



Kauno technologijos universitetas

Socialinių, humanitarinių mokslų ir menų fakultetas

Mokytojų profesinio tobulėjimo modelis: X mokyklos atvejis

Baigiamasis magistro studijų projektas

Monika Gražinskienė

Projekto autorė

Doc. dr. Vilija Stanišauskienė

Vadovė

Kaunas, 2025



Kauno technologijos universitetas

Socialinių, humanitarinių mokslų ir menų fakultetas

Mokytojų profesinio tobulėjimo modelis: X mokyklos atvejis

Baigiamasis magistro studijų projektas

Edukologija (6211MX020)

Monika Gražinskienė

Projekto autorė

Doc. dr. Vilija Stanišauskienė

Vadovė

Prof. dr. Brigita Janiūnaitė

Recenzentas / Recenzentė

Kaunas, 2025



Kauno technologijos universitetas

Socialinių, humanitarinių mokslų ir menų fakultetas

Monika Gražinskienė

Mokytojų profesinio tobulėjimo modelis: X mokyklos atvejis

Akademinių sąžiningumo deklaracija

Patvirtinu, kad:

1. baigiamąjį projektą parengiau savarankiškai ir sąžiningai, nepažeisdama(s) kitų asmenų autoriaus ar kitų teisių, laikydamasi(s) Lietuvos Respublikos autorių teisių ir gretutinių teisių įstatymo nuostatų, Kauno technologijos universiteto (toliau – Universitetas) intelektinės nuosavybės valdymo ir perdavimo nuostatų bei Universiteto akademinės etikos kodekse nustatytų etikos reikalavimų;
2. baigiamajame projekte visi pateikti duomenys ir tyrimų rezultatai yra teisingi ir gauti teisėtai, nei viena šio projekto dalis nėra plagijuota nuo jokių spausdintinių ar elektroninių šaltinių, visos baigiamojo projekto tekste pateiktos citatos ir nuorodos yra nurodytos literatūros sąrašė;
3. įstatymų nenumatytų piniginių sumų už baigiamąjį projektą ar jo dalis niekam nesu mokėjęs (-usi);
4. suprantu, kad išaiškėjus nesąžiningumo ar kitų asmenų teisių pažeidimo faktui, man bus taikomos akademinės nuobaudos pagal Universitete galiojančią tvarką ir būsiu pašalinta(s) iš Universiteto, o baigiamasis projektas gali būti pateiktas Akademinės etikos ir procedūrų kontrolieriaus tarnybai nagrinėjant galimą akademinės etikos pažeidimą.

Monika Gražinskienė

Patvirtinta elektroniniu būdu

Gražinskienė, Monika. Mokytojų profesinio tobulėjimo modelis X mokykloje: atvejo analizė. Magistro studijų baigiamasis projektas / vadovė doc. dr. Vilija Stanišauskienė; Kauno technologijos universitetas, Socialinių, humanitarinių mokslų ir menų fakultetas.

Studijų kryptis ir sritis (studijų kryptių grupė): Ugdymo mokslai (M02).

Reikšminiai žodžiai: mokytojų tobulėjimas, profesinis tobulėjimas, profesinio tobulėjimo modelis.

Kaunas, 2025. 67 p.

Santrauka

Mokytojų profesinis tobulėjimas – vienas iš esminių veiksnių, lemiančių šiuolaikinės mokyklos kokybę, formuojantis mokinių pasiekimus bei ugdymo kokybę. Vis daugiau tyrimų atkreipia dėmesį ne tik į formalius tobulėjimo būdus, bet ir į kontekstą, kuriame vyksta mokytojų augimas. Nors literatūroje dažnai akcentuojami sėkmingo profesinio tobulėjimo principai, praktikoje vis dar kyla iššūkių, kaip šiuos principus taikyti realiaame mokyklos gyvenime. Todėl šiame darbe keliamas klausimas: koks profesinio tobulėjimo modelis gali būti veiksmingas konkrečios mokyklos kontekste? Tyrimo objektas – mokytojų profesinis tobulėjimas. **Tyrimo tikslas** – pagrįsti mokytojų profesinio tobulėjimo modelį, pritaikant jį X mokyklos atvejui. **Uždaviniai**: 1) Teoriškai pagrįsti mokytojų profesinio tobulėjimo modelį; 2) Pagrįsti mokytojų profesinio tobulėjimo modelio tyrimo metodologiją; 3) Nustatyti mokytojų profesinio tobulėjimo modelio raišką X mokyklos atveju.

Teorinėje darbo dalyje analizuoti ir tarpusavyje lyginti skirtingi mokytojų profesinio tobulėjimo modeliai, išryškinant jų panašumus ir skirtumus, kiekvieno privalumus. Remiantis šia analize, suformuluotas naujas teorinis profesinio tobulėjimo modelis, kuriame išskiriamos penkios esminės dalys: organizacinė aplinka, asmeninis profesinis tobulėjimas, vadovų vaidmuo, bendradarbiavimas bei refleksija ir grįžtamasis ryšys. Šis modelis vėliau taikytas kaip teorinis pagrindas empirinėje tyrimo dalyje.

Tyrime taikytas kokybinis tyrimo metodas – pusiau struktūruoti interviu su X mokyklos darbuotojais. Duomenys analizuoti kokybine turinio analizės metodika, skaidant informaciją į kategorijas ir subkategorijas. Tyrimo rezultatai parodė, kad X mokyklos profesinio tobulėjimo sistema yra nuosekli, lanksti, orientuota į bendruomenės poreikius ir įgalinanti pačius mokytojus dalyvauti turinio kūrime. Išryškėjo vadovų palaikymo, refleksijos svarba, mokymų aktualumas bei diferencijavimas pagal mokytojo patirtį.

Be teoriniuose modeliuose išskirtų dalių, tyrimas atskleidė papildomus veiksnius, darančius poveikį profesiniam mokytojų tobulėjimui: emocinį foną, asmeninį pasirengimą, darbo krūvį ir temos aktualumą konkrečioje situacijoje. Darbe pristatomas modelis gali būti taikomas ir kitų mokyklų kontekste, pritaikant pagal kiekvienos organizacijos kultūrą ir struktūrą. Tyrimas aktualus mokyklų vadovams, pedagogų bendruomenėms ir tyrėjams, siekiantiems suprasti, kaip kurti ilgalaikį, skirtingam kontekstui tinkamą profesinio tobulėjimo procesą.

Gražinskienė, Monika. Teachers' Professional Development Model: The Case of School X. Master's Final Degree Project / supervisor assoc. prof. dr. Vilija Stanišauskienė; Faculty of Social Sciences, Arts and Humanities, Kaunas University of Technology.

Study field and area (study field group): Educational sciences (M02).

Keywords: teacher development, professional development, professional development model.

Kaunas, 2025. 67 pages.

Summary

Teacher professional development is one of the key factors influencing the quality of contemporary schools, student achievement, and the overall culture of education. Recent research increasingly emphasizes not only formal aspects of professional development, but also the context in which teacher growth takes place. Although effective principles of professional learning are widely discussed in the literature, challenges remain in applying these principles to real school practice. Therefore, this study seeks to answer the question: what kind of professional development model can be effective in a specific school context?

The object of the research is teacher professional development. The aim of the study is to substantiate a model of teacher professional development by applying it to the case of School X. The following objectives were set: 1) to theoretically justify a model of teacher professional development; 2) to substantiate the research methodology of the model; 3) to identify how the model manifests in the case of School X.

In the theoretical part of the thesis, existing models of teacher professional development were analyzed and compared in order to identify their similarities, differences, and strengths. Based on this analysis, a new theoretical model was developed, consisting of five key components: organizational environment, individual professional development, leadership, collaboration, and reflection with feedback. This model later served as the analytical framework for the empirical part of the study.

A qualitative research design was used, employing semi-structured interviews with teachers working at School X. The collected data was analyzed using qualitative content analysis by identifying key categories and subcategories. The findings revealed that the professional development system at School X is coherent, flexible, responsive to community needs, and empowers teachers to actively engage in shaping its content. The importance of leadership support, reflection, relevance of topics, and differentiation according to teacher experience was emphasized.

In addition to the components outlined in theoretical models, the study revealed several additional factors that influence professional development: emotional well-being, personal readiness, workload, and topic relevance in specific situations. The proposed model may be applicable in other school contexts, provided it is adapted to the institution's unique culture and structure. The research is relevant to school leaders, teaching communities, and researchers seeking to develop sustainable, context-sensitive professional development processes.

Turinys

Lentelių sąrašas	8
Paveikslų sąrašas	9
Santrumpų ir terminų sąrašas	10
Įvadas.....	11
1. Teoriniai mokytojų profesinio tobulėjimo pagrindai.....	12
1.1. Profesinio tobulėjimo samprata	12
1.2. Profesinio tobulėjimo būdai	14
1.3. Profesinio tobulėjimo poveikis ir rezultatai	17
1.4. Profesinio tobulėjimo modeliai	20
1.4.1. Marco Snoek modelis	21
1.4.2. Michael Coldwell modelis.....	24
1.4.3. Profesinio tobulėjimo modelių lyginimas	26
1.5. Teorinis mokytojų profesinio tobulėjimo modelis	28
2. Mokytojų profesinio tobulėjimo modelio tyrimo metodologija	31
2.1. Tyrimo dizainas	31
2.1.1. Tyrimo imties formavimas	31
2.1.2. Tyrimo instrumentas.....	32
2.1.3. Tyrimo duomenų rinkimas	33
2.1.4. Atvejo aprašymas	34
2.1.5. Tiriamųjų aprašymas	35
2.1.6. Tyrimo etika	36
2.2. Duomenų analizė	36
2.2.1. Tyrimo duomenų analizės metodas	36
2.2.2. Tyrimo duomenų patikimumas ir validumas.....	37
3. Mokytojų profesinio tobulėjimo bruožai X mokyklos atveju.....	39
3.1. Tyrimo rezultatai	39
3.1.1. Organizacinė aplinka	39
3.1.2. Asmeninis profesinis tobulėjimas.....	41
3.1.3. Refleksija ir grįžtamasis ryšys.....	44
3.1.4. Vadovų vaidmuo	45
3.1.5. Bendradarbiavimas	47
3.1.6. Profesinio tobulėjimo vertinimas X mokykloje	49
3.1.7. Papildomos išryškėjusios kategorijos.....	53
3.2. X mokyklos profesinio tobulėjimo modelis	58
Diskusija	62
Išvados	63
Rekomendacijos	64
Literatūros sąrašas	65
Priedai.....	Error! Bookmark not defined.
1 priedas. Interviu R1	Error! Bookmark not defined.
2 priedas. Interviu R2	Error! Bookmark not defined.
3 priedas. Interviu R3	Error! Bookmark not defined.
4 priedas. Interviu R4	Error! Bookmark not defined.
5 priedas. Interviu R5	Error! Bookmark not defined.

6	priedas. Interviu R6	Error! Bookmark not defined.
7	priedas. Interviu R7	Error! Bookmark not defined.
8	priedas. Interviu R8	Error! Bookmark not defined.
9	priedas. Interviu R9	Error! Bookmark not defined.
10	priedas. Interviu R10	Error! Bookmark not defined.
11	priedas. Interviu R11	Error! Bookmark not defined.
12	priedas. Interviu R12	Error! Bookmark not defined.
13	priedas. MAXQDA interviu duomenų analizė	Error! Bookmark not defined.

Lentelių sąrašas

1 lentelė. Profesinio tobulėjimo samprata	13
2 lentelė. Profesinio tobulėjimo būdai, jų privalumai ir trūkumai.....	14
3 lentelė. Profesinio tobulėjimo modelių palyginimas.	27
4 lentelė. Interviu klausimų struktūra pagal profesinio tobulėjimo aspektus.	33
5 lentelė. Tyrimo dalyvių charakteristikos.	35
6 lentelė. X mokyklos organizacinės aplinkos kategorijos analizė	41
7 lentelė. X mokyklos asmeninio profesinio tobulėjimo kategorijos analizė.....	43
8 lentelė. X mokyklos refleksijos ir grįžtamojo ryšio kategorijos analizė.	45
9 lentelė. X mokyklos vadovų vaidmens kategorijos analizė.....	46
10 lentelė. X mokyklos bendradarbiavimo kategorijos analizė.....	48
11 lentelė. X mokyklos profesinio tobulėjimo vertinimo kategorijos analizė.....	51
12 lentelė. Mokytojų poreikių kategorijos analizė.	54
13 lentelė. Aktualumo kategorijos analizė.	55
14 lentelė. Mokytojų asmenybės kategorijos analizė.	56
15 lentelė. Mokytojų profesinio tobulėjimo poveikio mokinių rezultatams kategorijos analizė.	57

Paveikslų sąrašas

1 pav. Mokytojų profesinio tobulėjimo poveikio sritys ir sąveika.....	20
2 pav. Mokytojo profesinio tobulėjimo galimybių modelis pagal Snoek ir kt. (2018)	22
3 pav. Mokytojo profesinio tobulėjimo proceso sąveikos pagal Michael Coldwell'o modelį (2018)	25
4 pav. Teorinis profesinio tobulėjimo modelis.....	29
5 pav. Tyrimo etapų schema.....	31
6 pav. X mokyklos profesinio tobulėjimo modelis	61

Santrumpų ir terminų sąrašas

Santrumpos:

PKT – pedagogų kvalifikacijos tobulinimas;

LŠMSM – Lietuvos švietimo, mokslo ir sporto ministerija;

NŠA – Nacionalinė švietimo agentūra;

PD – profesinis tobulėjimas;

Ivadas

Šiuolaikinis švietimas susiduria su vis didėjančiais mokytojų kompetencijų reikalavimais, kurie kyla iš nuolat kintančio ugdymo turinio, didėjančios mokinių įvairovės ir sparčiai besivystančių technologijų. Todėl mokytojų profesinio tobulėjimo klausimas tampa itin aktualus. Kaip teigia Lindorff'as ir kt. (2021), efektyvus mokytojų profesinis tobulėjimas ne tik stiprina mokytojų gebėjimus, bet ir prisideda prie geresnių mokinių pasiekimų bei ugdymo kokybės gerinimo. Tačiau šiandieninės profesinio tobulėjimo praktikos susiduria su nemažai iššūkių, tokių kaip laiko trūkumas, riboti ištekliai ar individualių mokytojų poreikių neatitikimas (Van Schaik ir kt., 2018).

Vienas svarbiausių iššūkių – efektyvaus profesinio tobulėjimo modelio pasirinkimas ir jo pritaikymas konkrečiame mokyklos ar švietimo sistemos kontekste. Pasak Snoek'o (2014), profesinio tobulėjimo sėkmė priklauso nuo organizacinės aplinkos ir vadovybės paramos, tačiau dažnai trūksta mechanizmų, leidžiančių užtikrinti žinių integraciją į praktinę veiklą. Kita vertus, Taylor'as (2023) pabrėžia, kad profesinis tobulėjimas turi būti dinamiškas procesas, derinantis individualius mokytojų poreikius su mokyklos tikslais. Profesinio tobulėjimo veiklos, apimančios kolektyvinį mokymąsi, refleksiją ir praktinį taikymą, tampa ypač efektyvios. Kaip teigia Kaunickienė (2023), viena didžiausių kliūčių yra nepakankamas profesinio tobulėjimo veiklų susiejimas su kasdienėmis mokytojų darbo aktualijomis ir realiais iššūkiais. Coldwell'as (2017) savo modeliu akcentuoja, kad svarbu atsižvelgti į mokytojo karjeros etapą, nes tai leidžia efektyviau pritaikyti tobulėjimo veiklas.

Šiuolaikinėje literatūroje vis daugiau dėmesio skiriama mokytojų profesinio tobulėjimo modeliams, tačiau tyrėjų požiūriai išlieka nevienodi. Snoek'as (2011) pabrėžia, kad profesinis tobulėjimas glaudžiai susijęs su organizacine aplinka ir kolegialiu palaikymu, be kurio mokytojų augimas tampa fragmentiškas. Coldwell'as (2017) akcentuoja profesinio tobulėjimo individualizavimą, siejant jį su skirtingais mokytojo karjeros etapais ir kintančiais poreikiais. Joks profesinio tobulėjimo modelis negali būti efektyvus, jei neatsižvelgiama į kontekstą. Kaunickienė (2023) išryškina profesinio tobulėjimo ryšį su asmeniniu pedagogo augimu, pabrėždama, kad svarbu ne tik ugdyti profesines kompetencijas, bet ir stiprinti emocinę brandą, refleksijos įgūdžius bei kritinį mąstymą.

Nors literatūroje daug rašoma apie profesinio tobulėjimo svarbą, dažnai trūksta tyrimų, kurie parodytų, kaip teoriniai modeliai veikia konkrečios mokyklos kontekste. Tarp gausybės pasiūlymų sunku pasakyti, kuris modelis iš tiesų teikia reikiamą praktinę naudą ir iš tiesų padeda mokytojams tobulėti. Todėl šiame darbe nagrinėjamas klausimas: koks profesinio tobulėjimo modelis iš tiesų veiktų konkrečioje mokyklos praktikoje ir atlieptų šiandienos pokyčius? Siekiant atsakyti į šį klausimą, atliekama vienos mokyklos atvejo analizė, kuri leidžia įvertinti teorinių modelių taikymo galimybes realiame švietimo kontekste.

Darbo tikslas – pagrįsti mokytojų profesinio tobulėjimo modelį, pritaikant jį X mokyklos atvejui.

Darbo uždaviniai:

1. Teoriškai pagrįsti mokytojų profesinio tobulėjimo modelį.
2. Pagrįsti mokytojų profesinio tobulėjimo modelio tyrimo metodologiją.
3. Nustatyti mokytojų profesinio tobulėjimo modelio raišką X mokyklos atveju.

Darbo objektas – mokytojų profesinis tobulėjimas.

1. Teoriniai mokytojų profesinio tobulėjimo pagrindai

Mokytojų profesinis tobulėjimas viešose visuomenės diskusijose užima vis svarbesnę vietą. Mokytojo profesija yra suvokiama kaip dinamiška ir nuolat kintanti, taigi ir reikalaujanti nuolatinio žinių atnaujinimo. Remiantis LŠMSM įsakymu Nr. V-889 (2012), mokytojų profesinis tobulėjimas turi būti suvokiamas kaip būtina sąlyga, kuri padeda siekti ne tik asmeninių profesinių aukštumų, bet ir lemia mokinių pasiekimus, formuoja palankią ugdymo(si) aplinką. Vis dažniau keliama klausimai, kokie yra mokytojų poreikiai, kokias kompetencijas jiems svarbu tobulinti bei kokiais būdais tai galima pasiekti (NŠA, 2021). Nėra diskutuojama apie profesinio tobulėjimo reikalingumą, tačiau vis daugiau dėmesio skiriama siekiant suprasti, kokie būdai mokytojams tobulėti savo srityje yra patys efektyviausi ir tinkamiausi. Šiame skyriuje siekiama atskleisti teorinius mokytojų profesinio tobulėjimo pagrindus.

1.1. Profesinio tobulėjimo samprata

Mokytojų profesinis tobulėjimas yra sudėtingas ir daugiasluoksnis procesas, kuris vaidina esminį vaidmenį gerinant ne tik mokymo kokybę, bet ir mokytojų gebėjimą prisitaikyti prie sparčiai kintančių švietimo poreikių. Literatūroje (Hertz ir kt., 2022; Steinberg ir Yang, 2022; Taylor, 2023; Snoek ir Volman, 2014; LŠMSM, 2019) ši sąvoka apibrėžiama kaip įvairių strategijų, veiklų ir mokymosi galimybių visuma, siekiant nuolat gilinti mokytojų žinias, ugdyti jų kompetencijas ir skatinti inovatyvias ugdymo praktikas. Profesinis tobulėjimas taip pat apima ne tik individualų mokymąsi, bet ir kolektyvinę atsakomybę už švietimo kokybę bei pokyčius, kurie atsiranda per bendradarbiavimą ir dalijimąsi patirtimi (Vangrieken ir kt., 2017; Brandišauskienė ir kt., 2021; NŠA, 2021; Kaunickienė, 2023). 1 lentelėje pateikiama profesinio tobulėjimo sampratos analizė, remiantis skirtingais autoriais bei šaltiniais.

Daugumoje apibrėžimų galima įžvelgti, kad profesinis tobulėjimas yra nuolatinis ir nenutrūkstamas procesas. Stanišauskienė (2022) teigia, kad pati mokytojo karjera yra nesibaigiantis profesinio tobulėjimo kelias. Tai rodo, kad nesvarbu, kokia mokytojo darbo patirtis metais, šioje profesijoje visuomet yra kur tobulėti, sužinoti ir išmokti ką nors naujo. Hertz'as ir kt. (2022) taip pat pabrėžia, kad profesinis tobulėjimas yra nuolatinis procesas, kuris orientuotas ne tik į pačių mokytojų įgūdžių gerinimą, bet ir į gebėjimą prisitaikyti prie nuolat kintančio mokymo(si) konteksto. Autoriai akcentuoja, kad profesinio tobulėjimo veiklos turi būti tiesiogiai susijusios su mokytojų kasdienėmis darbo realijomis bei mokytojų profesiniais poreikiais, jog jos būtų veiksmingos. Šį teiginį papildo ir Taylor'as (2023), teigdamas, kad profesinis tobulėjimas neturėtų apsiriboti vien techniniais mokymo metodų atnaujinimais – svarbu stiprinti ir mokytojo refleksijos bei kritinio mąstymo gebėjimus. Šiuolaikinėje sparčiai besivystančių technologijų, greitėjančio gyvenimo ir darbo tempo visuomenėje tai tampa itin aktualu.

Į profesinio tobulėjimo sąvoką galima pažvelgti ir plačiau – kaip į daugybės faktorių visumą. Snoek'as šį procesą apibūdina kaip daugiasluoksnį, apimančią keletą elementų – paties mokytojo tobulėjimą, organizacinę aplinką ir mentorystę bei grįžtamąjį ryšį (Snoek ir kt., 2019). Mokytojui gali būti sudėtinga kryptingai ir tikslingai siekti profesinio tobulėjimo proceso, todėl mentorystė, grįžtamasis ryšys ir kritinis mąstymas padeda suvokti, kurioje srityje tobulėti šiuo metu reikia labiausiai. Brandišauskienė ir kt. (2021) papildo, kad mokytojų profesinis tobulėjimas yra paties mokytojo iniciatyva. Jos taip pat atkreipia dėmesį į mokytojo profesinio tobulėjimo ir mokinių

pasiekimų ryšį. Mokytojas gali rinktis ar jis pats savarankiškai užsiims savišvieta ar lankys seminarus ir mokymus.

Derėtų atkreipti dėmesį ir į mokytojo darbo aplinką bei kontekstą. Kaunickienė (2023) teigia, kad profesinis tobulėjimas vis dažniau siejamas su asmeniniu pedagogo augimu, apimančiu tiek emocinę, tiek intelektualinę brandą, o ne vien tik kvalifikacijos atnaujinimu. Tuo tarpu Snoek'as ir Volman'as (2014) profesinio tobulėjimo sampratą sieja su organizaciniu kontekstu, pabrėždami, kad efektyvus profesinis tobulėjimas yra neatsiejamas nuo mokyklos vadovybės paramos ir palankios aplinkos. Autorių nuomone, seminarų ar mokymų lankymo paties mokytojo iniciatyva nepakanka – reikalinga integruota sistema, kuri skatintų mokytojus taikyti naujas žinias ir reflektuoti savo praktiką. Mokytojų profesinis augimas dažnai siejamas ne tik su mokymosi veiklomis, bet ir su tuo, kaip jie jaučiasi darbo aplinkoje – tyrimai rodo, kad palankios sąlygos gali stiprinti motyvaciją profesiskai tobulėti ir gerinti rezultatus (Toropova ir kt., 2021). Šią nuomonę papildė ir Vangrieken'as ir kt. (2017), atkreipdamas dėmesį į kolektyvinės veiklos svarbą. Jo teigimu, mokytojo profesinis tobulėjimas yra efektyvesnis, kai vyksta bendruomenėse arba komandinio darbo pagrindu, o ne individualiai. Tokia kolektyvinė aplinka leidžia mokytojams dalintis patirtimi, spręsti praktinius klausimus ir kurti naujas idėjas kartu.

1 lentelė. Profesinio tobulėjimo samprata

Autorius	Profesinio tobulėjimo samprata
Hertz ir kt. (2022)	Tai nuolatinis procesas, orientuotas ne tik į mokytojų įgūdžių gerinimą bet ir į gebėjimą prisitaikyti prie nuolat kintančio konteksto.
Taylor (2023)	Tai mokymo metodų atnaujinimas bei mokytojo kritinio mąstymo bei reflektavimo įgūdžių lavinimas.
Snoek ir Volman (2014)	Tai nuolatinis savo darbo reflektavimas, žinių atnaujinimas ir pritaikymas.
Vangrieken ir kt. (2017)	Profesinis tobulėjimas efektyviausias tada, kai vyksta komandinio darbo pagrindu, mokytojai gali dalintis patirtimi.
LŠMSM (2019)	Tai profesinių kompetencijų plėtojimas, tikslingai atnaujinant ir gilinant žinias apie mokomąjį dalyką ar ugdomąją sritį, ugdymo mokslų, švietimo politikos naujoves; tobulinant gebėjimus taikyti inovatyvius ir veiksmingus ugdymo(si) metodus, strategijas; stiprinant kūrybinio darbo nuostatas.
NŠA (2021)	Tai ilgalaikis procesas, kuriame mokytojai mokosi visą gyvenimą. Savo turimas ankstesnes žinias jie sieja su naujai įgyjama patirtimi ir informacija.
Stanišauskienė (2022)	Mokytojo karjera – tai nuolatinio tobulėjimo procesas, siekiant profesinės brandos ir meistriškumo.
Brandišauskienė ir kt. (2021)	Tai įgūdžių, nuostatų, požiūrių, mokymo ir ugdymo veiklos pozityvi kaita, orientuota sukurti prielaidas mokinių mokymosi pasiekimams gerėti ir jų asmenybės brandai stiprėti.
Kaunickienė (2023)	Tai procesas, galintis pasireikšti įvairiomis žinių ir įgūdžių įgijimo, praplėtimo, pagilino, atnaujinimo, pakeitimo veiklomis, kurios gali praturtinti mokytojo profesinę patirtį, padėti geriau pažinti save kaip pedagogą ir išplėsti praktinius veikimo būdus.

Apibendrinant, skirtingi autoriai išryškina įvairius profesinio tobulėjimo aspektus (žr. 1 lentelę). Profesinis tobulėjimas yra platus ir nuolat kintantis procesas, kuriame susipina mokytojų žinių atnaujinimas, praktinių gebėjimų stiprinimas mokantis tiek kolektyve, tik savarankiškai. Profesinio tobulėjimo procesas tampa efektyvus tik tada, kai jis yra glaudžiai susijęs su kasdiene mokytojų darbo

praktika ir organizacinė aplinka. Svarbu pabrėžti, kad profesinis tobulėjimas ugdo ne tik techninius mokytojo įgūdžius, bet ir skatina gilesnį refleksijos procesą, didina motyvaciją bei ugdo gebėjimą prisitaikyti prie besikeičiančių švietimo poreikių. Taip pat akcentuojama komandinio darbo svarba, kuri padeda dalintis patirtimi ir kurti naujus sprendimus kolektyve. Šie aspektai formuoja ne tik individualų mokytojo augimą, bet ir prisideda prie bendro švietimo sistemos tobulinimo. Šiame darbe bus naudojama išplėstinė profesinio tobulėjimo sąvoka. **Mokytojų profesinis tobulėjimas – tai nuoseklus, kryptingas mokytojo žinių ir gebėjimų gerinimo procesas, kuris vyksta savarankiškai mokantis, dalyvaujant mokymuose, bendradarbiaujant su kolegomis bei praktiškai pritaikant naujas žinias. Profesinio tobulėjimo veiksmingumui itin svarbi organizacinė aplinka, administracijos palaikymas bei tinkamo mentoriaus pasirinkimas.**

1.2. Profesinio tobulėjimo būdai

Mokytojų profesinio tobulėjimo modeliai švietimo literatūroje aprašomi kaip įvairūs metodai ir strategijos, kuriais siekiama ugdyti mokytojų kompetencijas ir prisitaikyti prie šiuolaikinių švietimo poreikių. Jie skiriasi ne tik taikymo būdais, bet ir tikslais, kurių siekiama. Kai kurie modeliai orientuojami į naujų žinių perteikimą, kitais labiau akcentuojama refleksija, bendruomeninis mokymasis ar technologijų integracija į ugdymo procesą. 2 lentelėje pateikiami pagrindiniai mokytojų profesinio tobulėjimo būdai bei jų privalumai ir trūkumai, leidžiantys geriau suprasti skirtingų metodų veiksmingumą ir taikymo galimybes.

2 lentelė. Profesinio tobulėjimo būdai, jų privalumai ir trūkumai.

Profesinio tobulėjimo būdas	Privalumai	Trūkumai
Seminarai ir mokymai	Greitas naujų žinių perteikimas, efektyvus specifinių įgūdžių mokymas (Lindorff ir kt., 2021)	Tradicinės profesinio tobulėjimo formos, tokios kaip vienkartiniai seminarai, dažnai nepasižymi praktiniu pritaikomumu bei neatsižvelgia į individualius mokytojų poreikius ir kontekstą (Kaunickienė, 2023).
Mentorystė ir kolegialus bendravimas	Skatina patirties dalijimąsi, padeda spręsti realias problemas, stiprina mokytojų bendruomeniškumą (Vangrieken ir kt., 2017)	Reikalauja ilgalaikio įsipareigojimo, priklauso nuo organizacinės kultūros palaikymo (Snoek ir Volman, 2014)
Nuotoliniai mokymai ir internetinės platformos	Lankstumas, galimybė pasirinkti mokymosi tempą, pasiekiamumas (Hertz ir kt., 2022)	Mažesnis įsitraukimas, ribota galimybė praktiškai išbandyti įgytas žinias (Popova ir kt., 2022)
Praktinis mokymas (pamokų stebėjimas, refleksija, grįžtamasis ryšys)	Greitas naujų žinių taikymas, gilinamas supratimas apie mokymo procesus (Popova ir kt., 2021)	Reikalauja sistemingo organizavimo, gali būti sudėtinga suderinti su mokytojų darbo grafiku (Fisher ir kt., 2018)
Pedagoginės kvalifikacijos tobulinimo sistema	Užtikrina sistemingą ir ilgalaikį mokytojų tobulėjimą; reglamentuota valstybės; padeda siekti karjeros ir ugdo kompetencijas (LŠMSM, 2021);	Trūksta aktualumo, kokybės, ne visos programos pritaikytos realiems mokytojų poreikiams (Kaunickienė, 2023).

Profesinio tobulėjimo metodai: seminarai, mokymai ar darbo grupės, dažnai laikomi pirmaisiais žingsniais stiprinant mokytojų profesinius gebėjimus. Lindorff'as ir kt. (2021) teigia, kad šios veiklos yra ypač naudingos perteikiant naują informaciją arba mokant specifinių įgūdžių per trumpą laiką. Tačiau, jei šie metodai nėra pritaikomi mokytojų kasdienėje praktikoje, jų poveikis gali būti ribotas.

Mokytojo tobulėjimas, pasak Stanišauskienės (2022), yra neatsiejamas nuo profesinės savivokos formavimosi ir karjeros trajektorijos, todėl efektyvios tobulėjimo veiklos turėtų remtis ne tik žinių perteikimu, bet ir asmeniniu augimu bei profesinio identiteto stiprinimu. Kaip teigia Kaunickienė (2023), tradicinės profesinio tobulėjimo formos, tokios kaip vienkartiniai seminarai, dažnai neatsižvelgia į mokytojų aplinkos kontekstą, jų poreikius bei praktines realijas. Šių metodų poveikis išlieka ribotas, jei nėra užtikrinamas aktyvus įsitraukimas bei galimybė pritaikyti įgytas žinias realiose mokymo situacijose (Popova ir kt., 2022).

