



Vilija
TARGAMADŽĖ

GEROS MOKYKLOS KONCEPCIJOS ĮGYVENDINIMO LINKMĖS

M o k s l o s t u d i j a

VILNIAUS UNIVERSITETO LEIDYKLA
Vilnius, 2017

Rekomenduota spausdinti
Vilniaus universiteto Filosofijos fakulteto tarybos
2017 m. rugsėjo 13 d. posėdyje (protokolas Nr. 10)

Recenzentės:

Lietuvos edukologijos universiteto
prof. dr. Vilija Grincevičienė (Edukologija, 07S)

Vilniaus dailės akademijos
doc. dr. Vitalija Gražienė (Edukologija, 07S)

Leidinio bibliografinė informacija pateikiama
Lietuvos nacionalinės Martyno Mažvydo bibliotekos
Nacionalinės bibliografijos duomenų banke (NBDB)

ISBN 978-609-459-895-1 (internete)
ISBN 978-609-459-896-8 (spausdintinis)

© Vilija Targamadzė, 2017
© Vilniaus universitetas, 2017

Turinys

Įvadas / 7

- 1** Projekcinė pedagogika –
sumaniosios edukacijos įgyvendinimo
instrumentas / 13
- 2** Mokyklos kultūra – Geros mokyklos
kūrimo alfa ir omega / 33
- 3** Mokyklos struktūravimo linkmės:
eskizo brėžtis / 48
- 4** Geros mokyklos veiklos trajektorijos
brėžtis: socioedukacinio klasterio ir
organizacijos elgsenos naratyvas / 61

Vietoje išvadų / 76

Literatūros nuorodų sąrašas / 81

Summary / 86

Asmenvardžių rodyklė / 94

Ivadas

Žmogaus, visuomenės gyvenime mokyklos vaidmens neištrinsi. Galima pakoreguoti mokyklos įvaizdį, bet ne jos esmę. Visavertis mokyklos funkcionavimas svarbus, nes dabartinė jos veikla projektuoja ir ateities rezultatus. Taigi mokyklos rezultatai yra nukreipti į ateitį. Šių rezultatų neišmanoma įvertinti iš karto, o ir jų vertinimai nevienprasmiai, ypač dėl švietimo darbuotojų, vaikų ir jų tėvų ar tam tikrų visuomenės grupių interesų, lūkesčių skirtumų. Reikia pripažinti, kad Lietuvoje ne kartą konceptualiai mąstyta apie Gerą mokyklą. Lietuvos istorinio lūžio metu buvo pateikta Tautinės mokyklos koncepcija (1988), 1994 m. Bendrojo lavinimo mokyklos bendrųjų programų įvade aprašytas mokyklinis gyvenimas. Nei viena, nei kita neįgyvendinta visa aprėptimi. Trečias bandymas konceptualizuoti Geros mokyklos sampratą buvo 2013 m. Visi šie bandymai yra susiję – Geros mokyklos koncepcijoje (2015, 2) pažymima: „nekvestionuojamos ir neneigiamos jos pirmtakėse pateiktos idėjos – tikimasi, kad didžioji jų dalis buvo įgyvendintos ir tebėra gyvos. Nekartojant ankstesnių koncepcijų, šioje siekta papildyti mokyklos sampratą naujais akcentais – mokyklos, kaip besimokančios bendruomenės, mokytojų kaip mokinių, šiuolaikinio mokymosi būdų, ugdymo(si) organi-

zavimo ir aplinkų įvairovės, mokymosi ir gyvenimo mokykloje susiliejo, kitokios valdymo kultūros.“

Lietuvoje bendrojo ugdymo mokykla yra gana keblioje situacijoje – jai nuolat siūloma išganinga versmė, trykštanti gaivia srove, bet ji dažniausiai tebandoma įsukti į kokį nors sūkurį. Jis dingsta ir lieka tyvuliuojantis vanduo. Nauja valdžia ar sprendimus priimančios asmenys, jų grupės vėl kaip žaislinį vilkelį pasuka į vieną ar kitą pusę. Gavusi postūmį ar galingą injekciją ji vėl juda. Kur link? Sunku nustatyti, nes neretai vyrauja simuliakrai ar imitaciniai laukai, judesiai, jos ugdymo pagrindas, kryptys ar siekiniai neaiškiai apibrėžiami. Blaškoma, stumdoma mokykla visgi juda – klypuodama, neretai remdamasi vadovų, pedagogų ir kitų asmenų sveiku protu, kartais pametusi ir pagrindą, ir orientyrą, spėčiau ar lėčiau juda. Dar ne su ubago lazda, bet jau pasiramsčiuodama, paūdoma, patekdama į akivarus. O jie įtraukia, įsuka, jei tik nėra kūr grindos, nuo kurios nedera nukrypti. Net ir tuo atveju, jei mokykla turi kūr grindą, visgi ją reikia stiprinti, o gal netgi taisyti. Be ugdymo kūr grindos gresia prapultis. Tad reikšminga tampa Geros mokyklos koncepcijos (2015, 1) paskirtis – „būti universaliu šiuolaikinės mokyklos raidos orientyru, nurodančiu, kokie mokyklos bruožai laikomi vertingais bei pageidaujamais šalyje, paskatinti mokyklų bendruomenių kūrybiškumą bei ilgalaikes įvairių tipų mokyklų tobulinimo iniciatyvas.“ Ši Koncepcija galėtų iš tiesų tapti mokyklos kūrimo akstinu ar orientyru. Ar taip įvyks – sunku pasakyti, nes jai kurti nėra realių atskaitos taškų societa-

riniame ugdymo realybės lygmenyje: vis kalbama apie ugdymo rezultatus, tačiau kokius? Matuojamus Nacionalinio egzaminų centro Brandos egzaminų užduotimis, nacionaliniais testais ar tarptautiniais testais, ar Bendrojo ugdymo programose numatytus, ar dar kokius kitus? Taigi nėra galutinio aiškaus siekinio. Tiesa, Geros mokyklos koncepcijoje ugdymo rezultatu numatyta mokinio branda, pasiekimai, pažanga, bet tai irgi nėra sukonkretinta. Kitaip tariant, Lietuvoje nėra bendro įvairių institucijų veiklos vektoriaus.

Reikia pripažinti, kad pasaulyje ir Lietuvoje mokykla tirta ir tebetiriama įvairiais aspektais, pavyzdžiui: vaikų charakteristikos (Cross-Bystrom A., 2010; Smith P. K., Livingstone S., 2017; Šimelionienė A., 2015; Nauckūnaitė Z., 2015 ir kt.), kultūros (Kairė S., Duoblienė L., 2016; Stoll L., Fink D., 1998; Survutaitė D., 2016; Targamadžė V., 2009 ir kiti), naujosios kartos elgsenos (Campbell W. K., Twenge J. M., 2015; Палффи А., Гасцев У., 2011; Targamadžė V., 2015 ir kiti). Šiais ir kitais aspektais (švietimo politikos, vertybių ir kitais) yra gana daug tyrimų, tačiau Geros mokyklos koncepcijos (2015) turinyje tyrimų pasigendama. Šiame kontekste dera pažymėti, kad atsiradusiomis koncepcijomis, teoriniais modeliais nebepasitikima. Juk paprastai jau societariame ugdymo realybės lygmenyje jie įgyja kitokią raišką ir telieka jų mimikrija, o metamorfozės link nepasukama (Targamadžė V., 2016). Taigi Geros mokyklos koncepcija patvirtinta 2015 metais, tačiau esminio susiorientavimo ją įgyvendinti nepastebima. Esama vieno kito bandymo, pavyzdžiui,

Nacionalinės mokyklos vertinimo agentūros (2016) Mokyklų, vykdančių bendrojo ugdymo programas, veiklos išorinio vertinimo organizavimo ir vykdymo tvarkos aprašo 2 priede nurodyti rodikliai, tačiau ši viltis iš esmės dingsta, suprantant, kad net tai vargu ar įmanoma įgyvendinti – Lietuvoje dominuoja švietimo sistemos administravimo modelis, grįstas pagalba kontroliuojant, o Geros mokyklos koncepcijoje brėžiama kita prerogatyva: švietimo administravimas turi būti grindžiamas pasitikėjimu. Taigi švietimo administravimo srityje programuojama kakofonija, nesudaranti prielaidų pilnai įgyvendinti Geros mokyklos koncepciją. Tad kalbėjimas apie Gerą mokyklą, jos įgyvendinimą dažnai skamba kaip mantra, iliuzija. Iš esmės neperkeitus, neperkrovus švietimo sistemos tai gali pavirsti simuliakru, ir tiek: išisaknijusi biurokratija, vadybinė ir pedagoginė veiklos bei organizacinė kultūra, tam tikrų visuomenės grupių (ypač politinių partijų) mentalitetas ir kt. stabdo, klampina ir įtrauka į rutiną. Neretai kyla klausimas: ar politikams, biurokratams ir kitiems sprendimus priimančioms asmenims ir jų grupėms Geros mokyklos koncepcija yra prasminga, ar ją skaitydami jie suvokia jos esmę, kitaip tariant, ar Geros mokyklos koncepcija jiems prakalba? Abejoju, gal nedaugeliui. Dėl mokykloje dirbančių šiek tiek ramiau – daugelis skaitė, aptarė, bandė suprasti, bet ar nenusivils (plačiau žr. Targamadzė V., 2016)? Juk kalbų apie ją daug, o darbų nematyti. Šiame kontekste atkreiptinas dėmesys į Evangelijos žodžius: „Sėjėjas išsirengė sėti javų. Jam sėjant, vieni grūdai

nukrito pakeleje, buvo sumindžioti, ir dangaus sparnuočiai juos sulesė. Kiti nukrito ant uolų, ir jų daigai sudžiūvo, nes trūko drėgmės. Dar kiti nukrito tarp erškėčių, ir tie, kartu išauge, juos nusmelkė. O dar kiti nukrito į gerą žemę ir išauge davė šimteriopą derlių“ (Mt 13, 1–9). Jei Geros mokyklos koncepcija neprabils į valdančiuosius, ji tik taps dar viena imitacija, o mes vėl liksime be kelrodžio.

Kurti Gerą mokyklą ištis nėra taip paprasta. Juk reikia pradėti ne nuo alfos omegos link, o atvirkščiai – nuo omegos judėti alfos link, nes ideologiniai vėjai ir vėtros taip išblaškė švietimo sistemą, kad kuriant naują sistemą tegalima panaudoti jos fragmentus. Išvada aiški: kol nesutarta dėl visos švietimo sistemos koncepcijos, švietimo sistemos perkrova neįvyks, o reanimuoti dabartinę vargu ar tikslinga. Juolab kad sistemos, galima sakyti, nebėra – ji išskaidyta. Geros mokyklos koncepcija gali tapti pokyčių akstinu. Dar daugiau – medžiu, išsiskyniančiu mūsų kultūros lobyną ir atliepiančiu globalaus pasaulio iššūkius, auginančiu brandžius vaisius.

Tad kyla klausimas: kokios mokyklos linkmės esmingos, kad sukurtume Gerą mokyklą?

Identifikuojant esmingas Geros mokyklos kūrimo linkmes vadovautasi dviem metodologinėmis nuostatomis: organine sisteme – į mokyklą žiūrint kaip į besivystantį organizmą, kuriame visos sistemos turi būti homeostazėje ir vystytis organiškoje dermėje (autorės formuluotė); ir socialiniu konstruktyvizmu, teigiančiu, kad žmonės konstruoja savo asmeninį supratimą, kuris yra ne jiems perduotų žinių

ar gebėjimų veidrodinis atspindys, bet asmeninė refleksija (Kukla A., 2000, 6).

Tikslas: nubrėžti Geros mokyklos kūrimo linkmes, kurios gali būti jos tapsmo slinktimis.

Objektas: Geros mokyklos kūrimo linkmės.

Metodai: mokslinės literatūros ir dokumentų analizė, apklausa raštu, modeliavimas.

Teorinis ir praktinis reikšmingumas: nubrėžtos Geros mokyklos linkmės, kurios gali būti pritaikytos konkrečioms mokykloms ir tapti jų tapsmo Gera mokykla slinktimis.

Mokslinės studijos tikslas įgyvendinamas tokia darbo logika: pirmoje dalyje bandoma pateikti projekcinę pedagogiką kaip galimybę įgyvendinti Geros mokyklos idėją ir kartu kaip sumaniosios edukacijos įgyvendinimo instrumentą; antroje dalyje koncentruojamasi į mokyklos kultūrą, parodant ją kaip Geros mokyklos kūrimo alfą ir omegą; trečioje dalyje brėžiamas mokyklos struktūravimo linkmių eskizas; ketvirtoje dalyje ryškinama Geros mokyklos veiklos trajektorijos brėžtis akcentuojant socioedukacinio klasterio ir organizacijos elgsenos sąryšį. Taigi ši mokslo studija neapsiriboja tik moksline analize – ji apima ir taikomąją Geros mokyklos kūrimo aspektą.

1

Projekcinė pedagogika – sumaniosios edukacijos įgyvendinimo instrumentas

Gana dažnai vertingos idėjos lieka neįgyvendintos. Jos tarsi pakimba teorinėje, apmąstymų plotmėje, o į praktinę tepatenka jų atšvaitai, ir tai neretai iškreiptu pavidalu. Gera mokykla neišvengiamai susijusi su inovacijomis, ir šios gali būti įvairaus lygmens – lokalinės, modulinės, sisteminės (Higgins S., Moseley D., 2002). Taigi bus naujos idėjos, jų įgyvendinimo paieška. Turint omenyje, kad pagrindinė mokyklos ašis yra ugdymas ir saviugda, tenka ieškoti jos tobulinimo sisteminio instrumento. Dera prisiminti žinomą pedagoginę tiesą: jei vadovaujiesi į mokinį orientuota mokymosi paradigma, tai dėmesio centre turi būti mokinys, o visi pedagoginės (didaktinės) sistemos elementai turi būti pasitelkti jo mokymuisi efektyvinti. Kaip sukonstruoti tokią sistemą? Be abejo, atskaitos tašku turi būti ugdymo filosofinis pagrindas (jo pagrindu gryninasi ir vertybės). Geros mokyklos koncepcijoje (2015, II skyrius, 7 punktas) pabrėžiama: „Gera mokykla – pamatinėmis humanistinėmis vertybėmis ugdymą grindžianti, prasmės, atradimų ir asmens ugdymo(si) sėkmės siekianti mokykla, kuri savo veikloje

vadovaujasi mokyklos bendruomenės susitarimais ir mokymusi. Ši geros mokyklos sąvoka apibrėžia pagrindines Konceptijos vertybes ir nusako mokyklos veiklos tobulinimo kryptį.“ Aiškėja, kad ugdymo pagrindas yra humanistinės vertybės. Tuo tarpu socialinis konstruktyvizmas Konceptijoje nėra tiesiogiai įvardytas, tačiau jis ryškėja iš teksto ir konteksto junginio: mokyklos bendruomenė turi grįsti veiklą bendrais susitarimais – jie konstruoja socialinę tikrovę. Čia pravartu prisiminti ir A. Kuklą (2000, 6) mintį, kad žmonės patys konstruoja savo asmeninį supratimą, ir tai nėra jiems perduotų žinių ar gebėjimų veidrodinis atspindys, tai yra jų asmeninė refleksija. Taigi bendri susitarimai mokyklos bendruomenėje įgyja labai svarbią reikšmę, nes jų pagrindu konstruojama socialinė tikrovė. Jie gali gan stipriai paveikti žmogaus pasaulėjautos ir pasaulėžiūros formavimąsi.

Iškyla klausimas: kas gali būti naujos kartos ugdymo tikslų įgyvendinimo instrumentu?

Nors tai ir paprastas, bet kartu ir kompleksinis, sudėtingas klausimas, nes naujoji karta yra kitokia nei prieš tai buvusi, be to, ji Lietuvoje menkai tirta (Targamadžė V., Girdzijauskienė S. ir kt., 2015). Tačiau esminius jos bruožus galima išvelgti (nebūtinai jie turi būti būdingi kiekvienam tos kartos atstovui – savita ir individo tų bruožų raiška). Jie yra išgryninti mokslo studijoje „Naujoji (Z) karta – prarastoji ar dar neatrastoji? Naujosios (Z) kartos vaiko mokymosi procesų esminių aspektų identifikavimas“ (Targamadžė V., Girdzijauskienė S. ir kt., 2015).

Konstruojant ugdymo tikslus verta atkreipti dėmesį į minėtoje studijoje autorės išryškintą naujosios kartos tam tikrų bruožų savitumą (plačiau žr. Targamadzė V., 2015, 22–23). Naujosios kartos atstovai pasižymi „kilpiniu“ skaitymu – jie skaito ne raidė po raidės, eilutė po eilutės, bet orientuojasi į sudominusias vietas – antraštes, ikonas, paveikslėlius, garsus ir pan. Naujosios kartos atstovai informaciją priima mažomis dalimis (kompiuterio ekrane talpinamo informacijos kiekio). Taip pat jiems būdinga kitokia nei kitoms kartoms informacijos paieška ir apdorojimas, paviršutiniškas jos priėmimas negrindžiant išsamia analize. Naujosios kartos atstovai geba greitai surasti informaciją, bet negebą tinkamai jos struktūruoti, pateikti žodžiu. Taipogi naujosios kartos atstovai yra hiperaktyvūs – nenustygstantys vietoje, vienu metu atliekantys kelis darbus, dažnai nesikoncentruojantys į veiklos efektyvumą ir galutinį rezultatą. Be to, šie asmenys neretai pasižymi negebėjimu organizuoti savo laiko, nepakankamai realiu veiklos ir laiko planavimu, jiems sudėtinga siekti tolimųjų tikslų (dažna tikslų kaita), reikalinga papildoma motyvacija ir tarpiniai tikslai. Nors jiems būdingas nelinijinis mokymosi procesas – informaciniame mokymo(si) lauke eklektiškas savarankiškas mokymasis, tačiau čia dera pažymėti, kad tai besimokantįjį labiau motyvuoja nei tradicinė mokymo paradigma. Tad nereikėtų pamiršti, kad mokymas ir mokymasis turi būti paremtas nelinijiniu procesu orientuojantis į mokymosi visą gyvenimą nuostatos stiprinimą ir į savaran-

kišką didaktinių tikslų formulavimą. Naujajai kartai būdingi ir kiti bruožai, kaip antai:

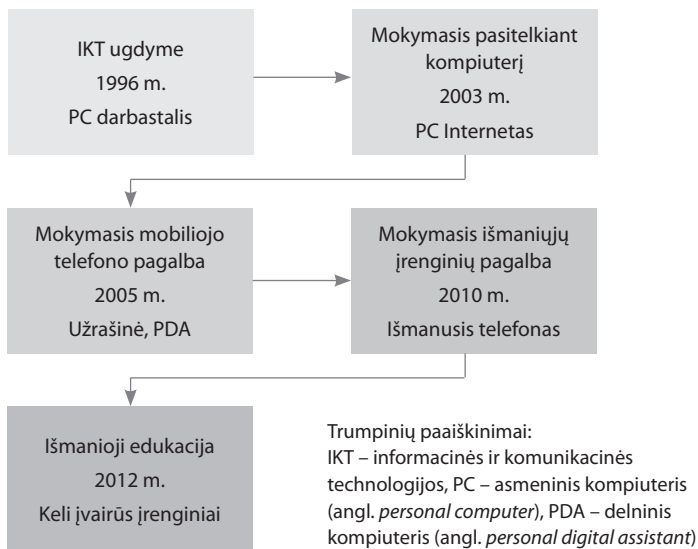
- polinkis į socialinį autizmą, pasireiškiantis negebėjimu orientuotis realioje aplinkoje, bendradarbiauti su bendraamžiais ir kito amžiaus žmonėmis arba tiesiog (ne)sąmoningu atsiribojimu nuo realios aplinkos problemų ir „slėpimusi“ nuo jų virtualioje aplinkoje;
- vartotojiškumas, išreikštas kaip tam tikru prekės ženklu pažymėtų prekių ir paslaugų poreikis neįvertinant galimybių ir poreikio būtinumo;
- infantilizacija: neretai pasireiškiantis kaip atsakomybės už savo veiksmus ar norus stygius;
- didelis nerimo lygis, jausmingumas, streso valdymo gebėjimų trūkumas.

