



VILNIAUS UNIVERSITETAS
ŠIAULIŲ AKADEMIJA

MAGISTRO STUDIJŲ PROGRAMA
Švietimo vadybos specializacija

GITA VAITKIENĖ
Magistro baigiamasis darbas

MOKYTOJAS KAIP SAVO VEIKLOS TYRĖJAS: PROFESINIO TOBULĖJIMO
IŠŠŪKIAI IR GALIMYBĖS

Darbo vadovė prof. dr. Aušra Kazlauskienė

Šiauliai, 2025

WARRANTY
of Vilnius University Student Final Thesis

Vardas, pavardė Name, Surname	Gita Vaitkienė
Padalinys Faculty	Šiaulių akademija <i>Šiauliai Academy</i>
Studijų programa Study Programme	Edukologija, švietimo vadyba <i>Education</i>
Darbo pavadinimas <i>Thesis topic</i>	„Mokytojas kaip savo veiklos tyrėjas: profesinio tobulėjimo iššūkiai ir galimybės“ <i>“The Teacher as a Researcher of His Own Activity: Challenges and Opportunities for Professional Development”</i>
Darbo tipas Thesisi type	Baigiamasis darbas <i>Final Thesis</i>

Garantuoju, kad mano baigiamasis darbas yra parengtas sąžiningai ir savarankiškai, kitų asmenų indėlio į parengtą darbą nėra. Jokių neteisėtų mokėjimų už šį darbą niekam nesu mokėjęs. Šiame darbe tiesiogiai ar netiesiogiai panaudotos kitų šaltinių citatos yra pažymėtos literatūros nuorodose.

I guarantee that my thesis is prepared in good faith and independently, there is no contribution to this work from other individuals. I have not made any illegal payments related to this work. Quotes from other sources directly or indirectly used in this thesis, are indicated in literature references.

Aš, Gita Vaitkienė, pateikdama šį darbą, patvirtinu (pažymėti) ☒

I, Gita Vaitkienė, hereby confirm (mark) that ☒

Embargo laikotarpis
Embargo Period

Prašau nustatyti šiam baigiamajam darbui toliau nurodytos trukmės embargo laikotarpį:
I am requesting an embargo of this thesis for the period indicated below:

☒ _____ mėnesių / *months*
(embargo laikotarpis negali viršyti 60 mėn. / *an embargo period shall not exceed 60 months*).

☒ Embargo laikotarpis nereikalingas / *no embargo requested.*

Embargo laikotarpio nustatymo priežastis / Reason for embargo period:

TURINYS

IVADAS	7
I. MOKYTOJO KAIP SAVO VEIKLOS TYRĖJO TEORINĖS PRIEIGOS	11
1. PROFESINIO TOBULĖJIMO RAIŠKA ŠVIETIMO ORGANIZACIJOJE	11
1.1. Profesinio tobulėjimo raiška reglamentuojančiuose dokumentuose	11
1.2. Mokyklos kultūra ir sąlygos mokytojo profesiniam tobulėjimui	13
1.2.1. Mokyklos kaip besimokančios organizacijos samprata	17
1.2.2. Kolektyvinis mokymasis ir dalijimasis gerąja patirtimi, mentorystė, kolegialus grįžtamasis ryšys	20
1.2.3. Individualizuotas profesinis tobulėjimas (supervizija, asmeninės veiklos refleksija)	24
2. MOKYTOJAS KAIP SAVO VEIKLOS TYRĖJAS: SAMPRATA IR REIKŠMĖ	26
2.1. Mokytojo kaip praktiko-tyrėjo vaidmuo šiuolaikinėje švietimo sistemoje.	26
2.2. Veiklos tyrimo samprata ir pagrindiniai bruožai	29
2.3. Veiklos tyrimo reikšmė profesiniam tobulėjimui.....	32
3. VEIKLOS TYRIMO GALIMYBĖS MOKYTOJO PROFESINIAM TOBULĖJIMUI	35
3.1. Veiklos tyrimo pritaikymas praktikoje: atvejų analizė.....	35
3.2. Veiklos tyrimo įrankiai ir metodai mokytojo profesiniam augimui.....	37
3.3. Veiklos tyrimo įtaka mokymo kokybei ir mokinių pasiekimams	39
3.4. Profesinio tobulėjimo per veiklos tyrimą modeliai.....	41
3.5. Tarptautinė patirtis ir gerosios praktikos pavyzdžiai	45
II. TYRIMO METODOLOGIJA	51
2.1. Tyrimo metodologinės prieigos	51
2.2. Duomenų rinkimas.....	53
2.3. Duomenų apdorojimas / analizė.....	55
2.4. Tyrimo kontekstas ir procedūros.	56
2.5. Tyrimo imtis.....	57
2.6. Tyrimo kokybė.....	58
III. MOKYTOJŲ VEIKLOS TYRIMO PATIRTYS. TYRIMO REZULTATAI IR JŲ ANALIZĖ ...	60
3.1. Tyrimo duomenys: veiklos tyrimo vykdymo iššūkiai ir sunkumai	60
3.2. Tyrimo duomenys: pokyčiai, atlikus veiklos tyrimus.....	64
3.3. Veiksniai, skatinantys mokytojus atlikti veiklos tyrimus	69
DISKUSIJA	77
REKOMENDACIJOS	81
LITERATŪRA	83
PRIEDAI	94

SANTRAUKA

Tema: „Mokytojas kaip savo veiklos tyrėjas: profesinio tobulėjimo iššūkiai ir galimybės“

Veiklos tyrimas įvairių šalių moksliniuose tyrimuose pripažįstamas kaip veiksminga mokytojų profesinio tobulinimosi priemonė, tuo tarpu Lietuvoje mokytojo, kaip savo veiklos tyrėjo, vaidmuo, veikla ir su tuo susiję iššūkiai ir galimybės nėra pakankamai ištirti, trūksta sisteminio supratimo apie šios praktikos reikšmingumą mokytojo pedagoginės veiklos kokybei, jo profesiniam tobulėjimui bei pokyčiams švietimo įstaigoje, galimai ir dėl to, kad tyrimais grįsta mokytojo praktika Lietuvoje nėra dažna.

Tyrimo objektas – mokytojų, vykdančių veiklos tyrimus, patirtys.

Tyrimo tikslas – nustatyti mokytojų patiriamus iššūkius ir galimybes, susijusias su veiklos tyrimų vykdymu, siekiant tobulinti profesinę veiklą.

Tyrimo uždaviniai: 1. Nustatyti pagrindinius iššūkius ir sunkumus, su kuriais susiduria mokytojai, vykdydami veiklos tyrimus. 2. Išanalizuoti, kokius pokyčius pastebi mokytojai, vykde veiklos tyrimus. 3. Identifikuoti veiksnius, kurie skatina mokytojus vykdyti veiklos tyrimus. 4. Išsiaiškinti, ką mokytojai žino apie veiklos tyrimą kaip profesinio tobulėjimo formą ir kokios priežastys lemia jo netaikymą praktikoje.

Tyrimo metodai: mokslinės literatūros analizė, dokumentų analizė, pusiau struktūruotas interviu, kokybinė turinio (content) analizė.

Empirinio tyrimo duomenys parodė, kad mokytojai, vykdydami veiklos tyrimus, susiduria su laiko, žinių ir gebėjimų trūkumu, žema motyvacija, jaučia emocinį nesaugumą dėl gėdos, kritikos baimės, nepasitikėjimo savimi, negebėjimo pripažinti savo klaidų. Veiklos tyrimų įtakoti pokyčiai, susiję su padidėjusia mokytojų savimone, besimokančios bendruomenės kūrimusi, išaugusiu mokytojų asmeniniu meistriškumu ir profesionalumu, mokinių pažanga ir pasitikėjimo kultūros plėtra. Mokytojus vykdyti veiklos tyrimą skatina besimokančios bendruomenės kultūra, bendrystė, vadovų palaikymas, profesinio ir asmeninio tobulėjimo bei mokinių pažangos siekiai, mokytojo asmeninės savybės.

Reikšminiai žodžiai: mokytojų profesinis tobulėjimas, veiklos tyrimas

SUMMARY

Topic: “The Teacher as a Researcher of His Own Activity: Challenges and Opportunities for Professional Development“

Action research is recognised in scientific studies in various countries as an effective means of professional development for teachers. However, in Lithuania, the role of teachers as researchers of their own practice, their activities and the related challenges and opportunities have not been sufficiently explored. there is a lack of systematic understanding of the significance of this practice for the quality of teachers' pedagogical activities, their professional development and changes in educational institutions, possibly due to the fact that research-based teacher practice is not common in Lithuania.

The object of the study is the experiences of teachers who carry out action research.

The aim of the study is to identify the challenges and opportunities experienced by teachers in carrying out action research in order to improve their professional practice.

Research objectives: 1. To identify the main challenges and difficulties faced by teachers when conducting action research. 2. To analyse the changes observed by teachers who have conducted action research. 3. To identify the factors that encourage teachers to conduct action research. 4. To find out what teachers know about action research as a form of professional development and what reasons determine its non-application in practice.

Research methods: analysis of scientific literature, document analysis, semi-structured interviews, qualitative content analysis.

Empirical research data showed that when conducting action research, teachers face a lack of time, knowledge and skills, low motivation, and feel emotionally insecure due to shame, fear of criticism, self-doubt and an inability to admit their mistakes. Changes influenced by action research include increased teacher self-awareness, the creation of a learning community, increased teacher personal mastery and professionalism, student progress and the development of a culture of trust. Teachers are encouraged to conduct action research by the culture of the learning community, a sense of community, support from leaders, aspirations for professional and personal development and student progress, and the personal qualities of the teacher.

Key words: professional development of teachers, action research

IVADAS

Tyrimo aktualumas.

Šiuolaikinėje, nuolat kintančioje, pilnoje iššūkių švietimo aplinkoje mokytojų profesinis tobulėjimas, jų asmeninio meistriškumo stiprinimas – kompetencijų atnaujinimas ir veiksmingumo didinimas, naujų įgijimas – vienas svarbiausių švietimo sistemos prioritetų, neatsiejama kokybiško ugdymo prielaida (Mokytojų profesinis tobulėjimas: 2021 metų Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų pažangos duomenų analizė, 2022). Mokytojai, siekdami asmeninio meistriškumo augimo, mokosi pasinaudodami įvairiomis galimybėmis: savo mokykloje su kolegomis ir iš jų, su mokiniais ir iš jų, per informacinius ir socialinius kolegialaus mokymosi tinklus, kursuose, seminaruose, išvykose ir kt. (Geros mokyklos koncepcija, 2015). Lietuvos teisės aktai užtikrina palankias sąlygas mokytojų profesiniam tobulėjimui, leidžia laisvai pasirinkti profesinio tobulinimosi formas (Kvalifikacijos tobulinimo nuostatai, 2007; Mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų (išskyrus psichologus) atestacijos nuostatai, 2008; Pedagogų rengimo reglamentas, 2024 ir kt.), Dokumentų nuostatose (Pedagogų rengimo modelio aprašas, 2017; Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija, 2012 ir kt.) akcentuojamas inovatyvių kvalifikacijos kėlimo formų (stažuočių, kolektyvinio mokymosi, mentorystės, supervizijos, paramos kolegai, asmeninės veiklos refleksijos, veiklos tyrimo ir kt.) diegimas. Tačiau mokytojų tyrimuose (Sabaliauskas ir kt., 2018) teigiama, kad mokytojo profesinis tobulėjimas nėra sistemingai planuojamas ir įgyvendinamas; dauguma mokytojų nesusieja kompetencijų tobulinimosi su galimybe patiems išspręsti kylančius sunkumus – mokytojams kylančių iššūkių išsprendimas orientuotas į išorinę pagalbą, bet ne į mokytojo asmeninę atsakomybę grįstą profesinį augimą. „Todėl ypač svarbu nustatyti, koks nuolatinio profesinio tobulėjimo pobūdis turi didžiausią poveikį mokytojų ir vadovų darbo praktikai, kuriose srityse nuolatinio profesinio tobulėjimo poreikis yra didžiausias ir kokie yra dalyvavimo šiose veiklose trikdžiai. Mokykloje vykstantis nuolatinio profesinio tobulėjimo yra labai svarbus, siekiant kurti į veiklos tobulinimą orientuotą kultūrą mokykloje, taip pat mokytojų ir vadovybės bendrą mokymosi viziją“ (TALIS, 2018). Daugelis šalių Peržiūri ir tobulina mokytojų profesinio tobulėjimo sistemas bei procesus. Lietuva taip pat ieško veiksmingų sprendimų, kaip sukurti efektyvią mokytojų profesinių kompetencijų ugdymo sistemą (Mičiulienė ir Brandišauskienė, 2023). Iš to kyla poreikis išsiaiškinti inovatyvių mokytojų mokymosi būdų taikymo praktikas ir jų poveikumą profesiniam tobulėjimui, garantuojančius aukštesnę mokymo kokybę bei geresnius mokinių pasiekimus.

Pastaraisiais dešimtmečiais vis daugiau dėmesio Lietuvoje, kaip visame pasaulyje, skiriama mokytojui kaip reflektuojančiam praktikui bei savo veiklos tyrėjui. Ši paradigma remiasi idėja, kad mokytojai turėtų ne tik diegti jau paruoštas metodikas, bet ir aktyviai tyrinėti savo pedagoginę praktiką, siekiant ją tobulinti. Lufungulo ir kt. (2021) pažymi, kad veiklos tyrimai tarptautinio

švietimo kontekste pripažįstami kaip mokytojų profesinės praktikos tobulinimo priemonė, o dauguma edukologų mano, kad jie yra palankūs, sprendžiant svarbias švietimo problemas. Veiklos tyrimų (angl. *action research*) poveikį mokytojų profesiniam tobulėjimui nagrinėta įvairių šalių moksliniuose tyrimuose (Forssten Seiser, 2019; Bergmark, 2020; Johannesson, 2020; Aas ir Vennebo, 2021; Mahara, 2024; Tabanag, 2025; Pinninti, 2025 ir kt.). Tyrimų duomenys atskleidžia veiklos tyrimo, kaip profesinio tobulėjimo formos, poveikį įgalinant mokytojus veikti kaip lyderius, pokyčių iniciatorius, o tai įtakoja įvairių šalių švietimo sistemų ir švietimo įstaigų pokyčius (Mahara, 2024; Bergmark, 2020; Rochman ir kt., 2023; Aas ir Vennebo, 2021). Boyle ir kt. (2022) pažymi, kad moksliniuose tyrimuose dažniausiai rašomos tik sėkmės istorijos, pateikiami teigiami veiklos tyrimo proceso aspektai ir galutiniai rezultatai, o veiklos tyrimų vykdymo sunkumai, kylantys klausimai, nesėkmės ir iššūkiai pateikiami retai. Užsienio šalių tyrėjai (Semathong, 2023; Mahara, 2024; Aas ir Vennebo, 2021; Rochman ir kt., 2023; Codilla ir kt., 2024; Bialen, 2025) mini iššūkius, su kuriais susiduria mokytojai, atlikdami veiklos tyrimus. Veiksnius, skatinančius vykdyti veiklos tyrimo vykdymo nagrinėjo Mahara (2024), Aas ir Vennebo (2021), Forssten Seiser (2019), Johannesson (2020), Brenes Maltez, ir kt. (2024) Milto ir kt. (2020), Bialen (2025).

Lietuvoje yra atlikta nemažai tyrimų apie mokytojų profesinių kompetencijų ugdymą, refleksijos svarbą ir taikymą mokantis, tačiau mokytojo, kaip savo veiklos tyrėjo, vaidmuo, veikla ir su tuo susiję iššūkiai, sunkumai ir galimybės nėra pakankamai ištirti, galimai ir dėl to, kad tyrimais grįsta mokytojo praktika nėra dažna. Nors pavieniai mokytojai ar mokyklos inicijuoja veiklos tyrimus, vis dar trūksta sisteminio supratimo apie šios praktikos reikšmingumą mokytojo veiklos kokybei, jo profesiniam tobulėjimui bei pokyčiams švietimo įstaigoje.

Šis darbas prisidės prie gilesnio mokytojo, kaip savo veiklos tyrėjo, vaidmens supratimo Lietuvos švietimo kontekste. Veiklos tyrimai galėtų tapti veiksmingu profesinio tobulėjimo būdu, atliepančiu ir konkrečius mokytojo, ir jo mokinių, ir švietimo įstaigos poreikius, suteikiančiu mokytojams daugiau savarankiškumo ir atsakomybės, priimant sprendimus dėl savo praktinės veiklos tobulinimo, skatinančiu mokinių pažangą ir prisidedančiu prie mokyklos kaip besimokančios organizacijos kūrimo.

Probleminiai klausimai, į kuriuos siekiama atsakyti tyrimu: su kokiais iššūkiais ir sunkumais mokytojai susiduria atlikdami veiklos tyrimą? kokius pokyčius pastebi mokytojai, taikę veiklos tyrimą? kokie veiksniai skatina mokytojus atlikti veiklos tyrimus? kokios mokytojų, kurie neatlieka veiklos tyrimų, žinios apie veiklos tyrimą, kaip profesinio tobulėjimo formą, ir kokios priežastys trukdo vykdyti veiklos tyrimus?

Tyrimo objektas – mokytojų, vykdančių veiklos tyrimus, patirtys.

Tyrimo tikslas – išanalizuoti mokytojo, kaip savo veiklos tyrėjo, patirtis, atskleidžiant kylančius iššūkius ir galimas tobulėjimo galimybes.

Tyrimo uždaviniai:

1. Atskleisti mokytojo, kaip savo veiklos tyrėjo, profesinio tobulėjimo iššūkių ir galimybių teorines prieigas. 2. Nustatyti pagrindinius iššūkius ir sunkumus, su kuriais susiduria mokytojai, vykdydami veiklos tyrimus. 3. Išanalizuoti, kokius pokyčius pastebi mokytojai, vykde veiklos tyrimus. 4. Identifikuoti veiksnius, kurie skatina mokytojus vykdyti veiklos tyrimus. 5. Išsiaiškinti, ką mokytojai žino apie veiklos tyrimą kaip profesinio tobulėjimo formą ir kokios priežastys lemia jo netaikymą praktikoje.

Tyrimo metodologija.

Tyrimo epistemologija – socialinis konstruktyvizmas, teorinė perspektyva – interpretatyvizmas, metodika – interpretacinė fenomenologinė analizė. Taip pat šiame darbe buvo remiamasi **veiklos tyrimo kaip profesinio tobulėjimo forma prieiga** (Aas ir Vennebo, 2021; Mahara, 2024; Tabanag, 2025), nes veiklos tyrimas suteikia mokytojui galimybę reflektuoti savo praktiką, identifikuoti problemas bei kryptingai ieškoti sprendimų remiantis duomenimis ir sistemingu apmąstymu. Tai nėra vien tik akademinis ar formalus tyrimas – veiklos tyrimas vyksta pačioje mokytojo veikloje, kuomet jis tampa aktyviu savo profesinės raidos dalyviu, nuolat tobulinančiu savo pedagoginius sprendimus. Tokia tyriminė veikla skatina gilesnį mokymosi procesų supratimą, ugdo kritinį mąstymą ir stiprina gebėjimą taikyti įrodymais grįstą praktiką. Be to, veiklos tyrimas skatina bendradarbiavimą tarp mokytojų, dalijimąsi patirtimi ir kuria profesinę bendruomenę, kurioje mokymasis tampa nuolatinio ir tikslingo procesu. Todėl veiklos tyrimas gali būti laikomas viena veiksmingiausių profesinio tobulėjimo formų, padedančių mokytojams augti tiek asmeniškai, tiek profesiskai.

Tyrimė taikyta **refleksyvosios praktikos teorija** (Tan, 2020¹¹), kur akcentuojamas mokytojo gebėjimas reflektuoti savo veiklą „veiksmo metu“ (*reflection-in-action*) ir „po veiksmo“ (*reflection-on-action*). Tai leidžia mokytojui analizuoti pedagoginę situaciją ne tik retrospektyviai, bet ir realiuoju laiku, priimant lankstesnius, labiau situacijai pritaikytus sprendimus. Taip mokytojas ugdo kritinį mąstymą, stiprina profesinį sąmoningumą ir tampa aktyviu savo tobulėjimo proceso dalyviu. Ši teorija ypač svarbi veiklos tyrimo kontekste, nes remiasi idėja, kad gilus profesinis augimas kyla iš nuolatinio apmąstymo ir savianalizės.

Tyrimo metodai. Duomenų rinkimo metodai: *Literatūros analizės metodas*, kuris sudarė sąlygas atskleisti mokytojo kaip savo veiklos tyrėjo teorines prieigas. *Pusiau struktūruotas*

¹¹ Tan, C. (2020). Revisiting Donald Schön's notion of reflective practice: A Daoist interpretation. *Reflective Practice*, 21(5), 686-698

interview, kurio pagrindu buvo surinkti duomenys apie mokytojų, vykdančių veiklos tyrimus, patirtis.

Duomenų analizės metodas: Turinio (content) analizės metodas.

Tyrime dalyvavo 19 Šiaulių rajono švietimo įstaigų (gimnazijos, progimnazijos ir mokyklos) mokytojų. Iš jų – 9 mokytojai, vykdę 3–5 veiklos tyrimus ir 10 mokytojų, neturinčių šios patirties. Tyrimo dalyviai, atitinkantys atrankos kriterijus buvo asmeniškai pakviesti, gavus švietimo įstaigos vadovo sutikimą. Tyrimo dalyviai pasirinkti tikslingai, remiantis apibrėžtais kriterijais: mokytojai, kurių asmeninė patirtis, socialinis kontekstas leidžia tiksliausiai ir išsamiausiai atsakyti į tyrimo klausimus. Dalyviai atrinkti taikant tikslinę atranką pagal šį kriterijų: mokytojai, turintys patirties vykdant veiklos tyrimus ir neturintys tokios patirties.

Tyrimo naujumas ir praktinis reikšmingumas: įvairiose užsienio šalyse atlikta nemažai mokslinių tyrimų, siekiant išsiaiškinti, kaip veiklos tyrimas veikia pokyčius švietimo įstaigose, keičiant mokymo praktiką, tačiau Lietuvoje šios srities tyrimų palyginti nedaug. Veiklos tyrimai užsienio tyrėjų plačiai pripažinti kaip vertinga mokytojų profesinio tobulėjimo priemonė, tačiau vis dar nepakankamai aiškūs motyvai, iššūkiai ir sunkumai, su kuriais susiduria mokytojai, atlikdami veiklos tyrimus. Nėra atlikta tyrimų, kuriuose būtų palygintas mokytojų, atlikusių veiklos tyrimus ir nebandžiusių šios profesinio tobulėjimo formos požiūrio.

Šio tyrimo naujumas slypi jo orientacijoje į mokytojo kaip savo veiklos tyrėjo vaidmenį ir šios profesinio tobulėjimo formos integraciją į šiuolaikinę švietimo praktiką. Lietuvoje ši tema dar nėra pakankamai išplėtotą, o veiklos tyrimų taikymas praktikoje dažnai susiduria su žinių, motyvacijos bei palaikymo stoka. Tyrimas ne tik teoriškai pagrindžia veiklos tyrimų naudą, bet ir empiriškai atskleidžia realias mokytojų patirtis, trukdžius bei motyvacinius veiksnius, tokiu būdu prisidedant prie pedagoginės praktikos modernizavimo. Tyrimo išskirtinumas – kontekstualizuotas požiūris į veiklos tyrimus Šiaulių rajono mokyklose, kuris leidžia identifikuoti tiek bendrus, tiek specifinius veiksnius, lemiančius mokytojų profesinį augimą.

Praktinis reikšmingumas pasireiškia tuo, kad tyrimo rezultatai gali būti tiesiogiai taikomi švietimo įstaigų veikloje: rekomendacijos padeda ugdymo įstaigų vadovams formuoti pasitikėjimu grįstą bendruomenės kultūrą, skatinančią mokytojų refleksyvumą, bendradarbiavimą ir duomenimis grįstą ugdymą. Pedagogams pateikiami konkretūs siūlymai, kaip aktyviai įsitraukti į veiklos tyrimus ir panaudoti jų rezultatus praktikos tobulinimui. Tyrimas taip pat stiprina veiklos tyrimų kaip vienos iš efektyviausių profesinio tobulėjimo formų vertę, skatindamas jų integraciją į kasdienę pedagoginę praktiką ir politikos formavimo procesus.

Darbo struktūra: darbą sudaro santrauka lietuvių ir užsienio kalba, įvadas, 3 skyriai, diskusija, išvados, rekomendacijos, literatūros sąrašas, 5 priedai. Pateikiama 7 lentelės, 7 paveikslai. Apimtis be priedų – 85 puslapiai.

I. MOKYTOJO KAIP SAVO VEIKLOS TYRĖJO TEORINĖS PRIEIGOS

1. PROFESINIO TOBULĖJIMO RAIŠKA ŠVIETIMO ORGANIZACIJOJE

1.1. Profesinio tobulėjimo raiška reglamentuojančiuose dokumentuose

Profesinis tobulėjimas ypač aktualus mokytojui šiandien, siekiant neatsilikti nuo sparčiai kintančios pasaulio visuomenės mokslinės, kultūrinės ir technologinės raidos, nes, anot **Guskey** (2004, 20 psl.), „pažangios švietimo permainos beveik niekada neįgyvendinamos be profesinio tobulinimosi“. Mokytojų asmeninis meistriškumas tampa neatsiejamu kokybiško ugdymo užtikrinimo veiksnium. Tik nuolat atnaujinami žinias, gilindami profesines kompetencijas bei keisdami mokymo praktiką, mokytojai gali užtikrinti, kad mokiniai įgis gebėjimus, reikalingus sėkmingai veikti XXI a. visuomenėje ir atitiks **Valstybės pažangos strategijoje „Lietuvos ateities vizija „Lietuva 2050“** (2023) apibūdinamą ateities Lietuvos pagrindą – „laisvą, atsakingą ir kūrybingą žmogų, kuris jaučiasi saugiai ir prireikus gali atsiremti į savo bendruomenę“. Šios ambicijos pagrindas – išplėtotas aukštos kokybės ir visiems gyventojams prieinamas švietimas. Įgyvendinant **Strategiją**, svarbiu uždaviniu tampa – „sudaryti paskatas ir galimybes mokytis visą gyvenimą, atrasti ir plėtoti asmeninius gebėjimus, įgyti norimų ir reikalingų įgūdžių, juos atnaujinti ir keisti kvalifikaciją“ bei pasiekti, kad „mokymasis taptų įpročiu ir kasdienybės dalimi“. Mokytojai Vizijoje – „visapusiškai išsilavinusios, nuolat besimokančios, savarankiškos, stiprios ir kūrybingos asmenybės, švietimo sistemos bendrakūrėjai, gebantys atskleisti kiekvieno mokinio potencialą“. Lietuvos mokyklos įvardintos, kaip savarankiškos, kūrybingos ir tarpusavyje bendradarbiaujančios bendruomenės“ (Valstybės pažangos strategijoje „Lietuvos ateities vizija „Lietuva 2050“, 2023, 27–28 psl.). Šios nuostatos aktualizuotos ir viename iš svarbiausių švietimo dokumentų – **Geros mokyklos koncepcijoje** (2015). Mokyklos bendruomenė – besimokanti organizacija, ją apibūdina mokymasis su kitais ir iš kitų, sutelktumas, refleksyvumas, mokymosi ir asmeninio tobulėjimo skatinimas, organizacijos atvirumas pasauliui.

Lietuvos švietimo dokumentuose reglamentuotos mokytojų profesinio tobulėjimo galimybės, teisės ir pareigos. Tačiau, anot **Mičiulienės ir Brandišauskienės** (2021), dokumentuose, reglamentuojančiuose mokytojų profesinį tobulėjimą, dažniau vartojama ne „profesinio tobulėjimo“, o platesnė – „kvalifikacijos arba kompetencijų tobulinimo“ sąvoka. **Valstybinių ir savivaldybių švietimo įstaigų (išskyrus aukštąsias mokyklas) pedagoginių darbuotojų kvalifikacijos tobulinimo nuostatuose** (2007) pažymima, kad kvalifikacijos tobulinimas apima įgytos kvalifikacijos plėtojimą ir profesinių kompetencijų tobulinimą.

Lietuvos respublikos švietimo įstatyme (2011) reglamentuota pedagogo pareiga ir teisė nuolat tobulinti turimas profesines kompetencijas visą aktyvios profesinės karjeros laikotarpį, atsižvelgiant į asmeninius profesinio tobulėjimo poreikius ir prioritetines kvalifikacijos tobulinimo sritis. **Pedagogų rengimo reglamente** (2024, 1 psl.) nustatomos pedagogo kvalifikacijos ir

dalykinės kompetencijos. Dokumente nurodoma, kad „pedagogo kvalifikacijai įgyti būtinos profesinės elgsenos srities, kognityvinės srities, veikimo kartu srities, emocinės-motyvacinės srities kompetencijos“. Mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų kompetencijų apraše (2023, 1 psl.) kompetencijos suprantamos kaip žinių, gebėjimų ir vertybinių nuostatų visuma. Akcentuojama, kad pedagogų kompetencijos yra „tarpusavyje susijusios, viena kitą papildančios ir drauge įgalinančios refleksija grįstą profesinį augimą“.

Pedagogų rengimo modelio apraše (2017, 6 psl.) pabrėžiamos pedagogų profesinio augimo galimybės, iš esmės lemiančios ir pedagogo profesijos patrauklumą, prestižą, ir apsprendžiančios švietimo rezultatus. Dokumente pedagogų kompetencijų tobulinimas apibrėžiamas, kaip procesas, „grindžiamas refleksija ir kompetencijų analize, naujausiais ugdymo turinio ir mokinių pasiekimų tyrimų ir šaltinių, leidžiančių įvertinti švietimo būklę, duomenimis“. Nurodoma, kad būtina sudaryti sąlygas mokytojams „nuosekliai tobulinti savo profesines kompetencijas“, nes „kompetencijų gilinimas ir plėtra užtikrina visos švietimo sistemos ir konkrečios švietimo įstaigos pažangą“.

Mokytojo ir pagalbos mokiniui specialistų profesijos kompetencijų apraše (2023, 1 psl.) nurodoma, kad „refleksija grįstas kompetencijų tobulinimas (profesinis augimas) vyksta nuolat, pradedant studijomis ir toliau pedagogo profesiniame kelyje dalyvaujant kvalifikacijos tobulinimo veiklose“.

Mokyklos darbuotojų profesionalumas (dalyko išmanymas, profesijai būtinų kompetencijų turėjimas ir išmintis) bei asmeninis tobulėjimas (savistaba, mokymasis, atvirumas naujoms patirtims, judumas) akcentuojami kaip svarbūs Geros mokyklos aspektai (**Geros mokyklos koncepcija**, 2015). Tikslingai planuojant tolesnį profesinį augimą bei tobulėjimą, mokytojui tampa svarbu įsivertinti savo profesinę veiklą. Būtent asmeninis tobulėjimas, kaip viena iš mokytojų veiklos vertinimo sričių, nurodytas **Mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų (išskyrus psichologus) atestacijos nuostatuose** (2008, 20 psl.), apibūdinamas, kaip gebėjimas, kai mokytojas „supranta mokymosi visą gyvenimą vertę ir turi nuostatą nuolat mokytis, kaip geba rekonstruoti ir reflektuoti savo veiklą, siekdamas ją tobulinti ir atpažinti savo kompetencijas, kaip geba parengti ugdomosios ir metodinės veiklos dokumentų aplanką, jį pristatyti ir vertinti“.

Vadovaujantis **Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcijos** (2012) nuostatomis, kvalifikacijos tobulinimas turi nuosekliai pratęsti pedagogo rengimą aukštojoje mokykloje ir trukti visą profesinės veiklos laikotarpį. Koncepcijoje išskiriamos šios kompetencijų įgijimo formos:

- „individualus tobulinimasis (įskaitant mokslinę veiklą, profesines publikacijas);
- kolegialus dalijimasis patirtimi (metodinių grupių, dalykinių asociacijų veikla,
- pamokų ir kitos pedagoginės veiklos demonstravimas ir stebėjimas, konsultavimas Ir konsultavimasis);

- specializuoti renginiai (kursai, seminarai, mokymai, praktikos);
- akademinis (aukštesnės pakopos ar kitos krypties, gretutinės, laipsnio nesuteikiančios studijos);
- viešoji nedarbinė veikla (visuomeninė, kultūrinė, meninė raiška)“ (Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcijos, 2012, 5 psl.).

Tyrimo „Dalykinių kompetencijų tobulinimo poreikio ir turinio analizės“ išvadose teigiama, kad mokytojo profesinis tobulėjimas nėra sistemingai planuojamas ir įgyvendinamas, dauguma mokytojų nesusieja kompetencijų tobulinimosi su galimybe patiemis išspręsti kylančius sunkumus – mokytojams kylančių iššūkių išsprendimas orientuotas į išorinę pagalbą, bet ne į mokytojo asmeninę atsakomybę grįstą profesinį augimą (Sabaliauskas ir kt., 2018, 108 psl.).

Mokytojų profesinio tobulėjimo organizavimas ir jo veiksmingumas analizuojamas šiuose tarptautiniuose tyrimuose:

- EBPO TALIS (mokytojų darbo aplinkos ir sąlygų tyrimas);
- IEA TIMSS (lyginamasis mokinių pasiekimų tyrimas);
- TALIS (mokytojų mokymo ir mokymosi tyrimas).

2018 m. TALIS duomenimis, palyginus su kitų šalių pedagogais, Lietuvos pedagogai kvalifikaciją tobulino daugiausiai, tačiau tai jų veiklos veiksmingumui neturi didelės įtakos (OECD, 2019; TALIS, 2018, cit. „Mokytojų profesinis tobulėjimas: 2021 metų Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų pažangos duomenų analizė“, 2022).

Apibendrinant galima teigti, kad Lietuvos teisės aktai užtikrina palankias sąlygas mokytojų profesiniam tobulėjimui. Mokytojai gali laisvai rinktis profesinio tobulinimosi formas, atsižvelgdami į savo poreikius ir galimybes. Dokumentų nuostatose akcentuojamas inovatyvių kvalifikacijos kėlimo formų (stažuočių Lietuvoje, supervizijos, paramos kolegai, veiklos tyrimo) diegimas, pabrėžiamas refleksija grįstas mokytojų profesinis tobulėjimas, siekiant mokytojo asmeninio meistriškumo, pozityvių praktinės veiklos pokyčių bei mokinių pažangos. Tačiau, remiantis tyrimų duomenimis, galima teigti, kad Lietuvoje dauguma mokytojų kvalifikacijos tobulinimo nesieja su asmenine atsakomybe grįstu profesiniu augimu, vengia patys spręsti kylančias problemas ir iššūkius, dažniausiai kreipiasi pagalbos iš išorės. Veiksmingų, į mokytojo asmeninę atsakomybę grįstą profesinį augimą orientuotų profesinio tobulinimosi formų taikymas leistų užtikrinti aukštą Lietuvos švietimo kokybę, konkurencingumą ir pasirengimą ateities iššūkiams.

1.2. Mokyklos kultūra ir sąlygos mokytojo profesiniam tobulėjimui

Mokytojų profesinis tobulėjimas tiesiogiai susijęs su mokytojų sąveika ir su jų mokymosi aplinka, kuri gali turėti poveikį pasirenkant individualų mokymosi ir augimo būdą (Mičiulienė ir

Brandišauskienė, 2021). Mokytojų darbo aplinka dažniausiai siejama su kasdieniu mokymo procesu mokyklose, klasėse ar už jos ribų ir apima naujus profesinio tobulėjimo metodus, siekiant praktikos pokyčių klasėse (Kwakman, 2003). Tačiau, pasak Imants ir Van der Wal (2019), labiausiai nuo pačių mokytojų sąveikos ir jų laisvos valios priklauso jų aplinkos pritaikymas profesiniam tobulėjimui ir pokyčiams mokykloje. Schein (2010) pažymi, kad, panašiai kaip asmenybė ir charakteris formuoja ir riboja mūsų elgesį, taip ir kultūra nulemia grupės narių elgesį per bendrus susitarimus. Sėkmingam profesiniam augimui būtina organizacijos parama, nes be jos individualios pastangos, net perspektyvios naujovės gali nepavykti (Guskey, 2004). Kultūrinės intervencijos, parama kaip efektyvus vadovų ir kolegų bendravimas, valdymas ir tarpusavio pagalba, formuoja mokytojų darbo stilių ir padeda sukurti normas, skatinančias eksperimentavimą, bendradarbiavimą ir nuolatinį tobulėjimą (Guskey, 2004). Profesoriaus teigimu, profesinis tobulėjimas paveikia visą organizaciją ir atspindi kiekvieno mokytojo jausmuose, žiniose bei įgūdžiuose (Guskey, 2004).

Organizacijos kultūra yra vienas iš pagrindinių veiksnių, formuojančių individualų ir grupinį elgesį organizacijoje, kuris galiausiai įtakoja bendrus veiklos rezultatus (Irfan ir kt., 2024). Kultūra veikia bendruomenės narių elgesį, bendravimo būdus, sudaro sąlygas asmenybei augti, daro įtaką veiklai, jos pokyčiams ir pasiekimams, įsitraukimui, siekiant bendrų tikslų, pasitenkinimui darbu ir savijautai. Bendradarbiavimo kultūra skatina pokyčius mokykloje ir mokytojų profesinį tobulėjimą (Admiraal ir kt., 2019). Pasak Finnan (2000), mokyklos kultūra nuolat keičiasi kuriama bendruomenės narių, kai jie bendrauja tarpusavyje ir su kitais, dalijasi patyrimu ir nuomone apie supantį pasaulį ir pokyčius jame.

Mokyklos kultūros gebėjimą prisitaikyti prie pokyčių galima nagrinėti remiantis Schein organizacijos teorija ir Denison organizacinės kultūros modeliu. Schein teorija skirsto organizacijos kultūrą į tris lygius: matomus artefaktus, deklaruojamus įsitikinimus ir vertybes bei giliausias, dažnai nesąmoningas pagrindines prielaidas (Schein, 2010). Artefaktai – tai konkrečios mokyklos struktūros, procesai, elgesys, pavyzdžiui, pastato išplanavimas, apranga, veiklos rezultatai, bendravimo stilius, simboliai, istorija, tradicijos ir ritualai. Kitame lygyje – išreikšti įsitikinimai ir vertybės, kurie atspindi idealus, tikslus ir principus. Trečiame lygyje esančios pagrindinės prielaidos – tai neįsisąmonintos, savaime suprantamos nuostatos, kurios formuoja mąstymą, suvokimą, jausmus ir elgesį. Šių, pagrindinių prielaidų lygmuo yra svarbiausias, nes jų supratimas leidžia geriau suvokti paviršutinius kultūros lygius ir tinkamai į juos reaguoti. Schein (2010) teigdamas, kad „kultūros stiprumas priklauso nuo laiko trukmės, grupės narių stabilumo ir emocinio intensyvumo, bendros istorinės patirties, kuria jie dalijasi“. Jis apibūdina kultūrą kaip socialinio mokymosi rezultatą. Šioje teorijoje kolektyvinis mokymasis suprantamas, kaip grupės narių įsitraukimas į išskylančius iššūkius, kurie susiję su išlikimu, augimu, vidine integracija ir

prisitaikymu prie aplinkos bei mokymusi. Taip sukuriamos bendros vertybės, įsitikinimai ir normos, darančios įtaką darbuotojų mąstymui, jausmams ir elgesiui darbe (Schein, 2011). Remiantis šia teorija, pagrindiniai artefaktai, puoselėjamos vertybės ir pagrindinės prielaidos turėtų atispindėti organizacijos kultūroje, kad būtų skatinama visos organizacijos veikla (Akpa, Asikhia ir Nneji, 2021).

Chatman ir Jehn (1994) parodė, kad atitikimas tarp individualių vertybių ir organizacijos vertybių turi reikšmingą poveikį produktyvumui. Kai darbuotojai jaučia, kad jų asmeninės vertybės sutampa su organizacijos vertybėmis, jie yra labiau motyvuoti ir pasižymi aukštesniu pasitenkinimo darbu lygiu. Ir atvirkščiai, vertybių nesuderinamumas gali sukelti konfliktą ir sumažinti komandos veiklos efektyvumą (Irfan ir kt., 2024).

Denison (1990) organizacinę kultūrą apibrėžia keturiais pagrindiniais aspektais: įsitraukimu, nuoseklumu, gebėjimu prisitaikyti ir misija (Denison ir Mishra, 1995). Jis skirstė įsitraukimą ir nuoseklumą kaip vidinius veiksmingos kultūros elementus, o prisitaikymą ir misiją – kaip išorinius. Sėkmingos organizacijos kūrimas ir gyvavimas priklauso nuo šių keturių kultūros komponentų. Darbuotojai, dalyvaujantys priimant organizacijos sprendimus, prisiima didesnę atsakomybę už savo veiksmus ir stiprina savo savininkiškumo jausmą, pasitikėjimą bei lojalumą (Denison, 1990). Įsitraukimas ir prisitaikymas parodo organizacijos lankstumą, atvirumą ir reakciją bei įtakoja jos plėtrą ir augimą, o nuoseklumas ir misija – integraciją, kryptį ir viziją, nuo kurių labiau priklauso organizacijos pelningumas (Denison ir Mishra, 1995).

Nuo darbuotojų dalyvavimo, prisitaikymo, nuoseklaus tikslų siekimo ir misijos priklauso veiklos rezultatai, efektyvios kultūros trūkumas gali paveikti organizacijos narių neveiklumą ir žemus pasiekimus. Dėl to, siekiant ilgalaikės sėkmės, būtina užtikrinti nuolatinį, visų suinteresuotų šalių įsipareigojimą (Mahara, 2024, cit. Christopher ir kt., 2022). Akpa ir kt. (2021) pabrėžia, kad, jei organizacijų darbuotojai turi aiškiai suformuluotą darbo etiką, yra bendraminčiai, laikosi panašių įsitikinimų ir vertybių, vadovaujasi nuoseklumo, palaikymo ir efektyvios komunikacijos sistemos vertybėmis, tai suteikia darbuotojams tapatybės jausmą. Pastarasis padidina jų įsipareigojimą dirbti ir galiausiai lemia geresnius rezultatus. Ši sąlyga tinka ir kalbant apie mokyklos, kaip organizacijos kultūrą. Įvairiuose moksliniuose tyrimuose minima, kad mokyklos kultūros elementai veikia veiklos efektyvumą, tikslų siekimą, atvirumą naujovėms ir gebėjimą keistis. Lee ir Louis (2019) nustatė, kad egzistuoja ryšys tarp mokyklos kultūros ir bendruomenės narių mokymosi įgūdžių, bendros atsakomybės lygio, refleksyvaus dialogo, aukštų lūkesčių ir reikalavimų, tarpusavio paramos ir pasitikėjimo. McNaughtono (2021) teigimu, mokyklos kultūra užtikrina nuolatinį ir tikslingą mokytojų profesinį tobulėjimą. Trabona ir kt. (2019) pabrėžia, kad mokytojai labiau įsitraukia į kolektyvinio mokymosi procesą ir veiklą, kai jaučiasi bendruomenės dalimi. McChesney ir Cross (2023) išskiria mokyklos mikroklimato ir kultūros sritis – mokytojų

profesinį mokymąsi: lyderystę, aplinką, santykius, įsitikinimus ir nuostatas. Geddada (2022) teigia, kad mokytojo darbo kokybei įtakos turi komandinis darbas, gebėjimas prisitaikyti, lyderystės įgūdžiai ir darbo planavimo įpročiai. Gemmink ir kt. (2021) pažymi, kad mokyklos kultūra motyvuoja mokytojus ir jie patiria sėkmę. Tyrėjai rekomenduoja mokyklų vadovams stiprinti mokyklos kultūrą, kurti bendradarbiavimą ir pasitikėjimą grįstus santykius su mokytojais, mokiniais ir tėvais.

Mokyklos kultūros ypatumus analizuojančiuose tyrimuose dažnai nustatomi ryšiai tarp mokyklos vadovų, mokytojų ir mokinių lyderystės. Pasak Zakaria ir kt. (2019), mokytojai lyderiai domisi mokymu ir mokymuisi, kuria bendradarbiavimo kultūrą, ją palaikymo Tai skatina kolegų profesionalumo augimą, dalijimąsi gera patirtimi, inicijuoja ugdymo inovacijas, palaiko ir skatina kitų bendruomenės narių lyderystę. Patyrę, emociškai subrendę vadovai skatina bendradarbiauti ir naujoves, efektyviai sprendžia sudėtingas problemas. Aiškią viziją turintys vadovai ugdo bendruomenės mokymosi kultūrą, skatina nuolatinį tobulėjimą, sisteminių mąstymą ir mokymąsi komandoje (Cinnioglu, 2020).

