

**2021–2030 M. PLĖTROS PROGRAMOS VALDYTOJOS ŠVIETIMO, MOKSLO IR SPORTO MINISTERIJOS
ŠVIETIMO PLĖTROS PROGRAMOS PAGRINDIMAS**

PLĖTROS PROGRAMOS PASKIRTIS

Nacionalinio pažangos plano (toliau – NPP) uždavinys, kodas ir pavadinimas

3.1. Pagerinti ugdymosi rezultatus ir sumažinti jų atotrūki.

Prisidedama prie NPP 2.5, 3.2, 3.3, 3.6 ir 7.2 uždavinių įgyvendinimo.

1 problema – Netolygi ugdymo kokybė ir fragmentuota jos užtikrinimo sistema turi neigiamą įtaką mokinių ugdymosi rezultatams.

Tarptautinio penkiolikmečių tyrimo (PISA) rezultatai rodo, kad mokinių gamtamokslinio, matematinio ir skaitymo raštingumo rezultatai yra žemesni už EBPO šalių vidurkį, o pažanga, lyginant PISA 2015 m. ir 2018 m. tyrimus, nėra didelė. Stebimi dideli mokinių pasiekimų atotrūkiai, atsirandantys dėl nepalankios mokinio socialinės, ekonominės, kultūrinės aplinkos (toliau – SEK aplinka), ugdymo netolygumų, priklausančių nuo vietovės, kurioje yra mokykla (didmiestis, miestas, kaimas), nuo mokyklos steigėjo (privati ar valstybinė) ir kt.

Lietuvos didmiesčių ir kaimiškų vietovių mokyklų mokinių skaitymo gebėjimų skirtumas pagal PISA 2018 m. tyrimą siekė 78 taškus (palyginti su 2015 m., išaugo 21 tašku). Mokinių pasiekimų skirtumams įtakos turi mokinių SEK aplinka: EBPO šalyse skirtumas tarp žemiausiam ir aukščiausiam ketvirčiui priklausančių mokinių rezultatų yra 89 taškai. Lietuvoje šis skirtumas siekė 90 taškų (palyginti su 2015 m., išaugo 11 taškų). Tautinių bendrijų kalbomis besimokančių mokinių pasiekimai, palyginti su lietuvių kalba besimokančių mokinių rezultatais, skiriasi daugiau nei 60 taškų pagal PISA 2018 m. tyrimą. Švietimo sistema neužtikrina tinkamo individualiems poreikiams pritaikyto ugdymo. Nors bendra anksti mokyklą nebaigiančių mokinių dalis Lietuvoje yra nedidelė (2018 m. Lietuvoje tik 4,8 proc.), mokyklos nebaigusiu asmenų su negalia dalis yra didesnė už Europos Sąjungos (toliau – ES) vidurkį (atitinkamai – 36 ir 24 proc.). EBPO vertinimu (2020 Economic Survey of Lithuania), mokinių pasiekimams reikšmingą įtaką daro ugdymo įstaigų dydis. 2020–2021 m. m. šalyje veikė 970 bendrojo ugdymo mokyklų, kuriose ugdoma pagal priešmokyklinio ir bendrojo ugdymo programas, iš jų 391 mokykloje mokinių skaičius nesiekia 200 mokinių. 2020–2021 m. m. pradžioje jungtinių bendrųjų klasių komplektų buvo 186 visų priklausomybių bendrojo ugdymo mokyklose (pagal pradinio ugdymo programą jungtinės klasės buvo 169 mokyklose, pagal pagrindinio ugdymo programos pirmąją dalį, t. y. trečiajame ugdymo koncentre 93 mokyklose). Mažai mokinių turinčios mokyklos turi ribotas galimybes apsirūpinti reikiamomis, ypač brangesnėmis, mokymo(si) priemonėmis. Savivaldybės, siekiančios išsaugoti mažas mokyklas, neinvestuoja į jų geresnį aprūpinimą, o nacionaliniai mokyklų aprūpinimo kriterijai ES lėšomis finansuojamuose projektuose yra orientuoti tik į didesnį skaičių mokinių turinčias mokyklas. Du penktadaliai miestų ir tik penktadalis kaimo mokyklų turi laboratorijas. Stebimi skirtumai ir pagal mokyklų mokomąją kalbą – 2018 m. laboratorijas turėjo mažiausia dalis mokyklų lenkų mokomąja kalba (kiek daugiau nei penktadalis), didžiausia dalis – rusų mokomąja kalba ir įvairiakalbės mokyklos (pusė mokyklų). IEA TIMSS 2019 m. tarptautinis tyrimas rodo, kad Lietuvos mokyklose tik 27 proc. aštuntokų turi galimybę naudotis laboratorijomis. Tai turi įtakos mokinių gamtos mokslų pasiekimams: tyrimo rezultatai rodo, kad vidutiniškai EBPO šalyse 27 proc. (Lietuvoje – tik 7 proc.) tyrime dalyvavusių aštuntokų turėjo gamtos mokslų mokytojus, kurie ne mažiau kaip pusę pamokų siejo su eksperimentais. Šių mokinių tarptautinis gamtos mokslų rezultatų vidurkis buvo 492 taškai (Lietuvoje – 529 taškai), likę 73 proc. mokinių turėjo mokytojus, kurie pamokas su eksperimentais siejo rečiau – mažiau kaip pusėje pamokų. Šių mokinių tarptautinis gamtos mokslų rezultatų vidurkis buvo mažesnis – 490 taškų (Lietuvoje didesnis – 533 taškai).

Išsprendus šią problemą, tikimasi, kad kiekvienam vaikui, nepriklausomai nuo jo SEK aplinkos, gyvenamosios vietos, tautybės, specialiųjų ugdymosi poreikių ir pan., bus užtikrinamas kokybiškas priešmokyklinis ir bendrasis ugdymas.

Sprendžiamos problemos priežastys:

1. Nevienodas atskirų mokyklų aprūpinimo lygis moderniomis mokymo(si) priemonėmis.

Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme ugdymo turinys apibrėžiamas per keturis sandus: ko mokoma (Bendrosios programos), kaip mokomasi (metodai, pedagogų kvalifikacija), kaip vertinama pažanga ir pasiekimai; kokios priemonės yra naudojamos ugdymo procese. Užtikrinti ugdymo kokybę, neužtikrinus kurio nors iš šių keturių elementų, yra sunkiai įmanoma. Akivaizdu, kad, neturėdami reikiamų priemonių, atitinkančių didaktinius, metodinius bei šiuolaikinius saugumo ir universalaus dizaino standartus, išlaikyti mokinių dėmesį ir susidomėjimą ypač sunkesnėmis mokslo disciplinomis nepavyks.

Lietuva vis dar sunkiai gali lygiuotis su pažangiomis Vakarų valstybėmis, kur mokyklose įrengtos šiuolaikiškos gamtos mokslų laboratorijos, leidžiančios mokytis ne tik iš vadovėlio, bet atlikti eksperimentus gyvai, naudojant laboratorinę įrangą ir medžiagas. Mokyklų aprūpinimas įranga, būtina gamtos mokslams mokytis, tiesiogiai susijęs ir su mokinių mokymosi pasiekimais. Tai rodo ir naujasis, 2020 m. gruodžio 8 d. paskelbti IEA TIMSS 2019 m. tyrimo duomenys: Lietuvoje 48 proc. 4 klasės mokinių lankė mokyklas, kurios turi laboratorijas, o 8 klasės – tik 27 proc. mokinių (tyrime dalyvavusių šalių vidurkis – 85 proc.), t. y. 21 tašku atsilieka mokiniai, neturėję galimybių gamtos mokslų mokytis laboratorinėje aplinkoje (https://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/2814_49f5fcf687a5a1c59f6cbfed9a36e07a.pdf).

Nors Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų aprūpinimas laboratorijomis ir jų įranga per trejus pastaruosius metus pagerėjo, vis dėlto laboratorijas šiuo metu turi tik apie trečdalis bendrojo ugdymo mokyklų (33,3 proc.), mieste tokių mokyklų beveik dvigubai daugiau nei kaime – du penktadaliai miestų ir tik penktadalis kaimo mokyklų turi laboratorijas. Per pastaruosius trejus metus bendrojo ugdymo mokyklų, turinčių laboratorijas, dalis išaugo tik 3 procentiniais punktais. Daugiau kaip 60 proc. pradinį ir pagrindinį ugdymą įgyvendinančių mokyklų aprūpintos gamtos mokslams ir technologijoms mokytis reikalinga šiuolaikiška įranga.

Vadovėliai taip pat yra nepakeičiama mokymosi priemonė, ypač žemesnių – pradinių klasių mokiniams ugdyti. Gimtųjų kalbų vadovėliai tautinių mažumų mokyklose yra ypač pasenę ir juos reikia atnaujinti, tačiau dėl nedidelės apyvartos jų rengimas pabrangsta, todėl leidėjai nesuinteresuoti sukurti naujų vadovėlių gimtosioms kalboms mokytis. Tai sudaro prielaidas tautinių mažumų mokyklose naudoti vadovėlius, kurie yra išleisti ne Lietuvoje (Lenkijoje, Rusijoje, Baltarusijoje). Dažnu atveju šie vadovėliai neatitinka Bendrųjų programų reikalavimų, o jų turinys ne visuomet atitinka demokratines tradicijas (<http://www.nmva.smm.lt/wp-content/uploads/2019/02/Lietuvos-tautini%C5%B3-ma%C5%BEum%C5%B3-%C5%A1vietimo-b%C5%ABkl%C4%97s-analiz%C4%97-2018-m.1.pdf>).

Pandemijos metu švietimo bendruomenė suprato, kad kompiuteris tampa pagrindine mokymosi priemone, be kurios ateityje, net ir pasibaigus pandemijai, savo mokymosi neįsivaizduoja nei mokiniai, nei mokytojai. 2019 m. pristatyto antrojo mokyklų tyrimo „IKT švietime“ duomenys rodo, kad Lietuvos mokyklos yra prasčiau aprūpintos informacinėmis ir komunikacinėmis technologijomis (toliau – IKT) nei vidutiniškai ES šalyse: gerai IKT aprūpintose mokyklose, kuriose interneto greitis daugiau kaip 100 Mbps, mokosi 39 proc. (ES vidurkis – 52 proc.) pagrindinio ir 53 proc. (ES vidurkis – 72 proc.) vidurinio ugdymo mokinių. O turimos IKT priemonės yra pasenusios – tik 51 proc. (ES vidurkis – 65 proc.) šalies mokinių mokosi mokyklose, kuriose 90 proc. technikos yra veikianti. Nors mokyklų, kuriose naudojama virtualioji mokymosi aplinka, dalis per 6 metus padidėjo 12 procentinių punktų (nuo 32 proc. 2011–2012 m. m. iki 44 proc. 2017–2018 m. m.), tačiau vis dar nepasiektas ES vidurkis (54 proc.). Pandemijos metu mokyklų aprūpinimas kompiuteriais ir planšetėmis išaugo, tačiau, siekiant užtikrinti kokybišką mišrų ugdymą, atliepti įvairių negalių, specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių reikmes, mokykloms labai trūksta specialios įrangos: didesnio pajėgumo kompiuterių, priedų, mikrofonų, klaviatūrų, ausinių, vaizdo kamerų, taip pat būtina įrengti hibridinio ugdymo klases, reikalinga speciali programinė įranga, virtualios aplinkos ir pan. Švietimo valdymo informacinės sistemos (toliau – ŠVIS) duomenimis, švietimo įstaigų, turinčių standartus atitinkančias laboratorijas ir / ar technikos kabinetus, dalis 2020 m. – 42,6 proc.

Mokinių prastėjanti fizinė sveikata, nepakankamas aktyvumas, fizinės veiklos trūkumas ir nutukimas kelia didelį susirūpinimą. Mokyklų sporto infrastruktūra nesulaukė dėmesio ilgą laiką. Mokyklos pagal savo galimybes po truputį atnaujina turimą infrastruktūrą, tačiau sąlygos mokinių sveikatingumui stiprinti

nėra patrauklios, drabužinės, persirengimo kambariai, sporto įranga, lauko aikštelės, komandiniam sportui ir laikui aktyviai praleisti pritaikytos infrastruktūros mokykloms labai trūksta.

2. Trūksta mokinių poreikius atliepančio šiuolaikinio ugdymo ir jų pasiekimų bei pažangos vertinimo.

Įvairūs mokymosi poreikiai, atsirandantys dėl mokinių SEK aplinkos, dėl specialiųjų poreikių, dėl elgesio ir emocijų problemų, dėl kalbinės aplinkos ir kt., yra mokyklos kasdienybė, su kuria mokytojai kasdien susiduria klasėse. Akivaizdu, kad vieno universalaus sprendimo dirbant klasėje su skirtingų poreikių vaikais, negali būti; mokytojams reikia priimti su ugdymu susijusius sprendimus, kurie užtikrintų kiekvieno vaiko pažangą.

Trūksta galimybių tautinių mažumų mokyklose besimokantiems mokiniams išmokti lietuvių kalbą tokiu pat lygiu, kaip ir lietuviškose mokyklose. Remiantis brandos egzaminų rezultatų statistine analize, galima padaryti išvadą, kad kandidatų iš mokyklų tautinių mažumų mokomąja kalba rezultatai žymiai prastesni už kandidatų iš mokyklų lietuvių mokomąja kalba. Nuo 2016 m. atotrūkis tarp šių populiacijų didėja. Paskutinius dvejus metus skirtumas – 19 valstybinio brandos egzamino taškų. Aktualiai iš užsienio sugrįžusių ir atvykusių mokinių problema. Nors duomenys apie atvykstančiuosius pradėti rinkti tik nuo 2019–2020 m. m. ir 2020–2021 m. m. siekia net 1 924 atvykusius mokyklinio amžiaus vaikus, kasmet augantis tokių mokinių skaičius Lietuvos mokyklose kelia rūpesčių mokytojams, o nesudarius sąlygų šitų vaikų kalbinei ir kultūrinei integracijai, kyla pavojus juos prarasti. Elgesio ir emocijų sutrikimai taip pat fiksuojami gana dažnai. Tokiems vaikams reikia daugiau mokytojo dėmesio, daugiau laiko ugdymui, individualios prieigos arba ugdymo mažesnėse grupėse. Ugdant specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius, dėl intelekto negalios, kompleksinių sutrikimų reikalingos kuo universalesnės mokymosi priemonės, vadovėliai, skaitmeninės aplinkos ir įrankiai. Visais šiais atvejais mokytojas yra vienas svarbiausių veiksmų, galinčių padėti mokiniams sėkmingai ugdytis. Anot tyrėjų, *formuojamasis vertinimas* yra vienas efektyviausių būdų, ką gali daryti mokytojas pamokoje, kad suprastų, kodėl ir kokie sunkumai kyla mokiniui, ir atitinkamai pasiūlytų tinkamas strategijas mokymosi spragoms pašalinti; kaip rodo tyrimai, jis ypač padeda mokiniams, turintiems įvairių mokymosi poreikių (Hattie, 2012; Wiliam, 2011).

Būtinumą stiprinti mokinių pasiekimų vertinimo aspektus išryškina ir vykdomo bendrojo ugdymo mokyklų veiklos išorinio vertinimo rezultatai: 2017–2018 m. vertinimą ugdymui (mokytojo veiklą) rekomenduota tobulinti beveik ketvirtadaliui vertintų mokyklų, mokinių įsivertinimą – dešimtadaliui, dar dešimtdalyje mokyklų tobulintina visa mokinių pasiekimų vertinimo veikla (vertinimas ugdant) (<http://www.nmva.smm.lt/isorinis-vertinimas/mokyklu-isorinis-vertinimas/vertinimai/>).

Iki šiol pedagogai, vykdamiesi ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo programas, susiduria su sunkumais jiems (įsi)vertinant šio amžiaus vaikų pasiekimus ir pažangą, turimos informacijos tikslingo naudojimo planuojant ir organizuojant ugdymo procesą, teikiant individualią, švietimo pagalbą ir kt. Nors ir parengtas Ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų aprašas (file:///C:/Users/AUTHOR~1/AppData/Local/Temp/ikimok_pasiekimu_aprasas.pdf), ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogams, vadovams mokyklų, kuriose yra vykdomos šios programos, trūksta supratimo, gebėjimų, metodinės pagalbos, įrankių (iš jų ypač skaitmeninių), mokymų dėl pokyčių ugdant mažus vaikus (turinio, ugdymosi strategijų kaitos ir kt.), tikslingo ir prasmingo vaiko pasiekimų vertinimo, grįžtamojo ryšio šeimai teikimo, talkinant vaikui optimaliai augti.

2019 m. Valstybės kontrolės ataskaitoje taip pat konstatuojama, kad mokyklose dominuoja kiekybinis vertinimas grįstos praktikos, trūksta į mokymąsi orientuoto formuojamojo vertinimo, nepakankamai stebima mokymosi pažanga (National Audit Office, 2020). *Do the changes in education determine pupils' better learning achievements?* 14 September Report, National Audit Office, Vilnius).

Pastaraisiais metais ryškėjo problema, kad mokyklose neužtikrinamas mokinių pasiekimų vertinimo patikimumas ir palyginamumas. Pandemijos metu ši problema labai aktualizavosi, kai kitos šalys dėl mokinių ir mokytojų saugumo atsisakė brandos egzaminų ir įskaitė mokytojų vertinimus stojant į aukštąsias mokyklas. Lietuvoje žemas mokytojų rašomų pažymių patikimumas neleido priimti tokių sprendimų. Lietuvos aukštųjų mokyklų asociacijos bendrajam priėmimui organizuoti (LAMA BPO) duomenys jau kelerius metus rodo, kad mokytojų rašomų metinių įvertinimų ir valstybinių brandos egzaminų

įvertinimai nekoreliuoja, tai ypač aktualu lietuvių kalbos, matematikos, anglų kalbos, informatikos egzaminų atveju (<https://bakalauras.lamabpo.lt/2020-m-stojanciuju-skaicius-ir-ju-pasirengimas/>).

Pereinant prie kompetencijomis grįsto turinio (šiuo metu atnaujinamas ugdymo turinys) ši problema tik stiprės, nes kompetencijoms vertinti vien egzaminų nepakanka, juos būtina papildyti tęstiniu mokinio veiklos vertinimu, atskleidžiančiu mokinio įgytas kompetencijas (pilietiškumo, kūrybiškumo, kultūrinę, socialinę, emocinę ir sveikos gyvensenos ir kt.). Kompetencijų vertinimo praktika skiriasi nuo įprastinio žinių vertinimo, tam reikalingi detalūs mokymosi pasiekimų aprašai (angl. *rubrics*) ir mokinių veiklos bei atlikčių pavyzdžiai ir gebėjimas juos suprasti ir naudoti vertinant mokinių pasiekimus. EBPO ekspertų, analizavusių Lietuvos švietimo sistemą, rekomendacijose pažymima, kad Lietuvoje būtina diegti mokyklos vidinio vertinimo moderavimo sistemą, kuri užtikrintų mokytojų rašomų pažymių palyginamumą tarp skirtingų mokyklų (<https://www.oecd.org/publications/education-in-lithuania-9789264281486-en.htm>). Europos Komisija taip pat parengė rekomendacijas Lietuvai dėl pasiekimų vertinimo kaitos, kur akcentuojama formuojamojo vertinimo diegimo Lietuvoje būtinybė, kaip sąlyga siekti geresnių mokinių pasiekimų, ir mokytojų vertinimo moderavimo sistemos sukūrimas, kuris padėtų sumažinti egzaminų svorį ir prisidėtų prie patikimo mokinių pasiekimų vertinimo (<https://www.smm.lt/web/lt/teisesaktai/tyrimai-ir-analizes/mokiniu-pasiekimu-vertinimas>).

Kitas svarbus ugdymo kokybę lemiantis veiksnys yra mokymosi laikas. Šiuo metu galiojantis dalykams mokytis skirto laiko reglamentavimas neužtikrina sąlygų išugdyti nuolat besiplėtojančius šiuolaikinius gebėjimus (finansinis raštingumas, teisinis raštingumas, duomenų raštingumas, kodavimas, psichinė sveikata, karjeros ugdymas ir t. t.) ir tuo pat metu padėti tvirtus bazinių žinių pagrindus. Lyginant su kitų EBPO valstybių skiriamu laiku matematikai mokytis, Lietuvoje tam skiriama vidutiniškai mažiau laiko nei kitose EBPO valstybėse (https://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/2306_8770b812f802657fab599b26ecb77ca3.pdf). Stengiantis tilpti į skirtą laiką, tam tikrose klasėse mažinamas dalykui mokytis skirtas laikas arba netgi daroma metų pertrauka (pvz., informatika 8 kl.), tai neigiamai atsiliepia mokinių mokymosi motyvacijai, jie pamiršta, ką mokėjo, ir vėlesnėse pakopose jau ir patys vangiai renkasi mokytis informatikos.

Vaikų mokymosi tempas skiriasi, tad mokytojams nelieka laiko svarbioms temoms įtvirtinti; skiriant daugiau laiko individualioms konsultacijoms būtų sudaromos sąlygos labiau atliepti skirtingus mokymosi poreikius. Šiuo metu mokinio poreikiams skirtos valandos yra nepakankamos, todėl mokytojas negali pakankamai individualizuoti ugdymo ir suteikti kiekvienam mokiniui reikalingą pagalbą.

3. Pernelyg skirtingas ikimokyklinio, priešmokyklinio ir bendrojo ugdymo programas vykdančių įstaigų veiklos veiksmingumas.

Nustatyta, kad dalyvavimas kokybiško ikimokyklinio ugdymo procese yra svarbus veiksnys, užkertantis kelią mokiniui iškristi iš švietimo sistemos (2019 m. gegužės 22 d. ES Tarybos rekomendacija dėl kokybiškų ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros sistemų), tačiau pridėtinę vertę vaikui, jo šeimai ir visai visuomenei teikia tik kokybiškas ugdymas (nekokybiškas ankstyvasis vaikų ugdymas daro žalą vaiko raidai), kurio vienas iš ypač svarbių kokybės veiksnių – pedagogų ir visų ugdymo įstaigų dirbančiųjų išsilavinimas bei jų kvalifikacija.

Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo kokybės prielaida – nuolatinės stebėsenos vykdymas ir pagalba (konsultacinės, metodinės ir kt.) ugdymo įstaigai sistemos sukūrimas. 2020 m. sausio–vasario mėnesiais Švietimo, mokslo ir sporto ministerijos (toliau – ŠMSM) atlikta apklausa dėl priešmokyklinio ugdymo organizavimo parodė, kad priešmokyklinio ugdymo priežiūrą vykdo 41 savivaldybė ir 1 nevalstybinė mokykla, t. y. 89,4 proc., nevykdo – 1 savivaldybė ir 4 nevalstybinės mokyklos, t. y. 10,6 proc. Tačiau planinė priešmokyklinio ugdymo priežiūra vykdoma tik 15 savivaldybių ir 1 nevalstybinėje mokykloje, t. y. 34,0 proc., nevykdoma – 27 savivaldybėse ir 4 nevalstybinėse mokyklose, t. y. 66,0 proc. Ikimokyklinio ugdymo kokybės vertinimas iki šiol fragmentiškas ir neefektyvus. Bendrojo ugdymo mokyklų išorinis vertinimas yra vykdomas nuo 2007 m. Nors buvo numatytas 7 m. vertinimo ciklas, tačiau dėl lėšų trūkumo vertinimai nėra vykę reguliariai; nuo 2007 m. vertinta 71 proc. bendrojo ugdymo mokyklų, vis dar nė vieno karto nėra vertinta 29 proc. mokyklų. Nuo 2019 m. įgyvendinamas trijų tipų bendrojo ugdymo mokyklų išorinio vertinimo modelis: visuminis, rizikos ir teminis vertinimas. 2020 m. bendrojo ugdymo mokyklų išorinis vertinimas nevyko.

Ugdymo kokybę lemia ir mokinių skaičius vienam pedagogui:

Didžiuosiuose miestuose pedagogas dirba su dideliu vaikų skaičiumi, formuojamos didelės ir per didelės klasės (tinklo prasme yra spaudimas statyti daugiau mokyklų ir formuoti TA nustatyto dydžio klases, taip pat perskirstyti mokyklų teritorijas, taip sumažinant mokinių skaičių klasėse; tą puikiai gali daryti pati savivaldybė, kokybės prasme – normalizuojasi pedagoginė sąveika su mokiniu).

Miestuose, miesteliuose pedagogas dirba su vidutiniu vaikų skaičiumi (atitinka vidutinį klasės komplekto dydį Lietuvoje), bet mokyklose mokosi nedidelis skaičius mokinių, nesudaromos paralelinės klasės – vaikams nesudaromos pasirinkimo galimybės, o mokytojams – krūvis (tinklo prasme yra spaudimas ilgosiose gimnazijose formuoti bent po dvi paralelines klases, o keturmetėse – bent po keturias, kas nulemtų gimnazijų segmento perskirstymą iš esmės, nes šiandien Lietuvoje yra per 400 gimnazijų, iš kurių 2/3 yra vidurinės mokyklos, kokybės prasme – pasirinkimo galimybės mokiniams šiuolaikiškai įrengtose mokyklose).

Kaimuose pedagogas dirba su mažu vaikų skaičiumi, dažnai jungtinėse ir per mažose klasėse, dažnai turi mokyti kelių dalykų arba dirbti keliose mokyklose tam, kad susidarytų krūvis (tinklo prasme yra spaudimas neformuoti jungtinių ir nefinansuoti per mažų klasių, kokybės prasme – remiantis išorinio vertinimo išvadomis, ir Lietuvoje stebimas reiškinys, kad didesnėse klasėse mikroklimatas geresnis ir motyvacija mokyti yra didesnė).

4. Trūksta mokyklų vadovų orientacijos į ugdymą ir mokymąsi.

Dauguma mokyklų vadovų didžiąją laiko dalį skiria administracinėms funkcijoms, nes teisinė sistema vis dar taip orientuoja švietimo įstaigų vadovus, nors švietimo raidai vis aktualesnė tampa ugdymo kokybė, t. y. mokinių pasiekimai, individualizuotas ugdymas, kokybiškas ir prieinamas ugdymas, atitinkantis kiekvieno vaiko poreikius, gebėjimus ir galimybes. Tarptautiniame kontekste (EBPO tyrimas TALIS 2018) nustatyta, kad Lietuvos švietimo įstaigų vadovų funkcijos nedera su ES šalių švietimo raidos tendencijomis. EBPO išvada – būtina pakoreguoti teisinį reglamentavimą ir sudaryti mokyklų vadovams ne tik daugiau dėmesio skirti ugdymui ir mokymuisi (mokymo lyderystei), bet ir sukurti sąlygas jiems dar prieš tampant vadovais įgyti kompetencijų, būtinų sėkmingai vadovauti ugdymo įstaigai. Nėra švietimo vadybos ir lyderystės studijų / modulių, skirtų mokyklų vadovams. EBPO TALIS 2018 m. tyrimo duomenimis, Lietuvos rezultatai tarp visų tyrime dalyvavusių šalių pagal sąlygas mokyklų vadovams įgyti vadybos ir lyderystės kompetencijų dar iki tampant vadovais ir vadovavimo pradžioje yra treči nuo galo: pagal galimybę įgyti vadovavimo žinių ir kompetencijų lenkiame tik Kroatiją ir Kazachstaną (Lietuvoje

mokymus yra baigę apie 27 proc. dirbančių vadovų), o pagal lyderystės mokymus – Kroatiją ir Bulgariją (Lietuvoje mokymus yra baigę apie 20 proc. dirbančių vadovų). Lietuvoje pasiūlos ir galimybių įgyti formalųjį švietimo lyderystės ir švietimo vadybos išsilavinimą beveik nėra arba tai yra brangu, sunkiai suderinama su darbine veikla. Todėl norint pasiekti, kad mokinių pasiekimai gerėtų sparčiau, būtina investuoti į švietimo įstaigų vadovų rengimą, nes vadovas yra antras asmuo po mokytojo, kuris turi lemiamos įtakos mokinių pasiekimams – įvairiais mokslininkų skaičiavimais, nuo 10 iki 20 proc. (priklausomai nuo mokinių amžiaus, sistemos savarankiškumo ir kitų kintamųjų).

Neišplėtotą mentorystės (paramos pradedantiems vadovams) ir jų karjeros sistema. Mentorių pagalba švietimo įstaigų vadovams buvo teikiama epizodiškai, nes nuolat buvo taupoma būtent paramos švietimo įstaigos vadovams sąskaita, neskiriant tinkamo finansavimo. Pavyzdžiui, 2020 m. buvo paskirta apie 300 vadovų, kurių daugiau nei 100 buvo nauji, neturintys tiesioginės vadovavimo patirties, o dar ir nebaigę tikslingų mokymų. Finansavimas mentorystės paslaugoms buvo skirtas tik 5 asmenims (dar keliems pagal ES struktūrinių fondų projektą). Nesudarant sąlygų ateiti į sistemą naujiems, kompetentingiems vadovams, nesudarant jiems galimybių gauti tinkamas konsultacijas ir laiku, negalima tikėti, kad Lietuvoje netruks vadovų (šiuo metu Lietuvoje trūksta apie 250 vadovų, o į kai kurias įstaigas konkursai nesėkmingai organizuojami po kelis kartus). ES šalyse sukurtas nuoseklus ir išplėtotas pagalbos ir paramos švietimo įstaigos vadovams mechanizmas, veikia suderintos sistemos, kai vadovas bet kuriuo savo karjeros etapu gali gauti tinkamą pagalbą – konsultacijas (mentorystę, koučingą (ugdymąjį vadovavimą), būti nukreiptas šešėliuoti (angl. *shadowing*) kito patyrusio vadovo veiklos ir kt.), mokymus, nuo vadovų vis dažniau „nuimamos“ švietimui nebūdingos funkcijos, stiprinant mokymo lyderystės ir darbo su bendruomene funkcijas. 2017 m. pakeitus Švietimo įstatymą ir įvedus 5 metų kadencijas švietimo įstaigų vadovams, motyvacija rinktis šias pareigas dar labiau susvyravo – pasirengimo ir kompetencijų tobulinimo sistema labai silpna, kvalifikaciniai reikalavimai vis aukštesni, funkcijų vis daugiau, atlyginimas nesiskiria arba menkai didesnis nei mokytojo, nors atsakomybių yra keliskart daugiau, neišplėtotą karjeros sistema. EBPO TALIS 2018 m. tyrimo duomenimis, Lietuvos mokyklų vadovai statistiškai reikšmingai dažniau gailisi pasirinkę vadovo duoną, lyginant su EBPO šalių vidurkiu, o patiria stresą daugiau nei 20 procentinių punktų daugiau Lietuvos vadovų, lyginant su jų kolegomis kitose šalyse. Todėl norint, kad keistūsi ugdymo kokybė, privalu organizuoti priemones, kad gerėtų darbo sąlygos ir švietimo įstaigų vadovų pasitenkinimas darbu, nes nesant motyvacijos tęsti šios profesijos karjerą, nesistengiama investuoti laiko ir energijos į diegiamas naujoves, pareigos ir funkcijos atliekamos formaliai, kuriama menka pridėtinė vertė.

2 problema – Nevienodos mokyklinio starto galimybės.

Leidinyje „Lietuva. Švietimas šalyje ir regionuose 2019. Mokinių pasiekimų atotrūkis“ (https://www.smm.lt/uploads/documents/tyrimai_ir_analizes/2019/B%C5%ABk1%C4%97s%20ap%C5%BEvalga%202019_GALUTINIS.pdf)

pabrėžiama, kad vaikų dalyvavimas ikimokykliniame ugdyme yra vienas iš veiksnių, sudarančių prielaidas sėkmingai mokytis mokykloje. Ikimokyklinio ugdymo procese dalyvaujančių vaikų skaičius šalyje kasmet auga, tačiau atsižvelgus į duomenis akivaizdu, kad vaikų dalyvavimo ikimokykliniame ugdyme mastas ir galimybės mieste ir kaime labai skiriasi.

Tarptautinių mokinių pasiekimų tyrimų duomenys rodo, kad reikia ir toliau skatinti, kad kuo daugiau vaikų būtų ilgesniam laikui įtraukti į ankstyvąjį ikimokyklinį ugdymą, sudarant vienodai kokybiškas dalyvavimo ikimokykliniame ugdyme sąlygas ir užtikrinant lygias starto bendrajame ugdyme galimybes. Mokiniai, ilgiau lankę ikimokyklinio ugdymo įstaigą, 4 klasėje pasiekia aukštesnius skaitymo rezultatus. 3 metus ar ilgiau lankusių ikimokyklinio ugdymo įstaigas mokinių vidutiniai gamtos mokslų rezultatai buvo aukštesni nei tų, kurie ikimokyklinio ugdymo įstaigas lankė trumpiau arba visai nelankė. Vienas iš Barselonos tikslų (2002) – pasiekti, kad instituciniame ugdyme dalyvautų 33 proc. vaikų nuo gimimo iki 3 metų. Nepaisant to, kad 2019 m. Lietuvoje buvo ugdoma 44 proc. 0–3 metų amžiaus vaikų, tačiau, skaičiuojant atskirose savivaldybėse ugdymo įstaigas lankančių vaikų skaičių, matyti, kad jis svyruoja nuo 8,5 proc. (Alytaus r. sav.) iki 62,9 proc. (Alytaus m. sav.). Net 19 savivaldybių 0–3 m. vaikų, lankančių ugdymo įstaigas, skaičius nesiekia 33 proc.

(Alytaus r., Kalvarijos, Kauno r., Kazlų Rūdos, Klaipėdos r., Kupiškio r., Lazdijų r., Neringos, Pagėgių r., Panevėžio r., Pasvalio r., Raseinių r., Rietavo, Skuodo r., Šakių r., Šiaulių r., Šilalės r., Tauragės, Zarasų r.).

Europos bendradarbiavimo švietimo ir mokymo srityje strateginėje programoje (ET 2020, 2009) buvo numatyta iki 2020 m. pasiekti, kad bent 95 proc. vaikų nuo 4 metų iki privalomojo mokymosi mokykloje pradžios dalyvautų ikimokykliniame ugdyme. Europos Komisijos strategijoje „Europa 2030“ šis skaičius padidintas iki bent 96 proc. Tad ikimokyklinio ugdymo prieinamumo klausimas ir toliau lieka aktualus. Lietuvoje 4–6 metų vaikų, lankančių ikimokyklinio ugdymo įstaigas, procentas – 91 proc. Tačiau tik 10 savivaldybių pasiekiami 91 ir daugiau procentų (Alytaus m., Birštono, Elektrėnų, Kauno m., Klaipėdos m., Palangos m., Panevėžio m., Šiaulių m., Utenos r., Vilniaus m.). Įstaigas lankančių 4–5 m. vaikų skaičius svyruoja nuo 29,2 proc. Alytaus rajone iki 125,6 proc. (bruto) Alytaus mieste.

2018 m. vidutiniškai vienam šalies mokytojui kvalifikacijai tobulinti iš ugdymo lėšų buvo panaudoti 39 eurai. Tačiau savivaldybėse į mokytojų profesinį augimą investuojama labai skirtingai – nuo 23 eurų (Panevėžio r. sav.) iki 60 eurų (Rietavo sav.). Pažymėtina, kad kai kuriose savivaldybėse, kurių mokyklose dirba mažiausia dalis aukštos kvalifikacijos mokytojų, ir kvalifikacijai tobulinti panaudota mažiausiai lėšų, – tai Lazdijų r. ir Pagėgių (vidutiniškai 24 eurai vienam mokytojui), Vilniaus m. (vidutiniškai 25 eurai vienam mokytojui) savivaldybės. Trumpoje TALIS 2018 m. tyrimo ataskaitoje nurodoma, kad Lietuvos mokytojai pabrėžė išskirtinį poreikį mokymų, per kuriuos būtų ugdomi jų gebėjimai naudotis IKT. Valstybinio audito ataskaita „Ar išnaudojame ikimokyklinio ugdymo galimybes sėkmingesnei vaikų atečiai užtikrinti“ (2018 m.) skelbia: didžiųjų miestų savivaldybėse ugdoma apie 66 proc. vaikų, kitose savivaldybėse – apie 48 proc. Didelių skirtumų esama tarp rajonų savivaldybių: vienos rajono savivaldybės geba užtikrinti, kad ikimokyklinį ugdymą gautų 61–67 proc. vaikų iki 5 metų amžiaus (imtinai), kitose – tik 14–35 proc. vaikų. Visiems norintiesiems dalyvauti ikimokyklinio ugdymo procese turėtų būti suteikta vieta ikimokyklinio ugdymo programą vykdančiose įstaigose (toliau – IU įstaigose), tačiau tiek didžiuosiuose miestuose, tiek rajonuose ir rajonų centruose ikimokyklinio ugdymo prieinamas nevienodas: 9 savivaldybėse IU įstaigose vietų trūko; 30 savivaldybių ugdymo poreikis buvo tenkinamas iš dalies: pagal tėvų pasirinkimą vienos ugdymo įstaigose vietų trūko, tačiau kitose tos savivaldybės ugdymo įstaigose, kurios yra nutolusios nuo gyvenamosios vietos (pavyzdžiui, kito rajono pakraštys), laisvų vietų buvo.

