

ŠVIETIMAS #1

ISM

Vadybos ir
ekonomikos
universitetas

ŠVIETIMO KELRODIS

Kiekvienam Lietuvos vaikui –
geriausias švietimas Europoje

Išplėstinė versija

Analitikų komanda:

VISIONARY
ANALYTICS

IVADAS

Švietimo finansavimas vienam mokiniui Lietuvoje auga sparčiau nei bet kurioje kitoje Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacijos (EBPO) šalyje: 2023–2024 m. jis padidėjo 10,2 proc. (EBPO, 2026b). Nepaisant to, Lietuvos mokinių pasiekimai negerėja. Remiantis PISA 2025 m. rezultatais, pagal bendrą matematikos, skaitymo ir gamtos mokslų taškų sumą Lietuva užima 12-tą vietą tarp tyrime dalyvaujančių Europos šalių. Nors Lietuvos rezultatai viršija Europos sąjungos (ES) ir EBPO vidurkius, jie, palyginti su 2022 m., nepagerėjo, bet kitose šalyse krito labiau (EBPO, 2026a).

Lietuvos švietimo sistemoje netrūksta tikslų, strategijų ir reformų, tačiau dauguma jų numato nekoncentruotus, inkrementinius pokyčius, kurie dažniausiai neatneša siekiamo ilgalaikio rezultato. Šiuo alternatyviu **Švietimo kelrodžiu Švietimas #1** kartu su **ISM vadybos ir ekonomikos universitetu** kelia ambicingą tikslą – sukurti **geriausią švietimo sistemą Europoje kiekvienam Lietuvos vaikui**. Kelrodyje išgryninti svarbiausi Lietuvos bendrojo ugdymo iššūkiai, pasiūlyta 10 konkrečių žingsnių ir jų įgyvendinimo veiksmai, reikalingi pagrindiniam tikslui pasiekti trijose srityse – **kokybiškos ugdymo programos, profesionali vadyba ir motyvuoti mokytojai**.

Kelrodžio paskirtis – sutelkti dėmesį į esmines pokyčio sritis ir parodyti, kokie sisteminiai sprendimai galėtų turėti didžiausią poveikį bendrojo ugdymo mokinių rezultatams ir visos švietimo sistemos kokybei. Kelrodžio ambicija – sąmoningai aukšta. Siekis sukurti geriausią švietimo sistemą Europoje reiškia ne pavienių priemonių tobulinimą ar inkrementinius esamos sistemos pakeitimus, bet esminį kokybinį šuolį. Kelrodžio įgyvendinimo stebėsenai numatyti konkretūs rodikliai, kurie padės pamatuoti pasiektą rezultatą.

Kelrodis parengtas derinant **Visionary Analytics** atliktą analizę ir švietimo bendruomenės ekspertines įžvalgas. Kelrodyje pateikta esamos situacijos apžvalga, žingsniai, veiksmai ir rodikliai grindžiami nacionaliniais ir tarptautiniais duomenimis bei tyrimais paremtu Lietuvos švietimo sistemos stiprybių, silpnybių, galimybių ir grėsmių vertinimu ir užsienio šalių patirties analize. Rengiant kelrodį papildomai remtasi ateities įžvalgų (angl. foresight) metodu, padėjusiu įvertinti, kokios tendencijos veiks švietimą artimiausiais dešimtmečiais. Remiantis šiomis įžvalgomis, strateginių sesijų su Lietuvos švietimo lyderiais ir praktikais metu buvo suformuoti šiame dokumente išdėstyti tikslai, žingsniai, veiksmai ir rodikliai.

KELRODŽIO STRUKTŪRA

Kelrodį sudaro trys pagrindinės dalys, aptariančios kiekvieną iš išskirtų svarbiausių švietimo sistemos sričių – kokybiškas ugdymo turinys, profesionali vadyba ir motyvuoti mokytojai. Kiekvienoje dalyje pateikti 3–4 konkretūs žingsniai, kuriuos būtina įgyvendinti siekiant sukurti geriausią švietimo sistemą Europoje ir šių žingsnių pasirinkimo analitinis pagrindimas. Kiekvienam žingsniui detalizuoti taip pat pasiūlyti konkretūs veiksmai.

10 ŽINGSNIŲ TAM, KAD LIETUVOS ŠVIETIMAS TAPTŲ GERIAUSIU EUROPOJE



KOKYBIŠKOS UGDYMO PROGRAMOS

- 1 Mažesnės apimties, bet gilesnės ugdymo programos
- 2 Mokinių pasiekimai visur vertinami vienodai
- 3 Stebima kiekvieno mokinio pažanga ir laiku užtikrinama pagalba



PROFESIONALI VADYBA

- 4 Profesionalūs ir autonomiškai veikiantys mokyklų vadovai
- 5 Mokyklose kuriama pozityvi darbo ir mokymosi aplinka
- 6 Švietimo sistemos pažanga vykdoma per pilotinius modelius
- 7 Kokybiškas mokyklų tinklas: perėjimas prie 6+3+3 ugdymo struktūros



MOTYVUOTI MOKYTOJAI

- 8 Mokytojai darbui rengiami praktiškai, o ne teoriškai
- 9 Mokytojai dirba komandoje ir gauna nuolatinę profesinę pagalbą
- 10 Mokytojų karjera susieta su darbo kokybe, o ne išdirbtu laiku

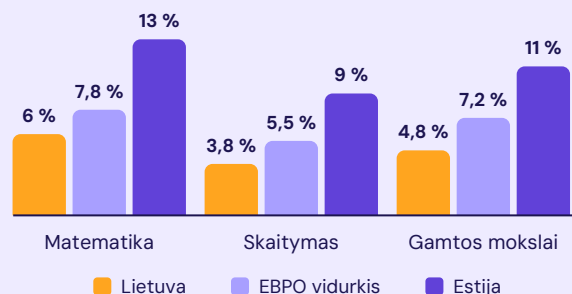
KUR ESAME ŠIANDIEN?

Siekiant, kad Lietuvos švietimo sistema būtų geriausia Europoje, kiekvienas Lietuvos vaikas turi gauti vienodai kokybišką išsilavinimą, kuris suteiktų tvirtus mokymosi pagrindus, padėtų atskleisti jo gebėjimus ir leistų siekti aukštų rezultatų. Tačiau šiandien švietimas Lietuvoje vis dar per dažnai primena loteriją: daug lemia tai, kur vaikas gyvena, į kokią mokyklą patenka, kas jį moko ir kaip tai mokyklai vadovaujama. Visuomenė iš mokinių taip pat tikisi per mažai, o patys mokiniai nepakankamai tiki savo galimybėmis tobulėti. Todėl vieni mokiniai gauna stiprų pagrindą tolesniam augimui, o kiti savo potencialo taip ir neatskleidžia.

1. IŠ MOKINIŲ TIKIMĖS PER MAŽAI – PER MAŽAI JŲ PASIEKIA AUKŠČIAUSIUS REZULTATUS

Per mažai Lietuvos mokinių pasiekia aukščiausius pasiekimų lygius. Aukščiausius (5 ir 6) PISA pasiekimų lygius Lietuvoje pasiekia tik 6 proc. mokinių matematikoje (EBPO vidurkis – 7,8 proc.), 4,8 proc. gamtos moksluose (EBPO – 7,2 proc.) ir 3,8 proc. skaityme (EBPO – 5,5 proc.). Palyginti su 2022 m., nė vienoje srityje aukščiausius pasiekimų lygius pasiekiančių mokinių dalis Lietuvoje nepadidėjo (EBPO, 2026a). Bent vienoje iš trijų sričių aukščiausius lygius pasiekia 8,7 proc. Lietuvos mokinių, kai EBPO vidurkis yra 11,9 proc. (EBPO, 2026a).

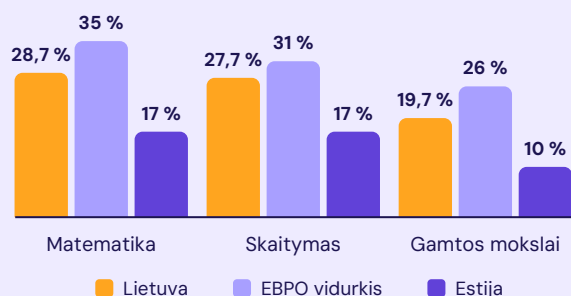
- Aukščiausius PISA lygius matematikoje pasiekia vos kas šešioliktas mokinys (6 %), skaityme – kas dvidešimt penktas (3,8 %), o gamtos moksluose – kas dvidešimtas (4,8 %).



