

**ŠIAULI UNIVERSITETAS
EDUKOLOGIJOS FAKULTETAS
PSICHOLOGIJOS KATEDRA**

Vigita Penikien

Edukologijos magistrant ros (specializacija: švietimo vadyba) student

**MOKYMOŠI IŠ SAVO PATIRTIES STRATEGIJ
MODELIAVIMAS BENDROJO LAVINIMO MOKYKLOJE KAIP
BESIMOKAN IOJE ORGANIZACIJOJE**

Magistro darbas

Darbo vadovas: dr. Remigijus Bubnys

Šiauliai, 2011

Darbas originalusVigita Penikien
(studento parašas)

SANTRAUKA

MOKYMOSI IŠ SAVO PATIRTIES STRATEGIJŲ MODELIAVIMAS BENDROJO LAVINIMO MOKYKLOJE KAIP BESIMOKANČIOJE ORGANIZACIJOJE

Magistro darbas

Darbe pltojama mokymasis per patirtį, iš patirties, refleksyvus mokymas ir kritinio mstymo svarba. Šiandien mokytojams keliami reikalavimai prisitaikyti prie kintančios naujojo amžiaus visuomenės. Todėl mokytojui būtina nuolat tirti ir analizuoti savo veiklą, refleksuoti, kritiškai apmąstyti, naują patirtį susieti su naujomis žiniomis bei modeliuoti ateities veiksmus. Profesionalus mokytojas turi nuolatos mokytis, kritiškai mąstyti, analizuoti savo patirtį bei priimti netradicinius sprendimus, domėtis saviugda, būti autonomiška ir laisva asmenybe. Vadinasi mokymasis yra procesas, suteikiantis gyvenimo patirtims prasmę, o kartu ir siekis jas suprasti.

Tyrimo objektas: mokytojų mokymasis iš savo patirties ir reflektavimo bei integravimo raiška asmeniniuose, tarpasmeniniuose ir organizaciniuose lygmenyse. Tyrimo hipotezė: tikėtina, jog mokymosi iš patirties strategijos būdingos mokyklai kaip besimokančiai organizacijai skirtinguose lygmenyse (asmeniniame, tarpasmeniniame ir organizaciniame). Tyrimo tikslas: išanalizuoti mokymosi iš patirties, bendrojo lavinimo mokykloje, strategijas, modeliuojant mokytojų veiklas asmeniniame, tarpasmeniniame, organizaciniame lygmenyse. Tyrimo metodika. Anketinė apklausa internetu naudojant iš anksto parengtą klausimyną (1 priedas). Klausimynui konstruoti pasirinkti trys lygmenys (asmeninis, tarpasmeninis ir organizacinis). Gauti duomenys apdoroti atliekant statistinį duomenų analizę.

Rezultatai leidžia teigti, jog mokytojai, kurie reflektuoja asmeniną patirtį ir pripažįsta mokymąsi iš patirties tampa profesionaliais besimokančiais organizacijoje. Dauguma mokytojų tyrinčia ir analizuoja savo asmeniną profesinį veiklą, tačiau mažai veda asmeninius žurnalus, rašo dienorašius, kurie pagerintų reflektavimą ir mokymąsi per patirtį. Asmeniniame lygmenyje išryškėjo, kad savirefleksija, asmeninis veiklos tyrinėjimas ir vertimas eina kartu su mokyklos narių mokymusi, patirties sklaida, individualumo raiška ir tolerancija kitų patirčiai bei pačios organizacijos administracijos veiklai. Tarpasmeniniame lygmenyje didesnis dėmesys skirtas kolektyvo/bendruomenės profesinės patirties sklaidai, administracijos/bendruomenės taktai mokymuisi per patirtį ir strategijų ir kitų rybinių sprendimų ieškojimams. Organizaciniame strategijų modeliavimo lygmenyje didžiausia reikšmingumą vardinama kaip organizacijos narių individualumo raišką ir organizacijos narių mokymąsi mokyklos aplinkoje.

SUMMARY

MODELLING OF STRATEGIES OF LEARNING BASED ON SELF-EXPERIENCE IN SECONDARY SCHOOL AS IN SELF-LEARNING ORGANIZATION

Master's work

The paper developed a learning through experience, from experience, reflective learning and critical thinking. Today the requirements for teachers are to adapt to the changes of the new century society. Therefore, teachers must constantly study and analyze their activities, reflect, think critically, relate new experiences on the new knowledges and create the future actions. Professional teachers must continually learn, think critically, analyze their experiences and make non-traditional decisions, be interested in self-development, be autonomous and free person. Thus learning is a process that gives meaning to life experiences, and hence the desire to understand them.

Research subject: teachers learning from their experience and expression of reflection and integration in personal, interpersonal and organizational levels.

Research hypothesis: it is likely that strategy of learning from experience is specific to the school as a learning organization at different levels (personal, interpersonal and organizational).

The aim of study: to analyse the strategies of learning from experience in secondary schools, modelling teacher's activities in the personal, interpersonal, organizational levels.

Research methodology. Online questionnaire survey using pre-designed questionnaire (Annex 1). To construct the questionnaire three levels were chosen (personal, interpersonal and organizational). The obtained data were processed by statistical analysis.

Results suggest that teachers who reflect on personal experiences and recognize the learning from experience become a professionals in learning organization. Most of the teachers investigate and analyse their personal professional activity, but only few of them keep personal journals, write blogs to improve reflection and learning through experience. In the personal level it is exposed that self-reflection, reaserch of the personal activity and translation go hand in hand with the learning of school members, sharing of experience, personality expression, tolerance of other practices and activity organization's administration. In interpersonal level the more attention is given to the spread of collective / community experience, to the impact of management / community to learning through experience and to searches of creative solutions and strategies. In organizational level of strategies modeling the highest importance is identified as an individuality expression of the members of organisation and as a learning of members of organisation in a school environment.

TURINYS

SANTRAUKA	2
PAGRINDINIS DARBO SVOKOS IR TERMINAI.....	5
VADAS	6
1. Mokykla, kaip besimokanti organizacija, mokymosi vis gyvenim kontekste	10
1.1.Mokymosi vis gyvenim esm , jos reikšm mokyklai.....	10
1.2.Mokyklos kaip besimokanios organizacijos požymiai.	11
1.3.XXI a.besimokanios organizacijos išš kiai.	14
2. Mokymosi iš savo patirties koncentracija ir strategij teorinis modeliavimas	16
2.1.Mokymosi vis gyvenim samprata.....	16
2.2.Mokytojų kompetencijos ir kvalifikacijos svarba mokymosi iš patirties procese	18
3. Patirtinio mokymosi modeliai ir jų perk limas mokyklos valdymo praktikoje	21
3.1.Patirtinio mokymosi svarba profesiniame sferoje.....	21
3.2.Mokymosi veiklos tipai ir formos	24
3.3. Mokymosi iš patirties strategij modeliai mokykloje	29
3.3.1.Asmeniniai, per patirt , mokymosi strategij modeliai	29
3.3.2.Reflektyvaus mokymosi modeliai ir jų perk limo galimybi s organizacijoje	36
3.3.3.Mokymosi iš patirties bū dai reflektuojant praktikoje	38
4. Mokytojų mokymasis iš patirties viduriniame mokykloje kaip besimokanioje organizacijoje kiekybinis tyrimas	42
4.1.Tyrimo metodologija	42
4.2.Tyrimo rezultatai	43
4.2.1.Mokytojų mokymosi iš patirties asmeniniame lygmenyje tyrimo rezultatai, jų analiz ir interpretacija	43
4.2.2.Mokytojų mokymosi per patirt tarpasmeniniame lygmenyje tyrimo rezultatai, jų analiz ir interpretacija.....	46
4.2.3.Mokymosi per patirt besimokanioje organizacijoje tyrimo rezultatai, jų analiz ir interpretacija	53
4.2.4.Mokymosi per patirt strategij modeliavimas	60
IŠVADOS	66
REKOMENDACIJOS	67
LITERATŪRA	68
PRIEDAI	71

PAGRINDINIS DARBO SVOKOS IR TERMINAI

1. Kritinis mokymas – savarankiško protavimo būdas, kai siekiama tiksliai, argumentuotai, atsižvelgiant ankstesnę patirtį ir esamas sąlygas rasti naujų objektyvių tiesių.
2. Mokymasis – tikslinga veikla siekiant išsivirti žmogijos sukauptos patirties pagrindus, gyti teorinius ir praktinius veiklos mokymus ir gūdžiū.
3. Mokytojų kvalifikacijos tobulinimas – mokytojų filosofiniai, moksliniai, pedagoginiai, metodiniai ir psichologiniai žiniai, gebėjimų ir gūdžiū lavinimas, lemiamas pedagoginiais kultūros pažangos, darbo trūkumų veikimo poreikiū.
4. Pedagogas [gr. paidagogos – vaiko vedžiotojas, aukl tojas] - asmuo, gijū valstybės nustatytū išsilavinimū ir pedagogo kvalifikacijū. Pedagogais vadinami visū specialybiū ir rangū mokytojai.
5. Refleksyvusis mokymas – mokymo procesas, grindžiamas kritine jo organizavimo analize, gerū ja kitū patirtimi, moksliniais tyrimais, atsakomybe, profesionalumu.
6. Reflektyvusis mokymasis – mokymasis nuolat save kontroliuojant, rengiantis atsiskaityti už studijas

VADAS

Temos aktualumas. Šiandien sparčiai keičiasi švietimo sistemos ir mokyklos situacija, kinta mokytojų ir mokinių santykiai. Mokymo sritis veikia su kokybe ir kiekybe sulaukia didelio mokslininkų dėmesio. Daugeliui kyla klausimai: koks yra geras mokytojas? Ar jis geba su kmingai dirbti? Viso to pasekoje galima teigti, jog šiandien mokytojas privalo nuolat tobulinti savo profesines žinias bei gyti naują vertybinę orientaciją, gūdži, mokytis. Mokytojui privalo būti ne tik inteligentišku, kūrybišku, kompetentingu savo srityje, bet ir mokytis panaudoti savo žinias ir sugebėjimus naujose situacijose. Šiandien mokytojas turi pastebėti problemas ir priimti pagrįstus sprendimus, taip pat dirbti komandoje bendradarbiaujant. Iki šiol mokytojų rėpintis buvo tinkamai pasirengti pamokoms, suprantamai išdystyti mokymo medžiagą. Mokiniai likdavo tik klausytojais. Šiandien to nebeužtenka – mokinys nori konstruktyvaus mokymo(si), kad galėtų pritaikyti šiandieninę aplinkoje. Todėl mokytojas turi orientuotis ne tik dalyko turinį, bet ir mokinio savarankišką mokymą(si), jo patirtį. Mokytojas tarsi tiltas tarp mokyklos ir visuomenės.

Šiandien mokytojams keliami reikalavimai, kurie prisitaikyti prie kintančios naujojo amžiaus visuomenės. Tai turėtų būti ne tik puikūs teorinio pasirengimo, bet ir lankstaus požiūrio, tvirto nusiteikimo nepalaujamam tobulėjimui profesionalai. Šiandien profesinėje veikloje prioritetais tampa kūrybiškumas, savarankiškas gebėjimas spręsti problemas, aktyvumas, iniciatyvumas, aukšta bendravimo kultūra. Todėl mokytojui būtina nuolat tirti ir analizuoti savo veiklą, refleksuoti, kritiškai apmąstyti, naują patirtį susieti su naujomis žiniomis bei modeliuoti ateities veiksmus. P. Jarvis (2001) rašo, kad mokymasis yra kasdieninio gyvenimo ir sėmoningos patirties esmė; tai procesas, kai patyrimas transformuojamas žinias, gūdžius, požiūrius, vertybes ir sitikinimus, kai kasdienis patyrimas yra nuolat prasminamas, nes sėmoningo žmogaus patyrimas vyksta laike, erdvėje, visuomenėje ir tarpusavio santykiuose. Taigi, mokymasis yra procesas, suteikiantis gyvenimo patirtims prasmę, o kartu ir siekis jas suprasti. Švietimo sistemoje aplinkybės nuolat keičiasi, mes turime prie jų prisitaikyti, kad išgyventume..... velniškai sudėtinga, kad galimė būtų tai atlikti gerai. Kad ir kokie gūd būtume, visada galima dar tobulėti (Petty, 2008).

Taigi, aktualus yra ne tik mokymasis per patirtį, iš patirties, refleksyvus mokymas, bet ir kritinio mąstymo svarba. M. Teresevičienė, G. Gedvilienė, V. Zuzevičiūtė (2006) teigia, kad patirtis yra sėveikia tarp individo aktyvumo bei tokos jo aplinkai iš vienos pusės ir socialinės aplinkos tokos individui iš kitos pusės. Todėl pedagogas turi prisiimti atsakomybę už savo mokymąsi, savo žinių konstravimą ir realizavimą, už gebėjimą keisti savo veiklos strategijas ir vertybines nuostatas. Anot G. Petty (2008), rodymais pagrįstas mokymas nediktuoja, k turite

daryti; jis tik parodo, kaip geriausia pasiekti įsipažinimo vertybes, prioritetus ir tikslus. Jums vis tiek reikės pažvelgti kritiškai ir vertinamai, kad nuspręstumėte, kurie metodai geriausi ir kaip juos taikyti įsivokymo kontekste.

Darbo problema. Šiuolaikiniame pasaulyje, kai viskas sparčiai kinta, nebeužtenka turimi teoriniai žiniai, gyvos patirties mokymosi žiniomis tik kaip rezultatu. Profesionalus mokytojas turi nuolat mokytis, kritiškai mąstyti, analizuoti savo patirtį bei priimti netradicinius sprendimus, domėtis saviugda, būti autonomiška ir laisva asmenybe. Mokymasis turi būti nenutrūkstamas procesas vykstantis interaktyvioje aplinkoje.

Tyrimo objektas. Mokytojų mokymosi iš savo patirties strategijų modeliavimo tendencijos ir reflektavimo bei integravimo raiška asmeniniame, tarpasmeniniame ir organizaciniame lygmenyse.

Tyrimo hipotezė. Tikėtina, jog mokymosi iš patirties strategijos būdingos mokyklai kaip besimokančiai organizacijai skirtinguose lygmenyse (asmeniniame, tarpasmeniniame ir organizaciniame).

Tyrimo tikslas. Išanalizuoti mokymosi iš patirties, bendrojo lavinimo mokykloje, strategijas, modeliuojant mokytojų veiklas asmeniniame, tarpasmeniniame, organizaciniame lygmenyse.

Tyrimo uždaviniai:

1. Išanalizuoti mokslinį literatūrą, siekiant pagrįsti mokymosi iš savo patirties svarbą besimokančioje organizacijoje.
2. Išsiaiškinti mokytojų mokymosi iš patirties asmeniniame, tarpasmeniniame ir organizaciniame lygmenyse ypatumus įpažinimo požiriu.
3. Remiantis gautais rezultatais, pateikti hipotetinį mokymosi per patirtį strategijų modelį asmeniniame, tarpasmeniniame ir organizacijos lygmenyse.

Tyrimo metodologija. Tyrimo struktūrą sudaro literatūros analizė, grindžiama mokymosi visų gyvenimų strategija ir pozityvistinėmis idėjomis, transformuojant profesinį veiklą.

Tyrimo metodai:

1. Literatūros analizė:
 - a) Reflektyvaus ir patirtinio mokymosi koncepcija (R. Bubnys, R. Geležinienė, P. Jarvis, A. Moon, A. Pollard, M. Teresevičienė);
 - b) Mokymosi idėjų visų gyvenimų (D. Beresnevičienė, N.H. Cambren-McCabe, D. Oldroyd, A. Pollard, M. Teresevičienė, V. Zuzevičiūtė);
 - c) Vadybos (N.H. Cambren-McCabe, J. Ironis, T. Jaeger, P. Jucevičienė, V. Jurinienė, G. Petty, P.M. Seng, A. Juodaitytė).
2. Apklausa internetu naudojant klausimyną;

3. Statistinio tyrimo duomenų analizė. Mokytojų mokymosi iš savo patirties bendrojo lavinimo mokykloje raiškos ypatumams atskleisti buvo taikytas statistiniai metodai (naudota SPSS for Windows 17.0 programinė ranga): tyrimo duomenų kiekybinė aprašomoji statistika; daugiamatis statistinis metodas – faktorių analizė – pagrindinė koreliacijų tarp kintamųjų analizė ir pagrindinis kintamųjų erdvių transformavimas mažesnio išmatavimo (faktorių) erdvių. Apdorojant duomenis taikyta tiriamoji (angl. exploratory) faktorių analizė, kuria nustatomas faktorių skaičius ir faktorių einantys kintamieji, o iš pastarųjų siekiama suprasti, kokie faktoriai reiškia.

Tyrimo imtis ir organizavimas: apklausoje dalyvavo 182 mokytojai. Didžioji dalis apklaustųjų moterys 72 proc. (132), respondentai buvo iš penkių didžiųjų Lietuvos miestų (Vilnius, Kaunas, Klaipėda, Šiauliai ir Panevėžis) ir iš dviejų rajoninių centrų (Lentvario, Radviliškio). Daugiausiai mokytojų atsakė pagrindinėje mokykloje dirbantys, t.y. 33 proc. (60), vidurinėje mokykloje – 29 proc. (53), iš pradinių mokykloje – 15,9% (29) ir gimnazijos – 15,4% (28). Tyrimas vykdytas sausio – balandžio mėnesiais internetu (<http://www.apklausa.lt/f/mokytoju-mokymasis-is-patirties-bendrojo-lavinimo-mokykloje-strategiju-modeli-x2buy.py.full-page>), respondentai dalyvavo geranoriškai, prieš tai buvo informuoti apie konfidencialumą ir anonimiškumą.

Tyrimo etapai. Tyrimas sudarė 4 etapus. Pirmame etape buvo nagrinėjama mokslinė literatūra ir susipažinama su moksliniais tyrimais. Antrame etape pasirenkamas tyrimo objektas, vardijant problemą bei išsikeliant tyrimo tikslus su uždaviniais. Trečiajame etape sudaromas tyrimo dizainas ir atliekamas empirinis tyrimas. Ketvirtajame etape tyrimo duomenų analizavimas ir išvadų konstravimas bei galimo modelio kūrimas.

Darbo naujumas. Šis darbas skirtas kelti mokytojų profesionalumą per mokymąsi iš savo patirties asmeninėje profesinėje veikloje, mokyklos bendruomenėje ir besimokančių organizacijos aplinkoje. Tyrimo rezultatai atskleidė, jog asmeniniame lygmenyje mokytojas, kuris mokosi iš savo profesinės patirties geba vertinti mokymąsi per patirtį besimokančių mokyklos aplinkoje, skleisti savo patirtį ir vertybes mokykloje, organizuojant individualumo raišką, priimant vadovų palaikymą ir toleranciją, vertinti kitų organizacijų patirtį. Tarpasmeniniame lygmenyje – mokymąsi per patirtį priklauso nuo kolegų/bendradarbių profesinės patirties sklaidos, administracijos/bendruomenės takos, kuriant besimokančių organizacijos strategijas ir priimant kryptinius sprendimus bendruomenės tobulimui. Organizaciniame lygmenyje išriškėjo, jog mokyklose, kuriose yra informacinės ir edukacinės technologijos, palaikoma kompetentingų specialistų profesinė etika ir praktika, jaučiama administracijos parama skatinama būti atsakingais profesionalais, palaikoma ir skatinama asmeninė iniciatyva, siekiama gerinti tarpusavio santykius ir tam stengiamasi sudaryti kuo palankesnes sąlygas. Sukurti trys strateginiai modeliai, kuriais siekiama pagerinti pedagogų profesionalumo kokybę gerinim

profesinėje veikloje.

Darbo struktūra. Magistrinis darbas sudaro santrauka lietuvių ir anglų kalbomis, vadas keturi skyriai, išvados, rekomendacijos, naudotos literatūros sąrašas, 1 priedas ir kompaktinis diskas. Darbo apimtis 70 psl. Jame yra 22 lentelės ir 15 paveikslėlių.

1. Mokykla, kaip besimokanti organizacija, mokymosi vis gyvenim kontekste

1.1. Mokymosi vis gyvenim esm , jos reikšm mokyklai

Svarbiausi mokyklos efektyvumo veiksniai yra skatinti mokini mokym si ir pažang . Tobul jan ios ir efektyviai dirban ios mokyklos bruožai yra profesionalus aukštos kokyb s vadovavimas ir vadyba, orientavimas mokym ir mokym si, bei mokyklos kaip besimokan ios organizacijos k rimas (Pollard ir kt., 2002). J.V.G t raš , kad, norint suprasti pasaul , reikia eiti save. Norint suprasti save, reikia eiti pasaul “. P. M. Seng , N. H. Cambren-McCabe ir kt. (2008) teigia, kad šiuolaikin s švietimo sistemoje vidinis ir išorinis susiskaldymas suk l apgail tinus padarinius. P. Jucevi ien (2007) akcentuoja, kad ugdymo proceso esme yra laikomas informacijos teikimo metodas, o mokymasis suprantamas kaip procesas, kuriame vyrauja konkurencingumo (išsiskirti iš kit , juos „nugal ti“) strategija. Tai mokymo paradigmos išraiška. Ta iau tokia paradigma netinka besimokan iai visuomenei. Joje mokymasis turi b ti malonus ir tapti nat raliu besimokan iojo elgesiu. Tai – ne produktas ir netgi ne procesas. Tai – pats žmogaus gyvenimas.

Šiandienos Lietuvos mokyklai b dingas jimas išsivys iusi pasaulio šali švietimo politik , t.y. mokykla gauna vis didesn moralin , socialin ir politin vaidmen . Ypa akcentuojamas istorijos ir kintan i vertybi poreikis mokymo tiksluose ir idealuose. P. Jucevi ien (2007) pažymi, kad tradicin formali švietimo sistema paprastai nenori pripažinti žmogaus mokymosi iš patirties rezultat . Netgi jei poži ris mokym si pozityvus, mokymosi iš patirties vertinimas yra didel problema. Tod l ši dien mokykla yra išš ki kelyje, kai naujos id jos turi b ti realizuojamos per labai trumpa laikotarp . A. Pollard (2002) patvirtina, kad be mokytoj profesinio atsidavimo aukšta švietimo kokyb yra ne manoma. Mokykla – viena iš seniausi institucij . Apie mokyklos kait kalb ta ir kalbama. Tai amžina tema ir amžina problema. Joje moksleiviai praleidžia gražiausi savo gyvenimo dal , auga, vystosi, br sta, tobul ja, tod l tiek valstyb , tiek visuomen turi skirti jai kuo daugiau realaus d mesio teigia V. Jur nien , N. Stašiauskien (1998).

Šiuolaikiniai mokytojai turi suprasti, kad vyraujan ios nuomon s ir takos ilgainiui kei iasi ir kad jos n ra visad iki galo aiškios ir nuoseklios. Prieštaringumo ir neatitikim vairiose švietimo valdan iose institucijose visada b na (Pollard ir kt. 2002). L. Jovaiša (2005) sako, kad mokykla vis dar pernelyg orientuota atmint , jos turinio apimties dyd , bet per mažai d mesio skiriama išmokimo kokyb s technologijai, dar mažiau – s kmingo siminimo, gilaus m stymo, turiningos vaizduot s ir prasmingo k rybingumo lavinimo metodikai. Jo nuomonei pritaria P.

Juceviien (2007) rašydama, kad sunku tikėtis, kad per trumpą laiką vyks edukacinis paradigmos virsmas (iš mokymo mokymosi), jeigu per amžius buvo prasta mokytis simenant, o ne veikiant. Mokyklos susiduria su sunkumais ne todėl, kad ten dirba blogi ir nekompetentingi darbuotojai, o todėl, kad jų forma neatitinka šiandieninio pasaulio reikalavimų (Seng, Cambron-McCabe ir kt., 2008). Anot R. Baranauskienės (2003) pokyčiai sklaido mokyklose paspartinti, jeigu mokyklose dirbtų liberalai, refleksyviai mstantys mokytojai, t. y. imt realizuoti mokinių orientuotą mokymo – mokymosi procesą. V. Jurienė, N. Stašauskienė (1998) daro išvadą, kad mokyklos bendruomenė yra vienas iš svarbių reformos vyksmo grandžių. Tik aktyvi bendruomenė gali sėkmingai spręsti iškilusias problemas ir bet kuri organizacija, norėdama konkuruoti rinkoje, taip pat gausinti žmogiškuosius išteklius, būtina turi realizuoti bent keletą edukacinių funkcijų tiek organizacijos išorėje, tiek organizacijos viduje (darbuotojų rengimas ir kvalifikacijos kėlimas), tiek ir išorėje (vartotojų ugdymas) teigia P. Juceviienė (2007).

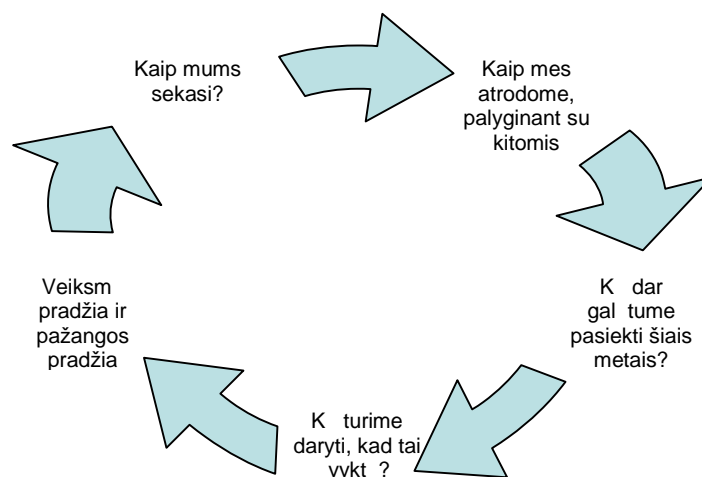
T. Jaager, J. Ironis (2006) rašo, kad vykstant suaugusiųjų mokytojų diskusijai, mokymas tampa kolektyviniu procesu ir besimokantieji daugeliu atvejų supranta studijas kaip bendravimo erdvę, kurioje bendraudamas su kolegomis nesijauti vienišas. Iš to galima teigti, kad mokymasis tai darbas komandoje. Reikia mokytis vienas iš kito, padėti vienas kitam ir veikti išvien, jei norime, kad mokiniai iš to gautų daugiausiai naudos (Petty 2007). Nepertraukiamai profesiskai tobulinti galime kartu su panašiai manančiais kolegomis, galima nesunkiai vieniems kitus palankyti bei padėti „kritiskai nusiteikusiais draugais“. A. Pollard ir kt. (2002) sako, kad aukštesnis supratimo lygis, didesnė žvalga, gyti papildomi gebėjimai ar žinios ir t.t., savaime teikia pasitenkinimą. Palankiomis aplinkybėmis tokios sėmonintos žinios pamažu sitvirtina ir stiprina intuityvius nuovokus, gebėjimus ir profesionalumą. P. Juceviienė (2007) išskiria iš veiklos aplinkybių mokyklos ypatum – kaip vairoaus lygio ir tipo mokyklose turi būti akcentuojama antrepreneriskumo dvasia, taip pat antreprenerystės gebėjimų ugdymas bei plėtotė. Ji rašo, kad norint savo regiono bendruomenę paruošti ateities pokyčiams, visų pirm reikia skatinti mokymosi.