Oliveira ir kiti (2023) pažymi, kad efektyviam mokyklos valdymui trukdo valdžios demonstravimas, darbuotojų baimė dėl neaiškos ateities, dėmesys individualiems, o ne grupės poreikiams bei vadovų atlaidumas. Stanford ir Smuts (2022) tvirtina, kad biurokratizmas, orientavimasis į veiklą ir nenoras rizikuoti, neleidžia darbuotojams dalintis žiniomis, o komandinis darbas – skatina. Nassir ir Benoliel (2025) pažymi, kad mokyklos kultūra, kurioje yra skirtingi kolektyvo lygiai ir didelės galios pozicija, neigiamai veikia mokytojų požiūrį į lyderius, o tai mažina mokyklos veiklos efektyvumą.

Mokyklos kultūros kaita – ilgas ir sudėtingas procesas, kuris reikalauja gilesnių pokyčių, pertvarkant struktūrą bei socialinius santykius. Aas ir Vennebo (2021, cit. Kemmis ir kt., 2014) teigia, kad norint pasiekti realių pokyčių praktikoje, būtina keisti ne tik pačią praktiką, bet ir „sąlygas, kurios palaiko praktiką, ir praktikos architektūras, kurios jas įgalina ir riboja“. Ši perspektyva pabrėžia sisteminių požiūrį į pokyčius, kuriame atkreipiamas dėmesys į tai, kad naujos praktikos gali išlikti tik tada, kai yra sukurtos jas palaikančios „naujos praktikos architektūros“. Aas ir Vennebo (2021) pažymi, kad „socialinėje dimensijoje socialiniai ir politiniai susitarimai atskleidžia, kaip žmonės yra susiję vieni su kitu ir su artefaktais praktikoje ir už jos ribų“, akcentuodami santykius tarp mokyklos bendruomenės narių (pvz. vadovai – mokytojai, mokytojai – mokiniai, mokytojai – tėvai). Tarpasmeninių santykių kokybė kuria atitinkamą socialinę aplinką, kuri gali tiek pozityviai, tiek negatyviai paveikti pokyčių įgyvendinimą. Sėkmingiems pokyčiams įgyvendinti reikšminga mokyklos kultūra, grįsta tarpusavio pasitikėjimu. Pasak Johannesson (2020), „tam, jog mokytojai galėtų leisti į rizikingą kelionę, kritiškai vertindami savo praktiką, kad galėtų iš jos pasimokyti, mokyklos turi turėti pasitikėjimo kultūrą“.

Socialinio mokymosi bendruomenėje svarbus veiksnys yra dalyvavimas, kuris, pasak Wenger, (2000) reikalauja įsitraukimo, vaizduotės ir suderinimo. Įsitraukimas apima bendrą veiklą ir artefaktų kūrimą, o bendruomenės narių sąveika formuoja dalyvaujančiųjų suvokimą ir patirtį apie jų tapatybę. (Johannesson, 2020, cit. Wenger, 2000) Šis požiūris rodo, kad mokyklos kultūros pokyčiams svarbūs bendruomenės narių santykiai ir bendra veikla. Forssten Seiser (2019) pažymi, kad mokyklos kultūros pokyčiai paskatino bendradarbiavimą, kritinį mąstymą ir bendrą atsakomybę už mokyklos pažangą.

Apibendrinant galima teigti, kad mokytojų profesinis tobulėjimas tiesiogiai susijęs su mokytojų tarpusavio sąveika ir su jų mokymosi aplinka. Mokyklos kultūra formuoja bendruomenės narių elgesį ir nustato bendras normas, ji nuolat kinta veikiamą bendruomenės narių tarpusavio sąveikos. Pozityvi mokyklos kultūra skatina bendruomenės narių mokymąsi, atsakomybę, tarpusavio paramą ir pasitikėjimu grįstą bendravimą. Sėkmingam profesiniam tobulėjimui būtina organizacijos narių parama, efektyvus bendravimas ir bendradarbiavimas (Guskey, 2004). Tokie kultūros elementai, kaip bendros prielaidos, vertybės ir artefaktai (pagal Schein) ir įsitraukimas, nuoseklumas, prisitaikymas bei misija (pagal Denison), tiesiogiai veikia mokyklos gebėjimą drąsiai ieškoti inovatyvių sprendimų, taikyti naujoves, siekiant mokytojų asmeninio meistriškumo ir profesinio tobulėjimo, aukštesnės švietimo kokybės ir mokinių pažangos. Kiti tyrėjai išskiria šias mokyklos mikroklimato ir kultūros sritis: lyderystę, aplinką, santykius, įsitikinimus ir nuostatas. Kai bendruomenės narius vienija bendros vertybės, organizacijos tikslai pasiekiami lengviau, o priešingu atveju, darbuotojai neturi motyvacijos, neretai priešinasi pokyčiams.

1.2.1. Mokyklos kaip besimokančios organizacijos samprata

Šiuolaikinėje vadybos ir švietimo teorijoje mokykla vis dažniau interpretuojama kaip besimokanti organizacija – institucija, kuriai būdingas nuolatinis savęs tobulinimas, prisitaikymas prie kintančių aplinkos sąlygų ir inovacijos, o ne vien tik žinių perdavimas. Šis požiūris perkelia akcentą nuo tradicinio žinių perdavimo prie nuolatinio mokyklos bendruomenės mokymosi, adaptavimosi ir tobulėjimo (Senge ir kt., 2008). Besimokanti organizacija apibrėžiama kaip institucija, kuri sistemingai tobulina savo veiklą, remdamasi nuolatiniais mokymosi procesais ir aktyviu visų dalyvių bendradarbiavimu. Šios koncepcijos teorinis pagrindas siejamas su Peterio Senge (1990) darbais, kuriuose išskiriami penki esminiai besimokančios organizacijos principai:

- Asmeninis meistriškumas: asmeninis siekis tobulėti, gilinti savo žinias ir įgūdžius. Mokytojams tai reiškia gebėjimą kurti naujus darbo rezultatus, „įvaldyti“ rezultatų kūrimo principus ir savirefleksiją (Senge ir kt., 2008);
- Bendra vizija: aiškus ir įkvepiantis ateities vaizdinys, kuris suvienija organizacijos narius siekti bendro tikslo ir ateities vizijos, skatina bendradarbiavimą ir sukuria įsipareigojimą (Senge ir kt., 2008).;

- Komandinis mokymasis: procesas, kurio metu komandos nariai kartu mąsto, mokosi, dalijasi požiūriais, patirtimi, žiniomis ir kuria kolektyvinį mąstymą. Žinios ir įgūdžiai įgyjami per kolektyvinę veiklą, diskusijas ir bendrą problemų sprendimą (Senge ir kt. 2008).;

- Mąstymo modeliai: tai giliai išsiskynę įsitikinimai ir prielaidos, kurios formuoja mūsų

- suvokimą ir veiksmus, riboja gebėjimą keistis. Besimokanti organizacija skatina ugdyti refleksiją, tyrinėjimą, kritinį mąstymą, gebėjimą atpažinti ir permąstyti nusistovėjusius mąstymo šablonus, siekiant suformuoti „naujus ir mūsų interesus geriau atitinkančius mąstymo modelius“ (Senge ir kt., 2008);

- Sisteminis mąstymas: gebėjimas suvokti organizaciją kaip sudėtingą kompleksinę sistemą, kurioje visi elementai yra tarpusavyje susiję ir daro vienas kitam įtaką. Sisteminio mąstymo gebėjimai leidžia aiškiau suprasti organizaciją kaip sistemą ir taikyti veiksmingesnes priemones tikslų siekimui (Senge ir kt., 2008).

Senge (2006) papildo šį apibrėžimą, teigdamas, kad besimokanti organizacija yra erdvė, kurioje „žmonės nuolat tobulina savo gebėjimus siekti rezultatų, kurių jie trokšta, kur ugdomi nauji ir išplėsti mąstymo modeliai, kur išlaisvinami kolektyviniai siekiai ir kur žmonės nuolat mokosi, kaip mokytis kartu“. Taip akcentuojamas dinamiškas ir nuolat kintantis besimokančios organizacijos pobūdis ir tai, kad sėkmingą organizacijos transformaciją į besimokančią organizaciją lemia ne tik individualus, bet ir kolektyvinis mokymasis bei efektyvūs tarpasmeniniai santykiai.

Hargreaves (2008) išskyrė tris esminius besimokančios profesinės bendruomenės komponentus: mokyklos profesionalų bendradarbiavimą ir diskusijas; nuoseklų bendradarbiavimo orientavimą į mokymą ir mokymąsi; su vertinimu susijusių ir kitų duomenų rinkimą, siekiant įvertinti pažangą ir iškilusias problemas.

Mokyklos bendruomenės, kaip besimokančios organizacijos bruožai pabrėžiami Geros mokyklos koncepcijoje (2015):

- mokymasis iš patirties (su kitais ir iš kitų);
- sutelktumas (aktyvus telkimas į komandas, siekiančias bendrų tikslų);
- refleksyvumas (diskusijos, savistaba, veiklos apmąstymas, įsivertinimas, susitarimai);
- mokymosi ir asmeninio tobulėjimo skatinimas (tobulinimosi paskatos);
- organizacijos atvirumas pasauliui (partnerystės, bendradarbiavimas, tinklų kūrimas ir kt.).

Mokytojų profesinis tobulėjimas laikomas esminiu veiksniu siekiant mokyklos, kaip besimokančios organizacijos, tikslų, o „besimokantieji bei mokantys yra skatinami, gerbiami ir palaikomi“. Mokyklos, kaip besimokančios organizacijos, pasižymi šiomis savybėmis: nuolat vykdomos profesinio tobulėjimo programos, orientacija į riziką, sąžiningas bendravimas, bendra

vizija ir nuolatinis stebėjimas bei vertinimas (Kareem ir kt., 2024, cit. Paletta, 2011). Šios savybės rodo, kad besimokančios organizacijos kultūra skatina nuolatinį tobulėjimą ir pokyčius. Lavinia ir kt., (2024) atkreipia dėmesį, kad besimokančioje organizacijoje tobulėja ne tik atskiri individai, bet ir visa organizacija. Individo ir organizacijos tarpusavio priklausomybę – „besimokantys individai kuria besimokančias organizacijas, o šios savo ruožtu suteikia nariams galimybes tobulėti“ išryškina Imants ir Van der Wal (2019). Mulford (1998) išskiria asmeninį mokytojų įsipareigojimą kaip būtiną besimokančios organizacijos sąlygą. Šis įsipareigojimas yra neatsiejamas nuo kolektyvinio įsipareigojimo mokinių saviugdai ir pačios organizacijos tobulėjimui (Kareem ir kt., 2024, cit. Kareem ir Srikantaswamy, 2014). Hargreaves ir Fullan (2012) teigimu, mokyklos tampa besimokančiomis bendruomenėmis, kai mokytojai dalinasi idėjomis ir bendradarbiauja, taip patvirtindami socialinio mokymosi reikšmę mokytojų profesiniam tobulėjimui.

Senge (2000), akcentuodamas besimokančios mokyklos nuolatinio tobulėjimo ir pozityvaus mikroklimato kūrimo nuostatą, pabrėžia, kad kiekviena veikla ir klaida – galimybė mokytis, nes svarbu mokytis ne tik iš sėkmių, bet ir iš nesėkmių, nes tai – vertinga mokymosi patirtis, kuri skatina eksperimentuoti, tyrinėti savo praktiką, toleruojant riziką bei klaidas. Zamiri ir Esmaeili (2024) tyrimu išryškina besimokančių bendruomenių reikšmę, nurodydami, kad jos padeda kurti pozityvią, palaikančią ir dinamišką mokymosi aplinką, kuri skatina mokytojų akademinį, profesinį ir asmeninį tobulėjimą. Jie tvirtina, kad dalijimasis žiniomis sudaro sąlygas tiek asmenims, tiek bendruomenėms tobulėti ir spręsti problemas. Stoll ir Kools (2016, 2017), siūlydami integruotą požiūrį į mokyklą kaip besimokančią organizaciją, išskiria septynis esminius elementus:

- Vizijos, orientuotos į visų mokinių mokymąsi, kūrimas ir dalijimasis ja;
- Nuolatinio mokymosi galimybių visiems darbuotojams sukūrimas ir rėmimas;
- Komandinio mokymosi ir darbuotojų bendradarbiavimo skatinimas;
- Tyrimo, naujovių ir tyrinėjimo kultūros kūrimas;
- Žinių ir mokymosi kaupimo ir keitimosi jomis sistemos įdiegimas;
- Mokymasis sąveikaujant su išorine aplinka;
- Mokymosi lyderystės modeliavimas ir ugdymas (Admiraal ir kt., 2019, cit. Stoll ir Kools, 2016, 2017).

Opfer ir Pedder (2011) teigimu, mokyklos turėtų plėtoti besimokančių organizacijų praktiką, puoselėdamos mokymosi aplinką, kurdamos žinių valdymo sistemas ir analizuodamos pagrindines vertybes, prielaidas ir įsitikinimus (Admiraal ir kt., 2019, cit. Opfer ir Pedder, 2011).

Apibendrinant galima teigti, kad besimokančios organizacijos esminių principų - asmeninio meistriškumo siekio, bendros vizijos, komandinio mokymosi, mąstymo modelių ir sisteminio mąstymo – laikymasis atveria naujas perspektyvas mokytojų profesiniam tobulėjimui ir mokyklos

veiklos tobulinimui. Besimokančioje mokykloje mokytojai nuolat mokosi veikdami, reflektuoja savo praktiką, ieško būdų, kaip tobulinti savo veiklą, bendradarbiauja, įsitraukia ir aktyviai dalyvauja mokytojų bendruomenėse, kur dalinasi patirtimi, diskutuoja apie problemas, ieško bendrų sprendimų, išbando naujus mokymo metodus, eksperimentuoja, mokosi iš patirties. Sukūrus mokykloje mokymosi kultūrą, užtikrinus vadovų palaikymą ir suteikus mokytojams reikiamus išteklius, sudaromos palankios sąlygos nuolatiniam mokytojų profesinio meistriškumo augimui, inovacijų diegimui ir mokyklos prisitaikymui prie kintančių visuomenės poreikių.

1.2.2. Kolektyvinis mokymasis ir dalijimasis gera patirtimi, mentorystė, kolegialus grįžtamasis ryšys

Admiraal ir kt. (2019) išskyrė priemones, skatinančias mokytojus tobulėti profesiskai: bendrą mokyklos mokymosi viziją, mokymosi galimybes visiems darbuotojams, bendradarbiavimą, mokyklos organizacijos kaitą ir mokymosi lyderystę. Jie rėmėsi profesionalios mokymosi bendruomenės koncepcija. Tyrimas parodė, kai priemonė įtraukta į mokyklos organizaciją ir kultūrą, ji tvaresnė. Tyrėjai pabrėžia, kad mokytojo tobulėjimas yra glaudžiai susijęs su mokyklos, kaip organizacijos, gebėjimu mokytis ir keistis.

Kai mokymasis vyksta kartu, bendruomenės nariai labiau dalijasi patirtimi ir tampa geranoriškesni, sumažėja atskirties jausmas (Assen ir Otting, 2022, cit. Inamorato ir kt., 2019; Opfer, 2016). Korthagen (2017) teigia, kad veiksmingas mokymasis vyksta tada, kai mokytojai mokosi kolektyviai, jaučiasi pakankamai saugūs, kad galėtų pasidalinti savo realiomis problemomis iš kasdienės praktikos, abejonėmis ir rūpesčiais (Assenas ir Ottingas, 2022). Johannesson (2020, cit. Darling-Hammond ir Richardson, 2009) pabrėžia, kad veiksmingam bendradarbiavimui neužtenka vien suburti mokytojus – būtina ugdyti mokymosi bendruomenes, kurios aktyviai įsitraukia į bendrą darbą. Fowler ir kt. (2022) išsiaiškino, kad mokytojai noriai mokėsi bendradarbiaujančiose mokymosi erdvėse, nes ši praktinė veikla sujungė profesinio mokymosi turinį ir asmeninius episteminius įsitikinimus. Tai leidžia teigti, kad mokytojo mokymasis ir tobulėjimas veiksmingesnis, kai jis gali iš kart praktiškai pritaikyti naujas žinias ir jas apmąstyti, reflektuoti kolegoms. Kolektyviniu mokymusi galima vadinti mokymąsi, kai mokymosi veiklose dalyvauja tos pačios mokyklos, klasės ar tam tikros ugdymo pakopos mokytojai. Ši bendra veikla sudaro sąlygas kurti bendradarbiaujančią mokymosi bendruomenę, kurios tikslas – mokymosi ir sėkmė (Haug ir Mork, 2021, cit. Buczynski ir Hansen, 2010; Darling-Hammond ir kt., 2009).

2018 m. TALIS tyrimo (OECD, 2020) ataskaitoje mokytojų kolegialaus mokymosi veiklos išskirtos kaip veiksmingiausios profesinio tobulinimosi, bendradarbiavimo ir kolegų tarpusavio ryšį skatinančios veiklos. Dirbdami komandose, stebėdami kolegų veiklą ir teikdami grįžtamąjį ryšį, mokytojai labiau įsitraukia ir dalyvauja bendroje veiklose. Bendradarbiaudami profesiniame

mokymesi jie gali keistis žiniomis ir patirtimi apie įvairias mokymo praktikas, mokytis iš vieni iš kitų, iš kolegų patirties. Mokytojai aktyviai tyrinėja, analizuoja ir keičia savo veiklą.

Tai teigia ir Admiraal ir kt. (2019). Mokytojų profesinį tobulėjimą labiausiai skatina bendradarbiavimas ir bendras mokytojų darbas, pvz. komandinis mokymasis, veiklos tyrimai, mokymasis bendradarbiaujant, kolegų veiklos stebėjimas, tarpusavio vertinimas, kai mokytojai stebi vienas kito pamokas ir teikia grįžtamąjį ryšį. Mokyklose, kur mokytojų tarpusavio stebėjimas ir vertinimas yra įtraukti į mokyklos veiklą, o mokytojų tarpusavio stebėjimas ir vertinimas aptariamas su vadovais individualiai, be to, skatinamas po metinio veiklos vertinimo, stebimi ryškūs pokyčiai. Mokytojų profesinis tobulinimasis tampa nuolatiniu ir tvariu. Tačiau Visone (2019, cit. Bergmark, 2020) atkreipia dėmesį į kylančias neigiamas emocijas, kurios kyla kolegoms stebint pamokas. Jis akcentuoja saugios ir palaikančios aplinkos poreikį, todėl rekomenduoja ugdyti mokytojų gebėjimą teikti tinkamą, konstruktyvų grįžtamąjį ryšį kolegoms.

Sunkumus organizuojant mokytojų kolektyvinį mokymąsi atskleidžia ir Valuckienės ir kt. (2015) tyrimas, kurio rezultatai parodė, kad mokytojai dažnai stokoja iniciatyvos ieškodami sprendimų mokyklos veiklai tobulinti, aktyviai diskutuoti ir patiems įgyvendinti siūlymus. Mičiulienė ir Brandišauskienė (2021) teigia, kad būtina keisti mokytojų rengimo ir tolesnio mokymosi paradigmą, grindžiant ją nuodugnesniais ir sistematiškesniais mokytojų mokymosi ir jų mokymosi poreikių tyrimais, nes Lietuvos mokytojų profesinis mokymasis dar nėra nei ilgalaikis, nei bendradarbiaujantis ar refleksyvus procesas.

Gore ir Rosser (2020) nustatė, kad kolegų pagalba, skirtingų klasių ir dalykų pamokų stebėjimas bei kitoks mokytojų bendradarbiavimas padeda mokytojams giliau suvokti pedagoginius principus, keisti mokymo praktiką, didina mokymosi lūkesčius mokiniams, be to, keičia požiūrį į kolegas. Mokslininkai akcentavo bendradarbiavimo plėtotės reikšmingumą, skatino neapsiriboti tik ugdymo turinio kūrimu ar įgyvendinimu.

Ypač svarbus vaidmuo tenka grįžtamajam ryšiui. Mokytojai profesiskai tobulėja, kai dalijasi darbo patirtimi, teikia konstruktyvų grįžtamąjį ryšį apie bendradarbiavimo veiksmingumą, mokymo proceso iššūkius ir sunkumus, taikytų mokymo metodų sėkmes, privalumus ir trūkumus, mokinių įsitraukimą, jų mokymąsi pamokose bei jų pažangą. Tačiau tyrimai rodo, kad grįžtamoji informacija ir mokytojų refleksija ne visada mokyklose yra priimtina, palankiai vertinama ar pripažįstama naudinga (Imants ir Van der Wal, 2019). Be to, mokslininkai pažymi, kad mokytojai, dalyvaujantys novatoriškuose projektuose, neretai jaučiasi nepriimti savo mokyklos bendruomenės. Tokie atvejai pasitaiko mokyklų ar tarpmokyklinių mokytojų tinklų, tokių kaip bendradarbiavimo komandų ar profesinių mokymosi bendruomenių, veikloje. Dažnai jų veikla apima tik komandos narių profesinį mokymąsi, o veiklos rezultatais aptariami tik dalyvaujančiųjų, su kitais mokyklos kolegomis dalijamasi ribotai arba visai nesidalijama. Kiti tyrimai atskleidė, kad

mokytojų grįžtamasis ryšys ir savirefleksija yra laikomi naudingesniais, veiksmingesniais lyginant su kolegų atsiliepimais. Ypač, kai siekiama tobulinti praktinio darbo įgūdžius klasėje. Kolegų grįžtamasis ryšys dažnai laikomas netinkamu ir yra kritiškai vertinamas dėl abstraktumo, subjektyvumo, nes trūksta detalių, objektyvaus vertinimo, paremto stebėjimo ar kitais duomenimis, diskusijų. Tyrėjų nuomone, būtina organizuoti mokymus, kaip teikti konstruktyvų grįžtamąjį ryšį kolegoms. Tai padėtų sumažinti mokytojų nerimą prieš kolegų veiklą stebėjimą, įveikti pozityvaus bendravimo kliūtis ir padidinti grįžtamojo ryšio teikiamą naudą (Erdemir ir Yedilcinar, 2021). Burgermeister ir kt. (2021) tyrimu nustatė, kad dėmesys tarpusavio vertinimui, kolegų palaikymui ir grįžtamojo ryšio teikimui, turi poveikį mokytojų savęs vertinimui, tolesniam veiksmingumui ir grįžtamojo ryšio kokybei. Jų tyrimas parodė, kad gavę žinių, kaip vertinti taikytų mokymosi strategijų efektyvumą, kaip formuluoti grįžtamąjį ryšį, mokytojai jaučiasi kompetentingesni, teikti ir gauti kolegų grįžtamąjį ryšį tampa ne taip sudėtinga ir nepatrauklu. Be to, nustatyta, kad grįžtamosios informacijos kokybė yra aukštesnė, kai mokytojai gauna reikalingą pagalbą, rašant atsiliepimus apie kolegų veiklą, ypač kai jų gebėjimas teikti ir gauti grįžtamąjį ryšį yra ugdomas individualiai. Jesmine ir Chen (2022) teigia, kad tarpusavio grįžtamasis ryšys, net ir teikiamas internetu, gali padėti mokytojams tobulėti. Gan ir kt. (2018) nustatė, kad kolegoms teikiamas grįžtamasis ryšys mokantis skatina mokytojų motyvaciją, o grįžtamoji informacija po stebėtos mokytojo veiklos ar kitokio mokytojo vertinimo motyvuoja kur kas mažiau. Šie tyrimai tik patvirtina, kaip svarbu išmokti jį konstruktyviai teikti, kad jis motyvuotų kolegas tobulinti savo veiklą, o ne slopintų iniciatyvas.

Admiraal ir kt. (2019) teigia, kad mokytojų profesinį tobulėjimą labiausiai skatina mokymosi veiklos, organizuojamos mokykloje, darbo vietoje. Jų nuomone, mokymasis darbo vietoje apima dalijimąsi žiniomis ir patirtimi tarp kolegų, mentorių pagalbą ir konsultavimą naujų mokytojų, kurie dirba pirmuosius dvejus metus. Pinninti (2025) mentorystę pavadino pastarųjų dešimtmečių patikimu mokytojų rengimo ir kvalifikacijos tobulinimo metodu. Jis apibūdina mokytojų mentorystę kaip profesionalius santykius tarp mentoriaus ir ugdytinio, kurie kartu kuria žinias apie mokymą ir mokymąsi. Mentoriaus vaidmuo gali skirtis priklausomai nuo trukmės (vienkartinis, trumpalaikis, ilgalaikis) ir santykių su ugdytiniu (žinių perdavimas arba transformavimas). Perduodančiojo modelio mentorystė – pedagoginių žinių ir įgūdžių perdavimas, o transformacinio modelio – bendras kūrybos procesas, kuriame ir mentorius, ir ugdytinis giliau supranta savo patirtį ir abu tobulėja kaip specialistai.

2018 m. TALIS tyrimo ataskaitoje (OECD, 2020) mentorystė apibūdinama kaip mokykloje veikianti paramos mažiau patyrusiems mokytojams sistema. Mentoriaus (labiau patyrusio mokytojo) pagalba gali būti skirta visiems mokytojams arba tik naujiems ir yra laikoma neatsiejama mokymo proceso dalimi. Tyrimo duomenimis, Lietuvos mokyklų vadovai, kurių

mokyklose veikia mentorystės programa, pabrėžia jos svarbą padedant pradedantiems mokytojams, siekiant ugdyti jų kompetencijas ir skatinti bendradarbiavimą. Šio tyrimo duomenimis, maždaug pusė vadovų mano, kad mentorystė svarbi stiprinant mokytojo profesinę tapatybę ir gerinant mokinių pasiekimus, o kiek mažiau (apie trečdalį) – kad ji padeda gilinti mokytojų dalykines žinias.

Moksliniuose tyimuose mentorystės veiksmingumas ir efektyvumas įvardijamas mokytojų kompetencijų ugdymui visais lygmenimis: ir mokytojams-mokiniams, ir mentoriams. Mentorystė teigiamai veikia mokytojų išipareigojimą, savirefleksiją, didina pasitikėjimą savimi ir stiprina problemų sprendimo įgūdžius (Pinninti, 2025, cit. Berbain ir kt., 2023). Be to, mentorystė gali padėti ir mentorių tobulėjimui, nes skatina praktikos apmąstymą, ugdo lyderystės įgūdžius (Pinninti, 2025, cit. Mann ir Tang, 2012).

Pasak Anužienės ir Šatienės (2024), mentorystė nėra tik žinių ir patirties perteikimas, net labiau abipusis mokymasis, ir besimokančiojo ir mokytojo visapusiškas augimas. Tyrėjos skirsto mentorystę į formalią ir neformaliąją, kai vadovai įsakymu skiria mentorių naujai į darbą priimtam darbuotojui. Jos pažymi, kad mentorystės parama nukreipta į įvairius veiklos aspektus. Be to, pasak autorių, ji gali apimti tiek materialius bei dvasinius dalykus ir gali vadintis mentoryste, tutoryste ar koučingu. Remiantis Merrick (2014), tyrėjos pabrėžia skirtumą tarp mentoriaus ir koučingo specialisto, nurodydamos, kad mentorius gali patarinėti, teikti nurodymus, rekomendacijas, o tuo tarpu, koučingo specialistas neduoda patarimų, tik nukreipia, suteikia postūmį, plečia priskirto darbuotojo ar kito asmens požiūrį, nukreipia dėmesį į galimos veiklos perspektyvą. Anužienės ir Šatienės (2024) teigimu, mentorystė skatina asmeninį ir profesinį augimą, padedant geriau suvokti savo stiprybes ir silpnybes, ugdant savirefleksiją ir emocinį intelektą.

Tynjala ir kt. (2019) teigimu, mentoriai savo veikla skatina ne tik priskirto asmens individualų profesinį augimą, veikia jo mokymąsi ir asmeninę gerovę, bet ir netiesiogiai skatina visos bendruomenės pokyčius. Mentorystės veikla didina mokytojų asmeninį meistriškumą, mokinių įsitraukimą, tuo pačiu netiesiogiai įtakoja ir geresnius mokinių pasiekimus. Be to, nuosekliai taikant formuojamąjį vertinimą, motyvuoja mažiau patyrusius darbuotojus tolesniam (Jacobson ir kt., 2020, cit. Holdheide ir Lachlan-Hach, 2019). Be to, pasak Pinninti (2025), mentorystė padeda mokytojams, vykdant veiklos tyrimus, geriau suprasti savo mokymo praktiką, įgyvendinti ir įvertinti konkrečius veiksmus bei pagerinti mokymo veiksmingumą, o patiems mentoriams tapti geresniais mokytojais.

Apibendrinant galima teigti, kad efektyvų mokytojų tobulėjimą labiausiai skatina mokymosi veiklos, organizuojamos mokykloje: kolektyvinis mokymasis, dalijimasis gerąja patirtimi, mentorystė, kolegialus grįžtamasis ryšys. Darbas komandose, kolegų stebėjimas ir grįžtamasis

ryšys, įsitraukimas ir dalyvavimas bendrose veiklose suteikia galimybę mokytis iš kolegų patirties, skatina mokytojus tapti aktyviais savo praktikos tyrėjais, analizuojančiais ir tobulinančiais savo veiklą. Siekiant efektyvaus mokytojų profesinio tobulėjimo, itin svarbu, kad mokytojai dalintųsi darbo patirtimi, grįžtamuju ryšiu, mokymo metodų privalumais ir trūkumais, mokinių įsitraukimu bei jų pažanga. Be to, stiprinant mokytojo profesinę savimone, dalykines ir metodines žinias, veiklos efektyvumą, svarus mentorystės indėlis. Mokytojai kolektyviai mokosi noriai, dalijasi patirtimi, abejonėmis ir problemomis, kai jaučiasi saugūs, pasitiki vieni kitais.

1.2.3. Individualizuotas profesinis tobulėjimas (supervizija, asmeninės veiklos refleksija)

Mokytojai planuoja ir įgyvendina savo profesinį tobulėjimą individualiai, atsižvelgdami į savo stipriąsias ir tobulintinas veiklos sritis. Nuolatinis profesinis tobulėjimas būtinas, siekiant užtikrinti aukštą ugdymo kokybę. Šis procesas vyksta kasdien, stebint savo ir kolegų veiklą, pamokas, vertinant ir analizuojant mokinių pasiekimus, pažangą, dalijantis patirtimi ir įžvalgomis su kolegomis, mokantis ne tik kartu, bet ir individualiai, savarankiškai. Dažnai toks mokymaisi vyksta nepastebimai, apmąstant savo praktiką, reflektuojant ir taip mokantis iš patirties.

Supervizija – profesinių santykių konsultavimo forma. Ji suteikia galimybę mokytojams geriau pažinti tiek save, tiek ir kolegas, pamatyti kitokį požiūrį ar perspektyvą, keisti nuomonę. Supervizijos pagalba stiprinami tarpusavio ryšiai tiek atskiroje darbuotojų grupėje, tiek visoje darbo aplinkoje. Tai darbuotojų profesinei kompetencijai ir savivokai ugdyti skirtas individualus, grupinis ar visos organizacijos konsultavimas. Supervizorius atlieka svarbius vaidmenis: jis suteikia grįžtamąjį ryšį, skatina diskusiją, perteikia žinias ir konsultuoja. Laikas, skirtas profesinių santykių, savo vaidmens, asmeninių atsakomybių analizei supervizijos metu, prilygsta kvalifikacijos tobulinimui, nes šio proceso rezultatais gali tapti pasikeitęs mokytojų požiūris, kitoks, naujas problemų ir santykių suvokimas, atsiradęs aiškumas ir įgytas supratimas, kaip veiksmingai spręsti pasikartojančias problemas, gerinti santykius ir veiklos rezultatus.

Abromaitienė (2018) pažymi, kad supervizija Lietuvos mokyklose buvo pradėta taikyti 2010–2013 m., įgyvendinant Ugdymo plėtotės centro projektą. Ši patirtis įrodė supervizijos, kartu ir kitų alternatyvių kompetencijų ugdymo formų, vertingumą, plėtojant mokytojų profesinio tobulėjimo galimybes. Jos teigimu, supervizija – efektyvi galimybė, padedanti mokytojams pažinti save ir kitus, pamatyti kitus ir skirtingus požiūrius į problemas, sustiprinti tarpusavio santykius ir motyvaciją darbui bei įgyti didesnę pasitikėjimą savo profesinėmis galimybėmis. Be to, stebimas supervizijos poveikis, skatinant šiuos teigiamus pokyčius: artimesni tarpusavio santykiai, geriau valdomos emocijos, ramiau priimama kritika bei reaguojama į problemas, atsiradęs poreikis tobulėti ir pasitenkinimas pasirinkta profesija. Prasetia ir kt. (2022) pabrėžia bendradarbiavimu pagrįsto supervizijos modelio svarbą šiais aspektais: gebėjimu klausytis ir reaguoti, noru klausytis ir reaguoti. Tyrėjai išskyrė keturis mokytojų tipus – tingius, nesusitelkusius, mokytojus

pasakotojus ir mokytojus profesionalus, ir nustatė, kad skirtingų ugdymo strategijų taikymas, atsižvelgiant į šiuos tipus, padeda pasiekti laukiamų rezultatų. Atsižvelgiant į šias mokytojų charakteristikas, jie išskyrė keturias veiksmingas supervizijas: vadovaujantis nurodymais (tingiems mokytojams), konsultuojant (nesusikonzentravusiems), dalyvaujant (mokytojams pasakotojams) ir deleguojant (profesionaliems mokytojams). Lorensius ir kt. (2022) teigia, kad supervizija gali skatinti mokytojus toliau ugdyti profesinius gebėjimus. Kai veiklos pokyčiai vykdomi mokymo ir mokymosi proceso metu, palaikant kolegoms, auga asmeninis meistriškumas. Tyrėjai akcentuoja mokytojų pozityvaus nusiteikimo ir tikėjimo akademinės supervizijos vertingumu reikšmę. Tik tada galima siekti profesionalumo ir tikėtis geresnių mokinių mokymosi rezultatų. Tarimo ir Lekule (2024) tyrimu patvirtina, kad tinkamai ir tikslingai vykdoma supervizija reikšmingai prisideda prie mokytojų profesinio tobulėjimo, lemia ir aukštesnę ugdymo kokybę. Tyrėjai pažymi supervizorių ir mokytojų bendradarbiavimo įtaką vykdant supervizijas, o taip pat ir mokyklų vadovų vaidmuo, skatinant mokytojų profesinio tobulėjimo kultūrą ir užtikrinant palankią mokymo ir mokymosi aplinką.

Asmeninės veiklos ir patirties stebėjimas, apmąstymas ir analizė, arba refleksija, yra dar viena reikšminga galimybė mokytojams tobulinti savo veiklą. Reflektuodami savo patirtį, mokytojai aktyviai kuria naujas žinias, remdamiesi ir ankstesnėmis žiniomis, ir socialiniu kontekstu, konstruoja savo mokymo praktiką. Brownlee ir kt. (2017) akcentuoja refleksiją kaip pagrindinį būdą pakeisti mokytojų episteminį pažinimą per episteminę refleksyvumą, pritaikant tai savo praktikoje ir taip ją keičiant. Jų teigimu, refleksyvumas yra sudėtingesnis procesas nei vien refleksija. Refleksyvumas apima vidines derybas ir veiksmų ciklus. Vertinami įvairūs mokymo metodai, svarstoma, ar jie yra patikimi episteminiams tikslams pasiekti. Autoriai pabrėžia, kad svarbu užtikrinti, jog refleksyvumas taptų cikliška ir aiški viso mokymo ir mokymosi sudedamoji dalis, o mokytojai turėtų aktyviai įsitraukti į šį procesą, atsigręždami į savo asmenines vertybes ir motyvus, susijusius ne tik su tiesioginiu klasės, bet ir su platesniu politiniu bei socialiniu kontekstu (Brownlee ir kt., cit. Ryan ir kt., 2013). Anot Poliard (2002), refleksyvūs mokytojai stebi ir renka įvairius duomenis apie savo ir mokinių mokymosi tikslus, atliekamus veiksmus, patiriamus jausmus ir nuomones. Duomenys analizuojami ir vertinami, daromos išvados ir priimami sprendimai. Refleksijos procesas gali paskatinti mokytojus nuolat, sistemingai persvarstyti savo praktikoje taikomas mokymo strategijas ir ugdymo planus. Šis procesas turėtų vykti nuosekliais ciklais, arba spirale, link aukštesnės švietimo kokybės. Jis siejasi su Dewey aprašyta refleksyviojo mokymo samprata. Hargreaves ir Fullan (2019) teigia, kad refleksyviąją praktiką būtina integruoti į kasdienę veiklą, o „kai ši praktika darosi labiau struktūruota ir sistemingesnė, ji tampa tuo, ką imigrantas iš Vokietijos ir psichologinio karo ekspertas Karlas Levinas 1946 m. pirmą kartą pavadino „veiklos tyrimais“.

DeLuca ir kt. (2022) teigia, kad mokytojai įvairiuose kontekstuose teigiamai vertino refleksiją kartu su kitais, taip pat gaunamą grįžtamąjį ryšį po refleksijos. Mokytojai vertino ir tai, kad refleksija siejama su profesiniais ateities tikslais bei aukštesniais lūkesčiais. Jie nurodė, kad refleksijos kokybė nėra tokia svarbi, labiau akcentavo tai, kad refleksija padeda nustatyti ir sugrupuoti kylančias problemas, kelti naujus tikslus. Asmeninės patirties ir savo idealaus mokytojo įvaizdžio vertinimas ir lyginimas, ypač su savo ar kitų lūkesčiais, sudarė sąlygas kaitai ir tobulėjimui. Tyrėjų teigimu, kai įsivertinama dabartinė veikla – apsisprendžiama dėl tolimesnių veiksmų. Refleksija, vykdoma kartu su kitais, padeda sukurti bendradarbiaujantį, socialinį praktikos kaitos kontekstą. Tokia refleksija skatina mokytojus aktyviai įsitraukti į kolektyvinį mokymąsi (Haug ir Mork, 2021, cit. Darling-Hammond ir Oakes, 2019; Hamilton, 2019). Karim ir kt. (2021) teikia rekomendacijas mokyklų vadovams ir mokytojams. Jie pataria vadovams organizuoti stebėseną ir ugdyti mokytojų profesines kompetencijas, taip užtikrinant mokyklų veiklos tobulinimą.

Apibendrinant galima teigti, kad mokytojo profesinis tobulėjimas vyksta kasdienėje veikloje, nuolat stebint, apmąstant, vertinant ir analizuojant savo ir kolegų veiklą, reflektuojant ir dalijantis patirtimi ir įžvalgomis, mokantis individualiai ir savarankiškai, mokantis iš savo patirties. Supervizija – viena iš alternatyvių profesinio tobulėjimo formų, kaip nurodo Abromaitienė (2018), Prasetia ir kt. (2022), Lorensius ir kt. (2022), bei Tarimo ir Lekule (2024), įgalina mokytojus geriau pažinti save, atrasti kitokį požiūrį, sustiprinti tarpusavio ryšius, spręsti problemas. Siekiant užtikrinti asmeninio mokytojų profesinio meistriškumo augimą, reikšmingas mokytojo gebėjimas kritiškai analizuoti savo veiklą. Refleksija skatina aktyvesnį mokytojų įsitraukimą į mokymosi procesą, aukštesnę ugdymo kokybę bei geresnius mokinių pasiekimus.

2. MOKYTOJAS KAIP SAVO VEIKLOS TYRĖJAS: SAMPRATA IR REIKŠMĖ

2.1. Mokytojo kaip praktiko-tyrėjo vaidmuo šiuolaikinėje švietimo sistemoje.

Nuolat kintant ir augant reikalavimams švietimo sistemai, mokymosi visą gyvenimą koncepcijos kontekste, mokytojo vaidmuo nebegali apsiriboti vien žinių perteikimu – jis tampa savo veiklos tyrėju. Ši praktiko-tyrėjo samprata leidžia pedagogams gilintis į savo praktiką, analizuoti veiklą ir jos rezultatus, ieškoti naujų ugdymo metodų ir tokiu būdu prisidėti ir aktyviai dalyvauti, kuriant ir įgyvendinant švietimo naujoves. Mokytojo kaip tyrėjo idėja, atsiradusi XX a. antroje pusėje, yra glaudžiai susijusi su švietimo reformų, mokytojų profesionalumo ir pedagoginės veiklos tobulinimo siekiu. Šią koncepciją reikšmingai plėtojo mokslininkai Lawrence Stenhouse (1975), Elliott Eisner (1984) ir Stephen Kemmis (1980) ir kiti, taip sukurdami pagrindus šiuolaikiniam požiūriui į mokytoją kaip tyrėją, kuris jau neatsiejamas nuo švietimo inovacijų diegimo ir mokytojų profesinio tobulėjimo. Stenhouse (1975) – vienas iš pirmųjų, apibrėžusių

mokytojo kaip tyrėjo vaidmenį. Jis teigė manantis, kad mokytojai neturėtų būti tik vykdytojai ir tik įgyvendinti ugdymo programas, tačiau kritiškai jas vertintų ir patys aktyviai kurtų naujas. Lawrence Stenhouse išvalgos tapo pagrindu veiklos tyrimo metodikai, skatinančiai mokytojų savarankiškumą ir refleksiją, kurią vėliau išplėtojo Stephen Kemmis. Elliott Eisner (1984) iškėlė naują požiūrį į mokymo sampratą. Joje mokytojas ne tik žinių perdavėjas, bet ir kūrybingas problemų sprendėjas, analizuojantis bei tobulinantis savo veiklą, besiremiantis gautais duomenimis. Be to, Eisner paskatino mokytojus taikyti refleksiją, sprendimus pagrįsti duomenimis. Stephen Kemmis (1980) yra vienas pagrindinių veiklos tyrimo teorijos kūrėjų. Jo moksliniai darbai padarė didelį poveikį švietimo praktikos tyrimams. Mokytojo kaip tyrėjo samprata iš esmės pakeitė tradicinį mokytojo vaidmenį. Mokytojas tapo ne žinių perteikėjas, o aktyvus tyrėjas. Jis drąsiai eksperimentuoja savo praktinėje veikloje, reflektuoja ją, remdamasis patirtimi vėl ją keičia ir tokiu būdu tobulina ne tik ugdymo įstaigos veiklą, bet ir įtakoja visos švietimo sistemos kaitą. Stenhouse, Eisner ir Kemmis suformavo teorinį pagrindą, leidžiantį mokytojams ne tik taikyti akademinius tyrimus, bet ir patiems juos atlikti, pritaikant savo praktinėje veikloje.

Mokytojo kaip tyrėjo vaidmuo 21 a. tampa vis svarbesnis, ypač siekiant užtikrinti kokybišką ir įrodymais pagrįstą ugdymą. Beveridge ir Stevens (2020) pažymi, kad mokyklos, besiremiančios tyrimais, kuriančios inovatyvias ugdymo praktikas, pasiekia geresnių rezultatų. Tuo pačiu, mokytojai, dalyvaujantys tyrimuose, tampa aktyviais švietimo inovacijų kūrėjais, geriau supranta mokinių mokymosi procesą, kuria bendradarbiavimu bei tyrimais grįstas mokymosi bendruomenes. Brown ir Wisby (2020) patvirtina, kad mokymo praktika, susieta su tiriamąja veikla, skatina mokytojus giliau ir plačiau pažvelgti į savo praktiką, rasti su kontekstu susietų galimybių integruoti tyrimus. Velle (2024) teigia, kad mokytojams svarbu ne tik mokyti, bet ir nuolat reflektuoti bei tyrinėti savo praktiką, siekiant geresnių ugdymo rezultatų. Ji argumentuoja, kad moksliniai tyrimai yra neatsiejama mokytojo darbo dalis, todėl mokytojai turi nuolat tobulinti dalykines, pedagogines ir technologines kompetencijas. Velle (2024) akcentuoja mokymosi ir didesnio supratimo spiralę, kurią sudaro pedagoginis ciklas: supratimas, pasirengimas, mokymas, vertinimas ir refleksija.

Mokytojo kaip praktiko-tyrėjo vaidmuo yra glaudžiai susijęs su pedagoginio tobulėjimo koncepcija, kurią pabrėžia daugelis naujausių tyrimų. Gregson (2020) savo tyrime nagrinėja, kaip praktiko-tyrėjo metodika veikia profesinio mokymo sektoriuje, ir parodo, kad mokytojai, įsitraukę į savo veiklos tyrimus, ir, remdamiesi savo praktika ir tyrimais, tampa aktyvesniais besimokančiais, pagrindiniais pokyčių kūrėjais ir inovatyviais švietimo lyderiais. Arayssi (2019) teigia, kad mokytojų įsitraukimas į tyrimus padeda geriau suprasti savo profesijos vertę, turi įtakos pagrįstesniems sprendimams, susijusių su ugdymo procesu, priimti. Johannesson

(2020) tyrimas papildo tiriamosios veiklos naudingumą, teigdamas, kad mokytojai, dalyvaujantys tyrimuose, geriau supranta savo mokymo metodų efektyvumą. Panašius rezultatus pateikia Lofthouse (2014), kuris pabrėžia, kad mokytojai-tyrėjai tampa refleksyvesni, labiau linkę keisti savo praktiką ir geriau supranta mokinių poreikius. Davis ir kt. (2018) akcentuoja, kad veiklos tyrimai galėtų padėti mokytojams mąstyti kaip tyrėjams, ypač šiais laikais, kai jie yra atsakingi už mokinių pasiekimus. Vienas iš svarbiausių praktiko-tyrėjo aspektų yra galimybė tiesiogiai prisidėti prie švietimo inovacijų kūrimo. Banegas ir Consoli (2024) tyrimu pabrėžė, kad mokytojai-tyrėjai yra itin svarbūs ugdymo politikai formuoti, nes jų atlikti tyrimai atskleidžia realią situaciją klasėse ir leidžia priimti duomenimis pagrįstus sprendimus.

