

# MOKYMO(SI) APLINKOS KAITOS PRASMIŲ SUVOKIMAS: MOKYTOJŲ VEIKLOS POKYČIAI KURIANT PAMOKŲ TURINĮ

**Dr. Sergejus Neifachas**

*Vilniaus universitetas*

**Dr. Giedrė Slušnienė**

*Klaipėdos valstybinė kolegija*

**Dr. Tomas Butvilas**

*Mykolo Romerio universitetas*

DOI: <https://doi.org/10.52320/svv.v1i1/II.243>

## Anotacija

Tyrimė nagrinėjama mokymo(si) aplinkos kaitos dimensija bei jos įgyvendinimo praktika. Sparčiai besikeičiančio pasaulio sąlygomis mokytojai susiduria su naujomis mokymo(si) strategijomis. Ryškėjant pamokos planavimo pokyčiams, būtina apmąstyti ir pagrįsti mokytojo profesinės veiklos gaires. Ieškant naujų mokymo(si) strategijų konceptualizavimo būdų ypač svarbu gerai suvokti atviros mokymosi erdvės įveiklinamąjį kontekstą, adekvačiai įvertinti turinio elementus bei numatyti galimus jų raiškos bruožus. Straipsnyje mokytojų veiklos pokyčiai analizuojami refleksyviomis priemonėmis. Mokytojai pereina prie mokymosi proceso organizavimo logikos, atskleidžia naujas raiškos kryptis: įgūdžiai, žinios, veiklos strategijos, pamokos kokybės požymiai. Įgyvendinant pokyčius siekiama, kad mokiniai būtų mokymosi centre, o mokymasis būtų grindžiamas kompetencijų ugdymu. Mokiniai patys susikuria personalizuoto mokymosi eiga, taiko skirtingus mokymosi stilius, metodus ir būdus.

**Raktiniai žodžiai:** mokymo(si) aplinka, kaitos prasmės, naujos mokymo(si) strategijos, mokytojų veiklos pokyčiai, pamokos turinys.

## Įvadas

**Temos aktualumas.** *Ugdymo turinio atnaujinimas, kontekstinio mokymosi modeliavimas* – išskirtinai sudėtingas ir daugialypis procesas, parodantis tiek visos visuomenės raidą ir pažangą apskritai, tiek visuomenės gyvenimo pokyčius bei siekį sukurti tobulesnę ir efektyvesnę žinių visuomenę. Kaip tik šis procesas ypač akivaizdus *ugdymo programose*, realizuojamose bendrojo ugdymo mokyklose. Atnaujinamose programose vis labiau pradedama pabrėžti ugdymo kompetencijos plėtojimo problema. *Kompetencijomis grįstas mokymasis*, kaip šiuolaikinės didaktikos fenomenas, nagrinėjamas į mokinį orientuoto mokymosi kontekste kaip gebėjimas savarankiškai veikti, nulemtas mokinio žinių, mokėjimų, įgūdžių, nuostatų, asmenybės savybių bei vertybių.

Atnaujinamas ugdymo turinys pradėjo pabrėžti ne vien mokymo dalykų žinias, bet ir *kompetencijų*, kurios gali būti traktuojamos kaip Europos šalių ugdymo tikslas, plėtojimo kryptį nepriklausomai nuo besimokančio asmens interesų. Veiklos tyrimo objektu tapęs *kompetencijomis grįstas mokymasis*, kai *septynių kompetencijų plėtojimas* *tampa* aktualių ugdymo *programų tikslu*, sudaro palankias prielaidas pedagogams praktikams ir mokslininkams tyrėjams analizuoti bendrąsias tendencijas ir atskleisti naujas didaktines nuostatas planuojant, organizuojant šiuolaikinę pamoką.

Tokia sąvokų kaita rodo ne tik naujas įvestis į ugdymo turinio konstravimo / modeliavimo diskursą, bet ir atskleidžia mokymosi technologijų ir inovacijų sektoriuje vykstančias permainas, lemiančias *naujų mokymosi kompetencijų, mąstymo gebėjimų radimąsi* (Neifachas, Paurienė, 2013). Šių įžvalgų kontekste ypač pažymėtina nauja *kompetencijomis grįsto mokymosi modelio brėžtis*, atspindinti naujas mokymosi politikos dimensijas: *savivaldaus mokymosi, tyrinėjančio mokymosi, paremiančio mokymąsi mokymo dinamiškoje ir atviroje bendrojo ugdymo mokyklos klasės aplinkoje apraiškas* (Geros mokyklos koncepcija, 2015). Kompetencijomis grįsto mokymosi didaktinė prieiga (*Bendrujų programų atnaujinimo gairės*, 2019) aktualizuojama kaip svarbus švietimo politikos strategijos prioritetą, rodantis būtinybę peržiūrėti ir keisti tradicines bendrojo ugdymo sistemas, integruoti į jas pažangias mokymosi praktikas, šiuolaikines ugdymo strategijas ir panaudoti jų potencialą europinės mokymosi erdvės kūrimui.

Reikia pažymėti, kad pastaruoju metu Europos Komisijos Jungtinio tyrimo centro (JTC) švietimo ir mokymo moksliniuose tyrimuose, ypač žiniomis grindžiamos visuomenės kūrimo srityse, mokymosi aplinkos kaitos, kompetencijomis grįsto mokymosi tematikai ir problematikai skiriamas ypatingas

dėmesys. Darnaus vystymosi darbotvarkės 2030 (*Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action, 2015*) mokymosi aplinkos atnaujinimo ir modernizavimo gairėse pažymėtas išskirtinis švietimo vaidmuo įgyvendinant pokyčius ir sisteminės prieigos svarba siekiant aukštesnės švietimo kokybės. Besimokantiems turi būti užtikrinamos galimybės įgyti žinių, plėtoti gebėjimus, vertybines nuostatas. Dokumente pabrėžiama kompetencijomis grįsto mokymosi didaktinė prieiga. Taigi galime teigti, jog Europos ir Lietuvos mokymosi aplinkos tyrimai yra itin aktualus socialinių-educacinių tyrimų objektas.

**Tyrimo problema.** Pastaraisiais metais Lietuvoje parengti šie svarbūs švietimo plėtotę apibrėžiantys dokumentai, tokie kaip Bendrojo ugdymo mokyklos kaitos gairės (2017), Bendrųjų programų atnaujinimo gairės (2019). Šiuose dokumentuose atsispindi šiuolaikinės ugdymo plėtotės tendencijos šalyje, kurias, atsižvelgdamos į vykstančius pokyčius, *mokymosi strategijos ir mokinių pasiekimų sąsajų aspektu* tyrinėja Augustinienė, Simonaitienė (2020), *ugdymo programų sudarymo tendencijas, akcentuojant kompetencijomis grįstą mokymąsi*, tyrinėja Žydžiūnaitė, Teresevičienė, Kaminskienė, Gedvilienė (2012), Kazlauskienė, Masiliauskienė, Gaučaitė, Pocevičienė (2012), Bartkevičienė (2015), Duoblienė (2018) ir kt.

Procesai, vykstantys Lietuvoje pradinio, pagrindinio, vidurinio ugdymo sandūroje, taip pat nelieka pasaulinių švietimo tendencijų nuošalyje. Targamadžė (2020) tyrinėjo mokymosi virtualioje erdvėje ypatumus, galimybes kiekvienai edukacinei veiklai parinkti veiksmingiausią realizaciją mokymosi erdvės, laiko ir vietos atžvilgiu, įvertinant besimokančiųjų mokymosi sąlygas ir parinkti geriausiai tinkantį mokymosi būdą bei metodą. Janiūnaitė (2019) tyrinėjo, kaip pasitelkus edukacinių inovacijų diegimo atvejus įgalinti besimokančiuosius, panaudojant turimas žinias, atpažinti edukacines inovacijas, nustatyti jų tipus, diegimo kelius ir strategijas, inovacijos adaptavimo veiklas, jų vertinimo procesą. Daunorienė, Simonaitienė, Ukvalbergienė, Daubarienė ir kt. (2020) tyrinėjo besimokančiųjų pasiekimų vertinimo metodus ir grįžtamąjį ryšį. Tačiau bendrojo ugdymo tyrimai, skirti kuriamų ir / ar atnaujinamų programų, kurios atspindi šiuolaikines programų kūrimo tendencijas, analizei kompetencijų turinio raiškos požiūriu per šį laikotarpį nebuvo atlikti.

