



Co-funded by
the European Union



KVALIFIKACIJŲ IR PROFESINIO
MOKYMO PLĖTROS CENTRAS



ERASMUS+ PROJEKTAS „SISTEMIŠKESNĖS IR TVARESNĖS PROFESIJOS MOKYTOJŲ TINKLAVEIKOS PLĖTROS LINK“, NR. 101048407

Bendrai finansuojama Europos Sąjungos ir Lietuvos Respublikos biudžeto lėšomis. Tačiau išreiškiamas požiūris ar nuomonė yra tik autoriaus (-ių) ir nebūtinai atspindi Europos Sąjungos ar Europos švietimo ir kultūros vykdomosios įstaigos (EACEA) požiūrį ar nuomonę. Nei Europos Sąjunga, nei EACEA negali būti laikoma už juos atsakinga

PROFESIJOS MOKYTOJŲ METODINĖS VEIKLOS ORGANIZAVIMO IR VYKDYMO UŽSIENIO ŠALYSE GEROSIOS PATIRTIES ANALIZĖS ATLIKIMO ATASKAITA

2022 m. gegužės-birželio mėn.
Vilnius

TURINYS

Įvadas.....	3
Sąvokos.....	3
Pratarmė: profesijos mokytojų metodinės veiklos poreikio prielaidos	4
1. Profesijos mokytojų metodinės veiklos organizavimas ir vykdymas užsienio šalyse.....	7
1.1. Australijos atvejis	7
1.2. Nyderlandų atvejis.....	10
1.3. Suomijos atvejis.....	12
1.4. Kanados (Ontarijo provincija) atvejis	15
1.5. Prancūzijos atvejis	17
2. Pasiūlymai ir rekomendacijas dėl Lietuvos profesijos mokytojų metodinės veiklos tinklaveikos plėtojimo.....	19
Išvados	21

Įvadas

Ši profesijos mokytojų metodinės veiklos organizavimo ir vykdymo užsienio šalyse gerosios patirties analizė (toliau – Analizė) parengta įgyvendinant Erasmus+ projektą „Sistemiškesnės ir tvaresnės profesijos mokytojų tinklaveikos plėtros link“, Nr. 101048407.

Projekto kontekstas. Projekto tikslas – stiprinant profesijos mokytojų tinklaveiką, sudaryti tinkamas prielaidas profesijos mokytojų metodinės veiklos kokybei užtikrinti. *Metodinė veikla* – profesijos mokytojų, profesinio mokymo įstaigų vadovų bei kitų specialistų organizuota veikla, vienijanti juos pagal veiklos ir mokymo sritis, skirta kompetencijoms ir praktinei veiklai tobulinti keičiantis gerąja profesinio mokymo patirtimi, naujausia metodine informacija. Metodinės veiklos tikslas – telkti profesijos mokytojus (įskaitant praktinio mokymo meistrus, profesijos meistrus, švietimo pagalbos specialistus) įgyvendinti šalies ir regiono švietimo politiką, skleisti profesinio mokymo naujoves bei pedagoginę patirtį, plėtoti mokytojų bendradarbiavimą, dalijimąsi ištekliais, siekti profesinio mokymo kokybės.

Analizės tikslas – pritaikyti užsienio šalių gerąją profesijos mokytojų metodinės veiklos organizavimo ir vykdymo patirtį, stiprinant profesijos mokytojų tinklaveiką Lietuvoje ir didinant profesinio mokymo kokybę.

Analizės rezultatas – Profesijos mokytojų metodinės veiklos organizavimo ir vykdymo užsienio šalyse gerosios patirties analizės atlikimo ataskaita, 1 vnt.

Analizės tikslinė grupė: profesinio mokymo politiką plėtojančios ir/ar įgyvendinančios institucijos, profesinio mokymo įstaigų administracijos atstovai, profesinio mokymo įstaigas vienijančios organizacijos, profesijos mokytojai, praktinio mokymo meistrai, profesijos meistrai, švietimo pagalbos specialistai, profesijos mokytojus vienijančios organizacijos.

Sąvokos

EBPO – Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacija (angl. *Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD*)

TALIS – tarptautinis mokymo ir mokymosi tyrimas (angl. *Teaching and Learning International Survey*)

EQAVET – Europos profesinio mokymo kokybės užtikrinimo orientacinė sistema (angl. *European Quality Assurance in Vocational Education and Training*)

Pratarmė: profesijos mokytojų metodinės veiklos poreikio prielaidos

Profesijos mokytojų trūkumas kelia didelį susirūpinimą daugelyje EBPO šalių. Pavyzdžiui, Danijoje, Portugalijoje ir Turkijoje trečdalis profesinių mokyklų direktorių teigė, kad trūksta kvalifikuotų profesijos mokytojų, rodo 2018 m. TALIS¹ duomenys. Be to, daugelyje šalių profesijos mokytojai sensta, o tai gali dar labiau prisidėti prie jų trūkumo didėjimo jau netolimoje ateityje. 2018 m. atlikto tyrimo duomenimis, 26 EBPO šalyse vidutiniškai 44 % profesijos mokytojų buvo vyresni nei 50 metų, palyginti su 41 % 2013 m.

Profesijos mokytojų trūkumas iš dalies susijęs su ribotu mokytojo karjeros patrauklumu. Pavyzdžiui, mokytojų atlyginimai dažnoje valstybėje sudaro didžiausią profesinio mokymo išlaidų dalį ir turi tiesioginės įtakos mokytojo profesijos patrauklumui, tačiau daugelyje šalių ši profesija nesiūlo konkurencingų atlyginimų, palyginti su pramone ir (arba) kitomis švietimo įstaigomis. Didelis darbo krūvis, prastas profesinio mokymo įstaigų valdymas ir karjeros galimybių trūkumas taip pat turi įtakos pasitenkinimui darbu, o tai savo ruožtu turi įtakos profesijos mokytojų išlaikymui mokymo įstaigoje. Įrodyta, kad profesijos mokytojų kolegialus bendradarbiavimas, tarpusavio metodinė pagalba, tikslingos paskatos ir parama yra veiksmingos siekiant pritraukti ir išlaikyti profesijos mokytojus. Įvairios šalys įgyvendina įvairią politiką ir iniciatyvas, siekdamos užtikrinti pakankamą profesijos mokytojų motyvaciją. Pvz. Jungtinėse Amerikos Valstijose Teaching to Lead² (T2L) programa ugdo naujų profesijos mokytojų gebėjimus planuoti mokymą, įtraukti mokinius, tvarkyti klases, kurti standartais pagrįstus vertinimus ir įgyti pasitikėjimo savo amatu. T2L dalyviai gauna net 200 valandų mokymų prieš pirmuosius mokymo metus, jų metu ir po jų, įskaitant intensyvų mokymą vasarą prieš pirmuosius mokymo metus, ketvirtines kvalifikacijos tobulinimo sesijas, instruktažo vizitus vietoje ir

¹ TALIS pagrindinis objektas yra mokytojai. Šis tyrimas dar vadinamas **mokytojo balso** tyrimu, nes pagrindinis jo uždavinys – sudaryti galimybę išgirsti mokytojus ir mokyklų vadovus. Pagrindinis tyrimo tikslas yra surinkti politiškai svarbius, patikimus tarptautinius duomenis, susijusius su įvairiais mokymo(si) aspektais, bei pateikti jų analizę ir taip padėti šalims plėtoti švietimo politiką, kad būtų sudarytos geresnės sąlygos veiksmingesniam mokymui(si). Ši tarptautinė surinktų duomenų analizė leidžia šalims pamatyti, ar ir kitos valstybės susiduria su panašiais iššūkiais, pasisemti patirties iš kitų šalių švietimo politikos ir suprasti, kokią įtaką ji daro mokymo(si) aplinkai mokykloje. TALIS tyrimą nuo 2008 m. vykdo EBPO. https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-ii_19cf08df-en

² <https://teachtolead.org>

intensyviais refleksijas bei apmąstymus po pirmųjų mokymo metų. T2L profesinį tobulėjimą ir instruktavimą teikia instruktoriai, turintys mokymo ir vadovavimo patirties.

