

MYKOLO ROMERIO UNIVERSITETO
ŽMOGAUS IR VISUOMENĖS STUDIJŲ FAKULTETO
EDUKOLOGIJOS IR SOCIALINIO DARBO INSTITUTAS

AUSTĖJA MASKOLIŪNAITĖ
(EDUKACINIŲ TECHNOLOGIJŲ VALDYMO MAGISTRANTŪROS
IŠTĖSTINĖS STUDIJOS)

**VIRTUALUS ANGLŲ KALBOS MOKYTOJŲ KVALIFIKACIJOS
TOBULINIMAS MOKYMU IR MOKYMUISI**

Magistro baigiamasis darbas

Darbo vadovas:
Prof. Dr. Odeta Merfeldaitė

Vilnius, 2026

TURINYS

PAVEIKSLŲ SĄRAŠAS	3
LENTELIŲ SĄRAŠAS	4
ĮVADAS	5
1. MOKYTOJŲ PROFESINIO TOBULĖJIMO TEORINIAI ASPEKTAI	9
1.1. Mokytojų profesinio tobulėjimo reikšmė	9
1.2. Mokytojų profesinio tobulėjimo formos ir būdai	12
1.3. Mokytojų kompetencijų samprata	15
2. VIRTUALAUS KVALIFIKACIJOS TOBULINIMO YPATUMAI	19
2.1. Virtualaus kvalifikacijos tobulinimosi formos ir būdai	19
2.2. Virtualaus kvalifikacijos tobulinimosi privalumai	20
2.3. Virtualaus kvalifikacijos tobulinimosi iššūkiai ir ribotumai	24
3. ANGLŲ KALBOS MOKYTOJŲ VIRTUALAUS KVALIFIKACIJOS TOBULINIMOSI PATIRTYS	32
3.1. Tyrimo metodologija	32
3.2. Empirinio tyrimo rezultatų analizė	41
3.2.1. Anglų kalbos mokytojų virtualaus kvalifikacijos tobulinimo pasirinkimą lemiantys veiksniai	41
3.2.2. Virtualaus kvalifikacijos tobulinimo patirtys mokymo ir mokymosi kontekste	47
3.2.3. Virtualaus kvalifikacijos tobulinimo reikšmė anglų kalbos mokytojų profesinei veiklai ir pedagoginei praktikai	55
3.2.4. Virtualaus kvalifikacijos kėlimo gerinimo kryptys: mokytojų poreikiai ir rekomendacijos	60
DISKUSIJA	64
IŠVADOS	66
REKOMENDACIJOS	68
NAUDOTŲ ŠALTINIŲ SĄRAŠAS	69
SANTRAUKA	81
SUMMARY	82
PRIEDAI	83
AKADEMINIO SĄŽININGUMO DEKLARACIJA	98

PAVEIKSLŲ SĄRAŠAS

- 1 pav. *Empirinio tyrimo etapai*
- 2 pav. *Duomenų analizės procesas*
- 3 pav. *Patikimumo kriterijai*

LENTELIŲ SĄRAŠAS

- 1 lentelė. *Interviu klausimų pagrindimas*
- 2 lentelė. *Kategorijos ir subkategorijos*
- 3 lentelė. *Tyrimo dalyvių charakteristika*
- 4 lentelė. *Virtualaus kvalifikacijos tobulinimo formos*
- 5 lentelė. *Virtualaus mokymosi aplinka*
- 6 lentelė. *Virtualaus kvalifikacijos tobulinimo privalumai*
- 7 lentelė. *Virtualaus kvalifikacijos tobulinimo ribotumai ir iššūkiai*
- 8 lentelė. *Poveikis profesinei veiklai*
- 9 lentelė. *Kvalifikacijos tobulinimo perspektyvos*

IVADAS

Temos aktualumas ir naujumas: Virtuali profesinė kvalifikacijos tobulinimosi veikla tapo novatorišku požiūriu į mokytojų rengimą ir nuolatinį mokymąsi anglų kalbos mokymo srityje. Sparčios technologinės pažangos ir pasaulinių švietimo pokyčių eroje, internetinės ir mišrios profesinės tobulinimosi programos padeda stiprinti mokytojų kompetencijas, skatina bendradarbiavimą ir gerina bendrą mokymo veiksmingumą (Uysal ir Savaş, 2025). Anglų kalbos mokytojų virtualus kompetencijų tobulinimas apima įvairias formas. Banfi ir kt., (2025) įvardija tokias kaip: masinius atvirus internetinius kursus (MOOC), mišrias mokymosi aplinkas, internetinius puslapius, svetaines, profesinio mokymosi bendruomenes, internetinius seminarus ir technologijomis paremtas platformas, bei programėles. Jos visos leidžia pedagogams įsitraukti į prasmingas mokymosi patirtis nepaisant geografinių apribojimų (Banfi ir kt., 2025).

Anglų kalba šiandien plačiai vartojama kaip tarptautinė bendravimo kalba (*lingua franca*). Tai leidžia skirtingų kalbų ir kultūrų žmonėms komunikuoti tarptautinėje erdvėje. Tokį vaidmenį anglų kalba įgijo dėl istorinių, politinių ir ekonominių priežasčių. Didelę įtaką tam turėjo Britų imperijos plėtra bei Jungtinių Amerikos Valstijų vaidmuo pasaulio ekonomikos ir technologijų srityse (Crystal, 2003). Be to, globalizacijos procesai dar labiau sustiprino anglų kalbos svarbą mokslo, verslo, švietimo ir skaitmeninės komunikacijos srityse (Graddol, 2006). Šiuolaikinėje lingvistikoje pabrėžiama, kad anglų kalba dažniausiai vartojama ne kaip gimtoji, o kaip bendravimo priemonė tarp skirtingų kalbų vartotojų, todėl vis dažniau analizuojama kaip *English as a Lingua Franca* (Jenkins, 2015; Seidlhofer, 2011). Taigi anglų kalba atlieka komunikacinę funkciją, ir yra svarbus socialinio, kultūrinio bei profesinio mobilumo įrankis globalioje visuomenėje.

Natūralu, jog kai vienos kalbos mokosi ir ją vartoja labai didelė dalis žmonių, ji kinta. Keičiasi požiūris ne tik į pačią kalbą, bet ir į jos mokymą bei mokymąsi. Atsiranda didelis poreikis keisti savo nuostatas, tobulinti kompetencijas. Besimokantieji taip pat pasikeitė dėl kartų skirtumų ir jų ypatumų, tad vėl siekiama tobulinti kompetencijas (Fang, 2017). Taip pat, dėl besikeičiančios visuomenės, jos poreikių, ir įvykių – keičiasi ir kompetencijų tobulinimosi būdai, formos (Vettorel, 2015). Pavyzdžiui, prasidėjus COVID-19 pandemijai, buvo didelis poreikis mokytis nuotoliniu būdu, o ir jai pasibaigus, išliko siekis virtualiai mokytis iš bet kurios pasaulio šalies, ir viso pasaulio specialistų. Virtualus kvalifikacijos tobulinimas pasižymi plačiomis galimybėmis, nes leidžia mokytojams mokytis nepriklausomai nuo laiko ir vietos, individualizuoti mokymosi tempą bei turinį ir dalyvauti įvairiose mokymosi formose – tiek sinchroninėse, tiek asinchroninėse. Be to, skaitmeninės mokymosi aplinkos

sudaro sąlygas bendradarbiauti su kolegomis tarptautiniu mastu ir įsitraukti į profesines bendruomenes, taip išplečiant profesinio mokymosi ribas (Means ir kt., 2014; Bozkurt ir kt., 2020). Tokiu būdu virtualus kvalifikacijos tobulinimas tampa lanksčia ir daugialype mokymosi forma, atliepiančia skirtingus mokytojų poreikius ir kontekstus.

Iširtumas: Kvalifikacijos tobulinimą tobulinimasi yra ištyrę daugybę mokslininkų. Avalos (2011), Villegas-Reimers (2003) atskleidė, jog pedagogai tobulina kompetencijas dėl skirtingų priežasčių, ne vien dėl to, jog jiems to reikia mokymui ar mokymuisi, o paprasčiausiai dėl keliamų reikalavimų iš savo darboviečių, iš tikrųjų net nesuprasdami, kokias profesines kompetencijas jie tobulinasi. Profesinis tobulėjimas literatūroje dažniausiai siejamas su mokytojų kompetencijų augimu, mokinių motyvacijos didinimu bei ugdymo kokybės gerinimu (Avalos, 2011; Darling-Hammond ir kt., 2017). Tyrimuose pabrėžiama, kad vien dalyvavimo kvalifikacijos tobulinimo mokymuose nepakanka, jei įgytos žinios nėra nuosekliai taikomos praktikoje (Desimone, 2009). Dėl šios priežasties ypač svarbus tampa mokymosi tęstinumas ir galimybė naujas žinias pritaikyti realiose pedagoginėse situacijose, tikrame ugdymo procese.

Pastaraisiais metais profesinio tobulėjimo galimybes išplėtė technologijų integracija ir virtualus mokymasis. Vis dėlto tyrėjai Koehler ir Mishra (2009), König ir kt., (2020) pažymi, kad tokių programų efektyvumas priklauso ne vien nuo technologijų naudojimo, bet ir nuo to, kaip jos dera su pedagoginiais tikslais bei mokymo metodais. Desimone (2009) bei Darling-Hammond ir kt. (2017) tyrimai rodo, kad mokytojai aktyviau įsitraukia į kompetencijų tobulinimą, kai mokymuose taikomos praktinės ir patirtinės veiklos. Taip pat pabrėžiama, kad kvalifikacijos tobulinimo programos turėtų skatinti savarankišką mokymąsi ir didesnę pedagogų įsitraukimą. Veletsianos ir Shepherdson (2016), Zheng ir kt., (2016) atliktuose tyrimuose paaiškėjo, kad rinkdamiesi virtualias kvalifikacijos tobulinimo programas mokytojai dažnai atsižvelgia į jų prieinamumą, kainą bei formalų pripažinimą, pavyzdžiui, suteikiamus sertifikatus ar pažymėjimus. Taip pat nustatyta, kad mokami kursai arba tie, kurie nesuteikia oficialaus įvertinimo, yra rečiau pasirenkami, ypač tarp mokytojų, siekiančių formalaus profesinio tobulėjimo pripažinimo.

Pedagogai renkasi sinchroniniu būdu vykstančius kompetencijų tobulinimosi mokymus. Taip pat tokius, kurie išduoda baigimo pažymėjimus, suteikia papildomos audiovizualinės medžiagos, šaltinių, ir yra trumpalaikiai. Tyrimai rodo, kad mokytojų profesinis tobulėjimas daro teigiamą įtaką mokinių mokymosi rezultatams, nes įgytos žinios ir kompetencijos yra pritaikomos praktikoje, tobulinant ugdymo procesą ir mokymo metodus (Yoon ir kt., 2007; Darling-Hammond ir kt., 2017). Nepaisant gausių

tyrimų, virtualaus kvalifikacijos tobulinimo poveikis mokytojų patirčiai, jo taikymui praktikoje ir reikšmių formavimuisi išlieka aktuali ir toliau tyrinėtina sritis.

Šiuolaikiniame kontekste, po ilgo COVID-19 viruso pandemijos laikotarpio, naujų iššūkių ir patirčių, bei dėl jo įvykusių pokyčių, sistemingai atnaujinus bendrąsias ugdymo programas, ir sutelkus dėmesį į kompetencijų ugdymą, o ne žinių patikrinimą, didelis dėmesys yra skiriamas ne tik mokiniams, bet ir pedagogams. Lietuvos pažangos strategija „LIETUVA 2030“ (2012), įvardina tokius tikslus kaip, sudaryti sąlygas formuotis kūrybiškai, kritiškai mąstančiai asmenybei, o visuomenė kad bus sudaryta iš atvirų, nuolat besimokančių, išsilavinusių, besidominčių naujovėmis, mokančių užsienio kalbą ir išbandančių bei kuriančių inovacijas žmonių. O Lietuvos pažangos strategija „LIETUVA 2050“, dar labiau išplečia ir sieks: „Integruotai vystyti šalies mokslo, inovacijų ir įgūdžių ekosistemas – kokybiškas ateičiai reikalingų kompetencijų bei įgūdžių – kūrybiškumo ir verslumo – ir vertybių, ypač ekosisteminio sąmoningumo ir atsakomybės, ugdymas užtikrins aukštą tarptautiškumo lygį, svarbų inovacijoms kurti, ir gebėjimą prisitaikyti prie kintančių socialinių ir ekonominių poreikių.“ (Lietuvos Respublikos Vyriausybė, 2023, p. 35). Tai įmanoma pasiekti mokant ne vien teorinių žinių, bet visapusiškai – įgūdžių reikalingų gyvenime, ugdant ir tobulinant mokinių kompetencijas, naudojant informacines technologijas, ir taikant naujausius metodus bei praktikas.

Siekiant ištirti anglų kalbos mokytojų profesinių kompetencijų tobulinimo patirtis, jų suvokimą ir suteikiamas prasmes pasirenkamoms tobulinimosi formoms bei būdams, buvo atliktas kokybinis tyrimas.

Probleminis klausimas: Kaip Lietuvos anglų kalbos mokytojai suvokia, patiria ir įprasmina virtualų kvalifikacijos tobulinimą bei jo taikymą pedagoginėje praktikoje?

Tyrimo objektas: Lietuvos anglų kalbos mokytojų virtualaus kvalifikacijos tobulinimo mokymui ir mokymuisi patirtys.

Tikslas: Atskleisti anglų kalbos mokytojų virtualų kvalifikacijos tobulinimąsi mokymui ir mokymuisi.

Darbo uždaviniai:

1. Išanalizuoti mokytojo profesinio tobulėjimo charakteristikas;
2. Apibrėžti virtualų kvalifikacijos tobulinimą;
3. Atskleisti anglų kalbos mokytojų požiūrį į virtualaus kvalifikacijos tobulinimo galimybes, analizuojant jų patirtis, suvokimą ir suteikiamas prasmes.

Tyrimo metodai:

- Teisės aktų, oficialių dokumentų, bei mokslinės literatūros šaltinių analizė;

- Pusiau struktūruotas interviu;
- Kokybinių duomenų suvedimas naudojant „Microsoft Word“ programą;
- Kokybinio tyrimo duomenų analizė ir vizualizacija naudojant „Microsoft Point“.

Darbo struktūra ir apimtis: Magistro darbą sudaro įvadas, 3 dalys, diskusija, išvados, rekomendacijos, literatūros sąrašas, magistro darbo santraukos lietuvių ir anglų kalbomis, priedai. Mokslinė analizė ir empiriniai tyrimai iliustruojami 3 paveiksluose, 9 lentelėse, remiamasi 170 literatūros šaltiniu. Darbo apimtis 98 puslapiai.

1. MOKYTOJŲ PROFESINIO TOBULĖJIMO TEORINIAI ASPEKTAI

Mokytojų tobulėjimas yra skirstomas į tris pagrindinius modelius, nors jie nėra to paties lygmens: profesinis tobulėjimas, tęstinis mokymasis, ir mokymasis visą gyvenimą (OECD, 2019; European Commission, 2013; UNESCO, 2015).

Profesinis tobulėjimas yra apibūdinamas kaip viena svarbiausių tobulėjimo dalių (angl. Continuing Professional Development CPD). Schön (1983), Desimone (2009), Darling-Hammond ir kt., (2017), Eraut (2004) taip teigia, nes tai yra nuolatinų mokymosi ciklų, savianalizės, ir refleksijos principais grindžiama tobulėjimo sritis. Šie principai padeda mokytojams atnaujinti žinias pedagogikos, dalyko didaktikos, technologijų naudojimo srityse, suteikia praktinių įgūdžių ir žinių pamokų planavimui, vertinimui, aktyvių mokymo metodų taikymui, bei ugdo asmenines kompetencijas. Taip pat, mokytojų profesinis tobulėjimas yra suprantamas kaip nuolatinis procesas, apimantis žinių atnaujinimą, refleksiją ir praktikos tobulinimą. Darling-Hammond ir kt. (2017) pabrėžia, kad efektyvus profesinis tobulėjimas turi būti nuoseklus, ilgalaikis ir orientuotas į praktinį pritaikymą, o ne fragmentiškas ar vienkartinis. Šią nuostatą papildė Desimone (2009), kuri išskiria pagrindinius efektyvaus profesinio tobulėjimo elementus: aktyvų mokymąsi, aiškią struktūrą ir ryšį su praktine veikla.

Tęstinis mokymasis ir mokymasis visą gyvenimą yra suprantami pažodžiui: tai procesai, kurių metu nuolatos, ilgą laiko tarpą, yra siekiama įgyti naujų žinių, lavinti savo gebėjimus ir įgūdžius įvairiose srityse, gebėti juos taikyti ateityje, savo kasdieniame mokytojo darbe. Mokymasis visą gyvenimą (lifelong learning) teoriniu lygmeniu siejamas su Edgar Faure UNESCO ataskaita „Learning to Be“ (1972), kurioje pirmą kartą sistemiškai pabrėžta nuolatinio mokymosi svarba. Vėliau šią kryptį išplėtojo UNESCO Delors komisija (1996), išskirdama keturis mokymosi ramsčius, o Jarvis (2004) pabrėžė mokymosi kaip viso gyvenimo proceso svarbą suaugusiųjų kontekste. Tad mokymasis visą gyvenimą yra apibrėžiamas kaip mokytojo žinių, gebėjimų, įgūdžių ir kompetencijų tobulinimas individualiu, mokyklos bendruomenės, regiono, ir socialiniu lygmenimis.

Taigi, šiame skyriuje bus aptariama mokytojų profesinio tobulėjimo reikšmė, profesinio tobulėjimo formos ir būdai, ir mokytojų kompetencijų samprata.

1.1. Mokytojų profesinio tobulėjimo reikšmė

Dar 1997 metais, Bandura apibrėžė mokytojo saviveiksmingumą, kaip sąvoką, kuri apibūdina mokytojo gebėjimą atlikti tam tikras užduotis ir dalykus, taip, kaip iš jų yra tikimasi - tai yra, veiksmingai. Santykis tarp mokytojo saviveiksmingumo ir mokinio sėkmės jau buvo aptartas ir Gibson ir Dembo

tyrime 1984 metais. Šis tyrimas yra laikomas vienu pirmųjų, kuriame sistemingai analizuojamas mokytojų saviveiksmingumo konstruktas, pabrėžiant jo reikšmę mokymo procesui ir mokinių pasiekimams. Daugelis tyrėjų nagrinėjo galimą ryšį tarp mokytojų saviveiksmingumo ir kitų veiksmų, tokių. Pavyzdžiui, apie atsidavimą mokymui - Coladarci, (1992), Gibson ir Dembo (1984), apie refleksyvų mokymąsi Babaei (2009), taip pat apie dalykinę kompetenciją. Anglų kalbos mokėjimas stiprina pasitikėjimą savo gebėjimais mokytis (Wang, 2021), profesinio tobulėjimo svarbą saviveiksmingumo stiprinimui tyrė Ravandpour (2019). O mokymo kontekstą kuris gali tiek riboti, tiek skatinti mokytojo veiklos efektyvumą - Moradkhani ir Haghi, (2017). Akbari ir Moradkhani (2010) tyrė galimus ryšius tarp patirties, akademinio laipsnio ir mokytojų saviveiksmingumo anglų kalbos mokytojų gretose. Tyrėjams pavyko nustatyti, kad patyrę mokytojai turėjo žymiai aukštesnį bendrą pasitikėjimo ir savarankiškumo lygį, palyginti su pradedančiais mokytojais, kas leidžia manyti, jog šie veiksniai prisideda prie jų saviveiksmingumo.