Tarp naujajai kartai būdingų bruožų pasitaiko ir didesnis nei įprasta pasitenkinimo savimi lygis ir savo galimybių pervertinimas – tai neretai kliudo atlikti numatytus darbus, jie paliekami paskutinei minutei arba tiesiog jiems atlikti trūksta realių žinių, gebėjimų ar įgūdžių. Naujajai kartai taip pat būdingas gan stipriai išreikštas individualumas, orientacija į save, dėmesio stoka aplinkiniams, savų interesų iškėlimas virš kitų ir jų gynimas, siekis būti nepriklausomiems ir savarankiškiems. Išryškėja ir nepakankamos pastangos atitikti visuomenės reikalavimus ir elgesio normas, taip pat nerūpestingumas, impulsyvumas, polinkis neapgalvotai elgtis, nesirūpinti ateitimi. Tai sietina su nepakankamu naujosios kartos gebėjimu reflektuoti, kritiškai vertinti savo veiksmus,

savarankiškai formuluoti savo elgesio programą, naudoti savireguliacijos mechanizmus (prognozavimą, kontrolę, modeliavimą, rezultatų vertinimą). Naujosios kartos atstovams būdinga kitokia nei ankstesnėms kartoms karjeros samprata: karjera jiems tarsi apsipirkimas (angl. *shopping*) – ko nors naujo ir įdomaus paieška. Jiems svarbus laisvalaikio ir profesijos balansas, o profesijos pasirinkimas, karjera tėra tik antrinis jų siekis. Dėl didelio interneto poveikio individo pasaulėžiūrai ir vertybėms, dėl didelės realiosios ir virtualiosios aplinkų atskirties šiai kartai iškyla ir tapatumo, dosjė, vertybių formavimo klausimai.

Išvardytos savybės nebūtinai būdingos visiems naujosios kartos vaikams – juk yra vaikų, kurie nėra „įklimpę“ į virtualųjį pasaulį – apskritai jie gali būti įvairiuose vaidmenyse: ir kūrėjai, ir budeliai, ir patyčių aukos ir t. t. Siekiant padėti formuoti naujosios kartos vaikų vertybinį pagrindą ir susiduriant su stipria virtualiosios, iš esmės nekontroliuojamos erdvės įtaka, iškyla virtualiosios erdvės panaudojimo vaiko ugdymo ir saviugdos procese poreikis ir netgi būtinybė. Tenka pripažinti, kad naujosios kartos atstovams, daug laiko praleidžiantiems virtualiojoje erdvėje, mokykla ugdymo tikslus ir jų įgyvendinimą turi sieti su virtualiąja erdve. Šiame kontekste atkreiptinas dėmesys į sumaniąją edukaciją (angl. *smart education*) – ši edukacija susijusi su virtualiosios aplinkos panaudojimu.

TRUMPAI APIE SUMANIĄJĄ EDUKACIJĄ. Kada atsirado sumaniosios edukacijos sąvoka – būtų sudėtinga nusta-



1 pav. **Informacinių ir komunikacinių technologijų raida edukologijoje**
 (Klichowski M., Bonanno P., Jaskulska S. ir kt., 2015, 2)

tyti, tačiau ji atsirado ne kartu su skaitmeninių technologijų proveržiu. Kaip matyti M. Klichowski, P. Bonanno, S. Jaskulska ir kt. (2015) schemoje, pristatančioje informacinių ir komunikacinių technologijų raidą edukacijoje (žr. 1 pav.), informacinės technologijos buvo pradėtos naudoti ugdymo procese pačioje XX a. pabaigoje. Galima būtų teigti, kad su-manioji edukacija vystėsi tobulėjant skaitmeninėms techno-logijoms ir jas pritaikant ugdymo procese: „e-learning“ (mo-kymasis pasitelkiant kompiuterį), „m-learning“ (mokymasis pasitelkiant mobilųjį telefoną), „u-learning“ (mokymasis pasitelkiant išmaniuosius įrenginius) ir t. t. Dabar visa tai

apjungia viena sumaniojo (išmaniojo) ugdymo / sumaniosios (išmaniosios) edukacijos sąvoka.

Įvairūs autoriai skirtingai apibrėžia sumaniosios edukacijos sąvoką. Pavyzdžiui, V. L. Uskov ir kiti (2016, 5) supranta ją kaip tarpdisciplininę, į studentą (mokinį) orientuotą edukacinę sistemą, įgyvendinamą tam tikromis linkmėmis (mokyklas, aukštojo mokslo institucijas ir darbo jėgos mokymą). Jų teigimu, sumanioji edukacija apima:

- 1) „pritaikytas mokymosi programas ir studentų (mokinių) mokymosi aplanką (angl. *portfolio*);
 - 2) mokytojų ir studentų (mokinių) bendradarbiavimui tinkamus technologinius ir skaitmeninius mokymosi išteklius;
 - 3) kompiuterizuotą mokymo proceso administravimą, stebėseną ir vertinimą, leidžiantį mokytojams dirbti skirtingose pasirinktose darbo vietose;
 - 4) besimokantiems pritaikytą informaciją;
 - 5) visur esančius *online* mokymosi išteklius“
- (Uskov V. L. ir kiti, 2016, 5).

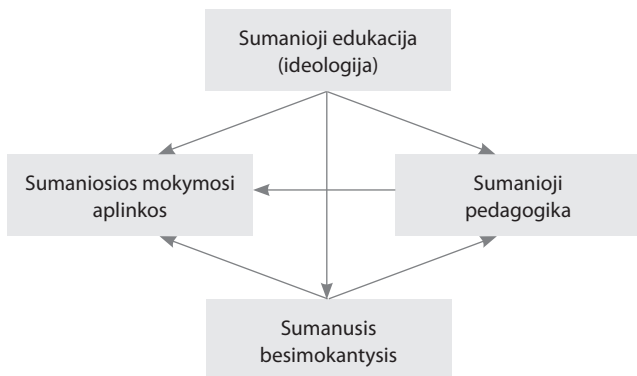
M. Coccoli, A. Guercio, P. Maresca, P. L. Stanganelli (2014, 376) akcentuoja sumaniosios edukacijos definicijoje vadybinį aspektą, ją siedami ne tik su skaitmeninėmis technologijomis, bet ir kitais komponentais: komunikacija, socialine sąveika, transportu, valdymu (administravimas ir kursai), energijos valdymu, duomenų saugojimu ir pristatymu, dalijimusi žiniomis, informacinių technologijų infrastruktūra, aplinka.

G. Kvieskienė (2015), apibrėždama sumaniąją edukaciją, daugiau remiasi sumaniosios specializacijos modelio konstravimo logika. Ji teigia:

„Galima tvirtinti, kad modeliuojamas naujas sumaniosios edukacijos modelis, grįstas 3D – daugiafunkciu, daugiakriteriu bei daugiasektoriu – modeliu bei sumaniosios edukacijos prioritetine lyderystės sinergija, kuri veikia lokaliai ir globaliai, kurdama proveržio kryptis ir naujas galimybes, greitai ir išradingai panaudojamas įveiklinant žinias, inovacijas, mokymąsi, tinklus ir skaitmeniškumą didesnei asmens ir visuomenės (bendruomenės) gerovei, su racionaliais kaštais ir tvarumo tikimybe, yra pagrįstas ugdymo institucijų ir jose dirbančių profesionalų, turime omenyje socialinių pedagogų, lyderyste“ (Kvieskienė G., 2015, 14).

Z. T. Zhu, M. H. Yu ir P. Riezebos (2016, 6) nuomone, sumaniosios specializacijos esmė yra sukurti išmaniąją aplinką naudojant sumaniąsias technologijas, tad sumanioji edukacija gali padėti personalizuoti mokymosi aptarnavimą ir įgalinti besimokančiuosius atskleisti savo talentus tiems, kurie yra geriau vertybiškai orientuoti ir pasižymi gilesniu mąstymu, taip pat skatinti jų elgesio gebėjimus. Tai atsispindi 2 paveiksle.

Sumaniosios edukacijos schemoje nurodomi keturi pagrindiniai sumaniosios specializacijos elementai: sumanioji edukacija (ideologija), sumanioji aplinka, sumanioji pedagogika ir sumanūs besimokantysis. Visi pirmieji trys elementai yra orientuoti į pagalbą besimokančiajam. Taigi tai atliepia mokymosi paradigmos esmę. Remiantis šia schema, galima ištirti besimokančiojo aplinką, ieškoti pedagoginių



2 pav. **Sumanioji edukacija**
(Zhu Z. T., Yu M. H., Riezebos P., 2016, 6)

sprendimų, kitaip tariant, ši ideologija numato ir tam tikrą ugdymo metodologinę prieigą.

Z. T. Zhu, M. H. Yu ir P. Riezebos nurodo pagrindinius bruožus, kurie apibūdina išmanųjį (sumanųjį) mokymąsi. Anot autorių, išmanusis (sumanusis) mokymasis yra:

- 1) „Vietos supratimas: vieta yra svarbus duomuo, prie kurio sistemos turi prisitaikyti turinio ir situacijos požiūriu;
- 2) konteksto supratimas: įvairių veiklos scenarijų ir informacijos tyrimas;
- 3) socialiai suprantamas: socialinių santykių suvokimas;
- 4) sąveikus (angl. *interoperable*): skirtingų išteklių, paslaugų ir platformų standartų nustatymas;
- 5) sąryšingas (vientisas): nuolatinis aptarnavimas, kai jungiamas bet kuris įrenginys;
- 6) pritaikomas: mokymosi resursų pasirinkimas pagal prieinamumą ir poreikį;

- 7) visur esantis: besimokančiojo poreikių, kol jie bus aiškiai išreikšti, nuspėjimas, vizualus ir skaidrus aprūpinimas mokymosi ištekliais ir aptarnavimas;
- 8) įrašantis (prisimenantis): mokymosi ir mąstymo kelio prisiminimas atliekant giluminę analizę ir pateikiant pagrįstą vertinimą, siūlymus bei skatinant užsakomąsias paslaugas;
- 9) natūraliai sąveikaujantis: multimodalinės sąveikos pajautimo, įskaitant padėties ir veido išraiškos atpažinimą, perkėlimas;
- 10) stipriai įtraukiantis: daugiakrypčio interaktyvaus mokymosi patirtys technologiškai praturtintose aplinkose“ (Zhu Z. T., Yu M. H., Riezebos P., 2016, 11).

Kaip matyti, autoriai nemažą dėmesį skiria sumaniosios edukacijos aplinkai ir jos poveikiui mokinio mokymuisi. Tai ypač derėtų įvertinti kuriant Gerą mokyklą, nes aplinka yra svarbus ugdymo ir saviugdų veiksnys.

Aplinkos reikšmę sumaniojoje edukacijoje pažymi ir B. Gros. Ji rašo:

„Pagalba turi atsižvelgti į besimokančiojo išeities tašką ir mokymosi patirtį. Išmaniojo mokymosi aplinka suteikia galimybę besimokančiajam skirtingais mokymosi etapais rinktis įvairias tiesiogiai arba prijungus kompiuterį teikiamas pagalbos priemones. Dėl neaiškios ribos tarp formalaus ir neformalaus mokymosi ir vis augančio dėmesio neformaliai mokymuisi ateityje būtų svarbu neskirti šių dviejų mokymosi formatų“ (Gros B., 2016, 10).

Sumaniąją edukaciją galima suprasti ir kaip sumaniąją pedagogiką, grindžiamą mokymosi paradigma, panaudo-

jančią ugdomąją aplinką, ugdymo technologijas, (ne)virtualų turinį ir formas ugdytojo ir ugdomojo sąveikai konstruoti siekiant ugdymo tikslų. Taigi sumanioji edukacija ar pedagogika sietina su personalizuojamu ugdymu(si). Kaip instrumentą, teorinį modelį ar schemą, padedantį ugdymo(si) / mokymo(si) centre matyti individualybę, galima panaudoti projekcinę pedagogiką. Pritaikant projekcinės pedagogikos modelį tam tikrai ugdymo metodologinei prieigai, galima korektiškai sumodeliuoti ugdymo(si) siekinių įgyvendinimą (iš esmės remiantis tikslo–rezultato paradigma, kurios turinį suponuoja ugdymo metodologinė prieiga). Suformulavus ugdymo tikslus, konstruojama individui skirta (personalizuota) pedagoginė sistema jiems įgyvendinti, stebimas ugdymo vyksmas, prireikus koreguojami pedagoginės sistemos elementai ar net visa pedagoginė sistema, ar ugdymo(si) procesas. Projekcinę sistemą sudaro šeši sąveikaujantys etapai (plačiau žr. Targamadžė V., 2010):

1. Ugdytinio ugdymo(si) situacijos tyrimas. Atitinkamoje metodologinėje prieigoje (humanistinės psichologijos, socialinio konstruktyvizmo, tradicinėje krikščioniškoje ar kitose, o gal jų dermėje) konstruojamas instrumentas. Metodologinė prieigos formuluotė turi būti aiški, suprantama, kad būtų visų – tyrėjo, sistemos konstruotojo, ugdymo rezultatų vertintojo – vienodai suprantama ir interpretuojama siekiant išvengti esmingų nuokrypių ugdymo procese. Tyrimo instrumentas turi būti validus konkrečiai ugdymo situacijai tirti. Tyrimo rezultatų vertinimas taip pat turi būti numatytoje metodologinėje prieigoje ir pateikiamas

konkrečių ugdymo siekinių aspektu, o ne apribotas fotografiniu vaizdo pateikimu. Remiantis šio tyrimo rezultatais bus koreguojami ugdymo siekiniai ir tikslai.

2. Ugdymo(si) siekinių formulavimas. Įvertinus ugdymo situacijos tyrimo rezultatus pasirinktos metodologinės prieigos turininėje erdvėje formuluojami ugdymo siekiniai. Jie turi būti tinkamai suformuluoti, aksiologinėje (vertybinėje) plotmėje jų apibrėžtis turi būti vienalytė siekiant tikslo ir rezultato dermės.
3. Pedagoginės sistemos konstravimas. Tiek apibrėžiami ugdymo rezultatai, tiek modeliuojamos pedagoginės sistemos elementai (tikslai, turinys, formos, metodai ir / ar technologijos, kontekstas) privalo būti konstruojami ugdymo metodologinėje prieigoje ir būti tamptriai sąryšingi, orientuoti į ugdymo(si) rezultatų siekį ir funkcionuoti dermėje, atliepdami ugdymo metodologiją.
4. Projekcinės pedagoginės sistemos vertinimas / korekcijos. Pedagoginė sistema yra konstruojama ir įgyvendinama tam tikroje ugdymo realybėje, todėl ugdymo tikslai realizuojami pedagoginėje ugdytinio ir ugdytojo sąveikoje (tiek laisvojo ugdymo, tiek klasikinės paradigmos atveju), o turinys (lot. *curriculum*), metodai (technologijos), formos, kontekstas ir pan. traktuotinos kaip priemonės. Nedera pamiršti ugdyme svarbios triados: ugdytinis, ugdytojas, ugdymo tikslai. Turint omenyje įvairią ugdymo realybę, akivaizdu, kad ugdymo procese susiduriama su galimybėmis, kliūtimis, situacijų įvairove ir pan., tad pedagoginės sistemos korekcija yra neišvengiama. Ji labai svarbi, nes sudaro prielaidas op-

timizuoti ugdymo(si) tikslų įgyvendinimo galimybes. Čia svarbi ir proaktyvi pedagoginė vadyba, padedanti numatyti galimus ugdymo kliuvinius ir galimybes. Be to, ugdymo-ji aplinka yra gana dinamiška (ypač kinta technologijos), tad dera įvertinti jos panaudojimo galimybes tiek individo ugdymo(si), tiek jo pozityvios socializacijos aspektais. Atkreiptinas dėmesys ir į tai, kad ugdytiniai, vaizdžiai tariant, jau yra skaitmeninio pasaulio čiabuviai, o ugdytojai, geriausiu atveju, tėra adaptavęsi imigrantai, tad ugdytojų pasirinkta ugdymo technologija, tikėtina, gali konfrontuoti su ugdytinių mąstymo modeliu, skaitymo būdu, lūkesčiais ir pan. ir būti netinkama nei formuluoti, nei įgyvendinti konkretaus individo ugdymo(si) tikslus. Ši neatitiktis gali turėti įtakos ugdymo(si) tikslų imitaciniam (simuliaciniam) įgyvendinimui. Siekiant jo išvengti dera įvertinti sukonstruotą pedagoginę sistemą ir ją tinkamai koreguoti.

5. Pedagoginės sistemos veikla. Šiuo etapu vyksta ugdymo(si) tikslų įgyvendinimas tam tikrame ugdymo realybės kontekste. Ugdomosios (pedagoginės) sąveikos metu kuriamas tam tikras ugdymo tekstas (vyksta ugdomieji susitikimai, naudojamas tam tikras ugdymo turinys, technologijos ir pan.). Šis tekstas turi būti sąryšingas su kontekstu. Atskirų individų kontekstai yra saviti – skiriasi jų mikro-, mezo- ir kitos (echo-, mega-) aplinkos. Poveikį gali turėti įvairūs vidiniai ir išoriniai veiksniai, ontogenezė ir pan. Šiame etape ugdytojai gali remtis A. Pollard ir kt. (2006) pasiūlytu refleksyviuoju mokymu, jų siūlomais instrumentais. Anot autorių,

refleksyvusis mokymas yra veiksminga ir duomenimis paremta praktika (Pollard A. ir kt., 2006, 33). Remiantis jų siūloma schema (žr. 3 pav.) galima vertinti ir įvertinti ugdymo(si) vyksmus ir jų vietą, numatyti ugdymo(si) tobulinimo galimybes ir kliuvinius.



