



Kokybiško nuotolinio ugdymo link: mokyklų pirmosios išmoktos pamokos COVID-19 pandemijos metu

Estela Daukšienė¹, Elena Trepulė², Justina Naujokaitienė³

¹ Vytauto Didžiojo universitetas, K. Donelaičio g. 58, Kaunas, estela.dauksiene@vdu.lt

² Vytauto Didžiojo universitetas, K. Donelaičio g. 58, Kaunas, elena.trepule@vdu.lt

³ Vytauto Didžiojo universitetas, K. Donelaičio g. 58, Kaunas, justina.naujokaitiene@vdu.lt

Anotacija. Staiga atsiradus poreikiui mokykloms pereiti prie nuotolinio ugdymo, dauguma mokyklų tam nebuvo pasiruošusios, neturėjo patirties ir kūrė neišbandytus scenarijus netipinėmis sąlygomis. Analizuojant nuotolinio ugdymo kokybės kriterijų sritis atskleidžiamos Lietuvos mokyklų pirmosios COVID-19 bangos patirtys ir išmoktos pamokos, turinčios įtaką tolimesniems nuotolinio ugdymo sprendimams. Siekiant nuotolinio ugdymo kokybės pokyčiai turi būti inicijuojami visose 8 straipsnyje įvardytose veiklos srityse.

Esminiai žodžiai: *nuotolinis ugdymas, mokyklos veiklos sritys, kokybės kriterijų sritys, bendrojo ugdymo mokykla, COVID-19 pandemija.*

Įvadas

Koronaviruso (COVID-19) protrūkis buvo staigus ir netikėtas, atnešęs didelių pokyčių kasdienėje žmonių veikloje, paveikęs skirtingas pramonės šakas, supurtęs ekonomiką ir, žinoma, tradicinę švietimo sistemą. Lietuvoje, kaip ir daugelyje pasaulio valstybių, mokyklose ugdomosios veiklos vyko fizinėse klasėse, taikant tradicinius ugdymo metodus. Vis dėlto Pasaulinei sveikatos organizacijai paskelbus pandemiją vienas aktualiausių klausimų tapo socialinio atstumo išlaikymas (World Health Organization, 2020), todėl švietimo sistema turėjo priimti jai keliamus nuotolinio mokymosi iššūkius ir sėkmingai su jais susitvarkyti.

Ekstremalios situacijos skatina mūsų motyvaciją naudoti inovatyvias komunikacijos technologijas ir skaitmenines mokymosi priemones (Tull et al., 2017). Paspriešinimas keistis pereinant prie nuotolinio mokymosi šiuo metu nėra išeitis (Dhawan, 2020), todėl reikia aiškiai sudėliotų kriterijų, kurie leistų mokykloms pačioms susikurti tokį nuotolinį ugdymą, kuris būtų priimtinas jų darbo kontekste (Hodges et al., 2020). Nuotolinio mokymosi kokybė – tai pačios švietimo įstaigos bei nacionaliniu lygmeniu nustatytų procedūrų ir gairių rinkinys, skirtas vadovautis organizuojant švietimo institucijos veiklą (Lassoued et al., 2020). Siekdamas užtikrinti kokybišką nuotolinį mokymąsi švietimo institucijos ir jose dirbantys mokytojai turi atsižvelgti į įvairius aspektus (Bozkurt & Sharma, 2020), ugdymo įstaigos bei ugdytinių specifiką ir oficialius nuotolinį ugdymą reglamentuojančius dokumentus. Nuotolinio ugdymo kokybės kriterijai turi apimti skirtingus ugdymo organizavimo aspektus, susijusius su strateginiu valdymu, mokomosios medžiagos parengimu, mokinių ugdymosi poreikių tenkinimu, bei derėti su rezultatais, keliamais ugdymo programose (Atmojo & Nugroho, 2020; Girik, 2020; Vlachopoulos, 2020). Kokybės kriterijai ryškina teigiamus aspektus ugdymo procese naudojant skaitmenines priemones (de Jong, 2020), leidžia lyginti su tradiciniu mokymu/si (Marshall & Mitchell, 2003) bei pagrįsti nuotolinio mokymosi teikiamus privalumus (Yuhanna et al., 2020; Simamora, 2020).

Probleminis klausimas. Kokios yra Lietuvos mokyklų patirtys organizuojant ugdymą COVID-19 pandemijos metu, remiantis 8 mokyklos veiklos sritimis nuotolinio ugdymo kokybei užtikrinti?

Tyrimo objektas – bendrojo ugdymo mokyklų ugdymo organizavimo nuotoliniu būdu patirtys COVID-19 pandemijos metu (nuo 2020-03-16 iki 2020-10-30).

Tyrimo tikslas – siekiant nuotolinio ugdymo kokybės atskleisti Lietuvos mokyklų patirtis organizuojant ugdymą nuotoliniu būdu COVID-19 pandemijos metu.

Teorinės įžvalgos

Įgyvendinant ugdymą nuotoliniu būdu svarbu užtikrinti, kad jis vyktų kokybiškai (Sims et al., 2001), neatsižvelgiant į tai, ar mokykla nuotolinį ugdymą įgyvendina pandemijos metu, ar turėjo galimybę tai daryti ir anksčiau. Nuotolinio ugdymo kokybė gali būti apibrėžiama kaip visuma mokyklos susitartų procedūrų ir gairių, skirtų sėkmingai organizuoti nuotolinį mokymąsi (Lassoued et al., 2020). Kokybiškas nuotolinis ugdymas apima nuotolinį mokymą ir mokymąsi (Adedoyin & Soykan, 2020), tyrimų, principų, prototipų, teorijų, etikos skatinimą ir pavyzdinių dalykų dizainų kūrimą (Hodges et al., 2020; Bozkurt & Sharma, 2020). Branch ir Dousay (2015) teigia, kad efektyvus ugdymas reikalauja atsargaus, lankstaus ir tikslingo planavimo, prisitaikant prie ugdymo konteksto. Vis dėlto pasitaiko atvejų, kai nuotolinės pamokos struktūra yra tradicinė, pateikiamos tik teorinės dėstomos medžiagos įžvalgos, nesuteikiama mokiniams galimybių pritaikyti

teoriją praktiškai (Hodges et al., 2020). Dhawan (2020) teigia, jog nuotolinės pamokos turi būti dinamiškos, įdomios, interaktyvios, o mokytojai turi gebėti nustatyti mokiniams laiko ribas užduotims atlikti bei kontroliuoti mokymosi procesą. Tai akcentuoja ir Lietuvoje atliktas Merfeldaitė et al. (2020) tyrimas, jog „nuotolinio mokymo organizavimas leido išbandyti kitokias ugdymo organizavimo formas“ (p. 12). Kad pamoka būtų įdomi ir įtraukianti, mokytojai turi parengti mokomąją medžiagą, naudodami daug informacijos šaltinių, susieti medžiagą su mokinių poreikiais, domėjimosi sritimis bei ugdymo proceso rezultatais (Lassoued et al., 2020). Dalyko pateikimo bei mokymosi kokybė turi būti tobulinama nuolat ir mokytojai turėtų siekti nuolatinio reflektavimo dirbdami nuotoliniu būdu (Dhawan, 2020). Krizės situacijoje dažnai elgiamasi spontaniškai, o kad nuotolinė pamoka būtų kokybiška, reikalingas laikas ir nuoseklus planavimas (Hodges et al., 2020). Vis dėlto ne tik pamokos kokybė prisideda prie nuotolinio ugdymo kokybės. Vlachopoulos (2020) teigia, kad krizės situacijoje nuotolinis mokymasis turi būti grindžiamas keturiomis sritimis: politikos formavimu, galimybe naudotis ištekliais, tobulėjimo galimybe ir nuolatinio vertinimu bei stebėseną.

