



# Intensyvus mokyklų konsultavimas švelninant socialinio, ekonominio, kultūrinio konteksto įtaką mokinių mokymosi pasiekimams

Ramutė Bruzgelevičienė

Vytauto Didžiojo universiteto Švietimo akademijos Edukologijos tyrimų institutas, T. Ševčenkos g. 31, 03111 Vilnius, ramute.bruzgeleviciene@vdu.lt

**Anotacija.** Straipsnyje analizuojama problema, kaip intensyvus mokyklų konsultavimas gali veikti mokinių pasiekimus švelnindamas socialinio, ekonominio, kultūrinio konteksto įtaką. Taikoma atvejo tyrimo metodologinė prieiga: analizuojamas projekto „Iniciatyva savivaldybėms“, vykdyto 2016–2018 m. vienos savivaldybės 5-iose mokyklose, atvejais. Atlikus duomenų analizę teikiama išvada, kad tikslingas ilgalaikis intensyvus mokyklos ir mokytojų konsultavimas gali turėti pozityvios įtakos mokinių pasiekimams.

**Esminiai žodžiai:** *socialinis, ekonominis, kultūrinis kontekstas, organizacijos konsultavimas, išoriniai konsultantai, konsultavimo taikiniai.*

## Įvadas

Tarptautiniai mokinių pasiekimų tyrimai patvirtina statistiškai reikšmingą nepalan-kaus sociokultūrinio, ekonominio (toliau – SEK) konteksto aplinkoje esančių mokyklų (beje, tai daugiausia kaimiškų vietovių mokyklos) mokinių pasiekimų atotrūkį nuo didmiesčių mokyklų: Lietuvoje atotrūkis tarp kaimų ir didmiesčių mokyklose besimokančių mokinių gamtamokslinio raštingumo rezultatų, PISA 2015 m. tyrimo duomenimis, buvo 57 taškai, skaitymo gebėjimų – 65 taškai, matematinio raštingumo – 53 taškai, o skirtumas tarp mokinių, besimokančių aukšto ir žemo SEK statuso mokyklose, – 103 taškai (Nacionalinis egzaminų centras, 2016). Kad problemų esama, patvirtina ir švietimo sistemą vertinusios Lietuvos institucijos (pvz., Lietuvos Respublikos valstybės

kontrolė, 2017; Mokslo ir studijų stebėsenos ir vertinimo centras [MOSTA], 2018). MOSTA tyrimo nustatyta, jog „netgi lyginant besimokančius tose pačiose mokyklose pastebima, kad žemo SEK mokinių rezultatai buvo 24 taškais, arba 0,8 mokslo metų, žemesni nei bendraamžių“ (MOSTA, 2018, 25).

Švietimo politikams ir mokykloms ieškant būdų, kaip mažinti atotrūkį tarp skirtingo SEK konteksto mokinių pasiekimų, 2015 metais Švietimo mainų paramos fondas inicijavo projektą „Iniciatyva savivaldybėms“, kuris buvo vykdomas siejant su *Euroquidance* projekto tikslu – *karjeros galimybės vienodos miesto ir kaimo mokiniams*. Projekto partneriai buvo Švietimo ir mokslo ministerija, Kupiškio rajono savivaldybė. Pastaroji atrinkta konkurso būdu: pasiūlė dalyvauti projekte penkioms skirtingas ugdymo programas teikiančioms mokykloms (tyrime jos įvardijamos A, B, C, D, E), savivaldybės mokyklų SEK kontekstas pripažįstamas nepalankiu pagal visoms savivaldybėms bendrus kriterijus, t. y. „pagal: mokinių, gaunančių finansinę ar kitokią paramą, dalį, mokinių skaičiaus pokytį, gyventojų skaičiaus pokytį ir darbingo amžiaus gyventojų bedarbių dalį; rezultatų rodiklis apskaičiuotas pagal: apibendrintą valstybinių brandos egzaminų (VBE) rodiklį, bent pagrindinį pagrindinio ugdymo pasiekimų patikrinimo (PUPP) pasiekimų lygį pasiekusių mokinių dalį, olimpiadų prizininkų, tenkančių 10 000 mokinių, skaičių ir mokykloje gerai besijaučiančių mokinių dalį“ (Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministerija, 2018). Dokumentinių šaltinių, pateiktų prieš projekto pradžią, analizė parodė, kad Kupiškio rajono savivaldybėje 2015 m. mokinių, gaunančių nemokamą maitinimą, procentinė dalis buvo didžiausia; penkių projekto mokyklų aštuntokų tėvų žemesnis išsilavinimas ir blogesnė darbo situacija nei šalies vidurkis – šalyje 18,5 proc., minimose mokyklose – 41,67 proc.; didelis praleistų pamokų skaičius, tenkantis vienam mokiniui; didelis mokinių su specialiaisiais ugdymosi poreikiais skaičius pasiūlytose mokyklose; standartizuotų testų (4-tokų ir 8-tokų) rezultatai žemesni nei šalies vidurkis (Gudynas, 2016; Kupiškio rajono savivaldybės 2017 metų švietimo pažangos ataskaita, 2018). Taigi – problemiškas SEK kontekstas, žemi mokymosi pasiekimai.

**Projekto intencijos** – konsultuojant, t. y. teikiant ekspertinę, metodinę ir kitą pagalbą mokykloms, keisti jų veiklą, kad gerėtų mokinių akademiniai pasiekimai. Atskleisti tokio konsultavimo, kaip nepalankaus SEK'o keliamų įtakų mokinių pasiekimams kompensacinio mechanizmo, pobūdį, taikinius ir poveikį pasiekimams, *aktualu*: tokį palankų mechanizmą galėtų pasiūlyti ir palaikyti švietimo politika, juo pasinaudoti galėtų kitos savivaldybės, mokyklos. Keliamas **pagrindinis tyrimo klausimas**: kaip ilgalaikiu intensyviu mokyklų konsultavimu galima gerinti mokinių pasiekimus švelninant sociokultūrinio ir ekonominio konteksto įtaką.

**Tyrimo tikslas** – atskleisti, kaip ilgalaikiu intensyviu mokyklų konsultavimu galima švelninti mokyklų sociokultūrinio, ekonominio konteksto įtaką mokinių pasiekimams.

**Tyrimo uždaviniai**: 1) atskleisti teorines mokyklų konsultavimo galimybes švelninti SEK'o veiksnio įtaką mokinių pasiekimams; 2) atskleisti projekte vykdyto ilgalaikio intensyvaus konsultavimo pobūdį; 3) išryškinti projekte vykdyto ilgalaikio intensyvaus konsultavimo taikinius ir rezultatus.

## Teorinė problemos lauko analizė

Įvade iškelta teorinį uždavinį atskleistų atsakyti klausimai: kokių poveikį mokyklai, kaip organizacijai, ir mokytojams teoriškai gali daryti konsultavimas; kokios galėtų būti konsultavimo kryptys; kokius konsultantų vaidmenis numato skirtingos teorinės kryptys; kokie veiksniai gali turėti įtakos mokinių, taip pat ir gyvenančių nepalankiomis SEK konteksto sąlygomis, pasiekimams.

Pastebėtina, kad projekto organizuotas konsultavimas buvo išorinis: projekto, jame – ir konsultavimo vykdymo vadybą atliko projektą inicijavusio Švietimo mainų paramos fondo skirta vadovė, įtraukti išoriniai konsultantai, veikiantys projekto mokyklose, turėjo ne tik suorientuoti jas pokyčiui, bet ir suteikti mokytojams konkrečias ugdomąsias konsultacijas. Anot teoretikų, pripažįstančių mokytojų auginimo svarbą ir tai, kad savaime tas augimas gali ir nesusiklostyti, „ugdomas konsultavimas yra sąmoninga veikla, kuria siekiama padėti pedagogams užtikrinti kuo geresnius mokinių rezultatus“ (Hattie, 2014, 71). L. Lambert (2011, 48) požiūriu, ugdomas konsultavimas yra ne viena-kryptis, o „abipusis apsikeitimas idėjomis, įžvalgomis ir pastabomis“. Teoretikai mokinių rezultatų keitimuisi, t. y. gerėjimui, iškelia sąlygą – mokyklos kultūros kaitą. Vadinas, akcentuojama institucinio pokyčio būtinybė. Tačiau pabrėžiama, kad „organizacijos kultūra ima keistis nuo žmonių: nuo mąstymo būdo, nuo to, ar veikiame pavieniui, ar drauge“. Taigi būtini „pokyčiai individualiu lygmeniu, padedant pavieniui mokytojui įveikti tuos mokyklos kultūros aspektus, kurie trukdo jam asmeniškai augti, mokytis ir ugdyti naują mokytojo vaidmenį. Pokyčiai grupės ir tarpgrupiniu lygmeniu, kad individai galėtų veikti drauge“ (Dalin, Rolff & Kleekamp, 1999, 140). Mokyklų situacijos aprašų, pateiktų prieš projekto pradžią – vienos dokumentinių šaltinių grupės – analizė atskleidė būdingą visų projekto mokyklų bruožą – mokytojų nuostatų žemo SEK konteksto mokinių atžvilgiu nepalankumą: esą problemos kylančios dėl jų žemos motyvacijos, nenoro mokytis, vaikų mokymo ir mokymosi neparemtųjų tėvų. Tokios nuostatos yra išoriškai nematomos mokyklos kultūros bruožas. Kultūros bruožu laikytinas ir išoriškai labiau pastebimas teoretikų EBPO ekspertų įvardijamas kaimo mokyklų ir mokytojų uždarumas, t. y. menkas domėjimasis kitais ir nesidalijimas sava pozityvia mokymo patirtimi (Echazarra & Radinger, 2019). Taigi mokyklos kultūros kaita yra konsultavimo laukas, keičiamas ugdant mokytojus, juolab kultūra, kaip rodo mokslininkų tyrimai, turi įtakos mokinių, nepriklausomai nuo jų SEK'o, pasiekimams (Hopkins, Ainscow, & West, 1998; Hargreaves, 1999; Melesse & Molla, 2018).

Konsultavimas nukreipiamas pažadinti individo galias keistis pačiam ir jungtis į bendradarbiavimą su kitais. Taigi konsultavimas gali būti paveikus ugdydamas mokytojus ir šiuo ugdymu keičiantis mokyklos kultūrą. Vadinas, tiriamu atveju kalbame apie išorinį ugdomąjį konsultavimą.

Konsultavimo kryptys straipsnyje klasifikuojamos pagal C. R. Jackson (2010) pasiūlytą variantą – esąs *ekspertinis* ir *procesinis* konsultavimas. Pabrėžtini krypčių skirtumai.

„Ekspertinis – eksperto sprendimai, priimti jo žinių, patirties pagrindu, duomenimis, praktikų pavyzdžiais; ekspertas pateikia receptus, imasi atsakomybės už situacijos taisyumą; dažnu atveju tiesiog pritaikoma svetima praktika“ (Jackson, 2010, 27). Manoma, kad toks konsultavimas mažina mokyklos, mokytojų savarankiškumą, nes už juos sprendimus priima konsultantas. Tačiau, mokslininkės manymu, kai norima greito pokyčio, dažniausiai imamasi ekspertinio konsultavimo. „Procesinis konsultavimas – tai atsargus įsiterpimas į grupės ar komandos darbą, siekiant padėti įgyvendinti jos tikslus. Šiuo atveju konsultantas neteikia grupei eksperto paslaugų, priešingai, jis padeda grupei padėti sau pačiai“ (Jackson, 2010, 27). P. Blockas tvirtina, kad procesinis konsultavimas įgalina labiau, „nes konsultantas nesprenžia problemos už konsultuojamąjį, o panaudoja savo specifinius įgūdžius, kad padėtų konsultuojamajam pačiam išspręsti savo problemą (Block, 2013, 24). Tuo tarpu ekspertinis konsultavimas gali turėti direktyvumo požymių.

Teoretikai skirtingai aiškina, kaip konsultantai gali daryti poveikį konsultuojamiesiems. P. Block (2013) požiūriu, „konsultantas – tai žmogus, užimantis tokią padėtį, kad gali daryti tam tikrą įtaką individui, grupei ar organizacijai, bet neturintis tiesioginių galių ką nors keisti ar įgyvendinti programas“ (Block, 2013, 24). Skirtingai apibūdinami ir konsultanto vaidmenys: *isteklių ir proceso* (Kubr, 1986); *ekspertas* ir *procesinis konsultantas* (Jackson, 2010); *ekspertas, pagalbinių rankų, bendradarbiavimo* (Block, 2013). Nuodugniau pagal teoriškai galimas atlikti funkcijas konsultanto vaidmenis klasifikuoja P. Dalin, H. G. Rolff ir B. Kleekamp (1999, 80–81), išskirdami 12 skirtingų konsultanto vaidmenų, tarp kurių yra *mokytojas, instruktorius, modelis, stūmikas* ir kt., bet pabrėždami, kad nepriklausomai nuo pasirinkto vaidmens konsultantas visada atlieka sokratiškąją „maiotinę“, t. y. „gimdymo meno“, funkciją: leidžia sprendimus „pagimdyti“ lyg ir pačiam, padėdamas konsultuojamajam „procese pritaikyti savo idėjas ir patirtį, leisdamas jam procesą išgyventi kaip savą“ (ten pat, 79). Įsigilinus į minimų vaidmenų turinį, matyti, kad juos aprėpia minėtas labiau apibendrintas klasifikavimo variantas: **ekspertinis** ir **procesinis** konsultavimas.

