



# Kvalifikacijos tobulinimo programos veiksmingumo stebėseną taikant mokymosi patirties perkėlimo į praktiką modelį

Lineta Žilinskaitė<sup>1</sup>, Asta Lapėnienė<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Vilkaviškio rajono švietimo pagalbos tarnyba, Statybininkų g. 13, LT-70188 Vilkaviškis, [linetazili@gmail.com](mailto:linetazili@gmail.com)

<sup>2</sup> Vytauto Didžiojo universitetas, Švietimo akademija, S. Daukanto g. 28, LT-44248 Kaunas, [asta.lapeniene@vdu.lt](mailto:asta.lapeniene@vdu.lt)

**Anotacija.** Straipsnyje aptariamos mokytojų kvalifikacijos tobulinimo programų veiksmingumo stebėsenos prielaidos taikant mokymo(si) patirties perkėlimo į praktiką stebėsenos modelį. Modelis išbandomas atliekant kvalifikacijos tobulinimo programų stebėseną. Gauti stebėsenos rezultatai leidžia teigti, kad šis modelis padeda įvertinti kvalifikacijos tobulinimo programos veiksmingumą, įvardyti jos stiprybes bei aspektus, kuriuos reikėtų tobulinti.

**Esminiai žodžiai:** *mokymosi patirties perkėlimas, kvalifikacijos tobulinimo programos veiksmingumo stebėseną, profesinis tobulėjimas, veiksminga kvalifikacijos tobulinimo programa.*

## Įvadas

Pripažįstama, kad aukšta mokytojų kompetencija ir nuolatinis profesinis tobulėjimas lemia gerus tiek akademinis, tiek neakademinis mokinių pasiekimus (Šedeckytė-Lagunavičienė, Tumlovskaja, 2019). Todėl mokymosi visą gyvenimą perspektyvoje ieškoma įvairių profesinio tobulėjimo formų bei atveriamos skirtingos mokymosi perspektyvos. Vis dėlto iki šiol viena iš populiariausių ir dažniausiai praktikoje taikomų pedagogų profesinio tobulėjimo formų išlieka kvalifikacijos tobulinimo programų rengimas ir jų įgyvendinimas. Siekiant užtikrinti kvalifikacijos tobulinimo paslaugų kokybę, siūloma už tokių programų rengimą ir įgyvendinimą atsakingoms kvalifikacijos tobulinimo įstaigoms savivaldybės lygmeniu vykdyti tokių programų ir renginių kokybės stebėseną – vertinti mokytojų kvalifikacijos tobulinimo veiksmingumą atsižvelgiant į

mokinių mokymosi pasiekimus ir pažangą (Švietimo, mokslo ir sporto ministerija, 2022). Anot Guskey (2002), profesinio mokymosi veiksmingumo vertinimas padeda priimti įrodymais pagrįstus sprendimus, kaip tobulinti vykdomą veiklą, padeda dalytis veiksminga praktika bei atsakyti į klausimą, kodėl tam tikra veikla pasirodė veiksminga: ar programa pasiekė numatytus tikslus, ar tai geresnė programa nei kitos, anksčiau vykdytos programos, ar programa verta išlaidų.

2021 m. paskelbtame „Pedagogų profesinio tobulinimo(si) modelio“ aprašyme pateikiamos trys sąvokos, susijusios su pedagogų mokymosi veiksmingumu: pedagogų profesinio tobulinimo veiksmingumas, pedagogų profesinio tobulinimosi veiksmingumas ir pedagogų profesinio tobulėjimo veiksmingumas (Brandišauskienė, Mičiulienė, Petruškevičiūtė, 2021). Pirmoji ir antroji sąvokos siejamos su programos ir tobulinimosi tikslų pasiekimu, o trečioji siejama su pozityvia pedagogų veiklos kaita bei mokinių mokymosi pasiekimų gerėjimu. Mokymosi veiksmingumo vertinimo modelių analizė atskleidė, kad, norint vertinti mokymosi veiksmingumą, būtina vertinti ne tik mokymosi rezultatus, bet ir mokymosi rezultatų pritaikymo poveikį. Todėl vertinant mokymosi veiksmingumą prasminga vertinti būtent profesinio tobulėjimo veiksmingumą, kadangi jis numato pozityvios veiklos kaitos bei mokinių mokymosi pokyčių vertinimą (Mičiulienė & Brandišauskienė, 2021)

Guskey (2002) teigimu, investicijos į mokytojų profesinį tobulėjimą turėtų duoti apčiuopiamų rezultatų. Dėl šios priežasties kvalifikacijos tobulinimo programų veiksmingumo vertinimas tampa svarbesnis nei bet kada. Remiantis TNTP ataskaita (Office of Educational Technology, 2014), buvo suformuluota tokia išvada: „Trumpai tariant, mes bombarduojame mokytojus su pagalba, bet didžioji jos dalis nėra naudinga – nei mokytojams, kaip profesionalams, nei mokykloms, ieškančioms geresnio mokymo.“ Šiame tyrime dalyvavusių mokyklų vidutinės metinės išlaidos vienam mokytojui buvo didelės, tačiau buvo mažai įrodymų apie tokio profesinio tobulėjimo veiksmingumą. Tik trys iš dešimties mokytojų pademonstravo esminę pažangą, tačiau netgi tuomet, kai mokytojai tobulėjo, tyrėjai negalėjo susieti jų augimo su jokia konkrečia vystymosi strategija.

Detalesni nacionalinių tyrimų rezultatai parodė, kad pedagogų kompetencijų tobulinimas nėra sistemingai suplanuotas ir įgyvendinamas procesas, skirtas tikslingam švietimo praktikos tobulinimui, jo kaitai ir mokinių mokymosi pasiekimų gerinimui (Česnavičienė et al., 2018). 2021 m. Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų pažangos duomenų analizė parodė, kad Lietuvos mokytojai, palyginti su kitų šalių pedagogais, kompetencijas tobulina daugiausia, tačiau nenustatyta akivaizdžių ryšių tarp pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir poveikio mokyklos ir mokinių pažangai (Bakonis et al., 2022). Siekdami kryptingo ir sąmoningo poveikio asmens profesionalumui, kvalifikacijos tobulinimo programų rengėjai ir vykdytojai turėtų skatinti mokytojus prisiimti atsakomybę už savo mokymąsi, kartu su mokyklų vadovais dalintųsi atsakomybe už mokytojų profesinį tobulėjimą, užtikrintų ilgalaikį grįžtamąjį ryšį ir stebėtų, ar per

kvalifikacijos tobulinimo programą įgytų kompetencijų raiška pakankama ir kaip tai veikia mokinių pasiekimus (Šedeckytė-Lagunavičienė, 2018).

Tradiciskai profesinio tobulėjimo veiksmingumo vertinimui neskiriamas pakankamas dėmesys (Guskey, 2002). Daugelis mano, kad vertinimas – tai daug laiko reikalaujantis procesas, kuris nukreipia dėmesį nuo svarbesnių veiklų, tokių kaip planavimas, įgyvendinimas ir tolimesni veiksmai. Taip pat tai gali būti sudėtingas ir brangus procesas, nesuteikiantis naudingos informacijos. Kiti mano, kad trūksta kompetencijos įsitraukti į šį procesą, ir palieka tai „vertinimo ekspertams“. Vis dėlto šiuo metu jau neabejojama kvalifikacijos tobulinimo programų veiksmingumo vertinimo prasmingumu. Atlikus Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo (PKT) stebėsenos bandomąjį tyrimą (Nacionalinė švietimo agentūra, 2021), rekomenduojama atlikti pedagoginių darbuotojų kvalifikacijos tobulinimo ir mokinių pasiekimų koreliacijos stebėseną.

Šiame straipsnyje aktualizuojama kvalifikacijos tobulinimo programų vertinimo problematika bei siekiama pagilinti vieną iš kvalifikacijos tobulinimo programų stebėsenos aspektų – išryškinti mokymosi patirties perkėlimo į pedagoginę praktiką prielaidas.

*Tyrimo tikslas* – atskleisti kvalifikacijos tobulinimo programos stebėsenos perspektyvą mokymosi patirties perkėlimo į praktiką aspektu.

- Apibrėžti kvalifikacijos tobulinimo programos stebėsenos etapus ir veiksnius.
- Išryškinti veiksmingos kvalifikacijos tobulinimo programos prielaidas.

## Kvalifikacijos tobulinimo programų stebėsenos modeliavimo prielaidos

Mokymosi veiksmingumo tyrimai atliekami nuo 20 a. vidurio. Šioje srityje dirbo daugybė mokslininkų, kurie tyrinėjo ir analizavo vertinimo procesus, kūrė mokymosi veiksmingumo vertinimo modelius. Stufflebeamas (2001) pateikia net 56 autorių, tyrinėjusių šią sritį, sąrašą. Kiekvienas jų rėmėsi skirtingu teoriniu pagrindu, todėl pristatomi modeliai turi ir pranašumų, ir trūkumų. Guskey (2004) teigimu, profesinio tobulėjimo vertinimui tinkamiausi Tylerio, Metfesselio ir Michaelio, Hammondo, Scrivenso, Stufflebeamo ir Kirpatricko vertinimo modeliai. Jis išskiria šiuos pagrindinius kiekvieno modelio aspektus: 1) Tyler modelyje (1942) pagrindiniu vertinimo uždaviniu laikomas išsikeltų tikslų pasiekiamumo nustatymas; 2) Merfesselio ir Michaelio modelis (1967) praplėtė Tylerio modelį keliais aspektais: viso vertinimo metu turėtų būti atsižvelgiama į klientų įvairovę, būtina plėsti duomenų rinkimo metodus bei kuo plačiau įtraukti mokyklos bendruomenę į vertinimo procesą; 3) Hammondas (1973) pratęsė Tylerio darbą, pasiūlęs detalesnę vertinimo struktūrą ir atkreipęs dėmesį ne tik į programos tikslo pasiekiamumą, bet ir į būtinybę nustatyti tikslų pasiekiamumo arba nepasiekiamumo priežastis; 4) Scrivenas (1972) sukūrė atsietą nuo tikslų

vertinimo modelį, kuris skatina gilintis į gautus veiklos rezultatus, o ne į tuos, kurių tikėtasi; 5) Stufflebeam (1969; 1971) pasiūlė KIPP vertinimo modelį, kuriame svarbiausias dėmesys sutelktas į sprendimo priėmimo procesą, siekiant suteikti informaciją sprendimų priėmėjams (politikams, administratoriams); 6) Kirpatrickas (1959; 1977; 1978) sukūrė modelį, skirtą vadovų mokymo programų, vykdomų versle ir pramonėje, kokybei, profesionalumui ir veiksmingumui vertinti.

