

MYKOLO ROMERIO UNIVERSITETAS  
VIEŠOJO VALDYMO IR VERSLO FAKULTETAS  
VIEŠOJO ADMINISTRAVIMO INSTITUTAS

DANUTĖ BELOVIENĖ

Pokyčių valdymas mokykloje įgyvendinant Tarptautinio Bakalaureato programą  
Magistro baigiamasis darbas

Darbo vadovė:  
Dr. *Lina Tamulytė*

Vilnius  
2025

## Turinys

LENTELIŲ SĄRAŠAS .....	4
PAVEIKSLŲ SĄRAŠAS .....	4
ĮVADAS .....	5
1. POKYČIO IR JO VALDYMO SAMPRATA .....	8
1.1 Pokyčio sampratos teoriniai aspektai .....	8
1.2 Pokyčių klasifikacija .....	9
1.3 Pokyčių kliūtys ir pasipriešinimas .....	11
1.4 Pokyčių valdymo samprata.....	14
1.5 Organizacinių pokyčių sėkmės veiksniai .....	16
2. TARPTAUTINIO BAKALAUREATO PROGRAMOS SAMPRATA IR RAIDA .....	20
2.1 Tarptautinio Bakalaureato programos samprata .....	20
2.2 Tarptautinių Bakalaureato programų pagrindiniai elementai .....	25
2.3 Tarptautinio Bakalaureato programų įgyvendinimo iššūkiai.....	30
3. TYRIMO METODOLOGIJA .....	32
3.1 Tyrimo kelio pasirinkimas .....	32
3.1.1 Etnografinis tyrimas .....	33
3.1.2 Interakcinė etnografija.....	35
3.2 Tyrimo procesas.....	37
3.2.1 Tyrėjo vaidmuo.....	37
3.2.2 Duomenų rinkimas .....	38
3.2.3 Etika.....	40
3.2.4 Duomenų analizė .....	41
3.2.5 Rezultatų patikimumas ir validumas. ....	43
4. TYRIMO RADINIAI .....	44
4.1 Pradinės nuostatos ir emocijos dėl pokyčių.....	44
4.2 Vadovybės vaidmuo ir pokyčių koordinavimas .....	46
4.3 Mokytojų bendradarbiavimas .....	47
4.4 Pokyčių valdymo strategijos.....	52
4.5 Pokyčių sėkmės veiksniai.....	55
DISKUSIJA.....	59
IŠVADOS.....	61
REKOMENDACIJOS .....	63

SANTRAUKA.....	65
SUMMARY .....	66
LITERATŪRA.....	68
PRIEDAI .....	75
AKADEMINIO SAŽINIGUMO DEKLARACIJA .....	78

## **LENTELIŲ SĄRAŠAS**

1 lentelė. Organizacinių pokyčių valdymo sėkmės veiksniai .....	16
2 lentelė. Lietuvoje veikiančių TB mokyklų duomenys .....	24
3 lentelė. TB mokinio profilio savybės .....	27

## **PAVEIKSLŲ SĄRAŠAS**

1 pav. TB programas siūlančių mokyklų skaičius .....	22
2 pav. Pasulyje siūlomų programų skaičius 2020 – 2024 m. ....	23

## IVADAS

**Temos aktualumas.** Spartėjantis globalizacijos tempas, technologinė raida ir augantys visuomenės lūkesčiai verčia organizacijas nuolat prisitaikyti prie besikeičiančios aplinkos. Pokyčių valdymas tampa esmine sąlyga organizacijų išlikimui ir augimui, nepriklausomai nuo veiklos srities (Todnem, 2005). Švietimo sektorius, kaip viena iš strateginių visuomenės sričių, taip pat susiduria su poreikiu nuolat atsinaujinti ir diegti inovacijas. Vienas tokių pokyčių – naujos ugdymo programos diegimas, galintis nulemti esminius mokyklos misijos, vizijos ar net visos sistemos pertvarkymus.

Tarptautinio Bakalaureato (toliau - TB) programa pasižymi tarptautiniu mastu pripažinta ugdymo kokybe ir novatoriškumu. TB programos vertinamos kaip aukštos kokybės, konceptuali mokymusi grindžiamos ugdymo sistemos, ugdančios mokinių žinias, gebėjimus ir pasaulėžiūrą (Dickson ir kt., 2018; Bunnell, 2015). Jos padeda parengti mokinius mokymuisi visą gyvenimą ir gyvenimui globalioje visuomenėje (Bunnell, 2015). Globalizacijos sąlygomis vis labiau akcentuojamas poreikis pereiti nuo siaurai disciplininio mokymo prie kompetencijomis grįsto ugdymo, siekiant išugdyti besimokančią, prisitaikančią visuomenę (Tarptautinio Bakalaureato organizacija, 2019).

Nuolatinio mokymosi svarbą šiuolaikiniame švietime bei mokymosi mokytis gebėjimo ugdymą akcentuoja tarptautinės organizacijos, tokios kaip Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacija (toliau EBPO) ir Europos Sąjunga (toliau ES) (Rizvi ir kt., 2019).

**Temos naujumas.** TB programų plėtra nuolat spartėja pasauliniu mastu, 2020 – 2024 m. šių programų populiarumas išaugo daugiau nei trečdaliu. Lietuvoje, greta jau anksčiau vykdytos TB Diplomo programos, imtos diegti ir Pradinio (PYP) bei Pagrindinio (MYP) ugdymo programos (Tarptautinio Bakalaureato organizacija, 2024). Tokie pokyčiai lemia, kad daugelis mokyklų pirmą kartą susiduria su tokio masto pokyčiais neturėdamos sukauptos patirties jiems valdyti – šioje situacijoje gebėjimas tinkamai valdyti pokyčius tampa itin svarbus. Analizuojama tema apjungia du aspektus – tarptautinio ugdymo inovaciją ir pokyčių valdymo praktiką. Tyrimo metu siekiama ne tik atskleisti minėtų dviejų sričių sąveiką, bet ir prisidėti prie praktinių sprendimų, reikalingų mokykloms, siekiančioms sėkmingai diegti TB programas.

**Temos iširtumas.** Mokslinėje literatūroje organizacinių pokyčių valdymas yra plačiai nagrinėjamas: aptariama pokyčių samprata bei jų vaidmuo organizacijos veikloje (Graetz ir kt., 2015; Zakarevičius, 2003), klasifikuojami pokyčių tipai ir pateikiami valdymo modeliai (Armstrong, 2009; Vanagas, 2007), pabrėžiama pokyčių valdymo svarba siekiant organizacijos tikslų.

Tarptautinio Bakalaureato programų poveikį ir diegimo aspektus taip pat analizavo įvairūs autoriai. Tarptautiniu mastu atlikta nemažai tyrimų apie TB programų poveikį ir įgyvendinimą.

Nustatyta, kad TB Diplomo programos mokiniai pasižymi geresniais akademiniais rezultatais ir aukštesniu pasirengimu studijoms (Conley ir kt., 2014). TB programos lavina mokinių XXI a. gebėjimus ir plečia jų pasaulėžiūrą, padėdamos geriau suprasti globalias aktualijas (Burdick, 2012; Hayden, 2006; Dickson ir kt., 2018). Taip pat nustatyta, jog šios programos suteikia tvirtą pagrindą tolimesnėms studijoms (Doherty, 2012) ir pasižymi tarpdiscipliniškumu bei akademinio griežtumu (Burriss ir kt., 2008). Pastebima tendencija, kad mokyklų vadovai diegia TB programas siekdami gerinti ugdymo kokybę ir didinti ugdymo tarptautiškumą (Doherty, 2013; Yemini ir Dvir, 2016). Literatūroje pabrėžiama, kad sėkmingam TB programos įgyvendinimui būtini reikiami išteklių ir pasirengimas jais tinkamai disponuoti (Mehmood, 2022). Mokytojų profesionalumas ir kvalifikacija įvardijami kaip kita kritinė sritis. Hughes (2014) akcentuoja, jog pedagogams būtina nuosekliai gilinti žinias apie TB programą ir tobulinti gebėjimus ją vykdyti, nes tik gerai parengti mokytojai pajėgūs įgyvendinti sudėtingą holistinį TB modelį. Drake (2012) išskiria kitą tyrimo sritį – TB programų dermę su nacionaliniais švietimo standartais. Tuo tarpu Koh (2015) pastebi mokinių įsitraukimo bei motyvacijos svarbą ugdymo procese. Ne mažiau svarbus aspektas yra socialinė įtrauktis. TB programos siekia patenkinti įvairių gebėjimų mokinių ugdymosi poreikius, tačiau praktikoje tai kelia nemažai sunkumų, ypač pritaikant mokymosi aplinką skirtingiems mokinių ugdymosi poreikiams (Mehmood, 2022).

**Tyrimo problema.** Tarptautinio Bakalaureato programos diegimas mokykloje yra sudėtingas ir įvairiapusis pokyčių procesas. Įgyvendinant TB programą, mokyklos susiduria su įvairiais iššūkiais: būtina suderinti ugdymo turinį su nacionaliniais švietimo standartais (Drake, 2012), nuolat tobulinti mokytojų kvalifikaciją (Hughes, 2014), spręsti ribotų žmogiškųjų ir materialinių išteklių problemą (Bergeron & Dean, 2013), palaikyti mokinių mokymosi motyvaciją (Koh, 2015) ir užtikrinti įtraukaus ugdymo principų įgyvendinimą (Sears, 2012). Visi šie veiksniai tarpusavyje susiję, todėl jų valdymui reikalingas sistemiškas, strateginis ir tikslingas pokyčių valdymas. Atsižvelgiant į tai, formuluojama esminė tyrimo problema: kaip sėkmingai valdyti mokykloje vykstantį TB programos diegimo pokyčių procesą, kad būtų pasiekti norimi ugdymo rezultatai? Ši problema aktuali ir nacionaliniu lygmeniu, atsižvelgiant į Valstybės pažangos strategiją „Lietuva 2030“ – joje vienas svarbiausių tikslų yra besimokančios visuomenės plėtra bei inovatyvių, kūrybiškų, globaliai mąstančių piliečių ugdymas (Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“, 2012). Strategijoje pabrėžiama gabių mokinių ugdymo stiprinimo ir tarptautinio bendradarbiavimo svarba, o tai tiesiogiai siejasi su TB programos principais: akademinės kokybės siekiu, vertybiniu ugdymu ir tarptautiškumu (Dickson ir kt., 2018). TB programos diegimas mokykloje ne tik atitinka valstybės strateginius švietimo tikslus, bet ir tampa viena iš priemonių jiems pasiekti.

## **Probleminiai klausimai**

1. Kokie organizaciniai pokyčiai vyksta mokykloje, diegiant TB programą?
2. Su kokiais pagrindiniais iššūkiais susiduriama mokykloje, diegiant TB programą?
3. Kaip mokyklos vadovybė ir bendruomenė valdo pokyčių procesą, diegiant TB programą?
4. Kokie pokyčių valdymo sprendimai užtikrina sėkmingą TB programos įgyvendinimą?

**Tyrimo objektas.** Tyrimo objektas – pokyčių valdymas, diegiant TB programą.

**Tyrimo tikslas.** Tyrimo tikslas – išanalizuoti pokyčių valdymo procesą mokykloje, diegiančioje TB programą, ir nustatyti veiksnius, užtikrinančius sėkmingą šios programos įgyvendinimą.

**Tyrimo uždaviniai.** Siekiant įgyvendinti išsikeltą tikslą, formuluojami šie tyrimo uždaviniai:

1. Išanalizuoti teorinius pokyčių ir jų valdymo aspektus.
2. Įvardinti pokyčių valdymo iššūkius, su kuriais susiduria mokyklos, įgyvendindamos TB programą.
3. Išanalizuoti pagrindinius pokyčių valdymo veiksnius mokyklų praktikoje.
4. Nustatyti sėkmingo pokyčių valdymo prielaidas įgyvendinant TB programas.

**Tyrimo metodai.** Tyrime taikomi tiek teoriniai, tiek empiriniai tyrimo metodai.

Teoriniai metodai: mokslinės literatūros analizė, sisteminimas, lyginimas ir apibendrinimas. Šie metodai padeda pagrįsti tyrimo koncepciją, įvardyti pagrindinius pokyčių valdymo aspektus ir sudaro analitinį pagrindą empirinei tyrimo daliai.

Empiriniai metodai: kokybinis tyrimas, interakcinės etnografijos prieiga, leidusi analizuoti TB programos diegimą natūralioje mokyklos aplinkoje. Tyrimo duomenys rinkti derinant pusiau struktūruotus interviu su pedagogais ir administracijos atstovais bei dalyvaujimąjį stebėjimą. Surinkti duomenys išanalizuoti turinio analizės metodu, siekiant išryškinti pagrindines temas, susijusias su pokyčių valdymu, darbuotojų patirtimi, pasipriešinimu ar palaikymu.

Tikimasi, kad tyrimo rezultatai prisidės prie tvaresnių pokyčių įgyvendinimo strategijų formavimo Lietuvos švietimo sektoriuje ir suteiks praktinių įžvalgų mokyklų vadovams, pedagogams bei švietimo politikos formuotojams.

# 1. POKYČIO IR JO VALDYMO SAMPRATA

## 1.1 Pokyčio sampratos teoriniai aspektai

Lietuvos Respublikos terminų banke (2025), paieškos sistemoje įvedus žodį *pokytis*, matyti, kad šis terminas vartojamas įvairiose mokslo srityse. Šio tyrimo kontekste reikšmingiausios būtų šios apibrėžtys:

Pokytis (*angl. change*) – siekiamas ar atsitiktinis veiklos arba nuostatų, požiūrių, vertinimų pasikeitimas.

Organizacijos pokytis (*angl. organizational change*) – organizacijoje dėl vidinių ir (ar) išorinių aplinkos veiksnių atsirandantis arba inicijuojamas pokytis.

Vadybinėje literatūroje galima rasti įvairių pokyčio sampratų. Pasak Akinbode ir Shuhumi (2018, p. 610), pokyčiai yra neatsiejama žmogaus bei visuomenės raidos dalis, lydinti kiekvieną socialinį subjektą nuo seniausių laikų. Nors terminas „pokytis“ plačiai vartojamas, jam nėra taikoma vienareikšmė apibrėžtis. Jis dažnai tapatinamas su tokiais sąvokomis kaip „inovacija“, „plėtra“, „pažanga“, „tobulėjimas“, „evoliucija“ ar „prisitaikymas“.

Pokyčiai organizacijose vyksta vis greičiau nei bet kada anksčiau, o jų mastas apima visas veiklos sritis (Lodienė, 2005). Mokslininkė pažymi, kad organizaciniai pokyčiai gali būti įvairaus pobūdžio, tačiau dažniausiai jie yra stambūs ir daro esminę įtaką organizacijos veiklai. Tokie pokyčiai gali apimti misijos ar vizijos keitimą, visišką organizacijos pertvarkymą, veiklų restruktūrizavimą, organizacijų susijungimą ar skilimą, taip pat naujų technologijų ar programų diegimą. Dėl šių priežasčių, gebėjimas sėkmingai valdyti pokyčius tampa kertiniu įgūdžiu organizacijų vadovams bei lyderiams (Todnem, 2005). Šią mintį papildė Žymantaitė-Magalinskė ir Korsakienė (2020), pabrėždamos, kad pokyčiai yra neatsiejama tiek individo, tiek organizacijos gyvenimo dalis, jie kyla dėl įvairių vidinių ir išorinių priežasčių. Autorės pastebi, kad siekiant pokyčius sėkmingai valdyti reikalinga juos suprasti. Apibendrinę mokslinėje literatūroje pateikiamus organizacinių pokyčių apibrėžimus, tyrėjos išskiria dvi pagrindines jų sandaros dalis: pirmojoje apibrėžiamas pats pokyčio vyksmas, t. y. procesas, kuris vyksta pokyčių metu, o antrojoje – akcentuojamas pokyčio tikslas, tai yra siejami rezultatai, kuriuos norima pasiekti įgyvendinant pokyčius.

Chowdhury ir Shil (2022), remdamiesi Stewart (1996), pabrėžia, kad pokytis yra nuolatinis ir tęstinis reiškinys, kurio pagrindinis tikslas – organizacijos išlikimas ir augimas, o gebėjimas mokytis, prisitaikyti ir veikti kintančioje aplinkoje sudaro sėkmingos organizacijos pagrindą. Panašiai, Zakarevičius (2003), apibendrinamas įvairių autorių (Quinn, 1980; Magnusen, 1981; Johnson, 1987; Carnall, 1990; Hurst, 1995; Morgan, 1998 ir kt.) įžvalgas, išskiria dvi esmines organizacinių pokyčių sampratas. Pirmoji traktuoja pokyčius kaip sąmoningai inicijuotus veiksmus, kuriais siekiama

tobulinti ar iš esmės transformuoti tam tikrus organizacijos gyvensenos aspektus, o jų prielaidas sudaro tiek išorinės aplinkos kaita, tiek vidiniai organizacijos procesai. Antroji samprata pokyčius supranta kaip objektyviai vykstantį procesą, nepriklausomą nuo organizacijos veiklos pobūdžio, valdymo ar rezultatų, kurių neįmanoma nei sustabdyti, nei kryptingai paveikti, todėl organizacija turi gebėti adekvačiai reaguoti į jų poveikį.

Analizuodami pokyčių kontekstą, Bersėnaitė, Šaparnis ir Šaparnienė (2006) pabrėžia, kad svarbios trys tarpusavyje susijusios sąvokos: žinios, mąstymas ir supratimas. Anot autorių, nors galima sukaupti informacijos apie esamus ar buvusius pokyčius, gebėjimas juos suprasti, paaiškinti jų kilmę ir identifikuoti juos lemiančius veiksnius yra žymiai sudėtingesnis ir ne kiekvienam prieinamas. Papildant šią mintį, pokytis apibūdinamas kaip procesas, judėjimas ar transformacija, kuris pasižymi tam tikra trukme ir nuoseklumu (Petrauskaitė-Jocienė ir Korsakienė, 2020). Autorės pažymi, kad pokyčiai gali vykti įvairiais organizacijos lygmenimis, pvz. veikti atskiras jos sritis, darbuotojus ar net visą organizaciją.

Galime pastebėti, kad mokslinėje literatūroje aptinkamas ne vienas pokyčio apibrėžimas, o ir pats pokytis analizuojamas įvairiomis kryptimis. Kitame skyrelyje aptariama, kaip pokyčiai skirstomi.

## 1.2 Pokyčių klasifikacija

Pokyčiai svarbūs tiek asmens, tiek organizacijos gyvenime. Pokyčiai gali būti skirstomi įvairiai, pagal jų kilmę, trukmę, dydį, intensyvumą, jų poveikį organizacijai, jos kultūrai ar veiklos rezultatams. Stoškus ir Beržinskienė (2005) pažymi, kad organizaciniai pokyčiai gali būti skirstomi pagal turinį, trukmę, procesų pobūdį ir apimtį, kilmę, sudėtingumą. Akcentuojama, kad retai pasitaiko „gryni“ pokyčių tipai – dažniausiai jei yra integruoti, apimantys visą organizaciją. Tuo tarpu, Usevičius (1998) dar labiau išplečia šį požiūrį, pokyčius grupuodamas pagal tokius rodiklius kaip kiekybė, kokybė, struktūra ir ryšiai, procesai, laiko ir erdvės permainos, priežastys bei pasekmės.

Akinbode ir Shuhumi (2018) remdamiesi Armstrongo (2009) klasifikacija aptaria septynis pokyčių tipus: laipsniški (*angl.* incremental), transformaciniai (*angl.* transformational), strateginiai (*angl.* strategic), organizaciniai (*angl.* organizational), sistemos ir procesų (*angl.* systems and processes), kultūros (*angl.* cultural) ir elgesio (*angl.* behavioural). Laipsniški pokyčiai vyksta mažais žingsneliais, siekiama, kad žmonės palaipsniui priprastų prie naujų iniciatyvų. Strateginiai pokyčiai susiję su ilgalaikiais ir visos organizacijos klausimais. Atsižvelgiama į organizacijos tikslus, misiją, įmonės filosofiją. Organizaciniai pokyčiai – tai struktūrinės transformacijos, apimančios

organizacijos vidinę sąrangą, pavyzdžiui, centralizacijos ar decentralizacijos lygio kaitą, padalinių reorganizaciją ar valdymo schemų pertvarkymą. Sisteminiai ir procesiniai pokyčiai – tai organizacijos veiklos metodų ir procedūrų kaita, dažniausiai susijusi su naujų technologinių sprendimų diegimu. Kultūriniai pokyčiai – tai organizacijos normų, įsitikinimų, vertybių ir prielaidų transformacijos, darančios įtaką darbuotojų elgsenai, tarpusavio santykiams bei bendram organizacijos klimatui. Elgsenos pokyčiai – tai veiklos, orientuotos į darbuotojų darbo metodų keitimą ir efektyvumo didinimą per elgsenos modelių formavimą ar koregavimą. Ši klasifikacija leidžia suprasti, kad pokyčiai gali vykti skirtingais organizacijos lygmenimis – nuo individualios elgsenos iki strateginės orientacijos.

Tuo tarpu Vanagas (2007) skirsto permainas į radikalias, laipsniškas ir inicijuotas. Tyrėjas pažymi, kad radikali permaina išsiskiria staigumu, netikėtumu bei reikšmingumu, jų sėkmę lemia gebėjimas reaguoti į netikėtas situacijas. Tuo tarpu laipsniškos permainos vykdomos nuosekliai ir ilgainiui gali tapti esminiais pokyčiais. Inicijuotos permainos lemia paties asmens sprendimas, todėl svarbu pasirengti pokyčiui ir pasirinkti tinkamą įgyvendinimo būdą. Tas pats autorius pokyčius skirsto į planuotus ir neplanuotus. Planuoti pokyčiai yra nuoseklūs, siejami su strateginiu organizacijos pertvarkymu, o neplanuoti – netikėti, gali būti susiję su krizinėmis ar netekčių situacijomis. Netikėti pokyčiai kelia stresą, provokuoja konfliktus bei pasipriešinimą, todėl darbuotojai juos priima sunkiau.

Derėtų atsižvelgti į tai, kad organizacinius pokyčius lemia ne tik vidinės ir išorinės priežastys, bet ir tai kaip jie pasireiškia ir veikia organizacijos viduje. Žymantaitė-Magalinskė ir Korsakienė (2020, p. 3) pokyčius siūlo skirstyti pagal „raišką, apimtį, trukmę, kilmę, poveikį ir intensyvumą“. Pagal raiškos pobūdį autorės pokyčius skirsto į penkis tipus: *alpha*, *beta*, *gamma*, *technologinius bei biheivoristinius*. Alpha pokyčiai – tai kasdieniai pokyčiai, kurie mažai pakeičia įprastą organizacijos veikimą bei palaiko stabilumą; beta pokyčiai yra susiję su darbuotojų požiūrio pokyčiu, gamma pokyčiai – tai patys didžiausi ir svarbiausi pokyčiai. Technologiniai pokyčiai susiję su įrankių ar sistemų pasikeitimu, o biheivoristiniai pokyčiai – su darbuotojų elgsenos keitimu.

Pagal įgyvendinimo apimtį organizacinius pokyčius siūloma skirstyti į strateginius ir sisteminius. Strateginiai pokyčiai dažniausiai siekia organizacijos misijos arba struktūros keitimo, tuo tarpu sisteminiai pokyčiai apima visus organizacijos veiklos aspektus, kai pertvarkoma dauguma arba visi organizacijos elementai: struktūra, procesai, kultūra ar žmonės (Išoraitė, 2012). Pagal poveikio mastą pokyčiai skirstomi į pirmojo ir antrojo laipsnio: pirmojo laipsnio pokyčiai vyksta esamų sistemų ribose, orientuojantis į procesų tobulinimą, tuo tarpu antrojo laipsnio pokyčiai siejami su

naujų sistemų, darbo metodų ar praktikų kūrimu (Korsakienė ir kt., 2017). Vertinant pokyčių įgyvendinimo greitį, jie gali būti lėti arba greitai: lėti pokyčiai vykdomi palaipsniui, todėl sulaukia mažesnio darbuotojų pasipriešinimo (Išoraitė, 2012), o greitai leidžia sparčiai pasiekti numatytų rezultatų, tačiau neretai iššaukia didesnę darbuotojų nepasitenkinimą bei pasipriešinimą (Korsakienė, 2006).

Apibendrinant galime teigti, kad mokslinėje literatūroje pokyčiai skirstomi pagal įvairius aspektus. Pokyčiai gali būti planuoti arba neplanuoti, palaipsniui vykstantys arba staigūs, lokalūs arba sisteminiai, trumpalaikiai arba ilgalaikiai. Taip pat išskiriami struktūriniai, kultūriniai, technologiniai bei elgsenos pokyčiai, kurie apima tiek organizacinius procesus, tiek darbuotojų požiūrį bei elgesį. Pokyčių klasifikavimo įvairovė leidžia tiksliau įvertinti jų specifiką ir parinkti tinkamas valdymo strategijas.

### 1.3 Pokyčių kliūtys ir pasipriešinimas

Organizacinių pokyčių įgyvendinimą dažnai apsunkina įvairios kliūtys, kurios lėtina arba stabdo jų įgyvendinimą. Videikienė ir Šimanskienė (2013) pažymi, kad šios kliūtys gali būti analizuojamos daugialypių požiūriu, apimančiu vadybinius aspektus, lyderystės stoką, darbuotojų psichologines nuostatas bei kultūrinius veiksnius, kurie neretai lemia pasipriešinimą pokyčiams. Sunkumą kelia ir fragmentiškas požiūris į pokyčius, kai akcentuojamas atskirų problemų sprendimas, o ne nuoseklus pokyčio procesas (Gill, 2003; Higgs ir Rowland, 2005).

Norėdamas apibrėžti plačiau, Zakarevičius (2006, p. 185) nurodo keturis barjerų tipus, kurie trukdo organizacijoms efektyviai vykdyti pokyčius: *ekonominius*, *techninius-technologinius*, *vadybinius ir socialinius-psichologinius*. Ekonominiai barjerai susiję su finansinių išteklių stoka. Technologiniai kyla dėl netolygios technologinės pažangos, o vadybiniai apima „sustabarėjusią organizacijos struktūrinę sandarą“, formalius valdymo modelius, darbuotojų nepakankamą kvalifikaciją ir autoritarinį vadovavimą. Socialinės – psichologinės kliūtys tai neigiamas mikroklimatas, pokyčių baimė, nepasitikėjimas, konfliktai bei išoriniai veiksniai – tokie kaip politinis nestabilumas ar kitų organizacijų nesėkmingų pokyčių pavyzdžiai.

Su vadybos įgūdžiais susijusius trūkumus, kurie neretai tampa viena iš pagrindinių pokyčių įgyvendinimo nesėkmės priežasčių, Lodienė (2005) vadina dar viena kliūtimi. Autorė, remdamasi įvairiais tyrėjais, apibendrina dažniausiai pasitaikančias vadybines klaidas ir barjerus. J. P. Kotteris (1996) išskiria aštuonias pagrindines klaidas:

1. per didelę ramybės būseną,
2. vedančiosios koalicijos stoka,
3. vizijos reikšmės nuvertinimą,
4. nutolimas nuo vizijos,
5. kliūčių ignoravimą,
6. trumpalaikių laimėjimų neskatinimą,
7. per greitą pergalės deklaravimą ir
8. pokyčių neįtvirtinimą organizacijos kultūroje.

Kiti mokslininkai (Huczynski ir Buchanan, 2001), kliūtis skirsto pagal išorinius ir vidinius barjerus: konkurencija dėl išteklių, funkcinės ribos, pokyčių valdymo gebėjimų stoka, prastas vadovavimas, komunikacijos trūkumai ir nerealūs įgyvendinimo terminai. Hoag ir kt. (2002) išskiria silpną lyderystę, fragmentišką požiūrį į pokyčius, inovacijas slopinančias struktūras bei organizacijos kultūros pasipriešinimą.

Vienas iš dažniausiai mokslinėje literatūroje įvardijamų barjerų yra darbuotojų pasipriešinimas pokyčiams (Videikienė ir Šimanskienė, 2013). Pasipriešinimas pokyčiams gali būti sąmoningas arba nesąmoningas, pasireiškiantis kaip bandymas išlaikyti esamą organizacijos būklę, arba kaip natūrali reakcija į pokyčius, dažnai lydima neigiamo požiūrio, nerimo ar neproduktyvaus elgesio (Waddell & Sohal, 1998; Wardale, 2003; Manikandan, 2010). Siekiant veiksmingai valdyti pokyčių procesus, organizacijų vadovams būtina identifikuoti pasipriešinimo priežastis. Kotter ir Schlesinger (2008) išskiria keturias pagrindines pasipriešinimo priežastis: 1) nenoras prarasti tam tikras vertybes, kuris kyla kai darbuotojai vadovaujasi asmeniniais interesais; 2) pokyčių ir jų pasekmių supratimo trūkumas, kyla dėl netinkamos komunikacijos; 3) skirtingas situacijos suvokimas ir vertinimas, sąlygojamas informacijos stokos; 4) nusiteikimas prieš pokyčius.

