



Mokytojų profesinio tobulėjimo sampratos analizė

Rita Mičiulienė¹, Agnė Brandišauskienė²

¹ Vytauto Didžiojo universitetas, Švietimo akademija, K. Donelaičio g. 58, 44248 Kaunas, rita.miciuliene@vdu.lt

² Vytauto Didžiojo universitetas, Švietimo akademija, K. Donelaičio g. 58, 44248 Kaunas, agne.brandisauskiene@vdu.lt

Anotacija. Straipsnyje pateikiami sąvokų *profesinis tobulinimas*, *tobulinimasis* ir *tobulėjimas* paaiškinimai, atskiriant jų sinonimišką vartojimą. Teigiama, kad profesinis tobulinimas turėtų būti suprantamas kaip iš išorės kylančios galimybės, tobulinimasis – kaip tų galimybių pasirinkimai, o tobulėjimas rodo šių procesų pasekmę – profesinį, asmeninį kismą, augimą. Svarstant Lietuvos mokytojų profesinio tobulinimo(si) veiksmingumą, remiamasi užsienyje ir mūsų šalyje atliktais empiriniais tyrimais.

Esminiai žodžiai: *mokytojų mokymasis*, *profesinis tobulinimas*, *profesinis tobulėjimas*, *profesinio tobulinimosi veiksmingumas*, *kvalifikacijos tobulinimas*.

Įvadas

Atliepiant XXI-ojo šimtmečio iššūkius (globalizaciją, technologinį progresą, tapatumo paieškas ir kt.), daugelyje šalių vyksta kardinalūs švietimo sistemos pokyčiai. Kaip teigia suomių mokslininkės Li ir Derwin (2018), gera švietimo sistema, tikinti savarankiško mokymosi idėjomis, atsakomybe, mokymusi visą gyvenimą ir meistriškumu, negali būti sukurta be tinkamai struktūruoto, formalaus ir neformalaus mokytojų profesinio tobulėjimo. Europos Komisijos dokumentuose (2010; 2013; 2015) pabrėžiama, kad mokytojų profesinis tobulinimas(is) turėtų būti plėtojamas per visą aktyvią profesinę veiklą, pradedant nuo pirminio išsilavinimo įgijimo, tęsiant pirmaisiais savarankiškais žingsniais mokykloje ir tolimesniu mokymusi, įveikus pradinis mokytojavimo iššūkius ir įgijus patirties. Toks mokymosi proceso tęstinumas užtikrina nuoseklų integruotą požiūrį į kiekvieną etapą, kuris yra unikalus mokytojų mokymosi poreikių požiūriu, susijęs su

ankstesniuose bei darantis poveikį kitam etapui (Schwille, Dembélé ir Schubert, 2007). Kituose mokslo šaltiniuose profesinis tobulinimas(is) dažnai siejamas su tam tikra darbo patirtimi. Pavyzdžiui, Caena (2011) profesinį tobulinimą(si) susieja su asmens kompetencijas ugdančia veikla, vykstančia po pirminio mokytojų rengimo. Panašią apibrėžtį pateikia ir Creemers su Kyriakides (2013), nurodydami, kad tai apima visų rūšių mokytojų mokymąsi jau po studijų baigimo.

Neaiškumų kyla ne tik dėl profesinio tobulinimo(si) susiejimo su tam tikru mokytojo profesinės veiklos etapu, bet ir su pačiu profesinio tobulinimo(si) sampratos turiniu. Moksliniuose darbuose anglų kalba pateikiamos dvi skirtingos sąvokos – *training* ir *development* – ir yra diskutuojama apie esminius jų turinio skirtumus. Lietuvos mokslininkų darbuose taip pat esama tam tikros painiavos, pavyzdžiui, Sakadolskienė (2016), rašydama apie mokytojų rengimą, vartoja anglų kalbos *teacher education* terminą, o Poviliūnas (2000) – *teacher training* atitikmenį. Po studijų baigimo pedagoginės veiklos tobulinimas mūsų mokslininkų darbuose irgi apibūdinamas dvejopai: kaip kvalifikacijos tobulinimas ir kaip profesinis tobulėjimas. Laužackas, Gedvilienė, Tūtlys ir Juozaitienė (2008) svarsto apie mokytojo kvalifikacijos tobulinimo svarbą karjerai, o Adomaitienė, Zubrickienė, Teresevičienė (2008) nagrinėja mokytojų ir dėstytojų profesinio tobulėjimo galimybes. Dar kiti autoriai (Bagdonienė ir Adomaitienė, 2018; Žibėnienė ir Barkauskaitė, 2018) šias abi sąvokas tame pačiame darbe vartoja sinonimiškai. Taigi, ryškėja, kad profesinio tobulėjimo samprata stokoja aiškumo, todėl šio *tyrimo objektu* pasirinktas mokytojų profesinio tobulėjimo konceptas (sąvoka). *Tyrimo tikslas* – išanalizuoti mokytojų profesinio tobulėjimo sampratą. Analizė bus atliekama 1) aptariant profesinio tobulėjimo sąvokos vartojimo Lietuvos kontekste ypatumus; 2) pateikiant profesinio tobulinimosi sąvokos apybrėžą; 3) svarstant profesinio tobulinimosi proceso veiksmingumo charakteristikas.

Tyrimo metodologija

Darbe taikytas dokumentų ir mokslo šaltinių analizės metodas, siekiant aiškintis profesinio tobulėjimo apybrėžą kitų šalių ir Lietuvos kontekste.

Svarstant profesinio tobulinimosi veiksmingumo charakteristikas, tyrimui atlikti buvo paimti atviri tarptautinio tyrimo *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) 2018 m. duomenys (<http://www.oecd.org/education/talis/talis-2018-data.htm>). Iš šios duomenų bazės buvo suformuoti Suomijos, Estijos ir Lietuvos mokytojų profesinio tobulinimo duomenys ir tyrimui atrinkti klausimai susieti su mokytojų profesinio tobulinimosi veiklomis (TQ22), šių veiklų teigiamu poveikiu jų mokymo praktikai (TQ25), tam tikromis profesinio tobulinimosi charakteristikomis (t. y. yra buvo aktyvūs, ilgalaikiai, vyko bendradarbiaujant ir mokykloje (TQ26 e; f; i; h)) ir mokytojų kolegialiu mokymusi (TQ33). Tyrimui naudoti klausimai pateikiami 1 lentelėje.

1 lentelė

Mokytojų profesinio tobulinimosi analizei pasirinkti TALIS 2018 klausimai

Klausimo kodas	Klausimas	Skalė
TQ22	Ar per pastaruosius 12 mėnesių dalyvavote kokioje nors iš nurodytų profesinio tobulinimosi veiklų? a) Kursai / seminarai, kuriuose dalyvaujama asmeniškai; b) Kursai / seminarai internetu; c) Švietimo konferencijos, kuriose mokytojai ir (ar) tyrėjai pristato savo tyrimus arba diskutuoja švietimo klausimais; d) Formalioji kvalifikacijos kėlimo programa (pvz., studijų programa); e) Kitų mokyklų lankymas; f) Verslo įmonių, viešųjų įstaigų ar nevyriausybinų organizacijų lankymas; g) Kolegų ir (ar) savo darbo stebėjimas bei instruktavimas (koučingas) kaip formaliosios mokyklinės tvarkos dalis; h) Dalyvavimas internete mokytojų tinkluose, sukurtuose specialiai profesiniam mokytojų tobulinimuisi; i) Profesinės literatūros skaitymas.	Dichotominė skalė 1) Taip 2) Ne
TQ25	Ar pastarųjų 12 mėnesių profesinio tobulinimosi veikla turėjo teigiamą įtaką Jūsų mokymo praktikai?	Dichotominė skalė 1) Taip 2) Ne
TQ26	Ar profesinio tobulinimosi veikla, kuri turėjo <u>didžiausią teigiamą įtaką</u> Jūsų mokymo praktikai per pastaruosius 12 mėnesių, pasižymėjo šiomis charakteristikomis? e) Suteikė galimybę aktyviai mokytis; f) Suteikė galimybę mokytis bendradarbiaujant; i) Vyko mano mokykloje; h) Užsiėmimai buvo ilgalaikiai (pvz., truko keletą savaičių ar ilgiau).	Dichotominė skalė 1) Taip 2) Ne
TQ33	Kaip dažnai (vidutiniškai) tai darote šioje mokykloje? a) Kartu su kolegomis kaip komanda vedate pamokas toje pačioje klasėje; b) Stebite kitų mokytojų pamokas ir teikiate atsiliepimus (grįžtamąjį ryšį); c) Dalyvaujate bendroje veikloje su skirtingomis klasėmis ar amžiaus grupėmis (pvz., projektuose); d) Keičiatės mokomąja medžiaga su kolegomis; e) Įsitraukiate į diskusijas apie atskirų mokinių mokymosi planavimą; f) Dirbate kartu su kitais mokyklos mokytojais, kad būtų užtikrinti vienodi mokinių vertinimo standartai, įvertinant mokinių pažangą; g) Dalyvaujate mokyklos kolektyvo susirinkimuose; h) Dalyvaujate profesinio tobulinimosi bendradarbiaujant veikloje.	Ranginė skalė 1) Niekada 2) Kartą per metus ar rečiau 3) 2–4 kartus per metus 4) 5–10 kartų per metus 5) 1–3 kartus per mėnesį 6) Kartą per savaitę ar dažniau

Statistinė duomenų analizė buvo atlikta naudojant IBM SPSS Statistics 22.0, paskaičiuoti procentiniai dažniai, vidurkiai, nustatyti statistiškai reikšmingi skirtumai, naudojant Pirsono Chi kvadratą ir dispersijos analizę ANOVA.