3 pav. **Pagrindinės
refleksyviojo mokymo
proceso pakopos**
(Pollard A. ir kt., 2006, 33)

6. Ugdymo(si) rezultatų vertinimas ir į(si)vertinimas. Šiuo etapu, vertinant ugdymo rezultatus, reikalingi kokybiniai ir kiekybiniai rodikliai, sukonstruoti tam tikroje metodologinėje prieigoje ir atspindintys tikslus kaip projektuojamą rezultatą. Svarbu įvertinti ir ugdymo realybę, ugdytinio fenomeną ir kitus numatytus veiksmus. Projekcinę pedagogikos konstrukciją šis etapas baigia, tačiau jo pabaiga tampa akstinu projektuoti naują etapą – pirmąjį projekcinės pedagogikos etapą. Tokiu būdu projekcinės pedagogikos konstrukcinė logika brėžia ugdymo atspirties ir ugdymo siekinio taškų jungtį, implikuodama ne-

nutrūkstantą visybinių ugdymo vyksmą, kuriame ypatinga reikšmė suteikiama, kaip ir buvo minėta, triadai: ugdytinis, ugdytojas, ugdymo tikslas ar tikslai.

Atkreiptinas dėmesys, kad projekcinė pedagogikai sukonstruoti atitinkamoje metodologinėje prieigoje reikalingos atitinkamos ugdytojo(-ų) kompetencijos. Projekcinė pedagoginė sistema – tai šeši etapai, kurie gali būti modeliuojami turininiu ir struktūriniu požiūriu gan lanksčiai, atliepiant kiekvieno etapo paskirtį ir įvertinant visų etapų sąveiką. Projekcinės pedagogikos projektavimas ir įgyvendinimas, vertinimas tam tikroje metodologinėje prieigoje traktuotinas kaip instrumentas, galintis tapti ugdymo kaitos agentu.

Atsakant į klausimą, ar projekcinė pedagogika tinka sumaniajai edukacijai įgyvendinti, pirmiausia būtina apibrėžti, kas yra sumanioji edukacija. Kita svarbi būtinybė – matyti centre ugdytinį ir pasirinkti, kurti tinkamas priemones numatytiems siekiniams įgyvendinti. Tuo tikslu reikėtų remtis mokymosi paradigma. Jei iš tiesų sugebama į ugdymo(si) centrą iškelti mokinį ir konstruoti pedagoginę sistemą išlaikant šią nuostatą, turėtų būti nesudėtinga perprasti ir mokymosi paradigmos esmę. Ji toliau trumpai pateikiama remiantis D. Newble, R. Cannon (2002, 21) nurodytais dešimt jos raiškos požymių (vienuoliktas išskirtas autorės; remiamasi Targamadžė V., 2014, 172–174):

1. Mokinys turi būti atsakingas ir aktyvus planuodamas savo mokymąsi, sąveiką su pedagogu, tyrimą, įsivertinimą, tad ir tokiai jo saviraiškos galimybei turi būti ati-

tinkamos prielaidos: pedagogas kartu su mokiniu turi formuluoti jo mokymosi tikslus, aptarti jo tyrimą, padėti nustatyti mokinio veiklos ir pasiektų rezultatų vertinimo kriterijus ir t. t.

2. Mokinys atsakingas už savo pasirinkimą, ką ir kaip mokytis; būtina jam padėti pasirinkti mokymosi turinį ir mokymosi strategiją.
3. Mokinio mokymasis turi būti sutelktas ne tik į vieną dalyką, bet būti integralus visos programos kontekste (tarpdalykinė integracija). Tuo tikslu reikia padėti mokiniui suvokti tarpdalykinius ryšius ir modeliuoti mokymąsi bent jau turininiu požiūriu tarpdalykinėje erdvėje.
4. Mokinys pasižymi tiriamuoju aktyvumu, todėl jam reikalinga pedagogo pagalba projektuojant tiriamąją veiklą, ją reflektuojant ir t. t.
5. Pedagogo vaidmuo yra tarsi gido, mentoriaus ar padėjėjo. Tokiam mokytojo vaidmeniui įgyvendinti būtina orientuotis į kardinaliai skirtingas pedagogo atliekamas funkcijas nei mokymo paradigmoje, t. y. pagalbą vaikui ugdantis, atitinkamas kompetencijas ir jų identifikavimą siekio požiūriu per tam tikras raiškas, pvz., mokymosi tikslus.
6. Mokiniui būdinga motyvacija (suinteresuotumas, smalsumas, atsakingumas); šiam siekiui dera permąstyti daktinę veiklą sisteminiu, procesiniu, situaciniu požiūriais – parinkti ir padėti mokiniui pasirinkti tinkamą mokymo(si) turinį, mokymosi strategiją ir kt.

7. Pedagogo ir mokinio bendra veikla orientuota į mokymąsi bendradarbiaujant, todėl čia svarbią reikšmę įgyja pedagogo ir mokinio edukacinės veiklos tipas, kuris turi atitikti mokinio centristinę poziciją (edukacinės veiklos tipai bus pristatyti šiame poskyryje).
8. Mokinys nėra susietas su viena fizine erdve, todėl didaktinės veiklos formos ir metodai turi būti permąstyti, kad mokymasis galėtų būti organizuojamas įvairiose vietose, ne tik klasėje.
9. Mokinio ir pedagogo veikla turi pasižymėti dideliu mokymosi ir mokymo lankstumu, todėl reikia pasirinkti įvairias didaktines formas ir metodus, turinį ir t. t.
10. Mokinio mokymosi perspektyva turi būti ilgalaikė, siejama su mokymusi visą gyvenimą, todėl didaktinis procesas turi būti modeliuojamas ne tik trumpais laikotarpiais (egzaminas, laboratorinis darbas ir kt.).
11. Mokinys dalyvauja kuriant mokymosi aplinką, todėl pedagogas turi paskatinti susikurti mokinį tinkamą jo mokymuisi aplinką, jį konsultuoti, jam padėti ir t. t.

Be abejo, neužtenka vien tik suprasti mokymosi paradigmą ir ją grįsti atitinkama ugdymo filosofija (Geros mokyklos atveju – humanistinėmis vertybėmis ir socialiniu konstruktyvizmu). Konstruojant pedagoginę sistemą reikia remtis ir tam tikrais logiškai pagrįstais, tarpusavyje imanentiškai susijusiais principais. Siūlomi principai:

1. Veiklinės (veikliosios) sistemos principas: visi sistemos elementai tarpusavyje susiję, todėl pokyčiai kurioje nors sistemos dalyje turi įtakos visai sistemai, o sistemos

pokytis turi įtakos kiekvienai jos daliai (plačiau žr. Targamadzė V., 1995).

2. Didaktinių tikslų ir bei mokymosi strategijos bei ir mokinio individualumo dermė.
3. Komplementarus didaktinės sistemos ir jos aplinkos ryšys.
4. Didaktinių tikslų ir edukacinės veiklos adekvatumas.

Grindžiant konstruojamą sistemą pirmaisiais trimis principais atspindimas holistinis požiūris į vaiką įvertinant tekstinius ir kontekstinius ugdomosios aplinkos niuansus. Taip pat įvertinama, kad tiek formuluojant didaktinius tikslus, tiek juos įgyvendinant mokinys ir pedagogas dalyvauja kaip visaverčiai ugdymo veikėjai, prireikus galintys pariteitinės sąveikos pagrindu šiuos tikslus koreguoti. Tikslų įgyvendinimas vyksta pedagogui pasirenkant tam tikrą edukacinės veiklos tipą. D. Leclercq ir M. Poumay (2005) išskiria aštuonis edukacinės veiklos tipus: imitavimas ir modeliavimas; priėmimas ir perdavimas; praktikavimas ir vadovavimas; tyrinėjimas ir dokumentavimas; eksperimentavimas ir reagavimas; kūrimas ir papildymas; metarefleksija ir korefleksija; diskutavimas ir vadovavimas diskusijoms. Visi aštuoni edukacinės veiklos tipai iš esmės pedocentristinės orientacijos. Jie yra saviti ir turėtų būti tinkamai pasirinkti didaktiniams tikslams realizuoti įgyvendinant mokymosi paradigmą.

Ketvirtasis principas pabrėžia, kad edukacinės veiklos tikslai turi būti aiškūs, suprantami, pasiekiami, pamatuojami. Šių tikslų nederėtų visiškai tapatinti su didaktiniais

tikslais, nes edukacinė veikla gali būti nukreipta į dalinius didaktinius tikslus. Be to, edukacinė veikla siejasi ir su auklėjimu. Tad edukacinė veikla susideda iš veiksmų, orientuotų į didaktinius tikslus, o šie turi būti labai aiškiai struktūruoti ir išskaidyti.

Taigi projekcinė pedagoginė sistema gali būti panaudota įvairiose metodologinėse priemonėse, nes ji orientuota į vaiką ir į tikslą, derančių su metodologine prieiga, įgyvendinimą. Geros mokyklos koncepcijos įgyvendinimo atveju projekcinė pedagogika turėtų būti grindžiama humanistinėmis nuostatomis, kurios įvardytos Koncepcijoje ir kurios turi būti įprasminotos bendrojo ugdymo programose; taip pat – socialiniu konstruktyvizmu, kuris ugdymojoje veikloje turėtų padėti ugdytiniui konstruoti prasmes, pasaulėjautą, pasaulėžiūrą ir pan. Individo ir socialinės tikrovės santykio kūrimas neišvengiamai susijęs su personalizavimu ir humanistinėmis vertybėmis. Kiekvienas projekcinės pedagoginės sistemos etapas turi būti sąryšingas ir atliepti ugdymo metodologiją, nepamirštant formalaus, neformalaus ir informalaus ugdymo bei jų integralumo.

Panaudojant projekcinės pedagogikos schemą galima sukelkti ir visos mokyklos veiklą į rezultatus, nurodytus Geros mokyklos koncepcijoje (2015, 3). Tai būtų „mokinių asmenybės branda, individualias galimybes atitinkantys ugdymo(si) pasiekimai ir nuolatinė ugdymo(si) pažanga.“ Taip pat svarbu suprasti Geros mokyklos koncepcijoje išsakytą mintį, kad mokiniai turi suvokti save kaip asmenybę, džiaugtis

savo pasiekimais ir kantriai įveikti nesėkmes, neprarasdami tikėjimo sėkme. Anot Konceptijos, Geros mokyklos mokiniai priima „naujus iššūkius kaip kelią į tobulėjimą, sveikai pasitiki savo jėgomis, tačiau adekvačiai ir kritiškai vertina realybę“ (ten pat). Taigi projekcinės pedagoginės sistemos konstravimas ir jos įgyvendinimas implikuoja imanentinius dėsningumus, holistinę ir sisteminių požiūrį į mokinio ugdymą ir saviugdą, reikalauja ne tik dokumentuose nurodytų mokytojo kompetencijų skleisties, bet ir projektinės modeliavimo kultūros, kurią dera jam ugdytis.

2

Mokyklos kultūra – Geros mokyklos kūrimo alfa ir omega

Mokyklos kultūra glaudžiai susijusi su mokyklos filosofija, vizija, misija, ugdymo filosofija ir kitomis mokyklos kaip organizacijos dimensijomis, vyksmais. Kodėl mokyklos kultūra tokia svarbi? Tai paaiškinti labai paprasta – tereikia perprasti jos sąlyčio taškus su išvardytomis mokyklos dimensijomis.

Mokyklos vizija parodo, kokia mokykla siekia būti po 5–7 metų. Visuminė mokyklos vizija, kurią sudaro numatoma organizacijos vizija, būsimos situacijos vizija, esamos ir būsimos situacijos susiejimo vizija, reikalingų išteklių ir jų panaudojimo vizija, būsimos strategijos vizija (Jucevičius R., 1996, 197), leidžia aiškiau identifikuoti organizacijos siekinį. Atkreiptinas dėmesys, kad visos šios vizijos yra tarpusavyje sąveikaujančios (žr. 4 pav.) ir eilės tvarka, matyt, net netikslinga būtų dėti, nes kuriant būsimos organizacijos viziją neišvengiamai reikia išsivaizduoti būsimą situaciją ir pan. Turint omenyje, kad mokyklos vizija yra kuriama tam tikroje kultūroje (netgi jei kuriama nauja organizacija, vis vien turi įtakos tam tikra asmeninė kultūrinė patirtis),



4 pav. **Visuminė organizacijos vizija**
(Juzevičius R., 1996, 197)

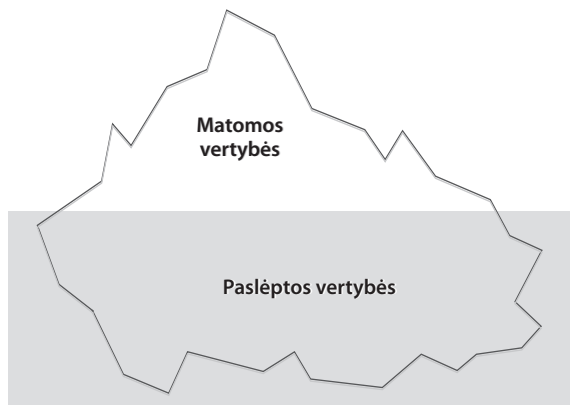
neišvengiamai yra analizuojama, ar esama kultūra (ar numanoma kultūra naujos organizacijos atveju) ir joje puoselėjamos vertybės yra palankios vizijai įgyvendinti ar jos yra trikdžiai, o gal netgi spąstai. Jei organizacijos vertybės riboja vizijos įgyvendinimą, dera ieškoti kultūros kaitos galimybių. Prisimintina mokyklos filosofija, kuri gali būti traktuojama kaip jos veiklos konstitucija, nes visi vyksmai ir veikla turi būti modeliuojami jos dvasioje. Vertybės taip pat yra mokyklos filosofijos pagrindas, tad filosofija ir kultūra yra tarpiai susijusios. Ugdymo filosofija taip pat sąryšinga su kultūra ir mokyklos filosofija – ji grindžiama tam tikromis metodologinėmis nuostatomis, kurių atspirties taškas yra

vertybės. Taigi vertybės tampa minėtų mokyklos dimensijų sąlyčio taškais ir kartu veiklos modeliavimo atskaitos taškais – organizacijos alfa ir omega. Jei norime kaitos, tuomet atsispiriame, analizuojame ir modeliuojame mokyklos kaitą vizijos link – žengiame nuo omegos prie alfos, nepamiršdami mokyklos veiklos konteksto, ypač jos kultūros dimensijos. Be abejo, visada turima galvoje mokyklos paskirtis ir jos tikslai, vertinant mokyklos situaciją korektiškai pasirinktais parametrais, atliepiančiais Geros mokyklos dimensijas.

Kaip matome, mokyklos kultūra iš tiesų yra sąryšinga su įvairiomis mokyklos dimensijomis ir jos svarbą sunku pervertinti. Dera prisiminti P. Jucevičienės (1996, 48) išsakytą mintį, kad organizacijos kultūra – tai ne „kažkas tokio, ką organizacija turi arba ko neturi, nes pačios organizacijos yra kultūros“. Tiesa, mokykla yra savita organizacija, todėl jos kultūros apibrėžimą derėtų modeliuoti atsižvelgiant į jos turinį, bet prieš tai svarbu išaiškinti organizacijos kultūros sąvoką. Čia galima pasitelkti kai kurių autorių mintis, išsakytas apie organizacijos kultūrą, pavyzdžiui: „Pats paprasčiausias organizacijos kultūros apibrėžimas gali būti įvardytas kaip konkrečioje organizacijoje priimti darbo atlikimo būdai“ (Pruskus V. ir Lukoševičius V., 2009, 7); M. F. Peterson (2011, 420) akcentuoja reikšmių, simbolių, emocijų sistemų kaip neatskiriamų organizacijos aspektų svarbą; E. Shein (1993, 1) organizacijos kultūrą mato kaip mus apsupusį ir tarpusavio sąveikų kuriamą, nuo vadovo elgesio priklausomą fenomeną, kuris kaip gidas nustato struktūrą,

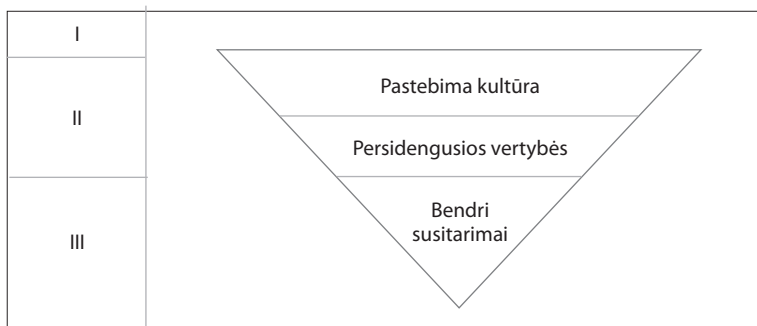
rutiną, taisykles ir normas, konstruoja organizacijos ir jos narių elgesį. Apibrėžimų esama daug ir jie akcentuoja įvairius aspektus: vertybes, simbolius, elgseną, psichologinį organizacijos klimatą ir pan. Apibendrinus galime teigti, kad organizacijos giluminiame sluoksnyje yra vertybės, kurios pasireiškia per išorinę kultūrą. Tad tenka pritarti G. Drūteikienės (2003, 55) pastebėjimui, kad organizacijos kultūra yra organizacijos identiteto pagrindas. Šiame kontekste atkreiptinas dėmesys į gana išsamų P. Jucevičienės (1996, 48) organizacijos kultūros apibrėžimą, kuriame ryškėja ir organizacijos kultūros esmė, ir organizacijos identitetas: „Organizacijos kultūra yra esminių vertybių sistema, kuria vadovaujasi organizacija ir kuri yra pripažįstama organizacijos narių, įtakoja jų elgesį ir yra palaikoma organizacijos istorijų, mitų bei pasireiškia per tradicijas, ceremonijas, ritualus ir simbolius.“ Iš tiesų organizacijos kultūrą sudaro ne tik jos išorinė raiška, bet ir vidinė (nematoma arba sunkiai pastebima) dalis. P. Jucevičienė (1996, 48) ją vaizdžiai pateikia iliustruodama ledkalnio metafora (žr. 5 pav.).