Vienas žinomiausių ir labiausiai pasaulyje pripažintų mokymosi veiksmingumo vertinimo modelių, atlaikęs laiko išbandymus ir išpopuliarėjęs dėl gebėjimo sudėtingą dalyką suskirstyti į valdomus lygius, yra Kirkpatricko-Katzello modelis (Choudhury, Sharma, 2019). Šis modelį sudaro keturi vertinimo lygmenys: reakcija, išmokimas, elgesys ir rezultatas. Jame išryškintas instrumentinis mokymosi pobūdis, t. y. mokymasis turi lemti elgesio bei organizacijos pokyčius (Thalheimer, 2018). Vis dėlto pastebima, kad šis vertinimo modelis yra nepakankamas siekiant įvertinti mokymosi veiksmingumą (Guskey, 2004; Thalheimer, 2018). Kilpatricko-Katzello modelis dažniausiai naudojamas vertinti pirmo lygmens rezultatus – reakcijas, kurios neparodo asmens išmokimo (Guskey, 2004; Thalheimer, 2018). Kita Kilpatricko-Katzello modelio silpnybė yra per siauras požiūris į rezultatus – mokymasis daro poveikį ne tik verslo rezultatams, organizacijai, bet ir pačiam besimokančiajam, bendradarbiams, šeimos nariams, bendruomenei ir net visuomenei (Thalheimer, 2018). Pačia silpniausia šio modelio vieta laikomas per menkas dėmesys mokymuisi – jam modelyje skiriamas tik vienas punktas, nors norima vertinti būtent mokymosi veiksmingumą (Thalheimer, 2018).

Guskey (2004), atsižvelgdamas į Kirkpatricko-Katzello modelį, sukūrė švietimo organizacijoms aktualų modelį. Šis autorius praplečia pirminį Kirkpatricko-Katzello požiūrį išskirdamas penkis vertinimo lygmenis: dalyvių reakcija, dalyvių išmokimas, organizacijos parama ir kultūra, dalyvių naujų žinių ir įgūdžių panaudojimas bei mokinių mokymosi pasekmės. Autorius išskiria naują vertinimo aspektą – organizacijos paramą ir kaitą. Jis klausia, kaip įvertiname, ar efektyvus švietimo darbuotojų mokymasis, ar jis padės pagerinti mokinių mokymąsi, ar vertinimas suteikia pakankamai patikimos informacijos, kuria remiantis galima daryti apgalvotus ir atsakingus sprendimus dėl profesinio tobulinimosi procesų ir rezultatų (Guskey, 2004). Nors šis vertinimo modelis apima daugiau vertinimo lygmenų ir yra gerokai detalesnis nei Kirkpatricko-Katzello modelis, tačiau jame stokojama ryšio tarp mokymo(si) programos ir mokymosi patirties perkėlimo į praktiką: dėmesys sutelkiamas ne į tai, kaip kurti mokymo(si) programą, skatinančią perkelti mokymosi patirtį į praktiką, o labiau į iš anksto numatytų programos tikslų pasiekiamumą (Lapėnienė, Žilinskaitė, 2023).

Choudhury, Sharma (2019) atlikę kritinę įvairių mokymo(si) veiksmingumo vertinimo modelių analizę atskleidžia, kad vėliau sukurti modeliai, nors ir paremti Kilpatricko-Katzello modelio idėjomis, turi skirtingus tikslus bei skirtingą vertinimo perspektyvą. Pavyzdžiui, Hamblino ir Phillipso modeliai naudingi verslo organizacijoms, nes juose daugiausia dėmesio skiriama investicijų grąžai. Kaufman modelis sutelkia dėmesį į

visuomenės ir aplinkosaugos rezultatus. O Kirkpatricko-Katzello modelio rezultatai pagrįsti mokymusi ir elgesiu, todėl gali būti taikomi plačiausiai ir organizacijos jį renkami dažniausiai. Autorės taip pat teigia, kad šiame modelyje išryškintas stiprybes būtina išlaikyti kuriant naujus modelius, o išryškintų silpnųjų reikia atsisakyti.

Choudhury ir Sharma (2019) apibendrinamos stebėsenos modelių analizę taip pat išryškina organizacijos svarbą tiek formuojant mokymų kryptį, tiek motyvuojant darbuotojus mokytis, tiek ir palaikant mokymosi pritaikymą darbo vietoje. Jei organizacija nori labai motyvuotos, kūrybingos ir veiksmingos komandos, ji turi kurti ateities strategiją, kuri paremta nuosekliu mokymusi, bei laikytis sistemingo požiūrio į mokymosi vertinimą (Choudhury, Sharma, 2019). Autorės teigia, kad mokymas yra procesas, kurio metu mažinamas atotrūkis tarp siekiamo ir realaus veiklos atlikimo lygio, o mokymo paskirtis – užtikrinti, kad organizacijoje dirbantys žmonės turėtų tokias savybes, kurios juos įgalintų veikti aukščiausiu kokybės lygiu. Būtent organizacija siekia sukurti tinkamas mokymosi galimybes bei motyvuoti darbuotojus mokytis. Susiedamos mokymąsi su organizacijos pokyčiais, jos išskiria šias kvalifikacijos tobulinimo programos vertinimo prielaidas: asmens noras tobulėti, mokymasis, žinių ir įgūdžių pokytis, veiklos atlikimo darbo vietoje pokytis ir organizacijos veiksmingumo pokytis (žr. 1 pav.).

## 1 paveikslas

*Mokymo/si veiklos stebėsenos prielaidos (pagal Choudhury, Sharma, 2019)*



Apibendrinant skirtinguose modeliuose išryškėjusius aspektus, galima išskirti du, kurie dažnai užmirštami organizuojamų mokymų stebėsenos praktikoje, tačiau į kuriuos svarbu atsižvelgti modeliuojant kvalifikacijos tobulinimo programų veiksmingumo stebėseną.

Mokymo(si) metu asmuo turi įgyti tokios patirties, kurią galėtų perkelti į darbo vietą, t. y. pasirengtų įgytas žinias ir praktikas taikyti iš karto po mokymosi proceso. Todėl modeliuojant programų stebėseną turėtų būti vertinamas mokymosi patirties perkėlimo į praktiką pasirengimas.

Mokymosi patirtis turėtų būti tokia, kad asmens veiklos pokyčiai turėtų įtaką organizacijai naudingiems pokyčiams. Tokiu būdu išryškėja organizacijos vaidmuo inicijuojant mokymus, motyvuojant darbuotojus mokytis bei palaikant mokymo(si) patirties perkėlimą. Todėl modeliuojant programos veiksmingumo stebėseną būtina atsižvelgti į mokymosi patirties pritaikymą, šios patirties paskatintą poveikį bei organizacijos indėlį kuriant sąlygas mokymosi patirties taikymui darbo vietoje.

## Mokymosi patirties perkėlimo į praktiką modelis

Atlikus skirtingų mokymo(si) veiksmingumo vertinimo modelių analizę išryškėjo, kad, norint vertinti mokymo(si) veiksmingumą, būtina vertinti ne tik mokymosi rezultatus, bet ir mokymosi rezultatų pritaikymo poveikį. Kitas svarbus aspektas, kuris turėjo įtakos kvalifikacijos tobulinimo programos veiksmingumo stebėsenos modelio pasirinkimui, buvo perkėlimo į praktiką veiksmų operacioalizacijos aiškumas ir apibrėžtumas.

Buvo ieškoma tokio teorinio modelio, kuris atitiktų šias sąlygas. Kvalifikacijos tobulinimo programos veiksmingumo stebėsenai teoriniu pagrindu pasirinktas W. Thalheimer mokymosi patirties perkėlimo vertinimo modelis (*Learning Transfer Evaluation Model*), skatinantis kurti mokymo(si) programas, padedančias peržengti žinių lygį ir siekti gilesnio mokymosi, vedančio į veiklos bei jos rezultatų pokyčius (2018). Mokslininko teigimu, kurdami mokymosi situacijas, investuojame laiką, pastangas, išteklius, todėl tikimės apčiuopiamų rezultatų – dažniausiai pagerėjusių darbo rezultatų (Thalheimer, 2020).

Kad sukurtų mokymo(si) veiksmingumo stebėsenos modelį, padedantį įvertinti ne tik tai, ar mokymasis paskatino veiklos bei jos rezultatų pokyčius, bet ir apibrėžtų pagrindinius veiksmingo mokymosi veiksmus, Thalheimer (2020) atliko įvairių šios srities tyrimų metaanalizę. Savo darbu jis siekė atrinkti pačius reikšmingiausius veiksmingo mokymosi veiksmus ir pateikti juos taip, kad jais galėtų pasinaudoti praktikai: lektoriai, mokymų organizatoriai, programų kūrėjai, socialiniai partneriai ir net politikai.

