



2014–2020 metų
Europos Sąjungos
fondų investicijų
veiksmų programa



NACIONALINĖ
ŠVIETIMO
AGENTŪRA



ŠVIETIMO,
MOKSLŲ IR SPORTO
MINISTERIJA

REKOMENDACIJOS MOKYKLŲ VADOVAMS DĖL UGDYMO ORGANIZAVIMO POKYČIŲ ĮGYVENDINIMO

PROJEKTAS „BENDROJO UGDYMO TURINIO IR ORGANIZAVIMO MODELIŲ SUKŪRIMAS IR
IŠBANDYMAS BENDRAJAME UGDYME“

Projekto Nr. 09.2.1-ESFA-V-726-04-0001

Tyrėjai

dr. Jūratė Valuckienė
Sigitas Balčiūnas
dr. Milda Damkuvienė
dr. Evandželina Petukienė

Vilnius, 2023

TURINYS

ĮVADAS.....	3
1. TEORINIS UGDYMO ORGANIZAVIMO POKYČIŲ ĮGYVENDINIMO REKOMENDACIJŲ PAGRINDAS.....	6
2. MOKYKLŲ KOMANDŲ PATIRTYS IR JAUSENA DIEGIANT UGDYMO ORGANIZAVIMO POKYTĮ.....	15
3. REKOMENDACIJOS MOKYKLŲ VADOVAMS DĖL UGDYMO ORGANIZAVIMO POKYČIŲ ĮGYVENDINIMO.....	18

IVADAS

Rekomendacijos mokyklų vadovams dėl ugdymo organizavimo pokyčių įgyvendinimo parengtos projekto „Bendrojo ugdymo turinio ir organizavimo modelių sukūrimas ir išbandymas bendrajame ugdyme“ (09.2.1-ESFA-V-726-04-0001) 1.3. veiklos „Ugdymo organizavimo ir mokymosi pagalbos teikimo modelių žemų mokinių pasiekimų gerinimui parengimas ir įgyvendinimas“ tyrimo rezultatų pagrindu. Projekto tikslas – pritaikyti bendrojo ugdymo turinį įtraukties mokyti sunkumų patiriančių mokinių grupių specifiniams poreikiams ir parengti naują ugdymo turinį proveržio reikalaujančioms sritims stiprinti.

47 bendrojo ugdymo programas vykdančios mokyklos iš dvidešimties savivaldybių įsipareigojo sukurti ir išbandyti ugdymo organizavimo bei mokymosi pagalbos teikimo modelį savo žemų pasiekimų mokiniams. Dalyvaudami projekto inicijuotose veiklose mokyklų vadovai kartu su mokytojų komandomis sprendė šiuos uždavinius: 1) mokinių žemų pasiekimų priežasties / problemos identifikavimo; 2) jai spręsti tinkamo mokyklos ugdymo organizavimo pokyčių suplanavimo; 3) naujo ugdymo organizavimo modelio išbandymo COVID-19 pandemijos apriboto kontaktinio mokymo sąlygomis; 4) efektyvaus skirtingų išteklių (laiko, žmonių, mokymo(si) priemonių) panaudojimo.

Visų mokyklose sukurtų ir išbandytų ugdymo organizavimo modelių atskaitos taškas ir siekiamas rezultatas – mokymosi sunkumus patiriančių mokinių motyvacijos ir mokėjimo mokyti kompetencijos pokytis, įvykęs stiprinant mokytojų profesines kompetencijas „kurti mažą stebuklą“ dirbant su šios grupės mokiniais.

Projekte kartu su konsultantais mokyklų komandos analizavo situaciją ir pasirinko kryptis, kuriomis turėtų keistis ugdymo organizavimas mokyklos / klasės / tikslinės mokinių grupės lygmeniu. Mokyklų sukurti ir išbandyti ugdymo organizavimo modeliai pasižymi įvairove. Jie išbandyti tiek dirbant su to paties amžiaus (klasės) mokiniais, tiek jungiant skirtingų klasių mokinius. Mokytojai savo mokinius mokė teksto suvokimo ne tik lietuvių kalbos pamokose, ugdė socialines emocines kompetencijas, diegė savivaldų / patyriminį / probleminį mokymąsi, išbandė naujus darbo metodus tikslinės grupės mokinius mokant tiek atskirų dalykų, tiek integruotai, tiek pamokose, tiek organizuojant popamokinės veiklas. Visi mokyklų sukurti ir išbandyti modeliai pristatyti šio projekto leidinyje „Ugdymo organizavimo ir mokymosi pagalbos teikimo modeliai mokinių žemiems pasiekimams“¹.

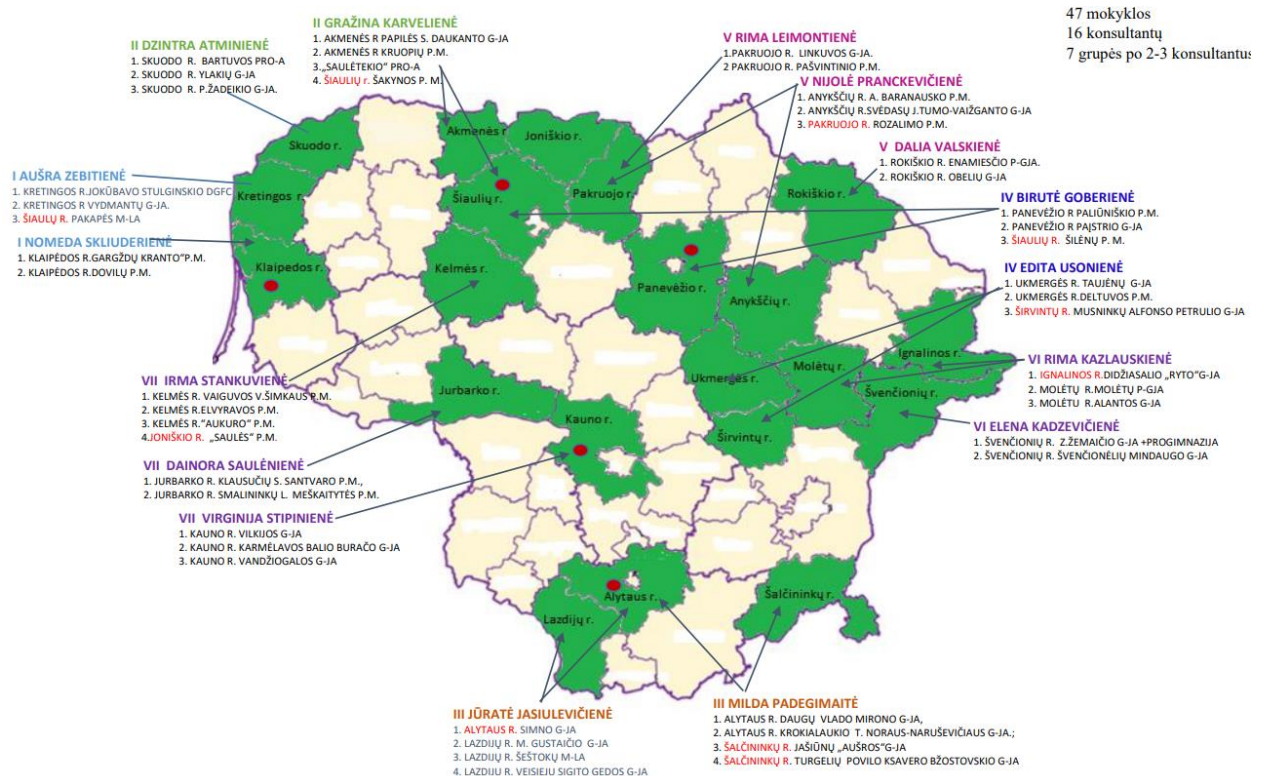
Rekomendacijos mokyklų vadovams dėl ugdymo organizavimo pokyčių įgyvendinimo parengtos remiantis projekto mokyklose atliktų tyrimų „Pedagogų ir mokyklų vadovų požiūris į ugdymo organizavimo priemonių, didinančių mokymosi sunkumų turinčių mokinių motyvaciją ir pažangą, paveikumą“ (2022) ir „Mokyklų komandų, kūrusių ir išbandžiusių ugdymo organizavimo ir mokymosi pagalbos teikimo modelius mokinių žemiems pasiekimams gerinti, patirtys“ (2023) rezultatais, mokyklų pokyčio įgyvendinimo planų analizės ir aptarties su mokyklų projektų komandomis, diskusijų su mokyklų konsultantais ir projekto ekspertais, savivaldybių švietimo skyrių ir pagalbos mokykloms įstaigų specialistais išvalgomis, tyrėjų ekspertine patirtimi, dalyvaujant kitose švietimo sisteminės kaitos projektuose.

Rekomendacijų paskirtis – remiantis mokyklų komandų ir mokytojų, išbandžiusių savo sukurtą ugdymo organizavimo ir mokymosi pagalbos teikimo modelį mokinių žemiems pasiekimams gerinti,

¹ [modelis_2022_10_20_viesinimui.pdf \(smm.lt\)](#)

patirtimi, tyrimų rezultatais pateikti įžvalgas ir siūlymus mokyklų vadovams, ugdymo organizavimo pokyčių įgyvendinimui, orientuojantis į jų rezultatų tvarumą.

Rekomendacijų ribotumas. Projekte dalyvavusių mokyklų geografija apima tik rajonų savivaldybių mokyklas (žr. 1 pav.), miestų savivaldybių mokyklos nedalyvavo. Todėl rengiant rekomendacijas remiamasi empirine medžiaga, surinkta tik iš rajono centrų ir kaimiškųjų vietovių bendrojo ugdymo programas įgyvendinančių mokyklų, kurių susidūrimas su mokinių mokymosi motyvacijos ir žemų mokymosi pasiekimų problemomis gali būti specifinis dėl šioms teritorijoms būdingo socialinio ekonominio konteksto. Be to, modelių išbandymas mokyklose vyko nuotolinio mokymosi, organizuoto Covid 19 pandemijos laikotarpiu, sąlygomis.



