

**ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS**

---

**Nida Kvedaraitė**

**ŠIUOLAIKINĖS MOKYKLOS  
KAIP BESIMOKANČIOS  
ORGANIZACIJOS BRUOŽŲ RAIŠKA  
PERSONALO SAVIVALDAUS  
MOKYMOSI SKLAIDOS PROCESUOSE**

Daktaro disertacija  
Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)

Šiauliai, 2009

Disertacija rengta 2005–2009 metais Šiaulių universitete

Mokslinis vadovas:

**prof. habil. dr. Audronė Juodaitytė**

(Šiaulių universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – 07 S)

## TURINYS

ĮVADAS .....	4
1. MOKYKLOS KAIP BESIMOKANČIOS ORGANIZACIJOS IR PERSONALO SAVIVALDAUS MOKYMOSI SKLAIDA BESIMOKANČIOS MOKYKLOS BRUOŽŲ RAIŠKOS KONTEKSTE.....	14
1.1. Besimokančios organizacijos ir mokyklos kaip besimokančios sampratas kontekstualizuojančios teorinės priegigos .....	14
1.1.1. Besimokančios organizacijos koncepcijos žinių visuomenės ir socialinių mokslų (vadybos ir edukologijos) raidos teorijų kontekstuose .....	14
1.1.2. Mokyklos kaip besimokančios organizacijos teorinė apibrėžtis .....	27
1.1.3. Mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožų koncepcijos.....	32
1.2. Besimokančios organizacijos ir mokyklos kaip besimokančios organizacijos personalo (vadovų ir mokytojų) kompetencijų ir vaidmenų kaita mokymosi procesuose .....	41
1.3. Savivaldaus mokymosi esmė ir bruožai individo savišvietos bei saviugdų procesų aiškinimo kontekste.....	49
1.3.1. Mokymosi procesų rekonstrukcijos ir savivaldaus mokymosi aplinkų kontekstualizavimas šiuolaikinėse mokymosi teorijose .....	49
1.3.2. Savivaldaus mokymosi procesų esmė ir prasmingumas individo savišvietai bei saviugdai .....	59
2. TYRIMO METODOLOGIJA IR METODAI.....	71
2.1. Empirinio tyrimo strategijos metodologinis pagrindimas.....	71
2.2. Kiekybinio ir kokybinio tyrimo metodų taikymo pagrindimas.....	74
2.3. Tyrimo rezultatų analizės metodai .....	84
3. MOKYKLOS KAIP BESIMOKANČIOS ORGANIZACIJOS BRUOŽŲ RAIŠKOS IR PERSONALO SAVIVALDAUS MOKYMOSI SKLAIDOS EMPIRINIS TYRIMAS.....	87
3.1. Mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožų raiška .....	87
3.2. Personalo savivaldaus mokymosi procesų sklaida mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje .....	111
3.3. Mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožų raiškos ir personalo savivaldaus mokymosi sklaidos procesų tarpusavio sąveika .....	128
3.4. Besimokančios mokyklos bruožų bei personalo savivaldaus mokymosi procesų raiška bendrojo lavinimo mokyklų veiklos strategijoje .....	135
IŠVADOS.....	151
REKOMENDACIJOS.....	156
LITERATŪRA.....	158
PRIEDAI (kompaktinė plokštelė)	

## IVADAS

Žinių ir besimokančios visuomenės iššūkiai, švietimo kokybės užtikrinimo, naujų organizacijų valdymo paradigmu laikotarpis formuoja poreikį kurti besimokančias organizacijas, kurios geba vadovautis moderniąja vadyba, generuoti naujas idėjas, pritaikyti jas veikloje greičiau nei konkurentai. Pastarieji procesai yra grindžiami besimokančių organizacijų kompetencija valdyti vidinės aplinkos veiklas bei vertingus, sunkiai nukopijuojamus išteklius – žinias. Individualios žinios ir įgūdžiai, įgyjami mokymosi procesuose, tampa prasmingiausia sėkmingos organizacijos raidos link besimokančios sąlyga. Besimokančios organizacijos personalo kompetencijos atskleidžia: individų gebėjimą valdyti savo intelektualinį turtą (Drucker, 1992; Neef, 1997; Augustinaitis, 2004; Probst, Raub, Romhardt, 2006); pajėgumą mokytis visą gyvenimą (Longworth, 1999; Jarvis, 2001; Laužackas, Stasiūnaitienė, Teresevičienė, 2005; Livingstone, 2006); bendradarbiauti (Fullan, 1998; Hargreaves, 1999; Teresevičienė, Gedvilienė, 1999); dirbti komandoje (Everard, Morris, 1997; Dalin, Rolff, Kleekamp, 1999; Zakarevičius, 2003); generuoti ir keistis idėjomis (Teresevičienė, Gedvilienė, 2003; Simonaitienė, 2004; Juzevičius, Ilonienė, 2009); būti atviru kitų idėjoms bei kultūroms (McLaughlin, 1992; Stoll, Fink, 1998; Simonaitienė, Targamadžė, 2002); kritiškai ir kūrybiškai mąstyti (Brookfield, 1993; Teresevičienė, Gedvilienė, Zuzevičiūtė, 2006; Stanikūnienė, 2007); turėti viziją (Barth, 1990; Senge, Cambron-McCabe, Lucas ir kt., 2000); vadovauti sau ir kitiems, tobulėti ir tobulinti bendruomenę ar organizaciją (Stoll, Fink, 1998; Targamadžė, 1998; Longworth, 1999). Tačiau nurodytųjų gebėjimų sklaidai reikalinga kokybiškai nauja – besimokanti organizacija.

Užsienio mokslininkai (Garratt, 1987; Senge, 1990; Pedler, Burgoyne, Boydell, 1991b; Drucker, 1993; Argyris, Schön, 1996; Sugarman, 1997; Stoll, Fink, 1998; Dalin, Rolff, Kleekamp, 1999; Marsick, Bitterman, van der Veen, 2000; Yeo, 2005) intensyviai diskutuoja dėl besimokančios organizacijos koncepcijos bei organizacinio mokymo(si). Europos Sąjungos (ES) ir asocijuotų šalių praktika įprasmina individų mokymosi visą gyvenimą idėjas, o besimokanti organizacija nuo „Nuolatinio mokymosi memorandumo“ (2000) paskelbimo yra politikos dalis, realizuojama tiek nacionalinėmis, tiek ES pastangomis. Besimokančios organizacijos koncepcija, grindžiama politiniais dokumentais, tampa realiu reiškiniu, atspindinčiu tiek organizacijų, tiek individų savaiminio ir savivaldaus mokymosi praktiką.

Lietuvoje besimokančios organizacijos formavimas(is) mokymosi visą gyvenimą ir savivaldaus mokymosi procesų kontekstuose, tebėra iššūkis tiek verslo, tiek ir švietimo organizacijoms. Verslo organizacijų konkurencingumą sąlygoja personalo mokymo(si) procesų kaita, kompetencijų ugdymas(is) (Simonaitienė, 2001), gebėjimas lanksčiau pasirinkti žmogiškųjų išteklių mokymo(si), karjeros ar tobulinimo(si) programas (Dessler, 2001; Bagdonavičius, 2002; Sakalas, 2003). Švietimo organizacijos yra orien-

tuotos į visuomenės deleguotą misiją – ugdyti jaunosios kartos kompetentingumą mokytis visą gyvenimą. Tačiau pastaruoju metu pabrėžiamas ir švietimo institucijų konkurencingumas, teikiamų paslaugų kokybė bei ją lemiančios strategijos. Šiuolaikinei švietimo institucijai taip pat iškyla būtinybė sėkmingai veikti dinamiškoje aplinkoje. To galima pasiekti kryptingai valdant pokyčius, suvokiant tikrovę ir situacijas, efektyviai planuojant ir valdant mokymosi organizacijoje procesus (Targamadzė, 1998; Garalis, 1999; Simonaitienė, 2001; Pundzienė, 2002; Simonaitienė, Targamadzė, 2002; Jucevičienė, 2007, 2009). Pažymėtina tai, jog šiuolaikinė švietimo institucija turi ir gali tapti besimokančia organizacija, tačiau neefektyvų mokyklų kaip besimokančių organizacijų formavimąsi lemia politinių sprendimų stoka: nėra parengtas besimokančios mokyklos modelis ir filosofija; nesukurta konkreti nacionalinė strategija, jai įgyvendinti nenumatytos priemonės, ištekliai. Mokyklose stokojama konkrečių veiklos programų, orientuotų į mokyklos kaip besimokančios organizacijos vizijos realizavimą.

*Temos aktualumo pagrindimas.* Lietuvoje besimokančios organizacijos koncepcija ir jos realizavimo galimybes įvairių tipų švietimo organizacijų kontekste tiria tik paskiri mokslininkai. Jucevičienė (1994), remdamasi Pedler, Burgoyne, Boydell (1991a) besimokančios organizacijos teorine prieiga, tyrė universitetą kaip besimokančią organizaciją. Targamadzė (1998) nagrinėjo bendrojo lavinimo mokyklos tapimo besimokančia organizacija sąlygas, mokyklos lankstumą, individo mokymuisi palankią aplinką. Simonaitienė (2001) tyrė besimokančios organizacijos veiklos bruožų raišką gimnazijoje, Pundzienė (2002) – profesinio mokymo instituciją kaip besimokančią organizaciją, jos problemas ir kaitos gaires.

Besimokančios mokyklos realizavimo galimybių tyrimams yra parengti keli projektai: 2000 m. mokyklų tobulinimo centras Švietimo ir mokslo ministerijos užsakymu iniciavo projektą „Mokykla – besimokanti organizacija: mokyklų tobulinimosi savoje mokykloje modelio kūrimas“; 2006–2007 m. Švietimo ir mokslo ministerijos užsakymu inicijuotas projektas „Lietuvos bendrojo lavinimo besimokančių mokyklų tinklų modelio kūrimas“, kurio tikslas – mokyklų tobulinimas(is), įvaldant naujas kompetencijas ir į šį procesą įtraukiant visą mokyklos bendruomenę.

Švietimo institucijos kaip besimokančios organizacijos atliktų tyrimų duomenys rodo, jog šiuolaikinė mokykla nėra tobula besimokanti organizacija. Teigiama, jog joje: silpnai reiškiasi personalo kompetencija mokytis kartu, pedagogai nedalyvauja mokyklos strategijos formavime (Targamadzė, 1998); švietimo organizacijos kaip besimokančios bruožai nėra identiški teoriškai išgrynintiems besimokančios organizacijos bruožams, nors artėjimą prie tokios organizacijos teorinio modelio galima išvelgti (Simonaitienė, 2001); akcentuojamas neefektyvus mokymas(is), personalo nuolatinio mokymosi kompetencijos trūkumas (Pundzienė, 2002); perdėm hierarchiška mokyklos valdymo struktūra nėra palanki besimokančios organizacijos kūrimui(si) (Arbatauskas, 1996; Želvys, 2003).

Moksliniame – empiriniame kontekste vis dar tebediskutuojama dėl to, kiek bendroji vadybos teorija taikytina švietime. Vieni autoriai (Kerka, 1995; Clark, 1996; Hung, 2007) teigia, jog švietimo organizacijoms galioja bendri vadybos dėsniai, todėl apibrėžiant mokyklą kaip besimokančią organizaciją, naudojama bendra besimokančios organizacijos sąvoka. Tyrėjai (Arends, 1998; Fullan, 1998; Senge, Cambron-McCabe, Lucas ir kt., 2000; Želvys, 2003; Jucevičienė, 2007) nurodo, kad švietimo organizacijos skiriasi nuo kitų tipų organizacijų dėl vykdomų edukacinių funkcijų. Siūloma: siekiant suvokti mokyklos kaip besimokančios organizacijos esmę, gilintis į švietimo vadybos aspektus ir mokyklos tobulinimo koncepcijas.

Kitas vadybiniuose – edukaciniuose tyrimuose egzistuojantis klausimas yra mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožai. Mokslininkai (Pedler, Burgoyne, Boydell, 1991a, 1991b; Burns, 1995; Morgan, 1998; Clarke, 2001; Burnes, 2003) išryškina bendruosius besimokančios organizacijos bruožus. Tyrėjai (Whittaker, 1995; Leithwood, Tomlinson, Genge, 1996; Senge, Cambron-McCabe, Lucas ir kt., 2000) adaptuoja juos švietimo institucijai kaip besimokančiai organizacijai. Besimokančios mokyklos bruožų raiškos tyrimai rodo, jog išryškėja atotrūkis tarp mokslinio (teorinio) konteksto ir praktinės mokyklų veiklos, kuris atskleidžia personalo mokymosi veiklų neatitikimą teoriniam jų suvokimui.

Mokyklos kaip švietimo institucijos yra atsakingos už individo gebėjimą mokytis, todėl vis didesnę prasmę įgyja mokymosi visą gyvenimą kompetencija (Teresevičienė, Gedvilienė, 2003). Akcentuojama, jog tokio mokymosi koncepcijos realizavimas (Longworth, 1999; Teresevičienė, Oldroyd, Gedvilienė, 2004; Jucevičienė, 2007) suteikia besimokantiems daugiau savarankiškumo, tačiau ir didesnę atsakomybę už savo mokymąsi. Besimokančiojo savarankiškumą savaiminio mokymosi procesuose akcentuoja mokslininkai Laužackas, Stasiūnaitienė, Teresevičienė (2005), kuri sieja su individualia iniciatyva, asmenine patirtimi, laisvalaikio leidimu ar bendruomenine veikla. Teigiama, jog savaiminis individų mokymasis yra daugiau atsitiktinio pobūdžio, kylantis iš gyvenimo patirties, susijęs su atskirais individo gyvenimo etapais. Besimokančioje organizacijoje individų mokymasis dažniausiai grindžiamas savivaldaus mokymosi koncepcija (Houle, 1961; Tough, 1971; Knowles, 1975; Brockett, Hiemstra, 1991; Brookfield, 1993). Savivaldaus mokymosi procesai įprasmina besimokančios organizacijos personalo gebėjimą numatyti ir pasirinkti tinkamas mokymo(si) strategijas, valdyti mokymo(si) procesus, vykstančius formalioje ir asmeninėje individo veikloje (Barth, 1990; Hargreaves, 1999; Silins, Mulford, 2002; Voulalas, Sharpe, 2005). Besimokančioje mokykloje išryškėja personalo naujų vaidmenų ir kompetencijų ugdymo(si) poreikis, kuris įgalintų individus įsijungti į savivaldaus mokymosi procesus.

Lietuvoje besimokančios organizacijos koncepcijos realizavimo galimybės įvairių tipų švietimo organizacijų kontekste nagrinėjamos nepakankamai. Praktinėje mokyklų veikloje nėra tiriami pedagoginio personalo savivaldaus mokymosi sklaidos procesai,

stokojama teorinio savivaldžiai besimokančiojo kompetencijų portfelio pagrindimo. Tai sąlygoja sudėtingos *tyrimo metodologinės prieigos*. Besimokančios organizacijos koncepcija yra grindžiama tarpšakinio požiūriu, taikant dviejų mokslų (vadybos ir edukologijos) žinias, leidžiančias paaiškinti šį reiškinį per besimokančios organizacijos bruožų raišką pedagoginio personalo vienoje iš mokymosi formų – savivaldžiam mokymesi, kuris yra kaip procesas, atliepiantis naująją mokymosi paradigmą.

Vadybos ir edukologijos mokslų sandūroje besimokančios organizacijos samprata interpretuojama skirtingai, netapačiai aiškinami besimokančios organizacijos bruožai, individų mokymosi procesų prasmingumas. Švietimo institucijų kontekste mokyklos kaip besimokančios organizacijos apibrėžtys nėra pakankamai orientuotos į mokyklos unikalumo išryškirimą. Tyrėjai (Abbott, 1991; O'Neil, 1995; Everard, Morris, 1997), apibūdinami besimokančią mokyklą naudoja „efektyvios“, „atviros“, „novatoriškos“ mokyklos sąvokas. Mokyklos kaip besimokančios organizacijos paskirtis – mokyti, mokyti mokant kitus ir mokyti iš kitų. Todėl *besimokančios organizacijos sampratų interpretacinė įvairovė (kaip viena iš teorinių prieigų)*, apsunkina mokyklos vadybinių ir edukacinių procesų suvokimą bei jų valdymą, ypač individo lygmenyje. *Bruožų teorija kaip metodologinė prieiga* tampa prasminga mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožų identifikavimui.

Vadybos ir edukologijos požiūrių dermės pagrindu besimokanti organizacija gali būti apibūdinama kaip *reiškinys, išskirtinė, į mokymąsi orientuota atmosfera ar klimatas*, kur mokymasis yra pripažįstamas ir valdomas. Tokia mokykla pajėgi įtakoti naujos mokymąsi palaikančios aplinkos atsiradimą, kurioje besimokantieji įsijungdami į savivaldaus mokymosi procesus, ugdo(s) naujas besimokančios organizacijos personalui būdingas kompetencijas.

*Mokslinė problema*. Vadovaujantis mokslo filosofijos prieiga, mokslo raida reikalauja tarpdisciplininių mąstymo būdų, apimančių kelių mokslų sintezę ir leidžiančių paaiškinti šiuolaikinius socialinius, humanitarinius, edukacinius reiškinius realybėje, egzistuojančių ryšių įvairovėje. Fenomenologinis mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožų raiškos per savivaldaus mokymosi sklaidos procesus atpažinimas, įgalina suvokti tokios organizacijos esmę, jos sąveiką su edukaciniais bei vadybiniais reiškiniais, ir todėl tampa *aktualia mokslinė problema*. Ją patikslina šie *tyrimo klausimai*:

- kaip reiškiasi šiuolaikinės mokyklos kaip ypatingo tipo besimokančios organizacijos bruožai personalo savivaldaus mokymosi sklaidos procesuose?
- kokios besimokančios mokyklos pedagoginio personalo kompetencijos turi būti plėtojamoms, kurios leistų sėkmingai įsijungti į savivaldaus mokymosi sklaidos procesus ir juose dalyvauti?
- kokių teorijų pagrindu galima pagrįsti pedagogų savivaldaus mokymosi sklaidos procesus mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožų raiškos kontekste?

- kaip galima stiprinti mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožų raišką, pasitelkiant pedagoginio personalo savivaldaus mokymosi sklaidos procesus?

**Tyrimo objektas** – mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožų raiška.

**Tyrimo dalykas** – besimokančios mokyklos bruožų raiškos stiprinimas personalo savivaldaus mokymosi sklaidos procesuose.

**Tyrimo tikslas** – ištirti šiuolaikinės mokyklos kaip ypatingo tipo besimokančios organizacijos bruožų raišką personalo savivaldaus mokymosi sklaidos procesuose, suvokiant juos kaip besimokančių individų įsijungimą į savivaldų mokymąsi.

**Tyrimo uždaviniai:**

1. Teoriškai pagrįsti mokyklos kaip besimokančios organizacijos ir personalo savivaldaus mokymosi sklaidą besimokančios mokyklos bruožų raiškos kontekste.

2. Parengti empirinio tyrimo strategiją ir pagrįsti ją metodologiškai.

3. Ištirti mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožų raišką ir personalo savivaldaus mokymosi sklaidos procesus.

4. Remiantis teorinio ir empirinio disertacinio tyrimo rezultatais, parengti rekomendacijas švietimo politikams, bendrojo lavinimo mokyklų vadovams bei pedagogams, orientuojančias į mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožų stiprinimą, įjungiant personalą į savivaldaus mokymosi procesus.

**Hipotezė:** siekiant stiprinti mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožų raišką, prasminga tobulinti personalo savivaldaus mokymosi procesus, skatinti mokyklos pedagogų, vadovų įsijungimą į savivaldų mokymąsi, prisiimant jame naujus vaidmenis bei ugdantis mokymosi kompetencijas.

**Disertacinis tyrimas grindžiamas šiomis teorijomis ir koncepcijomis:**

- *Paradigmų kaitos teorija*, remiantis Kuhn (2003), aiškinama mokslo paradigmų kaita. Atskleidžiama edukacinės ir vadybos paradigmos raiška bei jų sąsajos su besimokančia organizacija kaip naujausia vadybos mokslo tendencija ir postmodernia edukacine paradigma. Besimokanti mokykla yra suvokiama kaip *kultūrinė, edukacinė – vadybinė vertybė*, kuri savo veiklą grindžia prielaida, jog mokymasis yra vertingas, nuolatinis procesas. Todėl priimtina tampa idėja, jog mokymasis reflektuojant savo patyrimą, jį apmąstant ir keičiant, suteikia naujų mokymosi išvalgų ir formuoja kaitos praktiką. Besimokančiųjų mokymosi procesų rekonstrukcijos besimokančioje mokykloje aiškinamos *naujosios edukacinės paradigmos virsmo kontekste*. Naująją mokymosi paradigmą konceptualizuojančios teorijos leidžia paaiškinti, kaip keičiasi mokymosi procesai mokykloje, pereinama nuo mokymo į mokymąsi, ir kokia mokymosi koncepcija besimokančioje mokykloje tampa ypač aktuali. Naujosios paradigmos virsmo kontekste akcentuojamas besimokančios mokyklos personalo išsąmonintų *nuolatinio mokymosi gebėjimų ugdymas(is) ir metamokymosi kompetencijų plėtotė*, kuri įprasmina savivaldaus mokymosi procesus.



- *Savivaldus mokymasis grindžiamas šiomis teorijomis:*

*Konstruktivaus mokymosi teorija*, teigiančia, jog tikrovės pažinimo pagrindas yra individualios žinių konstrukcijos, formuojamos subjektyvaus patyrimo, o mokymasis vyksta tuomet, kai žmogus abejoja savo įsitikinimais, asmeninėmis teorijomis bei turimu supratimu. Žinių kūrimas yra aktyvus procesas, kurio metu besimokantysis, remdamasis anksčiau įgytomis žiniomis ir savo patirtimi, formuoja naujas sąvokas, idėjas ir prasmes (Piaget, 1928; Dewey, 1938; Kohlberg, 1986; Vygotsky, 1986). *Socialinio konstruktyvizmo teorija*, t. y. konstruktyvus požiūris į mokymą, mokymąsi ir žinių formavimą, akcentuojantis ankstesnio patyrimo reikšmę konstruojant žinias ir jas pritaikant naujose situacijose. Žmogaus veikla aiškinama kaip kognityvinės elgsenos ir aplinkos determinančių tarpusavio sąveika, kai žmogus ir aplinka veikia vieni kitą. Socialinis mokymasis yra suvokiamas kaip individo adaptacija visuomenėje, todėl jis turi išmokyti atlikti socialinius vaidmenis, idant galėtų būti tos visuomenės dalimi (Merton, 1968; Durkheim, 1974; Bandura, 1977; Vygotsky, 1978; Lave, Wenger, 1991). *Patirtinio mokymosi teorija*, akcentuojančia, jog šiuolaikinės visuomenės siekis tapti nuolat besimokančia neatsiejamas nuo jos piliečių gebėjimų bei motyvacijos veikti išvien, bendradarbiaujant siekti bendrų veiklos tikslų ir nuolat mokytis vieniems iš kitų. Toks patirtinis mokymasis traktuojamas kaip aktyvus žinių ir prasmės konstravimo procesas, paremtas bendradarbiavimu bei savo turimos veiklos patirties tyrinėjimu, nuolat stebint, refleksyviai tyrinėjant savo aplinką, patirtį, žinojimą, veiklą (Kolb, 1984; Jarvis, 1987; Boud, Keogh, Walker, 1999; Jarvis, Holford, Griffin, 2004). *Veiklos mokslo teorija*, kuria remiantis praktinės žinios traktuojamos kaip neišreikštinių žinių sanakaupa, gali būti išreikštos reflekyviniame tyrinėjime. Veiklos mokslas siekia išjudinti naujų žinių *status quo*, pateikiant naujas veiklos alternatyvas ir skatinant mokymąsi normų bei vertybių lygmenyje (Dewey, 1938; Lewin, 1952; Argyris, Putnam, Smith, 1985; Schön, 1987).

- *Sistemų teorija* leidžia organizaciją pagrįsti kaip darnią ir kryptingą sistemą, susidedančią iš tarpusavyje susijusių elementų. Sistemų teorija pabrėžia, kad bet kurio sistemos segmento veikla veikia visos sistemos veiklą, o šiai sąveikai būdingas abipusis poveikis ir tarpusavio priklausomybės dėmė (Ashby, 1956; Bertalanffy, 1969; Klir, 1991).

- *Fenomenologine hermeneutika*, kurios pamatinė nuostata – sureikšmintas interpretavimo ar recepcijos reikšmė. Fenomenologiškai nurodoma, kad interpretatoriaus sąmonė yra svarbiausia teksto prasmės atsiradimo vieta. Bet kokio teorinio supratimo dalį neišvengiamai sudaro iki teorinis supratimas, kurį suformuoja nuolat kintantis kasdienis gyvenimas, tradicijos, autoritetai ir jų įtakotos išankstinės supratimo prielaidos (Gadamer, 1976; Husserl, 1980; Heidegger, 1982).

- *Besimokančios visuomenės ir besimokančios organizacijos koncepcijomis* grindžiamas mokyklos pedagoginio personalo kaip suaugusiųjų švietimas, įgalinantis įveikti pokyčių iššūkius, įsijungiant į mokymąsi visą gyvenimą bei siekiant įgyti organi-

zacijoms ir individams reikalingų mokymosi kompetencijų: dalintis žiniomis, gebėti mokytis mokant bei mokymąsi suprasti kaip esminį individo ir organizacijos išlikimo veiksnį (Senge, 1990; Pedler, Burgoyne, Boydell, 1991a, 1991b; Burns, 1995; Hale, 1996; Morgan, 1998; Jarvis, 2001).

### **Tyrimo metodai:**

1. *Mokslinės literatūros analizė ir metaanalizė* leidžianti kontekstualizuoti besimokančios organizacijos ir mokyklos kaip besimokančios organizacijos sąvoką bei bruožus, pagrįsti besimokančios mokyklos personalo kompetencijų ir vaidmenų kaitą mokymosi procesuose, savivaldaus mokymosi esmę bei bruožus individo savišvietos ir saviguodos procesų aiškinimo kontekste.

2. *Kiekybinis ir kokybinis tyrimai* yra grindžiami *sisteminiu* požiūriu į mokslinį tyrimą, pabrėžiant kokybinių ir kiekybinių tyrimų integraciją, kurių tarpusavio dermė pasižymi vienodo reikšmingumo dominavimo dizainu. Kiekybinio ir kokybinio tyrimo dermė sudarė galimybę nagrinėti mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožų raiškos personalo savivaldaus mokymosi sklaidos procesuose strategines nuostatas, kurios atspindi mokyklos kaip besimokančios viziją, misiją bei strateginius tikslus.

3. *Kiekybinio tyrimo metodai*. Taikyta *anketinė apklausa*, siekiant nustatyti bendrojo lavinimo mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožų raišką, jų stiprinimo poreikį, personalo savivaldaus mokymosi reiškinį bei procesų sklaidą per besimokančios mokyklos personalo įsijungimą į savivaldaus mokymosi procesus.

Tyrimo duomenims apdoroti taikyti statistinės analizės metodai: *aprašomoji statistika* (statistiniai vidurkiai, modos, standartiniai nuokrypiai); *faktorinė analizė* sudarė galimybę atskleisti diagnostinių konstrukto (mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožų raiškos ir savivaldaus mokymosi procesų sklaidos mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje) vidinę struktūrą. Atliktas duomenų tinkamumo faktorinei analizei patikrinimas remiantis *Kayser-Meyer-Olkin* mato dydžiu. Faktoriaus vidinei konsistencijai įvertinti atliktas *Cronbach Alpha testas*. *Pearson koreliacijos koeficientas* leido nustatyti dviejų kintamųjų (mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožų raiškos bei savivaldaus mokymosi procesų sklaidos) tiesinį statistinį ryšį.

4. *Kokybinio tyrimo metodai*. Mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožų raiškos bei personalo savivaldaus mokymosi sklaidos procesų įprasminimo mokyklos misijoje, vizijoje, strateginiuose tiksluose atskleidimui, panaudotas bendrojo lavinimo mokyklų veiklą reglamentuojančių mokyklos strateginių planų *dokumentų content analizės metodas*. Kokybinio tyrimo duomenys analizuojami taikant *kokybinę content ir fenomenologinės hermeneutikos analizę*.

Kokybinė content dokumentų analizė atlikta vadovaujantis Bailey (1987) nurodytais pagrindiniais content analizės etapais: dokumentų atrinkimas analizei, kategorijų (bendriausių loginių sąvokų) turinio nustatymas, turinio (prasminiu požiūriu) vieneto išskyrimas (sakiny, pastraipa), įvertinimas, ar tyrinėjama kategorija, yra, ar ne (buvimo

ar nebuvimo nustatymas). Teksto (bendrojo lavinimo mokyklų veiklą reglamentuojančių mokyklos strateginių planų) dekodavimui taikytas *content analizės metodas*. Bendrojo lavinimo mokyklų strateginių planų analizei pasirinktas *santykinai nestruktūruotas ir nekiekybinis analizės tipas* dar vadinamas kokybine ar tradicine analize (Juodaitytė, Kazlauskienė, Šaparnytė ir kt. 2006). Kokybinės content analizės rezultatai neinterpretuojami kiekybiškai, nenaudojama statistinė analizė, nes šios analizės esmė – interpretacinio metodo taikymas (Mayring, 2000; Žydžiūnaitė, 2005).

*Fenomenologinės hermeneutikos analizė* taikyta siekiant suvokti, apibūdinti ir aprašyti fenomeno esmę, remiantis tam tikrais požiūriais (Kvale, 1996; Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008). Analizuojant mokyklų strateginius planus, buvo nustatytos atitinkamos kategorijos ir subkategorijos, charakterizuojančios besimokančios mokyklos bruožų raišką personalo savivaldaus mokymosi sklaidos procesuose.

**Tyrimo mokslinis naujumas ir teorinis reikšmingumas.** Teorinėje disertacinio tyrimo dalyje nagrinėjama mokyklos kaip besimokančios organizacijos ir personalo savivaldaus mokymosi sklaida besimokančios mokyklos bruožų raiškos kontekste, *vadovaujantis mokslo filosofijos prieiga ir grindžiama tarpdisciplininiu požiūriu*. Šis požiūris išryškėja *dviejų mokslų (vadybos ir edukologijos) sandūroje* ir leidžia paaiškinti besimokančios organizacijos reiškinio esmę bei konceptualizuojančias teorines prieigas. Vadybos ir edukologijos mokslo kryptių požiūrių dermės pagrindu besimokanti organizacija išryškinama *kaip naujausia vadybos mokslo tendencija*, akcentuojanti kokybiškai naują konkurencingą organizaciją ir *postmoderni edukacinė paradigma*, pabrėžianti mokymąsi kaip nesibaigiantį, visą gyvenimą vykstantį procesą. Besimokančios mokyklos bruožų raiška yra nagrinėjama *bruožų teorijos kontekste*, o individo mokymosi procesų rekonstrukcijos – *naujosios mokymosi paradigmos raiškos kontekste*. Mokyklos kaip besimokančios organizacijos personalo *savivaldaus mokymosi esmė ir bruožai yra aiškiniami dviejuose kontekstuose*: šiuolaikinių mokymosi teorijų (socialinio mokymosi, mokymosi iš patirties, veiklos mokslo) kontekste bei besimokančių saviugdos ir savišvietos procesuose. Šių savivaldaus mokymosi kontekstų atpažinimas leidžia teoriškai apibūdinti individų, jų grupių, organizacijos savivaldaus mokymosi procesus ir naujų žinių pagrindu įgalinti mokyklos bendruomenę juose dalyvauti.

**Praktinis darbo reikšmingumas.** Bendrojo lavinimo mokykla kaip besimokanti organizacija personalo savivaldaus mokymosi sklaidos procesuose Lietuvoje tiriama pirmą kartą. Remiantis metodologinėmis teorinėmis priegomis, mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožų raiškos ir mokyklos personalo savivaldaus mokymosi procesų sklaidos tyrimui parengtas konkretus instrumentarijus. Empirinio tyrimo rezultatai atskleidė mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožų raišką bendrojo lavinimo mokykloje ir išryškino tam tikrų besimokančios mokyklos bruožų raiškos stiprinimo poreikį. Savivaldaus mokymosi reiškinį ir procesų mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje tyrimo rezultatai atskleidė personalo įsijungimo į savivaldų mokymąsi ga-

limybes ir besimokančiųjų kompetencijų ugdymo(si) poreikį. Gauti tyrimo rezultatai padėjo išvelgti mokyklos kaip besimokančios organizacijos veiklų ir savivaldaus mokymosi sklaidos reiškinių ryšius, kurie atsiskleidė per mokyklos personalo atliekamas edukacines, vadybines ir kt. veiklas. Teorinių ir empirinių disertacinio tyrimo duomenų pagrindu parengtos rekomendacijos švietimo politikams (nacionalinio ir regioninio lygmens), bendrojo lavinimo mokyklų vadovams bei pedagogams, orientuojančios į mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožų stiprinimą, įjungiant personalą į savivaldaus mokymosi procesus, kuriuose yra ugdomos sąmoningai valdomo savaiminio mokymosi visą gyvenimą kompetencijos.

### **Ginamieji disertacijos teiginiai**

1. Šiuolaikinė mokykla gali būti suvokiama kaip naujo tipo – besimokanti organizacija, o besimokančios organizacijos metodologijos taikymas mokykloje, įgalina ją keistis, įgyjant naujų žinių ir sukuriant vadybinius – edukacinius procesus palaikančią aplinką, ugdyti(s) besimokančios mokyklos pedagoginiam personalui būtinas kompetencijas (mokymosi visą gyvenimą, metamokymosi, profesinio kompetentingumo, reflektavimo kompetencijas ir kt.), įgalinančias dalyvauti savivaldaus mokymosi sklaidos procesuose.

2. Mokykla yra dinamiška, gebanti valdyti pokyčius organizacija, todėl mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožai reiškiasi realioje mokyklos praktikoje bei atskleidžia ryšius su personalo savivaldaus mokymosi sklaidos procesais ir reiškiniais, kurie įprasminami per mokyklos pedagogų įsijungimą į savivaldaus mokymosi procesus.

3. Mokyklos besimokančio personalo kaip pagrindinio švietimo veikėjo savivaldaus mokymasis individualiu lygiu, palaiko savivaldaus mokymosi sklaidos procesus ir įgalina stiprinti mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožų raišką.

**Disertacijos struktūra ir apimtis:** įvadas, 3 dalys, išvados, rekomendacijos, literatūros sąrašas, priedai (kompaktinė plokštelė). Disertacijoje pateikta 12 paveikslėlių ir 34 lentelės. Panaudoti 309 literatūros šaltiniai. Disertacinio tyrimo apimtis – 172 puslapiai.

2007–2008 m. ir 2008–2009 m. disertacinį tyrimą rėmė Lietuvos valstybinis mokslo ir studijų fondas.

## Tyrimo rezultatų apibūdinimas

### Straipsnis konferencijos medžiagoje (ISI Proceedings)

- Kudokienė N., Jasnauskaitė R., Bianchi F. (2007). The expression of school head teacher's competences as a leader in a learning organisation. *Changes in Social and Business Environment: proceedings of the 2nd international conference*. November 8–9, p. 132–138. ISSN 1822–7090.

### Publikacijos disertacijos tema recenzuojamuose periodiniuose mokslo leidiniuose

- Kudokienė N., Juodaitytė A. (2004). Vaikų ir suaugusiųjų mokymosi kultūrų raiška besimokančioje mokykloje. *Jaunųjų mokslininkų darbai = Young researchers' works*. Nr. 3, p. 59–67. ISSN 1648–8776.

- Kudokienė N. (2005). Mokyklos kaip besimokančios organizacijos vadybos planavimas. *Ekonomika ir vadyba: aktualijos ir perspektyvos: Ernesto Galvanausko tarptautinė mokslinė konferencija*. Nr. 5, p. 184–192. ISSN 1648–9098.

- Kudokienė N., Juodaitytė A. (2005). Mokyklos, kaip besimokančios organizacijos, formavimosi tendencijos. *Jaunųjų mokslininkų darbai = Young researchers' works*. Nr. 1(5), p. 34–42. ISSN 1648–8776.

- Kudokienė N., Juodaitytė A. (2006). Vaikų ir suaugusiųjų mokymosi kultūrų sampratų kontekstualizavimas šiuolaikinėje mokykloje. *Jaunųjų mokslininkų darbai = Journal of Young Scientists*. Nr. 1(8), p. 35–42. ISSN 1648–8776.

- Kudokienė N., Jasnauskaitė R. (2007). Vadovo – lyderio kompetencijų raiška mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje. *Mokslo taikomieji tyrimai Lietuvos kolegijose*. Nr. 4, p. 91–98. ISSN 1822–7244.

# **1. MOKYKLOS KAIP BESIMOKANČIOS ORGANIZACIJOS IR PERSONALO SAVIVALDAUS MOKYMO SI SKLAIDA BESIMOKANČIOS MOKYKLOS BRUOŽŲ RAIŠKOS KONTEKSTE**

## **1.1. Besimokančios organizacijos ir mokyklos kaip besimokančios sampratas kontekstualizuojančios teorinės prielagos**

Besimokančios organizacijos (angl. *learning organization*) tyrimams pastaraisiais dešimtmečiais daug dėmesio skiria įvairių mokslo sričių (vadybos, edukologijos, psichologijos ir kt.) teoretikai ir praktikai, išryškindami skirtingus požiūrius, kontekstus, įvairiai aiškindami besimokančios organizacijos esmę, bruožus. Tai įgalina daugiadiscipliniškai tirti besimokančią organizaciją ir ją suprasti kaip kompleksinį reiškinį. Kita vertus, toks besimokančios organizacijos fenomeno tyrimo krypčių kompleksiskumas apunkina šio reiškinio suvokimą ir atpažinimą.

Įvairūs mokslininkai (Pedler, 1995; Sugarman, 1997; Garavan, 1997; Smith, 2000; Alavi, McCormick, 2004) teigia, kad besimokančios organizacijos idėja atsirado bei pirmiausia buvo pasiūlyta verslo organizacijoms (Garratt, 1987; Senge, 1990; Pedler, Burgoyne, Boydell, 1991b), kur nuolatinis atsinaujinimas ir pokyčiai tapo sąlyga, padedančia išlikti konkurencinėje rinkoje. Vėliau ši idėja buvo perkelta į švietimo ir ugdymo institucijas (O'Neil, 1995; Senge, Cambron-McCabe, Lucas ir kt., 2000; Voulalas, Sharpe, 2005; Austin, Harkins, 2008). Todėl disertaciniame tyrime, siekdami atskleisti mokyklos kaip besimokančios organizacijos esmę, visų pirma nagrinėjame bendrąją besimokančios organizacijos koncepciją.

Besimokančios organizacijos teorinė apibrėžtis apima besimokančios organizacijos sąvoką, koncepciją, bruožus, todėl tikslinga šiuos parametrus išnagrinėti tiek paskirai, tiek ir siejant juos į vieną visumą.

### **1.1.1. Besimokančios organizacijos koncepcijos žinių visuomenės ir socialinių mokslų (vadybos ir edukologijos) raidos teorijų kontekstuose**

Mokslininkai (Schön, 1973; Senge, 1990; Drucker, 1992; Fullan, 1998; Marsick, Bitterman, van der Veen, 2000), tyrinėdami besimokančią organizaciją, akcentuoja jos sąsajas su besimokančia visuomene (angl. *learning society*). Būtent tokios visuomenės kontekste iškilo poreikis kurti kokybiškai naują organizaciją, gebančią reaguoti į pokyčius mokantis, kai kiekvienas besimokantysis prisiima atsakomybę už mokymąsi ir pats pasirenka ką, kur ir kaip mokytis (Raggatt, Edwards, Small, 2000).

Jarvis (1998) besimokančią visuomenę vadina *siekiamybe, idėja*. Augustinaitis (2004) besimokančią visuomenę suvokia kaip vieną iš specifinių žinių visuomenės atmainų, turinčią savo ypatumų ir strateginių pranašumų, kurie pabrėžia vertybinius ir so-

cialinės sanglaudos aspektus, darbinio gyvenimo kokybės didinimą. Jovaiša (2007) ją supranta kaip visuomenę, kuri sudaro mokymuisi būtinas sąlygas ir visiems jos nariams propaguoja mokymosi vertybes. Fullan (1998), apibrėždamas besimokančią visuomenę, akcentuoja mokymosi procesą. Jo nuomone, besimokančiai visuomenei būtina pozityvi nuostata nenustoti mokytis nuolatinių pokyčių aplinkoje. Taigi, moksliniuose tyrimuose egzistuojantys skirtingi besimokančios visuomenės sampratos aiškinimai atskleidžia, kad „besimokančios visuomenės“ koncepcija yra integrali, todėl iki šiol diskutuojama dėl jos esmės (Ranson, 1998).

Jucevičienės (2007) nuomone, galima *sisteminė besimokančios visuomenės samprata*, o vienas iš esminių jos elementų yra besimokanti organizacija, kurios pagrindas – savivaldžiai besimokantys individai, jų grupės, mokymasis visos organizacijos lygmenyje, įgyjant individualias ir organizacines žinias. Taigi, *sisteminio požiūriu, besimokanti organizacija yra besimokančios visuomenės dalis*, todėl besimokančios visuomenės kaita (akcentuojant visuomenės raidos iššūkius ir ją apibūdinančias teorijas), inicijuoja besimokančios organizacijos sąvokos kaitą. Atsižvelgiant į tai, disertaciniame tyrime besimokanti organizacija nagrinėjama skirtingų besimokančios visuomenės raidos teorijų bei jų interpretacijų kontekste.

Jarvis (1998) pateikia tris istoriškai pirmąsias *besimokančios visuomenės teorijas, kurios atitinkamai interpretuoja besimokančios organizacijos esmę*:

1. *Besimokanti visuomenė – futuristinė* (Hutchins, 1968; Husen, 1974; Ranson, 1994). Pirmasis apie besimokančią visuomenę prakalbęs Hutchins (1968) teigė, kad besimokanti visuomenė yra tokia, kurioje užtikrinamos lygios galimybės kiekvienam individui mokytis, vyrauja nuostata, kad mokymasis, saviraiška, žmogiškojo „aš“ tobulėjimas yra tikslas, ir visos institucijos turi šių tikslų siekti. Husen (1974) futuristinę besimokančią visuomenę tapatino su švietimo institucijomis, kuriose integruojamos švietimo veiklos, užtikrinamas mokymasis „visur ir visada“. Tokios besimokančios visuomenės individas suvokiamas kaip savivaldžiai besimokantis, pirmiausia išmokstantis kaip mokytis, o vėliau, sąveikaudamas su aplinka, siekiantis įgyti kitų reikalingų kompetencijų. Viena reikšminių futuristinės besimokančios visuomenės vizijų – daugybės mokyklų, kaip besimokančios visuomenės centrų, steigimas, akcentuojant jų gebėjimą reaguoti į pokyčius (Smith, 2000). Taigi, *futuristiniu požiūriu besimokanti organizacija suvokiama kaip ateities švietimo institucija, kurioje savivaldžiai besimokantys individai padeda pasiekti jai besimokančios organizacijos būvį*. Besimokanti organizacija geba užtikrinti tęstinį švietimo procesą bei sudaryti galimybę visiems bet kurio gyvenimo laikotarpiu įgyti išsilavinimą. Pažymėtina tai, kad toks besimokančios organizacijos suvokimas siejamas su suaugusiųjų švietimu, pabrėžiant lygias mokymosi galimybes, mokymosi visą gyvenimą koncepciją, mokymąsi aiškinant kaip geresnio gyvenimo prielaidą.

2. *Besimokanti visuomenė – reflektuojanti arba rizikos visuomenė* (Schön, 1983; Giddens, 1990; Beck, 1992), kurioje kiekvienam visuomenės individui tenka mokytis iš

naujo. Jei žinios anksčiau buvo suprantamos kaip tikros ir teisingos, tai dabar jos yra kintančios, nebėra patikimos. Būtina semtis naujų žinių, nuolat jas apmąstyti, nes mokymasis ir refleksija tampa gyvenimo būdu (Beck, 1992). Todėl besimokanti visuomenė – ne ateities vizija, o nuolat egzistuojantis šiuolaikinio pasaulio reiškiny, esminė modernizmo savybė (Jarvis, 1998). Akcentuotina tai, kad jei futuristinėje visuomenėje besimokanti organizacija buvo siejama su individų mokymusi bet kuriuo gyvenimo laikotarpiu, tai *reflektuojanti besimokanti organizacija yra orientuojama* į profesinį mokymą, kvalifikacijos tobulinimą. Pastaroji besimokančios organizacijos sąvoka atskleidžia, kad individai ima mokytis reflektuodami savo veiklą, orientuodamiesi į visuomeninius pokyčius, o besimokanti organizacija nuolat apmąsto atliktas veiklas, įvykius ir jų pagrindu planuoja tolimesnius veiksmus.

3. *Besimokanti visuomenė – vartotojiška* (Campbell, 1987; Usher, Edwards, 1994). Šios teorijos šalininkai besimokančią visuomenę aiškino kaip mokymosi rinką, kuri įgalina institucijas suteikti mokymosi sąlygas besimokantiesiems, tuo sustiprinant jų konkurencingumą ekonomikoje (Smith, 2000). Ekonominė prasme pabrėžiama konkurencingos visuomenės raida, nes Usher, Edwards (1994) aiškinimu, vienas iš vartotojiškos besimokančios visuomenės bruožų – išgyvenimas. Galima teigti, kad vartotojiškos besimokančios visuomenės interpretacija apjungia futuristinę ir reflektuojantį požiūrį, kurie išryškėja besimokančios organizacijos aiškinyje. *Besimokanti organizacija vartotojiškos visuomenės kontekste suvokiama* kaip institucija, kuri perkelia suaugusiųjų švietimą iš mokyklinės aplinkos į vartotojų visuomenę, akcentuodama ir mokymąsi visą gyvenimą, ir individams reikalingų darbo kompetencijų įgijimą. Besimokančios organizacijos aplinka sudaro galimybę individams laisvai rinktis mokymosi išteklius, šaltinius, mokymosi programas, skatindama žmonių troškimą mokytis.

Edwards (1997) taip pat išskiria tris besimokančios visuomenės supratimo raidos tendencijas: pirmąją – kaip modernizmo produktą, antrąją – rinkos, trečiąją – postmodernistines orientacijas (Jucevičienė, 2007). Pirmosios dvi (modernizmo produktas ir rinkos) Edwards (1997) išryškintos besimokančios visuomenės supratimo raidos tendencijos, atitinka mokslininko Jarvis (1998) pateiktas futuristinę ir vartotojišką besimokančios visuomenės teorijas. *Postmodernistinė tendencija besimokančią visuomenę* charakterizuoja kaip išsilavinusią ir ekonomiškai konkurencingą, kurioje individai susiformuoja požiūrį į mokymąsi ir gyvenimą (Smith, 2000). Postmodernistinis požiūris tiek conceptualiame, tiek ir praktiniame lygmenyje akcentuoja suaugusiųjų mokymosi praktiką, kuri tampa įvairesnė dėl mokymosi tikslų, procesų, turinio, pripažįstant, kad mokymasis gali vykti ir už švietimo institucijos ribų (Edwards, Usher, 2001). Reiškia, *postmodernistinės besimokančios visuomenės kontekste besimokanti organizacija* suprantama kaip mokymosi parterystėje tinklas, kuriame mokydamiesi visą gyvenimą individai dalyvauja įvairiose mokymosi veiklose, tobulina gyvenimo būdą tiek individualiai, tiek drauge bei siekia asmeninių mokymosi tikslų. Šioje visuomenėje besimokanti organizacija kuria



daug platesnius socialinius, ekonominius, politinius ir kultūrinius santykius tarp individų, jų grupių ne tik organizacijos vidinėje aplinkoje, bet ir sąlytyje su išorine aplinka.

Pastaraisiais dešimtmečiais, informacija ir žinios tampa svarbiausiais naujos globalios visuomenės ištekliais, nes: įtakoja ekonominį ir socialinį vystymąsi (Janiūnaitė, 2009), individo, organizacijos realizavimąsi, konkurencingumą (Herring, 1998). Todėl išryškėja naujos postmodernios visuomenės charakteristikos – *informacinė visuomenė ir žinių visuomenė*. Šios kokybiškai skirtingos visuomenės atspindi skirtingas veiklos sąlygas, tačiau pabrėžia besimokančios organizacijos svarbą (Nonaka, Takeuchi, 1995; Malhotra, 1998; Smith, 2004; Giesecke, McNeil, 2004; Love, Fong, Irani, 2005).

*Informacinė visuomenė* (angl. *information society*) mokslininkų (Toffler, 1980; Masuda, 1980; Белл, 1986) yra siejama su naujų informacinių technologijų plėtra. Teigiama, jog informacinės visuomenės (informatizavimo, kompiuterių, telekomunikacijų naudojimo) idėja – joje įvyks informacinė revoliucija, kuri leis išspręsti ekonomines problemas ir patobulinti socialines sistemas. Galima teigti, kad šis informacinės visuomenės suvokimas susiaurina jos charakteristikas iki informacija ir technologijomis besinaudojančios visuomenės sampratos.

Kiti tyrėjai (Denning, 1998; Jarvis, 1998; Stankevič, Paliulis, 2003) informacinės visuomenės terminą naudoja platesne žinių visuomenės prasme. Jų pateiktos charakteristikos apima technologijų naudojimo, sparčių pokyčių ir žinių kaitos procesus, nes informacinė visuomenė suvokiama kaip visuomenė, kurios produkcija yra informacija, o ištekliai – žmonių žinios. Šaulauskas (2001) pateikia apibendrintą mokslininkų požiūrių į informacinę visuomenę aiškinimą, ją suvokdamas kaip tokią bendrabūvio atmainą, kurią genetiniu, morfologiniu ir funkcinu požiūriu lemia socialinis skaitmeninių technologijų įbūtinimo vyksmas. Taigi, nors ir nesutariama dėl informacinės visuomenės bendros sampratos, visuotinai yra pripažįstama, kad ši visuomenė yra kokybiškai nauja besimokančios visuomenės atmaina, kuri atskleidžia individų intensyvų informacijos kaip nepaprasto resurso naudojimą, apdorojimą bei sklaidą įvairiose (darbinėse, mokymosi) veiklose. Kita vertus, ne mažiau reikšmingas yra informacijos suvokimas, kuris atspindi organizacijos bei jos individų sukauptą informaciją ir priklauso nuo jų turimų žinių, patirties bei įgūdžių (Augustinaitis, 2002). Reiškia, organizacijos negebėtų įvertinti pagrindinių informacijos resursų ir informacinių technologijų svarbos, jei nesuvoktų organizacijos ir pavienių individų mokymosi procesų, kurių metu informacija papildyta naujomis žiniomis, sukuria naują informaciją, keičiamą į žinias ir atitinkamas kompetencijas. Galima teigti, kad informacinės visuomenės santykio su informacija suvokimas iškelia idėjas, jog informacinė visuomenė yra atvira, išsilavinusi ir besimokanti, nes tik besimokanti visuomenė tampa atsvara informacinei (Simonaitienė, 2004).

*Besimokanti organizacija informacinės visuomenės kontekste aiškinama kaip:* nuolat stebinti ir tyrinėjanti išorinę aplinką organizacija, siekianti ne tik prisitaikyti prie išorinės aplinkos pokyčių, bet ir juos valdyti; joje nuolat vyksta mokymosi procesai,

formuojantys požiūrį, kad mokymasis neapsiriboja tik informacijos perdavimu, o yra žinių kūrimo procesas.

Mokslininkas Stehr (1994) šiuolaikinę visuomenę vadina *žinių visuomene* (angl. *knowledge society*). Pagrindinė tokios visuomenės vientisumą sąlygojanti jėga yra žinios, kurios prasiskverbia į visas gyvenimo sferas ir išstumia industrinėje visuomenėje vertybe interpretuotus gamybos veiksmus ir priemones. Toffler (1990), Drucker (1993) abejoja, ar šiuolaikinę visuomenę galima vadinti žinių visuomene. Abejones grindžia teiginiu, kad žinių visuomenės samprata turi apimti ne tik ekonominės vertės kūrimą, bet ir socialinio kapitalo didinimą. Pastarasis požiūris grindžiamas teiginiais: pokyčių aplinkoje žinios sensta labai greitai, itin sutrumpėja mokymosi kreivės laikotarpis, o dinamiškas aplinkos kitimas skatina greitą ne tik informacijos, bet ir žinių kitimą. Anot Jucevičienės (1997), žinių visuomenėje nuolat tobulėjant technologijoms ir mokslui, kinta intelektinis kapitalas, todėl viso to rezultatas – *individų poreikis žinioms taip pat didėja, tampa nuolatiniu*, o mokymasis tampa svarbiu individo veiklos veiksmu ir priemone.

Žinios yra visuomet susijusios su žmonėmis, nes tai yra mokymosi ir įgūdžių visuma (Probst, Raub, Romhardt, 2006). Žinių visuomenės individai įgytas žinias taiko veikloje, tačiau jie veikia ne pavieniui, o organizacijose (Simonaitienė, 2001). Tai išryškina dar vieną svarbų žinių visuomenės aspektą – ne tik individų saviugdą, bet ir organizacijų mokymąsi, nes žinių visuomenėje reikalinga atnaujinti ir kurti žinias, perkelti jas į naują lygį, kuriame vyksta įvairių mokslo ir praktikos sričių žinių integracija.

Drucker (1993) teigia, kad žinių visuomenė – tai žinias kurianti ir eksploatuojanti, besimokančių individų ir organizacijų visuomenė. Reiškia žinių visuomenėje mokosi ne tik individai. Norėdamos išgyventi ir konkuruoti žinių visuomenėje *organizacijos taip pat privalo nuolat mokytis*, t. y. valdyti subjektyvias veiklos dedamasias, kurių pagrindinė yra individualių darbuotojų žinios (Malhotra, 1998). Taip pat būtina valdyti žinių aplinką (Zalieskaitė, Mikalauskienė, 2007), kurti žinias tiek individualiu, tiek organizaciniu lygmeniu (Nonaka, Takeuchi, 1995; Probst, Raub, Romhardt, 2006).

Nuolatinį individų, jų grupių, organizacijos mokymąsi Senge (1990) apibrėžia kaip *besimokančią organizaciją, kuri žinių visuomenės kontekste sudaro sąlygas nuolatiniam žinių atsinaujinimui*. Tai atskleidžia, jog žinių visuomenės ir besimokančios organizacijos tikslai yra itin artimi, nes siekiant tobulinti organizacijas, pasitelkiami informacijos ir žinių kūrimo, jų sklaidos, individų ir organizacijų mokymosi, tobulinimosi procesai (Love, Fong, Irani, 2005). Vadinasi *žinių visuomenės kontekste besimokanti organizacija* yra interpretuojama kaip gebanti nuolat mokytis, rinkti bei panaudoti žinias, jas realizuoti inovatyvių produktų bei paslaugų kūrimo ir suvokiant, pasak Neef (1997), kad „žinių kaip objekto“ (išreikštinės žinios) vadyba yra siejama su informacijos technologijų galimybėmis, o „žinių kaip proceso“ (neišreikštinės žinios) – su žmonėmis.

Taigi, *besimokančios organizacijos konceptas besimokančios visuomenės raidos teorijų kontekste* integruoja įvairius besimokančios visuomenės raidos teorinius interpre-

tacijų požiūrius. Tačiau gilinantis į besimokančios organizacijos suvokimą, tikslinga išvelgti ne tik besimokančios visuomenės raidos, bet ir skirtingų mokslo krypčių sąlygajamus požiūrius. Šiuo atveju, reikšmingiausi tampa vadybos ir edukologijos mokslo požiūriai, nes būtent jie pagrindžia kokybiškai naujos – besimokančios organizacijos virsmą mokslo ir organizacijų valdymo kontekste.

*Vadybinis požiūris į besimokančią organizaciją.* Besimokančios organizacijos tyrėjai (Kerka, 1995; Pedler, 1995; Sugarman, 1997; Smith, 2000; Yeo, 2005) nurodo, kad *pirmasis apie besimokančią organizaciją ir jos idėją teigė mokslininkas Senge (1990), pasiūlęs organizacinio mokymosi principus įdiegti verslo įmonių veikloje.* Senge (1990) besimokančios organizacijos sampratą pagrindė nuostatomis: globalios konkurencijos amžiuje organizacijos sėkmės veiksnys yra gebėjimas nuolat atsinaujinti greičiau nei konkurentai, tačiau šis gebėjimas yra galimas tik per organizacijos individų atsinaujinimą. Sugarman (1997) nuomone, besimokančios organizacijos idėja pakeitė biurokratinę organizacijų valdymo paradigmą, „triumfavusią“ Vakarų civilizacijoje paskutinius 200 metų ir įgavo revoliucinę prasmę tiek mokslo, tiek civilizacijos kontekste.

Šiuolaikinės istorinės mokslo filosofijos mokyklos šalininkas Kuhn (2003), paneigęs mokslo vientisumą, nurodo, kad svarbiausias mokslo pažangos veiksnys yra mokslo revoliucija ar paradigmų kaita. Terminas *paradigma* žymi mokslo veiklos ribas konkrečiu istoriniu laikotarpiu, tam tikros bendruomenės nariams būdingų įsitikinimų, vertybių, metodų visumą bei nurodo konkrečių problemų sprendimus, kurie imami kaip pavyzdžiai, gali pakeisti aiškiai suformuluotas taisykles (Kuhn, 2003). Mokslininko nuomone, laikui bėgant, vieną konceptualią sistemą, vieną pasaulio matymo būdą, visuotinai priimtą vertybinę nuostatą keičia kitas pasaulio matymo būdas, t. y. *vyksta paradigmų kaita, kurią pagal socialinių revoliucijų analogiją Kuhn (2003) vadina mokslo revoliucija.* Bendroji mokslo teorija teigia, jog kiekviena paradigma egzistuoja kol subręsta jos vidiniai prieštaravimai, tada vietoje jos formuojasi nauja paradigma, kuri skatina mokslo pažangą. Globalinė konkurencija verslo pasaulyje iškėlė naujų vadybos modelių poreikį ir naujausias vadybos mokslo tendencijas, kurias realizuoti galėjo *besimokanti organizacija.* Senge (1990) *besimokančios organizacijos idėja paneigė biurokratinis organizacijų valdymo metodus bei įsitikinimus, pabrėždama kelis reikšmingus komponentus* (Wheatley, 1992; Kofman, Senge, 1995):

- organizacija suprantama kaip sistema (biurokratinė paradigma buvo grindžiama redukcionizmu), kurioje tobulinami ne procesai ir struktūra, bet individų žinios ir gebėjimai;

- organizacijos vizija yra geresnės veiklos pagrindas;

- būtini nauji vadybos praktikų ir ekspertų mentaliniai modeliai;

- reikalinga socialinė psichologija, demonstruojanti pagarbą ir dėmesį žmonėms, o ne gamybos veiksniams.

Galima teigti, kad besimokanti organizacija, akcentuojanti organizacijos ir jos narių santykį, nuolatinį atsinaujinimą ir tobulėjimą, kaip atsvarą globalinei konkurencijai, žinių ir intelektualio kapitalo svarbą organizacijų valdymo kontekste, sukėlė mokslo ir organizacijų valdymo revoliuciją bei tapo kokybiškai nauja vadybos paradigma.

*Edukologinis požiūris į besimokančią organizaciją.* Edukologinis požiūris į besimokančią organizaciją yra siejamas su *organizaciniu mokymusi* (angl. *organizational learning*) (Kim, 1993; Pedler, 1995; Garavan, 1997; Smith, 2000; Yeo, 2005). Šio požiūrio pagrindu aiškinama, jog anksčiau nei Senge (1990), apie besimokančias organizacijas teigė Argyris, Schön (1978), besimokančios organizacijos ir organizacinio mokymosi terminus suprasdami kaip sinonimus.

Organizacinio mokymosi idėjos buvo plačiai aptartos Argyris, Schön (1978, 1996), Huber (1991), Ang, Joseph (1996), Malhotra (1996), Wenger (1998) ir kt. tyrėjų darbuose, o esminė *organizacinio mokymosi sąvoka, įdiegtos mokslininkų Argyris, Schön (1978), idėja buvo grindžiama tuo, kad visuomenėje organizacijos yra pagrindiniai „mokymosi centrai“, todėl kasdieninis mokymasis dažniausiai vyksta jose. Antra vertus, organizacijos taip pat mokosi, nes mokymasis skatina žmones išbandyti ugdymąsi, teikiantį naudą ne tik individui, bet ir organizacijai.*

Remiantis Scarborough, Cartier (2000), Harrison (2002), Yeo (2005), Jucevičienės (2009) nuomonėmis, šalia *termino besimokanti organizacija dažnai minimas ir organizacinis mokymasis*. Tačiau moksliniame diskurse vyraujančiose nuostatose dėl šių sampratų naudojimo akcentuojama, jog minėti terminai nėra sinonimai, kadangi:

- *organizacinis mokymasis* yra organizacijos gebėjimas įgyti išvalgą ir supratimą iš patyrimo, eksperimentuojant, stebint ir analizuojant. Organizacinis mokymasis yra procesas, o besimokanti organizacija – struktūra (Ang, Joseph, 1996; Malhotra, 1996);

- *mokymosi organizacijoje* sąvoka naudojama organizacinio aktyvumo apibūdinimui, kuris apima visus organizacijos elementus ir sistemas. Besimokanti organizacija yra aukštesnė mokymosi organizacijoje būseną, kurioje organizacija per raidą ir visų narių įsitraukimą pati įgyja nepertraukiamą gebėjimą keistis (Tsang, 1997);

- besimokanti organizacija yra organizacijos forma, o *organizacinis mokymasis* – veikla ar procesai, todėl besimokančių organizacijų kūrimui reikia pastangų, o organizacinis mokymasis egzistuoja be jų (Örtenblad, 2001);

- *organizacinis mokymasis* orientuojasi į mikrolygį, individų kaitą, o besimokanti organizacija – į individų žinių struktūrų kaitą kaip veiklos funkciją (Jensen, Rasmussen, 2004);

- *organizacijos nesimoko*, mokosi jų individai, kurie veikia taip, kad organizacijoje vyksta mokymosi procesai, o besimokančios organizacijos sukuria tam tinkamas sąlygas (Armstrong, 2005);

- *organizacinis mokymasis* apsiriboja tuo mokymusi, kuris yra svarbus organizacijai, tuo tarpu besimokančioje organizacijoje yra įgalinami nuolat vykstantys mokymosi

procesai individualiame, kolektyviniuose grupių/padalinių ir visos organizacijos lygmenyse, kurie nebūtinai generuoja tik tas žinias, kurios organizacijos *pripažįstamos kaip svarbios* (Jucevičienė, 2009).

*Galima teigti, kad mokymosi organizacijoje ir besimokančios organizacijos sampratų skirtumai* išryškėja analizuojant tokius požiūrius: akademinį ir taikomąjį/praktinį požiūrius (Argyris, Schön, 1996; Tsang, 1997; Örtenblad, 2001); normatyvinį ir gebėjimų požiūrius (DiBella, 1995; Easterby-Smith, Burgoyne, Araujo, 1999); individualaus mokymosi ir mokymosi organizacijoje (Weick, 1991; Armstrong, 2005; Jucevičienė, 2009). Tai atskleidžia, kad įvairūs mokslininkai, aiškindami besimokančios organizacijos ir organizacinio mokymosi sampratą remiasi skirtingomis teorijomis, tačiau pagrindą sudaro konstruktyvus mokymasis. Akcentuotina ir tai, kad besimokančios organizacijos sampratos interpretacijos yra grindžiamos *vadybiniu požiūriu* (organizacija gebanti sukurti organizacinio mokymosi procesus įgalinančią aplinką), o organizacinio mokymosi samprata – *edukologiniu požiūriu* (gilinantis į mokymosi prigimtį, procesus).

Taigi, *organizacinis mokymasis* yra veikla ir procesas, kurio pagalba organizacija gali pasiekti besimokančios organizacijos būvį. Reiškia Argyris, Schön (1978, 1996) *organizacinio mokymosi idėjos* ir atlikti tyrimai galėjo tapti prielaida besimokančios organizacijos idėjos formavimuisi. Visgi, kaip *pirminis besimokančios organizacijos aiškinimą vadybos teorijoje pagrindęs šaltinis – tyrėjų Senge (1990), Senge, Roberts, Ross ir kt. (1994) darbai* – atskleidžia organizacijos kultūros reiškinius, lėmusius besimokančios organizacijos koncepcijos raidą bei padeda geriau suprasti pačios *koncepcijos prigimtį ne tik vadybiniame kontekste, bet ir išryškinant jos metodologinį pagrindą – mokymąsi per veiklą*. Besimokančios organizacijos koncepcija yra suvokiama kaip viena iš naujų strateginio mokymosi kryptių greta kitų teorijų, tokių kaip evoliucijos teorija, ar žinių kūrimo teorija bei padeda suprasti strategiją kaip mokymosi procesą.

Tačiau kyla klausimas: *ar besimokanti organizacija yra suvokiama kaip struktūra, sistema, modelis, savo veiklą grindžianti vadybos, organizacijų vadybos ir kt. principais? Ar besimokanti organizacija yra edukacinis reiškinys, atpažįstantis individų, jų grupių ir visos organizacijos mokymąsi bei įgalinantis organizacijos bendruomenę juose dalyvauti?* Atsakymų į šiuos klausimus paieška, reikalauja išsamesnės besimokančios organizacijos sampratos analizės, remiantis skirtingų mokslininkų besimokančios organizacijos aiškinimais.

*Besimokančios organizacijos samprata*. Besimokančią organizaciją tyrinėjo daug užsienio mokslininkų, kurie pateikė įvairias besimokančios organizacijos apibrėžtis (žr. 1 priedą). Besimokančios organizacijos aiškinimų įvairovė atskleidžia, kad iki šiol nėra bendros tokios organizacijos sampratos (Kerka, 1995; Easterby-Smith, 1997; Probst, Buchel, 1997; Tsang, 1997), kitaip tariant, nėra visuotinai priimtų besimokančios organizacijos apibūdinimo kriterijų.

Mokslininkai (Tsang, 1997; Finger, Brand, 1999; Örtenblad, 2001; Gorelick, 2005) *besimokančių organizaciją vadina idėja, idealu ar siekiamybe*. Besimokanti organizacija yra idėja, kuri įgalina atsirasti naujas formas ir praktiką (Wheatley, 1992). Finger, Brand (1999) ją vadina idealu, kurio link turi vystytis kiekviena organizacija, o pasiekti tą idealą įmanoma tik mokymosi dėka. Burnes, Cooper, West (2003) nuomone, jei besimokanti organizacija yra idėja ar vizija, vadinasi nėra aišku, kas ji yra, pasigendama konkrečių jos veiklos paaiškinimų ir kriterijų.

Kiti tyrėjai (Fiol, Lyles, 1985; Kofman, Senge, 1995; Ang, Joseph, 1996; Malhotra, 1996; Strachan, 1996; Jensen, Rasmussen, 2004) pateikia konkretesnę besimokančios organizacijos sampratą, apibrėždami *ją kaip organizacinę struktūrą, modelį ar formą*. Gupta, Govindarajan (1991) bei Robbins (2000) aiškina, kad *besimokanti organizacija yra organinė struktūra*, kuri panaši į ribų neturinčią organizaciją, nes yra plokščia. Šioje organizacijoje naudojamos skirtingų hierarchijos lygių ir funkcinų padalinių atstovų komandos, mažai formalizavimo, išsamus informacijos tinklas, o organizacijos nariai aktyviai dalyvauja priimant sprendimus. Todėl besimokanti organizacija, gebanti identifikuoti vieną iš mokymosi ir veiklos kontekstų – struktūrą, sumažina skirtumus tarp individų ir didina jų tarpusavio priklausomybę.

Bate (1990) nurodo, kad neįmanoma apibrėžti besimokančios organizacijos sampratos, neišsiaiškinus, ar organizacija veikia kaip atskiras organizmas, ar tai yra organizacijos ir jos narių visuma – sistema. Vyraujantis tyrėjų (Wheatley, 1992; Watkins, Marsick, 1993; Nevis, DiBella, Gould, 1996; Dixon, 1999) požiūris pabrėžia, kad *besimokanti organizacija yra sistema, o jos nariai, Senge (1990) aiškinimu, pasižymi sisteminėmis mąstymu*. Morris (1996) teigia, jog *besimokanti organizacija yra saviorganizuojanti sistema*, gebanti optimaliu būdu keisti ir tobulinti visos sistemos funkcinis ryšius. Viena reikšminių besimokančios organizacijos sistemos posistemų yra *mokymosi sistema*. Mokymosi sistema apima visus besimokančios organizacijos išteklius ir sąveikauja su kitomis jos sistemomis (Tsang, 1997) bei sąlygoja, kad mokymasis yra kartu vykstančio individo, grupės/komandos ir sistemos nuolatinio mokymosi rezultatas (Dixon, 1999). Besimokanti organizacija ypatingą dėmesį skiria *mokymosi sistemai, įvertinama, ar ji atlieka minėtas funkcijas*, ar jų veikimą būtina koreguoti.

Mokslininkai silpniau akcentuoja požiūrį, jog *besimokanti organizacija yra kultūra*, todėl šią organizaciją galima suvokti kaip išraiškingą ir simbolinį reiškinį (Jones, 1994). Tyrėjai (Fiol, Lyles, 1985; Garvin, 1993; Garavan, 1997) teigia, kad besimokanti organizacija išsiskiria iš kitų organizacijų savita kultūra, kuri remia nuolatinį pažinimą. Wiig (1993) nuomone, besimokančios organizacijos kultūra skatina naujoves, Kline, Saunders (1993) – yra orientuota į jos narių poreikių tenkinimą. Blodgood, Salisbury (2001) bei Burgoyne (1995) aiškinimu, besimokančios organizacijos kultūros dalis yra mokymasis, todėl ši organizacija skatina mokymosi kultūrą bei praturtina ne tik individus, bet ir organizaciją.

Dar kiti tyrėjai (Pedler, Burgoyne, Boydell, 1991a, 1991b; Calvert, Mobley, Marshall, 1994; Tjepkema, Wognum, 1996) *besimokančių organizaciją apibūdina kaip atsinaujinimo šaltinį, gebantį efektyviai reaguoti į aplinkos pokyčius ir nuolat adaptuotis*. Kofman, Senge (1995), Strachan (1996), Robbins (2000) aiškinimu, besimokanti organizacija yra sąmoningai kuriamas organizacinis modelis ar tinklas, galintis egzistuoti ir klestėti kaitos bei tarpusavio priklausomybės pasaulyje. Mokslininkai Senge (1990), Garratt (1990), apibūdindami pokyčius, gilinasi į mokymosi motyvacijos problemas ir teigia, kad besimokanti organizacija nuolat plečia individų gebėjimą atsinaujinti ir išlikti, t. y. mokytis. Tai atskleidžia, kaip besimokanti organizacija individų mokymosi dėka pasiekia nepertraukiamą jų gebėjimą keistis, o šie pokyčiai yra mokymosi pasekmė. Finger, Brand (1999) akcentuoja *besimokančios organizacijos gebėjimą ne tik reaguoti į išorinės aplinkos spaudimą, bet ir pozityviai valdyti pokyčius*. Šis gebėjimas neatsiejamas nuo organizacijos žmogiškųjų išteklių gebėjimo keistis, priimti pokyčius kaip natūralų procesą ir mokymosi galimybę. Taigi, individų ir organizacijų atsinaujinimas, adaptacija dinamičiame pasaulyje yra įmanoma tik remiantis besimokančios organizacijos koncepcija (Chapman, 1996), kuri akcentuoja, jog kaita įvyksta tuomet, kai individai ar grupės įsijungia į mokymąsi. To pasekoje įgyjami nuolatinio mokymosi įgūdžiai, kol galiausiai šis reiškinys apima visą organizaciją, kuri tampa besimokančia.

Besimokančios organizacijos gebėjimas nuolat keistis, reaguoti į išorinę aplinką ir valdyti pokyčius, griauna tradicinį organizacijos suvokimą ir atskleidžia dar vieną *besimokančios organizacijos sampratos aspektą – jos atvirumą ir lankstumą*. Watkins, Marsick (1993), Calvert, Mobley, Marshall (1994) teigia, kad besimokanti organizacija yra tokia, kuri nuolat bendrauja su išorine aplinka, ją pažįsta. Robbins (2000) akcentuoja besimokančios organizacijos atvirumą jos vidinėje aplinkoje, kuris reiškiasi individų atvirumu vienas kitam, atvira komunikacija ir dialogu. Galima formuluoti prielaidą, kad pastarąsias individų charakteristikas sąlygoja *besimokančios organizacijos gebėjimas kurti bendrą viziją, į kurios realizavimą įsitraukia visi organizacijos nariai*. Senge (1990) teigia, kad besimokanti organizacija turi bendrą viziją, priimtina žmonėms, todėl jie dirba išvien su organizacija ir siekia ją įgyvendinti. Mintzberg, Ahlstrand, Lampel (1998) nuomone, bendra vizija besimokančioje organizacijoje sutelkia žmones bendram tikslui, kreipia energiją atviram bendravimui ir mokymuisi. Mokymasis drauge įmanomas tik tada, kai žmonės siekia jiems ypač svarbaus tikslo. Bendra vizija besimokančioje organizacijoje didina individų mokymosi motyvaciją, ko pasekoje atsiranda *į tikslų pasiekimą orientuotas mokymasis*. Tuomet žinios kuriamos tikslingai, nes besimokanti organizacija turi aiškų tikslą ir siekia konkrečių rezultatų. Pastarasis mokymosi tipas yra itin svarbus besimokančiai organizacijai, nes būtent individų vidinės paskatos tampa prasmingu išpareigojimu bendriems tikslams.

Besimokančios organizacijos aiškinimas yra neatsiejamas nuo žinių, todėl tyrėjai (Garvin, 1993; Campbell, Cairns, 1994; Miller, Stewart, 1999) *besimokančios organiza-*

*cijos sampratoje akcentuoja žinių įsigijimo ir perdavimo svarbą.* Mintzberg, Ahlstrand, Lampel (1998), Marquardt, Kearsley (1999) teigia, kad besimokanti organizacija nuolat ieško žinių už organizacijos ribų, geba jas rinkti, kaupti ir mobilizuoti. Žinių paieška bei sklaida organizacijoje yra sąmoningai ir tikslingai valdomi procesai. Todėl besimokančios organizacijos nariai turi būti įvaldę atitinkamus įgūdžius, kad galėtų sėkmingai ieškoti, atrinkti ir pasiimti aplinkoje egzistuojančias žinias ar idėjas bei jas paskleisti vidiniais organizacijos kanalais. Kita vertus, organizacijos viduje turi funkcionuoti atitinkama komunikacijos sistema, kuri užtikrintų sklandų žinių perdavimą ir prieinamumą. Naujos žinios įgalina besimokančias organizacijas pertvarkyti įprastą praktiką ir ją apmąstant, keisti organizacijos elgseną. Be to, besimokanti organizacija skatina darbuotojų keitimąsi žiniomis, taip kurdama vis labiau žinančią darbo jėgą. Senge, Roberts, Ross ir kt. (1994) pabrėžia *besimokančios organizacijos gebėjimą kurti naujas žinias*, reikšmingas organizacijos tikslams pasiekti bei prieinamas visiems organizacijos nariams. Reiškia besimokančiai organizacijai būdingi aiškiai apibrėžti jos žinių nustatymo, kūrimo, gavimo, dalijimosi ir žiniomis grindžiamos veiklos procesai.

*Besimokančios organizacijos sampratoje labiausiai pabrėžiama organizacijos ir jos individų veikla – mokymasis.* Senge (1990), Nevis, DiBella, Gould (1996), Marquardt, Kearsley (1999) nuomone, besimokanti organizacija nuolat mokosi, tobulėja, į šį procesą įtraukia visus organizacijos narius ir taip sukuria organizacijos mokymosi kultūrą. Taigi, *mokymasis tampa centrine besimokančios organizacijos kultūros vertybe*, nes tik tokia organizacija pati ieško pokyčių galimybių ir ypač vertina naujas idėjas, mokymąsi suvokia kaip sąmoningą organizacijos politiką.

Kiti mokslininkai (Campbell, Cairns, 1994; Tjepkema, Wognum, 1996; Tsang, 1997) besimokančios organizacijos kontekste *mokymąsi aiškina kaip sąmoningą ir nuolatinę veiklą*, ją išskeldami į sąmoningą, sisteminių, sinerginių lygius. Individai, pasitelkdami saviugdos, savišvietos ir savivaldaus mokymosi būdus, aktyviai dalyvauja įvairiose organizacijos veiklose – sprendžia problemas, priima sprendimus, atlieka skirtingus vaidmenis ir pan. Šios veiklos tampa galimybe ir teise mokytis (Pedler, Burgoyne, Boydell, 1991b), sąlygoja nuolatinį individų mokymąsi (Nevis, DiBella, Gould, 1996), kuris padeda išvelgti ir pasirinkti efektyviausius sprendimus. Tai atskleidžia, kad mokymasis besimokančioje organizacijoje yra tikslinga ir kryptingai organizuota veikla.

Senge, Roberts, Ross ir kt. (1994) besimokančios organizacijos sampratoje nurodo, kad *mokymasis yra organizacijos ir jos atskirų individų patirties refleksija bei tyrimas*. Panašiai besimokančią organizaciją apibūdina Scarborough, Cartier (2000), aiškindami, kad besimokanti organizacija pasižymi nuolatinio turimos patirties apmąstymu ir tyrimu. Tai atskleidžia, jog *besimokančios organizacijos metodologinis pagrindas yra mokymasis per veiklą*, kuriam ši organizacija skiria ypatingą dėmesį kasdieninio individų mokymosi bei verslo procesų kontekste (Garratt, 1990; Burgoyne, 1995). Taigi, be-



simokanti organizacija, išsilaisvinusi iš savo patirties „rėmo“ bei ją reflektuodama, geba atrasti naujas patirties įgijimo ir mokymosi galimybes.

Watkins, Marsick (1993), Morris (1996), Dixon (1999) *besimokančios organizacijos apibrėžime išskiria trijų tarpusavyje persidengiančių veiklos sferų – individo, grupės/komandos ir organizacijos – mokymąsi*. Argyris, Schön (1978) teigia, kad mokymasis besimokančioje organizacijoje vyksta per individų mokymąsi. Mintzberg, Ahlstrand, Lampel (1998) aiškina, kad besimokanti organizacija remia darbą ir mokymąsi komandose, kuriose organizacijos nariai gali keistis ir suvienyti žinias. Tai atskleidžia, kad mokymasis organizacijoje vyksta etapiškai, tačiau vyraujantis požiūris į skirtingus mokymosi lygius pabrėžia, kad besimokanti organizacija skatina dialogu besiremiantį komandinį darbą ir mokymąsi, kurio metu individai tyrinėja sudėtingas problemas ir laisvai pateikia savo interpretacijas.