Analizuodamas pokyčių valdymo strategijas Mbarek (2024), išskirdamas tris pasipriešinimo pokyčiams kategorijas: *asmeninį, intelektualinį ir kultūrinį pasipriešinimą*. Asmeninis pasipriešinimas kyla dėl individo nesaugumo, kylančio iš baimės dėl asmeninių praradimų ir neaiškumo dėl ateities, pavyzdžiui, baimė dėl galios ir statuso praradimo. Intelektualinis pasipriešinimas kyla, kai darbuotojai nemato pokyčių naudos ar nesupranta, kad jie yra būtini. Kultūrinis pasipriešinimas kyla kai darbuotojai mano, kad pokyčiai nesuderinami su organizacijos vertybėmis.

Siekiant įveikti minėtas kaitos kliūtis Videikienė ir Šimanskienė (2013) siūlo ne slopinti ar ignoruoti darbuotojų pasipriešinimą, o suprasti, kas leistų jį sumažinti. Pažymima, kad

pasipriešinimas neturėtų būti suvokiamas kaip grėsmė, o veikiau kaip galimybė giliau suprasti organizacijos vidinę būklę ir sustiprinti pokyčių inicijavimą (Gill, 2003; Ruibytė, Raubienė, 2005). Itin reikšmingas yra Kotter ir Schlesinger (2008) pasiūlytas pasipriešinimo pokyčiams įveikimo modelis, kuriame išskiriami šeši pagrindiniai metodai: *Švietimas ir informavimas*. Vienas iš pagrindinių būdų mažinti pasipriešinimą pokyčiams yra iš anksto supažindinti su jais žmones, padėti jiems suvokti pokyčių reikalingumą ir priežastis. *Dalyvavimas ir įtraukimas*. Darbuotojų įtraukimas į pokyčių planavimą ir įgyvendinimą gali sumažinti pasipriešinimo lygį bei padidinti įsipareigojimą, nes darbuotojai jaučiasi išklaustyti ir įtraukti į sprendimų priėmimą. Tačiau, dėl ilgos trukmės šis metodas gali būti neefektyvus, ypač kai pokyčius būtina įgyvendinti skubiai. *Parama ir palaikymas*. Remiantis šia strategija, gali būti taikomos įvairios priemonės, pavyzdžiui, naujų įgūdžių ugdymas, papildomų poilsio dienų suteikimas po įtemptų darbo laikotarpių, išklausymas bei emocinės paramos teikimas. Šios priemonės ypač efektyvios tais atvejais, kai pasipriešinimą lemia darbuotojų baimė ar nerimas. *Derybos ir susitarimas*. Kitas būdas įveikti pasipriešinimą yra įtikinti pokyčių priešininkus keistis per derybas ir susitarimus. Derybos gali būti efektyvus būdas sumažinti pasipriešinimą, tačiau jos dažnai reikalauja didelių išlaidų. *Manipuliacija ir kooptavimas*. Kartais naudojama manipuliacija – sąmoningai atrenkama informacija ar sąmoningai kuriami įvykiai tam, kad būtų sukurtas reikiamas požiūris. Nors tai gali padėti greitai gauti palaikymą, toks metodas rizikingas, nes gali sukelti pasipriešinimą ir sumažinti pasitikėjimą vadovu. *Prievarta* – vienas ekstremaliausių būdų įveikti pasipriešinimą pokyčiams, kai darbuotojai verčiami priimti pokyčius tiesiogiai ar netiesiogiai grasinant. Nors šis metodas dažnai sukelia stiprią neigiamą reakciją ir dėl to turi įtakos ilgalaikiam organizacijos psichologiniam klimatui, kritinėse situacijose, kai reikia priimti sprendimą greitai, jis gali tapti vieninteliu būdu užtikrinti pokyčių įgyvendinimo greitį.

Kotter ir Schlesinger (2008) siūlomas pasipriešinimo pokyčiams modelis leidžia pasirinkti skirtingas strategijas, atsižvelgiant į pokyčių pobūdį, darbuotojų atsakus bei organizacijos situaciją. Vis dėlto, šių priemonių taikymo sėkmė priklauso nuo darbuotojų emocinio pasirengimo pokyčiams. Barnard ir Stoll (2010) akcentuoja, kad organizacinių pokyčių sėkmė daugiausia priklauso nuo darbuotojų palaikymo ir jų įsitraukimo į procesą, kas leidžia geriau suprasti Kubler-Ross (1973) penkių etapų modelį. Šiame modelyje išskiriamos penkios emocinės būsenos – neigimas, pyktis, derybos, liūdesys ir priėmimas – kurias darbuotojai patiria susidūrę su svarbiais pokyčiais. Šis modelis gali vadovams padėti atpažinti natūralias emocines reakcijas ir naudoti tinkamą strategiją kiekvienam pokyčių etapui.

Aptardamas darbuotojų pasipriešinimo pokyčiams valdymo būdus Zakarevičius (2003) pažymi, jog vienu efektyviausių sprendimų galėtų būti nuolatinis darbuotojų mokymas ir

kvalifikacijos kėlimas, kurio metu ne tik didėtų jų profesinė kompetencija, bet ir būtų aiškinama pokyčių svarba, prasmingumas. Taip pat siūloma darbuotojus aktyviai įtraukti į sprendimų priėmimą ir kitus organizacijos valdymo procesus. Taip darbuotojai jausis ne atskiriami nuo vykstančių pokyčių, o lygiaverčiai pasidalinę atsakomybę už pokyčių sėkmę.

Apibendrinant galima teigti, kad organizacinius pokyčius gali stabdyti įvairios kliūtys. Pagrindinėmis pokyčių kliūčių priežastimis nurodoma vadybiniai trūkumai, lyderystės stygius, neteisingi sprendimai ar neveiksminga komunikacija. Be to, sąmoningas ar nesąmoningas darbuotojų pasipriešinimas laikoma svarbia kliūtimi sėkmingai valdyti organizacinius pokyčius. Mokslinėje literatūroje rekomenduojama suprasti darbuotojų pasipriešinimo priežastis ir reaguoti tikslingai. Tai ne tik padeda nuslopinti pasipriešinimą, bet ir skatina aktyvesnį darbuotojų įsitraukimą į pokyčių procesą. Taip pat pabrėžiama kvalifikacijos kėlimo svarba bei nuolatinis veiklos analizavimas, siekiant atitikti pokyčių keliamus reikalavimus.

#### **1.4 Pokyčių valdymo samprata**

Organizacinių pokyčių valdymas padeda organizacijai prisitaikyti prie kintančios aplinkos. Mokslinėje literatūroje pokytis apibrėžiamas kaip procesas, kurio sėkmę lemia gebėjimas šį procesą tinkamai valdyti (Petrauskaitė-Jocienė ir Korsakienė, 2023). Tuo tarpu, Chowdhury ir Shil (2022), remdamiesi Morano ir Brightmano (2001) apibrėžtimi, pokyčių valdymą apibūdina kaip nuolatinį organizacijos struktūros, krypties ir gebėjimų atnaujinimo procesą.

Pokyčio sėkmingam ir tvariam įgyvendinimui lemiamą reikšmę turi tai, kokiomis strategijomis ir valdymo principais vadovaujantis pokytis bus realizuojamas. Atsakymą į šiuos klausimus pateikia Lodienė (2005) išskirdama tris esminius komponentus, būtinus bet kokio pokyčių proceso sėkmei: žinias - supratimą apie tai, ką ir kodėl reikia keisti, norą - vidinį ketinimą ir motyvaciją keistis bei įgūdžius - gebėjimą realiai įgyvendinti pokyčius. Tik esant visiems trim elementams, organizacija gali kryptingai ir tikslingai realizuoti pokyčių procesus. Organizacijoms būtina skirti dėmesį tiek išoriniams, tiek vidiniams pokyčiams, kurių valdymo sudėtingumas priklauso nuo jų kilmės ir pobūdžio. Vidaus pokyčius inicijuoti yra paprasčiau, tačiau išoriniai dažnai sunkiai prognozuojami. Siekiant išvengti vidinių prieštaravimų ir efektyviai reaguoti į išorinius iššūkius, organizacijos turi sistemingai valdyti visus vykstančius pokyčius.

Tuo tarpu, Bersėnaitė, Šaparnis ir Šaparnienė (2006) akcentuoja, kad nors dalis pokyčių yra neišvengiami ir neretai nepriklauso nuo pačios organizacijos veiksmų ar sprendimų, ji turi galimybių kontroliuoti pokyčius kryptingu planavimu, darbuotojų nuostatų keitimu bei jų profesinių

kompetencijų stiprinimu. Autoriai akcentuoja, kad ekonominiai pokyčiai ir darbuotojų tobulėjimas yra naudingiausi organizacijai, jie stiprina gebėjimą prisitaikyti prie naujovių, tobulėti ir augti. Be to, darbuotojų mokymasis, naujų technologijų bei informacinių sistemų diegimas yra reikšmingi rodikliai, užtikrinantys organizacijos pažangą ir efektyvią veiklą.

Panašią nuomonę išsako Petrauskaitė ir Korsakienė (2020), vadovaudamosios Videikienės ir Šimanskienės suformuluotomis išvalgomis, kad sėkmingas pokyčių įgyvendinimas glaudžiai siejasi su darbuotojų gebėjimu prisitaikyti prie permainų. Pokyčių valdymas turi būti orientuotas į žmones, grindžiamas jų veiklos koordinavimu bei nuoseklia vidine komunikacija. Organizacijų vadovai turi informuoti darbuotojus apie pokyčių tikslus, organizuoti mokymus ir akcentuoti pokyčių indėlį organizacijos tobulėjimui.

Liukinevičienė ir Jokubauskienė (2016) patvirtina, kad pokyčių proceso sėkmė glaudžiai susijusi su profesionaliu institucijos valdymu ir darbuotojų įtraukimu į visus pokyčių įgyvendinimo etapus – nuo pokyčio poreikio diagnozavimo iki rezultatų vertinimo. Įsitraukimas padeda darbuotojams prisitaikyti prie pokyčių, mažina pasipriešinimą, stiprina pasitikėjimą ir įsipareigojimą bendriems tikslams. Hayes (2010) akcentuoja, kad visų darbuotojų dalyvavimas pokyčių procese yra veiksmingesnis, nei tik dalies organizacijos narių įsitraukimas, nors reikalauja didesnių laiko ir finansinių investicijų.

Tuo tarpu, Hiatt (2012) pažymi, kad pokyčiai vyksta per darbuotojų asmeninius sprendimus, pavyzdžiui, priimti pokyti ir jame dalyvauti, priešintis, įsitraukti ir ugdyti naujus gebėjimus, pasyviai stebėti. Rekomenduoja užtikrinti darbuotojų palaikymą, suteikti grįžtamąjį ryšį, identifikuoti komunikacijos spragas bei reaguoti į pasipriešinimą. Autorius teigia, kad veiksmingiausia integruoti organizacinio individualaus lygmens pokyčių valdymo metodus.

Darbuotojų vertybių svarbą akcentuoja Laumenskaitė ir Vasiliauskas (2006) išskirdami, kad pokyčiai tampa priimtini tik tada, kai jie atitinka darbuotojų vidinį vertybinį kontekstą, kitaip kyla rizika susidurti su pasipriešinimu. Pokyčių valdymas, anot autorių, turi būti grindžiamas dviejų lygių sąveika: organizaciniu lygmeniu, kuris apima darbuotojų keitimosi valdymą, ir individualiu lygmeniu, kuris siejamas su asmenine savivada t. y. gebėjimu reflektuoti, priimti ir įgyvendinti pokyčius per vidinę motyvaciją bei asmeninę atsakomybę.

Apibendrinant, pokyčių valdymas yra sudėtingas procesas, kuris apima struktūrinius, kultūrinius, technologinius ir žmogiškuosius veiksnius. Pokyčių sėkmę lemia darbuotojų įsitraukimas, jų vidinė motyvacija, organizacijos kultūra ir sisteminiai sprendimai. Pažymima, kad

pokyčiai organizacijoje vyksta įvairiais lygmenimis, siekiant sėkmingos kaitos reikalinga įtraukti tiek individualaus, tiek organizacinio lygmes priemones.

### 1.5 Organizacinių pokyčių sėkmės veiksniai

Organizacinių pokyčių valdymas yra sudėtingas procesas, kuriame dažnai susiduriama su įvairiomis kliūtėmis – nuo darbuotojų pasipriešinimo iki finansinių ar struktūrinių sunkumų. Pokyčių įgyvendinimą taip pat apsunkina nenoras atsisakyti nusistovėjusių darbo praktikų bei įprastos organizacinės tvarkos. Todėl itin svarbu analizuoti pokyčių valdymo sėkmės prielaidas, pasitelkiant mokslinėje literatūroje išskirtus pokyčių įgyvendinimo etapus ir veiksmų modelius (Videikienė, Šimanskienė, 2013).

1 lentelė. Organizacinių pokyčių valdymo sėkmės veiksniai.

Autorius	Lyderystė	Komandinis darbas	Vizijos ir strategijos iškėlimas	Komunikacija	Smulkių rezultatų akcentavimas
Videikienė ir Šimanskeinė (2013)	V	V		V	
Valackienė ir Trofimovas (2015)				V	
Pollack ir Pollack (2015)		V	V	V	V
Al-Haddad ir Kotnour (2015)	V		V	V	V
Cameron ir Green (2015)	V	V		V	
Van der Voet ir kt. (2016)	V	V		V	
Petrou, Demerouti ir Schaufeli (2018)	V	V	V		V
Hussain ir kt. (2018)	V	V		V	
Baykal (2019)	V	V		V	

Šaltinis: sudaryta autorės remiantis Videikiene ir Šimanskiene, 2013, p.344; Petrauskaite ir Korsakiene, 2020, p.4.

Lentelėje apibendrinti 2013–2019 m. autorių išskirti sėkmingo pokyčių valdymo komponentai rodo, kad dažniausiai akcentuojama *lyderystė ir komunikacija*, užtikrinančios pokyčių kryptingumą bei skaidrumą. Tuo tarpu, *komandinį darbą, vizijos iškelimą bei smulkių rezultatų šventimą* tyrėjai mini rečiau. Šie veiksniai toliau aptariami detaliau.

Lyderystė laikoma kertiniu sėkmingo pokyčių įgyvendinimo aspektu. Lyderystė Hussain ir kt. (2018) manymu padeda nuosekliai ir veiksmingai valdyti pokyčius. Šią mintį papildė Valackienė ir Želnienė (2018), išskirdamos tinkamo lyderio pasirinkimą. Autorės pažymi, kad efektyvus lyderis ne tik suvokia ir kryptingai valdo pokyčių įgyvendinimo procesą, tačiau ir įgyja darbuotojų pasitikėjimą, reaguoja į jų emocinę ir psichologinę būseną. Panašią poziciją išreiškia ir kiti tyrėjai (Lotich, 2022; Baykal, 2019), išskirdami psichologiškai saugios aplinkos svarbą, vadovų paramą ir nuoseklią komunikaciją. Manoma, kad šie veiksniai didina darbuotojų pasitikėjimą ir sumažina pasipriešinimą pokyčiams.

Kitas svarbus sėkmingo pokyčių įgyvendinimo veiksnys – *komandinis darbas*, kuris skatina aktyvų darbuotojų įsitraukimą į pokyčių procesą. Valackienė ir Želnienė (2018), remdamosi Lotich (2017) išvalgomis, pažymi, kad organizacijos turėtų ne tik informuoti apie pokyčius, bet ir skatinti darbuotojus aktyviai dalyvauti pokyčių planavime ir įgyvendinime. Įsitraukimas į pokyčių tobulinimą, sprendimų priėmimą skatina darbuotojų atsakomybės jausmą, įsitraukimą ir mažina pasipriešinimą naujovėms. Be to, darbuotojų aktyvus dalyvavimas pokyčių įgyvendinime stiprina organizacijos kultūrą, skatina bendradarbiavimą bei prisideda prie veiksmingo pokyčių įgyvendinimo. Šiam požiūriui pritaria ir Baykal (2019) bei Van der Voet ir kt. (2016) pažymėdami, kad kuo aktyviau darbuotojai dalyvauja pokyčių procese, tuo labiau jie linkę palaikyti pokyčius. Šią mintį sustiprina ir Hussain ir kt. (2018), nurodydami, kad darbuotojų įtraukimas į pokyčių planavimą ir įgyvendinimą yra vienas efektyviausių metodų siekiant išvengti pasipriešinimo pokyčiams. Matyti, kad darbuotojų įsitraukimas ne tik mažina pasipriešinimą bet yra svarbi efektyvių organizacinių pokyčių sąlyga.

Ne mažiau svarbus efektyvaus pokyčių valdymo faktorius yra *vizijos ir strategijos iškelimas*, nes aiškiai suformuluota strategija užtikrina kryptingumą ir padeda darbuotojams suprasti pokyčių tikslą ir prasmę. Krithika ir Devadas (2021), remdamiesi Parag (2018) išvalgomis, organizacijoms, kurios neturi aiškaus pokyčių valdymo metodo, rekomenduoja taikyti vieną iš pripažintų pokyčių valdymo modelių. Tai skatina atkreipti dėmesį į visus organizacijos vidinius ir išorinius veiksnius, pritaikant išbandytus pokyčių valdymo sprendimus prie konkrečios organizacijos konteksto ir veiklos specifikos. Anot autorių, struktūruoto metodo taikymas padeda kurti vieningą pokyčių supratimą,

užtikrina veiksmų nuoseklumą, stiprina darbuotojų kompetencijas, o tai padeda sėkmingai ir tvariai įgyvendinti pokyčius.

*Efektyvi komunikacija*, padeda darbuotojams suprasti pokyčių būtinumą bei jų asmeninio įsitraukimo į pokyčių procesą svarbą. Anot Videikienės ir Šimanskienės (2013), veiksminga komunikacija paaiškina pokyčių poreikį, skatina darbuotojų įsitraukimą, stiprina supratimą apie individualaus poveikio įtaką sėkmingai organizacijos kaitai. Tuo tarpu, Valackienė ir Trofimovas (2015) pažymi, kad komunikacija turėtų būti inicijuojama dar prieš pradėdant realų pokyčių įgyvendinimą. Be to, pažymima, kad siekiant užtikrinti komunikacijos veiksmingumą, itin svarbu palaikyti grįžtamąjį ryšį tarp pokyčių iniciatoriaus ir pokyčių gavėjų viso proceso metu, siekiant abipusio supratimo ir pasitikėjimo. Van der Voet (2016) remdamasis Armenakis ir Harris (2002) išvalgomis, išskiria penkias pagrindines komunikacijos funkcijas organizacinių pokyčių kontekste:

- paaiškina pokyčių būtinumą ir išskiria esamus organizacijos veiklos trūkumus.
- įtvirtina darbuotojų pasitikėjimą siekiant sėkmingai įgyvendinti pokyčius.
- argumentuoja dėl pasirinktų pokyčių priemonių tinkamumo ir pagrįstumo.
- užtikrina darbuotojų palaikymą viso pokyčių proceso metu.
- pažymi, kad pokyčiai nėra grėsmė darbuotojų interesams.

Matyti, kad veiksminga komunikacija yra neatsiejama nuo sėkmingo pokyčių valdymo ir darbuotojų įgalinimo.

*Smulkių rezultatų akcentavimas* yra dažnai nepakankamai įvertinamas, tačiau reikšmingas organizacinių pokyčių valdymo veiksnys, susijęs su tarpinių pasiekimų įprasminimu ir jų šventimo praktika. Valackienė ir Želnienė (2018), pabrėžia, kad net ir nedidelių pasiekimų pripažinimas stiprina organizacinę kultūrą, kuria teigiamą emocinę atmosferą bei didina darbuotojų motyvaciją. Tokios praktikos sustiprina pokyčių svarbą darbuotojų sąmonėje, kuria bendrą sėkmės jausmą, skatina tolesnį įsitraukimą į pokyčių procesą. Pasak autorių, šventimo kultūra yra nuoseklus ir efektyvus pokyčių valdymo proceso dalis, kuri leidžia kryptingai veikti, tuo pačiu stiprina darbuotojų lojalumą ir pasitikėjimą.

Apibendrinant galima teigti, kad *lyderystė, komandinis darbas, vizijos ir strategijos iškelimas, efektyvi komunikacija bei smulkių rezultatų šventimas* yra sėkmingą organizacinių pokyčių valdymą sąlygojantys veiksniai. Šie elementai užtikrina nuoseklų pokyčių inicijavimą ir įgyvendinimą, stiprina abipusį pasitikėjimą, bendrą atsakomybę ir skatina darbuotojus aktyviai dalyvauti pokyčių procese.

Sudarydami nuoseklią sistemą, šie veiksniai prisideda prie veiksmingo pokyčių įgyvendinimo ir organizacinės kultūros stiprinimo.

## 2. TARPTAUTINIO BAKALAUREATO PROGRAMOS SAMPRATA IR RAIDA

### 2.1 Tarptautinio Bakalaureato programos samprata

Norint pateikti platesnį šio darbo kontekstą, pravartu atskleisti Tarptautinio bakalaureato (TB) programų kilmę, filosofiją ir jų raidos ypatumus. Šios programos nuosekliai plėtojamoms kaip tarptautinio ugdymo modelis, apimantis keturias pagrindines ugdymo pakopas – PYP, MYP, DP ir CP. Aptariant jų sampratą ir paplitimą, galima išryškinti šių programų reikšmę šiuolaikinio ugdymo transformacijai bei pokyčių valdymo procesams mokyklose.

Tarptautinis Bakalaureatas (TB) – tai ne pelno siekianti organizacija, 1968 m. įkurta Ženevoje, Šveicarijoje. Tais pačiais metais buvo pristatyta ir pirmoji jos ugdymo programa – Diplomo programa (DP), skirta vyresniųjų klasių moksleiviams. Ši programa buvo sukurta siekiant sudaryti sąlygas tarptautiniam išsilavinimui, kuris užtikrintų tiek akademinį pasirengimą stojimui į aukštąsias mokyklas, tiek tarpkultūrinio supratimo ir pagarbos ugdymą. Vėliau TB organizacija išplėtė savo pasiūlą, sukurta tęstinė keturių programų seka: Pradinio ugdymo programa (PYP), įgyvendinama nuo 1997 m.; pagrindinio ugdymo programa (MYP), pradėta 1994 m.; bei su karjera susijusi programa (CP), įvesta 2012 m. Ši struktūra leidžia užtikrinti tarptautinio ugdymo tęstinumą nuo ankstyvojo ugdymo iki brandos (3–19 metų moksleiviams). TB programos gali būti įgyvendinamos tiek atskirai, tiek kaip integruotas visos mokyklos modelis (IB, 2019).

TB programų tikslas – ugdyti jaunus žmones, gebančius suprasti sudėtingą ir tarpusavyje susijusį pasaulį bei atsakingai jame veikti. Visos programos paremtos bendra vertybine nuostata, siekiančia lavinti tarptautiniu mastu mąstančius mokinius, gebančius kritiškai vertinti informaciją, bendradarbiauti tarp kultūrų, gerbti įvairovę ir aktyviai prisidėti prie taikesnio ir tvaresnio pasaulio kūrimo. Ši ugdymo filosofija išreiškiama organizacijos misijoje, kurioje pabrėžiama būtinybė ugdyti žingeidžius, išmanančius ir rūpestingus asmenis, gebančius veikti atsakingai globaliame kontekste (IB, 2019). Visos TB programos orientuotos į mokinių gebėjimų veikti tarptautiniame kontekste stiprinimą, pabrėžiant tarpkultūrinį supratimą ir pagarbą įvairovei (Beard, 2006). Toliau išsamiau pristatomos TB programos:

*Pradinio ugdymo programa* (angl. Primary Years Programme (PYP)) skirta 3–12 metų mokiniams. Jos pagrindą sudaro šešios mokomųjų dalykų sritys: kalbos, matematika, gamtos mokslai, socialiniai mokslai, menai, fizinis ir sveikatos ugdymas. Šios sritys integruojamos į šešis transdisciplininius tyrinėjimo kontekstus: „Kas mes esame“, „Kur mes esame vietoje ir laike“, „Kaip mes išreiškiame save“, „Kaip veikia pasaulis“, „Kaip mes organizuojame save“ ir „Kaip dalijamės

planeta“. Paskutiniais PYP programos metais mokiniai dalyvauja projektų parodoje – tai projektinės veiklos pristatymas, kurio metu jie demonstruoja savo gebėjimą savarankiškai ir atsakingai mokytis (Tarptautinio Bakalaureato organizacija, 2019).

*Pagrindinio ugdymo programa* (angl. Middle Years Programme (MYP)), skirta 11–16 metų mokiniams. Programa gali būti integruojama su įvairiomis standartizuotomis regionų, valstijų ar nacionalinėmis mokymo programomis (Sperandio, 2010). MYP įgyvendinimo tikslas – skatinti mokinius ugdyti pasauliniu mastu reikšmingas žinias, naudojant įvairius metodus, pvz., pastoliavimą, pristatymus ir diskusijas (Singh & Qi, 2013). Programą sudaro aštuonios dalykų grupės: kalbų mokymasis, kalba ir literatūra, socialiniai mokslai, gamtos mokslai, matematika, menai, fizinis ir sveikatos ugdymas bei dizainas. Ketvirtaisiais programos metais mokiniai privalo įgyvendinti bendruomenės projektą, o paskutiniaisiais – asmeninį projektą, kuriame apibendrina ir pristato įgytas žinias bei kompetencijas. Nuo 2016 m. įvesta neprivaloma galimybė MYP mokiniams laikyti išorinį vertinimą, kurį pagal tarptautinius standartus atlieka nepriklausomi egzaminuotojai. Ši vertinimo forma laikoma priemone sustiprinti tarptautinį MYP kvalifikacijos pripažinimą (Tarptautinio Bakalaureato organizacija, 2019).

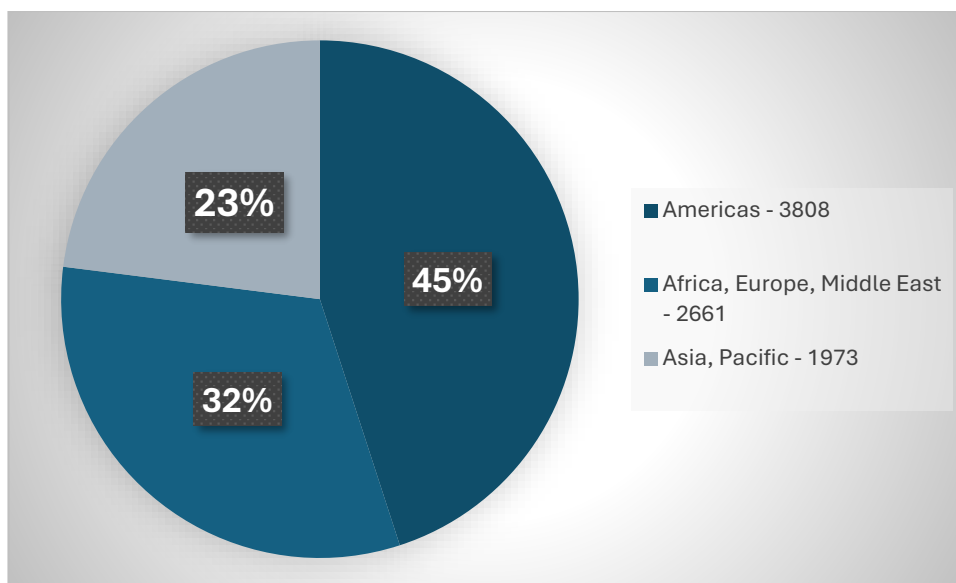
*Diplomo programa* (angl. Diploma Programme (DP)) ir *Karjeros programa* (CP) siūlomos 16–19 metų mokiniams. DP yra akademinio pobūdžio, orientuota į pasirengimą aukštajam mokslui, o CP – į karjeros kryptingumą ir profesinį pasirengimą. DP sudaro šešios dalykų grupės: užsienio kalbų mokymasis, kalba ir literatūra, socialiniai mokslai, matematika, menai ir tikslieji mokslai. Šalia dalykinio turinio DP išsiskiria trimis pagrindiniais komponentais: išplėstiniu rašto darbu (*Extended Essay*), žinių teorija (*Theory of Knowledge, TOK*) ir kūrybiškumo, veiklos bei savanorystės moduliui (*Creativity, Activity, Service, CAS*). Išplėstinis rašto darbas ugdo akademinį raštingumą ir savarankiško tyrimo įgūdžius, žinių teorijos kursas padeda mokiniams kritiškai reflektuoti žinojimo prigimtį ir šaltinius. Kūrybiškumo, veiklos bei savanorystės modulis laikomas pusiausvyrą užtikrinančiu elementu, skatinančiu socialinę atsakomybę bei aktyvų įsitraukimą į neakademinę veiklą. DP vertinimas grindžiamas išoriniais egzaminais, o jo patikimumas ir griežtumas pripažįstamas universitetų tarptautiniu mastu (Tarptautinio Bakalaureato organizacija, 2019).