Konceptualiuoju sisteminiu lygmeniu tampa bendrojo ugdymo mokyklos perspektyva, kai ugdymo turinio atnaujintojai gilina į dalyko didaktiką ir plėtoja kompetencijų turinį pamokoje, pagrindžia programų kūrimo principus, atskleidžia ugdymo turinio kūrimo matmenis bei įgyvendinimo žingsnius. Ugdymo turinio planavimo strategija pastaruoju metu yra itin aktuali Europos šalyse, nes besimokančiojo asmens veikla pamokoje priklauso ne tiek nuo įgytų formalių žinių kaip programų baigimo rezultato, kiek nuo jo gebėjimo prisitaikyti prie kintančios aplinkos, kurioje esminis veiksnys yra asmens mokymosi kompetencija ir jos plėtojimo potencialas. Todėl pasirengimas pamokinei veiklai iš mokytojo reikalauja numatyti veiklos struktūrą, kuria remiantis programoje gali būti siekiamas kompetencijų plėtojimo tikslas.

Tačiau iki šiol niekas išsamiau neanalizavo pamokų rengimo ir jų vertinimo metodologinių sąsajų. Tyrimu siekiama nustatyti pamokos kokybę ir atskleisti atnaujintų kompetencijų plėtojimo / įgyvendinimo lygį. Problemos, nagrinėjamos veiklos tyrime, esmę geriausiai nusako klausimai: *kaip plėtojamos kompetencijos atnaujintose ugdymo programose? Ar pamokoje keliami uždaviniai gali užtikrinti apibrėžtų kompetencijų siekiamybę?* Kadangi kompetencijos plėtojamos pradinio, pagrindinio, vidurinio ugdymo grandyse, šio veiklos **tyrimo objektas** yra bendrųjų programų, realizuojančių kompetencijas, plėtojimas pamokose.

**Tyrimo tikslas** – *teoriškai pagrįsti mokymo(si) aplinkos kaitos prasminius kontekstus ir empiriškai ištirti mokytojų veiklos pokyčius kuriant pamokų turinį.*

**Tyrimo uždaviniai:**

3. Nustatyti mokymo(si) aplinkos kaitos prasminių kontekstų suvokimą nacionalinės švietimo politikos diskurse.

4. Atskleisti kompetencijomis grįsto ugdymo sampratos kompleksiskumą.

5. Laikantis nuoseklumo principo, atskleisti, kaip mokytojai mato mokymo(si) pamokoje kaitos perspektyvas, suvokia savo kompetencijų prasmę ir naujos mokyklos kultūros kūrimo galimybes.

**Tyrimo metodai:** mokslinės literatūros analizė, metaanalizė, pusiau struktūruotas interviu mokytojams, siekiant išaiškinti jų nuomonę apie mokymo(si) pamokoje kaitos perspektyvas.

## 1. Mokymo(si) aplinkos apibrėžtys: kompleksiško ir problemiško diskursas švietimo politikoje

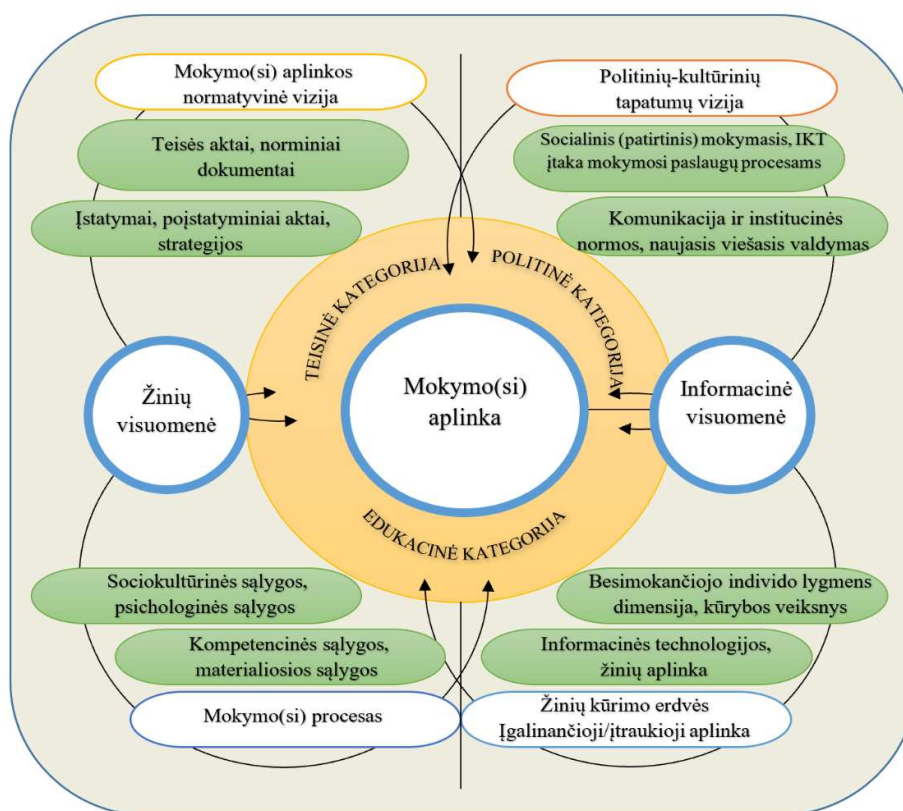
Mokymo(si) aplinkos tyrimo kaip teisinės, politinės, edukacinės kategorijos svarba ir vertė šiuolaikinėje socialinių mokslų metodologijoje tuo didesnė, kuo ši sąvoka neaiškesnė, vadinasi, paslankesnė. Tą patį būtų galima pasakyti apie daugumą edukacinių sąvokų – sąvoka tuo vertingesnė, kuo silpniau jos, kaip termino, ribos atlaiko skirtingų švietimo filosofijos krypčių (paradigmų) refleksijas (Kuhn, 2003). Darbas su tokiomis sąvokomis labai reikalingas, jei tik norima ne tik reflektuoti socialinę sąmonę, bet veikti jos kaitą. Mokymo(si) aplinkos sąvoka yra būtent tokioje perkainojimo kryžkelėje. Tai reiškia, kad į ją ir jos kaitą išsiūrint įmanoma užčiuopti platesnes mūsų dienų mąstymo transformacijas.

Be abejo, mokymo(si) aplinkos sąvokos, kaip ir bet kurios kitos sąvokos, turinys yra gyvas ir paslankus prasių junginys, priklausantis, viena vertus, nuo sąvokos nagrinėjimo tradicijos, kita vertus, nuo to, kiek ir kaip ji bandoma nagrinėti dabar. Žvelgiant į tai, kaip mokymo(si) aplinkos sąvoka vartojama šiandien, aiškiai matyti dvi skirtingos, bet vienodai tikėtinos jos raidos tendencijos. Pirmoji jų (būdinga viešajam diskursui) yra siekis mokymo(si) aplinkos sąvoką vartoti nagrinėjant edukacinius (mokymosi) procesus, siekiant apibūdinti tiek mokytojo organizuotą ir realizuojamą aplinką, tiek tą aplinką, kurioje mokosi besimokantys asmenys (Jucevičienė, 2010; Neifachas, Rudanov, 2013). Tačiau yra ir antroji tendencija, gana aiškiai matoma postmodernistinėje politikoje, filosofijoje ir kitoje mokslinėje literatūroje, – mokymo(si) aplinka gali būti laikoma tokiu globalizacijos, integracijos procesų, informacijos ir komunikacijos technologijų plėtros fenomenu, kuris formuoja kiekvieno mokymo(si) aplinkos dalyvio (mokytojo, mokinio, mokinio tėvų) elgseną. Anot Jucevičienės (2010), pastaraisiais dešimtmečiais įvairių šalių mokymo / švietimo institucijos keitė savo mokymo(si) politikos koncepcijas, pasukdami modernėjimo (*tapimo visuotiniu, masiniu, atviru, bendradarbiavimu grįstu, prieinamu*) keliu (Jucevičienė, 2010, p. 7-8). Tačiau šis reiškinys pastaruoju metu kelia daug ir įvairių prieštarų metodologinių *kiekybės vertimo kokybe* problemų: pasauliniu mastu išvelgiamas prieinamumo ir pasirinkimo laisvės, svarbių tradicinių mokymo(si) vertybių praradimo pavojus ir globalizacijos procesų (*migracijos, imigracijos, ankstyvaus mokymo(si) nutraukimo, informacinių tinklų plėtros*) siekis valdyti mokymo(si) erdves. Šie visuomenės raidos aspektai kelia naujus iššūkius visam bendrojo ugdymo mokyklų sektoriui, kuris išgyvena savąjį transformacijų laikotarpį. Priklausymo nuo mokymo(si) aplinkos tradicijų būdai, lygmenys ir intensyvumas skiriasi, tačiau visais atvejais leidžia mums suvokti mokymosi visą gyvenimą procesą kaip socialinį darinį ir veikti tuo suvoktu laiku kaip socialioms būtybėms. Būtent antrąją tendenciją ir mėginsime paremti šiuo veiklos tyrimu: jame mokymo(si) aplinkos sąvoka tirama kaip savitas laiko patyrimas, grindžiantis daugumą mūsų sprendimų.