Labai svarbus faktorius profesiniame tobulėjime yra laikas ir jo valdymas. Van Schaik'as ir kt. (2018) pabrėžia, kad pagrindinė mokytojų nurodoma kliūtis, siekiant profesinio tobulėjimo, yra laiko trūkumas. Mokytojų darbo krūvį sudaro kontaktinės ir nekontaktinės darbo valandos. Praėjus tos dienos pamokoms labai svarbu ne tik pasiruošti kitos dienos veikloms, bet taip pat reikia ištaisyti darbus, įvertinti mokinius. Taigi, pritrūksta laiko ir energijos resursų dalyvavimui profesinio tobulėjimo renginiuose. Emocinis išsekimas ir profesinis perdegimas dažnai tampa nematoma, bet reikšminga kliūtimi mokytojų įsitraukimui į tobulėjimo veiklas (Evans, 2008).

Taip pat mokytojai įvardina, kad jiems trūksta pritaikomų resursų, kurie padėtų sujungti mokymosi turinį su realiomis situacijomis praktikoje. Struktūriniai apribojimai, tokie kaip per didelis biurokratinis krūvis, lemia mažesnį mokytojų aktyvumą net ir tada, kai mokymai vertinami teigiamai (Taylor, 2023; Hammond, 2020). Nepaisant to, seminarai ir mokymai yra nepakeičiami siekiant greitai įgyvendinti pokyčius arba supažindinti su naujomis strategijomis, todėl jie išlieka reikšmingi (Van Schaik ir kt., 2018). Taigi, susiduriama su situacija, kai suprantama seminarų ir profesinio tobulėjimo renginių nauda, tačiau įvardinamas mokytojų laiko trūkumas ir, dažnu atveju, dvejojama dėl tokių renginių aktualumo ir pritaikomumo.

Lietuvoje plačiai naudojamas profesinio tobulėjimo būdas yra pedagoginės kvalifikacijos kėlimas. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo programų sistemą reglamentuoja ir nacionaliniai teisės aktai, kuriais remiantis nustatoma, kokius metodus ir veiklas turėtų pasirinkti mokytojai siekiant nuolatinio profesinio tobulėjimo (Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija, 2021). Svarbu paminėti, kad kvalifikacijos kėlimo procesas nėra vienkartinis veiksmas, tai – nuolatinis ir ilgalaikis mokymosi procesas, kuris prasideda nuo pradinio mokytojo rengimo ir tęsiasi visą jo profesinę karjerą. Mokytojo darbo pobūdis reikalauja nuolatinio profesinių žinių ir įgūdžių atnaujinimo (Stanišauskienė, 2022), o kvalifikacijos kėlimo programos suteikia reikalingą pagrindą tam pasiekti.

Lietuvoje pedagogų kvalifikacijos kėlimo sistema yra kompleksinė ir apima įvairias veiklas, tokias kaip seminarai, kursai, konferencijos, mentorius ir kolegų palaikymas bei tarptautinės mainų programos (Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija, 2021). Taip pat yra aiškiai apibrėžtos ir prioritetinės kvalifikacijos tobulinimo sritys: skaitmeninių kompetencijų stiprinimas, įtraukties principo įgyvendinimas, pilietinio ugdymo plėtra, ugdymo praktikos bei didaktikos tobulinimas ir lyderystės ugdymas (Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija, 2022). Šios sritys ne tik atspindi aktualiausius šiuolaikinio švietimo iššūkius, bet ir padeda pedagogams tikslingai tobulėti pagal valstybės nustatytas kryptis, taip prisidedant prie visos švietimo sistemos stiprinimo. Be to, aukštesnė pedagogų kvalifikacija turi tiesioginę įtaką mokytojų darbo užmokesčiui, taigi mokytojai yra motyvuojami nuolat tobulėti ir investuoti į savo profesinius įgūdžius. Tai yra svarbus finansinis paskatinimas, kuris ne tik motyvuoja pedagogus kelti savo kvalifikaciją, tačiau ir įvertina jų patirtį bei profesionalumą.

Kitas plačiai naudojamas profesinio tobulėjimo būdas yra įvairios iniciatyvos – mentorystės programos ar bendruomeninės darbo grupės. Vangrieken'as ir kt. (2017) pabrėžia, kad mokytojų bendruomenės ne tik padeda keistis žiniomis, bet ir skatina bendradarbiavimo kultūrą, kas yra itin svarbu siekiant ilgalaikio profesinio tobulėjimo. Autorius apibūdina profesinį tobulėjimą kaip mokytojų bendruomenės kolegialų bendravimą, dalijimąsi patirtimi ir problemų sprendimų paiešką (Vangrieken, 2017). Toks požiūris leidžia mokytojams ne tik giliau suprasti mokymo procesus, bet ir jaustis mokyklos ar netgi švietimo sistemos dalimi. Bendruomenės pagrindu veikiančios iniciatyvos dažnai remiasi refleksija ir bendradarbiavimo kultūra (Van Schaik ir kt., 2018). Toks modelis gali būti itin veiksmingas, jei organizacija užtikrina sistemingą grįžtamąjį ryšį ir nuolatinį palaikymą mokytojams. Kolegialus bendravimas bei dalijimasis gerąja patirtimi užtikrina ne tik žinių įsisavinimą, bet ir jų praktinį pritaikymą (Lindorf, 2021).

Šiame kontekste vis daugiau dėmesio skiriama refleksijai. Lindorff'as ir kt. (2021) teigia, kad mokytojai, dalyvaudami tęstinėje praktinio taikymo veikloje, po kurios yra suteikiama refleksija, gali ne tik išmokyti naujų metodų, bet ir juos įtvirtinti kasdienėje praktikoje. Grįžtamasis ryšys leidžia mokytojams kritiškai įvertinti savo mokymo praktiką, nustatyti tobulintinas sritis ir imtis konkrečių veiksmų siekiant geresnių rezultatų. Taip pat išskiriamos dvi pagrindinės refleksijos rūšys – vykstanti pačioje veikloje (*in-action*) ir atliekama po jos (*on-action*), abiejų šių refleksijų svarba siejama su mokytojo profesiniu augimu (Munby ir Russell, 2023). Toks reflektavimas padeda ne tik įvertinti savo patirtį, bet ir operatyviai reaguoti į konkrečias situacijas, priimant labiau apgalvotus sprendimus. Lindorff'as ir kt. (2021) teigia, kad mokytojai, dalyvaudami tęstinėje refleksijos ir praktinio taikymo veikloje, gali ne tik išmokyti naujų metodų, bet ir juos įtvirtinti kasdienėje praktikoje. Minėta integracija yra veiksminga tik tuo atveju, kai mokytojai turi galimybę reflektuoti, išbandyti naujas strategijas ir tai padarius sulaukti grįžtamojo ryšio. Tai ne tik suteikia reikiamų žinių, bet ir didina mokytojų pasitenkinimą savo darbu, suteikia prasmės pojūtį.

Kitas svarbus profesinio tobulėjimo būdas yra dalyvavimas tarptautinėse programose, tokiose kaip *Erasmus+*. Ši programa ne tik suteikia mokytojams galimybę dalyvauti įvairiose profesinio tobulėjimo veiklose užsienyje, bet ir atveria duris į naujas kultūrinės ir edukacinės patirtis. Tokios tarptautinės mainų programos ne tik praturtina mokytojų žinias, bet ir skatina refleksiją, bendradarbiavimą su kitų šalių pedagogais. Be to, suteikia galimybę mokytojams įsisavinti skirtingus mokymo metodus, kurie gali būti tiesiogiai pritaikomi mokytojų darbo praktikoje. Pavyzdžiui, dalyvavimas *Erasmus+* organizuojamose veiklose leidžia mokytojams ne tik dalyvauti seminaruose ir mokymuose, bet ir tiesiogiai įgyti patirties užsienio mokyklose, padeda jiems pritaikyti naujas idėjas ir metodus savo pedagoginėje praktikoje (Europos Komisija, 2022). Šios programos skatina ne tik profesinių įgūdžių ugdymą, bet ir prisideda prie mokytojų asmeninio augimo.

Svarbu paminėti technologijų panaudojimą profesinio tobulėjimo procese. Dėl jau minėtos mokytojų laiko stokos, vis daugiau mokymų, seminarų ar netgi profesinio tobulėjimo programų yra pasiekiami nuotoliniu būdu. Įvairios internetinės platformos suteikia mokytojams galimybę pasirinkti mokymosi tempą, turinį ir laiką (Hertz ir kt., 2022). Vis dėlto, Popova ir kt. (2022) atkreipia dėmesį, kad tokių programų veiksmingumą lemia jų praktinis pritaikomumas ir galimybė aktyviai įsitraukti į realias mokymo situacijas. Tai reiškia, kad vien teorinės žinios nėra pakankamos – būtina užtikrinti, kad mokytojai galėtų iš karto taikyti įgytas žinias savo darbe, eksperimentuoti, taikyti naujus metodus bei gauti grįžtamąjį ryšį iš kolegų ar vadovų.

Profesinio tobulėjimo būdai išsiskiria didele įvairove, tačiau dažnas iššūkis yra jau minėtas praktinis pritaikomumas. Popova ir kt. (2021) nurodo, kad vertingais laikomi ir tie profesinio tobulėjimo metodai, kurie suteikia galimybę mokytojams taikyti naujai įgytas žinias tiesiogiai klasėje. Praktinis mokymas, apimantis pamokų stebėjimą ir pasidalinimą gerąja patirtimi, leidžia geriau įsisavinti ir pritaikyti įgytas teorines žinias, todėl yra svarbus veiksnys, lemiantis programų sėkmę.

Fisher'is ir kt. (2018) pabrėžia, kad profesinio tobulėjimo efektyvumui ne mažiau svarbus kontekstas – mokyklos organizacinė kultūra, mokytojų įsitraukimas bei administracijos parama. Tyrimo rezultatai atskleidžia, kad mokyklos, kurios sudaro galimybes mokytojams dalyvauti įvairiose profesinio tobulėjimo programose, ne tik padeda įgyti naujų įgūdžių, bet ir stiprina jų pasitikėjimą savo kompetencijomis (Fisher, 2018). Be to, organizacinio klimato svarbą išryškina ir Snoek'as (2014), kuris teigia, kad sėkmingas mokytojų įgytų kompetencijų pritaikymas priklauso nuo mokyklos sistemos. Jis pabrėžia, jog labai svarbų vaidmenį atlieka mokyklos aplinka bei administracijos palaikymas (Snoek, 2014). Nors dažniausiai profesinis tobulėjimas siejamas su mokytojais, tyrimai rodo, kad vadovų profesinis tobulėjimas taip pat gali reikšmingai paveikti ugdymo kokybę ir mokinių rezultatus (Steinberg ir Yang, 2022). Snoek'as (2019, 2020) teigia, kad tose mokyklose, kuriose vykdomos mentorystės ir bendradarbiavimo programos, mokytojai labiau linkę pritaikyti savo naujai įgytas žinias praktikoje. Taigi, administracijos požiūris ir darbo aplinkos palankumas tampa lemiamais veiksniais, kurie arba įgalina mokytojus aktyviai taikyti profesinio tobulėjimo metu įgytas žinias, arba riboja jų potencialą. Fisher'is (2018) ir Snoek'as (2019) sutaria, kad organizacinis palaikymas – tiek per tiesioginį vadovų įsitraukimą, tiek per platesnę mokyklos kultūrą – yra būtinas norint, kad profesinis tobulėjimas taptų ne tik asmeniniu mokytojo profesiniu augimu, bet ir sisteminiu mokyklos tobulinimu.

Apibendrinant, yra didelė profesinio tobulėjimo būdų įvairovė, tačiau kiekvieno jų veiksmingumas priklauso galimo praktinio pritaikomumo, organizacinės aplinkos bei išorinio palaikymo. 2 lentelėje pateikiami pagrindiniai profesinio tobulėjimo būdai, jų privalumai ir trūkumai. Galima matyti, kad tradiciniai metodai, tokie kaip seminarai ar mokymai, teikia bazinių žinių ir užtikrina greitą informacijos perdavimą, tačiau jų poveikis neretai apsiriboja trumpalaikiais rezultatais. Inovatyvūs sprendimai, tokie kaip nuotolinis mokymasis, leidžia pasinaudoti technologijų teikiamomis galimybėmis, tačiau jų efektyvumas labai priklauso nuo praktinio pritaikymo ir dalyvių įsitraukimo. Bendruomeniniai modeliai padeda stiprinti mokytojų bendradarbiavimą ir skatina ilgalaikį mokymąsi, sukurdami kolektyvinio profesinio tobulėjimo kultūrą. Dauguma autorių pabrėžia, kad svarbiausia yra skirtingų būdų integracija į kasdienę mokytojų veiklą, nes būtent tai užtikrina ilgalaikį poveikį ir tolesnę mokytojų motyvaciją. Todėl skirtingi autoriai (Snoek, 2014; Fisher, 2018; Steinberg ir Yang, 2022; Munby ir Russell, 2023) vis dažniau akcentuoja, jog efektyviausi modeliai yra tie, kurie derina skirtingus metodus, atliepia individualius ir kolektyvinius mokytojų poreikius, skatina refleksiją, ugdo kritinį mąstymą bei užtikrina praktinį pritaikomumą.

1.3. Profesinio tobulėjimo poveikis ir rezultatai

Profesinio tobulėjimo veiklos daro svarbų poveikį mokytojų profesiniam augimui, mokinių pasiekimams ir mokyklų bendruomenės stiprinimui. Lindorff'as ir kt. (2021) pabrėžia, kad efektyvūs profesinio tobulėjimo procesai gali didinti mokytojų pasitikėjimą savo gebėjimais ir stiprinti jų motyvaciją siekti aukštesnių rezultatų. Tyrimas, atliktas pagal Desimone'as modelį, rodo, kad dalyvavimas tokiuose renginiuose yra glaudžiai susijęs su mokytojų žinių augimu, kas savo ruožtu lemia teigiamus pokyčius ir mokinių pasiekimuose (Fischer ir kt., 2018). Pavyzdžiui, mokytojai,

kurie dalyvauja tęstinėse profesinio tobulėjimo programose, ne tik pagerina savo profesines žinias, bet ir dažniau taiko inovatyvias mokymo strategijas, kurios atitinka šiuolaikinius ugdymo poreikius (Lindorff ir kt., 2021). Tai ne tik prisideda prie geresnių mokinių mokymosi rezultatų, bet ir didina mokinių įsitraukimą bei motyvaciją. Kaunickienė (2023) pabrėžia, kad toks taikymas yra efektyvus tik tada, kai tobulėjimas siejamas su realia mokymo praktika, o ne tik informacijos perdavimu. Tokios programos padeda mokytojams kurti geriau pritaikytą ugdymo turinį bei aplinką, kuri atliepia skirtingus mokinių poreikius ir didina ugdymo efektyvumą.

Mokytojai, dalyvaujantys praktiniuose profesinio tobulinimo užsiėmimuose, dažniau jaučia pasitenkinimą savo darbu, išmėgina naujus mokymo metodus bei prisideda prie mokinių pasiekimų gerinimo. Van Schaik'as ir kt. (2018) pabrėžia, kad tie mokymai, seminarai ar renginiai, kurie neapsiriboja vien teorinėmis žiniomis, skatina mokytojų įsitraukimą į praktines veiklas, kuriose jie gali tiesiogiai taikyti naujas žinias. Profesinio tobulėjimo metodai, kurie atliepia mokytojų asmeninius ir profesinius tikslus, yra veiksmingesni, nes jie suteikia galimybę mokytojams susieti teoriją su praktika, kuri geriau atspindi tikrąsias mokytojų problemas ir iššūkius (Korthagen, 2017). Tęstinės programos, paremtos refleksija ir kolegialiu bendradarbiavimu, kuria tvarią mokymosi kultūrą, kuri prisideda ne tik prie mokytojų profesinio augimo, bet ir mokyklos, kaip organizacijos, tobulėjimo.

Praktinių žinių integravimas į kasdienę veiklą leidžia mokytojams geriau suprasti ugdymo procesus ir jų įtaką mokinių pasiekimams. Mokytojai, kurie dalyvauja kokybiškose profesinio tobulėjimo programose, ne tik gerina savo pedagogines žinias, bet ir dažniau pritaiko šias žinias klasėje, kas lemia teigiamus mokinių pasiekimus (Fisher, 2018). Profesinio tobulėjimo efektyvumas pasireiškia ne tik per mokytojo kompetencijos augimą, bet ir per mokinių rezultatų gerėjimą – tai patvirtina Meissel'io ir kt. (2016) tyrimas, atskleidžiantis šį tiesioginį ryšį. Refleksija ir praktinio žinių taikymo integravimas ne tik padeda mokytojams spręsti kasdienes iššūkius klasėje, bet ir formuoja ilgalaikį profesinio tobulėjimo procesą, kuris prisideda prie mokytojų ir visos švietimo sistemos augimo. Šios programos taip pat stiprina bendruomeninį mokyklos kontekstą, nes mokytojai dalijasi patirtimi ir kartu kuria sprendimus ugdymo iššūkiams (Korthagen, 2017). Tai leidžia ne tik tobulinti individualias kompetencijas, bet ir užtikrinti mokyklos bendruomenės augimą, nes bendradarbiavimas tarp mokytojų prisideda prie visos mokyklos kultūros stiprinimo. Van Schaik'as ir kt. (2018) pabrėžia, kad tokios programos reikalauja nuolatinio vadovybės palaikymo ir ilgalaikių strategijų, kurios padėtų mokytojams jausti įgalinimą ir motyvaciją. Tai ypač svarbu, kai mokyklos siekia ne tik akademinį rezultatų, bet ir ugdymo kokybės gerinimo platesniame socialiniame kontekste.

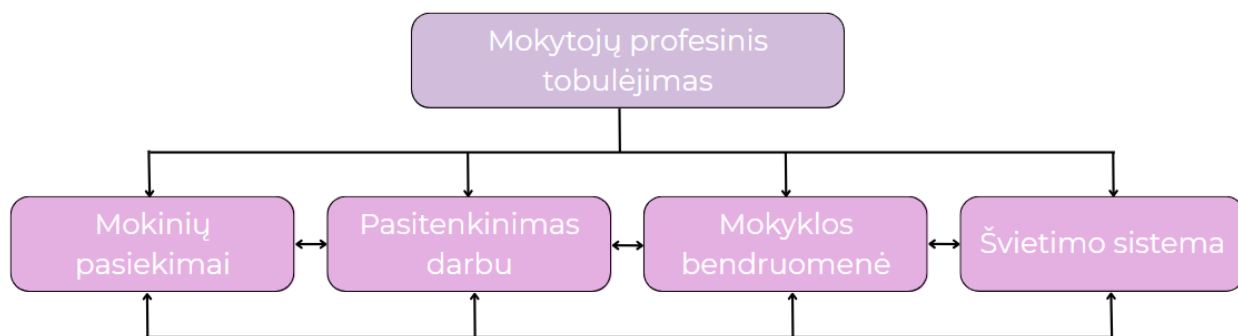
Profesinio tobulėjimo veiklos turi reikšmingą poveikį mokytojų profesiniam augimui, kadangi jos prisideda prie mokytojo profesinio identiteto formavimo ir asmeninio tobulėjimo. Stanišauskienė (2022) pabrėžia, kad šie procesai ne tik suteikia mokytojams naujų žinių ir įgūdžių, bet ir stiprina jų motyvaciją bei gebėjimą prisitaikyti prie besikeičiančių ugdymo poreikių. Organizacijos (mokyklos) palaikymas yra esminis, nes tik tada, kai mokytojai jaučiasi įgalinti ir gauna reikiamą paramą, jie gali pasiekti ilgalaikių tobulėjimo rezultatų (Stanišauskienė, 2022). Tokie procesai ne tik pagerina mokytojų kompetencijas, bet ir prisideda prie ilgalaikių pokyčių švietimo sistemoje, nes ilgainiui mokytojai ne tik tobulėja individualiai, bet ir padeda formuoti mokyklų kultūrą, kurioje refleksija ir bendradarbiavimas yra nuolatiniai darbo aspektai. Tai sukuria ilgalaikį poveikį visai švietimo sistemai, nes mokytojų įgalinimas ir nuolatinis profesinis tobulėjimas skatina platesnius pokyčius tiek mokyklose, tiek švietimo bendruomenėje.

Ilgalaikės ir tikslingos profesinio tobulėjimo programos yra būtinos siekiant pasiekti reikalingų pokyčių švietimo srityje. Popova ir kt. (2022) pabrėžia, kad tokios programos, kurios apima refleksiją ir aktyvų bendradarbiavimą tarp mokytojų, yra efektyviausios, nes skatina žinių pritaikymą realiose situacijose. Tokios programos ne tik pagerina mokytojų kompetencijas, bet ir prisideda prie mokyklos kultūros stiprinimo, nes bendradarbiavimas leidžia keistis gerąja patirtimi ir užtikrinti nuoseklų ugdymo kokybės gerėjimą. Refleksija ir praktinių žinių taikymas klasėje tampa esminiais komponentais, leidžiančiais mokytojams prisitaikyti prie nuolat kintančių ugdymo poreikių ir gerinti mokinių pasiekimus (Popova ir kt., 2022). Tai skatina nuolatinį tobulėjimą ir prisideda prie ilgalaikio švietimo sistemos augimo, kur visų švietimo dalyvių - nuo mokytojų iki mokyklų vadovų - kompetencijos ir bendradarbiavimas tampa kokybiško ugdymo pagrindu. Refleksija ir aktyvus bendradarbiavimas ilgainiui sukuria nuoseklą mokymosi kultūrą ir užtikrina ilgalaikį teigiamą pokytį.

Mokytojų profesinis tobulėjimas taip pat turi tiesioginį poveikį jų profesiniam pasitenkinimui ir mokinių pasiekimams. Van Schaik'as ir kt. (2018) atkreipia dėmesį į tai, kad, norint pasiekti ilgalaikius pokyčius, svarbu ne tik gauti teorines žinias, bet ir turėti galimybes jas pritaikyti realiose ugdymo situacijose. Atliktas tyrimas rodo, kad praktinių žinių taikymas tiesiogiai prisideda prie mokytojų pasitenkinimo darbu, nes tai suteikia jiems pasitikėjimo savimi ir motyvacijos. Mokytojai labiausiai tobulėja, kai jaučiasi išgirsti ir tiesiogiai dalyvaujantys priimant sprendimus (Kaunickienė, 2023). Mokytojų profesinis tobulėjimas glaudžiai susijęs su jų vidinės lyderystės gebėjimų ugdymu, kurie padeda ne tik tobulinti jų praktinius įgūdžius, bet ir įkvėpti pokyčius mokyklos bendruomenėje (Katzenmeyer ir Moller, 2009). Organizacijos palaikymas, kartu su nuolatine refleksija ir bendradarbiavimu, yra būtinas, kad mokytojai galėtų įgyvendinti šiuos pokyčius ir tikėti savo gebėjimais (Van Schaik ir kt., 2018). Tai ne tik prisideda prie mokytojų profesinio augimo, bet ir užtikrina mokytojų pasitenkinimą savo darbu, kadangi profesinis tobulėjimas suteikia pasitikėjimo savimi ir mokytojams, turint daugiau žinių, lengviau spręsti iškilusias ugdymo problemas.

Mentorystės programos ne tik padeda mokytojams labiau pasitikėti savo gebėjimais, bet ir mažina kasdienį stresą taikant efektyvias ugdymo metodikas. Pavyzdžiui, mokytojai, dalyvaujantys mentorystės programose, dažniau pastebi mokinių pažangą ir yra labiau linkę taikyti inovatyvius ugdymo sprendimus (Hertz ir kt., 2022). Šios metodikos palengvina kasdienį darbą, mažina stresą ir prisideda prie didesnio mokinių įsitraukimo bei geresnių jų rezultatų. Hertz'as ir kt. (2022) pabrėžia, kad aktyvios metodikos, tokios kaip mentorystė ar praktinis mokymas, ne tik padeda mokytojams spręsti problemas klasėje, bet ir suteikia jiems pasitikėjimo savo gebėjimais. Šie procesai ne tik didina mokytojų pasitikėjimą savimi, bet ir prisideda prie akademinių pokyčių švietimo sistemoje.

Profesinio tobulėjimo procesai daro poveikį keturioms pagrindinėms sritims: mokinių pasiekimams, mokytojų pasitenkinimui darbu, mokyklos bendruomenei ir švietimo sistemai (žr. 1 pav.). Kiekviena iš šių sričių yra glaudžiai susijusi viena su kita ir sąveikauja tarpusavyje. Pavyzdžiui, mokytojo pasitenkinimas darbu ir mokinių pasiekimai yra susiję abipusiškai – mokytojo motyvacija pasitikėjimas savo gebėjimais dažnai lemia geresnius mokinių rezultatus, kadangi mokytojas nebijo taikyti naujai įgytas žinias ir eksperimentuoti. Lygiagrečiai aukštesni mokinių pasiekimai sustiprina mokytojų pasitikėjimą savimi ir motyvaciją toliau tobulėti.



1 pav. Mokytojų profesinio tobulėjimo poveikio sritys ir sąveika

Mokyklos bendruomenė taip pat stiprėja vykdant profesinio tobulėjimo procesus, nes mokytojai, dalydamiesi patirtimi ir žiniomis, kuria bendradarbiavimo kultūrą bei formuoja mokyklos emocinį klimatą. Ši bendruomeninė sąveika yra labai svarbi siekiant ilgalaikių pokyčių ne tik mokykloje, bet ir švietimo sistemoje. Švietimo sistemoje galima pasiekti svarbius pokyčius tik tuo atveju, kai mokyklos bendruomenės stiprėjimas prisideda prie platesnių švietimo reformų ir inovacijų, o mokytojai išmano savo darbą. Taip pat pokyčiai atsiranda tada, kai mokytojai jaučia organizacijos palaikymą, kuria naujas ugdymo strategijas, gilina savo žinias, mokosi. Toks nuolatinis profesinio tobulėjimo procesų poveikis ir sąveika tarp šių sričių skatina ilgalaikius švietimo sistemos pokyčius, kurie ne tik pagerina individualius mokytojų ir mokinių pasiekimus, bet ir stiprina visos švietimo sistemos kokybę.

Apibendrinant galima teigti, kad profesinio tobulėjimo veiklos turi reikšmingą poveikį tiek mokytojų profesiniam augimui, tiek mokinių pasiekimams, tiek mokyklos bendruomenės formavimui bei stiprinimui. Šie procesai ne tik suteikia mokytojams naujų įgūdžių ir žinių, bet ir stiprina jų pasitikėjimą savimi, skatina vidinę motyvaciją ir ugdo gebėjimą prisitaikyti prie nuolat kintančių ugdymo poreikių. Tęstinės ir gerai suplanuotos profesinio tobulėjimo programos, apimančios praktinį mokymą, refleksiją ir bendradarbiavimą, skatina ne tik individualų mokytojo augimą, bet ir prisideda prie ilgalaikių švietimo sistemos pokyčių. Tokios programos užtikrina, kad profesinis tobulėjimas būtų nuolatinis procesas, kuris ilgainiui formuoja mokyklos kultūrą, skatina bendradarbiavimą ir keičia ugdymo metodikas. Tyrimai rodo, kad net ir ribotų išteklių sąlygomis, tinkamai įgyvendintas profesinis tobulėjimas gali turėti apčiuopiamą poveikį mokytojų darbui (Pharis et al., 2019). Refleksijos, grįžamojo ryšio ir aktyvaus bendradarbiavimo integravimas į kasdienę mokytojų praktiką leidžia ne tik gerinti mokinių pasiekimus, bet ir kurti tokią švietimo sistemą, kuri yra pasirengusi tobulėti kartu su nuolat kintančiais mokymo(si) poreikiais. Profesinio tobulėjimo veiksmingumas taip pat priklauso nuo organizacijos palaikymo ir ilgalaikių švietimo strategijų, kurios motyvuoja mokytojus nuolat gilinti savo kompetencijas. Galiausiai, šios programos ne tik prisideda prie individualių rezultatų gerinimo, bet ir turi ilgalaikės įtakos visai švietimo sistemai, formuojant atsakingą, inovatyvią ir nuolat tobulėjančią mokyklų bendruomenę.

1.4. Profesinio tobulėjimo modeliai

Profesinis tobulėjimas yra būtinas procesas, siekiant užtikrinti mokytojų profesinį augimą bei gerinti švietimo kokybę. Tinkamai pasirinktas ir aiškiai struktūruotas profesinio tobulėjimo modelis leidžia efektyviai pagerinti mokytojų įgūdžius, didinti jų motyvaciją bei gebėjimą prisitaikyti prie besikeičiančių ugdymo poreikių. Visapusiškas mokytojo profesinis tobulėjimas neapsiriboja vien tik

teorinėmis žiniomis – jis apima tiek praktinį mokymą(si), tiek nuolatinį grįžtamąjį ryšį, situacijų analizę ir bendradarbiavimą.

Svarbu pasirinkti tinkamą profesinio tobulėjimo modelį, kuris atlieptų mokytojų poreikius. Minėtieji poreikiai gali skirtis priklausomai nuo skirtingos darbo patirties ar mokytojo asmeninių savybių. Naujokams, tik pradedantiems savo karjerą, reikalingas išskirtinis palaikymas, kad jie galėtų greitai įgyti pagrindinius įgūdžius, o patyrusiems mokytojams būtinas giluminis tobulėjimas, susijęs su sudėtingesniais situacijų valdymo gebėjimais ir nuolatiniu prisitaikymu prie kintančių ugdymo poreikių (Stahnke ir Blömeke, 2021). Tai ypač svarbu, kai mokytojas susiduria su nuolat besikeičiančiais mokinių poreikiais ir iššūkiais, kuriuos reikia spręsti taikant įvairius metodus bei inovatyvias strategijas.

Šiame skyriuje nagrinėjami profesinio tobulėjimo modeliai, kurie, nors ir apima skirtingus aspektus, vienodai siekia struktūruoto, visapusiško ir nuolatinio profesinio tobulėjimo. Pirmasis modelis orientuojasi į organizacinės aplinkos svarbą, skatinančią mokytojų tobulėjimą ir naujų žinių pritaikymą (Snoek, 2011). Antrasis modelis pabrėžia profesinio tobulėjimo individualizavimą, skirdamas ypatingą dėmesį mokytojų karjeros etapams ir skirtingiems pačių mokytojų profesinio tobulėjimo poreikiams (Coldwell, 2017).

1.4.1. Marco Snoek modelis

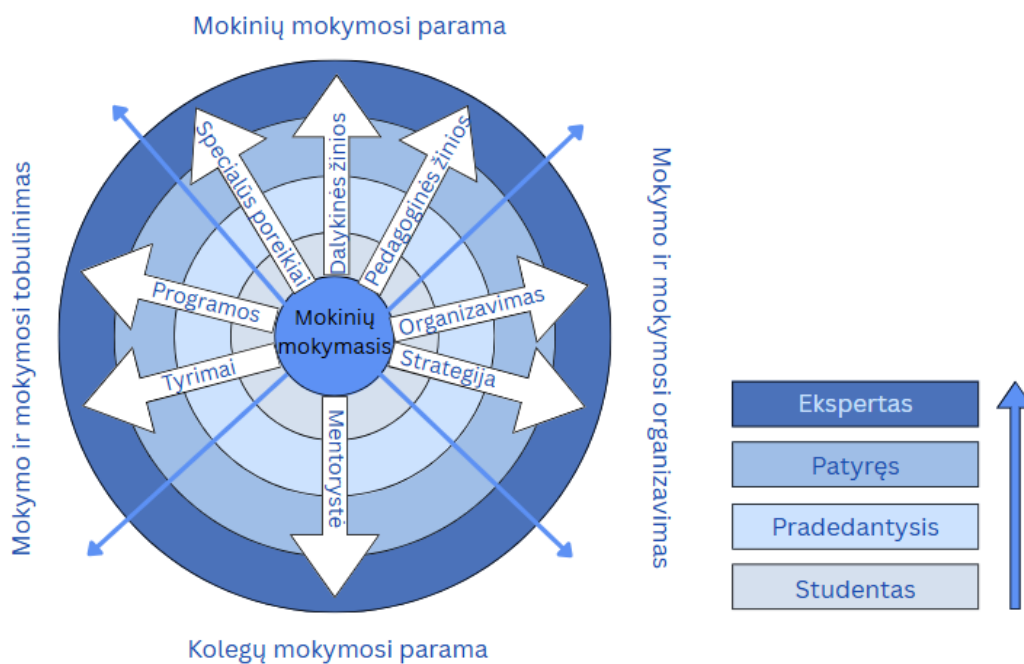
Marco Snoek'o ir jo kolegų (2011, 2014, 2019) profesinio tobulėjimo modelis atveria naują požiūrį į mokytojų profesinį augimą, pabrėžiant organizacinio klimato svarbą, kuris ne tik lemia mokytojų tobulėjimo sėkmę, bet ir formuoja jų karjeros kelią. Snoek'o modelis orientuojasi į švietimo organizacijų struktūrą ir kultūrą, kurios yra neatsiejamos nuo profesinio tobulėjimo. Pagrindinė mintis, kurią iškelia Snoek'as, yra ta, kad mokytojo profesinis tobulėjimas turi būti nuolatinis ir lanksčiai pritaikomas įvairiose mokyklos veiklos srityse. Modelyje ypatingas dėmesys skiriamas ne tik vertikaliam profesiniam tobulėjimui, kilimu karjeros laiptais aukštyn, bet taip pat nemažai dėmesio skiriama horizontaliam profesiniam tobulėjimui – gebėjimui gerinti savo darbą einamose pareigose. Tai apima tokias sritis kaip mentorystė, dalykinė specializacija bei persikvalifikavimas, bendradarbiavimas su kolegomis, dalinimasis gerąja patirtimi.

