



Mokytojų profesinių besimokančių bendruomenių kūrimosi ir plėtros veiksniai, susiję su mokyklos vadovo ir mokytojų veikla

Justinas Monkevičius

Lietuvos edukologijos universitetas, Socialinės edukacijos fakultetas, Socialinio ugdymo katedra, Studentų g. 39, 08106 Vilnius, justinas.monkevicius@leu.lt

Anotacija. Straipsnyje pateikiama sėkmingo mokytojų profesinių besimokančių bendruomenių kūrimosi ir plėtros veiksmų teorinė ir empirinė analizė. Remiantis teorine analize, išskirti su mokyklos vadovo veikla susiję asmeniniai, tarpasmeniniai ir vadybiniai veiksniai bei su mokyklos mokytojų veikla susiję asmeniniai, tarpasmeniniai, profesiniai veiksniai. Empirinis tyrimas atskleidė teoriškai išskirtų veiksmų aktualumą mokytojų profesinių besimokančių bendruomenių kūrimosi ir plėtros praktiniams procesams, išskirti nauji, kitų mokslininkų netyrinėti veiksniai, išryškinti barjerai.

Esminiai žodžiai: mokytojų profesinės besimokančios bendruomenės, kūrimasis, plėtra, veiksniai.

Įvadas

Mokytojų profesinės besimokančios bendruomenės (toliau – MPBB) sampratą pateikia daugelis mokslininkų. Ši bendruomenė apibrėžiama per *atliekamą vaidmenį*. L. Stollas ir K. Louisas (2007) pabrėžia, kad ši bendruomenė yra pagrindinis mokyklos politiką ir praktiką keičiantis veiksnys; R. A. Linder (2012) – kad tai efektyvi, ilgalaikė, profesinį mokytojų tobulėjimą skatinanti strategija; R. Webb, G. Vulliamy, A. Sarja, S. Hämäläinen ir P. Poikonen (2009), C. Schechteris (2012) – kad tai mokinių mokymosi pasiekimų

gerinimo, mokytojų įsipareigojimo mokyklai, kolektyvinių pastangų rezultatyvumo didinimo strategija.

Kiti mokslininkai, apibūdindami MPBB, pateikia jų *veiklos ypatumų aprašymą*. S. Al-Ta-neiji (2009) nurodo, kad ugdymo praktiką ši profesinė bendruomenė tobulina keldama problemas, diskutuodama, keisdamosi idėjomis ir taip kartu ieškodama sprendimų. R. A. Linder (2012), C. Schechteris (2012), A. K. Sigurðardóttir (2010) pabrėžia, kad MPBB kritiškai vertina mokyklos veiklą, jos rezultatus, kartu kuria mokyklos tobulinimo viziją, vertybes, naujas žinias apie mokymo turinį, būdus, aplinkas. A. K. Sigurðardóttir (2010) nuomone, mokytojų mokymasis yra natūralus kasdienio darbo ciklas: mokytojai įgyja naujų žinių, stengiasi įdiegti jas į praktiką ir šio praktinio proceso metu vėl gauna naujų žinių. Vadinasi, pagrindinis MPBB veiklos požymis – kolegialus mokytojų mokymasis vienas iš kito, susitarant dėl vizijos, bendrų vertybių bei kuriant naujas žinias mokinių mokymuisi tobulinti.

MPBB apibūdinama ir išskiriant jos *veiklos kultūros ypatumus*: mokytojų veikla savanoriška, demokratiška, prieinanti prie bendro supratimo aktualiais klausimais (Al-Ta-neiji, 2009); turi spontaniškumo, tikslingumo ir orientacijos į užduotį požymių (Linder, 2012); mokytojų veiklai būdingas reflektyvus dialogas, transformacinė, pasidalytoji ir instrukcinė lyderystė (Sigurðardóttir, 2010; Nedzinskaitė, 2016; Balyer et al., 2015); tarpusavio bendravimo centre yra pozityvūs tarpusavio santykiai, gera emocinė atmosfera ir susitikimų pastovumas (Webb et al., 2009).

MPBB mokslininkai interpretuoja kaip pageidaujamą mokyklos reformos strategiją (Little, 2008; Hord, 2008; 2009; Johnson, 2011), kaip naują mokyklos kultūrą, kuri eliminuoja mokytojų izoliaciją ir darnos tarp atskirų mokyklos plėtros strategijų trūkumą (Schmoker, 2005a; Schmoker 2005b; Rasberry ir Mahajan, 2008), kaip galingą personalo profesinio tobulinimo bei mokytojų veiksmingumo didinimo priemonę (Hord, 2009; Stegall, 2011), mokytojų lyderystės skatinimo strategiją (Rasberry ir Mahajan, 2008).

Mokslinės literatūros šaltinių analizė atskleidė, kad daugelis autorių nagrinėja MPBB sampratą, bruožus (Clark, 2012; Bullought ir Bough, 2008; Tett ir Fyfe, 2010; Whitford ir Wood, 2010; Shevelar ir Westoby, 2012; Hord, 2009 ir kt.), šių bendruomenių veiklą, jos rezultatus ir veiksmingumą (Hord, 2009).

Tačiau tyrimų, kurie skirti MPBB kūrimosi ir plėtros veiksmų analizei, yra nedaug. R. Webb ir bendraautorių (2009) atliktas tyrimas atskleidžia Didžiosios Britanijos ir Suomijos besimokančių profesinių bendruomenių skirtumus, kylančius dėl skirtingų veiksmų, lemiančių jų formavimąsi. Tai rodo, kad skirtingose aplinkose besikuriančios MPBB yra nevienodai sėkmingos ir aktualizuoja jų kūrimąsi skatinančių veiksmų tyrimo reikšmingumą. Atskiri tyrimai rodo, kad MPBB kuriasi ir plėtojasi, jeigu mokykloje yra sukurti pasitikėjimu grįsti santykiai (Morrow, 2010), demokratinio dalyvavimo klimatas, jeigu bendruomenės nariai – administracija, mokytojai, kitas personalas, mokiniai ir tėvai – dalijasi valdžia ir sprendimų priėmimu, jeigu mokykloje sukurtos bendradarbiavimą skatinančios struktūros (Boyd ir Hord, 1994). Tačiau dažniausiai mokslininkai

daro teorines prielaidas apie MPBB kūrimosi ir plėtros veiksnius negrįsdami jų tyrimais. Todėl straipsnyje keliamas probleminis klausimas: kokie su mokyklos vadovo ir mokytojų veikla susiję veiksniai lemia MPBB sėkmingą kūrimąsi ir plėtrą?