Profesinio tobulėjimo sąvokos vartojimo Lietuvos kontekste ypatumai

Mūsų šalies mokslininkų darbuose sinonimiškai vartojamos kelios sąvokos, skirtos apibūdinti pedagogų profesionalumo didinimą, neįsigilinant į jų semantiką. Lietuvių kalboje yra trys šiai sričiai aktualūs veiksmažodžiai, nelaikytini sinonimais, bet tarpusavyje susiję priešastiniu ryšiu: *tobulinti*, *tobulintis*, *tobulėti*. Atitinkamai iš jų padaromi daiktavardžiai *tobulinimas*, *tobulinimasis*, *tobulėjimas* taip pat susiję priešastiniu ryšiu. Sąvoka *tobulinimas* rodo į iš išorės kylantį veikimą, nukreiptą į ko nors gerinimą, taisymą, trūkumų šalinimą ir pan. (žr. www.lkz.lt), o sangrąžinė veiksmažodinio daiktavardžio forma *tobulinimasis* – į save nukreiptą veiksmą (žr. www.lkz.lt), įsitraukimą į tobulinimo veiklą, tikintis ką nors savo, savyje pagerinti. Aptariamam klausimui profesinis tobulinimas sukuria sąlygas, galimybes profesiniam tobulinimuisi.

Ši sąvokų painiava kyla, ko gero, dėl tiesioginio *professional development* vertimo iš anglų kalbos, neįsigilinus į žodžių prasmę ir vartojimo kontekstą. Anglų kalboje ši sąvoka gali turėti dvi konotacijas. Viena sietina su išorine intervencija (artimesne angl. *training* prasmei) ir verstina *tobulinimo* terminu; kita, kaip pažymi žodynas, gali būti verčiama ir sangrąžine forma, taigi, turėtų būti verčiama *tobulinimasis*.

Profesinio tobulinimo ir tobulinimosi procesai gali inspiruoti asmenybės kismą, augimą, kylantį individualiai iš paties asmens, – tobulėjimą. Taigi tobulėjimą reikėtų traktuoti kaip veiksmingo tobulinimo ir sėkmingo tobulinimosi pasirinkimo pasekmę. Panašią profesinio tobulėjimo sampratą traktuotę galima išvelgti užsienio autorių darbuose. Pavyzdžiui, Glatthorn (1995) pedagogų profesinį tobulėjimą apibūdina kaip mokytojo profesinį augimą, kurį asmuo pasiekia įgydamas didesnę patirtį ir sistemingai nagrinėdamas savo mokymą. Caena profesinį tobulėjimą traktuoja kaip mokymosi veiklos išdavą: „Profesinis tobulėjimas yra <...> susijęs su veikla, ugdančia asmens įgūdžius, žinias, kompetenciją ir kitas mokytojo savybes“ (Caena, 2011, p. 3). Taigi tobulėjimas, inspiruotas mokymosi veiklos, yra iš paties asmens kylantis keitimasis. Toks profesinio tobulėjimo traktavimas atliepia mokytojo profesinį meistriškumą, arba *horizontalios* karjeros teorines nuostatas (Merfeldaitė ir Railienė, 2012).

Moksliniuose darbuose taip pat vartojama sąvoka ir *kvalifikacijos kėlimas* ar *tobulinimas*. Manytume, kad tokį sinonimišką profesinio tobulinimo ir kvalifikacijos kėlimo / tobulinimo sąvokų vartojimą nulėmė atžvalga į strateginius, teisinius pedagogų veiklą apibrėžiančius dokumentus bei oficialus šių sąvokų vartojimas.

Pedagogų veiklą reglamentuojančiuose dokumentuose dažniau vartojama kvalifikacijos tobulinimo sąvoka, rečiau – kvalifikacijos kėlimo. Sąvoka *kvalifikacija* vartotina dokumentais patvirtintai bei su profesine karjera siejamai kompetencijų ir patirties visumai apibūdinti (Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija, 2012). Baigus formalias pedagogines studijas, suteikiama pedagogo kvalifikacija, vėliau, profesinės veiklos metu, įvykdžius keliamus reikalavimus [tam tikrose kompetencijų srityse] ir atitikus nustatytus kriterijus [slenkstines (minimalias) ribas], galima pretenduoti į aukštesnes kvalifikacines kategorijas. Tokiu būdu kvalifikacijos kėlimas/tobulinimas suprantamas kaip vertikali karjera ir yra sietinas su užimamomis (planuojamomis užimti) pareigomis, kurioms vykdyti reikia naujų ir kokybiškai pagerintų mokėjimų (Laužackas ir kt., 2008). Pereinant iš vieno karjeros etapo į kitą, aukštesnės kvalifikacinės kategorijos įgijimą žymi privaloma pedagogo atestacijos procedūra (Merfeldaitė ir Railienė, 2012).

Mūsų šalies pagrindiniuose pedagogų tobulinimo veiklą reglamentuojančiuose dokumentuose nevartojama sąvoka *profesinis tobulėjimas*. Renkamasi sąvoka *profesinių kompetencijų tobulinimas* (pvz., Kvalifikacijos tobulinimo nuostatuose, 2019), pažymima formalioji proceso pusė, o profesinį tobulinimąsi ir jo išdavą – profesinį tobulėjimą – reikėtų suvokti kaip platesnius procesus, apimančius ne tik profesinę sritį, bet ir asmenybinį kismą, kurie nepaklūsta formaliai normavimui. Taigi toliau aptariame profesinio tobulinimosi sąvoką, kaip prielaidą profesiniam ir asmenybiniam augimui ir brandai (t. y. tobulėjimui).

Profesinio tobulinimosi sąvokos apibrėža

Atliepiant poreikį tikslinti profesinio tobulėjimo apibrėžtį, mūsų požiūriu, yra svarbu išsiaiškinti, kaip gali būti konceptualizuojamas profesinis tobulinimasis, išryškinant mokytojų mokymosi reikšmes. Anot Richards ir Farrell (2005), mokytojų mokymasis gali būti konceptualizuotas 4 pagrindinėmis kryptimis:

- mokymasis kaip *įgūdžių tobulinimas* – tam tikrų įgūdžių, reikalingų pasiekti meistriškumą, plėtojimas. Tokiu atveju mokymas suskaidomas į tam tikras dalis ir įvaldomi tam tikri įgūdžiai tam tikru laiku. Toks mokymasis apima tų įgūdžių demonstravimą, kuriuo siekiama, kad besimokantieji praktikuotųsi;
- mokymasis kaip *kognityvinė veikla* – tokiu atveju į mokymąsi žvelgiama kaip į visuminę kognityvinę veiklą, kurioje esminiai tampa mokytojų įsitikinimai ir mąstymas. Mokytojai yra aktyvūs besimokantieji, todėl mokymosi procesas turi apimti jų savęs valdymą, kritinių momentų analizę ir t. t.;
- mokymasis kaip *asmenybės konstravimas* – remiantis šia samprata vadovaujamosi nuostata, kad žinios yra aktyviai besimokančiųjų konstruojamos, o ne pasyviai priimanamos, ir į mokymąsi yra žvelgiama kaip į reorganizaciją ir rekonstrukciją, svarbiausius procesus, per kuriuos žinios yra internalizuojamos. Mokymosi procesas

yra pritaikomas prie asmens poreikių, kur svarbu besimokančiojo savimonė ir asmeninės interpretacijos;

- mokymasis kaip *refleksyvus procesas* – šis mokymosi procesas yra grindžiamas prielaida, kad mokytojai mokosi iš patirties, ją reflektuodami.