Organizacinis klimatas turi tiesioginį poveikį mokytojo profesiniam tobulėjimui. Snoek'as ir kolegos (2011) teigia, kad mokytojų profesinis tobulėjimas neįmanomas be stiprios, palaikančios organizacinės kultūros, kurioje būtų aiški organizacinė struktūra bei skiriamas dėmesys darbuotojų emociniam fonui. Snoek'as pabrėžia, kad organizacinį klimatą formuoja mokyklos vadovai (Snoek, 2019). Stipri vadovybė, aiškūs tikslai ir nuolatinis bendradarbiavimas su kolegomis yra būtini komponentai, kad mokytojas jaustų palaikymą ir įkvėpimą nuolat tobulėti. Tokia aplinka, kurioje mokytojas gali ne tik gauti žinių, bet ir praktiškai jas taikyti, padeda kurti nuolatinio mokymosi ir tobulėjimo aplinką. Pasak Snoek'o (2011), mokyklos, kurios skiria pakankamai išteklių ir laiko mokytojų profesiniam tobulėjimui, pasiekia aukštesnius akademinius rezultatus.

Lyderystė švietime suprantama ne tik kaip užimamos pareigos, bet ir kaip platesnė sąvoka. Snoek'o (2011) modelyje lyderystė nėra apribota tik aukščiausio lygio pozicijomis, kaip dažnai būna tradicinėse organizacijose. Šiame modelyje akcentuojama, kad lyderystė svarbi ne tik mokyklos vadovų darbe, ji reikalinga ir kiekvieno mokytojo kasdienėje veikloje. Tai gali būti įvairios iniciatyvos, skirtos skatinti bendradarbiavimą, dalytis žiniomis ir gerosiomis praktikomis (Snoek, 2011). Lyderystės supratimas šiame kontekste yra ne tik profesinio tobulėjimo komponentas, bet ir

mokyklos kultūros formavimo veiksnys. Kai mokytojai tampa aktyvūs savo mokyklos bendruomenės nariai ir prisiima atsakomybę už ugdymo kokybę, tada kuriama dinamiška aplinka, kurioje visi dalyviai yra įsitraukę į nuolatinį pokyčių procesą.

Norint geriau suprasti profesinio tobulėjimo galimybes mokytojams ir kaip jos priklauso nuo karjeros etapo bei vaidmenų, svarbu atkreipti dėmesį į Snoek'o ir kolegų (2018) mokytojo profesinio tobulėjimo galimybių modelį ir jo daugialypiškumą (žr. 2 pav.). Modelyje išskiriamos keturios pagrindinės veiklos kryptys: mokinių mokymosi skatinimas, mokymo ir mokymosi organizavimas, kolegų profesinio tobulėjimo skatinimas bei mokymo ir mokymosi tobulinimas. Mokytojo profesinis kelias priklauso nuo sukauptos patirties: naujokai daugiausia dėmesio skiria pagrindinių pedagoginių gebėjimų įgijimui ir klasės valdymui, o patyrę specialistai įsitraukia į platesnes veiklas, tokias kaip švietimo politikos kūrimas ar kolegų mentorystė. Pradiniuose etapuose (studento ir pradedančiojo lygmenyje) mokytojai daugiausia koncentruojasi į dalykines kompetencijas bei paties mokymo organizavimą. Augant profesinei patirčiai, mokytojai imasi daugiau iniciatyvos kuriant ugdymo planus, programas, strategijas bei prisideda prie kolegų profesinio tobulėjimo. Ekspertai geba efektyviai jungti šias sritis bei prisidėti prie mokyklos ir švietimo sistemos plėtros.



2 pav. Mokytojo profesinio tobulėjimo galimybių modelis pagal Snoek ir kt. (2018)

Snoek'as pabrėžia, kad mokytojo profesinis tobulėjimas yra dinamiškas ir įvairiasluoksnis procesas. Profesinio tobulėjimo procesas apima tiek vertikalų, tiek horizontalų tobulėjimą, leidžiantį mokytojams ne tik siekti aukštesnių pozicijų, bet ir įgyti įgūdžių skirtingose švietimo srityse. Pasak Snoek'o (2018), savo karjeros metu mokytojai pereina skirtingus profesinio tobulėjimo etapus priklausomai nuo individualios patirties. Naujokai pradeda nuo pagrindinių pedagoginių įgūdžių ir gebėjimo valdyti klasę. Šio etapo metu jie daugiausiai orientuojasi į mokymo metodų taikymą ir pagrindinių žinių plėtojimą. Kuo ilgiau mokytojas dirba, tuo daugiau galimybių atsiranda ir įvairioms specializacijoms ar netgi persikvalifikavimui (Snoek, 2014). Patyrę mokytojai gali įgyti naujų vaidmenų, tokių kaip mokyklos kultūros formavimas, mentorystė, mokymo metodų kūrimas, taip prisidedant prie švietimo bendruomenės plėtros ir naujų pedagoginių strategijų kūrimo.

Tiek pradedantieji, tiek patyrę mokytojai, susiduria su skirtingais iššūkiais, susijusiais su situacijų valdymu ir gebėjimu spręsti mokymo problemas. Ekspertai ir naujokai labai skiriasi tuo, kaip jie reaguoja į klasės pokyčius ir kaip interpretuoja savo mokymo patirtį (Stahnke ir Blömeke, 2021). Patyrę mokytojai, kaip pastebi ir Snoek'as (2018), gali prisidėti prie bendros mokyklos kultūros stiprinimo ir inicijuoti pokyčius, o pradedantieji dažniau susitelkia tik į tiesioginį mokymo proceso valdymą. Kaip nurodo Snoek (2011), jų gebėjimas inicijuoti pokyčius ir skatinti bendradarbiavimą su kolegomis yra ne tik jų profesinio tobulėjimo dalis, bet ir svarbus elementas formuojant mokyklos kultūrą. Tokie mokytojai dažnai tampa ne tik savo srities ekspertais, bet ir mentorais, kurie padeda kitiems kolegoms prisitaikyti kintančių ugdymo procesų, dalijasi savo patirtimi ir žiniomis.

Tuo tarpu pradedantieji, nors ir susiduria su didesniais iššūkiais, dažniau orientuojasi į tiesioginį praktinių įgūdžių įgijimą, mokosi suprasti pagrindinius mokymo metodus ir spręsti problemas, susijusias su klasės valdymu (Stahnke ir Blömeke, 2021). Pradedančiųjų mokytojų iššūkiai dažnai susiję su jų (ne)gebėjimu greitai prisitaikyti prie besikeičiančių situacijų ir valdyti įvairias klaseje kylančias konfliktines situacijas. Taigi, nors jų pagrindinis mokytojo darbo tikslas yra užtikrinti efektyvų ir sklandų mokymo procesą, gilinti savo profesines žinias, naujokai dažnai neturi pakankamai patirties, kad galėtų spręsti kompleksines problemas, kurios kyla kasdienėje mokymo praktikoje.

Profesinis tobulėjimas gali vykti dvejomis kryptimis – ne tik vertikaliai, bet ir horizontaliai. Vertikalus tobulėjimas, apimantis karjeros augimą ir aukštesnių pozicijų užėmimą, yra svarbus, tačiau savo modeliu Snoek'as pabrėžia, kad šiuolaikinėse švietimo organizacijose mokytojas turi turėti galimybę tobulėti ir horizontaliai (Snoek, 2018). Horizontalus tobulėjimas – tai gebėjimas prisitaikyti, dalyvauti įvairiuose švietimo procesuose ir plėtoti kompetencijas įvairiose srityse, nepriklausomai nuo hierarchinės pozicijos (Snoek, 2018). Toks požiūris skatina mokytojus įgyti naujų žinių ir pritaikyti jas ne tik savo mokomoje srityje, bet ir įvairiuose švietimo procesuose. Snoek'as (2014) pabrėžia, kad mokytojai, kurie gali rinktis įvairias specializacijas ar prisiimti skirtingus vaidmenis, susijusius su mentorystės programomis, mokyklos tobulinimu ar kitais inovatyviais sprendimais, ne tik gerina savo profesinius įgūdžius, bet ir prisideda prie bendro švietimo proceso kūrimo ir gerinimo.

Kitas svarbus elementas, kurį pabrėžia Snoek'as, yra refleksija bei grįžtamasis ryšys. Refleksija, kaip nuolatinis mokytojo gebėjimas apmąstyti savo darbo rezultatus ir spręsti iškilusias problemas, yra būtina profesinio tobulėjimo dalis. Pasak Snoek'o, refleksija neturėtų būti tik teorinė, tačiau ji turi tapti įprasta kasdieninio darbo dalimi (Snoek, 2018). Mokytojai turi turėti galimybę nuolat gauti grįžtamąjį ryšį tiek iš savo kolegų, tiek iš vadovų tam, kad galėtų gerinti savo darbo įgūdžius ir reaguoti į kylančius iššūkius, spręsti problemas. Dažnu atveju mokyklos nesuteikia pakankamai laiko ir struktūrinių sąlygų, kad šis procesas būtų sėkmingai taikomas (Snoek, 2019). Taigi, organizacijos yra atsakingos už mokytojams sudarytas sąlygas, jog jie galėtų gauti reikalingą grįžtamąjį ryšį, bendradarbiauti su kolegomis.

Nors Snoek'o ir jo kolegų modelis turi nemažai privalumų, jį taikant kyla tam tikrų iššūkių. Vienas iš jų – tai riboti mažesnių mokyklų ištekliai, kurie neleidžia pilnai įgyvendinti šio modelio (Snoek, 2019). Kai kurios organizacijos nesugeba užtikrinti reikiamo palaikymo ir resursų, todėl mokytojai ne visada gali pasinaudoti visomis profesinio tobulėjimo galimybėmis. Tačiau Snoek'as (2014) teigia, kad šie iššūkiai gali būti įveikti, jei mokyklos sugebės geriau išnaudoti savo turimus išteklius ir stiprinti vadovybės įsitraukimą į profesinio tobulėjimo procesus.

Apibendrinant galima teigti, kad Marco Snoek'o modelis yra inovatyvus, nes jame akcentuojamas ne tik vertikalus, bet ir horizontalus tobulėjimas, suteikiantis mokytojams galimybę ne tik siekti aukštesnių pareigų, bet ir aktyviai prisidėti prie mokyklos bei visos švietimo sistemos tobulinimo. Tai suteikia mokytojams laisvę ir galimybes tobulėti įvairiose švietimo srityse, prisitaikant prie nuolat kintančių ugdymo poreikių. Be to, modelyje pabrėžiama konkrečios organizacijos svarba. Stipri mokyklos kultūra ir tinkama struktūrinė parama yra būtinos sąlygos, kad mokytojai galėtų siekti ilgalaikio profesinio tobulėjimo. Tinkamai įgyvendintas Snoek'o modelis gali tapti veiksmingu įrankiu, siekiant užtikrinti nuolatinį mokytojų profesinį augimą ir taip gerinti ugdymo kokybę.

1.4.2. Michael Coldwell modelis

Michael Coldwell'o sukurtas profesinio tobulėjimo modelis atspindi požiūrį, jog profesinis tobulėjimas turi būti glaudžiai susijęs su mokytojo darbo patirtimi bei skirtingais karjeros etapais. Autorius teigia, kad įvairiais profesinės karjeros laikotarpiais mokytojai susiduria su skirtingais iššūkiais ir poreikiais (Coldwell, 2017). Norint išpildyti šiuos lūkesčius, reikalingas organizacinis lankstumas, sudarytos galimybės profesinio tobulėjimo programas pritaikyti taip, kad jos būtų aktualios tiek pradedantiesiems mokytojams, tiek ilgiau dirbantiems, kurie siekia būti savo srities ekspertais. Šią idėją patiprina ir Osiesi ir kt. (2024) tyrimas, kurio metu išsiaiškinta, jog profesinis tobulėjimas yra veiksmingas tik tuo atveju, kai jis yra nuosekliai susietas su mokytojų darbo specifika, patirtimi bei individualiais poreikiais.

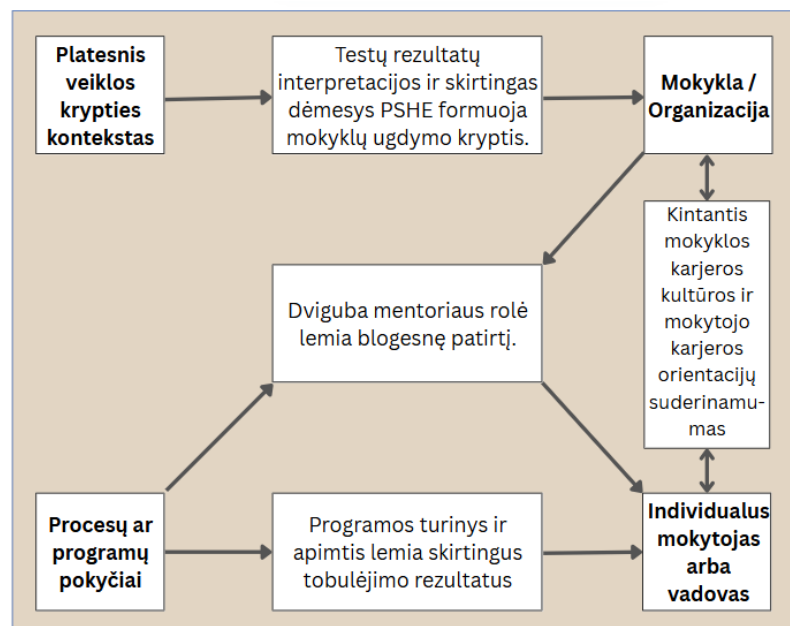
Coldwell'o profesinio tobulėjimo modelis dar vadinamas kaip „trajektorijos modelis“ ar „kelio modelis“ (*path model*), kadangi nagrinėja, kokią įtaką profesinis tobulėjimas turi mokytojams skirtinguose jų karjeros etapuose. Coldwell'as pabrėžia, kad profesinis tobulėjimas apima žinias, praktinius įgūdžius, refleksiją bei grįžtamąjį ryšį bei turi tiesioginę įtaką mokytojų gebėjimams bei karjeros vystymuisi (Coldwell, 2017). Pagrindinė šio modelio idėja yra ta, kad profesinis tobulėjimas turi būti dinamiškas ir nuoseklus procesas, kuris įvairiais laikotarpiais veda ilgalaikių karjeros pokyčių ir profesinio tobulėjimo link. Šiuo modeliu išryškinama tai, kad mokytojų profesinė sėkmė priklauso ne tik nuo didaktinių įgūdžių tobulinimo, bet ir nuo emocinės ir psichologinės paramos, kurią jie gauna iš savo organizacijų ir vadovų (Coldwell, 2018). Šiame modelyje profesinis tobulėjimas suprantamas kaip dinamiškas procesas, kuris apima ne tik mokytojų kompetencijų augimą, bet ir jų pasitikėjimo savimi stiprinimą, nuolatinį prisitaikymą prie besikeičiančių ugdymo poreikių ir iššūkių.

Mokytojų karjera neapsiriboja tik vertikaliu tobulėjimu kylant karjeros laiptais aukštn, bet kartu apima ir horizontalųjį tobulėjimą, kuris leidžia mokytojams įgyti įvairių įgūdžių, nepriklausomai nuo jų pozicijos organizacijoje. Coldwell'as išskiria kelias esmines sritis, kuriose mokytojai turi galimybę tobulėti: nuo teorinių žinių iki praktinių gebėjimų, taip pat refleksijos ir grįžtamojo ryšio proceso, kuris turi didelį poveikį mokytojų karjeros vystymuisi (Coldwell, 2017). Toks požiūris skatina mokytojus ne vien tik siekti aukštesnių pozicijų, bet ir prisidėti prie bendros švietimo kokybės gerinimo, siekiant profesionalumo savo užimamose pareigose.

Grįžtamasis ryšys ir refleksija yra svarbūs elementai Coldwell'o modelyje. Mokytojams svarbu sulaukti objektyvaus grįžtamojo ryšio tam, kad jie galėtų tobulinti savo įgūdžius, žinotų, kokios jų stiprybės. Pasak Coldwell'o (2017), refleksija turi būti suprantama kaip aktyvus metodas, kuris leidžia mokytojams nuolat į(si)vertinti savo darbą, analizuoti padarytas klaidas ir mokytis iš savo patirties. Pamokų tyrimo (*lesson study*) praktika skatina giluminį mokytojų profesinį augimą,

remiantis kolegialia refleksija ir savianalize (Chao ir Cheng, 2021). Grįžtamasis ryšys šiuo atžvilgiu tampa labai svarbus, nes jis padeda mokytojams geriau suprasti savo stipriąsias puses bei tobulintinas sritis, taip skatindamas nuolatinį profesinį augimą. Tie mokytojai, kurie sulaukia asmeninio grįžtamojo ryšio, kurie turi asmeninius susitikimus su savo mentoriais, geriau atlieka savo darbą, jų mokiniai demonstruoja aukštesnius pasiekimus (Popova, 2022). Tai patvirtina Coldwell'o akcentuojamą požiūrį, kad profesinis tobulėjimas daro tiesioginį poveikį ne tik mokytojo motyvacijai, bet ir mokinių pasiekimams.

Profesinio tobulėjimo procesas yra glaudžiai susijęs su organizacijos kultūra ir struktūra. Trečiame paveikslėlyje pavaizduota, kaip įvairūs veiksniai, tokie kaip švietimo politika ir mokymo vertinimo sistemos, gali daryti įtaką mokytojo motyvacijai ir profesinio tobulėjimo galimybėms. Organizaciniai veiksniai, pavyzdžiui, mokyklos kultūra, vadovų parama ir bendradarbiavimas, yra itin svarbūs formuojant mokytojo pasitenkinimą darbu (Coldwell, 2018). Individualūs mokytojo gebėjimai, gaunamas grįžtamasis ryšys ir profesinio tobulėjimo poreikiai daro įtaką tam, kaip mokytojai prisitaiko prie besikeičiančių ugdymo poreikių ir kaip jie gerina savo kompetencijas. Individualūs mokytojų gebėjimai, jų patirtys ir grįžtamasis ryšys nulemia, kaip jie prisitaiko prie ugdymo pokyčių ir kokius profesinius įgūdžius toliau plėtoja. Mokytojams, kad jie galėtų pasiekti norimų karjeros rezultatų ir išlikti profesijoje, būtina dirbti tokioje organizacijoje, kurioje yra stipri ir palaikanti bendruomenė, kur jie gali jaustis vertinami ir remiami. Organizacijos vadovai taip pat vaidina labai svarbų vaidmenį šioje struktūroje, kadangi jų parama lemia mokytojų pasitenkinimą darbą ir vidinę motyvaciją.



3 pav. Mokytojo profesinio tobulėjimo proceso sąveikos pagal Michael Coldwell'o modelį (2018)

Mokytojų profesinio tobulėjimo poreikiai priklauso nuo jų darbo patirties ir karjeros etapo. Naujokams, tik pradėjusiems savo pedagoginę karjerą, reikalinga intensyvi parama ir galimybės įgyti pagrindinius pedagoginius įgūdžius, tokius kaip klasės valdymas ir ugdymo metodų pritaikymas (Coldwell, 2017). Šiuo etapu profesinis tobulėjimas turi apimti tiek teorinius, tiek praktinius aspektus, kurie leistų mokytojams pasiekti pirmuosius profesinius sėkmės žingsnius. Taip pat, Popova ir kt. (2022) teigia, kad pradedančiųjų mokytojų poreikis refleksijai ir grįžtamajam ryšiui yra ypač didelis, nes tai padeda formuoti jų profesines kompetencijas ir gebėjimą reaguoti į kylančius iššūkius.

Tuo tarpu patyrusiems mokytojams reikalingas giluminis tobulėjimas, susijęs su sudėtingesniais pedagoginiais gebėjimais, tokiais kaip mokymo metodų taikymas ir lyderystės įgūdžiai. Coldwell'as (2017) akcentuoja, kad šiuo etapu mokytojai turi galimybę prisidėti prie švietimo procesų tobulinimo, nes jie geba ne tik atlikti bazines mokytojo funkcijas, bet ir pritaikyti inovatyvias mokymo strategijas. Patyrusiems mokytojams būtinas gebėjimas pritaikyti turimas žinias konkrečiose situacijose, reaguojant į besikeičiančius mokinių poreikius ir ugdymo aplinkybes (Stahnke ir Blömeke, 2021). Šiuo etapu mokytojai dažnai ne tik dalinasi gerąja patirtimi, bet ir gali užimti vadovaujamas pareigas, dalyvauti kuriant švietimo strategijas ir savo darbu skatinti mokyklos bendruomenės augimą.

Profesinis tobulėjimas – tai nesibaigiantis procesas, kuriame mokytojas nuolat atnaušina ir pritaiko savo įgūdžius bei žinias, atsižvelgdamas į besikeičiančius mokinių poreikius. Tai ne tik padeda mokytojui augti profesiskai, bet ir turi tiesioginę įtaką mokinių pasiekimams (Coldwell, 2018). Mokytojo kompetencija yra tiesiogiai susijusi su jo gebėjimu aktyviai skatinti mokinių mąstymą ir teikti individualizuotą pagalbą, kas yra būtina siekiant pagerinti mokymosi rezultatus (Popova ir kt., 2022). Tokiu būdu profesinis tobulėjimas užtikrina struktūruotą ir nuoseklų procesą, kuris ilgainiui turi teigiamą poveikį tiek mokytojo karjerai, tiek mokinių akademiniams rezultatams.

Nors Coldwell'o modelis siūlo aiškų ir struktūruotą požiūrį į profesinio tobulėjimo procesą, jo praktinis taikymas gali susidurti su tam tikrais iššūkiais. Pirma, individualizuotų programų kūrimas reikalauja didelių resursų, tokių kaip laikas ir finansai. Mažesnės mokyklos ar švietimo institucijos, turinčios ribotus išteklius, gali turėti sunkumų užtikrinant nuoseklų ir ilgalaikį modelio įgyvendinimą (fisher, 2018). Antra, Coldwell'o modelis priklauso nuo organizacinės kultūros, o kai kurios mokyklos ar švietimo sistemos gali nesuteikti pakankamai paramos ar neskirti pakankamai dėmesio mokytojų tobulėjimo procesui (Snoek, 2019). Be stiprios organizacinės kultūros ir lyderystės modelis gali neturėti tokio poveikio, kokio tikimasi.

Apibendrinant, Coldwell'as (2017) pateikia išskirtinį profesinio tobulėjimo požiūrį, jungiantį personalizaciją, nuolatinį tobulėjimą ir vadovų paramą. Taikant šį modelį galima padėti mokytojams ne tik geriau pritaikyti įgytas žinias kasdieniame darbe, bet ir paskatinti juos prisidėti prie visos mokyklos kultūros tobulinimo. Nuoseklus profesinis tobulėjimas turi tiesioginį ryšį su mokinių pasiekimais ir dažnai lemia geresnius mokinių rezultatus, nes mokytojai geba taikyti įgytas žinias praktikoje (Popova, 2018). Taip pat mokytojo kompetencijos augimas turi didelę įtaką ne tik jo paties karjerai, bet ir mokinių progresui, jų akademiniams pasiekimams. Taigi galima teigti, jog Coldwell'o modelis ne tik padeda mokytojams tobulinti savo kompetencijas, bet ir kurti visos mokyklos kultūrą, formuoti švietimo bendruomenę bei užtikrinti aukštesnę švietimo kokybę.

1.4.3. Profesinio tobulėjimo modelių lyginimas

Abu minėtieji profesinio tobulėjimo modeliai, nors ir siekia bendrų tikslų – užtikrinti nuolatinį mokytojų tobulėjimą ir švietimo kokybės gerinimą – pasižymi skirtingais požiūriais ir metodais. Palyginus Marco Snoek'o ir Michael Coldwell'o modelius, galima pastebėti tiek panašumus, tiek esminius skirtumus. Snoek'o modelyje pabrėžiama organizacinio klimato svarba, daugiau akcentuojamos horizontalaus profesinio tobulėjimo galimybės. Tuo tarpu Coldwell'o modelyje pabrėžiamas individualizuotas profesinio tobulėjimo požiūris, kuris pritaiko profesinio tobulėjimo etapus pagal mokytojo karjeros raidą ir poreikius. Palyginus šiuos modelius, galima išskirti svarbius aspektus, tokius kaip refleksija, grįžtamasis ryšys, organizacinė kultūra, vadovų vaidmuo. Taip pat taikant šiuos modelius galimi tam tikri iššūkiai. Visa tai plačiau išdėstyta 3 lentelėje.

Snoek'as savo modelyje pabrėžia organizacinio klimato svarbą mokytojų profesiniam tobulėjimui, teigdamas, kad mokytojai turi dirbti palaikančioje, motyvuojančioje organizacijoje, kurioje tiek struktūriniai, tiek emociniai elementai padeda formuoti mokytojų profesinį augimą. Tokiu būdu organizacija ir jos kultūra vaidina svarbų vaidmenį mokytojo profesinėje sėkmėje. Snoek'as (2011) pabrėžia, kad organizacinė kultūra turi tiesioginę įtaką mokytojo profesiniam tobulėjimui, nes stipri bendruomenė ir vadovų parama suteikia mokytojams pasitikėjimą savimi, skatina tobulėti. Taip pat šiame modelyje akcentuojama profesinio tobulėjimo svarba, kur mokytojai ne tik siekia aukštesnių pozicijų, bet ir tobulina savo įgūdžius einamose pareigose, dalyvaudami mentorystės programose, dalindamiesi žiniomis su kolegomis ir prisidedami prie švietimo bendruomenės plėtros.

Coldwell'as, priešingai, profesinį tobulėjimą akcentuoja kaip dinamišką ir labiau individualizuotą procesą, kur svarbūs yra tiek vertikalūs (kilimas karjeros laiptais), tiek horizontalūs (įgūdžių plėtra įvairiose srityse) aspektai. Šiame modelyje išskiriami profesinio tobulėjimo etapai, kuriuos galima pritaikyti skirtingą profesinę patirtį turintiems mokytojams. Coldwell'as (2017) akcentuoja, kad profesinio tobulėjimo procesas turi būti nuoseklus ir reikalauti individualizuotų sprendimų pagal kiekvieno mokytojo poreikius.

Abiejuose modeliuose pabrėžiama refleksijos ir grįžtamojo ryšio svarba, tačiau skirtingai interpretuojamas šių dalių taikymas. Snoek'o (2011) modelyje refleksija turėtų tapti kasdienio darbo dalimi ir būti integruota į bendrą mokytojo praktiką, o grįžtamasis ryšys turi būti nuolatinis ir gaunamas tiek iš kolegų, tiek iš vadovų, siekiant tobulinti mokytojo įgūdžius ir prisitaikyti prie naujų iššūkių. Coldwell'o modelyje šie procesai turi būti pritaikyti pagal mokytojo karjeros etapą, pavyzdžiui, pradedantiems mokytojams būtinas išsamus grįžtamasis ryšys, o patyrusiems mokytojams reikalinga gili refleksija ir suteikiamos karjeros vystymo galimybės.

3 lentelė. Profesinio tobulėjimo modelių palyginimas.

Aspektai	Marco Snoek'o modelis	Michael Coldwell'o modelis
Organizacinė aplinka	Pabrėžia organizacinio klimato svarbą, vertikalus ir horizontalus tobulėjimas.	Pabrėžia profesinio tobulėjimo individualizavimą, dinamiškas ir nuoseklus procesas pagal karjeros etapus.
Asmeninis profesinis tobulėjimas	Skiria dėmesį tiek vertikaliam, tiek horizontaliam tobulėjimui, skatina bendradarbiavimą ir dalinimąsi žiniomis.	Pabrėžiamas nuoseklus profesinių įgūdžių tobulinimas, orientuotas į asmeninį progresą ir profesinės karjeros raidą.
Refleksija ir grįžtamasis ryšys	Grįžtamasis ryšys ir refleksija kaip nuolatinis procesas, pabrėžiama bendradarbiavimo svarba.	Aktyvus grįžtamasis ryšys ir refleksija pritaikomi pagal mokytojo karjeros etapą, akcentuojamas mokytojo įsitraukimas.
Vadovų vaidmuo	Vadovai vaidina svarbų vaidmenį formuojant organizacinę kultūrą, skatina bendradarbiavimą ir mentorystę.	Vadovų parama būtina, bet modelis akcentuoja individualizuotą profesinio tobulėjimo procesą pagal mokytojo poreikius.
Iššūkiai ir trūkumai	Mažesnėse mokyklose gali būti riboti ištekliai, kas trukdo modelio įgyvendinimui.	Reikia daug resursų ir organizacinių pastangų, kad užtikrinti individualizuotą profesinio tobulėjimo procesą.

Taip pat svarbu paminėti, kad abiejuose modeliuose akcentuojamas organizacijos ir vadovų vaidmuo profesinio tobulėjimo procese. Snoek'o (2011) modelyje organizacijos kultūra ir vadovų parama yra

esminiai elementai, kurie padeda formuoti mokytojo profesinį augimą ir gebėjimą prisitaikyti prie kintančių mokymo(si) poreikių. Kiekvienas mokytojas turi jaustis vertinamas ir palaikomas, kad galėtų tobulėti. Coldwell'as (2017), neginčija organizacinės kultūros svarbos, tačiau akcentuoja ją kaip strateginį įrankį, leidžiantį mokytojams pasiekti ilgalaikius karjeros tikslus. Vadovų vaidmuo šiame modelyje yra ne tik administracinis, bet ir strateginis – jie turi padėti mokytojams prisitaikyti prie besikeičiančių mokymo poreikių ir užtikrinti tvarius tobulėjimo procesus.

Plačiai modeliuose nagrinėjamas grįžtamasis ryšys ir refleksija. Coldwell'o modelyje akcentuojamas individualizuotas profesinio tobulėjimo procesas, kuris apima tiek žinių įgijimą, tiek praktinį mokymą ir grįžtamąjį ryšį. Tai reikalauja nuolatinio refleksijos proceso, kuris padėtų mokytojui prisitaikyti prie įvairių mokymosi situacijų ir atitinkamai koreguoti savo pedagoginę praktiką. Snoek'as (2011), nors ir pabrėžia grįžtamojo ryšio ir refleksijos svarbą, labiau orientuojasi į organizacinę paramą ir bendradarbiavimą, kur mokytojai gali dalintis savo žiniomis ir patirtimi su kolegomis.