Taip pat svarbi tyrimų kryptis yra susijusi su profesinio tobulėjimo programų reikšmingumu mokytojų veiklai ir mokinių rezultatams. Buvo keletas bandymų ištirti mokytojų profesinio tobulėjimo programų poveikį asmeniniams mokytojų pokyčiams ir mokinių pasiekimams (Ashton ir Webb, 1986; Avalos, 2011; Harris ir Sass, 2011; Lovett ir kt., 2000; Vogt ir Rogalla, 2009). Kiti autoriai išryškina mokinių motyvacijos didinimą (Ermeling, 2010; Frey ir Fisher, 2009; Guay ir kt., 2008; Levine ir Marcus, 2010; Morais ir kt., 2005; Seymour ir Osana, 2003), techninių žinių gerinimą (Ponte ir kt., 2004). Be to, profesinis tobulėjimas siejamas su mokytojų gebėjimu taikyti savireguliacinio mokymosi strategijas (Hoekstra ir kt., 2009), didesniu mokytojų pasitenkinimu darbu ir geresniu mokymo programos supratimu bei stipresniu saviveiksmingumu (Lovett ir kt., 2000; Nielsen ir kt., 2008; Nir ir Bogler, 2008). Tschannen-Moran, ir kt., (1998) apibendrina, kad mokytojo gebėjimui prilygsta jo asmeniniam pasitikėjimui savimi veiksmingai ir efektyviai išmokyti mokinius, pabrėžiant, visų mokinių poreikius tokius kaip mokymo programa ir kiekvieno iš jų įsitraukimas ir aktyvus dalyvavimas mokymo(si) procese.

Naujesniuose šaltiniuose jau yra minimas ne saviveiksmingumas o pasitikėjimas savimi, savarankiškumas. Bandura (1997), Pajares (1996), Schunk (1991) pridėjo, kad mokytojo pasitikėjimas savimi gali padėti ir net daryti įtaką mokytojo tikslų išsikėlimui, dedamų pastangų kiekiui/sąnaudoms, atsidavimui darbui, ir jų atsparumui bei ištvermei ypatingai kylant sunkumams. Atlikti tyrimai rodo, kad mokytojo savarankiškumas ir pasitikėjimas savimi, daro įtaką ne tik kaip mokytojas dėsto medžiagą, motyvuoja mokinius, kokius klasės valdymo metodus taiko, bet ir kad daug glaudžiau ir efektyviau bendradarbiauja su kolegomis, mokinių tėvais (Savolainen ir kt., 2012). Tschannen-Moran ir Hoy,

(2001), Avalos (2011), Farrell (2005) atliko tyrimus apie anglų kalbos mokytojų saviveiksmingumo, pasitenkinimo darbu ir refleksyvaus mąstymo įtaką jų profesiniam tobulėjimui. Tyrimo rezultatai parodė, kad galima daryti prielaidą, jog mokytojai, turintys aukštą pasitikėjimą ir savarankiškumo lygį, daug dažniau naudojami profesinio tobulėjimo programomis ir mato to naudą. Tyrimai rodo, kad mokytojai, plėtodami savo profesines kompetencijas, geba taikyti įvairesnius mokymo metodus, atsižvelgti į individualius mokinių poreikius ir kurti įtraukią ugdymo aplinką (Tomlinson, 2014; Darling-Hammond ir kt., 2017). Taip pat Farrell (2005), Moradkhani ir kt., (2017) pabrėžia refleksijos svarbą, nes ji leidžia mokytojams analizuoti savo praktiką ir tobulinti ugdymo procesą. Tokiu būdu mokytojai siekia maksimaliai išnaudoti mokinių potencialą ir gerinti mokymosi rezultatus.

Dar buvo atlikti ir kiti tyrimai apie mokytojų požiūrį į profesinio tobulinimosi veiklą. Pavyzdžiui, Hürsen (2012) tyrė mokytojų požiūrį Šiaurės Kipro Turkų Respublikoje (TRNC) ir pastebėjo, kad vyrų ir moterų mokytojų požiūris į profesinio tobulinimo veiklą skiriasi. Tyrimas atskleidė, kad moterys daug labiau yra linkusios tobulėti ir turi pozityvesnį požiūrį, nei vyrai mokytojai. Atskleidžiama, kad jaunesni mokytojai ir mokytojos, turintys mažiau mokymo patirties, taip pat daugiau skyrė laiko ir dėmesio profesiniam tobulėjimui ir turi teigiamą požiūrį į šį procesą.

Taigi, atlikti tyrimai rodo kelias kryptis, kurios nurodo profesinio tobulėjimo naudą ir poreikį tačiau svarbu pažymėti, kad literatūroje šios kryptys ne visada vertinamos vienareikšmiškai.

Pirmoji kryptis yra bendrųjų ir specifinių dalykinių kompetencijų ugdymas. Kaip teigia Avalos (2011), arba Darling-Hammond ir kt., (2017), tai yra nuolatinis mokymasis apie inovatyvių ir naujų metodų taikymą, įvairių dalykų, temų nagrinėjimas, kad pamokos būtų efektyvios, įdomios, įvairios ir įtraukiančios bei motyvuojančios, skatinančios tobulėti. Vis dėlto, kai kurie autoriai pabrėžia, kad vien tik dalyvavimas mokymuose nebūtinai lemia realius pokyčius praktikoje, jei trūksta tęstinumo ir praktinio pritaikymo (Desimone, 2009).

Antroji kryptis rodo, mokytojo gebėjimą taikyti informacines technologijas, kai viskas prasidėjo nuo COVID-19 pandemijos, ir visas mokymasis buvo perkeltas į virtualią erdvę. Bet ir vėliau, poreikis ir toliau ieškoti ir dirbti bei naudotis informacinėmis technologijomis mokymosi procese jau dirbant fizinėse klasėse, ir ne tik, - išliko (König ir kt., 2020). Tai yra svarbu tam, kad mokytojai nepamirštų jau turimų įgūdžių, ir toliau juos lavintų, taikytų inovatyvius metodus, interaktyviąją metodinę medžiagą, bei mokymo ir mokymosi priemonės ne tik pats mokytojas, bet ir mokinys. Pavyzdžiui, Trust ir Whalen (2020) tyrimas parodė, kad tai paskatino skaitmeninių kompetencijų augimą, tačiau kartu atskleidė ir nemažai iššūkių, susijusių su pasirengimu ir technologinių sprendimų efektyvumu. Be to, technologijų integravimas nėra savaime veiksmingas – jo sėkmė priklauso nuo pedagoginio ir dalykinio derinimo,

kaip pabrėžia TPACK modelis, kurį pristato Koehler ir Mishra (2013). Technologijoms sparčiai besivystant ir išpopuliarėjus dirbtiniam intelektui (DI) 2022 metų lapkritį, kai jis tapo prieinamas masiniam vartojimui, profesinio tobulėjimo kursuose ir mokymuose, dabar yra akcentuojamas jo įtraukimas ne tik mokytojui į jo kasdienybę, jo asmeniniam darbui, bet ir į pamokos eigą. Mokymų ir praktinių užsiėmimų metu pristato būdus ir metodus, kaip dirbtinio intelekto įrankius panaudoti mokiniams, kaip vieną iš mokymo(si) įrankių. Nors tyrimai rodo potencialą personalizuoti mokymąsi ir didinti mokymo efektyvumą (Zawacki-Richter ir kt., 2019), taip pat akcentuojama, kad dirbtinio intelekto taikymas reikalauja papildomų kompetencijų ir kritinio vertinimo gebėjimų (Luckin ir kt., 2016). Tad tinkamas ir efektyvus dirbtinio intelekto panaudojimas tapo taip pat dar viena poreikio tema profesiniame tobulėjime, teikiančia teigiamą naudą ne tik mokytojams bet ir mokiniams.

Trečioji atliktų ar planuojamų atlikti tyrimų kryptis galėtų būti profesinio tobulėjimo samprata ir požiūris į šį procesą. Kadangi profesinis tobulėjimas dažnai siejamas su teigiamais pokyčiais, kai kurie autoriai (Guskey, 2002; Avalos, 2011) pabrėžia, kad jo efektyvumas priklauso nuo individualaus mokytojo įsitraukimo, motyvacijos ir konteksto.

Apibendrinant galima teigti, kad mokytojų profesinis tobulėjimas išlieka aktuali ir daugialypė sritis, kurioje vis dar galima atlikti išsamius tyrimus, nagrinėjant technologinius, pedagoginius, psichologinius, ir organizacinius aspektus ir jų reikšmę. Tokius tyrimus galima atlikti ir jų vis dar yra mažai ir Lietuvoje. Na o atlikti tyrimai rodo, kad aukštesnis saviveiksmingumo lygis siejamas su didesniu įsitraukimu į profesinio tobulėjimo veiklas, atvirumu naujovėms bei gebėjimu taikyti įvairius mokymo metodus praktikoje. Tuo tarpu pats profesinis tobulėjimas prisideda prie saviveiksmingumo stiprinimo, ypač kai jis yra nuoseklus ir orientuotas į praktinį pritaikymą. Analizuotos kryptys leidžia išskirti pagrindines sritis, kuriose atsiskleidžia profesinio tobulėjimo reikšmė: kompetencijų ugdymas, technologijų taikymas, bei požiūris į mokymąsi. Šios sritys ne tik papildoma viena kita, bet ir atskleidžia, kad šiuolaikinis mokytojas turi nuolat prisitaikyti prie kintančio ugdymo konteksto, plėsti savo gebėjimus ir reflektuoti praktiką.

1.2. Mokytojų profesinio tobulėjimo formos ir būdai

Profesinio mokymosi formos edukologijoje dažniausiai klasifikuojamos pagal formalumo laipsnį (formalios, neformalios ir informalsios) bei mokymosi organizavimo būdą (nuotolinis ir mišrus mokymasis), kurie kartu apibrėžia šiuolaikinio profesinio tobulėjimo struktūrą. Šiuos formalumo

laipsnius pirmieji apibrėžė Coombs ir Ahmed (1974) ir tai tapo pagrindu, kurį vėliau adaptavo švietimo politika ir tyrimai.

Formalios kvalifikacijos tobulinimo formos apima struktūruotas, instituciškai reglamentuotas veiklas, kurios dažniausiai vykdomos aukštojo mokslo institucijose arba akredituotuose mokymų centruose. Tokios formos pasižymi aiškiai apibrėžtais tikslais, programų struktūra, vertinimo kriterijais ir formaliais baigimo įrodymais, tokiais kaip sertifikatai ar kvalifikacijos pažymėjimai. Universitetiniai kursai ir studijų programos suteikia teorines ir praktines žinias, kurios yra būtinos profesinei kompetencijai plėtoti. Taip pat labai svarbūs yra sertifikuoti mokymai ir akredituoti seminarai, kurie užtikrina mokymų kokybės standartus bei jų pripažinimą profesinėje sistemoje. Kvalifikacijos kėlimo programos dažnai orientuotos į konkrečių kompetencijų stiprinimą, o stažuotės – tiek nacionalinės, tiek tarptautinės – leidžia įgyti praktinės patirties realiose ugdymo aplinkose ir stebėti skirtingas švietimo sistemas (OECD, 2019).

Neformaliomis kvalifikacijos tobulinimo formomis yra laikomos tokios veiklos, kurios nesuteikia jokie oficialaus statuso, ar neišduoda oficialaus dokumento, bet yra taip pat labai reikšminga kvalifikacijos tobulinimo forma. Neformalios kvalifikacijos formos yra orientuotos į praktinius poreikius, ir dažnai grindžiamos kolegialiu bendradarbiavimu. Tokia veikla kaip metodinių būrelių susitikimai, metodinė veikla juose, pasidalijimas patirtimi, ar net paprastesni koleginiai susitikimai, mokyklos vidiniai susitikimai leidžia ir suteikia galimybę dalintis patirtimi, vyksta patirties mainai, pasakoti apie sėkmes, dalintis įžvalgomis ir pastebėjimais. Taip pat gali būti organizuojamos ir vykti diskusijų grupės, kuriose yra leidžiama analizuoti konkrečias situacijas, išsakyti sava nuomonę, remtis asmenine patirtimi, perimti gerąją praktiką, adaptuoti ją savo ugdymo kontekste (Desimone, 2009).

Informaliomis kvalifikacijos tobulinimo formomis yra vadinamos tokios veiklos, kurios yra mažiau struktūruotos ir dažniausiai vyksta savaiminio mokymosi pagrindu, be formalios institucinės kontrolės. Pasak Eraut (2004), tokios formos apima savarankišką mokymąsi, profesinės literatūros skaitymą, mokymo situacijų analizę ir nuolatinę refleksiją apie savo praktiką. Pamokų stebėjimas, tiek tiesioginis, tiek per vaizdo įrašus, leidžia mokytojams analizuoti kolegų praktiką ir lyginti ją su savo veikla. Taip pat svarbią vietą užima socialinių tinklų profesinės bendruomenės, kuriose mokytojai neformaliai dalijasi patirtimi, idėjomis ir mokymo priemonėmis. Šios formos dažnai yra nuolatinės ir organiškai integruotos į kasdienę profesinę veiklą.

Garrison ir Vaughan (2008) dar pridėda ir nuotolinės ir mišrios kvalifikacijos tobulinimo formas, kurios apjungia skaitmenines technologijas ir tradicinius mokymosi metodus, sudarydamos lankstesnes mokymosi galimybes pedagogams. Internetiniai seminarai leidžia dalyvauti mokymuose realiu laiku,

nepriklausomai nuo geografinės vietos. MOOC tipo kursai suteikia galimybę mokytis didelėms auditorijoms, dažnai savarankišku tempu. Virtualios bendruomenės skatina aktyvų dalyvavimą ir bendradarbiavimą, o hibridiniai kursai derina kontaktinį ir nuotolinį mokymąsi. Tokios formos ypač svarbios šiuolaikinėje švietimo sistemoje, kur lankstumas ir prieinamumas tampa esminiais profesinio tobulėjimo veiksniais.

Kvalifikacijos tobulinimo būdų klasifikacija edukologijoje nėra vieno autoriaus sukurta sistema, tačiau ji susiformavo iš kelių tarpusavyje susijusių mokymosi teorijų ir empiriniais tyrimais grįstų profesinio mokymosi modelių. Ši klasifikacija remiasi idėja, kad suaugusiųjų profesinis mokymasis vyksta skirtingais būdais – per refleksiją, patirtį, bendradarbiavimą, tyrimą ir technologijų naudojimą. Tačiau, kiekvienam metodui galima rasti autorių klasiką, kuris tą metodą aprašo, arba tyrė savo empiriniuose tyrimuose.

Refleksyvių mokymosi būdų pagrindas siejamas su profesinės refleksijos teorija, kurią išplėtojo Donald Schön dar 1983 metais. Jis teigė, kad profesionalai mokosi ne tik prieš veiklą, bet ir jos metu bei po jos, nuolat analizuodami savo sprendimus ir praktines situacijas. Ši prieiga tapo pagrindu refleksijos dienoraščių, savianalizės ir struktūruotų refleksijos modelių taikymui profesiniame tobulėjime (Schön, 1983).

Patirtinių mokymosi būdų teorinis pagrindas siejamas su David A. Kolb (1984) patirtinio mokymosi ciklu, kuris apibrėžia mokymąsi kaip nuolatinį procesą, apimantį patirtį, refleksiją, konceptualizavimą ir aktyvų eksperimentavimą. Čia mokymasis vyksta tiesiogiai per veiklą esamuju laiku ir atliekant veiklos analizę. Tai gali būti stažuotės, situacijų analizė, simuliacijos.

Sekantys metodai yra kolaboratyvūs – bendradarbiavimo. Šie metodai remiasi profesinių mokymosi bendruomenių teorija, kurią išplėtojo Shirley M. Hord, ir taip pat remiasi vėlesniais kolektyvinio mokytojų mokymosi modeliais. Šis požiūris pabrėžia, kad mokytojai mokosi efektyviau bendradarbiaudami, dalindamiesi patirtimi ir kartu analizuodami ugdymo praktiką. Anot Hord (1997), tokios metodikos kaip kolegos, partnerio stebėjimas, pamokos analizė ar bendras pamokų planavimas kyla iš konstruktyvistinės ir socialinio mokymosi teorijos.

Tiriamieji mokymosi būdai suprantami pažodžiui – tai mokymosi būdai, grindžiami veiksmo tyrimo (angl. action research) tradicija, kurią sistemingai plėtojo Kemmis ir McTaggart (1988). Šis modelis apibrėžia mokytoją kaip reflektuojantį praktiką-tyrėją, kuris analizuoja savo ugdymo praktiką, identifikuoja problemas, taiko intervencijas ir vertina jų poveikį. Tai pat šioje veikloje yra svarbu rinkti ir analizuoti duomenis, analizuoti mokinių pasiekimus. Šis kvalifikacijos tobulinimo metodas plačiai naudojamas švietimo tyrimuose kaip praktikos gerinimo priemonė.

Ir dar vienas kvalifikacijos tobulinimo būdas yra skaitmeninis. Jis apima technologinės, pedagoginės ir dalykinės žinių integracijos modelį (TPACK), kurį sukūrė Koehler ir Mishra (2013). Šis modelis pabrėžia, kad efektyvus mokymasis skaitmeninėje aplinkoje priklauso nuo technologijų, pedagogikos ir dalyko turinio dermės. Šis požiūris pagrindžia vebinarų, MOOC kursų, virtualių simuliacijų ir skaitmeninių platformų naudojimą profesiniame tobulėjime.

Taigi apibendrinant, kvalifikacijos tobulinimo formų ir būdų klasifikacija atskleidžia, kad šiuolaikinis profesinis mokymasis yra sudėtinga sistema, apimanti skirtingus organizavimo, intensyvumo ir formalumo lygius. Kvalifikacijos tobulinimo būdų analizė parodo, kad mokytojų profesinis tobulėjimas vyksta per skirtingus mokymosi mechanizmus, kurie vienas kitą papildo. Efektyvus kvalifikacijos tobulinimas yra nuolatinis, integruotas procesas, kuriame formalus mokymasis suteikia struktūrą ir teorinį pagrindą, o neformalus ir informaliai vykstantis mokymasis užtikrina praktinį pritaikomumą, ir technologijomis grįsti mokymosi būdai išplečia prieinamumo ir sąveikos galimybes. Tokia sistema sudaro sąlygas visos švietimo sistemos kokybės gerinimui, nes skatina nuolatinį žinių atnaujinimą, refleksiją ir bendradarbiavimą tarp mokytojų.

1.3. Mokytojų kompetencijų samprata

Pedagogo kompetencijų sritys ir jų turinys grindžiami Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo (2026) nuostatomis, Lietuvos kvalifikacijų sandaros aprašu (Lietuvos Respublikos Vyriausybė, 2010; atnaujinta 2019), Pedagogų etikos kodekso (Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija, 2018) nuostatomis, taip pat pagrindiniais Europos mokytojų kompetencijų ir kvalifikaciją reglamentuojančiais dokumentais (European Commission, 2013).

Mokytojų kompetencijų samprata šiuolaikinėje edukologijoje apima žinių, įgūdžių, nuostatų ir gebėjimų visumą, kuri leidžia efektyviai vykdyti pedagoginę veiklą bei prisitaikyti prie besikeičiančio švietimo konteksto. Kompetencijų teorinis pagrindas yra glaudžiai susijęs su David McClelland (1973) darbais, kuriuose kompetencija buvo pradėta traktuoti kaip praktinių gebėjimų visuma, o ne vien intelektinių testų rezultatas. Vėliau Spencer ir Spencer (1993) išplėtojo kompetencijų modelį, išskirdami žinių, įgūdžių ir nuostatų struktūrą, dažnai vadinamą „ledkalnio modeliu“, kuriame dalis kompetencijų yra matoma, o dalis – giluminė ir susijusi su asmenybiniais aspektais.

Pagal Pedagogo profesijos kompetencijų aprašą (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija, 2007), mokymas apibrėžiamas kaip „mokytojo ugdomoji (auklėjamoji, lavinamoji) veikla,

skatinanti mokinio mokymąsi ir pažangą“, o mokymasis – kaip „savarankiška arba mokytojo skatinama asmens veikla plėtojant jo dvasines, pažintines ir fizines galias“.

Mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų kompetencijų apraše (2023) ir Eurydice (2021) yra išskiriamos keturios kompetencijos:

1. profesinės elgsenos srities kompetencijos,
2. kognityvinės srities kompetencijos,
3. veikimo kartu srities kompetencijos,
4. emocinės-motyvacinės srities kompetencijos.

Profesinės elgsenos srities kompetencijos apima pedagogų kalbos kultūrą, elgesio normų laikymąsi bei jų veiklą tiek mokyklos aplinkoje, tiek už jos ribų, užtikrinant profesionalų ir atsakingą mokytojo vaidmens atlikimą. Šiai sričiai priskiriama kalbinė profesinės etikos kompetencija, kuri siejama su tinkamu, aiškiu ir etišku bendravimu profesinėje aplinkoje, profesinio tobulėjimo kompetencija, apimanti nuolatinį mokymąsi ir kvalifikacijos kėlimą, taip pat profesinio atsparumo ir streso valdymo kompetencija, svarbi ir sveikos gyvensenos kompetencija, kuri prisideda prie fizinės ir emocinės gerovės palaikymo, bei profesinės autonomijos ir reflektavimo kompetencija, kuri užtikrina gebėjimą savarankiškai priimti sprendimus ir nuolat kritiškai vertinti savo profesinę veiklą.

Kognityvinės srities kompetencijos apima ugdomąją veiklą, ugdymosi prieinamumą bei ugdytinių savarankiškumo skatinimą, orientuojantis į mokinių pažinimo procesų plėtojimą ir mokymosi kokybės užtikrinimą. Šiai sričiai priskiriama ugdytinių pažinimo kompetencija, įtraukiojo ugdymo planavimo ir įgyvendinimo kompetencija, taip pat mokomojo dalyko (srities) ir tarpdalykinė kompetencija, bei realizavimo kompetencija, kritinio mąstymo ir problemų sprendimo kompetencija, bei profesinės veiklos tyrimo ir duomenų analizavimo kompetencija. Dar šiai sričiai priskiriama kūrybiškumo kompetencija, ugdytinių motyvavimo, jų individualios pažangos ir pasiekimų vertinimo kompetencija, kalbinė (daugiakalbystės) ir komunikavimo kompetencija, taip pat medijų ir skaitmeninio raštingumo kompetencija, kuri tampa ypač reikšminga šiuolaikiniame technologijų integruotame ugdyme (Eurydice, 2021).

Profesinės bendruomenės, suprantamos kaip veikimo kartu srities kompetencijos, apima mokytojo gebėjimus veikti kolegialiai, bendradarbiaujant ir dalijantis patirtimi su kitais ugdymo proceso dalyviais, taip pat bendradarbiavimo su ugdytinio šeima (tėvais, globėjais, rūpintojais) kompetencija, užtikrinanti partnerystę ugdymo procese ir nuoseklų mokinio pažangos palaikymą. Be to, svarbi darbo komandoje kompetencija, leidžianti efektyviai koordinuoti veiklas su kolegomis ir spręsti ugdymo proceso iššūkius. Konstruktivaus bendravimo ir bendradarbiavimo pedagogų profesiniuose ir

tarpprofesiniuose tinkluose kompetencija apima gebėjimą dalyvauti profesinėse bendruomenėse, keistis gera patirtimi ir plėtoti profesinį dialogą.

Paskutinė, ketvirtoji sritis yra emocinės–motyvacinės srities kompetencijos, kurios apima mokytojo gebėjimą atpažinti, suprasti ir valdyti emocijas bei kurti konstruktyvius tarpasmeninius santykius ugdymo procese. Šiai sričiai priskiriama emocinio intelekto kompetencija, apimanti savireguliaciją, empatiją ir emocinį sąmoningumą, lyderystės kompetencija, susijusi su gebėjimu inicijuoti pokyčius, motyvuoti kitus ir kryptingai veikti profesinėje aplinkoje, taip pat kultūrinio identiteto, pilietiškumo ir tarpkultūrinė kompetencija, kuri leidžia suprasti kultūrinius skirtumus, ugdyti pagarbą įvairovei ir skatinti atsakingą pilietinį dalyvavimą. Šios kompetencijos yra svarbios užtikrinant emociškai saugią, motyvuojančią ir įtraukią ugdymo aplinką.

Remiantis Pedagogo profesijos kompetencijų aprašo dokumentu (2007), neužtenka tik įgyti pedagogo kvalifikaciją ir jos netobulinti. Tai yra plėtojama keturiais, Pedagogo profesijos kompetencijų apraše (2007), apibrėžtais lygiais: pradedančiojo lygmuo (tik pradėjus darbą, baigus tik kvalifikaciją teikiančius kursus), pirmasis lygmuo – kai yra įgytas profesinis arba dalykinis bakalauro laipsnis), antrasis lygmuo – tai platus dalijimasis patirtimi ir įgytas ugdymo mokslų magistro laipsnis), ir trečiasis, aukščiausias lygmuo atitinka, kai yra atliekami aktualūs tyrimai, vertinimas, kuriami nauji metodai, pedagogas veikia plačiu nacionaliniu ir tarptautiniu mastu.

Konkrečiai anglų kalbos mokytojų kompetencijos turi atitikti tarptautinius standartus, kurie apima kalbinę, pedagoginę, kultūrinę ir skaitmeninę dimensijas. Kalbinė kompetencija dažniausiai grindžiama Bendraisiais Europos kalbų metmenimis, parengtais Council of Europe, kurie apibrėžia kalbos mokėjimo lygius ir gebėjimus įvairiose komunikacinėse situacijose (CEFR, 2001, 2020). Tuo tarpu platesnis mokytojo kompetencijų spektras atsiskleidžia Europos kalbų mokytojų rengimo profilyje, parengtame European Commission, kuriame pabrėžiama pedagoginių gebėjimų, refleksijos, tarpkultūrinio supratimo ir nuolatinio profesinio tobulėjimo svarba (Kelly ir kt., 2004). Šiuolaikiniame kontekste vis didesnę reikšmę įgyja ir skaitmeninės kompetencijos, kurios apibrėžiamos tiek Europos skaitmeninių kompetencijų modelyje (Redecker, 2017), tiek UNESCO parengtame mokytojų skaitmeninių kompetencijų modelyje, akcentuojančiame technologijų integravimą į ugdymo procesą (UNESCO, 2021). Taigi, anglų kalbos mokytojo kompetencija suvokiama kaip kompleksinė, nuolat kintanti ir prisitaikanti prie šiuolaikinių švietimo reikalavimų.

Apibendrinus, pedagogo kompetencijų struktūra formuojama remiantis nacionaliniais ir tarptautiniais švietimo dokumentais, kurie apibrėžia mokytojo profesijos veiklą, atsakomybę ir kokybės standartus. Kompetencijų samprata apima integruotą žinių, įgūdžių, nuostatų ir gebėjimų visumą, kuri

užtikrina profesinės veiklos efektyvumą ir prisitaikymą prie kintančio švietimo konteksto. Kompetencijų struktūra gali būti sistemingai skirstoma į kognityvines, profesinės elgsenos, veikimo kartu bei emocinės–motyvacines sritis, kurios tarpusavyje yra susijusios ir viena kitą papildo. Kompetencijų lygmenys apibrėžia pedagogo profesinį augimą nuo pradedančiojo iki eksperto, kurio veikla apima tyrimus, inovacijas ir sisteminių poveikį švietimo laukui. Konkrečiai anglų kalbos mokytojo kompetencijos apima kalbinę, pedagoginę, kultūrinę bei skaitmeninę sritis. Taigi, pedagogo veikla yra dinamiška, nuolat kintanti ir priklauso nuo globalių švietimo, technologinių ir visuomeninių pokyčių.

2. VIRTUALAUS KVALIFIKACIJOS TOBULINIMO YPATUMAI

2.1. Virtualaus kvalifikacijos tobulinimo formos ir būdai

Nuotolinio ir virtualaus mokymosi samprata formavosi remiantis kelių teorinių autorių darbais. Moore (1993) išplėtojo transakcinio atstumo teoriją, kurioje nuotolinis mokymasis apibrėžiamas kaip pedagoginis, o ne fizinis atstumas, priklausantis nuo struktūros, dialogo ir mokymosi autonomijos. Šią kryptį papildė Peters (1983), kuris nuotolinį mokymąsi analizavo kaip industrinį švietimo modelį, akcentuodamas jo struktūriškumą ir masiškumą, bei Holmberg (1983), kuris iškėlė vadinamojo „vadovaujamo didaktinio dialogo“ svarbą. Virtualusis mokymasis – tai yra mokymasis internetu, kai visa informacija, instrukcijos ir turinys yra teikiamos per internetines platformas naudojant LMS - mokymosi valdymo sistemos, įrankius, vaizdo konferencijas ir diskusijų forumus. Taip yra siekiama sukurti autonomišką, savarankišką, lanksčią ir mokinio naudai, laiko planavimo ir pasirinkimo laisvės orientuotą aplinką (Bates, 2015; Anderson, 2008; Salmon, 2011).

Virtualūs kvalifikacijos tobulinimo būdai leidžia anglų kalbos pedagogams integruoti technologijas, dalyvauti tarptautiniuose mokymuose ir ugdyti profesinę kompetenciją nuotoliniu būdu. (Mishra ir Koehler, 2006; Bates, 2015; Darling-Hammond ir kt., 2017). Tai paskatina juos naudoti įvairius metodus, ugdyti ir lavinti ne tik savo skaitmenines kompetencijas, bet ir mokinių – nes technologijos ir jų naudojimas pamokose yra įtrauktas ne tik mokytojui vedant pamoką, bet ir į pačių mokinių asmeninį mokymąsi, į jų mokymosi procesą, rutiną (Salmon, 2011). Taigi, mokytojo mokymasis užtikrina, kad mokytojas mokosi, taip kaip evoliuciškai esame sutverti nuolat mokytis ir tobulėti, gerinti savo turimus įgūdžius, pateisinti mūsų kaip žmonių prigimtį, būti smalsiu, besidominčiu naujovėmis, juos supančia aplinka.

Dar vienas virtualus ir sparčiai plintantis mokymosi būdas yra masiniai atviros prieigos virtualūs kursai (angl. MOOC), kurie suteikia individualų mokymąsi su instruktoriumi arba be jo, mokantis sinchroniniu arba asinchroniniu arba mišriu metu, labai dažnu atveju integruojat gerosios patirties sklaidos ir diskusijų forumus bei automatiškai vertinamus arba instruktoriaus vertinamus testus ar/ir praktines užduotis. Be to, tai yra kursai, kuriuose dažniausiai dalyvauja labai daug žmonių ir yra dalyviai iš viso pasaulio, tad tai yra puikus būdas semtis patirties iš kolegų iš viso pasaulio ir mokytis ne tik iš pateiktos medžiagos, teorijos, bet ir iš/su realiais žmonėmis. Iš kitos pusės, Veletsianos ir Shepherdson (2016), Zheng ir kt., (2016) atkreipia dėmesį į MOOC platformų kokybės užtikrinimo iššūkius. Taip yra todėl, kad daugelyje tokių kursų pagrindinis dėmesys skiriamas dalyvių ir dėstytojų sąveikai, vertinimui ar kurso užbaigimo rodikliams, tačiau mažiau dėmesio tenka trumpoms, praktiškai orientuotoms mikro-

mokymosi veikloms. Dėl šios priežasties ne visos virtualaus mokymosi programos vienodai atitinka pedagogų profesinius poreikius ir praktinio pritaikymo lūkesčius.

Vienos populiariausių virtualaus mokymosi įrankių yra laikomos video konferencijų platformos, tokios kaip Zoom, Google Meet, Microsoft Teams. Remiantis Singh, ir kt. (2022) atliktu tyrimu, mokytojai rinkosi būtent šias platformas, nes jas pakankamai lengva valdyti ir išmokti jomis naudotis. Šios platformos suteikia galimybę bendrauti sinchroniniu būdu, rengti klausimų - atsakymų sesijas, bendravimą ir bendradarbiavimą realiu laiku. Iš kitos pusės, tas pats tyrimas atskleidė ir kelis iššūkius. Mokytojai susidūrė su nestabiliu interneto ryšiu, ypač nuotolinio mokymo pradžioje, taip pat su nepakankamomis technologinėmis žiniomis bei ribotais gebėjimais efektyviai naudotis visomis platformų funkcijomis. Daliai pedagogų, iššūkiu tapo ne tik techninis platformų valdymas, bet ir tikslingas jų funkcijų pritaikymas ugdymo procese.

Bendradarbiavimo mokymosi platformose, tokiose kaip Google Classroom, (jau nebeveikianti nuo 2022 m.) Edmodo, Padlet, Microsoft Teams, Moodle yra svarbiausia dalintis ištekliais, kurti, redaguoti, bendrauti realiu laiku, suteikti ir gauti grįžtamąjį ryšį ir kurti bendruomenę. Šios platformos yra lyg tarptautinis centras, į kurį susijungia viso pasaulio profesionalai ir dalinasi patirtimi, ieško bendraminčių, suteikia mokymosi paramą. Visa tai yra veiksmingi ir esminiai virtualaus mokymosi ir profesinio tobulėjimo elementai.

Apibendrinant, nuotolinio ir virtualaus mokymosi samprata edukologijoje yra grindžiama teorinių modelių, akcentuojančių ne fizinį, o pedagoginį atstumą, savarankiškumą ir mokymosi sąveikos kokybę, visuma.

Virtualūs kvalifikacijos tobulinimo būdai stiprina pedagogų profesines kompetencijas, ypač skaitmenines, pedagogines ir tarpkultūrines, nes sudaro galimybę dalyvauti tarptautiniuose mokymuose, naudoti technologijomis grįstus metodus ir integruoti juos į ugdymo praktiką. Tačiau, technologija pati savaime neužtikrina kokybiško mokymosi – ji turi būti integruota į aiškiai struktūruotą pedagoginį procesą. Virtualus ir nuotolinis mokymasis tampa neatsiejama šiuolaikinio profesinio tobulėjimo dalimi, kuri apjungia technologinį prieinamumą, pedagoginę sąveiką ir nuolatinį kompetencijų tobulinimą.

2.2. Virtualaus kvalifikacijos tobulinimo privalumai

Virtualaus kvalifikacijos tobulinimo privalumai apima ne tik paprastą prieinamumą, bet ir pedagoginę naudą, ekonomiškumą, lankstumą bei bendradarbiaujančių mokymosi bendruomenių, remiančių nuolatinį profesinį tobulėjimą, skatinimą (Phuong, 2024). Vienas iš svarbiausių virtualaus

profesinio tobulinimosi privalumų yra jo gebėjimas pašalinti geografines kliūtis ir suteikti vienodas galimybes naudotis aukštos kokybės mokymo ištekliais anglų kalbos mokytojams visame pasaulyje (Das ir J.v., 2026). Virtualios platformos leidžia mokytojams atokiose, kaimo ir nepakankamai aprūpintose vietovėse pasinaudoti profesinio tobulinimosi galimybėmis, kurios kitu atveju galbūt būtų neprieinamos dėl transporto išlaidų, laiko trūkumo ar institucinių apribojimų (Tran, 2024). Lankstus mokymasis internetu leidžia mokytojams dalyvauti profesinio tobulinimosi veikloje savo tempu ir pagal individualius grafikus, atsižvelgiant į dirbančių pedagogų, kurie derina mokymo pareigas su asmeniniais ir profesiniais įsipareigojimais, įvairius poreikius ir aplinkybes (Banfi ir kt., 2025).

Mokytojai, kurie dalyvauja mišriose profesinio tobulinimosi programose, dažnai pastebi didesnę motyvaciją mokytis, pastebi, kad geriau įsisavina žinias, bei didesnę pasitikėjimą taikant naujai įgytas žinias savo klasėse. Ypač teigiamai vertinamos tos mišriosios programos, kuriose apgalvotai derinami sinchroniniai ir asinchroniniai mokymosi elementai. Anot Banfi ir kt. (2025), tokiu būdu išnaudojami abiejų mokymosi formų privalumai. Sinchroninės veiklos suteikia daugiau galimybių tiesioginiam bendravimui, bendruomeniškumui ir greitam grįžtamajam ryšiui. O asinchroniniai elementai leidžia mokytis lankstesniu tempu bei savarankiškai planuoti mokymosi laiką.

Internetiniai savarankiško mokymosi moduliai, kuriuose yra įrašyti vebinariai ir lengvai prieinami skaitmeniniai ištekliai, suteikia daugiau galimybių. Mokytojai, kurie turi skirtingus darbo grafikus, šeimos ar kitus asmeninius įsipareigojimus gali dalyvauti profesinio tobulinimosi veiklose jiems patogiu metu ir tempu. Uysal ir Savaş (2025) tyrime pabrėžiama, kad toks lankstumas ypač svarbus mokytojams, dirbantiems besivystančiose šalyse ar atokesnėse vietovėse, kur dalyvauti tradiciniuose mokymuose dažnai trukdo logistinės ar organizacinės kliūtys.

Pashmforoosh ir kt., (2026) tyrimas taip pat rodo, kad virtualus kvalifikacijos tobulinimasis gali prisidėti prie mokytojų dalykinių žinių ir pedagoginių kompetencijų stiprinimo. Tyrimuose, kuriuose buvo taikomi vertinimai prieš ir po mokymų, nustatyta, kad virtualiose kvalifikacijos tobulinimosi programose dalyvavę mokytojai demonstravo reikšmingą žinių augimą (Banfi ir kt., 2025). Virtualios mokymosi aplinkos suteikia galimybę pedagogams gilintis į sudėtingesnę pedagoginę turinį naudojant įvairias skaitmenines priemones, tokias kaip vaizdo demonstracijos, interaktyvios simuliacijos ar atvejų analizės. Šios priemonės padeda geriau suprasti mokymo strategijas ir lengviau jas pritaikyti praktikoje.

Kaip teigia Das ir J. V., (2026), virtualiose kvalifikacijos tobulinimosi programose taip pat nuosekliai stiprinamos mokytojų skaitmeninės bei technologinės kompetencijos, kurios tampa vis svarbesnės šiuolaikiniame ugdyme. Ypač akcentuojamas TPACK modelis, kuris apima technologinių, pedagoginių ir dalykinių žinių derinimą bei jų taikymą ugdymo procese (Bakhtiar, 2025). Dalyvaudami

virtualiose mokymosi programose mokytojai ne tik susipažįsta su naujomis technologijomis, bet ir mokosi tikslingai jas integruoti į savo dalyko mokymą. Pastaraisiais metais virtualiose kvalifikacijos tobulinimosi programose vis daugiau dėmesio skiriama dirbtinio intelekto bei DI pagrįstų mokymo priemonių taikymui ugdyme (Tūtūnįs ir kt., 2025). Tyrimai rodo, kad tokiose programose dalyvaujantys mokytojai jaučia mažesnę nerimą dėl naujų technologijų naudojimo ir labiau pasitiki savo gebėjimu taikyti pažangius skaitmeninius įrankius pamokose. Dėl to pedagogai tampa atviresni inovacijoms ir drąsiau eksperimentuoja su naujais mokymo metodais.

Mokytojai, dalyvaujantys virtualiame kvalifikacijos tobulinimosi procese, dažnai teigiamai vertina ir praktinius pokyčius savo kasdienėje veikloje. Nuñez ir Despi (2025) atliktame tyrime mokytojai nurodo, kad jie pastebi pagerėjusį pamokų planavimą, didesnę veiklą įvairovę, efektyvesnes klasės valdymo strategijas bei pažangesnį mokinių vertinimo organizavimą. Kai kuriuose tyrimuose pabrėžiama, kad šie pokyčiai daro teigiamą poveikį ir mokinių mokymosi rezultatams, įsitraukimui bei motyvacijai mokytis.