Armstrong, Foley (2003) teigia, kad mokymasis besimokančioje organizacijoje atitinka „kultūrinį“ aspektą (viziją, vertybes) ir sukuria mokymosi aplinką. Panašią nuomonę išreiškia Tjepkema, Wognum (1996), Marquardt, Kearsley (1999), Yeo (2005), *besimokančią organizaciją aiškindami kaip gebančią sukurti mokymosi aplinką, kuri skatina mokymąsi ir plečia individų gebėjimus*. Pasak Campbell, Cairns (1994), tokios organizacijos mokymosi aplinka ne tik skatina individus mokytis, bet ir palengvina jų mokymąsi. Taigi, besimokanti organizacija sukuria teigiamą mokymosi klimata, taip vystydama savo tobulėjimo procesus.

Lietuvoje taip pat tyrinėjamas šių dienų fenomenas – besimokanti organizacija. Besimokanti organizacija teoretikų (Pundzienė, 2002; Garalis, 2003; Simonaitienė, Leonavičienė, Žvidrauskas, 2004) *suvokiama labiau kaip siekiamybė nei egzistuojantis reiškinys*, todėl tyrimai ir kaupiami duomenys apie įvairių tipų organizacijas kaip besimokančias, yra reikšmingi ne tik praktinei šio tyrimo objekto pozicijai, bet ir teoriniam besimokančios organizacijos reiškinio pagrindimui Lietuvos kontekste.

Lietuvos tyrėjai besimokančią organizaciją apibūdina gan įvairiai: kaip modernią, žinių ar intelektualią organizaciją (Jucevičius, 1998), kaip antreprenerišką (Sakalas, Venskų, 2007), nuolat besivystančią (Zakarevičius, 2003). Seilius (1998) besimokančios organizacijos apibūdinimą taiko verslioms organizacijoms. Vasiliauskas (2006) besimokančios organizacijos koncepciją pateikia kaip požiūrį, sprendžiant personalo išpaigojimo organizacijos strategijai problemą.

Zakarevičius (2003), Adamonienė, Šilingienė (2007), Jucevičienė (2007) *besimokančios organizacijos sampratoje akcentuoja jos gebėjimą keistis ir didinti veiklos galimybes*, nuo kurių priklauso jos konkurencingumas bei produktų ar atliekamų paslaugų kokybė. Bukantaitė (2005) teigia, kad besimokanti organizacija geba ne tik keistis, bet ir greitai reaguoti į aplinkos pokyčius bei įtakoti išorinę aplinką.

Mokslininkai (Targamadžė, 1998; Zakarevičius, 2003; Sakalas, Venskų, 2007) aiškina, kad esminė *besimokančios organizacijos kaitos prielaida yra nuolatinis moky-*

*masis individualiame, kolektyviniame ir organizaciniame lygyje.* Anot Jucevičienės (2009), minėtuose lygmenyse mokymosi procesai yra susipynę ir sudaro holistinę visumą. Nuolatinis mokymasis palaipsniui keičia kontrolės funkcijas, kaip atsakomybės dominantės valdyme, reikšmę, įmonę ir personalą (Jucevičius, 1998).

Vyrauja požiūris, kad organizacinio ir nuolatinio mokymosi filosofija yra neatsiejama nuo stipraus akcento į *besimokančios organizacijos personalo ugdymą* (Seilius, 1998; Targamadzė, 1998; Bukantaitė, 2005; Adamonienė, Šilingienė, 2007). Besimokanti organizacija greitai sugeba išmokyti savo darbuotojus, panaudoti jų aktyvumą, nuo kurio priklauso jos konkurencingumas ir tobulėjimas. Seilius (1998) teigia, kad tokia organizacija palaiko savo žmones bei jų laimėjimus pagrįstos rizikos ir nesėkmės atveju, nuolat ugdo jų gebėjimą mokytis. Garalis (2003) aiškina, kad besimokanti organizacija motyvuoja darbuotojus nepertraukiamam profesiniam mokymuisi ir asmenybės saviugdai. Tai atskleidžia, kad *šioje organizacijoje kinta mokymosi akcentai, pagrindinį dėmesį skiriant personalo mokymosi gebėjimams bei metodams.*

Jucevičius (1998) aiškina, kad *besimokančiai organizacijai būtina adekvati organizacijos kultūra*, kuri yra orientuota į nuolatinę raidą, keitimąsi, atsisakant tradicinių veiklos būdų, mąstymo stereotipų. Ši kultūra yra korporacinė, nes įgalina diegti komandinį darbą, bendradarbiavimą ir mokymąsi. Sakalas, Venskus (2007) *besimokančios organizacijos sampratą sieja su organizacijos struktūros kaita.* Mokslininkai teigia, kad didindama savo galimybes reaguoti į pokyčius ir mokytis, besimokanti organizacija keičia organizacinę elgseną ir tradicines valdymo struktūras į lankstesnes formas – laisvai valdomas, integruotas organizacijas. Hierarchinę struktūrą, prieštaraujančią besimokančios organizacijos koncepcijai, keičia horizontalioji, tinklinė ar virtualioji struktūros, kurios palaiko savivaldos principais veikiančius individus ar komandas.

Apibendrinant besimokančios organizacijos sampratų įvairovę galima teigti, jog besimokanti organizacija yra suvokiama: *kaip idealas; struktūra ar modelis; sistema; atsinaujinimo šaltinis, gebantis reaguoti į pokyčius ir juos valdyti; atvira ir lanksti organizacija; turinti viziją, bendrą visiems jos nariams; gebanti įsigyti, mobilizuoti ir kurti žinias; nuolat mokytis.* Tik paskiri mokslininkai akcentuoja, kad *besimokanti organizacija yra kultūra*, kurios sudėtinė dalis yra mokymasis. Besimokančios organizacijos apibrėžimuose aptinkamos tokios formuluotės, kaip „organizacija mokosi ir skatina mokytis savo žmones“, „sukuria mokymuisi palankią aplinką“, „mokymasis vyksta trijuose lygmenyse“ ir pan., atskleidžia, kad *vadybiniu požiūriu* mokymasis tokioje organizacijoje yra suvokiamas kaip struktūrinis, kryptingas, etapinis ir tikslingas procesas. Tačiau tyrėjai, taip ir nepaaiškina, kaip jie supranta mokymąsi. *Edukologinis požiūris* mokymąsi besimokančioje organizacijoje sieja su individu, jo patirtiniu mokymusi, refleksija ir pan. Visgi *vyraujantis požiūris į besimokančią organizaciją atskleidžia, kad ji yra aiškina kaip tam tikra forma, sistema, atvira ir lanksti struktūra, kurioje prasminės veiklos yra bendra vizija, pokyčių valdymas bei žinių mobilizavimas.*

### 1.1.2. Mokyklos kaip besimokančios organizacijos teorinė apibrėžtis

Somerville, McConnell-Imbriotis (2004), Voulalas, Sharpe (2005) teigia, kad moksliniame kontekste pastebima tendencija visas organizacijas, nepriklausomai nuo to, kokios jos yra – verslo, švietimo, nevyriausybinės, viešojo ar privataus sektoriaus, *aiškinti vienodai ir visoms taikyti tą pačią vadybinę besimokančios organizacijos sampratą*. Apibrėždami mokyklą kaip besimokančią organizaciją mokslininkai (Kerka, 1995; Clark, 1996; Everard, Morris, 1997; Hung, 2007) naudoja bendrą besimokančios organizacijos sąvoką, pagrįsdami tuo, kad besimokanti organizacija gali būti verslo įmonė, švietimo įstaiga, bendruomenė ar net grupė.

Kiti tyrėjai (Arends, 1998; Fullan, 1998; Senge, Cambron-McCabe, Lucas ir kt., 2000; Želvys, 2003; Jucevičienė, 2007) teigia, jog šis požiūris nėra teisingas, nes *mokykla yra savita ir specifiška organizacija dėl vykdomų edukacinių funkcijų*. Jų nuomone, mokyklos kai kuriais atžvilgiais yra panašios į kitas organizacijas, tačiau pasižymi keletu ypatingų bruožų:

- mokykla yra ne pelno siekianti organizacija, kurios veikla yra orientuota į ugdymo tikslą: ugdyti piliečius, gebančius darniai gyventi ir dirbti besimokančioje visuomenėje (Fullan, 1998);

- mokykloms būdingi neaiškūs ir prieštaringi tikslai, privalomas lankymas, politiškas bei riboti ištekliai (Arends, 1998);

- mokykla yra pagrindinė švietimo sistemos ir visuomenės pokyčių ašis (Senge, Cambron-McCabe, Lucas ir kt., 2000);

- mokyklos veikla yra švietimas, o produktai – įgytos žinios, gebėjimai, kvalifikacija, susiformavę požiūriai, vertybės, išvystyta kompetencija (Jucevičienė, 2007).

Pritariant pastarajam požiūriui, galima teigti, kad švietimo organizacija yra specifinė. Viena vertus, mokyklai yra lengviau tapti besimokančia organizacija, nes mokymasis yra jos veiklos pagrindas. Kita vertus, mokykla skiriasi nuo verslo organizacijų, kuriose mokymasis yra atsinaujinimo ir konkurencingumo sąlyga. Todėl *siekiant atskleisti mokyklos kaip besimokančios organizacijos sampratą, gilinamasi į švietimo vadybos ir mokyklos tobulinimo koncepcijas*.

Mokslininkai (Jucevičienė, 1997; Fullan, 1998; Dalin, Rolff, Kleekamp, 1999; Hargreaves, 1999; Želvys, 2003; Simonaitienė, 2004) pabrėžia, kad nuolatinių pokyčių aplinkoje, tradiciškai valdyti švietimo organizacijų neįmanoma, todėl pastaruoju metu ypač *akcentuojama besimokančios mokyklos idėja*. Reiškia, švietimo institucijoms reikia keistis, tapti organizacijomis, kurios įgalintų žmones nuolatiniam, patirtiniam mokymuisi bei įtrauktų į šią veiklą visus mokyklos narius (Jarvis, 2001). Senge, Cambron-McCabe, Lucas ir kt. (2000) teigia, kad mokyklos gali tapti gyvybingomis ir nuolat atsinaujinančiomis, tačiau tam reikalingi ne įsakymai, o *orientacija į kokybišką mokymąsi*. Kitokį požiūrį išreiškia Garratt (1987) aiškindamas, jog tik tuomet kai žinios ir moky-

masis dera su mokyklos vizijos kūrimu, strategijos formavimu, vadyba kaip visuminiu procesu bei mokyklos personalo kompetencijos tobulinimu, peržengiant nusistovėjusias tradicijas, galimas besimokančios mokyklos atsiradimas. Vadinasi, *besimokančios mokyklos koncepcija yra orientuota į edukacinę praktiką, kuri glaudžiai siejasi su kokybišku visų narių mokymusi, mokyklos vizija bei įvairiomis vadybinėmis veiklomis.*

Mokyklą kaip besimokančią organizaciją tyrinėję užsienio ir šalies mokslininkai apibrėžia įvairiai (žr. 2 priedą). Voulalas, Sharpe (2005) tokią terminų įvairovę aiškina tuo, kad švietimo institucijų kontekste, besimokančios organizacijos apibrėžtys nėra pakankamai orientuotos į *besimokančios mokyklos unikalumo išryškinimą*, todėl tyrėjai, apibūdindami besimokančią mokyklą naudoja „novatoriškos“, „efektyvios“, „atviros“ ar net „puikios mokyklos“ sąvokas.

Tyrėjai (O'Neil, 1995; Stoll, Fink, 1998; Pundzienė, 2002; Alavi, McCormic, 2004) *mokyklos kaip besimokančios organizacijos sampratoje akcentuoja vieną iš svarbiausių aspektų – reakciją į aplinką.* Abbott (1991) projekto „Švietimas 2000-aisiais“ tyrimai rodo, kad iki 80-90 proc. mokymosi rezultatų yra susiję su išorine mokyklos aplinka (namais, vietos aplinka). Clark (1996) aiškinimu, be glaudaus šių aplinkų bendradarbiavimo, mokyklos nepajėgios sudaryti tinkamų mokymosi sąlygų. Reiškia, nūdienos mokykla turi „atsiverti“, „adaptuotis ir ugdytis“ drauge su išorine aplinka.

Reaguodama į XXI a. keliamą iššūkį – tapti pokyčių lydere, kuriai būdinga ieškoti permainų, jas suprantant kaip galimybes, *mokykla tampa besimokančia organizacija, dinamiška ugdymo(si) laboratorija bei mokymosi centru.* Dalin, Rolff, Kleekamp (1999) teigia, kad mokyklose dabar vyksta tai, kas daugelyje verslo organizacijų jau įvykę – vadybos ir edukacinės paradigmu kaita, kurios įsitvirtina mokykloms reaguojant į pokyčių aplinką. Mokyklos, kaip ir kitos besimokančios organizacijos atsiliepia į išorės ir vidaus paskatas keistis, kurias visuomenėje sukūrė politiniai, ekonominiai, socialiniai ir kultūriniai veiksniai, naujos politinės pažiūros bei administracinės priemonės (Hallinger, 1998). Mokyklų struktūra ir sprendimų priėmimo procesai tampa lankstesni, o individai mokyklose ima ieškoti prasmingesnės veiklos, naudingesnių vaidmenų, didesnės dermės bei jungties tarp mokyklos ir gyvenimo (Voulalas, Sharpe, 2005). *Besimokanti mokykla yra suvokiama kaip pajėgi reaguoti į aplinkos pokyčius, gebanti keistis taip, kaip keičiasi jos aplinka ir atsinaujinti vykstant kūrybingam ugdomajam procesui.*

Kiti tyrėjai (Hallinger, 1998; Targamadžė, 1998; Dalin, Rolff, Kleekamp, 1999; Alavi, McCormic, 2004) *besimokančią mokyklą aiškina kaip kaitos vienetą*, nes būtent ji yra ta erdvė, kurioje susikerta šiuolaikinės visuomenės reikalavimai, besimokančiųjų lūkesčiai ir poreikiai. Pokyčiai švietime neišvengiami (Želvy, 2003). Prasmingas tampa aktyvus kaitos proceso veikimas, gebėjimas nuspėti švietimo įvykius bei perspektyvas, politiką. Mokyklos yra kaitos priešakyje, todėl taisomųjų pokyčių jose nepakanka – švietimo kaitai reikia naujų perspektyvų ir sisteminių mokyklos kultūros pokyčių (Dalin, 1978). Tik savąją kultūrą puoselėjančios mokyklos gali sėkmingai įveikti pokyčius. Ful-

lan (1998) nuomone, *besimokančios mokyklos kaitos procesuose itin svarbų vaidmenį įgauna mokymasis*, nes keisti mokyklas – reiškia mokytis. Besimokančioje mokykloje efektyvus pokyčių valdymas siejasi su institucijos narių tobulinimusi (Hopkins, Ainscow, West, 1998). Reiškia *mokyklos kaip besimokančios organizacijos vyraujanti vertybė yra kaita, kuri vyksta naujų žinių, požiūrių poveikyje*.

Mokyklos kaip besimokančios organizacijos egzistavimo pagrindas yra mokymasis, todėl mokslininkai (Hoyle, 1995; Hallinger, 1998; Pundzienė, 2002; Hung, 2007) *besimokančios mokyklos sampratoje pabrėžia jos gebėjimą mokytis*. Senge, Cambron-McCabe, Lucas ir kt. (2000) aiškinimu, *mokyklos gebėjimas mokytis reiškia gebėjimą atrasti ir ištirti žodžiais neišreikštas tiesas, siekius ir lūkesčius, naujas idėjas ir mąstymo bei bendradarbiavimo būdus, įsijungti į sudėtingus mokymosi procesus ir santykius, išsiaiškinti bendrą mokyklos ir jos bendruomenės viziją*.

Vyrauja požiūris, kad mokymasis nebėra siejamas tik su keliomis švietimo institucijomis ar paskiru žmogaus gyvenimo periodu, jis tampa nuolatine kiekvieno individo ir organizacijos veikla. *Mokykla kaip besimokanti organizacija savo veiklą grindžia prielaida, jog mokymasis yra vertingas ir nuolatinis*. Šį požiūrį besimokančios mokyklos sampratoje akcentuoja Kerka (1995), Fullan (1998), Senge, Cambron-McCabe, Lucas ir kt. (2000), Voulalas, Sharpe (2005), Hung (2007). Jie teigia, kad mokyklos personalo sėkmės garantas yra vertingas ir nuolatinis mokymasis, nes šios veiklos įgalina didinti asmeninę meistriskumo patirtį ir išreikšti nuolat besimokančiųjų, bendradarbiaujančių, dalyvaujančių mokyklos vadybiniuose procesuose vaidmenis. *Vertingas ir nuolatinis mokymasis besimokančioje mokykloje pabrėžia dvi dedamąsias*: šiuolaikinė mokykla turi išmokti keistis per nuolatinį ir vertingą mokymąsi, o jos personalo vaidmenys turi būti apibrėžti iš naujo. Be to, Senge, Cambron-McCabe, Lucas ir kt. (2000), Alavi, McCormic (2004) nuomone, *mokykla kaip besimokanti skiria pakankamai dėmesio kokybiškam tiek besimokančiųjų, tiek mokytojų mokymuisi*. Besimokančios mokyklos misija yra užtikrinti kokybišką mokymąsi, prieinamą visiems besimokantiems, o besimokančios mokyklos modelis yra prielaida pagerinti mokymosi kokybę.

Mokslininkai Senge, Cambron-McCabe, Lucas ir kt. (2000) teigia, jog *besimokančioje mokykloje prasmingas tampa mokymasis reflektuojant savo patyrimą, jį apmąstant ir keičiant*, kuris suteikia naujas išvalgas, tarnaujančias praktikos keitimuisi. Todėl sunku atskirti, kur baigiasi mokymasis ir prasideda praktinė veikla, ir kur baigiasi praktinė veikla ir prasideda mokymasis. Reiškia mokymasis iš patirties ir praktinė veikla yra glaudžiai tarpusavyje susiję reiškiniai. Panašią nuomonę pateikia ir kiti tyrėjai (Simonaitienė, Targamadžė, 2002; Voulalas, Sharpe, 2005), besimokančios mokyklos sampratoje akcentuodami nuolatinį patirties testavimą, tyrimą ar apmąstymą (refleksiją). Pasak Voulalas, Sharpe (2005), tokioje mokykloje personalas mokosi iš savo praeities, dabarties, ateities bei sąmoningai naudoja šią patirtį mokymosi rezultatų gerinimui. *Refleksija tampa svarbia pedagogo veiklos tobulinimo galimybe*. Arends (1998) nuomone, moky-

tojai dirbdami klasėse susiduria su realiomis problemomis, kurios yra nepakartojamos. Paskatinti refleksijos mokytojai, pradeda formuluoti savo principus ir taisykles, ko pasekoje kuriamos savos teorijos, kuriomis vadovaujamos mokant (Simonaitienė, 2004). Mokyklos kaip besimokančios organizacijos veikloje yra reikšmingas mokymasis reflektuojant savo patyrimą, todėl personalas mokymosi veiklose naudoja refleksiją, tampa nuolat savo veiklą apmaštančiais praktikais, kurie kuria su mokymu(si) susijusias žinias (Fullan, Hargreaves, 1991).

Voulalas, Sharpe (2005) mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje išvelgia poslinkį nuo besimokančiojo, jų grupės mokymosi, link kolektyvinio mokymosi. Mokslininkai aiškina, kad kartu mokydamiesi individai iš naujo suvokia pasaulį ir savo santykį su juo, o mokykla, kuri įgalina visus narius mokytis, tolydžio labiau geba kurti savąją ateitį. Šiam požiūriui pritaria ir kiti besimokančios mokyklos tyrėjai (O'Neil, 1995; Hoyle, 1995; Dalin, Rolff, Kleekamp, 1999). Jie teigia, kad *mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje mokosi ne tik moksleiviai, tačiau geba mokytis visi organizacijos nariai*. Ši bendra veikla įgalina juos tapti vis labiau žinančiais ir atvirais būsimoms mokymosi galimybėms. Fullan (1998) nuomone, visų mokyklos narių mokymasis kartu iškelia naujus poreikius, atskleidžia žinių ir įgūdžių spragas.

Edmonds (1982), remdamasis veiksmingų mokyklų empiriniais tyrimais teigia, jog *besimokanti mokykla turi išskirtinę, į mokymąsi orientuotą atmosferą ar klimatą*, kur mokymasis yra pripažįstamas ir valdomas. Kiti besimokančios mokyklos tyrėjai (Hoyle, 1995; Hallinger, 1998; Fullan, 1998; Johnston, Caldwell, 2001) akcentuoja mokymosi santykius organizacijos viduje ir išorėje, lyderius, kurie skatina individus mokytis, integruotą profesinį vystymąsi, mokymuisi skirtą susitikimų erdvę ir pan. Austin, Harkins (2008) nuomone, į mokymąsi orientuotas mokyklos klimatas yra psichologiškai reikšmingas visiems organizacijos nariams, nes įgalina didinti personalo darbo bei gyvenimo kokybę ir turi tiesioginę sąsają tarp vadovavimo elgsenos ir organizacinio efektyvumo. Mokslininkai Alavi, McCormic (2004) suponuoja, kad besimokančioje mokykloje kuriant į mokymąsi orientuotą klimatą, nuolat didėja personalo asmeninė meistrškumo patirtis, kolektyvinis mąstymas ir veiksmai, metodiškas situacijų tyrimas.

Tyrėjai (Everard, Morris, 1997; Targamadžė, 1998; Senge, Cambron-McCabe, Lucas ir kt., 2000) aiškina, jog *besimokančioje mokykloje individų bei grupių gebėjimą mokytis veikia žinios*. Simonaitienės (2004) nuomone, šiuolaikinei mokyklai nebepakanka vadovautis vien direktyvomis, tenka iš aplinkos atsirinkti veiklos tobulinimui reikalingas žinias, jas kūrybiškai panaudoti projektuojant bei modeliuojant šią veiklą. Todėl besimokančios mokyklos, kaip ir verslo įmonės, generuoja per savo veiklą išreikštines ir neišreikštines žinias, naudojamas mokymosi kokybės gerinimui. Be to, mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje individai skatinami nuolat mokytis kartu, įgyti naujų žinių ir plėsti esamas žinias bei gebėjimus, nes žinios ir mokymasis yra žinių kūrimo pro-

cesai (Fullan, 1998). *Besimokančios mokyklos individai geba įgyti, perduoti ir kurti žinias*, kurios suteikia kompetencijų, pasitikėjimo savimi, didina poreikį tobulėti.

Mokyklos kaip besimokančios organizacijos tyrėjai (Clark, 1996; Everard, Morris, 1997; Johnston, Caldwell, 2001) pabrėžia *personalo gebėjimus ir kompetencijas kaip prielaidą mokyklai tapti besimokančia*. Simonaitienė (2004) teigia, kad kompetentingas, nuolat besimokantis, reiklus sau personalas – tai skiriamasis mokyklos kaip besimokančios organizacijos aspektas. Fullan (1998) akcentuoja mokytojams būtinus kaitos valdymo (arba tarpininkavimo pokyčiams) gebėjimus, Dalin, Rolff, Kleekamp (1999) – vadybinius bei organizacinius, Hallinger (1998) – lyderiavimo gebėjimus. Kiti mokslininkai (Kerka, 1995; Dalin, Rolff, Kleekamp, 1999) besimokančios mokyklos mokytojus suvokia kaip profesionalus. Stoll, Fink (1998), Voulalas, Sharpe (2005), Giles, Hargreaves (2006) nuomone, besimokančios mokyklos ugdymo(si) kokybė tiesiogiai priklauso nuo vadovavimo kokybės, vadovo kompetencijos – intelektualinių ir pragmatinių administravimo mokėjimų ir įgūdžių. Besimokančios mokyklos personalo ir vadovų kompetencijos plačiau aptariamoms 1.2. poskyryje.

Mokslininkų Kerka (1995), Fullan (1998), Giles, Hargreaves (2006) besimokanti mokykla yra suvokiama kaip *gebanti kurti bendrą viziją bei parengti jos realizavimo strategiją*. Tačiau remiantis Senge, Cambron-McCabe, Lucas ir kt. (2000), į pastaruosius procesus turi įsitraukti visi mokyklos nariai, nes šiai kolektyvinei disciplinai svarbiausia bendras tikslas. Tai reiškia, kad visi turi dalyvauti mokyklos valdyme: sprendimų priėmimo procesuose, vertinant organizacijos pranašumus bei trūkumus ir kt. Austin, Harkins (2008) pabrėžia, kad besimokanti mokykla drąsina ir skatina personalą, moksleivius bei jų tėvus dalyvauti šiuose procesuose ir prisidėti prie mokyklos efektyvumo didinimo, pirmiausia keisdama tai, kas priklauso nuo jos (sudarant galimybę tobulinti kvalifikaciją, diegti naujoves, viešai sprendžiant nesutarimus). Bendrai kuriama ir realizuojama mokyklos vizija yra būdas padidinti kolektyvinius veiksmus bei sutelkti organizacijos narius bendram tikslui ir veiklai (O'Neil, 1995).

Stoll, Fink (1998), Janiūnaitė (2004), Austin, Markins (2008) nurodo, kad mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje, vienas svarbesnių veiksnių, skatinančių pedagogus kartu ir kokybiškai dirbti, yra *geri, šilti, kolegiški ir partneriški žmogiškieji santykiai*, pabrėžiantys organizacijos narystės pojūtį, tikslingą jausmų priėmimą, visų teisę daryti įtaką mokykloje vykstantiems procesams. O'Neil (1995), Senge, Cambron-McCabe, Lucas ir kt. (2000) nuomone, besimokanti mokykla yra ta, kurios viena iš vertybių yra geri mokyklos tarybos narių, administracijos ir mokyklos personalo santykiai, atviras bendravimas, išreiškiant įvairias idėjas, mintis. Simonaitienės (2001) nuomone, besimokančiai mokyklai svarbu palaikyti partnerystės santykius ne tik organizacijos viduje, bet ir išorėje. Nacionalinė valdžia turi tapti partneriu, nes mokykla – nacionalinis kūrinys, o jai reikalingos centrinės valdžios paskatos. Daugelis ateities problemų yra visuotinės, jas įveikti bus įmanoma tik tuomet, jei mokykla ir centrinė valdžia glaudžiai

bendradarbiaus (Dalin, Rolff, Kleekamp, 1999). Tėvai besimokančioje mokykloje taip pat vaidina didelį vaidmenį, tampa mokymo(si) partneriais (Kerka, 1995; Voulalas, Sharpe, 2005). Kita vertus, moksleiviai taip pat yra suvokiami kaip partneriai, kurie įsitraukia į dialogą svarstant mokymosi tobulinimo problemas, klasės rezultatų gerinimo galimybes ir pan. Taigi, mokyklai kaip besimokančiai organizacijai yra reikšmingi santykiai, kurie skatina atvirumą ir tarpusavio priklausomybę, gebėjimą aktyviai bendradarbiauti, vengti tariamos partnerystės ir produktyviai dirbti su kitais pedagogais, tėvais, verslo ir visuomenės tarnybomis.

Apibendrinant besimokančios mokyklos sampratą galima teigti, jog ji yra apibrėžiama kaip: *gebanti reaguoti į aplinką, keistis ir mokytis; kaitos vienetą; įgalinanti vertinę, nuolatinę ir kokybišką mokymąsi; gebanti mokytis reflektuojant savo patyrimą, jį apmąstant ir keičiant; turinti į mokymąsi orientuotą klimata; gebanti įgyti, perduoti ir kurti žinias; ugdyti personalo gebėjimus ir kompetencijas; palaikyti gerus, šiltus, kolegiskus ir partnerystės santykius*. Išryškintos sampratos interpretacijos akcentuoja mokymosi reiškinius ir atskleidžia, kad mokymosi tikslingumas tokioje organizacijoje yra kitoks nei besimokančiose verslo organizacijose, nes vyksta įvairesniuose kontekstuose, pabrėžia mokymosi ryšius. Besimokanti mokykla yra aiškinama ne kaip *organizacinė forma, o reiškinys, nuolatinis kaitos, raidos ar tobulinimosi procesas*. Be to, besimokančioje mokykloje yra itin vertinamas individo gebėjimas nuolat mokytis, mokantis tyrinėti ir reflektuoti savo patirtį, generuoti naujas žinias ir jas taikyti mokymosi procesuose.

### **1.1.3. Mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožų koncepcijos**

Besimokančios organizacijos tyrėjai (Marsick, Watkins, 1990; Garvin, 1993; Hitt, 1996; Smith, Tossey, 1999) teigia, jog dėl besimokančios organizacijos fenomeno tyrimo krypčių ir požiūrių įvairovės daugialypumo yra sudėtinga diagnozuoti besimokančią organizaciją, pateikti jos apibrėžimą bei identifikuoti esminius bruožus. Skirtingos besimokančios organizacijos interpretacijos yra sąlygojamos ne tik įvairių mokslo krypčių, bet ir kultūrų. Be to, besimokančios organizacijos vertinimą apsunkina visuomenės brandos gyventi ir dirbti nuolatinio mokymosi kultūroje – besimokančioje visuomenėje ir besimokančioje organizacijoje – lygis. Pundzienės (2002) nuomone, esminis skirtumas tarp šių probleminių sričių yra tas, kad pirmojoje atsispindi teorinis besimokančios organizacijos fenomeno neskaidrumas, o antroje – atotrūkis tarp teorijos ir praktikos. Reiškia besimokanti organizacija yra sudėtingai apibrėžiamas, išmatuojamas fenomenas.

Vadybos mokslo teoretikai (Senge, 1990; Pedler, Burgoyne, Boydell, 1991a, 1991b; Burns, 1995; Hale, 1996), atstovaudami *struktūralistinį požiūrį, siūlo besimokančios organizacijos identifikavimui naudoti indikatorius ar kriterijus*, kuriuos suvokia kaip besimokančios organizacijos bruožus. Smith, Tossey (1999) išreiškia kitokią nuomonę – besimokanti organizacija yra nepamatuojamas reiškinys, nes mokymosi negali-



ma suvokti. Mokymąsi įmanoma atskirti nuo kitų žmogaus veiklų, bet tam tikra prasme jis nėra pastebimas, todėl iškyla *fenomenologinio požiūrio poreikis, kuris įgalina besimokančią organizaciją tyrinėti kaip reiškinį*. Visgi, stokojant pagrįstų besimokančios organizacijos identifikavimo modelių ar diagnostikų, daugelis tyrėjų išryškina besimokančios organizacijos bruožus, kurie atspindi tokios organizacijos veiklas.

Besimokančios organizacijos tyrėjai (Senge, 1990; Pedler, Burgoyne, Boydell, 1991a, 1991b; Burns, 1995; Morgan, 1998; Clarke, 2001; Burnes, 2003) išryškina besimokančios organizacijos bruožus. Edukacinius tyrimuose minėtų mokslininkų išskirtus besimokančios organizacijos bruožus Adleson (1994), Whittaker (1995), Leithwood, Tomlinson, Genge (1996), Stoll, Fink (1998), Simonaitienė (2001) papildė kitais, *švietimo institucijai kaip besimokančiai organizacijai būdingais bruožais, kurie atsispindi tam tikrose besimokančios mokyklos veiklose*. Mokslininkai teigia, jog *mokyklai kaip besimokančiai organizacijai yra būdingi besimokančios organizacijos bruožai, tačiau jie yra specifiniai, atitinkantys mokyklos kaip švietimo institucijos veiklos pobūdį, nes mokykla yra kitokia nei verslo organizacijos* (žr. 27 psl.).

Pažymėtina tai, jog kiekvienas besimokančios organizacijos tyrėjas pateikia savitus besimokančiai organizacijai, kuri atstovauja verslo ar gamybinės organizacijas bei besimokančiai mokyklai, kuri atstovauja švietimo ir ugdymo institucijas, būdingus bruožus (žr. 3 priedą). Vieni mokslininkai kaip svarbiausius abiem besimokančios organizacijos tipams išskiria *komandinį darbą, skatinančią organizacijos aplinką, lankstumą ir atvirumą, dalyvavimą organizacijos valdyme*. Kiti tyrėjai pabrėžia specifines, tik mokykloms kaip besimokančioms organizacijoms būdingas veiklas (besimokančios organizacijos įvykius mažai įtakojanti struktūra, didelis dėmesys mokymosi rezultatų kokybei ir kt.). Identifikuojant mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožus (veiklas), apibūdinami dažniausiai mokslininkų darbuose minimi besimokančios organizacijos ir mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožai.

*Bendruomenės dalyvavimas mokyklos valdyme, kuriant bendrą organizacijos strategiją ir politiką*. Verslo organizacijų kaip besimokančių kontekste, pastarasis bruožas akcentuoja vertybių, tikslų ir objektų dalinimosi sistemą (Clarke, 2001), nebijant kritiškai vertinti, išsakyti abejones dėl organizacijos veiklos. Mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje šis bruožas atskleidžia mokyklos narių dalijimąsi vadovavimu, pasiskirstymą vaidmenimis (Pranskūnienė, Vildžiūnienė, 1998), ambicingos, tačiau realinės politikos, kuri nusako mokyklos veiklos tendencijas, formavimą(si) (Whittaker, 1995). Viena esminių sąlygų, šių procesų besimokančioje mokykloje užtikrinimui yra visų *bendruomenės narių (administracijos, mokytojų, moksleivių, jų tėvų) dalyvavimas mokyklos valdyme* (priimant sprendimus, kuriant kasdieninės veiklos normas, taisykles ir papročius, sprendžiant nesutarimus). Dalin, Rolff, Kleekamp (1999) teigia, kad kai mokykla siekia kokybiškesnio mokymosi, *poreikis visiems bendruomenės nariams veikti kartu*, tampa akivaizdus. Todėl besimokančios mokyklos bendruomenė nuolat aptarinėja

tikslus, lygina, kiek jie realizuojami praktiniame darbe ir formuluoja vertybes, kuriomis remiasi organizacijos strategija, ugdymo planai, praktika. Mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje pabrėžiama *mokyklos bendros vizijos reikšmė*, nes ji yra suvokiama kaip grupės žmonių bendros vertybės, kurias *žino, supranta ir už jų įgyvendinimą yra atsakingi visi mokyklos nariai* (Stoll, Fink, 1998). Bendros vizijos disciplina – tai būdų ir metodų rinkinys, padedantis nesugretinamus siekius sujungti su tuo, kas bendra visiems mokyklos nariams – santykiu su mokykla (Senge, Cambron-McCabe, Lucas ir kt., 2000). Tai reiškia, kad nepakanka žmonių dalyvavimo planuojant mokyklos ateitį – kiekvienas turi įsipareigoti siekti bendrų tikslų ir būti atsakingas už jų įgyvendinimą. Pažymėtina tai, kad besimokančios mokyklos, ketinančios sukurti bendras vizijas, nuolat skatina narius kurti ir asmenines vizijas, tikslus. Fullan (1998) pabrėžia, kad asmeniniai tikslai ir vizija kyla iš individo vidaus, suteikia prasmę darbui, galimybę kurti naujas idėjas ir realizuoti jas organizacijoje. Barth (1990) aiškina, kad *kiekvienas mokyklos darbuotojas ne tik turi teisę į vienintelę asmeninę viziją*, kokią mokyklą jis norėtų matyti. Jis turi ją *atskleisti, išaiškinti, iš naujo atrasti, derinant asmeninius siekius su mokyklos kaip besimokančios organizacijos tikslais ir vizija*. Taigi, realizuojant mokyklos kaip besimokančios organizacijos veiklą – *bendruomenės dalyvavimas mokyklos valdyme, kuriant bendrą organizacijos strategiją ir politiką* – svarbu į mokyklos valdymą įtraukti visus jos narius. Kurdamą bendrą viziją grupė žmonių sukuria bendro įsipareigojimo jausmą, formuoja ryšius tarp besimokančių, kurie įgalina juos laisvai kalbėtis, generuoti naujas idėjas, jomis dalintis ir atlikti įvairius vaidmenis.

*Išorinės aplinkos tyrinėjimas ir informacijos valdymas.* Morgan (1998) teigia, kad besimokanti organizacija geba stebėti ir skanuoti svarbiausius išorinės aplinkos aspektus ir susieti gautą informaciją su organizacijos valdymo sistema. Besimokančių verslo organizacijų kontekste šis bruožas yra siejamas su informacinėmis ir socialinėmis technologijomis (Pedler, Burgoyne, Boydell, 1991a). Informacinės technologijos kuria ryšių ir informacijos sklaidos kanalus, informacijos kaupimo vietas. Socialinės technologijos akcentuoja žmogiškuosius veiksnius – žmonių gebėjimus susirasti, dalytis, kurti, t. y. valdyti informaciją bei kritiškai ją vertinti. Mokyklos kaip besimokančios organizacijos taip pat daug dėmesio skiria *išorinei aplinkai, jos tyrinėjimui ir informacijos valdymui kaip organizacijos tobulinimo prielaidai*, nes čia slypi ne tik idėjos, bet ir potencialūs partneriai (Fullan, 1998). Drucker (1992) pabrėžia, jog siekiant plėsti akiratį, paneigti išgalėjusius įsitikinimus ir tradicinės organizacijos veiklas, geriausia tiesiogiai susidurti su įvairove. Tai įmanoma tuomet, kai *bendruomenės nariai nuolat stebi, renka, tiria ir analizuoja informaciją apie išorinėje mokyklos aplinkoje vykstančius pokyčius* (švietimo reformą, darbo rinką, universitetus), idant mokykla galėtų toje aplinkoje sėkmingai dirbti ir išlikti atsinaujinančia. Mokslininkai Dalin, Rolff, Kleekamp (1999) nurodo, kad besimokančių mokyklų misija yra tenkinti jaunimo ir visuomenės poreikius, teikti kokybišką mokymąsi, todėl tokios *mokyklos didelį dėmesį savo veiklos tobulinime*

*skiria visuomenės poreikiams* (kuria naujus ar tobulina esamus dalykų modulius, pasirenka naujus mokymosi metodus). Svarbi yra „žinių panaudojimo“ reikšmė – mokyklai nepakanka rinkti informaciją, surinkti duomenys turi būti interpretuojami, panaudojami tobulinimo tikslams (Leithwood, Tomlinson, Genge, 1996). *Mokyklos kaip besimokančios organizacijos surinkta, įvertinta ir valdoma informacija apie išorinę aplinką, tampa sąlyga inicijuoti jos vizijos, strategijos korekcijas, atnaujinti mokyklos veiklos tikslus.*

*Informacijos sklaida vidinėje organizacijos aplinkoje.* Šis bruožas tiek besimokančioje verslo organizacijoje, tiek besimokančioje mokykloje pabrėžia atvirą, skaidrią informavimo sistemą, kuri yra siejama su *organizacijos žmogiškųjų išteklių informacijos valdymo gebėjimais bei su informacinėmis technologijomis, kuriamais ir palaikomais mechanizmais.* Leithwood, Tomlinson, Genge (1996) teigia, jog mokyklos kaip ir kitos besimokančios organizacijos diegia bei taiko naujausias informacines technologijas, idant būtų įvairesnės mokymosi galimybės, o mokyklos nariai yra įvaldę darbo su informacija įgūdžius. Dalin, Rolff, Kleekamp (1999) taip pat akcentuoja informacijos sklaidos besimokančioje mokykloje svarbą ir pateikia vieną iš galimų variantų, kai informacinių technologijų pagalba personalas, moksleiviai ir jų tėvai gauna informaciją mokyklos veiklos privalumams ir trūkumams pasverti bei gali ją reflektuoti. Jarvis (2001) teigia, kad į mokymosi procesus integruojamos įvairios *informacinės technologijos* suteikia didesnių galimybių tiems, kurie turi technologijos įgūdžių, gali prieiti prie naujausių žinių šaltinių ir tas žinias skleidžia. Šių procesų prasingumas ypač išryškėja žinių aplinkoje, kurioje pabrėžiamas staigus žinių kiekio augimas, žinių fragmentacijos lygis ir auganti žinių globalizacija (Probst, Raub, Romhardt, 2006). Todėl besimokančios mokyklos vienas prioritetiniu tikslu tampa *atvira bei skaidri informavimo sistema, diegiamos ir taikomos informacinės technologijos, siekiant efektyviau perduoti informaciją bendruomenės nariams, įvairinti ir plėsti mokymosi galimybes.*

*Mokyklos lankstumas ir atvirumas.* Pedler, Burgoyne, Boydell (1991a) teigia, kad verslo organizacijos kaip besimokančios lankstumas atskleidžia lanksčią atlygio sistemą ir lanksčias organizacijos struktūras. Clarke (2001) nuomone, šis besimokančios organizacijos bruožas charakterizuoja jos santykį su aplinka. Mokslininkai Fullan, Hargreaves (1991) aiškina, jog pastaraisiais metais įvyko mokyklos kultūros, mokyklų ir valstybių vaidmens bei santykių pokyčiai, kurie atskleidė svarbius *mokyklų ryšius su išoriniu pasauliu ir mokyklų aplinka* (tėvai, bendruomenė, švietimo skyriai, kitos švietimo organizacijos, įvairūs valdžios lygmenys). Žiniasklaida, pokyčiai jaunimo kultūroje ir namų aplinkoje įpareigojo mokyklas *lanksčiau reaguoti į aplinkos ir visuomenės reikalavimus* (Dalin, Rolff, Kleekamp, 1999). Mokyklos kaip besimokančios organizacijos lankstumas tapo išskirtiniu jos bruožu, palengvinančiu išorinių idėjų pritaikymą prie jos situacijos ir poreikių, tuo pagrindu susiformavo ir mokyklos atvirumas (Stoll, Fink, 1998). Reiškia besimokančios mokyklos neignoruoja aplinkos, veikiau mokosi sugyventi bendradarbiaudamos: *nuolat ir įvairias būdais* (spausdoje, internetiniame tinklalapyje) *teikia*

informaciją išorinei aplinkai apie savo privalumus, veiklos tobulinimą, joje vykstančius pokyčius bei palaiko su aplinka atvirus ir abipusius ryšius (Fullan, 1998). Lanksti ir atvira besimokanti mokykla kuria projektus su išorės partneriais bei savo reikmėms naudoja išorės išteklius (naujus atradimus, susitikimus su žmonėmis „iš šalies“, pažintines išvykas). Stoll, Fink (1998) suponuoja, jog pagrindiniai šių procesų iniciatoriai yra mokyklų vadovai, kurie *įtraukia mokytojus į vykstančius procesus, suteikia jiems atitinkamų galių ir taip sukuria galimybę patiems imtis vadovavimo*. Leithwood, Tomlinson, Genge (1996) nuomone, *besimokanti mokykla sudaro sąlygas bei skatina organizacijos narius reikštis įvairiuose galimuose vaidmenyse* – galimybė kiekvienam individui tapti mobilios komandos ar grupės, suburtos konkrečiai problemai spręsti, nariu. Mokyklų vadovai, kurdami atvirą ir lanksčią besimokančios mokyklos aplinką, *skatina ir vertina bendruomenės narių gebėjimą išsakyti nuomonę, laisvai reikšti savo jausmus, kritiką*. Tai atskleidžia, kad besimokanti mokykla pasižymi lankstumu ir atvirumu ne tik santykiuose su išorinės aplinkos dalyviais, bet ir vidinėje mokyklos aplinkoje.

*Bendradarbiavimas*. Mokslininkai Pedler, Burgoyne, Boydell (1991a), Clarke (2001) besimokančių organizacijų kontekste akcentuoja padalinių ar tarporganizacinį bendradarbiavimą. Mokyklos kaip besimokančios organizacijos tyrėjai Senge, Cambren-McCabe, Lucas ir kt. (2000) aiškina, kad besimokančios mokyklos – tai įstaigos, kuriose dirba partneriai: mokytojai, tėvai, bendruomenės nariai, moksleiviai, todėl bendradarbiavimas jose yra grindžiamas partnerystės santykiais. Tiek besimokančioje verslo organizacijoje, tiek besimokančioje mokykloje bendradarbiavimas yra traktuojamas kaip tobulėjimo pagrindas, organizacijos egzistavimo sąlyga. Pagrindinis besimokančios mokyklos bendradarbiavimo tikslas yra *palaikyti nuolatinio tobulėjimo ir bendros veiklos normas, gerbiant besimokančiųjų individualumą*. Hargreaves (1999) teigia, kad bendradarbiavimas mokykloje įgalina besimokančiuosius tobulėti *mokantis vieniems iš kitų ir taip didinti profesines galias*. Stoll, Fink (1998) aiškinimu, mokymosi bendradarbiaujant tyrimai rodo, jog ši strategija yra tvirta tradicinių konkurencingų mokymo modelių alternatyva, kadangi sudaro sąlygas *visiems besimokantiems patirti sėkmę, gerinti emocinį klimatą, dirbti komandomis, toleruoti kitus ir teigiamai vertinti save*. Be to, bendradarbiavimo dėka *formuojasi lygiaverčiai partnerystės santykiai, asmens pagarbos ir pasitikėjimo atmosfera*. Ji sudaro galimybę mokytojams išsakyti kritiką vadovui ar kolegoms, moksleiviams – komentuoti mokytojo nuomonę, siūlyti idėjas ir pan. Sarason (1990), Fullan, Hargreaves (1991) suponuoja, kad į mokyklos gyvenimą būtina *įtraukti moksleivius, priimti juos kaip partnerius, nors ne mažiau reikšminga yra ir kolegų parama*. Rozenholtz (1989), išryškinęs „besimokančių“ ir „nesimokančių“ mokyklų skirtumus, pabrėžia, jog *besimokančių mokyklų mokytojai nevengia prašyti pagalbos pas labiau patyrusius kolegas, nes tai – bendro nuolatinio tobulinimosi dalis*. Besimokančiose mokyklose mokytojai reguliariai susitinka aptarti darbo, pasidalyti idėjomis, planais, stebi vieni kitų mokymą ir suteikia grįžtamąją informaciją apie naujus mokymo(si)

būdus (Hopkins, Ainscow, West, 1998). Tai rodo, jog mokytojai bendradarbiauja ne dėl administracinių suvaržymų ar privalomumo. Remdamiesi patirtimi jie suvokia, kad *išvien dirbti našiau, galima pasiekti kokybiškesnio rezultato, nei dirbant individualiai*. Taigi, *bendradarbiavimas mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje yra aiškinamas kaip skatinantis mokytojų profesinį augimą ir mokyklos tobulinimą procesas*, kuris reiškiasi įvairiomis formomis: bendradarbių savitarpio pagalba, profesiniu dialogu, pokalbiais ir kitais nedideliais, tačiau prasmingais dalykais.

*Mokymąsi skatinanti organizacijos aplinka.* Besimokančioje organizacijoje mokymąsi skatinanti aplinka integruoja darbą ir mokymąsi, t. y. darbo vieta kartu yra ir mokymosi vieta (Hale, 1996) bei skatina organizacijos narius siekti veiklos kokybės ir asmeninio meistriškumo (Burnes, 2003). Mokyklos kaip besimokančios organizacijos kontekste mokymąsi skatinanti aplinka yra traktuojama kaip *virtuali mokymosi laboratorija* (Whittaker, 1995), kuri įgalina *organizacijos narius plėtoti gebėjimus ir mokytis* (Leithwood, Tomlinson, Genge, 1996). Stoll, Fink (1998) besimokančioje mokykloje akcentuoja mokymuisi patrauklią aplinką, malonų klimatą tėvams ir bendruomenės nariams, gerą dvasinę besimokančiųjų būklę ir savo vertės suvokimą. Mokslininkų nuomone, kai kurios mokyklos nesugeba sutelkti dėmesio į kokybiškesnę mokymąsi, kol nėra pasirūpinusios mokymosi klimatu ir neturi adekvačios mokymo(si) paramos sistemos. Mokyklose kaip besimokančiose organizacijose *vadovai rūpinasi visų besimokančiųjų mokymusi ir į jį investuoja, švietimą suvokdami kaip investiciją į ateitį bei sudarydami galimybę tobulintis kiekvienam bendruomenės nariui* (Dalin, Rolff, Kleekamp, 1999). Be to, mokymąsi skatinanti mokyklos aplinka *sudaro sąlygas tobulėti ne tik individualiai, bet ir mokytis vieniems iš kitų*. Fullan, Stiegelbauer (1991) nuomone, mokymąsi skatinantis besimokančios mokyklos klimatas motyvuoja mokytojus dirbti su kolegomis mokyklos, klasės lygiu, nes tai yra *praktinės veiklos gerinimo sąlyga, skatinanti mokytojus eksperimentuoti, tirti savo praktiką*. Tyrėjai Stoll, Fink (1998) aiškina, kad mokymosi kultūros išlikimą lemia organizacijos gebėjimas sukurti aplinką, kurioje nauji žmonės įtraukiami į mokyklos kultūrą. Svarbia mokyklos kaip besimokančios organizacijos veikla tampa *rūpinimasis naujais bendruomenės nariais*, jų adaptacija, socializacija ir ugdymu. Be to, besimokančios mokyklos vadovybė stengiasi užtikrinti tinkamą reikalingų išteklių panaudojimą ir prieinamumą mokykloje (Dalin, Rolff, Kleekamp, 1999), nes mokymąsi skatinanti aplinka apima ne tik *geras mokymosi sąlygas, bet ir prieinamus išteklius, mokymosi priemones*.

*Mokyklos narių asmeninių gebėjimų vertinimas bei skatinimas.* Mokslininkas Hale (1996) teigia, jog šis besimokančios organizacijos bruožas yra suvokiamas kaip atskiro asmens darbo vertinimas, atliekamas bendradarbiaujant su kolegomis. Jis pabrėžia, kad besimokančioje verslo organizacijoje personalo asmeninių gebėjimų vertinimas yra formalizuotas darbo rezultatų vertinimo procesas. Mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje pastaroji veikla yra apibrėžiama platesne prasme, t. y. vertinami ne tik perso-

nalo darbo rezultatai, bet ir *asmeninė jų iniciatyva, individualus gebėjimas mokytis*. Be to, besimokančios mokyklos suvokia personalą kaip profesionalus ir patiki jiems priimti sprendimus, o *įgaliojimai bei atsakomybė suteikiami kaip individų ir organizacijos potencialo tobulinimo priemonė* (Stoll, Fink, 1998). Simonaitienė (2004) aiškina, jog besimokančios mokyklos mokytojai yra *savarankiškai priimdami profesinius sprendimus* (dėl programos tobulinimo, klasės veiklos kaitos, mokymosi spartos, vietos), *pajėgūs savarankiškai mąstyti ir dirbti*. Besimokančios mokyklos mokytojui reikšmingos tampa naujos kompetencijos ir gebėjimai. Šie gebėjimai apibūdinami kaip *asmeninis meistriškumas*: vesti užrašus, fiksuoti bei analizuoti dalykinės veiklos pokyčius ir įvykius, t. y. mokytojai yra nuolat savo veiklą apmąstantys praktikai; tirti veiklą, ją interpretuoti, t. y. mokytojai – tyrėjai, kurie dirbdami klasėse susiduria su realiomis nepakartojamomis ir neaprašytais jokiuose vadovėliuose situacijomis. Besimokančiose mokyklose *mokytojai yra ne tik savo veiklą apmąstantys praktikai, kaupiantys su mokymu susijusias žinias, fiksuojantys pedagoginės veiklos įvykius, bet ir tyrėjai, išmanantys tyrimo metodiką*.

*Kaita – kaip individo, grupės, organizacijos mokymosi rezultatas ir pasekmė*. Besimokančių verslo organizacijų kontekste kaita akcentuojama kaip konkurencingumo sąlyga, naujų idėjų, metodų, plėtros skatinimas (Clarke, 2001). Ši besimokančios organizacijos bruožą labiau pabrėžia mokyklos kaip besimokančios organizacijos tyrėjai (Fullan, 1998; Hargreaves, 1999; Senge, Cambron-McCabe, Lucas ir kt., 2000). Jie suponuoja, jog mokykloje *kaita yra mokymosi procesas*, o ši veikla priklauso nuo mokyklos individų asmeninio išprusimo ir personalo bendrų įgūdžių, praktinių potyrių, grįžtamąjo ryšio bei dialogo, kurie išryškėja nuolat mokantis. Todėl vienas iš svarbesnių mokyklos kaip besimokančios organizacijos veiklos tikslų yra *bendruomenės narių mokymosi galimybių organizavimas* (Jarvis, 2001). Dalin, Rolff, Kleekamp (1999) nuomone, šio proceso įgalinime reikšmingiausią vaidmenį atlieka besimokančių mokyklų vadovai, kurie mokydami naujų įgūdžių ir padėdami mokyklai atrasti naujas vertybes, skatina keistis mokyklos bendruomenę. *Besimokančios mokyklos vadovai tampa kaitos skatintojais ir naujovių diegėjais*. Tačiau besimokančioje mokykloje ne tik vadovas, bet ir kiekvienas pedagogas yra *pokyčių tarpininkas* (Fullan, 1998). Adomaitienė, Zubrickienė, Andriekienė (2006) teigia, kad nūdienos pedagogui iškyla būtinybė pirmajam priimti dabarties aktualijų iššūkius ir ieškoti optimalių kelių bei būdų jiems išspręsti.

*Komandinio darbo ir mokymosi* vertė pripažįstama tiek besimokančių verslo organizacijų, tiek mokyklų kaip besimokančių organizacijų kontekste. Pastarasis bruožas atskleidžia organizacijos ir jos narių abipusį įsipareigojimą dėl *nuolatinio mokymosi, mokymosi mokytis kartu* (Senge, 1990). Verslo organizacijose komandinio darbo ir mokymosi veiklos yra siejamos su padalinių, tarpinstituciniu, tarpfunkciniu darbu ir mokymusi (Pedler, Burgoyne, Boydell, 1991a), o besimokančioje mokykloje pabrėžiamas individo gebėjimas dirbti ir mokytis komandoje (Senge, Cambron-McCabe, Lucas ir kt., 2000). Dalin, Rolff, Kleekamp (1999) nuomone, besimokančių mokyklų tyrimai rodo,

jog tokiose organizacijose *skatinamas individų komandinis darbas ir mokymasis, kurie kuria naują tarpasmeninių santykių kokybę, ugdo komandos atsakomybę ir įgalina bendruomenės narius prisieinti įsipareigojimus*. Mokykloje kaip besimokančioje komandinis mokymasis yra aiškinamas kaip komandos igudimas, nuo kurio priklauso praktinio darbo kokybės ir mokyklos našumas. Stiprindama komandinio darbo procesus, besimokanti *mokykla formuoja sistemą, sudarančią sąlygas personalui mokytis iš savo ir kitų bendruomenės narių praktikos*. Mokytojai kviečiami „atveri savo klasių duris“, dirbti su kolegomis ir pervertinti savo kasdieninį darbą, o pirmasis žingsnis šios sistemos sukūrimo link, yra kolegiškas darbas mažomis dėstomojo dalyko grupėmis (Fullan, 1998). Komandinio darbo ir mokymosi metodai bei technikos yra gerai žinomos ir prieinamos tiek besimokančios mokyklos personalui, tiek besimokantiesiems. Jos padeda suprasti komandinio darbo vertę, įgalina individus mokytis, spręsti problemas kartu, susipažinti su jų sprendimo būdais, suvokti mokyklos vertybes ir poreikius. Senge, Cambron-McCabe, Lucas ir kt. (2000) aiškinimu, komandinio darbo ir mokymosi vertė vis labiau pripažįstama dėl to, kad ši veikla tampa *svairiu kasdienio gyvenimo ir darbo elementu*. Taigi, komandinis darbas ir mokymasis besimokančioje mokykloje atskleidžia dvi dimensijas: *gebėjimą realizuoti tobulėjimo ir/ar mokymosi procesą visiems bendruomenės nariams kartu bei pasitikėjimą ir atvirumą darbo santykiuose, bendravime*.

*Nuolatinio mokymosi kultūra*. Burns (1995) teigia, jog šis besimokančios organizacijos bruožas charakterizuoja personalo įsipareigojimą mokytis visą gyvenimą. Mokykloje kaip besimokančioje nuolatinio mokymosi kultūra yra siejama su mokymosi rezultatų kokybe ir aiškinama kaip nuolatinio mokymosi kontinuumo dalis (Whittaker, 1995). Dalin, Rolff, Kleekamp (1999) nuomone, *besimokančios mokyklos organizuoja tobulinimosi procesą kaip nenutrūkstamą veiksmą, skatina personalo nuolatinį mokymąsi ir brandina moksleivių nuostatą mokytis visą gyvenimą*. Tai atskleidžia, kad mokyklos kaip besimokančios organizacijos vertybės yra mokytojų nuolatinio mokymosi poreikio didinimas bei gebėjimas išmokyti moksleivius mokytis ir nuolat besimokant būti savarankiškais, nepriklausomais (Simonaitienė, Targamadžė, 2002). Pasak Barth (1990), moksleivių mokymosi įgūdžių formavimuisi, jų savivokai didžiausią įtaką daro *asmeninis ir profesinis jų mokytojų augimas*. Mokykloje kaip besimokančioje *personalo kvalifikacijos kėlimas įgauna naują sampratą ir formą*. Stoll, Fink (1998) suponuoja, jog kvalifikacijos kėlimo seminarus, kuriuose buvo mokoma „teisingų metodų“, keičia nuoseklesnės, tyrimais pagrįstos programos, įgalinančios sujungti personalo ir mokyklos tobulinimo poreikius. Todėl besimokančioje mokykloje *mokytojai kvalifikacijos kėlimą suvokia kaip nuolatinio mokymosi pagrindą*, nes mokymasis skatina domėtis naujovėmis, diegti jas veikloje, nuosekliai pereinant nuo kvalifikacijos kėlimo prie nuolatinio mokymosi. Skirtingi mokslininkai išryškina *įvairius pedagogų mokymosi motyvus kaip nuolatinio mokymosi prielaidą*. Hargreaves (1999) teigia, jog esminis *besimokančios mokyklos personalo mokymosi motyvas yra profesionalumas*, kuris pagrindžia jų moky-

mosi kompetenciją bei įgalina tarpusavio paramai ir apmąstymams. Laužackas (2005) pabrėžia profesinės kvalifikacijos tobulinimo motyvus (motyvai, susiję su statusu ir prestižu, profesinio augimo, mokymosi, bendravimo motyvai). Pastaruoju metu ryškėja, kad vis dėlto suaugusiųjų mokymąsi labiausiai skatina noras išlaikyti darbo vietą, tobulinti profesinę kvalifikaciją (Teresevičienė, Gedvilienė, Zuzevičiūtė, 2006). Taigi, nuolatinio mokymosi kultūra besimokančioje mokykloje yra aiškinama kaip viena svarbesnių veiklų, nes tokia mokykla tampa *ne tiek žinių perteikėja, kiek gebėjimo nuolat mokytis, interpretuoti bei pritaikyti žinias veikloje ugdytoja*.

*Sisteminis mąstymas, požiūris į mokymąsi*. Senge (1990) teigia, jog šis besimokančios organizacijos bruožas atskleidžia organizacijos narių gebėjimą matyti ne tik linijinę priežasties – pasekmės grandinę, bet ir sistemos elementų tarpusavio sąveikas. *Besimokančioje mokykloje sisteminis mąstymas reiškiasi įvairesnėmis formomis*: atviras sisteminis mąstymas, žmogiškųjų sistemų mąstymas, sisteminis mąstymas, susijęs su grįžtamuoju ryšiu (Senge, Cambron-McCabe, Lucas ir kt., 2000). Dalin, Rolff, Kleeckamp (1999) aiškina, jog *besimokančios mokyklos bendruomenė suvokia mokyklą kaip sistemą*, kuri susideda iš įvairių susijusių elementų, darančių tarpusavyje, įtakančių vienas kitą (darbas ir mokymasis, žmogiškieji ir materialieji ištekliai) ir *kuria mokyklos kaip besimokančios organizacijos perspektyvą atvirų sistemų modelio pagrindu*. Fullan (1998) nuomone, tai atskleidžia *naują mokyklos vadovų santykių su kitų organizacijų vadovais ir nariais kokybę*, gebėjimą stiprinti ryšius su platesne aplinka, plėsti idėjų ir kontaktų lauką, įsitraukti į veiklą, vykstančią už mokyklos ribų (dalyvauti direktoriams skirtuose mokymo projektuose, lankytis kitose mokyklose, domėtis praktinėmis naujovėmis, skleisti idėjas apie savo mokyklos veiklą). Pastarosios veiklos įgalina mokyklą priartinti prie besimokančios organizacijos modelio, kuris atliepia mokyklos tikslų ryšį su švietimo politikos ir visuomenės plėtros klausimais. Be to, Senge, Cambron-McCabe, Lucas ir kt. (2000) teigia, jog sistemingai sumanytas mokymas gali didžiai paveikti kiekvieno žmogaus vystymąsi, todėl besimokančioje mokykloje yra siekiama *sudaryti ugdančią aplinką, kurioje jaunimui leidžiama augti ir bręsti*, neturint jokio plano, kaip kreipti jų mokymąsi. Arends (1998) suponuoja, jog to nepakanka – *būtina parengti mokymosi gaires, numatyti mokymosi kryptis* (profesinis orientavimas, rengimasis karjerai). Švietimo tikslas – parengti besimokantįjį ateičiai – išryškina besimokančios mokyklos gebėjimą kurti tikslesnę švietimo programą ir įgalinti moksleivius gyventi institucijoje, kurioje nuolat mokomasi.

### **Apibendrinimai**

- Šiuolaikinių organizacijų (žinių, modernios, besimokančios organizacijos) kultūros tyrimai atskleidžia mokymąsi kaip kokybiškai naujos organizacijos požymį, todėl neišvengiamai kyla poreikis kurti ir vystyti besimokančias organizacijas. Mokykla, jos edukacinė aplinka ir jose vykstantis mokymasis yra viena palankiausių terpių besimokančios organizacijos tapšmui, todėl besimokančios organizacijos metodologijos tai-



kymas mokykloje, įgalina ją keistis, vystytis, mokytis iš savo ir kitų patirties bei pasiekti aukštesnį kokybinį būvį;

- Vadybinis ir edukologinis požiūriai į besimokančią organizaciją leidžia žvelgti iš dvejopų pozicijų. Pirmasis požiūris sutelkiamas į besimokančią organizaciją, kurios skiriamasis bruožas yra organizacijos gebėjimas nuolat keistis, o antrasis (edukologinis) – siekia atpažinti besimokančioje organizacijoje vykstančius nuolatinio mokymosi reiškinius, giliau suvokti „kaip individai mokosi organizacijoje?“, kad šią patirtį perkelti į besimokančias organizacijas;

- Verslo ir švietimo besimokančių organizacijų kontekste skiriasi mokymosi paskirtis. Besimokančios organizacijos mokymosi tikslas – ne įsigyti naujų žinių, o didinti konkurencingumą ir pagaminti produktą. Mokyklos kaip besimokančios organizacijos mokymosi tikslas yra vertingas ir kokybiškas mokymasis, skatinant individus įsitraukti į savivaldaus mokymosi procesus. Tai atskleidžia, kad mokymasis verslo organizacijoje yra formalizuotas, siejamas su personalo kvalifikacijos tobulinimu, o besimokančioje mokykloje mokymasis išlieja į įvairias mokymosi ir edukacines aplinkas, akcentuojant įvairius besimokančiųjų vaidmenis;

- Mokykla kaip besimokanti organizacija pasižymi besimokančios organizacijos bruožais, tačiau šios veiklos yra specifinės, orientuotos į mokyklos kaip ypatingo besimokančios organizacijos tipo kūrimą ir tobulinimą (žr. 4 priedą).

## **1. 2. Besimokančios organizacijos ir mokyklos kaip besimokančios organizacijos personalo (vadovų ir mokytojų) kompetencijų ir vaidmenų kaita mokymosi procesuose**

Besimokančios organizacijos kultūra reikalauja iš naujo įvertinti personalo vaidmenis bei kompetencijas, idant kiekvienas darbuotojas būtų pasiruošęs bendram kūrybiniam darbui ir mokymuisi, gebėtų prisidėti prie besimokančios organizacijos vizijos realizavimo. Besimokančios organizacijos ir mokyklos kaip besimokančios organizacijos tyrėjai (Senge, Roberts, Ross ir kt., 1994; Hargreaves, 1999; Senge, Cambron-McCabe, Lucas ir kt., 2000; Silins, Mulford, 2002; Murray, Donegan, 2003; Voulalas, Sharpe, 2005) teigia, jog organizacijos mokymosi sėkmė priklauso nuo *vadovų ir darbuotojų gebėjimų bei kompetencijų*. Viena iš svarbesnių veiklų, formuojant besimokančios organizacijos kultūrą, yra aktyvių ir kompetentingų vadovų bei darbuotojų subūrimas.

Vieni tyrėjai (Gardner, 1990; Senge, 1990; Silins, Mulford, 2002; Voulalas, Sharpe, 2005) teigia, jog vadovo talentas ir gebėjimai įgalina suprasti susidariusią kultūrą organizacijoje ir ją kryptingai ugdyti. *Todėl besimokančios organizacijos kultūros sukūrimas ir vystymas yra aukščiausio lygmens vadovų – lyderių misija*. Kiti tyrėjai (Hopkins, Ainscow, West, 1998; Senge, Cambron-McCabe, Lucas ir kt., 2000; Schein, 2004) suponuoja, jog besimokančios organizacijos kultūra yra sudėtingo grupinio darbo

ir mokymosi rezultatas, todėl *besimokančioje organizacijoje kinta darbuotojų vaidmenys, kurie reikalauja naujų gebėjimų ir kompetencijų.*

Senge (1990) nuomone, būtent *vadovai yra atsakingi už sukūrimą besimokančių organizacijų*, kuriose žmonės nuolat plėtoja gebėjimus suvokti, gryninti viziją ir tobulinti turimus bendrus idėjinius modelius. Ypatinga misija tenka vadovams, kurie besimokančioje organizacijoje suvokiami kaip besimokantys lyderiai, strategai, puikūs planuotojai bei asmenybės.

Silins, Mulford (2002), Schein (2004) *besimokančios organizacijos vadovus apibūdina kaip besimokančius lyderius*, kurie geba organizuoti mokymąsi ir yra aktyvi mokymosi procesų mobilizuojanti jėga. Wick, Leon (1993) aiškina, kad lyderiai besimokančioje organizacijoje geba ne tik nuolat mokytis, bet ir skleisti asmeninės lyderystės tikslus ir skatinti mokytis organizacijos personalą. Besimokančios organizacijos vadovai didelį dėmesį skiria savo mokymuisi, asmenybės saviugdai, profesiniam pasirengimui, t. y. *edukacinėms kompetencijoms*. Kita vertus, vadovo saviugdos filosofija ir asmeninė kultūra tampa prielaida visų organizacijos narių mokymuisi (Garalis, 1999). Besimokančios organizacijos lyderiai geba kurti mokymosi procesą ir adekvačias mokymąsi skatinančias aplinkas, idant organizacijos nariai galėtų spręsti sudėtingas problemas bei lygiagrečiai tobulinti mokymosi gebėjimus (meistriškumą) (Senge, 1990).

Senge, Roberts, Ross ir kt. (1994) teigia, jog *besimokančios organizacijos lyderiai įgalina personalą veikti, paverčia savo pasekėjus lyderiais, o lyderius – permainas varančiąja jėga*. Todėl lyderystė besimokančioje organizacijoje yra suvokiama kaip reiškinys ar procesas. Kita vertus, lyderystė besimokančioje organizacijoje aiškinama kaip vadovo gebėjimas daryti įtaką personalui, kaip vadovo jėga, motyvuojanti ir koordinuojanti personalą siekti organizacijos tikslų bei vystyti besimokančią organizaciją (Simonaitienė, Leonavičienė, Žvidrauskas, 2004).

Hopkins, Ainscow, West (1998) *vadovą besimokančioje organizacijoje apibūdina kaip stiprią, dinamišką, energingą asmenybę ir pabrėžia jo vadybines kompetencijas: gebėjimą perorientuoti vadybą nuo kontrolės prie įgaliojimų suteikimo bei keisti požiūrį į darbuotojus, juos suvokiant kaip bendros veiklos partnerius*. Be to, besimokančių organizacijų vadovai geba išsaugoti iš praeities perimtas tradicijas bei jų pagrindu kurti naujas elgesio normas. Tokiu būdu formuojama organizacija, kuria žmonės pasitiki, jaučiasi jos dalimi ir yra jai ištikimi.

*Besimokančios organizacijos kontekste išryškėja nauji vadovų vaidmenys* (bendruomenės architektas, kūrėjas, vedlys, ekspertas, treneris, permainų agentas, dirigentas, derybininkas), kurie *sąlygoja išskirtinį tokių vadovų veiklos pobūdį ir naujas jų kompetencijas*. Gardner (1990) nuomone, besimokančios organizacijos vadovai atlieka naujus vaidmenis kurdami proto būseną, vadinamą visuomene. Jie yra visuomenės moralinio vieningumo simbolis, geba išreikšti vertybes, palaikančias visuomenės vientisumą, o svarbiausia, jie geba išreikšti tikslus, iškeliančius žmones virš jų kasdienybės ir suvieny-

ti juos tikslams, vertiems didžiausių pastangų. Michael (1982) aiškinimu, besimokančios organizacijos vadovai turi ypatingų eksperto kompetencijų, o esminis gebėjimas, išskiriantis juos iš kitų, yra organizaciniame mokymesi kolektyvinio „aš“ valdymas. Bennis, Nanus (1998) besimokančios organizacijos vadovo vaidmenį prilygina orkestro dirigento vaidmeniui, nes šie vadovai geba pastebėti, ar reikalingas darbas atliekamas reikalingu laiku, ar jo tėkmė yra harmoninga, ar atlikimo tempas yra koordinuotas.

*Mokyklų kaip besimokančių organizacijų tyrėjai* (Stoll, Fink, 1998; Dalin, Rolff, Kleekamp, 1999; Senge, Cambron-McCabe, Lucas ir kt., 2000) akcentuoja, kad besimokančios mokyklos vadovo uždavinys yra telkti ir vienyti jos bendruomenę, skatinti pokyčius ir plėtoti komunikacinius procesus mokyklos vidinėje ir išorinėje aplinkoje. Todėl *besimokančioms mokykloms reikalingi šiuos procesus išmanantys vadovai, turintys mokyklos viziją ir gebantys sutelkti mokyklos kolektyvą, sukurti stimuliuojančią mokyklos aplinką*. Želvys (2003) teigia, jog ne kiekvienas geras pedagogas gali tapti geru vadovu, nes tam būtinos *ne tik pedagoginės, bet ir vadybinės kompetencijos*.

Stoll, Fink (1998) nuomone, *besimokančios mokyklos vadovas pasižymi profesionaliu vadovavimu*. Senge, Cambron-McCabe, Lucas ir kt. (2000) *vadovavimą besimokančioms mokykloms aiškina kaip lyderystę ir pabrėžia lyderiavimo gebėjimus*. Šie gebėjimai įgalina sutelkti mokyklos žmones sprendžiant sunkias problemas, atpažinti problemą ar situaciją net tada, kai ji yra neapibrėžta, kita vertus – suburti mokykloje dirbančius žmones, padėti jiems išsikalbėti ir mokytis. Prancūnienė, Vildžiūnienė (1998) besimokančios mokyklos vadovo vadovavimo kompetenciją taip pat grindžia lyderiavimo gebėjimais. Jos suponuoja, kad tokios mokyklos lyderis geba sukurti mokyklos viziją, pasiekti konsensą, idant visi susitartų dėl bendrų tikslų ir vizijos, stimuliuoti naujas idėjas ir būti profesionalumo pavyzdžiu kitiems.

Dalin, Rolff, Kleekamp (1999) *vadovavimą besimokančioje mokykloje suvokia kaip kaitos vadybą* – vadovo gebėjimą planuoti organizacinį mokymąsi ir sutelkti mokymuisi reikalingus išteklius, atsižvelgiant į visuomenės ir aplinkos keliamus reikalavimus. Tyrėjai pabrėžia, jog *besimokančios mokyklos kaitai geba vadovauti tik išskirtinę vadybinę kompetenciją ir kaitos, naujovių skatinimo gebėjimus turintys vadovai – lyderiai*. Pranskūnienė, Vildžiūnienė (1998) kaitos lyderį apibūdina kaip gebantį paskirstyti personalo vaidmenis, garantuoti, kad efektyvūs sprendimai būtų priimti kartu, suteikti pakankamai autonomijos ir laisvės kiekvienam mokyklos nariui. Vadovai, siekiantys sėkmingai valdyti sudėtingus pokyčių procesus ir tapti besimokančios mokyklos lyderiais, turi: susikurti naujovišką kontrolės supratimą; nustatyti tinkamus galios panaudojimo būdus; suformuoti savarankiškai veikiančias mokymosi komandas; toleruoti įvairias kultūras; nebijoti rizikuoti; tobulinti komandos mokymosi įgūdžius (Stacey, 1992).

*Lyderiai stiprina besimokančios mokyklos kultūrą*, įgalina personalą bendram darbui, padalija vadovavimą ir atsakomybę. Fullan (1998) teigia, kad *besimokančios mokyklos vadovas yra jos kultūros kūrėjas*, kuris: supranta mokykloje vyraujančią kultūrą

ra; vertina mokytojus bei skatina jų profesinį tobulėjimą, bendradarbiavimą ir iniciatyvą; palaiko ryšį su išorine mokyklos aplinka. Strateginiu požiūriu esminė veikla, kurią geba atlikti besimokančių mokyklų lyderiai – *profesinę bendruomenę puoselėjančių sąlygų sukūrimas*: bendradarbiavimo ir reflektvyviojo dialogo kultūra (Senge, Cambron-McCabe, Lucas ir kt., 2000).

Michael (1982) nuomone, mokyklų kaip besimokančių organizacijų tyrimai rodo, kad vadovo kompetencijos kinta, nes šie mokyklų lyderiai geba susitelkti ties tuo, kas organizacijai svarbiausia ir panaudoti tai kaip mokymosi aplinką. Besimokančiose mokyklose lyderiai to pasiekia išstbulindami įgūdžius, kuriuos mokslininkas vadina „*naujaja kompetencija*“: netikrumo ir klaidų pripažinimas; reagavimas į ateitį; tarpasmeninė kompetencija (mokėjimas išklausti, ugdymas, susidorojimas su vertybių konfliktais); siekimas pažinti save.

Voulalas, Sharpe (2005) aiškina, kad *besimokančios mokyklos vadovų kompetencijų kaita yra sąlygota naujų vaidmenų*. Besimokančiose mokyklose vadovų vaidmenys yra kitokie nei tradicinėse. Tokie vadovai skatina pedagogų profesinį ir vadybinį tobulėjimą, kaip ugdymo proceso modernizavimo ir optimizavimo sąlygą, dirba su moksleiviais, jų tėvais ir išorine bendruomene, plėtoja bendrą atsakomybę už mokyklos viziją. Christensen (1992) teigia, kad *besimokančioje mokykloje kinta vadovo – administratoriaus vaidmuo, nes* mokyklų direktoriams reikšmingi tampa lyderio, patarėjo, trenerio vaidmenys. Šie vaidmenys atskleidžia naujus vadovų gebėjimus: suvokti besimokančiuosius svarbiausiu dėmesio objektu; dalintis valdžia; skatinti rizikai ir domėjimuisi palankų klimatą, veiklą; bendradarbiauti su besimokančiais, mokytojais, visuomene; didžiausią dėmesį bei nuolatinį pervertinimą skirti bendrai mokyklos vizijai.

Senge, Cambron-McCabe, Lucas ir kt. (2000) pabrėžia trejopą besimokančios mokyklos vadovo vaidmenį, kuris tiksliai atspindi sudėtingą ugdymo pokyčių procesą – *mokyklų vadovai kartu yra ir jų kūrėjai, vedliai ir mokytojai, nes geba*:

1. Sukurti mokymosi procesą. Tai yra naujas uždavinys daugeliui patyrusių mokyklos direktorių, nes pastarieji ne visada pasižymi išskirtiniais gebėjimais kaip ugdyti besimokančiuosius, juos konsultuoti ir padėti mokytis.

2. Įžvelgti ir siekti bendros vizijos, visos organizacijos bendros veiklos krypties. Vadovai gali pradžioje siekti savos vizijos, bet išmokę įsiklausti į kitų vizijas, jie ima suvokti, kad jų asmeninė vizija tėra didesnės visumos dalis, todėl jų atsakomybė už bendrą viziją tampa didesnė.

3. Konceptualizuoti savo strategines išvalgas, kad jos taptų prieinamos visiems, atviros klausimams, kritikai ir tobulinimui.

Mokyklos vadovo veiklą lemia švietimo organizacijos specifika – mokykloje ugdoma šiuolaikinės visuomenės poreikius atitinkanti asmenybė. Todėl besimokančios mokyklos vadovo kompetencijos ir gebėjimai prasiplečia, realizuojant kaitos vadybą, kuriant besimokančios mokyklos kultūrą, teigiamus mokyklos narių tarpusavio santy-

kius, užtikrinant kokybišką mokymąsi, bendravimą ir bendradarbiavimą. Mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje kintantis vadovo vaidmuo yra sąlygojamas pagrindinio vadovo veiklos siekio – atviros besimokančios mokyklos sukūrimo, kurioje nariai susivienija į „atsakingą bendruomenę“, prisiimančią atsakomybę dėl mokyklos sėkmės ir jos vizijos įgyvendinimo.

Kito požiūrio šalininkai (Hopkins, Ainscow, West, 1998; Senge, Cambron-McCabe, Lucas ir kt., 2000; Schein, 2004) teigia, jog *besimokančios organizacijos vadovo kompetencijos yra svarbios, tačiau organizacijos kultūra ir ją palaikantys valdymo principai yra bendra kolektyvi veikla, visų organizacijos narių atsakomybė. Todėl besimokančios organizacijos kultūros kūrėjai ir veikėjai yra ne tik vadovai – lyderiai, bet ir visi organizacijos nariai.* Senge, Roberts, Ross ir kt. (1994) nuomone, pats besimokančios organizacijos konceptas transformuoja ir sureikšmina lyderystės fenomeną, nes lyderystė tokioje organizacijoje tampa masiniu reiškiniu. Todėl besimokančioje organizacijoje lyderiais gali būti skirtingi žmonės ir net darbuotojai – tai lemia problemos pobūdis, susiklosčiusios aplinkybės, žmogaus kompetencijos.

