

Vilniaus universitetas

Filosofijos fakultetas

Ugdymo mokslo institutas

Rasa Žičkutė

Edukologijos studijų programa

Magistro baigiamasis darbas

**Gilusis ir paviršinis mokymo(si) metodas Tarptautinio  
bakalaureato diplomo programoje: nevalstybinės mokyklos  
Lietuvoje atvejo analizė**

Darbo vadovė: asist. dr. Daiva Lepaitė

Vilnius

2023

## Santrauka

Gilusis ir paviršinis mokymo(si) metodas Tarptautinio bakalaureato diplomo programoje:  
nevalstybinės mokyklos Lietuvoje atvejo analizė

Tarptautinio bakalaureato (TB) mokyklos per pastarąjį dešimtmetį išaugo visame pasaulyje, taip atliepdamos aukštos kokybės tarptautinę švietimo paklausą. Lietuvoje mokyklų, dirbančių pagal Tarptautinio bakalaureato diplomo programą (TBDP) yra 12 – šios tarptautinės organizacijos tęstinumo, apimančios visą 12-os metų mokymąsi vienoje mokykloje, nėra. Yra pastebimas mokymo(si) metodų, ugdomų įgūdžių skirtumas, pereinant iš Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerijos patvirtintos pagrindinio (9–10 klasių) ugdymo programos į Tarptautinio bakalaureato diplomo programą (11–12 klases). Kitaip tariant, iš paviršinio į gilųjį mokymąsi. Tyrimo tiriamąją grupę sudarė 7 asmenys – prieš-TBDP ir TBDP mokytojai, jų veiklos metodai Tarptautinio bakalaureato diplomo programoje buvo šio tyrimo objektas. Šiame darbo tyrime buvo pasirinkta kokybinio tyrimo strategija – pavienis instrumentinis atvejo tyrimas, kuriame ieškoma priežastinių veiksnių, paaiškinančių nesklандаus perėjimo tarp skirtingų ugdymo programų reiškinį, susijusį su tyrimo tikslu – ištirti, kaip prieš-TBDP, TBDP mokytojai suvokia ir taiko gilųjį, paviršinį mokymo(si) metodą, siekiant ugdyti moksleivius TB diplomo programai ir įgyti besimokančiojo profilyje esančias savybes. Interviu ir skirtingų mokomųjų dalykų surinkti privatieji veiklos produktai buvo pagrindiniai duomenų rinkimo metodai. Interviu medžiaga tirta kokybinės turinio analizės metodu, privačiųjų veiklos produktų analizei pasirinktas dokumentų analizės metodas. Nustatyta, kad nacionalinė ugdymo programa orientuota į paviršinį mokymąsi, tarptautinė – į gilųjį. Tyrime dalyvavusi mokykla susiduria su pereinamojo laikotarpio iššūkiais. Ugdymo programų nesuderinamumą lemia faktais, perkrautu ir neatnaujinamu mokymosi turiniu pagrįsta nacionalinė ugdymo programa. Tuo tarpu TB diplomo programa yra siejama su giliuoju mokymo(si) metodu dėl aiškios ugdymo programos koncepcijos, suteikiamo visapusiško išsilavinimo, gilinimosi į globalines problemas ir įgūdžių ugdymą. Siekiamas rezultatas – gilusis mokinio požiūris į mokymąsi, įgytos besimokančiojo profilio savybės, priklauso nuo žinių ir įgūdžių perkėlimo jau ankstesnėse klasėse.

**Raktažodžiai:** Tarptautinio bakalaureato diplomo programa, gilusis ir paviršinis mokymo(si) metodas, požiūris į mokymąsi, nacionalinė ugdymo programa, besimokančiojo profilis.

## Summary

Deep and Surface Approaches to teaching and learning in the IB Diploma Programme: a case study of a private school in Lithuania

The expansion of International Baccalaureate (IB) schools worldwide reflects the increasing demand for high-quality international education. In Lithuania, although 12 schools offer the International Baccalaureate Diploma Programme (IBDP), the absence of a continuous international education curriculum covering all 12 years of education creates noticeable disparities in teaching methods and skills during the transition from the national basic education programme (grades 9-10) to the IBDP (grades 11-12) approved by the Ministry of Education, Science and Sport of the Republic of Lithuania to the International Baccalaureate Diploma Programme. In other words, from surface learning to deep learning. This study focuses on the shift from surface learning to deep learning and investigates the perspectives and implementation of deep and surface teaching approaches among pre-IBDP and IBDP teachers in a selected school. The qualitative research strategy adopted in this thesis study was a single instrumental case study, which searches for causal factors explaining the phenomenon of smooth transitions between different curricula in relation to the aim of the study, which is to investigate how pre-IB, IBDP teachers perceive and apply deep, surface teaching(s) to educate learners for the Diploma Programme and to develop the qualities of the learner profile. Interviews and private activity products collected in different subjects were the main methods of data collection. Findings indicate that the national curriculum predominantly emphasizes surface learning, while the IBDP places greater emphasis on deep learning. The school under study encounters challenges during this transition period due to curriculum incoherence arising from the national curriculum's content overload and outdated learning materials. In contrast, the IBDP promotes a deep learning approach through its well-structured curriculum, comprehensive education framework, focus on global issues comprehension, and skill development. Ultimately, fostering a deep approach to learning hinges on effectively transferring knowledge and skills from earlier grades.

**Keywords:** International Baccalaureate Diploma Programme, deep and surface approaches to teaching, attitudes to learning, national curriculum, skills development, IB learner profile.

## Turinys

Įvadas.....	5
Tarptautinio bakalaureato diplomo programa .....	9
Ugdymo programa: mokomieji dalykai ir mokymosi struktūra .....	10
Besimokančiojo profilio savybės.....	13
Mokymo(si) metodų taikymas įgūdžių ugdymo procese .....	15
Gilusis ir paviršinis mokymo(si) metodas .....	15
Požiūris į mokymą ir mokymąsi.....	21
Kokybinio tyrimo metodika ir etika .....	27
Mokytojų mokomojo dalyko ugdymo programos suvokimas.....	32
Įgūdžių ugdymo reikšmė giliajam ir paviršiniam požiūriui į mokymąsi.....	37
Pasikeitusios ugdymo programos įtaka moksleivių mokymuisi ir besimokančiojo profilio savybėms .....	43
Diskusija.....	52
Išvados.....	55
Rekomendacijos.....	57
Šaltiniai.....	59
Priedai.....	71
A. Pusiau struktūruoto kokybinio interviu klausimynas .....	71
B. Besimokančiojo profilis.....	76

## Įvadas

**Tyrimo aktualumas ir naujumas.** Tarptautinio bakalaureato (TB)<sup>1</sup> mokyklos per pastarąjį dešimtmetį išaugo visame pasaulyje, taip atliepdamos aukštos kokybės tarptautinę švietimo paklausą. Daugelyje šalių tarptautinis švietimas tapo pageidaujama alternatyva vietinėms mokyklų sistemoms. Tarptautinėmis programomis gali vadovautis ir nacionalinės šalies mokyklos (valstybinės; nevalstybinės; valstybės finansuojamos privačios mokyklos). Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo 71 straipsniu nustatyta, kad „Lietuvos švietimo sistemos subjektai turi teisę dalyvauti tarptautinėje švietimo erdvėje, tarptautinėse programose ar kitaip bendradarbiauti su užsienio valstybių švietimo sistemų subjektais“ (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 2011, 71 str., 48 p.). Šiuo metu mokyklų, kurios dirba pagal Tarptautinio bakalaureato diplomo programą (TBDP)<sup>2</sup> (angl. *International Baccalaureate Diploma Programme – IBDP*), Lietuvoje yra išvis 12 – 6-ios iš jų yra valstybinės<sup>3</sup>, 6-ios – nevalstybinės<sup>4</sup> (IB, 2023a). TB ugdymo programa gali būti įgyvendinama atskirai, pasirenkant atitinkamą amžiaus tarpsnį, arba sistemingai – nuo pradinio ugdymo iki diplomo programos.<sup>5</sup> Lietuvoje pradinio ugdymo programą siūlo 3 mokyklos, tarp kurių yra tiek valstybinės, tiek nevalstybinės mokyklos, o pagrindinio ugdymo – 4 (IB, 2023a).

Suvokdami, kad įprastoje mokykloje besimokantiems mokiniams dažnai trūksta elementarių įgūdžių, pritaikomų gyvenimui po mokyklos, TB programų kūrėjai ypatingą dėmesį skyrė požiūriui į mokymąsi. *ATL* (angl. *approaches to teaching and learning*) terminas TB diplomo programoje vartojamas plačiąja prasme, apimantis tiek požiūrį į mokymąsi, mokymo(si) metodus, tiek kognityvinius, metakognityvius, emocinius įgūdžius. Užsienio tyrėjų mokslinėse publikacijose buvo aprašomi tyrimų rezultatai, kurie nurodo, kad TBDP paskatino keisti požiūrį į mokymąsi – nuo mokytojo žinių perdavimo, faktinės informacijos (Hara, 2011) iki tarpdalykinės integracijos, konteksto svarbos (Holman et al., 2015), konceptualumo, holistinio požiūrio (Beckwitt et al., 2015). Nustatyta, kad TBDP yra visapusiška ugdymo programa, kurios mokymosi, vertinimo pagrindas yra paremtas įgūdžių ugdymu, tyrimais ir analize, o ne turinio ir faktų išdėstymu – vadovaujamosi konstruktyvistine ir į moksleivį orientuota paradigma (Kelly, 2019; Teke, 2015). Dėl to mokytojų pasiruošimas pamokoms yra sudėtingesnis, yra atsisakoma tradicinių mokymo(si) metodų (Barnett et al., 2013; Taylor, 2018). Tyrime apie mokymo metodų įtaką Olandijos moksleivių požiūriui į mokymąsi, nustatyta, kad į mokytoją orientuotas metodas (angl. *teacher-centered approach*) numato paviršinį mokymąsi, o į moksleivį orientuotas (angl. *student-centered approach*) – gilųjį (Beusaert

---

<sup>1</sup> Čia ir toliau TB – Tarptautinis bakalaureatas.

<sup>2</sup> Čia ir toliau TBDP – Tarptautinio bakalaureato diplomo programa.

<sup>3</sup> Valstybinė mokykla – mokykla, kurios savininkė arba viena iš dalininkų yra valstybė (Švietimo įstatymas, 2 str., p. 5).

<sup>4</sup> Nevalstybinė mokykla – mokykla, kurios savininkė ar viena iš dalininkų nėra valstybė ar savivaldybė (Švietimo įstatymas, 2 str., p. 3).

<sup>5</sup> Pradinis ugdymas (PYP) – 3–12 m., pagrindinis ugdymas (MYP) – 11–16 m., vidurinis ugdymas / diplomo programa (DP) – 16–19 m.). (IBO, 2015; 2017).

et al., 2013). Tyrimai, susiję su TBDP išsilavinimo nauda, atskleidė, kad dalyvavimas tarptautinėje švietimo erdvėje padidino moksleivio tikimybę įstoti į labai aukštai reitinguojamus universitetus. Pasirengimas aukštajam mokslui yra sunkesnis, reikalavimai griežtesni (Fitzgerald, 2015), yra skatinamas aukštesnio lygio, kritinis, analitinis mąstymas (Horn, 2018), tyrimo, savarankiško darbo, laiko valdymo įgūdžiai (Wright, 2015), pasirengimas kursinių darbų rašymui (Conley et al., 2014). Pripažįstama, kad 10 besimokančiojo profilio savybių prisideda prie šių įgūdžių lavinimo (Billig et al., 2014; Rivzi, 2014). Tiesa, kai kurie TBDP absolventai nemanė, kad jie buvo geriau pasirengę universitetinėms studijoms dėl universiteto dėstytojų mokymo ir vertinimo metodų (Metli, Ilarslan, 2020). Ši tyrimo išdava yra reikšminga, norint parodyti dilemą tarp tarptautinio išsilavinimo suteikiamų įgūdžių ir pasirengimo aukštajam mokslui nacionaliniame lygmenyje. Tai neigiamai veikė absolventų akademinis rezultatus – tokie dėstytojų mokymo ir vertinimo metodai suteikė mažai galimybių panaudoti įgytus įgūdžius (Lee et al., 2017).

**Tyrimo problema.** Pastebima (Bryant et al., 2016), kad palyginti nedaug mokyklų yra priėmusios visas tris TB siūlomas programas vienu metu, kurios apimtų visą 12-os metų mokymosi tęstinumą – TB kontinuumą. Lietuvoje šios progamos tęstinumo nėra, dažnesnis požiūris yra evoliucinis – mokyklos pirmiausia priima vieną programą, dažniausiai diplomo programą (DP), o vėliau, pasiekusios teigiamų rezultatų, išplečia savo TB programos pasirinkimus (IB, 2015a; 2019a). Atnaujintose bendrojo ugdymo programose (BUP), kurios įsigalios Lietuvoje nuo 2023 m. mokslo metų pradžios, vis daugiau dėmesio yra skiriama bendrųjų kompetencijų ugdymui. Tačiau giluoju mokymo(si) metodu Lietuvos Respublikos pagrindinio, vidurinio ugdymo programa iki programos atnaujinimo pagrįsta nėra. Dėl šios priežasties yra pastebimas mokymo(si) metodų, ugdomų įgūdžių skirtumas, pereinant iš Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerijos patvirtintos pagrindinio (9–10 klasių) ugdymo programos į Tarptautinio bakalaureato diplomo programą (11–12 klases). Kitaip tariant, iš paviršinio mokymosi (angl. *surface learning*) į gilų mokymąsi (angl. *deep learning*). Užsienio tyrėjų mokslinėse publikacijose tirtas tarptautinės ir nacionalinės ugdymo programos nuoseklumas, suderinamumas (Hallinger et al., 2011), taip pat pranešama, kad perėjimo spragas lemia skirtingas ugdymo programų turinys, temų kiekis (Kadioğlu, Erişen, 2015), skirtingi mokymo(si) metodai (Walker, Lee, 2018), požiūris į mokymąsi (Hallinger et al., 2010). Manoma, kad besimokančiųjų profilis daro įtaką mokiniams, ypač skatinant gilų mąstymą (Walker, 2015), todėl besimokančiojo profilio savybės yra viena iš priežasčių, kodėl TB kontinuumo moksleiviams yra lengviau pereiti į Tarptautinio bakalaureato diplomo programą, negu tiems, kurie mokėsi prieš tai pagal šalies nacionalinę ugdymo programą (Saavedra et al., 2013).

**Tyrimo objektas** – mokytojų veiklos metodai ikidiplominiuose metuose (prieš-TBDP<sup>6</sup>) ir Tarptautinio bakalaureato diplomo programoje.

**Tyrimo tikslas** – ištirti, kaip prieš-TBDP, TBDP mokytojai suvokia ir taiko gilųjį, paviršinį mokymo(si) metodą, siekiant ugdyti moksleivius TB diplomo programai ir įgyti besimokančiojo profilyje esančias savybes. Kad tyrimo tikslas būtų pasiektas, kelti tokie tyrimo uždaviniai:

1. Palyginti, kokie yra nacionalinės, prieš-TBDP ir TBDP dėstomų dalykų ugdymo programų privalumai, trūkumai, skirtumai ir panašumai;
2. Nustatyti, kaip giliojo, paviršinio mokymo(si) metodas užtikrina bendrųjų kompetencijų ugdymą;
3. Identifikuoti, kokie yra mokytojų mokymo metodai skirtingose ugdymo programose, ir kas lemia jų pasirinkimą;
4. Nustatyti, kaip 9–10 kl. moksleivių įgytos besimokančiojo profilio savybės pagal dėstomo dalyko prieš-TBDP programą daro įtaką tolimesniam jų mokymui(si) 11–12-ose klasėse;
5. Apibendrinti, kas turėtų būti daroma dėl galimybės plėtoti gilųjį mokymo(si) metodą nacionalinėje ugdymo programoje, kad perėjimas į tarptautinę švietimo erdvę būtų sklandus.

**Tiriamoji medžiaga ir metodai.** Šiame kokybiniame atvejo tyrime buvo analizuojami interviu ir skirtingų mokomųjų dalykų surinkti privatieji veiklos produktai: 2 pamokų užduotys, 4 vertinamieji darbai (tarpiniai, apibendrinamieji atsiskaitymai), 1 egzamino pavyzdys. Tyrimui buvo atlikti 7 kokybiniai pusiau struktūruoti individualūs interviu (40–60 min.) tyrime sutikusios dalyvauti nevalstybinės mokyklos patalpose. Tyrimo tiriamąją grupę iš viso sudarė 7 asmenys: prieš-TBDP ir TBDP mokytojai. Imtį sudaro skirtingos disciplinos: biologija, geografija, lietuvių kalba ir literatūra, istorija, pažinimo teorija (angl. *Theory of knowledge – TOK*), kūryba, sportas, socialinė veikla (angl. *Creativity, activity, service – CAS*). Prieš atliekant tyrimą, buvo gautas nevalstybinės mokyklos vadovų (pagrindinės mokyklos ir gimnazijos), informantų raštiškas sutikimas dalyvauti tyrime, kuris užtikrino tyrime dalyvavusių asmenų duomenų apsaugą, organizacijos konfidencialumą – tyrime dalyvavusi mokykla liko neįvardinta. Interviu klausimyną sudarė šio darbo tyrėja. Interviu medžiaga tirta kokybinės turinio analizės metodu. Privatieji veiklos produktai buvo atrinkti pagal tikslinę paskirtį – mokytojai iš anksto paruošdavo parinktų užduočių, atsiskaitymų pavyzdžius, apie kuriuos buvo užsiminę interviu metu, ir kuriuos norėdavo pristatyti kaip veiklas, atspindinčias gilųjį mokymo(si) metodą. Pagal informacijos fiksavimą dokumentai buvo aptarti gyvai, nufotografuoti arba atsiųsti į darbo tyrėjos el. paštą. Privačiųjų veiklos produktų analizei pasirinktas dokumentų analizės metodas.

---

<sup>6</sup> Čia ir toliau prieš-TBDP – 9–10 klasių mokymas(is) pagal Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerijos (ŠMSM) parengtas pagrindinio ugdymo programą.

**Darbo struktūra.** Šį darbą sudaro dvi dalys: teorinė ir tiriamoji. Teorinėje dalyje aiškinama Tarptautinio bakalaureato diplomo programos samprata, nagrinėjamas šios programos ugdymo turinys; aptariamas besimokančiojo profilis, požiūris į mokymą(si), gilusis ir paviršinis mokymo(si) metodas. Tiriamojoje dalyje yra analizuojamas prieš-TBDP ir TBDP mokytojų mokomojo dalyko ugdymo programų suvokimas; įvardijama įgūdžių ugdymo reikšmė giliajam ir paviršiniam požiūriui į mokymąsi, pasikeitusios ugdymo programos įtaka moksleivių mokymuisi ir besimokančiojo profilio savybėms diplomo programoje. Darbe yra pateikiamos 3 lentelės: *TBDP mokyklų-kandidačių pasiskirstymas*; *Besimokančiojo tipai*; *Informacija apie tyrimo dalyvius*; ir 2 paveikslėliai: *Tarptautinio bakalaureato mokymosi struktūra*; *Mokinių mokymąsi lemiantys veiksniai*. Taip pat darbo pabaigoje yra diskusija, išvadų dalis, rekomendacijos, šaltinių sąrašas. Priede įdėtas kokybinio, pusiau struktūruoto individualaus interviu klausimynas ir besimokančiojo profilis.



## Tarptautinio bakalaureato diplomo programa

Tarptautinis bakalaureatas (TB) yra ne pelno siekianti organizacija, 1968-aisiais metais Ženevoje, Šveicarijoje įkūrusi pirmąją siūlomą diplomo programą. TB programa gali būti įgyvendinama atskirai, pasirenkant atitinkamą amžiaus tarpsnį, arba sistemingai – nuo pradinio (PYP), pagrindinio (MYP) iki vidurinio ugdymo, t. y. diplomo programos (DP). Derėtų paminėti, kad ši organizacija nuo 2012 m. siūlo ugdymo karjerai programą (angl. *Career-related Programme – CP*), skirtą 16–19 metų moksleiviams. Ugdymo karjerai programa suteikia galimybę mokytis pagal diplomo programą ir tuo pačiu padėti pasiruošti veiksmingesniam dalyvavimui profesinėje erdvėje, taip ugdant nuostatas ir įpročius, leidžiančius tapti besimokančiaisiais visą gyvenimą. Tiesa, Lietuvoje galimybės mokytis pagal šią programą nėra (IB, 2022b).

Be ugdymo karjerai programos Tarptautinio bakalaureato organizacija, įvedusi tarptautinio švietimo tęstinumą (PYP įkurta 1997 m., MYP – 1994 m.), dar kitaip vadinamą TB kontinuumą, siekė suteikti visapusišką tarptautinį išsilavinimą, kuris palengvintų moksleivių geografinį ir kultūrinį mobilumą. Taip pat suteiktų tarptautiniu mastu pripažintą stojimo į universitetą diplomą (IB, 2019a). Svarbu paminėti, kad „[a]smenims, Lietuvoje baigusiems užsienio valstybių ir tarptautinių organizacijų švietimo programas, išduodami atitinkamų užsienio valstybių arba organizacijų pažymėjimai“ (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 2011, 72 str., 49 p.). Įgijus Tarptautinio bakalaureato diplomą, dėl dalykų atitikmenų nustatymo ir pažymių pervedimo į Studijų kokybės vertinimo centrą kreiptis nereikia – moksleiviai, įgiję vidurinį išsilavinimą pagal TB diplomo programą, turi teisę pasirinkti aukštojo mokslo kryptį tiek Lietuvoje, tiek užsienyje (Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija, 2020). Regioninis TB mokyklų-kandidačių (tiek mokyklų išreiškia poreikį stoti į TBDP) pasiskirstymas 2022-ųjų metų vertinimo sesijos (angl. *assessment session*) metu rodo, kad mokyklų dalyvavimas TB diplomo programoje per pastarąjį dešimtmetį yra reikšmingas ir vis augantis (žr. Lentelė nr. 1. *TBDP mokyklų-kandidačių pasiskirstymas*) (IB, 2022a).

### Lentelė nr. 1

*TBDP mokyklų-kandidačių pasiskirstymas (IB, 2022a. Lentelė sudaryta darbo autorės)*

Metai	Akreditaciją gavusių TB diplomo programos mokyklų skaičius
2012	748
2013	789
2014	804
2015	865
2016	955
2017	1,079

2018	1,148
2019	1,242
2020	1,169
2021	915
2022	1,125

Teigiama (IB, 2015a), kad pagal mokyklų pavaldumo pasiskirstymą nevalstybinės tarptautinės mokyklos buvo pirmosios, kurios pasiūlė Tarptautinio bakalaureato diplomo programą. Ši nuostata, bėgant metams, keičiasi – valstybinio sektoriaus mokyklų skaičius kasmet didėja. Tačiau tenka pripažinti, kad mokyklų, teikiančių vidurinį išsilavinimą pagal visame pasaulyje žinomą aukštos kokybės tarptautinę ugdymo programą, vis tik yra daugiau nevalstybinių – 77.33 %, valstybinių – 22.67 % (IB, 2022a). Šiame darbe plačiau tyrinėjama ir aptariama TB diplomo programa, skirta 16–19-os metų moksleiviams, nevalstybinėje mokykloje.

### **Ugdymo programa: mokomieji dalykai ir mokymosi struktūra**

Tarptautinio bakalaureato diplomo programa yra paremta esminiais šios programos įgyvendinimo principais: konceptualumu, tarpdiscipliniškumu, įgūdžių ugdymu ir giliuoju požiūriu į mokymąsi. TB organizacija reguliariai, kas penkerius metus, peržiūri ir atnaujina ugdymo programas, to tikslas – sukurti moksliniais tyrimais pagrįstą ugdymo turinį, taip siekiant užtikrinti jo aktualumą besikeičiančiame pasaulyje bei atliepti naujausių mokslinių tyrimų rezultatus. Po kasmetinės ugdymo programos peržiūros nuspręsta 2023-iesiems metams atnaujinti penkias diplomo programos disciplinas: biologiją, chemiją, informatiką, filosofiją ir fiziką (IB, 2023c).

Lietuvoje mokiniai įprastai mokosi pagal vidurinio ugdymo programą nuo 16 (17) iki 18 (19) metų, 11–12 (III–IV gimnazijos) klasėse. Programą sudaro privalomi ir pasirenkamieji bendrojo ugdymo moduliai: kalbos, matematika, dorinis, gamtamokslis, socialinis, meninis, fizinis ugdymas, informacinės technologijos, technologijos (Eurydice, 2021; ŠMSM, 2021). Tarptautinio bakalaureato diplomo programoje moksleiviai, siekdami tarptautinio išsilavinimo, turi pasirinkti šešis mokomuosius dalykus, kuriuos mokysis dvejus metus (11–12 klasėse), iš šešių skirtingų grupių: gimtoji kalba ir literatūra, užsienio kalba, socialiniai mokslai, gamtos ir taikomieji mokslai, matematika, menai. Menų dalykas nėra privalomas – tokiu atveju būtina pasirinkti antrąjį mokomąjį dalyką iš kitos pasirinktos dalyko grupės. Diplomo programoje mokomuosius dalykus galima mokytis aukštesniu lygiu – 240 mokymo valandų (angl. *higher level* – *HL*), arba standartiniu lygiu – 150 mokymo valandų (angl. *standart level* – *SL*). Priklausomai nuo pasirinkto mokymosi lygio ir mokomojo dalyko, ugdymo turinį dvejimėms metams sudaro ne daugiau kaip 5–6 temos, vadinasi vieneriems metams – daugiausia 3. Be disciplininių dalykų diplomo programoje yra trys pagrindiniai komponentai, vadinami, TB šerdimi (angl. *Core subjects*). TB šerdį sudaro privalomi kursai ir veiklos,

praplečiančios mokinių mokymosi patirtį, žinių bei įgūdžių pritaikomumą: pažinimo teorija (angl. *Theory of knowledge – TOK*); kūryba, sportas ir socialinė veikla (angl. *Creativity, action, service – CAS*); išplėstinis rašinys (angl. *Extended essay – EE*).

Tarptautinio bakalaureato diplomo programa yra pagrįsta konstruktyvistiniu požiūriu į mokymąsi – jis suvokiamas kaip tyrinėjimo (angl. *inquiry*), veikimo (angl. *action*) ir apmąstymo (angl. *reflection*) sąveika, kurioje besimokantysis konstruoja savo žinias, šios yra aktyviai kuriamos, o ne pasyviai priimamos (Hill, Saxton, 2014; IB, 2013b; 2015a; 2019a; 2021; Olusegun, 2015). Remiantis besimokančiųjų profilyje aprašytais savybėmis (savybės aprašomos kitame skyriuje – *aut. past.*), TB diplomo ugdymo programa yra apibūdinama, kaip: 1) konstruktyvistinė, į moksleivių orientuota programa – skatinanti patirti asmeninius iššūkius; 2) taikanti veiksmingus mokymo(si) metodus – siekianti ugdyti besimokančiojo požiūrį, nuostatas, įgūdžius, kurių jiems reikės tiek akademinėi, tiek asmeninei sėkmei; 3) aktuali ne tik vietiniame, bet globaliame kontekste – užtikrinanti tarpkultūrinį supratimą, tyrinėjanti pasauliniu mastu reikšmingas idėjas, problemas; 4) siūlanti aukštos kokybės, gilią, subalansuotą, konceptualią ir tarpdisciplininę ugdymo programą (IB, 2012; 2019a). Todėl Tarptautinis bakalaureatas mokymosi struktūrą sukūrė taip, kad kiekvienam moksleiviui būtų taikoma visapusiška ugdymosi programa. Šios idėjos konceptą galima pastebėti Tarptautinio bakalaureato mokymosi struktūroje (žr. Paveikslėlis nr. 1. *Tarptautinio bakalaureato mokymosi struktūra*), kurio epicentre yra besimokančiojo profilis, mokymo(si) metodai ir požiūris į mokymąsi (angl. *approaches to teaching and learning*) bei trys privalomieji kursai. Pažinimo teorijos (TOK), kūrybos, sporto, socialinės veiklos (CAS) ir išplėstinės esė (EE) reikalavimai praplečia edukacinę patirtį, kurią moksleiviai įgyja pagrindinių mokomųjų dalykų terpėje – taip galiausiai skatina pritaikyti savo žinias, supratimą realiame gyvenime. Svarbu paminėti, kad šie trys ugdymo programos komponentai ne tik vienas kitą papildo, bet tuo pačiu kuria nuoseklų ir vienijantį požiūrį skirtingose disciplinose – mat kiekvieno iš trijų komponentų mokytojai turi apgalvoti, kruopščiai planuoti, kaip *TOK*, *CAS* ir *EE* gali padėti moksleiviams giliau suprasti diplomo programoje mokomuosius dalykus (IBO, 2012; 2015a; 2019a).

Dėl unikalios tarptautinės ugdymo programos struktūros yra teigiama, kad Tarptautinio bakalaureato diplomo programa ruošia moksleivius sėkmei aukštajame moksle. Šiandien TB diplomą pripažįsta geriausi pasaulio universitetai, kaip antai: Masačusetso technologijos institutas, Londono karališkasis koledžas, Edinburgo, Oksfordo, Harvardo, Pensilvanijos, Kembridžo, Stanfordo universitetai (IBO, 2016a; 2016b). Nustatyta, kad vidinio vertinimo (angl. *internal assesment*) tarpinių, apibendrinamųjų darbų, išplėtinių esė ir išorinio vertinimo (angl. *external assesment*) baigiamųjų darbų, brandos egzaminų reikalavimai yra griežtesni, todėl geriau parengia mokinius aukštajam mokslui negu ne TB diplomo programa (Dulun, 2018; Fitzgerald, 2015; Hopfenbeck et al., 2020; Saavedra et al., 2013). Skatinamas aukštesnio lygio, kritinis, analitinis mąstymas, tyrimo,

savarankiško darbo, laiko valdymo įgūdžiai, pasirengimas kursinių darbų rašymui (Conley et al., 2014; Lee et al., 2017; Wright, 2015).