2018 m. Europos Komisija priėmė Skaitmeninio švietimo veiksmų planą rengiant Europą būsimam skaitmeniniam amžiui (Europos Komisija, 2008a). Plano tikslai buvo skatinti technologijų naudojimą ir skaitmeninių kompetencijų ugdymą švietime. Tais pačiais metais buvo atlikta apklausa (TALIS), kurios rezultatai pabrėžė būtinybę skatinti mokytojus naudotis informacinėmis ir komunikacinėmis technologijomis (Schleicher, 2020a). COVID-19 pandemija, privertusi mokyklas pereiti prie nuotolinio mokymo ir mokymosi, gerokai padidino skaitmeninių technologijų naudojimą ugdymo procese. Europos komisijos tyrimų centro pasiūlyta *DigCompOrg* sistema, skirta švietimo organizacijoms įsivertinti, kiek skaitmeniniu požiūriu ji yra kompetentinga, ir skatinti skaitmeninio amžiaus mokymąsi, buvo sukurta, kad pagelbėtų švietimo organizacijoms savianalizės ir įsivertinimo procese, kai siekiama integruoti skaitmenines mokymosi technologijas (Kampylis et al., 2015). *DigCompOrg* sistemoje yra išskiriami aštuoni elementai: (1) lyderystės ir valdymo praktika; (2) mokymo ir mokymosi praktika; (3) profesinė raida; (4) vertinimo praktika; (5) skaitmeninis ir ugdymo turinys; (6) bendradarbiavimas ir tinklaveika; (7) infrastruktūra; (8) visa tai, kas būdinga konkrečiam sektoriui – bendrajam ugdymui. Šie elementai prisideda prie nuotolinio ugdymo kokybės gerinimo konkrečioje institucijoje ir padeda identifikuoti tobulintinas sritis. Carpenter et al. (2019) tirdami ugdymo efektyvumą pabrėžia, kad pasikliauti vien tik besimokančiųjų vertinimais negalima, nes tokie vertinimai klaidina, ypač tose srityse, kurios nėra tiesiogiai susijusios su mokymu. Todėl reikia atsižvelgti į skirtingų bendruomenės narių nuomones (Reich, et al., 2020).

SELFIE (Self-reflection on Effective Learning by Fostering the use of Innovative Educational Technologies) yra internetinė savirefleksijos priemonė mokykloms, grindžiama *DigCompOrg* sistema, pabrėžianti tai, kas gerai veikia, kur reikia tobulėti ir kokie turėtų būti prioritetai (Europos komisija, 2018b). SELFIE yra Europos lygio iniciatyva,

užtikrinanti mokyklų skaitmeninės kompetencijos skaidrumą ir padedanti palyginti švietimo sistemas visame žemyne – tai naudinga tiek individualiu mokyklos lygmeniu, tiek politikos formavimui. Padėdama visoms besimokančioms bendruomenėms (mokiniais, mokytojams ir mokyklų vadovams) įsitraukti į ciklišką savianalizės procesą, SELFIE padeda mokykloms suvokti jų pažangą tobulinant skaitmeninį mokymą ir mokymąsi (Panesi et al., 2020; Albó et al., 2020).

Švietimo įstaigų misija – užtikrinti šiuolaikiškų mokymosi paslaugų teikimą, o tai, pasak Teresevičienės et al. (2015), palengvina technologijomis grindžiamas mokymasis. Technologijomis grindžiamas mokymasis yra sąvoka, kuri apima nuotolinį mokymąsi, todėl, siekiant apibrėžti ugdymo organizavimo nuotoliniu būdu kokybės kriterijų sritis, reikia analizuoti ir kritiškai vertinti technologijomis grindžiamo vertinimo kokybės kriterijus ir atsižvelgti į mokyklose vykstančias veiklas, jų kontekstą. Taigi skirtingi technologijomis grindžiamo mokymosi vertinimo kriterijai turi būti adaptuojami, kad galėtų būti naudojami nuotolinio ugdymo kokybei vertinti. Teresevičienė et al. (2015) teigia, kad vienos jų išskirtos technologijomis grindžiamo mokymosi kokybės kriterijų sritys technologijų integracijos procese turėtų būti apmąstomos anksčiau nei kitos. Kriterijų sritys yra universalios ir adaptuojant gali būti taikomos skirtingų tipų organizacijoms, įskaitant ir švietimo institucijas – mokyklas (Teresevičienė et al., 2015).

Pirmas žingsnis integracijos procese yra numatyti technologijomis grįstą mokymąsi organizacijos strategijoje vadybiniu lygmeniu (Teresevičienė et al., 2015). Vlachopoulos (2020) teigia, kad švietimo institucijos turėtų lanksčiai naudotis nacionaliniu lygmeniu sukurtais nuotolinio ugdymo modeliais, dokumentais, siūlomomis metodikomis ir praktikomis, siekdamas užtikrinti nuoseklumą ir pasiekimus. Po strategijos numatymo yra kuriama informacinių komunikacinių technologijų infrastruktūra, paramos sistema bei kokybės užtikrinimo taisyklės (Teresevičienė et al., 2015). Nuotolinis mokymasis yra priklausomas nuo technologijų, todėl svarbu užtikrinti, kad tiek mokiniai, tiek ir mokytojai naudotųsi tinkamais prietaisais bei turėtų galimybę naudotis internetu (Adedoyin & Soykan, 2020; Hodges et al., 2020) ir esant poreikiui jiems būtų suteikiama reikiama pagalba (Lassoued et al., 2020; Hodges et al., 2020; Alqahtani & Rajkhan, 2020). Kokybės užtikrinimo kriterijai turi būti numatomi iš anksto, nes į juos atsižvelgiama kuriant *curriculum*, nors ir kokybės vertinimo procedūros bus atliekamos vėliau (Teresevičienė et al., 2015; Hodges et al., 2020; Lassoued et al., 2020). Svarbu įvertinti ir tai, kad mokiniai prisimena ne pateiktą mokomąjį turinį, bet tai, ką jie jautė šioje krizės situacijoje (Bozkurt & Sharma, 2020). Kitas žingsnis – dėmesys personalo tobulėjimui (Teresevičienė et al., 2015). Švietimo įstaigų uždavinys – ne tik rasti naujų technologijų ir jas naudoti, bet ir užtikrinti tobulėjimo galimybes pedagoginiam personalui, siekiančiam skaitmeninio raštingumo gairių (Dhawan, 2020; Adedoyin & Soykan, 2020; Hodges et al., 2020; Lassoued et al., 2020). Visi šie veiksniai gali turėti įtaką nuotolinio ugdymo efektyvumui.

Apibendrinant ankstesnių mokslinių tyrimų rezultatus ir dar šiais metais užsienio mokslininkų atliktus tyrimus, galima būtų išskirti šias veiklos sritis (dar vadinamas

kokybės kriterijų sritimis), kuriose turi vykti pokyčiai, kai mokykla pradeda organizuoti ugdymą nuotoliniu būdu:

1. strategija, valdymas ir administravimas;
2. informacinių technologijų infrastruktūra;
3. skaitmeninis mokymosi turinys;
4. skaitmeninės kompetencijos ir tęstinis profesinis tobulėjimas;
5. mokymas, mokymasis ir vertinimas skaitmeninėje erdvėje;
6. pagalbos sistema mokiniams ir mokytojams;
7. partnerystė, bendradarbiavimas ir tinklaveika;
8. kokybės užtikrinimas.

Nuotolinio ugdymo kokybės pokyčių turi būti siekiama visose šiose veiklos srityse.

Tyrimo metodologija

Siekiant atskleisti mokyklų patirtis organizuojant ugdymą nuotoliniu būdu orientuojantis į nuotolinio ugdymo kokybę buvo pasirinkta kokybinio tyrimo metodologinė prieiga. Empirinio tyrimo organizavimas grindžiamas teorinėmis kokybės kriterijų sritimis. Taikyti du duomenų rinkimo metodai: ekspertinis interviu ir sutelktų grupių diskusijos. Tyrimo duomenys buvo renkami 2020 m. rugsėjo–spalio mėnesiais. Atlikti ekspertiniai interviu su mokyklų administracijos vadovais, kurie buvo tiesiogiai atsakingi už nuotolinio ugdymo įgyvendinimą mokykloje COVID-19 pandemijos metu 2020 m. pavasarį, vėliau – sutelktų grupių diskusijos su atrinktų mokyklų mokytojais, moksleiviais ir tėvais. Visos sutelktų grupių diskusijos vyko gyvai, dalis ekspertinių interviu, dalyviams pageidaujant, buvo atlikti nuotoliniu būdu.

Taikyta tikslinė patogioji dalyvių atranka, kuri sudarė galimybę suplanuoti tinkamiausią tyrimo imtį (Kardelis, 2002; Rutkienė & Tandzegolskienė, 2013; Žydzūnaitė & Sabaliauskas, 2017), empiriniam tyrimui (ekspertų interviu ir tikslinės grupės diskusijoms) mokyklos pasirinktos pagal skirtingas ugdymui naudojamas technologines platformas, išlaikant mokyklų tipo įvairovę (gimnazijos, pagrindinės, pradinės) bei geografinę įvairovę (didmiesčių, miestelių ir kaimo mokyklos). Pagal šiuos kriterijus buvo parinktos aštuonios mokyklos, kurios koduotos (M1, M2, M3...M8). Atlikti ekspertiniai interviu su aštuonių Lietuvos mokyklų administracijos atstovais, penkios mokytojų sutelktų grupių diskusijos, keturios mokinių ir tėvų (dvi vyresniųjų klasių mokinių ir dvi jaunesniųjų klasių mokinių tėvų) sutelktų grupių diskusijos.