Šis modelis paremtas nuostata, kad mokymasis dažniausiai yra instrumentinis – priemonė kažkokiam kitam tikslui pasiekti (Thalheimer, 2018). Mokymosi patirties perkėlimo vertinimo modelį sudaro aštuoni lygmenys: 1) dalyvavimas, 2) išitraukimas, 3) besimokančiojo supratimas, 4) žinios, 5) sprendimų priėmimo kompetencija, 6) užduoties kompetencija, 7) perkėlimas, 8) perkėlimo poveikis. 1–6 lygmenys siejami su mokymusi, 7–8 lygmenyse vertinama, kaip žinios perkeliamos į praktiką. Su kiekvienu lygmeniu vertinimas tampa vis sudėtingesnis ir turi vis didesnę reikšmę mokymosi patirties perkėlimui, o tikrasis mokymosi veiksmingumas vertinamas tik 7–8 lygmenyse (Thalheimer, 2018).

Supratimas – itin svarbus mokymosi rezultatas. Besimokantieji turi suprasti, ko jie mokosi, nes pritaikyti galės tik tai, ką suprato. Todėl būtina kurti tokias mokymosi situacijas, kurios užtikrintų maksimalų pagrindinių sąvokų bei įgūdžių supratimą. Autorius įvardija tokius supratimo formavimuisi reikšmingus veiksmus: 1) dėmesio nukreipimas į svarbiausią informaciją, 2) informacijos susiejamas su realiu kontekstu, 3) gilesnio supratimo formavimas, 4) kartojimas, 5) grįžtamojo ryšio teikimas, 6) medžiagos, užduočių įvairovė (Thalheimer, 2022).

Thalheimer (2018) išryškina prisiminimo svarbą – tik prisimindamas, ką išmoko, besimokantysis gali tai panaudoti savo veikloje, todėl akcentuoja ryšį tarp trumpalaikės



ir ilgalaikės atminties bei aptaria būdus, kurie padeda prisiminti. Prisiminti labiausiai padeda reali praktika, kai kuriamos darbu artimos mokymosi situacijos, pvz., scenarijai, simuliacijos ir darbinė praktika (Shrock & Coscarelli, 2007). Realiose situacijose įgytą supratimą bei praktinius įgūdžius besimokantysis lengviau prisimins ir pritaikys ateityje, kai susidurs su panašiomis situacijomis. W. Thalheimer (2022) teigia, kad jei norime, kad mokymai būtų naudingi profesinei veiklai, juose turi būti ne mažiau kaip 35 proc. realiosios praktikos. Pakartojimai laike – dar vienas būdas paskatinti ilgalaikį prisiminimą. Kuo daugiau laiko praeina tarp pakartojimų, tuo, tikėtina, bus geriau prisimenama. Trečiasis veiksnys, itin veiksmingai padedantis prisiminti, – situacijos, skatinančios veikti. Besimokančiųjų galima klausti ne tik to, ką jie nori pasiekti savo profesinėje veikloje po mokymosi, bet ir apie konkrečias situacijas, kuriose jie įgyvendins savo tikslus. Tokia praktika gali paskatinti prisiminimą, kai besimokantysis susidurs su panašia situacija savo realiame darbe.

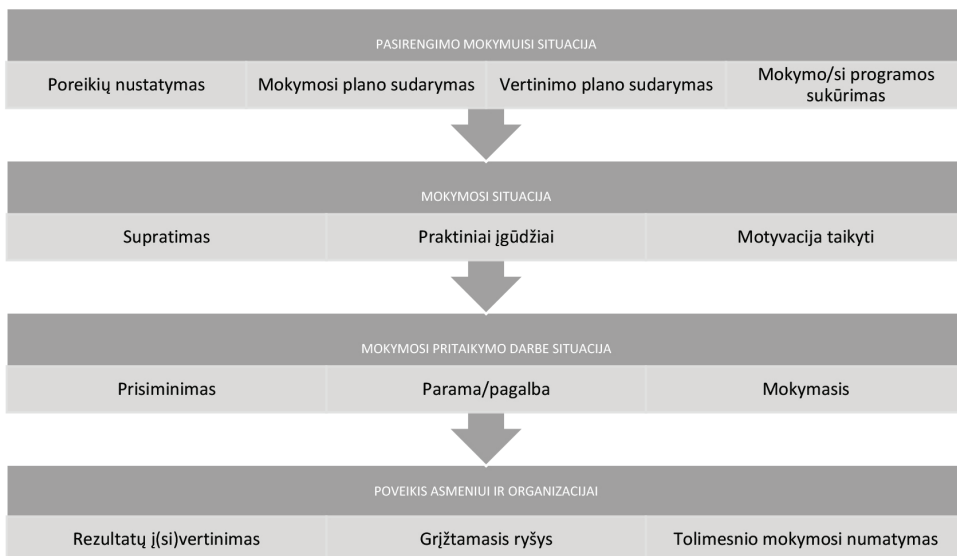
Jei mokymams pasibaigus besimokantysis neturi didelės motyvacijos taikyti tai, ką išmoko, greičiausiai savo darbe nieko ir nepritaikys (Thalheimer, 2022). Be to, darbe jis susidurs su įvairiomis kliūtimis ir nenorės stengtis bei eikvoti savo energiją, kitus išteklius. Todėl lektoriai turėtų kuo labiau skatinti ne tik besimokančiųjų motyvaciją mokytis, bet ir jų motyvaciją taikyti tai, ką išmoko (Thalheimer, 2020). Motyvaciją taikyti didina ir tikėjimas turinio prasmingumu, pasitikėjimas savo jėgomis bei atkaklumas siekti tikslų nepaisant sunkumų, kliūčių ir nesėkmių.

Parama / pagalba pasibaigus mokymams – plati ir nepakankamai įvertinta sritis, daranti didelę įtaką mokymosi patirties perkėlimui į praktiką. Thalheimer (2022) išskiria tris pagrindinius veiksnius, į kuriuos reikia atsižvelgti teikiant paramą ir pagalbą: įvairių priminimo mechanizmų/ būdų bei pagalbinių priemonių naudojimas ir mentorystė. Įvairūs priminimo būdai padeda besimokančiajam prisiminti, ką išmoko, ką gali pritaikyti, bei veikia kaip socialinis spaudimas siekti rezultatų. Atsiminti padeda ne tik priminimai, bet ir įvairūs paraginimai – aplinkoje esantys signalai (mokymosi medžiaga, įvairūs sąrašai, internetiniai įrankiai ir pan.), tai yra pagalbines priemones. Mentorius autorius vadina „superkliais“: jie padeda išlaikyti organizacijos narių susitelkimą, skatina juos stengtis ir būti kūrybiškus, padeda spręsti problemas bei prisideda prie skirtingų organizacijos narių ir veiklų koordinavimo (Thalheimer, 2022). Mentorijų parama yra itin svarbi tiek mokymuisi, tiek ir mokymosi patirties perkėlimui į praktiką. Dar daugiau, Thalheimer (2020) neapsiriboja išvardytais pagalbos formomis ir išryškina mokymosi patirties perkėlimą palaikančio klimato organizacijoje svarbą. Tad pagalba ir parama pasibaigus mokymams neturėtų nutrūkti ir organizacijų indėlis šioje srityje yra itin svarbus.

Taigi, supratimas, prisiminimas, motyvacija taikyti ir parama/ pagalba po mokymosi yra svarbiausi mokymosi tikslai, kurių reikia siekti norint paskatinti mokymosi patirties perkėlimą į besimokančiųjų profesinę veiklą. Remiantis T. Thalheimer pateiktu modeliu sukonstruotas mokymosi patirties perkėlimo į praktiką modelis (2 pav.), kuriame numatyti keturi etapai.

## 2 paveikslas

*Mokymosi patirties perkėlimo į praktiką modelis (pagal W. Thalheimerį)*



**Pirmasis etapas.** Paskirtis – pasirengti konkrečiai mokymosi situacijai. Šiame etape svarbu nustatyti besimokančiųjų mokymosi poreikius, sudaryti mokymosi ir vertinimo planus, parengti mokymo/si programą.

**Antrasis etapas.** Paskirtis – sukurti mokymosi situaciją, kurioje besimokantysis pasirengtų perkelti mokymosi patirtį. Šiame etape svarbu, kad mokymo/si programos dalyviai įgytų supratimą ir praktinių įgūdžių bei motyvacijos taikyti mokymosi patirtį darbinėje situacijoje.

**Trečiasis etapas.** Paskirtis – pritaikyti įgytą mokymosi patirtį savo profesinės veiklos situacijose. Todėl besimokantiejiems svarbu prisiminti įgytas žinias bei įgūdžius ir suteikti reikiamą paramą/ pagalbą perkėlimo procese akcentuojant mokymąsi iš savo patirties.

**Ketvirtasis etapas.** Paskirtis – išryškinti mokymosi patirties perkėlimo poveikį asmeninei profesinei veiklai, mokinio veiklai bei organizacijos bendruomenei. Šiame etape svarbūs rezultatų į(si)vertinimo, rezultatų aptarimo, grįžtamojo ryšio besimokančiajam teikimo bei tolimesnio mokymosi planavimo aspektai.

Apibendrinant teorines mokymosi veiksmingumo išvalgas galima teigti, kad pagrindinis veiksmingos kvalifikacijos tobulinimo programos požymis yra teigiamas poveikis pedagoginei praktikai.