### **Paveikslėlis nr 1.**

*Tarptautinio bakalaureato mokymosi struktūra (IBO, 2015a)*



Tiesa, esama TBDP absolventų iš įvairių pasaulio šalių: Vokietijos, Australijos, Prancūzijos ir t. t., prieštaraujančių minčiai, kad jie yra geriau pasirengę stojamiesiems universitetų egzaminams. Absolventai įvardino trūkumus, susijusius su mokymosi ir vertinimo metodais universitete – ugdymo turinys nėra toks įtraukiantis, palyginus su TB mokyklos ugdymo turiniu (Metli, Ilarslan, 2020; Wright, 2015). Šiame kontekste dalyviai nurodė nesuderinamumą tarp jų mokymosi diplomo programoje ir universitetinės patirties – nuo tyrimais pagrįsto (angl. *inquiry-based learning*), į studentą orientuoto požiūrio (angl. *student-centered approach*) iki tradicinių mokymo(si) metodų pasirinkimo, į dėstytoją orientuoto požiūrio (angl. *teacher-centered approach*). Tai neigiamai veikė absolventų akademinis rezultatus – tokie metodai suteikė mažai galimybių panaudoti įgytus įgūdžius. Edukologo Paul Ramsden teigimu (Ramsden, 2000), didžiausias tokio mokymo trūkumas yra ne tai, kad jis nepadedą studentams mokytis – blogiausia, kad taip švaistomos žinios, sugebėjimai ir patyrimas.

Taigi akademiškai sudėtinga, visame pasaulyje pripažįstama Tarptautinio bakalaureato diplomo programa, vadovaudamasi konstruktyvistine ir į moksleivį orientuota paradigma, suteikia moksleiviams tiek pagrindinių akademinų žinių, tiek įgūdžių, reikalingų studijoms universitete, profesinėje aplinkoje – parengia besimokančiųjų bendruomenę susidoroti su sudėtingais mokymosi iššūkiais per dinamišką ugdymo patirtį, kurią sudaro tyrinėjimai, veiksmai ir apmąstymai. Aiškiai įvardinama, kad mokymosi tikslas yra besimokantysis asmuo ir jo profilio savybės, kurias atitinkamai padeda įgyvendinti kas penkerius metus atsinaujinanti tarptautinė ugdymo programa. Daugiau nei 50

metų praktine tarptautinio švietimo patirtimi besidalinanti organizacija išlieka atvira naujovėms ir siekia sąveikos tarp besimokančiųjų (ko), mokymo(si) (kaip), konteksto (kodėl) ir reikšmingų žinių bei supratimo (kas) rezultatų.

### **Besimokančiojo profilio savybės**

Tarptautinio bakalaureato misija yra ugdyti tyrinėjančius, išmanančius ir rūpestingus jaunuolius, kurie pasitelkdami tarpkultūrinį supratimą ir pagarbą, kurtų geresnį ir taikesnį pasaulį. TB programomis siekiama suteikti išsilavinimą, leidžiantį moksleiviams suprasti juos supančio pasaulio sudėtingumą, peržengti disciplinines, kultūrinės ir geografinės ribas, taip pat suteikti jiems įgūdžių ir skirtingų požiūrių dermę (IB, 2019a). Todėl suvokdami, kad įprastoje mokykloje besimokantiems mokiniams dažnai trūksta net elementarių gebėjimų, pritaikomų gyvenimui po mokyklos, TB programų kūrėjai ypatingą dėmesį skyrė įgūdžių ugdymui. Toks tarptautinės organizacijos siekinys yra paremtas besimokančiojo profilio savybėmis (angl. *IB learner profile*), kurios padeda numatyti tiek mokymo(si) metodus, suformuoti požiūrį į mokymąsi, tiek įsivardinti, kokią asmenybę norima išugdyti, baigus diplomo programą. Užsienio tyrėjų mokslinėje publikacijoje nustatyta (Billig et al., 2014), kad TB diplomo programos mokytojai Jungtinėse Amerikos Valstijose buvo susipažinę su besimokančiojo profilio savybėmis, tačiau ne visi suprato jų apibrėžimus ir paskirtį – besimokančiojo profilis suvoktas tik kaip TB organizacijos reglamentuotas dokumentas, o ne kaip asmeninių savybių rinkinys, į kurį turi būti atsižvelgta mokymo(si) metu. Todėl akcentuojama, kad yra būtina užtikrinti pedagogų profesinio tobulėjimo galimybes, susijusias su besimokančiojo profilio savybėmis (Keser et al., 2022). Taigi diplomo programos moksleiviai yra: keliantys klausimus, plačių pažiūrų, nusimanantys, besirūpinantys, mąstantys, rizikuojantys, komunikabilūs, harmoningi, principingi ir reflektuojantys (žr. Priedas B. *Besimokančiojo profilio savybės*) (IB, 2013a):

1. Besimokantys asmenys apibrėžiami kaip išmanantys ir mąstantys tiek, kiek jie patys demonstruoja savo kūrybiškumą, novatoriškas idėjas tarpdiscipliniškai; suprantantys, kaip svarbu derinti tiek intelektualinę, tiek fizinę ir emocinę būsenas;
2. Įgydami žinių įvairiose srityse ir būdami plačių pažiūrų, atviromis asmenybėmis, jie kritiškai geba vertinti asmenines istorijas, kitų šalių kultūras, vertybes, tradicijas; TBDP didaktinis turinys leidžia jiems ugdyti konceptualų supratimą, analizuoti vietinės ir pasaulinės reikšmės problemas;
3. Besimokantieji ugdo komandinio darbo ir bendravimo įgūdžius – mokosi efektyviai dirbti ne tik savarankiškai, bet ir kartu su kitais; ugdydami empatiją, pagarbą kitiems asmenims, elgiasi moraliai, sąžiningai;
4. Nežinomose ir neapibrėžtose situacijose elgiasi apgalvotai, ryžtingai; prisiima atsakomybę už savo veiksmus ir pasekmes; geba apmąstyti savo stipriąsias ir silpnąsias puses.

Kaip minėta anksčiau, Tarptautinio bakalaureato mokymosi struktūros (žr. Paveikslėlis nr. 1. *Tarptautinio bakalaureato mokymosi struktūra*) epicentre vyrauja besimokančiojo profilis, atspindintis moksleivio – kompetetingo ir aktyvaus piliečio – kognityvinių, metakognityvių, emocinių įgūdžių svarbą. Kognityviniai įgūdžiai apima visus informacijos apdorojimo ir mąstymo įgūdžius. Akcentuojama ne tai, kas yra žinoma (žinių turinys), o tai, kaip informacija pateikiama, apdorojama (Daehle, Bukatko, 1985; Flavell, 1977; IB, 2013b; McCombs, 1988). Norint išmokti tapti efektyviu besimokančiuoju, moksleiviai turi realiai įvertinti ir reguliuoti savo mokymosi veiklą. Todėl metakognityviniai įgūdžiai leidžia asmenims planuoti, stebėti ir vertinti savo mokymąsi, o tai lemia tiek geresnius akademinis rezultatus, tiek problemų sprendimo įgūdžius. Taip pat tai gali būti susiję su asmens motyvacija domėtis savo mokymosi procesu – mat veiksmingas mokymasis vyksta tada, kai besimokančiojo vidinė arba išorinė motyvacija ir pastangos veikia išvien. Dėl šios priežasties tikslų nustatymas, grįžtamojo ryšio gavimas ir asmeninė refleksija yra laikomi pagrindiniais mokymosi proceso veiksniais (Holman et al., 2015; IB, 2015a; McCombs, 1988; Serri et al., 2012; White, 1993). Derėtų paminėti, kad mokymosi motyvacijos formavimuisi įtaką daro tiek socialinė sąveika su mokytojais, tiek emocijų pažinimo ir jų reguliavimo įgūdžiai, dar kitaip vadinami afektiniais įgūdžiais. Afektiniai įgūdžiai – tai elgesio ir emocijų valdymo įgūdžiai, kuriais grindžiamos tokios savybės, kaip antai: atkaklumas, savarankiškumas, atsparumas ir savimotyvacija (IB, 2015a; McCombs, 1988). Manoma, kad besimokančiųjų profilis daro įtaką mokiniams, ypač skatinant gilųjį mąstymą, pasitikėjimą savimi ir mokėjimo mokyti visą gyvenimą kompetenciją. Vis tik pastebima, kad besimokančiojo profilyje trūksta savybių, atskleidžiančių laiko planavimo įgūdžius, disciplinuoto, motyvuoto asmens charakteristiką (Billig et al., 2014; Walker, 2015).

Norint sėkmingai išvardintas dešimt besimokančiojo savybių realizuoti, svarbu, kad jos būtų pagrįstos tam tikrais mokymosi stilių principais. Edukologijos krypties profesorė iš Didžiosios Britanijos Kate Bullock (Bullock, 2011) atrado sąsajas tarp mokymosi stilių ir besimokančiojo profilio savybių, sugrupuodama savybes į keturias kategorijas, pabrėžiančias intelektualinį, asmeninį, emocinį ir socialinį augimą. Šios kategorijos savo ruožtu buvo siejamos su kognityviniu (pažinimo), konatyviniu (elgesio), afektiniu (emociniu) ir sociokultūriniu mokymosi stiliumi. Konkrečiai kognityvinis mokymosi stilius apima šias besimokančiojo profilio savybes, kaip: keliantys klausimus, mąstantys, reflektuojantys. Konatyvinis: nusimanantys, principingi. Afektinis mokymosi stilius susijęs su besirūpinančio, rizikuojančio, harmoningo asmens charakteristika, o sociokultūrinis – su komunikabiliu ir plačių pažiūrų besimokančiuoju. Teigiama, kad besimokančiojo profilio savybės yra viena iš priežasčių, kodėl TB kontinuumo moksleiviams yra lengviau pereiti į diplomo programą, negu tiems, kurie mokėsi prieš tai pagal šalies nacionalinę ugdymo programą. Ne TBBDP moksleiviai ne visada stengiasi ugdyti besimokančiojo profilio savybes, todėl įstojus į aukštąją mokyklą, jie patiria didesnių sunkumų (Saavedra et al., 2013). Taip pat pastebėta, kad diplomo programoje

užduotys, savo turiniu ir reikalavimais prilygstančios kursiniams darbams aukštajame moksle (pvz.: išplėstinė esė), padėjo įgyti besimokančiojo profilio savybių. Neabejotinai pripažįstamas ryšys tarp besimokančiojo profilio ir privalomųjų kursų *CAS*, *TOK*, *EE* – pastebima, kad šių kursų metu labiausiai vyrauja savybės, susijusios su įgūdžių įgijimu, pvz.: keliantys klausimus (tyrimo įgūdžiai), gebėjimu kritiškai ir kūrybiškai mąstyti (mąstymo įgūdžiai), komunikuoti tarpusavyje (komunikaciniai ir socialiniai įgūdžiai) (Billig et al., 2014; Rivzi, 2014).

Vienas iš TB diplomo programos privalomųjų kursų – kūryba, sportas, socialinė veikla (*CAS*) – yra suskirstytas į tris skirtingas atšakas. Kiekviena iš jų apibūdinama, kaip antai: kūryba – kūrybinių idėjų tyrinėjimas ir plėtojimas, vedantis į originalų ar interpretacinį produktą; sportas – fizinis krūvis, prisidedantis prie sveikos gyvensenos, siekiantis ugdyti sveiką gyvenimo būdą; socialinė veikla – abipusis bendradarbiavimas su lokalia bendruomene, skatinama dalyvauti aktyviuose renginiuose, užsiėmimuose. Dėl šių išvardintų kurso veiklų yra nustatyta, kad *CAS* suteikia galimybę moksleiviams dalyvauti veikloje, skatinančioje besimokančiųjų profilio savybes – pagrindinis dėmesys skiriamas tapatybės ugdymui, skirtingų požiūrių ir nuostatų sinergijai per įvairią individualią ar grupinę patirtį, kuri suteikia galimybę tyrinėti savo pomėgius, lavinti metakognityvinį supratimą – iš šalies vertini save ir mokymosi procesą (IBO, 2012; 2015a; 2015c; 2017). Be to, *CAS* padeda ugdyti socialinius, tarpasmeninius įgūdžius, tapti atsakingais pasaulio piliečiais, priimti naujus iššūkius, pažinti save, atrasti naujus interesus ir įprasminti savo patirtį reflektuojant (IBO, 2015c; Saavedra et al., 2013).

Taigi Tarptautinio bakalaureato diplomo programa pabrėžia tiek akademinį, tiek asmeninį, emocinį ir sociokultūrinį augimą visose žinių srityse, neapsiribojant tik intelektualiniu vystymusi ir akademinio turiniu. Besimokančiojo profilis, tarsi viešas norimų moksleivio asmeninių savybių rinkinys, kylantis iš bendrų suformuotų TB vertybių ir vizijos, įvardina, kokį moksleivį norima išugdyti per dvejų metų patirtį 11–12-oje klasėje. Šių savybių įgyvendinimas skatina gilų mokymąsi, o viso to plėtrai padeda tarptautinės ugdymo programos privalomieji kursai – kitaip vadinami, TB šerdimi.

## **Mokymo(si) metodų taikymas įgūdžių ugdymo procese**

### **Gilusis ir paviršinis mokymo(si) metodas**

Gilų ir paviršinį mokymo(si) metodą 1976-aisiais metais nustatė ir apibrėžė švedų psichologai Ference Marton ir Roger Saljo (Marton, Saljo, 1976). Žodis „metodas“ (gr. *methodos* – tyrinėjimas) reiškia veikimo ir reiškinių tyrimo būdą, o jo pasirinkimas ir taikymo pobūdis sąlygoja veiklos rezultatus (Rajeckas, 1997; 1999). Mokymo metodu vadinama „mokytojo ir jo vadovaujamų mokinių veiklos būdų sistema, kuri padeda mokiniams įgyti žinių, mokėjimų bei įgūdžių, lavinti sugebėjimus, formuoti pasaulėžiūrą“ (Jovaiša, Vaitkevičius, 1987, p. 137), o mokymosi metodas – mokinių veiklos

būdų sistema, siekiant įsisavinti žinias ir įvaldyti įgūdžius (Jovaiša, 1993). Gilusis mokymosi metodas (angl. *deep learning approach*) yra grindžiamas vidiniu moksleivių susidomėjimu mokymusi – jie siekia kritiškai, analitiškai suprasti, analizuoti mokomojo dalyko turinį; įgytas abstrakcijas, dėsnius ar taisykles panaudoti konkrečioje situacijoje. Priklausomai nuo užduoties, moksleiviai bando tarpusavyje susieti mokomąją medžiagą, įtraukdami ją į bendrą, reikšmingą, konceptualią sistemą, todėl teikia pirmenybę darbui konceptualiai sintezei, o ne atskiroms detalėms (Beattie et al., 1997; Biggs, 1979; 1991; Biggs, Tang, 2007; Entwistle, 1979; 1995; Lucas 2001). Tokiam holistiniam požiūriui įsivyrauti diplomo programoje, užsiminta, padeda trys privalomieji ugdymo programos komponentai: *TOK*, *CAS* ir *EE*, kuriantys nuoseklų ir vienijantį požiūrį skirtingose disciplinose – tokiu būdu diplomo programos mokiniai geba giliau suprasti privalomųjų disciplinų turinį (IB, 2012; 2015a; 2019a). Iš mokytojo perspektyvos gilusis mokymo(si) metodas skatina mokytis taip, kad: 1) mokiniams būtų aiški dalyko temos paskirtis – kodėl ir kam mokomės; 2) mokytojas sulauktų aktyvios moksleivių reakcijos, vadinasi, darbas yra plenarinis (aktyvi klasė), o ne frontalinis (aktyvus mokytojas); 3) mokytojas remdamasis tuo, ką mokiniai jau žino; 4) keistų klaidingą mokinių supratimą; 5) pabrėžtų mokymosi gylį, o ne turinio aprėpties platumą; 6) naudotų vertinimo kriterijus, tikslingai nurodančius mokymosi tikslus, numatytus rezultatus (Biggs & Tang, 2007).

Tarptautinio bakalaureato diplomo programa, pagrįsta konstruktyvistiniu požiūriu į mokymąsi, nurodo, kad tokio mokymosi sėkmės kriterijus yra supratimas – kaip moksleiviai iš anksto vertina ir skiria su konkrečia tema susijusius fenomenus: „paprąšytas studentas sugeba pakartoti daug informacijos, tačiau tai visiškai nerodo jo supratimo raidos jokiam mokymo lygmenyje“ (Ramsden, 2000, p. 17). Todėl tarptautinė organizacija, remdamasi Lev Vygotsky (IB, 2015a; Vygotsky, 1962) sukurtą mokymosi teorija – konstruktyvizmu, teigia, kad mokymosi prasmė sukuriama tada, kai individas susieja naujas žinias su esamomis. Sutelkdama dėmesį į besimokančiuosius, organizacija kalba ne apie tai, ką moksleiviai žino, o kaip žinios kuriamos ir suprantamos pačių moksleivių. Tuo tarpu paviršinis mokymosi metodas (angl. *surface learning approach*) yra paremtas moksleivių išorine motyvacija – moksleivis mokymąsi suvokia kaip priemonę pasiekti tikslą (įgyti kvalifikaciją, pretenduoti į geresnę darbo poziciją), t.y. išpildyti minimaliausius reikalavimus, neįkvojant per daug pastangų. Mokant paviršiniu mokymo(si) metodu, pagrindinis dėmesys skiriamas tam, kad moksleiviai gerai atliktų privalomuosius testus, išlaikytų egzaminus, o ne tenkintų moksleivių poreikius. Dėmesys yra sutelkiamas į faktų gavimą, įsiminimą, atkūrimą, mokomojo dalyko temas mokiniai traktuoja kaip atskirus vienetus, nesugebėdami integruoti jų į nuoseklią visumą. Taigi mokymasis iš esmės prilygsta reprodukcijai (Beattie et al., 1997; Biggs, 1979; 1988; 1991; Lucas 2001).

Derėtų paminėti, kad mokinys gali taikyti gilųjį požiūrį į vieno dalyko mokymąsi, bet paviršinį požiūrį į kitą. Yra teigiama, kad paviršinis mokymo(si) metodas pasirenkamas ir yra svarbus tada, kai



mokomojo dalyko taisyklės, faktai, formulės turi būti išmoktos ir tiksliai atkurtos, siekiant konstruoti naujas žinias ir lavinti kognityvinius įgūdžius. Vis dėlto pragmatiniais tikslais paremtas paviršinis mokymasis gali sukelti neigiamų padarinių – mat moksleiviai, norintys išvengti ilgų ir gilių mokymosi rutinų, susiduria su santykinai didesniu nerimu dėl egzaminų (Biggs, 1988; 1998; Entwistle, 1979; 1995; Marton & Saljo, 1976). Tiesa, australų psichologas John Burville Biggs šalia giliojo ir paviršinio mokymo(si) metodo išskiria ir su rezultatais susijusį pasiekimo mokymo(si) metodą (angl. *achieving approach*), kuris atspindi besimokančiojo profilyje išvardintas savybes. Tai metodas, pagrįstas vidinio pasitikėjimo stiprinimu, nes atsiranda dėl akivaizdžių pasiekimų – aukštų pažymių. Pasiekimo metodas grindžiamas savęs tobulėjimu, dėl kurio reikia siekti aukštų įvertinimų, todėl teigiama, kad šis metodas reiškia konteksto valdymą: laiko, darbo erdvės ir ugdymo programos aprėpties organizavimą efektyviausiu būdu. Mokinys, kuris taiko pasiekimo metodą, yra apibūdinamas kaip pavyzdinis besimokantysis, išlavinęs metakognityvinius įgūdžius: rūpinasi, kad užduotys būtų atliktos laiku, turi puikius laiko planavimo, organizacinius gebėjimus, apskritai, sistemingą požiūrį į mokymąsi (Biggs, 1979; 1988; 1991).

Tyrimų duomenimis (Archer-Kuhn et al., 2020; Biggs 1999; Freeman et al., 2014; Golightly, Rath, 2015) įrodyta, kad sąvokomis (angl. *concept-based learning*) ir tyrimais (angl. *inquiry-based learning*) grįsto mokymo(si) metodų įgyvendinimas gali padėti paskatinti gilų mokymąsi – tai yra efektyvesni nei tradiciniai, paskaitomis pagrįsti (angl. *lecture-based instructional approach*) mokymo(si) metodai. Tiesa, šių mokymo(si) metodų įgyvendinimas gali būti sudėtingas, atsižvelgiant į akademiškai išsūkingą TBDP ugdymo programą, svarbios informacijos kiekį kiekvienoje dalyko srityje, vidinių ir išorinių vertinamųjų darbų / egzaminų spaudimą (IBO, 2015a). Nuo pat Tarptautinio bakalaureato įkūrimo pradžios yra vadovaujama pedagoginiais principais, kuriais grindžiamos visos TB programos. Mokymasis yra pagrįstas: 1) tyrinėjimu (angl. *based on inquiry*) – dėmesys skiriamas tam, kad mokiniai patys rastų informaciją, ugdytųsi kognityvinius įgūdžius; 2) konceptuali supratimu (angl. *focused on conceptual understanding*) – gvildenamos sąvokos, siekiant pagilinti tarpdisciplininį supratimą; 3) vietiniu ir pasauliniu kontekstu (angl. *developed in local and global context*) – mokymosi procese pateikiami realūs kontekstai ir pavyzdžiai, moksleiviai skatinami apdoroti naują informaciją, susiejant ją su savo patirtimi ir supančiu pasauliu (IB, 2015a; IB, 2019a). TB diplomo programoje tai puikiai išreiškia mokomųjų disciplinų ugdymo programose pateikti tikslai. Pavyzdžiui, standartinio ir aukštesniojo lygio geografijos mokomojo dalyko vieni iš ugdymo tikslų yra: ugdyti kritinį suvokimą, kalbant apie globalines problemas, nulemtas žmogaus veiklos ir aplinkos, gamtos reiškinių, procesų sąveikos; apibendrinti ir sieti tarpdisciplinines žinias, siekiant išspręsti aptartas problemas; suprasti ir įvertinti darnaus vystymo tikslų poreikį ir kt. Istorijos kurso tikslai yra: suteikti galimybę skatinti mokinius įsitraukti ir vertinti istorinių sampratų, problemų, įvykių sudėtingumą iš įvairių pasaulio regiono perspektyvų, skirtingų kontekstų; ugdyti pagrindinius

istorinius įgūdžius, įskaitant mokėjimą remtis šaltiniais, savarankiškai analizuoti ir parašyti išsamų istorinį tekstą, skatinant apmąstyti dabartį ir praeitį (IB, 2023d; 2023e).

Sąvokomis pagrįstas mokymasis savo ruožtu teigia, kad dažnu atveju švietimo sistemai stinga dėmesio konceptualiai žinių struktūrai (angl. *conceptual structure of knowledge*). Toks mokymasis yra grindžiamas prielaida, kad besimokantieji turi tiksliai suprasti pagrindines sąvokas ir aktyviai dalyvauti mokymosi procese, kad prasmingai konstruotų naujas žinias. Pagal tradicinę faktais pagrįstą ugdymo programą dažnai manoma, kad mokymosi gilumas yra daugiau faktų apie temą mokymasis. Vis tik sąvokomis pagrįstoje paradigmoje mokymosi gilumas reiškia faktinės informacijos naudojimą kaip įrankį giliau suprasti pagrindines disciplinos sąvokas ir principus pradiniam mokymosi taške. Konkrečios disciplinos koncepcijomis pagrįstas mokymas leidžia besimokantiesiems plėtoti konceptualias žinias, kurias galima perkelti iš klasės į aplinkinį pasaulį. Sąvokomis grįsta mokymosi programa yra orientuota į tai, ką mokiniai po pamokos gebės: žinoti (faktų prasme), suprasti (taikyti konceptualų supratimą), daryti (įgūdžių prasme). Visa tai amerikietė edukologė Lynn Ericson pavadino trijų dimensijų dizainu (angl. *three-dimensional design*). Tradiciškai ugdymo programa ir mokymasis yra labiau dvimatis – sutelktas tik į tai, ką studentai žinotų ir gebėtų daryti (Ericson, 2007; 2017). Anot TB organizacijos, sąvokos yra priemonė, padedanti studentams tyrinėti asmeninę, vietinę ir pasaulinę reikšmę turinčius klausimus ir idėjas. Sąvokos reikalauja, kad mokiniai parodytų mąstymo lygį, kuris viršija faktinę informaciją – būtent diplomo programa padeda besimokantiesiems susikurti prasmingą žinojimą, jie tampa vis kompetentingesni mąstyti kritiškai, kūrybiškai. Be to, mokymasis pagal koncepcijas skatina mokytojus propaguoti tarpdisciplininį požiūrį (IBO 2015a).

Tokį žinių konstravimą giliojo mokymo(si) metodu vienareikšmiškai atspindi privalomasis, specifinis pažinimo teorijos kursas (TOK), kurio nesiūlo jokia kita ugdymo programa. Tai disciplina, išaugusi iš filosofijos šakos – epistemologijos, skirta kritiniam mąstymui lavinti ir pažinimo procesui tyrinėti, įskaitant pažinimo būdus (rega, klausia, lytėjimas, uoslė, skonis, emocija) ir žinių sritis (tikslieji, gamtos, humanitariniai mokslai, menai, religija, etika) (Hopfenbeck, 2020; IB, 2015a; 2015b). Pažinimo teorijos kursas nagrinėja žinių prigimtį – kaip mes, žmonės, žinių nešiotojai, žinias gauname, (de)konstruojame, (iš)komunikuojame, perduodame, kartais atmetame arba ignoruojame. Todėl pagrindinis šio kurso klausimas, lydintis mokinius kiekvieną pažinimo teorijos pamoką, yra – iš kur mes žinome? Tam per dvejus metus yra skiriama ne mažiau nei 100 valandų (IB, 2015a; 2015b). TOK daugiausia skatina tarpkultūrinį supratimą ir akcentuoja pasaulinių problemų svarbą (diskriminaciją, teroro atakas, globalias problemas, politinius konfliktus, lygiateisiškumą ir kt.) (Metli, 2020). Teigiama, kad TOK yra svarbiausias, tuo pačiu moksleiviams sudėtingiausias TBDP ugdymo programos komponentas, nes šie prieš mokymąsi tarptautinėje ugdymo programoje nėra ugdomi filosofijos pagrindų ir principų, nėra pratę prie giliojo (ap)mąstymo (Gan, 2009). Kalbant apie kritinio, analitinio, filosofinio mąstymo įgūdžio tobulinimą, esama mokyklų, kurios pritarė šio įgūdžio

ugdymui ankstesniaisiais mokymosi metais (nuo pradinių klasių), kad būtų išvengta vadinamojo „TOK šoko“ – mokiniams sunku suprasti, kokių gebėjimų yra reikalaujama šiame kurse (Cole et al., 2014). Analizuota, kad TOK kursą baigusių moksleivių tikėjimas kritinio, analitinio, filosofinio mąstymo įgūdžių svarba yra žymiai didesnis negu moksleivių, nesimokiusių pažinimo teorijos. Taip pat teigiama, kad kurso diskusijų pobūdis prilygsta vykstančiai diskusijai universitete (Conley et al., 2014). Kita vertus, manoma (ten pat), kad šio kurso vertė ir iššūkingumo lygis priklauso nuo mokytojo – ar šis skatina absolventus mesti sau iššūkį, taikyti efektyvius mokymo(si) metodus, aktyviai įsitraukti.

Tyrimais pagrįstas mokymasis klasifikuojamas smulkiau, tai gali apimti: patyriminį (angl. *experiential learning*), projektais (angl. *project-oriented learning*), moksliniais tyrimais grįstą (angl. *research-led teaching*), probleminį (angl. *problem-based learning*) mokymąsi (Mieg, 2017; Pasternack, 2017). Toks mokymasis reikalauja pakeisti mokytojų mokymo stilių – pokytis žymi atsakomybės už mokymąsi perkėlimą, nes mokytojų pagrindinis vaidmuo nėra pateikti atsakymus, o atitinkamai ugdyti mokiniams mokėjimo mokytis kompetenciją, rodyti mokymosi interesą pačiam besimokančiajam. Nors kai kuriems pedagogams tai gali atrodyti didelis iššūkis, yra keli pagrindiniai didaktiniai principai, kurie gali padėti suprasti tyrimais pagrįsto mokymosi esmę: mokymasis konstruojamas procesu, kuris nuo realių (vietinių ar globalių) pavyzdžių pereina prie koncepcijų, idėjų, teorijų ir faktų; moksleiviai atsakingi už tai, kad patys surastų ir apdorotų informaciją, suformuluotą išvadas. Praktiškesniu lygmeniu, siekiant įgyvendinti apibūdinamą mokymo(si) metodą, derėtų: skatinti kelti klausimus; nustatyti galimus moksleiviams iššūkius; pateikti aiškius, išmatuojamus tikslus; suskirstyti mokinius į mažas grupes ir leisti keistis atsakomybėmis; sudaryti sąlygas prie dalykinių išteklių, kad galėtų remdamiesi teorine prieiga suformuluoti savo atsakymus, ir ugdyti tyrimo įgūdžius (IB; 2013b; 2015a). Vienas iš pagrindinių tyrimais pagrįsto mokymosi principų yra galimybė sutelkti dėmesį į kompetencijas, o ne tik į disciplinos ar specifinio kurso ugdymo turinį (t. y. disciplinines, faktines žinias). Taigi yra priskiriamas platus potencialas ugdyti įvairias kompetencijas: tyrimo, mąstymo, metakognityvinius įgūdžius (kelti klausimus, spręsti problemas, kritiškai apmąstyti esminius mokomojo dalyko principus) (Wessels et al., 2019). Tyrimo išvados rodo (Keser et al., 2022), kad norint tapti veiksmingu TB diplomo programos mokytoju, svarbu ugdyti tyrimo įgūdžius – taip mokiniai ugdomi ir besimokančiojo profilio savybes. Nepaisant to, dalykinės mokomosios disciplinos žinios yra svarbios mokinių mokymuisi ir įgūdžių ugdymui. Tik pripažindami ir suvokdami dalykinių žinių stipriąsias puses, tiek mokytojai, tiek mokiniai galės atitinkamai nukreipti, taikyti savo mokymo(si) metodus (ten pat).