1.2. Mokyklos kaip besimokančių organizacijos požymiai.

A. Raipa, A. Veliška (2003) teigia, jog norint, kad profesionalumas nemažėtų, tarnautojai privalo sistemingai rėpintis savo kvalifikaciniais gebėjimais, dalyvauti profesinėse konferencijose ir seminaruose, tobulinti žinias magistrantūros studijose, panaudoti mokymo - lavinimo institucijų teikiamas galimybes ir kt. Jie taip pat sako, kad didžiausia atsakomybės dalis už kvalifikacinį gebėjimų tobulinimą tenka pačiam tarnautojui, tačiau organizacija privalo visokeriopai padėti jam, t.y. kiekviena institucija turi savo tarnautojams leisti išnaudoti dalį

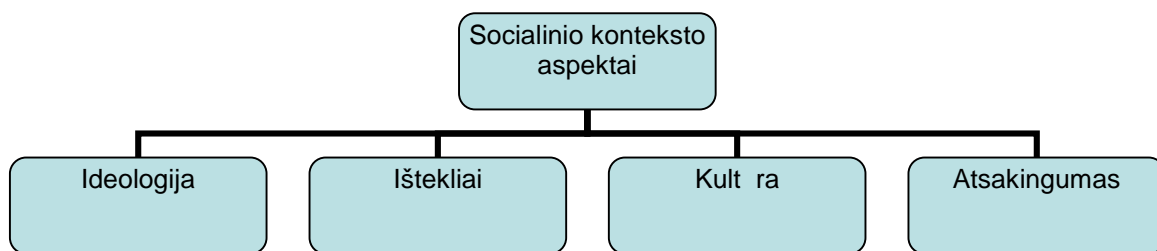
apmokamo darbo laiko g džiems ir geb jimams tobulinti, numatyti organizacijos biudžete l š konferencijoms ir seminarams ir kitoms mokymo proceso reikm ms. Mokyklos administracija turi sudaryti toki mokymosi aplink , kurioje kiekvienas individui b t suteikta galimyb kritiškai ir k rybiškai m styti, kuo daugiau mokytojams organizuojam užsi mim , kurioje b t patikrinama id j , teorij ir poži ri vairov , rengti mokytojus nuolatiniam mokymosi konteksto, profesinio ugdymo ir organizacij poky iams (Baranauskien , 2003). P. Jucevi ien (2007) papildo, kad mokymosi veiklos priemoni esm – ne tik pinigai, bet besimokan iojo žmogaus pripažinimas. Galima teigti, kad mokyklos esmin organizacijos veiklos ir jos reform s km s s lyga yra institucijoje dirban i mokytoj profesionalumas, tiesiogiai veikiantis mokym si, mokymosi kokyb . A. Pollard (2002) akcentuoja, kad refleksyv s mokytojai supranta, kad mokyklas galima apib dinti bet koku pavadinimu ir kad kiekviena j besimo- kan ia organizacija tampa skirtingai. Ta iau A. Raipa, A. Veliška (2003) primena, kad bet kuri organizacija, siekdama efektyvios veiklos ir organizacini uždavini gyvendinimo, privalo ne tik disponuoti atitinkamais žmoni ištekliais, bet ir sugeb ti juos efektyviai panaudoti. Ta iau P. Jucevi ien (2007) primena, kad ekonomin švietimo nauda asmeniui ar šeimai akcentuojama ne visada, ta iau tai irgi labai svarbu.

Besimokan ios organizacijos tikslas – strateginis planavimas, o uždaviniu laikytinas valstyb s tarnautoj pasirengimas integraciniam ES procesams, regionin s politikos ir admi- nistracin s valdymo reformos reikalai, lemiantys mokymo programas ir j tobulinim . Mokyklos turi tur ti tris stiprinimo sistemas: „taktikos, strategijos ir kompetencijos“ (Pollard ir kt., 2002) (žr. 1 pav.).



1 pav. Mokyklos stiprinimas (Pollard, 2002)

Besimokan ios organizacijos pagrindinis veiksnys yra sav s vertinimas. Vertinti turi ne tik mokykloje dirbantys mokytojai, bet ir visa bendruomen : mokini t vai, mokiniai, fiziniai asmenys glaudžiai susij su mokykla (žr. 2 pav.).



2 pav. Socialinio konteksto aspektai (Pollard, 2002)

Kaip matome, socialinio konteksto aspektuose (žr. 2 pav.) ideologija – lemia konkrečius ugdymo turinio akcentus, formuoja mokytojų mąstymą apie savo darbą ir bendravimą su vaikais. „Refleksyvis mokytojai turi būti gana atviri, kad galėtų konstruktyviai kritikuoti ne tik kitus, bet ir savo sitikinimus“, – teigia A. Pollard ir kt. (2002). Mokytojai kasdieninėje veikloje, suveikaudami su mokiniais, tėvais, kolegomis nuolat susiduria su vairialypmis situacijomis ir, ieškodami būdų jas išspręsti, pasirenka skirtingus kelius. Vieni koncentruojasi dalykodėmystim ir „užsidaro savo kabinete“; kiti – orientuojasi mokinio elgesio keitim, reguliavim; treči konstruoja s veikas, ieškodami naujų, neatrast kelių, bandydami ir vėl klysdami, mokydamiesi kartu su mokiniais, j tėvais ir kolegomis (Geležinienė, Ruškus, Blinstrubas, 2008). P. Jucevičienė (2007) primena, kad organizacinis mokymasis vyksta, kai mokosi individai, tačiau jis gali vykti individualiame ir kolektyviniame lygmenyse. V. Tubienė, S. Morknaitė (2008) išryškino, kad kolektyvinis mokymasis yra visos organizacijos sistemos mokymasis galinantis organizaciją ir jos narius absorbuoti naujas žinias, prisitaikyti prie besikeičiančios aplinkos, priimti sprendimus.

Pagal 2 pav. galime teigti, kad kultūra užima svarbią vietą besimokančiojoje organizacijoje bei yra svarbi jos darbuotojams. A. Pollard ir kt. (2002) teigia, kad nenutrūkstamo profesinio tobulėjimo samprata reiškia per visą profesinį karjerą vykstant nuolatinį mokymąsi ir prisitaikymo procesą. Jis glaudžiai susijęs su asmens tobulėjimu, pasitenkinimu savo profesine veikla, o norint gyvendinti jį iki galo reikia, kad mokyklose būtų palanki mokymosi kultūra. Jie taip pat rašo, kad kultūra – tai idėjos, požiūris, vertybės ir praktikos, kurias socializuodamiesi žmonės remia. Kitas kultūros kontekstas – mokyklos bendruomenė, kuri veikia vaiką, tėvą, mokytoją požiūriu. Mokytojams ypač svarbi profesinė kultūra, atsiskleidžianti mokytojų kambaryje – tuose užkulisiuose kur atliegsta tampa, dalijamasi jausmais ir formuojamas mokyklos gyvenimo supratimas. Išmintingas vartojimas ir deramas elgesys sukuria prielaidas solidarumui ir skatina teigiamus socialinius struktūrinius poslinkius (Siebert, 2007).

1.3. XXI a. besimokanios organizacijos iššūkiai

A. Pollard ir kt. (2002) akcentuoja, kad mokyklos dirbt efektyviai, tobulint savo darbą ir tapti besimokaniosios organizacijomis, būtina, kad jos pačios vertint savo veiklą. Tai yra vidaus ir išorės audito sistema. Mokyklai pačiai svertinant, suteikiama galimybė pamatyti silpnąsias ir stipriąsias organizacijos dalis. Mokykla, svertinusi savo veiklą, dažnai atskleidžia informaciją, kuri, iš prigimties būdama veiksminga ir iškalbinga, dažnai būna naudinga ir tiksli (Pollard ir kt., 2002).

P. M. Seng, N. H. Cambron – McCabe ir kt. (2008) daro išvadą, kad svarbiausias ir minimalus pradinis ir vidurinis mokyklos tikslas yra padėti mokiniams geriau suprasti pagrindinius dalyko mokymosi būdus. Tai reiškia, kad reikia tvirtinti tokius mokymosi būdus, su kuriais jie susiduria: mokytis mokiniams mokytis gamtamoksliskai, istoriskai, meniškai, etiškai, matematiškai. Galime teigti, kad pats mokytojas turi mokytis ir analizuoti kritiškai. A. Pollard ir kt. (2002) mano, kad mokytojai negali veikti skyrium nuo mokyklos, kurioje dirba, ir visuomenės kurioje gyvena. Vadinas mokykla be galo atsakinga už brandžios, mokaniosios kmingai veikti asmenybės tapimo kokybę (Jovaiša, 2005). G. Petty (2008) rašo, kad švietimo sistemoje aplinkybės nuolat keičiasi ir mes turime prie jų prisitaikyti, kad išgyventume... velniškai sudėtinga, kad galima būtų tai atlikti gerai. Kad ir kokie būtų būdai, visada galima dar tobulinti. P. Jucevičius (2001) pabrėžia, kad XXI amžiaus iššūkiai reikalauja profesionalaus, plataus mokytojų multidisciplinio pasirengimo, emancipuoto proto, kritinio mokymosi, refleksijos veikiant bei veiklos tyrimo gėdži. Tačiau P. Jarvis (2001) akcentuoja, kad autentiški mokytojų veiksmai baigiasi netiktu rezultatu: jie mokosi ir tobulėja kartu su besimokaniais. Vadinas A. Pollard ir kt. (2002) yra teisūs, teigdami, kad pastaruoju metu nepaprastai svarbu siekti mokyklos politikos ir praktikos darnos ir pažangos, tad bendradarbiavimas taip pat yra būtinybė. Jam pritaria ir P. Jarvis (2001) sakydamas, kad tik santykiu su kitais žmonėmis atvirumas gali skatinti refleksyvų mokymąsi ir autentiškumą. Žmonės mokosi tapti asmenybėmis tik bendraudami su kitais. Individo mokymasis kolektyviniame lygmenyje vyksta, kai organizacijos nariai veikia bendrai padaliniuose, grupėse, komandose ar visoje organizacijoje (Jucevičius 2007).

R. Geležinienė (2006) rašo, kad mokytojas tyrjas – tai nuolat savo veiklą apmąstantis praktikas, pats kuriantis su mokymu susijusias žinias, organizuojantis pedagogines veiklos tyrimus ir naudojantis vairiais tyrimo metodais, siekdamas tų pat klausimų ar problemų pažvelgti iš skirtingos perspektyvos. Jai pritaria L. Duoblienė (2001) išskirdama gero mokymosi požymius: aiškumą, logiškumą, savokų tikslumą, nuoseklumą, kryptingumą, atsižvelgimą prielaidas, akivaizdumą, argumentavimą, implikacijos taikymą, išvadų ir sprendimų darymą, refleksiją,

kontekstualum , alternatyv svarstym , patirties integravim .

Taiau praktinis refleksyvus pedagoginiai metodai dar netapo mokytojo, mokyklos bendruomen s kasdienine veiklos savastimi. rodymais pagr stas mokymas nediktuoja, k turite daryti; jis tik parodo, kaip geriausia pasiekti j s pa i vertybes, prioritetus ir tikslus. Jums vis tiek reik s pažvelgti k rybiškai ir vertinamai, kad nuspr stum te, kurie metodai geriausi ir kaip juos taikyti j s mokymo kontekste (Petty, 2008).

P. Jucevi ien (2007) akcentuoja, kad besimokan ios organizacijos svarbiausia misija – galinti inovacinius procesus. Ji taip pat išryškina besimokan ios organizacijos charakteristikas ir principus: asmeninis meistriškumas, mentaliniai modeliai (išryškinti vidinius pasaulio vaizdinius), susiliejusios vizijos k rimas, mokymas komandoje bei periodiškai organizacijoje vykstantys tyrimai, mokymosi kult ra pl tojama kaip organizacijos kult ros sudedamoji dalis, nuolat skleidžiama informacija apie organizacijos vystim si besimokan i pasiekimus. Apibendrinant galima teigti, kad besimokanti organizacija kaip individ nuolatinio organizacinio mokymosi, vykstan io individualiame ir kolektyviniame (grupi , organizacijos padalini , strukt r ir visos organizacijos) lygmenyse bei j s veikoje, aplink , kuri sukuria pati organizacija, šitaip užsitikrindama efektyvi veikl nuolat kintan iomis s lygomis (P. Jucevi ien , 2007).

Besimokan ios mokyklos vienas iš pagrindini bruož tai pa ios organizacijos darbuotoj mokym sis, t.y kuo daugiau mokytoj geb s mokyti s tuo mokykla priart s prie dinamiškos besimokan ios organizacijos lygio.

2. Mokymosi iš savo patirties koncentracija ir strategijų teorinis modeliavimas

2.1. Mokymosi vis gyvenim samprata

Mokymosi vis gyvenim suprantame platesne prasme nei švietim , nes švietimas yra socialinė institucija, kurioje mokymasis yra manomas, nors ji vienintelė , skirta šiam tikslui teigia P. Jarvis (2001). M. Teresevičienė , D. Oldroyd, G. Gedvilienė (2004) pažymi, kad mokymasis, susijęs su žmonių asmeniniu tobulėjimu, besiremiantis individualia piliečių iniciatyva, dar nėra pakankamai vertinamas, jokiai švietimo veiklai nepriskiriamas ir statistikoje neatspindi. Nuolatiniams savęs tobulinimams, kėlimams, ugdymams ir yra mokymasis. I. Dirgėlienė (2008) akcentuoja, kad mokymasis skirtas kritinio mąstymo formavimui, jis tampa „mokymosi vis gyvenim“ veiksmu. Tačiau individuali tautybės fizika – mokslininkas Mitra (2010) pasisako prieš tradicinio formalaus mokymo sampratą ir eksperimentais rodo, kad mokymasis bei lavinimasis yra „savaime besioorganizuojanti sistema“. Iš to išeina, kad mokymosi vis gyvenim eina ir tokios „metakognityvinės“ charakteristikos kaip planavimas, vadyba, ir reflektavimas. Tai reiškia, kad besimokantysis turi tam tikrus gebėjimus, leidžiančius pajam sukurti savo mokymosi procesą, jam vadovauti ir kontroliuoti, turi norą mokytis ir gali reflektuoti bei vertinti vis mokymosi procesą (Teresevičienė , Oldroyd, Gedvilienė , 2004).

P. Jarvis (2001) teigia, kad mokymasis – tai mąstymo, veikimo ir išvados darymo procesas, atsirandantis tuomet, kai ne manoma veikti prezumtyviai. Iš to galima teigti, kad mokymasis labai priklauso nuo vairių vidinių ir išorinių veiksnių. Besimokantysis visuomet susiduria su vairiais prieštaravimais. M. Teresevičienė , G. Gedvilienė , V. Zuzevičiūtė (2006) pabrėžia, jog labai svarbus tampa pasitikėjimas savimi, tikėjimas savo jėgomis, žinojimas ko nori iš mokymosi, koki tikslą vedamas sieki pasiekti, naujas mokymo žinias, gebėjimus ir vertybes, vertinimas pastangų užduočiui atlikti. Mokymosi interesas turėtų būti žmogiškasis autentiškumas, visiškai manomas tada, kai žmonės žino savo tikruosius interesus; mokymosi procesas funkcionuoja kaip humanizuojantis, kuriame plėtojasi savastis ir žmonės tampa autentiškesni. (Jarvis, 2001) Jis taip pat teigia, kad kuo labiau žmonės suvokia humaniškumą ir savo interesus, tuo labiau jie nori keisti pasaulį. Požiriai tikrovę lemia kognityviniai interesai ir jie yra būdingi žmonėms. Anot P. Jarvio (2001), šie interesai yra „gyvenimo ir žinojimo tarpininkai“ ir betarpiškai veikia žmogaus patirtį. Be mokymosi intereso žmogus turi ir poreikio. Jis lemia asmens saviraiškumą. Saviraiškumo poreikis būtinai kiekvienam žmogui.

Pagrindinis dalykas yra tai, kad poreikio samprata yra nemažiau ideologizuota nei intereso, taigi mokymosi poreikio samprata yra problemiška (Jarvis, 2001). Mokslininkai teigia, kad kai

individai pradeda suvokti, kad jų poreikiai ir interesai netenkinami, kad jų patirtis skiriasi nuo l kes i , galimi m stymo poky iai. Kitaip sakant, jie gali patirti poži ri kait ar net savimon s virsm ir išvysti pasaul kitaip (Jarvis. 2001).

Šiandieniniai mokslininkai aktyviai diskutuoja d l švietimo tiksl . P. Jarvis (2001) pabr žia, kad švietimo tikslas – išsilavinusi asmenyb , gijusi tam tikr akademin žini visum , išmokusi protauti ir atitinkamai planuoti poelgius. Ta iau galima išgirsti ir kit teigin . Žmonišk j ištekli specialistai sako, kad švietimo tikslas – gijimas toki žini ir g dži , kurie leidžia žmogui prisitaikyti organizacijoje ir s kmingiau joje dirbti. Kaip mes traktuosime mokym si ar mokym , visada „nevalia apeiti galios klausimo net ir demokratiškiausioje ar pliuralistinė visuomen je, nes kiekvienoje visuomen je ir organizacijoje vyksta kontrol s ar takos procesai, veikiantys savimon . Šio vyksmo mastas kiekvienoje visuomen je yra kitoks“ (Jarvis, 2001). Žmon s mokosi pereiti nuo papras iausio gyvenimo pasaulyje prie egzistencijos, tai vadinama savimon s virsmo procesas. Skirtumas tarp turimo ir siekiamo lygmens kaip tik ir sudaro motyvacijos mokytis šerd teigia M. Teresevi en , G. Gedvilien , V. Zuzevi i t (2006). A. Bal ytien (1999) tyrimais grindžia, kad sukaup daugiau informacijos žmon s turi daugiau galimybi pasiekti geresni rezultat . Jai pritaria P. Jarvis (2001) teigdamas, kad mokymasis betarpiškai siejasi su veikla, potenciali mokymosi situacija atsiranda tik tuomet, kai jau ne ma-noma veikti nem stant. Jis taip pat patvirtina mokymas per patirt s voka — patirtis, kai besimokantieji dar nežino sprendimo ar atsako, nors j visuomen je sprendimai gali egzistuoti. Mokymosi pradžia yra ta patirtis, kai nežinome atsakym teigia P. Jarvis (2001). Pasak A. Pollard (2002) mokymasis – tai ryši tarp vairi žini form užmezgimas. Iš to galima teigti, kad pedagogai turi m styti apie tai k jie žino, kaip tai atitink j gyvenim , j vertybes, tikslus ir kaip tai gal s pritaikyti žinias gytas per mokym si ateityje. Jis taip pat apibr žia ir refleksijos s vok – tai procesas, leidžiantis mokytojams sisamoninti savo darbo sud tingum ir geb ti imtis teigiam veism .

A. Bal ytien s (1999) „Konstruktyvizmas švietimo reform pagrindas“ rašoma, kad pasak konstruktivist , mokomasi tada, kai aktyvinama besimokan iojo patirtis ir m stymas. Ugdymas tur t tapti pagr sta praktika, o mokymas(-is) – rodymais pagr sta profesija, pastaruoju metu tapo labai reikšminga, teigia R. Geležinien , J. Ruškus, A. Blinstrubas (2008). P. M. Seng , N. H. Cambron-McCabe ir kt. (2008) pažymi, kad tam tikri reikšmingi žmoni gyvenimo b do poky iai yra neišvengiami. Galima teigti, kad mokymasis – tai individo patirties interpretacija, bet jis vyksta socialiniame kontekste. Daugeliui žmoni šis procesas t siasi vis gyvenim . Mokymasis yra nat ralus vis gyvenim trunkantis procesas, ir žmon s mokosi nepriklausomai nuo to, ar jiems teikiamos švietimo paslaugos, ar ne (Jarvis, 2001). P. Jarviui pritaria P. M. Seng , N. H. Cambron-McCabe ir kt. (2008) sakydami, kad mokymas yra vis mokytojo

gyvenim vykstantis ir niekada nesibaigiantis procesas, o ne statiška procedūra, kuri valdžius galima ramiai dirbti. D. Alifanovienė (2005) skatina suvokti, kad mokymasis yra procesas, kurio metu žinios yra kuriamos, transformuojant asmenin patirtį, siekiant profesionalumo ir kompetencijos.

2.2. Mokytojų kompetencijos ir kvalifikacijos svarba mokymosi iš patirties procese

Žinios suteikia gebėjimą priimti besimokančio visuomenės iššikius ir naujoves. Tai, kad skirtumas nėra labai aiškus, leidžia manyti, jog atsiranda holistinis požiūris profesinės kompetencijos plėtros galimybes. Tai labai svarbu Lietuvos socialiniame darbe, kai vyksta intensyvus kėlimosi procesas vairiais socialinės apsaugos ir darbo lygmenimis (Dirgėlienė 2008). Kompetencijos sąvoka siejasi su holistiškai suprantamu asmeniniu potencialu ir galimybėmis pritaikyti kintamus ir tikslingus gebėjimus, remiantis žiniomis, patirtimi, vertybinėmis nuostatomis. D. Alifanovienė, S. Ališauskienė, J. Ambrukaitis, A. Kepalaitė (2007) akcentuoja, kad ji sudaryta iš kognityvinių ir metakognityvinių dimensijų. Autoriai, plėtojantys kvalifikacijos ir kompetencijos sampratą, pabrėžia, kad būtenti kompetencija, o ne kvalifikacija ar tik gebėjimai galina žmogų veikti skirtingomis, nuolat besikeičiančiomis veiklos slygomis. Kompetencija apibūdinama kaip žinių, gebėjimų bei nuostatų visuma, galinti kelti prasmingus tikslus bei juos siekti, mokytis vis gyvenime, būti aktyviu piliečiu ir dalyvauti visuomenės gyvenime, susirasti tinkamą darbą. Mokytojas, kaip profesionalas, turi turėti ir metodinę kompetenciją, kuri siejasi su lavinimu formaliųjų gebėjimų: problemų identifikavimas ir kryptinis sprendimas, analitinis, sisteminis ir kritinis mąstymas, metodinė kompetencija – tai gebėjimas surasti ir pritaikyti naują būdą problemos išsprendimui. Ji skatina asmenybės supratimą ir aktyvumą, padeda individui susivokti pasaulyje, kuriame jis gyvena, suprasti vyki prasmę, kolektyviai ir individualiai spręsti problemas (Adomaitienė, Teresevičienė 2001). Negalima pamiršti ir socialinės kompetencijos, kuri reikalinga kiekvienam dienai. Pagrindinis jos bruožas – aukšta bendravimo kultūra. J. Adomaitienė, M. Teresevičienė (2001) akcentuoja, kad asmenybės orientuoti sudėtinguose socialiniuose santykiuose, išmokyti sąkmingai dirbti su kitais žmonėmis, suprasti ir gerbti jų interesus. Reikšmingas gebėjimas – mokytis, saviugdą poreikis. Autorės rašo, jog bendrieji gebėjimai pasireiškia pačioje veikloje, darbuotojui sprendžiant specialybinius uždavinius: pritaikomumas, lankstumas, prieinamumas, perkeliamumas, o dalykinė kompetencija apibrėžiama kaip gebėjimų turimomis žiniomis, mokymais, gūdiškai dirbti atitinkamos rėšės ir sudėtingumo darbą (Adomaitienė, Teresevičienė, 2001). D. Alifanovienė, S. Ališauskienė, J. Ambrukaitis, A. Kepalaitė (2007) gebėjimus vadinama, kaip funkcines kompetencijas, gebėjimu taikyti žinias ir naudoti praktinį patirtį atliekant užduotis ir sprendžiant problemas, t.y. gebėjimus realiai atlikti profesines

funkcijas. Šios kompetencijos geba numatyti, pastebėti, kam reikia pagalbos, geba pašalinti besimezgančius nesklaidumus, padėti pavieniems mokiniams, tiriamu žvilgsniu stebėti visą klasę ir užimti atitinkamas pozicijas. Jie yra akylai, geba užbėgti už akių tvarkos drumstėjams ir veikia greitai. Jie suvokia klasės reakcijas ir geba išlaikyti teigiamą atmosferą (Pollard ir kt. 2002).

D. Alifanovienė, S. Ališauskienė, J. Ambrukaitis, A. Kepalaitė (2007) patvirtina, kad kompetencijas – tai platesnės asmeninės kompetencijos, išmanymas, kaip veikti specifinėse situacijose, taip pat etinės kompetencijos, apimančios asmenines bei profesines vertybes ir nuostatas. I. Dirgėlienė teigia, kad profesinė elgseną lemia vertybės, kuri turi turėti kiekvienas žmogus ir jos yra formuojamos: vertybė neišmokstama, vertybės atsiveria, jos gyjamos, formuojasi ir kinta visą žmogaus gyvenimą. Ji taip pat teigia, kad ši sritis yra aktuali pokomunistinėje visuomenėje, kurioje egzistavo „bankinis“ mokymosi stilius, kuris buvo būdingas sovietinei mokyklai. Galima tai būtų paaiškinti ir refleksijos praktikoje stoka, kai neturima pakankamos patirties vertinti profesinės veiklos žinią, vertybė ir gebėjimų integracijos. Mokymasis, orientuotas į problemas sprendimą, kritinė mąstymų yra akcentuoja vertybinį aspektą. Minimas požiūris vertybes gali atspindėti ir beviltiškumą, nusivylimą, kai asmuo pasijaučia bejgis, neturdamas kuo remtis, yra Lietuvos visuomenėje išgyvenančioje stiprius vertybinių kaitos pokyčius (Dirgėlienė, 2008).

V. Ivanauskienė ir N. Liobikienė (2005) sako, kad labai svarbu, kad mokytojas vadovautų siūtomis vertybėmis, kurias deklaruoja, būtų jautrus, nuoširdus ir objektyvus. J. Adomaitienė, M. Teresevičienė (2002.) mano, kad jie turi būti kryptingi, inteligentiški, mokytis panaudoti savo žinias ir sugebėjimus naujose situacijose, pastebėti problemas ir daryti pagrįstus sprendimus, gyt naujus požiūrius egzistenciniam prasmingumui, vertybes, gebėjimus, padedančius kuo visapusiškiau išreikšti save, ugdyti saviaktualizacijos poreikį, skatinti asmenybės augimą ir tobulėjimą. Todėl profesinėje žmonių veikloje vis dažniau prioritetą skiriamas kryptingam ir savarankiškam problemų sprendimui, gebėjimui dirbti komandoje, bendrauti ir bendradarbiauti. Keliami reikalavimai ne tik profesinei kvalifikacijai, bet ir jos nuolatiniam tobulinimui. A. Pollard ir kt. (2002) sako, kad „mokytojai – pagrindinis kaitos veiksnys“ bei pažymi, kad geri mokytojai visą laiką remiasi nuovoka ir sprendžia pritaikydami savo mokymosi nuolatos kintančius iššykius bei reikalavimus, kuriuos jiems kelia mokiniai ir aplinkybės. A. Pollard skatina, kad reikia remtis mokytojų, tyrėjų, ir politikos strategijų žinojimo pranašumais.

Tvirta atsakomybė už save ir kitus, rūpestinga pareiga laiku ir gerai atlikti darbą apibūdina žmogų kaip brandžią asmenybę. Ji ir yra sąsmaus ryšio laidas (Jovaiša, 2005). V. Kavaliauskienė (2010) pastebi, kad mokslinėje literatūroje aptinkamos dominuojančios subjektyvios,

asmenybin profesijos pus atskleidžianios savykos: kvalifikacija, kompetencija, kompetentingumas, profesionalumas. Pastaruoju metu jas papildo savykos refleksija, reflektyvumas, kurioms skiriama vis daugiau dėmesio. Refleksijos savyka pradeda gyti mokslin s kategorijos status ir priart ja prie veiklos savykos .