## Tyrimo organizavimas

Siekiant išsiaiškinti mokymosi perkėlimo į praktiką modelio pritaikomumo galimybes kvalifikacijos tobulinimo programų veiksmingumo stebėsenai buvo atlikta dviejų programų analizė. Tyrimo metodologija grindžiama mokymosi patirties perkėlimo į praktiką modeliu, numatančiu, kad mokymo(si) programa yra veiksminga tuomet, kai mokymosi patirtis perkeliama į praktiką ir galima fiksuoti veiklos pokyčius (Lapėnienė, Žilinskaitė, 2023).

Analizuojamos dvi kvalifikacijos tobulinimo programos: trumpalaikė (6 val.) ir ilgalaikė. Ilgalaikės programos apimtis – 46 val. Ją sudaro 4 mokymo(si) moduliai. Programos įgyvendinimo trukmė – 6 mėnesiai. Kiekviena programa ir jos įgyvendinimas, nepriklausomai nuo jos trukmės, analizuojamas trimis etapais:

**1 etapas.** Kvalifikacijos tobulinimo programos aprašo analizė. Taikytas dokumentų (šiuo atveju – parengtos kvalifikacijos tobulinimo programos) analizės metodas. Šio etapo paskirtis – išsiaiškinti, kokie mokymosi patirties perkėlimo į praktiką skatinantys/ trukdantys veiksniai buvo numatyti programos apraše:

a) kokie programos tikslai ir uždaviniai: kokias kompetencijas (žinios, gebėjimai, vertybinės nuostatos) numatoma plėtoti;

b) ar buvo numatytos prielaidos supratimui kurti bei praktiniams įgūdžiams formuoti – mokymo(si) metodų bei programos anotacijos analizė;

c) ar buvo numatyti būdai nuosekliam mokymuisi užtikrinti visos programos metu – šis aspektas analizuojamas ilgalaikės programos atžvilgiu.

**2 etapas.** Įgyvendinimo analizė. Šio etapo paskirtis – išryškinti, kokie mokymosi patirties perkėlimo į praktiką skatinantys/ trukdantys veiksniai buvo įgyvendinti realizuojant pačią programą:

a) ko buvo siekiama mokymo(si) metu: kompetencijų (žinių, gebėjimų, vertybinių nuostatų);

b) ar buvo sukurtos prielaidos supratimui kurti bei praktiniams įgūdžiams formuoti – mokymo(si) metodų analizė remiantis stebėjimo bei lektorių apklausos duomenų pagrindu;

c) kaip buvo užtikrintas nuoseklus mokymasis visos programos metu (jei programa ilgalaikė).

**3 etapas.** Dalyvių apklausa. Šiame etape besimokančiųjų buvo klausama:

a) Kokią mokymosi patirtį perkėlė į savo praktiką?

b) Kaip pasikeitė jų pedagoginė veikla po šių mokymų?

c) Kokia buvo reikšmingiausia mokymosi patirtis?

d) Kokie veiksniai padėjo ir kokie trukdė pritaikyti mokymosi patirtį?

Atliekant mokytojų kvalifikacijos tobulinimo programų stebėsenos analizę taikyti šie metodai:

- Dokumentų analizės metodas. Analizuojami mokytojų kvalifikacijos tobulinimo programų aprašai remiantis šiais kriterijais: programos tikslų, uždavinių ir metodų suderinamumo bei prielaidų numatymo supratimo kūrimui ir praktinių įgūdžių formavimui.
- Stebėjimo metodas. Viena iš straipsnio autorių dalyvavo programų įgyvendinimo procese. Trumpalaikė kvalifikacijos tobulinimo programa (A) buvo teikiama nuotoliniu būdu Zoom platformoje, o ilgalaikė kvalifikacijos tobulinimo programa (B) vyko mišriu būdu: 3 užsiėmimai vyko kontaktiniu būdu, o vienas – Zoom platformoje. Šiame tyrimo etape buvo renkama informacija apie programos realizaciją remiantis šiais kriterijais: naudojamų metodų ir veiklos būdų atitikimas programos apraše numatytiems tikslams ir uždaviniams bei šių metodų ir veiklos būdų tinkamumas supratimui ir praktiniams įgūdžiams formuoti.
- Apklausos raštu metodas. Kvalifikacijos tobulinimo programos dalyviams buvo pateiktas klausimynas, kuris sudarytas remiantis mokymosi patirties perkėlimo į praktiką modeliu. Klausimyno struktūra buvo tokia, kad atsispindėtų mokymosi patirties perkėlimo į praktiką aspektai: pasirengimas mokymosi patirties perkėlimui, taikymo ir poveikio bei paramos veiksniai. Klausimynas sudarytas iš uždarojo ir atvirojo tipo klausimų. Trumpalaikės kvalifikacijos tobulinimo programos (A) dalyvių apklausa nuotoliniu būdu vykdyta po trijų savaičių pasibaigus programai, kadangi, pasak Thalheimer (2022), jei besimokantysis neperkeltų mokymosi patirties į praktiką iš karto po mokymosi ar netrukus, tikimybė, kad ji bus perkelta vėliau, gerokai mažėja. Ilgalaikės programos (B) dalyvių apklausa vykdyta iš karto po paskutinio modulio.

Tyrimo dalyviai – kvalifikacijos tobulinimo programose dalyvavę asmenys. Trumpalaikės kvalifikacijos tobulinimo programos (A) dalyviai – 30 x mokyklos mokytojų. Tyrime dalyvavo 17 mokytojų.

Ilgalaikėje kvalifikacijos tobulinimo programoje dalyvavo 57 vieno rajono mokytojai, vadovai ir švietimo specialistai. Atlikus kvalifikacijos tobulinimo programos dalyvių registracijos analizę paaiškėjo, kad iš 57 programos dalyvių visus 4 modulius išklausė 3 dalyviai (5 proc.), 3 modulius išklausė 4 (7 proc.), du modulius – 18 (32 proc.), vieną – 32 (56 proc.). Taigi, tik 12 proc. išklausė visą ar 2/3 visos programos, o net 88 proc. išklausė tik pusę ar ¼ programos. Todėl remiantis šiais duomenimis galima teigti, kad galimybę nuosekliai mokytis šioje programoje turėjo tik 12 proc. besimokančiųjų. Klausimyną užpildė 24 mokymo programos dalyviai (45,6 proc.).

Apklausų metu surinkti kokybiniai duomenys analizuoti remiantis turinio analizės procedūromis.

Vienas iš tyrimo apribojimų – ilgas (B) programos įgyvendinimo laikotarpis, todėl apklausos dalyviams galėjo būti sunku prisiminti, kas vyko mokymosi pradžioje, ar suprasti, koks buvo mokymosi šioje programoje tikrasis poveikis. Taip pat ši apklausa neapima pokyčių, kuriuos galėjo atnešti mokymasis ketvirtajame modulyje, kadangi

apklausa vyko iš karto po ketvirto modulio ir dalyviai, prasidėjus vasaros atostogoms, neturėjo galimybės savo patirtį pritaikyti praktikoje. Tyrimo metu užfiksuotas programos dalyvių požiūris yra subjektyvus, todėl galėjo tik iš dalies atspindėti realią situaciją.

Tyrimo etika:

- Gautas sutikimas iš programos vedėjų ir mokymų organizatorių atlikti šių konkrečių programų stebėseną. Programų vedėjai geranoriškai pateikė programų aprašus ir sudarė sąlygas stebėti vedamus mokymus.
- Apie tyrimą informuoti mokyklų, kurių mokytojai dalyvavo kvalifikacijos tobulinimo programose, vadovai.
- Tyrimo tikslas ir eiga buvo pristatyti dalyviams bei gautas žodinis pastarųjų sutikimas. Gauti tyrimo rezultatai pristatyti mokymų dalyviams.
- Užtikrintas tyrimo dalyvių konfidencialumas ir anonimiškumas. Tyrime neatskleidžiami programos vedėjų bei mokymų dalyvių vardai, pavardės, veidai.
- Pateikti duomenys atitinka teisingumo bei atvirumo principus.

## Trumpalaikės kvalifikacijos tobulinimo programos (A) analizės rezultatai

*Mokymosi patirties perkėlimo numatymas programos (A) apraše.*

**Kvalifikacijos tobulinimo programos tikslai ir uždaviniai.** Programos tikslas – „plėtoti <...> gebėjimus kokybiškiau organizuoti“. Uždaviniai – „identifikuoja <...> galimybę“, „suformuluoja“, „suformuluoja“, „atpažįsta“, „taiko“. Programos tikslas ir uždaviniai yra orientuoti į konkrečių gebėjimų įgijimą.

**Supratimo bei praktinių įgūdžių formavimas.** Programoje numatyti šie mokymo(si) metodai: paskaita, diskusija, savarankiško darbo užduotys, jų atlikimo pristatymas, aptarimas ir įsivertinimas. Visi išvardyti metodai (išskyrus paskaitą) gali kurti prielaidas supratimo formavimuisi bei praktinių įgūdžių įgijimui. Programos anotacijoje taip pat rašoma, kad „praktinės veiklos pagrindu mokosi, kaip suformuluoti <...>“, „komandose kuriami“, „ieškoma būdų, kaip“, „dalijamasi patirtimi, kaip“, „aptarimos dažniausiai pasitaikančios klaidos ir būdai joms išvengti“ – taip numatomas supratimo formavimasis bei praktinių įgūdžių įgijimas. Kuo mokymosi situacijos labiau priartinamos prie realaus darbo konteksto, kuo plačiau įvertinamos pritaikymo galimybės, tuo labiau padedama pasirengti mokymosi patirties perkėlimui į praktiką (Thalheimer, 2018).