Tyrimo tikslas – atskleisti su mokyklos vadovo ir mokytojų veikla susijusius mokytojų profesinės besimokančios bendruomenės sėkmingo kūrimosi ir plėtros veiksnius.

Tyrimo uždaviniai:

1. Teoriškai pagrįsti ir susisteminti MPBB kūrimosi ir vystymosi veiksnius.
2. Atskleisti su mokyklos vadovo ir mokytojų veikla susijusius veiksnius, skatinančius MPBB kūrimąsi ir vystymąsi Lietuvos mokyklose.

Tyrimo duomenų rinkimo metodai: mokslinės literatūros analizė, švietimo dokumentų analizė, pusiau struktūruotas individualus interviu žodžiu.

Tyrimo duomenų analizės metodai: kokybinio tyrimo strategija taikant grindžiamąją teoriją.

MPBB kūrimosi ir plėtros veiksnių sisteminė analizė

Atlikus mokslinės literatūros šaltinių ir švietimo dokumentų analizę, atskleisti MPBB kūrimosi ir plėtros veiksniai, kurie susisteminti į keturias veiksnių grupes: išoriniai (susiję su švietimo politika, socialinėmis partnerystėmis ir tinklais); instituciniai; su mokyklos vadovo veikla susiję asmeniniai, tarpasmeniniai ir vadybiniai; su mokytojų veikla susiję asmeniniai, tarpasmeniniai ir profesiniai veiksniai.

Prie išorinių veiksnių priskiriami švietimo politikos veiksniai – švietimo dokumentuose nurodyti prioritetai, kadangi jie tampa orientyrais nuolatiniam mokytojų mokymuisi ir tobulėjimui, laiduojančiam nuolatinįs pokyčius mokyklose bei mokinių mokymosi rezultatų gerinimą (Boyd, Hord, 1994; Bush, 2015); švietimo dokumentuose apibrėžta mokinių ugdymo paradigmos kaita, skatinanti mokytoją orientuotis į mokinį ir jo mokymosi rezultatus (Saito, Tsukui, 2008; Beddoes, Prusak ir Hall, 2014). Kaip išorinį veiksnių V. Boyd S. M. Hord (1994) nurodo mokyklų partnerystę su universitetais, kartu kuriant naujus ugdymo modelius ir būdus.

Prie institucinių veiksnių priskiriami MPBB kūrimosi ir plėtros veiksniai: susiję su organizacijos kultūra, susiję su procesais, susiję su organizacijos struktūra, susiję su finansiniais ir materialiniais ištekliais (Balyer, Karatas ir Alci, 2015; Morrow, 2010; DuFour, Eaker ir DuFour, 2005; Fullan, 2001; Strahan, 2003; Bush, 2015 ir kt.)

Tačiau keletas atliktų reikšmingų tyrimų rodo mokyklos vadovų ir mokytojų lyderystės bei profesionalumo svarbą MPBB kūrimuisi ir plėtrai (Marzano, Waters ir McNulty, 2005 ir kt.). S. Thompson, L. Greggas ir J. M. Niska (2004) apibendrina 6 mokyklose skirtingais tyrimo metodais atliktus tyrimus, kurių tikslas buvo nustatyti ryšius tarp MPBB, lyderystės ir mokinių pasiekimų, atskleidžiant reikšmingą lyderystės poveikį mokyklos gebėjimui tapti MPBB ir taip pagerinti mokinių mokymosi rezultatus.

Mokslininkai išskiria grupę MPBB kūrimosi ir plėtros veiksnių, siejamų su mokyklos vadovais. Išskiriami asmeniniai, tarpasmeniniai ir vadybiniai veiksniai (1 lentelė).

Vadovo lyderystė yra vienas iš svarbiausių ir geriausiai ištirtinėtų su vadovo veikla siejamų MPBB kūrimosi ir plėtros veiksmų, priklausančių asmeninių veiksmų grupei. Daugelis tyrėjų pabrėžia, kad vadovai turi pasižymėti transformacine lyderyste, t. y. gebėti įkvėpti mokytojus ir nukreipti juos siekti mokyklos užsibrėžtų tikslų (Ross ir Gray, 2006; Burns, 1978). Kiti mokslininkai pabrėžia, kad MPBB kūrimąsi ir plėtojimąsi mokykloje veiksmingai skatina pasidalytą lyderyste pasižymintys mokyklų vadovai (Crowther, 2001; Harris, 2003, pagal Balyer, Karatas ir Alci, 2015). Siekiant plėtoti pasidalytą lyderystę, būtina turėti bendrą sprendimų priėmimo strategiją, skatinančią direktorių ir mokytojų bendradarbiavimą mokyklose (Topolinski, 2014).

R. Hecko ir P. Hallingerio (1999) bei J. Stewarto (2006) nuomone, lyderystės veiksmams, kurių reikia inicijuoti ir plėtoti MPBB, yra grindžiami konceptualiais instrukcinės ir transformacinės lyderystės modeliais. Šie du modeliai išskiriami iš kitų todėl, kad yra orientuoti į mokyklos administracijos veiksmus tobulinant mokymą ir mokymąsi mokyklose. Instrukcine lyderyste pasižymintys vadovai koncentruoja dėmesį į ugdymo programų ir mokymosi proceso tobulinimą bei mokyklos aplinkos ir jos tikslų pasiekimų vertinimą. Transformacine lyderyste pasižymintys vadovai koncentruojasi į mokyklos restruktūrizaciją, siekiant pagerinti ugdymo procesą.