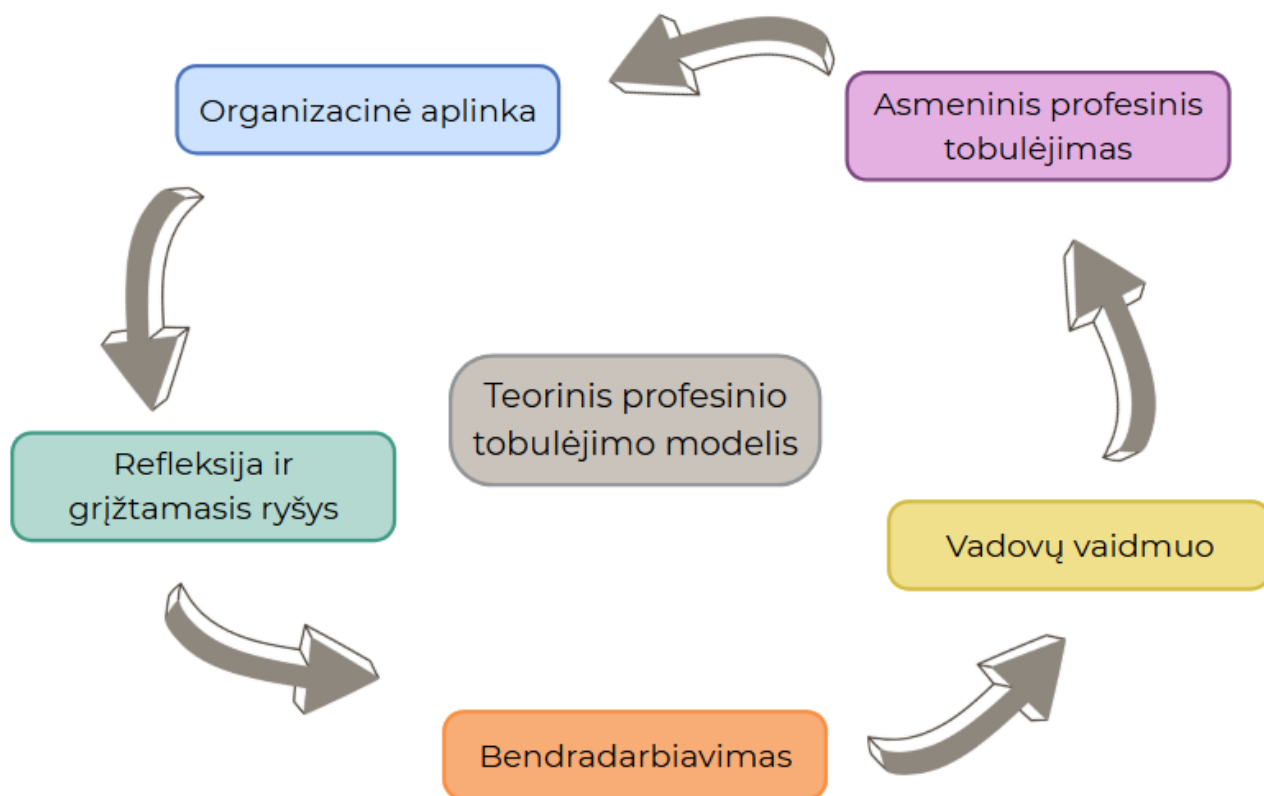
Abu modeliai gali būti pritaikomi praktikoje. Coldwell'o modelis reikalauja didesnių resursų ir laiko, kad būtų užtikrintas individualizuotas tobulėjimas. Tuo tarpu Snoek'o modelis labiau orientuotas į mokyklos bendruomenės stiprinimą ir organizacinės kultūros formavimą, siekiant užtikrinti ilgalaikius pokyčius. Taikant Snoek'o modelį gali kilti iššūkių dėl ribotų išteklių mažesnėse mokyklose. Pavyzdžiui, kai kurios mokyklos gali neturėti pakankamai žmogiškųjų išteklių mentorystei, grįžtamąjo ryšio teikimui ar tinkamam bendradarbiavimui su kolegomis, kas gali riboti šio modelio efektyvumą. Taikant Coldwell'o (2017) modelį, gali kilti sunkumų skiekiant atsižvelgti į kiekvieno mokytojo asmeninę patirtį bei individualius poreikius, gali būti sudėtinga užtikrinti personalizuotas profesinio tobulėjimo galimybes.

Galima teigti, kad Snoek'o ir Coldwell'o modeliūs siekiama to paties pagrindinio tikslo – užtikrinti nuolatinį mokytojų profesinį tobulėjimą ir gerinti švietimo kokybę. Modeliuose nagrinėjami panašūs pagrindiniai aspektai, tokie kaip refleksija, grįžtamasis ryšys, organizacinė. Snoek'o modelis yra labiau orientuotas į organizacinio klimato kūrimą ir horizontalią karjeros plėtrą, o Coldwell'o modelyje pabrėžiamas individualų mokytojo profesinis tobulėjimas, apimantis įvairius profesinio tobulėjimo etapus. Abu modeliai gali būti pritaikyti įvairiose švietimo sistemose, jų įgyvendinimas suteikia galimybę mokykloms kurti palaikančią organizacinę kultūrą, kuri užtikrina nuolatinį profesinį tobulėjimą ir prisideda prie švietimo kokybės gerinimo.

1.5. Teorinis mokytojų profesinio tobulėjimo modelis

Mokytojų profesinis tobulėjimas dažnai apibrėžiamas kaip nuolatinis, kryptingas ir nenutrūkstantis procesas, kuris daro tiesioginę įtaką ne tik pedagogų kompetencijoms, bet ir mokinių pasiekimams bei mokyklos kultūrai. Remiantis analizuotais moksliniais šaltiniais (Snoek, 2011; Coldwell, 2017; Taylor, 2023; Hertz ir kt., 2022; Kaunickienė, 2023), šiame darbe formuluojamas teorinis profesinio tobulėjimo modelis, apimantis penkias pagrindines, tarpusavyje susijusias sritis: organizacinę aplinką, asmeninį profesinį tobulėjimą, refleksiją ir grįžtamąjį ryšį, vadovų vaidmenį bei bendradarbiavimą. Visos šios sritys yra tarpusavyje susijusios ir viena kitą veikia. Jos ne tik papildo viena kitą, bet ir viena nuo kitos priklauso – jei viena iš jų organizacijoje nėra stiprinama, ilgainiui nukenčia ir kitos sritys. Šios sąsajos ne visada matomos tiesiogiai, tačiau jos pasireiškia ugdymo kokybės, darbuotojų motyvacijos ar bendruomenės mikroklimato lygmenyse.

Modelio struktūra schematiškai pavaizduota 4 paveiksle. Joje matyti, kaip visos penkios sritys nuolat veikia viena kitą. Šis ryšys nėra linijinis – profesinis tobulėjimas nevyksta etapais iš eilės, o veikia kaip ciklas, kuriame bet kuri sritis gali inicijuoti pokytį kitoje. Pavyzdžiui, pokytis organizacinėje struktūroje gali paskatinti naujus bendradarbiavimo būdus; kolegialus bendravimas veikti vadovo palaikymą; o grįžtamasis ryšys – poreikį papildomiems mokymams. Tai reiškia, kad kiekvienas komponentas yra vienodai svarbus ir turi būti palaikomas kaip visos sistemos dalis. Jei viena sritis tampa silpna, pamažu nukenčia ir visa profesinio tobulėjimo sistema. Šis modelis atskleidžia profesinį tobulėjimą kaip vientisą ir dinamišką procesą, kurio sėkmė priklauso nuo visų tarpusavyje susijusių komponentų sąveikos.



4 pav. Teorinis profesinio tobulėjimo modelis

Organizacinė aplinka šiuo atveju laikoma pamatu, kuris lemia, ar profesinis tobulėjimas bus išvis įmanomas. Tyrėjai (Snoek, 2011; Kaunickienė, 2023) išryškina, kad efektyvus profesinis tobulėjimas galimas tik tuo atveju, kai organizacijoje egzistuoja aiški struktūra, apibrėžti atsakomybės laukai, tačiau tuo pačiu suteikiama pakankamai erdvės mokytojo kūrybai, sprendimų priėmimui ir savarankiškumui. Todėl svarbu tiek fizinė darbo aplinka, tiek emocinis klimatas ar neformali erdvė, skirta susitikti su kolegomis.

Asmeninis profesinis tobulėjimas apima platų veiklų spektrą – nuo individualaus profesinio tobulėjimo iki dalyvavimo kvalifikacijos tobulinimo programose. Tačiau, kaip teigia Coldwell'as (2017) ir Evans (2008), tik tie procesai, kurie susiję su realiomis mokytojo veiklos situacijomis, turi ilgalaikį poveikį. Tai reiškia, kad teorinės žinios ar vienkartiniai seminarai netenka prasmės, jei mokytojui nesuteikiamos galimybės žinias išbandyti praktikoje, aptarti su kolegomis ar reflektuoti. Profesinis tobulėjimas yra veiksmingas tada, kai jis neapsiriboja vien teorijos įsisavinimu, bet skatina pedagogus pritaikyti naujas žinias realioje mokymo praktikoje. Svarbu, kad mokymai vyktų

nuosekliai, vyrautų bendradarbiavimas su kolegomis ir būtų nuolat vertinami pokyčiai mokytojo veikloje (Desimone, 2011). Efektyvus profesinis tobulėjimas susijęs su nuoseklumu – kai mokytojas ne tik gauna žinias, bet ir turi pakankamai laiko jas išmėginti, keisti, pritaikyti savo aplinkoje (Coldwell, 2017). Svarbu ir tai, kad mokytojas ne tik suprastų, kas jam tuo metu aktualiausia, bet ir pats galėtų rinktis kur dalyvauti, kokias žinias gilinti. Galimybė pačiam rinktis savo profesinio tobulėjimo kryptis ne tik kelia motyvaciją, bet ir stiprina profesinį savarankiškumą.

Refleksija ir grįžtamasis ryšys apima tiek mokytojo santykį su savimi, tiek santykį su kolegomis ar vadovais. Popova ir kt. (2022) pabrėžia, kad grįžtamasis ryšys, jei jis yra nuoseklus, konstruktyvus ir orientuotas į augimą, tampa svarbiu profesinio tobulėjimo veiksmu. Tuo tarpu, jei grįžtamasis ryšys nereguliarus, paviršutiniškas arba grįstas noru kontroliuoti, jis dažniau kelia stresą nei padeda. Refleksija – tai gebėjimas įvardyti, kas veikia, o kas ne, kodėl vienas metodas sėkmingas, o kitas kelia iššūkių (Lindorff, 2021). Ji tampa ypač prasminga tada, kada egzistuoja bendra organizacinė kultūra, vadinasi grįžtamąjį ryšį yra įprasta ne tik gauti, bet ir teikti.

Vadovų vaidmuo modelyje traktuojamas ne kaip kontrolės ar sprendimų priėmimo funkcija, bet kaip nuolatinis mokytojų profesinio augimo palaikymas. Efektyviausias vadovų vaidmuo, kaip rodo tyrimai (Coldwell, 2018; Kaunickienė, 2023), yra tada, kai vadovai kartu su mokytoju ieško sprendimų, išklauso, padeda, nukreipia, pasiūlo literatūros. Vadovai kuria organizacinę kultūrą, teikia refleksiją, kviečia į pokalbius, inicijuoja kolegialų bendradarbiavimą. Šiame kontekste svarbus ir vadovo ryšys su pačiu ugdymo procesu – kuo jis artimesnis realiai praktikai, tuo palaikymas būna prasmingesnis ir labiau atliepiantis kontekstą.

Bendradarbiavimas yra ta profesinio tobulėjimo forma, kuri dažniausiai vyksta natūraliai – jei organizacinė struktūra tai leidžia. Vangrieken'as ir kt. (2017) teigia, kad profesinis mokymasis efektyviausiai vyksta tada, kai mokytojai turi galimybę kalbėtis, kartu planuoti ugdymą, kurti projektus, aptarti iššūkius ar pasidalinti žiniomis. Svarbu paminėti, kad bendradarbiavimas reikalauja pasitikėjimo ir kultūriškai įtvirtinto supratimo, kad kolegų susitikimai – tai ne laiko švaistymas, o profesinio mokymosi forma. Organizacijos, kurios šią logiką palaiko, kuria aplinką, kurioje mokytojas jaučiasi ne vienas, o įtrauktas į nuolat veikiantį žinių, idėjų ir palaikymo tinklą.

Apibendrinant galima teigti, kad siūlomas teorinis profesinio tobulėjimo modelis leidžia į mokytojo profesinį augimą žvelgti kaip į visuminį procesą, kuriame svarbi kiekviena iš penkių sričių: organizacinė aplinka, asmeninis profesinis tobulėjimas, refleksija ir grįžtamasis ryšys, vadovų vaidmuo bei bendradarbiavimas. Kiekviena šių sričių svarbi ne tik teoriškai, bet ir praktiškai. Jos viena kitą papildo, stiprina arba, jei kuri nors lieka apleista, silpnina visą procesą. Todėl profesinis tobulėjimas suprantamas kaip nuoseklus, į praktiką orientuotas procesas, glaudžiai susijęs su kasdiene praktika, bendradarbiavimu ir profesinės bendruomenės stiprinimu.

2. Mokytojų profesinio tobulėjimo modelio tyrimo metodologija

Šiame skyriuje pristatoma mokytojų profesinio tobulėjimo modelio tyrimo metodologija. Aprašomi pasirinkti tyrimo metodai, tyrimo eiga, naudoti instrumentai, tiriamoji imtis bei pateikiamos priemonės, užtikrinančios tyrimo patikimumą ir etiškumą. Tyrimo metodologija parinkta siekiant pagrįsti teorines įžvalgas ir atskleisti mokytojų profesinio tobulėjimo ypatumus konkrečioje organizacijoje.

2.1. Tyrimo dizainas

Šio tyrimo metodologinis pagrindas paremtas kokybiniu tyrimo metodu, leidžiančiu giliau suprasti tyrinėjamus reiškinius, pasiekti rezultatų gylį. Pasirinktas kokybinis tyrimo metodas, nes jis suteikia galimybę analizuoti sudėtingus tarpusavio ryšius, interpretacijas ir reiškinių prasmę, neatsiejant jų nuo aplinkos, kurioje jie vyksta (Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008). Tyrimas organizuojamas kaip atvejo analizė, siekiant nuosekliai ir detalai išnagrinėti vieną konkretų atvejį – mokytojų profesinio tobulėjimo modelį pasirinktoje organizacijoje. Atvejo analizė pasirinkta todėl, kad ji leidžia atskleisti organizacijos ir situacijos unikalumą, parodyti reiškinių kompleksiskumą, suprasti veiklos ir profesinio tobulėjimo modelio subtilybes (Kardelis, 2016; Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008). Tyrimas orientuotas ne tik į reiškinių aprašymą, bet ir į jų analizę bei interpretaciją, siekiant atskleisti profesinio tobulėjimo procesų prasmę konkrečioje organizacinėje aplinkoje.

Siekiant nuosekliai organizuoti tyrimą ir užtikrinti sistemingą jo eigą, tyrimo procesas suskirstytas į pagrindinius etapus, apimančius visą eigą nuo teorinės analizės iki rezultatų apibendrinimo ir išvadų pateikimo (žr. 5 pav.).



5 pav. Tyrimo etapų schema

2.1.1. Tyrimo imties formavimas

Šio tyrimo atveju pasirinkta X mokykla – nevalstybinė, devynerius metus veikianti švietimo organizacija didmiestyje. Organizacija išsiskiria savita vidaus kultūra, grindžiama bendradarbiavimo,

savivaldos ir profesinio tobulėjimo principais, todėl sudaro palankią aplinką analizuoti mokytojų profesinio tobulėjimo procesus natūraliame kontekste. Tyrimas grindžiamas atvejo analizės strategija, kuri leidžia nuodugniai nagrinėti konkretų reiškinį vienoje organizacijoje. Atvejo analizė leidžia suprasti situacijos unikalumą, kontekstą ir tarpusavio ryšius (Kardelis, 2016; Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008). Šis tyrimo metodas, suteikia galimybę interpretuoti sudėtingus profesinio tobulėjimo procesus organizacinėje aplinkoje, neatsiejant jų nuo konteksto (Yin, 2014).

Tiriamoji imtis suformuota taikant patogiąją atranką. Pasak Kardelio (2016), patogioji atranka yra tinkama kokybiniam tyrimams, kai siekiama gauti gilių, su tyrimo objektu susijusių įžvalgų, remiantis motyvuotais ir suinteresuotais informantais. Formuojant imtį orientuotasi į duomenų įvairovę ir prisotinimą – principą, kai nauji duomenys nustoja teikti esmingai naują informaciją ir leidžia tyrėjui daryti pagrįstas išvadas (Creswell, 2014; Kardelis, 2016). Iš viso pakalbinti 12 X mokyklos darbuotojų: mokytojų, įvairaus lygio vadovų, skirtingas disciplinas atstovaujančių ir skirtingą darbo patirtį sukaupusių pedagogų. Tokia imtis leidžia pažvelgti į profesinio augimo procesus ne tik iš individualios, bet ir iš platesnės perspektyvos.

Tiriamosios organizacijos ir imties pasirinkimas siejasi su noru geriau suprasti, kaip profesinis tobulėjimas vyksta realioje švietimo organizacijoje. Vadovaujantis Bitino, Rupšienės ir Žydžiūnaitės (2008) įžvalgomis, kokybiniuose tyrimuose svarbu matyti reiškinį natūralioje aplinkoje, todėl pasirinkta organizacija ir dalyviai, kurie tiesiogiai susiję su nagrinėjama tema.

2.1.2. Tyrimo instrumentas

Tyrimo instrumentu pasirinktas pusiau struktūruotas interviu, leidžiantis suderinti aiškia teminę struktūrą su galimybe laisvai plėtoti atsakymus, reaguojant į tiriamųjų mintis. Šis metodas tinkamas siekiant gauti gilumines įžvalgas ir suprasti dalyvių patirtis jų natūraliame kontekste (Kardelis, 2016; Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008). Interviu klausimai formuluojami remiantis profesinio tobulėjimo modelių teoriniais principais ir orientuojami į pagrindines sritis, išskirtas teorinėje tyrimo dalyje: organizacinę aplinką, asmeninį profesinį tobulėjimą, refleksiją ir grįžtamąjį ryšį, vadovų vaidmenį bei bendradarbiavimą (žr. 4 lentelę). Tokia struktūra leidžia nuosekliai aprėpti skirtingus profesinio tobulėjimo aspektus, kartu išlaikant lankstumą, reikalingą giluminiams atsakymams išgauti.

Respondentų klausiama, kaip jie supranta profesinio tobulėjimo sąvoką, kokius būdus dažniausiai taiko profesiniam augimui, kaip vertina savo organizacijoje taikomą profesinio tobulėjimo modelį ir kokias stiprybes ar iššūkius jame įžvelgia. Taip pat siekiama suprasti, kaip dalyviai reflektuoja savo darbo patirtį, kokį vaidmenį jų profesiniame augime atlieka vadovai, bei kaip vertinamas kolegialus bendradarbiavimas. Interviu metu keliami klausimai ir apie asmenines savybes, padedančias profesiniam tobulėjimui, bei apie profesinio tobulėjimo sąsajas su mokinių pasiekimais.

Kadangi interviu metodas natūraliai pasižymi tam tikru subjektyvumu (Kardelis, 2016), sąmoningai siekiama mažinti galimą šališkumą taikant atvirus klausimus, kurie skatina laisvą refleksiją ir leidžia tiriamiesiems savarankiškai plėtoti mintis. Tyrėjo vaidmuo interviu metu apsiriboja moderavimu, vengiant atsakymų nukreipimo ar vertinimo.

Interviu eiga grindžiama „interviu gido“ principu: iš anksto numatomos pagrindinės temos, tačiau klausimų tvarka ir formuluotės gali būti koreguojamos pokalbio metu, atsižvelgiant į kiekvieno dalyvio atsakymus. Toks būdas leidžia išlaikyti struktūruotą tyrimo kryptį, bet kartu suteikia

pakankamai lankstumo natūraliai pokalbio eigai ir individualių įžvalgų atskleidimui (Bitinas, Rupšienė, Žydzūnaitė, 2008; Kardelis, 2016).

4 lentelė. Interviu klausimų struktūra pagal profesinio tobulėjimo aspektus.

Profesinio tobulėjimo aspektas	Tikslas	Pagrindiniai klausimai	Patikslinantys klausimai
1. Organizacinė aplinka	Suprasti, kaip organizacinė struktūra ir kultūra veikia profesinį tobulėjimą.	Kaip jūsų mokykloje skatinamas profesinis tobulėjimas? Kaip organizacinė aplinka prisideda prie jūsų profesinio augimo?	Kokie profesinio tobulėjimo būdai taikomi jūsų organizacijoje? Ar diferencijuojami mokymai pagal mokytojų darbo patirtį ar dalykinias žinias? Ar jaučiate, kad organizacinė struktūra palanki mokymuisi?
2. Asmeninis profesinis tobulėjimas	Atskleisti, kaip mokytojai supranta savo profesinio tobulėjimo poreikius ir kaip jie realizuojami.	Kaip suprantate profesinio tobulėjimo sąvoką? Kokius profesinio tobulėjimo būdus jūs renkatės?	Ar skiriate pakankamai laiko profesiniam tobulėjimui? Kuo skiriasi pradedančiųjų ir patyrusių mokytojų mokymosi poreikiai? Kokie jūsų asmeniniai profesinio tobulėjimo tikslai?
3. Refleksija ir grįžtamasis ryšys	Išsiaiškinti, kaip vyksta refleksija ir grįžtamojo ryšio procesai organizacijoje.	Kiek dažnai gaunate grįžtamąjį ryšį apie savo darbą?	Kaip grįžtamasis ryšys padeda jūsų profesiniam tobulėjimui?
4. Vadovų vaidmuo	Įvertinti vadovų indėlį į profesinį tobulėjimą.	Kokia, jūsų nuomone, yra vadovų reikšmė profesiniame tobulėjime? Kaip vadovai prisideda prie profesinio tobulėjimo jūsų organizacijoje?	Kaip vertinate individualius pokalbius su vadovais? Ar gaunate palaikymą sprenddami iššūkius?
5. Bendradarbiavimas	Atskleisti, kaip bendradarbiavimas tarp mokytojų prisideda prie profesinio augimo.	Ar jūsų mokykloje vyksta dalinimasis gerąja patirtimi?	Kiek svarbus jums yra komandinis darbas? Kaip bendradarbiavimas keičia jūsų mokymo praktiką?

2.1.3. Tyrimo duomenų rinkimas

Tyrimo duomenims rinkti pasirinktas pusiau struktūruotas interviu, kuris vykdomas gyvai, siekiant sukurti artimesnį kontaktą su tiriamaisiais. Gyvas interviu leidžia ne tik užmegzti natūralų ryšį su dalyviais, bet ir stebėti neverbalinę kūno kalbą, kuri gali praturtinti renkamus duomenis ir padėti geriau suprasti tiriamųjų patirtis (Yin, 2014; Flick, 2018). Be to, gyvas bendravimas skatina laisvesnius ir išsamesnius atsakymus, leidžiančius atskleisti nuoširdesnius respondentų atsakymus.

Interviu vykdomi X organizacijos patalpose atsiribojus nuo kitų organizacijos narių, siekiant sudaryti tinkamas sąlygas atviram pokalbiui. Kiekvienas interviu įrašomas skaitmeniniu įrenginiu, užtikrinant tikslų duomenų fiksavimą. Įrašai saugomi slaptažodžiu apsaugotoje skaitmeninėje laikmenoje, kad būtų išsaugotas duomenų konfidencialumas ir laikomasi etinių reikalavimų.

Interviu trukmė siekia nuo 30 iki 60 minučių, atsižvelgiant į dalyvių įsitraukimą ir atsakymų išsamumą. Pokalbis pradedamas neutraliais įžanginiais klausimais, siekiant sukurti pasitikėjimą

grįstą atmosferą, o vėliau pereinama prie pagrindinių tyrimo temų. Toks struktūravimas leidžia užtikrinti sistemingą duomenų rinkimą, kartu sudarant sąlygas dalyviams laisvai plėtoti savo mintis (Kvale ir Brinkmann, 2015).

Po interviu įrašai transkribuojami naudojant specializuotas transkripcijos programas ir rankiniu būdu peržiūrint tekstus, siekiant išlaikyti duomenų tikslumą. Transkripcijos metu pašalinami asmeniniai duomenys, užtikrinant dalyvių anonimiškumą (Braun ir Clarke, 2006). Transkribavimo procesas leidžia tyrėjui išsamiai susipažinti su duomenimis ir pasirengti kokybinei analizei. Atsižvelgiant į tai, kad tyrimas vykdomas aktyviai dalyvaujant dalyviams, interviu laikas ir vieta derinami individualiai, atsižvelgiant į dalyvių užimtumą ir poreikius. Kaip teigia Flick'as (2018), lankstumas planuojant susitikimus yra būtina sąlyga, užtikrinanti tyrimo sklandumą ir dalyvių įsitraukimą.

2.1.4. Atvejo aprašymas

Tyrimas buvo atliktas X mokykloje – nevalstybinėje, nuo 2015 metų veikiančioje ugdymo įstaigoje, kurioje šiuo metu mokosi apie 300 mokinių, o dirba apie 100 mokytojų. Mokykla teikia ugdymą nuo priešmokyklinės iki šeštos klasės. Mokyklos veikla grindžiama pasitikėjimo kultūra, tikslingu bendruomenės įtraukties skatinimu bei nuosekliai kuriama mokymosi organizacijos aplinka.

X mokykla pasižymi aiškia organizacine struktūra, kurioje veikia vadinamieji „hubai“ – tai tarpusavyje bendradarbiaujančios ugdymo komandos, atliekančios skirtingus funkcinius vaidmenis, dažniausiai skirtos pagal mokinių amžių. Kiekvienas *hubas* turi du atsakingus asmenis: *hubo* vadovą, kuris koordinuoja organizacinius ir kultūrinius procesus, bei ugdymo vadovą, atsakingą už ugdymo kokybę, mokytojų profesinį augimą. Tokia struktūra leidžia užtikrinti operatyvią komunikaciją, greitą sprendimų priėmimą bei efektyvų profesinio tobulėjimo poreikių identifikavimą.

Profesinio tobulėjimo veiklos mokykloje organizuojamos tikslingai ir sistemingai. Pagrindiniai mokymai vyksta mokinių atostogų metu, išskyrus Kalėdų ir Velykų atostogas. Ypatingas dėmesys skiriamas rugpjūčio mėnesio mokymams. Prieš mokslo metų pradžią intensyvių mokymų savaitę metu organizuojami kompleksiniai mokymai visiems darbuotojams. Šiame etape nauji darbuotojai yra įvedami į mokyklos kultūrą ir veiklos principus, o esami darbuotojai atnaujiną pagrindines žinias apie mokyklos misiją, vertybes, planuoja ugdymo veiklas ir kuria strateginius mokslo metų tikslus.

Mokslo metais profesinis tobulėjimas tęsiasi per struktūruotas vidines veiklas. Kartą per savaitę vyksta *hubo* susitikimai, kuriuose aptariami ugdymo turinio klausimai, reflektuojama praktika, analizuojami kylantys iššūkiai, vyksta problemų sprendimų paieška, aptariami einamieji reikalai. Be to, atskiros mažosios komandos planuoja ugdymo veiklas pagal temas, dalykus ar integracines kryptis. Vadovų komanda taip pat renkasi atskirai aptarti strateginių sprendimų, aktualių pokyčių ar iššūkių, susijusių su ugdymo procesais ar bendruomenės valdymu.

X mokykloje siekiama aktyvios tėvų įtraukties. Kiekvienoje amžiaus grupėje yra sudaroma vadinamoji „Tėvų klasė“ – tėvų bendruomenė, kuri susitinka su ugdymo komanda aptarti aktualių klausimų, siūlyti idėjų aplinkos gerinimui, dalyvauti sprendimų priėmimo procesuose. Toks modelis padeda stiprinti ryšį tarp šeimos ir mokyklos, kartu kuriant bendrą ugdymo viziją.

Tyrimo autorė X mokykloje užima ugdymo vadovės pareigas, todėl turi galimybę tiek strategiškai stebėti, tiek operatyviai dalyvauti profesinio tobulėjimo procesų planavime, įgyvendinime ir

vertinime. Ši pozicija suteikia prieigą prie giluminės profesinės refleksijos bei leidžia į tyrimą įtraukti įžvalgas, kurios pagrįstos ilgalaikė patirtimi ugdymo srityje. Dėl išvystytos profesinio tobulėjimo infrastruktūros bei aktyvios lyderystės praktikos X mokykla yra tinkamas tyrimo atvejis, leidžiantis įvertinti profesinio tobulėjimo modelių taikymą konkrečiame ir dinamiškame mokyklos kontekste.

2.1.5. Tiriamųjų aprašymas

Šiame tyrime dalyvauja 12 respondentų, kurie pasirinkti taikant patogiąją atranką. Pasak Kardelio (2016), ši atrankos strategija leidžia įtraukti lengvai prieinamus su tiriamuoju reiškiniu susijusius dalyvius ir užtikrinti jų įvairovę. Tokia įvairovė leidžia atskleisti skirtingas profesinio tobulėjimo modelių taikymo patirtis ir geriau suprasti jų veikimą konkrečiuose kontekstuose. Pasirinkta imtis atspindi skirtingų profesinių patirčių ir mokyklos bendruomenės vaidmenų įvairovę, o tai, kaip teigia Flick'as (2018), leidžia atskleisti reiškinių ypatumus konkrečiame kontekste.

Norint geriau suprasti tiriamųjų įvairovę, pateikiama jų profesinės patirties ir einamų pareigų apžvalga (žr. 5 lentelę).

5 lentelė. Tyrimo dalyvių charakteristikos.

Respondentas	Dabartinės pareigos organizacijoje	Darbo patirtis švietime	Darbo patirtis X mokykloje
R1	Pradinio ugdymo mokytoja	5 metai	<1
R2	Pradinio ugdymo mokytojas, klasės vadovas	5 metai	Antri metai
R3	Padalinio vadovė	12-13 metų	9 metai
R4	Ugdymo vadovė	~10 metų	6 metai
R5	Lietuvių kalbos gramatikos mokytoja	~1	<1
R6	Anglų kalbos mokytoja, komandos vadovė	15-17	6 metai
R7	Priešmokyklinės klasės vadovė	~3 metai	Treti metai
R8	Auganti mokytoja	2 metai	2 metai
R9	Pradinių klasių mokytoja ir komandos vadovė	6 metai	6 metai
R10	Neformaliojo ugdymo vadovė	3 metai	3 metai
R11	Pradinio ugdymo mokytoja	1,5 metų	1,5 metų
R12	Ketvirtos klasės vadovė, matematikos mokytoja	7-8 metai	4 metai

Respondentų grupę sudaro darbuotojai, kurių profesinis stažas svyruoja nuo pirmųjų darbo metų iki daugiau nei dešimtmečio patirties švietimo srityje. Pirmamečiai tiriamieji šioje organizacijoje dirba neseniai, kai kurie jų yra turėję ankstesnės patirties kitose švietimo įstaigose, o dalis jų – visiškai nauji švietimo sektoriuje. Ši įvairovė leidžia analizuoti, kaip profesinio tobulėjimo modeliai padeda tiek pradedantiems specialistams, tiek patyrusiems pedagogams augti profesinėje srityje. Taip pat dalyviai skiriasi darbo stažu konkrečioje organizacijoje – nuo mažiau nei vienerių iki devynerių metų. Tokia įvairovė suteikia galimybę vertinti profesinio tobulėjimo modelių veikimą tiek naujai įsiliejusių, tiek ilgamečių bendruomenės narių akimis.