Per didelė dalis mokinių neįgyja net bazinių gebėjimų. Bazinio (2-ojo) PISA pasiekimų lygio nepasiekia beveik 3 iš 10 Lietuvos penkiolikmečių matematikoje (28,7 proc.) ir skaityme (27,7 proc.) bei kas penktas gamtos moksluose (19,7 proc.). Skaitymo srityje tokių mokinių dalis, palyginti su 2022 m., statistiškai reikšmingai padidėjo 2,8 procentinio punkto (EBPO, 2026a). Šie rodikliai yra geresni už EBPO vidurkius, tačiau gerokai atsilieka nuo ES siekio, kad iki 2030 m. bazinių gebėjimų neįgijusių penkiolikmečių dalis kiekvienoje srityje būtų mažesnė nei 15 proc. (ES Taryba, 2021). Tokį pat, tik ilgesnio laikotarpio, tikslą – kad iki 2050 m. tokių mokinių visose srityse būtų ne daugiau kaip 15 proc. – kelia ir Lietuvos ateities vizija „Lietuva 2050“. Panašią situaciją rodo ir nacionaliniai patikrinimai. 2026 m. Nacionalinio mokinių pasiekimų patikrinimo duomenimis, patenkinamo matematikos pasiekimų lygio nepasiekė beveik kas penktas aštuntokas (19,9 proc.). 10,8 proc. aštuntokų turėjo tik pačius matematikos pradmenis, o 9,1 proc. nepasiekė net jų. Lietuvių kalbos ir literatūros (skaitymo) patenkinamo lygio

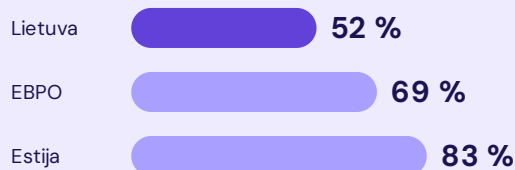
nepasiekė 1,2 proc. aštuntokų (NŠA, 2026a). ŠMSM siekė, kad 2026 m. šios dalys būtų atitinkamai 9,5 ir 0,5 proc. (ŠMSM, NŠA, 2025). Tais pačiais metais matematikos Pagrindinio ugdymo pasiekimų patikrinimo (PUPP) neišlaikė beveik 17 proc. dešimtokų (NŠA, 2026b).

- Bazinių matematikos ir skaitymo gebėjimų neįgyja beveik 3 iš 10 penkiolikmečių (atitinkamai 28,7 % ir 27,7 %), gamtos mokslų – kas penktas (19,7 %).



Lietuvoje didelė dalis mokinių taip pat linkusi netikėti, kad jie gali augti ir pasiekti daugiau. PISA 2025 m. duomenimis, augimo mąstysenos, t. y. įsitikinimo, kad savo gebėjimus galima ugdyti, laikosi tik kas antras Lietuvos penkiolikmetis (52 proc.). EBPO šalyse vidutiniškai taip mano beveik 7 iš 10 mokinių (69 proc.), o Estijoje – daugiau kaip 8 iš 10 (83 proc.) (EBPO, 2026a).

- Tik kas antras Lietuvos penkiolikmetis tiki, kad savo gebėjimus gali ugdyti (52 %). EBPO šalyse taip mano beveik 7 iš 10 (69 %), Estijoje – daugiau kaip 8 iš 10 mokinių (83 %).



2. KOKYBIŠKAS ŠVIETIMAS LIETUVOJE – VIS DAR LOTERIJA

Mokinio pasiekimai Lietuvoje vis dar labai priklauso nuo to, kur yra jo mokykla. Didžiųjų miestų (daugiau kaip 100 tūkst. gyventojų) ir kaimo vietovių (mažiau nei 3 tūkst. gyventojų) mokyklų mokinių gamtos mokslų rezultatų atotrūkis Lietuvoje siekia 65 taškus. Tai beveik dvigubai daugiau nei EBPO vidurkis (33 taškai) ir gerokai daugiau nei Estijoje ar Suomijoje (po 17 taškų) (ŠMSM, 2026a).

Didelius skirtumus rodo ir savivaldybių rezultatai. 2025 m. matematikos PUPP savivaldybėse išlaikė nuo 53 iki 93 proc. mokinių. Pavyzdžiui, Ignalinos r. savivaldybėje išlaikė daugiau kaip 9 iš 10 mokinių (92 proc.), o Zarasų r. – tik kiek daugiau nei pusė (53 proc.). Vidutinis įvertinimas šiose savivaldybėse skyrėsi daugiau kaip 3 balais – 7,22 ir 4,17. Panašūs skirtumai matomi ir brandos egzaminų rezultatuose: 2024 m. matematikos valstybinį brandos egzaminą savivaldybėse išlaikė nuo 76 iki 98 proc. mokinių (Švietimas #1, s. d. a).

Mokinių pasiekimai vis dar priklauso ir nuo šeimos socialinės ir ekonominės aplinkos, nors šis ryšys silpnėja. PISA 2025 m. duomenimis, palankiausios aplinkos mokiniai Lietuvoje gamtos moksluose lenkia nepalankiausios aplinkos mokinius 63 taškais. EBPO vertinimu, maždaug 20

taškų apytiksliai atitinka vienerius mokslo metus, tad šis skirtumas prilygsta maždaug trejiems mokymosi metams. Vis dėlto socialinės ir ekonominės aplinkos poveikis Lietuvoje yra mažesnis nei vidutiniškai EBPO šalyse: EBPO vidurkis yra 85 taškai, o mokinių socialinis, ekonominis ir kultūrinis statusas paaiškina 7,9 proc. pasiekimų skirtumų (EBPO – 11,6 proc.). Be to, palyginti su 2022 m., šis atotrūkis sumažėjo nuo 88 iki 63 taškų (EBPO, 2026a; ŠMSM, 2026a).

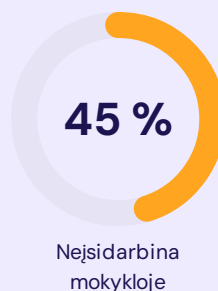
3. NEPRITRAUKIAME IR NEIŠLAIKOME STIPRIŲ MOKYTOJŲ

Lietuvos mokytojų bendruomenė yra viena seniausių EBPO, todėl jau dabar jaučiamas mokytojų trūkumas artimiausiais metais didės. Mokytojų trūkumas jau dabar lemia mažiau dėmesio mokiniams. 2015–2024 m. pradinį klasių mokinių skaičius Lietuvoje išaugo apie 12 proc., o mokytojų sumažėjo apie 16 proc. Dėl to vienam mokytojui tenkantis mokinių skaičius padidėjo apie 34 proc., daugiausia tarp EBPO šalių (EBPO, 2026b).

2024 m. 55 metų ir vyresni mokytojai sudarė 42 proc. visų pradinio ir vidurinio ugdymo mokytojų: tai didžiausia dalis tarp EBPO šalių, turinčių palyginamus duomenis (EBPO vidurkis – 23 proc.). Jaunesnių nei 35 metų mokytojų dalis siekė tik 10 proc. (EBPO – 22 proc.), ir mažesnė ji buvo tik Portugalijoje (EBPO, 2026b). Prognozuojama, kad 2026–2031 mokslo metais Lietuvoje reikės apie 6,7 tūkst. naujų dalyko mokytojų, o bus parengta tik apie 4,2 tūkst. Taigi net ir visiems absolventams įsidarbinus mokyklose trūktų apie 2,5 tūkst. dalyko mokytojų (NŠA, 2025a).

Tačiau ne visi pedagogikos absolventai ateina dirbti į mokyklas. 2024–2025 mokslo metais pedagoginio darbo nedirbo 21 proc. 2024 m. ikimokyklinio, priešmokyklinio, pradinio ugdymo ir (ar) vaikystės pedagogikos studijas baigusių absolventų, 28 proc. profesinių pedagogikos studijų absolventų ir 45 proc. pirmosios pakopos dalyko pedagogikos studijų absolventų (NŠA, 2025a).