Dar vieną asmeninį su vadovo veikla siejamą MPBB kūrimosi ir plėtros veiksmą išskiria M. Cochran-Smith ir S. L. Lytle (1999) bei B. Fresko ir F. Nasser-Abu Alhija (2014) – tai gebėjimas tyrinėti, analizuoti ir vertinti. Tyrinėjančios besimokančios profesinės bendruomenės orientuotos į praktikos transformavimą, turint nuostatą, kad visos prielaidos yra atviros diskusijoms ir nėra nekintančių žinių.

Vadovo komandinis mokymasis taip pat turėtų būti grindžiamas komandinės, o ne individualios lyderystės principais (Marzano, Waters, McNulty, 2005). Kai kuriam MPBB, komandinis mokymasis turi būti visus apimantis ir visiems suprantamas (Thompson ir McKelvy, 2007).

JAV mokyklų vadovų nuomone (*National Association of Elementary School Principals*, NEASP, 2008), vadovas turi pasižymėti duomenimis grįsta valdymo kultūra, t. y. priimti sprendimus remiantis duomenimis ir informacija, įvertinti mokinių, mokytojų ir mokyklos progresą. Siekiant veiksmingo MPBB funkcionavimo, mokykloje visam personalui turėtų būti sukurta prieiga prie mokyklos duomenų. Veiksmingas vadovo administravimas taip pat išskiriamas kaip sėkmingo MPBB kūrimosi ir plėtros veiksnys. Autoriai teigia, kad mokyklų direktoriams aktualu taip administruoti mokykloje veikiančias komandas, kad visi bendruomenės nariai įsitrauktų į jų veiklą ir sulauktų paramos sėkmingai veiklai užtikrinti (Balyer, Karatas ir Alci, 2015).

1 lentelė

Mokyklos vadovas: asmeniniai, tarpasmeniniai ir vadybiniai veiksniai

Asmeniniai	Tarpasmeniniai	Vadybiniai
Vadovo transformacinė (įgalinanti) lyderystė (Ross ir Gray, 2006 ir kt.). Vadovo pasidalytoji lyderystė (Topolinski, 2014 ir kt.). Vadovo instrukcinė lyderystė (lyderystė mokymuisi) (Stewart, 2006 ir kt.). Kompetencija analizuoti ir vertinti.	Vadovo komandinis mokymas (Marzano, Waters ir McNulty, 2005)	Duomenimis grįsta valdymo kultūra (NEASP, 2008 ir kt.). Vadovo veiksmingas administravimas (Balyer, Karatas ir Alci, 2015)

Taip pat išskirtos kelios MPBB kūrimosi ir plėtros veiksmų, siejamų su mokyklos mokytojais, grupės. Išskiriami asmeniniai, tarpasmeniniai ir profesiniai veiksniai (2 lentelė).

Kaip vienas iš svarbiausių MPBB plėtros veiksmų išskiriama ir mokytojų lyderystė (Bush, 2015). Pabrėžiama mokytojų transformacinė (įgalinanti), pasidalytoji, instrukcinė (lyderystė mokymuisi) lyderystės kaip visaapimančios lyderystės modelio dalys (Valuckienė, Balčiūnas, Katiliūtė, Simonaitienė ir Stanikūnienė, 2015; Nedzinskaitė, 2016). Kitas iš asmeninių su mokytojo veikla siejamų MPBB kūrimosi ir plėtros veiksmų yra mokytojo asmeninis veiksmingumas. D. A. Stegalo (2011) tyrimas atskleidė MPBB ir mokytojo asmeninio veiksmingumo koreliacinį ryšį. Taip pat nustatyta, kad mokytojo asmeninis veiksmingumas yra stiprus veiksnys, prognozuojantis aukštus mokinių gebėjimus ir mokymosi sėkmę (Reeves, 2010; Marzano, 2003). Mokytojo gebėjimas tyrinėti, analizuoti ir vertinti taip pat pripažįstamas svarbiu asmeniniu MPBB kūrimosi ir plėtros veiksmu (Fresko, Nasser-Abu Alhija, 2014).

Į tarpasmeninių su mokytojo veikla susijusių MPBB kūrimosi ir plėtros veiksmų grupę priskiriamas mokytojų komandinis mokymasis. Autorių nuomone, jei mokykla nori tobulėti, profesinis mokytojų tobulėjimas turi koncentruotis ir į asmeninių gebėjimų tobulinimą, ir į komandinį mokymąsi (Gaspar, 2010). Komandinis mokymasis tampa natūraliu bendradarbiavimo kultūra grindžiamos bendruomenės lūkesčiu (Thompson ir McKelvy, 2007). S. Al-Taneiji (2009) teigia, kad viešas mokytojų dalijimasis savo patirtimi gaunant grįžtamąjį kolegų ryšį padeda mokytojams keisti ugdymo praktikas klasėje, t. y. skatina mokytojų profesinį tobulėjimą ir yra svarbus tarpasmeninis veiksnys. Mokytojo kompetencija valdyti pokyčius turint supratimą apie jų poreikį, įgyvendinimą ir iššūkių valdymą taip pat yra reikšmingas tarpasmeninis veiksnys (Morrow, 2010).

Dažniausiai mokslininkai išskiria su profesine mokytojo veikla susijusius MPBB kūrimosi ir plėtros veiksmus – ši veiksmų grupė yra plačiausia. *Vieni veiksniai siejami su mokiniu ir jo mokymusi.* Kaip profesinis veiksnys išskiriamas mokytojų vadovavimas

į mokinį orientuota ugdymo paradigma siekiant priimti sprendimus, kurie mokiniui yra geriausi (Saito ir Tsukui, 2008). Mokytojų nuostata, kad visos pastangos turi būti orientuotos į mokinių mokymosi rezultatus, taip pat vertinama kaip MPBB kūrimąsi ir plėtrą skatinantis veiksnys (Johnson, 2011). Mokytojų išitraukimą į MPBB veiklą lemia jų tikėjimas mokinių galių mokytis transformuojamumu (Florian, Spratt, 2013; Hart, Dixon, Drummond ir McIntyre, 2004). *Kiti veiksniai siejami su mokytojo atvirumu naujovėms ir ugdymo kaita.* Kaip veiksnys išskiriamas mokytojo atvirumas naujovėms, nes mokytojų išitraukimas į mokykloje diegiamų naujovių įgyvendinimo procesą padeda jiems burtis į MPBB, tobulinti savo profesines kompetencijas, gerinti ugdymo kokybę, siekti aukštesnių mokinių mokymosi rezultatų (Andrews ir Lewis, 2002). Kaip pamatinis MPBB kūrimo veiksnys yra mokytojų nusiteikimas keisti praktiką ir nuolat mokytis veikiant (Johnson, 2011). Taip pat nuolatinis mokytojų profesinės veiklos ir patirties reflektavimas, kuris padeda pereiti prie konstruktyvaus problemų sprendimo bendradarbiaujant, mokytojų dialogo ir grupinės refleksijos (Gaspar, 2010).