Dalyvių profesinės specializacijos taip pat yra įvairios: tarp jų yra pradinių klasių mokytojų, anglų kalbos mokytojų, neformaliojo ugdymo vadovas, kultūros vadovas, mokytojo asistentas, ugdymo vadovų ir padalinio vadovas. Tokia profesinė įvairovė leidžia įvertinti profesinio tobulėjimo modelių taikymą skirtinguose švietimo vaidmenyse ir veiklose. Kaip teigia Creswell'as (2014), tyrimo imties įvairumas padeda užtikrinti gilų ir daugiasluksnį tyrimo objekto supratimą. Dalyvių pasirinkimas orientuotas į gebėjimą reprezentuoti įvairias mokyklos bendruomenės grupes, taip siekiant išgirsti skirtingas patirtis, nuomones ir profesinio tobulėjimo poreikius. Kaip teigia Bitinas, Rupšienė ir Žydžiūnaitė (2008), duomenų turtingumas ir kontekstinė įvairovė yra esminiai kokybinio tyrimo požymiai, leidžiantys išsamiai atskleisti tiriamąjį reiškinį.

2.1.6. Tyrimo etika

Tyrimo etikos principai yra svarbi šio darbo dalis, padedanti užtikrinti sąžiningą, pagarbią ir etiškai pagrįstą tyrimo eigą. Remiantis Kardeliu (2016), esminiai etiniai principai apima dalyvių informavimą, savanorišką dalyvavimą ir konfidencialumo užtikrinimą. Šiame tyrime sąmoningai laikomasi šių principų, siekiant sukurti saugią ir pasitikėjimu grįstą aplinką.

Prieš interviu pradžią dalyviai yra supažindinami su tyrimo tikslais, eiga ir duomenų panaudojimu. Jie turi galimybę užduoti klausimus ir išsakyti abejones ir tik vėliau sprendžia, ar nori dalyvauti. Kaip teigia Bitinas, Rupšienė ir Žydžiūnaitė (2008), aiškus dalyvių informavimas padeda išvengti nesusipratimų ir stiprina tyrimo skaidrumą. Taip pat tyrime laikomasi savanoriškumo principo – dalyviai gali bet kuriuo tyrimo etapu pasitraukti iš tyrimo be jokių pasekmių (Kardelis, 2016). Tai leidžia jiems jaustis užtikrintai ir saugiai.

Tyrimo metu užtikrinamas konfidencialumas. Atskleidžiama tik dalyvių lytis, užimamos pareigos ir darbo patirtis. Dalyvių tapatybė nėra atskleidžiama, o visi surinkti duomenys yra anonimizuojami ir saugomi slaptažodžiu apsaugotose skaitmeninėse laikmenose. Prieigą prie šių duomenų turi tik tyrėjas.

Galiausiai, tyrimo duomenys analizuojami ir pateikiami objektyviai, vengiant šališkumo ar interpretacijų iškraipymo. Dalyviams, jei jie pageidauja, suteikiama galimybė susipažinti su tyrimo rezultatais. Kaip teigia Flick'as (2014), skaidrumas ir etiškumas yra būtinos sąlygos siekiant užtikrinti tyrimo patikimumą.

2.2. Duomenų analizė

Surinkus tyrimo duomenis, pereinama prie jų analizės. Šiame etape siekiama išsamiai išnagrinėti gautus atsakymus ir suprasti, kaip mokytojų patirtys bei įžvalgos atspindi profesinio tobulėjimo modelių taikymą. Analizės metu stengiamasi ne tik aprašyti tiriamųjų patirtis, bet ir išskirti svarbiausias temas bei atskleisti jų prasminius ryšius. Šiame poskyryje pristatomas pasirinktas duomenų analizės metodas ir aptariamos priemonės, taikomos duomenų patikimumui bei validumui užtikrinti.

2.2.1. Tyrimo duomenų analizės metodas

Šiame tyrime taikoma turinio analizė, kuri, kaip nurodo Kardelis (2016), yra tinkama kokybiniais tyrimams, siekiant sistemingai išskirti pagrindines temas, sąvokas ir jų tarpusavio ryšius. Turinio analizė leidžia atskleisti tiriamųjų patirtis ir nuomones, pagrindžiant gautus duomenis interpretacija. Kaip pabrėžia Bitinas, Rupšienė ir Žydžiūnaitė (2008), kokybinė turinio analizė dažnai siejama su

kvazistatistiniu požiūriu, kai kokybiniai duomenys papildomai interpretuojami remiantis sąvokų dažniu, jų tarpusavio ryšiais bei pateikiami lentelių formatu – su išskirtomis kategorijomis, subkategorijomis ir įrodančiais teiginiais. Tai padeda sistemingiau pateikti tyrimo duomenis ir užtikrinti jų interpretacinį aiškumą.

Analizės procesas pradedamas nuo interviu duomenų transkribavimo, kuris atliekamas tiksliai ir nuosekliai. Pasak Bitino, Rupšienės ir Žydžiūnaitės (2008), kruopšti transkripcija leidžia užtikrinti duomenų autentiškumą ir pagrįstumą. Vadovaujantis Kardelio (2016) rekomendacija, duomenų rinkimui naudojami tik garsiniai įrašai, kad tyrimo dalyviai jaustųsi mažiau pažeidžiami ir galėtų laisviau atsiskleisti. Transkribuoti tekstai kelis kartus perskaitomi, siekiant geriau įsigilinti į turinį ir išryškinti reikšmingas mintis.

Toliau atliekamas atvirasis kodavimas – atrenkami reikšmingi duomenų fragmentai ir jiems priskiriami pirminiai kodai. Vėliau šie kodai grupuojami į platesnes kategorijas, atspindinčias pagrindinius profesinio tobulėjimo modelių aspektus. Atsiradus poreikiui, formuojamos ir subkategorijos, kurios leidžia detaliau atskleisti specifinius patirčių niuansus. Bitinas, Rupšienė ir Žydžiūnaitė (2008) akcentuoja, kad duomenų analizės metu ypač svarbu išlaikyti struktūruotą aprašymą, o vėliau – pereiti prie interpretacijos, kad būtų išlaikytas tyrimo aiškumas ir loginė nuosekli eiga. Toks struktūravimas suteikia analizei aiškumo ir gylio, leidžia sistemingai atskleisti tiek bendrus, tiek individualius tyrimo dalyvių patirties bruožus. Analizės procese laikomasi indukcinio principo – temos ir kategorijos kyla iš pačių duomenų, o ne tik iš išankstinių teorinių prielaidų. Kaip pabrėžia Kardelis (2016), toks požiūris leidžia tyrimui išlikti atviram naujoms įžvalgoms ir neįsprausti duomenų į iš anksto nustatytus rėmus.

Atliekant duomenų analizę naudojama kokybinės analizės programa MAXQDA, padedanti sistemingai koduoti duomenis ir išlaikyti duomenų analizės nuoseklumą. Taip pat taikoma nuolatinė lyginamoji analizė, leidžianti stebėti panašumus ir skirtumus tarp skirtingų dalyvių patirčių ir požiūrių (Yin, 2014). Teminės kategorijos ir subkategorijos galiausiai padeda nuosekliai ir išsamiai atskleisti mokytojų profesinio tobulėjimo modelių taikymo ypatumus pasirinktoje organizacijoje.

2.2.2. Tyrimo duomenų patikimumas ir validumas

Siekiant užtikrinti tyrimo patikimumą, interviu yra sudaromi iš nuoseklių, aiškiai su tyrimo tikslais susietų klausimų, leidžiančių sistemingai rinkti duomenis. Visos interviu sesijos įrašomos ir transkribuojamos, taip sumažinant perfrazavimo riziką ir duomenų interpretavimo klaidų tikimybę. Tokiu būdu stiprinamas rezultatų patikimumas ir analitinio proceso objektyvumas (Miles, Huberman ir Saldaña, 2014).

Tyrimo validumas grindžiamas keliomis strategijomis. Pirmiausia, tiriamųjų grupės įvairovė – skirtingų dalykų mokytojai ir vadovai – užtikrina platesnį patirčių ir požiūrių spektrą, kuris leidžia gauti turtingesnius ir išsamesnius duomenis. Antra, esant poreikiui kiekvienam dalyviui suteikiama galimybė susipažinti su transkripcijomis ir patvirtinti pateiktos informacijos tikslumą, taip užtikrinant, kad duomenys būtų interpretuojami sąžiningai ir tiksliai (Kardelis, 2016).

Analizės procese duomenys yra koduojami, o temos ir kategorijos išskiriamos remiantis aiškia, nuoseklia metodologine logika, kad būtų išlaikytas ryšys tarp surinktų duomenų ir galutinių tyrimo išvadų. Tokiu būdu siekiama ne tik analitinio tikslumo, bet ir interpretacijų pagrįstumo.

Kadangi tyrime dalyvauja vienos organizacijos – X mokyklos – darbuotojai, ypatingas dėmesys skiriamas konfidencialumo ir anonimiškumo užtikrinimui. Dalyviai iš anksto informuojami, kad jų pateikti duomenys bus naudojami tik moksliniais tikslais ir nebus siejami su konkrečiais asmenimis. Duomenys apdorojami naudojant pseudonimus ir saugomi slaptažodžiu apsaugotose skaitmeninėse laikmenose. Tokios priemonės leidžia sumažinti galimas rizikas ir sustiprinti tiriamųjų pasitikėjimą tyrimu.

Galiausiai, siekiant išlaikyti ryšį su teorine tyrimo baze, duomenų analizė orientuojama į profesinio tobulėjimo modelių literatūroje išskirtas sąvokas ir temas, leidžiančias susieti gautus rezultatus su platesniu moksliniu kontekstu.

3. Mokytojų profesinio tobulėjimo bruožai X mokyklos atveju

Šiame skyriuje pristatomi kokybinio tyrimo rezultatai, atskleidžiantys mokytojų profesinio tobulėjimo ypatumus X mokyklos atveju. Tyrimas buvo vykdomas naudojant pusiau struktūruotus interviu, o gauti duomenys analizuoti taikant turinio analizės metodą su MAXQDA programa. Analizės metu buvo išskirtos pagrindinės temos ir subkategorijos, atskleidžiančios mokytojų tobulėjimo būdus, kylančius iššūkius, gaunamą palaikymą bei pasirenkamas profesinio tobulėjimo formas. Rezultatų pristatymas struktūruojamas pagal temines grupes, duomenys iliustruojami lentelėmis ir tyrimo dalyvių citatomis.

3.1. Tyrimo rezultatai

Šiame skyriuje pateikiami mokytojų profesinio tobulėjimo ypatumai X mokyklos atveju, išryškėję analizuojant pusiau struktūruotų interviu duomenis. Remiantis turinio analizės metodu, buvo identifikuotos pagrindinės temos: organizacinė aplinka, asmeninis profesinis tobulėjimas, refleksija ir grįžtamasis ryšys, vadovų vaidmuo, bendradarbiavimas. Taip pat, atlikus visus interviu, išryškėjo papildomos svarbios temos, pateikiamas X mokyklos profesinio tobulėjimo procesų vertinimas. Kiekviena tema detaliai nagrinėjama per jai būdingas subkategorijas, atskleidžiant įvairius profesinio tobulėjimo aspektus, patirtis bei iššūkius. Tyrimo duomenys iliustruojami tyrimo dalyvių citatomis, siekiant pagrįsti išvadas ir suteikti autentiškumo pateikiamiems rezultatams.

Analizė grindžiama pasirinktu teoriniu profesinio tobulėjimo modeliu, tačiau tyrimo metu taip pat siekta išsiaiškinti, kaip šį profesinio tobulėjimo procesus vertina X mokyklos darbuotojai. Pateikiamas jų požiūris į taikomų būdų privalumus, iššūkius bei galimas tobulinimo kryptis, taip papildant teorinę analizę praktinėmis įžvalgomis iš organizacijos vidaus. Rezultatų pristatymas pradedamas nuo organizacinės aplinkos ir mokyklos kultūros analizės, po to aptariamas profesinio tobulėjimo galimybių prieinamumas ir asmeninio tobulėjimo raiška. Toliau nagrinėjamos refleksijos ir grįžtamojo ryšio praktikos, vadovų palaikymo vaidmuo, mokytojų bendradarbiavimo formos, o galiausiai pateikiamas X mokyklos profesinio tobulėjimo proceso vertinimas.

3.1.1. Organizacinė aplinka

Organizacinės aplinkos tyrimas X mokykloje atskleidė, kad mokytojų profesinio tobulėjimo procesus stipriai veikia pasitikėjimu, palaikymu ir bendradarbiavimu grįsta kultūra. Šios aplinkos poveikis buvo analizuojamas per keletą subkategorijų, kurios išryškėjo interviu metu. Pirmiausia, buvo išskirtos profesinio tobulėjimo galimybių prieinamumo ir organizacinės struktūros subkategorijos, kurios rodo, kokiais būdais mokykloje yra kuriamos palankios sąlygos tobulėti ir kokie organizaciniai pokyčiai gali daryti įtaką šiam procesui. Toliau nagrinėjama mokyklos kultūra, kurios svarba pabrėžiama tiek organizacinių pokyčių, tiek bendradarbiavimo kontekste. Ši analizė pateikiama 5 lentelėje, kurioje atsakymai suskirstyti pagal pagrindines kategorijas ir subkategorijas. Lentelėje pateikiamos tiesioginės respondentų citatos, kurios padeda geriau suprasti, kaip šis aspektas pasireiškia kasdienėje mokyklos praktikoje.

Dauguma respondentų pabrėžė, kad X mokyklos atmosfera yra išskirtinai palanki augimui, nes čia mokytojai jaučiasi saugūs ir vertinami ne tik kaip specialistai, bet ir kaip asmenybės. Viena iš tiriamųjų atkreipė dėmesį, kad „žmonės čia jaučiasi gerai. Tikrai. Dauguma šypsosi, palaiko vieni kitus“ (R1), pabrėždama, jog teigiama emocinė atmosfera yra neatsiejama nuo kasdienio mokyklos gyvenimo. Šią nuostatą patvirtina ir kita respondentė, teigdama, kad „kai jautiesi gerai, tada norisi ir

stengtis, ir augti, ir domėtis“ (R1), taip akcentuodama tiesioginį ryšį tarp teigiamos emocinės atmosferos ir motyvacijos profesiniam tobulėjimui. Šiame kontekste galima daryti išvadą, kad X mokyklos organizacinė aplinka ne tik sudaro palankias sąlygas profesinei veiklai, bet ir padeda stiprinti mokytojų motyvaciją.

Svarbus organizacinės kultūros bruožas – darbuotojų palaikymas ir bendradarbiavimas. Respondentai pabrėžė, kad X mokykloje, net ir tada, kai mokytojai patys tiesiogiai nesikreipia prašydami pagalbos, visada atsiranda žmonių, kurie pastebi ir pasirengę padėti. Kaip teigė viena iš tiriamųjų: „kai turi problemų ar kažkas nesiseka – visada atsiras, kas padės. Net jei neprašai. Žmonės mato, pastebi, reaguoja“ (R1). Tai rodo, kad palaikymas X mokykloje yra savaimė suprantama mokyklos kultūros dalis, nes mokytojai rūpinasi vieni kitais. Kita respondentė pridūrė: „aš pati taip jaučiuosi – kad jei esi linkęs į ryšį, tai ir gauni“ (R11), išryškindama, kad tokia pagalba yra abipusė ir grindžiama pasitikėjimu bei atvirumu. Tokia palaikymo kultūra ne tik mažina stresą, bet ir stiprina bendruomeniškumo jausmą, kuris tampa pagrindu nuolatiniam profesiniam tobulėjimui.

Pasitikėjimas darbuotojais yra dar viena reikšmingas organizacinės aplinkos aspektas. Mokykloje vyraujantis lyderystės stilius grindžiamas ne kontrole, o įgalinimu, leidžiančiu mokytojams patiems prisiimti atsakomybę už savo veiklą ir tobulėjimą. Respondentų teigimu, vadovai dažnai leidžia suprasti, kad „mes neužsiimam kontrole, mes pasitikim“ (R11), tai realiai juntama kasdienėje veikloje. Pasak vienos mokytojos, „vadovas mums duoda įrankius, bet kaip juos naudosim – jau mūsų pačių reikalas“ (R11), todėl profesinis tobulėjimas čia suvokiamas ne kaip institucinis reikalavimas, o kaip asmeninė vertybė. Šis pasitikėjimas leidžia mokytojams dirbti savarankiškai, bet kartu žinant, kad jie turi visą reikalingą palaikymą. Tai stiprina jų motyvaciją ir skatina imtis iniciatyvos. Taip pat suteikia laisvę bandyti naujus metodus ir reflektuoti apie savo veiklą be baimės, kad už tai bus nubausti.

Pagarba individualumui taip pat yra vienas ryškiausių X mokyklos organizacinės aplinkos bruožų. Respondentai akcentuoja, kad organizacija ne tik toleruoja, bet ir skatina individualius mokytojų skirtumus: „čia niekas nespaudžia būti kažkokiu vienuodu. Vieni santūresni, kiti – labiau emocionalūs. Ir niekas nesako, kad vienas geresnis už kitą“ (R11). Ši nuostata leidžia mokytojams jaustis vertinamais ne tik už tai, kad atitinka standartus, bet ir už jų unikalumą ir individualias stiprybes. Priimant individualumą, sustiprinami tarpusavio ryšiai, kurie, kaip rodo tyrimo duomenys, yra svarbūs kuriant bendruomenę, grindžiamą pasitikėjimu ir palaikymu.

Svarbu paminėti, kad X mokykloje nuolatinio tobulėjimo siekis yra neatsiejama organizacijos dalis, taikoma kasdienėje veikloje ir atsispindinti bendruomenės požiūryje. Tyrimo duomenimis, mokykloje egzistuoja savaiminis lūkestis nuolat tobulėti, kuris kyla ne iš išorinių reikalavimų, bet iš vidinės motyvacijos. Kaip pastebėjo viena respondentė, „čia labai stipriai jaučiama, kad tobulėjimas yra nuolatinis procesas, o ne kažkoks vienkartinis projektas“ (R7). Kita mokytoja pabrėžė, jog „nėra taip, kad kartą per metus nueini į seminarą ir jau – viskas. Čia nuolat turi judėti, galvoti, augti“ (R8). Šios išvalgos rodo, kad X mokyklos kultūroje nuolat skatinamas profesinio tobulėjimo tęstinumą. Mokytojai yra skatinami ne tik reflektuoti savo praktiką, bet ir ieškoti naujų metodų bei prisitaikyti prie pokyčių. Toks požiūris į tobulėjimą, kaip į nuolatinę profesinės veiklos dalį, suteikia tvirtą pagrindą profesiniam augimui, kuris, remiantis tyrimo duomenimis, yra viena iš pagrindinių šios organizacijos stiprybių.

Organizacinė aplinka X mokykloje pasižymi lankstumu – tai nėra statiška struktūra, o nuolat kintanti ir prisitaikanti sistema. Kaip teigė viena respondentė, „tai labai gyvas organizmas. Būna bangavimų – vieni daugiau įsitraukia, kiti pavargsta, vieni įkvėpti, kiti pervargę“ (R11). Tai atspindi natūralų emocinių būsenų pokytį, būdingą gyvoms organizacijoms. Šis procesas leidžia suprasti, kad organizacijos gebėjimas palaikyti mokytojus neapsiriboja tik stabilumo išlaikymu – jis taip pat reiškiasi gebėjimu prisitaikyti prie nuolat kintančių bendruomenės poreikių. Tokia aplinka suteikia mokytojams galimybę jaustis supracinamiems net ir sudėtingų etapų metu.

6 lentelė. X mokyklos organizacinės aplinkos kategorijos analizė

Kategorija	Subkategorija	Pagrindžianti citata
Organizacinė aplinka	Profesinio tobulėjimo galimybių prieinamumas	„Man atrodo, kad tai jau yra įaugę į kasdienybę. Kad tu turi mokytis – ar savarankiškai, ar grupėje, ar per susirinkimus, ar per asmeninius pokalbius. Yra įvairios formos ir jos visos prisideda prie profesinio augimo.“ (R10) . „Man atrodo, kad pas mus labai aktyvi kultūra. Net dabar, kai girdžiu, kas vyksta, tai visi tik ir nori kažkur dalyvauti, važiuoti į „Erasmus“ projektus, mokytis, gauti papildomas kompetencijas. Mokytojai patys ieško galimybių.“ (R8) „Mokytojai patys ieško galimybių. Ir organizacija palaiko – jei matai, kad nori tobulėti, tai sako: „Gera, žiūrėsim, derinsim.“ (R8)
	Organizacinė struktūra	„Buvo etapas, kai vis keitė komandas – nepasiteisino. Kai žmogui nuolat keičiasi vadovas, nebelieka santykio. O santykis labai svarbus.“ (R3) „Aš manau, kad struktūra turi būti lanksti ir turėtų leisti keisti kažką, jei reikia. Kai viskas užfiksuota, kartais nebežinau, kur eiti ir ką daryti, todėl struktūros lankstumas labai svarbus.“ (R6) „<...> kai organizacija didelė, sunku visur suspėti, visur dalyvauti. Todėl ir tas vadovų skirstymas į mažesnes grupes, komandas, yra logiškas.“ (R3)
	Mokyklos kultūra	„Žmonės čia jaučiasi gerai. Tikrai. Dauguma šypsosi, palaiko vieni kitus... Tai labai priklauso ir nuo mūsų pačių. Kaip pats esi nusiteikęs, tokią energiją ir gauni iš kitų.“ (R1) . „Man atrodo, kad labiausiai tai formuojama kultūra. Nuolat yra pokyčiai, kažkokie bandymai tobulėti, ieškoti, keisti. Nesvarbu, ar tie pokyčiai visada pasiteisina – pats noras kažką gerinti jau verčia ir tave neatsilikti.“ (R7)

Apibendrinant galima teigti, kad X mokyklos organizacinė aplinka kuria tvirtą profesinio tobulėjimo pagrindą ne vien pasitelkiant formalius instrumentus, bet kuriant gilius tarpasmeninius ryšius, taikant pasitikėjimu grįstą lyderystę ir vertinant kiekvieno autentiškumą. Tai aplinka, kurioje profesinis augimas suvokiamas kaip natūralus, organiškai procesas, o ne priverstinė prievola, leidžianti mokytojams augti kaip profesionalams ir kaip asmenybėms.

3.1.2. Asmeninis profesinis tobulėjimas

Asmeninio profesinio tobulėjimo tyrimas X mokykloje atskleidė, kad mokytojų profesinio tobulėjimo procesus formuoja nuolatinio augimo, savirefleksijos ir asmeninio atsakomybės jausmo skatinimas. Šios aplinkos poveikis buvo analizuojamas per keletą subkategorijų, išryškėjusių interviu metu.

Pirmiausia, buvo išskirtos profesinio tobulėjimo sampratos ir pasirenkamų tobulėjimo būdų subkategorijos, kurios atskleidžia, kaip mokytojai supranta profesinio tobulėjimo reikšmę ir kokius metodus pasitelkia savo įgūdžiams gerinti. Toliau analizuojama skirto laiko profesiniam tobulėjimui subkategorija, kurios dėka išryškėja, kaip mokytojai subalansuoja darbą ir tobulėjimą, kokie iššūkiai kyla dėl laiko trūkumo, tačiau kartu kaip jie randa būdų nuolat tobulėti. Ši analizė pateikiama 7 lentelėje, kurioje atsakymai suskirstyti į subkategorijas. Lentelėje pateikiamos tiesioginės respondentų citatos, kurios padeda geriau suprasti, kaip šios temos atsispindi mokytojų kasdienėje veikloje, ir kokie iššūkiai bei galimybės formuoja jų profesinį tobulėjimą.

Asmeninis profesinis tobulėjimas X mokykloje yra vertinamas kaip nuolatinis, holistinis procesas, apimantis ne tik profesines žinias, bet ir asmeninį augimą. Profesinis tobulėjimas X mokykloje yra dinamiškas procesas, apimantis įvairius būdus ir metodus, kuriuos mokytojai naudoja savo profesiniam augimui. Pagrindinė šio proceso dalis yra nuolatinis mokymasis, kuris apima tiek formalius, tiek neformalius mokymosi metodus, tačiau ne mažiau svarbus yra ir laiko valdymas, nes jis dažnai tampa iššūkiu, kai kalbama apie profesinio tobulėjimo galimybes ir jų pasiekiamumą.

Mokytojai X mokykloje pasitelkia įvairius metodus, siekdami tobulinti savo profesinius įgūdžius. Iš atsakymų matyti, kad formalusis mokymasis (kursai, universitetai, seminarai) ir neformalus mokymasis (mokymasis iš kolegų, savarankiškas studijavimas) papildo vienas kitą, leidžiant mokytojams tobulėti įvairiose srityse. Viena respondentė pažymėjo: „Man labai patinka mokytis – skaitau knygas, stebiu, kaip kiti moko, renku idėjas.“ (R7) Tai rodo, kad mokytojai aktyviai dalyvauja tiek formaliuose mokymuose, tiek praktiniuose mokymosi procesuose, kad gautų kuo daugiau naudingos informacijos.

Vienas iš dažniausių mokymosi būdų, kuris buvo paminėtas daugelyje atsakymų, yra formalusis mokymasis. Kaip teigė viena respondentė: „Pirmiausia – formalusis mokymasis, kaip universitetai: bakalaurs, magistras, doktorantūra. Taip pat įvairūs kursai, kuriuos teikia švietimo įstaigos ar privatūs teikėjai.“ (R10) Tai rodo, kad mokytojai vertina galimybę gilinti žinias universiteto ir seminarų lygmenyje, kad galėtų įgyti papildomų kvalifikacijų ir tobulinti savo profesinius gebėjimus.

Be formalių mokymosi būdų, didelę reikšmę mokytojai X mokykloje teikia neformaliems mokymosi metodams, tokiems kaip kolegų stebėjimas ir praktinis mokymasis. Kaip pažymėjo viena respondentė: „Tai vienas iš aspektų – knygų skaitymas arba dabar jau ir klausymas. Tada straipsniai – tiek moksliniai, tiek tokie labiau praktiniai, kur gali rasti idėjų iškart pritaikymui. Dalyvauju seminaruose – tiek gyvai, tiek peržiūrėdama įrašus.“ (R12) Tai rodo, kad mokytojai nuolat ieško būdų gauti naujų žinių ir įgūdžių, kad galėtų efektyviai pritaikyti juos kasdienėje veikloje.

Vienas iš didžiausių iššūkių, su kuriais susiduria mokytojai X mokykloje, yra laiko trūkumas. Daugelis mokytojų pažymėjo, kad nors profesinio tobulėjimo galimybės yra prieinamos, laiką joms skirti yra sudėtinga dėl didelio darbo krūvio. Kaip teigia viena respondentė: „Man atrodo vienas iš tokių – laiko stoka. Darbų labai daug, ir kartais fiziškai nespėji visur sudalyvauti, visko pasiimti. Dalies mokymų vyksta per atostogas, tačiau norėtų daugiau tikslingų mokymų ir gebėjimo valdyti savo laiką.“ (R4) Tai atskleidžia, kad laiko trūkumas tampa svarbiu faktorium, ribojančiu mokytojų galimybes dalyvauti profesinio tobulėjimo veiklose.

Kitas respondentų pastebėjimas – kad laiko valdymas yra esminis, norint subalansuoti darbą su profesiniu tobulėjimu. Kaip sakė viena iš tiriamųjų: „Bet, aišku, sudėtinga viską suderinti – laiko

trūksta.“ (R8) Ši citata rodo, kad mokytojams sunku suderinti darbą, profesinį tobulėjimą ir asmeninį gyvenimą, ypač kai jie yra labai užimti kasdieniais darbais.

Vis dėlto, daugelis mokytojų siekia rasti būdų, kaip tobulėti, nepaisant laiko trūkumo. Kaip teigia viena respondentė: „Manau, kad pagal mano darbo krūvį ir sveikatą – pakankamai. Aišku, visada norėtusi dar daugiau, bet stengiuosi nuolat kažką naujo išmokyti, augti kartu su mokiniais.“ (R6) Tai rodo, kad, nepaisant laiko ribotumo, mokytojai X mokykloje aktyviai ieško galimybių tobulėti ir augti kartu su mokiniais, kas yra svarbi profesinio tobulėjimo dalis.

7 lentelė. X mokyklos asmeninio profesinio tobulėjimo kategorijos analizė.

Kategorija	Subkategorija	Pagrindžianti citata
Asmeninis profesinis tobulėjimas	Profesinio tobulėjimo samprata	„Profesinis tobulėjimas man tai toks dalykas, kur vis ieškai, kaip geriau daryti, kaip geriau mokytis“ (R1) „Man profesinis tobulėjimas yra savybių, kurias turiu, ugdymas arba išnaudojimas konkrečioje profesinėje srityje.“ (R10) „Pirmiausia – tai mokymasis. Nauji dalykai. Bandytas tobulinti tai, ką jau darai. Ieškojimas, kaip veiklą padaryti efektyvesnę. Man profesinis tobulėjimas – tai ir papildomi kursai, bet ir labai daug vidinio darbo.“ (R11) „Man profesinis tobulėjimas – tai nuolatinis augimas. Ir darbe, ir asmeniškai“ (R12) „tai man atrodo, kad tas profesinis tobulėjimas vyksta etapais. Pradžioje – teorinės žinios iš universiteto, tada pradeda gilintis į praktinius dalykus: klasės valdymą, kultūrą, kaip atliepti vaikų poreikius...“ (R3) „Man profesinis tobulėjimas – tai kasdienė veikla. Mokaisi tiesiog dirbdamas su vaikais, nes kiekviena situacija duoda naujos patirties.“ (R5)
	Pasirenkami profesinio tobulėjimo būdai	„Man labai patinka mokytis – skaitau knygas, stebiu, kaip kiti moko, renku idėjas“ (R7) „Pirmiausia – formalusis mokymasis, kaip universitetai: bakalauro, magistras, doktorantūra. Taip pat įvairūs kursai, kuriuos teikia švietimo įstaigos ar privatūs teikėjai. Kitas būdas – savarankiškas mokymasis: knygų skaitymas, mokymasis iš kolegų, stebėjimas, kaip dirba kiti.“ (R10) „Tai vienas iš aspektų – knygų skaitymas arba dabar jau ir klausymas. Tada straipsniai – tiek moksliniai, tiek tokie labiau praktiniai, kur gali rasti idėjų iškart pritaikymui. Dalyvauju seminaruose – tiek gyvai, tiek peržiūrėdama įrašus“ (R12)
	Skiriamas laikas profesiniam tobulėjimui	„Man atrodo vienas iš tokių – laiko stoka. Darbų labai daug, ir kartais fiziškai nespėji visur sudalyvauti, visko pasiimti. dalis mokymų vyksta per atostogas, tačiau norėtų daugiau tikslingų mokymų ir gebėjimo valdyti savo laiką.“ (R4) „<...> bet, aišku, sudėtinga viską suderinti – laiko trūksta“ (R8) „Manau, kad pagal mano darbo krūvį ir sveikatą – pakankamai. Aišku, visada norėtusi dar daugiau, bet stengiuosi nuolat kažką naujo išmokyti, augti kartu su mokiniais“ (R6).

Profesinio tobulėjimo procesas X mokykloje apima įvairius metodus ir iššūkius, tačiau mokytojai stengiasi nuolat tobulėti tiek formaliais, tiek neformaliais būdais. Skiriamas laikas profesiniam tobulėjimui dažnai tampa problema, tačiau mokytojai X mokykloje ištraukia į šį procesą net ir tada, kai laiką tam reikia kruopščiai planuoti ir subalansuoti. Profesinis tobulėjimas čia nėra tik formalūs kursai, bet ir kasdieniai mokymosi procesai, kurie padeda mokytojams augti ir tobulėti tiek profesiniu, tiek asmeniniu lygmeniu.

3.1.3. Refleksija ir grįžtamasis ryšys

Grįžtamasis ryšys yra viena iš svarbiausių profesinio tobulėjimo priemonių X mokykloje. Mokytojai pripažįsta, kad grįžtamasis ryšys ne tik padeda atpažinti jų stipriąsias puses, bet ir suteikia galimybę išsiaiškinti, kuriose srityse reikalingas tobulėjimas. Atsakymai, pateikti 8 lentelėje, parodo, kad grįžtamasis ryšys, tiek teigiamas, tiek konstruktyvus, yra svarbi motyvavimo ir tobulėjimo priemonė, leidžianti mokytojams nuolat reflektuoti ir tobulėti.