- Beveik kas antras pirmosios pakopos pedagogikos studijų absolventas 2024–2025 m. m. po studijų mokykloje neįsidarbina (45 %) o mentorių turi tik maždaug kas ketvirtas pradedantysis mokytojas (26 %).



Net ir atėjusius į mokyklas jaunos mokytojus išlaikome sunkiai. EBPO duomenimis, pusė (50 proc.) jaunesnių nei 30 metų Lietuvos mokytojų per artimiausius penkerius metus ketina palikti profesiją, kai EBPO vidurkis yra 20 proc. (EBPO, 2025a). Nacionalinės švietimo agentūros (NŠA) atliktoje ekspertų apklausoje pažymima, kad jauni pedagogai susiduria su dideliu darbo krūviu, atsakomybės ir atlygio neatitikimu, emocine ir psichologine įtampa, o jiems trūksta palaikymo ir karjeros galimybių (NŠA, 2025a).

- Beveik kas antras jaunesnis nei 30 metų mokytojas Lietuvoje svarsto per artimiausius penkerius metus palikti profesiją (apie 50 %), kai EBPO vidurkis – apie 20 %.



Mokytojai savo darbu patenkinti mažiau nei kiti panašų išsilavinimą turintys darbuotojai, o profesijos patrauklumą („prestįžą“) vertina žemai. Bendras mokytojų pasitenkinimas darbu Lietuvoje yra 13 procentinių punktų mažesnis nei panašų išsilavinimą turinčių kitų darbuotojų (EBPO, 2026b). 2023 m. reprezentatyvioje Lietuvos mokytojų apklausoje kaip svarbius ar labai svarbius mokytojų patiriamus iššūkius dauguma apklaustųjų įvardijo sumaištį keliančias reformas (91,9 proc.), didelius darbo krūvius (91,2 proc.) ir mokinių elgesio problemas (90,5 proc.). Dauguma mokytojų (60 proc.) mokytojo profesijos patrauklumą („prestįžą“) vertino kaip žemą, o aukštu jį laikė vos 3 proc. (Pilietinės visuomenės institutas, 2023).

KAIP MATUOSIME SĖKMĘ?

RODIKLIS	DABARTINĖ SITUACIJA ^{1,2}	SIEKIS
AUGIMO MĄSTYSENA		
Mokinių, tikinčių, kad jų gebėjimai gali būti ugdomi pastangomis ir grįžtamuju ryšiu, dalis, proc.	52 proc.	80 proc.
AUKŠTI MOKINIŲ PASIEKIMAI		
Aukščiausius PISA pasiekimų lygius (5–6) pasiekiančių mokinių dalis, proc.		
Matematika	6 proc.	20 proc.
Skaitymo gebėjimai	3,8 proc.	
Gamtos mokslai	4,8 proc.	
MOKINIŲ PASIEKIMŲ SKIRTUMAS TARP SAVIVALDYBIŲ		
Skirtumas tarp didžiausios ir mažiausios PUPP neišlaikiusių mokinių dalies savivaldybėse		
Matematika	39,3 proc. punkto	15 p. p.
Lietuvių kalba ir literatūra	36,5 proc. punkto	15 p. p.
BAZINĖS MOKINIŲ ŽINIOS		
PISA bazinio pasiekimų lygio (2 lygio) nepasiekiančių mokinių dalis, proc.		
Matematika	28,7 proc.	15 proc.
Skaitymo gebėjimai	27,7 proc.	15 proc.
Gamtos mokslai	19,7 proc.	10 proc.
PATRAUKLI MOKYTOJO KARJERA		
Gyventojų dalis, sutinkanti su teiginiu „Jei artimas žmogus svarstytų mokytojo ar mokyklos vadovo karjerą, aš jį palaikyčiau ir rekomenduočiau šį kelią“	29 proc.	70 proc.

rodikliai stebimi kasmet

rodikliai stebimi EBPO PISA tyrimo metu

☐ rodikliai stebimi kasmet ☐ rodikliai stebimi EBPO PISA tyrimo metu

1 OECD, PISA 2025 Results (Volume I): Future-Ready Students, PISA, OECD Publishing, 2026

2 Lietuvos reputacijos indekso tyrimas, 2026

KOKYBIŠKOS UGDYMO PROGRAMOS

1. MAŽESNĖS APIMTIES, BET GILESNĖS UGDYMO PROGRAMOS

EBPO ugdymo turinio siaurinimą ir sutelkimą įvardija kaip vieną iš svarbiausių geresnės švietimo sistemos veiksmų. Rekomenduojama teikti pirmenybę mokymosi gyliui, o ne apimčiai. Geriau apimti mažiau esminių temų, bet mokytis taip, kad mokiniai jas iš tiesų suprastų, o ne paviršutiniškai perbėgti ilgą temų sąrašą (EBPO, 2026a). Tyrimai taip pat rodo, kad mokiniai, mokomi pagal mažiau temų apimančias, bet jas giliau nagrinėjančias programas išsiugdo turtingesnę dalyko supratimą ir lengvai į naujas situacijas perkeliama aukštesnio lygio mąstymo gebėjimus (EBPO, 2020a).

Lietuvoje irgi įtvirtintas principas, kad keičiant bendrojo ugdymo programas pirmenybė teikiama jų gyliui, o ne plačiai mokymosi turinio aprėpčiai (Bendrųjų programų peržiūros ir atnaujinimo tvarkos aprašas). Tačiau praktikoje šis principas neįgyvendintas. 2022 m. Lietuvoje atnaujinant bendrojo ugdymo programas siekta padaryti mokymosi turinį aktualesnį ir tinkamesnį šiuolaikiniams ugdymo poreikiams. Tačiau atnaujintos bendrojo ugdymo programos sulaukė daug kritikos dėl jų platumo, sudėtingumo ir abstraktumo (LRT, 2025a; LRT, 2026a). 2026 m. rugpjūtį septynių dalykų programos buvo koreguojamos būtent dėl to, kad mokytojai jas vertina kaip per plačias (ŠMSM, 2026b).

VEIKSMAI

- Sumažinti ugdymo programų apimtį pagal principą „mažiau temų, daugiau gylio“, skiriant daugiau laiko svarbiausioms žinioms ir gebėjimams.
- Aiškiai įvardinti, ką mokiniams turi išmokti kiekviename ugdymo etape, ir atskirti, kas yra būtina, o kas – papildoma ar pasirenkama.

2. MOKINIŲ PASIEKIMAI VISUR VERTINAMI VIENODAI

Lietuvoje reguliarius bendrųjų programų peržiūros ciklas nėra įtvirtintas – programos peržiūros atsižvelgiant į nuolat teikiamus suinteresuotų šalių siūlymus, pilną programų peržiūrą vykdančios ne dažniau kaip kas penkerius metus (NŠA, 2025b). Tuo tarpu aukštus PISA rezultatus pasiekiančioje Suomijoje nacionalinės ugdymo programos peržiūros reguliariai, maždaug kas dešimtmetį (EBPO, 2020b). EBPO vertinimu, būtent įtvirtintas reguliarius ugdymo programų peržiūros ciklas leidžia sumažinti ugdymo turinio priklausomybę nuo politinės kaitos (EBPO, 2020b).

Mokyklos nurodo, kad ugdymo programose pasigendama ir aiškių kriterijų, pagal kuriuos būtų galima vertinti mokinių pasiekimus (Švietimas #1, 2025a). Europos Komisija taip pat yra

pastebėjusi, kad nors Lietuvoje diegiamas kompetencijomis grįstas vertinimas, tačiau mokytojai kriterijus bei standartus, pagal kuriuos kompetencijos vertinamos, supranta ir taiko nevienodai (Europos Komisija, 2023). Geriausius PISA rezultatus demonstruojančiose šalyse vertinimo vienodumui skiriama daugiau dėmesio. Pavyzdžiui, Airijoje kiekvienam dalykui sukurti aiškūs „kokybės požymiai“ – nacionalinio lygmens aprašai, pagal kuriuos mokytojai vertina mokinių darbus. Šie požymiai leidžia mokytojams mokinių darbus vertinti nuosekliai. Tam, kad tie patys požymiai būtų suprantami vienodai, mokyklose numatytas atskiras laikas dalyko mokytojų susitikimams, kuriuose kartu aptariami konkretūs mokinių darbų pavyzdžiai ir derinami vertinimo sprendimai (NCCA, s. d.).