Mokymo(si) aplinka gali tapti keleto mokslo atšakų tema (1 pav.). Svarstyti su mokymo(si) aplinka susijusius klausimus galima *teisės teorijos kategorijomis*. Mokymo(si) aplinkos, kaip teisinės kategorijos, tyrimas tampa pagrindu tirti tokius klausimus, kaip šiuolaikinės mokymosi aplinkos formavimosi specifika (šios temos klausimai iliustruojami teisės doktrinos, teisės aktų ir teisinės praktikos pavyzdžiais). Taip siekiama teisės teoriją priartinti prie teisinės praktikos.

Girdimi vieši diskursai apie mokymosi aplinką reglamentuojančius dokumentus, savo turiniu retokai gali būti kokybiški. Stokojama įstatyminės bazės, pagrindžiančios bendrojo ugdymo mokyklų mokymosi aplinkų funkcionavimo veiksmingumą (Švietimo būklės analizė, 2013). Dažnai kyta ginčai dėl dokumentų interpretavimo ribų. Tam tikras socialinių mokslų metodologijos neapibrėžtumas (nepakankamumas) sudaro kliūtį plėtoti autentiškus dokumentinius tyrimus (Cibulskas, Žydžiūnaitė, 2012; Neifachas ir kt., 2012). Dėl metodologinio pobūdžio instrumentų, būtinų dokumentų turiniui kontekstualizuoti šiuolaikinės modernios bendrojo ugdymo mokyklų vadybos ir švietimo politikos teorijose stokos, nėra galimybės pademonstruoti, kaip gali būti konstruojamas teorinis diskursas, turintis rekonstrukcinės, pertvarkomosios galios vadybiniam pokyčiams mokymo(si) aplinkos kaitos politikos procesuose.

Vis dėlto išsami, visada ir visiems laikams tinkanti mokymosi aplinką reglamentuojančių teisinių normų (dokumentų) interpretacija yra konceptualiai negalima, nes švietimo dokumentų samprata yra dinaminė, o ne statinė kategorija (Mesonis, 2010). Todėl labai svarbu parodyti, kaip vyksta jų interpretavimo procesas, išanalizuoti, kokios aplinkybės turi įtakos dokumentams pažinti. Sprendžiamos mokslinės problemos esminį pagrindą sudaro nuoseklios teorinės perspektyvos ir sisteminio požiūrio į turinio interpretavimą stoka reglamentuojančiuose dokumentuose (teisės aktuose, norminiuose ir metodiniuose dokumentuose). Taigi pagrindinis tyrimo klausimas – kaip, remiantis reglamentuojančių švietimo dokumentų paradigma, pagrįsti mokymo(si) aplinkos turinio analizės perspektyvą ir nustatyti teisinės kategorijos manifestuojantį diskursą ir jo turinį kategorizuojančius dokumentus?



1 pav. „Mokymo(si) aplinkos“ sąvokos analizės konceptualus modelis (Neifachas, 2013)

Visoje šių įvairaus pobūdžio mokymo(si), kaip teisinės kategorijos, problemų erdvėje reikia ne tik susivokti, bet ir rasti jų sprendimus įgalinančius veiksnius. Mokymo(si) aplinka tyrinėta įvairiais *raiškos aspektais: mokslinių tyrimų* (Jucevičienė, 2010; Lipinskienė, 2002; Pečiuliauskienė, 2013), *mokymo(si) formų ir sąlygų* (De Kock, Slegers ir Voeten, 2004), *priemonių ir informacinių išteklių* (Brazdeikis, 2009). Teisinės kategorijos sampratą tiesiogiai tyrinėjo Vaišvila (2009), Venckienė (2000). Tačiau iki šiol lieka netyrinėtas mokymo(si) aplinkos, kaip *politinės kategorijos*, konceptas, susietas su jį lydinčiais reiškiniais, pvz., netradicinių mokinių (įvairaus amžiaus, dirbančių, vidutinių gabumų, bet turinčių patirties, norinčių mokytis jiems tinkamomis formomis ir būdais) atėjimu į bendrojo ugdymo mokyklą (Neifachas, Rudanov, 2013, p. 30).

Nagrinėdami mokymo(si) aplinką kaip reiškinį, kartu jį kontekstualizuojame kaip procesą, sureguliuotą teisės normomis, kurių visuma sudaro bendrą įstatymą, poįstatyminių aktų sistemą. Kiekviena teisės normų sistema pasižymi specifiniais mokymo(si) aplinkos (*mokymo(si) kokybės, mokymo(si) socialinės-ekonominės aplinkos, mokymo(si) sistemos valdymo*) aspektais. Tai sąlygoja jau ta aplinkybė, kad švietimo politikoje bendrojo ugdymo sistema yra suprantama savitai, pažymint tam tikras preferencijas egzistuojančioje įstatyminėje sistemoje (LR švietimo įstatymas, 2011).

Bartaševičius (2012) pastebi, jog mokymo(si) aplinkos problematika vis dažniau analizuojama ne tik politikos, teisės, bet ir edukologijos mokslo požiūriu. Politikos proceso analitikas pabrėžia, juk

„kintant požiūriui į mokymą(si), jo tikslus, turinį, technologijas, subjektą, objektą ir pan., kinta požiūris į aplinką, kurioje vyksta mokymo(si) procesas“ (Bartaševičius, 2012, p. 1). Mokymo(si) aplinkos kaitos turinys yra *edukologijos mokslo* teorijų pamėgta *problema*, todėl egzistuoja daug jos sampratos koncepcijų. Vienos teorijos, atskleidamos mokymo(si) aplinkos sampratos turinį, aktualizuoja „teisinių subjektų“ (mokytojų ir mokinių) „reikšmę“, kitos į subjekto teisę žvelgia per besimokančių asmenų teisių ir pareigų sistemos prizmę (Dudzinskienė, 2007).

Mokslinėje literatūroje (Jarvis, 2001; Jucevičienė, 2010), nagrinėjančioje edukacinius procesus, galima pastebėti, kad terminas „*mokymo(si) aplinka*“ vartojamas siekiant apibūdinti dvi besidubliuojančias, bet kartu ir skirtingas sampratas – tiek pedagogo organizuotą aplinką, tiek tą aplinką, kurioje mokosi mokiniai. Šiuo atveju mokymo(si) aplinka apibūdinama iš pedagogų pozicijų ir yra institucinio ir pedagoginės sistemos lygmens dimensija. Ji kuriama tam, kad tikslingai skatintų ir įgalintų mokinių mokytis.

Lyginant minėtą apibrėžimą su Barr ir Tagg, Abowd apibrėžimu (2010) (cit. pagal Jucevičienė, 2010, p. 64-66) galima pastebėti ryškų kontrastą, kurį sudaro racionalumas ir problemos pažinimo sistemiškumas. Kalbėdami apie panašią aplinką, mokslininkai ją apibrėžia kita definicija – „*edukacine aplinka*“. Tokios pozicijos laikosi nemažai šios koncepcijos atstovų. Taigi pažymėtina, jog pasitaiko terminų ir juos atitinkančių sampratų painiavos. Savo ruožtu Jucevičienė (2010) pagrindė edukacinės ir mokymo(si) aplinkos sąvokų skirtumą, siūlydama konceptualias pozicijas. Egzistuojanti įvairių sampratų takoskyra vadovaujasi konstruktyvizmu, teigiančiu, kad mokymasis neatsiejamas nuo konteksto; nustatant mokymo ir mokymosi santykį, pabrėžiama mokymosi paradigma. Taigi mokymosi aprėptis yra daug platesnė nei mokymo. Tačiau mokslininkė pripažįsta, kad ši pozicija nėra jau tokia konceptualiai nesutaikoma.