Mokytojų dalyvavimas kvalifikacijos kėlimo renginiuose ir projektuose, teikiančiuose dideles profesinio tobulėjimo galimybes, mokslininkų traktuojamas kaip svarbus profesinis su mokytojo veikla susijęs MPBB kūrimosi ir plėtros veiksnys (Bush, 2015; Morrow, 2010).

2 lentelė

Mokytojai: asmeniniai, tarpasmeniniai ir profesiniai veiksniai

Asmeniniai	Tarpasmeniniai	Profesiniai
1. Mokytojų transformacinė (igalinanti) lyderystė.	1. Mokytojų komandinis mokymasis.	1. Mokytojų vadovavimasis į mokinį orientuota ugdymo paradigma.
2. Mokytojų pasidalytoji lyderystė.	2. Mokytojų dalijimasis asmenine praktine patirtimi.	2. Mokytojų atvirumas naujovėms.
3. Mokytojų instrukcinė lyderystė (lyderystė mokymuisi).	3. Kompetencija valdyti pokyčius.	3. Mokytojų nusiteikimas keisti praktiką ir nuolat mokytis veikiant.
4. Mokytojo asmeninis veiksmingumas.	4. Dalyvavimas profesinių asociacijų veikloje.	4. Nuolatinis mokytojų profesinės veiklos ir patirties reflektavimas.
5. Kompetencija tyrinėti, analizuoti ir vertinti.		5. Nuostata, jog visos pastangos turi būti orientuotos į mokinių mokymosi rezultatus.
		6. Mokytojų tikėjimas mokinių galių mokytis transformuojamumu.
		7. Dalyvavimas kvalifikacijos kėlimo renginiuose, teikiančiuose didesnes profesinio tobulėjimo galimybes (naujovės, švietimo politikos įgyvendinimas).
		8. Dalyvavimas mokyklos pažangos skatinimo projektuose.

MPBB kūrimosi ir plėtros veiksmų tyrimas

Tyrimo imtis ir atranka: tyrime dalyvavo 13 Lietuvos mokyklų mokytojų, mokyklų direktorių ir pavaduotojų, dirbančių devyniose mokyklose. Tiriamieji atrinkti taikant tikslinę atranką, remiantis ekspertų rekomendacijomis, kad šiose mokyklose veikia MPBB. Siekta apimti skirtingo lygmens mokyklas (1 pradinė, 2 pagrindinės, 2 progimnazijos, 4 gimnazijos), taip pat skirtingą poziciją mokyklose užimančius informantus – 8 dalyko mokytojai, 1 pavaduotojas, 4 mokyklų direktoriai. Tyrimo imtis sudaryta remiantis teorinio prisotinimo dėsniu, kai atliekama tiek interviu, kol tyrimo dalyviai nebepateikia naujų minčių, nesutampančių su išsakytomis ankstesniuose interviu.

Tyrimo etika: 13 interviu informantų pateikė žodinį sutikimą dalyvauti tyrime, pageidavo, kad tyrimas būtų atliekamas jiems patogiu metu jų darbo vietoje. Tyrimo metu buvo laikomasi konfidencialumo. Informantams pristatyta tyrimo tema, problema, tikslas ir pobūdis.

Duomenų rinkimo metodas: tyrimas vyko 2016 m. spalio 1–30 d., duomenų rinkimui naudotas pusiau struktūruotas interviu, kuris buvo atliekamas individualiai žodžiu. Vienas interviu vidutiniškai trukdavo 60 min. Tyrimo metu tyrėjas ne visada laikėsi klausimų sekos, laisvai keitė juos vietomis (Rupšienė, 2007). Interviu metodika ir procedūros buvo parengtos ir vykdomos pagal grindžiamosios kokybinio tyrimo strategijos reikalavimus.

Duomenų analizės metodas: duomenų analizei taikyta grindžiamoji teorija. Duomenų analizė buvo vykdoma keliais etapais (Corbin ir Strauss 2008, p. 159–160). Transkribuotas interviu buvo analizuojamas taikant atvirąjį, ašinį ir atrankinį kodavimą, kuris leido išskirti svarbiausias kategorijas. Duomenų patikimumui užtikrinti taikyta skirtingų duomenų šaltinių trianguliacija (apie MPBB kūrimosi ir plėtros veiksmus savo požiūrį išsakė mokytojai, pavaduotojai, direktoriai). Be to, tyrėjo išskirtas subkategorijas ir kategorijas peržiūrėjo 2 ekspertai, diskutuodami dėl duomenų prasmų.

Duomenų rinkimo priemonė: klausimynas pusiau struktūruotam individualiam interviu sudarytas remiantis mokslinės literatūros ir teisinių dokumentų analizės metu išskirtomis veiksmų grupėmis – išoriniai, instituciniai, su mokyklos vadovo ir mokytojų veikla susiję veiksniai. Siekiant išsiaiškinti visų keturių grupių veiksmų įvairovę, kiekvienai grupei buvo suformuluota po du klausimus, iš kurių vienas skirtas apmąstyti, kas skatina MPBB kūrimąsi ir plėtrą, o kitas – kas trukdo. Be minėtų klausimų, interviu pateiktas dar vienas, įvadinis, klausimas apie tai, kaip respondentai vertina savo mokyklos MPBB.