Dažni Lietuvos valstybinių egzaminų sistemos pokyčiai ir jos trūkumai – egzaminų rezultatų koregavimas, netinkamai parengtos ar pernelyg sudėtingos užduotys bei jose pasitaikančios klaidos – taip pat apsunkina mokinių pasiekimų vertinimą ir mažina pasitikėjimą švietimo sistema (Delfi, 2025; LPAVT, 2024; LRT, 2025b). Dalis šių iššūkių gali būti susiję su Lietuvoje pasirinkta egzaminų užduočių rengimo sistema, kuomet egzaminų užduočių rengėjai kasmet atrenkami viešojo konkurso būdu. Tai neužtikrina institucinės atminties ir egzaminų užduočių nuoseklumo, nes užduočių rengime patirties įgiję ekspertai nebūtinai bus pakviesti jas rengti vėlesniais metais.

VEIKSMAI

- Vienoje, atskiroje nacionalinėje institucijoje sutelkti atsakomybę rengti bendrąsias ugdymo programas, egzaminus ir patikrinimus, mokinių pasiekimų vertinimo kriterijus – taip užtikrinant, kad visi jie derėtų tarpusavyje. Institucijoje užtikrinti nuolatinę ekspertinę kompetenciją, kad svarbiausios funkcijos būtų atliekamos nuosekliai, o ne kiekvieną kartą perkamos kaip atskiros paslaugos iš skirtingų ekspertų.
- Pokyčius grįsti duomenimis: nustatyti aiškų ugdymo programų atnaujinimo ciklą, jo nuosekliai laikytis ir prieš diegiant pakeitimus nacionaliniu mastu juos išbandyti.
- Užtikrinti, kad nepriklausomi tarptautiniai ekspertai periodiškai vertintų programų kokybę ir vertinimo sistemą.
- Nustatyti bendrą vertinimo standartą ir reguliariai derinti mokinių darbų vertinimą tarp mokytojų ir mokyklų, kad tas pats pasiekimų lygis visose mokyklose reikštų panašų rezultatą.

3. STEBIMA KIEKVIENO MOKINIO PAŽANGA IR LAIKU UŽTIKRINAMA PAGALBA

Individualios mokinio pažangos stebėseną Lietuvos mokyklose vykdoma nevienodai ir ne visada sistemingai. 2020 m. dauguma (38 iš 53 tyrime dalyvavusių) mokyklų vertino daugiau nei vieną pažangos rodiklį, tačiau 9 mokyklos (17 proc.) atsižvelgė tik į pažymių pokytį, o 6 mokyklos (apie 11 proc.) individualios pažangos nestebėjo iš viso (VK, 2020). Mokykloms trūksta bendros pažangos vertinimo sistemos, aiškių kriterijų, rodiklių ir praktinių pavyzdžių,

kaip surinktus duomenis panaudoti planuojant ugdymą. Geriausius mokinių pasiekimus demonstruojančiose šalyse mokinių pažangos stebėsenai ir individualizuoto ugdymo stiprinimui pasitelkiami duomenys naudojant skaitmenines technologijas. Pavyzdžiui, Estijos švietimo ir jaunimo agentūra (Harno) technologijas naudoja mokinių mokymosi analitikai, kuri padeda mokytojams matyti kiekvieno mokinio žinių spragas ir pritaikyti tolesnius žingsnius (Masters, 2024).

Realio mokytojo pagalba mokiniui Lietuvoje yra nepakankama ir toliau mažėja. 2025 m. tik 48 proc. Lietuvos penkiolikmečių nurodė, kad gamtos mokslų mokytojas domisi kiekvieno mokinio mokymusi (EBPO vidurkis – 69 proc.), 63 proc. – kad prireikus suteikia papildomą pagalbą (EBPO – 73 proc.), ir 57 proc. – kad mokytojas aiškina tol, kol mokiniai supranta (EBPO – 66 proc.) (EBPO, 2026a). Lietuvos švietimo sistema patenka tarp tų, kuriose mokiniai rečiausiai jaučia, kad mokytojas gamtos mokslų pamokose domisi jų mokymusi. Pagal šį rodiklį prastesni rezultatai užfiksuoti tik vienoje iš 84 tyrime analizuotų švietimo sistemų. Be to, 2015–2025 m. mokinių vertinimu mokytojų parama Lietuvoje sumažėjo labiau nei beveik visose kitose švietimo sistemose – tik Lenkijoje ir Graikijoje šis sumažėjimas buvo didesnis (EBPO, 2026a). Individualus dėmesys mokiniui, reikalauja papildomų resursų. Tik trečdalis 2024 m. apklaustų mokytojų nurodė, kad mato galimybę individualizuoti mokymą su esamais ištekliais (ŠMSM, NŠA, 2025).

Pažangos stebėsenos ir pagalbos sistema nemato ir tų, kuriems sekasi geriau. 2022 m. NŠA atliktos analizės duomenimis, gabūs mokiniai Lietuvoje sistemingai neatpažįstami: nėra nei jų registro, nei procedūros, kuri gabumus oficialiai nustatytų ir suteiktų teisę į pagalbą (NŠA, 2022; Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių ugdymo organizavimo aprašas). Pamokoje aukštesnių gebėjimų mokiniui dažniausiai pasiūloma tik sudėtingesnė užduotis ar praplėstas turinys, o ugdymo spartinimas – kai mokinys peršoka klasę arba dalyko mokosi pagal aukštesnės klasės programą – dėl išteklių stokos taikomas retai. Papildomos tobulėjimo galimybės – olimpiados, neformalusis švietimas, pavyzdžiui, Nacionalinė moksleivių akademija, nuo 2004 m. ugdanti mokslui ir muzikai gabius vaikus, – telkiasi už mokyklos ribų ir yra prieinamos tik daliai mokinių (NŠA, 2022). Pastaruoju metu šiai mokinių grupei skiriama daugiau dėmesio. NŠA mokytojams parengė didelį mokymosi potencialą turinčių mokinių atpažinimo priemones, metodinę medžiagą ir daugiau kaip 100 specialiųjų modulių 3–10 klasių mokiniams. Vis dėlto vieningos nacionalinės gabumų nustatymo procedūros kol kas nėra – skaitmeninį tokių mokinių atpažinimo įrankį planuojama įdiegti tik 2027 m. pabaigoje (NŠA, 2026d).

VEIKSMAI

- Nuosekliai stebėti kiekvieno mokinio pažangą: vienoje sistemoje kaupti svarbiausią informaciją apie pasiekimus, pažangą, savijautą, mokymosi sunkumus, specialiuosius poreikius, suteiktą pagalbą ir sutartus tolesnius mokymosi tikslus. Užtikrinti kad ji būtų matoma mokiniui, tėvams ir mokytojams bei keliautų kartu su mokiniu keičiant mokyklą ar ugdymo pakopą.

- Nustatyti, kad reikšmingai pasikeitus mokinio pažangai sistema siųstų signalą mokytojų komandai. Ji kartu su mokiniu, tėvais, mokyklos vadovu ir, kai reikia, švietimo pagalbos specialistais susitartų dėl svarbiausių pagalbos ir pažangos gerinimo prioritetų bei stebėtų rezultatą.
- Bazinio lygio nepasiekiantiems mokiniams užtikrinti intensyvią pagalbą. Jei pagalba neveiksminga, ją keisti arba stiprinti, kol mokinys pasiekia bazinį lygį.
- Aukštesnių pasiekimų mokiniams sudaryti sąlygas mokytis giliau, nepriklausomai nuo mokyklos galimybių: nacionaliniu mastu užtikrinti prieigą prie aukštesnio lygio kursų, aukštųjų mokyklų programų, sudėtingesnių užduočių, mentorystės, pasirengimo olimpiadoms, mokslo projektų ir laboratorinių užsiėmimų.