1 pav. Projekte dalyvavusių mokyklų teritorinis apsisirstymas (*Ugdymo organizavimo ir mokymosi pagalbos teikimo modeliai, praktinis vadovas mokinių žemų pasiekimų gerinimui, 2022*)

Rekomendacijose pateikiami autentiški ugdymo organizavimo pokyčių dalyvių, projekte dalyvavusių mokyklų komandų mokytojų, pasisakymai atspindi tik subjektyvią nuomonę apie modelio kūrimo ir išbandymo patirtį, išgyventas emocijas, savijautą keičiant ugdymo organizavimą žemos motyvacijos ir mokymosi sunkumus patiriančiams mokiniams. Tačiau ir jie, kaip ir kita rekomendacijoje pateikiama medžiaga, gali tapti vienu iš atskaitos taškų skirtingo lygmens švietimo bendruomenės diskusijoms, svarstant, kaip struktūruoti ir įgyvendinti ugdymo organizavimo pertvarką mokytojams pradedant dirbti pagal atnaujintas bendrąsias programas, didinant įtrauktį ar sprendžiant kitas problemas, susijusias su mokytojų elgsena ir pedagoginėmis kompetencijomis, reikalingomis mokant mokymosi sunkumus patiriančius mokinius.

Rekomendacijų struktūra. Leidinį sudaro įvadas, teorinis pagrindimas, mokyklų patirties aptartis ir Rekomendacijos mokyklų vadovams dėl ugdymo organizavimo pokyčio įgyvendinimo, literatūros sąrašas.

Tyrėjų komanda dėkoja Projekto vadovei ir 1.3. veiklos metodininkėms už talką organizuojant tyrimus, bendrystę ir kolegialumą sprendžiant visus administracinius ir ne tik tyrėjų komandai kilusius klausimus, tikėdama kad bendro darbo rezultatai bus naudingi bendrojo ugdymo mokyklų vadovams ir pedagogams kuriant ir įgyvendinant ugdymo organizavimo pokyčius tiek klasės, tiek mokyklos, tiek visos švietimo sistemos lygmenimis.

1. TEORINIS UGDYMO ORGANIZAVIMO POKYČIŲ ĮGYVENDINIMO REKOMENDACIJŲ PAGRINDAS

Kas lemia ugdymo organizavimo veiksmingumą mokyklos / klasės lygmeniu?

Ugdymo organizavimo mokykloje paskirtis – rasti tinkamus būdus, priemones ir sprendimus, padedančius užtikrinti mokinių mokymo(si) kokybę, įtrauktį ir pažangą pagal kiekvieno poreikius ir galimybes. Vadybiniu požiūriu galima kalbėti ne tik apie ugdymo organizavimo rezultatus, bet ir jo veiksmingumą, kurio užtikrinimas pirmiausiai yra mokyklų vadovų veiklos laukas, sprendimai ir atsakomybė.

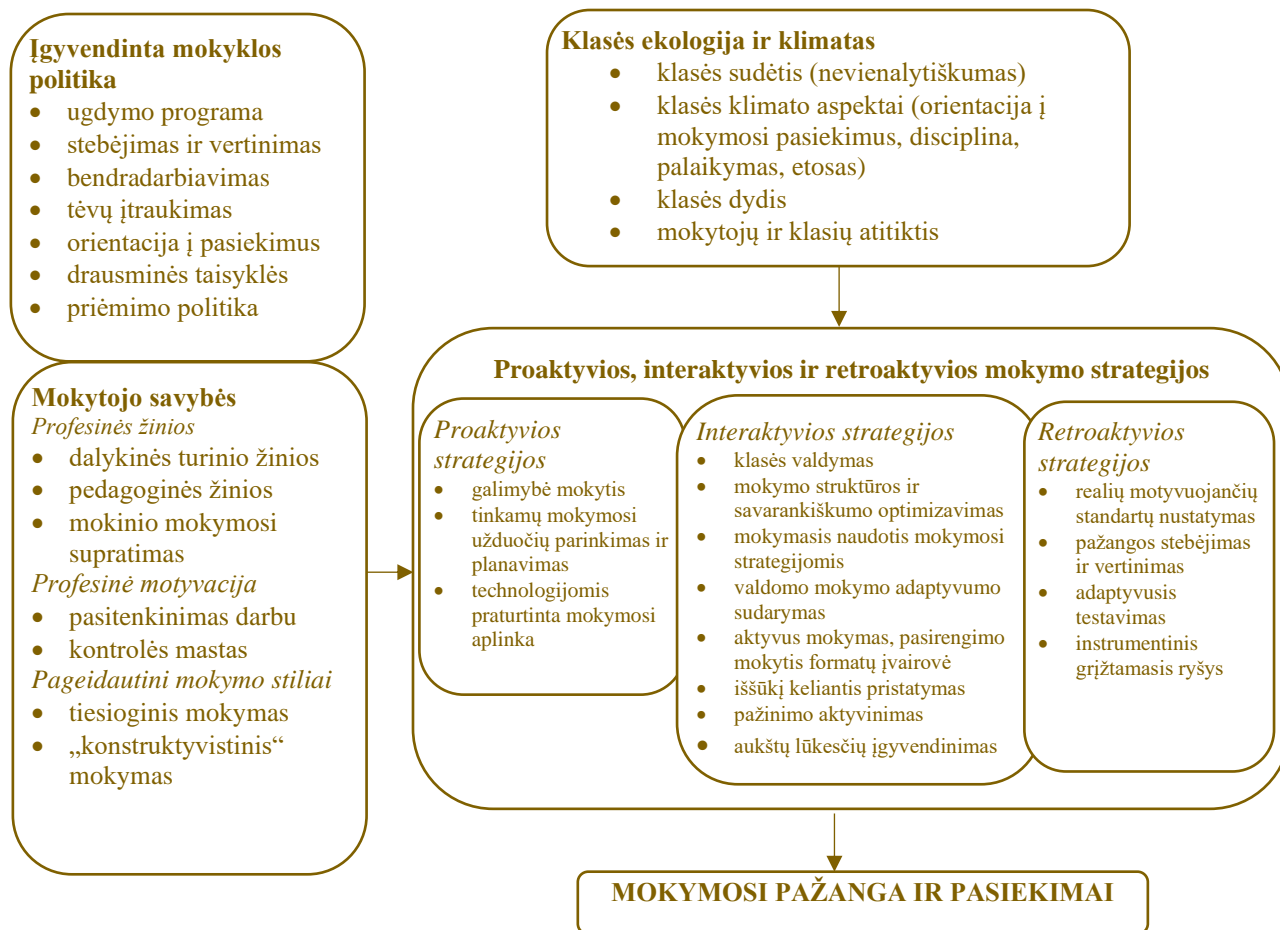
Scheerens (2016) švietimo veiksmingumą apibrėžia kaip produktyvią sistemą, kurioje turimas materialinis ir žmogiškasis potencialas transformuojamas į ugdymo rezultatus, kartu atsižvelgiant į konkrečias kontekstines sąlygas. Mokyklos, kaip sudedamosios švietimo dalies, veiksmingumas šiuo požiūriu apima: 1) veiksnius, įgalinančius pasiekti numatytus ugdymo(si) rezultatus jai veikiant konkrečioje politinėje, teisinėje, ekonominėje, socialinėje, kultūrinėje aplinkoje; 2) vidinius mokyklos kultūros, politikos ir praktikos faktorius, veikiančius mokytojo darbą klasėje.

Pripažįstant kiekvienos mokyklos vidinės kultūros, politikos, praktikos ir veikimo lauko unikalumą, būtina suprasti, kad vienu mokyklų veiksmingumą neabejotinai riboja daugiau veiksnių nei kitų. Scheerens (2016) teigia, kad mokyklos veiksmingumą didinančių veiksnių antipodai yra susiję su mokyklos ugdymo veiklos organizavimo nesėkmėmis ir yra mokinių žemų pasiekimų priežastys.

Mokslininko nuomone, mokykla iš esmės negali pakeisti švietimo sistemos lygmens politikos ir jos įgyvendinimo sprendimų bei mokyklos konteksto charakteristikų (socialinės, ekonominės ir kultūrinės aplinkos). Tačiau vadovų valioje valdyti tokius veiksnius, kaip: mokyklos vizija, lyderystės raiška, sprendimai dėl mokinių pasiekimų vidinės vertinimo sistemos, vidaus darbo tvarkos ir pan., kurie turi įtakos ugdymo proceso organizavimui klasės lygmeniu. Jei mokykloje sukurta pusiausvyra tarp mokyklos lygmens susitarimų ir mokytojo autonomijos klasėje, mokytojas dirbdamas su savo mokiniais, yra nuo jų vienaip ar kitaip priklausomas, jiems įsipareigojęs ir keisti negali. Ugdymo organizavimas taip pat yra veikiamas mokyklos socialinio klimato, mokytojų profesinės dalykinės parengties, demografinių charakteristikų.

Mokyklos veikimo lauko artimosios aplinkos veiksniai (mokslininkas vartoja apibrėžimą „*ekologijos sąlygos*“) yra iš dalies mokyklos vadovų kontroliuojamų procesų laukas, turintis įtakos mokyklos veiklos rezultatams / mokinių pasiekimams. Mokyklos ekologija (mokyklos veiklos kontekstas) apima fizinę mokyklos aplinką, klasių struktūrą, mokytojų savybes, mikroklimatą ir pan. Klasės ekologija (klasės mokymo kontekstas) apima tokias mokytojo darbo sąlygas, kaip klasės dydis ir sudėtis (homogeniškumas / heterogeniškumas), tvarka klasėje, taisyklės ir elgesio normos, rutina, klasės klimatas, aukšti lūkesčiai ir pan.