Pastaruoju metu užsienio ir Lietuvos mokslininkai (Leithwood, Tomlinson, Genge, 1996; Lipinskienė, 2002; Murray, Donegan, 2003; Laužackas, Stasiūnaitienė, Tereševičienė, 2005) akcentuoja *bendruosius gebėjimus*, reikalingus daugumai profesinės veiklos sričių ir būtinus individų tobulėjimui bei sėkmingai adaptacijai visuomenėje: *asmeniniai gebėjimai* (pasitikėjimas savimi, adekvatus savęs vertinimas, atsakomybės prisiėmimas); *socialiniai ir komunikaciniai gebėjimai* (tarpasmeninių santykių palaikymas, dalyvavimas diskusijose, bendradarbiavimas); *kritinio mąstymo ir problemų sprendimo gebėjimai* (ryšių suvokimas, problemų kėlimas bei jų sprendimas); *darbiniai ir tiriamosios veiklos gebėjimai* (naudojimas informacinėmis technologijomis, tyrinėjimas, informacijos ieškojimas, interpretavimas, kritiškas vertinimas ir panaudojimas); *veiklos planavimo ir organizavimo gebėjimai* (prioritetų išsiskyrimas, mokymosi aplinkos susikūrimas); *savarankiško mokymosi gebėjimai* (mokymosi tikslų nusistatymas, tinkamiausios mokymosi strategijos pasirinkimas, gautų rezultatų įvertinimas); *refleksyvus ir kritinis mąstymas* (gebėjimas įvairiapusėms analizuoti ir įvertinti situaciją).

Fiol, Lyles (1985), Kim (1993), Murray, Donegan (2003) teigia, jog bendrieji gebėjimai yra svarbūs besimokančios organizacijos personalui, tačiau mokslininkai šiuos gebėjimus papildo *besimokančios organizacijos personalui būdingais specifiniais gebėjimais ir pateikia pastarąsias kompetencijų grupes:*

- vadybinės kompetencijos (komunikacijos, lyderiavimo, organizavimo);
- technologinės kompetencijos (technologijų naudojimo, aplinkos kūrimo);
- mokymosi kompetencijos (individualaus, komandinio mokymosi, žinių kūrimo);
- operacinės kompetencijos (finansų valdymo, finansų srautų sistemos išmanymo, procesų administravimo, greito reagavimo).

Murray, Donegan (2003) aiškina, jog personalo vadybinės, technologinės ir operacinės kompetencijos priklauso nuo organizacijos kuriamos aplinkos, kuri įgalina šias kompetencijas tobulinti. Mokymosi kompetencijos yra vertingiausios, nes jos priklauso ne tiek nuo organizacijos, kiek nuo individo gebėjimo atrasti bei atpažinti įvairias edukacines aplinkas ir jose tobulėti. Reiškia, besimokančios organizacijos personalui yra svarbūs *mokymosi visą gyvenimą gebėjimai*: mokymasis mokytis; naujų žinių taikymas praktikoje; komunikaciniai; komandinio darbo bei problemų sprendimo gebėjimai (Longworth, 1999). Būtent mokymasis kaip natūralus ir besiplečiantis procesas įgalina žmones plėtoti asmeninius, profesinius įgūdžius bei kompetencijas. Todėl besimokančios organizacijos nariai nuolat mokosi, kelia kvalifikaciją, idant išliktų konkurencingi darbo rinkoje (Garalis, 2004).

*Mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje taip pat kinta tradicinės pedagogo kompetencijos bei vaidmenys* (Barth, 1990; Fullan, Stiegelbauer, 1991; Hargreaves, 1999). *Įvairiapusė mokytojų veikla besimokančioje mokykloje paverčia vadovavimą ne tik vadovo prerogatyva*: mokytojų kaip kuratorių, kolegų konsultantų, kvalifikacijos kėlimo organizatorių, mokymo programų vadovų sutelktų pastangų dėka mokyklos veikla tampa žymiai efektyvesnė.

Mokslininkų Fullan, Stiegelbauer (1991), Fullan (1998) nuomone, mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje išryškėja nauji mokytojų vaidmenys bei kompetencijos. *Mokytojas kaip pokyčių šalininkas*, įgudęs integruoti pokyčius ir nuolatos puoselėjantis tarpininkavimo pokyčiams įgūdžius, tampa viena galingiausių mokyklos pokyčių jėgų. Fullan (1998) aiškina, jog besimokančios mokyklos mokytojas visomis išgalėmis tobulina profesinę kultūrą, imasi esminių reformų, kurios keičia mokyklos kultūrą, ir siekia įdiegti mokymosi tęstinumą. *Kaitos valdymas ar tarpininkavimo pokyčiams įgūdžiai* yra besimokančių mokyklų personalui būdinga kompetencija, nes šios mokyklos nariai yra suvokiami kaip kaitos iniciatoriai, pokyčių šalininkai, įgudę integruoti pokyčių ir mokymosi procesus.

Fullan, Stiegelbauer (1991), Lichtenstein, McLaughlin, Knudsen (1992), Fullan (1998) nuomone, besimokančios mokyklos mokytojas:

- *turi ne tik savarankišką tikslą, viziją, bet ir geba aktyviai bendradarbiauti*. Bendradarbiavimą sąlygoja gebėjimas dirbti organizacijose, kuriose kuriami ir palaikomi partnerystės ryšiai su švietimo organizacijomis ir kitoms kultūroms priklausančiais asmenimis, organizacijomis (Fullan, Stiegelbauer, 1991). Besimokančios mokyklos mokytojo gebėjimas bendradarbiauti yra viena iš svarbiausių nuolatinio mokymosi sąlygų;

- *turi aišką, tvirtą, apgalvotą ir suvokiamą išipareigojimą* bendram moraliniam tikslui besimokančios mokyklos lygmeniu santykyje su švietimo politikos, visuomenės plėtros klausimais;

- *nuolat tobulina pedagogikos žinias, puoselėja asmeninę viziją*, kuri aprėpia moralinį tikslą ir sudėtingesnes žinias apie mokymą(si). Lichtenstein, McLaughlin,

Knudsen (1992) aiškina, kad profesinės žinios – raktas į mokytojų galios bei poveikio stiprinimą, nes jie privalo išmanyti švietimo politiką ir dėstomąjį dalyką;

- yra pasiruošęs dirbti naujose mokyklose kaip besimokančios organizacijos struktūrose, kuriose moksleiviai buriami į grupes, kuriamos mokytojų komandos, palaidomi ryšiai su tėvais ir visuomene, dalyvaujama platesnėje mokymosi veikloje;

- individualiai ir kolektyviai ugdomi nuolatinio domėjimosi įgūdžius ir gebėjimus, nuolatos ieško naujų idėjų savo aplinkoje ir išorėje.

Simonaitienė (2001) nurodo, jog tradicinėje mokykloje *mokytojo vaidmuo* buvo suvokiamas kaip informacijos perteikėjo arba „bankininko“. Besimokančioje mokykloje išryškėja nauji transformuoti mokytojo vaidmenys: mokytojas tampa mokymosi proceso vadybininku, nuolat besidominčiu naujovėmis ir besimokančiu, tiriančiu savo veiklą bei kuriančiu teorijas. Tai atskleidžia, jog besimokančioje mokykloje pabrėžiamas *mokytojo kaip profesionalo vaidmuo* (Fullan, 1998; Hargreaves, 1999; Senge, Cambron-McCabe, Lucas ir kt., 2000; Silins, Mulford, 2002; Voulalas, Sharpe, 2005). Silins, Mulford (2002) nuomone, mokyklos kaip besimokančios organizacijos kultūrai didelę įtaką daro mokytojai, todėl jiems reikalingi *profesinio augimo gebėjimai*. Andriekienė, Anužienė (2006) *profesinį kompetentingumą grindžia šiomis kompetencijų grupėmis*: teorinės kompetencijos (apimančios kognityvinius gebėjimus); praktinės kompetencijos (psichomotoriniai gebėjimai); socialinės kompetencijos (jungiančios afektinius gebėjimus) ir strateginės kompetencijos, kurios apima visus anksčiau minėtus gebėjimus ir „mobilizuoja“ juos konkrečiame kontekste. Hargreaves (1999) teigia, kad mokytojų profesionalėjimas reiškiasi mokytojo gebėjimu nuolat tobulinti kvalifikaciją, mokyklos ugdymo turinį, dalyvauti bendradarbiavimo kultūrose, išsipareigoti aktyviai dalyvauti mokyklos kaitoje. Tokiose mokytojo veiklose mokymasis tampa sudėtingesnis, nes jis siejasi ne tik su mokytojo gebėjimu kelti kvalifikaciją, bet ir nuolat mokytis. Todėl *mokymosi visą gyvenimą gebėjimai tampa neatskiriami mokytojo profesijos dalis*, nes individas turi nuolat tobulėti ir mokytis, kad išliktų kompetentingas.

Antra vertus, mokytojo profesionalumą atskleidžia gebėjimas atlikti pedagoginių situacijų tyrimus, analizuoti ugdymo procesą, besimokančiųjų poreikius, užsiimti savęs vertinimu, savikritiška refleksija bei reflektiviai mokytis (Tumėnienė, 2002; Teresevičienė, Gedvilienė, Zuzevičiūtė, 2006; Andriekienė, Anužienė, Jatkauskas, 2008; Janiūnaitė, 2009). Stoll, Fink (1998) tvirtina, kad mokytojai yra praktiški veiklos žmonės, gebantys atlikti tiriamąsias veiklas ir reflektyvius tyrimus. Adomaitienė, Zubrickienė, Andriekienė (2006) pabrėžia šiuolaikinio pedagogo gebėjimą ugdyti refleksinį, kritinį mąstymą, suteikiantį gilesnį gyvenimo filosofijos, gyvenimo ir egzistavimo prasmės suvokimą bei skatinantį analizuoti kodėl aš čia, kokia mano paskirtis, ką turiu nuveikti, kokios galimos mano veiklos pasekmės man pačiam, bendruomenei. Teresevičienė, Oldroyd, Gedvilienė (2004) teigia, kad *reflektavimo kompetencija yra vienas svarbiausių pedagogų profesinio tobulėjimo būdų*, nes būtent dėl refleksijos profesinė patirtis ver-

čiama į mokymąsi, mokymasis – į profesinį ir asmeninį vystymąsi, o pastarasis – į profesinės veiklos kokybiškesnį atlikimą. Tai reiškia, kad *besimokančios mokyklos pedagogui yra būdingas pedagogo – tyrėjo vaidmuo*, kuris įgalina mokytoją apmąstyti savo patirtį ir tobulinti ne tik profesinius, bet ir asmeninius gebėjimus.

Butkienės, Kepalaitės (1996), Hargreaves (1999), Tumėnienės (2002) aiškinimu, pastaruoju metu aktuali tampa pedagogo asmeninio autentiškumo paieška, nuolatinis atsinaujinimas ir veikimas ugdymo procese, kas atskleidžia *mokytojo kaip katalizatoriaus, pedagogo – filosofo ir klinicisto vaidmenis*. Jarvis (2001) pabrėžia, jog besimokantieji ypač vertina mokytojo autentiškumą, nes šios savybės pagrindu formuojasi pagarbūs ir tolerantiški skirtybės santykiai.

*Mokytojo kompetencijos* yra vienas iš svarbiausių elementų, lemiančių besimokančios mokyklos kultūros raidą (Voulalas, Sharpe, 2005). Todėl mokytojas turi išmąnyti savo darbo sritį – profesinė kompetencija; mokėti sudominti besimokančiuosius, būti nuoširdus, pašalinti kylančią įtampą – asmeninė kompetencija; gebėti spręsti konfliktus, bendradarbiauti – socialinė kompetencija; išmąnyti mokomąjį dalyką, numatyti rezultata, kompleksiskai taikyti įvairius mokymo metodus – didaktinė kompetencija (Krivickienė, Teresevičienė, 2007).

### **Apibendrinimai**

- Besimokančios organizacijos ir mokyklos kaip besimokančios organizacijos kontekste pabrėžiamas personalo veiklos daugialypiškumas, kuris sąlygoja multidimensinį personalo kompetencijos pobūdį. Personalo kompetencijų tyrimas mokymosi procesuose yra reikšmingas tuo, kad jų žinojimas padeda personalui sėkmingiau įsijungti į mokymosi procesus, dalyvauti mokymosi veiklose, kuriose kinta tradiciniai pedagogų vaidmenys ir yra ugdomos naujos kompetencijos.

- Besimokančioje organizacijoje vadovai yra suvokiami kaip lyderiai, kūrėjai, ekspertai, derybininkai, treneriai, gebantys įkvėpti besimokančios organizacijos viziją, formuoti jos nuostatas ir vertybes. Jie yra išsiugdę požiūrį į reikalingas mokymuisi kompetencijas. Besimokančios organizacijos personalas suvokia naująjį požiūrį į lyderystę, geba plėtoti bendrąsias bei specifines besimokančios organizacijos personalui būdingas mokymosi kompetencijas.

- Mokyklos kaip besimokančios organizacijos personalo profesionalizacija tampa fundamentalia kompetencija, kuri apjungia: vadovo gebėjimą sukurti besimokančios mokyklos viziją, ugdyti personalo lyderystės meną, mobilizuoti mokymosi procesus, keisti asmenines nuostatas bei vertybes, tobulinti saviugdą filosofiją; mokytojo gebėjimą nuolat mokytis, tobulinti kvalifikaciją ir asmeninį meistriškumą, reflektuoti savo ir kitų praktiką, tyrinėti pedagogines situacijas, vadovauti mokymosi procesui, valdyti pokyčius, bendradarbiauti.

- Besimokančios organizacijos ir mokyklos kaip besimokančios organizacijos personalas pasižymi šiomis kompetencijomis ir gebėjimais:



- vadybinėmis kompetencijomis: planavimo; organizavimo; vadovavimo sau ir kitiems; kontroliavimo arba vertinimo; lyderiavimo gebėjimai;
- technologinėmis kompetencijomis: darbo su informacija; tiriamosios veiklos; naujų technologijų naudojimo gebėjimai;
- bendradarbiavimo kompetencijomis: bendravimo ir komunikaciniai gebėjimai;
- edukacinėmis kompetencijomis: nuolatinio mokymosi; komandinio mokymosi; sisteminio požiūrio į mokymąsi; prisitaikymo prie pokyčių ir jų inicijavimo per mokymąsi gebėjimai.

### **1.3. Savivaldaus mokymosi esmė ir bruožai individo savišvietos bei saviugdros procesų aiškinimo kontekste**

#### **1.3.1. Mokymosi procesų rekonstrukcijos ir savivaldaus mokymosi aplinkų kontekstualizavimasis šiuolaikinėse mokymosi teorijose**

Visuomenės raidos pokyčiai sąlygoja ugdymo(si) idėjų kaitą, veiksmingesnių ir šiuolaikinius individo poreikius atitinkančių mokymo(si) teorijų ar būdų paieškas. Nūdienos požiūris į individų mokymąsi atskleidžia edukacinės paradigmos virsmą iš tradicinio, ilgus amžius vyravusio mokymo akcentavimo (mokymo paradigma) į šiuolaikinę (mokymosi paradigmą), kai atsisakoma tradicinių mechaniško žinių perdavimo, įsiminimo strategijų, pabrėžiant besimokančiųjų supratimą, požiūrių ir vertybių ugdymą(si). Bitinas (2000) teigia, kad per visą XX a. Lietuvos mokykla vadovavosi paradigma, ugdymą aiškinančia kaip visuomenės apibendrintos patirties (mokslo žinių, socialinių vertybių, protinės bei praktinės veiklos gebėjimų) perteikimą ugdytiniams. XX a. pabaigoje vis dažniau pabrėžiama, kad klasikinės ugdymo paradigmos prieštaravimai nebegali patenkinti individo ir visuomenės poreikių, todėl vis tvirtesnes pozicijas įgyja laisvojo ugdymo (naujoji mokymosi) paradigma (Bitinas, 2005). Juodaitytės (2004) požiūriu, šis ugdymas savo prasme atstovauja radikalaus edukacinio pliuralizmo idėjoms ir atspindi postmodernizmo recepcijas šiuolaikinėje pedagogikoje bei ugdymo(si) realybėje.

Vadovaujantis mokymo paradigma, mokymasis seka paskui mokymą. Tačiau jei mokymas sąlygoja savarankišką besimokančiojo veiklą, įgalinančią įsisavinti pedagogo pateiktas žinias, tai ji yra suprantama kaip mokymasis. Longworth (1999) nuomone, mokymasis nebėra siejamas tik su ugdymu ar mokymu, nes pagrindinis dėmesys skiriamas besimokančiojo aprūpinimui efektyviomis mokymosi priemonėmis, įrankiais, atitinkančiais jo mokymosi stilių, poreikius. Lipinskienė (2002) nurodo, jog pastaruoju metu netgi institucionalizuotuose edukaciniuose procesuose akcentai nuo mokymo perkeliama į mokymąsi, nuo pedagogo ir besimokančiojo sąveika grįsto ugdymo – į įgalinančių mokyti edukacinių ir jų sąlygotų mokymosi aplinkų kūrimą bei veikimą. Teresevičienės, Oldroyd, Gedvilienės (2004) teigimu, naujoji mokymosi paradigma grindžiama

suvokimu, kad mokymasis yra konstruktyvi individo veikla, aktyvus žinių bei prasmės kūrimo procesas, kuris remiasi bendradarbiavimu, nuolatine savikontrole, besimokančiojo turima patirtimi.

*Tradicinė mokymo paradigma, grindžiama biheavioristine ir kognityvine teorijomis*, atskleidžia, kad mokymasis yra žinių perdavimo ir priėmimo procesas, kurio rezultatas yra elgesio modifikavimas. *Biheavioristinės teorijos šalininkai* (Pavlov, Thorndike, Skinner) mokymąsi aiškina kaip naujo mąstymo ir elgesio išmokimą specialiu būdu. Jų požiūriu mokymasis yra induktyvus procesas, prasidedantis nuo specifinių mokymosi aspektų situacijos, ieškant bendrų komponentų (Hamachek, 1998). Musneckienė (2007) nurodo, jog mokymasis biheavioristų aiškinimu yra iš anksto nustatytos trukmės, tikslų ir sekos veikla, kuri atspindi empirinį pozityvistinį požiūrį, grindžiamą faktais, empiriniais kiekybiniais stebėjimais. Tačiau biheaviorizmas, kuriam būdinga didelė atžvalga į rezultatą, ir kuris, nors ir grindžiamas svarbiomis biologinėmis mokymosi prielaidomis, stokoja atžvalgos į socialinę žmogaus prigimtį bei kontekstą (Zuzevičiūtė, 2005).

*Kognityvinio požiūrio atstovai* (Piaget, Vygotsky) dėmesį kreipia į kokybines mąstymo ir mokymosi charakteristikas, tyrinėdami, kaip įgyjamos žinios, kaip informacija iš išorinės aplinkos patenka į besimokančiųjų atmintį. Bitinas (2000) teigia, kad kognityvistinės koncepcijos atstovai pagrindinį dėmesį skiria atliekamos besimokančiojo užduoties turiniui, jos sąlygojamo informacijos pertvarkymo pobūdžiui. Hamachek (1998) nuomone, kognityvinis požiūris yra holistinis, nes mokymasis yra deduktyvus procesas. Taigi, tradicinėje mokymo paradigmoje epistemologiniu požiūriu, žinios tampa objektu, kurį galima perduoti ir įsiminti, todėl besimokantieji pasaulį suvokia tokį, kokį suvokia jų mokytojas (Stanikūnienė, 2007).

Tradicinės mokymo paradigmos transformacijos į mokymosi paradigmą kontekste, Knowles (1975) išvelgia ne tik *edukacinės paradigmos kaitą, bet ir su ja susietą ugdymo mokslo žinių poreikio epistemologinį virsmą*: iš pedagogikos, kurios termino graikiškoji kilmė „sufleravo“ ir jo prasmė – vaikų mokymo meną ir mokslą, – į andragogiką, reiškiančią paramos suaugusiųjų mokymuisi meną ir mokslą. Andragogikos atstovai (Knowles, 1975; Darkenwald, Merriam, 1982; Knowles, Holton, Swanson, 1998) *tradicinę mokymo paradigmą sieja su vaikų mokymusi*, akcentuodami tą ugdymo poziciją, kai mokytojas yra atsakingas už tai, ko ir kaip besimokantysis turi būti mokomas. Naujoji edukacinė paradigma, mokslininkų nuomone, *pabrėžia suaugusiųjų savivaldų mokymąsi*, kai pats besimokantysis sprendžia, ko ir kaip mokytis. Juodaitytė, Rūdytė (2007) teigia, jog andragogai akcentuoja suaugusiųjų ir vaikų patirtinio mokymo(si) skirtumus, kurie ypač ryškūs jiems renkant mokymosi būdus, kai suaugusieji yra labiau linkę mokytis laisvoje, neorganizuotoje aplinkoje, o vaikai – įpratę mokytis vadovaujant suaugusiajam. Pedagogai (Grendstad, 1996; Juodaitytė, 2001, 2003; Petty, 2006) aiškina, jog pastangos vaikų mokymąsi prilyginti suaugusiųjų mokymuisi, akivaizdžiai menkina ne tik vaiką, bet ir jo, kaip besimokančio savivaizdį, gebėjimus bei „norą žino-

ti, pažinti“. Todėl tradicinis ugdymas yra grindžiamas suaugusiųjų suvokimu apie susiformavusį vaiko, kaip socialiai nebrandaus individo, vaizdinį bei vaikystę kaip socialinėmis – edukacinėmis prasmėmis nepakankamai reikšmingą periodą (Juodaitytė, 2004). *Nauja ankstyvojo vaikų mokymosi paradigma bei koncepcija* (Hansen, Kaufmann, Saifer, 1997; Johansen, Rathe, Rathe, 1999; Staerfeldt, Mathiasen, 1999) vaikų mokymąsi suvokia visiškai kitokiame lygmenyje, t. y. iškelia vaiko savarankiškumą, motyvaciją, tam tikrą jų amžiui būdingą patirtį, kurią jie naudoja mokymosi eigoje, gebėjimą mokytis iš aplinkos ir patyrimo, galimybę spręsti problemas, nuolat dalyvauti mokyklos veikloje, mokytis kartu su mokytojais. Naujojo visuomenės mąstymo ir integralaus socialinio – filosofinio požiūrio į vaikystę, kaip savaiminę vertybę ir į vaiką, kaip visavertį socialinį individą, pagrindu yra projektuojami lankstūs vaikų ugdymo(si) modeliai (Juodaitytė, 2001). Autorės Dave (1976), Butkienė, Kepalaitė (1996) akcentuoja ugdymo visavertiškumą ir lygiateisiškumą vaikystės laikotarpiu, kurį apibūdina kaip ilgalaikį intelektualinį, socialinį, kultūrinį potencialą, reikšmingą vaiko sėkmingam mokymuisi bei sudaranti prielaidas jo, kaip individo ir grupės nario, socialiniam tapsmui jau dabartyje. Tai sąlygoja naujų pedagoginių požiūrių (sociocentrinės ir antropocentrinės) į vaiką ir jo ugdymo sistemą, o kartu ir jas atitinkančius pedagoginius veiksmus: ugdymas interpretuojamas kaip vaikų socialinio ir kultūrinio gyvenimo sfera bei konstruojamas remiantis vaikų patyrimu; vaikystė suvokiama kaip ypatinga sociokultūrinė vaikų raidos nulemta būseną, ryškėjanti įvairiose vaiko sąveikose su aplinka; vaikystė yra visavertis žmogaus sociokultūrinio, individualaus tapimo etapas, kuris sąveikauja su tolesniais jo raidos etapais (Dave, 1976; Juodaitytė, 2003). Svarbiausiu naujojo pedagoginio mąstymo bruožu tampa požiūris į vaiką kaip individualybę dabartyje, kai pedagogas dėmesį perkelia į tas vaiko asmenybės galimybes, kurios yra nuspalvintos vaikystės, kaip universalaus žmogaus raidos laikotarpio, charakteristikų: nuoširdaus bendravimo, pasitikėjimo suaugusiuoju, siekimo nestandartiškai veikti įvairiose situacijose (Blackledge, 1989).

Per pastarąjį dešimtmetį mokymosi teorijos srityje įvyko pažangūs poslinkiai. Mokslininkai (Longworth, 1999; Jarvis, 2001; Juodaitytė, 2004; Janiūnaitė, 2004; Tereševičienė, Oldroyd, Gedvilienė, 2004; Bitinas, 2005; Čiužas, 2007; Stanikūnienė, 2007) akcentuoja naująsias mokymosi teorijas (*situacinio, sociokultūrinio, konstruktyvaus mokymosi ir kt.*), kurios remiasi priešingomis nei biheviorizmo bei kognityvizmo teorijų ontologinėmis ir epistemologinėmis nuostatomis. Naujosios mokymosi teorijos akcentuoja mokymąsi kaip aktyvią, tikslingą, sąmoningą ir konstruktyvią veiklą, kuri jungia tikslą, veiksmą ir refleksiją. Todėl mokymasis yra suvokiamas ne kaip žinių perdavimas, bet kaip prasmės kūrimas.

*Naujoji mokymosi paradigma, dažniausiai grindžiama konstruktyvizmu*, yra žinių kūrimo teorija, kuri remiasi filosofiniais epistemologijos aspektais, bendrųjų sistemų teorijos argumentais, mikro–sociologine teorija (socialiniu konstruktyvizmu). Musnecienė (2007) aiškina, kad konstruktyvizmo teorijos esmė – tikrovės pažinimo pagrindas

yra individualios žinių konstrukcijos, formuojamos subjektyvaus patyrimo. Teresevičienės, Oldroyd, Gedvilienės (2004) nuomone, konstruktyvizmo teorijos principas yra patirti grįsto žinojimo kūrimas, kuriame aktyviai dalyvauja besimokantysis. Todėl mokymosi tikslas yra ne perimti išorinio pasaulio žinojimą į savo atmintį, o remiantis patirti, susikurti individualius pasaulio atspindžius.

Konstruktyvizmas yra siejamas su daugeliu mokymosi teorijų, kurių pagrindas yra konstruktyvistinė mokslo teorija ir kognityvioji psichologija. Jos ištakos yra siejamos su Piaget (1928); Dewey (1938); Kohlberg (1986); Vygotsky (1986) ir kt. mokslininkų darbais. Šiuolaikinė konstruktyvizmo pedagogikos samprata sieja tris istoriškai susiformavusius požiūrius (kognityvinį, radikalųjį ir socialinį konstruktyvizmą), todėl daugumos mokslininkų ir praktikų konsensusu šiuolaikinį požiūrį į ugdymą sieja su minėtais konstruktyvizmo tipais (Musneckienė, 2007).

Teresevičienė, Gedvilienė (2003) teigia, kad konstruktyvistinis požiūris pabrėžia *besimokančiojo turimą žinių apimtį ir struktūrą*. Besimokantieji yra ne pasyvūs informacijos gavėjai – jie aktyviai konstruoja žinias ir įgūdžius, remdamiesi turimomis, formaliomis ir neformaliomis žiniomis, sąveikaudami su aplinka. Tai atskleidžia, kad mokymasis priklauso nuo mokymosi aplinkos, informacijos pobūdžio ir turimų žinių.

Konstruktyvistai akcentuoja *besimokančiųjų žinias ir supratimą kaip veiklą*, nes žmogaus protas suvokia pasaulį iš savo patirties, bet ne tiesiogiai iš objektyvios realybės. Piaget, Inhelder (1962) aiškina, jog veikla yra pažinimo pagrindas, nes per veiklą pažindamas aplinką, žmogus organizuoja mintis taip, kad jos sudarytų prasmę. Taip besimokantysis pritaiko mąstymą naujoms idėjoms įsisavinti, kuris vyksta dviem būdais: asimiliuojant ir akomoduojant. Jucevičienės (2007) nuomone, ne kiekvienas pažinimo turinys gali būti integruotas į asmens kognityvinę struktūrą. Jei informacija prieštarauja individo patirčiai, šis ją ignoruoja arba pradeda kurti naują struktūrą. Taip mokydamasis individas ne tik įgyja žinių, bet ir vysto kognityvinius gebėjimus.

Kiekvieno besimokančiojo žinios ir patirtis yra skirtinga, todėl mokymuisi reikalingi skirtingi metodai. Svarbiausia mokytojo užduotis yra *sukurti aplinką, kurioje besimokantieji galėtų aktualizuoti ankstesnę patirtį, žinias ir būtų aktyvūs informacijos priėmėjai* (Teresevičienė, Oldroyd, Gedvilienė, 2004). Besimokantysis turi mokytis sąveikoje su tokia edukacine/mokymosi aplinka, kuri paremtų jo mokymąsi. Vygotsky (1986) taip pat pabrėžia, kad *mokymasis yra neatsiejamas nuo konteksto*, kuris formuojamas veikiant įvairioms aplinkoms bei individo jau išmoktai simbolių sistemai. Tai atskleidžia, kad mokymasis negali būti atsietas nuo kasdieninio gyvenimo ir patirties, nes sąmoningo žmogaus patyrimas vyksta laike, erdvėje, visuomenėje ir tarpusavio santykiuose (Jarvis, 2001). Esminė konstruktyvaus mokymosi idėja akcentuoja, kad mokymasis vyksta tuomet, kai besimokantysis abejoja įsitikinimais, asmeninėmis teorijomis, supratimu, todėl sąveikaudamas su aplinka, savo patirti, kuria individualų žinojimą.

Teresevičienė, Oldroyd, Gedvilienė (2004) teigia, kad naujoji mokymosi paradigma iš esmės keičia *mokytojų ir besimokančiųjų santykius bei vaidmenis*. Mokymo paradigmoje būdingas į mokytoją orientuotas mokymas, todėl mokytojas prisiima atsakomybę už besimokančiųjų mokymąsi ir atlieka *žinių turėtojo, perteikėjo, dalyko mokytojo, teisėjo vaidmenis*. Stoll, Fink (1998) nurodo, kad šios paradigmos požiūriu mokytojai yra suvokiami kaip pusiau profesionalai arba įgudę amatininkai, o besimokantieji – kaip žaliava, kuriai mokytojai pagal duotą instrukciją turi suteikti formą. Mokymosi paradigma akcentuoja mokytojo kaip *mokymosi talkininko, savo srities žinių eksperto, mokymosi galimybių kūrėjo, patarėjo, partnerio, tarpininko tarp besimokančiojo ir įvairių žinių šaltinių, vaidmenis* (Tumėnienė, 2002; Čiužas, 2007; Laužackas, Gedvilienė, Tūtlys ir kt., 2008). Pastarieji vaidmenys, mokslininkų nuomone, atskleidžia mokytojo priedermę – nukreipti besimokančiųjų mokymąsi geresne linkme, padėti jiems pasirengti savarankiškam gyvenimui, įdiegti atsakomybę už mokymąsi bei rūpintis nuolatiniu savo pačių mokymusi. Teresevičienė, Oldroyd, Gedvilienė (2004) suponuoja, jog kartu planuojant mokymą, mokantis bei vertinant mokymosi rezultatus, didėja tiek mokytojo, tiek besimokančiojo atsakomybė. Besimokantysis tampa aktyvus ir iniciatyvus mokymosi proceso dalyvis, ieškantis atsakymų, tyrinėjantis veiklą, reflektuojantis patirtį, nes kritiškai ir kūrybiškai mąstančios asmenybės poreikis siejamas ne tik su mokytoju, bet ir besimokančiuoju (Lipinskienė, 2002). Be to, vadovaujantis mokymosi paradigma svarbi tampa mokytojų sociokultūrinė ir edukacinė veikla, kuri implikuoja jų gebėjimą bendradarbiauti su besimokančiais, vietos bendruomene, tarpininkauti tarp šeimos ir ugdymo institucijos, skleisti bei perimti teigiamą patyrimą (Stoll, Fink, 1998).

Savivaldaus mokymosi tyrėjai (Tough, 1971; Knowles, 1975; Moore, 1986; Candy, 1991; Grow, 1991; Hiemstra, 1994; Bolhuis, 1996), aiškindami savivaldaus mokymosi procesus pabrėžia *socialinio mokymosi, mokymosi iš patirties bei veiklos mokslo teorijų svarbą*. Šios mokslinės idėjos pagrindžia naują požiūrį į žmogaus mokymąsi, kuris nebėra siejamas tik su formaliu mokymosi procesu bet kurioje švietimo institucijoje. Toks mokymasis vyksta nuolat stebint, refleksyviai tyrinėjant savo aplinką, patirtį, žinojimą, veiklą, tiek individualiai, tiek kuriant partnerystės santykius. Stanikūnienės (2007) nuomone, savivaldaus mokymosi metu įgytas naujas supratimas ir žinios besimokančiam tampa reikšmingos ta prasme, kad įgalina jį efektyvesnei veiklai.

*Socialinio mokymosi teorija*. Savivaldžiam mokymuisi reikšminga *socialinio mokymosi teorija*, kuri žmogaus veiklą aiškina kaip kognityvinės elgsenos ir aplinkos determinančių tarpusavio sąveiką (Bandura, 1977). Šis tarpusavio sąveika grįstas deterministinis požiūris suponuoja, kad žmogus turi galimybę veikti savo likimą, tačiau tuo pačiu metu jo savivaldumo galimybės yra ribotos (Jucevičienė, 2007). Merton (1968), Durkheim (1974) *socialinį mokymąsi suvokia* kaip individo adaptaciją visuomenėje. Visuomenė turi išmokyti funkcionaliai adaptuotis, kad išgyventų besikeičiančioje aplinkoje. Individai turi išmokyti atlikti socialinius vaidmenis, idant galėtų tapti visuomenės nariais.

Žilinskaitė (2007) nurodo, jog vienas pirmųjų mokslininkų – Vygotsky (1978) ieškojo atsakymo į klausimą „Kaip socialinės sąveikos procese įvyksta mokymasis ir galios patirties transformacijos?“ Vygotsky (1978) aiškina, jog žmogaus esmė slypi „kultūrinėje vertikalėje“, kuri vadinama „dalyvavimu kultūroje“. Mokslininkas besimokančiojo egzistuojančias galimybes įvardija kaip aktualią raidos sritį, kurios ribose besimokantis gali suvokti ir pasinaudoti kito pagalba. Esminis mokymosi bruožas yra tai, kad jis palankiausiai vyksta „*artimiausio vystymosi zonoje*“ (Vygotsky, 1978), kurioje besimokantysis įgalinamas mokytis pats, bendraudamas su kitais besimokančiaisiais. Efektyviausias mokymasis, atitinkantis artimiausios raidos zoną, aiškinamas prielaida, kad ką besimokantysis šiandien gali padaryti su kito pagalba, rytoj sugebės padaryti savarankiškai (Žilinskaitė, 2007). *Artimiausios vystymosi srities teorija* grindžiama tuo, kad tokio pobūdžio situacijų sukūrimas įgalina savivaldžiai besimokantįjį dalyvauti kultūrinėje praktikoje šiek tiek aukščiau virš individualių galimybių.

Novak (1998) nuomone, *savivaldus mokymasis vyksta socialinės sąveikos procese*, tam tikrame specifiniame kontekste, pasižyminčiame emocinėmis, organizacinėmis, fizinėmis ir kultūrinėmis charakteristikomis. Jucevičienė (2007) aiškina, kad *savivaldų mokymąsi apibūdina trys socialinės dimensijos*: socialinis mokymosi tikslas, socialinė mokymosi struktūra bei socialiniai santykiai, realizuojami mokymosi procese. Savivaldžiai besimokančiojo individo mokymasis kaip planingas tobulėjimas siekiant gyvenimo darnos, pabrėžia jo gebėjimą panaudoti visas gyvenimo aplinkas, išskiriant mažiausiai tris jų grupes: formalaus, neformalaus ir informalaus švietimo aspektu. *Formalaus švietimo sukurtos edukacinės aplinkos* yra turtingos ir įtakingos dėl pasiūlos mokymuisi, tačiau kartais pernelyg autokratinės, jei jos organizuotos kaip mokymo paradigma grindžiamos pedagoginės sistemos. *Neformalaus švietimo sukuriamos edukacinės aplinkos* savivaldžiam mokymuisi atveria didesnes pasirinkimo galimybes. *Informalaus mokymosi aplinkose* savivaldžiai besimokantis individas sąmoningai mokosi iš visų savo gyvenimo veiklų, įdėdamas papildomų mokymosi pastangų (pvz., sąmoningai taiko refleksiją veikdamas ar po veiklos).

Wilson (1995) nuomone, aplinka sąlygoja mokymąsi ir daro didesnę įtaką tada, kai žinios įgauna prasmę. Mokymosi aplinka yra ta vieta, kurioje žmonės gali įprasminti žinias ir spręsti problemas. Mokymosi aplinką sudaro besimokantysis ir vieta arba erdvė, kurioje individas mokosi, padedamas įvairių mokymo priemonių ir būdų, naudodamas įvairius informacijos šaltinius, rinkdamas ir interpretuodamas informaciją, bendraudamas su kitais individualais.

Savivaldaus mokymosi procesuose tyrėjai (Knowles, 1975; Hiemstra, 1994; Abdullah, 2001) akcentuoja *savivaldų mokymąsi ne tik individualiame lygmenyje, konstruojant personalines žinias, bet ir kolektyviniame lygmenyje* – kolektyvines žinias. Jarvis, Holford, Griffin (2004) kolektyviniu mokymusi supranta kai ką daugiau nei paprastą tos grupės narių individualaus mokymosi visumą. Kolektyvinis mokymasis visada

vyksta žmonių grupėje, kurioje įgyjama bendros patirties, t. y. konstruojamos kolektyvinės žinios. Tai – kolektyvinio lygmens procesai, kuriuose žmonės veikdami bendrai, konstruoja ir personalines žinias, mokydamiesi individualiame lygmenyje.

Lave, Wenger (1991) supranta *mokymąsi kaip kasdieninį reiškinį*, kuris vyksta visur: ugdymo institucijoje, namuose ar darbo vietoje. Situacijos sąlygotas mokymasis yra procesas, kada besimokantysis dalyvauja praktikos bendruomenėje (angl. *community of practice*), mokydamasis iš labiau patyrusių kolegų (Stanikūnienė, 2007). Be to, mokymasis dažnai yra atsitiktinis, kognityvinis. Kognityvinis mokymasis praktikoje leidžia besimokančiajam įgyti, vystyti ir naudoti kognityvines mokymosi priemones autentiškoje aplinkoje. *Aplinkos sąlygotą mokymosi idėja* teigia, kad žinios turi būti pateikiamos autentiškame kontekste, t. y. ten, kur jos yra taikomos; savivaldus mokymasis reikalauja socialinės sąveikos ir bendradarbiavimo (Jucevičienė, 2007).

*Mokymosi iš patirties arba savaiminio mokymosi* (angl. *experiential learning*) teorija. Aiškinant savivaldų mokymąsi, mokymosi iš patirties teorija yra prasminga tuo, kad pabrėžia *savivaldžiai besimokančiojo patirties svarbą* (Jucevičienė, 2007). Jarvis (1987) požiūriu, mokymasis prasideda nuo patirties, tačiau suvokimas kaip žmonės mokosi iš patirties, priklauso nuo mokslininkų teorinės orientacijos.

Turimos ir naujos patirties tarpusavio santykį Kolb (1984) apibūdina kaip keturių komponentų ciklą: konkrečiosios patirties, reflektivaus stebėjimo, abstraktaus konceptualizavimo ir aktyvaus eksperimentavimo. Tyrėjo supratimu, besimokantysis gali daug pasimokyti iš savo veiklos, nes sąmoningai ar nesąmoningai pereidamas nuolatinio ciklo etapus, jis yra priverstas daryti sprendimus (Smith, 2001). Šiuo atveju mokymo(si) šaltinis yra patirtis, o toks mokymas(is) leidžia įgyti patirties ir, kaip *edukacinis procesas, yra nenutrūkstamas spiralinis veiksmas*. Tai atskleidžia, jog patirtis kaupiama visą gyvenimą ir apibūdinama kaip minties forma.

Jarvis (1987) pateikia mokymosi iš patirties modelį, kuriame akcentuoja naujų faktų derinimą su ankstesne patirtimi bei žiniomis (angl. *prior experience, knowledge*). *Ankstesnės patirties, žinių įvertinimas ir suvokta buvusi patirtis* (angl. *past experience*) yra vienas prasmingiausių savivaldžiai besimokančiojo mokymosi komponentų. Ši patirtis yra individuali (vieni turi jos nedaug, kiti yra ekspertai), todėl kiekvienas mokosi skirtingai. Antra vertus, naujos žinios ar patirtis turi būti integruotos į mokymo(si) kontekstą. Jarvis (1987) teigia, kad gyvenimo patirtis kaip visuma – tai neišreikštos, žmogaus neišsąmonintos žinios, o patirtis, susiformavusi iš atskirų epizodų, yra suvokiama. Jucevičienė (2007) nurodo, kad atskiro epizodo patirtis gali būti suvokiama, ypač jei epizodas yra apmaštomas, tačiau ši patirtis gali būti ir nesuvokta.

Jarvis, Holford, Griffin (2004) atkreipia dėmesį, kad *patirties koncepcija apima nemažai variantų: pirminė patirtis*, kuri apibūdinama kaip įgyjama visų ar kai kurių socialinio konteksto aspektų pajauta. Šis socialinis kontekstas egzistuoja tuo pačiu metu, kai patirtis pajaučiama; *antrinė patirtis* – patirtis, gauta iš kito asmens, jam perteikus

pirminę savo patirtį; *aktuali patirtis*, kuri susiformuoja konkrečiu laiko momentu; *atgaminama patirtis* – tai ankstesnės aktualios patirties prisiminimo procesas; *reali patirtis* – tai aktualaus (šiuo metu esančio) konteksto patirtis (žmogus atlieka refleksiją veikdamas) bei *dirbtinė patirtis* – sukurta patirties forma, išryškinanti kai kuriuos realios ar aktualios patirties aspektus.

Mokslininkai Boud, Keogh, Walker (1999) akcentuoja *individo mokymosi iš patirties sąveiką su kontekstu*, todėl savivaldus mokymasis gali būti suvokiamas atsižvelgiant į kontekstą bei besimokančiųjų skirtumus. Konkretūs (atskiri) kontekstai formuoja asmens patirtį skirtingais būdais, o skirtumai tarp individų – ypač jų mokymosi būdų ir emocijų, daro įtaką mokymosi pobūdžiui, kuris kuriamas apmąstant patirtį. Taigi, Jarvis (1987), aiškindamas patirtį akcentuoja, kad ji gali būti tiek veiksminga, tiek neveiksminga, Boud, Keogh, Walker (1999) nurodo, kad kontekstas mokymuisi gali būti palankus arba nepalankus.

Stanikūnienė (2007) teigia, kad *individo mokymasis iš patirties yra „socialiai atviras“*, t. y. neatsiejamas nuo bendravimo su žmonėmis ir mokymosi iš jų patirties. Tačiau tokių veiksmų kaip noras užsitikrinti emocinį saugumą, kritikos baimė, pasyvaus stebėtojo vaidmuo bendroje veikloje ir diskusijoje, refleksijos įgūdžių trūkumo raiška rodo, kad individo patirtinis mokymasis daugeliu atvejų vyksta vienkilpio mokymosi režimu. Savivaldžiai besimokančiojo mokymasis palankiausiai vyksta bendradarbiaujant. Jis siejamas daugiau su kasdieniniu bendravimu, nei darbine veikla, t. y. darbe vyrauja individualistinis darbo stilius, jam skirtas užduotis individas yra linkęs atlikti individualiai, tuo netekdamas galimybės pasimokyti iš kolegų patirties.

Individo mokymasis iš patirties apima dvi pagrindines jo gyvenimo sferas: *šeimos ir artimiausios aplinkos ratas bei gyvenimo vaidmenys, kuriuos jis atlieka už šeimos ribų*. Didžiausią stimulą tokiam mokymuisi suteikia pastangos efektyviai atlikti *darbuotojo ir besimokančiojo vaidmenis*. Tačiau šiame kontekste slypi pavojus mokymąsi sieti išskirtinai su instituciniu gyvenimu, t. y. mokomasi tada, kai žmogus yra formaliai ir neformaliai mokomas, pvz., seminaruose, kursuose, aukštosios mokyklos studijose (Stanikūnienė, Jucevičienė, 2004).

*Veiklos mokslo idėjos*. Veiklos mokymasis (angl. *action learning*) yra nuolatinis mokymosi ir refleksijos procesas, kuriame dalyvauja individai, siekiantys realizuoti konkrečią veiklą ir tikslus. Toks procesas yra reikšmingas savivaldžiam mokymuisi, nes padeda besimokantiems įgyti aktyvią poziciją gyvenime, tobulinti savo kaip profesionalo kompetenciją, metamokymosi ir refleksyvos savo veiklos tyrinėjimo kompetencijas.

Veiklos mokslo idėjos išvystomos Dewey (1938), Lewin (1952), Argyris, Putnam, Smith (1985), Schön (1987) darbuose. Dewey (1938) griežtai kritikuoja tradicinį žinių bei veiklos atskyrimą ir siūlo naudoti mokslinius tyrinėjimo metodus socialinėje praktikoje. Lewin (1952) pateikia *veiklos tyrimo* (angl. *action research*) *konceptijas, turėjusias įtakos veiklos mokslo vystimuisi*. Svarbiausios jų teigia, kad:



– veiklos tyrimas apima realių problemų socialinėse sistemose sprendimus, nau-  
dojant pokyčius lemiantį eksperimentą;

– ši kaita apima reedukaciją, o terminas aiškina individų, jų grupių mąstymo,  
veiklos būdų pokyčius. Planuotas pokytis įvyksta veikloje išreikštų vertybių ir normų  
lygmenyje. Reedukacijos sėkmę įprasmina dalyvavimas identifikuojant faktus bei nu-  
sprendžiant imtis naujų veiksmų;

– veiklos tyrimas demokratiškesnių vertybių kontekste meta iššūkį *status quo*. Ši ver-  
tybinė orientacija atitinka efektyvios reedukacijos reikalavimus (dalyvavimas ir laisvas  
pasirinkimas);

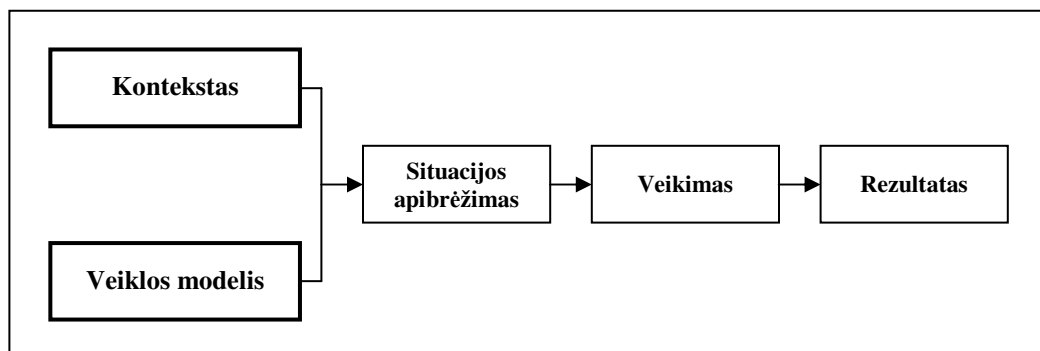
– veiklos tyrimas prisideda prie socialinių mokslų žinių ir socialinių veiksmų  
kasdienėje veikloje supratimo. Išlaikomas ryšys su praktika.

Stanikūnienės (2007) nuomone, naujoji mokymosi paradigma akcentuoja *sąmo-  
ningą ir nuolatinę mokymąsi veikloje ir iš veiklos, metamokymosi kompetencijos svarbą*.  
Metamokymosi kompetencija tampa esminiu savivaldžiai besimokančiojo edukacinės  
kompetencijos struktūriniu elementu, nes sudaro prielaidas kitų jos struktūrinių dalių  
raiškai. Šiuo požiūriu *savivaldžiai besimokantysis turi gebėti per refleksiją išryškinti  
savo asmenines veiklos teorijas bei nuolat jas tobulinti*. Veiklos mokslas pateikia esmi-  
nes metodologines pozicijas, kaip vyksta toks reflektyvus savo veiklos tyrinėjimas ir jos  
transformavimas, siekiant efektyvesnių veiksmų.

Jei fundamentaliųjų mokslų tradicijoje žinios kuriamos dėl žinių, tai veiklos mok-  
sle žinios tarnauja veiksmui. Schön (1987) nurodo, jog jis remiasi tokia *veiklos episte-  
mologija*, kuri į praktines žinias žiūri kaip į neišreikštų žinių sandaugą, kurios gali būti  
išreikštos reflektyviu tyrinėjimu. Veiklos mokslas siekia išjudinti *status quo*, pateikiant  
naujas veiklos alternatyvas ir skatinant mokymąsi normų bei vertybių lygmenyje. Stani-  
kūnienė (2007) aiškina, jog socialiniame gyvenime *status quo* egzistuoja dėl socializaci-  
jos procese išmuktų normų ir taisyklių, kurios yra įsisavinamos ir nuolat stiprinamos.  
Individai remiasi tokiais įgūdžiais, kurie stiprina *status quo*, o šių įgūdžių naudojimą  
pateisina identifikuodami ir laikydamiesi jų vertybinio pagrindo. Ryšiai tarp taisyklių,  
įgūdžių bei vertybių sukuria *status quo*, kuris traktuojamas kaip savaime suprantamas  
dalykas (Stanikūnienė, 2007). Todėl veiklos mokslas siekia išryškinti, atskleisti ir trans-  
formuoti tuos socialinio pasaulio aspektus, kurių iškeltų dilemų ar apribojimų mes ne-  
jaučiame, nesuvokiame.

Argyris, Putnam, Smith (1985) išryškina *praktinių žinių supratimą*, kuris veiklos  
moksle skiriasi nuo fundamentaliųjų mokslų tradicijos. Problemų sprendimas siejamas  
su priemonių – tikslų apsvaistymu, o problemos apibrėžtis yra procesas, kurio metu in-  
dividai įvardija dalykus, kurie bus nagrinėjami, ir apibrėžia kontekstą, kuriame šios pro-  
blemos bus sprendžiamos. Problemos apibrėžtis lemia sprendimo pasirinkimą, o prie-  
monių – tikslų santykis apsvaistomas nustatytų ribų kontekste. Remdamiesi šiomis veik-

los mokslo idėjomis McArthur, Putnam, Smith (1999) pateikia *žmogaus veiklos problemų sprendimo modelį* (žr. 1 pav.).



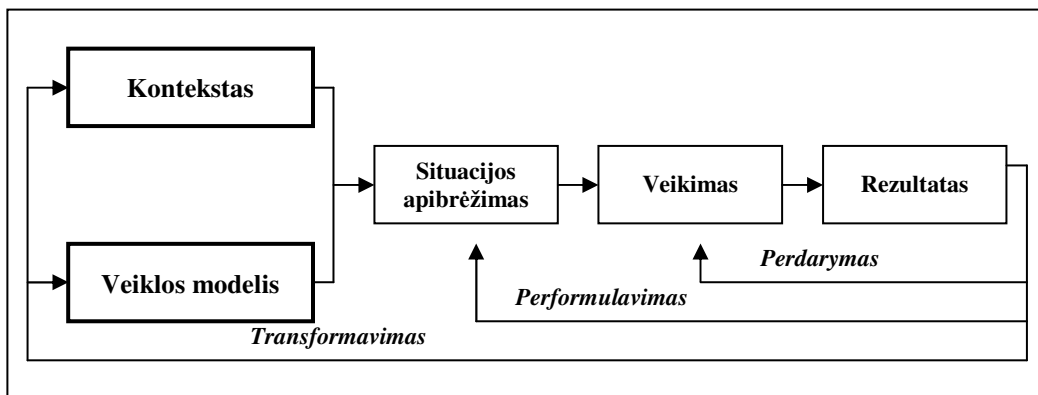
**1 pav.** Individo veiklos procesas (adaptuota pagal McArthur, Putnam, Smith, 1999)

Remiantis McArthur, Putnam, Smith (1999), *kontekstas* šiuo atveju reiškia viską, kas supa individą ir daro įtaką jo požiūriui į tam tikrą situaciją ar iškilusią veiklos problemą. Tai gali būti tam tikra veiklos sritis, individo pareigos. *Individo veiklos modelis*, apima jo turimas žinias ir tam tikrą kompetenciją, kurių reikia supratimui ugdyti ir veikti šiame pasaulyje. Stanikūnienė (2007) nurodo, kad šis veiklos modelis apima ir *neišreikštą žinojimą* (angl. *tacit knowing*), nes žmogiškajai veiklai būdinga tai, kad didžioji dalis ją lemiančių žinių lieka neartikuliuotos arba slypinčios. Schön (1983) neišreikštas žinias įvardija kaip *žinojimą veikime* (angl. *knowing-in-action*) ir teigia, kad tai yra praktinių žinių išraiškos forma, kuri gali būti viešai išreikšta panaudojus refleksiją veikime.

Argyris, Putnam, Smith (1985), Schön (1987), McArthur, Putnam, Smith (1999) ir kiti mokslininkai, atstovaujantys veiklos mokslą, išvelgia tris *mokymosi iš veiklos kelius, atitinkančius tris mokymosi tipus* (žr. 2 pav.).

Pirma, jei gautas veiklos rezultatas yra netinkamas, pasirenkama kita veiklos strategija, tačiau laikantis tos pačios veiklos situacijos perspektyvos. Tai vadinama *perdarymu*, t. y. individas veikia iš naujo. Argyris, Putnam, Smith (1985), Schön (1987) šiame kontekste pabrėžia *vienkilpį mokymąsi* (angl. *single-loop learning*), kuris yra nereflektyvus ta prasme, kad jis nepasiekia individo požiūrių, vertybių, nuostatų lygmens. *Perdarymas arba vienkilpis mokymasis*, vyksta realizuojant *techninę refleksiją*. Jis yra skirtas veiklos procesui tobulinti, keliant klausimą „ar aš teisingai veikiu?“. Reiškia perdarymas ar vienkilpis mokymasis gali būti traktuojamas kaip įtvirtinantis mokymasis.

Antra, *performulavimo* metu keičiamas spontaniškas individo supratimas apie esamą situaciją, t. y. analizuojama pati užduotis ar iškilusi problema, individas įvertina savo poziciją kitu atžvilgiu. Argyris, Putnam, Smith (1985), Schön (1987) šiame kontekste išvelgia *dvikilpį mokymąsi* (angl. *double-loop learning*), kuris išreiškia esminį *veiklos mokslo siekį: išmokyti praktikus kritine refleksija nuolat keisti savo veiklos modelį ir tokiu būdu tobulėti savo veikloje*.



**2 pav.** Mokymosi veikloje modelis (adaptuota pagal McArthur, Putnam, Smith, 1999)

Reiškia šiame lygmenyje besimokantysis jau neapsiriboja savo asmenine patirtimi ir žiniomis, nes svarstydamas iškeltus klausimus jis bendrauja ir bendradarbiauja su kitais žmonėmis, kitais informacijos šaltiniais. Tai ypač aktualu kalbant apie savivaldų mokymąsi, nes veiklos mokslo akcentuojamas reflektyvus savo veiklos tyrinėjimas galimas įvairiose mokymosi aplinkose ir neapsiriboja naujų įgūdžių įgijimu. Jis skatina pokyčius žmogaus vertybių, požiūrių, įsitikinimų lygmenyje.

*Transformavimas kaip mokymosi strategija* apima fundamentalius pokyčius individo veiklos modelyje bei pačiame kontekste. Mokslininkų Argyris, Putnam, Smith (1985) aiškinimu, transformavimas arba *trikilpis mokymasis* vyksta kritinės refleksijos lygmenyje, kur nebepasitenkinama klausimų veiklos modeliui kėlimu. Klausimai keliami kontekstą, situaciją sąlygojantiems principams, todėl tai yra neabejotinai inovatyvus mokymasis, dažniausiai susijęs su esminėmis novacijomis (Jucevičienė, 2007).

Taigi, refleksijos gebėjimai, kaip pagrindinė metamokymosi kompetencijos ašis, tampa besimokančio veiklos bei savęs tobulinimo sąlyga. Savivaldaus mokymosi kontekste refleksijos taikymas mokymosi veiklose yra daugiaplanis procesas, pradedant individualių veiksmų, užsibrėžtų tikslų ar veiklos priemonių įvertinimu ir baigiant vieša individo požiūrių, nuostatų, vertybių, mąstymo būdų analize.

### **1.3.2. Savivaldaus mokymosi procesų esmė ir prasmingumas individo savišvietai bei saviugdai**

Kintant edukacinei paradigmai mokslininkai (Arends, 1998; Dalin, Rolff, Klee-kamp, 1999; Longworth, 1999; Jarvis, 2001; Teresevičienė, Gedvilienė, 2003; Laužackas, Stasiūnaitienė, Teresevičienė, 2005; Zuzevičiūtė, 2005; Fokienė, 2006) pabrėžia *„mokymosi kaip visą gyvenimą trunkančio proceso reikšmę ir akcentuoja mokymosi „kaip mokytis“ kompetenciją*. Mokymosi visą gyvenimą koncepcija, tyrėjų nuomone, apima visas žmogaus mokymosi sritis, formalųjį, neformalųjį ir savaiminį mokymąsi bei

talpina visas mokymosi veiklas nuo ankstyvos vaikystės iki laisvalaikio ar pensinio amžiaus žmonių švietimo. Mokymasis visą gyvenimą suprantamas įvairiai, todėl jį galima aiškinti kaip sisteminį reiškinį, apimančią organizacijų bei visuomenės teikiamas galimybes mokytis bei individo tobulėjimą, jo potencinių galių ugdymąsi. Jarvis (2001) mokymąsi visą gyvenimą apibrėžia kaip visą gyvenimą trunkantį procesą, kuris gali vykti formaliose institucijose, švietimo ir profesinio rengimo sistemoje bei neformaliu savaiminiu būdu namuose, darbe ar platesnėje bendruomenėje. Laužackas, Stasiūnaitienė, Teresevičienė (2005) mokymąsi visą gyvenimą apibūdina kaip tikslingą mokymosi veiklą siekiant pagilinti žinias, ugdytis gebėjimus ir kompetencijas.

Suvokiant mokymosi visą gyvenimą vertę, edukaciniuose, psichologiniuose ir net vadybiniuose tyrimuose itin pabrėžiama *mokymosi mokytiis arba metamokymosi kompetencija*. Metamokymosi kompetencija įvairių užsienio ir Lietuvos mokslininkų yra suprantama įvairiai. Vieni mokslininkai (Stanišauskienė, 2004; Linkaitytė, Jakubauskaitė, Montrimaitė, 2005) mokymąsi mokytiis sieja su: asmens noru; gebėjimu ar pasirengimu imtis naujų užduočių; kontroliuoti kognityvinius ir emocinius procesus mokymosi metu; nusibrėžti mokymosi tikslus ir suplanuoti atitinkamus mokymosi žingsnius; savarankiškai atrasti mokymuisi reikalingą informaciją; savikritiškai reflektuoti mokymosi procesą bei taikyti įgytus gebėjimus įvairiuose kontekstuose. Visa tai atskleidžia, kad *mokymasis mokytiis yra suvokiamas kaip individo mokymosi gebėjimai* – formuluoti mokymosi tikslus, planuoti ir organizuoti mokymosi veiklą bei ją reflektuoti.

Kiti tyrėjai (Kitchener, King, 1990; Chott, 2001) metamokymąsi apibrėžia kaip *sąmoningą supratimą*, iš kurio kyla asmeninis žinojimas, mąstymo suvokimas bei sąmoningas nuostatų, metodų ir strategijų išmokimas organizuojant mokymosi procesą.

Smith (1990), Lester (1997), Mandl, Krause (2001), Stanišauskienė (2004) *metamokymosi kompetenciją sieja su visą gyvenimą besitęsiančiu procesu arba procesų deriniu*, kurių metu besimokantieji įgyja arba modifikuoja įgūdžius, veiksmų logiką, žinių įgijimo bei patirtinio mokymosi gebėjimus. Tai akcentuoja, kad *mokymasis mokytiis pabrėžia vertybines nuostatas*: suvokimą, jog mokymasis yra vertingas, visą gyvenimą trunkantis procesas, todėl individas jaučia poreikį nuolat mokytis ir tobulėti, siekti pažinti save kaip besimokantįjį.

Mokymasis visą gyvenimą ir metamokymosi kompetencija išplečia formalaus mokymo(si) sampratą, nes akcentuoja naujas besimokančiojo charakteristikas – gebėjimą vadovauti savo mokymuisi, mokytis savarankiškai, nebūtinai dalyvaujant mokytojui, ir akcentuoja *informalaus mokymosi* (angl. *informal learning*) idėjas. Jucevičienė (2007) teigia, kad informalus mokymasis dažniausiai yra sutapatinamas su savaiminiu mokymusi, nors *informalus mokymasis – tai dvi skirtingos mokymosi kokybės: savaiminio ir savivaldaus mokymosi sampratos*.

Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategijoje (2004) *savaiminis mokymasis* yra aiškinamas kaip natūralus, kiekvieną dieną vykstantis mokymasis, kuris nebūtinai iš

anksto apgalvotas ir planuotas, gali būti skatinamas gyvenimo, profesinių ir kt. aplinkybių. Stanikūnienė (2007) teigia, jog tokio mokymosi gali nepripažinti net patys individai, nes jo pagrindas asmeninių, socialinių ir kt. poreikių tenkinimas. Laužackas, Stasiūnaitienė, Teresevičienė (2005), nagrinėdami kompetencijų vertinimą neformaliajame ir savaiminiame mokymesi, taip pat vadovaujasi šiomis sampratomis. Mokslininkų nuomone, savaiminis mokymasis siejasi su individualia iniciatyva, asmenine patirtimi, laisvalaikio leidimu ar bendruomenine veikla, todėl yra daugiau atsitiktinio pobūdžio, neapgalvotas, kylantis iš gyvenimo patirties, susijęs su atskirais individo gyvenimo etapais. Livingstone (2006) aiškinimu, šiuo požiūriu, *savaiminis mokymasis yra nesąmoningas ir nerefleksyvus* (angl. *tacit informal learning*), kurio metu žmogus tobulėja neįdėdamas papildomų pastangų, tiesiog dalyvaudamas naujose veiklose. Veiklos mokslo požiūriu, savaiminio mokymosi esmė yra ta, kad individas nejučiomis formuoja „naudojamąją teoriją“, tobulesnę už idėjinę ir veikia tobuliau, tačiau negali paaiškinti, kaip jam tai pavyksta (Jucevičienė, 2007).

Mokslininko Livingstone (2006) nuomone, *informalus mokymasis gali būti ir planuojamas* (angl. *intentional informal learning*), kai besimokantysis sąmoningai įdeda papildomų mokymosi pastangų, geba ne tik planuoti, bet ir valdyti savo mokymosi procesą, aptikti įvairias edukacines ir mokymosi aplinkas, atlikti skirtingus sėkmingo gyvenimo vaidmenis. Toks informalus mokymasis vadinamas *savivaldžiu mokymusi* (angl. *self-direct learning*).

Grįžtant prie nuolatinio mokymosi ir metamokymosi kompetencijos, kuri atskleidžia besimokančiojo individo pastovumą, atsakomybę, savarankiškumą už savo mokymąsi, pabrėžia jo gebėjimą sąmoningai, savarankiškai valdyti bei kritiškai tyrinėti mokymąsi kaip tobulėjimo visą gyvenimą sąlygą, galima teigti, jog pastarieji parametrai charakterizuoja *savivaldžiai besimokantį individą* (angl. *self-directed learning*) ir pagrindžia *savivaldaus mokymosi koncepciją*, kurią savo darbuose plėtoja savivaldaus mokymosi tyrėjai (Houle, 1961; Tough, 1971; Knowles, 1975; Moore, 1986; Brockett, Hiemstra, 1991; Brookfield, 1993; Hiemstra, 1994; Burns, 1995).

Lietuvos mokslininkų darbuose (Butkienė, Kepalaitė, 1996; Spurga, 1999; Bulajeva, 2001; Rajeckas, 2001; Adamonienė, Daukilas, Krikščiūnas ir kt., 2003, Stanišauskienė, 2004) besimokančiojo savarankiškumui įvardinti dažniausiai pasirenkamos „*saviugdos*“, „*savimokos*“, „*savišvietos*“ ir „*savireguliacinio mokymosi*“ sąvokos. Jos vartojamos besimokančiojo mokymuisi neformalioje aplinkoje ar mokymosi veiklai, kurioje nedalyvauja mokytojas, repetitorius ar mentorius, nusakyti. Tačiau pastarosios sąvokos ne visiškai tiksliai atskleidžia edukologinę prasmę to, kas anglo-saksoniškoje tradicijoje apibrėžiama kaip „*self-directed learning*“, o vokiškoje kaip „*selbstgesteuertes Lernen*“, kadangi jos neatsako į klausimus: kas kelia mokymosi tikslus, renkasi metodus ar vertinimo procedūras (Linkaitytė, Lukšytė, 2003). Semantiniu požiūriu pirmoji šių terminų dalis „*self-directed*“ arba „*selbstgesteuertes*“, pažyminti aktyvų veiklos atlikėjo

vaidmenį, lietuvių kalboje galėtų būti aiškinama kaip „vadovaujant sau“ ar „būnant sau vedliu“, tačiau ne izoliacijoje nuo kitų, o priešingai bendradarbiaujant su kitais besimokančiais. Linkaitytė, Lukšytė (2003), Fokienė (2006), gretindamos pastarąją sąvoką su jau minėtomis saviugdų ir savišvietos sąvokomis, siūlo lietuvišką „savivados“ terminą. Praplėsdamos jo vartojimo lauką edukaciniame kontekste mokymosi proceso apibūdinimui, mokslininkės pateikia sąvoką „savivada pagrįstas mokymasis“. Jucevičienė (2007), Juozaitis (2008) teigia, jog šį terminą būtų verta pakeisti „savivaldaus mokymosi“ terminu, idant pabrėžti ne tik besimokančiojo autonomiškumą, kaip teisę mokytis savaip, bet ir „*self-directed learning*“ sąvokos turinyje akcentuoti gebėjimą valdyti savaip mokymąsi, jo procesus.

*Savivaldaus mokymosi idėjos ir samprata.* Mokslininkas Hiemstra (1994) teigia, jog *savivaldaus mokymosi idėja turi galias istorines šaknis* – šis mokymosi būdas buvo naudojamas jau graikų filosofų Sokrato, Platono ir Aristotelio. Paties besimokančiojo vadovaujamojo mokymosi idėjų teorinis pagrindas išryškėja pragmatizmo teorijos šalininkų Dewey (1938), James (1981) darbuose. Juose mokslininkai akcentuoja, jog visi žmonės gimsta turėdami neribotą vystymosi ir augimo potencialą, o švietimas yra priemonė, kurios dėka šis augimas gali ir turi vykti. Todėl pagrindinis dėmesys skiriamas individo savarankiškam mokymuisi, ne įsimenant vadovėlines tiesas, bet aiškinantis gyvenimiškų ar pažinimo problemų sprendimus. Savivaldaus mokymosi idėjoms reikšmingas yra ir *psichologinis konceptas*, atskleidžiantis asmenybę kaip holistinį fenomeną jo saviraidos procese. Humanistinės teorijos atstovų Rogers (1969), Maslow (1970) nuomone, *išmokyti moksleivių neįmanoma, galima tik jiems padėti mokytis*. Vertingiausi mokymo metodai yra tie, kurie skatina moksleivių savarankišką pažinimo veiklą, problemų sprendimą bei kūrybinio potencialo plėtrą. Brockett, Hiemstra (1991) teigia, kad savivaldaus mokymosi gebėjimai siejasi su *asmeninėmis besimokančiojo savybėmis* (savarankiškumu, pasitikėjimu, atvirumu ir kt.), kurios įgalina besimokantįjį mokymosi procese būti savarankišku (spręsti apie žinių poreikį, mokymosi rezultatus) ir vadovauti savo mokymuisi. Taigi, galima daryti prielaidą, jog savivaldaus mokymosi koncepcijos pagrindą sudaro pragmatizmo ir humanistinės teorijos epistemologinės nuostatos.

Kitas požiūris į savivaldaus mokymosi ištakas atskleidžia, jog *savivaldaus mokymosi idėja gimė 20 a. viduryje*, kurios pradininkai buvo Houle (1961), Tough (1967), Knowles (1975).

Tough (1967), siekdamas suvokti savivaldaus mokymosi metodą, rėmėsi mokymosi projektais. Mokymosi projektą, kuris turi trukti ne trumpiau kaip septynias valandas, mokslininkas apibrėžė kaip mokymosi pastangas, sąmoningai siekiant sužinoti, išmokyti daryti kažką naujo. Tough (1967) *savivaldų mokymąsi suvokė kaip procesą*, kuriame besimokantieji prisiima atsakomybę už mokymosi planavimą ir kurso pasirinkimą, aiškino, kad suaugę turi planavimo ir mokymosi valdymo gebėjimų. Be to, Tough (1971) nustatė, kad egzistuoja tam tikri žingsniai, sprendimai, kuriuos savivaldžiai be-

simokantieji atlieka spęsdami ką, kada ir kaip mokysis. Jie nusprendžia kokių žinių jiems reikia, ką reikia išmokti daryti, kokių tam reikia išteklių, kokie geriausi mokymosi metodai bei kur geriausia mokytis. Reiškia, savivaldžiai besimokantys individai pasižymi vadybinėmis ir metamokymosi kompetencijomis.

Knowles (1975, 1984) – vienas žinomiausių mąstytojų, kuris siekė suprasti suaugusiųjų mokymosi ypatumus ir kurio darbai žymiai pakeitė diskusijas apie tai, kas yra suaugęs besimokantysis, pateikė klasikine tapusia bei užsienio ir Lietuvos mokslininkų (Moore, 1986; Hiemstra, 1994; Smith, 2002; Linkaitytė, Lukšytė, 2003; Jucevičienė, 2007; Stanikūnienė, 2007) naudojamą sampratą „*self-directed learning*“. Jis nurodo, jog *savivaldus mokymasis* – tai toks mokymosi procesas, kai besimokantieji savo iniciatyva arba su kitų individų pagalba nusistato mokymosi poreikius, formuluoja mokymosi tikslus, identifikuoja mokymuisi reikalingus išteklius, pasirenka ir naudoja mokymosi strategijas bei vertina savo mokymosi rezultatus. Reiškia, savivaldus besimokantysis visiškai prisiima atsakomybę už mokymąsi ir jo rezultatus, geba pats planuoti ir realizuoti mokymąsi kaip savo tobulėjimo visą gyvenimą sąlygą.

Moore (1986) išskiria dvi *savivaldaus mokymosi sampratos reikšmes* – kaip psichinių mokslų ir procesų darinį besimokančiojo kasdieninėje individo veikloje ir ypatingą reikšmę individo ugdymą(si) sąlygojantį procesą:

– pirmoji reikšmė atskleidžia vieną iš mokymosi teorijų, kuri teigia, jog *individai mokosi remdamiesi savąja patirtimi, ko pasekoje keičiasi jų suvokimas ar elgesys* (pvz., kiekvienas individas išmoksta sustoti prie gatvės degant raudonai šviesai). Toks mokymasis yra nesąmoningas ir vyksta dėl gausios atsitiktinės patirties, nėra planuotas, kasdienis, orientuotas į ugdymo(si) veiklą;

– kita savivaldaus mokymosi reikšmė fokusuojasi ne į suvokimą kaip vyksta mokymasis, bet į tai, *kaip sukurti mokymąsi, jį planuoti, tobulinti, valdyti*, t. y. sukurti aplinką, kurioje nuolatinį saviugdąs poreikį turintis besimokantis, grupė ar bendruomenė galėtų sąmoningai mokytis.

Moore (1986) aiškina, jog sąmoningo ketinimo mokytis priemonės gali būti įvairios – domėjimasis televizijos programomis, skaitymas, tačiau esminis aspektas akcentuojamas pastaroje savivaldaus mokymosi sampratos interpretacijoje – *sąmoningas ketinimas mokytis arba sąmoninga ugdymo(si) veikla bei strategija šiam tikslui pasiekti*.

Mokslininkas Moore (1986) mano, jog tikslinga, sąmoningai suplanuota mokymosi veikla ar besimokančiojo veiksmai yra *besimokančiojo žinių, elgesio ar požiūrių pokyčių priežastis*.

Candy (1991) *savivaldų mokymąsi apibūdina kaip fenomeną*, kuris siejasi su: asmenybinio požymiu (asmeninė autonomija); pasiruošimu ir gebėjimu vadovauti saviugdai (savo mokymosi vadyba); organizavimo instrukcijos modeliu formalioje aplinkoje (besimokančiojo kontrolė); galimybe mokytis natūralioje socialinėje aplinkoje.

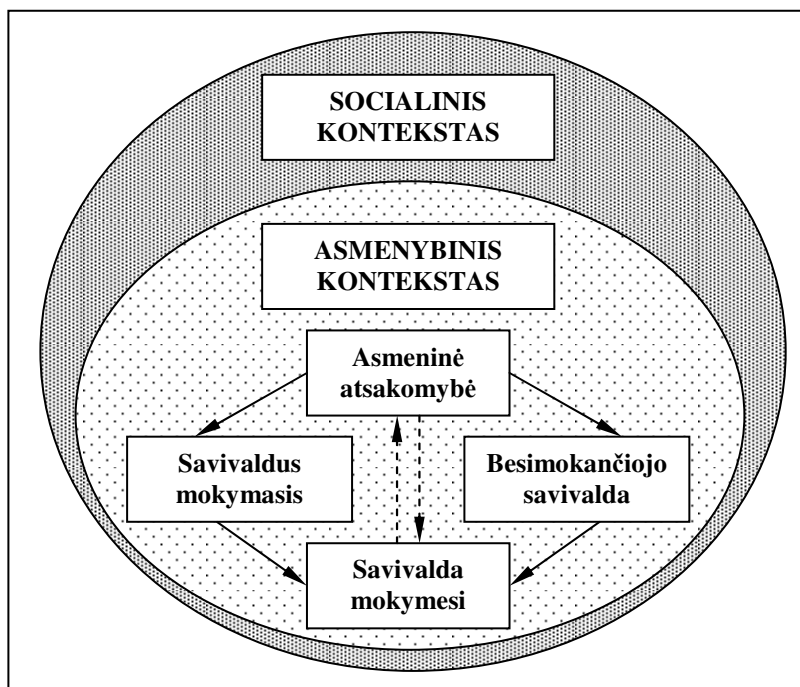
Jucevičienė (2007) nurodo, jog egzistuoja trys požiūriai į savivaldų mokymąsi:

– vienas jų pripažįsta, kad *savivaldus mokymasis yra toks mokymosi būdas, strategija, kai besimokantysis pats valdo mokymosi procesą*: jį planuoja, įgyvendina, vertina (Knowles, 1975, 1984; Moore, 1986; Tough, 1967, 1971);

– kito požiūrio atstovai (Brookfield, 1993) *savivaldaus mokymosi sampratą sieja su žmogaus savarankiškumu, autonomija, pasitikėjimu savimi* ir kt.;

– tretieji (Brockett, Hiemstra, 1991; Candy, 1991) *siekia kompromiso, vienydami pirmąsias dvi koncepcijas*: jie teigia, kad savivaldus mokymasis yra mokymosi būdas ir individo išsiugdyta mokymosi kokybė.

*Savivaldaus mokymosi modeliai*. Savivaldaus mokymosi tyrėjai Brockett, Hiemstra (1991) susintetino įvairias savivaldaus mokymosi sampratas (savivaldą kaip sąsają tarp besimokančiojo asmeninės atsakomybės, individualių savybių bei mokymo(si) subjektų sąveikos) bei pateikė „Asmeninės atsakomybės orientacijos modelį“ („Personal Responsibility Orientation Model“) (žr. 3 pav.).



**3 pav.** Asmenine atsakomybe grindžiamo mokymosi proceso modelis (adaptuota pagal Brockett, Hiemstra, 1991)

Pastarasis modelis išryškina du esminius kontekstus (socialinį bei asmenybinį) ir atskleidžia savivaldaus mokymosi kaip metodo bei besimokančiojo savivaldos, grindžiamos individo asmeninėmis savybėmis panašumus ir skirtumus. Mokslininkai Brockett, Hiemstra (1991) aiškina, kad „Asmenine atsakomybe pagrįsto mokymosi proceso



modelis“ integruoja tiek mokymosi procesą, kuriame besimokantysis prisiima pagrindinę atsakomybę už mokymosi proceso planavimą, valdymą bei vertinimą, tiek besimokančiojo savivaldą, t. y. besimokančiojo norą, pajėgumą bei gebėjimą prisiimti atsakomybę už mokymąsi.

*Socialinis kontekstas* – tai aplinka, kurioje vyksta kiekviena mokymosi situacija. Ši aplinka gali pozityviai ar negatyviai veikti besimokančiojo požiūrį į savivaldą ir palengvinti arba apsunkinti savivalda pagrįsto mokymosi teorijos taikymą praktinėse mokymo(si) situacijose. Socialinė realybė atskleidžia, kad mokymosi veiklose negali būti absoliutaus savarankiškumo, nes besimokantysis veikia tam tikrame socialiniame bei multikultūriniame kontekste, kuriame gali būti stokojama tolerancijos savivaldai. Be to, Brockett, Hiemstra (1991) suponuoja, kad savarankiško mokymosi galimybes gali riboti mokymosi institucijos, mokytojų arba paties besimokančiojo pasipriešinimas.

*Asmenybinis kontekstas* – tai aplinkybės, kurios įgalina išryškinti šiuos individualius besimokančiųjų skirtumus: autokonceptiją, individų mąstymo ar mokymosi stilių bei pasirengimą savivaldai. Asmenybinį kontekstą sudaro šie savivaldos elementai:

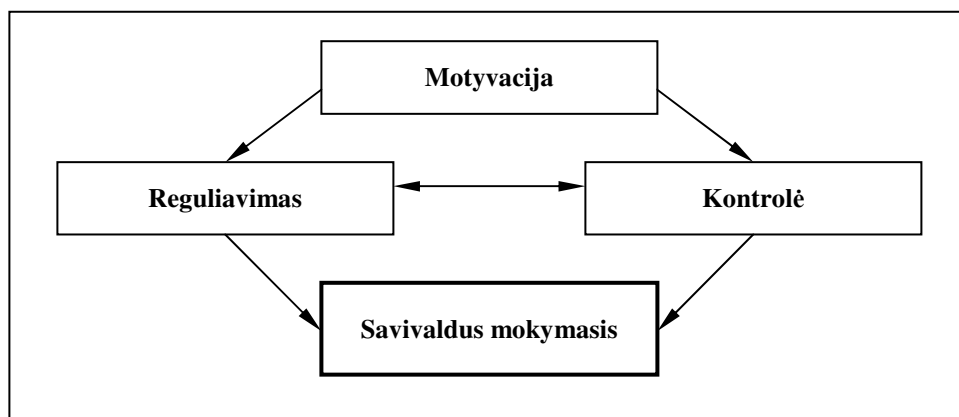
– *Asmeninė atsakomybė*, kuri numato individo mąstymo ir elgesio sąmoningą dermę bei savarankišką veiksmų pasirinkimą, atsakomybę už jų pasekmes. Hiemstra (1994) nuomone, tai yra ne būtinai visų asmeninio gyvenimo aplinkybių ar aplinkos sąlygų kontrolė, tai yra individų gebėjimas ar pasirengimas panaudoti kontrolę, kuri suteikia potencialo savivaldai.