Po analizės išryškėjo, kad programos tikslas ir uždaviniai, mokymo(si) metodai bei programos aprašo anotacijoje numatytas mokymo(si) būdas numato praktinių įgūdžių bei supratimo formavimąsi. Tokiu būdu programoje numatomos prielaidos mokymosi patirties perkėlimui į praktinę veiklą.

*Mokymosi patirties perkėlimo skatinimas įgyvendinant programą (A).*

Trumpalaikė kvalifikacijos tobulinimo programa sudaryta iš penkių temų, kurios nuosekliai buvo dėstomos, pateikiant skaidres. Namų darbų ar savarankiškų užduočių nebuvo. Po programos dalyviai gavo mokymo(si) medžiagą – skaidres. Dviejose temose mokytojai atliko praktines užduotis, po kurių lektorė teikė grįžtamąjį ryšį. Buvo teikiamas grįžtamasis ryšys apie atliktas užduotis. Tad programos dalyviai turėjo galimybę įgyti praktinių įgūdžių dviejose temose iš penkių, o pristatydami savo atliktas užduotis bei klausydamiesi kitų pristatymų praplėsti savo supratimą.

Apibendrinant galima teigti, kad programa sukūrė nepakankamas prielaidas mokymosi patirties perkėlimui į praktiką bei praktikos pokyčiams.

*Tyrimo dalyvių požiūris į veiklos pokyčius: programa (A).*

Apibendrinus apklausos rezultatus galima teigti, kad kvalifikacijos tobulinimo programa tik iš dalies sukūrė prielaidas veiklos pokyčiams. Dešimties (trečdalis) tyrimo dalyvių požiūriu, jie buvo pasirengę perkelti mokymosi patirtį. Iš jų trys pradėjo taikyti naujoves savo praktikoje. Tyrimo metu buvo įvardyti pokyčiai asmeninėje profesinėje veikloje, mokinių veikloje ir organizacijoje (Žr. Lentelė Nr. 1). Taip pat galima daryti prielaidą, kad didesnis mokyklos palaikymas taikant mokymosi patirtį praktikoje būtų paskatinęs daugiau pedagoginės praktikos pokyčių. Remiantis šiomis išvalgomis galima teigti, kad mokymosi patirties perkėlimas buvo tik iš dalies sėkmingas ir dėl nepakankamo pasirengimo mokymosi metu, ir dėl pagalbos/paramos trūkumo iš organizacijos (Lapėnienė, Žilinskaitė, 2023).

## 1 lentelė

*Trumpalaikės kvalifikacijos tobulinimo programos dalyvių požiūris į pedagoginės veiklos pokyčius*

<b>Profesinės veiklos pokyčiai</b>	<b>Pokyčių pavyzdžiai</b>
Pokyčiai asmeninėje profesinėje veikloje	„Lengviau kelti sukonkretintus uždavinius.“ „Pagerėjo komunikacija su mokiniais.“ „Įgijau didesnę pasitikėjimą.“ „Pamokos planavimas.“
Pokyčiai mokinių veikloje	„Mokiniai tikrai aktyviau dirba žodžiu, drąsiau reiškia mintis, nebijo klysti.“ „Lengviau sprendžia kūrybines užduotis.“ „Pagerėjo drausmė.“ „Padidėjo tempas.“
Pokyčiai organizacijoje	„Padidėjo lojalumas organizacijai.“ „Pagerėjo vertinimas.“ „Geresnis, efektyvesnis bendradarbiavimas tarp kolegų.“

Apibendrinant visų tyrimo etapų rezultatus išryškėjo, kad programos apraše buvo numatytos pakankamos prielaidos mokymosi patirties perkėlimui į praktiką.

Programos įgyvendinimo metu programoje numatytos prielaidos buvo susiaurintos – galimybės perkėlimui buvo sudarytos tik dviejose temose iš penkių. Tą patvirtino ir apklausos rezultatai – programa tik iš dalies gali būti laikoma veiksminga.

## Ilgalaikės x kvalifikacijos tobulinimo programos (B) analizės rezultatai

*Mokymosi patirties perkėlimo numatymas programos (B) apraše.*

**Kvalifikacijos tobulinimo programos tikslai ir uždaviniai.** Analizuojamos mokymo(si) programos tikslas – „plėsti ir gilinti pedagogų gebėjimus“. Programos uždaviniai – „praktikuotis <...> požiūriu“, „pristatyti ir išbandyti“, „formuoti sisteminių požiūrį“, „plėsti žinias“ (1 lentelė). Programos tikslas numato gebėjimų plėtojimą. Tai reiškia, kad programos dalyviai turėtų įgyti praktinių įgūdžių, kuriuos galėtų perkelti į savo pedagoginę praktiką. Pirmasis ir antrasis uždaviniai taip pat numato praktinių įgūdžių įgijimą. Trečiasis uždavinys nukreiptas į požiūrio formavimą ir nėra aišku, kaip šis požiūris bus įtvirtintas, siekiant jį perkelti į praktiką. Ketvirtasis uždavinys numato tik žinių plėtojimą. Tad nors tikslas ir numato gebėjimų plėtojimą, tik dviejuose uždaviniuose (t. y. dviejuose mokymo(si) moduluose) yra numatomas praktinių įgūdžių įgijimas.

### 2 lentelė

*Ilgalaikės kvalifikacijos tobulinimo programos tikslai ir mokymo/si metodai*

Modulių uždaviniai	Mokymo/si metodai
1. „praktikuotis <...> požiūriu“	Įtraukianti paskaita, demonstravimas, individualus darbas, diskusija.
2. „pristatyti ir išbandyti“	Paskaita, individualus darbas, diskusija, darbas porose/ grupėse, savarankiškas darbas.
3. „formuoti sisteminių požiūrį“	Pranešimai, refleksija, pavyzdžių pristatymas, darbas grupėse, idėjų generavimo/ dalijimosi metodai, diskusijos, praktinė veikla, metodinės medžiagos rengimas.
4. „plėsti žinias“	Pokalbis, refleksija, darbas grupėse, situacijos analizė, bendradarbiavimas, diskusija, individualus darbas.

**Supratimo bei praktinių įgūdžių formavimas.** Atlikus programos aprašo turinio analizę išryškėjo, kad visi moduliai numato praktiką ir tik viename modulyje numatomas savarankiškas darbas. Atlikę metodų analizę matome, kad pirmame modulyje, be informacijos perdavimo metodų, numatytas ir individualus darbas bei diskusija, todėl galima teigti, kad prielaidos supratimo bei įgūdžių formavimuisi yra numatytos. Antrame modulyje, be jau pirmame išvardytų metodų, yra nurodytas

darbas grupėse bei savarankiškas darbas. Todėl galima teigti, kad šiame modulyje numatyta daugiau galimybių supratimui bei įgūdžiams formuoti(s). Trečiame modulyje pateikta dar daugiau metodų – papildomai numatyta refleksija, idėjų generavimas, dalijimosi patirtimi metodai, praktinė veikla, metodinės medžiagos rengimas. Tad šiame modulyje supratimo bei įgūdžių formavimuisi numatoma daugiau galimybių nei antrame modulyje. Ketvirtame modulyje taip pat numatomos tiek supratimo, tiek ir įgūdžių formavimosi galimybės – pokalbis, refleksija, darbas grupėse, situacijos analizė, bendradarbiavimas, diskusija ir individualus darbas. Tad plačiausios galimybės supratimui bei įgūdžiams formuotis numatytos trečiame ir ketvirtame moduliuose, o mažiausia – pirmame modulyje.

Lyginant programoje numatytus uždavinius bei metodus išryškėja nenuoseklumas. Pirmojo ir antrojo modulių uždaviniai numato tam tikrą praktikos galimybę, moduluose ši galimybė irgi numatyta. Trečiojo ir ketvirtojo modulių uždaviniuose numatytas tik požiūrio ir žinių plėtojimas, o parinkti metodai numato itin plačias tiek supratimo, tiek ir įgūdžių formavimosi galimybes. Vis dėlto, atsižvelgiant į šių modulių uždavinius, gali būti, kad nurodyti metodai bus naudojami tik supratimo formavimuisi.

**Nuoseklus mokymosi visoje programoje bei ryšių tarp skirtingų modulių užtikrinimas.** Programos anotacijoje teigiama, kad „patirties tęstinumas (o ne vienkartiniai mokymai) yra veiksmingiausi, nes leidžia mokytojams susieti turimas žinias ir patirtį su naujomis“. Programoje numatytos dvi veiklos „Savistaba, kūrybiškumas ir valia veikti“, kuriose numatytos valandos teorijai, praktikai bei savarankiškam darbui. Tad galima teigti, kad mokymosi tęstinumas pačiame programos apraše buvo numatytas.

Įvertinus analizės pagal išskirtus aspektus rezultatus išryškėjo, kad visuose moduliuose buvo numatyti metodai supratimo bei įgūdžių formavimuisi, tačiau tik dviejuose programos uždaviniuose numatomos galimybės praktiniams įgūdžiams įgyti ir kartu mokymosi patirčiai perkelti į praktiką bei gilesniam mokymuisi, lemiančiam besimokančiojo elgesio bei veiklos pokyčius.

*Mokymosi patirties perkėlimo skatinimas įgyvendinant programą (B).*

**Kvalifikacijos tobulinimo programos tikslai ir uždaviniai.** Po analizės išryškėjo, kad visos programos įgyvendinimo metu daugiausia buvo orientuojamasi į žinių perdavimą. Tik antrame modulyje buvo kuriamos sąlygos gebėjimams plėtoti.