Tiriamo atvejo numatytas konsultavimas buvo nukreiptas gerinti mokinių, veikiamų nepalankaus SEK konteksto, pasiekimus, todėl dera aiškintis, kokius pasiekimams įtaką darančius veiksnius išskiria mokslininkai. Pripažintina, kad pastarųjų požiūriai išsiskiria. Vienų mokslininkų tyrimai, kaip ir PISA tyrimų duomenų ataskaitos, grindžia ženklų šeimos, individualių veiksnių ir aplinkos, taigi konteksto poveikį pasiekimams (The Institute for Public Policy & Economic Development, 2016). Kiti tyrimais įrodo, jog didžiausią poveikį nepalankiomis SEK konteksto sąlygomis gyvenančių mokinių pasiekimams daro mokykla ir mokytojai (Jensen, 2009), jei sukuriamos sąlygos tokiems vaikams įsitraukti į mokymosi veiklas, čia patirti teigiamas emocijas. Anot E. Jensen (2013), būtina pozityvi mokyklos atmosfera, emocinis palaikymas, pačių mokinių pastangų skatinimas, jų kognityvinio pajėgumo stiprinimas, pastangų ir energijos mokytis koncentravimas, tikėjimas savo sėkmės galimybėmis, kai įdedi daug pastangų, ką C. S. Dweck (2017)

vadina augimo mąstysenos ugdymu. Be to, mokslininko teigimu, būtina pirmiausia atliepti pirminius vaiko poreikius – sveikatos, maitinimosi, poilsio, švelninti streso lygį.

Tokia pozicija skirtingais aspektais palaikoma kitų mokslininkų. A. Liu (2016) svarbiu veiksmu mokymosi pasiekimams gerėti laiko socialinių-emocinių įgūdžių ugdymą, pabrėždama, kad aukštesni socialiniai įgūdžiai pozityviai veikia ir akademinis pasiekimus, kad socialinio-emocinio ugdymo programos daro teigiamą įtaką visų vaikų – tiek ankstyvojo ugdymo tarpsnio, tiek paauglystės laikotarpio – ugdymosi pasiekimams (Liu, 2016; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Shellinger, 2011). Dalis mokslininkų iškelia pozityvaus mokyklos klimato poveikį mažinant vaikų iš nepalankaus SEK konteksto nesėkmių rizikas (Berkowitz, Moore, Astor & Benbenishty, 2017), patiriamas pozityvias ir negatyvias emocijas su aukštesniais arba žemesniais pasiekimais susieja R. Pekrun, S. Lichtenfeld, H. W. Marsh, K. Murayama ir T. Goetz (2017), tyrimais pagrįsdami, kaip pozityvios emocijos gerina matematikos pasiekimus, o gerėjantys pasiekimai savo ruožtu vėl stiprina pozityvias emocijas; patvirtinamas ir priešingas negatyvių emocijų poveikis. Vadinas, svarbu mokykloje sukurti galimybių mokiniams patirti sėkmę. Moksliniai tyrimai grindžia taikomų mokymo strategijų svarbą ugdant mokinius iš nepalankaus SEK konteksto. Antai pripažįstama (Han, Capraro & Capraro, 2015), kad *problematis mokymas, mokymasis tiriant* gerina visų mokinių gamtos mokslų, technologijų, matematikos pasiekimus, o gana ženkliai – vaikų iš nepalankaus SEK konteksto. Analogiškai, remiantis tyrimų išvadomis, pozityvią įtaką daro mokymosi bendradarbiaujant strategija, kai dirbama heterogeniškoje grupėse, bei pačių mokinių stebima mokymosi pažanga (Petty, 2008).

Įdomi tyrimų išvada, kad nepalankaus SEK konteksto mokinių pasiekimų gerėjimui pozityvią įtaką daro mokyklos apsisprendimas tikslingai keisti mokyklos rezultatus, t. y. gerinti mokinių pasiekimus (Bendikson, Hattie & Robinson, 2011). Tokiose mokyklose, tyrimų duomenimis, išryškėja aukščiau minėtieji pozityvūs veiksniai, be to, mokyklos bendruomenė tampa labiau palaikanti (Borman & Rachuba, 2001; Sharan & Tan, 2013) – mezgasi pozityvūs socialiniai mokytojo ir mokinio santykiai, kuriama saugi ir tvarkinga ugdymo aplinka, palaikomas šeimos įsitraukimas į vaiko ugdymą, palankumas mokiniams skatina juos tapatintis su mokykla, noriau lankyti pamokas (Bruner, 2014), mat pamokų nelankymas, gana būdingas nepalankaus SEK konteksto mokiniams, yra viena iš žemus pasiekimus sąlygojančių priežasčių. Pabrėžtinas dar vienas aktualus veiksnys: tyrimais įrodoma, kad mokinių iš nepalankaus SEK konteksto pasiekimams svarbi papildoma mokymosi pagalba ne tik per pamokas, bet ir prieš jas, po jų, per atostogas. Tokią pagalbą organizuoti Lietuvos švietimui yra rekomendavę Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacijos ekspertai (OECD, 2017).

## Tyrimo metodologija

Tyrimo metodologinė prieiga – aiškinamoji atvejo studija (Yin, 2003). Atveju, kaip minima įvade, laikomas Švietimo mainų paramos fondo Kupiškio rajono savivaldybės 5-iose mokyklose vykdytas projektas „Iniciatyva savivaldybėms“. Atvejo pasirinkimą sąlygojo keletas motyvų, iš kurių svarbiausias – projekto poveikis dalyvavusių mokyklų mokinių pasiekimų gerėjimui. Atvejis šioje atvejo studijoje yra reiškinys – projektas. Tyrimo metodologijos pasirinkimą sąlygojo pasirinkto objekto specifika: projektas „Iniciatyva savivaldybėms“ lokalus – vienos savivaldybės penkios mokyklos; apibrėžtas laiko – treji metai; konkretus pamatuojamas projekto tikslas – kryptingai susitelkiama į akademinį pasiekimų gerinimą; tikslo siekimo būdas – mokyklų konsultavimas; akivaizdus projekto rezultatas – pozityviai pasikeitę dalyvavusių projekte mokyklų mokinių pasiekimai.

Čia teikiamo straipsnio tiriamam laukui aprėpti išskiriamas *analizės vienetas* – ilgalaikio intensyvaus konsultavimo fenomenas, *analizės subvienetai*: ilgalaikio intensyvaus konsultavimo pobūdis, ilgalaikio intensyvaus konsultavimo taikiniai ir rezultatai. Empiriniai duomenys straipsnyje pasirinktam analizės vienetai rinkti pusiau struktūruoto interviu ir dokumentinių šaltinių analizės metodais. Pastaruoju metodu rinkti dviejų dokumentų grupių duomenys – pradedant projektą mokyklų pateiktų situacijos analizės aprašų, galutinių projekte vykdytų konsultavimo veiklų ir pokyčių ataskaitų. Straipsnyje teikiami apibendrinti šių dokumentų duomenys savivaldybės mokyklų kontekstui aptarti įvade ir projekto mokyklų pokyčiui kiekybiškai apibūdinti.

Interviu pasirinkti informantai (N=12) atstovavo skirtingiems švietimo valdymo lygmenims – nacionaliniam, savivaldybės, mokyklos (N=9) bei konsultantams (N=3). Pasirinktą atvejo tyrimo analizės vienetai nuodugniai apibūdinti imami tik dviejų informantų grupių – konsultantų (N=3) ir projekto mokyklų vadovų (N=5) – interviu duomenys. Informantai konsultantai – į projektą konsultavimui pakviesti trys mokyklų vadovai praktikai, turintys konsultavimo patirties ir sėkmingai vadovaujantys mokykloms, turinčioms originalių mokymo, ugdymo patirčių. Informantai mokyklų vadovai – projekto ir tyrimo metu projekto penkioms mokykloms vadovavę jų direktoriai. Informantai tyrime koduojami IK1, IK2, IK3; IM1, IM2, IM3, IM4, IM5 (I – duomenų šaltinis informantas; K1, 2, 3 – konsultantų grupės kodas, identifikavimo skaičius; M1, 2 ir t. t. – mokyklų vadovų grupės kodas, identifikavimo skaičius). Interviu duomenų analizės metodas – kokybinės turinio analizės dedukcinė versija (Žydzūnaitė ir Sabaliauskas, 2017): empirinei tyrimo daliai suformuluoti uždaviniai tyrimo ataskaitoje teikiami kaip temos, mokslinės literatūros analizės pagrindu išskiriamos kokybinės kategorijos, subkategorijos; teikiant duomenų atskaitą pastarosios iliustruojamos prasminiais vienetais; pasirenkant prasminius vienetus remiamasi plačios aprėpties interviu tekstams analizuoti parankiu metodologu (Zhang & Wildemuth, 2009) rekomendavimu prasminiais vienetais laikyti atskiras temas, o ne lingvistinius vienetus. Pasirinktų interviu prasminių vienetų kalba pristatant tyrimo rezultatus išlaikoma autentiška, būdinga informantams.



Keliamų empirinių klausimų ir teorinės analizės pagrindu sudaryta duomenų analizės matrica: išskirtos dvi tyrimo klausimus atitinkančios temos – 1) *Konsultavimo pobūdis tiriamame atvejuje* ir 2) *Konsultavimo taikiniai, pasirinkti tiriamame atvejuje*. Pirmajai temai priskirtos dvi kategorijos – *Procesinio konsultavimo požymiai* ir *Ekspertinio konsultavimo požymiai*, kiekvienai kategorijai suformuluota po 6 subkategorijas, išreiškiančias skirtingo konsultavimo požymius (pvz., *Mokykla – aktyvi problemos sprendimo dalyvė* – procesinio konsultavimo; *Mokykla sprendimus priima ekspertų patirties pagrindu* – ekspertinio; ir pan.). Antrajai temai, t. y. pasirinktiems konsultavimo taikiniams, priskirtos trys kategorijos – *Orientavimas į mokyklos kultūros kaitą*; *Orientavimas stiprinti mokymo(si) pagalbą*; *Orientavimas taikyti palankias mokiniams mokymo(si) strategijas*. Pirmajai kategorijai priskirtos septynios subkategorijos, išreiškiančios siektinos mokyklos kultūros požymius (pvz., *Mokyklų, mokytojų profesinio uždarmo įveika*, *Mokytojų nuostatų vaikų atžvilgiu keitimas*, *Pamokos kokybės orientavimas į pažangos kultūrą* ir kt.). Antrajai ir trečiajai kategorijoms priskirta atitinkamai po dvi subkategorijas (pvz., *Mokinių mokymosi pažangos stebėsenos sistemos įtvirtinimas* – 2-ajai; *Strategijos tiriamiesiems gebėjimams ugdyti* – 3-iajai). Taigi duomenų analizės matricą sudaro 2 temos, 5 kategorijos, 22 subkategorijos. Tyrimo duomenų ataskaita teikiama struktūrintu tekstu.

## Tyrimo rezultatai

### *Taikyto konsultavimo pobūdis tiriamame atvejuje*

Projekto dokumentų, jo eigos, interviu duomenų analizė leidžia konsultavimą apibūdinti pirmiausia kaip *išorinį*: mokyklas, mokytojus konsultavo projekto atrankos konkursą laimėję išorės konsultantai; *ilgalaikį*: treji metai, 434 konsultacijų dienos, 2604 konsultavimo valandos, vidutiniškai apie 520 valandų kiekvienai mokyklai. *Intensyvi*: nustatyta bendra konsultavimo dažnumo atvykstant į mokyklą taisyklė – viena diena per mėnesį. Konsultuota intensyviai, dažnumas buvo kur kas įvairesnis:

„<...> Mano konsultavimo stilius yra nepalikti vienos mokyklos. Pastoviai būti. Atvažiuoti per mėnesį vieną, du kartus. Tiesiog į mokyklą, visą dieną būni ten, viską padedi. <...> Kada tokia pagalba yra ir kada jie jaučia, kad <...> pats dalyvauji procese ir reaguoji, tai kas kita. Esmė buvo, kad reikia tai diegti [neįprastą metodiką – R.B.]. Nes diegimo metu negalima mokyklos palikti vienos. Reikia tuo metu padėti <...> maksimaliai“ (IK1).