*Karjeros programa* (angl. Career-related Programme (CP)) – tai alternatyvi profesinio ugdymo galimybė 16–19 metų mokiniams, apjungianti akademinius ir profesinius aspektus. Karjeros programą sudaro ne mažiau kaip du Diplomo programos kursai bei mokyklos parengta karjeros studijų programa. Šią sistemą papildo keturi pagrindiniai integruoti komponentai: asmeniniai ir profesiniai įgūdžiai, savanorystė, kalbinis ugdymas ir asmeninis projektas. Šie elementai siekia

užtikrinti akademinės ir praktinės veiklos dermę bei mokinių pasirengimą profesiniam gyvenimui (Tarptautinio Bakalaureato organizacija, 2019).

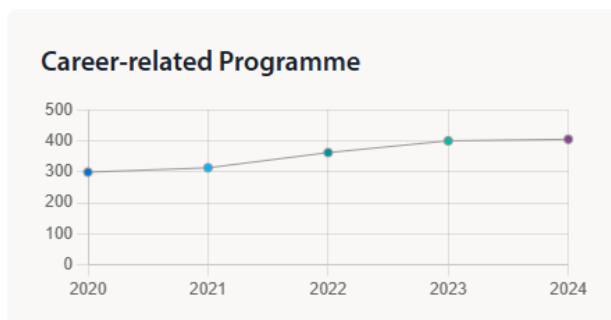
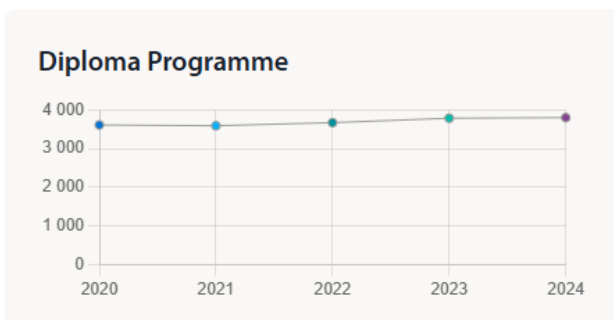
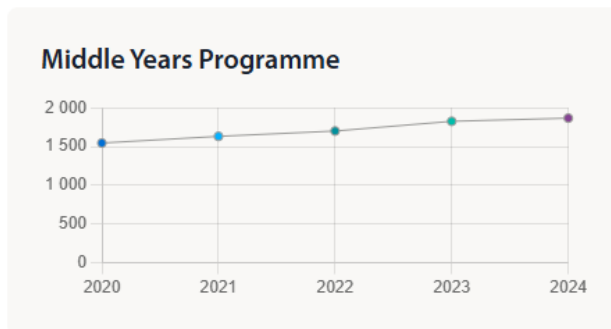
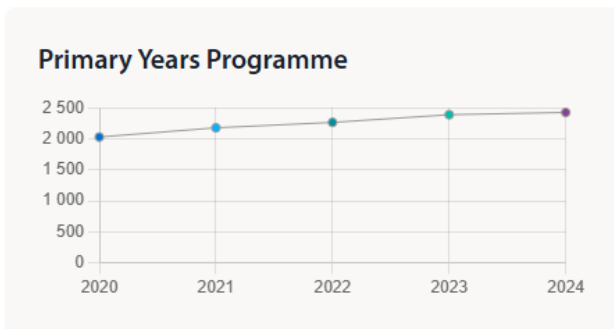
Tarptautinio Bakalaureato (TB) programos pripažįstamos dėl jų indėlio į šiuolaikinių kompetencijų ugdymą. Pažymima, kad TB programos padeda mokiniams lavinti XXI amžiaus gebėjimus (Burdic, 2012; Rizvi ir kt., 2014), suteikia tvirtą pagrindą studijoms aukštajame moksle (Doherty, 2012), skatina aktyvų įsitraukimą bei platesnį pasaulio aktualijų suvokimą (Hayden, 2006; Dickson ir kt., 2018; Hayden ir Thompson, 2001). Be to, šios programos vertinamos dėl savo tarpdiscipliniškumo ir akademinio griežtumo (Burriss ir kt., 2008). TB programų diegimą taip pat skatina mokyklų vadovai, siekdami išskirti savo ugdymo įstaigas ir padidinti jų patrauklumą tėvams (Doherty, 2013; Yemini ir Dvir, 2016). TB programas remia ir vyriausybės agentūros bei švietimo fondai: pavyzdžiui, JAV Švietimo departamentas ir Gateso fondas skyrė finansavimą mokykloms, aptarnaujančioms mažas pajamas gaunančius mokinius (Perna ir kt., 2015). Panašias iniciatyvas vykdo ir kitų šalių vyriausybės – Ekvadoras (Barnett, 2013) bei Japonija (Yamamoto et al., 2016) aktyviai skatina valstybines mokyklas diegti TB programas kaip švietimo kokybės gerinimo priemonę.

TB programų populiarumą įrodo ši statistika - keturios švietimo programos siūlomos daugiau nei 1,95 milijonams 3–19 metų amžiaus mokinių visame pasaulyje (<https://www.ibo.org/about-the-ib/facts-and-figures/>). 2024 m. spalio mėn. duomenimis, daugiau nei 160 šalių 5900 mokyklų buvo siūloma daugiau nei 8000 programų.



1 pav. TB programas siūlančių mokyklų skaičius. Šaltinis: <https://www.ibo.org/about-the-ib/facts-and-figures/>

Nuo 2020 iki 2024 m. visame pasaulyje siūlomų TB programų skaičius išaugo 34,2 %.



2 pav. Pasaulyje siūlomų TB programų skaičius 2020 – 2024 m. Šaltinis: <https://www.ibo.org/about-the-ib/facts-and-figures/>

Pastaraisiais metais stebimas nuoseklus Tarptautinio Bakalaureato (TB) programų augimas ne tik globaliu mastu, bet ir Lietuvoje, kur vis daugiau mokyklų siekia kandidatės statuso bei įgyvendina TB ugdymo principus. Ši plėtros tendencija atskleidžia didėjančią susidomėjimą tarptautiniu išsilavinimu tiek privačiame, tiek viešajame švietimo sektoriuje. Lietuvoje įvairios TB programos šiuo metu įgyvendinamos tiek valstybinėse, tiek privačiose ugdymo įstaigose, o jų skaičius nuolat auga. Daugiausia dėmesio skiriama Diplomo programai (DP), kuri Lietuvoje pradėta taikyti dar 1997 metais (pirmoji mokykla – Vilniaus licėjus). Vis dėlto pastaraisiais metais vis aktyviau diegiamos ir kitos programos – Pradinio ugdymo (PYP) bei Pagrindinio ugdymo (MYP), kurios atspindi siekį kurti tarptautinio ugdymo tęstinumą (IB, 2024).

Šią plėtros dinamiką atskleidžia žemiau pateikta lentelė, kurioje apibendrinti Lietuvoje veikiančių TB mokyklų duomenys pagal jų statusą (valstybinė ar privati), įgyvendinamas programas bei jų akreditacijos datas.

2 lentelė. Lietuvoje veikiančių TB mokyklų duomenys.

Mokykla	Privati	Valstybinė	PYP	MYP	DP	Ugdomoji kalba
Alytaus Šv. Benedikto gimnazija	V			V 2021.07.27	V 2021.03.15	Lietuvių ir kt.
Tarptautinė Amerikos mokykla Vilniuje	V				V 2013.08.08	Anglų
Erudito Licėjus Kaunas	V		V 2025.04.25		V 2020.05.26	Anglų, lietuvių, kt.
Erudito Licėjus Vilnius	V		V 2025.04.28		V 2021.07.13	Anglų, lietuvių, kt.
Karalienės Mortos mokykla	V				V 2021.03.23	Anglų, lietuvių, kt.
Kauno Jėzuitų gimnazija	V				V 2013.02.18	Anglų
Kauno Jono Jablonskio gimnazija		V		V 2021.05.01	V 2020.05.04	Anglų, lietuvių, kt.
Kauno Jurgio Dobkevičiaus progimnazija		V	V 2023.03.10			Anglų, lietuvių, kt.
Klaipėdos Licėjus	V		V 2024.06.27	V 2023.01.10	V 2019.11.08	Anglų, lietuvių, kt.
Šiaulių Didždvario gimnazija		V			V 2005.06.06	Anglų
Tauragės Versmės gimnazija		V			V 2013.05.30	Anglų
Universa Via tarptautinė mokykla	V		V 2020.02.24			Anglų, lietuvių, kt.

<b>Vilniaus Maironio progimnazija</b>		V	V 2025.04.03			Anglų, lietuvių, kt.
<b>Vytauto Didžiojo gimnazija</b>	V				V 2023.04.11	Anglų, lietuvių, kt.
<b>Vilniaus Tarptautinė mokykla</b>	V		V 2010.12.30	V 2010.12.03		Anglų
<b>Vilniaus Licėjus</b>		V			V 1997.05.21	Anglų
<b>VšĮ Vilniaus privati gimnazija</b>	V				V 2021.06.27	Anglų, lietuvių, kt.

Šaltinis: sudaryta darbo autorės remiantis <https://www.ibo.org/about-the-ib/facts-and-figures/>

Lietuvoje teisinis šių programų pripažinimas įtvirtintas Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme. Nurodoma, kad „asmenims, Lietuvoje baigusiems užsienio valstybių ir tarptautinių organizacijų švietimo programas, išduodami atitinkamų užsienio valstybių arba organizacijų pažymėjimai“ (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 2011, 72 str.). Svarbu pažymėti, kad įgijus TB diplomo programos brandos atestatą, nereikia kreiptis į Studijų kokybės vertinimo centrą dėl dalykų atitikmenų ir pažymių pervedimo – šie moksleiviai gali tiesiogiai rinktis studijų kryptį Lietuvos ar užsienio aukštosiose mokyklose (Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija, 2020).

Apibendrinant galima teigti, kad Tarptautinio Bakalaureato programos nuo pat savo atsiradimo 1968 m. tapo reikšminga tarptautinio ugdymo inovacija, kurios tikslas – suderinti aukštą akademinį pasirengimą su tarpkultūrinio supratimo ir globalios atsakomybės ugdymu. Sukurta keturių programų seka (PYP, MYP, DP, CP) leidžia užtikrinti nuoseklų tarptautinį ugdymą nuo pradinio iki brandos lygmens, tuo pačiu skatinant kritinį mąstymą, kūrybiškumą, socialinę atsakomybę ir įsitraukimą į bendruomenės gyvenimą. Sparti TB programų plėtra Lietuvoje ir pasaulyje liudija jų pripažinimą, reikšmę mokyklų tobulėjimui bei švietimo kokybės stiprinimui globaliu mastu.

## 2.2 Tarptautinių Bakalaureato programų pagrindiniai elementai

Tarptautinio Bakalaureato (TB) programos sulaukia plataus pripažinimo dėl savo ugdymo kokybės ir pedagoginio pagrįstumo. Pasak Dickson, Perry ir Ledger (2018), TB programos

vertinamos kaip griežtos, konceptualumu grindžiamos ir tyrimais paremtos pedagoginės sistemos, kurios ugdo mokinių žinias, kognityvinius gebėjimus, vertybines nuostatas ir požiūrį į pasaulį. Šias programas grindžiantis konceptualus mokymasis, kaip pažymi Erickson (2008), padeda mokiniams įgyti gilesnį supratimą analizuojant ir apibendrinant faktus, o ne tik juos kaupiant. TB programos suteikia akademinį pasirengimą studijoms universitete, mokymuisi visą gyvenimą ir gyvenimui kaip pasaulio piliečiui (Bunnell, 2015). TB ugdymo turinys taip pat išskiriamas dėl kultūrinio raštingumo ugdymo (MacKenzie, 2010) bei gebėjimo ruošti mokinius konkurencijai pasaulinėje rinkoje (Hayden, 2011). Ne mažiau svarbu tai, kad šias programas teigiamai vertina ir prestižinės aukštojo mokslo institucijos (Doherty, Luke, Shield ir Hinckson, 2012), kas dar labiau sustiprina jų tarptautinį autoritetą ir patrauklumą. Toliau pristatomi TB programų pagrindiniai elementai.

*Tarptautinis mąstymas.* Tyrėjai (Singh ir Qi, 2013; Hill, 2012) išskiria tris pagrindines tarptautinio švietimo sritis, kurios kartu sudaro tarptautinio mąstymo pagrindą. Pirmoji – daugiakalbystė, suvokiama ne tik kaip kelių kalbų mokėjimas, bet ir kaip gebėjimas suprasti kalbų įvairovę, atsižvelgti į kultūrinių kontekstų įvairovę (Tarptautinio Bakalaureato organizacija, 2019). Antroji sritis – tarpkultūrinis supratimas, kai mokiniai skatinami tyrinėti ir domėtis savo vertybėmis bei kultūra ir ugdyti pagarbą ir supratimą kitų vertybėms ir kultūrai. Trečioji sritis yra globalios veiklos, tai įsipareigojimas spręsti didžiausius XXI amžiaus žmonijos iššūkius klasėje ir už jos ribų.

TB programos skatina mokinius analizuoti vietos ir pasaulio problemas. Noras peržengti artimiausių situacijų ir kontekstų ribas laikytinas būtinu šiuolaikinio ugdymo aspektu, atsižvelgiant į globalizacijos procesus ir sparčią technologijų plėtrą, kurie reikšmingai silpnina tradicinius skirtumus tarp vietos, nacionalinio ir tarptautinio lygmens. TB švietimas ugdo tarptautinį mąstymą, padėdamas mokiniams apmąstyti savo ir kitų požiūrį, kultūrą bei tapatybę. Susipažindami su įvairiomis nuomonėmis, vertybėmis ir patirtimi, mokydamiesi mąstyti ir bendradarbiauti tarp kultūrų ir disciplinų, TB mokiniai įgyja žinių, reikalingų siekiant taikesnio pasaulio. TB švietimas dar labiau skatina tarptautinio mąstymo ugdymą per daugiakalbystę. Visose TB programose mokiniai privalo mokytis daugiau nei vienos kalbos arba mokytis daugiau nei viena kalba. Manoma, kad bendravimas daugiau nei viena kalba padeda mokiniams suprasti, kad jų kalba, kultūra ir pasaulėžiūra yra tik viena iš daugelio. Tokiu būdu sudaromos puikios galimybės ugdyti tarpkultūrinį supratimą ir pagarbą. Tarptautinis mąstymas skatina skirti dėmesį globaliam bendravimui ir prasmingai savanorystei bendruomenėje. Tai skatina mokinius rūpintis planeta, jos ištekliais ir būti atsakingais už ateities kartas. Taip pat visos TB programos pabrėžia veikimą: pabrėžiamas sąmoningumas, įsitraukimas, veiksmai ir reikšmingi pokyčiai, siekiant sukurti taikesnį ir tvaresnį pasaulį visiems. (Tarptautinio Bakalaureato organizacija, 2019)

*TB mokinio profilis.* Globalaus pasaulio kontekste svarbu ugdyti besimokančiuosius, kurie geba prisitaikyti prie nuolat kintančios ekonominės ir socialinės aplinkos. Tarptautinės organizacijos, pvz. Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacija (EBPO) bei Europos Sąjunga (ES), skatina visą gyvenimą trunkantį mokymąsi ir pažymi, kad tai yra kertinis principas šiuolaikiniame švietime (Rizvi ir kt., 2019). Šios organizacijos pabrėžia, kad norint užtikrinti globalios visuomenės poreikius, būtina ugdyti mokinius, kurie ne tik įgytų žinių, bet ir turėtų mokymosi mokyti gebėjimų. Daugelyje nacionalinių švietimo sistemų manoma, kad svarbu įtraukti į ugdymo programas mokinių savybių, gebėjimų ir vertybinių nuostatų ugdymą. Nors šie elementai įvairiose šalyse formuluojami skirtingai, dėmesys krypta nuo vien disciplinomis grįsto mokymosi prie kompetencijomis ir gebėjimu reflektuoti pagrįstos mokymosi patirties.

Visose TB programose esminę reikšmę turi TB mokinio profilis, kuris apibrėžia siekiamą ugdymo rezultatą – visapusiškai išsilavinusį, atsakingą ir globaliai mąstantį žmogų. Šis profilis apima dešimt savybių: smalsumą, žingeidumą, mąstymą, komunikabilumą, principingumą, atvirumą, rūpestingumą, drąsą, pusiausvyrą ir savirefleksiją. TB mokinio profilio simbolis yra vizualiai integruotas į visų programų logotipus, o pats profilis apibūdinamas kaip „visą gyvenimą trunkantis kelionės žemėlapis siekiant tarptautinio mąstymo“ (Tarptautinio Bakalaureato organizacija, 2019)

3 lentelė. TB mokinio profilio savybės.

<b>Mokinio profilio savybė</b>	<b>Apibūdinimas</b>
<b>Smalsūs</b>	Puoselėja smalsumą, ugdydami tyrimui ir analizei reikalingus gebėjimus. Geba mokytis savarankiškai ir kartu su kitais. Mokosi entuziastingai ir palaiko savo aistrą žinioms visą gyvenimą.
<b>Žingeidūs</b>	Tobulina konceptualų suvokimą ir naudojasi juo, tyrinėdami įvairias žinių sritis. Nagrinėja savo krašto ir globalius klausimus bei idėjas.
<b>Mąstantys</b>	Kritinio ir kūrybinio mąstymo įgūdžius naudoja analizuodami ir atsakingai sprenddami sudėtingas problemas. Iniciatyviai priima motyvuotus, etiškus sprendimus.
<b>Bendraujantys</b>	Geba užtikrintai ir kūrybiškai reikšti savo mintis daugiau nei viena kalba ir įvairiais būdais. Bendradarbiauja efektyviai, atidžiai išklaUSDami kitų asmenų ir grupių nuomones.
<b>Principingi</b>	Elgiasi teisingai ir sąžiningai, tvirtai laikydamiesi sąžiningumo bei teisingumo principų, visur ir visada gerbdami žmonių orumą ir teises. Prisiima atsakomybę už savo veiksmus ir jų pasekmes.

<b>Atviri</b>	Supranta savo kultūrų ir asmeninių istorijų vertę, taip pat kitų žmonių vertybes ir tradicijas.
<b>Rūpestingi</b>	Yra dėmesingi ir užjaučiantys, įsipareigoję padėti ir siekia pozityvių pokyčių kitų gyvenime ir supančiame pasaulyje.
<b>Drašūs</b>	Mokosi savarankiškai ir bendradarbiaudami, kad rastų naujų idėjų ir naujoviškų strategijų. Išradingi ir atsparūs iššūkiams ir pokyčiams.
<b>Visapusiški</b>	Supranta įvairių gyvenimo sričių darnumo svarbą– intelekto, fizinės ir emocinės sveikatos. Vertina tarpusavio ryšius su kitais žmonėmis ir pasauliu, kuriame gyvena.
<b>Įsigilinantys ir savikritiški</b>	Analizuoja pasaulio aktualijas ir savo idėjas bei patirtį. Reflektuodami supranta savo stipriąsias ir silpnąsias puses, kad galėtų mokytis ir tobulėti.

Šaltinis: (What is an IB education, 2019)

*Plati, subalansuota, konceptuali ir tarpusavyje susijusi mokymo programa.* Tarptautinio Bakalaureato (TB) švietimo filosofija atspindi tiek mokymo programos turinyje, tiek pedagoginiuose principuose, kuriuose pabrėžiamas reflektyvus tyrinėjimas, konceptualus supratimas ir tarpusavyje susijęs mokymasis (Behrenbruch & Harrison, 2013). Visos TB programos suteikia mokiniams galimybę pasirinkti įvairius mokomuosius dalykus bei mokymosi patirtis, ugdo gebėjimą mąstyti konceptualiai ir taikyti žinias tarpdisciplininiam kontekste. Didelis dėmesys skiriamas giliam ir prasmingam žinojimo struktūrų pažinimui bei sistemų, grindžiamų galingomis organizuojančiomis idėjomis, kūrimui, kurios padeda užtikrinti programų nuoseklumą visose ugdymo pakopose. Mokymo turinys orientuojamas į disciplinų ryšių tyrinėjimą ir pasaulio pažinimą, peržengiantį atskirų dalykų ribas, bei autentiškų galimybių susieti mokymąsi su realiu pasauliu suteikimą. Visų programų pagrindas yra tarptautinio mąstymo ugdymas ir TB mokinio profilyje apibrėžtų savybių plėtojimas, skatinantis visapusiškai augančią, atsakingą ir globaliai orientuotą asmenybę (Tarptautinio Bakalaureato organizacija, 2019).

*Mokymo metodai.* Visose Tarptautinio Bakalaureato (TB) programose taikomi tie patys mokymo metodai, kurie sudaro bendrus mokymo principus. Metodų apibrėžtis leidžia mokytojams lanksčiai pasirinkti mokymo strategijas ir metodus, kurie atitinka jų kontekstą bei mokinių poreikius.

Tai skatina nuoseklų ugdymo proceso organizavimą, nukreiptą į mokinio mokymosi patirtį. Pirmasis principas teigia, kad *mokymas grindžiamas tyrinėjimu*. Šis principas skatina mokinius savarankiškai ieškoti informacijos, formuluoti klausimus, siekiant ugdyti kritinį mąstymą ir savarankiškumą. Antrasis principas akcentuoja *konceptualų mokymą*. Siekiama, kad mokiniai įgytų gilų tarpdisciplininį pažinimą, gebėtų sieti idėjas bei taikyti žinias įvairiuose kontekstuose. Konceptualus mokymas ugdo gebėjimą mąstyti abstrakčiai ir universaliai ir stiprina tarpdisciplininį

mąstymą. Trečia, *mokymas paremtas vietos ir pasaulio kontekstais*. Realus gyvenimo pavyzdžių taikymas padeda susieti naują informaciją su mokinių patirtimi ir aktualiomis pasaulinėmis temomis, taip skatinant gilesnį pasaulio reiškinių supratimą bei ugdant tarptautinį mąstymą. Ketvirta, *mokymas nukreiptas į veiksmingą komandinį darbą ir bendradarbiavimą*. Tai ugdo ne tik mokinių gebėjimą dirbti komandoje, bet ir dialogišką mokytojų ir mokinių bendradarbiavimą, kuris skatina abipusį mokymąsi ir pasitikėjimą. Penktasis principas – *mokymosi kliūčių šalinimas*, kuris akcentuoja įtrauktį ir mokinių įvairovės pripažinimą. Mokymas turi būti pritaikytas individualiems mokinių poreikiams, užtikrinant, kad kiekvienas mokinyt galėtų siekti asmeninės pažangos ir tapatybės stiprinimo ugdymo procese. Paskutinis principas pabrėžia, kad *mokymas grindžiamas vertinimu*, kuris yra neatsiejama mokymosi proceso dalis. Vertinimas ne tik informuoja apie mokymosi pažangą, bet ir padeda ją kryptingai tobulinti. Ypatingas dėmesys skiriamas argumentuotam ir nuolatiniam grįžtamajam ryšiui, kuris stiprina mokinių savirefleksiją ir motyvaciją (Tarptautinio Bakalaureato organizacija, 2019).

*Mokymosi metodai* tai penkios tarpusavyje susijusios įgūdžių kategorijos, kurios padeda mokiniams aktyviai mokytis ir ugdo iniciatyvumą. Šie įgūdžiai integruojami į visas TB programas, atsižvelgiant į mokinių amžiaus tarpsnius, patirtį ir gebėjimus. Visose TB programose nuosekliai stiprinamos šios penkios pagrindinės mokymosi įgūdžių kategorijos: *Mąstymo įgūdžiai*, apimantys kritinį, kūrybinį ir etišką mąstymą, kurie padeda mokiniams analizuoti informaciją, teikti idėjas ir etiškai bei atsakingai spręsti problemas. *Tyrimo įgūdžiai* sudaro informacijos paiešką, jos analizę, palyginimą, skatina savarankišką žinių konstravimą ir tiriamąjį požiūrį į pasaulį. *Bendravimo įgūdžiai*, įskaitant rašymo, kalbėjimo įgūdžius, veiksmingą klausymąsi ir argumentų formulavimą, yra būtini siekiant konstruktyvaus dialogo įvairiuose kontekstuose. *Socialiniai įgūdžiai*, apimantys gebėjimą kurti ir palaikyti pozityvius santykius, spręsti konfliktus ir bendradarbiauti, reikšmingai prisideda prie mokymosi bendruomenės kūrimo. *Savikontrolės įgūdžiai*, įskaitant organizacinius pvz., laiko ir užduočių planavimas bei afektinius pvz., emocijų, motyvacijos reguliavimas, padeda mokiniams planuoti, reflektuoti ir atsakingai valdyti savo mokymosi procesą (Tarptautinio Bakalaureato organizacija, 2019).

Apibendrinant, TB programų pagrindiniai elementai sudaro nuoseklia, tyrinėjimu ir konceptuali suvokimu grįstą ugdymo sistemą, orientuotą į tarptautiškumą ir holistinį besimokančiojo ugdymą. Tarptautinis mąstymas ir TB mokinio profilio savybės veikia kaip vertybinis pagrindas, kuris palaiko platų, subalansuotą ir tarpdalykinį mokymo turinį. Šią struktūrą sistemą sustiprina bendri mokymo principai bei penkios mokymosi įgūdžių (ATL) kategorijos. Tokia sistema nuosekliai ugdo akademinį griežtumą, vertybines nuostatas ir gebėjimus, kurie yra būtini sėkmingam mokymuisi, atsakingam pilietiškumui ir tvariam veikimui globaliame kontekste.

### 2.3 Tarptautinio Bakalaureato programų įgyvendinimo iššūkiai

Tarptautinio Bakalaureato (TB) programos daro reikšmingą poveikį mokinių akademiniam pasiekimams, aukštesniojo mąstymo gebėjimams bei pasirengimui studijoms aukštajame moksle. Conley ir kt. (2014) atliktas tyrimas atskleidė, kad TB diplomo programos (DP) mokiniai pasiekia statistiškai reikšmingai aukštesnių akademinų rezultatų ir pasižymi didesniu pasirengimo universitetinėms studijoms lygiu nei jų bendraamžiai, nesimokantys pagal TB programą.

Tuo tarpu Mehmood (2022) pažymi, kad TB mokymo programos kūrimas ir įgyvendinimas grindžiamas sudėtingais teoriniais ir praktiniais principais, todėl mokyklos susiduria su reikšmingais iššūkiais. Pirmiausia išskiriamas mokymo programos suderinimo klausimas – būtinybė užtikrinti, kad programos turinys atitiktų tiek TB reikalavimus, tiek nacionalinius švietimo standartus, dažnai tampa iššūkiu (Drake, 2012). Antra, itin svarbus tampa profesinio tobulėjimo užtikrinimas – mokytojams būtina nuosekliai gilinti žinias apie TB pedagogiką ir įgyti gebėjimų ją taikyti ugdymo procese (Hughes, 2014). Trečia, praktinį įgyvendinimą apsunkina ribotas išteklių prieinamumas – veiksmingam programų taikymui reikalinga pakankama mokymo medžiaga, technologijos ir specialistų pagalba (Bergeron & Dean, 2013). Ketvirta, reikšmingu veiksniu laikomas mokinių įsitraukimas – TB programų sėkmė didele dalimi priklauso nuo gebėjimo palaikyti aukštą mokymosi motyvaciją tiriamojo mokymosi aplinkoje (Koh, 2015). Galiausiai, svarbu užtikrinti mokymo prieinamumą visiems mokiniams, įskaitant turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, siekiant kurti įtraukią ir diferencijuotą ugdymo aplinką (Sears, 2012).

Dar vienu iššūkiu, įgyvendinant TB programas, galima įvardinti mokymo programų suderinimą su TB standartais, su kuriuo susiduria daugelis TB mokyklų. TB programos pasižymi griežta, konceptualiai apibrėžta ir visapusiškai struktūruota mokymo programa, kuriai būdingi aiškiai apibrėžti mokymosi rezultatai, vertinimo kriterijai ir pedagoginiai principai. Mokyklos privalo ne tik peržiūrėti ir pritaikyti vietinę mokymo programą, bet ir užtikrinti, kad ši atitiktų pasaulinius TB standartus (Drake, 2012). Mokyklos dažnai susiduria su sunkumais derindamos aukštus TB standartus su vietos švietimo reikalavimais, kultūriniu kontekstu ir turimais ištekliais. Pasiiekti pusiausvyrą gali būti ypač sudėtinga mokyklose, kuriose mokosi įvairių socialinių sluoksnių mokiniai ir kuriose teikiama nevienoda institucinė parama (Sears, 2012).