Iš pateikto mokymosi proceso konceptualizavimo matyti, kad tik pirmuoju atveju į mokymąsi žvelgiama kaip į procesą, kuris neapima mokytojo asmenybės, o gali būti matomas kaip bendras, o ne individualus procesas, kurio centre yra tam tikrų gebėjimų ir įgūdžių formavimas ir tobulinimas. Tai kelia esminį klausimą: ar mokytojo profesija gali būti redukuota tik iki tam tikrų technikų įvaldymo? Mūsų požiūriu, mokytojų technikos, kurias turime įvaldyti ar jau esame įvaldę, yra reikalingos, tačiau jos yra nepakankamos. Kaip teigia Palmer (2007), kiekvienoje klasėje, kurioje mokome, mokytojo gebėjimas susisieti su besimokančiais ir juos susieti su dėstomu dalyku mažiau priklauso nuo naudojamų metodų negu nuo to, kiek mokytojas žino ir tiki savo asmenyje – ir trokšta, kad ji taptų atvira ir jautri mokymosi tarnystėje. Vadinasi, mokytojų mokymosi procese tampa svarbūs ne tik gero dalyko išmanymas ar tam tikri įgūdžiai, bet ir asmeninės savybės.

Kitos mokymosi konceptualizavimo kryptys – kognityvioji, konstruktyvioji ir reflektyvioji – yra susijusios su visuminiu mokytojo mokymusi, apimant ne tik jo įgūdžių, bet ir mąstymo, patirtinę ir požiūrių sritis. Toks mokymasis nėra statiškas, jis apima nuolatinius žinių, įgūdžių ir požiūrių pokyčius ir gali tapti mokytojo profesinio tobulėjimo prielaida. Todėl, mūsų nuomone, yra svarbu vartoti atitinkamas sąvokas mokytojų mokymuisi apibūdinti, nes jos gali talpinti savyje skirtingas konotacines reikšmes ir skirtingas mokytojų mokymo(si) perspektyvas (2 lentelė).

2 lentelė

Mokytojų mokymo(si) perspektyvos (adaptuota pagal Richards, 1989; Richards, Farrell, 2005)

Mokymo(si) aspektai	Tobulinimas (angl. <i>training</i>)	Tobulinimasis (angl. <i>development</i>)
Prieiga	Nepakankamumo vaizdas Grįsta metodais Išorinės žinios Orientuota į tobulinimą Norminamoji Atominė (atskirų komponentų) Hierarchinė (iš viršaus)	Raidos vaizdas Grįsta procesu Vidinės žinios Orientuota į sąmoningumą Nenorminamoji Visuminė Iš apačios
Ugdymo turinys	Siauras Grįstas atlikimu (pasiekimais) Įgūdžiai ir technikos Gaunamas ugdymo turinys	Platus Grįstas vertybėmis Grįstas procesu Tariamasi dėl ugdymo turinio

Mokymo(si) aspektai	Tobulinimas (angl. training)	Tobulinimasis (angl. development)
Procesas	Modeliavimas Praktika Imitacija Trumpalaikis	Grindžiamas tyrimais Refleksija Veiklos tyrimas Ilgalaikis
Besimokančiojo vaidmuo	Technikas Mokinys Pasyvus Pavaldus	Žinantis Tyrėjas Aktyvus Bendradarbis
Mokančiojo vaidmuo	Ekspertas Pavyzdys Intervencijos organizatorius	Bendradarbis Dalyvis Fasilitatorius

Mokslininkai nurodo, kad tobulinimosi samprata yra tinkamesnė nei tobulinimo, nes (i) joje pateikiamas vertingesnis ir tikslesnis mokymo(si) konceptualizavimas, (ii) ji atspindi demokratiškesnį besimokančiųjų vaidmenų pasiskirstymą ir (iii) turi efektyvesnius tikslus (Richards, 1989; Richards, Farrell, 2005). Kai kurie autoriai tokį traktavimą vadina alternatyva nusistovėjusiam tradiciniam mokytojų mokymo modeliui (Fraser, Kennedy, Reid ir Mckinney, 2007). Pritardamos tobulinimosi, kaip profesinio mokymosi sampratai, toliau aptarsime jai būdingas ypatybes.

Pirma, šiuo metu profesinio tobulinimosi samprata vis daugiau yra grindžiama socialiniu konstruktyvizmu, kai naujas supratimas (žinios) yra sukonstruojamas per socialinę sąveiką, o ne perduodamas (Postholm, 2012). Ryškėja, kad socialinė mokymosi aplinka gali nulemti, kaip individas (šiuo atveju – mokytojas) mokosi ir tobulėja, tačiau labai svarbus yra pats besimokančiojo vaidmuo – ar jis tik klauso kursų, paskaitų, ar yra ugdomi jo metakognityviniai gebėjimai. Mokytojai traktuojami kaip aktyvūs besimokantieji, įsitraukę į mokymosi, vertinimo, stebėjimo ir refleksijos procesus, naudojantys autentiškus artefaktus, interaktyvią veiklą ir kitas strategijas, skirtas giliai integruotam, labai kontekstiniam profesiniam mokymuisi (Darling-Hammond, Hyler ir Gardner, 2017).

Antra, mokytojai mokosi ir tobulinasi skirtingais būdais ir tik dalį jų sąmoningo profesinio tobulėjimo skatina tam tikros intervencijos, programos ir kita veikla. Todėl mokytojų profesinėje veikloje labai svarbus tampa jų patirčių turinys, procesai ir kontekstai, kuriuose vyksta profesinis augimas (Villegas-Reimers, 2003). Profesinio tobulinimosi metu atsiribojama nuo seminarų, skirtų mokyti „technikos“, ir pereinama prie daugialypių strategijų, kuriomis siekiama ugdyti mokytojų gebėjimus suprasti dalyką, pedagogiką ir mokinių mąstymą (Borko, Jacobs ir Koellner, 2010).

Trečia, per pastaruosius kelerius metus profesinis mokytojų tobulinimasis imtas laikyti ilgalaikiu procesu, apimančiu nuolatines suplanuotas galimybes ir patirtis sistemingai stimuliuoti augimą ir evoliuciją profesijoje (Villegas-Reimers, 2003). Pripažįstama, kad mokytojai mokosi bėgant laikui. Jie turi turėti pakankamai laiko mokytis, praktikuoti,

įgyvendinti ir apmąstyti naujas strategijas, palengvinančias pokyčius jų praktinėje veikloje (Darling-Hammond, Hylar ir Gardner, 2017). Patirties tęstinumas (o ne vienkartiniai pristatymai) yra veiksmingiausi, nes leidžia mokytojams susieti turimas žinias ir patirtį su naujais kontekstais (Glatthorn, 1995).

Ketvirta, profesinio tobulinimosi procesas vyksta tam tikrame kontekste. Tradicinės mokytojų kvalifikacijos tobulinimo galimybės nesieja mokytojų mokymo(si) su praktine patirtimi klasėje. Vis dėlto tyrimais įrodyta, kad veiksmingiausia profesinio tobulinimosi forma yra ta, kuri vyksta mokyklose ir yra susijusi su kasdiene mokytojų ir besimokančiųjų veikla, mokymo(si) strategijomis, nukreiptomis į konkretų ugdymo turinį. Mokyklos tampa besimokančiųjų bendruomenėmis (Hargreaves ir Fullan, 2012), nes sėkmingiausiai mokytojai tobulėja darbo vietose, keisdami idėjomis, bendradarbiaudami, dalyvaudami tokiose veiklose, kaip studijų grupės, tyrimai ir pan. Tai daro teigiamą poveikį tiek mokyklos vidinei kultūrai, tiek išorei (pvz., miestui, rajonui ar pan.).

Penkta, profesinis tobulinimasis suprantamas kaip bendradarbiavimo procesas. Nors netrūksta izoliuoto darbo ir individualių apmąstymų, tačiau efektyviausias profesinis tobulinimasis vyksta, kai prasmingai bendrauja ne tik patys mokytojai tarpusavyje, bet ir mokytojai, administratoriai, tėvai ir kiti bendruomenės nariai. Tarptautiniai tyrimai rodo, kad mokyklose, kur bendradarbiauja mokytojai ir administracija, socialinis mokymosi aspektas yra vienas iš geriausių būdų tobulinti savo profesinę veiklą, o tai, savo ruožtu, daro poveikį ir mokinių mokymuisi. Mokytojai nori bendradarbiauti ir apmąstyti savo mokymo praktiką, kad galėtų ją tobulinti. Jų manymu, tai yra prasminga; o tyrimų duomenys patvirtina, kad tokia praktika tampa refleksijos pagrindu (Postholm, 2012).

