimas kaip savivoka.

Atnaujintame įsivertinimo modelyje daugiau akcentuojami mokinio poreikiai, priimtinesnės galimybės mokiniui apmąstyti savo pasiekimus, didesnė įvairovė, mokiniai skatinami patys įsivertinti ir reflektuoti.

„Įsivertinimas – savęs vertinimo proceso dalis, kurio metu renkama informacija, analizuojama ir pats asmuo daro sprendimą apie savo lygį. Įsivertinimas dar prasmingesnis, jei save įsivertinantis asmuo pateikia informaciją apie tobulintinus dalykus ir pastebėtas stiprybes“ (Žibėnienė, 2007, p. 505).

Bendrosiose programose (2008) rekomenduojama daugiausiai taikyti mokyti padedantį vertinimą: mokytojas nuolat stebi mokinių mokymąsi ir jiems laiku suteikia konkrečią, individualizuotą grįžtamąją informaciją apie jų pažangą ir pasiekimus, parrodo sėkmę ir spragas, padeda siekti daugiau; remdamasis vertinimo informacija, mokytojas suteikia pagalbą tiems mokiniams, kuriems jos reikia, pritaiko ugdymo turinį turintiems specifinių ugdymosi poreikių (gabiesiems, specialiųjų poreikių ir kt.) mokiniams; mokiniai mokomi vertinti ir įsivertinti, atsižvelgiant į pasiektus rezultatus kelti tolesnio mokymosi tikslus; remdamasis vertinimo informacija, mokytojas informuoja mokinių tėvus (globėjus, rūpintojus), kitus mokytojus apie mokinio pasiekimus, jo mokymąsi, reikalingą konkrečią pagalbą; naudodamasis vertinimo informacija mokytojas rengia ir / ar koreguoja tolesnio ugdymo planą, aptaria juos su kolegomis, mokinių tėvais (globėjais, rūpintojais).

Vertinimo klasifikacijoje skiriami pagrindiniai vertinimo tipai: apibendrinamasis, diagnostinis, formuojamasis, norminis, kriterinis, ideografinis. Gali būti vertinama ir neformaliuoju vertinimu – nereglamentuotas vertinimas, kurio rezultatai nėra įforminami arba yra užrašomi laisvai pasirinktu būdu (ŠMM ministro ĮSAK-3219, 2008-11-24).

Vertinimo procesą organizuojant svarbu: aiškiai apibrėžti vertinimo tikslai, vertinimas turi būti integruota ir nuolatos planuojama ugdymo proceso dalis, vertinimo kriterijai turi būti apibrėžti ir pagrįsti, vertinimas privalo būti aiškus, suprantamas, vertinimo procesas privalo būti bešališkas, vertinimas turi būti atliekamas naudojant įvairius vertinimo metodus, privalo teiktį grįžtamąją informaciją, vertinimas ugdymo procese turi atlikti ugdymo kokybės užtikrinimo funkciją (Žibėnienė, 2007).

Santykiai, tvarka, klasės valdymas. Kaip pažymi Helmke (2012), veiksmingas vadovavimas klasei visų pirma reguliuoja aktyvų mokymosi laiką, t. y. tą laiką, kai mokiniai gali susipažinti su būtinu mokymosi turiniu ir naudingai jį išnagrinėti.

Helmke (2012) sukūrė veiksmingo klasei vadovavimo modelį:

- *Veiksmingas vadovavimas klasei ir gera pamoka turi įtakos vienas kitam* (jei pamoka skatina motyvaciją, mokiniai yra aktyvūs, todėl vadovavimas klasei nekelia problemų);

- Veiksmingas vadovavimas klasei ne tik užtikrina tinkamą mokymosi laiko panaudojimą, bet ir parodo, kad mokytojas mokymąsi laiko labai svarbiu ir vertingu;
- Pailgėja aktyvus mokymosi laikas, taigi ir mokinių aktyvumas;
- Tyrimuose visų pirma atkreipiamas dėmesys į lemiamą mokymuisi palankios aplinkos, kuriai būdinga pagalba, draugiškumas ir abipusė pagarba, vaidmenį;
- Mokytojo asmenybė turi įtakos ne tik pamokos kokybei, bet ir vadovavimui klasei;
- Klasėse, kuriose motyvacinė ir pažintinė aplinka yra nepalanki, pavyzdžiui, turinčiose socialinių problemų mokyklose, dažniau susiduriama su mokymo ir vadovavimo klasei problemomis (p. 158).

Anot Helmkes (2012), drausmė (šis žodis kilęs iš lotyniško žodžio disciplina, reiškiančio „drausmę“, „auklėjimą“, „mokyklą“) pradžioje nebuvo neigiamos prasmės sąvoka, tačiau ji tokia tapo, kai įgijo aklo paklusnumo ir muštro atspalvį bei kai drausmė buvo prilyginta dausminimui.

Vilkonienės (2012) teigimu, vertinant pamoką, svarbu atkreipti dėmesį į:

- *drausmės kilmę* (dominuoja savaiminė drausmė, išplaukianti iš mokinių motyvacijos, drausmė palaikoma pastabomis ar susitarimais, taisyklėmis, kaip jų laikomasi); į *tvarkos kilmę* (tvarka palaikoma pastabomis, ar susitarimais, išplaukia iš mokyklos kultūros);
- *mokymuisi palankaus mikroklimato aspektą* (mokinių tarpusavio santykiai, mokytojo ir mokinių santykiai).

Atnaujintose Bendrosiose vidurinio ugdymo programose (2011) akcentuojama besimokančiųjų santykių kūrimas grindžiamas laisve, atsakomybe ir bendradarbiavimu: mokiniui sudaroma galimybė rinktis užduotis, individualų darbo tempą, veiklos planą, papildomą veiklą ir kt.

Mokymosi aplinka. Geros mokyklos koncepcijoje (2013) akcentuojama dinamiška ir atvira ugdymo aplinka:

- Klasės be sienų (patogios, įvairios paskirties ir lengvai pertvarkomos erdvės, mokyklos patalpų naudojimo įvairovė, „klasės lauke“ ir kitoks mokyklos teritorijos pritaikymas ugdymui);
- Mokymąsi stimuliuojanti aplinka (detalių ir įrangos įvairovė, knygos, funkcionalūs ir originalūs baldai, spalvos, medžiagos, formos, apšvietimas, augalai, garsai, kvapai, patogi (ne) tvarka ir kt.);
- Mokinių indėlis kuriant aplinką (igyvendintos mokinių idėjos ir projektai, jų darbai, kūriniai, daiktai aplinkoje);
- Virtuali aplinka (mokyklos internetinė svetainė, jos turinio ir naudojimo būdų įvairovė, gyvumas, populiarumas) (p. 8).

Mokymuisi įtakos turi tiek fizinė, tiek psichologinė aplinkos, kurios mokymo paradigmoje nebuvo akcentuojamos. Anot Kardelytės (2014), visapusiškai pritaikyta mokymosi aplinka – ne tik fizinė, bet ir psichologinė skatina kompetencijų formavimąsi.

Mokymosi aplinka – kiekvieno besimokančiojo atpažįstama ar sukuriama ir panaudojama mokymosi erdvė, kurios esminiai bruožai – informacija ir jos gavimo bei perėmimo priemonės (Čiužas, Jucevičienė, 2006).