Pagrindinė kompetencija informacijos srautu pagrįstoje visuomenėje yra gebėjimas informaciją paversti žiniomis, jas generuoti, abstrahuoti, įvairiais būdais panaudoti. Lygiai taip pat lavinti minėtus tyrimo įgūdžius. Išplėstinė esė (EE) Tarptautinio bakalaureato diplomo programoje suteikia unikalią

galimybę moksleiviams tiesiogiai suvokti žinių kaitą ir procesus – tam savo ruožtu reikia lavinti kognityvinius gebėjimus, požiūrį į mokymąsi ir įsitikinimus, kaip galima suderinti informaciją su savo turimomis žiniomis (IB, 2021). Taigi daugiausia laiko planavimo įgūdžių reikalaujantis TB programos komponentas – išplėstinė esė (EE) – yra skirtas lavinti tiek konceptualų suvokimą, tiek savarankiško tyrimo, struktūruoto rašymo įgūdžius, kurių tikimasi aukštajame moksle. Anot psichologijos profesorių John Burville Biggs ir Catherine Tang (Biggs & Tang, 2007), esė, kaip prozos kūrinys, parašyta atsakant į klausimą ar problemą, paprastai yra skirta aukštesniam informacijos abstrahavimo lygiui įvertinti. Teigiama, kad yra daug variantų, kada esė gali būti taikoma kaip žinių ir įgūdžių patikrinimo būdas: tarsi namų darbų užduotis; vertinamoji užduotis pamokų metu; darbas, kaip individuali atlikto tyrimo ataskaita; egzamine pateikta užduotis, kai moksleiviai (ne) turi išankstinių žinių apie pateikiamą klausimą. Šiuo atveju diplomo programoje išplėstinė esė atitinka paskutinį žinių ir įgūdžių patikrinimo būdą – moksleiviai, pasirinkę vieną mokomąjį dalyką, privalo atlikti 4000 žodžių tiriamąjį darbą pasirinkta tema – išsamiai išnagrinėti pasaulinės svarbos problemą per dvejus mokslo metus. Išplėstinė esė vertinama pagal bendrus kriterijus, tikimasi, kad moksleiviai: pateiks logišką temos pasirinkimo pagrindimą; ištirs teorines prieigas; suformuluos aiškų tyrimo klausimą; pateiks tyrimo duomenų metodo aprašymą; kurs pagrįstas interpretacijas ir išvadas. Išplėstinė esė, kartu su pažinimo teorija, prisideda prie bendro moksleivio galutinio balų skaičiaus, baigus diplomo programą. Rašant išplėstinę esė, privaloma dalyvauti trijose refleksijos sesijose su savo vadovu / pasirinkto dalyko mokytoju, taip pat skiriamas galutinis 10–15 min. susitikimas, kuriame moksleiviai gina savo parašytą tiriamąjį darbą (IB, 2015a; 2016c; 2016d; 2019a; 2021). Taigi tyrimais pagrįstame mokymesi pabrėžiamas išskirtinis savarankiškumo bruožas – svarbiausia, kad besimokantieji patys atliktų tyrimą. Tyrimais pagrįsto mokymosi esmė slypi pačių mokinių veiksmuose (Mieg, 2017; Pasternack, 2017).

Taigi mokymo(si) metodų pasirinkimas lemia skirtingą mokymosi procesą, rezultatus, lavinamų įgūdžių amplitudę – nuo faktinės informacijos įsiminimo, atkartojimo iki gautų žinių supratimo, taikymo ir kritinio (į)vertinimo. Gilusis ir paviršinis mokymo(si) metodas yra grindžiamas vidine motyvacija, išsikeltais tikslais, tai daro įtaką aktyviam arba pasyviai mokinių dalyvavimui jų mokymosi veiklose, procese. Tarptautinio diplomo programoje išplėstinė esė (EE) ir pažinimo teorija (TOK) yra vieni iš būdų, skatinantys tiek tyrimais, tiek sąvokomis pagrįstą mokymąsi, kuris lemia giliojo mokymo(si) metodo pasirinkimą. Paviršinis mokymasis siejamas su baziniu žinių lygmeniu – taisyklių, faktų, svarbių mokomosios disciplinos detalių išmokimu, kuris padeda kurti paskesnes interpretacines žinias, atliepiančias gilųjį mokymąsi.

## Požiūris į mokymą ir mokymąsi

Mokymąsi apibrėžia besimokantys asmenys, tad mokymosi patirtis nėra vienoda – vienas besimokantis mokymąsi gali apibūdinti kaip žinių išsaugojimą, dažnai pasiekiamą kartojimo būdu, o kitas – kaip interpretacinį procesą, kuriuo siekiama suprasti tikrovę, ir kuris yra nukreiptas į įgūdžių ugdymą (Schmeck, 1988; Schunk, 2012). Mokinių mokymosi sampratos gali būti klasifikuojamos kaip vienos iš šių: a) mokymasis kaip įsiminimas; b) mokymasis kaip žinių įgijimas; c) mokymasis kaip žinių taikymas; d) mokymasis kaip sąsaja tarp skirtingų mokomųjų dalykų; e) mokymasis kaip tikrovės interpretavimas ir supratimas (Sharma, 1997). Mokymosi apibrėžimui didelę reikšmę padarė švedų psichologų Ference Marton ir Roger Saljo sukurtas terminas – požiūris į mokymąsi (angl. *approaches to teaching and learning*) (Marton, Saljo, 1976). Autoriai siūlo šį terminą vartoti, siekiant įvardinti konkretaus individo elgesį konkrečioje situacijoje: požiūris gali reikšti, kaip individas paprastai atlieka daugumą užduočių; gali apibūdinti mokymo(si) metodus, kuriuos mokinys taiko konkrečiai užduočiai atlikti. Požiūrį lemia besimokančiojo nuostatos, iš dalies – tiesioginio konteksto suvaržymai (Biggs 1991; Schemck, 1998). Edukologo Paul Ramsden teigimu: „mokymasis ugdymo įstaigose turi būti tiesiogiai susijęs su besimokančiųjų požiūriu, patyrimo ar koncepcijų apie juos supantį pasaulį keitimu“ (Ramsden, 2000, p. 16). Vadinas, mokymasis kokybiškai keičia žmogaus požiūrį į besivystančią, kontekstinę tikrovę – norint pakeisti požiūrį į mokymąsi, turi keistis mūsų koncepcijos, sveiku protu grįstos mokymo teorijos, kurios reiškiasi praktiškai (ten pat). Moksleiviams, pradėdant mokytis diplomo programoje, neturėtų būti staigaus mokymo(si) metodų šuolio. Tad požiūris į mokymąsi yra galinga strategija, skirta optimizuoti mokinių pasirengimą diplomo programai ir jų tolimesnei sėkmei.

Itin svarbu, kad ikiuniversitetinis išsilavinimas moksleiviams suteiktų išsamių konkrečios disciplinos žinių ir įgūdžių, kurių jiems prireiks universitete, tolimesniame profesiniame gyvenime. Kaip žinia, Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerijos duomenimis (ŠMSM, 2022a), nuo 2023-ųjų mokslo metų pradžios Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklose bus pradėtos diegti atnaujintos bendrosios programos. Atnaujintose programose, kaip ir Tarptautinio bakalaureato diplomo programoje, bus laikomasi į kompetencijas orientuotos ugdymo krypties – „mokinio tikslas bus ne tik įgyti žinių, tačiau ir mokėti jas pritaikyti, turėti daugiau šiuolaikiniame pasaulyje reikalingų įgūdžių. Siekiama ugdyti pažinimo, skaitmeninę, socialinę, emocinę ir sveikos gyvensenos, kūrybiškumo, pilietinę, kultūrinę ir komunikavimo kompetencijas“ (NŠA, 2022b). Kompetencijų raidos apraše teigiama, kad LR ŠMSM atnaujintose bendrojo ugdymo programose mokymo(si) turiniu ugdomos kompetencijos „tarpusavyje susijusios, jos ugdomos integraliai, tik intensyvumas priklauso nuo dalyko specifikos“ (Emokykla, 2023). Tarptautinio bakalaureato diplomo programoje kompetencijų ugdymo intensyvumas nepriklauso nuo mokomojo dalyko, o terminas „ATL“ (angl. *approaches to teaching and learning*) TB diplomo programoje vartojamas plačiąja prasme, apimantis

tiek požiūrį į mokymąsi, tiek kognityvinius, metakognityvinius, emocinius įgūdžius. Pagrindinis mokytojų tikslas yra užtikrinti efektyvų mokinių įgūdžių perkėlimą mokymosi procese iš vienos kontekstinės aplinkos / situacijos į kitą. Todėl akcentuojama, kad vienas iš svarbiausių diplomo programos mokytojų uždavinių yra ugdyti ne pavienius įgūdžius, o visą jų spektrą tam tikroje disciplinoje. Besimokančiojo profilis yra detalizuotas įgūdžių savybėmis. TB pradinio, pagrindinio ugdymo, tiek diplomo programoje įgūdžiai yra sugrupuoti į penkias kategorijas: mąstymo, tyrimo, savęs valdymo, socialinius ir komunikacinius įgūdžius (IB, 2013b; IB, 2015a; IB, 2019a):

1. Mąstymo įgūdžiai (angl. *thinking skills*): kritinis mąstymas (angl. *critical thinking skills*), kūrybinis mąstymas (angl. *creative thinking skills*) ir įgūdžių perkėlimas (angl. *transfer skills*);
2. Tyrimo įgūdžiai (angl. *research skills*): informacinio raštingumo įgūdžiai (angl. *information literacy skills*) ir medijų raštingumo įgūdžiai (angl. *media literacy skills*);
3. Savęs valdymo įgūdžiai (angl. *self-management skills*): organizaciniai įgūdžiai (angl. *organization skills*); augimo mąstysenos įgūdžiai (angl. *growth mindset skills*) ir mokymosi mokytis įgūdžiai (angl. *learning to learn*);
4. Socialiniai įgūdžiai (angl. *social skills*): bendradarbiavimo įgūdžiai (angl. *collaboration skills*);
5. Komunikaciniai įgūdžiai (angl. *communication skills*): tarpasmeninė komunikacija (angl. *communication through interaction*) ir kalbinė komunikacija (angl. *communication through language*).

Pastebima (Schmeck, 1988), kad konkrečios veiklos nevykdymas, kuris atlieptų šiuos išvardintus įgūdžius, nebūtinai reiškia įgūdžių trūkumą. Tokia nesėkmė gali reikšti, kad asmuo žino, kaip atlikti veiklą, bet nenori jos vykdyti dėl įvairių priežasčių. Viena iš jų – dėl nulemtu paviršinio požiūrio į mokymąsi, kuriam įtaką daro ugdymo programa, vertinimo metodai. Tokiais atvejais yra būtina, kad moksleiviai patys prisiimtų atsakomybę už savo mokymąsi, įgūdžio įgijimą, matytų to realią prasmę ir naudą ateityje – tik tada jie pripažins, kad yra pajėgūs atlikti veiklą (ten pat). Todėl mokinių požiūris į mokymąsi yra susijęs tiek su jų mokymosi sampratomis, tiek su konteksto suvokimu – galiausiai tai lemia, kaip jie mokosi, o nuo to priklauso akademinių rezultatų kokybė (Biggs, 1991; Ramsden, 1992). Britų edukologas, psichologas Gordon Pask 1976 m. išskyrė du tipus, kuriais apibūdina besimokantįjį: holistinį (angl. *holist learner*) ir nuoseklųjį moksleivį (angl. *serialist learner*) (žr. Lentelė nr. 2. *Besimokančiojo tipai*). Jeigu šie tipai derinami su to paties tipo mokymo(si) metodu (giliuoju ar paviršiniu), mokinys informaciją įsisavins greičiau ir ją išsaugos ilgesnį laikotarpį. Priešingu atveju, nesuderinamumas lemia prastesnius akademinius rezultatus ir nesugebėjimą suprasti mokomojo dalyko esminių principų (Pask, 1976). Taip pat G. Pask išskiria universalųjį moksleivį (angl. *versatile learner*), gebantį taikyti abu aptartus mokymo(si) metodus pakaitomis, arba taikyti tą,

kuris labiausiai tinka konkrečiai veiklai atlikti. Vis dėl to pastebima, kad daugelis moksleivių turi stiprų polinkį pasirinkti tik vieną ar kitą mokymo(si) metodą, vadinasi, ir besimokančiojo stilių (Entwistle, Ramsden, 1982; Pask, Scott, 1972; Pask, 1976;).

## Lentelė nr. 2

*Besimokančiojo tipai (Pask, 1976. Lentelė sudaryta darbo autorės)*

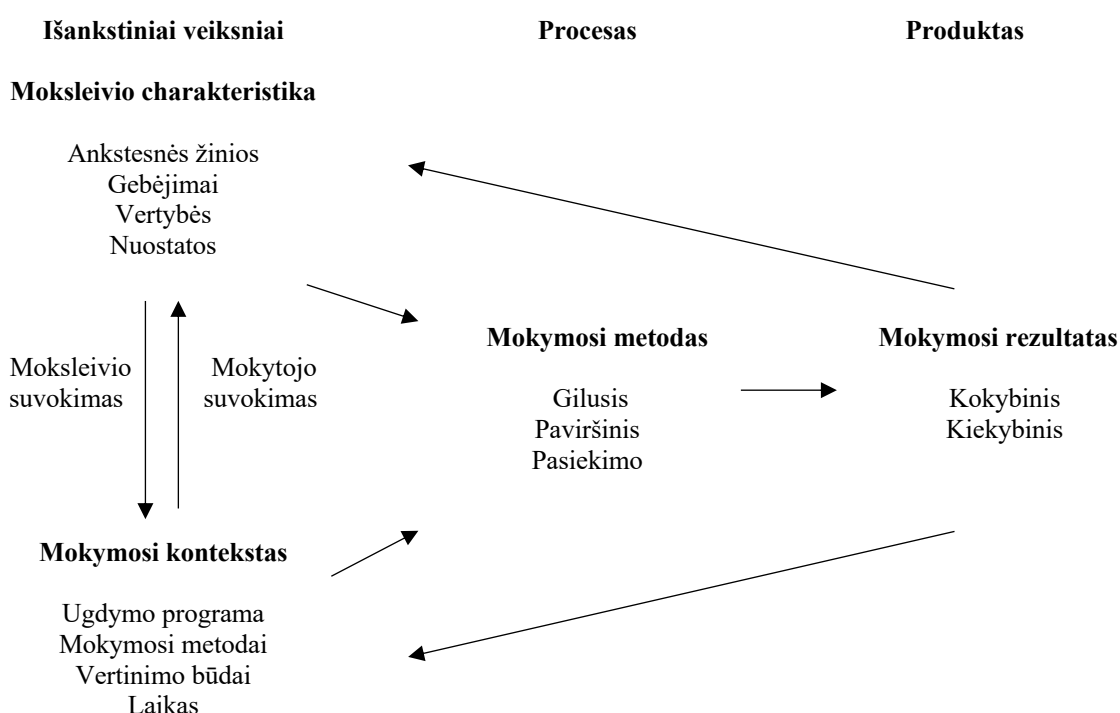
<b>Nuoseklusis moksleivis</b>	Pirmenybę teikia atskirų temų mokymuisi, išlaikant temų nuoseklumą Sutelkia dėmesį tik į vieną temą ir faktus Laikosi neprieštaraujančiojo mokinio pozicijos, nekelia klausimų
<b>Veda link paviršinio mokymosi</b>	Negeba ieškoti analogijų ir pasinaudoti savo patirtimi Negeba užmegzti ryšių su kitomis disciplinomis Vyrauja įprastas įsiminimas, siekiant atkurti tik tuos mokomojo dalyko aspektus, kurie bus vertinami
<b>Holistinis moksleivis</b>	Pirmenybę teikia holistiniam požiūriui į mokymąsi Sutelkia dėmesį į tarpdalykę integraciją, sąsajų atradimą Apžvelgia mokomąsias temas, remdamasis savo turimomis žiniomis ir nuomone Aktyviai įsitraukia, siekdami supratimo
<b>Veda link giliojo mokymosi</b>	Negeba skirti pakankamai dėmesio temoms, detalėms Linkęs per greitai apibendrinti mokomąjį turinį ir daryti išvadas

Nustatyta, kad į moksleivį orientuotas mokymo(si) metodas yra siejamas su konstruktyvizmu – toks metodas reprezentuoja epistemologinę individualaus supratimo prigimtį ir raidą. Konstruktyvizmo mokymosi teorija rodo, kad besimokantysis, jo supratimas ir kontekstas yra susiję ir tarpusavyje priklausomi (Lee, Hannafin, 2016; Vygotsky, 1962). Taigi akcentuojama, kad besimokančiojo tipą ir jo požiūrį į mokymąsi lemia išankstiniai veiksniai: asmeniniai ir kontekstiniai, atsirandantys dar prieš mokymosi situaciją. Asmeniniai veiksniai apibrėžia moksleivio turimą tam tikrą išankstinių žinių kiekį, gebėjimus, vertybes, būdo ir charakterio savybes, tuo tarpu kontekstiniai veiksniai – ugdymo programos struktūrą, mokymosi ir vertinimo metodus, laiko apribojimus. Kaip pastebima (žr. Paveikslėlis nr. 2. *Mokinių mokymąsi lemiantys veiksniai*), kiekvienas iš šių išvardintų veiksnių turi tiesioginį poveikį mokymo(si) metodo pasirinkimui ir, galiausiai, mokymosi rezultatams. Tikėtina, kad optimalūs rezultatai bus pasiekti tada, kai mokymo(si) metodas atitiks vyraujančią mokinio motyvacinę būseną. Pavyzdžiui, gilusis mokymasis gali efektyviausiai veikti tik tada, kai mokinys yra iš esmės motyvuotas (Biggs 1985, 187 p.). Taikant gilųjį mokymo(si) metodą gaunami rezultatai, kurie kokybiškai skiriasi nuo ankstesnių, o taikant paviršinį – yra tik kiekybiškai pertvarkyti anksčiau turimi duomenys (Biggs, 1987; 1988). Įprastai kontekstiniai veiksniai, kaip antai: laikas, neaiškūs vertinimo kriterijai, į mokytoją orientuotas mokymasis, yra susiję su paviršiniu mokymo(si) metodu – šie veiksniai skatins imtis reprodukcinę strategiją net ir tuos, kurie linkę taikyti gilųjį mokymąsi (Biggs 1985; 1988; Biggs, Tang, 2007; Entwistle, Ramsden, 1982; Schmeck, 1988;

Schunk, 2012). Anksčiau teigta, kad mokinys gali taikyti gilų požiūrį į vieno dalyko mokymąsi, bet paviršinį požiūrį į kitą. Šis pripažinimas, kad mokinių požiūris į mokymąsi yra susijęs su jų mokymosi konteksto suvokimu, paskatino vis labiau pripažinti, kad gali būti įmanoma pakeisti mokymosi kontekstą, siekiant pagerinti mokymosi rezultatų kokybę (Lucas, 2001). Taigi, yra naudinga suvokti, kad požiūris į mokymąsi yra kažkas, ką mokytojai gali tikėtis pakeisti. Tiesa, mokinio motyvacija yra nevisiškai nulemta kontekstinių ypatybių – svarbus kintamasis gali būti besimokančiojo profilio savybės, kaip antai: principingumas, ryžtingumas (Biggs, Tang, 2007; Schemck 1988).

## Paveikslėlis nr. 2

*Mokinių mokymąsi lemiantys veiksniai (Biggs, 1985. Paveikslėlis sudarytas darbo autorės)*



Minėta, kad į mokytoją orientuotas mokymo(si) metodas (angl. *teacher-centered approach*) numato paviršinį mokymąsi, o į moksleivį orientuotas (angl. *student-centered approach*) – gilųjį (Beusaert et al., 2013). Todėl derėtų atkreipti dėmesį, kad didelę įtaką požiūriui į mokymąsi daro pačių mokytojų požiūris – ypač tai, kaip jie suvokia savo vaidmenį klasėje. Į mokytoją orientuoto mokymosi metu mokytojai atlieka svarbų vaidmenį mokymosi procese – jie yra informacijos teikėjai, vertintojai, tačiau į moksleivius žiūrima kaip į mokinius, kurie informaciją gauna pasyviai. Mokytojams tampant dominuojančiu informacijos šaltiniu, mokytojai turi mažiau motyvacijos siekti profesinio tobulėjimo, naujovių mokymo srityje, šie dažniausiai naudoja metodinius leidinius – vadovėlius, pratybas – mokojamam turiniui išdėstyti. Esant tokiai situacijai, moksleiviai yra labiau konkurencingi, dirbantys individualiai, turintys mažiau galimybių garsiai mąstyti ar bendrauti



tarpusavyje (Emaliana, 2017; Lee, Hannafin, 2016). Tiesa, į mokytoją orientuotas mokymasis turi ir privalumų – jis tinka didelėms klasėms; užtrunka trumpiau atlikti užsiėmimus klasėje; mokomoji medžiaga gali būti randama greitai, tikslingai; mokytojai gali jaustis mažiau nervingi, susigėdę ar susikaustę, gali valdyti mokinius. Tačiau tokiu būdu mokantis svarbiausia yra tik perduoti žinias besimokantiesiems. Apibrėžiant į moksleivį orientuotą mokymo(si) metodą, šiuo atveju mokinys tampa požiūrio į mokymąsi kūrimo pradininku – o tai yra svarbus mokymosi proceso ir galutinio produkto (rezultato) kokybės rodiklis. Mokytojai atsižvelgia į mokinių, kaip grupės ir kaip individų, poreikius ir skatina juos visą laiką dalyvauti mokymosi procese (Emaliana, 2017; Lee, Hannafin, 2016). Taigi mokytojo ir mokinių mokymo(si) vaidmuo gali būti apibūdinamas, pasitelkiant tris kategorijas: stipri, pasidalinta ir silpna mokytojo reguliacija (Wiemer, 2019):

1. Stipri mokytojo reguliacija (angl. *strong teacher regulation*): a) mokytojas kontroliuoja mokymosi procesą, reguliuoja mokinio informacijos apdorojimą ir įgūdžių pritaikomumą; į visus mokinių keliamus klausimus (jei tokių esama) atsako, patikslina, paaiškina, apibendrina tiesiogiai, neskatinamas mokinių (iš)galvoti patiems; b) moksleivis nėra įsitraukęs į mokymąsi, mokytojas yra maksimali mokymosi proceso parama;
2. Pasidalinta mokytojo reguliacija (angl. *shared teacher regulation*): a) mokytojas suteikia teorinę mokymosi medžiagą; b) moksleiviai aktyviai įsitraukia į mokymosi procesą, siekdami atsakyti į klausimus, spręsti problemas; c) mokytojas ir mokinys pasidalina mokymosi atsakomybėmis;
3. Silpna mokytojo reguliacija (angl. *loose teacher regulation*): a) vienintelė mokytojo funkcija yra pateikti mokymosi tikslus ir įvertinti mokinių pasiekimo lygį; b) moksleivis įsitraukęs į savo mokymąsi maksimaliai, mokytojas visiškai nedalyvauja mokinio mokymosi procese.

Stipraus mokytojų reguliavimo modelio trūkumas yra tas, kad jis gali sumažinti mokinių savireguliacijos galimybes. Priešingai, laisvas mokytojo reguliavimo modelis, nors ir leidžia lavinti savęs valdymo įgūdžius, vyksta tik tada, kai mokinys yra motyvuotas dirbti. Teigiama, kad pasidalinto reguliavimo modelio taikymas klasėje gali būti tinkamiausia strategija – tuomet už mokymąsi atsakingas tiek besimokantysis, tiek mokytojas. Tiesa, absoliutus savarankiškumo vaidmuo nereiškia, kad moksleiviai turi tobulinti savo akademinį mąstymą, įgūdžius vieni, be priežiūros. Mokytojų vykdoma mokymosi veiklos ir proceso priežiūra išlieka aktuali įvairiais lygmenimis, pavyzdžiui, konsultuojant ir prižiūrint (ten pat). Tam, kad šis savarankiškai organizuojamos mokymosi veiklos procesas skatintų gilų mokymąsi, pravartu atskirti tris fazes, kurias pateikė amerikiečių edukologas, psichologas Barry J. Zimmerman (Zimmerman, 2000). Literatūroje plačiai paplitęs savireguliacijos procesų struktūrizavimo modelis orientuojasi į mokymosi metu vykstančius procesus, kurie gali būti pavaizduoti ciklinėmis fazėmis. Taikant šį modelį, dėmesys sutelkiamas į kognityvinius,

metakognityvinius, afektinius ir motyvacinius procesus, kurie koreliuoja su asmens charakteristiniais veiksniais (kitais tariant, besimokančiojo profilio savybėmis), taip pat su aplinkos / konteksto veiksniais:

1. Planavimo fazė – apima atitinkamos užduoties analizę ir mokymosi tikslų nustatymą, mokymosi planavimą ir tinkamų mokymosi strategijų parinkimą. Šio etapo metu taip pat yra analizuojami savimotyvaciniai įsitikinimai (suvokiamas savęs veiksmingumas ir galimi laukiami rezultatai);
2. Veiksmo / proceso fazė – įgyvendinami suplanuoti procesai ir pasirinktos strategijos, o dėmesys nukreipiamas į savo dėmesio sutelkimą, savikontrolę ir emocijų valdymą. Svarbus savęs stebėjimas ir mokymosi įrašų vedimas, kad būtų galima stebėti besikeičiančią elgseną, požiūrį į mokymąsi, ir jei reikia, jį reguliuoti;
3. Savirefleksijos fazė – naudojama mokymosi procesų į(si)vertinimui, apmąstymui, augimo mąstysenos tobulinimui ir reakcijai į gautus rezultatus (išsikeltų tikslų, uždavinių ir rezultatų sąsaja). Konkretus savirefleksijos etapo tikslas yra optimizuoti būsimų mokymosi procesų veiklą.

Taigi, mokinių požiūris į mokymąsi yra susijęs su jų mokymosi sampratomis ir konteksto suvokimu – galiausiai tai lemia mokymo(si) metodų pasirinkimą. Anot Tarptautinio bakalaureato, požiūris į mokymąsi yra tarsi sąmoningos strategijos, įgūdžiai ir nuostatos, persmelkiančios ugdymo turinį. Perėjimas nuo tradicinio, t. y. į mokytoją orientuoto mokymosi prie įgūdžiais pagrįsto, orientuoto į moksleivį ir jo mokymosi savireguliaciją, gali būti sudėtingas tiek mokiniams, tiek mokytojams. Šiuo požiūriu, pabrėžiant mokymosi autonomiją ir pedagogų priežiūros būtinybę, savireguliaciją galima apibūdinti kaip mokymosi strategiją, kuri paprastai suteikia besimokančiajam daugiau erdvės organizuoti, planuoti ir vykdyti savarankišką mokymąsi. Vadinasi, taip vystyti gilų mokymąsi. Skirtingi mokymo(si) metodai ir požiūris į mokymąsi yra atsakas į esamus asmeninius arba kontekstinius veiksnius – kai moksleivis patiria nerimą ar spaudimą dėl neaiškių vertinimo reikalavimų, neaktualios mokymosi temų paskirties, tikėtina, kad bus pasirinktas paviršinis mokymo(si) metodas. Lygiai taip pat ne tik mokinio, bet ir mokytojo požiūris į mokymąsi daro įtaką mokymo(si) metodų pasirinkimui.

## Kokybinio tyrimo metodika ir etika

Šiame darbo tyrime buvo pasirinkta kokybinio tyrimo strategija – pavienis instrumentinis atvejo tyrimas (angl. *single instrumental case study*), kuris reikalauja nuodugniai ir išsamiai išnagrinėti pasirinktą atvejį apibrėžtoje teritorijoje, taip pat su juo susijusias kontekstines sąlygas (Aleksnevičienė et al., 2020; Yin, 2009; 2018; Merriam & Tisdell, 2016). Paprastai atvejo tyrime tyrėjai tiria dabartinius, realiai vykstančius atvejus ir problemas, kad galėtų surinkti kuo tikslesnę informaciją. Taigi atliekant pavienį instrumentinį atvejo tyrimą, tyrėjas sutelkia dėmesį į problemą ir pasirenka vieną ribotą atvejį (objektą: asmenį, įvykį, instituciją), kad iliustruotų šią problemą (Bitinas et al., 2008; Creswell, 2013). Pabrėžiama kelių skirtingų duomenų rinkimo būdų svarba – atvejo analizės įrodymai gali būti gauti iš tokių šaltinių, kaip antai: dokumentai, ataskaitos, archyviniai įrašai, interviu, tiesioginiai stebėjimai, audiovizualinė medžiaga (Creswell, 2013; Luobikienė, 2000; Yin, 2018). Taigi esminis tokio tyrimo privalumas – tyrėjo gilinimasis į objekto „elgsenos ir veiklos subtilumus, sudėtingų santykių analizę, nenumatytų veiksnių įtakos raišką“ (Bitinas et al. 2008, p. 139). Šiame darbo tyrime buvo ieškoma priežastinių veiksnių, paaiškinančių konkretų reiškinį, kuris siejasi su tyrimo tikslu – ištirti, kaip prieš-TBDP, TBDP mokytojai suvokia ir taiko gilųjį, paviršinį mokymo(si) būdą, siekiant ugdyti moksleivius TB diplomo programai ir įgyti besimokančiojo profilyje esančias savybes. Todėl atliktas tyrimas yra paaiškinamojo tipo (angl. *explanatory*) – tikslas yra paaiškinti, kodėl ir kaip atsiranda tam tikros sąlygos: priežastys, pasekmės, kodėl tam tikra įvykių seka įvyksta arba ne (Yin, 2009).