Virtualus kvalifikacijos tobulinimasis taip pat suteikia mokytojams galimybę susipažinti su šiuolaikiniais pedagoginiais metodais ir įrodymais grįstomis mokymo strategijomis, kurios gali būti taikomos anglų kalbos mokyme (Kadel ir Tiwari, 2025). Šiame tyrime randame įžvalgų, kad internetinėse platformose mokytojai yra supažindinami su projektiniu mokymusi, užduotimis grįstu mokymu, komunikaciniu kalbų mokymu bei socialinio ir emocinio ugdymo integravimo principais. Pedagogai, išbandantys šiuos metodus, dažnai teigia jaučiantys didesnę pasitikėjimą savo profesiniais gebėjimais ir lengviau kuria į mokinį orientuotą mokymosi aplinką.

Kai kvalifikacijos tobulinimosi programose daugiau dėmesio skiriama skaitmeninei pedagogikai ir aktyviems mokymo metodams, mokytojai dažniau taiko inovatyvesnes veiklas klasėje. O tai anot tyrėjų Kadel ir Tiwari (2025), prisideda prie didesnio mokinių įsitraukimo ir aktyvesnio dalyvavimo ugdymo procese. Mokytojai, įgiję daugiau skaitmeninių kompetencijų, dažniau geba kurti interaktyvias ir įvairialypes mokymosi aplinkas, kurios yra patrauklesnės šiuolaikiniams mokiniams ir skatina aktyvesnę kalbos mokymąsi.

Wischgoll ir Prediger (2024) atliktame tyrime taip pat pabrėžiama, kad virtualių kvalifikacijos tobulinimosi platformų dizainas gali būti pritaikomas skirtingiems mokytojų poreikiams, jų ankstesnėms žinioms bei individualiems profesinio augimo tikslams. Toks individualizavimas dažnai didina mokytojų motyvaciją ir įsitraukimą, nes pedagogai aiškiau mato ryšį tarp mokymų turinio ir realių savo klasės poreikių.

Virtualus mokymasis taip pat sudaro palankias sąlygas virtualių bendruomenių kūrimuisi, kuriose mokytojai gali bendradarbiauti, dalintis patirtimi ir teikti vieni kitiems grįžtamąjį ryšį (Phuong, 2024). Tokiose bendruomenėse vyksta aktyvūs mokymo idėjų, pamokų planų ir gerosios praktikos mainai tarp pedagogų, kuriuos sieja panašūs profesiniai interesai bei iššūkiai. Bendradarbiavimu grįstos internetinės bendruomenės ypač svarbios mokytojams, dirbantiems atokesnėse vietovėse ar mažesnes galimybes turinčiose mokyklose, nes jos padeda mažinti profesinę izoliaciją bei stiprina priklausymo profesinei bendruomenei jausmą (Syahria ir kt., 2024). Be to, virtualiose platformose sudaromos sąlygos bendradarbiauti diskusijų forumuose, dalyvauti sinchroninėse vaizdo konferencijose ir įgyvendinti bendrus projektus su kitais pedagogais (Banfi ir kt., 2025). Kaip teigia Saeedian ir kt., (2025), tokios veiklos skatina refleksyvią praktiką, nes mokytojai analizuoja savo mokymo sprendimus, aptaria iššūkius su kolegomis ir kartu ieško galimų problemų sprendimo būdų. Reguliarus kolegų grįžtamasis ryšys virtualiose profesinėse bendruomenėse padeda stiprinti refleksijos gebėjimus bei prisideda prie labiau pagrįsto pedagoginių sprendimų priėmimo.

Virtualios kvalifikacijos tobulinimosi platformos taip pat leidžia mokytojams kurti platesnius profesinius tinklus, kurie peržengia mokyklos ar net šalies ribas (Lieberman ir Mace, 2010; Hargreaves ir Fullan, 2012). Tokie tinklai suteikia galimybių dalintis inovatyviomis mokymo praktikomis, gauti emocinę bei profesinę paramą ir mokytis iš kolegų, dirbančių skirtingose švietimo sistemose. Socialinių tinklų platformos ir internetinės bendruomenės tampa vis svarbesnėmis neformalaus profesinio mokymosi erdvėmis, (Lieberman ir Mace, 2010; Hargreaves ir Fullan, 2012), kuriose pedagogai savanoriškai dalyvauja dalijimosi patirtimi bei tarpusavio mokymosi procesuose. Lomos ir kt., (2025) daro išvadą, kad skirtingai nei vienkartiniai seminarai ar trumpalaikiai mokymai, virtualios praktikos bendruomenės, mišriojo mokymosi programos ir ilgalaikė virtuali mentorystė suteikia tęstinę paramą profesiniam augimui ir padeda ilgiau išlaikyti susidomėjimą naujomis pedagoginėmis idėjomis.

Virtualių kvalifikacijos tobulinimosi platformų dėka, švietimo įstaigos gali įgyvendinti platesnio masto profesinio mokymosi iniciatyvas. Tai reiškia, kad jos gali traukti didesnę mokytojų skaičių ir stiprinti bendrą mokymo kokybę mokykloje. Tyrimuose pastebima, kad mokyklos, kurios sistemingai ir ilgesnį laiką, nuosekliai integruoja virtualų kvalifikacijos tobulinimąsi į savo veiklą, dažniau pasižymi stipresniu mokytojų bendradarbiavimu. Be to, visas mokymo organizavimas ir ugdymo proceso organizavimas yra sklandesnis. Taip pat mokytojai ir visa mokyklos bendruomenė yra atviresnė švietimo inovacijoms. Kaip teigia Qi ir Derakhshan (2025), virtualus kvalifikacijos tobulinimasis taip pat skatina mokytojų iniciatyvumą ir profesinį savarankiškumą, nes pedagogai aktyviau įsitraukia į sprendimų priėmimą ir reflektuoja savo profesinę veiklą. Dalyvavimas bendradarbiavimo veiklose internetinėje

aplinkoje padeda mokytojams drąsiau reikšti savo nuomones, prisidėti prie kolektyvinių sprendimų ir priiimti didesnę atsakomybę už savo profesinį augimą. Tokiu būdu stiprėja mokytojų profesinė tapatybė bei jų vaidmuo kaip aktyvių švietimo pokyčių dalyvių. Dalyvaudami internetinėse diskusijose, bendruose projektuose ir susipažindami su įvairiais visame pasaulyje dirbančių mokytojų požiūriais, pedagogai įgyja gilesnį ir platesnį supratimą apie savo profesinius vaidmenis bei galimybes. Shamir-Inbal ir kt., (2024) teigia, kad virtuali kvalifikacijos tobulinimosi programa gali būti pritaikyta taip, kad padėtų mokytojams skirtingose karjeros etapuose – nuo pradedančiųjų, kurie dar tik žengia pirmuosius žingsnius profesijoje, iki patyrusių pedagogų, siekiančių atnaujinti savo žinias ir įgūdžius. Virtualios programos gali suteikti intensyvius pagrindinius mokymus karjeros pradžioje esantiems mokytojams. Tačiau tuo pačiu gali pažengusiems pasiūlyti specializuotą turinį siekiant vadovaujančių pareigų ar dalykinės kompetencijos. Šis diferencijuotas požiūris užtikrina, kad profesinis tobulėjimas išliktų aktualus ir atitiktų mokytojų karjeros etapą.

Pateikti įrodymai rodo esminius ir daugialypius privalumus: didesnį prieinamumą, pašalinantį geografines kliūtis, žymų žinių įgijimą ir įgūdžių ugdymą, tvirtas bendradarbiavimo mokymosi bendruomenes, lanksčias mokymo formas, pritaikytas įvairioms mokytojų aplinkybėms, išmatuojamą mokymo kokybę ir mokinių rezultatų pagerėjimą, ekonomiškumą, užtikrinantį lygiateisę prieigą, bei didesnį mokytojų veiksmingumą ir profesinę iniciatyvą (Das ir J.v., 2026) Šie privalumai kartu leidžia virtualų kvalifikacijos tobulinimąsi laikyti galinga priemone, padedančia gerinti anglų kalbos mokymą visame pasaulyje.

Apibendrinus, galima daryti išvadą, kad kadangi švietimo technologijos nuolat tobulėja, o mokytojai vis labiau suvokia lanksčių, prieinamų ir bendradarbiavimu grindžiamų mokymosi galimybių vertę, virtualus kvalifikacijos tobulinimasis neabejotinai yra svarbus remiant nuolatinį profesinį tobulėjimą, kuris yra būtinas siekiant užtikrinti puikų anglų kalbos mokymą. Veiksmingam virtualaus kvalifikacijos tobulinimosi integravimui reikia skirti dėmesio tinkamam pedagoginiam projektavimui, institucinei paramai, technologinei infrastruktūrai ir nuolatiniam įsitraukimui, tačiau, jei įgyvendinamas apgalvotai, virtualus kvalifikacijos tobulinimas siūlo neprilygstamas galimybes gerinti anglų kalbos mokytojų profesinę kompetenciją ir gerovę visame pasaulyje (Wang, 2022).

2.3. Virtualaus kvalifikacijos tobulinimosi iššūkiai ir ribotumai

Virtualus kvalifikacijos tobulinimas vyksta itin dinamiškoje aplinkoje, todėl anglų kalbos mokytojams kyla iššūkių siekiant kokybiško, tinkamo ir visapusiškai mokytojo poreikius atitinkančio

profesinio tobulėjimo galimybių. Desimone (2009) išskiria 5 pagrindinius elementus, kurie apibūdina profesinį tobulėjimą efektyviu. Pirmasis yra turinys. Jis yra svarbus ne tik mokytojui, ko jis mokosi, bet ir kaip naujas mokytojo žinias ir įgūdžius priims jo mokiniai. Antrasis - aktyvus mokymasis, tai reiškia, kad mokytojas ne tik pasyviai klausosi, bet ir pats atlieka tam tikras užduotis, darbus, praktikuojasi, reflektuoja ir analizuoja, diskutuoja ir taip aktyviai mokosi. Nuoseklumas yra trečiasis komponentas. Yra reikšminga, kad būtų mokomasi iš eilės, nuo to, ką jau mokytojas moka ir žino, geba, sektų naujos žinios ir gebėjimai. Taip pat svarbu, kad tai atitiktų mokyklos politiką, nacionalinę bendrąją ugdymo programą, standartus, egzistuojančią mokytojo šalies švietimo sistemą ir jos reikalavimus, bei mokinių poreikius. Atliktame Desimone (2009) tyrime aprašoma, kad vidutinė profesinio tobulėjimo veiklos trukmė yra pakankamai ilga, ir turėtų trukti pakankamai ilgai, kad būtų galima palaikyti nuolatinį sisteminių mokymąsi ir mokymo pokyčius. Todėl tai yra irgi reikšmingas faktorius profesiniame tobulėjime. Ir penktasis elementas yra kolektyvinis mokymasis. Kadangi, mes visi esame socialios būtybės (Wagner ir kt., 2015), mums reikia kolegų ir bendraminčių su kuriais galėtume dalintis savo išgyvenimais, naujomis žiniomis, atradimais, ir praktika (Wolf ir Tomasello, 2023). Todėl yra svarbu mokytis kartu su savo kolegomis, pavyzdžiui, iš tos pačios darbovietės. Tokiu būdu galima pasiekti, kad naujos, profesinio tobulėjimo metu įgytos žinios ir gebėjimai būtų nuosekliai ir vienodai pritaikyti ne vieno o keletos. Tai galėtų net būti pritaikymas tų pačių žinių tik, pavyzdžiui, vieno mokinių amžiaus koncentro mokytojų. Tuomet, tikėtina, būtų galima pasiekti geresnių rezultatų, ir sklandesnio bei efektyvesnio viso ugdymo proceso. Tačiau, atlikti tyrimai rodo, kad mokytojai susiduria su tam tikrais iššūkiais ir ne visada gali pasiekti šių aptartų elementų.

Tarp pagrindinių iššūkių, visų pirma galima išskirti technologinį barjerą. Pavyzdžiui, Nggawu ir kt., (2026) atliktame tyrime paaiškėjo, kad mokytojai neturi patikimos prieigos prie stabilaus interneto ryšio, ypač besivystančiuose regionuose, Vietname ar Indonezijoje. Tai reiškia, kad mokytojai turi žemą technologijų, kompiuterinio raštingumo lygį ir reikiamos arba tinkamos įrangos deficitą. Mahmood, ir Khidhir (2023) atlikę tyrimą Erbil High Schools, Irake, nustatė, kad anglų kalbos mokytojai įvardijo tokius iššūkius kaip: prasta interneto infrastruktūra ir mokytojų nemokėjimas naudotis šiuolaikinėmis technologinėmis priemonėmis, prastos ekonominės sąlygos.

Prie sisteminių kliūčių yra priskiriami tokie veiksniai kaip profesinės tapatybės ir darbo sąlygų iššūkiai, kai viskam nebeužtenka laiko, krūviai yra per dideli, administracija nepalaiko nei morališkai, nei finansiškai, nesuteikia profesiniam tobulėjimui laiko (Nggawu ir kt., 2026). Kai kurie tyrimai rodo, kad seminarai, vėbinarai, kurie yra trumpi, iš tiesų neatitinka laiko ir trukmės elemento, ir yra neįmanoma, per tokį trumpą seminaro laiką pasiekti nuoseklaus mokymosi, dažnai tokie seminarai

nesukelia ilgalaikių mokytojų mokymo pokyčių, o nuolatiniai užsiėmimai neretai yra nesuderinami su mokyklos tvarkaraščiu. O kalbant apie mokymosi ir profesinio tobulėjimo nuoseklumą, šiek tiek senesni tyrimai Day (1999), Richards (2006) rodo, kad didžiulis nuoseklumo ir nenutrūkstamo profesinio tobulėjimo trūkumas lemia, kad mokytojai praranda savęs paties suvokimą ir atradimą kaip mokytojų, nuolat besikeičiančiame kontekste ir aplinkoje pritrūksta metodinių ir dalykinių žinių.

Nors yra tyrimų, kurie tiria savalaikį profesinio tobulėjimo programų efektyvumą, nėra atliekami tyrimai, kurie parodytų, kokią įtaką, pavyzdžiui, profesiniam augimui turi mokymų programos, ypač ne tik iškart ją pabaigus, bet ir vėliau, pavyzdžiui, po 2 metų. Bayram ir Bikmaz (2021) tyrime trūksta informacijos ir nėra iki galo aišku, kaip mokytojai pritaikė išmoktas praktikas ir adaptavo jas ilgalaikėje perspektyvoje. Taip pat nebuvo atskleista, ar pabaigtos kvalifikacijos tobulinimo programos turėjo įtakos ir jei taip, tai kokios. Gali būti keliama prielaida, kad toks trūkumas neleidžia kvalifikacijos tobulinimo programų kūrėjams padaryti tinkamų išvadų ir adaptuoti bei tobulinti savo pasiūlos. O mokytojai, jei vis nuolat pabaigia neefektyvias programas, ar patiria tik momentinį augimą, ir negauna ilgalaikio rezultato ir tobulėjimo, baigtomis programomis gali nusivilti, jų vengti ir jose nedalyvauti, teigdami, kad jos yra neefektyvios. Todėl laiko faktorius ypač svarbus: pirmiausia, mokytojui rasti laiko, kai jo ir taip trūksta, darbo krūviai per dideli, tada jį išnaudoti prasmingai, ir galiausiai laiko tėkmėje peržiūrėti ir įvertinti, ar baigta profesinio tobulėjimo programa padarė savalaikį pokytį ir ilgalaikį efektą.

Galiausiai, iššūkiu tampa ir pati paklausa. Kadangi ji yra tokia didelė, kokybė yra daug prastesnė, neretai nėra atskiriama, kas yra sukurta realaus žmogaus, profesionalo, ar praktiko, o ką sukūrė robotas ar dirbtinis intelektas. Vieni kursai yra per trumpi, per paviršiniai, kiti yra per ilgi, dar kiti neatitinka lūkesčių, realybės. Desimone (2009), Guskey (2002) atliktuose tyrime apklausus anglų kalbos mokytojus apie kylančius iššūkius jų profesiniame tobulėjime, jie teigia, kad svarbiausias veiksnys yra gerų ir praktinių programų trūkumas. Aukštojo mokslo, anglų, kaip užsienio kalbos, mokytojai gali būti nepakankamai motyvuoti dalyvauti tokiose programose, kuriose nėra praktikos, kurios neatitinka jų poreikių, kurie padėtų tobulinti savo profesinius ir mokymo įgūdžius, bei dalykines žinias. Villegas-Reimers (2003), ir kitų tyrėjų atliktuose tyrimuose respondentai taip pat kritikavo įvairias profesinio tobulėjimo programas, kursus, seminarus, dėl jų fragmentiškumo, realybės neatitikimo, pagrįstu mokytojų realijomis ir mokymo kontekstu.

Trečioji iššūkių grupė būtų psichologinė ir motyvacinė, kai mokytojas yra perdegęs, neturi motyvacijos, nėra suinteresuotas mokytis daugiau, ir siekti pokyčių savo darbe, kasdienybėje. Nuolatinis mokymasis ir tęstinis profesinis tobulėjimas reikalauja savi disciplinos ir aktyvaus dalyvavimo. Viena senesniame tyrime Wallace (1998) paaiškėjo, kad mokytojai kelia sau per aukštus reikalavimus, o jei

netenka ar neturi prieigos prie kokybiško profesinio tobulėjimo, dažnu atveju kaltina save, kolegas, taip pat net menkina save ir praranda pasitikėjimą savimi bei savo jėgomis. Mahmood ir Khidhir (2023) buvo atskleisti ir tokie barjerai kaip: neveiksminga mokytojų veiklos vertinimo sistema, finansiniai apribojimai, mokytojų motyvacijos stoka, per didelis anglų kalbos mokytojų darbo krūvis, administracinės procedūros, asmeninės problemos (šeimos problemos) ir prastos ekonominės sąlygos, mokytojų įsitikinimai ir požiūris į savo profesinę veiklą, kolegų įtaka.

Iš to sekantis iššūkis yra mokytojų bendradarbiavimo, kolegialaus ryšio ir panašių profesinių tobulėjimo modelių pritaikymas skirtingoms švietimo kultūroms. Bayram ir Bikmaz (2021), Dehghani ir kt., (2025) tyrimuose buvo atskleista, kad visi šie modeliai: pamokos stebėjimas, kolegialus ryšys, veiksmų tyrimas, kurie yra siūlomi profesiniam tobulėjimui visame pasaulyje, skirtingai veikia ir yra taikomi, nes susiduria su tam tikrais jų įgyvendinimo barjeriais dėl šalių skirtingų švietimo sistemų ir jų kultūrų, pvz. hierarchinė, orientuota į egzaminus, ar individualistinė sistema. Irane atliktas tyrimas rodo, kad pamokos stebėjimas yra „laiko švaistymas“, ir trūksta reikšmingumo, o Indonezijoje atliktas tyrimas atskleidžia, kad bendradarbiavimas pavyksta tik tuomet, jei yra vykdomas sudarant specifines kultūrinės sąlygas (Dehghani ir kt., 2025).

Taip atsitinka todėl, kad profesinio tobulinimosi modeliai yra taikomi nesuprantant, kokius veiksnius reikia pakeisti, kad šie metodai veiktų. To pasekoje, netinkamas bendradarbiavimo modelių įgyvendinimas švaisto išteklius ir sukelia pasipriešinimą, o tai gali diskredituoti veiksmingus metodus.