Siekiant gerinti paslaugos prieinamumą 2020 m. Švietimo įstatymo pakeitimais (nuo 2023 m. per trejus metus kasmet iki 2025 m.) įteisintas visuotinis ikimokyklinis ugdymas (<https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/d4c5bb0024de11eb8c97e01ffe050e1c?jfwid=-evwiphx1>). Tai reiškia, kad ikimokyklinio ugdymo paslaugų teikėjai (savivaldybės ar kt.), tėvams paprašius, nuo tam tikro amžiaus (iškart pasibaigus motinystės / tėvystės atostogoms) privalo užtikrinti valstybės finansuojamą vietą (galimybę dalyvauti ikimokyklinio ugdymo programoje), nepaisant tėvų užimtumo, socialinės ir ekonominės ar šeimyninės padėties. Visuotinio ikimokyklinio ugdymo įteisinimas sudarys galimybes visiems pageidaujantiems dalyvauti instituciniame ugdyme, kas ypač aktualu gyvenantiems kaimo vietovėse ir didžiuosiuose šalies miestuose, kuriuose paslaugų prieinamumas dažnu atveju yra problematiškas.

Pagal Čikagos universiteto profesoriaus, Nobelio premijos laureato Jameso Hackmano lygtį investavimas į ankstyvąjį ugdymą kuria investicinę grąžą visuomenei ateityje. Užsienio neuromokslininkai įrodė, kad ugdymas turi didelę įtaką ankstyvuojui laikotarpiu ir dar didesnę reikšmę, kai tuo laikotarpiu ugdomos pažeidžiamiausios socialinės grupės.

Sprendžiamos problemos priežastys:

1. Ikimokyklinio ugdymo turinys neatliepia naujausių mokslinių žinių ir ateities poreikių.

Ugdymo turinio nuoseklumas ir dermė išskiriami kaip vienas iš ypač svarbių ugdymo kokybės veiksnių. Ikimokyklinio, priešmokyklinio ir pradinio ugdymo programos parengtos skirtingu metu – 2009 m. decentralizuotas ikimokyklinio ugdymo turinys, atsisakyta nacionalinių programų, ikimokyklinio ugdymo paslaugas teikiančios įstaigos rengia savo įstaigos ugdymo programas. 2014 m. kaip pagalba pedagogams parengtas Ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų aprašas. Šiuo metu yra atnaujinamos priešmokyklinio ir pradinio ugdymo bendrosios programos. Taigi, galima įžvelgti daugelį esamų ir / ar būsimų ugdymo

programų dermės problemų (aprašant turinį, siektinus rezultatus ir t. t.). 2019 m. Europos Taryba ratifikavo rekomendacijas šalims dėl kokybiškų ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros sistemų (2019/C 189/02). Viena iš rekomendacijų – gerinti ikimokyklinio ugdymo programų rengimą, kad jos atitiktų vaikų interesus, puoselėtų jų, įskaitant turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, esančius pažeidžiamoje ar nepalankioje socialinėje padėtyje ir kt., poreikius ir galimybes. Akcentuojama, kad skurdas, nepakankami kalbos įgūdžiai gali sutrukdyti vaikui ateityje siekti išsilavinimo ir sėkmingai integruotis į visuomenę, o tikslingas ankstyvasis ugdymas gali padėti sušvelninti šiuos rizikos veiksnius ([https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=EN)). Vertinant šiuo metu dėl COVID-19 susidariusią situaciją ET, EBPO ir kitos tarptautinės organizacijos atkreipia dėmesį ir skatina šalis persvarstyti ugdymo turinį, taip pat ir galimybes nuo pat ankstyvo amžiaus ugdymo kokybei gerinti diegti informacines technologijas, ne tik ugdant vaikų kūrybiškumą, novatoriškumą ir skaitmeninę kompetenciją nuo pat ankstyvo amžiaus, bet ir vaiko pasiekimams ir pažangai fiksuoti, tikslingesniau ugdymo įstaigos bendradarbiavimui su šeima, grįžtamajam ryšiui su šeima dėl vaiko pasiekimų ir pažangos stiprinti ir kt. ([https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG0527\(04\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG0527(04)&from=EN)). 2020 m. Lietuvoje priimta daugelis sprendimų dėl ikimokyklinio ugdymo, kurie taip pat turi tiesioginės įtakos ir ugdymo turiniui – Švietimo įstatyme įteisintas lietuvių kalbos mokymasis ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo programose, pagal kurias ugdymas vykdomas tautinių mažumų kalbomis, siekiant labiau tenkinti individualius vaiko poreikius, priimti sprendimai dėl galimybės priešmokyklinio ugdymo programoje dalyvauti dvejus metus, įteisinti didesni valstybės įsipareigojimai dėl vaikų, kuriems gali būti skiriamas privalomas ikimokyklinis ugdymas, ugdymo.

Siekiant atnaujinti ugdymo turinį, svarbu užtikrinti ikimokyklinio, priešmokyklinio ir pradinio ugdymo turinio dermę. Viena iš problemiškesnių sričių (ir dėl ikimokyklinio bei priešmokyklinio ugdymo pedagogų ilgų darbo valandų, ir dėl menkų finansinių galimybių dalyvauti kompetencijų tobulinimo kursuose) diegiant atnaujintą turinį lieka pedagogų pasirengimas vykdyti atnaujintas programas. Trūksta kokybiškos, visiems pedagogams prieinamos programai diegti skirtos metodinės medžiagos, platformos su praktiniais kokybiškos veiklos pavyzdžiais, įrankių (taip pat skaitmeninių) tikslingai vaiko pasiekimų ir pažangos stebėsenai, grįžtamojo ryšio šeimai suteikimo, vykdyti pedagogų ir vadovų mokymus ir kt.

2. Ne visi vaikai, patiriantys socialinę riziką, privalomai ugdomi institucijose pagal ikimokyklinio ugdymo programas.

Europos socialinių teisių ramsčio deklaracijoje (Europos socialinių teisių ramsčio deklaracija (2017/C 428/09) [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/TXT/?uri=CELEX:32017C1213\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/TXT/?uri=CELEX:32017C1213(01))) pabrėžiama, kad visi vaikai turi teisę į kokybišką ir prieinamą ikimokyklinį ugdymą. Deklaracijoje akcentuojama, kad siekiant padidinti vaikų iš socialiai remtinios aplinkos galimybes gyvenime patirti sėkmę, turėtų būti numatytos konkrečios tikslinės priemonės. Tyrimais įrodyta, kad jeigu iki penkerių metų problemos, atsirandančios dėl skurdo, socialinės atskirties, specialiųjų ugdymosi poreikių ir kt., nėra šalinamos, jos turi tendenciją dar labiau didėti. Todėl pirmieji vaiko metai yra laikas, kai švietimo priemonėmis galima veiksmingiausiai talkinti vaikų raidai ir šalinti pastebėtas problemas. Tai ypač aktualu Lietuvoje, kur kas penktas vaikas nuo 0 iki 5 m. gyvena socialinės atskirties ir skurdo sąlygomis.

Tyrimų duomenimis, kokybiškas ankstyvasis ugdymas yra skurdo, iškritimo iš švietimo sistemos mažinimo priemonė, o šalys, kurios ankstyvajam vaikų ugdymui skiria ne mažiau dėmesio ir investicijų nei kitiems švietimo lygmenims, vėliau turi ženkliai ekonominę naudą – mažiau išlaidų joms reikia skirti sveikatos, socialinės apsaugos, teisingumo sistemoms (www.oecd.org/education/school/48980282.pdf).

Valstybės kontrolės duomenimis, kuriuos jai pateikė audituotų savivaldybių vaiko teisių apsaugos skyriai, socialinės rizikos šeimose 2017 m. pabaigoje augo 1 616 ikimokyklinio amžiaus vaikų. Pagal ikimokyklinio ugdymo programas buvo ugdomi 64 proc. (14,5 proc. – iki 2 m. ir 79 proc. – nuo 2 m.) vaikų („Ar išnaudojame ikimokyklinio ugdymo galimybes sėkmingesnei vaikų atečiai užtikrinti“, 2018-09-27, Nr. VA-2018-P-9-1-7).

Socialinę riziką patiriančiose šeimose augantiems vaikams, kurie nėra ugdomi pagal ikimokyklinio ugdymo programas arba yra įrašyti į ikimokyklinio ugdymo įstaigų sąrašus, bet jų nelanko, turi būti skiriamas privalomas ikimokyklinis ugdymas. ŠVIS duomenimis, 2020 m net 41 savivaldybė neskyrė privalomo ikimokyklinio ugdymo nė vienam vaikui. 2020 m. 19 savivaldybių ikimokyklinio ugdymo įstaigas lankė 89 socialinę riziką patiriančiose šeimose

gyvenantys vaikai, kuriems buvo skirtas privalomas ikimokyklinis ugdymas. Lietuvos savivaldybių asociacijos apklausos duomenimis, 2019 m. Lietuvoje priskaičiuojama daugiau kaip 4 tūkst. tokių vaikų. Tačiau, ŠVIS duomenimis, tik 52 vaikams buvo skirtas privalomas ikimokyklinis ugdymas.

3. Trūksta tinkamos infrastruktūros ikimokyklinio ugdymo aprėpčiai didinti.

Investuojant į ikimokyklinio / priešmokyklinio ugdymo infrastruktūrą buvo keliami du tikslai – gerinti paslaugų prieinamumą (steigti papildomas vietas) ir kokybę (infrastruktūrą pritaikyti šiuolaikinėms ugdymo programoms vykdyti). Pirmu atveju, reaguojant į ekonominius / socialinius / demografinius ir kt. pokyčius, buvo skatinama ieškoti naujų formų / vietų ikimokyklinio / priešmokyklinio ugdymo programoms vykdyti, todėl buvo investuojama į patalpų pritaikymą šioms programoms vykdyti, steigiami daugiafunkciai centrai kaimo vietovėse, kuriamos papildomos vietos ir kt., kitu atveju buvo siekiama patalpas pritaikyti šiuolaikinėms ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo programoms vykdyti. 2012 m. buvo vykdomos iniciatyvos (ESF projektas „Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo plėtra“), skatinančios Lietuvos savivaldybėse analizuoti regiono šeimų poreikius ir kurti to regiono vaikams ir šeimoms tinkamus inovatyvius ugdymo organizavimo modelius. Gautos 143 paraiškos iš 45 savivaldybių. Iš jų atrinkti ir finansuoti 32 modeliai.

2013 m. parengtos metodinės rekomendacijos dėl ikimokyklinio ugdymo organizavimo formų įvairovės (https://www.ikimokyklinis.lt/uploads/files/dir758/dir37/dir1/5_0.php). Pateikti galimi 22 modelių pavyzdžiai pagal pedagogų skaičių, darbo laiką, ugdymo procese dalyvaujančius specialistus, vaikų komplektavimą, ugdymosi aplinką ir pan. Tačiau alternatyvūs modeliai savivaldybėse neįgyvendinami arba įgyvendinami vangiai: nėra nei mobilių ugdymo įstaigų, nei privačių įstaigų, kurios dirbtų lankstesnėmis ugdymo valandomis, nedaug organizavimo modelių, kur vaikai vežami iki ugdymo įstaigos ir atgal.

2019 m. beveik dviem trečdaliams šalies ikimokyklinio ugdymo įstaigų, bendrojo ugdymo mokyklų ir profesinio mokymo įstaigų nė vienai pastato daliai nereikėjo kapitalinio remonto (2016 m. tokių švietimo įstaigų buvo kiek daugiau nei pusė). Kartu su architektų komandomis parengtos rekomendacijos, kaip sovietinius tipinius vaikų darželius modernizuoti ir pritaikyti šiuolaikinėms ikimokyklinio ugdymo programoms vykdyti (<http://www.projektas-aikstele.lt/darzeliai/>). Gerinant paslaugų prieinamumą svarbu ir naujų vietų kūrimas, taip pat tai, kad sprendimai dėl patalpų atitiktų šiandienos poreikius ir universalus dizaino principus. 2020 m. Švietimo įstatymo pataisos dėl privalomo ikimokyklinio ugdymo (papildomai į sistemą turėtų ateiti apie 4 tūkst. vaikų), priešmokyklinio ugdymo ankstinimas (šiuo metu instituciniame ugdyme nedalyvauja apie 3,5 tūkst. penkiamečių), ypač dėl visuotinio ikimokyklinio ugdymo įteisinimo (nuo 2023 m. – visiems keturmečiams, nuo 2024 m. – visiems trimečiams, nuo 2025 m. – visiems dvimečiams) dar labiau aktualizuoja naujų, papildomų vietų kūrimą dėl dalyvavimo ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo programose.

4. Pedagogams, vadovams trūksta kompetencijų vykdyti šiuolaikines ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo programas.

Tam, kad galėtų kokybiškai vykdyti savo profesinę pareigą ugdydami vaikus, dirbdami su šeimomis, ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogai, vadovai turi turėti ir gerą pirminį pasirengimą, ir nuolat tobulinti kvalifikaciją, nes geresnis pedagogo pasirengimas tiesiogiai koreliuoja su geresne paslaugų kokybe, kokybiškesne personalo ir vaikų tarpusavio sąveika ir atitinkamai geresniais vaikų pasiekimais (Europos Tarybos rekomendacija dėl kokybiškų ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros sistemų, 2019).

Valstybės kontrolės duomenimis („Ar išnaudojame ikimokyklinio ugdymo galimybes sėkmingesnei vaikų ateičiai užtikrinti“, 2018), nors kvalifikacijos tobulinimas planuojamas beveik visose įstaigose, tačiau 35 proc. ikimokyklinio ugdymo įstaigų nurodė, kad kvalifikacijai tobulinti trūksta lėšų. Yra įstaigų, kuriose vienam ikimokyklinio ugdymo pedagogui skiriama 14–16 eurų metams. 63 proc. įstaigų neužtikrino, kad visi pedagogai tobulintų kvalifikaciją bent 5 dienas per metus.

„BGI consulting“ (2021 m.) ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo įstaigų atstovų (pedagogų, vadovų) apklausos duomenimis, 83,33 proc. apklaustųjų išskyrė, kad siekiant gerinti ugdymo praktiką jiems labiausiai ir trūksta investicijų į jų kvalifikacijos tobulinimą (dėl ugdymo turinio, dėl ugdymo praktikos organizavimo, dėl inovacijų ugdant mažus vaikus ir kt.), 58,33 proc. – dėl vadybinių gebėjimų tobulinimo ir kt.

Tyrimo „Pažangi pedagoginė praktika ir pedagoginės inovacijos Lietuvos vaikų darželiuose“ (2018) duomenimis, pažangios inovatyvios pedagoginės praktikos dar nepakankamai diegiamos vykdamas ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo programas. Tyrimas išryškino nepakankamą pedagogų orientavimąsi į vaikų ugdymo(si) rezultatus (pasiekimus ar kompetencijas), dalis pedagogų inovatyvias priemones ir veiklas vertina tik kaip teikiančias vaikams džiaugsmą, motyvuojančias dalyvauti veikloje, pažadinančias vaikų smalsumą, neapmąstydami, ką konkrečiai vaikai sužino, ko išmoksta, kaip tai siejasi su vaikų pasiekimų sritimis, lygiais ar kompetencijomis.

5. Trūksta autobusų ikimokyklinio amžiaus vaikams (kuriems skirtas privalomas ugdymas, turintiems spec. poreikių) vežioti.

2020 m. Valstybės kontrolės paskelbtoje valstybinio audito ataskaitoje „Ar pokyčiai švietime lemia geresnius mokinių pasiekimus“ (www.valstybeskontrolė.lt/LT/Product/23933/ar-pokyciai-svietime-lemia-geresnius-mokiniu-pasiekimus) tvirtinama, kad ikimokyklinis ugdymas Lietuvoje per mažai išnaudojamas mokinių pasiekimų skirtumams mažinti. Valstybinio audito ataskaitoje taip pat teigiama, kad ikimokyklinio ugdymo prieinamumas, ypač vaikams, augantiems socialinę riziką patiriančiose šeimose, lemia geresnius jų pasiekimus, padeda susikurti sėkmingesnę karjerą, plėtoja ekonomiką, sumažina socialines išlaidas ateityje. Todėl svarbu, kad ikimokyklinio ugdymo programas teikiančių ugdymo įstaigų savininkai (savivaldybės ir ŠMSM) užtikrintų, jog visi vaikai iš tokių šeimų būtų privalomai ugdomi pagal ikimokyklinio ugdymo programas. Valstybinio audito ataskaitoje daromos išvados, kad:

- pagal ikimokyklinio ugdymo programas neugdomų vaikų iš šeimų, kurios patiria socialinę riziką, dalis 2019 m., lyginant su 2017 m., išaugo nuo 36 proc. iki 48 proc.;
- vaikų, kuriems buvo skirtas privalomas ikimokyklinis ugdymas, daugėjo, tačiau 31 iš 50 (62 proc.) Valstybės kontrolės vertintų savivaldybių privalomo ikimokyklinio ugdymo 2019 m. neskyrė nė vienam vaikui, o 23 (46 proc.) to nedarė visą audituotą laikotarpį;
- kadangi ikimokyklinis ugdymas neprivalomas, išskyrus tuos atvejus, kai priimamas sprendimas skirti privalomą ugdymą, arba tėvai (globėjai) pareiškia norą ugdyti specialiujų ugdymosi poreikių turinčius vaikus, savivaldybės neįpareigotos rūpintis kitose ikimokyklinio ugdymo programose dalyvaujančių vaikų vežiojimu;
- ikimokyklinio ugdymo organizavimas yra savivaldybių savarankiškoji funkcija – nežinant poreikio ir nevežiojant vaikų ar kitaip neorganizuojant ugdymo pagal ikimokyklinio ugdymo programas, nėra galimybės užtikrinti, kad šis ugdymas būtų prieinamas visiems.

Valstybės kontrolės paskelbtoje valstybinio audito ataskaitoje skelbiamas ir rekomendacijų įgyvendinimo planas. Aptariant ikimokyklinio ugdymo situaciją, teigiama, kad, siekiant labiau išnaudoti ikimokyklinį ugdymą mažinant mokinių mokymosi pasiekimų atotrūkį, ypač vaikų, augančių socialinės rizikos šeimose, rekomenduojama imtis priemonių, padedančių užtikrinti ikimokyklinį ugdymą vaikams, gyvenantiems nutolusiose vietovėse (pvz., vežioti į ugdymo įstaigą ir kt.). Tuo tikslu Valstybės kontrolė rekomendavo didinti vaikų, augančių socialinę riziką patiriančiose šeimose, kuriems skirtas privalomas ugdymas pagal ikimokyklinio ugdymo programas, skaičių (nuo 66 vaikų, kuriems buvo skirtas privalomas ikimokyklinis ugdymas valstybinio audito metu, iki 500 vaikų 2023 m. pabaigoje) ir didinti 1–5 metų vaikų, dalyvaujančių instituciniame ugdyme, dalį (nuo 70,4 proc. valstybinio audito metu iki 80 proc. 2023 m.). 2020 m. atliktos savivaldybių administracijų švietimo padalinių darbuotojų apklausos duomenimis „Ikimokyklinio ugdymo plėtros galimybės Lietuvos savivaldybėse“ (www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2021/04/Ikimokyklinio-ugdymo-pletros-galimybes-taisytas-variantas.pdf), viena iš problemų organizuojant ikimokyklinį ugdymą bendrojo ugdymo mokyklose – keblumai organizuojant ikimokyklinukų vežiojimą. Ikimokyklinio ugdymo įstaigose, bendrojo ugdymo mokyklose veikiančiose ikimokyklinio ugdymo skyriuose ir grupėse ugdomų vaikų ugdymo įstaigų savininkai neįpareigoti vežioti vaikus nuo namų iki ugdymo įstaigos. Kita vertus, jei ikimokyklinukas gyvena kaime ir lanko ten pat veikiančią ugdymo įstaigą, atstumas nuo jo tėvų (globėjų) namų iki ugdymo įstaigos gali būti reikšmingas. Šiame kontekste galima atsiminti Valstybės kontrolės 2020 m. analizę, kurioje atkreiptas dėmesys, kad nevežiojant vaikų ar kitaip neorganizuojant ugdymo pagal ikimokyklinio ugdymo programas, nėra galimybės užtikrinti ikimokyklinio ugdymo prieinamumo

visiems Lietuvoje gyvenantiems ikimokyklinio amžiaus vaikams. Surinkti duomenys rodo, kad vežiojamų ikimokyklinio amžiaus vaikų, apskritai imant, yra 38, t. y. dviejuose trečdaliuose šalies savivaldybių. Vertinant pagal ikimokyklinio ugdymo aprėptį, respondentų teigimu, vežiojamų ikimokyklinukų buvo 9 savivaldybėse, kur ikimokyklinio ugdymo aprėptis mažiausia (N = 15); 22 savivaldybėse, kur ikimokyklinio ugdymo aprėptis vidutinė (N = 31), ir 7 savivaldybėse, kur ikimokyklinio ugdymo aprėptis didžiausia (N = 14). Tyrimo metu iš viso šalyje buvo vežiojami 1 179 ikimokyklinukai, iš jų 407 vaikai iš 9 savivaldybių, kur ikimokyklinio ugdymo aprėptis mažiausia, 579 ikimokyklinukai vežiojami 22 savivaldybėse, kur ikimokyklinio ugdymo aprėptis vidutinė, ir 193 ikimokyklinukai vežiojami 7 savivaldybėse, kur ikimokyklinio ugdymo aprėptis didžiausia.

Nuo 2021 m. rugsėjo 1 d. vadovaujantis Švietimo įstatymo pakeitimais (<https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/a08358b2a6c611eb98ccba226c8a14d7?jfwid=-15hio1fa2p>) ir įstatymą papildančiu Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro 2021 m. balandžio 26 d. įsakymu Nr. V-616 patvirtintu Mokinių vežimo mokykliniu autobusu tvarkos aprašo pakeitimu, privalės būti vežiojami vaikai, kuriems bus skirtas privalomas ikimokyklinis ugdymas.

3 problema – Švietimo sistemos efektyvumui ir mokymosi rezultatų kokybei didinti nepakankamai pasitelkiamos švietimo technologijos ir skaitmeninės inovacijos.

2019 m. pristatyto antrojo mokyklų tyrimo „IKT švietime“ duomenys rodo, kad Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklos yra prasčiau aprūpintos IKT nei vidutiniškai ES šalyse: gerai IKT aprūpintose mokyklose, kuriose interneto greitis daugiau kaip 100 Mbps, mokosi 39 proc. (ES vidurkis – 52 proc.) pagrindinio ir 53 proc. (ES vidurkis – 72 proc.) vidurinio ugdymo mokinių. O turimos IKT priemonės yra pasenusios – tik 51 proc. (ES vidurkis – 65 proc.) šalies mokinių mokosi mokyklose, kuriose 90 proc. technikos yra veikianti. Nors pandemijos metu mokyklų aprūpinimas technologijomis ryškiai pagerėjo, tačiau švietimo įstaigoms vis dar nepakanka kokybiškam nuotoliniam ugdymui reikalingos technologinės ir programinės įrangos, nėra sukurta pakankamai kokybiško skaitmeninio turinio ir ypač trūksta skaitmeninio turinio specialiųjų poreikių mokiniams, tautinių mažumų mokiniams, sugrįžusiesiems iš užsienio ir kitoms tikslinėms grupėms.

Siekiant pasinaudoti esamais skaitmeniniais ir technologiniais resursais bei diegti jais grįstas švietimo inovacijas, būtina užtikrinti pakankamas mokymo ir studijų proceso dalyvių kompetencijas. Šiuo metu visi mokytojai yra įgiję minimalius skaitmeninės kompetencijos pagrindus, tačiau EBPO TALIS apklausos duomenimis, tik 56 proc. Lietuvos mokytojų jaučiasi gerai pasirengę naudotis IKT mokymo procese. Nuotolinė pamoka arba paskaita reikalauja skirtingos metodikos ir dalyko didaktikos, moksliniai tyrimai ir vykdomi mokinių pasiekimų tyrimai rodo, kad ne visada skaitmeninių technologijų naudojimas ugdymo procese yra efektyvus, kai technologijos naudojamos netikslingai arba neišnaudojami jų privalumai ir kai metodai nedera su technologija.

Dar sudėtingesnė situacija ugdymo įstaigose, kurios vykdo ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo programas, – ir dėl jų aprūpinimo skaitmeniniais ir technologiniais resursais (o tai reiškia ir modernesnės, inovatyvesnės ugdymo praktikos organizavimą naudojant informacines technologijas ir virtualias aplinkas nuo pat ankstyvojo amžiaus), ir dėl pedagogų, vadovų skaitmeninio raštingumo, ir dėl pedagogų darbo sąlygų – naudojant informacines technologijas būtų geresnės galimybės tikslingiau bendrauti ir bendradarbiauti su šeimomis, fiksuoti vaikų pasiekimus ir pažangą, planuoti veiklą ir kt., o tai reikštų, kad didesnė laiko dalis, kuri šiuo metu skiriama veiklai dokumentuoti, galėtų būti skiriama tiesioginiam darbui su vaiku. Įvairios švietimo informacinės sistemos nėra pakankamai integruotos tarpusavyje, todėl tai apsunkina duomenų mainus ir panaudojimą įvairių švietimo problemų analizei atlikti ir probleminėms sritims tobulinti. Nors ŠVIS yra galimybė naudotis sukauptais duomenimis, tačiau sistema nėra „draugiška“ vartotojui. Tą pagrindžia EBPO rekomendacijos Lietuvai, kuriose pažymima kad Lietuvoje yra daug investuota į tarptautinius vertinimus, nacionalinius vertinimus ir didelio masto administracinių duomenų sistemos – Švietimo valdymo informacinės sistemos kūrimą, bet šis potencialas iki šiol nėra iki galo išnaudotas (EBPO, 2017).

2020 m. balandžio mėn. Studijų kokybės vertinimo centro atlikto tyrimo „Studijų ir su studijomis susijusios veiklos įgyvendinimo nuotoliniu būdu“ duomenimis

(https://www.skvc.lt/uploads/documents/files/Kokyb%C4%97s%20u%C5%BETikrinimas/Analiz%C4%97s/Apklausa_del_studiju_organizavimo_nuotoli_niu_budu_apibendrinimas_2020.pdf), nuotolinių studijų forma studijų procese buvo pritaikyta tik iš dalies, neišsprendžiant studentų praktikų, laboratorinių darbų, akademinio sąžiningumo, dėstytojų skaitmeninės kompetencijos ir pan. klausimų.

COVID-19 pandemijos sąlygomis dabartiniai LITNET tinklo pajėgumai nebetenkina mokslo, studijų ir švietimo bendruomenių poreikių: signalų ir duomenų spartos perdavimo, kompetencijos centrų plėtros į mažesnes institucijas, saugos užtikrinimo. Pastaruoju metu stebimas IT sistemose esančių duomenų nutekimas kaip COVID-19 situacijos pasekmė. Pasikeitė kibernetinių atakų vektorius – asmens duomenų nutekimas, išpirkų reikalavimas. Be to, 2020 m. ženkliai padidėjo kibernetinių incidentų kiekis, vien LITNET sistemoje buvo užregistruota 1 302 kibernetinio saugumo įvykių / incidentų. Tai sudaro daugiau nei pusę 2019 m. bandymų įsibrauti. Pagal 2019 m. Nacionalinio kibernetinio saugumo centro (NKSC) statistiką (https://www.nksc.lt/doc/Nacionalinio_kibernetinio_saugumo_bukles_ataskaita_2019.pdf) incidentus sudarė:

ryšių ir informacinių sistemų kibernetinės grėsmės – 199 828 (kenkimo PĮ 68 562, informacijos rinkimas 37 363, bandymai įsibrauti 2 987, RIS trikdymas (DoS) 355. Piktavaliai mokinių / studentų duomenis gali pasisavinti dėl netinkamo paslaugų kibernetinio atsparumo. Tai pirmas signalas, kad nėra viskas padaryta, siekiant apsaugoti asmens duomenis. Tai reiškia, kad bus fiksuojami ir asmens duomenų tvarkymo taisyklių pažeidimai, organizacinių ir techninių priemonių plėtros įgyvendinimo nebuvimas, kas savo ruožtu gerokai padidintų ieškinių, jei tokie atsirastų, sėkmės tikimybę. Reikalinga numatyti kompleksinius IT sistemų tobulinimus, užtikrinančius patikimą apsaugą nuo įsilaužimo ir / ar kitaip pakenkiančių piktavalių veiksmų. Reikalingos prevencinės užkardymo technologinės ir procesinės priemonės, padedančios išvengti jautrių duomenų nutekėjimo ar sugadinimo.

Sprendžiamos problemos priežastys:

1. Inovacijų plėtra švietimo institucijose stabdo nepakankamas įsitraukimas, personalo kompetencijų stoka.

Švietimo sistemoje labai trūksta inovacijų kultūros, vengiama išbandyti technologines naujoves, nepakankamos mokytojų (nuo pat ikimokyklinio amžiaus pedagogų), dėstytojų skaitmeninės kompetencijos, ribotas jų atvirumas naujovėms, sunku atsisakyti tradicinių mokymo / studijų metodų. Inovacijų kūrėjai susiduria su sunkumais, vystant ir išbandant kuriamas naujoves švietimo institucijose.

Pastarųjų kelerių metų patirtis, kai mokytojams siūlomos trumpalaikės kvalifikacijos tobulinimo programos, atsietos nuo teorijos, negrįstos moksliniais tyrimais, orientuotos į paviršutinišką informavimą, o ne profesinės kompetencijos tobulinimą, nesukuria pridėtinės vertės nei paties mokytojo profesiniam augimui, nei mokinių mokymosi rezultatams. Dėstytojų skaitmeninės kompetencijos tobulinimas paprastai vyksta tik paties dėstytojo iniciatyva. Sistemiskai neužtikrinama, kad įvairių lygmenų švietimo darbuotojų skaitmeninės kompetencijos tobulėtų ir tai lemia, kad švietimo įstaigos vangiai domisi technologinėmis naujovėmis, retai įsitraukia į inovacijų išbandymą, neišnaudoja skaitmeninio turinio galimybių ugdymui ir studijoms.

2. Švietimo skaitmenizavimas vyksta lėtai, švietimo įstaigoms nepakanka reikiamos techninės ir programinės įrangos bei kokybiško skaitmeninio turinio.

Siekiant padėti bendrojo ugdymo mokykloms geriau įveikti COVID-19 pandemijos sukeltus iššūkius, 2020 m. pavasarį Lietuvos mokyklas pasiekė 35 tūkst. planšetinių kompiuterių, buvo nupirka 2 800 nešiojamųjų kompiuterių mokytojams, 2021 m. ikimokyklinio ugdymo įstaigas pasieks 1 420 nešiojamųjų kompiuterių, skirtų mokytojams, taip pat ketinama įsigyti 7 000 nešiojamųjų kompiuterių mokiniams, tačiau švietimo įstaigų aprūpinimas kompiuterine įranga ir technologinių sprendimų pritaikomumas vis dar yra nepakankamas. Reikia pastebėti, kad siekiant kokybiško nuotolinio ir mišraus ugdymo, švietimo įstaigoms vis dar trūksta tinkamos įrangos, nes dalis turimos infrastruktūros yra pasenusi ir nepritaikyta nuotoliniam ugdymui vykdyti (trūksta kamerų, mikrofonų, kitos reikalingos įrangos), turima kompiuterinė įranga neatitinka naujausių technologinių reikalavimų, būtinų užtikrinant mokinių mokymąsi ir pasiekimų vertinimą elektroninėje erdvėje.

Keliamas uždavinys įsigyti, parengti ar adaptuoti esamas priemones specialiuoju ugdymosi poreikių ir įvairių kalbinių poreikių (tautinių mažumų, sugrįžusių ir atvykusių iš užsienio) turintiems mokiniams. Tačiau siekiama neapsiriboti valstybės sukurtais resursais ir skatinti bendradarbiavimą su verslu. Akivaizdu,

kad verslo pajėgumai reaguoti į besikeičiantį kontekstą, kurti ir adaptuoti turinį, vystyti sistemas bei užtikrinti jų tęstinį veikimą yra didesni nei valstybės, todėl ŠMSM siekia ieškoti įvairių bendradarbiavimo modelių.

Aukštosios mokyklos išgyvena iššūkius, susijusius su nuotolinio studijų proceso užtikrinimu. Daugelyje aukštųjų mokyklų nuotolinis studijų procesas COVID-19 pandemijos metu buvo integruotas į tradicinį studijų procesą vos per kelias savaites ir gali būti įvardijamas tik kaip krizės valdymas. Tą liudijo aukštųjų mokyklų atstovų pasisakymai Studijų kokybės vertinimo centro organizuotame kokybės forume „Aukštųjų mokyklų iššūkiai vykdant nuotolines studijas“ 2020 m. birželio 19 d. vaizdo konferencijos būdu (<https://www.skvc.lt/default/lt/naujienos/universitetu-ir-kolegiju-atstovai-diskutavo-apie-nuotoliniu-studiju-vykdyimo-issukius-ir-galimybes>).

Įprastas pasirengimas nuotoliniam studijų procesui apima studijų turinio skaitmeninimą ir jo atnaujinimą, licencijų įvairiems IT produktams ir kompiuterinės įrangos įsigijimą, dėstytojų mokymus dirbti skaitmeninėje aplinkoje (ypač dėl studijų programų kūrimo nuotoliniu būdu ir atitinkamo dėstymo bei vertinimo metodų parinkimo bei akademinio sąžiningumo užtikrinimo) ir trunka keletą metų bei reikalauja papildomų finansinių išteklių. Studijų turinio skaitmeninimas apima visas studijų kryptis – inžinerijos, socialinių, humanitarinių ir kt. mokslų bei menų studijas. Todėl svarbu mokslo ir studijų institucijoms padėti prisitaikyti prie pakitusių sąlygų ir užtikrinti sklandų priėjimą prie nuotolinių studijų.

3. Švietimo sistemoje generuojamų duomenų panaudojimas nėra efektyvus, o švietimo informacinės sistemos nėra pakankamai suderintos tarpusavyje visais lygmenimis.

Siekiant pasinaudoti duomenimis priimant su švietimu susijusius sprendimus, būtina atverti švietimo informacinėse sistemose kaupiamus duomenis visuomenei, švietimo politikos formuotojams ir tyrėjams, inicijuoti ir atlikti kompleksinius tarpdisciplininius mokslinius tyrimus, rengti antrines tyrimų analizes (angl. *secondary analyses*). Užtikrinant patogų įvairių švietimo sistemų naudojimą, būtų svarbu jų funkcionalumą papildyti vartotojų autentifikavimo sistema (angl. *single sign-on*). Svarbu, jog šie švietimo duomenys būtų kokybiški, patogiai ir lengvai pasiekiami tyrėjams bei sprendimų priėmėjams, kartu užtikrinant privačių duomenų apsaugą. Studijų procese pasenusi techninė ir programinė infrastruktūra, nepakankamas informacinių sistemų integralumas, ribotas prieinamumas prie duomenų bazių ir kitų elektroninių išteklių neužtikrina akademinės bendruomenės poreikių ir pasaulinių tendencijų (akademinės bibliotekos perkeliama iš bibliotekų informacinių sistemų į naujos kartos bibliotekos paslaugų platformas (angl. *Library Services Platform, LSP*), veikiančias debesų kompiuterijos pagrindu). Dabartiniai LITNET tinklo pajėgumai nebetenkina mokslo, studijų ir švietimo bendruomenių poreikių. LITNET COVID-19 pandemijos metu sukūrė nuotolinio bendravimo sistemas, integruotas su vaizdo turinio saugojimu ir pateikimu, užtikrino integraciją su nuotolinio mokymosi platformoje vma.lt esančiu „Moodle“. Šiomis paslaugomis suteikta galimybė naudotis apie 270 mokyklų, o registruotų naudotojų skaičius sudaro 90 000, kasdien aktyvių – 20 000.