Siekiant įveikti iššūkius svarbu nepamiršti, kas lemia pokyčio įgyvendinimo sėkmę. Tarptautinio Bakalaureato (TB) programų įgyvendinimo sėkmė priklauso ir nuo mokytojų profesinio pasirengimo ir nuolatinio kvalifikacijos tobulinimo. TB ugdymo filosofija remiasi patyriminiu mokymusi, tarpdisciplininu ugdymu bei tarptautinio mąstymo formavimu, todėl mokytojai turi ne

tik išmanyti šiuos pedagoginius principus, bet ir gebėti juos nuosekliai taikyti praktikoje (Hughes, 2014). Profesinis tobulėjimas yra pagrindinė sąlyga siekiant užtikrinti kokybišką TB programų įgyvendinimą, tik profesionalūs pedagogai gali efektyviai užtikrinti kokybišką ugdymą (Mehmood, 2022). Vis dėlto, mokytojai susiduria su profesinio pasirengimo iššūkiais: jie stokoja gilesnio supratimo apie TB metodiką, o nuolatinio profesinio tobulėjimo galimybės būna ribotos, nenuoseklios ar nepakankamai finansuojamos (Bergeron & Dean, 2013).

Svarbu paminėti, kad svarbi prielaida sėkmingam TB programos įgyvendinimui yra tinkamas išteklių paskirstymas ir valdymas (Mehmood, 2022). Tai apima ne tik mokymo(si) medžiagą bei technologines priemones, bet ir pagalbinių paslaugų prieinamumą, kurios tiesiogiai veikia ugdymo proceso kokybę. Bergeron ir Dean (2013) atkreipia dėmesį, kad daugelis TB programą vykdančių mokyklų susiduria su išteklių trūkumo iššūkiais, kurie riboja galimybes visapusiškai įgyvendinti programos reikalavimus. Riboti finansiniai ištekliai gali daryti įtaką tiek ugdymo turinio prieinamumui, tiek infrastruktūros palaikymui, o tai neigiamai veikia visos švietimo paslaugos kokybę.

Mokinių įvairovės ir įtraukties užtikrinimas yra vienas svarbiausių TB programos įgyvendinimo principų. Kaip pažymi Mehmood (2022), siekiant įgyvendinti holistinį ugdymo modelį, TB programos orientuojamos į visų mokinių poreikių tenkinimą, nepriklausomai nuo jų kultūrinio konteksto, akademinio pasirengimo ar specialiųjų ugdymosi poreikių. Tokiu būdu skatinamas ne tik akademinis tobulėjimas, bet ir socialinė įtrauktis bei tarpkultūrinis jautrumas. Tačiau praktikoje mokyklos dažnai susiduria su iššūkiais kurdamos įtraukią mokymosi aplinką, kuri vienu metu atitiktų TB metodologinius reikalavimus ir būtų pritaikyta skirtingų gebėjimų bei poreikių mokiniams (Sears, 2012). Pagrindinėmis strategijomis šioje srityje laikomos diferencijuoto mokymo praktikos bei įtraukiojo ugdymo principų taikymas, tačiau jų įgyvendinimas reikalauja kompetentingų specialistų, tiek pakankamų išteklių.

Apibendrinant galima teigti, kad TB programų įgyvendinimas mokyklose suteikia reikšmingų ugdymo galimybių, tačiau kartu kelia ir sudėtingų iššūkių, susijusių su turinio suderinamumu, išteklių prieinamumu, mokytojų profesiniu pasirengimu bei mokinių įvairovės bei įtraukties užtikrinimu. Mokyklos privalo gebėti derinti tarptautinius TB standartus su nacionaliniais reikalavimais ir kultūriniu kontekstu, o pedagogai – nuosekliai taikyti tyrinėjimu grįstą, tarpdalykinę ir įtraukią ugdymo filosofiją. Siekiant spręsti šiuos iššūkius reikalinga tikslingos investicijos į profesinį tobulėjimą, efektyvus išteklių valdymas bei įtraukios ugdymo kultūros stiprinimas, šie elementai lemia TB programų sėkmę ir jų daromą poveikį mokyklų kaitai.

### 3. TYRIMO METODOLOGIJA

Šiame skyriuje pateikiama tyrimo metodologija, paremta interakcinės etnografijos tyrimo prieiga. 2.1 poskyryje aptariamas tyrimo kelio pasirinkimas, tyrimo objekto pasirinkimo motyvai, pristatomi pasirinkto interakcinės etnografijos tyrimo teoriniai aspektai; 2.2 poskyris skirtas tyrimo procesui.

#### 3.1 Tyrimo kelio pasirinkimas

Analizuojant mokslinę literatūrą (žr. 1 skyrius) apibrėžta pokyčio samprata, išnagrinėti pokyčių valdymo aspektai. Kitas žingsnis yra tinkamai pasirinkti tyrimo kelią. Kaip pastebi tyrėjai (Kardelis, 2002; Tidikis, 2003; Lim, 2024) išskiriami du požiūriai į mokslinius tyrimus – kokybinis ir kiekybinis. Nuo to priklauso, kokie tyrimo metodai bus pasirinkti – kokybiniai ar kiekybiniai. Kiekybiniai ir kokybiniai tyrimai iš esmės skiriasi savo paradigminiu pagrindu, tikslu ir požiūriu į tiriamą tikrovę (Kardelis, 2002).

Kokybiniai tyrimai leidžia atskleisti tiriamo reiškinių esmę, analizuojant individualias patirtis, subjektyvias interpretacijas ir kontekstinius veiksnius. Pasak Bitino (2006), šie tyrimai suteikia galimybę gilintis į reiškinių prasmę, išryškinant dalyvių požiūrius, lūkesčius ir patirtis. Gaižauskaitė (2012) pažymi, kad kokybinis metodas tiria, kaip žmonės supranta nagrinėjamą reiškinį, kokius iššūkius patiria ir kokias strategijas taiko juos įveikiant. Žydžiūnaitė (2012) akcentuoja, kad „kokybiniai metodai leidžia tirti socialinių reiškinų sudėtingumą, kuriame svarbios ne tik objektyvios aplinkybės, bet ir dalyvių subjektyvūs išgyvenimai“ (Žydžiūnaitė, 2012, p. 23). Kokybinio tyrimo stiprybes išskyrė Lim (2024), pasak mokslininko, šis metodas pasižymi kontekstine svarba, išsamiais įžvalgomis, holistine perspektyva, dalyvių patirčių pripažinimu ir metodiniu lankstumu, leidžiančiu tyrėjui reflektuoti, koreguoti tyrimo eigą ir reaguoti į naujai atsirandančias įžvalgas.

Nora kokybiniai tyrimai suteikia išsamių ir vertingų įžvalgų, tam tikrose situacijose susiduria ir su apribojimais. Lim (2024) aptaria ne tik kokybinio tyrimo privalumus, bet ir trūkumus:

- Ribotas apibendrinimas – gali neatspindėti platesnės populiacijos dėl mažų ir specifinių imčių.
- Daug išteklių – duomenų rinkimas ir analizė užima daug laiko.
- Tyrimų sudėtingumas – apima daug duomenų.
- Kokybė priklauso nuo tyrėjo įgūdžių ir patirties rinkti ir interpretuoti duomenis
- Tyrėjo šališkumas – įsitikinimai ir vertybės gali turėti įtakos duomenų analizei ir interpretacijai.

Atsižvelgiant į magistro baigiamojo darbo tyrimo objektą ir tikslą – atskleisti pokyčių valdymo ypatumus mokykloje, įgyvendinant Tarptautinio Bakalaureato programą – pasirinkta interakcinės etnografijos metodologinė kryptis, kuri leidžia visapusiškai analizuoti švietimo pokyčių procesą iš vidaus, įtraukiant tiek struktūrinius, tiek kasdienės praktikos aspektus. Skirtingai nei tradicinėje etnografijoje, kur dažnai išlaikomas atstumas tarp tyrėjo ir tyrimo lauko, interakcinė etnografija remiasi tyrėjo kaip aktyvaus proceso dalyvio ir bendrakūrėjo vaidmeniu. Šioje prieigoje ypatingas dėmesys skiriamas sąveikai su tyrimo dalyviais, refleksyvumui ir prasmių konstravimui bendradarbiaujant (Green & Bloome, 1997).

Pasirinkimas analizuoti pokyčio valdymo procesą mokykloje įgyvendinančioje Tarptautinio Bakalaureato programą motyvuojamas ir autorės profesiniu interesu: ji dirba kitoje Tarptautinio Bakalaureato (TB) programą įgyvendinančioje mokykloje, todėl siekia geriau suprasti su šiais pokyčiais susijusius procesus. Green ir Bloome (1997) pabrėžia, kad interakcinė etnografija leidžia tyrėjui natūraliame kontekste analizuoti kalbinę bei socialinę sąveiką, atskleisti kaip bendruomenės nariai kasdienėje veikloje konstruoja vietos kultūros prasmes. Šis metodas yra ypač tinkamas analizuoti pokyčių procesus ir jų prasmes mokyklos kontekste, nes tyrėjas gali išsamiai stebėti, kaip naujos ugdymo iniciatyvos, šiuo atveju TB programos diegimas, integruojamos į mokyklos gyvenimą ir kaip jas išgyvena mokyklos bendruomenė.

### 3.1.1 Etnografinis tyrimas

Įvairiuose šaltiniuose minimos penkios kokybinių tyrimų strategijos ir duomenų analizės prieigos (Gaižauskaitė ir Valavičienė, 2016; Žydžiūnaitė ir Sabaliauskas, 2017; Lim, 2024): naratyvinis tyrimas, fenomenologinis tyrimas, etnografija, grindžiamoji teorija, atvejo tyrimas.

Lietuvos Respublikos terminų banke (2025) nurodoma, kad žodis *etnografija* kilęs iš graikų kalbos žodžių *ethnos* – tauta, *grapho* – rašau. Pasak Reeves, Peller, Goldman ir Kitto (2013), etnografija yra metodologinis požiūris, orientuotas į socialinės sąveikos ir kultūrinių grupių tyrimą, nepriklausomai nuo to, ar šios grupės apibrėžiamos kaip visuomenės, bendruomenės, organizacijos ar komandos. Šis metodas leidžia tyrėjui gilintis į tiriamųjų socialinį ir kultūrinį kontekstą, siekiant suprasti, kaip žmonės kuria prasmę savo veiksmuose, santykiuose ir aplinkoje. Etnografinio tyrimo tikslas pateikti išsamią informaciją apie žmonių pasaulėžiūrą, kasdienes praktikas ir vertybes, kurios lemia jų elgesį konkrečioje aplinkoje. Kaip pažymi Hughes (1992), etnografija padeda atskleisti ne tik individų veiksmus, bet ir vietovės, kurioje jie gyvena ir veikia, ypatumus, todėl šis metodas itin parankus siekiant suprasti organizacinių kultūrų, pvz. mokyklų, vidinį gyvenimą, elgesio modelius bei bendruomeninius ryšius.

Etnografinio metodo ištakos siekia XX a. pradžios antropologinius mažų bendruomenių socialinių santykių tyrimus, kuriuose dalyvavo tokie mokslininkai kaip Bronislaw Malinowski, Alfred Radcliffe-Brown ir Franz Boas (Atkinson & Hammersley, 1994). Ankstyvieji etnografiniai tyrimai buvo glaudžiai susiję su kolonializmu, todėl juose dažniausiai buvo tiriamos „kitos“, užsienio ir egzotiškos socialinės grupės. Ilgainiui etnografija išsiplėtė už antropologijos ribų ir tapo svarbiu metodu socialiniuose moksluose. XX a. trečiajame dešimtmetyje Čikagos sociologijos mokyklos mokslininkai (Everett Hughes, Robert Park, Louis Wirth), šį metodą pritaikė šiuolaikinių socialinių problemų tyrimams (Reeves et al., 2008). Vėliau etnografija kaip tyrimo metodologija įsitvirtino įvairiose akademinėse srityse, įskaitant švietimą, sveikatos priežiūrą ir verslą (Eisenhart, 2001).

Pasak Lim (2024), etnografinis tyrimas vykdomas tyrėjams visiškai įsitraukiant į bendruomenės gyvenimą, stebint ir dalyvaujant jos kasdienėje veikloje. Šis įsitraukimas trunkantis kelis mėnesius ar net metus, leidžia etnografui pažinti bendruomenės sąveiką ir kultūrinę praktiką. Etnografai dažnai derina įvairius tyrimo metodus – atlieka interviu, renka gyvenimo istorijas ir dalyvauja kasdienėje veikloje, analizuoja dokumentus ir artefaktus. Taylor ir Francis (2013) išskiria šiuos etnografinio tyrimo etapus: aiškios tyrimo grupės identifikavimas, su tyrimu susijusios literatūros peržiūra, įsitvirtinimas bendruomenėje, pasitikėjimo kūrimas ir duomenų rinkimas, įskaitant stebėjimus, interviu, artefaktų ar dokumentų analizę. Vėlesniuose etapuose tyrėjas aprašo nustatytus elgesio, įsitikinimų ir kultūrinius modelius bei formuluoja įžvalgas ir teorijas, padedančias suprasti tiriamą kultūrą.

Etnografijos, kaip tyrimo metodo, stiprybė, pasak Lim (2024), suteikti gilų ir išsamų kultūrinių ir socialinių procesų supratimą. Šis metodas leidžia tyrėjui natūralioje aplinkoje stebėti ir interpretuoti žmonių elgesį, socialinius santykius bei kasdienes veiklas, taip išryškinant bendruomenės kultūrą ir vertybes. Etnografija pasižymi *emic* perspektyva – kultūros suvokimu iš vidaus, kurias kiekybiniai duomenys gali praleisti. Lim (2024) taip pat pabrėžia etnografinio metodo lankstumą, suteikiantį galimybę tyrėjui prisitaikyti prie naujų pokyčių ir atradimų viso tyrimo proceso metu. Be to, etnografinio pasakojimo turtingumas lemia ne tik jo išvadų išsamumą, bei ir užtikrina tyrimo įtaigumą ir paveikumą.

Nepaisant stiprybių, Lim (2024) teigia, kad etnografiniai metodai pasižymi ir tam tikrais ribotumais, kurie kelia svarbių praktinių ir etinių iššūkių. Pirmiausia, etnografija yra laiko ir išteklių reikalaujantis tyrimo metodas, kadangi išsamiam kultūrinių ir socialinių aspektų supratimui būtinas ilgalaikis tyrėjo įsitraukimas į tiriamą bendruomenę. Tokiam tyrimui, kuris dažnai apima kelis mėnesius ar metus, reikia žmogiškųjų ir materialinių išteklių. Be to, tyrėjo šališkumas gali turėti įtakos etnografinio tyrimo subjektyvumui, asmeniniai įsitikinimai, vertybės ar patirtys gali turėti

įtakos duomenų rinkimui, interpretavimui ir analizei. Siekiant sumažinti šią riziką, mokslininkas (Lim, 2024) siūlo taikyti refleksijos praktiką, kai tyrėjas sąmoningai analizuoja savo vaidmenį ir galimą įtaką tyrimo procesui, taip pat naudoti *trianguliacijos metodus*, leidžiančius patikrinti duomenų patikimumą pasitelkiant kelis šaltinius, metodus ar tyrėjus

### 3.1.2 Interakcinė etnografija

Etnografiniai tyrimai turi keliolika skirtingų atšakų, o plati etnografinio tyrimo samprata apima tokias perspektyvas kaip autoetnografija (Mendez, 2013), kritinė etnografija (Beach, 2016), komunikacinė etnografija (Kalou & Sadler-Smith, 2015), feministinė etnografija (Davis & Craven, 2011), vizualinė etnografija (Lenette and Boddy, 2013), įgalinančioji arba transformacinė etnografija (Alhourani, 2017), internetinė etnografija (Haverinen, 2015), performatyvioji etnografija (Alhourani, 2017), reflekyvinė etnografija (Pensoneau, 2006), interakcinė arba sąveikos etnografija (Skukauskaitė, 2017; Green & Bridges, 2018).

Interakcinės etnografijos perspektyva pirmą kartą pradėta taikyti XX a. pabaigoje Jungtinių Valstijų Santa Barbaros klasės diskurso tyrėjų grupėje (Green, Skukauskaitė, Dixon & Córdova, 2007). Ši prieiga rėmėsi kultūrinės antropologijos teoriniais darbais (Geertz, 1983; Spradley, 1980), interakcinės sociolingvistikos tyrimais (Gumperz, 1982; 1986; 1992) bei kritine diskurso analize (Fairclough, 1993, 1995, 2003; Ivanič, 1994). Remiantis šiomis teorinėmis išvalgomis, interakcinė etnografija suteikia galimybę sistemiškai nagrinėti, kaip „*langua kultūros*“ (angl. *languaculture*) grupės nariai diskursyviai konstruoja tarpusavio sąveikos ypatybes ir suteikia prasmę savo socialiniam pasauliui. Terminą „*langua kultūra*“ 1994 m. pristatė Agar (1994), pabrėždamas glaudų kalbos ir kultūros ryšį. Anot autoriaus, kiekviena socialinė grupė susikuria savitą kalbos ir kultūros visumą – savo „*languaculture*“, arba kalbinę kultūrą, kuria grindžiama grupės narių tarpusavio komunikacija ir pasaulio supratimas.

Heath (1982) ir Agar (2006) teorinėmis išvalgomis Santa Barbaros klasės diskurso grupės nariai Green, Skukauskaite ir Baker (2012) nustatė keturis etnografinius principus, apimančius interakcinės etnografijos perspektyvą: 1) Etnografija kaip nelinijinis procesas; 2) Etnocentrizmo atsisakymas; 3) Ribų pasirinkimas ir atskleidimas; 4) Ryšių paieška sąveikų įvykių, situacijų ir kontekstų viduje ir tarp jų.

Pirmasis principas pabrėžia, kad interakcinė etnografija nėra griežtai linijinis tyrimo procesas. Tyrime taikoma abduktvyvioji tyrimo logika, leidžianti tyrėjui skirtingais momentais nagrinėti daugybę perspektyvų ir lanksčiai reaguoti į naujas išvalgas (Skukauskaitė, 2017). Green,

Skukauskaitė ir Baker (2012) pažymi, kad bet kuriuo etnografinio tyrimo etapu gali išryškėti esminiai taškai (angl. *rich points*). Šie netikėtai pastebėti dalykai atlieka svarbų orientacinį vaidmenį priešingos krypties (angl. *backwards mapping*), bei priekinės krypties kartografijoje (angl. *forward mapping*). Būtent esminiai taškai padeda geriau suprasti *lingua* kultūrą, kuri išryškėja kilus požiūrių konfliktui (angl. *frame clash*). Taikydamas rekursinę (angl. *recursive logic*) tyrimo logiką, tyrėjas analizuoja tiek istorines ištakas, tiek galimas būsimas trajektorijas (angl. *roots and routes*), ir per tai atskleidžia vidinį grupės („insiderių“) žinojimą, formuojamą pasikartojančių veiksmų metu (Skukauskaitė, 2017).

Antrasis principas ragina tyrėją atsisakyti etnocentrizmo – vengti vertinti reiškinių vien pagal savo kultūros nuostatas – ir pažvelgti į tiriamą grupę ar reiškinių iš vietinių narių perspektyvos. Tyrėjas turi reflektuoti savo paties nuostatas bei patirtį ir sąmoningai jas atskirti nuo analizės, kad netrukdytų suprasti tiriamojo pasaulio „iš vidaus“. Tyrėjo *eminė* perspektyva ir abduktvyvosios logikos taikymas duomenų analizės metu padeda atskleisti ryšius tarp diskursyvių pasirinkimų ir suteikia holistinį, visuminį nagrinėjamo reiškinių suvokimą (Heath, 1982). Be to, verta atkreipti dėmesį į grupės narių vartojamus vietinius terminus, nes jie parodo, kaip individai formuoja savo mintis ir perteikia prasmes pasitelkdami savo kalbos ir kultūros kontekstą (Skukauskaitė, 2017).

Trečiasis principas akcentuoja aiškų tyrimo ribų nustatymą ir atskleidimą, siekiant užtikrinti tyrimo skaidrumą. Tyrėjas privalo nurodyti visus teorinius, metodologinius, technologinius ir kitus pasirinkimus, apibrėžiančius tyrimo eigą ir apimtį. Kaip pažymi Skukauskaitė (2017), siekiant skaidrumo būtina detaliai paaiškinti tyrimo ribas: kokia teorija grindžiama empirinė analizė, kaip gauti tyrimo įrašai ir kaip jie transkribuoti, kokius kriterijus taikant atrinkti analizuojami duomenys, bei kokie veiksniai lėmė reikšmių ir prasmų konstravimą. Taip pat privalu aptarti ir tyrimo medžiagos archyvavimo klausimus. Svarbu pažymėti, jog interakcinėje etnografijoje surinkti įrašai patys savaime nelaikomi duomenimis tol, kol tyrėjas, atlikdamas sprendimus ir apibrėždamas ribas bei teorines perspektyvas, nesukonstruoja iš jų duomenų, siekdamas atsakyti į tyrimo klausimus. Todėl dar prieš pradėdant tyrimą numatyti jo ribas ir nuspręsti, kaip bus renkami, analizuojami, atrenkami bei saugomi įrašai, yra kritiškai svarbu tam, kad galutinis etnografinis aprašymas būtų skaidrus ir atskleistų autentiškas *lingua* kultūros prasmes.

Ketvirtasis principas pabrėžia, kad norint suprasti *lingua* kultūrą reikia atsižvelgti į kontekstą. Etnografas turi įvertinti sociopolitinę sistemą, ekonominę aplinką, visuomenės pokyčius, politines nuostatas bei vietos bendruomenės kontekstą – visa tai, kas supa tiriamuosius žmones jų kasdieniame gyvenime. Būtent šie veiksniai formuoja tai, kaip žmonės kalba, kuria savo pasaulio suvokimą, ugdo

kultūrinės vertybes, suvokia save ir savo veiksmus (Green, Skukauskaitė & Baker, 2012). Dėl šių priežasčių tyrėjas, pateikdamas interpretacijas ir aiškindamas langua kultūros reikšmes, privalo remtis mokslinėmis literatūros šaltinių įžvalgomis, kurios atspindi minėtus kontekstus (Skukauskaitė, 2017).

## 3.2 Tyrimo procesas

### 3.2.1 Tyrėjo vaidmuo

Kokybinį tyrimą atliekantis tyrėjas veikia kaip refleksyvus sąveikos dalyvis, aktyviai įsitraukiantis į tiriamą socialinį kontekstą ir žmonių patirtis. Tokia tyrėjo pozicija reikalauja nuolatinės refleksijos apie savo vaidmenį, nuostatas, emocines reakcijas ir įtaką tyrimo laukui bei gautiems duomenims (Gaižauskaitė ir Valavičienė, 2016). Pasitelkiant kokybinį interviu, siekiama atskleisti dalyvių patirtis, suprasti tiriamų procesų eigą ir jų reikšmę bei išryškinti patirčių skirtumus ir savitumus. Autorės pabrėžia, kad kokybiško tyrimo sąlyga yra tinkamas tyrėjo pasirengimas – gautų duomenų kokybė priklauso nuo gebėjimo suplanuoti interviu, užmegzti pasitikėjimu grįstą santykį su dalyviais ir lanksčiai reaguoti į aplinką, valdyti tyrimo situaciją.

Etnografiniai lauko tyrimai apima nuoseklią socialinių grupių ir individų veiklos analizę jų natūraliame kasdienio gyvenimo kontekste, siekiant suprasti jų elgesį, sąveikas ir prasmes, kylančias iš kasdienės patirties (Crang, Cook, 2007). Kaip pažymi Hunt (1989) ir Wax (1983), norint tapti kultūros dalyviu, tyrėjas turi įsitraukti į bendruomenės kasdienį gyvenimą, jos veiklos ritmą, įpročius ir sąveikas, taip užmegzdamas autentiškus ryšius su jos nariais, kurie padeda atskleisti vidines prasmes ir suprasti, „kas vyksta“ grupės viduje. Tuo tarpu būti kultūros *stebėtoju* reiškia išlaikyti tam tikrą analitinį atstumą ir sąmoningai vengti pernelyg didelio įsitraukimo, siekiant objektyviai stebėti vykstančius procesus ir juos sistemingai fiksuoti lauko užrašuose, nuotraukose ar kitose empirinių duomenų formose (Fyfe, 1992; Maranhao, 1986; Tedlock, 1991). Etnografiniuose tyrimuose šie du vaidmenys – *dalyvio ir stebėtojo* – nėra vienas kitam priešingi, o veikia tarpusavyje papildomai. Etnografas nuolat balansuoja tarp įsitraukimo ir analitinio atsiribojimo, siekdamas išlaikyti pusiausvyrą tarp autentiško dalyvių patirties pažinimo ir metodologinio griežtumo, būtino patikimam ir pagrįstam socialinės realybės interpretavimui.

Atlikdamas etnografinį tyrimą, anot Spradley (1979), tyrėjas gali užimti keletą pozicijų, kurios neretai kinta skirtingose tyrimo stadijose. Spradley (1980) išskiria penkias tyrėjo pozicijas – visiško, aktyvaus, nusaikaus, pasyvaus dalyvavimo ir nedalyvavimo. Šias pozicijas vienija pagrindinis aspektas – tyrėjo įsitraukimo laipsnis (angl. *degree of involvement*), kuris varijuoja kontinuume tarp tyrėjo, esančio tyrimo veikėju „iš vidaus“ (angl. *insider*) arba stebėtoju „iš išorės“

(angl. *outsider*) (Spradley, 1980). Greta to, Beach (2017) pripažįsta, jog tyrėjas yra lemiamas veiksnys atliekant tyrimą – stebint tyrimo veikėjus (angl. *actors*), vietą, laiką, veiksmus įvykius ir kitus kasdieninio socialinio gyvenimo aspektus, o vėliau juos analizuojant bei pateikiant etnografinį aprašymą.

Galima teigti, kad etnografiniame tyrime tyrėjas atlieka aktyvų ir refleksyvų vaidmenį, derindamas dalyvavimo ir stebėjimo pozicijas. Jis veikia kaip sąveikos dalyvis, įsitraukiantis į tiriamą socialinį kontekstą, siekiantis suprasti dalyvių patirtis ir prasmes iš jų perspektyvos, o tyrėjo vaidmuo kinta priklausomai nuo įsitraukimo laipsnio – nuo visiško dalyvavimo iki analitinio atsiribojimo.

### 3.2.2 Duomenų rinkimas

Mokslinio tyrimo atlikimo sėkmė didele dalimi priklauso nuo tinkamo tyrimo duomenų surinkimo. Pasak Spradley (1980), etnografinio tyrimo duomenų rinkimo procesą lemia tinkama veikėjų (angl. *actors*) atranka, duomenų rinkimo metodai ir pats tyrimo proceso organizavimas. Toliau pateiksiu, kaip buvo tyrimui pasirinkta mokykla, renkami tyrimo duomenys.

Tarptautinio Bakalaureato mokyklų sąrašas Lietuvoje buvo rastas oficialiame šios organizacijos puslapyje. Tyrimo metu Lietuvoje šių mokyklų iš viso buvo 17, šis skaičius nepakito ir po atlikto tyrimo. 6-ios iš jų yra valstybinės mokyklos, kitos 11-a – nevalstybinės. Kvietimo laiškas dalyvauti magistro baigiamojo darbo tyrime buvo išsiųstas iš sąrašo pasirinktai vienai valstybinei mokyklai, kuri yra Tarptautinio Bakalaureato pradinio ir pagrindinio ugdymo programų kandidatė. Dėl vykdomo tyrimo, visų pirma, buvo susitikta su TB programų koordinatorė, kurie suteikė išsamesnę informaciją apie mokyklą, vykdomas TB programas.

**Dalyvaujamas stebėjimas** yra vienas pagrindinių etnografinio metodo aspektų, suteikiantis tyrėjui galimybę iš arti stebėti kultūrinių normų, socialinių sąveikų ir procesų sudėtingumą (Lim, 2024). Tiesiogiai bendraudamas su aplinka, stebėtojas gali rinkti informaciją, kuri pranoksta interviu ar apklausose pateiktus duomenis, užfiksuodamas žmogaus elgesio ir sąveikos subtilybes natūralioje aplinkoje. Pasak Lim (2024), stebėjimas suteikia tyrėjui galimybę analizuoti žmonių elgesį jų natūralioje aplinkoje, o tai ypač vertinga tais atvejais, kai egzistuoja neatitikimas tarp to, ką žmonės deklaruoja, ir to, kaip jie realiai elgiasi. Nepaisant savo privalumų, stebėjimo tyrimai turi ir trūkumų. Vienas iš reikšmingų apribojimų yra Hawthorne efektas (French, 1953), kai asmenys keičia savo elgesį, nes žino, kad yra stebimi. Taip pat kyla subjektyvumo problema – stebėjimus gali įtakoti tyrėjo šališkumas ar išankstinės nuostatos.