Šešta, mokytojai suvokiami kaip refleksyvūs praktikai, kurie pradeda profesinę veiklą, turėdami tam tikrą žinių pagrindą, o naujos žinios ir patirtis grindžiami turimomis ankstesnėmis žiniomis. Profesiškai tobulėdami mokytojai kuria naujas pedagogines teorijas ir praktikas (Villegas-Reimers, 2003). Tiesa, vis tik reikėtų atsižvelgti į mokytojų išreikštus lūkesčius ir į visą mokytojo asmenybę (kognityvines, veiksmines, emocines ir motyvacines savybes).

Galiausiai, profesinis tobulinimasis vyksta įvairiais būdais ir formomis, kurios gali būti pavadintos alternatyviomis arba inovatyviomis, nors kai kurios iš jų žinomos ir naudojamos jau senokai. *Šiuos būdus / technikas* galima suskirstyti į dvi grupes (3 lentelė) pagal orientaciją į įvairaus institucinio ir tarpinstitucinio lygmens bendradarbiavimą ir įgyvendinamas „mažoje aplinkoje“ (mokykloje, klasėje).

3 lentelė

Profesinio tobulinimosi būdų / formų klasifikacija (adaptuota pagal Villegas-Reimers, 2003)

PT grupė	Organizacinės partnerystės būdai	Mažos grupės ar individualūs būdai (technikos)
Būdas / forma	Profesinio tobulinimosi mokyklos Kita universiteto – mokyklos partnerystė Kitas tarpinstitucinis bendradarbiavimas Mokyklų tinklai Mokytojų tinklai Nuotolinis mokymasis	Supervizija, atvejo studija, saviugda Studentų gebėjimų vertinimas Seminarai, kursai, darbo grupės ir pan. Bendruomeninės praktikos ir įgūdžių tobulinimas Gerosios patirties stebėjimas Mokytojų dalyvavimas naujuose vaidmenyse Refleksyvaus mokymosi ir projektų modeliai Veiklos tyrimas, portfolio Mokytojų naratyvo naudojimas Koučingas/mentorystė

Taigi, profesinis tobulinimasis gali vykti labai skirtingai įvairiose aplinkose ir net vienoje aplinkoje gali turėti įvairių aspektų. Akivaizdu, kad nė viena profesinio tobulinimosi forma ar technika negali būti geresnė už kitą. Mokyklos ir pedagogai turi įvertinti savo poreikius, kultūrinius įsitikinimus ir praktiką, kad nuspręstų, kuri profesinio tobulinimosi forma būtų naudingiausia konkrečioje situacijoje. Anot Li ir Dervin (2018), būtina išsiaiškinti, kokie yra kiekvieno mokytojo individualūs poreikiai ir ką mokytojai galėtų išmokti vieni iš kitų, remdamiesi pirmine mokytojų ugdymo praktika ar vėlesne patirtimi. Taip mokytojams būtų sudarytos galimybės „sumaišyti“ savo gerąją patirtį. Verta pabrėžti, kad kuo profesinio tobulinimosi procesai apima įvairesnes formas ir technikas, tuo daugiau jie yra integruoti į mokyklos vidaus gyvenimą, t. y. labiau atliepia tiek individualius pedagogo lūkesčius, tiek mokyklos, kaip institucijos, vystymosi poreikius.

Visi aukščiau aptarti profesinio tobulinimosi proceso ypatumai, mūsų manymu, atliepia ir užsienio šalių mokslininkų mintis, kad profesiniam tobulėjimui būdingas daugiaplaniškumas (Boylan, Coldwell, Maxwell ir Jordan, 2018; Evans, 2014). Šį daugiaplaniškumo aspektą galime matyti ir mokslininkų pateikiamuose mokytojų profesinio mokymosi teoriniuose modeliuose. Pasak Boylan ir kolegų (2018), per paskutinius 15 metų buvo pateikti 5 modeliai (Clarke ir Hollingsworth, 2002; Desimone, 2009; Opfer ir Pedder, 2011, Evans, 2014), kurie pabrėžia įvairius profesinio tobulinimosi aspektus.

Profesinio tobulinimosi proceso veiksmingumo įžvalgos

Mokslininkai pabrėžia, kad mokytojų profesinis tobulinimasis tampa svarbiu veiksmu siekiant ugdymo kokybės. Pasak vieno mokslininkų (Darling-Hammond, Hyler ir Gardner, 2017; Goldhaber, Liddle, 2012), efektyvus profesinis tobulinimasis keičia mokytojų mokymo kokybę ir pagerina mokinių bei mokyklos pasiekimus. Kiti mokslininkai pritaria šiai nuomonei teigdami, kad mokytojų mokymasis daro poveikį mokinių mokymosi procesui (Thurlings ir den Brok, 2017) ir rezultatams (Desimone, 2009; Scripp ir Paradis, 2014; Golub, 2014; ir kt.). Yoon ir bendraautorių (2007) manymu, mokytojų profesinis patobulėjimas daro poveikį mokinių pasiekimams trimis etapais: (1) pagerina mokinių žinias, gebėjimus ir didina motyvaciją; (2) geresnės žinios, įgūdžiai ir padidėjusi motyvacija pagerina mokymo kokybę klasėje; (3) geresnis mokymas daro poveikį mokinių mokymosi rezultatams. Jei nors viena grandis yra silpna ar jos trūksta, geresnių mokinių mokymosi rezultatų sunku tikėtis. Kitaip tariant, labai svarbi dviejų etapų – mokytojų mokymosi ir to išmokimo (žinių, įgūdžių) taikymo klasėje – sąveika. Vis dėlto kita mokslininkų grupė mano, kad turime mažai validžių ir moksliskai pagrįstų įrodymų, jog egzistuoja aiškios sąsajos tarp mokytojų profesinio tobulinimosi ir mokinių pasiekimų (Guskey, 2009; Fletcher-Wood, Zuccollo, 2020).

Pripažindamos, kad mokytojų profesinio tobulinimosi veiksmingumo klausimai neturi paprastų atsakymų, pabandėme pasitelkti tarptautinio TALIS 2018 tyrimo duomenis. Remiantis faktu, kad tarptautiniuose mokinių pasiekimų tyrimuose Suomijos ir Estijos moksleiviai pasižymi aukštais pasiekimų rodikliais įvairiose srityse, o mūsų šalies moksleiviai yra arti EBPO šalių vidurkio, buvo siekiama palyginti šių šalių mokytojų profesinio tobulinimosi kai kurias charakteristikas (požymius).

Kaip matyti 4 lentelėje, visų trijų šalių mokytojams būdingos tam tikros bendros tendencijos: mokytojai daugiausia profesiskai mokosi individualiai dalyvaudami kursuose / seminaruose ir skaitydami profesinę literatūrą, mažiausiai – vykdami į verslo ir nevyriausybinės organizacijas ar dalyvaudami formaliose kvalifikacijos programose.

Pastebima, kad Suomijos mokytojai visose mokymosi formose dalyvauja mažiausiai, o mūsų šalies – daugiausia (išskyrus dalyvavimą profesiniuose tinkluose). Galbūt šį reiškinį galima paaiškinti tuo, kad beveik absoliuti dauguma Suomijos mokytojų turi magistro laipsnį, taip pat šioje šalyje egzistuoja aukšti standartai mokytojo profesijai.

4 lentelė

Estijos, Suomijos ir Lietuvos mokytojų dalyvavimo profesinio tobulinimosi veiklose aprašomoji ir nparametrinė statistika

	Estija (N = 2214)	Suomija (N = 2062)	Lietuva (N = 3317)	Chi-squared test
Kursai / seminarai, kuriuose dalyvauja ma asmeniškai	93,1	78,5	98	$\chi^2 = 616,686$ $p < 0,001$
Profesinės literatūros skaitymas	93,3	83,5	95,5	$\chi^2 = 251,078$ $p < 0,001$
Dalyvavimas internete mokytojų tinkluose, sukurtuose specialiai profesiniam mokytojų tobulinimuisi	64,1	41,6	57,7	$\chi^2 = 234,032$ $p < 0,0001$
Švietimo konferencijos, kuriose mokytojai ir (ar) tyrėjai pristato savo tyrimus arba diskutuoja švietimo klausimais	57,2	40,6	61,6	$\chi^2 = 234,266$ $p < 0,001$
Kolegų ir (ar) savo darbo stebėjimas bei instruktavimas (koučingas) kaip formaliosios mokyklinės tvarkos dalis	55	17,6	71,4	$\chi^2 = 1477,281$ $p < 0,001$
Kitų mokyklų lankymas	45,4	36	65,2	$\chi^2 = 481,140$ $p < 0,001$
Kursai / seminarai internetu	43,4	27,1	48,3	$\chi^2 = 240,465$ $p < 0,001$
Verslo įmonių, viešųjų įstaigų ar nevyriausybinių organizacijų lankymas	23,5	28,5	37,7	NS
Formalioji kvalifikacijos kėlimo programa (pvz., studijų programa)	12,8	13	18,9	NS

Pastaba: NS – nėra statistiškai reikšmingo skirtumo.