Vienu metu sukurtą nuotolinio mokymosi sistemą BBB, remiantis paskutinių metų statistika, naudoja iki 12 tūkst. vartotojų, vienu metu vykstančių virtualių pamokų skaičius sudaro iki 547 pamokų. Šiuo metu paslaugai teikti skirta 180 CPU branduolių, 373 GB RAM, bendros duomenų saugojimo talpos 23,62 TB.

Paslaugų teikimo imtis yra nepakankama, bet tam nebuvo skirta lėšų ir institucijos pradinį poreikį daugiausiai kompensavo savo indėliu. Tikslinga plėsti ir suteikti galimybes pasinaudoti sukurta nuotolinio mokymosi sistema ir vma.lt platformos „Moodle“ teikiamais privalumais likusioms mokykloms bei tobulinti sistemas ir paslaugą esamoms. Tam reikalinga tiek informacinių sistemų resursų, tiek sistemų tobulinimo, tiek skaitmeninio turinio plėtra ir integracija su kitomis sistemomis. Analogiškas sistemas, tik su mažesniais resursais, LITNET įdiegė ir aukštosios mokykloms, tad nuotolinio bendravimo sistemų, nuotolinio mokymosi platformų ir skaitmeninio turinio plėtra turi būti kompleksinė.

Nacionalinio pažangos plano (toliau – NPP) uždavinys, kodas ir pavadinimas

3.2. Didinti švietimo įtrauktį ir prieinamumą, užtikrinti saugią aplinką kiekvienam asmeniui.

Prisidedama prie NPP 3.1, 3.3, 3.6, 3.7, 4.3 uždavinių įgyvendinimo.

1 problema – Nepakankamai išplėtotą švietimo pagalbą mokyklose.

2019 m. 9,6 proc. bendrojo ugdymo mokyklų neturinčių jokio švietimo pagalbos specialisto. Tik 14 savivaldybių 2019 m. visos mokyklos turėjo švietimo pagalbos specialistų; 8 savivaldybėse per analizuojamą laikotarpį visose mokyklose atsirado bent po vieną specialistą, tačiau 9 savivaldybėse, nors anksčiau dirbo, 2019 m. tokių specialistų nebeliko, nes pareigybės buvo įsteigtos terminuotam laikotarpiui ESF projekto lėšomis. Švietimo pagalbos specialistų pasiskirstymas atskirose savivaldybėse ir mokyklose yra labai netolygus. Ypač dideli atotrūčiai yra teikiant psichologinę ir specialiąją pedagoginę pagalbą. 2020 m. mokyklose pagal normatyvus (400 mokinių tenkančių 1 psichologui) trūko 462 psichologų, daugiau kaip 1900 specialiųjų pedagogų.

Sprendžiamos problemos priežastys:

1. Švietimo pagalbai neskiriamas pakankamas valstybės ir savivaldybių finansavimas.

Švietimo pagalba pagal Lietuvos Respublikos vietos savivaldos įstatymą yra savarankiškoji funkcija. Švietimo pagalbai valstybės biudžeto lėšos yra apskaičiuojamos pagal Mokymo lėšų apskaičiavimo, paskirstymo ir panaudojimo tvarkos aprašą (Lietuvos Respublikos Vyriausybės 2018-07-11 nutarimas Nr. 679). 2020 m. švietimo pagalbai iš mokymo lėšų skirta 78,5 mln. eurų. Likusią reikalingą sumą dalį turėtų finansuoti savivaldybės. Nėra nustatyta, kokiomis proporcijomis turėtų būti finansuojama švietimo pagalba iš valstybės ir savivaldybių biudžetų.

2. Trūksta šiuolaikiškos infrastruktūros teikti švietimo pagalbos paslaugas, mažas švietimo pagalbos specialistų darbo užmokestis ir nepatrauklios darbo sąlygos.

Pagalbos mokiniui specialistų, teikiančių specialiąją pedagoginę, psichologinę, socialinę pedagoginę pagalbą, pareiginė alga yra iki 20 proc. mažesnė už mokytojų, kitų pagalbos mokiniui specialistų (auklėtojų, koncertmeisterių, akompaniatorių, kitų pedagogų) – vidutiniškai 30 proc. mažesnė už mokytojų. Skiriasi skirtingose švietimo įstaigose ar su skirtingo amžiaus mokiniais dirbančių švietimo pagalbos specialistų darbo laiko struktūra. Švietimo sistemoje dirbančių psichologų, specialiųjų pedagogų, logopedų atlyginimai nėra konkurencingi su privačiame sektoriuje dirbančių šių profesijų atstovais. Švietimo pagalba yra savarankiška savivaldybių funkcija, savivaldybės, spręsdamos šią problemą, turi teisę nustatyti, kad savivaldybių pedagoginės psichologinės ir švietimo pagalbos tarnybų švietimo pagalbos specialistai aptarnautų jiems priskirtas mokyklas, arba pirkti paslaugas iš kitų švietimo pagalbos tiekėjų. Tačiau savivaldybių pedagoginėse psichologinėse ir švietimo pagalbos tarnybose taip pat nėra pakankamo skaičiaus reikalingų specialistų, o kitų tiekėjų netenkina savivaldybių nustatyti įkainiai. Tai neskatina švietimo pagalbos specialistų rinktis darbą mokykloje ar švietimo pagalbos įstaigoje. Švietimo pagalbos specialistų darbo sąlygos nepatrauklios naujiems specialistams (didelis darbo krūvis; šiuolaikinių darbo priemonių ir aplinkų stoka, nesudaromos sąlygos nuosekliam komandiniam darbui). Ypač komandinio švietimo pagalbos teikimo stokoje klasės lygmeniu, kai joje kartu yra ugdomi įvairių ugdymosi poreikių turintys mokiniai (pvz., emocijų, elgesio sutrikimų, autistiški, intelekto, psichikos ar kompleksinių negalių). Tuo atveju klasėje ar grupėje turėtų dirbti daugiau nei vienas pedagogas, mokytojo (mokinio) padėjėjas, švietimo pagalbos specialistai, tačiau tokia praktika Lietuvoje nėra įdiegta.

3. Nepakankama dirbančių mokytojų ir švietimo pagalbos specialistų kompetencija įgyvendinti įtraukijį ugdymą.

ES Taryba 2018 m. gegužės 22 d. rekomendacijose „Dėl bendrų vertybių, įtraukaus švietimo ir europinio mokymo aspekto propagavimo“ rekomenduoja ES valstybėms narėms remti švietimo specialistų mokymą: imantis priemonių, kuriomis švietimo specialistai įgalinami perteikti bendras vertybes ir kuriomis skatinamas aktyvus pilietiškumas, drauge ugdant priklausomyje jausmą, reaguojant į įvairius besimokančių asmenų poreikius ir skatinant švietimo specialistų pirminį rengimą bei tęstinį mokymą, mainus ir tarpusavio mokymosi bei tarpusavio konsultavimo veiklą.

Siekiant paskatinti mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių (toliau – SUP) (ypač dėl negalios), įtrauktį į profesinio mokymo ir formalųjį švietimą papildančio ugdymo programas bei jų ugdymosi kokybę, sugriežtinti reikalavimai ir pedagogų, dirbančių pagal šias programas, kvalifikacijai, t. y. 2019 m. buvo pakeistas Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro 2014 m. rugpjūčio 29 d. įsakymas Nr. V-774. Nuo šiol reikalaujama, kad ir pagal

profesinio mokymo ir formalųjį ugdymą papildančio ugdymo programas dirbantys pedagogai, kaip ir dirbantieji pagal ikimokyklinio, priešmokyklinio, bendrojo ugdymo programas, būtų išklause ne mažiau nei 60 valandų kursus SUP turinčių mokinių ugdymo, įtraukties tematika Dėl decentralizuoto kvalifikacijos tobulinimo nėra užtikrinama šių kvalifikacijos tobulinimo programų įgyvendinimo kokybė, todėl mokytojai, auklėtojai neatpažįsta mokinių ugdymosi poreikių arba dėl to, kad neturi kompetencijos jų patenkinti vieni dirbdami bendroje klasėje, juos ignoruoja ir visiems mokiniams taiko tuos pačius ugdymo, komunikacijos būdus, priemones, vertinimą (NMVA 2018–2019 m. mokyklų išorinio vertinimo ataskaita). Nors tarptautinė praktika patvirtina, kad dirbant su SUP mokiniais bendrose grupėse, klasėse reikalingas komandinis profesionalų darbas (pvz., 2–3 mokytojai, švietimo pagalbos specialistas, mokinio asistentas (-ai)), Lietuvoje mokytojas dažniausiai dirba vienas, nes esamas Švietimo įstatymas nenustato, kad dirbant su SUP, negalią turinčiais mokiniais pamokoje ar kitų veiklų metu turėtų dirbti mokytojų ir kitų specialistų komanda.

4. Negalią turintys mokiniai neturi sąlygų ugdytis bendrosios paskirties mokyklose.

Lietuvoje, 2021 m. ŠVIS duomenimis, turime 43 specialiąsias mokyklas, kuriose ugdomi 4,4 tūkst. mokinių, tai sudaro apie 6 proc. nuo visų, kuriems nustatyti SUP bendrajame ugdyme. Specialiosiose klasėse ugdoma daugiau nei 2,8 tūkst. mokinių, turinčių SUP. Tai sudaro apie 4 proc. nuo visų, nustatytų SUP bendrajame ugdyme. Namuose, gydytojų sprendimu, ugdomi 492 mokiniai. Specialiosiose mokyklose ir specialiosiose klasėse ugdomi mokiniai, kuriems nustatyti dideli ir labai dideli SUP dėl intelekto, įvairiapusių raidos sutrikimų, kompleksinių negalių ar judesio ir padėties sutrikimų. Susiklosčiusią situaciją lemia šios priežastys:

1. Mokyklos vadovų ir visos mokyklos bendruomenės nuostatos, kad asmens individualūs poreikiai yra asmens trūkumas, bet ne mokyklos problema, todėl bendrosios paskirties mokyklos vis dar bando pritaikyti vaiką prie esamų mokyklos sąlygų, nekurdamos universalus dizaino principus atitinkančių sąlygų, kurios atlieptų negalią ar SUP turinčių mokinių reikmes. Esamas Švietimo įstatymas nenustato kiekvieno asmens įtraukties į švietimo sistemą principo, sudaro teisinės galimybes bendrosios paskirties mokykloms atsisakyti priimti mokinį, jei jam reikalinga pritaikyti mokymosi aplinką, teikti švietimo pagalbą ir kitas paslaugas.

2. Nepakankamas mokytojų, auklėtojų pasirengimas dirbti su didelių ir labai didelių ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais (ypač su turinčiais emocijų, elgesio, kompleksinių negalių, kurčiaisiais). Mokytojai, auklėtojai neatpažįsta mokinių ugdymosi poreikių arba dėl to, kad neturi kompetencijos jų patenkinti vieni dirbdami bendroje klasėje, juos ignoruoja ir visiems mokiniams taiko tuos pačius ugdymo, komunikacijos būdus, priemones, vertinimą (NMVA 2018–2019 m. mokyklų išorinio vertinimo ataskaita). Nors tarptautinė praktika patvirtina, kad dirbant su SUP mokiniais bendrose grupėse, klasėse reikalingas komandinis profesionalų darbas (pvz., 2–3 mokytojai, švietimo pagalbos specialistas, mokinio asistentas (-ai)), Lietuvoje mokytojas dažniausiai dirba vienas, nors dirbant su SUP, negalią turinčiais mokiniais pamokoje ar kitų veiklų metu turėtų dirbti mokytojų ir kitų specialistų komanda. 2018 m. Nacionalinės švietimo agentūros (anksčiau – Ugdymo plėtotės centro) iniciatyva atlikto tyrimo duomenys rodo, kad mokytojai patiria sunkumų ir labiausiai pageidauja tobulinti savo kompetencijas ugdyti SUP turinčius mokinius, atlikti mokinių asmeninės pažangos vertinimą ir įsivertinimą, individualizuoti ir diferencijuoti ugdymo turinį, siekdami tarpdalykinės integracijos ir ugdymo procese naudodami IKT.

3. Bendros paskirties mokyklų fizinė ir informacinė aplinka nepritaikyta neįgaliesiems, didelių ir labai didelių ugdymosi poreikių turintiems mokiniams. 2020 m. ŠVIS mokyklų pateiktais duomenimis, tik 10 proc. bendrojo ugdymo mokyklų buvo pritaikyta žmonėms su judėjimo negalia, tik 3 proc. su regėjimo negalia, tik 23 proc. mokyklų sudarytos sąlygos neįgaliojo vežimėliu judėti tarp aukštų. Panaši situacija yra su informacinės aplinkos pritaikymu asmenims, kuriems reikalingi alternatyvūs informacijos ir komunikavimo būdai – piktogramos, ženklai, garsiniai signalai. 2020 m. sausį pasirašytas memorandumas dėl švietimo ir sveikatos priežiūros įstaigų pritaikymo neįgaliesiems. Jį pasirašiusios šalys – ŠMSM, Sveikatos apsaugos ministerija (toliau – SAM), Savivaldybių asociacija ir Lietuvos negalios organizacijų forumas. Memorandumu siekiama užtikrinti, kad savivaldybės kartu su ŠMSM ir SAM sutelktų

pastangas ir kasmet įsipareigotų pritaikyti neįgaliesiems savivaldybėje bent po vieną bendrojo ugdymo mokyklą ir bent po vieną švietimo įstaigą, taikant universalus dizaino principus aplinkai ir ugdymui organizuoti.

4. Nepavyksta pritraukti ir išlaikyti švietimo pagalbos specialistų. 2019 m. jokio pagalbos mokiniui specialisto neturėjo 9 proc., psichologo – 53 proc. bendrojo ugdymo mokyklų; specialiojo pedagogo neturėjo 50 proc. ikimokyklinio ugdymo įstaigų; specialiojo pedagogo ir logopedo neturėjo 28 proc. šalies mokyklų (ŠVIS¹), nes esamas finansavimas yra nepakankamas, kad užtikrintų SUP turinčių mokinių įtraukimą reikalingą finansavimą, kurtų patrauklias darbo sąlygas specialistams. Dažniausiai pagalbos mokiniui specialistų neturi mažųjų savivaldybių mokyklos, kuriose dėl mažo mokinių skaičiaus specialistams sudėtinga pasiūlyti viso etato darbo krūvį. Tokiu atveju mokykloms į pagalbą ateina pedagoginės psichologinės tarnybos, kurios greta kitų savo funkcijų teikia psichologinę, socialinę pedagoginę, specialiąją pedagoginę pagalbą švietimo įstaigose, kuriose nėra pagalbos mokiniui specialistų. Tačiau ir jų pajėgumai suteikti tiek pagalbos, kiek jos reikia, atskirose savivaldybėse yra nepakankami. Taip pat yra nustatyti normatyvai, kokiam vaikų skaičiui esant yra steigiamas etatas. 2021 m. sausio 2 d. (ŠVIS) duomenimis, savivaldybių ir mokyklos lygmeniu yra užimti 812 psichologų, 1 037,7 socialinių pedagogų, 1 588 logopedų, 813,3 specialiųjų pedagogų, 2 050,5 mokytojo padėjėjų etatai. Pagal normatyvus trūksta dar apie 33 proc. psichologų (400), 14 proc. (170) socialinių pedagogų, apie 36 proc. (452) specialiųjų pedagogų, apie 22 proc. (600) mokytojo padėjėjų ir kt. pagalbą teikiančių specialistų.

5. Švietimo pagalbos specialistų atlyginimas nekonkurencingas darbo rinkoje, dideli netolygumai tarp skirtingų pedagoginių darbuotojų darbo apmokėjimo. Pagalbos mokiniui specialistų, teikiančių specialiąją pedagoginę, psichologinę, socialinę pedagoginę pagalbą, pareiginė alga yra iki 20 proc. mažesnė už mokytojų, kitų pagalbos mokiniui specialistų (auklėtojų, koncertmeisterių, akompaniatorių, kitų pedagogų) – vidutiniškai 30 proc. mažesnė už mokytojų. Skiriasi skirtingose švietimo įstaigose ar su skirtingo amžiaus mokiniais dirbančių švietimo pagalbos specialistų darbo laiko struktūra. Tai sukuria susipriešinimą pedagogų bendruomenėje, kuris kliudo sutelkti pastangas mokinių potencialui atskleisti ir ugdymosi rezultatams gerinti. Švietimo pagalbos specialistų darbo sąlygos nepatrauklios naujiems specialistams (didelis darbo krūvis; šiuolaikinių darbo priemonių ir aplinkų stoka). Ypač stokojama pagalbos klasės lygmeniu, kai joje kartu yra ugdomi įvairių poreikių turintys mokiniai (turintys emocijų, elgesio sutrikimų, autistiški, turintys intelekto, psichikos ar kompleksinių negalių). Tuo atveju klasėje ar grupėje turėtų dirbti daugiau nei vienas pedagogas, mokytojo (mokinio) padėjėjas, švietimo pagalbos specialistai.

6. Mokyklų fizinės aplinkos nepakankamai pritaikytos įvairių negalių ir SUP turintiems mokiniams. 2019 m. visiškai pritaikyta asmenims vežimėlyje buvo 10 proc. mokyklų, iš dalies – 57 proc., asmenims su regos negalia – visiškai pritaikyta tik 3 proc., o iš dalies pritaikyta – 24 proc. mokyklų (<http://svis.emokykla.lt/mokyklu-pritaikymo-neigaliesiems-anketos-duomenys/>). 2020 m. pradžioje pasirašytas memorandumas dėl švietimo ir sveikatos priežiūros įstaigų prieinamumo, kurį pasirašė ŠMSM, SAM ministrai, Savivaldybių asociacijos ir Lietuvos negalios organizacijų forumo prezidentai. Memorandumu siekiama, kad kiekvienais metais visos Lietuvos savivaldybės kartu su ŠMSM ir SAM sutelktų pastangas ir įsipareigotų pritaikyti žmonėms su negalia bent po vieną bendrojo ugdymo mokyklą ir bent po vieną sveikatos priežiūros įstaigą. Šiems įsipareigojimams vykdyti reikalingas nuoseklus finansavimas.

Didėjant mokinių skaičiui Vilniaus m., trūksta bendrojo ugdymo įstaigų. Vilniaus m. savivaldybėse būtina dviejų naujų mokyklų ir dviejų esamų mokyklų plėtra.

Didelė dalis viešųjų erdvių, tarp jų ir mokyklų, vis dar neatitinka visiems tinkamo dizaino reikalavimų. Universalus dizainas – tai produktų, aplinkos, programų ir paslaugų dizainas, kuris suteikia vienodą galimybę tuo pačiu daiktu naudotis visiems vartotojams neišskiriant jų pagal galimybes. Universalus dizainas gali įtraukti ir pagalbinius įrenginius, skirtus konkrečioms žmonių su negalia grupėms, kai tai yra būtina.

Siekiant padėti kiekvienai mokyklai sukurti tinkamas ugdymo sąlygas ir užtikrinti saugias sąlygas, būtina baigti mokyklų pastatų atnaujinimą.

Geriausios būklės pastatuose veikia šalies gimnazijos. Visiškai atnaujinta yra 28 proc. šalies gimnazijų pastatų, o tik paprasto remonto reikia 27 proc. Lietuvos gimnazijų pastatų. Atnaujintose ar rekonstruotose gimnazijose mokosi 52 proc. visų šalies gimnazijose besimokančių mokinių. Prasčiausios būklės pastatuose veikia šalies pradinės ir pagrindinės mokyklos, progimnazijos (šiuo metu šiose mokyklose mokosi maždaug pusė visų šalies bendrojo lavinimo mokyklų mokinių, pradinėse mokyklose – 2 proc. šalies bendrojo lavinimo mokyklų mokinių).

7. Dėl šiuo metu vis dar galiojančių Švietimo įstatymo nuostatų bendrosios paskirties mokyklos turi teisę nepriimti vaiko, kuris dėl negalios ar kitų priežasčių turi didelių ar labai didelių SUP, argumentuodami tuo, kad neturi reikalingų specialistų arba pritaikytos vaiko poreikiams ugdymosi aplinkos. Tokiu atveju siūloma mokyti kitoje mokymosi įstaigoje, t. y. specialiojoje mokykloje. Todėl ŠMSM, atsižvelgdama į Valstybės kontrolės, Jungtinių Tautų neįgaliųjų teisių komiteto, Lietuvos nevyriausybinę organizacijų, atstovaujančių neįgaliesiems vaikams ir jų tėvams, rekomendacijas, parengė Švietimo įstatymo pakeitimo įstatymo projektą, kuris yra Lietuvos Respublikos Seime priimtas 2020 m. birželio 30 d. Įstatymo pakeitimu yra pripažįstamas netekusiu galios 29 str. 10 p., suteikiantis galimybę švietimo įstaigoms diskriminuoti ir segreguoti mokinius dėl jų ugdymosi ir pagalbų reikmių ir siūlyti kitą mokyklą. Įstatymo pakeitimo įsigaliojimas nustatytas nuo 2024 m. rugsėjo 1 d. Tačiau norint sukurti tinkamas sąlygas kiekvienoje bendrosios paskirties mokyklose ugdytis ir gauti reikalingą švietimo pagalbą įvairių ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, reikalinga pritaikyti fizines, informacines mokyklų aplinkas, apsirūpinti švietimo pagalbos specialistais, mokytojams ir kitiems pedagoginiams darbuotojams įgyti kompetencijų dirbti su įvairių ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais.

Kaip rodo šie duomenys, tinkamų sąlygų sukūrimas pagalbos mokiniui prieinamumas mokyklose gerėja labai lėtai, todėl norėdami pasiekti įtraukties švietime tikslą – siekti kiekvieno vaiko asmeninės pažangos, jo galių atskleidimo, turime keisti nuostatas, investuoti ir stiprinti žmogiškuosius išteklius.

5. Mokykloms trūksta koordinuotos metodinės pagalbos įtraukiam ugdymui organizuoti.

Šiuo metu švietimo pagalba Lietuvoje teikiama taikant trijų lygmenų modelį – nacionalinį (Nacionalinė švietimo agentūra (NŠA), Lietuvos aklųjų ir silpnaregių ugdymo centras (LASUC), Lietuvos kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų ugdymo centras (LKNUC); savivaldybių pedagoginės psichologinės ir švietimo pagalbos tarnybos (PPT/ŠPT) ir mokyklos – psichologai, socialiniai pedagogai, logopedai, specialieji pedagogai, surdopedagogai, tiflopedagogai ir kiti specialiąją pagalbą teikiantys specialistai.

Priežastys, nulėmusios situaciją:

3.1. Esamas švietimo pagalbos modelis neužtikrina reikalingos metodinės, konsultacinės pagalbos kiekvienai mokyklai. Ypač stokojama pagalbos tais atvejais, kai klasėse kartu mokosi emocijų, elgesio, intelekto, kompleksinių negalių turintys, autistiški, didelių ar labai didelių ugdymosi poreikių turintys mokiniais. Esamų nacionalinių centrų (NŠA, LASUC, KNUC) teikiamos paslaugos yra nepakankamos savo aprėptimi, trūksta žmogiškųjų išteklių, netenkina esamo poreikio.

Nacionalinių centrų ir savivaldybių PPT / ŠPT specialistai stokoja kompetencijos teikti metodinę, konsultacinę pagalbą esant sudėtingiems atvejams. Lietuvoje nėra nė vieno metodinio konsultacinio centro, kuris teiktų pagalbą mokykloms, priimančioms autistiškus, emocijų elgesio ir kitų įvairiapusių raidos sutrikimų turinčius mokinius. Specializuota kryptinga metodinė pagalba sutelkta Vilniuje, todėl sunkiai prieinama regionams.

2 problema – Neužtikrinamas neformaliojo vaikų švietimo prieinamumas.

Remiantis Neformaliojo vaikų švietimo (toliau – NVŠ) programų statistika, beveik du trečdalius NVŠ programų sudaro sporto ir menų (šokių, muzikos, teatro ir dailės) krypties programos. Atsižvelgiant į tai, jog kitų kryptių programos sudaro tik menką dalį visos NVŠ pasiūlos, programas, ugdančias pilietines, technines, informacinių technologijų ir kt. kompetencijas, lanko tik iki 5 proc. mokinių. Darytina prielaida, jog būtent dėl menkos programų įvairovės 17–19 m. mokiniai 2019 m. sudarė tik kiek daugiau nei 11 proc. visų dalyvaujančių NVŠ programose vaikų (santykinis rodiklis beveik nekinta nuo 2016 m.),

tuo tarpu kai bendras dalyvavimas (neišskiriant pagal atskiras amžiaus grupes) siekia daugiau nei 60 proc. nuo bendrojo ugdymo programas lankančių mokinių skaičiaus.

NVŠ krypčių plėtra daugiausia vykdoma NVŠ krepšelio lėšomis ir kitomis valstybinėmis investicijomis (kuriami STEAM centrai), tačiau savivaldybės nesiima veiksmų, kurie sudarytų palankias sąlygas NVŠ krypčių įvairovės plėtrai.

Sprendžiamos problemos priežastys:

1. Nesubalansuota NVŠ pasiūla ir paklausa.

NVŠ programos teikimo vieta, programų krepšelių pasiūla, paslaugos kaina ir kokybė ne visiems vaikams suteikia galimybes dalyvauti NVŠ veiklose. Vyraujančiomis NVŠ kryptimis tradiciškai išlieka menai ir sportas (remiantis 2019 m. duomenimis, beveik 70 proc. mokinių, lankančių NVŠ programas, dalyvauja meno arba sporto NVŠ) – toks dalyvavimo pasiskirstymas nekinta jau daugelį metų. Taip pat ir savivaldybių įsteigtų NVŠ mokyklų tinklas bei jų teikiamų programų pasiūla orientuota į muzikos / meno ir sporto mokyklas. Savivaldybės, būdamos savarankiškos ir atsakingos už NVŠ tinklą, nesiima spresti programų įvairovės klausimo, neskatina NVŠ mokytojų vykdyti įvairesnes programas. Bendrojo ugdymo mokyklose vykdomos NVŠ programos, kurios įtrauktos į bendrojo ugdymo planus, taip pat nepasižymi krepšelių įvairove, neatveriamos galimybės NVŠ paslaugas teikti ne mokyklos mokytojams, neskatinami programų vykdyti kiti paslaugų teikėjai, pvz., nevyriausybinės organizacijos (NVO) ir pan.

Nepakankama NVŠ mokesčio lengvatų teikimo sistema savivaldybėse – ne visų savivaldybių sprendimuose numatytos mokesčio lengvatos vaikams su negalia, tačiau lengvatomis gali pasinaudoti vaikai iš socialinę paramą gaunančių šeimų, gabūs vaikai.

Išanalizavus NVŠ krepšelių teikiamas galimybes miesto ir kaimo mokinių pjūviu, mokinių dalyvavimas pasiskirsto 60/40 proc. t. y. NVŠ krepšelių lėšos pasiekia daugiau kaimo vaikų nei miesto, t. y. krepšelis sprendžia geografinius NVŠ paslaugų apribojimus. Kur kas prastesnė situacija yra su savivaldybės įsteigtomis NVŠ ir FŠPU mokyklomis, kurios veikia miestuose ar rajonų centruose ir paslaugas teikia tik šios mokyklos pastate – NVŠ programų prieinamumą pagerintų išspręsti šių mokyklų teikiamų paslaugų „atšilimas nuo mokyklos adreso“, mokyklų padaliniai kaimo vietovėse.

NVŠ krepšelis vis dar pasižymi ganėtinai sudėtingomis administracinėmis procedūromis. Biurokratinę našą vykdytojams sukelia tai, kad savivaldybės yra nustatiusios skirtingus reikalavimus NVŠ programų vykdytojams. Sudėtingos NVŠ administravimo procedūros iš dalies riboja teikėjų plėtrą ir kartu NVŠ įvairovės didėjimą. Administravimo procedūros ypač apsunkina teikėjus, kurie veikia nacionaliniu lygiu ir turi tiesiogiai dirbti su dideliu skaičiumi savivaldybių.

1. Ribotos finansinės galimybės socialiai jautrioms grupėms dalyvauti NVŠ veiklose, NVŠ krepšelių mechanizmas suteikia teisę savivaldybėms nusistatyti prioritetus pagal asmens grupes:

1.1. NVŠ krepšelis neužtikrina galimybių visiems vaikams gauti valstybės finansuojamas paslaugas.

2. Nepakankama NVŠ krypčių ir formų įvairovė skirtingo amžiaus vaikams. Remiantis 2019 m. duomenimis, beveik 70 proc. mokinių, lankančių NVŠ programas, dalyvauja meno arba sporto NVŠ:

2.1. NVŠ teikėjų kompetencijų stoka kurti įvairesnes, aktualias NVŠ programas.

2.2. Nepakankamai plėtojamoms NVŠ teikimo formoms (kontaktinė, nuotolinė, mišri).

2.3. Ribota programų pasiūla (įvairovės ir amžiaus aspektai).

2.4. Bendrojo ugdymo mokyklose maža NVŠ programų įvairovė, NVO neįtraukiami kaip paslaugų teikėjai.

2.5. Ribota STEAM krypčių programų pasiūla (detali analizė pateikiama 3.4 uždavinyje),

3. Nepakankama NVŠ kokybė. Savivaldybės neskiria pakankamo dėmesio kokybės užtikrinimo sistemoms plėtoti. 2018 m. ŠMSM parengė NVŠ kokybės užtikrinimo metodiką, tačiau ją formaliai naudojami tik 40 savivaldybių:

3.1. Nepakankama švietimo teikėjų orientacija į bendrųjų kompetencijų ugdymą.

3.2. Savivaldybėse nepakankamai išplėtoti NVŠ kokybės užtikrinimo sistema.

2. Nesukuriamos palankios sąlygos specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems vaikams įsitraukti į NVŠ veiklas.

Vaikams, turintiems negalią, turi būti sudaromos galimybės ugdyti savo asmenybę, talentus ir kūrybiškumą, taip pat savo protinius ir fizinius gebėjimus didžiausiu įmanomu mastu. 2018–2019 m. m. 31,2 proc. mokinių, turinčių SUP, dalyvavo neformaliojo švietimo veiklose, 2019–2020 m. m. – 32,8 proc.

3 problema – Nevienodas aukštojo mokslo prieinamumas specialiųjų mokymosi poreikių turintiems asmenims, asmenims, kilusiems iš žemas pajamas turinčių šeimų.

Galimybės įgyti aukštąjį išsilavinimą priklauso nuo mokinių socialinių ir demografinių charakteristikų: aukštąjį išsilavinimą įgyja mažesnė dalis žemų pajamų, pagrindinę negalią turinčių mokinių. 2015–2020 m. mokslus aukštosiose mokyklose tęsiančių mokinių dalis mažėjo visose socialinėse grupėse, tačiau daugiausia – trečdaliu tarp vidutinio ir žemo socialinio ekonominio statuso (toliau – SEK statusas) mokinių. Todėl dar labiau augo atotrūkis tarp į aukštąsias mokyklas įstojusių aukščiausio ir vidutinio bei žemo SEK statuso mokinių dalies. STRATA atlikta aukštojo mokslo prieinamumo įvairaus SEK statuso asmenims analizė (STRATA, 2018 m. <https://strata.gov.lt/tyrimai/ataskaitos#2018-m>) atskleidė, kad mokiniai iš mažas pajamas gaunančių šeimų rečiau nei kitų šeimų vaikai tęsia mokymąsi pagal švietimo programas, teikiančias aukštesnio lygio kvalifikaciją. 2020 m. vidurinę mokyklą turėjusių baigti žemiausio SEK statuso mokinių, palyginti su aukščiausio socialinio ekonominio statuso mokiniams, tikimybė studijuoti aukštosiose mokyklose buvo mažesnė net 51 procentiniu punktu, arba 4 kartus. Tarp ketvirtadalio aukščiausias pajamas gaunančių šeimų mokinių į aukštąsias mokyklas įstojo 62–64 proc., o tarp žemiausių pajamų šeimų – 27–29 proc. Ypač skyrėsi galimybės studijuoti universitete. 2019 m. ketvirtadalio aukščiausias pajamas gaunančių šeimų mokiniai į universitetus Lietuvoje įstojo beveik 4 kartus dažniau nei žemiausių pajamų šeimų, o į kolegijas – 1,4 karto rečiau (Lietuvos studijų būklė. 2020 m. <https://strata.gov.lt/images/tyrimai/2020-metai/svietimo-politika/20200901-Lietuvos-studiju-bukle.pdf>). Ribotas aukštojo mokslo prieinamumas ir pagrindinę negalią bei sveikatos sutrikimus turintiems asmenims. Pagrindinę negalią turintys asmenys į aukštąsias mokyklas įstoja rečiau nei neturintys specialiųjų poreikių ir ypač retai studijuoja universitete. 2019 m. į kolegijas įstojusių mokinių dalis tarp turinčių pagrindinę negalią buvo 3,5 karto mažesnė nei tarp specialiųjų poreikių neturinčių asmenų, o tuo metu įstojusių į universitetus dalis buvo 4,8 karto mažesnė. Studentai, turintys sveikatos sutrikimų, kurie juos riboja studijų metu, sudaro 5 proc. Lietuvos studentų populiacijos (Lietuvos studijų būklė. 2020. <https://strata.gov.lt/images/tyrimai/2020-metai/svietimo-politika/20200901-Lietuvos-studiju-bukle.pdf>). Įvairūs tyrimai taip pat rodo (Gruževskis, 2016), kad kuo aukštesnis yra asmens išsilavinimas, tuo mažesnė jo nedarbo rizika, pvz., Lietuvoje asmenų, kurie turi aukštąjį išsilavinimą, nedarbo rizika yra tik 2,9 proc., o asmenų, kurie turi tik pagrindinį arba žemesnį išsilavinimą, nedarbo rizika yra net 25,1 proc. Asmenų, kurie turi aukštąjį išsilavinimą, skurdo rizika Lietuvoje yra tik 4 proc., o asmenų, kurie turi pagrindinį arba žemesnį išsilavinimą, skurdo rizika siekia 33,4 proc. (Eurostat, 2017).

Sprendžiamos problemos priežastys:

1. Neužtikrinamos prieinamos studijų sąlygos specialiųjų poreikių asmenims.

Esame tarp šešių šalių, kuriose didžiausia studentų su ribojančiais sveikatos sutrikimais dalis nurodė galvojantys, jog aukštasis mokslas ne jiems. Tikėtina, vienas iš veiksnių – vis dar ne visų aukštųjų mokyklų pritaikymas (tiek infrastruktūros, tiek studijų proceso atžvilgiu) negalią turintiems studentams. (STRATA. EUROSTUDENT VII tyrimo Lietuvoje įgyvendinimas. 2021). Apibendrinus EUROSTUDENT VII tyrimo rezultatus nustatyta, kad neįgalių studentų su esama ir numanoma negalia įtraukties į aukštąjį mokslą problemos daugiausiai susijusios su neįgalių studentų finansiniu nesavarankiškumu, jų aukštu priklausymu nuo šeimos paramos lygiu. Nepakankamas neįgaliųjų studijų programų individualizavimas yra itin reikšmingas EUROSTUDENT VII tyrime nustatytas kliuvinys. Žymiai išaugo dalis studentų, kuriems nepakanka gaunamos paramos dėl sveikatos problemų studijose kylantiems nepatogumams spręsti. Studentai su negalia dažniau patiria sunkumų dėl mokymosi krūvio, mažiau nei trečdalis studentų su negalia turėjo jų poreikiams

– 41 proc., taip pat nurodoma, kad mokykloms yra sunku išsilaikyti – 33 proc., kad nėra bendros lituanistinio mokymo sistemos – 32 proc. Mokyklų, kuriose užsienio lietuviai gali mokytis gimtosios ar paveldėtosios kalbos, situacija sudėtinga, su problemomis susiduria tiek vaikus mokytis leidžiančios šeimos, tiek juos mokantys mokytojai. Vaikų, baigusį tokias mokyklas, gauti pažymėjimai teisiškai neturi jokios reikšmės, jie nėra pripažįstami, nenustatyta bendra tvarka, kad vaikams, kurie grįžta į Lietuvą, būtų paprasčiau integruotis, kad pedagogams būtų paprasčiau suprasti, kokio lygio yra vaiko lietuvių kalbos žinios.