Vadovaujantis šia išvestine nuostata, bendrojo ugdymo sistemoje galima išskirti *edukacinę ir mokymo(si) aplinką*, kurios veikiamas žmogus gali mokytis, tobulėti. Ši sąvokų jungtis reikalauja platesnio paaiškinimo. Mokymosi aplinkos, kaip ir kitų bendrojo ugdymo erdvės sąvokų, suvokimo ribų kitimas priklauso nuo artimų ir priešingų paradigminių sąvokų radimosi, nykimo ir transformavimosi. *Edukacinės aplinkos* sampratos susiformavimą paskatino *mokymo(si) aplinkos idėja*, kilusi kitoje – informacijos ir informacinių technologijų mokslo žinių – srityje. *Mokymo(si) aplinka* yra bet kokia asmenį supanti informacinė erdvė, kuri gali pasižymėti mokymo(si) galimybe. Ji kuriama, kad tikslingai skatintų ir įgalintų mokinių mokytis. Taigi, Lipinskienės (2002), Brazdeikio (2009) teigimu, edukacinė aplinka bendriausiai yra dinamiška informacinė mokymosi veiklos erdvė, sukurta ir veikiamą edukatoriaus (mokytojo ar kito ugdymo poveikį kuriančio asmens) ir sąlygota ugdymo tikslo, jį atitinkančio turinio ir jo įvaldymą paremiančių ugdymo formų, metodų ir priemonių, taip pat kitų toje aplinkoje esančių daiktų ir subjektų, turinčių kokią nors įtaką besimokančiam asmeniui, edukacinei informacijai ir (ar) jos sklidimui iki besimokančio asmens. Svarbu pastebėti, jog Jucevičienės (2010) teigimu, edukacinė aplinka yra dinamiška, todėl konkrečius jos parametrus galima nustatyti tik tam tikru momentu.

Taigi, įvertinus šiuos mokymo(si) aplinkos ypatumus, akivaizdu, kad ne kiekviena edukacinė aplinka tampa mokinio mokymo(si) aplinka. Pirma, mokinytis turi būti motyvuotas aplinka naudotis, antra, jis turi sugebėti tai daryti. Tokį požiūrį atitinka mokinių mokytis įgalinančios edukacinės aplinkos samprata: tai tokios edukacinės aplinkos, kurios kompetencinės, mokymo(si) sąlygos suteikia kiekvienam besimokančiam asmeniui mokymosi galios ir turi įtakos sėkmingam mokymuisi, sukūrimas (Lipinskienė, 2002).

Kirschne, Vilsteren, Hummel (cit. pagal Jucevičienė, 2010, p. 69) savo darbuose vartoja terminą *mokymo(si) aplinka*, kurioje mokiniai randa pakankamai reikalingų išteklių bei priemonių. Šioje aplinkoje jiems sudaryta galimybė susikonstruoti *mokymo(si) kryptį*, išsikelti tikslus ir susiplanuoti veiksmus, kuriuos atliks toje aplinkoje. Šių mokslininkų nuomone, mokymosi aplinką sudaro žinių aplinka. Žinių aplinka šiuo atveju tampa priemone mokymosi tikslams pasiekti. Iš to ryškėja, kad mokymo(si) aplinka siejama tiek su mokymusi (žinių įgijimas), tiek su mokymu (užduočių planavimas, organizavimas, pateikimas). Todėl mokymo(si) aplinka gali būti traktuojama kaip edukacinė aplinka. Apibendrinama atrastas įvairių autorių mintis, Jucevičienė pastebi, kad mokymo(si) aplinkos, kaip

edukacinės aplinkos išvestinės, struktūroje vyrauja šie elementai: mokymo(si) proceso charakteristikos, mokinių ir mokytojų sąveikos charakteristikos, mokymo(si) institucijos pradinės sąlygos.

Mokymo(si) aplinkos esaties ir veikimo supratimą lengvina mokymo(si) aplinkai apibūdinti vartojamos metaforos. Bene labiausiai svarstomos Morgano (2005) knygoje „Organizacijos įvaizdžiai“ pateiktos metaforos: mokymo(si) aplinkos, kaip organizmo, politinės sistemos, nuolatinio kismo. Dažniausiai diskutuojamos mokymo(si) aplinkos, kaip *organizmo, politinės sistemos metaforos. Mokymo(si) aplinka* panaši į socialinį organizmą, nes jai būdinga *tapatybė ir individualumas (personalizavimas), santykiai tarp įvairių žmonių* (mokytojų – mokinių), jų *grupių* ir *aplinkos*, kurių tarpusavio sąveika primena sudėtingų organizmų veikimą. Ši metafora aktuali mokymosi aplinkos svarbai išryškinti.

Kalbėdami apie mokymo(si) aplinką, jos pobūdį, dažnai susiejame ją su politine sistema. Paminėtina labiausiai paplitusi *korporatyvinė politinio valdymo forma*, įtraukianti į vadovybės sudėtį paprastus sistemos narius. Taigi, mokymo(si) aplinkos politinis įvaizdis nurodo, kad mokymo(si) aplinka gali būti suvokiama kaip interesų grupės. Apibendrinant pateiktas metaforas, galima daryti išvadą, kad mokymo(si) aplinka atlieka keletą funkcijų, taip išryškindama savo, kaip kompleksinės ir įvairialypės sistemos, esatį. Kiekviena pateikta metafora nurodo skirtingą požiūrį į jos veiklą, vadybos sistemą. Pastarieji svarstymai nurodo, kad mokymo(si) aplinka yra daugiakontekstė sistema, kurios kompleksiskumą galima aprašyti įvairiai. Charakteristikos, nusakančios mokymosi aplinką ir jos veikimo socialinius aspektus, yra šios: *artefaktai* – mokymo(si) aplinka yra žmogaus (mokinių, mokytojų) veiklos produktas; *struktūruota veikla* – tikslų ir uždavinių įgyvendinimas nurodo egzistuojant struktūros ir kontrolės mechanizmą, užtikrinantį tikslų ir uždavinių pasiekimą; *formalios ribos* – mokymo(si) aplinka turi savo ribas, kontūrus, kurie dažnai nustatomi žmonių susitarimu. Įvardytosios charakteristikos padeda lengviau suvokti mokymosi aplinką ir pateikti bendrą apibrėžimą: *mokymo(si) aplinka yra socialiniai dariniai, suformuojami besimokančiųjų, siekiančių atitinkamų tikslų, turintys struktūrą ir kontrolės mechanizmą, užtikrinantį tikslų, uždavinių įgyvendinimą.*

Taigi remiantis mokslinėje literatūroje egzistuojančiais teoriniais požiūriais, buvo konceptualizuota ir išgryninta kompleksinė mokymosi aplinkos definicija. *Mokymo(si) aplinkos sąvoka vartojama dviejuose kontekstuose: tai 1) edukacinė aplinka, kurioje mokinys mokosi ir 2) mokymo(si) veikla / aplinka ne tik žinioms taikyti, bet ir joms kurti. Abiem šiais atvejais mokymo(si) aplinka įvardijama kaip žmogui vertinga aplinka, informacinė erdvė, pasižyminti mokymo(si) galimybe, kryptingumu, kontrole. Mokymosi aplinka – besimokančiojo individo lygmens dimensija. Ja laikoma ta informacinė erdvė, kurią žmogus atpažįsta kaip savąją mokymo(si) aplinką ir ją panaudoja.*

## 2. Kompetencijomis grįsto mokymosi sampratos kompleksiskumas

Kompetencijomis grįsto mokymosi (*toliau – KGM*) samprata šiuolaikinėje mokykloje yra atvira tyrinėjimams. Apibrėžiant KGM kaip fenomeną, svarbu jį atskleisti praktiniu didaktiniu požiūriu, siekiant išvengti tradicinio mokymosi supratimo (Bartkevičienė, 2015). Todėl veiklos tyrimo pagrindu buvo siekiama suformuoti KGM sampratą, tinkamą bendrojo ugdymo mokyklos mokiniams ir mokytojams, besimokantiems atviroje, į pokyčius orientuotoje, klasės aplinkoje.