Su mokyklos vadovo veikla susiję MPBB kūrimosi ir plėtros veiksniai, mokytojų ir administracijos požiūriu

Dauguma teoriškai išskirtų su mokyklos vadovo veikla susijusių veiksmų sutampa su informantų išskirtais veiksniais. Reflektuodami veiksmus, susijusius su mokyklos vadovo veikla, informantai plačiausiai interpretavo **vadybinį veiksnį** „Vadovo veiksmingas administravimas“. Išskirtos subkategorijos, kurios atskleidžia MPBB kūrimuisi ir plėtrai

palankius administravimo aspektus: „Vadovas turintis aiškią mokyklos viziją“, pvz., informantas T12 teigia: *Turėti idėją, turėti viziją, turėti strateginį įsivaizdavimą, kas bus, visgi yra direktoriaus prievolė. Vadovas kuria mokyklos kultūrą, formuoja vertybes, naujas tradicijas. Jis palaiko diskusijų, kalbėjimosi kultūrą*; „Vadovas, išryškinantis prioritetinius mokyklos siekinius“, pvz., informanto T5 nuomone: *Administracija turėtų išryškinti tam tikrus mokyklai reikalingus prioritetinius siekinius*; „Vadovo ryžtas, domėjimasis naujovėmis“, pvz., informanto T13 nuomone: *Svarbus vadovo ryžtas, kad mes norim, mes galim, tobulėsime. Jeigu mūsų direktorė ir pavaduotoja nesidomėtų naujovėmis, tai mes taip pat gyventumėm tam pačiam lygmenyje*; „Direktorius, įgijęs aukščiausią vadybos kategoriją“, „Vadovas autoritetas, ekspertas“, pvz., informanto T3 nuomone: *„Pavaduotoja yra mokytoja ekspertė. Aiškiai matosi jos erudicija <...>. Ji tikrai suvokia situaciją ir suvokia dalykų jungtis. <...> ir labai gerbia vaiką*; „Metiniai individualūs pokalbiai“, pvz., informanto T8 nuomone: *Aš esu atvirų pokalbių iniciatorius. Tie pokalbiai nėra hierarchiniai, formaliai įteisinti, <...> tai yra mūsų visų sutartas dalykas*; taip pat „Sąlygų mokytojų asmeniniam ir profesiniam tobulėjimui sudarymas“, „Bendrų praktinių veiklų organizavimas, telkiantis bendruomenę“, „Saugumo darbuotojams užtikrinimas“. Kitas vadybinis veiksnys „Duomenimis grįsta valdymo kultūra“ išreikštas subkategorijomis: „Argumentais grindžiamas sprendimų priėmimas“, „Duomenimis grindžiamas vaikų pasiekimų plėtojimas“, „Duomenimis grindžiama MPBB plėtra“.

Kiti, informantų nuomone, reikšmingi su vadovo veikla susiję **asmeniniai veiksniai** yra „vadovo transformacinė lyderystė“ ir „vadovo pasidalytoji lyderystė“. Pirmoji kategorija išreikšta viena subkategorija: „Mokytojai – vadovo sekėjai“, pvz., informanto T13 nuomone: *Jei direktorė ar pavaduotoja nori kažką tobulinti, tai ir mes turime pasistengti <...>*. O antroji kategorija „vadovo pasidalytoji lyderystė“ išreikšta keturiomis subkategorijomis: „Vadovo sprendimų delegavimas“, pvz., informanto T7 nuomone: *Direktorius daugiau deleguojantis, jis tariausi su mumis, jis mums duoda daug laisvės. Su ugdymu susijusius sprendimus jis palieka man <...>*; „Netiesioginis vadovo pritarimas mokytojų iniciatyvoms“, pvz., informantas T6 teigia: *Vadovas, mokytojams <...> netrukdo daryti to, ką jie daro nuoširdžiai dirbdami*; „Galimybių mokytojams suteikimas, skatinant lyderystę“, pvz., informanto T10 nuomone: *Aš pasimokiau lyderystės seminaruose. Tada supratau, kad žmonės turi siūlytis į darbo grupes. Aš pamačiau, kad atsirado naujų lyderių, kai aš suteikiau jiems galimybę*, bei „Vadovo, kaip pasižyminčio pasidalytąja lyderyste, tapatumas“. Taigi, informantų nuomone, MPBB kūrimuisi ir plėtrai palankiausia yra pasidalytoji vadovų lyderystė. Kita vertus, nors užsienio autoriai (Stewart, 2006) pabrėžia vadovo instrukcinę lyderystę (lyderystę mokymuisi) kaip MPBB kūrimosi ir plėtros veiksnį, mūsų šalies informantai vadovui šių savybių nepriskyrė. Tai rodytų, kad mokyklos bendruomenės vadovui nepriskiria atsakomybės už ugdymo procesą ir mokinių pasiekimus.

Tarpasmeninių santykių srityje išskirta kategorija „Vadovo komandinis mokymasis“ išreiškta tik viena subkategorija „Vadovo ir mokyklos bendruomenės komandinis mokymasis“.

Remiantis teorinių šaltinių analize, išskirti kaip MPBB kūrimąsi ir plėtrą skatinantys, tačiau informantų neidentifikuoti du asmeniniai veiksniai: „Vadovo instrukcinė lyderystė“, „Kompetencija analizuoti ir vertinti“.

Informantai įvardijo keletą su vadovo veikla susijusių naujų teorinės analizės metu neatsiskleidusių veiksnių. Vieną – vadybinių veiksnių srityje „Vadovo įsipareigojimas kurti MPBB“ – <...> *Tapau direktore, įsipareigojusia kurti besimokančių profesinę mokytojų bendruomenę. Ilgą laiką gyvenau kurdama šią bendruomenę* (T12). Du – asmeninių veiksnių srityje: „Vadovo humoro jausmas“ bei „Vadovo empatija“: *Labai svarbi vadovo savybė – empatija. Kad ir kažkur suklydai, niekada nebus viešai pasakyta* (T13).