Mokyklą suprantant kaip sociumą mokyklos ir klasės ekologijos yra priklausomos viena nuo kitos ir gali būti valdomos. Pavyzdžiui, mokinių mokymasis bendradarbiaujant grupėse tiesiogiai siejasi su tokio pat mokytojų elgesio modeliavimu profesiniuose santykiuose. Klasės etoso ir kultūros kūrimui, užtikrinant ugdymo proceso klasėje veiksmingumą, būtini mokyklos lygmens sutarimai ir sprendimai (žr. 2 pav.).



2 pav. Mokyklos veiklos rezultatus lemiančių veiksnių struktūra (Scheerens, 2016)

Procesai, matomi 2 paveiksle, yra tai, kas gali būti keičiama, tobulinama organizuojant ugdymą ir siekiant didinti mokyklos ir klasės poveikumą mokinių mokymosi pasiekimams. Mokyklos lygmenyje – tai mokytojų profesinė sąveika, profesinis tobulinimasis, veiklos stebėjimas ir vertinimas, mokytojų motyvavimo ir kontrolės sistema. Klasės lygmeniu – ugdymo planavimas, mokymas, mokymosi organizavimas, vertinimas. Svarbu suprasti, kad mokyklos ir klasės ekologija ir mokymo strategijos yra tarpusavyje susiję. Pavyzdžiui, aukšti lūkesčiai kiekvienam mokiniui nėra vien susitarimas ir tikėjimas, kad kiekvienas mokinys gali išmokti, o mokytojas gali padėti išmokti. Jais grindžiama mokymo ir mokymosi turinio ir metodų klasėje sąranka, t. y. ugdymo organizavimas klasės lygmeniu.

Stringfield (1998) pateikia neveiksmingos mokyklos, klasės ir jos mokinių požymius.

Neveiksmingos mokyklos pasižymi dėmesio mokymuisi ir mokinių pasiekimams stoka, joms būdingi nuolat pasikartojantys akademinio laiko trukdžiai ir jo švaistymas, neatsakingai ir netikslingai naudojami mokyklos ištekliai (tiek materialieji, tiek žmogiškieji), mokyklos vadovai yra nesusipažinę su ugdymo programų specifika savo mokykloje, yra pasyvūs pritraukiant naujus mokytojus, taikstosi su mokytojų nekompetencija, negeba suteikti efektyvaus grįžtamojo ryšio. Neveiksmingose mokyklose nesirūpinama, kad pagrindinių gebėjimų įgytų kiekvienas mokinys, dominuoja netvarkingas mokymosi klimatas, žemi arba netolygūs lūkesčiai mokinio sėkmei bei nenuoseklus mokinių pažangos stebėjimas.

Neveiksmingos mokyklos klasei dažnai būdingas neskubus mokymo tempas, minimalus vidutinis ir ilgalaikis planavimas, nesugebėjimas išskirti pagrindinių ugdymo turinio elementų, žemas arba netolygus interaktyvaus mokymo lygis, dominuoja pratybos pagal pavyzdį ir kitos mokiniui neįdomios užduotys, mokytojai moko nesitardami vienas su kitu. Mokiniai mažiau įsitraukę į mokymąsi (matuojant mokymosi laiką), rečiau gauna didesnę mokytojo palaikymą.

Neveiksmingų mokyklų mokiniai apibūdinami kaip žymiai mažiau laiko per valandą ar dieną skiriantys akademiniam mokymuisi. Be to, laikas, kurį jie praleidžia klasėje, dažnai yra apibūdinamas kaip „intelektualioji anarchija“. Neveiksmingose mokyklose yra žemesni mokinių lūkesčiai pažangai, mažesnis jų dėmesys akademiniam pasiekimams, prastesnis klimatas ir tvarka. Užduotys šiems mokiniams dažnai pateikiamos nepaaiškinant, kodėl jas reikia atlikti, kaip jos susijusios, taip nesudarant galimybių nuosekliam žinių supratimui, giluminiam mokymuisi.

Lyderystės funkcijos ir jų sąveikos vadovaujant mokyklai

Lyderystės funkcijų sąsajos ir dinamika išsamiai aptarta tyrėjų komandos parengtame mokslo leidinyje „Profesinio kapitalo, kaip kompleksinės adaptyvios sistemos, pajėgumo vystymas (2021). Toliau pateikiami tik ugdymo organizavimo pokyčio valdymui reikšmingiausi vadovų lyderystės raiškos ir dinamikos aspektai.

Lyderystė gali būti apibūdinama interaktyvi dinamiška, mokyklos, kaip kompleksinės sistemos, gyvybinė jėga, įgalinanti ieškoti ir atrasti adaptyvių rezultatų (Damkuvienė ir kt., 2021). Uhl-Bien ir kt. (2007) skiria tris lyderystės, kaip organizacinio daugybinių ir daugiakrypčių įtakų ir galių pasisiskirstymo ir persiskirstymo fenomeno, funkcijas: 1) administracinę lyderystę – pagrįstą tradicinėmis, biurokratinėmis, derinimo ir kontrolės nuostatomis; 2) įgalinančią lyderystę, struktūrizuojančią ir sudarančią sąlygas taikyti optimalų, kūrybišką problemų sprendimą ir mokymąsi; 3) adaptyvią lyderystę, kaip adaptyvumo dinamikos generatorių, inicijuojantį pokyčių radimąsi.

Administracinė lyderystė apibūdinami oficialių organizacijai vadovaujančių asmenų ir grupių strateginio valdymo veiksmi, reikalingi siekiant efektyvių organizacijos tikslų. Uhl-Bien ir kt. (2007) ją apibrėžia kaip aplinkos nišų, kuriose organizacija gali veikti ir klestėti, vystymą, organizacijos įgalinimą adaptyviai veikti šiose nišose. Administracinės lyderystės raiška – tai organizacijos vizijos kūrimas, veiklų planavimas ir koordinavimas, išteklių telkimas ir paskirstymas, konfliktų ir krizinių situacijų valdymas ir pan. Administracinė lyderystė orientuota į oficialias valdžios ir sprendimų priėmimo struktūras, daugiausia dėmesio skiriant stabilumui, veiklų koordinavimui ir kontrolei.

Administracinė lyderystė sukuria ilgalaikę sistemos evoliucionavimo kryptį, palaiko, saugo ir vadovauja visos sistemos evoliucijai, nekoordinuodama konkrečių dinamikų krypties ar veikimo mechanizmų. Ji padeda organizacijos nariams suprasti kasdienių užduočių reikalavimus, paaiškinti vaidmenis ir atsakomybę, spręsti problemas, taikant turimą praktinę patirtį, institucionalizuoti naujoves. Administracinė lyderystė sukuria racionalią organizacijos struktūrą ir koordinavimą (veikimo „rėmus“). Ji tarsi klijai, neleidžiantys atskirti organizacijos elementams pabirti.

Adaptivi lyderystė apima atskirų sistemos elementų sąveikų metu atsirandančius kūrybiškumo, prisitaikymo ir mokymosi veiksmus, kai sistemos elementai stengiasi prisiderinti atsiradus įtampai, suvaržymams, nepatogumams dėl pokyčių palikus komforto zoną. Ji dažnai yra neformalus „iš apačios į viršų“ vykstantis procesas, įgaunantis eksperimentavimo, naujų idėjų, sprendimų

generavimo ir išbandymo formas skirtingose organizacijos vietose (pvz., posėdžių salėje arba tiesiog darbuotojų darbo grupėse), atsižvelgiant į organizacijos kaitos poreikius. Adaptyvios lyderystės funkcija – inovatyvaus atsako į sudėtingą situaciją atsiradimas, neformaliai atsirandanti dinamika, kurios metu novatoriškas atsakas į sudėtingas problemas inicijuoja aukštesnio lygmens, platesnės apimties pokyčius organizacijoje.

Uhl-Bien ir kt. (2007) adaptyvios lyderystės funkciją iliustruoja situacija, kai dviem vienas su kitu susijusiems asmenims, diskutuojantiems apie skirtingą tam tikros problemos suvokimą, staiga ar galbūt netgi vienu metu susigeneruoja naujas svarstomos problemos supratimas, vadinamas „aha“ momentu. Šis „aha“ momentas dažnai yra netiesinis adaptyvios lyderystės proceso „produktas“, susidedantis iš pirminio suvokimo elementų, nepagrįstų argumentų atsisakymo fragmentų, to, kas galima, „priėmimo“, (galbūt) pirminės idėjos dalinio atmetimo ir visiškai naujos idėjos elementų sintezės.

Įgalinančios lyderystės paskirtis – katalizuoti adaptyvumo procesus sudarant sąlygas, keičiant aplinkas adaptyvumui rasti, valdyti administracinių ir adaptyvių iniciatyvų koegzistavimą. Būtent įgalinanti lyderystė kuria tinkamas, palankias sąlygas efektyviai adaptyviai lyderystei atsirasti ten, kur reikalingos naujovės ir gebėjimas adaptuotis. Įgalinanti lyderystė palengvina žinių ir kūrybiškumo srautą iš adaptyvių struktūrų į administracines struktūras. Įgalinimas, kaip lyderystės funkcija, reikalingas visose organizacijos (Uhl-Bien ir kt., 2007).