Kaip rodo literatūros analizė, vienas iš profesinio tobulėjimo požymių yra mokytojų kolegialus mokymasis. 5 ir 6 lentelėse pateikiami mokytojų, kurie teigė, kad dalyvavimas įvairiose profesinio bendradarbiavimo veiklose turėjo teigiamą poveikį jų mokymo praktikai, atsakymų rezultatai.

TALIS 2018 tyrimo rengėjai (OECD, 2020) mokytojų kolegialaus mokymosi veiklas suskirstė į dvi grupes pagal sąveikos pobūdį. Šios mokytojų mokymosi formos – darbas komandoje, kitų mokytojų stebėjimas ir grįžtamasis ryšys, išitraukimas į bendras veiklas ir dalyvavimas bendradarbiaujančiame profesiniame mokymesi – apibūdinamos kaip intensyvios ir gilios mokytojų tarpusavio bendradarbiavimo ir tarpusavio priklausomybės veiklos. Jos pavadintos profesiniu bendradarbiavimu (angl. *professional collaboration*) (žr. 5 lentelę).

5 lentelė

Estijos, Suomijos ir Lietuvos mokytojų profesinio bendradarbiavimo rezultatai

	Vidurkis	Standartinis nuokrypis	ANOVA testo rezultatas	
			F	p
<i>Kartu su kolegomis kaip komanda veda pamokas toje pačioje klasėje</i>				
Estija	2,76	1,72		
Suomija	3,41	1,91	297,002	0,001
Lietuva	2,36	1,06		
<i>Stebi kitų mokytojų pamokas ir teikia atsiliepimus (grįžtamąjį ryšį)</i>				
Estija	2,16	1,14		
Suomija	1,66	1,24	459,399	0,001
Lietuva	2,59	0,97		
<i>Dalyvauja bendroje veikloje su skirtingomis klasėmis/amžiaus grupėmis (pvz., projektuose)</i>				
Estija	2,98	1,08		
Suomija	2,90	1,08	19,215	0,001
Lietuva	2,80	1,02		
<i>Dalyvauja profesinio tobulinimosi bendradarbiaujant veikloje</i>				
Estija	3,32	1,27		
Suomija	2,55	1,33	262,610	0,001
Lietuva	3,21	1,03		

Trijų analizuojamų šalių rezultatai rodo, kad Suomijos mokytojai daugiausia dirba komandoje, tačiau mažiausiai stebi kitų mokytojų darbą ir teikia grįžtamąjį ryšį. Lietuvoje matyti atvirkštinė tendencija – mūsų mokytojai mažiausiai su kolegomis veda pamokas toje pačioje klasėje, tačiau daugiausia stebi ir teikia grįžtamąjį ryšį. Galbūt tokie duomenys gali būti paaiškinami tuo, kad pirma veikla – darbas komandoje – yra realus, bendras darbas, kurio savaiminė, neatskiriama dalis yra ir grįžtamojo ryšio teikimas, todėl atskirai stebėti kolegų darbą ir aptarti jį Suomijos mokytojams nėra taip būtina. Estijos mokytojai, kaip rodo pateikti duomenys, daugiausia dalyvauja bendradarbiaujamame mokymesi ir įsitraukia į bendras veiklas su skirtingomis klasėmis ir amžiaus grupėmis. Pastebėtina, kad pastarąją bendradarbiavimo formą – įsitraukimą į bendras veiklas, t. y. projektus, – Lietuvos mokytojams rekomenduojama stiprinti.

Antroji kolegialaus mokymosi veiklų grupė pavadinta dalijimusi mokymo patirtimi (angl. *exchanges and coordination between teachers*) (6 lentelė). Ji apima veiklas, kurioms būdingas mažesnis bendradarbiavimo intensyvumas ir paprastesnės sąveikos formos (OECD, 2020); tai keitimasis dalykine mokymų medžiaga, diskusijos apie tam tikrų mokinių grupių mokymosi tobulinimą, bendras darbas, užtikrinant mokinių pažangos vertinimo standartus, dalyvavimas komandos mokymuose. Vis dėlto, lyginant su pirmąja

bendradarbiavimo veiklų grupę, antros grupės veiklos yra labiau paplitusios tarp visų tyrime dalyvavusių šalių.

6 lentelė

Estijos, Suomijos ir Lietuvos mokytojų dalijimosi mokymo patirtimi rezultatai

	Vidurkis	Standartinis nuokrypis	ANOVA testo rezultatas	
			F	p
<i>Keičiasi mokomąja medžiaga su kolegomis</i>				
Estija	3,47	1,45		
Suomija	3,91	1,55	63,770	0,001
Lietuva	3,49	1,37		
<i>Įsitraukia į diskusijas apie atskirų mokinių mokymosi planavimą</i>				
Estija	4,98	1,12		
Suomija	5,07	1,13	857,355	0,001
Lietuva	3,85	1,35		
<i>Dirba kartu su kitais mokyklos mokytojais, kad būtų užtikrinti vienodi mokinių vertinimo standartai, įvertinant mokinių pažangą</i>				
Estija	4,02	1,44		
Suomija	3,81	1,55	174,162	0,001
Lietuva	3,33	1,29		
<i>Dalyvauja mokyklos kolektyvo susirinkimuose</i>				
Estija	4,64	1,17		
Suomija	4,56	1,33	20,121	0,001
Lietuva	4,44	1,03		

Lyginant Estijos, Suomijos ir Lietuvos šalių rezultatus, matyti, kad mūsų šalies mokytojai mažiausiai įsitraukia į diskusijas apie tam tikrų mokinių grupių mokymosi tobulinimą, dirba su kitais mokyklos mokytojais užtikrinant bendrus mokinių pažangos vertinimo standartus ar dalyvauja mokyklos kolektyvo susirinkimuose. Suomijos mokytojų atsakymų rezultatai rodo, kad jiems labai reikšmingas yra įsitraukimas į diskusijas apie tam tikrų mokinių grupių mokymosi tobulinimą, taip pat keitimasis dalykine medžiaga, o Estijos mokytojams – bendras susitarimas dėl mokinių pasiekimų vertinimo kriterijų. Pažymėtina, kad bendradarbiavimas siekiant geresnio skirtingų grupių mokinių mokymosi ir aiškaus pasiekimų vertinimo yra sritys, kur matyti aiškūs skirtumai tarp Lietuvos ir kitų dviejų šalių (Estijos ir Suomijos) mokytojų.

TALIS duomenų apžvalga leidžia daryti tam tikras prielaidas apie ryšius tarp mokytojų profesinio tobulėjimo ir mokinių pasiekimų. Mokytojų profesinio tobulinimosi veiklos formų analizė atskleidė, kad Lietuvos mokytojai mokosi daugiausia, o Suomijos – mažiausiai. Tačiau mokytojų kolegialaus mokymosi rezultatai išryškino, kad būtent

Suomijos mokytojai dažniau nei Estijos ir ypač Lietuvos nurodo kaip efektyvias įvairias profesinio mokymosi (t. y. gilesnio, intensyvesnio) veiklas. Taigi Suomijos mokytojų profesinis tobulėjimas kaip asmens augimas veikiausiai sąlygojamas neformalaus mokymosi formų – bendradarbiavimo tarpusavyje, vieni kitų mokymo, – kurios, kaip teigia Li ir Dervin (2018), keičia formalias mokytojų profesinio tobulinimosi veiklas.