Mokymosi aplinka plačiąja prasme – tai visos edukacinę vertę turinčios gyvenimo ir veiklos erdvės, kurios įgalina asmeninį individo tobulėjimą, pasiekiamą per mokymo (-si) pastangas. Mokymosi aplinka apima socialinius (santykiai ir kt.) ir fizinius (kabinetai, technologijos ir kt.) aspektus. Šiuolaikinė mokymosi aplinka turėtų būti kuriama atsižvelgiant į mokymosi paradigmą, pagal kurią pamokoje mokiniui turėtų būti sudaromos tinkamos sąlygos jo saviraiškai ir prigimtinių galių sklaidai (Vaičekauskienė, Bakonis, 2012).

Vilkonienė (2014) pažymi, kad šiuolaikinei pamokai būdinga lanksčios ir plačios edukacinės erdvės, priemonių įvairovė: edukacinė veikla muziejuje, išvyka į zoologijos sodą, išvyka į koncertą, teatrą, meno galeriją, edukacinė / kūrybinė veikla gamtoje. Kada mokymosi procese aplinkos jaukios, mokiniams skatinimas kartu ir tapatumo jausmas su mokykla. Tinkamai mokyti nuteikia kai:

- Įrengti klasių veiklos „kampeliai“;
- Mokinių kūrybiniai darbai panaudojami pamokose;
- Lengvai transformuojami klasės baldai;

Vilkonienė (2014) pažymi, kad sėkmingam mokymuisi pamokoje turi įtakos mokymo (-si) priemonės, todėl būtina apgalvoti kokios mokymo (-si) priemonės labiausiai tiks pagal pamokos tikslus, uždavinius:

- tradicinės ar netradicinės;
- statinės ar dinaminės;
- vizualios ar nepasižyminčios vizualumu; IKT panaudojimo tikslingumas, gal mokomasi virtualioje aplinkoje.

Labai svarbus yra fizinis ir emocinis saugumas pamokoje – drąsa klausti, jeigu nesupranti, diskutuoti ir kt. (Kardelytė, 2014).

Atnaujintame bendrojo ugdymo mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo modelyje (2015) didelis dėmesys skiriamas aplinkoms ir yra viena iš keturių vertinamų sričių. Trečioje srityje „Aplinkos“ akcentuojama fizinių ir virtualių mokymosi aplinkų reikšmė ugdymui, aplinkų kūrimo ir ugdymo ryšys, ugdymo proceso dalyvių įtraukimas į erdvių bendrakūrą, mokymosi „be sienų“ ir mokymosi visą gyvenimą nuostatos. Aplinkų sritį sudaro dvi temos:

- 1) (3.1.) Įgalinanti mokyti fizinė aplinka:

3.1.1. Įranga ir priemonės (*įvairovė, šiuolaikiškumas*);

3.1.2. Pastatas ir jo aplinka (*estetiškumas, ergonomiškumas*);

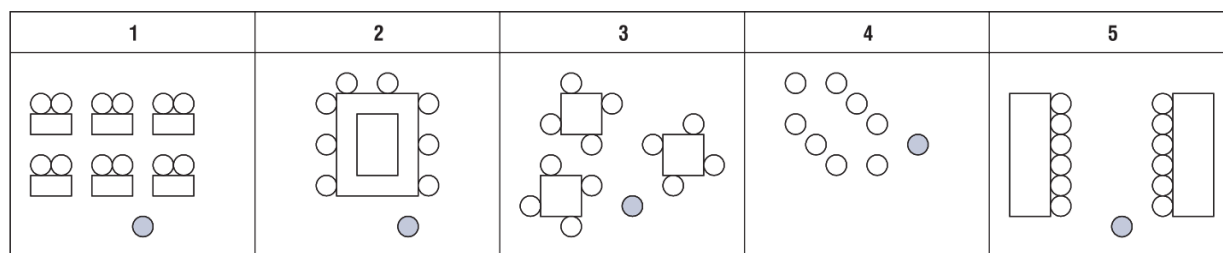
3.1.3. Aplinkų bendrakūra (*mokinių įtraukimas, mokinių darbų demonstravimas*);

2) (3.2.) Mokymasis be sienų:

3.2.1. Mokymasis ne mokykloje (*mokyklos teritorijos naudojimas ugdymui, edukacinės išvykos*);

3.2.2. Mokymasis virtualioje aplinkoje (*tikslingumas, įvairiapusiškumas*).

Kaip parodyta 3 paveikslo pirmoje schemeje, įprastai suolai pamokoje yra sustatyti eilėmis. Šis suolų sustatymas klasėje labiausiai tinka informacijos perteikimo ir jos priėmimo situacijai, kai tarp mokytojo ir mokinio yra akivaizdi distancija. 2 schemeje pavaizduota, jog mokytojas tampa lygiaverčiu darbo grupės nariu arba sąveikos, dialogo dalyviu. 3 schemeje – mokytojas iš informacijos perteikėjo tampa patarėju (konsultantu), kai atsakomybė už mokymosi rezultatus tenka pačiam mokiniui (Čiužas, Jucevičienė, 2006, p. 6). Taigi mokymosi paradigmoje skiriamas didelis dėmesys mokymosi aplinkoms, kas nebūdinga mokymo paradigmai.



3 pav. Suolų sustatymo būdai (Čiužas, Jucevičienė, 2006, p. 5)

Pasiekimai pamokoje. Šis pamokos komponentas atitinka pamokos paskutinį etapą ir jam įgalėtų būti skiriamos paskutinės penkios minutės. Šiame etape turėtų būti aptariami individualūs ir visos klasės mokinių pasiekimai bei grįžtamojo ryšio suteikimas. Tinkama yra vieną pamoką taikyti įsivertinimą, kitą pamoką – grįžtamąjį ryšį.

Vilkinsonienės (2014) teigimu, savęs vertinimą būtina susieti su pamokos uždaviniu. Siekiant suprasti ir apmąstyti, kai sekėsi mokytis, gali padėti klausimai:

- Ko aš išmokau?
- Ar aš pasiekiau iškeltą (išsikeltą) uždavinį.
- Kaip aš tai dariau?
- Ką turėčiau daryti geriau?

Hattie (2012) daug dėmesio skiria pamokos pabaigai ir grįžtamojo ryšio suteikimui. Mokslininkas yra sudaręs matomo mokymosi principų sąrašą, kuriame akcentuoja svarbiausius

pamokos komponentų aspektus. Pagal Hattie, vienas iš veiksmingų grįžtamojo ryšio aspektų yra, jog mokytojai visi drauge gali kritikuoti užsibrėžtus mokymosi ketinimus ir sėkmės kriterijus; jie turėtų gauti iš mokinių įrodymus, kurie patvirtintų, kad:

- mokiniai geba aiškiai suformuluoti mokymosi ketinimus ir sėkmės kriterijus, taigi mokytojui aišku, jog jie juos supranta;
- mokinių pasiekimai atitinka sėkmės kriterijus;
- mokinių nuomone, sėkmės kriterijai yra gana sudėtingi;
- mokytojai remiasi šia informacija, planuodami kitą pamokų ar mokymosi ciklą.

Hattie (2012) teigimu, „pamoka nesibaigia vos nuskambėjus skambučiui! Ji baigiasi tada, kai mokytojas įvertina savo metodų, taikytų per pamoką (-as), poveikį mokiniams, atsižvelgdamas į užsibrėžtus mokymosi ketinimus ir pradinis sėkmės kriterijus, tai yra tada, kai mokytojas peržiūri mokymąsi mokinių akimis. Koks buvo mokymo poveikis, kas šį poveikį pajuto, su kuo buvo susijęs šis poveikis ir ar jis buvo veiksmingas?“ (p. 163).

Apibendrinant galima teigti, kad visi pamokos komponentai yra glaudžiai susiję, o ypač pamokos planavimas ir organizavimas su aštuntuoju pasiekimų komponentu. Jei nebus tinkamai iškeltas ir suformuluotas uždavinys, negalės tinkamai vykti pamokos apibendrinimas. Visų pamokos komponentų kokybiniai požymiai remiasi mokymosi paradigma.