Organizacijos kultūros „ledkalnio“ piešinys iliustruoja, kad du trečdaliai kultūros yra „po vandeniu“, t. y. viduje, o vienas trečdalis „virš vandens“, t. y. išorėje. Išorinę kultūrą – tradicijas, ritualus, fizinę aplinką, simbolius ir pan. – mes nesunkiai pastebime, o vidinė kultūra gana sunkiai identifikuojama: normas ir taisykles dar galime atpažinti jų rašytiniuose šaltiniuose ir veiklos raiškoje, tačiau bendrus susitarimus gana sunku nustatyti (jie sietini su vertybėmis).



5 pav. **Organizacijos kultūros „ledkalnis“**
(Juzevičienė P., 1996, 48)

Organizacijos kultūrą schema pateikia ir E. Sheinas, orientuodamasis į organizacijos kultūros lygmenų analizę. E. Sheino idėją piltuvėlio metafora vaizdžiai pateikia J. R. Schermerhorn ir kt. (1994, 427) (žr. 6 pav.).



6 pav. **Organizacijos kultūros analizės lygmenys**
(pgl. Schermerhorn J. R. ir kt., 1994, 427)

„Piltuvėlį“ sudaro du gana lengvai pastebimi lygmenys – išorinis ir persidengiančių vertybių – ir trečiasis – bendrų susitarimų lygmuo kaip pirmųjų dviejų pagrindas. Geros mokyklos atveju reikėtų atkreipti dėmesį į bendrus susitarimus: kokius susitarimus mokyklos bendruomenė laikys vertingais ir dėl jų sutars. Jais turėtų būti grindžiamos persidengiančios vertybės, atspindinčios mokyklos normose ir taisyklėse (jos gali būti tiek rašytos, tiek nerašytos), o šios turi pasireikšti simboliais, tradicijomis, ritualais, sakmėmis, fizine aplinka, kalba ir pan. išorinėje kultūroje. Svarbu, kad visi trys lygmenys būtų sąryšingi, nes jų nedermė gali iškreipti organizacijos kultūros esmę.

Pažymėtina, kad dažniausiai dėmesys skiriamas išorinei kultūrai. Artefaktai svarbūs, nes „mokinių kuriami ir mokyklose ilgesnį laiką saugomi įvairūs artefaktai (dailės darbai, stendai, simbolinės atminimo dovanos) tampa simboliais, kurie prisideda prie mokyklos istorijos ir klimato kūrimo. Kartu šie artefaktai padeda atskleisti, ką mokyklos vertina ir kuo didžiuojasi“ (Kairė S., Duoblienė L., 2016, 56). Vis dėlto artefaktai yra daugiau išorinės kultūros atšvaitai. Kartais jie menkai dera su giluminiu kultūros sluoksniu, atspindi ją tik paviršutiniškai, signalizuodami apie organizacijos kultūros išsiderinimą, pavyzdžiui, nesusitarimą dėl esminių vertybių, jų neįsisąmoninimą ir nesilaikymą tarp atskirų bendruomenės narių ar grupių. Dera atkreipti dėmesį, kad iš esmės artefaktuose turėtų glūdėti vertybės.

Paprastai gilesnė mokyklos kultūros analizė nėra atliekama. Dera pritarti D. Survutaitės (2016, 187) įžvalgai: „Mokyklos išorinė kultūra akivaizdžiai matoma per kultūros turinį – ritualus, simbolinius ženklus, formaliai išreikštus susitarimus. Vidinė mokyklos kultūra yra išreiškiama mąstymu, kalbėjimu. Ji atspindi vertybes ir yra atskleidžiama tokiomis formomis kaip esminiai požiūriai, įsitikinimai, prielaidos, įpročiai, bendruomenės narių tarpusavio santykiai. Vidinė mokyklos kultūra nėra akivaizdžiai matoma, tačiau pati paveikiausia.“ Vidinę kultūrą iš tiesų sudėtinga tirti, tačiau tai yra įmanoma (plačiau žr. Targamadžė V., 2010). Be to, reikia įvertinti ir tai, kad „keičiantis bendravimo formoms ir grupių susidarymo modeliams, gali kisti ir bendruomenės narių įsitikinimai, požiūriai ir vertybės. Mokyklos kultūros formos įkūnija ir iš naujo atkuria kultūros turinį. Mokyklos kultūros fenomeną kaip vienį paaiškina sandaros tarpusavio tiesioginės priklausomybės ryšiai“ (Survutaitė D., 2016, 287). Taigi atsiranda mokyklos kaitos, mokyklos kultūros tobulinimo galimybių.

Akcentavę kai kuriuos organizacijos kultūros aspektus – kultūros lygmenis, vidinės ir išorinės kultūros sąryšingumą, kultūros pagrindą ir kt., galime apibrėžti mokyklos kultūros sampratą. Ji gali būti įvairiai formuluojama, pavyzdžiui:

„Mokyklos kultūra – mokyklos sritis, jungianti daugelį veiksmų į visumą, atspindinti ugdymo raišką, lemianti ugdymo pasiekimus, sudaranti sąlygas asmenybės brandos sklaidai, parodanti mokyklos išskirtinumą ir ją reprezentuojanti“ (Survutaitė D., 2016, 13).

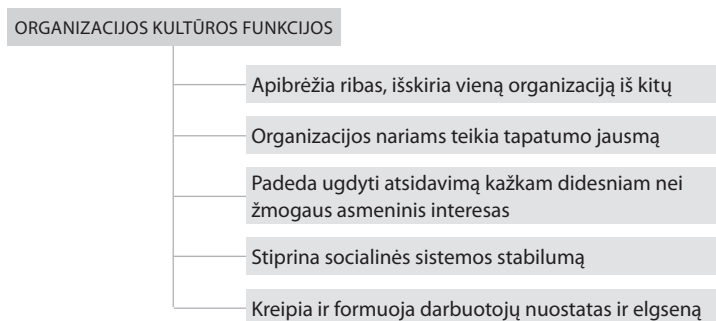
„Švietimo organizacijos kultūra yra fundamentalių vertybių sistema, kuria grindžiama organizacijos ir jos narių veikla, kuri palaikoma, puoselėjama ir kuriama organizacijos mitų, istorijų, tradicijų“ (Targamadžė V., 2006, 85).

Palyginus vien tik šias dvi mokyklos kultūros sampratas, atsiskleidžia skirtingi žiūros taškai: pirmoji grįsta daugiau funkciniu aspektu, antroji išryškina vertybinį pagrindą bei jo raišką bendruomenės narių ir visos organizacijos veikloje, taip pat išorinę kultūros plotmę. Vis dėlto A. Gaižučio (2008, 22) filosofinis požiūris, kad kultūra suvokiama kaip „dvasinė visuomenės būseną, be kurios visuomenė negalėtų egzistuoti“, skatina į mokyklos kultūrą pažvelgti ir iš filosofinės, ne tik iš vadybinės plotmės: mokyklos kultūrą galima suprasti kaip mokyklos dimensiją, kuri yra mokyklos kaip visumos ir jos narių veiklos kontekstas, bendruomenės narių veiklai esminių, mokyklos bendruomenės sutartų vertybių pagrindas, sudarantis visų kultūros lygmenų jungiamąją ašį ir lemiantis mokyklos homeostazę.

Siūlomas mokyklos kultūros apibrėžimas apima filosofinį, vadybinį, kultūrologinį aspektus. Čia svarbu pažymėti, kad harmoningą mokyklos ir jos formalių ir neformalių struktūrų (mokyklos tarybos, mokinių parlamento, direkcijos, projektinių grupių ir pan.) funkcionavimą lemia vadovavimasis tomis pačiomis vertybėmis. Formuojant Geros mokyklos kultūrą dera apibrėžti aiškius vertybinius atspirties taškus. Pritaikydami S. P. Robbins (2006, 287) išskiriamas svarbiausias organizacijos kultūros funkcijas

(žr. 7 pav.) mokyklos kontekstui, Geros mokyklos kultūros funkcijas formuluotume taip:

- nubrėžti mokyklos ribas įprasminant tai, kas jungia ir kas skiria nuo kitų mokyklų ar panašas funkcijas atliekančių struktūrų;
- padėti mokyklos bendruomenės nariams kurti tapatumo su mokykla jausmą;
- skatinti bendruomenės narius ugdyti asmenybines savybes, kurios nėra tik asmeniniai interesai;
- stiprinti mokyklos kaip atviros socialinės sistemos stabilumą;
- kreipti ir padėti formuotis bendruomenės narių nuostatoms ir elgsenai, atliepiančiai mokyklos siekius.



7 pav. **Organizacijos kultūros funkcijos**

(Robbins S. P., 2006, 287)

Be abejo, mokyklos kultūros funkcijos vertintinos konkrečios mokyklos kontekste, jų poveikis taip pat gali būti identifikuotas tik konkrečiu atveju, bet mokyklos bendruo-

menei verta įsisavinti ypatingą mokyklos kultūros reikšmę mokykliniame gyvenime ir mokyklos veikloje.

Mokyklos kultūra atlieka ir kitas tiesiogiai neįvardijamas funkcijas, pavyzdžiui, narių socializacijos (plačiau žr. Zuoza R., 2011). Kaip rašoma R. Zuozos disertaciniame tyrime:

„Mokinio socializaciją bendrojo ugdymo mokykloje galima apibrėžti trimis parametrais: išankstinės socializacijos, susidūrimo, pasikeitimo. Kiekvienas parametras gali būti apibūdintas tokiais kriterijais:

- išankstinė socializacija – žinios apie mokyklą, jos filosofiją, tikslus, klimatą, požiūris į būsimą mokymąsi, mokyklos vertybių priėmimas;
- susidūrimas – vilčių, lūkesčių išsiaiškinimas, naujų įgūdžių, reikalingų besimokant, formavimas, individualumo išsaugojimas, naujo vaidmens mokykloje išsiaiškinimas, naujų tarpusavio santykių priėmimas ir įsigalėjimas;
- pasikeitimas – naujo įvaizdžio kūrimas, naujų vertybių priėmimas ir suvokimas, naujo elgesio modelio priėmimas. Kiekvieno mokyklos kultūros parametro (pastebimos kultūros, persidengusių vertybių, bendrų susitarimų) ir jų kriterijų bei individo socializacijos parametrų (išankstinės socializacijos, susidūrimo, pasikeitimo) ir jų kriterijų sankirtos taškuose galima įvardyti sąsajas ir galimą jų raišką“ (Zuoza R., 2011, 47).

Ši įžvalga suponuoja mintį, kad deramai įvertinus mokyklos kultūrą galima ją panaudoti mokinių pozityviai socializacijai ir prireikus resocializacijai, nes tiek socializacijos, tiek mokyklos kultūros pagrindas yra vertybės, pasireiškiančios tam tikromis normomis ir taisyklėmis, kurias individas arba perima ir jomis vadovaujasi savo veikloje, arba atmeta ar ignoruoja, arba adaptuojasi prie jų tam tikromis sąlygomis.

Aptartos mokyklos kultūros sampratos ir įžvalgos ryškina mokyklos kultūros svarbą kuriant Gerą mokyklą ir tobulinant jos veiklą. Apskritai kalbant, „organizacijos kultūra sąveikauja su ugdymo vyksmu; jų kulties ir funkcionavimo pagrindas – vertybės. Kiekvienas organizacijos kultūros parametras yra savitai susijęs su ugdymu, tad galima organizacijos kultūrą vertinti kaip potencialų ugdymo tobulinimo veiksnį“ (Targamadžė V., 2009, 190). Šiame kontekste reikėtų prisiminti, kad mokyklos kultūra yra formuojama ir ji formuojasi, lemiamą įvairių veiksmų: mokyklos filosofijos, bendruomenės narių vertybinių nuostatų, ugdymo filosofijos ir kt. Siekiant nustatyti mokyklos kultūros formavimo ir formavimosi atspirties pagrindą, dera įvertinti ir organizacijos tipus. Geros mokyklos koncepcijos kontekste, autorės nuomone, labiausiai tinkama yra L. Stoll ir D. Fink (1998) pateikiama klasifikacija, mokyklas suskirstanti į penkis tipus:

- 1) iniciatyvios mokyklos (orientuojasi į darbo efektyvumą, stengiasi nuolat tobulinti savo veiklą; darbuotojai skatinami kritiškai vertinti savo veiklą, atliepti švietimo kaitos procesus; vertinamas nuolatinis tobulėjimas ir pan.);

- 2) „klaidžiojančios“ mokyklos (joms nebūdingi aiškiai suformuoti tikslai, tad neretai jos „klaidžioja“; paprastai nepasižymi gerais mokinių pasiekimais, gerinant ugdymo kokybę joms reikalinga papildoma pagalba);
- 3) „plūduriuojančios“ mokyklos (išlaikiusios gana gerą reputaciją, palankiai vertinamos visuomenės; mokinių mokymosi rezultatai gana geri, tačiau nulemti kelių aspektų: įsikūrimo ekonomiškai ir socialiai gana palankiose vietovėse, gabesnių, iniciatyvesnių ir smalsesnių mokinių bei mokinių iš aukštesnio pragyvenimo lygio šeimų);
- 4) „kovojančios“ mokyklos (nepasižyminčios veiklos efektyvumu ir tai pripažįstančios; tobulina savo silpnąsias vietas ir tam skiria daug laiko, tačiau nerezultatyviai; gan skubotai griebiasi naujovių, bet nepakankamai pasirenkia jų taikymui; klaidos neretai pasikartoja, ir tai nemoityvuoja bendruomenės narių; reikalinga išorės pagalba mokyklos valdymo ir geresnių mokinių mokymosi ir mokyklos veiklos rezultatų siekimo klausimais);
- 5) „skęstančios“ mokyklos (pasižymi neefektyviu darbo organizavimu, personalo kompetencijų vykdyti pokyčius stoka; paprastai įsikūrusios ekonomiškai ir socialiai prastose vietovėse; tėvai nereiklūs, nelinkę rūpintis vaikų ugdymu ir mokymosi pasiekimais, nedalyvauja mokyklos gyvenime; vaikai nepakankamai pasiruošę lankyti mokyklą; mokytojai linkę atsakomybę perkelti tėvams, šeimoms, o ne ieškoti efektyvių mokinių ugdymo(si) priemonių; reikalinga išorinė pagalba, jei ji neefektyvi, tenka mokyklą uždaryti).

Nustačius mokyklos tipą atsirastų galimybė jai reflektuoti savo veiklą ir atkreipti dėmesį į svarbią organizacijos kultūros dimensiją. Šiai dimensijai apibūdinti galima išryškinti ir mokyklos kultūros charakteristiką.



8 pav. **Organizacijos kultūros savybės**
(Robbins S. P., 2006, 284)

S. P. Robbins (2006) išskyrė septynias pagrindines organizacijos kultūros savybes: novatoriškumą ir rizikingumą (t. y. kiek darbuotojai skatinami rizikuoti taikyti novatoriškus metodus); orientavimąsi į komandas (t. y. darbo organizavimą komandiniu pagrindu); agresyvumą (konkurencingumą); stabilumą (t. y. būtinybę išsaugoti *status quo*

užuot plėtusis); orientavimąsi į žmones (t. y. vadovybės sprendimų palankumą bendruomenės nariams); orientavimąsi į rezultatus (t. y. dėmesį rezultatams, o ne procesui); dėmesį detalėms (t. y. preciziškumo, analitiškumo ir dėmesingumo reikalavimus). Kiekvienas šių organizacijos kultūros bruožų svarstyti organizacijos kultūros kontekste. Atkreiptinas dėmesys į R. Zuozos (2011, 22) pastebėjimą, kad „S. P. Robbinso (2006) nurodytos organizacijos kultūros savybės yra organizacijos narių susitarimo objektas, nes dera susitarti, pavyzdžiui, dėl toleruojamos rizikos, dėmesio detalėms ar daugiau dėmesio skirti rezultatams ir pan. Tačiau jas dera priskirti ne bendrų susitarimų lygmeniui, nes šios savybės turi tapti organizacijos veiklos normomis ir atsispindėti jos taisyklėse, jei norime jas įgyvendinti organizacijos ir jos narių kasdienėje veikloje.“ Apibūdinus mokyklos kultūros bruožus būtų sudarytos prielaidos nustatyti esamą organizacijos kultūrą ir numatyti tokią, kuri atlieptų Geros mokyklos koncepcijos įgyvendinimą. Šie du atskaitos taškai leistų projektuoti Geros mokyklos siektiną kultūrą.

Taigi apibendrinus skyriuje išdėstytą medžiagą galima teigti, kad Geros mokyklos tapsmui yra svarbi mokyklos kultūra – neatsiejama mokyklos kaip organizacijos dimensija, sietina su mokyklos parametrais: vizija, filosofija, ugdymo filosofija ir kt., kurias apjungia vertybės. Mokyklos kultūrai identifikuoti ir jos kaitos modeliuoti galima pasiremti tokia logine schema:

- išaiškinama mokyklos visuminė vizija, misija, jų pagrindu suformuluojami mokyklos tikslai, derantys su mokyklos ir ugdymo filosofija;
- identifikuojama mokyklos kultūra dermės su mokyklos ir ugdymo filosofija bei mokyklos siekinių požiūriu ir nustatomas jos tinkamumas perspektyviniu požiūriu;
- sudaroma mokyklos kultūros tobulinimo arba jos kaitos trajektorija, ji aptariama su mokyklos bendruomene ar mokyklos numatyta atitinkama struktūra; prireikus trajektorija tobulinama ir vėl gali būti aptariama;
- parengiamas mokyklos kultūros tobulinimo arba jos kaitos priemonių planas, jis suderinamas su mokyklos bendruomene, steigėjais ir pan.; prireikus planas koreguojamas, ieškoma bendro bendruomenės narių susitarimo;
- įgyvendinamas planas vykdant proceso ir pokyčių strategiją, taikant proaktyvią vadybą.

3

Mokyklos struktūravimo linkmės: eskizo brėžtis

Geros mokyklos koncepcijoje (2015, 2) aiškiai pateikta Geros mokyklos apibrėžtis: „Gera mokykla – pamatinėmis humanistinėmis vertybėmis ugdymą grindžianti, prasmės, atradimų ir asmens ugdymo(si) sėkmės siekianti mokykla, kuri savo veikloje vadovaujasi mokyklos bendruomenės susitarimais ir mokymusi. Ši geros mokyklos samprata apibrėžia pagrindines Koncepcijos vertybes ir nusako mokyklos veiklos tobulinimo kryptį.“ Šiame apibrėžime ne tik nurodomas vertybinis mokyklos pagrindas, bet ir tai, kad mokykla turi siekti prasmės, atradimų ir saviugdų sėkmės bei ugdymo sėkmės. Tai suponuoja, kad mokykloje prasmę, sėkmę, atradimus turi patirti ne tik mokiniai, bet ir mokytojai, pagalbos specialistai, vadovai ir kiti bendruomenės nariai. Kaip tai padaryti? Juk mokyklos veikla yra procesas, kuris, remiantis Geros mokyklos idėja, turi tapti savivaldžiu. Tai reiškia, kad mokyklos veikla turi būti subalansuota, mokykla turi tapti tarsi gyvu, besivystančiu organizmu, kurio visos sistemos vystosi adekvačiai pokyčiams. Ši pusiausvyra, arba homeostazė (gr. ὁμοιος „panašus“ + στάσις „būklė“), svarbi,

nes sistemą išbalansuoti gali net smulkiausi pokyčiai, o jai suirus atstatyti organizacijos pusiausvyrą tampa sudėtinga.