Viešojoje erdvėje keliamos lietuvių kalbos mokymosi problemos, ryškėjanti tendencija – gėdijimasis kalbėti lietuviškai, sprendimas lietuviškoje šeimoje su vaikais kalbėti dominuojančia šalies kalba ir neperduoti vaikams paveldėtosios kultūros, – kuri parodo lietuviškumo vertės sampratos ir lituanistinio ugdymo stiprinimo svarbą.

Sprendžiamos problemos priežastys:

1. Nesertifikuojami lituanistinio švietimo pasiekimai.

Neformaliojo lituanistinio švietimo mokyklas užsienyje lankančių mokinių šeimos nuolat išsako poreikį ir siekį gauti lituanistinio švietimo pasiekimus liudijantį pažymėjimą. Švietimo, mokslo ir sporto ministerija nuo 2015 m. sudaro galimybes lituanistinių mokyklų mokiniams naudotis Lietuvos nacionaline ugdymo pasiekimų vertinimo sistema. Lietuvių kalbos lygio nustatymo pagal Bendruosius Europos kalbų mokymosi, mokymo ir vertinimo metmenis (BEKM) sistema lituanistinės mokyklos gali naudotis tik iš dalies, nes sistema nėra baigta kurti. Šia galimybe pasinaudojančių mokyklų skaičius 2021 m. padvigubėjo nuo 20 (10 proc.) iki 40 (20 proc.) lituanistinių mokyklų. Iš užsienio atvykstantys asmenys, norintys išsilaikyti lietuvių kalbos egzaminą, susiduria su problema, kad tokius egzaminus organizuojančios institucijos geriausiu atveju gali pasiūlyti tik B2 lygmens egzaminą, C lygmens egzaminą užsieniečiams Lietuvoje nėra. Baigiantiems lituanistinę mokyklą, tam tikrą lituanistinio ugdymo pakopą ar mokslo metus lituanistinėje mokykloje mokiniams nėra kokybiškai nustatytas pasiektas lietuvių kalbos mokėjimo lygis. Lituanistinėse mokyklose taip pat nevertinami pasiekimai kitose lituanistinio švietimo srityse – lietuvių kultūros, Lietuvos istorijos, Lietuvos geografijos ir pilietiškumo ugdymo ir neišduodami ugdymosi pasiekimus liudijantys pažymėjimai. Siektina įvertinti lituanistinių mokyklų galimybes ir nuostatas vykdyti Lituanistinio švietimo integruotą programą Lietuvos bendrojo ugdymo bendrąsias programas atitinkančia apimtimi ir nustatyti lietuvių kalbos ir kitų lituanistinio ugdymo sričių pasiekimus liudijančių dokumentų formas. Tai užtikrintų sklandesnę integraciją į švietimo sistemą į Lietuvą grįžtantiems vaikams.

2. Trūksta lituanistinio švietimo priemonių.

2019 m. parengta Lituanistinio švietimo integruota programa* skirta mokytis užsienyje veikiančių lituanistinių mokyklų mokiniams ir, esant poreikiui, pritaikoma pasirengti grįžti į Lietuvos mokyklas. Tačiau nėra parengtos mokymo priemonės ir metodinės medžiagos, pagrįstos kalbos mokėjimo lygiais ir pritaikytos skirtingo amžiaus ir skirtingų kalbinių gebėjimų mokiniams ir užsienyje gyvenantiems lietuviams. Komunikacija internetinėje erdvėje yra šiuolaikinės jaunosios kartos gyvenimo tikrovė. Trūksta mokymosi virtualioje aplinkoje galimybių, sudarančių sąlygas šiuolaikiškai ir efektyviai ugdytis lietuvių kalbos, kultūros, istorijos, geografijos ir pilietinio ugdymo kompetencijas.

3. Nesudarytos sąlygos lituanistinio švietimo vykdytojams įgyti reikiamą kvalifikaciją ir ją tobulinti.

Lituanistinio švietimo institucijų registro duomenimis, neformaliojo švietimo lituanistinėse mokyklose užsienyje dirba 1 018 mokytojų (t. y. vienam mokytojui vidutiniškai tenka 8,3 mokinio). 82 proc. mokytojų turi aukštąjį išsilavinimą, 51 proc. – pedagogo kvalifikaciją. Šiuo metu trūksta informacijos įvardyti, kokios srities aukštąjį išsilavinimą lituanistinio švietimo mokytojai yra įgiję, tačiau tikėtina, kad lietuvių kalbos, kultūros, istorijos, geografijos,

* Lituanistinio švietimo integruota programa*, patvirtinta 2019 m. birželio 17 d. Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro įsakymu Nr. V-715 „Dėl Lituanistinio švietimo integruotos programos patvirtinimo“.

pradinių klasių ar švietimo vadybos studijas yra baigę nedidelė dalis pedagogų – šią prielaidą leidžia daryti faktas, kad tik pusė lituanistinio švietimo mokytojų turi pedagogo kvalifikaciją – dažniausiai ji yra įgyjama kartu su tam tikro mokomojo dalyko kvalifikacija. Kadangi pedagoginė veikla neformaliojo lituanistinio švietimo įstaigos dažniausiai vyksta savanorystės pagrindais, kvalifikacijos tobulinimo sistema šiose įstaigose nėra plėtojama. Taigi, apie pusę neformaliojo lituanistinio švietimo trūksta reikiamos dalykinės ar pedagoginės kvalifikacijos. Lituanistinės mokyklos užsienyje mokytojas, jam išvykus iš Lietuvos, po 5 metų netenka įgytos pedagogo kvalifikacinės kategorijos. Lietuvoje veikianti mokytojų veiklos vertinimo sistema nėra pritaikyta lituanistinio švietimo vykdytojų, dirbančių užsienyje ar grįžusių į Lietuvą, poreikiams.

4. Sudėtingas ir užsienyje gyvenančių mokinių poreikius neatitinkantis nuotolinis mokymas.

- 2019 m. atliktas „Išvykusių į užsienį asmenų nuotolinio mokymosi Lietuvos mokyklose ir tokio mokymo galimybių tyrimas“ parodė, kad nuotolinis mokymas gali įnešti svarų indėlį į lituanistinį švietimą, tačiau esama nuotolinio mokymo sistema nėra pritaikyta užsienyje gyvenantiems lietuviams. Kaip parodė tyrimas, šia mokymo forma mažai naudojama dėl trūkumų dabartinėje nuotolinio mokymo sistemoje:
- „Lituanistinio paketo“ mokomųjų dalykų programų turinys dažnai neatitinka užsienyje gyvenančių vaikų socialinio bei kultūrinio konteksto.
- Mokymo procese trūksta aktyvaus mokytojo vaidmens (efektyvių konsultacijų, pagalbos ir grįžtamojo ryšio nuotoliniu būdu besimokančiam mokiniui).
- Mokymasis nuotoliniu būdu reikalauja intensyvaus ir nuolatinio tėvų įsitraukimo ir pagalbos.
- Susiduriama su techninėmis ir praktinėmis nuotolinio mokymo organizavimo problemomis (techniniais apribojimais ir sistemos klaidomis, laiko juostų skirtumu ir pan.).
- Užsienyje veikiančios lituanistinės mokyklos negali išnaudoti nuotolinio mokymo teikiamų galimybių, nes mokytojai susiduria su skaitmeninių mokymo priemonių trūkumu arba negalėjimu pasinaudoti jau sukurtais Lietuvoje skaitmeniniais ištekliais, pritaikytais čia registruotiems šalies pedagogams.

5. Lituanistinėms mokykloms užsienyje sunku išsilaikyti.

Lituanistinės mokyklos kaip vieną didžiausių išlikimo grėsmių įvardija finansavimo trūkumą. Nors nėra išsamios ir patikimos lituanistinio švietimo analizės, tačiau kasmet vykdamas seminarus su lituanistinių mokyklų vadovais, mokytojais, šalių lietuvių bendruomenių švietimo komisijų pirmininkais gaunamas grįžtamasis ryšys ir kaskart įvardijama tos pačios lituanistinių mokyklų problemos ir iššūkiai – patalpų nuoma ir jų apmokėjimas, mokytojų pritraukimas ir apmokėjimas už jų darbą.

2 problema – Iš užsienio atvykę asmenys dažnai susiduria su integracijos į Lietuvos švietimo sistemą problemomis.

2018 m. ŠMSM užsakymu atliktas „Švietimo paslaugų sugrįžusiems asmenims poreikio savivaldybėse tyrimas“

(https://www.smm.lt/uploads/documents/svietimas/%C5%A0vietimo%20paslaugos%20sugr%C4%AF%C5%BEusiems_galutin%C4%97%20ataskaita_20181120.pdf), kurio metu buvo įvertintos iš užsienio grįžusiems ir užsienyje gyvenantiems Lietuvos Respublikos piliečiams ir lietuvių kilmės užsieniečiams iki 18 m. numatytos paslaugos, skirtos palengvinti grįžusiųjų integraciją į Lietuvos švietimo sistemą. Tyrimo duomenimis, bendrojo ugdymo įstaigas daugiausiai pradeda lankyti iš užsienio sugrįžę pradinio ugdymo pakopos amžiaus vaikai: apklausos duomenimis, 2016–2017 m. m. ir 2017–2018 m. m. jie sudarė daugiau nei trečdalį (atitinkamai 39 proc. ir 36 proc.) visų iš užsienio atvykusių asmenų iki 18 m., kurie pradėjo lankyti bendrojo ugdymo įstaigas. Taip pat iš užsienio grįžta ir bendrojo ugdymo įstaigas pradeda lankyti nemažai pagrindinio ugdymo pakopos jaunesnio amžiaus (5–8 klasių) vaikų, kurie 2017 m. sudarė 29,7 proc. visų iš užsienio grįžusių asmenų, kurie pradėjo lankyti bendrojo ugdymo įstaigas.

2019–2020 m. į Lietuvos bendrojo ugdymo sistemą grįžo 474 mokiniai, 2020–2021 m. – 335 mokiniai. Atvykstančių mokinių skaičius yra žymiai didesnis ir iš dalies susijęs su politine ir ekonomine situacija Europoje, pvz., politiniais neramumais kaimyninėse šalyse. 2020–2021 m. į Lietuvą atvyko 1 924 mokiniai iš 65 valstybių. Didžiausias skaičius atvykusių mokinių teko Vilniaus miesto savivaldybės, antroje vietoje – Klaipėdos miesto savivaldybės, trečioje vietoje – Kauno miesto savivaldybės mokymo įstaigoms. Kitų miestų ir rajonų savivaldybėms tenka mažesnė dalis atvykusių mokinių. Dėl mažesnio grįžusių

mokinių skaičiaus šių savivaldybių mokyklose pedagoginis personalas neturi gausios patirties dirbant su iš užsienio atvykusiais mokiniais. Kyla problemų parenkant tinkamus lietuvių kalbos mokymo metodus, adaptuojant ir socializuojant iš užsienio atvykusius mokinius.

Pažymėtina, kad bendrojo ugdymo įstaigose dirbantiems pedagogams dažnai trūksta kvalifikacijos ir pasiruošimo dirbti su kitokios kalbinės ir kultūrinės patirties turinčiais vaikais bei metodinių priemonių darbui su iš užsienio grįžusiais ar atvykusiais vaikais. Švietimo pagalbos specialistų paslaugos sugrįžusiems vaikams dažniausiai apsiriboja logopedo teikiama pagalba, tačiau per mažai įtraukiami psichologai, specialieji pedagogai ir / ar mokytojo padėjėjai į pagalbos integracijai teikimą iš užsienio sugrįžusiems vaikams. Taip pat pedagogams trūksta gairių, kaip ir kiek galima įtraukti kitus mokinius, siekiant padėti sugrįžusiam vaikui integruotis, bei kaip spartesnei vaiko integracijai išnaudoti neformalųjį ugdymą.

Sprendžiamos problemos priežastys:

1. Ne visoms mokykloms pavyksta užtikrinti reikiamas sąlygas iš užsienio sugrįžusių ir atvykusių mokinių kalbinei integracijai ir sėkmingam mokymuisi.

2019 m. įgyvendinant programą „Kurk Lietuvai“ pradėtas kurti mokyklų, dirbančių su į Lietuvą grįžusiais / atvykusiais vaikais tinklas, orientuotas į skirtinguose regionuose esančių mokyklų stiprinimą visapusiškai (akademiškai, socialiai ir emociškai) integruoti tiesioginės migracijos patirties turintį vaiką į švietimo sistemą. Be to, tai, jog mokyklos specializavosi mokyti iš užsienio sugrįžusius mokinius, jos tapo metodinės pagalbos dirbant su iš užsienio atvykusiais mokiniais centrais. 2019 m. šis mokyklų tinklas sudarė 21 mokyklą, 2021 m. šis skaičius išaugo iki 61 mokymo įstaigos, tačiau šio sukurto mokyklų tinklo nepakanka, nes stipriai auga iš užsienio sugrįžusių ir atvykstančių mokinių skaičius. Visos Lietuvos mokyklos yra įpareigosos priimti šiuos mokinius, nors reikia pripažinti, kad mokytojams, neturintiems reikiamų kompetencijų, lietuviškai nekalbančių mokinių ugdymas tampa nemenku iššūkiu.

Pažymėtina, kad bendrojo ugdymo įstaigose dirbantiems pedagogams dažnai trūksta kvalifikacijos ir pasiruošimo dirbti su kitokios kalbinės ir kultūrinės patirties turinčiais vaikais bei metodinių priemonių darbui su iš užsienio grįžusiais ar atvykusiais vaikais. Švietimo pagalbos specialistų paslaugos sugrįžusiems vaikams dažniausiai apsiriboja logopedo teikiama pagalba, tačiau per mažai įtraukiami psichologai, specialieji pedagogai ir / ar mokytojo padėjėjai į pagalbos integracijai teikimą iš užsienio sugrįžusiems vaikams. Taip pat pedagogams trūksta gairių, kaip ir kiek galima įtraukti kitus mokinius, siekiant padėti sugrįžusiam vaikui integruotis, bei kaip spartesnei vaiko integracijai išnaudoti neformalųjį ugdymą.

Pandemija išryškino dar vieną problemą – iš užsienio sugrįžusių ir atvykusių mokinių ugdymas mokyklose, kurios neturi sukaupusios tokios patirties, buvo iššūkis, nes mokyti lietuviškai nekalbančius vaikus per nuotolį reikia kompetencijų ir tam tinkamos aplinkos. Todėl svarbu pasiūlyti išeitį tokioms mokykloms ir sudaryti galimybę mokiniams įgyti lietuvių kalbos pagrindus mokantis lietuvių kalbos su patyrušiais mokytojais ir kartu su kitais iš užsienio sugrįžusiais ar atvykusiais mokiniais.

2. Šiuo metu dar tik atnaujinama Lietuvių kalbos programa, skirta iš užsienio sugrįžusiems mokiniams ugdyti, nepakanka reikiamų mokymosi šaltinių.

2006 m. patvirtinta Išlyginamųjų klasių ir išlyginamųjų mobiliųjų grupių lietuvių kalbos programa reikalauja atnaujinimo, sąsajų su kitų dalykų programomis. Šiuo metu prieinami lietuvių kalbos mokymo ir mokymosi šaltiniai taip pat nėra pakankami ir turi būti atnaujinti bei priderinti prie dabar ruošiamų atnaujintų bendrojo ugdymo programų turinio.

3. Nesukurta tinkama atvykusių mokinių kalbinių gebėjimų vertinimo sistema ir pasiekimų pripažinimo reglamentavimas.

Lietuvių kalbos mokėjimas yra esminis veiksnys, lemiantis asmens dalyvavimą visuomeniniame gyvenime, darbą, karjerą, studijas.

Mokiniai, atvykę į lietuviškas mokyklas, aukštesnėse klasėse neturi pakankamai laiko išmokti lietuvių kalbos tokiu lygiu, kad pajėgtų išlaikyti lietuvių kalbos brandos egzaminus, ir praranda galimybę siekti aukštesnio lygmens išsilavinimo. Nėra sukurtos lanksčios ir šiuolaikiškos iš užsienio atvykusių mokinių lietuvių kalbos gebėjimų vertinimo sistemos, kuri suteiktų galimybę įgyti išsilavinimo dokumentus, atveriančius galimybes jiems studijuoti aukštesiose mokyklose, ir kuri skatintų mokytis ir tobulinti lietuvių kalbos gebėjimus visą gyvenimą.

3 problema – Nesukuriamos palankios sąlygos užsienio studentams, taip pat ir užsienio lietuviams, pritraukti studijuoti Lietuvos aukštosiose mokyklose ir jų integracijai.

2014–2019 m. į Lietuvos aukštąsias mokyklas įstojusiu užsieniečių skaičius sparčiai augo, drauge didėjo ir užsieniečių absolventų skaičius. Vis dėlto kol kas potencialią užsienio studentų naudą riboja ne tik santykinai retas pasilikimas šalies darbo rinkoje po studijų (7 proc.), tačiau ir dažnas studijų nutraukimas pačioje jų pradžioje. 2019 m. Lietuvoje aukštąjį išsilavinimą įgijo dvigubai daugiau užsieniečių nei prieš penkerius metus – 1 300 asmenų: 758 magistrų, 523 bakalaurų ir 22 daktarai. Tai reiškia, kad 2019 m. 1 iš 20 Lietuvoje aukštąjį išsilavinimą įgijusių asmenų buvo užsienietis, o tarp įgijusiųjų magistro laipsnį – 1 iš 10 Tarp 2011–2014 m. į nuolatinės bakalauro studijas Lietuvoje įstojusiu asmenų iki 2019 m. diplomą įgijo 60 proc. lietuvių ir 27 proc. užsieniečių. Daugiausiai – 41 proc. užsieniečių studijas nutraukė jau pirmame kurse (Užsieniečiai absolventai. STRATA. 2019).

Kasmet Lietuvos aukštosiose mokyklose studijuoja apie 150 užsienio lietuvių. Daugiausiai studijuojančių yra iš etninių žemių: Lenkijos, Baltarusijos, Rusijos, tačiau vis daugėja atvystančiųjų iš Jungtinių Amerikos Valstijų, Jungtinės Karalystės, Vokietijos, Ukrainos, atvyksta ir iš tolimesnių kraštų – Kanados, Argentinos, Venesuelos. Vis dėlto lietuvių kilmės jaunimo pritraukimo studijuoti Lietuvos aukštosiose mokyklose galimybės nėra panaudotos, nors potencialas yra labai didelis. Pasaulio universitetų lituanistika (baltistika) sunkiai randa vietą Lietuvos reformų iniciatyvose. Nepakankamas šios srities finansavimas ir kita aktuali parama vienus lituanistikos (baltistikos) centrus, veikiančius pasaulio universitetuose (toliau – BC), verčia užsidaryti, kitus smarkiai nuskurdina, atimant kai kurių dalykų (lietuvių kalbos, literatūros, Lietuvos istorijos, kultūros ir kt.) dėstymo galimybę ir galimybę studentams atvykti mokytis į Lietuvą, užkerta kelią daugeliui kitų lituanistikoje vykstančių procesų. BC studentai, galėdami atvykti dalinėms lituanistinėms studijoms ar lietuvių kalbos ir kultūros kursams į Lietuvos aukštąsias mokyklas, toliau tęstų studijas Lietuvoje, baigę studijas, savo šalyse dirbtų įvairiose srityse, susijusiose su Lietuva – taptų ne tik baltistikos disciplinų tyrėjais, vertėjais, bet ir teisininkais, su Lietuva bendradarbiaujančiais verslininkais ir kitų sričių specialistais, kai kurie iš jų atvyktų dirbti ir gyventi Lietuvoje, padėdami spręsti specialistų trūkumo Lietuvos darbo rinkoje problemas.

Lietuvoje studentų ir absolventų skaičiui mažėjant dėl demografinių priežasčių (2014–2019 m. sumažėjimas siekė 27 proc.) užsieniečių absolventų skaičiaus augimą galima laikyti teigiamu reiškiniu. Pirmą, studentų iš užsienio įnešamos lėšos gali sušvelninti finansines problemas, su kuriomis dėl studentų skaičiaus mažėjimo susiduria vietinės mokyklos. Antra, užsieniečiai absolventai galėtų padėti spręsti specialistų trūkumo vietos darbo rinkoje problemas. Sėkminga studijas Lietuvoje baigusiu užsieniečių integracija valstybei atneštų apie 19 mln. eurų per metus, rodo „Kurk Lietuvai“ atliktas tyrimas (http://kurkl.lt/wp-content/uploads/2019/03/Priemoni%C5%B3-rinkinys_galutin%C4%97.pdf).

Sprendžiamos problemos priežastys:

1. Nepakankamas Lietuvos aukštųjų mokyklų tarptautinis konkurencingumas integruotis į Europos universitetų tinklus.

Nepakankamas aukštųjų mokyklų konkurencingumas integruojantis į Europos universitetų tinklus riboja studijų Lietuvoje tarptautinį patrauklumą. Dalyvavimas tarptautinėse aukštojo mokslo įstaigų strateginėse partnerystėse yra didelis iššūkis universitetams, siekiantiems susidoroti su naujomis atsakomybėmis ir prisiimtais įsipareigojimais, kurie reikalauja ne tik aukšto lygio žmogiškųjų resursų, bet ir didelių finansinių išteklių. Kaip rodo Bolonijos proceso įgyvendinimo ataskaita (https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/default/files/bologna_internet_0.pdf), tik nedidelė dalis Lietuvos aukštųjų mokyklų vykdo jungtines studijų programas, todėl Lietuvos aukštųjų mokyklų patirtis vykdant jungtines programas yra gana ribota, studentų populiacija šiose programose nėra didelė, o Europos universitetų iniciatyvos viena iš kryptų yra būtent jungtinių ir dvigubo laipsnio studijų, trumpojo ciklo studijų programų kūrimas ir įgyvendinimas, kas leistų Lietuvai ženkliai pagerinti studijų kokybę, lankstumą, patrauklumą ir prieinamumą mokantis visą gyvenimą. Vadovaujantis Bolonijos proceso įgyvendinimo ataskaita, Lietuvos studentų mobilumo balanso (išvykstančių ir atvykstančių studentų skaičius) rodiklis yra labai žemas (0,27), todėl vienas iš siekių yra judėti prie labiau subalansuoto mobilumo. Integraciją į Europos universitetų tinklus apsunkina nepakankami aukštųjų mokyklų finansiniai ištekliai greitam, efektyviam, subalansuotam ir savalaikiam perėjimui prie naujų tarptautinių ir tarpinstitucinių

bendradarbiavimo mechanizmų, naujų struktūrų bei inovatyvių bendradarbiavimo metodų. Europos Komisijos skirtų finansavimo lėšų šiems universitetų tinklų iniciatyvoms nepakanka norint užtikrinti tinkamą visų numatytų išipareigojimų vykdymą bei sėkmingą integraciją aljansuose, ypač atsižvelgiant į tai, kad Europos universitetai turėtų vis labiau stiprinti savo gebėjimus būti gerosios patirties pavyzdžiais ir taip toliau didinti Europos aukštojo mokslo srities kokybę, tarptautinį konkurencingumą ir patrauklumą bei turėtų tapti pagrindiniais Europos švietimo erdvės elementais skatindami kompetenciją.

2. Nepakankamos paramos priemonės užsieniečiams, studijuojantiems Lietuvos aukštosiose mokyklose.

Nacionaliniu mastu neturime nei kryptingos užsieniečių pritraukimo studijoms, nei išlaikymo po jų strategijos, kuri leistų pritraukti daugiau užsieniečių studijoms ir po studijų juos išlaikyti Lietuvos darbo rinkoje. EUROSTUDENT VI ataskaitoje „Socialinės ir ekonominės studentų gyvenimo sąlygos Europoje“ nurodoma, kad visų EUROSTUDENT šalių studentai kaip pagrindines kliūtis tarptautiniam mobilumui įvardija papildomas finansines išlaidas (vidutiniškai 62 proc. studentų). Tarp priežasčių taip pat įvardijamos ir informacijos iš aukštosios mokyklos trūkumas, nepakankami užsienio kalbos įgūdžiai, problemos dėl studijų rezultatų pasiektų užsienio šalyje pripažinimo bei sunkumai gaunant leidimus studijuoti norimoje šalyje (vistos, leidimas laikinai gyventi). Studijuojantiems užsienio studentams trūksta dalykinės ir metodinės paramos aukštosiose mokyklose (specialiai užsienio studentams pritaikytų studijų programų), reikalingas ir geresnis dėstytojų pasirengimas darbui su šiais studentais. Lietuvoje studijuojančių užsienio studentų nuomonės tyrimai parodė, kad jie vidutiniškai vertina studijų kokybę ir pritaikymą užsienio studentų poreikiams. Pavyzdžiui, net 35 proc. apklaustų studentų teigė, kad dėstytojų užsienio kalbos žinias vertina prastai arba labai prastai, tik kiek daugiau nei 51 studentas teigė, kad užsienio studentams yra keliami aukšti akademiniai reikalavimai. Prie nemotyvuojančių, pasitenkinimą studijomis mažinančių aspektų išskiriami ir šie: prastos įsidarbinimo po studijų galimybės, lėtai reaguojama į studentams kylančias problemas, sunku užmegzti ateičiai naudingų ryšių, žema dėstytojų kompetencija. Šių problemų visuma lemia tai, kad tik 35,6 proc. užsienio studentų rekomenduotų savo studijų programą draugams ar pažįstamiems (https://www.smpf.lt/wp-content/uploads/2019/09/AMTP_-_u%C5%BESienio-student%C5%B3-ataskaita-GALUTINE.pdf). Užsieniečių baigimo dažnis reikšmingai skyrėsi priklausomai nuo studentų kilmės regiono: dažniausiai studijas baigė geografiškai, kultūriškai ir (arba) politiškai artimesnių ES nepriklausančių Rytų Europos (diplomą įgijo 36 proc.) ir ES valstybių (33 proc.) piliečiai. Palyginimui, tarp atvykusiųjų iš Azijos ir Afrikos diplomą laiku įgijo atitinkamai 17 ir 19 proc. Viena vertus, lyginant su vietiniais arba iš artimesnių valstybių atvykusiais asmenimis, aukštesnį studijų nebaigimo dažnį gali lemti po įstojimo išryškėjusios aplinkybės, pavyzdžiui: didesni socialiniai, kalbiniai ir kultūriniai sunkumai, didesnė neatitiktis tarp bendrojo ugdymo grandyje įgytų ir studijose reikalingų žinių ir kt. Situaciją komplikuoja ir tai, kad Lietuvos aukštosioms mokykloms priimant užsieniečius iš trečiųjų šalių pagal jų pačių nustatytas procedūras į studijas yra priimami ir studijoms nepasirengę asmenys. Tokie studijų baigimo rodikliai gali būti suprantami ir kaip signalas, rodantis, kad dalis užsieniečių galimai į šalies aukštąsias mokyklas įstoja veikiau dėl šalutinių motyvų: siekdami patekti į Šengeno zoną, įsitvirtinti ES šalių darbo rinkoje.

3. Neišnaudojamos lituanistikos (baltistikos) centrų pasaulio universitetuose galimybės pritraukti užsieniečius studijuoti Lietuvoje.

2018 m. ŠMSM užsakymu atliktos užsienio šalių lituanistikos (baltistikos) centrų (toliau – BC) situacijos analizės duomenimis šiuo metu pasaulyje yra apie 40 BC, kuriuose mokosi apie 1 400 studentų, lietuvių kalbą (baltų kalbas) ir kultūrą tiria ir (ar) dėsto apie 110 dėstytojų / tyrėjų. Visų trijų pakopų – bakalauro, magistro ir doktorantūros – studijas vykdančiuose BC dėmesys skiriamas ir mokslui, ir studijoms. Be kasdienio dėstomojo ir mokslinio darbo, daugelis BC organizuoja mokslines ir metodines konferencijas, rengia ir leidžia leidinius, yra įsitraukę į įvairią kultūrinę veiklą, organizuoja Lietuvos dienas, tuo didindami Lietuvos ir Lietuvos aukštojo mokslo žinomumą pasaulyje.

Viena iš galimybių pritraukti užsieniečius studijuoti Lietuvoje – BC stiprinimas. BC studijuojantys užsieniečiai išmoksta lietuvių kalbą, susipažįsta su Lietuvos kultūra, istorija, geografija, ekonomika ir pan. Jie tampa neformaliais Lietuvos ambasadoriais savo šalyse. Be to, įgytos žinios ir Lietuvos pažinimas skatina rinktis studijas (tiek lietuvių kalba, tiek užsienio kalba) Lietuvoje.

Labai svarbu nuosekliai remti BC studentų atvykimą į Lietuvos universitetus studijuoti ir praktinės lietuvių kalbos, ir teorinių dalykų, taip pat atvykti į lietuvių kalbos ir kultūros kursus. BC yra aktyvūs išnaudodami Lietuvos teikiamas finansavimo galimybes siųsti savo institucijų studentus į Lietuvos universitetus – 82,1 proc. BC išnaudoja šią bendradarbiavimo galimybę. Tačiau apklausa parodė, kad 59 proc. BC pageidautų, kad būtų daugiau galimybių studentams atvykti į Lietuvą studijoms ir kursams. Dar neišnaudojamos galimybės pritraukti magistrantūros ir doktorantūros studijoms Lietuvoje BC studentus. Tik apie 10 Sakartvelo Technikos universitete veikiančio BC studentų kasmet pasirenka magistrantūros studijas Lietuvoje. Atkreiptinas dėmesys, kad BC iš Lietuvos yra atvykusių tik 41 proc. studentų. Didinant studijų Lietuvoje patrauklumą, tikslinga suaktyvinti Lietuvos studentų (lingvistų, lituanistų) siuntimą dalinių studijų į BC. Toks studentų iš Lietuvos įsilieėjimas į BC organizuojamas studijas būtų naudingas ne tik BC, bet ir Lietuvai: Lietuvos studentai, besimokydami užsienio BC, reprezentuotų Lietuvą, didintų jos žinomumą, užsimezgę ryšiai tarp studentų skatintų tolesnį jų bendradarbiavimą, didintų galimybę pritraukti studijuoti Lietuvoje.

4. Neišplėtos studentų tarptautinės praktikos.

Studentų tarptautinių praktikų užsienio lituanistinėse mokyklose, lietuvių bendruomenėse, lituanistikos (baltistikos) centruose tikslas – suteikti galimybę būsimiesiems pedagogams – praktikantams įgyti praktinių įgūdžių, mokant užsienio lietuvių vaikus ir lituanistikos (baltistikos) centrų studentus lietuvių kalbos, Lietuvos istorijos, etnokultūros ir kitų dalykų, susijusių su Lietuva, populiarinti Lietuvą ir aukštojo mokslo studijas joje. Būdami Lietuvos studentijos tarptautinio judumo įgyvendintojai ir atstovai įvairiose valstybėse, jie turi galimybę tarp užsienio lietuvių formuoti teigiamą Lietuvos įvaizdį ir suteikti žinių apie aukštojo mokslo studijas Lietuvoje. Tačiau tarptautinės praktikos dar nėra efektyviai panaudojamos Lietuvos aukštojo mokslo žinomumui didinti, po pasaulį išsibarsčiusiam lietuvių kilmės jaunimui pritraukti studijuoti Lietuvos aukštosiose mokyklose. Per šešerius metus tik 186 Lietuvos aukštųjų mokyklų studentai savo įgūdžius tobulino ir žinių apie Lietuvą skleidė Lenkijos, Vokietijos, Jungtinės Karalystės, Rusijos, JAV, Australijos, Pietų Amerikos ir kt. šalių lietuviams. Pasaulyje veikia 223 lituanistinės mokyklos ir 40 lituanistikos (baltistikos) centrų, kurių poreikis kiekvienais metais priimti studentą praktikantą iš Lietuvos yra nepatenkintas.

Nacionalinio pažangos plano (toliau – NPP) uždavinys, kodas ir pavadinimas

3.4. Gerinti atitiktį tarp švietimo sistemoje įgyjamų ir darbo rinkoje bei prisitaikyti kintančioje aplinkoje reikalingų kompetencijų

Pridedama prie NPP 3.2, 3.3, 3.4, 3.6, 4.2 uždavinių įgyvendinimo.

1 problema – Profesinio mokymo sistemos teikiamų įgūdžių ir darbo rinkos poreikių neatitiktis.

Sėkmingas jaunų žmonių įgūdžių, reikalingų darbui ir gyvenimui, ugdymas lemia jų galimybes įsidarbinti ir mažina įgūdžių neatitikties darbo rinkoje problemą. Lietuvoje didelė aukšto lygio įgūdžių paklausa, tačiau švietimo sistemos gebėjimai juos suteikti vertinami nevienareikšmiškai.

Dėl koronaviruso pandemijos sukeltas ekonominis nuosmukis trumpuoju laikotarpiu gali sumažinti absolventų įsidarbinimo perspektyvas, todėl ženkliai išauga profesinio mokymo pasiūlos ir darbo rinkos poreikių atitikties svarba. Nors Lietuvoje pradinis pandemijos poveikis registruotam absolventų nedarbui buvo nedidelis, tačiau šie skaičiai gali slėpti keletą veiksnių, pavyzdžiui, absolventai įsidarbina dirbti žemesnės kvalifikacijos darbus. Net ir geriausio scenarijaus atveju EBPO prognozuoja ženkliai išaugusį bendrą nedarbą Lietuvoje lygį (OECD, 2020). Ankstyvoji absolventų patirtis darbo rinkoje turi didelę įtaką vėlesniam darbui, o krizė gali turėti ilgalaikę žalą ir stiprų neigiamą poveikį absolventų ateities užimtumo ir uždario perspektyvoms (EBPO, 2020 m.). Įsidarbinusių 20–34 metų asmenų, prieš 1–3 metus gavusių profesinio mokymo diplomą kartu su viduriniu išsilavinimu arba po to, kai įgijo vidurinį išsilavinimą, procentas, lyginant 2019 m. ir 2020 m., smarkiai nukrito nuo 67,3 proc. iki 56,8 proc.

Tai itin ryškiai atsiskleidžia lyginant tarptautiniame kontekste. EBPO duomenimis (2017), Lietuva profesiniam mokymui skiria 0,3 proc. valstybės išlaidų, kai tuo tarpu Latvija ir Estija atitinkamai skiria 1 proc. ir 0,8 proc. EBPO ir ES23 vidurkiai – 1,1 proc. Išliekant tokiam finansavimo lygiui, Lietuvos galimybės siekti esminio proveržio gerinant profesinio mokymo kokybę ir atitiktį ir toliau liks ribotos bei remsis netvariais ES fondų remiamais sprendimais.

Sprendžiamos problemos priežastys:

1. Profesinio mokymo patrauklumas išlieka iššūkiu.

Visuomenėje vis dar pastebimi neigiami stereotipai, kad profesinis mokymas skirtas tik prastai besimokantiems, socialinę atskirtį patiriantiems mokiniams. Nepasitikima vidurinio ugdymo programos profesinėse mokyklose įgyvendinimo kokybe, o dėl didelio programų krūvio kartu su bendruoju ugdymu mokantis ir profesijos, mokiniams nesudaromos galimybės rinktis bendrojo ugdymo dalykus išplėstiniu kursu ir pasirengti laikyti valstybinius brandos egzaminus. Remiantis EBPO atlikta šalių analize, viena iš priežasčių, kodėl profesinis mokymas nėra patrauklus jauniems žmonėms, yra ta, kad jis suteikia mažai galimybių siekti aukštesnio kompetencijų lygmens (OECD, 2019).