**Tyrimo eiga.** TBDP mokyklų sąrašas Lietuvoje buvo rastas oficialiame šios organizacijos puslapyje<sup>7</sup>. Tyrimo metu Lietuvoje šių mokyklų iš viso buvo 12, šis skaičius nepakito ir po atlikto tyrimo. 6-ios iš jų yra valstybinės mokyklos, kitos 6-ios – nevalstybinės. Kvietimo laiškas dalyvauti magistro baigiamojo darbo tyrime buvo išsiųstas iš sąrašo pasirinktai vienai nevalstybinei mokyklai, kuri yra akredituota Tarptautinio bakalaureato diplomo programos mokykla. Dėl vykdomo tyrimo, visų pirma, buvo susitikta su pagrindinės mokyklos ir gimnazijos vadovais, kurie suteikė išsamesnę informaciją apie prieš-TBDP ir TBDP mokytojus, davė jų kontaktus: vardą, pavardę, telefono numerį ir elektroninį paštą. Tolimesni susitikimai su mokytojais buvo derinami laiškais, paaiškinant tyrimo pobūdį, tikslą ir kitą detalią informaciją. Prieš apsilankydama mokykloje, darbo tyrėja perskaitė pateiktą informaciją mokyklos internetiniame puslapyje, siekdama pagilinti supratimą apie šios mokyklos siūlomą vidurinį išsilavinimą.

**Tyrimo etika.** Prieš atliekant tyrimą, buvo gautas nevalstybinės mokyklos vadovų raštiškas sutikimas dalyvauti tyrime, kuris užtikrino tyrime dalyvavusių asmenų duomenų apsaugą, organizacijos konfidencialumą – tyrime dalyvavusi mokykla liko neįvardinta. Tyrimo dalyviams

---

<sup>7</sup> Oficialus Tarptautinio bakalaureato internetinis puslapis: [www.ibo.org](http://www.ibo.org).

minint ugdymo įstaigos pavadinimą, šis buvo pakeistas žodžiais „mokykla“, „organizacija“, „ugdymo įstaiga“, „bendruomenė“ ar kt. Taip pat vizito mokykloje metu tyrimo dalyviams buvo pateiktas raštiškas sutikimas, patvirtinantis suteiktą informaciją apie tyrimą, konfidencialumą (nuasmenintus / koduotus duomenis); nurodantis, kad dalyvavimas yra savanoriškas, ir bet kuriuo metu, be jokio papildomo paaiškinimo yra galima nutraukti dalyvavimą tyrime (nė vienas iš dalyvių to nepadarė). Raštišką sutikimą dalyvauti tyrime užpildė kiekvienas tyrime dalyvaujantis dalyvis. Susitikimo metu taip pat buvo pranešta, kad duomenų rinkimo metu pokalbis bus įrašomas, naudojant garso įrašymo techniką, jame pateikta informacija – nuasmeninta, naudojama tik šio tyrimo analizei atlikti, todėl dalyvį apibūdinanti informacija bus pakeičiama kodais, pvz.: prieš-TBDP\_1, TBDP\_1, o po tyrimo garso įrašas ir transkripcija bus sunaikinta. Prieš pradėdant tyrimą ir jam pasibaigus, tyrimo dalyviams buvo suteikta galimybė užduoti klausimus ir išreikšti savo pastebėjimus, atlikus kokybinę turinio duomenų analizę, turėjo galimybę gauti išsakytą ir apdorotą informaciją. Tyrimo dalyviai buvo gerbiami ir suvokiami ne kaip duomenų teikėjai, o kaip tyrimo partneriai, todėl tyrimo instrumente nebuvo menkinančių, įžeidžiančių, siekiančių provokuoti klausimų ar teiginių.

**Tyrimo dalyviai.** Konkretus tyrimo dalyvių atrankos kriterijus – mokomasis dalykas ir mokomosios klasės. Taip pat buvo atsižvelgiama į šiuos konkrečius atrankos kriterijus:

1. Tarptautinėje programoje dėstantis mokytojas yra gavęs TBDP sertifikatą „IBEC-DP“ (angl. *IB educator and leadership certificate (IBEC), IB Teaching and Learning Certificate*);
2. Kiekvienas mokytojas dėstė pagal prieš-TBDP, TBDP bent vienerius metus.

Tyrimo tiriamąją grupę iš viso sudarė 7 asmenys – prieš-TBDP ir TBDP mokytojai. Imtį sudaro skirtingos disciplinos: biologija, geografija, lietuvių kalba ir literatūra, istorija, pažinimo teorija (angl. *Theory of knowledge – TOK*) ir kūryba, sportas, socialinis darbas (angl. *Creativity, activity, service – CAS*) (žr. Lentelė nr. 4. *Informacija apie tyrimo dalyvius*).

#### Lentelė nr. 4

##### *Informacija apie tyrimo dalyvius*

Nr.	Mokomasis dalykas	Išsilavinimas, profesija	Mokomosios klasės	Pedagoginė patirtis
1.	Biologija	biologija (bakalauro studijos), biologijos edukologija (magistrantūros studijos)	9-12	8 metai, TBDP – 2 metai
2.	Lietuvių kalba ir literatūra	lietuvių filologija (bakalauro studijos), edukologija (magistrantūros studijos)	9-10	4 metai, pre-IB – 2 metai
3.	Lietuvių kalba ir literatūra	lietuvių filologija (bakalauro studijos), literatūros antropologija ir kultūra (magistrantūros studijos)	11-12	9 metai, TBDP – 2 metai
4.	Istorija	istorija (bakalauro ir magistrantūros studijos)	5-10	10 metų, pre-IB – 2 metai

5.	TOK / CAS	teisė (bakalauro studijos), mokyklos pedagogika – profesinės pedagogikos studijos	11-12	4 metai, TBDP – 2 metai
6.	Istorija	istorija (bakalauro studijos), edukologija (magistrantūros studijos)	11-12	9 metai, TBDP – 2 metai
7.	Geografija	teisė (bakalauro studijos), teisės daktaro laipsnis, pedagoginė kvalifikacija	11-12	21 metai, TBDP – 2 metai

**Duomenų rinkimo metodai.** Šiame kokybiniame atvejo tyrime interviu ir skirtingų mokomųjų dalykų surinkti veiklos produktai (užduotys, vertinamieji darbai, egzaminų pavyzdžiai) buvo pagrindiniai duomenų rinkimo metodai. Tyrimui buvo atlikti 7 kokybiniai pusiau struktūruoti individualūs interviu tyrime sutikusios dalyvauti nevalstybinės mokyklos patalpose (mokytojo klasėje, bibliotekoje). Kiekvienas pokalbis vyko gyvai ir truko 40–60 minučių, priklausomai nuo to, kaip išsamiai buvo pateikti tyrimo dalyvio atsakymai. Visi interviu buvo įrašomi diktafone. Po interviu tyrėja tęsdavo tyrimą, analizuodama kartu su mokytojais jų privačios veiklos produktus, arba sutardavo naują pasirinktą laiką šiems duomenims gauti. Privatieji veiklos produktai yra šios dokumentų rūšys: rašytiniai asmeniniai dokumentai (asmeninės, autorinės pastabos, konspektai); rašytiniai veiklos produktų rezultatai (tarpiniai, apibendrinamieji darbai, pamokų užduotys, vidinio vertinimo egzaminai). Veiklos produktai buvo atrinkti pagal tikslinę paskirtį – mokytojai iš anksto paruošdavo parinktų užduočių, atsiskaitymų pavyzdžius, apie kuriuos buvo užsiminę interviu metu, kuriuos norėdavo pristatyti kaip veiklas, atspindinčias gilųjį mokymo(si) metodą. Taigi pagal informacijos fiksavimą privatieji veiklos produktai (užduočių ir atsiskaitymų darbų pavyzdžiai, vertinimo rubrikos: *Mokinių portfolio; Fašistinė Italija. Benitas Musolini; Istorijos esė vertinimo rubrika; Išplėstinė esė; Istorijos kontrolinio darbo užduotis 9–10 klasių mokiniams; Trys svarbiausios sąvokos Džordžo Orvelo romane „1984“; Heksagonas*) buvo gauti ir aptarti gyvai, nufotografuoti arba atsiųsti į darbo tyrėjos el. paštą Atkreiptina, kad ne visų mokytojų gauta informacija buvo panaudota ir pateikta kokybinio tyrimo analizėje, dėl informacijos pertekliaus, netinkamumo šiuos duomenis kategorizuojant, arba informacijos neprieinamumo – ne visa dominančia informacija tyrimo dalyviai galėjo pasidalinti dėl tarptautinės organizacijos duomenų bazės konfidencialumo.

**Duomenų rinkimo instrumentas.** Tyrime taikytas instrumentas (klausimynas), sudarytas iš 5 pagrindinių klausimų, kiekvienas iš jų turėjo papildomų, patikslinančių vienas kitą klausimų. Interviu klausimyną sudarė šio darbo tyrėja. Prieš-TBDP ir TBDP mokytojams buvo sudaryti atskirti interviu klausimynai, tiesa, dauguma klausimų sutapo. Darbo tyrėja išliko atvira klausti lanksčiai, ne pagal eiliškumą, įsigilindama į atsakymų informatyvumą – kiekvieno tyrimo dalyvio atsakymai lėmė papildomų klausimų įterpimą. Kaip ir minėta, pagrindiniai klausimai buvo padalinti į 5 dalis: įvadiniai klausimai; ugdymo programos (prieš-TBDP, TBDP, nacionalinė); gilusis ir paviršinis

mokymo(si) metodai; bendrųjų kompetencijų ugdymas; baigiamieji klausimai). Pirmieji klausimai leido mokytojams prisistatyti ir papasakoti – kaip ir kodėl jie tapo prieš-TBDP arba TBDP mokytojais. Vėliau per interviu (žr. Priedas A. *Pusiau struktūruoto kokybinio interviu klausimynas*) buvo prašoma išsakyti:

1. Kokie yra esminiai skirtumai ir panašumai tarp diplomo programos ir nacionalinės jūsų dėstomo dalyko ugdymo programos?;
2. Kaip apibūdintumėte, kas yra gilusis ir paviršinis mokymo(si) metodas, koks šių metodų tikslas?;
3. Kaip gilusis, paviršinis mokymo(si) metodas padeda ugdyti bendrąsias kompetencijas?;
4. Kokius mokymo(si) metodus taikote savo dalyko pamokose?;
5. Kaip moksleivių mokymasis pagal dėstomo dalyko prieš-TBDP programą daro įtaką tolimesniam jų mokymui(si) 11–12-ose klasėse?;

Kiekvienas interviu buvo baigtas klausimu, kaip mokytojai jaučiasi dėstydami pagal tarptautinę, nacionalinę ugdymo programą; kaip jaučiasi derindami skirtingas ugdymo programas; kur kyla sunkumų, iššūkių; kokie yra programų derinimo privalumai, trūkumai. Kai kuriems atsakymai į šiuos klausimus buvo paskutinės jų mintys. Kiti tyrimo dalyviai paklausti, ar norėtų dar ką nors pridurti, pasidalino mintimis, įžvalgomis, kurios taip pat buvo naudingos, analizuojant duomenis.

**Duomenų analizės metodai.** Interviu medžiaga ir privatieji veiklos dokumentai buvo tirti kokybinės turinio analizės metodu. Duomenų analizei atlikti darbo tyrėja rėmėsi B. Bitino, L. Rupšienės, V. Žydžiūnaitės (2008) ir I. Gaižauskaitės, N. Valavičienės (2016) kokybinio tyrimo metodologija.

1. Interviu duomenų organizavimas ir parengimas analizei. Interviu įrašo perklausą, interviu įrašo transkripcija, reflektavimas, pastabų užsirašymas. Išrašant kokybinius interviu duomenis, bet kokia identifikuojama asmeninė informacija buvo nuasmeninta, siekiant apsaugoti tyrimo dalyvių privatumą;
2. Duomenų skirstymas į smulkesnes dalis: kategorijas, subkategorijas. Kodavimo procesas buvo atliktas išskiriant esmines kategorijas ir subkategorijas, siekiant padėti tyrėjai suklasifikuoti gautus duomenis (buvo naudojama Microsoft Office programa „Word“). Buvo sukurtos 6 kategorijos, 33 subkategorijos. Teksto duomenų ištraukos buvo priskirtos prie kiekvienos subkategorijos, pažymint tyrimo dalyvio nuasmenintą informaciją kodais: prieš-TBDP\_1, TBDP\_1;
3. Kategorijų, subkategorijų peržiūra ir tvarkymas. Interviu pateiktos informacijos patikrinimas, pastabų ir įžvalgų įsivardijimas, sutampančių frazių su kitais tyrimo dalyviais generalizacija;

4. Duomenų interpretacija. Teksto kūrimas, pagrįstas duomenų skirstymo, peržiūros etape gautais rezultatais;
5. Išvadų formulavimas. Duomenų analize pagrįstas ir interpretuotas darbo tyrimo rezultatų apibendrinimas.

Privačiųjų veiklos produktų analizei buvo taikytas kokybinis dokumentų analizės metodas (angl. *document analysis*) – „pirminių duomenų rinkimas, kai dokumentai naudojami kaip pagrindiniai informacijos šaltiniai.“ (Tidikis 2003, p. 488). Dokumentų analizė – tai sisteminė dokumentų (tiek spausdintos, tiek elektroninės medžiagos: teksto ar vaizdų) peržiūros, nagrinėjimo ir interpretavimo procedūra, taip siekiant išsiaiškinti prasmę. Tyrėjas gali rinkti dokumentus tam, kad kontekstualizuotų interviu gautus duomenis (Bowen, 2009). Neprarandant originalumo ir autentiškumo, privatieji dokumentai (veiklos produktai) nukopijuoti (t. y. perrašyti ranka, vizualiai perkurti, pakeisti) nebuvo. Siekiant užtikrinti darbo tyrime dalyvaujančių mokytojų ar jų moksleivių, organizacijos konfidencialumą, veiklos produktuose pateikta asmeninė informacija buvo pakeista – nuasmeninta arba ištrinta. Tiesa, dėl šios priežasties sumažėjo galimybė gauti kai kuriuos veiklos produktus, todėl ne visi darbo tyrime gauti dokumentai galėjo būti panaudoti. Remiamasi Sharan B. Merriam, Elizabeth J. Tisdell (2016) ir Aleknevičienės, Pocienės, Šupos (2020) pateiktais kokybinių duomenų analizės etapais:

1. Duomenų paruošimas analizei. Gauti dokumentai (privatieji veiklos produktai) buvo peržiūrėti, techniškai apdoroti (ženklų, raidžių ar kitų simbolių iššifravimas) ir įvertinti – ar šie yra tikslūs, reprezentatyvūs, prasmingi, išsamūs ir patikimi gauti kokybinių interviu medžiagai kontekstualizuoti;
2. Duomenų redukavimas. Duomenų iš privačiųjų veiklos produktų kodavimas, kategorizavimas pagal interviu metu sugrupuotas kategorijas, subkategorijas;
3. Duomenų pateikimas. Duomenų prasmių susiejimas su prieš tai atlikta kokybine interviu analize.

## Mokytojų mokomojo dalyko ugdymo programos suvokimas

Tarptautinio bakalaureato diplomo programa – tai augimo kelias ne tik moksleiviams, bet ir mokytojams. Dėstomo dalyko diplomo programa yra apibrėžiama kaip akademiškai stipri, reikalaujanti mokytojo nuolatinio skaitymo, domėjimosi, tobulinimosi. Tokia biologijos ir istorijos mokytojų nuostata, dalykinių žinių ir kompetencijų pažanga yra sietina su kas penkerius metus atsinaujinančia ugdymo programa: „tu mokai didelius žmones, kurie išeis į pasaulį, kurie pradės daryti savo tyrimus. Tu negali mokyti to, kas buvo prieš 20 metų“ (TBDP\_1). Paralele išreiškiamas tarptautinės ir nacionalinės pagrindinio, vidurinio ugdymo programos esminis skirtumas, anot istorijos mokytojo: „valstybinė programa iš principo 30 metų konceptualiai nepasikeitė“ (TBDP\_6). Taigi ši dominantė, mokytojų nuomone, yra tai, kas skiria Tarptautinį bakalaureatą nuo Lietuvos švietimo sistemos ir skatina mokytojus imtis naujų didaktinių iniciatyvų.

Užsienio autorių atliktame tyrime (Keser et al., 2022) teigta, kad mokytojai, siekdami dėstyti savo mokomosios disciplinos turinį, pajėgiausi jautėsi turėdami išsamų dalykinių žinių spektrą. Pasak tyrimo dalyvavusios geografijos mokytojos, klaidinga manyti, kad Tarptautinis bakalaureatas yra fokusuotas tik į gebėjimus, kuriuos padeda lavinti mokymo(si) metodai. Jokia kompetencija nebus įgyjama be žinių, o žinioms įgyti reikia mokinio darbo: „TB nori, kad tos žinios ateitų labiau per tuos ATL‘us, bet tiek, kiek jie reikalauja, žinių tu turi turėti be proto daug“ (TBDP\_7). Dėl akademiškai griežtos ugdymo programos, periodiškai vykstančių atnaujinimų pirmaisiais metais dirbančių diplomo programos mokytojų pasiruošimo pamokoms metodika buvo orientuota tik į dėstomo dalyko turinį. Nors diplomo programoje ypatingai daug dėmesio yra skiriama mokymo(si) metodams, požiūriui į mokymąsi (ATL), tuo metu mokytojams svarbesnė priedermė buvo programos išmanymas. Ugdymo programos pokytis mokytojams kėlė nemažai iššūkių. Pavyzdžiui, lietuvių kalbos ir literatūros mokytoja pastebėjo, kad užpildyti ugdymo planą iki dėstymo pradžios yra iššūkinga: „yra skiltis *students misunderstandings*, ką jau blogai suprastę atsineša mokiniai, tas blogas nuostatas. ... kol tu nepraėjęs, tai man atrodo, tu negali suprasti nieko, o jau reikia užpildyti“ (TBDP\_3). Ši mokytojos asmeninė patirtis, kaip ir konstruktyvizmo mokymosi teorija, teigia, kad mokytojas privalo teikti grįžtamąjį ryšį, idant padėtų mokiniams geriau suprasti, ką jie daro tinkamai, ką turėtų tobulinti – taip mokymosi procesas tampa efektyvesnis. Tai leidžia mokiniams prisiimti atsakomybę už savo mokymąsi (IB, 2015a). Tačiau nustatyti ir įvardinti galimus mokinių nesusipratimus diplomo programoje reikia prieš pradėdant dėstyti temas / skyriaus turinį.

Nepaisant griežtų ir sudėtingų reikalavimų, mokytojai pritaria teiginiui, kad TB diplomo programos didaktinis turinys ugdo visapusišką mokinį – „mokinį, pasiruošusį akademiniam gyvenimui, mokinį pasiruošusį visuomenei, kaip aktyvų visuomenės pilietį“; „programa yra akis atverianti, tokį tikrai be proto gerą bendrą, visapusišką išsilavinimą duodanti“. Viena iš ugdymo programos dalių yra skirta privalomajam kursui – kūrybai, sportui, socialinei veiklai (CAS). Jo metu



moksleiviai turi atlikti naudingą veiklą bendruomenei, gyvenamajai kaimynystei, mokyklai (keliauti į gyvūnų prieglaudą, senelių namus) – taip savo ruožtu įgydami kompetencijų, prireikiančių vėliau aukštajame moksle: „pagalba bendruomenei ypatingai yra svarbu, kai kalbama apie stojimus į universitetą, nes jie reikalauja, ką tu darei ne tik akademiškai, o koks tu buvai pilietis?“ (TBDP\_1). Mokytojai kaskart nuosekliai komentuodami visapusišku ugdymo turiniu pagrįstą diplomo programos pobūdį, kuris, kaip buvo teigiama tiek šio tyrimo dalyvių, tiek užsienio autorių (Conley et al., 2014; Dulun, 2018; Fitzgerald, 2015; Hopfenbeck et al., 2020; Lee et al., 2017; Saavedra et al., 2013; Wright, 2015) yra puikiai perkeliamas į universitetines studijas, pabrėžė ir neigiamą šios programos aspektą. Norėdami įgyti visapusišką tarptautinį išsilavinimą pagal akademiškai iššūkingą ir griežtą ugdymo programą, moksleiviams gali kilti psichologinių problemų. Minima, kad mokiniai padaro dalį to, ką studentai atlieka, studijuodami universitete, todėl svarbiausia besimokančiajam atsižvelgti į savo akademinis gebėjimus, taip pat į emocijų, psichologinę sveikatą. Kitaip tariant, būti harmoningu besimokančiuoju – suprasti, kaip svarbu derinti tiek intelektualinę, tiek fizinę ir emocijų būsenas (IBO, 2015a). Vieni su mokymosi iššūkiais ir turiniu, prilygstančiu aukštajam mokslui, gali susidoroti viduriniame ugdyme, kitiems – derėtų palaukti universiteto. Tokia teiginio formuluotė iš anksto leidžia daryti prielaidą ir nustatyti psichologinių iššūkių priežastingumą – mat 9–10 klasių moksleiviai, mokydamiesi pagal nacionalinę pagrindinio ugdymo programą, nėra išsiugdę reikiamų gebėjimų, o jų demonstravimo yra reikalaujama tik įstojus į diplomo programą. Dėl šios priežasties Tarptautinis bakalaureatas akcentuoja dilemą tarp tarptautinio išsilavinimo suteikiamų įgūdžių ir mokymosi aukštajame moksle nacionaliniu lygmeniu. Tai patvirtina geografijos mokytoja (1 pvz.), parodydama skirtį tarp įgytų žinių ir kompetencijų tarptautinėje vidurinio ugdymo programoje ir būsimo TBDP moksleivių stojimo į pasirinktą universitetą:

1. *Jeigu iš TB moksleivis eitų į Lietuvos aukštąsias mokyklas, jis nusiviltų. Kaip man aiškino dvyliktokai, nes aš klausiu: tai, o koks tikslas yra mokytis TB? Tai, pavyzdžiui, sako, kad stoti į užsienio universitetą su TB diplomu yra žymiai lengviau, nes jie, pavyzdžiui, ten nacionalinių egzaminų labai aukštų vertinimų reikalauja. Tuo tarpu TB vertinimų jie reikalauja mažesnių ... kadangi žino, kad tai yra „challenging“ programa. (TBDP\_7)*

Taigi, kaip pastebėta, ikidiplominių ir diplominių metų mokytojai, apibūdindami savo mokomojo dalyko tarptautinę ir nacionalinę ugdymo programas, neišvengiamai ėmėsi lyginamojo požiūrio, išskirdami tiek neigiamus, tiek teigiamus abiejų programų bruožus. Visų nuomonė sutapo – nacionalinė ugdymo programa orientuota į paviršinių mokymąsi, tarptautinė – į gilųjį. Tokių mokymąsi, anot septynių informantų, gali lemti trys išskirtos kategorijos: lokalus / globalus mąstymas; temų kiekis; nuosekli, aiški struktūra ir koncepciją turinti programa. Mokytojai pabrėžia,

kad diplomo programa yra konkretnė, turinti aiškų programos konceptą. Mokiniais tai padeda geriau suprasti užduotį ir jos reikalavimus, mokytojams – įgyti žvilgsnį, kaip reikėtų dėstyti savo mokomojo dalyko turinį, siekiant lavinti įgūdžius gilioju mokymo(si) metodu: „kaip turėtų būti skaitomi kūriniai, kur uždėti akcentai, ką iš to turėtų gauti vaikai, kokias bendrąsias kompetencijas ugdyti“; „aiškiai nurodyta, ką ir kiek turi mokiniui pasakyti, kokius mokinyš turi įgyti gebėjimus“. Todėl iš mokytojo perspektyvos gilusis mokymo(si) metodas skatina mokyti taip, kad mokiniams būtų aiški dalyko temos paskirtis – kodėl, kaip ir kam mokomės (Biggs & Tang, 2007). Tuo tarpu nacionalinė ugdymo programa, neturėdama aiškios koncepcijos ir struktūros sukelia mokytojams stresą: „nesupranti, ką mokinyš turi žinoti, kiek giliai turiu mokyti, nes apie laštelę taip pat parašyta 8-oje klasėje, lygiai taip pat 11-oje klasėje“ (TBDP\_1).

Trijų mokytojų dalykininkų teigimu, nacionalinė ugdymo programa neskatina tarptautiškumo, globalaus mąstymo, kuomet Tarptautinio bakalaureato diplomo programa, kaip tvirtinta teorinėje dalyje, yra pagrįsta vietiniu ir pasauliniu kontekstu – tokiu būdu įgydami žinių įvairiose srityse, besimokantieji tampa plačių pažiūrų, atviromis asmenybėmis (IB, 2015a; IB, 2019a). Lokalus ir globalus mąstymo kriterijus labiausiai pastebimas lietuvių kalbos ir literatūros, istorijos pamokose: „skiriasi užsienio autorių – lietuvių autorių santykis. ... TB turi būti mažiausiai 4 lietuvių. Realiai net gali skaityti daugiau užsienio (TBDP\_3); „Istorijos nacionalinė programa yra visiškai Europos centristinė ir pasaulio istorijos praktiškai jie nežino nieko. ... valstybinė programoj tokių temų kaip pilietinių teisių judėjimas, ar apartheidas Pietų Afrikoje net nėra“ (TBDP\_6). Kita vertus, geografijos mokytojos nuomone, lokalus ir globalus aspektas pamokose yra suvokiamas ne tik kaip žvilgsnis į nagrinėjamas temas iš skirtingų šalių, regionų perspektyvos, bet kartu kaip reakcija į globalines problemas. Geografijos mokymasis diplomo programoje yra nukreiptas ne į gamtinę (kaip yra nacionalinėje ugdymo programoje), o visuomeninę geografiją – tai įtraukia mokinius į jų mokymosi procesą ir ugdo metakognityvinius įgūdžius: „jiems yra žymiai įdomiau kalbėti apie tas globalias problemas šio pasaulio ... apie klimato kaitą, apie išteklius, apie tai, kaip mes juos eikvojame, negu analizuoti, kokia ten upės vaga nuo ko priklauso“ (TBDP\_7). Tiesa, toks mokymosi pobūdis yra palankus ne visiems – šiuo atveju mokytojos pasakojimu tarptautinė geografijos ugdymo programa kai kurių Lietuvos geografijos mokytojų ekspertų yra vertinama kritiškai. Toks požiūris gali kilti dėl mokymosi sampratos suvokimo – ar jis yra suvokiamas tik kaip žinių įsiminimas ir išsaugojimas, dažniausiai pasiekiamas kartojimu būdu ir neatliepantis moksleivių poreikių, kontekstinės realybės, ar kaip interpretacinis procesas, kuriuo siekiama suprasti tikrovę, visuomeninio masto problemas ir taip ugdyti bendrąsias kompetencijas (Schmeck, 1988; Schunk, 2012).

Gilusis požiūris į mokymąsi taip pat priklauso nuo mokomojo dalyko temų ir pamokų skaičiaus. Išsireiškimai, kaip antai: „keletą mėnesių būna, kad sugaišti prie vienos temos“; „tu neini paviršiumi, stengiesi, kad mokinyš suprastų“; „TB nesimoko visų dalykų, eina į gylį“, išreiškia suvokimą, kad

diplomo programa koncentruojasi į mažesnę temų kiekį. Tokiu būdu yra atsižvelgiama į poreikį lėtai aprėpti įgūdžiais pagrįstą ugdymo programą. Ugdymo programoje numatytas temų skaičius priklauso nuo mokomojo dalyko: „biologijoje pagrindinės 6 temos“; „istorijoje nagrinėsime tris temas per dvejus metus“; „jeigu imame tą standartinį lygį, ne aukštesnį, tai 11–12 klasėse jie realiai išėina tik 5 temas“; „TB skaitom 9 autorius per dvejus metus, nacionalinėj tai ten 36 autoriai“. Kaip ir minėta anksčiau, diplomo programa turi tiek standartinį (SL), tiek aukštesnį lygį (HL). Šalia pagrindinių temų moksleiviai privalo pasirinkti pasirenkamas temas – pavyzdžiui, biologijos kurse standartiniame lygyje moksleiviai renkasi vieną pasirenkamąją temą, o aukštesnio lygio mokiniai renkasi keturias papildomas (IB, 2014b). Biologijos mokytoja pastebi, kad papildomos temos nėra naujos: „jos yra gilinimas tų, kurias jau mokėmės. ... negali mokytis su SL mokiniais vieno, o su HL – kito, nes nėra to kito“ (TBDP\_1). Priešingai, ikidiplominių metų istorijos mokytoja yra linkusi kvestionuoti mažesnio temų kiekio svarbą pagrindiniame ugdyme. Jos teigimu, jeigu moksleiviai 9–10 klasėse mokytųsi giliuoju mokymo(si) metodu, neturėtų visuminio, holistinio požiūrio į istoriją: „kai mes kalbame apie TB 11–12 klasę, matyt, gilus mokymasis yra gerai, nes jie jau iki 11-os klasės tą bendrą vaizdą yra susidėlioję“ (Pre-TBDP\_4). Toks teiginys, anot istorijos mokytojos, paneigia faktą, kad pasitelkus gilų mokymo(si) metodą (priklausomai nuo užduoties) moksleiviai bando tarpusavyje susieti mokomąją medžiagą, įtraukdami ją į bendrą konceptualią sistemą (Beattie et al., 1997; Biggs, 1979; 1991; Biggs, Tang, 2007; Entwistle, 1979; 1995; Lucas 2001). Taip pat ši mokytojos nuostata atskleidžia, kad nacionalinėje ugdymo programoje (konkrečiai 9–10 klasėse) vis tik vyrauja paviršinis mokymasis. Todėl nacionalinė skirtingų mokomųjų dalykų ugdymo programa tyrimo dalyvių yra apibūdinama kaip: „plati pakankamai, ne tokia gili“; „bėgimas vandens paviršiumi ... bėgi nuo temos į temą“; „nacionalinė varo prabėgom, kad turėtų bendrą supratimą“; „labai daug informacijos ir kartu, kaip mokytojas, jeigu tu nori išėiti viską, tai tu gali tiktai praeiti“; „11–12 kl. programa yra labai paviršutiniška, pagal turinio kiekį tai apžvalginiai kursai“. Tokie mokytojų atsakymai santykinai koreliuoja su laiko apribojimu. Pavyzdžiui, 9–10 ir 11–12 klasių istorijos mokytojai yra tvirtai įsitikinę, kad didelis temų kiekis ir tam skirtas mažas valandų skaičius nulemia paviršinį mokymo(si) metodą (2 pvz.), skatina greitą bandymą ir ketinimą apžvelgti, suvardinti, galiausiai, apibendrinti istorinio įvykio, fakto reikšmingumą (3 pvz.).