– *Besimokančiojo savivalda* – asmeninė individo savybė, gebėjimai, apsprendžiantys atsakomybės prisiėmimą už mokymąsi (dalyvavimą ar nedalyvavimą).

– *Savivaldus mokymasis* – procesas, kuriame besimokantysis pats apsisprendžia imtis mokymosi veiklos, atsižvelgdamas į savo poreikius bei išsikeldamas tikslus ir uždavinius; pats planuoja mokymosi veiklą, t. y. pasirenka kur, ko ir kada mokysis bei kokiais žmogiškaisiais ar materialiais resursais pasinaudos; pats organizuoja mokymosi procesą, t. y. nusistato laiko išteklius, reguliuoja mokymosi tempą, kontroliuoja kaip vyksta mokymasis; pats vertina save ir apsisprendžia dėl tolimesnės mokymosi veiklos.

– *Savivalda mokymesi* apima tiek išorinius veiksnius, kurie skatina besimokantįjį prisiimti asmeninę atsakomybę už mokymosi valdymą bei vertinimą, tiek asmeninius veiksnius, apsprendžiančius besimokančiojo atsakomybės už savo mintis bei veiksmus prisiėmimą. Linkaitytė, Lukšytė (2003) aiškina, kad optimalios savivaldaus mokymosi sąlygos susidaro tada, kai yra balansas tarp besimokančiojo savarankiškumo ir to, kiek savivalda pagrįstas mokymasis yra įmanomas konkrečioje situacijoje. Jei tarp pastarųjų elementų trūksta harmonijos, o individo lūkesčiai, norai, pajėgumas bei mokymosi poreikiai nesutampa su išorinėmis mokymo(si) sąveikos charakteristikomis, kyla sunkumai ir nepasitenkinimas veikla.

Vienas naujausių modelių, kuriuo siekiama paaiškinti savivaldų mokymąsi, yra mokslininko Garrison (1997) *savivaldaus mokymosi komponentų sąveikos modelis* (žr. 4 pav.).



**4 pav.** Savivaldaus mokymosi komponentai (adaptuota pagal Garrison, 1997)

Garrison (1997) nuomone, savivaldų mokymąsi charakterizuoja šių komponentų sąveika:

– Besimokančiųjų pasiryžimą mokytis skatina įvairiausi *motyvai*. Vieni jų yra susiję su asmeniniais poreikiais, tokias kaip noru kurti, kiti – su artimiausių žmonių geroje, pvz., noru būti geresniais tėvais ar padėti sergantiems artimiesiems, senstantiems tėvams, dar kiti – susiję su socioekonominiu statusu, pvz., karjeros galimybių plėtote.

– *Reguliavimas* – tai metakognityvinių mokymosi strategijų taikymas nustatant, kurios mokymosi strategijos tam tikromis aplinkybėmis, siekiant tam tikrų tikslų yra tinkamiausios, pvz., kurios padeda sutelkti ir išlaikyti dėmesį, įvertinti progresą, pasielti mokymosi išteklius.

– Besimokantysis turi gebėti *kontroliuoti* aplinką, kadangi ji gali būti nepalanki mokymuisi, nesudaranti galimybių. Kita vertus, joje galima išvystyti daugybę galimybių mokymuisi, kai besimokantysis randa, pasitelkia informacijos išteklius, paverčia juos mokymosi priemonėmis ir medžiaga, pasirengia diskutuoti ir dalintis patirtimi.

*Savivaldžiu būdu besimokančiojo bruožai*. Vienas iš savivaldaus mokymosi tyrėjų Houle (1961), nagrinėjusių suaugusiųjų mokymosi priežastis, teigia, kad visus besimokančiuosius suaugusius galima suskirstyti į tris kategorijas:

1. Besimokantys orientuoti į tikslą – siekiantys individualių aiškiai žinomų tikslų;
2. Besimokantys orientuoti į veiklą – siekiantys socialinių ar draugiškų santykių;
3. Besimokantys orientuoti į mokymąsi – siekiantys savarankiškumo.

Būtent trečioji grupė vėlesniuose mokslininko tyrimuose išryškino *savivaldžiai besimokančiojo individo bruožus*. Houle (1961) nuomone, daugeliui besimokančiųjų

suaugusiųjų yra būdinga vidinė motyvacija, kuri gali būti skatinama, palaikant jų autonomiškumą ir atsivėlgiant į individualius jų gebėjimus.

Knowles (1975) publikuotoje studijoje „Savivalda pagrįstas mokymasis“ pateikiamos reikšmingos išvados, turėjusios įtakos tolesniems savivaldaus mokymosi bei savivaldaus besimokančiojo tyrimams:

1. Savivaldus mokymasis remiasi požiūriu, jog žmogiškosios būtybės bręsdamos turi poreikį būti *savarankiškoms*.

2. *Besimokančiųjų patirtis* yra turtingas mokymosi šaltinis.

3. Individai išmoka to, kas yra reikalinga *atliekant gyvenimiškas užduotis*.

4. Suaugęs orientuojasi į *mokymąsi, susijusį su užduočiu, problemų sprendimu*.

5. Savarankiški besimokantieji yra *motyvuoti įvairių vidinių mokymosi stimulų*; smalsumo, troškimo pasiekti, savigarbos poreikio ar pasitenkinimo atliktu darbu.

Įvairiose šalyse besimokančius suaugusius tyrinėję Brockett, Hiemstra, Penland (1982) teigia, jog nepaisant to, kad besimokantysis naudoja *mokymosi kontrolę ir moko si žingsnis po žingsnio*, neįmanoma ignoruoti *mokymosi aplinkos*. Joje egzistuoja įvairūs mokymosi šaltiniai: repetitoriai, draugai, giminaičiai, kelionės, knygos, televizija, kompiuteriai, kuriuos naudoja savivaldžiai besimokantys individai ir pasižymi šiais bruožais:

1. Jaučia poreikį mokymesi pritaikyti savo *pasirinktą mokymosi būdą ir mokymosi greitį*.

2. Renkasi *lanksčią mokymosi strategiją*, idant turėtų galimybę ją koreguoti.

3. Renkasi *pageidaujama mokymosi struktūrą*, o ne siūlomą mokymosi kursą.

Hiemstra (1994) apibūdina savivaldų mokymąsi, jį siedamas su savivaldžiai besimokančiojo individo bruožais:

1. Savivaldžiai besimokantis individas formuoja gebėjimus prisiimti vis daugiau *atsakomybės už įvairius sprendimus, susijusius su mokymosi pastangomis*.

2. Savivaldus mokymasis yra kontinuumas, kuris reiškiasi skirtingais lygiais kiekvieno *besimokančiojo individo mokymosi situacijoje*.

3. Savivaldus mokymasis *nereiškia, kad individo mokymasis vyksta izoliacijoje nuo kitų*.

4. Savivaldžiai besimokantis individas geba *mokymąsi naudoti įvairiose situacijose ir pasižymi tiek žiniomis, tiek ir mokymosi įgūdžiais*.

5. Savivaldus mokymasis apima *įvairias besimokančiojo veiklas ir išteklius*: dalyvavimas mokymosi grupėse, elektroniniuose dialoguose, veiklos refleksijoje.

6. Efektyviausios *savivaldų mokymąsi ugdančių mokytojų veiklos* yra dialogas su besimokančiais, mokymosi išteklių užtikrinimas, rezultatų įvertinimas ir kritiško mąstymo skatinimas.

7. Švietimo įstaigose *savivaldus mokymasis įgalinamas naudojant savivaldaus mokymosi principus ir organizuojant atviro mokymosi programas, siūlant individualias studijų programas ar netradicinius kursus, kitas novatoriškas programas*.

Harrison (2000) aiškina, kad savivaldžiai besimokantis individas pasižymi šiais bruožais: stipriu identitetu, vidine motyvacija, asmenine atsakomybe ir savikontrolė, savo vertės ir kompetencijos suvokimu, racionalumu, gebėjimu priimti sprendimus, pagrįstus žiniomis, laisvai rinktis mokymosi tikslus ir juos realizuoti. Savivaldžiai besimokantis individas tampa nuolat savo gyvenimo strateginius planus permažtančiu ir rekonstruojančiu, arba kaip Harrison (2000) apibūdina „reflektuojančiu projektu“.

Abdullah (2001) savivaldaus mokymosi principų pagrindu pateikė skirtingas ugdytojų savivaldaus mokymosi santykių su besimokančiuoju išvalgas:

– Savivaldaus mokymasis leidžia besimokančiuosius suprasti kaip *atsakingus savo mokymosi proceso vadybininkus*, t. y. savivaldaus mokymasis jungia savivaldą (konteksto vadybą, apimančią socialinę aplinką, išteklius, veiksmus) su savikontrolė (procesas, kurio metu besimokantieji kontroliuoja ir reguliuoja savo pažintines mokymosi strategijas) (Bolhuis, 1996; Garrison, 1997).

– Savivaldaus mokymosi procesai pripažįsta reikšmingas *besimokančių motyvacijos ir valios pastangų veiklas*, kadangi motyvacija sąlygoja norą veikti, o valia – užbaigti užduotį iki galo, kad būtų pasiekti mokymosi tikslai (Garrison, 1997).

– Savivaldaus mokymosi procesuose *kontrolė perkeliama iš pedagogų besimokantiems*, kadangi šie nuolat treniruojami, kaip savarankiškai pasirinkti mokymosi tikslus bei nuspręsti ką verta mokytis, nepriklausomai nuo esamos studijų struktūros (Morrow, Sharkey, Firestone, 1993).

– Pedagogai remia *savivaldų mokymąsi, idant padaryti jį matomu* – modeliuoja mokymosi strategijas, veiklas su besimokančiais, ko pasekoje jie jas vysto ir naudoja savarankiškai (Bolhuis, 1996).

– Savivaldaus mokymasis kuria *specifinės srities žinias bei gebėjimus kaip transformuoti konceptualias žinias naujoms situacijoms*, idant susieti mokymosi procese gautą informaciją su realaus pasaulio problemomis, svarstant, kaip žmonės mokosi veikloje ir gyvenime (Bolhuis, 1996).

– Savivaldžiai besimokantys individai yra *smalsūs, motyvuoti, atkaklūs, nepriklausomi, pasitikintys savimi ir orientuoti į tikslą, siekia išbandyti naujus dalykus, mėgsta mokytis, problemas suvokia kaip iššūkį, norą keistis* (Taylor, 1995).

Tyrėjų (Tough, 1967; Knowles, 1975; Moore, 1986; Candy, 1991; Hiemstra, 1994; Garrison, 1997) aiškinama savivaldaus mokymosi koncepcija bei savivaldžiai besimokančiojo bruožai akcentuoja vieną reikšmingą savivaldaus mokymosi charakteristiką – *savarankišką ar autonomišką mokymąsi*, kuris siejamas su savivaldžiai besimokančiojo minties, individualizuoto sprendimų priėmimo ir kritiško intelekto priklausomybe. Brookfield (1993) savivaldų mokymąsi traktuoja kaip asmenybės kokybę, kuri atskleidžia besimokančiojo žmogaus savarankiškumą, autonomiją, pasitikėjimą savimi. Moore (1986) nuomone, *savarankišką ar autonomišką mokymąsi įprasmina savivaldžiai besimokantis individas*, kuris geba nusistatyti mokymosi tikslą, padedantį spręsti kylančias pro-

blemas; įgūdžius, kuriuos reikalinga išsiugdyti bei informaciją, kurios trūksta. Mokslininkas Candy (1991) *savarankišką mokymąsi sieja su nuolatinio mokymosi*, kuriame išryškėja besimokančiųjų suaugusiųjų nuolatinio mokymosi kompetencija ir asmenybės požymiai – savarankiškumas ar autonomija, siekiant valdyti savo mokymosi procesą. Petty (2006) aiškina, jog savarankiškumas – ne savavališkai pasirinktas mokymo metodo pagrindas: jis atliepia gilų žmogiškąjį poreikį – laisvės poreikį, poreikį valdyti.

Remiantis Grow (1991), mokymosi savarankiškumo prasme besimokančiuosius galima suskirstyti į šias grupes, kurios atitinka *skirtingo lygmens pasirengimą savivaldžiam mokymuisi*:

- pirmajai grupei priskiriami tie besimokantieji, kuriems būtinas *autoritetas*, kuris gali pasakyti ką ir kaip reikia daryti, kokias mokymosi strategijas naudoti;
- antrajai grupei priskiriami tie suaugusieji, kurie *pasitiki savimi, yra motyvuoti, tačiau jiems reikia paramos mokantis*, nes jie beveik nieko nežino tam tikru klausimu;
- trečiajai grupei priklauso tie besimokantieji, kurie *ne tik pasitiki savimi, bet ir žino kaip galima mokytis tam tikrose aplinkybėse*;
- ketvirtajai grupei priskiriami tie besimokantieji, kurie geba *planuoti savo mokymąsi, stebėti kaip sekasi mokytis ir jį koreguoti, jei nesiseka, vertinti mokymosi rezultatus bei procesą*.

Mokslininkai (Knowles, 1975; Brockett, Hiemstra, 1991; Grow, 1991; Bolhuis, 1996) akcentuoja savivaldaus mokymosi sąsają su sąmoningai besimokančiojo žmogaus organizuotu tobulėjimo procesu, kuris realizuojamas *įvairiose žmogaus gyvenimo aplinkose*. Lipinskienės (2002) nuomone, kiekvieną šiuolaikinės visuomenės individą supa ne tik mokymosi, bet ir edukacinė aplinka. Tai yra ugdomajam poveikiui vykdyti sukurta informacinė ir veiklos erdvė, kuriai būdinga tikslingai parinkta, įvairiomis formomis iš anksto įkūnyta bei susidariusi pedagogo ir besimokančiojo komunikacijos procese informacija, taip pat su ja susiję daiktai ar subjektai. Tačiau svarbiausia, savivaldžiai besimokantis individas turi *gebėti sąmoningai atpažinti egzistuojančias mokymosi situacijas*, jomis pasinaudoti ir įgytą naują mokymosi patirtį bei žinias susieti su turima patirtimi ir koncepcijomis. Jucevičienė (2007) teigia, kad savivaldžiai besimokantis individas, siekdamas planingo tobulėjimo, turi gebėti panaudoti visas savo gyvenimo aplinkas.

### **Apibendrinimai**

- Šiuolaikinių mokymosi teorijų sąlygotas edukacinės paradigmos virsmas keičia tradicinį požiūrį į mokymą ir mokymąsi. Tradicinė mokymo paradigma, grindžiama biheivioristine ir kognityvine teorijomis, akcentuoja, jog pedagoginiame procese besimokantysis, vadovaujamas mokytojo, įgyja žinių, o plėtojant besimokančiųjų gebėjimus ir intelektą, formuojamos jų pažiūros ir vertybės. Naujoji mokymosi paradigma atmeta mechaniską žinių perdavimą ir pabrėžia mokymąsi, kuris konstruktyvizmo teorijos kontekste suvokiamas kaip besimokančiojo aktyvus, sąmoningas žinių ir prasmės kūrimo procesas įvairiuose edukacinę vertę turinčiuose kontekstuose.

- Naujoji edukacinė paradigma esminiu mokymosi proceso elementu akcentuoja besimokantįjį, jo gebėjimus, poreikius ir aplinką, kurie sąlygoja naują pedagogo veiklos erdvę ir kelia jam naujus reikalavimus. Mokytojui nebepakanka turimų pedagoginių kompetencijų, iškyla poreikis gebėti nuolat mokytis, kurti edukacines aplinkas, skleisti naujas idėjas, vertinti naujas situacijas, žinias, taikyti naujus mokymo(si) metodus, orientuotus į diskusijas, svarstymus.

- Savivaldus mokymasis tampa itin reikšminga koncepcija andragogikos moksliniame kontekste ir neatskiriama edukologijos mokslo teorinio diskurso dalimi. Savivaldus mokymasis, grindžiamas modernių mokymosi teorijų (konstruktyvaus, socialinio, patirtinio mokymosi veikloje), siejasi su ištisu ugdymo mokslo požiūrių bei žinių virsmu į edukacinę paradigmą bei reikalauja naujų besimokančiojo, ugdytojų ir švietimo organizatorių kompetencijų.

- Savivalda pagrįsto mokymosi samprata edukologijoje yra nevienalytė – pabrėžiama dichotomija tarp savivaldos kaip mokymo tikslo ir savivalda pagrįsto mokymosi kaip proceso. Savivaldos kaip mokymo tikslo dichotomija suponuoja suaugusiųjų mokymo praktiką, kurios metu besimokantieji įgyja savivaldos įgūdžių. Savivalda pagrįsto mokymosi procesas akcentuoja, kad jis yra paremtas besimokančiojo savivalda. Šie požiūriai papildo vienas kitą, nes būtent savivalda pagrįsto mokymosi procesas sudaro galimybę ugdyti besimokančiojo savivaldos kompetencijas.

- Savivalda pagrįstų mokymosi principų bei modelių taikymas organizacijoje įgalina siekti pastarųjų tikslų: savivaldaus mokymosi įgūdžių ir gebėjimų mokymosi procesuose ugdymo bei savivalda pagrįsto mokymosi proceso planavimo, vertinimo.

- Savivaldžiai besimokantis pasižymi šiais bruožais ir kompetencijomis:
  - geba nusistatyti mokymosi poreikius, atsižvelgdamas į planuojamą gyvenimo kelią – moka identifikuoti savo esamus ir perspektyvinius gyvenimo vaidmenis, veiklą;
  - geba planuoti savo mokymąsi, jo rezultatus; pasirinkti reikiamą mokymosi strategiją; realizuoti mokymosi grįžtamąjį ryšį (pasitikrinti, kas išmokta, ar einama teisingu keliu); koreguoti mokymosi planą, įgyvendinti jį vadybine prasme (mokymuisi reikalingų išteklių akumuliavimas, pasitelkiant mokymusi suinteresuotus subjektus). Visa tai akcentuoja metamokymosi kompetenciją;
  - geba atpažinti reikiamas edukacines ir mokymosi aplinkas bei jomis pasinaudoti, kas atskleidžia gebėjimą mokytis socialinės sąveikos procesuose;
  - pasižymi nuolatinio tobulėjimo ir mokymosi motyvacija, kas pabrėžia nuolatinio mokymosi gebėjimus;
  - pasižymi veiklos refleksija, t. y. mokymosi iš patirties bei mokymosi veikloje ir iš veiklos gebėjimais;
  - geba veikti, mokytis ir dirbti grupėje, komandoje, organizacijoje, kas akcentuoja komunikacines ir edukacines kompetencijas;
  - geba prisiimti atsakomybę už mokymąsi, jaučia poreikį būti savarankišku.

## 2. TYRIMO METODOLOGIJA IR METODAI

### 2.1. Empirinio tyrimo strategijos metodologinis pagrindimas

Mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožų raiškos ir personalo savivaldaus mokymosi sklaidos empirinis tyrimas grindžiamas paradigminiu požiūriu, edukacinėmis, socialinėmis teorijomis ir filosofinėmis ugdymo(si) nuostatomis, besimokančios visuomenės ir besimokančios organizacijos koncepcijomis, kurios įprasmina besimokančios mokyklos bruožų raišką savivaldaus mokymosi sklaidos procesuose.

Šiuolaikinė žinių ir edukacinė aplinka, modernių organizacijų valdymo pokyčių laikotarpis sudaro prielaidas edukacinių ir vadybos paradigmu kaitai bei tampa viena palankiausių terpių besimokančios organizacijos kūrimui(si). Besimokanti organizacija kaip naujausia vadybos mokslo tendencija ir postmoderni edukacinė paradigma yra grindžiama *paradigmu kaitos teorija* (Kuhn, 2003). Besimokančios organizacijos koncepcija apima vadybos ir edukologijos mokslų žinias, skirtingas tokios organizacijos sampratos interpretacijas, netapačiai aiškinamus besimokančios organizacijos bruožus, individų mokymosi procesų prasmingumą aiškinančias skirtingas teorijas, kuriomis pagrįsta besimokančios organizacijos individų veikla bei ugdymo(si) strategijos. *Paradigmos samprata* atveria galimybes apibendrinti šių teorijų gausą ir įvertinti besimokančios organizacijos kaip kultūrinės, edukacinės – vadybinės vertybės raišką. Vienas pirmųjų *paradigmos sampratą* aprašė mokslo filosofijos mokyklos šalininkas Kuhn (2003), apibūdinamas mokslo pokyčius sąlygojančius veiksniai. Paradigmomis autorius vadina visuotinai pripažintus mokslo pasiekimus, tam tikru metu suteikiančius mokslinei bendruomenei problemų kėlimo bei jų sprendimo modelius. Tačiau iškilus neišsprendžiamoms problemoms paradigmos bendramatiškumas pradeda trūkinėti ir vieną konceptualią sistemą, visuotinai priimtą vertybinę nuostatą, keičia kitas pasaulio matymo būdas, kuris sąlygoja *mokslo revoliuciją* (Kuhn, 2003). Tokiu būdu suabejojama metodais ir teoretinėmis paradigmos prielaidomis, o epistemologinių vertybių tinklas laipsniškai transformuojasi (Ruzas, 2006). Remiantis Kuhn (2003) paradigmos samprata galima teigti, jog globalios konkurencijos verslo pasaulyje, *organizacijos valdymo teorijos, kaip ir mokslo teorijos, patyrė revoliuciją*, kurias mokslininkas apibūdina kaip ypatingo pobūdžio pokyčius, ir išskėlė *modernių vadybos mokslo teorijų bei modelių poreikį*. Besimokančios organizacijos koncepcija (Senge, 1990), paneigusi tradicinius biurokratinis organizacijų valdymo principus, *sukėlė mokslo ir organizacijų valdymo revoliuciją bei tapo kokybiškai nauja vadybos paradigma*, įgalinančia į organizaciją žvelgti kaip sistemą, kurios reikšminiai veiksniai yra žmogiškieji išteklių, jų žinios ir gebėjimai.

Besimokančioje organizacijoje kinta požiūris į mokymąsi, kuris pabrėžia *edukacinės paradigmos virsmą* iš tradicinio mokymo akcentavimo (mokymo paradigma) į šiuolaikinę laisvojo ugdymo (mokymosi paradigma) paradigmą. Mokslininkai Aramavi-

čiūtė (1998), Arends (1998), Bitinas, (2000), Lukšienė (2000), Jarvis (2001), Juodaitytė (2004), Duoblienė (2006), Bruzgelevičienė (2008), nagrinėję ugdymo(si) paradigmų kaitą, t. y. būtinybę nuo mokymo pereiti prie mokymosi, *laisvojo ugdymo paradigma grindžia strategija* – sudaryti palankias kiekvieno besimokančiojo saviraiškos, savisklaidos ir saviraidos sąlygas, o edukacinio proceso esmę aiškina kaip bendradarbiavimą, dialogą, sąveiką su kitais. Mokymasis suprantamas kaip aktyvus žinių konstravimo procesas, orientuotas į tikslą, besiremiantis individualiu žinių interpretavimu ir bendradarbiavimu bei glaudžiai siejamas su kontekstu ir aplinka. Šios idėjos atskleidžia *besimokančios organizacijos personalo įsisąmonintų kompetencijų* (mokymosi visą gyvenimą, mokymosi „kaip mokytis“, vadybinių, bendradarbiavimo, komandinio darbo) plėtotę bei besimokančiojo asmeninių savybių (atsakomybės, veiklumo, vertybinio apsisprendimo, savarankiškumo) ugdymą(si), kuris įprasmina *savivaldaus mokymosi procesus*. Mokymasis, reflektuojant savo patyrimą, jį apmąstant ir keičiant, suteikia besimokančioje organizacijoje naujų mokymosi įžvalgų ir formuoja kaitos praktiką.

*Savivaldaus mokymosi procesai besimokančioje organizacijoje yra grindžiami šiuolaikinėmis edukacinėmis ir socialinėmis teorijomis.*

*Socialinio konstruktyvizmo teorija* (Merton, 1968; Durkheim, 1974; Bandura, 1977; Vygotsky, 1978; Lave, Wenger, 1991) mokymąsi pabrėžia ne kaip autonominę, juolab tik švietimo institucijoje vykstančią socialinio gyvenimo veiklą, bet kaip kognityvinės elgsenos ir aplinkos determinančių tarpusavio sąveiką, kai besimokantis žmogus ir aplinka veikia vieni kitą. Nykstant riboms tarp švietimo, laisvalaikio, darbinės ir mokymosi veiklos, švietimo organizacija tampa tik viena iš daugelio aplinkų, kuriose vyksta individo mokymasis (Žilinskaitė, 2007). Besimokančioje organizacijoje pabrėžiamas *savivaldžiai besimokančiojo gebėjimas mokytis ne tik individualiame lygmenyje, bet ir socialinėje mokymosi sąveikoje*, konstruojant tiek personalines, tiek kolektyvines žinias (Jucevičienė, 2007). Arends (1998), Teresevičienė, Oldroyd, Gedvilienė (2004) teigia, kad *socialinė sąveika veda į žinių konstravimo ir transformavimo procesą*, kai besimokantieji bendradarbiaudami kuria naujas koncepcijas, įgyja naujų gebėjimų, patys konstruoja savo kognityvines struktūras kalbėdamiesi, diskutuodami bei klausinėdami. Reikia mokymosi procese besimokantieji gali išreikšti save, keistis idėjomis ir informacija, bendrauti ir bendradarbiauti su naujais žmonėmis. Brockett, Hiemstra, Penland (1982) aiškina, jog *neįmanoma ignoruoti mokymosi aplinkos*, todėl savivaldžiai besimokančiojo mokymasis kaip planingas tobulėjimas, pabrėžia jo gebėjimą panaudoti visas gyvenimo aplinkas ir mokytis bendradarbiaujant, veikiant grupėje, komandoje, visuomenėje.

*Patirtinio mokymosi teorija* (Kolb, 1984; Jarvis, 1987; Boud, Keogh, Walker, 1999; Jarvis, Holford, Griffin, 2004) akcentuoja mokymosi per patirtį efektyvumą, kuris vyksta stebint ir reflektuojant savo patirtį, ja remiantis formuojant abstrakčias sąvokas bei patirtimi patikrinant jų reikšmes naujose realiose situacijose. Mokslininkai Knowles, Holton, Swanson (1998) aiškina, kad reflektuodami savąją patirtį, emocines ir vertybi-



nes nuostatas, besimokantieji plečia pasaulėjautos ir pasaulėžiūros ribas, gilina savęs suvokimą ir įgyja naujos patirties. Pastarieji bruožai brandina *individa kaip savivaldžiai besimokančią asmenybę*. Knowles (1975) manymu, vienas turtingiausių mokymosi šaltinių yra *savivaldžiai besimokančiojo patirtis*, todėl savivaldaus mokymosi procesuose individai mokosi remdamiesi savąja patirtimi, ko pasekoje keičiasi jų suvokimas ar elgsys (Moore, 1986). Patirtis tampa kognityvinio, socialinio ir vertybinio pažinimo šaltiniu bei įrankiu, o *patirtinis mokymasis* vyksta patirties sklaidos, bendravimo ir dialogo sąveikoje. Todėl besimokančioje organizacijoje išryškėja *mokymosi iš patirties būtinybė* – reflektuoti ir susieti asmeninio tobulėjimo, ugdymo(si) ir profesinės veiklos procesus, nuolat stebint, refleksyviai tyrinėjant edukacines ir mokymosi aplinkas, patirtį bei veiklą (Garrison, 1997). Jucevičienės (2007) aiškinimu, *savivaldaus mokymosi, o ypač mokymosi iš patirties atžvilgiu*, prasmingiausias yra individo gyvenimo kelias, kurio analizė siekiant besimokančiojo tobulėjimo gali atverti dideles galimybes, jei individas nori „mokyti kaip mokyti“.

*Veiklos mokslo teorija* (Dewey, 1938; Lewin, 1952; Argyris, Putnam, Smith, 1985; Schön, 1987) savivaldaus mokymosi procesuose išryškina *besimokančiojo nuolatinio mokymosi ir refleksijos reikšmingumą*, kai mokymosi veikiant procese besimokantieji planuoja savo mokymąsi (pasirenka tinkamas mokymosi strategijas, išteklius, palankias mokymosi ir edukacines aplinkas), geba jį valdyti ir realizuoti mokymosi grįžtamąjį ryšį (pasitikrinti ir apmąstyti, kas išmokta, ar einama teisingu keliu), koreguoti mokymosi planą, veikti pagal jį vadybine prasme (mokymuisi reikalingų išteklių akumuliavimas, pasitelkiant mokymusi suinteresuotus subjektus), stebėti ir apmąstyti, jį tikslinti ir t. t. (Knowles, 1975; Brockett, Hiemstra, 1991; Harrison, 2000). Toks procesas yra reikšmingas *savivaldžiam mokymuisi*, nes įgalina besimokančiuosius tobulinti savo kaip profesionalo kompetenciją, mokymosi iš patirties bei mokymosi veikloje ir iš veiklos gebėjimus. Mokymosi veikiant procese besimokantieji mokosi vienas iš kito, analizuoja realias problemas ir reflektuoja savąją patirtį. Senge, Roberts, Ross ir kt. (1994) besimokančios organizacijos sampratoje nurodo, kad *mokymasis yra organizacijos ir jos atskirų individų patirties refleksija bei tyrimas*. Tai atskleidžia, jog besimokančios organizacijos *metodologinis pagrindas yra mokymasis per veiklą*, kuriam ši organizacija skiria ypatingą dėmesį kasdieninio individų mokymosi bei verslo procesų kontekste (Garratt, 1990; Burgoyne, 1995).

Savivaldaus mokymosi tyrėjai (Tough, 1971; Knowles, 1975; Moore, 1986; Candy, 1991; Hiemstra, 1994) teigia, jog *savivaldaus mokymosi veiksniais* tampa aktyvus žinių konstravimo procesas, gausėjančių žinių sujungimas, bendradarbiavimas, savireguliuojantis procesas, orientuotas į tikslą ir susijęs su kontekstu, aplinka (Jarvis, 2001; Jucevičienė, 2007; Stanikūnienė, 2007), aktyvi individo veikla, kurią pabrėžė Argyris, Schön (1978), įgyta ir įprasminama patirtis, pateikta Kolb (1984) patirtinio mokymosi teorijoje bei patirties refleksija, kurią aiškina Knowles, Holton, Swanson (1998).

Mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožų raiškos ir personalo savivaldaus mokymosi sklaidos empirinis tyrimas yra grindžiamas dviem *skirtingomis filosofinėmis socialinių reiškinių aiškinimo paradigmomis* - normatyvine (pozityvistine) ir interpretacine (fenomenologine) paradigmomis. *Pozityvistinė paradigma* socialinę realybę aiškina objektyviu požiūriu ir teigia, kad žmogaus elgesys valdomas taisyklių, todėl turėtų būti tiriamas remiantis tikslųjų mokslų metodais. Normatyviniu požiūriu ieškoma universalios teorijos, kuri pagrįstų individų elgesį, o mokslo siekis yra stebimų reiškinių aiškinimas, jų priežastingumo suvokimas, kaip realybė atitinka tam tikras formas ir kaip jas būtų galima kuo efektyviau pakeisti. Todėl pozityvizmas remiasi stebėjimu, aiškinimu ir numatymu (Baranauskienė, 2003; Bitinas, 2005; Cohen, Manion, Morrison, 2007; Creswell, 2007). Kokybinio tyrimo metodologija, grindžiama *interpretacine (fenomenologine) paradigma*, leidžia gilintis į žmogų kaip asmenybę, bando suprasti žmogiškosios patirties pasaulį ir išsako savo subjektyvų požiūrį į tai, kas vyksta. Remiantis pagrindine fenomenologijos nuostata, individas ir jo pasaulis yra tarpusavyje susiję, todėl objektyvus pasaulis įgyja reikšmę tik per asmeninį žmogaus suvokimą (Moustakas, 1994; Kvale, 1996; Baranauskienė, 2003; Husserl, 2005; Creswell, 2007). Kokybinuose tyrimuose, grindžiamuose fenomenologine nuostata, pabrėžiamas suvokimas, besiremiantis individualiomis metodologinėmis žmonių socialinių problemų tyrimo tradicijomis, gaunamas stebėjimo, tekstų ir dokumentų turinio analizės, interviu, įrašų ir jų transkripcijos bei kt. būdais (Silverman, 2001).

*Normatyvine paradigma grindžiamas kiekybinis tyrimas* leido nustatyti nuomonių ir požiūrių paplitimą tiriamoje grupėje ir identifikuoti mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožų raišką, pedagoginio personalo kompetencijas, pedagogų savivaldų mokymąsi skatinančias sąlygas ir įtakojančius veiksnius mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje. *Kokybinis tyrimas, remiantis fenomenologine prieiga*, sudarė galimybę ištirti besimokančios mokyklos bruožų ir pedagoginio personalo savivaldaus mokymosi raišką bendrojo lavinimo mokyklų veiklos strategijoje.

Rengiant tyrimą, jo instrumentus, metodus bei atliekant tyrimo procedūras remtasi Bailey (1987), Kvale (1996), Bitino (1998, 2002), Charles (1999), Бурлачук, Морозов (1999), Merchio (1999), Mayring (2000), Анастаси, Урбина (2001), Kardelio (2002), Čekanavičiaus, Murausko (2002), Žydžiūnaitės (2005), Creswell (2007) tyrimų metodologijos studijomis ir rekomendacijomis.

## **2.2. Kiekybinio ir kokybinio tyrimo metodų taikymo pagrindimas**

Mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožų raiškos ir personalo savivaldaus mokymosi sklaidos *empirinį tyrimą sudaro dvi dalys*:

- Remiantis bendrojo lavinimo mokyklos pedagoginio personalo patirtį reprezentuojančiomis nuostatomis, identifikuojama mokyklos kaip besimokančios organiza-

cijos bruožų raiška, ją sąlygojančios pedagogų vadybinės – edukacinės veiklos ir jų stiprinimo poreikis šiuolaikinėje bendrojo lavinimo mokykloje; pedagoginio personalo kompetencijos ir jų tobulinimo poreikis; pedagoginio personalo savivaldaus mokymosi procesų sklaida mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje. Šioje tyrimo dalyje pateiktas kiekybinis tyrimas.

- Remiantis bendrojo lavinimo mokyklų strateginiais planais, įvertinta ir atskleista besimokančios mokyklos bruožų bei personalo savivaldaus mokymosi procesų raiška bendrojo lavinimo mokyklų veiklos strategijoje. Šioje tyrimo dalyje pateiktas kokybinis tyrimas.

Siekiant užtikrinti empirinio tyrimo informacijos išsamumą, kiekybinis ir kokybinis tyrimai yra grindžiami *sisteminiu požiūriu*, pabrėžiant kiekybinių ir kokybinių tyrimų dermę, kuri išryškina neegzistuojantį kiekybinio ir kokybinio tyrimų metodų „konfliktiškumą“, o skirtingais būdais gauti galutiniai tyrimo rezultatai liudija tam tikrą duomenų patikimumą (Žydžiūnaitė, Virbalienė, Katiliūtė, 2006).

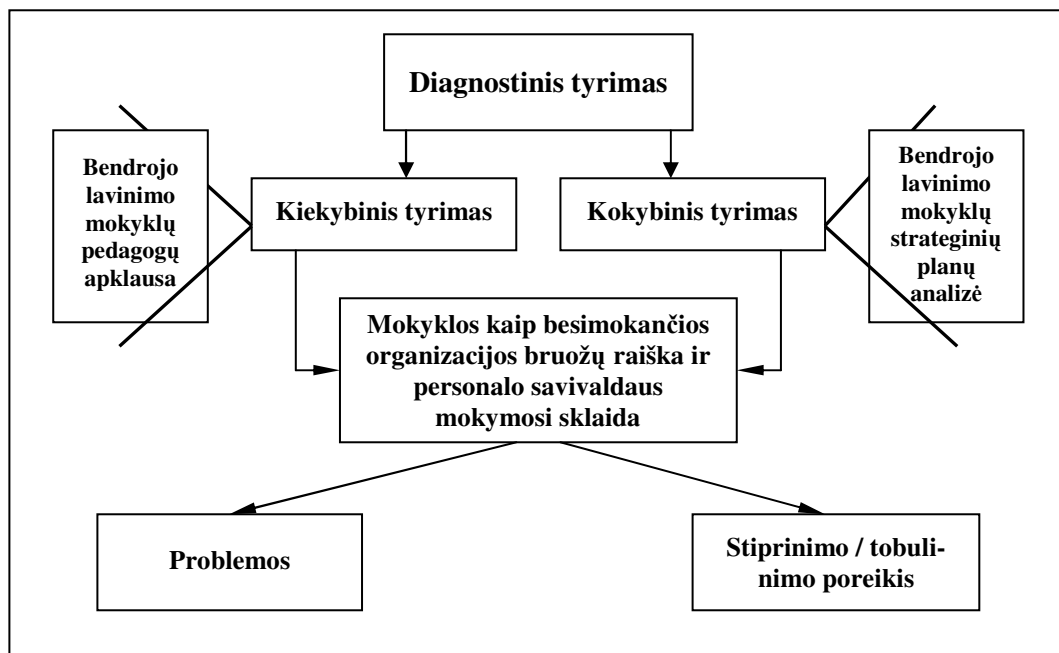
*Derinant kiekybinį ir kokybinį tyrimus atsižvelgta į:*

- tyrimo metodų integracijos tikslą, t. y. tyrimo problema sprendžiama skirtingais metodais, kurie naudojami skirtingiems uždaviniams spręsti;
- metodų integracijos būdą, t. y. kiekybiniai ir kokybiniai metodai derinami taip, kad papildytų vienas kitą, o ne prieštarautų vienas kitam;
- tyrimų apibendrinimo pagrindą, t. y. kiekybinio ir kokybinio tyrimų rezultatai analizuojami ir apibendrinami paskirai (Creswell, 2007).

Kaip teigia, Bitinas (2005), *kiekybinio ir kokybinio tyrimo derinimo dermė* yra esminė sėkmingo tyrimo objekto pažinimo prielaida. Pasirinktas kiekybinis ir kokybinis tyrimo derinimo būdas – *ekvivalentiško statuso suteikimas*, t. y. kiekybiniam ir kokybiniam tyrimams teikiama vienoda reikšmė (Bitinas, 2005). Tai nulėmė disertacinio tyrimo tikslas, kuris gali būti realizuotas taikant kiekybinius ir kokybinius tyrimo metodus, nes jie leidžia įvertinti tiriamą problemą skirtinguose kontekstuose: realioje bendrojo lavinimo mokyklų veikloje, kurią atspindi bendrojo lavinimo mokyklos pedagoginio personalo patirtį reprezentuojančios nuostatos ir bendrojo lavinimo mokyklų veiklos strategijoje, kuri atsiskleidžia mokyklos strateginių planų (SSGG) analizėje, misijoje, vizijoje, strateginiuose tiksluose. Empirinio tyrimo loginė struktūra pateikta 5 pav.

*Kiekybinio tyrimo metodika ir instrumento sudarymas.*

*Pirmojoje tyrimo dalyje*, siekiant identifikuoti mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožų raišką ir jos stiprinimo poreikį bendrojo lavinimo mokykloje, pedagoginio personalo kompetencijas ir jų tobulinimo poreikį bei pedagoginio personalo savivaldaus mokymosi procesų sklaidą mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje, pasirinktas duomenų rinkimo metodas - *anketinė apklausa*.



5 pav. Empirinio tyrimo loginė struktūra

*Apklauso instrumentas* – klausimynas bendrojo lavinimo mokyklos pedagogams (vadovams ir mokytojams) buvo konstruojamas remiantis mokslinės literatūros analize bei teorinėmis išvadomis (žr. 6 priedą). Teorinėje disertacijos dalyje apibrėžti mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožai, mokyklos personalo (vadovų ir mokytojų) kompetencijų ir vaidmenų kaita mokymosi procesuose, savivaldaus mokymosi esmė ir bruožai individo savišvietos bei saviugdros procesų aiškinimo kontekste, leido pagrįsti esmines sritis, kurios yra reikšmingos formuojant/stiprinant bendrojo lavinimo mokyklą kaip besimokančią organizaciją personalo savivaldaus mokymosi sklaidos procesuose.

Klausimyną bendrojo lavinimo mokyklos pedagogams sudarė šios *struktūrinės dalys*:

- laiškas pedagogams;
- instrukcijos;
- demografinių klausimų blokas
- trys diagnostiniai blokai.

Anketoje pateikti uždari ir atviri klausimai. Atviri klausimai buvo pateikti demografinių klausimų bloke.

*Laišku mokytojams*, kaip motyvacinė priemone, siekta sudominti respondentus vykdoma apklausa ir paskatinti prisidėti prie tyrimo, pasidalinant turima patirtimi, atskleidžiant savo patirtį reprezentuojančias nuostatas bei išreiškiant tiek pozityvias, tiek

negatyvias mintis mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožų raiškos bei savi-valdaus mokymosi procesų aspektais.

*Instrukcijoje* trumpai pristatomas tyrimo tikslas, tyrimą atliekanti institucija, nu-sakytas tyrimo reikšmingumas tyrimo dalyviams bei akcentuotinas vykdomos apklausos anonimiškumas. Respondentai buvo motyvuojami kruopščiai užpildyti anketas.

*Demografinių duomenų blokas* sudarytas iš 6 klausimų. Respondentai buvo prašomi nurodyti savo lytį, amžių, pedagoginį darbo stažą, pedagoginę kvalifikaciją, išsila-vinimą bei ar šiuo metu mokosi?

Sudarytame bendrojo lavinimo mokyklos pedagoginiam personalui klausimyne pateikti 3 *diagnostiniai blokai*: mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožų raiška ir jų stiprinimo poreikis; mokyklos kaip besimokančios organizacijos personalo kom-petencijos ir jų tobulinimo poreikis; personalo savivaldaus mokymosi procesų sklaida ir jų tobulinimo poreikis besimokančioje mokykloje (žr. 1 lentelę).

1 lentelė

Bendrojo lavinimo mokyklos pedagogų (vadovų ir mokytojų) apklausos tyrimas

Diagnostinio bloko pavadinimas	Diagnostinio bloko kriterijai	Požymių skaičius
1. Mokyklos kaip besimokančios or-ganizacijos bruožų raiška ir jų stiprini-mo poreikis	Bendruomenės dalyvavimas mokyklos valdyme, kuriant bendrą organizacijos strategiją ir politiką; išorinės aplinkos tyrinėjimas ir informacijos valdymas; informacijos sklaida vidinėje organizacijos aplinkoje; mokyklos lankstumas ir atvirumas; bendradarbiavimas; mokymąsi skatinanti orga-nizacijos aplinka; mokyklos narių asmeninių gebėjimų ver-tinimas ir skatinimas; kaita - kaip individo, grupės, organi-zacijos mokymosi rezultatas ir pasekmė; komandinis dar-bas ir mokymasis; nuolatinio mokymosi kultūra; sisteminis mąstymas, požiūris į mokymąsi	79
2. Mokyklos kaip besimokančios or-ganizacijos perso-nalo kompetencijos ir jų tobulinimo poreikis	Vadybinės (planavimo, kontroliavimo ir/ar vertinimo, lyde-riavimo gebėjimai), technologinės (darbo su informacija, tyrimosios veiklos gebėjimai), komunikacinės (bendravi-mo bei bendradarbiavimo gebėjimai) bei edukacinės (nuo-latinio mokymosi, komandinio mokymosi, prisitaikymo prie pokyčių ir jų inicijavimo per mokymąsi gebėjimai) kompetencijų grupės	38
3. Personalo savi-valdaus mokymosi procesų sklaida ir jų tobulinimo poreikis besimokančioje mokykloje	Mokymo ir mokymosi veiklos; mokymąsi skatinantys po-reikiai (profesiniai ir asmeniniai interesai); veiklos refleksi-ja; edukacinės ir mokymosi aplinkos; mokymosi planavi-mas; mokymosi grįžtamojo ryšio realizavimas; mokymosi plano įgyvendinimas; tobulėjimo ir mokymosi motyvacija; grupinis, organizacinis darbas ir mokymasis; savarankiš-kumas ir atsakomybė už mokymąsi bei jo rezultatus	75
<b>Iš viso:</b>		<b>192</b>

Pirmojo diagnostinio bloko kriterijai – *mokyklos kaip besimokančios organizaci-jos bruožai* – išryškinti teorinėje disertacijos dalyje, remiantis tyrėjų (Pedler, Burgoyne, Boydell, 1991a, 1991b; Burns, 1995; Morgan, 1998; Clarke, 2001; Burnes, 2003) ben-

draisiais besimokančios organizacijos ir mokslininkų (Whittaker, 1995; Leithwood, Tomlinson, Genge, 1996; Senge, Cambron-McCabe, Lucas, 2000) adaptuotais švietimo institucijai kaip besimokančiai organizacijai bruožais. Šis diagnostinis blokas sudarytas iš 11 kriterijų, t. y. mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožų ir 79 teigiamą prasmę koduojančių teiginių, kuriuos bendrojo lavinimo mokyklos pedagogai vertino dviem pjūviais: esamos būklės vertinimas, identifikuojant mokyklą kaip besimokančių organizacijų bruožų raišką ir jos stiprinimo poreikį.

Antrajame diagnostiniame bloke, remiantis mokslininkų Fiol, Lyles (1985), Barth (1990), Fullan, Stiegelbauer (1991), Kim (1993), Hargreaves (1999), Murray, Donegan (2003) išryškintomis *besimokančios organizacijos ir mokyklos kaip besimokančios organizacijos personalui būdingomis kompetencijomis ir gebėjimais*, respondentams pateikti klausimai, siekiant nustatyti bendrojo lavinimo mokyklos pedagogų žinias ir gebėjimus bei poreikį juos plėtoti/tobulinti. Šiame bloke pateiktuose 38 klausimuose koduojamos keturios besimokančios mokyklos pedagoginiam personalui būdingos kompetencijų grupės: vadybinės, technologinės, bendradarbiavimo ir edukacinės kompetencijos.

Trečiasis diagnostinis blokas – *personalo savivaldaus mokymosi procesų sklaida ir jų tobulinimo poreikis besimokančioje mokykloje* – sukonstruotas remiantis teorinėje disertaciniame tyrimo dalyje savivaldaus mokymosi tyrėjų (Tough, 1971; Knowles, 1975; Moore, 1986; Candy, 1991; Grow, 1991; Hiemstra, 1994; Bolhuis, 1996) išryškintais savivaldžiai besimokančio individo bruožais ir kompetencijomis. Šiame bloke pateikiami tiek teigiamą, tiek neigiamą prasmę koduojantys 75 teiginiai, sudarė galimybę identifikuoti bendrojo lavinimo mokyklos pedagoginio personalo savivaldaus mokymosi procesų sklaidą skatinančias sąlygas ir veiksnus.

Klausimyno bendrojo lavinimo mokyklos pedagogams visuose trijuose diagnostiniuose blokuose teiginiai/klausimai buvo orientuoti į *esamos situacijos konkrečiais aspektais vertinimą ir į jos tobulinimo/stiprinimo poreikį*. Apsisprendimą pasirinkti du pjūvius lėmė tai, kad svarbu buvo įvertinti ne tik esamą padėtį, kurią atspindėjo pedagoginio personalo patirtį reprezentuojančios nuostatos, bet ir nustatyti, ar yra (nėra) poreikis stiprinti/plėtoti/tobulinti konkrečias pedagogų edukacines, vadybines veiklas.

Anketos teiginių skalės patikimumas įvertintas atlikus *Cronbach Alpha testą* visiems trimis klausimyno blokams. Gautas patikimumo koeficientas – 0,87 rodo aukštą teiginių vidinį susietumą. Atskirų blokų *Cronbach Alpha koeficientai* buvo: pirmojo bloko – 0,97, antrojo – 0,84, trečiojo – 0,93.

Klausimyne pateiktiems teiginiams ir klausimams matuoti buvo naudojama *Likerto skalė*. Likerto skale buvo vertinamas respondentų pritarimas, nepritarimas ir/arba neapsisprendimas tam tikrų teiginių atžvilgiu (žr. 2 lentelę). Ši ranginė skalė naudota diagnostiniuose blokuose.

Likerto skale vertinamos anketos fragmentas

Bendruomenės nariai yra patenkinti informacijos judėjimu mokykloje ( <i>apie būsimą susirinkimo darbotvarkę, naujas knygas bibliotekoje, aktualų straipsnį spaudoje</i> )	<b>Tikrai NE</b>	<b>Lyg ir ne</b>	<b>Abejotai</b>	<b>Lyg ir taip</b>	<b>Tikrai TAIP</b>
<b>Atsakymo kodavimas</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

*Tyrimo imtis.* Atliekant empirinį tyrimą, svarbu tinkamai suformuluoti tyrimo imtį, skirti dėmesį metodologiniams jos sudarymo parametrams. Imties sudarymo klausimas itin diskutuotinas socialinių tyrimų metodologinėje literatūroje (Merkys, 1999; Charles, 1999; Kardelis, 2002).

Tiriant bendrojo lavinimo mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožų raišką ir personalo savivaldaus mokymosi sklaidos procesus, galima tiriama vienetu pasirinkti organizaciją. Tokiu atveju tyrėjai rekomenduoja rinktis didelės apimties atsitiktinę imtį, antra vertus, minimalus tyrimo atvejų skaičius turi būti ne mažesnis už 30 (Kardelis, 2002). Tačiau net ir pasirinkus organizacijos kaip tiriamojo vieneto strategiją, situaciją organizacijoje atspindi joje veikiančys individai, t. y. mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožų raiška konkrečioje bendrojo lavinimo mokykloje gali būti diagnozuota, įvertinant mokyklos pedagoginio personalo patirtį reprezentuojančias nuostatas. Remiantis šiuo požiūriu, *tyrimo populiaciją* sudarė Šiaulių ir Panevėžio regionų (Šiaulių miesto ir rajono bei Panevėžio miesto ir rajono) pedagogai (vadovai ir mokytojai), dirbantys vidurinėse bendrojo lavinimo mokyklose, kadangi būtent ši suinteresuota mokyklos veikla grupė, geriausiai žino savo mokyklos ir jos bendruomenės veiklas bei mokymosi ypatumus tiriamais aspektais.

*Tyrimo imtis buvo sudaryta* įvertinus bendrą Šiaulių ir Panevėžio regionų vidurinių bendrojo lavinimo mokyklų pedagogų skaičių. Remiantis AIKOS (atviros informavimo, konsultavimo, orientavimo sistemos) duomenimis (laikotarpis 2007-10-01), nurodytu laikotarpiu Šiaulių regione veikė 18 vidurinių bendrojo lavinimo mokyklų (13 Šiaulių miesto savivaldybės mokyklų ir 5 Šiaulių rajono savivaldybės mokyklos), Panevėžio regione – 20 vidurinių bendrojo lavinimo mokyklų (15 Panevėžio miesto savivaldybės mokyklų ir 5 Panevėžio rajono savivaldybės mokyklos). Minėtose mokyklose dirbo 1905 pedagogai.

Disertaciniame tyrime, *nustatant imties tūrį* vadovautasi Jadov (1987) statistine lentele (žr. 3 lentelę), kurioje nurodomas reprezentatyvios imties atvejų skaičius. Imties tūris, kai generalinė aibė iki 2000, yra 333 (paklaidos dydis 5 %) (Kardelis, 2002).

Reprezentatyvios imties atvejų skaičius (Kardelis, 2002)

Generalinės aibės visuma	500	1000	2000	3000	4000	5000	10000	100000
Imties tūris	222	286	333	350	360	370	385	398

*Imties tūris patikrintas* naudojantis Kardelio (2002) rekomenduojama imties tūrio nustatymo formule, kur:  $N$  – generalinė aibė;  $\Delta$  – paklaidos dydis (5 proc.);  $n$  – imtis:

$$n = \frac{1}{\Delta^2 + \frac{1}{N}}$$

Pagal AIKOS pateiktus duomenis (laikotarpis 2007-10-01), Šiaulių ir Panevėžio regionų vidurinėse bendrojo lavinimo mokyklose dirbo 1905 pedagogai. Remiantis formule, imtį turėtų sudaryti ne mažiau kaip 331 minėtose mokyklose dirbantis pedagogas. *Tyrimo dalyvių imtį sudarė 340 pedagogų.* Tyrimas buvo vykdomas 2007–2008 m.

Mokyklų atranka buvo vykdoma *atsitiktinės imties būdu*. Pasirinktos 26 Šiaulių ir Panevėžio regionų vidurinės bendrojo lavinimo mokyklos. Prieš pateikiant klausimynus vidurinių bendrojo lavinimo mokyklų pedagogams (jų išdalinta 500), su mokyklos administracijos atstovais buvo aptariamoms dalyvavimo apklausoje galimybės, tyrimo tikslas, pagrindinės sąvokos ir pan.

Akcentuotinas dar vienas tyrimo imties sudarymo aspektas – *tyrimo dalyvių savanoriškumo principas*, į kurį buvo atsižvelgta mokslo etikos sumetimais. Organizuojant tyrimą, kai kurių mokyklų administracijos atstovai nepareiškė noro arba nesutiko dalyvauti apklausoje. Daugumos vidurinių bendrojo lavinimo mokyklų vadovai ir mokytojai, sutiko dalyvauti tyrime ir net prisiėmė dalį tyrimo organizacinių išpareigojimų. Šiame disertaciniame tyrime tai buvo labai svarbu, nes klausimynai pedagogams buvo didelės apimties ir visiems tiriamiesiems siekta sudaryti sąlygas pildyti juos patogiu metu.

Galima teigti, jog remiantis Jadov (Kardelis, 2002) imties atvejų statistine lentele ir imties tūrio formule, *tyrimo imties tūris ( $N = 340$  pedagogų) yra reprezentatyvus visai generalinės aibės visumai.*

*Tyrimo dalyvių demografinės charakteristikos.* Šiaulių ir Panevėžio regionų vidurinių bendrojo lavinimo mokyklų pedagogų demografinės charakteristikas atskleidžia jų pasiskirstymas pagal Šiaulių ir Panevėžio regionus, lytį, amžių, pedagoginį darbo stažą, kvalifikaciją bei išsilavinimą (žr. 4 lentelę).

Tyrimo dalyvavo 26 Šiaulių ir Panevėžio regionų vidurinių bendrojo lavinimo mokyklų pedagogai. Daugiausia apklausta Panevėžio regiono vidurinių bendrojo lavinimo mokyklų pedagogų (53,6 proc.). 86,5 proc. tyrimo dalyvių buvo moterys, o 13,5 proc. – vyrai.



Tyrimo dalyvių demografiniai duomenys

Rodiklis	N	Imties duomenys				
Regionai		Šiaulių regionas			Panevėžio regionas	
	340	46,4 %			53,6 %	
Lytis		Moterys			Vyrai	
	340	86,5 %			13,5 %	
Amžius		Iki 20 m.	20–29 m.	30–39 m.	40–49 m.	50 ir daugiau
	340	0,6 %	8,9 %	24,6 %	31,4 %	34,5 %
Pedagoginis darbo stažas		Iki 5 m.	5–10 m.	11–15 m.	Virš 15 m.	
	340	7,4 %	13,8 %	14,2 %	64,6 %	
Pedagoginė kvalifikacija		Jaunesnioji(ysis) mokytoja(s)	Mokytoja(s)	Vyr. mokytoja(s)	Mokytoja(s) metodininkė(as)	Mokytoja(s) ekspertė(as)
	340	0,6 %	17,5 %	40,0 %	40,6 %	1,2 %
Išsilavinimas		Vidurinis	Aukštesnysis	Bakalauras	Magistras	Mokslų daktaras
	340	–	2,8 %	71,7 %	2,5 %	–

Tyrimo dalyvių demografiniai amžiaus duomenys parodė, kad dauguma apklausoje dalyvavusių pedagogų priklauso 50 ir daugiau metų amžiaus grupei ir sudaro 34,5 proc. visų apklaustųjų. Didžiosios daugumos tyrimo dalyvių pedagoginis darbo stažas buvo virš 15 metų (64,6 proc.), o 40,6 proc. pedagogų turėjo mokytojo metodininko kvalifikaciją. Tai rodo, kad tyrime dalyvavo aukštos kvalifikacijos pedagogai. Dauguma (71,7 proc.) tyrime dalyvavusių pedagogų turėjo bakalauro laipsnį.

*Tyrimo etika.* Socialiniuose tyrimuose vienas svarbesnių aspektų yra tyrimo etikos paaisymas. Metodologinėje literatūroje išskiriami tokie etikos principai: aiškumas, savanoriškumas, privatumas, anonimiškumas, konfidencialumas, geranoriškumas (Kvale, 1996; Charles, 1999; Kardelis, 2002). Disertaciniame tyrime, remiantis metodologinėje literatūroje įvardytu etikos kodeksu, buvo laikomasi pagrindinių etikos principų.

Rengiant klausimyną bendrojo lavinimo mokyklų pedagogams, buvo pateikta informacija apie tyrimą, jo tikslus, nurodoma jo nauda, užtikrinamas respondentų anonimiškumas. Taip pat nurodyta kontaktinė tyrimo autoriaus informacija (vardas, pavardė, telefonas, el. paštas, institucija), pateikti paaiškinimai, kaip pildyti anketą bei pareikšta padėka už dalyvavimą apklausoje. Organizacijai, sutikusiai dalyvauti tyrime, buvo įteiktas vokas/paketas su klausimynais pedagogams.

Vertinant *anonimiškumą*, jis šiame tyrime buvo labiau sąlyginis, kai tyrėjas negali identifikuoti kiekvieno tiriamojo – bendrojo lavinimo mokyklos pedagogo, tačiau gali identifikuoti organizaciją, t. y. bendrojo lavinimo mokyklą. Disertacinio tyrimo autorius įsipareigojo skelbti tik statistiškai apibendrintus tyrimo duomenis, neskelbiant konkrečios mokyklos duomenų. Ši sąlyga buvo „susitarimo dalykas“. Dauguma tyrime sutikusių dalyvauti Šiaulių ir Panevėžio regiono bendrojo lavinimo mokyklų pageidavo sužinoti apibendrintus tyrimo rezultatus, todėl buvo supažindinta su tyrimo rezultatais bendrajame kontekste.

*Kokybinio tyrimo metodai ir duomenų analizės procedūra.*

*Antrojoje tyrimo dalyje*, siekiant atskleisti mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožų bei personalo savivaldaus mokymosi procesų raišką bendrojo lavinimo mokyklų veiklos strategijoje, taikyti *kokybiniai duomenų rinkimo ir analizės metodai*.

*Kokybinis tyrimas grindžiamas fenomenologine hermeneutika*, kuriai rūpi teksto prasmės suvokimo procesas (Juodaitytė, Kazlauskienė, Šaparnytė ir kt., 2006). Problema, kuriai hermeneutikos teoretikai skiria daugiausiai dėmesio, yra žmonių gebėjimas interpretuoti, antra vertus, terminas „interpretacinis“ pažymi interpretacijos svarbumą kokybiniuose tyrimuose, kuriuose požiūris į socialinę realybę yra konstruojamas per interpretacijos prizmę, t. y. socialinis pasaulis yra suvokiamas ne kaip objektyvi realybė, o kaip jos interpretacija (Kvale, 1996; Gadamer, 1999). Interpretuojamo teksto kaip *Kito* prasmę suponuoja trys hermeneutinės nuostatos:

- interpretacija – tai svetimo teksto pavertimas pažįstamu ir savu;
- dviejų kultūros dalyvių diskusinis/komunikacinis veiksmas;
- interpretacijoje svarbesnis supratimo ir apmąstymo, o ne aiškinimo ir pažinimo metodologinis aspektas (Gadamer, 1999).

Suprasti tekstą – tai reiškia suprasti istoriškai kintančius bendro gyvenimo ženklus, ieškoti jame kontakto su *Kitu* kaip su galima *Aš* projekcija. *Edukologijoje hermeneutinė perspektyva* naudojama analizuojant tekstus (rašytinius ir sakytinius) ir siekiant išsiaiškinti, koku būdu skirtingi žmonės išmoksta susikalbėti sukurdami bendrą (visiems suprantamų prasmių) kalbą. Tai svarbu kuriant *švietimo dokumentus* – koncepcijas, programas, nuostatus (Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008).

Dokumentiniai šaltiniai sisteminėmis grupėmis skirstomi skirtingu pagrindu, nes tai yra dokumentai, liudijantys socialinę tikrovę ir nuomones, požiūrius į ją, kaip rašytiniai tekstai (Bruzgelevičienė, 2007). *Disertaciniame tyrime disponuota pirminiais, oficialiais, rašytiniais dokumentiniais šaltiniais* – bendrojo lavinimo mokyklų strateginiais planais, kaip mokyklos veiklos planavimo dokumentais, kuriuose, atsižvelgiant į aplinkos analizę (SSGG), formuluojama įstaigos misija, strateginiai tikslai, aprašoma vykdoma programa ir nurodomos lėšos programai įgyvendinti.

Nepaisant to, kad *pirminiai šaltiniai*, yra vertingiausi, siekiant mokslinio tyrimo duomenimis paremtų išvadų kokybės, būtina nuosekliai laikytis tam tikrų dokumentinio

tyrimo proceso taisyklių (Bruzgelevičienė, 2007). Pagal McCulloch (2004), pirmiausia reikia nustatyti dokumentų autentiškumą, įvertinti jų patikimumą, šaltinių liudijamą faktų aiškumą, suprantamumą, numatyti teorinį pagrindą, kuriuo gali būti analizuojami dokumentiniai šaltiniai. Bendrojo lavinimo mokyklų strateginių planų *autentiškumą* patvirtino tai, kad dokumentų originali ir pilna versija buvo pateikta spausdintine forma. Šių dokumentų *patikimumą* sąlygojo tai, kad jie buvo organizacijos veiklos strategiją reglamentuojantys dokumentai, patvirtinti mokyklų direktorių įsakymais.

Daugelis mokslininkų teigia, kad atskirti kokybinių duomenų rinkimo ir analizės fazių neįmanoma, nes kokybinių duomenų analizė prasideda su jų rinkimu (McCulloch, 2004; Bitinas, 2005; Bruzgelevičienė, 2007). *Dokumentai yra unikalios ir įvairiapusės informacijos apie socialinius reiškimus ir procesus nešėjai*, todėl svarbu rasti tokius metodus, kurie užtikrintų šios informacijos analizės patikimumą, interpretuojant dokumentų turinį suderinus su tyrimo tikslais (McCulloch, 2004). Bendrojo lavinimo mokyklų strateginių planų analizei pasirinktas *content analizės metodas*, kurio esmė buvo išskirti dokumento tekste tam tikrus prasminius vienetus, tada skaičiuoti jų vartojimo dažnį, tirti įvairių teksto elementų ryšius tiek vieno su kitu, tiek su visa informacijos apimtimi.

*Kokybinė content dokumentų analizė atlikta vadovaujantis Bailey (1987) nurodytais pagrindiniais content analizės etapais:*

- dokumentų atrinkimas analizei, kurio metu pasirinkti svarbiausi mokyklų veiklos strategiją reglamentuojantys dokumentai – bendrojo lavinimo mokyklų strateginiai planai;
- kategorijų (bendriausių loginių sąvokų) turinio nustatymas, kuris atstovavo atskirus kintamuosius, orientuotus į kokybinio tyrimo tikslą;
- turinio (prasminiu požiūriu) vieneto išskyrimas, kuriuo pasirinktas sakinyš arba pastraipa;
- įvertinimas, ar tyrinėjama kategorija, yra ar ne.

Atliekant bendrojo lavinimo mokyklų strateginių planų content analizę, parengtas instrumentarijus – *kodavimo blankas*, į kurį įtrauktos ne tik nustatytos kategorijos ir subkategorijos, charakterizuojančios besimokančios mokyklos bruožų raišką personalo savivaldaus mokymosi sklaidos procesuose, bet ir duomenys apie patį dokumentą. Kodavimo blanke koduojamas dokumento pavadinimas – S arba P, žymintis konkrečios bendrojo lavinimo mokyklos priskyrimą Šiaulių ar Panevėžio regionui. Pavyzdžiui, [S-13, U] rodo, kad šis dokumentas yra Šiaulių miesto savivaldybės 13 numeriu užkoduo- tos mokyklos strateginis planas, o antrasis kodas nurodo konkretesnę kontekstą, t. y. šiuo atveju „U“ reiškia mokyklos strateginius tikslus detalizuojantys uždaviniai.

Tyrime išnagrinėti 31 Šiaulių ir Panevėžio regionų bendrojo lavinimo mokyklų 2007–2009 m. strateginiai planai. Likusių 7 bendrojo lavinimo mokyklų administracijos vadovai nepageidavo, kad jų mokyklos strateginiai planai būtų naudoti atliekant tyrimą.

## 2. 3. Tyrimo rezultatų analizės metodai

*Kiekybinė anketinės apklausos duomenų matematinė statistinė analizė* atlikta SPSS 16 for Windows (Statistical Package for Social Sciences) programine įranga. Grafiniam duomenų vaizdavimui pasitelkta MS Excel programa, leidžianti sugrupuoti ir palyginti duomenis viename paveiksle.

Analizuojant kiekybinės apklausos rezultatus taikyti statistinės analizės metodai: *aprašomoji statistika, faktorinė ir koreliacinė analizė*. Apklausos raštu sudaryto klausimyno ir atskirų jo teiginių diagnostinių blokų patikimumui patikrinti taikytas *Cronbach Alpha* testas.

*Aprašomosios statistikos pagrindu* atliktas pirminis kiekybinių duomenų apdorojimas, apskaičiuojant vidurkius, modą, standartinius nuokrypius, procentines išraiškas (Merkys, 1999; Kardelis, 2002; Bitinas, 2002; Charles, 1999) (žr. 5 priedą).

Tyrime greta aprašomosios statistikos metodo buvo taikytas daugiamatis statistinis metodas – *faktorinė analizė*, kuria siekta sumažinti tyrimo pirminių kintamųjų kiekį ir sudaryti naujas skales, t. y. sudaryti tyrimo teorinius – diagnostinius konstruktus atliepančias skales, leidžiančias minimaliai prarandant informacijos pakeisti charakterizuojančių požymių aibę kelių faktorių rinkiniu (Merkys, 1999; Čekanavičius, Murauskas, 2002). Faktorinė analizė prasminga tada, jei gautus *faktorius pavyksta teoriškai interpretuoti*, kas reiškia, kad kompiuteris operuoja tik matematiniais įverčiais ir ekstrahuoti faktoriai paprastai atspindi sutankintą kintamųjų statistinį sąryšį, tuo tarpu kokybinę analizę ir interpretaciją atlieka tyrėjas. Jei faktorinės analizės išdavoje „atidengiama“ teoriškai prasminga struktūra, tai šis faktas yra laikomas konstrukto validumo argumentu.

Tyrime naudotas *pagrindinių komponentų metodas ir VARIMAX rotacija*. Faktorinė analizė ne tik parodo statistinio ryšio tarp kelių požymių stiprumą (koreliacijos koeficientų reikšmes), bet ir leidžia išryškinti požymių tarpusavio priklausomybės dėsninumus (Бурлачук, Морозов, 1999; Merkys, 1999; Анастази, Урбина, 2001).

Kintamųjų tinkamumą faktorinei analizei, rodo *KMO (Kaizer-Meyer-Olkin)* koeficientas. Kuo šio koeficiento reikšmė artimesnė vienetui, tuo labiau matrica tinkama faktorinei analizei.  $KMO$  mato reikšmės:  $0,9 < KMO$  – faktorinė analizė puikiai tinka;  $0,8 < KMO \leq 0,9$  – gerai tinka;  $0,7 < KMO \leq 0,8$  – tinka patenkinamai;  $0,6 < KMO \leq 0,7$  – tinka pakenčiamai;  $0,5 < KMO \leq 0,6$  – tinka blogai;  $KMO < 0,5$  – faktorinė analizė nepriimtina (Čekanavičius, Murauskas, 2002).

Kitas svarbus faktorinės analizės rodiklis yra *faktoriaus aprašomoji sklaida*. Šis dydis rodo, kokią dalį visumos (%) paaiškina tiriamasis objektas. Faktorius gali būti interpretuotinas, jei paaiškina ne mažiau kaip 10 % sklaidos.

Taikant faktorinę analizę apskaičiuojamas ir *Cronbach  $\alpha$*  koeficientas, kuris nusako tyrimo kintamųjų psichometrinį tinkamumą, testo vidinę konsistenciją. Testavimo teorijoje nurodomas priimtinas koeficiento kitimo intervalas  $0,5 < \alpha < 1$ ; didelę testo

vidinę konsistenciją parodo aukštos, artėjančios prie vieneto *Cronbach a* koeficiento reikšmės (Bitinas, 1998; Merkys, 1999; Kardelis, 2002).

Atliekant faktorinę analizę *pagrindinių komponentių (Principal Components)* modeliui gautas testo *faktorinis svoris L* išreiškiamas koreliacijos koeficientu tarp kintamojo ir ekstrahuoto faktoriaus. Koeficiento reikšmės gali svyruoti nuo  $-1$  iki  $+1$ . Jei kintamieji koreliuoja, tenkindami sąlygą  $L > 0,6$ , tai faktorius statistiškai yra tinkamas.

Disertaciniame tyrime faktorinės analizės metodas taikytas tik tiems diagnostiniams konstruktsams (teiginių blokams), kurių atsakymo formatas – ranginės skalės (1 – 5). Atliekant tyrimą, *faktorinė analizė* taikyta siekiant nustatyti mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožų raišką ir personalo savivaldaus mokymosi procesų sklaidą mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje.

*Koreliacinė analizė.* Mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožų raiškos ir personalo savivaldaus mokymosi sklaidos procesų tarpusavio sąveikos tiesiniam statistiniam ryšiui įvertinti naudotas *koreliacinės analizės metodas*. Šio ryšio stiprumas vertinamas pasitelkiant *Pearson tiesinės koreliacijos koeficientą*, kuris kinta nuo  $+1$  (tiesioginis funkcinis ryšys) iki  $-1$  (atvirkštinis funkcinis ryšys) (Čekanavičius, Murauskas, 2002). *Pasirinktas reikšmingumo lygmuo  $p = 0,01$ .*

0 rodo kintamųjų nebuvimą,  $+1$  reiškia visišką teigiamą ryšį: didėjant vieno iš kintamųjų reikšmėms vienareikšmiškai ir proporcingai (tiesinio ryšio atveju) didėja kito kintamojo reikšmės, o  $-1$  reiškia visišką neigiamą (priešingos kitimo krypties) ryšį: didėjant vieno iš kintamųjų reikšmėms, kito kintamojo reikšmės vienareikšmiškai ir proporcingai (tiesinio ryšio atveju) mažėja.

*Pearson tiesinės koreliacijos reikšmė apibūdinama taip:*

- nuo 0,3 iki  $-0,3$  – labai silpna;
- nuo 0,3 iki 0,5 (nuo  $-0,3$  iki  $-0,5$ ) – silpna;
- nuo 0,5 iki 0,7 (nuo  $-0,5$  iki  $-0,7$ ) – vidutinė;
- nuo 0,7 iki 0,9 (nuo  $-0,7$  iki  $-0,9$ ) – stipri;
- nuo 0,9 iki 1,0 (nuo  $-0,9$  iki  $-1,0$ ) – labai stipri (Čekanavičius, Murauskas, 2002).

*Kokybinio tyrimo rezultatai* analizuojami atliekant fenomenologinę hermeneutiką ir kokybinę content turinio analizę. Bendrojo lavinimo mokyklų strateginių planų analizei ir interpretacijai, buvo panaudotas *kokybinės content analizės metodas*, kuriuo siekta išsiaiškinti mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožų bei personalo savivaldaus mokymosi procesų raišką bendrojo lavinimo mokyklų veiklos strategijoje. Kokybinės content analizės rezultatai neinterpretuojami kiekybiškai, nenaudojama statistinė analizė, nes šios analizės esmė – interpretacinio metodo taikymas (Mayring, 2000; Žydžiūnaitė, 2005).

Kokybinė duomenų analizė, naudojant *hermeneutinį metodą*, atliekama interpretuojant tyrimo rezultatus remiantis hermeneutinės analizės modeliu, kurio tikslas yra

pasiekti validų ir priimtina tekstą prasmės supratimą. Prasmės supratimas vyksta procese, kai interpretuojant duomenis remiamasi tam tikromis koncepcijomis, išankstinėmis nuostatomis. Interpretacijos procese šios nuostatos gali būti atmetos (Gadamer, 1999; Kvale, 2003; Husserl, 2005; Creswell, 2007). Kokybinės duomenų analizės aiškinimai buvo atliekami remiantis fenomenologinės studijos duomenimis, siekiant išvelgti ryšį tarp mokyklos kaip besimokančios organizacijos bei personalo savivaldaus mokymosi procesų raiškos realioje mokyklų veiklos praktikoje ir jos apibūdinimo mokyklų veiklos strategijoje.

### 3. MOKYKLOS KAIP BESIMOKANČIOS ORGANIZACIJOS BRUOŽŲ RAIŠKOS IR PERSONALO SAVIVALDAUS MOKYMO SI SKLAIDOS EMPIRINIS TYRIMAS

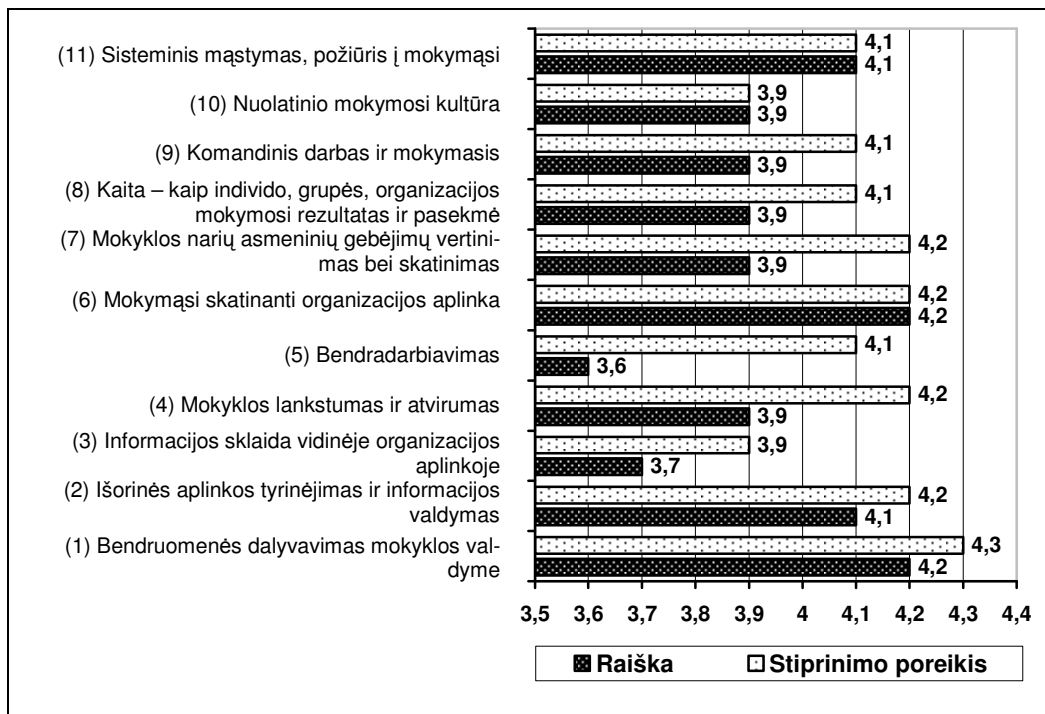
#### 3.1. Mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožų raiška

Mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožų raiškai identifikuoti taikyti aprašomosios statistikos ir faktorinės analizės metodai. Pradiniame tyrimo rezultatų analizės etape diagnostinio konstrukto (mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožų raiška) kriterijų vertinimui pasirinkta *aprašomoji statistika*.

Ištirti besimokančios mokyklos bruožai, analizuojami kiekvieno diagnostinio konstrukto (mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožų raiškos) kriterijaus lygyje. Naudota 5 balų skalė, kurioje 5 reiškia aukščiausią įvertinimą (visišką pritarimą konkrečiau mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožo raiškai), o 1 – žemiausią įvertinimą (visišką nepritarimą). Analizuojant duomenis atkreipiamas dėmesys į aritmetinių balų rinkinio vidurkį ( $M$ ) bei standartinį tiriamosios teiginių grupės nuokrypį ( $SD$ ). Diagnostinių kriterijų teiginių skalės vidiniam patikimumui įvertinti atliktas *Cronbach Alpha testas*. Gautas patikimumo koeficientas – 0,97 rodo labai aukštą teiginių vidinį susietumą.

Tyrimo rezultatų pagrindu galima teigti, jog mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožų raiškos ir jų stiprinimo poreikio aritmetiniai balų vidurkiai yra gan artimi ir svyruoja nuo  $M = 3,6$  iki  $M = 4,2$  (raiška) ir nuo  $M = 3,9$  iki  $M = 4,3$  (stiprinimo poreikis) (žr. 6 pav.). Tai rodo, kad respondantai savo pritarimą išreiškia dažniausiai rinkdamiesi atsakymo variantą „lyg ir taip“.