Pirmame KGM analizės etape buvo apibrėžtas didaktinės prieigos taikymo kontekstas ir identifikuojami keturi komponentai: *įgalinimas, veikimas, kontekstualus procesas, refleksija*, atskleidžiantys didaktinės prieigos raišką pamokos planavimo procese. KGM, realizuojamas formalioje mokymosi aplinkoje, yra šiuolaikinio mokymosi projektas, kuris nėra savaiminis ir atsitiktinis, o planuojamas pedagogų iš anksto, sietinas su besimokančiųjų pastangomis, mokymosi struktūra, metodais, jų sąmoningu įgalinimu siekti asmens poreikių, tikslų, aukštesnių mokymosi pasiekimų, kuriems patys besimokantieji suteikia prasmę.

Bendrojo ugdymo mokyklos veikloje KGM sietinas su *mokinių įgalinimu* siekti ne tik užsibrėžtų mokymosi tikslų, bet ir įgyvendinti pokyčius. Tai skatina mokinius pamokoje įgyti įgūdžių aktyviam dalyvavimui analizuojant mokymosi temas, probleminių situacijų sprendimui, žinių konstravimui. KGM yra reguliuojamas (paties mokinio, pedagogų, pamokos konteksto) *struktūruotas veikimas* (Jovaiša, 2001), kurio tikslas – įtraukiančios mokymosi veiklos, mokymosi išteklių pasirinkimas, taikymas bei

mokymosi būdų aktualizavimas. Pamokoje personalizuotu lygmeniu realizuojamas patyriminis mokymasis, mokymasis su kitais / iš kitų. Tai reiškia, kad besimokantieji gali realizuoti KGM savarankiškai arba kitų asmenų / ugdymo strategijų, savivaldaus mokymosi, technologijų dėka (Žydžiūnaitė, Teresevičienė, Kaminskienė, Gedvilienė, 2012; Kazlauskienė, Masiliauskienė, Gaučaitė, Pocevičienė, 2012; Bartkevičienė, 2015). Tai parodo jų tikslingą, savanorišką sprendimą, pagrįstą mokymosi metodų pasirinkimu ir taikymu, dalyvaujant konkrečioje veikloje. KGM yra *kontekstualus procesas*, orientuotas į realaus gyvenimo įvykių / problemų sprendimų paiešką, mokymosi patirties sklaidą. Kartu tai yra procesas, pagrįstas interaktyviomis sritimis: galimybėmis, kurias mokiniai randa pamokoje / klasės aplinkoje, buvusiomis arba naujomis žiniomis, kurias mokiniai taiko praktinėje veikloje. Asmeninės žinios, galimybės mokytis ir atsitiktinės situacijos susijungia, kad suformuotų unikalią mokymosi patirtį. *Kontekstualus procesas* pamokoje yra svarbus KGM komponentas, kuris parodo besimokančiųjų mokymosi gebėjimus formuluoti probleminius klausimus, ieškoti jų sprendimo būdų.

Vientisas KGM modelis atsiranda, kai procesas ir refleksija sujungiami, mokiniams siekiant prasmės. *Refleksija* yra mąstymo būdas, kai mokiniai kritiškai analizuoja, įsisąmonina ir įprasmina savo mąstymo turinį, formas ir prielaidas. Refleksija yra taikoma kaip mokymosi rezultatų įvertinimo būdas, išreiškiamas besimokančiojo mokymosi ir / arba gyvenimo problemų sprendimo būdų analizė. Mokyklose atlikti tyrimai atskleidė, kad KGM inspiruoja mokymosi aplinka (pamoka), kurioje vyksta sąveikos tarp mokytojo ir mokinio; mokymosi procesą palengvina mokytojas, užtikrinantis mokymosi išteklių pasiekiamumą ir pagalbos suteikimą. KGM aplinkos kuriamos tam, kad skatintų mokinių savivaldą, kurią jie galėtų panaudoti mokymosi situacijose. Mokinių proaktyvumas sietinas su besimokančiojo asmeninėmis pastangomis. Apibendrinant KGM turinio komponentus, kurie atsiskleidžia skirtinguose mokinių mokymosi kontekstuose, galime teigti, kad pastaruosius inspiruoja mokymosi aplinka, turimos žinios / patyrimas, mokinių proaktyvumas.

### 3. Tyrimo metodologija

Atsižvelgiant į tyrimo kontekstą, tyrimo tikslą, teorines perspektyvas, tyrėjų pasirinktas metodologines strategijas, taikytas **kokybinis tyrimas**.

Metodologinį kokybinio tyrimo pagrindą sudarė šios teorinės nuostatos:

1. *Veiklos koncepcija* (Katiliūtė, 2008; Lepaitė, 2003), kuri praplėtusi pedagoginio darbo sampratą, pedagogo profesinio potencialo raišką, akcentuoja ne tik funkcinį darbo atlikimą, bet ir mokytojo apsisprendimą pasirinkti tokius pamokos metodus, kurie *atveria saviraiškos, pasitenkinimo ir autonomiškumo galimybes* bei padeda efektyviai siekti užsibrėžtų tikslų.

2. *Kompetencijos koncepcija*, kurioje kompetencija traktuojama kaip holistinė (visuminė) mokinio potencialo raiška, akcentuojamos *asmeninės besimokančiojo savybės, vertybinės nuostatos bei gebėjimas* realizuoti sukauptą patirtį pamokoje.

3. Kompetencijomis grįsto mokymosi plėtojimu pagrįstų programų sudarymo principai, kurie akcentuoja *pedagoginės veiklos variacijų ir kritinių aspektų išskyrimą* pamokose, kuriamose programose.

Tyrimo buvo laikomasi ne tik jau pristatytos mokslo metodologinės prieigos, bet ir kokybinės turinio (*content*) analizės koncepcijos (Mayring, 2000, cit. Žydžiūnaitė, 2003): *content* analizė remiasi sistemišku žingsnių vykdymu: 1) daugkartiniu teksto skaitymu; 2) kategorijų bei subkategorijų išskyrimu ir jų pagrindimu iš teksto ekstrahuotais įrodymais; 3) kategorijų, apimančių subkategorijas, interpretavimu.

*Kokybinio tyrimo uždaviniai* buvo dvejoji. Viena vertus, juo siekiama nustatyti, suprasti ir suplanuoti, kaip mokymosi procesas (strategijos ir trajektorijos) gali keistis esant dabartiniams prioritetams, taip sukuriant ateities *aprašomąją viziją*. Kita vertus, tuo remiantis, tyrime mėginama sukurti ateities normatyvinę viziją, nustatant strategijas, užtikrinančias, kad būsimos mokymosi galimybės prisidėtų prie socialinės sanglaudos, socialinės ir ekonominės įtraukties ir ekonominio augimo.

*Kokybinio tyrimo duomenų analizė: metodika ir logika.* Tyrimo pagrindinis klausimas buvo orientuotas į tai, kaip keičiasi mokymasis šiuolaikinėje pamokoje. Šio klausimo variantai buvo pateikti 30 Lietuvos mokyklų, atrinktų tikslinės atrankos principu, mokytojams (2022 m. lapkritį, N=150 mokytojų). Tyrimas vyko dviem etapais. Šiame straipsnyje pristatomi pirmojo etapo tyrimo rezultatai (antrajame tyrimo etape vyko praktinės dirbtuvės).

*Kokybinio tyrimo etikos principai.* Tyrimo metu buvo laikomasi geranoriškumo, pagarbos asmens orumui, teisingumo bei teisės gauti visą informaciją principų.

#### 4. Tyrimo rezultatų analizė ir radiniai

Pirmame veiklos tyrimo etape tyrime dalyvavusių mokyklų mokytojai aktyviai diskutavo mokymo(si) pamokoje kaitos klausimais. Apklausoje dalyvavusių mokytojų klausta – *kas yra gera pamoka?* Taip pat buvo paprašyta įvardinti tris teiginius, su kuriais asocijuojasi *pamokos kokybė*. Atsakymuose dominavo šie geros pamokos kriterijai: <...> aiškiai suformuluoti pamokos tikslai, uždaviniai, vertinimo ir įsivertinimo kriterijai, atliepiantys mokinių poreikius; <...> aiški ir pagrįsta pamokos struktūra; <...> aktyvi mokinių veikla pamokos metu; <...> tinkamai parinkti mokymo/-si metodai; <...> kai pasiekiami planuoti rezultatai; <...> individualizavimas ir diferencijavimas pamokos metu; <...> kai pamokos metu mokiniams sudaromos sąlygos įsivertinti savo patirtį; <...> kai pamokos metu sulaukiama grįžtamojo ryšio; <...> efektyvus motyvavimas pamokos metu; <...> palanki emocinė aplinka, santykiai pamokos metu.