**Supratimo bei praktinių įgūdžių formavimas.** Antrame modulyje buvo pateikta daug praktinių užduočių, tad šiame modulyje buvo kuriamos prielaidos supratimui bei įgūdžiams formuotis. Trečiasis modulis vyko nuotoliniu būdu (Zoom platformoje). Lektorė dalijosi savo sukauptą patirtimi, parengta medžiaga, vyko diskusija, tačiau praktinių užduočių ir savarankiško darbo nebuvo. Ketvirtojo modulio pagrindas – pačių lektorių sukauptos patirties demonstravimas. Vienos veiklos demonstravimo metu besimokantieji galėjo prisijungti ir išbandyti šią veiklą patys. Tad praktinių užduočių, kuriose besimokantieji galėtų įgyti praktinių įgūdžių bei plėtoti savo supratimą, šiame modulyje taip pat nebuvo.

**Nuoseklus mokymosi visoje programoje bei ryšių tarp skirtingų modulių užtikrinimas.** Visi keturi moduliai įgyvendinti kaip keturios atskiros programos. Dalyvauti buvo galima pasirenkant norimus modulius. Modulus vedantys lektoriai buvo informuoti apie visą mokymo programą, tačiau kiekvienas jų programą rengė bei ją įgyvendino atskirai.

Vis dėlto galima atrasti keletą jungiamųjų grandžių: mokymo organizatoriai, besimokantieji, dalyvavę visuose moduluose, ir mokymosi patirties įsivertinimo apklausa pasibaigus mokymams. Tokios jungtys nėra pakankamos užtikrinant ryšius tarp skirtingų modulių.

Įvertinus analizės pagal išskirtus aspektus rezultatus taip pat išryškėjo, kad programoje buvo kuriamos ribotos galimybės mokymosi patirties perkėlimui į praktiką bei gilesniam mokymuisi, sąlygojančiam besimokančiojo elgesio bei veiklos pokyčius. Daugiau galimybių mokymosi patirties perkėlimui buvo kuriama antrame modulyje. Trečiasis ir ketvirtasis moduliai buvo skirti pasidalyti turima patirtimi bei informacija.

*Tyrimo dalyvių požiūris į veiklos pokyčius: programa (B).*

**Mokymosi patirties perkėlimas į praktiką.** Iš 24 apklausoje dalyvavusių tyrimo dalyvių tik 10 pažymėjo, kad mokymosi patirtį pritaikė savo profesinėje veikloje. Vienas dalyvis pažymėjo, kad pritaikė mokymosi patirtį iš trijų modulių, keturi – iš dviejų modulių, penki – iš vieno modulio. Tad mokymosi perkėlimo į praktiką aspektu šią mokymo(si) programą galima laikyti tik iš dalies veiksminga.

**Pedagoginės veiklos pokyčiai.** Pedagoginės veiklos pokyčius užfiksavo 17 apklausos dalyvių.

Išskirtos kelios pokyčių sritys asmeninėje profesinėje veikloje: 12 apklausos dalyvių pastebėjo asmeninių savybių pokyčius (visi įvardijo, kad pradėjo labiau pasitikėti savimi), septyni – gebėjimų srityje (pagerėjo bendravimas ir planavimas) (Žr. 3 lentelė)

### 3 lentelė

*Ilgalaikės kvalifikacijos tobulinimo programos dalyvių požiūris į pedagoginės veiklos pokyčius*

Pokyčiai asmeninėje profesinėje veikloje	Pokyčių pavyzdžiai
Asmeninės savybės	„Labiau pasitikiu savimi ir tuo, ką darau.“ „Pasitikiu savo gebėjimais.“ „Atsirado naujų idėjų.“
Gebėjimai	„Lengviau aptariau naudą su tėvais.“ „Geriau planuoju veiklas.“ „Pagerėjo bendravimas.“ „Puikiai sutariu su dirbančiais pedagogais ir vaikų tėveliais.“ „Gebu dirbti su vaikais, juos sudominti įvairiomis veiklomis.“



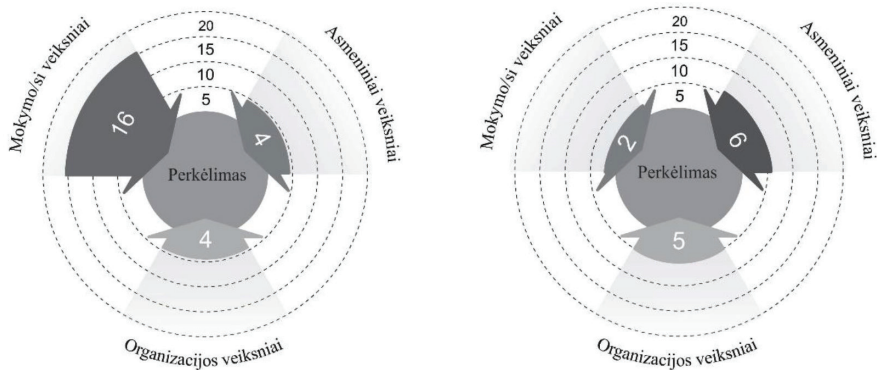
**Reikšmingiausia mokymosi patirtis.** Atlikus mokymosi patirties analizę išryškėjo, kad reikšmingiausia patirtis susijusi su įgytoms žiniomis – 12 atsakymų (aštuoni atsakymai susiję su trečiuoju moduliu), bet kokia mokymosi patirtis yra vertinga (aštuoni atsakymai), penkiems apklausos dalyviams buvo svarbi mokymosi forma (kontaktiniai ir praktiniai užsiėmimai), dviem dalyviams buvo svarbus mokymosi metu vykęs bendravimas ir bendradarbiavimas. Kadangi 12 apklausos dalyvių reikšmingiausia patirtis buvo žinios, o šeši negalėjo konkrečiai įvardyti, kas jiems buvo reikšminga, galima teigti, kad daugumai mokymosi patirtis šioje programoje nebuvo itin „gili“, t. y. lemianti į veiklos pokyčius.

**Mokymosi patirties perkėlimą skatinantys veiksniai bei trukdžiai.** Atlikus tyrimo duomenų analizę išryškėjo, kad labiausiai mokymosi patirties perkėlimą skatino tinkamai organizuotas mokymo(si) procesas, suprantama ir prieinama mokymosi medžiaga, galimybė įgyti žinių bei įgūdžių.

Įvardyti mokymosi patirties perkėlimo trukdžiai aprėpė tris sritis. Pagrindinės kliūtys siejamos su asmeniniais veiksniais („neturėjau laiko“, „per daug darbo“) ir organizacijos veiksniais (neturėjo reikiamų išteklių, trūko palaikymo iš vadovybės).

### 3, 4 paveiksai

*Mokymosi patirties perkėlimą skatinantys veiksniai ir trukdžiai įgyvendinant kvalifikacijos tobulinimo programą B*



Apibendrinus apklausos rezultatus galima teigti, kad kvalifikacijos tobulinimo programa buvo veiksminga tik iš dalies, kadangi iš 57 programos dalyvių mokymosi patirtį į savo pedagoginę praktiką perkėlė tik 10. Iš jų savo veiklos pokyčius įvardijo aštuoni programos dalyviai, tačiau šie pokyčiai tik iš dalies susiję su kvalifikacijos tobulinimo programos turiniu.

Apibendrinant ilgalaikės kvalifikacijos tobulinimo programos (B) rezultatus galima teigti, kad programoje nebuvo sukurtos pakankamos prielaidos mokymosi perkėlimui į praktiką bei užtikrintas programos tęstinumas, leidžiantis atsirasti gilesniam moky-

muisi, sąlygojančiam asmens veiklos bei elgesio kaitą. Antro tyrimo etapo rezultatai rodo, kad taip pat nebuvo orientuojamasi į praktinių įgūdžių, reikalingų pedagoginiam darbui, suteikimą, didžiausias dėmesys buvo skirtas informacijai perduoti. Trečio tyrimo etapo rezultatai rodo, kad tik 10 mokytojų savo mokymosi patirtį perkėlė į praktiką, o aštuoni fiksavo savo veiklos pokyčius po mokymosi patirties perkėlimo. Tad šiuo aspektu mokymo programa nebuvo veiksminga.

## Diskusija

Tripathi, ArtiBansal (2017) atkreipia dėmesį į tai, kad sukurta pakankamai modelių kvalifikacijos tobulinimo programų stebėsenai ir vertinimui, tačiau juos reikia pritaikyti konkrečiai situacijai. Mokymosi patirties perkėlimo į praktiką modelis (Thalhaimer, 2018; 2022) buvo pritaikytas kvalifikacijos tobulinimo programas teikiančios organizacijos veikloje atliekant vykdomų kvalifikacijos tobulinimo programų veiksmingumo stebėseną. Apibendrinus programų veiksmingumo stebėsenos patirtį išryškėjo perspektyva mokslinei diskusijai šiais klausimais:

- Kaip turėtų būti rengiamas veiksmingos kvalifikacijos tobulinimo programos aprašas?
- Kokia turėtų būti paramos/palaikymo sistema pačioje organizacijoje pasibaigus programos teikimui?
- Kaip sukurti programos stebėsenos tyrimo dizainą, kuris susietų mokymąsi konkrečioje programoje su mokymosi rezultatais asmeniniu ir organizaciniu lygmeniu?