2019 m. STRATA tyrimo duomenimis, tik keturi iš dešimties 10 klasių mokinių turėjo teigiamą nuomonę apie profesinį mokymą, trys iš dešimties jį vertino neutraliai, o penktadalis – neigiamai. STRATA atlikto tyrimo „Universitetas, kolegija ar profesinio mokymo įstaiga? Požiūris, patrauklumas, paslaugų pasirinkimas“ (mokinių ir tėvų apklausa) išvadoje teigiama, kad profesinio mokymo nepatrauklumą lemia ribotos gerai apmokamo darbo suradimo galimybės ir darbdavių požiūris į profesinio mokymo įstaigų absolventus.

Pastarąjį dešimtmetį šalyje vyksta bendrojo ugdymo sistemos struktūriniai pokyčiai, dėl kurių gerokai mažėja mokinių, besimokančių pagrindinėse (dešimtmetėse) mokyklose, skaičius, o auga besimokančiųjų progimnazijose (aštuonmetėse) ir po jų – gimnazijose skaičius. Šie pokyčiai daro esminę įtaką nuosekliam mokymosi profesinio mokymo įstaigose pasirinkimui. Progimnazijas baigę ir mokslą gimnazijose tęsiantys mokiniai, siekdami įgyti kvalifikaciją ir vidurinį išsilavinimą, profesinį mokymą gali rinktis tik tuo atveju, jei po 2 mokslo metų gimnazijoje apsispręstų nutraukti mokymąsi ir pereiti mokytis į profesinio mokymo įstaigą. Tai didina tikimybę, kad profesinio mokymo kelią rinksis blogiau besimokantys mokiniai, t. y. tie, kuriems gresia iškritimas iš bendrojo ugdymo sistemos.

Mokinių, vidurinį išsilavinimą įgyjančių profesinio mokymo įstaigose, dalis išlieka santykinai nedidelė – 26,0 proc. (0,6 procentinio punkto mažesnė negu 2017–2018 m. m.) – ir daugiau nei 7 procentiniais punktais atsilieka nuo Švietimo strategijoje nustatytų tikslų (2017 m. – 33 proc.; 2022 m. – 35 proc.). Rodiklio reikšmė yra tarp mažiausių ES (ES vidurkis – 47,3 proc. 2015 m). Vertinant pagal apskritis, pasirinkusiųjų siekti vidurinio išsilavinimo profesinio mokymo sistemoje, dalis skiriasi apie 1,8 karto. Tikslus pasiekia tik Klaipėdos ir Telšių apskritys (STRATA, 2020).

Fragmentiška ir per menkai finansuojama profesinio orientavimo sistema negali pasiekti jai keliamų tikslų. Pagal Mokymo lėšų apskaičiavimo, paskirstymo ir panaudojimo tvarkos aprašo, patvirtinto Lietuvos Respublikos Vyriausybės 2018 m. liepos 11 d. nutarimu Nr. 679, 1 priedą, mokykloms skirta (4,21 eurų/mokiniui metams „mokinių pažintinei veiklai ir profesiniam orientavimui“ klasės krepšelyje 2020 metams. Mokykla privalo ne mažiau kaip 80 proc. šių lėšų (t. y. 3,34 eurų) skirti šiai bendrai reikmei. Tačiau šiame apraše nėra nustatyta konkreti lėšų suma, kuri turi būti skirta būtent profesiniam orientavimui. Vidutiniškai vertinti, kad pusė privalomos sumos „mokinių pažintinei veiklai ir profesiniam orientavimui“ galėtų būti skirta profesiniam orientavimui, tai sudarytų apie 1,67 eurų/mokiniui. Neveiksnius profesinis orientavimas neprisideda prie nacionalinių tikslų įgyvendinimo, siekiant, kad daugėtų mokinių, kartu su viduriniu išsilavinimu siekiančių įgyti ir profesinę kvalifikaciją.

Nepakankama skatinimo sistema ir menkas stipendijų dydis taip pat neprisideda prie profesinio mokymo patrauklumo didinimo. Mokiniai iš mažų pajamų šeimų dvigubai dažniau pereina į profesines mokyklas nei kiti mokiniai (MOSTA 2018a (<https://strata.gov.lt/images/tyrimai/profesinio-mokymo-bukles-apzvalga-2018.pdf>)). Mokinių, kurie gauna finansinę ir kitokią paramą, profesinio mokymo įstaigose per 5 metus sumažėjo 77 proc. Lietuvos Respublikos socialinės paramos mokiniui įstatyme parama numatoma tik besimokantiems pagal bendrojo ugdymo programas. Skurdo lygiui Lietuvoje augant, finansinę ir kitokią paramą gaunančių mokinių skaičiaus mažėjimas aiškintinas tuo, kad galimai beveik visi mokiniai, kurie siekė įgyti pirmąją kvalifikaciją analizuojamu laikotarpiu, gavo stipendiją. Bazinės socialinės išmokos dydis – 38 eurai (2021 m. – 40 eurų). Taigi galima maksimali stipendija siekia apie 29 eurus, o minimali stipendija – kiek daugiau nei 10 eurų (2020 m. pakeitus stipendijų dydžius nustatantį Lietuvos Respublikos Vyriausybės nutarimą,

stipendijų ribos išsiplėtė nuo 20 eurų (0,5 BSI) iki 120 eurų (3 BSI), tačiau bendras stipendijų fondas padidintas nebuvo, o tai lemia stipriai mažėjantį stipendijas gaunančių mokinių skaičių). Akivaizdu, kad šios stipendijos neužtenka net ir minimaliems poreikiams patenkinti. Žinoma, kad mokiniai iš mažų pajamų šeimų žymiai dažniau neįgyja nei brandos atestato, nei profesinės kvalifikacijos (MOSTA, 2018a). Todėl nepakankama finansinė ir kitokia parama gali tapti iškritimo iš švietimo sistemos priežastimi. Stipendijos ir kitos vienkartinės išmokos nepadeda mažinti socialinės atskirties stabdant mokinių iškritimą iš ugdymo proceso dėl „negalėjimo prasimaitinti“. Valstybės kontrolė taip pat įvertino, kad maža materialinė parama sukuria priešingą efektą – mokiniai, siekdami save išlaikyti, įsidarbina ir nebelanko pamokų (Valstybės kontrolė, 2019).

2. Neužtikrinama profesinio mokymo kokybė.

Vienas veiksnių profesinio mokymo kokybei užtikrinti ir gerinti yra išorinis vertinimas. Tai profesinio mokymo įstaigos veiklos kokybės nustatymas, remiantis įstaigos atliktos savianalizės ir stebėsenos duomenimis, įtraukiant išorės ekspertus. 2016 m. atlikusi valstybinį auditą Valstybės kontrolė teikė rekomendaciją įteisinti ir periodiškai atlikti profesinio mokymo kokybės vertinimą, kuris leistų profesinio mokymo teikėjams nuolat gerinti veiklos rezultatus, didintų profesinio mokymo atitiktį darbo rinkos poreikiams (Valstybės kontrolė, 2016).

Lietuvos Respublikos profesinio mokymo įstatyme įtvirtinta, kad išorinis vertinimas apibrėžiamas kaip periodiškai (ne rečiau kaip kartą per penkerius metus) kvalifikacijų tvarkymo institucijos organizuojamas įstaigų veiklos kokybės nustatymas, kurį atliekant remiamasi įstaigų savianalizės ir stebėsenos duomenimis, įtraukiant išorės ekspertus.

Išorinio vertinimo sistemos sukūrimas ir pirmieji 10-ies profesinių mokyklų išoriniai vertinimai vykdomi pasinaudojant ESF projekto lėšomis, šis projektas pasibaigs 2021 m. Tačiau nuolatiniam išorinio vertinimo sistemos veikimui užtikrinti būtinas ne projektinis, o tvarus finansavimas valstybės biudžeto lėšomis. Valstybės kontrolės rekomendavimu būtina užtikrinti, kad išorės vertinimas apimtų ne tik valstybines profesinio mokymo įstaigas, bet ir visus licencijuotus profesinio mokymo teikėjus. Tai apimtų apie 300 valstybinių ir privačių teikėjų, kuriuose reikėtų bent kartą per penkerius metus atlikti išorinį vertinimą, taip pat ir vertinimus, kuomet bus nustatyta, kad profesinio mokymo teikėjo veikla neatitinka rodiklių reikalavimų. Užtikrinti tokios sistemos sklandų veikimą būtini atitinkami papildomi žmogiškieji ir finansiniai ištekliai.

Iki šiol nėra vykdomas profesinio mokymo įstaigose vykdomo bendrojo ugdymo išorinis vertinimas. Bendrojo ugdymo profesinėse mokyklose tobulinimo poreikį atskleidžia 2015 m. PIAAC tyrimas, kurio duomenys rodo, kad Lietuvos profesinio mokymo absolventų matematinis raštingumas yra žemesnis nei vidutinis EBPO šalių rodiklis. Tą patį parodo ir kiti EBPO atlikti tyrimai (PISA 2018, Skills strategy), identifikavę, kad bendrojo ugdymo profesiniame mokyme kokybė yra santykinai žema. Profesinio mokymo įstaigose vykdomo bendrojo ugdymo reguliarus išorinis vertinimas galėtų prisidėti prie jo kokybės gerinimo, kartu prisidėdamas ir prie bendro profesinio mokymo patrauklumo ir atitikties didinimo. Išoriniam vertinimui vykdyti taip pat būtini tvarūs finansiniai ir žmogiškieji ištekliai.

3. Nepopuliari pameistrystės forma ir neišplėtotą mokymosi darbo vietoje sistema neleidžia išnaudoti profesinio mokymo potencialo užtikrinant darbo rinkai reikalingų praktinių įgūdžių įgijimą.

1. Pameistrystė. Iki šiol Lietuvoje nėra vienos platformos, kurioje būtų galima sužinoti visą būtiniausią informaciją apie pameistrystės mokymo formą, nepriklausomai nuo tikslinės grupės. Tai reiškia, jog profesinio mokymo įstaigos, darbdaviai arba kiti asmenys, susidomėję pameistryste, turi investuoti nemažai laiko išteklių jiems renkantis būtiniausias detales, procesus bei aprašus naršant skirtingų ministerijų, institucijų ar įstaigų svetaines ir skaitant valstybinius dokumentus bei tvarkos aprašus. Profesinio mokymo įstaigos akcentuoja, jog kuriant pameistrystės tvarkos aprašus teko nemažai padirbėti mėginant konsoliduoti visą būtiną informaciją bei atsirinkti, kuri yra naujausia, aktualiusia ir tiksliausia. Projektų, kuriuose dalyvauja profesinio mokymo įstaigos, metu taip pat yra kuriama nemažai profesinio mokymo įstaigoms ir darbdaviams aktualios informacijos, tvarkos aprašų, gairių, naudingų procesinių dokumentų, skirtų pameistrystės programoms vykdyti. Tai yra vienas iš sėkmės veiksnių, lemiančių aukštesnius atskirų profesinių mokymo įstaigų rodiklius.

Viešinimo strategijos ir „vieno langelio“ nebuvimas, socialinių partnerių nepritraukimas į viešinimo veiklas taip pat prisideda prie nepakankamo potencialių mokinių, pameistrių, jų tėvų, ugdymo karjerai specialistų ir įmonių informavimo apie pameistrystę.

2. Informacijos ir jos prieinamumo trūkumas. Ši problema yra aktuali ne tik profesinio mokymo įstaigoms, bet ir darbdaviams. Tarptautinių tyrimų rezultatai rodo, jog darbdaviai nėra linkę investuoti daug laiko į informacijos apie pameistrystę paiešką. Dėl šios priežasties įmonės yra labiau linkusios rinktis tradicines mokymo formas, kurios jau yra aiškios, jų procesai darbovietėse yra gerai žinomi, ir dėl šios priežasties neturinčios laiko kaštų jas įgyvendinant. Remiantis profesinio mokymo įstaigų patirtimi bendraujant su darbdaviais, įmonėse trūksta supratimo apie tai, kas yra pameistrystė, šios mokymo formos organizavimo specifika, kokie yra procesai, atsakomybės bei teikiama nauda. Profesinio mokymo įstaigoms dažniausiai tenka pradėti pameistrystės partnerysčių mezgimą nuo pameistrystės koncepcijos pagrindų mokymo. Net ir sėkmingai įtikinus darbdavius įsitraukti į programas, neretai, įpusėjus pameistrystės programoms, tenka iš naujo diskutuoti ir derinti procesus dėl iškilusių nesusipratimų ar nesusikalbėjimų.

3. Administraciniai iššūkiai, tenkantys įmonėms organizuojant ir vykdančioms pameistrystės programas. Pameistrystės programų organizavimas bei vykdymas sukuria nemažai administracinio darbo įmonėms. Dėl šios priežasties darbdaviai nėra motyvuoti kurti papildomų darbo vietų pameistriams. Administraciniai pameistrystės programų aspektai darbdaviams nėra vien sutarties pasirašymas, bet ir įvairūs, su pameistrystės laiku įmonėje bei progresu susiję raštai, aprašai, mokesčiai ir pan. Tačiau ši administracinė našta nėra tokia didelė, jog atsvertų teikiamas pameistrystės naudas. Didelė dalis šio tipo naštos darbdaviui dažnai kyla dėl žinių bei informacijos apie pameistrystės vykdymo tvarkas bei procedūras stygiaus įmonėje. Didžiausi sunkumai kyla darbdaviams, kurie imasi pameistrystės programų pirmą kartą. Pameistrystės programoms progresuojant, įmonės įgauna patirties ir žinių, taigi ir administraciniai kaštai krenta. Profesinio mokymo įstaigos savo ruožtu turi investuoti nemažai laiko bei pagal turimas galimybes žmogiškųjų resursų, konsultuojant darbdavius apie administracinius pameistrystės aspektus, padedant susikurti tvarkos aprašus.

4. Komunikacijos tarp darbdavių ir profesinio mokymo institucijų iššūkiai. Komunikacijos procesas tarp darbdavių, būsimų pameistrių ir profesinio mokymo įstaigų, derinant pameistrystės programų galimybes bei vykdymo aspektus, yra ilgas bei komplikotas procesas. Visoms šalims dažnu atveju yra sudėtinga susitarti dėl pameistrystės programos sąlygų, reikalavimų bei administravimo. Profesinio mokymo įstaigų atstovai derybose turi turėti gerus derybinius įgūdžius susitarimui pasiekti bei lūkesčiams valdyti, o tam reikalingas atitinkamų kompetencijų įgijimas ir tobulinimas. Pameistrystė yra efektyvi ir veiksminga tik tuo atveju, jeigu visos šalys sugeba suderinti pagrindinius pameistrystės aspektus (darbo užmokestis, tvarkaraštis, pameistrystės darbo ir mokymosi laikas, mokymo rezultatai ir pan.), kurie tenkina visas suinteresuotas šalis. Tarptautinių organizacijų bei Lietuvos profesinio mokymo įstaigų patirtis rodo, jog trečiosios šalys, tokios kaip darbdavių asociacijos arba tam tikri, specializuoti, administraciniai vienetai, gali padėti vesti derybas tarp įmonių ir profesinio mokymo įstaigų. Tokias patirtis turėjusios Lietuvos profesinės mokymo įstaigos greičiau ir efektyviau suderina detales dėl pameistrystės programų, suderintos sąlygos buvo aiškesnės ir jų neteko taisyti ar derinti iš naujo pameistrystės programoms įpusėjus. Todėl tikslinga investuoti į vadovų, kito pedagoginio personalo atitinkamų kompetencijų tobulinimą ir stiprinti bendradarbiavimo gebėjimus.

5. Finansinių paskatų ir pagalbos trūkumas. Finansinių paskatų sistema pameistrystei remti turėtų būti priemonė, motyvuojanti verslą įsitraukti ne dėl galimybės pasipelninti finansiškai, bet su aiškiu supratimu, jog finansinė parama / paskata bus panaudota administravimo, techniniams ar žmogiškiesiems kaštams kompensuoti. Šiai dienai Lietuvoje darbdaviams trūksta finansinių paskatų ir pagalbos. Įmonėms reikalingi tiek finansiniai, tiek žmogiškieji išteklių pasiruošti pameistrystės programoms vykdyti. Nuo pirmos dienos pameistrai gauna atlygį už darbe praleistą laiką, yra mokami mokesčiai, nors bent jau kelis mėnesius pameistrystė nebūna ekonomiškai produktyvi. Trumpuoju laikotarpiu pameistrystė darbdaviams nėra gerai atsiperkanti investicija. Darbdavius būtų lengviau sudominti šia mokymo forma, jeigu įmonės gautų mokestinių lengvatų arba finansinę paramą pirmųjų pameistrystės mėnesių laikotarpiu. Lietuvos galimybes mažinti profesinio mokymo sistemos teikiamų įgūdžių ir darbo rinkos poreikių atotrūkio problemą koronaviruso ir ekonomikos nuosmukio kontekste pakerta sisteminiai iššūkiai, nulemti per mažo profesinio mokymo sistemos finansavimo.

6. Žemas profesinio mokymo prestižas. Negatyvus požiūris į profesinį mokymą kelia iššūkius kuriant kokybiškas partnerystes tarp profesinio mokymo įstaigų, darbdavių ir būsimų pameistrių. Pasitikėjimo spragos yra vienas iš pagrindinių veiksnių, dėl kurių įmonės nesirenka specialistų ruošimo pameistrystės būdu. Nesiimant intervencijų padėčiai gerinti, sudėtinga tikėtis greitų pameistrystės rodiklių gerėjimo. Mokyklos, sėkmingai vykdančios pameistrystės programas, visų pirma nukreipė investicijas į savo darbuotojų kompetencijų tobulinimą, didindamos gebėjimus kurti tvarius bendradarbiavimo ryšius, abipusį pasitikėjimą rezultatais, kas galiausiai leidžia pritraukti įmones į pameistrystės organizavimą kaip lygiaverčius partnerius.

7. Darbdavių nenoras prisiimti atsakomybės už asmenų švietimą bei ugdymą. Ši problema yra aktualiausia kalbant apie jaunos, profesinėse mokymo įstaigose besimokančius asmenis, neturinčius darbo patirties. Darbdavių interesas yra kuo greičiau pasiruošti sau kvalifikuotą darbuotoją, kai tuo tarpu jauną žmogų reikia šviesti ir ne tik apie techninius specialybės aspektus (tokius kaip darbo etika, sauga, motyvacija ir pan.). Šias spragas tenka užkamšyti profesinio mokymo įstaigoms ir kaip įmanoma daugiau rūpintis netechninių įgūdžių ugdymu mokymo ne įmonėje laiku ir edukuoti darbdavius, jog, norint ateityje turėti kvalifikuotą darbo jėgą su reikiamais įgūdžiais, įmonės turi prisidėti prie švietimo ir darbo rinkos įgyvendinimo politikos.

8. Lietuvoje, ir ypač šalies regionuose, vyrauja smulkus ir vidutinis verslas. Tai yra viena iš priežasčių, kodėl yra sunku pasiekti užsibrėžtus Lietuvos pameistrystės tikslus. Smulkus ir vidutinis verslas Lietuvoje nėra linkęs įsitraukti į pameistrystės programas dėl esamų kaštų ir verslo specifikos. Tarptautinės organizacijos ir įvairių šalių tyrimai pripažįsta, jog verslo dydis turi įtakos pameistrystės kaštams pasiskirstyti bei pameistrystės modeliams kurti. Tačiau pasaulinė praktika rodo, jog tai nesukelia didelių kliūčių smulkiam ir vidutiniam verslui efektyviai dalyvauti organizuojant pameistrystės mokymo formas ir pasiekti tokių pačių rezultatų bei naudų, kaip ir dideli verslai. Lietuvos smulkus ir vidutinis verslas neturi pakankamai informacijos apie teikiamas pameistrystės naudas būtent smulkiam ir vidutiniam verslui, remiasi faktais nepagrįsta informacija apie galimus neigiamus pameistrystės rezultatus. Bendraudamos būtent su tokio tipo verslais, profesinio mokymo įstaigos susiduria su konkrečių pameistrystės, sėkmingai vykusių ir vis dar vykstančių Lietuvoje, pavyzdžių stoka (Kurk Lietuvai, 2020).

Ženklios finansinės paskatos pameistrystei yra būtinos, tačiau vien jų nepakaks, norint padidinti mokymosi pameistrystės forma apimtis. Jas reikia papildyti ir nefinansine parama, ypač mažoms įmonėms. Itin svarbu, kad būtų įgyvendintos veiksmingos nefinansinės paskatos, tarp kurių galėtų būti gebėjimų stiprinimas ir paramos priemonės, skirtos padėti darbdaviams geriau pasinaudoti pameistrystės teikiama nauda, pavyzdžiui, meistrų mokymai, pagalbinių medžiaga / metodinė pagalba įmonėms, kuri padėtų joms tobulinti mokymo įgūdžius; pagalba darbdaviams, kuriant bendradarbiavimo tinklus (EBPO, 2020). Kitos mokymosi darbo vietoje formos. Profesinio mokymo įstaigoms ir mažesnio dydžio įmonėms Lietuvoje taip pat gali trūkti paskatų remti ne pameistrystės darbo vietos formas. Profesinis mokymas Lietuvoje yra grįstas mokykliniu mokymusi, tačiau į jį įtrauktos 8–15 savaičių praktikos įmonėse arba praktinis mokymas mokyklų bazėse, kuomet imituojamos realios darbo sąlygos (CEDEFOP 2018). Profesinių mokyklų duomenimis, 85 proc. ar daugiau mokinių darbo patirties įgavo įmonėse (OECD 2017). Tačiau beveik 30 proc. profesinio mokymo programų, vykdomų kartu su viduriniu ugdymu, absolventų (15–34 metų) 2016 m. apklausos rodo, kad mokymosi metu darbo patirties neįgijo. Tai yra neišnaudota galimybė, nes Lietuvoje profesinių mokyklų absolventų (16–34 m.), baigusių praktiką mokymosi metu, užimtumas 2016 m. buvo kur kas didesnis (78 proc.) nei jų bendramokslių, neturinčių darbo patirties (65 proc.) (Musset 2019). Nepaisant mokymosi darbo vietoje teikiamų pranašumų, profesinio mokymo įstaigoms gali trūkti paskatų didinti praktikų apimtį, turint omeny į jų ilgametę mokyklinio mokymo tradiciją ir dideles investicijas į mokyklų praktinio mokymo bazines (ypač 42 Lietuvos sektorinius praktinio mokymo centrus). Be to, daugeliui Lietuvos įmonių gali trūkti finansinių paskatų, patirties ir pajėgumų, kad galėtų teikti mokymosi darbo vietoje galimybes. Panašiai kaip papildomas finansavimas už pameistrystę profesinio finansavimo metodikoje, Lietuva galėtų apsvarstyti priemonę už trumpesnio laikotarpio mokymosi darbo vietoje praktikas, kurios vyksta pas darbdavius.

Profesinio mokymo srityje mokymasis darbo vietoje dažnai vyksta sektoriniuose praktinio mokymo centruose, tačiau darbdaviai nėra aktyviai įsitraukę į mokymo procesą. Vienas iš būdų, kaip darbdaviai gali bendradarbiauti su profesinio mokymo teikėjais, kad užtikrintų mokymo programų atitiktį darbo

rinkos poreikiams, yra tiesiogiai prisidėti prie mokymo, deleguojant darbuotojus mokyti pagal programas (OECD, 2017, LMO). Tai ypač svarbu profesinio mokymo srityje, nes apklausos rodo, kad daugiau kaip 40 proc. profesijos mokytojų Lietuvoje neturi ankstesnės atitinkamo darbo patirties toje srityje, kurią jie dėsto (Vaitkutė, 2016; OECD, 2017). Lietuvos 42 sektorinių praktinio mokymo centrų tinklas buvo skirtas profesinio mokymo patrauklumui padidinti, pagerinti profesinio mokymo mokinių ir mokytojų praktinio mokymo kokybę ir sudaryti galimybes užsidirbti papildomų pajamų profesinio mokymo įstaigoms, leidžiant joms siūlyti mokamas paslaugas, teikiamas vietos verslams. Tačiau šie centrai nepatraukė darbdavių dėmesio (Valstybės kontrolė 2019) ir jie nėra aktyviai įsitraukę į jų veiklą. Be to, dėl atstumo ir susisiekimo problemų kaimo vietovių mokiniai turi mažiau galimybių praktinius įgūdžius įgyti sektoriniuose praktinio mokymo centruose (OECD, 2017). EBPO (2017) rekomendavo Lietuvai užtikrinti sektorinių praktinio mokymo centrų finansinį tvarumą, pagerinti centrų prieinamumą ir pasiekiamumą per pagalbos mokiniams priemones. Koronaviruso pandemijos ir sumenkusių jaunimo galimybių įsidarbinti kontekste darbdavių aktyvesnis įsitraukimas į mokymo procesą sektoriniuose praktinio mokymo centruose galėtų padėti išnaudoti mokymosi darbo vietoje teikiamą naudą jaunimui.

Lietuvai trūksta duomenų apie mokymosi darbo vietoje apimtį ir kokybę, kuriais remiantis būtų galima priimti mokymosi darbo vietoje efektyvumą didinančius sprendimus. Esami duomenys rodo, kad mokymosi darbo vietoje kokybę profesinio mokymo procese būtų galima pagerinti. Lietuvoje profesinio mokymo absolventų (16–34 m.), baigusių praktiką mokymosi metu, užimtumas 2016 m. buvo mažesnis (78 proc.) nei jų bendramokslių, mokymosi metu dirbusių dalį laiko, ne kaip mokymo programos dalį (87 proc.) (Musset, 2019). Be to, kitaip nei „dualinėse“ profesinio mokymo sistemose (pvz., Šveicarijoje ar Vokietijoje), Lietuvos mokinių praktikos įmonėse yra trumpos, o tai riboja jų teikiamą naudą mokiniams. Lietuva šiuo metu neturi sukūrusi sistemos mokymosi darbo vietoje kokybės stebėsenai. Tai riboja su profesiniu mokymu susijusių ministerijų galimybes užtikrinti, kad priimami sprendimai ir skiriamos lėšos būtų paveikūs ir efektyvūs. Tokia stebėseną turėtų būti plėtojama ją įtraukus į bendrą profesinio mokymo stebėsenos sistemą.

4. Priėmimo į profesinį mokymą planavimas neatliepia regioninių ir šalies darbo rinkos poreikių.

2018 m. įsigaliojus naujos redakcijos Profesinio mokymo įstatymui, preliminarų valstybės finansuojamų vietų skaičių pagal Ekonominės veiklos rūšių klasifikatorių nustato Vyriausybė. Pagal STRATA kasmet rengiamos prognozės pagrindu sudaromą ir Vyriausybės tvirtinamą profesinio mokymo valstybės finansuojamų vietų planą ŠMSM skirsto vietas profesinio mokymo įstaigoms pagal Lietuvos švietimo klasifikatorių, o LAMA BPO vykdo centralizuotą mokinių priėmimą. Tačiau įgyvendinti planavimo pokyčiai savo tikslus pasiekė tik iš dalies dėl skirtingų klasifikatorių nesuderinamumo, pagal kuriuos tvirtinamas preliminarus ir galutinis valstybės finansuojamų vietų skaičius. Nesant patikimos ir veiksmingos metodologijos, kaip būtų galima suderinti abiejų klasifikatorių duomenis, išlieka didelis subjektyvumo veiksnys skirstant valstybės finansuojamas vietas pagal švietimo sritis. Taip pat šalyje nėra vykdoma žmogiškųjų išteklių prognozė pagal regionus, o regioninės plėtros tarybos, taip pat dalyvaujančios planavimo procese, įprastai patvirtina profesinio mokymo įstaigų pateiktus priėmimo skaičius. Todėl iš esmės regioninį poreikį identifikuoja ir formuluoja profesinio mokymo institucijos, šios savo ruožtu teikia pirmenybę paklausioms programoms, kurios ne visais atvejais atitinka vietos darbo rinkos poreikius.

Nors kartu su Profesinio mokymo įstatymo pokyčiu įtvirtintas centralizuotas priėmimas (sudaryta galimybė stoti ne tik į pirminio, bet ir į tęstinio profesinio mokymo programas per centralizuotą sistemą) įnešė pozityvių pokyčių įgyvendinant priėmimą į profesinio mokymo institucijas, visų pirma – padidino proceso skaidrumą. Tačiau kitomis įstatymo nuostatomis sukurtas itin centralizuotas planavimo mechanizmas, kuomet ŠMSM privalo suplanuoti mokykloms kvotas pagal mokymosi formas kiekvienai įstaigai iki kvalifikacijų lygmens. Tokia sistema, anot EBPO, gali iškraipyti programų pasiūlą ir paklausą. Lietuvos centralizuotas modelis gali sutrukdyti tinkamai pasinaudoti įgūdžių poreikių stebėsenos duomenimis, darbo rinkos, darbdavių, regionų identifikuojama paklausa ir pasiūla. Lietuvai diegiant profesinio orientavimo visą gyvenimą sistemą, siektina atsakyti centralizuoto švietimo pasiūlos planavimo ir apsvaistyti kitus modelius, kurie yra tiesiogiai pagrįsti nepriklausomais, ekspertiniais esamų ir būsimų darbo rinkos poreikių vertinimais (EBPO, 2020).

5. Nepakankamas profesinio mokymo sistemos lankstumas ir atvirumas.

Kompetencijų pripažinimas. Žinių, gebėjimų ir kompetencijų, įgytų neformaliojo mokymosi ir savišvietos būdu, pripažinimas yra svarbus gerinant žmonių galimybes įsidarbinti, greičiau prisitaikyti prie besikeičiančios darbo rinkos ir didinti motyvaciją mokytis visą gyvenimą. Siekiant įgyti kvalifikaciją ar jos dalį, neformaliojo mokymosi ir savišvietos būdu įgytų kompetencijų pripažinimas sutrumpina profesiniam mokymuisi skirtą laiką, padeda greičiau įsiliesti į darbo rinką ir sutaupo profesiniam mokymuisi skiriamų lėšų. ES Taryba 2012 m. gruodžio 20 d. rekomendavo, kad šalys narės ne vėliau kaip 2018 m., atsižvelgdamos į nacionalines aplinkybes ir ypatumus, ir tokiu mastu, kokį laiko tinkamu, turi nustatyti neformaliojo mokymosi ir savišvietos patvirtinimo priemones.

Trūksta viešai prieinamos informacijos apie neformaliojo mokymosi, darbo patirties ir savišvietos būdu įgytų kompetencijų formalizavimo galimybes ir naudą. Šalies mastu nerenkama informacija apie asmenis, kuriems pripažintos neformaliojo mokymosi ir savišvietos būdu įgytos kompetencijos kaip kvalifikacija ar jos dalis (NŠA turi tik bendrus pirminio ir tęstinio mokymo metu įgytų kvalifikacijų skaičius). Skiriasi kompetencijų vertinimo lėšų skaičiavimas (kaina) vienam asmeniui. Kompetencijų vertinimas ir pripažinimas per ŠMSM sistemą, kai asmuo kreipiasi į profesinio mokymo įstaigą, vienam asmeniui kainuoja 7,18 eurų. Jeigu kreiptasi per Užimtumo tarnybą, 2018 m. vieno asmens vertinimas ir pripažinimas vidutiniškai kainavo apie 180 eurų (Valstybės kontrolė). Užsienyje įgytų kompetencijų pripažinimas. Šiuo metu profesinio mokymo kvalifikacijų akademinis pripažinimas nevykdomas, teisės aktais tokia funkcija nenumatyta niekam, tačiau tai būtų labai aktualu, ypač siekiant susigrąžinti Lietuvos piliečius iš užsienio. Užsienyje įgytų profesinių kvalifikacijų vertės ir lygmens nustatymo (t. y. akademinio pripažinimo) neatlieka jokia Lietuvos institucija. Taip sprendimas dėl užsienio profesinės kvalifikacijos paliekamas priimti profesinei mokyklai, darbdaviui ar kitai asmeni priimančiai institucijai, kuriai sprendimas dėl tokios kvalifikacijos vertės ir lygmens nustatymo yra sudėtingas ir konsultuotis nėra su kuo.

Užsienio profesinių kvalifikacijų akademinio pripažinimo poreikį iliustruoja tai, kad į Studijų kokybės vertinimo centrą (toliau – SKVC), kuris nėra įgaliotas dirbti su tokiomis kvalifikacijomis, ne pagal kompetenciją kasmet kreipiasi:

- užsienio profesinių kvalifikacijų turėtojai (po keletą šimtų asmenų kasmet), kuriuos nukreipia darbdaviai, nežinantys tokios kvalifikacijos lygmens ir vertės, arba kurie patys siekia tokio nustatymo;
- Lietuvos aukštųjų mokyklų asociacija bendrajam priėmimui organizuoti (LAMA BPO), vykdydama priėmimą į profesinio mokymo programas (į kai kurias jų priimama su jau turima profesine kvalifikacija);
- Lietuvos kariuomenė su prašymais (2020 m. ir 2021 m. po apie 50 tokių prašymų) padėti surasti informaciją dėl šauktinių pateikto dalinio profesinio mokymosi užsienyje;
- užsienio profesinių kvalifikacijų turėtojai, kuriuos nukreipia darbdaviai, nežinantys tokios kvalifikacijos lygmens ir vertės;
- kitos priimančios institucijos (pvz., darbdaviai, profesinės mokyklos ir kt.), nežinantys užsienio profesinių kvalifikacijų lygmens ir vertės.

Kasmet tokių prašymų skaičiai auga.

Profesinio mokymo sektorius yra panašaus dydžio, kaip ir aukštojo mokslo. Lietuvoje aukštąjį išsilavinimą 2020 m. turėjo 823 tūkst., tuo tarpu profesinį, arba profesinį su viduriniu arba pagrindiniu turėjo apie 1 000 tūkst. (šaltinis: <https://osp.stat.gov.lt/statistiniu-rodikliu-analize?hash=b1dfe1e2-2a58-46aa-b3fb-98e13720bbfe#/>). Remiantis statistikos duomenimis, vien 2019 m. išduota leidimų užsienio piliečiams gyventi Lietuvoje daugiau kaip 6800 (šaltinis: <https://osp.stat.gov.lt/statistiniu-rodikliu-analize?hash=b1dfe1e2-2a58-46aa-b3fb-98e13720bbfe#/>). Dalis jų yra užsienyje įgiję profesines kvalifikacijas, kurių vertė priimančioms institucijoms nėra žinoma.

Neišplėtotą neformaliojo profesinio mokymo sistemą. Šiuo metu baigiant įgyvendinti visų formalių programų peržiūrą ir pereinant prie visiškai modulinio profesinio mokymo modelio, sudaromos galimybės plėtoti visiškai atvirą sistemą. Siekiant atliepti tiek asmeninius besimokančiųjų, tiek darbo rinkos poreikius, profesinis mokymas, privalo atitikti nūdienos reikalavimus ir teikti paslaugas lanksčiai, ne tik prisiderindamas prie įvairių poreikių, bet ir greitai

reaguodamas į pokyčius. 2009 m. birželio 18 d. Europos Parlamento ir Tarybos rekomendacijoje dėl Europos profesinio mokymo kreditų sistemos (ECVET) sukūrimo^[1] nustatytas tikslas pagerinti mokymosi rezultatų pripažinimą, kaupimą ir perkėlimą, paremti judumą ir mokymąsi visą gyvenimą. Nors pagrindiniai pokyčiai atlikti, tačiau iki galo neišnaudojamas modulinių profesinio mokymo programų privalumas – nepakankamos sisteminės galimybės mokytis pagal neformalias profesinio mokymo programas ar formalių profesinio mokymo programų modulius, ypač mokiniams, baigusiems pagrindinio ugdymo programos pirmąją dalį.