4. PROFESIONALŪS IR AUTONOMIŠKAI VEIKIANTYS MOKYKLŲ VADOVAI

Vienas iš ryškiausių švietimo vadybos iššūkių Lietuvoje – senstanti mokyklų vadovų karta ir ribotas naujų kandidatų srautas. 2024 m. vidutinis mokyklų vadovų amžius Lietuvoje siekė 54,4 metų. Taip pat 2025 m. net 21 ugdymo įstaiga neturėjo nuolatinio vadovo, o vidutiniškai viename mokyklų vadovų konkurse dalyvauja vos du pretendentai ([ŠVIS, s. d.](#); [LRT, 2025c](#)).

Mokyklų vadovų trūkumą iš dalies lemia sudėtingos darbo sąlygos. 2021 m. Lietuvos švietimo įstaigų vadovų profesinės sąjungos ir Lietuvos pagrindinių mokyklų asociacijos atliktoje apklausoje daugiau kaip 60 proc. vadovų nurodė darbo santykiuose su darbdaviu patiriantys emocinę įtampą. Kaip jos priežastis jie dažniausiai įvardijo didelę atsakomybę (59 proc.), darbo krūvį (46 proc.), kadencijų sistemą (34 proc.) ir politikų kišimąsi į vadovo veiklą (22 proc.) ([LRT, 2021](#)). Mokyklų vadovai taip pat turi ribotą laisvę valdyti įstaigų biudžetus, nes iš valstybės biudžeto lėšos skiriamos pagal nustatytas formules apskaičiuojant, kiek ir kokioms reikmėms galima išleisti, o savivaldybės skiriamas finansavimas taip pat numatomas konkrečioms reikmėms ([Mokymo lėšų apskaičiavimo, paskirstymo ir panaudojimo aprašas](#)). Nuo 2024 m. mokyklos organizacinę struktūrą ir pareigybių sąrašą formaliai nustato pats vadovas ([LR biudžetinių įstaigų įstatymas](#)), tačiau naujos pareigybės, pavyzdžiui, duomenų analitiko ar projektų koordinatoriaus, steigti dažnai nėra iš ko, nes lėšos skiriamos konkrečioms reikmėms. Todėl vadovai iš esmės sprendžia tik tai, kaip panaudoti jau paskirtas lėšas, bet ne kam jas skirti. Tai riboja jų autonomiją ir rodo žemą pasitikėjimą jais.

EBPO siekiant geresnės švietimo valdymo kokybės rekomenduoja dažniau mokyklų vadovaujančiose komandose dirbinti skirtingą patirtį ir kompetencijas turinčius profesionalus, aktyviai ieškoti galimų švietimo lyderių, ne tik tarp švietimo profesionalų, skatinti juos plėtoti lyderystės gebėjimus ir dalyvauti mokymų programose siekiant tapti vadovais ([EBPO, 2011a](#)). Lietuvoje švietimo įstaigų vadovų rezervas sukurtas siekiant telkti lyderystės gebėjimų turinčius asmenis ir padėti jiems pasirengti vadovauti švietimo įstaigai, įskaitant kompetencijų tobulinimą. Tačiau rezervo formavimas yra ne proaktyvus, o reaktyvus. Į rezervą patenkama jau pateikus prašymą vertinti ar įsivertinus vadovavimo kompetencijas, pradėjus dirbti vadovu, anksčiau vadovavus švietimo įstaigai arba įgijus mentoriaus statusą. Taigi jis nėra pildomas perspektyvių švietimo sistemos ar kitų sričių specialistais, kurie ateityje galėtų tapti švietimo įstaigų vadovais ([Švietimo įstaigų vadovų rezervo reglamentas](#)).

Palaikymas svarbus ne tik planuojantiems dirbti, bet ir jau dirbantiems mokyklų vadovams. Siekiant užtikrinti mokyklų vadovų pasirengimą ir jų darbo kokybę, Europos Komisija rekomenduoja karjeros sistemose numatyti įvairias profesinio mokymosi galimybes: mentorystę, darbo stebėjimą, kolegialų mokymąsi ir tarptautinį mobilumą, mokymus bei

komandiruotes naujoms kompetencijoms įgyti. Kartu ji siūlo teikti aiškią informaciją apie paramą, kurią karjerai plėtoti gali gauti mokyklų vadovai (Europos Komisija, 2022). Lietuvoje mokyklų vadovams ir jų komandoms siūlomos įvairios tobulėjimo galimybės, pavyzdžiui, NŠA seminarai ir konsultacijos, Vytauto Didžiojo universiteto (VDU) Švietimo akademijos mokymai, regioninių švietimo centrų veiklos, Švietimas #1 vadovų klubas ir mentorystė (NŠA, 2026c, p. 26; VDU PTI, 2025; KŠIC, s. d.; Švietimas #1, s. d. b). Tačiau šios galimybės pasiekia ne visus vadovus. Pavyzdžiui, ilgalaikė mentorystė skiriama tik pirmus dvejus metus dirbantiems vadovams, o jos mastas nedidelis: 2025 m. ją gavo vos 12 švietimo įstaigų vadovų (NŠA, 2026c). Dalis paramos vadovams teikiama savivaldybių lygmeniu. Pavyzdžiui, Vilniaus miesto „Lyderystės akademija“ pradedantiesiems vadovams siūlo mentorystę su patyrusiais kitų miesto mokyklų vadovais ir mokymų ciklą, o visiems miesto švietimo įstaigų vadovams rengia kasmetinius forumus (EDU Vilnius, s. d.). Tačiau tokias paramos priemones taiko ne visos savivaldybės, o bendrai informacija apie tobulėjimo galimybes vadovams nėra susisteminta ir pateikta patogiu formatu.

VEIKSMAI

- Esamiems ir būsimiems mokyklų vadovams suteikti praktinį pasirengimą ir pagalbą: mentorystę, mokymus, stažuotes ir galimybę mokytis iš stiprių švietimo, verslo bei technologijų organizacijų vadovų.
- Sistemingai pastebėti ir atrinkti lyderystės potencialą turinčius žmones – švietimo ir kitų sričių profesionalus – ir aktyviai kviesti juos rengtis mokyklų vadovų darbui.
- Sukurti realų ir aiškų kelią kitų sričių lyderiams tapti mokyklų vadovais. Pašalinti perteklines patekimo kliūtis, kartu užtikrinant kryptingą pasirengimą darbui mokykloje.
- Suteikti mokyklų vadovams daugiau laisvės valdyti finansus – savarankiškai perskirstyti mokyklos biudžeto lėšas pagal svarbiausius poreikius, jei tai padeda gerinti ugdymo kokybę ir mokinių pasiekimus.
- Suteikti mokyklų vadovams daugiau laisvės formuoti komandą pagal mokyklos poreikius – neapsiriboti nustatytu pareigybių sąrašu ar darbuotojų skaičiumi, jei tam nereikia papildomų biudžeto lėšų.

5. MOKYKLOSE KURIAMA POZITYVI DARBO IR MOKYMOSI APLINKA

Pozityvios mokyklos aplinkos, užtikrinančios gerą mokinių ir mokytojų savijautą, kūrimas Lietuvoje išlieka iššūkiu. Tik 62,1 proc. Lietuvos mokinių teigia jaučiantys, kad priklauso mokyklai (EBPO vidurkis – 76,2 proc.). Bent vieną patyčių formą patyrė 45,3 proc. mokinių – šiek tiek mažiau nei vidutiniškai EBPO šalyse (47,5 proc.), tačiau, palyginti su 2022 m., ši dalis Lietuvoje padidėjo, o EBPO šalyse sumažėjo. Mokinių savijauta aiškiai siejama su pasiekimais: mokinių, kurie jaučiasi priklausantys mokyklai ar saugūs, gamtamokslinio raštingumo rezultatai yra aukštesni (ŠMSM, 2026a).

Lietuvos mokytojai vidutiniškai dažniau nei kitos EBPO šalys patiria stresą dėl atsakomybės už mokinių pasiekimus (72,6 proc., EBPO vidurkis – 45 proc.) ir nuolatinių vietos, savivaldos ir nacionalinių institucijų keliamų darbo ir atskaitomybės reikalavimų pokyčių (71,7 proc., EBPO vidurkis – 39,3 proc.). Taip pat Lietuvoje net 74 proc. mokytojų perdegimą įvardija kaip labai svarbią problemą, tik 45 proc. savo savijautą vertina kaip gerą ar labai gerą, o apie 57 proc. yra patyrę smurtą ar patyčias darbo aplinkoje (LŠMPS, 2023; EBPO, 2025b).