Veiksmingas mokymas/is ne tik didina suvokimą ar suteikia naujų žinių, bet, svarbiausia, sukuria prielaidas profesinės praktikos tobulinimui. Thalheimer (2022) atskiria mokymus, skirtus suvokimo didinimui ir žinių plėtrai, nuo tų, kurie skatina realius veiklos pokyčius. Išskiriami trys mokymų lygiai: 1) į suvokimą orientuoti mokymai, 2) į veikimą orientuoti mokymai ir 3) į veikimą orientuoti mokymai su pagalba. Į suvokimą orientuotų mokymų paskirtis yra plėsti suvokimą, suteikti žinių, tačiau jų metu besimokantieji neskatinami prisiminti bei pritaikyti savo veikloje tai, ką išmoko. Į veikimą orientuotų mokymų metu besimokantiesiems padedama prisiminti, jie skatinami savo darbe taikyti tai, ką išmoko, ir taip tobulinti savo veiklą bei jos rezultatus. Šio tipo mokymuose daug dėmesio skiriama praktikai bei grįžtamajam ryšiui. Thalheimer (2018) teigia, kad bet kuris mokymas, kurio tikslas yra tik sąmoningumo didinimas nesitikint, kad turėtų pasikeisti elgesys, yra tuščias laiko švaistymas. Todėl siekiant, kad mokymai būtų veiksmingi, t. y. kad sukurtų geresnę veiklos atlikimą, būtina kurti antro ir trečio lygmens mokymus, orientuotus į veikimą. Pačiais veiksmingiausiais mokymais laikomi trečio lygmens mokymai, kadangi, suteikiant tinkamą pagalbą, mokymosi patirties pritaikymas vyksta greičiau, kokybiškiau bei didesne apimtimi (atsiranda daugiau taikančių).

Remiantis Thalheimer (2022) mokymo lygių atskyrimu, galima sąlygiškai įvertinti abi analizuotas programas. Pirmąją, trumpalaikę (6 val.) kvalifikacijos tobulinimo programą galima būtų priskirti pirmajam ir antrajam lygiams (dvi temos priskiriamos antrajam lygiui, trys temos – pirmajam lygiui). Tad šią programą iš dalies galima laikyti veiksminga. Antrąją, ilgalaikę (46 val.) kvalifikacijos tobulinimo programą taip pat galima priskirti pirmajam ir antrajam lygiams. Tačiau būtina atkreipti dėmesį, kad tik pirmasis modulis iš trijų analizuotų galėtų būti priskiriamas antrajam lygiui, kuris orientuotas į veikimo skatinimą, o kiti du yra orientuoti tik į suvokimo didinimą. Tad šios programos negalima laikyti veiksminga.

Taigi jau kvalifikacijos tobulinimo programos aprašo rengimo metu būtina numatyti prielaidas mokymosi patirties perkėlimui didinti. Tai patvirtino ir atlikto tyrimo duomenys. Viena iš prielaidų – rengiamų programų orientavimas į veikimą numatant praktinių gebėjimų įgijimą ir/ar tobulinimą. Kita svarbi prielaida – konsultacinių valandų pasibaigus mokymams numatymas ir įtraukimas į kvalifikacijos tobulinimo programos veiklas. Lektoriaus konsultacijos ir grįžtamojo ryšio derinimas su paskaitomis tiek mokymosi, tiek taikymo metu išryškėjo kaip labai svarbi mokymosi perkėlimą skatinanti bei palaikanti priemonė. Supratimo kūrimas turėtų būti laikomas tik pirmuoju žingsniu siekiant kvalifikacijos tobulinimo programos veiksmingumo. Kuriant prielaidas programos veiksmingumo didinimui jau programos teikimo metu būtina formuluoti asmeniškai reikšmingas užduotis, susietas su profesine darbine veikla, kurios vėliau integruotųsi į kasdienę praktiką, ir galiausiai paramos/ palaikymo sistema pačioje organizacijoje palaikytų ir skatintų šiuos procesus.

Kitas svarbus mokymosi patirties perkėlimo į praktiką veiksnys – organizacijoje veikianti profesinio tobulėjimo paramos/ palaikymo sistema. Analizuojami kvalifikacijos tobulinimo programų atvejai išryškino paramos priemonių, skatinančių mokymosi patirties perkėlimą į praktinę veiklą, stoką. Reikėtų numatyti, kaip organizacija galėtų padėti perkelti mokymosi patirtį į praktinę veiklą, kuriant bendrą erdvę, skatinančią ir palaikančią mokymąsi, o mokymus organizuojančios institucijos – numatyti konsultavimo galimybę pasibaigus mokymuisi. Įvairiose ataskaitose pažymima, kad didžiausia pedagogų kvalifikacijos tobulinimo problema yra jos neišbaigtumas ir fragmentiškumas (Švietimo, mokslo ir sporto ministerija, 2022). Todėl labai svarbi yra specialistų (mentorių, lektorių), kolegų teikiama parama pačioje organizacijoje bei organizacijos kultūra. Mentorių vaidmuo šioje sistemoje yra itin svarbus (Thalheimer, 2022). Todėl galima diskutuoti apie palaikymo sistemos kūrimą ar kryptingas paramos priemones pačioje organizacijoje, tarp kurių ir lektorių-tyrėjų teikiamos konsultacijos pasibaigus mokymams. Tokiu būdu atsiranda perspektyva kitoms mokymosi darbo vietoje formoms. Vis dėlto dar trūksta informacijos apie organizacijos vaidmenį, paramą po kvalifikacijos tobulinimo programos teikimo ir kaip tą paramą sukurti bei įvertinti (Rahyuda et al., 2014).

Tyrėjų grupė, du dešimtmečius analizavusi kvalifikacijos tobulinimo programų vertinimą bei veiksmingumą, atkreipia ypatingą dėmesį į tyrimo dizainą, išryškindama

būtinybę susieti naujųjų taikymą su rezultatais, t. y. poveikiu (Scott et al., 2022). Iš tyrėjų perspektyvos būtų svarbus tyrimo tęstinumas ir diskusija šiais aspektais: kaip sukurti programos stebėsenos tyrimo dizainą, kuris susietų mokymąsi konkrečioje programoje su mokymosi rezultatais asmeniniu ir organizaciniu lygmeniu, kaip aiškiau apibrėžti ir operacionalizuoti perkėlimo veiksnus ir kriterijus, kaip juos pamatuoti (Yelon et al., 2014). Kitas svarbus diskusinis aspektas, kurį pabrėžia tyrėjai, yra tyrimo metodų pasirinkimas. Šiuo metu dominuojantis tyrimo metodas, kuris buvo taikytas ir atliktame tyrime, yra besimokančiojo požiūrio vertinimas. Todėl matuojamas ne pats perkėlimas, o tyrimo dalyvių požiūris į perkėlimą, dėl šios priežasties atsiranda daug subjektyvumo (Burke, Hutchins, 2008). Vadinasi, būtinos diskusijos apie kitus naujus metodus vertinant kvalifikacijos tobulinimo programų veiksmingumą bei organizacijos įsitraukimo į šį procesą būdus.

## Išvados

Veiksmingos kvalifikacijos tobulinimo programos stebėsenos samprata grindžiama mokymosi patirties perkėlimo į praktinę veiklą modeliu, kuris yra apibrėžiamas keturiais etapais: pasirengimo konkrečiai mokymosi situacijai, mokymosi situacijos, kurios metu besimokantysis pasirengia mokymosi patirties perkėlimui į praktiką, sukūrimo, mokymosi patirties perkėlimo į praktiką ir mokymosi patirties perkėlimo poveikio išryškavimo. Pagrindiniai veiksniai, skatinantys mokymosi perkėlimą į praktiką, yra supratimo formavimas, prisiminimas, praktinių įgūdžių įgijimas bei motyvacija taikyti.

Taikant mokymosi patirties perkėlimo į praktiką modelį dviejų kvalifikacijos tobulinimo programų stebėsenai buvo analizuojamas programų veiksmingumas remiantis modelyje išskirtais etapais ir veiksniais. Remiantis trumpalaikės programos analizės duomenimis (A) galima teigti, kad pirmame pasirengimo konkrečiai mokymosi veiklai etape buvo numatytos pakankamos prielaidos mokymosi patirties perkėlimui į praktiką. Šios programos įgyvendinimo metu (antrame etape) numatytos prielaidos buvo susiaurintos: supratimo ir praktinių įgūdžių formavimo sąlygos buvo sudarytos tik dviejose temose iš penkių. Analizuojant trečią ir ketvirtą etapus išryškėjo, kad programa tik iš dalies sukūrė prielaidas nežymiems veiklos pokyčiams. Iš 17 tyrimo dalyvių tik trys pažymėjo, kad pradėjo taikyti naujoves savo praktikoje ir gebėjo užfiksuoti tam tikrus pokyčius profesinėje veikloje. Taigi programa gali būti laikoma tik iš dalies veiksminga.

Apibendrinant ilgalaikės kvalifikacijos tobulinimo programos (B) stebėsenos rezultatus galima teigti, kad pirmame etape (programos apraše) nebuvo numatytos pakankamos prielaidos mokymosi perkėlimui į praktiką. Antrojo programos įgyvendinimo etapo rezultatai rodo, kad didžiausias dėmesys buvo skiriamas informacijai perduoti, bet nebuvo pakankamai orientuojamasi į praktinių įgūdžių, reikalingų pedagoginiam darbui, suteikimą. Tik viename modulyje iš keturių buvo kuriamos praktinių įgūdžių

įgijimo sąlygos. Analizuojant trečią ir ketvirtą etapus išryškėjo, kad iš 57 programos dalyvių tik 10 mokytojų pažymėjo, kad mokymosi patirtį pritaikė savo profesinėje veikloje, o aštuoni iš jų fiksavo nežymius veiklos pokyčius po mokymosi patirties perkėlimo. Todėl ši kvalifikacijos tobulinimo programa nelaikytina veiksminga.