3. Patirtinio mokymosi modeliai ir jų perklimas mokyklos valdymo praktikoje

3.1. Patirtinio mokymosi svarba profesinėje sferoje

Mokymasis iš savo patirties yra veikla susijusi su racionaliūmystimi ir refleksyvumu mokymuisi, nes veikdami ar po veikimo pedagogai gali reflektuoti situaciją ir mokytis iš jos. Taip mokytojas stengdamasis padėti mokiniui, pats dalyvauja refleksyviojo mokymo formose, pats tobulėja kaip asmenybė. Tam, kad galėtume mokytis iš savo patirties, reikia tikslingai sieti su nuodugnia analize ir kritiniu apmąstymu, remiantis naujomis žiniomis ir teorijomis, kitaip tariant, sėkmingai ugdyti apmąstymo gebėjimus (Teresevičienė, Gedvilienė, 2001). A. Pollard ir kt. (2002) akcentuoja, kad suderinti praktinius dalykus, veiklos standartus, asmeninius idealus ir platesnius švietimo reikavimus, užduotis atsižvelgti daugybė veiksnių reikalavimų ir galimi konfliktai atrodo tiesiog neveikiami. M. Teresevičienė, D. Oldroyd, G. Gedvilienė (2004) sako, kad mokymasis iš savo patirties tampa ypač svarbus profesinėje, bendruomeninėje ir gyvenimiškojoje veikloje.

Tradiciniai mokytojai nesijaučia saugūs, kai patys turi ieškoti teorinių ir praktinių problemų sprendimo būdų, kai turi mokytis kurybiškai arba aklo sekimo nepakanka (Baranauskienė, 2003). P. M. Seng, N. H. Cambren-McCabe ir kt. (2008) teigia, kad padėtis nuolat neanalizuojantys žmonės prasimano veiksnių dalykai ir nesugeba moksliniam vystyti. A. Juodaitytė (2001) rašo, kad kritinis mąstymas sukuria palankias sąlygas ne tik profesinei žinioms, mokymuisi, gerėjimui, bet ir naujai vertybinei orientacijai gimimui, kuri viena iš svarbiausių yra nuolatinis profesinis tobulėjimas. Galima teigti, kad mąstymas tobulėja mokantis. Mokymosi vaidmuo mąstymui – tai faktas, svarbus ir kitiems žmogaus kintamiesiems rodikliams, tarp jų savas jausmas ir sumanumai (Jarvis 2001). A. Balvytienė (1999) rašo, kad žmogaus mokymasis – tai nuolatinis prisitaikymo procesas. Jai pritaria ir traktuoja M. Teresevičienė, G. Gedvilienė, V. Zuzevičiūtė (2006) teigdamos, kad naujo išmokymo pritaikymas jau egzistuojaniam supratimui, gerėjimams, savybėms bei požymiams padeda išmokimui verstis aukštesnėmis kokybėmis profesinėje veikloje. Iš to išplaukia, kad žmonės mąsto efektyviau tie, kurie sukaupia daugiau informacijos. Mokytojai randa atsakymus beveik visus teoriniame lygmenyje, tačiau realybėje būna kitokia – problema, su kuriomis žmonės susiduria realiame gyvenime, yra nepakartojamai vieninteliai. A. Baranauskienė (2003) pažymi, kad egzistuoja daug lingvistinių mokslinių tyrimų, kurie nagrinėja teorines sąvokas, mokymo turinį, tačiau vos keletas taikomųjų mokslinių tyrimų bando užpildyti atotrūkį tarp teorijos ir praktikos, t.y. sujungti bihevioristines ir kognityvines teorijas holistinio ugdymo koncepcijai.

Tobulinant savo mokymus nelengva išmokti, nes tam reikalingas nusiteikimas ir gebėjimai metarefleksijai. T. Jaeger, J. Ironis (2006) patvirtina – mokymosi patirtis yra savikritiškos suaugusiųjų mokytojo asmenybės formavimo pagrindas. A. Balytienė (1999) pagal kognityvistus vardija kelis veiksmingo išmokimo aspektus:

- Mokyti – tai kurti individualų žinojimą, o ne siminti informaciją;
- Besimokančiojo žinios ir išmokimas priklauso nuo patirties (tai reiškia, kad stengdamiesi suvokti naują informaciją, žmonės naudojami subjektyviu patyrimu);
- Mokymuisi daug tiek turi mokymosi aplinka (išmokimas neatsiejamas nuo aplinkos, kurioje žinios buvo gytos, mokymosi aplinka turi tiek tiek tam, ar žmogus viliu gebės savo žiniomis pasinaudoti.

Kai kurie nepajėgia išmokyti veiksmingai, ne nemoka ar nenori veltis kai kuriuos sudėtingus mokymosi iš patirties procesus. Pavyzdžiui, jeigu norite, kad žvilgsnio praeitį etapas duot naudot, vertinti turite šžiningai ir nesigindamas, kad ir kaip tai būtų skausmingai. Norint tapti gerai funkcionuojančia ir harmoninga asmenybe reikalingas pastovus darbas su savimi, nuolatinė savistaba, gilesnis savęs pažinimas, savianalizė bei saviugdų psichologija (Laurinavičiūtė, 1998). J. Laurinavičiūtė (1998) pastebi, kad išgyvenant naujus patyrimus, geriausias mokymosi ir pažinimo save, mokytojai daro atradimus, pajusdami savo asmenybės vertingumą, giliau suvokdami žmogiškosios egzistencijos prasmę. Savimonė, susiformavusi remiantis to žmogaus patirtimi, yra teisinga. Peržiūrėdami savo praktinį veiklą, ją vertinami, tampate „apmąstymo praktiku“ pažymi G. Petty (2008). R. Geležinienė (2006) rašo, kad mokytojo kaip tyrėjo koncerto samprata remiasi konstruktyvistine, interpretacine paradigma: kai žinios nėra galutinės, nekintamos ir tik perteikiamos. Vadinasi labai svarbu gebėjimas apmąstyti apie savo nuveiktus darbus ir tai gali būti vienintelis būdas tobulinti praktinį veiklą ir prisiderinti prie skirtingos mokinių prigimties. P. Jarvis mano, kad mokymosi virsmas yra refleksyvaus mokymosi procesas, kurio metu galimas staigus, arba kitu atveju tai laipsniškas pirminis ar antrinis patirties apmąstymo procesas (Jarvis, 2001.). M. Teresevičienė, G. Gedvilienė, V. Zuzevičiūtė (2006) pažymi, kad mokymosi per patirtį procesai yra sudėtingi, nes juos veikia psichosocialiniai, kognityviniai raidos etapų ypatumai, gyvenimo vykyiai, aplinka.

Mokytojai orientuodamiesi tik trumpalaikes drausminančias priemones, nežino, kad jie patiria pesimizmą, nusivylimą savo pedagogine veikla ir pedagoginiais veiksmais ribotumą, pasigenda konkretumo, atsakymo visus kylančius klausimus. G. Petty rašo, kad vieni žmonės nepastebi savo klaidų, o kiti – savo laimėjimų. Iš to kyla asmeninė motyvacija pažinti, suprasti. Neretai tai skatina tarpusavio veikos procesas, kai iškalbinga tampa mokytojo asmeninė patirtis (Dirgėlienė, 2008). Mokytojai, kurie geba mokytis iš savo klaidų, greičiausiai dirba ir tampa profesionalais.

Konstruktivistai teigia, kad mokymasis – tai nuolatinis savęs ugdymas, priklausantis ne tik nuo turimų žinių (patirties), bet ir nuo to, kaip ta patirtis vertinama (Bal ytien , 1999). Su tuo sutinka A. Pollard ir kt. (2002) ir sako, kad spręsdami šias dilemas, mokytojai turi remtis profesine nuovoka ir vertinti, kaip konkrečiu atveju elgtis tinkamiausiai. Mokymosi per patirtį neribojama vieta ir veiksmai. Mokymasis per patirtį susijęs su visomis žmogaus gyvenimo sritimis – profesine veikla, asmeniniu gyvenimu, emociniais išgyvenimais (Lukošienė , Vargalytė , Libikė 2009).

Taigi, patirtis - esminis mokymosi veiksnys. P. Jarvis (2001) sako, kad gyvenimas – tai žmogaus patirtis, nes be patirties ne manoma būti žmogumi. Todėl mokymasis ir prasideda nuo tos patirties. Tačiau mokymasis nėra gyvenimas, nes gyvenime pasitaiko atvejai, kai su moningai nesuvokiama patirtis ir dėl to sunku mokytis. Pasak konstruktivistų, mokymasis – tai patirtimi pagrįsto žinojimo kėlimas. Kitaip tariant, besimokantieji „nepriima“ žinojimo iš išorinio pasaulio savo atmintį, bet remdamiesi savo patirtimi, sukuria individualius to pasaulio atspindžius (Bal ytien , 1999).

A. Juodaitytė (2001) sako, kad kritinis mąstymas sukuria palankias sąlygas ne tik profesiniams žiniams, mokymui, gerėjimui, bet ir naujai vertybinei orientacijai gimimui, kuri viena iš svarbiausių yra nuolatinis profesinis tobulėjimas. Norint pasimokyti iš patirties, reikia ją apžvelgti, analizuoti, pabandyti rasti jai teorinį pagrindimą, o vėliau suplanuoti, kaip ateityje ta pati veikla būtų galima padaryti geriau. Pradedantiam dirbti mokytoju žmogui ne manoma visko išmokyti vienu metu. Kuo daugiau praktinės patirties jis sukaupia pats, tuo jo darbas bus sėkmingesnis. Tačiau ir vienos patirties nepakanka. Norint pasiekti reikšmingus rezultatus, reikia susiformuoti tam tikrus mokymosi gerėjimus: kritiškai klausyti, žvalgiai stebėti, apmąstyti patirtį ir iš jos daryti išvadas (Lukošienė , Vargalytė , Libikė 2009). Šiuolaikinio mokytojo praktika yra ne tik sudėtinga multidisciplininis požiūris, bet ir reikalauja iš profesionalaus mokytojo nuolatinio ir sėkmingo naudojimo teorijų tobulinimo (Jucevičius 2001). Kas kart patirdami kažką naują, jie naudojami turimomis žiniomis, kad tai patirtimi išsiaiškint ir, jei reikia, paverst savo naujomis žiniomis, gerėjimais ar požiūriais, leidžiantiems jiems tobulėti teigia P. Jarvis (2001). Jis sako, jei mokate pasimokyti iš savo klaidų ir nesėkmių, vadinasi galite sėkmingai mokytis.

Tačiau mokytojo profesiniam meistriškumui didelį taką daro jo didaktinis išprusimas, mokymo ir mokymosi teorinis ir praktinis žinios (Bal ytien , 2006). Autor taip pat pabrėžia, jog meistriškumui reikia ir sukaupti patirties savo tolimesniame darbe, savarankiškai mąstyti, ieškoti atsakymų probleminius klausimus, gebėti patikrinti ar šiuolaikinės teorijos atitinka praktikoje, „analizuoti savo paties galimus veiksmus toje pačioje situacijoje, gyjama savianalizės pradmen“ (Baranauskienė , 2003). A. Bal ytien (1999) teigia, kad mokymo teorija

tenka naujas išbandymas – tai lavinti žinojimą ir gūdžius tokioje aplinkoje, kurioje tas žinojimas ateityje bus naudojamas. Smalsus protas, tyrim svarbos supratimas ir duomen žinojimu grindžiamas mokymas gali smarkiai pagerinti kiekvienos iš mokytojo karjeros pakop profesionalumą ir mokymo kokybę .

Meistriškumas ir jausmai, požiūris ir kokybė, kuriuos mes, kaip ugdytojai, skleidžiame šiandien, yra skolos (Seng, Cambron-McCabe ir kt. 2008). Gebėti analizuoti to, „kas yra“, ir to „kaip turėtų būti“, ryš dažnai pasireiškia mokytojams svarstant savo tikslus ir analizuojant savo vertybes, filosofijas. Spręsdami šias dilemas, mokytojai turi remtis savo patirtimi, profesine nuovoka bei vertinti, kaip konkrečiu atveju tinkamiausiai pasielgti.

3.2. Mokymosi veiklos tipai ir formos

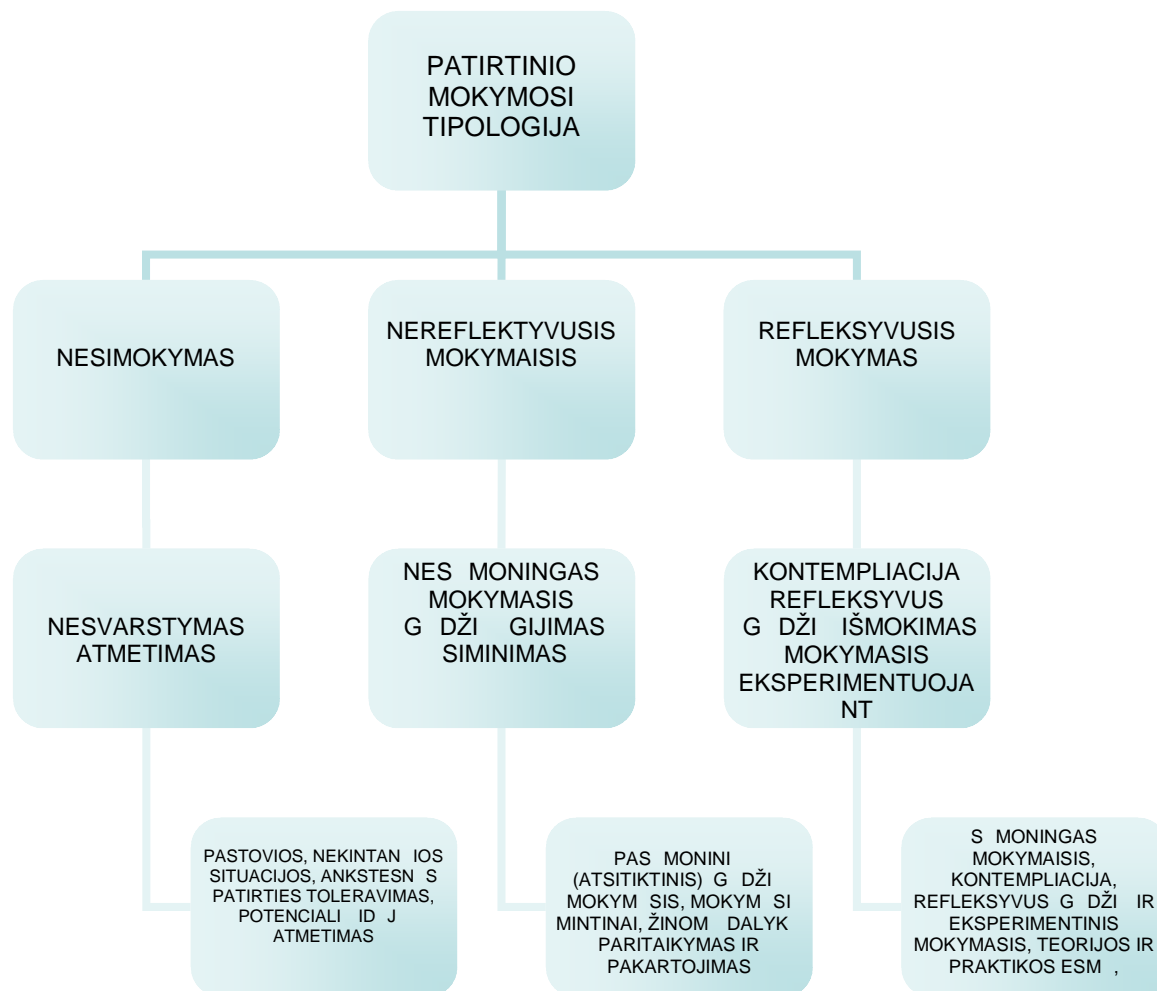
Mokymas mokytį suprantama kaip pasyvi veikla, kurios metu kažkas įgyjama ir turima, o ne dalyvaujama, kuriame siveikaujama su šio proceso dalyviais.



3 pav. Mokymosi veikl tipai. (Teresevičienė, Oldroyd, Gedvilienė. 2004).

D. Alifanovienė, O. Šapelytė (2004) rašo, kad veiklos mokslo tikslas – mokyto žmogaus refleksija atpažinti savo naudojamias (susiformavusias praktines patirties kaupimo procese) teorijas, priartinti jas prie idėjų (pripažinti ir suvokti) ar padėti sukurti naujas naudojamias teorijas. Formalaus mokymo ir praktikos prieštaravimą T. Jaeger ir J. Ironis (2006) vardi ja kaip fundamentaliu principu, kuris „labai svarbus ugdant praktiką, gebant siningai stebėti savo veiklą, jį vertinti ir tobulinti, tačiau, kita vertus, svarbu konstatuoti, kad veiklos praktika dažnai akivaizdžiai skiriasi nuo to, kas išmokstama formalaus mokymo institucijose“. Jei žmogus netenkina gautas padarinius (veiklos rezultatas), jis paprastai renkasi kitą veikimo strategiją – vienkilpį mokymą, kuris vyksta savaime ir nėra silygojamas sining mokymosi veiksmų, tarp jų ir refleksijos. Šis mokymas keičia veiksmus, bet nekeičia individo vertybinio pagrindo.

Tuo tarpu dvikilpis mokymasis sudaro galimybę keisti ne tik veikimo strategijas, bet ir valdančiuosius kintamuosius, t.y. vertybes, požiūrius, normas, sitikimus, vyksta su moningas mokymasis, dvikilpio mokymosi metu naudojant refleksiją veikiant (Jucevičius, 2001).



4 pav. Patirtinio mokymosi tipologija

(Jarvis, 2001; Teresevičius, Gedvilienė, Zuzavičiūtė, 2006).

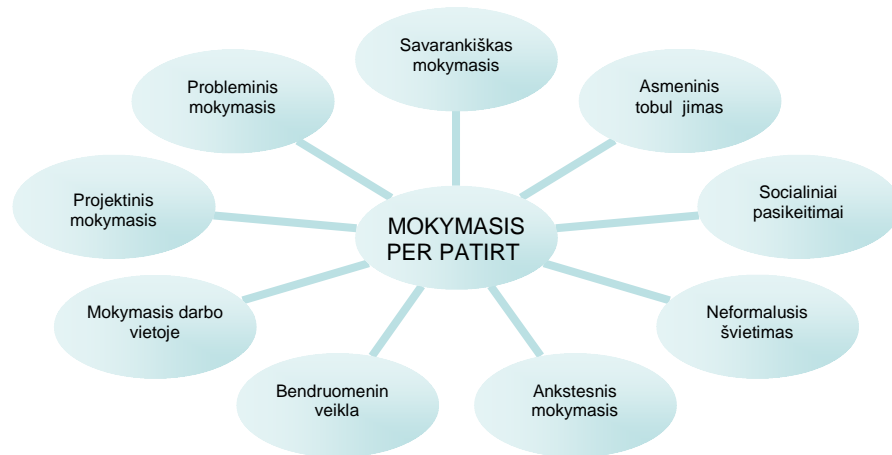
Šiuolaikinės visuomenės vystymosi raida rodo, kad ieškant efektyviausių veiklos formų, bet kurioje srityje sunkiausias ir sudėtingiausias, bet kartu ir patikimiausias metodas yra dirbančiųjų teigiamo požiūrio atliekamam veiklų ugdymas (Raipa, Veliška, 2003).

Pagrindinės mokslo veiklos koncepcijos pagal P. Jucevičių (2001):

- Žinojimas veikiant – kiekvienas žmogus veikia remdamasis tam tikromis žiniomis – neapčiuopiamomis, dažnai netgi su moningai nevardijamomis, jį bagažiu nuolat gausindamas, jas kurdamas savo veikla.
- Refleksija veikiant – norėdamas siekti tobuliau projektuoti tolesnius veiksmus, žmogus turi kalbėti ir sistemiškai aiškinti bei vertinti savo atliktus veiksmus, t.y. reflektuoti.
- Žinios veikiant – refleksijos rezultatai sukuria naujas žinias, kurios tampa

„veikimo žiniomis“, nes yra gyvendinamos praktiškai

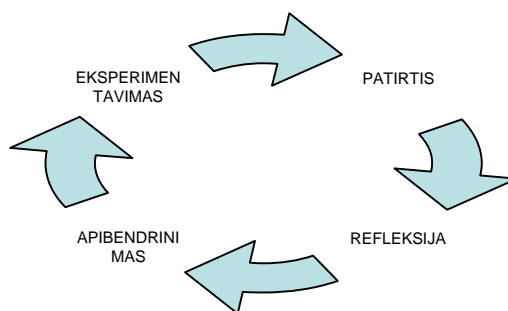
M. Teresevičienė, G. Gedvilienė, V. Zuzevičiūtė (2006) pateikia aiškiai suaugusiųjų mokymosi per patirtį veidrodį:



5 pav. Suaugusiųjų mokymosi per patirtį veidrodys.
(Teresevičienė, Gedvilienė, Zuzevičiūtė, 2006)

M. Teresevičienė, G. Gedvilienė, V. Zuzevičiūtė (2006) teigia, kad skirtinguose etapuose mokymasis afektyvinis (jausminis) ir kognityvinis (pažinimo) pasireiškia skirtingai. Afektyviniame – žmogus veikia, kuris veikia prastoje profesinėje aplinkoje, antrame etape žmogus – stebėtojas ir reflektuotojas. Autorės pažymi, kad refleksija – tai atsigręžimas vykusių vykių ir sūmoningą suvokimas, kas apie juos galvota.

M. Teresevičienė, G. Gedvilienė, V. Zuzevičiūtė (2006) pateikia D. Kolb mokymosi per patirtį modelį:



6 pav. Mokymosi per patirtį modelis (D. Kolb, 2006)

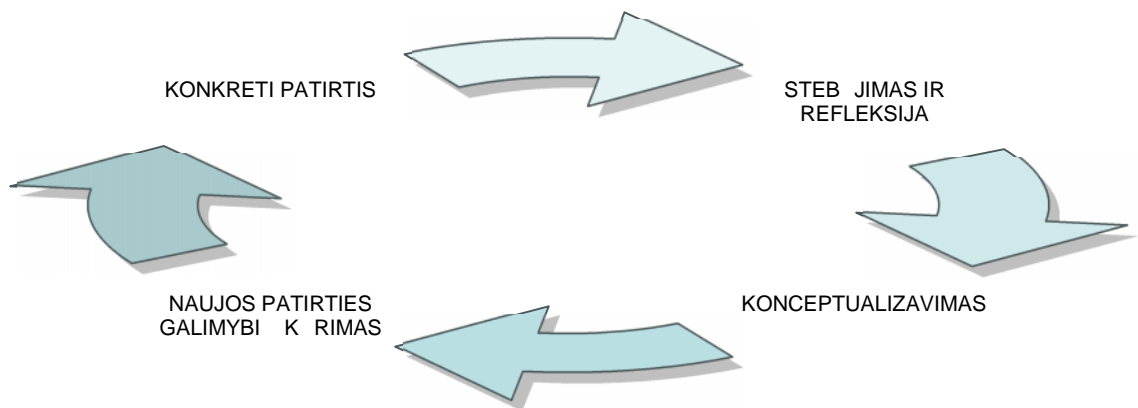
1. Etapas – žmogus veikia. Kas vyksta? vykio?
2. Stebtojo požūris ir reflektuotojas? Kvykiai, mintys jausmai reiškia? Šiame etape reikia peno apmstymams, žvalgoms, apibendrinimams, kas leidžia geriau suprasti, sisamoninti.

3. Naujų teorijų, koncepcijų kūrimas esamoms problemoms spręsti.

4. Naujų idėjų, išbandymas ir naujos patirties gijimas.

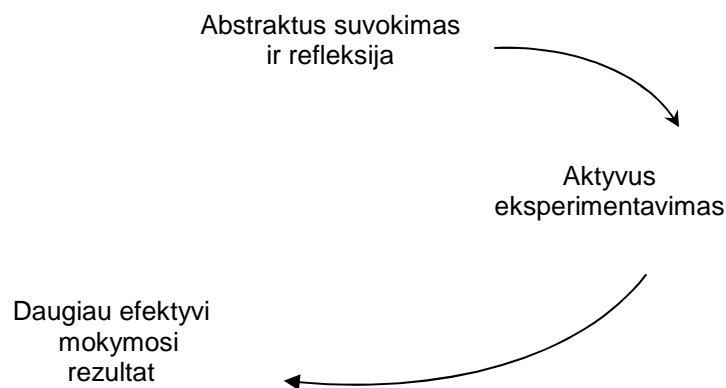
Mažianskienė N. ir kt. (2004) patvirtina keturis pagrindinius D.Kolb patirtimi pagrįsto mokymosi etapus:

1. Patirties konkrečioje situacijoje gijimas;
2. Stebėjimas ir refleksija;
3. Abstraktus konceptualizavimas;
4. Aktyvus eksperimentavimas, kuris numato naujos patirties galimybes.



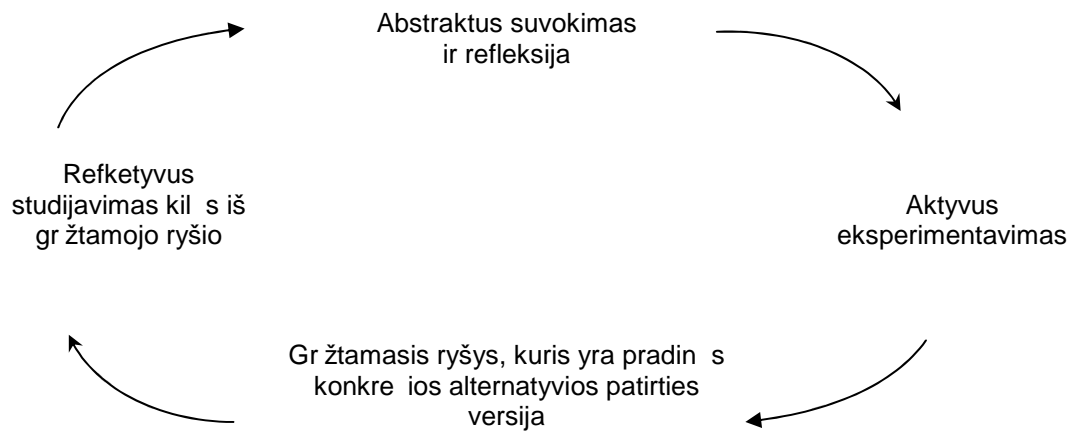
7 pav. Patirtinio mokymosi etapai. (D.Kolb, 2004)

J. A. Moon (2007) pateikia modelį, kuris duoda suprasti gilų metodą mokymuisi ir galėtų būti efektyvus:



8. pav. Metod mokymuisi modelis (J. A. Moon, 2007)

Šis modelis yra spiralinio principo, t.y. panaudojant daugiau nei kartą. Šis modelis duoda suprasti, kad mes mokomės iš situacijų, su kuriomis susiduriame kiekvieną dieną ir kurias takuoja įvairios aplinkybės.



9 pav. J. A. Moon

M. Teresevičienė, G. Gedvilienė, V. Zuzevičiūtė (2006) akcentuoja, kad patirties gytos per žodį, darbą, veiklą, ir refleksiją, išlaisvinančios asmenybę iš „saugyklų sargų“ vaidmens ir užtikrinančios jai kokybiškesnį mokymosi galias, vertė ne kainuojama, negintytina ir visada pripažinta. G. Petty. (2007) pateikia panašiai, t.y.:

1. Tam tikra patirtis;
2. Patirties apmąstymas;
3. Abstraktus suvokimas. Jūs suprasite bendrąsias savo sėkmes ir nesėkmes priežastis, sužinosite skatinimo šaltinį, vertinimo esmę ir svarbą;
4. Aktyvaus eksperimento planavimas. Kaip daryti kitaip? kokius naujus metodus ar būdus išbandyti turėtumėte?

M. Teresevičienė, G. Gedvilienė (2001) teigia, kad patirties refleksija skatina mokytojus tobulinti savo pačių veiklą. Jos taip pat laikosi nuomonės, jog analizuojant patirtinio reflektivaus mokymosi teorijas, pastebima, kad gebėjimas jimas apmąstyti patirtį yra taikytinas pedagogo profesinėje veikloje kaip galimybė numatyti savo veiklos tobulinimą, tolimesnes strategijas ir, kad veiksmingiausia dirba tampa ekspertais tie profesionalai, kurie geba mokytis iš savo patirties arba sieja ją su nuodugnia analize bei apmąstymu (Teresevičienė, Gedvilienė, Zuzevičiūtė, 2006). Paviršutiniška refleksija, anot J. A. Moon (2007), negali būti veiksminga kaip mokymosi priemonė.