„<...> aš susiskaičiavau netgi: seminarų po 6–8 val., – 24 seminarai, individualios konsultacijos per metus 98–97, bet kas gali ateiti – ir mokytojas, mokinys, tėvai. Ekspertas atvažiuodavo į mokyklą, nuo 8 ryto iki 4–5 val. vakaro būdavo mokykloje. Pagalba neįkainojama“ (IM5).

„B mokykloje buvo sudėtinga situacija. <...> išėjo vadovė, truputėlį trūko [laikinajam vadovui – R.B.] energijos vadybinės, žmonių sutelktumo, motyvavimo, kartais ir griežtesnio žodžio, kai eina kažkas už nugaros ir skaldo, demotyvuoja. Vadybinio tokio [tvirtumo] pritrūko; aš labai daug pati kaip konsultantė ten – ir telefoninių skambučių, ir e-laiškų, ir gyvo kontakto skyriau tam vadybos procesų aiškinimui pačiai vadovei: kaip reikėtų motyvuoti, kaip sutelkti, kaip deleguoti, kaip paskirti, įgalinti žmones pačius grupelėmis diskutuoti, kaip nesistengti vienai valdyti ir persiimti emocijom“ (IK2).

„Buvo griežti reikalavimai – vis važiuot ir važiuot tenai. <...> toks modelis yra galimas ypač sudėtingose situacijose. Nu, kur jau tikrai reikia labai didžiulės intervencijos, labai rimai. Nes jis pakankamai toks... beveik treji metai važinėti kiekvieną mėnesį. Nu, čia yra prabanga, atvirai sakant“ (IK3).

Pastebėtina, kad intensyvumas priklausė nuo mokyklos konteksto, joje identifiikuotų problemų, nuo pradėtos konsultavimo pokyčiui veiklos krypties, nuo reikalingos konkrečioje mokykloje pagalbos pobūdžio. Konsultantai intensyvumą išdėstė kiekvienas savaip, ir, kaip rodo interviu duomenys, nors „atstumas nemažas, ne visada konsultantas galėdavo ir čia atvažiuoti, bet internetu, elektroniniu paštu ir telefoniniais skambučiais visą laiką aptardavom visus neaiškumus, niuansus, kaip geriau reikėtų padaryti, jo patarimų paklausydavom, bendravimas iš tikrųjų gana glaudus“ (IM1).

Kategorijų, *kokia konsultavimo kryptis – procesinio ar ekspertinio* – buvo pasirinkta, duomenų pirminė analizė leidžia tvirtinti konsultavimą buvus mišrų – tiek procesinį, tiek ekspertinį. Tačiau yra pagrindo prielaidai, kad dominavo ekspertinis konsultavimas:

„Mokyklų kontekstai labai skiriasi. C mokykloje <...> aš iš karto pamačiau, kaip jie patys nori <...> labai taip tikslingai, tai man su jais buvo labai lengva, praktiškai aš jaučiausi proceso konsultantė, <...> nereikėjo laiko švaistyti tarimuisi kažkokiam, burbuliavimui, emocijų „nuventiliavimui“. B mokykloje kitaip teko konsultuoti, labiau su vadove dirbti ir su mokytojais... ir labiau ekspertine konsultante būti teko <...> ir padėti, ir parašyti, ir paskaityti, ir patarti. Manau, konsultantas turi būti akylas-ausylas, pirmiausia girdėti ir matyti, kas darosi pačioje organizacijoje, ir taip pasistenėti juos paskatinti, kad jie savo gerąsias puses stiprintų, o trukdžius mažintų. <...> Jeigu norime, kad mokykla kurtų pati, judėtų pati, eitų pirmyn ir konsultantui išvažiuos, pati tęstų veiklas, tai, manau, indoktrinavimo neturėtų būti“ (IK2).

Konsultantų nuostatos, atrodytų, palankesnės procesiniam konsultavimui, tačiau sudėtingesnėmis aplinkybėmis, kai kaitos procesai pradedami tarsi nuo nulio, imasi mokytojo vaidmens, nors išlaikomi tam tikri procesinio konsultavimo požymiai, pvz., paraleliai vyksta aktyvus mokymasis siekiant įgalinti mokyklą. Kita vertus, preciziškai atriboti teorijoje išreikštus (Jackson, 2010) procesinio konsultavimo požymius nuo ekspertinio požymių gana problemiška pačios mokyklos ir konsultanto santykio lygmeniu:

„Aš netikiu Lietuvoje vienu procesiniu konsultavimo keliu, nes yra didžiulės takoskyros tarp pačių mokyklų šiandien, aš vis tiek galvoju, kad tam tikrais momentais turi būti užuominų ir į tą ekspertinį konsultavimą... Manau, kad mokyklos truputį ir iš to procesinio konsultavimo per daug tikisi. Jie vis galvoja, kad čia atvažiuos kažkoks dėdė, kuris padarys darbus už juos. Turi įvertinti jų pasirengimą, jų lygmenį ir motyvuoti judėti po truputį į priekį, kad jie patirtų sėkmę... Galbūt šiuo atveju galėjo būti daugiau procesinio konsultavimo. Bet mus užspaudė ten [projekte –R.B.], mes dažnu atveju turėdavom vos ne pasakyti, pasiūlyti, ką galima daryti. Aš buvau šalininkas to procesinio daugiau“ (IK3).

Atrodytų, tiriamo konsultavimo atveju iš dalies mokyklų kilo būtent ekspertinio konsultavimo poreikis, galėjęs atliepti būtinybę išmokti naujų praktikų. Todėl netgi deklaruojantys procesinį konsultavimą pasitelkė ekspertinį:

„Neatmesčiau, kad procesinis konsultantas... turi turėti <...> kažkur šalia grupelę žmonių, kurie yra ekspertai ir gali padėti ekspertiniu konsultavimu. Man buvo labai gerai, kai aš galėdavau sakyti: chebra, palaukit, aš čia toj srityje neišmanau, bet aš tuoj... Pas jus atvažiuos [darbo su bendruomenėmis]



ekspertas pasiūnėkit, ir pagalvokit, ar jums kyla minčių po pokalbio su juo, arba tada mes tęsim pokalbį su jumis. Arba: palaukit, aš pasiskambinsiu socialinio-emocinio ugdymo ekspertei, ne ji atsakymą man pasakys, bet ji su jumis susitiks. Man, kaip procesiniam konsultantui, buvo lengva, kad aš šalia turėjau išteklių, kuriuos galėdavau pasitelkti poreikiui iškilus“ (IK3).

Tai vienas iš tarpinių variantų, kaip suderinta procesinio konsultanto lyg ir garantuojama laisvė pačiai mokyklai atrasti savo kryptį ir vis dėlto būtinybė mokyklos bendruomenę mokyti, tą veikimo kryptį pasirinkus. Būta projekte ir neabejotinai gryno ekspertinio konsultavimo (Jackson, 2010; Block, 2013):

„Mano indėlis pagrindinis buvo <...> aiškiai išdėstyti metodiką ir, svarbiausia, praktiškai parodyti, kaip su ja dirbt: aš pats veddavau pamokas, visas – geografija, istorija, lietuvių, na, žodžiu, visas pamokas praktiškai veddavau. Paskui jie pagal save persidarydavo su savo turiniu. <...> visos pamokos buvo stebimos mokytojų maksimaliai, kad jie galėtų parodyti, kaip jiems sekasi. Ne tai, kad organizavom seminarą – ir eikit sau dirbt... Direktorė, pavaduotoja visada šalia, socialinė pedagogė, ateinam, žiūrim pamoką ir duodam grįžtamąjį ryšį. Mokytojai nebuvo palikti likimo valiai“ (IK1).

Taigi konsultanto vaidmenys šiuo atveju ekspertinio konsultavimo krypties: mokytojas, instruktorius, mokė, stebėjo ir vertino, kaip mokoma metodika diegiama.

Ir nors dalis konsultantų teigia siekė procesinio konsultavimo, buvo ekspertinio konsultavimo požymių (Jackson, 2010), būdingų visiems konsultantams: visos mokyklos rėmėsi tų konsultantų, kurie tiesiogiai konsultavo mokyklas, patirtimi, ją perimdamos – gal tik A mokykla tiesioginio pavyzdžio, modelio neturėjo, pasirinkusi socialinio-emocinio ugdymo programą, tačiau dirbdama su bendruomene tam tikras veiklas perėmė iš konsultanto patirties. Neabejotina, kad šitos konsultantų mokyklose sėkmingos priemonės derėjo su konsultuojamų mokyklų kontekstu, nustatytais problemomis. Konsultantai pripažįsta buvus konsultavimo krypties išgryninimo keblumą:

„Aš esu labiau už procesinį konsultavimą. Bet ekspertinių dalykų reikia. Tik jie tada neturi būti ilgalaikiai. <...> Mūsų problema buvo, kad, kai mes atsidūrėme beviltiškume, nes jau reikia pristatyti veiklos planus su skaičiukais, su viskuo, tada, aišku, lengviausia sakyti: „Įrašykite tai ir tai, ir tai...“ <...> Bet tuomet dingsta konsultavimo kokybė iš esmės. Nes jie ne patys priėmė sprendimus. Tenka pripažinti. Vienas primetė savo, kitas primetė savo, aš iš dalies primečiau savo. Tai... nebuvo tas mūsų švarus procesinis konsultavimas“ (IK3).

„Tiesioginiai nurodymai, kad jūs turite daryti tik taip ir taip, nelabai priimtini. Vis tiek reikia pergaltoti, permąstyti, mokytojų tokia situacija – prisitaikyti sau vis tiek reikia“ (IM4).

Taigi ir konsultuojamos mokyklos labiau vertina procesinį konsultavimą.

### ***Konsultavimo taikiniai, pasirinkti tiriamame atvejuje***

Konsultantai vieningai pripažino, kad projekto vadovai jiems iškėlė siekinį – padėti savivaldybei šiose konkrečiose penkiose mokyklose pagerinti mokinių pasiekimus. Tokio tikslo iškėlimas, kaip teigia teoretikai (Bendikson et al., 2011), jau pats turi įtakos pasiekimų gerėjimui. Tai ir galima būtų laikyti pagrindiniu konsultavimo taikiniu. Būtent su juo galima susieti bendrą rezultatą, informantų apibūdintą taip: „Toks sistemingas,

pastovus judinimas tikrai davė tokį rezultatą. Gal reikia pripažinti, kad mokytojai dirba ir dirba... kiekvienas sau, o dabar išėjo ne kiekvienas sau, bet pamatėm vaiką“ (IM3). Toks apibendrinimas taikytinas visoms konsultuotoms mokykloms. Tačiau teoretikai, kaip aptarta teorinėje dalyje, mato daug veiksnių, kurie gali turėti įtakos pasiekimams gerėti.

Pirmąją veiksnių grupę aprėpia apibendrinta kategorija *orientavimas į mokyklos kultūros kaitą* (Hargreaves, 1999; Hopkins et al., 1998; Melesse & Mola, 2019). Taigi konsultantai veikia ne tiesiogiai mokinių mokymąsi ir jų pasiekimus, o jiems įtakos galinčius turėti mokyklos kultūros grupei priskirtinus veiksnius. Pirmiausia – telkiamasi *mokyklų, mokytojų profesinio uždarumo įveikai* (Echazarra & Radinger, 2019). Jis pripažįstamas pačių mokyklų: „Mūsų žmonės labai nenori išsileisti stebėtojų į savo pamokas ir, jeigu galima, išvengti. Mums ten sunkiai „kolega – kolegai“ sekasi, gal mes nelabai pasitikim, visi brandaus amžiaus yra. Įsivaizduojam, kad mes čia geriausiai mokam...“ (IM3).

Interviu duomenų analizės pagrindu galima tvirtinti, kad uždarumo įveikai telkiamos ne vien mokyklų konsultantų, bet ir projekto vadovų pastangos – mokykloms, jų mokiniams atveriamas kitokių, nei buvo mažose mokyklose įprastos, patirčių laukas: mokyklos pripažįsta sulaukusios „ir naujų tokių veiklų, ko pas mus mokykloje nebūdavo“ (IM1), minimi *Erasmus* studentų apsilankymai mokyklose ir jų bendravimas, diskusijos su mokiniais, *Forumo teatras*, atvėręs akis pasižiūrėti į savo situacijas iš šalies ir ieškoti sprendimų, *Robotikos* mokytojo su mokiniais viešnagės ir galimybė mažų kaimo mokyklų mokiniams pabandyti kurti robotukus, *Dvynių (e-Twinning)* projektas, išvedęs dalį mažų mokyklų mokytojų į tarptautines veiklas, pelniusias pripažinimo.