Mokytojai X mokykloje dažnai gauna pozityvų grįžtamąjį ryšį, kuris skatina juos jaustis vertinamiems ir motyvuotiems. Kaip teigia viena respondentė: „Čia žmonės labai dažnai teikia teigiamą grįžtamąjį ryšį...“ (R10) Tai rodo, kad mokytojai vertina nuolatinį pripažinimą už savo pasiekimus. Tokie atsiliepimai skatina pasitikėjimą savimi ir leidžia mokytojams jaustis užtikrintais savo profesiniame kelyje.

Tačiau, nors teigiamas grįžtamasis ryšys yra svarbus, daugelis respondentų pabrėžė, kad konkretūs ir konstruktyvūs patarimai būtų dar labiau naudingi. Kaip pažymėjo viena respondentė: „Grįžtamojo ryšio iš vadovų galėtų būti daugiau, ir tokio konkretnesnio. Ne tik pagyrimo, bet ir pasiūlymų iš šono – kur toliau judėti.“ (R11). Tai rodo, kad mokytojai nori ne tik būti pripažinti už savo pasiekimus, bet ir gauti konstruktyvų grįžtamąjį ryšį, kuris padėtų jiems orientuotis, kur ir kokiais būdais dar reikia tobulėti.

Grįžtamojo ryšio dažnumas taip pat buvo paminėtas kaip svarbus faktorius. Kaip teigia viena tiriamoji: „Labai laukiu to pavasarinio grįžtamojo ryšio – kai paklausia, kaip tau sekasi, kaip jautiesi.“ (R1). Tai rodo, kad mokytojai vertina reguliarių ir atidų vadovų dėmesį, nes tokiu būdu jie gali įvertinti savo progresą ir nustatyti tolesnius tobulėjimo tikslus. Reguliarus grįžtamasis ryšys padeda užtikrinti, kad mokytojai yra palaikomi viso proceso metu ir kad jie gali gauti atsiliepimus ne tik po didžiųjų įvykių ar pasiekimų, bet ir kasdienėje veikloje.

Nors grįžtamasis ryšys daugelyje atvejų yra vertinamas teigiamai, kai kurie respondentai taip pat pabrėžė, kad grįžtamojo ryšio kokybė kartais gali būti ribota. Kaip teigia viena respondentė: „Man gal labiausiai trūksta tikslumo patarimuose ir komentaruose. Nes kai vyksta pokalbiai – dažnai jie labai bendri.“ (R7). Tai rodo, kad mokytojai siekia gauti ne tik pozityvų, bet ir aiškų bei konkrečių rekomendacijų, kurios leistų jiems aiškiai suvokti, kaip pagerinti savo praktiką ir kokių veiksmų imtis tolesniam tobulėjimui.

Grįžtamasis ryšys ir refleksija yra glaudžiai susiję, nes teikiami patarimai ir atsakymai ne tik padeda mokytojams atpažinti savo stipriąsias puses, bet ir nurodo sritis, kuriose dar reikia gilinti žinias. Grįžtamasis ryšys skatina savikritiką ir atvirumą tobulėjimo galimybėms, todėl jis tampa nepakeičiama priemone, padedančia mokytojams augti tiek profesinėje, tiek asmeninėje srityse.

Apibendrinant, grįžtamasis ryšys X mokykloje yra esminė mokytojų profesinio tobulėjimo dalis, kuri leidžia ne tik įvertinti jų pasiekimus, bet ir suteikia vertingų nurodymų, kaip tobulėti. Pozityvūs atsiliepimai, kartu su konstruktyviais ir konkrečiais patarimais, skatina nuolatinį augimą ir geresnį darbą, o tai, savo ruožtu, prisideda prie efektyvesnės mokymo praktikos kūrimo.

8 lentelė. X mokyklos refleksijos ir grįžtamojo ryšio kategorijos analizė.

Kategorija	Subkategorija	Pagrindžianti citata
Refleksija ir grįžtamasis ryšys	Mentorystė	„Taip, turiu mentorių. Turime numatytus metinius pokalbius, keletą kartų per metus susitinkame.“ (R6) „<...>mokausi būti gera mentore – daug skaitau, konsultuojuosi su savo mentore, ieškau sprendimų.“ (R6) „Bet ir mokytoja, su kuria dirbu klasėje – irgi yra kaip mentorius. Iš jos tiek daug išmokau“ (R8) „Aš pati neturiu priskirto mentorius, nes atėjau su patirtimi, tai gal net neprašiau pagalbos. Bet kiti mokytojai, ypač pirmus metus dirbantys – jie tikrai turi, kas padeda. Yra žmonės, į kuriuos galima kreiptis, turim ir ugdymo vadovų, kurie visada pagelbėja. Ir ne tik dėl formalių klausimų, bet ir dėl emocinių dalykų.“ (R1) „Taip, tikrai turiu. Net ne vieną – mažiausiai du žmones, į kuriuos visada žinau, kad galiu kreiptis“ (R12)
	Grįžtamojo ryšio formos ir dažnumas	„<...> čia žmonės labai dažnai teikia teigiamą grįžtamąjį ryšį <...>“ (R10) „Labai laikiu to pavasarinio grįžtamojo ryšio – kai paklausia, kaip tau sekasi, kaip jautiesi.“ (R1) „Grįžtamojo ryšio iš vadovų galėtų būti daugiau, ir tokio konkretesnio. Ne tik pagyrimo, bet ir pasižiūrėjimo iš šono – kur toliau judėti.“ (R11) „Man gal labiausiai trūksta tikslumo patarimuose ir komentaruose. Nes kai vyksta pokalbiai – dažnai jie labai bendri.“ (R7)
	Refleksijos nauda profesiniam tobulėjimui	„Ir refleksija – ką galėčiau keisti, kas pavyko, kas ne. Kalbamės su kolegomis, vadovais – kur sekasi, kur stringu.“ (R11) „Man padeda tai, kad aš labai reflektuoju. Man svarbu, kad tai, ką darau, būtų prasminga. Kad būtų kažkokia kryptis.“ (R11)

3.1.4. Vadovų vaidmuo

Vadovų vaidmuo X mokykloje yra svarbus tiek profesinio tobulėjimo procese, tiek bendruomenės palaikymo kultūros kūrimo. Atsakymai, pateikti 9 lentelėje, rodo, kad mokytojai vertina savo vadovų įsitraukimą, palaikymą ir gebėjimą suteikti aiškią kryptį, tačiau taip pat pabrėžia poreikį dėl didesnio aiškumo ir tikslumo vadovų atsiliepimuose. Vadovų indėlis yra matomas tiek kasdieniame bendravime, tiek ilgalaikėje organizacinėje strategijoje.

Vadovų vaidmuo mokyklos kontekste dažnai apibūdinamas kaip krypties rodymas ir organizacinės vizijos perteikimas. Kaip teigė viena respondentė: „<...> jie, mano akimis, stengiasi rodyti kryptį. Parodo, kam tai reikalinga, kas svarbu. Gal norėtusi daugiau to tokio aiškaus vedimo, bet suprantu – kai organizacija didelė, sunku visur suspėti, visur dalyvauti.“ (R2). Tai rodo, kad vadovai teikia aiškias nuorodas ir padeda mokytojams orientuotis į svarbiausius tikslus, tačiau didelės organizacijos kontekste kartais pasigendama daugiau konkrečių ir aiškių nurodymų. Kartu tai atskleidžia, kad

vadovai veikia kaip svarbūs organizacijos kultūros formuotojai ir strateginiai vadovai, kurie perduoda vertybes ir viziją per pokalbius bei savo pačių pavyzdžiu.

9 lentelė. X mokyklos vadovų vaidmens kategorijos analizė.

Kategorija	Subkategorija	Pagrindžianti citata
Vadovų vaidmuo	Vadovų vaidmuo	„<...> jie, mano akimis, stengiasi rodyti kryptį. Parodo, kam tai reikalinga, kas svarbu. Gal norėtusi daugiau to tokio aiškaus vedimo, bet suprantu – kai organizacija didelė, sunku visur suspėti, visur dalyvauti” (R2) „<...> Vadovai čia labai svarbūs. <...>“ (R4) „Ir tiek organizacijos įkūrėjas, tiek dabartiniai vadovai – jie tikrai prisideda. Per pavyzdį, per pokalbius, per kultūros formavimą.” (R4)
	Vadovų palaikymas	„gal ir norėtusi šiek tiek daugiau dėmesio, tokio... žmogiško. Ne kontrolės, o tiesiog – palaikymo, parodymo, kad esi matomas, kad svarbu kaip tau sekasi.” (R5) „<...> Tai irgi jaučiu. Gal ne visada tiesiogiai, ne visada aiškiai, bet jeigu išsakau idėją – matau pastangas ją įgyvendinti.” (R7) „Šiame etape, šiais metais kalbant, aš manau, kad tikrai labiau jaučiasi tas vadovų palaikymas. Daugiau ramumo, daugiau tokio reagavimo į iššūkius su supratimu. Ir sprendimų priėmimas... ne toks griežtas, o labiau išklaušant, palaikant. Tai tikrai — ir aš pati jaučiu, ir iš kitų mokytojų girdžiu, kad tas palaikymas jaučiasi.” (R9)
	Individualūs pokalbiai	„<...> būna individualių pokalbių, kur galima išsikalbėti – apie tai, kas sekasi, kur kyla sunkumų, ką galima būtų keisti.“ (R12) „Mokytojas paprastai priklauso komandai, turi savo ugdymo vadovą, su kuriuo glaudžiai dirba. Tie pokalbiai labai svarbūs.“ (R4) „Man gal labiausiai trūksta tikslumo patarimuose ir komentaruose. Nes kai vyksta pokalbiai – dažnai jie labai bendri.“ (R7)

Vadovų palaikymas taip pat yra vertinamas kaip būtinas elementas profesiniam tobulėjimui, nors kartais mokytojai pabrėžia, kad norėtų daugiau žmogiško palaikymo, nei tiesioginės kontrolės. Kaip teigia viena respondentė: „Gal ir norėtusi šiek tiek daugiau dėmesio, tokio... žmogiško. Ne kontrolės, o tiesiog – palaikymo, parodymo, kad esi matomas, kad svarbu kaip tau sekasi.” (R5). Tai rodo, kad mokytojai vertina, kai vadovai ne tik kontroliuoja veiklą, bet ir teikia emocinį palaikymą, kuris stiprina pasitikėjimą ir motyvaciją. Palaikymas gali būti jaučiamas ne tik formalių pokalbių metu, bet ir kasdienėje veikloje, kurioje vadovai aktyviai reaguoja į iššūkius, su kuriais susiduria mokytojai. Kaip teigia kita respondentė: „Šiame etape, šiais metais kalbant, aš manau, kad tikrai labiau jaučiasi tas vadovų palaikymas. Daugiau ramumo, daugiau tokio reagavimo į iššūkius su supratimu. Ir sprendimų priėmimas... ne toks griežtas, o labiau išklaušant, palaikant. Tai tikrai — ir aš pati jaučiu, ir iš kitų mokytojų girdžiu, kad tas palaikymas jaučiasi.” (R9). Tai rodo, kad vadovų vaidmuo šiuo atveju pasireiškia ne tik organizacinių sprendimų priėmimo procese, bet ir asmeniniame palaikyme, kuris svarbus mokytojų emocinei gerovei ir profesiniam tobulėjimui.

Individualūs pokalbiai su vadovais taip pat yra svarbus aspektas, padedantis mokytojams reflektuoti savo veiklą ir gauti reikalingą pagalbą. Kaip teigia viena respondentė: „<...> būna individualių

pokalbių, kur galima išsikalbėti – apie tai, kas sekasi, kur kyla sunkumų, ką galima būtų keisti.“ (R12). Tai rodo, kad individualūs pokalbiai yra vertinami kaip galimybė atvirai išreikšti savo rūpesčius, pasidalinti patirtimi ir gauti konkrečių patarimų dėl profesinio tobulėjimo. Be to, šie pokalbiai leidžia mokytojams pajusti, kad jų nuomonė yra svarbi ir kad organizacijoje jie yra palaikomi. Tačiau kai kurios respondentės išreiškė norą, kad šie pokalbiai būtų konkretesni ir aiškesni, nes dažnai jie apima bendras temas, kurios nesuteikia tikslių nurodymų, kaip tobulėti. Kaip teigia viena respondentė: „Man gal labiausiai trūksta tikslumo patarimuose ir komentaruose. Nes kai vyksta pokalbiai – dažnai jie labai bendri.“ (R7). Tai rodo, kad tikslūs ir konkretūs patarimai, kaip tobulinti savo profesinę praktiką, būtų vertinami ir reikalingi.

Apibendrinant, vadovų vaidmuo X mokykloje yra itin svarbus tiek profesinio tobulėjimo procesui, tiek kasdieniui mokytojų motyvacijai. Vadovai ne tik teikia kryptį ir palaikymą, bet ir prisideda prie organizacinės kultūros formavimo, kuri skatina mokytojus augti tiek profesinėje, tiek asmeninėje srityje. Individualūs pokalbiai, žmogiškas palaikymas ir strateginis vadovavimas suteikia mokytojams reikalingą paramą ir padeda geriau į(si)vertinti savo darbą, kas skatina nuolatinį profesinį tobulėjimą ir didesnę įsitraukimą į organizacijos veiklą.

3.1.5. Bendradarbiavimas

Bendradarbiavimas yra esminė profesinio tobulėjimo sudedamoji dalis X mokykloje. Atsakymai, pateikti 10 lentelėje, rodo, kad tiek dalijimasis gerąja patirtimi, tiek komandinis darbas, tiek mokymasis iš kolegų vaidina svarbų vaidmenį formuojant bendruomenišką, atvirą ir palaikančią mokyklos kultūrą. Šios praktikos ne tik sustiprina mokytojų tarpusavio ryšius, bet ir prisideda prie jų profesinio augimo.

Dalijimasis gerąja patirtimi yra vienas iš pagrindinių bendradarbiavimo aspektų, kuris leidžia mokytojams ne tik dalytis žiniomis, bet ir pasisemti naujų įžvalgų iš kolegų. Kaip teigia viena respondentė: „Toks savotiškas ciklas: veteranai dalinasi, nauji priima, o tada vėl savo ruožtu kažką duoda atgal“ (R8). Tai rodo, kad dalijimasis patirtimi nėra vienpusis procesas, bet atviras ir dinamiškas, kuriame dalyvauja visi mokytojai. Ši nuostata padeda sukurti aplinką, kurioje visi gali mokytis vieni iš kitų, nepriklausomai nuo jų darbo stažo, amžiaus ar patirties. Kita respondentė taip pat pabrėžė: „Ir dar stiprybė — kad yra dalinimasis. Kad ir mokytojai patys dalinasi atrastais metodais, idėjomis, net kažkokiomis svetainėmis, žaidimais, kažkokiais žaismingais dalykais.“ (R9). Tai rodo, kad bendradarbiavimas neapsiriboja tik profesionaliais metodais, bet apima ir kūrybingus bei žaismingus sprendimus, kurie gali praturtinti mokymo procesą.

Komandinis darbas ir bendri projektai taip pat yra svarbi bendradarbiavimo dalis. Mokytojai X mokykloje vertina komandų darbą, nes taip galima pasiekti bendrų tikslų ir dalytis informacija. Kaip pažymėjo viena respondentė: „Pastebiu, kaip iškrenta tie žmonės, kurie nedalyvauja. Jie nebesigauja informacijoje, kuria visi dalijosi. Kartais galvojama – ai, nieko ten labai naujo nepasakė. Bet esmė, kad išgirsti tą pačią žinutę su visa komanda. Tada visi žinome, kad einam ta pačia kryptimi.“ (R11). Tai rodo, kad bendros diskusijos ir dalyvavimas susirinkimuose užtikrina, kad visi mokytojai vienodai suprastų ir interpretuotų organizacinius tikslus. Kita respondentė pridūrė: „Bet man labai džiugu, kad nepaisant augimo, pavyksta išlaikyti ryšį, bendruomeniškumą. Gal ne tarp visų, bet bent jau komandose – tikrai jaučiasi.“ (R2). Tai rodo, kad net esant organizaciniam augimui, komandinio darbo ir bendruomenės ryšiai išlieka stiprūs, kas padeda mokytojams jaustis dalimi stiprios ir palaikančios bendruomenės.

Mokymasis iš kolegų taip pat yra labai svarbus bendradarbiavimo aspektas. Mokytojai X mokykloje dažnai mokosi iš kitų, dalijasi patirtimi ir stebi kolegų veiklą, kad galėtų pritaikyti tai savo darbe. Kaip teigė viena respondentė: „Mokytojai dabar eina stebėti vieni kitų veiklą, bet dažnai eina pas draugus.“ (R3). Tai rodo, kad kolegų veiklą stebėjimas nėra tik formalus procesas, bet ir natūralus bendradarbiavimo elementas, kuris padeda mokytojams sužinoti apie naujus metodus ir įžvalgas. Kita respondentė taip pat teigė: „Taip pat labai padeda kolegų veiklą stebėjimas, ypač tų, kurie turi daugiau patirties.“ (R5). Tai rodo, kad kolegos su didesne patirtimi yra vertinami kaip mokymo proceso dalyviai, iš kurių galima pasimokyti. Mokymasis iš kolegų taip pat apima praktinius patarimus ir idėjų pasidalijimą, kurie gali būti taikomi kasdienėje veikloje. Kaip pabrėžė viena respondentė: „Vakar, pavyzdžiui, iš vienos mokytojos pasiėmiau *fainą* refleksijos pavyzdį.“ (R7). Tai rodo, kad mokytojai ne tik dalinasi idėjomis, bet ir ieško įkvėpimo, kad praturtintų savo praktiką.

10 lentelė. X mokyklos bendradarbiavimo kategorijos analizė.

Kategorija	Subkategorija	Pagrindžianti citata
Bendradarbiavimas	Dalijimasis gerąja patirtimi	„<...>Toks savotiškas ciklas: veteranai dalinasi, nauji priima, o tada vėl savo ruožtu kažką duoda atgal.“ (R8) „<...>Ir dar stiprybė — kad yra dalinimasis. Kad ir mokytojai patys dalinasi atrastais metodais, idėjomis, net kažkokiomis svetainėmis, žaidimais, kažkokiais žaislingais dalykais.“ (R9) „Man atrodo, labiausiai reikia patirties pasidalijimo. Kad pamatytum, jog ne vienas susiduri su tom pačiom problemom. Kartais atrodo, kad tik tau vienam nesiseka, bet kai pasikalbi – supranti, kad visiems taip.“ (R1) „Tie, kurie ilgiau dirba, dažnai jau žino, kas jiems sekasi, kur jie stiprūs. Jie dažniausiai ir ruošia mokymus apie tas sritis, kuriose jaučiasi stipriai. Bet labai įdomu, kai ir nauji mokytojai pasidalina. Kartais jie turi šviežių įžvalgų, labai gerų idėjų. Ir tos įžvalgos būna naudingos visiems – tiek naujokams, tiek patyrusiems.“ (R2)
	Komandinis darbas ir bendri projektai	„Pastebiu, kaip iškrenta tie žmonės, kurie nedalyvauja. Jie nebesigauja informacijoje, kuria visi dalijosi. Kartais galvojama – ai, nieko ten labai naujo nepasakė. Bet esmė, kad išgirsti tą pačią žinutę su visa komanda. Tada visi žinome, kad einam ta pačia kryptimi.“ (R11) „Bet man labai džiugu, kad nepaisant augimo, pavyksta išlaikyti ryšį, bendruomeniškumą. Gal ne tarp visų, bet bent jau komandose – tikrai jaučiasi.“ (R2) „Čia viskas eina per komandą, per kitų žmonių nuomonę, diskusiją.“ (R3)
	Mokymasis iš kolegų	„Mokytojai dabar eina stebėti vieni kitų veiklą, bet dažnai eina pas draugus.“ (R3) „Taip pat labai padeda kolegų veiklą stebėjimas, ypač tų, kurie turi daugiau patirties.“ (R5) „Vakar, pavyzdžiui, iš vienos mokytojos pasiėmiau <i>fainą</i> refleksijos pavyzdį“ (R7) „Be to, yra ir kiti būdai tobulėti – gali pasitarti su kolegomis, su vadovu, su psichologe, jeigu kyla sunkumų. Žinau, pas ką galiu kreiptis.“ (R11)

Apibendrinant, bendradarbiavimas X mokykloje yra labai svarbi profesinio tobulėjimo dalis, kuri leidžia mokytojams ne tik dalintis žiniomis ir idėjomis, bet ir mokytis iš savo kolegų, kurti

bendradarbiavimo kultūrą ir užtikrinti, kad visi tobulėtų ta pačia kryptimi. Dalijimasis patirtimi, komandinis darbas ir mokymasis iš kolegų prisideda prie stiprios bendruomenės kūrimo, kurioje kiekvienas mokytojas turi galimybę augti ir tobulėti tiek profesiskai, tiek asmeniškai.

3.1.6. Profesinio tobulėjimo vertinimas X mokykloje

Tyrimas apie X mokyklos profesinio tobulėjimą atskleidžia tiek jo stiprybes, tiek iššūkius, susijusius su mokytojų profesiniu augimu. Atsakymai, pateikti 11 lentelėje, rodo, kad nors X mokykloje nėra aiškiai apibrėžto profesinio tobulėjimo modelio, yra sukurta palanki aplinka, kurioje mokytojai turi daug galimybių tobulėti ir gauti reikalingą pagalbą. Tačiau tam tikros sritys vis dar reikalauja tobulinimo, kad modelis būtų dar veiksmingesnis ir labiau atitiktų mokytojų poreikius.

X mokykloje profesinio tobulėjimas yra dinamiškas ir įvairiapusis, nors kai kurie respondentai pažymėjo, kad nėra aiškiai apibrėžto modelio. Tačiau tai, kad mokykla investuoja į profesinį tobulėjimą ir skatina mokytojų augimą įvairiomis priemonėmis, yra svarbus privalumas. Kaip sakė viena respondentė: „Gal ir nėra kažkokio aiškaus modelio, bet tikrai yra labai daug dėmesio skiriama. Iš administracijos pusės yra skatinama kelti kvalifikaciją – vyresniojo mokytojo, metodininko, eksperto link. Taip pat atostogų metu – kai nėra pamokų – organizuojami įvairūs mokymai, kuriuose tikrai giliname žinias. Aplinka tokia, kad norisi būti geresne nei vakar. Tiek kolegų pokalbiai, tiek bendras planavimas visada kažkaip veda į augimą.” (R1). Ši citata rodo, kad nors nėra vieningo modelio, mokyklos kultūra ir administracijos skatinimas nuolat tobulėti yra svarbūs aspektai. Mokytojai jaučia, kad jų tobulėjimas yra ne tik stebimas, bet ir remiamas, o tai sukuria palankią atmosferą augimui.

Mokytojai taip pat įvertina reguliarumą ir reikalingą turinį profesinio tobulėjimo veiklose. Kaip teigė viena respondentė: „Mokymai vyksta reguliariai ir labai taikliai – jie nėra tiesiog dėl varnelės, o realiai reaguoja į tai, ko reikia šitai konkrečiai komandai.” (R11). Tai rodo, kad mokytojai vertina kontekstuales ir tikslingas mokymus, kurie atitinka jų kasdienius darbo aktualijas ir padeda spręsti konkrečius iššūkius. Tokie mokymai tampa prasmingi, nes yra orientuoti į realias mokyklos problemas ir nesukelia jausmo, kad tai tik formalus procesas.

Mokymai per moksleivių atostogas yra nusistovėjusi praktika, tačiau tai taip pat sukelia tam tikrų laiko valdymo iššūkių. Kaip teigia viena respondentė: „Man atrodo, kad vienas labiausiai nusistovėjusių dalykų – tai mokymai per mokinių atostogas. Jie visada vyksta. Ir visi tam nusiteikę, pasiruošę. Jau net būtų keista, jei jų nebūtų.” (R2). Tai rodo, kad šis procesas yra integruotas į kasdienę mokyklos veiklą, tačiau kartais gali sukelti problemų dėl laiko trūkumo. Nors mokytojai yra pasirengę dalyvauti šiuose mokymuose, jie turi didelį darbo krūvį, jiems sunku valdyti laiką, ypač atsižvelgiant į intensyvų darbą.

X mokyklos profesinio tobulėjimo organizavimas lemia nuolatinį mokytojų profesinį augimą. Viena iš didžiausių stiprybių – mokymų įvairiapusiškumas ir praktinio pobūdžio orientacija. Kaip teigė viena respondentė: „Didžiulis įvairiapusiškumas – mokymai įvairiomis temomis, praktiniai dalykai iš realaus gyvenimo, nemokami ir kokybiški mokymai su profesionaliais lektoriais.” (R6). Tai rodo, kad mokyklos organizuojami mokymai nėra vien tik formalūs, bet apima ir praktinį, realiam gyvenimui pritaikomą turinį, kuris padeda mokytojams išmokti naujų įgūdžių ir metodų.

Kitas svarbus aspektas – vadovų įsitraukimas į tobulėjimo procesą, kuris padeda mokytojams jaustis remiamiems ir matomiems. Kaip pažymėjo viena respondentė: „Tai pirmiausia – didelė mokymų

gausa. Tada – kad aukščiausio lygio vadovai irgi dalyvauja procese, jie matomi, jie arti mūsų.” (R7). Tai rodo, kad mokytojai vertina vadovų aktyvų dalyvavimą ir jų matomumą profesinio tobulėjimo procese. Vadovai ne tik teikia kryptį, bet ir aktyviai įsitraukia formuojant mokyklos profesinio tobulėjimo sistemą bei kultūrą.

Dar vienas svarbus aspektas yra ir praktinės mokymų dalys, kurios leidžia mokytojams iš karto taikyti įgytas žinias. Kaip teigia viena respondentė: „<...> labai labai patinka, kai būna praktinė dalis – kai galim kažką padiskutuoti, pabandyti iš karto. Tada ta informacija tikrai lieka, ne tik užrašyta sąsiuvinyje. Tada išėjęs iš mokymų jauti, kad va, šitą jau galiu naudoti“ (R8). Tai rodo, kad praktinės mokymų dalys, kurios skatina aktyvų įsitraukimą ir aktyvių metodų taikymą, užtikrina, kad žinios būtų lengvai pasisavinamos. Tai mokytojai ypač vertina.

Nepaisant profesinio tobulėjimo organizavimo stiprybių, X mokykloje vis dar egzistuoja tam tikri iššūkiai, susiję su mokymų kokybe ar asmeninių profesinio tobulėjimo poreikių patenkinimo. Kai kurie respondentai pabrėžė, kad mokymai kartais nėra pakankamai orientuoti į asmeninius poreikius ir dažnai būna per bendri. Kaip teigė viena respondentė: „Bet kartais norisi, kad mokymai labiau atlieptų asmeninius poreikius. Nes temos būna bendros, ne visada „pataiko“ į mano aktualijas.” (R1). Tai rodo, kad mokytojai norėtų daugiau pritaiktų mokymų, kurie tiesiogiai atitiktų jų darbo specifiką ir kasdienius iššūkius.

Kitas iššūkis – mokymų laiko valdymas ir kiekio planavimas. Kaip teigė kai kurie respondentai, mokymai, nors ir yra svarbūs, kartais sutampa su intensyviais darbo laikotarpiais, o tai apsunkina galimybę skirti pakankamai laiko tobulėjimui. Kaip teigė viena respondentė: „<...> mokymai, kurie vyksta per mokinių atostogas. Jie patys savaime naudingi, bet dažnai sutampa su labai intensyviu darbo laikotarpiu.” (R12). Tai rodo, kad, nors mokymai yra svarbūs, jų planavimas ir laiko paskirstymas kartais gali sukelti praktinių sunkumų.

Įvertinus X mokyklos profesinio tobulėjimo ypatumus, stiprybes ir iššūkius, išryškėjo keletas tobulinimo krypčių, kurios galėtų padėti šiam modeliui tapti dar efektyvesniu ir geriau atitinkančiu mokytojų poreikius. Viena iš svarbiausių sričių, kuri reikalauja tobulinimo, yra lankstumas mokymų pasirinkime ir laiko valdymo galimybės. Mokytojai nori daugiau pasirinkimo galimybių tiek pagal mokymų turinį, tiek pagal jų laiką. Kaip teigė viena respondentė: „<...> būtų gerai daugiau lankstumo – pavyzdžiui, leisti pasirinkti, kuriuose mokymuose dalyvauti, kada labiau reikia laiko pabaigti skubius darbus“ (R10). Tai rodo, kad mokytojai siekia, jog profesinio tobulėjimo veiklos būtų pritaikytos ne tik pagal jų profesinius poreikius, bet ir pagal darbo krūvį. Lankstumo trūkumas gali sukelti didesnį stresą ir sumažinti įsitraukimo į mokymus lygį, ypač tais atvejais, kai mokytojai turi įtemptą darbo grafiką ar asmeninių įsipareigojimų.

Be to, laiko valdymas yra esminė problema, su kuria susiduria daugelis mokytojų. Didelis darbo krūvis ir papildomi įsipareigojimai gali apsunkinti dalyvavimą mokymuose, ypač kai jie organizuojami tik tam tikrais laikotarpiais, pavyzdžiui, per moksleivių atostogas. Kaip teigia viena respondentė: „<...> mokymai, kurie vyksta per mokinių atostogas. Jie patys savaime naudingi, bet dažnai sutampa su labai intensyviu darbo laikotarpiu.” (R12). Tai rodo, kad net jei mokymai yra naudingi, dalyvavimas juose gali sukelti papildomą stresą, nes mokytojai turi derinti juos su intensyviu kasdieniu darbu ir kitais profesiniais įsipareigojimais. Todėl mokyklai reikėtų ieškoti būdų, kaip suderinti mokymų grafiką su mokytojų darbo krūviu.

Kita svarbi tobulinimo kryptis – asmeninių poreikių įtraukimas į mokymų planavimą. Dauguma respondentų teigė, kad norėtų, kad mokymai būtų labiau orientuoti į individualius mokytojų profesinius tikslus ir situacijas. Kaip pabrėžė viena respondentė: „Bet kartais norisi, kad mokymai labiau atlieptų asmeninius poreikius. Nes temos būna bendros, ne visada „pataiko“ į mano aktualijas.” (R1). Tai rodo, kad mokytojai pageidauja daugiau pritaikytų mokymų, kurie būtų susiję su jų tiesioginiais darbais, kasdieninėmis užduotimis ir kylančiomis problemomis. Taip pat būtų naudinga, jei mokytojai galėtų pasirinkti, kokius kursus ar seminarus jie norėtų lankyti, priklausomai nuo savo darbo etapo, krūvio ar to, kokių žinių jiems šiuo metu labiausiai trūksta. Tai suteiktų mokytojams daugiau kontrolės ir didintų įsitraukimą į siūlomus seminarus ar mokymus.

11 lentelė. X mokyklos profesinio tobulėjimo vertinimo kategorijos analizė.