Geriausius mokinių mokymosi rezultatus pasiekiančiose užsienio šalyse, pavyzdžiui, Estijoje mokyklose vykdomi ne tik savanoriški žinių ir bendrųjų kompetencijų testai, bet ir reguliarios mokinių, mokytojų bei tėvų apklausos. Jos suteikia duomenų apie bendruomenės gerovę, pasitenkinimą švietimu, tarpusavio santykius, mokytojų bendradarbiavimą, patyčias, mokymosi aplinką ir kitus mokyklos veiklai svarbius veiksnius. Kiekviena mokykla gauna išsamias grįžtamojo ryšio ataskaitas ir jos rezultatų palyginimą su nacionaliniais vidurkiais. Tai leidžia aiškiau nustatyti stiprybes, problemines sritis ir tobulinimo prioritetus (Education Estonia, s. d.). Šis modelis veikia todėl, kad duomenys naudojami pirmiausia ne išorinei kontrolei, bet refleksijai, bendruomenės įtraukimui ir mokyklos tobulinimui. Airijos mokyklose duomenimis grįstas problemų sprendimas organizuojamas per privalomą procesą, paremtą šešių etapų ciklu: pasirenkama tobulintina sritis, renkami ir analizuojami duomenys, formuluojamos išvados, rengiamas ir įgyvendinamas veiklos gerinimo planas, o vėliau stebimas jo poveikis. Mokyklos remiasi „Žvilgsnio į savo mokyklą“ (angl. „Looking at Our School“) kokybės sistema, kuri padeda įvertinti įvairias pačių mokyklų pasirenkamas prioritetines veiklos sritis, įskaitant mokyklos gerovę. Sprendimai grindžiami įvairiais mokyklos duomenimis, pagal kuriuos nustatomi tikslai, planuojamos priemonės ir vertinama pažanga. Ši prieiga veikia dėl vidinio įsivertinimo ir išorinio vertinimo derinimo. Išoriniai vertintojai atsižvelgia į mokyklos atliktą savianalizę, o tai suteikia mokykloms daugiau įtakos sprendimų priėmimo procese (Gardezi, 2024).

VEIKSMAI

- Kasmet pagal vienodą, nacionalinę metodiką vertinti darbo ir mokymosi aplinką, apklausiant mokinius, mokytojus ir tėvus.
- Kiekvienai mokyklai pateikti aiškų ir rezultatais grįstą jos darbo ir mokymosi aplinkos pokytį bei palyginimą su panašiomis mokyklomis.
- Pagal rezultatus pasirinkti 2–3 svarbiausius darbo ir mokymosi aplinkos gerinimo prioritetus bei numatyti konkrečius veiksmus, stebėti, ar situacija gerėja, ir pagal rezultatus koreguoti veiksmus.
- Mokykloms, susiduriančioms su ilgalaikėmis problemomis, suteikti tikslinę išorinę specialistų pagalbą.

6. ŠVIETIMO SISTEMOS PAŽANGA VYKDOMA PER PILOTINIUS MODELIUS

Lietuvos švietimo sistemoje sprendimai dažnai priimami ir reformos diegiamos be sistemingos analizės ir reformų pilotavimo. Nėra pilotavimą reglamentuojančio bendro teisinio pagrindo, apibrėžiančio tokių projektų poreikį ar reikalavimus, tokius kaip viešai prieinama rezultatų analizė. Tai mažina galimybes įvertinti intervencijų veiksmingumą, surinkti grįžtamąjį ryšį iš suinteresuotų grupių, stiprinti įgyvendinimo gebėjimus ir ištaisyti galimus trūkumus bei prisideda prie mažėjančio pasitikėjimo švietimo politika (LRT, 2026b; LPAVT, 2024; Schleicher, 2016).

Kai kuriose Europos šalyse pilotavimas yra sistemingas ir teisiškai įtvirtintas. Pavyzdžiui, Prancūzijos Švietimo kodeksas leidžia mokykloms iki penkerių metų išbandyti naujus ugdymo organizavimo sprendimus. Kiekvienam eksperimentui privalomas vertinimo protokolas su poveikio rodikliais ir galutine ataskaita, vertinimo rezultatai pristatomi mokyklos tarybai ir mokinių tėvams, regionų švietimo vadovai kasmet rengia eksperimentų apžvalgą, o teigiamai įvertinti eksperimentai gali būti pratęsti ar išplėsti (Éduscol, s. d.). Anglijoje Švietimo fondas naujas programas pirmiausia išbando 10–20 ugdymo įstaigų, vėliau 50–100, o į didesnio masto etapą atrenkamos tik tos, kurių ankstesnis vertinimas parodė teigiamą poveikį mokinių pažangai (EEF, s. d. a). Visų projektų poveikį vertina nepriklausomi vertintojai, o jų ataskaitos skelbiamos viešai, nepriklausomai nuo rezultatų (EEF, s. d. b).

VEIKSMAI

- Sukurti viešą nacionalinę sistemą, kurioje būtų registruojami ir koordinuojami švietimo pilotiniai projektai – kas, kur ir koku tikslu išbandoma.
- Viešai skelbti visų pilotinių projektų rezultatus.
- Nacionaliniu mastu plėsti tik tuos sprendimus, kurių nauda įrodyta duomenimis – kitus tobulinti arba stabdyti.

7. KOKYBIŠKAS MOKYKLŲ TINKLAS: PERĖJIMAS PRIE 6+3+3 UGDYMO STRUKTŪROS

Žvelgiant į ugdymo pakopų organizavimą, dalis geriausių pasiekimus demonstruojančių Europos šalių, pavyzdžiui, Estija ir Suomija bendrąjį ugdymą organizuoja pagal vientisos struktūros modelį. Jame pradinis ir pagrindinis ugdymas sujungti į vieną nepertraukiamą 9 metų programą (1–9 klasės), po kurios mokiniai gali tęsti 3 metų vidurinį ugdymą (Eurydice, 2026c; Eurydice, 2026d). Lietuvoje bendrasis ugdymas trunka 12 metų ir atskiria pradinę ir pagrindinę pakopas – pradinis mokymas trunka 4, pagrindinis 6, o vidurinis ugdymas – 2 metus (ŠMSM, 2025). Tyrimai rodo neigiamą koreliaciją tarp ugdymo pakopų / mokyklų perėjimo ir mokinių akademinių pasiekimų bei emocinės gerovės, o tai rodo vientiso modelio

pranašumą prieš kitokias ugdymo organizavimo sistemas (Rockoff ir Lockwood, 2010; Kaur ir kt., 2022).

Tarptautiniai duomenys rodo, kad mokyklų autonomija siejama su geresniais mokinių pasiekimais, kai ją lydi aiški atskaitomybė, pavyzdžiui, viešai skelbiami mokyklų pasiekimų duomenys (EBPO, 2011b). Lietuvoje už švietimo kokybę atsako mokykla ir jos savininkas (dažniausiai savivaldybė), o išorinį vertinimą vykdo NŠA (LR švietimo įstatymas). Tačiau nė viename iš šių trijų lygmenų kokybės užtikrinimas neveikia pakankamai veiksmingai.

Mokyklose įsivertinimas dažnai lieka formalus. 2023–2024 m. rizikos vertinime dalyvavusiose mokyklose nustatyti įsivertinimo reguliarumo, bendruomenės įsitraukimo ir kompetencijų atlikti kokybišką įsivertinimą trūkumai (NŠA, 2025c). Taip pat, beveik du trečdaliai mokyklų vadovų nurodo, kad mokinių pasiekimai jų mokyklose analizuojami tik 2–3 kartus per metus, ir patys tai laiko nepakankamu dažnumu. Pagrindinės to priežastys yra laiko ir žmogiškųjų išteklių stoka. Analizę atlieka skirtingų pareigybų darbuotojai, kurių kvalifikacija duomenų analizės srityje nevienoda, o galimybės skirti laiko šiai funkcijai labai ribotos (KTU, 2025). Mokyklų vadovai didelę dalį savo laiko skiria administravimui. Pavyzdžiui, keliose mokyklose atlikto tyrimo duomenimis, biurokratiniai procesai užima 30–50 proc. jų vadovų darbo laiko (Švietimas #1, 2025b). Jungiant mokyklas į klasterius su bendra administracija, šias funkcijas galėtų atlikti bendra profesionali komanda, o vadovai daugiau laiko skirtų ugdymo kokybei. Pavyzdžiui, Velse administravimo specialistai dirbo mokyklų klasteriams (Conwy slėnio klasteryje trys darbuotojai aptarnavo 21 mokyklą), ir 70 proc. dalyvavusių vadovų nurodė sumažėjusį administracinį krūvį (Welsh Government, 2019).