3. PAMOKOS AŠTUONIŲ KOMPONENTŲ VERTINIMAS

3.1. Tyrimo metodika ir imtis

Tyrimas atliktas Šiaulių miesto vienoje N bendrojo ugdymo mokykloje. Tyrimo metu stebėtos iš viso 49 bendrojo ir meninio ugdymo pamokos.

Tyrimo objektas – pamokos kokybės vertinimas.

Tyrimui atlikti naudotas kokybinis metodas *pamokų stebėjimas*. Kokybinį tyrimą galima apibūdinti kaip sistemingą, nestructūruotą atvejo ar individų grupės, situacijos ar įvykio tyrimą natūralioje aplinkoje. Šiam tyrimui būdingas interpretacinis gautų duomenų paaiškinimas (Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito metodika, I dalis, 2002).

Kokybinių metodų yra didelė įvairovė, vienas nuo kito jie skiriasi taip stipriai, kaip kontroliuojamas eksperimentas skiriasi nuo apklausų. Bendra jiems yra tai, kad juose remiamasi žodžiais ir pasakojimais, o ne skaičiais ir statistine analize (Weiss, 2006). Kokybiniame tyrime galima naudotis kai kuriais kiekybiniais metodais, pvz., atlikus keletą kokybinių interviu ir stebėjimų, galima atlikti skaičiavimus (Weiss, 2006).

Siekiant įvertinti pamokos kokybę, pasirinktas *pamokos stebėjimo būdas*. Helmke's (2012) teigimu, geriausias būdas aprašyti ir įvertinti pamoką yra pamokos stebėjimas; joks kitas metodas nėra taip susijęs su diferencijuotu pamokos vertinimu ir negali geriau atsižvelgti į pamokos eigos kitimo aspektą, t. y. pagal tam tikrą laiką išdėstytos sekos ir pateikiamų pavyzdžių nuoseklumą. Todėl atliekant švietimo tyrimus tik tada kalbama apie „pamokos tyrimus“, kai (be anketų apie pamoką) pasitelkiami ir stebėjimo metodai (Helmke, 2012).

Šiame darbe pamokos stebėjimas atliktas vadovaujantis jau minėta 2.1. skyrelyje išorinio vertinimo metodika.

Pamokų kokybę vertinama pildant Pamokos stebėjimo protokolą, kuriame išskirti 8 vertinimai pamokos komponentai: pamokos planavimas ir organizavimas, mokymo kokybė, mokymasis, pagalba mokiniui mokantis, vertinimas ugdant, santykiai (tvarka ir klasės valdymas) ir mokinių pasiekimai (NMVA, 2013).

Kokybinė pamokų analizė leidžia detaliau panagrinėti kiekvieną pamokos komponentą. Tyrimui dalyvavo N Šiaulių miesto bendrojo ugdymo mokykla, pamokos stebėtos 2014 m. lapkričio ir 2015 m. sausio mėnesiais. Iš viso stebėtos keturiasdešimt devynios pamokos, trejuose mokinių amžiaus centruose: 1–3 kl., 9–10 kl. ir 11–12 kl.

3.2. Tyrimo rezultatų apibendrinimas ir kokybinė analizė

6 lentelė

1. Pamokos planavimas ir organizavimas

<i>Sėkminga, skleistina, pagirtina</i>	<i>Atvejų sk.</i>		<i>Tobulintina</i>
Visą pamoką vyksta mokymasis	30	41	Nėra pamokos apibendrinimo arba apibendrinimas nekonkretus, nesusietas su pamokos uždaviniu, neįtraukiami mokiniai
Veikla organizuojama kryptingai ir planingai, logiškai	28	29	Uždavinio formulavimas (orientuotas tik į veiklas, arba sąlygas, neapibrėžtas išmokimas), neaptartas
Pamokos tempas tinkamas daugumai mokinių	20	14	Uždavinys neskelbiamas
Tinkama, logiška pamokos struktūra	19	6	Pamokos veiklų logika nepakankamai tikslinga, neskaitina susidomėjimo, pažangos, aktyvumo
Ugdomas kūrybingumas, originalumas, palaikomos mokinių idėjos, didinama motyvacija	17	6	Mokiniai skubinami atlikti užduotis, per greitas tempas, nepakantumas lėtumui
Racionaliai naudojamas pamokos laikas	16	6	Po skambučio nepradedama pamoka
Mokytojas geba valdyti mokinius, nuteikia juos darbui, motyvuoja	12	5	Neišvėdinta klasė
Metodai ir priemonės tinkami siekti pamokos rezultato ir tikslo	28	2	Mokymosi priemonės (žodynai) neparengti
Tinkama uždavinio formuluotė	6		
Pamokos struktūra šiuolaikinė	6		
Nusakoma tolesnės pamokos veikla	2		

Atlikus stebėtų pamokų protokolų analizę paaiškėjo, kad dauguma mokytojų planuodami pamoką, pamokos uždaviniui arba visai neskiria dėmesio, arba negeba uždavinio tinkamai suformuluoti, paskelbti bei aptarti su mokiniais. Daugumos uždavinių formuluotėse nebuvo visų struktūrinių dalių (sąlygos, veiklos, kriterijais pamatuojamas rezultatas). Keldami uždavinius mokytojai akcentavo pamokos temą, mokytojo ar mokinių veiklas pamokoje (pvz., „*Tęsime darbus*“, „*Prisiminsime, tęsime*“, „*apie įžymius žmones, garsinančius Lietuvą*“, „*Susipažinti su XX a. proza*“, „*Išsiaiškinti spalvų schemą*“, „*Išsiaiškinti ką jūs žinote, iš kur žinote apie...*“, „*Kartosime...*“, „*Naudodamiesi pamokos žodynu ir vadovėlyje duota medžiaga mokėsime pateikti informaciją ekologijos tema*“ ir pan.). Tokiose pamokose, kai uždavinyje neatsispindi konkretus, aiškus, pamatuojamas rezultatas, sėkmės / vertinimo kriterijai arba uždavinys nukreiptas tik į mokymo (-si) veiklas, daro įtaką pamokos struktūros kokybei. Stebėti atvejai, kai

likus laiko paskutinės pamokos minutės skiriamos namų darbų pradėjimui, netikslingos informacijos pateikimui, o ne pamokos apibendrinimui. Paskutiniame pamokos etape, likusios paskutinės minutės turėtų būti skiriamos pamokos apibendrinimui, susiejant su išsikelta uždavinio įgyvendinimu. Kadangi daugumoje pamokų uždavinys buvo netinkamai suformuluotas arba visai nepaskelbtas, todėl paskutinis pamokos etapas (apibendrinimas) buvo netinkamas (pvz., neaptarta ar padaryta, kas buvo suplanuota ir kaip pavyko, neaptarti individualūs, grupiniai mokinių pasiekimai, nebuvo reflektavimo, grįžtamojo ryšio suteikimo ir kt.). Tik šešiose pamokose stebėtas pamokos tinkamas apibendrinimas.

Kaip pagirtinas aspektas, stebėta daugelyje pamokų, kad mokytojams pavyksta įtraukti mokinius į mokymąsi per visą pamoką. Tačiau yra daug pamokų, kuriuose mokiniai įtraukti per visą pamoką vien į mokymo pamoką, o ne mokymosi.