2020 m. pirmą kartą sudaryta galimybė įgyti pirminių profesijos įgūdžių dar besimokant mokykloje, kuria pasinaudojo 576 I–IV gimnazijos klasių ir 9–12 bendrojo ugdymo mokyklų klasių mokiniai (LAMA BPO, 2020). Pilotinis atskirų modulių pasiūlos pateikimas atskleidė nepakankamos programų pasiūlos asmenims, siekiantiems pagrindinio išsilavinimo, problemą bei naujų modulių parengimo svarbą. Mokymosi rezultatų kreditų kaupimo sistema, siekiant asmeniui įgyti kvalifikaciją, vis dar nėra įveiklinta.

Siekiant patenkinti rinkos poreikius bei įgyvendinti ES Tarybos rekomendacijas būtina sudaryti galimybes asmenims rinktis valstybės finansuojamas neformalaus profesinio mokymo programas ar formalios profesinio mokymo programos dalį – modulį, taip pat užtikrinti priėmimo sistemos funkcionalumą bei programų ir kitų registrų papildomų funkcijų įdiegimą, kurios leistų sieti atskirus modulius, formuoti baigtų mokymosi kreditų krepšelį.

Profesinio mokymo ir bendrojo ugdymo dermė. Bendrojo ugdymo mokyklų struktūra ir bendrojo ugdymo mokyklų tinklo pertvarka savivaldybėse turi įtakos mokinių, baigusių pagrindinio ugdymo programos pirmąją dalį, tolesniam pasirinkimui, kur mokytis. STRATA 2019 m. atlikto tyrimo „Universitetas, kolegija ar profesinio mokymo įstaiga? Požiūris, patrauklumas, pasirinkimas“ duomenimis, nuo 2013–2014 mokslo metų iki 2018–2019 mokslo metų dvigubai padaugėjo mokinių, kurie profesinio mokymo įstaigose pasirinko mokytis pagal pagrindinio ugdymo programos antrąją dalį ir siekė įgyti pagrindinį išsilavinimą, skaičius. Mokinių, kurie rinkosi mokytis tik pagal pirminio profesinio mokymo programas (ISCED 2), skaičius nuolat mažėjo, o 2018–2019 mokslo metais jis buvo 9,5 karto mažesnis už profesinio mokymo įstaigose besimokančių tik pagal pagrindinio ugdymo programos antrąją dalį mokinių skaičių. 2018 m. 90,5 proc. mokinių, įgijusių pagrindinį išsilavinimą profesinio mokymo įstaigose, tęsė mokymąsi pagal pirminio profesinio mokymo programas kartu su vidurinio ugdymo programa, siekdami įgyti vidurinį išsilavinimą ir kvalifikaciją (STRATA, 2020). Buvo pastebėta, kad bendrojo ugdymo požiūriu stipriose profesinio mokymo įstaigose, pavyzdžiui, Visagino technologijos ir verslo profesinio mokymo centre, gerai besimokantys mokiniai, taupydami laiką, iš mokyklos išeidavo stoti į aukštąsias mokyklas iškart pabaigę bendrojo ugdymo programą, bet neįgiję profesinės kvalifikacijos. Siekiant sudaryti galimybę mokiniams, baigusiems pagrindinio ugdymo programos pirmąją dalį, mokytis pagal profesinio mokymo programą ir kartu nuosekliai mokytis pagal bendrojo ugdymo programas – pagrindinio ugdymo programos antrąją dalį ir vidurinio ugdymo programą, – siekiant įgyti pagrindinį išsilavinimą, vidurinį išsilavinimą ir IV lygio kvalifikaciją, 2020–2021 m. dešimtyje profesinio mokymo įstaigų pradėtas įgyvendinti eksperimentinis modelis^[2]. Nepakankama profesinio mokymo programų pasiūla mokiniams, baigusiems pagrindinio ugdymo programos pirmąją dalį, numatyta vykdyti bendrojo ugdymo ir profesinio mokymo programų suartinimo eksperimentą. Perskaičiuotos mokymosi valandos ir profesinis mokymas pradėtas dėstyti lygiagrečiai su bendruoju ugdymu jau nuo 9 arba 10 klasės, o ne nuo 11, kaip įprastai. 2020 m. pradėjusiems mokytis pilotiniame projekte dalyvaujančio profesinio mokymo įstaigų dešimtuko devintokams per 4 metus – po 12 klasių – sudaryta galimybė įgyti ne tik brandos atestatą, bet ir profesinę kvalifikaciją tais pačiais metais ir iš karto įsilieti į darbo rinką. Strategiškai žiūrint, tokias profesinio mokymo įstaigas jau galima vadinti technologinėmis gimnazijomis. Grįžtamasis ryšys iš dalyvaujančių mokyklų bei mokinių rodo, kad susidomėjimas tokia idėja auga, projekte norėtų dalyvauti vis daugiau mokyklų. Plečiant eksperimento ribas ir profesinio mokymo sistemos lankstumą, aktualu plėsti profesinio mokymo programų įeities parametrus, peržiūrėti turinį ir programų struktūrą, plečiant pasiūlą mokiniams, baigusiems pirmąją pagrindinio ugdymo programos dalį. Lygiagrečiai pritaikyti registrų funkcionalumus (mokymosi kursų daugėja iki 4, mokinys profesijos mokosi nuo 9 klasės, programos nesuderintos su programų klasifikatoriaus lygmenimis pagal ISCED).

^[1] [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0708\(02\)&from=RO](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0708(02)&from=RO).

prognozuojama, kad inžinerinės pramonės samdomų darbuotojų skaičiaus augimas kasmet iki 2025 m. bus apie 3,5 proc., o iki 2025 m. inžinerinėje pramonėje bus sukurta daugiau nei 12 630 naujų darbo vietų.

Standartinėje inžinerinės pramonės įmonės organizacinėje struktūroje 47 proc. darbuotojų turi profesinį išsilavinimą. 2019 m. priėmimas į profesines mokyklas parodė, kad architektūros ir statybos švietimo srityje pagal planą susidaro apie 300 asmenų trūkumas, gamybos ir perdirbimo – apie 550.

Tikslinės stipendijos pritrauks į prioritetines profesinio mokymo programas pakankamą kiekį norinčių ir labiau motyvuotų mokytis asmenų. Baigę profesinio mokymo programą šie asmenys įsidarbins (sukurs ar užims laisvas darbo vietas) aukštą pridėtinę vertę kuriančiuose ekonomikos sektoriuose, kuriuose darbo užmokestis yra aukštesnis nei vidutinis šalyje. Darbo vietų sukuriama nauda prisidės prie Lietuvos ekonomikos konkurencingumo augimo. Tikslinių stipendijų mechanizmas profesinio mokymo srityje anksčiau taikytas nebuvo, reikalingas papildomas administravimas bei informacinės sistemos tobulinimas.

[\[1\] https://investlithuania.com/wp-content/uploads/2018/03/IRT-specialistai-Lietuvoje.pdf.](https://investlithuania.com/wp-content/uploads/2018/03/IRT-specialistai-Lietuvoje.pdf)

7. Nepakankamas socialinių partnerių įsitraukimas į profesinį mokymą.

Efektyvaus švietimo įstaigų ir darbdavių bendradarbiavimo aktualumas ypač padidėjo koronaviruso pandemijos kontekste. Viena vertus, dėl ekonomikos nuosmukio daugelis įmonių atsidūrė tokioje padėtyje, jog atidėjo naujų darbuotojų priėmimą į darbą, ėmė mažinti darbuotojų skaičių arba visai užsidarė. Mažiau įmonių yra pajėgios suteikti mokiniams mokymosi darbo vietoje galimybes ir šiame kontekste gali neteikti prioriteto kitoms bendradarbiavimo su švietimo įstaigomis formoms. Kita vertus, vis daugiau mokinių susiduria su trumpalaikė nedarbo rizika, kuri ilgai gali turėti stiprų neigiamą poveikį jų įsidarbinimui ilguoju laikotarpiu ateityje. Mokymosi darbo vietoje galimybės šiems mokiniams gali padėti pagerinti jų perspektyvas darbo rinkoje ir sumažinti nedarbo riziką (EBPO, 2020).

Lietuvoje trūksta švietimo įstaigų ir darbdavių bendradarbiavimo kultūros, o bendradarbiavimas dažnai būna *ad hoc*. Šaliai tenkantis iššūkis yra didinti ir tiksliai taikyti paskatas švietimo institucijų ir darbdavių efektyviam bendradarbiavimui. Tai padėtų užtikrinti, kad profesinio mokymo absolventai įgytų įgūdžių, atitinkančių esamus ir numatomus darbo rinkos poreikius (EBPO, 2020).

2018 m. Profesinio mokymo įstatymo pokyčiai, numatę didesnę darbdavių įsitraukimą į profesinio mokymo įstaigų valdymą, kol kas nedavė siekto rezultato, nepaisant to, kad sukurtos sisteminės prielaidos darbdaviams dalyvauti profesinio mokymo valdymo procese įvairiais lygmenimis – institucijų tarybose, būti įstaigų dalininkais, dalyvauti sektoriniuose profesiniuose komitetuose, įsitraukti į priėmimo planavimo procesą ir pan. Ir toliau išlieka svarbu įtikinti darbdavius apie tokio bendradarbiavimo vertę bei pritraukti juos aktyviau imtis socialinio partnerio vaidmens. Profesinių sąjungų, kaip socialinių partnerių, profesiniame mokyme vaidmuo iki šiol iš esmės yra neegzistuojantis.

8. Profesijos mokytojų rengimo ir kompetencijų tobulinimo sistema neužtikrina, kad visi mokytojai turėtų reikiamus įgūdžius.

Pagal amžių tarp profesijos mokytojų vyrauja 50 metų amžiaus ir vyresni pedagogai. Tendencija ypač ryški Tauragės ir Telšių apskrityse: čia šio amžiaus mokytojų dalis siekia 77 proc. Palyginti su 2017–2018 m. m., vyresnių nei 50 metų profesijos mokytojų dalis bent keliais procentais išaugo beveik visose apskrityse (nedidelis, maždaug 3 procentiniais punktais sumažėjimas pastebimas tik Marijampolės apskrityje). Kartu atkreiptinas dėmesys į tai, kad bendras jaunesnių nei 30 metų profesijos mokytojų, kurių pagrindinė darbovietė yra profesinio mokymo įstaiga, dalis 2018–2019 m. m. siekė 4 proc. (STRATA, 2020).

ŠVIS duomenimis, pedagogų (profesijos ir bendrojo ugdymo mokytojų) dalyvavimas kvalifikacijos tobulinimo ir persikvalifikavimo kursuose mažėja. Kursų lankytojų ir išduotų kvalifikacijos tobulinimo pažymėjimų skaičiaus palyginimas rodo, jog kai kurie asmenys galbūt dalyvauja keliuose kvalifikacijos tobulinimo renginiuose (t. y. kvalifikacijos pažymėjimų skaičius viršija bendrą dalyvavusiųjų kursuose skaičių). ŠMSM duomenimis, lėšų pedagogų kvalifikacijai tobulinti 2018 m. skyrė visos profesinio mokymo įstaigos (dažniausiai – nuo 1 000 iki 10 000 eurų; šešiose įstaigose sumos siekė nuo 10 000

iki 19 000 eurų). Profesinio mokymo įstaigų biudžetuose kvalifikacijai skiriamos sumos dažniausiai neviršijo 0,3 proc. įstaigos biudžeto. Didžiausia skirta suma 2018 m. siekė 0,8 proc. Lyginant 2017 m. ir 2018 m. profesinio mokymo įstaigų išlaidas kvalifikacijai kelti, bendra suma 2018 m. buvo šešiais tūkstančiais eurų mažesnė (STRATA, 2020).

Susirūpinimą kelia profesijos mokytojų turimos praktinio darbo patirties apimtys ir gylis. Kai kurie Lietuvos profesijos mokytojai neturi praktinės patirties savo mokomojo dalyko srityje. Apklausų rezultatai rodo, kad beveik visi profesijos mokytojai Lietuvoje turi profesinę kvalifikaciją savo specializacijos srityje, tačiau daugiau nei 40 proc. neturėjo ankstesnio atitinkamo darbo patirties (EBPO, 2017 m.). Vienas iš būdų šiai problemai spręsti, kartu didinant profesinio mokymo programų atitiktį darbo rinkos poreikiams, aktyvesnis profesinio mokymo teikėjų ir darbdavių bendradarbiavimas ir tiesioginis prisidėjimas prie mokymosi ir mokymo deleguojant praktikus mokyti pagal programas (OECD 2017, LMO). Taip pat būtina kurti tvarias profesijos mokytojų kompetencijų tobulinimo priemones, sudarant sąlygas stažuotis įmonėse.

Siekdama pokyčio profesijos mokytojų rengimo ir kompetencijų tobulinimo sistemoje, Lietuva turėtų laikytis principų, patvirtintų 2020 m. Osnabriuko deklaracijoje – teikti paramą profesijos mokytojams, suaugusiųjų švietimo specialistams, suteikiant jiems tinkamus įgūdžius ir priemones tiek naudotis, tiek panaudojant skaitmenines technologijas; visų pirma taikant sistemingą požiūrį į profesijos mokytojų rengimą ir nuolatinį jų profesinį tobulėjimą tiek mokyklinėje aplinkoje, tiek realioje darbo vietoje, įskaitant ir nuotolinį mokymą, bei suteikiant jiems galimybę siekti pažangos karjeroje.

2 problema – Nesukuriamos palankios sąlygos asmenims plėtoti karjeros planavimui būtinas kompetencijas.

Informacijos ir galimybių gauti kokybiškas karjeros paslaugas trūkumas yra pagrindiniai barjerai, lemiantys neefektyviai veikiančią profesinio orientavimo sistemą. Profesinio orientavimo ir konsultavimo paslaugos teikiamos fragmentiškai kelių įstaigų, didžiausią dalį dėmesio skiriant mokiniais ir jaunimui. EBPO ataskaitose nurodo, kad dėl profesinio orientavimo paslaugų fragmentiškumo neužtikrinamas sklandus perėjimas iš švietimo sistemos į darbo rinką, neužtikrinamas reikiamų profesijų darbuotojų parengimas, mokyklose teikiamų paslaugų neužtenka, netinkama paslaugų kokybė, nevystomos mokymosi visą gyvenimą kompetencijos vyresnio amžiaus gyventojams, senėjant visuomenei neugdama išlikimo darbo rinkoje ir prisitaikymo prie jos kompetencija. Sprendžiant šį iššūkį, teigiamą poveikį galėtų padaryti politikos koordinavimas, konsoliduojant skirtingus veikėjus ir sujungiant juos į veiksmingą tarpinstitucinio bendradarbiavimo sistemą. Tikėtina, kad išsprendus problemą kiekvienas mokinys ir suaugęs asmuo galėtų gauti efektyvias ugdymo karjerai ir karjeros planavimo paslaugas, o mokymosi visą gyvenimą kultūros formavimas įgalintų kiekvieną žmogų gebėti prisitaikyti prie pokyčių – sparčiai kintančios socialinės, ekonominės ir kultūrinės būklės, technologinės ir skaitmeninės pažangos, žaliosios transformacijos.

Sustiprinus karjeros paslaugų patrauklumą, kokybę ir prieinamumą, būtų sukurtos sisteminės prielaidos formuoti asmenų gebėjimus sąmoningai planuoti savo karjerą, adekvačiai įvertinti asmenines savybes, gebėjimus ir apsispręsti dėl profesijos pasirinkimo bei jaustis atsakingiems už savo ateitį, lengviau ir greičiau prisitaikyti prie besikeičiančių pasaulinių darbo rinkos tendencijų. Šių pokyčių būtų galima pasiekti sustiprinus karjeros paslaugų prieinamumą ir socialinę atskirtį patiriantiems asmenims, mažinant paslaugų prieinamumo skirtumus tarp kaimo ir miesto vietovėse gyvenančių asmenų, didinant karjeros paslaugų patrauklumą, taip pat užtikrinant dalies paslaugų teikimą ne tik realioje, bet ir virtualioje aplinkoje.

Profesinio orientavimo sistemos stiprinimo poreikį iliustruoja Lietuvoje egzistuojanti įgūdžių neatitiktis darbo rinkoje. 2019 m. Lietuvoje aukštąjį išsilavinimą turėjo 57,6 proc. (vidutiniškai ES – 40,7 proc.) visų 30–34 metų gyventojų, tačiau pastebimas ryškus neatitikimas tarp turimos absolventų kvalifikacijos ir dirbamo darbo. Tik 42 proc. dirbusių universitetų I pakopos, 65 proc. II pakopos ir 30 proc. kolegijų absolventų dirbo aukštojo mokslo kvalifikacijos reikalaujančius darbus. Tai rodo, kad būtina stiprinti profesinio orientavimo ir karjeros planavimo sistemą visose amžiaus grupėse ir skirtingą išsilavinimą turintiems žmonėms, daryti tai tikslingai ir tvariai, vienijant sistemoje veikiančių įstaigų paslaugas ir jų prieinamumą.

Sprendžiamos problemos priežastys:

1. Neišplėtotą profesinio orientavimo sistemą, apimanti visų amžiaus tarpsnių asmenis, ir neįtvirtintą profesinio orientavimo teikimo modelis.

Į profesinio orientavimo modelių kūrimą buvo investuota gana daug lėšų, tačiau nutrūkus ES finansavimui, situacija pakito – reikiamas valstybinis finansavimas profesinio orientavimo sistemai palaikyti nebuvo užtikrintas. Šiuo metu bendras profesinio orientavimo sistemos modelis nėra įtvirtintas, paslaugos teikiamos fragmentuota arba net nėra teikiamos. Neįtvirtintas reglamentavimas, kuris nustatytų paslaugų teikiamų mokiniams ir suaugusiems asmenims principus, apimtis, taip pat neįtvirtintas profesinio orientavimo sistemos valdymo modelis, kuris būtinas siekiant užtikrinti teikiamų paslaugų kryptingumą ir kokybę. Nors Švietimo įstatymas įtvirtinta profesinio orientavimo paslaugų teikimą nuo pirmos klasės, tačiau profesinio orientavimo paslaugos teikiamos tik dalyje Lietuvos mokyklų: paslaugas mokiniams organizavo 528 švietimo įstaigos – 35 profesinio mokymo įstaigos bei jų skyriai ir 493 bendrojo ugdymo mokyklos (LMNŠC, 2018).

2. Neužtikrinamas profesinio orientavimo paslaugų teikimas mokiniams ir suaugusiems asmenims.

Turimais duomenimis, 2016–2017 m. m. profesinio orientavimo (karjeros) paslaugas mokiniams organizavo 528 švietimo įstaigos – 35 profesinio mokymo įstaigos bei jų skyriai ir 493 bendrojo ugdymo mokyklos (LMNŠC 2018). Taip pat profesinio orientavimo paslaugas teikia privatūs paslaugų teikėjai. Jie daugiausia įsikūrę didžiuosiuose miestuose, tad profesinio orientavimo prieinamumas priklauso nuo to, kokioje vietoje gyvena asmuo. Profesinis orientavimas dažniausiai vykdomas karjeros specialistų, dirbančių mokyklose, tačiau nepakankamas dėmesys skiriamas išorės partnerių įtraukimui, vaikų dalyvavimui profesinio veiklinimo veiklose ir kt. Taip pat vis dar trūksta bendros metodikos, kuri sudarytų sąlygas visoms švietimo įstaigoms profesinio orientavimo paslaugas teikti laikantis vienodo standarto. Priėmus Švietimo įstatymo pakeitimus, buvo siekiama įvesti karjeros specialisto pareigybes mokyklose, ir tam nuo 2017 m. prašomas papildomas finansavimas. Planuojama, jog biudžetinis finansavimas turėtų būti įtvirtintas nuo 2023 m. Siekiama jog karjeros specialistų etatų kiekis siektų daugiau nei 350 etatų ir įgyvendintų santykį: 1 etatas vidutiniškai tektų 900 mokinių turinčiai mokyklai. Mokyklos šiuo metu neskiria pakankamo dėmesio profesinio orientavimo veikloms vykdyti mokyklose, taip pat nesudaro pakankamų galimybių mokyklose dirbantiems karjeros specialistams tobulinti kompetencijas.

Statistikos duomenimis, sistemoje dirba 516 karjeros specialistų. Jų skaičius – 10 kartų didesnis nei etatų skaičius. Tai rodo, kad karjeros specialistų pareigos yra ne pirmailės. 21 savivaldybėje nėra skiriama nė vieno etato karjeros specialistui. 2016–2017 m. m. vienam karjeros specialisto etatui vidutiniškai teko net 4 659 mokiniai, o vieno mokinio profesinio orientavimo veikloms vidutiniškai skirta apie 1,1 euro per metus. Karjeros specialistui nėra nustatyti kvalifikaciniai reikalavimai ar kvalifikacijos tobulinimo gairės. Pagal „Kurk Lietuvai“ atlikto tyrimo rezultatus, tai sukelia problemų mokyklos direktoriams darbinant tokius specialistus, nes iki galo neaišku, kokios kvalifikacijos specialisto ieškoti.

LMNŠC apklausos duomenimis, iš visų karjeros specialistų tik 13 proc. buvo įgiję specialų išsilavinimą. Profesinio orientavimo paslaugos suaugusiems asmenims nėra teikiamos sistemiškai. Karjeros konsultacijas gali gauti Užimtumo tarnyboje registruoti asmenys, ieškantys darbo, tačiau didžioji dirbančio amžiaus populiacijos dalis gali gauti nebent privačias paslaugas, kurioms finansavimas nėra skiriamas.

3 problema – Nepakankamos galimybės mokiniams plėtoti kompetencijas STEAM mokslų kryptyse.

Pažangios pasaulio valstybės jau seniai telkia dėmesį į integruotą STEAM (gamtos mokslų, technologijų, inžinerijos, kūrybiškumo ir matematikos) ugdymą, ypač mokyklose, taip siekdamas paruošti jaunąją kartą XXI a. iššūkiams, ugdyti problemų sprendimo ir kritinio mąstymo gebėjimus, tinkamai supažindinti mokinius su karjeros STEAM profesijose galimybėmis bei užtikrinti visos šalies konkurencingumo ir produktyvumo augimą. Deja, nepaisant darbo rinkos poreikių ir šalies ekonomikos vystymosi, tik ketvirtadalis Lietuvos abiturientų renkasi tikslųjų, gamtos, technologinių ir inžinerinių mokslų (STEM) specialybes. Vienas iš veiksnių, lemiančių tokį pasirinkimą, yra tai, jog ir darželiuose, ir mokyklose STEAM dalykai dėstomi remiantis teorija ir tik menkai pateikiant pavyzdžių, aktualių kasdienių reiškinių paaiškinimų. Tarptautinio penkiolikmečių PISA tyrimo, apimančio skaitymo gebėjimus, matematinį ir gamtamokslų raštingumą, rezultatai yra žemesni už EBPO šalių vidurkį.

Taip pat pagal tarptautinį inovatyvumo indeksą (2019) esame žemiau, nei tikimasi pagal išsivystymo lygį, kartu su Jungtiniais Arabų Emyratais, Kataru, Omanu ir keliomis kitomis valstybėmis. Pažvelgus į stojančiųjų į aukštąsias mokyklas mokinių rezultatus, matyti, jog didžiuosiuose miestuose besimokančiųjų vidurkis yra aukštesnis nei tų, kurie mokosi regionuose. Be to, Lietuvoje, taip pat ir Bulgarijoje, Estijoje, Lenkijoje, Serbijoje ir Ukrainoje, daugiau nei 15 proc. berniukų teigė norintys pasirinkti su IKT susijusias profesijas, tuo tarpu daugiau nei 3 proc. mergaičių tokio noro neišreiškė nei vienoje iš PISA teste dalyvavusių šalių. Neformalus mokinių švietimas Lietuvoje taip pat nėra plačiai orientuotas, dažniausiai pasirenkami ir finansuojami būreliai yra menų ir sporto – gamtamokslinės krypties būreliams skiriamas mažas dėmesys (detali NVŠ analizė pateikiama 3.2 uždavinio 2 problemoje).*

*Kurk Lietuvai 2020 m. tyrimo (STEAM regioninio bendradarbiavimo stiprinimas) ataskaita.

Sprendžiamos problemos priežastys:

1. Nepakankama neformaliojo vaikų švietimo STEAM krypčių programų pasiūla.

Remiantis dalyvavimo NVŠ programose statistika, dalyvavimas STEAM krypčių programose 2020 m. siekia apie 5 proc. nuo bendro mokinių skaičiaus. Palyginimui – dalyvavimas įvairiose sporto ar meno krypčių programose siekia daugiau nei 20 proc. ir 15 proc.

Menką dalyvavimą STEAM krypčių programose lemia tiek nepakankama programų pasiūla (atitinkamai iki 5 proc. nuo bendro NVŠ programų skaičiaus), tiek mažas šių krypčių populiarumas tarp mokinių, be to, trūksta STEAM krypčių mokytojų, galinčių kokybiškai ir patraukliai vykdyti STEAM krypties programas. STEAM krypčių plėtra tik privačiomis investicijomis nėra pakankama, be to, sukurtos paslaugos kartais tampa nepakankamai patrauklios dėl didesnių paslaugos teikimo kainų, kurios nulemtos ir didelių investicijų, reikalingų STEAM krypčių plėtrai. Nėra skiriamas pakankamas dėmesys STEAM krypčių NVŠ programų plėtrai. STEAM krypties programos plėtojamoms, pasinaudojant NVŠ krepšelio finansiniu mechanizmu, tačiau jis nėra pakankamas užtikrinti tvarią šių programų plėtrą. Savivaldybės nepriima sprendimų, susijusių su NVŠ tinklo kaita ir jo atnaujinimu, bendrojo ugdymo mokyklose STEAM būreliai neorganizuojami arba jie nepopuliarūs. Taip pat į NVŠ programų teikimą menkai įsitraukia profesinės mokyklos, kurios galėtų sudaryti proveržį technologinės krypties veiklų pasiūlos plėtroje. Detali NVŠ situacijos analizė pateikiama 3.2 uždavinio 2 problemos aprašyme.

2. Neišplėtotas STEAM centrų tinklas.

STEAM centrai yra inovatyvus būdas mokinius supažindinti ne tik su gamtos mokslų, technologijų, inžinerijos ir matematikos (STEM) subtilybėmis, bet pažvelgti į tai kūrybiškai ir tarpdiscipliniškai, prijungiant menus ir dizainą (A). Tokiuose centruose Norvegijoje, Nyderlanduose, Jungtinėse Amerikos Valstijose, Jungtinėje Karalystėje ir kitose valstybėse mokiniai nuo pat ankstyvo amžiaus jau beveik du dešimtmečius yra skatinami spręsti kompleksiškas problemas ir taip mokosi integruoti žinias iš skirtingų disciplinų, lavinti kritinį ir kūrybinį mąstymą bei bendradarbiauti siekiant rezultatų. Taip ugdomas visapusiškas, lankstus ir nebijantis inovacijų žmogus. Šiuo metu Lietuvoje yra steigiami 10 STEAM atviros prieigos centrų, kuriuose formalaus ir neformalaus ugdymo veiklų metu 7–12 klasių mokiniai įsitrauktų į įvairias tiriamąsias ir eksperimentines veiklas. Ši STEAM iniciatyva yra orientuota į ugdymo kokybės gerinimą, STEAM dalykų populiarinimą bei visų ugdymo proceso dalyvių – mokinių, mokytojų ir socialinių partnerių – įtraukimą, kūrybinio potencialo didinimą.

STEAM tinklo diegimas sudarys sąlygas didinti mokinių susidomėjimą gamtos mokslais, technologijomis, inžinerija, matematika ir ugdyti jų kūrybiškumo, iniciatyvumo ir verslumo kompetencijas; skatinti jaunimą rinktis tyrėjo profesiją, tikslųjų mokslų sritis, informatiką. STEAM (angl. *science, technology, engineering, arts, mathematics*) 4 integralaus ugdymo principų panaudojimas švietime gali padėti spręsti mokinių susidomėjimo šiomis sritimis stokos problemą. Lietuvos darbo rinkoje jau kurį laiką pastebimas didelis STEM sričių specialistų poreikis, o ateityje prognozuojamas dar didesnis jų stygius, tačiau STEAM studijas renkasi tik apie 27 proc. mokinių. Tuo tarpu socialiniai mokslai ir toliau išlaiko stabilų populiarumą ir 2019 m. juos rinkosi per 40 proc. šalies mokinių (LAMA BPO, 2019). Tokie mokinių pasirinkimai atspindi vyraujančią mažą jaunimo domėjimąsi STEAM mokslų studijomis ir susijusiomis profesijomis.

Gamtamokslinio raštingumo rezultatų atotrūkis tarp didmiesčių ir mažesnių miestų bei kaimo mokyklų nemažėja, o gabesniems vaikams ir vaikams, besidomintiems STEAM mokslais, trūksta galimybių gilinti žinias šiose srityse (PISA, 2018). Mokyklų gamtos mokslų, technologijų ir matematikos infrastruktūros (mokymo priemonių ir įrangos) būklė ilgą laiką buvo kritinė – STEAM mokslų buvo mokomasi tik teoriniame lygmenyje. Nors šiuo metu vis daugėja STEAM ugdymo ir populiarinimo iniciatyvų, tačiau svarbu pažymėti, kad daugumoje šalies mokyklų (taip pat ir vykdančių ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo programas) vis dar nėra galimybių gilesniam praktiniam STEAM mokymui organizuoti, taigi atotrūkis tarp esamo – teorinio ir siektino – praktinio, patyrimu paremto mokymo yra ryškus.

STEAM centrų kūrimas apskričių teritorijų centruose sudarys sąlygas visų šalies mokinių formaliajam ir neformaliajam ugdymui pasitelkiant naujausią laboratorinę įrangą bei modernias mokymo metodikas. Kuriamos mokymosi aplinkos bus atviros visiems Lietuvos mokiniams, nepaisant jų gyvenamosios vietos ar socialinės padėties. Centrų veiklos ir teikiamos paslaugos jiems sudarys didesnes galimybes pasirinkti geriausiai jų gebėjimus, poreikius ir interesus atitinkančią veiklą, tyrinėti, analizuoti ir kurti.

3. Nepakankama pradinio ir gamtamokslinio ugdymo mokytojų kvalifikacija (žr. 3.1 uždavinį).

4. Neužtikrinamas visų Lietuvos mokyklų aprūpinimas laboratorijomis (žr. 3.1 uždavinį).

4 problema – Aukštojo mokslo sistemos teikiamų įgūdžių ir darbo rinkos poreikių neatitiktis.

Nors Lietuvoje aukštasis mokyklas baigusiu asmenų užimtumo lygis praėjus 1–3 metams po studijų baigimo yra aukštas (87,6 proc.), tačiau pastebimas neatitikimas tarp turimos neseniai studijas baigusiu absolventų kvalifikacijos ir dirbamo darbo (STRATA. Lietuvos studijų būklė. 2020. <https://strata.gov.lt/images/tyrimai/2020-metai/svietimo-politika/20200901-Lietuvos-studiju-bukle.pdf>). 2019 m. praėjus vieniems metams po studijų baigimo tik 42 proc. dirbusių universitetų I pakopos, 65 proc. universitetų II pakopos ir 30 proc. kolegijų absolventų dirbo aukštos kvalifikacijos darbus. Viena vertus, aukštas gyventojų išsilavinimo lygis turėtų suteikti šaliai konkurencinį pranašumą, tačiau asmenų, turinčių aukštąjį išsilavinimą, įsidarbinimo rodikliai rodo neatitiktį darbo rinkos poreikiams, „perteklinės kvalifikacijos“ kūrimą – absolventai dirba darbą, nereikalingą aukštojo išsimokslinimo.

Sprendžiamos problemos priežastys:

1. Studijų finansavimo ir priėmimo sistema neskatina aukštųjų mokyklų orientacijos į pažangą ir kokybę.

Valstybės ir savivaldybių biudžetų išlaidoms aukštojo mokslo studijoms augant, o studentų skaičiui mažėjant, valstybės išlaidos vienam studijuojančiam asmeniui per pastarąjį penkmetį universitetuose išaugo 8 proc., kolegijose – 31 proc. ir 2018 m. atitinkamai siekė 3 180 eurų universitetuose ir 1 279 eurus kolegijose (STRATA. Lietuvos studijų būklė. 2020). 2019 m. šios lėšos siekė 3 700 eurų universitetuose ir 1 500 eurų kolegijose (Švietimas šalyje ir regionuose. 2020: <https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2020/08/Svietimas-salyje-2020.pdf>). Nepaisant gana optimalaus valstybės skiriamo finansavimo švietimui, lėšų panaudojimas yra neefektyvus ir tiesiogiai nepasiekia studentų. Vis dėlto vis dar patenkame tarp mažiausiai lėšų studentams skiriančių šalių. Eurostato duomenimis, Lietuva yra ketvirta tarp šalių, kuriose vienam studentui tenka mažiausiai lėšų. 2017 m. Lietuvos valstybės išlaidos vienam studijuojančiam asmeniui, perskaičiavus pagal perkamosios galios standartą, buvo 4 272 eurai (https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDUC_UOE_FINE09_custom_114970/bookmark/table?lang=en&bookmarkId=c9242ca0-6106-4649-80b6-29c003f327a3). Lėšų dalis, tenkanti studentui, yra labai maža, nes daugiausia išleidžiama ūkiui ir administravimui. Universitetų finansavimas nėra tvarus, nes vyrauja priklausomybė nuo ES struktūrinių fondų. Aukštųjų mokyklų siekis išlaikyti administracinį aparatą bei ūkį neretai įgyvendinamas mokslo kokybės ir studentų pasitenkinimo sąskaita bei padengiant kaštus ES struktūrinių fondų lėšomis, kurie turėtų būti skiriami aukštajam mokslui atnaujinti ir vystyti. Studijų finansavimo sistema nėra orientuota tenkinti ūkio poreikius, valstybės finansuojamos studijų vietos aukštosioms mokykloms paskirstomos ne tik trūkstamų profesijų specialistams rengti, bet ir tenkina stojančiųjų poreikius. Patiriamas didelis spaudimas didinti bendrą valstybės finansuojamų studijų vietų skaičių, dėl to iškraipomos proporcijos tarp profesinio mokymo, koleginio ir universitetinio sektorių. Aukštosios mokyklos siūlo studijų

programas stojantiesiems ir rengia specialistus ne pagal realų specialistų poreikį rinkai, o pagal jų populiarumą, nes nuo to priklauso studijų finansavimas. Dėl to darbo rinkoje jaučiamas kai kurių specialistų (ypač STEM) trūkumas, o dalies studijų programų absolventai dirba darbą, nereikalaujantį aukštojo išsilavinimo. Nevienodų priėmimo sąlygų taikymas norintiesiems mokytis už savo lėšas ir norintiesiems studijuoti valstybės finansuojamose vietose taip pat daro įtaką vykdomų studijų kokybei. Jau 2019 m., priimant į aukštąsias mokyklas, buvo siekta suvienodinti minimalią kartelę stojantiesiems į valstybės finansuojamas ir į valstybės nefinansuojamas studijų vietas. Suvienodinti jas buvo bandoma aukštųjų mokyklų susitarimu, tačiau susitarimo laikosi ne visi universitetai. LAMA BPO duomenimis, 2020 m. valstybės finansuojamų studijų vietų sutartis su universitetais pasirašiusių vidutinis konkursinis balas siekia 7,56 (2019 – 7,86), valstybės nefinansuojamose vietose studijuojančiųjų vidutinis konkursinis balas siekia 6,83 (2019 m. – 6,68) (<https://bakalauras.lamabpo.lt/2019-m-istojusiuju-konkursiniai-balai/>). Sutartis su kolegijomis pasirašiusių vidutinis konkursinis balas gerokai mažesnis nei universitetų sektoriuje. Valstybės finansuojamų studijų vietų sutartis su kolegijomis 2020 m. pasirašiusių vidutinis konkursinis balas siekia 6,03 (2019 m. – 6,03), o nefinansuojamose vietose – 4,72 (4,82). 2020 m. asmenys, studijuojantys I pakopos ir vietosiose studijose savo lėšomis (valstybės nefinansuojamose studijų vietose), sudarė 46 proc. visų studijuojančių.