Tačiau tyrimai atskleidžia ir tai, kad dažnai mokytojai, siekiantys tapti praktikais-tyrėjais, susiduria su daugybe iššūkių ir sunkumų. Mahara (2024), Semathong (2023), Saro ir kt. (2024), Fadriquela ir kt., (2024), Tabanag (2025), Bialen (2025), Paraiso ir kt. (2025) tyrimuose nurodo iššūkius, susijusius su laiko trūkumu, nes mokytojai dažnai turi derinti praktinę veiklą, mokymąsi, administravimą ir tiriamąją veiklą. Boyle ir kt. (2022), Semathong (2023), Maltez ir kt. (2024), Mahara (2024), Bialen (2025) nurodo iššūkius, susijusius su žema mokytojų motyvacija, menku sąmoningumu, supratimo apie veiklos tyrimų vertę trūkumu bei pasipriešinimu. Be to, Mahara (2024), Fadriquela ir kt. (2024), Wangdi (2024), Bialen (2025) teigia, kad daugelis pedagogų jaučia tiriamosios kompetencijos, t.y. žinių ir gebėjimų atlikti veiklos tyrimą trūkumą, todėl nurodo, kad svarbu rengti mokytojų kaip tyrėjų mokymo programas. Arayssi (2019, 5 psl.) teigia, kad „mokytojai, kaip praktikos tyrėjai, yra marginalizuoti švietimo institucijose, nes jie patiria per didelius darbo krūvius, griežtus standartus ir ribotą savarankiškumą, o tai trukdo jiems laisvai reikšti savo nuomonę bei tobulinti savo praktiką per tyrimus. Jų vaidmuo moksliniuose tyrimuose yra apribotas ar nuvertintas dėl didelio darbo krūvio, griežtų standartų ir mažo savarankiškumo. Tai reiškia, kad jie neturi pakankamai galimybių ar resursų aktyviai dalyvauti tyrimų veikloje, nors jų įsitraukimas galėtų būti naudingas ugdymo kokybei gerinti“. Goodson (1997) nurodė, kad mokytojai turėtų būti laikomi aktyviais tyrimų partneriais, nes jie kartu dalyvauja tyrimuose bendradarbiaujant universitetų darbuotojams ir praktikams-mokytojams" (Salter, DE ir Tett, DL., 2021).

Šiuo metu švietimo sistemoje, nepaisant patiriamų iššūkių, mokytojo praktiko-tyrėjo vaidmuo suteikia mokytojui daug įvairių profesinio augimo galimybių. Tyrimai visame pasaulyje rodo, kad mokytojai, aktyviai įsitraukę į tyrimus, labiau pasitiki savimi, tampa profesionalesni ir yra geriau pasirengę prisitaikyti prie besikeičiančių švietimo reikalavimų. Tyrimais Khalil (2019), Forssten Seiser (2019), Bergmark (2020), Johannesson (2020), Aas ir Vennebo (2021), Johannesson ir Olin (2023), Rochman ir kt. (2023), Mahara (2024), Ferencova ir kt. (2024), Tabanag (2025), Pinninti (2025), Bialen (2025), Crawford (2025), Rauteda (2025) įrodo, kad

mokytojų-praktikų tyrimai itin reikšmingi ir skatina jų profesinį tobulėjimą ir kartu palaiko jų, kaip praktikų-tyrėjų, tapatybę, kuri, anot Davis (2018), nėra įgimta – ji formuojasi per praktinę patirtį.

Apibendrinant, galima teigti, mokytojo-tyrėjo vaidmuo 21 a. tampa vis svarbesniu. Stenhouse (1975) laikomas vienu iš pirmųjų, apibrėžusių mokytoją kaip tyrėją. Įrodyta, kad mokyklos, kurios remiasi veiklos tyrimais, pasiekia geresnių rezultatų, kuriant inovatyvias ugdymo praktikas. Tyrimai visame pasaulyje rodo, kad mokytojai, aktyviai įsitraukę į tyrimus, labiau pasitiki savimi, tampa profesionalesni ir yra geriau pasirengę prisitaikyti prie besikeičiančių švietimo reikalavimų. Nors šis, mokytojo praktiko-tyrėjo, vaidmens plėtojimas susiduria su laiko, kompetencijų, paramos, materialinių išteklių trūkumais, jo teikiamos galimybės skatina jį plėtoti, siekiant gerinti mokymo kokybę, o tradicinį ugdymo organizavimą paversti dinamišku ir prasmingu. Stiprinant mokytojų praktikų-tyrėjų vaidmenį, svarbu užtikrinti didesnę paramą, materialinių ir akademinį išteklių prieinamumą ir vykdomų tyrimų rezultatų pripažinimą.

2.2. Veiklos tyrimo samprata ir pagrindiniai bruožai

Veiklos tyrimai švietimo srityje pradėti 1946 metais, o jų pradininku laikomas socialinės psichologijos atstovas K. Lewinas. Lewinas (1946, 1952) veiklos tyrimą apibrėžė kaip socialinio tyrimo formą arba „aktyvų tyrimą“, kurio pagrindinis tikslas – pozityvūs pokyčiai (Mahara, K.K., 2024). Stephen Kemmis laikomas vienu iš pagrindinių veiklos tyrimo teorijos kūrėjų, kurio darbai turėjo didelį poveikį švietimo praktikos tyrimams. Pagrindinė Kemmis (2007) idėja yra ta, kad veiklos tyrimas veikia per kalbėjimą, darymą ir santykius, formuodamas naujus elgesio modelius. Kemmis (2007) pabrėžė, kad „veiklos tyrimais siekiama pakeisti tris dalykus: praktikų praktiką, jų supratimą apie praktiką ir sąlygas, kuriomis jie praktikuoja“. Veiklos tyrimas, pasak Kemmis (2007), yra „praktiką keičianti praktika“, „kritinis ir savikritiškas procesas, kuriuo siekiama paskatinti šias permainas per individualią ir kolektyvinę savęs transformaciją: mūsų praktikos transformaciją, mūsų praktikos supratimo transformaciją ir mūsų praktiką įgalinančių ir ribojančių sąlygų transformaciją“. Jo teigimu, veiklos tyrimas nėra tik metodas – tai socialinis procesas, kuris padeda žmonėms reflektuoti apie savo veiklą ir ją tobulinti.

Veiklos tyrimas dažnai apibūdinamas kaip metodologija, kurios taikymas leidžia specialistams nuosekliai analizuoti ir spręsti išskylančias problemas, gilinant savo praktinį patyrimą, žinias, supratimą, pasitikėjimą bei kompetencijas (Bagdonienė ir Adomaitienė, 2017). Veiklos tyrimas yra „pasikartojantis darbas, reikalaujantis, kad tyrėjas bendradarbiautų su žmonėmis, mokykla, organizacija ar bendruomene“ (Rey Ty, 2024). Anot mokslininko, veiklos tyrimai yra tokia tyrimų strategijos forma, kai atliekant tyrimą tyrėjas dalyvauja procese bendradarbiaudamas su suinteresuotosiomis šalimis, siekdamas pokyčių. Kemmis (2009) teigė, kad veiklos tyrimas, kaip mokymosi būdas, gali būti skirtas mokyklos lyderystės ugdymui (Aas ir

Vennebo, 2021, cit. Kemmis, 2009). Mahara (2024), remdamasis Elliott (1991), veiksmų tyrimą apibūdina kaip į problemos sprendimą orientuotą tyrimo metodą. Šio metodo esmė – ne tik naujų žinių kūrimas, bet ir praktinis jų pritaikymas bei pačios praktikos tobulinimas, derinant sistemingą refleksiją su strateginių naujovių diegimu. Mahara (2024) pažymi, kad veiklos tyrimą galima apibūdinti kaip bendrą mokslinių tyrimų veiklą. Joje dalyvauja keli tyrėjai, kurie stebi vienas kito veiklą ir teikia grįžtamąjį ryšį. Mokslininko teigimu, tai – savotiškas taikomasis tyrimas, kuris vykdomas realioje klasėje, siekiant įveikti pedagoginės veiklos iššūkius, bendradarbiaujant su mokiniais ir mokytojais, o taip pat, kad tai yra priemonė, skatinanti spartesnę problemų sprendimą.

Kiti autoriai taip pat pateikia savo veiklos tyrimo apibrėžimus. Bergroth ir kt. (2021) veiklos tyrimą konceptualizuoja kaip pasikartojantį procesą nuo problemos nustatymo, veiksmų atlikimo iki mokymosi reflektuojant. Mokslininkai ir įvairūs švietimo praktikai kartu atlieka tam tikrą veiklos ciklą. Veiklos tyrimas gali būti apibrėžiamas kaip ugdomojo tyrimo forma, kai profesionalas, aktyviai dalyvaujantis praktikoje, sistemingai ir apgalvotai tiria tam tikrą tos praktikos aspektą, siekdamas ją suprasti ir tobulinti (Bergroth ir kt., 2021, cit. Kitchen ir Stevens, 2008). Bullough ir Gitlin (1995) pabrėžia veiklos tyrimo, kaip priemonės, reikšmingumą, teigdami, kad tai įrankis, kuris leidžia mokytojams įsitraukti į refleksyvią praktiką ir konkrečias problemas mokykloje. Jų teigimu, veiklos tyrimas – metodas, kuris skatina mokytojus kelti klausimus tiek apie teoriją, tiek apie praktiką bei sistemingai tirti savo veiklą (Bialen ir Vincent, 2025). Varona (2021), remdamasis Apeltgren ir kt., (2015) bei Lewin (1948), apibūdina veiklos tyrimus kaip specifinę mokytojų vykdomų tyrimų formą, kuri apima lyginamąją įvairių socialinės veiklos sąlygų ir pasekmių analizę bei tyrimus, kurie inicijuoja socialinę veiklą. Jų teigimu, šis metodas skatina mokytojus kritiškai vertinti savo ugdymo turinį ir pedagoginius metodus, įgalina bendradarbiauti bei inicijuoti pokyčius mokykloje.

Mokslinėje literatūroje veiklos tyrimai skirstomi įvairiai, atsižvelgiant į pasirinktus klasifikavimo kriterijus. Carr ir Kemmis (1986) ir Harper ir Norton (2018) išskyrė tris skirtingas veiklos tyrimų rūšis, o pagal siekiamus tikslus, mokslininkų požiūrį praplėtė Rey Ty (2024) klasifikuodamas pagal tyrimo dalyvius ir jų veikimo pobūdį (1 lentelė).

1 lentelė. **Veiklos tyrimų rūšys**

Carr ir Kemmis (1986), remdamiesi Habermaso (1972, 1974)	Harper ir Norton (2018)	Rey Ty (2024)
Techniniai, tikslas – pagerinti rezultatų kontrolę	Praktiniai, susiję su praktikos pokyčiais	Tradiciniai, kai tyrėjas-ekspertas nustato problemą ir jo planavimas ir įgyvendinimas vyksta iš viršaus į apačią; taikomas sprendžiant klasės ar mažų organizacijų problemas; galia ir kontrolė tyrėjo
Praktiniai, tikslas – šviesti ar šviesti praktikus, kad jie galėtų	Teoriniai, grindžiami teorija ir gali padėti įgyti naujų įžvalgų	Dalyvaujantieji, horizontalūs, nes juose dalyvauja kolegos su kolegomis, kai tyrėjas ir suinteresuotosios šalys kartu

veikti išmintingiau ir apdairiau		tiesiogiai dalyvauja nustatant problemą ir galimus sprendimus
Kritiniai, tikslas – išlaisvinti žmones ir grupes nuo neracionalumo, neteisingumo, žalos ar kančios	Bendradarbiavimo, skatinantys į procesą įtraukti kitus	Bendradarbiaujantys, kai komandos kartu sprendžia bendras problemas
	Refleksyvūs, reikalaujantys, kad tyrėjai praktikai nuolat peržiūrėtų savo žinias, vertybes ir profesinę veiklą	Švietimo, kai siekiama pagerinti mokymo rezultatus (Efron ir Ravid, 2020; Glanz, 2025)
	Kontekstiniai, pripažįstantys institucinę, nacionalinę, istorinę ir visuomeninę įtaką	Bendruomenės, kai tyrėjas bendradarbiauja su bendruomene, sprendžiamos vietos problemos
		Feministiniai, kur pagrindinis dėmesys - lyčių skirtumams, tikslas - išryškinti marginalizuotos lyties įgalinimą
		Kritiniai, kai socialinis tyrimas gilinasi į skirtumus sisteminiu lygmeniu ir ragina siekti socialinio teisingumo
		Organizaciniai, tikslas - didinti organizacijos narių mokymąsi, kad būtų pasiektas teigiamas organizacijos vystymasis ir pokyčiai

Veiklos tyrimo pagrindiniai bruožai išskiriami įvairiuose moksliniuose tyrimuose. Dažnai pabrėžiamas praktinis, kontekstinis ir ciklinis veiklos tyrimo pobūdis, apimantis veiksmus, vertinimą ir kritinę klasės praktikos analizę (Cirocki ir kt., 2024, cit. Burns, 2010). Boyle ir kt. (2022) nurodo, kad cikliškumas ir nuolat vykstantis procesas skiria veiklos tyrimą nuo projekto. Forssten (2019) taip pat išskiria praktiškumo aspektą, teigdama, kad veiklos tyrimas „gali įgalinti ir padėti tobulinti profesinį mokymąsi bei pedagoginį vadovavimą“. Lapėnienė ir Šilingaitė (2019) apibūdina mokytojo vykdomą veiklos tyrimą kaip praktinę priemonę, skirtą analizuoti ir tobulinti pedagogo profesinę veiklą. Jų požiūriu, tyrimo metu identifikuojami probleminiai aspektai ir numatomos strategijos, kaip tuos aspektus spręsti. Autorės pabrėžia, kad veiklos tyrimas išsiskiria savo refleksyvumu ir orientacija į greitą pokyčių įgyvendinimą, t. y., tyrimo rezultatai iš karto panaudojami ugdymo procesui tobulinti. Veiklos tyrimas apima refleksyvumą, akcentuojant teoriją praktikoje, nukreiptą į socialinių praktikų ir santykių keitimą, skatinančią reflektyvią pokyčių veiksmingumo analizę, po kurios kartojamas persvarstymas ir pakartotinis taikymas (Mahara, 2024, cit. Noffke ir Somekh, 2009). Bergman (2020) taip pat pabrėžia refleksijos svarbą ir teigia, kad veiklos tyrimo esmė – teorijos tikrinimas praktikoje, socialinių praktikų ir santykių keitimas, pokyčių veiksmingumo analizė ir nuolatinis tobulinimas.

Rey Ty (2024) išskyrė šiuos veiklos tyrimo bruožus:

- naudingumą ir efektyvumą: veiklos tyrimu siekiama išspręsti aktualias problemas, kylančias klasėje, organizacijoje, bendruomenėje ar visuomenėje;
- realumą: tyrimu sprendžiamos realios problemos realiu laiku, atsižvelgiant į suinteresuotųjų šalių patiriamus iššūkius;

- atitikimą suinteresuotųjų šalių poreikiams: siekia tenkinti tikrus suinteresuotųjų šalių poreikius, sprendžiant problemas tose aplinkose, kuriose jos iškyla;
- lankstumą: tyrėjai turi galimybę identifikuoti problemą ir pasirinkti tinkamiausią sprendimo strategiją iš įvairių galimų variantų (tradicinį, „iš viršaus į apačią“ (eksperto vaidmuo), horizontalų dalyvaujamąjį veiklos tyrimą arba „iš apačios į viršų“ nukreiptą bendruomenės veiklos tyrimą);
- įtraukumą: tyrėjas yra įtrauktas į bendravimą su suinteresuotaisiais subjektais, kurie tiesiogiai arba netiesiogiai patiria tyrimo metu inicijuotų veiksmų poveikį;
- bendradarbiavimą: veiklos tyrimas yra grindžiamas bendradarbiavimo principu, kuris gali būti realizuojamas įvairiais formatais: „iš viršaus į apačią“, horizontaliai arba „iš apačios į viršų“;
- refleksyvumą: tyrėjai atlieka ne tik stebėtojo, bet ir aktyvaus dalyvio vaidmenį, įsitraukia tiek į patį tyrimo procesą, tiek į pokyčių įgyvendinimą.

Apibendrinant svarbu pažymėti, kad veiklos tyrimo samprata atsirado XX a. viduryje, kaip socialinio tyrimo forma. Veiklos tyrimas buvo apibrėžtas kaip praktinis, kontekstinis ir cikliškas tyrimas, orientuotas į pozityvių pokyčių siekimą. Šis tyrimo metodas apima planavimą, veiksmus, stebėjimą ir vertinimą. Veiklos tyrimo išskirtinumas – lankstumas, refleksyvumas, praktiškumas ir galimybė greitai pasiekti realių pokyčių, veiksmingai sprendžiant iškilusias problemas. Šis metodas skatina mokytojų ir kitų bendruomenės narių bendradarbiavimą, sudaro sąlygas susieti teoriją su praktika, nuolat tyrinėti savo praktinę veiklą. Veiklos tyrimas gali būti apibūdinamas ir kaip įtraukus socialinis procesas, kuris padeda bendradarbiaujant tyrinėti savo profesinę veiklą ir ją tobulinti. Skirtingi autoriai išskiria įvairius veiklos tyrimo tipus, tokius kaip techniniai, praktiniai, kritiniai, dalyvaujantieji, bendradarbiaujantys, refleksyvūs ir kontekstiniai. Nepaisant įvairių požiūrių, visi autoriai pabrėžia veiklos tyrimo, kaip priemonės, skatinančios efektyvius pokyčius ir realios praktikos tobulinimą, vertę.

2.3. Veiklos tyrimo reikšmė profesiniam tobulėjimui

Veiklos tyrimo reikšmė mokytojų profesionalumui ugdyti vis dažniau akcentuojama moksliniuose tyrimuose ir mokytojų praktikų konferencijose. Šią tendenciją patvirtina ir tai, kad veiklos tyrimai šiuo metu mokyklose tampa vis dažnesni ir labiau pažįstami kaip inovatyvi priemonė, skatinanti mokytojų asmeninį meistriškumą.

Jau Carr ir Kemmis (1986) nustatė, kad „veiklos tyrimas yra veiksminga profesinio tobulėjimo priemonė, galinti skatinti būtiną aktyvų įsitraukimą, refleksiją ir problemų sprendimo įgūdžių ugdymą, vedantį į pokyčius“ (Cabaroglu, 2014). Noffke ir Somekh (2013) pabrėžė, kad veiklos tyrimas – vienas iš būdų tobulinti mokymo(si) procesą tiek mokiniams, tiek mokytojams (Bergman, U., 2020).

Daugelio šalių mokslinių tyrimų išvados patvirtina veiksmingą veiklos tyrimų poveikį mokytojų profesiniam tobulėjimui, kompetencijų ir atskirų gebėjimų ugdymui. Profesinės elgsenos, kognityvinės, veikimo kartu, emocinės-motyvacinės sričių kompetencijų plėtotė veiksmingai veikia mokytojų praktinės veiklos pokyčius, įtakoja jų ir mokinių sėkmę. Pasak Mahara (2024), mokytojų atliekami veiklos tyrimai reikšmingai veikia mokytojų profesinę veiklą – jie skatina kurti naujas mokymo strategijas, ugdo bendradarbiavimo gebėjimus bei prisideda prie nuolatinio profesinio tobulėjimo. Khalil (2019) ir Tabanag (2025) tyrimai atskleidė, kad mokytojai pripažino tiek asmeninį, tiek profesinį mokytojų augimą per savo, kaip tyrėjų patirtį. Crawford (2025) pažymi, kad, mokytojai, atliekant veiklos tyrimus, plėtoja prasmingą, kontekstu ir įrodymais grįstą praktiką ir taip įgyja galimybę tobulinti savo pedagoginę veiklą.

Mahara (2024) ir Rochman ir kt. (2023) tyrimų išvadose akcentuoja, kad veiklos tyrimai įgalina pedagogus atidžiai išnagrinėti ir apmąstyti savo pedagoginę praktiką, taip padidina jų profesionalumą ir veiksmingumą. Forssten Seiser (2019) teigia, kad mokytojai tampa labiau dėmesingesni ir sąmoningesni, kai apmąsto ir supranta savo praktiką konkrečiose aplinkybėse, kai svarsto, kaip būtų galima pakeisti jų kuriamą praktiką, naudojant dabartinius metodus. Anot autorės, kai konkreti praktika reflektuojama, ji tampa atvira keitimui ir tobulinimui. Ji taip pat pažymi, kad veiklos tyrimų tikslas – asmeninis tobulėjimas, kai didėja sąmoningumas ir savimonė.

Be to, tyrimai atskleidžia, kad mokytojai aktyviai įsitraukus į tyrimų ir žinių kūrimo procesus, profesinis mokymasis ir tobulėjimas yra veiksmingiausi (Muijs ir kt., 2014, cit. Johannesson, 2020). Bergmark (2020) pažymi, kad tyrimų metu mokytojai įsigilino į skirtingas mokymo metodikas, išmoko naudoti skirtingus tyrimo metodus, išsiugdė teigiamą požiūrį į įvairių tiriamųjų priemonių taikymą, suprato, jog mokymo proceso analizė gali padėti geriau suprasti mokymo procesą. Mokytojai ėmė reflektuoti savo veiklą, suprato refleksijos, kaip mokslinio šaltinio, vertę.

Bendtsen ir kt. (2022) išskiria veiklos tyrimų principais paremtas profesinio mokymosi bendruomenes, kaip veiksmingą profesinio augimo formą organizacijoje. Pasak autorių, mokymosi bendruomenės yra naudingos užtikrinant profesinio tobulėjimo tvarumą, įgytoms žinioms bei įgūdžiams pritaikyti savo praktikoje. Tam pritaria ir Ferencova ir kt. (2024), pabrėždami, kad mokytojų bendradarbiavimas mokymosi bendruomenėse, vykdant veiklos tyrimus, ypač svarbus, plėtojant naujas žinias ir įgūdžius tyrimų įgyvendinimo, duomenų rinkimo, analizės bei kitus gebėjimus bei kompetencijas. Ferencova ir kt. (2024), remdamiesi 28 mokslinių tyrimų iš tarptautinių duomenų bazių (Scopus, WoS, EBSCO, ProQuest, Science Direct) analize, patvirtina veiklos tyrimų poveikį mokytojų profesinėms kompetencijoms stiprinti. Jų tyrimas atskleidžia, kad veiklos tyrimai ne tik praturtina mokytojų žinių bazę, bet ir skatina pagrindinių bei bendrųjų profesinių kompetencijų ugdymą. Išryškintos veiklos tyrimų, kaip profesinio

tobulėjimo formos, galimybės. Be to, pažymėtas jų taikymo poveikis kuriant mokytojų profesines bendruomenes, kai veikla nukreipta į refleksiją bei inovacijas, ugdymo proceso tobulinimą ir mokinių mokymosi pažangą. Be to, Ferencova ir kt. (2024) teigia, kad vykdant veiklos tyrimus ugdėsi mokytojų socialinės kompetencijos, gebėjimas bendradarbiauti bei kurti pozityvią aplinką. Kaip pažymi Aas ir Vennebo (2021), veiklos tyrimo taikymas gali padėti ugdyti kolektyvinės lyderystės gebėjimus.

Arayssi (2019) pabrėžia, kad dalyvaudami tiriamojoje veikloje, mokytojai turi galimybę reflektuoti savo praktiką, kritiškai vertinti taikomus mokymo metodus, analizuoti savo pedagoginius iššūkius, keisti savo praktiką, veikti ir stebėti savo veiklos pokyčius, o vėliau ir profesinio meistriškumo ūgti. Įsitraukimas padeda pedagogams atsiriboti iš griežtai reglamentuotos švietimo sistemos ir leidžia priimti savarankiškus sprendimus, patiems rasti ir išbandyti problemų sprendimo būdus. Tačiau, jei mokytojai verčiami tik vykdyti administracijos nustatytus tikslus, jie tampa pasyviais žinių perdavėjais, vietoj aktyvaus ugdymo proceso kūrimo.

Pinninti ir Lakshmana (2025) pažymi, kad mokytojų dalyvavimas veiklos tyrimuose padeda plėtoti jų tiriamąją kompetenciją ir gebėjimą integruoti mokymą ir mokslinius tyrimus į ugdymo procesą. Tuo tarpu Bialen (2025) pažymi, kad mokytojus, kaip savo praktikos tyrėjus, veikti motyvuoja teigiamų pokyčių troškimas, įsitraukimas į realų pasaulį, įgūdžių tobulinimas ir asmeninis augimas, bendradarbiavimas ir gebėjimas prisitaikyti sprendžiant švietimo iššūkius ir tobulinant pedagogines praktikas.

Be to, Mahara (2024) tyrimu atskleidė, kad pedagogų įsitraukimas į tyrimais grįstą praktiką įgalina atpažinti ir įgyvendinti pritaikytas mokymo strategijas, kurios yra veiksmingos įvairiems mokinių poreikiams tenkinti, bei kurti efektyvią mokymuisi palankią aplinką. Tyrėjas teigia, jog svarbu tai, kad šis metodas užtikrina lygias mokymosi galimybes visiems mokiniams, neatsižvelgiant į jų mokymosi gebėjimus, nes „bendradarbiavimas tampa praturtintos mokymosi patirties katalizatoriumi“.

Asmeninį profesinį augimą, susijusį su didesniu sąmoningumu ir didesne savimone, veiklos tyrimų tikslu įvardija Forssten Seiser (2019). Autorė pabrėžia, kad pedagogai, vykdydami veiklos tyrimus, priima susitarimus, kurie skatina gyvybiškai svarbias demokratines vertybes ir taip kuria patikimus santykius bei nehierarchinę partnerystę.

Antoci ir Borozan (2024) praplečia veiklos tyrimų reikšmę mokytojų profesiniam augimui, pažymėdami jų naudą geresniems problemų sprendimo įgūdžiams, sustiprintai savireguliacijai bei atsparumui sprendžiant mokymo iššūkius. Be to, tyrėjų teigimu, pedagoginės veiklos tyrimas suteikia mokytojams galimybę veiksmingai reaguoti į šiuolaikinius švietimo poreikius, pavyzdžiui, integruoti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius vaikus, valdyti kultūrinę įvairovę ir prisitaikyti prie besikeičiančių darbo rinkos reikalavimų. Įtraukdami veiklos tyrimo metodą į savo

praktiką, mokytojai ne tik stiprina profesines kompetencijas, bet ir ugdo gebėjimą skatinti švietimo naujoves, užtikrinančias jų aktualumą bei poveikį nuolat besikeičiančioje švietimo aplinkoje.

Apibendrinant mokslinės literatūros analizės duomenis apie veiklos tyrimo reikšmę mokytojų profesiniam tobulėjimui, galima teigti, kad šis metodas efektyvi pedagogų profesinio tobulėjimo forma, nes ugdo profesinės elgsenos, kognityvinės, veikimo kartu, emocinės-motyvacinės sričių kompetencijas, veiksmingai veikia mokytojų praktinės veiklos pokyčius, švietimo kokybės gerinimą. Mokytojų išitraukimas į tiriamąją veiklą stiprina jų bendradarbiavimo, problemų sprendimo, tiriamojo darbo įgūdžius, skatina reflektuoti savo praktiką, kolektyvinį mokymąsi ir dalijimąsi patirtimi. Pedagogai, taikantys veiklos tyrimą, tampa labiau savimi pasitikintys, atviresni pokyčiams, jautresni individualiems mokinių poreikiams. Veiklos tyrimai padeda identifikuoti pedagoginės praktikos silpnąsias vietas ir jas stiprinti, išgryninti konkrečius profesinio tobulėjimo poreikius, leidžiančius tikslingai plėtoti pedagoginę praktiką, ieškant naujų, efektyvesnių pedagoginių metodų.

3. VEIKLOS TYRIMO GALIMYBĖS MOKYTOJO PROFESINIAM TOBULĖJIMUI

3.1. Veiklos tyrimo pritaikymas praktikoje: atvejų analizė

Šiuo metu švietimo srityje tarptautiniu lygiu auga susidomėjimas veiklos tyrimais kaip priemone, skatinančia mokytojų profesinio meistriškumo augimą. Įvairių šalių moksliniai tyrimai ir veiklos tyrimų taikymo mokyklose patirtys leidžia įvertinti veiklos tyrimo, kaip mokytojo profesinio tobulėjimo galimybes, veiksmingumą, nustatyti trukdžius ir sėkmės kriterijus. Taip siekiant mokytojų profesinėje praktikoje taikyti veiklos tyrimais grįsto ugdymo modelį.

Bergmark (2020) pristato įvairių Švedijos mokyklų mokytojų vykdytų veiklos tyrimų sėkmę ir pažymi, kad direktorių, vadovaujančių mokytojų, mokytojų ir tyrėjų bendradarbiavimas labai svarbus, siekiant ilgalaikės sėkmės. Ji nurodo, kad kiekvienoje mokykloje vienas mokytojas buvo paskirtas „pagrindiniu mokytoju“. Kartu pateikiama įžvalgų apie tai, kaip svarbu, kad profesinio tobulėjimo procesas būtų grindžiamas principu „iš apačios į viršų“, bendradarbiaujant, atsižvelgiant į kontekstą ir vyktų kasdienės praktikos metu. Vykdamas veiklos tyrimą, mokytojai mokėsi kartu ir tai lėmė pokyčius mokymo praktikos, mokslinių tyrimų vykdymo ir bendradarbiavimo srityse. Mokytojai įvardino, kad išplėtė savo pedagoginį mąstymą ir supratimą, kaip jie gali keisti taikomus mokymo metodus naujais, taikyti tyrimus praktikoje, reflektuoti apie tyrimo procesą. Pokyčiai bendradarbiavimo srityje apėmė tarpusavio santykius mokantis, bendraujant su mokiniais, kolegomis ir tyrėjais: mokytojai įsitikino bendrų apmąstymų mokytojų bendruomenėje reikšmingumą, nes tai skatino eksperimentuoti bei išbandyti naujus dalykus, kartu mokantis, kaip mokytis.

Forssten Seiser (2019) pastebi kolektyvinį vadovų ir mokytojų mokymąsi, vadovų įsitraukimą, dalijimąsi patirtimi, susitarimus su mokytojais. Mokytojai labiau įsitraukia į mokymąsi, vykdo veiklos tyrimus, jaučia didesnę atsakomybę, todėl didėja mokytojų sąmoningumas ir savimonė, keičiasi vadovų požiūris į sudėtingų situacijų sprendimą.

Aas ir Vennebo (2021) pažymi, kad Norvegijos mokyklose taikyti veiklos tyrimai padėjo ugdyti kolektyvinės lyderystės gebėjimus. Tyrime, kuriame dalyvavo 15 mokyklų ir jų vadovų grupės, bendradarbiaujant su trimis tyrėjais / lyderystės vadovais iš dviejų universitetų bei rajono lygmuo (už pradinės ir žemesnės vidurinės mokyklas atsakinga savivaldybė) Norvegijoje, buvo nustatyti du esminiai lyderystės gebėjimų ugdymo mokyklų lyderystės grupėse veiksmi: empirinės ir istorinės probleminės erdvės, kuriose buvo dirbama, analizė ir kolektyvinės refleksijos apie jų patirtį ugdymo darbo procese. Tyrimas parodė, kad vadovai, aktyviai dalyvavę veiklos tyrime, sėkmingai patobulino kolektyvinius lyderystės gebėjimus. Nustatytos kliūtys buvo susijusios su kultūriniais-diskursiniais susitarimais, materialiniais-ekonominiais susitarimais ir socialiniais-politiniais susitarimais.

Rauteda (2025) teigia, kad vykdant veiklos tyrimus Nepalo mokyklose, dauguma iš apklaustų 200 mokytojų veiklos tyrimus vertino kaip vertingus problemoms spręsti, profesiniam pasitikėjimui didinti, karjeros tobulinimui skatinti, transformuojančios veiklai puoselėti ir mokytojų bendradarbiavimui stiprinti. Tyrėjo teigimu, mokytojams būtų naudinga veiksmingiau integruoti veiklos tyrimus į savo mokymo praktiką, siekiant profesinio tobulėjimo ir pokyčių. Mat veiklos tyrimai yra pagrindinė mokytojų profesinio tobulėjimo strategija, skatinanti refleksyvią praktiką.

Salter ir Tett (2021) pristato 9 mokytojų dalyvavimo praktikų tyrimuose Šiaurės Anglijoje mokymosi per tyrimus teigiamą poveikį profesiniam tobulėjimui ir nurodė būdus, kaip įsitraukimą išlaikyti. Tyrėjai pabrėžė, kad vykdant projektą, pavyko suformuoti mokymosi praktikos bendruomenę, kurios kūrimas apėmė tris tarpusavyje susijusius aspektus: bendrą interesų sritį, per kurią nariai demonstruoja įsipareigojimą ir kompetenciją siekti bendro tikslo; įsitraukimą į bendruomenę per bendrą veiklą ir diskusijas, kuriose nariai dalijasi idėjomis, informacija ir pagalba; bendrą praktiką, per kurią laikui bėgant bendrai plėtojamas išteklių. Tyrėjų teigimu, kad programos būtų sėkmingos, reikia atsižvelgti į tris aspektus: prioritetų pasirinkimą; laiko skyrimą tyrimams; profesinio tapatumo (per)konceptualizavimą, siekiant įtraukti tyrimus.

Apibendrinant galima teigti, kad mokslinių tyrimų Švedijos, Anglijos, Norvegijos, Nepalo ir kitose šalyse rezultatai įrodo, kad mokytojų praktikų veiklos tyrimai itin reikšmingi, skatina jų profesinį tobulėjimą ir kartu palaiko jų, kaip praktikų-tyrėjų, tapatybę. Mokytojų profesinio mokymosi turinys apima mąstymo, veikimo ir bendravimo su kitais pokyčius trijose srityse: mokymo, tyrimų ir bendradarbiavimo. Akcentuojama mokymosi praktikos bendruomenių kūrimo

svarba, kuri apima tris tarpusavyje susijusius aspektus: bendrą interesų sritį; įsitraukimą į bendruomenę per bendrą veiklą ir diskusijas; bendrą praktiką. Praktikos pavyzdžiai rodo, kad programos būtų sėkmingos, reikia atsižvelgti į tris aspektus: prioritetų pasirinkimą; laiko skyrimą tyrimams; profesinio tapatumo (per)konceptualizavimą, siekiant įtraukti tyrimus.

3.2. Veiklos tyrimo įrankiai ir metodai mokytojo profesiniam augimui

Veiklos tyrimas kaip profesinio mokymosi procesas, kaip integruota mokytojų darbo dalis, siekia sujungti veiksmus ir refleksiją, taip pat teoriją ir praktiką (Bergman, 2020, cit. Reason ir Bradbury, 2008). Mokyklose veiklos tyrimai galėtų būti vienas būdų tirti ir tobulinti mokymą bei mokymąsi tiek mokiniams, tiek mokytojams, nes tai laikoma veiksmingu mokytojų profesinio mokymosi būdu. Viena pagrindinių veiklos tyrimo idėjų yra ta, kad jis apima ir tyrimą („žinių generavimą“), ir „asmeninį bei profesinį tobulėjimą“ (Bergman, 2020, cit. Noffke ir Somekh, 2013, 21 psl.)

Įvairių šalių tyrimai patvirtina, kad mokytojų bendradarbiavimas ir mokymasis vieniems iš kitų, taikant veiklos tyrimo metodą, daro teigiamą poveikį mokymo programų ir mokymo metodams tobulinti, demokratiniams ir kontekstualiams sprendimams priimti, mokinių motyvacijai didinti bei mokytojų motyvacijai ir savarankiškumui stiprinti (Mičiulienė ir Brandišauskienė, 2021, cit. Banegas ir kt., 2013). Taikydami veiklos tyrimo įrankius ir metodus kasdienėje veikloje, mokytojai gali lengviau nustatyti problemas bei efektyviau jas spręsti, siekti geresnės pamokos kokybės, išbandyti naujus mokymo metodus ir stebėti jų poveikį gerinant pamokų kokybę bei mokinių mokymosi pasiekimus.

Išskiriami šie pagrindiniai veiklos tyrimo įrankiai:

- SWOT analizė: leidžia identifikuoti stipriąsias ir silpnąsias veiklos puses, galimybes ir grėsmes;
- PEST analizė: padedantis analizuoti išorinius veiksnius, tokius kaip politiniai, ekonominiai, socialiniai ir technologiniai pokyčiai;
- Grafiniai įrankiai (pvz., diagramos, žemėlapiai, grafikai): duomenų vizualizacija padeda geriau suprasti duomenis ir išryškinti svarbiausius aspektus.

Be to, vykdant veiklos tyrimus, dažniausiai taikomi šie metodai:

- Grupinių sprendimų priėmimo metodai: pavyzdžiui, DELPHI metodas, kai ekspertai teikia savo nuomones ir pasiekia konsensusą dėl tam tikrų sprendimų;
- Kiekybiniai, kokybiniai duomenų rinkimo metodai: apklausos, interviu, stebėjimas, mokinių darbų analizė, dienoraščiai ir kt. Surinkti duomenys analizuojami, siekiant nustatyti tendencijas, problemas ir galimybes tobulėti.

Siekiant identifikuoti problemas ar gauti grįžtamąjį ryšį taikomi įvairūs klausimynai:

- Atviri klausimai: leidžia respondentams pateikti išsamius atsakymus savo žodžiais;
- Uždari klausimai: pateikiami galimi atsakymų variantai, iš kurių respondentas turi pasirinkti.

- Kombinuoti klausimynai: apima tiek atvirus, tiek uždarus klausimus.

Interviu:

- Struktūruoti interviu: vykdomi pagal iš anksto parengtą klausimyną su konkrečiais klausimais;
- Pusiau struktūruoti interviu: sudarytas pagrindinių klausimų sąrašas, tačiau leidžiama nukrypti ir gilintis į dominančias temas;
- Nestrukūruoti interviu: laisvas pokalbis tam tikra tema, leidžiantis atsiskleisti dalyvių perspektyvoms;
- Grupės interviu (fokus grupės): diskusija su grupe žmonių, siekiant išgauti įvairias nuomones ir patirtis.

Stebėjimas apima savistabą arba kolegų stebėjimą, kai kolegos stebi vieni kitų pamokas ir teikia grįžtamąjį ryšį.

- Struktūruotas stebėjimas: naudojamos iš anksto parengtos stebėjimo formos ar elektroninės stebėjimo sistemos, kuriomis fiksuojamas konkretus mokinių elgesys, renkami objektyvūs duomenys apie mokinių įsitraukimą į pamoką, taikomus mokymo metodus ir jų poveikį;
- Nestrukūruotas stebėjimas: laisvas stebėjimas, fiksuojant svarbius ir aktualius įvykius bei elgesį

be išankstinio plano;

- Dalyvaujantis stebėjimas: tyrėjas pats aktyviai dalyvauja tiriamoje veikloje ir stebi iš vidaus.

Dokumentų analizė:

- Mokinių darbai: testai, rašiniai, projektai, piešiniai ir kita mokinių kūryba;
- Mokytojų planai ir ataskaitos: pamokų planai, veiklos ataskaitos, vertinimo medžiaga;
- Mokyklos politika ir procedūros: mokyklos vidaus tvarkos taisyklės, ugdymo programos;
- Vaizdo ir garso įrašai: pamokų ar kitų veiklų įrašai;
- Veiklos įrodymai: įvairūs daiktai ar produktai, sukurti veiklos proceso metu (pvz., mokinių sukurti kūrybiniai darbai, piešiniai, plakatai).

Duomenų analizės metodai:

- Teminė analizė: ieškoma pasikartojančių temų, modelių ir reikšmių surinktuose kokybiniuose duomenyse (pvz., interviu užrašuose, atvirų klausimynų atsakymuose, stebėjimo užrašuose);
- Turinio analizė: sistemingas teksto ar vaizdinės medžiagos turinio analizavimas, siekiant identifikuoti specifinius žodžius, temas ar sąvokas. Gali būti kiekybinė (skaičiuojant dažnumą) arba kokybinė (interpretuojant reikšmes);
- Paprasta statistinė analizė: aprašomoji statistika (pvz., vidurkiai, procentai) kiekybiniam duomenims apibendrinti (pvz., uždarų klausimynų atsakymams);

- Veiksmo planas ir jo stebėjimas: analizuojama, kaip įgyvendinamas veiklos planas ir kokie yra tarpiniai bei galutiniai rezultatai;
 - Lyginamoji analizė: lyginami skirtingų grupių, laikotarpių ar intervencijų rezultatai.
- Refleksijos ir interpretavimo įrankiai ir metodai:
- SWOT analizė: stiprybių, silpnųjų, galimybių ir grėsmių analizė, padedanti įvertinti situaciją ir planuoti tolesnius veiksmus;
 - Minčių žemėlapiai (Mind Maps): vizualus būdas struktūruoti ir analizuoti idėjas, ryšius tarp jų ir galimus sprendimus;
 - Diskusijos su kolegomis: dalijimasis įžvalgomis, patirtimi ir gautais rezultatais su kitais mokytojais ar tyrėjais;
 - Grįžtamojo ryšio sesijos: grįžtamojo ryšio iš mokinių, kolegų ar vadovų apie vykdomą veiklą ir jos rezultatus gavimas;
 - Reflektyvūs dienoraščiai ir portfeliai leidžia mokytojams užfiksuoti savo patirtį, analizuoti ir vertinti pamokas, užfiksuoti mokinių elgesį ir įsivertinti taikytų mokymo metodų efektyvumą.
 - Skaitmeniniai portfeliai, integruojantys vaizdo ir garso įrašus, suteikia galimybes detaliai veiklos analizei.
 - Refleksijos žurnalai: reguliarius mokytojo savo patirties, pastebėjimų, iškilusių klausimų ir įžvalgų fiksavimas raštu;
 - Veiklos tyrimo ataskaitos rašymas: sistemingas tyrimo proceso, rezultatų ir išvadų dokumentavimas, leidžiantis giliau reflektuoti ir dalytis patirtimi.

Apibendrinant galima teigti, kad integruodami veiklos tyrimo įrankius ir metodus į kasdienę veiklą, mokytojai gali efektyviau identifikuoti stipriąsias ir silpnąsias veiklos puses, kylančių problemų priežastis, ieškoti kylančius iššūkių sprendimo būdų, gerinti mokymo praktiką. Pagrindiniai veiklos tyrimo įrankiai – SWOT ir PEST analizė bei grafiniai įrankiai. Be to, taikomi grupinių sprendimų priėmimo, refleksijos ir grįžtamojo ryšio metodai, kiekybiniai ir kokybiniai duomenų rinkimo metodai, apimantys apklausas, interviu, stebėjimą, mokinių darbų analizę, refleksijos žurnalus ir kt. Veiklos tyrimų procese naudojami skirtingi įrankiai ir metodai, siekiant identifikuoti problemas, rasti veiksmingiausią sprendimo būdą, gauti patikimus įrodymus taikytų metodų efektyvumui nustatyti. Veiklos tyrimo įrankių pasirinkimas priklauso nuo konkretaus konteksto ir tyrimo pobūdžio.