7 lentelė

2. Mokymas

<i>Sėkminga, skleistina, pagirtina</i>	<i>Atvejų sk.</i>	<i>Tobulintina</i>	
Taikomi tinkami metodai (atitinkantys mokinių amžių, patirtį, galimybes, poreikius, skatinantys aktyvią mokinių veiklą)	25	6	Tradicioniai mokymo (-si) metodai, negrįsti įrodymais veiksmingiems mokinių pasiekimams, darbo būdai neskatina mokinių aktyviai mokytis, aktyviai dirbti pamokoje
Mokymo turinys siejamas su gyvenimu (skatinama suvokti socialinį, kultūrinį kontekstą) Mokymo medžiaga siejama su mokinių aplinka, gyvenimo praktika, patirtimi, žiniomis	22	4	Trūksta vaizdumo
Mokiniai mokomi bendradarbiauti arba tikslingai organizuojamas jų bendradarbiavimas, skatinama atsakomybė mokantis	21	14	Pamokoje dominuoja mokytojas
Tradicioniai, tačiau temai tinkami mokymo metodai (aiškinimas, savarankiškas mokinių darbas, klausinėjimas)	14	9	Įtraukti į mokymosi procesą daugiau mokinių (ne tik aktyviuosius)
Integracija, ryšiai su kitais dalykais (liaudies dainų pamoka, liaudies instrumentų, geografija, etnokultūra)	12	7	Užduotys skiriamos orientuojantis į vidutinių gebėjimų mokinius
Derinamas individualus ir grupinis darbas. Ugdoma mokymosi mokytis kompetencija	7	5	Negrįžtama prie neišmokyto dalykų
Tinkami, tikslingai skiriami ir analizuojami mokinių atlikti namų darbai	3	9	Mokiniai nemokomi vizualizuoti ir paaiškinti savo mąstymą, argumentuoti, pademonstruoti įgūdžius, gebėjimus ir veiklos būdus

Ugdomos mokėjimo mokytis, pažinimo, komunikavimo kompetencijos. Mokoma argumentuotai reikšti mintis, daryti išvadas	3		
---	---	--	--

7 lentelės tęsinys

Dažniausiai taikomi tradiciniai mokymo (-si) metodai, tačiau dalyje pamokų jie tiko pagal mokymo tikslus, mokinių galimybes. Sveikintina, kad daugelis mokytojų pamokose ugdymo turinį sieja su gyvenimo praktika, skiria pakankamą dėmesį. Pakankami kryptingi, įdomūs pavyzdžiai stebėti tiek pradinėse, tiek kitose klasėse. Kaip tobulintina aspektą galima išskirti, kad dalyje pamokų mokytojai negrįžta prie neišmuktų dalykų, mokiniams sudaromos nepakankamos sąlygos diskutuoti, išreikšti nuomonę argumentuojant. Stebėta tinkamai sukurta mokymuisi bendradarbiaujant reikiama fizinė aplinka: grupių darbui tinkamai sustatyti suolai. Beveik nestebėti individualaus ir grupinio darbo metodai, kurie atitinka mokymosi paradigmą, skatinantys aiškinimąsi, tyrinėjimą, interpretavimą, problemų sprendimą, projektavimą, kūrybą (pavyzdžiui pokalbis, diskusija, interviu, inscenizavimas, imitavimas, žaidimas, projektas, tyrimas, (stebėjimas, eksperimentas) ir t. t.

8 lentelė

3. Mokymasis

<i>Sėkminga, skleistina, pagirtina</i>	<i>Atvejų sk.</i>		<i>Tobulintina</i>
Dauguma arba dalis mokinių aktyvūs, drąsiai reiškia nuomonę, motyvuoti, įsitraukia į pokalbį, diskusijas	16	35	Reflektavimas individualios mokymosi patirties
Dalies geri individualaus ir grupinio darbo įgūdžiai	16	13	Nesudaromos sąlygos savarankiškai pasirinkti užduočių atlikimo būdą
Dauguma geba padėti vieni kitiems, bendradarbiauti tarpusavyje ir su mokytoju	5	10	Pamokoje nesudaromos sąlygos naudotis papildoma informacija
		8	Dalis mokinių pasyvūs, reikia raginimo
		7	Pavieniai mokiniai nori atsakinėti, išsakyti savo nuomonę, bet jiems tokios galimybės nesudaromos
		5	Pamokoje neskatinami mokiniai bendradarbiauti, nesudaromos sąlygos dirbti porose, grupėse
		2	Dalis mokinių nepasiruošę pamokai (neturi reikiamų priemonių)

Tose pamokose, kuriose mokiniams sudarytos sąlygos dirbti grupėse, porose, mokyti bendradarbiaujant, stebėtas mokinių aktyvumas pamokoje, noras atrasti kažką naujo, išmolti, pasidalinti savo įžvalgomis, pasiekimais. Tačiau pamokose per mažai mokinių bendradarbiavimo situacijų ir grupių sudėties kaitymo. Tinkamas mokinių nusiteikimas stebėtas tose pamokose, kur vyrauja geri, pagarbūs santykiai su mokytojais. Dalyje pamokų taikyti šiuolaikiniai mokymo (-si) metodai (pvz. „durstinys“), skatinantys patiems surasti įvairią informaciją, mokyti kitus, pristatyti, diskutuoti, argumentuoti. Didesnis mokinių aktyvumas stebėtas meninio ugdymo pamokose. Kaip tobulintinas aspektas – nesudarymas mokinimas sąlygų reflektuoti savo mokymąsi. Stebėta keletas atvejų, kai mokiniai kelia rankas, nori atsakinėti, bet jų nepaisoma.

Atliekant mokiniams savarankiškas užduotis nebuvo sudarytos galimybės ieškoti informacijos įvairiuose šaltiniuose. Tačiau stebėta ir keli atvejai, kai mokytojas leido naudotis visomis įmanomomis priemonėmis (pvz., mobiliaisiais telefonais, planšetėmis ir kt.).

9 lentelė

4. Pagalba mokiniui

<i>Sėkminga, skleistina, pagirtina</i>	<i>Atvejų sk.</i>	<i>Tobulintina</i>	
Laiku teikiama pagalba kiekvienam mokiniui, stebima kaip jam sekasi, patariama, konsultuojama, atsižvelgiama į jo poreikius	25	4	Diferencijavimas ir individualizavimas prastas arba nediferencijuojama ir neindividualizuojama
Mokiniai drąsiai prašo pagalbos atliekant užduotis ir jos sulaukia	24	6	Nesuprastos namų darbų užduotys nepaaiškinamos,
Konsultuojama ir teikiama pagalba individualiai ir (arba) grupėmis pagal poreikį	16	1	Vienodai dirbama su visa klase, nekreipiama dėmesio į specialiuosius poreikius, konsultacijos epizodiškos
Tinkamai diferencijuojamos ir individualizuojamos užduotys	10	4	Ne visada atkreipiamas dėmesys į atskirą mokinį ar gabius mokinius

Dalis mokytojų pamokoje atlieka stebėtojo-konsultanto vaidmenį: dirbant mokiniams savarankiškai ar poromis, mokytojas stebi visų mokinių veiklą, pagal poreikį padeda, konsultuoja. Stebėtas pavyzdinis atvejis, kada mokytojas mokinius mokė patiems surasti klaidas ir iš jų mokė, analizavo, sugrįžo prie nesuprastų dalykų. Kaip tobulintinus atvejus galima išskirti, kada vieni mokiniai greičiau už kitus padaro užduotis, bet mokytojas neduoda papildomų užduočių, liepia laukti kol visi pabaigs. Orientuojamasi daugiau į vidutinių gebėjimų mokinius, o gabieji, talentingi kartais nepaisomi. Daugiau klausinėjami tie, kurie nežino, nei tie kurie kelia

rankas. Tik dalyje pamokų pakankamai dėmesio skirta mokinių vertybinių nuostatų ugdymui, bendravimo ir bendradarbiavimo įgūdžių stiprinimui, iniciatyvumo skatinimui.