Spradley (1980) išskyrė penkis dalyvaujamojo stebėjimo būdus: nedalyvavimas (angl. *nonparticipation*), pasyvus dalyvavimas (angl. *passive*), nuosaikus dalyvavimas (angl. *moderate*), aktyvus dalyvavimas (angl. *active*) ir visiškas dalyvavimas (angl. *complete*), bei tris tyrėjo įsitraukimo laipsnius: neįsitraukimo (angl. *no involvement*), nežymaus įsitraukimo (angl. *low*) ir stipraus įsitraukimo (angl. *high*). Šiame tyrime pasirinkau nuosaikaus dalyvio poziciją, siekdama išlaikyti pusiausvyrą tarp stebėjimo ir įsitraukimo. Prireikus, tam tikrose situacijose iš „stebėtojos“ vaidmens pereinavau prie aktyvesnio dalyvavimo, kad geriau perprasčiau pokyčių valdymo procesus, vykstančius įgyvendinant Tarptautinio Bakalaureato programą. Toks lankstus įsitraukimas leido man stebėti organizacinius procesus, mokytojų ir administracijos bendradarbiavimą bei jų reakcijas į pokyčius, kartu išvengiant pernelyg didelio įsitraukimo, galinčio paveikti tyrimo objektyvumą.

Pažymėtina, kad stebėjimas neapsiriboja vien tyrėjo vaidmens pasirinkimu – svarbu ir tai, ką bei kaip stebėti. Spradley (1980) teigia, jog stebėjimas vyksta trimis etapais: aprašomasis stebėjimas (angl. *descriptive*), sutelktasis (angl. *focused*) ir atrankinis (angl. *selective*), kurie priklauso nuo tyrimo klausimo. Praktikoje dažniausiai pirminiu tyrimo etapu pasirenkamas aprašomasis stebėjimas, ypač kai tyrėjas turi mažai teorinių ar ankstesniais tyrimais grįstų žinių apie tiriamą reiškinį. Vėliau, surinkus pirminius duomenis ir išryškėjus tam tikroms temoms, pereinama prie sutelktojo ir atrankinio stebėjimo etapų. Stebėjimo esminiai komponentai – erdvė, veikėjai, veikla, objektai, veiksmai, įvykiai, laikas, tikslas, emocija (Spradley, 1980) – žymimi lauko užrašuose. Be to, tyrimo dalyviams sutikus, kai kurios situacijos buvo įrašomos garso įrašymo įranga, pavyzdžiui, mokyklos pedagogų susirinkimuose, kuriuose buvo aptariami programos įgyvendinimo iššūkiai ir sprendimai ar dalykinių grupių diskusijose. Šiuos garso įrašus aš saugojau asmeniniame kompiuteryje, o vėliau pokalbius iššifravau ir perrašiau į tekstą (transkribavau), kad galėčiau juos išanalizuoti.

Siekdama papildyti tyrimo duomenis ir įgyvendinti interakcinės etnografijos reikalaujamą trianguliaciją, surinktus stebėjimų duomenis papildžiau **interview**. Buvo atlikti interviu su trimis informantais: Tarptautinio Bakalaureato programų koordinatorė, pradinių klasių mokytoja ir mokytoja dalykininke. Šių skirtingų pozicijų informantų pasirinkimas leido pažvelgti į tiriamą reiškinį iš skirtingų perspektyvų. Nors, etnografinį interviu būtų galima pavadinti nestruktūruotu giluminiu interviu, literatūroje pažymima, kad jį nuo įprasto giluminio interviu skiria tyrėjo ir informanto santykis (Čekuolytė, 2012). Giluminio interviu atveju tyrėjas ir pašnekovas dažniausiai vienas kito nepažįsta iš anksto – neretai jie susitinka pirmą kartą tik pradėdami interviu. Etnografinio interviu atveju mokslininkas dažnai gana neblogai pažįsta savo informantą (Heyl, 2007).

Spardley (1979) etnografinį interviu įvardija kalbos įvykiu (angl. speech event), kuris turi tam tikras kultūrinės pradžios ir pabaigos, sąveikos, klausimų pateikimo, pauzių ir netgi tinkamo atstumo taisykles. Svarbiausias etnografinio interviu elementas – oficialų interviu registrą keisti draugiško pokalbio tonu. Mokslininkas taip pat pastebi, kad didžiąją dalį reikalingų duomenų tyrėjas surenka stebėjimų ir draugiškų, neformalių pokalbių metu. Tačiau siekiant atskleisti tam tikrus ypatumus, kilus požiūrių konfliktui, galima pateikti keletą etnografinių klausimų arba atlikti visą etnografinį pokalbį, kuris dažniausiai būna nestruktūruotas giluminis interviu. Vis dėlto, pasirinkus pusiau struktūruotą interviu gaunama išsamesnių susistemintų duomenų ir, kaip pastebi Lim (2024), pusiau struktūruotų interviu metu išlaikomas pokalbio lankstumas ir nuoseklumas.

Duomenų rinkimui buvo pasirinktas pusiau struktūruotas interviu. Remiantis mokslinės literatūros analize iš anksto parengtos pokalbio gairės, numatyti detalesni, interviu metu galintys išskirti atvirieji klausimai, tačiau pasilikta laisvė juos keisti, užduoti papildomus, nenumatytus, savaime iš pokalbio išplaukiančius (1 priedas, 2 priedas). Tyrimo lauke buvau keturias savaites, stebėjau per 32 valandas įvairių įvykių, kuriuose dalyvavo tyrimo informantės, atlikau tris interviu, kurių trukmė apie 40 min. (31 min., 35 min., 38 min.) Visi interviu buvo įrašyti, o vėliau transkribuoti.

Konstruodama savo tyrimo duomenis daug dėmesio skyriau dalyvaujamam stebėjimui, garso įrašams ir interviu pokalbiams. Visų etapų metu svarbu buvo laikytis etikos principų, kurie detalčiau aptariame kitame skyrelyje.

### 3.2.3 Etika

Kokybiniai tyrimai dažnai yra asmeninio bei jautraus pobūdžio, todėl juose etiniai aspektai itin svarbūs. Šie aspektai apima visus tyrimo etapus, pradedant dalyvių atranka ir baigiant duomenų tvarkymu, ir yra esminiai siekiant užtikrinti tyrimo vientisumą (Lim, 2024). Etnografiniuose tyrimuose būtina pelnyti ir išlaikyti informantų pasitikėjimą (Spradley, 1979). Tam pasiekti tyrimo dalyviai pasirašo informuoto sutikimo formą, kurioje aiškiai išdėstomi tyrimo tikslas, trukmė, tyrimo vykdymo detalės, duomenų saugojimo tvarka ir konfidencialumo bei anonimiškumo užtikrinimas.

Atliekant tyrimą buvo laikytasi pagrindinių mokslinio tyrimo etikos principų: pagarbos asmens privatumui, konfidencialumo ir anonimiškumo, geranoriškumo ir nusiteikimo nekenkti tiriamam asmeniui, teisingumo (Žydžiūnaitė ir Sabaliauskas, 2017).

Būnant tyrimo lauke atrodė, kad konfidencialumo ir anonimiškumo užtikrinimo klausimai gali būti išsprendžiami pasirašant informantų informuotus sutikimus. Vis dėlto etnografinio pasakojimo rengimo procese tapo akivaizdu, jog šie etiniai aspektai išlieka nuolat aktualūs ir

reikalauja atidaus apsvaistymo. Remiantis Green ir Bloome (2004), tik pats etnografas gali nubrėžti etnografinio aprašymo ribas, nusprendamas, kiek ir ką atskleisti. Van Maanen (2011) suformulavo pagrindinį etnografinio tyrimo etikos principą: rašyti su nuoširdžiu rūpesčiu žmonėms bei nepadaryti jiems žalos. Lim (2024) pažymi, kad etnografinis tyrimas reikalauja ne tik metodologinio lankstumo, bet ir nuoseklios etinės refleksijos, užtikrinančios tyrimo patikimumą bei dalyvių teisių apsaugą. Etika šiame tyrime nebuvo vien formalus reikalavimas, bet nuoseklus įsipareigojimas pagarbiam, atsakingam ir saugiam dalyvių atstovavimui tyrimo tekste.

### 3.2.4 Duomenų analizė

Tyrimo duomenų analizė – vienas svarbiausių tyrimo etapų. Remiantis Reeves, Peller, Goldman ir Kitto (2013), etnografinėje metodologijoje duomenų analizė yra iteracinė ir nestruktūrizuota – tai procesas, apimantis tris tarpusavyje susijusius komponentus: aprašymą, analizę ir interpretavimą. Aprašymo metu siekiama detaliai perteikti tyrimo realybę, analizuojant tiriami ryšiai tarp duomenų vienetų, o interpretacijos etapas padeda formuoti konceptualų supratimą apie duomenis, peržengiant konkretų kontekstą ir įtraukiant platesnes socialines, kultūrinės ar organizacines reikšmes. Lauko užrašų rengimas etnografinėje prieigoje atlieka ne vien duomenų fiksavimo, bet ir refleksyvaus apmąstymo funkciją, jungiančią duomenų rinkimą su pirminiu analitiniu apdorojimu, tokiu būdu užtikrinant nuoseklią tyrimo eigą.

Kaip teigia Van Maanen (2011), etnografiniame tyrime duomenų analizė prasideda dar būnant tyrimo lauke ir darant lauko užrašus. Wadsworth (1998, p. 55) siūlo keletą žingsnių lauko užrašų analizei. Pirmasis žingsnis – kuo greičiau po stebėjimo užrašyti visus pastebėjimus, įtraukiant ne tik tai, kas buvo matyta ar girdėta, bet ir asmeninius jausmus, nuostabas, įspūdžius apie įvykius. Vėliau atliekamas teminis išskyrimas – fiksuojamos pasikartojančios temos ar motyvai, kurie leidžia pradėti pirminę analizę. Trečiu žingsniu siūloma užrašyti interpretacines mintis atskirai nuo aprašomų duomenų, pavyzdžiui, atskirame stulpelyje, tokiu būdu atskiriant faktus nuo spekuliatyvaus mąstymo. Ketvirta, tyrėjas turėtų suformuluoti klausimus, padedančius patikrinti interpretacijų pagrįstumą: kam juos reikės užduoti, kokią informaciją reikia gauti, kad būtų galima patvirtinti arba paneigti susidariusius samprotavimus. Galiausiai, penktas žingsnis apima grįžtamąjį ryšį su tyrimo dalyviais: organizuojant oficialias diskusijas ar refleksijos sesijas, siekiama patikrinti tyrėjo interpretacijas bei praplėsti supratimo lauką. Šis daugiasluoksnis procesas stiprina etnografinės analizės patikimumą ir gilumą.

Lauko tyrimų etapui pasibaigus, kitas svarbus žingsnis yra sisteminis surinktos medžiagos kodavimas, taikomas tiek lauko užrašams, tiek pokalbių transkripcijoms (Crang ir Cook, 2012). Saldana (2016) teigia, kad kodavimas yra pagrindinis duomenų analizės procesas, naudojamas įvykiams kategorizuoti bei grupuoti duomenų rinkinyje, kuris vėliau pasitelkiami rengiant etnografinį aprašymą. Be to, šis autorius rekomenduoja koduojant naudoti vienas kitą papildančius kodų rinkinius ir taikyti tris pagrindines technikas: struktūrinę, deskriptyviąją ir atvirąją. Struktūrinis kodavimas grindžiamas konceptualia fraze, kuri susiejama su konkrečiu duomenų vienetu ir atspindi tyrimo temą arba konkretų klausimą; deskriptyvusis kodavimas – kai vienu žodžiu arba trumpa fraze apibūdinama pagrindinė analizuojamo duomenų vieneto tema. Atvirasis kodavimas – tai in vivo (grįsto tyrimo dalyvių žodžiais) ir proceso (grįsto užfiksuotu veiksmu) kodų derinys.

Hammersley ir Atkinson (2007) siūlo kodus grupuoti į analitinius indeksus. Tokiu atveju vietoje kodų žymėjimo lauko užrašų ar transkripcijų paraštėse tyrėjas sukuria atskirą dokumentą, kuriame registruoja kiekvieną naujai atsiradusį kodą ir tiksliai nurodo jo atsiradimo kontekstą. Pasak Saldana (2016), nuolatinis grįžimas prie kodų lyginimo, grupavimo ir diferencijavimo leidžia tyrėjui sukurti konceptualesius kodus ir subkodus.

Interviu duomenų analizė atlikta taikant Braun ir Clarke (2006) teminės analizės modelį, kuris apima šešis nuoseklius etapus. Pirmasis etapas – susipažinimas su duomenimis – apima gilų panirimą į duomenis, siekiant į susipažinti su turiniu, leidžia nustatyti pirmines idėjas, kurios vėliau taps kodais. Antrajame etape pradedamas sistemingas reikšmingų duomenų elementų kodavimas, kurio metu duomenys sistemingai atrenkami, lyginami ir kontrastuojami, siekiant nustatyti reikšmingus ir pasikartojančius elementus. Trečiajame etape kodai grupuojami į galimas temas, kurios apima platesnius duomenų reikšmės vienetus. Ketvirtajame etape temos peržiūrimos ir tikslinamos, vertinant jų nuoseklumą ir atitikimą visam duomenų rinkiniui. Penktasis etapas skirtas temų apibrėžimui ir įvardijimui – išgryninamos kiekvienos temos reikšmės ir jų sąsajos su tyrimo tikslu. Galiausiai, šeštajame etape rengiamas analitinis pasakojimas. Ši nuosekli analizės schema leidžia tyrėjui pereiti nuo pirminių duomenų prie konceptualių įžvalgų, užtikrinant tyrimo išsamumą ir aiškumą.

Analizuodama surinktus duomenis, rėmiausi rekursinės logikos principais, kurie sudarė galimybę nuosekliai atlikti analizę, siekiant užtikrinti tyrimo kokybę. Vis dėlto sprendimas, kokie duomenų vienetai laikytini reikšmingais etnografiniam aprašymui, tenka pačiam tyrėjui. Dėl šios priežasties itin svarbu atkreipti dėmesį į tyrimo rezultatų patikimumą kaip vieną pagrindinių tyrimo kokybės kriterijų.

### 3.2.5 Rezultatų patikimumas ir validumas.

Kiekviename moksliniame tyrime siekiama užtikrinti gautų rezultatų patikimumą ir validumą. Vis dėlto etnografiniuose tyrimuose tradiciniai validumo kriterijai sunkiai pritaikomi, nes pagrindinis duomenų šaltinis čia yra tiriamosios grupės stebėjimas natūralioje aplinkoje, kur tyrėjas faktiškai tampa vienu iš tyrimo instrumentų (Spradley, 1979).

Baxter ir Eyles (1997), siekdami apibrėžti, kaip etnografo duomenų interpretacija siejasi su tyrimo lauku, adaptavo Lincoln ir Guba (1985) idėjas bei pasiūlė vertinti:

- Tikėtumą (angl. credibility) – autentiška stebėtų įvykių ir elgsenos reprezentaciją, užtikrinanti, kad tyrimo pasakojimas atspindi tiriamos grupės realybę.
- Perkeliamumas (angl. transferability) – surinktos medžiagos perteikimas skaitytojui aiškiai ir suprantamai, suteikiant pakankamai konteksto, kad kiti tyrėjai ar skaitytojai galėtų įvertinti rezultatų pritaikomumą savo aplinkoje.
- Patikimumas (angl. dependability) – tyrimo proceso nuoseklumas ir logiškumas, atskleidžiant tyrėjo šališkumą ir užtikrinant, jog tyrimo eiga bei metodai būtų aiškiai dokumentuoti.
- Patvirtinamumas (angl. confirmability) – parodo, kiek tyrimo išvados ir pateiktos interpretacijos kyla iš pačių tiriamųjų duomenų, o ne iš tyrėjo subjektyvių nuostatų.

Šiame tyrime remiamasi bendromis rekomendacijomis, kurios taikomos kokybiniam tyrimams. Metodologinėje dalyje detalai aprašomas tyrimo kelio pasirinkimas, apibrėžiamas tyrėjos vaidmuo, tiriamųjų atranka, duomenų rinkimas, analizė, etikos principai. Galima manyti, kad šie aspektai padeda užtikrinti išorinį tyrimo validumą.

## 4. TYRIMO RADINIAI

Šiame skyriuje pristatomi tyrimo radiniai atskleidžiantys, kaip mokyklos bendruomenės nariai – mokytojai, mokiniai, vadovybė – reagavo į Tarptautinio Bakalaureato (TB) programos diegimą bei kaip šis pokytis veikė jų emocinę, profesinę ir organizacinę patirtį. Skirtingi poskyriai apžvelgia pradinės mokytojų nuostatas ir emocijas, vadovybės vaidmenį bei lyderystės stilių, bendradarbiavimo kultūros raidą, iškilusias kliūtis ir sėkmingai taikytas pokyčių valdymo strategijas. Tyrimo rezultatai atskleidžia ne tik organizacinės kaitos procesą, bet ir platesnį kultūrinį kontekstą, kuriame formavosi nauji mokymosi ir bendradarbiavimo modeliai.

### 4.1 Pradinės nuostatos ir emocijos dėl pokyčių

Į Tarptautinio Bakalaureato (TB) programos diegimą mokytojai reagavo nevienodai – pradinis nusiteikimas ir emocijos svyravo nuo nerimo bei kritiškumo iki smalsumo ir entuziazmo. Dalis pedagogų, ypač turinčių ilgametę patirtį, jautėsi nesaugiai dėl būsimų pokyčių. Kiti – ypač naujai prisijungę ar atviresni inovacijoms – į pokyčius žvelgė palankiau, matydami juos kaip galimybę tobulėti. Šios skirtingos pradinės nuostatos lėmė emocinę aplinką, kurioje mokyklos bendruomenei teko dirbti pirmaisiais programos diegimo etapais.

*Taip, tikrai taip – visokių nuomonių esu girdėjusi. Labai daug, sakyčiau, nerimo, ypatingai tarp mokytojų, kurie dirba seniau, įpratusių prie savo senos sistemos. Tas pokytis jiems, suprantu, kelia stresą. Buvo ir teigiamų atsiliepimų, kad reikia bandyti kažką naujo, plėsti visą mokymo procesą. (Interviu su mokytoja dalykininke)*

Kaip galime matyti, programos įgyvendinimo pradžioje mokyklos bendruomenėje tvyrojo nerimas. Vyresni pedagogai, įpratę prie nusistovėjusios tvarkos, jautė pokyčių grėsmę – tai natūrali reakcija susidūrus su nežinomybe. Darbuotojų pasipriešinimas pokyčiams neretai pasireiškia būtent neigiamomis nuostatomis ir emocijomis, tokiomis kaip baimė ar nerimas (Videikienė ir Šimanskienė, 2013). Pokyčiai, neatitinkantys asmens vidinių nuostatų ir vertybių, iš tiesų sunkiau priimami – tuomet kyla didesnė pasipriešinimo rizika (Laumenskaitė ir Vasiliauskas, 2006). Šiuo atveju, tie pedagogai, kuriems Tarptautinio Bakalaureato (TB) programos idėjos iš pradžių atrodė svetimos ar grėsmingos jų profesinei tapatybei, natūraliai išgyveno stipresnį nesaugumą.

Kita vertus, ne visi mokytojai patyrė neigiamas emocijas – dalis jų nuo pat pradžių žvelgė į pokyčius pozityviai. Ypač naujai prisijungę pedagogai arba tie, kuriems ši programa sutapo su asmeniniais lūkesčiais, jautė mažiau nerimo – jiems Tarptautinio Bakalaureato (TB) programa tapo tiesiog nauja darbo realybe, kurią galima priimti be didelių vidinių konfliktų. Šiems mokytojams pokytis nekėlė sunkumų, veikiau atrodė natūralus profesinio kelio tęsinys:

*Aš pernai įsidarbinau mokykloje, ir man dar prieš įsidarbinant paklausė, ar sutiksiu dirbti pagal TB programą, ar man tai nekels sunkumų. Man tai tikrai nekelia sunkumų, nes aš tik pernai pradėjau dėstyti pradinį ugdymą. Prieš tai buvau rusų kalbos mokytoja, o dabar pradėdu kažką visiškai naujo. Man labai smagu – man nereikia keistis. (Interviu su pradinių klasių mokytoja)*

Akivaizdu, kad asmeninis kontekstas stipriai veikia pradinę reakciją į pokyčius. Mokytoja neturėjo susiformavusių įpročių, kurių tektų atsisakyti, todėl naujovę priėmė be baimės. Kitaip tariant, jai neteko patirti vidinio konflikto ar praradimo jausmo, kuris dažnai sukelia pasipriešinimą pokyčiams. Šiuo atveju nebuvo abejonių dėl kompetencijos, todėl nebuvo ir pagrindo nerimauti. Tuo tarpu jos kolegoms, turėjusiems ilgametę darbo patirtį tradicinėje sistemoje, Tarptautinio Bakalaureato (TB) programos atėjimas sukėlė gerokai didesnę iššūkį, privertusį persvarstyti įprastas nuostatas.

Mokyklos vadovybei suvokus šiuos nevienodus darbuotojų jausmus, itin svarbu buvo valdyti pokyčių procesą taip, kad pradinės neigiamos nuostatos peraugtų į konstruktyvų bendradarbiavimą. Todėl, dar iki oficialaus programos įgyvendinimo ėmėsi veiksmų, subūrė pedagogus ir kūrė palaikymo atmosferą. Tarptautinio Bakalaureato (TB) programų koordinatorė pasakoja, kad sprendimo diegti programą pristatymą pradėjo nuo mokytojų – siekdami laimėti jų pritarimą ir supratimą. Buvo organizuojami pasitarimai su metodinių grupių lyderiais, kurių metu atvirai aptarti lūkesčiai ir nuogaštavimai, o vėliau į diskusijas įtraukti visi pedagogai:

*Tai pirmiausia pradėjom nuo mokytojų, nes jeigu neturėsime palaikančių mokytojų, tai ir tėvų ar vaikų noras nebus lemiamas. Pakvietėm iš kiekvienos metodinės grupės po lyderį, kalbėjomės, ką jie galvoja – kokius plusus ir rizikas mato. Gavę jų palaikymą, kad įdomu, darom, tada ėjom plačiau: kvietėm visus mokytojus, diskutavom, bandėm iškart atsakyti į kylančius klausimus. Buvo labai įdomus, diskusinis laikotarpis, ir galiausiai, surinkę 98% mokytojų palaikymą, nusprendėm, kad galim judėti toliau. (Interviu su TB programų koordinatorė)*

Ši strategija akivaizdžiai padėjo sušvelninti pradinį neapibrėžtumą. Mokyklos vadovybė, pabrėždama pokyčio naudą ir atvirai aptardama rizikas, iš esmės siekė susieti naujoves su mokytojų vertybėmis ir interesais. Aptarę Tarptautinio Bakalaureato (TB) programų privalumus mokiniams, mokytojams ir pačiai mokyklai, vadovai padėjo pedagogams pamatyti, jog ši naujovė dera su bendruomenės tikslais, o ne kėsina sugriauti tai, kas jiems brangu. Be to, mokyklos vadovai laikėsi atviros komunikacijos principo: naujienos apie pokyčius buvo pranešamos iš anksto, per susirinkimus ir informacinius laiškus, suteikiant galimybę diskutuoti ir klausti. Tyrėjai (Videikienė ir Šimanskienė, 2013; Valackienė ir Trofimovas, 2015) pabrėžia, kad aiški komunikacija dar prieš pradedant pokyčius

ir nuolatinis grįžtamasis ryšys padeda darbuotojams suprasti pokyčių būtinybę bei savo vaidmenį juose. Be to, darbuotojų įtraukimas į sprendimų priėmimą ir planavimą ženkliai sumažina pasipriešinimą (Baykal, 2019; Van der Voet, 2016). Pedagogų įtraukimas pokyčio įgyvendinimo pirmuosiuose etapuose sukūrė bendrą pokyčio nuosavybės jausmą ir pasitikėjimą procesu. Turėdami galimybę išsakyti nuogaštavimus ir gauti atsakymus, mokytojai pamažu perėjo nuo pradinės įtampos prie susitelkimo ties bendru tikslu. Išskirtinai aukštas mokytojų pritarimas pokyčiams rodo, kad atviras dialogas bei vadovybės palaikymas padėjo įveikti pirminį neigiamų emocijų barjerą. Mokyklos bendruomenė, jausdama vadovų paramą, buvo pasirengusi įgyvendinti pokyčius.

#### 4.2 Vadovybės vaidmuo ir pokyčių koordinavimas

Tarptautinio Bakalaureato (TB) programos diegimas reikalauja ne tik pedagoginio pasirengimo, bet ir nuosekliai valdomo pokyčių proceso. Hussain (2018) teigia, kad lyderystė užtikrina kryptingumą ir efektyvumą, o Baykal (2019) pažymi, jog vadovai turi kurti psichologiškai saugią aplinką, kurioje darbuotojai nebijotų naujovių.

*Bet kokį pokytį įgyvendinant vadovas yra pats svarbiausias žmogus. Jei jis pats nepatikės tuo pokyčiu, tai niekas nepatikės. Vadovas turi būti tas žmogus, kuris veda, kuris pasako, kuris pats eina. (Interviu su TB programų koordinatorė)*

Mokyklos direktorė ir Tarptautinio Bakalaureato (TB) programų koordinatorė veikė kaip lygiavertės pokyčio lyderės. Matome ne tik formalų vadovės autoritetą, bet ir jos pavyzdžiu grįstą lyderystę. Valackienė ir Želnienė (2018) nurodo, kad vadovai, rodydami asmeninį pavyzdį, mažina pasipriešinimą pokyčiams ir skatina darbuotojų įsitraukimą.

Mokytoja dalykininkė taip pat akcentuoja palaikymą iš administracijos pusės:

*Visada žinau, kad nesu palikta viena šitame programos diegime. Kai kurios mokyklos įmeta į duobę, o mūsų atveju – mokyklos vadovybė paaiškina, padeda. Tas tikėjimas, kurį jos rodo, duoda motyvacijos. (Interviu su mokytoja dalykininke)*

Mokytoja pažymi, kad nėra palikta viena, tai rodo esminį saugumo jausmą – darbuotojas jaučiasi ne tik informuojamas, bet ir įtrauktas bei lydimas. Palyginimas „kai kurios mokyklos įmeta į duobę“ iškelia kontrastą tarp palaikančio ir apleidžiančio vadovavimo: pirmuoju atveju – formuojama augimui palanki aplinka, antruoju – mokytojai paliekami be pagalbos.

Kartu itin reikšmingas Tarptautinio Bakalaureato (TB) programos koordinatoriaus vaidmuo, programų koordinatorė vaizdingai apibūdino koordinatorės funkciją:

*Koordinatorius yra planuotojas tam, kad jis visas tas virveles patampytų, kad visi eitų vienu žingsniu. Jis žino tvarkaraščius, jis žino, kokiam taške mes esam, kas padaryta, kas nepabaigta. (Interviu su TB programų koordinatorė)*

Koordinatorė ne tik prižiūri procesus, bet ir veikia kaip emocinė atrama mokytojams. Baykal (2019) pabrėžia, kad darbuotojai turi jausti, jog nėra palikti vieni pokyčio įgyvendinimo metu. TB programų koordinatorė užtikrina, kad kiekvienas mokytojas būtų „procesė“, t. y. žinotų, ką daryti, kada ir kaip.

Svarbus aspektas – vadovybės pasirinktas įtraukimo modelis. Prieš pradėdami TB programos diegimą, vadovai konsultavosi su mokytojų bendruomene. Programų koordinatorė paaiškino šio sprendimo naudą:

*Aš neįsivaizduoju, kaip galėtų būti kitaip – tai teisingiausias būdas įvedant pokytį, nes jeigu pokyčio vykdytojai nesutiks, tas pokytis yra pasmerktas. Kai mes kartu nusprendėm, tada ir atsirado užsidegimas. Atsirado tapatinimasis su tuo pokyčiu. Mes esam tie, kurie tai padarys. Kai atsiranda tas tapatinimasis, tai atsiranda ir įsitraukimas, ir entuziazmas. (Interviu su TB programų koordinatorė)*

Galima teigti, kad sėkmingas Tarptautinio Bakalaureato (TB) programos diegimas šioje mokykloje buvo tiesiogiai susijęs su aktyvia, strategiškai mąstančia ir palaikančia vadovų komanda. Vadovių lyderystė buvo grindžiama ne tik formalia valdžia, bet ir asmeniniu pavyzdžiu, emociniu įsitraukimu bei nuosekliu palaikymu. Be to, aiškiai išreikštas bendruomenės įtraukimas į sprendimų priėmimą tapo esmine sėkmės prielaida. Vadovybė sąmoningai įtraukė mokytojus į diskusijas dar prieš priimdama sprendimą dėl programos diegimo, kas, kaip pažymėjo koordinatorė, padėjo ugdyti tapatinimosi su pokyčiu jausmą ir motyvaciją.

### **4.3 Mokytojų bendradarbiavimas**

Mokytojų bendradarbiavimo kultūra yra kritinis veiksnys, lemiantis pokyčio sėkmę (Hussain, 2018; Valackienė ir Želnieienė, 2018). Mokykloje pradėjus diegti TB programą, sustiprėjo mokytojų bendradarbiavimo kultūra. Programų koordinatorė pastebėjo „didžiulį pokytį bendradarbiavime“, nes vykdant programą „neįmanoma būti nebendradarbiaujant mokytojams“. Vadinasi, pokytis įgalino glaudesnę pedagogų tarpusavio ryšį, vieningesnę darbą „po vienu stogu“ (TB programų koordinatorė).