Analizė. Analizuojant stengiamasi suprasti, kas vyksta sudėtingose situacijose. Kokius veiksmus reikia atsižvelgti? Kokias jas veikia? Kokie būdingi elementai? Tai leidžia mums suprasti sudėtingus dalykus; suvokti naujus dalykus; prognozuoti elgesį; siekti kontroliuoti vykius. Analizė susitelkia į situaciją, kas suskaldytą sudedamąsias dalis, kurios mums atpažįstamos ir kurias galima susieti su žiniomis (Bono 2007). Praktinėje veikloje svarbios yra ir teorinės, ir intuityvios patirties žinios. Daugel dalykų praktikas žino intuityviai, nepagrįsdamas

savo žinojimo teoriškai. Bet galima šį asmeninį žinojimą ir palikti tokio lygmens, kita vertus, savo patirtį galima refleksiškai apmąstyti ir perkelti nauj žinojimo pakopai. D. Alifanovienė (2005) rodo, kad patirtis be eksperimentavimo ir refleksyvaus apmąstymo, apibendrinimo nebūtinai skatina prasmingus mokymus, kompetencija ir dažnai yra menkavertė. Kiekvienas profesionalas, siekdamas sukompetinti, turėtų pamąstyti: kas jo darbe buvo gerai, kas ne ir kodėl taip atsitiko? Tai padeda išvengti klaidų ateityje.

Apmąstymas – vienas geriausių būdų daryti – pasikalbėti apie savo mokymus su kitais ir užrašyti savo mintis. Tam reikalingas žurnalas. Anot E. Bono (2007), tai – viena naudingiausių mokymų apmąstymo. Tinkamai apmąstyti sudėtinga. Reikia atmesti bet kokius kaltinimus ir sąžiningai vertinti tiek laimėjimus, tiek pralaimėjimus mano G. Petty (2007). Natūrali mokytojų baimė pasidalyti savo problemomis su kolegomis ar administracija (ypač administracija), kad nepasirodytų bijantys ar nekompetentingi (Geležinienė, Ruškus, Blinstrubas, 2008). Jiems pritaria M. Teresevičienė, G. Gedvilienė, V. Zuzevičiūtė (2006) teigdamos, kad apmąstyti ir spręsti problemas tobulinant savo mokymus, išmokti nelengva, nes tam reikalingas nusiteikimas ir gebėjimai (asmenys privalo savęs paklausti, kodėl jiems taip atsitiko ir kaip išsprendžia). Šie klausimai yra esminiai, kai žmogus pradeda mokytis (Jarvis 2001).

P. Jarvis (2001) teigia, kad tik reflektuodami veikėjai gali sąmoningai mokytis iš savo patirties; visose kitose situacijose jie tik sąmoningai simenuo veiklą. Pagrindinis dalykas yra tai, kad mokymasis ir veikla yra neatsiejamai persipynę. Jam pritaria M. Teresevičienė, G. Gedvilienė, V. Zuzevičiūtė (2006) rašydamos, kad mokymasis per patirtį yra susijęs ir su asmeniniu, ir su profesiniu gyvenimo sritimis, išgyvenimais darbe ar švietimo institucijoje. Jis taip pat susijęs su kasdieniniu gyvenimu, problemų sprendimu, profesine veikla. Jis taip pat susijęs su rengimu, praktikavimu, eksperimentavimu.

3.3. Mokymosi iš savo patirties strategijų modeliai mokykloje

3.3.1. Asmeniniai, per patirtį, mokymosi strategijų modeliai.

Strategijos pagal M. Teresevičienė, D. Oldroyd, G. Gedvilienė (2004):

1. Savaiminis patirtinis – susideda iš nepaliaujamas veiklos apmąstymas, perkonceptualizavimas, patirties analizė, apmąstymas. Jis yra svarbus profesiniam tobulėjimui bei kompetencijai, savaiminis patirtinis mokymasis yra esminis komponentas, tačiau ne patirtis geriausia mokytoja, o jos analizė ir apmąstymas (Teresevičienė, Oldroyd, Gedvilienė, 2004). Jos metu, kad savaiminis patirtinis mokymasis gali būti atsitiktinis, neapgalvotas, tačiau jis gali būti planuojamas, bet nėra pagrindinis tikslas. Pažymėti, kad savaiminio mokymosi apraiškos laikomos pirmu

žingsniu pilietin visuomen k rim si, tokios, kur kiekvienas gal t našiai vystyti savo geb jimus ir jausti, kad gali prisid ti prie savo bendruomen s. Savaiminis mokymasis dažniausiai siejamas su patirties gijimu (Teresevii en , Oldroyd, Gedvilien , 2004).

2. Reflektyvus mokymasis (min i lietus, seminarai) – grup s diskusija, grupinis tyrimas, darbo grup s, terapin s grup s, atvejo analiz , mokymasis drauge, ekspert metodas, mozaika, bendras piešinys, kampai (suteikia galimyb išsirinkti ir sigilinti vienos temos vien aspekt), pakartojimas bendraujant. Tai sistema reikšmi , ataskait , pasakojim , kas apib dina vyki versij ; besiremiant praktine patirtimi, traukiant refleksyv pokyt – savo vertybi , profesini samprat ir praktikos perži r jimo; kelias atsiskaityti sau; tyrim prieigos dispozicija, kai mokymas ir mokymasis matomas kaip problem k limo procesas, kai keliami klausimai, kai ži rima tai kaip sistemin ir t stin proces ; tarnaujant interesams, kai mes reflektuojame, mes patenkame žini k rimo proces ; palaikoma kritiškai m stan i – tai geb jimas klausti sav s klausim „Kod l?“, kelias, padedantis dekoduoti mokyklos ar klas s aplinkos simbolius; praktikos ir teorijos derinimas, kai sistemingai ir kruopš iai analizuodami požymius refleksij praktikoje mokytojai konstruoja reikšmi teorijas veikloje; postmodernusis žinojimo kelias (Geležinien , Ruškus, Blinstrubas, 2008). Reflektyvus mokymasis yra netradicinio, liberaliai m stan io mokytojo atsiradimo veiksnys. Jis yra demokratiškas kult ros pertvarkytojas, akcentuojantis integrali s veika tarp teorijos ir praktikos, tarp akademinii ties ir asmenin s mokymosi patirties, tarp mokymosi ir mokymo (Baranauskien , 2003). Reflektyvus mokymas yra interaktyvus procesas, t.y. konceptualiai naujas poži ris mokym si ir mokym : veikla nukreipta mokinio poreikius bei individualyb , nes efektyvaus mokymo proceso galim pasiekti tik refleksyviai apm stant savo veikl ir nuolat gaunant gr žtam j ryš ; gr žtamasis ryšys galina tobulinti savo mokymo proces , mokins jau iasi atsakingas už savo mokym si; pakit s poži ris mokinio vaidmen ugdo savarankišk , aktyv , kritiškai m stant , s moning , sitraukianti veiklos tyrimus dalyvis; tarpusavio bendradarbiavimo program realizavimas padeda veikti žem savi- vaizd , tobulina refleksyvios analiz s geb jimus, ugdo atsakomyb s, atsiskaitomumo vertybines nuostatas; skatina mokytoj k rybiškum ir kritin m stym spar iai kintan iame praktikos kontekste, užtikrina novatorišk id j sklaid (Baranauskien , 2003).

Reflektyvus modelis, s lygojanti ne tik mokymo kiekyb , bet ir kokyb , integruojantis teorin ir praktin pasirengim , užtikrinantis prasmingo mokymosi galimyb , sujungia mokytojo savarankiškos patirties id jas bei naujai gytas teorines žinias (Baranauskien , 2003). Jame aktualizuoja teorijos ir praktikos ryš , asmenin s ir profesin s patirties s veik (Dirg lien , 2008). Reflektyvus mokymo modelis daug d mesio skiria asmenyb s savik rai, nagrin ja žmogaus harmoningumo raiškos s lygas, jo k rybiškum , individualum bei geb jim kritiškai m styti; gr žtamasis ryšys galina mokytoja tobulinti savo mokymo proces , o mokins jau iasi

atsakingas už savo paties mokym si; mokytojo veikla turi b ti orientuota mokin , jo poreikius bei individualyb ; mokytojo veikla turi b ti siejama su mokymo(si) tikslais bei grindžiama interaktyvumu, refleksija, k rybiškumu ir paritetine s veika; reflektyvus mokymo modelis akcentuoja t stinio profesinio rengimo lanks ia sistema, kai turima teorin ar praktin patirtis neišbarstoma, neignoruoja, o atvirkš iai, akredituojama ir panaudojama sisavinant naujas mokslo tiesas (Baranauskien , 2000).

Pagal R. Baranauskien (2000) reflektyvus mokymosi modelis – žini pritaikymas praktikoje reiškia, kad kiekvienas patyr s praktikas gali atskirti tam tikros ligos simptomus, pamo-koje naudojamas medžiagos privalumus ir tr kumus, jis tai žino intuityviai, netgi negal damas savo žinojimo pagr sti teoriškai. T žinojim jis gyja per ilgalaik praktik . Net jeigu jis bando rasti teorin savo žinojimo pagrindim , vis tiek lieka labai priklausomas nuo neap iuopiam , nepaaiškinam savo paties geb jim . Reflektyvus modelis mokytojus skatina užsiimti savo veiklos tyrimais, t.y. kritiškiau m styti, konstruoti pažinimo procesus, refleksyviau apm styti ir interpretuoti; kelti ir generuoti hipotezes bei pritaikyti s moningai kontroliuojamai veiklai – mokymuisi (Baranauskien , 2003). Reflektyvus mokymasis pasižymi kontempliacija, refleksy- vi g dži mokymusi ir eksperimentiniu mokymusi. Kontempliacija apima priežastini ryši ieškojim , gyvenimo vyki apm stym , išvad formulavim . Reflektyvus g dži mokymasis leidžia ne tik išmokti tam tikr veiksm , bet ir suvokti visos užduoties esm , susieti teorij su praktik , suvokti, kod l veiksmas turi b ti atliekamas tam tikru b du. (Teresevi ien , Oldroyd, Gedvilien , 2004).

3. Aktyvuotas mokymasis (pasis elementai, minties žem lapis – palanki mokymosi aplinka, ryšys su ankstesn m žiniomis ir patirtimi, visumos vaizdas, rezultat konkretizavimas, pranešimas, besimokan i j aktyvinimas, išmokimo demonstravimas, apžvalga.

4. Probleminis mokymasis (projektai – planavimas, gyvendinimas, atsiskaitymas, reflek- sija) – palanki mokymosi aplinka, platus kontekstas, problema (probleminis išš kis), mokytojo atsakomyb , besimokan iojo atsakomyb , refleksija (metarefleksija), projektai,.

P. Jarvis (2001) išskiria dar vien teorij :

5. Eksperimentinis mokymasis – t.y. veiklos forma, kai žmon s planuoja ir kontroliuoja savo veiksmus, siekdami min t tiksl , vadinama eksperimentine/k rybine veikla (Jarvis, 2001). Eksperimentinis mokymasis yra tuomet, kai teorija išbandoma praktikoje. Jo rezultatas – naujos žinios (Teresevi ien , Oldroyd, Gedvilien , 2004).

Pagal M. Knowles teorij , G. M. Linkaityt ir D. Lukšyt (2003) išskiria ir:

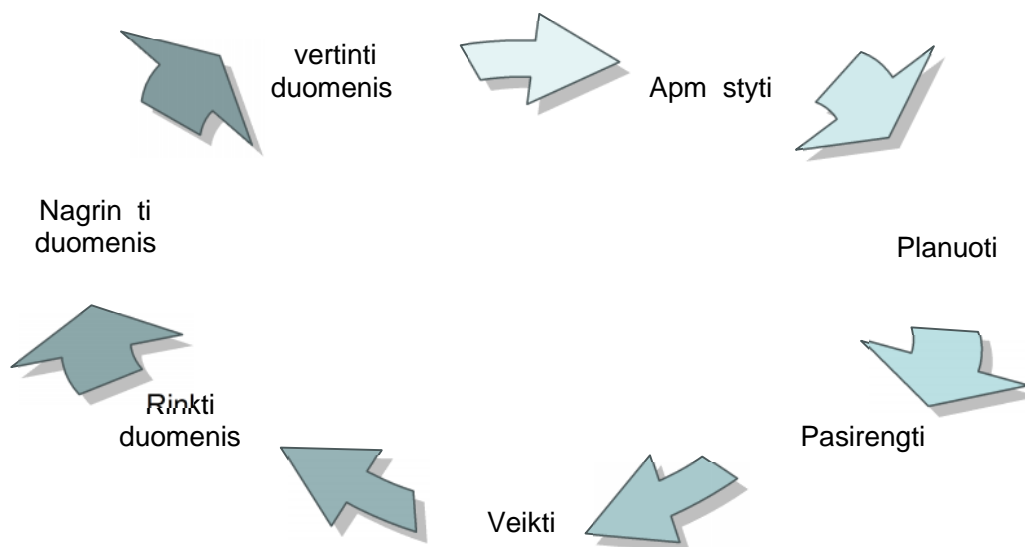
6. Savivalda pagr st mokym si – t.y. mokymasis remiasi poži riu, jog žmogiškosios b tyb s br sdamos turi poreik b ti savarankiškoms. Pagrindiniai bruožai: besimokan i j patirtis yra turtingas mokymosi šaltinis; nat raliai suaugusysis orientuojasi mokym si, susijus

su užduo i ar problem sprendimu; savarankiški besimokantieji yra motyvuoti vairi vidini stimulu, toki kaip smalsumas, troškimas pasiekti, savigarbos poreikis ar pasitenkinimas atliktu darbu (Linkaitytė, Lukšytė 2003). G. M. Linkaitytė, D. Lukšytė (2003) išskiria šiuos tris kumus šio savivalda pagrįsto mokymosi modelio: ta, kad gali nesutapti besimokančiojo lėkė, norai, pajūgumas ir poreikiai su išoriniais mokymo(-si) s veikos charakteristikomis (socialiniu kontekstu). Šiame mokymesi negali būti absoliutaus savarankiškumo – tolerancijos trūkumas, galimyb pasipriešinimo, kuri apriboja, t.y. mokymosi institucija, mokytojai, pats besimokantis). Savivada pagrįstas mokymasis – procesas, kuriame vykstant besimokantis pats apsisprendžia imtis mokymosi veiklos, atsižvelgdamas savo poreikius bei iškeldamas tikslus ir uždavinius, pats planuoja mokymosi veiklą, t.y. pasirenka kur, ko ir kada mokytis bei kokiais žmogiškaisiais ar materialiais resursais pasinaudos, pats organizuoja mokymosi procesą, t.y. nustato laiko išteklius, reguliuoja kaip vyksta mokymasis, vertina save ir apsisprendžia dėl tolimesnės mokymosi veiklos (Linkaitytė, Lukšytė, 2003). Jos teigia, kad savivalda tapo andragogikos kertiniu akmeniu pagrįsto mokymosi koncepcija.

7. Aktyvus mokymas (sis) grindžiamas mintimi, jog žmonės – sėmoningos būtybės, kuri sėmon nukreipta aplinkin pasauli (Adomaitienė, Teresevicienė 2002). Aktyvioji teorija – asmeninis konstruktas ir beveik tikrai ne visai toks, koks būtų dingas mokytojams žinovams – nuspėdami, kokios strategijos bus veiksmingos ir kaip veiksmingai išspręsti kilusias problemas (Petty, 2008). Šiame mokyme svarbūs bruožai kaip: p – priklausomybė, a – aspiracija, s – saugumas, i – identitetas, s – sėkmė. Svarbu ryšys su ankstesniu išmokimu ir patirtimi, visuotinis vaizdas, rezultato konkretizavimas ir pristatymas – pranešimas

8. Refleksyvusis mokymasis – tai aktyvus domėjimasis ir rėpinimasis ne tik priemonėmis ir techniniu veiksmingumu, bet ir tikslais bei poveikiu. Refleksyvusis mokymasis yra ciklinis, arba spiralinis, procesas, kurio metu mokytojai nepaliaujamai stebi ir kontroliuoja, vertina ir toliau tobulina savo veiklą.

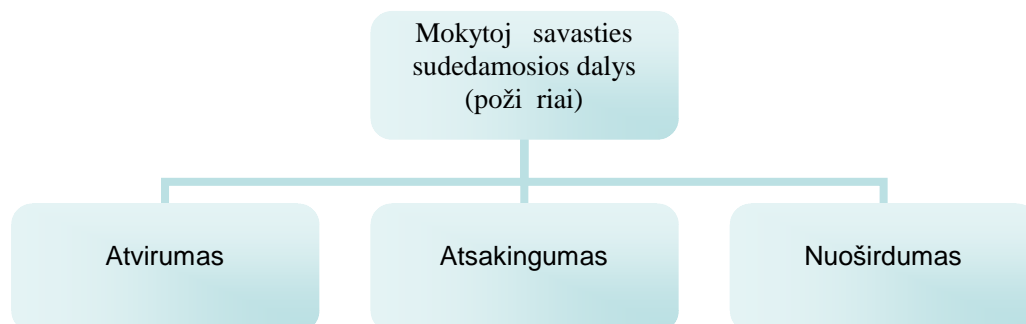
Analizuojant patirtinio refleksyvaus mokymosi teorijas, pastebėta, kad gebėjimas apmąstyti patirtį yra taikytinas pedagogo profesinėje veikloje kaip galimybė numatyti savo veiklos tobulinimui, tolimesnes strategijas (Teresevicienė, Gedvilienė 2001). Visas refleksyvaus mokymosi ciklas, kuriame individuali patirtis, eksperimentavimas, refleksyvus stebėjimas ir konceptualizavimas yra neatsiejami (Alifanovienė 2005).



8 pav. Refleksyvaus mokymo pakopos

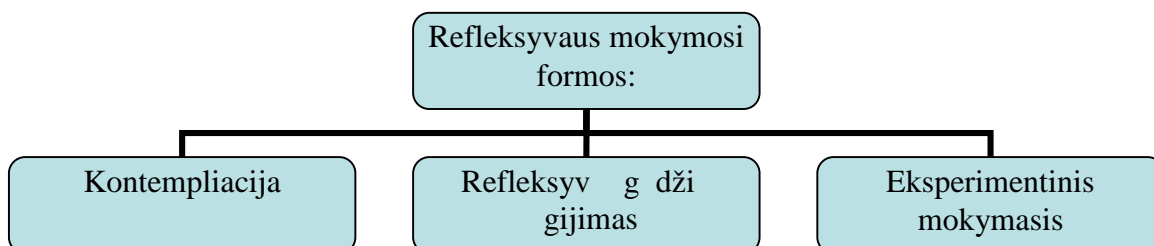
Refleksyvus modernizmas – tai mokymosi uždavinys ir švietimo užduotis mokyklai ir suaugusi j švietimui. Refleksyvus modernizmas reikalauja refleksyvaus mokymosi, kai m stymas orientuojamas žmogaus poreikius, prasmingas vertybes ir gyvenimo b d (Siebert 2007).

Refleksyvusis mokymas reikalauja atviro, atsakingo ir nuoširdaus poži ūrio.



9 pav. Mokytoj savasties sudedamos dalys (Pollard, 2002)

Refleksyvusis mokymas grindžiamas mokytojo sprendimais pasitelkiant savo tyrim rodymus ir kit tyrim išvadas.



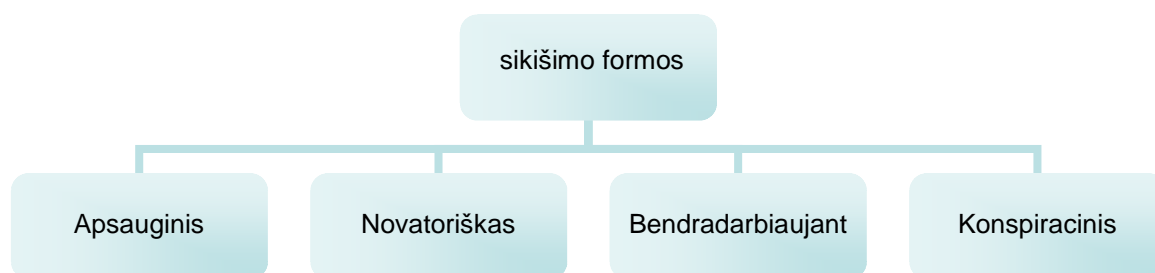
10 pav. Refleksyvaus mokymosi formos

Kontempliacija – tai prasta mokymosi forma; tai m stymas apie patirt bei išvados formulavimas, kuomet ne visuomet atsižvelgiama socialin tikrov .

1. Refleksyv g dži gijimas – tai viena iš mokymosi form ; kada gyjami g džiai ir suvokiami praktikos pagrindai.

2. Eksperimentinis mokymasis – kada teorija išbandoma praktikoje, o gautas rezultatas yra naujos žinios socialin s tikrov s kontekste.

Pasak P. Jarvio (2001), refleksyvusis mokymas leidžia mokytojams k rybiškai keisti išor je sukurtas mokymo ir mokymosi schemas. Refleksyviems mokytojams toks teorinis pamatas yra b tinas. Mokymo kokyb pareina ne tik nuo puiki mokymo g dži , bet ir nuo socialinio s moningumo, deramo poži rio savo pareigas ir atsakomyb s už profesinius veiksmus (Pollard. ir kt., 2002).



11 pav. sikišimo formos (Pollard,2002)

Apsauginis – reikalauja strategij , kurios apsaugot gyvuojan ias labai vertingas praktikas.

Novatoriškas – susij s su strategijomis, kaip neperžengti rib , kurias nustato nauji reikalavimai, rasti galimybi b ti k rybiškiems.

sikišimas – susij s su bendru mokytoj darbu, kiekvieniems kitus palaikant, b t prisitaikyta prie nauj reikalavim ir jie b t vykdyti.

Konspiracinis – reiškia, kad mokyklos renkasi griaunam sias strategijas, kai mokytojai priešinasi išorini reikalavim aspekt , kurie j manymu, ypa netinkami, gyvendinimui (Pollard ir kt. 2002).

Mokytojai gali pasirinkti refleksyv mokymosi model , t.y. aktyviai tyrin ti ir vertinti savo pa i darb , leisti mokiniams vertinti j pamok turin ir metodus arba gali pasikliauti remdamiesi vairiomis teorijomis, o ne mokini ir koleg nuomon mis. B t idealu, jeigu egzistuot dialektinis ryšys tarp ši intencij , strategini veiksmai , asmenyb s atsakomyb s, savianaliz s ir orientacijos savo mokymosi proces , bei institucijose egzistuojan i apribojim (Baranauskien , 2003).

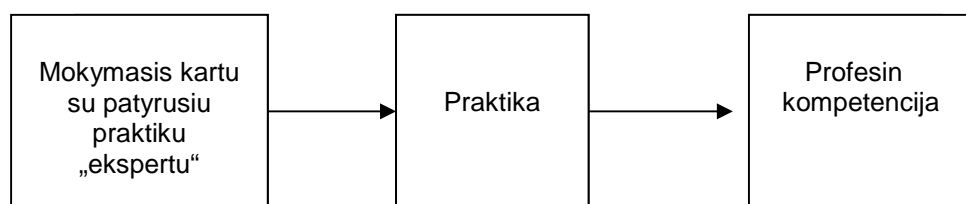
Refleksyv s mokytojai turi ir vardyti vertybes, tikslus bei sipareigojimus, ir apgalvoti j faktinio gyvendinimo požymius. Tik tada jie gal s spr sti ir vertinti, ar tai, k daro, iš tikt j atitinka tai, kuo teigia tik (Pollard ir kt., 2002). R. Baranauskien (2003) daro išvada, kad reflektvyvioji praktika padeda veikti stereotipin teorijos ir praktikos santyk , t.y. tai yra teorija

traktuojama kaip informacijos šaltinis, padedantis išspręsti praktiniuose veiklose iškilusias problemas, o ne kaip praktinės veiklos determinantas, primetantis jai savo teorinius principus ir sprendimo būdus. Refleksyviems mokytojams svarbu šiuos veiksnius suprasti, nes aplinkybės gali sudaryti sąlygas veiklai klasėje arba ją varžyti. Tokiu atveju mokytojai neturi pasyviai mstyti, nes mokyklos iš esmės yra tokios, kokias jas sukuriame ir mokytojai gali tik tirti, kad pasirinktą refleksyviųjų mokymų gis aukštesnį profesinį kompetencijų (Pollard ir kt., (2002). Priemonės mokanti pagal refleksyviųjų modelį, anot R. Baranauskienės (2000) reikalingos: palikti refleksijai laiko kiekvienos pamokos pabaigoje; refleksijos veiksmingumas bus tada, kai mokytojas atsižvelgs pozityvias ir negatyvias pastabas, lanksiai modifikuodamas, koreguodamas modulio turinį, darbo formas; turėti galimybę vertinti dalykų; mokytojų tarpusavio bendradarbiavimas padėti veikti per menkas savas vertinimas, tobulinti refleksyviuosius analizę sugebėjimus, būtina turėti „mentorius“, kurie galint mokytojus siekti profesijai reikalingos kompetencijos.

Perženg refleksyvaus stebėjimo etapą „pradedame ieškoti sąsajų su mūsų turimomis teorinėmis žiniomis, koncepcijomis“ (Teresevičienė, Gedvilienė, Zuzevičiūtė 2006). Refleksyvius mokymus reikalauja išmanyti duomenimis grindžiamo klasės tyrimo metodus siekiant prisidėti rengiant aukštesnius mokymo standartus. Refleksyviųjų mokytojai paprastai rėpinasi mokymosi aplinkos kokybe mokykloje, siekia kuo geriau panaudoti visas pastatų ir erdvių teikiamas galimybes (Pollard ir kt., 2002). Kad ir kokios būtų aplinkybės, refleksyviems mokytojams naudinga dirbti, eksperimentuoti, kalbėti, ir apmstyti savo veiklą su kitais teigia A. Pollard ir kt. (2002). Jis taip pat sako, kad bendradarbiavimas ir dialogas su kolegomis stiprina refleksyviųjų mokymų ir profesinį mokymąsi bei padeda realizuoti asmenybės galiais. Refleksyvi veikla beveik visad esti vertingesnė, jei atlieka su kolegomis. Todėl refleksyvius mokymus iš dalies ir yra konstruktyvus bei objektyvus susidūrimas su tokiomis savybėmis, apimantis galimybę keistis ir tobulėti (Pollard ir kt., 2002). Refleksyvumo (jis yra brandos pagrindas) būtinumas turi atitikti švietimo sistemą, atsižvelgiant refleksyvaus mokymosi sugebėjimus (Siebert, 2007).

Dar vienas modelis, anot R. Baranauskienės (2000) gali būti kaip:

11. Meistro ir pameistrinio modelis, t.y. „mokymasis, siekiant pakartoti aukšto lygio profesionalo veiksmus, po to – tokio mokymosi sekanti praktika“.



12 pav. Meistro ir pameistrinio modelis (Baranauskienė, 2002)

Refleksija ir mentoryst padeda kurti profesinio mokymo kultūrą. Jos veiksdinga mokykloje kuriasi besimokanti bendruomenė (Pollard ir kt., 2002). A. Pollard ir kt. (2002) rašo, kad mentorius tampa refleksijos skatintuoju, kai pasitelkęs profesinį išmanymą, padeda perprasti mokymosi svarbą. Pokalbiai su mentoriumi gali paskatinti ir padėti profesiskai tobulėti. Jis taip pat teigia, kad siekiant mentorystės procese refleksijos, svarbiausia yra smulkiausias mentorius ir globotinio pokalbio detalės, mentorius gebėjimai ir išmanymas bei globotinio pagavumas. Teoriniai žiniai ir praktinės veiklos ryšio pripažinimas rodo darbuotojo gebėjimų taikyti naujas žinias praktikoje. Tai procesas, sukeliantis daug prieštaravimų, skatinantis bitybą reflektuoti, reikalauja prižiūrėtojo viršesnės paramos (Dirgėlienė 2008).