Darnų visų organizacijos dalių funkcionavimą galima užtikrinti panaudojant įvairias struktūras. Galima būtų pasiremti po Mokyklos struktūros tobulinimo 2006–2009 metų programos įgyvendinimo V. Brazdeikio, A. Buinevičiūtės ir kitų 2009 m. parengta knyga „Nauja mokyklos organizacinė struktūra“. Knygoje rašoma:

„Šiuose seminaruose mokyklų darbuotojai įgijo praktinių gebėjimų:

- išgryninti mokykloje atliekamas funkcijas, aiškiai atskirti ugdymo, įsivertinimo, planavimo ir ugdymo aptarnavimo funkcijas;
- nustatyti valdymo ryšius, apibrėžti direktoriaus, direktoriaus pavaduotojo ugdymui, padalinių vedėjų, naujų pareigybių darbuotojų funkcijas;
- formuoti padalinius, apibrėžti jų paskirtį, uždavinius, funkcijas;
- mokykloje dirbančius darbuotojus (mokytojus, švietimo pagalbos specialistus, ugdymą aptarnaujančią personalą) paskirstyti į skyrius;
- apibrėžti metodinės veiklos, savivaldos institucijų tikslus, organizavimo principus, vietą mokyklos organizacinėje struktūroje;
- optimizuoti mokykloje veikiančių įvairių grupių, komisijų skaičių, nustatyti jų vietą mokyklos organizacinėje struktūroje;

- pasirengti įgyvendinti pokyčius mokykloje: įtikinti mokyklos bendruomenę pokyčių naudingumu, motyvuoti direktoriaus pavaduotoją ugdymui pereiti į skyriaus, organizuojančio ugdymą, vedėjo pareigas, parengti reikiamus dokumentus;
- taikyti kokybės vadybos principus mokykloje;
- plėtoti bendravimo, bendradarbiavimo, komandinio darbo tradicijas siekiant bendrų mokyklos tikslų“ (Brazdeikis V., Buinevičiūtė A. ir kiti, 2009, 55).

Išvardyti mokyklų darbuotojų įgyti praktiniai gebėjimai yra tarsi orientyrai, kuriuos reikia įgyvendinti kuriant mokyklos struktūrą. Be abejo, ją kuriant reikia vadovautis mokyklos veiklą reglamentuojančiais dokumentais, tačiau juose yra pakankamai erdvės ir inovacijoms, savitai struktūrai, atliepiančiai Geros mokyklos paskirtį, kurti. Taip pat svarbu bendrauti ir bendradarbiauti visai mokyklos bendruomenei siekiant vaiko gerovės mokykloje. Šis bendras tikslas turėtų apjungti mokyklos bendruomenę ir juos skatinti parengti mokyklos organizacinės struktūros modelį, kurio įgyvendinimas teiktų galimybę:

- „sujungti visas mokyklos veiklas į vientisą sistemą, kuria siekiama bendrų tikslų;
- aiškiau nustatyti ir atskirti valdymo lygius, valdymo subjektų sritis, funkcijas ir atsakomybę;
- geriau koordinuoti mokyklai priskiriamas veiklas ir optimaliai atlikti mokyklos valdymo funkcijas;

- aiškiau nustatyti mokytojų ir kitų darbuotojų pavaldumo hierarchiją;
- aiškiau nustatyti savivaldos institucijų veiklą, jų komunikacinius ryšius ir atsakomybės sritis, turėti didesni jų indėlį siekiant bendrų mokyklos tikslų;
- suformuoti vidaus struktūrinius padalinius;
- mokytojų veiklą labiau sukonzentruoti į ugdomąją veiklą, išlaisvinti juos nuo administracinės ir ūkinės veiklos;
- optimizuoti grupių, komisijų, savivaldos institucijų veiklą ir sudėtį“ (Brazdeikis V., Buinevičiūtė A. ir kiti, 2009, 22).

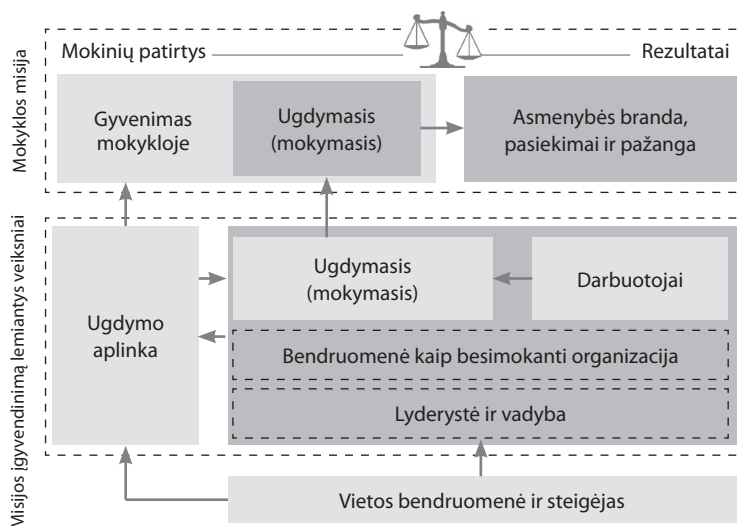
Šį modelį galima rengti pasiremiant knygoje suformuluotomis mokyklos vidaus struktūros formavimo nuostatomis:

- „mokyklos vidaus struktūra turi padėti siekti mokyklos tikslų, atlikti jos uždavinius ir funkcijas;
- mokyklos vidaus struktūra priklauso nuo: mokinių skaičiaus (mokyklos dydžio), jų amžiaus, įgyvendinamų ugdymo programų, darbuotojų pareigybių skaičiaus;
- mokyklos vidaus struktūriniuose padaliniuose pareigybės ir jų skaičius priklauso nuo padalinių įgyvendinamų uždavinių ir atliekamų funkcijų;
- uždaviniams ir funkcijoms, nepriskirtiems atskiriems struktūriniams padaliniams, atlikti gali būti steigiama pareigybė (pareigybės), nepriklausanti struktūriniam padaliniui“ (Brazdeikis V., Buinevičiūtė A. ir kiti, 2009, 23).

Kadangi Gera mokykla turi būti savita, tai derėtų vadovautis dar viena nuostata: mokyklos struktūra turi atliepti mokyklos ir ugdymo filosofiją, būti tinkama kurti ir puoselėti tinkamą mokyklos misijai įgyvendinti kultūrą. Šios nuostatos svarbu laikytis, nes mokyklos ir ugdymo filosofija, kultūra priklauso nuo vertybių – jų nedera pamesti iš aki-račio, būtina jomis grįsti mokyklos veiklą ir jos svarbiausią sudėtinę dalį – ugdymą ir saviugdą.

Keliant klausimą, kokia galėtų būti mokyklos struktūra, galima pasiremti 2009–2015 m. Švietimo aprūpinimo centro vykdyto projekto „Alternatyvus ugdymas“ parengtais modeliais (juos rengiant dalyvavo ir studijos autorė). Juos pasirenkant dera įvertinti Geros mokyklos idėją, kuri aiškiai atsispindi ir Geros mokyklos koncepcijoje pateiktoje schemoje (žr. 9 pav.).

Pateiktoje schemoje išskirtos dvi dalys: 1) mokyklos misija ir 2) misijos įgyvendinimą lemiantys veiksniai. Pirmoje dėmesys telkiamas į du sąveikaujančius sandus – mokinių patirtį ir ugdymo(si) rezultatus. Mokinių patirtį sudaro mokyklinis gyvenimas (jame ugdymas / mokymas) ir ugdymasis (mokymasis), ugdymo(si) rezultatus – asmenybės branda, pasiekimai, pažanga. Reikia atkreipti dėmesį, kad išskiriant ugdymo(si) rezultatus akcentuojami ne tik pasiekimai (įprastas būdas mokyklas vertinti pagal akademinius pasiekimus). Antroji dalis – misijos įgyvendinimą lemiantys veiksniai – išskaidyta į ugdymo aplinką, ugdymą (mokymą), darbuotojus. Čia atkreipiamas dėmesys į vidinius veiksnius – bendruo-



9 pav. **Geros mokyklos veiklos aspektai ir jų ryšiai**

(Geros mokyklos koncepcija, 2013, 4)

menę kaip besimokančią organizaciją, taip pat lyderystę ir vadybą. Išoriniai veiksniai: vietos bendruomenė ir steigėjas. Svarbu pabrėžti, kad tarp schemoje pavaizduotų subjektų ir elementų būtina komunikacija. Reikalinga ne tik vidinė, bet ir išorinė komunikacija – mokykla neišvengiamai turi komuni-kuoti su steigėju ir vietine bendruomene. Be to, dera įvertinti, kad mokyklą sudaro įvairios formalios ir neformalios struktū-ros, kuriose veikia žmonės, tad komunikacija tampa svarbiu jų bendravimo ir bendradarbiavimo veiksmu. Kuriant Geros mokyklos komunikaciją galima pasiremti Švietimo aprūpini-mo centro vykdyto projekto „Alternatyvus ugdymas“ parengt-
tu komunikaciniu modeliu.

Šio modelio tikslas – „užtikrinti efektyvią mokyklos komunikaciją, integruojant į pedagoginę sąveiką mokyklos ir vietos bendruomenės bei kitų partnerių potencialias galimybes mokinio ugdymo(si) ir kitų tikslų įgyvendinimui, įvertinant ugdytinių ir ugdymo situacijų įvairovę“ (Targamadžė V., 2010, 189). Modelio uždaviniai formuluojami taip:

- „sudaryti sąlygas mokiniui dalyvauti ugdymo procese kaip visaverčiam partneriui;
- sukurti mokyklos aplinką, palankią vaiko ugdymuisi, tuo tikslu panaudojant komunikacinį voratinklį (tinklą);
- sutelkti kompleksinę profesionalią pagalbos komandą, skirtą užtikrinti vaiko pozityviąją socializaciją, tuo tikslu pasitelkiant ir išorės socialinius partnerius;
- individualizuoti mokinio ugdymąsi jam siekiant gyvenimo karjeros“ (ten pat).

Komunikaciniame modelyje yra suformuluoti ir jo principai (jų interpretaciją plačiau žr. Targamadžė V., 2010, 189–190). Komunikacijos modelio principai grindžiami Europos Komisijos (EK) baltojoje knygoje dėl Europos komunikacijos politikos (COM (2006) 35, 2006 m. vasario mėn.) apibrėžtais principais bei EK įgyvendinamu „D planu“ (demokratija, dialogas ir diskusijos) (KOM (2005) 494, 2005 m. spalio 13 d.). Toliau jie interpretuojami Geros mokyklos turininėje erdvėje:

- Atvirumo ir skaidrumo principas. Mokykla turi būti atvira bei prieinama visiems. Mokyklos veikla grindžiama bendruomenės susitarimais, tad siekiama užtikrinti

objektyvią informacijos sklaidą, jos prieinamumą, teisingumą bei kompetentingus atsakymus į bendruomenės narių ar socialinių partnerių klausimus. Bendri susitarimai gali skatinti bendruomenės narių pareigos, atsakomybės jausmą, geriau suprasti savo teises ir jų įgyvendinimą realioje mokyklos veikloje.

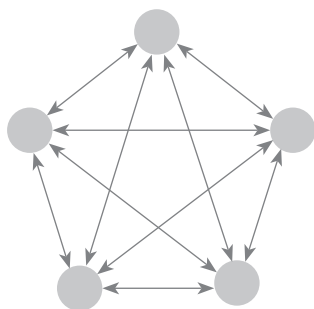
- Įtraukimo principas. Mokyklų bendruomenės nariai (administracija, mokytojai, mokiniai ir jų tėvai (teisėti atstovai)) bei kiti bendruomenės nariai ar socialiniai partneriai (geriausiu atveju – tapę mokyklos bendruomenės nariais savivaldžiose struktūrose) keičiasi informacija, reikalinga mokyklos veiklai tobulinti ir efektyvinti, ypač mokinio ugdymui(si) gerinti. Įtraukimo aspektas taip pat sietinas su daugiakanale komunikacija panaudojant įvairias komunikacines priemones. Tai turi įtakos bendruomenės narių ar socialinių partnerių ugdymui – sudarant jiems galimybes įgyti žinių, ugdytis gebėjimus ir įgūdžius informacijai pasiekti ir ją tikslingai naudoti. Mokyklos bendruomenės nariai, socialiniai partneriai turi turėti galimybę išreikšti savo nuomonę, būti išklausyti ir užmegzti konstruktyvų dialogą su sprendimų priėmėjais.
- Įvairovės principas. Šis principas mokykloms leistų įtvirtinti toleranciją skirtingų individų, subkultūrų, socialinių ir kultūrinių aplinkų aspektu. Mokyklose mokosi įvairių kultūrų, išsilavinimo, tautybių vaikai – jiems neturėtų būti užkirstas kelias visavertiškai

dalyvauti mokyklos bendruomenės veikloje. Be to, įvairovės principas gali būti siejamas su skirtingomis ugdymo aplinkomis, ugdymo sistemomis ir jų įgyvendinimu.

- Grįžtamojo ryšio principas. Mokyklos, siekdamos išsamiai bei nuosekliai komunikuoti viduje ir su išore, vykdyti vidinės ir išorinės komunikacijos kampanijas, turi analizuoti ir bendrinti, vertinti pateiktos informacijos suprantamumą ir (pagal galimybes) atsižvelgti į išsakytas nuomones, ypač pateiktus svarius argumentus ir siūlymus. Todėl reikia nuolat reflektuoti organizacijoje įvairaus pobūdžio vyksmus – ugdymo(si), vadybos ir kitus.

Šie principai svarbūs, nes mokykla turi būti kuriama būtent bendruomenės narių: „Mokyklos, kaip organizacijos, veiklos aspektai neturėtų būti standartizuojami visoms šalies mokykloms, o jų vertinimas neturi būti per daug sureikšminamas ir negali tapti svarbesnis už mokyklos misijos vertinimą. Tokiu požiūriu į mokyklos veiklos organizavimą siekiama paskatinti mokyklos bendruomenės ‚išrasti‘ mokyklą, kuriant jos veiklos modelius, aplinkas ir ugdymo būdus“ (Geros mokyklos koncepcija, 2015, 2).

Mokyklos kūrimas neturi užsisklęsti tik jos erdvėje – juk mokykla nėra uždara socialinė sistema, joje vykstantys ugdymo, vadybiniai ir kt. procesai sietini su jos vidaus ir išorės erdvėmis, brėžiamos tam tikros jos veiklos trajektorijos,



10 pav. **Daugiakanalis komunikacijos modelis**
(Robbins S. P., 2003, 154)

jungiančios personalizaciją ir jos struktūrinių padalinių ar mokyklos kaip visumos, neatsietos nuo išorės, veiklą komunuojant žmonėms, jų grupėms, organizacijoms. Tad vienas iš komunikacinio modelio principų galėtų būti „Mokykla be sienų“, o jam pilnai realizuoti galėtų būti pritaikyta daugiakanalė komunikacija (žinoma, galimi ir kiti modeliai, svarbu, kad jie būtų tinkami komunikacijai tarp įvairių subjektų mokyklos viduje ir išorėje užtikrinti). S. P. Robbins (2003, 154) pateikiamas daugiakanalis komunikacinis modelis (žr. 10 pav.) sudaro prielaidas visiems grupės nariams aktyviai bendrauti vienas su kitu. Šis modelis tinkamas komandiniam darbui organizuoti siekiant padėti vaikui ugdytis. Atkreiptinas dėmesys, kad kanalai, jų tinklas turi būti optimaliai sumodeliuoti, kad būtų išvengta komunikacinių trikdžių ir komunikacija tarp subjektų tiek viduje, tiek išorėje vyktų efektyviai. Schemoje rodyklėmis sujungti įvairūs komunikavimo subjektai. Nedera pamiršti, kad schema vaizduoja jungtis tarp vidinių organizacijos subjektų.

Šis komunikacinis modelis buvo išbandytas mokyklose praktiškai ir ši patirtis apibendrinta 2014 m. išleistame G. M. Linkaitytės, A. Lapėnaitės ir kitų parengtame leidinyje „Trys mokymosi komunikuoti istorijos: komunikavimo kompetencijos ugdymo(si) mokykloje patirtis“ (2014). Išvadoje rašoma:

„Projekto dalyvių veiklose numatytas nuoseklus komunikacinių gebėjimų ugdymas, sudarant visiems projekto dalyviams galimybę mokytis ir įgyti naujų įgūdžių. Todėl planuojant buvo parenkamos tokios veiklos, kurių metu skatinama:

- priimti žinutes ir suprasti kitų projekto dalyvių tikslus;
- analizuoti, lyginti, įsivaizduoti, pajauti žodinius ir nežodinius (ženklai, simboliai, gestai, mimika, judesiai, piešiniai, paveikslai, nuotraukos, schemos, lentelės, gamtos vaizdai, muzikos garsai ir kt.) pranešimus ir žinutes;
- interpretuoti ir vertinti žinutėse ir pranešimuose pateikiamą informaciją;
- tinkamai perteikti savo mintis rašant žinutes ir įvairius pranešimus;
- apmąstyti priimamus ir siunčiamus pranešimus;
- gebėti naudotis šiuolaikinėmis komunikavimo priemonėmis (kompiuteris, telefonas)“
(Linkaitytė G. M., Lapėnaitė A. ir kiti, 2014, 10–11).

Autoriai nurodo, kad komunikacinis modelis praktiškai pasitvirtino. Be abejo, šiam modeliui pritaikyti mokykloje

reikia sukurti komunikacinę sistemą, apimančią formalias ir neformalias mokyklos struktūras, apjungiančią visą mokyklos bendruomenę bei įgalinančią adekvačiai komunikuoti su išore. Autorių aprašytą projektą galima vertinti kaip žvalgomąjį:

„Projekto komanda siekė padėti projekto dalyviams sužinoti ir suprasti, kaip vyksta komunikacijos procesai, kodėl komunikacijos sėkmė priklauso nuo atsižvelgimo į adresatą, jo komunikavimo tikslus, situaciją ir priemones, kokie būdai ir priemonės tinka konkrečioje komunikacinėje situacijoje, kaip tikslingai rasti, įvertinti ir apdoroti informaciją naudojantis šiuolaikinėmis technologijomis, kodėl svarbus kalbos taisyklumas ir tikslumas, kokie yra jų pačių gebėjimo komunikuoti pranašumai ir spragos. Nurodyti komunikacinės kompetencijos – žinios, įgūdžiai ir nuostatos – tapo gairėmis planuojant mokyklų projektines veiklas, rengiant įvairių renginių ir seminarų darbotvarkes, kuriant komunikacinių gebėjimų ugdymo metodikas, parenkant ir pritaikant priemones, vykdant stebėseną ir analizuojant bei vertinant pasiekimus. Šiomis gairėmis rėmėmės ir parinkdami tris pagrindinius kelius, kuriais buvo įgyvendinamos naujovės: mokymosi, patyrimo ir sąveikos“ (Linkaitytė G. M., Lapėnaitė A. ir kiti, 2014, 10).