1 Prielaida. Profesijos mokytojų įgūdžių poreikiai yra įvairūs ir didėja

Profesijos mokytojams reikalingos dvejopos kompetencijos. Viena vertus, jie turi turėti reikalingų reguliariai atnaujinti *teorinių ir praktinių dėstomų dalykų žinių*, reaguojant į technologijų ir darbo praktikos pokyčius. Kita vertus, jie turi turėti *pedagoginių įgūdžių*, kad galėtų efektyviai dalytis savo žiniomis ir patirtimi su įvairiomis mokomųjų grupėmis. Besikeičianti mokymo ir mokymosi aplinka, įskaitant dažnesnį skaitmeninių technologijų naudojimą mokymui COVID-19 pandemijos metu, taip pat parodė, kad profesijos mokytojams neišvengiamai reikalinga turėti laikmečio aktualijas atitinkančių *bendrujų įgūdžių*, įskaitant skaitmeninius ir minkštuosius įgūdžius.

2 Prielaida. Reikalingas net tik stiprus pradinis profesijos mokytojų rengimas, bet ir profesinio tobulėjimo galimybės dirbant

Remiantis 2018 m. TALIS duomenimis, profesijos mokytojų pirminis išsilavinimas ir mokymas yra silpnesnis ugdant reikiamus pedagoginius įgūdžius nei bendrojo lavinimo mokytojų rengimas. Nustatyta, kad tie profesijos mokytojai, kurių rengimo procese buvo akcentuojamos konkrečių mokymo pareigų ar užduočių atlikimo / vykdymo technikos (pvz., bendrosios pedagogikos, dalykinės pedagogikos, dalyko turinio ir praktikos klasėje), jaučiasi labiau pasirengę imtis šių pareigų mokydami.

Profesijos mokytojams taip pat reikia turėti galimybę tobulėti per visą savo karjerą, nuolat atnaujinant savo žinias ir įgūdžius. 2018 m. TALIS duomenimis, maždaug aštuoni iš dešimties profesijos mokytojų šešiose EBPO šalyse / regionuose dalyvavo profesinio tobulinimo – metodinėje – veikloje per 12 mėnesių iki duomenų rinkimo. Dažniausios profesijos mokytojų kvalifikacijos kėlimo formos yra dalyvavimas kursuose ar seminaruose ir profesinės literatūros skaitymas. Nepaisant to, nemaža dalis profesijos mokytojų susiduria su kliūtimis dalyvauti profesiniame tobulėjime dėl paramos ir paskatų trūkumo arba tobulinimo(-si) veiklos nesuderinamumo su jų darbo grafiku. Daugelyje šalių profesijos mokytojų dalyvavimas profesinio tobulinimo / metodinėse veiklose yra savanoriškas arba priklauso nuo mokymo

įstaigos vadovybės sprendimų, tačiau kai kuriose šalyse tai yra privaloma įstatymais, tokiu būdu siekiant užtikrinti nuolatinį profesijos mokytojų tobulinimą(-si).

3 Prielaida. Naujoviški / pažangūs pedagoginiai metodai gali padėti mokytojams ugdyti savo mokinių skaitmeninius ir minkštuosius įgūdžius bei profesinius įgūdžius.

Didėjanti skaitmeninių ir minkštųjų įgūdžių paklausa darbo rinkoje reiškia, kad profesijos mokytojai turi ir savo mokiniams akcentuoti šių įgūdžių ugdymo svarbą bei poreikį. Atitinkamai patys profesijos mokytojai turėtų įgyti daugiau žinių apie tai, kaip ugdyti šiuos įgūdžius tarp savo mokinių, ypač praktinėje aplinkoje, ir integruoti naujoviškus / pažangius mokymo metodus į savo kasdienę mokymo praktiką. Šiandien reikia, kad pedagoginiai metodai būtų orientuoti į besimokantįjį, orientuoti į darbo vietą ir pagrįsti tyrimais. Siekiant ugdyti minkštuosius įgūdžius, pedagogika turėtų pabrėžti aktyvų ir patirtinį mokymąsi bei mokymąsi bendradarbiaujant.

4 Prielaida. Profesijos mokytojams reikia įgūdžių ir paramos, kad galėtų į savo mokymo praktiką įtraukti naujas technologijas ir mokymo taktikas

Technologijų naudojimas profesiniame mokyme pastaraisiais metais išaugo ir buvo dar labiau suaktyvintas COVID-19 pandemijos metu. Tyrimai rodo, kad profesijos mokytojai daugiau naudojami skaitmeninėmis technologijomis nei bendrojo lavinimo mokytojai. Nepaisant to, didelė dalis profesijos mokytojų nėra gerai pasirengę mokyti naudodami pažangias technologijas skaitmeninėje aplinkoje. 2018 m. TALIS duomenimis, 26% profesijos mokytojų šešiose EBPO šalyse / regionuose nesijaučia gerai pasirengę padėti savo mokiniams mokytis naudojantis skaitmeninėmis technologijomis. Be to, nemaža dalis mokytojų – ypač vyresnio amžiaus – nepasitiki skaitmeninių technologijų naudojimu mokymui, pamokų ruošimui, bendravimui su tėvais ir grįžtamojo ryšio teikimui. Siekiant, kad profesijos mokytojai integruotų integruoti naujas technologijas į mokymą, profesijos mokytojai turi gauti paramą, kad galėtų toliau tobulinti savo skaitmeninius įgūdžius ir žinias apie technologijų naudojimą pramonėje. Kitos paramos priemonės gali papildyti profesinio tobulėjimo galimybes, įskaitant tarpusavio mokymosi tinklus ir strategines institucijų vadovų rekomendacijas, kaip integruoti naujas technologijas į mokymą.

1. Profesijos mokytojų metodinės veiklos organizavimas ir vykdymas užsienio šalyse

1.1. Australijos atvejis

Prieš aprašant Australijos praktiką, susijusią su profesijos mokytojų veiklos kokybe ir gebėjimais, svarbu paaiškinti, kas / kokie Australijoje yra profesijos mokytojai. Šalyje profesinio mokymo ekspertai ir praktikai ilgą laiką ragino surinkti kuo tikslesnius duomenis apie dirbančius profesijos mokytojus. Ir tik 2020 m. buvo atliktas kompleksinis tyrimas³, kuriame pateikiamos išvalgos apie profesijos mokytojų ir kompetencijų vertintojų gebėjimus, įskaitant duomenis apie mokytojų turimas kvalifikacijas. Atliktame tyrime atskaitos parametru buvo darbo juridinis pagrindas (nuolatinis, terminuotas / laikinas, atsitiktinis / valandinis, pilnu etatu, dalimi etato). Tyrimas parodė, kad profesijos mokytojų ar mokinių pasiekimų vertintojų atveju: 52,6% dirbo visu etatu ir 47,4% ne visą darbo dieną; 53,5% dirbo nuolat ir 13,9% pagal sutartį arba laikinąsias pareigas o 32,6% - atsitiktinai arba pagal darbo sutartį; 93,3% turėjo IV lygmens mokymo ir vertinimo atestatą arba aukštesnio lygio kvalifikaciją; 89,4 % jų turi III lygmens ar aukštesnį sertifikatą kaip aukščiausią kvalifikaciją, susijusią su jų pramonės ar mokymo sritimi. Šių proporcijų reikšmė yra ta, kad **ne visą darbo dieną dirbantys ir atsitiktiniai mokytojai dažnai neturi galimybės naudotis tęstinio profesinio tobulėjimo galimybėmis tokiu pat lygiu kaip nuolatiniai mokytojai**. Iš dalies atrodo, kad tai yra finansavimo problema, visgi taip pat yra dėl to, kad **profesinio mokymo įstaigos terminuotai dirbančius ir atsitiktinius mokytojus laiko labiau „nuošaliais“ nei „pagrindiniai“ mokytojai, todėl jų nuolatiniam tobulinimui(-ėjimui) neskiriama dėmesio**. Tyrimas taip pat parodė, kad **ne visą darbo dieną dirbantys arba atsitiktiniai profesijos mokytojai mokymo tradiciškai nelaiko savo pagrindiniu darbu, o tai turi įtakos jų požiūriui į nuolatinį tobulėjimą**.

³ <https://www.ncver.edu.au/research-and-statistics/publications/all-publications/understanding-the-australian-vocational-education-and-training-workforce>

Keletas Australijoje vykdytų reprezentatyvių apklausų parodė, jog tiek profesinių mokyklų mokiniai, tiek profesijos mokytojai sutiko, jog geras mokytojas: yra gerai organizuotas ir pasiruošęs mokymui; turi aistrą savo mokymo temai; yra objektyvus, teisingas ir motyvuojantis; geba duoti aiškius paaiškinimus; gali nustatyti ir patenkinti studentų poreikius; yra lankstus; turi patirties šioje srityje; ir gali motyvuoti mokinius mokytis.