Savivaldybių lygmeniu pasireiškia EBPO decentralizuotose sistemose pastebėtas iššūkis: savininkų gebėjimai ir įsipareigojimas vertinti kokybę labai skiriasi, o jų taikomi kriterijai nacionaliniu mastu nepalyginami (EBPO, 2013). Pavyzdžiui, nors rizikos grupės mokyklose NŠA nustatė esminių trūkumų, 26 iš 27 jų vadovų veikla mokyklos savininko buvo įvertinta labai gerai arba gerai (NŠA, 2025c).

Nacionaliniu lygmeniu išorinis vertinimas iš visuotinio tapo tiksliniu. 2007–2019 m. visuminiais vertinimais įvertinta apie 75 proc. bendrojo ugdymo mokyklų (NŠA, 2025d), o 2020–2024 m. vykdyti tik teminiai ir rizikos vertinimai (NŠA, 2024; NŠA, 2025c). Šiuo metu NŠA svarsto naujas vertinimo koncepcijas (15min, 2026).

VEIKSMAI

- Pereiti nuo dabartinės 4+6+2 ugdymo struktūros prie 6+3+3: pradinį ugdymą pratęsti nuo 4 iki 6 metų, pagrindinį ugdymą baigti 9-oje, o ne 10-oje klasėje, o vidurinį ugdymą pailginti iki trejų metų ir organizuoti 10–12, o ne 11–12 klasėse.
- Nustatyti bendrą nacionalinį mokyklos kokybės standartą: kiekviena mokykla būtų vertinama ne tik pagal mokinių rezultatus, bet ir pagal pasiektą vaiko pažangą, suteikiamą pagalbą, mokymosi aplinką, mokytojų darbo sąlygas ir bendrą mokyklos mikroklimatą. Mokykloms, nepasiekusioms šio standarto, teikti tikslinę pagalbą.

- Aiškiai nustatyti mokyklos savininko atsakomybę už mokyklos pažangą: įpareigoti jį stebėti rezultatus, užtikrinti reikalingą pagalbą ir priimti atsakomybę už pokytį. Savivaldybės lygmens mokyklų kokybės ir pažangos rezultatus skelbti viešai.
- Skatinti mokyklas jungtis į klasterius ar stambesnius juridinius vienetus su bendra vadovybe ir administracija.

8. MOKYTOJAI DARBUI RENGiami PRAKTIŠKAI, O NE TEORIŠKAI

Šiuo metu aukštosios mokyklos pedagogikos studentams siūlo ribotas praktikos galimybes – nuo 2024 m. pedagogikos studijose privalomos praktikos mokyklose reikalaujamas laikas tesiekia 30 kreditų, kurie sudaro apie aštuntadalį pedagogikos bakalauro studijų ir nuo ketvirtadalio iki pusės profesinių pedagogikos studijų programos apimtį. Geriausiai mokinių pasiekimus demonstruojančiose Europos šalyse pedagogikos studijos yra labai glaudžiai susietos su praktika. Pavyzdžiui, Suomijoje universitetams suteikiama didelė autonomija organizuojant pedagoginę praktiką, įskaitant jos trukmės nustatymą, o ji vykdoma specializuotose praktinio mokymo mokyklose. Praktinis rengimas Suomijoje apima pamokų stebėjimą ir planavimą, savarankiškai ar bendradarbiaujant vedamas pamokas, reguliarias refleksijas su prižiūrinčiais mentorais ir universitetų dėstytojais (Mankki ir kt., 2025; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2025).

Pedagogikos studijų programos Lietuvoje taip pat nėra universalios. Lietuvoje pradinio ugdymo mokytojai rengiami atskirose programose, o pagrindinio ir vidurinio ugdymo mokytojai rengiami kaip vieno dalyko specialistai. EBPO Lietuvai rekomenduoja orientotis į Danijoje, Norvegijoje ir Nyderlanduose pasitelkiamus modelius, kuriuose mokytojai įgyja kelių dalykų kompetencijas ir dalykinės bei pedagoginės žinios ugdomos integruotai (EBPO, 2025c). Pavyzdžiui, Danijoje pradinės ir pagrindinės mokyklos (1–9 kl.) mokytojai rengiami pagal integruotą keturių metų bakalauro programą, kurios metu įgyjama kvalifikacija dėstyti tris dalykus (Eurydice, 2026a). Mokytojų rengimas pagal tokį modelį bent iš dalies padeda spręsti jų trūkumo iššūkius ir suteikia jiems geresnes profesines perspektyvas.

Pastebėtina ir nepakankama parama mokytojams pirmaisiais darbo metais. Nors pradedantiesiems mokytojams, turintiems iki 2 metų pedagoginio darbo stažo, įstatymu nustatytas beveik 15 proc. mažesnis kontaktinių valandų skaičius nei kitiems bendrojo ugdymo mokytojams (LR biudžetinių įstaigų darbuotojų darbo apmokėjimo ir komisijų narių atlygio už darbą įstatymas), mentorių turi tik 26 proc. pradedančiųjų pagrindinio ugdymo mokytojų (EBPO, 2025b). Pagal PISA tyrimo rezultatus Lietuvą lenkiančiose Europos šalyse, pavyzdžiui, Airijoje, Lenkijoje ir Jungtinėje Karalystėje, mentorystė yra privaloma pradedančiųjų mokytojų įvadinio laikotarpio dalis (Eurydice, 2021).

VEIKSMAI

- Nuo pirmųjų studijų metų skirti daugiau praktikos mokyklose. Būsimiesiems mokytojams praktiką leisti atlikti tik pasirengusiose praktikai mokyklose, kuriose yra parengti mentorai ir aiški praktikos kokybės sistema. Jie turėtų palaipsniui pereiti nuo pamokų stebėjimo prie savarankiško mokymo su skirtingo amžiaus mokiniais.

- Pasirūpinti, kad praktiką mokykloje stebėtų ir vertintų ne tik mokyklos mentorius, bet ir aukštųjų mokyklų mentorius. Taip pat, kad būsimieji mokytojai reguliariai gautų grįžtamąjį ryšį.
- Pirmuosius trejus darbo metus naujam mokytojui skirti apmokamą mentorių ir mažesnę pamokų krūvį: 30 proc. pirmaisiais, 20 proc. antraisiais ir 10 proc. trečiaisiais metais. Mentorystę taip pat užtikrinti mokytojams, pradėjusiems mokytį naują dalyką ar dirbti kitoje ugdymo pakopoje.
- Geriausius ir labiausiai patyrusius mokytojus įtraukti į būsimų mokytojų rengimą aukštosiose mokyklose. Dalį pedagogikos studijų dalykų turėtų dėstyti aukštos profesinės kompetencijos mokytojams, kurie teorines žinias gali susieti su realia mokyklos patirtimi.
- Mokytojus rengti lanksčiau. Pertvarkyti pedagogikos studijas taip, kad būsimas pagrindinės mokyklos mokytojas būtų rengiamas ne vienam dalykui ar vienai amžiaus grupei, o baigęs studijas jis galėtų mokytį bent dviejų mokomųjų dalykų.
- Aukštąjį išsilavinimą ir reikiamų dalykinių žinių turintiems kitų sričių specialistams plėsti lankstų ir nemokamą kelią į mokytojo profesiją – sudaryti galimybę pedagoginį pasirengimą derinti su apmokamu darbu mokykloje ir užtikrinti praktinę bei teorinę pagalbą karjeros pradžioje.