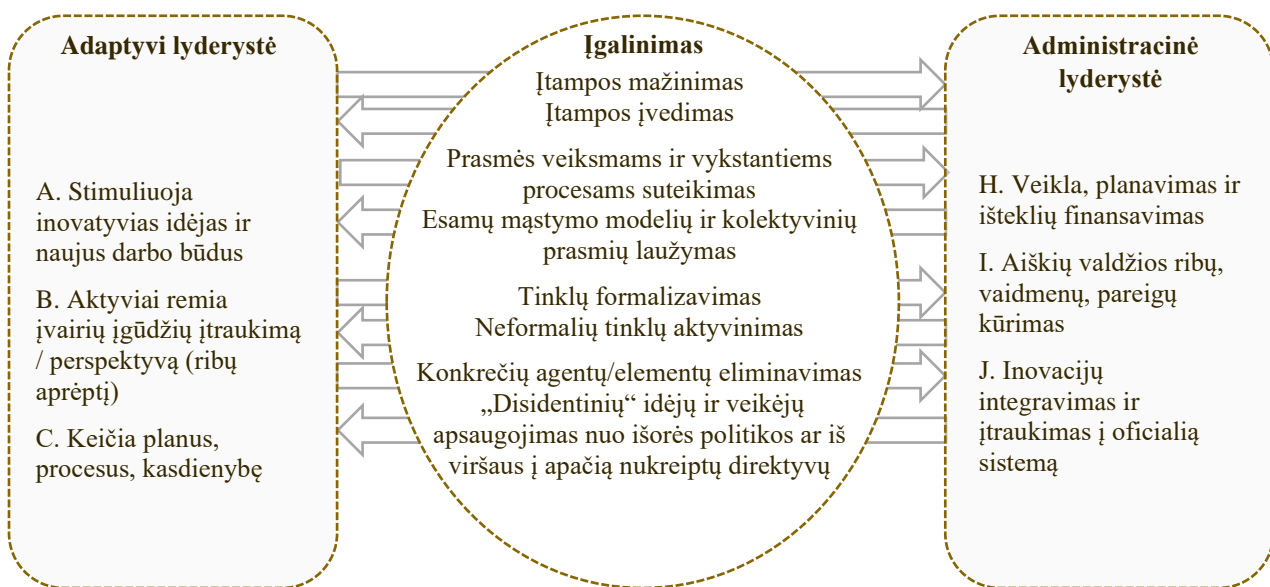
Organizacijose administracinės ir adaptyvios lyderystės procesai susiduria ir gali vieni kitiems padėti arba susipriešinti (žr. 3 pav.). Administracinė lyderystė gali sinergiškai veikti kartu su neformaliomis jėgomis arba gali jas užgniaužti pernelyg autoritarinėmis ar biurokratinėmis kontrolės struktūromis. Adaptyvi lyderystė gali papildyti administracinę lyderystę, tačiau ji gali veikti ir kaip besipriešinanti arba nepriklausoma jėga. Nors pirminė įgalinančios lyderystės funkcija yra neformalaus radimosi (angl. *emergence*) įgalinimas, tačiau tenka veikti abiejuose – administracinės ir adaptyvios lyderystės – lygmenyse, kad šios abi funkcijos galėtų sinergizuotis.

Mokyklų vadovams verta atkreipti dėmesį į Murphy, Rhodes ir kt. (2017) išvalgą, kad lyderio įgalinimo sritys pasižymi dualumu, kai siekiama sukurti pusiausvyrą susidūrus administracinėms ir adaptyvumo jėgoms (žr. 3 pav.). Jos yra:

1) *įtampų mažinimas arba jų sukūrimas*. Įgalinimo funkcija gali tikti stresui ir kolektyvinių veiksmų chaotiškumui valdyti, kai susiduriama su pokyčių situacija, arba, atvirkščiai, tam tikru disbalanso elementų sukūrimu, padedančiu išjudinti interaktyvią dinamiką. Šiai įtampos sričiai dažnai būdingas skepticizmas, pasipriešinimas ir požiūrių skirtingumas.

2) *naujumo įprasminimas arba kolektyvinių prasmų ir mąstymo modelių griovimas*. Tai naujai besirandančių praktikų įprasminimas, pokyčių raidos katalizavimas, suteikiant veiksams ir vykstantiems procesams prasmę, kad nauja praktika nedingtų nepastebėta. Tačiau kituose kontekstuose įgalinančios lyderystės veikimo kryptis gali būti esamų mąstymo modelių ir kolektyvinių prasmų laužymas (įsitvirtinusių įsitikinimų ir prielaidų atskleidimas, esamų mąstymo modelių išardymas, išryškinant konfliktus, skatinant diskomfortą). Norint atšildyti turimus mąstymo modelius ir deaktyvuoti organizacines gynybines tvarkas, dažnai reikia įgalinti naujus, transformuojančius asmeninio ir organizacinio mokymosi modelius, peržiūrėti buvimo ir sąveikos būdus. Čia nepatogių klausimų kėlimas tampa svarbiau už jau esamų atsakymų turėjimą.

3) *profesinių tinklų formalizavimas arba neformalių tinklų aktyvinimas*. Įgalinančios lyderystės užduotis gali būti susijusi su naujai susiformavusių, tačiau organizacijoje „neįteisintų“ grupių ir tinklų formalizavimu, kad jų jungtys įgautų teisėtumą ir didesnę galią veikti. Kitose situacijose gali būti priešingai: reikia neformalaus tarpusavio ryšio ir bendravimo paskatinimo.



3 pav. Lyderystės funkcijos pagal Murphy ir kt. (2017)

Koks mokytojų profesinis bendradarbiavimas mokykloje yra veiksmingas?

Išsamų atsakymą į šį klausimą galima rasti tyrėjų komandos parengtame mokslo leidinyje „Profesinio kapitalo, kaip kompleksinės adaptyvios sistemos, pajėgumo vystymas (2021)“. Toliau pateikiami tik svarbiausi mokytojų profesinio bendradarbiavimo požymiai, susiję su ugdymo organizavimo pokyčio valdymo sritimi.

Ambicinga mokinių aukštesnių mokymosi pasiekimų vizija. Norint mokytojams veiksmingai bendradarbiauti reikia bendros vizijos, paliečiančios profesinio bendradarbiavimo dalyvių širdis, protus, veiklą ir ambicijas. Veiksmingi mokytojų profesiniai tinklai įprasmina mokinių aukštesnių mokymosi pasiekimų viziją kaip bendrą tikslą, kuris yra ne tik įkvepiantis, bet ir pamatuojamas. Veikiančiųjų profesiniame tinkle dėmesio sutelkimas į mokymo ir mokymosi gerinimą, siekis didinti mokinių įsitraukimą, mažinti jų pasiekimų skirtumus tampa pagrindine grandimi, jungiančia bendradarbiavimo tinklus mokykloje, tarp mokyklų, savivaldos, nacionalinės švietimo sistemų.

Neefektyvios profesinio bendradarbiavimo praktikos keitimas. Švietimo sistemas analizuojantys mokslininkai pastebi, kad dažnai pasitaiko, jog profesinis bendradarbiavimas turi tik labai nedidelę įtaką mokytojų darbui arba visai jo nekeičia. Rincón-Gallardo (2016) šį dėsningumą sieja su esamos sistemos status quo siekio problema, pabrėždami sąmoningos mokymo praktikos, mokinių ir mokytojų tarpusavio santykių modelių keitimo svarbą veikiant kartu. Mokslininkai siūlo du skirtingus tyrimais patvirtintus ir į konkrečius rezultatus orientuojančius „tuščios“ profesinio bendradarbiavimo praktikos transformavimo kelius.

Pirmasis yra griežtas vadybinis: čia būtini aiškūs, ambicingi ir pamatuojami tikslai, duomenimis grįsti sprendimai siekiant jų įgyvendinimo. Antrasis – tikslus veiksmingo profesinio veikimo ar mokinių mokymo įsivardijimas (kaip tai atrodo praktiškai, kai siekiama aukštesnių mokinių mokymosi pasiekimų) ir konkrečių didaktinės sistemos taikymo mechanizmų, įgalinančių tinklo dalyvius nuolat išbandyti, stebėti ir tobulinti savo profesinę elgseną, kūrimas ir išmėginimas. Abiem bendradarbiavimo keitimo atvejais didelis dėmesys tenka mokinių mokymosi ir mokyklos pasiektų rezultatų įrodymų rinkimui ir jų pasitelkimui priimant transformuojančius sprendimus, nes veiksmingiems mokytojų profesiniams tinklams reikia turėti talpias ir patogias duomenų bazes, generuojančias apie kiekvieną mokinį „gyvus“ ir skaidrius duomenis, reikalingus kasdieniams mokytojų sprendimams priimti. Profesinio bendradarbiavimo tinklų dalyviai turi turėti galimybę stebėti, kokį poveikį jų veiksmai daro siekiant numatytų sisteminių rodiklių, ir pagal aktualius duomenis koreguoti individualų ir bendrą veikimą.