3.3. Veiklos tyrimo įtaka mokymo kokybei ir mokinių pasiekimams

Mokytojų veiklos tyrimai tarptautinėje švietimo praktikoje tampa vis reikšmingesne priemone, leidžiančia jiems veiksmingai tobulinti savo veiklą, siekiant aukštesnės mokymo kokybės ir geresnių mokinių mokymosi pasiekimų visose srityse. Moksliniais tyrimais nustatyta, kad sėkmingas profesinis mokymasis ir tobulėjimas vyksta tada, kai mokytojai įsitraukia į tyrimų

ir žinių kūrimo ciklus, kurie prasideda nuo mokinių poreikių išsiaiškinimo (Johannesson, 2020, cit. Muijs ir kt. 2014). Bergman (2020) pažymi, kad veikdami kartu mokytojai praplėtė savo žinias ir patobulino eksperimentavimo praktinėje veikloje įgūdžius, o reflektuodami ir analizuodami duomenis ėmė geriau suprasti, kaip kitaip galima organizuoti mokymo procesą, sieti mokymą ir tyrinėjimą praktinėje veikloje. Tyrėjos teigimu, mokytojai išmoko refleksijos, suprato, jos, kaip mokslinio šaltinio, vertę ir išsiugdė teigiamą požiūrį į įvairių priemonių naudojimą, tiriant ir gerinant savo mokymo praktiką. Sims ir kt. (2021) įžvelgia veiklos tyrimų efektyvumą tame, kad ši veikla skatina mokytojus suabejoti savo įprasta profesine veikla ir mokytis naujų požiūrių, keisti savo mokymo praktiką. Rumiantsev ir kt. (2024) teigimu, veiklos tyrimai skatina tobulinti mokymo praktiką, konstruktyvų mokytojų bendradarbiavimą. Tyrėjai pastebi, kad refleksija didina jų ir mokinių mokymosi pažangą, skatina mokinių bendradarbiavimą. Mahara (2024) akcentuoja, kad veiklos tyrimai stiprina mokinių užsienio kalbų gebėjimus, atskleidžia tiek mokytojų, tiek mokinių asmeninius gebėjimus, tobulina mokinių, turinčių mokymosi sunkumų, įgūdžius, pagerina jų akademinis rezultatus. Be to, tyrėja pažymi, kad veiklos tyrimų metu mokytojai stebi aktualias problemas klasėje, reflektuoja, sutelkia visų ugdymo proceso dalyvių bendras pastangas joms išspręsti. Ši aktyvi veikla skatina mokytojų bendradarbiavimą, įsitraukimą, padeda atrasti naujas mokymo strategijas, skatina diskusijas tarp mokytojų grupių, o tai dažniausiai lemia aukštesnius mokymosi rezultatus. Crawford (2025) pažymi kad, atliekant veiksmų tyrimus, mokytojai kartu plėtoja prasmingą ir kontekstinį, įrodymais grįstą ugdymą.

Dauguma tyrėjų pažymi veiklos tyrimų įtaką įvairių dalykų mokinių mokymosi pasiekimams. Didion ir kt. (2019), Rochman ir kt. (2023), Mahara (2024) tyrimų rezultatai rodo, kad mokytojo veiklos tyrimas turi teigiamą poveikį mokinių skaitymo, matematikos, užsienio kalbų mokinių pasiekimams, nes sudaro galimybes mokytojams spręsti klasėje kylančias problemas įvairiais būdais, eksperimentuoti, sprendimus priimti, remiantis stebėjimo metu gautais įrodymais ir tokiu būdu gerinti mokinių mokymosi kokybę. Wangdi (2024) teigia, mokytojai pripažino veiklos tyrimų naudą jų mokymo praktikai tobulinti ir mokinių pasiekimams gerinti.

Apibendrinant galima teigti, kad mokslinių tyrimų duomenys leidžia teigti, kad mokytojų vykdomi veiklos tyrimai lemia tiek aukštesnę jų mokymo kokybę, tiek geresnius mokymosi pasiekimus. Mokytojai sprendžia aktualias problemas klasėje, sutelkia visų ugdymo proceso dalyvių bendras pastangas, siekiant išspręsti problemas. Tokiu būdu sudaromos sąlygos tobulinti mokinių, ypač turinčių mokymosi sunkumų, mokymosi įgūdžius, gerina įvairių mokomųjų dalykų akademinis pasiekimus, skatina jų bendradarbiavimą. Veiklos tyrimai skatina mokytojų bendradarbiavimą ir aktyvų įsitraukimą, o reflekyvi praktika – naujų mokymo strategijų išbandymą. Mokslinių tyrimų duomenimis, veiklos tyrimas pagerina mokinių pasiekimus, nes

mokytojai sprendžia klasėje kylančias realias problemas, plėtoti prasmingą ir kontekstinį, įrodymais grįstą ugdymą.

3.4. Profesinio tobulėjimo per veiklos tyrimą modeliai

Mokytojų profesinis tobulėjimas per veiklos tyrimus gali būti vykdomas remiantis keliais modeliais:

- Kolbo refleksijos (Kolb's Experiential Learning Model) ;
- Pollardo refleksyvaus mokymosi (Pollard's reflective learning model);
- Refleksinio praktiko (Reflective Practice Model);
- Profesinės mokymosi bendruomenių (Communities of Practice);
- Tyrimo pagrindu grindžiamu mokymusi (Research-based Learning).

Kolbo modelis pabrėžia mokymąsi per veiklą, kurią sudaro keturi etapai:

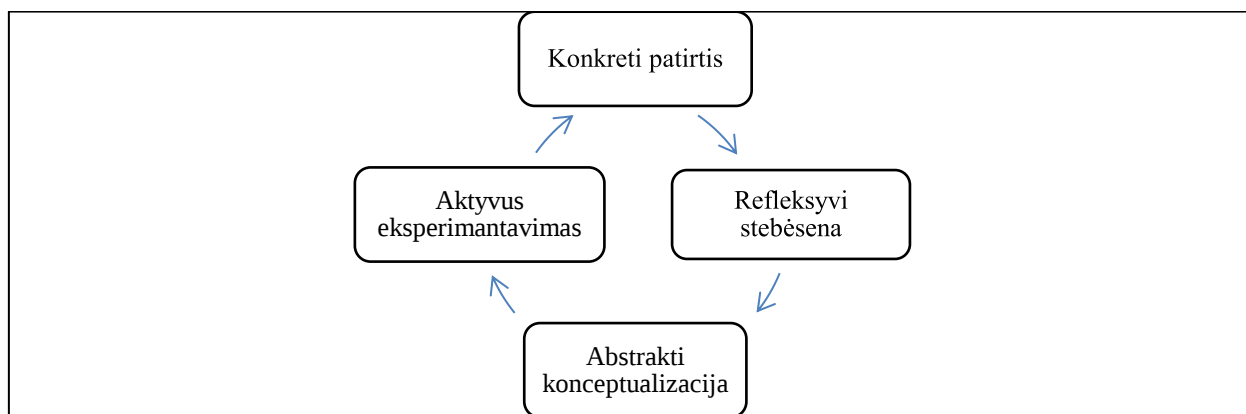
- Konkreti patirtis – tiesioginė patirtis, kurios metu žmogus įgyja naujų žinių.
- Refleksyvi stebėsena – apmąstymas apie tai, kas įvyko, ir kas buvo išmokta.
- Abstrakti konceptualizacija – teorijų ir modelių kūrimas, pagrįstas patirtimi.
- Aktyvus eksperimentavimas – bandymai pritaikyti išmoktas žinias naujose situacijose.

Kolbo mokymosi ciklas grindžiamas mokymosi kaip be galo pasikartojančio ciklo, o ne linijinio proceso, samprata (Vince, 2022). Kolbo mokymosi ratas žymi tęstinį mokymosi procesą. Besimokantysis veikia aplinką, o aplinka veikia jį. Taip gyjama asmeninė patirtis. Kiekvienas besikartojantis ciklas yra nepakartojamas, unikalus ir skiriasi nuo ankstesnio suvokta patirtimi, net jei taikoma ta pati veikimo strategija ar metodologija. Kiekvienas, reflektuodamas patirtį, remiasi savo sukauptomis žiniomis ir patirtimi. Pasikartojanti situacija, ją reflektuojant, gali suteikti visiškai naujas ir savitas patirtis. Kiekvienos veiklos rezultatai kuria naują konkrečią patirtį, kuri vėl yra reflektuojama, kuriamas naujas modelis, kuris tampa tolimesnių eksperimentų pagrindu. Besimokantieji šį iteracinį ciklą kartoja daugybę kartų. Kolbas (1984) mokymosi procesą konceptualizuoja kaip „veiksmų ir tyrimų spiralę“, kurią sudaro keturios esminės fazės: planavimas, veikimas, stebėjimas ir apmąstymas.

Radovič ir kt. (2021), remdamiesi Kolbu (1984) teigia, kad nepaisant to, kad šie keturi etapai susieti tam tikra tvarka, mokymasis gali prasidėti bet kuriame iš jų. Autoriai, remdamiesi Hennissen ir kt., (2017) bei Lindsey ir Beeger (2009) pažymi, kad taip besimokantysis įgalinamas pritaikyti žinias naujai patirčiai (kontekstualizuojant žinias), o naujos žinios gali atsirasti įgyjant konkrečios mokymosi patirties ir gali būti paverstos abstrakčiais apibendrinimais (žinių dekontekstualizavimu). Tuo pačiu šias naujas bendrąsias žinias galima taikyti kitose mokymosi patirtyse (žinių per kontekstą).

Modelis taip pat siejamas su specifiniais mokymosi įgūdžių rinkiniais (Bubnys, 2012) ir padeda mokytojams sąmoningiau įsisavinti patirtį, skatina refleksyvią praktiką, integruoja teoriją

su praktika ir užtikrina nuolatinį profesinį augimą. Anot Bubnio (2012), mokymosi gebėjimai susiję su konkrečiais mokymosi įgūdžiais – tarpasmeniniais įgūdžiais (santykių kūrimas, lyderiavimas, pagalba, kitų supratimas), suvokimo įgūdžiais (prasmės kūrimas, informacijos rinkimas ir informacijos analizė), informacijos integravimo ir technologinius įgūdžiais, elgsenos įgūdžiais (tikslų siekimas, veikimas, iniciatyvumas).



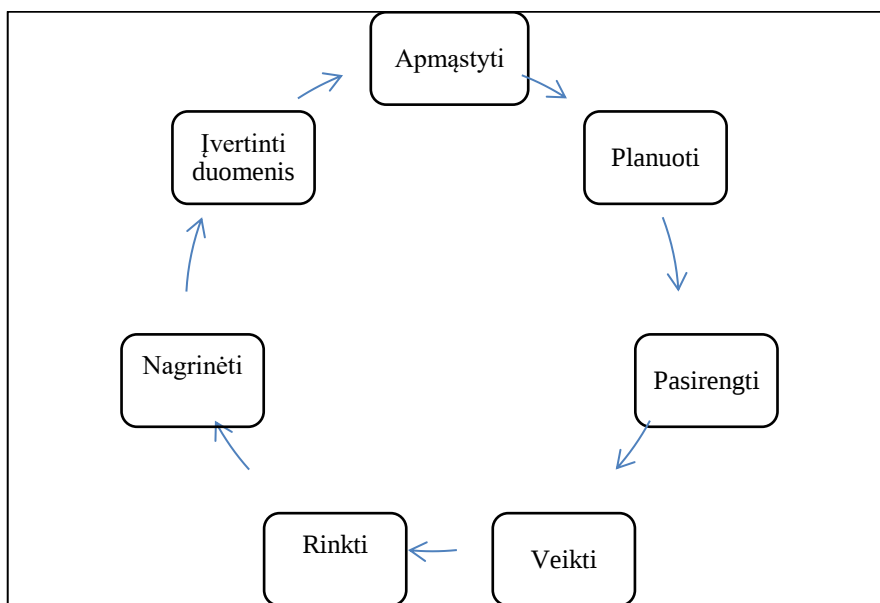
1 pav. Kolbo refleksijos modelis (aprengta autorės)

Kolbo modelis pabrėžia mokymosi per praktinę veiklą reikšmę, skatina nuolatinę refleksiją bei tobulėjimą. Vykdydami veiklos tyrimus, mokytojai sistemingai pereina visus Kolbo ciklo etapus. Tokiu būdu gilina supratimą apie savo praktiką ir ieško būdų, kaip ją tobulinti. Mokytojas išskiria konkrečią problemą, su kuria susiduria pamokoje (pvz. netinkamas mokinių elgesys, nepatenkinami mokymosi rezultatai ar pan.). Ši konkreči situacija tampa tyrimo objektu. Veiklos tyrimo metu mokytojas sistemingai stebi ir renka duomenis apie šią savo konkrečią patirtį (pvz. stebi mokinius, veda pokalbius, organizuoja apklausas, analizuoja mokinių darbus, reflektuoja savo paties veiklą). Vėliau surinkti duomenys analizuojami, formuluojami paaiškinimai apie tai, kas vyksta. Galimos diskusijos su kolegomis, siekiant geriau suprasti problemos priežastis ir atrasti galimus sprendimo būdus. Šiame etape mokytojas kuria veiklos tyrimo hipotezę ar priemonių planą. Vėliau įgyvendinama nauja strategija ar metodas klasėje ir stebimas jo poveikis. Toks eksperimentavimas leidžia sukurti naują konkrečią patirtį, kuri iš naujo analizuojama, taip pradedant naują Kolbo ciklą.

Abirami ir Kiruthiga (2018) teigimu, besimokantysis aktyviai veikia, dalyvauja bendroje veikloje ar atlieka užduotis. Vėliau, įgavus konkrečią patirtį, besimokantysis turėtų atsitraukti ir užduotį apmąstyti. Reflektyvus stebėjimas suteikia galimybę kelti klausimus ir pasidalinti savo patirtimi su kitais. Bendravimas yra itin svarbus, nes jis leidžia besimokančiajam nustatyti spragas tarp savo supratimo ir patirties. Abstraktus konceptualizavimas apmąsto naujas idėjas ir jas perkelia į abstrakčių sąvokų lygmenį, tai yra, interpretuoja patirtį ir palygina su esama.

Andrew Pollardo refleksyvaus mokymosi modelis. Šis metodas padeda mokymosi procese išvelgti nuolatinis spiralinius ciklus, kurie padeda pasiekti veiklos efektyvumą. Polard refleksyviojo mokymosi procesą skirsto į septynias pakopas:

- Duomenų rinkimas. Renkami visi įmanomi duomenys, susiję su nagrinėjamu dalyku. Kuo Daugiau informacijos šaltinių, tuo geriau.
- Duomenų nagrinėjimas. Duomenys analizuojami ir tiriami be išankstinių nusistatymų ir Priimami tokie, kokie jie yra, sistemiant ir suspaudžiant į bendras koncepcijas.
- Duomenų įvertinimas. Duomenys įvertinami ir pasidaromos konkrečios išvados, kurios Gali būti tiek objektyvios, tiek subjektyvios.
- Apmąstymas. Reflektuojama visa turima informacija ir patirtis, generuojamos abstrakčios Idėjos ir vizijos.
- Planavimas. Kuriamas konkretus, struktūruotas veiksmų planas.
- Pasirengimas. Suplanuojama, kokie konkretūs ištekliai reikalingi veiksmų planui Įgyvendinti.
- Veikimas. Tai – konkreti patirtis, vainikuojanti mokymosi ratą, kuomet visų šešių prieš tai atliktų žingsnių rezultatai yra integruojami į realią patirtį.



2 pav. Refleksyviojo mokymo pakopos. Parengta pagal Polard (2002).

Refleksinio praktiko modelis (Reflective Practice Model). Refleksinio praktiko modelis sukurtas, remiantis Donald Šono požiūriu į refleksijos procesą. Pagrindiniai šio proceso etapai:

- Aktyvacija – praktikas susiduria su problema ar iššūkiu savo darbe;
- Refleksija – apmąstymas ir analizė apie tai, kas įvyko ir kodėl;
- Korekciniai veiksmai – identifikavimas, kaip galima pagerinti savo veiklą ateityje.
- Veiksmų įgyvendinimas – taikymas praktikoje ir tobulinimas, atsižvelgiant į atliktą refleksiją.

Šonas (Schön) išskyrė refleksiją veiksmo ir refleksiją apie veiksmą. Tai leidžia mokytojams ne tik suprasti savo veiksmus, bet ir nuolat apmąstant mokytis iš patirties. Refleksija veiksmo apima gebėjimą mąstyti apie tai, ką darai, veikdamas, lyg eksperimentuojant, kai veiksmai koreguojami, remiantis momentiniu tos situacijos supratimu, matant veiksmo ar sprendimo pasekmes. Refleksija veiksmo pasireiškia, kai atliekamos tam tikros praktinės veiklos net nebesusimąstant.

Refleksija turi padėti suprasti ne tik ką tuo metu veikiamo, bet ir kaip tuo metu veikiamo. Refleksija apie veiksmą pasireiškia po tam tikros patirties ir apima apmąstymą apie tai, kas įvyko, analizuojant veiksmus, svarstant, kaip buvo galima kitaip pasielgti ir mokymąsi iš patirtų klaidų, sėkmių ar nesėkmių. Mokantis iš patirties sukuriamos žinios, kuriomis bus galima pasiremti ateityje, kad jos nesikartotų. Galima taikyti dienoraščio rašymą, diskusijas su kolegomis ar formalų situacijos vertinimą.

Profesinės mokymosi bendruomenės (Communities of Practice). Šis modelis žymi profesinio tobulėjimo procesą, kuris vyksta, kai grupėse dalijamasi bendromis problemomis, interesais, patyrimu ir žiniomis. Mokymosi bendruomenėse dalyviai kartu mokosi, analizuoja savo veiklą, tokiu būdu tobulėja tiek individualiai, tiek kolektyviai. Procesas apima:

- Bendros praktikos kūrimą – dalijimąsi žiniomis ir įžvalgomis;
- Tarpasmeninį mokymąsi – diskusijas ir bendravimą, leidžiantį mokytis iš kitų;
- Savo veiklos vertinimą – savirefleksiją ir nuolatinį tobulėjimą per bendruomenės grįžtamąjį ryšį.

Profesinėse mokymosi bendruomenėse profesinis tobulėjimas kaip ir mokymaisi – kolektyvinis. Farnsworth ir kt. (2016), remdamiesi Etienne, teigia, kad profesinės mokymosi bendruomenės sąvoka reiškia socialinį procesą, kurio metu deramasi dėl kompetencijos tikroje srityje ir pabrėžia esminius skirtumus tarp komandos ir profesinės bendruomenės. Anot Etienne, „komanda apibrėžiama bendra užduotimi, kažkuo, ką ji turi atlikti kartu, tai – partnerystė, grindžiama užduotimi, o profesinė bendruomenė yra mokymosi partnerystė, susijusi su praktikos sritimi“. Profesinės bendruomenės nariai gali užsiimti ta pačia praktika, dirbdami su skirtingomis užduotimis skirtingose komandose, tačiau juos vienija mokymasis kartu.

Išskiriami šie profesinių mokymosi bendruomenių bruožai: bendro tikslo siekimas, bendradarbiavimas, dalijantis idėjomis, patirtimi, kolektyvinis mokymasis, duomenimis grįstas sprendimų priėmimas ir refleksyvi praktika. Kitiškai apmąstant savo praktiką, analizuojant veiksmų rezultatus ir ieškanti būdų, kaip tobulėti, kuriasi pasitikėjimas ir atviras bendravimas. Kai visi jaučiasi saugūs ir gali dalintis įvairia patirtimi ir nesėkmėmis, paprasčiau imti kartu ieškoti būdų, kaip pagerinti savo darbą. Profesinės mokymosi bendruomenės mokosi kartu, teikia vienas kitam konstruktyvų grįžtamąjį ryšį (Stoll ir kt., 2006).

Tyrimo pagrindu grindžiamas mokymasis (angl. Research-based Learning). Šis modelis orientuojasi į tiriamojo darbo gebėjimų tobulinimą, siekiant gerinti savo praktikos metodus ir rezultatus. Problemų sprendimas bandymų, eksperimentavimo būdu, ne tik per tiesioginę patirtį. Tai – aktyvus mokymosi metodas, kai žinios ir įgūdžiai įgyjami tiriamojoje veikloje. Besimokantieji skatinami kelti klausimus, problemas, hipotezes, ieškoti sprendimo būdų, eksperimentuoti, analizuoti gautus duomenis, daryti išvadas.

Pagrindiniai tyrimo pagrindu grindžiamo mokymosi bruožai: įsitraukimas ir motyvacija, realių, aktualių problemų nagrinėjimas, tyrimo proceso aktualizavimas, situacijos ir informacijos analizė iš įvairių perspektyvų ir bendradarbiavimas, dalijantis idėjomis, ieškant problemos sprendimo būdų.

Apibendrinant, šie modeliai, t.y. Kolbo patirtinio mokymosi, Pollardo refleksyvaus mokymosi, Refleksinio praktiko, Profesinės mokymosi bendruomenės ir Tyrimo pagrindu grindžiamas mokymasis, atspindi įvairius požiūrius į mokytojų profesinį tobulėjimą per veiklos tyrimus, tačiau juos vienija orientacija į aktyvų mokymąsi, refleksiją ir praktikos tobulinimą. Kolbo modelis pabrėžia individualų patirties ciklą, Pollardo modelis – refleksyvų mokymąsi, Šono modelis – nuolatinę praktiko refleksiją, profesinės mokymosi bendruomenės – bendradarbiavimo ir socialinio mokymosi svarbą, o tyrimo pagrindu grindžiamas mokymasis – sistemingo tyrimo vaidmenį. Visų šių modelių supratimas yra esminis planuojant ir įgyvendinant efektyvias mokytojų profesinio tobulėjimo strategijas, integruojant veiklos tyrimus.

3.5. Tarptautinė patirtis ir gerosios praktikos pavyzdžiai

Mokytojų įsitraukimas į švietimo tyrimus bei jų supratimas, duomenų panaudojimas kelia vis didesnę susidomėjimą visame pasaulyje. „Kaip teigiama EBPO dokumentuose (2009, 2012), mokytojų įsitraukimas į tiriamąją veiklą yra esminis jų profesinio tobulėjimo ir vėlesnės ugdymo praktikos kaitos elementas“ (Ferencova ir kt., 2024). Mokslininkai tikisi, kad visose EBPO šalyse mokytojai bus informuojami apie pedagoginius tyrimus, kad galėtų mokyti „21-ojo amžiaus įgūdžių“, reikalingų vis įvairesnėse klasėse (Salteris, 2021, cit. Guerriero, 2017). Stoll ir kt. (2006) teigia, kad yra įrodymų, kad „švietimo reformos pažanga priklauso nuo mokytojų individualių ir kolektyvinių gebėjimų ir jų ryšio su visos mokyklos gebėjimais skatinti mokinių mokymąsi“ (Johannesson, 2020, cit. Muijs ir kt. 2014).

Veiklos tyrimai dažnai taikomi Australijos ir Anglijos mokyklose (Mockler ir Groundwater-Smith, 2015). Taip yra ir Švedijoje, kur Švedijos nacionalinė švietimo agentūra (SNA) teikia mokykloms kolegialias mokymosi programas ir skatina mokyklas įsitraukti į veiklos tyrimus, kad prisiimtų atsakomybę už savo tobulėjimą (Skolverket, 2016). 2010 m. Švedijos švietimo įstatymo pakeitimuose teigiama, kad visas Švedijos švietimas turėtų būti grindžiamas

mokslu ir įrodyta patirtimi (SFS [Švedijos statutų kodeksas] 2010), kuris reikalauja, kad mokyklos savo kasdieniame darbe taikytų tyrimų rezultatus ir mokslinius metodus (Johannesson, 2020).

Jungtinės Karalystės ataskaitose (pvz., BERA-RSA 2014, UCET 2019) pabrėžiama, jog svarbu, kad mokytojai atliktų į tyrimą orientuotą praktiką, kad galėtų atlikti mokslinius tyrimus ir „ištirti, kas veikia gerai, o kas nėra visiškai veiksminga jų pačių praktikoje“.

Veiklos tyrimų taikymo patirtys ir poveikis švietimo sistemų pokyčiams analizuojamas Kanados, Švedijos, Norvegijos, Jungtinės Karalystės, Australijos, Čilės, Irano, Filipinų ir kitų šalių moksliniuose tyrimuose. Šių šalių tyrėjų įžvalgos apie šios mokytojų profesinio tobulėjimo formos taikymo privalumus, poveikį bei kylančius iššūkius, pristatomos mokytojų patirtys sudarytų galimybes taikyti veiklos tyrimus mokytojų kasdienėje veikloje ir skatintų plėtoti tyrimais ir refleksyviu mokymusi grįstą ugdymo modelį tarptautiniu lygiu.

Švedijos nacionalinė švietimo agentūra skatina mokyklų įsitraukimą į veiklos tyrimus, parengdama kolegialaus mokymosi programas, siekdama, kad mokyklos taptų savarankiškesnės ir prisiimtų atsakomybę už savo tobulėjimą (Johannesson, 2020). Johannesson (2020) teigimu, veiklos tyrimai įtakojo kritiškesnį mokytojų požiūrį į savo mokymo praktiką, įsiklausymą į individualius mokinių poreikius, savarankiško mokymosi skatinimą, aukštesnius mokymosi pasiekimus.

Norvegijoje 2020 m. atnaujintos pradinio ir vidurinio ugdymo programos nulėmė mokytojo praktinės veiklos pokyčius. Mokymo programų struktūros pokyčiai apėmė mokytojų bendradarbiavimą žinių kūrimo srityje, skatino derinti mokslinius tyrimus ir mokymo patirtį, taip pakeičiant formalų mokytojų vaidmenį nuo tradicinio žinių perdavimo iki žinių kūrėjo, mokytojų profesinio tobulėjimo priemone pripažįstant veiklos tyrimus. Ilgalaikio projekto „Deeper Learning – How?“ metu veiklos tyrimas naudotas kaip metodas naujoms įžvalgoms ugdyti ir mokymo praktikai tobulinti. Storen K. (2024) apibendrindama projekto rezultatus, teigia, kad projektas praplėtė mokyklų supratimą apie mokytojų ugdymo praktiką ir paskatino pokyčius tobulinant veiklą, taikant veiklos tyrimus. Projekto rezultatai rodo, kad proaktyvi lyderystė, sutartos priemonės, komandinis darbas ir nuoseklus profesinio darbo ritmas yra ypatingai svarbūs švietimo praktikos plėtrai ir žinių kūrimui.

Butt ir Kousar (2024) išsiaiškino, kad kuriant nuolatinio profesinio tobulėjimo kultūrą Norvegijos švietimo įstaigose, tam pasitelkiami veiklos tyrimai. Taip skatinamas mokyklų bendruomenių bendradarbiavimas, mokytojų veiklos efektyvumas, gerėja mokinių mokymosi pasiekimai, nes teorinės žinios dera su praktine veikla klasėje. Šis metodas skatina pedagogus kritiškai reflektuoti, taikyti įrodymais grįstas strategijas. Veiklos tyrimai padidina jų pasirengimą dirbti dinamiškoje Norvegijos švietimo sistemoje.

Millas ir kt. (2024), pristatydamas trijų valstybinių Anglijos mokyklų, patirtis vykdant veiklos tyrimus, parodo, kaip skirtingos praktikos prisidėjo prie mokytojų įsitraukimo ir aktyvaus dalyvavimo veiklos tyrimuose, ir taikytų priemonių poveikį mokytojų profesionalumui mokyklose. Šių mokyklų duomenys išryškina mokytojų profesinio tobulėjimo galimybes: mokytojų įsitraukimas į mokslinius tyrimus gali sužadinti, suteikti energijos, sukelti nuostabą, atverti naujas galimybes, mesti iššūkį išankstinėms idėjoms ir mokymo metodams, mesti iššūkį galios santykiams ir permąstyti, ką reiškia būti mokytoju. Jie pabrėžė lyderystės poveikį, užtikrinant sėkmingą mokslinių tyrimų įtraukimą į mokyklos veiklą, paramos mokytojams poreikį bei šiuos iššūkius: nepakankamą mokytojų pasirengimą vykdyti mokslinius tyrimus, laiko, skirto tyrimui, trūkumą bei suderinimą su mokytojų darbo grafikai, ir sprendimą, koks veiksmingiausias būdas pasidalinti mokytojų patirtimi vykdant veiklos tyrimus.

Čilėje buvo išbandyta pedagoginio tarpininkavimo profesinio tobulėjimo programa, pagrįsta veiklos tyrimais, skirta ankstyvojo ugdymo pedagogams. Figueroa-Céspedes ir Fica-Pinol (2025) tyrimo duomenimis, pagrindiniai mokytojų profesinio tobulėjimo aspektai yra reflektyvus grandininis kūrimas, mokymas, naudojant vaizdo įrašus, kritiško draugo pagalbą bei veiklą profesinėse mokymosi bendruomenėse. Tai sudaro nuolatinę veiklos tyrimo ir refleksijos spiralę. Ši stiprina mokymo profesionalumą ir praktikos savimone, skatina pokyčius nuo individo prie kolektyvo ir nuo paprasto prie sudėtingo, bendradarbiauti, profesiskai tobulėti ir būti pavyzdžiu kitoms programoms.

Tabañag (2025) teigimu, veiklos tyrimas pripažįstamas kaip efektyvi mokymo praktikos tobulinimo priemonė, todėl siūlo tyrinėti, kokie būtų veiksmingi paramos būdai jai plėtoti, ypač Filipinuose. Jis rekomenduoja taikyti specialiai veiklos tyrimams pritaikytas mokymo programas.

Bendradarbiavimu grindžiamų veiklos tyrimai Irake pripažinti veiksminga mokytojų profesinio tobulinimo priemone. Arefian (2023) analizavo Irane dirbančių kalbų mokytojų patirtis, taikant bendradarbiavimu grindžiamus veiklos tyrimus. Mokytojams jų taikymas buvo naudingas asmeniškai, socialiniai ir profesiskai. Jie buvo motyvuojami tęsti reguliarią veiklos apmąstymo praktiką. Be to, mokytojai ėmė labiau bendradarbiauti, tapo kūrybiškesni, smalsesni, palaikantys ir įsitraukę. Tyrėjai rekomenduoja skatinti mokytojus, mokytojų rengėjus ir kitus suinteresuotuosius subjektus įtraukti bendradarbiavimu grindžiamus veiklos tyrimus į profesinių praktikos bendruomenių veiklą ir plėtoti mokytojų refleksyvias praktikas.

Oranga, J. ir Gisore, B. (2023) remdamiesi tyrimo duomenimis teigia, kad, kai naujos mokyklos ir klasės tobulinimo veiklos yra pagrįstos moksliniais tyrimais, jas lengva įgyvendinti, nes jos iš esmės yra pagrįstos įrodymais ir realios. Tyrėjai apibendrinami veiklos tyrimų reikšmingumą teigia, kad mokyklų bendruomenių atgaivinimas praktiskai įsitraukiant į mokslinius tyrimus, leidžia pedagogams spręsti mokykloje kylančias problemas, suteikia daugybę duomenų

ir įrodymų su mokymusi, mokymu ir vertinimu temomis, padeda mokiniams ir pedagogams reflektuoti, gerina mokymosi kokybę, leidžia įgyvendinti veiklos priemones ir stebėti bei vertinti jų veiksmingumą, keičia ir įkvepia klasės praktiką, didina mokytojų ir mokinių, kaip problemų sprendėjų, įgalinimą. Tai kartu padeda susieti mokslinius tyrimus su praktika ir taip gerina švietimo sistemų specialistų gyvenimą.

Tuo pačiu tyrėjai atskleidžia ir veiklos tyrimo iššūkius. Dažniausiai minimos problemos susijusios su žinių ir įgūdžių trūkumu, įskaitant klausimyno sudarymą, metodikos atranką, literatūros apžvalgą, problemų nustatymą, intervencijos planavimą, mokslinių tyrimų spragų nustatymą ir situacijos analizę, statistikos ir duomenų analizę (Borja, J., M., 2018; Khalil, E., 2019; Wangdi, 2024; Ruso ir kt., 2025) bei laiko stoka ar gebėjimu jį valdyti, nes dėl šios priežasties mokytojams buvo sudėtinga pilnai įsitraukti į daug laiko reikalaujantį veiksmų tyrimų planavimo, vykdymo ir apmąstymo procesą, pritrūko laiko šeimai (Borja, J., M., 2018; Ruso ir kt., 2025; Tabañag ir Ballenas, 2025; Paraiso ir kt., 2025). Tyrimų duomenimis, mokslinių tyrimų kompetencijos, administracijos paramos bei kolegų palaikymo trūkumas apsunkina mokytojų dalyvavimą veiklos tyrimuose, o tai galiausiai sukelia nusivylimą ir nenorą įsitraukti į procesą (Khalil, E., 2019). Tabañag ir Ballenas (2025) nustatė, kad yra techninių sunkumų, o Bialen (2025) – kad yra pasipriešinimas pokyčiams, neužtikrinamas mokslinių tyrimų išvadų įgyvendinimas, vyrauja neigiamas požiūris į mokslinių tyrimų veiklą, trūksta žinių apie mokslinių tyrimų metodikas.

Boyle ir kt. (2022) dalindamiesi savomis, nepatogiomis tiesomis, atskleidžia dažnai paslėptas veiklos tyrimo realijas kaip nesėkmes, diskomfortą, įtampą ir iššūkius dėl mokytojų pasipriešinimo, klaidingų įsitikinimų ir nuostatų, nenoro dalyvauti veiklos tyrime, skeptiško požiūrio, skirtingos patirties ir vaidmenų mokykloje, tarpasmeninių santykių, dalykinių žinių trūkumo, minimalaus bendravimo, visų narių įgalinimo bendrauti kaip lygių su lygiais, nusivylimas savimi ir vienas kitais, įstrigimas ir kt. Semathong S. (2023) nurodo, kad mokytojų tobulėjimas atliekant veiklos tyrimus dažnai nėra sėkmingas. Mat mokytojai turi per didelį darbo krūvį, todėl turi mažiau laiko moksliniams tyrimams atlikti arba trūksta sąmoningumo, motyvacijos, dažnai nemato darbo prasmės. Jo tyrimas parodė, kad mokytojai negali patys atlikti tyrimų klasėje. Mat jiems trūksta žinių problemoms spręsti, sisteminės analizės procesui ar procesui klasėje, sunku apibrėžti problemų sprendimo būdus, nepasitikima tyrimais, trūksta vadovų bendrose konsultacijose, kurie padėtų rasti būdus, kaip plėtoti bendrus tyrimus. Be to, grėsme įvardintas išteklių klasės veiksmų tyrimams atlikti trūkumas ir nepakankamas finansavimas. Codilla ir kt. (2023) nustatė, kad keletas veiksmų, įskaitant mokslinių tyrimų perspektyvą, susidomėjimą moksliniais tyrimais, mokslinių tyrimų naudą, mokslinių tyrimų motyvaciją, mokslinių tyrimų raštingumą, paramą moksliniams tyrimams ir mokslinių tyrimų

analizę bei aiškinimą, turi stiprią teigiamą koreliaciją su pasirengimu moksliniams tyrimams. Millsas ir kt., (2023) nurodo keturias svarbias problemas, trukdančias mokytojui tapti moksliniais tyrimais pagrįsta profesija: universitetų vaidmens mažėjimą, lūkesčius, kad mokymas pirmenybę teiks praktikai, o ne teorijai, nepakankamą mokslinių tyrimų, kaip pagrindinių mokytojui reikalingų žinių, akcentavimą ir pačių mokytojus rengiančių asmenų dalyvavimą moksliniuose tyrimuose, kurį riboja jų darbo sutartys. Mukrim ir kt. (2023), Indonezijos mokyklose vykdytame tyrime nustatė veiksnius, kurie turi įtakos mokytojų įsitraukimui į tyrimų vykdymą. Anot jų, vidiniai veiksniai – individualios savybės, tokios kaip tinginystė ir nežinojimas apie veiklos tyrimus, o išoriniai veiksniai – didelis darbo krūvis, mokymų ir kolegų paramos trūkumas. Cedenia ir kt. (2024) nurodė, kad darbo krūvis, nerimas rašant, nepakankamos žinios interpretuojant duomenis, sukėlė sunkumų vykdant veiklos tyrimus.

Tyrėjai teikia rekomendacijas veiklos tyrimo plėtrai užtikrinti, nurodo priemones, kurios būtinos, siekiant užtikrinti veiklos tyrimų tvarumą ir veiksmingumą, taip stiprinant švietimo praktiką. Mat Noor ir Shafee (2021) teigimu, mokytojams vertėtų kritiškiau vertinti savo praktiką ir į vertinimą įtraukti kritiškus draugus. Semathong S. (2023) akcentuoja mokytojų gebėjimų ir įgūdžių, kaip atlikti veiklos tyrimus, tobulinimą, pagalbą mokytojams, atliekant veiklos tyrimus, ekspertų pagalbą vertinant tyrimų rezultatus. Jis rekomenduoja organizuoti praktikų seminarus, teikti dėstytojų, veiklos tyrimų žinovų nuolatinę pagalbą mokytojui, ekspertams padėti vertinti tyrimų rezultatus, siekiant užtikrinti, kad klasės tyrimai būtų išsamūs ir kokybiški. Tatto M., T. (2023) pabrėžia, kad būtina padėti mokytojams išmokti įvairių epistemologijų, teorinių perspektyvų ir metodologijų, kad jie galėtų įsitraukti į veiklos tyrimus, skirtus ugdymo procesui praturtinti ir tobulinti. Codilla ir kt. (2023) pabrėžia, kad reikia įvairių suinteresuotųjų subjektų paramos, kad mokytojai įgytų reikiamų žinių ir įgūdžių, kurie leistų veiksmingai atlikti veiksmų tyrimus. Oranga ir Gisore (2023) rekomenduoja mokyklų bendruomenėms atlikti veiklos tyrimus ir į juos įtraukti kuo daugiau dalyvių. Tuo siekiama užtikrinti, kad konkrečių problemų sprendimai būtų priimti visiems dalyvaujant. Jų teigimu, „veiklos tyrimai, jei jie bus priimti kaip aktyvi tyrimo priemonė mokyklų sistemose, žada neatidėliotinus, faktinius ir kontekstinius sprendimus nuolat išylančioms problemoms spręsti“. Ruso ir kt. (2025) teigia, kad, jei veiksmų tyrimas ir dalijimasis patirtimi konferencijose taptų oficialia mokytojų pareiga, tai lemtų sėkmingą mokytojų profesinį tobulėjimą. Bialen (2025) nurodo, tyrimo dalyvių nuostatos dėl veiklos tyrimų įtakos profesiniam tobulėjimui suteiktų galimybę tobulinti kritinio mąstymo įgūdžius, tyrinėti inovatyvias mokymo strategijas, taip gerintų mokymo kokybę ir mokinių pasiekimus.

Apibendrinant, galima teigti, kad veiklos tyrimų taikymo patirtys ir poveikis švietimo sistemų pokyčiams analizuojamas Kanados, Švedijos, Norvegijos, Jungtinės Karalystės, Australijos, Čilės, Irano, Filipinų ir kitų šalių moksliniuose tyrimuose. Šių šalių tyrėjų išvalgos apie šios mokytojų

profesinio tobulėjimo formos taikymo privalumus, poveikį profesionalumui, asmeniniams meistriškumui, mokymo kokybei bei mokinių pasiekimams, mokytojų patirtys gali tapti motyvacine priemone, taikant veiklos tyrimus mokytojų profesiniam tobulėjimui skatinti tarptautiniu požiūriu, plėtojant tyrimais ir refleksyviu mokymusi grįstą ugdymo modelį. Tyrėjų rekomendacijos iškilusiems iššūkiams spręsti ir veiklos tyrimams plėtoti, taikant tikslines profesinio mokymo, mentorystės, paramos programas, rekomendacijas, sustiprintų naujus tyrėjus, leistų geriau paskirstyti išteklius ir kurti palankią moksliniams tyrimams kultūrą. (Bialen, 2025; Tabañag, 2025; Paraiso ir kt., 2025).

II. TYRIMO METODOLOGIJA

2.1. Tyrimo metodologinės prieigos

Tyrimas atliktas remiantis ontologine (apie tikrovės prigimtį arba tyrimo objektą) ir epistemologine (apie realybės pažinimą) filosofinėmis paradigmomis. Tyrime remiamasi reliatyvizmu, vadovaujantis supratimu, kad realybė, tai yra, pasaulis yra persipinančių ir sąveikaujančių žmonių sąmonių srautai. Pasaulis – žmonių sąmonės, mąstymo procesų, tarpusavio sąveikos, kalbos sukurta konstrukcija. Pažinimo procese ši konstrukcija yra atpažįstama, nagrinėjama, vertinama ir kuriama. Tačiau pasaulyje nėra vienos tiesos, žinios nėra absoliučios, nekeičiamos, ir žinios, ir realybė kuriamos atskirų individų arba jų grupių, priklausomai nuo konkrečios situacijos, veikiant socialinei ir kultūrinei aplinkai. Realybės suvokimas yra subjektyvus, nes kiekvienas žmogus jį suvokia, pažįsta ir interpretuoja individualiai ir skirtingai, remdamasis savo patyrimu, įsitikimais, sąmone. Tyrimo epistemologija – socialinis konstruktyvizmas, teorinė perspektyva – interpretatyvizmas, metodika – interpretacinė fenomenologinė analizė. Tyrimo dalyviai pasakoja savo išgyventą individualią ir socialinę patirtį. Dėl šios priežasties pasirinktas kokybinio tyrimo būdas.

Tyrimas remiasi socialinio konstruktyvizmo epistemologija, kuri teigia, kad žinios yra socialiai konstruojamos per sąveiką ir patirtį (Vygotskis, 1978). Konstruktyvizmo požiūriu, žinios yra sukaupta konstrukcija, o naujos žinios yra konstruojamos sąveikoje su jau esamomis žiniomis ir įeinančiais poveikio signalais dėl socialinės ir kultūrinės aplinkos sąveikos. Socialinio konstruktyvizmo atstovai (Berger ir Luckmann, 1999) teigia, kad žmogus gali pažinti jį supantį pasaulį tik bendraudamas su kitais. Žinios nėra duotybė, jos yra kuriamos socialinėje ir kultūrinėje aplinkoje, besimokantiejiems kuriant jas savo sąmonėje ir socialinėje sąveikoje (Lenkauskaitė, 2014). Vadovaujantis konstruktyvistine mokymosi teorija, kuri pažymi, kad besimokantieji individualiai patys kuria savo žinias, planuoja savo mokymąsi, stebi asmeninę mokymosi aplinką, sprendžia, ką, kaip ir kur jam įdomiausia ir reikalingiausia mokytis, mokytojo veiklos tyrimai suvokiami kaip praktinis žinių kūrimo procesas, leidžiantis mokytojui suprasti ir tobulinti savo praktiką per refleksiją ir dialogą. Socialinio konstruktyvizmo požiūriu, mokytojo profesinis tobulėjimas vyksta ne per išorinius reikalavimus, bet per aktyvų įsitraukimą į savarankišką veiklos analizę. Tyrėjas ir dalyviai kartu kuria žinias, bendradarbiaudami ir reflektuodami savo veiklą. Svarbi tampa ir dalyvių patirtis, ir interpretacijos. Veiklos tyrimas pripažįsta, kad žinios yra kolektyvinio darbo ir bendradarbiavimo rezultatas. Žinios kuriamos per dialogą, diskusijas ir grupinį problemų sprendimą. Remiantis socialinio konstruktyvizmo teorija, kuri išryškina kultūros ir konteksto svarbą, suvokiant socialinius procesus, žinios yra kuriamos aktyviai – kaip bendradarbiavimo, diskusijų ir tarpusavio sąveikos socialiniame bei kultūriniame kontekste rezultatas. Vadinasi, pažinimas, žinojimas ir pati realybė yra kolektyvinės žmonių veiklos

produktas, nuolat kuriamas ir atnaujinamas per bendrą veiklą. Mokymasis vyksta tam tikrame kontekste, kurį formuoja fizinės, emocinės, socialinės, kultūrinės ir istorinės sąlygos, todėl jis yra glaudžiai susijęs su šiuo kontekstu. Mokymasis ir mokymas visada yra kontekstualūs ir daugiausia grindžiami kalbiniu bendravimu (Žabelienė ir Indrašienė, 2017).

Metodologija nagrinėja, kaip žinojimas gali būti gautas, kokiais metodais ir technikomis gali būti pažintas. Tyrimas remiasi interpretacine metodologine prieiga, taikant indukcinę duomenų analizės logiką (Kardelis, cit. Smith, Glass, 1987). Šiuo atveju, teorija atsiranda iš konkrečių situacijų ir eina paskui tyrimą. Remiantis interpretacine paradigma, šiame tyrime dalyvių patirtys, vykdant veiklos tyrimus, priimamos kaip realios, siekiant atskleisti ir suprasti esminius veiklos tyrimo vykdymo patyrimus tokius, kokius išgyveno tyrimo dalyviai. Teorija kuriama iš surinktų tyrimo duomenų, siekiant nustatyti bendras, universalias šios patirties struktūras, ieškant asmeninės dalyvių prasmės konkrečiame kontekste, susitelkiant į žodžių / teksto interpretaciją, atsižvelgiant į tyrimo dalyvių refleksijas, paaiškinimus ir supratimą. Metodo tikslas – identifikuoti universalias prasmes, kurios būdingos šiai tyrimo dalyvių patirčiai, tačiau pripažįstant, kad kiekvieno individo patirtis yra subjektyvi ir unikalūs jos aspektai yra svarbūs, norint suprasti visą tos patirties pilnatvę. Tyrime siekiama suprasti veiklos tyrimo vykdymo situaciją, tiriant, kaip ją interpretuoja jos dalyviai, t. y. kuo įvairiapusiškiau ir giliau išanalizuoti mokytojų, vykdžiusių veiklos tyrimus, patirtis, nustatyti, kaip praktinės veiklos tyrimas veikia jų asmeninį profesinį tobulėjimą. Tam tikslingai pasirinkta kokybiniam tyrimui tinkamiausia interpretacinė teorinė perspektyva, nes ji geriausiai atliepia tyrimo tikslą. Tyrimo centre yra tyrimo dalyvių išgyventa patirtis.