Kategorija	Subkategorija	Pagrindžianti citata
X mokyklos profesinio tobulėjimo vertinimas	Esamo profesinio tobulėjimo ypatumai	„Gal ir nėra kažkokio aiškaus modelio, bet tikrai yra labai daug dėmesio skiriama. Iš administracijos pusės yra skatinama kelti kvalifikaciją – vyresniojo mokytojo, metodininko, eksperto link. Taip pat atostogų metu – kai nėra pamokų – organizuojami įvairūs mokymai, kuriuose tikrai giliname žinias. Aplinka tokia, kad norisi būti geresne nei vakar. Tiek kolegų pokalbiai, tiek bendras planavimas visada kažkaip veda į augimą.” (R1) „Vyksta įvairūs mokymai, tiek privalomi, tiek pasirenkami. Yra asmeniniai pokalbiai su vadovais, refleksijos, tiek formalios, tiek neformalios tarp kolegų. Daug mokytojų mokosi universitetuose. Veikia ir „Erasmus“ programos – ne visiems, bet galimybė egzistuoja. Yra ir augančių mokytojų pozicija, kuri, mano manymu, labai orientuota į mokymąsi.“ (R10) „Mokymai vyksta reguliariai ir labai taikliai – jie nėra tiesiog dėl varnelės, o realiai reaguoja į tai, ko reikia šitai konkrečiai komandai.” (R11) „Mūsų organizacijoje tikrai yra susiklosčiusios tam tikros rutinos. Moksleivių atostogų metu vyksta mokymai – su įvairiomis temomis. Kas džiugina – kad jau atsirado šiek tiek diferenciacijos. Naujokams – vienokie mokymai, labiau patyrusiems – kitokie.“ (R12) „Man atrodo, kad vienas labiausiai nusistovėjusių dalykų – tai mokymai per mokinių atostogas. Jie visada vyksta. Ir visi tam nusiteikę, pasiruošę. Jau net būtų keista, jei jų nebūtų.” (R2) „Yra mokymai – rugpjūtį, rudenį, sausį, vasarį. Kviečiame ir išorės lektorius. Mokymai vyksta ir mokytojams, ir tėvams. Patinka žmonėms, kai kalbama apie tai, ką galima pritaikyti ne tik darbe, bet ir gyvenime. Dar mokytojai patys renkasi mokymus, važiuoja į Erasmus, Lietuvoje dalyvauja. Kai kurios komandos, pavyzdžiui, kiekvieną savaitę peržiūri įrašus, aptaria. Yra stipri dalijimosi kultūra – ir susirinkimai veikia kaip mokymosi platforma. Kiekvienas vadovas duoda turinio savo komandai.” (R3)
	Stiprybės	„<...>Pirmiausia – žmonės <...> Tada – atmosfera. Daug atvirumo, daug žmogiškumo. Niekas nesmerkia už klaidas, bet kartu – yra noras augti. Ir, aišku, galimybė dalyvauti įvairiuose susitikimuose, refleksijose, dalintis patirtimi.” (R5) „Didžiulis įvairiapusiškumas – mokymai įvairiomis temomis, praktiniai dalykai iš realaus gyvenimo, nemokami ir kokybiški mokymai su profesionaliais lektoriais” (R6)

Kategorija	Subkategorija	Pagrindžianti citata
		„Tai pirmiausia – didelė mokymų gausa. Tada – kad aukščiausio lygio vadovai irgi dalyvauja procese, jie matomi, jie arti mūsų.“ (R7) „<...> labai labai patinka, kai būna praktinė dalis – kai galim kažką padiskutuoti, pabandyti iš karto. Tada ta informacija tikrai lieka, ne tik užrašyta sąsiuvinyje. Tada išėjęs iš mokymų jauti, kad va, šitą jau galiu naudoti“ (R8) „Stiprybė – kad tobulėjimas vyksta nuolat“ (R8) „<...> apskritai, kad yra tie mokymai organizuojami. Ir kad tam yra skiriamas laikas. Ne taip, kad, žinai, užmetę kažkur šiaip sau, bet realiai yra suplanuotos dienos, yra organizuojama rimtai. Dar stiprybė yra ta, kad visa bendruomenė jaučiasi kaip besimokanti — tiek vadovai, tiek mokytojai.“ (R9)
	Iššūkiai	„<...> kad ne visada paklausia mokytojų, ko jiems iš tikro reikia. Kartais tiesiog nusprendžia už mus.“ (R1) „<...> kartais mokymai organizuojami netinkamu metu. Žmonės būna pavargę, užimti, jiems dega kiti darbai, o reikia sėdėti mokymuose“ (R10) „<...> viskas labai susitelkę į atostogų laiką <...>“ (R11) „Bet yra ir tokių [mokymų], kurie jau pasikartoja – gal labiau skirti tiems, kas dar nauji. Tai šitoj vietoj dar yra kur tobulėti.“ (R12) „<...> tie mokymai, kurie vyksta per mokinių atostogas. Jie patys savaime naudingi, bet dažnai sutampa su labai intensyviu darbo laikotarpiu.“ (R12) „<...> bet kartais... nu, šiek tiek per daug jų.<...>“ (R2)
	Tobulinimo kryptys	„<...> bet kartais norisi, kad mokymai labiau atlieptų asmeninius poreikius. Nes temos būna bendros, ne visada „pataiko“ į mano aktualijas.“ (R1) „<...> būtų gerai daugiau lankstumo – pavyzdžiui, leisti pasirinkti, kuriuose mokymuose dalyvauti, kada labiau reikia laiko pabaigti skubius darbus“ (R10) „Gal norėtųsi aiškesnio modelio, ypač naujiems darbuotojams.“ (R10) „Gal būtų gerai, jei galėtume patys pasisiūlyt temas, ir turėt daugiau tokių mini mokymų paprastesniu metu“ (R11) „Tik, man atrodo, kad ypač naujiems mokytojams galėtų būti daugiau dėmesio – tas pirmų metų pulsas turėtų būti šiek tiek stipriau stebimas.“ (R12) „Norėtųsi gal labiau išeiti už savo bendruomenės ribų, pasižiūrėt, kaip kitur dirba. Aplankyti kitas įstaigas, pasidalinti patirtimi plačiau.“ (R2) „Aišku, norėtųsi daugiau mokymų apie atsparumą, problemų sprendimą, tokį... vidinį stuburą. Ypač jauniems mokytojams – klasės valdymas dažnai nebūna lengvas.“ (R3) „Gal tik norėtųsi, kad būtų mažiau kiekio, daugiau kokybės. Mažiau paskaitų, daugiau praktikos, komandinių užduočių, refleksijos.“ (R4) „Norėčiau, kad būtų daugiau mokymų ir mokslo metų eigoje, po darbo valandų. Būtų paprasčiau prisiderinti.“ (R5)

Nors mokytojai vertina galimybes dalyvauti įvairiuose mokymuose, jie taip pat pabrėžė, kad mokymų kokybė turėtų būti svarbesnė už jų kiekybę. Kaip teigė viena respondentė: „Gal tik norėtųsi, kad būtų

mažiau kiekio, daugiau kokybės. Mažiau paskaitų, daugiau praktikos, komandinių užduočių, refleksijos.“ (R4). Tai rodo, kad mokytojai siekia daugiau praktinių ir interaktyvių mokymų, kurie leistų jiems tiesiogiai pritaikyti naujas žinias ir įgūdžius savo kasdienėje veikloje. Tokie mokymai būtų ne tik įdomesni, bet ir efektyvesni, nes mokytojai galėtų realiai patirti tai, ką išmoksta, ir įvertinti mokymų naudą.

X mokyklos profesinio tobulėjimo praktikos remiasi įvairiais būdais, kurie užtikrina nuolatinį mokytojų augimą ir profesinį tobulėjimą. Mokykla skiria didelį dėmesį tiek formalioms, tiek neformalioms mokymosi galimybėms, skatina bendradarbiavimą. Teigiama organizacinė kultūra, pasitikėjimas darbuotojais ir bendradarbiavimo atmosfera sudaro puikias sąlygas mokytojams tobulėti ne tik profesiniu, bet ir asmeniniu lygmeniu. Be to, švietimo institucija skatina aktyvų dalyvavimą įvairiuose mokymuose ir profesinio tobulinimo programose.

Vis dėlto, tyrimo duomenys atskleidė kelis svarbius tobulinimo aspektus, kurie. Vienas iš pagrindinių iššūkių – didelis darbo krūvis ir laiko trūkumas, kurie riboja mokytojų galimybes aktyviai dalyvauti profesinio tobulėjimo veiklose. Mokytojai pabrėžė, kad trūksta lankstumo tiek sudaranti mokymų grafiką, tiek aktualumo mokymų turinyje. Mokytojai norėtų turėti galimybę pasirinkti mokymus, geriausiai atitinkančius jų profesinius poreikius ir asmenines aplinkybes. Laiko valdymas ir mokymų planavimas, ypač tai, kad jie sutampa su intensyviais darbo laikotarpiais, taip pat buvo įvardinti kaip svarbūs iššūkiai, kuriems reikia skirti daugiau dėmesio, siekiant užtikrinti optimalų mokytojų profesinį tobulėjimą.

3.1.7. Papildomos išryškėjusios kategorijos

Nors dauguma tyrimo duomenų atliepia teoriniame modelyje išskirtus profesinio tobulėjimo aspektus, analizės metu taip pat išryškėjo papildomos temos, pasikartojančios respondentų atsakymuose: mokytojų poreikiai, aktualumas, mokytojo asmenybė ir mokytojų profesinio tobulėjimo poveikis mokinių rezultatams. Šios kategorijos kilo iš pačių mokytojų įžvalgų, kasdienės patirties ir praktikos refleksijų. Tai padeda geriau suprasti, kaip profesinis tobulėjimas veikia konkrečiame mokyklos kontekste ir kokie veiksniai tam daro įtaką.

Mokytojų poreikiai. Analizuojant tyrimo dalyvių atsakymus, išryškėjo reikšmingi skirtumai tarp pradedančiųjų ir patyrusių mokytojų profesinio tobulėjimo poreikių (žr. 12 lentelę). Respondentai pabrėžė, kad profesinis tobulėjimas turi būti individualizuotas ir atliepti mokytojo patirties lygmenį bei profesinę brandą. Pradedantieji mokytojai dažniausiai išreiškia poreikį gauti bazinę informaciją, susijusią su klasės valdymu, bendravimu su tėvais, susipažinti su organizacine struktūra bei vertybinėmis nuostatomis. Tuo tarpu patyrę mokytojai dažniau siekia gilesnio metodinio žinojimo, pažangių ugdymo strategijų ir galimybių tobulėti per praktinę refleksiją.

Vienas iš respondentų teigia: „Tie, kurie dirba jau ilgai, gal jau praėję tuos bazinius etapus – kaip užmegzti ryšį, kaip bendrauti. Gal jiems labiau aktualūs būtų giluminiai dalykai – metodai, kaip išplėsti pamoką, kaip ją sieti su aplinka“ (R11). Tuo tarpu pradedantiejiems „reikia visko – nuo pačių pagrindų“ (R11). Tai rodo, kad profesinio tobulėjimo veiklos turi būti ne tik diferencijuotos, bet ir sistemiškai grindžiamos profesinio augimo etapais. Taip pat aktualumas yra susijęs su mokytojo emociniu fonu bei fizine būseną. Viena respondentė pastebi, kad „jei esi išsekęs, tai niekas nelimpa“ (R7), ir tuo pat metu išryškina vedėjo kompetencijos reikšmę: „Jei žmogus – tikras savo srities profesionalas, jei jau vien iš vardo žinai, kad bus kokybė – tai ir klausai visai kitaip“ (R12). Toks

atsakymas atskleidžia tiek vidinę, tiek išorinę motyvaciją – nuo asmeninės būsenos iki pasitikėjimo lektoriumi bei jo pateikiamu turiniu.

12 lentelė. Mokytojų poreikių kategorijos analizė.

Kategorija	Pagrindžianti citata
Mokytojų poreikiai	„Nes poreikiai tikrai skirtingi. Tie, kurie dirba jau ilgai, gal jau praėję tuos bazinius etapus – kaip užmegzti ryšį, kaip bendrauti. Gal jiems labiau aktualūs būtų giluminiai dalykai – metodai, kaip išplėsti pamoką, kaip ją sieti su aplinka, kokias veiklas pasiūlyti pagal dalyką, ar tai lietuvių, ar matematikos. O mums, pradedantiems, reikia visko. Nuo pačių pagrindų – kokie organizacijos principai, kaip bendrauti su tėvais, kaip spręsti konfliktus, kaip formuluoti žinutes. Kartais atrodo, kad bet kokia informacija yra naudinga.” (R11) „Jei esi išsekęs, tai niekas nelimpa. Kitas dalykas – ar tema tave domina. Jeigu jau penktą kartą eini į tą patį seminarą, natūralu, kad tavo dėmesys nebus šimtu procentų. Ir dar man labai svarbu, kas veda. Jei žmogus – tikras savo srities profesionalas, jei jau vien iš vardo žinai, kad bus kokybė – tai ir klausai visai kitaip.” (R12) „Jeigu vedi pamokas septynerius metus, tai tu jau žinai, kaip jas dėlioti. Tau būtų įdomiau ne baziniai žingsniai, o kažokie metodiniai niuansai, kaip praturtinti, kaip laviruoti, kaip įtraukti. Naujam mokytojui – svarbu suprasti pagrindus. Ir net ne tik metodiką, bet ir kontekstą: kokia mokyklos kultūra, vertybės, kas toleruotina, kas – ne.” (R3) „<...> kai darom, kai patys įsitraukiam. Tokie dalykai daug labiau įstringa. Nes išbandai, matai, kaip veikia, prisitaikai. Man atrodo, kad būtent tų praktinių dalių nauda yra didžiausia – ir įsimena, ir vėliau lengviau pritaikyti klasėje.” (R2) „Naujiems mokytojams svarbiausi baziniai dalykai – klasės valdymas, darbo su tėvais pagrindai, specialiųjų poreikių vaikų supratimas. O patyrusiems – svarbu keliauti koja kojon su technologijomis, gilinti dalykinės žinias, stiprinti emocinį intelektą, domėtis teisiniais klausimais.“ (R6) „Labai svarbus ir mokytojo emocinis fonas. Kai aš jaučiuosi gerai – viskas vyksta savaime. O kai pavargstu, sergu – tada kiekviena smulkmena erzina, tada ir su vaikais santykis kitoks.” (R7) „Man atrodo, kad labai skiriasi. Naujokams pirmiausia reikia bazinių dalykų – kaip valdyti klasę, kaip aiškiai pateikti informaciją, kaip nesukrauti ant vaikų milijono dalykų vienu metu. O veteranams – jau reikia kažko kito. Jie turi tiek daug patirties, kad jiems norisi kažko įdomesnio, iššūkių, naujų metodų, galbūt drąsesnių projektų. Tai su naujokais reikia dirbti nuo pamatų, o veteranams – duoti terpę kurti, gal net patiems dalintis savo sukauptu lobynu.“ (R8) „Jeigu mokytojas jaučia, kad jam to reikia, tai jis ir priims. Jeigu jis jaučia, kad jam to nereikia, tai tada jis tiesiog dalyvauja, kad būtų.” (R9)

Taip pat akcentuojama praktinė patirtis kaip viena iš svarbiausių profesinio augimo dedamųjų: „Kai darom, kai patys įsitraukiam. Tokie dalykai daug labiau įstringa. Nes išbandai, matai, kaip veikia, prisitaikai“ (R2). Tokie atsakymai atskleidžia, kad į praktiką orientuotas profesinis tobulėjimas yra veiksmingiausias.

Apibendrinant, galima teigti, kad mokytojų profesinio tobulėjimo poreikiai yra labai skirtingi – jie priklauso nuo patirties, emocinio pasirengimo, asmeninių savybių bei konteksto. Kaip teigia vienas iš respondentų: „Veteranams – reikia terpės kurti, gal net patiems dalintis savo sukauptu lobynu“ (R8). Tai patvirtina, kad profesinis tobulėjimas turi būti ne tik kryptingas, bet ir lankstus, leidžiantis mokytojams jaustis tiek mokiniais, tiek kūrėjais.

Aktualumas. Dauguma tyrimo dalyvių visgi sutiko, kad X mokykloje organizuojami profesinio tobulėjimo mokymai yra prasmingi ir atitinka realius poreikius. Mokytojai išskyrė, kad mokymų

temos dažniausiai kyla iš kasdienių iššūkių, o ne yra suplanuotos formaliai. „Mokymai vyksta reguliariai ir labai taikliai – jie nėra tiesiog dėl varnelės, o realiai reaguoja į tai, ko reikia šitai konkrečiai komandai“ (R11). Panašiai teigė ir kita respondentė: „Mokytojai patys jas organizuoja, patys parenka temas. Tai, sakyčiau, dauguma lūkesčių atliepia“ (R2). Toks modelis leidžia lanksčiai reaguoti į mokytojų situaciją ir kontekstą, kuriame jie dirba. Viena respondentė pažymi: „Mūsų stiprybė – kad nesugalvojam iš anksto, ką mokysim mokytojus visiems metams į priekį. Žiūrime, kokios problemos iškyla, kur sunkiau sekasi, ir ten ir koncentruojamės“ (R3).

Vis dėlto keli respondentai išsakė ir kritinių pastabų. Jie teigė, kad ne visada pataikoma su laiku arba tematika. „Kartais gali būti labai geri mokymai, bet jeigu tuo metu – projektų pristatymai, pasiruošimas, dar naujas turinys ar kažkas papildomo – tai per daug. Tiesiog smegenys fiziškai nepriima“ (R12). Tai rodo, kad aktualumui įtakos turi ne tik tema, bet ir bendra darbo dinamika bei informacijos kiekis tam tikru laikotarpiu.

13 lentelė. Aktualumo kategorijos analizė.

Kategorija	Pagrindžianti citata
Aktualumas	„Priklauso nuo konteksto – nuo amžiaus grupės, su kuria dirbi, nuo patirties, nuo iššūkių.“ (R1) „Man atrodo, kad viskas labai priklauso nuo temos. Kartais būna įdomesnės, aktualesnės temos, kartais gal mažiau aktualios.“ (R10) „Mokymai vyksta reguliariai ir labai taikliai – jie nėra tiesiog dėl varnelės, o realiai reaguoja į tai, ko reikia šitai konkrečiai komandai.“ (R11) „<...> jeigu žmogus dirba daug metų, jam nebereikia tų pačių bazinių temų.“ (R12) „<...> ir etapas, kuriame esi. Kartais gali būti labai geri mokymai, bet jeigu tuo metu – projektų pristatymai, pasiruošimas, dar naujas turinys ar kažkas papildomo – tai per daug. Tiesiog smegenys fiziškai nepriima. Galėtum ir norėti, bet informacijos perteklius neleidžia įsigilinti.“ (R12) „Mokytojai patys jas organizuoja, patys parenka temas. Tai, sakyčiau, dauguma lūkesčių atliepia“ (R2) „Kaip ir su vaikais – jeigu pataikei laiku ir vietoje, nei per mažai, nei per daug, tai žmonės pasiima. Svarbu, kad mokymai atlieptų mokytojo patirtį, būtų įtraukiantys.“ (R3) „Mūsų stiprybė – kad nesugalvojam iš anksto, ką mokysim mokytojus visiems metams į priekį. Žiūrime, kokios problemos iškyla, kur sunkiau sekasi, ir ten ir koncentruojamės. Aišku, kai kam atrodo, kad čia chaotiška, bet realiai – tai labai tikslinga. Temas vasarą dėliojam paskutinę minutę, o mokymai vyksta po kelių savaitžių – ir jos aktualios tuo momentu.“ (R3) „Dauguma mokymų kyla iš realių poreikių.“ (R4) „Norėtusi, kad tie mokymai būtų labiau orientuoti į tai, kas dabar aktualu – ką iš tikrųjų pritaikysi.“ (R5) „Mokytojo darbe reikia daug žinių – tiek dalykinių, tiek psichologinių, tiek darbo su spec. poreikių vaikais. Kai kurie mokymai kartoja, bet tai irgi svarbu – prisiminti, pagilinti žinias.“ (R6) „Svarbiausia, kad mokymai būtų įkvepiantys, prasmingi, aktualūs. Čia didžiulis menas – sukurti gerą mokymą. Nes kai būna daug valandų, bet netempia aktualumo – tai jau praranda prasmę.“ (R7)

Apibendrinant galima teigti, kad dauguma mokytojų vertina X mokyklos profesinio tobulėjimo organizavimą kaip tinkamai atliepiantį jų poreikius. Tuo pačiu matyti, kad aktualumo jausmas priklauso ir nuo individualios situacijos – mokytojo krūvio, darbo etapo ar asmeninės būsenos.

Mokytojo asmenybė. Tyrimo duomenys parodė, kad mokytojo asmeninės savybės yra vienas svarbiausių veiksnių, lemiančių profesinio tobulėjimo kryptį, įsitraukimą ir rezultatyvumą (žr. 14 lentelę). Dauguma respondentų pabrėžė vidinės motyvacijos, smalsumo, kūrybiškumo ir lankstumo svarbą. Pasak vienos respondentės, „pirmiausia – smalsumas ir žingeidumas. Turi būti įdomu sužinoti, kaip vyksta dalykai, kaip galima kažką pagerinti. Kūrybiškumas irgi svarbu – gebėjimas pažiūrėti į situaciją iš skirtingų kampų“ (R10).

14 lentelė. Mokytojų asmenybės kategorijos analizė.

Kategorija	Pagrindžianti citata
Mokytojo asmenybė	„Man atrodo, kad vien tai, jog esi mokytojas, jau reiškia, kad nuolat turi mokytis. Reikia suprasti prasmę – kodėl tai darai. Kai matai tame prasmę – nori augti. Kai nematai – tai ir motyvacijos mažiau. Ir dar – mokytojas turi būti sąmoningas, užsispyręs, norintis mokytis, mėgstantis siekti tikslų.“ (R1) „Pirmiausia – smalsumas ir žingeidumas. Turi būti įdomu sužinoti, kaip vyksta dalykai, kaip galima kažką pagerinti. Kūrybiškumas irgi svarbu – gebėjimas pažiūrėti į situaciją iš skirtingų kampų. Ir dar svarbu nuolatinis noras augti, nesustoti ties viena sritimi ar viena žinių baze.“ (R10) „Man atrodo, nuo paties žmogaus požiūrio. Kiek jis nori tobulėti. Nes net tas, kuris jau daug metų dirba, vis tiek gali pasisemti kažko naujo, jei tik nori.“ (R11) „Smalsumas. Noras sužinoti daugiau. Lankstumas, atvirumas – tokie dalykai labai padeda. Ypač šitoj srity. Nes čia labai daug dinamikos, pokyčių. Kiekviena diena kitokia. Dar labai reikia psichologinio atsparumo. Ir empatijos – sau, vaikams, kolegoms. Tiesiog... buvimo žmogumi.“ (R2) „Kai pati buvau mokytoja – rinkdavau informaciją iš visur, viską skaitydavau. Tik dabar matau, kad ne visi taip daro. Gal kartų skirtumas, gal asmenybės... Bet ne visi nori taip mokytis. Bet tai ir padeda atsirinkti žmones – kurie greitai tobulėja, kurie nori imtis klasės ir pan.“ (R3) „<...> labai svarbus ir pats žmogus. Turi turėti motyvacijos. Galimybės čia yra visos – bet turi ir pats ieškoti, norėti.“ (R4) Labai priklauso nuo žmogaus – ar jis smalsus, ar nori keistis, ar priima kritiką. Man, pavyzdžiui, labai padeda tai, kad mėgstu mokytis, bet kartu ir jaučiu, kad daug visko dar nemoku.“ (R5) „<...> labiausiai – nuo asmeninių žmogaus įsitikinimų ir noro tobulėti. Labai svarbu nesilaikyti senų stereotipų, norėti keistis. Žinoma, įtakos turi ir sveikata – pavargęs žmogus sunkiau įsisavina informaciją. Mokytojas turi būti lankstus, gebėti planuoti savo dieną taip, kad liktų jėgų ir mokymuisi. (R6) „<...> ir, sakyčiau, kūrybiškumas. Nes jeigu žmogus yra kūrybiškas, jis ieško būdų, kaip kitaip pažiūrėti į tą patį dalyką, kaip naujai kažką išspręsti. Ir tada natūraliai tobulėja, nes ieškai naujų kampų. Ir šiaip toks... atvirumas pokyčiams“ (R9)

Respondentai taip pat atkreipė dėmesį, kad mokytojo požiūris į tobulėjimą labai priklauso nuo jo asmeninių nuostatų ir pasirengimo keistis. Viena iš dalyvių pastebėjo: „Kai pati buvau mokytoja – rinkdavau informaciją iš visur, viską skaitydavau. Tik dabar matau, kad ne visi taip daro. Gal kartų skirtumas, gal asmenybės... Bet ne visi nori taip mokytis“ (R3). Tokios įžvalgos rodo, kad profesinio tobulėjimo galimybės nebūtinai vienodai išnaudojamos visų mokytojų – jos priklauso nuo asmeninio nusiteikimo, o ne vien nuo išorinių veiksnių.

Keli respondentai išskyrė ir emocinės būklės bei psichologinio atsparumo reikšmę. „Smalsumas. Noras sužinoti daugiau. Lankstumas, atvirumas – tokie dalykai labai padeda. Ypač šitoj srity. Nes čia labai daug dinamikos, pokyčių. Kiekviena diena kitokia. Dar labai reikia psichologinio atsparumo. Ir empatijos – sau, vaikams, kolegoms“ (R2). Tai patvirtina, kad profesinis tobulėjimas efektyviausiai

vyksta, kai mokytojas ne tik domisi naujovėmis, bet ir geba reflektuoti savo darbą, įveikti stresą ir palaikyti ryšį su bendruomene.

Taigi, asmeninės savybės – motyvacija, noras augti, atvirumas naujovėms ir gebėjimas reflektuoti – yra reikšmingi veiksniai, lemiantys profesinio tobulėjimo sėkmę. Nors organizaciniai sprendimai ir turinio pasiūla svarbūs, tyrimas parodė, kad be tinkamos vidinės motyvacijos net ir kokybiškiausi mokymai gali būti neefektyvūs.

Mokytojų profesinio tobulėjimo poveikis mokinių rezultatams. Tyrimo metu dauguma respondentų pabrėžė, kad profesinis tobulėjimas įgyja prasmę tik tuomet, kai žinios ir įgūdžiai pritaikomi praktikoje (žr. 15 lentelę). Dalyvavimas mokymuose savaime dar neužtikrina pozityvaus poveikio mokiniams bei jų rezultatams – tai priklauso nuo mokytojo gebėjimo integruoti naują informaciją į kasdienį ugdymo procesą.

15 lentelė. Mokytojų profesinio tobulėjimo poveikio mokinių rezultatams kategorijos analizė.

Kategorija	Pagrindžianti citata
Mokytojų profesinio tobulėjimo poveikis mokinių rezultatams	„Tai irgi priklauso nuo to, ar mokytojas tik teoriškai tobulėja, ar praktiškai tą taiko. Nes gali dalyvauti daug mokymų, gali viską žinoti, bet jeigu realiai nieko nekeiti, dirbi taip, kaip dirbai, tai... tai vaikų rezultatai nepasikeis. Bet jeigu mokytojas taiko, varijuoja, bando skirtingus metodus, skirtingus būdus, tada labai jaučiasi skirtumas.“ (R9) „Nes kuo labiau tu tobulėji, tuo lengviau perteiki žinias vaikams. Tuo geriau juos supranti. Kai pats nori mokytis – natūraliai ir vaikus užkreti tuo pačiu.“ (R1) „<...> jei mokytojas tobulėja, bet vis tiek dirba tais pačiais senais metodais, realios naudos gali ir nebūti. Jei mokytojas tik klausosi naujos informacijos, bet jos nepritaiko praktiškai, mokinių rezultatai gali išlikti tokie patys. O jeigu jis iš tikrųjų bando taikyti naujus metodus, laviruoja tarp skirtingų būdų, tada jis labiau prisitaiko prie skirtingų mokinių poreikių, mokymosi stilių. Ir tada natūraliai gerėja ir mokinių pasiekimai.“ (R10) „Kai tobulėji – tiesiog turi daugiau įrankių, daugiau pasirinkimų, daugiau galimybių. Nebesi užstrigęs prie vieno būdo. Pavyzdžiui, jeigu žinai, kad mokymosi stiliai dabar jau laikomi labiau mitu – kad nėra taip, jog vienam tik klausymas veikia, kitam tik rašymas – tu tada ieškai įvairovės. Derini metodus. Ir kai supranti vaiko raidos etapą, tu žinai, ką jis gali.“ (R12) „Kai mokytojas turi daugiau žinių, daugiau metodų, daugiau įrankių – jis geba geriau reaguoti į situacijas, geriau įtraukti mokinius. Ir tada pasiekimai kyla.“ (R4) „Kai pats daugiau žinai – ir perteikt gali geriau. Kartais net supranti, kad iki šiol kažko nedarei efektyviai, tik po mokymų ar pasikalbėjimų su patyrusiu žmogum pamatai tą akląją dėmę.“ (R5) „Jei mokytojas sugeba užmegzti ryšį su vaikais, žino jų poreikius, domisi jų pasauliu, tada ir rezultatai geresni. Neužtenka tik „išdėstyti medžiagą“. Reikia matyti vaiką kaip asmenybę, suprasti, kas jam svarbu. Ir, aišku, nuolat atnaujinti žinias, sekti, kas vyksta pasaulyje, kokios naujos tendencijos.“ (R6) „Mokytojas, kuris nesitobulina, tiesiog nebežino, kaip šiandienos vaikai veikia, kuo jie gyvena. Programos keičiasi, vaikai keičiasi, net jų pasaulėžiūra keičiasi. Jei mokytojas lieka su senais vadovėliais ir metodais, kurie gal veikė prieš dešimt metų, bet neveikia dabar, tai vaikams tikrai bus sunkiau. Ir tada prasideda problemos – nesuprasti dalykai, elgesio iššūkiai, motyvacijos stoka. Tai mokytojas turi augti kartu su vaikais, būti čia ir dabar.“ (R8)

Respondentai akcentavo, kad geriausi rezultatai matomi tada, kai mokytojas eksperimentuoja, taiko skirtingus metodus ir ieško veiksmingų sprendimų, atliepiančių mokinių poreikius. „Jeigu jis iš tikrųjų bando taikyti naujus metodus, laviruoja tarp skirtingų būdų, tada jis labiau prisitaiko prie

skirtingų mokinių poreikių, mokymosi stilių. Ir tada natūraliai gerėja ir mokinių pasiekimai“ (R10). Toks požiūris rodo, kad profesinio tobulėjimo efektyvumas vertinamas ne teoriniu, o praktiniu pagrindu – per pastebimus mokinių pokyčius.

Keletas mokytojų atkreipė dėmesį į tai, kad jų pačių profesinis augimas palengvina žinių perteikimą ir stiprina ryšį su mokiniais. „Kuo labiau tu tobulėjai, tuo lengviau perteiki žinias vaikams. Tuo geriau juos supranti. Kai pats nori mokytis – natūraliai ir vaikus užkreči tuo pačiu“ (R1). Kitas respondentas priduria: „Kai pats daugiau žinai – ir perteikti gali geriau. Kartais net supranti, kad iki šiol kažko nedarei efektyviai, tik po mokymų ar pasikalbėjimų su patyrusiu žmogum pamatai tą akląją dėmę“ (R5).

Mokytojo gebėjimas atnaujinti ugdymo būdus siejamas ir su platesniu kontekstu – ne tik akademiniiais pasiekimais, bet ir emociniu ryšiu su mokiniais. „Jei mokytojas sugeba užmegzti ryšį su vaikais, žino jų poreikius, domisi jų pasauliu, tada ir rezultatai geresni. Neužtenka tik išdėstyti medžiagą“ (R6). Toks vertinimas rodo, kad profesinis tobulėjimas veikia ne tik ugdymo turinio perteikimą, bet ir santykio su mokiniu kokybę.

Apibendrinant galima teigti, kad tyrimo dalyvių nuomonėse vyrauja aiški sąsaja tarp profesinio tobulėjimo turinio taikymo ir mokinių rezultatų gerėjimo. Kaip teigia viena respondentė, „gali dalyvauti daug mokymų, gali viską žinoti, bet jeigu realiai nieko nekeiti, dirbi taip, kaip dirbai, tai... tai vaikų rezultatai nepasikeis“ (R9). Pasak jų, vien žinių įsisavinimas nepakankamas – svarbiausia yra gebėjimas taikyti tai, kas išmokta, reflektuoti savo praktiką ir reaguoti į mokinių poreikius.

3.2. X mokyklos profesinio tobulėjimo modelis

Remiantis tyrimo rezultatais bei teorinėje darbo dalyje suformuotu profesinio tobulėjimo modeliu (žr. 4 pav.), galima apibūdinti, kaip X mokykloje praktiškai realizuojamos penkios pagrindinės profesinio tobulėjimo sritys: organizacinė aplinka, asmeninis profesinis tobulėjimas, vadovų vaidmuo, bendradarbiavimas ir refleksija su grįžtamoju ryšiu. Šios sritys atsiskleidė tiek analizuojant teorinius šaltinius, tiek empirinėje tyrimo dalyje – per mokytojų patirtis, iššūkius ir vertinimus.