10 lentelė

5. Vertinimas

<i>Sėkminga, skleistina, pagirtina</i>	<i>Atvejų sk.</i>	<i>Tobulintina</i>
Tinkamas mokinių įsivertinimas	16 4	Vertinimo būdai, formos, mokinių įsivertinimo skatinimas Vertinimas neskatina mokyti atsakingai, menkai motyvuoja, neinformatyvus Vertinimas, neinformatyvus, netikslingas
Dažniau giriama nei peikiama	16 13	Vertinimo metu gauta informacija remiamasi retai arba ji iš viso neaptariama ir ja nesiremiama tolesnėje veikloje Nėra apibendrinimo arba apibendrinimas nekonkretus, formalus
Grįžtama prie atliktų užduočių, nesuprastų dalykų	5 2	Įsivertinimas iš dalies geras (neaptariama)
Taikomas neformalusis vertinimas	10 3	Stinga paskatinimų, pagyrimų, vyrauja pastabos ir kritika, nesiaiškinama mokymosi trukdžiai
Mokiniai vertina vienas kitą	6 2	Įsivertinimas nekonkretus, neorientuotas į rezultatus, daugiau emocinis
Nurodomos, išsiaiškinamos, taisomos klaidos, tobulinami darbai	19 1	Per daug vertinimo situacijų
Kaupiamasis vertinimas	11 5	Negrįžtama prie nesuprastų dalykų

Dažniausiai neskelbiami vertinimo kriterijai, lieka neaišku kada ir kaip yra taikomi. Tinkamas vertinimas yra tada, kai pateikti aiškūs vertinimo kriterijai, jie aptariami, vertinama nuosekliai, tinkamai, naudojamos įvairios vertinimo formos, metodai, mokiniai dažnai pagiriami, vertinimas motyvuoja.

Mokinių įsivertinimas organizuojamas tik iš dalies tinkamai. Vyresnėse klasėse netinka taikyti „šypsenėlių“ metodą kaip pagrindinį, tai daugiau emocinis įsivertinimas ir tinkamas labiau pradinėse klasėse. Mokiniam įsivertinus, reikėtų aptarti, stebėti ir fiksuoti pažangą.

Vertinimo formos galimos įvairios: žodinė apklausa, rašto darbų, individuali apklausa, frontali apklausa, kompiuterizuotas vertinimas taikant informacines technologijas, iš dalies kompiuterizuotas vertinimas, standartizuotas.

Vertinimo formų pasirinkimas priklauso nuo vertinimo tikslo, vertinimo uždavinių, ugdymo turinio, pasirinktų vertinimo formų, mokinių skaičiaus. Dažniausiai taikomi vertinimo metodai – analizės, anketavimas, pokalbis, stebėjimas, rašiniai, kontroliniai darbai, testai, rašiniai, interpretacijos, monologas, deklamavimas atmintinai, diktantai, apklausa raštu ir žodžiu, kūrybiniai darbai, savarankiški darbai, projekto darbai, namų darbai, praktikos ir laboratoriniai darbai ir kt. (Žibėnienė, 2007). Stebėtose pamokose vyravo kaupiamasis vertinimas.

11 lentelė

6. Santykiai, tvarka, klasės valdymas

<i>Sėkminga, skleistina, pagirtina</i>	<i>Atvejų sk.</i>		<i>Tobulintina</i>
Laikomasi drausmės, tvarkos susitarimų. Drausmingi, pareigingi mokiniai (pamoka nuobodi, tačiau drausmė gera)	16	14	Nesilaikoma susitarimų. Į pamokas mokiniai vėluoja.
Mokinių tarpusavio santykiai geri	15	9	Nepakankamas klasės valdymas, ne visų mokinių matoma nedarbinė veikla
Gerai mokinių ir mokytojo, mokinių tarpusavio santykiai, šiltas bendravimas, mokytis tinkamas mikroklimatas	12	9	Kartais mokytojui sunku suvaldyti mokinius, palaikoma drausmė pastabomis, įspėjimais.
Konstruktivus mokinių ir mokytojo dialogas: mokiniai tikslinasi, drąsiai klausia, konsultuojasi	11	7	Mokytojai pašiepia, priekaištauja, replikuoja
		1	Mokiniai nepaiso mokytojo, užsiima pašaliniais veiksmais, žaidžia tarpusavyje, destruktivus elgesys nevaldomas, nepagarbus mokytojos ir mokinių tarpusavio bendravimas
		1	Ypatingai griežta tvarka

Stebėtų pamokų protokolų analizė rodo, kad dalyje pamokų nėra aiškaus mokytojų ir mokinių tarpusavio susitarimo dėl elgesio, drausmės pamokoje. Dalyje pamokų stebėtas mokinių pamokų nelankymas ir vėlavimas. Dauguma mokytojų po skambučio nepradėjo pamokos ir laukė kelias minutes vėluojančių. Stebėti keli atvejai, kai pavėlavusieji mokiniai net nepasisveikina nei su mokytoju, nei su klasės draugais; neatsiprašo už vėlavimą. Keliose pamokose mokytojai reagavo į mokinių vėlavimą fiksuodami tvarkos pažeidimą savo užrašuose, dienyne. Vienu atveju mokytoja pareiškė pastabą – „*Labai blogai*“.

Atlikus stebėtų pamokų analizę, galima daryti prielaidą, kad mokykloje nėra tinkamai apgalvota lankomumo ir vėlavimo prevencija. Pamokoje nėra protokolinių minučių, pamoka turėtų prasidėti nuo pirmos sekundės. Persiskirstymas pamokoje turėtų būti efektyvus, greitas be pašalinių aptarimų.

Stebėti atvejai, kai prasidėjus pamokai mokytojas nepasisveikino ir atvejai, kada pasibaigus pamokai mokytojas neatsisveikino. Ne visi mokiniai atsisveikina su mokytoju. Mokytojas ugdo mokinių vertybines nuostatas ir savo paties pavyzdžiu, todėl pavyzdys turėtų būti orientuotas į vertybinių nuostatų mokiniams ugdymą ir puoselėjimą.

Vienoje devintokų pamokoje klasės valdymą galima vertinti nepatenkinamai. Fiksuotas mokinių vėlavimas, destruktivus mokinių elgesys, mokiniai nedrausmingi, užsiima pašaline veikla (žaidžia savo pasigamintomis kortelėmis), nereaguoja į mokytojo drausmės nurodymus, rodo nepagarbą mokytojui, šurmuliuoja mokytojui aiškinant naujos pamokos medžiagą. Paties mokytojo tonas įsakmus, per garsiai kalba, negeba suvaldyti destruktivaus elgesio.