Įvairiose šalyse atlikti tyrimai patvirtina ir kitus naujomis mokymosi formomis grįsto profesinio tobulinimosi modelio pozityvius aspektus. Pastebėta, kad mokytojų mokymasis kartu ir vieniems iš kitų pasitelkiant veiklos tyrimo metodologinius įrankius daro teigiamą poveikį, pasižymintį mokymo programų ir mokymo metodų pokyčiais, priimant demokratinus, kontekstuales sprendimus, padidėjusia besimokančiųjų motyvacija, taip pat pačių mokytojų sustiprinta motyvacija ir savarankiškumu (Banegas, Pavese, Velázquez, ir Vélez, 2013). Supervizija, kaip viena iš profesinio tobulinimosi formų, suteikia galimybę pažinti save ir kitus, pamatyti kitokią perspektyvą ir kitokią požiūrį į problemas, sustiprinti tarpusavio santykius grupėje ir darbo aplinkoje, ši mokymosi forma taip pat stiprina darbo motyvaciją, padeda įgyti daugiau pasitikėjimo profesiniu atžvilgiu (Abromaitienė, 2018). Nustatyta, kad, nepaisant kai kurių sunkumų ir trūkumų, mokymosi vieni iš kitų patirtis pagerina mokymo kokybę, tarpusavio bendravimą, praturtina mokymo praktiką. Tokia mokymosi galimybė suteikia pedagogams galimybę mesti iššūkį kitų ir savo mąstymo būdai, sukurti bendrą mokymosi kultūrą ir įgyvendinti tyrimais grįstą požiūrį į mokymo procesą (Park ir So, 2014). Toks mokymasis, kuomet įvyksta besimokančiojo prasmės perspektyvos pasikeitimas („paradigmos pokytis“), įsitraukus į interaktyvią veiklą (Steyn, 2017), vadinamas transformuojančiu (angl. *transformative*). Transformacija įvyksta tuomet, kai besimokantis pedagogas patiria sąmoningą pažinimo skirtumą tarp savo seno požiūrio ir naujo bei priima sprendimą perimti naujesnę perspektyvą, kaip turinčią daugiau vertės (Mezirow, 1997). Kitaip tariant, pirmiau turi pasikeisti mąstymas, požiūris, kad keistųsi kasdienė rutininė veikla, t. y. vyktų profesinis tobulėjimas.

Diskusija

Mokytojų profesinio tobulinimosi sampratos analizė atskleidė šio proceso niuansus, kurie rodo tam tikrus mąstymo ir požiūrių skirtumus bei atspindi dvi skirtingas mokytojų mokymo(si) perspektyvas. Viena vertus, ši sąvoka gali būti suprantama kaip dalyvavimas išorinėje intervencijoje, susijusioje su vyraujančia praktika: paskaitų, vienos dienos kursų, seminarų ir konferencijų forma organizuojami mokymai, kuriuose mokytojai vaidina pasyvų vaidmenį ir kurių turinys nėra pritaikytas kasdienio mokymo praktikos problemoms spręsti (Van Veen, Zwart and Meirink, 2012). Kita vertus, ši sąvoka gali reikšti mokymąsi, vedantį į elgsenos, įsitikinimų, vertybių kaitą, neatsiejamą nuo lokalaus konteksto ir priklausantį nuo pačių mokytojų pastangų save ugdyti.

Skaitant mokslinę literatūrą užsienio kalba, šie skirtumai sunkiau užčiuopiami dėl vartojamo vieno termino (angl. *professional development*); tik tam tikri patikslinimai, kaip tradiciniai arba inovatyvūs / alternatyvūs mokymo būdai, leidžia sudėti tinkamus akcentus. Lietuviškame moksliname diskurse vartojamos skirtingos sąvokos: kvalifikacijos tobulinimas, profesinis tobulinimas, profesinis tobulėjimas. Nors pastaruoju metu dažnesnė profesinio tobulėjimo sąvoka, tačiau vis dar stebima ir kvalifikacijos tobulinimo sinonimiška vartoseną. Drįstume teigti, kad tam poveikį daro šalies mokslininkų didelė atžvalga į švietimo sritį reguliuojančiuose dokumentuose įteisintą sąvokų vartoseną (tai ypač pastebima užsakomuosiuose tyrimuose). Vis dėlto, mūsų požiūriu, yra svarbu pajusti skirtumą tarp *tobulinimosi* ir *tobulinimo*, kuris savyje talpina tą patį imperatyvą, būdingą ir kvalifikacijos tobulinimui. Atkreipiame dėmesį į dažnai netinkamą sąvokos *profesinis tobulėjimas* vartoseną. Taigi darome aiškų skirtį tarp tobulinimo, tobulinimosi ir tobulėjimo terminų, pirmąjį siedamos su išorinių veiksnių poveikiu, antrąjį – su individualiais tobulinimo veiklų pasirinkimais ir pastangomis save keisti, kurios suponuoja – trečiąjį – asmeninius, vidinius pokyčius.

Kad dar nėra įvykę tam tikri mokytojų mokymosi ir praktikos pokyčiai, rodo šalies mokytojų mokymosi ypatumai tarptautiniame kontekste. Nors Lietuvos mokytojai mokosi daugiausia lyginant su Suomijos ir Estijos mokytojais, tačiau jų įsitraukimas į kolegialaus mokymosi veiklas, kurios veiksmingiausiai keičia mokymo patirtis, mažiausias. Drįstume kelti klausimą, ar aktyvus mūsų šalies pedagogų dalyvavimas profesinio tobulinimo veiklose yra vienareikšmiškai teigiamas reiškinys.

Lietuvos pedagogų kvalifikacijos tobulinimo audito išvadose pastebima, kad mokytojai renka pačius neefektyviausius būdus profesinėms kompetencijoms tobulinti (t. y. vienos dienos ar 2–6 val. renginius), o mokyklos nepakankamai vertina pedagogų tobulinimo(si) metu įgytų kompetencijų pritaikymą praktikoje, nesieja jų su ugdymo rezultatais (Valstybės kontrolė, 2016). Ryškėja, kad jau labai ilgą laiką nesikeičiantys pedagogų kompetencijų tobulinimo būdai ir formos, nors tyrimais įrodytas mažas jų veiksmingumas, nedidina jų patrauklumo. Kaip pastebi Li ir Dervin (2018), fragmentiški mokymo modeliai nepadaro ir norimo pokyčio. Norint, kad pokytis įvyktų, anot šių mokslininkų (Li ir Dervin, 2018), mokytojų profesinio tobulinimo veiklos turi būti valdomos, efektyvios, sisteminės ir ilgai trunkančios, joms būdingas ilgalaikis planavimas, sisteminga kokybės kontrolė ir prieinamumas visiems. Būtent tokio mokytojų mokymosi siekiama įvairiose šalyse. Darling-Hammond (2017), apžvelgdama įvairių šalių mokytojų profesinio tobulinimo patirtis, pastebi, kad vienoje šalyse siekiama mokytojams sudaryti galimybes dalytis savo mokymo, mentorystės, ugdymo turinio (curriculum) ir lyderystės patirtimi, mokytis vieniems iš kitų (Singapūre, Jungtinėje Karalystėje, Australijoje, Kanadoje), kitose praktikuojama mentorystė, įvedant pradedantįjį mokytoją, bendradarbiaujamą planavimą ir sumažinant darbo krūvius (Singapūre, Australijoje, Kanadoje, Honkonge, kai kuriose JAV valstijose).

Iš tiesų reikia pripažinti, kad tiek mūsų šalyje, tiek užsienyje dar stokojama tyrimų apie įvairių mokymosi formų veiksmingumą mokytojų profesiniam tobulėjimui ir veiklos pokyčiams, o tyrimų bazė apie šiuolaikinio požiūrio į profesinio tobulinimosi poveikį mokytojų mokymosi ir klasių praktikai ir ypač mokinių pasiekimams yra dar mažesnė (Taylor, 2017; Sachs, 2007). Reikia manyti, kad gilinimasis į profesinio tobulėjimo sąvoką ir jos suponuojamą turinį skatins mokytojus labiau domėtis jų veiklai paveikesnėmis mokymosi formomis ir būdais. Vis dėlto čia susiduriame su vienu iš pedagogų profesinio tobulinimosi paradoksu: pripažindami tradicinių kompetencijų tobulinimo veiklų menką veiksmingumą (nenaudingumą), mūsų šalies pedagogai šias mokymosi formas renkasi dažniausiai. A. Kalvaičio (2014) atliktas Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų mokytojų tyrimas parodė, kad mokytojai dažniausiai renkasi vienos dienos ar trumpesnius renginius, nors to paties tyrimo metu jie pripažino, kad tokie trumpalaikiai renginiai duoda mažiausiai naudos. Išanalizavus profesinio tobulinimo renginių pasiūlą akredituotose kvalifikacijos tobulinimo įstaigose, paaiškėjo, kad vienos dienos trukmės renginiai sudaro apie devynis dešimtadalius visos renginių pasiūlos (Kaip mokosi?, 2015). Tai rodo ne tik mokytojų profesinio tobulinimo trumpalaikiškumą ir epizodiškumą. Ko gero, tokie mokytojų pasirinkimai yra susiję su vis daugiau mokslinėje bendruomenėje aptariamu galimu mokytojų *profesinio sąstingio* (angl. *arrested development*) reiškiniu, kuris įvardijamas kaip sąmoningai nekontroliuojamas, pastangų nereikalaujantis, automatizuotas veiksmingumas, įvykdant nustatytus reikalavimus. Manytume, kad toks fenomenas gali būti būdingas profesinio tobulinimo (angl. *training*) sampratai, kai mokymas(is) nepaliečia visos mokytojo asmenybės, o yra siejamas tik su vienos ar kitos technikos įvaldymu.