Apibendrinami skyrių galime išryškinti pagrindines mokyklos struktūros modeliavimo linkmes:

- Geros mokyklos esmės išaiškinimas;
- Geros mokyklos veiklos kryptių identifikavimas mokyklos siekių kontekste;
- tinkamo organizacinės struktūros modelio, pagrįsto tam tikrais principais ir suderinto su mokyklos ir ugdymo filosofija, kultūra bei mokyklos siekiais, parinkimas;
- pasirinkto organizacinės struktūros modelio įgyvendinimo proaktyvi vadyba;
- pasirinkto organizacinės struktūros modelio įgyvendinimas ir stebėseną;
- prireikus – pasirinkto organizacinės struktūros modelio korekcija.

Šiuos žingsnius turi modeliuoti Geros mokyklos bendruomenės nariai, prireikus pasitelkdami ir išorės ekspertus.

4

Geros mokyklos veiklos trajektorijos brėžtis: socioedukacinio klasterio ir organizacijos elgsenos naratyvas

Gera mokykla savo veiklą turi grįsti bendruomenės susitarimais, atliepiančiais Geros mokyklos esmę. Ji aiškiai yra nusakyta Geros mokyklos koncepcijoje (2015), tačiau neretai pati Geros mokyklos koncepcija yra suprantama savitai, tad ir Geros mokyklos samprata kartais skiriasi.

Šios studijos autorė, siekdama išaiškinti Geros mokyklos sampratą, jos įgyvendinimo galimybes bei galimus trikdžius, 2016 m. sausio–vasario mėn. atliko kokybinį tyrimą, kurio metu raštu apklausė dešimt ekspertų: Lietuvos tėvų forumo ir Nacionalinės šeimų ir tėvų asociacijos atstovus (po vieną iš Lietuvoje esančių tėvų organizacijų), du nacionalinio lygmens švietimo politiką įgyvendinančių institucijų atstovus, du tautinių bendrojo ugdymo mokyklų atstovus ir po du bendrojo ugdymo mokyklų lietuvių mokomąją kalbą ir katalikiškų mokyklų atstovus. Kiekvienoje grupėje buvo po vieną Geros mokyklos koncepcijos (1993) rengėją ir po vieną edukologijos krypties mokslininką (mokyklų vadovams šis kriterijus negaliojo; vadovas turėjo turėti ne mažiau kaip

trejų metų darbo stažą, būti rengęs savo mokyklos sampratos aprašą). Klausimyne buvo pateikta dvylika klausimų ir papildoma galimybė išreikšti nuomonę ties skiltimi „Kita“. Dalyvių buvo paprašyta pateikti raktinius Geros mokyklos žodžius. Atsakymai atskleidė gana įvairų koncepcijos interpretavimą. Pavyzdžiui, vienas ekspertas Geros mokyklos svarbiausius raktinius žodžius pateikė tokius:

- „pamatinėmis humanistinėmis vertybės grindžiamas ugdymas,
- prasmės, atradimų ir asmens ugdymo(si) siekianti mokykla,
- mokyklos veiklos rezultatai – mokinių asmenybės branda, individualias galias atitinkantys ugdymo(si) pasiekimai ir nuolatinė ugdymo(si) pažanga,
- personalizuotas ir savivaldis ugdymasis,
- mokykla kaip besimokanti organizacija,
- susitarimais grindžiami sprendimai,
- įgalinanti lyderystė ir vadyba“ (Targamadžė V., 2016, 5).

Kitas ekspertas Gerą mokyklą aiškino taip:

„Autonominė (savarankiška) mokykla. Mokykla modeliuoja savitą, mokyklai būdingą ugdymo politiką, disponuoja mokyklos biudžetu, prisiima atsakomybę už teikiamą ugdymo kokybę. Bendruomeniška. Kolegialiai kuria ir puoselėja savitą, mokyklos bendruomenei būdingą kultūrą, telkia visus bendruomenės atstovus mokyklos misijai įgyvendinti. Atvira.

Kūrybiškai ir žvelgdama į mokyklos raidos perspektyvą išnaudoja visus išorės ir vidinius bendradarbiavimo tinklus, jų resursus ugdymo(si) kokybei tobulinti. Aktyviai komunikuoja su suinteresuotomis ugdymo proceso grupėmis, institucijomis. Lanksti. Dinamiškai reaguojanti ir atsiliepianti į valstybės švietimo ir socialinius pokyčius, bendruomenės poreikius. Mokykla mokosi su kitais ir iš kitų. Imli naujovėms, moderniausioms mokymosi tendencijoms. Kūrybinga. Tai tyrinėjantis mokymasis, orientuotas į asmenybės vertybinį ugdymą(si). Veikli. Nuolat sistemingai analizuojanti teikiamų ugdymo paslaugų kokybę ir įsivertinanti, ieškanti optimalių sprendimų personalizuojant ugdymą(si), diegianti naujoves“ (Targamadžė V., 2016, 6).

Taigi vien šių dviejų ekspertų atsakymai rodo, kad Geros mokyklos samprata interpretuojama savitai (plačiau žr. Targamadžė V., 2016). Aiškinant Geros mokyklos sampratą atkreiptinas dėmesys į jos apibrėžimą: „Gera mokykla – pamatinėmis humanistinėmis vertybėmis ugdymą grindžianti, prasmės, atradimų ir asmens ugdymo(si) sėkmės siekianti mokykla, kuri savo veikloje vadovaujasi mokyklos bendruomenės susitarimais ir mokymusi“ (Geros mokyklos koncepcija, 2015, 2); taip pat į išskirtus devynis Geros mokyklos aspektus:

- „asmenybės ūgtį;
- gyvenimą mokykloje: saviraiškųjį dalyvavimą;
- ugdymąsi (mokymąsi): dialogišką ir tyrinėjantį;
- ugdymą (mokymą): paremiantį ugdymąsi (mokymąsi);

- darbuotojus: asmenybių įvairovę;
- mokyklos bendruomenę: besimokančią organizaciją;
- lyderystę ir vadybą: įgalinančias;
- ugdymo(si) aplinką: dinamišką, atvirą ir funkcionalią;
- vietos bendruomenę ir mokyklos savininko teises ir pareigas įgyvendinančią instituciją, dalyvių susirinkimą (savininką): „įsipareigojusius“ (Geros mokyklos koncepcija, 2015, 5–6).

Išvardyti aspektai turėtų tapti Geros mokyklos bruožais. Įgyvendindami šį siekį mokykla ir jos partneriai turi mokytis suprasti mokyklos esmę ir paskirtį, mokyklos veiklą tikslingai nukreipti jos misijai ir tikslams realizuoti, ją tobulinti ir ugdytis nuostatą, kad mokykla yra nuolat besimokanti, besivystanti organizacija, veikiama tiek vidinių, tiek išorinių veiksnių ir efektyviai funkcionuojanti tik darniai veikiant visoms jos sudėtinėms dalims.

Atsakant į klausimą, ar mokykla pati viena pajėgi užtikrinti šių siekių įgyvendinimą, atkreiptinas dėmesys, kad Geros mokyklos koncepcijoje yra orientuojama į bendradarbiavimą su steigėjais, vietos bendruomene, socialiniais partneriais. Vienas iš būdų apjungti išorinius partnerius galėtų būti socioeducacinis klasteris, kurio veikla apimtų ne tik edukaciją – praktinį ugdymo(si) tikslų įgyvendinimą, bet ir spręstų susijusias socialines problemas, nes jos mokykloje svarbios taip pat, o mokykla jų viena spręsti nėra pajėgi.

Kurti socioeducacinius klasterius siūloma, pirma, todėl, kad „klasteriai nuo kitų bendradarbiavimo formų ir tinklų

skiriasi tuo, jog klasterio dalyvius sieja vertės grandinė. Klasterio koncepcija apima daugiau nei paprastus horizontalius tinklus, kuriuose įmonės, veikiančios toje pačioje rinkoje ir priklausančios tai pačiai pramonės grupei“ (Žinių ekonomikos forumas, 2012, 12). Antra, klasteriai paprastai veikia ne viename sektoriuje, jiems būdinga tarpsektorinė veikla įtraukiant papildančias organizacijas, dažnai vykdančias gan specifinę veiklą. Tiesa, neretai susiduriama su klasterio sampratos problema, nes klasteriai dažnai apibrėžiami gan bendrai. Vis dėlto galima išskirti esminius klasterio bruožus:

- „Klasteris – tai sudėtinga įvairių veikėjų organizacija, orientuota į kokybiškai naujų, unikalių ir konkurencingų galutinių produktų sukūrimą, paskleidimą ir realizavimą;
- klasteriui priklausančių veikėjų sąranka turi pasižymėti tiek veiklos tarpusavio papildomumu, tiek ir tuo, jog ši sąranka apima galutiniams produktams kurti, skleisti ir realizuoti reikalingas švietimo, mokymo, studijų, ugdymo, mokslinių tyrimų, projektavimo, konstravimo, konsultavimo funkcijas, įvairaus profilio eksperimentinės ir masinės gamybinės bei paslaugų veiklos organizavimą, taip pat sukuriama produkcijos masinį paskleidimą, realizavimą ir aptarnavimą;
- klasteriui priklausantys veikėjai gali pasižymėti ne tik veiklos profilio bei specializacijų įvairove, bet ir veiklos

teisinių formų, nuosavybės santykių, taip pat valdymo ir organizavimo modelių įvairovę;

- vadyba klasteryje gali pasižymėti tiek bendrų valdymo sprendimų parengimu, pagrindimu ir įgyvendinimu, tiek veiklos savireguliacija;
- klasterio potencialas ar pagrindinė potencialo dalis gali pasižymėti teritorinės ar regioninės koncentracijos formų įvairovę (beje, klasteris ar dalis klasterio gali veikti ir įvairiomis virtualių organizacijų formomis)“ (Žinių ekonomikos forumas, 2012, 16).

Šios savybės yra svarbios ir kuriant bei puoselėjant Gerą mokyklą dėl toliau išvardytų priežasčių:

- Gera mokykla turi užtikrinti mokiniui suteikiamos pagalbos edukacinėje ir socialinėje sferose įvairovę, kokybę, perėjimą nuo siūlomos pagalbos prie reikiamos pagalbos; be to, Gera mokykla turi rūpintis ir mokyklos personalu, ugdyti atitinkamas darbuotojų kompetencijas (vykdyti veiklos refleksijas ir pan.), suteikti galimybes atsipalaiduoti ir t. t., tad turi kurti ir įgyvendinti reikiamas paslaugas ir produktus.
- Gera mokykla, siekdama pagerinti ugdymo ir saviugdos veiksmingumą, turi rūpintis paslaugų ir produktų papildomumu – ieškoti partnerių iškilusiems uždaviniams spręsti, bendradarbiauti, kooperuotis, taigi pildyti paslaugų rinkinį ir kurti bei įgyvendinti naujus produktus bei paslaugas.
- Kuriant socioedukacinį klasterį gali dalyvauti ne tik valstybinės institucijos, bet ir nevyriausybinių organi-

zacijos (konsultuojančios šeimas, dirbančios su smurto aukoms, teikiančios labdarą ir pan.), privačios šioje srityje dirbančios organizacijos – kitaip tariant, į socioeducacinį klasterį gali jungtis įvairios organizacijos, kurias sieja bendra misija ir kurios yra pasirengusios kartu įgyvendinti klasterio paskirtį.

- Socioeducacinio klasterio kūrimas ir valdymas neturi būti hierarchinis: klasterio narių ryšiai ir vadyba yra horizontali, savireguliacija bendra, sprendimai priimami ir įgyvendinami bendrai.
- Siekdamas efektyvinti veiklą (ypač laiko aspektu) ir / ar plėsti geografinę veiklos arealą socioeducacinis klasteris gali veikti tiek realioje, tiek ir virtualioje aplinkose.

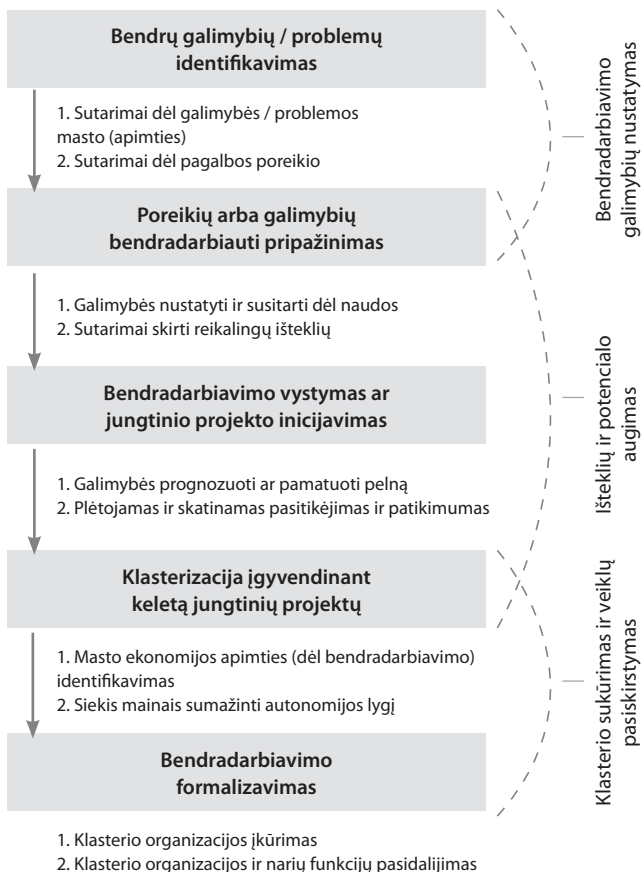
Bendrai susieję socioeducacinio klasterio modelį su Gerros mokyklos misija ir tikslais, turėtume aptarti socioeducacinio klasterio kompoziciją ir dekompoziciją, suprojektuoti formavimo trajektoriją. Pirmiausia, atrinkdami klasteriui tinkamas organizacijas turime pasitelkti klasterių kūrėjų apibrėžtus kriterijus. Esama dviejų klasterio kūrimo būdų:

- Klasterio fasilitatorius: veikia išorinis asmuo, asmenų grupė ar organizacija; regione identifikuojama klasterio kūrimo galimybė, inicijuojamas jo kūrimas; atliekama rinkos analizė, rinkos veikėjų, veiklos sektorių analizė, statistinė analizė, šiai analizei naudojami pirminiai ir antriniai šaltiniai, gali būti atliekami kiekybiniai ir kokybiniai tyrimai siekiant identifikuoti galimų

klasterio subjektų interesus, suinteresuotumą jungtis į klasterį ir kitus aspektus; tiriamas ir potencialas, veiklos specifika, numatomų klasterio subjektų motyvacija ir pan.

- Rinkos subjektų poreikį, jų ryšius, suvokiamą būtinybę tobulinti organizacijos veiklą buriantis į klasterį atliepiantis būdas; klasteris inicijuojamas ne iš išorės, bet subjektų, dirbančių tam tikroje srityje ir suprantančių, kad apjungtos veiklos būtų perspektyvios; paprastai nesiremiama statistine rinkos analize, potencialūs partneriai buriami preliminariai remiantis jau turimais ryšiais; kuriant klasterį aktyviau taip pat veikia vienas asmuo, bet jo vaidmuo nėra toks reikšmingas, nes kiti subjektai ar bent dalis jų yra susiję bendromis veiklomis ir patys suvokia bendros veiklos poreikį (pagal UAB „Pricewaterhouse Coopers“, 2014, 11).

Nors šie klasterio kūrimo būdai sietini su pelno siekiančiomis organizacijomis, o mokykla yra ne pelno siekianti organizacija, socioeducacinio klasterio kūrimas gali remtis pelno organizacijų veiklos logika, nes mokykla taip pat siekia veiklos rezultatų, kurių daugeliu atvejų galima pasiekti apjungus adekvatų siekį turinčių organizacijų pajėgas ir vykdant inovatyvią veiklą, optimaliai nukreiptą į tikslų įgyvendinimą. Socioeducaciniam klasteriui kurti galima pasinaudoti 11 paveiksle nurodytais klasterio formavimo proceso etapais.



11 pav. **Klasterio formavimo proceso etapai**
(Viedrytė R., 2014, 693)

Geros mokyklos siekiamsi pritaikant paveikslą pateiktą klasterių formavimo etapų schemą, toliau bus suformuluotos galimos socioeducacinio klasterio kūrimo gairės, kurias konkrečios organizacijos, kurdamos klasterius, galėtų adaptuoti realiam kontekstui.

1 etapas. Bendrų galimybių / problemų identifikavimas. Atsirenkamos organizacijos, ketinančios jungtis į klasterį ir pasirengusios bendradarbiauti. Organizacijos turi suformuluoti klasterio misiją, tikslus, susitarti dėl vaidmenų ir dėl bendros veiklos, sprendimų priėmimo, išteklių sutelktumo, iššūkių įveikimo ir kitų klausimų, kad socioeducacinio klasterio veikla vyktų optimaliai. Šio etapo metu dar nesidalijama ištekliais, tik modeliuojami klasterio veiklos scenarijai.

2 etapas. Poreikio arba galimybių bendradarbiauti pripažinimas. Organizacijos, ketinančios jungtis į klasterį, turi pripažinti, kad jų bendradarbiavimas yra reikalingas ir prasmingas, kad jos yra pasirengusios bendradarbiauti. Svarbu identifikuoti, kad organizacijų veiklos vektoriai atitinka (arba gali atitikti) klasterio misiją ir tikslus.

3 etapas. Bendradarbiavimo vystymas ar bendro jungtinio projekto inicijavimas. Organizacijoms apsisprendus dėl klasterio kūrimo ir jo kaip jungtinio bei kiekvienai organizacijai naudos, sutariama dėl bendradarbiavimo formos, scenarijų, netgi veiksmų, pasidalijant išpareigojimus ir atsakomybes už atskirus veiksmus. Įgyvendinamas bendras jungtinis projektas pasitelkiant klasterį kaip formą, instru-

mentą ar pan. Šis projektas gali būti modeliuojamas numatant ir atskiras, ir bendras veiklas, jos tarpinius ir galutinius rezultatus, procesus, vertinimo rodiklius ir jų pamatavimą. Be abejo, turi atsirasti bendros normos, taisyklės, vertybės, kurių pagrindu ir vyksta veikla. Paprastai jos būna nerašytinės, nors kai kurios gali būti įtraukiamos į jungtinę sutartį ar pan.