Kitu atveju, pradinukai meninio ugdymo pamokoje buvo mokomi ypač griežtai. Jau nuo pat pirmos pamokos minutės mokiniams paaiškinta pamokos tvarka ir taisyklės. Visą pamoką pamokoje dominavo mokytojas ir pradinių klasių mokinukai buvo mokomi labai greitu tempu visas 45 minutes be pertraukėlės. Nuskambėjus skambučiui dar jie buvo mokomi. Mokytojo stilius labai griežtas, trūksta laisvumo, stengiasi, kad visi būtų visada įtraukti į pamokos darbą, kad vyktų labai sklandus darbas, nepakantus mokinukų pašalinėms veikloms, tokioms kaip pieštuko laikymas rankose. Kartais nervinasi jei nesilaikoma nustatytų taisyklių, matydamas absoliučiai kiekvieną vaiką replikuoja dėl kiekvienos nusizengtos elgesio smulkmenos, dėl kiekvieno ne pagal taisykles atlikto gesto (pvz., „Dabar nežaidžiame su pagaliukais“, „Kamile, ką man su tavimi daryti“, „Neparašei“, „Domantai, nešnekėk garsiai, nereikia“, „Nu nešnekam garsiai“, „Vaikai, tyliau! Nekomentuokime“, „Milita, kas čia dabar“, „Ula, nežaiskime“, „Tylos! Nežaiskime“, „Tylos, vaikai, sėdim tiesiai“, „Greitai“, „Neužverskime sąsiuvinį, aš nesakiau užversti sąsiuvinį“, „Domantai, nereikia, nebedaryk nieko“, „Domantai, tylim“, „Niekas neturi žiovauti, rymoti“, „Milita, nesišukuok“, „Sėdim gražiai, Auguste“, „Nenuobodžiaujam“, „Jau paruoštos rankelės“, „Nežiovauk“, „Saldžių sapnų“, „Tylos“ ir kt.). Stebėtas labai ryškus netoleravimas mokinukų aktyvumo pamokoje. Mokytojas klausia ne tų, kurie kelia rankas, bet tų, kurie nekelia, gabiems vaikams skiriama per mažai dėmesio, nediferencijuojamos užduotys. Mokytojo tonas pakeltas, įsakmus, kalba gan garsi.

Nevengiama replikuoti mokinukams aktyviai dalyvaujant pamokoje (pvz., „Vis tiek jūs nesielgiate mandagiai“) arba į atliktą užduotį (pvz., „Močiute sena, prisėdai ant suoliuko“).

Dalyje pamokų mokytojai palaiko drausmę pastabomis, žodeliais „Šč“, „Ša“, šurmuli slopina replikomis, užuot tinkamai susitarę dėl aiškių drausmės ir tvarkos taisyklių (pvz.,

pradinukams – „*Kaip senos bobutės, kurios eina į bažnyčią pagiedoti*“, „*Kaip kokie kerėplos*“, „*Kalbate kaip tikri užsieniečiai*“, „*Kas išvažiavo*“, „*Kur aš atsiradau, kas čia per turgus*“).

Dalyje pamokų, klasėje buvo jauku, saugu – mokiniai drąsiai reiškė nuomonę, nebijojo klysti, vyravo pasitikėjimas ir pagarba, mokiniai buvo aktyvūs pamokų dalyviai, su džiaugsmu atliko paskirtas užduotis, geranoriškai bendradarbiavo, padėjo vieni kitiems, vyravo darbingas klimatas visą pamoką, šilti, draugiški tarpusavio santykiai. Drausmė natūrali, kylanti iš motyvacijos mokytis, mokyklos kultūros. Mokiniai tikslinosi, kartu su mokytoju aptarė geriausius sprendimų variantus, aiškinosi.

12 lentelė

7. Mokymosi aplinka

<i>Sėkminga, skleistina, pagirtina</i>	<i>Atvejų sk.</i>		<i>Tobulintina</i>
Skatinama naudotis kuo įvairesnėmis mokymosi priemonėmis, technologijomis, informacijos šaltiniais, ryšiais	4	23	Mokymosi aplinka pritaikyta tik iš dalies šiuolaikiniam mokymosi procesui
Mokytojai patys kuria mokymosi priemones, prasmingai naudoja	6	12	Suolų sustatymas nederu su pamokos veiklomis
Eksponuojami tarpiniai mokymosi rezultatai, atspindintys jo procesą (eskizai, piešiniai, projektai)	11	6	Netinkamas naudojimasis vaizdumo priemonėmis ir turimais šaltiniais
Klasės aplinka tinkama mokytis (yra IKT, informacijos šaltinių ir kt. mokymo priemonių, jomis naudojamosi pamokoje)	13	5	Neišvėdinta klasė
Naudojamosi IKT (vaizdumui), demonstruojama filmo ištrauka ir pan. Tikslingas ir tinkamas naudojimasis vaizdumo priemonėmis ir turimais šaltiniais	14	3	Naudojamas tik vadovėlis. Trūksta vaizdumo Netinkamai parengtos mokymosi priemonės arba nesinaudojama turimomis priemonėmis

Meninio ugdymo pamokose stebėta šiltesnė, darbingesnė, kūrybiškesnė mokymosi aplinka. Keletas mokytojų patys pagamino vaizdžias mokymo priemones. Mokiniai noriai dalinasi savo kūrybos darbais, eksponuoja, kartais dovanoja kitiems. Mokymosi aplinka kartais nepritaikyta mokiniams, pvz., neišvėdintos klasės arba šaltu metu paliekamas per visą pamoką atviras langas.

Stebėti keli atvejai, kada pamokoje mokiniams reikalingi žodynai, bei jie sudėti ant palangės, prie kurios mokiniams pamokos metu (dėl netinkamo suolų sustatymo) nepatogu prieiti ir pasiimti. Reikalingos mokymo priemonės turėtų būti parengtos jau prieš pamoką ir apgalvotos planuojant pamoką. Dažniausiai pamokoje naudojamos skaidrės, tačiau yra mokytojų, kurie naudoja kompiuterines mokymo programas, filmus. Pažymėtina, kad nei viena pamoka nevyko netradicinėje aplinkoje.

13 lentelė

8. Pasiekimai pamokoje

<i>Sėkminga, skleistina, pagirtina</i>	<i>Atvejų sk.</i>		<i>Tobulintina</i>
Daugumai mokinių gerai sekasi pamokos veiklos	22	28	Pamoka ir mokinių pasiekimai, rezultatai neaptarti, neapibendrinti
Tikslingai vertinamas kiekvieno mokinio supratimas, išmokimas, pažanga	14	10	Pamoką apibendrina tik mokytojas, pamokos apibendrinimas nesusietas su uždaviniu, skubotas, neveiksmingas, fragmentiškas (trūksta laiko, aptariama tik veikla, negrįžtama prie uždavinio ir pan.) Pamokos rezultatai aptariami formaliai, nevertinama, neaptariama mokinių ir asmeninė mokinio sėkmė, išmokimas, pažanga
Pažanga atskleidžiama klausinėjant, eksponuojant darbus	10	9	Likus laikui, neaptariama pamoka, o skiriami namų darbai, ar papildomi pratimai
Mokiniai skatinami, mokomi reflektuoti, apibendrinti išmokimą	7		
Keli mokiniai įsivertina, kaip sekėsi	6		
Pamoka apibendrinama, įvertinama pažanga (mokytojas pagiria, pasidžiaugia, padėkoja)	3		
Tinkamas pamokos apibendrinimas: mokiniai pasako, kas jiems sekėsi, ką dar reikia patobulinti,	1		

išmokti			
Dalis mokinių geba atlikti užduotis, daro pažangą	10		

13 lentelės tęsinys

Silpniausiai įvertinti pamokos komponento – pasiekimai pamokoje – aspektai: pamokos rezultatų aptarimas, išmokimo stebėjimas, reflektavimas. Daugumoje pamokų to tiesiog nepavyko padaryti, nes buvo netinkamas uždavinys arba visai nebuvo skelbiamas. Mokytojai dar neįpratę ar nepasirengę mokinių refleksijai, kalbėjimuisi apie mokymąsi. Paskutinės pamokos minutės turėtų būti skiriamos individualiems ir visos klasės mokinių pasiekimams aptarti, grįžtamojo ryšio suteikimui. Galima vieną pamoką taikyti įsivertinimą, kitą pamoką – grįžtamąjį ryšį. Mokinius reikia skatinti dialogui apie mokymąsi, klausti ar jiems sekasi, ar ne, ką turėtų dar padaryti ir pan. Stebėti atvejai, kai mokytojas bando apibendrinti pamokos rezultatus, bet tai dažniausia epizodiškai ir pamoką apibendrina tik pats mokytojas, mokiniai lieka į šią svarbią veiklą neįtraukti. Galima daryti prielaidą, kad apibendrinti pamoką mokytojams nesiseka, nes nėra pamatuojamo, konkretaus uždavinio, todėl nei mokytojas, nei mokiniai nežino kas yra svarbiausia ir į ką reikėtų atkreipti dėmesį.