Tyrime, siekiant išsiaiškinti mokytojo kaip savo veiklos tyrėjo iššūkius ir galimybes profesinio tobulėjimo kontekste, remiamasi ir pragmatizmu, kaip veiklos tyrimo epistemologija, nes ji orientuojasi į praktinių problemų sprendimą ir realaus pasaulio pokyčius (Lewin, 1946). Pragmatizmas yra patyrimo filosofija, teigianti, kad žinojimas yra prasmingas tik tada, kai jis gali būti praktiškai pritaikytas. Teorija siejasi su praktika, ir teorija yra priemonė, kuri padeda suprasti ir pakeisti situaciją. Žinios vertingos tiek, kiek jos padeda veikti, spręsti problemas ir taip prisitaikyti prie kintančių sąlygų. Tuo tarpu mokytojo veiklos tyrimo tikslas – suprasti realybę, siekiant ją pakeisti. Šioje paradigmoje teorija ir praktika yra glaudžiai susijusios, nes žinios kuriamos praktikoje, jas nuolat tikrinant ir pritaikant realiame pasaulyje. Ši epistemologinė prieiga siejasi su tyrimo tema, nes veiklos tyrimas orientuotas į pokyčius praktikoje, mokytojas-tyrėjas ir dalyviai bendradarbiauja, ieškodami ir kurdami sprendimus problemoms, žinojimas sukuriamas per praktinę veiklą, stebėjimą, refleksiją ir tobulinimą.

Pasirinkta kokybinio tyrimo strategija, kuri remiasi tyrimo dalyvių patyrimu. Tyrime taikyta **refleksyvosios praktikos teorija**, kur akcentuojamas mokytojo gebėjimas reflektuoti savo veiklą

„veiksmo metu“ (*reflection-in-action*) ir „po veiksmo“ (*reflection-on-action*). Tai leidžia mokytojui analizuoti pedagoginę situaciją ne tik retrospektyviai, bet ir realiuoju laiku, priimant lankstesnius, labiau situacijai pritaikytus sprendimus. Ši teorija ypač svarbi veiklos tyrimo kontekste, nes remiasi idėja, kad gilus profesinis augimas kyla iš nuolatinio apmąstymo ir savianalizės.

Pagrindinis šios tyrimo strategijos pasirinkimo tikslas: kuo įvairiapusiškiau įsigilinti į mokytojų, vykdyusių veiklos tyrimus, patyrimus.

Pasirinkta strategija – atvejo analizė, nes analizuojama trijų švietimo įstaigų (kurių praktikoje taikomas veiklos tyrimas) mokytojų asmeninė patirtis.

2.2. Duomenų rinkimas

Duomenų rinkimo metodas – pusiau struktūruotas interviu, kuriuo siekiama užfiksuoti tyrimo dalyvių patyrimą ir perspektyvą, atrasti reikšmių ir patirčių turinį, o analizuojant duomenis, perteikti dalyvių mintis ir patirtį, remiantis jų išsakytomis mintimis (Gaižauskaitė ir Valavičienė, 2016). Šis pasirinkimas grindžiamas tuo, kad pusiau struktūruotas pokalbis leidžia įsigilinti į mokytojų asmeninę patirtį, suvokimus ir nuostatas, o tai padeda nustatyti kontekstinius iššūkius bei galimybes, siekiant profesinio tobulėjimo. Šis metodas sudaro sąlygas gauti išsamią informaciją apie mokytojų patirtis, iššūkius ir galimybes, atliekant veiklos tyrimus. Interviu metodas leidžia nuodugniai ištirti respondentų požiūrį, patirtį, jausmus ir perspektyvas. Sudaroma galimybė fiksuoti ir žodžiu perteiktą informaciją, ir pašnekovo emocines reakcijas, kurios gali būti reikšmingos analizuojant iššūkius.

Tyrimo instrumento, pasirinkto duomenų rinkimui – pusiau struktūruoto interviu – skiriamosios ypatybės, pasak Gaižauskaitės ir Valavičienės (2016) yra šios: kokybinis interviu yra paremtas sąveika – tai tyrėjas ir tyrimo dalyvio neformalus, lankstus pokalbis. Pagrindinis dėmesys skiriamas tyrimo dalyvių patirtims ir sampratomis, jų pateikiamoms interpretacijoms. Pasirinktas nuotolinis interviu, kai tyrėjas ir tyrimo dalyvis susitinka tiesioginiam pokalbiui nuotoliniu būdu, nes būtent ši forma lanksčiai atitinka kokybinio tyrimo siekius ir prielaidas, be to leidžia lanksčiai ir taupiai naudoti laiko išteklius, papildomas išlaidas kelionei, pasirinkti patogią vietą.

Pasirinkti interviu tyrimo žingsniai pagal Gaižauskaitę ir Valavičienę (2016):

1. Apibrėžtas teminio tyrimo laukas ir nustatytos tyrimo ribos, kai suformuluojama tyrimo koncepcija, tikslas ir klausimai;
2. Priimami metodiniai tyrimo plano sprendimai, kai pasirenkamas ir pagrindžiamas duomenų rinkimo metodas ir būdas, sprendžiamas tyrimo dalyvių atrankos klausimas, numatomi praktiniai ir organizaciniai veiksmai, reikalingos priemonės;
3. Atliekami lauko darbai. Renkami duomenys – atliekami interviu;

4. Vyksta darbas su duomenimis: jie parengiami analizei (transkribuojami), duomenys analizuojami ir interpretuojami;
5. Įvertinama tyrimo ir surinktų duomenų kokybė;
6. Rengiama tyrimo ataskaita ir pristatomi rezultatai.

Klausimai, bei jų struktūra buvo suformuluoti remiantis Braun ir Clarke (2013) patarimais: klausimai atspindi tyrimo tikslą; pateikiami pradinis bei uždaromasis klausimai; klausimų seka yra sudėta pradedant nuo abstraktesnių, atveriančių klausimų, vėliau sekant konkretesniems, direktyvesniems klausimams; naudojamas paprastas ir aiškus sakinių konstruktas siekiant, kad dalyvių atsakymų neribotų klausimų formuluotės.

Tyrimo instrumentas parengtas remiantis įvairių šalių tyrėjų duomenimis, išanalizavus mokslinius šaltinius dominančia tema. Tyrimo klausimų konstruktas pateiktas 2 lentelėje.

2 lentelė. Tyrimo konstruktas

Anksčiau atliktų tyrimų duomenys / rezultatai	Mokslininkai / tyrėjai / autoriai	Tyrimo klausimas
Mokytojams, kurie vykdo veiklos tyrimus savo profesinėje veikloje		
Iššūkiai ir sunkumai, su kuriais susiduria mokytojai, atlikdami veiklos tyrimą.	Boyle, Petrie, Grootenboer, Rönnerman, ir Edwards-Groves, (2022) Fadriquela, Gumiran ir Sotto, (2024) Paraiso, Belderol ir Salingay, (2025) Saro, Tara, (2024) Mahara, (2024) Semathong, (2023)	Su kokiais iššūkiais susiduriate atlikdami veiklos tyrimą? Praplečiantys klausimai: Ar turi reikšmės: - skirtingos patirtys, - įsitikinimai apie veiklos tyrimo vertingumą. Su kokiais sunkumais susiduriate atlikdami veiklos tyrimą? Praplečiantys klausimai: Ar turi reikšmės: - laikas - parama - grįžtamasis ryšys - pasitikėjimo kultūra - kiekvieno asmens atsakomybė
Pokyčiai, kuriuos pastebi mokytojai.	Forssten Seiser, Mahara, Khalil, (2019) Johansen, (2020) Ferencová, Pirohová, Šuťáková, Miňová, (2024) Tabanag, (2025) Pinninti, (2025)	2. Kokius pokyčius pastebite, atlikę veiklos tyrimus? Praplečiantys klausimai: - Kokia tapo situacija su bendruomenės atsakomybe? - kaip paaugo jūsų meistriškumas? Kokiose, konkrečiai, srityse? - kaip pasikeitė jūsų pasitikėjimas savimi? - Kokius pokyčius pastebėjote mokykloje? - ar pasikeitė bendradarbiavimo tarp kolegų kultūra?
Veiksniai, skatinantys mokytojus atlikti veiklos tyrimus.	Forssten Seiser, (2019) Johannesson, (2020) Bialen, (2025) Bergmark, (2020) Aas ir Vennebo, (2021)	3. Kas Jus skatintų atlikti praktinės veiklos tyrimus? Praplečiantys klausimai: - ar tai buvo mokyklos susitarimas, ar jūsų asmeninė iniciatyva?

	Boyle, Petrie, Grootenboer, Rönnerman ir Edwards-Groves, (2022) Johannesson ir Olin, (2023) Cirocki, Indrarathne ir Calderón, (2024)	- ar skatina jus tai atlikti pasitikėjimo kultūra mokykloje? Kaip ji atrodo? - ar skatina jus tai atlikti esanti motyvacijos sistema mokykloje? - kokios jūsų asmeninės savybės pasitarnauja, kad jūs atliekate veiklos tyrimus? -
Mokytojams, kurie nevykdo veiklos tyrimų savo profesinėje veikloje		
Mokytojų žinios apie veiklos tyrimą.	Cirocki, Indrarathne ir Calderón, (2024); Mukrim, Kamaruddin ir Hastini, (2023)	4. Ką esate girdėję apie veiklos tyrimą, kaip profesinio tobulėjimo formą? Paprastieji klausimai: - ar jis atliekamas visos mokyklos, ar individualiai? - kokiais elementais pasižymi VT (ką ten reikia daryti) - kokia nauda VT? - ar už jį yra mokama papildomai?
Priežastys lemiančios veiklos tyrimų nevykdymą	Boyle, Petrie, Grootenboer, Rönnerman, ir Edwards-Groves, (2022) Johannesson ir Olin (2023) Cirocki, Indrarathne ir Calderón (2024)	Kokios priežastys lemia sprendimą nevykdyti veiklos tyrimų? Paprastieji klausimai: - išvardinkite 5 priežastis - kiekvieną pakomentuokite

Tyrimo metodologija – indukcinė paradigma, kai iš pradžių renkami reikalingi duomenys pasirinkta tema, po to, remiantis jais, yra kuriama teorija. Taikyti indukcinės tyrimo metodologijos etapai:

1. Renkama informacija (interviu)
2. Užduodami tyrimo dalyviams atviri klausimai ir vedami įrašai.
3. Analizuojami duomenys, sudaromos kategorijos ir subkategorijos.
4. Duomenys apibendrinami, ieškoma teorijų, remiantis gautomis kategorijomis.
5. Atliekami apibendrinimai, išgyventos patirties teorijos ir literatūros analizė.

2.3. Duomenų apdorojimas / analizė

Tyrimo duomenų analizei pasirinkta kokybinė turinio (content) analizė. Kokybinė turinio analizė – metodas, skirtas kokybinių duomenų reikšmių sisteminiam aprašymui. „Kaip teigia Pattonas (2002) kokybinių duomenų analizė reiškia empirinių duomenų transformavimą į tyrimo išvadą“ (Gaižauskaitė ir Valavičienė, 2016, psl. 313). Tyrimui pasirinkta fenomenologinė tyrimo strategija, kuri „koncentruojasi į tiriamųjų subjektų suvokimą, jų socialinį kontekstą, priima individus kaip aktyvius prasmės kūrėjus (Gaižauskaitė ir Valavičienė, 2016, psl.316).

Vadovautasi „kokybinės duomenų analizės principais – kreipti dėmesį į tai, ką tyrimo dalyvis nori pasakyti, o ne ką tyrėjas nori išgirsti, t.y. laikytis emic – tyrimo dalyvio perspektyvos“ (Gaižauskaitė ir Valavičienė, 2016, psl. 318). Duomenų analizė – sisteminis surinktos informacijos išdėstymas, sąsajų ieškojimas; rekursyvinis ir kartotinis procesas. Pagrindinė analizės medžiaga yra tekstiniai interviu duomenys. Gaižauskaitė ir Valavičienė (2016) nurodo, kad,

atliekant tekstinių duomenų analizę, skirtingos analitinės procedūros kartojamos, atliekamos vienu metu ir įvairiais analizės proceso etapais. Analizė yra atliekama kategorizuojant visą medžiagą tam tikroje kodavimo sistemoje. Pasirinkta dėl šių svarbių charakteristikų: kokybinė turinio analizė sumažina duomenų apimtį – šis metodas iš tyrėjo reikalauja koncentruotis tik į tuos pasirinktus reikšmių aspektus, kurie susiję su bendruoju tyrimo klausimu; taigi apibrėžiama kategorija paprastai yra platesnė nei bet kuri konkreti teksto ištrauka; kokybinė turinio analizė yra sisteminga – ją atliekant būtina patikrinti kiekvieną medžiagos dalį, kuri koku nors aspektu atitinka tyrimo klausimą. Tokiu būdu šis metodas pašalina riziką į medžiagą žiūrėti tik per tyrėjo prielaidų ir lūkesčių prizmę; kokybinė turinio analizė yra lanksti – kodavimo sistema visada turi atitikti kokybinę medžiagą.

Parengiant kokybinius duomenis analizei atlikta pažodinė interviu garso įrašo transkripcija bei duomenų nuasmeninimas, siekiant užtikrinti tyrimo dalyvio anonimiškumą. Analizė apima transkribuotų interviu nagrinėjimą, ieškant prasminių vienetų, temų ir galiausiai – esminių patirties struktūrų.

Tyrimo metu buvo laikomasi interviu etikos principų:

„1) pripažinti ir gerbti asmens nepriklausomybę, jo laisvę dalyvauti arba atsisakyti dalyvauti tyrime;

2) suteikti tyrimo dalyviui pakankamai informacijos apie tyrimą;

3) saugoti tyrimo dalyvio anonimiškumą, konfidencialumą ir privatumą;

4) rūpintis tyrimo dalyvių saugumu, apsaugoti nuo moralinės žalos arba kiek įmanoma jos vengti“ (Gaižauskaitė, Valavičienė, 2016, psl. 60).

Informantų dalyvavimas šiame tyrime buvo savanoriškas. Prieš pradėdant rinkti duomenis, iš visų numatytų dalyvauti tyrime asmenų buvo gauti žodiniai sutikimai, jiems buvo pateikta išsami informacija apie tyrimo tikslą ir metodiką, supažindinti su galimybe pasitraukti iš tyrimo. Visi numatyti tyrimo dalyviai davė savo, kaip tyrimo dalyvių, žodinį sutikimą. Siekiant saugoti tyrimo dalyvio anonimiškumą, konfidencialumą, visi identifikuojantys duomenys buvo nuasmeninti ir užkoduoti. Užtikrinant privatumą, interviu buvo atliekamas informantų pasirinktoje privačioje, patogioje aplinkoje, laisvai pasirinktu laiku. Po interviu dalyviams buvo suteikta galimybė užduoti klausimus ir gauti grįžtamąjį ryšį.

2.4. Tyrimo kontekstas ir procedūros.

Tyrimas atliktas 2025 m. balandžio mėnesį trijose Šiaulių rajono švietimo įstaigose: dviejose iš jų jau keletą metų kryptingai vykdomas mokytojų veiklos tyrimas ir vienoje, kurioje veiklos tyrimas nebuvo vykdomas.

Tyrime dalyvavo 19 Šiaulių rajono švietimo įstaigų (gimnazijos, progimnazijos ir mokyklos) mokytojų. Iš jų – 9 mokytojai, vykdę 3–5 veiklos tyrimus ir 10 mokytojų, neturinčių

šios patirties. Tyrimo dalyviai, atitinkantys atrankos kriterijus buvo asmeniškai pakviesti, gavus švietimo įstaigos vadovo sutikimą. Jie informuoti apie tyrimo tikslą, procedūras ir etinius aspektus. Su kiekvienu dalyviu buvo atliekami individualūs interviu nuotoliniu būdu, vadovaujantis pusiau struktūruotu interviu klausimynais (1 priedas).

Duomenys buvo renkami vykdant interviu internetu, nuotoliniu vaizdo pokalbio metu, naudojant Teams internetinę platformą. Dalyviams sutikus, buvo daromi interviu garso ir vaizdo įrašai. Interviu trukmė iki 30 min. Pokalbiai automatiškai buvo pažodžiui transkribuojami, vėliau tekstai peržiūrėti ir koreguoti, sukurti rašytiniai pokalbių įrašai. Sukurta 19 interviu rašytiniai tekstai, kurių bendra apimtis – 134 puslapiai. Duomenys saugomi Vilniaus universiteto Microsoft Teams aplinkos debesijoje. Po gynimo įrašas bus ištrintas, o nuasmeninti transkriptai bus saugomi 2 metus.

2.5. Tyrimo imtis.

Tyrimo dalyvių skaičius: 19 mokytojų, dirbančių trijose Šiaulių rajono švietimo įstaigose (gimnazijoje, progimnazijoje, mokykloje). Tyrime dalyvavo 9 mokytojai, kurie jau buvo vykdę veiklos tyrimus. Jų patirtis vykdant veiklos tyrimą: nuo 3 iki 5 veiklos tyrimų. 10 tyrime dalyvavusių mokytojų nebuvo vykdę veiklos tyrimo. Tyrimo dalyviai užkoduoti raidės ir skaičiaus simboliais: mokytojai, vykdę veiklos tyrimus – R raide, mokytojai, nevykdę veiklos tyrimų - A raide, pridėdant informanto skaičių (3 lentelė).

3 lentelė. Tyrimo dalyviai pagal atrankos kriterijus

Tinkamumas ir informatyvumas (kas galės suteikti daugiausia reikalingos informacijos apie tiriamąjį reiškinį)	Kodas	Būti vykdytų mokytoju, tyrimus veiklos	Būti nevykdytų mokytoju, tyrimo veiklos
		Vardai pakeisti	Vardai pakeisti
Vykdo veiklos tyrimą 3 metus, progimnazija	V1	Justina	
Vykdo veiklos tyrimą 3 metus, progimnazija	V2	Daiva	
Vykdo veiklos tyrimą 3 metus, progimnazija	V3	Virginija	
Vykdo veiklos tyrimą 3 metus, progimnazija	V4	Ona	
Vykdo veiklos tyrimą 5 metus, gimnazija	V5	Rita	
Vykdo veiklos tyrimą 2 metus, progimnazija	V6	Valentina	
Vykdo veiklos tyrimą 5 metus, gimnazija	V7	Jūratė	
Vykdo veiklos tyrimą 4 metus, gimnazija	V8	Kristina	
Vykdo veiklos tyrimą 5 metus, gimnazija	V9	Erika	
Mokykla	A1		Alma
Mokykla	A2		Adelė
Mokykla	A3		Jovita
Mokykla	A4		Ramunė
Mokykla	A5		Stasė
Mokykla	A6		Raminta
Mokykla	A7		Sonata
Mokykla	A8		Simona
Mokykla	A9		Ramunė
Mokykla	A10		Ada

Tyrimo dalyviai pasirinkti tikslingai, remiantis apibrėžtais kriterijais: mokytojai, kurių asmeninė patirtis, socialinis kontekstas leidžia tiksliausiai ir išsamiausiai atsakyti į tyrimo klausimus. Dalyviai atrinkti taikant tikslinę atranką pagal šį kriterijų: mokytojai, turintys patirties vykdant veiklos tyrimus ir neturintys tokios patirties.

Remiantis Gaižauskaite ir Valavičiene (2016, cit. Hennink ir kt., 2011) tikslinė atranka lanksti, nes buvo tikslinti, tobulinti atrinktų dalyvių tipai per duomenų rinkimo procesą, griežtai nesilaikant iš anksto sudaryto atrankos plano.

Tyrimo dalyvių atrankos kriterijai:

- tinkamumas ir informatyvumas (kas galės suteikti daugiausia reikalingos informacijos apie tiriamąjį reiškinį) – būti mokytoju, atlikusiu veiklos tyrimą;
- įvairovė (atstovauti su tiriamu reiškiniu susijusių pozicijų įvairovei bei geriausiai atspindėti reikšmingas besiskiriančias patirtis) – būti mokytoju, atlikusiu 3–5 veiklos tyrimus;
- laipsniškumas (galimybė duomenų rinkimo metu imti papildyti) – susiję su grindžiamosios teorijos strategija;
- įtraukti ir „priešingų atvejų“, kurie nebūtinai patvirtina tyrėjo samprotavimus – būti mokytoju, neatlikusiu veiklos tyrimo.

Šie kriterijai užtikrina, kad tyrimo dalyviai turi reikiamos praktinės patirties ir gali pateikti įžvalgų apie mokytojų patiriamus iššūkius ir sunkumus, atliekant veiklos tyrimus bei jų poveikį.

Tyrimo imtis baigtinė, galutinį per tyrimą atliktų interviu skaičių nulėmė duomenų rinkimo ir analizės procesų metu iš kiekvieno naujai atliekamo interviu gausus gaunamų duomenų kiekis ir kokybė. Priimtas sprendimas nustoti rinkti naujus atvejus, kai informacija ėmė kartotis ir iš esmės nebeatskleidė naujų, su tyrimo tikslu susijusių aspektų (duomenų prisotinimas).

Prieinamumo problema buvo sprendžiama šiuo legaliu būdu: žodžiu kreiptasi į švietimo įstaigų vadovus, prašant duoti leidimą vykdyti tyrimą bei padėti tikslingai atrinkti informatyviausius atvejus. Gavus sutikimą, tyrimo dalyviai buvo kviečiami asmeniškai, susitarus dėl patogaus susitikimo interviu laiko.

2.6. Tyrimo kokybė.

Tyrimo laikomasi šių kokybės užtikrinimo principų: gautų rezultatų patikimumo, perkeliamumo, patvirtinamumo ir validumo užtikrinimo principai (Žydzžiūnaitė ir Sabaliauskas, 2017).

Užtikrinant tyrimo patikimumą, tyrime parodoma, kaip buvo atlikta duomenų analizė, išsamiai aprašant analizės metodus, užrašant, analizuojant, sisteminant ir atskleidžiant tyrimo duomenis. Patikimumą įrodo tyrimo dalyvių požiūrio ir tyrėjo interpretacijos atitikimas. Tyrimo tikėtino faktoriaus užtikrinamas keliais aspektais: duomenys surinkti darant garso įrašą kompiuteryje, juos transkribuojant ir saugant. Dar vienas aspektas patikimumui užtikrinti –

pasikliovimas, kurio siekiant, procesas organizuotas logiška seka, atsekamas ir aiškiai dokumentuotas, detalai aprašytas, o tyrimo metu surinkti duomenys (interviu) yra laikomi saugiai.

Išorinis kokybiškumo kriterijus – perkeliamumas. Jis padidinamas, atsakingai aprašant tyrimo kontekstą bei objektas, pasirinktus metodus duomenims gauti bei duomenų analizei, siekiant sudaryti galimybes tyrimo rezultatus pritaikyti kituose kontekstuose.

Patvirtinamumas – dar vienas svarbus kriterijus, kuris yra užtikrinamas tada, kai pasiekiamas patikimumas, perkeliamumas ir pasikliovimas. Jis atspindi tyrimo objektyvumą ir tai, kad tyrimo išvados yra paremtos duomenimis, o ne tyrėjo nuomone ar šališkumu.

Validumą įrodo įtikinamumas – tai, kad tyrėjo interpretacijos tiksliai atspindi dalyvių požiūrius, o išvados yra pagrįstos surinktais duomenimis, aiškiai ir logiškai argumentuotos. Tyrimo aprašymas bei išvados atspindi realybę, t.y. pasirinktą kontekstą. Tai patvirtina, kad tyrimo rezultatai buvo gauti remiantis aprašyta metodologija ir surinktais duomenimis. Tyrimo validumą garantuoja tai, kad tyrimas atitinka savo tikslui, matuoja tai, ką turėtų matuoti, tyrimo instrumentai ir metodai adekvatūs tyrimo klausimams ir objektui.

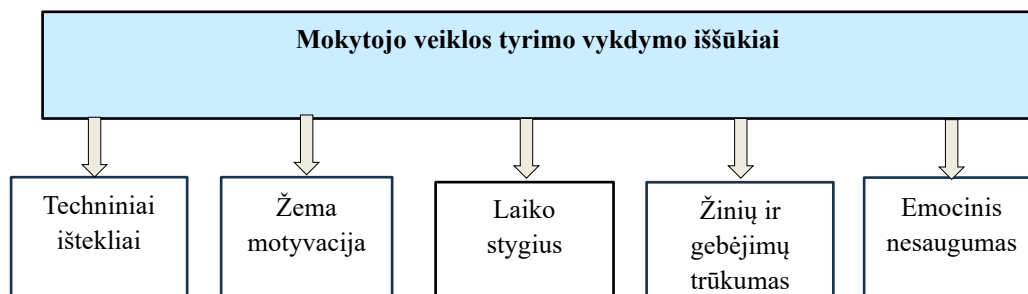
Priklausomumą įrodo tai, kad tyrimo procesas atliktas nuosekliai ir patikimai.

Tyrimo apribojimas: tyrimas atliktas tame pačiame rajone, kuriame dirba tyrėjas, daugumą informantų tyrėjas pažįsta dėl darbo pobūdžio.

III. MOKYTOJŲ VEIKLOS TYRIMO PATRRTYS. TYRIMO REZULTATAI IR JŲ ANALIZĖ

3.1. Tyrimo duomenys: veiklos tyrimo vykdymo iššūkiai ir sunkumai

Analizuojant tyrimo duomenis iššūkių ir sunkumų, vykdant veiklos tyrimus, kategorijoje, išskirtos 5 subkategorijos (3 pav.), iliustruojantys teiginiai pateikiami 4 lentelėje.



3 pav. Pagrindinės iššūkių grupės

4 lentelė. Iššūkiai ir sunkumai, su kuriais susidūrė mokytojų, atlikdami veiklos tyrimus (interviu duomenys)

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantys teiginiai
Iššūkiai ir sunkumai, su kuriais susiduria mokytojai, atlikdami veiklos tyrimą.	Techniniai iššūkiai	<...> neturėjimas tam tikros įrangos klasėje, kad kiekvienas iš mokinių turėtų, sakykime, kompiuterį<...>R1
	Žema motyvacija	<...>...jeigu pats žmogus, kuris atlieka kažkokį darbą, nelabai tiki tokio darbo prasme ir verte, tai atitinkamai ir nemoka to perduoti arba išsakyti savo lūkesčių, tai tikslinei grupei, su kuriais planuoja dirbti<...>R1 <...>ką aš pati dirbdama galėčiau pakeisti?<...>daugiau buvo tokių minčių: nu ir ar iš tikrųjų, ar čia duos tos naudos? ar čia verta? ir čia naudinga?<...>čia tikrai papildomas darbas<...>tikrai buvo įvairių minčių apie vertingumą<...>R4 <...>iš pradžių visada būna toksai, kaip ir priešiškus, kam to reikia?<...>iš pradžių būna priešinimasis, daugiau sutikimas ir po to jau prasideda kūrybinis procesas. Tas tris pakopas pereinan tikriausiai kiekvienas<...>R5 <...>pedagogai žiūri kol kas dar labai skeptiškai, bet nežinomybė dažniausiai gąsdina<...>R6 <...>buvo toks, kaip ir nelabai pasitikėjimas savimi buvo toks, kaip ir pasipriešinimas, kam to reikia<...>aš matydavau kolegų tarpe ir priešiškus ir nepasitenkinimą, ir nenorą<...>R7 <...>kolegų tarpe yra visko, nes kartais galbūt, kai tas noras kyla iš tavęs ir tu pats savo klausimą išsikeli, yra žymiai geriau, negu, kad, sakykim, kai yra nuspręsta visos bendruomenės mastu, kad būtent šitą sritį tyrinėsim ir kad būtent tą darysim, kai tu lyg ir, galbūt, ir esi tą daręs<...>bet tu vis tiek esi priverstas, tai, automatiškai, motyvacija yra žymiai ženkliai mažesnė ir tada tokių trikdžių kyla, kad tiek mokiniams, tiek man – nu kam to reikia?<...>R8
	Laiko stygius	<...>didžiausias sunkumas – tai buvo laikas ir tai, kad tą darbą reikėjo atlikti namuose ir to laiko namų užduočiai atlikti buvo tikrai žymiai daugiau<...>R1 <...>mano vienas iš tokių didesnių sunkumų yra laiko stygius<...>R2 <...>kaip ir visada pritrūksta laiko nepamiršti periodiškai reflektuoti, stebėti, ar vyksta pokytis, kas naujo<...>R4 <...>tas išgryninimas<...>ilgiausiai užima laiko ir daugiausiai kantrybės reikia, daugiausia informacijos reikia ieškoti, norint surast tą, ką norėsim tyrinėti, ką norėsim gauti iš tų rezultatų<...>kol randi,

		koks metodas tyrimui pasirinktas, vien tas užima ir laiko, ir sąnaudų, ir netgi kantrybės reikia<...>R5 <...>laiko stoka. Iš tikrųjų tada reikia ir labai susiplanuoti, kad spėtų atlikti na visas veiklas<...>R7 <...> tiek mokytojo, tiek mokinio laiko stoka. Mokytojui dėl didelio darbo krūvio, dėl daug pamokų, dėl apskritai įvairių papildomų užduočių, susijusių su pedagoginiu darbu ir ypatingai dėl egzaminų reikalavimų, tikrai trūksta laiko<...>neturi laiko įsigilinti į kažkias tai, galbūt, gilesnes, paslėptas arba nesusijusias problemas, o mokiniui irgi lygiai tas pats<...>R8
	Žinių ir gebėjimų atlikti veiklos tyrimą trūkumas	<...> asmeninis iššūkis – įveikti, atrasti, kas trauktų, sudomintų<...>R2 <...> aš apie veiklos tyrimą nebuvo girdėjusi<...> mes nieko nežinojome apie patį veiklos tyrimą<...> iššūkiai<...> pastebėti esminę problemą, kurią galėčiau tiksliai įvardinti<...> pradžia labai sunki, nes reikėjo nuspręsti, kaip tą dalyką mes pateiksime mokiniams<...> kokiais metodais mes atliksime tą veiklos tyrimą, kaip jie reflektuos, kaip pristatys pačius darbus<...>R3 <...> išsikelti probleminį klausimą, įvertinus ankstesnę patirtį ir suplanuoti konkrečius ir tinkamus veiksmus bei veiklos<...>R4 <...> kad priimt bendrą tikslą, ką mes norėsim tyrinėti, reikėjo ilgo laiko mums<...> išėjo pusę metų, kol mes supratom, ką reikia, kaip reikia ir ką tiksliai norime padaryti, būtent tą uždavinį išsikelti, ką mes norėsim nagrinėti<...>R5 <...> iššūkis būtų toks, kad ką aš konkrečiai noriu ištirti<...> atsirenkant klausimą, jį išgryninant, pasirenkant tikslą<...>R5 <...> ir nežinai, ką daryti, ir nežinai, kaip organizuoti<...>R7
	Emocinis nesaugumas	<...> vienai galbūt buvo<...> ne taip drąsu, pačioj pradžioj pradėti<...>R4 <...> labai daug priklauso nuo pačio mokytojo charakterio, priklauso nuo nusiteikimo, nuo savęs vertinimo, pasitikėjimo savimi<...> kol kas pasitikėjimo kultūra, aš manau, labai yra žema, mums dar čia reikia sunkiai padirbėti į tyrimus<...>R6 <...> ten baimių atsiranda ir, galbūt, ir nepasitikėjimo savim, ar sugebėsiu, ar galėsiu...<...> R7 <...> pripažinti klaidas<...> iš tokios jau jautiesi profesionalas pusės, kad tas klaidų pripažinimas irgi bent jau pradžioj užtrunka laiko, kol supranti, kad atėję kiti mokiniai ir kitokia situacija nulaužo tavo įsitikinimus ir kad turi pažvelgti kitaip<...>R8

Aptarimas. Išanalizavus tyrimo duomenis, galima teigti, kad didžiausiu iššūkiu ir sunkumu, vykdant veiklos tyrimus, informantai išskyrė laiko trūkumą. Tiriamieji akcentavo jautę laiko stoką įvairiuose veiklos tyrimo proceso etapuose, („iš tikrųjų tada reikia ir labai susiplanuoti, kad spėtų atlikti, na, visas veiklas“ – R7, „kaip ir visada pritrūksta laiko nepamiršti periodiškai reflektuoti, stebėti, ar vyksta pokytis, kas naujo, kaip kažkas kitaip galėtų vykti“ – R4, „tikrai trūksta laiko, gal giliau pažvelgti į tyrimo rezultatus, nu, būna taip, kad kartais taip paviršutiniškai tikrai perbėgi“ – R8). Remiantis tyrimo duomenimis, galima teigti, kad tokios veiklos kaip problemos išgryninimas, tinkamų metodų atrinkimas informantų nurodytos kaip užimančios daugiausiai laiko ir reikalaujančios kantrybės („tas išgryninimas (...) ilgiausiai užima laiko ir daugiausiai kantrybės reikia, daugiausia informacijos reikia ieškoti, norint surast tą, ką norėsim tyrinėti, ką norėsim gauti iš tų rezultatų (...) kol randi, koks metodas tyrimui pasirinktas, vien tas

užima ir laiko, ir sąnaudų, ir netgi kantrybės reikia“ – R5, „išėjo pusę metų, kol mes supratom, ką reikia, kaip reikia ir ką tiksliai norime padaryti, būtent tą uždavinį išsikelti, ką mes norėsim nagrinėti“ – R5; „neturi laiko įsigilinti į kažkokią tai, galbūt, gilesnę, paslėptą arba nesusijusias problemas“ – R8). Detalizuota, kad laiko stokojama, galimai, dėl per didelio mokytojų darbo krūvio ir papildomų užduočių („mokytojui dėl didelio darbo krūvio, dėl daug pamokų, dėl apskritai įvairių papildomų užduočių, susijusių su pedagoginiu darbu ir ypač dėl egzaminų reikalavimų, tikrai trūksta laiko“ – R8).

Svarbiu iššūkiu ir sunkumu informantai nurodė žinių ir įgūdžių trūkumą, atliekant veiklos tyrimą. Tiriamieji nurodė, kad pradėjus vykdyti veiklos tyrimą nieko apie jį nežinojo („aš apie veiklos tyrimą nebuvau girdėjusi (...) mes nieko nežinojome apie patį veiklos tyrimą“ – R3, „ir nežinau, ką daryti, ir nežinau, kaip organizuoti“ – R7). Informantai pripažino sunkumus, nustatant praktinės veiklos problemas, numatant, kokiais metodais reiktų jas spręsti, siekiant teigiamų pokyčių („pradžia labai sunki, nes reikėjo nuspręsti, kaip tą dalyką mes pateiksime mokiniams (...) kokiais metodais mes atliksime tą veiklos tyrimą, kaip jie reflektuos, kaip pristatys pačius darbus?“ – R3, „atsakingai išsikelti probleminį klausimą, įvertinus ankstesnę patirtį ir suplanuoti konkrečius ir tinkamus veiksmus bei veiklos, taip, kad įgyvendinant planą įvyktų teigiamas pokytis“ – R4).

Išanalizavus tyrimo duomenis, galima teigti, kad mokytojai dažnai stokoja motyvacijos atlikti veiklos tyrimus, jaučia priešišumą, abejoja jo sėkme ir vertingumu („daugiau buvo tokių minčių: nu ir ar iš tikrųjų, ar čia duos tos naudos? ar čia verta? ir čia naudinga? (...) čia tikrai papildomas darbas“ – R4, „iš pradžių visada būna toksai, kaip ir priešišumas, kam to reikia?“ – R5). Tyrimo dalyviai pripažįsta jautę nepasitikėjimą savo jėgomis, pastebėję kolegų nepasitenkinimą ir nenorą vykdyti veiklos tyrimo dėl to, kad nesuprato jo reikšmingumo („buvo toks, kaip ir nelabai, pasitikėjimas savimi buvo toks, kaip ir pasipriešinimas, kam to reikia (...) aš matydavau kolegų tarpe ir priešišumą ir nepasitenkinimą, ir nenorą“ – R7, „tikrai buvo įvairių minčių apie vertingumą“ – R4). Pažymėta, kad nežinojimas, ką reikės daryti, demotyvuoja ir trukdo įsitraukti į veiklos tyrimus („pedagogai žiūri kol kas dar labai skeptiškai, bet nežinomybė dažniausiai gąsdina“ – R6). Informantai, vykdę keletą veiklos tyrimų, įvardina pradžioje buvus žemą sąmoningumą ir pastebi, kad tikėjimas kiekvieno darbo reikšmingumu, turi poveikį ir procesui, ir lūkesčių išsipildymui („ką aš pati dirbdama galėčiau pakeisti?“ – R4, „iš pradžių būna priešinimasis, daugiau sutikimas ir po to jau prasideda kūrybinis procesas. Tas tris pakopas pereinan tikriausiai kiekvienas“ – R5, „jeigu pats žmogus, kuris atlieka kažkokį darbą, nelabai tiki tokio darbo prasme ir verte, tai atitinkamai ir nemoka to perduoti arba išsakyti savo lūkesčių, tai tikslinei grupei, su kuriais planuoja dirbti“ – R1).

Remiantis tyrimo duomenimis, nustatyta, kad dažnai iššūkiai ir sunkumai susiję su emociniu nesaugumu, nes informantai nurodė patyrę gėdos, baimės jausmus, susijusius su nepasitikėjimu

savimi, negebėjimu pripažinti savo klaidas („ten baimių atsiranda ir, galbūt, ir nepasitikėjimo savim, ar sugebėsiu, ar galėsiu“ – R7, „pripažinti klaidas, tiek savo<...> iš tokios jau jautiesi profesionalas pusės, kad tas klaidų pripažinimas irgi bent jau pradžioj užtrunka laiko“ – R8). Tyrimo dalyvis R6 paminėjo žemą mokyklos pasitikėjimo kultūrą, kaip trukdį vykdant veiklos tyrimus („kol kas pasitikėjimo kultūra, aš manau, labai yra žema, mums dar čia reikia sunkiai padirbėti į tyrimus“). Sunkumas dėl techninių išteklių trūkumo, nurodytas informanto R1, susijęs su techninėmis mokymo priemonėmis, t.y. asmeninių kompiuterių trūkumo („neturėjimas tam tikros įrangos klasėje, kad kiekvienas iš mokinių turėtų, sakykime, kompiuterį“).

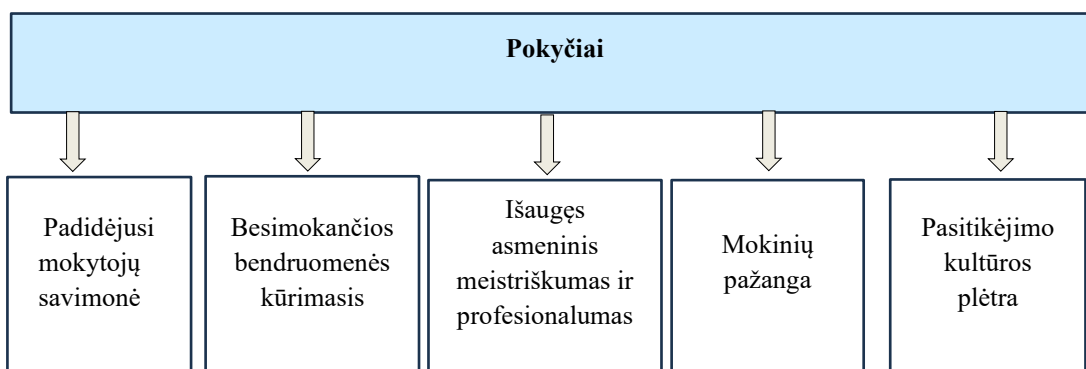
Atsižvelgiant į tai, kad informantas R6 paminėjo iššūkį – atsakingai vykdyti tyrimą, („atsakingai vykdyti tą(...) buvo, iš tikrųjų, iššūkis“), galima teigti, kad iššūkiai susiję su savireguliacija bei su savistaba. Be to, tyrimo dalyviai pripažįsta iššūkius motyvuoti mokinius dalyvauti numatytoje veikloje („didžiausias iššūkis buvo prisibelsti iki mokinių atsakomybės (...) motyvacija mokinių“ – R6, „motyvuoti mokinius, paaiškinti, kodėl tai yra naudinga, naudinga. Taip pat vienas iš sunkumų buvo – tai mokytį mokinius, refleksijos. Iš tikrųjų, na, aiškinti mokiniams, kokia yra to nauda“ – R7).

Skirtingas mokytojų patirtis kaip iššūkius vykdant veiklos tyrimus, nurodę informantai, pažymėjo, kad dalinai dėl tos priežastys kilo sunkumų priimant bendrus susitarimus, pareikalavo daugiau laiko, kantrybės ir tolerancijos („dalinai turi įtakos, sakykim, vienu patirtis didesnė, kitų mažesnė (...) vieniems geriau sekėsi, o kitiems trupučiuką tų sunkumų buvo“ – R5, „kadangi mes iš skirtingų mokomųjų dalykų, žmonės esam, kad priimti bendrą tikslą, ką mes norėsim tyrinėti, reikėjo ilgo laiko mums“ – R5, „kartais ir trukdo, nes kai įsivaizduoji, kad tu turi tos labai daug patirties, tai kartais šiek tiek tokių išankstinių nuostatų esi prisikūręs“ – R8).

Apibendrinant galima teigti, kad pagrindiniai sunkumai ir iššūkiai, su kuriais susiduria mokytojai vykdydami veiklos tyrimus, yra laiko stoka, kuri pastebima visuose tyrimo etapuose – nuo problemos identifikavimo iki rezultatų apibendrinimo ir įsivertinimo. Šis laiko trūkumas dažnai siejamas su per dideliu mokytojų darbo krūviu. Be to, mokytojai patiria sunkumų dėl nepakankamų žinių ir įgūdžių, reikalingų veiklos tyrimams atlikti. Tyrimas atskleidė žemą motyvaciją, kurią lydi nepasitenkinimas, priešiškas, abejonės veiklos tyrimo sėkme ir nepakankamas pasitikėjimas savo gebėjimais, o žemas sąmoningumo lygis mažina norą įsitraukti į tyrimus. Informantai reikšmingu iššūkiu įvardino emocinį nesaugumą, kylantį iš baimės patirti gėdą dėl galimos kritikos ar klaidų bei pasitikėjimo kultūros trūkumo. Be to, sunkumų kelia ir veiklos tyrimo proceso organizavimo ir savistabos įgūdžių stoka, trukdanti efektyviai spręsti problemas ir laikytis susitarimų.

3.2. Tyrimo duomenys: pokyčiai, atlikus veiklos tyrimus.

Išanalizavus tyrimo duomenis, išskirtos 5 subkategorijos (4 pav.), atspindinčios pokyčius, atlikus veiklos tyrimus, patvirtinantys teiginiai pateikiami 5 lentelėje.



4 pav. Sritys, kuriose pastebėti pokyčiai

Išsami kategorijų ir subkategorijų lentelė dėl savo apimties ir turtingo informantų iliustruojančių teiginių įkelta į 2 priedą.