12. Kokybinis mokytojo tyrimas – mokytojas galvoja, kodėl jis/ji daro „kažką daro tam tikrais būdais, metodais“, ir diskutuoja kaip tai pagerinti; iškelia pagrindinį klausimą, kuris ištiriamas, naudojant ciklinį modelį: sukuria klausimą; patikrina jį; stebi, kaip tai veikia, po to pataiso laiškus, taip vykdydamas visą ciklą iš naujo ir iš naujo; tyrinija kai kurias preliminarias išvadas kiekvienoje tyrimo projekto fazėje; naudoja žurnalus rašyti refleksijoms, renkamiesiems sisteminiams duomenims ir po to trianguliuoja duomenis; požiūris – „sistemiškai subjektyvus“; parodo kaip tyrimas yra susijęs su kitais tyrimais. Rezultatai: patobulinta klasės praktika/naujos mokymo metodikos, refleksyvus rašymas gali suformuluoti baigtinį planą (projektą), straipsnį ar knygą; požymiai renkami sisteminiu ir tiksliniu būdu, taip gautieji duomenys tiksliai remiasi kitais šaltiniais; pristatomi pasakojimai: pasakoja asmeninį istoriją apie tai, kaip patobulinti mokymo praktiką, kuri apima specifinį, kontekstinį požymį pagrindim, remiantis šaltiniais ir perspektyvų vairov (Geležinienė, 2006).

13. Refleksyvus tyrinėjimas – mokytojas reflektuoja kasdieninę praktiką, iškelia pagrindinį klausimą, kuris ištiriamas, klausimas išlieka statiškas per visą projektą; savo refleksijas aprašo žurnaluose ir sistemingiškai renka duomenis, palaiko grįžtamąjį ryšį su kitais ugdymo proceso dalyviais, siekdamas tobulinti savo tyrinėjimus, tačiau nuolat neaptaria su kitais jį perspektyvų; požiūrio subjektyvumas patikrinamas tik keliais duomenų tipais; tyrinėtąs padeda parodyti, kaip tyrimas yra susijęs su kitais tyrimais. Rezultatai: patobulinta klasės praktika/naujos mokymo metodikos, refleksyvus rašymas gali susiformuoti trumpesni su kai kuriais dubliuotais požymiais; pristatomi pasakojimai: pasakoja asmeninį patirtį, kuri siejasi su mokymo praktikos tobulinimo grįžtamuoju ryšiu. (Geležinienė, 2006). Geležinienė (2006) akcentuoja, kad praktinis refleksyvus pedagoginis tyrimas dar netapo mokytojo kasdieninės veiklos savastimi.

3.3.2. Reflektyvaus mokymosi modeliai ir jų perklimo galimybės organizacijoje.

Apie asmeninį mokymąsi per patirtį, apie svarstymus asmeninio tobulėjimo planavimą jau

randame medžiagos. Toliau kurti mokymai iš savo patirties profesinėje srityje ir suprasti tarprefleksijos ir veiklos elgesio santykio sunku. Tai yra tarpasmeniniame ir organizaciniame lygmenyje. S. Kilminster ir M. Zukas (2010) rašo, kad ištirti refleksijos ypatybes, kurios yra būtinos šiuolaikinei ir būtinos simai profesinei praktikai, iliustruoja neindividualistinius metodus besimokančiuose organizacijose, ir identifikuoja kai kurias svarstomas problemas, kurias turi atkreipti dėmesį grupės, galvojančios apie bendras problemas — skirtingai nuo prastos praktikos atskirose refleksyviose grupėse. Iš to galime teigti, kad efektyvi refleksija, kaip mintis, pakelia problemas apie naują būdą reikalingumui svarstant mokymai per patirtį mokyklose, kurios nėra sutelktos ties atskiru nepriklausomu moksleiviu. S. Kilminster ir M. Zukas (2010) akcentuoja, kad mokymasis per patirtį yra būtinas nagrinėti tarpasmeniniame ir organizaciniame kontekste; tai jungia mokymai per patirtį ir profesinę veiklą. Galima daryti išvadą, kad refleksyvi praktika negali būti izoliuota nuo socialinio konteksto, t.y. patirties mokyklos kaip organizacijos ir šis procesas turi vykti žvalgumo pagrindu. Refleksija yra atvira, dinamiška, nenusprendžiamas procesas, kuris ilgaamžiui keičiasi. S. Kilminster ir M. Zukas (2010) pabrėžia, kad asmenys turi žinoti mokymosi būdus, kurie yra perduodami tarp darbuotojų, be veiksmų, kurie yra tinkami socialinam kontekstui.

Profesinė praktika visada turi būti atvira kritikai, nes tokiu būdu tik galima vertinti ar ji nėra pasenusi ar per radikali. Refleksinė praktika reiktų suvokti kaip procesą, per kurį profesionalai, kaip tik tina, suvoks kaip mokymai iš savo patirties ir asmeninai tobulinti jį (Kilminster, Zukas 2010). S. Kilminster ir M. Zukas (2010) pastebi, kad mokymo programos turi būti sietos su refleksija, kuri yra pagrindinis mokymosi iš patirties strategija. Jie taip pat akcentuoja, kad refleksija tarsi langas, per kurį profesionalas gali peržūrėti ir susitelkti ties tam tikros žvalgos konstravimu, kas leistų suprasti prieštaravimus ir priimti sprendimus tarp vizijos ir kasdieninės praktikos. Tik tina, kad tokios refleksijos modelis padės specialistui indentifikuoti blogos dvasinės būklės, savivarbos nebuvimo priežastis ir leis pamatyti ką ne taip padarė ar kas takoją esamas aplinkybes. Anot S. Kilminster ir M. Zukas (2010), mokymosi per patirtį perspektyvą turėtų suteikti prielaidas apie refleksiją organizacijoje – specialistų pranešimai apie mokymai per patirtį ne kaip probleminiai, o kaip žvalgos ir strategijų konstravimo modeliai.

Vystant refleksijos modelius, kurie naudingi visiems mokytojams, diskutuojant metu galima kritinėm stym, kas suteikia vientisesnius modelius besimokantiems ir tobulinti jantiems profesionalams. Vadinasi refleksinė praktika suteikia nenusprendžiamą abejonų praktiką, kas sutelkia mintis ties abstrakčia teorija – krypta ir meniškumu, kuriuose dominuoja procedūriniai ir valdymo metodai. S. Kilminster ir M. Zukas (2010) rašo, kad epistemologijos paradigmos pagrindas – praktinė ekspertizė kylanti ne iš edukaciniai taisyklių ir procedūrų, bet iš teorinių žinių ir praktinės veiklos procesų induktyvaus analizavimo. Vadinasi praktinė ekspertizė pagrįsta

refleksija ir specialisto žiniomis, o ne technine, racionali teorija. Mokyklose, kuriose daug dėmesio skiria mokymuisi iš patirties ir refleksijos konstravimui, sukuria naujus modelius kontroliavimui, padar sinimo ir vertinimo sistemoms. Kritiškas m stymas gal t b ti trumpai apibr žtas kaip pedagoginis metodas, kuris prasideda problemini žini vardijimu ir susij s su platesniu organizacijos vidaus kontekstu (S. Kilminster ir M. Zukas 2010). S. Kilminster ir M. Zukas (2010) išryškina refleksijos kritini m stym modelius organizacijos viduje kaip galimyb analitinio m stymo, pagr sta žini patyrimu ir yra atsvara mokyklai kaip besimokan iai organizacijai. Jie taip pat teigia kad produktyvi refleksija tobulina laki vaizduot ir skatina k rybiškum , kas suteikia galimyb iš naujo pamatyti praeit ir sukurti nauj ateit . Vadinasi geb jimas sivaizduoti tampa refleksijos pagrindiniu komponentu.

3.3.3. Mokymasis iš patirties b dai reflektvyioje praktikoje

Reflektvyi praktika: mokytojas galvoja, kod l jis/ji daro „kažk daro tam tikrais b dais, metodais“, ir diskutuoja kaip tai pagerinti, savo refleksijas aprašo žurnaluose; vadovaujasi kritiniu m stymu organizuodamas ir numatydamas prioritetus darbui bei gyveniškiems poreikiams; pradeda identifikuoti užsl ptas prielaidas ir poži rius, kurie motyvuoja, kaip jis / ji moko, aukštas subjektyvaus poži rio lygis. Rezultatai: patobulinta klas s praktika/naujos mokymo metodikos, refleksyvus rašymas; pranešim prezentacija. (Geležinien , 2006). H. Siebert (2007) teigia, kad švietimo filosofai ir pedagogai vadovaujasi tuo, kad išmintinga refleksija skatina proting sav s ribojim . Neabejojama refleksijos, refleksijos kult ros kaip ypatingos, unikalios, individualios s veikos su profesijos subjekto priederm mis ir pareigomis, atverian iomis potencialias profesijos subjekto galias, kurios laiduoja nauj veiklos perspektyv , b d , situacij , nauj profesijos prasm s žvalg , tam tikr m stymo g dži formavim si, j išskleidim ir s kming panaudojim prasminant profesijos paskirt , vertingumu (Kavaliauskien , 2010). V. Ivanauskien , N. Liobikien (2005) sako, kad refleksija yra išš kis, skatinantis atvirum . Mokytojas rizikuoja sulaukti kritikos, kuri, nors ne visada objektyvi, emociškai gali b ti nemaloni

Pati refleksija pereina mokym si, jis gi pereina profesin tobul jim ir asmenini savybi ugdyt , kas suteikia profesiniai veiklai kokybiškumo. Taigi reflektvyvus mokymas suteikia nauj g dži , nauj žini ir j pritaikymo galimybi erdv , nauj supratim ir prasm bei suvokim . Šis išmokimas veda prie aukštesn s kokyb s profesin je veikloje. Mokslininkai ir tyr jai pastebi, kad tik išlaisvinus refleksij , pedagogai pradeda formuluoti savus principus ir taisykles. Reflektuodami apm stome blog sias ir ger sias darbo ypatybes (Jaager, Ironis, 2006). R. Baranauskien (2000) išskiria 5 pagrindinius reikalavimus refleksijai, t.y.: kritišk poži r ,

mokslini tyrimai perkelia mokymo procesą, atskaitomybę su jausmų, savęs vertinimą ir profesionalizmą (profesinis tobulėjimas per refleksiją). Tik tada, kad darbuotojai, turintys geresnį reflektavimo gebėjimą, rečiau sitraukia rutiną, yra kryptingiau teigiami. Dirgėlienė (2008). Žmogui būdingas sugebėjimas pažvelgti savo viduje, pamatyti savo elgsenoje tai, ko anksčiau nepastebėjo, ir sugebėjimas suprasti, kada mums požiūris veda link teigiamam rezultatui, o kada link neigiamam (Seng, Cambron-McCabe ir kt., 2008). P. Jarvis (2001) patvirtina, kad tik reflektuodami veikėjai gali sėkmingai mokytis iš savo patirties; visose kitose situacijose jie tik sėkmingai simenuo veiklą. Pagrindinis dalykas yra tai, kad mokymasis ir veikla yra neatsiejamai persipynę. Mokytojai mokosi savarankiškai formuluoti neaiškius su dalyko didaktika susijusius klausimus, išsikelti hipotezes, vertinti savo asmeninį mokymosi patirtį, stebėti vairių dalykų kolegų darbą mokykloje, atlikti veiklos tyrimus, lyginti kolegų darbo metodus, patirtį, ieškoti optimaliausio pamokos vedimo varianto, mokytis prasmingai kurti savo lokalias teorijas, ieškoti savo individualaus darbo stiliaus, geriau stebėti mokymo procesą. Mokytojai, tikslingai stebėdami mokinius, gali fiksuoti savo mintis, išsikelti savo veiklos tikslus, surinkti duomenis, veikti ir analizuoti savo veiklą. Teresevičienė M., Gedvilienė G. (2001) akcentuoja, kad ne patirtis geriausia mokytoja, o jos analizė. R. Geležinienė, J. Ruškus, A. Blinstrubas (2008) randa kokybiškas kategorijas: poreikio refleksyvumui partnerystei stygius – problema „kapsulėje“, refleksyvumui aplink stoka ir poreikis, formali pseudorefleksija, refleksyvios praktikos elementai mokytojų veikloje, tylioji atsiskyrėlio refleksija, vertinimai, vidinė profesionalo refleksija. Jiems pritaria ir I. Dirgėlienė (2008) teigdama, kad profesinėje veikloje išryškėja profesinio išsivimo sindromas, kurio atsiradimą lygoja sudėtingos profesinės situacijos, beįgyvendinimas, kai nėra iš kur tikėtis pagalbos ir daugelis kitų veiksmų, bet, svarbiausia – refleksijos stoka. Išryškėja mokymosi iš patirties būtinybė – reflektuoti ir susieti asmeninio tobulėjimo, ugdymo ir profesinės veiklos procesus. Ji sako, kad gebėjimas reflektuoti mažina išsivimo sindromo riziką. Galimybės: padeda save pažinti, išreikšti jausmus, leidžia ieškoti pagalbos, padeda pasirinkti, integruoja teorines žinias ir savo patirtį ir sudaro prielaidas geriau panaudoti savo, kaip profesionalo, žinias padedant mokiniui. Grįžtamasis ryšys mokytojui – tai galimybė sužinoti teigiamas ir neigiamas dalykų ypatybes. Žinodamas keisti, mokytojas ieško sprendimo būdų. Tai verčia jį mąstyti, tobulinti akcentuoja T. Jaager, J. Ironis (2006). Grįžtamojo ryšio formos yra žodinės ir rašytinės: žodinė – pasikalbėjimai poromis, mažose grupelėse, bendroje grupėje; rašytinė forma – tai anketų pildymas arba dienoraščių rašymas (individualus atgalinis ryšys) (Jaager, Ironis, 2006).

Dienoraščių metodas. Reflektuojant apie savo patirtį, apmąstomas, analizuojamas sukamasis ir nesukamasis dalyvaujant, veikiant, bendraujant. Tai sudaro sąlygas ieškoti nesukamųjų priežasčių, todėl atsiranda galimybė daryti pakeitimus, projektuoti ateities veiksmus, kurie atnešą sukamą,

leidžia darbo eigoje, ieškoti kit bendr sprendim , kaip keisti esam pad ti ir išlaikyti tenkinan- i (Bal i nien , 2006). Bal i nien išvadose rašo, kad dienoraš iuose dominuoja gilesnio patirties apm stymo, emocinio išsiliejimo apraiškos (Bal i nien , 2006). M. Teresevi ien , G. Gedvilien (2001) daro išvadas, kad dienoraš iai tur t b ti strukt ruotas, labiau orientuotas apm styti savo patirt , vertinti savo s mes ir nes kmes. Kod l dienoraštis? Mokymasis apm stant. Rašymas kaip m stant. Rašymas tai minties stabdymas. siminimas ir lavinimas. Atminties lavinimas – vienas iš esmingiausi mokymosi uždaviniai . Analiz ir tobul - jimas,vertiname, aptarime, analizuojame. T. Jaager, J. Ironis (2006) mano, kad dienoraš iai rašomi laisva forma arba strukt rizuoti.

Mokymosi žurnalas. Jame praktikuojama teorija, koks j s sitikinimas yra mokymasis, kaip gal t mokytojai išmokyti pamok planai, klas s problem sprendimas, s kmi ir nes kmi paaiškinimas ir t.t j s mokymo stilius (Petty 2007). A. Bal ytien (1999) teigia, kad diskutuojant galima patirti daug pažintinio nepasitenkinimo impuls , o tai moko savireguliacijos, pakantumo, argumentuotai d styti nuomon ir panašiai. Duomenys rodo, kad mokydamiesi pasyviai žmon s prisimena tik menk dal informacijos, o diskutuodami ir išbandydami, atlikdami pratimus bei mokydami kitus turi didesnes galimybes siminti informacij ir suformuoti g džius (Lukošien , Vargalyt , Libikas, 2009). A. Pollard ir kt. (2002) pabr žia, kad tik dalyvaujant atvirose, profesionaliose savo veiklos diskusijose, darbuotojas pasijunta dr siau, nebijo skverbtis painius mokymo procesus. Jiems pritaria R. Geležinien , J. Ruškus, A. Blinstrubas, (2008) sakydami, kad konstruodami s veikas su kitais ugdymo(-si) proceso dalyviais, mokytojai patiria vairius emocinius išgyvenimus, nuo pasididžiavimo savo veikla, tik jimo s kme iki nerimo, g dos jausmo, bej giškumo, nesaugumo.

Refleksyvi es – praktikos metodas. Ji suteikia galimyb apm styti savo veikl , pasteb - jimus, patyrim , analizuoti savo veiklos s kmes ir nes kmes, perkainuoti ir diferencijuoti vertybes, polemizuojant savo vakarykš iu savimi, padeda pl toti rašymo g džius, kritin m stym , analizuoti tyrimo ar literat ros skaitymo metu gaut informacij ir pateikti argumentus. (Bal i nien , 2006) Esei b dinga gytos patirties, veiklos, žini bei nuostat sisteminimas: informacijos ir patirties sisteminimas, savianaliz , kritinis analitinis m stymas (Bal i nien , 2006).

Refleksyv s seminarai. Jie leidžia mokytojams diskutuoti, analizuoti savo patirt , pasisakyti, mokytis vienam iš kito, gali pad ti paaiškinti problemas, kilusias dalyvaujant. Nedidel s grup s suteikia saugumo, partneryst s jausm , stiprina dialogiškumo ir dalijimosi nuostat . Aktualiausia pasisakymai, diskusijos (Bal i nien 2006). Kai jau užduotys atliktos, vertinimas ir gr žtamasis ryšys suteiktas, veikla (dienoraš iai, pasitarimas, užsiregistravimas, diskusijos ir t.t.), patyr suaugusi j mokymai padeda sujungti turim ir gyjam mokymosi

patirt . Pereinant prie refleksijos ir užduo i sujungimo atsiranda galimyb suartinti užduotis su ankstesni ja patirtimi, prasminti jas platesniame kontekste bei prad ti ruošti naujai užduo iai (Teresevi ien , Oldroyd, Gedvilien , 2004).

Gr žtamasis ryšys – tai svarbus mokymo b das, kuris ne tik suteikia informacij apie mokym si (turin ir form), bet ir lavina vis proceso dalyvi m stymo g džius teigia T. Jaager, J. Ironis (2006). Jam pritaria E. Bono (2007) akcentuodamas, kad min i jud jimo tikslas – pateikti si lymus ir atverti galimybes bei, kad min i jud jimo d ka gimsta id jos. Kritinio vertinimo neužtenka. Mokytojai, kurie nuolatos apm sto mokini mokym si ir savo profesin veikl , yra gerai pasireng svarstyti uždavinius, išlaikydami ši trapi , bet nepaprastai svarbi dideli reikalavim ir tikroviškumo pusiausvyr akcentuoja A. Pollard ir kt. (2002). Patirties gytos per žod , darb , veikl ir refleksij , patirties išlaisvinan ios asmenyb s iš saugykl sargo vaidmens ir užtikrinan ios jai k rybines mokymosi galias, vert ne kainojama, negin ytina ir visuotinai pripažinta, ir n ra kli i visuotinai gyvendinti mano M. Teresevi ien , D. Oldroyd, G. Gedvilien (2004). P. M. Seng , N. H. Cambren-McCabe ir kt. (2008) teigia, kad refleksija – m stymo modeli bei komandinio mokymosi disciplinos šerdis. Jie taip pat rašo, kad refleksijos ištyrin jimo metod naudojimas n ra pla iai paplit s ir žmon ms sunku rezultatyviai dirbti kartu, nes skiriasi j požiri s gyvenim . V. Kavaliauskien (2010) taip pat rašo, kad neabejojama refleksijos, refleksijos kult ros kaip ypatingos, unikalios, individualios s veikos su profesijos subjekto priederm mis ir pareigomis, atverian iomis potencialias profesijos subjekto galias, kurios laiduoja nauj veiklos perspektyv , b d , situacij , nauj profesijos prasm s žvalg , tam tikr m stymo g dži formavim si, j išskleidim ir s kming panaudojim prasminant profesijos paskirt , vertingumu.

4. Mokytojų mokymasis iš patirties vidurinėje mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje kiekybinis tyrimas

4.1. Tyrimo metodologija

Tyrimo metodai. Duomenų rinkimo metodas – anketinis apklausa internetu naudojant iš anksto parengtą klausimyną (1 priedas). Tyrimas vykdytas sausio – balandžio mėnesiais internetu (<http://www.apklausa.lt/f/mokytoju-mokymasis-is-patirties-bendrojo-lavinimo-mokykloje-strategiju-modeli-x2buypy.fullpage>). Gauti duomenys apdoroti atliekant statistinį duomenų analizę. Lietuvos pradinė, pagrindinė, vidurinė mokykla bei gimnazijų mokytojų mokymasis iš patirties atskleisti buvo taikyti šie statistiniai metodai (naudota SPSS for Windows 17.0 programos programa): tyrimo duomenų kiekybinė aprašomoji statistika; daugiamatis statistinis metodas – faktoriaus analizė – pagrindinės koreliacijos ir kintamųjų analizė ir pradinis kintamųjų erdvės transformavimas mažesnio išmatavimo (faktoriaus) erdve. Apdorojant duomenis taikyta tiriamoji (angl. Exploratory) faktoriaus analizė, kuria nustatomas faktorių skaičius ir faktorių einantys kintamieji, o iš pastarųjų siekiama suprasti, ką tie faktoriai reiškia.

Tyrimo metodika. Klausimynui konstruoti pasirinkti trys lygmenys (asmeninis, tarpasmeninis ir organizacinis). Asmeninio lygmens teiginiai formuluoti remiantis G. Krol (Measuring personal reflection: The Groningen Reflection Ability Scale (GRAS)); tarpasmeninio lygmens teiginiai konstruoti remiantis P. Jucevičiene (2007), o organizacinio lygmens teiginiai suformuluoti S. Kilminster, M. Zukas (2010); N. Kvedarait (2009); A. Moon (2004).

Pirmosios anketos buvo išdalintos keliems mokytojams, kad vertint teiginį suprantamumą ir prasmingumą. Keli teiginiai, atsižvelgiant pastabas, pataisyti ir anketa perkelta interneto svetainę www.apklausa.lt.

Tyrimo tikslas. Atskleisti mokytojų asmenines, tarpasmenines ir organizacines, mokymosi iš patirties, galimybes bei tendencijas jų integravimui profesinėje veikloje.

Tiriamieji. Respondentai dalyvavo tyrime geranoriškai. Jie buvo informuoti, kad bus užtikrintas informacijos teikimo konfidencialumas ir anonimiškumas. Iš viso anketos teiginius atsakė 182 mokytojai. Didžioji dalis apklaustųjų moterys 72 proc. (132), respondentai buvo iš penkių didžiųjų Lietuvos miestų (Vilnius, Kaunas, Klaipėda, Šiauliai ir Panevėžys) ir iš dviejų rajoninių centrų (Lentvario, Radviliškio). Daugiausiai mokytojų atsakė pagrindinėje mokykloje dirbantys, t.y. 33 proc. (60), vidurinėje mokykloje – 29 proc. (53), iš pradinėje mokykloje – 15,9% (29) ir gimnazijos – 15,4% (28) (1 lentelė). Aktyviausiai dalyvavo mokytojai turintys nuo 11 ir daugiau darbo stažo – 45,1 proc. (82), mažiau – nuo 3 iki 5 metų – 24,7 proc. (45), nuo 6 iki 10 metų – 19,2% (35). Iš demografinės tiriamųjų charakteristikos (1 lentelė) matyti, kad

daugiausiai anketos klausimus atsakė pedagogai, turintys vyr. . mokytojo ir mokytojo kvalifikacijas – 31,3 proc. ir 31,9 proc. (57 ir 58).

1 lentelė

Demografinės tyrimo charakteristikos

Imties dydis	N=182
Lytis	72% (132) – moterys, 26,9% (49) – vyr.
Amžius	Iki 25 metų – 2,2% (4) Nuo 26 iki 30 metų – 17% (31) Nuo 31 iki 40 metų – 29,7% (54) Nuo 41 iki 50 – 15,4% (28) Nuo 60 ir daugiau 2,2% (4)
Darbo vieta	Pradinėje mokykloje – 15,9% (29) Pagrindinėje mokykloje – 33% (60) Vidurinėje mokykloje – 29,1% (53) Gimnazijoje – 15,4% (28) Kitur – 5,5% (10)
Kategorija	Mokytojas – 31,9% (58) Vyr. mokytojas – 31,3% (57) Metodininkas – 23,1% (42) Ekspertas – 5,5% (10)
Pedagoginis darbo stažas	Nuo 1 iki metų – 11% (20) Nuo 3 iki 5 metų – 24,7% (45) Nuo 6 iki 10 metų – 19,2% (35) Nuo 11 ir daugiau – 45,1% (82)

4.2. Tyrimo rezultatai

4.2.1. Mokytojų mokymosi iš patirties asmeniniame lygmenyje tyrimo rezultatai, jų analizė ir interpretacija

R. Bubnys (2009) teigia, kad mokytojai mokydami iš savo patirties tampa profesionaliais šiandieniniame mokyme. Atlikus mokytojų mokymosi iš patirties asmeniniame lygmenyje faktoriaus analizę, išskirti trys faktoriai. Klausimyno teiginius tyrimo respondantai vertino pasirinkdami *retai*, *dažnai*, *visada* reikšmes. Skalės Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) koeficiento reikšmė – 0,69 rodo, kad matrica gerai tinka faktorinei analizei. Skalei bdinga sklaida (nuo 19,3% iki 12%) rodo, kad faktoriai paaiškina ne mažiau kaip 10% sklaidos ir yra interpretuoti. Faktoriaus analizės duomenys ir skalių tinkamumo vertinimai pateikti 2 lentelėje. Pirmojo faktoriaus *Savirefleksija ir profesinės veiklos tyrinėjimas* 4 teiginiai tenkina su lygtimi $L \geq 0,6$, kiti faktoriaus teiginiai analizuojami kaip atskiri teiginiai. Pirmojo faktoriaus *Savirefleksija ir profesinės veiklos tyrinėjimas* teiginiai atskleidžia mokytojų mokymosi iš patirties: tyrinėjimas, analizavimas, supratimas.