Mokytojų sutelktų grupių diskusijose dalyvavo lietuvių kalbos ir literatūros (7), istorijos/geografijos (5), matematikos (4), chemijos, anglų kalbos ir muzikos (po 3) bei kitų dalykų mokytojai (iš viso 41). Buvo keturi mokytojai ekspertai, šeši mokytojai metodininkai, aštuoni vyr. mokytojai ir kt. Mokytojų amžius nuo 22 iki 69 metų. Tėvų sutelktų grupių diskusijose dauguma dalyvavusių buvo mamos (2 tėčiai), 30–39 m. arba

40–49 m. amžiaus, daugiausia turintys aukštąjį (8) arba profesinį ar vidurinį išsilavinimą (5). Dauguma tėvų turėjo ne vieną mokyklinio amžiaus vaiką, o jų vaikai mokėsi penktose, šeštose, aštuntose, devintose ar dešimtose klasėse, tad tėvų pasisakymai atspindi nuotolinio ugdymo patirtį ne tik pradiniam ugdyme. Mokinių sutelktų grupių diskusijose dalyvavo 10–12 (II–IV gimnazijos) klasių 16–18 m. amžiaus mokiniai (iš viso – 30 mokinių ar tėvų).

Ekspertinių interviu dalyviai koduojami A1, A2, A3 ir t. t.; sutelktų grupių diskusijų dalyviai koduojami dviem raidėmis ir dviem skaičiais, pvz.: F1M2 – pirmosios mokyklos antrasis mokinytis, F1P1 – pirmosios mokyklos pirmasis pedagogas, F3T4 – trečiosios mokyklos ketvirtasis tėvas/mama.

Kokybinio tyrimo ekspertinio interviu ir sutelktų grupių diskusijų duomenys buvo analizuojami naudojant teminę analizę, kurią sudaro (Braun & Clark, 2006; Clark & Braun, 2013; Nowell et al., 2017) kelių fazių etapai. Teminė analizė prasideda nuo pradinio susipažinimo su duomenimis, pirminių kodų kūrimo ir temų paieškos, tęsiama formuluojant tyrimo rezultatų temas ir jas galutinai įvardijant ir aprašant, baigiama tyrimo duomenų analizės ataskaitos rengimu.

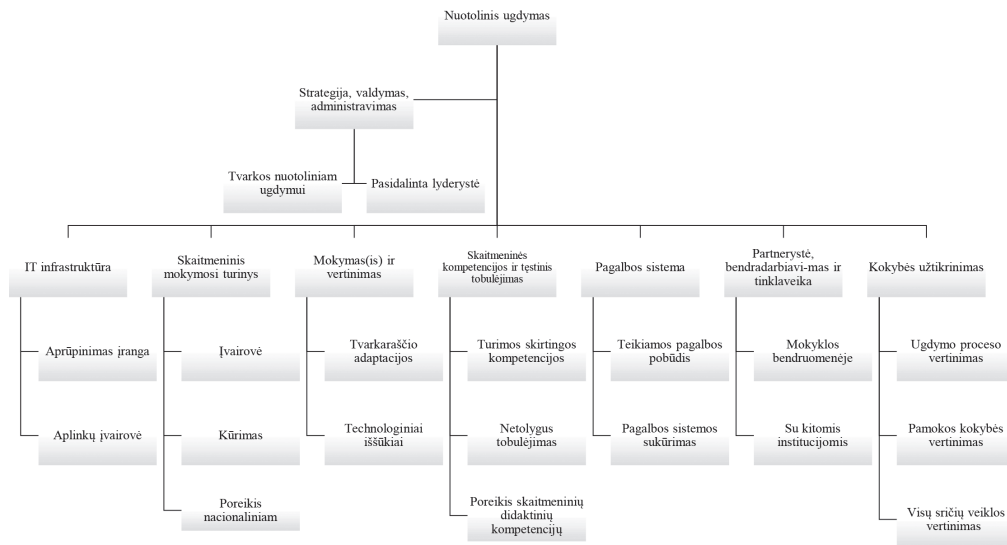
Siekiant išlaikyti tyrimo dalyvių gerovę ir privatumą visais tyrimo etapais buvo laikomasi svarbiausių tyrimo etikos principų (Žydžiūnaitė & Sabaliauskas, 2017): pagarbos asmens privatumui principo (tyrimo dalyviai yra užkoduoti), konfidencialumo ir anonimiškumo principo (analizuojant rezultatus vengta pateikti detalių, kurios galėtų išduoti mokyklos ir tyrimo dalyvių tapatybes), geranoriškumo ir nusiteikimo nekenkti tiriamajam asmeniui principo (tyrimo laikas, vieta buvo suderinti su tyrimo dalyviais); negatyvūs tyrimo metu išryškėję dalykai yra nuasmeninti; teisingumo principo (išsipareigojama pateikti neiškreiptus tyrimo dalyvių pasisakymus).

Empirinio tyrimo rezultatai

Empirinio tyrimo teminės analizės rezultatai pateikiami pagal veiklos sritis, kuriose siekiama pokyčių, integruojant tiek ekspertų interviu, tiek sutelktų grupių teminės analizės duomenis (žr. 1 paveikslą).

1 paveikslas

Nuotolinio ugdymo patirčių teminis žemėlapis



Strategija, valdymas ir administravimas

Mokykloms siekiant kokybiškai įgyvendinti nuotolinį ugdymą turi būti parengti strateginiai dokumentai, atspindintys, kaip mokykla organizuoja ugdymą nuotoliniu būdu. Iki 2020 m. pavasario Lietuvoje nuotolinio ugdymo poreikius tenkino kelios mokyklos, turinčios ministerijos leidimą ugdymo procesą organizuoti nuotoliniu būdu. Šios mokyklos turėjo parengtas tvarkas, kuriomis nuosekliai vadovavosi, ir mokyklose organizavo ugdymą nuotoliniu būdu daliai mokinių. Kitos mokyklos, pradėdamos ugdymą nuotoliniu būdu ekstremaliomis sąlygomis, neturėjo laiko peržiūrėti strateginių dokumentų, tačiau sprendimus, kaip dirbti toliau, turėjo priimti labai greitai. Planuodamos ugdymo procesą nuotoliniu būdu mokyklos turėjo sugalvoti, kaip vyks ugdymo procesas, kokios technologijos bus naudojamos, pasiskirstyti atsakomybės ribomis ir tai aprašyti nuotolinio ugdymo tvarkoje: *kai mes supratome, kad viskas, jau išjungta mokykla, ir mes du pavaduotojai atsisėdome tiesiog, nuotoliniu būdu <...> ir sprendėm, ką darom. Mes supratome, kad mes turime įjungti kitą mokyklą* [A7].

Krizės akivaizdoje priimti sprendimai ir susitarimai buvo derinami su mokyklos bendruomene, tuomet rengiamos ugdymo nuotoliniu būdu tvarkos. Būtina pastebėti, kad, nors mokytojai buvo įtraukti į sprendimų priėmimą, ne visi spėjo prisitaikyti prie pokyčių. Ne visos mokyklos spėjo tvarkas parengti nuotolinio ugdymo pradžioje, dalis jų tvarkas pristatė tik jau pradėjusios dirbti nuotoliniu būdu: *prieš pradėdant – pirmą dieną, galima sakyti, mes jau turėjome oficialią tvarką. Netgi projektas buvo įdėtas į Eduka, kad tėvai matytų ir t. t. ... Pradžioje jos čia buvo labai nedaug, pradžioje čia buvo pati būtinausia, nes kita informacija tiesiog laikui einant, ją mes užgyvenome* [A6].

Planuojant nuotolinio ugdymo procesą ir rengiant jį reglamentuojančius dokumentus mokyklų administracijoms teko sklandaus ugdymo proceso organizavimo atsakomybė. Analizuojant duomenis pastebėta, kad administracijos sprendimų priėmimo greitis ir kokybė galėjo sietis su administracijos turimomis skaitmeninėmis kompetencijomis – jei buvo delsiama priimti sprendimus arba jie neaiškiai komunikuojami, mokyklose neišvengta chaoso.