„Kada mes tapom projekto tikraisiais dalyviais, na, tada mums ir atsivėrė akys, mes būdavom kviečiami į Švietimo mainų paramos fondą, jų organizuotus renginius, ir mes praplėtėm savo akiratį, kad mes galim daugybę projektų rengti, galim daugybėj projektų dalyvauti, galim siūlymus teikti, galim patys įsitraukti, galim į užsienį išvykti – stažuotes ir taip toliau. [Iki tolei] gal su baime, taip atsargiai žiūrėdavom, o dabar tai iš tikrųjų nieko jau mes nebebijome, tai mes laikome mums didele parama“ (IM1).

Apibendrintai sakant – kelta mokyklos ir mokytojo savivertė. Konsultantai mokytojų profesinio uždarumo įveikai daugiau dėmesio sutelkė į tarpmokyklinius mainus, dalijimąsi visapusiška patirtimi, mokymąsi iš kolegų:

„<...> Vadovai pamatė tam tikras praktikas. Labai vertindavo, kai keletas mokyklų darydavom mainus, po to atsiliepiamai labai tokie stiprūs būdavo <...>. Jie pamatė, kad jie gali, ir savo žmones pamatė kitų mokyklų kontekste, kaip atsistoję kalba. Pargrižę sako: „Mes dar paskui kaip diskutavom, kaip užsivedė žmonės.“ Vadovai patikėjo, kad jie gali savo žmones pastiprinti. Organizavau keletą kartų tarpmokyklinius mainus šitame projekte, kūrybines laboratorijas. Trys, keturios mokyklos buvo suvažiauvusios. Keitėsi patirtimi. <...> mainai tarp mokyklų aktyvina pačias mokyklų bendruomenes, duoda žmonėms impulsų, idėjų“ (IK2).

„<...> Mokytojams, gal su didele patirtimi, kurią turi, jiems sunku pasikeisti. <...> Sudėtinga. Po truputėlį – taip. Atsiranda pasikeitimų. Padėjo mums kažkiek kelionė į Velžio gimnaziją – ten truputėlį pastebėjome, kad kažkas kitaip yra, atsirado pasikeitimų ir pas mus. Buvome ir konsultantės mokykloje. Pamokas stebėjome. Bendravome. Bet dalis mūsų mokytojų vis tiek įsitikinusios, kad jų pačių pamokos geresnės...“ (IM2).

*Mokyklos kultūros kaitos* kategorijai priskirta ir *mokytojo nuostatų vaikų atžvilgiu* keitimo subkategorija. Projektą pradėdant pateiktuose mokyklų situacijos aprašuose ryškėjo mokytojų nuostata, kad šių mokyklų vaikų dauguma nemotyvuoti, nemokslūs arba nori gero rezultato neįdėdami pastangų. Tokių nuostatų esant patvirtina ir informantai: „Deja, taip: nu ką jis mokės, nu ką... <...> Tikrai tokia nuomonė yra, kad vaikas – ką jis mokės, jam šeimoje ten nėra nė stalo, tėvai gerė visą naktį, vaikas neišsimiegojęs...“ (IM2). Kitaip tariant, mokytojai menkai tiki vaikų iš nepalankaus SEK'o galiomis ir galimybėmis, neugdo jų augimo mąstysenos (Dweck, 2017). Duomenys rodo, kad konsultavimas galėjo veikti nuostatų kaitą:

„Labai daug. Tam reikia laiko. Jeigu mokytojas po dvejų-trejų metų jau nesupranta, kad jo nuostatos pakeistos, tai yra pats geriausias projekto rezultatas. Jeigu jis sako „aš taip ir mažčiau“, tai čia yra labai daug. Jeigu jis po trejų metų sako „nesąmonė“, tai <...> dar reikėtų padirbėti. Tai tikrai labai daug galių turi [konsultantas]... Bet vienintelis būdas yra diskutuoti, kelti klausimus, padėti paieškoti atsakymų, parodyti pavyzdžių kažkokių galbūt kritiniu atveju, bet nereikalaut iš karto vienaip ar kitaip daryti“ (IK3).

„Aš <...> labiau girdėjau iš mokytojų pradžioje, kad čia mūsų vaikai tokie, šeimos tokios ir kad čia kažko nepasieksim ir kad va didmiesčio mokyklose yra ten gerai. Bet kai su žmonėmis kalbėsi, diskutuoti: „Palaukit, <...> kažin kas tą pridėtinę vertę, tai yra tiesiog ugdomąjį poveikį, tą paprastą pasikalbėjimą su vaiku, kas didesnį daro – ar tik ne jums galimybė didesnė, vaikui tiesiog padėti ir kompensuoti knygų nebuvimą namuose, pabendravimo nebuvimą, erdvę? Pradžioje mes apie tai pakalbėjom, ir daugiau aš nepajutau, kad čia prasti [vaikai]. Tie žmonės, su kuriais į pamokas ėjau, su kuriais komandoje dirbome, bendravome, kurie aktyviau dalyvavo projekte, jie patys irgi požiūrį keitė. Nepasakysiu, kad visi“ (IK2).

Orientavimo į *mokyklos kultūros kaitą* kategorijai priskirta *mokytojų bendradarbiavimo ugdymo* subkategorija. Aukščiau aptartas mokyklų, kaip organizacijų, uždarmo požymis, minimas teoretikų (Echazarra & Radinger, 2019), tačiau konsultuojamose mokyklose pripažintinas ir mokytojų tarpusavio uždarumas:

„Mūsų kolektyvui gal yra sudėtinga išsišnekėti, mes nemokam. Tai viena iš mūsų problemų. Nežinau, kaip tai pavadinti. <...> Mes nebendradarbiaujantys: vienas jeigu ką pasako, kitas puola neigti – ką tu čia nesąmones pasakei, tuoj pasityčioja mokytojas iš mokytojo. Projekto vadovė mokymus vedė čia, irgi pati pasisiūlė, buvo jos didelė pagalba. Sudėtinga mums. Po truputėlį mokomės. <...> Mokytojai pradėjome diskutuoti. <...> atsiranda bendravimas. Bet taip staiga niekas nepasidaro. Sudėtingai, sunkiai priima naujoves, pasikeitimus“ (IM2).

„Konsultantė skatino dalintis patirtimi. <...> eiti į pamokas vieniems kitų. Bet tai mūsų silpnoji dalis dar liko. Kolega – kolegai, va tas dalykas. Nors kai buvo šiais metais metiniai pokalbiai vadovų su mūsų [Švietimo skyriaus] vedėja – užduotys suformuluotos [vadovams], viena iš tokių visiems vadovams – sustiprinti kolega – kolegai...“ (IM3).

„[Konsultanto] iniciatyva mes padarėme mokytojų kambary švieslentę, kur rašome, kas vyksta ugdymo procese, bendruomenėje, kas vyksta socialinio-emocinio ugdymo srityje konkrečią savaitę. Kad visi mokytojai visą laiką galėtų susipažinti su informacija, todėl, kad mokytojai ne visi dirba visą savaitę. <...> Švieslentė rodo, kokie numatomi pagrindiniai uždaviniai, pagrindinės tos savaitės veiklos siekiamybės. Konsultanto iniciatyva klasėse mokytojai turi irgi švieslentes, kad vaikai būtų informuoti, visą laiką žinotų, kas vyksta, kad galėtų nuolat prisiminti, pasižiūrėti“ (IM1).

Taigi mokytojų atskirumą mėginama įveikti ir sukūrus sąlygas nuolatos jausti mokyklos gyvenimo pulsą. *Mokyklos kultūros kaitos kategorijai* pagal teoretikų (Jensen, 2013; Zareckij, 2011; Petty, 2008; Pollard, 2002) mokslines išvalgas priskirtos ir *mokytojų veiklos refleksijos, pamokos orientavimo į pažangos kultūrą* subkategorijos. Praktiniu konsultantų veiklos lygmeniu jos susilieja, vienijamos konsultantų įvardintos veiklos krypties – pažangos kultūros kūrimo:

„<...> Esmė tokia turėtų būti, kad mokyklos atrastų būdus, kaip kurti pažangos kultūrą – mokinių, mokytojų, pažangos kultūrą, tiesiog – kaip, nes kiekviena mokykla kitokia, tai todėl pati mokykla ir turėtų atrasti, kaip jai tai daryti. <...> Kai pirmiausia dirbau su viena mokykla ir kai jie išsigrynino <...> individualios pažangos, tos kultūros kūrimą, žinoma, jie pirmiausia kalbėjo vaikų, vaikų, vaikų pažangą, ir paskui kažkaip atsiranda bekalbant – mokytojų. Buvo džiugu girdėti, kad pagaliau atsirado tema, kad ir mokytojai turi daryti pažangą. Paskui prisijungė tų tikslų siekti ir kita mokykla: ir vaiko individualią pažangą stiprinti, ir mokytojų kompetencijų plėtotę: <...> kad kiekvienas mokytojas pats tobulėtų pagal savo išsikeltus prioritetus. <...> Aišku, pirmiausia tai mes kalbame apie pamoką, kur mokytojas gali tobulėti – pamokoje, <...> didindamas pamokos veiksmingumą“ (IK2).

Informantai savo interviu atskleidžia pažangos kūrimo procesą ir pripažįsta svarbų konsultavimo vaidmenį:

„ <...> [Konsultantė] po truputėlį, nuosekliai, į pamoką vedė kitokią, prašė, kad atsižvelgtume į technologijų panaudojimą, į mokėjimą mokyti vaikų, kad vaikai būtų įtraukiami į mokymosi procesą pamokoje. <...> Mokėmės skaityti dokumentus, pasirinkti, kas svarbiausia, braukėme, žymėjome, ieškojome raktinių žodžių. Va tas buvo mums svarbiausia. <...> klausėme, kaip VIP lapus tvarkyti – tą vaiko individualią pažangą, tas buvo labai svarbus dalykas. Patarinėjo, gera praktika, aišku, iš jos mokyklos. Ir daugiau dėmesys buvo pačiai pamokai. Konsultantė stebėdavo pamokas, sakydavo mokytojams komentarus, aptardavo“ (IM2).

„<...> mus „užvedė“ konsultantė... <...> mes pasidarėm pamokos vertinimo tinklėlį, pasidarėm patys. Kaip mokytojai suprato: kokia pamoka yra prastesnė, kokia geresnė, kriterijus išsidėliojom. Ir mokytojas, jeigu nori pasiruošti gerai pamokai, jis žino, į ką lygiuotis, galvoja, kas turėtų būti, kad man sakytų, pavyzdžiui, yra trečias lygmuo jau pamokos... Ir ne tik kad pasiruoštų. Konsultantė rekomendavo, kad mokytojas pats po pamokos pagal tą lentelę įsivertina, reflektuoja: kaip man sekėsi. Mes per tuos konsultavimo metus susistatėm sistemas, nuo kurių nebenukrypstam“ (IM3).

„<...> [konsultantė] patarė mums, kad einant sėkmingos pamokos link pirmiausia labai kryptingai turim dokumentus nagrinėti. Diskusijos, mokymai apie šiuolaikinę pamoką. Į konsultantės mokyklą važiamom pamokų stebėti. Ji skatino, kad mes jai reflektuotume, kad kalbėtumėmės, ieškotume, semtumėmės patirties – susėsti ir kalbėtis“ (IM3).

„<...> vienu metu vadovės refleksijas rašė. Sakau, baigiasi savaitė, sau taip susiinventorizuokite: kokios reikšmingos veiklos vyko, jūs ir sau permąstysite, pamatysit – gerai ir tas buvo, ir tas, ir tas. Ir aš matysiu, į kurią pusę jūs einat“. <...> Tas nuolatinis ryšys su mokykla vadovės įgalino pačias daryti, imti, spręsti, reflektuoti. <...> Stiprėjo jų vadybinės kompetencijos, stiprėjo asmenybinės nuostatos, tikėjimas savimi, kad galiau“ (IK2).

*Socialinis-emocinis ugdymas* – dar viena *orientavimo į mokyklos kultūros kaitą* kategorijai priskirtoji subkategorija, teoretikų požiūriu (Durlak et al., 2011; Liu, 2016 ir kt.) svarbus mokymosi pasiekimams gerėti veiksnys. Konsultavimo veikiamos informantų patirtys, pateiktos interviu duomenimis, rodo, kad neįmanoma mechaniškai atskirti

subkategorijų turinio. Antai apie pamokos kokybę kalbėta labiau pagal vadinamosios šiuolaikinės pamokos kriterijus – mokinių įtraukimą mokyti, metodus ir pan. Tačiau kai mokykla, atliepdama savo kontekstą, pasirinko socialinio-emocinio ugdymo kryptį kaip aktualiausią, mokykloje pamokos kokybės ženklų tampa ir socialinio-emocinio ugdymo elementai:

„<...> Kiekvienas mokytojas, eidamas į pamoką, apgalvoja, kokius taikys socialinio-emocinio ugdymo metodus. <...> Ir tos pamokos mūsų yra pasidarę jau ne tos, kaip čia pasakyti, tradicinės tokios, kad „atkalei“ tiktai žinias, bet labai didelį dėmesį skiriam pačiam vaikui, jo emocinei būsenai, jo įsitraukimui į pamoką. Toks pamokose mūsų tikslas: jeigu vaikas gerai jaučiasi, jį geriau gali ir mokyti. Tai va šitie du dalykai yra susieti, na, ir aišku mokytojų tonų reguliavimas, kad nebūtų keliamas balsas, kad atitinkamai kontaktas būtų palaikomas. Na, ir kad nėra blogų klausimų, nėra neteisingų atsakymų, kad vaiko nenuvertintume, nepažemintume“ (IM1).