Svarstant Lietuvos mokytojų mokymosi veiksmingumo prielaidas, norisi atkreipti dėmesį į pedagogų bendruomenės bendradarbiavimo kultūrą. Kaip rodo Lietuvos mokslininkų (Valuckienė, Balčiūnas, Katiliūtė, Simonaitienė, Stanikūnienė, 2015) atlikto tyrimo rezultatai, mokytojai retokai savo iniciatyva ieško mokyklos veiklos tobulinimo sprendimų, aktyviai diskutuoja, teikia siūlymus ir patys tuos siūlymus imasi įgyvendinti. Arba kitaip: „tai, kas vyksta pamokose, vis dar turi paslapties požymių ir nėra pagrindas diskusijai, tobulinančiai visos mokyklos veiklą“ (ten pat, p. 167). Viena vertus, tokie tyrimo duomenys leidžia kelti hipotezę, kad mūsų mokytojams dar nebūdingas profesinis mokymasis kaip ilgalaikis, bendradarbiaujantis, refleksyvus procesas, vykstantis konkrečios mokyklos bendruomenės kontekste. Kita vertus, tai suponuoja mokytojų rengimo ir tolimesnio jų mokymosi paradigmos kaitos būtinumą, pagrindžiant ją nuodugnesniais ir sistemiškesniais mokytojų mokymosi ir jų mokymosi poreikių tyrimais, atliekamais galbūt ne pavienių mokslininkų, o sutelktomis pajėgomis.

Išvados

Lietuvoje stebima profesinio tobulinimo(si) ir tobulėjimo sąvokų vartojimo painiava. *Profesinio tobulinimo* sąvoka vartotina kalbant apie išorines pastangas didinti mokytojų profesionalumą. Pačių pedagogų galimybių pasirinkimai ir dalyvavimas įvairiose pedagoginio meistriškumo įvaldymo veiklose apibūdintini sąvoka *profesinis tobulinimasis*. Tas mokymasis lemia nuostatas, požiūrius, mokymo praktikas ir kitas transformacijas, kurias žymi *profesinio tobulėjimo* sąvoka. Aptariamame kontekste nevertotina *kvalifikacijos kėlimo / tobulinimo* sąvoka, kuri labiau sietina su baigtiniu šio proceso formalizuotu rezultatu.

Kol kas sunku įvertinti profesinį tobulėjimą, kaip asmenybės ūgtį ir profesinę brandą besitęsiančiame mokymosi procese. Vertinant profesinio tobulinimo(si) veiksmingumą, stebima ilgą laiką nesikeičiantys mokytojų profesinio mokymosi veiklų pasirinkimai ir elgsena, t. y. nepaisydami profesinio tobulinimo veiklų nepatrauklumo, nenaudingumo, mokytojai joms linkę teikti prioritetus, o veiksmingos profesinio tobulinimosi alternatyvios veiklos, keičiančios ugdymo kokybę, kol kas randa menką atgarsį. Kaip rodo tarptautinių tyrimų duomenys, aktyvus mūsų šalies pedagogų dalyvavimas profesinio tobulinimo(si) veiklose nėra vienareikšmiškai teigiamas reiškinys, tad būtina stiprinti jo kokybiškumo parametrą.

Taip pat turime pripažinti, kad, teoriškai numatydami ir modeliuodami profesinio tobulinimosi alternatyvių veiklų transformuojantį pobūdį, dar turime mažai empirinių įrodymų. Tai ir suponuoja iš šio analitinio tyrimo išryškėjusias galimas empirinio tyrinėjimo sritis, pvz., mokyklų organizacinės partnerystės ir mažų pedagogų grupių mokymąsi.

Straipsnis parengtas vykdant tarptautinį projektą „Plačios aprėpties universiteto plėtotė universitetų tinklo pertvarkos kontekste/ Comprehensive University Development in the Context of Universities Network Restructurisation“ (Nr. 09.3.1-ESFA-V-738-02-0001).

Padėka. Straipsnio autorės dėkoja doc. dr. R. Bruzgelevičienei už vertingas išvalgas, kurios padėjo atkreipti dėmesį į lietuvių kalbai būdingą sąvokų vartoseną.

Literatūra

- Abromaitienė, L. (2018). Apie supervizijos naudą: socialinių darbuotojų ir pedagogų patirtys. *Socialinis darbas. Patirtis ir metodai*, 22 (2), 83–93. <https://doi.org/10.7220/2029-5820.22.2.5>
- Adomaitienė, J., Zubrickienė, I., ir Teresevičienė, M. (2008). Profesinis mokytojų ir dėstytojų tobulėjimas, atliekant veiklos tyrimus. *Profesinis rengimas. Tyrimai ir realijos*, 15, 10–21. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=150055>

- Bagdonienė, A., Adomaitienė, J. (2017). Andragogo profesinis tobulėjimas atliekant veiklos tyrimus. *Andragogika*, 1(8), 112–130. <https://doi.org/10.15181/andragogy.v6i0.1213>
- Banegas, D., Pavese, A., Velázquez, A., & Vélez, S. M. (2013). Teacher professional development through collaborative action research: Impact on foreign English-language teaching in learning. *Educational Action Research*, 21(2), 185–201. <https://doi.org/10.1080/09650792.2013.789717>
- Boylan, M., Coldwell, M., Maxwell, B., & Jordan, J. (2018). Rethinking models of professional learning as tools: a conceptual analysis to inform research in practice, *Professional Development in Education*, 44(1), 120–139. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1306789>
- Borko, H., Jacobs, J., & Koellner, K. (2010). Contemporary approaches to teacher professional development. *International Encyclopedia of Education*, 7(2), 548–556. <http://www.elsevier.com/locate/permissionusematerial>
- Caena, F. (2011). Literature review quality in teachers' continuing professional development. *European Commission*, 2–20.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947–967. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00053-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7)
- Creemers, B. P., & Kyriakides, L. (2013). *Improving quality in education: Dynamic approaches to school improvement*. UK: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203817537>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. <https://eric.ed.gov/?id=ED606743>
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations in measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. DOI: [10.3102/0013189X08331140](https://doi.org/10.3102/0013189X08331140)
- European Commission (2013). *Supporting teacher competence development for better learning Outcomes*. http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf
- European Commission. (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers* (Staff Working Document SEC (2010) 538 final), Brussels: Directorate-General for Education and Culture. <http://www.efvet.org/images/stories/news/ind%20pol%20hbk%20sec%282010%29538%20final.pdf>
- European Commission. (2015). *Shaping career-long perspectives on teaching: a guide on policies to improve initial teacher education*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. http://ec.europa.eu/education/library/reports/initial-teacher-education_en.pdf
- Evans, L. (2014) Leadership for professional development in learning: enhancing our understanding of how teachers develop. *Cambridge Journal of Education*, 44(2), 179–198. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.860083>