2. *Turim 2 į savaitę istorijos pamokas, tai per metus – 74. ... jeigu tu vieną pagilini, tai kito sąskaita. Viskas yra ant tokių svarstyklių, nes tu neturi laiko, kiek nori. Jeigu tu turėtum, kiek nori laiko, tai visi eitų į gylį, ir nereikėtų čia oficialaus pavadinimo TB.* (Prieš-TBDP\_4)
3. *Kiekvienai temai valstybinėj programoj yra skiriamos viena pamoka, 2 pamokos. ... ką tu gali nuveikti su holokaustu per 45 minutes? ... vieną dieną turi apžvelgti Antrojo pasaulinio*

*karo priežastis, kitą – eigą, ir kitą pamoką jau turi bandyti užbaigti ir apibendrinti.*  
(TBDP\_6)

Svarbu ir tai, kad mokytojai pastebi nacionalinės ugdymo programos privalumus, kaip antai: „visos temos paliečiamos, kas yra visai gerai, nes tu gali rasti sritis, kurios tau labai patinka“; „daugiau mažiau Lietuvos ir pasaulio istoriją pažįsta bendrai ..., gali išvardinti esminius dalykus, geba pritaikyti žinias, analizuoti vieną kitą dalyką“; „norima, kad labai daug visko žinotų moksleiviai“. Tačiau kartu jie svarsto, kad siekiant įgyvendinti pamokos tikslus ir uždavinius pagal nacionalinę ugdymo programą, tiek mokytojas, tiek mokinys turi būti ypatingų gebėjimų – o tai prilygsta sumanymui tik idėjiniame lygmenyje. Kontrastui išreikšti lietuvių kalbos ir literatūros mokytoja teigia: „nacionalinėj matau pamokos uždavinius, tai ten milijonas, aš nesuprantu, yra 45 minutės. TB aš išvis pusantros valandos laikau kaip vieną pamoką – ir mes kokį vieną uždavinį išsikėlę, šiaip ne taip jau tenais išsikapstom“ (TBDP\_3). Derėtų paminėti ir mokytojų nerimą dėl vykšančio mokymosi pagal atsinaujinusias bendrojo pagrindinio, vidurinio ugdymo programas, kurios bus pradėtos įgyvendinti jau kitais mokslo metais. Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerijos teigimu: „mokymosi turinys atnaujinamose programose pateikiamas išskiriant privalomą dalyko turinį (apie 70 procentų) ir pasirenkamą turinį (apie 30 procentų), kurį pasirenka mokytojas atsižvelgdamas į mokinių galimybes ir derindamas su kitais mokytojais“ (ŠMSM, 2022b). Į tokį švietimo diskursą vykusį permainingą pokytį mokytojai reaguoja nepalankiai: „ką mokytojai iškart kalba, kad turinio yra tiek daug, kad koks dar 30 %? Mes vos spėsime išėiti tai, kas nurodyta tuose 70 %“ (TBDP\_6). Jų nuomone, teigiamų padarinių ir išdavų kol kas nepastebima. TBDP istorijos mokytojas pamini, kad istorijos ugdymo programa nėra atnaujinta – „tai, kaip vyksta viduriniojo ugdymo reforma, yra skubota ir tiesiog neatsakinga. ... *Programos tik atnaujinamos, tai nėra naujos programos* – aha, bent matėte savo patvirtintas programas? 11-12 klasių istorijos programa yra nauja, nedaug ką bendro turinti su senąja“ (TBDP\_6). Anot kitų mokytojų, atnaujinta bendrojo ugdymo programa iš esmės prilygsta senajai, pagal kurią dabar yra mokoma(si), vadinasi, nacionalinės ugdymo programos pokytis tik inscenizuoja josios atnaujinimą. Išskyrus struktūrinį pokytį – papildomai pridėta keletas mokomųjų temų. Įstabiai išvelgus, galima pastebėti, tik dalinį temų kiekio sumažėjimą: „kai pažiūri, kas po ta viena tema yra, ten vis tiek labai daug visko prikišta, toks atrodo, sukategorizavau, temų kaip ir mažiau, bet potemių apstu“ (TBDP\_7).

Taigi tyrime dalyvavę mokytojai, apibūdindami savo mokomojo dalyko nacionalinę ir tarptautinę ugdymo programą, išskiria ne panašumus ir bendras sąsajas, o esminius skirtumus. Teigiama, kad tokią ugdymo programų dichotomiją lemia faktais, lokaliu, perkrautu ir neatnaujinamu mokymosi turiniu pagrįsta nacionalinė ugdymo programa, atliepanti paviršinį požiūrį į mokymąsi. Tuo tarpu akademiškai griežta ir įgūdžiais pagrįsta Tarptautinio bakalaureato diplomo programa yra

siejama su gilioju mokymo(si) metodu dėl siekiamo suteikti visapusiško išsilavinimo moksleiviams, orientavimosi į žinių ir kompetencijų įgyjimą, gilinimosi į globalines, visuotinę reikšmę turinčias problemas. Taip pat ugdymo programų skirtį ir mokymo(si) metodo – giliojo ar paviršinio – pasirinkimą gali lemti aiškios programos struktūros ir koncepcijos (ne)buvimas.

### **Įgūdžių ugdymo reikšmė giliam ir paviršiniam požiūriui į mokymąsi**

Bendrujų kompetencijų integravimas pamokų turinyje, visų mokytojų nuomone, yra vienareikšmiškai svarbiausias komponentas, siekiant palengvinti mokymąsi diplomo programoje, pakeisti požiūrį iš paviršinio į gilų: „ne turinys yra svarbiausia, bet įgūdžiai“; „be kompetencijų tu gilaus mokymosi ir nepadarysi“. Kadangi diplomo programos vidinių ir išorinių vertinamųjų atsiskaitymų reikalavimai yra pagrįsti įgūdžių poreikiu, mokytojai tam sąmoningai privalo skirti laiko – įgūdžių lavinimas ir tobulinimas nėra moksleiviams savaime suprantama. Skirtingų mokomųjų dalykų mokytojai išskiria visus diplomo programoje išvardintus įgūdžius: mąstymo, tyrimo, savęs valdymo, komunikacinius ir socialinius.

Aptarta, kad į besimokantįjį orientuotas požiūris skatina gilų mokymo(si) metodą (Beusaert et al., 2013) – taigi savęs valdymo įgūdžiai (organizaciniai, augimo mąstysenos, mokėjimo mokytis) yra tai, kas leidžia mokiniui aktyviai domėtis mokymosi turiniu, stebėti savo mokymosi procesą. Pastebima, kad į diplomo programą atėję moksleiviai vis dar nėra atsakingi už savo mokymąsi. Daroma prielaida, kad taip yra dėl ankstesnėse klasėse vyraujančio mokymosi, orientuoto tik į mokytoją, kitaip dar siejamo su stipraus mokytojų reguliavimo modeliu (Emaliana, 2017; Lee, Hannafin, 2016). Tokiai praktikai panaikinti yra imamasi atvirkštinės strategijos – biologijos ir pažinimo teorijos pamokose mokytojas yra tik fasilitatorius, šiuo atveju moksleiviai įgalina save tapti tiek besimokančiuoju, tiek tuo, kuris mokina kitus. Vadinasi vyrauja pasidalinto reguliavimo modelis: „viską apverčiau, sakau, gerai, žiūrėkit, jūs teoriją turit, kiek jums reikia, skaitykite patys“; „mokėsi visą mėnesį ir sako: niekas neaišku, o kai padaro patys, tada staiga sako, mokytoja, mes supratom“. Taigi mokytojų ir mokinių santykiai bei požiūris į mokymąsi iš esmės formuoja ugdymosi rezultatus – mokytojai yra intelektualūs lyderiai, galintys įgalinti mokinius tobulinti asmeninę mokymosi atsakomybę, reikalingą norint pagilinti supratimą (IBO, 2015a). Tokį mokinio mokymosi perversmą pastebi ir diplomo programos lietuvių kalbos ir literatūros mokytoja – pasak jos, moksleiviai nebėra linkę pasitikėti mokytoju visu šimtu procentu. Užuoat tai darę, jie dažnu atveju mokytojui kelia provokuojančius klausimus, gautus atsakymus tikrina viešojoje erdvėje, tarpusavyje diskutuoja, moksleiviams yra svarbi vienu kitų nuomonė. Tai puikiai atspindi besimokančiojo profilio savybių rinkinį: jie yra keliantys klausimus, komunikabilūs, plačių pažiūrų, principingi (4 pvz.):

4. *Kalbėjom apie kulminaciją. Ir jie kažkaip: mokytoja, o negali būti kelios kulminacijos? ... Esmė tame, kad jie, pirma, susiginėja su ta oficialia versija. O oficiali versija tai yra kokia literatūrologinė nuomonė, kas yra kulminacija. Bandžiau aš jiems tai pasakyti, bet jie manimi nepatikėjo, turėjo savo nuomonę. ... Kitaip negu buvo kaip su dvyliktokais, kur ten jie į tave žiūri kaip į šventą karvę, bet realiai patys nepajudina nei piršto, nei tų klausimų iškelia. (TBDP\_3)*

Visi septyni tyrimo dalyviai pareiškė, kad priešingai negu nacionalinė ugdymo programa, TBDP skatina moksleivius siekti gilesnio supratimo – kelti prasmingus pažinimo klausimus, analizuoti, kvestionuoti, ar informacijos šaltinis yra patikimas. Savo ruožtu tai yra siejama su kognityviniu mokymosi stiliumi (Bullock, 2011), todėl vienas iš būdų, skatinantis moksleivius tapti ne tik savarankiškais, bet ir mąstančiais besimokančiais, yra siekimas suprasti mokymosi medžiagą, o ne įsiminti faktais pagrįstą informaciją. Derėtų paminėti, tokiam suvokimui vienareikšmiškai didelę įtaką daro pažinimo teorijos kursas (TOK), apjungiantis visas akademines disciplinas: „staiga ateina kokia tai geografijos, lietuvių kalbos, biologijos mokytoja ir sako: klausyk, jie pradėjo per TOK prizmę žiūrėti į pasaulį“ (TBDP\_5). Gebėjimas reflektyviai mąstyti taip pat yra metakognityvinių įgūdžių dalis, todėl refleksijos, kaip mąstymo įgūdžio, vertė yra įtraukiama į mokymosi procesą įvairiomis formomis. Nustatyta (Biggs, 1999), kad sėkmingas būdas, įtraukiantis moksleivį į aukšto lygio kognityvinę ir metakognityvinę veiklą, yra moksleivio portfolio (angl. *student portfolio*) – diplomo programoje kai kuriose disciplinose tai yra privaloma ugdymo programos dalis. Šio portfolio tikslas – kaupti refleksijas, mokymosi medžiagą, vadinasi, taip apmąstyti, įvertinti, būti atsakingam už savo mokymąsi (IB, 2013b). Tokiai savarankiškai organizuojamai mokymosi veiklai didelę įtaką daro minėtas savireguliacijos procesų struktūrizavimo modelis, tiksliau tariant, jo cikliškos fazės: planavimas (savimotyvacinis įsivertinimas, užduoties analizė, mokymosi tikslų nustatymas), procesas (savęs stebėjimas, mokymosi įrašų vedimas) ir savirefleksija (savęs, mokymosi procesų į(si)vertinimas) (Zimmerman, 2000). Toks, modelis, lavinantis savęs valdymo įgūdžius ir vykstantis tik tada, kai mokinys yra motyvuotas dirbti, numato laisvą mokytojo reguliavimą. TBDP programa pabrėžia mokėjimo mokytis kompetenciją, skatina moksleivius vertinti mokymąsi kaip esminę ir neatskiriama jų kasdienio gyvenimo dalį, todėl įsitraukimas į mokymosi procesą yra dar vienas besimokančiojo profilio veikimo aspektas (IBO, 2015a). Geografijos, lietuvių kalbos ir literatūros pamokose moksleiviai privalo kurti mokinio portfolio ne tik dėl prieš tai išvardintų šio produkto privalumų, bet ir dėl artėjančių brandos egzaminų: „egzaminą laiko vieną ketvirtadienį, kitus du – penktadienį ... tai jie neturės kada ten gilintis, o kai tu turi viską po ranka ir dar matai viską vienam paveiksle, tai aš tikiu, kad tai padės prieš tą egzaminą“ (TBDP\_7). Lietuvių kalbos ir literatūros mokytoja moksleiviams nuolatos akcentuoja, kad

besiruošdami tarptautiniams brandos egzaminams, jie neturės galimybės atsiversti mokomųjų leidinių – Tarptautinio bakalaureato organizacija ugdymo priemonių lietuvių kalba nekuria, Lietuva yra per maža šalis. Todėl mokinio portfolio, tarsi virtuali metodinė priemonė, tikslingai atlieka savo paskirtį prieš brandos egzaminų sesiją. Tiesa, moksleiviai į tokį dalyko medžiagos kaupimą reaguoja, visų pirma, priešišškai: „jie labai mėgsta tokį: tai man čia aišku. Bet palauk, o 12 kl. pabaigoje, ar bus aišku, kai rašei vienuoliktos klasės pradžioje?“ (TBDP\_3). Galima manyti, kad ikidiplominiuose metuose į mokytoją orientuotas mokymasis, darbas pagal vadovėliuose pateiktą turinį, įpratina moksleivius arba nekonspektuoti gautos informacijos, arba konspektuoti paviršutiniškai. Blogiausia tai, kad Lietuvoje, ruošiantis dirbti pagal LR ŠMSM patvirtintas atnaujintas bendrojo ugdymo programas, metodinių priemonių kol kas nėra pateikta. Editos Sederevičiūtės, NŠA Ugdymo turinio departamento Mokymo priemonių sklaidos skyriaus vedėjos teigimu, daugiausia vadovėlių ketinama leisti lietuvių kalbai ir literatūrai. Kol metodinės priemonės kuriamos ir atnaujinamos, mokyklos galės naudotis turimais vadovėliais, o „mokytojai, remdamiesi bendrųjų programų įgyvendinimo rekomendacijomis, siūlyti mokiniams tinkamą medžiagą, esančią anksčiau mokyklų įsigytuose vadovėliuose.“ (Šileikytė, 2023). Todėl diplomo programoje, lietuvių kalbos ir literatūros pamokose, nesimokant pagal vadovėlį, mokinio portfolio esanti mokomojo dalyko medžiaga privalo būti sisteminama pagal mokytojų įvardintus kriterijus. Taip ugdomi mąstymo, tyrimo, komunikaciniai gebėjimai – vertinimo rubrika suskirstyta į mokymosi informacijos, refleksijos, analizės, kompiuterinio raštingumo ir kalbos raštingumo dalis (*Mokinio portfolio*). Jose reikalaujama sąvokas, faktus, samprotavimus užrašyti aiškiai, išsamiai, remiantis pavyzdžiais; sistemingai paryškinti reikšminius žodžius; savarankiškai iliustruoti mokymosi medžiagą nuotraukomis, schemomis; refleksijose sieti savo ankstesnę žiniją su naujomis žiniomis ir kt. Tiesa, verta paminėti, kad refleksija yra siejama ne tik su savęs, savo mokymosi procesų į(si)vertinimu (Zimmerman, 2000), bet ir galimybe išreikšti patirtas emocijas. Pavyzdžiui kūrybos, sporto ir socialinės veiklos kurse „yra visiškai *legit* kažką keisti, *legit* yra klysti, nes nesėkmė taip pat yra augimas tol, kol tu normaliai reflektuoji. ... *CAS* kurse skatinama yra emocijas reikšti. Vat, nepavyko, supykau, suplėšiau“ (TBDP\_5).

Faktais pagrįsta nacionalinė ugdymo programa, o giliuoju suvokimu – tarptautinė, atspindi koliziją tarp nagrinėjamų pamokos temų. Todėl mokytojai kelia klausimą: „kodėl tu kali tas datas, Žalgirio mūšis, Žalgirio mūšis. O vietoj to, kad jie suprastų, kokie žmonės turėjo gyventi fašistinėj Vokietijoje iki Antrojo pasaulinio karo pradžios, kad jie remtų Hitlerį?“ (TBDP\_5). Iliustratyvų pavyzdį pateikia diplomo programos istorijos mokytojas, papasakodamas, kaip su diplomo programos aukštesniojo lygio mokiniais visą mėnesį nagrinėjo, kodėl Mussolini ir fašistai perėmė valdžią Italijoje 1922-aisiais metais (*Fašistinė Italija. Benitas Musolini*). Taip pat pridurdamas: „su 11-tokais tuo tarpu valstybinėje programoje, besiruošdami istorijos egzaminui, mokomės apie valakų

paskirstymą į žiemkenčius, vasarojų ir pūdymą XVI a. LDK“ (TBDP\_6). Pastebima, kad moksleivių požiūris į sisteminių ryšių ieškojimą, skirtingų nuomonių susidūrimą, galų gale, į viso to paaiškinimą yra kintantis – gimnazistams, kaip ir mokinio portfolio, tai atrodo nereikšminga veikla: „vaikams iš tikrųjų tos mąstymo rutinos nelabai patinka. O geografijoje yra labai daug to *annotate* – jie turi labai daug mokėti paaiškinti“ (TBDP\_7). Nacionalinėje ugdymo programoje, kaip ir minėta, temos greitai keičia viena kitą, mokymasis prilygsta tarsi konspektų kūrimui ir jų išmokimui atmintinai, todėl viena didžiausių bet kurios mokomosios disciplinos mokymo problemų yra josios supaprastinimas – tik temų ir faktų, kuriuos reikia išmokyti, sąrašas. Dėl šios priežasties esė, mokindama suprasti mokymąsi kaip interpretaciją, Tarptautinio bakalaureato diplomo programoje yra išsūkingiausia istorijos ir geografijos egzamino dalis: „esė dalis yra sudėtinga“, „jeigu su visokiais grafikais, žemėlapių analize gebėjimai yra pakankamai geri, tai su esė mes stringam“. Esė rašymas ir klausimų formuluotės, kaip antai: ar susiklosčiusius aplinkybės, ar paties Musolinio ir fašistų veiksmai lėmė jo iškilimą valdžioje?; ekonominiai veiksniai buvo esminė karo priežastis – siedami savo nuomonę su Naujųjų laikų epocha iš skirtingų regionų, kokia dalimi sutinkate su šiuo teiginiu?; palyginkite dviejų autoritarinių valstybių politikos poveikį moterims (IB, 2019b), skatina tyrimo jausmą, suteikia galimybę nagrinėti skirtingas perspektyvas ir nuomonių pliuralizmą. Taip pat suteikia įgūdžių ir žinių, ypatingas dėmesys skiriamas kritiniam mąstymui. Diplomo programos istorijos mokytojas atkreipia dėmesį į detalų faktų žinojimo svarbą (angl. *detail knowledge and understanding*) – moksleivis privalo turėti bazinį faktinių žinių lygį, tačiau lygiai taip pat yra svarbu, kaip jos bus interpretuojamos: „kokios priežastys buvo vis tik lemiamos Hitleriui ateiti į valdžią? Ir tu negali tiesiog papasakoti, kaip buvo, ... tu gali surasti tai bet kurioje knygoje. Bet tu svarstai, turi pamatuoti tas skirtingas priežastis“ (TBDP\_6). Todėl TBDP moksleivis, norėdamas gauti aukščiausią balą iš istorijos esė, turi atliepti keturis esė vertinimo kriterijus: aiškumą ir struktūrą; žinojimą ir supratimą; pavyzdžių panaudojimą; kritiniu požiūriu paremtą analizę (*Istorijos esė vertinimo rubrika*).

Minėta, kad diplomo programoje savarankiško tyrimo, struktūruoto rašymo įgūdžiai, kurių tikimasi aukštajame moksle, yra ugdomi rašant 4000 žodžių tiriamąjį analitinį darbą – išplėstinę esė. Šis tyrimas standartiniame lygyje sudaro 25 %, aukštesniajame – 20 % viso geografijos egzamino vertinimo. Taip pat tai yra vienintelis darbas, kuris vertinamas ne išorinių vertintojų, bet pačių dėstomojo dalyko mokytojų (IB, 2016; 2021). Išplėstinė esė, skirta aukštesniam informacijos abstrahavimo lygiui įvertinti, geografijos mokytojos manymu, yra didžiausias iššūkis, savo turiniu prilygstantis kursiniui ar bakalauro darbui. Išbandyti tyrėjo darbą nuo problemos ir tyrimo klausimo formulavimo, darbo refleksijos; ieškoti patikimų šaltinių; vertinti jų vertę ir savo tyrimo ribotumus – tokio pobūdžio darbų iki diplomo programos nėra atliekama. Kalbant apie B. Zimmermano (Zimmerman, 2000) savarankiškai reguliuojamo mokymosi fazes, atrodo, kad ši analogija tęsiasi tyrimais pagrįstame mokymesi, nes a) planavimo fazė siejama su temos identifikavimu, tyrimo



klausimo tikslinimu, planavimo etapais; b) proceso fazė siejama su tyrimo atlikimu; c) savirefleksijos fazė siejama su tyrimo rezultatų interpretavimu ir vertinimu. Dėl išvardinto tyrimo sudėtingumo, darosi aišku, kad tyrimais pagrįstas mokymosi metodas turi didžiulį potencialą geografijos srityje. Dėl to disciplinoje naudojami įvairūs metodai – tai apima darbą su žemėlapių interpretavimu, kiekybiniu ir kokybiniu duomenų rinkimu, analize (Passon, Schlesinger, 2017). TBDP moksleiviai, rašydami išplėstinę esė, sudarinėjo apklausas, taikė statistinę duomenų analizę; empirinei tyrimo daliai braižė žemėlapius ir kt. Pastebima, kad moksleiviams šis tyrimas suteikė tyrimo, mąstymo, socialinių, savęs valdymo, komunikacinių įgūdžių – besimokantieji mokėsi efektyviai dirbti ne tik savarankiškai, bet ir kartu su kitais, taip ugdydami empatiją, pagarbą kitiems asmenims (IB, 2013a). Tai implikuoja kelis mokymosi stilius: afektinį, kuris atspindi šias besimokančiojo profilio savybes – besirūpinantys; sociokultūrinį – komunikabilūs; konatyvinį – nusimanantys, principingi (Bullock, 2011). Tuo pačiu tyrimas leido suvokti, kiek tai reikalauja pastangų: „viena mergaitė sako: dabar, kai manęs kas nors paprašys, aš ir už mamą, ir už močiutę, ir už senelį supildysiu. Nes jie suvokia, ką reiškia tą apklausą, tyrimą pasidaryt, jie per vieną dieną devyniose 500 anketų susirinko“ (TBDP\_7).

Galime teigti, kad ankstesnėse klasėse vyravęs paviršinis mokymo(si) metodas (faktų įsiminimas, informacijos atmintinai išmokimas, atpasakojimas) neigiamai paveikė dabartinių 11–12-okių mokymosi rutiną. Pasak geografijos mokytojos, diplomo programoje yra daug klasikinio ir tradicinio mokymosi – moksleivis privalo daug skaityti, kad vėliau galėtų informaciją susisteminti, (de)konstruoti. Tokio išlavinto gebėjimo yra pasigendama, o tai veda ne tik link prastesnių akademinų rezultatų, bet ir emocinių iššūkių: „neišsirenka tos informacijos, frustracija jiems kyla beskaitant. Jie po to gauna egzamino klausimą, jie nesąmonę perskaito, tada neinterpretuoja teisingai to klausimo. ... Jeigu turi case analizę padaryt, kaip tu padarysi, jeigu neskaitysi kitų žmonių darbų?“ (TBDP\_7). Tokiam požiūriui pritaria 9–10, 11–12 klasių lietuvių kalbos ir literatūros mokytojos, įvardindamos atidaus skaitymo metodą – ikidiplominiuose metuose tokio skaitymo trūksta. Pastebima, kad nacionalinė ugdymo programa neišmoko moksleivių atidžiai skaityti – kokius mokslinius straipsnius skaityti, ką pastebėti kūrinyje, kaip analizuoti menines raiškos priemones. To trūkumas lemia paviršinį mokymąsi, kada išmokti faktai ir gautos informacijos įsiminimas, saugomas smegenų neuroniniuose tinkluose, tampa vieninteliu būdu, siekiant sėkmingai išlaikyti lietuvių kalbos ir literatūros egzaminą „skaičiau TB egzaminuotojų mintis, pirmas dalykas – pasakykit mokiniam, kad autoriai nėra propagandistai, nėra tikslas jūsų kažko išmokyti, kurie ten klišes ar idėjas kiša, ką iš esmės nacionalinė ir daro“ (TBDP\_3). Priešingai negu nacionalinė ugdymo programa, Tarptautinis bakalaureatas, anot mokytojų, remiasi atidaus skaitymo metodu, nes tikslas yra išmokinti mokinį skaityti bet kokį literatūros kūrinį. Dėl šio nesuderinamumo, tiksliau tariant, įsigalėjusio paviršinio mokymo(si) metodo, yra įžvelgiamas mokinių plagijavimas, aukštesnių mąstymo gebėjimų trūkumas. Siekdama pakeisti tokį požiūrį į mokymąsi, TBDP mokytoja lituanistė, tiek kiti tarptautinės

ugdymo programos mokytojai visame pasaulyje, stengiasi neskaityti tų autorių kūrinių, kurių analizė būtų pateikiama plačiajai daugumai moksleivių viešojoje erdvėje – internete. Taip pat trys mokytojai mini, kad diplomo programoje yra svarbu gebėti neverbalinėje ir verbalinėje kalboje komunikuoti dalykine kalba, mokomosios disciplinos terminologija – tai apibūdina kognityvinių įgūdžių (giluminių žinių ir supratimo) įgijimo procesą. Taip pat ugdo kalbinės komunikacijos įgūdžius (angl. *communication through language*). Mokytojai tai sieja su vienu iš besimokančiojo profilyje nustatytų atributu – mąstytoju: „ne tai, kad aš atsistoju ir pašneku prieš klasę, bet aš tą turiu daryti tinkamais biologiniais terminais“; „skaitau esė ir ... per daug literatūros – tu turi tiksliai, akademiškai, kiekvieną žodį pasverdamas, perduoti žinią, ir tai yra *thinkers*“; „mintis turi geras. Bet jo terminologija nėra mokslinė, jisai naudoja tas bendrines sąvokas“. Nepateikdami svarių pavyzdžių savo argumentui, 11–12 klasių mokiniai negali pretenduoti net į aukščiausiojo balo gavimą (5 pvz.). Taigi daroma prielaida, kad mokiniai įpranta kalbėti atpasakojimo, atkartojimo principu dėl per mažai skiriamo dėmesio skaitymui, dėl trūkstamų žinių – prisiminti gautą informaciją, anot mokytojų, gali tik naudodamas gilųjį mokymo(si) metodą.

5. *Jeigu yra 10-ies taškų esė, tai tam, kad tu pretenduotum į 7-8 taškus, tu turi jau turėti „well evidenced“ darbą. Tai jeigu tu negebi paremti kažkokiais pavyzdžiais, nors tavo teorinės žinios yra labai geros, viskas, tu iki 60 % lieki. (TBDP\_7)*

Tiesa, įgūdžių ugdymui ir mokymo(si) metodų pasirinkimui įtaką daro valstybinių ir tarptautinių brandos egzaminų užduotys. Mokytojai samprotauja: „TBDP mokomės su tikslu mokytis ir galiausiai išlaikyt egzaminus, kurie yra sunkūs“; „koks egzaminas – to ir mokomasi, ir su programa susiję tiesiogiai“. Visi tyrimo dalyviai (išskyrus pažinimo teoriją – šio kurso atitikmens nacionalinėje ugdymo programoje nėra; kūrybą, sportą, socialinę veiklą – CAS) neigiamai vertina jų mokomojo dalyko valstybinį brandos egzaminą. Egzaminai nesiekia patikrinti kritinio, analitinio, konceptualaus mąstymo ir tyrimo įgūdžių. Viena iš istorijos egzamino dalių nacionaliniu lygmeniu yra testas (IB, 2019b), kurio nauda, istorijos mokytojų nuomone, yra abejotina: „testas turi vieną privalumą – jį lengva įvertinti. Tam jis ir buvo sukurtas ir pritaikytas švietime prieš šimtmetį“ (TBDP\_6). Tokiu atveju mokymosi rezultatai paprastai apibūdinami kiekybiškai kaip bendras teisingų testo atsakymų skaičius. Pagrįsta, kad toks žinių patikrinimo būdas apima paviršinį požiūrį į mokymąsi, menkai teparodo moksleivių mąstymo gebėjimus, jie išmoksta tik teisingo atsakymo atradimo strategijų, o ne ugdo savo kompetencijas (Marton & Saljo, 1976). Diplomo programos mokytojai, lygindami pagal dvi skirtingas ugdymo programas parengtus baigiamuosius abitūros egzaminus, savo mokomojo dalyko TBDP brandos egzaminą apibūdina, kaip: „kokybės prasme ir tuo, kaip jis lemia mokymąsi, visa galva aukščiau“; „labai daug yra klausimų, skirtų duomenų analizei ..., kur tu nenusirašysi, net

ir viską turėdamas, tu žinoti, susieti viską“. Todėl išorinio vertinimo metodai ne tik reguliuoja mokinio mokymosi įpročius bei rezultatų kokybę, tai taip pat daro didelę įtaką požiūriui į mokymąsi ir tokiu būdu vidinės arba išorinės motyvacijos nustatymui.