Planuojant ir įgyvendinant ugdymo procesą svarbi buvo pasidalyta lyderystė, kuri padėjo stiprinti silpnąsias ugdymo nuotoliniu būdu vietas, bei valdoma situacija: mokytojų metodinėse grupėse buvo organizuojamos gerosios patirties dalijimosi renginiai, diskusijos apie pasiteisinusias metodikas, buvo sudarytos galimybės tobulėti bendradarbiaujant tarpusavyje [A3]. Taigi aiškus funkcijų pasidalijimas siekiant kokybiško nuotolinio ugdymo yra būtinas, kaip ir šiai veiklai tinkamas žmogiškųjų ir finansinių išteklių paskirstymas.

Informacinių technologijų (IT) infrastruktūra

Planuodamos nuotolinį ugdymą, mokyklos sprendimus priėmė įvertindamos jau turimą patirtį dirbant su tam tikromis programomis, pasirinkdavo joms palankesnę variantą, ypač jei mokykla jau buvo išbandžiusi vieną ar kitą platformą, tai jos pasirinkimas buvo priimtinesnis bei lemiantis lengvesnę pradžią [A3, A7, A8]. Šie pasirinkimai ne visuomet buvo suderinti su efektyviu nuotolinio ugdymo organizavimu ir pasirinkimo tvarumu. Ugdymas buvo planuojamas remiantis tradicinio ugdymo principais, todėl koncentruojamasi į vaizdo konferencijų įrankius.

Analizuojant mokyklų patirtis renkantis technologijas COVID-19 pandemijos pradžioje, akivaizdu, kad nebuvo aiškių kriterijų, kuriais vadovaudamosi mokyklos turėtų pasirinkti technologijas ugdymui nuotoliniu būdu. Tai lėmė, kad nebuvo pasirenkama viena sistema, tačiau bandymų metodu ieškoma, kokios technologijos geriausiai tiktų nuotoliniam darbui. Dažniausiai keliamas kriterijus mokymosi aplinkos pasirinkimui buvo ankstesnis technologijos naudojimas ir jos paprastumas: *reikia čia, kad visi ...padarytų, čia negali sakyti, kad ... dabar trys žmonės darys, reikia kad visi sugebėtų* [A7].

Dalis mokyklų, neturėdamos technologijų naudojimo patirties ir aiškių gairių, pagal ką rinktis, leido mokytojams pasirinkti ir naudoti tai, kas jiems yra įprasta – tad be kai kurių mokyklų pasirinktų platformų (*MS Teams/Office 365, Google Classroom* ar *Google Suite for Education, Moodle*), buvo naudojami el. paštai, el. dienynai, komercinės skaitmeninių vadovėlių bei užduočių platformos, įvairūs vaizdo konferencijoms ar bendravimui skirti įrankiai (pvz., *Skype, Messenger, Facebook* ir kt.), žinių tikrinimo įrankiai ir t. t. Aiškių rekomendacijų trūkumas lėmė, kad mokyklos daugiausia orientavosi į vaizdo konferencijų įrankio bendrą pasirinkimą, o ne integralios platformos paieškas: *kadangi mokykloje turėjome įvairių patirčių, turime dėstytojų, dirbančių mokykloje, tai ir Moodle bandėm, ir paskui Google visos galimybės buvo svarstytos, ir Microsofto. Ir pasirinkom Zoom aplinką* [A5]. Kitos mokyklos bandė išvengti chaoso ir išgryninti technologinius

sprendimus: *pagrindinė technologija, kurią bandėm mokytojams įtvirtinti, tai buvo „Google Classroom“* [A3].

Mokymui pasirenkamos įvairios technologijos, išbandomi įvairūs įrankiai tiek mokyklos atžvilgiu, tiek atskirų dalykų atveju. Kai kuriose mokyklose komunikuojama tik elektroniniu paštu, nes tą technologiją geriausiai išmano mokytojai. Gana nedaug mokyklų ieškojo ir rinkosi darbą su virtualia mokymosi aplinka, kurioje būtų galimybė ir administruoti vartotojus, ir pateikti mokiniams užduotis, ugdymo turinį, organizuoti darbą bei teikti grįžtamąjį ryšį vienoje aplinkoje. Šią mokymosi aplinkų ir įrankių įvairovę bei techninius iššūkius lėmė tiek mokyklų skaitmeninės patirties trūkumas, tiek aiškių rekomendacijų nebuvimas. Pastebėta, kad po pirmojo nuotolinio ugdymo etapo kai kurios mokyklos padarė išvadas – *naudinga tada turėti vieningą sistemą* [A6], ir rinkosi vieną virtualią mokymosi platformą, ruošdamosi antrai karantino bangai, tačiau dalis mokytojų priešinosi pokyčiams, nes, pripratus prie vieno įrankio, reikėjo mokytis kito subtilių.

Būtina paminėti, kad ne mažiau svarbu buvo mokytojus ir besimokančiuosius aprūpinti tinkama technine įranga ugdymui nuotoliniu būdu. Pirmosios pandemijos bangos metu tiek mokiniai, tiek mokytojai įvertino nuotoliniam ugdymui būtinos kompiuterinės įrangos svarbą – išmoktos pamokos atskleidė, kad tiek telefonai, tiek planšetės nebuvo tinkama įranga kasdieniam naudojimui mokantis ir dirbant nuotoliniu būdu. *Mokiniam buvo planšetės, ministerijos skirtų – 99, tačiau kai abiturientams išdalino, kuriems reikėjo, po savaitės gražino* [A2]. Įgyta patirtis leido įvertinti atnaujintos ir programiškai sutvarkytos kompiuterinės įrangos poreikį [F2M7], *turėti normalų kompiuterį ir ryšį, ... matyti visą didelį langą, vaizdą* [F4P8]. Taigi siekiant kokybiško nuotolinio ugdymo būtina viena integrali virtualaus mokymosi platforma bei kokybiška techninė įranga tiek mokiniams, tiek mokytojams.

Skaitmeninis mokymosi turinys

Analizuojant tyrimo duomenis išryškėjo, kad visose mokyklose karantino metu organizuojant ugdymą nuotoliniu būdu buvo naudojamas tiek skaitmeninis mokymosi turinys [F3T2] – *taip naudojome ir skaitmeninį turinį, ir mokytojai dalinosi, kuriose vietose galima rasti kokią medžiagą* [A6]; tiek jis buvo derinamas su tradicinių vadovėlių naudojimu [F1M, F4T3, F4T5] – *naudojome mišrų turinį* [A3]. Mokyklose buvo naudojamas pačių mokytojų rengtas skaitmeninis turinys [A7, F4P8], kitų mokytojų parengtas mokymosi turinys ar atviri švietimo išteklių [A1, F5P1, F5P2] ir kitokio pobūdžio atviras skaitmeninis turinys: *daugiau naudojame internete rastų skaitmeninių pamokėlių, kurių tikrai dabar yra* [A2]. Dažnu atveju tai buvo ir leidyklų atvertas turinys [A3, A8, A6, A7, A2].

Tyrimo dalyviai minėjo netolygų kiekį parengto ir tinkamo skaitmeninio turinio atskiriems dalykams, atskiroms dalyko temoms [A3, F5P1] ir skaitmeninio turinio nebuvimą kai kuriems mokomiesiems dalykams (*Tikrai buvo tokių mokomųjų dalykų, kur to elementariai nėra arba to per mažai yra, negu mokytojams reikia.* [A5]). Pasigendama

parengto nacionalinio skaitmeninio turinio [F1P3], kuriuo mokyklos galėtų naudotis, esant reikalui pereidamos prie ugdymo nuotoliniu būdu: *Skaitmeninis turinys turėtų būti laisvai prieinamas mokykloms, laisvai, tai neturėtų būti sukomercinta* [A2]. Buvo pabrėžiama, kad nėra bendros strategijos [A3, A5] ir kad mokyklos turėtų turėti galimybę naudotis skaitmeniniu mokymosi turiniu bendrai pasiekiamoje platformoje [A3]. Skaitmeninis turinys – teorija ir suderintos pratybos [F5P1, F2P2] – yra būtinas, be to, jis turėtų skatinti mokinių kūrybiškumą ir aktyvaus mokymosi reikalaujančias užduotis, o ne tik atsakymo varianto parinkimą [A3].