Aptarimas. Išanalizavus tyrimo duomenis, galima teigti, kad informantai dažniausiai išskiria pokyčius, susijusius su mokytojų meistriškumo ir profesionalumo augimu. Jie nurodo, kad patobulino savo kompetencijas, paaugo jų asmeninis meistriškumas. Informantai pastebi transformuojantį poveikį ugdant mokinius, turinčius elgesio problemų („*gebėjimas mano pagerėjo valdyti konfliktines situacijas, atrasti būdų, kaip jas ramiai išspręsti*“ – R2, „*paaugo mano meistriškumas, dirbant su mokiniais, turinčiais elgesio iššūkių*“ – R4), išbandyti naujus mokymo metodus, gauti pamokoje mokinių grįžtamąjį ryšį („*veikiant atradau tu, kurie galbūt yra nauji (...)įsitikinau kai kurių metodų veiksmingumu*“ – R2, „*formuojant pamokoje grįžtamąjį ryšį (...) dabar užtenka taip pusvalandžio, kad susidaryti klausimyną tam grįžtamojo ryšio arba pasiruošti kažkokį metodą, tam grįžtamajam ryšiui gauti*“ –R5), atlikti veiklos tyrimą („*savo kompetencijos patobulinau, nes visų pirma, tai reikia pasiruošti medžiagą, kaip tą tyrimą atliksi, apgalvoti, tikslą išsikelti, pamatuoti (...) išanalizuoti duomenis (...) veiklos tyrimai augina pedagogą*“ – R6). Informantai pažymi, kad veiklos tyrimai paskatino juos tobulėti, eksperimentuoti, mokytis, „*jaučiuosi pasitikinti savimi, bet dar noriu eiti tolyn eksperimentuoti, bandyti, mokytis*“ – R7). Tyrimo dalyviai pripažįsta, kad veiklos tyrimas turėjo poveikį kompetencijų ūgčiai: aukštesnei pamokos kokybei, pritaikant mokymo(si) metodus, geresniam mokinių pažinimui, jų įveiklinimui pamokoje („*išmokau, galbūt, pritaikyti kūrybiškiau žaidimus, pritaikyti metodus, strategijas, įveiklinti vaikus*“ –R2, „*pamokos kokybė pati, nes buvo parenkami įvairūs skirtingi metodai (...) bendravimas su mokiniais, nes iš tikrųjų, kuo daugiau tu dirbi, kuo įvairiais metodais skirtingais dirbi ir atlieki veiklos tyrimą. Tu pastebi kiekvieno vaiko spragas vienoje ar kitoje srityje, ir tada gali atskirais metodais juos patobulinti*“ – R3, „*būni priverstas išbandyti įvairius metodus*“ – R8,

„mes labai pamatome mokinius, iš kitos pusės. Mes matome kiekvieną individualiai, o ne visumą“ –R6). Informantai nurodo, kad veiklos tyrimas suteikia galimybę siekti pozityvaus profesionalumo, t.y. dirbti šiuolaikiškai, įdomiai bei veiksmingai (*„kaip specialistė, aš irgi tobulėju (...) smagu, kai tu gali žengti koja kojon su jauna karta“ –R7*, *„atrastos naujovės įvairiausios. Tai jos ir praturtina, ir pamokas, ir, jeigu daliniesi, paskui ir tas atviras pamokas vedi, ir stebimas kolegų, tai automatiškai pastebi tas visas naujas, sakykim, pritaikytas metodikas ir pasiturtini savo veiklas“ – R8).*

Remiantis tyrimo duomenimis, galima teigti, kad informantai pripažįsta pokyčius, susijusius su pagilinta savimone, įvardindami padidėjusį pasitikėjimą savimi (*„mano pasitikėjimas savimi išaugo“ – R3*, *„einam link tikslo drąsesniais ir tvirtesniais žingsneliais“ – R1*, *„pasitikėti savo jau turimomis žiniomis“ – R2*, *„skatinančių pasitikėti savimi (...) savo srities (...) pedagogo profesionalumu“ – R4).* Informantai pažymi, kad veiklos tyrimai leido labiau pažinti save, išsiugdyti atkaklumą, kantrumą (*„išmokau būti kantri“ –R5*, *„manau, kaip tik kažkokių tyrimų išbandymas mums duoda sau didelę naudą. Mes save pažįstame, mes savo darbą matome, galime vertinti“ – R6*), atsiskleisti kūrybiškumui (*„aš buvau įsitikinusi, kad (...) esu nekūrybinga (...) per šitą veiklą veiklos tyrimą, iš tikrųjų pastebėjau pati, kad (...) atsiskleidė mano ir kūrybiškumas“ – R7).* Tyrimo dalyvis R8 pripažino, kad vykdant veiklos tyrimus komandose, ugdėsi empatiją, tapo tolerantiškesniu, mokėsi priimti skirtingas kolegų nuomonės bei įsitraukimo lygi, išplėtojo bendradarbiavimo kompetenciją, pereidamas nuo labiau individualaus darbo stiliaus iki bendradarbiaujančio ir besidalinančio (*„iš tiesų esu, tokia, labiau vienišė, ir man kažkaip visada būdavo lengviau, kad jeigu aš sugalvoju kažką individualiai daryti, siekti, o čia esi priverstas tiesiog dalintis (...) ir ieškai būdų tolerancijos. Galų gale, nes ne visada sutinka nuomonės, arba tu matai, kad, galbūt, kiti yra ne taip įsitraukę, bet tuo pačiu tu negali jų teisti“).*

Vykdydami veiklos tyrimus keletą metų iš eilės, informantai pastebi ir nurodo savo ir kolegų įsitikinimų apie veiklos tyrimus kaitą (*„didžioji dalis mokytojų pakeitė požiūrį apie tą veiklos tyrimą, turint tą bendrą supratimą, tai taip, jis palengva keičiasi ir vis daugiau mokytojų nori įsigilinti, atlikti“ – R3*, *„pabandžius (...) tuomet keičiasi mintys, galbūt, tikrai, aš, kaip pedagogas, galiu susikoncentruoti į kažkokį tai, kažkokią tai temą“ – R4).* Tyrimo dalyviai pripažįsta, kad veikiant kartu mažėja baimė ir didėja pasitikėjimas vienas kitu, imama pastebėti veiklos tyrimo naudingumą (*„kai tu pradedi vykdyti veiklą, kažkokį tyrimą, pradedi analizuoti, pristatyti duomenis, domėtis, aš manau, kad mažėja baimė ir atsiranda labai daug teigiamų dalykų“ –R6*, *„iš tikrųjų tame prasmę, toje veiklų veikloje prasmę matom (...) nebėra tokios baimės klysti, baimei ir nebėra baimės nežinoti (...) toks pasitikėjimas vienas kitu“ – R7).* Informantai atpažįsta savo įsitikinimus, pradeda kritiškai juos vertinti, pastebi, kad riboja jų galimybes, sukelia neigiamas emocijas ir ima juos keisti naujais. Veiklos tyrimai sudaro galimybę geriau pažinti savo mintis,

giliau suprasti savo jausmus, elgesio motyvus ir įsitikinimus. Tai reiškia, kad plečiasi savimonės ribos, vyksta vertybiniai pokyčiai ir transformacijos.

Išanalizavus tyrimo duomenis, galima teigti, kad nuoseklus veiklos tyrimų vykdymas švietimo įstaigoje stiprina bendruomenės atsakomybę, partnerystę, išipareigojimo bendram tikslui jausmą. Informantų teigimu, bendradarbiavimas ir dalijimasis idėjomis, paremtas pasitikėjimu, sukuria sinergiją, kurios rezultatai yra didesni nei individualių pastangų suma (*„tai sutelkia, kai turime vieną tikslą ir kai visi žinom, kad tai reikia daryti, ir kad tai darom, ir kad dalijamės, ir kad kolegos matys, ir kad galų gale kalbėsime apie tai, pristatinėsime, ir vieni kitus, ir pagirsime, ir paskatinsime, tai užsimezga toks tarpusavio ryšys“* – R8, *„tas bendras tikslo siekimas labai ryškus, yra – ko siekiama, kodėl to siekiama ir, sakykim, yra nebijoma pasakyti tai, kas nepasisekė, galbūt, kažkas tai nepasitvirtino, tai niekas nedaroma dėl pliusiuko, elementariausiai kažkoks metodas yra atmetamas, jeigu jisai nepasiteisino“* – R5). Tyrimo dalyviai pastebi, kad išaugo kiekvieno bendruomenės nario atsakomybė, išipareigojimo lygis kolegai ir visam kolektyvui ieškant problemos sprendimo būdų (*„laiku viską padarau, nes nuo manęs priklauso, ar toliau draugai matys tą kažkokį tai rezultatą ar nematys (...) atsakomybė nuo pačių mažiausių dalykėlių (...) iki atsakomybės už savo žodį, už savo veiksmą“* – R1, *„kai tai tiek kyla sunkumų ir iš tikrųjų kalbamės viena su kita, dalijamės savo patirtimi ir ieškomės sprendimo būdų. Tai mes, kaip kolektyvas (...) mes esame kaip kumštis, kai jau sunkumas kyla, mes tikrai padedame viena kitai, o kai džiaugiamės, džiaugiamės kartu irgi, dalijamės, aišku, parama“* – R7). Informanto R7 teigimu, per kelerius veiklos tyrimo vykdymo metus mokykloje įvyko reikšminga transformacija į besimokančią bendruomenę, kuriai būdingas sustiprėjęs kolektyvinis atsakomybės jausmas, partneriškas ir atviras bendradarbiavimas bei tarpusavio pagalba (*„esame besimokanti bendruomenė (...) visi atsakingai žiūrimė į savo darbą ir dalijamės, bendraujam, kylant klausimams tikrai nėra, nėra baimės nueiti pas kolegę, paklausti, ar patarimo ir aš pati, kai jau ateina kolega, tikrai jis stengiasi padėti. Iš tikrųjų, žinokit, per kelerius metus įvyko didelis pokytis“*).

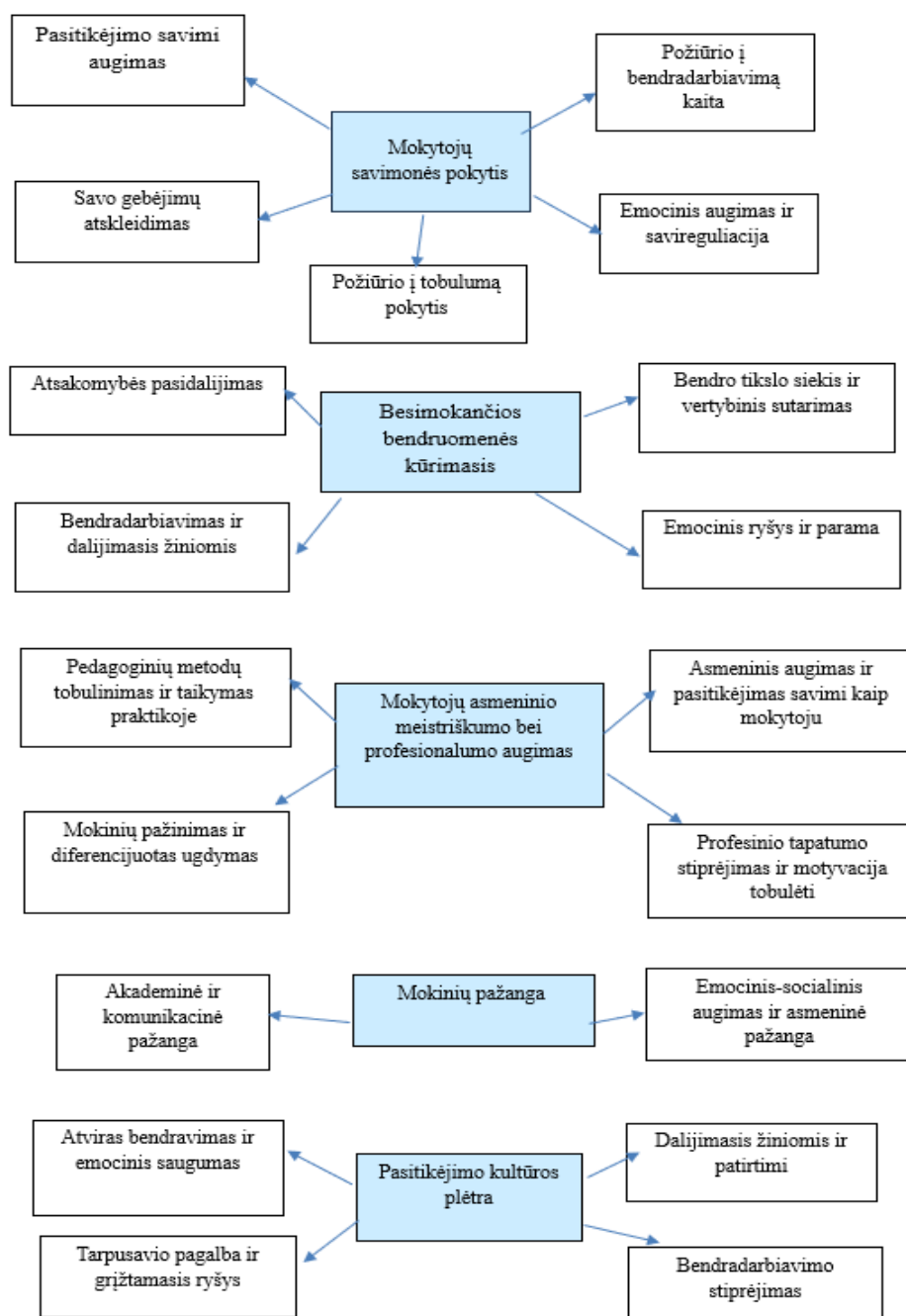
Tyrimo duomenys leidžia teigti, kad veiklos tyrimų procesas aktyvina bendradarbiavimą tarp kolegų, dalijantis žiniomis ir praktine patirtimi, tiek sėkmėmis, tiek ir nesėkmėmis. Šis dalijimasis padeda rasti efektyviausius problemų sprendimo būdus ir skatina pasitikėjimo kultūros formavimąsi. Tyrimo dalyviai pažymi pagerėjusį tarpusavio bendravimą, ir abipusę pagalbą, o padidėjęs pasitikėjimo lygis sukuria palankias sąlygas refleksijai ir konstruktyviam grįžtamajam ryšiui (*„mes viena kitą papildom (...) didesnis bendradarbiavimas (...) bendradarbiavimo kultūra, pasitikėjimo kultūra išaugo (...) tarpkoleginis toks (...) grįžtamasis ryšys, aptarinėjimas, kaip sekasi, kiek mes paaugom, kaip pedagogai“* – R4). Informantai teigia, kad papildė vieni kitus, aktyviau bendradarbiauja, dalijasi atradimais ir rūpimais klausimais, kartu analizuoja patirtį ir daro išvadas, o drąsa atvirai kalbėti apie nesėkmes ir sunkumus rodo sustiprėjusį tarpusavio ryšį

(„pasidalinti ir su kolegomis savo atrastais būdais (...) būtent kolegų tarpusavio (...) kartu atliekant šitą veiklos tyrimą, bendradarbiavimą (...) mes galim tarpusavyje pasidalinti rūpimais klausimais, pasisakyti, padaryti tai atitinkamas išvadas (...) dalinamės žiniomis ir tai yra didelis pokytis, kad kolegos bendrauja ir bendradarbiauja“ – R2, „bendradarbiavimas, nebijant pasakyti, va - tas tai man tikrai nepasiteisina, o iš čia, toj vietoj, kažkaip tai kliuvau“ – R1). Informantų R1 ir R6 teigimu, mokytojų santykiai tapo atviresni ir paremti aktyviu tarpusavio bendravimu bei dalijimusi patirtimi, kartu ieškant būdų, kaip tobulinti savo darbą ir rasti naujų perspektyvų („santykiai tapo atviresni (...) daugiau bendraujam, daugiau laiko praleidom, tarėmės viena su kita, kas ten vienai pavyko, kaip reikėtų, galbūt, kitaip, atkreipti dėmesį, ar apsukti klausimą iš kitos pusės, ar pateikti tą informaciją kitaip“ – R1, „pasitari su kolegomis ir visuomet randi kažkokių tai tobulintų dalykų“ – R6).

Išanalizavus tyrimo duomenis, galima teigti, kad veiklos tyrimai turėjo teigiamą poveikį mokinių pažangai ir pasiekimams. Informantų teigimu, pagerėjo mikroklimatas klasėje, bendravimas, mokiniai išmoko tinkamos jausmų raiškos būdų, ugdėsi jų atsakomybė ir kompetencijos („pagerėjo mikroklimatas klasėje, mes išmokom, kad nu kas yra tinkamas elgesys, kaip reikia tinkamai reikšti emocijas“ – R2, „įvairios mokinių kompetencijos buvo tobulinamos“ – R3, „40 procentų mokinių parodė, kad pagerėjo jų komunikacija, naudojant Tamo laiškus ir rašant elektroninius laiškus per mokyklinį paštą, pagerėjo atsakomybė (...) noras domėtis“ – R6). Informantas R3 nurodė pastebėjęs veiksmingą veiklos tyrimo poveikį mokinių žinių gilėjimui, žodyno plėtrai, rašymo įgūdžių ugdymui („mokinių žinios gilėja (...) mokinių rašymo įgūdžiai tikrai pagerėjo (...) žodynas plėtėsi ir rašymo įgūdžiai“). Tyrimo dalyvis R5 teigimu, veiklos tyrimai suteikia vaikams džiaugsmo, pasitikėjimo ir sėkmės jausmą, o poveikis priklauso nuo jų individualios patirties ir motyvacijos („atsiranda pasitikėjimas, sėkmės garantas (...) vienam vaikui tai turėjo didelę įtaką, kitam trupučiuką mažesnę, priklausomai nuo jų patirties, motyvacijos, nuo jo sėkmės, nuo jų norų ir nuo mokomojo dalyko (...) svarbi kiekvieno mokinio asmeninė pažanga, va šitie tyrimai, veiklos, jie yra svarbūs“ – R5).

Apibendrinant tyrimo duomenis, galima teigti, kad veiklos tyrimai daro reikšmingą ir įvairiapusį teigiamą poveikį mokytojų bendruomenei įvairiose srityse (5 pav.). Visų pirma, jie skatina mokytojų profesinį augimą ir asmeninį meistriškumą per eksperimentavimą, kolektyvinį mokymąsi bei bendradarbiavimo kompetencijų ugdymą. Mokytojai auga kaip profesionalai ir tampa labiau šiuolaikiški bei veiksmingi. Tai turi tiesioginį poveikį ugdymo procesui, pagerina pamokų kokybę, leidžia atrasti ir taikyti naujus ir įvairesnius metodus, gauti grįžtamąjį ryšį, giliau pažinti mokinius ir juos įveikinti. Be to, veiklos tyrimai gilina mokytojų savimone, didina pasitikėjimą savimi, padeda pažinti save ir ugdyti tokias savybes kaip atkaklumas, kantrumas ir gebėjimas atsiskleisti. Ilgainiui mokytojai tampa tolerantiškesni, mokosi priimti skirtingas

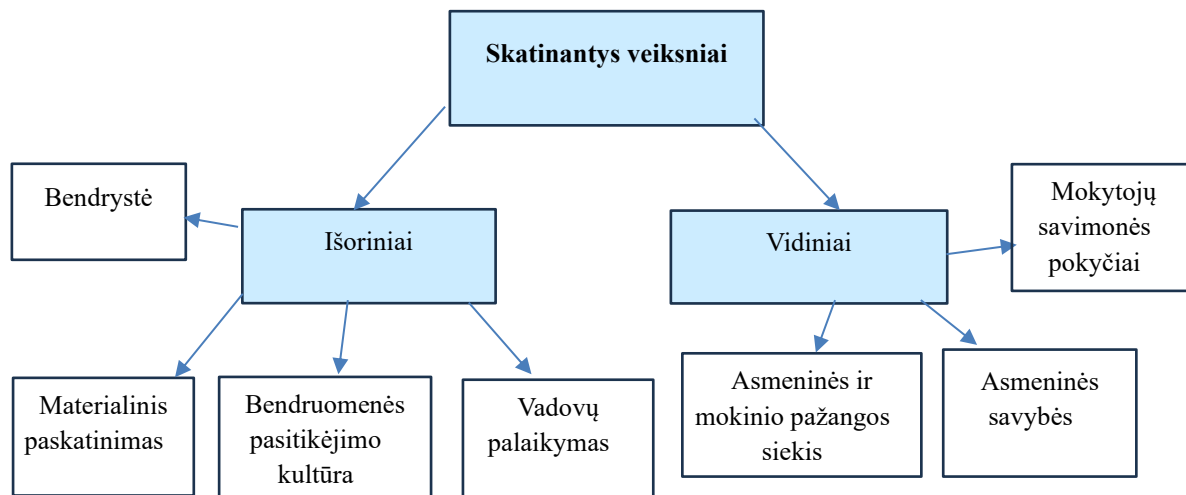
nuomones, plečia bendradarbiavimo kompetencijas, kritiškai vertina savo įsitikinimus ir keičia juos pozityviais. Nuoseklus veiklos tyrimų vykdymas stiprina bendruomenės atsakomybę, partnerystę, išsipareigojimą bendram tikslui, skatina bendradarbiavimą, dalijimąsi patirtimi, mažina baimę, didina pasitikėjimą ir formuoja besimokančią bendruomenę, paremtą refleksija ir konstruktyviu grįžtamoju ryšiu. Galiausiai, veiklos tyrimai veiksmingai prisideda prie mokinių pažangos ir pasiekimų, gerina jų bendravimo ir bendradarbiavimo įgūdžius, stiprina pasitikėjimą savimi bei didina mokymosi motyvaciją.



5 pav. Pokyčių aspektai pagal sritis

3.3. Veiksniai, skatinantys mokytojus atlikti veiklos tyrimus

Išanalizavus tyrimo duomenis, išskirtos 7 subkategorijos (6 pav.), atspindinčios išorinius ir vidinius veiksnius, motyvuojančius siekti profesinio tobulėjimo vykdant veiklos tyrimus, patvirtinantys teiginiai pateikiami 6 lentelėje.



6 pav. Skatinančių veiksnių grupės

Išsami kategorijų ir subkategorijų lentelė dėl savo apimties ir turtingo informantų iliustruojančių teiginių įkelta į 3 priedą.

Aptarimas. Išanalizavus tyrimo duomenis, galima teigti, kad tyrimo dalyvius labiausiai skatina atlikti veiklos tyrimus profesinio ir asmeninio tobulėjimo, pažangos siekis, galimybė atrasti ir išbandyti naujoves, stebėti pokyčius ir tokiu būdu pamatyti prasmę ir naudą („*mane motyvuoja pats profesinis augimas, mano asmeninis tobulėjimas. Mane tai labai motyvuoja, kad aš galiu kažką tai naujo sužinoti, atrasti motyvuoja (...) jeigu aš matau naudą prasmingai, matau, kad aš galiu (...) patobulėti vykdydama (...) veiklos tyrimą*“ – R2, „*galimybė eksperimentuoti, tyrinėti, sistemingai stebėti, ar yra pokytis, kurio tikiesi? Aišku, galimybė tobulėti profesinėje srityje (...) noras tobulėti*“ – R4). Tyrimo dalyvių teigimu, norą tobulėti ir imtis veiklos tyrimų skatina supratimas apie nuolatinio profesinio augimo būtinybę šiuolaikiniame, sparčiai besikeičiančiame pasaulyje („*svarbiausia pačio mokytojo supratimas, kad tai yra...Mūsų profesija yra tokia, kad tu turi mokytis visą laiką ir, tiesiog, keičiantis laikams, tendencijoms, ir kažkokiam tai naujam reikalavimui*“ – R8, „*mokytojas, tu negali užsisėdėti vienoje vietoje...tu turi iš tikrųjų, ypač šiais laikais (...) kai dabar viskas vyksta greitai (...) mokytojas pats turi būti šiuolaikiškas ir iš tikrųjų norėti keistis, norėti keisti*“ – R7). Informantai teigia suvokę, kad norint pasiekti geresnių rezultatų ir padėti mokiniams, būtina nuolat judėti į priekį, išeiti iš komforto zonos, nebijoti eksperimentuoti ir ieškoti naujų metodų („*jeigu norime siekti geresnio rezultato, turi imtis ir kitų priemonių, negali „virti tose pačiose sultyse“, tenka judėti priekį, tai, kas tiko prieš penkis metus, jau nebetinka šiandien*“ – R5, „*turi pats išeiti iš savo komforto zonos, turi pats nebijoti ir turi norėti išbandyti*

kažką naują, norėti eksperimentuoti, nes per eksperimentavimą, per bandymą iš tikrųjų tu tobulėjai, tu kaip mokytojas“ – R7). Tyrimo dalyviai pabrėžia keliantys sau iššūkius nuolat mokantis siekti sėkmės ir padėti patirti sėkmę mokiniams (*„jei aš manau, kad ir esam darbuotojai, profesionalai, atlikdami savo darbą, mes sau keliame labai didelius iššūkius ir norim, kad šitas darbas pasisektų ir manau, kad tą vykdom“ – R6, „norėti padėti vaikui, padėti mokiniui, nes mokiniai šiais laikais yra labai jautrūs“ – R7).*

Iš tyrimo duomenų ryškėja, kad aukštesni mokinių pasiekimai, individuali pažanga ir pozityvus jų nusiteikimas pamokose motyvuoja informantus ieškoti naujesnių, įdomesnių mokymo būdų (*„ieškome, kad būtų geriau, kad būtų įdomiau, kad būtų rezultatai (...) ta pažanga, to vaiko siekiai ir kad jam sektųsi geriau, kad jis jaustųsi drąsiau, kad jis nebijotų, kad jis atsivertų, kad visai nebijotų klysti ir iš tų klaidų galėtų mokytis“ – R1, „siekiama bendro tikslo, gerinant mokinio kiekvieno, mokinio individualią pažangą“ – R5).* Tyrimo dalyvių motyvaciją vykdyti veiklos tyrimus stiprina poreikis spręsti praktines problemas, pastebima tyrimų nauda bei teigiami pokyčiai (*„mane skatintų, jeigu aš matau problemą, man tyrimas yra reikalingas, kaip aš tą problemą galėčiau pakeisti, išspręsti, sakykim sumažinti ją“ – R6).* Informantų teigimu, įsitikinus, kad tyrimai padeda keisti situaciją ir duoda realią naudą, kyla noras eksperimentuoti, vykdyti tolimesnius tyrimus ir ieškoti įvairių būdų tobulinti savo veiklą (*„kai pamatai naudą, kai pamatai bent minimalų pokytį, tada jau yra lengviau, atsiranda motyvacija, atsiranda noras eksperimentuoti, atsiranda noras tyrinėti dar giliau ir ieškoti tų įvairiausių būdų“ – R7).*

Informantų teigimu, vykdyti veiklos tyrimus motyvavo tokios asmeninės savybės kaip smalsumas (*R5, R8*), atsakomybė (*„nenumesti pakelį“ – R5, „atsakingai į tai žiūriu“ – R6*), kūrybiškumas (*R2, R6, R8*) ir atvirumas naujovėms (*R2, R8*), darbštumas (*„aš esu kūrybiška, darbšti“ – R6, „aš esu tokia, kaip ir pasakytina ir perfekcioniste, ir darboholike“ – R7*), kantrumas, gebėjimas išlikti ramiai, empatija, supratimas kito žmogaus ir įsijautimas į kito žmogaus jausmus, tarpusavio bendravimas (*R2*), atkaklumas ir orientacija į rezultatą (*„iš tikrųjų aš visą laiką noriu išmokyti kažko naujo (...) kai tu nori pats įrodyti sau, kad aš tikrai galiu ir kad aš galiu nebūti vietoje, bet iš tikrųjų judėti į priekį“ – R7*). Be to, tyrimo dalyviai nurodė, kad juos skatino *„noras pažinti mokinius, komunikuoti, ieškoti naujų pamokoje įdomių metodų neatrastų, ieškoti problemų sprendimo būdo, tobulinti savo kritinį mąstymą“ – R3*, problemų sprendimo būdų paieška – *„man labai patinka, sakykim, idėjos išsikėlimas, jos įgyvendinimas ir pristatymas“ – R6*. Tiriamųjų įvardinti organizaciniai ir planavimo įgūdžiai, tokie kaip pareigingumas (*R4*), planavimas ir gebėjimas sudėlioti darbą (*„galbūt planavimas. Sudėliojimas darbo į lentynėles“ – R1*) sudarė palankesnes sąlygas vykdyti veiklos tyrimus. Informantas *R8* išreiškė mintį, kad veiklos tyrimai *„galbūt, tai bus užskaitoma kaip kvalifikacijos forma, nes bent jau Europos mastu, tai yra pripažinta kaip viena iš geriausių kvalifikacijos tobulinimo formų“ – R8*.

Remiantis tyrimo duomenimis, galima teigti, kad vienas svarbiausių, veiklos tyrimų vykdymą skatinančių, veiksnių yra bendruomenės pasitikėjimo kultūra. Informantai dažniausiai išskiria tokius bruožus, kaip norą bendradarbiauti, tarpusavio pagalbą ir dalijimąsi žiniomis („mes turim tokią kultūrą, kad labai dalintis su kolegom“ – R8, „kada su kolegom gali padiskutuoti, pasitarti, ieškot bendraautorių, sąlyčio taškų (...) yra daug paprasčiau, lengviau (...) kiti paprasčiausiai duoda ar patarimą arba paprasčiausiai pagelbėja“ – R5, kai tu žinai, kad tu turėsi pasidalinti savo patirtimi su kolegomis, tai automatiškai nori, kad taip ir jam būtų naudinga, tai ieškai gal netgi plačiau žiūri, kokia yra užsienio patirtis<...>R8). Kitas svarbus pasitikėjimo kultūros elementas, kurį mini tyrimo dalyviai – tarpusavio pagarba ir empatija. Informantus motyvuoja kolegų geranoriškumas, gebėjimas suprasti, palaikyti vienas kitą („kad nereikia bijoti, kad vertins tave, kažkaip tai kreivai. Žiūrės, kad tu turi, tu pasakai, tu parodai ir tave priima“ – R1, „kai palaiko kolegos (...) tai yra pasitikėjimo kultūra (...) jauti tą pasitikėjimą“ – R2). Tyrimo dalyvis R8 išskiria pagarbą įvairovei, skirtumams, kitų nuomonės išklausymą („tu matai, kaip kiti dirba ir su kokiomis situacijomis jie susiduria, tai va, visos tos skirtingos patirtys labai padeda“ – R8). Informantų teigimu, vykdyti veiklos tyrimus motyvuoja kiekvieno priimta atsakomybė ir patikimumas, susitarimų laikymasis („labai svarbu atsakomybė, susitarimų laikymasis, atliekant bendrą darbą (...) pasitikėjimo kultūra, atsakomybė vienai prieš kitą, kad jeigu jau pradėjom darbą, tai jau dirbam, dirbam“ – R4, „kada yra bendras kolektyvas, yra paprasčiau. Jeigu man tai reikėtų grynai vienai daryti – būtų sudėtinga. Tai daugiau yra komandinis darbas“ – R5). Tyrimo dalyviai nurodo, kad skatinančiai veikia pozityvus nusiteikimas ir pasitikėjimas („galbūt, būna tokių momentų, kad aš kitam padedu, patariu, jau ką aš bandžiau, kas man nepasisekė ir atvirkščiai, kas man pasisekė, ką galima daryti ir kas nepasisekė“ – R5, „mes jaučiame administracijos pasitikėjimą mumis, mes jaučiam ir tėvų pasitikėjimą, kad vaikai yra, na, yra tikrai, na, geroje rankose. Tai aš galvoju, kai tu jauti, kad tavim tiki, kad iš tikrųjų, na, aš pati jaučiu, tikrai, kad manim tiki ir pasitiki, tai aš manau, na, kad tai yra na, labai svarbu“ – R7, „kultūra, jinai palaipsniui išaugs į labai puikų visiems būdą, kaip tobulėti, kaip dalintis ir kaip vienas kitam palaikyti ir padėti“ – R6).

Mokyklos aplinka, kurioje vyrauja pasitikėjimo kultūra, sukuria palankias sąlygas mokytojų bendrystės formavimuisi ir stiprėjimui. Informantai išskiria emocinę kolegų paramą, susidūrus su iššūkiais ar patiriant stresą, praktinę pagalbą, dalijantis patirtimi, patarimais bei bendrą problemų sprendimą („reikia to įdirbio, reikia to susiklausymo, reikia to išmokymo girdėti vienas kitą, pasakyti, ko tu nori. Ir ne akcentuoti, kad aš, jeigu jau grupė, tai yra – „mes“, reiškia surasti tą, kažkokį tai, bendrą vidurkį“ – R1, „jausmas, kad galiu kolegai kažką duoti. Turiu perduoti savo kažkokių žinių, aišku, ir kolega tuo pačiu atsidėkodamas duoda savo žinias“ – R2, „iškilus kažkokios kažkokios tai problemos ne ieškoti kaltų, kas kas negerai, bet tiesiog. Tiesiog na. Žinojo

žinant, kad kad yra aplink na žmonės, kuriais tiki ir iš iš tikrųjų iš kiekvienos situacijos gali, na, kiekvienoj situacijoje gali rasti išeitį“ – R7). Bendrystę puoselėti padeda reflektvyti praktika. Informantų teigimu, ypač svarbu kartu analizuoti savo veiklą, diskutuoti apie sėkmes ir nesėkmes, ieškoti būdų tobulėti („pasidžiaugti yra labai svarbu, bet reikalinga ir pasakyti tai, kas nepasisekė, koks variantas, koks modelis toj vienoj klasej, kitoj kažkas nepasisekė, nebijoti drąsiai pasakyt, o tai pasakyt, kas nepasisekė gali tada, kai pasitiki aplinkui esančiais žmonėmis“ – R5, „sunkumais reiktų dalintis, nes tai labai gerai, nu, mokytis iš tų sunkumų, mes darom savo išvadas, galbūt, vienąkart kažkas nepasisekė, bet kitam tyrime mes jau žinom, kur buvo klaida, kad mes galime tos klaidos nebedaryti, o kuomet daliniesi su kolegomis, patirties daug gauni“ – R6, „toksai grįžtamosios grįžtamojo ryšio arba refleksijos tokios valandėlės, tai, kas buvo kalbėta, ką pastebėjo dalyviai, tai aišku, motyvuoja, jeigu gauni, sakykim, kažkokį teigiamą įvertinimą. Kita vertus, nu, skatina pasitempti“ – R8). Informantai pažymi, kad vykdyti veiklos tyrimus skatina įtraukumo, priklausomumo bendruomenei ir atsakomybės už pasirinktas vertybes ir sutartą ugdymo filosofiją jausmas („kai tu žinai, kad ir kolegos tą daro ir, <...> pristatyti kartu rezultatus grupėse, kad tavo darbo indėlis yra dalis grupės ar bendruomenės, ir kad ji yra svarbi ta dalis, ir tas indėlis, tai automatiškai skatina“ – R8, „kai tą darai su kolegom, ir vieni kitiems padedant, o kartais, jeigu matai, kad (...) dėl didelio darbo krūvio, nespėja vienos veiklos, tai tada kiti padaro, ar kažkaip tai vieni kitiems padedant (...) tai ta parama yra tikrai labai svarbi“ – R8). Tyrimo dalyvius

Informantų teigimu, kai vadovai skatina atvirą bendravimą, pagarbą ir tarpusavio pagalbą, palaiko jų iniciatyvas, dalyvauja bendrai sprendžiant problemas, jie jaučiasi saugiai, motyvuoti bendradarbiauti bei atlikti veiklos tyrimus. Tyrimo dalyviai, dalyvaudami veiklos tyrimo procese, jaučiasi vertinami ir svarbūs bendruomenės nariai („administracija palaiko geru žodžiu, grįžtamojo ryšiu (...) motyvuoja, kad duoda atsakomybę administracija patiems pasirinkti strategijas, metodus, kad aš galiu pati strateguoti savo veiklos tyrimą“ – R2, „paskatinamasis žodis. Tai yra atlyginta kiekviena diena, administracija tikrai nešykšti tų žodžių, kaip ir kolegos vienas kitam“ – R1, „administracijos buvau paskatinta atlikti tyrimą“ – R6, „administracijos (...) paskatinimas“ – R8).

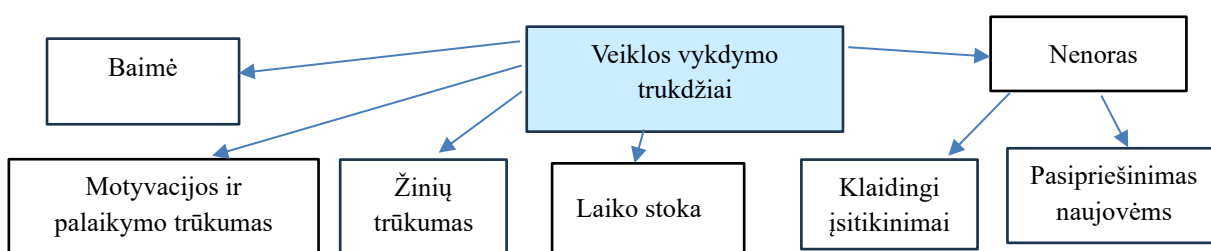
Informantai išskyrė materialinį paskatinimą kaip motyvą atlikti veiklos tyrimus, kuris kiekvienoje mokykloje skirtingas (skiriamos premijos arba bendruomeninės valandos) („mes turim ir tą jau materialinę vertę, tai gauname premijas mokslo metų gale, tai irgi smagu“ – R1, „skiriamos bendruomeninės veiklos valandos, kad šitas tyrimas būtų (...) kai tu žinai, kad tai iš tikrųjų tau už tą dar yra atlyginama, kaip ten bebūtų, vis tiek tai yra svarbus dalykas“ – R8).

Apibendrinant tyrimo duomenis, galima teigti, kad mokytojų motyvaciją vykdyti veiklos tyrimus lemia vidiniai ir išoriniai veiksniai. Vidiniai – profesinio ir asmeninio tobulėjimo, mokinių

pažangos siekiai bei asmeninės savybės, išoriniai – bendruomenės kultūra, bendrystė, vadovų palaikymas bei materialinis paskatinimas. Vienas svarbiausių veiksnių – nuolatinio profesinio ir asmeninio tobulėjimo siekis, kuris norą atrasti naujoves, veikti, nuolat augti asmeniškai ir profesinėje srityje sieja su noru padėti patirti sėkmę mokiniams. Mokinių pažanga, pasiekimai ir pozityvus nusiteikimas pamokose motyvuoja mokytojus ieškoti efektyvesnių mokymo būdų vykdant veiklos tyrimus. Tai skatina mokytojus nuolat judėti į priekį, išeiti iš komforto zonos, nebijoti eksperimentuoti ir ieškoti naujų metodų. Tokios mokytojų asmeninės savybės kaip smalsumas, atvirumas naujovėms, atsakomybė, kūrybiškumas, darbštumas, kantrumas, empatija, atkaklumas bei geri organizaciniai ir planavimo įgūdžiai palengvina ir skatina įsitraukimą į veiklos tyrimus. Svarbus išorinis skatinantis veiksnys – bendruomenės pasitikėjimo kultūra, kuri pasireiškia noru bendradarbiauti, teikti tarpusavio pagalbą ir dalintis patyrimu bei žiniomis, tarpusavio pagarba ir empatija, geranoriškumu, vienas kito palaikymu, priimta atsakomybe, patikimumu ir pozityviu nusiteikimu. Motyvuoja bendrystė, įtraukumo ir priklausomumo bendruomenei jausmas, bendros vertybės, vadovų palaikymas, įsitraukimas ir iniciatyvų skatinimas. Motyvaciją vykdyti veiklos tyrimus stiprina noras ir poreikis spręsti praktines problemas ir matyti tyrimų naudą bei teigiamus pokyčius. Materialinis paskatinimas taip pat pakankamai svarbus motyvuojantis veiksnys atliekant veiklos tyrimus.

3.5. Tyrimo duomenys: mokytojų, neturinčių veiklos tyrimo patirties, žinios apie veiklos tyrimą kaip profesinio tobulėjimo formą ir kokios priežastys lemia jo netaikymą praktikoje

Išanalizavus tyrimo duomenis, išskirtos 5 subkategorijos (7 pav.), atspindinčios mokytojų, nevykdžiusių veiklos tyrimų žinias bei 5 subkategorijas, atspindinčias priežastis, kurios trukdo vykdyti veiklos tyrimus, o patvirtinantys teiginiai pateikiami 7 lentelėje.



7 pav. Priežastys, dėl kurių nevykdomi veiklos tyrimai

Aptarimas. Išanalizavus tyrimo duomenis, galima teigti, kad tyrimo dalyvių, kurie nebuvo vykdę veiklos tyrimų, žinios ir supratimas apie veiklos tyrimą kaip mokytojo profesinio tobulėjimo formą labai skiriasi. Dalis informantų teigė negirdėję apie šį metodą („aš iš *principo* nieko apie tai nežinau ir būtų įdomu išbandyti“ – A1), nemaža dalis – veiklos tyrimą apibūdino kaip veiklos kokybės įsivertinimo procesą („gal anketavimus, padariusius iš savo veiklos su mokiniiais išvadas, apibendrinimus (...) reikia sudaryti klausimynus (...) gavę apklausos rezultatus, tada apibendriname ir darom išvadas, ką reikėtų tobulinti ir kas pasisėkė“ – A5, „tai turėtų būti labai

panašiai, kaip su audito tyrimu, kuomet kiekvienas savo sritį įsivertina, savo sėkmes, savo darbo įrankius, metodus, veiklą“ – A7, „tai kaip auditas, toks gali būti vidinis, ar kaip suprasti, kad vertinamas mokytojo darbas, vertinamos jo, reiškia, vertinant darbą, nustatomos jo silpnosios ir stipriosios pusės“ – A9).

Dalis informantų veiklos tyrimą apibūdino kaip ugdomąją stebėseną, kurią vykdo vadovai arba kaip kolegialų mokymąsi (*„gali būti stebima mokytojų ugdomoji veikla, tai yra, stebimos jo pamokos“ – A9, „stebimos mokytojo pamokos, o po to aptariamos jos yra su administracija. Jie ir stengiamasi rasti gerąsias puses darbo“ – A2, „tiesiog toks kolegialus mokymasis“ – A4).* Tyrimo duomenys leidžia teigti, kad informantai, nors ir nevykdę veiklos tyrimų, supranta ir įvardina veiklos tyrimo proceso elementus bei tikslingumą (*„tai padeda analizuoti savo darbą, kažkokias problemas (...) susiplanuoti, žiūrėti, ką išsikelti, ką nagrinėti. Tada stebi, renki duomenis ir vertini“ – A8, „iškeliamą problemą, turbūt, tada atliekamas tos problemos, manau, tyrimas, kaip ją galima būtų išspręsti, analizuojami duomenys ir vertinami rezultatai“ – A1, „problemą identifikuoti, toliau gal tada veiksmų planavimą, kažkaip tikslus kažkokius susiformuluoti, tada jau tas viskas jau įgyvendinimas (...) tada reikia stebėti duomenis, rinkti, rinkti duomenis, o po to tai gal ir tada refleksija, apibendrinimas“ – A4).* Dalies tyrimo dalyvių nuomone, veiklos tyrimo tikslas nukreiptas į mokinių pasiekimų gerinimą, pažangos siekimą, stebint mokinius ir keičiant mokymo metodus pamokoje (*„išsikelti problemą, kas tau nesiseka pamokoje, tada stebėti mokinių, kas jam nesiseka, daryti išvadas, taikyti tam tikrus metodus, kurie tikėtų pamokoje ir analizę pasidaryti, kažkas, kas pavyko, kas nepavyko“ – A3, „kad mokinyš pasiektų geresnių rezultatų, turi savo veiklą tyrinėti, atpažinti savo klaidas ir stengtis, kad mokinyš taip pat rastų galimybes (...)tuos mokymo metodus taikyti ir žiūrėti, pasiteisino jie, davė kažkokį rezultatą, ar ne?“ – A6).* Tyrimo duomenys leidžia teigti, kad mokytojai supranta veiklos tyrimo tikslingumą ir naudą, tobulinant savo praktinę veiklą (*„šis tyrimas padeda mokytojui pamatyti savo neigiamus dalykus, kur jis gali tobulėti, naudoti metodus, kurie tinka pamokoje, daryti išvadas, analizuoti ir taip tobulėti“ – A3, „veiklos tyrimas tai yra kažkokia tai praktinė veikla, ar sistemingai kažkoks tai atliekamas praktinis darbas, veikla (...) ir jie to siekia tiesiog save tobulinti ir spręsti iškilusias problemas“ – A4).* Daugumos informantų nuomone, veiklos tyrimas gali būti atliekamas ir individualiai, ir visos mokyklos (*„atliekamas individualiai, galima būti atliekamas ir visos mokyklos“ – A3).*

Išanalizavus tyrimo duomenis, galima teigti, kad informantai įžvelgia įvairiapusę veiklos tyrimo naudą. Tyrimo dalyviai akcentuoja veiklos tyrimo poveikį kompetencijų tobulinimui ir ugdymo kokybės gerinimui (*„mokytojų kompetencijų tobulėjimas (...) įdomesnės veiklos“ – A1, „skatina tą nuolatinį mokymąsi“ – A4, „tobulėji iš profesinės pusės“ – A8, „kokybišką ugdymą mokiniai gautų“ – A2, „gerinti ugdymą“ – A10), mokinių pažangai ir pasiekimų gerinimui (A1, A4, A6) („pagerėtų jų mokymosi rezultatai (...) užtikrintų gal didesnę sėkmę vaikams“ – A2).*

Informantų teigimu, veiklos tyrimai paskatintų aktyvesnį bendradarbiavimą ir dalinimąsi patirtimi („pasidalinam irgi tiek kažkuo, kad kažkokiu metodu, dar kažkoks mano klasėje tiko tas, tai tada tu pabandyk, gal pas tave tiks tas“ – A4, „gal patys mokytojai susirastų bendrus susitarimus, vienas kitam padėtų surasti metodus, būdus, pamokoje sprendimus priimti“ – A10), veiklos įsivertinimą („be veiklos to tyrimo, turbūt, nežinotumėm, ką reiktų pagilinti arba kokią aspektą pagerinti“ – A5, „galėtum savo darbą įsivertinti ir ateity daryti geriau“ – A9), problemų sprendimą („savianalizė, nes tu vis vien kažką analizuoji. Taip pat ugdausi kritinį mąstymą, gal problemų sprendimo įgūdžius“ – A4, „išanalizuoti, ištirti problemas“ – A10).