IŠVADOS

1. Teorinė darbo dalis parodė, kad mokyklose vis dar vyrauja mokymo paradigma ir perėjimas iš mokymo į mokymosi paradigmą yra problemiškas.

2. Mokyklų veiklos kokybės įsivertinimas, kaip šiuolaikinis kokybės vadybos instrumentas, galėtų veiksmingiau spręsti ugdymo paradigminės kaitos problemišumą.

3. Darbo pradžioje iškelta hipotezė, kad pamokoje vyrauja mokymo paradigma pasitvirtino. Daugumoje pamokų mokytojai dirba vadovaudamiesi mokymo paradigmos didaktinėmis nuostatomis. Nors stebėtos kelios pamokos, kurios atitinka mokymosi paradigmą, jose yra dar daug ką tobulinti.

4. Stebėtų pamokų struktūra tinkama, logiška, tačiau daugelyje pamokų – tradicinė. Vyravo monotoniškos veiklos nei motyvaciją aktyvinančios, prasmingos.

5. Meninio ugdymo pamokose stebėta daugiau mokymosi bendradarbiavimo, kūrybiškumą ugdančių veiklų nei bendrojo ugdymo pamokose.

6. Kryptingai, įdomiai pateiktas ugdymo ryšys su gyvenimo praktika, mokinių žiniomis, poreikiais vertintinas kaip vienas stipresnių pamokos aspektų.

7. Pamokos uždavinys arba neskelbiamas arba daugelyje pamokų netinkamai suformuluotas – formuluotė orientuota arba į veiklas, arba į sąlygas ir veiklas, o konkretaus kriterijais pamatuojamo rezultato nenumatyta.

8. Paskutinis pamokos etapas – pamokos pabaiga, vienas silpniausių pamokos veiklų aspektų. Kaip vienas silpniausių pamokos komponentų vertintinas – pasiekimai pamokoje (dauguma mokytojų pamokos neaptaria, neapibendrina arba aptaria epizodiškai ir neįtraukiant mokinių, mokinių įsivertinimas ir refleksija nepakankamai veiksmingi mokinių motyvacijai.

9. Tobulintinas pamokos mokymosi aplinkos komponentas (nei viena pamoka nevyko netradicinėje aplinkoje).

10. Pamokos veiklos daugumoje pamokų įprastos, tipiškos mokymo paradigmai (vyrauja tradiciškumas, monotoniškumas, stinga kūrybiškumo, inovatyvumo, skurdoka pamokų veikla, palyginti su rekomendacijomis, įvairia mokslinė, metodine literatūra).

11. Pamokos komponentas – planavimas atliekamas tinkamai tik iš dalies, todėl nėra dermės tarp atskirų pamokos veiklų ir etapų.

12. Mažai mokymo (-si) situacijų kai ugdomos mokinių bendrosios kompetencijos, taikomi veiksmingi, įrodymais grįsti mokymo (-si) metodai.

13. Pamokose trūksta džiaugsmingo darbinio klimato, mokymosi pažinimo džiaugsmo. Nors keliose pamokose tai buvo sėkmingai įgyvendinta.

14. Beveik nestebėti individualaus ir grupinio darbo metodai, kurie atitinka mokymosi paradigma, skatinantys aiškinimąsi, tyrinėjimą, interpretavimą, problemų sprendimą, projektavimą, kūrybą (pavyzdžiui pokalbis, diskusija, interviu, inscenizavimas, imitavimas, žaidimas, projektas, tyrimas, (stebėjimas, eksperimentas) ir t. t.

REKOMENDACIJOS

1. Dažniau mokykloje naudoti giluminį įsivertinimą pamokų kokybei tirti ir tobulinti, įtraukiant visą pedagogų bendruomenę į apmąstymus, diskusijas, sprendimų priėmimą.
2. Stebėti vieni kitų kolegų pamokas ir keistis, dalintis gerąja patirtimi.
3. Ugdytis kaip vertybę „norėjimą“ dirbti kitaip, atrasti veiksmingus būdus kaip padidinti mokinių pasiekimus, kaip mokyti ir bendrauti, kad pamokos būtų prasmingos.
4. Planuojant pamoką, vadovautis Bendrųjų programų (2008, 2011) rekomendacijomis.
5. Mokytojai turėtų nusimatyti mokinių pamokų nelankymo ir vėlavimo prevencijos strategijas.
6. Pamokose daugiau taikyti inovatyvių, pagrįstų įrodymais mokymo (-si) metodų. Išbandyti pradžioje nors po vieną naują mokymo (-si) metodą kartą per mėnesį ir aptarti su mokiniais.
7. Pamokose dažniau kaityti veiklas, metodus, užduotis ir kt.
8. Stengtis sudaryti pamokose tinkamas sąlygas mokiniams ugdytis argumentavimo gebėjimus, leisti nevaržomai reikšti savo nuomonę, neignoruoti savanorių.
9. Sužinoti iš mokinių savo darbo poveikį, skirti dėmesio grįžtamajai informacijai gauti.
10. Mokytojams ugdytis šiuolaikinius profesinius gebėjimus bei mokytis ir mokyti vaikus šiuolaikinės darbinės kultūros, drausmė turėtų išplaukti natūraliai iš kultūros.
11. Būtina išmokti tinkamai formuluoti uždavinį (turi būti visos uždavinio struktūrinės dalys).

LITERATŪRA

1. Bacys V. (Red.) (2012). *Valstybinės švietimo strategijos įgyvendinimas 2003–2012. Medžiaga diskusijoms*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
2. Balevičienė S. (2006). *Chemijos dalyko socialiai reikšmingos temos pedagoginė sistema mokymosi paradigmos kontekste*. Daktaro disertacija, edukologija, KTU.
3. *Bendrojo lavinimo vidaus audito metodika. I dalis*. (2002). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
4. Bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybė (2013). *Nacionalinės mokyklų vertinimo agentūros metinis pranešimas (4)*. Vilnius: Draugų studija.
5. Bitinas B. (2013). *Rinktiniai edukologiniai raštai, I tomas*. Vilnius: Edukologija.
6. Bydam J. (2000). *Pedagogika*. Vilnius: Charibdė.
7. Bruzgelevičienė R. (2008). *Lietuvos švietimo kūrimas 1988–1997*. Vilnius: Sapnų sala.
8. Bruzgelevičienė R. (2008). Ugdymo paradigmu kaitos permanentiškumo problema: teorija-praktinė veikla-mokytojų rengimas. *Mokytojų ugdymas*, 10, p.74–90.
9. Cibulskaitė N. (2000). *Humaniškumo samprata šiuolaikinės ugdymo paradigmos plotmėje*. *Pedagogika*, Nr. 42, p. 181–186.
10. Cibulskas G., Žydžiūnaitė V. (2012). *Lyderystės vystymosi mokykloje modelis*. Vilnius: ŠAC.
11. Čiužas R. (2007). *Mokytojo ir mokinio vaidmenų kaita edukacinės paradigmos virsmo sąlygomis*. *Pedagogika*, Nr. 87, p. 64–70.
12. Čiužas R. (2013). *Mokytojo kompetencijos. Profesinio meistriškumo siekis*. Vilnius: Edukologija.
13. Čiužas R., Jucevičienė P. (2006). Lietuvos mokytojų didaktinė kompetencija. *Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos švietimo problemų analizės leidinys*, 5 (8), p. 1–8.
14. Gudynas P., Uginčienė E. (2006). UNESCO „Švietimo visiems“ ugdymo kokybės gerinimo politikos aktualumas Lietuvoje. *Acta Paedagogica Vilnensia* p. 127–136.
15. Harris A. (2010). *Pasidalytoji lyderystė mokykloje. Ateities lyderių ugdymas*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
16. Hattie J. (2012). *Matomas mokymasis. Mokytojo vadovas*. Vilnius: Petro ofsetas.
17. Helmke A. (2012). *Pamokos kokybė ir mokytojo profesionalumas: diagnostika, vertinimas, tobulinimas*. Vilnius: Standartų spaustuvė.
18. *Humanistinės pedagogikos manifestas* (2011). Telavis.