Taip pat išskirti veiksniai, kurie yra nepalankūs MPBB kūrimuisi ir plėtrai. Vadybinių veiksnių srityje daugiausia informantų atskleistų trukdžių susiję su kategorija „Veiksmingas vadovo administravimas“: „Skirtingi administracijos darbuotojų valdymo stiliai“, pvz., informantas T6 teigia: *Yra dvi pavaduotojos, viena iš jų yra labai demokratiška, norėtų su visais sutarti <...> tačiau pavaduotoja derinasi prie griežto vadovo*; „Administracijos darbuotojų požiūrio skirtumai“, pvz., informanto T7 nuomone: *Tiesiog viena pavaduotoja problemą visada paaštrina, o kita pasako, kad tos problemos praktiškai ir nėra. Tai reikia trečio ar ketvirto asmens, kad galutinai nuspręstų*; „Vadovas autokratas“, pvz., informantas T3 komentuoja: *Direktorė yra labai valdinga ir labai pašiepianti. Niekada nežinai, ką galvoja, labai svarbi jos protekcija, ir neaišku, kaip ją gauti. Aš direktorės nematau ir kontaktuoju tik su pavaduotojomis*. Toks administravimo stilius iki minimumo sumažina vadovo įtaką MPBB kūrimuisi ir plėtrai mokykloje.

Informantai taip pat išskyrė su „Vadovo empatija“ susijusį trukdį išreikštą subkategorija „Trūksta empatijos emociniams santykiams“. Vieną – tarpasmeninių veiksnių srityje „Vadovo įgalinantis poveikis mokytojams“: *Ugdymo reikalus reikia patikėti mokytojams, reikia juos įgalinti tai daryti ir stebėti, ką jie veikia bei jais pasitikėti* (T12).

Tarpasmeninių santykių srityje išskirtas trukdis, išreikštas subkategorija „Vadovo įgalinančio poveikio stoka“: *Aš pasigendau, kad vadovas skatintų, suburtų – diskutuokit, svarstykit, dalyvaukit, renkit* (T1). Taigi, bendruomenės narių įgalinimas yra svarbus vadovo veiklos aspektas.

Su mokyklos mokytojo veikla susiję MPBB kūrimosi ir plėtros veiksniai, mokytojų ir administracijos požiūriu

Didžiausia takoskyra tarp teorinės ir dokumentų analizės metu išskirtų ir empiriškai nustatytų MPBB kūrimosi ir plėtros veiksnių yra su mokyklos mokytojo veikla susijusių veiksnių grupėje. Teorinės analizės ir empirinio tyrimo metu išskirti 8 tie patys veiksniai: asmeniniai – „Mokytojo asmeninis veiksmingumas“, „Kompetencija analizuoti ir vertinti“, tarpasmeniniai – „Mokytojų komandinis mokymasis“, „Mokytojų dalijimasis

asmenine praktine patirtimi“; profesiniai – „Mokytojų atvirumas naujovėms“, „Mokytojų nusiteikimas keisti praktiką ir nuolat mokytis veikiant“, „Nuolatinis mokytojų profesinės veiklos ir patirties reflektavimas“, „Dalyvavimas kvalifikacijos kėlimo renginiuose, teikiančiuose didesnes profesinio tobulėjimo galimybes“. Šiuos veiksnius galima sieti su bendresniu inovacijų diegimo procesu.

Remiantis teorinių šaltinių analize, išskirti kaip MPBB kūrimąsi ir plėtrą skatinantys, tačiau informantų neidentifikuoti 7 veiksniai: asmeniniai – „Mokytojų transformacinė (įgalinanti) lyderystė“, „Mokytojų pasidalytoji lyderystė“, „Mokytojų instrukcinė lyderystė (lyderystė mokymuisi)“; tarpasmeniniai – „Kompetencija valdyti pokyčius“; profesiniai – „Mokytojų vadovavimasis į mokinių orientuota ugdymo paradigma“, „Nuostata, jog visos pastangos turi būti orientuotos į mokinių mokymosi rezultatus“, „Mokytojų tikėjimas mokinių galių mokytis transformuojamumu“. Tarp informantų neidentifikuotų veiksmų patenka tokie veiksniai, kurie lemia MPBB veiklos kryptingumą, t. y. orientavimąsi į mokinių pasiekimų gerinimą, tyrinėjant ir keičiant ugdymo praktikas. Kita vertus, informantai mokytojo lyderystės neidentifikuoja kaip MPBB kūrimosi ir plėtros veiksnio, nors daugelis tyrėjų – S. Gaspar (2010), N. Bush (2015) ir kiti – šiuos veiksnius interpretuoja kaip esminius. Mūsų šalies informantai labiau pabrėžia mokytojo kaip asmenybės, o ne kaip lyderio vaidmenį.

Empirinio tyrimo metu buvo atskleisti 7 nauji veiksniai: asmeniniai – „Mokytojo vidinė motyvacija tobulėti“, „Mokytojų asmeninė atsakomybė“, „Mokytojų kūrybiškumas“, „Mokymasis visą gyvenimą“; tarpasmeniniai – „Neformalus metodinių grupių narių susitikimai“; profesiniai – „Mokytojo asmeninis veiksmingumas“, „Aukštas mokytojų profesionalumas“. Informantai teigia: *Pats pagrindinis veiksnys – mokytojo asmeninis noras tobulėti. Jeigu jis norės, atsiras ir ryšys, ir bendravimas, ir bendruomenė (T13); Suaugęs mokytojas mokykloje pirmiausia turi būti atsakingas. Tada nereikės jokių patikrinimų, ir pats mokytojas jaus atsakomybę už savo darbą (T6); Yra įvairių mokinių, tačiau dauguma yra virš statistinio šalies vidurkio, todėl su jais negali dirbti bet kas, turi dirbti pakankamai profesionalūs, dalykiškai pakankamai stiprūs mokytojai (T6).*

Daugiausia trukdžių informantai atskleidė profesinių veiksmų grupėje: „Baimė keistis“, „Nepriėmimo baimė“, „Dalykinio profesionalumo stoka“, „Formalus dalyvavimas kvalifikacijos kėlimo sistemoje“, „Į mokinių mokymosi rezultatų gerinimą orientuotų kvalifikacijos kėlimo renginių stoka“, „Mokytojo mokytoji organizuojamų kvalifikacijos kėlimo seminarų žema kokybė“. Informantai akcentuoja: *Gal baimė keistis, nes tu dirbi, ir jei nori prisijungti prie bendruomenės, esi priverstas keistis. <...> Baimė, kad reikės daugiau dirbti. Daugiau veikti. Papildomas darbo krūvis (T13); Tokių seminarų, kur būtų koncentruojamasi į tai, kaip pasiekti mokinių mokymosi rezultatų gerėjimo, yra labai nedaug. Tik vienas kitas organizuojamas Ugdymo plėtotės centro (T3).*