Pagal teoretikų (Borman & Rachuba, 2001; Sharan & Tan, 2013) mokslines įžvalgas *mokyklos kultūros kaitos* kategorijai priskirta subkategorija *tėvų pasitelkimas ugdymui*, kaip ryšio su bendruomene plėtojimo požymis. Interviu duomenys atskleidžia konsultantų iniciatyva mokyklose atsiradusias itin plataus spektro patirtis – nuo tėvų „prisijaukinimo“ materialia parama, turint omeny SEK kontekstą, palankaus šeimai mokyklos mikroklimato kūrimą, santykių mezgimą, iki buvimo su vaikais, rūpinimosi jų pasiekimais, pagalba mokantis, pamokų vedimo vaikams:

„Turėjom labdaros labai daug – irgi buvo konsultanto idėja: jeigu jūs galite, prisitraukite partnerius, kurie, na, materialios, sakykim, naudos kažkokios duotų, nes taip per ją prisitrauksime tėvus, netgi truputėlį pagudraudami, kad reikia pamylėti tuos žmones, kurie mums lojalūs, kurie mus, na, gerbia, ateina, vertina mūsų darbą. Buvom užmezgę ryšius su skautais gretimo rajono, ir skautų vadas, vyršiškis, buvo atvykęs į kalėdinį renginį pas mus, išpūdį darė, kad tai buvo skautų apranga, visa atributika jų, jie mums vežė labdarą. Pirmiausia mūsų mokyklos mokiniai gavo labdarą. <...> Buvo atvežęs ir įvairių tikrai kokybiškų drabužių labdarą, kvietė mamas, jos mielai dalyvavo, rinkosi, derino, vaikai patys daug išsirinko“ (IM1).

„<...> galim pasidžiaugti kompleksine pagalba [turi omeny Socialinės apsaugos ir darbo ministerijos savivaldybėse vykdomą *Kompleksinės pagalbos šeimai* projektą –R.B.], kadangi, sujungdami tuos projektus, mes esam įsikūrę tėvų ir vaikų klubus. <...> Konsultantas labai paskatino įsteigti, motyvavo mus, kad būtų tokios popamokinės veiklos. <...> Visi labai nori, kad šitose veiklose būtų daugiau išvažiavimų, ekskursijų. Finansinės galimybės neleidžia toli išvažiuoti, tai į aplinkinius rajonus esame išvažiavę – parodę tai, ko kai kurie dar nebuvo matę. Į Anykščius yra išvažiavę, į Biržus, į baseiną važiavo tėvai su vaikais kartu. Velykų šventė – ir tėvų klube, ir vaikų klube, dažė, ridenom margučius, fotografavomės, va buvo tokia veikla drauge“ (IM1).

„Konsultantė vis primindavo, kad turėtume sušildyti tėvus, patraukti į mokyklą. Mūsų suvokimas irgi lygiai toks pat subrendo: jei norim rezultato, kad nors žingsnelio, turi būti pridėta tėvų ranka. Tais metais gimė iniciatyva <...> – vadinamieji miuziklai. Per metus, įsivaizduokit, trys miuziklai gimė. Žinot, ką tai reiškia? Viena miuzikle apie 60 žmonių. Visų įsitraukimas, vaidina mokyklos darbuotojai, tėveliai, mokiniai, aišku, pagrindas. Jau ilgą laiką nebuvo taip, kad mokytojai dalyvautų. <...> tai buvo kažkas nerealaus... <...> Ir dar vadinamieji forumai. Moderavo pati konsultantė. Dalyvavo tėvų iš visų mūsų vaikų šeimų. Buvo toks pavadinimas: „Siekime pažangos kartu“. Apie projektą – kaip ką darom, kaip jiems atrodo, kaip tinka, ar jie gali prisidėti, ar jiems tinka, ar jiems gerai... Norisi <...> abipusę informaciją gauti“ (IM3).

„Išdrįso vienas kitas tėvas vesti pamokas vaikams. Dalykines, ne taip, kad netradicines. Na, sakykim, kad ir aš kaip – chemijos. Tema buvo *trąšos*, žinojau, kad mama yra agronomė, buvusi agronomė, dabar ūkininkauja. Pasikviečiau. Ji ir pavyzdžių atsinešė, apie trąšas išaiškino, pasiruošusi. Kadangi turi ekologinį ūkį, tai pridėjo daugiau ekologijos temos. Kitas ūkininkas vedė apie javus, irgi su visais pavyzdžiais atėjo“ (IM3).

„Su tėvais mes dabar labai bendraujam per [mokymosi] pagalbą mokiniui. Mes rašom individualius pagalbos lapus, kuriuos pasirašo ir tėvai. Pagalbos lapas – ten, jei vaikui jau ilgėliau prastesni rezultatai, jei ką apleido, neatsiskaitė, mokytojai parašo planelį, kaip, kada vaikas įsipareigoja atsiskaityti, kaip jam bus mokytojo padedama, ir kaskart neša namo pasirašyti“ (IM3).

Subkategorija *tėvų pasitelkimas ugdymo procesui* praktinio konsultavimo lygmeniu dėsningai susisieja su teoriniu pagrindu išskirta kategorija *orientavimas stiprinti moky-mo(si) pagalbą* ir šiai kategorijai priskirtomis tarpusavyje susijusiomis subkategorijomis *mokinių mokymosi pažangos stebėsenos sistemos įtvirtinimas* ir *mokymosi pagalbos kūri-mas*. Todėl abi subkategorijas atskleidžiantys duomenys analizuojami drauge. Abi šiomis subkategorijomis įvardintos kryptys buvo vienas iš svarbiausių konsultavimo taikinių visose konsultuotose mokyklose:

„Kad situacija [mokinių pasiekimų] gerėtų, buvo apsispręsta, kad mes galim pagerinti pagalbą mokiniui. Įsivedėm naujovę – čia mums konsultantė padėjo – vaiko individualios pažangos vertinimą. Pasidarėm sistemą, vadiname *individualios pažangos stebėjimas, mokymo(si) pagalbos teikimas, informacijos panaudojimas*. Pasidarėm modeliuką: kiekvienoj pamokoj kiekvienas mokytojas, kiekvienas vaikas save vertina nuo nulio iki trijų, vienodi kriterijai visose pamokose: žiūrim – supratimą, pa-stangas ir namų darbų užduoties atlikimą. Pildome savaitės pabaigoj prieinamą visiems bendrą doku-mentą google diske. Sutarėme: kas bus, jei vieną savaitę vienetą gauna – tai čia dar yra tik mokytojo ir mokinio reikalas, išsiaiškina, kas čia negerai; kas bus, jeigu iš eilės antrą savaitę gauna – tai įsikiša ir auklėtoja, kuri eina kalbėtis su mokytojais ir ieškoti priežasčių – gal tėvus informuoti, gal, mokytojai, padėkit. Jeigu trečią savaitę – tada socialinė pedagogė ir pavaduotoja įsikišam, ir čia jau ateina indi-vidualūs pagalbos planai. Numatom priemonės, pradedant pagalbos lapu, kur fiksuojam, kas dabar vaiko daroma – pavyzdžiui, namų darbų ruoša mokykloje, pagalba *draugas – draugui*, atsiskaitymai... surašom viską konkrečiai. Vaikas eina su tuo lapu pas mokytoją ir renkasi parašus, kiek atsiskaitė, ko neatsiskaitė. Tiek dėmesio – vaikui nebėra kur trauktis, matomas dabar kiekvieną savaitę mielą. Be to, matai visų mokytojų fiksuojamą pažangą, vaikas mato save. <...> Labiau tie dalykai – į motyvaciją, aktyvinimą, į vaiko sąmoningumąėjimas“ (IM3).

Be to, pagalba mokyklose orientuojama, kaip rekomenduojama ir mokslininkų (Bruner, 2014; Jensen, 2019), tiesiogiai SEK konteksto nepalankumui kompensuoti – kuriama palanki, įtampų nekelianti aplinka ir santykiai:

„Turim klases – „TAU“, „KARUSELĖ“, ši pradinukų. Ten sudaryta vos ne namų aplinka, jie ten žaidžia, ilsisi. Ten kilimėliai patiesti, puflukai, kad galėtų jaustis mokykloje gerai. Šitos klasės vykstant projektui atsirado tikslingai: jeigu nepalanki ekonominė socialinė aplinka, tai mes nutarėme, kad mokykloj turim ją kompensuoti“ (IM3).

„Omeny turim pagalbą mokiniui – visokią. Žinom, kad namuose galbūt namų darbų nepatiksins, gal jiems ten niekas nepadės... Mūsų priemonės – individualios konsultacijos, draugo – draugui, ir šiaip dėmesys, mes atliekam tokį... pavyzdžiui, šiandien susitarėm tokį dalyką: susitarėm su mergai-te, kad ji teis kiekvieną rytą pas mane ir parodys, ar jinai įsidėjo knygas ir sąsiuvinius, kurių reikia.



Sakytum, čia gal namų aplinkos klausimas. Bet jeigu vaikas negauna iš ten, jei niekas jo neišmokina stropumo ir atsakomybės, tada imasi mokykla. Visa kuo: mokymusi... ir, kaip pasakyti, paprasta socialine pagalba – prausimusi ir viskuo“ (IM3).

„Visa tai, ką mes darom, tai praktiškai ir yra mokymosi pagalba – namų aplinkos kompensavimas. Mes visą laiką akcentuojam: „Vaike, neskubėk, pasilik, paruošk pamokas mokykloje; atsisėsi su bet kuriuo, atsisėsim, padarysim.“ Taip ir darom. Pasiskirstom, ypač mažiukus, atbėga <...> Viena mūsų kryptis – kad kompensuotume, ko jiems stinga“ (IM3).

Kita vertus, informantai pripažįsta, kad intensyvus vaiko individualios pažangos vertinimas, pagalbos mokyti organizavimas savo ruožtu kelia reikalavimų pamokos kokybei:

„Norint pamatuoti ir įvertinti 0, 1, 2, 3, pamoka turi būti susiplanuota, susigalvota, ir uždavinys labai konkretus – kad vaikas žinotų, ką jis turi įsivertinti, ir mokytojas. Įsivertinimas pamokos pabaigoje „kaip supratote pamoką – supratau, nesupratau“ – menkesnės vertės yra. <...> Požiūris į pamoką pačią, kaip šventą dalyką... Nes kitaip neįmanoma. Juo labiau kad vaikai mato visas švieslentes, vaikai žymisi sau kreives. Taigi jie žino, ką susitarė su mokytoju per pamokas. Ir mokytojas negali parašyti bet ką – kad išdygtų švieslentėje kažkoks kitas vertinimas. Atsirado požiūris į pamoką gerą ir jos poreikis – nori nenori...“ (IM3).

Vaiko individualios pažangos vertinimas konsultavimo taikiniu buvo visose mokyklose. Konsultavimui vykstant toji pažanga visų stebėta, nors, kaip pripažino informantai, mokytojų klausimų *o kam to reikia?* arba formalus taškų, visai klasei vienu, surašymo savaitės pabaigoje, vadinimo žaidimu, ne vienoje mokykloje pasitaikė iki pat projekto pabaigos. Nors tai pripažįstama vienu iš svarbių pasiekimų gerinimo veiksnių, nors vertinti vaiko individualią pažangą įpareigoja bendrasis ugdymo planas, yra pagrindo dvejoti individualios pažangos vertinimo visuotinumu ir tvarumu. Pastebėtina, kad vaikų individualios pažangos stebėjimo turinys skyrėsi mokykloje, pagrindine pokyčio kryptimi pasirinkusioje socialinį-emocinį ugdymą, arba mokykloje, kur daug mokinių yra kitose mokyklose patyrusių mokymosi nesėkmių ir po tam tikro laiko grįžusių mokyti:

„<...> jie [vaikai] pildo vadinamuosius individualios pažangos lapus, ir pažanga ten atsispinti ne tiktai konkrečiai pažymiais, bet ir veikloje: kiek vaikas įsitraukia, kiek jisai tą mėnesį padarė, kaip jisai mokyklos veikloje dalyvavo, kaip jisai bendruomeninėje veikloje dalyvavo. <...> mes, būdavo, pasižiūrėm į vienas mokyklas, pasižiūrėm į kitas – už galvos susiimam, mums sukildavo emocijos: mes ne taip darome. <...> Konsultantas nuramino: jūsų yra toks tikslas, kad individualios pažangos siekiate per vaiko emocinę būseną, per vaiko bendravimą, per vaiko socializaciją, kitaip tariant, <...> jūs dirbate truputėlį kita kryptimi, bet tai nereiškia, kad jūs nesiekiat pažangos ir kad jūs tos pažangos nematysite“ (IM1).