Taigi, bendrųjų kompetencijų integravimas pamokų turinyje, visų mokytojų nuomone, yra vienareikšmingai svarbiausias komponentas, siekiant palengvinti mokymąsi diplomo programoje, pakeisti požiūrį iš paviršinio į gilų mokymąsi, ugdyti besimokančiojo profilyje apibrėžtas savybes. Skirtingų mokomųjų dalykų mokytojai išskiria visus diplomo programoje išvardintus įgūdžius: mąstymo, tyrimo, savęs valdymo, komunikacinius ir socialinius – mokytojai tam sąmoningai privalo skirti laiko, nes vidiniai ir išoriniai vertinamieji atsiskaitymai / egzaminai yra orientuoti tiek į žinių, tiek į įgūdžių patikrinimą. Ankstesnėse klasėse vyravęs paviršinis mokymo(si) metodas (faktų įsiminimas, informacijos atmintinai išmokimas, atpasakojimas) neigiamai paveikė dabartinių 11–12-ųjų mokymosi rutiną. Moksleiviai nėra atsakingi už savo mokymąsi, stinga tyrimo įgūdžių, aukštesnio lygio mąstymo, atidaus skaitymo, gebėjimo komunikuoti mokomosios disciplinos terminais. Įgūdžių ugdymui ir mokymo(si) metodų pasirinkimui įtaką daro valstybinių ir tarptautinių brandos egzaminų užduotys. Pasak mokytojų, priešingai negu diplomo programoje, valstybiniai brandos egzaminai nesiekia patikrinti kritinio, analitinio, konceptualaus mąstymo, savarankiško tyrimo, struktūruoto rašymo įgūdžių, kurių tikimasi aukštajame moksle. Šiuos išvardintus gebėjimus diplomo programoje padeda lavinti vidinio ir išorinio vertinimo atsiskaitomieji darbai: mokinio portfolio, esė ir išplėstinės esė darbai.

### **Pasikeitusios ugdymo programos įtaka moksleivių mokymuisi ir besimokančiojo profilio savybėms**

Kadangi Lietuvoje bendrojo ugdymo programas vykdo bendrojo ugdymo mokyklos ar kitas švietimo teikėjas (tai gali būti valstybės / savivaldybės teikėjas, tiek nevalstybinis) (Eurydice, 2021), yra trys skirtingi būdai, kuriuos mokyklos taiko, ruošdamos mokinius TBDP. Pirma, visos Lietuvos mokyklos privalo laikytis Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerijos parengtos bendrojo ugdymo programos. Jeigu ugdymo įstaiga nėra akredituota TB mokykla, moksleivis iki vidurinio ugdymo mokosi pagal nacionaliniu lygmeniu patvirtintą ugdymo programą. Antra, mokykla gali siūlyti TB pagrindinio ugdymo programą (MYP), siekdama TB kontinuumo. Lietuvoje šiuo metu mokyklų, siūlančių tarptautinį pagrindinį ugdymą, yra trys (IB, 2023a). Trečia, kad moksleiviai būtų tinkamai paruošti tarptautinei programai, mokykla, turėdama tik diplomo programos akreditaciją (Lietuvoje TBDP mokyklų yra 12) (IB, 2023a), gali vadovautis prieš-TBDP (parengiamąja / ikidiplomine) programa. Ikidiplominė programa buvo sukurta, siekiant padėti I–II gimnazinių klasių mokiniams pasiruošti akademiškai sudėtingai Tarptautinio bakalaureato diplomo programai. Tarptautinio bakalaureato organizacija leidžia mokykloms vykdyti nacionalinės ugdymo

programos reikalavimus, kartu įgyvendinant ir TB filosofiją, todėl 9–10 klasėse bendrosios ugdymo programos mokytojų nuožiūra yra papildytos tarptautinės ugdymo programos elementais – atskira ugdymo programa vadovaujama nėra (Bendran, 2022).

Siekiamas rezultatas – gilusis mokinio požiūris į mokymąsi – priklauso nuo žinių ir įgūdžių perkėlimo jau ankstesnėse klasėse. Pastebėta, kad mokytojai imasi įvairių didaktinių metodų, kaip šio tikslo siekti. Tyrimo rezultatai rodo, kad ikidiplominių metų mokytojai, siekdami sėkmingai paruošti mokinius diplomo programai, ugdyti besimokančiojo profilio savybes vykdo Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerijos pagrindinio ugdymo programą, tačiau ja vadovaujasi skirtingai – „9–10 kl. pagrindas išlieka nacionalinė programa“; „aš interpretuoju nacionalinę programą, kad vaikams nebūtų šoko, atėjus į TB“. Pastebima, kad pagrindinio ugdymo pasiekimų patikrinimas (PUPP) yra tai, kas lietuvių kalbos ir literatūros mokytojai neleidžia atitrūkti nuo nacionalinės ugdymo programos. Nors tyrimą atliktoje nevalstybinėje mokykloje yra viešai deklaruojama vadovautis ikidiplomine programa, mokytoja yra linkusi abejoti to įgyvendinimu – ne tik dėl būsimo pasiekimų patikrinimo dešimtoje klasėje, bet ir dėl analizuojamų temų, kurių nebeliks Tarptautiniame bakalaureate: „kadangi mes turime egzaminą, tai mes net ir neiname į tą *Pre-TB*. ... Bakalaureate nebelieka gramatikos visiškai, ir jei dabar neskirsiu laiko 10-oje, tai jau čia yra paskutinis dar kažkoks jiems šansas ką nors išmokti“ (Prieš-TBDP\_2).

Negana to, ikidiplominiai metai neužtikrina tinkamo pasiruošimo iki tol, kol mokymasis nebus pagrįstas įgūdžių ugdymu. Kad tiksliai žinotume, kokių įgūdžių reikia diplomui gauti, turime to mokyti jau nuo pradinio ugdymo (Hallinger et al., 2010). Todėl, anot tyrimo dalyvių, požiūris į mokymąsi ir pasirinkti mokymo(si) metodai (ATL), atliepiantys įgūdžių ugdymą, yra būtent tai, ką mokytojai turi praktikuoti iki Tarptautinio bakalaureato diplomo programos – kuo daugiau tai bus daroma, tuo mokiniai patirs mažesnę šoką, pereidami į 11-ą klasę: „prieš-TBDP stengiamės tuos principus jau nuo 9–10 kl. ir žemiau taikyti, tai aš ir galvoju, kad būtent tai yra, tai, ką reikia stiprinti. Reikia jiems pasidaryt tą kažkokį pradinį planą“ (TBDP\_7). Pabrėžiama (Bryant et al., 2016), kad TB kontinuumo mokiniai geriau išsiugdo tyrimo įgūdžius, taip pat įgūdžiai, susiję su laiko planavimu, darbo krūvio organizavimu buvo įgyti, mokantis pagal TB pradinę ir pagrindinę ugdymo programą. Taip užtikrinamas mokymosi tęstinumas, akademinis progresas, emocinis stabilumas nuo pat 1-os klasės. Tiesa, prielaida, kad tęstinumas garantuoja sėkmę diplomo programoje gali būti klaidinga – trys TB programos (pradinio, pagrindinio, diplomo) nebuvo sukurtos tuo pačiu metu, lygiai taip pat nebuvo atsižvelgta į tarpprograminius ryšius. Taip pat derėtų atkreipti dėmesį į tai, kad moksleiviai nebūtinai pereis iš vienos TB programos į kitą. Dėl to trys TB programos buvo suprojektuotos kaip savarankiški vienetai, apimantys skirtingą požiūrį į mokymąsi, mokymosi kultūrą ir vertinimą. Taigi, nepaisant tam tikrų bendrų tarptautinės organizacijos tikslų ar vertybių, mokiniams, tęsiant mokymąsi tarptautinėje švietimo erdvėje, net ir toje pačioje TB mokykloje, gali kilti įvairių perėjimo iššūkių ir

problemų, pavyzdžiui, nenuoseklių mokymo(si) metodų ir skirtingo požiūrio į mokymąsi (IB, 2014a). Pranešama, kad MYP labiau remiasi tyrimais pagrįstu mokymusi, DP savo ruožtu labiau orientuojasi į pasirengimą brandos egzaminams (Walker, Lee, 2018; Hallinger et al., 2010).

Manoma, kad pagrindinė nesėkmingo perėjimo tarp skirtingų ugdymo programų mokyklos lygmeniu priežasčių yra tada, kai TBDP programa yra skubotai perkelta nacionalinėse mokyklose (Hallinger et al., 2010; Walker, Lee, 2018). Tokiam reiškiniui yra vartojamas ugdymo programų nesuderinamumo terminas (angl. *curriculum disconnection*), kuris apibrėžiamas kaip bendrų ugdymo(si) sąsajų, supratimo tarp skirtingų programos komponentų, tikslų trūkumas. Pavyzdžiui, vienas iš ugdymo programų nesuderinamumo tipų – instrumentinis nesuderinamumas (angl. *instrumental disconnection*) – reiškia atotrūkį tarp tarptautinės ugdymo programos reikalavimų ir praktinės mokymo(si) realybės nacionalinėse mokyklose. Tokiu atveju nėra pakankamai apgalvojama, kaip tarptautinė ugdymo programa gali būti sėkmingai įgyvendinta. Tuo tarpu profesinis nesuderinamumas (angl. *professional disconnection*) reiškia atotrūkį tarp ugdymų įgūdžių ir žinių, reikalingų, kad programos veiktų išvien (ten pat). Tam, kad būtų išvengta tiek instrumentinio, tiek profesinio nesuderinamumo, arba mokytojų vadinamojo „bėgimo paviršiumi“, mokytojai peržiūri savo mokojo dalyko nacionalines ugdymo programas, jas modifikuoja, tiksliau tariant, perteklines temas iš privalomojo temų sąrašo panaikina: „atsirinkau tas temas, tą medžiagą, kurios man reikės 11–12-ose klasėse. ... reikia, kad jie ateidami į 11–ą klasę, jau mokėtų daryti biologinius piešinius. Vadinasi, mes nuo 9-os klasės pradėdame, pamažu įvesdami taisykles“ (TBDP\_1). Priešingu atveju, jeigu mokytojas bando suspėti „išeiti programą“, yra plėtojama opi problema, kurią išskiria TB geografijos mokytoja – moksleivių negebėjimas panaudoti metakognityvinių įgūdžių, nes šie neturi nuoseklaus, sisteminio supratimo, kas ir kaip buvo mokomasi: „jie labai daug kažkur visko yra girdėję, bet jie nieko iš esmės nežino, nes visi kažkur užkabino, bet niekas neišsigilino giliai“ (TBDP\_7). Skirtingą nuomonę išreiškia ikidiplominių metų istorijos mokytoja, teigdama, kad atsisakydami tam tikrų temų 9–10 klasėse, stokojame istorinių įvykių tęstinumo. Todėl modifikuoti istorijos ugdymo programą laikantis teminio principo yra neįmanoma, tai galima padaryti tik lavinant reikiamus gebėjimus: „tematiškai ką aš išmesiu? Pirmo pasaulinio karo aš neišmesiu, kitaip Antrojo nesupras, ką aš išmesiu Antrąjį, tai Šaltojo nesupras ... bet mes galim sukti gebėjimų prasmę“ (Prieš-TBDP\_4). Anot diplomo programos istorijos mokytojo, „tu neturi mokytis tų temų, kurios bus TB programoje, gi ne tame esmė“ (TBDP\_6). Teigiama, kad ugdymo programų derinimas yra praktinis susitarimas tarp bendrų mokymosi tikslų, pasirinktų mokymo(si) metodų (IB, 2015a). Galime patvirtinti, kad komunikacija ir diskusija tarp to paties dalyko prieš-TBDP ir TBDP mokytojų leidžia suprasti, kuriuo mokymosi keliu 9–10 klasėse turima eiti, norint sklandžiai pereiti į tarptautinę švietimo erdvę.

Mokytojai ikidiplominius metus vertina kaip svarbią dedamąją, siekiant pasiruošti diplomo programai, todėl ugdymo turinio teminis pokytis yra ne vienintelis būdas, skatinantis sklandų moksleivių perėjimą į 11–12-as klases. Kaip ir minėta, egzaminas yra tiesiogiai susijęs su ugdymo programa ir mokymo(si) metodais. Visų pirma, informantai turėjo aiškiai suvokti, kas yra Tarptautinis bakalaureatas, apmąstyti, kiek ir kokių įgūdžių, istorinių, geografinių ar gramatinių žinių reikės egzamino metu, idant galėtų pradėti taikyti gilųjį mokymo(si) metodą, remtis tarptautine ugdymo programa. Taigi neišvengiamai mokymosi procese yra taikomas rezultatais pagrįstas mokymasis (angl. *outcome-based education*). Anot psichologijos profesorių John Burville Biggs ir Catherine Tang (Biggs & Tang 2007), pirmiausia, galima manyti, kad rezultatais pagrįstas mokymasis yra priešingybė kompetencijomis grįstam mokymuisi. Tačiau jeigu savo numatytus mokymosi siekinius deriname kartu su įgūdžiais, išplečiame juos iki aukščiausiojo kognityvinio lygio – tada šiuos du skirtingus mokymo(si) metodus galime tapatinti kaip konstruktyviai deramus ir veikiančius išvien. Todėl skirtingų disciplinų mokytojai, ruošdami moksleivius brandos egzaminams, pirmuosius atsiskaitomuosius darbus adapuoja pagal Tarptautinio bakalaureato keliamus reikalavimus – nuo panašaus vizualinio užduočių pateikimo iki vertinimo kriterijų sudarymo: „kaip ir dabar dvyliktokai sako: turi susiformuoti įprotis, tas „habit“, ir sako, jeigu tu nesitreniruoji, tai tau ten tų paskutinių 2 mėnesių tam neužteks“ (TBDP\_7). Toks naujas užduočių sumanymas kilo iš TB diplomo programos istorijos mokytojo, mat dabartiniams 11–12-ų klasių moksleiviams kyla iššūkių parašyti istorinį tekstą / esė, jie vis dar yra mokymosi procese (6 pvz.):

6. *Sako: gelbėk, yra blogai su dabartiniais dvyliktokais. Sako, kad pradėdame nuo devintos klasės, nes, ta prasme, parašyti esė yra kosmosas. ... Pradėkime nuo to, kad yra labai skurdi jų kalba. Tada tu nežinai sistemos, kaip yra daromas tekstas, kad turi iškelti mintį, ją pagrįsti, kad argumentų reikia, kad gale turi būti išvados.* (Prieš-TBDP\_4)

Priklausomai nuo to, kokių įgūdžių ir kokio lygio kognityvinių mokymosi rezultatų (trumpalaikių ar ilgalaikių) norima pasiekti, reikia pasirinkti ir suaktyvinti veiksmožodžius – nuo aukšto iki žemo pažinimo lygio. Anot amerikiečių psichologo Benjaminio Bloomo taksonomijos, aukščiausio lygio mąstymą nusakantys veiksmožodžiai, atspindinys gilųjį mokymo(si) metodą, yra: reflekuoti, kelti hipotezę, taikyti, susieti, paaiškinti, argumentuoti, analizuoti, vertinti, kurti. Tuo tarpu žemiausią lygį nusakantys veiksmožodžiai, reiškiantys paviršinį mokymo(si) metodą, yra: atgaminti, įsiminti, prisiminti, įvardinti (Bloom, 1956). Tiesa, teigiama, kad taikydami gilųjį požiūrį į mokymąsi, moksleiviai vartoja visą norimų veiksmožodžių spektrą, neskaidydami jų į atskiras kategorijas (Biggs & Tang, 2007). Pavyzdžiui, istorijos mokytoja, sudarydama kontrolinio darbo kriterijus (*Istorijos kontrolinio darbo užduotis 9–10 klasių mokiniams*), vartoja tiek gilųjį, tiek paviršinį požiūrį

atliepiančią terminologiją: įvardinu ir trumpai aptariu dvi skirtingas aptariamojo laiko Rusijos valdymo formas; miniu ir trumpai aptariu dvi asmenybes ir kt. Taip pat pastebima, kad mokytoja, pristatydama konkrečią atliekamą užduotį (istorinio teksto kūrimą) gretina du skirtingus besimokančiojo tipus (Pask, 1976) – holistinį mokinį (pirmenybę teikia holistiniam požiūriui; sutelkia dėmesį į tarpdalykę integraciją, sąsajų atradimą; apžvelgia mokomąsias temas, remdamasis savo turimomis žiniomis ir nuomone) ir nuoseklų mokinį (pirmenybę teikia atskirų temų mokymuisi; sutelkia dėmesį tik į vieną temą ir faktus): „aptarti, tai reiškia, kad kitaip sakant, vienas gal labiau pažers n faktų būdingų, kitas lygins, atras sąsajas, arba ne“ (Prieš-TBDP\_4). Šis pateiktas pavyzdys iliustruoja Bloomo taksonomijoje apibrėžtą žinių sampratą. Žinios gali būti suvokiamos vienareikšmiai – apima tik faktinių žinių komponentus (datas, priežastis, pasekmes, pavadinimus ir kt.), arba konceptualų žinojimą (bendrų dėsnių, skirtumų ar panašumų atradimas) (Bloom, 1956).

Tyrimų duomenis buvo įrodyta (Archer-Kuhn et al., 2020; Biggs, 1999; Freeman et al., 2014; Golightly, Raath, 2015), kad tiek sąvokomis, tiek tyrimais pagrįstas mokymo(si) metodas gali padėti paskatinti gilų mokymąsi. Mokytojų atsakymuose pastebima – sąvokomis pagrįstas mokymasis yra kartu siejamas su tyrimais pagrįstu mokymo(si) metodu, mat keliami klausimai padeda surasti konceptualų atsakymą. Teigiama (Erickson, 2007; 2008), kad sąvokomis pagrįstos ugdymo programos (angl. *concept-based curricula*) yra veiksmingesnės nei temomis pagrįstos (angl. *topic-based curricula*), nes jose mokymasis yra aukštesnio kognityvinio lygio – moksleiviai analizuoja, sistemina, apibendrina faktus ir taip siekia gilesnio supratimo. Atliktame šio darbo tyrime yra pastebima vieninga visų mokytojų išsakyta tendencija – Lietuvos švietimo sistema nesuteikia aukštų pažintinių, mąstymo įgūdžių, kurių reikia besimokančiajam asmeniui XXI amžiuje. Tačiau tuo pačiu mokytojai remiasi prielaida, kad faktų žinojimas taip pat gali būti gilesnio, konceptualaus supratimo įrodymas. Derėtų paminėti, kad faktai yra svarbi dedamoji dalis, siekiant kurti konceptualią žinių struktūrą, mat mokymasis per koncepcijas skatina moksleivius: apdoroti faktines žinias gilesniu lygmeniu: susieti naujas žinias su ankstesnėmis; kritiškai, kūrybiškai mąstyti, analizuojant sudėtingas pasaulio problemas; tobulinti kalbinę raišką (faktinė informacija naudojama, norint pagrįsti savo nuomonę) (IBO, 2015a). Mokytojų teigimu, sąvokos yra priemonė, padedanti moksleiviams tyrinėti asmeninę, vietinę ir pasaulinę reikšmę turinčius klausimus ar idėjas. Pastebima, kad mokiniams tai yra naujas požiūris į istorijos mokymąsi – turinys ir faktinė informacija tarnauja ne kaip galutinis produktas, o kaip priemonė paskatinti mokinius giliau mąstyti (7 pvz.):

7. *Jiems būna nauja „concept-based learning“, nes jie gi mokės tarpukario Lietuvą, ir mokaisi apie tą tarpukario Lietuvą. O ko tu iš tikro mokaisi, tai nėra aišku. ... Ir tai, kad pats „approach“, kad tai yra „inquiry-based“ TB sistemoj, kur mus veda klausimas, pradedam*

*nuo klausimo ir į jį bandome atsakyti, nagrinėdami atvejus skirtingus iš skirtingų pasaulio regionų. (TB\_7)*

Lietuvių kalbos ir literatūros mokytoja pripažįsta ikdiplominių metų naudą, pasak jos, atėję moksleiviai į 11-ą klasę, galėtų nebegaisti laiko konceptų, sąvokų aiškinimuisi: „jei turėčiau patirtį, kad 9–10 kl. dirbtų pagal prieš-TB, ir jau atėję su tokiais įgūdžiais, tai aš net nežinau, ką aš su jais veikčiau. ... dabar realiai visas rugsėjis ir ėjo į tuos konceptus, kol mes išsiaiškinom“ (TBDP\_3). Vertinimo kriterijuose (*Trys svarbiausios sąvokos Džordo Orvelio romane „1984“*) buvo matyti, kad kūrinio analizės rašinio įžangoje privaloma: 1) pateikti išsamų pasirinktos sąvokos paaiškinimą, remiantis rastu šaltiniu, tuo pačiu įtraukiant gilesnės analizės pasvarstymus; 2) sąvoką susieti su pasirinkta pasaulio problema. Todėl sąvokomis pagrįsto mokymosi metu pagrindinės temos sąvokos pateikiamos pradiniam taške – šiuo atveju tik pradėjus analizuoti Džordžo Orvelo grožinės literatūros kūrinį „1984“. Taip sukuriamas pagrindas, ant kurio besimokantieji gali kurti ir organizuoti paskesnes žinias. Vadinasi, mokymasis pagal koncepcijas skatina mokytojus propaguoti moksleivių gilųjį požiūrį, kuris taip pat gali reikšti holistinį, tarpdalykinį mokymąsi. TB diplomo programoje toks mokymasis itin vertinamas – moksleiviai turi užmegzti ryšius ir atrasti sąsajas tarp skirtingų akademinų disciplinų, o ne mokytis pavienių atskirtų dalykų. Taigi tarpdalykinis žinių pobūdis laikomas veiksmu, skatinančiu mokinių efektyvų mokymąsi (IB, 2013b; 2019a).

Tyrime dalyvavę prieš-TBDP mokytojai mokymąsi 9–10 klasėse apibūdino kaip: „lyg ir supranti, bet po to dalykų nesusieji kartu“; „mokiniam atrodo, kad yra vienas kabinetas su savo žiniom, bet kad tos žinios tuose kabinetuose kartu su jais gali judėti, ... jie tokio suopračio neturi“. Todėl informacijos pertekliaus realybėje mokytojai įvardina mąstymo įgūdžių svarbą – gebėjimą perkelti žinias į kitus mokomuosius dalykus. 9–10 klasių lietuvių kalbos ir literatūros mokytoja, analizuodama kartu su gimnazistais grožinį literatūros kūrinį, stengiasi lavinti tarpdalykinį supratimą, paraleliai vienu metu į literatūrinį tekstą pažvelgti iš skirtingo požiūrio kampo. Jos teigimu, dėl tarpdalykinio mokymosi trūkumo nacionalinėje ugdymo programoje yra stigmatizuojamos tam tikros temos, disciplinos, kaskart vis įgyjančios neigiamą konotaciją: „yra temų, pavyzdžiui, kaip biblija. ... Kur būna tokio masinio prieštaravimo, kad kam čia mes? Čia ne tikybos pamoka. Tai irgi turi taip sustovėti, kad jo, ne tikybos, bet skaitom kaip kultūrinį tam tikrą tekstą“ (Prieš-TBDP\_2). Kiek kitaip yra lietuvių kalbos ir literatūros Tarptautinio bakalaureato mokymosi kontekste – vieni iš esminių moksleivio tikslų yra suprasti visų reiškinių, vykstančių pasaulyje, sistemingumą, pritaikyti ir sieti žinias už mokyklos ribų. Todėl ir pačių moksleivių požiūris į mokymąsi įgauna kitą prasmę: „mokinė sako, tai mokytoja, aš dabar visą laiką žiūriu filmus, taikau tuos pačius analizės principus, tai aš visą laiką tą patį darau, ką mes pamokose darome“ (TBDP\_3).



Vienas iš būdų, kaip pritaikyti žinių ir gebėjimų sistemingumą geografijos pamokose, yra heksagonas – šešiakampio kraštinių lietimasis, reiškiantis sisteminių ryšių. Aptariamoje užduotyje (*Heksagonas*) 11-okai, atsižvelgdami į pasikeitusį Pietūs Korėjos gyventojų amžių, siekė išsiaiškinti demografinio dividendą – ekonominio augimo – prielaidas, naudas ir pasekmes. Mokytoją glumina moksleivių, atėjusių į 11-ą klasę, negebėjimas atskirti priežasties nuo pasekmės: „jeigu TBDP egzaminų klausimus pažiūrėsi, dažnai yra: paaiškink vieną politinę, vieną kultūrinę ir vieną ekonominę pasekmę ... moko segmentuoti, klasifikuoti“ (TBDP\_7). Manoma, kad tai yra nulemta dėl nacionalinėje ugdymo programoje vyraujančio paviršinio mokymo(si) metodo, kurio pasirinkimui, kaip minėta, daro įtaką perteklinis temų skaičius. Tiesa, pačių moksleivių teigimu, atliekant heksagono užduotį, buvo labiau koncentruojamasi ne į žinių gavimą, organizavimą ir apdorojimą, bet į patį sąsajų atradimą. Kita vertus, tai skatino jų kūrybinį mąstymą: „sako mes buvome labiau susikoncentravę į pačių ryšių radimą, kad pati ta informacija kažkur išplaukė“ (TBDP\_7). Anot diplomo programos istorijos mokytojo, ugdymo programų dichotomija yra akivaizdi: „valstybinėje visiška klasika – suvardiję priežastis, eiga, kažkas ten vyko, pasekmės ir dabar kita tema. Ir toks kažkoks keistas mokymosi būdas“ (TBDP\_6). Tarpdalykinį požiūrį kontekstualizuoti padeda privalomis kursas pažinimo teorija (TOK) – tai gilina moksleivių žinias tiek kitose disciplinose, tiek suteikia galimybę analizuoti TOK lauke. Pažinimo teorijos mokytojos teigimu, kad perėjimas būtų sklandesnis, kad mokinių elgesys ir praktika atlieptų besimokančiojo profilyje esančias savybes, negali šiame kurse apimamų veiklų pritaikyti nacionalinėje ugdymo programoje – tai yra unikalus, tik Tarptautinio bakalaureato sukurtas, analogų pasaulyje neturintis kursas. Tačiau esama kitokių kelių – pavyzdžiui, filosofijos dėstymas nuo 1-os, arba mažiausiai nuo 5-os klasės. Mokytoja dalinasi sava patirtimi ir nevengia kritikos švietimo politikos formuotojams, kurie teoretiškai rašo ugdymo programas, teigdami, kad filosofija yra per sudėtinga, nėra aktuali tokio amžiaus vaikams: „jie puikiausiai mąsto abstrakčiai, kai tiesiog duodi jiems galimybę ... filosofija, aš manau, yra atsakymas yra labai daugelį klausimų, nes jisai lavina abstraktų mąstymą. Svarbiausia, ko mums reikia, tai loginio mąstymo, tai veda link tada ir abstraktybės, ir apskritai mąstymo gebėjimų, ar ne, matematiniai geresni, gamtamokslių pasiekimai geresni, rašinių struktūra taptų geresnė“ (TBDP\_5).

Taigi ikidiplominių metų mokytojai įvairiais būdais keičia mokymo(si) metodus tuo tikslu, kad mokiniai nepatirtų šoko. Mokytojai siekia stiprinti akademinį atkaklumą, tuo pačiu skatindami su tuo susijusius asmenybės bruožus, kurie išvardinti besimokančiojo profilyje – tokia sinergija veda link teigiamų patirčių. Jais siekiama ugdyti moksleivius, gebančius taikyti metakognityvinius įgūdžius, vadinasi, sąmoningai sutelkti dėmesį į savo įgūdžių, akademinį žinių tobulinimą, ne tik į formalų pažymį, atlygį už įdėtą darbą: „9–10-okai jie yra sąmoningesni, „open-minded“ ... kai jie turi tvirtesnę pagrindą, jų ir tyrimo įgūdžiai yra daug geresni. ... sąmoningumas turėtų būt, kai tu jau ir pats pradedi

jausti, ko reikia ir ko iš tavęs nori“ (TBDP\_1). Kitos besimokančiojo savybės, siejamos su padidėjusiu akademinu atkaklumu, yra mokinių gebėjimas įveikti kliūtis ir susidoroti su stresu, siekiant prisitaikyti prie sudėtingos akademinės aplinkos. TBDP geografijos mokytoja dalinasi mokinių ankstesne patirtimi, įgytą užsienyje, o tai padarė įtaką dabartinei mokinių sėkmei ir požiūriui į mokymąsi diplomo programoje. Lyginant su moksleiviais, kurie perėjo į TBDP iš nacionalinės ugdymo programos – skirtumas, pasak mokytojos, yra sąlyginai juntamas: „dvyliktokai mokėsi Austrijoje. Ir jie, pavyzdžiui, sako, mums nebuvo sunku, nes mes buvom ne vieną tokį darę tiriamąjį darbą (išplėstinę esė – *aut. past.*), ir ta tada savivertė tokia iš karto, kad tu girdėjai, nebijai, nėra jokio nerimo“ (TBDP\_7). Tokį pavyzdį puikiai iliustruoja pasiekimo mokymo(si) metodas, apibrėžiantis besimokančiojo profilyje išvardintas savybes bei konteksto valdymą – laiko planavimo, valdymo, organizacinius įgūdžius (Biggs, 1979; 1988; 1991). Taigi toks moksleivių mokymasis prilygsta konatyviniui, kognityviniui mokymosi stiliui – besimokantieji net ir nežinomose ir neapibrėžtose situacijose elgiasi apgalvotai, ryžtingai; prisiima atsakomybę už savo veiksmus ir pasekmes; geba apmąstyti savo stipriąsias ir silpnąsias puses (Bullock, 2011; IBO, 2013).

Atsižvelgiant į tarptautinės ugdymo programos ypatumus, susijusius su įtemptu darbo grafiku ir aukštais pasiekimų standartais, laiko planavimo įgūdžiai yra būtina puikių akademinų rezultatų sąlyga. Istorijos mokytojo teigimu: „dvyliktokai labai vargsta. Jeigu žinai, kad terminas yra gruodžio 12 d., ir tai žinai metus atgal, tai turi planuoti savo laiką ir nepalikti paskutinei savaitei, ir tai yra iššūkis“ (TBDP\_6). Šiam teiginiui pritaria ir geografijos mokytoja, akcentuodama šių įgūdžių stoka, nulemtą ankstesnės mokymosi patirties. Dėl minėtos akademiškai iššūkingos ir griežtos diplomo programos privaloma tikslingai planuoti savo mokymosi laiką, papildomo laiko akademinų spragų likvidavimui nėra, o praleistų pamokų informacijos perteklius turi būti susistemintas vėliau: „mokiniai nacionalinėje, jeigu jie nebuvo pamokoj, jiems atrodo, tai yra pateisinimas, kad jie gali nedaryt. Tai, pavyzdžiui, TB tu privalai pasidaryt vis tiek viską, ką praleidai, nes kas tau užkamšys tas spragas.“ (TBDP\_7) Visi mokytojai akcentuoja, kad diplomo programa reikalauja itin gerų laiko planavimo įgūdžių, tokie įgūdžiai lemia veiksmingų darbo rutinų kūrimą. Mokytojai kelia klausimą, kaip padėti mokiniams susikurti laiko planavimo, savarankiško darbo įgūdžius – jeigu moksleivis neturi išsiugdęs šių gebėjimų iki diplomo programos, vertėtų atsisakyti galimybės mokytis tarptautinėje švietimo erdvėje.