Buvo siūloma skatinti mokytojus kurti skaitmeninį mokymosi turinį [A7], inicijuoti ir skatinti mokytojus sukurti turiniu dalytis (*mokytojai kuria skaitmeninį turinį, tačiau retai juo dalinasi su kolegomis. Todėl reikėtų skatinti dalintis* [A1]) bei skatinti ir mokinius kurti kokybišką skaitmeninį turinį: *skelbti galima būtų dabar, pavyzdžiui, tokius konkursus, kur mokiniai rengtų vienai ar kitai pamokai savo medžiagą, tokią, kur būtų galima paskui panaudoti ne tik tos mokyklos pamokose, bet ir visos Lietuvos* [A2]. Pateikdamos pasiūlymus dėl skaitmeninio mokymosi turinio mokyklos akcentavo, kad parenkant ugdymo turinį labai svarbu ir kokiomis priemonėmis mokiniai turi prieigą prie turinio – kompiuteriu, planšete ar mobiliuoju telefonu [A8].

Skaitmeninės kompetencijos ir tęstinis profesinis tobulėjimas

Duomenų analizė atskleidė skirtingas mokytojų ir mokinių skaitmenines kompetencijas vienoje mokykloje. Prasidėjus nuotoliniam ugdymui kai kurios mokyklos [A1, A2, A5, A6] tiesiog džiaugėsi, kad vienaip ar kitaip mokytojai prisijungdavo [A1, A2, A3, A5, A6, F2P5, F2P6, F2P7, F2P3, F4P8, F4P2] prie vaizdo konferencijų, pateikdavo mokiniams užduotis ir jas vertino. Kai kuriems mokytojams trūko kompetencijų [F4T6], kiti tiesiog bijojo bet ką spausti, kad kažko nesugadintų [A2, A5], nemokėjo naudotis vaizdo konferencijų įrankiais [F4T6, F3T1]. Iš kilo ir saugumo žinių spragos, kai į pamoką prisijungė per 200 dalyvių [A2]. Jei mokyklose jau anksčiau buvo skiriamas nemenkas dėmesys technologijoms [A2, A3, A7] arba jau jos turėjo nuotolinio mokymo patirties [A8], mokytojai galėjo ieškoti kūrybinių sprendimų [F2M5, A2, A3, A5, A6, A7], konsultuoti kitus kolegas [A1].

Skaitmeninių didaktinių kompetencijų poreikis atsiskleidė mokytojams išmokus naudotis pasirinkta technologija ir siekiant perteikti ugdymo turinį nuotoliniu būdu. Pradžioje galvota, kad svarbu viską perkelti į nuotolinę formą, netaikant kitokio požiūrio ar metodų [A4] – mokytojai, įsijungę vaizdo pamokas, dirbdavo lygiai taip pat, kaip mokykloje tikrai vesdami tas vaizdo pamokas... *Sinchroną...* [A2]. Tačiau vėliau mokyklose visgi formavosi nuostata [A8], kad, norint efektyvių rezultatų, nepakanka vaizdo konferencijose daryti tą patį, ką pamokose klasėse. Net ir po kelių mėnesių nuotolinio darbo pripažįstama [F4T6, F3T1], kad *ne visi mokytojai rado jiems priimtinus metodus* [A2], kilo klausimų dėl laiko valdymo principų nuotolinės pamokos metu, reikėjo ir

naujų socialinių gebėjimų komunikacijai nuotoliniu būdu [F3T5, F3T1]. Didelis iššūkis mokytojams – vertinimas nuotoliniu būdu [A1, A2, A7].

Nors ir ne visi mokytojai priėmė pokyčius teigiamai – *neigiamas požiūris* varijavo nuo manymo apskritai, jog pandemija yra labai trumpalaikis reiškinys, kuris netrukus pasibaigs [A2], *tai – laikina, koronos nėra*, nuotolinio mokymosi daugiau nebus [A7] iki vidinio protesto ir atsiribojimo [A2, A5, A6, A8]. Tyrimas parodė, jog perėjimas prie nuotolinio ugdymo mokytojus privertė tobulėti technologijų naudojimo mokymui srityje [F1P2, F2P1, F1P8, F1P3, F5P5, F2P2, F5P2, F5P1, F2M5, F3T6, A3, A4, A5]: *mes išmokome daug dalykų iš tikrųjų* [F3P3], *seniau to nemokėjome ir galimybių nežinojome. Dabar matome, kaip tai yra patogiu* [F3P8]. Pripažįstama: *Būkime atviri ir nuoširdžiai pasakykime: „Ačiū, Korona, kad privertė mus stipriai patobulėti“* [A4].

Mokymas, mokymasis ir vertinimas skaitmeninėje aplinkoje

Nuotolinio ugdymo organizavimas vyko chaotiškai, buvo keliamas klausimas, ką galima vadinti kokybiška pamoka mokantis nuotoliniu būdu. Pripažįstama, kad nebuvo panaudojamos visos pasirinktų platformų galimybės, nes mokytojai jų paprasčiausiai nežinojo ir todėl mažai taikė mokymąsi grupėse, sunkiai suprato, kaip sukurti užduočių pateikimo veiklas, mokiniams trūko interaktyvumo [F2M7]. Prie ugdymo organizavimo chaotiškumo prisidėjo ir įrangos nesuderinamumas, kai vieni siunčia mobiliuoju telefonu, o kiti gavę kompiuteryje nesugeba dokumento atsidaryti [A5], bei mokytojų skirtingos naudojamos technologijos bei metodai: *penki mokytojai skirtingai daro, užduoda visur. Tai buvo toksai iššūkis pradžioj suprasti mokytoją, pačią taktiką, kaip jisai moko* [FIM8].

Mokyklos, kurios mokymosi veikloms ir komunikacijai rinkosi Moodle platformą, akcentavo jos aiškumą, platų aktyvių veiklų spektrą, vertinimo galimybes [F2P6]: *klasės, kursų pavadinimai, viskas labai aiškiai, struktūruotai, su tiksliais pavadinimais, mokytojų pavardėm, kad vaikams būtų absoliučiai viskas aišku. Ir tėvams taip pat* [A8]. Kitose mokyklose buvo naudojamas MS Teams/Office 365. Vis dėlto tose mokyklose, kurios nepasirinko aiškios, integralios mokymosi platformos [F2M5, F2M1, F2M4, F2M8, F2P1, F3P2, F4P4, F2P1], mokytojai naudojo daug įvairių įrankių užduočių ir grįžtamojo ryšio teikimui. Tiek administracija, tiek mokiniai minėjo poreikį aiškioms instrukcijoms [A1], aiškumui ir nuoseklumui [F3P3], ypatingą dėmesį skiriant planavimui [F2M5, F2P7], sėkminga patirtimi įvardydami išankstinius pamokų planus ir jų derinimą su mokiniais. Mokytojai taip pat minėjo, kad svarbu planuoti laiką [F5P4] ir duoti mokiniams tokias užduotis, kurios padėtų jiems planuoti savo laiką ir mokytis savarankiškumo [F1P1, F2P6], nors vertinimas išskiriamas kaip opiausia problema [A1, A2, A7, F4P6, F2P5].

Pamokų tvarkaraščio sudėliojimas buvo didelis iššūkis mokyklų administracijoms, turėjusioms derinti turimus išteklius ir savivaldybės bei kitų institucijų teikiamas rekomendacijas. Ieškant optimalaus tvarkaraščio buvo bandomi įvairūs variantai [F3P6] – mažinamas kontaktinių pamokų skaičius pateikiant tvarkaraštį spalvomis – vaizdo pamoka, konsultacija ar savarankiškas darbas [A5], trumpinamas pamokos laikas iki

15–35 minučių [F3P2, F3P4, F3T6]. Aiškių kriterijų, koks turėtų būti tvarkaraštis, mokyklos neturėjo. Siekiant išlaikyti nuotolinio ugdymo kokybę buvo bandomi įvairūs tvarkaraščių variantai.

Mokytojai džiaugėsi pasiteisinusiais metodais – integruotomis pamokomis [F3P3, F3P6], skaitmeninėmis užduotimis [F4P6], projektiniais darbais [F4P7], akcentavo mokinių aktyvumo nuotolinėse pamokos svarbą [F2P5, F2P8]. Tėvai akcentavo judėjimo vaikams (prieš pamokas ir tarp jų) svarbą.