TB programos diegimas mokykloje paskatino paralelinių klasių mokytojus planuoti ugdymo turinį kolektyviai. Mokytojos, dirbančios toje pačioje pakopoje ar dalyke, pradėjo glaudžiau derinti savo pamokų planus tarpusavyje. Planavimo susirinkimuose pedagogės aptaria, kaip suderinti naują tarpdalykinę TB temą su įprastomis pamokomis. Pavyzdžiui, viename planavimo susitikime

mokytoja išsakė poziciją, jog „*puikiausiai galime paraleliai ir vadovėlio temą vesti, ir TB temą tęsti*“, tuo tarpu kita, nerimavo, ar spės „*įgyvendinti abu reikalavimus*“, tačiau sutiko pabandyti derinti abu dalykus. Ši dialogo ištrauka rodo, kad mokytojos kartu ieško balanso tarp tradicinio ugdymo turinio ir naujos TB programos – sprendimai priimami kolektyviai, atsižvelgiant į skirtingas nuomones bei patirtį.

Pasak A. Harris (2004), platus atsakomybės pasidalijimas sudaro sąlygas kūrybiškesniems sprendimams ir didesniai pedagogų įsitraukimui. Mokytojai, veikdami kaip komanda, kartu adaptavo ugdymo turinį – tai padėjo sumažinti nerimą dėl programos integravimo, nes sprendimai kilo iš pačių mokytojų diskusijų. Svarbu pabrėžti, jog paralelinis planavimas mokykloje tapo reguliaria praktika. Mokytoja dalykininkė pažymėjo, kad metodinėse grupėse buvo skiriamas atskiras laikas bendram planavimui: „*susėdam drauge ir planuojame vis pasitardamos ... tam skirtas laikas planavimui*“. Mokytoja prisiminė, kad „*gegužės mėnesį susitikdavom kartą į savaitę... planuodavome taip*“, o naujais mokslo metais taip pat vyko keli susitikimai integruotiems planams sudaryti. Mokyklos administracija taipogi rėmė šį procesą, trečiadienio pasitarimus paskirdama TB temoms. Nors ne visuomet pavykdavo visas problemas išspręsti per oficialius susirinkimus, mokyklos vadovybė skatino mokytojus bendradarbiauti ir neformaliai: „*kolegas paliekame savarankiškam sprendimui dėl bendradarbiavimo*“ (Interviu su TB programų koordinatorė) papildomai, jei trūksta laiko posėdžiuose.

Akivaizdu, kad bendras planavimas tapo tiek struktūriniu reguliariai organizuotu, tiek ir spontanišku reiškiniu – mokytojai tarpusavyje tariasi ir kasdienėse situacijose, dalijasi informacija koridoriuose ar mokytojų kambaryje apie iškilusius klausimus. Toks reguliarus bendravimas rodo susiformavusį profesinį mokymosi tinklą: kolegos nuolat palaiko ryšį, aptaria problemas, jas sprendžia kartu, o ne kiekvienas individualiai.

Vis dėlto bendro planavimo procese išryškėjo nelygaus indėlio problema. Ne visi mokytojai vienodai prisidėjo prie bendrų planų rengimo, dėl to kai kurios pedagogės patyrė didesnę darbo naštą. Kai kurios mokytojos prisiimdavo daugiau darbo planuojant integruotas veiklas, tuo tarpu kitos į jas įsitraukdavo kur kas pasyviau. Šį disbalansą ryškiai įvardijo pradinio ugdymo mokytoja: „*ne visi vienodai yra įsitraukę į planavimą... kažkas dirba daugiau, kažkas dirba mažiau... vienas vos ne viską pasidaro, o kitas tiesiog plaukia pasroviui*“. Tokia situacija pedagogei kėlė nusivylimą – „*yra liūdnoka šitoj vietoj*“. Tai rodo neteisybės pojūtį: dalis kolektyvo jaučiasi neproporcingai apkrauta, o kolegialumo principas – kad visi prisideda lygiomis dalimis – realybėje nėra pilnai pasiektas. Toks nelygus indėlis gali neigiamai veikti komandos dviasią, mažinti motyvaciją tų, kurie deda daugiau pastangų.

Komandinis darbas stebėtuose susitikimuose pasižymėjo atviru bendravimu, palaikančia atmosfera ir konstruktyviu problemų sprendimu. Net ir iškilus smulkiems nesklandumams, mokytojai rinkosi palaikančią, o ne kaltinančią reakciją. Pavyzdžiui, vieno planavimo susitikimo metu paaiškėjus, kad viena mokytoja nebuvo pakoregavusi naujo dokumento, situacija nesukėlė priekaištų – priešingai, programos koordinatorė ramiai nuramino: „*Nieko tokio, aš atsiųsiu dar kartą nuorodą*“, o kolegė čia pat draugiškai pasiūlė sprendimą: „*Gal tiesiog įkelkime tą dokumentą čia ir dabar, atsidarykim jį kartu*“. Šitaip per kelias akimirkas bendra problema buvo išspręsta, o įtampa – išsklaidyta. Šis epizodas iliustruoja saugios psichologinės aplinkos komandoje požymius: mokytojai nebijojo pripažinti klaidų ar ko nors nežinoti, nes žinojo sulauksiantys supratimo ir paramos. Toks tarpusavio pasitikėjimas yra itin svarbus pokyčių metu, kai neišvengiamai kyla neaiškumų.

Be to, mokytojai nevengė kartu pasidžiaugti pasiekimais. Vieno planavimo susitikimo pradžioje mokytojos kartu aptarė sėkmingai įvykdytą savanorystės akciją: „*surinkome labdarą... labai nemažai surinkom, labai aktyviai klasėje dalyvavom*“ – entuziastingai dalijosi viena pedagogė, o visos kitos pritarė, šypsojosi, jautėsi bendras pasididžiavimas. Programos koordinatorė taip pat pagyrė iniciatyvą ir pasiūlė viešinti rezultatą kaip bendrą visų klasių pasiekimą. Tai sustiprino „*vienybės dvasią – lyg visos dalyvės asmeniškai prisidėjo prie šios sėkmės*“. Tokios akimirkos – bendros refleksijos ir pasidžiaugimai – stiprina kolektyvo emocinį ryšį ir motyvuoja tęsti pokyčių įgyvendinimą. Valackienė ir Želnienė (2018) pažymi, kad bendras sėkmės jausmas padeda stiprinti pokyčio dalyvių motyvaciją ir lojalumą naujai vizijai.

Verta atkreipti dėmesį, kad mokytojai patys pripažįsta teigiamus pokyčius bendradarbiavime. Mokytoja dalykininkė teigė „*asmeniškai jaučiu daugiau bendradarbiavimo tarp mokytojų*“ – anot jos, pedagogai dabar „*stengiamės padėti vieni kitiems*“, dalijasi medžiagomis, patarimais, jaučia „*profesinį suartėjimą*“, kurį paskatino būtent TB programos diegimas. Galime teigti, kad pokyčių projektas suvienijo kolektyvą, suteikdamas bendrą tikslą ir galimybes dažnesnei profesinei sąveikai. Anksčiau kiekvienas mokytojas galbūt daugiau dirbo individualiai, o dabar atsirado stipresnis bendradarbiaujančios kultūros pagrindas. Mokykloje pamažu formuojasi profesinė bendruomenė, kurioje mokytojai mokosi vieni iš kitų, kartu planuoja, sprendžia problemas ir džiaugiasi laimėjimais.

Pokyčių kliūtys

Įgyvendinant Tarptautinio Bakalaureato (TB) programą mokykloje išryškėjo keletas esminių kliūčių. Viena ryškiausių – nuolatinis laiko stygius. Mokytojai pabrėžia, kad TB programos diegimas reikalauja gerokai daugiau laiko nei įprasta, ypač planuojant pamokas, rengiant naujus dokumentus ir derinant ugdymo turinį. Pradinio ugdymo mokytoja atvirai pripažino, jog tenka aukoti asmeninį laiką tam, kad spėtų įsigilinti į naujos programos reikalavimus:

*Laiko trūkumas ir planavimas laiko yra didelė problema, nes savo asmeninį laiką skiri darbui. Giliniesi į temas, į tuos pačius planus... (Interviu su pradinio ugdymo mokytoja)*

Mokytoja dalykininkė taip pat patvirtino, kad darbo krūvis gerokai išaugo, todėl neretai tenka dirbti vakarais:

*Laiko tai tikrai užima... tikrai yra tokių vakarų, kur pasėdžiu ilgiau su pamokų planavimu ir atsiskaitomųjų darbų kūrimu... (Interviu su mokytoja dalykininke)*

Naujos veiklos, planavimas ciklais, integruotų temų rengimas, vertinimo sistemos pakeitimas, reikalauja papildomų laiko sąnaudų, kurių nebuvo numatyta įprastinėje mokytojų darbotvarkėje. Pokyčių valdymo procesui reikia skirti pakankamus išteklius – įskaitant ir laiko resursus (Valackienė ir Želnienė, 2018). Jei mokytojai neturi pakankamai laiko pasiruošti, didėja streso lygis, mažėja motyvacija, o tai gali sąlygoti formalią, bet ne kokybišką programos įgyvendinimo eigą. Hussain (2018) taip pat pabrėžia, kad pokyčio sėkmei būtina numatyti darbuotojų galimybes prisitaikyti – tam būtinas laikas mokymuisi, planavimui, grįžtamajam ryšiui.

TB programos yra tarptautinės, todėl dalis informacijos, mokymų medžiagos ir metodinės pagalbos pateikiama anglų kalba. Tai išryškino kitą kliūtį – kalbos barjerą. Mokytojams, kurių anglų kalbos įgūdžiai nėra pakankamai stiprūs, kyla sunkumų įsisavinant programos turinį. Pradinio ugdymo mokytoja pasidalijo, jog mokytojai per mokymus jautėsi nedrąsiai klausti anglų kalba, todėl mokykla turėjo pasirūpinti vertimu:

*<...> mokykla parūpino mums vertėją, aišku, supranti, ką kalba, bet išdrįsti paklausti tai jau sudėtingiau. Tai vertėja buvo labai tinkamas sprendimas. (Interviu su pradinio ugdymo mokytoja )*

Kita vertus, net ir turint prieigą prie metodinės medžiagos anglų kalba, mokytojams trūksta informacijos gimtąja kalba. Mokytoja pabrėžė, jog norėtų daugiau seminarų ir mokymų lietuviškai, nes tai padėtų geriau suprasti TB programos esmę:

*Galbūt mokymai... galėtų būti lietuvių kalba? Nes anglų kalba jų yra. Bet būtent lietuvių kalba tų mokymų norėtusi. (Interviu su pradinio ugdymo mokytoja)*

Kalbiniai iššūkiai apsunkina pokyčio įgyvendinimą: informacija užsienio kalba ne visada lengvai suprantama visiems bendruomenės nariams. Pasak Hussain (2018), informacijos neaiškumas ar nesupratimas sukelia darbuotojų nesaugumą ir mažina įsitraukimą į pokyčio procesą. Kalbos barjeras tampa reikšmingu trikdžiu, todėl būtina užtikrinti suprantamą ir visiems prieinamą komunikaciją apie pokyčius.

TB programos diegimas atnešė ne tik objektyvių pokyčių, bet ir nemažai nesusipratimų – tiek tarp mokytojų, tiek tarp mokinių. Pokyčio pradžioje trūko vieningo supratimo apie naujos programos

turinį ir struktūrą. Pavyzdžiui, pradinio ugdymo mokytoja prisipažino iš pradžių klaidingai tikėjosi, kad gaus parengtą medžiagą darbui, tačiau realybė pasirodė kitokia:

*Galvojau, kad viskas bus paruošta ir kad man duos toki blonknotėlį, pagal kurį atsivertus galėsiu dirbti. Aišku, lūkesčiai nepadėjo – reikia tą blonknotėlį kurti pačiai... (Interviu su pradinio ugdymo mokytoja)*

Mokytojai tikėjosi, jog programos turinys bus aiškiai struktūruotas, suplanuotas ir pateiktas mokytojams. Susidūrus su būtinybe patiems kurti planus ir medžiagą, kilo sumaištis ir neaiškumas, kaip teisingai tai daryti. Kaip teigė mokytoja dalykininkė, „mokytojai buvo persigandę, lengva panika jautėsi, nes niekas nežinojo, ko tikėtis, kaip dirbti“. Tai rodo, kad informacijos stoka ir neaiškūs reikalavimai sukūrė terpę įvairioms interpretacijoms ir nuogaštavimams.

Nesusipratimų kilo ne tik mokytojams, bet ir mokiniams. Pasikeitusi vertinimo sistema bei ugdymo proceso elementai glumino mokinius, todėl reikėjo papildomai aiškinti programos pokyčius. Kaip pastebėjo mokytoja, mokiniai pradžioje nesuprato, kodėl keičiasi įprasti dalykai:

*Mokiniai iš pradžių nesupranta, kas čia vyksta, kodėl viskas keičiasi... reikia daug laiko jiems paaiškinti... Dabar kyla daug tokių nesusipratimų su vertinimu, nes jiems nesuprantama, kodėl mes čia dabar nuo dešimtbalės prie aštuonbalės pereiname... (Interviu su mokytoja dalykininke).*

Šių nesusipratimų esminė priežastis – nepakankamas supažindinimas su pokyčio turiniu ir procesu. Valackienė ir Želnienė (2018) savo tyrimuose išskyrė nuomonių įvairovę kaip pokyčių trikdį – tai reiškia, kad organizacijos nariams trūksta vienodos vizijos ir sutarimo dėl pokyčio krypties. Mokykloje nuomonių įvairovė pasireiškė skirtingais lūkesčiais ir supratimu: vieni mokytojai tikėjosi lengvo perėjimo, kiti baiminosi dėl nežinomybės, o mokiniai interpretavo TB programą kaip laikiną projektą.

Intensyvus pokyčių procesas ir su juo susiję iššūkiai lėmė ir psichologinę-emocinę įtampą mokyklos bendruomenėje. Mokytojai mini padidėjusį stresą, nerimą bei pirmuosius perdegimo požymius, ypač pirmaisiais programos diegimo mėnesiais. Ilgalaikis darbo krūvio augimas kartu su neaiškumu bei kolegų paramos stoka rizikuoja peraugti į perdegimą. Mokytojos pasakojimas atskleidžia nepasitenkinimą dėl nelygaus darbo pasiskirstymo komandoje – kai kurioms mokytojoms teko nešti didesnę naštą, kol kitos mažiau įsitraukė. Toks neteisybės pojūtis prisideda prie emocinio išsekimo:

*<...> atsitikdavo taip, kad kažkas atsisėda prie kompiuterio ir viską rašo, kažkas tiesiog geria kavą ir pramogauja. (Interviu su pradinio ugdymo mokytoja)*

Tai liudija emocinį nuovargį ir demotyvaciją, kai iniciatyvūs pedagogai jaučiasi paliekami vieni įgyvendinti pokytį. Mokytoja pastebėjo, kad vyresni, ilgesnį stažą turintys mokytojai patyrė

žymų streso padidėjimą, vos tik paskelbus apie TB programos diegimą. Pokytis kėlė nerimą ir išprovokavo daugiau neigiamų emocijų nei teigiamų:

*Gaila, bet daugiau neigiamų emocijų girdėjau pačioje pradžioje (Interviu su mokytoja dalykininke).*

Akivaizdu, kad pokytis mokykloje yra ne vien techninis procesas, bet ir gilus emocinis išgyvenimas pedagogams. Nerimas, stresas, neteisybės jausmas – šios reakcijos būdingos pokyčių situacijoms. *Valackienė ir Želnienė (2018)* identifikuoja emocinius ir psichologinius iššūkius kaip atskirą pokyčių trikdžių kategoriją. Tai apima darbuotojų nesaugumo jausmą, naujovių baimę, pervargimą dėl didelio pokyčių tempo.

Matome, kad Tarptautinio Bakalaureato programos diegimas mokykloje atskleidė įvairias kliūtis, kurios daro įtaką ne tik ugdymo kokybei, bet ir visos organizacijos emociniam klimatui. Laiko stygius, kalbos barjeras, nepakankamas informacijos prieinamumas ir skirtingas bendruomenės narių pasirengimo lygis išryškino sistemos trūkumus, kurie gali stabdyti tvarius pokyčius.

#### 4.4 Pokyčių valdymo strategijos

Pokyčio sėkmei itin svarbus sistemingas mokytojų profesinis mokymas ir pasirengimas. Mokyklos administracija sudarė sąlygas mokytojams dalyvauti specialiuose TB programos mokymuose, kurie suteikė reikiamas žinias ir sumažino nežinomybę. Kaip teigia mokytoja:

*Iki šio momento dalyvavau vienuose dviejų dienų mokymuose, kuriuose mums suteikė tokį pagrindą: kas yra IB, kaip organizuoti pamokas, kaip planuoti tuos ciklus. Mokymai man labai padėjo iš tikrųjų ir padėjo atsakyti klausimus. Žinoma, sukėlė ir šiek tiek nerimo, nes atrodo tiek visko daug – kaip dabar viską susidėlioti... Bet administracija skatina ramiai viską žiūrėti, nuosekliai perskaityti informaciją. Apskritai mokymais esu labai patenkinta ir dabar laikiu kitų mokymų. (Interviu su mokytoja dalykininke)*

Mokymai suteikė aiškumo ir žinių, kartu padėdami sumažinti nerimą dėl naujovių gausos. Šis mokyklos administracijos sprendimas siųsti mokytojus į tikslinius mokymus sukūrė pokyčio kompetencijų pagrindą – mokytojai įgijo pradinį supratimą apie TB programos filosofiją ir praktinius metodus. Toks mokytojų kvalifikacijos tobulinimas nuosekliai gilina pedagogų žinias ir gebėjimus įgyvendinant inovacijas. Hughes (2014) pažymi, kad be nuolatinio mokymosi pedagogai nepajėgs efektyviai vykdyti sudėtingo holistinio TB programos modelio. Panašiai ir Mehmood (2022) išskiria profesinį tobulėjimą kaip esminę sąlygą sėkmingai TB programų įgyvendinimui. Mokymų organizavimas taip pat yra viena iš Kotterio ir Schlesingerio (2008) minėtų strategijų, mažinančių pasipriešinimą pokyčiams – švietimas ir komunikacija padeda žmonėms suprasti pokyčio būtinybę ir

logiką. Investicijos į mokytojų mokymus sustiprino pokyčio dalyvių pasitikėjimą savo žiniomis, sumažino nežinomybės baimę bei padėjo pagrindus tolesniam sėkmingam programos diegimui.

Kitas svarbus pokyčių valdymo aspektas – mentorystė ir tarpusavio bendradarbiavimas, užtikrinantis, kad mokytojai jaustų nuolatinį palaikymą. Mokykloje skatinama kolegialaus mokymosi kultūra: mokytojai drąsinami kreiptis vieni į kitus patarimų, dalintis gerąja patirtimi, stebėti kolegų pamokas. Kaip pažymėjo TB programų koordinatore:

*Diskutuojam, kad vis tik čia yra būdas sužinoti. Labai skatiname tarpusavio bendradarbiavimą tiek planavimo procese, tiek ir paties įgyvendinimo procese – kad eitų vienas į kito pamokas pasižiūrėti, kad padėtų vienas kitam rašyti planus. Bendruose susirinkimuose bandom dalintis, kas pasisekė, reflektuoti situaciją. (Interviu su TB programų koordinatore)*

Akivaizdu, kad mokyklos vadovybė sąmoningai formavo mentorišką atmosferą, kurioje mokytojai mokosi vieni iš kitų ir jaučia bendrą atsakomybę už pokytį. Užuoat palikę pedagogus individualiai spręsti iššūkius, lyderiai skatino kolegišką pagalbą. Pasak Mbarek (2014), viena pokyčių įgyvendinimo strategijų – parama ir palaikymas darbuotojams, apimantis naujų įgūdžių ugdymą, emocinės paramos teikimą bei atvirą išklusymą. Mentorystė užtikrina būtent tokią emocinę ir profesinę paramą. Tai padeda mažinti nežinią ir stresą: kai kolega padeda išspręsti problemą ar pasidalija patirtimi, mokytojas nebebijo pokyčio ir labiau jį palaiko. Darbuotojų palaikymo mechanizmai pokyčių metu skatina žmones jaustis pokyčio dalimi ir mažina jų pasipriešinimą. Be to, Baykal (2019) akcentuoja, jog psichologiškai saugios aplinkos sukūrimas – kur vadovai ir kolegos pasiruošę padėti, atsakyti į klausimus – yra kritinis veiksnys, lemiantis darbuotojų palankumą pokyčiui. Kai mokytojai jaučia, kad nėra palikti vieni ir visuomet gali gauti patarimą ar atsakymą iš koordinatorės, direktoriaus ar kolegų, jų pasitikėjimas pokyčio procesu auga. Mentorystės vaidmuo pasireiškė ir per neformalius pokalbius, ir per struktūruotas iniciatyvas, pavyzdžiui, lyderių grupės konsultacijas. Tarpusavio palaikymas tapo kasdiene pokyčio valdymo strategija, padėjusia ugdyti bendruomeniškumo jausmą ir mažinti pokyčio baimę – tai atitinka ir pokyčių valdymo teorijos teiginius, kad darbuotojų įgalinimas bei palaikymas yra kertiniai sėkmingos kaitos elementai.

Supervizija – dar viena strategija, pasitelkta pokyčių procesui palengvinti. Mokykloje organizuotos supervizinės grupės, kurių metu mokytojai galėjo reflektuoti savo patirtį, aptarti kylančias problemas ir gauti emocinę paramą. TB programų koordinatore pasidalijo šia patirtimi:

*Praėjusiais mokslo metais antrą pusmetį mes turėjom supervizines grupes, kuriose buvo sudaromos sąlygos pasiventiliuoti ir kartu supervizijos formatu paieškoti paramos sau. Taip pat laikėmės atvirų durų principo, kad problemos neužsilaikytų. (Interviu su TB programų koordinatore)*

Galime pastebėti, kad mokyklos vadovybė suvokė emocinės iškvovos ir refleksijos svarbą pokyčių metu. Supervizijų metu sudaryta galimybė atvirai išsakyti nerimą, „pasiventiliuoti“ leido mokytojams sumažinti įtampą ir streso lygį. Emocinis palaikymas ir problemų sprendimas grupėje – veiksminga priemonė neutralizuoti pasipriešinimo priežastis, ypač kai pokytis kelia nesaugumą. Taip pat buvo taikomas „atvirų durų“ principas – vadovybė sąmoningai stengėsi, kad problemos neužsilaikytų neišsakytos, o būtų sprendžiamos čia ir dabar. Pasak Lotich (2022), aiškiai išreikštas vadovybės palaikymas, pavyzdžiui sudarant galimybes supervizijoms, didina darbuotojų pasitikėjimą ir mažina pasipriešinimą. Ši strategija padėjo sukurti emocinį saugumą pokyčio metu: mokytojai jautėsi vertinami ir suprasti, o tai augino pasitikėjimą mokyklos vadovybe. Tokiu būdu sumažėjo ir tiesioginis pasipriešinimas – pedagogai buvo linkę atviriau priimti naujoves, žinodami, kad kilus sunkumams nebus palikti vieni.

Mokykloje sąmoningai taikytas „mažų žingsnių“ principas – pokytis diegtas laipsniškai, vengiant staigių permainų. Tiek pokyčio planavimas, tiek naujų metodikų diegimas vyko etapais, suteikiant mokytojams laiko prisitaikyti. Mokytoja išsakė, kad būtent toks palaipsniui vykstantis pokytis padėjo įveikti pradines abejones:

*Man padeda, kad nereikia nerti stačia galva į viską – viskas vyksta palaipsniui. Kai planuoju pamoką, gal ji dar nėra tobula Tarptautinio Bakalaureato pamoka, bet stengiuosi bent kažkokį aspektą įdėti į tą pamoką, ir tuomet mano nerimas išnyksta, nes pamatau, kad, gerai apgalvojus, viskas įmanoma. Panašiai ir su programos planavimu ciklais: praėjo pirmas ciklas – matau, ko buvo per daug, ko per mažai. Dabar, planuodama antrąjį, jau žinau, ką galiu pakeisti. Manyčiau, pliusas tas, kad viską darome po žingsnelį, ir tai man padeda. (Interviu su mokytoja dalykininke)*

Mokytojai buvo skatinami daryti nedidelius pokyčius savo pamokose, pamažu integruojant TB filosofijos elementus. Toks metodas sumažino pokyčio sudėtingumą – užuot reikalavus iš karto visiškai pertvarkyti savo darbą, pedagogai galėjo mokytis ir tobulėti žingsnis po žingsnio. Tai didino mokytojų pasitikėjimą: kiekvienas mažas sėkmingas patobulinimas tapo pozityvia patirtimi, įrodančia, jog pokytis įmanomas. Laipsniškas pokyčio diegimas siejamas su mažesniu pasipriešinimu – laipsniškos permainos, pasak Vanago (2007), vyksta nuosekliai ir ilgainiui gali peraugti į esminius pokyčius. Išoraitė (2012) taip pat pažymi, kad lėti, palaipsniui vykdomi pokyčiai sulaukia mažesnio darbuotojų pasipriešinimo, tuo tarpu staigūs pokyčiai, nors ir duoda greitesnį rezultatą, dažnai sukelia didesnę nepasitenkinimą. Šiuo atveju būtent palaipsniškumas padėjo išvengti „perdegimo“: pokytis buvo suskaidytas į valdomus etapus, todėl mokytojai galėjo kiekviename etape mokytis iš patirties ir koreguoti savo veiksmus. Mokytojos dalykininkės žodžiai demonstruoja, kad toks metodas mažina nerimą – mokytoja pajuto, jog jai leidžiama klysti ir tobulėti palaipsniui, o ne reikalaujama tobulo

rezultato iškart. Be to, toks metodas leido lanksčiau derinti TB programos naujoves su nacionalinės programos reikalavimais, o tai itin svarbu siekiant ilgalaikio pokyčio tvarumo.

#### 4.5 Pokyčių sėkmės veiksniai

Sėkmingas pokyčių įgyvendinimas priklauso nuo įvairių veiksnių, lemiančių, kaip sklandžiai organizacija pereina prie naujos sistemos. Lyderystė išryškėjo kaip vienas kertinių veiksnių, lėmusių sėkmingą TB programos diegimą. Pokyčio sėkmei itin svarbu, kad vadovybė aktyviai palaikytų pokytį ir rodytų asmeninį pavyzdį. Kaip teigė programos koordinatore:

*Ir kiek vadovas gali įsitraukti ne formaliai, o visomis jėgomis, visa širdimi, tiek tas pokytis yra sėkmingas. Mūsų atveju direktorė tikrai tiki šituo pokyčiu ir labai didelė atskirtis yra tai, kad ji kartu yra ir mokytoja – vadinasi, ji gali pačiupinėti programą praktikoje kasdien. Tada ir jos žodis, ir balsas yra kur kas svaresnis, nes ji gali pasakyti: aš bandžiau, aš žinau. (Interviu su TB programos koordinatore)*

Pabrėžiama, kad organizacijos vadovo tikėjimas pokyčiu, nuoširdus įsitraukimas ir buvimas „vienu iš mūsų“ t. y. kartu dirbantis mokytojas padidino pokyčio patikimumą darbuotojų akyse. Vadovo lyderystė suteikė pokyčiui aiškią kryptį, o asmeninis vadovės pavyzdys sustiprino mokytojų pasitikėjimą pokyčio prasmingumu. Pasak Hussain (2018), lyderystė yra vienas svarbiausių aspektų, užtikrinančių kryptingą ir efektyvų pokyčių valdymą. Valackienė ir Želnienė (2018) papildė, jog tarp esminių pokyčio sėkmės prielaidų yra tinkamo lyderio parinkimas – efektyvus pokyčių lyderis turi pelnyti darbuotojų pasitikėjimą ir nuosekliai vesti organizaciją per pokyčius.