„Seniai, daug metų <...> įsirašę, kad esam ta mokykla, kuri kiekvienam pažadam sėkmę. Kad kiekvienas gali pasiekti sėkmės. Įsivaizduojam, kad mes tai ir darom. Nes jeigu nors kada vaikas nors kiekvieną dieną, nors kiek pasijaučia laimingas, jei iš vienietuko, su kuriuo jis atėjo, jis gauna dvejetą ar trejetą – jau yra sėkmė. Jeigu jis, nelankęs visų mokslo metų, pas mus pradeda lankyti kas trečią dieną – jau yra sėkmė. Jeigu pabėga iš trijų pamokų, o ne iš visų – tai jau yra sėkmė. Sėkmės matavimas mums... yra kitoks, bet įsivaizduojam, kad ją nuo pradinio taško reikia matuoti.<...> Mes turime tradiciją: skiriame nominacijas *metų mokinys, mokytojas, metų darbuotojas*, kalėdiniuose renginiuose

apdovanojami pinigiais prizais – mus paremia verslininkai. Nominantu gali tapti labai gero elgesio, labai kitiems padedantis vaikas... ir vaikai to laukia, jie žino, kad gali gauti ketvertukais besimokantis pagal savo galimybes. Už akademinius [pasiekimus] mes turim kitą apdovanojimą – mokslo metų pabaigoje“ (IM5).

Neabejotinai aktualus konsultavimo taikiny – subkategorija *mokymo(si) pagalbos mokiniui kūrimas* aprėpiamos veiklos. Be jau aptartosios, informantų tvirtinimu, veiksmingos pagalbos C mokykloje, kiekviena konsultuojama mokykla stiprino arba kūrė naujas savas pagalbos mokiniui formas. Iš interviu duomenų analizės nematyti, kad konsultantai būtų pasiūlę ugdymo formų atostogų laikotarpiui, jos liko tradicinės, nors mokslininkai pabrėžia, kad tinkama ugdymo veikla per atostogas itin veikia nepalankaus SEK‘o mokinių pasiekimus. Tačiau ir konsultavimo metu sukurtą pagalbą mokiniai priėmė skirtingai, taigi ir jų poveikumas mokyklose netolygus:

„Mes bandom dabar užimtumo klasę. <...> toje klasėje mokytoja padėjėja būva nuolatos. Vaikai renkasi ir per pertraukas, ir po pamokų ten renkasi. Gali ir pamokas ruošti ten jie tol, kol nori, dažniausiai – iki pusės trijų, tada vaikai išvežami. Yra bibliotekoje, skaitykloje vietų ruošti pamokoms. Bet jie to nenori. Yra mokytojoms valandos skirtos – padeda mokytojos, konsultuoja, bet eina ten tik maža dalis vaikų. Stengiamės įvairiom formom, būdais kompensuoti nesančią namų pagalbą, bet... jiems tarsi nereikia: ai, nedarysiu, ai – padarysiu namuose, nors yra [mokykloje] sąlygos sudarytos...“ (IM2).

„<...> mokytojai paaiškina prireikus namų darbus, padeda rengtis kontroliniams darbams – pamokyti, kad gautų pažymį patenkinamą. Yra informacinių technologijų kabinetas, kur vaikai gali naudotis kompiuteriais, yra biblioteka, ji jau ne mums priklauso, bet mes labai bendradarbiaujam, ten yra ir kompiuteriai, ir enciklopedijos, ir knygos, žodžiu, tokia pagalba, kad galima viską pasidaryti mokykloje. <...> daug mūsų vaikų neturi namučiuose nei interneto, nei kompiuterio. Dėl to mums svarbu, kad jie turėtų kuo daugiau galimybių ilgiau pasimokyti mokykloje, pasinaudoti, kaip sakoma, skaitmeniniais ištekliais, jaustūsi ne taip nuskriausti prieš kitus. <...> Veiklų pasiūlė ir konsultantas – įsteigėme budinčią pagalbos klasę, <...> žinokit, tikrai pasiteisino“ (IM5).

„<...> pasiteisino budinčios klasės idėja. Vaikai, kuriems reikia individualios pagalbos dėl specialiųjų poreikių ar kitos problemos, jie ir gauna individualią pagalbą. Budinčioj klasėj būdavo socialinė pedagogė ir dar būdavo mokytoja. [Vaikas] ateina – ir su juo dirba individualiai. Būdavo du, trys vaikučiai, du mokytojai dirbdavo su jais. Jie pasiekė rezultatą. Todėl, kad buvo individualizuotas... personalus praktiškai darbas. Tuo metu kiti klasėje irgi paaugo, todėl, kad nereikėjo mokytojai blaškytis tarp dviejų dėmesio centrų. Tai nereikia, kad visos pamokos taip <...> yra momentai, kai reikia integruotis“ (IK1).

Teoretikų pripažįstama (Han et al., 2015; Jensen, 2013), kad mokinių pasiekimams įtakos gali turėti ir mokytojų taikomos mokymo(si) strategijos. Duomenis analizuojant jas jungia kategorija *orientavimas taikyti palankias mokiniams mokymo(si) strategijas* ir pastarajai priskirtos dvi subkategorijos – *strategijos tiriamiesiems gebėjimams ugdyti* ir *išmokimo strategijos*. Kaip rodo duomenų analizė, strategijos taikytos skirtingais tikslais skirtingose mokyklose, pasiūlytos konsultantų iš savų mokyklų pasiteisinusių patirčių. D mokykla rinkosi vadinamąjį *asmeninį projektą* mokinių tiriamajai kompetencijai ugdyti, mat mokykla teikia ir vidurinio ugdymo programą, o ją baigiančiųjų laukia naujovė – baigiamasis projekto tipo darbas. Apskritai projekto pradžioje pripažinta problema, kad

pastaroji mokykla turėtų labiau orientuotis į mokinių aukštesnio lygmens pasiekimus, nepalikti mokymosi savieigai. Tyrimų strategija tam teoriškai palanki. Kada perimama konsultantų patirtis pasiteisina – diskusijos klausimas. Kaip asmeninio projekto strategija pakartota konsultuojamoje mokykloje – atskleidžia duomenų analizė:

„Labai yra didelis krūvis mokytojams – kiekvieną vaiką reikia asmeniškai konsultuoti. Labai sunkus procesas, kol vaikai pasirenka temas ir jas sukonkretina, išgrynina – užima daug mokytojo laiko, ko gero, mokytojai konsultantai sunkiausiai ir įveikia etapą, kol pereinama nuo to, kas patinka, prie konkrečių tyrimų, veiksmų... Pirmieji vaikai, šeštokai, labai domėjosi, įdomias temas išsirinko ir su ūpu darė. O aštuntokai jau truputį sunkiau – ai, mes čia nenorim, kam čia reikia... Bet po to, kai pradėjo daryti, kai įsitraukė, tyrimą, kai pasidarė, tai patenkinti. O ypač pristatymai... <...> Į pristatymus pasipuošę atėjo, tokie svarbūs pasijuto. Mes visi klausėme, plojom, labai pagerbti jautėsi. Visiškai visi vaikai [asmeninius projektus] pasirinko – ir pagal individualias programas besimokantys“ (IM4).

„Pastebėjome vaikų aktyvesnę požiūrį į mokymąsi šiek tiek, klausti drąsesni tapo, labiau nori kažką padaryti. Pristatymas kitiems, kalbėjimas prieš auditoriją, drąsa kalbėti, va tokios kompetencijos kitokios, bendravimas, savo minčių išreiškimas, ta prasme šitie projektai jiems labai padėjo. Atsirado ir kitoks mokytojo ir vaiko ryšys. <...> stipriai paugdė vaikų IKT kompetencijas. Ir kitų dalykų – kad ir lietuvių kalbos: turėjo savo tyrimą aprašyti – taisyklinga kalba, logiškai, argumentuodami, aišku, vadovai žiūrėjo, patarė. Visos klasės paeilui tiriamąsias veiklas išbandys“ (IM4).

Ar taps po trejų metų konsultavimo, išbandymų mokymosi tiriant strategija natūralia mokymosi proceso dalimi, ar taip ir liks papildoma daug mokytojų laiko atimančia veikla šalia mokymo proceso, klausimas neatsakytas:

„D mokykloj <...> yra dalis mokytojų, kurie tiki, dalis mokytojų, kurie abejoja, ir dalis mokytojų, kurie tikrai netiki, kad to reikia. Lūžis yra įvykęs administracijos, dalies labai stiprių, autoritetingų mokytojų. Tikėtina, kad tie mokytojai, jie pervers administracijos padedami ir kitų matymą. Tikiuosi, kad tas jų įgūdis atkeliaus į pamoką. Nes tai universalu: kelti, tyrinėti klausimus, mokėti ieškoti alternatyvių sprendimų, medžiagos skirtingos, šaltinių skirtingų, pristatyti idėjas, jas realizuoti. Tai yra taikytina pamokoje be jokių ypatingų metodų, metodikų perdėtų ir panašiai. Jei manęs klaustų, aš jiems rekomenduočiau užduotį keltis jau ateinančiais dvejais metais: kaip tai, ką įgyjam per asmenį tyrinėjimą, taikyti pamokoje“ (IK3).

Kaip rodo interviu duomenų analizė, prieštaringo rezonanso sulaukė pasiūlytas taikyti vadinamasis postkognityvinis mokymas (Lemov, 2010; Lemov, Woolway & Yezzi, 2012; Lagūnavičius, 2013; Higuera-Herbada, de Paz, Jacobs, Travieso & Ibáñez-Gijón, 2019). Interviu duomenų analizės pagrindu galima spręsti, kad konkrečiai buvo diegiama viena postkognityvinio mokymo principais sukurta metodika – mokymas struktūruojant teikiamą pamokoje informaciją, naudojant judesius, darbą su paruoštomis loginėmis schemomis (vadintomis šablonais), pamoką skaidant struktūriškais etapais, kiekvieno etapo atliktas užduotis įvertinant kaupiamuoju vertinimu; konsultanto mokomą metodiką kategoriškai atmetė keturios konsultuojamos mokyklos, prieštaravo jos diegimui dalis mokinių tėvų; diegta E mokykloje, tačiau ir čia priimta tik dalies šios mokyklos mokytojų; metodiką konsultantas diegė mokydamas, instruodamas, stebėdamas, vertindamas ir koreguodamas taikymą. Kaip minėta, šiuo atveju taikyti grynojo ekspertinio konsultavimo

principai. Metodiką konsultantas diegė remdamasis savo mokyklos patirtimi, argumentuodamas tikimu konsultuojamos mokyklos kontekstui:

„<...> Postkognityvinis mokymas turi vieną tokią plusą: visiškai nesvarbu, koks yra socialinis- ekonominis kontekstas. Todėl, kad man vaikų dėmesio reikia 5 minutėms. Vaikas gali būti visai iš apleistos socialinės aplinkos. Bet 5 min. dėmesį jis gali sukcentruot? <...> 5–15 minučių dėmesio koncentracija. Reikia tokiais mažais gabaliukais ir mokyti. Yra, pavyzdžiui, 12 informacijos vienetų, su kuriais šiandien pamokoje dirbsim. Imi tą gabaliuką, ir tas gabaliukas turi trukti tiek, kiek užtenka dėmesio. Paskui keičiasi veikla. Už šitą veiklą gavai įvertinimą, o dabar darom dar vieną veiklą – dar gausi įvertinimą, kitaip sakant, tu tą pačią informaciją pervedi per visus lygius [Bloom'o taksonomijos] iki paties aukščiausio, už kiekvieną gabaliuką įvertini. Tada vaikui atrodo: va, pabaigiau užduotį, o dabar kitokia yra, dabar vėl kažkokia kitokia yra – ir jam dėmesys persikelia. <...> bet tam mokytoja turi turėti struktūruotą medžiagą, negali numesti teksto – „skaitykit patys, išmokit“. Turi struktūruoti namuose medžiagą tiek, kiek ji konkrečiai dabar nori išmokinti – ir ją iš karto išmokina. Mokinimas vyksta išmokinimo metodu, naudojant kompleksinį vaizdinį. Kompleksinis vaizdinys turi būti judesys, vaizdas, garsas“ (IK1).