Mokytojų mokymasis iš patirties asmeniniame lygmenyje: faktoriaus analizės rezultatai

Faktoriaus kintamieji	Faktoriaus svoris (L)	Faktoriaus aprašomoji sklaida (%)
Savirefleksija ir profesinės veiklos tyrinėjimas		
Užsiimu savo veiklos tyrinėjimu užtikrina galimybę tobulėti	0,78	19,3
Savo veiklos tyrinėjimas leidžia pasižinti save iš šalies	0,7	
Man svarbu suprasti savo mokymosi galimybes	0,65	
Aš dažnai analizuoju savo jausmus patiriamus profesinėje veikloje	0,61	
Analizuoju savo praktinę veiklą	0,59	
Aš nemažai laiko profesinėje veikloje skiriu savianalizei	0,48	
Noriu suprasti save kaip specialistą, todėl analizuoju savo elgesį ir mintis	0,46	
Man svarbu suprasti savo mokymosi galimybes	0,45	
Elgesio ir išgyvenimų reflektavimas profesinėje veikloje		
Mano elgesys dažnai glumina mane, kadangi negaliu paaiškinti kodėl vienaip, o ne kitaip elgiuosi	0,86	17,28
Dažnai nemoku vardinti darbe išgyvenamų jausmų	0,77	
Kartais sudėtinga suprasti elgesį, kuris kelia nemalonius pojūčius	0,74	
Užsirašau savo mintis ir samprotavimus, kuriais galiu pasiremti ateityje, planuojant ugdymo siūlymus	0,44	
Asmeninio patirties vertinimas		
Aš žinau emocijas, kurias tikoja mano mokymai	0,77	12,0
Profesinėje veikloje noriu žinoti, kodėl darau ir kaip darau man paskirtas atlikti veiklas	0,59	
Galiu vertinti asmeniną išgyventą patirtį skirtingais požiriais	0,57	

Tyrimo rezultatai (žr. 3 lentelė) rodo, kad daugiau nei pusei (59,9 %) respondentams dažnai svarbu suprasti savo mokymosi galimybes reflektuodami ir suprasti save kaip specialistą (58,2%). Dažnai (59,3%) mokytojai analizuoja ir nori suprasti (55,5%) savo mokymosi galimybes. Mokytojai taip pat prisipažįsta, kad nemažai ir dažnai laiko skiria savianalizei, t. y. 61,5 %, kiek mažiau laiko skiria jausmams nagrinėti (53,3%). Tačiau mažiau kaip pusė apklaustųjų (dažnai – 49,5% ir visada – 44,5%) abejoja veiklos tyrinėjimo užtikrinančiu tobulėjimu.

Pirmojo faktoriaus kintamųjų rezultatai rodo, kad dauguma mokytojų vienaip ar kitaip tyrinėja ir analizuoja savo asmeniną profesinę veiklą bei jausmus patiriamus darbe, nori suprasti save kaip specialistą ir tam skiria laiko. Daugiau nei 10 proc. apklaustųjų retai analizuoja savo jausmus ir veiklas beik 23 proc. respondentų retai tam skiria laiko.

Savirefleksija ir profesin s veiklos tyrin jimas

TEIGINIAI	Retai		Dažnai		Visada	
	Tiriam j skai ius	%	Tiriam j skai ius	%	Tiriam j skai ius	%
Užsi mimas savo veiklos tyrin jimu užtikrina galimyb tobul ti	11	6	90	49,5	81	44,5
Savo veiklos tyrin jimas leidžia pasiži r ti save iš šalies	17	9,3	94	51,6	71	39
Man svarbu suprasti savo m stymo galimybes	11	6	101	55,5	70	38,5
Aš dažnai analizuoju savo jausmus patiriamus profesin je veikloje	27	14,8	97	53,3	58	31,9
Analizuoju savo praktin veikl	16	8,8	108	59,3	58	31,9
Aš nemažai laiko profesin je veikloje skiriu savianalizei	23	12,6	112	61,5	47	25,8
Noriu suprasti save kaip specialist , tod l analizuoju savo elges ir mintis	13	7,1	106	58,2	63	34,6
Man svarbu suprasti savo m stymo galimybes	11	6	109	59,9	62	34,1

Antrasis asmeninio lygmens faktorius rodo pedagog patiriam jausm vertinim (žr. 4 lentel). 3 teiginiai tenkina s lyg L 0,6, lik s vienas teiginys interpretuojamas kaip atskiras. Daugiau nei pus apklaust j (65,4%) retai glumina pa i elgesys ir gali vienaip ar kitaip paaiškinti.

Elgesio ir išgyvenim reflektavimas profesin je veikloje

TEIGINIAI	Retai		Dažnai		Visada	
	Tiriam j skai ius	%	Tiriam j skai ius	%	Tiriam j skai ius	%
Mano elgesys dažnai glumina mane, kadangi negaliu paaiškinti kod l vienaip, o ne kitaip elgiuosi	119	65,4	38	20,9	25	13,7
Dažnai nemoku vardinti darbe išgyvenam jausm	114	62,6	40	22	28	15,4
Kartais sud tinga suprasti elges , kuris kelia nemalonus poj ius	92	50,5	64	35,2	26	14,3
Užsirašau savo mintis ir samprotavimus, kuriais gal - siu pasiremti ateityje, planuojant ugdom sias veiklas	80	44	67	36,8	34	18,7

Respondentai (62,6%) teigia, kad moka vardinti išgyvenamus jausmus profesin je veikloje. Tik dažnai (35,2%) ir visada (14,3%) nurodo, kad sunku suprasti, kas sukelia nemalonus poj ius.

Remiantis antruoju *Elgesio ir išgyvenim reflektavimas profesin je veikloje* faktoriumi galima teigti, kad mokytojai geba vardinti savo asmeniniu jausmus ir emocijas, patiriamus

profesin je veikloje. Tačiau tik 18,7% apklaust j užsirašo mintis ir samprotavimus. Kaip teigia mokslininkai dienoraš io rašymas leidžia konstruoti strategijas, teikia žvalgumo ateities veiksmams, efektyviau tobul jama profesin je srityje.

Tre iasis faktorius *Asmenin s patirties vertinimas* rodo kaip respondentai atpaž sta emocijas, kurios takojama stym ir j tak atliekamoms veikloms. Tik vienas teiginys tenkina s lyg $L = 0,6$, lik du teiginys interpretuojamas kaip atskiri. Dauguma mokytoj (58,2%) atsak , kad dažnai žino savo emocijas, kurios takoja ir daugiau nei pus respondent (57,1%) gali vertinti asmenin patirt skirtingais poži iriais (žr. 5 lentel). Dauguma mokytoj (dažnai 40,1% ir visada 48,9%) nori žinoti kod l ir kaip atlieka paskirtas veiklas.

5 lentel

Asmenin s patirties vertinimas

TEIGINIAI	Retai		Dažnai		Visada	
	Tiriam j skai ius	%	Tiriam j skai ius	%	Tiriam j skai ius	%
Aš žinau emocijas, kurios takoja mano m stym	10	5,5	106	58,2	66	36,3
Profesin je veikloje noriu žinoti, kod l darau ir kaip darau man paskirtas atlikti veiklas	20	11	77	40,1	89	48,9
Galiu vertinti asmenin išgyvent patirt skirtingais poži iriais	23	12,6	104	57,1	55	30,2

Apibendrinant asmeniniame lygmenyje faktorin s analiz s duomenis galime teigti, kad mokytojai analizuoja savo jausmus, emocijas, veiklas ir sutinka, kad tai leidžia geriau pamatyti save iš šalies. Tačiau mokytojai mažai veda asmeninius žurnalus, rašo dienoraš ius, kurie pagerint reflektavim ir mokym si per patirt . Iš to galime daryti išvada, kad asmeniniame lygmenyje pedagogai tam dar mažai skiria laiko, o mokymasis per patirt vyksta tik iš dalies.

4.2.2. Mokytoj mokymosi per patirt tarpasmeniniame lygmenyje tyrimo rezultatai, j analiz ir interpretacija

Teorini ir praktini žini baz s k rimas tarpasmeniniame lygmenyje. Tarpasmeninis lygmuo buvo perskirtas pusiau ir atliktas abiej dali faktorin analiz . Pirmosios dalies *Teorini ir praktini žini baz s k rimas tarpasmeniniame lygmenyje faktorin s analiz s rezultatai* (6 lentel) gauti trys faktoriai. Respondentai teiginius vertino pagal tris pozicijas, t.y. *sutinku, abejoju, nesutinku*. Skal s Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) koeficiento reikšm – 0,81 rodo, kad matrica gerai tinka faktorinei analizei. Skalei b dinga (nuo 17,6% iki 14,6%) sklaida rodo, kad faktoriai paaiškina ne mažiau kaip 10% sklaidos ir gali b ti interpretuotina. Pirmojo faktoriaus

Administracijos/bendruomenės taktika mokymuisi per patirtį 4 teiginiai tenkina s lyg L 0,6, o kiti analizuojami kaip atskiri teiginiai. Faktoriaus analizės duomenys ir skali tinkamumo vertiniai pateikti 6 lentelėje.

6 lentelė

Teoriniai ir praktiniai žiniai bazės kriterijai tarpasmeniniame lygmenyje: faktoriaus analizės rezultatai

Faktoriaus kintamieji	Faktoriaus svoris (L)	Faktoriaus aprašomoji sklaida (%)
Strategijų ir kryptinių sprendimų ieškojimai tarpasmeniniame lygmenyje		
Patarimo ar pagalbos kreipimasis kolegine raštu vertinamas kaip neišmanymas ar kompetencijos stoka	0,78	17,6
Mokytojų kambarys yra ta vieta, kur mokytojai dalinasi informacija, patirtimi, žiniomis, konsultuoja vienas kitą bei aptaria problemas	0,72	
Mokykloje formuojasi lygiaverčiai partnerystės santykiai, asmens pagarbos ir pasitikėjimo atmosfera	0,69	
Mokyklos bendruomenės nariai laikosi nuostatos, kad žmonės reikalingi vieni kitiems, idant galėtų daugiau išmokti, tobulinti	0,6	
Mokytojai, dalindamiesi asmenine patirtimi seminaruose, atsižvelgia profesinį etiką ir praktiką	0,48	
Įdomus naujos veiklos, išklaušau daugiau nei vieną nuomonę ar požiūrį	0,48	
Santykiai kupini malonumo ir palaikymo su bendradarbiais nuteikia naujoms žvalgoms mokymo procese	0,46	
Mokytojų bendruomeniškumo svarba tobulinant veiklą		
Tik mokyklos bendruomenė veikdama drauge pasieks užsibrėžtą tikslą	0,74	16,4
Mokytojai, aktyviai reaguodami išorės permainas, priversti ieškoti naujų veiklos bei būdų peržiūrėti tobulinti	0,67	
Mokytojai, pristatydami mokymosi iš patirties metodus, skatina kolegas profesionaliai tobulinti	0,62	
Tik kryptiškai ir meniškai mokydami iš savo patirties, dirbdami didiname mokinių motyvaciją	0,58	
Mokytojai neturi būti klusnūs darbuotojai, bet privalo būti profesionaliai atsakingi	0,55	
Kolegų/bendradarbių profesinės patirties sklaida		
Renku medžiagą apie kitų mokytojų patirtį ir pasidalinu ją su kitais	0,71	14,6
Apie savo atliktą veiklą teiraujuos kitų nuomones, po to pasidarau atitinkamas išvadas bei sprendimus	0,63	
Kvalifikacijos tobulinimo kursai moko specialistus kritiškai vertinti savo mokymus per patirtį	0,55	
Bendradarbiaujant stengiuosi kolegas traukti problemų sprendimus	0,47	
Konkurencinė kova dėl darbo krūvio šiuolaikiniams profesionaliems mokytojams svetima	0,47	
Mokyklos vadovas yra kaitos skatintojas ir naujovių diegėjas	0,45	

Pirmojo faktoriaus *Strategijų ir kryptinių sprendimų ieškojimai tarpasmeniniame lygmenyje* teiginiai atskleidžia mokytojų mokymus kolegų bendraminiais, bendradarbių, administracijos, mokinių tarpe. Pagal gautus tyrimo rezultatus (žr. 7 lentelę) galime akcentuoti, kad respondentams, ypač svarbi mokyklos atmosfera ir santykiai tarp kolegų. 89,6% sutinka, kad

geranoriški santykiai naujiems k rybiniamis ieškojimams. Mokytojai (77,5) išklauso koleg pastab ir sutinka su nuomone, kad kreipimasis pagalbos n ra vardijimas kaip neišmanymu (69,8%). Taip pat dauguma (61%) apklaust j traktuoja, kad iš bendramin i galima daug išmkti ir asmeniškai tobul ti. 15,4% respondent nesutiko, kad mokytoj kambarys yra vieta, kurioje dalinasi informacij , patirtimi, žiniomis.

7 lentel

Strategij ir k rybini sprendim ieškojimai tarpasmeniniame lygmenyje

TEIGINIAI	Sutinku		Abejoju		Nesutinku	
	Tiriam j skai ius	%	Tiriam j skai ius	%	Tiriam j skai ius	%
Patarimo ar pagalbos kreipimasis koleg n ra vertinamas kaip neišmanymas ar kompetencijos stoka	127	69,8	41	22,5	14	7,7
Mokytoj kambarys yra ta vieta, kur mokytojai dalinasi informacija, patirtimi, žiniomis, konsultuoja vienas kit bei aptaria problemas	108	59,3	46	25,3	28	15,4
Mokykloje formuojasi lygiaver iai partneryst s santykiai, asmens pagarbos ir pasitik jimo atmo-sfera	93	51,1	71	39	18	9,9
Mokyklos bendruomen s nariai laikosi nuostatos, kad žmon s reikalingi vieni kitiems, idant gal t daugiau išmkti, tobul ti	111	61	51	31,9	13	7,1
Mokytojai, dalindamiesi asmenine patirtimi seminaruose, atsižvelgia profesin etik ir praktik	127	69,8	37	20,3	18	9,9
Imdamasis naujos veiklos, išklausu daugiau nei vien nuomon ar poži r	141	77,5	39	21,4	2	1,1
Santykiai kupini malonumo ir palaikymo su bendradarbiais nuteikia naujoms žvalgoms mokymo procese	163	89,6	14	7,7	5	2,7

Tik tina, kad mokytojai suprant koleg palaikymo ir dalinimosi patirtimi svarb , kas veda profesionalum , savo srities žinov . Iš antrojo *Mokytoj bendruomeniškumo svarba tobulinant veikl* faktoriaus 3 teiginiai tenkina s lyg $L = 0,6$, o kiti 2 analizuojami kaip atskiri teiginiai. Faktorin s analiz s duomenys pateikti 8 lentel je galime teigti, kad didžioji dalis respondent sutinka su mokytoj bendruomeniškumo svarba konstruojant tolimesn veikl . 83,5% atsakiusi j pripaž st atsakomyb s jausm profesin je veikloje ir k rybiškumo ind l keliant mokini motyvacij . Daugiau nei 80% pažymi, kad tik drauge gali pasiekti užsibr žt tiksl ir nauj veiklos b d modeliavime.

Mokytojų bendruomeniškumo svarba tobulinant veiklą

TEIGINIAI	Sutinku		Abejoju		Nesutinku	
	Tiriamųjų skaičius	%	Tiriamųjų skaičius	%	Tiriamųjų skaičius	%
Tik mokyklos bendruomenė veikdama drauge pasieks užsibręžtą tikslą	147	80,8	33	18,1	2	1,1
Mokytojai, aktyviai reaguodami išorės permainas, priversti ieškoti naujų veiklos bei būdų peržiūrėti tobulinti	146	80,2	32	17,6	4	2,2
Mokytojai, pristatydami mokymosi iš patirties metodus, skatina kolegas profesionaliai tobulėti	128	70,3	43	23,6	11	6
Tik k rybiškai ir meniškai mokydamiesi iš savo patirties, dirbdami didiname mokinių motyvaciją	152	83,5	19	10,4	11	6
Mokytojai neturi būti klusnūs darbuotojai, bet privalo būti profesionaliai atsakingi	152	83,5	26	14,3	4	2,2

Trečiajame 2 teiginiai tenkina šilg $L = 0,6$, o kiti analizuojami kaip atskiri teiginiai. Iš trečiojo faktoriaus *Koleg / bendradarbi profesinės patirties sklaida* atskleidžia, kad pedagogai stengiasi problemas spręsti drauge, 75,8% apklaustųjų sutinka problemų sprendimui traukti kolegas ir tik 7,7proc pasiryžę problemas spręsti vieni. 68,7% apklaustųjų sutinka, kad mokyklos vadovas yra naujovišką skatintojas ir tik 6% mano kitaip (žr. 9 lentelė). Daugiau nei pusė mokytojų (59,3%) sutinka, kad kvalifikaciniai kursai sudaro galimybę kritiškai vertinti asmenines veiklas ir 58,2% teiraujasi kitų nuomonių. Tačiau mažiau nei pusė (45,1) abejoja ar šiandieniniam mokytojui konkurencinė kova yra svetima. Trečdalis (30,8) respondentų pažymi, kad konkurencinė kova yra nesvetima profesionaliam mokytojui.

9 lentelė

Koleg /bendradarbi profesinės patirties sklaida

TEIGINIAI	Sutinku		Abejoju		Nesutinku	
	Tiriamųjų skaičius	%	Tiriamųjų skaičius	%	Tiriamųjų skaičius	%
Renku medžiagą apie kitus mokytojus patirtį ir pasidalinu ja su kitais	93	51,1	62	34,1	27	14,8
Apie savo atliktą veiklą teiraujuos kitų nuomonių, po to pasidarau atitinkamas išvadas bei sprendimus	106	58,2	65	35,7	11	6
Kvalifikacijos tobulinimo kursai moko specialistus kritiškai vertinti savo mokymus per patirtį	108	59,3	68	37,4	6	3,3
Bendradarbiaujant stengiuosi kolegas traukti problemų sprendimui	138	75,8	30	16,5	14	7,7
Konkurencinė kova dėl darbo krūvio šiuolaikiniams profesionaliems mokytojams svetima	43	23,6	82	45,1	56	30,8
Mokyklos vadovas yra kaitos skatintojas ir naujoviškas	125	68,7	46	25,3	11	6

Iš pirmosios tarpasmeninio lygmens faktoriaus analizės dalies galime daryti išvadą, kad

mokytojams yra svarbi bendruomenės/kolektyvo nuomonė ir palaikymas atliekant profesines veiklas bei domisi kitų pedagogų veikla ir jos sklaida mokyklose.

Žini ir informacijos dinamika tarpasmeniniame lygmenyje. Antrosios dalies *Žini ir informacijos dinamika tarpasmeniniame lygmenyje* faktoriaus analizės gauti trys faktoriai. Respondentai teiginius vertino pagal tris pozicijas, t.y. *sutinku, abejoju, nesutinku*. Skalės Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) koeficiento reikšmė – 0,83 rodo, kad matrica gerai tinka faktorinei analizei ir gali būti interpretuotina. Faktoriaus analizės duomenys ir skalės tinkamumo vertinimai pateikti 10 lentelėje.

10 lentelė

Žini ir informacijos dinamika tarpasmeniniame lygmenyje: faktoriaus analizės rezultatai

Faktoriaus kintamieji	Faktoriaus svoris (L)	Faktoriaus aprašomoji sklaida (%)
Administracijos/ bendruomenės taktika mokymuisi per patirtį		
Organizacijos vadovai ir joje dirbantys specialistai: moralinis ir finansinis palaikymas sudaro sąlygas refleksyviai mokytis bei kelti profesionalumo lygį	0,65	19,3
Bendruomenės nariai dalyvauja mokyklos valdyme	0,64	
Kolektyve sprendžiami konfliktai, iškilusius dėl skirtumų bendruomenės ir asmeninių interesų, galima žmonės tolerancijai	0,6	
Bendruomenės nariai dalyvauja kuriant mokyklos veiklos strategiją	0,58	
Asmeninis noras tobulinti taktiką organizacijos darbuotojų ir vadovų moralinis bei finansinis palaikymas	0,57	
Mokiniai, su kuriais dirbu, padeda man pažvelgti iš šalies savo veiklą	0,56	
Planuojant tolimesnius sprendimus vertinu iš kolegų gautą informaciją apie individuali veiklą	0,55	
Aktyviai diskutuojame apie savo pastebėjimus, dalinamės atliktais eksperimentais	0,46	
Informacijos sklaida reflektuojant profesinį praktiką		
Kvalifikacijos tobulinimo kursai tobulina mokymuisi iš patirties ir pareigoja kritiškai mąstyti reflektuojant	0,73	15,0
Mokykloje diegiamos ir taikomos naujausios informacinės technologijos, siekiant efektyviau perduoti informaciją bendruomenės nariams, vairinti ir plėsti mokymo/si galimybes	0,68	
Nauji mokiniai išskleidžia mokinių ir tėvų bendruomenėje leidžia kurti savitą mokymosi kultūrą	0,65	
Mokymasis iš patirties suteikia žinių apie savąjį supratimą ir mokymą	0,61	
Informacijos patikimumas vienas iš svarbiausių veiksnių konstruojant grupės sprendimus	0,51	
Informacijos svarba bendruomenės mokymuisi		
Bendruomenės nuolat stebi ir renka informaciją apie išorinį mokyklos aplinkoje vykstančius pokyčius	0,82	14,1
Surinkta informacija apie išorinį mokyklos aplinką yra nuolat vertinama	0,8	
Bendruomenės narių vertinama informacija apie išorinį aplinką yra prielaida inicijuoti mokyklos vizijos ar strategijos korekcijas	0,76	
Visa reikalinga informacija mokykloje yra laisvai prieinama ir greitai paskleidžiama	0,5	

Pirmojo faktoriaus 3 teiginiai tenkina sąlygą $L \geq 0,6$, o kiti analizuojami kaip atskiri

teiginiai. *Administracijos/ bendruomenės taka mokymuisi per patirt* rodo, kad respondentai sutinka, kad mokykloje vykstantys procesai galina mokytis reflektuojant patirt ir yra svarbus finansinis bei moralinis palaikymas (žr. 11 lentel). 73,6% sutinka, kad yra svarbus mokyklos administracijos finansinis ir moralinis palaikymas asmeniškai tobul ti ir planuoti tolimesnius sprendimus vertinant bendradarbi suteikt informacij . Mokytojai pripaž sta ir mokini naš savistab , daugiau nei pus (65,4%) mokytojai teigia, kad mokiniai padeda pažvelgti save iš šalies. 59,3% mokytojų sutinka, kad sprendžiami konfliktai galina žmones tolerancija. Tačiau mažiau nei pus pedagog teigia, kad jie dalyvauja mokyklos valdyme ir nesutinka (7,7%), kad bendruomen dalyvauja mokyklos strategij k rime.

Iš 11 lentel s galima daryti išvada, kad mokytojams yra svarbus mokyklos bendruomen s, administracijos visapusiškas palaikymas, tačiau ne visi dalyvauja mokyklos valdyme ir jos ir tobulinant organizacijos strategijas.

11 lentel

Administracijos/ bendruomenės taka mokymuisi per patirt

TEIGINIAI	Sutinku		Abejoju		Nesutinku	
	Tiriam j skai ius	%	Tiriam j skai ius	%	Tiriam j skai ius	%
Organizacijos vadov ir joje dirbant i specialist moralinis ir finansinis palaikymas sudaro s lygas refleksyviai mokytis bei kelti profesionalumo lyg	124	68,1	47	25,8	11	6
Bendruomen s nariai dalyvauja mokyklos valdyme	89	48,9	80	44	13	7,1
Kolektyve sprendžiami konfliktai, iškilusius d l skirtum bendruomen s ir asmenini interes , galina žmones tolerancijai	108	59,3	63	34,6	11	6
Bendruomen s nariai dalyvauja kuriant mokyklos veiklos strategij	111	61	57	31,3	14	7,7
Asmenin nor tobul ti takoja organizacijos darbuotoj ir vadov moralinis bei finansinis palaikymas	134	73,6	40	22	8	4,4
Mokiniai, su kuriais dirbu, padeda man pažvelgti iš šalies savo veikl	119	65,4	57	31,3	6	3,3
Planuojant tolimesnius sprendimus vertinu iš koleg gaut informacij apie individuali veik	134	73,6	37	20,3	11	6
Aktyviai diskutuojame apie savo pasteb jimus, dalinam s atliktais eksperimentais	104	57,1	65	35	13	7,1

Žini ir informacijos dinamika suteikia žmon ms pasitik jimo, pilnavertiškumo. Pagal gautus rezultatus antrojo faktoriaus *Informacijos sklaida reflektuojant profesin praktik* (žr. 12 lentel) 4 teiginiai tenkina s lyg $L = 0,6$, o kiti analizuojami kaip atskiri teiginiai. Iš 12 lentel s galime teigti, kad mokytojams taip pat svarbi informacijos ir žini sklaida. Daugiausiai (79%) mokytojų patvirtin teigin , kad mokymasis iš patirties suteikia žini apie save profesin je veikloje ir tik 1,1% tai neigia. Iš pateiktos lentel s galima pasteb ti, kad didžiąjai daliai

respondent (75,3%) svarbi patikimos informacijos sklaida ir 74,2% pripažįsta, kad diegiamos informacinės ir edukacinės sistemos leidžia efektyviau ir vairiau rinkti informaciją. 70,9% apklaustųjų mano, kad kvalifikacijos tobulinimosi kursai suteikia galimybę kritiškai apmąstyti savo veiklą bei ją tobulinti. Tačiau daugiausiai (7%) su šiuo teiginiu nesutiko mokytojai. Bet mokyklos yra atviros ir priima pagalbą iš tų, kas suteikia savitos mokymosi kultūros. Taip teigia 67,6% mokytojų.

12 lentelė

Informacijos sklaida reflektuojant profesinį praktiką

TEIGINIAI	Sutinku		Abejoju		Nesutinku	
	Tiriamųjų skaičius	%	Tiriamųjų skaičius	%	Tiriamųjų skaičius	%
Kvalifikacijos tobulinimo kursai tobulina mokymąsi iš patirties ir pareigoja kritiškai mąstyti reflektuojant	129	70,9	40	22	13	7
Mokykloje diegiamos ir taikomos naujausios informacinės technologijos, siekiant efektyviau perduoti informaciją bendruomenės nariams, vairinti ir plėsti mokymo/si galimybes	135	74,2	36	19,8	11	6
Naujiniškimas mokiniams ir tų bendruomenę leidžia kurti savitą mokymosi kultūrą	123	67,6	54	29,7	4	2,2
Mokymasis iš patirties suteikia žinių apie savąs supratimą ir mokymą	145	79	34	18,7	2	1,1
Informacijos patikimumas vienas iš svarbiausių veiksnų konstruojant grupų sprendimus	137	75,3	38	20,9	7	3,8

Iš 12 lentelės galime akcentuoti, kad informacija yra svarbus veiksnys mokantis iš patirties mokytojui ir organizacijai. Jos greitis, patikimumas, informacijos prieinamumas ir analizė duoda efektyviai gerinti mokymąsi. Tai atspindi ir 13 lentelėje pateiktas 3 faktorius *Informacijos svarba bendruomenės mokymuisi*.

13 lentelė

Informacijos svarba bendruomenės mokymuisi

TEIGINIAI	Sutinku		Abejoju		Nesutinku	
	Tiriamųjų skaičius	%	Tiriamųjų skaičius	%	Tiriamųjų skaičius	%
Bendruomenė nuolat stebi ir renka informaciją apie išorinį mokyklos aplinkoje vykstančius pokyčius	118	64,8	51	28	13	7,1
Surinkta informacija apie išorinį mokyklos aplinką yra nuolat vertinama	100	54,9	69	37,9	13	7,1
Bendruomenės nariams vertinta informacija apie išorinį aplinką yra prielaida inicijuoti mokyklos vizijos ar strategijos korekcijas	110	60,4	59	32,4	13	7,1
Visa reikalinga informacija mokykloje yra laisvai prieinama ir greitai paskleidžiama	108	59,3	64	35,2	10	5,5

Pagal gautus rezultatus trečiojo faktoriaus *Informacijos svarba bendruomenės mokymuisi* trys teiginiai (10 lentelė) 4 teiginiai tenkina su lyg $L = 0,6$, o vienas analizuojamas kaip atskiras teiginys. Daugiausiai mokytojų (64,8%) pažymėjo, kad bendruomenės nuolatos stebi ir renka informaciją apie išorinį vyksmą pokyčius (žr. 13 lentelė). Pedagogai (60,4%) pripažįsta, kad ši informacija reikalinga kuriant ateities organizacijos viziją ir strategijas. Daugiau nei pusė respondentų (59,3%) tvirtina, kad informacija yra lengvai prieinama. Mažiausiai atsakiusieji (54,9%) akcentuoja, kad išorinė informacija yra nuolat vertinama. Su teiginiais, kurie yra apie informacijos rinkimą, jos prieinamumą ir ateities vizijos kūrimą nesutiko vienodais skaičiais respondentų 7,1%. Apie 30 procentų respondentų suabejojo šie teiginiai tikrumu (28% – 37,9%).