Pagalbos sistema mokytojams ir mokiniams

Išorinės pagalbos mokyklos sulaukė pandemijos pradžioje, kai įvairius mokymus organizavo Nacionalinė švietimo agentūra, universitetai ar kitos institucijos: *dalinosi, pasakojo, labai daug mokymų buvo įvairių. Vieni mokami, kiti ne. Šiaip buvo daug kas nemokama. Tai irgi buvo toks turbūt vienijantis lietuvius bruožas, kad mes labai daug gavom mokymų už dyką* [A5]. Mokyklų administracijos, viena vertus, džiaugėsi ŠMSM pagalba įsigyjant kompiuterius, antra vertus – kritikavo, nes tikėjosi ministerijos kryptingumo, subūrimo, sutelkimo, ką reikėtų daryti; piktinosi, kad administracijas ir mokytojus užgriuvo lavina ilgų klausymynų, dokumentacijos, rekomendacijų, kurios sukėlė dar didesnę chaosą – *ministerija ... visada ėjo žingsniu iš paskos... nebuvo ten tokio strateginio mąstymo, žinojimo, krypties, realios pagalbos* [A2]. Tyrimo dalyviai kritikuoja ir dabartinę, prisiimtą ŠMSM poziciją – laisvę mokykloms pačioms priimti sprendimus, kai kyla klausimų dėl aiškių strateginių kryptų, pasigendama konkrečių rekomendacijų.

Pagalba organizuojant ugdymą nuotoliniu būdu yra labai svarbi ypač įvertinant tai, kad daugelis mokyklų tam nebuvo pasiruošusios, mokymasis vyko kitaip, nei mokytojai ir mokiniai buvo pripratę, visiems tai buvo nauja. Mokyklose dažniausiai teikiama techninė arba technologinė pagalba, kurią organizuodami mokymus ar konsultacijas teikė mokyklų IKT specialistai, administracija ar aukštesnes skaitmenines kompetencijas turintys mokytojai: *mūsų strategija buvo iš karto sukurti technologinės pagalbos grupę, kuri konsultuotų mokytojus, ir netgi tie, kurie yra labai silpni, jiems už nugaros stovėtų žmonės ir ... padėtų jam* [A7].

Šioje netradicinėje situacijoje mokyklose vyko bendradarbiavimas ir vieni kitiems padėjo: *mokiniai padėjo mokytojams, mokytojai mokiniams* [A5], *taip pat ir mokiniai padėdavo vienas kitam* [A3], tačiau tai galima vadinti tik pagalbos sistema, kuri pradėta kurti mokyklose priklausomai nuo poreikio, užuomazgomis. Mokytojams reikėjo ne tik techninės pagalbos siekiant užtikrinti, kad mokymosi procesas vyktų: *vienas labai svarbus dalykas buvo, kad mokytojai jaustųsi saugūs toje situacijoje, ta prasme, jei tu neturi kompetencijos, nestovi tau už nugaros direktorius ir sako: „Viskas, tu atleistas iš darbo, a ne?“* [A7]. Techninė pagalba veikė mokyklose, kuriose mokytojai ir/ar administracija turėjo technologinės patirties: *man buvo galima skambinti dieną, naktį ir bet kuriuo paros metu ir tartis, ir klausti, ir tai yra labai svarbu, kad žmonės, kurie yra įmesti, įdėti į tokią ekstrinę situaciją, jie turėtų į ką atsiremti* [A8].

Metodinę pagalbą mokytojai gavo iš bendradarbiavimo metodinėse dalykų grupėse bei bendraudami su kitų mokyklų mokytojais: *tas geranoriškumas iš kolektyvo. Ar tau reikia, ar tavęs paprasčiau, vos ne kaip karo metais* [F5P3]. Mokytojai tai įvardija kaip vieną iš labai svarbių elementų organizuojant ugdymą nuotoliniu būdu ir sprendžiant kylančias problemas: *ta pagalba iš lūpų į lūpas pati didžiausia ir geriausia* [F5P2].

Tyrimo duomenys rodo, jog mokiniams trūko skaitmeninio turinio ar informacinių sistemų teikiamos pagalbos susidūrus su iššūkiais, nes mokyklos neturėjo laiko sukurti tokių sistemų, o mokytojai nebuvo pasiruošę ir pritaikę visiems dalykams mokymosi turinio, kuris galėtų būti naudojamas ugdymui nuotoliniu būdu ir taip teiktų pagalbą mokantis. Kai kuriose mokyklose buvo teikiama ne tik technologinė, bet ir metodinė, socialinė, psichologinė pagalba, tačiau pagalbos sistemos sukūrimui ir efektyviam veikimui reikia laiko.

Partnerystė, bendradarbiavimas ir tinklaveika

Bendravimas ir bendradarbiavimas organizuojant ugdymą nuotoliniu būdu buvo labai intensyvus. Prastėjanti epidemiologinė situacija ir visus užklupęs iššūkis perkelti ugdymo procesą į skaitmeninę erdvę suartino daug mokytojų, sudarė sąlygas intensyviai mokyklos bendruomenės narių profesiniam bendradarbiavimui [A1, A2, A3, A7, F2P8]. Pastarasis išlieka vienas iš teigiamų karantino padarinių: profesinis mokytojų bendradarbiavimas metodinėse grupėse net sustiprėjo ir padidėjo [F1P5, F2P3, F2P8S]. Siekiant išlaikyti bendruomenės jausmą ir skatinti mokytojų tarpusavio bendradarbiavimą, mokyklose atsirado virtualus „kavageris“ [A1, A2], bendradarbiavimo veikla „Boso valanda“ [A1] ar „virtualus mokytojų kambarys“ [F1P5], kuriame kiekvieną rytą nuotoliniu būdu susirinkę mokytojai ir administracija ne tik aptardavo einamuosius klausimus, bet ir palaikydavo vieni kitus psichologiškai, padrąsindavo [A7].

Tyrimo dalyvavusiose mokyklose bendravimas su mokiniais vyko ne tik naudojant el. dienynus ar el. pašta, bet ir socialinius tinklus, pvz., Facebook [A1, A5], Messenger grupėse [A2, A4, A5] ar pokalbiams naudojant Google Classroom [A3]. Mokytojai minėjo, kad ryšys su mokiniais pagerėjo [F1P3]. Abipusė sąveika, sudaranti sąlygas mokiniams demonstruoti IT gebėjimus pagalbos teikimo principu, išskirtinai prisidėjo kuriant bendradarbiavimą grįstus mokinių ir mokytojų santykius. Bendradarbiavimas su tėvais dažniausiai vyko per klasių auklėtojus [F3P2, F4T6, F3T1]. Klasių auklėtojai nuotoliniu būdu organizuodavo tėvų susirinkimus, pasitarimus, o tėvų dalyvavimas susirinkimuose nuotoliniu būdu buvo žymiai didesnis nei įprastai susirinkimuose mokykloje [A3, A6, F1P5]. Mokytojai ir klasių auklėtojai nuotoliniu būdu organizavo ir šventes (pvz., Mamos dieną) ar tiesiog pabuvimą kartu [A4, A5].

Nors susitikimų, renginių buvo daug, bet vadovai pabrėžia, kad jiems trūko produktyvaus bendradarbiavimo su ŠMSM ir aiškesnės nuotolinio mokymo įgyvendinimo strategijos bei kryptingumo [A1, A2, A3, A5]: *labai laukėme aiškių ministerijos ir savivaldybės pasiūlymų, pvz., renkantis programas. Tai, ką gaudavome, negalima įvardinti net*

gairėmis, tiesiog esamų galimybių kratinys, kurias galima rasti ir pačiam internete [A1]. Mokyklų vadovų bendradarbiavimas su savivaldybe daugeliu atveju vyko naudojant vaizdo konferencijų įrankius [A1, A2, A3, A4, A5] arba socialinių tinklų galimybes [A4]. Kai kurių mokyklų vadovai labai džiaugėsi produktyviu bendradarbiavimu su savivaldybe ir tuo, kad bendradarbiavimas išliko ir vėliau [A2], tačiau kai kuriose savivaldybėse bendradarbiavimas su mokyklų vadovais vyko vangiai [A6].

Kokybės užtikrinimas

Tyrimo duomenys rodo, jog mokyklų administracija periodiškai inicijavo ir atliko apklausas apie mokymosi proceso organizavimą. Tai buvo periodinis tobulinimo procesas, kuris prasidėjo jau nuo pirmųjų savaitių [A1], duomenys buvo renkami iš mokytojų, mokinių, tėvų [A1, A2, A3, A6, A7]. Gautas grįžtamasis ryšys leido įsivertinti, kokių pokyčių atskiros grupės norėtų. Neapsiribojama tik apklausomis – vaizdo konferencijose mokytojai ir klasių auklėtojai diskutavo su mokiniais apie reikiamus pokyčius [F2P7, F2P8, F4P1, F1M8, F3T3]. Remiantis surinkta informacija buvo inicijuojami reikiami pokyčiai, ugdymo proceso organizavimo korekcijos.