Pasitikėjimu ir vidine atskaitomybe grįstų santykių kūrimas. Organizacijos, kaip kompleksinės sistemos, tobulinimo esmė yra profesine tinklaveika grįstų santykių vystymas pagal sutartą darbotvarkę (Rincon-Gallardo, 2016). Pasitikėjimu grindžiamoje aplinkoje veikia vidinė stūmimo ir traukimo (angl. *push and pull*) dinamika, bendrą darbą vedanti į priekį. Pasitikėjimas būtinas įsitraukiant į nemalonių iššūkių kupinus pokalbius, kuriuose kyla poreikis kvestionuoti susitarimus, nes reikia į dienos šviesą iškelti netinkamą profesinę praktiką. Pasitikėjimas yra pagrindinė kolegialaus profesinio veikimo, mokymosi ir augimo kartu sąlyga, reikalaujanti asmeninio ir komandinio „žinau, kad nežinau“ prisipažinimo. Jis padeda pralaužti individo apsauginius mechanizmus: kai nėra baimės suklysti, negėda ir nereikia gintis pripažįstant, kad kažko nežinau, atsiranda poreikis mokytis ir keisti įprastą praktiką. Pasitikėjimu grįstų profesinių tinklų kūrimas reikalauja radiklios nuostatų kaitos tiek asmeniniu, tiek organizaciniu lygmeniu. Būtent pasitikėjimas tinklų dalyvius įgalina atsiriboti nuo mokytojų ir švietimo sistemai istoriškai būdingos amžino teisumo ir užtikrinto žinojimo būsenos, kai nežinojimas vertinamas kaip gėdingas ir baustinas (Rincon-Gallardo, 2016)

Veiksminguose profesiniuose tinkluose tvirti pasitikėjimo santykiai neatsiejami nuo vidinės atskaitomybės. Vidinė atskaitomybė atsiranda, kai asmenys prisiima atsakomybę už savo veiksmus ir jų rezultatus. Svarbu atkreipti dėmesį, kad aukštų profesinių standartų kontekste rezultatų aptarimas ir lyginimas sukelia natūralų gynybinį atsaką, o dideliu pasitikėjimu grįstose sąveikose duomenų ar rezultatų skaidrumas tampa įpareigojančiu moraliniu stimulu greičiau mokytis iš kitų. Tačiau kartais atskaitomybė gali ne įgalinti, o atvirksčiai – stabdyti pokyčius. Tuomet ji provokuoja veikiančius kartu asmenis likti komforto zonoje, išlaikyti *status quo*. Pasitikėjimu grįstos vidinės atskaitomybės ugdymas užima laiko – tai turi suprasti visi nekantrūs mokyklą, kaip adaptyvią sistemą, kuriantys vadovai, besitikintys greitų profesinių tinklų rezultatų. Lėta tinklaveikos pradžia, skiriant laiko tarpusavio santykiams, anot Rincon-Gallardo(2016), yra geriausias būdas tikintis įgauti tvarų mokyklos tobulėjimo pagreitį

Veiksmingam profesiniam bendradarbiavimui atsirasti mokykloje reikalingi administraciniai postūmiai. Mokytojai, naudodamiesi administracijos sukurtomis struktūromis ir palaikymo mechanizmais, greičiau randa paveikius sprendimus, įgalinančius tiek savo, tiek mokinių mokymąsi (Hargreaves ir Shirley, 2012). Vadovų užduotis – didinti galimybes mokytojams įsitraukti į formalias ir neformalias abipusę įtaka pasižyminčias tarpusavio sąveikas, generuojančias pokyčius mokykloje. Naujovių kūrimas, atranka ir vertinimas augina mokytojų savarankiškumą ir tyrinėjimu grįsto veikimo gebėjimus. Veikdami kartu su kolegomis jie išmoksta analizuoti mokinių mokymosi

rezultatus, vertinti mokinių poreikius, spręsti, koks profesinis tobulėjimas geriausiai pasitarnautų tenkinant mokinių poreikius, permąstyti naujos praktikos sėkmę asmeniniuose kontekstuose. Šis bendradarbiavimo, apmąstymų ir eksperimentavimo ciklas svarbus, norint pasiekti ilgalaikių prasmingų pokyčių (Osmond-Johnson, 2017).

Kas paveiku dirbant su mokymosi sunkumus patiriančiais mokiniais?

Mokinių, patiriančių mokymosi sunkumus, pasiekimų gerinimas – gana plačiai mokslininkų tyrinėjamas reiškinys. Jie pateikia savo požiūrį, argumentuoja žemų mokinių pasiekimų gerinimo priemones, siūlo originalias klasifikacijas, vartoja skirtingus terminus, tačiau sutaria, kad tik ilgalaikis bendras ir nuoseklus mokyklos ir kiekvieno mokytojo dėmesys mokiniui ir jo šeimai keičia šių mokinių mokymosi motyvaciją ir užtikrina pažangą. Tyrimais senokai patvirtina, kad ugdymo idėjų, pripažįstančių, kad visi besimokantys yra skirtingi, stiprinimas ir kiekvieno mokinio skirtųjų pozityvus vertinimas yra tinkama kryptis, gerinant mokinių pasiekimų rezultatus (EBPO, 2013).

Požiūris į darbą su žemus mokymosi pasiekimus turinčiais mokiniais

Sėkmingos mokyklos ir mokytojai geba atrasti mokinių ir jų šeimų stipriąsias puses ir remtis jomis mokant (Siraj-Blatchford, 2011). Jie girdi vaikų „balsus“, gerbia mokinių pasirinkimus ir indėlį į mokymąsi, pripažįsta besimokančių teises. Tokių mokyklų ir mokytojų visi mokiniai supranta, kad yra gerbiami ir vertinami, nepaisant jų socioekonominio, kultūrinio šeimos statuso.

Tyrimais taip pat patvirtinta, kad mokyklos, kurioms pavyksta pagerinti prasčiau besimokančių mokinių rezultatus, pasižymi pozityviu požiūriu į kontekstą, iš kurio mokinys ateina į pamokas, ir niekada nekaltina šeimos. Jos žino, kad norint sumažinti mokinių pasiekimų skirtumus, svarbu kurti pasitikėjimo ir pagarbos kupiną partnerystę, padedančią geriau suprasti, kaip nepalanki SEK situacija veikia šeimas ir mokyklos bendruomenę.

Šių mokyklų mokytojai į vaikus ir jų šeimas visada žvelgia per galimybių ir įsipareigojimų, o ne trūkumų prizmę (Ciuffetelli, Parker, 2013). Mokyklų vadovai, atsižvelgdami į socialinius šeimų skirtumus, kuria darbotvarkes ir siekia užtikrinti pedagogines praktikas, daugiau dėmesio skiriančias mokiniams nepalankioje šeimos situacijoje, o ne šeimų kontekstu argumentuoja prastą mokinių mokymąsi ir mokyklos rezultatus (Gorski, 2012).

Sėkmingos mokyklos ir mokytojai nesivadovauja stereotipiniu požiūriu, kad „kai kurie mokiniai turi mažiau įgimtų gabumų ar socialinių galimybių patirti mokymosi sėkmę“ (MacLeod ir kt., 2015). Mokyklose, patiriančiose sėkmę mokant kiekvieną mokinį, dominuoja požiūris, kad žemų pasiekimų mokiniai negali būti išskiriami ugdymo procese jiems taikant žemesnius standartus ir neturint aukštesnių lūkesčių jų mokymosi rezultatams.

Vadybinės intervencijos

Marcus (2016), apibendrindama mokslinių tyrimų apie strategijas, padedančias mažinti mokymosi pasiekimų atotrūkį mokykloje, rezultatus, išskiria šešias vadybinių intervencijų sritis: 1) investavimą į mokytojų profesionalumą ir mokymo kokybę; 2) lyderystės stiprinimą; 3) refleksyvosios praktikos ir tyrinėjimo grįsto veikimo vystymą; 4) paramos ir bendradarbiavimo tinklų kūrimą; 5) vertinimo sistemos efektyvumą; 6) ankstyvąją specialistų pagalbą / intervenciją.

Sosu ir Ellis (2014) išskirti veiksmingiausi mokyklos, pasižyminčių žemais mokinių pasiekimais, sprendimai apima: 1) mokyklos lygmens strategijas, orientuotas į aukštos kokybės mokymą, lyderystę, paramos bei bendradarbiavimo tinklų su tėvais, kitomis bendruomenėmis ir

organizacijomis vystymą; 2) pedagogines strategijas, įtraukiančias teksto skaitymo ir suvokimo, metakognityvinių bei savireguliacijos kompetencijų ugdymą, kuriomis siekiama padėti mokiniams išmokyti mokytis (mąstyti apie savo mokymąsi, kurti savo mokymosi planavimo, stebėjimo ir vertinimo strategijas); 3) individualizuotą ugdymą karjerai, profesinį švietimą ir orientavimą nuo pradinio ugdymo pakopos (karjeros konsultantų pagalbą, darbdavių įtraukimą, konkretaus darbo patirties suteikimą ir pan.); 4) papildomą mokymą, įskaitant individualų mokymą, konsultacijas, mentorystės programas, popamokines veiklas.

Mokslininkai pastebi, kad pavienės mokytojo ar net vienos mokyklos pastangos pagerinti mokinių pasiekimus dažnai būna bevaisės. Mokykloms rekomenduojama kurti plačius pagalbos ir bendradarbiavimo tinklus, kurie, pasak Marcus (2016), įgalina tiek mokyklos bendruomenės narius (vadovų, mokytojų, vaikų, pagalbos specialistų) bendradarbiavimą mokykloje, tiek įvairių organizacijų, bendruomenių, specialistų bei tėvų įtraukimą už mokyklos ribų. Mokslininkės įrodyta, kad kelios tėvų ir jų vaikų paramos strategijos ypač gerai veikia: pagalba mokiniams ir veikla prieš ir po pamokų; kokybiškas visos dienos ikimokyklinis ugdymas; patarimai tėvams, kaip padėti savo vaikams mokytis namuose; transporto finansavimas ar pavėžėjimas, siekiant sumažinti mokyklos nelankymą; paskirti darbuotojai, teikiantys pagalbą ir dirbantys su šeimomis namuose.