Stebėsenos rezultatai parodė, kad remiantis mokymosi patirties perkėlimu į praktiką modeliu galima įvertinti kvalifikacijos tobulinimo programos veiksmingumą, įvardyti jos stiprybes bei aspektus, kuriuos reikėtų tobulinti. Šis tyrimas išryškino kryptingo ir nuoseklaus darbo su mokymosi patirties perkėlimu spragas ir padėjo įvardyti kvalifikacijos tobulinimo programų stebėsenos perspektyvas.

## Literatūra

- Bakonis, E., Buinevičiūtė, A., Dunajėvas, E., Gailiūtė, E., Milerius, K., Subačiūtė, J., Urbienė, Ž. (2022). *Mokytojų profesinis tobulėjimas: 2021 metų Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų pažangos duomenų analizė*. Nacionalinė švietimo agentūra. <https://www.nsa.smm.lt/projektai/wp-content/uploads/2022/09/2022-09-21-Mokytoju-profesinis-tobulejimas-1.pdf>
- Brandišauskienė A., Mičiulienė R., Petruškevičiūtė A. (2021). *Pedagogų profesinio tobulinimo(si) modelis*. VDU Švietimo akademija. <file:///C:/Users/asta/Downloads/1-1-1-rodiklis-pedagogu-profesinio-tobulinimo-modelis-ir-jo-igyvendinimo-gaires.pdf>
- Burke, L. A., & Hutchins, H. M. (2008). A study of best practices in training transfer and proposed model of transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 19 (2), 107–128. [https://www.researchgate.net/publication/277892755\\_Training\\_Transfer\\_Research\\_A\\_Manager's\\_Guide\\_and\\_Bibliography\\_Training\\_Transfer\\_Research\\_A\\_Manager's\\_Guide\\_and\\_Bibliography](https://www.researchgate.net/publication/277892755_Training_Transfer_Research_A_Manager's_Guide_and_Bibliography_Training_Transfer_Research_A_Manager's_Guide_and_Bibliography)
- Choudhury, G. B., & Sharma, V. (2019). *Review and comparison of various training effectiveness evaluation models for R & D organization performance*. VIII (II-February). <https://pmworldlibrary.net/wp-content/uploads/2019/02/pmwj79-Feb2019-Choudhury-Sharma-comparison-of-training-effectiveness-models-for-rd.pdf>
- Česnavičienė, J., Targamadžė, V., & Žibėnienė, G. (2018). *Bendrojo ugdymo mokyklų bendruomenės mokyklos pažangos samprata, orientuojantis į Geros mokyklos koncepciją: tyrimo ataskaita*. Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra. <https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2020/09/Tyrimo-ataskaita-Bendrojo-ugdymo-mokyklu-bendruomenes-mokyklos-pazangos-samprata-orientuojantis-i-Geros-mokyklos-koncepcija.pdf>
- Office of Educational Technology. (2014). *Tool examining progress towards future ready professional learning* U.S. Evaluation Department of Education. <https://tech.ed.gov/wp-content/uploads/2014/11/Section-6-Evaluation-Tool-FINAL.pdf>
- Guskey, Th. R. (2004). *Profesinio tobulinimosi vertinimas*. Garnelis.
- Guskey Th. R. (2002). Does it make a difference? Evaluating professional development. *ASCD*, 59 (6), 45–51. <https://www.ascd.org/el/articles/does-it-make-a-difference-evaluating-professional-development>

- Lapėnienė, A., Žilinskaitė, L. (2023). Kvalifikacijos tobulinimo programos stebėseną: mokymosi patirties perkėlimo į praktiką modelis. *Geografija ir edukacija: mokslo almanachas*, 11, 43–54. <http://dx.doi.org/10.5200/GE.2023.2>.
- Mačiulienė, R., Brandišauskienė, A. (2021). Profesinis tobulėjimas ar kvalifikacijos kėlimas: ką rodo šių sąvokų vartojimas? *Pedagogika*, 143(3), 23–44. [https://www.researchgate.net/publication/356366606\\_Profesinis\\_tobulejimas\\_ar\\_kvalifikacijos\\_kelimas\\_ka\\_rodo\\_siu\\_savoku\\_vartojimas](https://www.researchgate.net/publication/356366606_Profesinis_tobulejimas_ar_kvalifikacijos_kelimas_ka_rodo_siu_savoku_vartojimas)
- Nacionalinė švietimo agentūra (2021). Bandomojo pedagogų kvalifikacijos tobulinimo stebėsenos tyrimo apžvalga. <https://www.nsa.smm.lt/mokyklu-veiklos-pletra-ir-pedagogu-kvalifikacija/pedagogu-kvalifikacijos-tobulinimo-istaigu-isivertinimas-ir-stebesena/pedagogu-kvalifikacijos-tobulinimo-stebesenos-rezultatai/>
- Rahyuda, A., Syed, J., & Soltani, E. (2014). The role of relapse prevention and goal setting in training transfer enhancement. *Human resource development review*, 13, 413–436. <https://doi.org/10.1177/1534484314533337>
- Scott, V. C., Jillani, Z., Malpert, A., Kolodny-Goetz, J., & Wandersman, A. (2022). A scoping review of the evaluation and effectiveness of technical assistance. *Implementation Science Communications*, 3(1), 70, 1–16. <https://doi.org/10.1186/s43058-022-00314-1>
- Shrock, S. A., Coscarelli, W. C. (2007). *Criterion-referenced test development: technical and legal guidelines for corporate training* (3rd ed.). San Francisco: Wiley.
- Stufflebeam, D. I. (2001). *Evaluation models. New directions for evaluation*. Bass.
- Šedeckytė-Lagunavičienė, I., Tumlovskaja, J. (2019). Mokytojo profesinis tobulėjimas remiantis mokyklų įsivertinimo ir išorinio vertinimo duomenimis. *Švietimo naujienos*. <https://www.svietimonaujienos.lt/mokytojo-profesinis-tobulejimas-remiantis-mokyklu-isivertinimo-ir-isorinio-vertinimo-duomenimis/>
- Šedeckytė-Lagunavičienė, I. (2018). Mokytojo profesinis mokymasis – mokinio ir mokyklos pažangai. *Švietimo naujienos*. <https://www.svietimonaujienos.lt/mokytojo-profesinis-mokymasis-mokinio-ir-mokyklos-pazangai/>.
- Švietimo, mokslo ir sporto ministerija. (2022). *Mokytojų rengimas ir kvalifikacijos tobulinimas: poreikis ir galimybės. Švietimo problemos analizė*. <https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2022/04/Mokytoju-rengimas.pdf>
- Thalheimer, W. (2018). *The learning-transfer evaluation model: Sending messages to enable learning effectiveness*. <https://www.worklearning.com/wp-content/uploads/2018/02/Thalheimer-The-Learning-Transfer-Evaluation-Model-Report-for-LTEM-v11.pdf>
- Thalheimer, W. (2020). *Factors that support training transfer: a brief synopsis of the transfer research*. <https://www.worklearning.com/wp-content/uploads/2020/01/Transfer-of-Training-Quick-Research-Review-2020-v1a.pdf>
- Thalheimer, W. (2022). *Performance – focused learner surveys*. Work – Learning Press.
- Tripathi, J. P., & ArtiBansal. (2017). A literature review on various models for evaluating training programs. *IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM)*, 19(11), 14–22. <https://www.iosrjournals.org/iosr-jbm/papers/Vol19-issue11/Version-4/B1911041422.pdf>



Yelon, S., Ford, J., & Bhatia, S. (2014). How trainees transfer what they have learned: toward a taxonomy of use. *performance improvement quarterly*, 27, 27–52. <https://doi.org/10.1002/piq.21172>

---

# Monitoring the Effectiveness of the Qualification Improvement Programme Applying Transfer of Learning Experience into a Practice Model

Lineta Žilinskaitė<sup>1</sup>, Asta Lapėnienė<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Education Support Service, Statybininkų g. 13, LT-70188 Vilkaviškis, Lithuania, [linetazili@gmail.com](mailto:linetazili@gmail.com)

<sup>2</sup> Vytautas Magnus University, Academy of Education, S. Daukanto g. 28, LT-44248 Kaunas, Lithuania, [asta.lapeniene@vdu.lt](mailto:asta.lapeniene@vdu.lt)

---

## Summary

This article analyses the problem of monitoring teacher qualification improvement programmes. The assumptions of an effective qualification improvement programme and monitoring perspectives are highlighted by applying transfer of learning experience into a practice model. This model consists of four stages: preparation for a specific learning situation; creation of a learning situation during which the learner prepares for the transfer of learning experience into practice; transfer of learning experience into practice; and impact of the transfer of learning experience. The model is tested by monitoring two qualification improvement programmes and evaluating their effectiveness. The monitoring results allow us to conclude that the transfer of learning experience into a practice model helps to evaluate the effectiveness of the teacher qualification improvement programme and identify its strengths and the aspects that should be improved. After summarising the experience of monitoring, the perspectives for programme monitoring improvement are highlighted: in preparing the programme, the focus should be on the development of competences or abilities already at the level of formulating goals and defining the methods; during providing the programme, the main factors promoting transfer of learning experience should be taken into account: formation of understanding, remembrance, practical skills, realistic practice, and motivation to apply; it should also be foreseen how the school could help its employees to transfer the acquired learning experience into pedagogical activities.

---

**Keywords:** *transfer of learning experience, monitoring of qualification improvement programme, professional development, effective qualification improvement programme.*

---

Gauta 2023 09 30 / Received 30 09 2023  
Priimta 2024 06 17 / Accepted 17 06 2024