- Fletcher-Wood, H., & Zuccollo, J. (2020). *The effects of high-quality professional development on teachers and students: A rapid review and meta-analysis*. Education Policy Institute. <https://epi.org.uk/publications-and-research/effects-high-quality-professional-development/>
- Fraser, C., Kennedy, A., Reid, L., & Mckinney, S. (2007). Teachers' continuing professional development: Contested concepts, understirings ir models. *Journal of In-Service Education*, 33 (2), 153–169. <https://doi.org/10.1080/13674580701292913>
- Glatthorn, A. (1995). Teacher development. *International Encyclopedia of Teaching ir Teacher Education*, 2, 41–46. <https://eric.ed.gov/?id=ED392795>
- Goldhaber, D., & Liddle, S. (2012). The gateway to the profession: assessing teacher preparation programs based on student achievement. *Working Paper 65*. National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research. <https://eric.ed.gov/?id=ED529165>
- Golub, A. S. (2014). Effects of German language teacher professional development on pupils' learning outcomes in intercultural competence. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 4(4), 75–98. <https://ojs.cepsj.si/index.php/cepsj/article/view/186>
- Guskey, T. R. (2009). Closing the knowledge gap on effective professional development. *Educational Horizons*, 87(4), 224–233. <https://www.jstor.org/stable/42923773>
- Hargreaves A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: transforming teaching in every school*, New York, NY: Teachers College Press, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273238-en>
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W. Y., Scarloss, B., & Shapley, K. (2007). Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement. *Issues and Answers Report*, REL2007-No.033. Washington, DC: US Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest. <https://eric.ed.gov/?id=ED498548>
- Kaip mokosi Lietuvos pedagogai? (2015). Švietimo problemos analizė, Skebienė, S. (red.), 18 (142), 1–12. Vilnius: LR ŠMM Švietimo aprūpinimo centras. Prieiga internete: https://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/575_2e542b56374b59db1243003bccab175f.pdf
- Laužackas, R., Gedvilienė, G., Tūtlys, V., ir Juozaitienė, D. (2008). Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikiai. *Pedagogika*, 89, 29–44. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=77223>
- Li, Y., & Dervin, F. (2018). *Continuing professional development of teachers in Finland*. Springer: International Publishing AG part of Springer Nature. <https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-319-95795-1>
- Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2012 m. gegužės 30 d. įsakymas Nr. V-899 Dėl pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcijos patvirtinimo. Vilnius. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.425929>
- Merfeldaitė, O., Railienė, A. (2012). Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo analizė: pedagogų karjeros proceso metmenys. *Socialinis darbas*, 11(2), 367–378. <https://repository.mruni.eu/handle/007/11426>

- Mezirow, J. (1997). *Transformative learning: Theory to practice. New directions for adult ir continuing education*, 74, 5–12. <https://www.ecolas.eu/eng/wp-content/uploads/2015/10/Mezirow-Transformative-Learning.pdf>
- OECD (2020). *TALIS 2018 results: teachers and school leaders as valued professionals*, 2, TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>.
- Thurlings, M. C. G., & den Brok, P. J. (2017). Learning outcomes of teacher professional development activities: a meta-study. *Educational Review*, 69(5), 554–576. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1281226>
- Opfer, D. V., Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376–407. DOI: [10.3102/0034654311413609](https://doi.org/10.3102/0034654311413609)
- Palmer, P. (2007). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco: Jossey-Bass. <https://www.terraillon.com/sites/default/files/webform/pdf-the-courage-to-teach-exploring-the-inner-landscape-of-a-teacher-parker-j-palmer-pdf-download-free-book-e40efc7.pdf>
- Park, M., & So, K. (2014). Opportunities ir challenges for teacher professional development: a case of collaborative learning community in South Korea. *International education studies*, 7(7), 96–108. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1070426>
- Postholm, M. B. (2012). Teachers' professional development: a theoretical review. *Educational Research*, 54(4), 405–429. <https://doi.org/10.1080/00131881.2012.734725>
- Poviliūnas, A. (2020). About the routes of teacher training and their institutionalization. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 44, 164–170. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.44.12>.
- Richards, J., C. (1989). Beyond training: approaches to teacher education in language teaching. <http://markirreeds.edublogs.org/files/2010/05/training-v-development-11.pdf>
- Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2005). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. Stuttgart: Ernst Klett Languages. https://www.researchgate.net/profile/Pornapit-Darasawang/publication/249251998_Professional_Development_for_Language_Teachers/links/53ead65b0cf28f342f44edbf/Professional-Development-for-Language-Teachers.pdf
- Sachs, J. (2007, January). Learning to improve or improving learning: the dilemma of teacher continuing professional development. *Proceedings of the 20st Annual World ICSEI Congress* (pp. 3–6). <https://www.fm-kp.si/zalozba/isbn/978-961-6573-65-8/009-020.pdf>
- Sakadolskienė, E. (2017). Ne vien žinios ir gebėjimai: transformacijos per mokytojo socializaciją ir tapatybės ugdymą. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 38, 42–57. DOI: [10.15388/ActPaed.2017.38.10790](https://doi.org/10.15388/ActPaed.2017.38.10790).
- Schulle, J., Dembélé, M., & Schubert, J. (2007). Global perspectives on teacher learning: Improving policy and practice. *International Institute for Educational Planning (IIEP) UNESCO*. <https://eric.ed.gov/?id=ED496753>
- Scripp, L., & Paradis, L. (2014). Embracing the burden of proof: new strategies for determining predictive links between arts integration teacher professional development, Student arts

- learning, and student academic achievement outcomes. *Journal for Learning through the Arts*, 10(1), 1–18. <http://escholarship.org/uc/item/9ch5t8cw>
- Steyn, G. M. (2017). Transformative learning through teacher collaboration: a case study. *Koers*, 82 (1), 1–15. <https://doi.org/10.19108/KOERS.82.1.2220>
- Taylor, E. W. (2017). Transformative learning theory. In A. Laros, T. Fuhr and E. W. Taylor (Eds.), *Transformative learning meets bildung: An international exchange* (pp.17–29). Rotterdam: Sense Publishers. <https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-94-6300-797-9#page=10>
- Thurlings, M., & den Brok, P. (2017). Learning outcomes of teacher professional development activities: a meta-study. *Educational Review*, 69(5), 554–576. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1281226>
- Valstybės kontrolė (2016). *Pedagogų kvalifikacijos tobulinimas. Valstybinio audito ataskaita*. Prieiga per internetą: <https://www.vkontrolė.lt/>
- Valuckienė, J., Balčiūnas, S., Katiliūtė, E., Simonaitienė, B., Stanikūnienė, B. (2015). *Lyderystė mokymuisi: teorija ir praktika mokyklos kaitai*. Šiauliai: Titnagas. <https://www.lituanistika.lt/content/54411>
- van Veen, K., Zwart, R. C., & Meirink, J. (2012). What makes teacher professional development effective? A literature review. In M. Kooy, & K. van Veen (Eds.), *Teacher learning that matters: International perspectives* (pp. 3–21). (Routledge research in education; Vol. 62). UK:Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203805879>
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning. <http://file.snnu.net/res/20126/18/018526a6-3cbf-4c9d-ac0f-a0740094aa75.pdf>
- Žibėnienė, G., ir Barkauskaitė, M. (2018). Būsimųjų pedagogų reflektavimo patirtys kaip profesinio tobulėjimo priemonė. *Pedagogika*, 130 (2), 64–75. <https://doi.org/10.15823/p.2018.22>

The Professional Development of Teachers: Concept Analysis

Rita Mičiulienė¹, Agnė Brandišauskienė²

¹ Vytautas Magnus University, Academy of Education, K. Donelaičio g. 58, LT -44248 Kaunas, Lithuania, rita.miciuliene@vdu.lt

² Vytautas Magnus University, Academy of Education, K. Donelaičio g. 58, LT- 44248 Kaunas, Lithuania, agne.brandisauskiene@vdu.lt

Summary

Continuous professional development of teachers is an essential precondition for the quality of education; so, many European countries are reviewing and reshaping teacher professional development systems and processes. Lithuania is looking for ways to create an effective system for the development of teachers' professional competencies. In this article, the conception of teachers' professional development is discussed by comparing two concepts (training and development); seeking to identify peculiarities of the use of these concepts within the Lithuania context as well as to gain insights into the effectiveness of the professional development process.

The aim of the research – to analyse the concept of teachers' professional development. The analysis is performed: 1) providing a definition of the concept of professional development; 2) discussing the peculiarities of the use of the concept of professional development in the Lithuanian context; 3) considering the efficiency characteristics of the professional development process.

The effectiveness of Lithuanian teachers' professional development is being considered, based on empirical research conducted abroad and in our country. Despite the unattractiveness and uselessness of qualification improvement activities, in our country, educators tend to give them priorities. Educators are not yet inclined to continuous learning in which they are active and reflective learners, using systematic and contextual teaching/learning strategies, and in which the learning process would take place in their local school community. However, we still have little empirical evidence while theoretically predict and model the transformative nature of professional development alternative activities. Therefore, it is considered that empirical research in the areas of relatively broad organizational partnerships between schools and the learning of small groups of educators would be meaningful.

Keywords: *professional development, teacher learning, in-service training, effective professional development.*

Gauta 2020 11 18 / Received 18 11 2020
Priimta 2021 08 26 / Accepted 26 08 2021