Organizacinė aplinka (1). X mokyklos profesinio tobulėjimo modelio pagrindą sudaro struktūriškai aiškiai organizuota, bet taip pat ir lanksti vidinė sistema. X mokykla yra nevalstybinė, moderni ugdymo įstaiga, įsikūrusi didmiestyje. Joje mokosi apie 300 mokinių, o dirba apie 100 darbuotojų. Mokykloje darbuotojai skirstomi į mažas darbo grupes, kur kiekviena jų turi savo lyderius, vadovus. Šios grupės jungiasi į didesnes struktūras – vadinamąsias *hubais* – su atskirai vadovais, kuriojančiais tas didžiąsias komandas. Kiekvienas šių vadovų kuruoja tam tikras sritis, susijusias su ugdymu, teigiamu emociniu klimatu, mokyklos kultūra ar bendruomenės telkimu.

Ši organizacinė aplinka dera su Taylor (2023) požiūriu, kad profesinio tobulėjimo struktūros neturėtų būti suvokiamos kaip griežtai apibrėžti modeliai, bet veikia kaip lankstūs mąstymo įrankiai, padedantys mokykloms kurti joms tinkamas augimo formas. Organizacijoje įprasta dirbti atvirose, bendrai naudojamosiose erdvėse – mokytojų kambarių nėra, mokytojai dirba bendroje erdvėje ar virtuvėlėse. Tai ne tik fizinė, bet ir kultūrinė erdvė, kuri leidžia natūraliai susitikti skirtingų aukštų ir dalykų mokytojams, taip skatinant tarpdisciplininį bendravimą bei netiesioginį profesinį dialogą.

Asmeninis profesinis tobulėjimas (2). X organizacijoje mokytojų asmeninis profesinis tobulėjimas suprantamas kaip nuolatinis, kryptingas procesas, kuris vyksta tiek organizaciniu, tiek asmeniniu

lygmenimis. Kadangi šioje organizacijoje mokytojai patys kuria ugdymo turinį – tai reiškia, kad nėra centralizuotų programų ar vadovėlių, kuriais būtų galima remtis dirbant. Todėl iš mokytojų tikimasi gebėjimo ne tik perteikti žinias, bet ir nuolat ieškoti kūrybiškų sprendimų, pritaikyti naujausias švietimo tendencijas, atliepti mokinių poreikius. Kaip teigia Evans (2008), profesinis tobulėjimas – tai ne tik gebėjimų plėtra, bet ir ilgalaikis profesinis augimas. X organizacijoje mokytojai skatinami nuolat domėtis, gilintis į naujausias ugdymo programas, pedagogines strategijas, švietimo politikos kryptis. Todėl profesinis augimas vyksta tiek individualiai – per savišvietą, skaitymą, refleksiją – tiek organizuotai, per struktūruotus mokymus.

Vienas iš svarbiausių šios organizacijos bruožų – reguliarūs mokymai. Mokslo metų laikotarpiu kviečiami išoriniai lektoriai – skirtingų sričių specialistai – kurie skaito paskaitas ar veda praktinius seminarus ne tik mokytojams, bet ir mokinių tėvams. Tai padeda plėsti profesinį akiratį, pažvelgti į švietimo procesus iš platesnės perspektyvos. Tuo tarpu per mokinių atostogas organizuojami vidiniai mokymai mokytojams, kuriuos veda patys organizacijos nariai. Ši praktika leidžia perduoti patirtį nenutolstant nuo konteksto. Mokymų temos kinta priklausomai nuo tuometinių aktualijų, iššūkių ar esamų poreikių. Dažnai tai būna ne tik dalykiniai seminarai, bet ir kūrybinės dirbtuvės, susijusios su emociniu intelektu, darbo organizavimu ar bendravimu su tėvais. Svarbu tai, kad mokytojai kviečiami teikti siūlymus, ko norėtų mokytis – tai profesinio tobulėjimo procesui suteikia savivaldos ir prasmingumo pojūtį.

Refleksija ir grįžtamasis ryšys (3). Remiantis teoriniais šaltiniais (Snoek, 2011; Coldwell, 2017; Kaunickienė, 2023), nuolatinė refleksija bei grįžtamasis ryšys yra būtina tobulėjimo sąlyga. X mokykloje tai įgyvendinama per individualius pokalbius, bendradarbiavimą bei individualius planus, leidžiančius mokytojams į(si)vertinti savo pažangą. Mokytojai skatinami nuolat analizuoti savo darbo kokybę – tai daroma tiek individualiai, tiek bendradarbiaujant su kolegomis ar vadovais. Refleksijos kultūra čia formuojama kryptingai ir sistemingai, apimant įvairias grįžtamojo ryšio formas.

Vienas iš reikšmingų refleksijos elementų – periodiniai individualūs pokalbiai tarp darbuotojų ir jų tiesioginių vadovų, organizuojami bent tris kartus per metus (ar dažniau pagal poreikį). Šiuose susitikimuose aptariami tiek ugdymo klausimai, tiek asmeniniai profesiniai siekiai. Kartu sudaromas trumpalaikis ir ilgalaikis profesinio ar asmeninio tobulėjimo planas. Tokie pokalbiai padeda identifikuoti mokytojo stiprybes bei tobulintinas jo darbo sritis, taip skatinant ne tik profesinį, bet ir asmeninį tobulėjimą.

Taip pat svarbų vaidmenį organizacijoje atlieka pamokų stebėjimas. Mokytojai lankosi vieni kitų veiklose siekdami pasisemti gerosios patirties, pamatyti skirtingus mokymo stilius bei suteikti konstruktyvų grįžtamąjį ryšį. Tokia abipusė stebėjimo praktika padeda ne tik tobulinti ugdymo metodus, bet ir kuria profesinio pasitikėjimo kultūrą. Ypač vertinama tai, kad mokosi abu – tiek stebėtojas, tiek stebimasis, nes refleksijai skiriama laiko po stebėtos veiklos. Grįžtamasis ryšys X mokykloje šiuo atveju atlieka ne vertinimo, o tobulėjimo funkciją – jis yra orientuotas į profesinių gebėjimų stiprinimą, pagalbą siekiant tobulėjimo, o ne į rezultatų vertinimą ar nužeminimą.

Vadovų vaidmuo (4). Vadovų vaidmuo X mokykloje profesinio tobulėjimo kontekste yra ne vien administracinis – veikiau tai palaikančio, patariančio ir augimą skatinančio lyderio funkcija. Organizacijoje taikomas daugiasluoksnis vadovavimo modelis, kuris apima skirtingų lygių pozicijas: *lead* mokytojai, ugdymo vadovai, kultūros vadovai ir *hubo* vadovai. Kiekvienas jų atsakingas už tam tikrą bendruomenės dalį bei konkrečią sritį – nuo ugdymo turinio iki emocinės aplinkos ar strateginio

planavimo. Ši sistema leidžia efektyviai paskirstyti atsakomybes ir užtikrinti, kad profesinis tobulėjimas būtų nuosekliai palaikomas skirtinguose organizacijos lygmenyse.

Vadovai aktyviai įsitraukia į mokytojų profesinį augimą – vykdo minėtuosius individualius pokalbius. Tokiuose susitikimuose svarbus ne tik aptariamas mokytojo darbas, bet ir emocinės savijautos aptarimas, asmeninių iššūkių įvardinimas, iššūkių sprendimas. Vadovas šiuose pokalbiuose veikia kaip mentorius – siūlo kryptingus tobulėjimo žingsnius, rekomenduoja literatūrą, kursus ar kitus resursus, padeda mokytojui identifikuoti svarbiausias jo augimo sritis. Svarbu tai, kad vadovai nėra atskirti nuo ugdymo proceso – dauguma jų yra šiuo metu praktikuojantys mokytojai ar didesnę patirtį organizacijoje turintys darbuotojai, todėl gerai supranta organizacijos kontekstą.

Vadovavimas X mokykloje grindžiamas pasitikėjimu, pagarba ir ilgalaikiu profesiniu dialogu. Kaip teigia Kaunickienė (2023), svarbu, kad vadovai ne tik rodytų kryptį, bet ir užtikrintų mokytojams sąlygas mokytis – nuo aiškaus laiko planavimo iki susitarimų dėl tarpusavio pagalbos ir bendradarbiavimo. Čia vadovas padeda atpažinti tobulintinas profesines kryptis, palaiko naujų metodų taikymą ir eksperimentus, bei užtikrina, kad mokytojas neliktų vienas su savo iššūkiais. Toks požiūris ne tik didina mokytojų pasitikėjimą savo jėgomis, bet ir kuria stiprią bendruomenę, kurioje tobulėjimas tampa bendru tikslu.

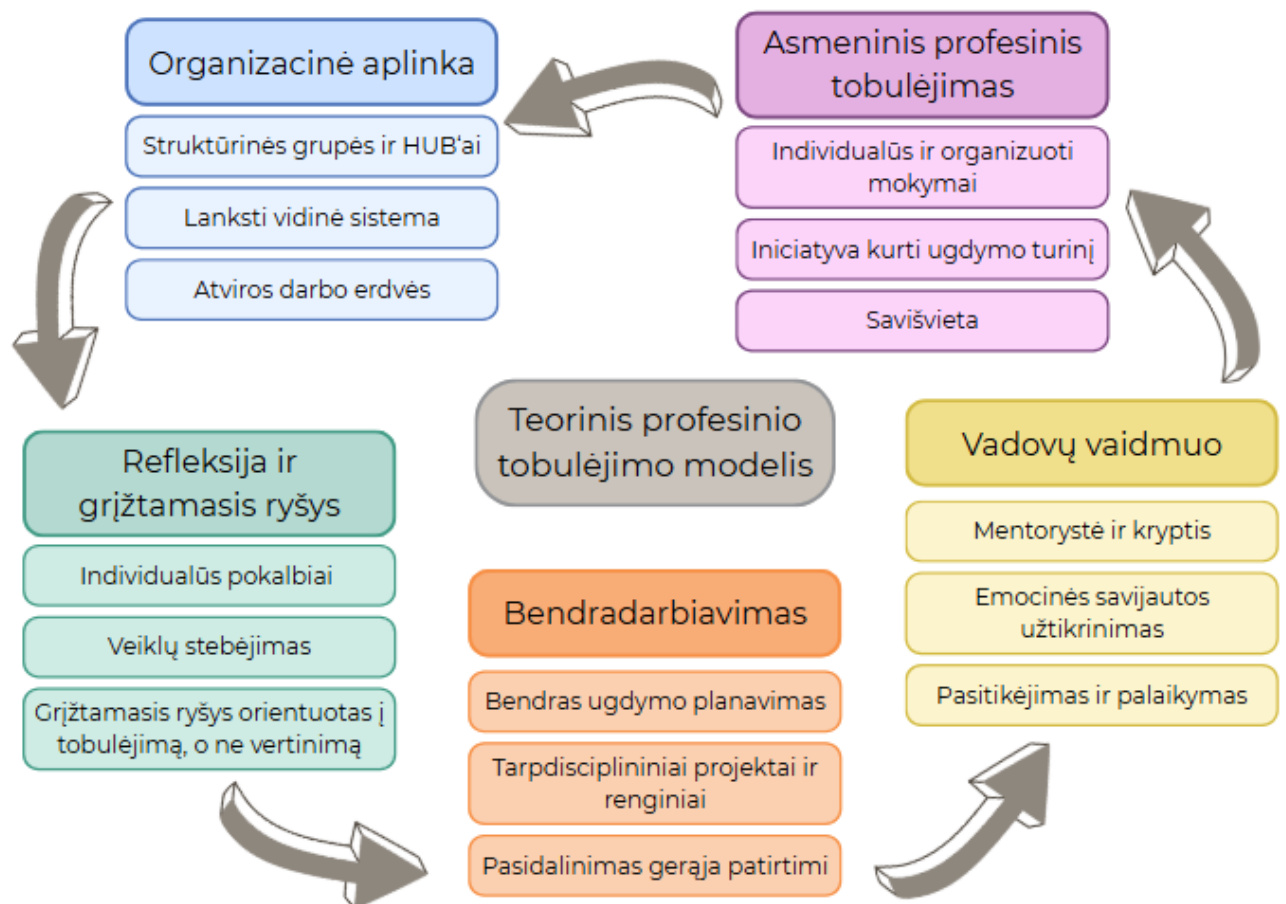
Bendradarbiavimas (5). Kiekvieną savaitę X mokyklos mokytojai tam tikrose komandose (dažniausiai pagal mokomą klasę) susitinka bendram ugdymo planavimui: aptaria pamokų eigą, metodus, reaguoja į tai, kas vyksta klasėje, ir kartu ieško sprendimų. Tai ne tik praktinis pasiruošimas pamokoms, bet ir galimybė pasidalinti įžvalgomis, aptarti kylančius iššūkius. Bendradarbiavimas vyksta kuriant tarpdisciplininius projektus, organizuojant renginius ar temines savaites. Mokinių atostogų metu bendradarbiavimas vyksta didesnėse komandose – planuojami bendri mokymosi susitikimai, kuriuose mokytojai gilina žinias, kuria ugdymo turinį ir vertina iki tol taikytas strategijas. Tokie susitikimai tampa terpe ne tik tobulėti, bet ir reflektuoti: kas yra daroma gerai, ko reikėtų atsisakyti, ką verta išbandyti.

Gerosios patirties pasidalinimas – dar viena svarbi bendradarbiavimo forma. Kaunickienė (2023) pabrėžia, kad kolegialus bendravimas yra neatsiejama profesinio tobulėjimo dalis, kuri ne tik leidžia dalintis gerąja, bet ir padeda stiprinti profesinį identitetą. X organizacijoje mokytojai nuolat kviečiami dalintis tuo, kas jiems pasiteisino: tiek savaitiniuose susitikimuose, tiek specialiuose seminaruose. Toks atvirumas ir dalijimasis žiniomis kuria neformalią mokymosi kultūrą – kurioje kiekvienas ne tik moko, bet ir mokosi.

Kaip ir bet kurioje praktikoje, X mokykloje susiduriama su profesinio tobulėjimo iššūkiais. Vienas iš pagrindinių – laiko trūkumas. Kadangi pedagogai kuria ugdymo turinį patys, jų darbo krūvis didesnis nei įprastai, o tai riboja galimybes dalyvauti išoriniuose mokymuose ar gilintis į teorinius šaltinius. Taip pat kyla rizika, kad ne visi pedagogai geba nuosekliai reflektuoti savo darbą ir sistemingai planuoti savo profesinį tobulėjimą. Reaguodama į šiuos iššūkius, organizacija ieško lankstesnių būdų profesiniam tobulėjimui integruoti į kasdienę praktiką. Mokymai dažnai organizuojami mokinių atostogų metu, o jų turinį ruošia patys bendruomenės nariai – tai leidžia užtikrinti aktualumą, atsižvelgiant į kontekstą, didina mokytojų įsitraukimą.

X mokykloje taikomas profesinio tobulėjimo modelis nėra statiškas ar nekintantis – jis kasmet peržiūrimas, atnaujinamas ir palaikomas pačių bendruomenės narių. Remdamasis pagrindiniais teoriniais principais, modelis įgauna praktinę formą, kuri atspindi organizacijos kultūrą, struktūrą bei

mokytojų profesinius poreikius. Penkios aptartos sritys – organizacinė aplinka, asmeninis tobulėjimas, refleksija, vadovų vaidmuo ir bendradarbiavimas – egzistuoja ne atskirai, bet veikia kaip tarpusavyje susiję elementai, palaikantys vieni kitus. Ši sąveika sukuria nuoseklią sistemą, kurioje profesinis augimas tampa nuolatiniu, kontekstiniu ir vertingu procesu. Kaip pastebi Boylan‘as ir kt. (2017), teoriniai modeliai tėra mąstymo įrankiai, kuriuos dažnai reikia derinti tarpusavyje. X mokyklos pavyzdys rodo, kad profesinis tobulėjimas tampa veiksmingas tada, kai modeliai veikia kaip atspirtis – nuolat kintantys ir prisitaikantys prie konkretaus konteksto.



6 pav. X mokyklos profesinio tobulėjimo modelis

Diskusija

Tyrimo rezultatai atskleidė, kad X mokykloje profesinis tobulėjimas nėra suvokiamas kaip atskira veikla, o yra integruota, kasdienė ugdymo proceso dalis. Tai leidžia daryti prielaidą, kad mokyklos kultūra ir organizacinė struktūra yra esminiai veiksniai, darantys poveikį profesinio tobulėjimo kokybei. Tokia išvada atitinka Snoek'o (2011) įžvalgas, kad profesinis tobulėjimas negali būti efektyvus, jei nėra stiprios organizacinės aplinkos ir kultūrinio palaikymo.

Empirinėje analizėje išryškėjo tai, ką Coldwell'as (2017) akcentavo kaip būtinybę – profesinio tobulėjimo diferencijavimas pagal mokytojo karjeros etapą. Tyrimo dalyviai nurodė, kad skirtingo patyrimo pedagogams reikalingi skirtingi mokymosi formatai ir turiniai. Ši įžvalga sustiprina mintį, kad universalus profesinio tobulėjimo turinys ne visada atitinka realius mokytojų poreikius, o individualizavimas yra viena iš pagrindinių kokybiško tobulėjimo prielaidų.

Tyrimo metu paaiškėjo, kad vienas stipriausių X mokyklos bruožų – lankstumas. Mokymai nėra suplanuoti iš anksto visiems metams – temos formuojamos reaguojant į iškilusius iššūkius, per refleksiją ir individualius pokalbius. Nors kai kuriems respondentams tai kėlė neapibrėžtumo jausmą, dauguma įvardijo tokį modelį kaip efektyvų ir prasmingą. Ši praktika atliepia Taylor'o (2023) poziciją, kad profesinis tobulėjimas turi būti dinamiškas ir orientuotas į kontekstą.

Vienas iš įdomesnių atradimų buvo tai, kad profesinio tobulėjimo poveikis mokinių rezultatams mokytojų akimis priklauso ne nuo dalyvavimo skaičiaus mokymuose, o nuo to, ar mokytojas taiko tai, ką išmoko. Ši įžvalga leidžia dar kartą grįžti prie Kaunickienės (2023) minties – profesinio tobulėjimo sėkmė priklauso nuo to, kiek jis susijęs su realia praktika, o ne nuo formalios struktūros.

Diskutuojant apie tyrimo ribotumus, verta pažymėti, kad tyrimas atliktas vienos mokyklos kontekste, todėl gautos įžvalgos negali būti perkeliamos į visas švietimo įstaigas neatsižvelgiant į kontekstą. Visgi, atsižvelgiant į tai, kad tyrime dalyvavo pedagogai, turintys įvairią patirtį, o surinkti duomenys išryškino tiek individualius, tiek sisteminius veiksnius, galima teigti, kad tyrimas turi giluminę vertę. Tai leidžia taikyti suformuluotą modelį ir kitose panašiose aplinkose, atsižvelgiant į konkrečius mokyklų poreikius.

Svarbu paminėti ir tyrimo stiprybes – sukonstruotas teorinis modelis, paremtas tiek literatūros analize, tiek empiriniais duomenimis, leidžia holistiškai pažvelgti į profesinio tobulėjimo procesą. Tai ne tik atliepia egzistuojančius teorinius modelius, bet ir papildo juos naujais, iš praktikos kylančiais aspektais, tokiais kaip emocinis fonas, asmeninės mokytojo savybės ar aktualumas.

Galiausiai, tyrimo rezultatai rodo, kad profesinis tobulėjimas tampa veiksmingas tuomet, kai jis grindžiamas bendradarbiavimu, refleksija ir sprendimais, atliepiančiais konkrečios mokyklos kontekstą. Tokia praktika ne tik stiprina mokytojų profesines kompetencijas, bet ir formuoja ilgalaikę mokymosi kultūrą, skatinančią nuolatinį tobulėjimą.

Išvados

1. Atlikus mokslinės literatūros analizę, nustatyta, kad mokytojų profesinio tobulėjimo procesas yra daugialypis ir priklauso nuo kelių pagrindinių sąlygų: nuoseklumo, aktualumo, vadovybės palaikymo, bendruomeninio mokymosi, refleksijos ir asmeninės motyvacijos. Teoriniuose modeliuose akcentuojamos trys esminės profesinio tobulėjimo dimensijos – struktūra (organizacinė aplinka), procesas (veikimo principai), ir žmogus (individualūs poreikiai bei motyvacija). Literatūroje taip pat išryškinama, kad nėra vieno universalaus modelio – sėkmingas profesinis tobulėjimas visada priklauso nuo konteksto, kuriame jis vyksta. Teoriniu pagrindu buvo sukonstruotas profesinio tobulėjimo modelis, kuris susideda šių sričių: organizacinės aplinkos, asmeninio tobulėjimo, vadovų vaidmens, bendradarbiavimo ir refleksijos su grįžtamuoju ryšiu.
2. Profesinio tobulėjimo modelio veikimą X mokyklos kontekste atskleisti pasirinktas kokybinis atvejo analizės tyrimas. Duomenų rinkimui taikytas pusiau struktūruotas interviu metodas, leidęs gauti 12 X mokyklos darbuotojų išvalgas apie jų patirtį profesinio tobulėjimo procesuose. Klausimų struktūra buvo parengta remiantis išvestu teoriniu modeliu, todėl tyrimas leido tiek patikrinti modelio elementų aktualumą, tiek identifikuoti naujai išryškėjusias dimensijas (pvz., emocinį foną, temos aktualumo santykį su darbo krūviu). Duomenų analizės metodas – kokybinė turinio analizė – leido išskirti pagrindines kategorijas ir jas susieti su teoriniame modelyje apibrėžtomis dimensijomis. Tyrimo metu surinkti duomenys leido teoriškai pagrįstą modelį papildyti empiriniais pavyzdžiais ir išgryninti modelio stiprybes.
3. Atlikus X mokyklos atvejo analizę, paaiškėjo, kad profesinio tobulėjimo modelis čia veikia kaip integruota, nuolat kintanti sistema, reaguojanti į bendruomenės poreikius ir ugdymo kontekstą.
 - Profesinio tobulėjimo veiklos nėra iš anksto griežtai struktūruotos – jos formuojamos remiantis aktualiomis situacijomis, mokytojų refleksijomis ir bendrais sprendimais.
 - Mokyklos organizacinė struktūra (*hubų* sistema) leidžia palaikyti nuoseklų ryšį tarp vadovų ir mokytojų, efektyviai koordinuoti profesinio augimo veiklas bei užtikrinti savalaikį poreikių atliepimą. Ugdymo ir *hubo* vadovai atlieka kryptingą palaikymo, konsultavimo ir mentorystės funkciją.
 - Tyrimo rezultatai rodo, kad mokytojai aktyviai dalyvauja planuojant profesinio tobulėjimo veiklas, vertina jų aktualumą ir praktinį taikumą. Reikšmingiausiu veiksniumi laikomas turinio prasmingumas bei ryšys su konkrečiomis profesinėmis situacijomis.
 - Vienas ryškiausių X mokyklos profesinio tobulėjimo modelio bruožų – lankstumas. Veiklos planuojamos ne iš anksto visiems metams, bet koreguojamos nuolat, remiantis refleksijomis ir kintančiomis ugdymo aplinkybėmis. Tokia sistema leidžia palaikyti tiek profesinę motyvaciją, tiek orientaciją į realų ugdymo proceso tobulinimą.

Rekomendacijos

Remiantis tyrimo rezultatais ir suformuotu profesinio tobulėjimo modeliu, siūlomos rekomendacijos skirtingoms švietimo srities grupėms: mokyklų vadovams, mokytojams, švietimo politikos formuotojams bei tyrėjams. Kiekviena rekomendacijų grupė atspindi empirinius darbo duomenis bei teorinę analizę.

Mokyklų vadovams bei kitiems švietimo lyderiams:

- Užtikrinti profesinio tobulėjimo turinio aktualumą, periodiškai renkant grįžtamąjį ryšį iš mokytojų, analizuojant jų poreikius bei atsižvelgiant į mokyklos strateginius prioritetus.
- Nuolat skirti laiko refleksijai – ne tik po mokymų, bet ir kaip nuolatinei veiklos praktikai (pvz., susitikimuose, individualių pokalbių metu).
- Plėtoti vadovų kompetencijas refleksijos vedimo, ugdymo planavimo ir konsultavimo srityse, kad jie galėtų aktyviai palydėti mokytojų profesinį augimą.
- Kurti ir palaikyti kultūrą, kurioje mokytojai jaučiasi girdimi, vertinami ir įtraukti į sprendimų priėmimą, susijusį su tobulėjimu.

Mokytojams:

- Aktyviai įsitraukti į profesinio tobulėjimo planavimą, siūlant temas, prisidedant prie mokymų turinio formavimo ir dalinantis praktine patirtimi su kolegomis.
- Reflektuoti ne tik mokymų turinį, bet ir jų poveikį praktikai – stebėti, kaip naujos žinios ar įgūdžiai keičia kasdienį darbą su mokiniais.
- Vystyti asmeninį tobulėjimo planą, atsižvelgiant į savo karjeros etapą, ugdymo sritį bei individualius profesinius interesus.

Švietimo politikos formuotojams:

- Remti lankstesnius, kontekstui jautrius profesinio tobulėjimo modelius, leidžiančius ugdymo įstaigoms prisitaikyti prie savų bendruomenės poreikių.
- Kurti strategijas, skatinančias mokyklų vidinę iniciatyvą: mažų komandų, vadovų ir mokytojų bendrų projektų finansavimą, savivaldos skatinimą.

Tyrėjams:

- Toliau plėtoti profesinio tobulėjimo tyrimus kontekstiniuose lygmenyse – analizuoti, kaip veikia skirtingos mokyklų kultūros, struktūros ar vadovavimo stiliai.
- Į tyrimus įtraukti ne tik mokytojų, bet ir vadovų, mokinių, tėvų perspektyvas – tai padėtų matyti platesnį tobulėjimo poveikį.
- Atlikti ilgalaikius tyrimus, siekiant įvertinti, kaip profesinis tobulėjimas veikia mokytojų į(si)traukimą, emocinę gerovę, mokinių pasiekimus.

Literatūros sąrašas

1. Bitinas, B., Rupšienė, L., Žydžiūnaitė, V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija*. S. Jokužio leidykla-spaustuvė.
2. Boylan, M., Coldwell, M., Maxwell, B., Jordan, J. (2017). Rethinking models of professional learning as tools: A conceptual analysis to inform research and practice. *Professional Development in Education*, 44(1), 120–139. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1306789>
3. Brandišauskienė, A., Galkienė, A., Jakavonytė-Staškuvienė, D., Vaitkevičienė, G. (2021). *Mokytojų profesinio tobulėjimo kryptys ir iššūkiai*.
4. Chao, C. M., Cheng, Y. S. (2021). CALL teacher professional growth through lesson study practice: An investigation into EFL teachers' perceptions. *Journal of Asia TEFL*, 18(2), 603–617. <https://doi.org/10.18823/asiatefl.2021.18.2.14.603>
5. Coldwell, M. (2017). Exploring the influence of professional development on teacher careers: A path model approach. *Teaching and Teacher Education*, 61, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.09.002>
6. Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
7. Desimone, L. M. (2011). A primer on effective professional development. *Phi Delta Kappan*, 92(6), 68–71. <https://doi.org/10.1177/003172171109200616>
8. Europos Komisija. (2022). *Erasmus+ programos vadovas 2022*. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu>
9. Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20–38.
10. Fischer, C., Fishman, B. J., Dede, C., & Williams, L. (2018). Teaching and teacher education, 76, 190–201. *Teaching and Teacher Education*, 76, 190–201. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.003>
11. Fischer, C., Myrberg, E., & Johansson, S. (2018). Investigating relationships between school context, teacher professional development, teaching practices, and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 76, 190–201. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.003>
12. Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.
13. Hammond, D. L. (2020). Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 35–47.
14. Hertz, B., Clemson, H. G., Hansen, D. T., Laurillard, D., Murray, M., Fernandes, L., Gilleran, A., Ruiz, D. R., Rutkauskienė, D. (2022). A pedagogical model for effective online teacher professional development—findings from the Teacher Academy initiative of the European Commission. *European Journal of Education*, 57(1), 39–56. <https://doi.org/10.1111/ejed.12497>
15. Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). SAGE Publications.
16. Kaunickienė, N. (2023). *Mokytojų asmeninio profesinio tobulėjimo sistema mokykloje: Mokytojų profesinio augimo patirtys* (Daktaro disertacija. Vilniaus universitetas, Šiaulių akademija).
17. Kardelis, K. (2016). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Lucilijus.
18. Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders* (3rd ed.). Corwin Press.

19. Korthagen, F. A. J. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387–405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
20. Lindorff, A., Jentsch, A., Walkington, C., Kaiser, G., & Sammons, P. (2021). Conditions and characteristics of effective teacher professional development: A review. *Teaching and Teacher Education*, 98, 103220. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103220>
21. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. (2012). *Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo tvarkos aprašas* (patvirtintas 2012 m. gegužės 29 d. įsakymu Nr. V-889).
22. Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija. (2019). *Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistema Lietuvoje*.
23. Meissel, K., Parr, J. M., & Timperley, H. S. (2016). Can professional development of teachers reduce disparity in student achievement? *Teaching and Teacher Education*, 58, 163–173. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.013>
24. Munby, H., & Russell, T. (2023). Educators' reflection-in-action and reflection-on-action: A review. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 29(2), 123–137. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2121587>
25. Nacionalinė švietimo agentūra. (2021). *Mokytojų profesinis tobulėjimas: Gairės ir rekomendacijos*.
26. Nacionalinė švietimo agentūra. (2021). *Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo gairės*.
27. Osiesi, M. P., Ayanwale, M. A., Akomolafe, O. D., Olayiwola-Adedola, T. O., Olatunbosun, S. O., Ariyo, S. O. (2024). Transforming classrooms: How professional development and teacher attitudes drive primary school teaching effectiveness. *Social Sciences & Humanities Open*, 10, 101099. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.101099>
28. Pharis, T. J., Wu, E., Sullivan, S., & Moore, L. (2019). Improving teacher quality: Professional development implications from teacher professional growth and effectiveness system implementation in rural Kentucky high schools. *Educational Research Quarterly*, 42(3), 29–48.
29. Popova, A., Evans, D., & Arancibia, V. (2021). Teacher professional development around the world: The gap between evidence and practice. *World Bank Research Observer*, 36(1), 67–104. <https://doi.org/10.1093/wbro/lkab003>
30. Popova, A., Evans, D., & Arancibia, V. (2022). Teacher professional development: Lessons from recent research. *Education Policy Analysis Archives*, 30(1).
31. Snoek, M. (2014). Teacher leadership and its impact on teacher learning. *Professional Development in Education*, 40(4), 616–634. <https://doi.org/10.1080/19415257.2013.806948>
32. Snoek, M., Dengerink, J., & de Wit, B. (2019). Reframing the teacher profession as a dynamic multifaceted profession. *European Journal of Teacher Education*, 42(2), 165–180. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1566312>
33. Snoek, M., Swennen, A., & van der Klink, M. (2018). The quality of teacher educators in the European policy debate: Actions and measures to improve the professionalism of teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 41(1), 120–134. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1393514>
34. Stanišauskienė, V. (2022). *Refleksyvus mokytojas: Profesinio augimo dimensijos*. Kauno technologijos universitetas.
35. Steinberg, M. P., & Yang, H. (2022). Does principal professional development improve schooling outcomes? Evidence from Pennsylvania's Inspired Leadership Induction Program. *Journal of*

36. Taylor, P. (2023). The complexity of teacher professional growth – unravelling threads of purpose, opportunity and response. *Professional Development in Education*, 49(1), 16–29. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1865198>
37. Taylor, S. (2023). *Teacher professional development in a changing world*. Routledge.
38. Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: The importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73(2), 163–181. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>
39. Van Schaik, P., Parsons, J., Doolaard, S., & van Geel, M. (2018). Understanding teacher learning: Insights from professional development research. *Teaching and Teacher Education*, 75, 90–101. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.003>
40. Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47–59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>
41. Žydzūnaitė, V., & Sabaliauskas, S. (2017). *Kokybiniai tyrimai: Principai ir metodai*. Vaga.