Remiantis tyrimo duomenimis, galima teigti, kad informantų nuomonės dėl užmokesčio už veiklos tyrimo vykdymą. Daugumos informantų teigimu, už veiklos tyrimų vykdymą neturėtų būti mokama, nes tai įeina į mokytojo veiklą („nemanau, kad tai yra mokama, ar kas čia jau įeina į bendrą“ – A6), siūloma skatinti kitais būdais („skatinimas kažkuo kitu ir iš šalies(...) tos pačios administracijos mokykloje“ – A6). Dalis tyrimo dalyvių teigia, kad turėtų būti papildomas apmokėjimas („tai gal kažkoks simbolinis ir galėtų būti papildomas apmokėjimas“ – A7, „turėtų būti apmokamas tas tas tas darbas, nes tai yra papildomas darbas mokytojų“ – A9, „gali mokėti priemonę ar priedą“ – A10).

Išanalizavus tyrimo duomenis, galima teigti, kad tyrimo dalyviai viena iš priežasčių, kurios trukdo mokytojams atlikti veiklos tyrimus, įvardija baimę būti stebimam bei kolegų vertinimam, dėl galimos kritikos bei nesėkmės („mokytojų nenoras, kad stebėtų, žiūrėtų, patartų ar tiesiog net ir ne tik patartų, bet ir truputėlį ir pakritikuotų (...) neįpratę mūsų mokytojai gauti kritikos“ – A2, „gal tos tokios baimės kritikai ir nesėkmei“ – A4, „baimė kažkaip pasirodyti, klaidų baimė, tų nesėkmių baimė (...) žmonės, tarsi, baiminasi to vertinimo (...) buvimo sukritikuotais“ – A7). Informantai nurodo, kad veiklos tyrimų vykdymą stabdo negebėjimas pripažinti savo nesėkmės ir klaidas („o jeigu aš tyrimo metu patirsiu, galbūt, kažkokią tai, na pamatysiu, pastebėsiu, va, savo kažkokius trūkumus (...) sukelia tas neigiamas emocijas“ – A7, „iškelti savo problemas, sakykim, bijo“ – A10, „nepripažinti savo klaidų“ – A3).

Kita tyrimo dalyvių nurodyta priežastis – laiko stygius. Išvardinta įvairių aspektų – „dėl didelio darbo krūvio, dėl pamokų pasiruošimo, visokių tokių darbų“ – A4, „mokytojai labiau susikaupę ir susitelkę į savo konkretų darbą tiesioginį, ir, va, būtent tie veiklos vertinimai, jie taip pat reikalauja papildomų pasirengimo ir laiko trukmę“ – A7.

Informantai išskiria motyvacijos, palaikymo, paramos trūkumą kaip priežastį, kodėl mokytojai galimai vengia veiklos tyrimų („labai yra svarbu ir tos motyvacijos trūkumas“ – A4, „sunku imtis tos iniciatyvos (...) mokyklos vadovybė neskatina atlikti tuos tyrimus“ – A8, „palaikymo kažkokio stoka“ – A8).

Tyrimo duomenys leidžia teigti, kad dažnai įvardijamas veiklos tyrimų atlikimo trukdis – mokytojų pasipriešinimas naujovėms, abejojimas šio metodo naudingumu (*„įpratę prie senos tvarkos, savo susikurtos pamokos ir panašiai, ir tos naujovės gal ir nebenori, galvoji, ar čia bus, nebus naudinga?“* – A6, *„galvoja, kokia man iš to nauda (...) ką jis man duos?“* – A4, *„gal kiti ne nelabai supranta, pavyzdžiui, kad to tyrimo tą naudingumą (...) dar vienas kažkoks popierizmas ir kažkokia nesąmonė“* – A8).

Informantai išskyrė žinių apie veiklos tyrimą trūkumą kaip vieną iš priežasčių, dėl kurių mokytojai galimai nenaudoja šios profesinio tobulėjimo formos (*„metodikos nežinojimas tyrimo“* – A8, *„daugiau žinoti reikėtų (...) „reklamos“, perkeltine prasme, trūksta tų žinių, iš kažkur, kažkas turi suteikti, ir iš kažkur gaut, kad tu žinotum, kad tą reikia daryti, būtina daryti“* – A6).

Apibendrinant galima teigti, kad tyrimo dalyvių, nevykdžiusių veiklos tyrimo, žinios apie šią profesinio tobulėjimo formą yra nevienodos ir netikslios. Nemaža dalis informantų nebuvo girdėję apie veiklos tyrimą, o kiti jį neteisingai interpretavo kaip veiklos kokybės įsivertinimą, ugdomąją stebėseną ar kolegialų mokymąsi. Dauguma jų mano, kad veiklos tyrimas gali būti vykdomas tiek individualiai, tiek visos mokyklos mastu. Taip pat tyrimo duomenys atskleidė, kad net ir neturėdami praktinės veiklos tyrimo vykdymo patirties, informantai supranta pagrindinius veiklos tyrimo proceso elementus ir jo tikslingumą. Informantai išvelgia įvairiapusę veiklos tyrimo naudą, pabrėžia jo teigiamą poveikį, tobulinant mokytojų kompetencijas, skatinant aktyvesnę jų bendradarbiavimą, dalijimąsi patirtimi bei išylančių problemą. Jie taip pat įvardina veiklos tyrimų pozityvų ir pokyčius skatinantį poveikį, siekiant gerinti ugdymo kokybę ir aukštesnių mokinių pasiekimų. Pagrindiniais trukdžiais atlikti veiklos tyrimus informantai įvardijo kolegų kritiško vertinimo, nesėkmių baimę, laiko trūkumą, abejojimą šio metodo naudingumu, motyvacijos ir palaikymo trūkumą, nenorą, susijusį su mokytojų pasipriešinimu naujovėms ir klaidingais įsitikinimais bei žinių apie veiklos tyrimo procesą trūkumą.

DISKUSIJA

Šiame magistro darbe siekiama teoriškai ir empiriškai ištirti mokytojo, kaip savo veiklos tyrėjo, profesinio tobulėjimo iššūkius ir galimybes. Šiuo tikslu išanalizuoti profesinio tobulėjimo raišką reglamentuojantys dokumentai, mokslinė literatūra, išsiaiškinta mokyklos kultūros ir kitų sąlygų įtaka mokytojo profesiniam tobulėjimui, mokytojo, kaip praktiko tyrėjo, vaidmuo šiuolaikinėje švietimo sistemoje bei veiklos tyrimų pritaikymas praktikoje, susipažinta su tarptautine patirtimi ir gerosios praktikos pavyzdžiais, ištirtos trijų Šiaulių rajono bendrojo ugdymo mokyklų 19 mokytojų patirtys ir nuomonės.

Atlikus tyrimą, galima teigti, kad mokytojų patiriami iššūkiai ir sunkumai, atliekant veiklos tyrimus, apima iššūkius, susijusius su techninių išteklių, laiko trūkumu, žema motyvacija, emociniu nesaugumu, kuris pasireiškia patiriamu gėdos, baimės jausmu, nepasitikėjimu savimi, negebėjimu pripažinti savo klaidas. Tokius pat iššūkius nurodo ir Mahara, (2024), Semathong (2023), Codilla ir Barot (2023), Fadriqela ir kt. (2024), Wangdi (2024), Bialen (2025). Kiti tyrėjai nurodo ir kitus iššūkius ir sunkumus: Saro ir kt. (2024) dar įvardina nepakankamą autoritetingų asmenų paramą, Paraiso ir kt. (2025) – menką galimybę naudoti mokslinius šaltinius, Aas ir Vennebo (2021) nurodo sunkumus dėl skirtingo kompetencijų lygio, Boyle ir kt. (2022) – dėl skirtingos patirties, Brenes Maltez ir kt. (2024) nustatė, kad sunkumai kilo dėl menko mokytojų iniciatyvumo ir atsakomybės stokos, Tabanag (2025) įvardina techninius sunkumus.

Remiantis tyrimo rezultatais, galima teigti, kad pokyčiai, kuriuos pastebi mokytojai, atlikę veiklos tyrimus, apima padidėjusią mokytojų savimone, besimokančios bendruomenės kūrimąsi, išaugusį mokytojų asmeninį meistriškumą ir profesionalumą, mokinių pažangą ir pasitikėjimo kultūros plėtrą. Tokius pat pokyčius nurodo ir Forssten Seiser (2019), Khalil (2019), Johannesson (2020), Bergmark (2020), Rochman ir kt. (2023), Mahara (2024), Tabanag (2025), Crawford (2025), Rauteda (2025), Bialen (2025). Aas ir Vennebo (2021) nurodo dar ir poveikį lyderystės stiprinimui mokykloje, Ferencova ir kt. (2024) – socialinių kompetencijų ūgtį, Pinninti (2025) – išugdytą gebėjimą sieti praktiką ir teoriją.

Atlikus tyrimą, galima teigti, kad veiksniai, skatinantys mokytojus siekti profesinio tobulėjimo, vykdant veiklos tyrimą apima šiuos išorinius veiksnius – bendruomenės pasitikėjimo kultūra, bendrystė, vadovų palaikymas bei materialinis paskatinimas bei vidinius – profesinio ir asmeninio tobulėjimo ir mokinių pažangos siekiai, asmeninės savybės. Tuos pačius veiksnius mini ir Forssten Seiser (2019), Johannesson (2020), Bergmark (2020), Aas ir Vennebo (2021), Boyle ir kt. (2022), Ferencova ir kt. (2024), Cirocki ir kt. (2024), Bialen (2025), o Johannesson ir Olin (2023) dar nurodo ir mentorių skatinantį poveikį atlikti veiklos tyrimus.

Tyrimas atskleidė mokytojų, neturinčių veiklos tyrimo vykdymo patirties, žinių apie šią profesinio tobulėjimo formą, trūkumą. Tokias pat įžvalgas pateikia ir Cirocki ir kt. (2024) bei Mukrim ir kt. (2023).

Atlikus tyrimą galima teigti, kad priežastys, kurios lemia veiklos tyrimų netaikymą praktikoje, apima vertinimo, nesėkmių, kritikos baimę, laiko ir žinių trūkumą, išankstines nuostatas, pasipriešinimą naujovėms. Tokias pat priežastis mini ir Boyle ir kt. (2022), Johannesson ir Olin (2023), Mukrim ir kt. (2023), Cirocki (2024).

Tyrimas atskleidė šias veiklos tyrimų, kaip profesinio tobulėjimo formos, plėtojimo galimybes: švietimo įstaigos lygmeniu – besimokančios bendruomenės ir pasitikėjimu grįstos mokyklos kultūros kūrimą bei vadovų palaikymą, mokytojų lygmeniu – kompetencijų (profesinio tobulėjimo, reflektavimo, problemų sprendimo, profesinės veiklos tyrimo ir duomenų analizavimo, mokymosi drauge, konstruktyvaus bendravimo, emocinio intelekto) ugdymo, žinių ir gebėjimų, susijusių su savo ir kolegų veiklos stebėjimu, grįžtamojo ryšio teikimu, sistemingu duomenų rinkimu bei analize, t.y. duomenimis grįstu ugdymu, giliniu ir plėtojimu. Tas pačias galimybes mini ir Johannesson ir Olin (2023), Maltez ir kt. (2024), Banegas ir Gungor (2025), Tabanag (2025) ir Bialen (2025).

IŠVADOS

1. *Atskleidus mokytojo, kaip savo veiklos tyrėjo, profesinio tobulėjimo iššūkių ir galimybių teorines prieigas, galima teigti, kad:*

Lietuvos teisės aktai sudaro palankias sąlygas mokytojų profesiniam tobulėjimui, skatindami inovatyvias kvalifikacijos kėlimo formas. Visgi daugelis mokytojų vis dar nesieja tobulėjimo su asmenine atsakomybe ir vengia savarankiškai spręsti profesinius iššūkius. Sėkmingiausi profesinio augimo būdai – kolektyvinis mokymasis, patirties dalijimasis, mentorystė, refleksija ir kasdienės praktikos analizė. Vis svarbesnis tampa mokytojo-tyrėjo vaidmuo: veiklos tyrimai stiprina pasitikėjimą savimi, skatina lanksčiai reaguoti į pokyčius, gerina mokinių pasiekimus. Ši tobulėjimo forma išsiskiria praktiškumu, lankstumu, orientacija į rezultatus ir įtraukia patį mokytoją kaip aktyvų tyrėją. Veiklos tyrimo metu ugdomos profesinės, emocinės, motyvacinės ir bendradarbiavimo kompetencijos. Į veiklos tyrimus įsitraukę mokytojai geriau supranta mokinių poreikius, efektyviau bendradarbiauja. Sėkmei būtina pasirinkti aktualias tyrimo sritis, naudoti įvairius metodus – stebėjimus, interviu, refleksijos žurnalus. Veiklos tyrimas stiprina profesinę tapatybę, kuria besimokančią bendruomenę ir pasitikėjimu grįstą organizacinę kultūrą, prisidedamas prie sistemingo pedagoginės praktikos tobulinimo ir ugdymo įstaigos pažangos.

2. *Išanalizavus pagrindinius iššūkius ir sunkumus, su kuriais susiduria mokytojai, vykdydami veiklos tyrimus, galima teigti, kad:*

mokytojai dažnai susiduria su kliūtimis įsitraukti į veiklos tyrimą dėl didelio darbo krūvio, papildomų pareigų ir laiko stokos. Tai riboja jų galimybes nuosekliai dalyvauti visuose tyrimo etapuose – nuo problemos identifikavimo iki refleksijos, mažina įsigilinimą į rezultatus ir kelia nepasitenkinimą. Be to, mokytojams dažnai trūksta veiklos tyrimams reikalingų žinių, refleksijos ir savistabos įgūdžių. Šis kompetencijų trūkumas lemia motyvacijos stoką, abejonę tyrimo nauda, sunkumus laikantis susitarimų ir silpnina pasitikėjimą savimi bei tyrimo procesu.

Dėl emocinio nesaugumo, baimės būti sukritikuotiems ar patirti nesėkmę, mokytojai gali vengti atviro dalyvavimo tyrimuose, jiems sunku pasitikėti kolegomis ir vadovais. Tokia situacija mažina įsitraukimą ir stabdo profesinį augimą. Todėl būtina stiprinti mokytojų refleksyvaus mokymosi, bendradarbiavimo ir duomenimis grįsto ugdymo kompetencijas bei kurti palaikančią, pasitikėjimu grįstą besimokančią bendruomenę.

3. *Išanalizavus, kokius pokyčius pastebi mokytojai, vykdę veiklos tyrimus, galima teigti, kad:*

veiklos tyrimai inicijuoja reikšmingus pokyčius mokytojų profesinėje tapatybėje ir bendruomenės kultūroje. Jie skatina pedagoginių praktikų tobulinimą, gilesnį mokinių pažinimą, diferencijuotą ugdymą ir stiprina pasitikėjimą savimi bei motyvaciją tobulėti. Keičiasi ir mokytojų savimonė – auga refleksyvumas, emocinis atsparumas, požiūris į bendradarbiavimą tampa

brandesnis. Tyrimai telkia bendruomenę, kuri remiasi bendru tikslu, pasitikėjimu, žinių mainais ir tarpusavio parama. Ši kultūra kuria palankią terpę mokytojų įsitraukimui, o tyrimų poveikis matomas ir mokinių akademinėje, socialinėje bei emocinėje pažangoje, stiprindamas veiklos tyrimo vertę kaip tvarios profesinės raidos formos.

4. Išanalizavus veiksnius, kurie skatina mokytojus vykdyti veiklos tyrimus, galima teigti, kad:

mokytojus skatina siekis tobulėti ir padėti mokiniams pasiekti geresnių rezultatų. Ypač motyvuoja noras išbandyti naujoves, suvokimas apie profesinio augimo būtinybę bei asmeninės savybės – smalsumas, atvirumas, atsakomybė, atkaklumas ir gebėjimas planuoti. Mokytojai, veikdami kaip tyrėjai, stiprina pasitikėjimą savo veikla ir jos prasmingumu. Tarpusavio pagalba, bendri sprendimai, patirties dalijimasis ir refleksija – pasitikėjimu grįstos bendruomenės elementai – tampa stipriais motyvacijos šaltiniais. Vadovų palaikymas ir įtraukimas į sprendimų priėmimą dar labiau skatina tiriamąją veiklą. Šie veiksniai pabrėžia mokymosi bendruomenių ir pasitikėjimu grįstos bendradarbiavimo kultūros svarbą.

5. Išsiaiškinus, ką mokytojai žino apie veiklos tyrimą kaip profesinio tobulėjimo formą ir kokios priežastys lemia jo netaikymą praktikoje, galima teigti, kad:

mokytojai, neturintys veiklos tyrimo patirties, dažnai turi nepakankamas arba netikslias žinias apie šią profesinio tobulėjimo formą. Dalis jų iš viso nėra girdėję apie veiklos tyrimą, o kiti jį klaidingai tapatina su įsivertinimu, ugdomąja stebėsena ar kolegialiu mokymusi. Nepaisant to, daugelis suvokia galimą veiklos tyrimo naudą – kompetencijų tobulėjimą, aktyvesnį bendradarbiavimą, dalijimąsi patirtimi ir teigiamą poveikį ugdymo kokybei bei mokinių pasiekimams. Tačiau veiklos tyrimo iniciavimą dažnai stabdo įvairūs trukdžiai: baimė patirti nesėkmę ar būti kritikuojamam, motyvacijos, žinių ir laiko trūkumas, taip pat emocinis pasipriešinimas naujovėms bei įsitvirtinę klaidingi įsitikinimai.

REKOMENDACIJOS

Švietimo įstaigų vadovams:

- kurti aiškią ir bendrą mokytojo kaip savo veiklos tyrėjo viziją, kuri telktų bendruomenę kryptingam tobulėjimui ir pedagoginių praktikų atnaujinimui;
- inicijuoti ir palaikyti mokymosi bendruomenių kūrimą, kuriose vyktų kolektyvinis mokymasis ir dalijimasis patirtimi apie veiklos tyrimus;
- organizuoti laiką ir erdves sistemingai refleksijai bei įsitraukti į veiklos tyrimų procesus patiems, taip rodant pavyzdį ir teikiant grįžtamąjį ryšį mokytojams;
- sąmoningai puoselėti pasitikėjimu grįstą bendradarbiavimo kultūrą, kurioje skatinamas atvirumas, atsakomybė ir patirties pripažinimas.
- tikslinga investuoti į pedagogų kompetencijų ugdymą, ypač tyrimo planavimo, duomenų analizės, refleksijos ir bendradarbiavimo srityse, pasitelkiant mentorystę, supervizijas ir tikslines kvalifikacijos tobulinimo programas.

Pedagogams:

- aktyviai įsitraukti į individualius ir komandinius veiklos tyrimus, kuriuose galima ne tik kelti savo profesinę kompetenciją, bet ir veiksmingai spręsti kasdienes ugdymo problemas;
- plėtoti refleksyvaus mokymosi gebėjimus, apmąstant ir vertinant savo pedagoginę praktiką, dalinantis tyrimo rezultatais su kolegomis, taip skatinant bendrą tobulėjimą;
- ugdytis duomenimis grįsto ugdymo įgūdžius – sistemingai rinkti, analizuoti ir interpretuoti informaciją apie ugdymo procesą, siekiant pagrįstų sprendimų priėmimo;
- stiprinti praktinius įgūdžius taikant įvairias ugdymo strategijas ir metodus, prisitaikant prie skirtingų mokinių poreikių ir siekiant geresnių mokymosi rezultatų;
- aktyviai bendradarbiauti, palaikyti vieni kitus ir kurti pasitikėjimu grindžiamą besimokančią bendruomenę, kuri skatintų nuolatinį profesinį augimą ir inovatyvių sprendimų paiešką.

Aukštosioms mokykloms, rengiančioms būsimus mokytojus:

- **integruoti veiklos tyrimų metodologiją į pedagoginių studijų programas.** Būtina ne tik supažindinti studentus su tyrimų teorija, bet ir suteikti galimybę praktiškai atlikti mini veiklos tyrimus, taikant juos realiose mokyklų situacijose – tai ugdytų gebėjimą reflektuoti, kelti problemas ir ieškoti pagrįstų sprendimų dar studijų metu;
- **stiprinti refleksyvos praktikos kultūrą.** Rekomenduojama į studijų procesą nuosekliai

įtraukti refleksijos užduotis, kuriose studentai analizuotų savo pedagoginius sprendimus, susidūrimą su iššūkiais ir mokymosi patirtis. Tai padėtų ugdyti savirefleksijos įgūdžius, kurie yra būtini veiklos tyrėjui;

- **kurti glaudų bendradarbiavimą su mokyklomis kaip praktikos bazėmis.** Siūloma plėtoti partnerystes su švietimo įstaigomis, kurios skatina veiklos tyrimus ir turi besimokančios organizacijos bruožų. Tokia aplinka sudarytų sąlygas studentams realiai patirti, kaip veikia tyrimu grįstas profesinis tobulėjimas ir kokia yra jo vertė;

- **ugdyti studentų tyrimo kompetencijas ne tik teoriniu, bet ir praktiniu lygmeniu.** Siūloma daugiau dėmesio skirti tyrimo planavimui, duomenų rinkimo ir analizės metodams, tyrimo rezultatų pristatymui ir praktiniam pritaikymui. Šie gebėjimai turi būti lavinami neatsiejant jų nuo ugdymo realybės.

- **įdiegti mentorystės modelį, pagrįstą tyrimu.** Studijų metu studentai turėtų gauti paramą iš patyrusių pedagogų, kurie patys vykdo veiklos tyrimus ir gali būti pavyzdžiu, kaip tyrimai padeda augti profesiskai.

- **plėtoti požiūrį į mokytoją kaip besimokantį ir kuriantį praktiką specialistą.**

Aukštosios mokyklos turi formuoti aiškią vertybinę nuostatą, kad mokytojo profesija yra dinamiška, besikeičianti ir reikalaujanti nuolatinio atsinaujinimo per refleksiją ir tyrimą. Tai turėtų būti nuosekliai perteikiama per visą studijų procesą.

LITERATŪRA

- Aas, M., & Vennebo, K. F. (2021). Building leadership capacity in school leadership groups: an action research project. *Educational Action Research*, 31(2), 348–365.
- Abromaitienė, L. (2018). Apie supervizijos naudą: socialinių darbuotojų ir pedagogų patirtys. *Socialinis darbas. Patirtis ir metodai*, 22 (2), 83–93. <https://doi.org/10.7220/2029-5820.22.2.5>
- Admiraal, W., Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, Y., & Sligte, H. (2019). Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers? *Professional Development in Education*, 47(4), 684–698. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1665573>
- Akpa, V. O., Asikhia, O. U., & Nneji, N. E. (2021). Organizational culture and organizational performance: A review of literature. *International Journal of Advances in Engineering and Management*, 3(1), 361-372. DOI: [10.35629/5252-0301361372](https://doi.org/10.35629/5252-0301361372)
- Antoci, D., & Boroza, M., (2024). The theoretical model of pedagogical action research in the configuration of the current significance assigned to action research. *Analele Universității din Craiova, seria Psihologie-Pedagogie/Annals of the University of Craiova, Series Psychology-Pedagogy*. 46. 19-34. <https://doi.org/10.52846/AUCPP.2024.2.02>
- Anužienė, B., & Šatienė, S., (2024). Mentorystė ikimokyklinio ugdymo įstaigoje: mentorius profesinio augimo aspektas DOI: [10.52320/svv.v1iIX.342](https://doi.org/10.52320/svv.v1iIX.342)
- Arayssi, S. I. (2019). *Practitioner research*. [Prieiga per Lebanese American University](https://doi.org/10.52320/svv.v1iIX.342).
- Assenas, JHE, Ottingas, H., (2022). Teachers' collective learning: To what extent do facilitators stimulate the use of social context, theory, and practice as sources for learning? <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103702>
- Banegas, DL & Consoli, S. (2024). Practitioner research in education: A call for a reality check', *International Journal of Research & Method in Education*, pp. 1-14. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2024.2378708>
- Bergmark, U. (2020). Teachers' professional learning when building a research-based education: context-specific, collaborative and teacher-driven professional development. *Professional Development in Education*, 49(2), 210–224. 49(2), 210–224. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1827011>
- Bergroth, M., Llompart-Esbert, J., Pepiot, N., Sierens, S., Dražnik, T., & Van Der Worp, K. (2021). Whose action research is it?: Promoting linguistically sensitive teacher education in Europe. *Educational Action Research*, 31(2), 265–284. <https://doi.org/10.1080/09650792.2021.1925570>

- Berit S. Haug, Sonja M. Mork (2021). Taking 21st century skills from vision to classroom: What teachers highlight as supportive professional development in the light of new demands from educational DOI: [10.1016/j.tate.2021.103286](https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103286)
- Bialen, Vincent. (2025). Teachers' Motivations, Challenges and Difficulties in Action Research: A Narrative Study. *Journal of Interdisciplinary Perspectives*. 3. <https://doi.org/10.69569/jip.2024.0693>
- Boyle, T., Petrie, K., Grootenboer, P., Rönnerman, K., & Edwards-Groves, C. (2022). Acknowledging, negotiating, and reporting 'uncomfortable truths' in action research. *Educational Action Research*, 31(5), 909–919. <https://doi.org/10.1080/09650792.2022.2044875>
- Borja, Joanna Marie. (2018). Teacher Action Research: Its Difficulties and Implications. DOI: [10.18510/hssr.2018.616](https://doi.org/10.18510/hssr.2018.616)
- Brenes Maltez, P., Iglesias Martínez, M. J., Lozano Cabezas, I., & Isayana Ordoñez, P. (2024). The Skill of Analysis and Synthesis for Teaching Research Competence: A Study in Higher Education. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 24(9). <https://doi.org/10.33423/jhetp.v24i9.7222>
- Brydon-Miller, Mary & Maguire, Patricia. (2009). Participatory action research: Contributions to the development of practitioner inquiry in education. *Educational Action Research*. 17. 79-93. <https://doi.org/10.1080/09650790802667469>
- Brown, A. ir Wisby, E. (2020). Knowledge, Policy and Practice in Education and the Struggle for Social Justice: Essays Inspired by the Work of Geoff Whitty <https://muse.jhu.edu/book/81885>
- Bubnys, R., & Žydzūnaitė, V., (2012). Reflektyvus mokymas(is) aukštosios mokyklos edukacinėje aplinkoje.
- Bürgermeister, A., Glogger-Frey, I., & Saalbach, H. (2021). Supporting Peer Feedback on Learning Strategies: Effects on Self-Efficacy and Feedback Quality. *Psychology Learning & Teaching*, 20(3), 383-404. <https://doi.org/10.1177/14757257211016604>
- Butt, Junaid & Kousar, Farzana. (2024). Bridging Theory and Practice: Enhancing Teacher Preparedness through Action Research in Norway. *Journal of Childhood Literacy and Societal Issues*. 3. 8-20. <https://doi.org/10.71085/joclsi.03.01.34>
- Cirocki, A., Indrarathne, B., & Calderón, V. E. A. (2024). Effectiveness of professional development training on reflective practice and action research: a case study from Ecuador. *Reflective Practice*, 25(5), 676–694. DOI: [10.1080/14623943.2024.2384124](https://doi.org/10.1080/14623943.2024.2384124)

- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.
- Codilla Jr, Leo & Barot, Hannah. (2023). Teachers as Researchers: An Emphasis on the Readiness and Attitude towards Action Research. *International Journal of Membrane Science and Technology*. 10. 657-671. <https://doi.org/10.15379/ijmst.v10i3.1586>
- Coenders, F., & Verhoef, N. (2018). Lesson Study: professional development (PD) for beginning and experienced teachers. *Professional Development in Education*, 45(2), 217–230. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1430050>
- Coghlanas, D., (2019). Doing Action Research in Your Own Organization <https://methods.sagepub.com/book/mono/doing-action-research-in-your-own-organization-4e/toc>
- Cohen, L., Manion, L. ir Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. 5th Edition Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203224342>
- Crawford, R. (2025). RespondingtotheDe Professionalisation of Teaching: EmpoweringTeacherstoEnhance Their PedagogyThroughAction Research. *Education Sciences*, 15(3), 274. <https://doi.org/10.3390/educsci15030274>
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2021). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 25(1), 3-36.
- Davis, Janine, Courtney Clayton & John Broome (2017): Thinking like researchers: action research and its impact on novice teachers' thinking, *Educational Action Research*, <https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1284012>
- DeLuca, C., Willis, J., Dorji, K., & Sherman, A. (2022). Cultivating reflective teachers: Challenging power and promoting pedagogy of self-assessment in Australian, Bhutanese, and Canadian teacher education programs. *Power and Education*, 15(1), 5-22. <https://doi.org/10.1177/17577438221108240>
- Enala S. Lufungulo, Robinson Mambwe ir Bibian Kalinde (2021) The Meaning and Role of Action Research in Education. Vol 4 No 2. *Multidisciplinary Journal of Language and Social Sciences Education*
- Erdemir, N., & Yeşilçınar, S. (2021). Reflective practices in micro teaching from the perspective of preservice teachers: teacher feedback, peer feedback and self-reflection. *Reflective Practice*, 22(6), 766–781. <https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1968818>
- Ferencová, Janka & Pirohová, Ivana & Šutáková, Valentína & Miňová, Monika. (2025). Development of Teacher's Professional Competence through Action Research as a Form of

Professional Development. *Acta Paedagogica Vilnensia*. 53. 128-143.

<https://doi.org/10.15388/ActPaed.2024.53.9>

Figuerola-Céspedes, Ignacio & Fica-Pinol, Esteban. (2025). Desarrollo profesional docente en educación infantil desde la investigación-acción/Teacher professional development in early childhood education through action-research. *Alteridad*. 20. 84-98.

<https://doi.org/10.17163/alt.v20n1.2025.07>

Forssten Seiser, A. (2019). Exploring enhanced pedagogical leadership: an action research study involving Swedish principals. *Educational Action Research*, 28(5), 791–806.

<https://doi.org/10.1080/09650792.2019.1656661>

Fowler, S., Gabriel, F., & Leonard, S. N. (2022). Exploring the effect of teacher ontological and epistemic cognition on engagement with professional development. *Professional Development in Education*, 51(2), 319–335. <https://doi.org/10.1080/19415257.2022.2131600>

Gan, Z., Nang, H., & Mu, K. (2018). Trainee teachers' experiences of classroom feedback practices and their motivation to learn. *Journal of Education for Teaching*, 44(4), 505–510.

<https://doi.org/10.1080/02607476.2018>

Geddada, Dr Arun Kumar, Work Culture Dimension and Teacher Performance – An Impact Analysis (June 19, 2022). *JOURNAL OF MANAGEMENT & ENTREPRENEURSHIP*; ISSN : 2229-5348; UGC Care Group 1 Journal; Vol. 16, No.2 (VIII), April - June 2022, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=4453028>

Gemmink, M. M., Fokkens-Bruinsma, M., Pauw, I., & van Veen, K. (2021). How contextual factors influence teachers' pedagogical practices. *Educational Research*, 63(4), 396–415.

<https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1983452>

Geros mokyklos koncepcija, 2015,

<https://eseimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/46675970a82611e59010bea026bdb259?jfwid=bkaxmdox>

Gore, J., & Rosser, B. (2020). Beyond content-focused professional development: powerful professional learning through genuine learning communities across grades and subjects. *Professional Development in Education*, 48(2), 218–232. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1725904>

Gregson, M. (2020). In Practice: The Importance of Practitioner Research in Vocational Education. *Education Sciences*, 10(3), 79. <https://doi.org/10.3390/educsci10030079>

Guskey, T.R., (2004). Profesinio tobulinimosi vertinimas

[HEA praktikos bendruomenė](#) 2018

Heikkinen, H.L.T., de Jong, F.P. & Vanderlinde, R. What is (good) practitioner research?. *Vocations and Learning* 9, 1–19 (2016). <https://doi.org/10.1007/s12186-016-9153-8>

- Hossein, A., M., (2023). Motivating teachers to reflect in a professional community of practice through collaborative action research. *International journal of educational reform*.
<https://doi.org/10.1177/10567879231217457>
- Howard-Jones, P., Woollacott, B., & Gilmore, C. (2024). The journey from educational research to classroom practice. *Journal of Education for Teaching*, 51(1), 173–187.
<https://doi.org/10.1080/02607476.2024.2432942>
- Imants, J., & Van der Wal, M. M. (2019). A model of teacher agency in professional development and school reform. *Journal of Curriculum Studies*, 52(1), 1–14.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1604809>
- Jacobson, E., Leibel, M., Pitkin, R., & Clifton, H. (2020). Strengthening All Educators Through Mentoring and Coaching. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 20(2).
<https://doi.org/10.33423/jhetp.v20i2.2838>
- Jesmine SH. Tan, Wenli Chen (2022). Peer feedback to support collaborative knowledge improvement: What kind of feedback feed-forward? *Computers & Education Volume 187*, October 2022, 104467 <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104467>
- [Jo Lunn Brownlee](#), [Leila E. Ferguson](#) & [Merè Ryan](#) (2017). An Investigation of Preservice Teachers' Beliefs About the Certainty of Teaching Knowledge, *Australian Journal of Teacher Education* 43(1) DOI: [10.14221/ajte.2018v43n1.6](https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n1.6)
- Johannesson, P. (2020). Development of professional learning communities through action research: understanding professional learning in practice. *Educational Action Research*, 30(3), 411–426.
<https://doi.org/10.1080/09650792.2020.1854100>
- Johannesson, P., & Olin, A. (2023). Teachers' action research as a case of social learning: exploring learning in between research and school practice. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(4), 735–749. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2175253>
- Khalil, Eftima. (2019). EFL Instructors' Perceptions Regarding Conducting Action Research. *International Journal of Teacher Education and Professional Development*. 2. 53-67.
<https://doi.org/10.4018/IJTEPD.2019070104>
- Kitchen, J., & Stevens, D. (2008). Action research in teacher education: Two teacher-educators practice action research as they introduce action research to preservice teachers. *Action Research*, 6(1), 7-28. <https://doi.org/10.1177/1476750307083716>
- Kwakman, C. H. E. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and teacher education*, 19(2), 149-170.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00101-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00101-4)

- Lambirth, A., Cabral, A., McDonald, R., Philpott, C., Brett, A., & Magaji, A. (2019). Teacher-led professional development through a model of action research, collaboration and facilitation. *Professional Development in Education*, 47(5), 815–833.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1685565>
- Lee, M. ir Louis, KS (2019). Mapping a strong school culture and linking it to sustainable school improvement. *Teaching and Teacher Education* Volume 81, May 2019, Pages 84-96
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.02.001>
- Leithwood, K., & Louis, K.S. (Eds.). (1999). *Organizational Learning in Schools* (1st ed.). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.1201/9781003077459>
- Lewin, K. (1946). *Action Research and Minority Problems*. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46.
- la Velle, L. (2024). Teacher-as-researcher: a foundational principle for teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 50(3), 367–370. <https://doi.org/10.1080/02607476.2024.2361498>
- Lofthouse, R. M. (2014). *Engaging in educational research and development through teacher practitioner enquiry*. *Education Today*. ISSN 0013-1547 Link to Leeds Beckett Repository record: <https://eprints.leedsbeckett.ac.uk/id/eprint/3951>
- Lorensius, L., Anggal, N., & Lugan, S. (2022). EduLine: *Journal of Education and Learning Innovation*, 2(2), 99-107. <https://doi.org/10.35877/454RI.eduline805>
- Mahara, K.K. (2024). Teachers’ Perceptions on Participatory Action Research in Classroom Language Teaching and Learning. *Tikapur Multiple Campus Journal*, 7, 1–2.
<https://doi.org/10.3126/jotmc.v7i1-2.63138>
- Martinas Millsas, Haira E. Gandolfi, Becky Taylor, Antonina Tereščenko, Markas Hardmanas, (2025). Developing environments for research engagement in English schools: Re-professionalising teachers’ work, *Teaching and Teacher Education*, Volume 154,
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104874>
- Mat Noor, M.S.A., & Shafee, A. (2020). The role of critical friends in action reaseach: A framework for design and implementation. *Practitioner Research*, 3, July, 1-33.
<https://doi.org/10.32890/pr2021.3.1>
- McChesney, K., Cross, J. How school culture affects teachers’ classroom implementation of learning from professional development. *Learning Environ Res* 26, 785–801 (2023).
<https://doi.org/10.1007/s10984-023-09454-0>
- Metodinis leidinys „Bendrojo ugdymo mokytojų bendravimo ir bendradarbiavimo kompetencijos tobulinimas“ https://emokykla.lt/upload/EMOKYKLA/BP/2022-10-10/DIEGIMAS_Aurelija/metodin%C4%97%20med%C5%BEiaga/METODINIS%20LEIDI NYS_mokytoju_A4.pdf

- Mičiulienė, R., & Brandišauskienė, A. (2023). Mokytojų profesinis tobulėjimas: sąvokų analizė. *Pedagogika / Pedagogika*, 143 (3), 23–44. <https://doi.org/10.15823/p.2021.143.2>
- Milto, L., Sultanova, L., & Dubrovina, I. (2020). Fostering critical thinking skills among future teachers. *e-mentor*, 4(86), 13–21. DOI: [10.15219/em86.1478](https://doi.org/10.15219/em86.1478)
- Mokytojo ir pagalbos mokiniui specialistų profesijos kompetencijų apraše (2023) <https://eseimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/e8d855a08d6111eea791d94269904d9b?jfwid=zzkff4wtg>
- Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas. [ISAK-54 Dėl Mokytojo profesijos kompetencijos aprašo patvirtinimo](https://eseimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.332784)
- Mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų (išskyrus psichologus) atestacijos nuostatai (2008), <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.332784>
- [Mokytojų profesinis tobulėjimas: 2021 metų Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų pažangos duomenų analizė](#)
- Mukrim, Mukrim & Kamaruddin, Abdul & Hastini, (2023). Demotivating Factors of Engagement in Action Research: A Case of EFL Teachers in Central Sulawesi. https://doi.org/10.2991/978-2-38476-054-1_39
- Nassir, M., & Benoliel, P. (2023). Promoting school effectiveness: Examining the mediating role of teachers' organisational commitment and the moderating role of school cultural attributes. *Educational Management Administration & Leadership*, 53(2), 456-478. <https://doi.org/10.1177/17411432231167715>
- Noffke, S. (2009). Revisiting the Professional, Personal, and Political Dimensions of Action Research.” In *The SAGE Handbook of Educational Action Research*, edited by S.E. Noffke and B. Somekh, 6–24. London: SAGE Publications. [https://doi.org/10.4135/9780857021021.n2\(open in a new window\)](https://doi.org/10.4135/9780857021021.n2(open in a new window)).
- Noffke, S., Somekh, B., (2009) (red.) SAGE švietimo veiksmų tyrimų vadovas. Cochran-Smith, M. ir Lytle, S. *Mokytojo tyrimas kaip pozicija* (p. 39-49). SAGE Publications Ltd, <https://doi.org/10.4135/9780857021021> <https://doi.org/10.4135/9780857021021>
- Obah, C., & Edwinah., A., (2022). Organizational Culture and Corporate Performance: A Review. *Global Academic Journal of Economics and Business*. 4. 152-162. <https://doi.org/10.36348/gajeb.2022.v04i05.001>
- O'Connor, K., Greene, H. ir Anderson, P., (2006). *Veiksmų tyrimas: priemonė mokytojų kokybei ir klasės praktikai gerinti*. Action Research: A Tool for Improving Teacher Quality and Classroom Practice <https://eric.ed.gov/?id=ED494955>
- [Oliveira, P.H.d., Almada Santos, F.C., Paschoalotto, M.A.C., Delmônico, D.V.d.G. and Terence, A.C.F.](#) (2023), "Cultural dimensions as key aspects to change and improve school

- performance: a qualitative study in the Brazilian public schools", *International Journal of Educational Management*, Vol. 37 No. 6/7, pp. 1197-1211.
<https://doi.org/10.1108/IJEM-06-2022-0236>
- Oranga, J. ir Gisore, B. (2023) Action Research in Education. *Open Access Library Journal*, **10**: e10306. <https://doi.org/10.4236/oalib.1110306>
- Denison, D., (1995). Toward a Theory of Organizational Culture and Effectiveness. *Organization Science* 6(2) DOI: [10.1287/orsc.6.2.204](https://doi.org/10.1287/orsc.6.2.204)
- Orland-Barak, L. (2009). Unpacking variety in practitioner inquiry on teaching and teacher education, *Educational Action Research*, 17:1, 111-119,
<https://doi.org/10.1080/09650790802667485>
- Tynjälä, P., Pennanen, M., Markkanen, I., Hannu LT Heikkinen (2019). Finnish model of peer-group mentoring: review of research. *Annals of the New York Academy of Sciences* Volume 1547, Issue 1 <https://doi.org/10.1111/nyas.14296>
- Paraíso, Mary & Belderol, Irine & Salingay, Niño. (2025). Conducting Action Research (CAR): Difficulties, Issues, and Challenges of Junior High School Teachers of Bukidnon National High School. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*. IX. 2771-2780. [10.47772/IJRISS.2025.9010225](https://doi.org/10.47772/IJRISS.2025.9010225)
- Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija (2012)
<https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.425929>
- Pedagogų rengimo modelio apraše (2017)
<https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/01388c40998611e78d46b68e19efc509>
- Pedagogų rengimo reglamente (2024)
<https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/b0ded28059aa11ef886efef8659c71d0>
- Petrova, Katerina & SPATENKA, JAN. (2022). The denison organizational culture survey (docs): empirical review of a digital organizational cultures' effectiveness. *Ad alta: Journal of Interdisciplinary Research*. 12. 198-203. <https://doi.org/10.33543/1202198203>
- Pilkington, R. M. (2009). Practitioner research in education: the critical perspectives of doctoral students. *Studies in the Education of Adults*, 41(2), 154–174.
<https://doi.org/10.1080/02660830.2009.11661579>
- Pinninti, Lakshmana. (2025). Developing English Language Teachers' Action Research Competencies Through an Exploratory Action Research Project. *PROFILE Issues in Teachers Professional Development*. 27. 13-29.
<https://doi.org/10.15446/profile.v27n1.113465>
- Pollard A., *Refleksyvusis mokymas*. Vilnius, Garnelis, 2002.
- Lewin, K., Dewey, J. (1933). *Experience and Education*. New York: Macmillan

- Prasetia, I., Akrim, A., & Sulasmi, E. (2022). Developing Collaborative-Based Supervision Model Which Accentuates Listening and Responding Skills. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*, 14(1), 709-720.
- Radović, S., Hummel, H. G. K., & Vermeulen, M. (2021). The mARC instructional design model for more experiential learning in higher education: theoretical foundations and practical guidelines. *Teaching in Higher Education*, 28(6), 1173–1190.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1872527>
- Rauteda, Khem Raj. (2025). English Language Teachers' Knowledge, Use, and Perceived Effectiveness of Action Research for Professional Development. *Indonesian Journal of English Language Studies (IJELS)*. 11. 39-52. <https://doi.org/10.24071/ijels.v11i1.11514>
- Mičiulienė, R., & Brandišauskienė, A., (2021) Mokytojų profesinio tobulėjimo sampratos analizė *Pedagogika*. 2021, 143, 3, p. 23-44. [Pedagogy] [Open Access \(CC\) BY-SA 4.0](#)
- Rochman, C., Nasrudin, D., Dirgantara, Y., Juanda, A., & Ilahi, F. (2023). The profile of classroom action research skills among teachers in Indonesia: What is it like and what needs to be done? *International Journal of Pedagogy and Teacher Education*, 8(1), 63–74.
DOI: [10.20961/ijpte.v8i1.87401](https://doi.org/10.20961/ijpte.v8i1.87401)
- Rumiantsev, Tamara & van der Rijst, Roeland & Kuiper, Wobbe & Verhaar, Arie & Admiraal, Wilfried. (2024). Teacher professional development and educational innovation through action research in conservatoire education in the Netherlands. *British Journal of Music Education*. 41. 195-208 DOI: [10.1017/S0265051723000414](https://doi.org/10.1017/S0265051723000414)
- Rusho, Abu & Hossain, Muhammad & Shohanur Rahman, Md. (2025). Continuing Professional Development through Action Research: Relevance to Bangladesh College Education System in Light of International Case Studies. 2. 183-194.
- Salter, D. E., & Tett, D. L. (2021). Sustaining teacher engagement in practitioner research. *Journal of Education for Teaching*, 48(3), 287–299. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1959267>
- Schleicher, A. (2022). *The Future of Education and Skills: OECD Learning Compass 2030*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/06/the-future-of-education-and-skills_5424dd26/54ac7020-en.pdf
- Semathong, S. (2023). Participatory action research to develop the teachers on classroom action research. *Shanlax International Journal of Education*, 11 (3), 29–36. <https://doi.org/10.34293>
- Senge, P. M. (2006). *Penktoji disciplina*. Alma littera.
- Senge, P. M. ir kt. (2008). *Besimokanti mokykla*
- Shehdeh, F., & Aziz, S., (2011). The teacher as researcher in the context of language teaching. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 15. 153-159.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.066>

- Stanford, S. & Smuts, H. 2022, The impact of organisational culture on knowledge management: the case of an international multilateral organisation. *EPiC Series in Computing*, t. 85, p. 184–195, <https://doi.org/10.29007/bkxv>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). *Professional learning communities: a review of the literature*. *Journal of educational change*, ¹ 7(4), 221-258. DOI: [10.1007/s10833-006-0001-8](https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8)
- Støren, K., (2024). Action research and professional development in schools: Reflection as quality development and knowledge production. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*. 8. <https://doi.org/10.7577/njcie.5535>
- McNaughtonas, S., (2021). The conundrum research-practice partnerships face with system variability. *Studies in Educational Evaluation*, Volume 70, <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101048>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, AJ., Wallace, M., & Thomas, SM. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7 (4:), 7(4), 221 - 258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Duoblienė, L., (2012). Švietimo kultūros pokyčiai. Mokyklos kultūra kaip ugdomasis kontekstas ir kaip prievarta. *Acta paedagogica Vilnensia*. 2012, t. 29, p. 9-21
[Open Access \(CC\) BY 4.0](#)
- Tabañag, C., (2025). Uncovering Teachers' Appreciation and Challenges in Conducting Action Research. *IJARW | ISSN (O) - 2582-1008* March 2025 | Vol. 6 Issue. 9 www.ijarw.com
https://www.researchgate.net/publication/389987591_Uncovering_Teachers%27_Appreciation_and_Challenges_in_Conducting_Action_Research
- Tarimo, P. ir Lekulė, C. (2024). Effect of Instructional Supervision on Education Quality in Secondary Schools in Kaham; District, Tanzania East African Journal of Education Studies, 7(1), 216-230. <https://doi.org/10.37284/eajes.7.1.1759>
- [Tarptautinis mokymo ir mokymosi tyrimas TALIS 2018. Ataskaita](#)
- Timperley, H. (2011). Knowledge and the Leadership of Learning. *Leadership and Policy in Schools*, 10(2), 145–170. <https://doi.org/10.1080/15700763.2011.557519>
- Trabona, K., Taylor, M., Klein, E. J., Munakata, M., & Rahman, Z. (2019). Collaborative professional learning: cultivating science teacher leaders through vertical communities of practice. *Professional Development in Education*, 45(3), 472–487. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1591482>
- Farnsworth, V., Kleanthous, I., & Wenger-Trayner, E. (2016). Communities of Practice as a Social Theory of Learning: a Conversation with Etienne Wenger. *British Journal of*

- Educational Studies*, 64(2), 139–160. <https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1133799>
- Farnsworth, V., Kleanthous, I., & Wenger-Trayner, E. (2016). Communities of Practice as a Social Theory of Learning: a Conversation with Etienne Wenger. *British Journal of Educational Studies*, 64(2), 139–160. <https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1133799>
- Valstybės pažangos strategijoje „Lietuvos ateities vizija „Lietuva 2050“ (2023). <https://lrvt.lt/media/viesa/saugykla/2023/12/pkvNdKVl0fk.pdf>
- Valstybinių ir savivaldybių švietimo įstaigų (išskyrus aukštąsias mokyklas) pedagoginių darbuotojų kvalifikacijos tobulinimo nuostatai (2007) <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.CA867BD9FD53/asr>
- Valuckienė, J., Balčiūnas, S., Katiliūtė, E., Simonaitienė, B., Stanikūnienė, B. (2015). *Lyderystė mokymuisi: teorija ir praktika mokyklos kaitai*. <https://www.lituanistika.lt/content/54411>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*.
- Vince, R. (2022). Reflections on “Behind and Beyond Kolb’s Learning Cycle”. *Journal of Management Education*, 46(6), 983-989. <https://doi.org/10.1177/10525629221114040>
- Wangdi, Nidup. (2024). Perceptions and Technical Challenges Faced by Teachers while Conducting an Action Research: A case from Lhuentse Dzongkhag. [10.17102/jear.7.1.98](https://doi.org/10.17102/jear.7.1.98)
- Zamiri, M., & Esmaeili, A. (2024). Methods and Technologies for Supporting Knowledge Sharing within Learning Communities: A Systematic Literature Review. *Administrative Sciences*, 14(1), 17. <https://doi.org/10.3390/admsci14010017>
- Žydžiūnaitė, V., Sabaliauskas, S., (2017). Kokybiniai tyrimai. Principai ir metodai.