Mokytojai grįžtamąjį ryšį iš mokinių apie mokymosi procesą gaudavo skirtingais būdais – turėjo sukūrę bendras grupes, kuriose galėjo greitai surinkti informaciją [F1P5], kūrė anonimes mokinių apklausas, siekdami įvertinti pasirinktų ugdymo metodų tinkamumą [F2P5] ar atsiskaitymams skiriamą laiką [F4P8]; kiti grįžtamąjį ryšį gaudavo vaizdo pamokų metu, kalbėdamiesi, tardamiesi, kartu planuodami su mokiniais [F2P7, F2P8]. Žemesnių klasių vaikų tėvai patys inicijuodavo ir klausdavo mokytojų, jei kildavo su ugdymu susijusių problemų ar iššūkių [F3T1, F4T6].

Tyrimo dalyviai akcentavo, kad siekiant kokybės buvo būtina susitarti mokyklos bendruomenėje, kas yra nuotolinis mokymasis, kuo jis skiriasi nuo savarankiško mokymosi, kada nuotolinė pamoka yra kokybiška [A8], nes šios sąvokos buvo skirtingai suprantamos atskirų bendruomenės narių. Susitarimų dėl taisyklių vaizdo pamokose trūkumas vedė prie chaoso pamokos metu [F3T6]; ap sunkino mokymosi procesą [A8, F1M7]. Siekiant kokybės svarbus buvo ne tik susitarimų aiškumas, bet ir jų laikymasis [A5, A6, A8].

Diskusija ir išvados

Pokyčius lemia krizės, o pasaulinė pandemija gali suteikti galimybę įgyvendinti pokyčius ir nebegrįžti prie įprastų darbo metodų (Schleicher, 2020b). Pandemijos metu įgyta nauja patirtis yra neįkainojama mokyklų bendruomenėms, paskatinusi išbandyti tokius darbo metodus, kurie atrodė sunkiai įgyvendinami bendrajame ugdyme.

Tyrimo rezultatai atskleidė, kad sėkmingai nuotolinį ugdymą įgyvendinančios mokyklos buvo susitarusios dėl esminių ugdymo organizavimo sričių ir pasirengusios

reikiamus dokumentus, kuriais vadovaujasi visos mokyklos bendruomenė. Šie tyrimo rezultatai yra koherentiški su Hodges et al. (2020); Bazokurt ir Sharma (2020) ir Lassoued et al. (2020) tyrimais, kuriuose tyrėjai teigia, kad mokyklos pačios susikuria procedūras ir taisykles, kurios yra priimtinos jų kontekstui. Tyrimo duomenų analizė atskleidė, kad daugelis susitarimų taip pat atsiranda ugdymo įgyvendinimo eigoje, nes neturint tokios patirties iš anksto numatyti galimus iššūkius buvo keblu. Susitarimų aiškumas ir jų laikymasis darė įtaką ir nuotolinio mokymosi kokybei.

Siekiant efektyvaus mokinių dalyvavimo vaizdo pamokoje ir sėkmingo mokymosi nuotoliniu būdu tinkama kompiuterinė įranga ir interneto prieiga mokiniams ir mokytojams yra būtinybė (Adedoyin & Soykan, 2020; Hodges et al., 2020). Atliktas tyrimas atskleidė ne tik atnaujintos ir suderinamos įrangos naudojimo būtinybę, poreikį mokyklos bendruomenės narius aprūpinti techninėmis priemonėmis, bet ir vienos mokymosi platformos mokykloje pasirinkimo ir naudojimo svarbą. Tyrimas parodė, kad dauguma mokyklų į aplinkos pasirinkimo svarstymą įtraukė mokytojus siekdamos jų pritarimo sprendimui, tačiau konkrečių aplinkos pasirinkimo kriterijų neturėjimas lėmė mokyklų pasirinkimus naudoti tai, kas jau žinoma ir paprasta, o ne tai, kas būtų efektyviau ir tvariau.

Branch ir Dousay (2015) pabrėžia lankstumo ir konteksto atliepimo planuojant ugdymą svarbą. Tyrimas parodė, kad mokyklos stengėsi prisitaikyti prie pasikeitusios situacijos, tačiau neturėdamos nuotolinio ugdymo patirties, pereinant prie ugdymo nuotoliniu būdu, nesiekė pergaltoti ugdymo metodų, bet bandė perkelti į vaizdo pamoką tai, kas anksčiau vykdavo klasėje, išlaikyti tuos pačius principus, arba, priešingai, sutapatino mokymąsi nuotoliniu būdu su savarankišku mokymusi. Taigi nebuvo išnaudojamos ugdymo nuotoliniu būdu galimybės, apie kurias užsimenama planuojant ugdymą antrosios bangos metu, tačiau ar kitokie metodai buvo taikomi antrosios bangos metu, šis tyrimas nesiekė atskleisti. Tyrimu nustatyta, kad dirbant nuotoliniu būdu mokiniams yra labai svarbus ne tik aiškus pamokos planas, bet ir aiškios dalyvavimo joje instrukcijos ir susitarimai, siekiant, kad vaizdo pamoka būtų kokybiška.

Organizuojant ugdymą nuotoliniu būdu besimokančiųjų motyvacijai palaikyti ir skatinti svarbi yra mokymosi veiklų įvairovė bei įvairių skaitmeninių mokymosi išteklių naudojimas (Lassoued et al., 2020; Tull et al., 2020; Dhawan, 2020). Tyrimo rezultatai atskleidė ir gerąsias praktikas, kuomet mokytojai su mokiniais kūrė skaitmeninį mokymosi turinį bei taikė įveiklinančius mokymosi metodus, tokius kaip integruotos kelių dalykų pamokos, naudojamos skaitmeninės užduotys, projektiniai darbai ir t. t. Šie tyrimo rezultatai atspindi Merfeldaitės et al. (2020) atlikto tyrimo rezultatus, kuriais akcentuojama atsiradusi galimybė išbandyti kitokias ugdymo organizavimo formas nuotolinio ugdymo metu.

Šio tyrimo rezultatai taip pat rodo, jog organizuojant nuotolinį ugdymą svarbu yra tinkamai ir laiku suteikti ne tik mokymosi pagalbą, bet ir technologinę, metodinę, administracinę, socialinę, psichologinę pagalbą, kuri kitų tyrėjų (Alquahtani & Rajkhan, 2020;

Lassoued et al., 2020; Hodges et al., 2020) išskiriama kaip vienas iš penkių nuotolinio mokymosi sėkmei įtaką darančių veiksnių. Tyrimu nustatyta, kad pagalba buvo teikiama atliepiant poreikį, tačiau nebuvo išnaudojami visi pagalbos teikimo būdai, nes pagalbos sistemos buvo tik pradėtos kurti, daugiausia orientuotos į techninių galimybių išpildymą ir grindžiamos gerosios patirties pasidalijimo veiklomis.

Tiek mokytojų, tiek ir mokinių analizuojamų skaitmeninių kompetencijų stoka atsiskleidė mokyklų patirtis. Tačiau šių kompetencijų trūkumą mokytojams padėjo kompensuoti bendradarbiavimas ir dalijimasis patirtimi su kolegomis. Personalo tobulėjimui nuotolinio ugdymo įgyvendinimo metu savo tyrimuose nemažai dėmesio skyrė Teresevičienė et al. (2015), Dhawan (2020), Adedoyin & Soykan (2020), Hodges et al. (2020), Lassoued et al. (2020). Jie teigia, jog svarbu ne tik rasti būdų, kaip panaudoti technologijas, bet ir užtikrinti tobulėjimo bei dalijimosi patirtimi galimybes.

Carpenter et al. (2019) teigia, jog vertinant kokybę negalima pasikliauti vien tik besimokančiųjų nuomone, todėl, siekiant nuotolinio ugdymo kokybės, svarbu yra vertinti veiklą renkant grįžtamąjį ryšį iš skirtingų mokyklos bendruomenės narių (Reich et al., 2020). Analizuojant tyrimo duomenis nustatyta, kad dauguma mokyklų periodiškai rinko grįžtamąjį ryšį tiek iš mokytojų, tiek iš mokinių bei tėvų, analizavo duomenis ir siekė tobulinti nuotolinį ugdymą nuo pat jo pradžios. Vis dėlto būtina pažymėti, kad vertinti nuotolinio ugdymo kokybę reikia atsižvelgiant į visas veiklos sritis – strategiją, valdymą, administravimą; skaitmeninį mokymosi turinį; mokymą(si) ir vertinimą; skaitmenines kompetencijas ir tęstinį tobulėjimą; pagalbos sistemas; partnerystę, bendradarbiavimą ir tinklaveiką bei kokybės užtikrinimą. Visos šios sritys yra vienodai svarbios ir tik pokyčių inicijavimas ir vykdymas visose jose padės užtikrinti kokybišką ugdymą nuotoliniu būdu.