Išvados

Mokslinės literatūros šaltinių ir švietimo dokumentų analizė atskleidė, kad MPBB kūrimuisi ir plėtrai mokyklose aktualūs tiek išoriniai, tiek ir vidiniai veiksniai, kuriuos galima susisteminti į keturias grupes:

- Išoriniai MPBB kūrimosi ir plėtos veiksniai, apimantys švietimo politikos ir socialinių partnerysčių bei tinklų aspektus.
- Instituciniai veiksniai, siejami su mokyklos kultūra, procesais, struktūra bei finansiniais ir materialiniais ištekliais.
- Su mokyklos vadovo veikla siejami asmeniniai, tarpasmeniniai ir vadybiniai veiksniai.
- Su mokyklos mokytojų veikla siejami asmeniniai, tarpasmeniniai ir profesiniai veiksniai.

Empirinis tyrimas, skirtas veiksniams, skatinantiems MPBB kūrimąsi ir plėtrą Lietuvos mokyklose, atskleisti, išryškino šiuos aspektus:

- Dauguma teoriškai išskirtų su mokyklos vadovo veikla susijusių veiksmų sutampa su informantų išskirtais, t. y. jie aktualūs MPBB kūrimuisi ir plėtrai mūsų šalyje. O su mokytojų veikla susiję informantų išskirti veiksniai tik iš dalies atitinka teorinės analizės metu identifikuotus ir susistemintus veiksmus. Kadangi pagrindiniai MPBB kūrėjai ir veikėjai yra mokytojai, mokslinio veiksmų pagrindimo stoka lemia nepakankamą šių procesų valdymą.
- Šalies švietimo kontekste atskleista daugiau, nei išskirta atliekant teorinę analizę, MPBB kūrimuisi ir plėtrai aktualių veiksmų, tokių kaip vadovo įsipareigojimas kurti MPBB (su vadovo veikla susijęs vadybinis veiksnys), vadovo įgalinantis poveikis mokytojams (su vadovo veikla susijęs tarpasmeninis veiksnys), mokytojo vidinė motyvacija tobulėti, mokytojų asmeninė atsakomybė, mokytojų kūrybiškumas, mokymasis visą gyvenimą (su mokytojo veikla susijęs asmeniniai veiksniai), neformalūs metodinių grupių narių susitikimai (su mokytojo veikla susijęs tarpasmeninis veiksnys), dalyvavimas mokyklos pažangos skatinimo projektuose, aukštas mokytojų profesionalumas (su mokytojo veikla susijęs profesiniai veiksniai).

MPBB kūrimuisi ir plėtrai aktualių veiksmų kokybinis tyrimas leido parengti platų veiksmų aprašymą, tačiau šių veiksmų poveikio stiprumui nustatyti ir reikšmingiausiems veiksniams identifikuoti toliau būtina atlikti kiekybinį tyrimą.

Literatūra

Al-Taneiji, S. (2009). Professional Learning Communities in the United Arab Emirates Schools: Realities and Obstacles. *International Journal of Applied Educational Studies*, 6(1), 16–29.

- Andrews, D. ir Lewis, M. (2002). The experience of a professional community: teachers developing a new image of themselves and their workplace. *Educational Research*, 44(3), 237–254. doi: 10.1080/00131880210135340
- Balyer, A., Karatas, H. ir Alci, B. (2015). School Principals' Roles in Establishing Collaborative Professional Learning Communities at Schools. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 197 (February), 1340–1347. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.07.387
- Beddoes, Z., Prusak, K. A. ir Hall, A. (2014). Overcoming Marginalization of Physical Education in America's Schools with Professional Learning Communities. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 85(4), 21–27. doi: 10.1080/07303084.2014.884432
- Boyd, V., ir Hord, S. M. (1994). Schools as Learning Communities. *Issues ... about Change*, 4(1), (N/A).
- Bullough, R. V. ir Baugh, S. C. (2008). Building Professional Learning Communities Within a University – Public School Partnership. *Theory Into Practice*, 47(4), 286–293. doi:10.1080/00405840802329169
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper.
- Bush, N. L. (2015). *The evolution of a professional learning community in a professional development school: an ethnographic case study*. Ashland University.
- Clark Jr., E. T. (2012). Designing Schools as Learning Communities. *Encounter*. Spring 2012, 25(1).
- Cochran-Smith, M. ir Lytle, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. *Review of Educational Research in Education*, 24(7), 249–305.
- Corbin, J. ir Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. 3rd edition. Thousand Oaks: SAGE. doi: 10.4135/9781452230153
- DuFour, R., Eaker, R. ir DuFour, R. (2005). Closing the Knowing-Doing Gap. In R. DuFour, R. Eaker ir R. DuFour (Eds.), *On Common Ground: The Power of Professional Learning Communities*. Bloomington: National Educational Service.
- Dufour, R. (2007). *Professional Learning Communities: A Bandwagon, an Idea Worth Considering, or Our Best Hope for High Levels of Learning?* doi: 10.1080/00940771.2007.11461607
- Florian, L. ir Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119–135. doi: 10.1080/08856257.2013.778111
- Fresko, B., ir Nasser-Abu Alhija, F. (2014). Induction seminars as professional learning communities for beginning teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(1), 36–48. doi: 10.1080/1359866X.2014.928267
- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gaspar, S. L. (2010). *Leadership and the Professional Learning Community*. University of Nebraska-Lincoln. Retrieved from <http://digitalcommons.unl.edu/cehsedaddress>
- Hart, S., Dixon, A., Drummond, M. J. ir McIntyre, D. (2004). *Learning Without Limits*. Maidenhead: Open University Press.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (1999). Next Generation Methods for the Study of Leadership and School Improvement. In J. Murphy ir K. S. Louis (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration* (p. 463–487).