Neefektyvų studijų sistemos funkcionavimą bei studijų programų optimizavimo (studijų programų stambinimas, studijų turinio atnaujinimas ir pan.) poreikį rodo nerentabilių studijų programų skaičiai – LAMA BPO duomenimis, 2019 m. stojantieji į universitetus ir kolegijas galėjo rinktis iš 614 I pakopos studijų programų (2017 m. – iš 768, 2018 m. – iš 683), daugiau kaip 50 I pakopos studijų programų atsisakyta jau priėmimo metu, tačiau daugiau kaip 60 programų išliko nerentabilios ir priėmimo pabaigoje (<https://www.skvc.lt/default/lt/naujienos/pranesimai/2019-m-bendrojo-priemimo-i-pirmosios-pakopos-ir-vientisias-studijas-apzvalga-ar-kokybiskos-studijos-populiarios>).

2. Mokslo ir studijų institucijų tinklas neatitinka mokinių / studentų skaičiaus mažėjimo tendencijų.

2019 m. stojančiųjų ir priimtųjų į aukštąsias mokyklas skaičius ir toliau mažėjo. Tai susiję tiek su abiturientų skaičiaus mažėjimu, tiek su iki 2019 m. keltais minimaliais stojimo į aukštąsias mokyklas reikalavimais. 2019 m., palyginti su 2018 m., abiturientų sumažėjo 7 proc., priimtųjų į aukštąsias mokyklas buvo 5 proc. mažiau (STRATA. Lietuvos studijų būklė. 2020 m. <https://strata.gov.lt/images/tyrimai/2020-metai/svietimo-politika/20200901-Lietuvos-studiju-bukle.pdf>). Tačiau, 2020 m. padidinus valstybės finansuojamų studijų vietų skaičių, studijų sutartis su aukštosiomis mokyklomis pasirašė 5 proc. stojančiųjų daugiau nei 2019 m. (2020 m. – 20 237 stojantieji, 2019 m. – 19 255). 2020 m. Lietuvos abiturientų, palyginti su 2019 m., vėl sumažėjo: bendrojo ugdymo mokyklose šiemet įteikti 20 879 brandos atestatai (2019 m. – 21 988), profesinio mokymo įstaigose – 3 781 (2019 m. – 4 093). 2017 m. Lietuvos Respublikos Seimas ir Lietuvos Respublikos Vyriausybė inicijavo valstybinių universitetų tinklo pertvarką. 2019 m. priimtas Lietuvos Respublikos Vyriausybės nutarimas „Dėl Valstybinių universitetų tinklo optimizavimo plano įgyvendinimo priemonių patvirtinimo pakeitimo“ (Nr. 945). Trys universitetai (LEU, ASU, VDU) oficialiai tapo konsoliduotu Vytauto Didžiojo universitetu. 2019 m. VU ir ŠU pasirašė ketinimų protokolą dėl jungtinės veiklos sutarties. Šiuo metu Lietuvoje veikia 12 valstybinių universitetų ir 12 valstybinių kolegijų. Kaip pažymima EK 2019 m. pateiktame Lietuvos struktūrinių reformų įvertinime, aukštojo mokslo sistemos reforma įgyvendinama lėtai (https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/file_import/2019-european-semester-country-report-lithuania_lt.pdf). Atsakingoms institucijoms rekomenduojama imtis svarbių veiksmų, kad būtų baigtas konsoliduoti aukštojo mokslo tinklas, apimantis daugiau nei 40 valstybinių ir privačių universitetų ir kolegijų. Didinti mokslo ir studijų veiklos kokybę galima įvairiomis priemonėmis, tačiau jos visos duos ribotą poveikį, jei tinklas bus fragmentuotas, susidubliavęs ir neefektyviai naudojantis ribotus resursus. Neefektyvų aukštųjų mokyklų tinklą rodo ir atitinkamame regione esančių valstybinių aukštųjų mokyklų vykdomų vienodų studijų kryptių statistika (STRATA parengtoje Aukštųjų mokyklų veiklos pažangos vertinimo metodikoje (2020 m.) aukštosios mokyklos suskirstytos į tris Lietuvos regionus – Rytų Lietuvos, Vidurio Lietuvos ir Vakarų Lietuvos). Pavyzdžiui, Rytų Lietuvos regione universitetuose dubliuojama apie 40 procentų visų regione vykdomų studijų kryptių, kolegijose – apie 65 procentus vykdomų studijų kryptių. Panaši situacija ir Vidurio Lietuvoje – universitetuose dubliuojama apie 40 proc. visų regione vykdomų studijų kryptių, kolegijose – 50 proc.

3. Nepakankamai išvystyta mokslo ir studijų sistemos bei žmogiškųjų išteklių stebėseną.

Nacionaliniu mastu mokslo ir studijų analitika, žmogiškųjų išteklių stebėseną nėra institucionalizuota, todėl sprendimams priimti reikalingi duomenys nėra efektyviai kaupiami ir valdomi. Mokslo ir studijų finansavimo ir priėmimo sistemos pertvarkoms būtina įgyvendinimo sąlyga yra nuolatinė sistemos stebėseną, jos būklės, kaitos, procesų analizė, kurių pagrindu būtų formuluojami siekiniai. Iki šiol vykdoma bendra stebėseną buvo atliekama fragmentiškai (pagal atskirus užsakymus tyrimus atlieka STRATA), priklausoma nuo turimų lėšų, nesutelkta vienoje institucijoje, kuri stebėtų, kaaptų ir analizuotų kokybinius bei kitus duomenis, būtinus aukštojo mokslo politikai formuoti ir jos kokybei užtikrinti. Mokslo ir studijų sistemos stebėsenos duomenų trūkumas nesukuria tinkamų sąlygų laiku priimti pagrįstus sprendimus, reikalingus aukštojo mokslo kokybei tobulinti.

Valstybės registruose yra kaupiami įvairūs su aukštuoju mokslu susiję duomenys, kurie naudojami stebėsenai, taip pat vertinant studijas ar aukštosios mokyklos veiklą. Kyla poreikis šiuos duomenis efektyviai panaudoti atliekant išorinius vertinimus, taip pat atliekant kasmetinę stebėseną. SKVC kasmetinėse grįžtamojo ryšio aukštųjų mokyklų ir ekspertų apklausose randami siūlymai kurti elektroninę platformą, kurioje visi išoriniam vertinimui reikalingi dokumentai būtų talpinami į elektroninę formą, dalis duomenų būtų gaunami tiesiogiai iš registru. Tokia elektroninė platforma leistų užtikrinti didesnę atskaitingumą ir viešumą, būtų išvengiama duomenų dubliavimo, sumažintų procese dalyvaujančioms institucijoms tenkančią našą. STRATA, analizuodama aukštųjų mokyklų išorinio vertinimo problemas, nurodo, kad išoriniam vertinimui reikalingų duomenų rinkimas ir sisteminimas bei savianalizė aukštosioms mokykloms kainuoja daug laiko, žmogiškųjų ir finansinių išteklių.

4. Nepakankamas studijų kokybės užtikrinimo veiksmingumas.

Viena iš priežasčių, ribojančių kvalifikuotos darbo jėgos pasiūlą bei šalies ūkio inovatyvumą ir konkurencingumą, yra nepakankamas studijų kokybės užtikrinimo veiksmingumas. Per visą 2010–2018 m. laikotarpį 6 metams akredituota 52 proc. studijų programų, 3 metams – 45 proc., neakredituota – 3 proc. visų vertintų studijų programų (ŠAC. Švietimo būklės analizė 2019). Studijų kokybės vertinimo centras išanalizavo LAMA BPO 2019 m. bendrojo priėmimo į pirmosios pakopos ir vientisąsias studijų programas duomenis ir nustatė, kad iš 614 pirmos pakopos ir vientisųjų studijų programų, kurias tais metais pasiūlė Lietuvos aukštosios mokyklos, geriausias ekspertų įvertinimus buvo gavusios tik 30 programų, t. y. mažiau nei 5 proc. visų programų. SKVC atlikta 2013–2017 m. neigiamai įvertintų studijų programų analizė (<https://www.skvc.lt/uploads/documents/files/Kokyb%C4%97s%20u%C5%BETikrinimas/Analiz%C4%97s/2013-2017-m-neigiamai-vertint%C5%B3-studiju-programu-analize.pdf>) rodo, kad daugiau nei pusės šiuo laikotarpiu neigiamai įvertintų studijų programų silpnosios sritys – programos tikslai ir studijų rezultatai (26 proc. atvejų) bei programos sandara (31 proc. atvejų). Iš šių duomenų galima daryti išvadą, kad didžiausios problemos slypi programų koncepciniame lygmenyje. Svarbus studijų kokybės užtikrinimo elementas yra ir dėstytojų kompetencijų tobulinimo sistema, kuri šiuo metu nesudaro sąlygų nuolatiniam dėstytojų kompetencijų tobulinimui.

STRATA 2019 m. tyrime „Išorinio vertinimo reikšmė Lietuvos aukštųjų mokyklų veiklos kaitai“ (<https://strata.gov.lt/images/tyrimai/20190318-isorinio-vertinimo-reiksme-AM-veiklos-kaitai.pdf>) analizuodamas išorinio vertinimo problemas nurodo, kad akademinė bendruomenė nemato išorinio vertinimo naudos, o komunikacijoje labiau akcentuojamos galimos neigiamos vertinimo pasekmės, pastebimas nepakankamas aukštesnių administracijos sluoksnių (vadovybės, centrinės administracijos) įsitraukimas į kokybės užtikrinimą. Siekiant sisteminių pokyčių, būtina, kad tinkamai veiktų vidinis kokybės užtikrinimas. Tačiau nemažai požymių rodo, kad vidinės kokybės užtikrinimo sistemos veikia ne visa apimtimi: aukštosios mokyklos buvo linkusios rinkti tik tuos duomenis, kuriuos buvo būtina oficialiai pateikti išorinio vertinimo metu, todėl galima įžvelgti, kad aukštosios mokyklos sistemiškai ir periodiškai neperžiūri savo veiklą; dažna aukštoji mokykla savo tinklalapyje neatnaujina veiklos gerinimo planų.

5. Per menkas prieinamumas prie mokslo ir studijų informacinių išteklių ir poreikių netenkinanti studentų mokymosi ir gyvenimo infrastruktūra (žr. 3.1 uždavinio 3 problemos 2 priežastį).

Mokslo ir studijų institucijos pasigenda naujos kartos bibliotekinės paslaugų platformos, kuri sudarytų galimybę kaupti visateksčius dokumentus PDB (publikacijų duomenų bazė) ir pateikti juos per paieškos vartus atvirai prieigai. Sklandžiam nuotolinių studijų procesui užtikrinti reikalinga diegti bendrą sutapties patikros sistemą, kuri užtikrintų plagiato patikros ir prevencijos galimybes. Atlikus Lietuvos akademinės elektroninės bibliotekos teikiamų paslaugų analizę, paaiškėjo, kad vis dar naudojamos pasenusia technine ir programine infrastruktūra, trūksta integracijos su kitomis informacinėmis sistemomis, ribotas prieinamumas prie duomenų bazių ir kitų elektroninių išteklių neužtikrina akademinės bendruomenės poreikių ir pasaulinių tendencijų (akademinės bibliotekos perkeliama iš bibliotekų informacinių sistemų į naujos kartos bibliotekos paslaugų platformas (*angl. Library Services Platform, LSP*), veikiančias debesų kompiuterijos pagrindais).

Lietuvoje yra 14 valstybinių aukštųjų mokyklų (universitetų) ir 13 valstybinių mokslinių tyrimų institutų. Šios mokslo ir studijų įstaigos savo poveikį regiono ir valstybės raidai nuosekliai sieja su studijomis ir mokslo veikla: rengia aukščiausios kvalifikacijos specialistus ir vykdo taikomuosius tyrimus, atsižvelgdamos į darnaus valstybės vystymosi poreikius. Strategijose „Europa 2020“ ir „Lietuva 2030“ pažymima, kad inovatyvumas yra vienas svarbiausių konkurencingumo veiksnių, tačiau, 2013 m. duomenimis, Lietuva buvo priskiriama „inovatorių vidutiniokų“ grupei. Tai rodo, kad Lietuvos įmonės ir organizacijos neturi sukaupusios pakankamai žinių ir patirties taikant inovacijas, trūksta specialistų, gebančių plėtoti inovacinę veiklą, šalies inovacinis potencialas krenta. Ši problema yra aktuali visuose šalies ekonomikos sektoriuose. Kaip rodo statistika, išlaidos moksliniams tyrimams ir eksperimentinei plėtrai (toliau – MTEP) pastaruju metu Lietuvoje didėja, tačiau dar gana smarkiai atsiliekama nuo ES vidurkio. Problematiką Lietuvos MTEP srityje didina tai, kad viešojo sektoriaus išlaidų MTEP panaudojimas nėra pakankamai efektyvus. Nors atskirose srityse yra sukauptas didelis mokslinių tyrimų potencialas (pavyzdžiui, biotechnologijų, lazerių, elektronikos), tačiau jis menkai realizuojamas. Viena iš svarbiausių priežasčių yra silpnas bendradarbiavimas tarp universitetų, mokslinių tyrimų institutų ir mokslui imlaus verslo įmonių. MTEP žmogiškieji išteklių ir infrastruktūra yra išskaidyti, be to, mokslo ir studijų institucijų infrastruktūra yra pasenusi, neleidžia atlikti aukšto tarptautinio lygio mokslinių tyrimų, o mokslininkai ir tyrėjai stokoja verslumo gebėjimų. Mokslo ir studijų materialieji išteklių ir infrastruktūra yra išskaidyti, be to, mokslo ir studijų institucijų infrastruktūra yra pasenusi, neleidžia atlikti aukšto tarptautinio lygio mokslinių tyrimų. Taip pat ir studijų kokybė neatsiejama nuo esamos mokslo ir studijų įstaigų infrastruktūros – materialinių išteklių. Net ir turint aukščiausios kvalifikacijos personalą, studijų bei mokslo kokybė gali būti nepakankama dėl esamų infrastruktūros problemų. Tam tikra prasme net ir turima įvairi mokomoji, laboratorinė įranga gali būti nevisapusiškai panaudojama dėl esamų pastatų nefunktionalumo.

Šiuo metu universitetai ir kolegijos valdo 109 bendrabučius. Daugelio jų būklė yra gana prasta, vidutinis bendrabučių pastatų būklės rodiklis – 5,99 balo (kai 10 balų yra labai gera). Mokslo ir studijų įstaigų ir jų studentų bendrabučių pastatai yra seni, nusidėvėję, neatitinka šiuolaikinių higienos ir saugumo reikalavimų. 2018 m. duomenimis, valstybiniai universitetai patikėjimo teise pagal patikėjimo sutartį valdė 73 bendrabučius, kurių bendras plotas – 164 880 kv. m. 2018 m. atliktos valstybinių universitetų bendrabučių užimtumo analizės duomenimis, daugelio universitetų bendrabučiai yra apgyvendinti daugiau nei 78 proc. projektinių bendrabučio vietų, o bendras apgyvendinimo vidurkis – 80 proc. 2019 m. sausio 14 d. švietimo, mokslo ir sporto ministro įsakymu Nr. V-27 buvo sudaryta tarpinstitucinė komisija aukštųjų ir profesinio mokymo mokyklų bendrabučių valdymo, būklės ir užimtumo klausimams nagrinėti. Įvertinus situaciją ir visą turimą informaciją, buvo nuspręsta kreiptis į UAB Viešųjų investicijų plėtros agentūrą (toliau – VIPA). VIPA nuo 2020 m. sausio 22 d. teikia paskolas aukštojo mokslo ir profesinio mokymo infrastruktūros (pastatų) atnaujinimui ir plėtrai. Paskolos lėšomis gali būti finansuojamas aukštojo mokslo ir profesinio mokymo pastatų (įskaitant bendrabučius) išorės ir vidaus atnaujinimas, inžinerinių tinklų ir sistemų atnaujinimas, naujų pastatų statyba, atnaujinto ar naujai pastatyto pastato sklypo sutvarkymas, kiti su pastato atnaujinimu ar plėtra tiesiogiai susiję rangos darbai bei susijusios techninės dokumentacijos parengimas. Tačiau mokslo ir studijų įstaigos šia galimybe naudojasi vangiai; šiuo metu yra sudarytos 34 sutartys dėl aukštųjų mokyklų

pastatų modernizavimo, iš jų 10 – mokslo ir studijų įstaigų. Siekdama vykdyti tęstinę bendrabučių renovaciją ir gerinti atokiau gyvenančių studentų galimybes mokytis ir gyventi oriai. ŠMSM rengia ir 2022 m. numato pradėti įgyvendinti aukštųjų mokyklų studentų bendrabučių atnaujinimo programą.

Nacionalinio pažangos plano (toliau – NPP) uždavinys, kodas ir pavadinimas

3.5. Įdiegti efektyvią ir veiksmingą suaugusiųjų mokymosi visą gyvenimą sistemą, siekiant asmens gebėjimų ir kvalifikacijos darnos su asmens, darbo rinkos ir aplinkos poreikiais
Pridedama prie NPP 2.10, 3.3 ir 3.6 uždavinių įgyvendinimo.

1 problema – Nesukuriamos sistemiškai veikiančios paskatos suaugusiems asmenims plėtoti bendrąsias ir su profesine veikla susijusias kompetencijas. Daug iššūkių kelianti sritis yra beveik nedidėjantis mokymosi visą gyvenimą (toliau – MVG) rodiklis (2020 m. sudarė 7,2 proc. ir tebebuvo mažesnis už 9,2 proc. (preliminari reikšmė) ES27 vidurkį.), kuris yra dar mažesnis kaimo vietovėse (4,9 proc. 2020 m.). Nors kai kurios Lietuvos suaugusiųjų mokymosi visą gyvenimą kompetencijos yra pakankamos ar augančios, bendras mokymosi visą gyvenimą mastas šalyje pastaraisiais metais beveik nekito ir neartėjo prie ES vidurkio. Lietuva yra viena iš 20 proc. ES valstybių su didžiausiais įgūdžių darbo rinkoje neatitikimais, o daugiau nei 40 proc. Lietuvos gyventojų teigia, kad jų turimi gebėjimai neatitinka poreikio turimos profesijos srityje, iš kurių 26 proc. susiduria su kompetencijų trūkumu. Esminiai iššūkiai, lemiantys nepakankamą MVG progresą Lietuvoje, susiję su problema, kad šalyje neturime bendros ir efektyviai veikiančios Mokymosi visą gyvenimą sistemos, kuri didintų prieinamumą, skatintų bendras investicijas, formuotų visuomenės įprotį mokytis.

Ministerijos įgyvendina pavienes, dažnai ir besidubliuojančias, priemones. SADM per Užimtumo tarnybą bedarbiams ir menkai daliai užimtųjų asmenų įgyvendina kompetencijų plėtojimo galimybes, Ekonomikos ir inovacijų ministerija taip pat įgyvendina projektus, nukreiptus į įmonių darbuotojų mokymus (dalinį finansavimą skiriant įmonėms), ŠMSM organizuoja nedidelės apimties programas, nukreiptas į bendrųjų kompetencijų plėtrą, tai pat skiria finansavimą tęstinio profesinio mokymo programoms įgyvendinti, pagal kurias dažniausiai mokosi asmenys, siekiantys patobulinti tam tikros srities turimas kompetencijas.

Bendros sistemos nebuvimas sudaro sąlygas plėtotis atskiroms, fragmentuotoms projektiniu finansavimu grįstoms idėjoms. Tai lemia, kad neidentifikuojami ir nenustatomi bendri šalies investavimo į kompetencijų tobulinimą prioritetai, neveikia bendra informacijos pateikimo sistema ir kokybės užtikrinimo principai. Šių fragmentuotų priemonių kontekste sudėtinga didinti ir mokymosi visą gyvenimą prieinamumą. Teikiamos paslaugos orientuotos į siauras tikslines grupes, nėra vieno langelio principo sistemos, kurioje asmenys galėtų lengvai ir prieinamai sužinoti apie jiems prieinamas mokymosi galimybes ir jų finansavimą. Sprendžiant šį iššūkį, svarbu koordinuoti MVG politiką nustatant aiškias ministerijų atsakomybes ir valdymo sritis, identifikuoti ir įgalinti sprendimų priėmimo formatus, sukurti bendrą ir tvarų MVG sistemos ir veiklų finansavimo modelį, kartu didinant asmenų prieinamumą prie bendros sistemos teikiamų paslaugų, jų informuotumą, svarbu diegti bendrą elektroninę sistemą.

Koordinuota MVG politika svarbi dėl sprendimų planuojant investicijas į mokymo programų turinio ir infrastruktūros atnaujinimą, kurios sudarytų galimybes asmenims įgyti aukštą pridėtinę vertę kuriančias kvalifikacijas ir kompetencijas, prioritetą teikiant inžinerinės pramonės ir informacinių technologijų specialistams rengti. Augančio nedarbo laikotarpiu dėl pandemijos grėsmės spartės automatizacijos tendencija (ne tik gamybos, bet ir paslaugų sektoriuje), o tai nulems mažėjantį žemos kvalifikacijos, rutininėms funkcijoms atlikti skirtų darbo vietų skaičių. Dėl to būtina siekti ekonomikos pokyčių, siejamų su

pažangių sektorių plėtra, užtikrinant spartų tiek aukštos, tiek ir žemos kvalifikacijos asmenų mokymą, skatinimą įgyti kvalifikacijas ir kompetencijas, siejamas su ekonominės veiklos sektoriais, turinčiais augimo potencialą ir pasižyminčiais dideliu produktyvumu.

Skaitmeninė transformacija paveikė ne tik švietimo ir profesinio mokymo sistemas, bet ir suaugusiųjų švietimo sistemą plačiąja prasme. Lietuvos pasiekimai naudojant IKT gerai vertinami kitų ES valstybių narių kontekste, tačiau prasčiau – pagal naudojimosi skaitmeninėmis technologijomis įgūdžius. Vyresnio amžiaus grupėse išryškėja dideli skirtumai tarp Lietuvos ir kitų ES valstybių narių, ryškiausi pastebimi 65–74 metų amžiaus grupėje, kur Lietuvos gyventojai pagal skaitmeninius įgūdžius atsilieka net du kartus, tik 12 proc. Lietuvos gyventojų turi pagrindinius ir aukštesnius negu pagrindiniai skaitmeninius įgūdžius, tuo tarpu ES valstybėse narėse tokius įgūdžius turi 24 proc. gyventojų.

Sprendžiamos problemos priežastys:

1. Neefektyvi ir fragmentuotai veikianti suaugusiųjų mokymosi visą gyvenimą sistema ir nesukurtas bendras jos įgyvendinimo modelis.

MVG sistemos fragmentaciją lemia bendro MVG modelio nebuvimas. Veikianti bendra MVG sistema turėtų apimti ministerijų vykdomų intervencijų, įgūdžių srityje tarpusavio koordinavimą, informacijos ir finansavimo galimybių pateikimą vieno langelio principu veikiančioje sistemoje, taip pat turėtų būti įdiegti aiškūs kompetencijų poreikio prognozavimo ir kokybės užtikrinimo sistemos elementai. Kita esminė problema – bendros valdymo sistemos nebuvimas. Remiantis Lietuvos įgūdžių strategijos projektu (2020 m.) siūloma įdiegti bendrą koordinavimo sistemą. Įdiegta aiški valdymo struktūra ir numatyta koordinacinė platforma (kurioje būti priimami sutarimai dėl sistemos veiklos kryptių) sudarytų sąlygas kryptingai plėtoti MVG sistemą.

2. Neįdiegta vieno langelio principu veikianti elektroninė sistema, sudaranti sąlygas asmenims rasti aktualius mokymosi pasiūlymus.

Siekiant didesnio paslaugų prieinamumo, kainos ir kokybės, būtina didinti informacinių sistemų suderinamumą. Lietuvoje prikurta ir vis dar kuriama daug informacinių sistemų, tačiau didėjant jų skaičiui ir apimtims auga kompleksiskumas, vartotojui sunkiau orientuotis, didėja klaidų tikimybė teikiant ar apdorojant duomenis, reikia vis daugiau lėšų sistemoms palaikyti ir t. t. Ilgainiui minėtos ir kitos informacinės sistemos turės būti sujungtos į bendrą tarpinstitucinę duomenų sistemą (Visionary Analytics / ESTEP Vilnius 2018).

Įdiegta vieno langelio principu veikianti elektroninė sistema sudarytų sąlygas rasti su mokymosi galimybėmis susijusią informaciją, pateiktą informaciją apie asmeniui skiriamą finansavimą ir generuotų specializuotus mokymosi pasiūlymus. Asmeniui skiriamas finansavimas priklausytų nuo to, kurią nustatytą prioritetinę asmenų grupę jis atitinka. Asmenys, neatitinkantys išskirtų prioritetų, galės pasirinkti savo lėšomis finansuojamas mokymosi galimybes. Europos Komisija, įgyvendindama „Upskilling pathways“ iniciatyvą, skatina šalis plėtoti sistemas, grįstas „Individual learning accounts“ sistemos principais. Lietuvoje įdiegtus tokio tipo sistemą, būtų konsoliduojami atskirose informacinėse platformose pateikiamos mokymosi galimybės, būtų sudaromos sąlygos bendrai taikyti valstybės siūlomas kompetencijų plėtojimo priemones.

3. Nesukurtas finansinių paskatų mechanizmas siekiantiesiems dalyvauti kompetencijų plėtojimo veiklose ir neužtikrinama institucijų, teikiančių paslaugas, įvairovė (neįtraukiamos aukštosios mokyklos).

Šiuo metu suaugusiems asmenims, siekiantiems tobulinti kompetencijas, nėra jokių sukurtų instrumentų. Finansavimas daugiausia skiriamas projektinio finansavimo būdu, kuris yra gana trumpalaikis ir nesukuria ilgalaikių, stabilių ir aiškių finansavimo galimybių. Nėra sukurtas aiškiai ir stabiliai veikiantis finansinių paskatų mechanizmas, leidžiantis suaugusiems dalyvauti kompetencijų plėtojimo programose. Nėra skirta pakankamai dėmesio tikslinėms grupėms, tokioms kaip žemos kvalifikacijos darbuotojai. Nėra identifikuojama, kurioms suaugusiųjų grupėms naudingiausias papildomos finansinės paskatos mokymams. Skirtingų šalių praktikos rodo, kad sėkmingiausių rezultatų padeda pasiekti individualios mokymosi schemos (pvz., subsidijos (čekiai) ar kiti finansiniai mechanizmai). Informacija apie šias finansines paskatas nėra kaupiama vienoje vietoje, todėl suinteresuotiems asmenims ją sunku surasti.

4. Nepakankama suaugusiųjų švietimo paslaugų kokybė ir nesukurta sistema, leidžianti identifikuoti prioritetines kompetencijų plėtojimo sritis (APV).

Įdiegta ir sustiprinta MVG kokybės užtikrinimo sistema. Nėra užtikrintos kokybiškos kompetencijų plėtojimo galimybės. Šiuo metu nėra veikiančių neformaliojo suaugusiųjų švietimo kokybės užtikrinimo elementų, nėra užtikrinama šio tipo programų kokybė. Aukštą pridėtinę vertę teikiančių kompetencijų nustatymo modelyje bus įdiegti automatiniai programų identifikavimo mechanizmai. MVG IT sistemoje bus išskiriamas specifinis požymis, padedantis identifikuoti ir rasti aukštą pridėtinę vertę teikiančias programas.

5. Neišplėtotą kompetencijų pripažinimo sistema.

Analizė pateikiama 3.4 uždavinio 1 problemos aprašyme.

6. Neišplėtotos galimybės mažiau mokytis linkusioms grupėms (senjorų mokymosi galimybių plėtojimas, bendrojo ugdymo sistemos suaugusiems asmenims tobulinimas).

MVG, įskaitant neformalųjį švietimą, poreikį didina tai, kad formalusis švietimas dažnai neužtikrina pakankamo bendrųjų kompetencijų lygio, Lietuva tarp ES valstybių pirmauja didžiausiais įgūdžių darbo rinkoje neatitikimais, demografinė kaita lemia mažėjančius žmogiškuosius išteklius, istoriškai Lietuvoje ESF remiamos priemonės yra orientuotos į bedarbius (įskaitant ilgalaikius bedarbius) ir įmonių darbuotojus. Suaugusiųjų gyventojų įsitraukimas į įvairias MVG formas yra nepakankamas, visuomenė nėra susiformavusi teisingos elgsenos ir nuostatų MVG srityje, kas ypač išryškėja regionuose. Pastebimas silpnas žemos kvalifikacijos suaugusių asmenų, migrantų, pabėgėlių ir kt. įsitraukimas į darbo rinką, žymūs riboto profesinio mobilumo ir kvalifikuotų specialistų trūkumo keliami iššūkiai. Nors ir susiduriama su darbo jėgos trūkumu, Lietuvoje neteikiamos tinkamos ugdymo karjerai paslaugos, profesinis orientavimas nėra pasiekiamas visoms visuomenės grupėms. Susiduriama su nepakankamu mokymo paslaugų pritaikymu ateities poreikiams. Suaugusiųjų švietimo sistema neturi galimybių reaguoti į iššūkius, kylančius dėl senėjančios visuomenės ir dėl darbo rinkoje reikalingų įgūdžių pokyčių, susijusių su inovacijomis, darbo robotizacija ir galima žaliųjų darbo vietų paklausa.

Žemos kvalifikacijos suaugusieji neretai priklauso ir kitoms socialinės rizikos grupėms. Todėl šiems asmenims būtina kompleksinė pagalba, koordinuojant ją tarpinstituciniu lygmeniu. Dėl darbuotojų kvalifikacijos neatitikties darbdavių poreikiams didėja paklausos ir pasiūlos neatitikimai darbo rinkoje. ^[1]

[1] Visionary Analytics, bendradarbiaujant su Švietimo, mokslo ir sporto ministerija (Vilnius, 2019 m.). Investicijos į žemos kvalifikacijos suaugusiuosius: pasiekimų, išmoktų pamokų ir išliekančių plėtros poreikių „žemėlapis“.

Nacionalinio pažangos plano (toliau – NPP) uždavinys, kodas ir pavadinimas

3.6. Sustiprinti pedagogo profesijos patrauklumą, sukurti veiksmingą jų rengimo ir kompetencijų tobulinimo sistemą

Prisidedama prie NPP 3.1, 3.2 ir 3.3 uždavinių įgyvendinimo.

1 problema – Nepatraukli pedagogo profesija.

Pastarojo dešimtmečio priėmimo į pedagogines studijas statistika rodo, kad pedagogo profesija nėra patraukli tarp jaunų, mokyklas baigusių, asmenų. Nuo 2010 m. iki 2019 m. įstojusių į pedagogines pirmos pakopos studijas asmenų nuosekliai mažėjo (nuo 1 800 iki 400 per metus). Nors 2020 m. Vyriausybei skyrus padidintą stipendiją, į pedagogines studijas pavyko pritraukti dvigubai daugiau asmenų nei 2019 m., kol kas nėra patikimų duomenų spręsti, kiek ši priemonė tiesiogiai paveikė ir gali paveikti ateityje (jei bus taikoma) pačios pedagogo profesijos patrauklumą ir prestižą (LAMA BPO, 2020). ŠVIS duomenys rodo, kad tik 15 proc. baigusių pirmos pakopos pedagogikos krypties studijas absolventų per 2 metus įsidarbina švietimo įstaigose, o jaunesnių nei 30 m. amžiaus bendrojo ugdymo mokytojų sistemoje 2020 m. buvo tik 3,5 proc. Bendra statistika rodo, kad į šią profesiją nepritraukiama pakankamai jaunų ir motyvuotų profesijai asmenų, kas leistų užtikrinti nuoseklų ir savalaikį mokytojų korpuso atsinaujinimą. Dirbančių mokytojų pasirinktos profesijos vertinimą, pasitenkinimą ja atskleidžia EBPO TALIS (2018) tyrimo duomenys. Jie rodo, kad Lietuvoje 45 proc. mokytojų per artimiausius 5 metus norėtų palikti mokytojo darbą (EBPO vidurkis 25 proc.), Lietuvoje jaunesnių nei 50 metų mokytojų, nurodančių, kad per artimiausius 5 metus norėtų palikti mokytojo

darbą, yra 29 proc., kas yra daugiau nei EBPO vidurkis (14 proc.). Keisti mokyklą labiau linkę jauni mokytojai (lyginant mokytojus iki 30 metų ir vyresnius negu 50 metų) ir naujieji mokytojai (lyginant mokytojus, mokykloje dirbančius iki 5 metų ir ilgiau).

Sprendžiamos problemos priežastys:

1. Per mažas darbo užmokestis.

Mokytojų darbo užmokestis, nors ir nuosekliai didinamas, tačiau vis dar nepakankamas pritraukti ir išlaikyti pedagogo profesiją pasirinkusius gabius ir motyvuotus asmenis. Per dvejus metus (nuo 2017 m. iki 2019 m.) vidutinis mokytojų darbo užmokestis padidėjo 21,5 proc. Bendrojo ugdymo mokyklų mokytojų padidėjo 23 proc.; neformaliojo švietimo įstaigų mokytojų – 15 proc., o šių įstaigų neformaliojo (papildomojo) ugdymo mokytojų – 11 proc.; profesijos mokytojų net 33 proc.. Jaunų mokytojų uždarbis bendrojo ugdymo ir neformaliojo švietimo mokyklose priartėjo prie vyresnių mokytojų darbo užmokesčio. Mokytojų darbo užmokestis auga labiau nei vidutinis darbo užmokestis šalyje. 2017 m. 4 ketvirtį mokytojų bruto darbo užmokestis (968,2 Eur) buvo 9,4 proc. didesnis už vidutinį darbo užmokestį šalyje be individualių įmonių (884,8 Eur), o 2019 m. 4 ketvirtį – 13,4 (atitinkamai 1 540,1 Eur ir 1358,6 Eur). Tačiau, lyginant su BPO šalimis, Lietuvos mokytojų darbo užmokestis yra gana mažas. Nedideli mokytojo atlyginimo skirtumai mokytojo karjeros metu (Mokytojų darbo užmokesčio apžvalga. 2019; Education at a Glance OECD, 2019. Lietuvos statistikos departamentas).

Nepatrauklus švietimo įstaigų vadovų atlyginimas. Pagal esamas darbo apmokėjimo sąlygas mokyklos, kurioje mokosi iki 200 mokinių, vadovo pareiginė alga iki mokesčių sudaro 1 896 eurus ir tik 10 procentų, arba 177 eurus, viršija mokytojo eksperto pareiginę algą, nors vadovo atsakomybė, darbo sudėtingumas, sprendžiamų problemų įvairovė yra itin didelė. Esamas apmokėjimas, neatspindi vadovui priskiriamos atsakomybės lygio ir nemotyvuoja pedagogų siekti mokyklos vadovo karjeros. Skiriant daugiau dėmesio švietimo pagalbai, būtina spręsti nekonkurencingo švietimo pagalbos specialistų darbo užmokesčio problemą, tačiau, siekiant, kad nebūtų sukurta disproporcijų tarp pedagoginių darbuotojų apmokėjimo, kartu būtina didinti ir švietimo pagalbos įstaigų vadovų atlyginimus.

2. Netenkinančios darbo sąlygos.

Nėra mokytojų skatinimo / motyvavimo mechanizmo. 2018 m. TALIS tyrimas parodė, kad egzistuoja teigiamas sąryšis tarp pasitenkinimo darbu ir tokių veiksnių kaip mokytojų galimybės dalyvauti mokyklos veikloje, priimant sprendimus, mokytojų požiūris, kad jų darbo vertinimas ir gaunamas grįžtamasis ryšys turi teigiamą poveikį darbo praktikai, taip pat nuo išitraukimo į bendradarbiavimu pagrįstas veiklas (dirbant ar tobulinant kompetencijas). Pasitenkinimas atlyginimu, darbo sąlygomis ir karjeros perspektyvos – veiksniai, lemiantys tiek ketinančių pasirinkti pedagogo profesiją, tiek jau dirbančių mokytojų pasirinkimus ir pasitenkinimą profesija.