Priemonės, mažinančios mokinių pasiekimų skirtumus

Hodgen ir kt. (2020) savo metaanalizėje įvertinę 107 sistemines mokslinių tyrimų apžvalgas, atrinko 12 įrodymais grįstų priemonių, veiksmingų gerinant žemus mokinių pasiekimus. Priemonės, turinčios teigiamą poveikį mokymosi sunkumų turinčių mokinių mokymosi rezultatams, yra:

- *Tiesioginis mokymas* – mokytojo suplanuotas ir struktūruotas pamokos vedimas, apimantis mokinio praktines veiklas ir grįžtamąjį ryšį.
- *Euristinė / atradimų strategija* – mokymas, skatinantis mokinius patiems rasti dėsningumus, išvesti taisykles.
- *Informacinių technologijų naudojimas* – kompiuteriai, išmanieji įrenginiai ir kitos informacinės technologijos naudojamos kaip papildoma mokymo priemonė.
- *Sensorinės manipuliacinės priemonės* – konkrečios priemonės, padedančios mokiniams suprasti ir mokytis (kubeliai, kaladėlės, kortelės ir pan.).
- *Bendraamžių pagalba mokantis* – mokinių mokymasis vieniems iš kitų.
- *Pedagoginė pagalba* – individuali pedagoginė pagalba teikiama mokytojo arba pagalbos specialistų mokiniams dirbant individualiai arba mažose grupėse.
- *Grįžtamasis ryšys mokiniui* – mokiniui teikiama informacija apie jo mokymosi veiklos rezultatus ar supratimą.
- *Vizualinės prezentacijos* – diagramos, grafikai ir kiti įrankiai, pvz., skaičių eilutės (įtraukiant konkrečius vaizdinius ir abstrakčius elementus).
- *Mokytojo grįžtamasis ryšys kolegoms* – informacija, pateikiama kitiems mokytojams apie mokinio mokymosi ypatumus.
- *Savivaldų mokymąsi palaikančios priemonės* – konkretūs įrankiai, instrukcijos, pagalbinė medžiaga, padedanti mokiniams įvaldyti tam tikrą mokymosi metodą.
- *Mokymasis bendradarbiaujant* – struktūruotas mokinių bendradarbiavimas atliekant bendrą užduotį dažnai skirtingų pasiekimų grupėse.

- *I mokinių orientuotos mokymo strategijos* – įvairios mokymo strategijos, kurias taikant mokinys ieško būdų, kaip išspręsti duotą problemą, pats konstruoja savo žinojimą (probleminis mokymasis, mokymasis tyrinėjant ir kiti konstruktyvistiniai metodai).

Mokslininkai pažymi, kad jų išskirtos priemonės yra veiksmingos tik tuomet, kai mokytojai gilinaisi į jų esmę, analizuoja poveikį ir sumaniai modeliuoja savo ir mokinių vaidmenis ugdymo procese. Jų nuomone, bet kurios priemonės efektyvumas labai priklauso nuo mokytojo profesionalumo. Nei viena iš šių priemonių neturėtų tapti vienintele ar universalia gerinant žemus mokinių pasikimus. Kiekvienos iš jų įgyvendinimą būtina kruopščiai suplanuoti, lygiagrečiai investuojant į mokytojų kompetencijų tobulinimą, skatinti mokytojus eksperimentuoti, naujais būdais motyvuojant mokinius, kuriems įprastos mokymo priemonės netinka / neduoda norimų rezultatų.

2. MOKYKLŲ KOMANDŲ PATIRTYS IR JAUSENA DIEGIANT UGDYMO ORGANIZAVIMO POKYČIŲ

Pokyčio įgyvendinimas mokykloje – visada iššūkis vadovams, nes susitarimas / sprendimas veikti kitaip iššaukia pačias įvairiausias visų mokyklos bendruomenės narių (mokytojų, mokinių ir jų tėvų) reakcijas, į kurias būtina atsižvelgti ir jas valdyti, orientuojantis į pokyčio rezultatus bei tvarumą.

Moksliniu požiūriu, viena iš pokyčio valdymo sėkmės sąlygų yra gebėjimas atpažinti ir valdyti pokyčio dalyvių emocijas. Kaip jautėsi, kaip veikė, ką pasiekė, ir visų projekte dalyvavusių mokyklų savo ugdymo organizavimo modelį kūrusios ir išbandžiusios mokytojų komandos galima išsamiai susipažinti tyrėjų parengtoje ataskaitoje „Mokyklų komandų, kūrusių ir išbandžiusių ugdymo organizavimo ir mokymosi pagalbos teikimo modelius mokinių žemiems pasiekimams gerinti, patirtys“ (2023). Toliau, iliustruojant autentiškais mokyklų komandų atstovų pasisakymais, pateikiama trumpa mokyklų komandų refleksijų tyrimo aptartis, išskirianti kritinius momentus, reikšmingus bet kokio turinio ugdymo organizavimo pokyčio valdymui.

Mokytojų ir mokinių jausena. Mokyklų komandų grupinės refleksijos turinio analizės rezultatai atskleidžia mokytojų ir mokinių jausenas keičiant nusistovėjusią ugdymo organizavimo tvarką. Jose atpažįstama visa emocijų reakcijų skalė, kuri išgyvenama pereinat visus pokyčio įgyvendinimo etapus: atšildymą, keitimą, institucionalizavimą.

Mokytojų jausena vykstant ugdymo organizavimo pokyčiui svyruoja nuo nežinomybės baimės, pasipriešinimo ir neigimo, nuo nusivylimo klasėje iki patikėjimo pedagoginių veiksmų ir sprendimų teisingumu bei pasiryžimo pokyčio tvarumą užtikrinančioms veikloms kitais mokslo metais. Pasikeitus mokytojo elgesiui pamokoje, mokymosi sunkumus patiriantys mokiniai jaučiasi panašiai kaip mokytojai. Jie patiria stresą gavę daugiau mokytojo dėmesio, atmeta naujus mokymosi būdus ir metodus, vengia dalyvauti kitaip organizuojamose ugdymo veiklose. Lūžį mokinio jausenoje sukelia mokytojo sužadintas susidomėjimas, motyvuojančio netikėtumo, netradicinio pedagoginio sprendimo laukimas. Tik atsiradus mokinio pasitikėjimui savo jėgomis, mokytojai pastebi akademinės pažangos požymius. Emociškai sudėtinga visiems, kai suprantama, kad ne visi pokyčio sąlygoti mokytojo elgsenos būdai gali padėti pasiekti norimus rezultatus, ne visi nauji darbo su žemų pasiekimų mokiniais instrumentai veikia, kaip tikėtasi.

Kiekviena nauja veikla, kuri nėra pačių sugalvoja, o „nuleista“ iš viršaus, beveik visada iššaukia pirmines atmetimo, pasipriešinimo

„Eureka!“. Kai pamatai, kaip pasikeičia mokinio veidas, jam suvokus, suradus aplinkoje mokslinių teorijų konkretų pavyzdį, susiejus vadovėlio medžiagą su savo patirtimi. Tada, atrodo, net atmosfera klasėje pasikeičia, ir darbas vyksta lyg grojant orkestrui - visi randa savo vietą, atlieka savo darbą, randa tai, ką norėjom, kad

Išgyvenome nežinomybę, chaosą. Stresavome, nerimavome, jautėme nuovargį, atrodė, kad tarsi nusvyra rankos, „norisi nusišaut“, buvo nemigos, „žiūrėjimo į lubas“.

Daugelis žemų pasiekimų mokinių nenorėjo mokytis, neturėjo valios pradėti darbą, akivaizdžiai vengė dalyvauti mokymosi veikloje, buvo apatiški, išsiblaškę, nedrąsūs, nejautė poreikio būti paskatinti.

Smagiausi momentai ir buvo projekto pabaigoje, supratus, jog visa tai nebuvo daroma tik dėl to, kad reikia, bet iš tikrųjų tai buvo idomu ir naudinga.

Vadybiniai sprendimai / galimos intervencijos. Vadybiniu požiūriu (tiek mokyklos, tiek pamokos lygmenyje) pokyčio dalyvių jausenų paletėje pačios vertingiausios yra teorinio pagrindimo dalyje aptartos „aha“ *akimirkos*. Komandų refleksijos atskleidžia tiek mokytojų, tiek mokinių džiaugsmo „mažomis sėkmėmis“ momentus, kurie yra esminiai diegiant pokytį, nes yra atveriantys duris kitokiai mokytojo ir mokinio elgsenai, kurią vėliau reikia remti vadybiniais ar pedagoginiais sprendimais (konkrečiu tolimesnių veiksmų numatymu, detaliais veiksmų planais, kaip „aha“ išvalgos gali būti įgyvendintos), pastiprinančiais, įgalinančiais ir palaikančiais išgyventus sėkmės momentus.

Dalyvaudamos projekte mokyklų komandos veikė ypatingai didelio neapibrėžtumo ir neužtikrintumo sąlygomis, reikalaujančiomis prisitaikymo ir greito mokymosi iš patirties. Refleksijų analizės rezultatai rodo, kad įgyvendinamos ugdymo organizavimo kaitos situacijose mokytojams svarbu ne tik planuoti, keisti savo veikimo dirbant su žemų pasiekimų mokiniais pedagogines praktikas ir elgesį mokant. Jiems itin svarbu mokytis patiems bei sulaukti patvirtinančių ženklų, kad keičiasi tiek mokinių, kolegų veikla ir elgesys, tiek jų pačių asmeniniai įsitikimai ir nuostatos apie tikslinės projekto grupės mokinių pažangos galimybes ir motyvacijos mokytis potencialą. Akivaizdu, kad diegiamo pokyčio tvarumui būtina vertybių kaita organizacijos kultūroje, paliečianti asmeninius įsitikimus, nuostatas, kitokį mokytojo darbo suvokimą, kad išbandomos naujovės netaptų paviršinio elgesio transformacijomis, sukuriančiomis tik naujos tvarkos iliuziją.

Svarbiausia mintis yra, kad mes mokytojai turime keistis. Nes dažnai stengiamės keisti mokinius, jų tėvus, o patys tai darome vangiai.

Projekto metu supratome, kad greito rezultato nėra ir negali būti, reikalingas nuolatinis, pastovus darbas, sistemingas darbas ir tokių veiklų tąsa.

Kito mokytojo pagalba yra svarbi ne tik mokiniams, bet ir pačiam mokytojui, kadangi padėti reikia ne tik mokiniams mokytis, bet ir kolegoms mokyti.