Konsultanto diegta metodika ir jos tinkamumas argumentuojamas mokyklos lygmens informantų:

„Pasiteisino labiausiai šitie metodai pradinukų klasėse, kur mokytojai, jais vadovaudamiesi, dirbo nuo–iki per visas pamokas. <...> Mokiniai išmoko rišliai kalbėti ir rišliai rašyti. Mes pernai stebėjome 4-tokų rezultatą: rašymo standartizuotų testų buvo visi aukščiausio lygio pasiekimai. <...> kūno kalba, tarkim, anglų kalbos mokant – rašymas erdvėje, rašymas iš vienos ir iš kitos pusės. Mokytoja iš pradžių pati prieštaravo, kad neišmoks niekada rašyti „atbulai“, bet išmoko ir mokinius išmokė.<...> Jos mokomos anglų kalbos rezultatai pagerėjo visų mokinių be išimties. Mokiniai, visai nerašę darbų raštu, stebėjosi, prašė duoti neštis namo parodyti, kad jis gali rašyti ir kad jis įsimena.

<...> Labai pasiteisino nemotyvuotiems, patyrusiems didelių mokymosi nesėkmių: anksčiau jie negalėdavo gauti dešimtuko niekaip, dabar jie, dirbdami poroje, už tekstuko parašymą, už visą išmokimą jie gali gauti ir 10, ir 8, ir 7, iš jų – kaupiamąjį pažymį. Pasiteisino vertinimas mažiausiai du kartus per pamoką – kaip išorinis motyvavimas. Dar <...> šitie metodai nepalankaus SEK konteksto mokiniams yra geri tuo, kad viską mokinyi išmoksta per pamoką, nėra namų darbų. Vyresniems, gabiems vaikams nepatiko taip mokyti, arba jie tai darė todėl, kad reikia, nes atsakingi... bet jiems nepatiko tokie metodai.“ (IM5).

Informantai interviu pripažino, kad šios metodikos ėmėsi penki E mokyklos mokytojai, bet ir jų dalis – ne paraidžiui, kaip buvo konsultanto mokomi, o modifikuodami savo dalykui, klasei, vaikų amžiui. Tačiau vieną principą – pamokos medžiagos struktūrinimą – pripažino ir perėmė daugelis. Kaip ir kodėl teoretikai diskutuoja dėl vadinamojo postkognityvinio mokymo(si), dar grįšime diskusijos skyriuje.

## Diskusija ir išvados

Regis, tyrime susidurta su atveju, kai deklaruojamų ir įtvirtinamų švietimo demokratiškų santykių, mokyklų, mokytojų laisvo apsisprendimo, mokymo(si) strategijų

pasirinkimo sąlygomis mokyklų pokyčių buvo siekta ekspertiniu konsultavimu, nors konsultantai tikino išpažįstantys procesinį konsultavimą: ekspertų pasiūlomi sprendimai jų žinių, patirties pagrindu, pastaroji pritaikoma, ekspertai akivaizdžiai taiso mokyklos situaciją, pripažintina, ne visur tiesiogiai instruodami, bet patardami, kaip sėkmingiau įgyvendinti siūlomas praktikas. Tai atvejis, kai mokyklų norėta, anot C. R. Jackson (2010), greitai ir paprastai gauti atsakymą, o projektą organizavusių švietimo politikų – konstatuoti staigų pokytį, t. y. mokinių akademinų pasiekimų pagerėjimą. Pripažintina, kad 2017 metais toks pagerėjimas fiksuojamas.

Kaip rodo dokumentinių šaltinių – LR Švietimo ir mokslo ministerijos teikiamų atitinkamų metų, t. y. 2016 ir 2018, Lietuvos švietimo būklės apžvalgų – analizė, 2015 m. Kupiškio r. savivaldybės rodikliai bendroje visų savivaldybių rodiklius apibendrinančiame grafike buvo tokie: socialinio ekonominio konteksto bendrieji rodikliai, minėti įvade, už šalies vidurkio rodiklius žemesni (SEK'o horizontaliojoje koordinatėje ties -2); švietimo rezultatų rodikliai žemesni už šalies švietimo vidurkio rodiklius (pasiekimų vertikaliojoje koordinatėje ties -2). 2017 metų rezultatus pristatę dokumentiniai šaltiniai tokiam pat grafike rodė Kupiškio rajono savivaldybės išlikusius tokius pat žemo socialinio-ekonominio konteksto rodiklius (-2), tačiau švietimo rodikliai šoktelėjo iki +2, vadinasi, kardinaliai kilo. Kitų dokumentinių šaltinių analizė (Kupiškio rajono savivaldybės 2017 metų švietimo pažangos ataskaita, 2018) patvirtina skirtingą, tačiau taip pat fiksuojamą statistiškai konsultuotų mokyklų mokinių visų sričių pasiekimų gerėjimą (pastebėtina, kad nepagerėjo tik E mokyklos matematikos pasiekimai). Taigi intensyvaus ilgalaikio konsultavimo pozityvus poveikis akivaizdus.

Tačiau 2019 m. teikiamame 2018-ųjų metų visos šalies švietimo būklės apžvalgos analogiška grafike Kupiškio rajono savivaldybės pasiekimai nuo +2 vėl smuktelėjo – iki kairiosios koordinatės ašies (šalies vidurkis). Tikėtina situacija: jeigu mokyklos tik kopijavimo principu iš konsultantų mokyklų pasiėmė sistemas, strategijas, neįdėdamos, nematydamos savo prasmės, nediskutavusios ir nesutarusios, ką mokytojams ir mokiniams jos galėtų duoti, arba net abejodamos, kam to reikia, visos veiklos, taigi ir pokyčiai galėjo būti laikini – kol projekte kas ketvirtį reikėdavo atsiskaityti, rodyti pokytį. Tokiu atveju turėtume drauge su kitais mokslininkais (Jackson, 2010) suabejoti ekspertinio konsultavimo poveikio tvarumu. Kita vertus, tai būtų ir netikėta, nes tyrimo duomenys fiksavę informantų patikinimą, kad jie, konsultantų padedami, susikūrė stabilias pažangos kūrimo sistemas, kad jos tapusios mokyklų kasdieniu gyvenimu, o ne *projekto veiklomis*. Tačiau pasiekimų kritimo priežastis tiksliau paaiškintų tik tolesnis stebėjimas ir mokyklų ugdymo procesų tyrimai.

Konsultuotose mokyklose iki šiol atlikti tyrimai įrodė intensyvaus ilgalaikio konsultavimo poveikumą. Manytina, kad jį sąlygojo gana tikslingai pasirinkti konsultavimo taikiniai – teoriškai mokslininkų įvardijamų mokymosi pasiekimus sąlygojančių veiksnių apibendrintos grupės: *orientavimas į mokyklos kultūros kaitą* (Dalin et al., 1999; Hopkins et al., 1998; Hargreaves, 1999; Liu, 2016; Melessa & Molla, 2018; Echazarra & Radinger,

2019; ir kt.), *orientavimas stiprinti mokymo(si) pagalbą* (Borman & Rachuba, 2001; Jensen, 2009; 2013; Durlak et al, 2011; Bruner, 2014; Dweck, 2017; Pekrun et al., 2017; ir kt.), *orientavimas taikyti palankias mokiniams mokymo(si) strategijas* (Lemov, 2010; Lemov et al., 2012; Hattie, 2014; Echazarra & Radinger, 2019; Higuera-Herbada et al., 2019; ir kt.). Konsultavimo veiklas tikslingai nukreipus į konkrečius šių taikinių grupių dalinius taikinius, veikta švelninant veiksnių poveikį, gerėjo mokyklos mikroklimatas, mokinių savijauta, tvirtėjo mokyklos bendruomenė, mokiniai pajuto individualų dėmesį, dažnoje mokykloje – ir individualią pagalbą, podraug keitėsi mokymasis ir rezultatai.

Skyrium rūpėtų diskutuoti *orientavimo taikyti palankias mokiniams mokymo(si) strategijas* veiksnių grupę ir konsultuojamose mokyklose kurtas patirtis. Priešpriešose jose nekėlė vedimas į vadinamąją šiuolaikinę pamoką, tiriamųjų veiklų asmeniniu projektu išbandymai. Kaip minėta tyrimo rezultatų skyriuje, rezonansine konsultuojamose mokyklose tapo postkognityviojo mokymo principais parengta ir pasiūlyta diegti metodika. Tikėtina, šiuo konkrečiu atveju patyrėme dviejų filosofijų sandūrą: Lietuvos mokykla maitinama konstruktyvizmo idėjomis; pamokos kokybės kriterijumi iškeliamas mokinių savarankiškumas, savivaldis mokymasis, mokytojo vaidmuo – būti lyg ir šalia kuo mažiau įsiterpiančiam mokiniui mokymasi; tyrimo atveju, E mokykloje, postkognityviojo mokymo vienoje iš metodikų, kurią pasiūlė konsultantas, į pirmą planą iškeltas *mokytojo išmokymas-mokinio išmokimas*, kaip apibūdino daugelis informantų, *iškalimas*. Lyg ir susisieja su mūsų švietimo atsisakyta klasikine ugdymo paradigma, jos didaktika (Kron, 2008). Šiame kontekste atrodė iš senosios paradigmos didaktikos atkeliavę mokant naudojami judesiai, mokytojo atliktas pamokos informacijos *suporcijavimas*, vaikams pateikiami *šablonai*, į kuriuos pirmiausia tereikia įrašyti iš pažiūros gana siaurą, bet suprastą informaciją, vertinimas bent triskart per pamoką – kaip ir *ne mūsų* ugdymo filosofija. Kur išvelgtina filosofinio požiūrio susidūrimo esmė? Dalies Lietuvos pedagogų, ugdymo kokybę reglamentuojančių dokumentų ir mokyklų praktikoje pernelyg suabsoliutintas mokymasis, sumenkintas mokymas, nors, kaip teigia dalis mokslininkų (Good & Brophy, 2014; Helmke, 2012; Hattie, 2014; Petty, 2008; Silver, Strong & Perini, 2012; Engeström & Sannino, 2012; Jensen, 2019; ir kt.), nėra mokymosi be mokymo – mokymas ir mokymasis keliauja drauge. Tikėtina, toks pat mokslininkų būrys gintų savivaldžio mokymosi prioritetą. Primintina, kad teorijos plotmėje konstruktyvizmas taip pat nepriešina mokymo ir mokymosi, teigdamas: *mokytojas drauge su mokiniais svarsto turinį ir reikšmę* (Educational Broadcasting Corporation, 2004), gal tik jį įtvirtinančioje praktikoje suabsoliutintos mokinio galios mokytis ir išmokti visiškai savarankiškai. Mokslinių tyrimų metaanalizės (Hattie, 2014; Marzano, Pickering & Pollock, 2001) grindžia, kad, pavyzdžiui, tiesioginis mokymas, taigi tinkamas mokytojo mokymo indėlis, turi didesnę poveikį mokinių pasiekimams nei savivaldis mokymasis. Ypač atkreipiamas mokslininkų dėmesys, kad, dirbant su mokymosi sunkumų patiriančiais mokiniais, su mokiniais iš nepalankaus SEK konteksto, jų bazinėms žinioms ir įgūdžiams suformuoti mokytojo vaidmuo ir intensyvus mokymas yra lemiantis (Jensen, 2019), ir



tam siūloma apdairiai pasitelkti tiesioginį mokymą (Rosenshine, 2010; Jacobs & Michaels, 2007; Engeström & Sannino, 2012; Higuera-Herbada et al., 2019), nes būtent bazinės žinios ir suformuoti įgūdžiai sukuria pagrindą tolesniam mokymuisi, savarankiškam, savivaldžiam – taip pat, tik iki jo reikia mokinius užauginti. Tačiau, kaip rodo ir tyrimo informantų pateikti duomenys, susiduriame su daugelio šalių mokslininkų edukologų diskutuojama problema, kaip išmintingai taikyti metodus labai netolygiai besimokančių mokinių įvairovei, kad, pritaikydami metodiką patiriantiems mokymosi sunkumų, ja neatstumtume, nestabdytume stipriau besimokančiųjų. Jei pavyktų abi įvairoves – metodikų ir mokinių – suderinti, kategoriškai atmesti postkognityviojo mokymo principų sistemoje nesiūlytina, tik reiktų atrasti jiems vietą ir prasmę. Tačiau esant itin dideliems geografinių, socialinių, ekonominių, kultūrinių kontekstų sąlygojamiems mokinių pasiekimų atotrūkiams, net ir švietimo politikoje derėtų pripažinti ugdymo proceso kontekstualumą, ką siūlo ir EBPO ekspertai (Echazarra & Radinger, 2019), t. y. taikyti lankstesnius ugdymo proceso kokybės vertinimo kriterijus.