Taigi tiek dalinio, tiek visiško tęstinumo TB mokyklos susiduria su pereinamojo laikotarpio iššūkiais. Kad perėjimas būtų sklandus ir moksleivis išsiugdę besimokančiojo profilio savybes, labai svarbus mokymo(si) metodų nuoseklumas, požiūris į mokymąsi – tai yra pagrindinės sklandaus perėjimo dedamosios dalys. Taip pat visi tyrime dalyvavę informantai neabejoja, kad siekiamas rezultatas – gilusis mokinio požiūris į mokymąsi – priklauso nuo žinių ir įgūdžių perkėlimo jau ankstesnėse klasėse. Pastebėta, kad paviršinis požiūris į mokymąsi egzistuoja dėl išorinio mokinių

pasiekimo vertinimo dešimtoje klasėje, analizuojamų temų, kurių nebeliks Tarptautiniame bakalaureate – todėl ikidiplominių metų mokytojai vadovaujasi Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerijos pagrindinio ugdymo programa.

## Diskusija

Kokybinio tyrimo metu gauti duomenys padėjo nustatyti, kaip prieš-TBDP, TBDP mokytojai suvokia ir taiko gilųjį, paviršinį mokymo(si) metodą, siekiant ugdyti moksleivius TB diplomo programai ir įgyti besimokančiojo profilyje esančias savybes nevalstybinėje Vilniaus mokykloje. Gauti tyrimo rezultatai prisidėjo prie teorinio ir empirinio analizuojamos problemos mokslinio diskurso. Tiek šiame darbe, tiek užsienio tyrėjų mokslinėse publikacijose yra teigiama, kad diplomo programa skatina keisti požiūrį į mokymąsi – nuo mokytojo žinių perdavimo, faktinės informacijos, iki tarpdalykinės integracijos, konceptualumo, holistinio požiūrio (Beckwitt et al., 2015; Hara, 2011; Holman et al., 2015). Palyginus su Turkijos (MoNEP), AP (Advanced Placement) ugdymo programa Jungtinės Amerikos Valstijose, patvirtinta, kad TBDP yra visapusiška ugdymo programa, kurios mokymosi, vertinimo pagrindas yra paremtas įgūdžių ugdymu, tyrimais ir analize, o ne turinio ir faktų išdėstymu (Teke, 2015; Kelly, 2019). Šiam teiginiui pritaria ir kokybiniame atvejo tyrime dalyvė mokytojai. Dėl to, kaip ir minėta šio darbo empirinėje dalyje, Tarptautinio bakalaureato mokytojų pasiruošimas pamokoms, atvirkščiai negu ikidiplominių metų mokytojų, yra sudėtingesnis – atsisakoma tradicinių mokymo(si) metodų (Barnett et al., 2013). Kartu šiame tyrime yra paneigiamas faktas, kad tradicinio mokymosi Tarptautinio bakalaureato diplomo programoje nėra. Mat norėdami pasiekti aukštų akademinų rezultatų, įgyti įgūdžių ir lavinti gilųjį mokymo(si) metodą, moksleiviai privalo daug domėtis – skaityti mokslinę literatūrą, turėti bazinį mokomosios disciplinos faktinių žinių lygį (angl. *detail knowledge and understanding*). Vyraujant į moksleivį orientuotam mokymuisi, žinios diplomo programoje yra konstruojamos pačių moksleivių. Tokia žinių ir įgūdžių sinergija privalo sąveikauti tarpusavyje – be žinių, mokytojų teigimu, nebus įgyjama jokia kompetencija.

Kaip žinia, naujausia dirbtinio intelekto (angl. *artificial intelligence*) programa, pavadinimu „ChatGPT“ sulaukė ypatingo dėmesio visame pasaulyje. Dirbtinio intelekto kalbos modelis yra sukurtas remiantis keliomis pažangiausiomis technologijomis, įskaitant natūralios kalbos apdorojimą (angl. *natural language processing – NLP*), mašininį (angl. *machine learning*) ir gilųjį mokymąsi (angl. *deep learning*) (Hutano, 2023). Šios technologijos įtaka dabartinei švietimo sistemai neabejotina – vyksta polemikos nuo nepasitikėjimo studentais („ChatGPT“ naudojamas įvairioms užduotims, baigiamiesiems darbams atlikti) iki svarstymų, ar šioji technologija yra veikiau rodiklis pradėti švietimo reformas, ar visgi grėsmė visuotinei švietimo sistemai. Hipotetiškai klausiama, ar studentai naudoja dirbtinio intelekto programą kaip protesto priemonę prieš paviršinį mokymąsi arba mokymąsi testui (angl. *study to test approach*) humanitariniuose moksluose (Kurbalija, 2023). Šio ir kitų tyrimų duomenų rezultatais Australijoje, Kinijoje, Turkijoje (Dulun, 2018; Gan, 2009; Hopfenbeck et al., 2020) patvirtinama, kad diplomo programos brandos egzaminai yra orientuoti į įgūdžių ir žinių pritaikymą, kuomet valstybiniai – skirti tiksliam turinio atkartojimui. Taigi

Tarptautinio bakalaureato diplomo programos ir nacionalinės pagrindinio, vidurinio ugdymo programos mokymo(si) metodai nėra vienodi – dėl to moksleiviams kyla akademinė iššūkių, siekiant pasiruošti brandos egzaminams. Taip pat moksleiviai, ruošdamiesi egzaminams, sutelkė dėmesį į įsiminimą, jie nebuvo motyvuoti tobulėti ir stebėti savo mokymąsi. Mokantis pagal tarptautinę ugdymo programą pasirengimas aukštajam mokslui yra sunkesnis, tačiau yra skatinamas aukštesnio lygio, kritinis, analitinis mąstymas, tyrimo, savarankiško darbo, laiko valdymo įgūdžiai, pasirengimas kursinių darbų rašymui (Conley et al., 2014; Fitzgerald, 2015; Horn, 2018; Saavedra et al., 2013; Wright, 2015). Dėl šių priežasčių atlikto tyrimo metu pastebėta, kad diplomo programos brandos egzaminų rezultatai (palyginus su valstybiniais brandos egzaminais) gali būti žemesni – tačiau užsienio universitetų vis tik labiau pripažįstami ir vertinami. Iššūkiai, susiję su pasikeitusiais mokymo(si) metodais, taip pat buvo nustatyti ir aptarti ankstesnėse užsienio tyrėjų mokslinėse publikacijose. Atsiskleidžia bendra išvada, kad perėjimo spragas lemia skirtingas ugdymo programų turinys, temų kiekis, skirtingi mokymo(si) metodai ir požiūris į mokymąsi, turimų ir reikalaujamų įgūdžių nesuderinamumas (Bryant, Walker, 2016; Hallinger et al., 2010; 2011; Sahibe 2016; Walker, Lee, 2018). Pripažįstama, kad dešimt besimokančiojo profilio savybių prisideda prie įgūdžių lavinimo (Billig et al., 2014; Keser et al., 2022; Rivzi, 2014). Ši pastebėjimą patvirtina tyrime dalyvavę mokytojai, nurodydami savybių tarpusavio priklausomybę giliajam mokymuisi. Tyrimo dalyviai sutinka, kad visos savybės atlieka svarbų vaidmenį TBCP mokyme – tačiau jų lavinimas priklauso nuo skirtingų besimokančiojo mokymosi patirčių, savybėms susiformuoti ir jas išsiugdyti dvejų metų diplomo programoje neužtenka.

Taigi giliojo ir paviršinio mokymo(si) metodų įgyvendinimas Tarptautinio bakalaureato diplomo ugdymo programoje plačiau tirtas tik užsienio autorių mokslinėse publikacijose. Iki šiol nebuvo atlikta tyrimų, kuriuose būtų aptariamasis perėjimas iš Lietuvos Respublikos pagrindinio ugdymo programos į TBCP. Lietuvoje literatūra šiuo aspektu yra ribota, apie tai kalbėti dar tik pradedama. Šis atliktas tyrimas papildoma minėtus užsienio autorių tyrimus ir yra naujas tuo aspektu, kad gilusis ir paviršinis mokymo(si) metodas diplomo programoje tiriamas pasirinktoje nevalstybinėje Vilniaus mokykloje, Lietuvoje. Tiesa, tyrimas turi tam tikrą ribotumą, į kuriuos reikia atsižvelgti. Visų pirma, tyrėja sutelkė dėmesį į problemą ir pasirinko vieną ribotą atvejį – tyrimas atliktas tik vienoje mokykloje. Taip pat veiksmingos TBCP įgyvendinimo strategijos gali skirtis priklausomai nuo tiriamosios mokyklos konteksto. Antra, tyrimo autorė kalbino mokytojus, kurie pagal tarptautinę ugdymo programą dėsto tik antrus metus, todėl perėjimo procesas iš 9–10-os klasės į 11–12-ą klasę yra vis dar naujas, tobulintinas. Šis atvejo tyrimas siūlo tolesnius Tarptautinio bakalaureato diplomo programos, kaip tarptautinės švietimo programos, tyrimus. Švietimo kokybės tobulinimo klausimu tolimesnėse studijose galima sutelkti dėmesį į abiejų (nacionalinės ir tarptautinės) ugdymo programų trūkumus, privalumus; tirti, kaip gilusis požiūris į mokymąsi galėtų

būti (pri)taikomas ir integruotas žemesnėse klasėse. Kadangi vis daugiau dėmesio skiriama bendrųjų kompetencijų ugdymui, derėtų paminėti, kad tolimesnėse studijose tyrimo rezultatų duomenys galėtų skirtis dėl atnaujintų pagrindinio, vidurinio ugdymo programų, kurios įsigalios Lietuvoje nuo 2023 m. mokslo metų pradžios. Autorė, visų pirma, siūlo tyrinėti tik vieną pasirinktą bendrąją kompetenciją ir mokomąjį dalyką – taip atliepiančias konkretesnius nacionalinės ir tarptautinės ugdymo programos skirtumus, panašumus. Galima tirti moksleivių perėjimo iššūkius ne iš mokytojų perspektyvos, bet iš pačių TBDP mokinių; rasti veiksmingas strategijas, kurios padėtų moksleiviams dėl darbo krūvio, laiko planavimo ir valdymo, siekiant pasiruošti išoriniams egzaminams. Ypač rekomenduojama tirti ugdymo kaitos įtaką moksleivių psichologinei savijautai. Taip pat galimi tolesni tyrimai, susiję su dėstytojų suvokimu apie TBDP absolventų įgytus įgūdžius ir jų įtaką akademiniais rezultatais; TBDP alumnų nuostatomis dėl tarptautinio išsilavinimo poveikio aukštajam mokslui; dėstytojų vertinimo ir mokymo metodų pokyčio.

## Išvados

Tyrimė dalyvavę mokytojai pabrėžia skirtumus tarp mokomojo dalyko tarptautinės ir nacionalinės ugdymo programos. Jų teigimu, ugdymo programų nesuderinamumą lemia faktais, perkrautu ir neatnaujinamu mokymosi turiniu pagrįsta nacionalinė ugdymo programa, atliepanti paviršinį požiūrį į mokymąsi. Atliktame šio darbo tyrime yra pastebima vieninga visų mokytojų išsakyta tendencija – Lietuvos švietimo sistema nesuteikia aukštų pažintinių, mąstymo įgūdžių, kurių reikia šios kartos besimokančiajam XXI amžiuje. Mokymosi gylis, disciplininių žinių ir įgūdžių atžvilgiu, Tarptautinio bakalaureato diplomo programa atitinka aukštųjų mokyklų mokymosi standartus – ugdymo programa pabrėžia intelektualinį, asmeninį, emocinį ir socialinį augimą visose dalykinių ir privalomųjų kursų srityse. Todėl akademiškai stipri Tarptautinio bakalaureato diplomo programa yra siejama su giliuoju mokymo(si) metodu dėl aiškios ugdymo programos struktūros ir koncepcijos; siekiamo suteikti visapusiško išsilavinimo moksleiviams, gilinimosi į globalines, visuotinę reikšmę turinčias problemas, orientavimosi į įgūdžių ugdymą. Mokytojai nuosekliai komentuodami diplomo programą, pabrėžė ir neigiamą šios programos aspektą. Norėdami įgyti visapusišką tarptautinį išsilavinimą moksleiviams gali kilti psichologinių problemų dėl keliamų mokymosi reikalavimų. Svarbu paminėti, kad mokytojai pastebi nacionalinės ugdymo programos privalumus. Teigta, kad norima išugdyti daug išmananti, žinantį moksleivį – mokiniai paviršiniu mokymusi nagrinėjamą didelį temų kiekį pažįstą bendrai, gali atrasti sau patinkančias dalykines sritis, išvardinti esmines faktines žinias.

Nustatyta, kad bendrųjų kompetencijų integravimas pamokų turinyje, visų mokytojų nuomone, yra svarbiausias komponentas, siekiant palengvinti mokymąsi diplomo programoje, pakeisti požiūrį iš paviršinio į gilų mokymąsi. Teigiama, kad gilusis mokymasis ir įgūdžiai yra tarpusavyje susiję, todėl skirtingų mokomųjų dalykų mokytojai išskiria visus diplomo programoje išvardintus įgūdžius: mąstymo, tyrimo, savęs valdymo, komunikacinius ir socialinius. Juos padeda ugdyti TB diplomo programoje tyrimais ir sąvokomis pagrįstas, į mokinį orientuotas mokymasis, dėmesys konceptualiam, tarpdiscipliniam supratimui ir besimokančiojo profilio savybėms – siekiama ugdyti moksleivius, gebančius taikyti kognityvinius, metakognityvinius, afektinius (emocinius) įgūdžius. Priešingai negu nacionalinė ugdymo programa, TBDP skatina moksleivius siekti gilesnio supratimo – kelti prasmingus pažinimo klausimus, analizuoti, kvestionuoti. Tokiam prasmingam žinių suvokimui didelę įtaką daro pažinimo teorijos kursas (TOK), apjungiantis visas akademines disciplinas. Tuo tarpu paviršiniame mokymesi temos greitai keičia viena kitą, mokymasis prilygsta konspektų kūrimui, jų išmokimui atmintinai, todėl viena didžiausių bet kurios mokomosios disciplinos mokymo problemų yra josios supaprastinimas – tik temų, kurias reikia išmokti, sąrašas.

Identifikuota, kad nacionalinė ugdymo programa orientuota į paviršinį mokymąsi, tarptautinė – į gilų. Ikidiplominiuose metuose vyrauja paviršinis mokymo(si) metodas dėl išorinio mokinių

pasiekimo vertinimo dešimtoje klasėje, taip pat perkrauto ugdymo turinio temų prasme, kurių nebeliks Tarptautiniame bakalaureate. Dėl šių priežasčių ikidiplominių metų mokytojai vadovaujasi Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerijos pagrindinio ugdymo programa. Įgūdžių ugdymui ir mokymo(si) metodų pasirinkimui įtaką daro valstybinių ir tarptautinių brandos egzaminų užduotys. Pasak mokytojų, priešingai negu diplomo programoje, valstybiniai brandos egzaminai nesiekia patikrinti kritinio, analitinio, konceptualaus, reflektivaus mąstymo, savarankiško tyrimo, struktūruoto rašymo įgūdžių, kurių tikimasi aukštajame moksle. Šiuos išvardintus gebėjimus diplomo programoje padeda įgyvendinti mažas temų kiekis, vidinio ir išorinio vertinimo atsiskaitomieji darbai: mokinio portfolio, esė ir išplėstinė esė.

Ankstesnėse klasėse vyravęs paviršinis mokymo(si) metodas (faktų įsiminimas, informacijos atmintinai išmokimas, atpasakojimas), stiprus mokytojų reguliavimo modelis neigiamai paveikė dabartinių 11–12-okų mokymosi rutiną – moksleiviai nėra atsakingi už savo mokymąsi, nėra išsiugdę besimokančiojo profilio savybių. Be to, jiems stinga aukštesnio lygio mąstymo, atidaus skaitymo, komunikavimo mokomosios disciplinos terminais, tarpdalykinio mokymosi, mokymosi pagal koncepcijas, laiko planavimo, savarankiško darbo, veiksmingų darbo rutinų įgūdžių. Taigi labiausiai besimokantiesiems reikėtų tobulinti keliančio klausimus, plačių pažiūrų, nusimanančio, mąstančio profilio savybes. Visų mokytojų yra pripažįstama ikidiplominių metų nauda – mokiniai patirtų mažiau streso, iššūkių, susidūrus su TB diplomo programos mokymosi struktūra, vertinimu, nes būtų jau įgiję besimokančiojo profilį, kuris yra detalizuotas įgūdžių savybėmis.

Tyrimė dalyvavusi TB DP mokykla susiduria su pereinamojo laikotarpio iššūkiais. Kad perėjimas būtų sklandus, labai svarbus mokymo(si) metodų nuoseklumas, požiūris į mokymąsi – tai yra pagrindinės sklandaus perėjimo dedamosios dalys. Užduočių, atsiskaitomųjų darbų, vertinimo kriterijų pritaikymas pagal Tarptautinio bakalaureato keliamus reikalavimus gali užtikrinti sklandesnę moksleivių perėjimą iš nacionalinės ugdymo programos į tarptautinę. Be to, tam įtakos turi ir ugdymo turinio teminis pokytis – tam, kad būtų išvengta tiek instrumentinio, tiek profesinio nesuderinamumo, arba mokytojų vadinamojo „bėgimo paviršiumi“, dvi ikidiplominių metų mokytojos teigia perteklines temas iš privalomojo temų sąrašo panaikinančios. Tik viena mokytoja mano, kad 9–10 klasėse tai nėra sprendimas, nes moksleiviai neturės nuoseklaus sisteminio mokomojo dalyko suvokimo. Negana to, ikidiplominiai metai neužtikrina tinkamo pasiruošimo iki tol, kol mokymasis nebus pagrįstas įgūdžių ugdymu. Kad tiksliai žinotume, kokių įgūdžių reikia diplomui gauti, turime to mokyti jau nuo pradinio ugdymo. Taigi išvardinti galimi sprendimai negarantuoja giliojo mokymosi – visų mokytojų nuomone, tik tikslingas gebėjimų lavinimas ankstesnėse klasėse yra tai, kas gali padėti užtikrinti sklandų perėjimą į Tarptautinio bakalaureato diplomo programą ir ugdyti besimokančiojo profilio savybes.



## **Rekomendacijos**

Žemiau pateiktos rekomendacijos yra bendros gairės, todėl formuojant švietimo politiką, susijusią su TB diplomo programos įgyvendinimu nacionaliniame lygmenyje, reikėtų atsižvelgti į nacionalinės švietimo sistemos specifinį kontekstą.

### **Švietimo politikams**

Tobulinti nacionalinę bendrojo pagrindinio, vidurinio ugdymo programą, atsižvelgiant į diplomo programos stipriąsias puses, siekiant sisteminio pokyčio nuo 5-os iki 12-os klasės.

Įtraukti atitinkamas suinteresuotąsias grupes: tėvus, mokytojus, mokyklų vadovus ir švietimo politikos formuotojus, į sprendimų priėmimo procesą ir ugdymo programos įgyvendinimą. Skatinti atvirą bendravimą ir bendradarbiavimą, kad būtų išspręstos nesklандаus perėjimo į tarptautinę švietimo erdvę problemos, užtikrintas bendras supratimas apie TB diplomo programos naudą ne tik užsienyje, bet ir vietiniame kontekste – stojant į aukštąsias mokyklas, siekiant įsitvirtinti darbo rinkoje.

Atlikus reguliarias peržiūras ir įtraukus geriausią kitų nacionalinių ir tarptautinių ugdymo programų suderinamumo patirtį, mokyklų vadovams bei mokytojams pateikti gaires, kaip geriau suderinti valstybinius ir Tarptautinio bakalaureato mokymosi standartus ir reikalavimus.

### **Mokyklų vadovams, ugdymo vadovams**

Sukurti strategijas, kaip teikti tinkamą paramą moksleiviams, norintiems mokytis diplomo programoje – tai gali apimti papildomas konsultavimo paslaugas, akademinę pagalbą, pritaikytą prieš-TBDP moksleivių poreikiams. Atsižvelgiant į tarptautinės ugdymo programos reikalavimus, mokyklos turi įvertinti mokinio gebėjimus iki 11-os klasės, siūlyti jam stoti į šią programą tik tada, kai moksleivis akademiškai, emociškai yra pasiruošęs, išsiugdęs besimokančiojo profilio savybes.

Akredituotoms TBDP mokykloms, atlikti vidinį vertinimą ir nustatyti skirtingų ugdymo programų perėjimo iššūkius, kad būtų vadovaujamosi nuosekliu ir vieningu mokytojų požiūriu į mokymąsi, mokymo(si) metodų pasirinkimu 9–10-ose ir 11–12-ose klasėse. Įvertinti tokius veiksnius kaip ugdymo programų suderinamumas, turimi ištekliai, mokytojų kompetencija, mokinių gebėjimai, besimokančiojo profilio savybių įgijimas ir pan. Suburti specialią darbo grupę: mokytojų, administratorių ir suinteresuotųjų asmenų komandą, kuri vadovaus procesui.

Suteikti profesinio tobulėjimo galimybes prieš-TBDP mokytojams, kad jie galėtų susipažinti su TB diplomo programa ir jos pedagoginiais principais. Organizuojant mokytojams mokymus mokslo metų pradžioje, viduryje, pabaigoje apie Tarptautinio bakalaureato ir giliojo, paviršinio

mokymo(si) metodų įgyvendinimą, užtikrinti tiek teorinių žinių, tiek praktinių įgūdžių įsisavinimą. Skatinti dalintis realiomis, praktinėmis mokytojų situacijomis, patirtimis.

### **Mokytojams**

Susipažinus su TBDP ugdymo programa ir filosofija, prieš-TBDP mokytojams vieningai taikyti gilųjį mokymo(si) metodą ankstesnėse klasėse, kad mokinys patirtų sėkmę tarptautinėje švietimo erdveje ir būtų išsiugdęs besimokančiojo profilio savybes.

Ikidiplominių ir diplominių metų mokytojams reguliariai ir aktyviai dalintis gerąją patirtimi; stiprinti tarpusavio bendradarbiavimą, siekiant aptarti ir tobulinti silpnąsias / stipriąsias mokymo(si) praktikas pagal nacionalinę ir tarptautinę ugdymo programą; teikti pastebėjimus ir pasiūlymus.

## Šaltiniai

- Aleknevičienė J., , A. Pocienė, M. Šupa (2020). *Kaip parašyti baigiamąjį darbą? Mokomoji priemonė. Vilniaus universiteto Filosofijos fakulteto kriminologijos ir sociologijos studentams.* Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.  
[https://www.fsf.vu.lt/dokumentai/Kaip\\_parašyti\\_mokslini\\_darba\\_2020\\_EL.pdf](https://www.fsf.vu.lt/dokumentai/Kaip_parašyti_mokslini_darba_2020_EL.pdf)
- Archer-Kuhn, B., Wiedeman, D., Chalifoux, J. (2020). *Student Engagement and Deep Learning in Higher Education: Reflections on Inquiry-Based Learning on Our Group Study Program Course in the UK.* Journal of Higher Education Outreach and Engagement, 24, p. 107–122.  
<https://www.semanticscholar.org/paper/Student-Engagement-and-Deep-Learning-in-Higher-on-Archer-Kuhn-Wiedeman/7caef194bc7f630d6c8a7a50b87d851376d03816>
- Beattie, V., Collins, B., McInnes, B. (1997). *Deep and surface learning: a simple or simplistic dichotomy?* Accounting Education, 6:1, p. 1–12. <https://doi.org/10.1080/096392897331587>
- Beusaert S.A.J., Segers, M.S.R., Wiltink, D.P.A. (2013). *The influence of teachers' teaching approaches on students' learning approaches: the student perspective.* Educational Research, 55:1. <https://doi.org/10.1080/00131881.2013.767022>
- Beckwitt, A., Van Camp, D., Carter, J. (2015). *International Baccalaureate Implementation Study: Examination of District-wide Implementation in the US.* Asher Consulting, LLC.  
<https://www.ibo.org/globalassets/new-structure/recognition/pdfs/district-wide-implementation-report-en.pdf>
- Bendran, A. P. (2022). *Peer-to-Peer mentoring and its potential benefits for International Baccalaureate Grade 11 and Pre-IB Grade 10 students working on project-based assignments in an international school in China.* Sunderland Reflective Action in Education Journal, 1(2). <https://ojs.sunderland.ac.uk/index.php/sunrae/article/view/13>
- Bigge, M. L. (1971). *Learning Theories for Teachers.* New York: Harper and Row. 340–342.
- Biggs, J. B. (1979a). *Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes.* Higher Education, 8, p. 381–394.
- Biggs, J. B. (1985). *The role of metalearning in study processes.* British Journal of Educational Psychology, 55, p. 185–212.

- Biggs, J. B. (1991). *Approaches to Learning in Secondary and Tertiary Students in Hong Kong: Some Comparative Studies*. Educational Research Journal, 6, p. 27–39.
- Biggs, J. B. (1999). What the Student Does: teaching for enhanced learning. Higher Education Research & Development, 18:1, p. 57–75. <https://doi.org/10.1080/0729436990180105>
- Biggs, J. B., Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university* (3th ed.). Open University Press.
- Biggs, J.B. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Australian Council for Educational Research, Melbourne.
- Biggs, J. B. (1988). *Assessing student approaches to learning*. Australian Psychologist, 23(2), p. 197–206. <https://doi.org/10.1080/00050068808255604>
- Billig, S. H., Fredericks, L., Swackhamer, L., Espel, E. (2014). *Case studies of learner profile implementation and impact in the United States*. RMC Research Corporation. <https://ibo.org/research/outcomes-research/diploma-studies/case-studies-of-learner-profile-implementation-and-impact-in-the-united-states-2014/>
- Bitinas, B., Rupšienė, L., Žydžiūnaitė, V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija: vadovėlis vadybos ir administravimo studentams*. Klaipėda: S. Jokužio leidykla-spaustuvė, p. 139.
- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. David McKay, New York, p. 10–62.
- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. Handbook: The Cognitive Domain. David McKay, New York.
- Bowen, G. A. (2009). *Document Analysis as a Qualitative Research Method*. Qualitative Research Journal, 9, p. 27–40. <http://dx.doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Bryant, D. A., Walker, A., Lee, M. (2016). *A review of the linkage between student participation in the International Baccalaureate Continuum and student learning attributes*. Journal of Research in International Education, Vol. 15 (2). <https://doi.org/10.1177/1475240916658743>
- Bullock, K. (2011). *International Baccalaureate learner profile: Literature review*. International Baccalaureate Organization. <https://ibo.org/research/curriculum-research/cross-programme/international-baccalaureate-learner-profile-literature-review-2011/>

- Cole, D. R., Gannon, S., Ullman, J., Rooney, P. K. (2014). *IB Programme: Theory of Knowledge (TOK): Exploring Learning Outcomes, Benefits, and Perceptions*. University of Western Sydney. <http://handle.uws.edu.au:8081/1959.7/546601>
- Conley. D., McGaughy, C., Davis-Molin, W., Farkas, R., Fukuda, E. (2014). *International Baccalaureate Diploma Programme: Examining College Readiness*. Educational Policy Improvement Center. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED571663.pdf>
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches* (3rd. ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Daehler, M., Bukatko, D. (1985). *Cognitive development*. New York : A.A. Knopf, XIV, p. 2.
- Dulun, Ö. (2018). *Student perceptions of successful preparation for IBDP: implications for developing 21st century skills*. Bilkent University. <http://hdl.handle.net/11693/47573>
- Emaliana, Ive. (2017). *Teacher-centered or Student-centered Learning Approach to Promote Learning*. Jurnal Sosial Humaniora. 10, ed. 2. <http://dx.doi.org/10.12962/j24433527.v10i2.2161>
- Emokykla. (2023). *Atnaujintos bendrosios programas*. <http://www.emokykla.lt/bendrasis/bendrosios-programos/atnaujintos-bendrosios-programos>
- Entwistle, N. (1979). *Stages, Levels, Styles or Strategies: dilemmas in the description of thinking*. Educational Review, 31:2, p. 123–132. <http://dx.doi.org/10.1080/0013191790310206>
- Entwistle, N. (1995). *Frameworks for understanding as experienced in essay writing and in preparing for examination*. Educational Psychologist, 30:1, p. 47–54. [http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3001\\_5](http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3001_5)
- Entwistle, N., & Ramsden, P. (1982). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- Erickson, H. L. (2007). *Concept-Based Curriculum and Instruction for the Thinking Classroom*. Corwin Press.
- Erickson, H. L. (2008). *Stirring the Head, Heart, and Soul. Redefining Curriculum, Instruction, and Concept-Based Learning* (3rd ed.). Corwin Press.