Atitinkamai pagal tai Australijoje taikomos profesinių gebėjimų sistemos ir standartai yra suskirstyti į įvairias sritis ir įvairius susijusius elementus bei priemones, apimančias mokytojų metodinio darbo ir efektyvaus tęstinio mokymo(-si) dimensijas bei su jomis susijusius išmatuojamus rezultatus (*kursyvu*):

- **mokymas:** *dalykinės žinios; mokomosios praktikos įgūdžiai; pedagoginės žinios; pasiruošimas ir planavimas; vertinimas, pripažinimas ir grįžtamasis ryšys; ir mokymosi strategijos,*

- **mokytojas kaip asmuo:** *bendravimas, mąstymas, psichosocialiniai ištekliai ir požiūris, kultūrinė kompetencija, mokėjimas skaičiuoti ir raštingumas,*

- **mokytojo elgesys:** *standartų laikymasis, profesionalumas, lyderystė, pareigų vykdymas, įgaliojimų laikymasis, ir*

- **nuolatinis mokymasis:** *įgūdžiai ir specializacija, kilimas karjeros laiptais, dalyko specializacija.*

Australijos profesijos mokytojai ir kompetencijų vertintojai laikosi įgūdžių, žinių, profesionalumo ir atskaitomybės kokybės standartų, o jų glaudūs ryšiai su pramone ir nuolatinis įgūdžių tobulinimas sukuria pagrindą geriausiems mokinių rezultatams.

Australijoje, kadangi ten profesinis mokymas suprantamas, kaip tikslingas darbo rinkai reikalingų specialistų rengimas, profesijos mokytojai turi turėti “dvigubą kvalifikaciją”. Tai yra, jie turi atitikti mokymo įstaigos taikomus – profesijos mokytojų profesinių standartų⁴ – reikalavimus profesijos mokytojui⁵ ir ruošiamų profesionalų profesijos supratimo - pramonės išmanymo⁶ – reikalavimus. Kiekvienas akredituotas profesijos mokytojas, siekiantis neprarasti akreditacijos⁷, turi vykdyti savo *pramonės išmanymo ir mokytojo profesinio tobulėjimo*

⁴ <https://www.legislation.gov.au/Details/F2014L01377>

⁵ https://www.qct.edu.au/pdf/QCT_AustProfStandards.pdf

⁶ (angl. – *industry currency*) Žinios, įgūdžiai ir patirtis, reikalingos profesinio mokymo instruktoriams ir vertintojams bei tiems, kurie rengia mokymus ir vertina prižiūrint, kad jų mokymas ir vertinimas būtų pagrįsti dabartine pramonės praktika ir atitiktų pramonės poreikius.

⁷ Standartai reikalauja, kad profesijos mokytojai ir kompetencijų vertintojai nuolat tobulintųsi profesinio mokymo srityje ir gerai išmanytų tą šalies ūkio sritį, kurios specialistus jie moko.

įsipareigojimus⁸, taip pat išdirbti standartuose nustatytą kiekį profesinio mokymosi valandų. Taigi, Australijoje profesijos mokytojų nuolatinis bendravimas ir bendradarbiavimas su atitinkamos ūkio šakos atstovais yra ne mažiau svarbus nei metodinis darbas su kolegomis, profesijos mokytojais. Visuotinai pripažįstama, kad nuolatinis kontaktas su ūkio šakos atstovais yra itin imlus laikui ir reikalaujantis profesinio mokymo įstaigos vadovų supratingumo bei – taip pat finansinės – paramos. Todėl profesinėms mokykloms, kuriose dirba *dvigubos kvalifikacijos* profesijos mokytojai, yra labai didelis iššūkis užtikrinti tokį profesijos mokytojo darbo (pamokų) grafiką⁹ kuris leistų mokytojams ir tobulėti profesinio mokymo srityje, ir išlaikyti *pramonės išmanymą*. Atvejais, kai šalies ūkio sektorius yra labai dinamiškas, iškyla klausimai, pavyzdžiui, kiek laiko reikia profesijos mokytojui, kad jis nuolat disponuotų naujausiomis žiniomis apie atitinkamame ūkio sektoriuje naudojamas naujausias technologijas, taikomas technikas / gamybinius procesus, procesų valdymo sistemas, gaminamus produktus ar kitus ūkio sektoriaus aspektus. Visgi mokykloms itin svarbu, kad profesijos mokytojai išlaikytų *dvigubą kvalifikaciją* ir atitiktų visus reikalavimus, todėl profesijos mokytojams – taip pat finansinės – paramos teikimas yra vienas aukščiausių kiekvienos mokymo įstaigos prioritetų. Profesijos mokytojų kvalifikacijos išlaikymu yra suinteresuoti ir šalies ūkio sektoriai, todėl jie pripažįsta šį mokykloms tenkantį iššūkį ir joms – ar tiesiogiai profesijos mokytojams – teikia reikiamą paramą.

Australijoje taikomas “daugiadalykinių” komandų kūrimas / steigimas yra būdas palengvinti profesijos mokytojų mokymo įgūdžių ir žinių bei profesinio mokymo kokybės bei nuolatinio tobulėjimo užtikrinimą. Mišrios komandos, kai profesijos mokytojai, pramonės ekspertai ir profesinio mokymo instruktoriai ir (arba) kompetencijų vertintojai netik bendradarbiauja, bet ir kartu veda mokymus, gali suteikti reikšmingos naudos mokiniams, turint pagrindinį tikslą – suteikti pagrindą, kuris paruoštų jaunas žmones darbo pasauliui. Australijoje 2019 m. patvirtinta Alice Springs (Mparntwe) švietimo deklaracija¹⁰ įpareigojo visas Australijos vyriausybes kurti partnerystes, kurios remtų besimokančiųjų pažangą švietimo sistemoje. Šiose partnerystėse pramonė turi atlikti esminį vaidmenį padedant profesinėms mokykloms tai pasiekti.

⁸ Ne mažiau kaip 100 profesinės kvalifikacijos tobulinimo valandų per penkis metus.

⁹ Pavyzdžiui Taminmin koledžo (<https://www.taminmin.nt.edu.au>) profesijos mokytojai dvylika savaičių per metus dirba jų dalykinę specializaciją atitinkančiose įmonėse. Mokymo savaitės taip pat sudarytos taip, kad profesijos mokytojams būtų suteikta laiko išlaikyti *pramonės supratimą*. Profesijos mokytojai taip pat inicijuoja ir vykdo projektus savo mokykloje, tokiu būdu užtikrindami, kad ir mokykla neatsilieka nuo ūkio aktualijų.

¹⁰ <https://www.dese.gov.au/alice-springs-mparntwe-education-declaration/resources/alice-springs-mparntwe-education-declaration>

1.2. Nyderlandų atvejis

Vidurinis profesinis mokymas Nyderlandų švietimo sistemoje užima pagrindinę vietą. Tai antras pagal dydį švietimo sektorius, kuriame daug mokinių yra ruošiami daugeliui profesijų. Nyderlandų vidurinio profesinio mokymo kolegijų mokytojų komandos yra atsakingos už mokymo kokybę. Siekdami išlaikyti ar net padidinti profesinio mokymo paslaugų kokybę, Nyderlanduose profesijos mokytojai dirba kurdami, perkurdami ir diegdami profesijos mokymo naujoves. Pastarųjų kūrimas yra sudėtingas uždavinys, reikalaujantis, kad profesijos mokytojai bendradarbiautų ir mokytųsi komandoje, susitardami, kaip sukurti ir įdiegti naujoves. Šis susitarimas reikalingas norint suformuluoti konkrečius veiksmus, kurių turi imtis mokytojų komandos, siekdamos sukurti kokybiškas inovacijas. Tačiau profesijos mokytojų komandose įsitraukimas į komandinį mokymąsi ne visada yra savaime sklandus, nes mokytojai dažniausiai yra užsiėmę individualiomis mokymo pareigomis ir todėl jiems sudėtinga priprasti prie intensyvaus bendradarbiavimo su kitais mokytojais. Mokymasis komandoje Nyderlanduose apibrėžiamas kaip kolektyvinis mokytojų įsitraukimas į procesus, kurie prisideda prie vieningo supratimo apie tam tikrus dalykus kūrimo ir palaikymo, tokiu būdu padidinant komandinio darbo veiksmingumą. Tai reiškia, kad, įsitraukdami į komandinį mokymąsi, mokytojai gali pasiekti bendrą supratimą apie tai, kuriuos profesinio mokymo paslaugų teikimo aspektus reikia tobulinti ir kokių veiksmų reikia imtis, kad šie patobulinimai būtų įgyvendinti bei naudingi.