Mokytojų liudijimu, vadovybė rodė tikėjimą programos nauda, skyrė daug dėmesio komunikacijai ir asmeniniam palaikymui. Mokytoja dalykininkė taip apibūdino vadovybės indėlį:

*Mokyklos vadovė ir koordinatore labai stengiasi – pateikia daug informacijos. Žinau, kad jie yra asmenys, į kuriuos visada galiu kreiptis, kilus klausimams; aš nesu palikta viena šitame programos diegime. Pastebėjau teigiamą dalyką, kad mūsų vadovė ir koordinatore tiki šia programa, ir tas tikėjimas man duoda motyvacijos. Pamenu, viename susirinkime jos net su šypsena pasakojo apie IB mokyklų naudojamą platformą – atrodė, joms tai įdomu, norėtų kuo greičiau išbandyti. Tas pozityvus požiūris į Tarptautinį Bakalaureatą labai padeda. (Interviu su mokytoja dalykininke)*

Mokyklos vadovybė buvo prieinama ir palaikanti – mokytojai jautė galintys kreiptis pagalbos bet kuriuo metu, o tai kūrė saugumo jausmą pokyčio procese. Be to, vadovės ir koordinatės entuziazmas bei tikėjimas programos prasmingumu tiesiogiai persidavė mokytojams kaip motyvacinis impulsas. Mokyklos atveju vadovės nuolat demonstravo palaikymą, per susirinkimus,

asmeninius pokalbius, sprendimų priėmimą kartu su mokytojais, ir tai ženkliai prisidėjo prie sklandaus pokyčio. Vadovų vizija, entuziazmas, asmeninis įsitraukimas ir dėmesys komandai tapo kertiniais lyderystės elementais, kurie kartu sukūrė sąlygas sklandžiam pokyčio vyksmui.

Antrasis svarbus sėkmės veiksnys – nuoseklios ir skaidrios komunikacijos strategijos. Mokykloje buvo sukurti aiškūs informavimo kanalai tiek vidinei bendruomenei, mokytojams, mokiniams, tiek išorinei - tėvams. Reguliari informacijos sklaida ir atvirumas padėjo visiems pokyčio dalyviams jaustis informuotiems bei suprasti vykstančius procesus. Tai atsispindi TB programos koordinatorės pasakojime:

*Su mokytojais mes komunikuojame labai nuosekliai: turime trečiadienio laišką kiekvieną savaitę ir trečiadienio susirinkimus. Su mokiniais komunikuojama per klasės valandėles arba per bendras asamblėjas. Su tėvais komunikacija retesnė, bet gana koncentruota – laišakai per klasių vadovus, tėvų susirinkimai, tėvų komiteto susitikimai. Nuolatinė informacija skelbiama mokyklos tinklalapyje. (Interviu su TB programų koordinatorė)*

Čia išryškinama gerai apgalvota komunikacijos sistema. Vidinė komunikacija su mokytojais vyksta tiek raštu: savaitiniai naujienlaiškiai su aktualia informacija ir darbų planais, tiek žodžiu: reguliarius savaitiniai susitikimai, skirti aptarti TB programos diegimo klausimams. Tai užtikrina, kad mokytojai nuolat žinotų pokyčio eigą, terminus ir reikalavimus. Toks komunikacijos nuoseklumas mažina mokytojų netikrumą ir neleidžia skliti neaiškumams ar gandams. Komunikacija su mokiniais buvo pritaikyta jų poreikiams: per klasės valandėles ir asamblėjas paaiškinama programos esmė, atsakoma į klausimus. Išorinė komunikacija su tėvais – laišakai, susirinkimai, interneto svetainė – padėjo įtraukti tėvus į procesą, valdyti jų lūkesčius ir gauti palaikymą. Tokia daugiakanalė komunikacijos strategija užtikrino skaidrumą: visos suinteresuotos pusės gavo reikiamą informaciją laiku, žinojo, ko tikėtis, ir jautėsi pokyčio dalimi. Pasak Videikienės ir Šimanskienės (2013), tinkama komunikacija ne tik paaiškina pokyčių poreikį, bet ir skatina darbuotojų įsitraukimą. Van der Voet (2016) pažymi, kad aukštos kokybės komunikacija ženkliai sumažina darbuotojų jaučiamą netikrumą pokyčių metu ir prisideda prie pozityvesnio jų priėmimo. Mokyklos komunikacijos strategija buvo strategiškai apgalvota: dažna, nuosekli, daugiakanalė ir abipusė. Tai, kad pokyčio dalyviai jautėsi informuoti ir supratę pokyčio tikslus, ženkliai prisidėjo prie sklandaus TB programos diegimo.

Trečiasis sėkmės veiksnys – mokytojų įtraukimas į pokyčių sprendimus ir atsakomybės suteikimas jiems. Pokyčio planavimo pradžioje mokyklos vadovybė aktyviai įtraukė mokytojus: vyko diskusijos dėl TB programos diegimo tikslingumo, analizuoti galimi iššūkiai, gautas mokytojų pritarimas. Vėliau, pokyčio eigoje, mokytojai taip pat dalyvavo priimant konkrečius sprendimus, pavyzdžiui dėl naujų ugdymo priemonių ar vertinimo sistemos. Programų koordinatorė, kuruojanti pokyčio procesą, pabrėžė šio įtraukimo svarbą:

*Aš neįsivaizduoju, kaip galėtų būti kitaip. Man atrodo, kad tai – teisingiausias būdas įvedant pokytį, nes jeigu pokyčio vykdytojai nesutiks, tai tas pokytis yra pasmerktas. Manau, kad mokytojų įtraukimas labai daug prisidėjo prie sėkmės, ypač pirminiame etape – atsirado toks užsidegimas, toks tapatinimasis, kad mes esame tie, kurie tai padarys. (Interviu su TB programų koordinatorė)*

Mokytojai – pokyčio vykdytojai – turi būti įtraukti į sprendimų priėmimo procesus, nes tik taip jie jausis atsakingi už pokyčio sėkmę ir jam nuoširdžiai įsipareigos. Mokykloje tai buvo suprasta nuo pat pradžių. Buvo suburta mokytojų lyderių grupė, su kuria tariantis nuspręsta pradėti TB programos diegimą, koordinatorė minėjo, jog gauta ~98% mokytojų pritarimo prieš teikiant sprendimą mokyklos tarybai. Taip pat vėliau mokytojai balsavo dėl tam tikrų įgyvendinimo klausimų, pavyzdžiui, balsavimą dėl elektroninio dienyno sistemos pasirinkimo. Mokytojų įgalinimas spręsti sukūrė bendrumo jausmą – mokytojai jautėsi esantys pokyčio dalimi. Dėl to augo jų įsipareigojimas sėkmei. Darbuotojų įtraukimas laikomas vienu efektyviausių būdų mažinti pasipriešinimą pokyčiams. Valackienė ir Želnienė (2018) pabrėžia, kad organizacijos neturėtų apsiriboti vien informavimu – būtina sudaryti sąlygas darbuotojams aktyviai dalyvauti planuojant ir įgyvendinant pokyčius. Toks dalyvavimas skatina atsakomybės jausmą, įsitraukimą ir mažina naujovių baimę. Mokytojų įsitraukimas ir tapatinimasis su pokyčiu atsirado būtent todėl, kad jie tapo pokyčio dalimi, galinčiais pasiūlyti sprendimus ir priimti dalį atsakomybės. Baykal (2019) ir Hussain (2018) pažymi, kad kuo aktyviau darbuotojai dalyvauja pokyčių procese, tuo labiau jie linkę pokyčius palaikyti. TB koordinatorė Simona aiškiai pasakė: „kitaip būti ir negalėjo“. Tai rodo, kad vadovybė sąmoningai vadovavosi dalyvavimu grįsta pokyčio filosofija. Be to, įtraukimas mokykloje neapsiribojo formaliais sprendimais – buvo skatinama ir kasdienė bendra veikla, mokytojai kartu rengė teminius planus, dalijosi idėjomis per susirinkimus. Toks komandinis darbas tarp mokytojų ir vadovybės sustiprino tarpusavio pasitikėjimą ir sukūrė vieningą atmosferą pokyčiui įgyvendinti.

Dar vienas reikšmingas veiksnys, prisidėjęs prie pokyčio sėkmės – tarpinių sėkmių įvertinimas ir šventimas. Mokykloje sąmoningai ugdoma praktika pastebėti ir pažymėti net ir nedideles pergales, kas padeda išlaikyti entuziazmą ir sustiprinti bendruomenės vienybę. Kaip pasakojo koordinatorė, mokykloje vyrauja „požiūris mokytis švęsti mažus dalykus“:

*Stengiamės savo laiškuose ir visoje komunikacijoje pradėti nuo padėkos: už ką šiandien yra 'ačiū'. Tos dėkingumo praktikos yra svarbios tiek sau, tiek bendruomenei. <...> Mes akreditacijos dar neturėjom, turėjom tik konsultacinį vizitą. Jo rezultatus pristatėme plačiai bendruomenei, pasidžiaugėme, kad esame stiprūs. Stengiamės reaguoti greitai, o už kiekvieną sėkmę skubame pasidžiaugti. <...> Pernai jau buvo, ir šiomet taip pat bus padėkos susitikimas*

*sausio mėnesį už visus metus, o toks apibendrinamasis padėkojimas būna mokslo metų pabaigoje. (Interviu su TB programų koordinatorė)*

Iš šio pasakojimo matyti, kad mokykloje įtvirtinta dėkingumo ir pasiekimų šventimo kultūra. Kiekvieną savaitę administracijos laiškai pradedami padėkomis, nuolat viešai pasidžiaugiama nuveiktais darbais, o pasiekus reikšmingesnę tarpinių tikslą – surengiami padėkos renginiai. Tokia praktika sukuria teigiamą emocinę atmosferą: darbuotojai jaučiasi vertinami, mato savo indėlį ir pokyčio progresą. Dėl to stiprėja ir jų motyvacija tęsti ir dėti daugiau pastangų. Valackienė ir Želnienė (2018) pažymi, jog net ir nedidelių pasiekimų simbolinis pripažinimas gali atlikti svarbų vaidmenį stiprinant organizacinę kultūrą, kuriant teigiamą emocinę aplinką bei didinant darbuotojų motyvaciją. Sėkmių šventimo praktikos padeda įtvirtinti pokyčių svarbą darbuotojų sąmonėje ir sukuria bendrą sėkmės jausmą, kuris skatina tolesnį įsitraukimą į pokyčių procesą. J. Kotter (1996) taip pat pabrėžia trumpalaikių pergalių svarbą – trumpalaikių laimėjimų neskatinimas įvardijamas kaip viena didžiausių klaidų, dėl kurių žlunga pokyčių iniciatyvos. Mokykloje veikė kaip pozityvaus pastiprinimo mechanizmas: kiekviena atšvęsta maža pergalė sustiprino dalyvių pasitikėjimą savo jėgomis, vienijo komandą ir skatino dar aktyviau siekti kitų tikslų.

## DISKUSIJA

Siekiant atskleisti darbo tikslą buvo tyrinėjami pokyčių valdymo aspektai mokykloje įgyvendinant Tarptautinio Bakalaureato programą. Norėta suprasti, kaip įvyksta pokytis, kas lemia pokyčio tvarumą, kaip pokytį suvokia ir vertina mokyklos bendruomenė. Apibendrinus interakcinės etnografijos tyrimo rezultatus ryškėja sąsajos su mokslininkų atliktais tyrimais. Tyrimo radiniai kviečia svarstyti pokyčių svarbą mokykloje.

Tyrimo radiniai patvirtina, kad pokyčiai mokykloje yra ne tik formalios inovacijos, bet **žmogiški procesai, apimantys emocinį pasirengimą, vertybių ir vidinių nuostatų kaitą**. Tyrimo dalyvių patirtys atskleidžia, kad TB programos diegimo pradžioje jie išgyveno nerimą, baimę, abejojo savo kompetencijomis. Tai sutampa su Lodienės (2005) požiūriu, kad pokyčiai nėra tik naujų procedūrų įvedimas, bet ir svarbus emocinis ir psichologinis procesas, sukeliantis darbuotojų nesaugumą ir pasipriešinimą. Be to, pokytis organizacijoje priimamas tik tuomet, kai darbuotojai supranta jo prasmę. Pradinį nerimą, baimes sumažina vadovų gebėjimas paaiškinti pokyčio tikslus, vertybes ir naudą, dermę su mokyklos misija ir vizija. Tai patvirtina ir kitų mokslininkų tyrimai, kuriuose akcentuojama pokyčio logikos ir naudos suvokimo svarba (Žymantaitės-Magalinskės ir Korsakienės, 2020).

Tyrėjai, analizuodami pokyčių valdymo modelius, išskiria pasipriešinimo veiksnius (Zakarevičius, 2006; Videikienė ir Šimanskienė, 2013; Mbarek, 2024). Pasipriešinimą pokyčiams lemia **informacijos stoka, darbuotojų neigiamos emocijos, laiko trūkumas, kultūriniai veiksniai**. Šios kliūtys išryškėjo ir tyrimo metu surinktuose pasakojimuose. Tyrimas atskleidė, kad pasipriešinimas pokyčiams mažėja, kai darbuotojai įtraukiami į sprendimų priėmimą, vykdoma nuosekli komunikacija. Tai atliepia tyrėjų nuostatas, kad efektyvi pokyčių valdymo praktika grindžiama darbuotojų įtrauktimi, aiškia komunikacija bei palaikymu (Petrauskaitė-Jocienė ir Korsakienė, 2020; Videikienė ir Šimanskienė, 2013). Mokykloje, kurioje atliekas tyrimas pasipriešinimas mažėjo, mokytojai buvo informuojami bei realiai įtraukiami į sprendimų priėmimą.

Tyrimo rezultatai išryškino pokyčių sėkmės veiksnius, kurie ne tik padėjo įveikti kliūtis, bet ir užtikrino sklandesnę TB programų diegimą. Akcentuojama vadovybės **lyderystė, palaikanti komunikacija, mažų laimėjimų svarba**. Mokyklos vadovės įvardijamos, kaip stiprios lyderės, kurių įsitraukimas į pokyčius, pasitikėjimas mokytojų profesionalumu kuria psichologinio saugumo jausmą. Šie tyrimo radiniai siejasi su Petrauskaitės ir Korsakienės (2020) bei Videikienės ir Šimanskienės (2013) modeliais, kurie pažymi, kad lyderystė, vizija ir komandinė sąveika yra esminiai pokyčio sėkmės veiksniai. Pastebėta, kad net ir maži laimėjimai sustiprino mokytojų motyvaciją. Tai

atitinka Valackienės ir Žėlnienės (2018) akcentuojamų trumpalaikių pergalių svarbą, kai mažų laimėjimų pripažinimas ir šventimas padeda išlaikyti teigiamas nuostatas.

Tyrimė ypač išryškėjo **bendradarbiavimo svarba**. Tyrimo dalyvių patirtys atskleidė, kad bendras planavimas, kolegialus darbas, dalijimasis atsakomybe ir tarpusavio pasitikėjimas laikui bėgant tapo natūralia mokyklos kultūros dalimi, mokyklos bendruomenė vis tvirčiau tapatinosi su TB programa. Tai patvirtina ir Laumenskaitės ir Vasiliausko (2006) išvalgos, kad atvira ir bendradarbiavimą vertinanti organizacijos kultūra sudaro palankesnes sąlygas pokyčiams. Tuo tarpu Lodienė (2005) akcentuoja, kad pokytis įvyksta tik tuomet, kai žmonės jį priima kaip savo profesinės tapatybės dalį. Tyrimė dalyvaujančioje mokykloje bendras planavimas ir bendradarbiavimas tapo ne papildomu darbu, bet natūraliai susiformavusios naujos kultūros dalimi.

Tyrimo duomenys atskleidė, kad TB programų diegimas mokykloje keičia ne tik pavienius procesus, bet ir pačią organizacijos kultūrą, jos vertybes bei principus. Tyrimo dalyvių pasakojimai liudija, kad TB programos diegimas pakeitė bendruomenės santykį su mokymusi, profesiniu bendradarbiavimu. Pokytis suvokiamas, kaip naujas kokybinis etapas, o ne tik papildomas projektas. Tokius pokyčius, kurie keičia organizacijos kultūrą ir vertybines nuostatas mokslininkai (Vanagas, 2007; Armstrong, 2006; Išoraitė, 2012; Petrauskaitė ir Korsakienė, 2020) priskiria transformacinių pokyčių kategorijai.

Apibendrinant diskusijoje aptartus tyrimo rezultatus ir juos lyginant su mokslinės literatūros išvalgomis, galima daryti prielaidą, kad pokytis yra sudėtingas, daugiasluoksnis procesas. Pokyčiai turi būti įgyvendinami sistemiškai, orientuojantis į žmones ir organizacinę kultūrą, o darbuotojų įsitraukimas ir tikslinga komunikacija yra sėkmės pagrindas.

## IŠVADOS

1. Pokyčio ir jo valdymo samprata mokslinėje literatūroje nagrinėjama plačiai, o autoriai pateikia įvairius pokyčio apibrėžimus, o pats pokytis analizuojamas iš skirtingų vadybinių perspektyvų. Pokytis suprantamas kaip nuoseklus procesas, kuriuo siekiama pagerinti organizacijos veiklą, prisitaikyti prie kintančių aplinkos sąlygų ir įgyvendinti užsibrėžtus tikslus. Šiuose apibrėžimuose akcentuojama, kad pokyčiai gali vykti tiek organizacijos, tiek individualiame lygmenyje, o pokyčio sėkmė dažnai siejama su individualiais pokyčiais. Mokslinėje literatūroje pateikiamos įvairios pokyčių klasifikacijos, kuriose jie skirstomi pagal raišką, apimtį, trukmę, kilmę, poveikį ir intensyvumą. Spartėjant gyvenimo tempui, pokyčių valdymas įgauna vis didesnę reikšmę ir tampa svarbiu vadybiniu gebėjimu. Organizacinių pokyčių valdymo modeliai, kurių moksliniuose šaltiniuose galima rasti įvairių, apibrėžia pokyčio valdymo etapus ir veiksnius, kurie gali skatinti arba riboti pokytį. Tyrėjai pabrėžia, kad veiksmingam pokyčio įgyvendinimui būtinas nuoseklumas, lankstumas, o svarbiausiais valdymo aspektais išlieka aiškiai suformuluota vizija, darbuotojų įtraukimas, efektyvi komunikacija bei lyderystė. Nors kiekvienas pokytis individualus, tačiau išmanymas apie pokyčių procesus, galimus pasipriešinimo veiksnius padeda sėkmingiau juos valdyti.

2. Tarptautinio Bakalaureato (TB) programų diegimas ir įgyvendinimas mokykloje sukelia iššūkių, kuriuos akcentuoja tiek mokslinė literatūra, tiek empiriniai duomenys. Tyrėjai pažymi, kad TB ugdymo turinio derinimas su nacionalinių švietimo programų ugdymo standartais, mokytojų kvalifikacijos tobulinimas, ribotų žmogiškųjų ir materialinių išteklių valdymas, mokinių mokymosi motyvacijos palaikymas, įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas yra esminiai programų įgyvendinimo sunkumai. Tyrimo radiniai atskleidė, kad praktikoje ypač išryškėjo laiko stoka – TB programų diegimas ir įgyvendinimas reikalauja daugiau laiko pamokų planavimui, naujų programos dokumentų rengimui bei ugdymo turinio derinimui. Šie tarpusavyje susiję iššūkiai atskleidžia, kad pokyčių valdymas turi būti nuoseklus ir gerai suplanuotas.

3. Mokykla įgyvendindama Tarptautinio Bakalaureato programą pasitelkė kompleksines pokyčių valdymo strategijas, užtikrinusias sklandų kaitos procesą. Pirmiausia dėmesys buvo skiriamas darbuotojų informavimui ir įtraukimui, inicijuotos diskusijos su pedagogų grupių lyderiais ir pedagogais. Greta taikyta nuosekli komunikacija, buvo sukurti aiškūs vidiniai ir išoriniai informavimo kanalai, organizuojami reguliarūs susirinkimai, siunčiami naujienlaiškiai. Kitas svarbus žingsnis – nuoseklus mokytojų kvalifikacijos kėlimas. Administracija sudarė sąlygas pedagogams dalyvauti specialiuose TB programų mokymuose, kurie suteikė reikiamų žinių, sustiprino pasitikėjimą savo gebėjimais. Papildomai sukurta palaikymo sistema, įdiegta mentorystė bei reguliarios supervizijos grupės, kuriose pedagogai galėjo dalytis patirtimi, gauti

emocinę ir dalykinę pagalbą. Tokios pokyčių valdymo strategijos, kaip dalyvavimas, švietimas, komunikacija ir nuolatinis palaikymas apibrėžiamos ir mokslinėje literatūroje, jos rekomenduojamos siekiant sumažinti pasipriešinimą ir sklandžiai įgyvendinti organizacinę kaitą.

4. Tyrimas išryškino penkis sėkmės veiksnius, lemiančius sklandų TB programos diegimą ir įgyvendinimą – jie sutampa su mokslinėje literatūroje minimais pagrindiniais pokyčių valdymo principais. Lyderystė ir aiški pokyčio vizija ir strategija yra pagrindiniai veiksniai, kuris suteikia pokyčiui kryptį. Bendradarbiavimas ir darbuotojų įsitraukimas formuoja bendrą atsakomybės jausmą bei pasitikėjimą. Efektyvi komunikacija užtikrina skaidrumą ir įgalina visus bendruomenės narius jaustis pokyčio dalimi. Smulkių laimėjimų įvertinimas sustiprina darbuotojų motyvaciją ir vienybės jausmą. Šie veiksniai lemia sklandų TB programos diegimo procesą.

## REKOMENDACIJOS

Remiantis atlikto tyrimo rezultatais ir suformuluotomis išvadomis, pateikiamos rekomendacijos mokyklų vadovams, švietimo politikos formuotojams, mokyklų vadovams bei mokytojams, siekiant stiprinti mokytojų lyderystę ir skatinti efektyvią STEAM ugdymo modelio integraciją.

### Rekomendacijos švietimo politikos formuotojams:

1. **TB programą integravimas į švietimo strategiją.** Švietimo politikos formuotojai turėtų pripažinti Tarptautinio Bakalaureato programas kaip vertingą ugdymo inovaciją, galinčią prisidėti prie nacionalinių švietimo tikslų.
2. **Mokytojų kvalifikacijos tobulinimas.** Diegiant TB programas, mokytojams reikia specifinių žinių, todėl švietimo politikos formuotojai turėtų investuoti į ilgalaikę mokytojų kvalifikacijos kėlimo sistemą, bendradarbiauti su TB organizacija rengti specializuotus kursus, įtraukti tarptautinio ugdymo modulius į universitetines mokytojų rengimo programas.

### Rekomendacijos mokyklų vadovams:

1. **Aiškios pokyčio vizijos kūrimas ir nuoseklus komunikavimas.** Mokyklos vadovai turėtų suformuluoti aiškią Tarptautinio Bakalaureato (TB) programos diegimo viziją, derančią su mokyklos misija ir tikslais, ir užtikrinti aiškią komunikaciją visai bendruomenei.
2. **Komandinio darbo ir profesinio tobulėjimo skatinimas.** Vadovai turėtų suburti pokyčio komandą, įtraukdami mokytojus į planavimą ir sprendimų priėmimą. Rekomenduojama sudaryti sąlygas nuolatiniam pedagogų kvalifikacijos tobulinimui: organizuoti mokymus ir seminarus apie TB programos filosofiją, ugdymo turinio planavimą ir vertinimo kriterijus.
3. **Reikiamų išteklių užtikrinimas.** Mokyklų vadovai turėtų skirti pakankamą finansavimą mokymo priemonėms ir mokytojų mokymams, suplanuoti materialinių ir žmogiškųjų išteklių paskirstymą. Programų diegimo eigoje vadovybė turėtų teikti nuolatinę emocinę ir profesinę paramą darbuotojams, sudaryti sąlygas bendradarbiauti.

### Rekomendacijos mokytojams:

1. **Kompetencijų tobulinimas.** Rekomenduojama nuolat ugdyti ir tobulinti savo profesines kompetencijas, reikalingas TB programų diegimui, aktyviai dalyvauti IB organizuojamuose mokymuose, konferencijose, naudotis IB ištekliais ir virtualiomis bendruomenėmis mokytojams.
2. **Mokytojų bendradarbiavimas.** Bendradarbiaujant mokytojams lengviau užtikrinti vieningą programos supratimą ir visų dalyvių įsipareigojimą pokyčiui. Pedagogai turėtų nuolat vertinti,

kas pasiteisina ugdymo procese, identifikuoti kylančius iššūkius ir ieškoti sprendimų, konsultuojantis su kolegomis ar TB programos ekspertais.

**Galima kryptis ateities tyrimams** - atlikti lyginamąjį Tarptautinio Bakalaureato ir nacionalinių ugdymo programų tyrimą, siekiant įvertinti jų metodologinius skirtumus, pedagoginių praktiškų ypatumus ir poveikį mokinių ugdymo pasiekimams. Toks tyrimas leistų geriau suprasti abiejų programų stipriąsias puses ir nustatyti galimybes jų tarpusavio dermei. Tyrimo rezultatai galėtų būti vertingos gairės švietimo politikos formuotojams svarstant, kaip nacionalinę ugdymo sistemą labiau suderinti su tarptautiniais kokybės standartais.

## SANTRAUKA

Belovienė, D. Pokyčių valdymas mokykloje įgyvendinant Tarptautinio Bakalaureato programą/ Magistro darbas. Darbo vadovė: dr. L. Tamulytė – Vilnius: Mykolo Romerio universitetas, Viešojo valdymo ir verslo fakultetas, Viešojo administravimo institutas, 2025.

Pastaruoju metu pokyčių tempas švietimo sistemoje, kaip ir kitose visuomenės srityse, nuolat didėja. Globalūs procesai, visuomenės lūkesčiai, technologijų raida skatina mokyklas nuolat tobulėti. Veiksmingas pokyčių valdymas tampa būtina sąlyga siekiant ugdymo kokybės ir mokyklos tobulėjimo. Šiuolaikiniame švietime ypač reikšmingu pokyčių laikomas naujų ugdymo programų įgyvendinimas, kuris keičia mokyklos veiklos kryptį ir vidinę kultūrą. Novatoriškų Tarptautinio Bakalaureato (TB) programų kokybė pripažįstama tarptautiniu mastu. Šios programos padeda mokiniams ugdyti gebėjimus, reikalingus mokytis visą gyvenimą ir veikti šiuolaikiniame pasaulyje.

**Tyrimo tikslas:** Išanalizuoti pokyčių valdymo procesą mokykloje, diegiančioje TB programą, ir nustatyti veiksnius, užtikrinančius sėkmingą šios programos įgyvendinimą.

**Tyrimo uždaviniai:** 1. Išanalizuoti teorinius pokyčių ir jų valdymo aspektus. 2. Įvardinti pokyčių valdymo iššūkius, su kuriais susiduria mokyklos, įgyvendindamos TB programą. 3. Išanalizuoti pagrindinius pokyčių valdymo veiksnius mokyklų praktikoje. 4. Nustatyti sėkmingo pokyčių valdymo prielaidas įgyvendinant TB programas.

**Tyrimo metodai.** Teoriniai metodai: mokslinės literatūros analizė, sisteminimas, lyginimas ir apibendrinimas. Empiriniai metodai: kokybinis tyrimas, interakcinės etnografijos prieiga.

**Tyrimo rezultatai.** Tyrimo duomenys atskleidė, kad Tarptautinio Bakalaureato programos diegimas yra sudėtingas procesas, keičiantis pedagoginę praktiką, organizacinę struktūrą ir kultūrą. Programa keičia tradicinį požiūrį į ugdymą, didina mokytojų kvalifikacijos kėlimo svarbą ir skatina kryptingą komandinę veiklą. Tyrimas išryškino, kad didžiausi iššūkiai kyla mokytojams prisitaikant prie naujų metodinių reikalavimų ir susiduriant su padidėjusiu darbo krūviu. Itin svarbų vaidmenį TB diegimo sėkmei atlieka mokyklos vadovybė, kurios aiški komunikacija, praktinė pagalba ir nuoseklus palaikymas padeda mokytojams lengviau prisitaikyti ir suprasti pokyčio naudą. Tyrimas taip pat parodė, kad ilgalaikėje perspektyvoje TB programos diegimas lemia pozityvius kultūrinius pokyčius: stiprėja tarpusavio pasitikėjimas, daugiau dėmesio skiriama refleksijai, o ugdymas tampa labiau orientuotas į mokinio patirtį ir aktyvų dalyvavimą.

Reikšminiai žodžiai: *pokyčių valdymas, pokyčių kliūtys, pasipriešinimas pokyčiams, organizaciniai pokyčiai, sėkmės veiksniai, Tarptautinio Bakalaureato programa, bendradarbiavimas, lyderystė, komunikacija.*

## SUMMARY

Belovienė, D. Change management in schools implementing the International Baccalaureate program/ Master's thesis. Supervisor: Dr. L. Tamulytė – Vilnius: Mykolas Romeris University, Faculty of Public Administration and Business, Institute of Public Administration, 2025.

In recent years, the pace of change within the education system—much like in other sectors of society—has been steadily accelerating. Global developments, public expectations, and rapid technological advancements are compelling schools to continuously evolve and enhance their practices. In this context, effective change management has become a prerequisite for ensuring high-quality education and fostering meaningful school improvement. Within contemporary education, the introduction of new curricula represents a particularly significant form of change, as it can alter both the strategic orientation of a school and its internal culture. The innovative nature and high quality of International Baccalaureate (IB) programmes are widely recognized across the globe. These programmes equip students with essential competencies for lifelong learning and enable them to navigate and thrive in an increasingly complex and interconnected world.