- Eurydice. (2022). *Vidurinis ugdyimas. Švietimo sistema ir jos struktūra*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/lt/national-education-systems/lithuania/svietimo-sistema-ir-jos-struktura>
- Fitzgerald, S. (2015). *Perceptions of the International Baccalaureate (IB) in Ontario Universities*. Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation, 41(1). <http://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.38.3.12>
- Flavell, J. H. (1977). *Cognitive Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., Wenderoth, M. P. (2014). *Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics*. Proceedings of the National Academy of Sciences, 111(23), p. 8410–8415.
- Gaižauskaitė, I., Valavičienė, N. (2016). *Socialinių tyrimų metodai: kokybinis interviu*. Vilnius: Registrų centras, p. 11–369.
- Gan., A. (2009). *Chinese students' adjustment to the International Baccalaureate Diploma Programme: Experiences of an Australian high school*. Journal of Research in International Education. Vol. 8 (3). <https://doi.org/10.1177/1475240909345815>
- Golightly, A., Raath, S. (2015). *Problem-Based Learning to Foster Deep Learning in Preservice Geography Teacher Education*. Journal of Geography, 114:2, p. 58–68. <https://doi.org/10.1080/00221341.2014.894110>
- Hallinger, P., Lee, M., Walker, A. (2011). *Program transition challenges in International Baccalaureate schools*. Journal of Research in International Education, 10(2), p. 123–136. <https://doi.org/10.1177/1475240911407976>
- Hallinger, P., Walker, A., Lee, M. (2010). *A Study of Successful Practices in the IB Program Continuum*. The Hong Kong Institute of Education. [https://www.researchgate.net/publication/228856862\\_A\\_Study\\_of\\_Successful\\_Practices\\_in\\_the\\_IB\\_Program\\_Continuum](https://www.researchgate.net/publication/228856862_A_Study_of_Successful_Practices_in_the_IB_Program_Continuum)
- Hara, K. (2011). *Educational change beyond borders: International Baccalaureate in New Zealand*. Auckland University of Technology. <http://hdl.handle.net/10292/3262>

- Holman, A., Hojbota, A. M., Pascal, E., Bostan, C., Constantin, T. (2015). *Developing academic persistence in the International Baccalaureate Diploma Program: educational strategies and associated personality traits*. Alexandru Ioan Cuza University. <https://www.psih.uaic.ro/anale-psi/wp-content/uploads/sites/10/2021/01/Developing-academic-persistence-in-the-International-Baccalaureate.pdf>
- Hopfenbeck, T., Double, K., El Masri, Y., McGrane, J. (2020). *The Effect of the Diploma Programme on Critical Thinking Development: An International Multisite Evaluation Final report*. Department of Education. University of Oxford. <https://www.ibo.org/globalassets/new-structure/recognition/pdfs/dp-critical-thinking-final-report-en.pdf>
- Horn, S. (2018). *Critical thinking efficacy and transfer at an International Baccalaureate Diploma Programme school in Finland*. University of Turku. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201901091681>
- Hutanu, A. (2023 m. vasario 8 d.). *How ChatGPT works and AI, ML & NLP Fundamentals*. PENTALOG.COM. <https://www.pentalog.com/blog/tech-trends/chatgpt-fundamentals/>
- Yin, R. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). SAGE Publications.
- Yin, R. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.
- International Baccalaureate (2012). *The IB Diploma Programme*. International Baccalaureate Organization.
- International Baccalaureate. (2013a). *The IB learner profile*. International Baccalaureate Organization. <https://www.ibo.org/contentassets/fd82f70643ef4086b7d3f292cc214962/learner-profile-en.pdf>
- International Baccalaureate. (2013b). *Approaches to teaching and learning in the Diploma Programme*. International Baccalaureate Organization.
- International Baccalaureate. (2014a). *Programme standards and practices*. International Baccalaureate Organization.

- International Baccalaureate. (2014b). *Biology guide*. International Baccalaureate Organization.
- International Baccalaureate. (2015a). *Diploma Programme: From principles into practice*. International Baccalaureate Organization.
- International Baccalaureate. (2015b). *Theory of knowledge guide*. International Baccalaureate Organization.
- International Baccalaureate. (2016a). *Guide for IB students applying to UK institutions*. International Baccalaureate Organization.
- International Baccalaureate. (2016b). *Guide for IB students applying to US institutions*. International Baccalaureate Organization.
- International Baccalaureate. (2016c). *Extended Essay Guide*. International Baccalaureate Organization.
- International Baccalaureate. (2016d). *International Baccalaureate Diploma Programme Subject Brief. Diploma Programme Core: Extended essay, including the world studies option*. International Baccalaureate Organization.
- International Baccalaureate. (2019a). *What is an IB education?* International Baccalaureate Organization.
- International Baccalaureate. (2019b). *History. Higher level and standart level. Paper 2*. International Baccalaureate Organization.
- International Baccalaureate. (2021). *Teaching and learning informed by assessment in the Diploma Programme*. International Baccalaureate Organization.
- International Baccalaureate. (2022a). *The IB Diploma Programme and Carerr-Related Programme. Final Statistical Bulletin*. (p. 11). International Baccalaureate Organization.  
<https://www.ibo.org/globalassets/new-structure/about-the-ib/pdfs/final-statistical-bulletin-dp-cp-may-2022.pdf>



- International Baccalaureate. (2022b). *Find countries and universities that recognize the IB*. International Baccalaureate Organization. <https://www.ibo.org/university-admission/find-countries-and-universities-that-recognize-the-ib/>
- International Baccalaureate. (2023a). *Find an IB World School*. International Baccalaureate Organization. <https://www.ibo.org/programmes/find-an-ib-school/?SearchFields.Country=LT>
- International Baccalaureate. (2023b). *Facts and figures*. International Baccalaureate Organization. <https://www.ibo.org/about-the-ib/facts-and-figures/>
- International Baccalaureate. (2023c). *Read curriculum updates and subject briefs*. International Baccalaureate Organization. <https://www.ibo.org/university-admission/latest-curriculum-updates/>
- International Baccalaureate. (2023d). *Subject Brief. Individuals and societies: Geography*. International Baccalaureate Organization. <https://www.ibo.org/contentassets/5895a05412144fe890312bad52b17044/geography-sl-hl-2017-en.pdf>
- International Baccalaureate. (2023e). *Subject Brief. Individuals and societies: History – higher level*. International Baccalaureate Organization. <https://www.ibo.org/globalassets/new-structure/programmes/dp/pdfs/history-hl-2020-eng.pdf>
- Jovaiša, L. (1993). *Pedagogikos terminai*. Kaunas: Šviesa, p. 128.
- Jovaiša, L., Vaitkevičius, J. (1987). *Pedagogikos pagrindai*. Kaunas: Šviesa, p. 137
- Kadioğlu, S., Erişen, Y. (2015). *Analysis of international baccalaureate diploma programme using SWOT in turkey*. International Online Journal of Educational Sciences, 8(1). <https://doi.org/10.15345/iojes.2016.01.003>
- Kelly, C.E. (2019). *Teacher Perceptions of an International Baccalaureate Diploma Program in a Mid-western Inner-ring Suburban High School During the First Seven Years*. Cleveland State University.

<https://engagedscholarship.csuohio.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2170&context=etdarchive>

Keser, Ö., Altan, S., & Lane, J. F. (2022). *Learner Profile Attributes in IB Teaching: Insights from a Continuum School in Turkey*. *Journal of Research in International Education*, 21(3), 256–272. <https://doi.org/10.1177/14752409221139051>

Kurbalija, J. (2023 m. vasario 24 d.). *How can ChatGPT help us rethink education*. DIPLOMACY.EDU. [https://www.diplomacy.edu/blog/how-can-chatgpt-help-us-rethink-education/?fbclid=IwAR0Nt24N\\_AUPDQBk\\_caA9S7VijQptVVC58A91Abaq6-IYosJITeUGFU6yQM](https://www.diplomacy.edu/blog/how-can-chatgpt-help-us-rethink-education/?fbclid=IwAR0Nt24N_AUPDQBk_caA9S7VijQptVVC58A91Abaq6-IYosJITeUGFU6yQM)

Lee, E., Hannafin, M.J. (2016). *A design framework for enhancing engagement in student-centered learning: own it, learn it, and share it*. *Education Tech Research Dev* 64, p. 707–734 <https://doi.org/10.1007/s11423-015-9422-5>

Lee, M., Spinks, J.A., Wright, E., Dean, J., Ryoo, J.H. (2017). *A Study of the Post-Secondary Outcomes of IB Diploma Alumni in Leading Universities in Asia Pacific: Report for the International Baccalaureate Organization*. Bethesda, MD, USA: International Baccalaureate Organization. <https://www.ibo.org/research/outcomes-research/diploma-studies/a-study-of-the-post-secondary-outcomes-of-international-baccalaureate-diploma-programme-alumni-in-leading-universities-in-asia-pacific-2017/>

Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas. (2011). Suvestinė redakcija nuo 2023-04-01 iki 2023-06-30, p. 49. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.1480/asr>

Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija (2020). Įsakymas. *Dėl užsienio šalių institucijose ar tarptautinių organizacijų švietimo programos išsilavinimą įgijusių asmenų konkuravimo dėl priėmimo į valstybės finansuojamas studijų aukštosiose mokyklose vietas tvarkos aprašo patvirtinimo*. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/819bbddab26511ea9a12d0dada3ca61b/spaAiXYLzq>

Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija. (2022). *Dėl švietimo, mokslo ir sporto ministro 2022 m. rugpjūčio 24 d. įsakymo Nr. V-1269 „Dėl Priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo bendrųjų programų patvirtinimo“ pakeitimo*. <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/06c1f24040b711edbc04912defe897d1>

- Luobikienė, I. (2000). *Sociologija: bendrieji pagrindai ir tyrimų metodika: mokomoji knyga*. Kaunas: Technologija.
- Luobikienė, I. (2000). *Sociologija: bendrieji pagrindiniai ir tyrimų metodika*. Kaunas, Kauno technologijos universitetas, p. 131–163.
- Marton, F., Saljo, R. (1976). *On qualitative differences in learning: I–Outcome and process*. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 46, p. 4–11.
- McCombs, B. L. (1988). *Motivational Skills Training: Combining Metacognitive, Cognitive, and Affective Learning Strategies*. *Learning and Study Strategies*, p. 141–169. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-742460-6.50015-3>
- Merriam, S. B., Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Metli, A., Halime, I. (2020). *Graduates' Reflections on the Impact of International Baccalaureate Diploma Program in Tertiary Education: A Case from Turkey*. *Proceedings of the International Conference on Future of Education*, Vol. 3, Issue 1. <https://doi.org/10.17501/26307413.2020.3102>
- Mieg, H. A. (2019). *Inquiry-Based Learning – Undergraduate Research*. Berlin, Germany: Springer Open. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-14223-0>
- NŠA. (2022b). *Patvirtintos atnaujintos mokyklinės programos*. <https://www.nsa.smm.lt/2022/09/30/patvirtintos-atnaujintos-mokyklines-programos/>
- Olusegun, S. (2015). *Constructivism Learning Theory : A Paradigm for Teaching and Learning*. *IOSR Journal of Research & Method in Education*. <http://iosrjournals.org/iosr-jrme/papers/Vol-5%20Issue-6/Version-1/I05616670.pdf>
- Pask, G. (1976). *Styles and strategies of learning*. *British Journal of Educational Psychology* 46, p. 128–148.
- Pask, G., Scott, B.C.E. (1972). *Learning strategies and individual competence*. *International Journal of Man-Machine Studies*, Vol. 4, p. 217–253.

- Pasternack, P. (2019). Concept and Case Studies: The State of Higher Education Research on Inquiry-Based Learning. Iš Mieg, H. A. *Inquiry-Based Learning – Undergraduate Research*. Berlin, Germany: Springer Open, p. 19–26. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-14223-0>
- Pukelis, K. (2009). *Gebėjimas, kompetencija, mokymosi/studijų rezultatas, kvalifikacija ir kompetentingumas: teorinė dimensija*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas. <https://hdl.handle.net/20.500.12259/676>
- Rajeckas, V. (1977). *Mokymo metodai: Pamoka*. Vilnius: Lietuvos TSR aukštojo ir specialiojo vidurinio mokslo ministerijos Leidybinė redakcinė taryba, p. 5–6.
- Rajeckas, V. (1999). *Mokymo organizavimas*. Kaunas: Šviesa, p. 141–143.
- Ramsden, P. (1992) *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge.
- Ramsden, P. (2000). Kaip mokyti aukštojoje mokykloje. Vilnius: Aidai, p. 16.
- Rizvi, F., Acquaro, D., Quay, J., Savage, G., Sallis, R., & Sobhani, N. (2014). *IB Learner Profile: A Comparative Study of Implementation, Adaptation and Outcomes in India, Australia and Hong Kong*. Melbourne Graduate School of Education. <https://ibo.org/research/outcomes-research/diploma-studies/international-baccalaureate-learner-profile-a-comparative-study-of-implementation-adaptation-and-outcomes-in-india-australia-and-hong-kong-2014/>
- Saavedra, A. R., Lavore, E., Flores, G. (2013). *The International Baccalaureate Diploma Programme in Mexico as preparation for higher education*. Compare: A Journal of Comparative and International Education, 46:3. <https://doi.org/10.1080/03057925.2014.896188>
- Saxton, S. E., Hill, I. (2014). *The international baccalaureate (IB) programme: An international gateway to higher education and beyond*. Higher Learning Research Communications, 4(3). <https://doi.org/10.18870/hlrc.v4i3.123>
- Schmeck, R. R. (Ed.). (1988). *Learning strategies and learning styles*. Plenum Press.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning Theories, an Educational Perspective* (6th ed.). Boston, MA: Pearson Education Inc.

- Serri, F., Boroujeni, A.A., Hesabi, A. (2012). *Cognitive, Metacognitive, and Social/Affective Strategies in Listening Comprehension and Their Relationships with Individual Differences*. *Theory and Practice in Language Studies*, 2, p. 843-849. <http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol02/04/28.pdf>
- Sharma, D. S. (1997). *Accounting students' learning conceptions, approaches to learning, and the influence of the learning-teaching context on approaches to learning*. *Accounting Education*, 6:2. <https://doi.org/10.1080/096392897331532>
- Šileikytė, D. (2023). *Pasirengimas diegti atnaujintas ugdymo programas iš arčiau: pokyčiai, pagalba, patirtis*. Švietimo naujienos. <https://www.svietimonaujienos.lt/pasirengimas-diegti-atnaujintas-ugdymo-programas-is-arciau-pokyciai-pagalba-patirtis/>
- ŠMSM. (2021). *2021–2022 ir 2022–2023 mokslo metų pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų bendrieji ugdymo planai*. <https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2021/07/Bendrieji-ugdymo-planai-06.-28.21.pdf>
- Taylor, D. O. (2018). *Making Meaning of IB Approaches to Teaching and Learning: A Phenomenological Study of Teachers' Experiences Implementing the International Baccalaureate Diploma Programme* (Thesis, Concordia University, St. Paul). [https://digitalcommons.csp.edu/cup\\_commons\\_grad\\_edd/269](https://digitalcommons.csp.edu/cup_commons_grad_edd/269)
- Teke, S. (2015). *Perspectives of undergraduate students towards IBDP and MoNE high school education*. Bilkent University. <http://hdl.handle.net/11693/16947>
- Tidikis, R. (2003). *Socialinių mokslų tyrimų metodologija*. Lietuvos teisės universitetas, p. 334–488.
- Ursula, L. (2001). *Deep and surface approaches to learning within introductory accounting: a phenomenographic study*. *Accounting Education*, 10:2, p. 161–184. <https://doi.org/10.1080/09639280110073443>
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. (Hanfmann, E., Vakar, G. Eds.). MIT Press. <https://doi.org/10.1037/11193-000>
- Walker, A., Lee, M. (2018). *Weaving Curriculum Connections in International Baccalaureate (IB) Schools*. *Peabody Journal of Education*, 93:5. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2018.1515837>

- Walker, J. (2015). *An Investigation of IB Learner Profile Attributes in post IB diploma students*. Executive Summary. International School of Nice, France. <https://ibo.org/research/research-resources/jeff-thompson-research-award-winners-studies/an-investigation-of-ib-learner-profile-attributes-in-post-ib-diploma-students/>
- Wessels, I., Gess, C., Deicke, W. (2019). Competence Development Through Inquiry-Based Learning. Iš Mieg, H. A. (2019). *Inquiry-Based Learning – Undergraduate Research*. Berlin, Germany: Springer Open, p. 59–71. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-14223-0>
- White, C. J. (1993). *Metacognitive, cognitive, social and affective strategy use in foreign language learning: a comparative study*. Massey University. <http://hdl.handle.net/10179/4580>
- Wiemer, M. (2019). Learning through Research: Independent Learning. Self-Learning Processes and Self-Learning Abilities. Iš Mieg, H. A. (2019). *Inquiry-Based Learning – Undergraduate Research*. Berlin, Germany: Springer Open, p. 29–37. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-14223-0>
- Wright, K. (2015). *International Baccalaureate Programmes: Longer Term Outcomes*. Melbourne Graduate School of Education. The University of Melbourne. <https://www.ibo.org/research/outcomes-research/continuum-studies/international-baccalaureate-programmes-longer-term-outcomes-2015/>
- Zimmerman, B. (2000). Attaining Self-Regulation. A Social Cognitive Perspective. Iš Boekaerts, M., Pintrich, P. R., Zeidner, M. *Handbook of Self-Regulation*. San Diego: Academic Press Inc, p. 13–39. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

## Priedai

Priedų sąrašas:

- A. Pusiau struktūruoto kokybinio interviu klausimynas
- B. Besimokančiojo profilis

### A. Pusiau struktūruoto kokybinio interviu klausimynas

Gilusis ir paviršinis mokymo(si) metodas Tarptautinio bakalaureato diplomo programoje:  
nevalstybinės mokyklos Lietuvoje atvejo analizė

TB mokytojų pusiau struktūruoto interviu scenarijus

Informanto lytis \_\_\_\_\_

Amžius \_\_\_\_\_

Išsilavinimas \_\_\_\_\_

Dalykas, kurį dėsto \_\_\_\_\_

Pedagoginė patirtis \_\_\_\_\_ metai

Pedagoginė patirtis TB programoje \_\_\_\_\_ metai

## KLAUSIMYNAS

Įvadiniai klausimai

Tapsmas IB mokytoju

1. Kokios priežastys paskatino tapti TBDP mokytoju? (Jeigu bus reikalinga – kaip reagavote, kai sužinojote, kad mokykla taps akredituota Tarptautinio bakalaureato mokykla ir dėstys pagal TB programą? Kokiuose konkrečiuose kursuose dalyvavote? Kuo tai skyrės nuo pedagoginėse studijose dėstomų kursų? Kokius išvelgėte asmeninius-profesinius privalumus, iššūkius?);
2. Ką žinojote apie TB programą, prieš tapdamas(-a) TBDP mokytoju?;
3. Kuo skiriasi TB mokytojas nuo ne IB mokytojo? (Kokių savybių, įgūdžių, kompetencijų reikia ugdytojui?);

Ugdymo programos (prieš-TB, TBDP, nacionalinė)

4. Kaip moksleivių mokymasis pagal dėstomo dalyko (lietuvių kalba; geografija; biologija; istorija) Prieš-TB programą daro įtaką tolimesniam jų mokymui(si) 11–12-ose klasėse (TBDP)? (Koks prieš-TB programos tikslas? Kodėl šios programos reikia, norint pereiti į TBDP? Kas yra daroma / turėtų būti daroma 9–10 klasėse, kad įgūdžiai ir ugdymas primintų

TBDP, o perėjimas į skirtingą ugdymo programą būtų sėkmingas, sklandus? Kaip prieš-TB programa formuoja suvokimą apie TBDP?);

5. Kaip apibūdintumėte jūsų dėstomo dalyko (lietuvių kalba; geografija; biologija; istorija) TB ugdymo programą?
6. Kokie yra esminiai skirtumai ir panašumai tarp TB ugdymo programos ir nacionalinės jūsų dėstomo dalyko (lietuvių kalba; geografija; biologija; istorija) ugdymo programos? (Kokios yra abiejų programų stipriosios ir silpnosios pusės?);
7. Kokios yra abiejų programų stipriosios ir silpnosios pusės? (Kokios tolesnės nacionalinės ugdymo programos perspektyvos? Kokia TB programos perspektyva?);

Mokymo(si) metodai

8. Kokius mokymo(si) metodus taikote savo dalyko pamokose? (Kaip pakeitėte mokymo metodus, kai tapote TB mokytoju(-a)?);
9. Kurios iš TB programų aprašuose nurodytų 6-ių mokymo(si) strategijų yra labiausiai naudojamos jūsų dalyko pamokose? Kodėl?;
10. Kas lemia tokių mokymo(si) metodų, strategijų pasirinkimą? (Kokia yra aplinkos, kontekstinio ugdymo įtaka, vertinimo metodų įtaka?);
11. Kaip įvardinti mokymo(si) metodai, strategijos yra įgyvendinami nacionalinėje ir tarptautinėje ugdymo programose? Pateikite pavyzdžių. (Ar ir kodėl išvardinti mokymo(si) metodai, strategijos galimi abiejose ugdymo programose?);
12. Kaip apibūdintumėte, kas yra gilus ir paviršinis mokymo(si) metodas? (Kokie yra teigiami / neigiami gilaus ir paviršinio mokymo(si) aspektai? Kuriose veiklose, situacijose tam tikras mokymo(si) metodas yra naudingas, o kada ne? Koks yra gilaus ir paviršinio mokymosi metodų tikslas?);
13. Kaip TB programos dalykai (TB Core): TOK, CAS, Extended essay, yra susiję su giliu mokymusi?

Požiūris į mokymą ir mokymąsi / įgūdžių ugdymas

14. Kurioje / kuriose ugdymo programose ir kaip reikėtų tobulinti bendrųjų kompetencijų ugdymą? Kodėl?
15. Kaip gilaus mokymo(si) metodas padeda ugdyti bendrąsias kompetencijas? (Ar ir kodėl kompetencijų ugdymas priklauso nuo gilaus mokymo(si) metodo? Ar ir kaip paviršinis mokymo(si) metodas užtikrina bendrųjų kompetencijų ugdymą?);
16. Kaip TB studento profilis yra susijęs su bendrosiomis kompetencijomis?



17. Kaip jūsų dėstomo dalyko (lietuvių k., geografija, biologija, istorija) nacionalinė ir tarptautinė ugdymo programa atskleidžia šias konkrečias bendrąsias kompetencijas: mąstymo (kritinio, kūrybinio mąstymo įgūdžiai; įgūdžių perkėlimas);

- tyrimo (informacinio raštingumo; medijų raštingumo įgūdžiai);
- savęs valdymo (organizaciniai, augimo mąstysenos, mokymosi mokytis įgūdžiai);
- socialinius (bendradarbiavimo įgūdis);
- komunikacinius (tarpasmeninė, kalbinė komunikacija).

Baigiamieji klausimai

18. Kaip apskritai jaučiatės dėstydamas(-a) pagal TB programą? (Kaip jaučiatės derindamas(-a) skirtingas programas: nacionalinę ir TB? Kur kyla sunkumų, iššūkių? Kokie yra programų derinimo privalumai?);

19. Ar yra dar kažkas, kuo norėtumėte pasidalinti kaip TB mokytojas(-a)?

## MA DARBO PAVADINIMAS

Gilusis ir paviršinis mokymo(si) metodas Tarptautinio bakalaureato diplomo programoje:  
nevalstybinės mokyklos Lietuvoje atvejo analizė

Informanto lytis \_\_\_\_\_

Amžius \_\_\_\_\_

Išsilavinimas \_\_\_\_\_

Dalykas, kurį dėsto \_\_\_\_\_

Pedagoginė patirtis \_\_\_\_\_ metai

## KLAUSIMYNAS

Įvadiniai klausimai

Tapsmas prieš-TB mokytoju

1. Ką žinojote apie TB programą, prieš tapdamas(-a) prieš-TB mokytoju?;
2. Kuo skiriasi prieš-TB mokytojas nuo ne prieš-TB mokytojo? (Kokių savybių, įgūdžių, kompetencijų reikia ugdytojui?);

Ugdymo programos (prieš-TB, TBDP, nacionalinė)

3. Kaip moksleivių mokymasis pagal dėstomo dalyko (lietuvių kalba; geografija; biologija; istorija) Pre-IB programą daro įtaką tolimesniam mokymui(si) 11–12-ose klasėse (TBDP)? (Koks prieš-TB programos tikslas? Kodėl šios programos reikia, norint pereiti į TBDP? Kas yra daroma / turėtų būti daroma 9–10 klasėse, kad įgūdžiai ir ugdymas primintų TBDP, o perėjimas į skirtingą ugdymo programą būtų sėkmingas, sklandus? Kaip prieš-TB programa formuoja suvokimą apie TBDP?);
4. Kaip apibūdintumėte jūsų dėstomo dalyko (lietuvių kalba; geografija; biologija; istorija) prieš-TB ugdymo programą?
5. Kokie yra esminiai skirtumai ir panašumai tarp prieš-TB ugdymo programos ir nacionalinės jūsų dėstomo dalyko (lietuvių kalba; geografija; biologija; istorija) ugdymo programos? (Kokios yra abiejų programų stipriosios ir silpnosios pusės?);
6. Kokios yra abiejų programų stipriosios ir silpnosios pusės? (Kokios tolesnės nacionalinės ugdymo programos perspektyvos? Kokia TB programos perspektyva?);

#### Mokymo(si) metodai

7. Kokius mokymo(si) metodus taikote savo dalyko pamokose? (Kaip pakeitėte mokymo metodus, kai tapote prieš-TB mokytoju(-a)?);
8. Kurios iš TB programų aprašuose nurodytų 6-ių mokymo(si) strategijų yra labiausiai naudojamos jūsų dalyko pamokose? Kodėl?;
9. Kas lemia tokių mokymo(si) metodų, strategijų pasirinkimą? (Kokia yra aplinkos, kontekstinio ugdymo įtaka, vertinimo metodų įtaka?);
10. Kaip įvardinti mokymo(si) metodai, strategijos yra įgyvendinami nacionalinėje ir tarptautinėje ugdymo programose? Pateikite pavyzdžių. (Ar ir kodėl išvardinti mokymo(si) metodai, strategijos galimi abiejose ugdymo programose?);
11. Kaip apibūdintumėte, kas yra gilus ir paviršinis mokymo(si) metodas? (Kokie yra teigiami / neigiami gilaus ir paviršinio mokymo(si) aspektai? Kuriose veiklose, situacijose tam tikras mokymo(si) metodas yra naudingas, o kada ne? Koks yra gilaus ir paviršinio mokymosi metodų tikslas?);
12. Kaip TB programos dalykai (TB Core): TOK, CAS, Extended essay, yra susiję su giliu mokymusi?

#### Požiūris į mokymą ir mokymąsi / įgūdžių ugdymas

13. Kurioje / kuriose ugdymo programose ir kaip reikėtų tobulinti bendrųjų kompetencijų ugdymą? Kodėl?

14. Kaip gilaus mokymo(si) metodas padeda ugdyti bendrąsias kompetencijas? (Ar ir kodėl kompetencijų ugdymas priklauso nuo gilaus mokymo(si) metodo? Ar ir kaip paviršinis mokymo(si) metodas užtikrina bendrųjų kompetencijų ugdymą?);
15. Kaip TB studento profilis yra susijęs su bendrosiomis kompetencijomis?
16. Kaip jūsų dėstomo dalyko (lietuvių k., geografija, biologija, istorija) nacionalinė ir tarptautinė ugdymo programa atskleidžia šias konkrečias bendrąsias kompetencijas::
- mąstymo (kritinio, kūrybinio mąstymo įgūdžiai; įgūdžių perkėlimas);
  - tyrimo (informacinio raštingumo; medijų raštingumo įgūdžiai);
  - savęs valdymo (organizaciniai, augimo mąstysenos, mokymosi mokytis įgūdžiai);
  - socialinius (bendradarbiavimo įgūdis);
  - komunikacinius (tarpasmeninė, kalbinė komunikacija).

#### Baigiamieji klausimai

17. Kaip apskritai jaučiatės dėstydamas(-a) pagal prieš-TB programą? (Kaip jaučiatės derindamas(-a) skirtingas programas: nacionalinę ir TB? Kur kyla sunkumų, iššūkių? Kokie yra programų derinimo privalumai?);
18. Ar yra dar kažkas, kuo norėtumėte pasidalinti kaip prieš-TB mokytojas(-a)?

## B. Besimokančiojo profilis



### IB learner profile

The aim of all IB programmes is to develop internationally minded people who, recognizing their common humanity and shared guardianship of the planet, help to create a better and more peaceful world.

As IB learners we strive to be:

<b>INQUIRERS</b> We nurture our curiosity, developing skills for inquiry and research. We know how to learn independently and with others. We learn with enthusiasm and sustain our love of learning throughout life.	<b>OPEN-MINDED</b> We critically appreciate our own cultures and personal histories, as well as the values and traditions of others. We seek and evaluate a range of points of view, and we are willing to grow from the experience.
<b>KNOWLEDGEABLE</b> We develop and use conceptual understanding, exploring knowledge across a range of disciplines. We engage with issues and ideas that have local and global significance.	<b>CARING</b> We show empathy, compassion and respect. We have a commitment to service, and we act to make a positive difference in the lives of others and in the world around us.
<b>THINKERS</b> We use critical and creative thinking skills to analyse and take responsible action on complex problems. We exercise initiative in making reasoned, ethical decisions.	<b>RISK-TAKERS</b> We approach uncertainty with forethought and determination; we work independently and cooperatively to explore new ideas and innovative strategies. We are resourceful and resilient in the face of challenges and change.
<b>COMMUNICATORS</b> We express ourselves confidently and creatively in more than one language and in many ways. We collaborate effectively, listening carefully to the perspectives of other individuals and groups.	<b>BALANCED</b> We understand the importance of balancing different aspects of our lives—intellectual, physical, and emotional—to achieve well-being for ourselves and others. We recognize our interdependence with other people and with the world in which we live.
<b>PRINCIPLED</b> We act with integrity and honesty, with a strong sense of fairness and justice, and with respect for the dignity and rights of people everywhere. We take responsibility for our actions and their consequences.	<b>REFLECTIVE</b> We thoughtfully consider the world and our own ideas and experience. We work to understand our strengths and weaknesses in order to support our learning and personal development.

The IB learner profile represents 10 attributes valued by IB World Schools. We believe these attributes, and others like them, can help individuals and groups become responsible members of local, national and global communities.

 International Baccalaureate  
Baccalaurat International  
Bachillerato Internacional

© International Baccalaureate Organization 2013  
International Baccalaureate® | Baccalaurat International® | Bachillerato Internacional®

IB. (2013a). *The IB learner profile*. International Baccalaureate Organization.  
<https://www.ibo.org/contentassets/fd82f70643ef4086b7d3f292cc214962/learner-profile-en.pdf>