Visgi ir Nyderlanduose yra aišku, kad profesijos mokytojų bendradarbiavimas ir komandinis darbas jų tarpe nėra savaime suprantamas ir galintis vykti be nuolatinio skatinimo ar palaikymo. Taip yra dėl skirtingo profesijos mokytojų pasirėngimo lygio, jų dalykinio išmanymo skirtumų, užimtumo, galiausiai – amžiaus. Dėl šios priežasties Nyderlanduose profesijos mokytojų komandinis darbas yra skatinamas ir koordinuojamas taikant žmogiškųjų išteklių valdymo metodikas ir priemones. Profesijos mokytojų darbas komandoje Nyderlanduose laikomas specifine mokymosi darbo vietoje forma, pasireiškiančia per komandos narių sąveiką. Išskiriamos trys mokymosi darbo vietoje formos: 1) atsitiktinis, netyčinis ir savaiminis mokymasis, atsirandantis kaip šalutinis darbo poveikis, 2) sąmoningas, tačiau neformalus mokymasis (pvz., kuravimas, specialiųjų įgūdžių ir priemonių praktikavimas) ir 3) formalus mokymas darbo vietoje ir ne darbo vietoje.

Profesijos mokytojų bendradarbiavimas Nyderlanduose istoriškai neturi gilių šaknų, tačiau profesinės mokyklos dabar skatina komandinį darbą, kad mokytojai galėtų kurti naujas

idėjas, būti novatoriškesni ir aptarti didaktiką – visa tai reikalinga kompetencijomis grindžiamo ugdymo įgyvendinimui ir plėtojimui. Nyderlanduose taikoma į komandą orientuota žmogiškųjų išteklių praktika vaidina lemiamą vaidmenį skatinant tokį bendradarbiavimą, nes yra teigiamai susijusi su emociniu mokytojų komandos įsipareigojimu ir jų įsitraukimu į informacijos apdorojimą. Skatindama mokytojus daugiau dėmesio skirti mokytojų tarpusavio bendradarbiavimui ir įsitraukti į informacijos apdorojimą, į komandą orientuota žmogiškųjų išteklių praktika taip pat turi įtakos komandos rezultatams naujovių ir efektyvumo požiūriu.

Norint pamatyti ryšį tarp Nyderlandų profesinio mokymo įstaigose taikomo į komandą orientuoto žmogiškųjų išteklių valdymo ir mokymosi komandoje, pirmiausia reikia suprasti, kurios praktikos yra laikomos į komandą orientuotomis žmogiškųjų išteklių praktikomis (turinys), o po to, kaip ši žmogiškųjų išteklių praktika gali paveikti komandos mokymąsi. Į komandą orientuotų žmogiškųjų išteklių valdymo praktikų turinys aprašomas remiantis Gebėjimų-Motyvacijos-Galimybių (AMO) modeliu¹¹, kuris teigia, kad organizacijos veiklai geriausiai padeda žmogiškųjų išteklių valdymo sistema, kuri prisideda prie darbuotojų veiklos, didindama jų gebėjimus (A), kurdama motyvacines paskatas (M) ir suteikdama galimybes atlikti veiklą (O). Kalbant apie į komandą orientuoto žmogiškųjų išteklių valdymo turinį, tai reiškia, kad žmogiškųjų išteklių praktika turėtų būti nukreipta į komandos veiklos tobulinimą, investuojant į komandos gebėjimus, motyvaciją ir galimybes. Nyderlandų profesinio mokymo įstaigose yra išskiriamos keturios žmogiškųjų išteklių praktikos, kurios yra susietos su profesijos mokytojų mokymusi komandoje ir (arba) komandos veikla, tai yra įdarbinimo¹², komandos ugdymo¹³, komandos vertinimo¹⁴ ir komandinio darbo palengvinimo¹⁵ praktika.

Nyderlandų profesinio mokymo įstaigos, kurios taiko į komandą orientuotas žmogiškųjų išteklių valdymo sistemas, suvokia, koks svarbus vaidmuo šiame procese tenka *tiesioginiams vadovams / komandų lyderiams*. Dažniausiai būtent komandų lyderiai pateikia aiškias komandos darbo kryptis profesijos mokytojams – komandos nariams, nurodydami jų

11

https://www.researchgate.net/publication/333405972_Ability_Motivation_and_Opportunity_theory_a_formula_for_employee_performance

¹² Nauji komandos nariai įdarbinami ne tik atsižvelgiant į jų patirtį, bet ir į bendravimo įgūdžius bei norą ir gebėjimą bendradarbiauti.

¹³ Komandos tobulinimas yra skirtas komandos mokymosi poreikiams, kad komandos galėtų profesionalizuotis joms aktualiomis temomis, pavyzdžiui, dėl specifinių turinio žinių ir įgūdžių, arba tobulinant komandinį darbą ir komandinius procesus.

¹⁴ Komanda ir komandos nariai vertinami atsižvelgiant į jų kolektyvinį darbą ir indėlį siekiant komandos tikslų, kad jie suprastų, ko iš jų tikimasi ir kad kiekvieno komandos nario įsitraukimas yra vertinamas.

¹⁵ Komandos nariams padedama bendradarbiauti, kad jie galėtų aptarti komandos užduotis ir komandos veiklą, taip pat dirbti su švietimo naujovėmis ir problemomis.

bendradarbiavimo tikslą ir skatindami bendradarbiavimą bei gilesnį įsitraukimą į komandinį mokymąsi. Ilgainiui pastebėta, kad komandos vadovai gali paskatinti mokymąsi komandoje įtraukdami profesijos mokytojus į sprendimų priėmimo procesus, kadangi dalyvavimas priimančiais sprendimais ne tik didina mokytojų priklausymo tikrai komandai jausmą, bet ir verčia juos elgtis taip, kaip būtų naudingiau komandai (t. y. komandos nario iniciatyvumas).

1.3. Suomijos atvejis

Suomija nuolat buvo viena sėkmingiausių šalių pasaulinio švietimo reitinguose. Jos labai kompetentingi ir motyvuoti mokytojai laikomi kertiniu Suomijos švietimo sistemos akmeniu. EBPO duomenimis, Suomijos mokytojai daugeliu atžvilgių yra vieni geriausių pasaulyje, įskaitant išsilavinimą, mokymo planavimo savarankiškumą ir autonomiją.

Suomijos profesijos mokytojai dažnai bendradarbiauja komandose. Bendras arba komandinis mokymas yra dažniausiai naudojami metodai, o kartais skirtingų klasių mokiniai gali būti mokomi kartu. Mokytojai taip pat dažnai planuoja daugiadisciplinines savaites kaip grupę, kurioje jie turi galimybę dalytis idėjomis ir mintimis bei racionalizuoti kitų nuomones ir perspektyvas. Bendravimas su tėvais yra neatsiejama mokytojo profesijos dalis, o skaitmeniniai sprendimai ir įrankiai leidžia efektyviau skleisti informaciją. Mokytojai kas savaitę dirba su kelių profesionalų komanda kartu su mokyklų socialiniais darbuotojais ir specialiojo ugdymo mokytojais, siekdami gerinti mokinių savijautą. Empatija ir pokalbiai su mokiniais yra svarbūs, taip pat ir visame kitame bendravime.

Suomijos profesijos mokytojų bendradarbiavimas yra pagrįstas trimis pagrindiniais mokytojų bendradarbiavimo būdais: *dalijimusi informacija ir žiniomis, planavimu ir problemų sprendimu*. Suomijos švietimo sistemos stebėsenos duomenų ataskaita¹⁶ rodo, jog šalyje visi mokytojai teigia palaikantys ryšius (silpnus arba stiprius) su kitu savo mokyklos mokytoju¹⁷, kad galėtų dalytis informacija ir spręsti problemas. 95% mokytojų teigia turintys silpnus, o 68% tvirtus planavimo ryšius su kitu savo mokyklos mokytoju. Šiuos duomenis sutvirtina kokybiniai atsakymai, kuriuose dauguma (57 %) mokytojų teigė turintys stiprius visų trijų tipų bendradarbiavimo ryšius su kitais savo mokyklos mokytojais.

¹⁶ https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-finland_en.pdf

¹⁷ Suomijos profesijos mokytojai gauna tam tikrą papildomą kompensaciją, pridedamą prie jų atlyginimo už bendradarbiavimą su kolegomis tris valandas per savaitę po įprastos darbo valandų.