Pedagogų patirtį reprezentuojančios nuostatos atskleidžia, jog *šiuolaikinėje bendrojo lavinimo mokykloje reiškiasi tokie mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožai*: (1) bendruomenės dalyvavimas mokyklos valdyme ( $M = 4,2$ ;  $SD = 0,921$ ); (2) išorinės aplinkos tyrinėjimas ir informacijos valdymas ( $M = 4,1$ ;  $SD = 0,859$ ); (6) mokymąsi skatinanti organizacijos aplinka ( $M = 4,2$ ;  $SD = 0,957$ ); (11) sisteminis mąstymas, požiūris į mokymąsi ( $M = 4,1$ ;  $SD = 0,877$ ); (4) mokyklos lankstumas ir atvirumas ( $M = 3,9$ ;  $SD = 0,954$ ); (7) mokyklos narių asmeninių gebėjimų vertinimas bei skatiniimas ( $M = 3,9$ ;  $SD = 0,876$ ); (8) kaita - kaip individo, grupės, organizacijos mokymosi rezultatas ir pasekmė ( $M = 3,9$ ;  $SD = 0,856$ ); (9) komandinis darbas ir mokymasis ( $M = 3,9$ ;  $SD = 0,903$ ); 10) nuolatinio mokymosi kultūra ( $M = 3,9$ ;  $SD = 0,936$ ). Mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožai – (3) informacijos sklaida vidinėje organizacijos aplinkoje ( $M = 3,7$ ;  $SD = 1,021$ ) ir (5) bendradarbiavimas – bendrojo lavinimo mokykloje reiškiasi silpniau ( $M = 3,6$ ;  $SD = 1,026$ ) (žr. 6 pav.).



**6 pav.** Mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožų raiška ir jų stiprinimo poreikis (M skalė nuo 1 iki 5)

*Pedagogai nurodo, jog šiuolaikinėje bendrojo lavinimo mokykloje būtina stiprinti ir plėtoti šias mokyklos kaip besimokančios organizacijos veiklas: (1) bendruomenės dalyvavimas mokyklos valdyje (M = 4,3; SD = 0,920); (2) išorinės aplinkos tyrinėjimas ir informacijos valdymas (M = 4,2; SD = 0,966); (4) mokyklos lankstumas ir atvirumas (M = 4,2; SD = 1,00); (6) mokymąsi skatinanti organizacijos aplinka (M = 4,2; SD = 1,059); (7) mokyklos narių asmeninių gebėjimų vertinimas bei skatinimas (M = 4,2; SD = 1,00); (5) bendradarbiavimas (M = 4,1; SD = 1,039); (8) kaita - kaip individo, grupės, organizacijos mokymosi rezultatas ir pasekmė (M = 4,1; SD = 0,991); (9) komandinis darbas ir mokymasis (M = 4,1; SD = 1,034); (11) sisteminiis mąstymas, požiūris į mokymąsi (M = 4,1; SD = 1,085); (3) informacijos sklaida vidinėje organizacijos aplinkoje (M = 3,9; SD = 1,241) bei (10) nuolatinio mokymosi kultūra (M = 3,9; SD = 1,109) (žr. 6 pav.).*

Pedagogų nuomonės tyrimo pagrindu galima teigti, jog bendrojo lavinimo mokykloje reiškiasi visi besimokančios mokyklos bruožai, tačiau nevienodai.

Diagnostinio konstrukto (mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožų raiškos) kintamųjų vidinei struktūrai ištirti buvo pasitelktas *faktorinės analizės metodas*. Jis sudarė galimybę neprarandant esminės informacijos atskleisti mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožų raiškos vidinę struktūrą, sumažinti tyrimo pirminių kintamųjų kiekį. Tyrimo rezultatų analizę papildė aprašomosios statistikos metodai, lei-



džiantys atskleisti šiuolaikinės mokyklos pedagogams būdingas kompetencijas. Paanalizuosime kiekvieną mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožą detaliau.

*Bendruomenės dalyvavimas mokyklos valdyme, kuriant bendrą mokyklos strategiją ir politiką.* Faktorinės analizės rezultatai rodo, jog pedagoginis personalas ypač pabrėžia mokyklos bendruomenės dalyvavimą mokyklos valdyme, kuriant bendrą organizacijos strategiją ir politiką (56,3 % atsakymų sklaidos). Kayser-Meyer-Olkin (KMO) mato dydis  $KMO = 0,89$  atskleidžia, kad duomenys gerai tinka faktorinei analizei atlikti (Vaitkevičius, 2006). Faktoriaus vidinė konsistencija  $\alpha = 0,773$  rodo neblogą vidinį patikimumą ir kad teiginiai, sudarantys faktorių, yra homogeniški (žr. 5 lentelę).

1 lentelė

Bendruomenės dalyvavimas mokyklos valdyme  
( $N = 340$ ;  $KMO = 0,89$ ;  $\alpha = 0,773$ )

Struktūriniai komponentai	Svoris (L)	Sklaida (%)
<b>Bendruomenės dalyvavimas mokyklos valdyme (raiška)</b>		
Mokyklos kuriama strategija yra nukreipta į mokyklos veiklos tobulinimą	0,840	56,3
Bendruomenės nariai dalyvauja mokyklos valdyme	0,806	
Bendruomenės nariai dalyvauja kuriant mokyklos veiklos strategiją	0,782	
Mokyklos misiją bei viziją žino ir supranta visi bendruomenės nariai	0,730	
Kiekvienas mokyklos darbuotojas turi asmeninius tikslus, viziją, kurie dera su organizacijos strateginiais tikslais bei vizija	0,721	
Bendruomenės nariai atneša naujų idėjų į mokyklą ir jas realizuoja	0,596	
<b>Bendruomenės dalyvavimas mokyklos valdyme (stiprinimo poreikis)</b>		
Mokyklos kuriama strategija yra nukreipta į mokyklos veiklos tobulinimą	0,818	59,7
Bendruomenės nariai dalyvauja kuriant mokyklos veiklos strategiją	0,792	
Kiekvienas mokyklos darbuotojas turi asmeninius tikslus, viziją, kurie dera su organizacijos strateginiais tikslais bei vizija	0,790	
Bendruomenės nariai atneša naujų idėjų į mokyklą ir jas realizuoja	0,783	
Mokyklos misiją bei viziją žino ir supranta visi bendruomenės nariai	0,765	
Bendruomenės nariai dalyvauja mokyklos valdyme	0,682	

L – faktorinis svoris (remiantis pagrindinių komponentų metodu VARIMAX rotacija) parodo kintamųjų ir faktoriaus (ALFA faktorinės analizės modelis) statistinio ryšio glaudumą; % – procentinis (kumuliatyvinis) dažnis parodo, kiek % sklaidos gali būti paaiškinta nepriklausomuoju kintamuoju; KMO (Kayser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) – skalės tinkamumas faktorinei analizei.

*Bendruomenės dalyvavimo mokyklos valdyme* bruožą atskleidžia tai, jog mokyklos kuriama strategija yra nukreipta į mokyklos veiklos tobulinimą ( $L = 0,840$ ), o bendruomenės nariai (administracija, mokytojai, moksleiviai, tėvai) dalyvauja mokyklos valdyme priimdami sprendimus, kurdami kasdieninės veiklos normas, taisykles ir papročius, sprenddami nesutarimus ( $L = 0,806$ ). Reiškia, mokyklos personalas aptarinėja tikslus, lygina, kaip jie realizuojami praktinėje veikloje ir formuluoja vertybes, kuriomis turėtų remtis mokyklos strategija. Mokykloje pabrėžiama vizijos reikšmė, nes ji suvokiama kaip grupės žmonių bendros vertybės, kurią turi žinoti visi mokyklos nariai, ją

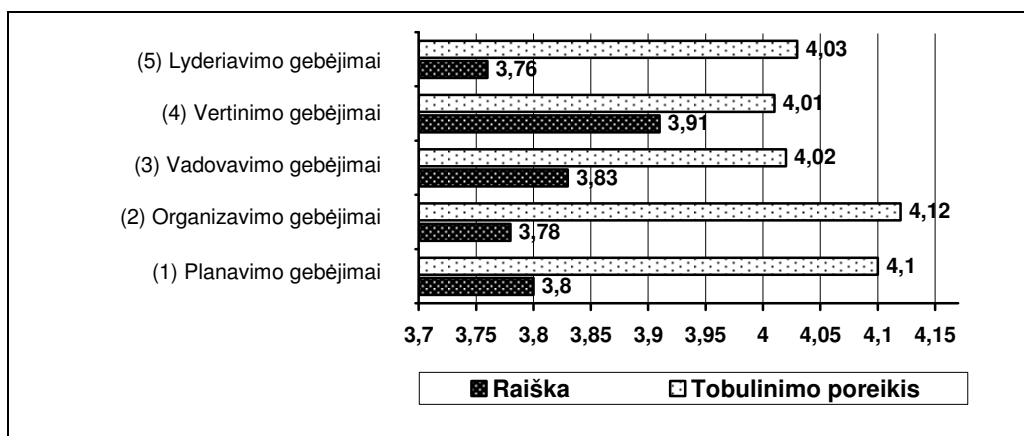
suprasti ir būti atsakingi už jos realizavimą. Faktorinės analizės rezultatai rodo, kad bendruomenės nariai dalyvauja kuriant mokyklos veiklos strategiją ( $L = 0,782$ ), žino ir supranta mokyklos misiją, viziją ( $L = 0,730$ ) bei turi asmeninius tikslus, viziją, kurie dera su organizacijos strateginiais tikslais bei vizija ( $L = 0,721$ ). Tačiau mokykloje yra nepakankamai vertinamos kiekvieno mokyklos bendruomenės nario naujos idėjos, individualus indėlis į jos veiklą ( $L = 0,596$ ).

Mokyklos bendruomenei būdingas poreikis stiprinti *dalyvavimo mokyklos valdyme veiklas* (59,7 % atsakymų sklaidos). Siekiant bendruomenę labiau įtraukti į mokyklos valdymą reikalinga: koreguoti mokyklos strategiją ( $L = 0,818$ ), skatinti bendruomenės narius dalyvauti mokyklos strategijos tobulinimo veiklose ( $L = 0,792$ ), mokyklos personalą (administraciją, mokytojus) kurti asmenines vizijas, tikslus, kurie derėtų su organizacijos strateginiais tikslais bei vizija ( $L = 0,790$ ). Dėmesys turėtų būti skiriamas ir bendruomenės narių skatinimui, naujų idėjų generavimui, jų realizavimui ( $L = 0,783$ ). Pastaroji veikla leistų mokyklos nariams išsakyti asmeninius požiūrius, užtikrinti komunikavimo bei bendradarbiavimo procesus, kuriuose generuojamos naujos ne tik individualios, bet ir grupinės idėjos, o jų realizavimas palengvina besimokančios mokyklos kūrimą ir/ar tobulinimą.

Bendruomenės narių dalyvavimas besimokančios mokyklos valdyme, atskleidžia jų gebėjimus kurti asmeninius tikslus ir juos derinti su organizacijos tikslais, numatyti asmeninę viziją, savarankiškai priimti sprendimus. Visa tai nurodo *mokyklos kaip besimokančios organizacijos personalo vadybinį kompetentingumą*. Vadybinius gebėjimus turėtų ugdytis kiekvienas dirbantis pedagoginį darbą, nes tai leistų užsiimti ne tik edukacine, bet ir vadybine veikla.

Šiuolaikinės mokyklos pedagogų vadybinė kompetencija buvo įvertinta per penkias gebėjimų grupės, kurias sudaro: planavimo, organizavimo, vadovavimo sau ir kitiems, vertinimo bei lyderiavimo gebėjimai.

Gauti tyrimo rezultatai leidžia teigti, jog labiausiai išsiskiria (4) *vertinimo gebėjimai* ( $M = 3,91$ ;  $SD = 0,795$ ), kurie yra suvokiami kaip šiuolaikinės mokyklos personalo gebėjimas fiksuoti asmeninius pedagoginės veiklos įvykius, įvertinti asmeninius bei bendros mokyklos veiklos rezultatus bei (3) *vadovavimo sau ir kitiems gebėjimai* ( $M = 3,83$ ;  $SD = 0,866$ ), akcentuojantys gebėjimą dalyvauti organizacijos valdyme, kuriant mokyklos strategiją, valdyti informaciją. Pedagogai kiek silpniau akcentuoja (1) *planavimo gebėjimus* ( $M = 3,8$ ;  $SD = 0,823$ ), t. y. sprendimų priėmimą, realių tikslų formulavimą, derinant savuosius siekius su kitų, asmeninės vizijos numatymą bei (2) *organizavimo gebėjimus* ( $M = 3,78$ ;  $SD = 0,808$ ), suprantamus kaip personalo bendrų tikslų siekį, asmeninės bei organizacijos veiklos tobulinimą, efektyvios veiklos priemonių, išteklių pasirinkimą. Silpniausiai yra vertinami pedagogų (5) *lyderiavimo gebėjimai* ( $M = 3,76$ ;  $SD = 0,831$ ), kurie pabrėžia individų kūrybiškumą ir novatoriškumą, gebėjimą palaikyti asmeninę iniciatyvą, skatinti naujoves bei kaitą (žr. 7 pav.).



**7 pav.** Pedagoginio personalo vadybinės kompetencijos raiška ir tobulinimo poreikis (M skalė nuo 1 iki 5)

Remiantis pedagogų patirtį reprezentuojančiomis nuostatomis, šiuolaikinės mokyklos pedagogai labiausiai turėtų tobulinti: (2) *organizacinius* ( $M = 4,12$ ;  $SD = 0,953$ ) ir (1) *planavimo* ( $M = 4,10$ ;  $SD = 0,968$ ) *gebėjimus*. Pedagoginio personalo planavimo ir organizavimo gebėjimai yra vadybinės ir edukacinės veiklos pamatas, nes tik tinkamai suplanavę veiklas, mokytojai gali sėkmingai jas organizuoti ir joms vadovauti.

Tyrimo rezultatų pagrindu galima teigti, jog vadybinė kompetencija nūdienos mokykloje suvokiama kaip reikšminga puoselėjant besimokančios mokyklos kultūrą, vadovaujant pokyčiams bei kokybiškam ugdymo(si) procesui. Todėl pedagogų vadybinės kompetencijos tobulinimas turi būti nuolatinis ir nepertraukiamas procesas.

Besimokančios mokyklos bruožas – *išorinės aplinkos tyrinėjimas ir informacijos valdymas*. Faktoriinės analizės rezultatai rodo, kad šiuolaikinėje mokykloje išorinės aplinkos tyrinėjimo ir informacijos valdymo veiklos yra vienos iš labiausiai išplėtotų (57,1 % atsakymų sklaidos). KMO koeficientas 0,84 rodo, kad šio faktoriaus duomenys gerai tinka faktorinei analizei atlikti (Čekanavičius, Murauskas, 2002). Faktoriaus vidinė konsistencija  $\alpha = 0,766$  atskleidžia neblogą teiginių vidinį susietumą ir tai, kad teiginiai, sudarantys faktorių, yra homogeniški (žr. 6 lentelę).

*Išorinės aplinkos tyrinėjimo ir informacijos valdymo* bruožo raišką nūdienos mokykloje atskleidžia tai, kad bendruomenės nariai nuolat stebi ir renka informaciją apie išorinėje mokyklos aplinkoje vykstančius pokyčius (švietimo reformą, darbo rinką, universitetus) ( $L = 0,818$ ), tiria ir analizuoja, kokius reikalavimus kelia išorinė aplinka ( $L = 0,808$ ), surinkta informacija apie išorinę mokyklos aplinką yra nuolat vertinama ( $L = 0,803$ ). Be to, mokyklos personalas aktyviai reaguoja į išorės permainas ir visuomenės poreikius bei juos pritaiko savo veiklos tobulinimui (kuria naujus ar tobulina jau esamus dalyko modulius, pasirenka naujus mokymosi metodus) ( $L = 0,800$ ). Leithwood, Tom-

linson, Genge (1996) mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje iškelia „žinių panaudojimo“ reikšmę – vertinimo duomenis, informaciją ar sprendimus reikia panaudoti tobulinimo tikslams, mokyklos vizijos korekcijoms, mokyklos veiklos tikslų atnaujimui. Šiuolaikinėje mokykloje surinkta bei įvertinta informacija apie išorinę aplinką nėra suprantama kaip mokyklos vizijos ar strategijos korekcijų inicijavimo sąlyga ( $L = 0,623$ ).

6 lentelė

Išorinės aplinkos tyrinėjimas ir informacijos valdymas  
( $N = 340$ ;  $KMO = 0,84$ ;  $\alpha = 0,766$ )

Struktūriniai komponentai	Svoris (L)	Sklaida (%)
<b>Išorinės aplinkos tyrinėjimas ir informacijos valdymas (raiška)</b>		
Bendruomenė nuolat stebi ir renka informaciją apie išorinėje mokyklos aplinkoje vykstančius pokyčius	0,818	57,1
Bendruomenės nariai nuolat tiria ir analizuoja, kokius reikalavimus kelia išorinė aplinka	0,808	
Surinkta informacija apie išorinę mokyklos aplinką yra nuolat vertinama	0,803	
Mokyklos darbuotojai aktyviai reaguoja į išorės permainas ir visuomenės poreikius bei juos pritaiko savo veiklos tobulinimui	0,800	
Bendruomenės narių įvertinta informacija apie išorinę aplinką yra prielaida inicijuoti mokyklos vizijos ar strategijos korekcijas	0,623	
<b>Išorinės aplinkos tyrinėjimas ir informacijos valdymas (stiprinimo poreikis)</b>		
Surinkta informacija apie išorinę mokyklos aplinką yra nuolat vertinama	0,860	65,9
Bendruomenės nariai nuolat tiria ir analizuoja, kokius reikalavimus kelia išorinė aplinka	0,828	
Bendruomenės narių įvertinta informacija apie išorinę aplinką yra prielaida inicijuoti mokyklos vizijos ar strategijos korekcijas	0,826	
Mokyklos darbuotojai aktyviai reaguoja į išorės permainas ir visuomenės poreikius bei juos pritaiko savo veiklos tobulinimui	0,793	
Bendruomenė nuolat stebi ir renka informaciją apie išorinėje mokyklos aplinkoje vykstančius pokyčius	0,747	

Nors mokykloje *išorinės aplinkos tyrinėjimo ir informacijos valdymo veiklos* yra vienos iš labiausiai išplėtotų, pedagogai akcentuoja poreikį dar labiau jas tobulinti (65,9 % atsakymų sklaidos): nuolatinį dėmesį skirti surinktos informacijos apie išorinę mokyklos aplinką vertinimui ( $L = 0,860$ ) bei išorinės aplinkos keliamų reikalavimų tyrimui, analizei ( $L = 0,828$ ). Informacija apie išorinę aplinką turi tapti mokyklos vizijos ar strategijos korekcijų inicijavimo sąlyga ( $L = 0,826$ ), nes ši veikla įgalina mokyklą ne tik įtakoti ją supančią aplinką, bet ir ją keisti. Mažiausiai tobulinimo reikalaujanti veikla yra bendruomenės nuolatinis informacijos apie išorinėje mokyklos aplinkoje vykstančius pokyčius stebėjimas ir rinkimas ( $L = 0,747$ ). Galima teigti, kad mokyklos personalas neižvelgia pastarosios veiklos stiprinimo prasmingumo, skiriant papildomas pastangas ir išteklius, nes ši mokyklos bendruomenės veikla yra išplėta labiausiai ( $L = 0,818$ ).

Mokyklos kaip besimokančios bruožas – *informacijos sklaida vidinėje organizacijos aplinkoje*. Faktorinės analizės rezultatai atskleidžia, jog pastaroji besimokančios mokyklos veikla pedagogams yra mažiau svarbi (47,3 % atsakymų sklaidos). Faktoriaus

vidinė konsistencija  $\alpha = 0,753$  rodo pakankamą teiginių vidinį susietumą ir tai, kad teiginiai, sudarantys faktorių, yra homogeniški. Informacijos sklaidos vidinėje mokyklos aplinkoje faktoriaus analizės patikimumas patvirtintas KMO koeficientu 0,88, rodo gerą tinkamumą faktorinei analizei (žr. 7 lentelę).

7 lentelė

Informacijos sklaida vidinėje organizacijos aplinkoje  
(N = 340; KMO = 0,88;  $\alpha = 0,753$ )

<b>Struktūriniai komponentai</b>	<b>Svoris (L)</b>	<b>Sklaida (%)</b>
<b>Informacijos sklaida vidinėje mokyklos aplinkoje (raiška)</b>		
Svarbius pranešimus bendruomenės nariai gauna: skelbimas mokytojų kambaryje ar kitoje tam skirtoje vietoje	0,800	47,3
Mokykloje diegiamos ir taikomos naujausios informacinės technologijos	0,774	
Visa reikalinga informacija mokykloje yra laisvai prieinama ir greitai paskleidžiama	0,765	
Bendruomenės nariai turi galimybę mokykloje naudotis informacinėmis technologijomis	0,737	
Bendruomenės nariai yra patenkinti informacijos judėjimu mokykloje	0,694	
Svarbius pranešimus bendruomenės nariai gauna: tradiciniuose renginiuose – susirinkimuose	0,649	
Svarbius pranešimus bendruomenės nariai gauna: pranešama individualiai	0,641	
<b>Informacijos sklaida vidinėje mokyklos aplinkoje (stiprinimo poreikis)</b>		
Svarbius pranešimus bendruomenės nariai gauna: skelbimas mokytojų kambaryje ar kitoje tam skirtoje vietoje	0,891	62,5
Svarbius pranešimus bendruomenės nariai gauna: tradiciniuose renginiuose – susirinkimuose	0,850	
Visa reikalinga informacija mokykloje yra laisvai prieinama ir greitai paskleidžiama	0,831	
Svarbius pranešimus bendruomenės nariai gauna: pranešama individualiai	0,795	
Mokykloje diegiamos ir taikomos naujausios informacinės technologijos	0,787	
Bendruomenės nariai yra patenkinti informacijos judėjimu mokykloje	0,756	
Bendruomenės nariai turi galimybę mokykloje naudotis informacinėmis technologijomis	0,713	
Svarbius pranešimus bendruomenės nariai gauna: elektroniniu paštu	0,683	

*Informacijos sklaidos vidinėje mokyklos aplinkoje* bruožo raišką sąlygoja tai, kad: efektyvesniam informacijos bendruomenės nariams perdavimui, mokymosi galimybių įvairinimui, mokykloje diegiamos ir taikomos naujausios informacinės technologijos (kompiuteris, el. pašto paslauga, internetas) (L = 0,774), visa reikalinga informacija mokykloje yra laisvai prieinama ir greitai paskleidžiama (L = 0,765), bendruomenės nariai turi galimybę mokykloje naudotis informacinėmis technologijomis (L = 0,737) bei yra patenkinti informacijos judėjimu (apie būsimo susirinkimo darbotvarkę, naujas knygas bibliotekoje, aktualų straipsnį spaudoje) (L = 0,694). Mokyklos bendruomenė svarbius pranešimus ir informaciją gauna tradicinėmis informacijos perdavimo priemonėmis: skelbimu mokytojų kambaryje ar kitoje tam skirtoje vietoje (L = 0,800), susirinkimuose (L = 0,649) bei pranešama individualiai (L = 0,641). Informacinės technologijos (elekt-

roninis paštas) pranešimams bei informacijai perduoti nėra naudojamos. Tai patvirtina žemas šio teiginio svoris ( $L = 0,340$ ), todėl jis laikomas nereikšmingu.

Mokyklos pedagoginis personalas pabrėžia *informacijos sklaidos vidinėje mokyklos aplinkoje* tobulinimo poreikį (62,5 % atsakymų sklaidos). Mokyklos vadovai didesnę dėmesį turėtų skirti bendruomenės narių informavimo priemonių įvairinimui, t. y. informacija turi būti skleidžiama pasitelkiant ne tik tradicines informavimo priemones, bet ir panaudojant informacines technologijas (elektroninis paštas) ( $L = 0,683$ ). Antra vertus, mokykloje turėtų būti efektyviau diegiamos ir taikomos informacinės technologijos ( $L = 0,787$ ), o reikalinga informacija – labiau prieinama ir greitai paskleidžiama ( $L = 0,831$ ). Tai sudarytų galimybę personalui ugdyti(s) darbo su informacija įgūdžius ir kurti atvirą bei skaidrią mokyklos informavimo sistemą.

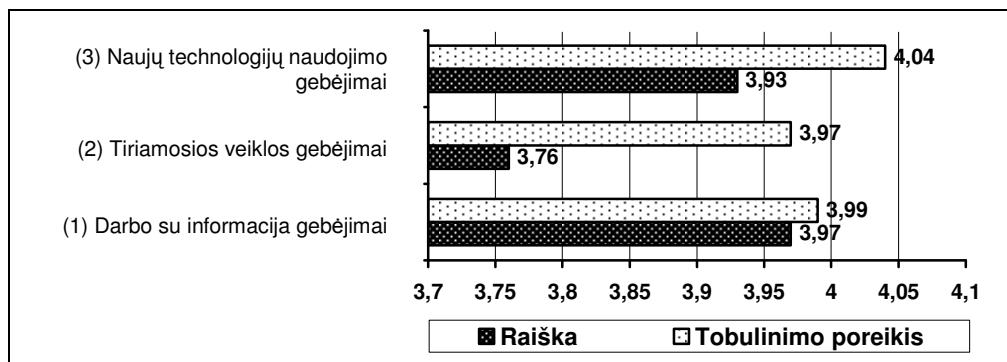
Efektyvi informacijos sklaida vidinėje besimokančios mokyklos aplinkoje arba atvira, skaidri informavimo sistema yra siejama ne tik su informacinėmis technologijomis, techniniais ištekliais, kuriama ir palaikomais mechanizmais, bet ir *mokyklos personalo informacijos valdymo gebėjimais arba technologine kompetencija*. Technologinė kompetencija aiškinama kaip personalo pastangos ir gebėjimas susirasti, dalytis, apdoroti, kurti, t. y. valdyti informaciją ir nuolat ją tyrinėti.

Šiuolaikinės mokyklos pedagogų technologinė kompetencija buvo įvertinta per tris gebėjimų grupės, kurias sudaro: darbo su informacija, tiriamosios veiklos bei naujų technologijų naudojimo gebėjimai.

Gauti tyrimo duomenys atskleidžia, jog labiausiai išsiskiria (1) *darbo su informacija gebėjimai* ( $M = 3,97$ ;  $SD = 0,788$ ), kuriuos apsprendžia pedagogų įgūdžiai gauti bei perteikti informaciją, transformuoti įgytas teorines žinias į praktinę veiklą bei (3) *naujų technologijų naudojimo gebėjimai* ( $M = 3,93$ ;  $SD = 0,882$ ), t. y. pedagogų įgūdžiai naudotis informacinėmis technologijomis (kompiuteris, el. pašto paslauga, internetas) ir jas taikyti mokymo(si) procese. Pedagogų patirtį reprezentuojantys požiūriai atskleidžia, jog pedagogai silpniausiai akcentuoja (2) *tiriamosios veiklos gebėjimus* ( $M = 3,76$ ;  $SD = 0,837$ ), kurie suprantami kaip asmeninės veiklos apmąstymo ir analizės, tyrimų vykdymo (korektiško klausimyno parengimo, duomenų interpretavimo) įgūdžiai (žr. 8 pav.).

Mokyklos pedagoginis personalas pabrėžia *technologinės kompetencijos* tobulinimo poreikį. Labiausiai akcentuojamas yra (3) *naujų technologijų naudojimo gebėjimų* tobulinimo poreikis ( $M = 4,04$ ;  $SD = 1,093$ ). Kiek silpniau yra išreikštas (1) *darbo su informacija gebėjimų* ( $M = 3,99$ ;  $SD = 1,121$ ) bei (2) *tiriamosios veiklos gebėjimų* ( $M = 3,97$ ;  $SD = 1,057$ ) tobulinimo poreikis. Visa tai rodo, kad informacinių technologijų integracija į šiuolaikinės švietimo organizacijas reikalauja puikiai įvaldyti technologijų naudojimo gebėjimus ir šiuos įgūdžius pritaikyti informacijos, žinių paieškos procesuose, plečiant mokymo(si) galimybes bei tobulinant mokymo(si) procesus. Tačiau pedagoginis personalas turi būti suinteresuotas ne tik tinkamai pasirengti naujų technologijų

naudojimo bei darbo su informacija veikloms, bet ir gebėti dalyvauti tyrimosiose veiklose, moksliniuose tyrimuose bei projektuose.



**8 pav.** Pedagoginio personalo technologinės kompetencijos raiška ir tobulinimo poreikis (M skalė nuo 1 iki 5)

Besimokančios mokyklos bruožas – *mokyklos lankstumas ir atvirumas* - tiek vidinėje organizacijos aplinkoje, tiek santykyje su išorine aplinka, yra vienas iš svarbiausių, ugdant mokyklą kaip besimokančią organizaciją. Faktorinės analizės rezultatai atskleidžia, jog mokyklos lankstumas ir atvirumas yra reikšminga nūdienos mokyklos veikla (54,3% atsakymų sklaidos). Apskaičiuotas faktoriaus analizės patikimumas  $KMO = 0,86$  rodo, kad duomenys gerai tinka faktorinei analizei (Čekanavičius, Murauskas, 2002). Faktoriaus vidinė konsistencija  $\alpha = 0,745$  atskleidžia pakankamą teiginių vidinį susietumą ir tai, kad teiginiai, sudarantys faktorių, yra homogeniški (žr. 8 lentelę).

*Mokyklos lankstumo ir atvirumo* bruožo prasmingumą sąlygoja tai, kad: šiuolaikinėje mokykloje bendruomenė palaiko sąmoningus ir nuoseklius ryšius su išorine mokyklos aplinka (vietos bendruomenė, kitos mokyklos) ( $L = 0,808$ ), mokykla sudaro sąlygas bei skatina organizacijos narius reikštis įvairiuose galimuose vaidmenyse (galimybė tapti komandos ar grupės nariu, vadovauti konkrečiam darbui) ( $L = 0,796$ ) bei mokykloje reiškiasi organizacinė kultūra, linkusi į naujoves ( $L = 0,780$ ).

Mokyklos kaip besimokančios organizacijos kultūrą sąlygoja bendruomenės narių galimybės laisvai reikšti savo jausmus, išsakyti nuomonę ar požiūrį, dalytis savo idėjomis, būti tolerantišku kitų nuomonei. Faktorinės analizės duomenys rodo, jog mokykloje šios veiklos nėra tinkamai išplėtotos, nes teiginys – „bendruomenės nariai gali laisvai reikšti savo jausmus, išsakyti savo nuomonę ar požiūrį, yra tolerantiški kitų nuomonei“ ( $L = 0,633$ ), pedagogų yra vertinamas kaip mažiausiai reikšmingas.

Pedagoginis personalas akcentuoja poreikį tobulinti *mokyklos lankstumą ir atvirumą* (62,1 % atsakymų sklaidos): formuoti mokyklos kultūrą, linkusią į naujoves ( $L = 0,820$ ), palaikyti sąmoningus ir nuoseklius ryšius su išorine mokyklos aplinka ( $L = 0,815$ ) bei nuolat ir įvairias būdais teikti informaciją apie savo privalumus, veiklos tobulinimą, joje vykstančius pokyčius išorinei aplinkai ( $L = 0,771$ ).

Mokyklos lankstumas ir atvirumas  
(N = 340; KMO = 0,86;  $\alpha = 0,745$ )

<b>Struktūriniai komponentai</b>	<b>Svoris (L)</b>	<b>Sklaida (%)</b>
<b>Mokyklos lankstumas ir atvirumas (raiška)</b>		
Bendruomenė palaiko sąmoningus ir nuoseklius ryšius su išorine mokyklos aplinka	0,808	54,3
Mokykla sudaro sąlygas bei skatina organizacijos narius reikštis įvairiuose galimuose vaidmenyse	0,796	
Mokykloje reiškiasi organizacinė kultūra, linkusi į naujoves	0,780	
Mokykla nuolat ir įvairias būdais teikia informaciją išorinei aplinkai apie savo privalumus, veiklos tobulinimą, joje vykstančius pokyčius	0,707	
Moksleiviams žinių įsisavinimą palengvina ir mokymąsi pajūvairina nuolat mokytojų rengiami susitikimai su žmonėmis „iš šalies“, pažintinės išvykos, ekskursijos, dalyvavimas projektuose	0,682	
Bendruomenės nariai gali laisvai reikšti savo jausmus, išsakyti savo nuomonę ar požiūrį, yra tolerantiški kitų nuomonei	0,633	
<b>Mokyklos lankstumas ir atvirumas (stiprinimo poreikis)</b>		
Mokykloje reiškiasi organizacinė kultūra, linkusi į naujoves	0,820	62,1
Bendruomenė palaiko sąmoningus ir nuoseklius ryšius su išorine mokyklos aplinka	0,815	
Moksleiviams žinių įsisavinimą palengvina ir mokymąsi pajūvairina nuolat mokytojų rengiami susitikimai su žmonėmis „iš šalies“, pažintinės išvykos, ekskursijos, dalyvavimas projektuose	0,791	
Mokykla nuolat ir įvairias būdais teikia informaciją išorinei aplinkai apie savo privalumus, veiklos tobulinimą, joje vykstančius pokyčius	0,771	
Bendruomenės nariai gali laisvai reikšti savo jausmus, išsakyti savo nuomonę ar požiūrį, yra tolerantiški kitų nuomonei	0,766	
Mokykla sudaro sąlygas bei skatina organizacijos narius reikštis įvairiuose galimuose vaidmenyse	0,765	

Simonaitienė (2001) teigia, kad lanksti ir atvira besimokanti mokykla kuria projektus su išorės partneriais, savo reikmėms panaudoja išorės išteklius. Tai patvirtina tokios veiklos plėtros poreikį. Faktorinės analizės rezultatai taip pat rodo, jog moksleivių žinių įsisavinimo palengvinimui ir jų mokymosi įvairinimui daugiau dėmesio reikalinga skirti susitikimų su žmonėmis „iš šalies“, pažintinių išvykų, ekskursijų, o ypač dalyvavimo įvairiuose edukaciniuose projektuose organizavimui ir rengimui (L = 0,791).

Mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožas – *bendradarbiavimas*. Faktorinės analizės pagrindinių komponentų metodu buvo išskirti du besimokančios mokyklos bendradarbiavimo veiklą apibūdinantys faktoriai: *partnerystės santykiai* (30,6 % atsakymų sklaidos) bei mažesniu sklaidos rodikliu (19,3 %) pasižymintis *darbas ir mokymasis grupėje*. Apskaičiuotas faktorių analizės patikimumo koeficientas KMO = 0,84 patvirtina gerą faktorių tinkamumą faktorinei analizei. Cronbach  $\alpha = 0,714$  rodo, kad faktorių vidinė konsistencija yra pakankama, o teiginiai, sudarantys faktorius, yra homogeniški (žr. 9 lentelę).



Pirmojo faktoriaus – *partnerystės santykiai* – prasmingumą sąlygoja tai, kad šiuolaikinėje mokykloje tarp mokytojų nevyksta konkurencinė kova, juntamas geranoriškumas ( $L = 0,812$ ) bei mokykloje formuojasi lygiaverčiai partnerystės santykiai, asmens pagarbos ir pasitikėjimo atmosfera ( $L = 0,785$ ).

9 lentelė

Bendradarbiavimas  
( $N = 340$ ;  $KMO = 0,80$ ;  $\alpha = 0,714$ )

<b>Struktūriniai komponentai</b>	<b>Svoris (L)</b>	<b>Sklaida (%)</b>
<b>Partnerystės santykiai (raiška)</b>		
Tarp mokytojų nevyksta konkurencinė kova, juntamas geranoriškumas	0,812	30,6
Mokykloje formuojasi lygiaverčiai partnerystės santykiai, asmens pagarbos ir pasitikėjimo atmosfera	0,785	
<b>Darbas ir mokymasis grupėje (raiška)</b>		
Bendruomenės nariams labiau patinka dirbti ir mokytis grupėje, nei individualiai	0,654	19,3
Mokytojai daugiau sužino kaip tobulinti savo veiklą, kreipdamiesi patarimo į kolegą, nei skaitydami specialią teminę literatūrą	0,646	
<b>Bendradarbiavimas (stiprinimo poreikis)</b>		
Mokyklos bendruomenės nariai laikosi nuostatos, kad žmonės reikalingi vieni kitiems, idant galėtų daugiau išmokti, tobulėti	0,802	56,1
Mokykloje formuojasi lygiaverčiai partnerystės santykiai, asmens pagarbos ir pasitikėjimo atmosfera	0,776	
Tarp mokytojų nevyksta konkurencinė kova, juntamas geranoriškumas	0,759	
Mokytojai daugiau sužino kaip tobulinti savo veiklą, kreipdamiesi patarimo į kolegą, nei skaitydami specialią teminę literatūrą	0,747	
Mokytojų kambarys yra ta vieta, kur mokytojai dalinasi informacija, patirtimi, žiniomis, konsultuoja vienas kitą bei aptaria problemas	0,744	
Patarimo ar pagalbos kreipimasis į kolegą nėra vertinamas kaip neišmanymas ar kompetencijos stoka	0,736	
Bendruomenės nariams labiau patinka dirbti ir mokytis grupėje, nei individualiai	0,672	

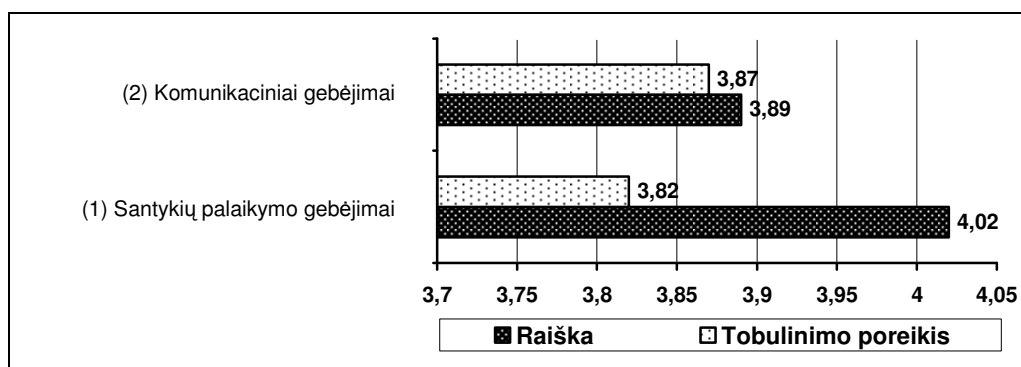
Antrasis faktorius apima teiginius, kurie atspindi *mokyklos bendruomenės narių darbą ir mokymąsi grupėse*. Jo raišką mokykloje apsprendžia tai, kad bendruomenės nariams labiau patinka dirbti ir mokytis grupėje, nei individualiai ( $L = 0,654$ ) bei pedagogai daugiau sužino kaip tobulinti savo veiklą, kreipdamiesi patarimo į kolegą, nei skaitydami specialią teminę literatūrą ( $L = 0,646$ ). Besimokančios mokyklos suvokia, jog žmonės reikalingi vieni kitiems, idant galėtų daugiau išmokti, tobulėti. Todėl pedagogai nuolat palaiko draugiškus santykius, kreipiasi patarimo į sumanesnius kolegas. Faktorinės analizės rezultatai rodo, kad šiuolaikinėje mokykloje pastarosios veiklos nėra reikšmingos ir tinkamai išplėtos. Tai patvirtina žemas šių teiginių svoris (mokyklos bendruomenė supranta, kad žmonės reikalingi vieni kitiems, idant galėtų daugiau išmokti, tobulėti ( $L = 0,415$ ), patarimo ar pagalbos kreipimasis į kolegą nėra vertinamas kaip neišmanymas ar kompetencijos stoka ( $L = 0,406$ ), mokytojų kambarys yra ta vieta, kur mokytojai dalinasi informacija, patirtimi, žiniomis, konsultuoja vienas kitą bei aptaria problemas ( $L = 0,364$ ).

Bendrojo lavinimo mokyklos pedagoginis personalas nurodo, kad šiuolaikinėje mokykloje *bendradarbiavimas* yra tobulintinas procesas (56,1 % atsakymų sklaidos), o ši veikla reikalauja didesnių ne tik mokyklos vadovų, bet ir mokytojų pastangų. Administracija daugiau dėmesio turėtų skirti mokyklos bendruomenės narių teigiamų nuostatų į tarpusavio santykius, bendradarbiavimą formavimui bei suvokimui, kad žmonės reikalingi vieni kitiems ( $L = 0,802$ ). Tai leistų formuotis lygiaverčiams partnerystės santykiams, asmens pagarbos ir pasitikėjimo atmosferai ( $L = 0,776$ ). Mokykloje pedagogai neturi bijoti dalintis savo abejonėmis, informacija, patirtimi, kalbėti apie problemas, konsultuoti vienas kitą. Mokytojų kambarys turi tapti ta vieta, kurioje dalinamasi informacija, patirtimi, konsultuojamasi bei aptariamasi problemos ( $L = 0,744$ ). Patarimo ar pagalbos kreipimasis į kolegą neturi būti vertinamas kaip neišmanymas ar kompetencijos stoka ( $L = 0,736$ ).

Fullan (1998) aiškina, jog *bendradarbiavimui* ir visoms jo pasireiškimo formoms yra būtini palankūs santykiai ir komunikaciniai gebėjimai. Bendradarbiavimo kompetencija tikrąją kokybę įgyja individams aktyviai veikiant, t. y. panaudojant gebėjimus palaikyti santykius bei komunikuoti.

Mokyklos pedagoginio personalo bendradarbiavimo kompetencija buvo įvertinta per dvi gebėjimų grupės: santykių palaikymo bei komunikaciniai gebėjimai.

Pedagogai tiek (1) *santykių palaikymo gebėjimus* ( $M = 4,02$ ;  $SD = 0,799$ ), suvokiamus kaip pozityvių santykių palaikymą, konsultavimąsi, tolerantiškumą kitų nuomonei, tiek (2) *komunikacinius gebėjimus* ( $M = 3,89$ ;  $SD = 0,769$ ), pabrėžiančius nuomonių konceptualizavimą, jausmų reiškimą, nuomonės, požiūrio, kritikos išsakymą, vertina labai panašiai (žr. 9 pav.).



**9 pav.** Pedagoginio personalo bendradarbiavimo kompetencijos raiška ir tobulinimo poreikis (M skalė nuo 1 iki 5)

Pedagogų patirtį reprezentuojančios nuostatos atskleidžia, jog pedagogams bendradarbiavimo kompetencijos tobulinimas nėra reikšmingas. Jie nejaučia poreikio tobulinti nei (1) *santykių palaikymo* ( $M = 3,82$ ;  $SD = 1,165$ ), nei (2) *komunikacinių gebėjimų*

( $M = 3,87$ ;  $SD = 1,118$ ). Tai leidžia teigti, jog bendrojo lavinimo mokykloje, priešingai nei besimokančioje mokykloje, bendradarbiavimo kompetencija nėra suvokiama kaip mokytojų profesinį augimą ir mokyklos tobulinimą įprasminanti kokybinė inovacija, kuri sąlygoja ne tik individo, bet ir mokyklos ugdymo(si) kokybinę kaitą.

Besimokančios mokyklos bruožas – *mokymąsi skatinanti organizacijos aplinka*. Mokyklų kaip besimokančių organizacijų empiriniai tyrimai rodo, jog tokios mokyklos turi išskirtinę, į mokymąsi orientuotą atmosferą ar klimatą, o vertinamas mokymasis skatina kiekvieną individą pasitempti. Faktorinės analizės rezultatai atskleidžia, jog ši veikla šiuolaikinėje mokykloje yra išplėtotą tinkamai (55,1 % atsakymų sklaidos). Mokymąsi skatinančios organizacijos aplinkos faktoriaus analizės patikimumo koeficientas  $KMO = 0,90$  rodo puikų tinkamumą faktorinei analizei. Faktoriaus vidinė konsistencija  $\alpha = 0,776$  atskleidžia neblogą teiginių vidinį susietumą ir kad teiginiai, sudarantys faktorių, yra homogeniški (žr. 10 lentelę).

10 lentelė

Mokymąsi skatinanti organizacijos aplinka  
( $N = 340$ ;  $KMO = 0,90$ ;  $\alpha = 0,776$ )

<b>Struktūriniai komponentai</b>	<b>Svoris (L)</b>	<b>Sklaida (%)</b>
<b>Mokymąsi skatinanti organizacijos aplinka (raiška)</b>		
Mokykla rūpinasi naujais bendruomenės nariais	0,794	55,1
Mokyklos vadovai rūpinasi mokytojų mokymusi ir į jį investuoja	0,793	
Kiekvienam darbuotojui yra suteikiama galimybė tobulinti save	0,789	
Vadovai skatina mokytojus eksperimentuoti, tirti savo praktiką	0,736	
Bendruomenės nariai padeda vieni kitiems ir mokosi, pastebi kitų gerus darbus, negaili pagyrimų, nebijo daryti klaidų	0,690	
Mokykloje yra geros mokymosi sąlygos, o ištekliai ir priemonės yra prieinamos visiems bendruomenės nariams	0,636	
<b>Mokymąsi skatinanti organizacijos aplinka (stiprinimo poreikis)</b>		
Vadovai skatina mokytojus eksperimentuoti, tirti savo praktiką	0,882	71,6
Mokykla rūpinasi naujais bendruomenės nariais	0,875	
Kiekvienam darbuotojui yra suteikiama galimybė tobulinti save	0,870	
Mokyklos vadovai rūpinasi mokytojų mokymusi ir į jį investuoja	0,861	
Mokykloje yra geros mokymosi sąlygos, o ištekliai ir priemonės yra prieinamos visiems bendruomenės nariams	0,816	
Bendruomenės nariai padeda vieni kitiems ir mokosi, pastebi kitų gerus darbus, negaili pagyrimų, nebijo daryti klaidų	0,766	

*Mokymąsi skatinančią aplinką* sąlygoja kad: mokykla rūpinasi naujais bendruomenės nariais (jų adaptacija, socializacija, ugdymu, skatina prisidėti prie mokyklos veiklos) ( $L = 0,794$ ), mokytojų mokymusi ir į jį investuoja ( $L = 0,793$ ), kiekvienam darbuotojui yra suteikiama galimybė tobulinti save ( $L = 0,789$ ). Antra vertus, mokykloje išryškėja dvi problemos: bendruomenės nariai ne visada padeda vieni kitiems ir mokosi, pastebi kitų gerus darbus, negaili pagyrimų, nebijo daryti klaidų bei mokyklose nėra pakankamai geros mokymosi sąlygos (informaciniai šaltiniai, naujos knygos, kompiuterinė

įranga), ištekliai ir priemonės nėra prieinamos visiems bendruomenės nariams. Remiantis pedagogų patirtį reprezentuojančiomis nuostatomis, šie teiginiai yra aiškinami kaip mažiausiai reikšmingi (atitinkamai  $L = 0,690$ ,  $L = 0,636$ ).

Tyrimo rezultatų pagrindu galima teigti, kad šiuolaikinėje mokykloje pabrėžiamas *mokymąsi skatinančios aplinkos* tobulinimo bei stiprinimo poreikis. Tai patvirtina didelis nepriklausomojo kintamojo sklaidos procentas (71,6 % atsakymų sklaidos). Remiantis pedagogų nuomonėmis, labiausiai reikalingas yra praktinės veiklos tobulinimas. Todėl mokyklų vadovai, suvokdami, kad darbo vieta yra kartu ir mokymosi vieta, turi skatinti mokytojus eksperimentuoti, tirti savo praktiką ( $L = 0,882$ ), suteikti kiekvienam darbuotojui galimybę tobulinti save ( $L = 0,870$ ) bei rūpintis mokytojų mokymusi ir į jį investuoti ( $L = 0,861$ ). Mažiausiai tobulinimo reikalaujanti veikla nūdienos mokykloje yra bendruomenės narių pagalba vieni kitiems ( $L = 0,766$ ). Tai leidžia teigti, jog pedagoginis personalas stokoja motyvacijos tarpusavio paramai, bendram darbui ir mokymuisi, klaidų neišnaudoja kaip mokymosi galimybių.

Mokyklos kaip besimokančios bruožas – *mokyklos narių asmeninių gebėjimų vertinimas bei skatinimas*. Faktorinės analizės pagrindinių komponentų metodu buvo išskirti du besimokančios mokyklos narių asmeninių gebėjimų vertinimo bei skatinimo bruožą apibūdinantys faktoriai: *mokyklos narių asmeninių gebėjimų vertinimas ir skatinimas* (37,9 % atsakymų sklaidos) bei mažesniu sklaidos rodikliu (27,9 %) pasižymintis faktorius – *mokytojas kaip tyrėjas*. Apskaičiuotas faktorių analizės patikimumo koeficientas  $KMO = 0,89$  patvirtina gerą faktorių tinkamumą faktorinei analizei. Cronbach  $\alpha = 0,812$  rodo, kad faktorių vidinė konsistencija yra aukšta, o teiginiai, sudarantys faktorius, yra homogeniški (žr. 11 lentelę).

Pirmąjį faktorių – *mokyklos narių asmeninių gebėjimų vertinimas ir skatinimas* – sąlygoja tai, kad mokykloje skatinama ir palaikoma asmeninė iniciatyva ( $L = 0,839$ ), siekiama asmenines bendruomenės narių žinias panaudoti inicijuojant pokyčius organizacijoje ( $L = 0,784$ ) bei vertinamas kiekvieno bendruomenės nario individualus gebėjimas mokytis ( $L = 0,770$ ).

Antrasis faktorius apima teiginius, kurie atspindi *mokytojo kaip tyrėjo gebėjimus*. Jo raišką nūdienos mokykloje apsprendžia tai, kad pedagogai yra nuolat savo veiklą apmąstantys praktikai (kaupiantys su mokymu susijusias žinias, fiksuojantys pedagoginės veiklos įvykius, apmąstantys padarytus įrašus) ( $L = 0,743$ ), pajėgūs savarankiškai mąstyti ir dirbti, priimti sprendimus (dėl programos tobulinimo, klasės veiklos kaitos, mokymosi spartos, vietos) ( $L = 0,728$ ).

Bendrojo lavinimo mokyklos pedagoginis personalas pabrėžia *asmeninių gebėjimų vertinimo bei skatinimo* veiklų mokykloje tobulinimą bei stiprinimą. Tai patvirtina didelis nepriklausomojo kintamojo sklaidos procentas (71,5 % atsakymų sklaidos). Flinders (1988) nuomone, besimokančioje mokykloje asmeniniai gebėjimai yra svarbūs rimtam pasirengimui, įtvirtinančiam darbui bei tolesnėms studijoms, apmąstymams. Šiuo-

laikinės mokyklos pedagogai taip pat akcentuoja mokymosi individualiai gebėjimo tobulinimo poreikį ( $L = 0,868$ ).

11 lentelė

Mokyklos narių asmeninių gebėjimų vertinimas bei skatinimas  
( $N = 340$ ;  $KMO = 0,89$ ;  $\alpha = 0,812$ )

<b>Struktūriniai komponentai</b>	<b>Svoris (L)</b>	<b>Sklaida (%)</b>
<b>Mokyklos narių asmeninių gebėjimų vertinimas ir skatinimas (raiška)</b>		
Mokykloje skatinama ir palaikoma asmeninė iniciatyva	0,839	37,9
Mokykloje siekiama asmenines bendruomenės narių žinias panaudoti inicijuojant pokyčius organizacijoje	0,784	
Mokykloje yra vertinamas kiekvieno bendruomenės nario individualus gebėjimas mokytis	0,770	
Mokyklos darbuotojai yra vertinami kaip profesionalai, išmanantys įvairias mokymo(si) ir vertinimo strategijas	0,729	
<b>Mokytojas kaip tyrėjas (raiška)</b>		
Mokytojai yra nuolat savo veiklą apmąstantys praktikai	0,743	27,9
Mokytojai yra pajėgūs savarankiškai mąstyti ir dirbti, priimti sprendimus	0,728	
Mokytojai yra tyrėjai, išmanantys tyrimo metodiką	0,689	
<b>Mokyklos narių asmeninių gebėjimų vertinimas bei skatinimas (stiprinimo poreikis)</b>		
Mokykloje yra vertinamas kiekvieno bendruomenės nario individualus gebėjimas mokytis	0,868	71,5
Mokyklos darbuotojai yra vertinami kaip profesionalai, išmanantys įvairias mokymo(si) ir vertinimo strategijas	0,866	
Mokykloje siekiama asmenines bendruomenės narių žinias panaudoti inicijuojant pokyčius organizacijoje	0,866	
Mokytojai yra nuolat savo veiklą apmąstantys praktikai	0,856	
Mokytojai yra pajėgūs savarankiškai mąstyti ir dirbti, priimti sprendimus	0,848	
Mokykloje skatinama ir palaikoma asmeninė iniciatyva	0,833	
Mokytojai yra tyrėjai, išmanantys tyrimo metodiką	0,778	

Be to, remiantis pedagogų nuomone, jie turi tapti profesionalais, išmanančiais įvairias mokymo(si) ir vertinimo strategijas ( $L = 0,866$ ), o asmeninės bendruomenės narių žinios turi būti panaudojamos inicijuojant pokyčius mokykloje ( $L = 0,866$ ). Teiginio „mokytojas kaip tyrėjas, išmanantis tyrimo metodiką“ reikšmingumas (svoris  $L$ ), tiek vertinant mokytojo kaip tyrėjo faktoriaus mokykloje raišką, tiek besimokančios mokyklos veiklos – asmeninių gebėjimų vertinimo bei skatinimo – tobulinimo poreikį, yra mažiausias. Reiškia pedagogai stokoja tiriamosios veiklos, reflektavimo gebėjimų, o dar svarbiau, neakcentuoja poreikio jų ugdymui(si), nors tai yra viena svarbiausių pedagogų profesinio tobulėjimo veiklų.

Besimokančios mokyklos bruožas – *kaita – kaip individo, grupės, organizacijos mokymosi rezultatas ir pasekmė*. Faktorinės analizės rezultatai rodo, jog kaita – kaip individo, grupės, organizacijos mokymosi rezultatas ir pasekmė yra reikšminga šiuolaikinės mokyklos veikla (54,9 % atsakymų sklaidos). Faktoriaus analizės patikimumo koeficientas  $KMO = 0,87$  rodo gerą tinkamumą faktorinei analizei (Čekanavičius, Muraus-

kas, 2002). Faktoriaus vidinė konsistencija  $\alpha = 0,790$  atskleidžia gana aukštą teiginių vidinį susietumą ir teiginių homogeniškumą (žr. 12 lentelę).

12 lentelė

Kaita - kaip individo, grupės, organizacijos mokymosi rezultatas ir pasekmė  
(N = 340; KMO = 0,87;  $\alpha = 0,790$ )

Struktūriniai komponentai	Svoris (L)	Sklaida (%)
<b>Kaita – kaip individo, grupės, organizacijos mokymosi rezultatas ir pasekmė (raiška)</b>		
Bendruomenės nariai laikosi nuostatos, kad individo, grupės, mokyklos mokymasis yra reagavimas į kaitą	0,814	54,9
Bendruomenės nariai kaitą vertina kaip mokymosi kasdienybės dalį	0,737	
Mokyklos vienas iš svarbesnių veiklos tikslų yra bendruomenės narių mokymosi galimybių organizavimas	0,734	
Kaitos valdymas yra tai, ko turi mokytis visi bendruomenės nariai	0,730	
Mokyklos vadovas yra kaitos skatintojas ir naujovių diegėjas	0,683	
<b>Kaita – kaip individo, grupės, organizacijos mokymosi rezultatas ir pasekmė (stiprinimo poreikis)</b>		
Bendruomenės nariai laikosi nuostatos, kad individo, grupės, mokyklos mokymasis yra reagavimas į kaitą	0,917	74,3
Kaitos valdymas yra tai, ko turi mokytis visi bendruomenės nariai	0,863	
Bendruomenės nariai kaitą vertina kaip mokymosi kasdienybės dalį	0,851	
Mokyklos vienas iš svarbesnių veiklos tikslų yra bendruomenės narių mokymosi galimybių organizavimas	0,840	
Mokyklos vadovas yra kaitos skatintojas ir naujovių diegėjas	0,835	

Besimokančios mokyklos veiklą – *kaita – kaip individo, grupės, organizacijos mokymosi rezultatas ir pasekmė* – sąlygoja tai, kad: bendruomenės nariai suvokia, jog individo, grupės, mokyklos mokymasis yra reagavimas į kaitą (L = 0,814), kaita pedagogų yra vertinama kaip mokymosi kasdienybės dalis (L = 0,737), mokyklos vienas iš svarbesnių veiklos tikslų yra bendruomenės narių mokymosi galimybių organizavimas (L = 0,734). Stoll, Fink (1998) aiškina, jog besimokančioje mokykloje kaitos valdymo procesuose didžiausias vaidmuo tenka vadovams, nes jie geba paspartinti naujoves bei suteikti stimulą procesui. Nūdienos mokykloje vadovai nėra suvokiami kaip kaitos skatintojai ir naujovių diegėjai. Tai patvirtina žemiausias teiginio „mokyklos vadovas yra kaitos skatintojas ir naujovių diegėjas“ svoris (L = 0,683) visoje teiginių grupėje.

Besimokančioje mokykloje vyraujanti vertybė yra kaita. Bendrojo lavinimo mokyklos pedagoginis personalas ypač pabrėžia *kaitos stiprinimo bei plėtojimo poreikį* (74,3 % atsakymų sklaidos): mokykloje svarbu formuoti bendruomenės narių suvokimą, jog individo, grupės, mokyklos mokymasis yra reagavimas į kaitą (L = 0,917). Nors vadovai nūdienos mokykloje nėra suvokiami kaip kaitos skatintojai ir naujovių diegėjai (L = 0,683), tokių vadovų gebėjimų ugdymo(si) poreikiui taip pat skiriama mažiausia reikšmė (L = 0,835). Tai leidžia teigti, kad dėl pernelyg fragmentiško dėmesio vadybinei veiklai, mokyklų vadovams dažnai išskyla sunkumų inicijuoti kaitą bei vadovauti pokyčiams besimokančiose mokyklose.

Mokyklos kaip besimokančios organizacijos veikla – *komandinio darbo ir mokymosi vertė* – šiuolaikinėse mokyklose pripažįstama tokia pat reikšminga, kaip ir individualus pažangumas (54,5 % atsakymų sklaidos). Komandinio darbo ir mokymosi faktoriaus analizės patikimumo koeficientas  $KMO = 0,89$  rodo gerą tinkamumą faktorinei analizei. Faktoriaus vidinė konsistencija  $\alpha = 0,787$  atskleidžia neblogą teiginių vidinį susietumą ir tai, kad teiginiai, sudarantys faktorių, yra homogeniški (žr. 13 lentelę).

13 lentelė

Komandinis darbas ir mokymasis  
( $N = 340$ ;  $KMO = 0,89$ ;  $\alpha = 0,787$ )

Struktūriniai komponentai	Svoris (L)	Sklaida (%)
<b>Komandinis darbas ir mokymasis (raiška)</b>		
Mokykloje jaučiama komandos narių savitarpio paramos atmosfera	0,821	54,5
Mokytojai ir mokyklos administracija gali savo bendradarbius pavadinti komanda	0,805	
Mokykloje nesunku sutelkti bendruomenės narius į komandą, kurioje sprendžiamos įvairios problemos, rengiami projektai	0,750	
Mokykloje nuolat skatinamas komandinis darbas ir mokymasis	0,706	
Komandinis darbas ir mokymasis yra svarbus ne tik socialinių tikslų siekis, bet ir svarus kasdienio gyvenimo ir darbo elementas	0,669	
Mokykla turi sistemą, sudarančią sąlygas mokytis iš kitų bendruomenės narių praktikos	0,664	
<b>Komandinis darbas ir mokymasis (stiprinimo poreikis)</b>		
Mokykloje nesunku sutelkti bendruomenės narius į komandą, kurioje sprendžiamos įvairios problemos, rengiami projektai	0,902	77,9
Mokykloje jaučiama komandos narių savitarpio paramos atmosfera	0,900	
Mokytojai ir mokyklos administracija gali savo bendradarbius pavadinti komanda	0,895	
Mokykla turi sistemą, sudarančią sąlygas mokytis iš kitų bendruomenės narių praktikos	0,880	
Komandinis darbas ir mokymasis yra svarbus ne tik socialinių tikslų siekis, bet ir svarus kasdienio gyvenimo ir darbo elementas	0,876	
Mokykloje nuolat skatinamas komandinis darbas ir mokymasis	0,839	

Faktorinės analizės rezultatai rodo, kad *komandinio darbo ir mokymosi* raišką nūdienos mokykloje sąlygoja: komandos narių savitarpio paramos atmosfera (darbo santykiuose ir bendravime, mokymosi situacijose) ( $L = 0,821$ ), mokytojai ir mokyklos administracija gali savo bendradarbius pavadinti komanda ( $L = 0,805$ ), mokykloje nesunku sutelkti bendruomenės narius į komandą, kurioje sprendžiamos įvairios problemos, rengiami projektai ( $L = 0,750$ ). Tačiau mokykloje komandinis darbas ir mokymasis nėra suvokiamas kaip svarus socialinių tikslų siekis, kasdienio gyvenimo ir darbo elementas, nėra suformuotos sistemos, sudarančios sąlygas mokytis iš kitų bendruomenės narių praktikos (stebėti kolegų pamokas, dalintis gerąja patirtimi, konsultuotis). Tai patvirtina žemas pastarųjų teiginių (atitinkamai  $L = 0,669$  bei  $L = 0,664$ ) svoris. Besimokančioje mokykloje, įvairių tarptautinių projektų įtakoje buriasi pedagogų komandos, kurios mo-

kosi mokytis, kuriant reikšmingus mokyklai projektus, tačiau šių veiklų efektyvumas šiuolaikinėje mokykloje tampa abejotinu, dėl nepakankamo komandinio darbo ir mokymosi skatinimo, jo svarbos suvokimo.

Senge, Cambron-McCabe, Lucas (2000) teigia, jog mokyklose yra svarbu dirbti su įvairiomis komandomis ir personalu kaip visuma, nes jos yra sudedamosios mokyklos veiklos dalys, nuo kurių priklauso praktinio darbo kokybės ir santykių mokyklos našumas. Pedagoginis personalas itin pabrėžia poreikį stiprinti bei plėtoti *komandinio darbo ir mokymosi* veiklas (77,9 % atsakymų sklaidos): telkti bendruomenės narius į komandą, kurioje sprendžiamos įvairios problemos, rengiami projektai ( $L = 0,902$ ), kurti komandos narių savitarpio paramos atmosferą ( $L = 0,900$ ) bei formuoti sistemą, sudarančią sąlygas mokytis iš kitų bendruomenės narių praktikos ( $L = 0,880$ ). Reiškia, kiekvienas mokyklos narys turi išmokyti mokytis, idant mokykloje atsirastų galimybės kurti sistemą, sudarančią sąlygas mokytis vieniems iš kitų, dalintis sukaupta mokslinė ir praktine patirtimi. Mokykloje komandinio darbo ir mokymosi skatinimą pedagogai supranta kaip mažiausiai plėtojimo reikalaujančią veiklą ( $L = 0,839$ ). Tai leidžia teigti, kad šiuolaikinėje mokykloje pedagogai nepakankamai suvokia komandinio darbo ir mokymosi vertę.

Mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožas – *nuolatinio mokymosi kultūra*, kaip viso gyvenimo kontinuumo dalis, yra prioritetinga besimokančios mokyklos veikla. Faktorinės analizės pagrindinių komponentų metodu buvo išskirti trys nuolatinio mokymosi kultūros raišką sąlygojantys faktoriai: *nuolatinis mokymasis* (33,4 % atsakymų sklaidos), *vidiniai nuolatinį mokytojų mokymąsi skatinantys veiksniai* (23,4 % atsakymų sklaidos) bei *išoriniai nuolatinį mokytojų mokymąsi skatinantys veiksniai* (12,5 % atsakymų sklaidos). Apskaičiuotas faktorių analizės patikimumo koeficientas  $KMO = 0,93$  rodo, kad duomenys puikiai tinka faktorinei analizei atlikti (Čekanavičius, Murauskas, 2002). Cronbach  $\alpha = 0,907$  atskleidžia, kad faktorių vidinė konsistencija yra aukšta, o teiginiai, sudarantys faktorius, yra homogeniški (žr. 14 lentelę).

14 lentelė

Nuolatinio mokymosi kultūros faktorinė analizė

Faktoriaus pavadinimas	Teiginių skaičius	Sklaida (%)
Nuolatinis mokymasis	2	33,4
Vidiniai nuolatinį mokytojų mokymąsi skatinantys veiksniai	5	23,4
Išoriniai nuolatinį mokytojų mokymąsi skatinantys veiksniai	3	12,5

Pirmojo faktoriaus – *nuolatinis mokymasis* – raišką šiuolaikinėje mokykloje charakterizuoja tai, kad joje vyrauja nuolatinio mokymosi kultūra (studijuojama įvairi informacija, tuo pagrindu kuriamos naujos žinios, kurias įsisavina mokyklos nariai mokymdamiesi) ( $L = 0,755$ ). Visgi pedagogai stokoja suvokimo, jog kvalifikacijos kėlimas yra nuolatinio mokymosi pagrindas bei gebėjimo brandinti moksleivių nuostatą mokytis visą gyvenimą (kaupiti žinias, jas analizuoti, nuolat atnaujinti). Tai patvirtina žemas pastarųjų teiginių svoris (atitinkamai  $L = 0,323$ ,  $L = 0,312$ ), todėl jie laikomi nereikšmingais.



Antrasis faktorius apima teiginius, kurie atspindi *vidinius nuolatinį pedagogų mokymąsi skatinančius veiksnius*. Faktoriaus analizės rezultatai rodo, kad šiuolaikinėje mokykloje svarbiausi vidiniai nuolatinį mokytojų mokymąsi skatinantys veiksniai yra: tobulėjimas, akiračio plėtra ( $L = 0,738$ ), noras ir galimybė taikyti naujus veiklos būdus ( $L = 0,737$ ), naujos žinios, kurias norisi įdiegti praktikoje ( $L = 0,732$ ), saviraiškos galimybės ( $L = 0,723$ ). Siekis tapti profesionalu, kaip vidinis nuolatinį pedagogų mokymąsi skatinantis veiksnys, šiuolaikinėje mokykloje nėra reikšmingas. Tai patvirtina žemas šio teiginio svoris ( $L = 0,421$ ).

Trečiasis faktorius apima teiginius, kurie atspindi *išorinius nuolatinį mokytojų mokymąsi skatinančius veiksnius*: noras susirasti kitą (ne pedagoginį) darbą ( $L = 0,703$ ), administracijos darbuotojai ir jų palaikymas ( $L = 0,698$ ) bei bendravimas su naujais žmonėmis ( $L = 0,689$ ). Pedagogų atestacijos nuostatai, švietimo reformos reikalavimai ( $L = 0,431$ ), moksleivių, jų tėvų pastabos, siūlymai, kritika ( $L = 0,418$ ), noras įgyti (naują) specialybę ar persikvalifikuoti ( $L = 0,398$ ) bei baimė netekti darbo ( $L = 0,382$ ) nėra pedagogų identifikuojami kaip mokymąsi skatinantys veiksniai. Tai patvirtina žemas šių teiginių svoris ( $L$ ).

Pedagogų patirtį reprezentuojančios nuostatos atskleidžia, kad *nuolatinio mokymosi kultūra* bendrojo lavinimo mokykloje reikalauja tobulinimo bei stiprinimo. Faktoriaus analizės pagrindinių komponentų metodu buvo išskirti trys nuolatinio mokymosi kultūros tobulinimo poreikį sąlygojantys faktoriai: *nuolatinis mokymasis* (42,6 % atsakymų sklaidos), *vidiniai nuolatinį pedagogų mokymąsi skatinantys veiksniai* (38,2 % atsakymų sklaidos) bei *išoriniai nuolatinį pedagogų mokymąsi skatinantys veiksniai* (29,4 % atsakymų sklaidos). Apskaičiuotas faktorių analizės patikimumo koeficientas  $KMO = 0,94$  rodo, kad duomenys puikiai tinka faktoriaus analizei atlikti, o faktoriaus vidinė konsistencija  $\alpha = 0,902$  atskleidžia aukštą teiginių vidinį susietumą ir tai, kad teiginiai, sudarantys faktorių yra homogeniški (žr. 15 lentelę).

15 lentelė

Nuolatinio mokymosi kultūros tobulinimo poreikio faktoriaus analizė

Faktoriaus pavadinimas	Teiginių skaičius	Sklaida (%)
Nuolatinis mokymasis	4	42,6
Vidiniai nuolatinį mokytojų mokymąsi skatinantys veiksniai	6	38,2
Išoriniai nuolatinį mokytojų mokymąsi skatinantys veiksniai	7	29,4

Pirmojo faktoriaus – *nuolatinis mokymasis* – tobulinimo poreikį apsprendžia tai, kad šiuolaikinėje mokykloje reikalinga: formuoti pedagogų požiūrį, jog kvalifikacijos kėlimas yra nuolatinio mokymosi pagrindas ( $L = 0,841$ ), brandinti moksleivių nuostatą mokytis visą gyvenimą ( $L = 0,814$ ) bei skatinti pedagogų suinteresuotumą mokytis visą gyvenimą ( $L = 0,784$ ).

Pedagoginis personalas pabrėžia, kad *vidiniais nuolatinį jų mokymąsi skatinančiais veiksniais* nūdienos mokykloje turi tapti: siekis būti profesionalu (L = 0,792), naujos žinios, kurias norisi įdiegti praktikoje (L = 0,764), noras ir galimybė taikyti naujus veiklos būdus (L = 0,748), tobulėjimas, akiračio plėtra (L = 0,728) bei saviraiškos galimybės (L = 0,715).

Trečiasis faktorius apima teiginius, kurie atspindi *išorinius nuolatinį pedagogų mokymąsi skatinančius veiksnius*. Pedagogai pabrėžia, kad svarbiausiais išoriniais nuolatinį jų mokymąsi skatinančiais veiksniais turi tapti: bendravimas su naujais žmonėmis (L = 0,766), administracijos darbuotojai ir jų palaikymas (L = 0,730), moksleivių ir jų tėvų pastabos, siūlymai, kritika (L = 0,725).

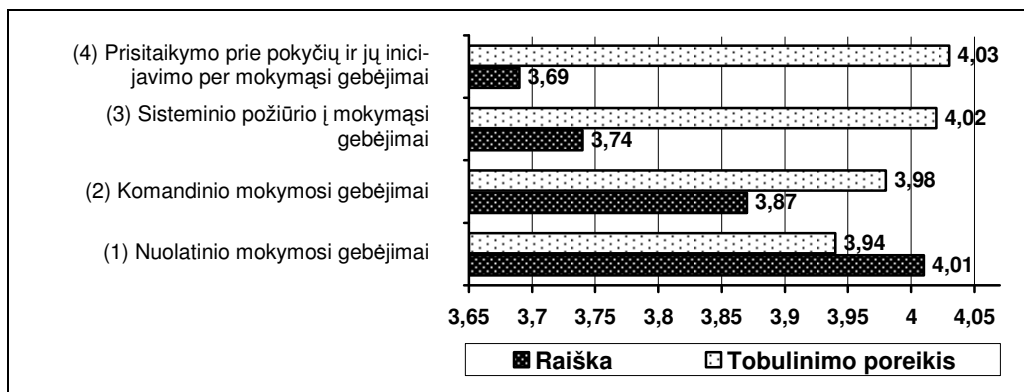
Šiuolaikinei mokyklai keliamas naujas uždavinys – formuoti nuolatinio mokymosi kultūrą, pasitelkiant visas edukacines ir metamokymosi kompetencijas (domėjimąsi naujovėmis, jų diegimą praktikoje, įvairios informacijos studijavimą, tuo pagrindu kuriant naujas žinias). Hargreaves (1999) nuomone, plėtodami mokymo programą, prisideddami prie organizacinės ir profesinės raidos (vertindami save mokykloje, dalyvaudami naudinguose kvalifikacijos kėlimo renginiuose) mokytojai turi mokytis vieni iš kitų ir didinti savo profesionalumą, nes jis patvirtina *edukacinę kompetenciją* bei sudaro sąlygas patarimams, kolegiskai paramai ir apmąstymams.

Pedagogų *edukacinė kompetencija* buvo įvertinta per keturias gebėjimų grupės, kurias sudaro: nuolatinio mokymosi, komandinio mokymosi, sisteminio požiūrio į mokymąsi, prisitaikymo prie pokyčių ir jų inicijavimo per mokymąsi gebėjimai.

Tyrimo rezultatų pagrindu galima teigti, jog labiausiai išsiskiria (1) *nuolatinio mokymosi gebėjimai* (M = 4,01; SD = 0,823), kurie pabrėžia mokyklos personalo nuolatinę asmeninių gebėjimų ir kompetencijų plėtotę, gebėjimą nuolat atnaujinti žinias, pozityvią mokymosi visą gyvenimą nuostatą. Silpniau yra vertinami pedagogų (2) *komandinio mokymosi gebėjimai* (M = 3,87; SD = 0,778), kurie suvokiami kaip komandinio darbo ir mokymosi, mokymosi iš kolegų, bendruomenės narių į komandą sutelkimo, komandinio mokymosi metu įgytų naujų žinių, įgūdžiai. Pedagogų patirtį reprezentuojančios nuostatos atskleidžia, jog silpniausiai yra vertinami (3) *sisteminio požiūrio į mokymąsi gebėjimai* (M = 3,74; SD = 0,820), akcentuojantys sisteminį požiūrį į moralinį tikslą, moksleivių mokymą(si), mokyklos kaip mokymosi sistemos suvokimą bei (4) *prisitaikymo prie pokyčių ir jų inicijavimo per mokymąsi gebėjimai* (M = 3,69; SD = 0,859), kurie aiškinami kaip prisitaikymo prie naujų situacijų, asmeninės veiklos krypties, ugdymo(si) tarpininkavimo pokyčiams įgūdžiai (žr. 10 pav.).

Bendrojo lavinimo mokyklos pedagoginis personalas pabrėžia *edukacinės kompetencijos* tobulinimo poreikį. Remiantis pedagogų patirtį reprezentuojančiais požiūriais, pedagogai labiausiai turėtų tobulinti: (4) *prisitaikymo prie pokyčių ir jų inicijavimo per mokymąsi gebėjimus* (M = 4,03; SD = 1,018), (3) *sisteminio požiūrio į mokymąsi gebėjimus* (M = 4,02; SD = 1,022) bei (2) *komandinio mokymosi gebėjimus* (M = 3,98; SD =

1,057). Tačiau pedagogai neakcentuoja (1) *nuolatinio mokymosi gebėjimų* ( $M = 3,94$ ;  $SD = 1,126$ ) tobulinimo poreikio.



**10 pav.** Pedagoginio personalo edukacinės kompetencijos raiška ir tobulinimo poreikis (M skalė nuo 1 iki 5)

Tyrimo rezultatų pagrindu galima teigti, kad šiuolaikinėje mokykloje pabrėžiamas gebėjimo inicijuoti pokyčius per mokymosi procesus bei organizuoti mokymo(si) sistemą kaip edukacinę aplinką, tobulinimo poreikis. Tačiau nors nūdienos pedagogai nuolatinio mokymosi gebėjimus suvokia kaip svarbiausius, sąlygojančius edukacinės veiklos efektyvumą ir sudarančius edukacinės kompetencijos pagrindą, nepabrėžia šių gebėjimų tobulinimo poreikio.

Mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožas – *sisteminis mąstymas, požiūris į mokymąsi* sąlygoja naują mokyklos bendruomenės narių santykių su kitomis organizacijomis kokybę bei mokyklos mokymosi tikslų sąryšį su politinėmis, ekonominėmis ir kt. aplinkomis. Pedagoginis personalas itin pabrėžia sisteminio mąstymo, požiūrio į mokymąsi mokyklos kaip besimokančios organizacijos veiklą (68,1 % atsakymų sklaidos). Pastarojo faktoriaus analizės patikimumo koeficientas  $KMO = 0,89$  rodo gerą tinkamumą faktorinei analizei (Vaitkevičius, 2006). Faktoriaus vidinė konsistencija  $\alpha = 0,773$  atskleidžia neblogą teiginių vidinį susietumą ir tai, kad teiginiai, sudarantys faktorių, yra homogeniški (žr. 16 lentelę).

Duomenys, gauti atlikus faktorinę analizę rodo, kad mokyklos kaip besimokančios organizacijos veiklą – *sisteminis mąstymas, požiūris į mokymąsi* – nūdienos mokykloje įprasmina tai, kad: mokykla kuria savo veiklos perspektyvą, atsižvelgdama į visus (tiek vidinės, tiek išorinės aplinkos) savo sistemos elementus ( $L = 0,886$ ), mokant mokslivius siekiama ne tik sudaryti ugdančią aplinką, bet ir parengti mokymosi gaires, numatyti mokymosi kryptis (profesinis orientavimas, rengimasis karjerai) ( $L = 0,869$ ) bei suvokiamas mokyklos tikslų ryšys su švietimo politikos ir visuomenės plėtros klausimais ( $L = 0,837$ ). Pažymėtina tai, kad visgi mokyklos bendruomenės nariai ne visada

suvokia mokyklą kaip sistemą. Tai patvirtina žemiausias pastarojo teiginio svoris ( $L = 0,762$ ) visoje teiginių grupėje.

16 lentelė

Sisteminis mąstymas, požiūris į mokymąsi  
( $N = 340$ ;  $KMO = 0,89$ ;  $\alpha = 0,773$ )

Struktūriniai komponentai	Svoris (L)	Sklaida (%)
<b>Sisteminis mąstymas, požiūris į mokymąsi (raiška)</b>		
Mokykla kuria savo veiklos perspektyvą, atsižvelgdama į visus savo sistemos elementus	0,886	68,1
Mokant moksleivius yra siekiama ne tik sudaryti ugdančią aplinką, bet ir parengti mokymosi gaires, numatyti mokymosi kryptis	0,869	
Mokyklos darbuotojai suvokia mokyklos tikslų ryšį su švietimo politikos ir visuomenės plėtros klausimais	0,837	
Mokyklos vadovai nuolat bendrauja ir sprendžia problemas su kitais bendruomenės nariais, kitų organizacijų atstovais	0,765	
Bendruomenės nariai mokyklą suvokia kaip sistemą	0,762	
<b>Sisteminis mąstymas, požiūris į mokymąsi (stiprinimo poreikis)</b>		
Mokykla kuria savo veiklos perspektyvą, atsižvelgdama į visus savo sistemos elementus	0,937	80,0
Mokyklos vadovai nuolat bendrauja ir sprendžia problemas su kitais bendruomenės nariais, kitų organizacijų atstovais	0,917	
Mokyklos darbuotojai suvokia mokyklos tikslų ryšį su švietimo politikos ir visuomenės plėtros klausimais	0,903	
Bendruomenės nariai mokyklą suvokia kaip sistemą	0,870	
Mokant moksleivius yra siekiama ne tik sudaryti ugdančią aplinką, bet ir parengti mokymosi gaires, numatyti mokymosi kryptis	0,841	

Pedagogų patirtį reprezentuojančios nuostatos leidžia teigti, jog nors *sisteminio mąstymo, požiūrio į mokymąsi* veikla šiuolaikinėje mokykloje reiškiasi labiausiai, pabrėžiamas poreikis dar labiau ją stiprinti ir plėtoti (80,0 % atsakymų sklaidos): kurti mokyklos veiklos perspektyvą, atsižvelgiant į visus savo sistemos elementus ( $L = 0,937$ ), nuolat bendrauti ir spręsti problemas su kitais bendruomenės nariais, kitų organizacijų atstovais ( $L = 0,917$ ), formuoti mokyklos personalo suvokimą, mokyklos tikslų ryšį su švietimo politikos ir visuomenės plėtros klausimais ( $L = 0,903$ ).