Supratome, kad visiems reikia mokytis. Jei mokosi mokiniai, vadinasi, kartu mokosi ir mokytojas. Kitaip nebus motyvacijos.

Ne išmokome, o SUPRATOME. Supratome, jog galime veikti kitaip, be vadovėlių, apjungdami šiandienines aktualijas su klasikinėmis, nusistovėjusiomis mokslo teorijomis, susiedami skirtingus mokomuosius dalykus. Dar sykį PATIKĖJOME, savo jėgomis.

Svarbiausia išvalga: tai yra tęstinis darbas, jis neužsibaigia čia ir dabar.

Tyrimo rezultatai patvirtina, kad modelio išbandymo metu mokyklų komandų mokytojai su tikslinės grupės mokiniais tikrai dirbo kartu. Jiems į talką ateidavo pagalbos mokiniui specialistai, kiti kolegos. Pokyčio metu, orientuojantis į žemų pasiekimų mokinių motyvuotą pažangą, išbandyti ne tik konkretaus dalyko didaktikos mokslo siūlomi instrumentai, bet ir tie, kurie orientuoti į mokinių, turinčių mokymosi sunkumų, emocinę būklės gerinimą, klases, kurioje yra tikslinės grupės mokinių, valdymo tobulinimą ir pan. Visą išbandytų priemonių įvairovę jungiantis elementas – mokytojo ar projekto mokytojų komandos, kartais ir visos mokyklos pedagogų pastangos atrasti būdą / priemonę / receptą, sukuriantį „mažą noro mokytis stebuklą“ kartu su mokiniu, kuriam neįdomu, nesiseka, jis nenori mokytis, nepasitiki savimi ar mokytoju.

Kūrybiškai žiūrint į mokinių ugdymą, net ir skirtingus dalykus galima jungti: pasinaudojant turima patirtimi mokytis naujų dalykų. Kolegoms parodėme, kad žaidimo elementų įtraukimas į ugdymo procesą, padaro jį įdomesnį ir motyvuoja mokinius (M20).

Veiklos efektyvumas tiesiogiai priklauso nuo komandos žmonių savybių ir jų sugebėjimo sklandžiai dirbti kartu.

Susitelkęs kolektyvas gali rasti netradicinius sprendimus situacijose, kurios atrodo beviltiškos.

Išmokome išsigryninti problemą glaudžiai bendradarbiaudami vieni su kitais, priimti vieningų sprendimo būdų ir metodų.

Sistemiškai planavome skaitymo ir raštingumo skatinimo strategijų taikymą įvairiose edukacinėse veiklose.

Apibendrinant tyrimo rezultatus, svarbu pažymėti, kad mokykloms planuojant sisteminius ugdymo organizavimo pokyčius ir jų įtvirtinimą, svarbu žinoti, kad mokytojo laisvė ieškoti ir pasirinkti geriausią darbo su savo mokiniais, kuriuos jis gerai pažįsta, būdą pamokoje duoda geresnių rezultatų nei išoriniai reikalavimai įgyvendinti priemones, susijusias su nacionalinių ugdymo reformų reikalavimais (Marcus, 2016; Kerr ir kt., 2010; Rodriguez, 2013a; 2013b ir kt.). Mokytojai, giliau suprasdami organizuojamo ugdymo proceso elementus (patį save, mokinį, tarpusavio pedagoginę sąveiką), greičiau atranda mokinį motyvujančius ir mokymąsi palaikančius būdus, metodus ir priemones, kas gerina ir visos mokyklos pasiekimus ir pažangą. Vadovų komandos dalia – užtikrinti mokyklos susitarimų ir mokytojo autonomijos dermę, orientuojantis į mokyklos ugdymo proceso veiksmingumą patvirtinančius mokinių pasiekimų rezultatus.

3. REKOMENDACIJOS MOKYKLŲ VADOVAMS DĖL UGDYMO ORGANIZAVIMO POKYČIŲ ĮGYVENDINIMO

Rekomendacijos parengtos atsižvelgiant į projekte dalyvavusių mokyklų sėkmės veiksnius ir kliūtis, išbandant savo sukurtą ugdymo organizavimo bei mokymosi pagalbos teikimo modelį žemų pasiekimų mokiniams.

Mokyklos vadovų vaidmuo ir atsakomybė, diegiant naują ugdymo organizavimo modelį

- Mokyklos vadovams nepamiršti PALAIKYTI NAUJAS UGDYMO ORGANIZAVIMO IDĖJAS, pripažįstant mokinių, kurių pažangos siekiama, mokymosi poreikių individualumą.
- Vadovų komandai reikia NUMATYTI ADMINISTRACINES PROCEDŪRAS, INICIJUOTI VIDINIUS SUSITARIMUS, atitinkančius naujo ugdymo organizavimo modelio tikslus / kitokią ugdymo filosofiją.
- Dirbant pagal naują modelį svarbu UŽTIKRINTI PAGALBĄ MOKYTOJAMS ir reikalingus resursus, jų maksimalų prieinamumą.
- SKATINTI, MOTYVUOTI IR PRIPAŽINTI MOKYTOJUS, gebančius realizuoti naujus ugdymo organizavimo principus kasdienėje praktikoje.
- STEBĖTI ir VALDYTI modelio diegimo inicijuotus POKYČIUS NE TIK PAMOKOSE, bet ir mokytojų galvose 😊😊.
- VALDYTI PASIPRIEŠINIMĄ, kuris yra natūrali mokyklos bendruomenės reakcija į naują ugdymo organizavimo praktiką.
- Pokyčių valdymo žinios ir praktika yra vadovų mokymosi ir profesinio tobulėjimo laukas, todėl ir SAU KELTI VADYBINIŲ KOMPETENCIJŲ TOBULINIMO TIKSLUS ir nepamiršti įsivertinti SAVO mokymosi pasiekimus 😊😊.

Planavimas, planai ir jų įgyvendinimas, keičiant ugdymo organizavimą mokykloje

- DERINTI FORMALŲ IR NEFORMALŲ PLANAVIMĄ, nes planuojant ir įgyvendinant ugdymo organizavimo pokytį reikia tiek disciplinos, tiek įkvepiančio pasiryžimo dirbti kitaip. Formalių planų visada mėgstama paprašyti iš visų 😊😊. Jiems reikalingas nuoseklumas, padedanti priimti veiksmus koreguojančius sprendimus stebėsenos sistema, gana griežtas dokumentavimas ir sutartų sprendimų įgyvendinimas. Neformalus planavimas yra spontaniškas, neturi griežtos dokumentacijos, bet sutelkia mokytojus veikimui kartu ir padrąsina kaitai 😊😊.
- RASTI AIŠKŲ PRIEŽASTINIŲ numatomų VEIKLŲ IR numatomų REZULTATŲ RYŠĮ, kas reiškia, jog rengiant planus ieškoma atsakymo į klausimą: „Kodėl ir kokioms sąlygoms esant suplanuotos veiklos leis pasiekti suplanuotus rezultatus?“
- PLANUOSE NAUDOTI PROCESO IR REZULTATO RODIKLIUS: misija vis dar sudėtinga, bet įmanoma. 😊😊. Bet kurio pokyčio plano paskirtis – skirtumo tarp „dabar“ ir „tada“ įvardijimas, tam naudojant bent dvi rodiklių grupes. Įgyvendinant ugdymo organizavimo pokytį proceso rodikliai parodys, kiek kokių veiklų numatyta, kas bus daroma, keičiant ugdymo organizavimą, ar veiklos vyksta taip, kaip numatyta. Rezultato rodikliai padės pamatyti mokinių mokymo(-si) pokyčius, atsakys, ar pasiektas išsikeltas tikslas (aukštesni mokinių pasiekimai).

- BŪTI KONKREČIAIS, VENGTI „ŽONGLIRAVIMO“ MOKSLINĖMIS SAŲOKOMIS, TUŠČIAŽODŽIAVIMO „TEISINGAIS SAKINIAIS“, nusirašytais iš nacionalinių švietimo lygmens dokumentų 😊😊. Kad rodiklių sistema būtų paveiki, plane turi būti ugdymo organizavimo pokyčio įgyvendinimo laikas ir dalyvių atsakomybės, numatyti aiškūs pasirinkto modelio diegimo rezultatai, apibrėžiami kaip mokytojų ir mokinių konkrečių kompetencijų pokyčiai. Plane taip pat svarbu NUMATYTI, KAIP šie POKYČIAI BUS STEBIMI, MATUOJAMI IR ĮVERTINAMI mokinio / klasės / mokyklos lygmeniu.
- Nepamiršti, kad planuojame savo mokytojams ir mokiniams, o ne tikrintojams. Ugdymo organizavimo pokyčio PLANAS TURI GYVENTI MOKYKLOJE 😊😊, atskleisdamas naujo ugdymo organizavimo modelio diegimo logiką, suprantamą visiems numatytų veiklų dalyviams KAIP BENDRAS KELIAS nuo tikslo iki pedagoginės veiklos rezultatų, kurių poveikumas bus pastebimas ne iš karto, nes mokinių mokymosi motyvacija ir pasiekimai kinta palaipsniui.
- MOKINIŲ DALYVAVIMAS ugdymo organizavimo POKYČIO PLANAVIME / mokymosi permąstymo ir perplanavimo procese YRA SVARBUS, nes tai jų įsitraukimo į mokymąsi kitaip prielaida ir sąlyga.