Tiek intensyvus mokytojų bendradarbiavimas Suomijoje įmanomas, nes mokytojo mokymo krūvis yra santykinai mažas – mokytojai kasdien veda ne daugiau šešių 45 minučių trukmės pamokų. Be to, po kiekvienos 45 minučių pamokos yra 15 minučių pertrauka, kurią mokiniai paprastai praleidžia lauke. Tuo laiku, daugelis mokytojų ilsisi jiems skirtose erdvėse arba susitinka su kolegomis. Mokytojai Suomijoje džiaugiasi tuo, ką daro. 2012 m. atliktame nacionaliniame pasitenkinimo darbu tyrime mokytojai buvo labiausiai patenkinta profesinė grupė iš visų, po jų rikiuojasi žemės ūkio darbuotojai, elektrikai ir viešojo sektoriaus valstybės tarnautojai¹⁸. Mokytojai teigė, kad svarbiausias jų darbo aspektas buvo laisvė reikšti save ir jausmas, kad jie gali daryti įtaką mokinių gyvenimui. Daugelis Suomijos lankytojų stebisi, kad neranda itin interaktyvaus ir įdomaus „jėgos mokymo“ ar pagrindinių žinių ir įgūdžių „kalimo“. Tai, ką jie randa, yra visiškai priešingai. Daugumoje mokyklų vyrauja gana laisva atmosfera ir neformalus mokytojų ir mokinių santykiai. Suomijoje mokytojai save suvokia kaip profesionalus, turinčius ir pareigą, ir atsakomybę planuoti, įgyvendinti ir vertinti savo darbo rezultatus. Apskritai, Suomijos mokyklos turi daug savarankiškumo rengdamos mokymo programas, sudarydamos mokyklų tvarkaraščius, nustatydamos savo mokymosi standartus ir vertindamos mokinių pažangą, nes mokytojai puikiai išmano šiuos dalykus.

Suomijoje dažnos mokyklos direktorius pasakytų, kad komandinis darbas yra pagrindinis principas visoje mokykloje, ir kad vienišiams mokykloje nėra vietos. Dauguma Suomijos mokyklų direktorių, be vadovaujančio vaidmens, pasirenka ir mokyti. Tai padeda užmegzti pasitikėjimu pagrįstus profesinius santykius ir bendrauti tarp mokytojų ir direktoriaus. Daugelis direktorių laiko save pedagoginio personalo dalimi, o ne administratoriumi, ir dauguma priklauso tai pačiai profesinei sąjungai kaip ir mokytojai.

Darytina prielaida, kad Suomijos profesijos mokytojų bendradarbiavimo ir – tokiu būdu – nuolatinio koliaželaus tobulinimosi paskatos yra „užprogramuojamos“ mokytojų rengimo procese. Keturi mokytojų rengimo aspektai Suomijoje jį išskiria nuo kitų pasaulio šalių mokytojų rengimo ir leidžia Suomijos mokytojams būti savo profesijos lyderiais.

Pirma, sąlyginai sunkiai studijuojant ir taikant griežtą atranką bei griežtus pasiekimų vertinimo mechanizmus įgyjamas aukštojo mokslo laipsnis ir bent penkerių metų nuolatinės studijos yra mokytojo profesijos Suomijoje pagrindas. Mokytojai yra labai gerbiami kaip

¹⁸ <https://www.helsinkitimes.fi/finland/finland-news/domestic/2639-survey-employee-satisfaction-highest-in-schools.html> (EPSI 2012, <https://www.epsi-rating.com>)

profesionalai, nes jų pagrindinis išsilavinimas ir parengimas lyginamas su kitų specialistų – gydytojų, teisininkų, architektų ir inžinierių – išsilavinimu.

Antra, mokytojų rengimas Suomijoje sistemingai integruoja mokslinio ugdymo žinias, pedagoginio turinio žinias ir praktiką, kad mokytojai galėtų tobulinti savo pedagoginį mąstymą, įrodymais pagrįstą sprendimų priėmimą ir įsitraukimą į profesinę pedagogų bendruomenę. Suomijos mokytojų žinios apie mokslinius tyrimus yra neatsiejama nuo jų klasėje priimamų sprendimų.

Trečia, mokytojų rengimas Suomijos universitetuose turi savo skyrių, suteikiantį jam tokį patį statusą kaip ir visi kiti padaliniai. Suomijos universitetų apžvalgose ir vertinimuose jis traktuojamas taip pat, kaip ir kiti padaliniai. Tai garantuoja, kad studentai turės prieigą prie griežtos akademinės aplinkos.

Ketvirta, visi universitetai, rengiantys mokytojus Suomijoje, turi praktinio mokymo mokyklą, panašią į universitetines mokymo ligonines (rezidentūrą), kurios yra medicinos išsilavinimo dalis. Studentai atlieka praktinį mokymą šiose mokyklose stebėdami dėstytojus, kurie turi aukštesnio lygio išsilavinimą. Studentai paprastai praleidžia apie 10–15 procentų savo studijų laiko stebėdami ir praktikuodami mokymą.

Suomijos švietimo sistemos reformatoriai ilgus metus siekė, kad mokytojams būtų sudarytos sąlygos mokytis aplinkoje, kuri suteikia jiems galimybę daryti viską, ką gali. Kai mokytojai gali labiau kontroliuoti mokymo programos sudarymą, mokymo metodus ir mokinių vertinimą, jie yra labiau įkvėpti dėstyti nei tada, kai yra spaudžiami vykdyti nustatytas programas ir turi paklusti išoriniams standartizuotiems testams, kurie lemia pažangą. Suomijoje taip pat pripažįstama, kad mokytojas yra sudėtinga profesija, kuriai reikalingas aukštas akademinis išsilavinimas (ne žemesnis nei magistro lygmuo!), gilus dalyko išmanymas, taip pat tam tikros asmeninės savybės bei vertybių sistema, kurioje pagrindas yra nuolatinis savęs tobulinimas, kuo kokybiškesnis darbas ir atsakomybės už savo darbo rezultatus suvokimas. Skirtingai nei daugumoje pasaulio šalių, Suomijoje mokytoju negali tapti / būti beveik kiekvienas¹⁹.

¹⁹ Į šias penkerių metų magistrantūros studijų programas priimamas tik maždaug 1 iš 10 stojančiųjų.

1.4. Kanados (Ontarijo provincija) atvejis

Per pastaruosius 10 metų Kanados Ontarijo provincijoje²⁰ buvo sistemingai stengiamasi kurti bendradarbiaujančias mokytojų bendruomenes, kurios ilgainiui tapo pagrindiniu mokymo įstaigų reformos veiksmu. Nepaisant nuolatinio šių bendruomenių skatinimo, mokytojų bendruomenių tvarumas išlieka iššūkiu. Ontarijuje suprantama, kad mokytojų bendradarbiavimas yra sudėtingas procesas, todėl visuotinai sutariama, kad jis turi būti neformalus ir nestructūrizuotas, nes formalių bendradarbiavimo struktūrų primetimas gali sukelti bendradarbiavimą imitavimą. Ontarijoje mokytojų bendradarbiavimas yra sutelktas į mokymo praktikos kūrimą, planavimą ir vertinimą, siekiant patenkinti mokinių / studentų poreikius. Itin svarbu tai, kad pripažįstama, jog mokytojų bendradarbiavimas palaiko mokyklų kultūrą, mokymo ir mokymosi tobulinimą, mokytojų praktikos keitimą, taip pat mokyklinių ir į politiką nukreiptų reformų įgyvendinimą.

Ontarijo mokytojų bendradarbiavimo patirtis rodo, kad mokytojų bendradarbiavimas prisideda prie mokyklų kultūros, nes (a) palaiko kolegiškus santykius, (b) skatina tikrą, praktika pagrįstą dialogą ir problemų sprendimą, (c) skatina profesinį pasitikėjimą ir rizikos prisiėmimą, (d) remia kolegų pasiekimus / darbo rezultatus, (e) didina mokytojų autoritetą valdant mokyklas ir (f) padeda sutelkti dėmesį į mokinių ir mokyklų poreikių įvairovę. Tuo tarpu kliūtys mokytojų bendradarbiavimui mokyklose yra: a) kaupiamųjų reformų poveikis, b) nepakankamas laikas kolegialiam bendradarbiavimui palaikyti, c) pusiausvyros tarp praktikos klasėje ir kolegialaus bendradarbiavimo trūkumas rengiant mokytojų tvarkaraščius, d) konkuruojančios mokytojų ir mokytojų grupių subkultūros ir (e) pastangos kuo daugiau mokytojų įtraukti bendradarbiavimą su savo kolegomis.