Galima apibendrinti, kad savo žodinėse refleksijose, išskirdami pagrindinius geros pamokos kriterijus, mokytojai akcentavo teisingai pasirinktą pamokos struktūrą, pagrįstus mokymo(si) metodus, sąlygas, realius pamokos tikslus ir pasiektus rezultatus bei teisingai pasirinktus mokymo principus.

Apibendrinti atsakymai iš dalies atliepia ir Hein (2015) sukurta pageidaujamų pamokos požymių sąrašą, kuriame išskiriamos tokios pamokos kokybės požymių sritys, kurios atsispindėjo ir informantų atsakymuose: <...> vadovavimas klasei (klasės valdymas); <...> aiški pamokos struktūra; <...> išmokimo užtikrinimas; <...> skatinimas veikti; <...> motyvacijos kėlimas; <...> skatinanti aplinka; <...> orientavimasis į mokinius (asmenybes, savijautą); <...> orientavimasis į kompetencijas (pageidaujamus pasiekimus); <...> mokinių įvairovės paisymas (ugdymo diferencijavimas); <...> mokymo(si) metodų įvairovė.

Tačiau turime suprasti, kad nėra tobulo, universalus geros pamokos požymių sąrašo. Tai yra labai individualu, ir tai, išties, ne visada garantuoja geros pamokos visumą. Sprendimą, ar pamoka gera, sąlygoja pasirinkti vertinimo kriterijai.

***Domėtasi, kokių pokyčių savo pamokose mokytojai siekia? Ką, tyrime dalyvavusių mokytojų nuomone, pirmiausiai reikėtų tobulinti siekiant geresnės pamokos kokybės jų mokykloje.***

Mokytojų įžvalgos leido atskleisti mokymo(si) aplinkos kaitą proceso lygmenyje. Gauti atsakymai buvo sugrupuoti į kategorijas (klasterius), kurių kiekvienoje išskirtos subkategorijos (temos). Pagrindiniai pokyčiai kontekstualizuoti *mokymosi proceso optimizavimo srityje* (1 lentelė).

Galima nustatyti, lyginant tyrimo rezultatus su pagrindiniais švietimo politikos siekiais (Valstybinė švietimo 2013-2022 strategija, 2013), į kurių siekį turime orientotis. Viena iš mokymosi proceso kokybės plėtotės efektyvumo ir darnos užtikrinimo priemonių, tai mokymosi proceso kokybė, grindžiama į besimokantįjį orientuotu požiūriu (pvz., „<...> mokymasis labiau individualus“; „<...> labiau atsižvelgiama į individualią pažangą“), daugiamatės socialinės sąveikos vizija (pvz., „<...> globalūs mokymasis“; „<...> įtraukiantis vietinę bendruomenę“), socialinio teisingumo, inkluzijos ir švietimo prieinamumo principais. Taigi, mokymasis tampa svarbiausiu, todėl turėtų būti mąstymo apie švietimo kokybę centre (Balevičienė, 2013). Indėlis, procesai, aplinka ir rezultatai veikia ir skatina mokymąsi.

Balevičienė (2013), analizuodama UNESCO švietimo kokybės sampratos modelį (2006), išskiria du lygmenis: vidinį besimokančiojo, veikiančio mokymosi aplinkoje, lygmenį (pvz., „<...> mokiniai kuria savo žinias individualiai, konsultuojami mokytojo“) bei išorinį – švietimo sistemos, kuriančios mokymosi patirtis ir jas remiančios, lygmenį (pvz., „Mokymasis „kaip“ vietoj „ko“; „Naujas turinio ir



kompetencijų balansas <...>; „Mokymasis apie kultūrą: sava kultūra, kitų kultūra <...>). Šiame modelyje mokymo organizavimo dėmenys suvokiami kaip orientuoti į besimokantįjį.

1 lentelė. Mokymosi proceso pokyčių kontekstai

Kategorija	Subkategorijos	Kontekstualus turinys
<b>Pokyčiai mokymosi procese</b>	Mokymosi tikslai	„Vertybių, pagarbos, įvairovės skatinimas <...>“; „Mokymasis „kaip“ vietoj „ko““; „Naujas turinio ir kompetencijų balansas <...>“; „Mokymasis apie kultūrą: sava kultūra, kitų kultūra <...>“
	Mokymosi būdai	„<...> užduotimi valdomas mokymasis“; „<...> mokymasis darant“; „<...> interaktyvus mokymasis“; „<...> dalykų išmanymas, ne tik informacija <...>“; „<...> praktinis, ne tik abstraktus mokymasis“
	Mokymosi vaidmenys	„<...> sumažėjusi hierarchija“; „<...> mokiniai kuria savo žinias individualiai, konsultuojami mokytojo“; „<...> mokytojai yra moderatoriai“; „<...> mokytojai nėra informacijos savininkai“
	Į mokinių orientuotas mokymasis	„<...> mokymasis labiau individualus“; „<...> labiau atsižvelgiama į individualią pažangą“; „<...> konstruktyvus mokymasis“; „<...> specialiai pritaikytas mokiniams“.
	Mokymosi erdvės	„<...> aukštųjų technologijų aplinka“; „<...> IKT visur, ne tik mokykloje“; „<...> mobilios technologijos“; „<...> iPad-ai kiekvienam besimokančiajam“; „<...> atviras visuomenei mokymasis“
	Mokymosi sąsajos	„<...> globalus mokymasis“; „<...> įtraukiantis vietos bendruomenę“

Šaltinis: sudaryta autorių pagal tyrimo duomenis, 2022

Mokinio lygmeniu mokymo(si) medžiaga ir priemonės turėtų atliepti pasaulyje vykstančius pokyčius, šiuolaikinės visuomenės ir asmens mokymosi poreikius (Balevičienė, 2013, p.4). Todėl ir tyrime dalyvavę mokytojai:

1) **integruoja aktyvesnius mokymosi būdus:** <...> Mokymasis tapo aktyvesnis, dėmesys buvo sutelktas į mokymąsi darant, patiriant. Tuo pačiu metu jis tapo labiau visuomeniškas ir grįstas bendradarbiavimu, įrodymais, kuomet kiekvienas mokinys konstruoja savo žinias, bendraudamas su kitais, atlikdavo praktiškai pritaikomas ir kitas užduotis; <...>[sivyravo į mokinių orientuotas mokymosi požiūris, kuomet buvo atsižvelgiama į kiekvieno ugdytinio individualius poreikius ir pažangą. Palaikant šį pokytį, keičiasi tradiciniai mokytojų ir mokinių vaidmenys, mokytojai tapo moderatoriais ir konsultantais (mentoriais), mokiniams kuriant personalizuotas ir bendradarbiaujant įgytas žinias .

2) **peržiūri mokymosi tikslus:** <...>Aktyvesni ir konstruktyvesni mokymosi būdai atsirado dėl pasikeitusio žinių ir įgūdžių balanso ir naujų kompetencijų atsiradimo. Informacija perkrautame pasaulyje „žinojimas kaip“ tapo svarbesniu nei „žinojimas kas“. Be to, tokios vertybės kaip pagarba, tolerancija, atsakomybė ir kultūros supratimas bei įvairovė tapo svarbiais mokymosi tikslais.

3) **kuria naujas mokymosi aplinkas ir kontekstus:** <...>Drauge su besikeičiančiais mokymosi tikslais ir būdais juos pasiekti atsirado naujos mokymosi aplinkos ir jų sąsajos su įvairiais kontekstais; <...>Mokymąsi palaiko lanksčios ir dinamiškos virtualios aplinkos bei daugybė priemonių ir aplikacijų, palengvinančių individualų ir bendradarbiavimu grįstą mokymosi procesą mokykloje, už jos ribų, sąsajose su įvairiais kontekstais; <...>Fizinių ar virtualių kliūčių nebelyka. Mokymosi aplinkos motyvuoja, yra visuomeniškos ir susietos su vietine bendruomene, taip pat su globalia visuomene. Ypač svarbu, kad mokymasis tapo labiau holistinis, vyksta visuomeniniame ir vietinės bendruomenės kontekste .