Iš *Žinių ir informacijos dinamika tarpasmeniniame lygmenyje* faktorinė analizė galime pabrėžti, kad informacija yra viena iš svarbiausių elementų mokantis iš patirties mokytoji ir organizacijai. Jos sklaida ir patikimumas leidžia kurti besimokanios organizacijos bendruomenės susiklausymą, bendradarbiavimą, efektingą mokymą, greitą problemų sprendimą. Tarpasmeninio lygmens teiginiai atskleidė bendruomeniškumą, kolektyvo bendradarbiavimo, administracijos palaikymo ir informacijos sklaidos svarbą tobulinant veiklą, kuriant mokyklos kultūros atmosferą ir vertybių diegimą, naujovių bei veiklos dinamikos ieškojimams.

4.2.3. Mokymosi per patirtį besimokanioje organizacijoje tyrimo rezultatai, jų analizė ir interpretacija

Mokymosi per patirtį skatinimas besimokanios organizacijos kontekste. Mokykla nuolat akcentuoja moralines, praktines ir kitokias profesinio sprendimų dilemas, skirtųbipriimimui. Pažymėtina, kad organizacijos profesionalumui reikalinga pozicija, nuostatai, požiūriai, vertybės, žvalgos ir veiklos dinamikos. Visapusiškas organizacijos vidinis ir išorinis aplinka galima per savirefleksiją, savistabą, savikritiką bei sūmoningas dalyvavimas kolektyviškai modeliuojant veiklą.

Atliekant *Mokymasis per patirtį šiandieninėje mokykloje* organizaciniame lygmenyje faktorinę analizę, teiginiai buvo padalinti dvi grupes. Pirmosios *Mokymosi per patirtį skatinimas besimokanios organizacijos kontekste* grupės faktorinė analizė išskyrė tris faktorius. Klausimyno teiginius tyrimo respondentai vertino pasirinkdami *niekada, retai, dažnai, visada* reikšmes. Skalės Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) koeficiento reikšmė – 0,82 rodo, kad matrica gerai tinka faktorinei analizei ir gali būti interpretuotina. Skalei būdinga sklaida (nuo 18,6% iki 15%) rodo, kad faktorius paaiškina ne mažiau kaip 10% sklaidos ir yra interpretuotini. Faktorinės analizės duomenys ir skalių tinkamumo vertinimai pateikti 14 lentelėje. Pirmojo faktoriaus *Besimokanios organizacijos tolerancija kitoms organizacijoms patirties* 4 teiginiai tenkina su lyg L

0,6, kiti faktoriaus teiginiai analizuojami kaip atskiri teiginiai. Pirmojo faktoriaus teiginiai atskleidžia mokyklos k rybišk mokym si iš patirties kit organizacij , bendruomen s nari .

14 lentel

Mokymosi per patirt skatinimas besimokan ios organizacijos kontekste faktoriaus analiz s duomenys

Faktoriaus kintamieji	Faktoriaus svoris (L)	Faktoriaus aprašomoji sklaida (%)
Besimokan ios organizacijos tolerancija kit organizacij patir iai		
Mokytojai kvalifikacijos k lim suvokia kaip nuolatinio mokymosi pagrind	0,76	18,6
Mokyklos vadovai nuolat bendrauja ir sprendžia problemas su kitais bendruomen s nariais, kit organizacij atstovais	0,74	
Mokykla turi sistem , sudaran i s lygas mokyti iš kit bendruomen s nari praktikos	0,67	
Mokykla atsižvelgia gyventoj mokymosi poreikius ir supranta, kad jie gali keistis	0,63	
Moksleiviams žini sisavinim palengvina ir mokym si pa vairina nuolat mokytoj rengiami susitikimai su žmon mis, pažintin s išvykos, ekskursijos, dalyvavimas projektuose	0,56	
Mokyklos darbuotojai suvokia mokyklos tiksl ryš su švietimo politikos ir visuomen s pl tros klausimais	0,54	
Organizacijos nari individualumo raiška besimokan ioje organizacijoje		
Mokykloje skatinama ir palaikoma asmenin iniciatyva	0,78	17,3
Mokykla nuolat siekia turiningo laisvalaikio ir ger tarpusavio santyki	0,72	
Mokytojai skatinami neb ti tik paklusniais darbuotojais, bet atsakingais profesionalais	0,69	
Mokykloje nuolat skatinamas komandinis darbas ir mokymasis	0,56	
Mokykloje yra vertinamas kiekvieno bendruomen s nario individualus geb jimas mokyti	0,47	
Besimokan ios mokyklos administracijos veikla		
Mokykloje esame apr pinti reikalinga mokymo/si informacija, informacin mis ir edukacin mis technologijomis	0,81	15,0
Mokyklos administracija skatina bendruomen vystyti besimokan i organizacij	0,69	
Mokykloje visada vertinama ir palaikoma kompetenting specialist profesin etika ir praktika	0,6	
Mokykla nuolat ir varias b dais teikia informacij išorinei aplinkai apie savo privalumus, veiklos tobulinim , joje vykstan ius poky ius	0,48	
Mokytojai yra tyr jai, išmanantys tyrimo metodik	0,46	

Dauguma mokytoj (dažnai – 49,5%, visada – 32,4) supranta kvalifikacijos k limo svarb ir suvokia kaip nuolatinio mokymosi pagrind (žr. 15 lentel). Daugiausiai respondent (52,7%) pažym jo, kad mokyklos vadovai dažnai ir nuolat bendrauja bei sprendžia problemas su kitais organizacij atstovais ir bendruomen s nariais. 52,2% apklaust j teigia, kad dažnai mokyklos turi sistemas, kurios leidžia mokyti iš kit bendruomen s nari praktikos. Mokytojai (51,1%) teigia, kad mokykla atsižvelgia gyventoj poreikius ir suvokia, kad jie gali keistis. Apie mokyklos tiksl ir švietimo politikos darbuotoj dažn suvokim pažymi 48,8%. Tiek pat

procent patvirtina, kad žini sisavinim palengvina ir pa vairina mokym si netradicin s pamokos, t.y. išvykos, ekskursijos, susitikimai, projektai.

15 lentel

Besimokan ios organizacijos tolerancija kit organizacij patir iai

TEIGINIAI	Niekada		Retai		Dažnai		Visada	
	Tiriam j skai ius	%	Tiriam j skai ius	%	Tiriam j skai ius	%	Tiriam j skai ius	%
Mokytojai kvalifikacijos k lim suvokia kaip nuolatinio mokymosi pagrind	4	2,2	29	15,9	90	49,5	59	32,4
Mokyklos vadovai nuolat bendrauja ir sprendžia problemas su kitais bendruomen s nariais, kit organizacij atstovais			40	22	96	52,7	46	25,3
Mokykla turi sistem , sudaran i s lygas mokytis iš kit bendruomen s nari praktikos	5	2,7	59	32,4	95	52,2	23	12,6
Mokykla atsižvelgia gyventoj mokymosi poreikius ir supranta, kad jie gali keistis	7	3,8	34	18,7	93	51,1	48	26,4
Moksleiviams žini sisavinim palengvina ir mokym si pa vairina nuolat mokytoj rengiami susitikimai su žmon mis, pažintin s išvykos, ekskursijos, dalyvavimas projektuose	4	2,2	26	14,3	88	48,4	63	34,6
Mokyklos darbuotojai suvokia mokyklos tiksl ryš su švietimo politikos ir visuomen s pl tros klausimais			44	24,2	88	48,4	50	27,5

Ta iau dalis (3,8%) respondent teigia, kad mokykla niekada neatsižvelgia gyventoj mokymosi poreikius. 32, 4% apklaust j mano, kad mokykla neturi sistemos, kuri leidžia mokytis iš kit bendruomen s nari . Iš šios lentel s galime teigti, kad dauguma mokytoj mokykl ži ri kaip organizacij pozityviai. Vadinasi mokykla turi galimyb b ti besimokan ia organizacija, toleruojant kit indel veiklos tobulinimo dinamik .

Antrasis *Organizacijos nari individualumo raiška besimokan ioje organizacijoje* faktorius atspind mokykloje dirban i žmoni individualumo pasireiškimo vertinimas. Antrojo faktoriaus 3 teiginiai tenkina s lyg $L = 0,6$, kiti du faktoriaus teiginiai analizuojami kaip atskiri teiginiai. Daugiausiai (56,6%) apklaust j patvirtina, kad dažnai vertina kiekvieno nario individual geb jim mokytis (žr. 16 lentel). 53,3% respondent akcentuoja, kad mokyklose nuolat skatinamas komandinis darbas ir 52,2% apklaust j patvirtina, kad skatinama bei palaikoma asmenin iniciatyva. Daugiau nei ketvirtadalis (48,4% ir 45,1%) pažymi, kad organizacija skatina b ti atsakingais profesionalais ir nuolat siekia turiningo laisvalaikio bei jaukios mokyklos atmosferos. Iš 16 lentel s galime matyti, kad 13,7% respondent mano, kad mokykla niekada neskatina b ti atsakingais profesionalais, o b ti paklusniais darbuotojais. 7,1% mokytoj teigia, kad niekada nepalaikoma asmenin iniciatyva. Apibendrinant 16 lentel , galime

teigti, kad šiandieninis mokyklos yra pasiruošusios ir siekia geresni rezultat pasitelkiant organizacijos nari individualum .

16 lentel

Organizacijos nari individualumo raiška besimokan ioje organizacijoje

TEIGINIAI	Niekada		Retai		Dažnai		Visada	
	Tiriam j skai ius	%	Tiriam j skai ius	%	Tiriam j skai ius	%	Tiriam j skai ius	%
Mokykloje skatinama ir palaikoma asmenin iniciatyva	13	7,1	23	12,6	95	52,2	51	28
Mokykla nuolat siekia turiningo laisvalaikio ir ger tarpusavio santyki	11	6	3	17	82	45,1	58	31,9
Mokytojai skatinami neb ti tik paklusniais darbuotojais, bet atsakingais profesionalais	25	13,7	35	19,2	88	48,4	34	18,7
Mokykloje nuolat skatinamas komandinis darbas ir mokymasis	3	1,6	41	22,5	97	53,3	41	22,5
Mokykloje yra vertinamas kiekvieno bendruomen s nario individualus geb jimas mokytis	3	1,6	4	2,2	103	56,6	37	20,3

Tre iasis *Besimokan ios mokyklos administracijos veikla faktorius* atskleidžia mokyklos administracijos kaip besimokan ios organizacijos veikl . Trys tre iojo faktoriaus teiginiai tenkina s lyg $L = 0,6$, kiti du faktoriaus teiginiai analizuojami kaip atskiri teiginiai.

17 lentel

Besimokan ios mokyklos administracijos veikla

TEIGINIAI	Niekada		Retai		Dažnai		Visada	
	Tiriam j skai ius	%	Tiriam j skai ius	%	Tiriam j skai ius	%	Tiriam j skai ius	%
Mokykloje esame apr pinti reikalinga mokymo/si informacija, informacin mis ir edukacin mis technologijomis	9	4,9	58	31,9	83	45,6	32	17,6
Mokyklos administracija skatina bendruomen vystytis besimokan i organizacij	2	1,1	22	12,1	111	61	46	25,3
Mokykloje visada vertinama ir palaikoma kompetenting specialist profesin etika ir praktika	2	1,1	29	15,9	101	55,5	50	27,5
Mokykla nuolat ir vairias b dais teikia informacij išorinei aplinkai apie savo privalumus, veiklos tobulinim , joje vykstan ius poky ius	3	1,6	44	24,2	96	52,7	39	21,4
Mokytojai yra tyr jai, išmanantys tyrimo metodik	6	3,3	39	21,4	99	54,4	37	20,3

Daugiau nei pus respondent (61%) pažymi, kad dažnai administracija skatina bendruomen vystytis besimokan i organizacij (žr. 17 lentel). 55,5% apklaust j teigia, kad

mokykla vertina ir palaiko kompetenting specialist profesin etik ir praktik . Anot 54,4% respondent mokytojai yra tyr jai, išmanantys tyrimo metodikas ir daugiau nei pus (52,7%) teigia, kad mokykla dažnai ir vairiais b dais teikia informacij išorinei aplinkai apie save. Iš 17 lentel s galime pasteb ti, kad 4,9% mokytoj neigia apie apr pinim reikalingos mokymo/si informacija ir edukacin mis technologijomis. Ta iau 27,5% mokytoj tvirtina, kad visada vertinama ir palaikoma kompetentingi specialistai.

Iš pateiktos lentel s galime matyti, kad mokykla, kaip organizacija nuolat palaiko, skatina, vertina mokym si per patirt . Iš šio faktoriaus matyti kaip mokykla stengiasi tapti besimokan ia organizacija, kuri geba kritiškai analitiškai m styti pasitelkiant savo bendruomen s ir kit organizacij narius.

18 lentel

Mokykl atliekamos veiklos s km s prielaidos

Faktoriaus kintamieji	Faktoriaus svoris (L)	Faktoriaus aprašomoji sklaida (%)
Organizacijos nari mokymasis mokyklos aplinkoje		
Kiekvienam darbuotojui yra suteikiama galimyb tobulinti save	0,79	16,8
Bendruomen s nariai gali laisvai reikšti savo jausmus, išsakyti savo nuomon ar poži r , yra tolerantiški kit nuomonei	0,74	
Mokykla r pinasi naujais bendruomen s nariais	0,7	
Sudaromos s lygos dom tis moksliniai žurnalais, socialiniais tyrimais, kritišk vyki analiz mis	0,49	
Patirties ir vertybi sklaida organizacijoje		
Atskir organizacij atstovai nuolatos bendradarbiauja dalindamiesi savo patirtimi	0,73	15,7
Organizacija nuolat diskusij metu aptaria silpnybes ir stiprybes	0,66	
Nuolat rengiami mokymo staigose kvalifikaciniai kursai, kurie skatina specialistus kritiniam m stymui	0,6	
Organizacijos vertyb s yra aukš iau už kiekvieno joje dirban io asmens vertybes	0,45	
Organizacijos ištekliai ir partneryst kaip mokymasis per patirt skatinantys veiksniai		
Organizacij finansinis palikimas takoja mokyklos mokym si per patirti ir besimokan ios organizacijos patrauklum	0,73	15,1
Nauj partneryst s santyki užmezgimas tarp priva i individ , grupi , bendruomeni , organizacij , sukuria jauki ir pilnos mokytis motyvacijos atmosfer	0,69	
Besimokan ios mokyklos ateities perspektyv k rimas		
Kiekvienas organizacijos tr kum vardinimas suteikia galimyb peržvelgti vizijos perspektyvos k rim	0,78	15,0
Organizacija kreipia d mes kompetencij mokym si, užtikrinan i gyvenimo ir darbo s km	0,73	
Organizacijos nariai turi galimyb tobul ti kai organizacija yra meniška ir k rybiška	0,54	

Mokykl atliekamos veiklos s km s prielaidos. Antrosios grup s faktorin analiz *Mokykl atliekamos veiklos s km s prielaidos* išskyr keturis faktorius (žr. 18 lentel).

Klausimyno teiginius tyrimo respondentai vertino pasirinkdami *niekada, retai, dažnai, visada* reikšmes. Skal s Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) koeficiento reikšm – 0,72 rodo, kad matrica gerai tinka faktorinei analizei ir gali b ti interpretuotina. Skalei b dinga sklaida (nuo 16,8% iki 15%) rodo, kad faktorius paaiškina ne mažiau kaip 10% sklaidos ir yra interpretuotini. Faktorin s analiz s duomenys ir skali tinkamumo veriai pateikti 18 lentel je. Pirmojo faktoriaus *Organizacijos nari mokymasis mokyklos aplinkoje* 3 teiginiai tenkina s lyg $L = 0,6$, vienas faktorius teiginys analizuojamas kaip atskiras teiginys. Pirmojo faktoriaus teiginiai nusako organizacijos nari mokym si mokykloje. Daugiau nei pus (54,4%) respondent teigia, kad dažnai bendruomen s nariai gali išsakyti savo nuomon ir yra tolerantiški kit nuomonei. Tik pus (50%) apklaust j pažymi, kad organizacija dažnai r pinasi naujais bendruomen s nariais (žr. 19 lentel).

19 lentel

Organizacijos nari mokymasis mokyklos aplinkoje

TEIGINIAI	Niekada		Retai		Dažnai		Visada	
	Tiriam j skai ius	%	Tiriam j skai ius	%	Tiriam j skai ius	%	Tiriam j skai ius	%
Kiekvienam darbuotojui yra suteikiama galimyb tobulinti save	10	5,5	17	9,3	87	47,8	68	37,4
Bendruomen s nariai gali laisvai reikšti savo jausmus, išsakyti savo nuomon ar poži r , yra tolerantiški kit nuomonei	6	3,3	52	28,6	99	54,4	25	13,7
Mokykla r pinasi naujais bendruomen s nariais	5	2,7	43	23,6	91	50	43	23,6
Sudaromos s lygos dom tis moksliniai žurnalais, socialiniais tyrimais, kritišk vyki analiz mis	9	4,9	40	22	90	49,5	43	23,6

49,5% mokytoj mano, kad dažnai sudaromos s lygos bendruomen s nariams dom tis moksliniai žurnalais, socialiniais tyrimais, kritišk vyki analiz mis. Pasak 5,5% apklaust j organizacija niekada nesuteikia galimyb s tobulinti save, nors 37,4% akcentuoja, kad visada yra galimyb tobulinti save. Iš 19 lentel s galima matyti, kad nevisi organizacijos nariai sutinka su kit nari nuomon . Galb t ne visi žino ir vertina savo mokym si iš patirties aplinkos s lygas bei administracijos geranorišk nusiteikim .

Antrojo faktoriaus *Patirties ir vertybi sklaida organizacijoje* trys teiginiai tenkina s lyg $L = 0,6$, vienas faktorius teiginys analizuojamas kaip atskiras teiginys. 62,1% respondent teigia, kad organizacijos nuolat aptaria silpnybes ir stiprybes (žr. 20 lentel). Pus apklaust j (49,5%) mano, kad atskiros organizacijos dažnai dalinasi savo patirtimi ir 48,4% tiki, kad dažnai mokykloje rengiami kursai skatina specialistus kritiniam m stymui. 15,4% mokytoj akcentuoja, kad visada kvalifikaciniai kursai skatin kritišk m stym .

Patirties ir vertybi sklaida organizacijoje

TEIGINIAI	Niekada		Retai		Dažnai		Visada	
	Tiriam j skai ius	%	Tiriam j skai ius	%	Tiriam j skai ius	%	Tiriam j skai ius	%
Atskir organizacij atstovai nuolatos bendradarbiauja dalindamiesi savo patirtimi	10	5,5	62	34,1	90	49,5	20	11
Organizacija nuolat diskusij metu aptaria silpnybes ir stiprybes	7	3,8	37	20,3	113	62,1	23	6
Nuolat rengiami mokymo staigose kvalifikaciniai kursai, kurie skatina specialistus kritiniam m stymui	1	5	64	35,2	88	48,4	28	15,4
Organizacijos vertyb s yra aukš iau už kiekvieno joje dirban io asmens vertybes	6	3,3	52	28,6	99	54,4	25	13,7

Daugiau nei pus (54,4%) respondent tvirtina, kad mokyklos kaip organizacijos vertyb s yra aukš iau už asmenines vertybes. Iš 20 lentel s matome, kad organizacija pasiruošusi skleisti savo vertybes ir reflektuojant praktik mokyklos viduje.

Tre iasis *Organizacijos motyvuojanti mokymuisi per patirt atmosfera* faktorius parodo organizacijos atmosferos tak mokymuisi per patirt . Abu teiginiai tenkina s lyg L 0,6. Daugiau kaip pus apklaust j (53,8%) patvirtina, kad dažnai organizacijos finansinis palikimas takoja besimokan ios mokyklos patrauklum ir dažnai sukuria jauki motyvacijos piln atmosfer , užmezgant naujus santykius tarp priva i individ , grupi , bendruomeni (žr. 21 lentel). 28,6% respondentai tvirtina, kad finansinis palikimas visada takoja mokyklos patrauklum , o 2,7% traktuoja, kad nauj santyki užmezgimas su privaiais individualais, bendruomenimis ir organizacijomis niekada nesukuria jaukios ir pilnai mokytiis motyvacijos atmosferos.

Organizacijos ištekliai ir partneryst kaip mokymasis per patirt skatinantys veiksniai

TEIGINIAI	Niekada		Retai		Dažnai		Visada	
	Tiriam j skai ius	%	Tiriam j skai ius	%	Tiriam j skai ius	%	Tiriam j skai ius	%
Organizacij finansinis palikimas takoja mokyklos mokym si per patirti ir besimokan ios organizacijos patrauklum	3	1,6	29	15,9	98	53,8	52	28,6
Nauj partneryst s santyki užmezgimas tarp priva i individ , grupi , bendruomeni , organizacij , sukuria jauki ir pilnos mokytiis motyvacijos atmosfer	5	2,7	46	25,3	98	53,8	33	18,1

Iš 21 lentel s galime traktuoti, kad organizacijos atmosfera yra svarbi mokymuisi iš

patirties. Ketvirtasis *Besimokanios mokyklos ateities perspektyvų kaimo* faktorius parodo k rybišką vizijų kaimo perspektyvų ir besimokanios mokyklos darbuotojų siekimą. Du faktoriaus teiginiai tenkina χ^2 lygtį $L = 0,6$, vienas faktorius teiginys analizuojamas kaip atskiras teiginys. 63,7% apklaustųjų pažymi, kad dažnai organizacija kreipia dėmesį kompetencijų mokymuisi, kurios užtikrina gyvenimo ir darbuotojų (žr. 22 lentelę). 56,6% respondentų teigia, kad dažnas turkum vardijimas suteikia galimybę peržvelgti vizijos perspektyvos kaimo, tačiau 4,9% teigia, kad niekada nesuteikia turkum vardijimas perspektyvų kaimo.

22 lentelė

Besimokanios mokyklos ateities perspektyvų kaimo

TEIGINIAI	Niekada		Retai		Dažnai		Visada	
	Tiriamųjų skaičius	%	Tiriamųjų skaičius	%	Tiriamųjų skaičius	%	Tiriamųjų skaičius	%
Kiekvienas organizacijos turkum vardijimas suteikia galimybę peržvelgti vizijos perspektyvos kaimo	9	4,9	38	20,9	103	56,6	32	17,6
Organizacija kreipia dėmesį kompetencijų mokymuisi, užtikrinančių gyvenimo ir darbuotojų	5	2,7	22	12,1	116	63,7	39	21,4
Organizacijos nariai turi galimybę tobulinti kai organizacija yra meniška ir k rybiška	6	3,3	20	11	100	59,3	47	25,8

Daugiau nei pusė apklaustųjų (59,3%) tvirtina, kad meniškos ir k rybiškos organizacijos nariai turi dažnai galimybes tobulinti.

Iš antrojo organizacinio lygmens *Mokyklai atliekamos veiklos kaimo prielaidos* galime daryti išvadą, kad mokyklai kaip besimokančiai organizacijai, reikalingi ir finansiniai išteklių, kurie leidžia plėsti informacines ir edukacines galimybes. Pati mokykla turi būti atvira kit patirčiai ir sklaidai, o jos nariai k rybiški ir meniški ieškant sprendimų, kuriant ateities vizijas. Iš tyrimo faktoriaus analizės galime teigti, kad mokymuisi per patirtį ir reflektuojant ją, reikalingi vairūs faktoriai, kurie sudaryt palankias ir motyvuojančias sąlygas mokymuisi asmeniniame, tarpasmeniniame ir organizaciniame lygmenyse.

4.2.4. Mokymuisi per patirtį strategijų modeliavimas

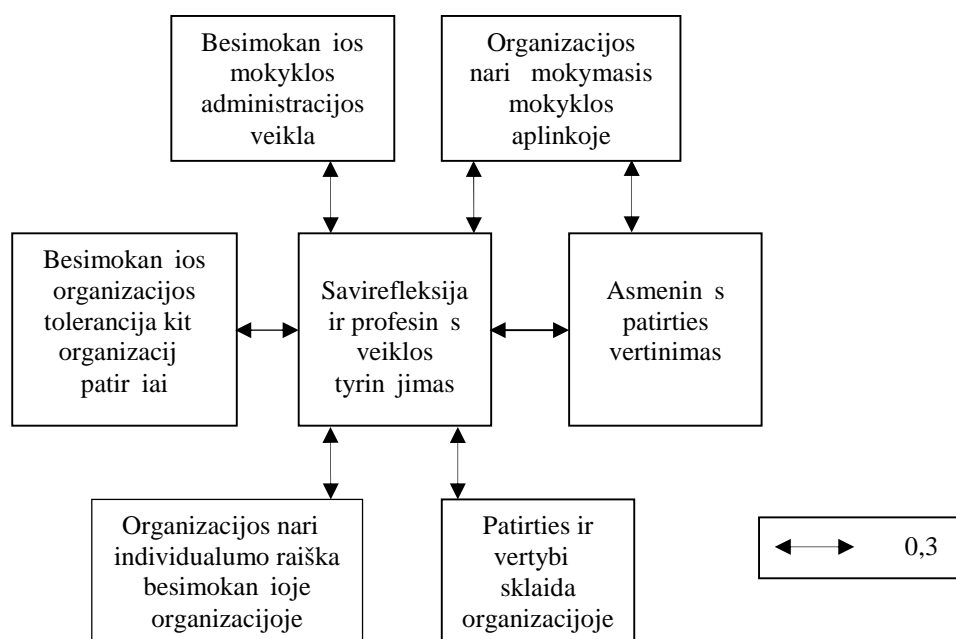
Siekiant nustatyti mokymuisi iš patirties bendrojo lavinimo mokyklose ateities perspektyvų sąsajas, buvo atlikta koreliacinė analizė taikant Pearsono kriterijų. Atliekant mokytojų mokymosi analizę buvo palyginami faktoriai asmeniniame, tarpasmeniniame ir organizaciniame lygmenyse. Koreliacijos koeficientų reikšmės ir jų statistiniai reikšmingumai pateikiami 2 priede.

Analizuojant teiginių tarpusavio analizės rezultatus tarp atskirų faktorių, nustatyti

statistiškai reikšmingi teigiami ryšiai tarp savirefleksija ir profesinės veiklos tyrinėjimo ir asmeninės patirties vertinimo ($r=0,39$; $p < 0,01$), t.y. tie mokytojai, kurie užsiima savo veiklos tyrinėjimu, savianalize, savirefleksija geba vertinti savo patirtį bei požiūrį (žr. 13 pav.).

Nustatytas koreliacinis ryšys faktorių, atspindintis mokyklos kaip organizacijos ir mokytojo, kaip asmenybės. Mokytojų savirefleksijos ir profesinės veiklos tyrinėjimas susijęs su organizacijos narių mokymusi mokyklos aplinkoje ($r=0,39$; $p < 0,01$), su besimokančios mokyklos administracijos veikla ($r=0,35$; $p < 0,01$), su besimokančios organizacijos tolerancija kitų organizacijų patirtimui ($r=0,34$; $p < 0,01$), su organizacijos narių individualumo raiška besimokančioje organizacijoje ($r=0,37$; $p < 0,01$) ir su patirties bei vertybių sklaida organizacijoje ($r=0,30$; $p < 0,01$). Gautos teigiamos koreliacijos leidžia teigti, kad mokytojas, kuris mokosi iš savo profesinės patirties geba vertinti mokymus per patirtį besimokančios mokyklos aplinkoje, skleisti savo patirtį ir vertybes mokykloje, organizuojant individualumo raišką, priimančiomis palaikymą ir toleranciją, vertinti kitų organizacijų patirtį.