Ontarijuje ilgainiui tapo akivaizdu, kad mokyklos vadovybė turi didelę įtaką tam, kaip vystoma ir palaikoma mokytojų bendradarbiavimo kultūra. Būtent mokyklų direktoriai nustato kolegų bendradarbiavimo sistemą, (a) formuodami tarpasmeninę dinamiką ir galios santykius, (b) leisdami mokytojams kurti savo grupes ir normas, skatinančias kolegų pasitikėjimą ir dalijimąsi, ir tokiu būdu tvarų bendradarbiavimą paversdami įprasta mokytojų praktikos dalimi.

Ontarijuje atliekamos apklausos rodo, jog nedaugelis pedagogų nori grįžti į tuos laikus, kai dirbo vieni ir mažai bendravo su kolegomis. Anot jų, dirbdami izoliuotai, mokytojai neturi kolegų, kurie (a) teiktų profesionalią ir emocinę pagalbą sprendžiant sudėtingas problemas ir

²⁰ <https://www.britannica.com/place/Ontario-province>

ugdant specialių poreikių turinčius mokinius, (b) įkvėptų idėjų ar pasiūlytų išteklių, (c) galėtų padėti arba patartų, kai to reikia. Visi supranta, kad mokytojas negali būti vienišas, todėl reikia “praverti savo klasės duris”, nes tiek tiesiogine, tiek metaforiškai, už jų mokytojai turi galimybę (a) užmegzti svarbius kolegiškus santykius, (b) sukurti pasitikėjimą, (c) gauti paramą, kurią gali suteikti tik supratingas kolega, ir (d) papildyti savo mokymo praktiką naujoviškomis idėjomis iš savo kolegų.

2015 metais Ontarijuje buvo atliktas reprezentatyvus tyrimas²¹, kurio tikslas buvo iširti, kaip mokytojų tapatybės normos yra susijusios su mokytojų bendradarbiavimu Ontarijo mokyimo įstaigose. Taikant kiekybinius tyrimo metodus²², duomenys parodė dvi mokytojų tapatybės normų grupes. *Inovacijų, tarpusavio priklausomybės ir bendradarbiavimo* normų klasteris rodė teigiamas koreliacijas su bendradarbiavimu, o *konservatyvumo, individualizmo ir konkurencijos* normų klasteris – neigiamą koreliaciją su bendradarbiavimu²³. Abi normų grupės taip pat koreliavo viena su kita²⁴. Duomenys parodė, kad mokytojai labai vertina bendradarbiavimą kaip mokymo praktikos dalį, tačiau ne visada tai patyrė savo mokykloje. Be to, tyrimo duomenys įrodė, kad atvejais, kai mokyklų kultūrose yra laikomasi konservatyvumo, individualizmo ir konkurencijos normų, mokytojų bendradarbiavimas nėra tvarus.

21

https://dr.library.brocku.ca/bitstream/handle/10464/6191/Brock_Weston_%20Deborah_2015.pdf?sequence=2&isAllowed=y

²² Siekiant patikrinti mokytojų tapatybės normų ir bendradarbiavimo ryšius, pirmoji ir antroji hipotezės buvo išdėstytos taip: (a) „mokytojo tapatybės normos koreliuoja su mokytojų bendradarbiavimu“ ir (b) „mokytojo tapatybės normos koreliuoja viena su kita“. Kiekvienai hipotezei patikrinti buvo atliktos Pearsono koreliacijos (<https://www.sciencedirect.com/topics/computer-science/pearson-correlation>). Siekiant patikrinti hipotezę, „mokytojo tapatybės normos koreliuoja su mokytojų bendradarbiavimu“, buvo atlikta Pearsono koreliacija su teiginiais, matuojančiais faktinį ir pageidaujama bendradarbiavimą bei interesų normas. Siekiant palyginti šias normas su faktinio ir pageidaujamo bendradarbiavimo lygiais, teiginiai, matuojantys konservatyvumą, individualizmą, tarpusavio priklausomybę, konkurenciją ir bendradarbiavimą, buvo sujungti į vieną balą kaip kiekvienos dominančios normos vidurkį.

²³ Apibendrinant galima pasakyti, kad analizė davė dvi koreliacines mokytojų tapatybės normų grupes, kurių vienas klasteris su mokytojų bendradarbiavimu koreliuoja teigiamai, o kitas - neigiamai. Tiksliau, **tarpusavio priklausomybė ir bendradarbiavimas teigiamai koreliuoja su tikruoju ir pageidaujamu bendradarbiavimu, o inovacijos teigiamai koreliuoja su norimu bendradarbiavimu, bet ne su tikru bendradarbiavimu. Priešingai, individualizmas ir konkurencija neigiamai koreliuoja su tikruoju ir pageidaujamu bendradarbiavimu, o konservatyvumas neigiamai koreliuoja su norimu bendradarbiavimu, bet ne su tikru bendradarbiavimu.** Pasitvirtino hipotezė, kad **tarpusavio priklausomybė, bendradarbiavimas, individualizmas ir konkurencija koreliuoja su realiu ir norimu bendradarbiavimu.** Tuo tarpu hipotezė, kad novatoriškumas ir konservatyvumas koreliuoja su mokytojų bendradarbiavimu, pasitvirtino norimo, bet nepasitvirtino realaus bendradarbiavimo atveju.

²⁴ Rezultatai parodė, kad tyrimo dalyvių praktikoje, **didėjant konservatyvumui, individualizmui ir (arba) konkurencijai, mažėjo naujovės, tarpusavio priklausomybė ir (arba) bendradarbiavimas.**

1.5. Prancūzijos atvejis

Mokytojo darbas Prancūzijoje tradiciškai siejamas su pedagogine laisve, kuri šalyje yra įtvirtinta kaip šios profesijos intelektualinio ir visuomeninio autoriteto garantija. Tyrimai apie lūkesčius darbo vietoje parodė, kad mokytojų prioritetai – mažėjančia tvarka – yra *savarankiškumas, naudingumas, pripažinimas ir uždarbis*. Daugelis Prancūzijos mokytojų kasdienį bendradarbiavimą su kolegomis anksčiau traktavo kaip suvaržymą ar net grėsmę, o ne galimybę. Tačiau šis „individualistinis“ modelis pasiekė savo ribas, kai vis dažniau buvo susiduriama su išaugusiais mokytojo profesijos sunkumais. Ilgainiui mokytojai suprato, kad konkrečias problemas reikia viešinti, o bendradarbiavimas su kolegomis šių problemų sprendimus paverčia kolektyviniu iššūkiu.

Šiandien Prancūzijoje dauguma mokytojų į „profesinius kolektyvus“ įsitraukia ir juose dalyvauja spontaniškai: keičiasi mokymo žiniomis, asmeninėmis patirtimis ir kartu kuria naujas priemones / metodus / taktikas. Visgi pripažįstama, kad tokia bendradarbiavimo praktika pateisina tiesioginius lūkesčius, tačiau jos nepakanka mokytojo profesiniam tobulėjimui. Paprastai tariant, žemo intensyvumo bendradarbiavimas (pvz., turinys, pažanga, mokymo programa, vertinimas) yra dažnesnis nei intensyvus bendradarbiavimas (pvz., diskusijos apie mokymo metodus, abipusiai stebėjimai, darbo būdų nagrinėjimas, kritinės analizės). Tai yra, dažnam „mokytojų kambary“ vykstanti savitarpio pagalba retai kada priveda prie nuodugnios mokymo praktikos poveikio mokinių mokymuisi analizės. Neformalus mokytojų tarpusavio patirties palyginimas ir priešprieša yra tai, kas išprovokuoja mokytojus tobulinti savo darbą, visgi yra aišku kad kolektyvinėms mokytojų diskusijoms negali būti spontaniškos / improvizuotos – joms reikia organizuotumo ir vadovavimo.

Todėl pastaraisiais metais kiekvienoje Prancūzijos mokytojų įstaigoje didelis dėmesys skiriamas bendram mokytojų darbui, suprantant kad konkretaus mokytojo praktika turi „peržengti jo klasės ribas“. Prancūzijos mokyklose mokytojams keliami ir detalizuojami kolegialaus darbo tikslai (planavimas, tyrinėjimas, pagalba, vertinimas ir komandinis darbas), tačiau jų bendradarbiavimo veiklai nėra specialiai skirtas laiko ir būdo – ši veikla nėra reglamentuota. Prancūzijos mokyklų vadovai sutaria, kad mokytojų bendradarbiavimas gali tapti realia profesinio tobulėjimo galimybe. Tam reikia lankstesnio mokytojų darbo grafiko, galimybės dalyvauti bendrose stebėjimo ar bendrose mokymosi sesijose, probleminėms

praktikoms ir situacijoms tirti skirtų vietų ir laiko, mokytojų veiklos įrašų (nuotraukų, vaizdo įrašų, mokinių darbų) naudojimo ir sąlygų komandiniam (angl. *peer-tutoring*) mokymui(-si).