Kitas iššūkis kuris kyla ne tik gimtakalbiams mokytojams bet ypač kitakalbiams anglų kalbos mokytojams (angliškai trumpinama NNET). Tyrimai rodo, kad įtraukiajame ugdyme mokytojai susiduria su įvairiais iššūkiais, susijusiais su mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymu, ribota patirtimi bei nepakankamu pasirengimu taikyti įtraukiojo ugdymo metodus (Florian ir Black-Hawkins, 2011; UNESCO, 2020). Taip pat pabrėžiama, kad pedagoginio rengimo programose dažnai nepakanka praktinio pasirengimo, skirto darbui su įvairių poreikių mokiniais, todėl mokytojams trūksta konkrečių įgūdžių ir patirties (Messiou ir kt., 2016). Pavyzdžiui, 2026 m. stojant į Vytauto Didžiojo universitetą, (VDU), Bakalauro studijų, „Mokomojo dalyko pedagogika: anglų kalbos pedagogika ir kita užsienio kalba“ studijų programą, yra randami tokie studijų dalykai: Įtraukusis ugdymas – 3 kreditai, anglų kalbos didaktika – 4, bendroji ir raidos psichologija – 3, ir pedagogika – 3 kreditai. Iš bendro studijų kreditų skaičiaus, per visus ketverius metus, galima daryti prielaidą, kad to nepakanka kokybiškai parengti būsimus mokytojus dirbti su įvairiausiais gebėjimais ir sutrikimų, bei specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais. Todėl yra renkamasi papildomi kursai, profesinio tobulėjimo programos, ieškoma pagalbos dirbant kasdienybėje. Be to, literatūroje nėra tyrimų, ar standartinės anglų kaip užsienio kalbos

(EFL) profesinio tobulinimosi programos veiksmingai tinka NNET, ar turėtų būti kuriamos alternatyvios profesinio tobulinimosi programos. Nepakankamas NNET ir specializuotų mokytojų profesinis tobulinimasis prisideda prie mokymo kokybės sumažėjimo jau ir taip socialiai atskirtų mokinių grupėse.

Dar viename tyrime atskleidžiami esminiai iššūkiai, su kuriais susiduria neapmokyti EFL mokytojai, dirbantys su vietinėmis bendruomenėmis (Nikolov, 2009; McCarty ir Lee, 2014). Net tokiose vietovėse, anglų kalbos mokytojai susiduria su tais pačiais iššūkiais kaip ir bet kuriuose kitoje modernios visuomenės šalyje. Be to, buvo pastebėta, kad mokytojai turi ribotą formalų pasirengimą, trūksta išteklių, yra menkos profesinio tobulėjimo galimybės, bet svarbiausia kultūriniai ir kalbiniai skirtumai taip pat sukelia daug iššūkių ir sunkumų. Nors mokytojai remiasi kolegialiu bendradarbiavimu ir savarankišku mokymusi, šie mechanizmai be institucinės paramos yra nepakankami. McCarty ir Lee (2014) tyrimas išryškina sisteminės vietinių mokytojų ir lokalias švietimo problemas, mokytojų profesinio augimo ribotumą.

Kultūriniai ir logistiniai veiksniai išgryninti dokumentavus tyrimus apie kontekstui būdingus iššūkius įvairiuose regionuose - nuo Indonezijos iki Vietnamo ar nuo Saudo Arabijos ir Etiopijos (Qamariah ir Hercz, 2025; Phan ir kt., 2025). Sekantis su atskirtimi ir prieinamumu bei geografinė padėtimi labai susijęs iššūkis mokytojams yra lokalsios mokytojų realybės, turinio ir metodologijos, bei globalių standartų skirtumas, neatitikimas. Tyrimuose (Darling-Hammond, 2006; Zeichner, 2010) matyti, kad mokytojų rengimo ir kvalifikacijos vertinimo sistemos ne visada atspindi realias darbo klasėje situacijas, todėl kyla atotrūkis tarp teorinio pasirengimo ir praktinės pedagoginės veiklos. Tai ypač aktualu EFL mokytojų rengimo kontekste, kai standartizuoti testai ne visuomet užtikrina realių pedagoginių kompetencijų vertinimą. Tai, ko jie yra ar buvo mokomi pagal globalius standartus, visai netinka ir nėra pritaikoma realybėje, mokytojų kasdienybėje, dėl lokalių vietovės taisyklių, standartų, ir situacijos mokymo įstaigoje.

Atlikus analizę, trūksta tyrimų, kurie parodytų, kokios yra priežastys kad neįmanoma perkelti globalių standartų konkrečiai vietai, kokių konkrečiai žinių ar įgūdžių trūksta, kaip globalius standartus perkelti į vietovę, adaptuoti taip, kad nenukentėtų pats turinys. Kyla provokuojantis klausimas, ar yra svarbiau globalios kompetencijos ir jų ugdymas, ar į kontekstą orientuotas mokytojų profesinis tobulėjimas ir ugdymas.

Logistinis, prieinamumo faktorius ir geografinės padėties veiksnys išryškėja tuose tyrimuose, kurie tiria, kokią prieigą prie įvairių technologijų ir išteklių turi mokytojai, taip pat kokie yra mokytojų įgūdžiai ir kaip pačios mokyklos yra aprūpintos mokymo ir mokymosi ištekliais, kurie padėtų mokytojams siekti geresnių rezultatų tobulėjant. Pavyzdžiui, Nggawu ir kt., (2026) atliktame tyrime

paaikškėjo, kad mokytojai neturi patikimos prieigos prie stabilaus interneto ryšio, ypač besivystančiuose regionuose, Vietname ar Indonezijoje. Mahmood, ir Khidhir (2023) atlikę tyrimą Erbil High Schools, Irake, nustatė, kad anglų kalbos mokytojai įvardijo tokius iššūkius kaip: prasta interneto infrastruktūra ir mokytojų nemokėjimas naudotis šiuolaikinėmis technologinėmis priemonėmis, prastos ekonominės sąlygos. Mukhatova ir kt., (2024) savo tyrime daro išvadą, kad kaimiškoje vietovėje, mokytojai patiria sunkumų prisijungti prie interneto ryšio, yra izoliuoti dėl atokios gyvenamosios vietos, menko susisiekiimo ir infrastruktūros Kazachstane, taip pat įvardija prastesnės būklės, menko finansavimo ir neprioretizuojamas darbo vietas - mokyklas, kurios turi labai ribotus išteklius ir galimybes. Taip pat, kad dėl menko prieinamumo, mokytojai neturi ir geresnių skaitmeninių įgūdžių ir kompetencijų, tad ir tai jiems sukelia iššūkių bei sunkumų norint dalyvauti profesinio tobulėjimo programose.

Tai sukelia nelygybę, didelę atskirtį, kai dėl to, kad nėra iki galo ištirtas kontekstas, mokytojų padėtis, virtualaus kvalifikacijos tobulinimo programų kūrėjai neprisitaiko ir programos nėra visiems vienodai pasiekiamos ir tinkamos. Mokytojai negali mokytis nuotolinėje internetinėje platformoje, jei gyvena, pavyzdžiui, atokioje vietoje, kurioje yra prastas ryšys. Tačiau, tie mokytojai, kurie gyvena ar dirba didmiestyje, pagrindiniame šalies mieste, turi prieigą prie daug platesnės gausos profesinio tobulėjimo programų ir gali pasirinkti kurios yra jam tinkamos ar reikalingos. Todėl yra labai svarbu atsižvelgti į vietinį kontekstą. Kokius profesinio tobulėjimo būdus galima siūlyti specifinėje vietovėje gyvenantiems mokytojams. Taip pat kaip galima mažinti jų atskirtį, nuo kitų vietovių pasaulyje, bei spręsti šiuos kylančius iššūkius.

Na ir naujausias ir pats dažniausias iššūkis kurį turi įveikti mokytojai, yra staigus dirbtinio intelekto (DI) proveržis. Maždaug 2022 m. yra laikomi dirbtinio intelekto proveržio, revoliucijos metais. Tokiomis konkrečiomis sąvokomis šie metai yra įvardijami net keliuose moksliniuose šaltiniuose, (Al-Smadi, 2023; Leiter ir kt., 2024; Maric ir kt., 2025), o atlikti tyrimai, meta analizės įrodo proveržį ir jo apibrėžtumą.

Nors DI yra naudojamas jau seniai, 2022 m. lapkričio 30 d. atsiradus populiariajam ChatGPT įrankiui Lietuvoje, ir visame pasaulyje, masiškai buvo pradedama kurti ir naudoti šį įrankį visose gyvenimo sferose. Kaip teigiama Kasneci ir kt., (2023), taip pat, sparčiai ir iš esmės keitėsi darbo, vadovavimo, veiklos modeliai, algoritmai, nuolat atsiranda daug permmainų, pokyčių, prie kurių reikia nuolat taikytis, prisitaikyti ir mokytis. O Holmes ir kt. (2019) jau pastebi ir akcentuoja, kad švietimo sistemos sparčiai diegia dirbtinio intelekto įrankius profesiniame tobulinimosi procese, neturėdamos įrodymais pagrįsto supratimo apie jų poveikį. Ankstyvieji teigiami rezultatai gali užgožti ilgalaikes problemas, pavyzdžiui, sumažėjusį mokytojų kritinį mąstymą, mokytojų įgūdžių praradimą (Selwyn,

2019). O tai, kad egzistuoja nevienoda prieiga prie dirbtinio intelekto technologijų (UNESCO, 2023), gali dar labiau didinti skaitmeninę ir švietimo nelygybę tarp skirtingų socialinių bei ekonominių kontekstų.

Naujausi moksliniai tyrimai pradeda nagrinėti DI įrankių integravimą į profesinį tobulinimąsi: ChatGPT pamokų planavimui (Tran ir kt., 2024), generatyvinio dirbtinio intelekto (GDI) kalbos mokymą (Huang ir kt., 2025), dirbtiniu intelektu sustiprintas profesinio tobulinimosi programas. Tyrimai dokumentuoja teigiamus trumpalaikius rezultatus (Tran ir kt., 2024), tačiau trūksta ilgalaikių duomenų, lyginamųjų tyrimų su tradiciniu profesiniu tobulinimusi.

Pavyzdžiui, Tutunis ir kt., (2025) tyrime analizuojamas struktūruotų dirbtinio intelekto (DI) mokymų poveikis vidurinių mokyklų anglų kalbos kaip užsienio kalbos (EFL) mokytojų technologinėms kompetencijoms ir psichologinėms nuostatoms. Nustatyta, kad mokymai didina skaitmenines kompetencijas ir mažina nerimą, tačiau jų veiksmingumas priklauso nuo demografinių veiksnių. Didesnė pažanga fiksuota tarp jaunesnių, technologinės patirties turinčių moterų, kas rodo galimą nelygybės didėjimą. Taip pat, tyrime atskleidžiama, kad barjerų mažinimas ir diferencijuotos profesinio tobulėjimo strategijos yra būtinos sąlygos efektyviam kompetencijų ugdymui.

Dar vienas tyrimas, kurį atliko Mike Perkins ir kt., (2025) analizavo dirbtinio intelekto kalbos modelių poveikį akademiniam sąžiningumui. Tyrėjai nustatė su tuo susijusių EFL mokytojų kvalifikacijos tobulinimo iššūkių. Pastebėta, kad mokytojams trūksta kompetencijų spręsti su dirbtiniu intelektu susijusio nesąžiningumo atvejus. Taip pat mokytojams yra sunku suprasti technologijos ribotumus, galimybes ir kurti atsparias vertinimo strategijas. Profesinio tobulėjimo stoka kritinio DI raštingumo, vertinimo pertvarkymo ir etikos srityse lemia, kad mokytojai veikia be pakankamos institucinės paramos, stengiasi laviruoti, kaip kuris supranta ir moka, o tai ne visada ir ne visais atvejais būna sėkminga.

Dirbtinio intelekto pagrindu veikiančių rašymo pagalbos priemonių integracija į užsienio kalbų mokymą kelia naujų reikalavimų mokytojų kompetencijoms. Be to, atsiranda reikalavimas gebėjimui kritiškai vertinti automatizuotą grįžtamąją informaciją, atpažinti technologijų ribotumus ir kurti užduotis, kurios prasmingai integruoja skaitmeninius įrankius į mokymo procesą (Godwin-Jones, 2022; Huang ir kt., 2025). Taip pat trūksta profesinio tobulėjimo programų klaidų analizės ir pedagoginio sprendimų priėmimo srityse, siekiant išlaikyti autentišką rašymo praktiką.

Farrelly ir Baker (2023) savo tyrime nustatė, kad pedagogams stinga DI raštingumo, etinių žinių ir pasirengimo technologijų integracijai. Šiame tyrime apie generatyvinio dirbtinio intelekto poveikį aukštajam mokslui buvo atskleisti svarbūs iššūkiai, kurie buvo pastebėti pakankamai anksti, nuo tada kai

dirbtinio intelekto naudojimas ir vartojimas išplito. Visa tai atrodo ir skamba kaip labai dideli ir keliantys nerimą iššūkiai, su kuriais susiduria mokytojai. Našta taip pat susijusi ir su tuo, kad mokinių pažanga priklauso nuo mokytojų gebėjimo struktūruoti dirbtinio intelekto naudojimą, interpretuoti grįžtamąjį ryšį ir integruoti jį į mokymo procesą. O profesinio tobulėjimo sistemos atsilieka nuo technologinės pažangos. Todėl yra svarbu suprasti ir pastebėti poreikį kurti visapusiškas, į kritinį vertinimą ir pedagogikos transformaciją orientuotas programas.

Aptarti tyrimai rodo, kad, nors Desimone (2009) modelis yra naudingas kuriant aukštos kokybės profesinio tobulėjimo koncepciją, empiriniai duomenys atskleidžia kontekstuales, metodologinius ir įgyvendinimo sunkumus bei iššūkius. Jie visi yra susiję su kiekvieno pagrindinio elemento kokybišku, visišku įgyvendinimu autentiškoje švietimo aplinkoje. Mokytojai patiria įvairių iššūkių, kurie kartais visai nepriklauso nuo mokytojo asmenybės. Su tokiais iššūkiais yra daug sunkiau dirbti, tai tampa našta. O vietos valdžia, šalies valdžia ir jai pavaldžios organizacijos bei institucijos ne visada arba ne pakankamai kreipia dėmesio, ir nemato problemų bei iššūkių visumos. Todėl labai svarbu, ir toliau vykdyti mokslinius tyrimus ne tik labai atokiose, lokaliuose vietovėse, ir dėmesį skirti kontekstinėms, bet ir toliau tyrinėti ir didelių miestų bendruomenių kontekstus.

Apibendrinus, atlikus literatūros analizę pastebima, kad anglų, kaip užsienio kalbos mokytojų kvalifikacijos tobulinimosi iššūkių atrodo yra daugiau negu privalumų ir naudos. Tačiau, tai parodo, kad nuolat vyksta pokytis, pasaulis keičiasi, ir yra nuolat kur tobulėti, tik tam reikia sistemingai pasiruošti. Siekiant išsilaikyti savo darbo vietoje, ir tokioje dinamiškoje rinkoje, reikia stengtis įveikti šiuos iššūkius, mažais, lėtais, bet užtikrintais, žingsniais ir etapais.

3. ANGLŲ KALBOS MOKYTOJŲ VIRTUALAUS TOBULINIMOSI PATIRTYS

3.1. Tyrimo metodologija

Tyrimo kontekstas:

Dėl ypač sparčios technologinės pažangos, pastaraisiais (šio tyrimo atlikimo) metais, ir praėjusios COVID-19 pandemijos sukeltų pokyčių, profesinis tobulėjimas persikėlė į virtualią erdvę. Tai sukūrė unikalų kontekstą, kuriame mokytojai turėjo įsisavinti naujas žinias ir adaptuotis prie technologinių platformų, virtualios komunikacijos ypatybių bei savirefleksijos praktikos. Goodson (2014) pabrėžia, kad mokytojų profesinis tobulėjimas yra glaudžiai susijęs su kontekstu, kuriame vyksta ugdymas. Todėl, tik analizė realiame kontekste, leidžia suprasti profesinės tapatybės pokyčius. Virtuali aplinka suteikia papildomą dimensiją, nes ji keičia bendravimo, refleksijos ir mokymo veiklų pobūdį, todėl tiriamųjų patirtis turi būti analizuojama būtent šioje aplinkoje.

Mokytojų profesinių kompetencijų tobulinimas tampa esmine sąlyga siekiant užtikrinti ugdymo kokybę, ir atliepti mokinių poreikius. Taip pat tam, kad ugdymo procesas būtų pritaikytas pagal mokinių ugdymosi poreikius, tenkintų ir naujosios kartos požiūrio poreikius, mokymosi tendencijas, besikeičianti mokymosi stilių ir visos pamokos bei ugdymo veiklos kontekstą, struktūrą (Darling-Hammond, ir kt. 2017).

Anglų kalbos mokytojams virtualus mokymasis tapo kasdienybe, dėl atsivėrusių galimybių mokytis iš viso pasaulio profesionalų, dėl nuolatinių kalbos, komunikacijos gebėjimų, bei didaktinių kompetencijų tobulinimo globalizacijos kontekste, kai anglų kalba vis dar išlieka viena svarbiausių tarptautinės komunikacijos priemonių. Kadangi tai tarptautinis, tarpkultūrinis virtualus mokymasis, dažnai jis sukelia ne tik iššūkių, bet ir teikia privalumų. Dažniausiai iššūkiai yra susiję su technologijų įgūdžių stoka (Selwyn, 2016), mokymų kokybe bei praktinio pritaikomumo užtikrinimu (Beatty ir kt., 2008). Tačiau, virtualus mokymasis suteikia galimybes dalyvauti renginiuose pasauliniu mastu, naudotis įvairiais šaltiniais ir įrankiais ir bendradarbiauti bei bendrauti su kolegomis iš viso pasaulio šalių, kas ilgalaikėje perspektyvoje turėtų suteikti tik dar platesnių galimybių įvairiai metodinei, profesinei, ir kasdinei veiklai ugdymo proceso metu (Sims ir kt., 2023).

Nepaisant to, kad virtualus mokymasis yra aktualus ir sparčiai išpopuliarėjo per ir po pandemijos, trūksta išsamių tyrimų, ypač Lietuvoje, kokių iš tikrųjų poveikį virtualus kompetencijų tobulinimas teikia mokytojams, kokios yra realios jų patirtys. Taip pat galima išskirti ir kiekvieno mokomojo dalyko mokytojų grupes, nes visi mokymai ir mokymosi kontekstai yra skirtingi ir turi savo niuansų.

Atsižvelgiant į tai, yra tikslinga tirti Lietuvos anglų kalbos mokytojų virtualaus profesinių kompetencijų tobulinimosi patirtis, siekiant geriau suprasti šio proceso reikšmę, išsiaiškinti iššūkius ir galimybes, ir prisidėti prie efektyvesnio profesinio tobulinimo formų kūrimo pagal mokytojų poreikius.

Tyrimo dizainas:

Empirinei daliai buvo pasirinkta atlikti **kokybinį tyrimą**. Kokybinio metodo pasirinkimui įtakos turėjo siekis surinkti kuo įvairesnę, turtingesnę empirinę medžiagą, bei kuo nuodugniau ištirti mokytojų tobulinimosi veiksnius bei ypatumus.

Virtualus kvalifikacijos tobulinimas - tai dalyvavimas kursuose ar seminaruose, asmeninės refleksijos, technologinių įgūdžių plėtra bei nuolatinis savęs vertinimas, todėl tyrimo dizainas turi suteikti galimybę fiksuoti šiuos įvairialypius aspektus (Trust, 2016).

Tam buvo pasirinkta atlikti pusiau struktūruotą interviu. „Interviu siekiama suvokti informantų patirtį, sužinoti nuomones tiriamuoju klausimu, kurias jie išsako savais žodžiais.“ (Rupšienė, 2007, p. 68). Pagrindinis privalumas kurį išskiria autorė yra „<...> interviu gaunama išsamesnių, susistemintų duomenų, lyginant su neformaliu pokalbiu-interviu, o pats interviu lieka neformalus, vyksta pokalbio forma. Tyrėjui šiuo atveju svarbus gebėjimas išklausti (angl. probe – „(iš)tirti, išsiteirauti, išgauti [klausinėjant]“), kuris padeda gauti iš informantų išsamią informaciją.“ (Rupšienė, 2007, p. 73).

Tyrimo objektas: Lietuvos anglų kalbos mokytojų virtualaus profesinių kompetencijų tobulinimosi patirtys.

Tikslas: Atskleisti anglų kalbos mokytojų virtualaus profesinių kompetencijų tobulinimosi patirtis.