Atlikus teorinei ir empirinei dalims keltus uždavinius, galima konstatuoti:

1. Teoriškai pagrindžiama, kad mokyklų, kaip organizacijų, ir mokytojų individualus konsultavimas gali turėti įtaką mokinių pasiekimams gerinti įvairaus socialinio, ekonominio, kultūrinio konteksto mokyklose, nes visada nukreipiamas į esamos situacijos pozityvią kaitą, tačiau rekomenduojama nepalankaus SEK konteksto mokyklose tikslingai rinktis konsultavimo taikinius. Teoretikai pripažįsta, kad tikintis greito pokyčio dažnai imamasi ekspertinio konsultavimo, procesinis konsultavimas lėčiau atneša pokyčius, tačiau jie gali būti tvaresni, nes tokiu atveju pokyčiai priimami pačios organizacijos ir tampa jos savastimi.
2. Tirtu atveju taikytas konsultavimas dėl savo trukmės ir intensyvumo laikytinas ilgalaikiu intensyviu konsultavimu, pripažintinas mišriu – ekspertiniu ir procesiniu, taikytu priklausomai nuo mokyklose iškeltų problemų, konteksto, mokytojų pasirengimo pokyčiams, konsultanto siūlomų pokyčių pobūdžio. Taip pat pripažintina, kad dominavo ekspertinio konsultavimo požymiai.
3. Konsultuotose mokyklose intensyvus ilgalaikis konsultavimas turėjo poveikį mokinių pasiekimų gerėjimui, paveikumą sąlygojo tikslingai pasirinkti pasiekimams įtakos turintys veiksniai, kaip konsultavimo taikiniai – orientavimas į mokyklos kultūros kaitą, orientavimas stiprinti mokymo(si) pagalbą), taikyti palankias mokiniams mokymo(si) strategijas.

## Literatūra

Bendikson, L., Hattie, J., & Robinson, V. M. J. (2011). Identifying the Comparative Academic Performance of Secondary Schools. *Journal of Educational Administration*, 49(4), 443–449. doi.org/10.1108/09578231111146498

- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2017). A Research Synthesis of the Associations Between Socioeconomic Background, Inequality, School Climate, and Academic Achievement. *Review of Educational Research*, 87(2), 425–469. doi.org/10.3102/0034654316669821
- Block, P. (2013). *Nepriekaištingas konsultavimas: kaip paskatinti naudotis jūsų kompetencija*. Vilnius: Eugrimas.
- Borman, D. G., & Rachuba, L. T. (2001). Academic Success among Poor and Minority Students. An Analysis of Competing Models of School Effects. *Report number 52*. Maryland: Crespar.
- Bruner, J. L. (2014). *What Factors Help or Hinder the Achievement of Low SES Students? An International Comparison Using TIMSS 2011 8th Grade Science Data*. Dissertation. Prieiga per internetą <https://d.lib.msu.edu/etd>
- Dalin, P., Rolff, H. G., & Kleekamp, B. (1999). *Mokyklos kultūros kaita*. Vilnius: Tyto alba.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- Dweck, C. S. (2017). *Tu gali. Atskleiskite savo galimybes*. Vilnius: Alma Littera.
- Educational Broadcasting Corporation. (2004). *Constructivism as a Paradigm for Teaching and Learning*. Prieiga per internetą <https://www.thirteen.org/edonline/concept2class/constructivism/index.html>
- Echazarra, A., & Radinger, T. (2019). *Learning in rural schools: insights from PISA, TALIS and the literature*. OECD Education Working Paper No. 196. EDU/WKP(2019)4. Prieiga per internetą [https://www.oecd.org/publicdisplaydocumentpdf/WKP\(2019\)4](https://www.oecd.org/publicdisplaydocumentpdf/WKP(2019)4)
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2012). Whatever happened to process theories of learning? *Learning, Culture and Social Interaction*, 1, 45–56.
- Good, T. L., & Brophy J. (2014). *Kas vyksta klasėse*. Boston: Allyn and Bacon / Vilnius: UAB „Miranda design solutions“.
- Gudynas, P. (2016). Kupiškio rajono penkių mokyklų situacijos analizė. In I. Mizgeraitė-Mažulė, N. Kaunickienė, T. Lagūnavičius ir V. Bacys (Sud.). *Kelių į vaiko sėkmę ieškant*, 6–7. Vilnius: Švietimo mainų paramos fondas.
- Han, S., Capraro, R., & Capraro, M. M. (2015). How Science, Technology, Engineering, and Mathematics (stem) Project-Based Learning (PBL) Affects High, Middle, and Low Achievers Differently: The Impact of Student Factors on Achievement. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(5), 1089–1113.
- Hargreaves, A. (1999). *Keičiasi mokytojai, keičiasi laikai. Mokytojų darbas ir kultūra postmoderniajame amžiuje*. Vilnius: Tyto alba.
- Hattie, J. (2014). *Matomas mokymasis. Mokytojo vadovas*. Londonas ir Niujorkas: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Helmke, A. (2012). *Pamokos kokybė ir mokytojo profesionalumas: diagnostika, vertinimas, tobulinimas*. „Kallmeyer“ bendradarbiaudama su „Klett“, Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra, UAB „Vaistų žinios“.

- Higueras-Herbada, A., de Paz, C., Jacobs, D. M., Travieso, D., & Ibáñez-Gijón, J. (2019). The direct learning theory: a naturalistic approach to learning for the post-cognitivist era. *Adaptive Behavior*, 1–15.
- Hopkins, D., Ainscow, M., & West, M. (1998). *Kaita ir mokyklos tobulinimas*. Vilnius: Tyto alba.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. (2nd ed.). Applied Social Research Methods Series. Volume 5. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications. International Educational and Professional Publisher.
- Jacobs, D. M., & Michaels, C. F. (2007). Direct learning. *Ecological Psychology*, 19, 321–349.
- Jackson, C. R. (2010). *Konsultavimo modeliai. Projekto konsultantės ataskaita*. Vilnius: Mokyklų tobulinimo centras.
- Jensen, E. (2009) *Engaging Students With Poverty in Mind*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jensen, E. (2013). How Poverty Affects Classroom Engagement. *Educational Leadership*. 70(8), 24–30.
- Jensen, E. (2019). *Engaging All Students with Poverty in Mind*. Prieiga per internetą <https://www.scilearn.com/resources/webinars/eric-jensen-webinars>
- Kron, F.W. (2008). *Grundwissen Didaktik*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Kubr, M. (Ed.). (1986). *Management Consulting*. Geneva: International Labour Organisation.
- Kupiškio rajono savivaldybės 2017 metų švietimo pažangos ataskaita*. (2018). Prieiga per internetą [http://kupiskis.lt/lt/veiklos\\_sritys/svietimas/ataskaitos\\_1702.html](http://kupiskis.lt/lt/veiklos_sritys/svietimas/ataskaitos_1702.html)
- Lagūnavičius, T. (2013). *Kaip išgyventi 21-ame amžiuje*. Vilnius: Alma Littera.
- Lambert, L. (2011). *Lyderystės gebėjimai ir tvari mokyklų pažanga*. Vilnius: ŠMM Švietimo aprūpinimo centras, UAB „Vitae Litera“.
- Lemov, D., Woolway, E., & Yezzi, K. (2012). *Practice Perfect. 42 Rules for Getting Better at Getting Better*. Prieiga per internetą [https://books.google.lt/books?id=59co4vCOvzQC&printsec=frontcover&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.lt/books?id=59co4vCOvzQC&printsec=frontcover&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Lemov, D. (2010). *Teach like a Champion. 49 Techniques that Put Students on the Path to College*. John Wiley & Sons, Inc.
- Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministerija. (2018). *Lietuva. Švietimo būklės apžvalga 2018. Gera mokykla*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras. Prieiga per internetą [https://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/579\\_8d85af5397fc169eb20eff01e5b0c7ea.pdf](https://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/579_8d85af5397fc169eb20eff01e5b0c7ea.pdf)
- Lietuvos Respublikos valstybės kontrolė. (2017). *Ar gali gerėti Lietuvos mokinių pasiekimai: Valstybinio audito ataskaita*. Prieiga per internetą <https://www.vkontrolė.lt>
- Liu, A. (2016). Children's Non-Cognitive Skills and the Effects of Family SES on Academic Achievement. *Population Studies Center Research Report 16–862*. Prieiga per internetą <https://www.psc.isr.umich.edu/pubs/pdf/rr16-862.pdf>
- Marzano, R., Pickering, D., & Pollock, J. (2001). *Classroom Instruction That Works*. Alexandria, Virginia: ASCD.

- Melesse, S., & Molla, S. (2018). The contribution of school culture to students' academic achievement: the case of secondary and preparatory schools of Assossa Zone, Beniscangu Gumuz Region State, Ethiopia. *Research in Pedagogy*, 8 (2), 190–203. doi:10.17810/2015.83
- MOSTA (2018). *Aukštojo mokslo prieinamumas: ar skirtingo SES vaikams sudarome lygias galimybes įgyti išsilavinimą*. Prieiga per internetą <https://www.mosta.lt/images/tyrimai/am-prieinamumas-2018.pdf>
- Nacionalinis egzaminų centras. (2016). *Tarptautinis penkiolikmečių tyrimas. Programme for International Student Assessment OECD PISA 2015. Ataskaita*. Vilnius: Nacionalinis egzaminų centras.
- OECD (2017). *Education in Lithuania. Reviews of national policies for education*. OECD publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264281486-en>
- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H.W., Murayama, K., & Goetz, T. (2017). Achievement Emotions and Academic Performance: Longitudinal Models of Reciprocal Effects. *Child Development* 88(5), 1653–1670. doi.org/10.1111/cdev.12704
- Petty, G. (2008). *Įrodymais pagrįstas mokymas*. Vilnius: Tyto alba.
- Pollard, A. (2002). *Refleksyvusis mokymas. Veiksminga ir duomenimis paremta profesinė praktika*. Vilnius: Garnelis.
- Rosenshine, B. (2010). *Principles of instruction*. Geneva: IBE.
- Sharan, S., & Tan, I. G. Ch. (2013). *Mokyklų darbo organizavimas, siekiant užtikrinti veiksmingą mokymąsi*. Vilnius: UAB „Magistrai“.
- Silver, H. F., Strong, R. W., & Perini, M. J. (2012). *Mokytojas strategas*. Vilnius: Vilniaus tarptautinė mokykla, UAB Rgrupė.
- The Institute for Public Policy & Economic Development. (2016). *The Impact of Poverty on a Child's Academic Performance*. Prieiga per internetą <http://www.institutepa.org/pdf/indicators/2016/povertyandacademicperformce.pdf>
- Zareckij, V. (2011). *Kaip mokytojui dirbti su nepažangiu mokiniu*. Maskva: Čistryje prudy. Prieiga per internetą [http://www.alternatyvusisugdymas.lt/images/articles/KAIP\\_%20DIRBTI\\_SU\\_NEPAZANGIU\\_MOKINIU\\_vertimas.pdf](http://www.alternatyvusisugdymas.lt/images/articles/KAIP_%20DIRBTI_SU_NEPAZANGIU_MOKINIU_vertimas.pdf)
- Zhang, Y., & Wildemuth, B. M. (2009) Qualitative Analysis of Content. In B. Wildemuth (Ed.). *Applications of Social Research Methods to Questions in Information and Library Science*. Westport, CT: Libraries Unlimited. 308–319.
- Žydžiūnaitė, V. ir Sabaliauskas, S. (2017). *Kokybiniai tyrimai. Principai ir metodai*. Vilnius: Vaga.

---

# Intensive Consulting for Schools by Mitigating the Impact of Social, Economic and Cultural Context on Students' Learning Achievements

Ramutė Bruzgelevičienė

Vytautas Magnus University, Academy of Education, Educational Research Institute, T. Ševčenkos g. 31, LT-03111 Vilnius, Lithuania, ramute.bruzgeleviciene@vdu.lt

---

## Summary

The article analyses the question, how intensive consulting for schools can affect students' learning achievements by mitigating the impact of social, economic and cultural context. Based on the case study methodological approach, the case of the project "Initiative for municipalities", implemented in 2016–2018 in five schools of Kupiškis district municipality, was analysed. After conducting the analysis of the theoretical literature and documentary sources, and interviews, the following conclusions were made:

Due to its duration and intensity, it was long-term consulting; mixed – expert and procedural – consulting approaches were used depending on the problems raised in the schools, the context, readiness of the teachers for change, and the nature of changes proposed by the consultant. It is recognized that the characteristics of the expert consulting dominated.

The intensive long-term consulting, implemented in schools resulted in improvement of students' achievements due to intentionally selected consulting targets – guiding of schools and teachers towards change in the school culture, orientation towards strengthening teaching/learning assistance, and the application of teaching/learning strategies favourable to students.

The consultant's attempt to implement the teaching methodology based on post-cognitive principles in schools is discussed. The issues discussed remain open for further research.

---

**Keywords:** *social, economical, cultural context, organization consulting, external consultants, consulting targets.*

---

Gauta 2019 11 13 / Received 13 11 2019  
Priimta 2019 12 27 / Accepted 27 12 2019