4 etapas. Klasterizacija įgyvendinant keletą jungtinių projektų. Suprantama, kad socioedukacinis klasteris įgyvendins ne vieną jungtinį projektą. Vienas, pavyzdžiui, gali būti skirtas mokyklos bendruomenės ir partnerių bendradarbiavimui stiprinti, kitas – ugdymo(si) rezultatams gerinti, trečias – socialinei paramai gauti ir t. t. Kiekvieno projekto atveju reikia tartis dėl bendradarbiavimo stengiantis nesuteikti pernelyg daug dėmesio formalizavimui.

5 etapas. Bendradarbiavimo formalizavimas. Organizacijos numato formą, kaip bus formalizuojamas jų bendradarbiavimas, pavyzdžiui, tai gali būti jungtinė sutartis tarp organizacijų dėl bendradarbiavimo klasteryje. Veiklos formalizavimas reikalingas siekiant bendro ir vienodo įsipareigojimų, teisių ir atsakomybių supratimo bendradarbiavimo projektuose. Galima sudaryti sutartis ir dėl kiekvieno projekto, tačiau jas reikėtų derinti susitarimų keliu ir pernelyg neformalizuojant, neprarandant lankstumo, reikalingo klasterio veiklai. Be to, pernelyg didelis formalizavimas gali sunkinti klasterio narių ir jo partnerių veiklą.

Socioedukacinio klasterio kūrimas ir jo valdymas daugiaspektis ir sudėtingas procesas, todėl dera metodologiškai korektiškai jį tvarkyti. Šiame kontekste prisimintini A. Raipos (2010) pastebėjimai:

„Tiriant viešojo valdymo pokyčius, transformacinių procesų logiką, sėkmes ar nesėkmes nulemia šiuolaikinės valdymo teorinės minties trajektorijos, sutelktos į metodologines paieškas, siekiant:

- modeliuoti įvairias praktines ir teorines galimybes aiškinant viešosios vadybos evoliucijos priežastis, kryptis, numatyti galimas tendencijas;
- argumentuoti viešojo sektoriaus institucijų naujojo viešojo valdymo formavimosi indeksus ir determinuojančią išorinę organizacijų aplinką;
- suvokti nuolat vykstančius globalizacijos pokyčius ir jų poveikį viešojo valdymo evoliucionavimo eigai;
- suprasti, kad viešojo valdymo transformacijų sąlygomis svarbi tampa metodologinių instrumentarijų paieška“ (Raipa A., 2010, 7–18).

Norint kurti socioedukacinį klasterį dera ištirti situaciją vaikams (taip pat galbūt jų šeimoms, mokytojams ir kitiems asmenims) teikiamų ir reikiamų socioedukacinių paslaugų požiūriu. Naujo klasterio ir paslaugų bei produktų kūrimas neišvengiamai pasižymės inovatyvumu, tad konstruojant tyrimo instrumentą reikalingi pažinimo kaip visumos (epistemologinis) metodas ir racionalistinės filosofijos prieiga. H. G. Fredericson, K. B. Smith (2003, 151) nuomone, tokia

metodologinė prieiga leidžia susieti inovatyvumą (modernią valdymo tobulinimo prielaidą) ir racionalumą (filosofinį konstruktą). Be to, siekiant analizuoti ir sintetinti įvairius determinantus (socialinius, edukacinius, ekonominius, vadybinius, technologinius ir kt.) ir fenomenologines interpretavimo galimybes (individo ir visuomenės sąveiką orientuojantis į organizacijų veiklos inovatyvumo kontekstą) tenka argumentuotai pasirinkti vieną ar kitą metodologiją. Tai atlikusi tyrimo grupė konstruoja tyrimo instrumentą. Rekomenduojama tyrime įvertinti ir A. Raipos (2010, 7–18) paryškintus klasterio kūrimo ir jo valdymo aspektus.

Kadangi kuriant klasterį ir jo veikloje dalyvauja įvairūs asmenys, jų grupės, organizacijos, dera apgalvoti kiekvienos klasterį sudarančios organizacijos ir paties klasterio elgsenos modelį. Organizacijos elgseną galime apibūdinti kaip koordinuotą organizacijos narių veiklą siekiant užsibrėžto tikslo.

K. Dawis ir J. W. Newstron sudarytoje organizacijos elgsenos modelių ypatumų lentelėje (žr. 12 pav.; Jucevičienė P., 1994, 22) pavaizduoti keturi organizacijos elgsenos modeliai: autokratinis, globos, skatinimo ir kolegialusis. Jie apibūdinami pagal šešis pagrindinius kriterijus: modelio pagrindą, vadovo orientaciją, darbuotojų orientaciją, darbuotojų savijautą, darbuotojų poreikių patenkinimą ir darbo rezultatus. Kiekviename modelyje šie kriterijai pasireiškia savitai, pavyzdžiui, darbo rezultatai pasireiškia kaip minimalūs autokratiame modelyje, kaip pasyvus bendravimas globos modelyje, kaip pažadinta energija skatinimo modelyje, kaip aktyvus sie-

kis dirbti kolegialiajame modelyje ir t. t. (plačiau žr. Targamadzė V., 1996). Dera pažymėti, kad kiekvienas organizacijos elgsenos modelis vertintinas tinkamumo organizacijos misijos, jos tikslų, siekiamos vizijos įgyvendinimo aspektu.

Modulio charakteristikos	Modeliai			
	Autokratinis	Globos	Skatinimo	Kolegialusis
Modelio pagrindas	Jėga	Ekonominiai rezervai	Vadovavimas	Partnerystė
Vadovo orientacija	Autoritetas	Pinigai	Parama	Grupinis darbas
Darbuotojų orientacija	Paklusnumas	Saugumas ir nauda	Darbo atlikimas	Atsakomybė
Darbuotojų savijauta	Priklausomybė nuo vadovo	Priklausomybė nuo organizacijos	Dalyvavimas	Savidrausmė
Darbuotojų poreikių patenkinimas	Egzistencijos poreikių patenkinimas	Saugumas	Statusas ir prisipažinimas	Saviraiška
Darbo rezultatai	Minimalūs	Pasyvus bendravimas	Pažadinta energija	Aktyvus siekis dirbti

12 pav. **Organizacijos elgsenos modelių ypatumai**

(Dawis K., Newstron J. W., 1996, paimta iš Jucevičienė P., 1994, 22)

Kiekvienai organizacijai, kuri dalyvauja klasteryje, dera pasirinkti organizacijos elgsenos modelį, kuris derėtų ir su socioedukacinio klasterio misija, tikslais ir pan. Tai nereiškia, kad visų klasterio organizacijų elgsenos modeliai turi būti vienodi, pavyzdžiui, visi kolegialūs. Modeliai gali skirtis, tačiau turi atliepti klasterio siekius ir nekonfrontuoti su klasteryje numatytu tos organizacijos vaidmeniu.

Apibendrindami skyrių galime teigti, kad vienas iš galimų Geros mokyklos kūrimo instrumentų – socioeducacinis klasteris gali padėti akumuliuoti įvairių organizacijų potencialą numatytiems tikslams įgyvendinti. Klasteriui kurti galima vadovautis tokia veiksmų seka:

- susitarti dėl socioeducacinio klasterio poreikio ir jo misijos, tikslų, vizijos;
- atlikti situacijos analizę socioeducacinio klasterio kūrimo kompozicijos ir dekompozicijos aspektu;
- susitarti dėl socioeducacinio klasterio kūrimo scenarijaus;
- įgyvendinti numatytą socioeducacinio klasterio kūrimo scenarijų ir stebėti jo veiklą, kolegialiai ieškoti jo tobulinimo galimybių.

Pažymėtina, kad kiekvienu atskiru atveju kuriant socioeducacinį klasterį veiktų konkretūs veikėjai, saviti veiklos tekstai ir kontekstai, todėl šiame skyriuje aprašytos išvalgos, pasiūlymai tėra vertintini kaip galimi socioeducacinių klasterių kūrimo štrichai, kuriuos dar reikia išplėtoti įvertinus realią konkreta klasterio kūrimo situaciją ir perspektyvas.

Vietoje išvadų

Geros mokyklos koncepcijai, kaip ir bet kuriai kitai žmogaus protu išmąstytai idėjai, būdingi ir privalumai, ir trūkumai, todėl ji negali būti laikoma teoriniu etalonu, veikiau tai žemėlapis, kuriuo vadovaujantis būtų kuriamos Lietuvos mokyklos. Įgyvendinant idėją kiekvienu konkrečiu atveju vertinamas realus kontekstas ir kuriamas savas tekstas, atliepiantis Geros mokyklos dvasią – metodologines nuostatas, misiją, siekius. Savitos mokyklos kūrimas neatsietinas nuo mokyklinio gyvenimo ir jį grindžiančių mokyklos bendruomenės susitarimų, kurie laiduoja mokyklos homeostazę sąveikaujant su vidine ir išorine aplinka.

Realizuodama Geros mokyklos viziją kiekviena mokykla turi suprojektuoti savo judėjimo trajektoriją, jungiančią esamą situaciją su visumine vizija, numatančią veiklos linkmes ir modeliuojančią slinktis, kurios galėtų būti orientuotos į mokyklos aspektus, įvardytus Geros mokyklos koncepcijoje. Kuriant mokyklos strategiją juos formuoti ir stiprinti vertėtų atkreipti dėmesį į mokyklos kultūrą, nes ji gali ne tik padėti, bet ir trukdyti įgyvendinti misiją; pasirinkti tinkamą mokyklos struktūrą, sudarančią galimybes siekti užsibrėžtų tikslų ir lanksčiai reaguoti į mokyklinio gyvenimo kismus; ugdymo tikslams įgyvendinti pasitelkti projekcinę pedago-

giką kaip instrumentą mokymosi paradigmai įgyvendinti; proaktyviai mokyklos veiklai vykdyti ir tobulinti galima įsteigti socioeduakcinį klasterį, kuris akumuliuotų įvairių organizacijų potencialą inovatyviai mokyklos socioedukacinei veiklai. Pažymėtina, kad kiekviena mokykla turi įvertinti visus ugdymo realybės lygmenis ir siekdama aktyviai veikti vizijos link turi projektuoti tinkamą strategiją kaip kelią į numatytą siekį. Taigi norint įgyvendinti Geros mokyklos koncepciją (2015), kiekviename ugdymo realybės lygmenyje reikia planuoti esminius pokyčius:

- Societarinis ugdymo realybės lygmuo. Būtina susitarti dėl visuminės švietimo vizijos, nes bendrojo ugdymo mokykla priklauso bendrojo ugdymo sistemai, o ši turi tapti vientisa ir integralia visos švietimo sistemos dalimi. Visuminis požiūris į švietimo sistemą kaip veiklinę sistemą padėtų holistiškai projektuoti jos veiklą bei stebėti ir laiku koreguoti sistemos ir jos elementų veiklą, rezultatus. Vyraujantis švietimo sistemos administravimo modelis (pagalba kontroliuojant) keistina pasitikėjimo modeliu, nes Gera mokykla, vadovaudamasi teisine baze, savo veiklą turi grįsti mokyklos bendruomenės bendrais susitarimais. Būtina peržiūrėti mokytojų rengimo, kompetencijų tobulinimo ir atestacijos formas ir turinį, derinant jį su Geros mokyklos koncepcija. Vadovų pasirengimas darbui, konkursai, jų veiklos vertinimai turi nesikirsti su Geros mokyklos koncepcija. Tuo tikslu dera keisti do-

kumentus, konceptualiai permąstyti mokyklos išorės vertinimą ir įsivertinimą, finansavimą ir darbuotojų atlygio apmokėjimą. Švietimo sistemos veiklą reikėtų modeliuoti grindžiant tyrimais, argumentais, siekiant vizijos nepamiršti strateginių tikslų. Šie ir kiti darbai yra sudėtingi, kompleksiški, jiems padaryti reikalingos sistemos projektavimo kompetencijos, bendras ir specifinis turinio išmanymas, todėl būtina telkti profesionalų komandą.

- Sisteminis ugdymo realybės lygmuo. Švietimo sistema – sudėtinga, daugiaaspektė, įvairi struktūros ir funkcijų požiūriu, todėl reikalinga jos išsami analizė misijos ir jos įgyvendinimo aspektu. Tuo tikslu reikia išanalizuoti švietimo sistemos ir jos struktūrinių elementų misiją ir jos įgyvendinimą, ypač susitelkti nustatant trikdžius ir tobulintinas jos veiklos vietas. Taigi reikalinga švietimo sistemos analizė kompozicijos ir dekompozijos požiūriu, akcentuojant atliekamas funkcijas ir realias jungtis tarp švietimo sistemos ir jų elementų. Atkreiptinas dėmesys į švietimo administravimo pertvarką – Švietimo ir mokslo ministerijos ir jai pavaldžių institucijų (satelitinų centrų, agentūrų ir pan.) misijų ir jų įgyvendinimo peržiūrą, suteikiant institucijoms ir jų darbuotojams pagalbą, o ne grindžiant kontrole. Institucijų perėjimas nuo kontrole grindžiamos veiklos paskatintų ir mokyklas persiorientuoti į atsakomybę grindžiamą veiklą, judėjimą Geros mokyklos link.

- Institucinis ugdymo realybės lygmuo. Atkreiptinas dėmesys į mokyklos filosofijos, ugdymo filosofijos ir mokyklos kultūros bei vizijos identifikavimą ir kūrimą. Mokykla turi kurti savą ugdymo politiką, apimančią formalų ir neformalų ugdymą, taip pat sistemą jai įgyvendinti. Tad mokyklos veiklai modeliuoti, korekcijoms atlikti reikalinga stebėseną, grindžiamą bendruomenės ir atskirų jos narių, jų grupių refleksija. Kad stebėseną būtų vykdoma korektiškai, turi būti aiškiai nustatyti mokyklos (tarp jų ir ugdymo(si)) tikslai, veiklų rodikliai (kokybiniai ir kiekybiniai), jų matavimo skalės ir procedūros. Šie ir kiti darbai turi kreipti į mokyklos kaip sistemos veiklą Geros mokyklos link, padėti išlaikyti jos homeostazę su vidine ir išorine aplinka, kurti palankią dirvą numatytiems tikslams įgyvendinti.
- Interpersonalinis ugdymo realybės lygmuo. Tai ugdomosios (iš esmės pedagoginės) sąveikos erdvė. Būtina pažinti ugdytinį ir sukurti pedagoginę sistemą, grindžiamą mokyklos numatyta ir su Geros mokyklos koncepcija derančia ugdymo filosofija. Reikia personalizuoti ugdomąją sąveiką – svarbų ugdomosios veiklos aspektą, išryškėjantį ugdomųjų susitikimų metu, todėl jų visetas turi būti harmoningas ir kryptingas, įvertinantis realias situacijas ir ugdomųjų susitikimų siekius. Ugdomojoje sąveikoje suformuluotiems ugdomųjų ir saviugdų tikslams įgyvendinti kaip ins-

trumentą galima panaudoti projekcinę pedagogiką. Jį taip pat reikėtų personalizuoti vertinant konkretų atvejį.

- Intrapersonalinis ugdymo realybės lygmuo. Tai asmenybės fenomeno lygmuo. Kiekvienas mokinys yra savitas – jam būdingi tam tikri poreikiai, interesai, gebėjimai, judėjimas individualiu tempu, savita motyvacija, saviugdos tikslai ir pasiekimai ir t. t., todėl jo veiklai vertinti reikalingi diagnostiniai testai, personalizuota pedagoginė sistema, numatytos skatinimo priemonės jo veiklai efektyvinti, veiklos refleksija ir scenarijai ugdomosios veiklos rezultatams siekti. Tai gana sudėtingas lygmuo, jo turinys ir veikla turi būti modeliuojami personalizuota mokinio ugdymo(si) trajektorija, atliepiančia ugdymo ir saviugdos siekiamus rezultatus.

Literatūros nuorodų sąrašas

- Alternatyvus ugdymas švietimo sistemoje* (2010). Vilnius: LR ŠMM, internetinė prieiga: <http://www.sac.smm.lt/index.php?id=22e> (žiūrėta 2012 03 04).
- Begoña G. (2016). *The design of smart educational environments*, internetinė prieiga: <http://download.springer.com/static/pdf/893/art%253A10.1186%252Fs40561-016-0039-x.pdf?originUrl=http%3A%2F%2Fjournal.springeropen.com%2Farticle%2F10.1186%2Fs40561-016-0039-x&toKen2=exp=1497081628~acl=%2Fstatic%2Fpdf%2F893%2Fart%25253A10.1186%252Fs40561-016-0039-x.pdf~hmac=a0c1266a3c79aad2227c51fbd0da5dd0a85c95b79d7a5220db8cd1a40824db6> (žiūrėta 2017 06 10).
- Brazdeikis V., Buinevičiūtė A. ir kiti (2009). *Nauja mokyklos organizacinė struktūra*, Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
- Campbell W. K., Twenge J. M. (2015). *Narcissism, Emerging Media, and Society*, internetinė prieiga: <https://www.researchgate.net/publication/272179628> (žiūrėta 2017 06 11).
- Coccoli M., Guercio A., Maresca P., Stanganelli L. (2014). Smarter Universities A Vision for the Fast Changing Digital Era, *Journal of Visual Languages & Computing*, Vol. 25, Issue 6, December 2014, p. 376.
- Cross-Bystrom A. (2010). *What is you need to know about Generation Z*, internetinė prieiga: <http://www.imediaconnection.com/content/27425.asp> (žiūrėta 2014 07 05).
- Drūteikienė G. (2003). *Organizacijos įvaizdžio kūrimo procesas ir jo valdymas*, daktaro disertacija, Vilnius: Vilniaus universitetas.