Probleminiai klausimai:

1. Kaip anglų kalbos mokytojai suvokia ir aiškina veiksnius, kurie skatina juos tobulinti kvalifikaciją virtualiai?
2. Kokios yra anglų kalbos mokytojų virtualaus kvalifikacijos tobulinimo patirtys mokymo ir mokymosi kontekste?
3. Kaip virtualus kompetencijų tobulinimas veikia jų profesinį augimą ir kasdienę pedagoginę veiklą?
4. Kokias rekomendacijas mokytojai teikia virtualaus tobulinimo gerinimui?

Tyrimo instrumentas:

Kokybiniam tyrimui buvo pasirinktas **pusiau struktūruoto interviu** įrankis, nes tai yra vartotojui patogus, lengvai prieinamas būdas tyrėjui gauti išsamesnius duomenis į tyrime iškeltus klausimus. Be to, kokybinio tyrimo pusiau struktūruoto interviu metodas leidžia lanksčiai reaguoti į tiriamojo atsakymus,

gilinti temas ir gauti autentiškus pasakojimus (Gaižauskaitė ir Valickas, 2017). Autorių teigimu, klausimų formulavimas pusiau struktūruotuose interviu turi būti atviras, skatinantis refleksiją ir suteikiantis galimybę tiriamajam laisvai išreikšti savo patirtį.

Pusiau struktūruoto interviu privalumas yra galimybė giliau suprasti tiriamą problemą bei identifikuoti iš anksto nenumatytus aspektus. Anot Gaižauskaitės ir Valavičienės (2016), interviu eiga gali būti koreguojama – keičiama klausimų seka, jų formuluotės, užduodami papildomi klausimai, reaguojant į situaciją ir duomenis, kurie yra gaunami interviu metu.

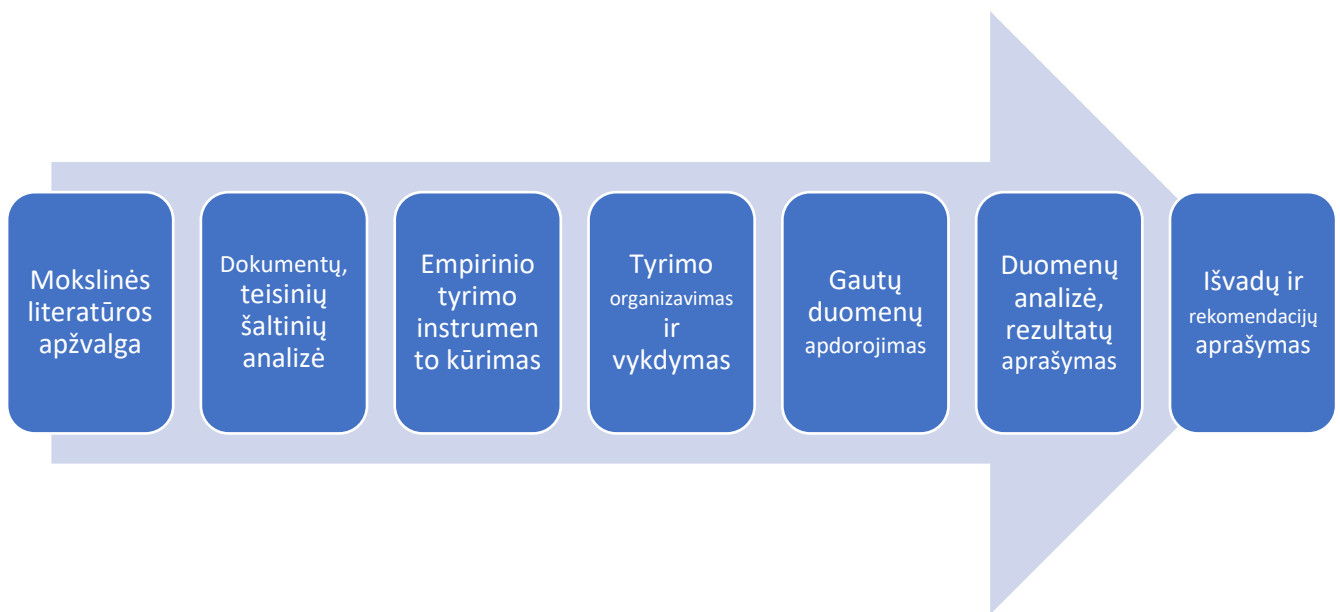
Interviu klausimai parengti remiantis teorinėje dalyje išskirtais principais (pedagogų kompetencijos, virtualaus tobulinimo privalumai ir iššūkiai). Klausimynas sudarytas iš 4 teminių blokų: mokytojų kvalifikacijos tobulinimosi formos, tipai ir jų pasirinkimo veiksniai, virtualaus kvalifikacijos tobulinimo patirtis, tobulinimosi poveikis profesinei veiklai ir mokymo praktikai, ir ateities poreikiai ir rekomendacijos (žr. 1 lentelę).

1 lentelė. *Interviu klausimų pagrindimas*

El. nr.	Klausimų blokas	Literatūra
I	Mokytojų kvalifikacijos tobulinimosi formos, tipai ir jų pasirinkimo veiksniai	<i>Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2019); Darling-Hammond ir kt. (2017); Desimone (2009).</i>
II	Virtualaus kvalifikacijos tobulinimo patirtis	<i>European Commission (2020); Trust ir kt. (2016); UNESCO (2021); Dede ir kt. (2009).</i>
III	Tobulinimosi poveikis profesinei veiklai ir mokymo praktikai	<i>Desimone (2009), Hattie (2009);</i>
IV	Ateities perspektyvos, mokytojų poreikiai ir rekomendacijos	<i>OECD (2020); European Commission (2023); UNESCO (2019); Popova ir kt. (2021); Sims ir kt. (2023)</i>

Tyrimo etapai:

Empirinis tyrimas susideda iš tokių etapų: problemos formulavimo, mokslinės literatūros analizės ir sintezės, kokybinio tyrimo sudarymo, duomenų rinkimo, duomenų apdorojimo bei išvadų su rekomendacijomis rengimo (žr. 1 pav.).



1 pav. *Empirinio tyrimo etapai*

I tyrimo etapas. Apžvelgus mokslinę literatūrą, susijusią su šio darbo tema, atlikus mokslinių šaltinių analizę ir sintezę, iškilo probleminiai klausimai, kuriuos reikia empiriškai patikrinti ir įvertinti. Toliau, buvo pasirinktas kokybinio tyrimo dizainas ir rengiamasi jo instrumento parengimui – pusiau struktūruotam interviu.

II tyrimo etapas. Sudarius tyrimo instrumentą, suplanavus tyrimo duomenų rinkimo ir analizės metodus, buvo susisiepta su asmenimis ir vykdomas interviu nuotoliu ar gyvai pagal susitarimą. Tyrimu siekiama apibrėžti virtualų kompetencijų tobulinimą, išanalizuoti anglų kalbos mokytojo profesinės kompetencijos charakteristikas, atskleisti kompetencijų tobulinimą mokymui ir mokymuisi ir anglų kalbos mokytojų požiūrį į kompetencijų tobulinimo galimybes.

Pusiau struktūruoti interviu buvo atlikti 2026 metų balandžio mėnesį. Interviu užtruko priklausomai nuo pašnekovo – 30-45 min, klausimai žymių sunkumų ar neaiškumų nesukėlė, buvo naudojami pagalbiniai klausimai siekiant gauti daugiau ir detalesnės informacijos, išsamesnio atsakymo ir pasakojimo.

III etapas. Gauta informacija buvo susisteminta ir tikslingai analizuojama bei apdorojama taikant teminės analizės metodą. Procesas apima duomenų transkribavimą, kodavimą, kodų grupavimą į kategorijas ir subkategorijas ir duomenų aprašymą remiantis ne tik tyrimo metu gauta informacija bet ir remiantis atlikta literatūros analize. Galiausiai yra parengiamos išvados ir pristatomi rezultatai.

Tyrimo duomenų rinkimas:

Pagrindinis tyrimo duomenų rinkimo metodas – pusiau struktūruotas interviu. Šis metodas pasirinktas dėl jo gebėjimo suteikti struktūruotą kryptį tyrimui ir kartu išlaikyti lankstumą, leidžiantį tiriamiesiems išsamiai atskleisti savo patirtis.

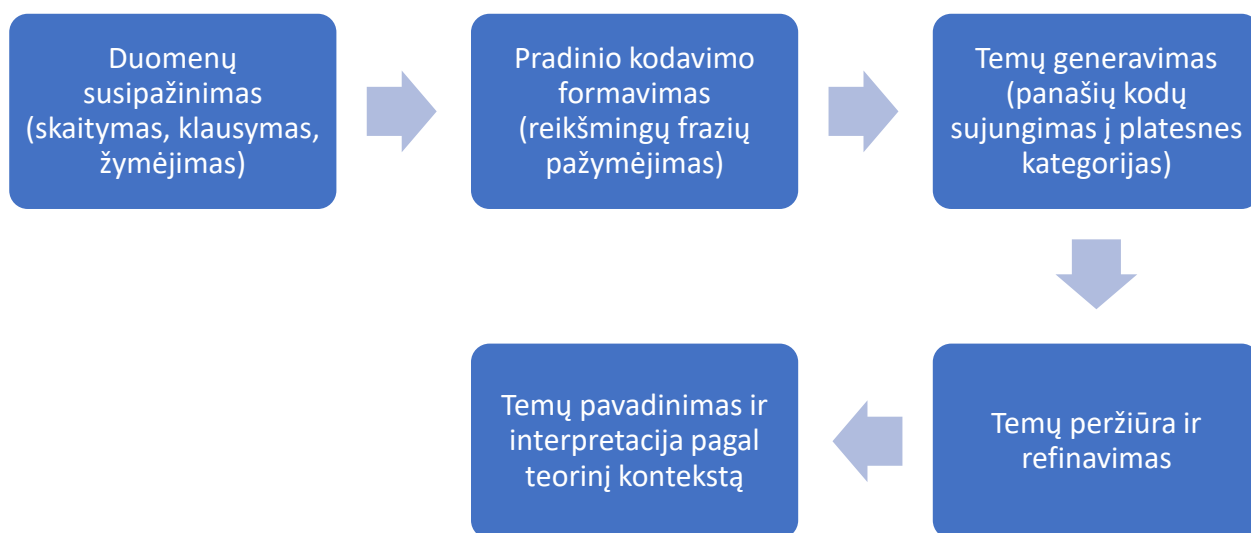
Kvale ir Brinkmann (2015) teigia, kad pusiau struktūruotas interviu yra procesas, kuriame tyrėjas ir tiriamasis kartu konstruoja prasmes. Tyrėjas turi išlikti neutraliu stebėtoju ir skatinti respondentą gilinti atsakymus, nepateikdamas vertinimų ar sprendimų. Šio empirinio tyrimo klausimai buvo suformuluoti taip, kad atskleistų respondentų patirtį, jų suvokimą apie virtualų mokymąsi, iššūkius, motyvacijos veiksnius ir poveikį profesinei praktikai.

Interviu vyko nuotoliniu būdu per vaizdo konferencijų platformą Zoom. Tokia forma užtikrina ne tik patogumą, bet ir atitinka tyrimo temą, nes virtualus mokymas yra tiriamojo reiškinių dalis. Vieno interviu trukmė svyruoja nuo 30 iki 45 minučių.

Prieš pradedant tyrimą, dalyviams buvo išsiųstas informuoto sutikimo laiškas, kuriame nurodytas tyrimo tikslas, duomenų naudojimo principai, anonimiškumo garantijos ir teisė bet kada pasitraukti iš tyrimo (remiantis) MRU akademinės etikos nuostatomis, 2022), interviu klausimai. Dalyviai sutiko, kad pokalbiai būtų įrašomi garso forma. Įrašai vėliau buvo perrašyti (transkribuoti) pažodžiui.

Duomenų analizės metodas:

Interviu duomenų apdorojimui ir analizei buvo taikomas teminės analizės metodas (Žydzūnaitė ir Sabaliauskas, 2017, p. 56). Braun ir Clarke (2006) teigia, kad teminė analizė yra universali ir lanksti priemonė kokybinių duomenų analizėje, leidžianti ne tik aprašyti, bet ir interpretuoti duomenis platesniame teoriniame kontekste. Kardelis (2016) pabrėžia, kad ši metodika edukologiniuose tyrimuose leidžia atskleisti ugdymo praktikos ypatumus ir profesinio tobulėjimo procesų niuansus (žr. 2 pav.).



2 pav. Duomenų analizės procesas

Procesas apima duomenų transkribavimą, pirminį kodavimą, kodų grupavimą į kategorijas ir temų identifikavimą. Atliekant interviu, jie buvo įrašomi garso įrašu, tuomet garso įrašai buvo transkribuojami. Teksto transkripciją atlikta siekiant apsaugoti dalyvių tapatybes ir užtikrinti duomenų nuasmeninimą. Visi duomenys yra saugomi asmeninėje skaitmeninėje laikmenoje, iki darbo gynimo pabaigos.

Gauti tyrimo duomenys buvo skaitomi daug kartų ir ieškoma bendrų temų. Temos buvo skirstomos į kategorijas, kategorijos į subkategorijas. Iš viso analizės metu buvo išskirtos 6 kategorijos, kurios buvo išskaidytos į 22 subkategorijas pagal atsakymų dažnumą, atsikartojimą (žr. 2 lentelę).

2 lentelė. Kategorijos ir subkategorijos

Kategorija	Subkategorijos
Virtualaus kvalifikacijos tobulinimo formos	Ilgos apimties programos
	Trumpi mokymai
	Savarankiškas mokymasis skaitmeninėje erdvėje
Virtualaus mokymosi aplinka	Nuotolinio bendravimo platformos
	Nuotolinio mokymosi platformos
	Specializuotos programos ir skaitmeniniai įrankiai mokytojams
Virtualaus mokymosi privalumai	Plati mokymosi pasiūla
	Galimybė mokytis iš tarptautinių lektorių ir praktikų
	Prieinamumas
	Laiko lankstumas ir mokymosi autonomija
Virtualaus kvalifikacijos tobulinimo ribotumai ir iššūkiai	Socialinės sąveikos trūkumas
	Organizacinių sąlygų ir valdymo sudėtingumas
	Aukštos mokymų kokybės užtikrinimas
	Psichologinės gerovės ir įsitraukimo iššūkiai
Poveikis profesinei veiklai	Kompetencijų ugdymas
	Požiūrio į mokymąsi pokyčiai
	Profesinis augimas
	Ugdymo proceso kaita
Kvalifikacijos tobulinimo perspektyvos	Mokymų struktūra ir praktinis pritaikomumas
	Interaktyvumas ir dalyvių įsitraukimas
	Techninės ir metodinės kokybės gerinimas
	Turinio aktualumas, mokytojų poreikių tenkinimas

Analizės procesas atliktas rankiniu būdu. Tyrimo grafiniam duomenų vaizdavimui buvo naudojama Microsoft Office PowerPoint programa, Microsoft Word lentelės ir spalvų schemas temų, kategorijų sisteminimui.

Tyrimo imtis:

Tyrimo tikslinė grupė yra anglų kalbos mokytojai, turintys anglų filologijos ir pedagogo kvalifikaciją, dirbantys Lietuvoje. Atrankos tipas – tikslingoji atranka (purposive sampling).

Anot Bitino (2013), Gaižauskaitės ir Valavičienės (2016), Žydžiūnaitės ir Sabaliausko (2017), tokio tipo atranka nėra grindžiama atsitiktinumu ar statistiniu reprezentatyvumu, sąmoningai yra pasirenkami dalyviai, kurie geriausiai atskleistų tiriamąjį reiškinį ir jo ypatumus. Tokiu būdu yra siekiama gauti giluminę, kontekstualią informaciją, o būtent šiame tyrime įtraukti anglų kalbos mokytojus turinčius daug patirties virtualiame profesiniame kompetencijų tobulinime ir taip užtikrinti duomenų prasmingumą.

Buvo pasirinktos visų ugdymo lygmenų mokymo įstaigos. Kvietimas dalyvauti tyrime buvo išsiųstas mokytojams į Facebook socialinio tinklo uždara grupę skirtą anglų kalbos mokytojams, taip pat pasidalinta per Lietuvos anglų kalbos mokytojų asociacijos (LAKMA) kontaktinius asmenis elektroniniu paštu. Kontaktiniai asmenys siunčia į mokyklas savivaldybes, rajonų švietimo skyrius. LAKMA kontaktiniai asmenys išsidėstę po visą Lietuvą taip, kad būtų pasiekiamos visos vietovės ir būtų apimama visa Lietuva. Tikslingai su keletą mokytojų buvo susisiekti asmeniškai.

Pasirinkti tyrimo dalyviai atitiko šiuos kriterijus:

- yra anglų kalbos mokytojai, turintys anglų filologijos ir pedagogo kvalifikaciją;
- dirbantys bendrojo ugdymo arba neformalaus švietimo įstaigose Lietuvoje;
- turi bent 10 metų darbo stažą ir metodininko arba eksperto kvalifikacinę kategoriją;
- bent vieną kartą dalyvavo virtualaus kvalifikacijos tobulinimo programoje;
- sutiko dalyvauti tyrime savanoriškai.

Schwandt (2014) pabrėžia, kad kokybinio tyrimo imties dydis turi būti grindžiamas duomenų turtingumu, o ne kiekybiniu atstovavimu. Tokiu būdu užtikrinama, kad surinkta informacija leistų išsamiai atskleisti tyrimo reiškinio esmę.

Tyrimo dalyvių charakteristika:

Iš viso buvo apklausta 13 anglų kalbos mokytojų, kurios atitiko šiuos aukščiau išvardintus pagrindinius kriterijus. Pirmiausia, tyrimo dalyvių buvo prašoma atsakyti į bendrą informaciją teikiančius klausimus apie jų kvalifikacinę kategoriją ir darbo patirtį. Trys mokytojos turi įgiję mokytojo metodininko ir dešimt mokytojų eksperto kvalifikacines kategorijas. Viena mokytoja dirba pagrindinio ugdymo mokymo įstaigoje, 12 dirba viduriniame ugdyme, tačiau turi pamokų ir pradinio bei pagrindinio ugdymo lygmenyse. Taip pat 6 dirba su suaugusiais (žr. 3 lentelę).

3 lentelė. Tyrimo dalyvių charakteristika

Kodas	Kvalifikacinė kategorija	Ugdymo lygmuo	Darbo stažas	Darbo vieta
[6]	mokytoja metodininkė	Pradinis, pagrindinis, vidurinis	20 metų	Alytus
[11]	mokytoja metodininkė	Vidurinis	14 metų	Kaunas
[3]	mokytoja metodininkė	Pagrindinis	27 metai	Tauragė
[10]	mokytoja ekspertė	Pagrindinis, vidurinis, suaugusiųjų mokymas	24 metai	Kretinga
[12]	mokytoja ekspertė	Pradinis, pagrindinis, vidurinis, suaugusiųjų mokymas	27 metai	Marijampolė
[9]	mokytoja ekspertė	Vidurinis, suaugusiųjų mokymas	30 metų	Radviliškis
[5]	mokytoja ekspertė	Vidurinis	31 metai	Rokiškis
[4]	mokytoja ekspertė	Vidurinis	27 metai	Šalčininkų r.
[8]	mokytoja ekspertė	Vidurinis, suaugusiųjų mokymas	29 metai	Šiauliai
[1]	mokytoja ekspertė	Pagrindinis, vidurinis, suaugusiųjų mokymas	26 metai	Švenčionys
[13]	mokytoja ekspertė	Pagrindinis, vidurinis, suaugusiųjų mokymas	26 metai	Ukmergė
[2]	mokytoja ekspertė	Pagrindinis, vidurinis	29 metai	Vilkaviškis
[7]	mokytoja ekspertė	Pagrindinis, vidurinis	30 metų	Vilnius

Tyrimo etika:

Vykdamas tyrimą buvo laikomasi anonimiškumo ir konfidencialumo principų. Tai reiškia, kad yra užtikrinama, kad visi rezultatai bus pateikiami tik apibendrintai, garantuojant tyrimo dalyvio neatpažįstamumą. Be to, pačioje tyrimo pradžioje, informantai buvo supažindinti su tyrimo tikslu ir uždaviniais, kokia yra numatoma tyrimo trukmė, duomenų tvarkymo ir rezultatų panaudojimo principais. Tai leido tyrimo dalyviui jaustis saugiai, užtikrintai, pasitikėti ir bendradarbiauti. Tokias sąlygas ir buvo stengiamasi sukurti (Žydžiūnaitė, 2011).