***Buvo svarbu sužinoti, kokių veiksmų ir priemonių imasi mokytojai, siekdami padėti mokiniams išsiugdyti aukštesnius mokymosi gebėjimus?*** Atsakymų rezultatai liudija, kad didžioji dalis respondentų nurodė, kad: <...> skatina mokinių savarankiškumą; <...> skatina mokinių mąstymą, kūrybiškumą; <...> stiprina mokinių motyvaciją; <...> skiria didelį dėmesį mokinių individualioms bei grupinėms konsultacijoms; <...> skatina mokinių savitarpio pagalbos principą, kai mokinys moko kitą mokinį; <...> kuria netradicines erdves; <...> skatina įvairias edukacines veiklas, neformaliojo švietimo veiklas, projektus; <...> skatina mokinių aktyvumą savo pavyzdžiu ir kt.

Galima apibendrinti, kad mokytojų atsakymai patvirtina tai, kad jiems svarbu kiekvieno mokinio asmeninė ūgtis, pažanga, tikėtina, kad sudaromos sąlygos asmeninei mokinių motyvacijai, suvokiama žinių praktinio pritaikomumo svarba, skatinamas mokinių giluminis, kūrybiškas, originalus mąstymas.

Tikslinga akcentuoti ir tai, kad didžioji dalis tyrime dalyvavusių mokytojų įprasmina savo pačių kūrybiškumą, mąstymą, veiklumą ir aktyvumą, taip skatindami ir motyvuodami savo mokinių pažangą.

***Klausta, kaip tyrime dalyvavę mokytojai apibūdintų savo naujasias kompetencijas, siedami jas su besikeičiančiu savo vaidmeniu ugdymo procese?*** Mokytojų atsakymuose dominuoja šios naujųjų kompetencijų sampratos tendencijos: <...> naujos erdvės profesinės ūgties tobulėjimui; <...> požiūrio kaita į mokymą/si; <...> mokytojo ir mokinių vaidmenų kaita, kai mokytojas tampa moderatoriumi, „vedliu“, konsultantu, įkvėpėju; <...> lyderystės, savitarpio pagalbos modelis; <...> orientavimasis į pokyčius, kaitos procesus; <...> atsižvelgimas į skirtingus mokinių poreikius ir siekius, nuosekliai ir metodiškai pagrįstai modeliuojant bei realizuojant atnaujintą ugdymo turinį.

Galima apibendrinti, kad atnaujinant ugdymo turinį pagrindinis dėmesys skiriamas ugdymo procesui, kuriame, apklaustųjų nuomone, pats mokinys turi įsitraukti į aktyvų ir sąmoningą mokymąsi ir pagal savo išgales pasiekti kuo geresnių rezultatų. Akivaizdu ir tai, kad teisingai įprasminami šie iššūkiai, kuriuos respondentai suvokia kaip atsinaujinimo procesą. Pakankamai teisingai įsitraukiama į mokyklos kaitos ir tobulėjimo procesus, naujos mokymosi kultūros kūrimą. Įgyvendindami ugdymo turinio kaitos procesus mokytojai teisingai suvokia ir savo kompetencijų svarbą kaip ugdymo kokybės vystymosi prielaidą. Taigi galima apibendrinti visą atliktą analizę ir konstatuoti, kad pagrindinis tikslas artimiausioje ateityje – siekti, kad visų mokyklų bendruomenės įsitrauktų į mokyklos kaitos ir tobulėjimo procesus, naujos mokymosi kultūros kūrimą.

## Išvados

1. Mokymosi aplinkos kaitos reiškiniai būdingas: a) naujas kompetencijų turinys, pasireiškiantis per mokymo turinį, suformuotus mokymosi stilius, mokymo ir/ar mokymosi strategijas, vaidmenų kaitą; b) inovatyvios mokymosi erdvės, orientuotos į mokinių lūkesčius ir pažangos rodiklius; c) interaktyviųjų technologijų priemonės, įtraukiančios besimokančiuosius į personalizuotos aplinkos kūrimą, palengvinančios informacijos paiešką ir tvarkybą. Mokymosi aplinkos apibrėžimai akcentuoja savarankiško mokymosi aspektus. Jie siejami su elgesiu, veiksmais, žingsniais ir priemonėmis, kurias besimokantieji taiko siekdami įveikti mokymosi proceso apribojimus, planuoti, valdyti ir vertinti savo mokymąsi ir konstruojamas žinias. Sėkmingo mokymosi pagrindas yra besimokančiojo aktyvumas. Būtent mokinio motyvacija, įsitikinimai, valia ir atkaklumas skatina jį sąmoningai tyrinėti naujus žinių konstruktus, reflektiviai įsitraukti į savivaldaus mokymosi ciklus ir pateikti gaires mokytojams, kaip organizuoti mokymosi turinio įsisavinimą atsižvelgiant į mokinių parengtumą, žinių lygį ir mokymosi strategijų taikymo patirtį. Pakitusioje mokymosi aplinkoje mokytojas įtraukia mokinius į diskusiją užduoties atlikimo metu, kad jie aktyviai dalyvautų pasirenkant, naudojant ir vertinant žinių kūrimo strateginį procesą.

2. Kompetencijomis grįstas ugdymas akcentuoja mokytojų meistriškumą kaip svarbų veiksnį mokymosi aplinkos virsmo dinamikai. Teorinių šaltinių analizė leidžia teigti, kad mokytojai yra pagrindiniai veikėjai mokant mokymosi strategijų ir kuriant pamoką, kurioje būtų pusiausvyra tarp mokymo ir mokymosi. Todėl siekiama paskatinti mokytojus plėtoti didaktines kompetencijas kurti mokymosi strategijomis praturtintus pamokų aprašus. Sėkmingai dirbantis mokytojas stengiasi padėti mokiniams suprasti mokymosi tikslus, kaip pristatyti pagrindinę idėją ir išankstinius klausimus, skatinančius mąstymą apie problemą, kaip išsakyti lūkesčius, ko siekiama ir ko laukiama, kokius veiksmus būtina atlikti, siekiant pamokos kokybės. Stiprinant pamokų kokybę, mokymosi rezultato įvardijimo etape, labai svarbu tikslą ir siekiamą mokymosi rezultatą (pasiekimą) sugretinti su mokinių lūkesčiais, įtraukti mokinius į savo mokymosi tikslo kūrimą. Mokytojai gali parengti mokinius mokymuisi išsamiai paaiškindami numatomus mokymosi rezultatus ir išmokydami tinkamų mokymosi strategijų. Mokytojams rekomenduojama suplanuoti ir pasirengti įsijausti / įsitraukti į kiekvieną naują mokymosi situaciją: detalai pristatyti ir paaiškinti veiklos pobūdį ir tikslą, susiejant visa tai su ankstesnėmis žiniomis ir nurodant, kokių mokinių pastangų reikia rezultatui pasiekti. Kita rekomendacija – prieš kiekvieną naują pamoką siekti įsitikinti, kad mokiniai žino, ko mokysis, ir supranta, kodėl jiems svarbu to išmokyti.

3. Tyrimo rezultatai rodo, kad, atnaujinant ugdymo turinį, pagrindinis dėmesys skiriamas ugdymo procesui, kuriame, apklaustųjų nuomone, pats mokinys turi įsitraukti į aktyvų ir sąmoningą mokymąsi ir pagal savo išgales pasiekti kuo geresnių rezultatų. Akivaizdu ir tai, kad teisingai įprasminami šie iššūkiai, kuriuos respondentai suvokia kaip atsinaujinimo procesą. Pakankamai teisingai įsitraukiama į mokyklos kaitos ir tobulėjimo procesus, naujos mokymosi kultūros kūrimą. Įgyvendindami ugdymo turinio kaitos procesus mokytojai teisingai suvokia ir savo kompetencijų svarbą kaip ugdymo kokybės vystymosi prielaidą. Taigi galima apibendrinti visą atliktą analizę ir konstatuoti, kad pagrindinis tikslas artimiausioje ateityje – siekti, kad visų mokyklų bendruomenės įsitrauktų į mokyklos kaitos ir tobulėjimo procesus, naujos mokymosi kultūros kūrimą.