Nepaisant pastarųjų metų pastangų gerinti darbo sąlygas, didinti atlyginimą, 2018 m. TALIS tyrimo duomenimis, mokytojų motyvacija išlieka palyginti maža ir ilgainiui yra linkusi mažėti. Mažiau pradedančiųjų mokytojų (70,8 proc., o ES vidurkis yra 83,7 proc.) nurodo, kad jei galėtų apsispręsti iš naujo, jie vis tiek taptų mokytojais; po daugiau kaip penkerių darbo metų atitinkama dalis dar mažesnė (63,9 proc., palyginti su 83,7 proc. ES lygmeniu). Etatinio mokytojo darbo užmokesčio sistema sudaro sąlygas mokytojo darbo krūvį suformuoti lanksčiai, atsižvelgiant į mokytojo turimas kompetencijas, kvalifikacinę kategoriją, tačiau šio modelio taikymo patirtis parodė, kad veiklų mokyklos bendruomenei paketas netapo mokytojo motyvavimo ir finansinio skatinimo priemone (Mokytojų darbo užmokesčio apžvalga. 2019).

Nesudaromas visas darbo krūvis. Atlyginimo dydį ir darbo perspektyvą taip pat lemia galimybė mokytojui suformuoti visą darbo krūvį. 2019 m. rugsėjo mėn. visu darbo krūviu (1 512 val. ar daugiau) dirbo 35 proc. bendrojo ugdymo mokyklų mokytojų. Skirtingose savivaldybėse visu darbo krūviu dirbančių mokytojų buvo nuo 16 proc. iki 52 proc. Pastaraisiais metais (nuo 2017 m. iki 2019 m.) labiausiai padidėjo jauniausių mokytojų (iki 30 m.) darbo krūvis, tačiau šiai amžiaus grupei darbo krūvis vis tik išlieka mažiausias. Dalis mokytojų (dažniau – dalykų mokytojai) dirba keliose darbovietėse. 2019 m. keliose mokyklose dirbo 14 proc. dalyko mokytojų ir 4 proc. pradinių klasių mokytojų (Mokytojų darbo užmokesčio apžvalga. 2019).

Kokybiško ugdymo poreikių neatliepanti ankstyvojo ugdymo mokytojų darbo laiko struktūra. Atsižvelgiant į ankstyvojo ugdymo svarbą tolesniems mokymosi rezultatams, ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo mokytojų darbo užmokestis buvo sulyginamas su bendrojo ugdymo mokytojų darbo užmokesčiu, šių mokytojų darbo laiko struktūra nėra palanki siekti ankstyvojo ugdymo kokybės. Šiuo metu iš darbo 36 valandų per savaitę tik 3 valandos skiriamos netiesioginiam darbui su mokiniais, o 33 valandos – tiesioginiam darbui. Nustatyto laiko nepakanka tinkamai pasirengti ugdymo veikloms bei atlikti kitus būtinus darbus, tai kampa kliūtimi tiek siekiant ugdymo kokybės, tiek sudarant tinkamas darbo sąlygas ankstyvojo amžiaus vaikų pedagogams.

3. Nepakankama parama pedagogui organizuojant ugdymo procesą.

Neišplėtotą profesinę pagalbą pradedantiesiems mokytojams. Nors yra įteisintos ir pradėtos diegti kompleksinės paramos priemonės pradedantiesiems mokytojams, etatinio darbo apmokėjimo modelyje numatyta daugiau laiko pasirengti ir kvalifikacijai tobulinti (<https://www.etatinis.lt/modelio-aprasymas/>), įteisinta pedagoginė stažuotė pirmaisiais darbo metais švietimo įstaigoje (<https://www.smm.lt/uploads/documents/Pedagogams/PRR%202018-05-29%20%20patvirtintas.pdf>), vykdoma įgyvendinant pilotinį projektą. Parama mokytojui, pradėjusiam profesinę pedagoginę veiklą, yra nepakankama. Iš 250 pirmus metus profesinę veiklą mokykloje pradėjusių mokytojų 2019/2020 m. pedagoginės stažuotės programoje dalyvavo tik 60 mokytojų. Būtina pedagoginės stažuotės programą įdiegti visuotinai, kad kiekvienas mokytojas, pradedantis profesinę karjerą, turėtų galimybę gauti metodinę pagalbą, tikslingas kvalifikacijos tobulinimo programas, jam būtų sudarytos patraukios, motyvuojančios darbo sąlygos. Pilotinio projekto rezultatai įrodė pedagoginės stažuotės programos naudą. Tą patvirtina ir EBPO TALIS (2018) duomenys – daugelis mokyklų vadovų EBPO šalyse mano, kad mentorystė svarbi mokytojų darbui ir mokinių rezultatams, 22 proc. naujai pradėjusių dirbti mokytojų (turinčių iki 5 metų darbo patirties) turi jam priskirtą mentorių. Lietuvoje tokių mokytojų yra 9 proc. Mentorystės / paramos klausimas aktualus ir vadovams. Lietuvoje tik 27 proc. mokyklų vadovų, prieš pradėdami eiti mokyklos vadovo pareigas, yra baigę mokyklų administravimo kursą ar programą arba specialius mokyklų vadovams skirtus mokymus (EBPO vidurkis – 54 proc.) ir 20 proc. yra baigę lyderystės programą arba kursą (EBPO vidurkis – 54 proc.).

Nesukurta, neišplėtotą pagalbos ir paramos švietimo įstaigų vadovams sistema (žr. 3.1 uždavinio 1 problemos 4 spręstinios problemos priežastį „Trūksta mokyklų vadovų orientacijos į ugdymą ir mokymąsi“).

Nepakankamas švietimo pagalbos specialistų paslaugų prieinamumas (žr. 3.2.1; 3.2.2).

Nepakankamos teisinės apsaugos priemonės / nesubalansuotos mokytojo teisės ir atsakomybės. Švietimo įstatymas apibrėžia plačias mokytojo profesinės atsakomybės ribas, pradedant prievole teikti geros kokybės ugdymą, etikos normų laikymąsi, baigiant ugdomų mokinių saugumo užtikrinimu. Platus mokytojo funkcijų, atsakomybių laukas (kas dažnai lemia nesubalansuotą darbo krūvį), aukšti tėvų, visuomenės lūkesčiai didina jau esančių sistemoje darbuotojų profesinį nuovargį, nesaugumą.

4. Ribotos mokytojo profesinės karjeros, profesinio motyvavimo galimybės.

Galiojanti mokytojų atestacijos sistema neveiksminga, nesukuria realių karjeros galimybių. Mokytojai gali savanoriškai siekti įgyti aukštesnės kvalifikacinės kategorijos, kuri padidina užmokestį ir sudaro prielaidas atlikti kitas pedagogines funkcijas, tačiau realios karjeros galimybės lieka neišplėtos. Pedagoginio darbo praktika rodo, kad aukštesnę kategoriją įgijęs mokytojas atlieka tas pačias funkcijas, jo darbo pobūdis nesikeičia. Atestacijos modelis pagrįstas horizontalios karjeros principu, tad veikianti atestacijos ir kvalifikacijos tobulinimo sistemos nesudaro galimybių mokytojams nuosekliai siekti vadybinių (pavadootojo, mokyklos vadovo) pozicijų (<https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.332784>).

2019 m. UNESCO paskelbė įvairių šalių, tarp jų ir Lietuvos, mokytojų karjeros reformų tyrimo ataskaitą, kurioje teigiama, kad Lietuva, plėtodama mokytojų karjeros modelį, sukaupe vertingų patirčių, tačiau pastebima ir akivaizdžių trūkumų. Vienas iš pagrindinių – aukštesnė kvalifikacinė kategorija nėra susieta su atsakomybėmis. Ekspertai pastebi, kad aiškiai neapibrėžus atsakomybių, susijusių su aukštesne kvalifikacine kategorija, tampa sudėtinga įvertinti, kiek geresni mokytojų įgūdžiai ir gebėjimai yra pritaikomi praktikoje, o numatytos naujos funkcijos, tikėtina, lieka neįgyvendintos. Nacionaliniai išorinio mokyklų

veiklos kokybės vertinimo duomenys rodo didelius veiklos kokybės skirtumus ne tik tarp skirtingos kvalifikacijos mokytojų, bet ir tarp turinčiųjų tą pačią kvalifikacinę kategoriją. Pavyzdžiui, daugiau kaip trečdalis aukščiausios kvalifikacijos mokytojų (metodininkų ir ekspertų) vestų pamokų įvertinimas yra žemesnis nei šalies vidurkis, o beveik trečdalis kvalifikacinės kategorijos neturinčių mokytojų vestų pamokų kokybė aukštesnė nei vidutiniškai šalyje. Tai rodo, kad pagal šiuo metu veikiančią atestacijos sistemą įgyta aukšta kvalifikacija ne visuomet patvirtina ir užtikrina aukštą pedagoginės veiklos, ugdymo kokybę, kuri buvo išskirta kaip viena iš pagrindinių nuo 2009 m. vykdomos atestacijos uždavinių (Mokyklos išorės audito duomenys, NŠA 2018). 2018 m. įvedus etatinį darbo apmokėjimą buvo įteisintos nuostatos mokyklos bendruomenės veiklas sieti su kvalifikacinėmis kalorijomis, siūlant mokytojams veiklas, atitinkančias jų turimą kvalifikacinę kategoriją ir tokiu būdu „įdarbinti“ turimas aukštesnes kompetencijas. Tačiau modelio diegimo patirtis parodė, kad veiklos, kurios nebuvo susijusios su ugdymu (pamokomis), dažnu atveju tapo tik papildomomis valandomis krūviui sudaryti.

Jaunieji mokytojai, norėdami siekti aukštesnio lygmens, turi ne mažiau kaip ketverius metus padirbėti mokykloje. UNESCO ekspertai pastebi, kad tai per ilgas laikotarpis jauniems specialistams, siekiantiems profesinio augimo. Tai, tikėtina, tampa kliūtimi pritraukti jaunus specialistus rinktis pedagogo profesiją, menkina profesijos patrauklumą apskritai (UNESCO tyrimo apžvalga, 2019, <http://www.iiep.unesco.org/en/publication/designing-teacher-career-structures-and-evaluating-staff-performance>).

Kvalifikacijos tobulinimo sistema (KTS) nesukuria sąlygų mokytojams kryptingai tobulinti kompetencijas. Mokytojai turi teisę į ne mažiau kaip penkias tęstinio profesinio tobulėjimo dienas per mokslo metus. Profesinio tobulinimo paslaugas teikia įvairūs viešojo ir privačiojo sektorių paslaugų teikėjai, o konkrečius kursus pasirenka patys mokytojai. Išlaidos daugiausia apmokamos iš mokyklų biudžeto ir Europos socialinio fondo. Kaip patvirtina EBPO TALIS 2018 m. tyrimas, Lietuvos mokytojai aktyviai dalyvauja profesinių kompetencijų tobulinimo (toliau – PKT) veiklose. Vienų metų laikotarpiu iki šio tyrimo 99 proc. mokytojų ir 100 proc. mokyklų vadovų (EBPO vidurkiai atitinkamai – 94 proc. ir 99 proc.) dalyvavo mažiausiai vienoje profesinio tobulinimosi veikloje. Tačiau, 2018 m. TALIS tyrimo duomenimis, 43,0 proc. mokytojų (palyginti su 38,9 proc. ES lygmeniu) mano, kad siūlomas tęstinis profesinis tobulėjimas nėra tinkamas. Dažniausiai pasirenkama, populiariausia kompetencijų tobulinimo forma – seminarai, kursai. Lietuvoje 97 proc. mokytojų dalyvauja tokiuose mokymuose. EBPO šalių, taip pat ir Lietuvos, mokytojai profesinį tobulėjimą bendradarbiaujant ir bendradarbiavimo principų taikymą ugdymo procese nurodo kaip turinčius didžiausią poveikį. Didelė dalis mokytojų linkę dalyvauti ir dalyvauja bendradarbiavimu, mokymosi patirties sklaida grįstuose profesinio tobulėjimo veiklose (69 proc. apklaustųjų) ir tokių mokymų pasiūla turėtų būti didesnė.

2016 m. atliktas valstybinis auditas kvalifikacijos tobulinimo srityje patvirtino, kad kvalifikacijos tobulinimo paslaugų pasiūla fragmentuota, orientuota į trumpalaikį, dažnai formalų (pasirengimas atestacijai) kvalifikacijos tobulinimą. Nevykdoma sisteminė stebėseną, neišnaudojami PKT planavimo visais lygmenimis instrumentai, nevertinamas kvalifikacijos tobulinimo poveikis. Analizės, pagrįstos veiksmingais mokytojų vertinimais ir reguliariu mokyklų veiklos įsivertinimu, stoka riboja galimybes nukreipti tęstinio profesinio tobulėjimo veiklą į individualius ir kolektyvinius mokymosi poreikius ir mokyklose sukurti besimokančiųjų bendruomenę, užtikrinti mokytojo, švietimo įstaigos ir nacionalinių kvalifikacijos tobulinimo prioritetų dermę. O tai lemia ne tik nacionalinių, bet ir Europos struktūrinių fondų išteklių neefektyvų panaudojimą (Valstybinio audito ataskaita, 2016 m. https://www.vkontrole.lt/pranesimas_spaudai.aspx?id=21806).

Nacionaliniai kvalifikacijos tobulinimo prioritetai numatomi kas trejus metus, tačiau neskiriant tikslinio finansavimo ir nenumatant jų įgyvendinimo mechanizmo, nacionaliniai PKT poreikiai lieka nerealizuoti. Nacionaliniai ir tarptautiniai mokinių pasiekimų tyrimų duomenys daugelį metų rodo dominuojančias, išliekančias Lietuvos mokytojų kompetencijų tobulinimo kryptis. EBPO PISA 2018 m. rekomendacijos pedagogų kompetencijoms tobulinti: praktikoje diegti įtraukius ir inovatyvius ugdymo metodus ir priemones, IKT; stiprinti skaitymo ugdymo kompetencijas, stiprinti mokytojų psichologinį ir metodinį pasirengimą (pvz., klasės dėmesio valdymas, laiko valdymas, disciplinos palaikymas, auganti mąstysena, grįžtamasis ryšys) ir kt. Mokytojų kompetencijų tobulinimo poreikį prioritetinėse srityse patvirtina ir patys mokytojai. TALIS, 2019 m. tyrimo duomenimis, vidutiniškai 69 proc. mokytojų

nurodė dalyvavę profesinio tobulinimosi kursuose, kurie apėmė ir IKT panaudojimo mokymo procese tematiką (per paskutinius metus prieš šio tyrimo vykdymą), visgi Lietuvoje IKT panaudojimas mokymo procese yra pats aktualiausias tarp tobulinimosi tematikų – jį Lietuvoje nurodė 24 proc. mokytojų (palyginimui EBPO šalyje jį pažymėjo 18 proc. mokytojų; vidutiniškai 53 proc. mokytojų dalyvavo profesinio tobulinimosi priemonėse, įskaitant mokymus, skirtus mokinių su specialiaisiais poreikiais ugdymui, 12 mėnesių laikotarpiu iki šio tyrimo daugiausia mokytojų Lietuvoje (21 proc.) nurodė, kad būtent mokymai ugdyti mokinius su specialiaisiais poreikiais yra labiausiai reikalingi (palyginti su 22 proc. EBPO šalyse). Lietuvoje vidutiniškai 20 proc. mokyklų vadovų nurodė, kad kokybiškam ugdymui jų mokyklose trukdo mokytojų, kompetentingų ugdyti mokinius su specialiaisiais poreikiais, trūkumas (palyginti su 32 proc. EBPO šalyse). Tad būtina numatyti mechanizmus, kaip užtikrinti mokytojų, švietimo įstaigų ir nacionalinius PKT poreikius, sukurti kryptingo, tikslinio kvalifikacijos tobulinimo galimybes.

Dabartinė kvalifikacijos tobulinimo sistema nesusieta su mokytojo karjeros galimybėmis, pedagogo veiklos, švietimo įstaigos rezultatais, tikslais. Stinga KTS sistemos lankstumo, ji nesusieta su studijomis, numatytas neformaliuoju būdu įgytų kompetencijų įskaitymo / pripažinimo mechanizmas, kas riboja mokytojų profesinės kvalifikacijos plėtojimo, siekiant įgyti aukštesnę kvalifikacinį laipsnį ar pedagoginę specializaciją.

Siaura profesinė specializacija. (Žr. 3.6.2 problemą).

5. Per mažas pedagogo profesijos prestižas visuomenėje.

Menksta visuomenės pasitikėjimas švietimu. 2018 m. švietimu pasitikėjo vidutiniškai 42 proc. gyventojų, pasiektas žemiausias lygis per pastaruosius 20 metų. Mažiausiai pasitikinčiųjų buvo metų pabaigoje, kai vyko mokytojų streikas: gruodžio mėnesį švietimu pasitikėjo tik trečdalis (34,6 proc.) gyventojų, o nepasitikinčiųjų dalis išaugo iki penktadalio (19,8 proc.). 2020 m. vasario mėnesį švietimu pasitikėjo 42,9 proc. gyventojų, nepasitikėjo – 9,6 proc. (Švietimo būklės apžvalga 2019).

Viešojoje erdvėje dažnai girdima informacija apie blogas darbo sąlygas, žemą atlyginimą, prastą mikroklimatą, didelę dalį mokytojų, patiriančių profesinį nuovargį / perdegimą. Pastaraisiais metais vykstantys mokytojų streikai, protesto akcijos, plačiai žiniasklaidoje eskaluojami / diskutuojami atskiri profesinės nesėkmės, netinkamo darbo atvejai kuria prastą pedagogo profesijos įvaizdį, prisidėdama prie pedagogo profesijos nepatrauklumo.

Pilietinės visuomenės instituto atlikto Lietuvos visuomenės pilietinės galios indekso tyrimo (2019) duomenys rodo, kad pedagogo profesija visuomenėje vertinama palankiai (apie 40 proc. apklaustųjų), patys mokytojai savo profesijos prestižą vertina gana žemai, tokių net 48 proc. 2018 m. EBPO Tarptautinio mokymo ir mokymosi tyrimo (TALIS) duomenimis, tik 14,1 proc. mokytojų (palyginti su 17,7 proc. ES lygmeniu) mano, kad visuomenė mokytojo profesiją vertina kaip prestižinę. Šią vertinimo tendenciją atspindi ir tai, kad mažai absolventų tampa mokytojais (15 proc.) ir kad tarp mokytojų ir ikimokyklinio ugdymo ir priežiūros specialistų yra mažai vyrų (11 proc., palyginti su 23 proc. ES lygmeniu).

Pilietinės visuomenės instituto atliktas Lietuvos visuomenės pilietinės galios indekso tyrimas (2019) rodo, kad daugiau nei pusė (57,4 proc.) mokytojų jaučiasi profesiskai pervargę / perdegę. Mokytojai teigia susiduriantys su įvairiomis darbinėmis problemomis darbe – 64 proc. mokytojų aktualu mokinių elgesio problemos, 61 proc. darbo užmokestį vertina kaip žemą, beveik 44 proc. mokytojų patiria sudėtingus santykius su mokinių tėvais, beveik trečdalis įvardija, kad turimos ugdymo priemonės yra nepakankamos.

2 problema – Pedagogo rengimo ir profesinio augimo sistema neužtikrina švietimo sistemos poreikių.

Pedagogų poreikis nacionaliniu lygiu pradėtas planuoti nuo 2018 m., pradėjus taikyti prognostinius instrumentus (STRATA, 2018). Iki tol pedagogų poreikis buvo vertinamas fragmentiškai, dažniausiai remiantis pačių aukštųjų mokyklų vykdomomis apklausomis. Kolegijos, universitetai, siekdami užsiimti pozicijas pedagogų rengimo rinkoje, siūlė platų programų sąrašą, kurių nemažai buvo siauros specializacijos ir nepaklausios švietimo rinkoje. Senstant mokytojų bendruomenei, nereguliuojant pedagogų rengimo rinkos, palaipsniui formavosi tam tikrų pedagoginių specializacijų trūkumas (pvz., ikimokyklinio, pradinio, tiksliųjų mokslų), o nemaža dalis parengtų specialistų neturėjo galimybės įsidarbinti dėl darbo vietų trūkumo. 2016 m. kūno kultūros mokytojų rengimo

studijų programoje studijavo 1 146 asmenys (ŠVIS), tuo tarpu tokių specialistų mokyklose šalies mastu reikėjo vos 30. Ir atitinkamai fizikos ir chemijos mokytojo profesiją studijavo vos po vieną būsimą mokytoją, kai tuo tarpu šių specialistų poreikį išsakė 70 mokyklų (Savivaldybių apklausos duomenys, 2016). STRATA 2021 m. atliktas prognostinis tyrimas rodo, kad per 4 metų laikotarpį išeis į pensiją 5 674 pedagogai (daugiau kaip 16 proc.) mokyklose 2020–2021 mokslo metais dirbusių pedagogų. Prognozuojama, kad 2021–2022 m. m. į pensiją išeis apie 6 proc. fizikos mokytojų, dirbusių 2020–2021 mokslo metais. Po 4 proc. į pensiją išeis matematikos, chemijos, gimtosios kalbos (ne lietuvių), istorijos ir muzikos mokytojų. Dėl kitų nei senatvės pensija ar mirtis priežasčių iš ugdymo įstaigų pasitrauks dar didesnė dalis nagrinėjamas specializacijas užimančių pedagogų (10 930, apie 30 proc.) (<https://strata.gov.lt/images/tyrimai/2021-metai/20210318-pedagogu-poreikio-prognozavimas-rezultatu-apzvalga.pdf>).

Pradėjus pedagogų rengimo pertvarką, numatytos ir pradėtos vykdyti kompleksinės pedagogų korpuso stiprinimo ir atnaujinimo priemonės. 2018 m. įsteigti 3 pedagogų rengimo centrai, iškeltas pedagoginio potencialo telkimo ir konsolidacijos tikslas, inicijuotas pedagoginių studijų ir profesinio augimo programų atnaujinimas, remiantis edukologijos tyrimais ir orientuojantis į platesnės specializacijos naujos kartos mokytojų rengimą (Pedagogų rengimo reglamentas, 2018 m.). Vykdomos tikslinės būsimų pedagogų pritraukimo priemonės: padidinta stipendija nuo 2020 m., sudaryta galimybė dirbantiems mokytojams įgyti antrą dalykinę specializaciją, tačiau pedagogų rengimo ir pritraukimo mastas yra nepakankamas. Nacionaliniai ir tarptautiniai mokinių pasiekimų tyrimai (OECD PISA, IEA TIMSS) rodo mokytojų komplektacijų sritis, kurios svarbios mokinių pasiekimams ir išlieka tobulintinos. Tad dirbančių mokytojų kompetencijos tobulinimo galimybės išlieka aktualios.

Sprendžiamos problemos priežastys:

1. Neužtikrinamas pedagogų rengimo ir jų poreikio (pasiūlos / paklausos) balansas, reguliavimo programos priemonės nepakankamai veiksmingos. Reikalingi specialistai rengiami nepakankama apimtimi. Stojančiųjų į pedagogines studijas skaičius per pastarąjį dešimtmetį (nuo 2010 iki 2018 m.) sparčiai krito (beveik 80 proc. apimtimi) (LAMA BPO, 2019). Nežiūrint į vyravusią plačią studijų programų pasiūlą ir platų institucijų tinklą, pedagoginės studijos tapo nepopuliarios, išskyrus tam tikras skritis. STRATA duomenimis, 2010–2016 metais daugiausiai studijuojančiųjų buvo kūno kultūros, šokio, socialinės pedagogikos studijų programose, kurių paklausos švietimo rinkoje nebuvo, fiksuotas perteklius. Tačiau jau tuomet ryškėjo poreikis ikimokyklinio, pradinio ugdymo ir ypač tikslųjų, gamtos mokslų specialistų, kurių rengimo apimtys buvo nepakankamos (STRATA, <https://strata.gov.lt/images/pedagogai/prognozavimo-scenarijai>). Nuo 2018 m. pedagogų rengimas pradėtas planuoti nacionaliniu lygiu, taikant pedagogų poreikio prognozavimo instrumentus (<https://strata.gov.lt/lt/apie-mus/11-vykdomi-projektai/489-pedagogu-prognozavimas>), atsižvelgiant į prognozuojamą pedagogų skaičių numatomas tikslinis reikiamų specialistų studijų vietų finansavimas. Tačiau demografinės tendencijos rodo, kad artimiausioje ateityje reikės ženkliai didinti pedagogų rengimo apimtį, diegiant įvairius, alternatyvius pedagogų rengimo būdus, plečiant dirbančių mokytojų kvalifikaciją. Lietuvoje mokytojų amžiaus vidurkis yra 50 metų – kas yra daugiau nei mokytojų amžiaus vidurkis EBPO šalyse, dalyvaujančiose TALIS tyrime (44 metai). Be to, 57 proc. mokytojų Lietuvoje yra 50 metų ir vyresni (EBPO vidurkis 34 proc.). Septyni iš devynių – toks bus atnaujinimo poreikis mokytojų / pedagogų gretose Lietuvoje per ateinantį dešimtmetį (TALIS, 2018).

2. Nepakankama pedagoginių studijų kokybė.

Išskaidyta, fragmentuota pasiūla, vyruoja siauros specializacijos programos. Siekiant konsoliduoti pedagogų rengimo pajėgas, 2018 m. įsteigti trys pedagogų rengimo centrai, tačiau iki pedagogų rengimo pertvarkos vyravusi plati, fragmentuota studijų programų pasiūla iš esmės liko nepakitusi – išliko platus, išskaidytas pedagogų rengiančių institucijų tinklas, didžioji dauguma programų siauros specializacijos (vieno dalyko mokytojų), neatliepia besikeičiančių švietimo rinkos poreikių, taip pat ir ugdymo turinio kaitos tendencijų. Nuo 2016 m. iki 2020 m. pirmos pakopos pedagoginių programų pasiūla sumažėjo nuo 78 iki 65, institucijų nuo 20 iki 16 (LAMA BPO, 2020). Tik nuo 2018 m., sukūrus palankias teises prielaidas, pradėtos rengti ir vykdyti platesnės

specializacijos studijų programos, orientuojantis į naujausias mokytojų rengimo, ugdymo turinio kaitos tendencijas (<https://www.smm.lt/uploads/documents/Pedagogams/PRR%202018-05-29%20%20patvirtintas.pdf>).

Studijų programų turiniui atnaujinti stinga naujausių edukologijos mokslo žinių. Pedagogų rengimas neparemtas naujausiais moksliniais tyrimais. Edukologijos mokslo, kuriuo turėtų remtis pedagogų rengimas, kokybė ir apimtys taip pat yra nepakankamos. Edukologijos mokslininkų pajėgos ilgą laiką buvo išbarstytos ir išskaidytos atskiruose universitetuose. Pedagogų rengimo tyrimai fragmentiškai vykdyti, nėra sisteminių, longitudinalių tyrimų šioje srityje ir tarpinstitucinio bendradarbiavimo vykdant tyrimus ir atnaujinant studijų programas. Nesuformuota edukologijos tyrimų infrastruktūra, laboratorijos, per siauras – nacionalinis kontekstas, vykdant pedagogų rengimą. Trūksta validžių edukacinių inovacijų išbandymų / pilotavimų įrodymų. Todėl tyrimai turėtų jungtis į pasaulio švietimo tyrimų problemų lauką, išplėtojant tarptautiškumą ir stiprinant edukologijos krypties doktorantūrą. Planuojant ir skiriant valstybės finansuojamas vietas ir finansuojant tyrimus reikalinga numatyti mechanizmus, skatinančius tarpinstitucinį bendradarbiavimą vykdant tyrimus ir studijų programas. Edukologijos mokslo krypties doktorantūros jungtinių edukologijos krypties konsorciųjų įverčiai iš 5 galimų yra 2 balai (vertinamas patenkinamai nacionaliniu mastu) ir 3 balai (vertinamas vienetas stiprus su ribotu tarptautiniu pripažinimu). Edukologijos mokslo kryptis naudojami ribotu tarptautiniu pripažinimu, nepakankamai atliekama empirinių tyrimų aktualiose šiuolaikinės edukologijos mokslinių tyrimų srityse.

Nesudarytos tinkamos sąlygos atnaujinamoms studijų programoms įgyvendinti, institucijų tinklaveikai. Atnaujinant studijų programas, būtina studijų programas aprūpinti naujausiomis skaitmeninėms priemonėmis, aplinkomis, investuoti į dėstytojų kompetencijas, plėtoti tarptautinių studijų mainų galimybes, reikia organizavimo modelių lankstumo, tampresnio bendradarbiavimo su mokyklomis, didesnio ryšio su praktika.

2018–2019 m. įgyvendinus SRPP projektą, skirtą telkti pedagogų rengėjų pajėgas, kuriant tvarius edukologų tinklus ir užtikrinant prielaidas mokytojų profesiniam augimui, parengtos ekspertų grupės rekomendacijos dėl pedagoginių studijų kokybės gerinimo išskyrė šiais pagrindinės kryptis: mokytojų rengimo programose bent ketvirtadalį laiko skirti praktiniam mokymuisi, įtraukti praktikus (mokytojus) į programų rengimą ir įgyvendinimą (ne tik mentoriaujant praktikantams, bet taip pat vedant paskaitas, seminarus, kūrybines dirbtuves), daugiau galimybių studentams rinktis studijų dalykus studijų metu, siekiant įvairesnio rengiamų naujų mokytojų profilio; plėtoti skirtingus būdus tapti mokytojais kaip tinkamus būtinoms kompetencijoms įgyti; sukurti neformaliu būdu įgytų kompetencijų pripažinimo sistemą, asmenims suteikiant lankstesnes formalios kvalifikacijos įgijimo sąlygas; apibrėžti pedagoginių studijų studentų atrankos proceso nacionalines gaires.

(<https://www.smm.lt/uploads/documents/veikla/tarptautinis%20bendradarbiavimas/Pedagogini%20>).

3. Švietimo politikos sprendimai nepakankamai grindžiami mokslinių edukacinių tyrimų duomenimis ir įrodymais.

Vertinant ir modeliuojant švietimo pokyčius, būtinas kompleksinių longitudinalių mokslo tyrimų analize ir mokslinėmis išvalgomis grindžiamas švietimo politikos formavimas ir sprendimų priėmimas, mokslininkų įsitraukimas, skatinant duomenimis grįstos politikos (angl. *evidence-based policy*) plėtotę.

Dėl lėšų trūkumo per mažai užsakoma aukšto lygio švietimo srities tyrimų, kurie padėtų numatyti bendrosios švietimo politikos kryptį, modernizuoti mokymo programas ir mokymo medžiagą. Tyrimų trūkumas nesukuria tinkamų sąlygų sprendimų poveikio išankstiniam vertinimui atlikti ir laiku priimti pagrįstus sprendimus, reikalingus švietimo kokybei tobulinti. Poreikis stiprinti duomenimis pagrįstos politikos formavimą yra išskiriamas EBPO pateiktose rekomendacijose Lietuvai. EBPO išvadose pažymima, kad Lietuvoje yra daug investuota į tarptautinius ir nacionalinius vertinimus bei didelio masto administracinių duomenų sistemos – Švietimo valdymo informacinės sistemos (ŠVIS) kūrimą, bet šis potencialas iki šiol nėra visapusiškai išnaudotas (EBPO, 2017). Nėra kompleksiskai atskleistos ir išnagrinėtos žemų pasiekimų priežastys, nėra inicijuojami ir atlikti kompleksiniai tarpdisciplininiai moksliniai tyrimai, neatliekamos antrinės tyrimų analizės (angl. *secondary analyses*). Šiuo metu edukologijos mokslininkai per mažai įsitraukia į tyrimus, nukreiptus į praktiškai svarbių švietimo problemų sprendimą, todėl reikalinga inicijuoti tyrimus, skirtus švietimo procesams modeliuoti, gerosios ugdymo praktikos pavyzdžiams ir inovacijoms įvertinti bei rekomendacijoms švietimo praktikai tobulinti, sudėtingiems švietimo procesams modeliuoti ir prognozuoti.

Palyginamojo ekspertinio mokslinių tyrimų ir eksperimentinės plėtros vertinimo (MOSTA, <https://strata.gov.lt/lt/palyginamasis-ekspertinis-mtep-vertinimas/rezultatai>) ataskaitoje pažymima, kad daugelyje vertintų edukologijos programų vykdančių institucijų atliekami moksliniai tyrimai yra fragmentuoti, mokslinių tyrimų gebėjimai yra gana nedideli, trūksta nuoseklių ir tikslių mokslinių tyrimų programų. Kadangi ugdymo krypties moksliniai tyrimai yra fragmentuoti, yra didelis poreikis konsoliduoti mokslinių tyrimų darbotvarkę, parengti politiką, nukreiptą paskatinti didesni mokslininkų tarpusavio bendradarbiavimą ir investuoti į skirtingų sričių specialistų mokslinių tyrimų grupių sudarymą. Siekiant vykdyti daugiau kokybiškų tyrimų svarbu nustatyti edukologijos tyrimų poreikį ir, pateikus užsakymus, atsirastų mokslininkų, gebančių juos įgyvendinti. Tai padėtų sutelkti mokslininkus ir tikslingai teikti užsakymus jų atliekamiems moksliniams tyrimams ir mokslinių tyrimų sritims, suformuoti bendradarbiaujančių mokslininkų tinklą, skatinant bendradarbiauti įvairių sričių mokslininkams nacionaliniu ir (arba) tarptautiniu lygiu. Sėkmingas bendradarbiavimas vykdam mokslinių tyrimų projektus ir bendrų mokslinių straipsnių rengimas didina mokslinio tyrimo finansinį pagrindą, jo kiekį ir kokybę, taip pat mokslinio tyrimo poveikį ir galimybes pasirūpinti nacionaliniu ar tarptautiniu mokslinio tyrimo finansavimu. Šiame vertinime dalyvavę ekspertai pažymėjo, kad edukologija yra viena iš sparčiausiai besivystančių socialinių mokslo srities krypčių, nes nuo ugdymo kokybės priklauso ekonominės ir socialinės pažangos galimybės.

Tikslingai užsakomi ir organizuojami tyrimai sustiprintų ir užtikrintų pedagogų rengimo programų įgyvendinimo kokybę, skatintų resursų telkimą ir tinklaveiką, padėtų sukurti edukologinių tyrimų ir jų rezultatų diegimo sistemą, įskaitant edukologijos doktorantūros stiprinimą. Mažas doktorantų skaičius universitetuose gali nulemti doktorantūros studijų kokybės problemas: dėl per mažo doktorantūros studentų skaičiaus nesusidaro pakankamos grupės, finansavimas nėra pakankamas lektoriams iš užsienio pritraukti (šaltinis: 2021–2027 m. ES fondų investicijų laikotarpio švietimo ir mokslo srities prioritetų strateginis vertinimas, nuoroda https://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/3016_e68b7ecd2f047919454cdce33a769ba0.pdf).

EBPO didelį dėmesį skiria edukaciniams tyrimams ir šios organizacijos didžiulėmis pastangomis ir investicijomis siekiama sustiprinti edukacinių tyrimų kokybę, paskatinti tyrimų rezultatų naudojimą politikoje ir praktikoje. Mokslinių edukacinių tyrimų poveikis formuojant švietimo politiką ir praktiką Lietuvoje ir daugelyje šalių išlieka dideliu iššūkiu. Todėl, siekdamas sustiprinti edukacinių tyrimų poveikį, EBPO Švietimo tyrimų ir inovacijų tyrimo centras (CERI) atkreipia dėmesį, kad būtina išsiaiškinti, kaip sistemingai ir plačiai galima pasiremti edukacinių tyrimų rezultatais švietimo politikai formuoti ir švietimo praktikai tobulinti (šaltinis: <https://www.oecd.org/education/ceri/education-research.htm>).

4. Kvalifikacijos tobulinimo sistema fragmentuota, nelanksti, neužtikrinama kokybė (žr. 3.6 uždavinio 1 problemos 3 spręstinios problemos priežastis „Ribotos mokytojo profesinės karjeros, profesinio augimo motyvavimo galimybės“).