Savanoriškas informantų sutikimas ir konfidencialumas buvo užtikrintas laikantis tyrimo etikos normų: jog kiekvienas asmuo turi teisę bet kada nutraukti interviu, ar neatsakyti į pateiktą klausimą, taip pat, užtikrinama teisė į privatumą, neatskleidžiant nei tapatybės, nei darbovietės. Buvo laikomasi moralės normų – duomenys buvo apdoroti ir interpretuojami nešališkai.

Tyrimas atliktas laikantis MRU akademinės etikos kodekso (2022) bei Lietuvos Respublikos asmens duomenų apsaugos įstatymo. Kaip pabrėžia Gaižauskaitė ir Valickas (2017), tyrėjas privalo elgtis pagarbiai, suteikti galimybę dalyviui pasakoti savo patirtį, išklausti tiriamąjį ir vengti vertinimo, nukreipimo (Seidman, 2013).

Tyrimo ribotumas:

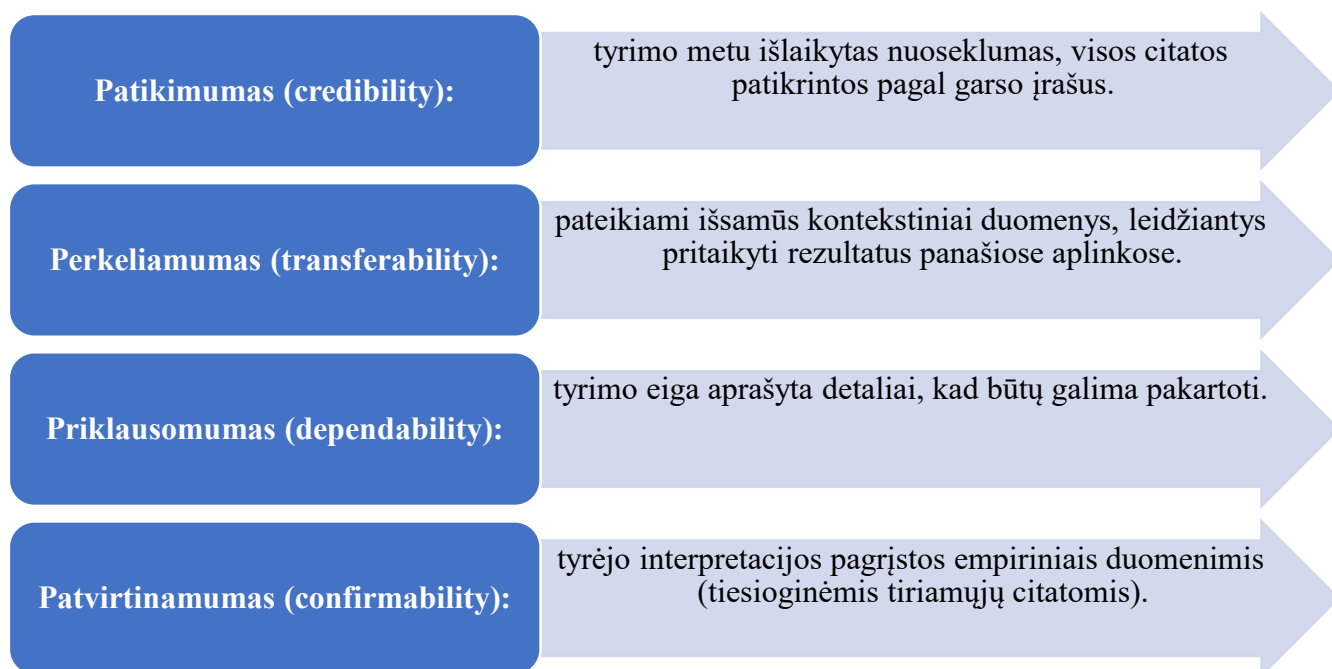
Šio tyrimo ribotumas yra sietinas su kokybinio tyrimo dalyvių galimu siekiu pateikti informaciją apie save ar savo darbovietę pozityviau, nei yra iš tikrųjų.

Dar vienas tyrimo ribotumas yra tai, jog tyrimo metu buvo apklausiami tik aukštą kvalifikacinę kategoriją turintys mokytojai, kurie jau nebūtinai tobulinasi savo kvalifikaciją daugiau nei jaunesni, o ypač ką tik baigę studijas jaunieji pedagogai, kuriems, remiantis „Dėl Mokytojų, dirbančių pagal bendrojo ugdymo, profesinio mokymo ir neformaliojo švietimo programas (išskyrus ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo programas), darbo krūvio sandaros nustatymo“ tvarkos aprašu (2020), yra skiriama daugiau laiko kvalifikacijos tobulinimuisi. Jeigu į tyrimą būtų įtraukti ir trumpą darbo stažą turintys mokytojai, galimai išryškėtų dar kitokios kvalifikacijos tobulinimosi tendencijos, o poreikiai, motyvai ir patirtys turėtų daugiau skirtumų nei panašumų, nes mokytojai galimai jau seniai yra atsirinkę jiems patinkančias programas, tiekėjus, žino, kokios kokybės mokymuose dalyvauja.

Kaip teigia Bitinas (2008) ir Kardelis (2016), kokybiniuose tyrimuose imties dydis nėra lemiamas patikimumo kriterijus, svarbiau – duomenų prisotinimo principas. Tyrimas laikomas pakankamu, kai nauji duomenys nebeatneša naujos informacijos ar temų.

Tyrimo patikimumas ir validumas:

Patikimumas užtikrinamas laikantis Lincoln ir Guba (1985) natūralistinio tyrimo kriterijų: patikimumo, perkeliamumo, priklausomumo ir patvirtinamumo (žr. 3 pav.).



3 pav. Patikimumo kriterijai (pagal Guba ir Lincoln, 1985; Bitinas, 2008)

Patikimumas rodo, kiek tyrimo rezultatai atspindi tikrąją tiriamųjų reikšmę, ar tyrėjas teisingai suprato ir interpretavo dalyvių mintis. Tai gali būti užtikrinama prašant pačių tyrimo dalyvių patvirtinimo, prieš tai juos supažindinus su tyrimo analize. Taip pat validumas yra užtikrinamas pateikiant konkrečias citatas iš autentiško garso įrašo ir jo padarytos transkripcijos.

Perkeliamumas nurodo, ar tyrimo rezultatus galima perkelti į kitą kontekstą arba panašiose situacijose. Tam yra labai aiškiai ir detalai aprašytas kontekstas: tyrimo dalyviai, sąlygos, detalus situacijos aprašymas.

Priklausomumas yra susijęs su tyrimo nuoseklumu ir stabilumu tam, kad jį būtų įmanoma nuosekliai pakartoti panašiomis sąlygomis ir duotų panašius rezultatus. Šiame tyrime tai užtikrinama aiškiai aprašant ir dokumentuojant tyrimo procesą, etapus, detalai aprašant metodologinius sprendimus.

Patvirtinamumas parodo, kad rezultatai yra pagrįsti duomenimis, o ne tyrėjo subjektyvia nuomone ar šališkumu. Tai yra užtikrinama remiantis ir pateikiant tiesiogines tyrimo dalyvių citatas, dokumentuojama duomenų analizės eiga.

Apibendrinus, tyrimo duomenys buvo prisotinti, analizuojami refleksyviai, o interpretacijos buvo grįstos teoriniu pagrindu. Creswell (2013) teigia, kad refleksyvumas yra būtinas siekiant užkirsti kelią tyrėjo šališkumui ir tiksliai atspindėti dalyvių patirtis.

3.2. Empirinio tyrimo rezultatų analizė

3.2.1. Anglų kalbos mokytojų virtualaus kvalifikacijos tobulinimo pasirinkimą lemiantys veiksniai

Pirmiausia, tyrimo pradžioje buvo siekta sužinoti kokias virtualaus mokymosi formas ir tipus mokytojai renkasi, kokios yra pagrindinės juos dominančios temos. Pagal Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo 49 straipsnio 1 dalies 2 punktą, „*Mokytojas turi teisę [...] ne mažiau kaip 5 dienas per metus dalyvauti kvalifikacijos tobulinimo renginiuose.*“ arba 40 akademinių valandų per kalendorinius metus. Tai reiškia, kad mokytojai privalo dalyvauti veikose, kurios tobulintų ne tik dalykines, bet ir bendrąsias kompetencijas, reikalingas kasdieniame mokytojo darbe.

Analizė atskleidė, kad mokytojai turi ilgalaikę patirtį dalyvaujant virtualiose kvalifikacijos tobulinimo veiklose, nes ji suintensyvėjo prasidėjus COVID-19 pandemijai, kuomet visi gyvi susitikimai, mokymai, ir veikos persikėlė į skaitmeninę erdvę: „*Matyt, visas prasidėjo nuo Covid'o, kada visas mokymasis ir kvalifikacijos kėlimas persikėlė į virtualias platformas,*“ [1], „*Didžioji dalis mano kvalifikacijos tobulinimo veiklų yra apskritai virtualioje erdvėje.*“ [2]. Technologinis šuolis buvo ne

pasirinkimas, o būtinybė. Tyrimo dalyviai apgailestauja, kad nors nuo pandemijos jau praėjo 7 metai, dauguma mokymų taip ir liko nuotoliu, ir neketina grįžti į fizinius susitikimus: „*Kai tų labai daug turim virtualių mokymų ir ypatingai po tos pandemijos labai norisi sugrįžti į gyvą bendravimą, tai labai dabar jaučiasi, kad nebelabai nori mokytojai mokytis virtualiai, nori gyvų mokymų.*“ [4].

Analizės metu paaiškėjo, kad dažniausios virtualaus kvalifikacijos tobulinimo formos yra ilgos apimties programos, trumpi mokymai, ir savarankiškas mokymasis skaitmeninėje erdvėje (žr. 4 lentelę).

4 lentelė. Virtualaus kvalifikacijos tobulinimo formos

Kategorija	Subkategorijos	Iliustruojantys teiginiai
Virtualaus kvalifikacijos tobulinimo formos	Ilgos apimties programos	„<...> pernai dalyvavau visus metus VDU organizuotoje programoje <...> tai net 270 valandų, tai jau labai didelė. <...> Išskirčiau tokių irgi valstybės institucijų kalbų centro organizuotą, irgi 40 valandų. Tai vedė lektorius iš Didžiosios Britanijos Joe Dale <...>.“ [1] „Tai va tas, kur buvo apie dirbtinį intelektą, aš lankiau, gal ten buvo 40-60 valandų per praėjusius mokslo metus. Bet ten buvo, wow.“ [5] „Tai visų pirma, tai yra stažuotės, tai yra ilgalaikiai nuotoliniai kursai. Pavyzdžiui, kaip JAV Ambasados pasiūlyta prieš du metus, 11 savaičių virtuali stažuotė.“ [10] „Tai, sakykime, jeigu tarkime, tai yra programa ilgesnė, ten, nežinau, apie vaikus su specialiaisiais poreikiais tarkime, tada būna, kad yra daug valandų, 80 valandų ir panašiai.“ [11] „Ir paskui taip pat lankiau čia dabar nesenai vyko Microsoft Copilot mokymai. Ir ten gal trijų dalių buvo tie mokymai.“ [5] „Pavyzdžiui, mes turim MOOC tokius kursus, amerikiečiai juos siūlo ir ten labai sėkmingai galima mokytis.“ [9] „Tai dažniausia ir būna ilgalaikė programa. Jeigu mums, pavyzdžiui, išperka gimnazija, turi būti ilgalaikė programa.“ [5]
	Trumpi mokymai	„Ir be abejo, kartas nuo karto, tai ką mums pametė Litterula, ir Humanitas, įvairiausių mokymų reklamuojančių knygas, bet tuo pačiu būna ir mokymai <...>.“ [3] „Ir, pavyzdžiui, dažnai jungiuosi prie leidyklų organizuojamų konferencijų kiekvienais metais. Jie pristato naujas mokymo priemones, metodikas.“ [7] „Nuotoliniu būdu netgi dalyvavusi esu IATEFL konferencijoje <...>.“ [9]
	Savarankiškas mokymasis skaitmeninėje erdvėje	„<...> Google for Education <...> irgi įmeta mokymų ir jau turi labai gerų video, tai juos kažkiek naudoju <...>.“ [3] „<...> iš tokių platformų. Aišku, yra ta Edutopia, bet kartas nuo karto paskaitau ten straipsnius <...>.“ [5] „Bet visiškai neatmetu ir asmeninio tobulėjimo per YouTube ar net TikTok, nes ten viskas greita, vizualu ir „skanu“.“ [13]

Tyrime dalyvavusios mokytojos nurodė, kad dalyvauja ne tik trumpalaikiuose mokymuose, tokiuose kaip vienos valandos ar dviejų trukmės seminarai, vebinariai, naujų įrankių pristatymai, reklaminiai susitikimai, bet ir diskusijose, forumuose, visos dienos, dviejų ar daugiau dienų konferencijose: „*Ir be abejo, kartas nuo karto, tai ką mums pametė Litterula, ir Humanitas, įvairiausių mokymų reklamuojančių knygas, bet tuo pačiu būna ir mokymai <...>.*“ [3], „*Ir, pavyzdžiui, dažnai jungiuosi prie leidyklų organizuojamų konferencijų kiekvienais metais. Jie pristato naujas mokymo priemones, metodikas.*“ [7], „*Nuotoliniu būdu netgi dalyvavusi esu IATEFL konferencijoje <...>.*“ [9].

Taip pat dalyvauja ar dalyvavo stažuotėse, mainų programose, ilgalaikėse kvalifikacijos tobulinimo programose, kursuose, kurie vyksta tiek Lietuvoje, tiek užsienyje. Tyrimo dalyvės dalyvauja ne tik sinchroniniuose užsiėmimuose, bet ir asinchroniniuose, ir mišriuose taip pat. Tai ypač dažnai vyksta su ilgalaikėmis tarptautinėmis atvirosios prieigos masinėmis programomis, kuomet didžioji dalis veiklų vyksta asinchroniniu besimokančiajam patogiu metu, tačiau kartas nuo karto vyksta ir sinchroniniai užsiėmimai, užtikrinti, kad viskas vyksta sklandžiai, susitinkama spręsti savalaikes problemas ar iššūkius, ir padėti su kylančiais sunkumais ar veiklomis, kurias besimokantieji turi atlikti: „*<...> pernai dalyvavau visus metus VDU organizuotoje programoje <...> tai net 270 valandų, tai jau labai didelė. <...> Išskirčiau tokią irgi valstybės institucijų kalbų centro organizuotą, irgi 40 valandų. Tai vedė lektorius iš Didžiosios Britanijos Joe Dale <...>.*“ [1], „*Tai va tas, kur buvo apie dirbtinį intelektą, aš lankiau, gal ten buvo 40-60 valandų per praėjusius mokslo metus. Bet ten buvo, wow.*“ [5], „*Tai visų pirma, tai yra stažuotės, tai yra ilgalaikiai nuotoliniai kursai. Pavyzdžiui, kaip JAV Ambasados pasiūlyta prieš du metus, 11 savaičių virtuali stažuotė.*“ [10], „*Tai, sakykime, jeigu tarkime, tai yra programa ilgesnė, ten, nežinau, apie vaikus su specialiaisiais poreikiais tarkime, tada būna, kad yra daug valandų, 80 valandų ir panašiai.*“ [11], „*Ir paskui taip pat lankiau čia dabar nesenai vyko Microsoft Copilot mokymai. Ir ten gal trijų dalių buvo tie mokymai.*“ [5], „*Pavyzdžiui, mes turim MOOC tokius kursus, amerikiečiai juos siūlo ir ten labai sėkmingai galima mokytis.*“ [9], „*Tai dažniausia ir būna ilgalaikė programa. Jeigu mums, pavyzdžiui, išperka gimnazija, turi būti ilgalaikė programa.*“ [5].

Galima daryti prielaidą, kad įvyko perėjimas nuo epizodinio mokymosi, prie nuolatinio, struktūrinio, sistemingo profesinio tobulėjimo modelio, kuomet yra siekiama neatsilikti, žinoti visas aktualijas ir naujienas, stengiamasi viską išbandyti, ieškoti vis naujų būdų ir dalykų, kuriuos būtų galima pritaikyti savo kasdieniame darbe ir mokymosi visą gyvenimą modelio. Kartais tai būna savarankiško mokymosi platformos, ar edukacinės platformos, svetainės, iš kurių yra mokomasi pagal poreikius: „*<...> Google for Education <...> irgi įmeta mokymų ir jau turi labai gerų video, tai juos kažkiek naudoju <...>.*“ [3], „*<...> iš tokių platformų. Aišku, yra ta Edutopia, bet kartas nuo karto paskaitau ten*

straipsnius <...>. “ [5], „Bet visiškai neatmetu ir asmeninio tobulėjimo per YouTube ar net TikTok, nes ten viskas greita, vizualu ir „skanu“. “ [13].

Tyrimo dalyvės atskleidžia, kad vidutiniškai, per metus surenka apie 100 akademinių valandų. Vienais metais surenka daugiau, kitais mažiau, priklausomai nuo pasiūlos, poreikio ir kokia yra mokymų trukmė. Todėl kartais valandų skaičius per metus gali viršyti ir 400. „*Tai patirties turiu labai daug. <...> Pas mane pavyzdžiui, pernai buvo 425 valandos plius 5 dienos dar.*“ [1].

Tyrimo dalyvėms dalinantis mokymų formomis išryškėjo ir veiklų turinio kryptingumas bei dažniausiai pasirenkamos temos orientuotos į: skaitmenizavimą, įtraukųjį ugdymą, dirbtinio intelekto taikymą ir vertinimo tobulinimą. „*Dar sakykime, asmeniniam tobulėjimui, <...> kur mokytojai bandė ieškoti naujų būdų darbui klasėje, bendravimo būdų su vaikais, su mokiniais, <...> apie darbą su karo pabėgėliais, įtraukti tuos vaikus, sakykime, tai čia galėtų būti įtraukusis ugdymas, ir kalbant ne tik apie specialiųjų poreikių mokinius <...>.*“ [2]. Tai rodo, kad mokymų turinys turi glaudų ryšį su šiuolaikinėmis švietimo reformomis.

Apibendrinant, galima daryti išvadą, kad anglų kalbos mokytojai pasižymi ypač didele ir įvairia patirtimi. Jie dalijasi įvairia dalyvavimo kvalifikacijos tobulinimo veiklose patirtimi, kuri apima labai skirtingas formas, tipus ir trukmę. Mokytojai veikia kompleksinėje kvalifikacijos tobulinimo ekosistemoje, kurioje dalyvauja tiek viešojo, tiek privataus sektoriaus organizuojamose veiklose. Taip pat, lygiagrečiai yra derinami „greito“ ir „giluminio“ mokymosi stiliai. Virtualus kvalifikacijos tobulinimas ypač tapo neatsiejama gyvenimo ir profesinės veiklos dalimi, kai prasidėjo COVID-19 pandemija, išliko ir po jos, o nuolatinis ir sistemingas mokymasis tapo kasdiene rutina ir įpročiu.

Analizė rodo, kad tyrimo dalyvės neapsiriboja vien tik trumpalaikiais mokymais, bet aktyviai dalyvauja ir ilgalaikėse programose. Neretai tai reiškia, kad yra viršijami formalūs kvalifikacijos tobulinimo reikalavimai. O tai yra sveikintina, nes tai rodo mokytojų aukštą vidinę motyvaciją, profesinio tobulėjimo poreikį, užsidegimą bei norą tobulėti.