Projektinė veikla kaip kompleksinis mokyklos vystymosi veiksnys

- KOMANDINIO DARBO ORGANIZAVIMO ŽINIOS IR PRAKTIKA įgyvendinant projektą YRA VIDURINIOSIOS GRANDIES VADOVŲ, MOKYMOSI LAUKAS. Organizuojant efektyvią mokytojų profesinę tinklaveiką ugdymo pokyčių įgyvendinimui, apie ją irgi reikia pasimokyti 😊😊.
- APSVARSTYTI GALIMYBĘ BURTĖ BENDRĄ POKYČIO KOMANDĄ SU KITA MOKYKLA. „Virimas savo sultyse“, ypač mažos mokyklos atveju, ypač įgyvendinat vieno dalyko mokymo pokyčių projektą gali būti nerezultatyvus.
- „NEIŠRADINĖTI DVIRAČIO!“ Yra daug patikrintų mokymosi strategijų, metodų ir priemonių, paveikių mokinių mokymosi motyvacijai ir pasiekimams. Tikrai efektyvu nuosekliai laikantis kūrėjų pasiūlytų metodinių žingsnių ir rekomendacijų kartu visiems bandant / klystant / dalijantis sėkmės praktikomis profesionaliai adaptuoti ir įvaldyti vieną pedagoginę strategiją, paveikią mokinių mokymosi motyvacijai ir pasiekimams.
- Ugdymo organizavimo pokyčiui reikalingas ATKAKLUMAS (bet ne užsispyrimas) IR ĮSIPAREIGOJIMAS MOKYTOJO IR MOKINIO SĖKMEI, kurią reikia pastebėti mažuose dalykuose. Tačiau nepamiršti ir nepatogių klausimų, pvz., „Ar iš tiesų nedidelė atraktyvi intervencija mokant planimetrijos pagerins matematikos pasekimus?“
- LEISTI VEIKTI ĮVAIROVEI 😊😊, nes dažnai pokytis atsiranda, išškyla, o ne direktyviai sukuriamas. Tikėtina, kad ugdymo organizavimo pokyčio valdymas bus tradiciškai griežtas (deterministinis), tačiau, mokyklos vystymuisi svarbi ir „laisvesnė“ (nedeterministinė) logika, įgalinanti naujo radimąsi skirtinguose mokyklos, kaip kompleksinės organizacijos, lygmenyse. Nedeterministinis požiūris atviresnis įvairiapusiškesnei sėkmės sampratai. Jis naujo ugdymo organizavimo modelio diegimo veiklų kompleksiskumą pripažįsta svarbiausia savybe, apimančia skirtingus aspektus: socialinį kompleksiskumą (dalyvaujančių įgyvendinime įvairovę), kultūrinį kompleksiskumą (skirtingas patirtis, mąstymo modelius), operacinį kompleksiskumą (savarankiskumą ir laisvę pasirinkti veiklas, padedančias siekti bendro tikslo), kognityvinį kompleksiskumą (asmens ar projekto komandos lygmens refleksijos gebėjimus, tapatumo ar organizacinės kultūros kaitos potencialą).

- ATSAKOMYBĖ (NE ATSKAITOMYBĖ) YRA ANTROJI LAISVĖS PUSĖ. Keičiant ugdymo organizavimą mokytojams labai svarbu nebijoti nuolat modeliuoti naujas situacijas klasėse, eksperimentuoti ir prisitaikyti prie mokinių reakcijų, išdrįsti veikti kitaip, sėkme pripažįstant nuolatinį naujo radimąsi – net ir nenumatytus planuose savo ir mokinių elgsenos pokyčius.

Pokyčio dalyvių emocijų valdymas

- PADĖTI MOKYTOJAMS ir MOKINIAMS atpažinti, pripažinti, išreikšti ir panaudoti emocijas, įgyvendinant / patiriant pokytį, mokantis veikti kitaip. Pradedant pokytį visada būna neaišku, pikta, neramu ir labai nepatogu..., todėl kaltinama ir ieškoma kaltų 😊😊. Pokyčio projektas gali būti matomas ir kaip socialinių emocijų kompetencijų ugdymo praktika tiek mokytojams, tiek mokiniams.
- RŪPINTIS MOKYTOJŲ SAVIJAUTA ir saugoti nuo profesinio perdegimo. Pokyčio įgyvendinimas visuomet sąlygoja didelę emocinį krūvį. 😊😊.
- NEIMITUOTI. Geriau atpažinti ir pripažinti nesėkmes, jas analizuoti, toliau planuoti, bandyti ir koreguoti. Stringant geriau atnaujinti pokyčio planus: be *update* net kompiuteris neveikia greičiau 😊😊.
- SIEKTI UGDYMO KOKYBĖS, stebint ir analizuojant mokinių emocijas ir reakcijas mokantis kitaip, pvz., taikant Pamokos studijos metodą, kuris yra išbandyta pamokos kokybės gerinimo ir efektyvi mokytojų profesinio tobulėjimo forma, turinti metodiką ir instrumentus. Tik išbandyti reikia 😊😊.

1. Ciuffetelli Parker, D. (2013). Narrative understandings of poverty and schooling: reveal, revelation, reformation of mindsets. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 4 (1), 1117–1123. Prieiga per internetą: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1090.8051&rep=rep1&type=pdf>.
2. Damkuvienė, M. ir kt. (2021). *Profesinio kapitalo, kaip kompleksinės adaptyvios sistemos, pajėgumo vystymas*. Šiaulių spaustuvė, Šiauliai
3. EBPO (2013). PISA 2012 Results: Excellence through Equity. Giving Every Student a Chance to Succeed. Prieiga per internetą: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-II.pdf> Florian, L. & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40 (4), 369-386. Prieiga per internetą: <https://rscd.edu/Departments/Diversity-Initiative/PublishingImages/Pages/Diversity-in-Teaching-and-Learning/Preparing%20teachers%20for%20inclusive%20learning.pdf>.
4. Gorski, P.C. (2012). Perceiving the problem of poverty and schooling: deconstructing the class stereotypes that mis-shape education practice and policy. *Equity and Excellence in Education*, 45, 302–319. Prieiga per internetą: https://www.researchgate.net/publication/254300925_Perceiving_the_Problem_of_Poverty_and_Schooling_Deconstructing_the_Class_Stereotypes_that_MisShape_Education_Practice_and_Policy.
5. Hargreaves, A., & Shirley, D. (2012). *The Global Fourth Way: The Quest for Educational Excellence*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
6. Hodgen, J; Foster, C; Coe, R; Brown, M; Higgins, S; Küchemann, D; (2020). Low attainment in mathematics: An investigation focusing on Year 9 students in England. Technical Report. UCL Institute of Education: London, UK. Prieiga per internetą: https://repository.lboro.ac.uk/articles/report/Low_attainment_in_mathematics_an_investigation_focusing_on_Year_9_students_in_England_Technical_report/12471794.
7. Kerr, K. et al. (2010). Social inequality: can schools narrow the gap? Insight 2. British Educational Research Association. Macclesfield: BERA. Prieiga per internetą: <https://www.bera.ac.uk/publication/social-inequality-can-schools-narrow-the-gap>.
8. MacLeod, S. et al. (2015). Supporting the attainment of disadvantaged pupils: articulating success and good practice: Research report. November 2015. London: Department for Education. Prieiga per internetą: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/473975/DFE-RB411_Supporting_the_attainment_of_disadvantaged_pupils_brief.pdf.
9. Marcus, G. (2016). Closing the attainment gap: What can schools do? Scottish Parliament Information Centre (SPICe). Prieiga per internetą: http://www.parliament.scot/ResearchBriefingsAndFactsheets/S5/SB_16-68_Closing_The_Attainment_Gap_What_Can_Schools_Do.pdf
10. Murphy, J., Rhodes, M. L., Meek, J. W., Denyer, D. (2017). Managing the Entanglement: Complexity Leadership in Public Sector Systems. *Public Administration Review*, 77(5), 692. DOI: <https://doi.org/10.1111/puar.12698>.
11. Kerr, K. et al. (2010). Social inequality: can schools narrow the gap? Insight 2. British Educational Research Association. Macclesfield: BERA. Prieiga per internetą: <https://www.bera.ac.uk/publication/social-inequality-can-schools-narrow-the-gap>.
12. Osmond-Johnson, P. (2017). Leading Professional Learning to Develop Professional Capital: The Saskatchewan Professional Development Unit's Facilitator Community. *International Journal of Teacher Leadership*, 8 (1), 26–42. Prieiga internete: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1146799.pdf>.
13. Rincón-Gallardo, S. (2016). Essential features of effective networks in education. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 5–22. DOI: 10.1108/JPC-09-2015-0007.

14. Rodriguez, V. (2013a). Teachers' Awareness of the Learner-Teacher Interaction: Preliminary Communication of a Study Investigating the Teaching Brain. *Mind Brain and Education*, 7, 161-169. 10.1111/mbe.12023.
15. Rodriguez, V. (2013b). The Human Nervous System: A Framework for Teaching and the Teaching Brain. *Mind Brain and Education*, 7, 2-12. 10.1111/mbe.12000.
16. Scheerens, J. (2016). *Educational effectiveness and ineffectiveness. A critical review of the knowledge base*. Springer. DOI: 10.1007/978-94-017-7459-8
17. Stringfield, S. (1998). Organizational learning and current reform efforts. In K. Leithwood & K. S. Louis (Eds.), *Schools as learning communities* (pp. 255–268). Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
18. Stringfield, S., & Teddlie, C. (1988). A Time to Summarize: The Louisiana School Effectiveness Study. *Educational Leadership*, 46 (2), 43-49.
19. Siraj-Blatchford, I. (2011). *Performing against the odds: developmental trajectories of children in the EPPSE 3-16 study*. Research Report DFE- RR128. London: Department for Education.
Prieiga per internetą:
https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/183318/DFE-RR128.pdf.
20. Sosu, E. and Ellis, S. (2014). *Closing the attainment gap in Scottish education*. York: Joseph Rowntree Foundation.
21. Uhl-Bien, M., Marion, R. McKelvey, B. (2007). Complexity Leadership Theory: Shifting leadership from the industrial age to the knowledge era. *The Leadership Quarterly*, 18 (4), 298–318. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2007.04.002>.