### Literatūra

1. Augustinienė, A., Simonaitienė, B. (2020). Mokymosi strategijos ir mokinių pasiekimų sąsajos. Mokslo monografija. Kaunas.
2. Bartkevičienė, A. (2015). Imigrantų savivaldus mokymasis bendruomeninėse organizacijose, jiems integruojantis priimančiojoje visuomenėje. Daktaro disertacija. Šiauliai: ŠU leidykla.
3. Bartaševičius, R. (2012). Mokymo(si) aplinka XXI amžiuje. *Švietimo problemos analizė*, 7(71), 1-8.
4. Belevičienė, S. (2013). Švietimo kokybė. *Švietimo problemos analizė*, Nr. 10 (96), 1-12.
5. *Bendrojo ugdymo mokyklos kaitos gairės (2017)*. Prieiga: XIII-627 Dėl Bendrojo ugdymo mokyklos kaitos gairių patvirtinimo (Irs.lt)
6. Bendrųjų programų atnaujinimo gairės (2019). Prieiga: bendruju-programu-atnaujinimo-gaires\_internetine-versija.pdf (smm.lt)
7. Brazdeikis, V. (2009). Informacinėmis ir komunikacinėmis technologijomis papildytų edukacinių aplinkų kaita. *Informacijos mokslai*, 50, 57-63.
8. Cibulskas, G., Žydžiūnaitė, V. (2012). Lyderystės vystymosi mokykloje modelis. Monografija. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
9. Dudzinskienė, R. (2007). Inovatyvių mokymo(si) metodų ir IKT taikymas. Vilnius: Ugdymo plėtotės centras.
10. De Kock, A., Slegers, P., Voeten, J.M. (2004). New Learning and the Classification of Learning Environments in Secondary Education. *Review of Educational Research*, Vol. 74, No.2, 141-170.
11. Daunorienė, A., Simonaitienė, B., Ukvalbergienė, K., Daubarienė, A. ir kt. (2020). Studentų pasiekimų vertinimo metodai ir grįžtamasis ryšys. Kaunas: KTU.
12. Duoblienė, L. (2018). Pohumanistinis ugdymas. Dekoduoti. Vilnius: VU leidykla.
13. Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action (2015).
14. Geros mokyklos koncepcija (2015). Prieiga: V-1308 Dėl Geros mokyklos koncepcijos patvirtinimo (Irs.lt).
15. Hein, V., Koka, A., & Hagger, M. S. (2015). Relationships between perceived teachers' controlling behaviour, psychological need thwarting, anger and bullying behaviour in highschool students. *Journal of Adolescence*, 42, 103–114.
16. Jarvis, P. (2001). Mokymosi paradoksai. Kaunas: VDU leidykla.
17. Janiūnaitė, B. (2019). Edukacinių inovacijų diegimo atvejai. Kaunas: KTU.
18. Jucevičienė, P., ir kt. (2010). Universiteto edukacinė galia. Atsakas XXI amžiaus iššūkiams. Kaunas: Technologija.
19. Katiliūtė, E. (2008). *Švietimo politika ir jos tyrimo metodologija: monografija*. Kaunas: LKKA.
20. Kazlauskienė, A., Masiliauskienė, E., Gaučaitė, R., Pocevičienė, R. (2012). Savivaldaus mokymosi proceso planavimas ir organizavimas, taikant į inovatyvius sprendimus orientuotą ugdymą. *Mokymo(si) vadovas*. Šiauliai: ŠU leidykla.
21. Kuhn, T. (2003). Mokslo revoliucijų struktūra. Vilnius: ALK.
22. Lepaitė, D. (2003). *Kompetencijų plėtojančių studijų programų lygio nustatymo metodologija*. Kaunas: Technologija.

23. Lipinskienė, D. (2002). Edukacinė studentų įgalinanti aplinka. Daktaro disertacija (Socialiniai mokslai, edukologija). Kaunas: KTU.
24. Mayring, P. (2000). Pensionierung als Krise oder Glücksgewinn? – Ergebnisse aus einer quantitativ-qualitativen Längsschnittuntersuchung. *Z Gerontol Geriat* 33, 124–133. <https://doi.org/10.1007/s003910050168>
25. Morgan, G. (2005). *Images of Organization*. Sage Publications.
26. Mesonis, G. (2010). Konstitucijos interpretavimo metodologiniai pagrindai. Vilnius: Registrų centras.
27. Neifachas, S., Rudanov, A. (2013). Studijų aplinka kaip teisinė kategorija. *Švietimas: politika, vadyba, kokybė*, 3(15), 28-42.
28. Neifachas, S., Paurienė, V. (2013). Mokinių mąstymo gebėjimų ugdymas. Švietimo problemos analizė, 12(98), 1-12.
29. Neifachas, S., ir kt. (2012). Švietimo politiką reglamentuojančių dokumentų turinio interpretavimo metodologija: ikimokyklinio, priešmokyklinio ugdymo kokybės politikos valdymo atvejis. *Mokslo studija. Kokybiniai edukaciniai tyrimai: teorijos, duomenų rinkimas ir analizė*. Šiauliai: ŠU leidykla.
30. Pečiuliauskienė, P. ir kt. (2013). Z karta: kūrybingumas ir integracija. Monografija. Vilnius: Edukologija.
31. Targamadžė, A. (2020). Virtualus mokymasis. Teorija ir praktika. Kaunas: Vitae Litera.
32. Žydžiūnaitė, V. (2003). Reflection on the Gap between Higher Education and Practice: Obstacles in Realisation of Nurses' Competencies. *Socialinis mokslai*. Nr. 5 (42), 78-89. <https://etalpykla.lituanistikadb.lt/object/LT-LDB-0001:J.04~2003~1367187767811/J.04~2003~1367187767811.pdf>
33. Žydžiūnaitė, V., Teresevičienė, M., Kaminskienė, L., Gedvilienė, G. (2012). Savivaldaus mokymosi charakteristikų diskursas veiklos ir universiteto aplinkose. Profesijos studijos: teorija ir praktika. Nr. 10, 142-151.
34. *Valstybinė švietimo 2013-2022 metų strategija* (žiūrėta 2022, vasario 18 d.). Prieiga (<https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.463390>).
35. Vaišvila, A. (2009). Teisės teorija. Vilnius: Justitia.

#### UNDERSTANDING THE MEANING OF CHANGE IN THE LEARNING ENVIRONMENT: CHANGES IN TEACHERS' ACTIVITY IN CREATING LESSON CONTENT

**Dr. Sergejus Neifachas**

Vilnius University

**Dr. Giedrė Slušnienė**

Klaipėda State College

**Dr. Tomas Butvilas**

Mykolas Romeris University

#### Summary

The study examines the dimension of the change in the learning environment and its implementation practice. In the conditions of a rapidly changing world, teachers are faced with new teaching/learning strategies. As changes in lesson planning become apparent, it is necessary to reflect and justify the guidelines for the teacher's professional activity. When searching for new teaching/learning strategies by way of conceptualization, it is especially important to have a good understanding of the implementation context of the open learning space, to adequately evaluate the content elements and to predict the possible features of their expression.

In the article, the changes in teachers' activities are analyzed with reflexive approaches. Teachers move to the logic of organizing the learning process, reveal new directions of expression: competency-based skills, knowledge and experience, activity strategies, lesson quality indicators. The aim of implementing changes is to put students at the center of learning, and learning is based on the development of competences. Competency-based education emphasizes the mastery of teachers as an important factor in the dynamics of the transformation of the learning environment. The analysis of theoretical sources suggests that teachers are the main actors in teaching learning strategies and creating a lesson in which there is a balance between teaching and learning. Therefore, the aim is to encourage teachers to develop didactic competences to create lesson descriptions enriched with learning strategies. A successful teacher tries to help students understand the learning goals, how to introduce the main idea and preliminary questions that stimulate thinking about the problem, how to express expectations, what is aimed and what is expected, what actions are necessary to achieve the quality of the lesson. It is recommended to

plan and prepare an introduction to each new learning situation: to present in detail the nature of the activity, linking it to previous knowledge and indicating what effort is required to achieve the planned learning outcome. Students themselves can create a personalized learning process, apply different learning styles, methods and consider the purpose of the learning object. The aim of the new teacher's activity in the lesson is to create learning environments that provide students with different abilities and interests with appropriate learning, adapting to different learning content. It is the student's motivation, beliefs, will, and perseverance that encourage him to consciously explore new knowledge constructs, reflectively engage in self-directed learning cycles, and provide guidance to teachers on how to organize the assimilation of learning content, considering the students' readiness, knowledge level, and experience in applying learning strategies. In the changed learning environment, the teacher engages the students in the discussion during the task so that they are actively involved in the selection, use and evaluation of the strategic process of knowledge creation.

The results of the study show that teachers are aware of changes in the content of updated education, lesson quality indicators, intensively apply learning strategies of competence-based education to acquire knowledge. Qualitative content analysis revealed that teachers use cognitive management and affective strategies.

**Keywords:** learning environment, meanings of change, new learning strategies, changes in teachers' activities, lesson planning and content.