Konkrečiau mokytojo mokymo praktikos vertimas ne individualia, Prancūzijoje vykdomas apdairiai, suprantant, kad skirtingi konkrečių mokytojų darbo aspektai (santykiai su mokiniais, pedagoginiai požiūriai ir kt.) kyla tiek iš istoriškai sukonstruotų mokymo taisyklių ir profesinio stiliaus, tiek iš asmeninio mokytojo būdo. Todėl yra ugdomas mokytojų gebėjimas kolegų darbą suvokti be asmeniškumo ir kolegės darbo subjektyvaus vertinimo, siekiant formalizuoti bendras problemas ir profesines dilemas, tokiu būdu kuriant paskatas geriau suprasti ir tobulinti – jei reikia – savo mokymą. Pastarasis sprendimas visais atvejais negali būti imperatyvus, todėl Prancūzijos mokyklose yra taikoma geranoriškumą skatinanti sistema.

Šiandien Prancūzijoje visiems švietimo sistemos dalyviams yra aišku, kad mokytojų bendradarbiavimas ne tik suteikia mokytojams galimybę tobulėti – tai taip pat suteikia galimybę panaudoti savo patirtį tobulinant mokyklą. Prancūzijoje jau yra neginčijama, kad darbas komandose ir komandinis įsipareigojimas didina mokytojų asmeninio efektyvumo jausmą bei daro didelę įtaką mokinių akademiniais rezultatais, o kolektyvinės mokytojų komandos kompetencijos turi didesnę poveikį visai mokyklai nei mokytojų individualių kompetencijų suma.

Pagrindinė Prancūzijos mokymo įstaigų vadovų išmokta pamoka yra tai, kad mokytojų bendradarbiavimas negali būti nulemtas “iš viršaus į apačią”, o paskirstyta lyderystė yra esminė sąlyga, kad kolektyvinis darbas mokykloje vyktų sklandžiai. Kad vyktų mokytojų bendradarbiavimas ir individualus bei grupinis tęstinis mokytojų mokymasis, mokymo įstaigoje turi būti:

- sukurtos sąlygos mokytojų bendram darbui (lankstus tvarkaraštis, erdvės, geranoriškumu grįsta valdymo sistema);
- mokytojų instruktoriai, administratoriai ir švietimo patarėjai, kurie yra susipažinę su naujausiais tyrimais ir gali moderuoti mokytojų bendradarbiavimo veiklą bei optimizuoti mokytojų potencialą;
- puoselėjami puikūs mokytojų tarpasmeniniai santykiai;
- vengiama konkrečių mokytojų dominavimo, primetinėjant savo individualias patirtis;
- skatinamas mokytojų ir mokytojų komandų gebėjimas efektyviai organizuoti savo veiklą.

2. Pasiūlymai ir rekomendacijos dėl Lietuvos profesijos mokytojų metodinės veiklos tinklaveikos plėtojimo

Neatlikus išsamaus Lietuvos profesijos mokytojų metodinės veiklos organizavimo ir vykdymo bei jos veiksmingumo tyrimo yra sunku pasakyti, ar kažkuris iš pirmojoje šios Analizės dalyje aprašytų atvejų galėtų būti sėkmingai “perkeltas” į Lietuvą. Kiekvienoje šalyje, kaip parodė analizė, profesijos mokytojų bendradarbiavimui ir jo veiksmingumui turi įvairūs faktoriai: mokyklos vadovybės požiūris, mokytojų užimtumas, mokytojo laisvės ir individualumo laipsnis, mikroklimatas mokymo įstaigoje, mokytojų tarpusavio santykių tvarumas, bendruomeniškumo pojūtis, tarpusavio pasitikėjimas, minimali konkurencija tarp kolegų ar jos visai nebuvimas, netgi mokytojo rengimo procesas ir turinys bei daugelis kitų. Visgi kiekvieną iš anksčiau aprašytų profesijos mokytojų bendradarbiavimo atvejų galima apibendrinti vienu teiginiu, kuris ir būtų rekomendacija Lietuvai:

1. Iš *Australijos* profesijos mokytojų dera pasimokyti supratimo, kad jų darbo esmė yra tikslingas darbo rinkai reikiamų specialistų ruošimas, todėl **profesijos mokytojų nuolatinis bendravimas ir bendradarbiavimas su mokomąjį dalyką atitinkančios ūkio srities atstovais turi būti jų nuolatinė praktika**, taip pat neatsiejama nuo reguliaraus kiekvieno mokytojo technologinių kompetencijų atnaujinimo, įmanomą per praktinę / darbo patirtį įmonėje ar kitas technologijų ir technologinių procesų pažinimo formas.
2. *Nyderlanduose* taikoma profesijos **mokytojų komandinio darbo skatinimo per žmogiškųjų išteklių vystymo mechanizmus praktika** yra galimai teisinga prieiga ir Lietuvos situacijai, ją perėmus ne kaip pagrindą, o kaip vieną iš profesijos mokytojų bendradarbiavimo tvarumą užtikrinančių priemonių, **taikant ne individualių-asmeninių, o komandos tikslų nustatymo ir komandų pasiekimų reguliaraus vertinimo bei – tokiu būdu – komandinės / kolegialios atsakomybės puoselėjimo mechanizmus**.
3. *Suomijos* visuotinai pripažįstamos sėkmės paslaptis yra tai, kad nėra jokios paslapties, išskyrus ir Lietuvoje vienu iš pagrindinių švietimo sistemos tikslų įvardintą **mokytojo profesijos prestižą ir pačių mokytojų pastangas** kiek galima labiau būti vertiems visuomenėje taip vertinamo ir sunkiai įgyjamo mokytojo išsilavinimo. Nes tapti mokytoju Suomijoje negali kiekvienas, bet kiekvieno –

mokytoju tapusio – asmeninis tikslas **būti Mokytoju – nuolatiniu savęs, savo mokyklos ir Mokytojų bendruomenės tobulintoju, nuo kurio asmeninių pastangų ir kolektyvinio darbo sėkmės priklauso mokinių ir visuomenės ateitis.**

4. *Kanadoje* – sekančioje Suomiją – dar sunku kažką daugiau pasakyti apie mokytojų rengimo sistemos, kurioje ir sukalami tvirti Mokytojo savęs ir savo paskirties bei misijos suvokimo pagrindai, pasiekimus. Visgi iš Kanados profesinio mokymo įstaigų galima pasimokyti **itin aukšto mokytojų autonomijos** (šiam kontekste ji neturi būti suprantama kaip individualizmas ir jo skatinimas / toleravimas!) **ir itin žemo mokytojų popamokinės veiklos reglamentavimo lygio.** Kanadoje profesinio mokymo įstaigų vadovai supranta, kad tvarkos / reglamentavimai ir nurodymai / reikalavimai dažniau lemia profesijos mokytojų bendradarbiavimo imitavimą, bet ne jo veiksmingumą ir tvarumą. Kanadoje profesijos mokytojai supranta, kad jiems užtikrinama laisvė yra ne galimybė nebendradarbiauti su kolegomis, o galimybė patiems pasirinkti bendradarbiavimo formatus, būdus, priemones ir t.t.
5. Atrodo, jog *Prancūzijoje* ilgainiui sukurta ir toliau vystoma profesijos mokytojų kolegialaus savęs ir savo mokyklos tobulinimo bendradarbiaujant praktika dauguma parametrų gali tapti siektinu Lietuvos profesijos mokytojų tinklaveikos evoliucijos etapu, kai ir Lietuvoje „individualistinis“ modelis pasieks savo ribas, vis dažniau susiduriant su išaugusiais mokytojo profesijos sunkumais. Pasinaudojant Prancūzijos išmoktomis pamokomis Lietuvoje reikia **geriau orientuoti ir tikslingai moderuoti neformalų profesijos mokytojų kolektyvinį veikimą, atsisakant šiandien taikomo formalus / struktūruoto ir reglamentuoto jų “metodinio” bendradarbiavimo ir diegiant geranoriškumą tobulėti patiems ir tobulinti savo mokyklą skatinančias valdymo sistemas be imperatyvo, dominavimo ir konkuravimo.**

Išvados

Apžvelgus pažangiomis profesinio mokymo sistemomis pasižyminčių šalių atvejus yra aišku, kad net ir jose suprantama, jog:

1. **Nauji profesijos mokytojai nėra pakankamai pasiruošę darbui**, todėl tikimasi, kad būdami profesijos mokytojais – darbinėje veikloje – jie išmoks daugiau.
2. **Svarbi sąlyga remiant profesijos mokytojų mokymąsi yra komandinis darbas / mokytojų bendradarbiavimas**. Komandoje turi būti visos skirtingos kompetencijos, o iš komandos nauji profesijos mokytojai gali išmokti kompetencijų, kurių neįgijo studijuodami ar kitais būdais ruošiantis mokytojo profesijai.
3. **Glaudūs ir ilgalaikiai ryšiai tarp profesijos mokytojų (komandų) ženkliai prisideda prie profesinio mokymo kokybės gerinimo ir inovacijų kūrimo**.