**Research objective:** To analyse the change management process in a school implementing the IB program and to identify the factors that ensure the successful implementation of this program.

**Research objectives:** 1. To analyse the theoretical aspects of change and change management. 2. To identify the challenges of change management faced by schools implementing the TB program. 3. To analyse the main factors of change management in school practice. 4. To identify the prerequisites for successful change management when implementing IB programs.

**Research methods.** Theoretical methods: analysis, systematization, comparison, and generalization of scientific literature. Empirical methods: qualitative research, interactive ethnography approach.

**Research results.** The research findings indicate that the implementation of the International Baccalaureate (IB) programme is a multifaceted process that prompts substantial changes in pedagogical practice, organizational structures, and school culture. The programme reshapes traditional approaches to teaching and learning, elevates the significance of continuous teacher professional development, and fosters more intentional and collaborative teamwork. The study revealed that the most significant challenges emerge as teachers adjust to new methodological expectations and contend with increased workloads. School leadership plays a crucial role in the effective implementation of the IB programme. Clear communication, practical guidance, and consistent support from administrators facilitate teachers' adaptation to the programme and enhance their understanding of its value. Furthermore, the findings suggest that, over time, the adoption of the IB programme contributes to positive cultural shifts within schools: mutual trust is strengthened,

reflective practice becomes more prominent, and the learning process increasingly centres on students' experiences and active engagement.

Keywords: *change management, barriers to change, resistance to change, organizational change, success factors, International Baccalaureate program, collaboration, leadership, communication.*

## LITERATŪRA

1. Akinbode, A. I., & Al Shuhumi, S. R. A. (2018). *Change management process and leadership styles*. *PEOPLE: International Journal of Social Sciences*, 4(2), 609–618. <https://dx.doi.org/10.20319/pijss.2018.42.609618>
2. Atasoy, R. (2020). *The relationship between school principals' leadership styles, school culture and organizational change*. *International Journal of Progressive Education*, 16(5), 256–274. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.277.16>
3. Barnard, M., & Stoll, N. (2010). *Organisational change management: A rapid literature review*. Centre for Understanding Behaviour Change. Prieiga per internetą: <https://www.bristol.ac.uk/media-library/sites/cubec/migrated/documents/pr1.pdf> (žiūrėta 2025-12-06)
4. Barratt Hacking, E., Blackmore, C., Bullock, K., Bunnell, T., Donnelly, M., & Martin, S. (2018). *International mindedness in practice: The evidence from International Baccalaureate schools*. *Journal of Research in International Education*, 17, 147524091876472. <https://doi.org/10.1177/1475240918764722>
5. Baykal, E. (2019). *Human factor in change management: An example from Turkish banking sector*. *Balkan Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(16), 187–198. Prieiga per internetą: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/775174> žiūrėta 2025-12-06).
6. Beach, D. (2017). *Etnografinių tyrimų edukologijoje tarptautinės tendencijos ir raida*. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 39, 15–30. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2017.39.11455>
7. Bersėnaitė, J., Šaparnis, G., & Šaparnienė, D. (2006). *Pokyčių valdymas besimokančioje organizacijoje: darbuotojų nuomonių raiška*. *Socialiniai tyrimai*, 1(7), 19–28. Prieiga per internetą: <https://www.lituanistika.lt/content/4120> (žiūrėta 2025-12-06).
8. Brunold-Conesa, C. (2010). *International education: The International Baccalaureate, Montessori and global citizenship*. *Journal of Research in International Education*, 9, 259–272. <https://doi.org/10.1177/1475240910382992>
9. Burner, T. (2018). *Why is educational change so difficult and how can we make it more effective?* University College of Southeast Norway, Faculty of Humanities, Sports and Educational Science, Department of Languages and Literature Studies, Norway. <https://doi.org/10.23865/fof.v1.1081>
10. Chowdhury, A., & Shil, N. (2022). *Understanding change management in organizational context: Revisiting literature*. *Management and Entrepreneurship: Trends of Development*, 1, 28–43. <https://doi.org/10.26661/2522-1566/2022-1/19-03>
11. Crang, M., & Cook, I. (2012). *Doing ethnographies* (4th ed.). London: Sage.

12. Čekuolytė, A. (2012). *Etnografinio metodo taikymas sociolingvistiniuose (jaunimo kalbos) tyrimuose*. Taikomoji kalbotyra, 1, 1–. Prieiga per internetą: <https://www.lituanistika.lt/content/45345> (žiūrėta 2025-12-06).
13. Dickson, A., Perry, L. B., & Ledger, S. (2018). *Impacts of International Baccalaureate programmes on teaching and learning: A review of the literature*. Journal of Research in International Education, 17, 240–261. <https://doi.org/10.1177/1475240918815801>
14. Dickson, A., Perry, L. B., & Ledger, S. (2021). *Challenges of the International Baccalaureate Middle Years Programme: Insights for school leaders and policy makers*. Education Policy Analysis Archives, 29(137). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5630>
15. El Souefi, N. (2021). *The impact of implementing the International Baccalaureate Primary Years Programme on students' self-efficacy beliefs*. Universal Journal of Educational Research, 9, 606–620. <https://doi.org/10.13189/ujer.2021.090320>
16. Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (1995). *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago: The University of Chicago Press.
17. Gaižauskaitė, I., & Valavičienė, N. (2016). *Socialinių tyrimų metodai: kokybinis interviu: vadovėlis*. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.
18. Genon, K. (2023). *Leading and teaching in the International Baccalaureate Diploma Programme: A phenomenological study*. International Journal of Science and Research (IJSR), 12, 480–491. <https://doi.org/10.21275/SR23707065336>
19. Grikšienė, D. (2021). *Pokyčių valdymo modeliavimas Lietuvos ambulatorinėse asmens sveikatos priežiūros įstaigose* [Doctoral dissertation]. Prieiga per internetą: <https://www.lituanistika.lt/content/95446> (žiūrėta 2025-12-06).
20. Green, J., & Bloome, D. (1997). *Ethnography and ethnographers of and in education*. Prieiga per internetą: [https://www.researchgate.net/publication/250926888\\_Ethnography\\_and\\_ethnographers\\_of\\_and\\_in\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/250926888_Ethnography_and_ethnographers_of_and_in_Education) (žiūrėta 2025-12-06).
21. Green, J., & Dixon, C. (2003). *Ethnography as a logic of inquiry*. Prieiga per internetą: [https://www.researchgate.net/publication/322644707\\_Ethnography\\_as\\_a\\_logic\\_of\\_inquiry](https://www.researchgate.net/publication/322644707_Ethnography_as_a_logic_of_inquiry) (žiūrėta 2025-12-06).
22. Green, J., Dixon, C., & Córdova, R. (2007). *Epistemological issues in the analysis of video records: Interactional ethnography as a logic of inquiry*. Prieiga per internetą: [https://www.researchgate.net/publication/257927929\\_Epistemological\\_issues\\_in\\_the\\_analysis\\_of\\_video\\_records\\_Interactional\\_ethnography\\_as\\_a\\_logic\\_of\\_inquiry](https://www.researchgate.net/publication/257927929_Epistemological_issues_in_the_analysis_of_video_records_Interactional_ethnography_as_a_logic_of_inquiry) (žiūrėta 2025-12-06).

23. Green, J., Skukauskaite, A., & Baker, W. (2012). *Ethnography as epistemology*. In Research methodologies and methods in education. London: Sage. Prieiga per internetą: [https://www.researchgate.net/publication/256477614\\_Ethnography\\_As\\_Epistemology](https://www.researchgate.net/publication/256477614_Ethnography_As_Epistemology) (žiūrėta 2025-12-06).
24. Green, J., & Skukauskaite, A. (2023). *Ethnographic spaces of possibilities: Interactional ethnography in focus*. In Interactional ethnography: Designing and conducting discourse-based ethnographic research. <https://doi.org/10.4324/9781003215479>
25. Hameed, I., Khan, A., Sabharwal, M., Arain, G., & Hameed, I. (2017). *Managing successful change efforts in the public sector: An employee's readiness for change perspective*. *Review of Public Personnel Administration*, 39, 1–27. <https://doi.org/10.1177/0734371X17729869>
26. Hallinger, P., Lee, M., & Walker, A. (2011). *Program transition challenges in International Baccalaureate schools*. *Journal of Research in International Education*, 10, 123–136. <https://doi.org/10.1177/1475240911407976>
27. Hiatt, J., & Creasey, T. (2012). *Change management: The people side of change* (2nd ed.). Prosci. Prieiga per internetą: [https://www.academia.edu/32321746/Change\\_Management\\_The\\_People\\_Side\\_of\\_Change\\_An\\_introduction\\_to\\_change\\_management\\_from\\_the\\_editors\\_of\\_the\\_Change\\_Management\\_Learning\\_Center](https://www.academia.edu/32321746/Change_Management_The_People_Side_of_Change_An_introduction_to_change_management_from_the_editors_of_the_Change_Management_Learning_Center) (žiūrėta 2025-12-06).
28. IB education. (2019). *What is an IB education?* Prieiga per internetą: <https://www.ibo.org/globalassets/new-structure/about-the-ib/pdfs/what-is-an-ib-education-en.pdf> (žiūrėta 2025-12-06).
29. Išoraitė, M. (2012). *Teoriniai strateginių pokyčių aspektai*. *Verslo sistemos ir ekonomika*, 2(2), 130–145. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas. Prieiga per internetą: <https://cris.mruni.eu/cris/entities/publication/32088b7f-c87d-4069-a1af-b843982988f3> (žiūrėta 2025-12-06).
30. Jurasaitė-O'Keefe, E. (2022). *Defining and cultivating international mindedness: Perceptions and perspectives of students in the International Baccalaureate Middle Years Program*. *RMLE Online*, 45(2), 1–17. <https://doi.org/10.1080/19404476.2022.2024067>
31. Kamaruddin, M., & Mohd Matore, M. E. E. (2020). *International Baccalaureate learner profile: Bringing a positive vibe to global citizenship*. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 24. Prieiga per internetą: [https://www.researchgate.net/publication/344590225\\_International\\_Baccalaureate\\_Learner\\_Profile\\_Bringing\\_A\\_Positive\\_Vibe\\_to\\_Global\\_Citizenship](https://www.researchgate.net/publication/344590225_International_Baccalaureate_Learner_Profile_Bringing_A_Positive_Vibe_to_Global_Citizenship) (žiūrėta 2025-12-06).

32. Kamaruddin, M., & Mohd Matore, M. E. E. (2020). *Nurturing global citizenship through IB learner profile: A Malaysian context*. Prieiga per internetą: [https://www.researchgate.net/publication/344590232\\_Nurturing\\_Global\\_Citizenship\\_through\\_IB\\_Learner\\_Profile\\_A\\_Malaysian\\_Context/references](https://www.researchgate.net/publication/344590232_Nurturing_Global_Citizenship_through_IB_Learner_Profile_A_Malaysian_Context/references) (žiūrėta 2025-12-06).
33. Kardelis, K. (2002). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai* (2-asis pataisytas ir papildytas leidimas). Kaunas.
34. Korsakienė, R. (2006). *Organizacinių pokyčių valdymas: teoriniai ir praktiniai aspektai*. Verslas: teorija ir praktika, 7(4), 237–242. Prieiga per internetą: <https://www.lituanistika.lt/content/45007> (žiūrėta 2025-12-06).
35. Kotter, J., & Schlesinger, L. (2008). *Choosing strategies for change*. Harvard Business Review, 57, 106–114. [https://doi.org/10.1007/978-1-349-20317-8\\_21](https://doi.org/10.1007/978-1-349-20317-8_21)
36. Kuipers, B. S., Higgs, M. J., Kickert, W. J. M., Tummers, L. G., Grandia, J., & Van der Voet, J. (2014). *The management of change in public organisations: A literature review*. Public Administration, 92(1), 1–20. <https://doi.org/10.1111/padm.12040>
37. Kumarasinghe, H. P. N., & Dilan, H. (2021). *Organizational change and change management*. In *Contemporary innovations in management* (pp. 49–69). Prieiga per internetą: [https://www.researchgate.net/publication/358356402\\_Organizational\\_Change\\_and\\_Change\\_Management](https://www.researchgate.net/publication/358356402_Organizational_Change_and_Change_Management) (žiūrėta 2025-12-06).
38. Laumenskaitė, E., & Vasiliauskas, A. (2006). *Strateginiai pokyčiai ir savivada organizacijoje*. Ekonomikos teorija ir praktika, 1, 23–35. Prieiga per internetą: [https://www.lb.lt/uploads/documents/docs/publications/laumenskaite\\_5.pdf](https://www.lb.lt/uploads/documents/docs/publications/laumenskaite_5.pdf) (žiūrėta 2025-12-06).
39. Leek, J. (2022). *International Baccalaureate schools as islands of educational resistance: A case study of Poland*. Globalisation, Societies and Education, 22. <https://doi.org/10.1080/14767724.2022.2089976>
40. Li, N. (2012). *Approaches to learning: Literature review*. International Baccalaureate Organization. Prieiga per internetą: <https://www.ibo.org/research/curriculum-research/cross-programme/approaches-to-learning-literature-review-2012/> (žiūrėta 2025-12-06).
41. Lim, W. M. (2024). *What is qualitative research? An overview and guidelines*. Australasian Marketing Journal, 33(2), 199–229. <https://doi.org/10.1177/14413582241264619>
42. Liukinevičienė, L., & Jokubauskienė, D. (2016). *Darbuotojų įtraukimas į organizacijos pokyčių valdymą kaip veiksnys, gerinantis aukštosios mokyklos dalyvaujimąjį valdymą*. Ekonomika ir vadyba: aktualijos ir perspektyvos, 1(38), 49–66. Prieiga per internetą: <https://www.lituanistika.lt/content/66644> (žiūrėta 2025-12-06).

43. Lodienė, D. (2005). *Pokyčių samprata ir jų valdymo suvokimas*. Organizacijų vadyba: sisteminiai tyrimai, 33, 99–109. Prieiga per internetą: <https://www.lituanistika.lt/content/37266> (žiūrėta 2025-12-06).
44. Mbarek, I. (2024). *How organizations address resistance: Understanding change management*. International Journal of Applied Business and Management Sciences, 9, 53–70. Prieiga per internetą: [https://www.researchgate.net/publication/387667743\\_How\\_Organizations\\_Address\\_Resistance\\_Understanding\\_Change\\_Management](https://www.researchgate.net/publication/387667743_How_Organizations_Address_Resistance_Understanding_Change_Management) (žiūrėta 2025-12-06).
45. Mehmood, T. (2022). *Exploring the challenges and best practices in curriculum development and implementation within the IB framework*. <https://doi.org/10.35542/osf.io/h43ta>
46. Miknevičiūtė, D., & Valackienė, A. (2018). *Strateginių pokyčių krypčių identifikavimo organizacijose koncepto pristatymas*. Tiltai, 77. <https://doi.org/10.15181/tbb.v77i3.1669>
47. Öykü Dulun, J. F. L., & Ateşkan, A. (2018). *Student perceptions of successful learning support for an international high school programme: A comparative case study in Turkey*. A Journal of Comparative and International Education. <https://doi.org/10.1080/03057925.2018.1471343>
48. Palmer, N. (2024). *Orienting practical global citizenship education in an International Baccalaureate international school*. PROSPECTS, 55. <https://doi.org/10.1007/s11125-024-09692-x>
49. Petrauskaitė, K., & Korsakienė, R. (2020). *Sėkmingas organizacinių pokyčių valdymas*. <https://doi.org/10.3846/vvf.2020.006>
50. Pundziene, A. (2004). *Managing organisational change: Insight into your employees*. Organizacijų vadyba: sisteminiai tyrimai, 29. Prieiga per internetą: <https://portalcris.vdu.lt/server/api/core/bitstreams/9ec1fb26-b96b-4f39-a917-0cf6752d4a8f/content> (žiūrėta 2025-12-06)
51. Ramli, R., Awang, M. I., & Mohd Yusoff, N. (2021). *Teacher readiness in applying ATL skills in the International Baccalaureate Middle Years Programme schools*. International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE). <https://doi.org/10.11591/ijere.v10i4.21415>
52. Rampton, B. (2024). *Existential challenges and interactional sociolinguistics/linguistic ethnography*. Journal of Sociolinguistics, 28. <https://doi.org/10.1111/josl.12685>
53. Rizvi, F., Savage, G., Quay, J., Acquaro, D., Sallis, R., & Sobhani, N. (2019). *Transnationalism and the International Baccalaureate learner profile*. PROSPECTS, 48. <https://doi.org/10.1007/s11125-019-09447-z>
54. Rupšienė, L. (2007). *Kokybinio tyrimo duomenų rinkimo metodologija*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.

55. Ryan, A. M., Heineke, A., & Steindam, C. (2014). *Preparing globally minded teachers: One teacher education program's incorporation of the International Baccalaureate*. *Journal of Education*, *194*, 39–52. <https://doi.org/10.1177/002205741419400305>
56. Scott Reeves, J., Peller, J., Goldman, J., & Kitto, S. (2013). *Ethnography in qualitative educational research*. *Medical Teacher*, *35*(8), e1365–e1379. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2013.804977>
57. Skukauskaitė, A. (2017). *Interviu pokalbiuose atsispindinčių daugiasluoksnių prasmų sisteminė analizė: interakcinės etnografijos požiūris ir jo konceptualūs pagrindai*. *Acta Paedagogica Vilnensia*, *39*, 45–60. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2017.39.11466>
58. Skukauskaitė, A., & Rupšienė, L. (2017). *Kokybinių tyrimų metodologijų mokymas ir mokymasis Lietuvoje besivystančios doktorantų edukacijos kontekste*. *Acta Paedagogica Vilnensia*, *39*, 61–82. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2017.39.11470>
59. Snell, J. (2025). *Using linguistic ethnography to uncover the mechanisms through which underprivileged students are denied access to classroom dialogue*. *Language and Education*. <https://doi.org/10.1080/09500782.2025.2517623>
60. Syeda, M. (2017). *Fostering international mindedness in International Baccalaureate classroom: A case study of two teachers*. Prieiga per internetą: [https://www.researchgate.net/publication/357509090\\_Fostering\\_International\\_Mindedness\\_in\\_International\\_Baccalaureate\\_Classroom\\_A\\_Case\\_Study\\_of\\_Two\\_Teachers](https://www.researchgate.net/publication/357509090_Fostering_International_Mindedness_in_International_Baccalaureate_Classroom_A_Case_Study_of_Two_Teachers) (žiūrėta 2025-12-06).
61. Taylor, M., & Porath, M. (2006). *Reflections on the International Baccalaureate Program: Graduates' perspectives*. *Journal of Advanced Academics*, *17*, 149–158. <https://doi.org/10.4219/jsge-2006-398>
62. Tidikis, R. (2003). *Socialinių mokslų tyrimų metodologija*. Vilnius: Lietuvos teisės universiteto Leidybos centras.
63. Todnem, R. (2005). *Organizational change management: A critical review*. *Journal of Change Management*, *5*, 369–380. <https://doi.org/10.1080/14697010500359250>
64. Trisnawati, D., Zakaria, A. R., & Kamaruddin, A. (2025). *The importance of international mindedness in promoting intercultural communication within international schools*. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, *14*, 2183. <https://doi.org/10.11591/ijere.v14i3.32135>
65. Valackienė, A., & Trofimovas, V. (2015). *Pokyčių komunikacija viešajame sektoriuje: tyrimo metodologinis konstruktas*. *Organizacijų vadyba: sisteminiai tyrimai*, *73*. Prieiga per internetą: <http://dx.doi.org/10.7220/MOSR.2335.8750.2015.73.7> (žiūrėta 2025-12-06)
66. Valackienė, A., & Želnienė, V. (2018). *Kaitos proceso ir pokyčių valdymo sinergija ugdymo įstaigose: metodologinis tyrimo konstruktas*. *Tiltai*, *80*(2), 55–74. Prieiga per internetą: <https://www.lituanistika.lt/content/80267> (žiūrėta 2025-12-06)

67. Vanagas, R. (2007). *Pokyčių valdymo modeliai Lietuvos Respublikos savivaldybėse*. *Ekonomika ir vadyba: aktualijos ir perspektyvos*, 2(9), 315–323. Prieiga per internetą: <https://www.lituanistika.lt/content/13918> (žiūrėta 2025-12-06)
68. Videikienė, S., & Šimanskienė, L. (2014). *Pokyčių valdymo kliūtys organizacijose: teoriniai ir praktiniai aspektai*. *Organizacijų vadyba: sisteminiai tyrimai*, 70, 107–120. <https://doi.org/10.7220/MOSR.1392.1142.2014.70.8>
69. Voet, J., Kuipers, B., & Groeneveld, S. (2015). *Implementing change in public organizations: The relationship between leadership and affective commitment to change in a public sector context*. *Public Management Review*, 18. <https://doi.org/10.1080/14719037.2015.1045020>
70. Wright, E., Lee, M., Tang, H. H. H., & Tsui, G. (2016). *Why offer the International Baccalaureate Middle Years Programme? A comparison between schools in Asia-Pacific and other regions*. *Journal of Research in International Education*, 15, 3–17. <https://doi.org/10.1177/1475240916635896>
71. Wulandari, R., Shohib, M., & Othman, A. (2024). *The implementation of the International Baccalaureate curriculum of the Industry 4.0 era*. *JIE (Journal of Islamic Education)*, 9, 141–167. <https://doi.org/10.52615/jie.v9i1.342>
72. Zakarevičius, P. (2006). *Pokyčių organizacijose kliūtys ir jų priežastys*. *Organizacijų vadyba: sisteminiai tyrimai*, 38, 183–194. Prieiga per internetą: <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=188805> (žiūrėta 2025-12-06)
73. Zeng, S. A. (2024). *Critical analysis of the International Baccalaureate Primary Years Programme curriculum development: Mapping the journey of International Baccalaureate education*. *Cogent Education*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2429363>
74. Želvys, R. *Švietimo vadyba kaitos laikotarpiu: esminiai principai ir nuostatos*. *Acta Paedagogica Vilnensia*. <https://doi.org/10.15388/ACTPAED.1999.06.9462>
75. Žydžiūnaitė, V., & Sabaliauskas, S. (2017). *Kokybiniai tyrimai: principai ir metodai: vadovėlis socialinių mokslų studijų programų studentams*. Vilnius: Vaga.
76. Žymantaitė-Magalinskė, G., & Korsakienė, R. (2020). *Organizacinius pokyčius lemiantys ir ribojantys veiksniai: sisteminė literatūros analizė*. <https://doi.org/10.3846/vvf.2020.015>

## PRIEDAI

1 priedas

Tyrimo gairės

Tyrimo klausimai mokyklos administracijai.

Tema	Tyrimo klausimas
1. Sprendimo priežastys ir kontekstas	1.1. Kokie pagrindiniai motyvai lėmė sprendimą įgyvendinti Tarptautinio Bakalaureato programą?
	1.2. Kaip sprendimas buvo pristatytas mokyklos bendruomenei?
	1.3. Kaip vertinate bendruomenės pradinę reakciją į šį sprendimą?
2. Organizaciniai pokyčiai ir ištekliai	2.1. Kokie organizaciniai pokyčiai vyko diegiant TB programą?
	2.2. Kokius naujus reikalavimus ar procedūras teko taikyti?
	2.3. Kaip vertinate mokyklos žmogiškuosius išteklius TB kontekste?
	2.4. Su kokiais išteklių trūkumo iššūkiais susidūrėte?
3. Mokytojų pasirengimas ir profesinis tobulėjimas	3.1. Kaip vertinate mokytojų pradinį pasirengimą TB programai?
	3.2. Kaip skatinate mokytojų profesinį tobulėjimą TB kontekste?
4. Mokinų reakcija ir įtrauktis	4.1. Kaip mokiniai reagavo į ugdymo pokyčius?
	4.2. Ar pastebėjote mokinių motyvacijos pokyčių?
	4.3. Kaip sekėsi užtikrinti įtrauktį skirtingų gebėjimų mokiniams?
5. Pokyčių kliūtys ir pasipriešinimas	5.1. Su kokiomis kliūtimis susidūrėte diegiant TB programą?
	5.2. Kaip buvo įtraukiami mokytojai ir kiti darbuotojai į sprendimų priėmimą dėl TB programos?
	5.3. Kaip bandėte sumažinti darbuotojų nuogąstavimus ir nerimą?
	5.4. Kokius sprendimus laikote veiksmingiausiais įveikiant pasipriešinimą?
6. Pokyčių valdymo sėkmės veiksniai	6.1. Kaip apibūdintumėte vadovybės lyderystės vaidmenį diegiant TB programą?
	6.2. Kaip buvo užtikrinama komunikacija su bendruomene?
	6.4. Kaip skatintas komandinis darbas tarp mokytojų ir administracijos?
	6.5. Ar buvo akcentuojami tarpinių rezultatų laimėjimai?
	7.1. Kaip vertinate TB programos poveikį mokyklai?
7. Rezultatai ir rekomendacijos	7.2. Kokius pokyčius pastebite ugdymo kokybėje ir kultūroje?

## Tyrimo klausimai mokytojams.

Teminė sritis	Klausiami mokytojams
1. Sprendimo priežastys ir kontekstas	1.1. Kaip sužinojote, kad Jūsų mokykla pradės diegti TB programą?
	1.2. Kokius lūkesčius turėjote dėl šios programos?
	1.3. Kaip vertinate mokyklos bendruomenės nuotaikas TB pradžioje?
2. Organizaciniai pokyčiai ir ištekliai	2.1. Kaip TB programos diegimas pakeitė Jūsų kasdienę praktiką?
	2.2. Kokius naujus reikalavimus ar procedūras teko taikyti?
	2.3. Ar užteko laiko ir priemonių pasiruošti darbui pagal TB?
	2.4. Su kokiais išteklių trūkumo iššūkiais susidūrėte?
3. Mokytojų pasirengimas ir profesinis tobulėjimas	3.1. Ar dalyvavote specialiuose mokymuose TB programai?
	3.2. Kaip mokykla Jus palaiko profesiniame tobulėjime?
4. Mokinių reakcija ir įtrauktis	4.1. Kaip mokiniai reagavo į naują ugdymo programą?
	4.2. Ar pastebite mokinių motyvacijos pokyčių?
	4.3. Kokius iššūkius patiriate taikydami TB metodus įvairių poreikių mokiniams?
5. Pokyčių kliūtys ir pasipriešinimas	5.1. Su kokiais sunkumais susiduriate kasdienėje praktikoje?
	5.2. Ar Jūs ar kolegos jautėte pasipriešinimą TB diegimui?
	5.3. Kokios buvo pagrindinės abejonės?
	5.4. Kas padėjo įveikti šias abejones?
6. Pokyčių valdymo sėkmės veiksniai	6.1. Kaip apibūdintumėte vadovybės lyderystės vaidmenį diegiant TB programą?
	6.2. Kaip vyko komunikacija tarp administracijos ir mokytojų?
	6.3. Ar turėjote galimybę dalyvauti sprendimų priėmime?
	6.4. Kaip vyko bendradarbiavimas tarp kolegų?
	6.5. Ar buvo akcentuojami tarpinių pasiekimų įvertinimai?
7. Rezultatai ir rekomendacijos	7.1. Kokius pokyčius pastebite mokinių ugdymo kokybėje?
	7.2. Ar TB įgyvendinimas pakeitė mokyklos kultūrą ir bendravimą? Jūsų profesiniam augimui?

### Tyrimo dalyvio sutikimas dalyvauti tyrime

Pasirašydama (-as) šią formą sutinku dalyvauti magistro baigiamojo darbo tyrime „Pokyčių valdymas mokykloje įgyvendinant Tarptautinio Bakalaureato programą“ ir būti tyrimo dalyve (-iu). Man suteikta informacija, kad tyrimą atlieka Danutė Belovienė, rašanti magistro darbą nurodyta tema.

Tyrimo tikslas – išanalizuoti pokyčių valdymo procesą mokykloje, diegiančioje TB programą, ir nustatyti veiksnius, užtikrinančius sėkmingą šios programos įgyvendinimą.

Patvirtinu, kad man buvo paaiškintas tyrimo tikslas ir naudojamos strategijos pagrindiniai aspektai, tyrimo vykdymo aplinkybės.

Aš suprantu, kad informacija, gauta šio interviu metu, bus panaudota rašant magistro baigiamąjį darbą išsaugant konfidencialumą ir anonimiškumą.

Aš taip pat suprantu, kad turiu teisę atsisakyti dalyvauti tyrime.

Aš suprantu, kad interviu metu pateikta informacija bus naudojama tik anksčiau paminėtiems tikslams, o nebus perduota kitiems asmenims, nebus dauginama, platinama ar laikoma jokiems kitiems tikslams.

Sutinku, kad interviu metu būtų daromas garso įrašas, kuris atlikus tyrimą bus sunaikintas.

Tyrimo tikslą suprantu ir jame dalyvauti sutinku:

Tyrimo dalyvė (-is)

Vardas:

Pavardė:

Parašas

Data

Tyrėja:

Vardas: Danutė

Pavardė: Belovienė

Parašas

Data