Nustatyti statistiškai reikšmingi teigiami ryšiai tarp asmeninės patirties vertinimo ir organizacijos narių mokymosi mokyklos aplinkoje ($r=0,34$; $p < 0,01$), t.y. mokytojai, kurie atpažįsta savo emocijas ir nori žinoti kodėl daro taip, o ne kitaip vertina esamas sąlygas ir mokyklos galimybes mokantis per savo patirtį (žr. 13 pav.).



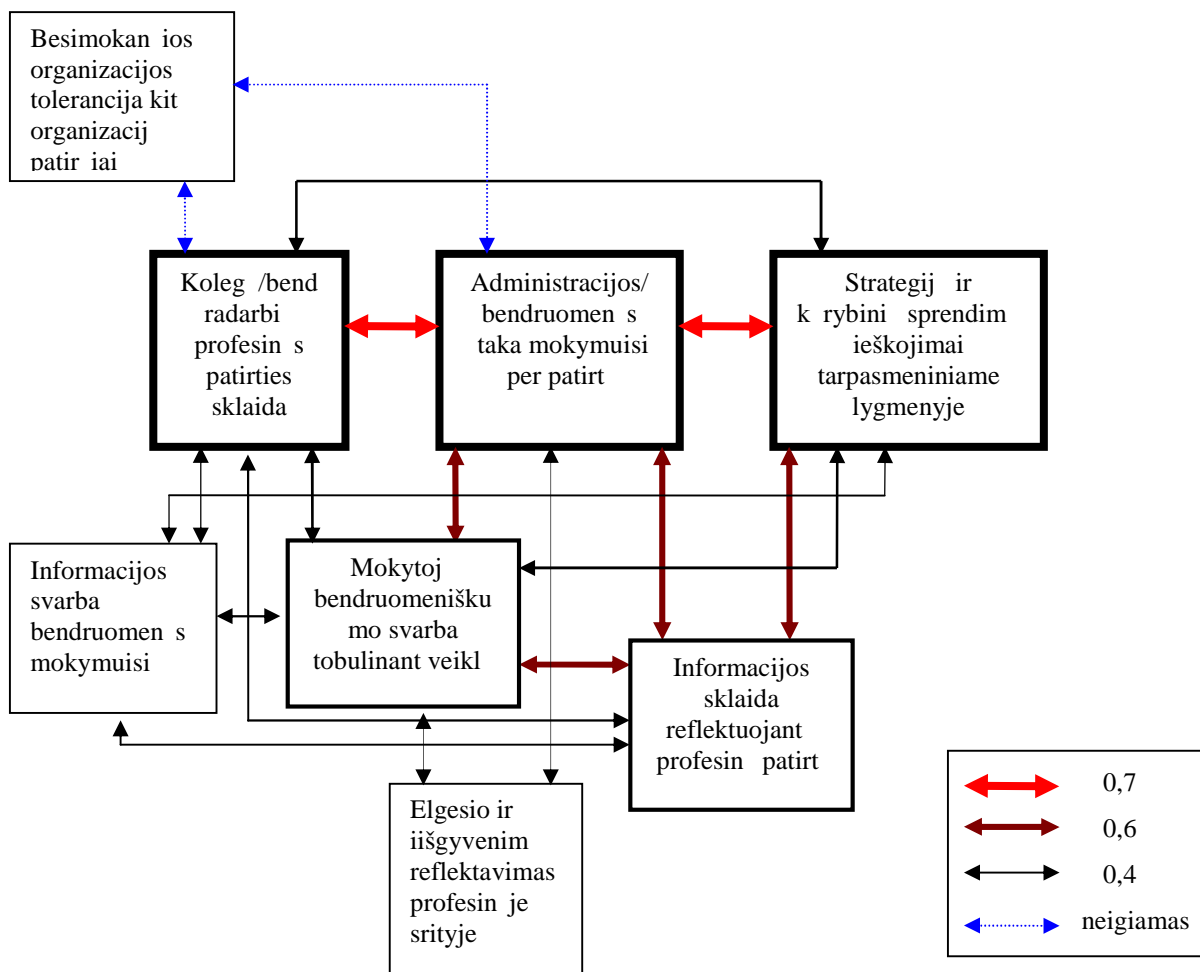
13 pav. Asmeninis mokymasis per patirtį bendrojo lavinimo mokykloje

Palyginus asmeninį lygmenį su organizaciniu galime teigti, kad mokytojai, geba mokintis iš savo patirties, skleisti savo individualumą ir vertinti savo profesines veiklas besimokančios organizacijos aplinkoje, palaikant mokyklos administracijos ir toleruojant kitų pedagogų patirtį; mokytojai pasiruošia spręsti iškilusias problemas ir konfliktus, traukiant kolegas mokymus per patirtį.

Analizuojant tarpasmeninius faktorius, gauti teigiami koreliaciniai ryšiai (žr. 14 pav.) tarp administracijos/bendruomenės takos mokymuisi per patirtį ir kolegų/bendradarbių profesinės patirties sklaidos ($r=0,70$; $p < 0,01$) bei strategijų ir kolektyvinių sprendimų ieškojimų tarpasmeniniame lygmenyje ($r=0,74$; $p < 0,01$). Todėl galime teigti, kad mokymasis per patirtį priklauso nuo kolegų/bendradarbių profesinės patirties sklaidos, administracijos/bendruomenės takos, kuriant besimokančios organizacijos strategijas ir priimančias kolektyvinius sprendimus bendruomenės tobulinimui. Nustatyta statistiškai reikšmingi teigiami ryšiai administracijos/bendruomenės takos mokymuisi per patirtį tarp mokytojų bendruomeniškumo svarbos tobulinant veiklą ($r=0,62$; $p < 0,01$), informacijos sklaidos reflektuojant profesinę patirtį ($r=0,64$; $p < 0,01$). Taip pat nustatyti teigiami ryšiai mokytojų bendruomeniškumo svarbos tobulinant veiklą tarp informacijos sklaidos reflektuojant profesinę patirtį ($r=0,67$; $p < 0,01$) ir strategijų ir kolektyvinių sprendimų ieškojimų tarpasmeniniame lygmenyje tarp informacijos sklaidos reflektuojant patirtį ($r=0,64$; $p < 0,01$). Iš šių faktorių ryšių galima teigti, kad informacijos sklaida ir patikimumas svarbus tobulinant profesinę veiklą, reflektuojant patirtį, priimančias kolektyvinius sprendimus ir strategijas, mokyklos bendruomenės bendradarbiavimui.

Analizuojant tarpasmeninius faktorių ryšius, nustatyta statistiškai reikšmingi teigiami ryšiai tarp informacijos svarbos bendruomenės mokymuisi ir mokytojų bendruomeniškumo svarbos tobulinant veiklą ($r=0,42$; $p < 0,01$), kolegų/bendradarbių profesinės patirties sklaidos ($r=0,37$; $p < 0,01$), strategijų ir kolektyvinių sprendimų ieškojimų tarpasmeniniame lygmenyje ($r=0,37$; $p < 0,01$), informacijos sklaidos reflektuojant profesinę patirtį ($r=0,46$; $p < 0,01$). Galime daryti išvadą, kad mokyklos bendruomenės, kurios nuolat renka, analizuoja, teikia informaciją apie save ir bendradarbiauja, nuolat tobulina savo veiklą, ieško naujų sprendimų bei iškilusioms problemoms spręsti, keldami profesinę kvalifikaciją ir keli savitą mokymosi kultūrą.

Nustatytas statistiškai reikšmingas teigiamas ryšys tarp mokytojų bendruomeniškumo svarbos tobulinant veiklą ir elgesio ir išgyvenimų reflektavimas profesinėje srityje ($r=0,28$; $p < 0,01$), t.y. mokytojai, kurie mokosi iš savo patirties ir yra palaikomi kolegų, analizuoja vertindami savo išgyventas emocijas ir elgesį, planuodami profesines veiklas. Nustatyta statistiškai reikšmingi teigiami ryšiai administracijos/bendruomenės takos mokymuisi per patirtį tarp mokytojų bendruomeniškumo svarbos tobulinant veiklą ($r=0,62$; $p < 0,01$), informacijos sklaidos reflektuojant profesinę patirtį ($r=0,64$; $p < 0,01$). Taip pat nustatyti teigiami ryšiai mokytojų bendruomeniškumo svarbos tobulinant veiklą tarp informacijos sklaidos reflektuojant profesinę patirtį ($r=0,67$; $p < 0,01$) ir strategijų ir kolektyvinių sprendimų ieškojimų tarpasmeniniame lygmenyje tarp informacijos sklaidos reflektuojant patirtį ($r=0,64$; $p < 0,01$)(žr. 14 pav.).



14 pav. Tarpasmeniniai faktorių sąjios vienas su kitais

Iš šių faktorių ryšių galima teigti, kad informacijos sklaida ir patikimumas svarbus tobulinant profesinę veiklą, reflektuojant patirtį, priimančias kryptinius sprendimus ir strategijas, mokyklos bendruomenės bendradarbiavimui.

Analizuojant tarpasmeninius faktorių ryšius, nustatyta statistiškai reikšmingi teigiami ryšiai tarp informacijos svarbos bendruomenės mokymuisi ir mokytojų bendruomeniškumo svarbos tobulinant veiklą ($r=0,42$; $p < 0,01$), kolegų/bendradarbių profesinės patirties sklaidos ($r=0,37$; $p < 0,01$), strategijų ir kryptinių sprendimų ieškojimui tarpasmeniniame lygmenyje ($r=0,37$; $p < 0,01$), informacijos sklaidos reflektuojant profesinę patirtį ($r=0,46$; $p < 0,01$). Galime daryti išvadą, kad mokyklos bendruomenės, kurios nuolat renka, analizuoja, teikia informaciją apie save ir bendradarbiauja, nuolat tobulina savo veiklą, ieško naujų sprendimų būdų iškilusioms problemoms spręsti, keldami profesinę kvalifikaciją ir keli savitą mokymosi kultūrą.

Nustatytas statistiškai reikšmingas teigiamas ryšys tarp mokytojų bendruomeniškumo svarbos tobulinant veiklą ir elgesio ir išgyvenimų reflektavimas profesinėje srityje ($r=0,28$; $p < 0,01$), t.y. mokytojai, kurie mokosi iš savo patirties ir yra palaikomi kolegų, analizuoja

vertindami savo išgyventas emocijas ir elges , planuodami profesines veiklas.

Atskleistas neigiamas ryšys teigini , atspindin i besimokan ios organizacijos tolerancijos kit organizacij patir iai tarp koleg /bendradarbi profesin s patirties sklaidos ($r=-0,39$; $p < 0,01$) ir administracijos/bendruomen s takos mokymuisi per patirt ($r=-0,30$; $p < 0,01$), t.y. mokyklos, kurios mokosi iš savo patirties ir kvalifikacijos k lim supranta kaip nuolatinio mokymosi pagrind , neigia apie asmenin s profesin s patirties sklaidos svarb su kitais mokytojais ir kvalifikacijos k limo tak mokymui per patirt bei administracijos geranoriškumo reflektvyviai mokytis ir bendruomen s dalyvavimo mokyklos valdyme.

Analizuojant teigini tarpusavio analiz s rezultatus tarp atskir faktori (žr. 15 pav.), nustatyti statistiškai reikšmingi teigiami ryšiai tarp organizacijos nari individualumo raiškos besimokan ioje organizacijoje ir organizacijos nari mokymosi mokyklos aplinkoje ($r=0,75$; $p < 0,01$), t.y. mokyklose, kuriose skatinama asmenin iniciatyva, atsakingumas profesionalumui ir geri tarpusavio santykiai, darbuotojams sudaromos s lygos tobul ti, išsakyti savo mintis, reikšti jausmus, r pinamasi naujais darbuotojais. Nustatytas koreliacinis ryšys faktori , atspindin i besimokan ios mokyklos administracijos veiklos ir organizacijos nari individualumo raiškos besimokan ioje organizacijoje ($r=0,62$; $p < 0,01$) bei organizacijos nari mokymasis mokyklos aplinkoje($r=0,62$; $p < 0,01$), t.y. mokyklose, kuriose yra informacin s ir edukacin s technologijos, palaikoma kompetenting specialist profesin etika ir praktika, jau iama administracijos parama skatinama b ti atsakingais profesionalais, palaikoma ir skatinama asmenin iniciatyva, siekiama ger tarpusavio santyki ir tam stengiamasi sudaryti kuo palankesnes s lygas.

Nustatyti koreliaciniai ryšiai (žr. 15 pav.), atspindintys patirties ir vertybi sklaidos tarp besimokan ios mokyklos administracijos veiklos ($r=0,40$; $p < 0,01$), tarp besimokan ios organizacijos tolerancijos kit organizacij patir iai ($r=0,59$; $p < 0,01$), tarp organizacijos nari mokym si mokyklos aplinkoje ($r=0,40$; $p < 0,01$). Gautos teigiamos koreliacijos leidžia teigti, jog organizacijose, kuriose dominuoja mokyklos vertyb s, kritinis m stymas, bendradarbiavim ir ateities aptarimas suteikia organizacijoms mokymosi per patirt svarbum ir aktualum profesin je veikloje. Nustatytas koreliacinis ryšys faktori , atspindin i organizacij tolerancija kit organizacij patir iai ir organizacijos nari individualumo raiškai besimokan ioje organizacijoje ($r=0,39$; $p < 0,01$), ir besimokan ios mokyklos ateities perspektyv k rimui ($r=0,48$; $p < 0,01$), t.y. mokykloje, kurioje mokytojai ir mokyklos vadovai toleruoja ir priima kit mokykl patirt , kuria savo organizacijos ateities perspektyvas: darbo s km , galimyb s tobul ti, vizijos perspektyvos k rimas.

Nustatyti statistiškai reikšmingi teigiami ryšiai tarp besimokan ios mokyklos adminis- tracijos veiklos ir organizacijos motyvuojanti mokymuisi iš patirties ($r=0,42$; $p < 0,01$), t.y. kad,

IŠVADOS

1. Mokslinis literatūros analizė atskleidė, kad mokytojai, kurie reflektuoja asmeninį patirtį ir pripažįsta mokymąsi iš patirties tampa profesionaliais besimokanioje organizacijoje. Visi mokymąsi per patirtį būdai remiasi pagrindiniais veiksmais: stebėjimu, reflektavimu, minčių konstravimu ir ateities žvalga. Jei mokytojas mokosi, šalia mokosi jo kolegos ir bendruomenė. Galima teigti, kad mokosi visa mokykla, kuri tampa besimokančia organizacija, o mokymasis yra procesas, suteikiantis gyvenimo patirtims prasmę, o kartu ir siekis jas suprasti.

2. Empirinis tyrimas atskleidė, kad dauguma mokytojų tyrinėja ir analizuoja savo asmeninį profesinį veiklą, geba vertinti savo emocinius, kas leidžia geriau pamatyti save iš šalies. Tačiau mokytojai mažai veda asmeninius žurnalus, rašo dienorašius, kurie pagerintų reflektavimą ir mokymąsi per patirtį. Pateikti duomenys akcentuoja abstraktų suvokimą, eksperimentavimą, grįžtamąjį ryšį ir refleksyvų studijavimą iš grįžtamojo ryšio (žvalga). Asmeniniame lygmenyje pedagogai mažai skiria laiko, o mokymasis per patirtį vyksta tik iš dalies. Tarpasmeniniame lygmenyje mokytojai vertina bendruomeniškumą, kolektyvo bendradarbiavimą, administracijos palaikymo ir informacijos sklaidos svarbą tobulinant veiklą. Pedagogai atsakingai žiūri mokyklos kultūros atmosferą, vertybių diegimą ir naujovių bei veiklos dinamikos ieškojimus. Tyrimas patvirtina, kad mokykla yra pasiruošusi ir siekia geresnius rezultatus pasitelkiant organizacijos narių individualumą, kolektyvumą ir meniškumą. Taip pat empirinis tyrimas atskleidė, kad mokymuisi iš patirties svarbi organizacijos atmosfera, organizacijos finansinės galimybės, kas suteikia mokyklai kaip besimokančiai organizacijai patrauklumą už jos išorės ribas.

3. Modeliuojant mokymąsi per patirtį strategijas, asmeniniame lygmenyje išryškėjo, kad savirefleksija, asmeninės veiklos tyrinėjimas ir vertimas yra tarpusavyje susiję reiškiniai su mokyklos narių mokymuisi, patirties sklaida, individualumo raiška ir tolerancija kitų patirčiai bei pačios organizacijos administracijos veiklai. Tarpasmeniniame lygmenyje didesnis dėmesys skirtas kolektyvo/bendruomenės profesinės patirties sklaidai, administracijos/bendruomenės takai mokymuisi per patirtį ir strategijų ir kolektyvinių sprendimų ieškojimams. Organizaciniame strategijų modeliavimo lygmenyje didžiausiu reikšmingumu vadinu kaip organizacijos narių individualumo raišką ir organizacijos narių mokymąsi mokyklos aplinkoje, neatmesdama besimokančios mokyklos administracijos veiklos svarbumo. Šiame modelyje akcentuoju ir organizacijos motyvacijos, patirties ir vertybių sklaidos, tolerancijos kitų organizacijų patirčiai bei ateities perspektyvų kintamąjį faktorių.

Atlikto tyrimo hipotezė patvirtinta iš dalies – mokymąsi iš patirties modeliai labiausiai būdingos tarpasmeniniame ir organizaciniame lygmenyse, mažiau pasireiškia asmeniniame lygmenyje.

REKOMENDACIJOS

Mokytojams. Sistemingai r pintis savo kvalifikaciniais geb jimais; aktyviau dalyvauti profesin se konferencijose ir seminaruose, kuriuose pristatomi mokymosi iš patirties modeliai, strategijos; pasinaudoti mokymo – lavinimo institucij teikiamas galimybes, siekiant pažinti reflektavimo patirt svarbum ; aktyviau dom tis asmenini užraš , dienoraš i , žurnal vedimo b dais; skleisti savo patirt koleg / bendradarbi tarpe.

Organizacijai. Visokeriopai pad ti savo darbuotojams, savo tarnautojams leisti išnaudoti dal apmokamo darbo laiko g džiams ir geb jimams tobulinti; numatyti organizacijos biudžete l š konferencijoms ir seminarams. Mokyklos administracija tur t sudaryti toki mokymosi aplink , kurioje kiekvienas individui b t suteikta galimyb kritiškai ir k rybiškai m styti; kuo daugiau mokytojams organizuojam užsi mim , kuriuose b t patikrinama id j , teorij ir poži ri vairov , rengti mokytojus nuolatiniam mokymosi konteksto, profesinio ugdyimo ir organizacij poky iams; kviesti lektorius, kurie perteigt mokymosi iš patirties reikalingum tobul jant ir supažindintu su modeliais; prad ti taikyti konkre ius mokymosi per patirt modelius.

Literatūra

1. Adomaitien J., Teresevičienė M. 2002. Veiklos pasaulio reikalavimai mokymo ir mokymosi metodų kaitai profesiniame rengime. Profesinio rengimo tyrimai. Nr. 4. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
2. Adomaitien J., Teresevičienė M. (2001) Veiklos kompetencijų svarba ir raiška profesiniame rengime. Pedagogika. Nr. 51, 70-79 psl. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla
3. Alifanovienė D., Ališauskienė S., Ambrukaitis J., Kepalaitė A. (2007). Specialiosios pedagogikos programoje plėtojama profesinių kompetencijų vertinimas: studentų požiūris. Specialusis ugdymas. Nr. 2 (17), 61-71 psl. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
4. Alifanovienė D. (2005). Refleksyvinė socialinio pedagogo praktika. Socialiniai pedagogų praktikos. 48-51 psl. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
5. Alifanovienė D., Šapelytė O. (2004) Integruotos socioedukacinės studijos. Socialinio darbo specialistų problemos. Specialusis ugdymas. Nr. 1(10), 132-137 psl. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
6. Balutienė A. (1999). Konstruktyvizmas švietimo reformų pagrindas. Mokykla. Nr. 3, Nr. 4, 16-21 psl., 12-15 psl.
7. Balčiūnienė I. (2006) Refleksyvi metodų analizė ir vertinimas dirbant pagal kooperuotą studijų programą. Jaunųjų mokslininkų darbai. Nr. 4(11), 44-52 psl.
8. Baranauskienė R. (2003). Anglų kalbos mokytojų studijų refleksyvioji praktika – aukštojo mokslo paradigmos virsmo ir jo raiškos galinimo veiksnys. Socialiniai mokslai. Nr.3 (39), 61-69 psl.
9. Baranauskienė R. 2000. Refleksyvaus studijų modelio ypatumai mokymosi kontekste. Socialiniai mokslai. Nr. 5(26). 60 -67 psl.
10. Bobrova L., Kazlauskienė A. ir kt. (2008) Kursiniai ir baigiamieji (bakalauro, magistro, specialieji profesiniai studijų) darbų rengimo ir gynimo metodinės rekomendacijos. Šiaulių universitetas.
11. Bono E. 2007. Paralelinis mokymas. Suaugusiųjų švietimas. Kronta.
12. Bubnys R. 2009. Reflektyvus mokymasis kaip edukacinis fenomenas ugdant specialiuosius pedagogus aukštojoje mokykloje. Šiaulių universitetas.
13. Dirgėlienė I. (2008). Teorijos ir praktikos ryšio plėtotė socialinio darbuotojo profesinėje veikloje. Acta Paedagogica Vilnensia. Nr. 20, 90-101 psl.
14. Duoblienė L. (2001). Šiuolaikiniai mokymo ir ugdymo tyrimų projektai. Mokslo darbai. Acta paedagogica Vilnensia Nr. 8, 123-137 psl. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.

15. Ivanauskien V., Liobikien N.(2005). Socialinio darbo student savirefleksijos geb jim ugdymas teoriniuose kursuose. Socialinis darbas. Nr. 4(1), 118-121 psl.
16. Geležinien R., Ruškus J., Blinstrubas A. (2008). Mokytoj veiklos ir patir i analiz sprendžiant emocij ir elgesio sutrikim turin io mokinio problemas. Specialusis ugdymas. Nr. 1 (18), 34-45 psl.
17. Geležinien R. (2006). Mokytojas kaip tyr jas: koncerto operacionalizacija ir veiklos perspektyva ugdant emocij ir elgesio problem turin ius vaikus. Specialusis ugdymas. Nr. 2(15), 27-36 psl.
18. Groningen Reflection Ability Scale (GRAS) - reflektavimo geb jim vertinimo skal . [Ži r ta 2011-02-12]. Prieiga per internet :
<<http://dissertations.ub.rug.nl/FILES/faculties/medicine/2008/l.c.aukes/c3.pdf>>
19. Jaager t., Ironis J. 2006. Geras suaugusi j mokytojas Europoje. Mokymosi vadovas andragogams. Vilnius.
20. Jarvis P. 2001.Mokymosi paradoksai. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto Švietimo studij centras.
21. Jovaiša L. 2007. Enciklopedinis edukologijos žodynas. Vilnius: Gimtasis žodis.
22. Jovaiša L.(2005). Pedagogo asmenyb ir ugdymas. s km s k rybos mokymo problema. Acta Paedagogica Vilnensia. Nr. 15, 10-15 psl. [Ži r ta 2011-02-20]. Prieiga per internet : <<http://scholar.google.lt/>>.
23. Jucevi ien P. (2001). Integruotas poži ris socialinio darbo teorij ir praktik –XXI amžiaus išš ki žmon ms atsakas. Acta Paedagogica Vilnensia Nr.8, 189-197 psl.
24. Jucevi ien P. (2007). Besimokantis miestas. Monografija. Kaunas: Technologija.
25. Juodaityt A. 2001. Konstruktyvizmas vaikyst s pedagog rengime. Pedagogika. Nr. 51, 59 psl. Kaunas: Vytauto Didžiojo Universitetas. Nr. 51.
26. Jur nien V., Stašiauskien N.(1998). Mokyklos reforma ir iniciatyvios mokyklos šiandien. Lietuvos valstybingumas ir mokykla. Švietimo reforma ir mokytoj rengimas. V tarptautin mokslin konferencija. Vilnius. 186-188 psl. [Ži r ta 2011-02-10]. Prieiga per internet : <<http://scholar.google.lt/>>.
27. Kavaliauskien V. (2010). Refleksijos kult ra – socialinio darbuotojo profesin s veiklos raiškos aspektas. Acta Paedagogica Vilnensia. Nr. , 159-171 psl. [Ži r ta 2011-02-21]. Prieiga per internet : <<http://scholar.google.lt/>>.
28. Kilminster S., Zukas M. (2010). Lifelong Learning. New Apoproaches to Professional. Beyond Reflective Practice.
29. Kvedarait N. (2009). Šiuolaikin s mokyklos kaip besimokan ios organizacijos bruož raiška personalo savivaldaus mokymosi sklaidos procesuose. Daktaro

disertacija. Šiauliai: Šiauli universitetas.

30. Laurinavičiūtė J.(1998). Būsimąjį mokytoją formuojančių veiksnių aspektai. Lietuvos valstybingumas ir mokykla. Švietimo reforma ir mokytojų rengimas. V tarptautinė mokslinė konferencija. Vilnius. 168-173 psl. [Žiūrėti 2011-02-02]. Prieiga per internet : <<http://scholar.google.lt/>>.
31. Linkaitis G.M., Lukšytė D.(2003) Pasirengimas mokytis vis gyvenime : savivalda pagrįstos mokymosi modelis. Vytauto Didžiojo universitetas. [Žiūrėti 2011-02-24]. Prieiga per internet : <<http://scholar.google.lt/pedagogika,ssc.vdu.lt.>>.
32. Lukošienė V., Vargalytė R., Libikas M. (2009) Suaugusiųjų mokymo(si) pagrindai bibliotekos darbuotojams. Metodinė medžiaga. Vilnius. 15-26 psl. [Žiūrėti 2011-02-28]. Prieiga per internet : <<http://scholar.google.lt>>.
33. Mažinskienė N., Gedvilienė G., Linkaitis G., Teresevičienė M. 2004. Suaugusiųjų mokymasis. Mentoriavimas. Mokomoji knyga. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
34. Moon J. (2004). A Handbook of Reflective and Experiential Learning. Theory and Practice. London and New York: Routledge Falmer.
35. Petty G. 2008. Rodymais pagrįstas mokymas. Praktinis vadovas. Vilnius: Tyto Alba.
36. Petty G. 2007. Šiuolaikinis mokymas. Praktinis vadovas. Vilnius: Tyto Alba.
37. Pollard A. ir kt. (2002). Refleksyvusis mokymas. Veiksminga ir duomenimis paremta profesinė praktika. Garnelis.
38. Raipa A., Veliška A. (2003). Valstybės tarnautojų mokymo-lavinimo turinio ir formų pokyčiai. Viešoji politika ir administravimas. Nr.5, 77-83 psl. [Žiūrėti 2011-01-28]. Prieiga per internet : <<http://scholar.google.lt/>>.
39. Seng P. M., Cambron-McCabe N.H. ir kt. 2008. Besimokanti mokykla. Knyga praktikai. Versa/the book.
40. Siebert H. 2007. Teorijos ir praktikos sąveika. Tekstai suaugusiųjų švietimo studijoms. Kronta.
41. Teresevičienė M., Gedvilienė G., Zuzavičiūtė V. 2006. Andragogika. Vadovėlis aukštųjų mokyklų studentams. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
42. Teresevičienė M., Gedvilienė G. 2001. Mokytojo profesinio tobulėjimo galimybės: patirtis ir refleksija. Pedagogika. Nr. 51. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
43. Teresevičienė M., Oldroyd D., Gedvilienė G. 2004. Suaugusiųjų mokymasis. Andragogikos didaktikos pagrindai. Vytauto Didžiojo universitetas.
44. Tubienė V., Morknaitė S. (2008). Organizacinio mokymosi modeliai besimokančiojoje organizacijoje. Nr. 1(10). 200 – 211 psl. Šiauli universitetas.

PRIEDAI