9. MOKYTOJAI DIRBA KOMANDOJE IR GAUNA NUOLATINĘ PROFESINĘ PAGALBĄ

Profesinė pagalba, apimanti kvalifikacijos tobulinimą ir grįžtamąjį ryšį, svarbi ne tik pradedantiesiems, bet ir ilgiau dirbantiems mokytojams. Tuo pačiu svarbu užtikrinti, kad ši pagalba būtų kokybiška ir efektyvi. Pedagogų kvalifikacijos tobulinime 2024 m. dalyvavo beveik visi Lietuvos pagrindinio ugdymo mokytojai (99,8 proc., palyginimui EBPO vidurkis – 96 proc.), tačiau tik 54,4 proc. jų teigė, kad šios veiklos turėjo „gana didelę“ arba „labai didelę“ teigiamą įtaką jų mokymui (EBPO, 2025b). Grįžtamąjį ryšį apie savo darbą gauna beveik visi Lietuvos mokytojai: 2018 m. tokių buvo 98 proc. (NŠA, 2020). Grįžtamąjį ryšį mokytojai vertina palankiau: jie dažniausiai nurodo, kad gautas grįžtamasis ryšys lėmė teigiamų pokyčių dalyko mokymo pedagoginėse kompetencijose (79,8 proc.), mokinių vertinimo rezultatų naudojime mokymuisi gerinti (78 proc.) ir savo srities žinių bei supratimo gilinime (76 proc.) (EBPO, 2025b).

Tačiau nuosekliam mokinių rezultatų gerinimui Lietuvoje trūksta mokytojų bendradarbiavimo. Tik 37 proc. Lietuvos pagrindinio ugdymo mokytojų bent kartą per mėnesį tariaisi su kolegomis dėl konkrečių mokinių pažangos, kai EBPO šalyse vidutiniškai tai daro 60 proc., Estijoje – 66 proc., o Suomijoje – 79 proc. mokytojų. Taip pat tik 27 proc. Lietuvos pagrindinio ugdymo mokytojų bent kartą per mėnesį bendradarbiauja su kolegomis siekdami užtikrinti bendrus mokinių vertinimo standartus (EBPO vidurkis – 41 proc., Suomijoje – 47 proc., Lenkijoje – 57 proc.) (EBPO, 2025b). Tik apie 4 proc. Lietuvos mokytojų pagrindiniame ugdyme kartą per

mėnesį stebi kolegų vedamas pamokas ir teikia grįžtamąjį ryšį (EBPO šalyse – 9 proc.) (EBPO, 2025b).

Biurokratinė našta reikšmingai nukreipia mokytojų dėmesį nuo ugdymo. Didžiausią perteklinį krūvį kuria dvigubas duomenų teikimas. Dalis institucijų prašomos informacijos yra visiškai tapati jau pateiktai, kita dalis pakartotinai teikiama tarpusavyje nesusikalbančiose sistemose (ŠVIS, mokinių ir mokytojų registrai, SABIS, „Ecocost“, „Avilys“ ir kt.), o kai kuriuos dokumentus tenka papildomai siųsti el. paštu ar teikti popieriuje. Net savivaldybės, turinčios prieigą prie tų pačių sistemų, iš mokyklų vis tiek prašo tų pačių duomenų ataskaitų ar lentelių pavidalu, nors Valstybės informacinių išteklių valdymo įstatymas įpareigoja institucijas reikalingus duomenis pirmiausia gauti iš kitų valstybės informacinių sistemų ir registrų (Švietimas #1, 2025b).

VEIKSMAI

- Mokytojų darbo laiku numatyti reguliary laiką darbui komandomis: kartu planuoti ugdymą, aptarti mokinių pažangą, stebėti kolegų pamokas ir mokytis vieniems iš kitų. Kiekvienam mokytojui kelis kartus per metus užtikrinti kolegialų grįžtamąjį ryšį.
- Sukurti nacionalinį mentorių ir dalykinių konsultantų tinklą. Jei mokytojui neužtenka pagalbos savo mokykloje, jis galėtų kreiptis į savo dalyko ar konkrečios problemos ekspertą.
- Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo programų kokybę vertinti pagal jų realią naudą. Programas akredituoti remiantis ne tik formaliais kriterijais, bet ir jose dalyvavusių mokytojų grįžtamuju ryšiu: ar mokymai turi teigiamą įtaką jų mokymui ir ar padeda gerinti mokinių mokymąsi. Akreditaciją privaloma peržiūrėti reguliariai, pavyzdžiui, kas trejus metus, o neveiksmingų ar prastai vertinamų programų nebeakredituoti ir nebefinansuoti.
- Mažinti mokytojų administracinį krūvį, atsisakant pasikartojančių reikalavimų ir sukuriant patogias naudoti integruotas sistemas.

10. MOKYTOJŲ KARJERA SUSIETA SU DARBO KOKYBE, O NE IŠDIRBTU LAIKU

EBPO pažymi, kad mokytojo profesija yra patrauklesnė tose šalyse, kuriose aiškiai apibrėžta, į kokiais pareigas mokytojas gali kilti ir ko tam reikia, o aukštesnės pareigos suteikia daugiau atsakomybės, statuso ir sprendimų galios. Taip pat, tai, kaip mokytojai vertina savo karjeros galimybes, yra susiję su jų pasitenkinimu darbu ir noru likti profesijoje (EBPO, 2026b).

Šiuo metu Lietuvoje mokytojams suteikiamos keturios kvalifikacinės kategorijos: mokytojo, vyresniojo mokytojo, mokytojo metodininko ir mokytojo eksperto. Atestuotis mokytojas gali savo noru, o aukštesnei kategorijai gauti būtinas minimalus darbo stažas: ne mažiau kaip ketveri, penkeri ir šešeri dalyko mokymo metai atitinkamai vyresniojo mokytojo, metodininko ir eksperto kategorijai. Suteikta kategorija galioja neterminuotai ir nėra susieta su papildomomis pareigomis ar atsakomybėmis mokykloje (Mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų atestacijos

nuostatai). Mokyklų vadovų vertinimu, atestacijos procesas yra neproporcingas jo naudai. Reikia surinkti daug dokumentų apie ankstesnių metų veiklą, o atlyginimas padidėja minimaliai, todėl dalis mokytojų net nesiryžta atestuotis. Be to, formali kategorija dažnai mažai susijusi su realia mokytojo kompetencija, o pasiekę aukščiausią kategoriją mokytojai neretai tobulėja mažiau (Švietimas #1, 2025b). ŠMSM 2026–2028 m. pedagogų pritraukimo ir išlaikymo plane numatyta keisti pedagoginių darbuotojų atestacijos nuostatus, magistro laipsnio kvalifikaciją susiejant su vyresniojo mokytojo, o daktaro laipsnio – su metodinio kvalifikacine kategorija be atestacijos procedūrų (ŠMSM, 2026c).

Žvelgiant į užsienio praktiką, Estijoje veikia keturių pakopų mokytojų karjeros modelis, kuris profesinį augimą tiesiogiai sieja su didesnėmis atsakomybėmis ir atlygiu. Aukštesnės pakopos suteikiamos ne už stažą, o už įrodytas kompetencijas pagal mokytojo profesinius standartus. Vyresniesiems mokytojams ir meistrams mokytojams numatomi vaidmenys konsultuojant kolegas, koordinuojant ugdymo turinio tobulinimą ir vystant mentorystę, o jų atlyginimas yra atitinkamai bent 10 ir 30 proc. didesnis nei mokytojo. Pakopa suteikiama penkeriems metams, o jos iš naujo nesiekiančiam mokytojui suteikiama bazinė mokytojo pakopa (Eurydice, 2026b; HTM, 2026).

VEIKSMAI

- Dabartinės mokytojų kvalifikacines kategorijas pakeisti profesinio augimo pakopomis, kurios būtų suteikiamos ne už išdirbtą laiką, o už pasiektus rezultatus, priimtą atsakomybę ir profesinę lyderystę.
- Numatyti, kad aukštesnės pakopos mokytojai dalį darbo laiko skirtų mentorystei, kolegų konsultavimui, būsimų mokytojų rengimui ir naujų sprendimų išbandymui.
- Už šias papildomas atsakomybes jiems skirti didesnę atlygį, o pakopą suteikti ribotam laikotarpiui ir reguliariai ją peržiūrėti.

ŠVIETIMO KELRODIS

Kiekvienam Lietuvos vaikui –
geriausias švietimas Europoje

kelrodis.svietimas.lt

Analitikų komanda:

VISIONARY
ANALYTICS

2026