- Fredericson H. G., Smith K. B. (2003). *The Public Administration Theory Primer*, Oxford: Westview Press.
- Gaižutis A. (2008). *Daugiaveidis elitas*, Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
- Higgins S., Moseley D. (2002). Raising Achievement in Literacy through ICT, in: Monteith M. Buckingham, *Teaching Primary Literacy with ICT*, Open University Press, 30–45.
- Jucevičienė P. (1994). *Organizacijos elgsena*, Kaunas: Technologija.
- Jucevičius R. (1996). *Strateginis organizacijų vystymas*, Kaunas: Technologija.
- Kairė S., Duoblienė L. (2016). Artefaktai bendrojo ugdymo mokyklose: laisva ar sunorminta kūryba?, *Acta paedagogica vilnensia*, Nr. 36, Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla, 42–58.
- Klichowski M., Bonanno P., Jaskulska S., Smaniotto Costa C., Lange M., Klauser F. R. (2015). Cyber Parks as a New Context for Smart Education: Theoretical Background, Assumptions, and Pre-service Teachers' Rating, *American Journal of Educational Research*, 2015, Vol. 3, No. 12A, 2.
- Kukla A. (2000). *Social Constructivism and the Philosophy of Science*, New York: Routledge.
- Kvieskienė G. (2015). Sumanioji edukacija – socialinėms industrijoms, *Socialinis ugdymas 2015*, t. 41, Nr. 2, 5–16.
- Leclercq D., Poumay M. (2005). *The 8 Learning Events Model and its principles*, LabSET, University of Liège, internetinė prieiga: <http://www.labset.net/media/prod/8LEM.pdf>.
- Linkaitytė G. M., Lapėnaitė A. ir kiti (2014). *Trys mokymosi komunikuoti istorijos: komunikavimo kompetencijos ugdymo(si) mokykloje patirtis*, Kaišiadorys: Printėja, internetinė prieiga: http://www.alternatyvusisugdymas.lt/images/Trys_mokymosi_komunikuoti_istorijos_iki13.pdf.

- LR ŠMM Geros mokyklos koncepcija. 2015 m. gruodžio 21 d. Nr. V-1308, Vilnius, internetinė prieiga: <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/f2f65120a7bb11e5be7fbc3f919a1ebe> (žiūrėta 2017 06 10).
- Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra (2016). Mokyklų, vykdančių bendrojo ugdymo programas, veiklos išorinio vertinimo organizavimo ir vykdymo tvarkos aprašo 2 priedas, internetinė prieiga: <http://www.nmva.smm.lt/en/> (žiūrėta 2017 07 26).
- Nauckūnaitė Z. (2015). Naujosios (Z) kartos teksto suvokimo mokyimo ir mokymosi strategijos, *Naujoji (Z) karta – prarastoji ar dar neatrastoji? Naujosios (Z) kartos vaiko mokymosi procesų esminių aspektų identifikavimas*, 89–110, internetinė prieiga: <http://www.esparama.lt/documents/10157/490675/2015+Naujoji+Z+karta.pdf/34dab319-bb9b-4041-8365-5f88e2b8db52> (žiūrėta 2017 06 11).
- Newble D., Cannon R. (2002). *A Handbook for Medical Teachers*, New Yourk: Kluwer Academic Publishers.
- Палфри Д., Гассер У. (2011). Дети цифровой эры, Москва: Эксмо.
- Peterson M. F. (2011). Organizational Culture and Organization Theory, in: *The Handbook of Organizational Culture and Climate*, ed. by N. M. Ashkanasy, C. P. M. Wilderom, M. F. Peterson, Los Angeles: Sage, 415–423.
- Pollard A. ir kiti (2006). *Refleksyvusis mokymas: veiksminga ir duomenimis paremta profesinė etika*, Vilnius: Garnelis.
- Pruskus V., Lukoševičius V. (2009). *Organizacijų kultūra*, Vilnius: VPU leidykla.
- Raipa A. (2010). Metodologiniai viešojo valdymo demokratizavimo aspektai, *Viešojo politika ir administravimas*, Nr. 32, Vilnius: Mykolo Riomerio universitetas, 7–18, internetinė prieiga: [file:///C:/Users/vilija/Downloads/2010\(32\)_visas.pdf](file:///C:/Users/vilija/Downloads/2010(32)_visas.pdf) (žiūrėta 2017 16 21).
- Robbins S. P. (2006). *Organizacinės elgsenos pagrindai*, Kaunas: Poligrafija ir informatika.

- Schein E. H. (1993). Organizational Culture and Leadership, in: Jay Shafritz and J. Steven Ott, *Classics of Organization Theory*, Fort Worth: Harcourt College Publishers.
- Schemerhorn J. R., Hunt J. G., Osborn R. N. (1994). *Managing Organizational Behavior*, New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Smith P. K., Livingstone S. (2017). Child Users of Online and Mobile Technologies – Risks, Harms and Intervention, in: *Child Psychology and Psychiatry: Frameworks for Clinical Training and Practice*, John Wiley & Sons, Ltd., 141–148.
- Stoll L., Fink D. (1998). *Keičiame mokyklą*, Vilnius: Tyto alba.
- Survutaitė D. (2016). *Mokyklos kultūros raiška*, Vilnius: Edukologija.
- Šimelionienė A. (2015). Naujosios (Z) kartos mokinių mokymasis R. Feuersteino teorijos požiūriu, *Naujoji (Z) karta – prarastoji ar dar neatrastoji? Naujosios (Z) kartos vaiko mokymosi procesų esminių aspektų identifikavimas*, 47–66, internetinė prieiga: <http://www.esparama.lt/documents/10157/490675/2015+Naujoji+Z+karta.pdf/34dab319-bb9b-4041-8365-5f88e2b8db52> (žiūrėta 2017 06 11).
- Targamadzė V. (1996). Švietimo organizacijų elgsena, Kaunas: Technologija.
- Targamadzė V. (2006). *Konfliktų kontūrų brėžimas: ugdymo realybės kontekstas*, Vilnius: VPU leidykla.
- Targamadzė V. (2009). Organizacijos kultūra kaip potencialus ugdymo tobulinimo veiksnys, *Logos*, Nr. 61, 185–191, internetinė prieiga: <http://www.litlogos.eu/L61.html> (žiūrėta 2017 06 20).
- Targamadzė V. (2010). *Alternatyvi bendrojo lavinimo mokykla: mokyklos naratyvo kontūrai*, Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
- Targamadzė V. (2014). *Bendrojo ugdymo mokykla kryžkelėje: akivarai ir kūlgrinda*, Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
- Targamadzė V. ir kiti (2015). *Naujoji (Z) karta – prarastoji ar dar neatrastoji? Naujosios (Z) kartos vaiko mokymosi procesų esminių aspektų identifikavimas*, internetinė prieiga: <http://www.esparama>.

lt/documents/10157/490675/2015+Naujoji+Z+karta.pdf/34dab319-bb9b-4041-8365-5f88e2b8db52 (žiūrėta 2017 06 11).

Targamadzė V. (2016). Gera bendrojo ugdymo mokykla: mimikrija ar metamorfozė?, *Socialinis ugdymas*, t. 42, Nr. 1., Vilnius: Edukologija, 6–16.

UAB „Pricewaterhouse Coopers“ (2014). Metodinė medžiaga Lietuvos klasteriams, internetinė prieiga: http://www.mita.lt/uploads/documents/leidiniai/metodine_medziaga_klasteriams.pdf (žiūrėta 2017 07 06).

Viedreytė R. (2014). Klasterio formavimas: bendrieji požymiai, kriterijai, etapai ir brandumo fazės, *Management Theory and Studies for Rural Business and Infrastructure Development*, Vol. 36, No. 3, 688–700.

Zhu Z. T., Yu M. H. and Riezebos P. (2016). *A research framework of smart education*, internetinė prieiga: http://download.springer.com/static/pdf/637/art%253A10.1186%252Fs40561-016-0026-2.pdf?originUrl=http%3A%2F%2Flink.springer.com%2Farticle%2F10.1186%2Fs40561-016-0026-2&token2=exp=1472044748~acl=%2Fstatic%2Fpdf%2F637%2Fart%25253A10.1186%25252Fs40561-016-0026-2.pdf%3ForiginUrl%3Dhttp%253A%252F%252Flink.springer.com%252Farticle%252F10.1186%252Fs40561-016-0026-2*~hmac=5163751cce3807e5bdc625c2e19cdbf386f01a6ee361cfcabe4bb236a810edf4 (žiūrėta 2016 08 08).

Zuoza R. (2011). *Mokyklos kultūros ir mokinių socializacijos sąsajos*, daktaro disertacija, Vilnius: Edukologija.

Žinių ekonomikos forumas (2012). *Klasterių studija*, internetinė prieiga: http://www.mita.lt/uploads/documents/teisine_informacija/zef_klasteriu_studija.pdf (žiūrėta 2017 07 02).

Summary

The Lithuanian school of general education is undergoing a difficult period – the implementation of conceptual ideas proposed by the programmes of National School (1988) and General Education (1994) failed. In 2015, the concept of the Good School was approved.

A question has arisen: what are the essential trends for successful implementation of the Good School?

In identifying the vital directions for developing the Good School, two main methodological approaches have been applied:

Organic systematic: to consider the school as a developing organism, where all the systems have to be in homeostasis and develop in organic harmony (the author's formulation) and social constructivism: people construct their personal understanding and this is not the specular reflection of the knowledge or abilities conveyed to them, this is their personal reflection (Kukla, 2000, 6).

The aim is to define the directions for creating the Good School that could lead to transitional advancement.

The object is the directions for developing the Good School.

The methods: analysis of scientific literature and documents, modelling.

The theoretical and practical significance: the defined directions for the Good School that can be applied in concrete schools and become their advancement towards transition to the Good School.

The aim of the scientific study is implemented in accordance with the following logic: the first part is an attempt to present projective pedagogy as a possibility to implement the idea of the Good School as well as an instrument for actualizing smart education; the second part focuses on school culture by defining it as the alpha and omega of creating the Good School, followed by a draft of directions for the school structurization (the third part); while the fourth part highlights the trajectory of the Good School performance by emphasizing the relation of socioeducational cluster and organisational behavior. Consequently, this study is not limited by scientific analysis, it also contains the application aspect for creating the Good School.

The presented concept of the Good School (2015) is a modelled draft of a certain school that could serve as a guideline, a map, etc., but not a standard for creating the Good School. Since every school is specific, its existence context should be considered and a live community should be created, able to solve the arising problems while seeking the school mission and the aims resulting from it. The development of a particular school cannot be separated from school life based on the school community agreements that

guarantee the school homeostasis with the interior and exterior environment.

Every school has to design its own movement trajectory for achieving the agreed overall vision and to model its movements by evaluating the school culture since it can help or hinder the development of the particular school; to model an appropriate school structure that could be flexible in responding and solving daily difficulties and implementing strategic aims. For achieving educational aims, projective pedagogy can be applied as an instrument for implementing the learning paradigm, while for proactive school activities and performance development, a socioeducational cluster can be formed, accumulating the potential of various organisations for innovative school socioeducational actions. It should be noted that every school, when evaluating all of its real educational levels and attempts to work actively, has to design an appropriate strategy as a way for reaching the predetermined goal. This aim requires a concord of all the levels of educational reality: the societal and systematic levels should create the prerequisites for achieving the school mission and goals; at the institutional level, favourable environment should be created, helping to realize the educational goals (interpersonal educational reality level) in educational interrelation. At the intrapersonal level, it is advisable to measure the efficiency of realising the educational goals and to search for possibilities to enhance learners' motivation, etc. Each level of educational reality

has to be interrelated, thus helping school to plan its sustainable and purposeful activities.

Conclusions and recommendations are presented at the end of the study.

The Good School, with its advantages and disadvantages, is a certain concept developed by the human mind, therefore it cannot be used even as a theoretical standard, rather as a map, which can be originally filled in at any place in the context of the Lithuanian map. It is formed by evaluating the real context and creating an original text corresponding to the Good School spirit: methodological approaches, mission, goals. The creation of a particular school cannot be separated from school life based on the school community agreements guaranteeing the school homeostasis in relation with the interior and exterior environment.

In seeking the Good School vision, every school has to plan its development trajectory that would link the present situation with the overall vision by designing its directions and modelling its advancements oriented towards the school aspects defined in the conception of the Good School. In order to form and strengthen them, to develop the strategy, special attention should be given to school culture as it may help or hinder the implementation of the Good School mission. An appropriate school structure should be chosen to seek the defined goals and to be flexible in responding to school life changes; for the implementation of educational goals, projective pedagogy should be applied as an instrument for implementing the educational paradigm;

for proactive school activities and their improvement, a socioeducational cluster should be created that would accumulate the potential of various organisations to enhance innovative school socioeducational activities. It should be noted that every school should evaluate all the levels of educational reality when actively seeking the predetermined vision and design an appropriate strategy as a way towards the expected goal.

For the implementation of the Good School conception (2015), essential changes are needed at each level of educational reality. These are some of them:

- The societal level of educational reality. It is necessary to find a consensus on the overall education vision since the comprehensive school is in the system of general education that has to become a homogeneous, and integral part of the education system. The overall attitude towards the educational system as an activity system could help to holistically design its activities as well as to observe and correct the functioning of the system, its elements and results. The prevailing administrative model of the educational system could be replaced by a trust model as the Good School should base its activities on general agreement of the school community, within the legal framework. The forms and content of teacher training, competence development and certification should be reconsidered in accordance with the concept of the Good School.
- The headmasters' preparation for the job, contests and their work evaluation should go in line with the concept

of the Good School. For this purpose, documents should be changed, the conception of exterior school evaluation and self-evaluation, financing and staff payment should be revised.

- The modelling of educational system activities should be based upon research findings and arguments, keeping the strategic goals in mind. These actions are complicated and complex, requiring projective system competences, mastery of general and specific content, therefore a professional team is needed.
- The systematic level of educational reality. The educational system is complex, with a variety of aspects, structures and functions, hence, a thorough analysis has to be performed with respect to its mission and its implementation. For this purpose, the mission and implementation of the educational system and its structural elements should be analysed, paying special attention to hindrances and deficient areas. In order to accomplish this, analysis of the educational system in terms of composition and decomposition is needed, focusing on the performed functions and real links between the educational systems and their elements. Special attention should be given to the reorganisation of education administration – the mission and its implementation by the Ministry of Education and Science and its subordinates (satellite centres, agencies, etc.) should be reconsidered so that they would provide help to institutions and people, rather than control. Transition from the activities based

on control would give an impetus for school activities to get reoriented towards activities based on responsibility and advancement towards creating the Good School.

- The institutional level of educational reality. Understanding the conception of the Good school, development of a specific school concept, modelling scenarios for its implementation, selecting the best one and putting it into practice. Attention should be given to identifying and developing the school philosophy, educational philosophy and vision. A school ought to have its school educational policy embracing formal and non-formal education and a system for its implementation. For modelling and correcting the school activities, observation is needed, based on reflections of the community and its members. To ensure a fair process, clear school goals (learning/teaching goals among them), qualitative and quantitative activity indices, measuring scales and procedures are required. These and other tasks should be directed towards the development of the school as a system along the way to the Good School, preserving its homeostasis with the interior and exterior environment and developing favourable atmosphere for achieving the expected goals.
- The level of interpersonal educational reality. It is the area of educational (essentially pedagogical) interrelation. Therefore, it is necessary to know the learner and to develop a pedagogical system based on educational philosophy corresponding to the one set up by the school

and in line with the concept of the Good School. It is important to personalize the educational interrelation – a vital aspect of educational activity – that is revealed during meetings with the learners, consequently, the whole process has to be harmonious and purposeful, evaluating the real situations and the meeting goals. Projective pedagogy can be used as an instrument for the implementation of educational and self-educational aims formulated in the educational interrelation. This instrument should be personalized, evaluating the real situation and processes.

- The level of intrapersonal educational reality. It is the level of the phenomenon of personality. Every learner has distinctive features – he/she has certain characteristic needs, interests and abilities, works at an individual rate, has a specific motivation, self-educational aims and personal achievements, etc., therefore diagnostic tests and a personalized pedagogical system are needed for self-evaluation, incentives for more efficient performance, reflection on one's own activities and scenarios for achieving the educational results have to be planned. It is a complicated level indeed, its content and activities should be modelled along a personalized learning/teaching trajectory corresponding to the expected educational and self-educational results.

Asmenvardžių rodyklė

A

Ashkanasy N. M. 83

B

Begoña G. 81

Bonanno P. 18, 82

Brazdeikis V. 49–51, 81

Buinevičiūtė A. 49–51, 81

C

Campbell W. K. 9, 81

Cannon R. 27, 83

Coccoli M. 19, 81

Cross-Bystrom A. 9, 81

D

Dawis K. 73, 74

Drūteikienė G. 36, 81

Duoblienė L. 9, 38, 82

F

Feuerstein R. 84

Fink D. 9, 43, 84

Fredericson H. G. 72, 82

G

Gaižutis A. 40, 82

Girdzijauskienė S. 14

Gros B. 22

Guercis A. 19, 81

H

Higgins S. 13, 82

Hunt J. G. 84

J

Jaskulska S. 18, 82

Jucevičienė P. 35–37, 73, 74, 82

Jucevičius R. 33, 34, 82

K

Kairė S. 9, 38, 82

Klauser F. R. 82

Klichowski M. 18, 82

Kukla A. 12, 14, 82, 86, 93

Kvieskienė G. 20, 82

L

Lange M. 82

Lapėnaitė A. 58, 59, 82

Leclercq D. 30, 82

Linkaitytė G. M. 58, 59, 82

Livingstone S. 9, 84

Lukoševičius V. 35, 83

M

Maresca P. 19, 81
Moseley D. 13, 82

N

Nauckūnaitė Z. 9, 83
Newble D. 27, 83
Newstron J. W. 73, 74

O

Osborn R. N. 84

P

Peterson M. F. 35, 83
Pollard A. 25, 26, 83
Poumay M. 30, 82
Pruskus V. 35, 83

R

Raipa A. 72, 73, 83
Riezeba P. 21, 85
Riezebos P. 20, 21
Robbins S. P. 40, 41, 45,
46, 57, 83

S

Schein E. H. 35, 3784
Schermerhorn J. R. 37, 84
Šimelionienė A. 9, 84
Smaniotto Costa C. 82
Smith K. B. 72, 82

Smith P. K. 9, 84
Stanganelli P. L. 19
Stanganelli L. 81
Stoll L. 473, 9, 84
Survutaitė D. 9, 39, 84

T

Targamadžė V. 9, 10, 14, 15, 23,
27, 30, 39, 40, 43, 54, 62, 63,
74, 84, 85
Twenge J. M. 9, 81

U

Uskov V. L. 19

V

Viedreytė R. 69, 85
Wilderom C. P. M. 83

Y

Yu M. H. 20, 21, 85

Z

Zhu Z. T. 20, 21, 85
Zuoza R. 42, 46, 85

Гасцев У. 9, 83
Палффи Д. 9, 83

Vilija Targamadzė
Geros mokyklos
konceptijos
įgyvendinimo
linkmės

Mokslo studija

Viršelio dailininkė Audronė Uzielaitė
Lietuvių kalbos redaktorė Giedrė Ramonė
Maketuotoja Vida Vaidakavičienė

100 egz. 3,3 aut. lankai. 6 sp. lankai. Išleido Vilniaus universitetas,
Vilniaus universiteto leidykla. Universiteto g. 3, 01513 Vilnius
Spausdino UAB „BMK leidykla“. J. Jasinskio g. 16, 01112 Vilnius