19. Jucevičienė P. ir kiti (2005). *Mokytojų didaktinės kompetencijos atitikties šiuolaikiniams reikalavimams (tyrimo ataskaita)*. Kaunas: KTU.
20. Juchnevič H. (2005). Mokyklų vadovų požiūris į vidaus audito metodiką ir jos realizavimo galimybes. *Švietimo vadyba reformos erdvėje. Jaunųjų mokslininkų darbai*. Vilnius: VPU.
21. Katiliūtė E. ir kt. (2009) *Mokyklos įsivertinime naudojamų tyrimo instrumentų koncepcija*. Vilnius.
22. Kazakevičius G., (2013). Pratarinė. *Bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybė. Nacionalinės mokyklų vertinimo agentūros metinis pranešimas*, 4, p. 3–5.
23. Kirilova G., Barkauskaitė M. (2008). Mokyklų vidaus auditas - geras mokytojų mokytojas. *Edukacinės studijos: jaunųjų mokslininkų darbai*, 3, p. 61-70.
24. Kokybiškai dirbančių mokyklų vertinimo modelio sukūrimo studija (2012). Vilnius.
25. Krasauskienė G. (Red.) (2014). *Švietimas visiems. UNESCO iniciatyvos įgyvendinimas Lietuvoje*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
26. Kuhn T. S. (2003). *Mokslo revoliucijų struktūra*. Vilnius: Pradai.
27. Lambert L. (2011). *Lyderystės gebėjimai ir tvari mokyklos pažanga*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
28. Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030. [Žiūrėta 2014-12-12]. Prieiga per internetą <http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=425517&p_query=&p_tr2=2>
29. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas. (2004, Nr. ISAK- 256). „Dėl mokinių pažangos ir pasiekimo vertinimo sampratos“. Valstybės žinios. 2004, Nr. 35-115.
30. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas. (2009, Nr. ISAK-607). „Dėl pritarimo bendrojo lavinimo mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo rekomendacijoms“. Valstybės žinios. 2009, Nr. 35-367.
31. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas. (2014, Nr. ISAK-189). „Dėl bendrojo lavinimo mokyklų veiklos kokybės išorės vertinimo tvarkos aprašo patvirtinimo“ pakeitimo. Valstybės žinios. 2014, Nr. 37-368
32. Lietuvos Respublikos Švietimo įstatymas (Žin., 2011, Nr. 38-1804), Vilnius.
33. Lietuvos švietimo koncepcija (1992). Vilnius.
34. LR ŠMM (2002). *Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito metodika (I dalis)*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
35. Neifachas S. (2008). *Ugdymo filosofijų logografika studijoms*. Vilnius: Ciklonas.
36. Petty G. (2006). *Praktinis vadovas*. Vilniaus: Tyto alba.
37. Petty G. (2008). *Irodymais pagrįstas mokymas*. Vilnius: Tyto alba.

38. *Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos* (2008). Vilnius.
39. Prakapas R., Prakapienė D. (2012). Visuomenės transformacijos: ugdymo paradigmu kaita. *Mokslo studija: Globalizacijos iššūkiai ugdymo procesui: visuomenė ir kariuomenė*, p. 7–16.
40. Ramanauskaitė A., Laužackas R., Targamadžė V. ir kiti (2004). 14–19 metų paauglių, linkusių į praktinę veiklą, mokymosi krypties pasirinkimo galimybės (tyrimo ataskaita).
41. Ruškus J. ir kt. (2013). *Geros mokyklos koncepcija*. Vilnius.
42. Skinner B. F. (1971). *Beyond Freedom and Dignity*. New York: Knopf.
43. Survutaitė D. ir kt. (2015). *Bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybės įsivertinimo rekomendacijos*. Vilnius.
44. Šiaučiukėnienė L., Visockienė O., Talijūnienė P. (2006). *Šiuolaikinės didaktikos pagrindai*. Kaunas: Technologija.
45. Šiaučiukėnienė L., Visockienė O. (2013) *Mokymo diferencijavimas edukacinės paradigmos kaitoje*. Kaunas: Technologija.
46. *Šiuolaikinis mokymas* Bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybė (2011). Nacionalinės mokyklų vertinimo agentūros metinis pranešimas (2). Vilnius: Draugų studija.
47. Tamašauskas V. (2012). *Pamokos virsmas: nuo pamokos vadybos iki aktyvaus mokinio*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
48. Targamadžė V. (2010). Ugdymo ir ugdymosi paradigma bendrojo lavinimo mokykloje: realija ar vizija?. *Acta Paedagogica Vilnensia*, p. 69–77.
49. Targamadžė V. (2012). Saugojamoji sistema – laisvojo ugdymo paradigmos įgyvendinimo Lietuvos mokykloje galimybė. *Logos*, 70, p. 46–56.
50. Targamadžė V. (2010). *Alternatyvi bendrojo lavinimo mokykla; mokyklos naratyvo kontūrai*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
51. Targamadžė V. (2014). *Bendrojo ugdymo mokykla kryžkelėje: akivarai ir kūlgrinda*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
52. Targamadžė V., Nauckūnaitė Z. Ir kiti. (2010). *Galimybių studija 12–14 metų mokinių mokymo (-si) didaktinės problemos ir jų sprendimo galimybės*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
53. Tautinė mokykla (1989). *Lietuvos vidurinės bendrojo lavinimo mokyklos koncepcija*. Vilnius: Žinija.
54. Valstybinė švietimo 2013–2022 m. strategija. [Žiūrėta 2014-12-12]. Prieiga per internetą < http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_1?p_id=438859 >
55. *Vidurinio ugdymo bendrosios programos* (2011). Vilnius.

56. Vilkonienė M. (2007). *Bendrojo išsilavinimo kokybė: samprata, problematika, praktika*. Vilnius: Ciklonas.
57. Vilkonienė M. (2009). Informacinių komunikacinių technologijų diegimo ir taikymo švietime įtaka pedagoginės sistemos kaitai: diskurso analizė. *Pedagogika*. 95, p.126–133.
58. Vilkonienė M. (2014). Pamokos stebėjimas ir aptarimas. *Seminaro Šiaulių miesto savivaldybės švietimo centre medžiaga* (2014-04-14).
59. Weiss C. H. (2006). *Vertinimas*. Vilnius: Homo Liber.
60. Žibėnienė G. (2007). *Proaktyvus mokymasis*. Vilnius: Mokytojų kompetencijos centras.

PRIEDAI