- Hord, S. M. (2009). Professional learning communities. *National staff development council*, 30(1), 40–43.
- Hord, S. M. (1997). *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory. Retrieved from <http://www.sedl.org/pubs/change34/>.
- Hord, S. M. (2008). Evolution of the Professional Learning Community: Revolutionary Concept Is Based on Intentional Collegial Learning. *Journal of Staff Development*, 29(3), 10–13.
- Johnson, D. R. (2011). *A Quantitative Study of Teacher Perceptions of Professional Learning Communities' Context, Process, and Content*. Seton Hall University. Retrieved from <http://scholarship.shu.edu/dissertations>
- Linder, R. A. (2012). Professional Learning Communities: Practices for Successful Implementation. *Delta Kappa Gamma Bulletin*. Spring 2012, 78(3).
- Little, J. W. (2008). Declaration of interdependence. *National staff development council*, 29(3), 53–56.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R. J., Waters, T. ir McNulty, B. A. (2005). *School Leadership That Works*. Aurora, Co: Mid-continent Research for Education and Learning.
- Morrow, J. R. (2010). *Teachers' perceptions of professional learning communities as opportunities for promoting professional growth*. Appalachian State University.
- Nedzinskaitė R. (2016). *Būsimųjų pedagogų transformacinės lyderystės kompetencija siekiant edukacinio profesionalumo*. Lietuvos edukologijos universitetas.
- Raspberry, A. M. ir Mahajan, G. (2008). *From Isolation to Collaboration: Promoting Teacher Leadership Through PLCs*. North Carolina: The Center for Teaching Quality. Retrieved from <https://www.mendeley.com/viewer/?fileId=4754f9ef-7f84-552d-6131-f31409215f0a&documentId=cdf95ed6-d003-36e0-8773-c48ab1d445e3>.
- Reeves, D. (2010). *Transforming Professional Development into Student Results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ross, J. A. ir Gray, P. (2016). Transformational Leadership and Collective Teacher Efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 179–199. doi: 10.1080/09243450600565795
- Rupšienė, L. (2007). *Kokybinio tyrimo duomenų rinkimo metodologija*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
- Saito, E. ir Tsukui, A. (2008). Challenging common sense: Cases of school reform for learning community under an international cooperation project in Bac Giang Province, Vietnam. *International Journal of Educational Development*, 28, 571–584. doi:10.1016/j.ijedudev.2007.12.006
- Schechter, C. (2012). The professional learning community as perceived by Israeli school superintendents, principals and teachers. *International Review of Education*, 58(6), 717–734. doi: 10.1007/s11159-012-9327-z

- Schmoker, M. (2005). No Turning Back: The Ironclad Case for Professional Learning Communities. In R. Eaker & R. DuFour (Eds.), *On Common Ground: The Power of Professional Learning Communities* (p. 135–154). Bloomington: National Educational Service.
- Schmoker, M. (2005). Here and Now: Improving Teaching and Learning. In R. DuFour, R. Eaker ir R. DuFour (Eds.), *On Common Ground: The Power of Professional Learning Communities* (pp. xi–xvi). Bloomington: National Educational Service.
- Sigurðardóttir, A. K. (2010). Professional Learning Community in Relation to School Effectiveness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(5), 395–412. doi: 10.1080/00313831.2010.508904
- Stegall, D. A. (2011). Professional learning communities and teacher efficacy: a correlational study. A Dissertation Doctoral Program in Educational Leadership.
- Stewart, J. (2006). Transformational Leadership: An Evolving Concept Examined through the Works of Burns, Bass, Avolio, and Leithwood. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 54, (N/A).
- Stoll, L. ir Louis, K. S. (2007). *Professional Learning Communities Divergence, Depth and Dilemmas*.
- Strahan, D. (2003). Promoting a Collaborative Professional Culture in Three Elementary Schools That Have Beaten the Odds. *The Elementary School Journal*, 104(2), 127–146. doi: 10.1086/499746
- Tett, L. ir Fyfe, I. (2010). *Community Education, Learning and Development*. Edinburgh: Dunedin Academic.
- Thompson, S. C., Gregg, L. ir Niska, J. M. (2004). Professional Learning Communities, Leadership, and Student Learning. *Research in Middle Level Education Online*, 28(1). doi: 10.1080/19404476.2004.11658173
- Valuckienė, J., Balčiūnas, S., Katiliūtė, E., Simonaitienė, B. ir Stanikūnienė, B. (2015). *Lyderystė mokymuisi: teorija ir praktika mokyklos kaitai*. Šiauliai: Titnagas.
- Webb, R., Vulliamy, G., Sarja, A., Hämäläinen, S. ir Poikonen, P. (2009). Professional learning communities and teacher well-being? A comparative analysis of primary schools in England and Finland. *Oxford Review of Education*, 35(3), 405–422. doi: 10.1080/03054980902935008
- Whitford, B. L. ir Wood, D. R. (2010). *Teachers Learning in Community : Realities and Possibilities*. NY: SUNY Press.

Teacher Professional Learning Community's Creation and Development Factors

Justinas Monkevičius

Lithuanian University of Educational Sciences, Faculty of Social Education, Department of Social Education,
39 Studentų St., LT-08106 Vilnius, Lithuania, justinas.monkevicius@leu.lt

Summary

Article analyses teacher professional learning communities (TPLC's) creation and development factors. Literature research revealed the lack of theoretical approach of TPLC's creation and development factors. Thus, grounded research theory is used in order to further analyze TPLC's creation and development factors. Structured interview with school teachers and administration was conducted until it reached theoretical saturation. Analysis of literature research revealed *Personal, interpersonal and managerial school's principal* and *personal, interpersonal and managerial school's teacher* factors as very important ones. During empirical research schools' principals and teachers identified factors having positive effect to TPLC's creation and development in their own environment. Article analyses theoretical and empirical differences of PLC'S creation and development factors.

Keywords: *teacher professional learning community, creation, development, factors.*

Gauta 2017 02 15 / Received 15 02 2017
Priimta 2017 06 04 / Accepted 04 06 2017