#### Apibendrinamosios išvados

- Mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožų raiškos tyrimo aprašomosios statistikos duomenys leidžia teigti, jog vidurinėje bendrojo lavinimo mokykloje reiškiasi visi mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožai, tačiau nevienodai.

- Besimokančios mokyklos bruožo – *mokyklos bendruomenės dalyvavimas mokyklos valdyme* – raišką mokykloje atskleidžia: mokyklos kuriama strategija, nukreipta į mokyklos veiklos tobulinimą; bendruomenės narių dalyvavimas mokyklos valdyme. Mokykloje nepakankamai yra vertinamos bendruomenės narių naujos idėjos, indėlis į jos veiklą. *Bendruomenės dalyvavimo mokyklos valdyme tobulinimo poreikį atskleidžia:*

koreguotina mokyklos strategija; skatinimas bendruomenės narius dalyvauti mokyklos strategijos tobulinimo veiklose; kurti asmenines vizijas, tikslus; generuoti naujas idėjas.

- *Išorinės aplinkos tyrinėjimą ir informacijos valdymą* mokykloje charakterizuoja: bendruomenės nariai stebi ir renka informaciją apie išorinėje aplinkoje vykstančius pokyčius; tiria ir analizuoja išorinės aplinkos keliamus reikalavimus; surinkta informacija yra vertinama; personalas aktyviai reaguoja į išorės permainas ir visuomenės poreikius. *Išorinės aplinkos tyrinėjimo ir informacijos valdymo* tobulinimui reikalinga: nuolat vertinti surinktą informaciją apie išorinę mokyklos aplinką; analizuoti išorinės aplinkos keliamus reikalavimus; bendruomenės narių įvertintą informaciją apie išorinę aplinką suvokti kaip sąlygą, inicijuojant mokyklos vizijos ar strategijos korekcijas.

- *Informacijos sklaidą vidinėje mokyklos aplinkoje* atskleidžia: diegiamos ir taikomos naujausios informacinės technologijos; informacija yra laisvai prieinama ir greitai paskleidžiama; pedagogai turi galimybę mokykloje naudotis informacinėmis technologijomis, nors jos nėra naudojamos informacijos sklaidai. *Informacijos sklaidos vidinėje organizacijos aplinkoje* tobulinimui reikalinga: naudoti ne tik tradicines, bet ir naujas informacijos perdavimo technologijas; efektyviau diegti ir taikyti informacines technologijas; informaciją padaryti labiau prieinamą ir greičiau paskleidžiamą.

- Mokyklos *lankstumas ir atvirumas* reiškiasi per bendruomenės sąmoningai ir nuosekliai palaikomus ryšius su išorine mokyklos aplinka; skatinimą organizacijos narius reikštis įvairiuose galimuose vaidmenyse; organizacinę kultūrą, linkusią į naujoves. Mokykloje bendruomenės nariai negali laisvai reikšti savo jausmų, išsakyti nuomonę ar požiūrį, nėra tolerantiški kitų nuomonei. Mokyklos *lankstumo ir atvirumo* veiklų tobulinimui prasminga: formuoti mokyklos kultūrą, linkusią į naujoves; palengvinti moksleiviams žinių įsisavinimą ir įvairinti jų mokymąsi, rengiant edukacinius projektus.

- Besimokančios mokyklos *bendradarbiavimą* apibūdina du faktoriai: partnerystės santykiai bei darbas ir mokymasis grupėje. *Partnerystės santykių* raišką mokykloje atskleidžia tai, kad: tarp mokytojų nevyksta konkurencinė kova, juntamas geranoriškumas; formuojasi lygiaverčiai partnerystės santykiai, asmens pagarbos ir pasitikėjimo atmosfera. *Darbo ir mokymosi grupėje* raišką atskleidžia tai, jog: bendruomenės nariams patinka dirbti ir mokytis grupėje; pedagogai daugiau sužino kaip tobulinti savo veiklą, kreipdamiesi patarimo į kolegą. *Bendradarbiavimo* veiklos tobulinimui reikalinga: formuoti pedagogų teigiamas nuostatas į tarpusavio santykius, bendradarbiavimą.

- *Mokymąsi skatinančią mokyklos aplinką* įprasmina: mokyklos rūpinimasis naujais bendruomenės nariais; mokytojų mokymusi; galimybių suteikimas tobulinti save. Mokyklos *mokymąsi skatinančios aplinkos* tobulinimui svarbu: skatinti mokytojus eksperimentuoti; tirti savo praktiką; suteikti galimybę tobulinti(s); rūpintis mokytojų mokymusi, į jį investuoti.

- *Mokyklos narių asmeninių gebėjimų vertinimas ir skatinimas* reiškiasi per du faktorius: mokyklos narių asmeninių gebėjimų vertinimas, skatinimas bei mokytojas

kaip tyrėjas. *Mokyklos narių asmeninių gebėjimų vertinimo ir skatinimo* mokykloje raišką atskleidžia: skatinama ir palaikoma asmeninė iniciatyva; siekiama asmenines bendruomenės narių žinias panaudoti inicijuojant pokyčius organizacijoje; vertinamas kiekvieno individualus gebėjimas mokytis. *Mokytojo kaip tyrėjo gebėjimus* atskleidžia tai, kad: pedagogai nuolat apmąsto savo veiklą; yra pajėgūs savarankiškai mąstyti ir dirbti; priimti sprendimus. *Asmeninių gebėjimų vertinimo ir skatinimo* veiklos tobulinimui reikalinga: skatinti pedagogus mokytis individualiai; tapti profesionalais; asmenines bendruomenės narių žinias panaudoti inicijuojant pokyčius mokykloje.

- *Kaitos - kaip individo, grupės, organizacijos mokymosi rezultato ir pasekmės* raišką mokykloje įprasmina: individo, grupės, mokyklos mokymasis kaip reagavimas į kaitą; kaitos kaip mokymosi kasdienybės dalies vertinimas; bendruomenės narių mokymosi galimybių organizavimas. *Kaitos šiuolaikinėje mokykloje* tobulinimui svarbu: formuoti bendruomenės narių požiūrį, jog individo, grupės, mokyklos mokymasis yra reagavimas į kaitą.

- *Komandinio darbo ir mokymosi* raišką mokykloje atskleidžia: komandos narių savitarpio paramos atmosfera; mokytojai ir mokyklos administracija kaip komanda. Tačiau mokykloje komandinis darbas ir mokymasis nėra suvokiamas kaip socialinių tikslų siekis, kasdienio gyvenimo ir darbo elementas; nėra suformuotos sistemos, sudarančios sąlygas mokytis iš kitų praktikos. *Komandinio darbo ir mokymosi* tobulinimo poreikis pabrėžia, jog mokykloje svarbu: telkti bendruomenės narius į komandą; kurti komandos narių savitarpio paramos atmosferą; formuoti sistemą, sudarančią sąlygas mokytis iš kitų praktikos.

- *Nuolatinio mokymosi kultūrą* mokykloje atspindi: nuolatinis mokymasis, vidiniai ir išoriniai nuolatinį mokytojų mokymąsi skatinantys veiksniai. *Nuolatinio mokymosi* raišką mokykloje atskleidžia tai, kad: vyrauja nuolatinio mokymosi kultūra, nors stokojama gebėjimų brandinti moksleivių nuostatą mokytis visą gyvenimą. *Nuolatinio mokymosi* tobulinimo poreikį mokykloje charakterizuoja butinybė formuoti pedagogų požiūrį, jog kvalifikacijos kėlimas yra nuolatinio mokymosi pagrindas; skatinti moksleivių bei pedagogų suinteresuotumą mokytis visą gyvenimą. *Vidiniai nuolatinį mokytojų mokymąsi skatinantys veiksniai yra*: tobulėjimas, akiračio plėtra; noras ir galimybė taikyti naujus veiklos būdus; naujos žinios, saviraiškos galimybės. *Vidiniais nuolatinį pedagogų mokymąsi skatinančiais veiksniais* turėtų tapti: siekis būti profesionalu; naujos žinios; noras ir galimybė taikyti naujus veiklos būdus. *Išoriniai nuolatinį pedagogų mokymąsi skatinantys veiksniai yra*: noras susirasti ne pedagoginį darbą; administracijos darbuotojai, jų palaikymas; bendravimas su naujais žmonėmis. Pedagogų atestacijos nuostatai; švietimo reformos reikalavimai; moksleivių, jų tėvų pastabos, kritika; noras įgyti (naują) specialybę, persikvalifikuoti; baimė netekti darbo mokykloje nėra reikšmingi kaip pedagogų mokymąsi skatinantys veiksniai. *Išoriniais nuolatinį mokytojų mo-*

*mąsiai skatinančiais veiksniais* turėtų tapti: bendravimas su naujais žmonėmis; administracijos darbuotojai, jų palaikymas; moksleivių ir jų tėvų pastabos, kritika.

- *Sisteminį mąstymą, požiūrį į mokymąsi* mokykloje įprasmina tai, kad: mokykla kuria savo veiklos perspektyvą, atsižvelgdama į visus savo sistemos elementus; mokant moksleivius siekiama sudaryti ugdančią aplinką, parengti mokymosi gaires, numatyti mokymosi kryptis; mokyklos personalas suvokia mokyklos tikslų ryšį su švietimo politikos, visuomenės plėtros klausimais. *Sisteminio mąstymo, požiūrio į mokymąsi* veiklos stiprinimui reikalinga: kurti mokyklą atsižvelgiant į visus jos sistemos elementus; vadovams nuolat bendrauti, spręsti problemas su personalu, kitų organizacijų atstovais; suvokti mokyklos tikslų ryšį su švietimo politikos, visuomenės plėtros klausimais.

- Šiuolaikinės mokyklos personalas pasižymi šiomis kompetencijomis: *vadybine* (personalo vertinimo ir vadovavimo sau bei kitiems, planavimo bei organizavimo gebėjimai); *technologine* (mokyklos personalo darbo su informacija bei naujų technologijų naudojimo gebėjimai); *bendradarbiavimo* (santykių palaikymo ir komunikaciniai gebėjimai); *edukacine* (mokyklos personalo nuolatinio mokymosi gebėjimai).

### **3.2. Personalo savivaldaus mokymosi procesų sklaida mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje**

Savivaldaus mokymosi koncepcija akcentuoja besimokančios organizacijos kompetenciją sukurti tokią aplinką ir sąlygas, idant personalas mokymąsi suvoktų kaip atsakomybę bei išsipareigojimą, gebėtų savarankiškai valdyti savo mokymo(si) procesus. Antra vertus, savivaldaus mokymasis pabrėžia besimokančiojo išsipareigojimą, pasirengimą bei gebėjimą savarankiškai ugdytis vadybines ir edukacines kompetencijas. Jos įgalina individą efektyviai ateities veiklai, mokymuisi tiek formaliose švietimo, tiek darbo, laisvalaikio, asmeninio gyvenimo veiklose.

Pedagoginio personalo savivaldaus mokymosi reiškinių ir procesų sklaidai besimokančioje mokykloje tirti, dėmesys sutelkiamas į šiuolaikinės mokyklos pedagogų savivaldaus mokymosi procesų sklaidą skatinančias sąlygas ir veiksnus.

Tyrimo duomenų apdorojimui taikyti aprašomosios statistikos bei faktorinės analizės metodai. Faktorinė analizė naudota siekiant sutankinti tyrimo pirminius kintamuosius bei ištirti diagnostinio konstrukto (personalo savivaldaus mokymosi procesų sklaida ir jų tobulinimo poreikis besimokančioje mokykloje) kriterijų vidinę struktūrą.

*Mokymo ir mokymosi veiklos.* Naująją mokymosi paradigma grindžiamas mokymasis yra suvokiamas kaip kasdieninis reiškinys, kuris vyksta visur: ugdymo institucijoje, namuose ar darbo vietoje, o tradicinė mokymo paradigma nubrėžia prasminę ribą tarp mokyklos, darbo ir gyvenimo. Remiantis šiuolaikinės mokyklos personalo patirtį reprezentuojančiomis nuostatomis į mokymo(si) reiškinius bei save kaip besimokantįjį veikloje ir gyvenime, nustatytas šiuolaikinio mokymosi ar tradicinio mokymo modelis.

Faktorinės analizės pagrindinių komponentų metodu buvo išskirti *mokymo ir mokymosi veiklas* apibūdinantys faktoriai: *mokymosi* (30,0 % atsakymų sklaidos) bei mažesniu sklaidos rodikliu (23,5 %) pasižyminčios *mokymo veiklos*. Apskaičiuotas faktorių analizės patikimumo koeficientas  $KMO = 0,75$  patvirtina patenkinamą faktorių tinkamumą faktorinei analizei. Faktoriaus vidinė konsistencija  $\alpha = 0,776$  rodo pakankamą vidinį patikimumą ir kad teiginiai yra homogeniški (žr. 17 lentelę).

17 lentelė

Mokymo ir mokymosi veiklos  
( $N = 340$ ;  $KMO = 0,75$ ;  $\alpha = 0,776$ )

Struktūriniai komponentai	Svoris (L)	Sklaida (%)
<b>Mokymosi veiklos</b>		
Aš mokausi ne tik profesinėje veikloje, bet ir atlikdamas įvairiausių savo gyvenimo vaidmenis	0,932	30,0
Mokymasis iš asmeninės veiklos, aplinkos, draugų man yra toks pat svarbus ar net svarbesnis kaip ir švietimo institucijoje	0,798	
<b>Mokymo veiklos</b>		
Mokymasis - tai jau praeitas mano gyvenimo etapas, dabar aš mokau kitus ir galvoju, kad nereikia painingi darbu ir mokymosi	0,838	23,5
Mokymasis man nėra svarbus ir reikšmingas, nes žinių turiu pakankamai ir šiuo metu noriu jas pritaikyti savo veikloje	0,657	
<b>Mokymosi ir mokymo veiklos (tobulinimo motyvacija)</b>		
Mokymasis iš asmeninės veiklos, aplinkos, draugų man yra toks pat svarbus ar net svarbesnis kaip ir švietimo institucijoje	0,840	60,7
Esu įsitikinęs, kad mokymasis trunka ne tik tam tikrą gyvenimo etapą ir vyksta tik mokykloje, universitete ar kitoje švietimo institucijoje, bet nuolat ir visur	0,832	
Aš mokausi ne tik profesinėje veikloje, bet ir atlikdamas įvairiausių savo gyvenimo vaidmenis	0,794	
Mokymasis – tai jau praeitas mano gyvenimo etapas, dabar aš mokau kitus ir galvoju, kad nereikia painingi darbu ir mokymosi	0,743	
Aš mokausi tik tuomet, kai dalyvauju įvairiuose seminaruose, mokyimuose ar kursuose, į kuriuos siunčia mokyklos administracija	0,736	
Mokymasis man nėra svarbus ir reikšmingas, nes žinių turiu pakankamai ir šiuo metu noriu jas pritaikyti savo veikloje	0,719	

Pirmojo faktoriaus – *mokymosi veiklos* – prasmingumą akcentuoja tai, kad: šiuolaikinėje mokykloje pedagogai mokosi ne tik profesinėje veikloje, bet ir atlikdami įvairiausių savo gyvenimo vaidmenis (mamos ar tėčio, draugo, kolegos) ( $L = 0,932$ ); mokymasis iš asmeninės veiklos, aplinkos, draugų jiems yra toks pat svarbus ar net svarbesnis kaip ir švietimo institucijoje ( $L = 0,932$ ). Jarvis (2001), aiškindamas šiuolaikinę mokymosi paradigmą teigia, jog mokymasis turi vykti nuolat, visą žmogaus gyvenimą, ir turi būti kiekvieno siekis bei egzistavimo būvis. Faktorinės analizės rezultatai rodo, jog pedagogai nėra įsitikinę, kad mokymasis trunka ne tik tam tikrą gyvenimo etapą ir



vyksta tik mokykloje, universitete ar kitoje švietimo institucijoje, bet nuolat ir visur. Tai patvirtina žemas šio teiginio svoris ( $L = 0,328$ ), todėl jis laikomas nereikšmingu.

Antrasis faktorius apima teiginius, kurie atspindi *mokymo veiklas*. Šio faktoriaus raišką nūdienos mokykloje atskleidžia tai, kad mokymasis pedagogams – jau praeitas gyvenimo etapas, dabar jie moko kitus ir galvoja, kad nereikia painioti darbo ir mokymosi ( $L = 0,838$ ) bei mokymasis mokyklos personalui nėra svarbus ir reikšmingas, nes žinių jie turi pakankamai ir šiuo metu nori jas pritaikyti savo veikloje ( $L = 0,657$ ).

Šiuolaikinėje mokykloje yra akcentuojamas ne tik pedagogų nusiteikimas mokytis įvairiose darbinėse ir asmeninio gyvenimo veiklose, bet ir *mokymosi motyvacija* (60,7 % atsakymų sklaidos): mokymasis iš asmeninės veiklos, aplinkos, draugų ateityje jiems turėtų tapti dar svarbesnis nei švietimo institucijoje ( $L = 0,840$ ), trukti ne tik tam tikrą gyvenimo etapą ir vykti tik mokykloje, universitete ar kitoje švietimo institucijoje, bet nuolat ir visur ( $L = 0,832$ ), ne tik profesinėje veikloje, bet ir atliekant įvairiausias savo gyvenimo vaidmenis ( $L = 0,840$ ).

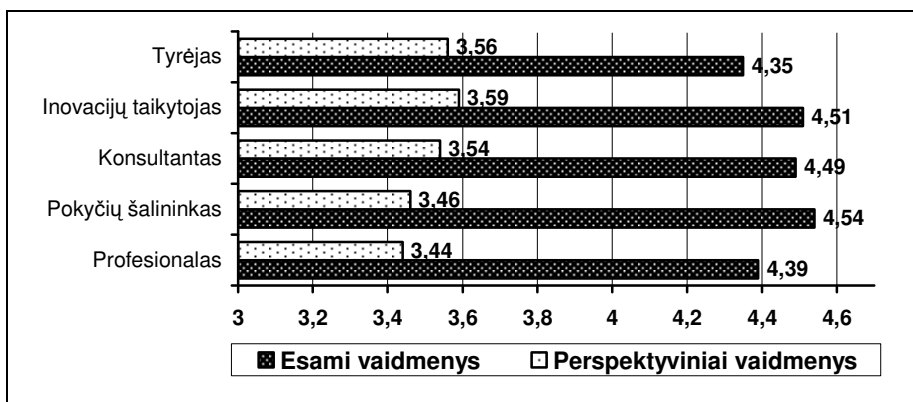
Galima teigti, jog nūdienos mokykloje pedagogai vis dar vadovaujasi tradicine mokymo paradigma (yra įgiję pakankamai žinių, todėl nemato prasmės daugiau mokytis, mokymasis yra praeitas jų gyvenimo etapas, nes dabar jie moko kitus), tačiau dominuojanti yra šiuolaikinė mokymosi paradigma. Reiškia, mokymasis tampa ne tik pedagogų profesinio pasirengimo, bet ir asmeninio gyvenimo dalimi. Šiuolaikinės mokyklos pedagogas nebėra vien mokantis, jis tampa savarankiškai besimokančiuoju savo veikloje ir iš aplinkos. Mokymosi procesas nebėra vien sistemingai organizuojama veikla švietimo institucijoje, pedagoginių užduočių atlikimas, bet vyksta ir kitose edukacinėse, mokymosi aplinkose, kuriose nuolat mokomasi ir tobulėjama.

*Mokymąsi skatinantys individo poreikiai* atskleidžia esamus ir perspektyvinius pedagoginio personalo gyvenimo bei veiklos vaidmenis. Tyrinėjant savivaldžiai besimokančiojo individo gyvenimo bei veiklos vaidmenis, svarbu gilintis į darnią asmenybę ir šios darnos siekį žmogaus gyvenime, nes individo gebėjimas savivaldžiai mokytis, realizuojant šiuos vaidmenis, yra vienas svarbiausių sąmoningo šios darnos siekimo veiksmų (Baublienė, Jucevičienė, 1998).

Siekiant nustatyti šiuolaikinės mokyklos personalo kaip besimokančiųjų vaidmenis, pateikiamos dvi mokymąsi skatinančios interesų grupės, susijusios su *profesiniais* (profesionalas; pokyčių šalininkas; konsultantas, kitų mokytojas; inovacijų taikytojas; tyrėjas) ir *asmeniniais* (visuomenės pilietis; komunikatorius; šeimos narys bei laisvalaikio žmogus) vaidmenimis, pagal esmines žmogaus veiklas – darbas ir asmeninis gyvenimas. Mokymąsi skatinančių individo poreikių kriterijaus teiginių skalės vidiniam patikimumui įvertinti atliktas *Cronbach Alpha testas*. Gautas patikimumo koeficientas – 0,898 rodo aukštą teiginių vidinį susietumą.

Gauti tyrimo duomenys atskleidžia, jog *profesinių vaidmenų grupėje* išsiskiria: (2) *pokyčių šalininko vaidmuo* ( $M = 4,54$ ;  $SD = 0,818$ ), akcentuojantis gebėjimą moky-

mosi procese keistis, taip keičiant savo veiklą bei aplinką; (4) *inovacijų taikytojo vaidmuo* ( $M = 4,51$ ;  $SD = 0,830$ ), pabrėžiantis gebėjimą mokymosi procese susipažinti su naujovėmis, naujais atradimais, iškelti naujas idėjas, realizuoti jas realioje veikloje; (3) *konsultanto vaidmuo* ( $M = 4,49$ ;  $SD = 0,848$ ), akcentuojantis gebėjimą mokymosi procese gauti naujos informacijos, žinių, dalyvauti kuriant žinias, idant konsultuoti kitus ir padėti jiems tobulėti ( $M = 4,49$ ;  $SD = 0,848$ ). Kiek silpniau yra vertinami (1) *profesionalo vaidmuo* ( $M = 4,39$ ;  $SD = 0,863$ ), pabrėžiantis gebėjimą tobulėti profesinėje veikloje ir ateityje tapti savo srities profesionalu bei (5) *tyrėjo vaidmuo* ( $M = 4,35$ ;  $SD = 0,832$ ), akcentuojantis gebėjimą tyrinėti įvairius procesus ar reiškinius, jų vyksmą sąlygojančius veiksnius, o gautus rezultatus taikyti profesinėje veikloje (žr. 11 pav.).



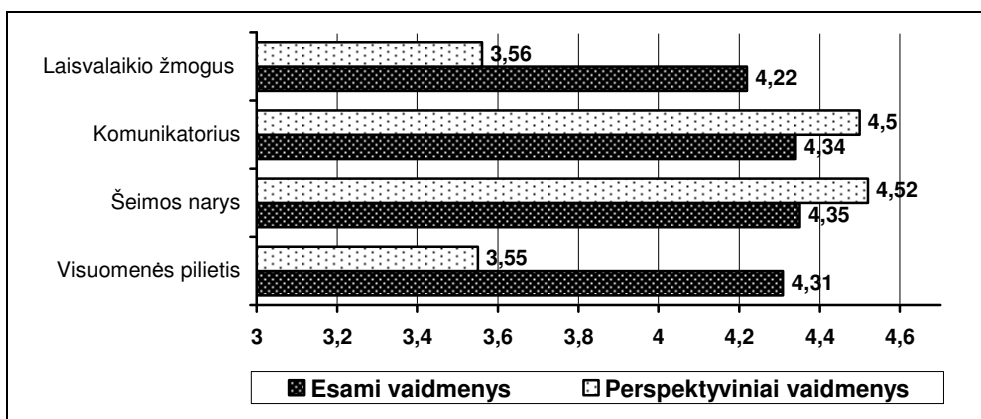
**11 pav.** Esami ir perspektyviniai pedagogų profesiniai vaidmenys ( $M$  skalė nuo 1 iki 5)

Vertinant mokyklos personalo *perspektyvinius profesinius vaidmenis*, aritmetinis balų rinkinio vidurkis ( $M$ ) svyruoja nuo 3,44 iki 3,59. Remiantis personalo patirtį reprezentuojančiomis nuostatomis, galima teigti, jog pedagogai išreiškia abejonę dėl profesinių vaidmenų tobulinimo poreikio. Savivaldžiai besimokantis pedagogas yra tas, kuris pats nuolat mokosi ir tobulėja, nes šiuos procesus skatina jo profesiniai interesai (Ramsden, 2000). Gauti tyrimo rezultatai rodo, kad mokyklos personalas nors ir turi pozityvią nuostatą į mokymąsi, jo nesieja su profesiniais interesais, vaidmenimis ateityje.

Šiuolaikinis požiūris į mokymąsi aiškina, jog žmogus mokosi visur ir visada, tad greta atliekamos veiklos darbinėje aplinkoje, potencialios pedagogų mokymosi aplinkos gali būti identifikuojamos ir per kitus gyvenimiškus vaidmenis ar veiklas. Mokytojas yra besimokančios visuomenės pilietis, todėl jo atvirumas naujovėms, bendradarbiavimo įgūdžiai, pasiryžimas nuolat atnaujinti žinias, yra esminės sėkmės prielaidos, kurios pabrėžia pedagogo kaip sąmoningo besimokančios visuomenės piliečio vaidmenį. Antra vertus, negali būti eliminuoti ir pedagogų *asmeninio gyvenimo vaidmenys*.

Tyrimo duomenys rodo, jog *asmeninių vaidmenų grupėje* labiausiai išsiskiria: (2) *šeimos nario vaidmuo* ( $M = 4,35$ ;  $SD = 0,910$ ), akcentuojantis gebėjimą mokymosi procese įgyti naudingos informacijos, žinių ir patirties (kaip efektyviai spręsti kylančias

konfliktines situacijas; kaip ekonomiškai paskirstyti turimus išteklius; kaip sudaryti tinkamas sąlygas vaikų mokymuisi ir tobulėjimui); (3) *komunikatoriaus vaidmuo* ( $M = 4,34$ ;  $SD = 0,924$ ), pabrėžiantis gebėjimą mokymosi procese išreikšti save, keistis idėjomis ir informacija, bendrauti ir bendradarbiauti su naujais žmonėmis; (1) *visuomenės piliečio vaidmuo* ( $M = 4,31$ ;  $SD = 0,902$ ), kuris įgalina mokymosi pagalba tapti sąmoningu ir aktyviai veikiančiu visuomenės piliečiu. Kiek silpniau yra vertinamas (4) *laisvalaikio žmogaus vaidmuo* ( $M = 4,22$ ;  $SD = 1,00$ ), kuris nurodo jo domėjimąsi menais, sportu, kultūriniais įvykiais, politika, užsienio kalbomis, verslu, bendravimu, religija bei dalyvavimą įvairioje veikloje, susijusioje su individo interesų sritimi (žr. 12 pav.).



**12 pav.** Esami ir perspektyviniai pedagogų asmeniniai vaidmenys ( $M$  skalė nuo 1 iki 5)

Šiuolaikinės mokyklos personalas *perspektyvinius asmeninius* vaidmenis sieja su: (2) *šeimos nario* ( $M = 4,52$ ;  $SD = 1,358$ ); (3) *komunikatoriaus* ( $M = 4,5$ ;  $SD = 1,368$ ) *vaidmenimis*. Remiantis personalo patirtį reprezentuojančiomis nuostatomis į perspektyvinius asmeninius vaidmenis, galima teigti, kad (4) *laisvalaikio žmogaus* ( $M = 3,56$ ;  $SD = 1,399$ ) ir (1) *visuomenės piliečio* ( $M = 3,55$ ;  $SD = 1,366$ ) vaidmenys nėra suvokiami kaip asmeniniai mokyklos personalo mokymąsi skatinantys interesai.

Tiriant *veiklos refleksiją* siekta išsiaiškinti bendrojo lavinimo mokyklos pedagoginio personalo naudojamus veiklos refleksijos lygmenis: techninė refleksija, dialogo, kritinė refleksija bei refleksija veikime. Faktorinės analizės rezultatai rodo, jog šiuolaikinėje mokykloje pedagoginis personalas darbo ir mokymosi veiklose nepakankamai naudoja *veiklos refleksiją* (36,5 % atsakymų sklaidos). Kayser-Meyer-Olkin (KMO) mato dydis  $KMO = 0,71$  atskleidžia, kad duomenys patenkinamai tinka faktorinei analizei atlikti (Čekanavičius, Murauskas, 2002). Faktoriaus vidinė konsistencija  $\alpha = 0,744$  atskleidžia pakankamą teiginių vidinį susietumą ir tai, kad teiginiai, sudarantys faktorių, yra homogeniški (žr. 18 lentelę).

Veiklos refleksija  
(N = 340; KMO = 0,71;  $\alpha$  = 0,744)

Struktūriniai komponentai	Svoris (L)	Sklaida (%)
<b>Dialogo ir kritinė refleksija</b>		
Man įdomi kitų patirtis įvairiais klausimais, todėl dažnai domiuosi, kodėl jie vertina vieną ar kitą situaciją taip, o ne kitaip, ir kodėl	0,817	36,5
Perskaitęs ar sužinojęs naują informaciją, aš visada bandau įsigilinti į prasmę, susieti ją su turima patirtimi, klausinėti kitų apie jų turimą patirtį ir tik tada tą informaciją priimti arba atmesti	0,801	
<b>Veiklos refleksija (tobulinimo poreikis)</b>		
Man įdomi kitų patirtis įvairiais klausimais, todėl dažnai domiuosi, kodėl jie vertina vieną ar kitą situaciją taip, o ne kitaip, ir kodėl	0,910	71,0
Perskaitęs ar sužinojęs naują informaciją, aš visada bandau įsigilinti į prasmę, susieti ją su turima patirtimi, klausinėti kitų apie jų turimą patirtį ir tik tada tą informaciją priimti arba atmesti	0,891	
Mokantis man patinka garsiai mąstyti, svarstyti apie gautą naują informaciją, todėl dažnai keliu sau klausimus: kaip mokymasis ar įgyta nauja patirtis pakeitė mano požiūrį? Ko aš išmokau iš to įvykio? Kokios žinios man bus naudingos realiame gyvenime? ir kt.	0,878	
Galvoju, kad mokytojai nepriima žinių kaip duotybės, o abejoja dėl jų tikrumo, atranda jas eksperimentuodami, išbandydami naujus faktus įvairiose veiklos situacijose „čia ir dabar“	0,847	

Gauti tyrimo rezultatai rodo, jog pedagoginis personalas savo darbinėje ir mokymosi veikloje naudoja dialogo refleksiją (L = 0,817), kuri leidžia individui pamatyti egzistuojančius kitokius būdus žvelgti į pasaulį, tam tikrus gyvenimo reiškinius. Pedagogams svarbus yra atviras nuomonių, požiūrių ir emocijų išsakymas apie vykusį mokymąsi, mokymo(si) būdus, sėkmingą ar nesėkmingą mokymą(si) lemiančius veiksnius. Pedagogai savo veikloje naudoja kritinę (L = 0,801) refleksiją, kurios metu, vykstant dialogui su kitais žmonėmis, jie ne tik sužino ar įvertina kitų nuomones, veiklos patirtį, bet taip pat gilinasi, kokie veiksmai lėmė tokio supratimo atsiradimą, kaip kiti žmonės mąsto, kokie požiūriai ir nuostatos lemia jų veiklą ir pan. Pedagogai mokymosi ir darbo veiklose nenaudoja techninės (L = 0,406) ir refleksijos veikime (L = 0,362) lygių. Tai patvirtina žemas pastaruosius refleksijos lygius atitinkančių teiginių svoris, todėl jie suvokiami kaip nereikšmingi.

Pedagogai suvokia *reflektavimo kompetencijos* tobulinimo svarbą. Labiausiai, jų nuomone, šiuolaikinėje mokykloje reikalinga tobulinti dialogo (L = 0,910), kritinę (L = 0,891) bei techninę refleksiją (L = 0,878). Pedagogų patirtį reprezentuojančios nuostatos atskleidžia, jog mažiausiai tobulintina turi būti refleksija veikime (L = 0,847). Teoriniame kontekste refleksija veikime yra suvokiama kaip svarbiausias refleksijos lygmuo, nes ji vyksta ne po atliktos veiklos, o veiklos situacijose, kurios vyksta šiuo metu.

*Edukacinės ir mokymosi aplinkų* sąmoningas atpažinimas yra vienas svarbiausių savivaldžiai besimokančiojo gebėjimų, kuris įgalina individą tokiose aplinkose atpažinti egzistuojančias mokymosi situacijas, jomis pasinaudoti ir įgytą naują mokymosi patirtį bei žinias susieti su turima patirtimi ir koncepcijomis. Tiriant pedagoginio personalo gebėjimą atpažinti ir panaudoti edukacines bei mokymosi aplinkas, pateikiamos reikšmingiausios savivaldaus mokymosi mokykloje aplinkos: mokymo veikla mokykloje; mokslinė tiriamoji veikla; profesinė veikla mokykloje ir už jos ribų; mokyklos kultūrinis gyvenimas kaip mokymosi aplinka bei kiti mokytojo mokymosi šaltiniai.

Faktorinės analizės pagrindinių komponentų metodu buvo išskirti keturi edukacines ir mokymosi aplinkas atspindintys faktoriai: *neformali (laisvalaikis, asmeninis gyvenimas ir pan.) mokymosi aplinka* (26,5 % atsakymų sklaidos), *mokslinė tiriamoji veikla kaip mokymosi aplinka* (20,8 % atsakymų sklaidos), *mokyklos kultūrinis gyvenimas kaip mokymosi aplinka* (16,4 % atsakymų sklaidos) bei *mokymo veikla mokykloje kaip mokymosi aplinka* (10,4 % atsakymų sklaidos). Apskaičiuotas faktorių analizės patikimumo koeficientas  $KMO = 0,95$  rodo, kad duomenys puikiai tinka faktorinei analizei atlikti (Vaitkevičius, 2006). Cronbach  $\alpha = 0,948$  atskleidžia, kad faktorių vidinė konsistencija yra aukšta, o teiginiai, sudarantys faktorius, yra homogeniški (žr. 19 lentelę).

19 lentelė

Edukacinių ir mokymosi aplinkų faktorinė analizė

Faktoriaus pavadinimas	Teiginių skaičius	Sklaida (%)
Neformali (laisvalaikis, asmeninis gyvenimas ir pan.) mokymosi aplinka	6	26,5
Mokslinė tiriamoji veikla kaip mokymosi aplinka	2	20,8
Mokyklos kultūrinis gyvenimas kaip mokymosi aplinka	2	16,4
Mokymo veikla mokykloje kaip mokymosi aplinka	1	10,4

Pirmasis faktorius – *neformali (laisvalaikis, asmeninis gyvenimas ir pan.) mokymosi aplinka* – atskleidžia, jog šiuolaikinės mokyklos pedagoginis personalas kaip vieną svarbiausių mokymosi aplinkų identifikuoja neformalią, už mokyklos ribų esančią aplinką (26,5 % atsakymų sklaidos). Šio faktoriaus prasmingumą atskleidžia tai, kad pedagogai norėdami nuolat tobulėti, plėsti akiratį ir mokyti: domisi šveičiamojo ar informacinio pobūdžio televizijos ar radijo laidomis ( $L = 0,795$ ), spauda, tam tikrais žurnalais ( $L = 0,794$ ) bei skaito įvairias knygas ( $L = 0,719$ ). Be to, atlikdami vis kitokius vaidmenis asmeniniame gyvenime, pedagogai gauna naujos informacijos ir žinių, todėl: mielai dalyvauja šeimos gyvenime (sprendžia kylančias problemas, puoselėja šeimos tradicijas, rūpinasi laisvalaikiu, buitimi) ( $L = 0,793$ ); palaiko santykius ir bendrauja su draugais (diskutuoja įvairiomis temomis, padeda spręsti jiems kylančias problemas, dalyvauja susitikimuose, iškylose, šventėse) ( $L = 0,772$ ). Pedagogai, leisdami laisvalaikį ne tik išsisi, bet ir įgyja naujos patirties, mokosi, todėl laisvalaikiu aktyviai dalyvauja klubo (sporto, automobilizmo, sveikatingumo) veikloje ( $L = 0,646$ ). Tyrimo rezultatai rodo, kad tokios pedagogų veiklos kaip dalyvavimas įvairiose diskusijų grupėse internete;

meno ir kultūros renginiuose, šventėse; poilsinės ar pažintinės kelionės, ekskursijose; atliekant sutuoktinio ar partnerio vaidmenį nėra suvokiamos kaip mokymosi aplinkos.

Antrasis faktorius akcentuoja *mokslinę tiriamąją pedagogų veiklą kaip mokymosi aplinką ar erdvę*, kurioje įgyjamos naujos žinios apie knygų ir/ar straipsnių rašymą, tinklinį darbą su kolegomis bei mokslinės veiklos patirtis – tyrimų vykdymas, instrumentų parengimas. Šią mokymosi aplinką įprasmina tai, kad pedagogai mokosi dalyvaudami mokslinėje tiriamojoje veikloje: kartu su kolegomis atlikdami mokslinius tyrimus ( $L = 0,751$ ); bendradarbiaudami su kitų mokyklų mokytojais mokslinių tyrimų srityje ( $L = 0,639$ ). Nors pedagogai atlieka mokslinę veiklą, visgi nėra linkę dalyvauti mokslinėse konferencijose (skaityti pranešimą, aktyviai dalyvauti diskusijose), jų organizavime. Be to, dalyvavimas projektinėje ir tarpdisciplininėje veikloje, stažuotėse, mokytojų mainų programose nėra pedagogų suvokiama kaip mokymosi aplinka.

Trečiasis faktorius – *mokyklos kultūrinis gyvenimas kaip mokymosi aplinka* – atskleidžia, jog šiuolaikinės mokyklos pedagogai patirties ir žinių įgyja: dalyvaudami mokyklos bendruomenės gyvenime (sprendžiant problemas, formuojant tradicijas, vertybes, papročius, įtraukiant į šį procesą moksleivių tėvus), taip plėsdami savo asmeninį žinojimą, ir kartu kurdami mokyklos kultūrą ( $L = 0,712$ ); mokyklos kultūriniame gyvenime (organizuodami ir dalyvaudami šventėse, renginiuose) ( $L = 0,636$ ). Organizacijos kultūra yra sudėtingas reiškinys, turintis edukacinę vertę visiems bendruomenės nariams, nes jos nuostatų, vertybių visuma daro įtaką jos narių elgsenai. Mokyklos kaip besimokančios organizacijos aplinkoje, reikšmingi tampa mokytojų ir moksleivių santykiai. Tyrimo rezultatai rodo, jog: mokymasis iš savo mokinių; naujų idėjų, patirties įgijimas diskutuojant su mokiniais įvairiomis temomis ir klausimais; sprendžiant psichologines ar socialines problemas nėra pedagogų suvokiamos kaip mokymosi veiklos.

Ketvirtąjį faktorių – *mokymo veikla mokykloje kaip mokymosi aplinka* – įprasmina tai, kad pedagogai naudojasi galimybe stebėti savo kolegų darbą, pasimokyti iš jų turimos patirties ir įgytas žinias pritaikyti savo praktikoje ( $L = 0,767$ ).

Faktorinės analizės rezultatai atskleidžia, jog šiuolaikinės mokyklos personalas neidentifikuoja *profesinės veiklos mokykloje ir už jos ribų kaip mokymosi aplinkos*. Vadinasi, pedagogai, dalyvaudami seminaruose ir kursuose, šviečiamojoje (pvz., konsultuodami moksleivių tėvus) ir edukacinėje (pvz., skaitydami paskaitas ar vedamas seminarus kolegomis) veikloje, palaikydami ryšius su kitų (verslo, švietimo) institucijų nariais, nesuvokia šių veiklų kaip mokymosi ir tobulėjimo procesų.

Tiriant *edukacinių ir mokymosi aplinkų tobulinimo poreikį*, faktorinės analizės pagrindinių komponentų metodu buvo išskirti keturi faktoriai: *neformali (laisvalaikis, asmeninis gyvenimas) mokymosi aplinka* (85,0 % atsakymų sklaidos), *mokyklos kultūrinis gyvenimas kaip mokymosi aplinka* (26,8 % atsakymų sklaidos), *mokslinė tiriamoji veikla kaip mokymosi aplinka* (18,7 % atsakymų sklaidos) bei *profesinė veikla mokykloje ir už jos ribų kaip mokymosi aplinka* (16,4% atsakymų sklaidos) (žr. 20 lentelę).

## Edukacinių ir mokymosi aplinkų tobulinimo poreikio faktorinė analizė

Faktoriaus pavadinimas	Teiginių skaičius	Sklaida (%)
Neformali (laisvalaikis, asmeninis gyvenimas) mokymosi aplinka	11	85,0
Mokyklos kultūrinis gyvenimas kaip mokymosi aplinka	5	26,8
Mokslinė tiriamoji veikla kaip mokymosi aplinka	5	18,7
Profesinė veikla mokykloje ir už jos ribų kaip mokymosi aplinka	3	16,4

Pirmojo faktoriaus – *neformali (laisvalaikis, asmeninis gyvenimas ir pan.) mokymosi aplinka* – tobulinimo poreikį charakterizuoja tai, kad: šiuolaikinės mokyklos pedagoginis personalas norėtų daugiau naujos informacijos ir žinių gauti dalyvaudami šeimos gyvenime ( $L = 0,835$ ); palaikydami santykius ir bendraudami su draugais ( $L = 0,829$ ); atlikdami sutuoktinio ar partnerio vaidmenis ( $L = 0,793$ ). Be to, pedagogai laisvalaikiu norėtų daugiau dėmesio skirti savo tobulinimuisi pasitelkiant tokius informacijos šaltinius kaip spauda, tam tikri žurnalai ( $L = 0,770$ ) bei šveičiamojo ar informacinio pobūdžio televizijos, radijo laidos ( $L = 0,766$ ). Akcentuotina tai, kad mokyklos personalas jaučia poreikį mokytis, dalyvaudami ir kitose visuomenės veiklose: meno ir kultūros renginiuose, šventėse ( $L = 0,740$ ), įvairiose diskusijų grupėse internete ( $L = 0,740$ ).

Antrojo faktoriaus – *mokyklos kultūrinis gyvenimas kaip mokymosi aplinka* – tobulinimo prasmingumą atskleidžia tai, kad šiuolaikinės bendrojo lavinimo mokyklos pedagoginis personalas norėtų tobulinti mokyklos kultūrinį gyvenimą kaip mokymosi aplinką, kurioje galėtų įgyti daugiau patirties, generuoti naujas idėjas. Labiausiai tobulintinos veiklos, pedagogų nuomone, turėtų būti: dalyvavimas mokyklos bendruomenės gyvenime ( $L = 0,756$ ); diskusijos su moksleiviais įvairiomis temomis ir klausimais ( $L = 0,700$ ); dalyvavimas mokyklos kultūriniame gyvenime ( $L = 0,692$ ).

Trečiojo faktoriaus – *mokslinė tiriamoji veikla kaip mokymosi aplinka* – tobulinimo poreikį charakterizuoja tai, kad bendrojo lavinimo mokyklos personalas tobulindamas mokslinę veiklą pageidautų: daugiau bendradarbiauti su kitų mokyklų mokytojais mokslinių tyrimų srityje ( $L = 0,789$ ); kartu su kolegomis atlikti mokslinius tyrimus ( $L = 0,758$ ); dalyvauti mokslinėse konferencijose skaitant pranešimus ( $L = 0,732$ ); būti tokių konferencijų organizatoriais ( $L = 0,726$ ).

Ketvirtojo faktoriaus – *profesinė veikla mokykloje ir už jos ribų kaip mokymosi aplinka* – tobulinimo poreikį charakterizuoja tai, kad: pedagogai pageidauja daugiau žinių ir įgūdžių įgyti dalyvaudami seminaruose ir kursuose ( $L = 0,700$ ); šviečiamojoje ir edukacinėje mokyklos veikloje ( $L = 0,691$ ); palaikydami ryšius, bendradarbiaudami su kitų institucijų nariais ( $L = 0,682$ ).

*Mokymosi proceso planavimas*, kuris yra suvokiamas kaip besimokančiojo gebėjimas pasirinkti reikiamas mokymosi strategijas (apsisprendžiant, kuriame mokymosi etape individas turi būti mokomas, kieno bei kur, o kuriame turi mokytis savarankiškai), formuluoti mokymosi tikslus, atsižvelgiant į individualius poreikius, interesus. Faktori-

nės analizės rezultatai atskleidžia, jog nūdienos mokyklos pedagoginis personalas geba *planuoti savo mokymosi procesus* (70,5 % atsakymų sklaidos). Faktoriaus analizės patikimumo koeficientas  $KMO = 0,79$  rodo patenkinamą tinkamumą faktorinei analizei. Faktoriaus vidinė konsistencija  $\alpha = 0,772$  atskleidžia neblogą teiginių vidinį susietumą ir tai, kad teiginiai, sudarantys faktorių, yra homogeniški (žr. 21 lentelę).

21 lentelė

Mokymosi proceso planavimas  
( $N = 340$ ;  $KMO = 0,79$ ;  $\alpha = 0,772$ )

Struktūriniai komponentai	Svoris (L)	Sklaida (%)
<b>Mokymosi proceso planavimas</b>		
Gerai žinau, ką turiu išmokti ar sužinoti konkrečiame darbinės veiklos ar gyvenimo etape ir kas gali mane to išmokyti	0,854	70,5
Besimokydamas žinau, kokio noriu rezultato, todėl galiu pats formuluoti mokymosi tikslą	0,852	
Stengiuosi planuoti savo laiką ir darbus taip, kad liktų laisvo laiko informacijos apie mane dominančius dalykus paieškai	0,842	
<b>Mokymosi proceso planavimas (tobulinimo poreikis)</b>		
Gerai žinau, ką turiu išmokti ar sužinoti konkrečiame darbinės veiklos ar gyvenimo etape ir kas gali mane to išmokyti	0,949	86,0
Besimokydamas žinau, kokio noriu rezultato, todėl galiu pats formuluoti mokymosi tikslą	0,926	
Stengiuosi planuoti savo laiką ir darbus taip, kad liktų laisvo laiko informacijos apie mane dominančius dalykus paieškai	0,906	

Mokyklos personalo *mokymosi proceso planavimo* gebėjimus atskleidžia tai, kad jie gerai žino, ką turi išmokti ar sužinoti konkrečiame darbinės veiklos ar gyvenimo etape ir kas gali juos to išmokyti ( $L = 0,854$ ), t. y. geba pasirinkti mokymosi išteklius. Savivaldaus mokymosi procesuose itin pabrėžiamas besimokančiojo mokymosi tikslo suvokimas, nes prasmingas mokymasis yra tada, kai aiškiai suvokiamas jo tikslas bei kelias jam pasiekti. Tyrimo rezultatai atskleidžia, jog mokyklos pedagogai: žino, kokio nori mokymosi rezultato, todėl gali patys formuluoti mokymosi tikslą ( $L = 0,852$ ) bei geba planuoti savo mokymosi procesą, t. y. stengiasi planuoti savo laiką bei darbus taip, kad liktų laisvo laiko informacijos apie juos dominančius dalykus paieškai ( $L = 0,842$ ).

Pedagogai pabrėžia poreikį dar labiau tobulinti *mokymosi planavimo procesą* (80,0 % atsakymų sklaidos). Mokymosi proceso planavimo tobulinimo poreikio faktoriaus minėtų teiginių svorių vertės skalė atitinkamai svyruoja nuo 0,949 iki 0,906.

*Mokymosi grįžtamojo ryšio realizavimas*, t. y. pasitikrinimas, kas yra išmokta, ar einama teisingu mokymosi plano realizavimo keliu, atsižvelgiant į gautus rezultatus ir gyvenimo aplinkybes. Faktoriaus analizės rezultatai rodo, jog bendrojo lavinimo mokyklos pedagogai nepakankamai realizuoja *šią veiklą savo mokymosi procesuose ir stokoja gebėjimų fiksuoti savo įgytą patirtį* (48,0 % atsakymų sklaidos). Mokymosi grįžtamojo ryšio realizavimo faktoriaus analizės patikimumo koeficientas  $KMO = 0,69$  rodo



pakenčiamą tinkamumą faktorinei analizei. Faktoriaus vidinė konsistencija  $\alpha = 0,688$  atskleidžia neblogą teiginių vidinį susietumą ir tai, kad teiginiai, sudarantys faktorių, yra homogeniški (žr. 22 lentelę).

22 lentelė

Mokymosi grįžtamojo ryšio realizavimas  
(N = 340; KMO = 0,69;  $\alpha = 0,688$ )

Struktūriniai komponentai	Svoris (L)	Sklaida (%)
<b>Mokymosi grįžtamojo ryšio realizavimas</b>		
Dažnai keliu sau klausimus: ko aš išmokau? Ar einu teisingu keliu išsikeltos mokymosi tikslo link? ir pan.	0,885	48,0
Dažnai svarstau, ar nevertėtų keisti mokymosi metodų ar būdų, siekiant pageidaujamo mokymosi rezultato	0,644	
Mokydamasis veikiu pagal savarankiško mokymosi veiksmų planą, kuris anksčiau davė teigiamų rezultatų	0,470	
<b>Mokymosi grįžtamojo ryšio realizavimas (tobulinimo poreikis)</b>		
Dažnai keliu sau klausimus: ko aš išmokau? Ar einu teisingu keliu išsikeltos mokymosi tikslo link? ir pan.	0,897	77,7
Mokydamasis veikiu pagal savarankiško mokymosi veiksmų planą, kuris anksčiau davė teigiamų rezultatų	0,889	
Dažnai svarstau, ar nevertėtų keisti mokymosi metodų ar būdų, siekiant pageidaujamo mokymosi rezultato	0,858	

Jarvis, Holford, Griffin (2004) savivaldžiai besimokančiojo individo mokymosi grįžtamojo ryšio realizavimo procese akcentuoja aktualią patirtį, kuri susiformuoja konkrečiu laiko momentu, t. y. savivaldžiai besimokantis žmogus apmąsto, atlieka savo veiklos refleksiją. Faktoriaus analizės rezultatai atskleidžia, jog pedagogai mokymosi procese naudoja aktualią patirtį, t. y. dažnai kelia sau klausimus: ko aš išmokau? Ar einu teisingu keliu išsikeltos mokymosi tikslo link? (L = 0,885). Tačiau žymiai rečiau apmąsto ir svarsto, ar nevertėtų keisti mokymosi metodų ar būdų, siekiant pageidaujamo mokymosi rezultato (L = 0,644). Mokymosi grįžtamojo ryšio realizavimo efektyvumui įtakos turi ir atgaminama patirtis, kuri yra ankstesnės aktualios patirties prisiminimo procesas. Šis procesas tampa reikšmingas savivaldžiai besimokančiojo veikloje, kada jis mokydamasis veikia pagal savarankiško mokymosi veiksmų planą, kuris anksčiau davė teigiamų rezultatų. Tyrimo rezultatai rodo, kad ši veikla pedagogams nėra būdinga. Tai atskleidžia žemas šio teiginio vertinimo svoris (L = 0,470), kuris yra nereikšmingas.

Nors bendrojo lavinimo mokyklos pedagogai stokoja mokymosi grįžtamojo ryšio realizavimo gebėjimų, pabrėžia didelį poreikį šiuos gebėjimus tobulinti (77,7 % atsakymų sklaidos). Mokymosi grįžtamojo ryšio realizavimo faktoriaus tobulinimo poreikio teiginių svorių vertės skalė svyruoja nuo 0,897 iki 0,858.

*Mokymosi plano įgyvendinimas* yra suvokiamas kaip mokymuisi reikalingų išteklių akumuliacija, pasitelkiant mokymuisi suinteresuotus subjektus, mokymosi kontrakto sudarymas ir kt. Šis procesas tampa reikšmingas ne tik besimokančio individo

lygmenyje, bet ir organizacijos kontekste, nes sudaro galimybę efektyvesniam bendradarbiavimui, kuriant partnerystės santykius ir mokantis vieniems iš kitų. Faktorinės analizės rezultatai rodo, jog *mokymosi plano įgyvendinimas* yra silpnai pedagogų mokymosi procesuose realizuojama veikla (46,7 % atsakymų sklaidos). KMO mato dydis 0,77 atskleidžia, kad duomenys patenkinamai tinka faktorinei analizei atlikti (Čekanavičius, Murauskas, 2002). Faktoriaus vidinė konsistencija  $\alpha = 0,720$  rodo aukštą vidinį patikimumą ir kad teiginiai, sudarantys faktorių, yra homogeniški (žr. 23 lentelę).

23 lentelė

Mokymosi plano įgyvendinimas  
(N = 340; KMO = 0,77;  $\alpha = 0,720$ )

Struktūriniai komponentai	Svoris (L)	Sklaida (%)
<b>Mokymosi plano įgyvendinimas</b>		
Visada stengiuosi realizuoti numatytą mokymosi planą	0,901	46,7
Dažniausiai organizuoju savo mokymąsi susikurdamas maksimaliai palankias sąlygas mokytis	0,799	
Jei mokydamasis ar dirbdamas susiduriu su problema, prašau konsultacijos žmonių, galinčių konkrečioje situacijoje man padėti	0,573	
<b>Mokymosi plano įgyvendinimas (tobulinimo poreikis)</b>		
Dažniausiai organizuoju savo mokymąsi susikurdamas maksimaliai palankias sąlygas mokytis	0,944	72,8
Visada stengiuosi realizuoti numatytą mokymosi planą	0,890	
Jei mokydamasis ar dirbdamas susiduriu su problema, prašau konsultacijos žmonių, galinčių konkrečioje situacijoje man padėti	0,866	
Laisvalaikiu mieliau skaitau informaciją internete, knygą, susijusią su pedagogine veikla, nei grožinę literatūrą	0,691	

Viena svarbiausių veiklų, formuojant save kaip savivaldžiai besimokančią asmenybę, yra užsibrėžtų mokymosi tikslų realizavimas arba mokymosi plano realizavimas. Faktorinės analizės rezultatai atskleidžia, jog pedagoginis personalas: mokymosi veikloje visada stengiasi realizuoti numatytą mokymosi planą (L = 0,901), idant galėtų sėkmingiau dalyvauti darbinėje veikloje, įtvirtinti turimas žinias; organizuoti savo mokymąsi susikuriant maksimaliai palankias sąlygas mokytis (skaitykloje, kur daug ir lengvai prieinamos informacijos šaltinių; darbo vietoje bendraudamas ar konsultuodamasis su vadovais ir kolegomis; namuose, kada gali savarankiškai apmąstyti gautą informaciją) (L = 0,799). Tačiau jei mokydamiesi ar dirbdami pedagogai susiduria su problema, retai kada prašo konsultacijos žmonių, galinčių konkrečioje situacijoje jiems padėti (L = 0,573). Laisvalaikiu pedagogai visiškai neskiria dėmesio informacijos ar žinių, susijusių su pedagogine veikla, paieškai, mieliau rinkdamiesi grožinę literatūrą. Tai patvirtina itin žemas pastarojo teiginio svoris (L = 0,297), todėl jis suvokiamas kaip nereikšmingas.

Nors šiuolaikinės mokyklos personalas stokoja mokymosi plano įgyvendinimo gebėjimų, pabrėžia poreikį šiuos gebėjimus tobulinti (72,8 % atsakymų sklaidos). Mo-

kymosi plano įgyvendinimo faktoriaus tobulinimo poreikio teiginių svorių vertės skalė svyruoja nuo 0,944 iki 0,691.

Tiriant mokyklos pedagoginio personalo *tobulėjimo ir mokymosi motyvaciją*, pateikiami du teigiamą ir du neigiamą konotaciją turintys teiginiai, kurie leidžia įvertinti bendrojo lavinimo mokyklos pedagogų motyvaciją arba jos stoką tobulėjimo ir mokymosi procesuose. Savivaldžiai besimokančiajam individui yra būdinga vidinė motyvacija, todėl besimokančiojo mokymasis yra vienas svarbiausių veiklos ir gyvenimo tikslų. Faktoriaus analizės rezultatai atskleidžia, kad mokyklos pedagoginis personalas turi *tobulėjimo ir mokymosi motyvaciją* (64,3 % atsakymų sklaidos). KMO koeficientas 0,72 rodo, kad šio faktoriaus duomenys patenkinamai tinka faktoriai analizei atlikti (Vaitkevičius, 2006). Faktoriaus vidinė konsistencija  $\alpha = 0,728$  atskleidžia neblogą teiginių vidinį susietumą ir tai, kad teiginiai, sudarantys faktorių, yra homogeniški (žr. 24 lentelę).

24 lentelė

Tobulėjimo ir mokymosi motyvacija  
(N = 340; KMO = 0,72;  $\alpha = 0,728$ )

Struktūriniai komponentai	Svoris (L)	Sklaida (%)
<b>Tobulėjimo ir mokymosi motyvacija</b>		
Mano tobulėjimas ir mokymasis – vienas svarbiausių mano veiklos ir gyvenimo tikslų	0,802	64,3
Pastebėjau, kad mokymasis man teikia pasitenkinimą, nes mokytis to, ko aš dar nežinau, iš tiesų yra labai įdomu	0,802	
<b>Tobulėjimo ir mokymosi motyvacija (tobulinimo poreikis)</b>		
Pastebėjau, kad mokymasis man teikia pasitenkinimą, nes mokytis to, ko aš dar nežinau, iš tiesų yra labai įdomu	0,915	70,5
Mano tobulėjimas ir mokymasis - vienas svarbiausių mano veiklos ir gyvenimo tikslų	0,888	
Man svarbiausia gerai ir laiku atlikti savo darbą, o tik po to galvoti apie savo veiklos tobulinimą bei mokymąsi	0,562	
Mokymasis man neteikia pasitenkinimo, nes negaliu įgytų žinių panaudoti realiose darbinėse ir gyvenimo situacijose	0,530	

Mokyklos pedagoginio personalo *tobulėjimo ir mokymosi motyvaciją* įprasmina tai, kad pedagogams tobulėjimas ir mokymasis yra vienas svarbiausių jų veiklos ir gyvenimo tikslų (L = 0,297), o mokymasis jiems teikia pasitenkinimą, nes mokytis to, ko jie dar nežino, pedagogams yra labai įdomu (L = 0,297). Teiginiai „man svarbiausia gerai ir laiku atlikti savo darbą, o tik po to galvoti apie savo veiklos tobulinimą bei mokymąsi“ bei „mokymasis man neteikia pasitenkinimo, nes negaliu įgytų žinių panaudoti realiose darbinėse ir gyvenimo situacijose“ pasižymi itin žemu vertinimo svoriu atitinkamai (L = 0,254) bei (L = 0,238), todėl jie laikomi nereikšmingais.

Bendrojo lavinimo mokyklos pedagogai pabrėžia mokymosi motyvacijos tobulinimo poreikį (70,5 % atsakymų sklaidos). Labiausiai personalas akcentuoja tas tobulinimosi ir mokymosi veiklas, kurios yra susijusios su motyvacija mokytis ir teigiamu po-

žiūriu į tobulinimąsi: tobulėjimas ir mokymasis yra vienas svarbiausių veiklos ir gyvenimo tikslų ( $L = 0,915$ ) bei mokymasis teikia pasitenkinimą, nes mokytis to, kas yra nežinoma, yra labai įdomu ( $L = 0,888$ ).

*Grupinis, organizacinis darbas ir mokymasis* arba mokymasis vieniems iš kitų yra viena svarbesnių savivaldžiai besimokančio personalo tobulinimosi galimybių. Paprastai toks mokymasis vyksta atliekant tam tikrą bendrą veiklą, pvz., dirbant bendrame projekte, atliekant sudėtingas užduotis ar sprendžiant problemas, kai reikalinga kelių žmonių kompetencija. Faktorinės analizės rezultatai rodo, jog toks mokymasis šiuolaikinėje mokykloje yra nepakankamai išplėtotas (35,1 % atsakymų sklaidos). Faktoriaus analizės patikimumo koeficientas  $KMO = 0,65$  rodo pakankamą tinkamumą faktorinei analizei (Vaitkevičius, 2006). Faktoriaus vidinė konsistencija  $\alpha = 0,593$  atskleidžia tai, kad teiginiai, sudarantys faktorių, yra homogeniški (žr. 25 lentelę).

25 lentelė

Grupinis, organizacinis darbas ir mokymasis  
( $N = 340$ ;  $KMO = 0,72$ ;  $\alpha = 0,728$ )

Struktūriniai komponentai	Svoris (L)	Sklaida (%)
<b>Grupinis, organizacinis darbas ir mokymasis</b>		
Mokymasis ar darbas grupėje man yra svarbus, nes jo metu turiu galimybę bendradarbiauti	0,642	35,0
Mokydamasis ar dirbdamas grupėje dažnai esu tik stebėtojas, nes varžausi išsakyti savo nuomonę, nors ir ne visada viskas yra aišku ir sutampa su mano požiūriu	0,618	
<b>Grupinis, organizacinis darbas ir mokymasis (tobulinimo poreikis)</b>		
Mokymasis ar darbas grupėje man yra svarbus, nes jo metu turiu galimybę bendradarbiauti	0,871	67,5
Dirbdamas ar mokydamasis grupėje ar komandoje aš nebijau išsakyti savo nuomonės, atsiverti	0,857	
Mokydamasis ar dirbdamas grupėje dažnai esu tik stebėtojas, nes varžausi išsakyti savo nuomonę, nors ir ne visada viskas yra aišku ir sutampa su mano požiūriu	0,843	

*Grupinio, organizacinio darbo ir mokymosi* procesų neefektyvumą atskleidžia tai, kad mokyklos pedagoginiam personalui mokymasis ar darbas grupėje nėra pakankamai svarbus, nors jo metu yra galimybė bendradarbiauti ( $L = 0,642$ ), t. y. dalintis su kitais savo žiniomis, diskutuoti, argumentuoti savo nuomonę, ginčytis bei sužinoti kitų grupės narių požiūrius, juos analizuoti ir taip įgyti daugiau asmeninių žinių bei keisti savo supratimą. Mokydamiesi ar dirbdami grupėje pedagogai dažnai yra tik stebėtojai, nes vengia išsakyti savo nuomonę ( $L = 0,618$ ). Dirbdami ar mokydamiesi grupėje pedagogai bijo išsakyti savo nuomonę ( $L = 0,436$ ) ir abejoja, kad grupinis ar organizacinis mokymasis ir darbas yra efektyvus, nes žmonės nuolat konkuruoja, nėra atviri ir slepia savo tikruosius jausmus, nuomonę ( $L = 0,416$ ). Tai patvirtina žemas pastarųjų teiginių svoris (L), todėl jie suvokiami kaip nereikšmingi.

Šiuolaikinės mokyklos personalas pabrėžia *poreikį tobulinti grupinio, organizacinio darbo ir mokymosi veiklas* (67,5 % atsakymų sklaidos). Remiantis pedagogų patirčių reprezentuojančiomis nuostatomis galima teigti, jog: mokymasis ar darbas grupėje turi tapti svarbia pedagogų veikla, nes jo metu yra galimybė bendradarbiauti ( $L = 0,871$ ); mokydamiesi ar dirbdami grupėje pedagogai turi nebijoti išsakyti savo nuomonę ( $L = 0,857$ ); tapti ne tik stebėtojais ( $L = 0,843$ ), bet aktyviais proceso dalyviais, gebančiais ne tik išklausti kitų grupės ar organizacijos narių nuomones, bet ir jas analizuoti. Idealiausiu atveju, tokios analizės objektu galėtų tapti individo požiūriai, vertybės, mąstymas, kai mokantis ir dirbant grupėje keičiamasi nuomonėmis, diskutuojama dėl nesutarimų, išsakomi savi supratimai.

*Savarankiškumas ir atsakomybė už mokymąsi bei jo rezultatus.* Faktorinės analizės rezultatai rodo, jog šiuolaikinės mokyklos pedagogai yra savarankiškai mokymosi procese ir geba prisiimti atsakomybę už mokymosi rezultatus (62,2 % atsakymų sklaidos). Apskaičiuotas faktorius analizės patikimumas  $KMO = 0,88$  rodo, kad duomenys gerai tinka faktorinei analizei (Čekanavičius, Murauskas, 2002). Faktorius vidinė konsistencija  $\alpha = 0,776$  atskleidžia neblogą teiginių vidinį susietumą ir tai, kad teiginiai, sudarantys faktorių, yra homogeniški (žr. 26 lentelę).

26 lentelė

Savarankiškumas ir atsakomybė už mokymąsi bei jo rezultatus  
( $N = 340$ ;  $KMO = 0,88$ ;  $\alpha = 0,776$ )

Struktūriniai komponentai	Svoris (L)	Sklaida (%)
<b>Savarankiškumas ir atsakomybė už mokymąsi bei jo rezultatus</b>		
Mokydamasis aš visada prisiimu atsakomybę už savo mokymąsi	0,869	62,2
Mokydamasis jaučiu poreikį savarankiškai pasirinkti sau tinkamą mokymosi laiką, vietą, medžiagą, pagal asmeninius interesus	0,822	
Mokydamasis aš visada prisiimu atsakomybę už savo mokymosi rezultatus	0,796	
Mokydamasis jaučiu poreikį savarankiškai nusistatyti mokymosi tikslus, strategijas, reikalingus išteklius ir kt.	0,785	
Mielai mokausi tų dalykų, kurie man yra įdomūs ir praverčia darbinėje ar asmeninėje veikloje	0,656	
<b>Savarankiškumas ir atsakomybė už mokymąsi bei jo rezultatus (tobulinimo poreikis)</b>		
Mokydamasis aš visada prisiimu atsakomybę už savo mokymąsi	0,941	83,5
Mielai mokausi tų dalykų, kurie man yra įdomūs ir praverčia darbinėje ar asmeninėje veikloje	0,918	
Mokydamasis jaučiu poreikį savarankiškai pasirinkti sau tinkamą mokymosi laiką, vietą, medžiagą, pagal asmeninius interesus	0,914	
Mokydamasis aš visada prisiimu atsakomybę už savo mokymosi rezultatus	0,898	
Mokydamasis jaučiu poreikį savarankiškai nusistatyti mokymosi tikslus, strategijas, reikalingus išteklius ir kt.	0,896	

*Savarankiškumo ir atsakomybės už mokymąsi bei jo rezultatus* faktorius prasingumą atskleidžia tai, kad: mokyklos pedagogai mokymosi procesuose visada prisi-

ima atsakomybę už savo mokymąsi ( $L = 0,869$ ), mokydamiėsi jaučia poreikį savarankiškai pasirinkti tinkamą mokymosi laiką, vietą, medžiagą, pagal asmeninius interesus ( $L = 0,822$ ); visada prisiima atsakomybę už savo mokymosi rezultatus ( $L = 0,769$ ); jaučia poreikį savarankiškai nusistatyti mokymosi tikslus, strategijas, reikalingus išteklius ( $L = 0,785$ ). Tačiau abejoja dėl to, kad mokosi tik tų dalykų, kurie jiems yra įdomūs ir praverčia darbinėje ar asmeninėje veikloje ( $L = 0,656$ ).

Nors bendrojo lavinimo mokyklos pedagogai prisiima atsakomybę už mokymosi rezultatus ir yra savarankiški, pabrėžia dar didesnę *šių veiklų tobulinimo poreikį* (83,5 % atsakymų sklaidos). Savarankiškumo ir atsakomybės už mokymąsi bei jo rezultatus faktoriaus tobulinimo poreikio teiginių svorių vertės skalė svyruoja nuo 0,941 iki 0,896.

### **Apibendrinamosios išvados**

Personalo savivaldaus mokymosi reiškinių, procesų sklaidą bei jų tobulinimo poreikį mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje įprasmina:

- *Mokymo ir mokymosi veiklos*, kurios atskleidžia, jog: pedagogai mokosi ne tik profesinėje veikloje, bet ir atlikdami įvairiausių savo gyvenimo vaidmenis; mokymasis iš asmeninės veiklos, aplinkos, draugų jiems yra toks pat svarbus ar net svarbesnis kaip ir švietimo institucijoje; pedagogas nebėra vien mokantis, jis tampa savarankiškai besimokančiuoju savo veikloje ir iš aplinkos. *Mokymo ir mokymosi veiklų tobulinimo poreikis* atsiskleidžia per pedagogų mokymosi motyvaciją, kuri leistų pedagogams sėkmingiau įsijungti į savivaldaus mokymosi procesus, vykstančius ne tik formaliose mokymosi situacijose, bet ir kitose gyvenimo veiklose.

- *Mokymąsi skatinantys individo poreikiai*, kurie atskleidžia, jog šiuolaikinės mokyklos pedagoginiam personalui reikšmingesni yra profesiniai mokymąsi skatinantys interesai, kurie pabrėžia: mokytojo kaip pokyčių šalininko; inovacijų taikytojo; konsultanto vaidmenis. Asmeninių vaidmenų grupėje labiausiai išsiskiria: šeimos nario; komunikatoriaus; visuomenės piliečio vaidmuo. Perspektyvoje mokymąsi skatinančius interesus pedagogai sieja su asmeniniais - šeimos nario ir komunikatoriaus vaidmenimis.

- *Veiklos refleksija*. Šiuolaikinės mokyklos pedagoginis personalas savo darbinėje ir mokymosi veikloje naudoja dialogo bei kritinę refleksiją, tačiau nenaudoja techninės ir refleksijos veikime. Pedagogai suvokia reflektavimo kompetencijos, kaip savivaldžiai besimokančiojo metamokymosi sąlygos, tobulinimo svarbą. Labiausiai, jų nuomone, reikalinga tobulinti dialogo; kritinę; techninę refleksiją.

- *Edukacinės ir mokymosi aplinkos*. Šiuolaikinės mokyklos personalas labiausiai vertina mokymąsi už mokyklos ribų esančioje aplinkoje. Dalyvaudami visuomenės ir šeimos gyvenime, leisdami laisvalaikį, pedagogai įgyja naujų įgūdžių bei žinių, todėl prasmingiausias pedagogams yra savaiminis mokymasis, kuris vyksta neformalioje mokymosi aplinkoje. Pedagogai taip pat pabrėžia poreikį tobulinti būtent savaiminio mokymosi veiklas.

- *Mokymosi proceso planavimas* atskleidžia, jog pedagogai sąmoningai planuoja mokymosi veiklas, geba formuluoti savo mokymosi tikslus ir numatyti strategijas šiems tikslams pasiekti. Be to, pabrėžia šių gebėjimų tobulinimo poreikį. Visa tai rodo, kad pedagoginis personalas turi mokymosi proceso planavimo gebėjimų, kurie leidžia sėkmingiau dalyvauti savivaldaus mokymosi veiklose.

- *Mokymosi grįžtamojo ryšio realizavimas* atskleidžia, kad mokyklos personalas šiame procese naudoja aktualią patirtį, įvardijamą kaip vienkilpį mokymąsi. Toks mokymasis rodo, kad pedagogai realizuoja techninę refleksiją, t. y. apmąsto, ar eina link išsikelto mokymosi tikslo ir ar gali kaip nors keisti savo mokymąsi. Žymiai rečiau pedagogai savo mokymosi grįžtamojo ryšio realizavimui naudoja realią patirtį. Bendrojo lavinimo mokyklos personalas suvokia refleksijos prasmingumą mokymosi grįžtamojo ryšio realizavimo procesuose ir pabrėžia poreikį tobulinti šias veiklas.

- *Mokymosi plano įgyvendinimas* rodo, jog pedagoginis personalas visada stengiasi realizuoti numatytą mokymosi planą, tačiau stokoja gebėjimų akumuliuoti mokymuisi reikalingus išteklius, pasitelkti mokymuisi suinteresuotus subjektus ir pan. Galima teigti, kad mokymosi plano įgyvendinimas pedagogų kaip besimokančiųjų mokymesi yra tobulintinas procesas. Tai patvirtina ir patys pedagogai.

- *Tobulėjimo ir mokymosi motyvacija.* Šiuolaikinės mokyklos pedagoginis personalas turi mokymosi ir tobulinimosi motyvaciją, todėl mokosi ne tik dėl šio proceso reikšmingumo, bet ir dėl to, kad mokymasis jiems teikia malonumą. Tobulėjimo ir mokymosi motyvacija tampa gebėjimo „mokytiis kaip mokytis“ bei didesnių mokymosi galimybių pačiam pedagogui užtikrinimo sąlyga. Pedagogai pabrėžia mokymosi ir tobulinimosi motyvacijos didinimo poreikį, labiausiai akcentuodami nenorą užsibūti vienoje vietoje ir poreikį nuolat tobulėti.

- *Grupinis, organizacinis darbas ir mokymasis* bendrojo lavinimo mokykloje nėra aktyvus, o tai sąlygoja mokyklos personalo baimė išsakyti, atsiverti kitiems, kas griauna pasitikėjimo grupėje atmosferą, skatina konfrontaciją ir slopina savivaldaus mokymosi procesus. Pedagogai akcentuoja grupinio, organizacinio darbo ir mokymosi tobulinimo poreikį, nes suvokia, jog mokantis ar dirbant grupėje, neužtenka vien tik išklausyti kito žmogaus nuomonę, svarbu gebėti ją analizuoti, dirbant kartu keistis nuomonėmis, diskutuoti ir bendradarbiauti.

- *Savarankiškumas ir atsakomybė už mokymąsi bei jo rezultatus* atskleidžia, jog bendrojo lavinimo mokyklos pedagoginis personalas prisiima atsakomybę už mokymąsi ir jo rezultatus, geba planuoti ir realizuoti mokymąsi kaip savo tobulėjimo visą gyvenimą sąlygą, jaučia poreikį savarankiškai nusistatyti savo mokymosi tikslus, strategijas, reikalingus išteklius ir pan. Tai akcentuoja savarankišką ir savivaldų mokyklos pedagogų mokymąsi ir išryškina asmenybės kokybę, sietiną su žmogaus savarankiškumu, autonomija, pasitikėjimu savimi.

### 3.3. Mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožų raiškos ir personalo savivaldaus mokymosi sklaidos procesų tarpusavio sąveika

Mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožų raiškos ir personalo savivaldaus mokymosi sklaidos procesų tarpusavio priklausomybei tirti pasirinktas *Pearson koreliacijos koeficientas*. Jis leido nustatyti dviejų nepriklausomų kintamųjų (mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožų raiškos bei personalo savivaldaus mokymosi sklaidos procesų) tiesinį statistinį ryšį, kurio stiprumo reikšmės ribos yra  $-1 \leq r \leq 1$ . Kuo  $r$  reikšmė absoliučiu didumu arčiau 1, tuo tiesinė priklausomybė yra stipresnė. Pasirinkus statistinio kriterijaus reikšmingumo lygmenį  $p = 0,01$  tikrinama hipotezė, kad mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožų stiprinimui prasminga tobulinti personalo savivaldaus mokymosi procesus, nes šie reiškiniai yra tarpusavyje susiję. Atlikus tyrimo rezultatų koreliacinę analizę nustatyta, kad tarp *mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožų ir personalo savivaldaus mokymosi procesų yra tiesioginė priklausomybė, o statistinis reikšmingumas atsispindi kiekvieno besimokančios mokyklos bruožo ryšiuose su personalo savivaldaus mokymosi procesais*.

Tyrimo rezultatai rodo, jog mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožas – *bendruomenės dalyvavimas mokyklos valdyme* – pasižymi tiesiogine priklausomybe su: *mokymąsi skatinančiais individo poreikiais*, kurie atskleidžia esamus ir perspektyvinius pedagogų gyvenimo bei veiklos vaidmenis (bendruomenės dalyvavimas mokyklos valdyme bei mokyklos kuriama strategija vidutiniškai siejasi su mokyklos bendruomenės siekiu sužinoti ar išmokyti ką nors naują (atitinkamai  $r = 0,573$ ,  $p < 0,01$  ir  $r = 0,562$ ,  $p < 0,01$ ); *edukacinėmis ir mokymosi aplinkomis*, kuriose bendruomenės dalyvavimas mokyklos valdyme stipriai siejasi su bendruomenės dalyvavimu mokyklos gyvenime ( $r = 0,732$ ,  $p < 0,01$ ); *mokymosi proceso planavimu*, kuriame bendruomenės dalyvavimas mokyklos valdyme stipriai siejasi su besimokančiųjų gebėjimu formuluoti mokymosi tikslus ( $r = 0,764$ ,  $p < 0,01$ ); *mokymosi plano įgyvendinimu*, kuriame mokyklos darbuotojų asmeniniai tikslai, vizija vidutiniškai siejasi su pedagoginio personalo gebėjimu realizuoti numatytą mokymosi planą ( $r = 0,576$ ,  $p < 0,01$ ); *savarankiškumu ir atsakomybe už mokymąsi bei jo rezultatus*, t. y. bendruomenės dalyvavimas mokyklos valdyme stipriai siejasi su besimokančiųjų gebėjimu visada prisiimti atsakomybę už savo mokymąsi ( $r = 0,786$ ,  $p < 0,01$ ) bei mokymosi rezultatus ( $r = 0,793$ ,  $p < 0,01$ ).

Mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožas – *išorinės aplinkos tyrinėjimas ir informacijos valdymas* – siejasi su: *mokymąsi skatinančiais individo poreikiais*, t. y. bendruomenės narių gebėjimas nuolat stebėti ir rinkti informaciją apie išorinėje mokyklos aplinkoje vykstančius pokyčius ( $r = 0,746$ ,  $p < 0,01$ ); nuolat tirti ir analizuoti, kokius reikalavimus kelia išorinė aplinka ( $r = 0,761$ ,  $p < 0,01$ ) bei bendruomenės narių įvertintos informacijos apie išorinę aplinką suvokimas kaip prielaidos inicijuoti mokyklos vizijos ar strategijos korekcijas ( $r = 0,826$ ,  $p < 0,01$ ) stipriai siejasi su pedagoginio



personalo noru mokytis; *edukacinėmis ir mokymosi aplinkomis*, kuriose bendruomenės narių gebėjimas nuolat tirti ir analizuoti, kokius reikalavimus kelia išorinė aplinka ( $r = 0,812$ ,  $p < 0,01$ ); aktyviai reaguoti į išorės permainas ir visuomenės poreikius bei juos pritaikyti savo veiklos tobulinimui ( $r = 0,798$ ,  $p < 0,01$ ); bendruomenės narių įvertintos informacijos apie išorinę aplinką suvokimas kaip prielaidos inicijuoti mokyklos vizijos ar strategijos korekcijas ( $r = 0,806$ ,  $p < 0,01$ ) stipriai siejasi su pedagoginio personalo dalyvavimu mokyklos gyvenime; *mokymosi proceso planavimu*, kuriame bendruomenės narių gebėjimas nuolat stebėti ir rinkti informaciją apie išorinėje mokyklos aplinkoje vykstančius pokyčius ( $r = 0,596$ ,  $p < 0,01$ ); nuolat tirti ir analizuoti, kokius reikalavimus kelia išorinė aplinka ( $r = 0,583$ ,  $p < 0,01$ ) bei bendruomenės narių įvertintos informacijos apie išorinę aplinką suvokimas kaip prielaidos inicijuoti mokyklos vizijos ar strategijos korekcijas ( $r = 0,543$ ,  $p < 0,01$ ) vidutiniškai siejasi su besimokančiųjų gebėjimu formuluoti mokymosi tikslus.