PRIEDAI

1 priedas

Interviu klausimai (mokytojams, vykdžiusiems veiklos tyrimą)

Esu Vilniaus universiteto Šiaulių akademijos Vadybos magistrantūros studijų programos studentė. Šiuo metu rengiu baigiamąjį darbą tema – „Mokytojas kaip savo veiklos tyrėjas: profesinio tobulėjimo iššūkiai ir galimybės“.

Norėdama identifikuoti pagrindinius mokytojo kaip savo veiklos tyrėjo profesinio tobulėjimo iššūkius ir galimybes, kviečiu Jus dalyvauti interviu. Interviu yra anoniminis, o surinkti duomenys bus analizuojami ir pateikiami tik apibendrinti magistro darbe, laikantis anonimiškumo ir konfidencialumo principų. Interviu galite atlikti Jums patogiu metu bei formatu.

Pedagoginio darbo stažas:

Amžius:

Įstaiga:

Interviu klausimai

1. Su kokiais iššūkiais susiduriate atlikdami veiklos tyrimą?

Praplečiantys klausimai:

Ar turi reikšmės:

- skirtingos patirtys,
- įsitikinimai apie veiklos tyrimo vertingumą,

2. Su kokiais sunkumais susiduriate atlikdami veiklos tyrimą?

Praplečiantys klausimai:

Ar turi reikšmės:

- laikas
- parama
- grįžtamasis ryšys
- pasitikėjimo kultūra
- kiekvieno asmens atsakomybė

3. Kokius pokyčius pastebite, atlikę veiklos tyrimus?

Praplečiantys klausimai:

- Kokia tapo situacija su bendruomenės atsakomybe?
- kaip paaugo jūsų meistriškumas? Kokiose konkrečiai srityse?
- kaip pasikeitė jūsų pasitikėjimas savimi?
- Kokius pokyčius pastebėjote mokykloje?
- ar pasikeitė bendradarbiavimo tarp kolegų kultūra?

4. Kas Jus skatintų atlikti praktinės veiklos tyrimus?

Praplečiantys klausimai:

- ar tai buvo mokyklos susitarimas, ar jūsų asmeninė iniciatyva?
- ar skatina jus tai atlikti pasitikėjimo kultūra mokykloje? Kaip ji atrodo?
- ar skatina jus tai atlikti esanti motyvacijos sistema mokykloje?
- kokios jūsų asmeninės savybės pasitarnauja, kad jūs atliekate veiklos tyrimus?

Dėkoju už Jūsų laiką ir pagalbą!

Interviu klausimai (mokytojams, nevykdžiusiems veiklos tyrimo)

Esu Vilniaus universiteto Šiaulių akademijos Vadybos magistrantūros studijų programos studentė. Šiuo metu rengiu baigiamąjį darbą tema – „Mokytojas kaip savo veiklos tyrėjas: profesinio tobulėjimo iššūkiai ir galimybės“.

Norėdama identifikuoti pagrindinius mokytojo kaip savo veiklos tyrėjo profesinio tobulėjimo iššūkius ir galimybes, norėčiau pakviesti Jus dalyvauti interviu. Interviu yra anoniminis, o surinkti duomenys bus analizuojami ir pateikiami tik apibendrinti magistro darbe, laikantis anonimiškumo ir konfidencialumo principų. Interviu gali būti atliktas Jums patogiu metu bei formatu.

Pedagoginio darbo stažas:

Amžius:

Įstaiga:

Interviu klausimai

1. Ką esate girdėję apie veiklos tyrimą, kaip profesinio tobulėjimo formą?

Praplečiantys klausimai:

- ar jis atliekamas visos mokyklos, ar individualiai?
- kokiais elementais pasižymi VT (ką ten reikia daryti)
- kokia nauda VT?
- ar už jį yra mokama papildomai?

2. Kokios priežastys lemia sprendimą nevykdyti veiklos tyrimų?

Praplečiantys klausimai:

- išvardinkite 5 priežastis
- kiekvieną pakomentuoti

Dėkoju už Jūsų laiką ir pagalbą!

5 lentelė. Mokytojų pastebimi pokyčiai, atlikus veiklos tyrimą (interviu duomenys)

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantys teiginiai
Pokyčiai, kuriuos pastebi mokytojai	Padidėjusi mokytojų savimonė	<...>einam link tikslo drąsesniais ir tvirtesniais žingsneliais<...>R1 <...> savo žiniomis <...>pasitikėti savo jau turimomis žiniomis<...>R2 <...>mano pasitikėjimas savimi išaugo<...>R3 <...>skatinančių pasitikėti savimi<...>savo srities<...> pedagogo profesionalumu<...>R4 <...>išmokau būti kantri<...>R5. <...>mes užsibrėžėme sau netobulumo ribą. Manau, kaip tik kažkokių tyrimų išbandymas mums duoda sau didelę naudą. Mes save pažįstame, mes savo darbą matome, galime vertinti. <...>R6 <...>aš buvau įsitikinusi, kad<...>esu nekūrybinga<...>per šitą veiklą veiklos tyrimą iš tikrųjų pastebėjau pati, kad<...>atsiskleidė mano ir kūrybiškumas<...>R7 <...>iš tiesų esu, tokia, labiau vienišė, ir man kažkaip visada būdavo lengviau, kad, jeigu aš sugalvoju kažką individualiai daryti, siekti, o čia esi priverstas tiesiog dalintis...<...>ir ieškai būdų tolerancijos. Galų gale, nes ne visada sutinka nuomonės, arba tu matai, kad, galbūt, kiti yra ne taip įsitraukę, bet tuo pačiu tu negali jų teisti<...>tai duoda pasikeitimą<...>R8 <...>didžioji dalis mokytojų pakeitė požiūrį apie tą veiklos tyrimą, turint tą bendrą supratimą, tai taip, jis palengva keičiasi ir vis daugiau mokytojų nori įsigilinti, atlikti<...>R3 <...>pabandžius<...>tuomet keičiasi mintys, galbūt, tikrai aš kaip pedagogas, galiu susikoncentruoti<...>R4 <...>kai tu pradedi vykdyti veiklą, kažkokį tyrimą, pradedi analizuoti, pristatyti duomenis, domėtis, aš manau, kad mažėja baimė ir atsiranda labai daug teigiamų dalykų<...>R6 <...>ir iš tikrųjų tame prasmę, toje veiklų veikloje prasmę matom<...>nebėra tokios baimės klysti, baimei ir nebėra baimės nežinoti<...>toks pasitikėjimas vienas kitu<...>R7
	Besimokančios bendruomenės kūrimasis	<...>laiku viską padarau, nes nuo manęs priklauso, ar toliau draugai matys tą kažkokį tai rezultatą ar nematys<...>atsakomybė nuo pačių mažiausių dalykėlių<...>iki atsakomybės už savo žodį, už savo veiksmą<...>R1 <...>mes galėjom tarpusavyje atrasti susitarimus<...>kolegos aptaria, kartais tiesiog bendram pašnekesyje, savo veiklos tyrimus. Ir kas man patinka, kad kai kada, net, na perduoda jau turimas savo žinias, išgirstu naujų idėjų, ką, galbūt, visiškai neatlikdama kitokių tyrimų, aš jau išgirstu apie kitus tyrimus, kur galiu, pavyzdžiui, taikyti skaitymo mokymo įvairias strategijas<...>R2 <...tas bendras tikslo siekimas labai ryškus, yra – ko siekiama, kodėl to siekiama ir, sakykim, yra nebijoma pasakyti tai, kas nepasisekė, galbūt, kažkas tai nepasitvirtino, tai niekas nedaroma dėl pliusiuko, elementariausiai kažkoks metodas yra atmetamas, jeigu jisai nepasiteisino<...>jeigu tu pradėjai daryti, tai pabaik, kad būtų galima matyti bendrą viso vaiko bendrą pažangą<...>R5. <...>va organizuojant bendruomenės atsakomybę, tai aš labai džiaugiuosi komunikacija su tėveliais<...>atsakomybė yra, kai prašai informacijos ir daliniesi su ja<...>R6 <...>kai tai tiek kyla sunkumų ir iš tikrųjų kalbamės viena su kita, dalijamės savo patirtimi ir ieškomės sprendimo būdų. Tai mes, kaip kolektyvas...<...>... mes esame kaip kumštis, kai jau sunkumas kyla, mes tikrai padedame viena kitai, o kai džiaugiamės, džiaugiamės kartu irgi, dalijamės, aišku, parama<...><...>ir mes iš su kolege mokomės viena iš kitos ir va ne kartą dėkojam viena kitai<...>veiklos tyrimas iš tikrųjų mus suartino labiau<...>labai dirbam, tiesiog na tampriai<...>kontaktuojame ir skambinam, ir per Teams susijungiamo.

		<i>Jeigu namuose ir ten, mokykloje viena pas kitą einam, konsultuojamės<...>iš tikrųjų, na, yra didžiulė nauda. Iš tikrųjų, kai tu gali bendradarbiauti ir kai tu gali vienas kitam duoti<...>toks pasitenkinimas ateina tada<...>R7</i> <i><...>esame besimokanti bendruomenė<...>visi atsakingai žiūrime į savo darbą ir dalijamės, bendraujam, kylant klausimams tikrai nėra, nėra baimės nueiti pas kolegę, paklausti, ar patarimo ir aš pati, kai jau ateina kolega, tikrai jis stengiasi padėti. Iš tikrųjų, žinokit, per kelerius metus įvyko didelis pokytis<...>R7</i> <i><...>bendruomeniškumo pagrinde, nes tai sutelkia, kai turime vieną tikslą ir kaip visi žinom, kad tai reikia daryti, ir kad tai darom, ir kad dalijamės, ir kad kolegos matys, ir kad galų gale kalbėsime apie tai, pristatinėsime ir vieni kitus, ir pagirsime, ir paskatinsime, tai užsimezga toks tarpusavio ryšys. Na, o jeigu sunku, tai žinai, kad kartu turėsi vis tiek kažkaip išsisukti ir, ar vienaip, ar kitaip padedame tą dalyką daryti. Tai va labiausiai stiprina iš tos pusės<...>kai yra visos bendruomenės mastu keliamas toks tikslas<...>R8</i>
	Išaugęs mokytojų asmeninis meistriškumas bei profesionalumas	<i><...>patobulėjome viena iš kitos, kažką tikrai išmokome...>R1</i> <i><...>aš tobulėju kartu su mokiniu, atrandu būdų išspręsti konfliktus ir, aišku, išmokau, galbūt, pritaikyti kūrybiškiau žaidimus, pritaikyti metodus, strategijas, įveiklinti vaikus<...>gebėjimas mano pagerėjo valdyti konfliktines situacijas, atrasti būdų, kaip jas ramiai išspręsti<...>veikiant atradau tų, kurie galbūt yra nauji<...>įsitikinau kai kurių metodų veiksmingumu<...>R2</i> <i><...>pamokos kokybė pati, nes buvo parenkami įvairūs skirtingi metodai<...>bendravimas su mokiniiais, nes iš tikrųjų, kuo daugiau tu dirbi, kuo įvairiais metodais skirtingais dirbi ir atlieki veiklos tyrimą. Tu pastebi kiekvieno vaiko spragas vienoje ar kitoje srityje, ir tada gali atskirais metodais juos patobulinti<...>R3</i> <i><...>paaugo mano meistriškumas, dirbant su mokiniiais, turinčiais elgesio iššūkių<...>R4</i> <i><...>formuojant pamokoje grįžtamąjį ryšį<...>dabar užtenka taip pusvalandžio, kad susidaryti klausimyną tam grįžtamąjo ryšio arba pasiruošt kažkokį metodą, tam grįžtamajam ryšiui gauti<...>dabar jau tai yra kaip įrankis<...>darbo įrankis, darbo dalis<...>yra paprastesnis dalykas. Jau greičiau žinai, ko nori ir kaip<...>R5</i> <i><...>savo kompetencijos patobulinau, nes visų pirma tai reikia pasiruošti medžiagą, kaip tą tyrimą atliksi, apgalvoti, tikslą išsikelti, pamatuoti<...>išanalizuoti duomenis<...>veiklos tyrimai augina pedagogą<...>labai pamatome mokinius, iš kitos pusės. Mes matome kiekvieną individualiai, o ne visumą<...>R6</i> <i><...>kaip specialistė, aš irgi tobulėju. Tai mane skatina iš tikrųjų nebijoti eksperimentuoti, daugiau mokytis. Iš tikrųjų tobulėti kaip mokytojai<...>smagu, kai tu gali žengti koja kojon su jauna karta<...>atsirado pasitikėjimas savimi kaip mokytoja, jeigu anksčiau kažkaip gal ir būdavo ten tų tokių... Na, mintyse, kad „ar aš gerai darau? gal negerai darau? gal man reikėjo taip? Tai iš tikrųjų dabar, na, jaučiuosi savo rogėse. Jaučiuosi pasitikinti savimi, bet dar noriu eiti tolyn eksperimentuoti, bandyti, mokytis<...>auga pasitikėjimas tarp mokytojo ir mokinio<...>patobulėjau ir vartojimo<...>sferoje, nes mes, iš tikrųjų, su kolege bandom, na, įvairiai tuos įvairius mokymosi būdus<...>R7</i> <i><...>tiesiog augi profesinė ir asmeninė prasme<...>būni priverstas išbandyti įvairius metodus<...>atrastos naujos įvairiausios. Tai jos ir praturtina, ir pamokas, ir jeigu daliniesi, paskui ir tas atviras pamokas veda ir stebimas kolegų, tai automatiškai pastebi tas visas naujas, sakykim, pritaikytas metodikas ir pasiturtini savo veiklas<...>R8</i>
	Mokinių pažanga	<i><...>pagerėjo mikroklimatas klasėje, mes išmokom, kad nuo kas yra tinkamas elgesys, kaip reikia tinkamai reikšti emocijas<...>R2</i> <i><...>mokinių žinios gilėja<...>mokinių rašymo įgūdžiai tikrai pagerėjo<...>žodynas plėtėsi ir rašymo įgūdžiai, ir skaitmeninių technologijų<...>įvairios mokinių kompetencijos buvo</i>

		tobulinamos<...>R3 <...>vaikai<...>vieniems tai suteikia džiaugsmo, atsiranda pasitikėjimas, sėkmės garantas<...>vienam vaikui tai turėjo didelę įtaką, kitam truputiuką mažesnę, priklausomai nuo jų patirties, motyvacijos, nuo jo sėkmės, nuo jų norų ir nuo mokomojo dalyko<...>svarbi kiekvieno mokinio asmeninė pažanga, va šitie tyrimai, veiklos, jie yra svarbūs<...>R5 <...>40 procentų mokinių parodė, kad pagerėjo jų komunikacija, naudojant Tamo laiškus ir rašant elektroninius laiškus per mokyklinį paštą, jų pagerėjo atsakomybė<...>noras domėtis<...>R6
	Pasitikėjimo kultūros plėtra	<...>santykiai yra atviresni<...>daugiau bendraujam, daugiau laiko praleidom, tarėmės viena su kita, kas ten vienai pavyko, kaip reikėtų, galbūt, kitaip, atkreipti dėmesį, ar apsukti klausimą iš kitos pusės, ar pateikti tą informaciją kitaip. Tai tas toks bendradarbiavimas ir šiltas paprastas, bet bendradarbiavimas, nebijant pasakyti, va - tas tai man tikrai nepasiteisina, o iš čia toj vietoj kažkaip tai kliuvau. Tai, kaip tau sekėsi ir viena kitai va tą tokį patariamąjį žodį tai tikrai pasakėme<...>bendradarbiavimas, nebijant pasakyti, va - tas tai man tikrai nepasiteisina, o iš čia toj vietoj kažkaip tai kliuvau<...>R1 <...>pasidalinti ir su kolegomis savo atrastais būdais<...>būtent kolegų tarpusavio<...>kartu atliekant šitą veiklos tyrimą, bendradarbiavimą<...>mes galim tarpusavyje pasidalinti rūpimais klausimais, pasisakyti, padaryti tai atitinkamas išvadas<...>dalinamės žiniomis ir tai yra didelis pokytis, kad kolegos bendrauja ir bendradarbiauja<...>R2 <...>mes viena kitą papildom<...>didesnis bendradarbiavimas<...>bendradarbiavimo kultūra, pasitikėjimo kultūra išaugo<...>tarpkoleginis toks<...>grįžtamasis ryšys, aptarinėjimas, kaip sekasi, kiek mes paaugom, kaip pedagogai<...>R4 <...>kažkaip tokio, kad būtų kada čionai – „Aš nesidalinsiu kažkuo, kažkokia patirtimi, ne...“, kažkam pasisekė, pasidžiaugėm, pasisekė. Jeigu nepasisekė, kad kiti tų pačių klaidų nekartotų..., kažkaip bendradarbiavimas vyksta<...>R5. <...>pasitari su kolegomis ir visuomet randi kažkokių tai tobulintų dalykų<...>su bendruomene, kad jinai tikrai gerėja komunikacija<...>R6. <...>auga mūsų bendradarbiavimas su kolege iš tikrųjų mes vieną kitą papildom ir viena kitai padedam<...>R7 <...>bendradarbiavimas yra skatinamas<...>R8

6 lentelė. Mokytojų įvardinti motyvai atlikti veiklos tyrimus (interviu duomenys)

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantys teiginiai
Išoriniai veiksniai, skatinantys mokytojus atlikti veiklos tyrimus	Bendruomenės pasitikėjimo kultūra	<...>kad nereikia bijoti, kad vertins tave, kažkaip tai kreivai. Žiūrės, kad tu turi, tu pasakai, tu parodai ir tave priima<...>R1 <...>kai palaiko kolegos<...>tai yra pasitikėjimo kultūra<...>jauti tą pasitikėjimą<...>R2 <...>labai svarbu atsakomybė, susitarimų laikymasis, atliekant bendrą darbą<...>pasitikėjimo kultūra, atsakomybė vienai prieš kitą, kad jeigu jau pradėjom darbą, tai jau dirbam, dirbam<...>R4 <...>kada su kolegom gali padiskutuoti, pasitarti, ieškot bendraautorių, sąlyčio taškų...> yra daug paprasčiau, lengviau<...>kiti paprasčiausiai duoda ar patarimą arba paprasčiausiai pagelbėja, galbūt, būna tokių momentų, kad aš kitam padedu, patariu, jau ką aš bandžiau, kas man nepasisekė ir atvirkščiai, kas man pasisekė, ką galima daryti ir kas nepasisekė<...>kada yra bendras kolektyvas, yra paprasčiau. Jeigu man tai reikėtų grynai vienai daryti – būtų sudėtinga. Tai daugiau yra komandinis darbas<...>R5 <...>kultūra, jinai palaipsniui išaugs į labai puikų visiems būdą, kaip tobulėti, kaip dalintis ir kaip vienas kitam palaikyti ir padėti>R6 <...>mes jaučiame administracijos pasitikėjimą mumis, mes jaučiam ir tėvų pasitikėjimą, kad vaikai yra, na, yra tikrai, na, geroje rankose. Tai aš galvoju, kai tu jauti, kad tavim tiki, kad iš tikrųjų, na, aš pati jaučiu, tikrai, kad manim tiki ir pasitiki, tai aš manau, na, kad tai yra na, labai svarbu<...>R7 <...>gimnazijoje mes turim tokią kultūrą, kad labai dalintis su kolegom, ir tu matai, kaip kiti dirba ir su kokiomis situacijomis jie susiduria, tai va, visos tos skirtingos patirtys labai padeda<...>kai tu žinai, kad tu turėsi pasidalinti savo patirtimi su kolegomis, tai automatiškai nori, kad taip ir jam būtų naudinga, tai ieškai gal netgi plačiau žiūri, kokia yra užsienio patirtis<...>R8
	Vadovų palaikymas	<...>paskatinamasis žodis. Tai yra atlyginta kiekviena diena, administracija tikrai nešykšti tų žodžių, kaip ir kolegos vienas kitam<...>R1 <...>mane palaiko vadovai ir tada, na, turiu vėl motyvaciją, kad viskas gerai <...>administracija palaiko geru žodžiu, grįžtamuju ryšiu<...>motyvuoja, kad duoda atsakomybę administracija patiems pasirinkti strategijas, metodus, kad aš galiu pati strateguoti savo veiklos tyrimą<...>R2 <...>administracijos buvau paskatinta atlikti tyrimą<...>administracija pasitiki visais pedagogais<...>R6 <...>administracijos<...>paskatinimas<...>R8
	Bendrystė	<...>reikia to įdirbio, reikia to susiklausymo, reikia to išmokimo girdėti vienas kitą, pasakyti, ko tu nori. Ir ne akcentuoti, kad aš, jeigu jau grupė, tai yra – „mes“, reiškia surasti tą, kažkokį tai, bendrą vidurkį<...>R1 <...>jausmas, kad galiu kolegai kažką duoti. Turiu perduoti savo kažkokių žinių, aišku, ir kolega tuo pačiu atsidėkodamas duoda savo žinias<...>R2 <...>kada tu gali palyginti, sakykim, toj pačioj klasėj dirbant, kaip kitam sekėsi čia, ir kaip man sekėsi<...>tas palyginimas yra labai svarbu<...>R5. <...>pasidžiaugti yra labai svarbu, bet reikalinga ir pasakyti tai, kas nepasisekė, koks variantas, koks modelis toj vienoj klasėj, kitoj kažkas nepasisekė, nebijoti drąsiai pasakyt, o tai

		pasakyt, kas nepasisekė gali tada, kai pasitiki aplinkui esančiais žmonėmis<...>R5. <...>sunkumais reiktų dalintis, nes tai labai gerai, nu, mokytis iš tų sunkumų, mes darom savo išvadas, galbūt, vienkart kažkas nepasisekė, bet kitam tyrime mes jau žinom, kur buvo klaida, kad mes galime tos klaidos nebedaryti, o kuomet daliniesi su kolegomis, patirties daug gauni<...>R6 <...>iškilus kažkokios kažkokiai tai problemai ne ieškoti kaltų, kas kas negerai, bet tiesiog. Tiesiog na. Žinojo žinant, kad kad yra aplink na žmonės, kuriais tiki ir iš iš tikrųjų iš kiekvienos situacijos gali, na, kiekvienoj situacijoje gali rasti išeitį<...>R7 <...>kai tą darai su kolegom, ir vieni kitiems padedant, o kartais, jeigu matai, kad<...>dėl didelio darbo krūvio, nespėja vienos veiklos, tai tada kiti padaro, ar kažkaip tai vieni kitiems padedant, nes dažniausiai dirbdavome grupelėse. Tai ta parama yra tikrai labai svarbi<...>R8. <...>toksai grįžtamosios grįžtamojo ryšio arba refleksijos tokios valandėlės, tai, kas buvo kalbėta, ką pastebėjo dalyviai, tai aišku, motyvuoja, jeigu gauni, sakykim, kažkokį teigiamą įvertinimą. Kita vertus, nu, skatina pasitempti, jeigu buvo kažkas, gal ne taip, ir galų gale, kai tu pristatinėja į savo tyrimą ir rezultatus, jau tu pats jauti, kaip tu, skambini kolegom, kaip, kokia yra jų nuomonė ir irgi labai verčia tave susimąstyti, ar iš tikrųjų darai tai, ką turėtum ir ar gerai darai?<...>R8 <...>kai tu žinai, kad ir kolegos tą daro ir, galų gale, kad tai turėsit kažkaip kartu per šitą eiti, ir pristatyti kartu rezultatus grupėse, kad tavo darbo indėlis yra dalis grupės ar bendruomenės, ir kad ji yra svarbi ta dalis, ir tas indėlis, tai automatiškai skatina<...>R8
	Materialinis paskatinimas	<...>mes turim ir tą jau materialinę vertę, tai gauname premijas mokslo metų gale, tai irgi smagu<...>R1 <...>skiriamos bendruomeninės veiklos valandos, kad šitas tyrimas būtų vykdomas ir kad kokybiškai būtų vykdomas<...>kai tu žinai, kad tai iš tikrųjų tau už tą dar yra atlyginama, kaip ten bebūtų, vis tiek tai yra svarbus dalykas<...>R8
Vidiniai veiksniai, skatinantys mokytojus atlikti veiklos tyrimus	Mokytojo savimonės pokyčiai	<...>mane motyvuoja pats profesinis augimas, mano asmeninis tobulėjimas. Mane tai labai motyvuoja, kad aš galiu kažką tai naujo sužinoti, atrasti<...> jeigu aš matau naudą prasmingai, matau, kad aš galiu<...>patobulėti vykdydama<...>veiklos tyrimą<...>R2 <...>galimybė eksperimentuoti, tyrinėti, sistemingai stebėti, ar yra pokytis, kurio tikiesi<...>galimybė tobulėti profesinėje srityje<...>noras tobulėti<...>R4 <...>jeigu norime siekti geresnio rezultato, turi imtis ir kitų priemonių, negali „virti tose pačiose sultyse“, tenka judėti priekį, tai, kas tiko prieš penkis metus, jau nebetinka šiandien<...>R5. <...>jei aš manau, kad ir esam darbuotojai, profesionalai, atlikdami savo darbą, mes sau keliame labai didelius iššūkius ir norim, kad šitas darbas pasisektų<...>R6 <...>turi pats išeiti iš savo komforto zonos, turi pats nebijoti ir turi norėti išbandyti kažką naują, norėti eksperimentuoti, nes per eksperimentavimą, per bandymą iš tikrųjų tu tobulėjai, tu kaip mokytojas, ar ne, nes tu išmoksti daug naujų dalykų, naujų būdų, na naujų metodų<...>R7 <...>.mokytojas, tu negali užsisėdėti vienoje vietoje...tu turi iš tikrųjų, ypač šiais laikais<...>kai dabar viskas vyksta greitai<...>mokytojas pats turi būti šiuolaikiškas ir iš tikrųjų norėti keistis, norėti keisti, na, tiesiog, norėti padėti vaikui, padėti mokiniui<...>R7 <...>svarbiausia pačio mokytojo supratimas<...>mūsų profesija yra tokia, kad tu turi mokytis visą laiką ir, tiesiog,

		<i>keičiantis laikams, tendencijoms, ir kažkokiam tai naujam reikalavimui<...>R8</i>
	Pažangos siekis	<i><...>ieškomė, kad būtų geriau, kad būtų įdomiau, kad būtų rezultatai<...>R1.</i> <i><...>ta pažanga, to vaiko siekiai ir kad jam sektųsi geriau, kad jis jaustųsi drąsiau, kad jis nebijotų, kad jis atsivertų, kad visai nebijotų klysti ir iš tų klaidų galėtų mokytis<...>R1</i> <i><...>siekiami bendro tikslo, gerinant mokinio kiekvieno, mokinio individualią pažangą ir tai yra kaip darbo dalis<...>R5</i> <i><...>mane skatintų, jeigu aš matau problemą, man tyrimas yra reikalingas, kaip aš tą problemą galėčiau pakeisti, išspręsti, sakykim sumažinti ją<...>R6.</i> <i><...>kai pamatai naudą, kai pamatai bent minimalų pokytį, tada jau yra lengviau atsiranda motyvacija, atsiranda noras eksperimentuoti, atsiranda noras tyrinėti<...>R7</i>
	Asmeninės savybės	<i><...>galbūt planavimas. Sudėliojimas darbo į lentynėles<...>R1</i> <i><...>kantrumas<...>gebėjimas išlikti ramiai<...>empatija, supratimas kito žmogaus, įsijautimas į kito žmogaus jausmus<...>tarpusavio bendravimas ir bendradarbiavimas<...>kūrybiškumas<...>atvirumas naujovėms<...>R2</i> <i><...>noras pažinti mokinius, komunikuoti, ieškoti naujų pamokoje įdomių metodų neatrastų. Ieškoti problemų sprendimo būdo. Tobulinti savo kritinį mąstymą<...>R3</i> <i><...>pareigingumas<...>R4</i> <i><...>smalsumas<...>nenumesti pakelį<...>R5</i> <i><...>aš esu kūrybiška, darbšti. Taikau skaitmenines kompetencijas savo darbe, tad žinau įvairių metodų ir skaitmeninių įrankių<...>man labai patinka, sakykim, idėjos išsikėlimas, jos įgyvendinimas ir pristatymas<...>Aš labai mėgstu tai. Ir atsakingai tai žiūriu<...>R6</i> <i><...>aš esu tokia, kaip ir pasakytina ir perfekcioniste, ir darboholikė. Ir iš tikrųjų aš visą laiką noriu išmokyti kažko naujo<...>kai tu nori pats įrodyti sau, kad aš tikrai galiu ir kad aš galiu nebūti vietoje, bet iš tikrųjų judėti į priekį<...>Ir mokytis. Ir ar augti kaip kaip mokytoja<...>R7</i> <i><...>smalsumas<...>kūrybiškumas<...>novatoriškumas<...>R8</i>

7 lentelė. Mokytojų žinios apie veiklos tyrimą ir priežastys, trukdančios juos vykdyti (interviu duomenys)

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantys teiginiai
Mokytojų žinios apie veiklos tyrimą	Apibūdinimas bei elementai, sudarantys veiklos tyrimą.	<...> aš iš principo nieko apie tai nežinau ir būtų įdomu išbandyti<...>A1 <...>iškeliamą problema, turbūt, tada atliekamas tos problemos, manau, tyrimas, kaip ją galima būtų išspręsti, analizuojami duomenys ir vertinami rezultatai<...>A1 <...> stebimos mokytojo pamokos, o po to aptariamos jos yra su administracija<...>A2 <...>šis tyrimas padeda mokytojui pamatyti savo neigiamus dalykus, kur jis gali tobulėti, naudoti metodus, kurie tinka pamokoje, daryti išvadas, analizuoti ir taip tobulėti<...>A3 <...>veiklos tyrimas tai yra kažkokia tai praktinė veikla, ar sistemingai kažkoks tai atliekamas praktinis darbas, veikla<...>ir jie to siekia tiesiog save tobulinti ir spręsti iškilusias problemas<...>A4 <...>tiesiog toks kolegialus mokymasis<...>A4 <...>gal anketavimus, padariusius iš savo veiklos su mokiniais išvadas, apibendrinimus<...>reikia sudaryti klausimynus<...> gavę apklausos rezultatus, tada apibendriname ir darom išvados, ką reikėtų tobulinti ir kas pasisekė<...>A5 <...>išsikelti problemą, kas tau nesiseka pamokoje, tada stebėti mokinį, kas jam nesiseka, daryti išvadas, taikyti tam tikrus metodus, kurie tiktų pamokoje ir analizę pasidaryti, kažkas, kas pavyko, kas nepavyko<...>A3 <...>turi savo veiklą tyrinėti, atpažinti savo klaidas ir stengtis, kad mokinyš taip pat rastų galimybes, kur suklydo, kaip mokytis, kokie keliai, kad sugebėti rasti, kad gauti grįžtamąjį ryšį ir taip pat skatinti, kad jie norėtų tobulėti ir mokytis<...>tuos mokymo metodus taikyti ir žiūrėti, pasiteisino jie, davė kažkokį rezultatą, ar ne? Jeigu jie nedavė rezultato, tada keičiu mokymo metodą kitu ir vėl stebiu, ar pasiteisins, ar tas grįžtamasis ryšys bus geras<...>A6 <...>tai turėtų būti labai panašiai, kaip su audito tyrimu, kuomet kiekvienas savo sritį įsivertina, savo sėkmes, savo darbo įrankius, metodus, veiklą<...>A7 <...>tai padeda analizuoti savo darbą, kažkokias problemas<...>susiplanuoti, žiūrint, ką išsikelia, ką nagrinėti. Tada stebi, renki duomenis. Ir vertini. Tai palyginčiau, kaip ir audito grupė<...>A8 <...>problemą identifikuoti, toliau gal tada veiksmų planavimą, kažkaip tikslus kažkokius susiformuluoti, tada jau tas viskas jau įgyvendinimas<...>tada reikia stebėti duomenis, rinkti, rinkti duomenis, o po to tai gal ir tada refleksija, apibendrinimas<...>vis vien stebėtojas ar pasiūlymą kažkokį, ar kažkokį metodą naują pasiūlo<...>A4 <...>tai kaip auditas, toks gali būti vidinis, ar kaip suprasti, kad vertinamas mokytojo darbas, vertinamos jo, reiškia, vertinant darbą, nustatomos jo silpnosios ir stipriosios pusės<...> gali būti stebima mokytojų ugdomoji veikla, tai yra, stebimos jo pamokos<...>A9.
	Veiklos tyrimo atlikimo būdas	<...>individualiai atliekamas<...>A2, A6, A10 <...>atliekamas individualiai, galima būti atliekamas ir visos mokyklos<...>A3 <...>dažniausiai mokyklos mastu<...>A8 <...>grupinis arba visos mokyklos tyrimas<...>A4
	Veiklos tyrimo nauda	<...>pagerėja mokinių mokymosi rezultatai<...>mokytojų kompetencijų tobulėjimas<...>įdomesnės veiklos<...>A1

		<...>kokybišką ugdymą mokiniai gautų, pagerėtų jų mokymosi rezultatai<...>užtikrintų gal didesnę sėkmę vaikams<...>A2 <...>pamatyti savo nesėkmes<...>A3 <...>skatina tą nuolatinį mokymąsi ir aišku, kad savianalizė, nes tu vis vien kažką analizuoji. Taip pat ugdausi kritinį mąstymą. Gal problemų sprendimo įgūdžius<...>gerėja tas darbo efektyvumas, vis vien kažkokią naudą duoda ir kokybė<...>kad pagerėtų tie mokinių mokymosi rezultatai<...>skatina inovatyvių, ten visokių pagrįstų sprendimų priėmimą<...> nori ir augti kažkaip ir tobulėti ne tik kad va vienoj vietoj<...> pasidalinam irgi tiek kažkuo, kad kažkokiu metodu, dar kažkoks mano klasėje tiko tas, tai tada tu pabandyk, gal pas tave tiks tas<...>A4 <...>be veiklos to tyrimo, turbūt, nežinotumėm, ką reiktų pagilinti arba kokį aspektą pagerinti <...> be tyrimo, na, ir nežinotumėm tikslios situacijos<...>individualių pasiekimų, pažangos matavimui<...>norint pastebėti ir tobulėti<...>A5 <...>kad gerėtų pasiekimai mokinių<...> A6. <...>tobulėji iš profesinės pusės, gali tobulėti, gali analizuoji, savo ką padarei ne taip, ką galėtum keisti, ką galėtum išmokti? Išbandyti kažkokius naujus metodus ar dar kažką pritaikyti klasei<...>A8 <...>padeda ne neužmigt ant savo pasiekimų, viršūnės įsivaizduojamos, vis tiek yra kiekvienas, mes turim tobulėti, tai gerai iš šono yra, kad kad gauni kažkokį vertinimą ir ir galbūt kažkokių komentarų, pastabų, kas galbūt negerai, kad galėtum savo darbą įsivertinti ir ateity daryti geriau<...>A9 <...>išanalizuoti, ištirti problemas ir taip gerinti ugdymą<...>gal patys mokytojai susirastų bendrus susitarimus, vienas kitam padėtų surasti metodus, būdus, pamokoje sprendimus priimti<...>A10
	Užmokestis už veiklos tyrimo vykdymą	<...>skatinimas kažkuo kitu ir iš šalies<...>tos pačios administracijos mokykloje irgi<...>būtent siūlymai<...>A6 <...>nemanau. Nemanau, kad tai yra mokama, ar kas čia jau įeina į bendrą<...>A6 <...>tai gal kažkoks simbolinis ir galėtų būti papildomas apmokėjimas, kaip už kažkokią tai papildomai papildomai dirbamas valandas<...>A7 <...>jeigu priklausai, pavyzdžiui, jeigu kaip audito grupei, tai taip yra, yra mokama papildomai yra skiriamos valandos<...>A8 <...>turėtų būti apmokamas tas tas tas darbas, nes tai yra papildomas darbus mokytojų<...>A9 <...>jeigu yra projektas, manyčiau, gal ir taip, arba priklauso nuo administracijos<...>gali mokėti priemoną ar priedą<...>A10
Priežastys, lemiančios veiklos tyrimų nevykdymą	Baimė	<...>baimė pamatyti savo pamokoje, kas ne taip, baimė paprasčiausiai būti pasmerktam, gal kritikuojamam<...>administracija, jos neigiamą požiūrį kaip į mokytoją, kad tu gali klysti, kad gali daryti klaidas<...>baimė<...>kad tau kažkas nesiseka<...>A3 <...>jeigu nenori pastebėti, na, tų turbūt spragų<...>A5 <...>patys mokytojai kaip tą stebėjimą veiklos stabdo? Mes visada įsivaizduojame, kad ateis kažkas į mūsų pamoką ir čia bus, bus kažką negero pastebės, o negerai nenoriu pasirodyt arba kažkas nepavyks. Tai va to, galbūt, bijom<...>A9 <...>kolegos gal nenorėtų, kad pastebėtų jų veiklą, kad jie diskutuotų, analizuotų jų pamokas, veiklas<...>A10 <...>mokytojų nenoras, kad stebėtų, žiūrėtų, patartų ar tiesiog net ir ne tik patartų, bet ir truputėlį ir pakritikuotų<...> <...>kritika ne visiems patinka<...>neįpratę mūsų mokytojai gauti kritikos<...>A2

		<...>pamatys, sakau, savo ir daug tokių pusių, kurios nėra tokios sėkmės pusės<...>A2 <...>nepripažinti savo klaidų<...>A3 <...>mes visą laiką bijom tos kritikos, o ką apie mane kolega pasakys, ką man dabar administracija, nu kaip dabar čia bus, jeigu aš ne tokį sakinį, gal kažkaip pasakysiu, ar ten klasės nesuvaldysi, nu, kas čia dabar bus nu, kaip čia va mes bijom tos, gal tos tokios baimės kritikai ir nesėkmei<...>A4 <...>galbūt baimė yra<...>gal trūksta to ar pasitikėjimo savimi, ar tas nerimas ir baimė? O jeigu aš tyrimo metu patirsiu, galbūt, kažkokią tai, na pamatysiu, pastebėsiu, va, savo kažkokius trūkumus<...>sukelia tas neigiamas emocijas<...>tą tokį nenorą pasirodyti, kad aš galiu kažkur būti neteisis ar suklysti, ar kažką ne taip daryti<...>baimė kažkaip pasirodyti, klaidų baimė, tų nesėkmių baimė<...>baiminasi to vertinimo<...>buvimo sukritikuotais<...>A7 <...>tokių baimę nesėkmei, va, kažkokiai kritikai, kad, na, „gal aš čia ne taip padarysiu, kažką tai<...>A8 <...>gal baimė, gal nepasitikėjimas<...>iškelti savo problemas, sakykim, bijo<...>A10
	Laiko stygius	<...>neturi laiko<...>A1 <...>laiko stoka, nes iš tikrųjų mokytojai tai labai užsiėmę, man atrodo, dėl didelio darbo krūvio, dėl pamokų pasiruošimo, visokių tokių darbų<...>A4 <...>laiko stoka<...>A2; A8 <...>jie taip pat reikalautų papildomų pasirengimo ir laiko trukmę, ir apskritai, iš, na, tai šiaip gal sąnaudom įvairiausių, tai galvočiau dėl to nėra, nėra taip populiariu, nes tai reikalauja papildomų papildomų laiko ir ir žmogiškųjų išteklių<...>A7
	Motyvacijos ir palaikymo trūkumas	<...>dar man atrodo, kad labai yra svarbu ir tos motyvacijos trūkumas<...>A4 <...>motyvacijos trūkumas, sunku imtis tos iniciatyvos<...>mokyklos vadovybė neskatina atlikti tuos tyrimus<...>A8 <...>palaikymo kažkokio stoka<...>A8 <...>gal trūksta paskatinimo<...>A10
	Nenoras, susijęs su pasipriešinimu naujovėms bei klaidingais įsitikinimais	<...>man čia nereikia, neįdomu, <...>, niekas nemoka. Nemato naudos. Iš vis, viską žino ir taip be jokių tyrimų<...>A1 <...>nenoras..... yra įpratę prie senos tvarkos, savo susikurtos pamokos ir panašiai, ir tos naujovės gal ir nebenori, galvoji, ar čia bus, nebus naudinga? Aš geriau darysiu savo senais metodais ir tą pasieksiu, kaip ir seniau pasiekdavau<...>A6 <...>galvoja, kokia man iš to nauda<...>ką jis man duos?<...>kam čia man to reikia? Gal aš tiesiog, gal geriau knygą paskaitysiu, dabar suk čia tą galvą<...>A4 <...>gal kiti ne labai supranta, pavyzdžiui, kad to tyrimo tą naudingumą<...>užsiimi kažkokiais tai nereikalingais dalykais<...> dar vienas kažkoks popierizmas ir kažkokia nesąmonė<...>tik paprasčiausiai popierizmas<...>A8
	Žinių trūkumas	<...> trūksta tų žinių, iš kažkur, kažkas turi suteikti, ir iš kažkur gaut, kad tu žinotum, kad tą reikia daryti, būtina daryti<...>A6 <...>metodikos nežinojimas tyrimo<...>A8 <...>negavimas informacijos<...>nematytų problemos, sakykim, negalėtų pati tobulėti<...>A10