Tyrimas atliktas įgyvendinant projektą „Ugdymas nuotoliniu būdu pandemijos ir kitų krizinių situacijų metu“, kuriam finansavimą skyrė LMT LT, sut.nr S-COV-20-2.

Literatūra

- Adedoyin, O. B., & Soykan, E. (2020). COVID-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180>
- Albó, L., Beardsley, M., Martínez-Moreno, J., Santos, P., & Hernández-Leo, D. (2020, September). Emergency remote teaching: Capturing teacher experiences in Spain with SELFIE. In *European Conference on Technology Enhanced Learning* (pp. 318–331). Springer, Cham. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-57717-9_23
- Alqahtani, A. Y., & Rajkhan, A. A. (2020). E-learning critical success factors during the COVID-19 pandemic: A comprehensive analysis of e-learning managerial perspectives. *Education Sciences*, 10(216), 1–16. <https://doi.org/10.3390/educsci10090216>

- Atmojo, A. E. P., & Nugroho, A. (2020). EFL classes must go online! Teaching activities and challenges during COVID-19 pandemic in Indonesia. *Register Journal*, 13(1), 49–76. <https://doi.org/10.18326/rgt.v13i1.49-76>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3, 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Branch, R. M., & Dousay, T. A. (2015). Survey of instructional development models (5th ed.). Association for educational communications and technology. <https://aect.org/docs/SurveyofInstructionalDesignModels.pdf?pdf=SurveyofInstructionalDesignModels>
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to Corona virus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i–vi. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Carpenter, S. K., Witherby, A. E., & Tauber, S. K. (2020). On students' (mis) judgments of learning and teaching effectiveness. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 9(2), 137–151. <http://ul.1ka.si/uploadi/editor/1595579022carpenter2020.pdf>
- de Jong, P. G., Pickering, J. D., Hendriks, R. A., Swinnerton, B. J., Goshtasbpour, F., & Reinders, M. E. (2020). Twelve tips for integrating massive open online course content into classroom teaching. *Medical Teacher*, 42(4), 393–397. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2019.1571569>
- Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5–22. <https://doi.org/10.1177/0047239520934018>
- Europos Komisija (2018a). *Komisijos komunikatas Europos Parlamentui, Tarybai, Europos ekonomikos ir socialinių reikalų komitetui ir Regionų komitetui dėl skaitmeninio švietimo veiksmų plano*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/TXT/HTML/?uri=CELEX:52018DC0022&from=EN>
- Europos Komisija (2018b). *SELFIE (efektyvaus mokymosi švietimo technologijomis skatinant inovacijas savianalizė)*. https://ec.europa.eu/education/schools-go-digital_en
- Girik, A. M. D. Is the online learning good in the midst of COVID-19 pandemic? The case of EFL learners. *Jurnal Sinestesia*, 10(1), 1–8. <https://sinestesia.pustaka.my.id/journal/article/view/24>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27, 1–12. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Yuhanna, I., Alexander, A., & Kachik, A. (2020). Advantages and disadvantages of online learning. *Journal Educational Verkenning*, 1(2), 13–19. <https://doi.org/10.48173/jev.v1i2.54>
- Lassoued, Z., Alhendawi, M., & Bashitialshaaer, R. (2020). An exploratory study of the obstacles for achieving quality in distance learning during the COVID-19 pandemic. *Education Sciences*, 10(9), 232. <https://doi.org/10.3390/educsci10090232>
- Marshall, S. & Mitchell, G. (2003). Potential indicators of e-learning process capability. *Proceedings of Educause in Australasia, Education Counts, e-Learning Maturity Model (Version Two) New Zealand tertiary institution e-learning capability: Informing and guiding e-Learning architectural and development*. Australia: Adelaide. <https://www.educationcounts.govt.nz/publications/e-Learning/58139>

- Merfeldaitė, O., Prakapas, R., & Railienė, A. (2020) Nuotolinio mokymo organizavimas COVID-19 metu: bendrojo ugdymo mokyklų patirtis. *Pedagogika*, 140(4), 5–17. <https://doi.org/10.15823/p.2020.140.1>
- Nowell, L., S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis. striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1). <https://doi.org/10.1177%2F1609406917733847>
- Panesi, S., Bocconi, S., & Ferlino, L. (2020). Promoting students' well-being and inclusion in schools through digital technologies: Perceptions of students, teachers, and school leaders in Italy expressed through SELFIE piloting activities. *Frontiers in psychology*, 11, 1563. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01563>
- Riley, C. (2020). *Remote learning recommendations during COVID-19 school closers*. Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education, On the Desktop. <https://www.doe.mass.edu/covid19/on-desktop/remote-learning/>
- Reich, J., Buttner, C. J., Fang, A., Hillaire, G., Hirsch, K., Larke, L., Littenberg-Tobias, J., Moussapour, R., Napier, A., Thompson, M., & Slama, R. (2020). *Remote learning guidance from state education agencies during the COVID-19 pandemic: A first look*. MIT: Massachusetts Institute of Technology, Teaching Systems Lab. <https://osf.io/k6zxy/>
- Rutkienė, A. & Tandzengolskienė, I. (2013). Gebėjimo veikti savarankiškai raiška universitetinių studijų metu (socialinių mokslų srities atvejis). *Acta Paedagogica Vilnensia*, 31, 69–83. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2013.31.2514>
- Simamora, R. M. (2020). The challenges of online learning during the COVID-19 pandemic: An essay analysis of performing arts education students. *Studies in Learning and Teaching*, 1(2), 86–103. <https://doi.org/10.46627/silet.v1i2.38>
- Sims, R., Dobbs, G., & Hand, T. (2002). Enhancing quality in online learning: Scaffolding planning and design through proactive evaluation. *Distance education*, 23(2), 135–148. <https://doi.org/10.1080/0158791022000009169>
- Schleicher, A. (2020a). *Teaching and learning international survey TALIS 2018: Insights and interpretations*. http://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_insights_and_interpretations.pdf
- Schleicher, A. (2020b). *The impact of COVID-19 on education – insights from education at a glance 2020*. <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>
- Tull, S. P. C., Dabner, N., & Ayebi-Arthur, K. (2017). Social media and e-learning in response to seismic events: Resilient practices. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, 21(1), 63–76. <https://core.ac.uk/download/pdf/154808477.pdf>
- Vlachopoulos, D. (2020). COVID-19: Threat or opportunity for online education? *Higher learning research communications*, 10(1), 16–19. <https://doi.org/10.18870/hlrc.v10i1.1179>
- World Health Organization. (2020). *Coronavirus disease (COVID-19) Advice for the public*. Retrieved March 18, 2021. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public>

Towards Quality in Distance Education: The First Lessons Learned by Schools During COVID-19 Pandemics

Estela Daukšienė¹, Elena Trepulė², Justina Naujokaitienė³

¹ Vytautas Magnus University, K. Donelaičio g. 58, Kaunas, Lithuania, estela.dauksiene@vdu.lt

² Vytautas Magnus University, K. Donelaičio g. 58, Kaunas, Lithuania, elena.trepule@vdu.lt

³ Vytautas Magnus University, K. Donelaičio g. 58, Kaunas, Lithuania, justina.naujokaitiene@vdu.lt

Summary

During the initial COVID-19 breakout and related lockdown Lithuanian schools created new pathways of organizing distance education under unprecedented circumstances. The qualitative research focuses on the experiences of Lithuanian schools in organizing distance education during COVID-19 pandemic in March 2020 – October 2020, searching for ways to ensure the quality of teaching and learning. The 8 school activity areas need changes during transition to distance teaching and learning: strategy, management and administration; infrastructure of information technologies; digital learning content; digital competencies and continuous professional development; teaching, learning and assessment in the digital environment; a support system for pupils and teachers; partnership, cooperation and networking; and quality assurance. Changes in all the indicated areas lead to the quality of distance teaching and learning. The qualitative research data (expert interviews and focus groups) revealed the importance of school community agreements regarding the choice of technologies and environments, and the need for a national digital curriculum to be created. Quality assurance of the learning process, improvement of digital competences and school community collaboration were among the most successfully changing areas. IT infrastructure, support system, and teaching and learning process were based on very different school or teacher decisions and led to different experiences.

Keywords: *distance education, quality assurance, school activity areas, quality criteria groups, secondary school, COVID-19 pandemics.*

Gauta 2021 03 31 / Received 31 03 2021
Priimta 2021 05 07 / Accepted 07 05 2021