Besimokančios mokyklos bruožas – *informacijos sklaida vidinėje organizacijos aplinkoje* – sąveikauja su: *mokymąsi skatinančiais individo poreikiais*, t. y. bendruomenės narių galimybė mokykloje naudotis informacinėmis technologijomis stipriai siejasi su mokyklos pedagoginio personalo noru mokytis ( $r = 0,792$ ,  $p < 0,01$ ), siekiu sužinoti ar išmolti ką nors naują ( $r = 0,723$ ,  $p < 0,01$ ), pedagogų poreikiu gauti naujos informacijos, žinių, dalyvauti kuriant žinias ( $r = 0,712$ ,  $p < 0,01$ ) bei mokymosi individams svarba ( $r = 0,701$ ,  $p < 0,01$ ); *edukacinėmis ir mokymosi aplinkomis*, kuriose pedagogų galimybė mokykloje naudotis informacinėmis technologijomis stipriai siejasi su pedagoginio personalo dalyvavimu mokyklos gyvenime ( $r = 0,814$ ,  $p < 0,01$ ), o svarbių pranešimų gavimas vidutiniškai siejasi su gebėjimu klausyti kitų mokyklos bendruomenės pranešimų ( $r = 0,654$ ,  $p < 0,01$ ), pedagoginio personalo dalyvavimu mokyklos gyvenime ( $r = 0,596$ ,  $p < 0,01$ ) bei gebėjimu palaikyti santykius ( $r = 0,560$ ,  $p < 0,01$ ); *mokymosi proceso planavimu*, kuriame bendruomenės narių galimybė mokykloje naudotis informacinėmis technologijomis ( $r = 0,808$ ,  $p < 0,01$ ) bei svarbių pranešimų gavimas ( $r = 0,764$ ,  $p < 0,01$ ) stipriai siejasi su besimokančiųjų gebėjimu formuluoti mokymosi tikslus; *savarankiškumu ir atsakomybe už mokymąsi bei jo rezultatus*, t. y. pedagogų galimybė mokykloje naudotis informacinėmis technologijomis ( $r = 0,526$ ,  $p < 0,01$ ) bei svarbių pranešimų gavimas ( $r = 0,513$ ,  $p < 0,01$ ) vidutiniškai siejasi su besimokančiųjų poreikiu savarankiškai pasirinkti mokymosi laiką, vietą, medžiagą, pagal asmeninius interesus.

Mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožas – *mokyklos lankstumas ir atvirumas* – pasižymi tiesiogine priklausomybe su: *mokymąsi skatinančiais individo poreikiais*, t. y. moksleivių žinių įsisavinimo palengvinimas ir mokymosi įvairinimas stipriai siejasi su mokyklos pedagoginio personalo noru mokytis ( $r = 0,854$ ,  $p < 0,01$ ), siekiu sužinoti ar išmolti ką nors naują ( $r = 0,849$ ,  $p < 0,01$ ) bei vidutiniškai siejasi su poreikiu gauti naujos informacijos, žinių, dalyvauti kuriant žinias ( $r = 0,692$ ,  $p < 0,01$ ), mokymosi svarba, nes besimokant galima susipažinti su naujovėmis, iškelti naujas idė-

jas, realizuoti jas realioje veikloje ( $r = 0,687$ ,  $p < 0,01$ ); mokymosi pasitenkinimu, nes besimokant galima tyrinėti įvairius procesus ar reiškinius, o gautus rezultatus taikyti profesinėje veikloje ( $r = 0,668$ ,  $p < 0,01$ ); *edukacinėmis ir mokymosi aplinkomis*, kuriose bendruomenės narių sąmoningai palaikomi ryšiai su išorine mokyklos aplinka vidutiniškai siejasi su pedagogų dalyvavimu mokyklos gyvenime ( $r = 0,672$ ,  $p < 0,01$ ); mokyklos sudaromos sąlygos bei skatinimas organizacijos narius reikštis įvairiuose gyvenimo vaidmenyse stipriai siejasi su pedagoginio personalo dalyvavimu mokyklos gyvenime ( $r = 0,863$ ,  $p < 0,01$ ), moksleivių žinių įsisavinimo palengvinimas ir mokymosi įvairinimas stipriai siejasi su pedagogų gebėjimu plėsti akiratį ir mokyti skaitant įvairias knygas ( $r = 0,874$ ,  $p < 0,01$ ) bei domėtis spauda, tam tikrais žurnalais ( $r = 0,846$ ,  $p < 0,01$ ).

Besimokančios mokyklos bruožą – *bendradarbiavimą* – sąlygoja: *edukacinės ir mokymosi aplinkos*, kuriose mokykloje besiformuojantys lygiaverčiai partnerystės santykiai, asmens pagarbos ir pasitikėjimo atmosfera vidutiniškai siejasi su pedagoginio personalo dalyvavimu mokyklos gyvenime ( $r = 0,654$ ,  $p < 0,01$ ); *tobulėjimo ir mokymosi motyvacija*, t. y. mokyklos bendruomenės narių nuostata, kad žmonės reikalingi vieni kitiems, idant galėtų daugiau išmolti, tobulėti stipriai siejasi su mokymosi pasitenkinimu ( $r = 0,786$ ,  $p < 0,01$ ); mokykloje besiformuojantys lygiaverčiai partnerystės santykiai, asmens pagarbos ir pasitikėjimo atmosfera vidutiniškai siejasi su mokymusi, kuris teikia pasitenkinimą, nes mokyti to, ko individas nežino, yra labai įdomu ( $r = 0,598$ ,  $p < 0,01$ ); *savarankiškumas ir atsakomybė už mokymąsi bei jo rezultatus*, t. y. mokyklos bendruomenės narių nuostata, kad žmonės reikalingi vieni kitiems, idant galėtų daugiau išmolti, tobulėti vidutiniškai siejasi su besimokančiųjų poreikiu savarankiškai pasirinkti mokymosi laiką, vietą, medžiagą, pagal asmeninius interesus ( $r = 0,598$ ,  $p < 0,01$ ).

Besimokančios mokyklos bruožas – *mokymąsi skatinanti organizacijos aplinka* – pasižymi tiesiogine priklausomybe su: *mokymąsi skatinančiais individo poreikiais*, t. y. kiekvieno darbuotojo galimybė tobulinti save, stipriai siejasi su pozityvia nuostata į mokymąsi, nes šio proceso dėka jie gali tobulėti savo profesinėje veikloje ir ateityje tapti savo srities profesionalais ( $r = 0,898$ ,  $p < 0,01$ ), siekiu sužinoti ar išmolti ką nors naują ( $r = 0,889$ ,  $p < 0,01$ ) bei poreikiu gauti naujos informacijos, žinių, dalyvauti kuriant žinias ( $r = 0,876$ ,  $p < 0,01$ ); mokykloje geros mokymosi sąlygos, išteklių ir priemonės prieinamos visiems bendruomenės nariams vidutiniškai siejasi su pozityvia nuostata į mokymąsi ( $r = 0,723$ ,  $p < 0,01$ ), siekiu sužinoti ar išmolti ką nors naują ( $r = 0,715$ ,  $p < 0,01$ ) bei poreikiu gauti naujų žinių, dalyvauti kuriant žinias ( $r = 0,699$ ,  $p < 0,01$ ); *edukacinėmis ir mokymosi aplinkomis*, kuriose kiekvieno darbuotojo galimybė tobulinti save, labai stipriai siejasi su noru tobulėti nuolat dalyvaujant seminaruose ir kursuose ( $r = 0,921$ ,  $p < 0,01$ ), gebėjimu palaikyti santykius ir bendrauti su draugais ( $r = 0,913$ ,  $p < 0,01$ ), gebėjimu dalyvauti šeimos gyvenime ( $r = 0,902$ ,  $p < 0,01$ ), kiekvieno darbuotojo galimybė tobulinti save, stipriai siejasi su gebėjimu mokymosi procesuose ieškoti žinių ir informacijos įvairiuose mokyklos bibliotekoje esančiuose šaltiniuose ( $r = 0,706$ ,  $p <$

0,01), domėtis spauda, tam tikrais žurnalais ( $r = 0,702$ ,  $p < 0,01$ ); *mokymosi grįžtamojo ryšio realizavimu*, t. y. kiekvieno darbuotojo galimybė tobulinti save, stipriai siejasi su jo gebėjimu dažnai svarstyti, ar nevertėtų keisti mokymosi metodų ar būdų, siekiant pagėdaujamų mokymosi rezultatų ( $r = 0,736$ ,  $p < 0,01$ ), mokymusi pagal savarankiško mokymosi veiksmų planą, kuris anksčiau davė teigiamų rezultatų ( $r = 0,765$ ,  $p < 0,01$ ); *savarankiškumu ir atsakomybe už mokymąsi bei jo rezultatus*, t. y. kiekvieno darbuotojo galimybė tobulinti save stipriai siejasi su jo gebėjimu visada prisiimti atsakomybę už savo mokymąsi ( $r = 0,781$ ,  $p < 0,01$ ) bei mokymosi rezultatus ( $r = 0,773$ ,  $p < 0,01$ ).

Mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožas – *mokyklos narių asmeninių gebėjimų vertinimas ir skatinimas* – sąveikauja su: *mokymąsi skatinančiais individo poreikiais*, t. y. mokytojų kaip nuolat savo veiklą apmaštančių praktikų bruožas stipriai siejasi su siekiu sužinoti ar išmokti ką nors naują ( $r = 0,893$ ,  $p < 0,01$ ), poreikiu gauti naujų žinių, dalyvauti kuriant žinias ( $r = 0,880$ ,  $p < 0,01$ ), mokymosi svarba, nes besimokant galima susipažinti su naujovėmis, iškelti naujas idėjas, realizuoti jas realioje veikloje ( $r = 0,879$ ,  $p < 0,01$ ), mokymosi pasitenkinimu, nes besimokant galima tyrinėti įvairius reiškinius, gautus rezultatus taikyti profesinėje veikloje ( $r = 0,849$ ,  $p < 0,01$ ); mokytojų kaip tyrėjų, išmanančių tyrimo metodiką bruožas vidutiniškai siejasi su mokymosi svarba, nes šis procesas padeda tapti sąmoningu ir aktyviai veikiančiu visuomenės piliečiu ( $r = 0,698$ ,  $p < 0,01$ ), mokymosi pasitenkinimu, nes besimokant galima tyrinėti įvairius reiškinius, gautus rezultatus taikyti profesinėje veikloje ( $r = 0,653$ ,  $p < 0,01$ ); mokytojų kaip gebančių savarankiškai mąstyti ir dirbti, priimti sprendimus savybės vidutiniškai siejasi su siekiu sužinoti ar išmokti ką nors naują ( $r = 0,689$ ,  $p < 0,01$ ), pozityvia nuostata į mokymąsi, nes šio proceso dėka jie gali tobulėti savo profesinėje veikloje ir ateityje tapti savo srities profesionalu ( $r = 0,681$ ,  $p < 0,01$ ); *edukacinėmis ir mokymosi aplinkomis*, kuriose mokytojų kaip nuolat savo veiklą apmaštančių praktikų gebėjimai labai stipriai siejasi su pedagoginio personalo dalyvavimu mokyklos gyvenime ( $r = 0,926$ ,  $p < 0,01$ ), noru tobulėti nuolat dalyvaujant seminaruose ir kursuose ( $r = 0,923$ ,  $p < 0,01$ ), gebėjimu palaikyti santykius ir bendrauti su draugais ( $r = 0,917$ ,  $p < 0,01$ ); mokytojų kaip gebančių savarankiškai mąstyti ir dirbti, priimti sprendimus savybės stipriai siejasi su gebėjimu palaikyti santykius ir bendrauti su draugais ( $r = 0,879$ ,  $p < 0,01$ ), pedagoginio personalo dalyvavimu mokyklos gyvenime ( $r = 0,862$ ,  $p < 0,01$ ), domėtis spauda, tam tikrais žurnalais ( $r = 0,803$ ,  $p < 0,01$ ); *mokymosi proceso planavimu*, kuriame mokytojų kaip gebančių savarankiškai mąstyti ir dirbti, priimti sprendimus savybės stipriai siejasi su besimokančiųjų gebėjimu formuluoti mokymosi tikslus ( $r = 0,795$ ,  $p < 0,01$ ), žinojimu, ką reikia išmokti ar sužinoti konkrečiame darbinės veiklos ar gyvenimo etape ir kas gali juos to išmokyti ( $r = 0,780$ ,  $p < 0,01$ ); *savarankiškumu ir atsakomybe už mokymąsi bei jo rezultatus*, t. y. mokytojų kaip nuolat savo veiklą apmaštančių praktikų savybės stipriai siejasi su gebėjimu visada prisiimti atsakomybę už savo mokymąsi ( $r = 0,803$ ,  $p < 0,01$ ) bei mokymosi rezultatus ( $r = 0,790$ ,  $p < 0,01$ ), mokytojų

kaip gebančių savarankiškai mąstyti ir dirbti, priimti sprendimus savybės stipriai siejasi su gebėjimu visada prisiimti atsakomybę už savo mokymąsi ( $r = 0,841$ ,  $p < 0,01$ ) bei mokymosi rezultatus ( $r = 0,835$ ,  $p < 0,01$ ).

Mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožas – *kaita – kaip individo, grupės, organizacijos mokymosi rezultatas ir pasekmė* – pasižymi tiesiogine priklausomybe su: *mokymąsi skatinančiais individo poreikiais*, t. y. bendruomenės narių kaitos vertinimas vidutiniškai siejasi su poreikiu mokytis, nes besimokant įgyjama naudingos informacijos, žinių ir patirties, kurias galima taikyti siekiant asmeninės ir šeimos gerovės ( $r = 0,659$ ,  $p < 0,01$ ), kaitos valdymas kaip visų bendruomenės narių mokymasis vidutiniškai siejasi su poreikiu gauti naujos informacijos, žinių, dalyvauti kuriant žinias ( $r = 0,634$ ,  $p < 0,01$ ); *edukacinėmis ir mokymosi aplinkomis*, kuriose bendruomenės narių kaitos vertinimas stipriai siejasi su pedagoginio personalo dalyvavimu mokyklos gyvenime ( $r = 0,871$ ,  $p < 0,01$ ), bendruomenės narių nuostata, kad individo, grupės, mokyklos mokymasis yra reagavimas į kaitą vidutiniškai siejasi su nuostata, kad daug patirties ir žinių įgyjama dalyvaujant mokyklos kultūriniame gyvenime ( $r = 0,693$ ,  $p < 0,01$ ), kaitos valdymas kaip visų bendruomenės narių mokymasis vidutiniškai siejasi su pedagoginio personalo dalyvavimu mokyklos gyvenime ( $r = 0,650$ ,  $p < 0,01$ ).

Besimokančios mokyklos bruožas – *komandinis darbas ir mokymasis* – sąveikauja su: *edukacinėmis ir mokymosi aplinkomis*, kuriose nuolat skatinamas komandinis darbas ir mokymasis vidutiniškai siejasi su pedagoginio personalo dalyvavimu mokyklos gyvenime ( $r = 0,661$ ,  $p < 0,01$ ), komandinis darbas ir mokymasis stipriai siejasi su pedagoginio personalo dalyvavimu mokyklos gyvenime ( $r = 0,886$ ,  $p < 0,01$ ) bei vidutiniškai su gebėjimu dalyvauti šviečiamojoje ir edukacinėje veikloje ir taip mokytis ( $r = 0,693$ ,  $p < 0,01$ ); *savarankiškumu ir atsakomybe už mokymąsi bei jo rezultatus*, t. y. komandinis darbas ir mokymasis vidutiniškai siejasi su gebėjimu visada prisiimti atsakomybę už savo mokymąsi ( $r = 0,634$ ,  $p < 0,01$ ) bei už mokymosi rezultatus ( $r = 0,623$ ,  $p < 0,01$ ).

Mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožas – *nuolatinio mokymosi kultūra* – siejasi su: *mokymąsi skatinančiais individo poreikiais*, t. y. mokykloje vyraujanti nuolatinio mokymosi kultūra vidutiniškai siejasi su poreikiu gauti naujos informacijos, žinių, dalyvauti kuriant žinias ( $r = 0,653$ ,  $p < 0,01$ ) bei pastangomis sužinoti ar išmokti ką nors naują ( $r = 0,642$ ,  $p < 0,01$ ); moksleivių nuostatos mokytis visą gyvenimą ugdytas vidutiniškai siejasi su pastangomis sužinoti ar išmokti ką nors naują ( $r = 0,693$ ,  $p < 0,01$ ); mokytojų kvalifikacijos kėlimo kaip nuolatinio mokymosi pagrindo suvokimas vidutiniškai siejasi su pastangomis sužinoti ar išmokti ką nors naują ( $r = 0,699$ ,  $p < 0,01$ ), pozityvia nuostata į mokymąsi, nes šio proceso dėka jie gali tobulėti savo profesinėje veikloje ir ateityje tapti savo srities profesionalais ( $r = 0,695$ ,  $p < 0,01$ ), poreikiu gauti naujos informacijos, žinių, dalyvauti kuriant žinias ( $r = 0,691$ ,  $p < 0,01$ ); mokytojų nuolatinį mokymąsi skatinantis veiksnys – noras būti profesionalu – labai stipriai siejasi su pozityvia nuostata į mokymąsi ( $r = 0,953$ ,  $p < 0,01$ ), pastangomis sužinoti ar išmokti

ką nors naują ( $r = 0,943$ ,  $p < 0,01$ ), poreikiu mokytis ( $r = 0,938$ ,  $p < 0,01$ ); mokytojų nuolatinį mokymąsi skatinantis veiksnys – naujos žinios, kurias norisi įdiegti praktikoje – labai stipriai siejasi su pastangomis sužinoti ar išmokti ką nors naują ( $r = 0,973$ ,  $p < 0,01$ ), poreikiu gauti naujos informacijos, žinių, dalyvauti kuriant žinias ( $r = 0,969$ ,  $p < 0,01$ ); mokytojų nuolatinį mokymąsi skatinantis veiksnys – tobulėjimas, akiračio plėtra – labai stipriai siejasi su pozityvia nuostata į mokymąsi ( $r = 0,986$ ,  $p < 0,01$ ), pastangomis sužinoti ar išmokti ką nors naują ( $r = 0,976$ ,  $p < 0,01$ ), gebėjimu mokymosi procese išreikšti save, keistis idėjomis ir informacija, bendrauti ir bendradarbiauti ( $r = 0,976$ ,  $p < 0,01$ ); mokytojų nuolatinį mokymąsi skatinantis veiksnys – saviraiškos galimybės – labai stipriai siejasi su pastangomis sužinoti ar išmokti ką nors naują ( $r = 0,968$ ,  $p < 0,01$ ), poreikiu mokytis ( $r = 0,938$ ,  $p < 0,01$ ); *veiklos refleksija*, t. y. moksleivių nuostatos mokytis visą gyvenimą ugdytas vidutiniškai siejasi su gebėjimu įsigilinti į prasmę, susieti ją su turima patirtimi, klausinėti kitų apie jų turimą patirtį ir tik tada tą informaciją priimti arba atmesti ( $r = 0,653$ ,  $p < 0,01$ ); mokytojų nuolatinį mokymąsi skatinantis veiksnys – naujos žinios, kurias norisi įdiegti praktikoje – vidutiniškai siejasi su gebėjimu domėtis kitų patirtimi įvairiais klausimais, kodėl jie vertina vieną ar kitą situaciją taip, o ne kitaip ( $r = 0,678$ ,  $p < 0,01$ ); mokytojų nuolatinį mokymąsi skatinantis veiksnys – tobulėjimas, akiračio plėtra – vidutiniškai siejasi su gebėjimu įsigilinti į prasmę, susieti ją su turima patirtimi, klausinėti kitų apie jų turimą patirtį ir tik tada tą informaciją priimti arba atmesti ( $r = 0,690$ ,  $p < 0,01$ ), domėtis kitų patirtimi įvairiais klausimais, kodėl jie vertina vieną ar kitą situaciją taip, o ne kitaip, ( $r = 0,676$ ,  $p < 0,01$ ); *edukacinėmis ir mokymosi aplinkomis*, kuriose pedagoginio personalo dalyvavimas mokyklos gyvenime labai stipriai siejasi su moksleivių nuostatos mokytis visą gyvenimą ugdytu ( $r = 0,967$ ,  $p < 0,01$ ), mokytojų nuolatinį mokymąsi skatinančiu veiksniu – noru būti profesionalu ( $r = 0,958$ ,  $p < 0,01$ ), mokykloje vyraujančia nuolatinio mokymosi kultūra ( $r = 0,921$ ,  $p < 0,01$ ), mokytojų nuolatinį mokymąsi skatinančiu veiksniu – naujomis žiniomis, kurias norisi įdiegti praktikoje ( $r = 0,918$ ,  $p < 0,01$ ); *mokymosi proceso planavimu*, kuriame moksleivių nuostatos mokytis visą gyvenimą ugdytas stipriai siejasi su mokytojų gebėjimu savarankiškai mąstyti ir dirbti, priimti sprendimus ( $r = 0,762$ ,  $p < 0,01$ ), žinojimu, ką reikia išmokyti ar sužinoti konkrečiame darbinės veiklos ar gyvenimo etape ir kas gali juos to išmokyti ( $r = 0,751$ ,  $p < 0,01$ ), gebėjimu planuoti savo laiką ir darbus taip, kad liktų laisvo laiko informacijos apie juos dominančius dalykus paieškai ( $r = 0,734$ ,  $p < 0,01$ ); *mokymosi plano įgyvendinimu*, kuriame mokytojų nuolatinį mokymąsi skatinantis veiksnys – naujos žinios, kurias norisi įdiegti praktikoje – labai stipriai siejasi su pedagoginio personalo gebėjimu realizuoti numatytą mokymosi planą ( $r = 0,983$ ,  $p < 0,01$ ); *savarankiškumu ir atsakomybe už mokymąsi bei jo rezultatus*, t. y. mokytojų nuolatinį mokymąsi skatinantis veiksnys – naujos žinios, kurias norisi įdiegti praktikoje – labai stipriai siejasi su pedagogų gebėjimu visada prisiimti atsakomybę už savo mokymąsi ( $r = 0,983$ ,  $p < 0,01$ ) bei mokymosi rezultatus ( $r = 0,976$ ,  $p < 0,01$ ).

Besimokančios mokyklos bruožas – *sisteminis mąstymas, požiūris į mokymąsi* – pasižymi tiesiogine priklausomybe su: *savarankiškumu ir atsakomybe už mokymąsi bei jo rezultatus*, t. y. mokyklos darbuotojų suvokimas mokyklos tikslų ryšio su švietimo politikos ir visuomenės plėtros klausimais vidutiniškai siejasi su pedagogų gebėjimu visada prisiimti atsakomybę už savo mokymąsi ( $r = 0,651$ ,  $p < 0,01$ ) bei mokymosi rezultatus ( $r = 0,635$ ,  $p < 0,01$ ).

### **Apibendrinamosios išvados**

Besimokančios mokyklos bruožų raiška siejasi su personalo savivaldaus mokymosi procesų sklaida ir atskleidžia statistinį reikšmingumą, atspindintį besimokančios mokyklos bruožų raiškos santykių su personalo savivaldaus mokymosi procesais:

- *Bendruomenės dalyvavimas mokyklos valdyme* siejasi su: mokymąsi skatinančiais individo poreikiais; edukacinėmis ir mokymosi aplinkomis; mokymosi plano įgyvendinimu; savarankiškumu ir atsakomybe už mokymąsi bei jo rezultatus.
- *Išorinės aplinkos tyrinėjimą ir informacijos valdymą* sąlygoja: mokymąsi skatinantys poreikiai; edukacinės ir mokymosi aplinkos; mokymosi proceso planavimas.
- *Informacijos sklaida vidinėje organizacijos aplinkoje* pasižymi tiesiogine priklausomybe su: mokymąsi skatinančiais individo poreikiais; edukacinėmis ir mokymosi aplinkomis; pedagogų savarankiškumu ir atsakomybe už mokymąsi bei jo rezultatus.
- *Mokyklos lankstumą ir atvirumą* sąlygoja mokymąsi skatinantys besimokančiųjų poreikiai; edukacinės ir mokymosi aplinkos.
- *Bendradarbiavimas* pasižymi tiesiogine priklausomybe su: edukacinėmis ir mokymosi aplinkomis; tobulėjimo ir mokymosi motyvacija; pedagogų savarankiškumu ir atsakomybe už mokymąsi bei jo rezultatus.
- *Mokymąsi skatinanti organizacijos aplinka* siejasi su: mokymąsi skatinančiais individo poreikiais; edukacinėmis ir mokymosi aplinkomis; mokymosi grįžtamojo ryšio realizavimu; pedagogų savarankiškumu ir atsakomybe už mokymąsi bei jo rezultatus.
- *Mokyklos narių asmeninių gebėjimų vertinimą ir skatinimą* sąlygoja: mokymąsi skatinantys individo poreikiai; edukacinės, mokymosi aplinkos; pedagogų gebėjimas planuoti mokymosi procesą; savarankiškumas, atsakomybė už mokymąsi, jo rezultatus.
- *Kaita - kaip individo, grupės, organizacijos mokymosi rezultatas, pasekmė* siejasi su: mokymąsi skatinančiais poreikiais; edukacinėmis, mokymosi aplinkomis.
- *Komandinis darbas ir mokymasis* siejasi su: edukacinėmis ir mokymosi aplinkomis; pedagogų savarankiškumu ir atsakomybe už mokymąsi bei jo rezultatus.
- *Nuolatinio mokymosi kultūrą* sąlygoja: mokymąsi skatinantys poreikiai; veiklos refleksija; edukacinės, mokymosi aplinkos; mokymosi proceso planavimas; plano įgyvendinimas; pedagogų savarankiškumas, atsakomybė už mokymąsi bei jo rezultatus.
- *Sisteminis mąstymas, požiūris į mokymąsi* pasižymi tiesiogine priklausomybe su pedagogų savarankiškumu ir atsakomybe už mokymąsi bei jo rezultatus.

### 3.4. Besimokančios mokyklos bruožų bei personalo savivaldaus mokymosi sklaidos procesų raiška bendrojo lavinimo mokyklų veiklos strategijoje

Mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožų bei personalo savivaldaus mokymosi sklaidos procesų raiškai vidurinių bendrojo lavinimo mokyklų veiklos strategijoje nustatyti, naudotas *kokybinės content analizės metodus*. Mokyklų veiklą reglamentuojančių strateginių planų pagrindu yra išskiriamos *kategorijos*, jų turinys skaidomas į *subkategorijas* bei pagrindžiamas teksto teiginiais.

Bendrojo lavinimo mokyklų strateginių planų tyrimo rezultatai atskleidė, kokie skirtumai egzistuoja tarp mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožų, savivaldžiai besimokančiojo kompetencijų raiškos realioje šiuolaikinių mokyklų veikloje bei jų įprasminimo mokyklų strateginėse veiklos kryptyse.

Strateginiai planai atspindi šiuolaikinių mokyklų planavimo sistemą ir iškelia tikslą – efektyviau valdyti mokyklos veiklą, telkti mokyklos bendruomenę aktualioms problemoms spręsti, pasirinkti teisingą mokyklos vystymosi kryptį. Įgyvendinant strateginių planų tikslus bei uždavinius, orientuojamasi į šiuolaikinės visuomenės poreikius atitinkančią švietimo kokybę, siekiama užtikrinti besimokančiųjų ugdymo(si) poreikius.

Strateginių planų teiginių pagrindu, išskirta kokybinė kategorija – *bendruomenės dalyvavimas mokyklos valdyme* – atspindi visų *mokyklos bendruomenės narių skatinimą ir įtraukimą į mokyklos valdymą bei mokyklos valdymą grindžiamą bendruomeniškumu* (žr. 27 lentelę).

27 lentelė

Bendruomenės dalyvavimo mokyklos valdyme teiginių kategorizacija

Subkategorijos	n	Teiginiai
Bendruomenės narių dalyvavimo mokyklos valdyme skatinimas ir telkimas	15	„Suaktyvinti tėvų įtraukimą į mokyklos veiklas, bendriems tikslams ir uždaviniams įgyvendinti“ [S-5, SA]; „Sutelkti mokykloje veikiančias savivaldos institucijas (Mokyklos taryba, Seniūnų taryba) mokyklos valdymo tobulinimui“ [S-10, SA]; „Efektyviai valdyti mokyklos veiklą, telkti mokyklos bendruomenę aktualioms problemoms spręsti“ [S-13, U]; „Įtraukti į besimokančios organizacijos plėtotės procesus vietos bendruomenę“ [S-2, SA]
Bendruomeniškumu pagrįstas mokyklos valdymas	17	„Bendruomenės nariai supažindinami su mokyklos vizija ir tikslais, dalyvauja analizuojant ir planuojant veiklą, išsako savo nuomonę, mintis, kritiką“ [S-3, SA]; „Mokinių tėvai ir mokiniai <...> priima sprendimus bei daro įtaką mokyklos vadovo priimamiems sprendimams, atlieka visuomeninę mokyklos valdymo priežiūrą“ [SR-3, SA]; „Mokyklos strateginį planą rengė darbo grupė, į kurią buvo įtraukti ne tik mokyklos administracija ir mokytojai, bet ir kiti bendruomenės nariai – mokiniai ir jų tėvai“ [P-2, SA]; „Nepakankamas tėvų suinteresuotumas dalyvauti mokyklos valdymo veikloje“ [P-14, SA]

*Bendruomenės narių dalyvavimo mokyklos valdyme skatinimas ir telkimas* yra orientuojamas į skirtingas mokyklos veikla suinteresuotas grupes. Viena ir svarbesnių

grupių – moksleivių tėvai, todėl yra siekiama „suaktyvinti tėvų įtraukimą į mokyklos veiklos valdymą, bendriems tikslams ir uždaviniams įgyvendinti“ [S-5, SA], „įtraukti mokinių tėvus į mokyklos veiklos planavimą, organizavimą ir įgyvendinimą“ [SR-4, ST], „paskatinti moksleivių tėvus dalyvauti mokyklos valdymo procesuose bei kartu spręsti moderniajai mokyklai keliamus uždavinius“ [P-2, SA].

Šiuolaikinės mokyklos valdyme pastaruoju metu didelį vaidmenį atlieka visuomeninės organizacijos (profesinės sąjungos) bei savivaldos institucijos (Mokyklos taryba, mokinių taryba ir kt.), kurios dalyvauja tobulinant ugdymo procesą, sprendžiant socialinius, finansinius mokyklos veiklos klausimus, derinant įvairius dokumentus ir pan. Visa tai sąlygoja, kad svarbu „sutelkti mokykloje veikiančias savivaldos institucijas (Mokyklos taryba, Seniūnų taryba) mokyklos valdymo tobulinimui“ [S-10, SA], „skatinti visuomenines organizacijas dar aktyviau dalyvauti mokyklos valdyme“ [S-4, SA].

Bendruomenės narių dalyvavimo mokyklos valdyme skatinimo ir telkimo subkategorijoje atsispindi tokie reikšminiai atspalviai, kaip naujų aktyvaus bendruomenės įtraukimo į mokyklos valdymo procesus formų paieška, vietos bendruomenės įtraukimas į besimokančios organizacijos plėtotės procesus bei bendruomenės narių skatinimas priimti atsakomybę dėl mokyklos veiklos tęstinumo, nukreipti jų veiklą besimokančios mokyklos tikslų ir uždavinių įgyvendinimui.

*Bendruomenišku pagrįstas mokyklos valdymas* yra suvokiamas kaip „mokyklos narių dalyvavimas darbo grupėse (pagal kiekvieno kompetenciją) kuriant mokyklos filosofiją, numatant strateginius tikslus, planuojant veiklą“ [S-5, SA]. Bendrojo lavinimo mokyklų strateginiuose planuose ne tik atsispindi mokyklų valdymo veiklos (politikos, strategijos, vizijos formavimas), kuriose dalyvauja mokyklos personalas, moksleiviai, mokyklos bendruomenė, bet ir išryškėja galimybės bendruomenės nariams išreikšti savo nuomonę, generuoti naujas idėjas, jas realizuoti, nes „mokyklos vadovai skatina ir palaiiko bendruomenės iniciatyvas, naujas idėjas“ [S-9, SA]. Mokyklų strateginiuose planuose atliktose situacijos analizėse (SSGG) atsispindi viena iš šiuolaikinės mokyklos „silpnų pusių“ - „nepakankamas tėvų suinteresuotumas dalyvauti mokyklos valdymo veikloje“ [P-14, SA]; „stokojama mokytojų aktyvumo planuojant mokyklos veiklą“ [S-5, SA]; „nepakankama mokinių motyvacija dalyvauti mokyklos valdyme, taip išreiškiant savo nuomonę įvairiais mokyklos veiklos klausimais“ [P-13, SA].

*Išorinės aplinkos tyrinėjimas ir informacijos valdymas* besimokančioje mokykloje yra aiškinamas kaip bendruomenės narių informacijos apie išorinėje mokyklos aplinkoje vykstančius pokyčius rinkimas, jos tyrinėjimas ir analizavimas, nuolatinis vertinimas. Įvertinta informacija apie išorės permainas ir visuomenės poreikius, leidžia mokyklos personalui sėkmingiau reaguoti į pokyčius ir tampa organizacijos veiklos tobulinimo sąlyga. Faktorinės analizės rezultatai atskleidė, kad šiuolaikinėje mokykloje išorinės aplinkos tyrinėjimo ir informacijos valdymo veiklos yra vienos iš labiausiai išplėtotų, nors surinkta bei įvertinta informacija apie išorinę aplinką nėra suprantama kaip mokyklos



vizijos ar strategijos korekcijų inicijavimo sąlyga. Tai patvirtina ir bendrojo lavinimo mokyklų strateginių planų kokybinė content analizė, kuri rodo, kad išorinės aplinkos tyrinėjimas ir informacijos valdymas yra suvokiamas tik kaip *partnerių paieška išorinėje mokyklos aplinkoje*. Mokyklų strateginiuose planuose formuluojamas uždavinys: „ieškoti rėmėjų, kurie 2 % pajamų mokesčio pervestų į mokyklos Rėmimo fondą“ [S-13, U], „rėmėjų ir partnerių projektų rengimui ir vykdymui paieška už mokyklos ribų“ [S-3, U], „rėmėjų paieška siekiant rasti papildomai lėšų skatinant mokytojus“ [S-9, U], „mokykla ieško papildomų finansavimo šaltinių naujoms mokymo priemonėms įsigyti, remonto darbams“ [PR-2, U].

Kokybinės kategorijos – *informacijos sklaida vidinėje organizacijos aplinkoje* – turinį atskleidžia besimokančios mokyklos kompetencija, siejama ne tik su informacinėmis technologijomis, bet ir mokyklos bendruomenės narių gebėjimu jomis naudotis. Bendrojo lavinimo mokyklų strateginių planų content analizės metu išskirtos subkategorijos: *atvira, skaidri informavimo sistema; informacinių technologijų diegimas ir plėtra; galimybė naudotis naujausiomis technologijomis mokykloje; informacinių technologijų naudojimas ir plėtra mokymo(si) procesuose* (žr. 28 lentelę).

28 lentelė

Informacijos sklaidos vidinėje organizacijos aplinkoje teiginių kategorizacija

Subkategorijos	n	Teiginiai
Atvira, skaidri informavimo sistema	21	„Tobulinti tėvų ir globėjų informavimo sistemą“ [S-1, U]; „Įdiegti informacinę sistemą, kuri užtikrintų operatyviai perduoti informaciją tėvams apie mokyklos ir vaikų gyvenimą mokykloje“ [P-1, U]; „Naudojamos įvairios informacijos perdavimo ir bendravimo su tėvais formos, reguliariai teikiama informacija apie vaiko pažangą“ [S-5, SA]; „Informacija platinama elektroniniu paštu, mokyklos internetinėje svetainėje ir informaciniuose stenduose“ [SR-1, SA]
Informacinių technologijų diegimas ir plėtra	12	„Mokyklai labai svarbu periodiškai atnaujinti kompiuterių bazę, plėsti kompiuterizuotų darbo vietų skaičių“ [S-3, SA]; „Mokykloje sukurtos palankios sąlygos naudotis vidiniu intranetu ir išoriniu internetu“ [S-5, SA]; „Mokykloje diegiama informacinė sistema, lokalus tinklas, internetas. Sukurta mokinių ir mokytojų duomenų bazė“ [SR-1, SA]
Galimybė naudotis naujausiomis technologijomis mokykloje	3	„Mokiniai ir mokytojai gali naudotis spausdintuvais, skeneriu, kopijavimo aparatu, multimedijos įranga“ [S-2, SA]; „Intraneto ir interneto teikiamomis galimybėmis naudojasi visi mokyklos bendruomenės nariai“ [S-5, SA]; „Nepriklausomai nuo socialinės padėties kiekvienas mokinys turi galimybę naudotis informacinėmis technologijomis (IT)“ [P-4, SA]
Informacinių technologijų naudojimas ir plėtra mokymo(si) procesuose	19	„Informacinių technologijų naudojimo ugdymo procese galimybių plėtra“ [S-3, ST]; „Vienas mokyklos prioritetų - mokomųjų dalykų ir informacinių technologijų integracija“ [S-3, SA]; „Informacinės technologijos leidžia taikyti naujus mokymo metodus pamokose, sudaro geresnes sąlygas mokytis klasėje ir namuose“ [P-15, SA]; „Tobulinti pedagogų IT kompetenciją ir lavinti gebėjimus integruoti IT į ugdymo procesą“ [P-8, U]

*Atvira, skaidri informavimo sistema* atspindi informacijos mokykloje prieinamumą ir efektyvią jos sklaidą. Mokyklos strateginių planų teiginių subkategorizavimas parodė, kad efektyvi informacijos sklaida yra siejama su moksleivių tėvų ir globėjų informavimo sistema, kuri vienose mokyklose jau yra sukurta, todėl keliamas uždavinys ją tobulinti, kitose – ją dar tik diegti. Strateginiuose mokyklų planuose atlikta SSGG analizė išryškina vieną reikšminį atviros ir skaidrios informavimo sistemos atspalvį: „*vis labiau aktualu plėsti el. dienyno panaudojimo galimybes tėvų ir globėjų informavimui*“ [S-5, SA], „*laipsniškai per 2004–2006 metus buvo pereita prie naujos tėvų ir globėjų informavimo sistemos – e-dienyno visose 5–12 klasėse*“ [S-1, SA].

Informacija mokyklos bendruomenei yra skleidžiama pasitelkiant tradicinius informavimo būdus: „*stendas, kuriame informacija atnaujinama kas du mėnesiai*“ [S-2, LR], „*apie mokinių pasiekimus tėvai (globėjai) informuojami žodžiu (asmeniškai pakvietus tėvus į mokyklą arba telefonu), raštu (surašius į pažymių, pasiekimų knygeles, išsiunčiant registruotus pranešimus), atskirais atvejais ruošiamos skrajutės, reikalui esant, mokytojai lankosi mokinių namuose ir informuoja tėvus apie jų vaikų ugdymosi rezultatus*“ [P-9, SA] bei naudojant informacines technologijas: „*informacija platinama elektroniniu paštu*“ [S-6, SA], „*informacijos sklaidai gerinti, mokyklos valdymui efektyvinti <...> mokyklos ekstranete įdiegta Mokyklos vadybinė informacinė sistema*“ [S-3, SA].

Bendrojo lavinimo mokyklų strateginiuose planuose atsispindi vienas iš šiuolaikinės mokyklos privalumų – informacinių technologijų taikymas informacijos sklaidai, kuris „*lemia efektyvios ryšių ir komunikavimo sistemos funkcionavimą*“ [S-5, SA], „*sudaro naujas sąlygas informacijos sklaidai ir komunikacijai užtikrinti*“ [S-3, SA], „*leidžia pagerinti mokyklos bendruomenės, visuomenės informavimą*“ [P-15, SA], „*leidžia užtikrinti informacijos sklaidą, pagreitinti reikalingos informacijos paiešką, dalyvauti įvairiuose projektuose*“ [PR-2, SA].

*Informacinių technologijų diegimas ir plėtra* mokyklų strateginiuose planuose suvokiama kaip mokyklų modernizavimas, pasitelkiant kompiuterizavimą ir informacines technologijas. Informacinių technologijų plėtra yra siejama su kompiuterių įranga, elektroninio pašto paslauga, internetu, mokyklos internetine svetaine, e- dienynu, lokaliu tinklu, mokinių ir mokytojų duomenų bazė ir kt. Tokios informacinės technologijos „*pailgina mokytojams naudojantis e-dienynu apskaičiuoti mokinių lankomumą ir namų darbų skyrimą*“ [S-8, LR], „*padeda efektyviau ir kokybiškiau pedagogams dirbti, mokiniams mokytis*“ [P-1, U], „*sukuria naujas ugdymo(si) aplinkas ir atnaujiną senąsias, o tai padeda užtikrinti geresnę ugdymo kokybę*“ [P-2, SA].

Bendrojo lavinimo mokyklų strateginiuose planuose ypatingas dėmesys skiriamas *informacinių technologijų naudojimui ir plėtrai mokymo(si) procesuose*. Ši subkategorija apima mokomųjų dalykų ir informacinių technologijų integraciją; įvairių dalykų pamokų kokybę, efektyviai jose integruojant demonstravimo, vizualizavimo ir praktinės

veiklos priemonės; šiuolaikinių informacinių technologijų naudojimo sistemą, kuri taikoma ne tik pamokose, bet ir popamokinėje veikloje ir pan. SSGG analizėje išryškėja vienas prasmingas niuansas: „mokykloje daugėja kompiuterių, tačiau tai dar nereiškia, kad gerėja ugdymo(si) ir valdymo kokybė“ [P-15, SA]. Reiškia, informacinių technologijų plėtrai ugdymo(si) procesuose nepakanka diegti naujausias informacines technologijas, būtina įgyti ir gilinti informacinių technologijų žinias, įgūdžius su informacija, kompiuterinėmis programomis, idant jas panaudoti ugdymo procese.

Kokybinė kategorija – *mokyklos lankstumas ir atvirumas* – šiuolaikinėje mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje nusako bendruomenės narių santykius tiek vidinėje, tiek išorinėje mokyklos aplinkoje. Bendrojo lavinimo mokyklų strateginių planų turinio analizė atskleidė mokyklos lankstumą ir atvirumą tik santykyje su išorine jos aplinka ir leido išskirti tokias subkategorijas: *informacijos išorinei aplinkai teikimas; bendruomenės narių ryšių su išorine mokyklos aplinka skatinimas ir tobulinimas; bendruomenės narių ryšių su išorine mokyklos aplinka palaikymas; dalyvavimas projektuose, konferencijose* (žr. 29 lentelę).

29 lentelė

Mokyklos lankstumo ir atvirumo teiginių kategorizacija

Subkategorijos	n
Informacijos išorinei aplinkai teikimas	9
Bendruomenės narių ryšių su išorine mokyklos aplinka skatinimas ir tobulinimas	10
Bendruomenės narių ryšių su išorine mokyklos aplinka palaikymas	8
Dalyvavimas projektuose, konferencijose	12

*Informacijos išorinei aplinkai teikimas* atskleidžia mokyklos gebėjimą sistemingai, įvairiais informacijos viešinimo būdais, teikti informaciją apie jos privalumus, veiklos tobulinimą, joje vykstančius pokyčius. Ši subkategorija SSGG analizėje yra aiškina ma kaip viena iš mokyklos „silpnųjų“, teigiant, jog mokyklų veiklos viešinimas yra ribotas ir nesisteminis. Todėl mokyklų strateginiuose planuose subkategorija – informacijos išorinei aplinkai teikimas – atsispindi mokyklos strateginiuose tiksluose arba juos detalizuojančiuose uždaviniuose ir yra suvokiamas kaip siekis: „parengti mokyklos informacinį leidinį esamiems ir galimiems socialiniams partneriams“ [S-2, U]; „efektyviau naudoti komunikacines priemones mokyklos veiklos informavimui“ [S-3, U]; „užsakovų straipsnių regioninėje spaudoje apie <...> vidurinės mokyklos veiklą ir joje vykstančius pertvarkos eigos procesus parengimas, įvairių viešųjų ryšių akcijų, susijusių su mokyklos populiarinimu, inicijavimas, informacinio bukletų apie <...> mokyklų parengimas ir išplatintas“ [S-7, U]; „bendradarbiauti su rajono spauda bei televizijomis, kurios pristatytų mokykloje vykstančius renginius, skelbtų apie mokinių priėmimą į mokyklą bei kt. informaciją“ [P-13, ST].

*Bendruomenės narių ryšių su išorine mokyklos aplinka skatinimas ir tobulinimas* išreiškia mokyklos siekį skatinti bendruomenės narius palaikyti santykius su išorine mo-

kyklos aplinka (vietos bendruomene, kitomis mokyklomis, socialiniais partneriais). Bendrojo lavinimo mokyklų strateginių planų turinio subkategorizavimas parodė, kad bendruomenės narių ryšių su išorine mokyklos aplinka skatinimas ir tobulinimas atskleidžia strateginiuose mokyklų tiksluose arba juos detalizuojančiuose uždaviniuose. Todėl šiuolaikinė mokykla, stiprindama atvirumą vietos bendruomenei ir įvairioms institucijoms turi: „plėtoti ryšius su mokinių tėvais, mokyklomis ir siekti bendravimo formų įvairovės“ [P-6, ST], „gerinti bendruomeniškumą bei glaudžius ryšius su kitomis įstai-gomis“ [SR-1, ST], „pagerinti partnerystės ryšius tarp verslo ir švietimo institucijų“ [P-4, U], „stiprinti mokyklos ir socialinių partnerių vietos savivaldoje, respublikoje ir užsi-enyje ryšius“ [S-13, U], „vykdyti bendrus projektus su užsienio partneriais“ [S-1, U].

*Bendruomenės narių ryšių su išorine mokyklos aplinka palaikymas* strateginiuose planuose atspindi sąmoningus ir nuoseklius mokyklų santykius ir ryšius su įvairiomis institucijomis, vietine savivalda, vaiko teisių apsaugos tarnyba, Nepilnamečių reikalų tarnyba, Pedagogine psichologine tarnyba, darbo birža ir kt.

Subkategorijos *dalyvavimas projektuose, konferencijose* turinys atskleidžia mo-kyklos gebėjimą įsijungti į tarptautinius, respublikinius, miesto projektus bei inicijuoti naujų projektų vykdymą; dalyvauti respublikinėse metodinėse – praktinėse konferenci-jose pedagogams; miesto, respublikos bei užsienyje organizuojamuose renginiuose: pa-rodose, konkursuose, koncertuose, sportinėse varžybose ir kt. Tokiai mokyklų veiklai strateginiuose planuose skiriamas didelis dėmesys, nes ji sudaro galimybes ne tik už-megzti naujus ryšius ir santykius su išorės partneriais, bet ir „praturtinti mokymo proce-są“ [S-9, U], „kelti mokytojų ir moksleivių kompetenciją“ [SR-4, U], „įgyti įvairios so-cialinės patirties, mokyti išvengti neigiamų socialinių faktorių, bendrauti ir bendradar-biauti grupėse“ [P-9, SA], „gauti papildomų lėšų“ [P-3, SA].

Išskirta kokybinė kategorija – *bendradarbiavimas* – atskleidžia besimokančios organizacijos kultūros dalį, kurią pabrėžia daugelis besimokančių mokyklų, nes persona-lo, moksleivių, tėvų bei tarporganizacinis bendradarbiavimas yra lemiamas mokymo(si) sėkmės veiksnys ir svarbus besimokančios mokyklos ateities tikslas. Bendrojo lavinimo mokyklų strateginių planų content analizės metu išskirtos šios subkategorijos: *bendra-vimo ir bendradarbiavimo kultūra; lygiaverčiai partnerystės santykiai, asmens pagarbos ir pasitikėjimo atmosfera; darbas ir mokymasis grupėje; mokytojų bendradarbiavimas; bendruomenės narių bendradarbiavimas; bendradarbiavimas su tėvais, globėjais; ben-dradarbiavimo su kitomis institucijomis plėtojimas* (žr. 30 lentelę).

Subkategorija – *bendravimo ir bendradarbiavimo kultūra* – išreiškia siekį šiuo-laikinėje mokykloje sukurti bendravimo ir bendradarbiavimo kultūrą, kuris įprasmina-mas mokyklų strateginių planų vizijoje, strateginiuose tiksluose bei uždaviniuose. Ben-dravimo ir bendradarbiavimo kultūros kūrimas yra vienas iš prioritetinių šiuolaikinės mokyklos tikslų, kurio realizavimas leistų „ugdyti brandžias ir aktyvias asmenybes“ [S-7, M], „skiepyti toleranciją, tikėjimą ir pasitikėjimą žmogumi“ [P-8, V].

Bendradarbiavimo teiginių kategorizacija

Subkategorijos	n
Bendravimo ir bendradarbiavimo kultūra	7
Lygiaverčiai partnerystės santykiai, asmens pagarbos ir pasitikėjimo atmosfera	25
Darbas ir mokymasis grupėje	9
Mokytojų bendradarbiavimas	13
Bendruomenės narių bendradarbiavimas	10
Bendradarbiavimas su tėvais, globėjais	19
Bendradarbiavimas su kitomis institucijomis	16

*Lygiaverčiai partnerystės santykiai, asmens pagarbos ir pasitikėjimo atmosfera* bendrojo lavinimo mokyklų strateginiuose planuose atsiskleidžia kaip glaudūs tarpusavio santykiai tarp skirtingų individų ir jų grupių, kurie yra suvokiami kaip mokyklos „stiprybės“. Kokybinė content analizė atskleidė, jog mokykloje „*bendromis jėgomis sukurta šilta „šeimininė“ atmosfera*“ [P-13, SA], „*santykiai tarp mokyklos bendruomenės narių nuoširdūs, pagrįsti abipusiu supratimu ir parama*“ [P-8, V], „*bendruomenės narių tarpusavio santykiai grindžiami tarpusavio pagarba ir supratimu, demokratiniais bendravimo principais*“ [P-1, SA], „*vyrauja geras mokytojo ir mokinio dialogas, pamokos vyksta draugiškumo ir abipusio pasitikėjimo bei pagarbos aplinkoje, visuomet išklausiama mokinių nuomonė, bandoma joje rasti racionalumo*“ [P-6, SA].

Strateginių planų SSGG analizėje išryškėjo svarbus lygiaverčių partnerystės santykių, asmens pagarbos, pasitikėjimo atmosferos niuansas, interpretuojamas kaip „grėsmė“ mokyklai: „*mažėjant klasių komplektų skaičiui, gali įsivyrtauti įtempti santykiai tarp darbuotojų*“ [S-4, SA], „*atsirasti karjerizmo, egoizmo apraiškų*“ [S-1, SA].

Antra vertus partnerystės santykiai yra įprasminami ir mokyklos vizijoje, misijoje, strateginiuose tiksluose ir suprantami kaip mokyklos siekis ar vizija: „*atsakomybė už savo jausmus ir poelgius – tai aukšta vidinė kultūra, mokėjimas reikšti emocijas, savikontrolė, bendražmogiškų taisyklių laikymasis, mokėjimas tinkamai kritikuoti ir priimti kritiką bei pripažinti klaidas. Tai taktiškas elgesys su kolegomis, mokiniais ir jų tėvais, korektiškas problemų sprendimas*“ [SR-1, V], „*ugdymo procesas remiasi dialogu, kolegiška partneryste, skatinančia moksleivius laisvai, kūrybiškai saviraiškai*“ [PR-1, V].

Subkategorijos – *darbas ir mokymasis grupėje* – turinio analizė atskleidė, jog ši veikla yra viena reikšmingiausių sąlygų, siekiant užtikrinti partnerystės santykius ir bendradarbiavimo procesus šiuolaikinėje mokykloje. Darbas ir mokymasis grupėje, sudaro galimybę mokyklos darbuotojams realizuoti save įsijungiant į įvairių formalių ir neformalių grupių veiklą: „*mokykloje vykdoma konstruktyvi mokytojų, tėvų, specialiojo ugdymo komisijos, profesinio informavimo, socialinės pagalbos teikimo ir prevencinio darbo grupių veikla*“ [P-14, SA]. Be to, ši veikla didina moksleivių mokymosi motyvaciją, ugdo jų gebėjimus dirbti grupėje: vengti konfliktinių situacijų; ieškoti pozityvių sprendimų; padėti vienas kitam ir atsilyginti tuo pačiu.

Mokyklų strateginiuose planuose ypatingas dėmesys skiriamas *mokytojų bendradarbiavimui*, kurio metu vyksta pedagoginė sąveika. Kokybinė content analizė atskleidė, jog mokytojai yra „*kompetentingi <...> bendradarbiaujantys metodinėje ir kultūrinėje <...> veikloje, mokykloje ir už jos ribų*“ [SR-4, SA]. Reiškia šiuolaikinės mokyklos pedagogai geba atpažinti profesinę ir kultūrinę veiklas kaip mokymosi aplinkas, o bendradarbiaudami (prisidėdami prie organizacinės ir profesinės raidos, t. y. sudarydami perspektyvinius planus, dalyvaudami naudinguose kvalifikacijos kėlimo renginiuose) mokytojai mokosi vieni iš kitų ir didina savo profesionalizaciją. Visa tai atskleidžia, kad šiuolaikinės mokyklos pedagoginio personalo mokymosi kompetencija, kuri atsiskleidžia bendradarbiavimo bei mokymosi vieni iš kitų procesuose, sudaro galimybes *personalui įsijungti į savivaldaus mokymosi procesus*.

Antra vertus mokytojų bendradarbiavimas yra suvokiamas kaip siekis, nes jis įprasminamas mokyklų strateginių planų uždaviniuose, kuriuose pabrėžiama, kad svarbu „*plėtoti mokytojų bendradarbiavimą, dalijimąsi patirtimi*“ [P-9, U], „*skleisti mokytojų patirtį*“ [SR-4, U], „*patirtį, žinias, gebėjimus perkelti į darbo kompetenciją*“ [SR-4, U].

Subkategorijos – *bendruomenės narių bendradarbiavimas* – turinyje atspindi bendruomenės narių gebėjimas bendradarbiauti, t. y. dalintis informacija, patirtimi, žiniomis, konsultuojantis, aptariant problemas. Be to, mokyklų strateginių planų SSGG analizėje išryškėja ne tik mokinių, mokytojų, bet ir visos bendruomenės poreikis konsultuotis, dalintis gerąją patirtimi, teikti ir gauti psichologines konsultacijas, skatinti keitimosi informacija procesus bendruomenėje ir pan. Todėl mokyklų strateginiuose planuose keliami uždaviniai: „*nuolat organizuoti atvirų durų dienas, per kurias tėvai turi galimybę susitikti, pasikonsultuoti su dalykų mokytojais, spec. pedagogėmis ir socialine pedagoge*“ [S-5, U] bei „*puoselėti autentišką mokyklos narių bendradarbiavimą, saviraiškos poreikius ir siekius atitinkančią kultūrą*“ [P-8, U].

Strateginiuose planuose išskirtos subkategorijos *bendradarbiavimas su tėvais, globėjais* bei *bendradarbiavimas su kitomis institucijomis* yra suvokiamos kaip reikšmingos mokyklos veiklos, kurios įgalina mokyklos personalą palaikyti bendradarbiavimo ryšius ne tik vidinėje organizacijos aplinkoje, bet ir santykiyje su išorine aplinka.

Mokyklų strateginių planų turinio subkategorizavimas parodė, kad *bendradarbiavimo su tėvais* veiklos mokyklose nėra pakankamai išvystytos, pastebimas: „*tėvų atsirbojimas nuo vaikų problemų, kylančių mokykloje*“ [S-1, SA], „*nepakankamas bendravimas ir bendradarbiavimas su mokinių tėvais, todėl reikėtų ieškoti efektyvesnių būdų siekiant aktyviau įtraukti tėvus į mokyklos veiklą*“ [P-13, SA]. Mokyklose vykdomos bendradarbiavimo programos leidžia sėkmingiau perduoti informaciją tėvams apie mokyklos ir moksleivių gyvenimą, tradicijas, šventes bei sistemingai domėtis vaikų pasiekimais. Todėl bendradarbiavimas su tėvais yra įprasminamas mokyklų strateginiuose tiksluose, juos detalizuojančiuose uždaviniuose ir suvokiamas kaip mokyklos siekis.

Subkategorija – *bendradarbiavimas su kitomis institucijomis* – yra akcentuojama kaip uždavinys: tobulinti bendradarbiavimo formas su įvairiomis mokyklomis; plėtoti bendradarbiavimo ryšius su įvairiais socialiniais partneriais, visuomeninėmis ir valstybinėmis institucijomis, rėmėjais, užsakovais; glaudžiau bendradarbiauti su aukštosiomis mokyklomis. Bendradarbiavimo su kitomis institucijomis subkategorijoje atsiskleidžia svarbus bendradarbiavimo atspalvis, kuris pabrėžia nepakankamą šiuolaikinių mokyklų bendradarbiavimą su užsienio šalių švietimo įstaigomis.

Kokybinės kategorijos – *mokymąsi skatinanti organizacijos aplinka* – turinį atskleidžia: *saugi mokymosi aplinka; mokymąsi skatinančios mokyklos aplinkos kūrimas bei tobulinimas; pedagogų tobulinimosi galimybės vidinėje mokyklos aplinkoje; moksleivių ugdymuisi pagal poreikius palanki aplinka* (žr. 31 lentelę).

31 lentelė

Mokymąsi skatinančios organizacijos aplinkos teiginių kategorizacija

Subkategorijos	n
Saugi mokymosi aplinka	16
Mokymąsi skatinančios mokyklos aplinkos kūrimas bei tobulinimas	17
Pedagogų tobulinimosi galimybės vidinėje mokyklos aplinkoje	10
Moksleivių ugdymui(si) pagal poreikius palanki aplinka	12

Subkategorija – *saugi mokymosi aplinka* – atspindi planų strateginiuose tiksluose ir uždaviniuose bei atskleidžia mokyklos siekį sukurti mokiniams ir mokytojams saugesnę ugdymo(si) aplinką, nes viena iš šiuolaikinės mokyklos „stiprybių“ yra mokyklos saugumas. Saugi mokymosi aplinka yra suvokiama kaip jauki, švari, graži, t. y. sveika, saugi, estetiška aplinka, emocinis, fizinis ir psichologinis komfortas. Antra vertus mokykla „*sukurdama saugią, laisvą, priimančią aplinką, sudaro palankias sąlygas mokytis*“ [P-2, ST], „*ugdymas organizuojamas saugioje ir svetingoje aplinkoje, vyrauja geras mikroklimatas*“ [PR-2, SA], „*sukurta patraukli mokymosi aplinka motyvuoja mokinių*“ [S-9, SA], „*mokiniai gerai jaučiasi mokykloje (kūrybiška ugdymo(si) aplinka, geri mokinių ir mokytojų santykiai)*“ [S-6, SA], „*mokinys pamokoje jaučiasi saugus, pasitiki savo jėgomis*“ [S-9, LR].

*Mokymąsi skatinančios mokyklos aplinkos kūrimas bei tobulinimas* atskleidžia šiuolaikinės mokyklos gebėjimą ne tik kurti mokymąsi skatinančią aplinką, bet ir ją nuolat tobulinti. Mokymąsi skatinančios aplinkos suvokimas yra siejamas su sąlygų pažangesnei mokymo ir mokymosi aplinkai kūrimu; socialiai aktyvia, nuolatinę mokymą(si) skatinančia aplinka; edukacinėmis aplinkomis, sudarančiomis galimybę siekti aukštesnės ugdymo(si) kokybės. Mokyklų strateginių planų SSGG analizėje išryškėja mokyklų „silpnosios pusės“: „*mokomųjų priemonių stoka*“ [S-4, SA], „*nepakankamas bibliotekos ir skaityklos reikalinga įranga aprūpinimas, organizacinės technikos, reikalingos įrangos stoka*“ [S-13, SA]. Mokymąsi skatinančios mokyklos aplinkos tobulinimas bendrojo lavinimo mokyklų strateginiuose planuose yra siejamas su ugdymo kokybės vadybos sistema, nuolat tobulinama ugdymo(si) aplinka ir mokymosi aplinkos modernizavimu.

Subkategorijos – *pedagogų tobulinimosi galimybės vidinėje mokyklos aplinkoje* – turinyje atsispindi šiuolaikinės mokyklos pedagoginio personalo vienas efektyvesnių tobulinimo(si) būdų – kvalifikacijos kėlimas tiesioginėje darbo aplinkoje, kurio pagrindinis tikslas yra tobulinti mokytojų profesionalumą orientuojant ugdymą nuo teorijos link praktikos. Mokyklų strateginiuose planuose atliktose situacijos analizėse (SSGG) pabrėžiama, jog mokytojai: „*kvalifikaciją tobulina skleisdami gerąją darbo patirtį (atviras pamokos, konferencijos), seminaruose, kurie pastaraisiais metais vis dažniau vyksta pačioje mokykloje*“ [S-1, SA], „*veda atviras pamokas, aktyviai dalijasi savo patirtimi*“ [S-9, LR], „*stebi kolegų darbą atvirose pamokose*“ [S-10, SA].

*Moksleivių ugdymui(si) pagal poreikius palanki aplinka* bendrojo lavinimo mokyklų strateginiuose planuose atskleidžia du reikšminius atspalvius – pagalbą turintiems mokymosi sunkumų moksleiviams ir kryptingą darbą su gabiais mokiniais. Šių tikslų realizavimą šiuolaikinėje mokykloje gali užtikrinti ugdymui(si) pagal poreikius ir galimybes palanki aplinka: „*kompetentingi mokytojai padeda kiekvienam pagal jo galias ir poreikius pasiekti geriausių rezultatų*“ [S-1, M], „*sudaro sąlygas kiekvienam mokiniui ugdytis pagal savo galias, pasirinkti tolimesnį kelią, planuoti karjerą*“ [P-9, U]. Visa tai padeda moksleiviams „*išmokyti mokytis ir rinktis savo polinkius, gebėjimus bei siekius atitinkantį ugdymo(si) kelią*“ [P-7, U].

Kokybinė kategorija – *mokyklos narių asmeninių gebėjimų vertinimas ir skatinimas* – šiuolaikinėje mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje atskleidžia bendruomenės narių individualų gebėjimą mokytis, kuris yra vertinamas bei skatinamas, o besimokančiųjų sukauptos žinios panaudojamos inicijuojant pokyčius, tobulinant mokyklos veiklą. Išskirtos dvi subkategorijos: *individualus gebėjimas mokytis ir pedagogai kaip profesionalai* (žr. 32 lentelę).

32 lentelė

Mokyklos narių asmeninių gebėjimų vertinimo ir skatinimo teiginių kategorizacija

Subkategorijos	n	Teiginiai
Individualus gebėjimas mokytis	9	„ <i>Pedagoginės veiklos stebėjimo, analizavimo, vertinimo tobulinimas</i> “ [S-3, U]; „ <i>Mokyklos vertybė – tiesos ieškojimas kritiškai mąstant</i> “ [P-4, SA]; „ <i>Mokytojų savo darbo refleksija</i> “ [P-13, U]; „ <i>Mokytojai turi būti susipažinę su refleksijos būdais ir gebėti juos panaudoti</i> “ [S-7, U], „ <i>Gebėti sąmoningai įvertinti save ir savo patirtį</i> “ [S-9, SA], „ <i>Tapti individualais, gebančiais kritiškai mąstyti</i> “ [SR-2, V]
Pedagogai kaip profesionalai	17	„ <i>Aukšta mokytojų kvalifikacija</i> “ [SR-1, SA]; „ <i>Padėti pedagogų tiriamosios – analitinės veiklos pagrindai</i> “ [S-4, SA]; „ <i>Kvalifikuotas, kūrybingas, ilgametę darbo patirtį turintis pedagoginis personalas</i> “ [P-1, SA]; „ <i>Pakankamai aukšta mokyklos vadovų ir mokytojų profesinė kompetencija</i> “ [P-14, SA]

*Bendruomenės narių individualus gebėjimas mokytis* atspindi besimokančiųjų gebėjimą kritiškai mąstyti, tirti ir reflektuoti savo patirtį. Strateginių planų teiginių subkategorizavimas parodė, kad bendruomenės narių individualus gebėjimas mokytis yra



siejamas su pedagogų veiklos stebėjimo, analizavimo ir vertinimo tobulinimu. Tai atskleidžia, jog bendruomenės narių individualus gebėjimas mokytis yra suvokiamas kaip siekis, todėl strateginiuose planuose įprasminamas mokyklos keliamuose uždaviniuose. Šioje subkategorijoje atsiskleidžia vienas prasminis atspalvis - mokytojų darbo refleksija bei kritinis mąstymas, todėl šiuolaikinės mokyklos pedagogai turi būti „*susipažinę su refleksijos būdais ir gebėti juos panaudoti*“ [S-7, U], „*gebėti sąmoningai įvertinti save ir savo patirtį*“ [S-9, SA], „*tapti individualais, gebančiais kritiškai mąstyti*“ [SR-2, V].

Subkategorijos – *pedagogai kaip profesionalai* – turinyje atsispindi šiuolaikinės mokyklos pedagoginio personalo gebėjimas ugdyti(s) mokytojo naująsias kompetencijas, susijusias su besikeičiančiu mokytojų vaidmeniu ugdymo procese – aukštos kvalifikacijos specialistai, mokinio pagalbininkai, strategai, metodologai ir kt. Mokyklų strateginiuose planuose atliktose situacijų analizėse (SSGG) atsiskleidžia, jog nūdienos mokyklose dirba aukštos kvalifikacijos specialistai, kurie: „*pasišymi stipria metodine veikla*“ [S-1, SA], „*turi gerą dalykinį ir metodinį pasiruošimą*“ [S-5, SA], „*yra įvaldę daug įvairių metodų, kuriuos naudoja norėdami mokinius sudominti, padaryti pamoką įdomesnę, naudingą ir efektyvią*“ [P-9, SA]. Be to, šiuolaikinėje mokykloje pedagogai atlieka kūrybiškai bei profesionaliai dirbančio padėjėjo rolę, nes yra suvokiami kaip „*mokinio pagalbininkai, rėmėjai, reaguojantys į vaiko interesus, sukuriantys tokią ugdymo aplinką, kurioje mokinys išgyvena atradimo džiaugsmą*“ [S-13, SA].

*Kaita - kaip individo, grupės, organizacijos mokymosi rezultatas ir pasekmė* – besimokančioje mokykloje yra aiškinama kaip bendruomenės narių dalyvavimas mokyklos kaitoje, mokyklos vadovas – kaip kaitos skatintojas ir naujovių diegėjas, mokyklos personalas – kaip pokyčių tarpininkai, šalininkai ir kaitos iniciatoriai. Faktoriinės analizės rezultatai atskleidė, jog kaita - kaip individo, grupės, organizacijos mokymosi rezultatas ir pasekmė yra reikšminga šiuolaikinės mokyklos veikla. Strateginių planų kokybinė content analizė rodo, kad šiuolaikinėje mokykloje kaita įprasminama mokyklos misijoje ir vizijoje. Ji yra siejama su mokyklos siekiu tapti atvira kaitai ir išorinei aplinkai: „*mokykla – atvira kaitai įstaiga*“ [S-4, M], „*siekiame tapti atvira kaitai ir bendruomenei mokykla*“ [P-6, V], „*atvira pozityviai kaitai, nuolat besimokanti organizacija*“ [P-7, V], „*atviros mokyklos įvaizdžio bendruomenės poreikiams formavimas*“ [PR-1, V].

Kokybinė kategorija – *komandinis darbas ir mokymasis* – atskleidžia, jog mokyklos kaip besimokančios organizacijos mokytojai ir moksleiviai turi išmokti dirbti komandomis, nes tokia bendra mokyklos bendruomenės veikla kuria naują tarpasmeninių santykių kokybę, ugdo besimokančiųjų atsakomybę, mokymąsi vieniems iš kitų ir skatina bendruomenės narius prisiišti įsipareigojimus. Bendrojo lavinimo mokyklų strateginių planų turinyje, išskirtos dvi subkategorijos: *komandinio darbo ir mokymosi tobulinimas; mokyklos bendruomenės telkimas į komandas* (žr. 33 lentelę).

Komandinio darbo ir mokymosi teiginių kategorizacija

Subkategorijos	n	Teiginiai
Komandinio darbo ir mokymosi tobulinimas	9	„Nesistemingas komandinis darbas“ [S-2, SA]; „Tobulinti komandinį darbą“ [S-5, SA]; „Mokykloje vyrauja komandinis, tarpusavio bendradarbiavimo stilius, stipri savivalda“ [PR-1, V]; „Mokyklos vadovų ir mokytojų komandinių įgytų kompetencijų sklaida“ [S-7, U]
Mokyklos bendruomenės telkimas į komandas	4	„Inicijuoti mokytojų ir tėvų komandinį darbą“ [S-2, ST]; „Mokyklos vadovai telkia bendruomenę komandiniam darbui“ [S-9, SA]; „Mokyklos vadovai skatina ir palaiko bendruomenės iniciatyvas, telkia komandiniam darbui“ [S-1, LR]

*Komandinio darbo ir mokymosi tobulinimas* bendrojo lavinimo mokyklų strateginiuose planuose atskleidžia du reikšminius atspalvius – nesistemingą komandinį darbą mokykloje ir bendruomenės narių komandinio darbo tobulinimo poreikį. Neefektyvus ir nesistemingas komandinis darbas mokyklos strateginiuose planuose yra suvokiamas kaip mokyklos „silpnoji pusė“, todėl strateginiuose tiksluose ar uždaviniuose pabrėžiamas siekis tobulinti komandinio darbo įgūdžius, skleisti vadovų ir pedagogų įgytas komandines kompetencijas mokykloje.

Subkategorija – *mokyklos bendruomenės telkimas į komandas* – yra įprasminama bendrojo lavinimo mokyklų strateginių planų tiksluose ir uždaviniuose, kuriuose akcentuojama svarba inicijuoti bendruomenės narių komandinį darbą, įtraukiant juos į komandas. Šioje subkategorijoje atsiskleidžia reikšminis mokyklos bendruomenės telkimo į komandas niuansas – mokyklos vadovų gebėjimas „*skatinti ir palaikyti bendruomenės iniciatyvas, telkiant komandiniam darbui*“ [S-1, LR].

Bendrojo lavinimo mokyklų strateginių planų teiginių pagrindu, išskirta kokybinė kategorija – *nuolatinio mokymosi kultūra* – atskleidžia nuolatinį mokymąsi kaip prioritetinę mokyklos veiklą. Nuolatinis mokymasis suvokiamas kaip nenutrūkstantis procesas: kompetencijų tobulinimas, savarankiškas mokymasis, geranoriškas dalijimasis patirtimi, informacijos sklaida, visapusiškos erudicijos siekimas, ir akcentuoja laisvą, humanišką, kultūringą, nuolat besimokantį individą. Mokyklų strateginiuose planuose išskirtos šios subkategorijos: *mokyklos bendruomenės mokymosi visą gyvenimą skatinimas; nuolatinis mokytojų tobulinimasis; moksleivių gebėjimų mokytis visą gyvenimą ugdytas; moksleivių profesinio orientavimo, rengimosi karjerai skatinimas* (žr. 34 lentelę).

Subkategorija – *mokyklos bendruomenės mokymosi visą gyvenimą skatinimas* – atsispindi planų strateginiuose tiksluose, uždaviniuose, vizijoje bei atskleidžia mokyklos siekį formuoti mokyklos bendruomenės nuostatas mokytis visą gyvenimą, sukurti mokymo ir mokymosi kultūrą, skatinančią nuolat tobulėti, ugdyti asmenybę, pasiruošusią mokytis visą gyvenimą, nes šiuolaikinės „*mokyklos vertybė – nuolatinis tobulėjimas*“ [P-4, SA].

## Nuolatinio mokymosi kultūra: teiginių kategorizacija

Subkategorijos	n	Teiginiai
Mokyklos bendruomenės mokymosi visą gyvenimą skatinimas	11	„Mokykla – tai institucija, kurioje sudaromos kokybiškos mokymosi sąlygos ir ugdoma visuomenės nuostata mokytis visą gyvenimą“ [SR-4, M]; „Mokykloje siekiama kurti mokymo ir mokymosi kultūrą, skatinančią nuolat tobulėti“ [SR-3, ST]; „Ugdyti mokyklos bendruomenės nuostatas mokytis visą gyvenimą“ [S-6, M]; „Skatinanti suaugusių mokytis visą gyvenimą“ [SR-2, M]
Nuolatinis mokytojų tobulinimasis	20	„Pedagogams sudaromos galimybės tobulintis ir kelti savo kvalifikaciją įvairiuose kursuose“ [S-4, SA]; „Mokytojai dalyvauja tarptautiniuose projektuose“ [S-5, SA]; „Mokyklos mokytojai organizuoja ir dalyvauja kvalifikacijos kėlimo renginius“ [S-9, SA]; „Mokytojų noras tobulinti profesinę kvalifikaciją“ [P-13, SA]; „Mokytojai dalijasi darbo patirtimi su kitų jaunimo bei rajono vidurinių mokyklų pedagogais“ [S-10, SA]
Moksleivių gebėjimų mokytis visą gyvenimą ugdymas	13	„Mokyklos veiklos prioritetas - veiklus ir aktyvus moksleivis, sugėbantį nuolat mokytis, kūrybiškai veikti besikeičiančioje aplinkoje“ [S-4, MF]; „Stiprinti mokinių mokymosi motyvaciją bei gebėjimą savarankiškai mokytis“ [S-9, ST]; „Plėsti kompetencijas, būtinas sėkmingai socialinei integracijai ir mokymuisi visą gyvenimą“ [P-9, ST]
Moksleivių profesinio orientavimo, rengimosi karjerai skatinimas	37	„Kryptingas rengimas karjerai“ [S-1, SA]; „Profesinio informavimo, orientavimo ir kitų konsultacijų mokiniams teikimo plėtojimas“ [S-10, U]; „Profesinį informavimą integruoti į ugdymo turinį“ [P-3, U]; „Sukurti profesinio konsultavimo ir informavimo sistemą“ [P-2, U]; „Karjeros planavimo darbo grupės nariai organizuoja susitikimus su aukštųjų, aukštesniųjų, profesinių mokymo įstaigų atstovais, bendradarbiauja su įvairiomis miesto institucijomis“ [S-3, SA]; „Edukacinių-pažintinių kelionių planavimas“ [P-14, U]

Nuolatinis mokytojų tobulinimasis atskleidžia du reikšminius atspalvius – nuolatinio mokymosi motyvaciją ir pedagogų kvalifikacijos kėlimą kaip nuolatinio mokymosi pagrindą. Mokyklų strateginiuose planuose atliktose situacijos analizėse (SSGG) pabrėžiama mokytojų tobulinimasis ir mokymosi motyvacija, teigiant, jog mokytojai: „yra asmenybės ir pasižymi pedagoginio darbo tobulinimo motyvacija“ [S-4, SA] bei „profesinės kvalifikacijos tobulinimo motyvacija“ [PR-2, SA]. Tai suponuoja, kad šiuolaikinės mokyklos pedagogams yra būdinga vidinė motyvacija, o nuolatinis mokymasis tampa svarbia veikla, leidžiančia tobulinti profesinę kompetenciją ir kvalifikaciją. Kokybinė content analizė bendrojo lavinimo mokyklų strateginiuose planuose išryškino mokyklos personalo naudojamas kvalifikacijos kėlimo formas bei būdus. Kaip jau buvo minėta, mokyklos personalas sėkmingai tobulinasi ir mokosi vieni iš kitų mokyklos vidinėje aplinkoje. Tačiau šiuolaikinės besimokančios mokyklos pedagogai negali apsiriboti šia mokymosi forma, todėl renkasi žymiai didesnes mokymosi galimybes, kurios yra išorinėje mokyklos aplinkoje. Mokyklų strateginiuose planuose atskleidžiama, kad pedago-

gai: „kvalifikaciją tobulina seminaruose mokytojams (mokinių sveikatos ugdymo, vidaus audito rezultatų įtakos planavimui, mokykla kaip besimokanti organizacija klausimais)“ [S-5, SA], „pasitarimuose su kitose mokyklose dirbančiais mokytojais gerosios patirties perėmimo tikslais, mokinių ir mokytojų tarpusavio sąveikos efektyvinimo mokymo ir mokymosi procese klausimais“ [S-7, U], „kvalifikaciją tobulina organizuodami tarptautinę, respublikinę konferencijas“ [S-5, SA], „užsienio šalyse, mokyklai įgyvendinant mainų projektus su Vokietijos Venterfo gimnazija, Ispanijos <...> mokyklomis“ [S-1, SA].

Subkategorija – *moksleivių gebėjimų mokytis visą gyvenimą ugdymas* – yra įprasminama bendrojo lavinimo mokyklų strateginių planų tiksluose ir uždaviniuose, kuriuose akcentuojama svarba išugdyti kiekvieno mokinio vertybines orientacijas, leidžiančias tapti savarankišku, siekiančiu žinių piliečiu bei ugdyti sąmoningą mokinių požiūrį į nuolatinį mokymąsi, keliant jų mokymosi motyvaciją. Realizuojant šiuos tikslus mokykloje: „kompetentingi mokytojai <...> padeda atsakingai rinktis savo gyvenimo kelią, mokytis pareiškimo, išsiugdyti bendražmogiškąsias vertybes ir socialinius įgūdžius“ [S-1, M], „parengia integruotas dalykų ir gyvenimiškųjų įgūdžių ugdymo (prevencinių, šeimos planavimo, profesinio informavimo) programas dalykinėms ir socialinėms mokinių kompetencijoms ugdyti“ [S-2, ST].