„Mokytojų bendradarbiavimas“ yra plačiai paplitęs terminas, tačiau tai nėra vienareikšmė sąvoka. Jis gali būti naudojamas kaip aprašomasis terminas, nurodantis mokytojų bendradarbiavimo veiksmus (jų faktinį veikimą kartu) su darbu susijusiais tikslais. Jį reikia skirti nuo termino „kolegialumas“, kuris reiškia santykių tarp darbuotojų kokybę, t. y. mokyklos organizacinės kultūros aspektą, kuris reiškia normatyvinę dimensiją. Nepaisant to, manoma, kad bendradarbiavimas ir kolegialumas sudaro ir atspindi vienas kitą vykstančiame procese. Norint tinkamai suprasti šių dviejų terminų prasmę ir poveikį, svarbu (1) atskirti įvairias profesijos mokytojų bendradarbiavimo formas, (2) įvertinti bendradarbiavimo ir savarankiškumo vertę bei taip pat (3) atsižvelgti į bendradarbiavimo turinį arba darbotvarkę.

Gilus profesijos *mokytojų bendradarbiavimas* ir užsienio šalyse yra gana retas dėl įvairių pasipriešinimo šaltinių mokytojų kultūroje (mokytojai linkę vengti konfliktų ir išsaugoti savo privatumo bei autonomijos normas) ir tam tikrų struktūrinių ypatumų (pvz., mokyklos dydžio, laiko problemos, personalo tęstinumo, fizinių struktūrų). Kultūrinės ir struktūrinės darbo sąlygos mokykloje lemia faktinį mokytojų bendradarbiavimą, taip pat kolegialumo kultūros įsitvirtinimą ir tvarumą. Be to, kai kurie tyrimai rodo, kad mokytojų bendradarbiavimo ir kolegialumo mokymosi potencialas, kaip darbo sąlygos, galiausiai priklauso nuo asmeninių savybių. Požiūriai, motyvacija arba tam tikrų priemonių / mechanizmų įgyvendinamumo ar

prasmingumo suvokimas neretai tampa lemiančiais. Ryšys tarp mokytojų bendradarbiavimo (apibrėžiamas kaip mokytojų tarpusavio priklausomybės lygis) ir mokymosi arba tarp mokytojų bendrų normų ir mokymosi priklauso nuo to, kaip šis bendradarbiavimas arba bendrų normų (ne)buvimas interpretuojamas ir formuojamas kiekvieno individualaus mokytojo.

2018 m. TALIS profesijos mokytojų bendradarbiavimas suvokiamas kaip mokytojų „profesinės praktikos“ tipas. Jame „mainai ir bendradarbiavimas“ atskiriami nuo „profesionalaus bendradarbiavimo“, o tai reiškia gilesnį mokytojų bendradarbiavimo lygį ir didesnę tarpusavio priklausomybę (pvz., bendras mokymas, įsitraukimas į bendrą veiklą arba kolegų pamokų stebėjimas ir grįžtamojo ryšio teikimas). Remiantis 2018 m. TALIS rezultatais ir ankstesnių TALIS išvadomis, didelė dalis mokytojų teigia niekada nedalyvaujantys šiose gilesnėse bendradarbiavimo formose. Kai kurie mokytojų bendradarbiavimo skirtumai paaiškinami šalies lygmeniu (kultūriniais ir kontekstiniais veiksniais), visgi didžiausi skirtumai yra akivaizdūs individualiame lygmenyje (nors skirtumų dalis yra ir mokyklos lygmeniu). Atkreiptinas dėmesys, kad:

- mokytojai vyrai dažniau įsitraukia į gilesnes bendradarbiavimo formas;
- mokytojai, turintys didesnę patirtį, dažniausiai bendradarbiauja dažniau nei to paties amžiaus, bet mažesnę patirtį turintys mokytojai;
- duomenys patvirtina kolegialumo jausmo (teigiami tarpasmeniniai santykiai) ir paskirstytos lyderystės svarbą skatinant bendradarbiavimą.

Šiandien aktualiuose kontekstuose “mokytojų bendradarbiavimą” yra tiksliau vadinti “komandos mokymusi”. Pastarasis gali būti atpažįstamas pagal specifinius procesus, kuriuose komandos nariai dalyvauja intensyvaus bendradarbiavimo metu. Šie procesai vyksta įvairiais deriniais, todėl *komandos mokymasis* tampa dinamišku procesu, dažnai be aiškios pradžios ir pabaigos. Mokymosi komandoje pagrindas yra trys procesai: „dalijimasis“, „bendras kūrimas“ ir „konstruktyvus konfliktas“, kurie apibūdina, kas vyksta komandose, kai jos mokosi. Šie trys procesai lemia mokymosi komandoje veiksmingumą ir atspindi esminius komunikacinius procesus, kurie yra mokymosi komandoje pagrindas.

Pirmasis procesas, *dalijimasis*, reiškia, kad komandos nariai dalijasi informacija, žiniomis, kūrybinėmis idėjomis ar perspektyvomis su kitais komandos nariais, kurie anksčiau nežinojo apie bendrinamą informaciją. Tai reiškia, kad dalijamasi informacija, kuri nebūtinai yra nauja ar neseniai sukurta, bet ja anksčiau nebuvo dalijamasi komandoje. Pavyzdžiui, profesinio

mokymo įstaigose profesijos mokytojai turi skirtingas žinias, kuriomis galbūt nepasidalijo. Dalindamiesi informacija mokytojai suvokia vienas kito žinias.

Antrasis pagrindinis procesas, *bendras kūrimas*, yra procesas, kurio metu komandos nariai, remdamiesi informacija, kuria buvo dalijamasi, plėtoja kolektyvines žinias ir supratimą. Komandos nariai tai daro pasikartojančiais pripažinimo, konkretizavimo, klausinėjimo ir bendros informacijos papildymo ciklais.

Trečiasis pagrindinis procesas, *konstruktyvus konfliktas*, yra procesas, kurio metu komandos nariai tarpusavyje aptaria skirtingas perspektyvas ir prieštaringas idėjas. Komandos nariai tai daro atvirai ir konstruktyviai, o tai reiškia, kad yra atviri vieni kitų idėjoms ir nori pasiekti (galbūt laikiną) susitarimą. Jei mokytojai atvirai diskutuoja, aiškina ir įsiklauso į skirtingas idėjas ir perspektyvas, galima gilesnio vieningo supratimo apie skirtingas idėjas ir perspektyvas ir susitarti dėl veiksmų.

Užsienio šalių patirtis rodo, jog **geri profesijos mokytojai** turi išsamių ir naujausių žinių apie savo dalykus ir giliai supranta, kaip jų mokiniai mokosi / gali būti išmokyti konkrečių dalykų. Tuo tarpu **geriausi profesijos mokytojai** stengiasi pagerinti savo gebėjimus mokyti. Jie skaito, stebi, klauso(-inėja) ir tyrinėja kitų profesijos mokytojų naudojamus metodus, jiems būdingos nesibaigiančios pastangos tobulinti save ir savo įgūdžius. Pastangos būti geriausiais ir jais buvimas daugumoje užsienio šalių jau neatsiejamas nuo profesijos mokytojams savaimė suprantamo mokytojų bendradarbiavimo ir kolegialaus veikimo būtinybės, prisiimant kolektyvinę atsakomybę tiek už savo asmeninę profesinę, tiek už savo mokymo įstaigos pažangą.