Mokyklų strateginiuose planuose ypatingas dėmesys skiriamas *moksleivių profesinio orientavimo, rengimosi karjerai skatinimui*, nes viena iš prioritetinių šiuolaikinės mokyklos funkcijų – įdiegti moksleiviams karjeros vadybos įgūdžius bei paruošti juos sėkmingoms studijoms aukštosiose mokyklose, adaptavimuisi konkurencinėje visuomenėje. Kokybinė content analizė atskleidė, jog mokyklose siekiant pastarųjų tikslų yra: „pradėtos vykdyti profesinio orientavimo, mokinių rengimo(si) karjerai veiklos“ [S-1, SA], „stiprinamas mokinių profesinis informavimas ir konsultavimas“ [S-6, SA], „mokomoji medžiaga siejama su mokinių karjeros planavimu“ [SR-3, SA], „rengiama profesinio konsultavimo sistema“ [S-13, U], „siekiama padėti mokiniams pasiręsti gyvenimo karjeros portfelį“ [P-4, U]. Be to, mokyklose, siekiant palengvinti moksleivių mokymąsi ir sėkmingiau orientuoti juos profesinei karjerai organizuojami susitikimai su profesinio konsultavimo centrų darbuotojais; kviečiami į mokyklą verslininkai; rengiamos išvykos į aukštųjų mokyklų mugės; dalyvaujama atvirų durų dienose įmonėse, švietimo bei mokslo įstaigose; organizuojamos ekskursijos į verslo įmones, susitinkama su tų institucijų atstovais; organizuojami susitikimai su įvairių profesijų žmonėmis.

*Sisteminis mąstymas, požiūris į mokymąsi besimokančioje mokykloje* yra aiškiamas kaip mokyklos bendruomenės narių gebėjimas kurti prasmingą visumą visų aplinkų (tradicijų ir papročių), kurios egzistuoja visuomenėje pagrindu, mokyklą suvokti kaip sistemą ir vadovų gebėjimas dalyvauti nuolatinuose problemų sprendimų aptarimuose su kitais bendruomenės nariais, kitų organizacijų atstovais. Strateginių planų kokybinė content analizė rodo, jog ši veikla šiuolaikinėje mokykloje akcentuoja tik mokyklos tikslų (misijos) ryšio su švietimo politikos ir visuomenės plėtros klausimais su-

vokimą: „puoselėti demokratinei visuomenei būtinas vertybines nuostatas, formuoti dorinės kultūros pagrindus“ [S-3, M]; „išlavinti dabartiniam gyvenimui svarbius asmens komunikacinius gebėjimus, padėti įsisavinti žinių, visuomenei būdingą informacinę kultūrą <...> taip pat šiuolaikinę socialinę kompetenciją ir gebėjimus savarankiškai kurti savo gyvenimą“ [S-8, ST]; „ugdyti kiekvieno mokinio gebėjimą sparčios kaitos sąlygomis gyventi, mokytis ir dirbti visuomenėje, kurioje jis gyvena ir sėkmingai spręsti gyvenimo problemas“ [P-8, M]; ugdyti dorovinėms vertybėms atvirą, mokantį mokytis, gebantį sąmoningai, laisvai ir atsakingai kurti savo gyvenimą ir dalyvauti žmonių bendruomenės gyvenime asmenį, padėti mokinimas susikurti demokratinę pasaulėjautą ir demokratinę gyvenseną, ugdyti pilietinį sąmoningumą“ [P-1, M].

### **Apibendrinamosios išvados**

- Bendrojo lavinimo mokyklos strateginiuose planuose atsispindi bendruomenės dalyvavimas mokyklos valdyme, tačiau mokyklų veiklos strategijose pasigendama: mokyklos pedagoginio personalo asmeninių tikslų, vizijos, derančių su organizacijos strateginiais tikslais bei vizija aptarimo; mokyklos misijos bei vizijos suvokimo.
- Šiuolaikinės mokyklos strateginės kryptys nėra orientuotos į išorinės aplinkos tyrimą, reagavimą į išorės aplinkos permainas ir kintančius visuomenės poreikius, kurie leistų inicijuoti mokyklos veiklos pokyčius. Bendrojo lavinimo mokyklos strateginėse nuostatose pagrindinis dėmesys sutelkiamas rėmėjams, kurie yra suvokiami kaip vienas iš finansavimo šaltinių.
- Mokyklų strateginiuose planuose atsispindi informacijos sklaida vidinėje organizacijos aplinkoje. Subkategorijos – atvira, skaidri informavimo sistema – turinyje išryškintas informacinių technologijų naudojimas skleidžiant informaciją mokyklos bendruomenei, nors faktorinės analizės rezultatai parodė, kad realioje mokyklos veikloje šis informavimo būdas nėra naudojamas.
- Mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožas – mokyklos lankstumas ir atvirumas – atsispindi bendrojo lavinimo mokyklų strateginiuose planuose. Teigiama, jog mokykla geba palaikyti sąmoningus ir nuoseklius ryšius su išorine mokyklos aplinka, keliamas uždavinys ateityje šiuos ryšius stiprinti ir plėtoti, nuolat ir įvairiais būdais teikti informaciją išorinei aplinkai apie mokyklos privalumus, veiklos tobulinimą, joje vykstančius pokyčius bei dalyvauti projektinėje bei metodinėje praktinėje veikloje.
- Bendradarbiavimui kaip besimokančios mokyklos veiklai bendrojo lavinimo mokyklų strateginiuose planuose skiriamas itin didelis dėmesys. Tai rodo, jog mokykla geba numatyti strategines kryptis ir identifikuoti individų grupes, kurios gali padėti kurti bendradarbiavimo mokykloje kultūrą, kaip vieną prasmingiausių besimokančios organizacijos link vystymosi sąlygų. Partnerystės santykiai ir bendradarbiavimo procesai leidžia mokytojams tobulinti ir plėtoti mokymo(si) kompetencijas, ugdyti(s) profesionalumą, kas padeda pedagogams įsijungti į savivaldaus mokymosi procesus. Mokiniais su-

daro galimybę ugdytis kaip aktyvioms asmenybėms, gebančioms mokymosi procesuose užmegzti ir palaikyti santykius ne tik su kitais mokiniais, bet ir mokytojais.

- Strateginiuose planuose atsispindinti besimokančios mokyklos bruožas - mokymąsi skatinanti organizacijos aplinka, kuris akcentuoja jos gebėjimą kurti ne tik saugią, bet ir mokymąsi skatinančią aplinką. Šioje aplinkoje personalas turi galimybę tobulinti profesines galias, teorines žinias pritaikyti praktinėje veikloje, o moksleiviai – ugdytis pagal savo poreikius ir galimybes. Išryškėjęs trūkumas – nepakankamai moderni mokymosi aplinka (mokymosi priemonių, išteklių, organizacinės technikos stoka).

- Mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožas – mokyklos narių asmeninių gebėjimų vertinimas ir skatinimas – atsispindi šiuolaikinės mokyklos strateginiuose planuose kaip siekis tobulinti pedagoginio personalo gebėjimą kritiškai mąstyti, tirti ir reflektuoti savo patirtį. Nūdienos mokykloje pedagogai yra suvokiami kaip profesionalai, kurie geba tobulinti naujasias kompetencijas ir atlikti profesionalo, mokinio pagalbininko, metodologo vaidmenis. Tai sąlygoja sėkmingesnę pedagogų dalyvavimą savivaldaus mokymosi procesuose, ugdantis savivaldžiai besimokančiojo kompetencijas.

- Šiuolaikinės mokyklos strateginės kryptys yra orientuotos į mokyklos kaitą, tačiau jos siejamos tik su mokyklos atvirumu. Bendruomenės narių kaip pokyčių iniciatorių, naujovių diegėjų, tarpininkų vaidmenys ir gebėjimai nėra suvokiami kaip reikšmingi. Be to, kaita mokyklos veiklos strategijos formavime nėra siejama su mokymosi procesais, nors besimokančios mokyklos kaitą supranta kaip mokymąsi. Visa tai rodo, kad mokyklos veiklos strategijoje stokojama dėmesio nuolatinei kaitai kaip individo, grupės, organizacijos mokymosi rezultatui ir pasekmei.

- Komandinis darbas ir mokymasis bendrojo lavinimo mokykloje yra suvokiamas kaip vertingas ir siejamas su visų mokyklos bendruomenės narių gebėjimais veikti komandoje. Šis procesas mokykloje yra siejamas su jos vizija ir strateginiais tikslais, t. y. pabrėžia poreikį tobulinti mokyklos personalo ir bendruomenės komandinio darbo kompetencijas, vadovų gebėjimą telkti šiai veiklai bendruomenės narius.

- Nuolatinio mokymosi kultūra mokykloje yra suvokiama kaip prioritetinga mokyklos veikla. Ji yra siejama tiek su pedagoginio personalo tobulinimosi galimybėmis ir mokymosi motyvacija, tiek su mokinių gebėjimu ugdytis pozityvų požiūrį į mokymąsi visą gyvenimą. Šiuolaikinės mokyklos pedagoginis personalas turi vidinę motyvaciją mokytis ir tobulintis profesinę kvalifikaciją, kas įprasmina jų kaip savivaldžiai besimokančiųjų nuolatinį mokymosi gebėjimus ir metamokymosi kompetenciją.

- Mokyklos strateginės kryptys yra orientuotos į sisteminį mąstymą, nes mokyklų misijoje ir vizijoje didelis dėmesys skiriamas mokyklos kaip neatskiriamos visuomenės bei įvairių aplinkų (politinės, ekonominės, socialinės) sistemos dalies suvokimui. Nors strateginiuose planuose neatsispindi vadovų gebėjimas bendrai spręsti kylančias problemas su kitais švietimo sistemos dalyviais bei organizacijomis.

## IŠVADOS

### **1. Mokyklos kaip besimokančios organizacijos ir personalo savivaldaus mokymosi sklaida besimokančios mokyklos bruožų raiškos kontekste.**

- *Besimokančios organizacijos* samprata integruoja socialinių – humanitarinių mokslų teorinius požiūrius ir yra grindžiama filosofinėmis teorijomis (fenomenologija, konstruktyvizmu ir kt.), vadybos ir edukologijos idėjomis. Taip *besimokanti mokykla* edukologijoje yra suprantama kaip naujas edukacinis, socialinis, vadybinis reiškiny, vertybė, į mokymosi praktiką orientuota *kultūra*, kurioje individualus mokymasis yra suvokiamas kaip nuolatinis ir valdomas procesas. Mokyklos kaip besimokančios organizacijos edukacinė *aplinka bei paskirtis* – mokyti, mokyti mokant kitus ir besimokant iš kitų. Tuomet šiuolaikinė mokykla gali būti suvokiama kaip naujo tipo *besimokanti organizacija*. Remiantis viena iš besimokančios organizacijos koncepcijų (*bruožų teorija*), galima identifikuoti tokios mokyklos ypatybes ir ją apibūdinti kaip išskirtinės reikšmės mokyklą, orientuotą į besimokančiam individui palankios edukacinės aplinkos kūrimą(si).

- *Mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje* itin vertinami socialiniai - kognityviniai individo gebėjimai: naujų žinių generavimas, tyrinėjimas mokantis ir reflektuojant savo patirtį, ją keičiant. Tai sąlygoja besimokančios mokyklos *pedagoginio personalo* veiklos sudėtingumą bei naujų vaidmenų (lyderio, kūrėjo, pokyčių iniciatoriaus, profesionalo, tyrėjo) ugdymo(si) būtinumą, kompetencijų sistemos kaitą (vadybinės, technologinės, bendradarbiavimo, edukacinės). Pedagogai įsipareigoja tobulinti(s) saviugdų filosofiją bei mokymosi visą gyvenimą kontekste siekti profesinio kompetentingumo, asmeninio meistriškumo, reflektavimo gebėjimų sklaidos.

- Besimokančios mokyklos pedagoginio personalo *savivaldus mokymasis* atliepia naująją mokymosi paradigmą ir yra grindžiamas moderniomis teorijomis (konstruktyvaus, socialinio, patirtinio mokymosi veikloje). *Savivaldaus mokymosi* procesai įprasmina besimokančios mokyklos *pedagoginio personalo* gebėjimų sistemos sklaidą: mokymosi poreikių stiprinimą; tinkamų strategijų pasirinkimą; mokymuisi palankių edukacinių aplinkų atpažinimą; mokėjimų, būtinų dirbti įvairiose grupėse ir komandose ugdymąsi; atsakomybės už mokymąsi ir jo rezultatus prisiėmimą; mokymosi procesų valdymą tiek formalioje, tiek ir neformalioje, asmeninėje individo veiklos aplinkoje.

### **2. Mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožų raiškos ir personalo savivaldaus mokymosi sklaidos empirinis tyrimas.**

2.1. Mokyklos kaip besimokančios organizacijos ir savivaldaus mokymosi procesų sklaidos tyrimui yra būtinos *normatyvinė ir interpretacinė priegigos bei kiekybinio ir kokybinio tyrimo dermės dizainas*, nes mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožų raiška gali būti nustatoma taikant normatyvinę priegią, o savivaldaus mokymosi procesų sklaidos tyrimas reikalauja interpretacinės metodologijos.

2.2. Mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožų raiškos empirinis tyrimas identifikavo besimokančios mokyklos bruožų raišką šiuolaikinėje mokykloje ir ją sąlygojančias pedagoginio personalo vadybines – edukacines veiklas:

- Pedagogai pritaria besimokančios mokyklos bruožų raiškai šiuolaikinėje mokykloje, tačiau abejoja dėl dviejų bruožų (veiklų) raiškos, būtent: *informacijos sklaidos vidinėje mokyklos aplinkoje ir bendradarbiavimo*;

- Pedagoginis personalas nurodo, jog mokykloje reiškiasi tie besimokančios mokyklos bruožai, kurie įprasmina jų edukacines, vadybines veiklas: *sisteminis mąstymas, požiūris į mokymąsi* (veiklos perspektyvos kūrimas, atsižvelgiant į visus mokyklos sistemos elementus; mokymosi krypties numatymas); *išorinės aplinkos tyrinėjimas ir informacijos valdymas* (informacijos apie išorinėje mokyklos aplinkoje vykstančius pokyčius rinkimas, analizavimas ir vertinimas); *bendruomenės dalyvavimas mokyklos valdyme* (įsipareigojimas; strategija, nukreipta į mokyklos veiklos tobulinimą); *mokymąsi skatinanti organizacijos aplinka* (rūpinimasis naujais bendruomenės nariais; investavimas į mokytojų mokymą(si); tobulinimosi galimybės);

- Pedagogai mano, kad bendrojo lavinimo mokykloje silpniau reiškiasi tokie besimokančios mokyklos bruožai: *lankstumas ir atvirumas* (sąmoningų ir nuoseklių ryšių su išorine mokyklos aplinka palaikymas; gebėjimas priimti įvairius vaidmenis); *mokyklos narių asmeninių gebėjimų vertinimas ir skatinimas bei mokytojo, kaip tyrėjo, gebėjimas savarankiškai mąstyti, dirbti, priimti sprendimus; kaita – kaip individo, grupės, organizacijos mokymosi rezultatas ir pasekmė* (individo, grupės, mokyklos mokymasis kaip reagavimas į kaitą; kaita – kaip kasdienio mokymosi rezultatas); *komandinis darbas ir mokymasis* (komandos narių savitarpio paramos atmosfera; mokytojai ir vadovai kaip komanda; pedagogų telkimas į komandą); *nuolatinio mokymosi kultūra* (nuolatinis mokymasis, vidiniai ir išoriniai pedagogų mokymąsi skatinantys veiksniai);

- Pedagoginis personalas nurodo, jog jie turi *bendradarbiavimo* kompetenciją (santykių palaikymas, komunikaciniai gebėjimai), nors bendradarbiavimas kaip besimokančios mokyklos bruožas, jų nuomone, mokykloje reiškiasi silpnai. Be to, pedagogai teigia, jog jie yra nepakankamai įvaldę *technologinę* (darbas su informacija, naudojimas technologijomis) ir *edukacinę* (įsijungimas į nuolatinį mokymąsi) kompetencijas. Personalas labiausiai stokoja *vadybinės* (vertinimo ir vadovavimo) kompetencijos.

- Tam tikros pedagoginio personalo veiklos, jų nuomone, yra išplėtos nepakankamai. Stokojama: bendruomenės narių individualaus indėlio į mokyklos veiklą vertinimo; mokymosi iš kitų praktikos, kvalifikacijos kėlimo ir nuolatinio mokymosi sistemos; galimybių laisvai reikšti savo požiūrį, tolerantiškumo įvairioms nuomonėms. Tokių veiklų tobulinimas, pedagogų manymu, sustiprintų mokyklos edukacinę aplinką, leidžiančią jiems sėkmingai ugdytis dalyvaujant ugdymo(si) procesuose, tobulintų vadybinės veiklos kompetencijas, puoselėjančias besimokančios mokyklos kultūrą.



2.3. Personalo savivaldaus mokymosi procesų sklaidos mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje empirinis tyrimas nustatė pedagoginio personalo savivaldaus mokymosi procesų sklaidą skatinančias sąlygas ir veiksniai:

- Pedagogų savivaldaus mokymosi procesų sklaidą mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje skatina šios sąlygos: *edukacinės ir mokymosi aplinkos* (visuomenė, šeima, laisvalaikis), kuriose pedagogai įgyja naujų žinių bei įgūdžių, todėl jiems yra svarbus mokymasis neformalioje edukacinėje aplinkoje; *poreikiai skatinantys individų mokymąsi, atliekant naujus vaidmenis*, visų pirma, profesinėje mokymosi srityje (pokyčių šalininkas; inovacijų diegėjas; konsultantas) ir tik po to asmeninio bei visuomeninio gyvenimo srityse (šeimoms narys; komunikatorius; visuomenės pilietis). Apibūdindami perspektyvinius mokymąsi skatinančius poreikius, pedagogai juos sieja su asmeniniais, t. y. šeimos nario ir komunikatoriaus, vaidmenimis;

- Pedagoginiam personalui yra reikšmingi šie savivaldų mokymąsi įtakojantys veiksniai: *mokymosi proceso planavimas*, kai pedagogai gali sąmoningai planuoti mokymosi veiklas, formuluoti mokymosi tikslus ir numatyti strategijas, įgalinančias juos įsijungti į savivaldaus mokymosi procesus; *tobulėjimo ir mokymosi motyvacijos stiprinimas*, o ypač motyvas – mokymasis teikiantis malonumą, kai vyrauja siekis „mokytis kaip mokytis“; *savarankiškumo ir atsakomybės už mokymąsi bei jo rezultatus* skatiniimas, kai pedagogai prisiima atsakomybę, geba planuoti mokymąsi taip, kad jame galėtų būti autonomiškai, savarankiškai, įgytų pasitikėjimą savimi ir įvaldytų asmeninio tobulėjimo galimybes;

- Pedagogams yra nepakankamai reikšmingi šie savivaldų mokymąsi įtakojantys veiksniai: *grįžtamojo ryšio realizavimas mokymosi procesuose* (pedagogai naudoja tik aktualią patirtį, tačiau rečiau atlieka veiklos refleksiją); *mokymosi plano įgyvendinimas* (pedagogai siekia realizuoti numatytą mokymosi planą, tačiau stokoja gebėjimų akumuluoti mokymuisi reikalingus išteklius, pasitelkti suinteresuotus subjektus); *mokymo ir mokymosi veiklos* (pedagogas nebėra vien tik kitus mokantis individas, jis tampa savarankiškai besimokančiuoju savo veikloje ir iš aplinkos);

- Nereikšmingi pedagogams yra šie veiksniai: *veiklos refleksija* (nors darbinėje ir mokymosi veikloje jie naudoja dialogo bei kritinę refleksiją, tačiau stokoja gebėjimo atrasti žinias eksperimentuojant, tikrinant įvairiose veiklos situacijose „čia ir dabar“); *grupinis, organizacinis darbas ir mokymasis* (pedagogai nėra linkę dalyvauti grupinėse veiklose, bijo išsakyti savo nuomonę, atsiverti kitiems. Tai kartais skatina konfrontaciją ir tuo slopina savivaldaus mokymosi procesus mokykloje);

- Pedagogų nuomone, jiems yra būdingos tokios *savivaldaus mokymosi kompetencijos*: metamokymosi, kuri yra grindžiama profesinio augimo gebėjimais; vadovavimo mokymuisi, t. y. sąmoningo mokymosi veiklų planavimo, mokymosi tikslų formulavimo, strategijų numatymo, atsakomybės prisiėmimo už mokymosi rezultatus.

2.4. Mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožų raiškos ir savivaldaus mokymosi sklaidos procesų tarpusavio sąveikos tyrimas nustatė, kad besimokančios mokyklos bruožų raišką įtakoja šios personalo savivaldų mokymąsi skatinančios sąlygos ir veiksniai:

- *edukacinė mokymosi aplinka, mokymąsi skatinantys individo poreikiai, pedagogų savarankiškumas ir atsakomybė už mokymąsi, jo rezultatus* sąlygoja visus besimokančios mokyklos bruožus;

- išorinės aplinkos tyrinėjimo ir informacijos valdymo; mokyklos narių asmeniųjų gebėjimų vertinimo ir skatinimo; nuolatinio mokymosi kultūros bruožų raišką įtakoja *pedagogų savivaldaus mokymosi kompetencija – mokymosi proceso planavimas*;

- besimokančios mokyklos bruožų – bendruomenės dalyvavimo mokyklos valdyme bei nuolatinio mokymosi kultūros – raišką sąlygoja *pedagogų kompetencija - pedagogų mokymosi plano įgyvendinimas*;

- *pedagogų tobulėjimo ir mokymosi motyvacija* veikia tik bendradarbiavimo kaip besimokančios mokyklos bruožo, raišką; *pedagogų mokymosi grįžtamojo ryšio realizavimas* – mokymąsi skatinančią organizacijos aplinką, o *veiklos refleksija* sąlygoja mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožą – nuolatinio mokymosi kultūrą;

- *mokymo ir mokymosi procesų bei grupinio, organizacinio darbo ir mokymosi* ryšys su mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožų raiška nėra statistikai reikšmingas, todėl nuo šių savivaldaus mokymosi veiksnių besimokančios mokyklos bruožų raiška nepriklauso.

2.5. Bendrojo lavinimo mokyklų veiklos strategijos tyrimas parodė, kad strateginiuose mokyklos planuose besimokančios mokyklos bruožai bei savivaldaus mokymosi procesai yra įprasminami (*SSGG*) analizėje, strateginiuose tiksluose, uždaviniuose, misijoje bei vizijoje.

2.5.1. (*SSGG*) analizėje išryškinti besimokančios mokyklos bruožai bei savivaldaus mokymosi procesai, kurie atsispindi mokyklos „silpnybėse“ bei „stiprybėse“:

- *mokyklos „silpnybės“: bendruomeniškumu pagrįstas mokyklos valdymas* yra orientuojamas į skirtingas mokymosi veikla suinteresuotas grupes (pedagogai, tėvai, visuomenės institucijos) ir išryškina nepakankamą jų įsipareigojimą dalyvauti mokyklos valdyme; *informacijos išorinei aplinkai teikimas* – mokyklos veiklos viešinimas yra ribotas ir nesisteminis; *neefektyvus komandinis darbas ir mokymasis; nepakankamai mokymąsi skatinanti mokyklos aplinka* (stinga mokomųjų priemonių bei reikalingos įrangos bibliotekose aprūpinimo);

- *mokyklos „stiprybės“: atvira, skaidri informavimo sistema*, išryškinanti mokyklos privalumą – informacinių technologijų taikymą informacijos sklaidai; *dalyvavimas projektuose, konferencijose*, kaip galimybė užmegzti naujus ryšius ir įgyti socialinės patirties; *lygiaverčiai partnerystės santykiai, asmens pagarbos ir pasitikėjimo atmosfera*, atspindinti aukštą vidinę kultūrą; *mokytojų profesinis bendradarbiavimas*, kai

mokytojai mokosi vieni iš kitų; *saugi mokymosi aplinka*, kuri suvokiama kaip laisva, patraukli, besimokantįjį motyvuojanti aplinka; *nuolatinis mokytojų tobulinimasis*, pabrėžiantis pedagogų kvalifikacijos kėlimą, kaip nuolatinio mokymosi pagrindą; *darbas ir mokymasis grupėje*, kaip viena reikšmingiausių sąlygų, užtikrinančių partnerystės santykius ir bendradarbiavimo procesus šiuolaikinėje mokykloje;

2.5.2. Bendrojo lavinimo mokyklos *strateginiuose tiksluose ir juos detalizuojančiuose uždaviniuose* nurodoma: *informacinių technologijų diegimas ir plėtra*, kaip siekis modernizuoti mokyklą, pasitelkiant informacines technologijas; *bendruomenės narių bendradarbiavimas* – poreikis konsultuotis, dalintis gerąją patirtimi, skatinti keitimosi informacija procesus; *mokymąsi skatinančios mokyklos aplinkos kūrimas bei tobulinimas* siejamas su nuolatinį mokymą(si) skatinančia aplinka, aukštesne ugdymo(si) kokybe; *bendruomenės narių individualus gebėjimas mokytis*, kaip siekis ugdyti(s) gebėjimus kritiškai mąstyti, tirti ir reflektuoti savo patirtį; *moksleivių profesinis orientavimas, rengimas karjerai*, kaip prioritetinė mokyklos funkcija, ugdant moksleivių karjeros valdymo bei adaptacijos konkurencinėje visuomenėje įgūdžius;

2.5.3. Šiuolaikinės mokyklos *misijoje ir vizijoje* įprasminama: *bendravimo ir bendradarbiavimo kultūra*, kaip siekis ugdyti brandžias ir aktyvias asmenybes, skiepyti toleranciją, pasitikėjimą žmogumi; *mokymosi visą gyvenimą skatinimas* – siekis sukurti mokymo(si) kultūrą; *moksleivių gebėjimų mokytis visą gyvenimą ugdymas* – siekis išugdyti moksleivius kaip savarankiškus, siekiančius žinių bei nuolatinio mokymosi motyvaciją turinčius individus.

2.5.4. Bendrojo lavinimo mokyklų veiklos strategijos tyrimas parodė, kad besimokančios mokyklos bruožai ir savivaldaus mokymosi procesai yra įprasminami mokyklų veiklos strateginėse kryptyse, tačiau vieni jų atspindi mokyklos realizuojamas veiklas, kiti – siekį jas įgyvendinti. Tai leidžia teigti, jog besimokančios mokyklos bruožai ir personalo savivaldaus mokymosi procesai nėra mokyklų strateginės veiklos sklaidos sistema.

*Disertacinio tyrimo hipotezė pasitvirtino: siekiant stiprinti mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožų raišką, joje reikia tobulinti personalo savivaldaus mokymosi procesus, užtikrinti jų sklaidą skatinant mokyklos pedagogų, vadovų išsijungimą į savivaldų mokymąsi, prisiimant jame naujus vaidmenis bei ugdantis mokymosi kompetencijas.*

## REKOMENDACIJOS

Atlikus šiuolaikinės mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožų raiškos ir pedagoginio personalo savivaldaus mokymosi sklaidos tyrimą, rekomenduojame:

*Nacionalinio ir regioninio lygmens švietimo politikams:*

- ieškoti galimybių sukurti nacionalinę švietimo strategiją, į mokyklos kaip besimokančios organizacijos koncepcijos realizavimą orientuotas veiklos programas, švietimo politikos dokumentus ir savivaldaus mokymosi idėjų švietimo praktikoje plėtotę;
- švietimo politikos prioritetus skirti ugdymąsi skatinančių aplinkų kūrimui, numatant konkrečias priemones ir išteklius, kuriose šiuolaikinė bendrojo lavinimo mokykla, vadovaudamasi vadybos ir edukologijos žiniomis, taptų nauju edukaciniu - vadybiniu reiškiniu ir vertybe – besimokančia organizacija;
- parengti mokyklos vadovų kompetencijų tobulinimo sistemą, įtraukiant kvalifikacijos tobulinimo programas, besimokančios mokyklos kūrimo ir savivaldaus mokymosi seminarus, kursus, suteikiant ne tik bendrųjų vadybinių, didaktinių bei mokslo filosofinių teorinių žinių, bet ir ugdant jų vadybines, lyderiavimo, metamokymosi kompetencijas.

*Mokyklų vadovams:*

- susipažinti su besimokančios mokyklos bruožais, koncepcija kaip nauja šiuolaikinių mokyklų valdymo filosofija bei jos realizavimo ypatumais bendrojo lavinimo mokykloje, savivaldaus mokymosi teorinėmis priemonėmis ir jas grindžiančiomis filosofinėmis teorijomis, savivaldaus mokymosi prasmingumu besimokančiųjų saviugdai bei savišvietai;
- rengti mokyklos strateginius planus, atspindinčius realią mokyklų veiklos praktiką, formuluoti strateginius tikslus bei viziją, orientuojančius mokyklą į besimokančiąją organizaciją, kaip išskirtinės reikšmės mokyklą, sudarančią besimokančiajam individui palankią edukacinę aplinką, kuri leistų jam ugdytis savivaldaus mokymosi kompetencijas;
- skatinti pedagoginio personalo savivaldaus mokymosi sklaidos procesus bendrojo lavinimo mokykloje, nes savivaldaus mokymosi koncepcijos realizavimas tampa efektyviausia alternatyva šiuolaikinės mokyklos kaip besimokančios organizacijos tobulinimui/stiprinimui;
- rekomenduojama skatinti pedagogus dalyvauti mokyklos strategijos tobulinimo veiklose, kurti asmenines vizijas, generuoti naujas idėjas, jas realizuoti mokykloje, formuoti suvokimą, jog informacija apie išorinę aplinką, turi tapti mokyklos strateginės kaitos sąlyga, asmenines individų žinias panaudoti inicijuojant pokyčius mokykloje;
- siūloma inicijuoti ir plėtoti mokymosi partnerystėje santykius su mokyklos išorinėje aplinkoje esančiomis organizacijomis (verslo, švietimo, savivaldos), nuolat, įvai-

rias būdais teikti informaciją išorinei aplinkai apie mokyklos privalumus, veiklos tobulinimą, vykstančius pokyčius;

- rekomenduojama stiprinti mokymąsi skatinančią aplinką, kuri leistų į formalizuotą akademinę veiklą integruoti pedagogų savaiminio ir savivaldaus mokymosi procesus, formuoti sistemą, sudarančią sąlygas mokant kitus mokytis, skatinti pedagoginį personalą eksperimentuoti, tirti savo praktiką, įtraukti kiekvieną pedagogą į permanentinį veiklos tyrimą mokykloje;

- skatinti moksleivių bei pedagogų suinteresuotumą mokytis visą gyvenimą, formuoti pedagogų požiūrį, jog kvalifikacijos kėlimas yra nuolatinio mokymosi pagrindas;

- rekomenduojama burti mobilias moksleivių, jų tėvų, mokytojų, vadovų grupes bei komandas, kuriose numatomos konkrečios besimokančios mokyklos veiklos perspektyvos, priimami sprendimai, tuo pagrindu kuriant bendradarbiavimo kultūrą.

#### *Pedagogams:*

- nuolat domėtis išorinėje mokyklos aplinkoje vykstančiais pokyčiais, švietimo sistemos bei konkurencingos verslo aplinkos keliamais reikalavimais, informacinių technologijų naujovėmis, jų pritaikymu ugdymo(si) procese;

- plėtoti didaktikos, psichologijos, filosofijos, vadybines žinias, jas taikyti darbinėje bei mokymosi veiklose, ugdyti moksleivius atsižvelgiant į realią socialinę aplinką, kurioje formuojasi pliuralistinės pažiūros, reiškiasi skirtingos multikultūros, jų sąlygojamos elgesio bei moralės normos;

- susipažinti su inovatyviais mokymo(si) būdais, metodais, tokiais kaip komandinis darbas, imitacinės verslo įmonės, coaching, mentorstė, kurie leidžia teorines žinias realizuoti praktinėje veikloje, remiasi patirtimi, veiklos mokymu, bendradarbiavimo kompetencijų plėtote;

- tobulinti savivaldžiai besimokančiojo, metamokymosi bei mokymosi visą gyvenimą kompetencijas, kurios leistų įsijungti ir dalyvauti savivaldaus mokymosi procesuose, siekti profesinio kompetentingumo, asmeninio meistriškumo.

## LITERATŪRA

1. Abbott J. (1991). *The creation of effective modern learning communities: constructivism in practice*. Hertfordshire, UK: Paper from "Education 2000".
2. Abdullah M. H. (2001). Self-Directed Learning: Eric digest. Žiūrėta 2008-02-11. Prieiga per internetą: <http://www.ericdigests.org/2002-3/self.htm>
3. Adamonienė R., Daukilas S., Krikščiūnas B. ir kt. (2003). *Profesinio ugdymo psichologija ir pedagogika*. Utena: Indra.
4. Adamonienė R., Šilingienė V. (2007). Consultant teaching oriented towards the competence training. *Changes in Social and Business Environment [Elektroninis išteklius], November 8-9, 2007, Panevėžys, Lithuania: conference papers*. p. 5–9.
5. Addresson M. (1994). *What is Learning Organization?* Žiūrėta 2007-05-16. Prieiga per internetą: <http://psol.gmu.edu/Home/perspektyves.nsf>.
6. Adomaitienė J., Zubrickienė I., Andriekienė R. M. (2006). Pedagogų požiūris į darnų vystymąsi: aktualumas ir plėtros galimybės. *Pedagogika*. Nr. 84, p. 15–23.
7. Alavi S. B., McCormick J. (2004). A cross-cultural analysis of the Learning Organization model. *The International Journal of Educational Management*. Vol. 18, No. 7, p. 408–416.
8. Анастази А., Урбина С. (2001). *Психологическое тестирование*. Перевод в англ. Санкт-Петербург: Питер.
9. Andriekienė R. M., Anužienė B. (2006). *Andragoginiai kompetencijų tobulinimo aspektai tęstiniam profesiniam mokymui*. Monografija. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
10. Andriekienė R. M., Anužienė B., Jatkauskas E. (2008). Andragogo analitiko (tyrėjo) kompetentingumo modelis. *Mokytojų ugdymas*. Nr. 9(9), p. 100–113.
11. Ang S., Joseph D. (1996). *Organizational Learning and Learning Organizations: Triggering Events, Processes and Structures*. Proceedings of the Academy of Management Meeting, Aug. 9–12, Ohio, Cincinnati.
12. Aramavičiūtė V. (1998). *Ugdymo samprata*. Vilnius: VU leidykla.
13. Arbatauskas A. (1996). *Vadovams apie vadybą. Atestacija. Vadyba. Ugdymo filosofija*. Vilnius: Leidybos centras.
14. Arends R. I. (1998). *Mokomės mokyti*. Vilnius: Margi raštai.
15. Argyris C., Putnam R., Smith D. (1985). *Action Science*. San Francisco: Jossey Bass.
16. Argyris C., Schön D. A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, MA: Addison - Wesley.
17. Argyris C., Schön D. A. (1996). *Organizational learning II: theory, methods and practice*. Reading, MA: Addison - Wesley.
18. Armstrong A., Foley P. (2003). Foundations for a learning organization: organization learning mechanisms. *The Learning Organization*. Vol. 10, Nr. 2, p. 74–82.
19. Armstrong M. (2005). *Human Resource Management Practice*. London and Sterling, VA: Hogan Page.
20. Ashby W. R. (1956). *An Introduction to Cybernetics*. London: Chapman & Hall.
21. Augustinaitis A. (2002). The First Steps of e-Governance in Lithuania: From Theory to Practice. *Electronics Government: first international conference proceedings / EGOVS*. Vol. 2456, p. 438–445.

22. Augustinaitis A. (2004). Žinių visuomenės raštingumas. *Informacijos mokslai*. Nr. 31, p. 18–27.
23. Austin M. S., Harkins D. A. (2008). Assessing change: can organizational learning “work” for schools? *The Learning Organization*. Vol. 15, No. 2, p. 105–125.
24. Bagdonavičius J. (2002). *Žmogiškasis kapitalas*. Vilnius: Spindulys.
25. Bailey K. D. (1987). *Methods of social research*. Third (Eds.). New York: Free Press.
26. Bandura A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
27. Baranauskienė R. (2003). *Emancipacinių kokybinių tyrimų realizavimas edukacinės paradigmos virsmo kontekste*. Šiauliai: K. J. Vasiliausko įmonė.
28. Barth R. (1990). *Improving Schools from Within: Teachers, Parents and Principals Can Make a Difference*. San Francisco: Jossey-Bass.
29. Bate P. (1990). *The cultural paralysis of innovation*. Paper presented to the 7th International Conference on Organization, Symbolism and Corporate Culture. Saarbrücken, June.
30. Beck U. (1992). *Risk society*. London: Sage.
31. Белл Д. (1986). *Социальные рамки информационного общества*. Москва: Прогресс.
32. Bennis W., Nanus B. (1998). *Lyderiai: atsakomybės strategija*. Vilnius: Algarvė.
33. Bertalanffy L. (1969). *General System Theory*. New York: George Braziller.
34. Bitinas B. (1998) *Ugdymo tyrimų metodologija*. Vilnius: Jošara.
35. Bitinas B. (2000). *Ugdymo filosofija*. Vilnius: Enciklopedija.
36. Bitinas B. (2002). *Pedagoginės diagnostikos pagrindai*. Vilnius: UAB Parama.
37. Bitinas B. (2005). Edukologijos mokslas ugdymo paradigmų sankirtoje. *Pedagogika*. Nr. 79, p. 5-9.
38. Bitinas B. (2005). *Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas*. Kronta.
39. Bitinas B., Rupšienė L., Žydžiūnaitė V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija*. II dalis. Klaipėda: S. Jokužio leidykla.
40. Blackledge D. (1989). *Sociological interpretations of education*. London: Routledge.
41. Blodgood M., Salisbury W. D. (2001). Understanding the influence of organizational change strategies on information technology and knowledge management strategies. *Decision Support Systems*. Vol. 31, No. 1, p. 55-69.
42. Bolhuis S. (1996). *Towards Active and Self-directed Learning*. Preparing for Lifelong Learning, with Reference to Dutch Secondary Education. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
43. Boud D., Keogh R., Walker D. (1999). *What is Reflection in Learning?* In Boud D., Keogh R., Walker D. (Eds.). *Reflection: turning Experience into Learning*, p. 7-17. London: Kogan Page.
44. Brockett R. B, Hiemstra R. (1991). *Self-direction in adult learning: perspectives on theory, research, and practice*. London: Routledge.
45. Brockett R. M., Hiemstra R., Penland P. R. (1982). *Self-directed adult learning research: Implications for adult education*. In C. Klevins (Ed.). *Materials and methods in continuing education*. Los Angeles: Klevens Publishing Co.
46. Brookfield S. (1993). Self-directed learning, political clarity, and the critical practice of adult education. *Adult Education Quarterly*. Vol. 43, No. 4, p. 227–242.
47. Bruzgelevičienė R. (2007). *Lietuvos švietimo reforma ugdymo paradigmų kaitos aspektu 1988-1997*. Daktaro disertacija, socialiniai mokslai, edukologija (07 S). Vilnius: VPU.

48. Bruzgelevičienė R. (2008). *Lietuvos švietimo kūrimas 1988–1997: monografija*. Vilnius: Sapnų sala.
49. Bukantaitė D. (2005). *Besimokančio tinklinės organizacijos modeliavimas*. Daktaro disertacija, socialiniai mokslai, edukologija (07 S). Kaunas: VDU.
50. Bulajeva T. (2001). *Pedagogų saviugdos veiksniai švietimo kaitos sąlygomis*. Daktaro disertacijos santrauka, socialiniai mokslai, edukologija (07 S). Vilnius.
51. Burgoyne J. (1995). Feeding minds to grow the business. *People Management*. Vol. 1, No. 19, p. 2–6.
52. Burnes B. (2003). Managing change and changing managers from ABC to XYZ. *Journal of Management Development*. Vol. 22, Iss. 7, p. 627–642.
53. Burnes B., Cooper C., West P. (2003). Organizational learning: the new management paradigm? *Management Decision*. Vol. 41, Iss. 5/6, p. 452–465.
54. Burns R. (1995). *The Adult Learner at Work*. Sydney: Business and Professional Publishing.
55. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. (1999). *Словарь справочник по диагностике*. Санкт-Петербург: Питер.
56. Butkienė G, Kepalaitė A. (1996). *Mokymasis ir asmenybės brendimas*. Vilnius: Margi raštai.
57. Calvert G., Mobley S., Marshall L. (1994). Grasping the Learning Organization. *Training and Development*. Vol. 48, No. 6, p. 38–43.
58. Campbell C. (1987). *The romantic ethic ant the spirit of romantic consumerism*. Oxford: Blackwell.
59. Campbell T., Cairns H. (1994). Developing and measuring the learning organization: from buzz words to behavior. *Industrial and Commercial Training*. Vol. 26, No. 7, p. 10–15.
60. Candy P. C. (1991). *Self-direction for Lifelong Learning. A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
61. Chapman J. (1996). *A New Agenda for a New Society*. In Leithwood et. al. (Eds.). *International Handbook of Educational Leadership and administration* (part 1, p. 27–59). Kluwer Academic Publishers.
62. Charles C. M. (1999). *Pedagoginio tyrimo įvadas*. Vilnius: Alma litera.
63. Chott P. O. (2001). „Lernen lernen“ - ein Lehrkomplex nur für den neuen bayerischen Grundschul - Lehrplan?. In: Die Schulverwaltung BY H4. p. 124–129.
64. Christensen G. (1992). *The changing role of the administrator in an accelerated school*. Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association. San Francisco.
65. Clark D. (1996). *Schools as Learning Communities: transforming education*. London: Cassell.
66. Clarke A. (2001). *Learning organization: what they are and how to become one*. Great Britain: National Institute of Adult Continuing Education.
67. Cohen L., Manion L., Morrison K. (2007). *Research methods in Education*. USA: New York.
68. Creswell J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
69. Čekanavičius V., Murauskas G. (2002) *Statistika ir jos taikymai*. II d. Vilnius: TEV.



70. Čiužas R. (2007). Mokytojo ir mokinio vaidmenų kaita edukacinės paradigmos virsmo sąlygomis. *Pedagogika*. Nr. 87, p. 64–70.
71. Dalin P. (1978). *Limits to Educational Change*. London: Macmillan.
72. Dalin P., Rolff H. G., Kleekamp B. (1999). *Mokyklos kultūros kaita*. Vilnius: Tyto alba.
73. Darkenwald G. G., Merriam S. B. (1982). *Adult Education. Foundations of practice*, New York: Harper and Row.
74. Dave R. H. (Ed.s). (1976). *Foundations of Lifelong Education*. Oxford: Pergamon.
75. Denning S. (1998). *What is knowledge management? A background paper to the World Development Report 1998*. Žiūrėta 2008-09-06. Prieiga per internetą: [www.stevedenning.com/konwledge.htm](http://www.stevedenning.com/konwledge.htm).
76. Dessler G. (2001). *Personalo valdymo pagrindai*. Kaunas: poligrafija ir informatika.
77. Dewey J. (1938). *Experience and Education*. New York: Simon and Schuster.
78. DiBella A. J. (1995). Developing Learning organizations: a matter of perspective. *Academy of Management: Best Papers Proceedings*, p. 287–290.
79. Dixon N. M. (1999). *The Organizational Learning Cycle: How We Can Learn Collectively*. (2nd ed.) Aldershot: Gower.
80. Drucker P. F. (1992). *Managing for the Future*. New York: Dutton.
81. Drucker P. F. (1993). *Post-Capitalist society*. Oxford: Linacre House, Jordan Hill.
82. Durkheim E. (1974). *Sociology and Philosophy*. New York: Free Press.
83. Duoblienė L. (2006). *Šiuolaikinė ugdymo filosofija: refleksijos ir dialogo link*. Vilnius: Tyto alba.
84. Easterby-Smith M. (1997). Disciplines of Organizational Learning: Contributions and Critique. *Human relations*. Vol. 50, No. 90, p. 1085–1113.
85. Easterby-Smith M., Burgoyne J., Araujo L. (1999). *Organizational Learning ant the Learning Organization: Development in Theory and Practice*. London: Sage.
86. Edmonds R. R. (1982). Effective schools for the urban poor. *Education leadership*. Vol. 37, No. 1, p. 15–24.
87. Edwards R., Usher R. (2001). Lifelong learning: a postmodern condition of education. *Adult education quarterly*. Vol. 51 (4), p. 273–287.
88. Everard B., Morris G. (1997). *Efektyvus mokyklos valdymas*. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
89. Finger M., Brand S. B. (1999). *The concept of the “learning organization” applied to the transformation of the public sector*. In M. Easterby-Smith, L. Araujo and J. Burgoyne (eds.). *Organizational Learning and the Learning Organization*. London: Sage.
90. Fiol C. M., Lyles M. A. (1985). Organizational learning. *Academy of Management Review*. Vol. 10, No. 4, p. 803–813.
91. Flinders D. (1988). Teacher isolation and the new reform. *Journal of Curriculum and Supervision*. Vol. 5, No. 4, p. 17–29.
92. Fokienė A. (2006). *Profesijos mokytojų neformaliojo ir savaiminio mokymosi didaktinių pasiekimų vertinimo sistemos parametrai*. Daktaro disertacija, socialiniai mokslai, edukologija (07 S). Kaunas: VDU.
93. Fullan M. (1998). *Pokyčių jėgos: skverbimasis į ugdymo reformos gelmes*. Vilnius: Tyto alba.

94. Fullan M., Hargreaves A. (1991). *What's worth fighting for?: Working together for your school*. Toronto, Ontario Public School Teachers' Federation: Milton Keynes, Open University Press.
95. Fullan M., Stiegelbauer S. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
96. Gadamer H. G. (1976). *Philosophical Hermeneutics*. Berkeley: University of California Press.
97. Gadamer H. G. (1999). *Istorija, menas, kalba*. Vilnius: Baltos lankos.
98. Garalis A. (1999). Naujas vadovo mąstymas: kaitos procesų valdymas švietimo sistemoje. *Pedagogika*. Nr. 38, p.78–88.
99. Garalis A. (2003). Nauja organizacinė kultūra: nuolat besimokanti organizacija. *Pedagogika*. Nr. 69, p. 110-119.
100. Garalis A. (2004). Žmogiškųjų išteklių ugdymo svarba ir nuolatinio mokymo(si) organizavimas. *Mokytojų ugdymas*. Nr. 3, p. 8–18.
101. Garavan T. (1997). The learning organization: a review and evaluation. *The Learning Organization*. Vol. 4, No. 1, p. 18–29.
102. Gardner J. W. (1990). *On Leadership*. New York: Free Press.
103. Garratt B. (1987). *The learning organization*. London: Fontana Collins.
104. Garratt B. (1990). *Creating a Learning Organization: A Guide to Leadership, Learning and Development*. Cambridge: Director Books.
105. Garrison D. R. (1997). Self-directed Learning: Toward a Comprehensive Model. *Adult Education Quarterly*. Vol. 48, No. 1, p. 18–33.
106. Garvin D. (1993). The five practices of a learning organization. *Harvard Business Review*, July-August, p. 271-282.
107. Giddens A. (1990). *Consequences of modernity*. Cambridge: Polity.
108. Giesecke J., McNeil B. (2004). Transitioning to the Learning Organization. *Library Trends*. Vol. 53, No. 1, p. 54–67.
109. Giles C., Hargreaves A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly*. Vol. 42, No. 1, p. 124–156.
110. Gorelick C. (2005). Organizational learning vs the learning organization: a conversation with a practitioner. *The Learning Organization*. Vol. 12, No. 4, p. 383–388.
111. Grendstad N. M. (1996). *Mokytis - tai atrasti*. Vilnius: „Margi raštai“.
112. Grow G. O. (1991). Teaching Learners to be Self-Directed. *Adult Education Quarterly*. Vol. 41, No. 3, p. 125–149.
113. Gupta A. K., Govindarajan V. (1991). Knowledge flows and the structure of control within multinational corporations. *Academy of Management Review*. Vol. 16, No 4, p. 768–792.
114. Hale M. M. (1996). Learning Organizations and Mentoring: Two Ways to Link Learning and Workforce Development. *Public Productivity & Management Review*. Vol. 19, No. 4, p. 422–433.
115. Hallinger P. (1998). Educational change in Southeast Asia: The challenge of creating learning systems. *Journal of Educational Administration*. Vol. 36, Iss. 5, 492–509.
116. Hamachek D. (1998). *Psychology in teaching and learning and growth*. US: Allyn and bacon.

117. Hansen K. A., Kaufmann R. K., Saifer S. (1997). *Ugdymas ir demokratijos kultūra. Iki-mokyklinis amžius*. Vilnius: Lietus.
118. Hargreaves A. (1999). *Keičiasi mokytojai, keičiasi laikai. Mokytojų darbas ir kultūra postmoderniajame amžiuje*. Vilnius: Tyto alba.
119. Harrison R. (2002). *Learning and Development*. London: CIPD.
120. Heidegger M. (1982). *The Basic Problems of Phenomenology*. Bloomington: Indiana University Press.
121. Herring J. E. (1998). *Informacinių įgūdžių ugdymas mokykloje*. Vilnius: Garnelis.
122. Hiemstra R. (1994). *Self-directed learning*. In T. Husen, T. N. Postlethwaite (Eds.). *The International Encyclopedia of Education* (second edition). Oxford: Pergamon Press.
123. Hitt W. D. (1996). The learning organization: some reflections on organizational renewal. *Employee Counseling Today*. Vol. 8, No. 7, p. 16–25.
124. Hoyle E. (1995). *The school as a learning organization*. Paper presented at the AERA Conference, San Francisco, CA, April.
125. Hopkins D., Ainscow M., West M. (1998). *Kaita ir mokyklos tobulinimas*. Vilnius: Tyto alba.
126. Houle C. O. (1961). *The inquiring mind: a study of the adult who continues to learn*. Madison: University of Wisconsin Press.
127. Huber G. P. (1991). Organizational learning: the contributing processes and the literatures. *Organization Science*. Vol. 2, No. 1, p. 88–115.
128. Hung L., N., Q. (2007). Transforming a University into a Learning Organization in the Era of Globalization: Challenges for the School System Leaders. *Essays in Education*. Vol. 20, p. 1–12.
129. Husen T. (1974). *The learning society*. London: Methuen.
130. Husserl E. (1980) *Phenomenology and the Foundations of the Sciences*. Trans. T. E. Klein, W. E. Pohl. Dordrecht: Kluwer.
131. Husserl E. (2005). *Karteziškosios meditacijos*. Vilnius: Aidai.
132. Hutchins R. M. (1968). *The learning society*. London: Penguin.
133. Yeo R. K. (2005). Revisiting the roots of learning organization: A synthesis of the learning organization literature. *The Learning Organization*. Vol. 12, No. 4, p. 368–382.
134. James W. (1981). *The principles of psychology*. Cambridge: Harvard University Press.
135. Janiūnaitė B. (2004). *Edukacinės novacijos ir jų diegimas*. Kaunas: Technologija.
136. Janiūnaitė B. (2009). Cooperation between researchers and practitioners in educational science for the translation of productive knowledge into practice. *Social Sciences / Socialiniai mokslai*. Nr. 1(63), p. 58–63.
137. Jarvis P. (1987). *Adult Learning and Social Context*. London: Croom Helm.
138. Jarvis P. (1998). Besimokanti visuomenė - šiuolaikinio pasaulio reiškinys. *Mokykla*. Nr. 1/2, p. 1–6.
139. Jarvis P. (2001). *Mokymosi paradoksai*. Kaunas: VDU Švietimo studijų centras.
140. Jarvis P., Holford J., Griffin C. (2004). *The Theory and Practice of Learning*. London: Kogan Page.
141. Jensen J. A., Rasmussen O. E. (2004). An enquiry into the foundation of organizational learning and the learning organization. *The Learning Organization*. Vol. 11, No. 6, p. 478–490.

142. Johansen B. A., Rathe A. L., Rathe J. (1999). *Vaiko galimybės ir mokykla*. Vilnius: „Margi raštai“.
143. Jones A. (1994). *A learning in organizations model*. In Bradshaw, D.C.A. (Ed.), *Bringing Learning to Life: The Learning Revolution. The Economy and the Individual*. London: The Falmer Press.
144. Johnston C., Caldwell B. (2001). Leadership and organizational learning in the quest for world class schools. *The International Journal of Educational Management*. Vol. 15 Iss. 2, p. 94–103.
145. Jovaiša L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
146. Juodaitytė A. (2001). Naujasis visuomenės mąstymas ir vaiko ugdymo ideologijos kaita. *Tiltai*. Nr.3, p. 39-49.
147. Juodaitytė A. (2003). *Socializacija ir ugdymas vaikystėje*. Vilnius: UAB „PETRO OFSETAS“.
148. Juodaitytė A. (2004). Vaikystės pedagogo pasaulėžiūrinė koncepcija: „laisvojo“ ugdymo kontekstas. *Pedagogika*. Nr. 70, p. 87–91.
149. Juodaitytė A., Kazlauskienė A., Šaparnytė E., Rutkienė A. (2006). Tarpdisciplininiai tyrimai šiuolaikinėje edukologijoje. Kokybiniai tyrimai. Modulis Nr. 2. *Projekto „Tarpuniversitetinio edukologijos doktorantūros konsorciumo sukūrimas“ medžiaga*.
150. Juodaitytė A., Rūdytė K. (2007). Vaikų savaiminio mokymo(si) namų aplinkoje reikšmingumo diskursas. *Pedagogika*. Nr. 85, p. 135–145.
151. Juozaitis A. M. (2008). *Suaugusiųjų mokytojų profesionalizacija tobulinant andragogiinę veiklą*. Daktaro disertacija, socialiniai mokslai, edukologija (07 S). Kaunas: VDU.
152. Jucevičienė P. (1994). Demand for a strategy of self-education and organization at Lithuanian universities. *Learning and research in working life - Collaborative experiences: conference proceedings*. Sweden: University of Lund, p. 52–59.
153. Jucevičienė P. (1997). *Ugdymo mokslo raida: nuo pedagogikos iki šiuolaikinės edukologijos*. Kaunas: Technologija.
154. Jucevičienė P. (2007). *Besimokantis miestas*. Kaunas: Technologija.
155. Jucevičienė P. (2009). The alternative trajectories towards the learning organization. *Social Sciences / Socialiniai mokslai*. No. 2 (64), p. 26–34.
156. Jucevičienė P., Lipinskienė D. (2001). Edukacinė, studentą įgalinanti studijuoti, sistema mokymosi paradigmos kontekste. *Socialiniai mokslai*. Nr. 2(28), p. 55–59.
157. Jucevičius R. (1998). *Strateginis organizacijų vystymas*. Kaunas: Pasaulio lietuvių kultūros, mokslo ir švietimo centras.
158. Jucevičius R., Ilonienė J. (2009). Žinių organizacijos kompetencijos: valdymo modelių perspektyva. *Ekonomika ir vadyba*. Nr. 14, p. 788–793.
159. Kardelis K. (2002). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Kaunas: Judex.
160. Kerka S. (1995). *The learning organization. Myths and realities*. Eric Clearinghouse. Žiūrėta 2008-10-11. Prieiga per internetą: <http://www.inspiredliving.com/business/learning-org.htm>.
161. Kim D. (1993). The link between individual and organizational learning. *Sloan Management Review*. No. Fall, p. 37–50.
162. Kitchener K. S., King P. M. (1990). *The reflective judgment model: Transforming assumptions about knowing*. In J. Mesirow (Eds.). *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipator learning* (p. 157–176). San Francisco: Jossey-Bass.

163. Kline P., Saunders B. (1993). *Ten steps to a learning organization*. Library of Congress Cataloging in Publication Data.
164. Klir G. J. (1991). "Complexity". *Facets of Systems Science*. Plenum Press. Vol. 7, p. 113–134.
165. Knowles M. S. (1975). *Self-Directed Learning: A guide for learners and teachers*. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge.
166. Knowles M. S. (1984). *The Adult Learner: A Neglected Species*. Houston: Gulf.
167. Knowles M., Holton E., Swanson R. (1998). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (5th ed.). Houston: Gulf Publishing Co.
168. Kofman F., Senge P. (1995). Communities of Commitment: The Heart Of Learning Organizations. In Sarita Chawla & John Renesch, (Eds.). *Learning Organizations: Developing Cultures for Tomorrow's Workplace*, p. 14–43. Portland, OR: Productivity Press.
169. Kohlberg L. (1986). *The Philosophy of Moral Development*. San Francisco: Harper and Row.
170. Kolb D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New York: Prentice Hall.
171. Krivickienė V., Teresevičienė M. (2007). Suaugusiųjų mokytojo išskirtinumas ir vaidmuo aukštesniųjų liaudies mokyklų veikloje. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*. Nr. 13, p. 114–125.
172. Kuhn T. S. (2003). *Mokslo revoliucijų struktūra*. Vilnius: Pradai.
173. Kvale S. (1996). *Interviews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage.
174. Laužackas R. (2005). *Profesinio rengimo metodologija*. Monografija. Kaunas: VDU.
175. Laužackas R., Gedvilienė G., Tūtlys V. ir kt. (2008). Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikiai. *Pedagogika*. Nr. 89, p. 29–44.
176. Laužackas R., Stasiūnaitienė E., Teresevičienė M. (2005). *Kompetencijų vertinimas neformaliajame ir savaiminiame mokymesi*. Monografija. Kaunas: VDU leidykla.
177. Lave J., Wenger E. (1991) *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University of Cambridge Press.
178. Leithwood K., Tomlinson D., Genge M. (1996). Transformational school leadership. In Leithwood K., Chapman J., Corson D. et al, (Eds.). *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
179. Lester S. (1997). *Learning for the 21 st Century*. Žiūrėta 2007-03-23. Prieiga per internetą: <http://www.devmts.demon.co.uk/lrg21st>.
180. Lewin K. (1952). Group Decision and Social Change. In G. E. Swanson, T. M. Newcomb, & E. L. Hartley (Eds.) *Readings in social psychology*. New York: Henry Holt.
181. Lichtenstein G., McLaughlin M., Knudsen J. (1992). *Teacher empowerment and Professional knowledge*. In A. Lieberman (Ed.). *The Changing Context of Teaching*. Chicago: University of Chicago Press, p. 37–58.
182. Linkaitytė G. M., Jakubauskaitė V., Montrimaitė L. (2005). Pedagoginės praktikos pokyčiai mokymasi visą gyvenimą kontekste. *Pedagogika*. Nr. 79, p. 116–122.
183. Linkaitytė G., Lukšytė D. (2003). Pasirengimas mokytis visą gyvenimą: savivada pagrįsto mokymosi modelis. *Pedagogika*. Nr. 69, p. 124–131.
184. Lipinskienė D. (2002). *Edukacinė studentą įgalinanti studijuoti aplinka*. Daktaro disertacija, socialiniai mokslai, edukologija (07 S). Kaunas: KTU.

185. Livingstone D. W. (2006). Informal Learning: Conceptual Distinctions and Preliminary Findings. In Bekerman Z., Burbules N. and Silberman-Keller D. (eds.). *Learning in Places: The Informal Education Reader*. Peter Lang.
186. Leonienė B. (2001). *Darbuotojų vadyba*. Kaunas: Šviesa.
187. Longworth N. (1999). *Making Lifelong Learning Work: Learning Cities as for a Learning Century*. London: Kogan Page.
188. Love P., Fong P. S. W., Irani Z. (2005). *Management of knowledge in project environment*. Oxford: Butterworth-Heinemann.
189. Lukšienė M. (2000). *Jungtys*. (sud.) R. Bruzgelevičienė. Vilnius: Alma littera.
190. Mayring Ph. (2000). *Qualitative Content Analysis*. Forum Qualitative Social Research (On-line Journal), Vol. 1(2). Žiūrėta 2008-02-13. Prieiga per internetą: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089>.
191. Malhotra Y. (1996). *Organizational Learning and Learning organization: An Overview*. Žiūrėta 2008-11-13. Prieiga per internetą: <http://www.kmbook.com/orglrng.htm>.
192. Malhotra Y. (1998). *Knowledge management for the new world of Business; 3 Myths about knowledge management*. Žiūrėta 2007-11-21. Prieiga per internetą: <http://www.brint.com>.
193. Mandl H., Krause U.-M. (2001). *Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft*. Forschungsbericht Nr. 145. Germany: München.
194. Marquardt M. J., Kearsley G. (1999). *Technology-based Learning: Maximizing Human Performance and Corporate Success*. Boston, MA: St. Lucie Press.
195. Marsick V., Bitterman J., van der Veen R. (2000). *From the Learning Organization to Learning Communities: Toward a Learning Society*. Information Series No. 382. Columbus: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, Center on Education and Training for Employment, The Ohio State University. Žiūrėta 2008-10-11. Prieiga per internetą: [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/16/2b/8e.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/2b/8e.pdf).
196. Marsick V. J., Watkins K. E. (1990). *Informal and Incidental Learning in the Workplace*. New York: Routledge.
197. Maslow A. (1970) *Motivation and Personality*. (2 eds.). New York: Harper and Row.
198. Masuda J. (1980). *Information Society as Post-Industrial Society*. World Future Society. Žiūrėta 2008-12-19. Prieiga per internetą: <http://portal.acm.org/citation.cfm?id=601061&dl=GUIDE&coll=GUIDE&CFID=45007351&CFTOKEN=52405810>.
199. McArthur P., Putnam R., Smith D. M. (1999). *Action Design Core Concepts*. Žiūrėta 2007-01-10. Prieiga per internetą: <http://www.actiondesign.com/resources/concepts/index.html>.
200. McCulloch G. (2004). *Documentary Research in Education, History, and the Social Sciences*. London: Routledge Falmer.
201. McLaughlin M. (1992) *Employability skills profile: what are employers looking for?* (Report 81-92-E). The Conference Board of Canada. Canada: Ottawa.
202. Merkys V. (1999). *Pedagoginio tyrimo metodologijos pradmenys*. Šiauliai: ŠU leidykla.
203. Merton R. K. (1968). *Social Theory and Social Structure*. New York: Free Press.
204. Michael D. N. (1982). *Planning - And Learning from It. Making It Happen*. Washington: Association for the Club of Rome, p. 175–180.

205. Miller R., Stewart J. (1999). Opened university: Unipart as a learning organization. *People Management*. Vol. 5, No. 12, p. 42–45.
206. Mintzberg H., Ahlstrand B., Lampel J. (1998). *Strategy Safari: a guided tour through the wilds of strategic management*. New York: Free Press.
207. *Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategija* (2004). Lietuvos švietimo ir mokslo ministerija. Patvirtinta švietimo ir mokslo ministro ir socialinės apsaugos ir darbo ministro 2004 m. kovo 26 d. įsakymu Nr. ISAK-433/A1-83.
208. Moore G. (1986). Self directed learning and distance education. *Journal of Distance Education*. Vol. 1. No. 1, p. 7–24.
209. Morgan G. (1998). *Images of Organizations*. London: Sage.
210. Morris L. (1996). *Development strategies for the knowledge era*. In Chawla S., Renesch J. (Eds.), *Learning organizations*. Portland: Productive Press, p. 323–338.
211. Morrow L. M., Sharkey E., Firestone W. A. (1993). *Promoting Independent Reading and Writing through Self-Directed Literacy Activities in a Collaborative Setting*. Reading Research Report No. 2. [ED356455].
212. Moustakas C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks Sage.
213. Murray P., Donegan K. (2003). Empirical linkages between firm competencies and organisational learning. *The Learning Organization*. Vol. 10, No. 1, p. 51–62.
214. Musneckienė E. (2007). *Vizualinės kultūros diskursas rengiant dailės pedagogus postmodernios edukacinės paradigmos kontekste*. Daktaro disertacija, socialiniai mokslai, edukologija (07 S). Šiauliai: ŠU leidykla.
215. Neef D. (1997). *Making the case for the knowledge management*. The Bigger Picture, Internal report, Ernst & Young Centre for Business Innovation.
216. Nevis E. C., DiBella A. J., Gould J. M. (1996). Understanding organizations as learning systems. *Sloan Management Review*. Vol. 36, No. 2, p. 73–85.
217. Nonaka I., Takeuchi H. (1995). *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York: Oxford University Press.
218. Novak J. D. (1998). *Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept maps as facilitative tools for schools and corporations*. New Jersey: Lawrence Erlbaum & Assoc.
219. O'Neil J. (1995). On Schools as Learning Organizations: A conversation with Peter Senge. *Educational Leadership*. Vol. 52, No. 7, p. 20–23.
220. Örtenblad A. (2001). On differences between organizational learning and learning organization. *The Learning Organization*. Vol. 8, No. 3, p. 125–133.
221. Pedler M., Burgoyne J., Boydell T. (1991a). *Self-Development in Organizations*. (Eds.). London: McGraw-Hill.
222. Pedler M., Burgoyne J., Boydell T. (1991b). *The learning company: a strategy for sustainable development*. London: McGraw - Hill.
223. Pedler M. (1995). A guide to the learning organization. *Industrial and Commercial Training*. Vol. 27, No. 4, p. 21–25.
224. Petty G. (2006). *Šiuolaikinis mokymas: praktinis vadovas*. Vilnius: Tyto alba.
225. Piaget J. (1928). *The Child's Conception of the World*. London: Routledge and Kegan Paul.
226. Piaget J., Inhelder B. (1962). *The Psychology of the Child*. New York: Basic Books.
227. Pranskūnienė E., Vildžiūnienė M. (1998). Mokyklos kaita – tai kelionė. *Mokykla*. Nr. 3, p. 1–5.

- 228.Probst G., Buchel B. (1997). *Organizational Learning*. London: Prentice Hall.
- 229.Probst G., Raub S., Romhardt K. (2006). *Žinių vadyba: sėkmės komponentai*. Vilnius: Knygiai.
- 230.Pundzienė A. (2002). Profesinio mokymo institucija kaip besimokanti organizacija: problemos ir kaitos gairės. *Profesinis rengimas. Tyrimai ir realijos*. Nr. 4, p. 74–83.
- 231.Raggatt P., Edwards R., Small N. (2000). *The Learning Society. Challenges and Trends. Adult Learners, Education and Training 2*. London and New York: Routledge.
- 232.Rajeckas V. (2001). *Švietimas: raida, dabartis*. Vilnius: VPU.
- 233.Ranson S. (1994). *Towards a learning society*. London: Cassell.
- 234.Ranson S. (1998). *A reply to my critics' in S. Ranson (Ed.) Inside the Learning Society*. London: Cassell.
- 235.Robbins S. P. (2000). *Organizational Behaviour: Concepts, Controversies, Applications*. (9th Ed). London: Prentice Hall.
- 236.Rogers C. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus: Merrill.
- 237.Rozenholtz J. (1989). *Teacher's Workplace: The Social Organization Of Schools*. New York: Longman.
- 238.Ruzas M. (2006). Dvi mokslo filosofijos alternatyvos: Thomas Kuhnas ir Michelis Foucault. *Žmogus ir žodis*. T. 8, Nr. 4, p. 43–50.
- 239.Sakalas A. (2003). *Personalo vadyba*. Vilnius: Margi raštai.
- 240.Sakalas A., Venskus R. (2007). Interaction of learning organization and organizational structure. *Engineering economics = Inžinerinė ekonomika*. No. 3(53), p. 65–70.
- 241.Sarason S. (1990). *The Predictable Failure of Educational Reform*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 242.Scarborough H., Cartier C. (2000). *Investigating knowledge management*. London: Chartered Institute of Personnel Development.
- 243.Schein E. H. (2004). *Organizational culture and Leadership*. (3rd edition). New York: Wiley Publishers.
- 244.Schön D. A. (1973). *Beyond the Stable State. Public and private learning in a changing society*. Harmondsworth: Penguin.
- 245.Schön D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Free Press.
- 246.Schön D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey - Bass Publishers.
- 247.Seilius A. (1998). *Organizacijų tobulinimo vadyba*. Klaipėda: KU leidykla.
- 248.Senge P. (1990). *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday-Currency.
- 249.Senge P., Roberts Ch., Ross R., Smith B., Kleiner A. (1994). *The Fifth Discipline Fieldbook. Strategies and Tools for Building a Learning Organization*. New York: Doubleday-Currency.
- 250.Senge P., Cambron-McCabe N., Lucas T., Smith B., Dutton J., Kleiner A. (2000). *Schools That Learn*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- 251.Silins H., Mulford B. (2002). Schools as learning organisation. The case for system, teacher and student learning. *Journal of Educational Administration*. Vol. 40, No. 5, p. 425–446.
- 252.Silverman D. (2001). *Interpreting qualitative data: methods for analyzing talk, text and interaction*. London: Sage publication.



253. Simonaitienė B. (2001). *Besimokančios organizacijos veiklos bruožų raiška gimnazijoje*. Daktaro disertacija, socialiniai mokslai, edukologija (07 S). Kaunas: KTU.
254. Simonaitienė B. (2004). *Mokykla - besimokanti organizacija*. Kaunas: Technologija.
255. Simonaitienė B., Leonavičienė R., Žvidrauskas D. (2004). Manifestation of leader's communicative and educational abilities as a premise for learning organization development. *Social Sciences = Socialiniai mokslai*. No. 4(46), p. 55–62.
256. Simonaitienė B., Targamadžė V. (2002). Bendrojo lavinimo mokyklos, kaip besimokančios organizacijos, veiklos charakteristikos teorinis pagrindimas. *Tiltai*. Nr.1, p. 95–105.
257. Smith I. W. (2004). Continuing professional development and workplace learning 6: HRD and organizational learning. *Library management*. Vol. 25, No. 1/2, p. 64–66.
258. Smith M. K. (2000). *The theory and rhetoric of the learning society*. The encyclopedia of informal education. Žiūrėta 2008-12-19. Prieiga per internetą: [www.infed.org/lifelonglearning/b-lrnsoc.htm](http://www.infed.org/lifelonglearning/b-lrnsoc.htm).
259. Smith M. K. (2001). *David A. Kolb on experiential learning*. The encyclopedia of informal education. Žiūrėta 2007-01-10. Prieiga per internetą: <http://www.infed.org/lifelonglearning/b-andra.htm>.
260. Smith M. K. (2002). *Malcolm Knowles, informal adult education, self-direction and andragogy*. The encyclopedia of informal education. Žiūrėta 2008-12-19. Prieiga per internetą: [www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm](http://www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm)
261. Smith P. A. C., Tosey P. (1999). Assessing the learning organization: part 1 - theoretical foundations. *The Learning Organization*. Vol. 6, No. 2, p. 70–75.
262. Smith R. M. (1990). *Learning to Learn Across the Life Span*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
263. Somerville M., McConnell-Imbriotis A. (2004). Applying the learning organization concept in a resource squeezed service organization. *Journal of Workplace Learning*. Vol. 16, No. 7, p. 237–248.
264. Spurga V. (1999). *Saviugdos pagrindai*. Vilnius: Ethos.
265. Stacey R. (1992). *Managing the Unknowable*. San Francisco: Jossey - Bass.
266. Staerfeldt E, Mathiasen Ch. R. (1999). *Pedagogika ir demokratija: ugdomojo darbo eksperimentai Lietuvos vaikų darželiuose*. Vilnius: „Aidai“.
267. Stanikūnienė B. (2007). *Aukštosios mokyklos dėstytojo edukacinės kompetencijos ir mokymosi aplinkų santykis*. Daktaro disertacija, socialiniai mokslai, edukologija (07 S). Kaunas: KTU.
268. Stanikūnienė B., Jucevičienė P. (2004). The peculiarities of learning from experience: the dimension of individual's inner potential. *Social Sciences = Socialiniai mokslai*. Nr. 4(46), p. 44–54.
269. Stanišauskienė V. (2004). *Rengimosi karjerai proceso socioedukaciniai pagrindai*. Kaunas: Technologija.
270. Stankevič B., Paliulis N. (2003). Informacinės visuomenės sampratos teorijų analizė. 6-ji Lietuvos jaunųjų mokslininkų konferencija „Lietuva be mokslo – Lietuva be ateities“. Vilnius, p. 246–251.
271. Stehr N. (1994). *Knowledge Societies*. London: Sage.
272. Stoll L., Fink D. (1998). *Keičiame mokyklą*. Vilnius: Margi raštai.
273. Strachan P. A. (1996). Managing transformational change: the learning organization and teamworking. *Team performance management*. Vol. 2, No. 2, p. 32–40.

274. Sugarman B. (1997). *Learning, Working, Managing, Sharing: The New Paradigm of the Learning Organization*. Lesley College. Žiūrėta 2007-03-03. Prieiga per internetą: <http://www.lesley.edu/journals/jppp/2/sugarman.html>.
275. Šaulauskas M. P. (2001). *Skaitmeninės Lietuvos profiliai*. Vilnius: VU leidykla.
276. Taylor B. (1995). *Self-Directed Learning: Revisiting an Idea Most Appropriate for Middle School Students*. Paper presented at the Combined Meeting of the Great Lakes and Southeast International Reading Association, Nashville, Nov. 11-15. [ED395287].
277. Targamadžė V. (1998). Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos išjudinimo į besimokančią organizaciją sąlygos. *Socialiniai mokslai. Edukologija*. Nr. 2(15), p. 69–74.
278. Tjepkema S. W., Wognum, A. A. M. (1996). *From trainer to consultant? Roles and tasks of HRD professionals in learning orientated organizations*. ECLC Conference Proceedings, Copenhagen.
279. Teresevičienė M., Gedvilienė G. (1999). *Mokymasis bendradarbiaujant*. Vilnius: Garnelis.
280. Teresevičienė M., Gedvilienė G. (2003). *Mokymasis grupėse ir asmenybės kaita*. Monografija. Kaunas: VDU.
281. Teresevičienė M., Gedvilienė G., Zuzevičiūtė V. (2006). *Andragogika*. Kaunas: VDU leidykla.
282. Teresevičienė M., Oldroyd D., Gedvilienė G. (2004). *Suaugusiųjų mokymasis: andragogikos didaktikos pagrindai*. Kaunas: VDU leidykla.
283. Toffler A. (1980). *The third wave*. New York: Morrow.
284. Toffler A. (1990). *Powershift: Knowledge, Wealth and Violence at the Edge of the 21st Century*. New York: Bantam Books.
285. Tough A. M. (1967). *Learning Without a Teacher. A study of tasks and assistance during adult self-teaching projects*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
286. Tough A. M. (1971). *The adults learning projects*. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.
287. Tsang E. W. K. (1997). Organizational learning and the learning organization: a dichotomy between descriptive and prescriptive research. *Human relations*. Vol. 50, No. 1, p. 73–89.
288. Tumėnienė V. (2002). *Pedagogo novacinės veiklos ypatumai Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklose*. Daktaro disertacija, socialiniai mokslai, edukologija (07 S). Kaunas: KTU.
289. Usher R., Edwards R. (1994). *Postmodernism and education*. London: Routledge.
290. Vaitkevičius R. (2006). *Statistika su SPSS psichologiniuose tyrimuose*. Kaunas: VDU leidykla.
291. Voulalas Z. D., Sharpe F. G. (2005). Creating schools as learning communities: obstacles and processes. *Journal of Educational Administration*. Vol. 43, No. 2, p. 187–208.
292. Vasiliauskas A. (2006). *Strateginis valdymas*. Kaunas: Technologija.
293. Vygotsky L. (1978). *Interaction between Learning and Development*. In *Mind in Society*. (Trans. M. Cole), p. 79–91. Cambridge: Harvard University Press.
294. Vygotsky L. (1986). *Thought and language*. (2nd Ed.). Cambridge: MIT Press.
295. Watkins K., Marsick V. (1993). *Sculpting the Learning Organization. Lessons in the art and science of systematic change*. San Francisco: Jossey-Bass.

296. Weick K. E. (1991). *The Social Psychology of Organizing*. Reading, MA: Addison – Wesley.
297. Wenger E. (1998) *Communities of Practice: Learning, meaning and identity*, Cambridge: Cambridge University Press.
298. Wheatley M. J. (1992). *Leadership and the New Science*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
299. Whittaker P. (1995). *Managing to learn – aspects of reflective and experiential learning in schools*. London: Cassell Publication.
300. Wick C. W., Leon L. S. (1993) *The Learning Edge: How Smart Managers and Smart Companies Stay Ahead*. NY: McGraw-Hill.
301. Wiig M. (1993). *Knowledge Management Foundations: Thinking About Thinking - How People and Organizations Create*. Represent and use Knowledge. LTD: Schema Press.
302. Wilson B. G. (1995). Metaphors for instruction: Why we talk about learning environments. *Educational Technology*. Vol. 35, No. 5, p. 25–30.
303. Zakarevičius P. (2003). *Pokyčiai organizacijose: priežastys – valdymas – pasekmės: monografija*. Kaunas: VDU leidykla.
304. Zalieckaitė L., Mikalauskienė A. (2007). Organizacijos žinių struktūrų ir jų vadybos priemonių analizė. *Informacijos mokslai*. T. 41, p. 42–57.
305. Zuzevičiūtė V. (2005). *Metakognityvinių strategijų modeliavimas universitetinėse studijose*. Daktaro disertacija, socialiniai mokslai, edukologija (07 S). Kaunas: VDU.
306. Želvys R. (2003). *Švietimo organizacijų vadyba*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
307. Žydžiūnaitė V. (2005). *Komandinio darbo kompetencijos ir jų tyrimo metodologija: slaugytojų veiklos požiūriu*. Monografija. Kaunas: Judex.
308. Žydžiūnaitė V., Virbalinė A, Katiliūtė E. (2006). Grindžiamoji teorija – kokybinė tyrimų metodologijos strategija. *Pedagogika*. Nr. 86, p. 57-63.
309. Žilinskaitė L. (2007). *Mokymosi visą gyvenimą idėjos sisteminio įgyvendinimo Lietuvos suaugusiųjų švietime metodologinės prielaidos*. Daktaro disertacija, socialiniai mokslai, edukologija (07 S). Kaunas: VDU.

**Nida Kvedaraitė**

**ŠIUOLAIKINĖS MOKYKLOS KAIP BESIMOKANČIOS  
ORGANIZACIJOS BRUOŽŲ RAIŠKA PERSONALO  
SAVIVALDAUS MOKYMOSI SKLAIDOS PROCESUOSE**

*Daktaro disertacija*

*Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)*

2009-09-10. 9,7 leidyb. apsk. l. Tiražas 30 egz. Reg. nr. 36–504/D.

*Išleido*

K. J. Vasiliausko leidykla *Lucilijus*,

Lyros g. 14–25, LT–78288 Šiauliai.

El. Paštas: info@lucilijus.lt, tel./faksas (8 41) 421 857.

Interneto adresas <http://www.lucilijus.lt>.