Tyrimo metu pastebėta, kad kvalifikacijos tobulinimo turinys yra glaudžiai susijęs su aktualijomis, šiuolaikinėmis švietimo tendencijomis. Tyrimo dalyvės įvardijo šias sritis: skaitmenizavimas, įtraukusis ugdymas, dirbtinio intelekto taikymas ne tik mokymui bet ir mokymuisi, bei vertinimo tobulinimas.

Toliau tyrimo dalyvių buvo prašoma plačiau papasakoti apie patirtį mokantis virtualioje mokymosi aplinkoje. Analizuojant duomenis pagal atsakymų dažnumą ir atsikartojimą išryškėjo, kad tyrimo dalyvės išskiria ir suskirsto mokymosi aplinką į: nuotolinio bendravimo platformas, nuotolinio mokymosi platformas, specializuotas programas ir skaitmeninius įrankius mokytojams (žr. 5 lentelę).

5 lentelė. Virtualaus mokymosi aplinka

Kategorija	Subkategorijos	Iliustruojantys teiginiai
Virtualaus mokymosi aplinka	Nuotolinio bendravimo platformos	„Aš pati labiausiai mėgstu Zoom platformą ir jeigu man pačiai reikia vesti mokymus arba pamokas, aš pati visada renkuosi Zoom platformą.“ [9] „Naudojau nuo pandemijos laikų praktiškai visas. Esu išbandžiusi ir Zoom'ą, ir Microsoft Teams'ą, ir mes mokykloje dirbome su Google Meet'u <...>.“ [4] „Tai jeigu teisingai suprantu klausimą, tai yra dažniausiai mokymai vyksta per Zoom'ą arba Teams'us.“ [2] „Dažniausiai tai yra Zoom, Teams ir Canvas.“ [7]
	Nuotolinio mokymosi platformos	„Ir esu dalyvavusi ne vieną kartą ir užsienio seminaruose, kur reikėjo medžiagą pateikti Moodle ir Lietuvos lygiai taip pat.“ [8] „Tai čia British Council, labai viena iš tokių, kur tikrai turi daug ką pasiūlyti, vis naujų mokymų, naujų kursų įdeda ir ten prisijungi su savo paskyra. Lygiai taip pat ir Amerikos universitetų platforma irgi kursų per savo nuorodą galima prisijungti <...>.“ [12] „Taip pat Moodle, įvairios mokymosi platformos, kur gali ne tik klausyti, bet ir aktyviai dalyvauti, atlikti užduotis.“ [13] „Ir turbūt BBC Learning English, šitas portalas, kur dažniausiai podcastus paklausau.“ [3]
	Specializuotos programos ir skaitmeniniai įrankiai mokytojams	„Tai esu mokymų klausiusi ir per Ugdymo meistrai, ir per British Council.“ [2] „<...> kas čia galėtų būti - British Council. Kartas nuo karto jie turi savo irgi tokių aktualių dalykų ir dažniausiai su gražiai angliškai kalbančiais žmonėmis.“ [3] „Tai Ugdymo meistrai, kaip sakiau. Taip. Jie turi savo platformą. Ai, paskui yra TED-Ed. <...>.“ [5] „Kartais ir specializuotos programos skirtos būtent mokytojams.“ [13] „O, prisiminiau, aš Pedagogas.lt turiu taigi narystę. Kiekvieną mėnesį nusiskaito ten 5 eurai ir gali žiūrėti seminarus ir konferencijas, kokias tik tai nori ir kada tik tai nori.“ [10] „Ir tada dar išskirčiau Pedagogas.lt. Jie turi irgi daug labai ir mums visiems mokytojams mokykla yra nupirkę platininę narystę. Tai aš turiu platininę narystę ir visi mokymai yra tiesiog įkelti visi toje pačioje platformoje.“ [1] „Tai populiariausia turbūt, kas dabar ant bangos tai yra visi Pedagogas.lt. Šitas portalas ir iš jo dažniausiai ateina labai įvairialypi informacija ir man kaip anglistei, ir man kaip klasės auklėtojai <...>.“ [3] „Tai yra Pedagogas.lt ir Ugdymo meistrai. Tai yra šitos dvi. Kąžką randi vienoje platformoje, kąžką randi kitoje platformoje.“ [11]

		„Dar, sakykime, asmeniniam tobulėjimui, sakykime, toks labai geras buvo Atostogų akademija, kur mokytojai ir save bandė pažinti <...>.“ [2]
--	--	---

Iki šios dvi iš jų - Zoom ir Teams yra minimos visų tyrime dalyvavusių mokytojų. Tai yra labiausiai paplitusios ir dažniausiai vartojamos nuotolinių vaizdo konferencijų ir pokalbių platformos. Mokytojos jas yra puikiai įvaldžiusios, žino, kokios yra jų galimybės, kokias kiekviena iš jų turi funkcijas, visus pagrindinius vidinius įrankius, kokie yra kiekvienos privalumai ir trūkumai, ne tik dalyvaujant virtualiame renginyje kaip dalyvėms, bet ir organizuojant nuotolines paskaitas, pamokas ar kitokio pobūdžio skambučius pačioms asmeniškai: „Aš pati labiausiai mėgstu Zoom platformą ir jeigu man pačiai reikia vesti mokymus arba pamokas, aš pati visada renkuosi Zoom platformą.“ [9] , „Naudojau nuo pandemijos laikų praktiškai visas. Esu išbandžiusi ir Zoom'ą, ir Microsoft Teams'ą, ir mes mokykloje dirbome su Google Meet'u <...>.“ [4], „Tai jeigu teisingai suprantu klausimą, tai yra dažniausiai mokymai vyksta per Zoom'ą arba Teams'us.“ [2], „Dažniausiai tai yra Zoom, Teams ir Canvas.“ [7].

Taip pat yra išryškinamos ir kelios virtualios mokymosi aplinkos, kurias tyrimo dalyvės naudoja dažniausiai tai Moodle, Canvas, Google Classroom. Taip pat naudoja ir virtualias turinio ir mokymosi platformas tokias kaip British Council, TED-Ed, National Geographic Learning: „Ir esu dalyvavusi ne vieną kartą ir užsienio seminaruose, kur reikėjo medžiagą pateikti Moodle ir Lietuvos lygiai taip pat.“ [8], „Tai čia British Council, labai viena iš tokių, kur tikrai turi daug ką pasiūlyti, vis naujų mokymų, naujų kursų įdeda ir ten prisijungi su savo paskyra. Lygiai taip pat ir Amerikos universitetų platforma irgi kursų per savo nuorodą galima prisijungti <...>.“ [12], „<...> kas čia galėtų būti - British Council. Kartas nuo karto jie turi savo irgi tokių aktualių dalykų ir dažniausiai su gražiai angliškai kalbančiais žmonėmis.“ [3], „Taip pat Moodle, įvairios mokymosi platformos, kur gali ne tik klausyti, bet ir aktyviai dalyvauti, atlikti užduotis.“ [13], „Ir turbūt BBC Learning English, šitas portalas, kur dažniausiai podcastus paklausau.“ [3], „Dar, sakykime, asmeniniam tobulėjimui, sakykime, toks labai geras buvo Atostogų akademija, kur mokytojai irgi save bandė pažinti <...>.“ [2].

Dar vienos didžiausių Lietuvoje nuotolinio mokymosi platformų pedagogams yra Pedagogas.lt, ir Ugdymo meistrai. Šios platformos tampa standartine profesinio mokymosi infrastruktūra ir minimos daugelio tyrimo dalyvių. Mokyklų vadovai neretai pasirūpina metinėmis, ar kelių mėnesių narystėmis, kad mokytojai visada turėtų galimybę kelti savo kvalifikaciją ir turėtų prieigą prie nors vieno patikimo profesinio kompetencijų ugdymo šaltinio: „Tai esu mokymų klausiusi ir per Ugdymo meistrai, ir per British Council.“ [2], „Tai Ugdymo meistrai, kaip sakiau. Taip. Jie turi savo platformą. Ai, paskui yra

TED-Ed. <...>.“ [5], „Kartais ir specializuotos programos skirtos būtent mokytojams.“ [13], „O, prisiminiau, aš Pedagogas.lt turiu taigi narystę. Kiekvieną mėnesį nusiskaito ten 5 eurai ir gali žiūrėti seminarus ir konferencijas, kokias tik tai nori ir kada tik tai nori.“ [10], „Ir tada dar išskirčiau Pedagogas.lt. Jie turi irgi daug labai ir mums visiems mokytojams mokykla yra nupirkę platininę narystę. Tai aš turiu platininę narystę ir visi mokymai yra tiesiog įkelti visi toje pačioje platformoje.“ [1], „Tai populiariausia turbūt, kas dabar ant bangos tai yra visi Pedagogas.lt. Šitas portalas ir iš jo dažniausiai ateina labai įvairialypi informacija ir man kaip anglistei, ir man kaip klasės auklėtojai <...>.“ [3], „Tai yra Pedagogas.lt ir Ugdymo meistrai. Tai yra šitos dvi. Kąžką randi vienoje platformoje, kąžką randi kitoje platformoje.“ [11].

Apibendrinant, galima teigti, kad tyrimo duomenys atskleidžia ir patvirtina, kad nuo COVID-19 pandemijos, vis dar yra plačiai naudojamos tos pačios nuotolinės programos, platformos ir jos tik tobulėja, bei gerina mokytojų patirtis. Mokytojos geba efektyviai išnaudoti virtualios aplinkos funkcines galimybes tiek dalyvaujant mokymuose, tiek savarankiškai juos organizuojant. Taip pat išryškėjo ir tai, kad skaitmeninių įrankių spektras yra platus. Mokytojos naudoja virtualias mokymosi aplinkas, turinio platformas, kurios papildo sinchroninio mokymo priemones ir sudaro integralią skaitmeninio mokymosi ekosistemos dalį. Tai leidžia daryti išvadą, kad virtualus kvalifikacijos tobulinimasis šiandien nebėra fragmentiškas ar atsitiktinis reiškinys, o nuosekliai integruota ir mokytojų aktyviai naudojama profesinio augimo sistema.

3.2.2. Virtualaus kvalifikacijos tobulinimo patirtys mokymo ir mokymosi kontekste

Virtualaus kvalifikacijos tobulinimo patirtys mokymo ir mokymosi kontekste nėra vienareikšmės – jos pasižymi įvairove. Tyrimo duomenys rodo, kad realios mokytojų patirtys apima tiek teigiamus, tiek probleminius aspektus, atskleidžiančius virtualaus mokymosi daugialypiškumą. Viena vertus, išryškėja įvairūs privalumai, susiję su plačia mokymosi pasiūla, lankstumu, ir prieinamumu. Kita vertus, galiem pastebėti ir am tikrus iššūkius. Pavyzdžiui, ribotas interaktyvumas ar mokymų kokybės užtikrinimas. Tyrimo metu aptariant teigiamą ir pozityvią mokytojų mokymosi patirtį, ir išanalizavus tyrimo duomenis, išryškėjo šie virtualaus mokymosi privalumai: plati mokymosi pasiūla, galimybė mokytis iš tarptautinių lektorių ir praktikų, prieinamumas, laiko lankstumas ir mokymosi autonomija (žr. 2 priedą).

Pirmiausia, vertėtų išskirti, kad yra šalių, ir atliktų tyrimų, pavyzdžiui, (UNESCO, 2021; OECD, 2020), kuriuose yra darytina išvada, kad kaimiškoje vietovėje, mokytojai patiria sunkumų prisijungti prie interneto ryšio. Kitas sunkumas yra tai, kad jie yra izoliuoti dėl atokios gyvenamosios vietos, menko

sisisiekimo ir infrastruktūros. To pasekoje, tai sukelia nelygybę, didelę atskirtį, ir mokytojai tiesiog negali mokytis nuotolinėje internetinėje platformoje. Tuo tarpu, Lietuvoje galimybės yra labai geros. Tyrimo dalyvės teigia, kad mokymai yra prieinami ne tik kad iš bet kuriuos vietos ir bet kuriuo metu, bet ir jų pasiūla yra begalinė, ir nėra viena neįvardino sunkumų prisijungiant prie bet kokios nuotolinio mokymo veiklos: *„Begalinės galimybės tik spėk dalyvauti ir svarbiausia turbūt, kad reik mokėt gerai pasirinkti, nes pasiūla yra bepročiška.“* [8], *„Man atrodo, kad mes labai plačiai turim ir labai gerai turim. <...> Kad turbūt labai yra daug dabar tų kursų.“* [3], *„Tai žodžiu, kad tikrai jiems - iš Mozambiko, iš Nigerijos, Azerbaidžano, Uzbekistano kažkokias programėles pasakai, o jie išgirsta pirmą kartą, jie neturi nieko panašaus, tai va taip, iš tiesų, su tuo sutinku mes tikrai turim per daug.“* [5], *„<...> kiekvieną mėnesį nusiskaito ten 5 eurai ir kokias tik tai nori ir kada nori gali žiūrėti, yra pats didžiausias nuotolio plusas.“* [10], *„Taip pat labai plati pasiūla – gali rinktis temas iš viso pasaulio, neapsiriboti vien vietiniais mokymais.“* [13], *„Manau, galimybės yra labai plačios, todėl kad yra labai didelė pasiūla, tik žmogui reikia tiesiog pasirinkti, kam ir ko reikia.“* [1], *„Galimybės neribotos virtualaus tobulinimosi <...> ir kada tik nori, ir ką tik nori <...> ir ypatingai anglų kalbos mokytojams tai yra neribotos, nes atsiveria pasaulis ir tik spėk.“* [9], *„Galimybės yra didelės. Ir aš galvoju, kad tų galimybių tikriausiai dar didės, nes žmonės jau atrado šitą terpę, taip sakant, nuo karantino laikų. Jiems tai patinka ir jiems tai tinka. Ir iš tikrųjų, kadangi vis tiek žmonės yra kūrybingi, ir visą laiką yra naujų temų, tai čia kažką mokytis naujo gali kiekvieną kartą.“* [11]. Galima teigti, kad Lietuvos mokytojai tikrai geba ir rasti įvairių mokymų, bet ir gali į juos prisijungti ir juose aktyviai dalyvauti.

Antras vienu dažniausiai minimų privalumų yra virtualių mokymų lankstumas. Mokytojos pabrėžia, kad lankstumą jos supranta kaip galimybę mokytis iš bet kurios pasaulio vietos, kurioje yra interneto ryšys: *„Na vertinu galimybes labai gerai, nes tobulintis gali bet kur <...> ar tai būtų kitas žemynas <...> gali prisijungti iš bet kur. <...> yra tekę dalyvauti nuotolinėje konferencijoje Amerikoje, Amerikos laiku, tai teko jungtis ir naktį <...> bet galimybės yra tikrai labai plačios.“* [4], *„Tu gali dalyvauti iš bet kur – net mažame miestelyje dirbantis mokytojas turi tokias pačias galimybes kaip ir didmiesčio kolega.“* [13], *„<...> virtualus mokymas suteikia daugiau galimybių būti pasiekiamai informacijai iš bet kurio pasaulio krašto <...> tai man tai yra lobis. Tikrai.“* [3], *„Tai, na, aš savo gyvenime negalėčiau leisti va šitiek laiko išvažiuoti, palikti viską, absoliučiai, užrakinti namus 11 savaičių, ne. O virtualiai puikiausiai sudalyvavau.“* [10], *„<...> ir yra vienas iš didžiausių plusų tai, kad tu gali mokytis iš bet kurio pasaulio kampelio ir bet kurio metu. Nes anksčiau norint išklausti seminarą, reikėdavo važiuoti į tą miestą, į kitą vietovę, į kitą įstaigą, o dabar užtenka namuose turėti kompiuterį ir norėti dalyvauti kažkokiuose mokymuose arba kursuose.“* [12], *„Čia man turbūt*

svarbiausia laisvė. Galiu gerti kavą su pizaminėmis kelnėmis (kurių niekas nemato po stalu) ir tuo pat metu klausytis profesoriaus iš Oksfordo. “ [13], „Didžiausias privalumas yra, kad tu gali būdamas namie tą daryti. “ [8], „Tu gali prisijungti iš bet kur, iš namų, iš mokyklos, tau nereikia gaišti laiko kelionei. “ [4], „<...> sprendžia logistikos problemas, tai reiškia, nu, aišku, nereikia vykti į kitą miestą, šalį ir taupomas laikas, išlaidos kelionėm. “ [7], „Pagrindinis privalumas tai galbūt yra tai, kad yra paprasta prisijungti, paprasta dalyvauti. “ [1].

Lygiai taip pat yra akcentuojamas ir laiko lankstumas, kai galima jungtis bet kuriuo mokytojams patogiu paros metu. Dažniausiai tai yra asinchroninės programos, kuomet visa metodinė medžiaga, video įrašai, paskaitos, skaitiniai, šaltiniai yra pateikiami iš anksto, o mokytojas mokosi tada kada nori. Tyrimo dalyvės akcentuoja, kad tai yra labai patogu ir dažnai renkasi tokias kvalifikacijos tobulinimo veiklas, nes tokiu būdu savęs neriboja, nesudaro sau dar bereikalingų grafikų net ir po darbo valandų ir mokymasis yra lengvai derinamas su darbo grafiku. Taip pat mokytojams tai reiškia, kad jos gali mokytis savo tempu. Vienai užtenka vienos valandos, o kita gali skirti tik pusvalandį, bet jis bus produktyvus ir dominančia tema. Tai labai svarbu, nes mokytojų amžius skiriasi, mokytojos skirtingai sistemina naujai įgytas žinias. Taip pat tyrimo dalyvės minėjo ir autonomijos svarbą: „*Tai va čia yra didelis privalumas, jeigu aš dabar negaliu, aš galiu savo kitu laiku kada man patogu žiūrėti*“ [5], „*Ir dar vienas privalumas, tai galimybė klausytis beveik bet kur ir atliekant veiklas kokias nors ar keliaujant ir leidžia efektyviau išnaudoti laiką.*“ [7], „*Nu, kad namuose, kad patogiai gali atsisėst su kavos ar arbatos puodeliu savo atsipalaidavęs <...>, gali ten sustabdyti, vėl peržiūrėti.*“ [5], „*Tai yra patogumas, tai nesujaukia tavo dienos, tu neturi nieko atsisakyti praktiškai.*“ [10], „*Tau nereikia gaišti laiko kelių valandų, važiuoti į kitą miestą, ar netgi į kitą mokyklą, tu iš savo kabineto gali jungtis. Tai laiko taupymas, kuro taupymas, aplinkai geriau turbūt nuo to, bet aišku, tai, kad mes laiko sutaupom ir kad tai yra labai patogu.*“ [8], „*Ir iš tikrųjų, aš galvoju, kad tas tikslumas, kad žmogus pats pasirenka, kad jau tuo laiku yra patogiausia, tas yra labai gera praktika.*“ [11], „*Privalumai yra tokie, kad, pavyzdžiui, kai kurie mokymai yra įrašomi ir jeigu tu negali prisijungti esamu laiku, tarkim, na, tuo laiku, kai vyksta tie mokymai, tai tu gali pasileisti įrašą, perklausyti įrašą ir nenukentės tavo dalyvavimas ar programoje, ar mokymuose, ar kokiam seminare, ar konferencijoje.*“ [4], „*Tai vienas iš didžiausių plusų yra tai, kad gali mokytis iš bet kur ir gali rinktis laiką. Nes jeigu negali ir gyvai prisijungti, tarkim, prie to susitikimo ar seminaro ar vebinaro, tai dažniausiai dabar jie daro įrašus, kuriuos vėliau atsiunčia ir tada galima juos pažiūrėti patogiu metu. Tai kaip man, tiek daug dirbančiam žmogui, tai iš tikrųjų yra labai patogu.*“ [12], „*Pamiršau pasakyti, kad ten yra galimybė mokytis savo tempu, nes labai dažnai mes turim įrašus, įrašai lieka prieinami ir man patinka, kad juos galima peržiūrėti vėliau.*“ [7], „*Aš nematau prasmės važiuoti, pavyzdžiui, į Vilnių, kai*

galima tiesiog klausyti savo aplinkoj, matyti savo vaiką ir pasidaryti pietus taip sakant.“ [10], „Tai man laikas yra labai svarbu ir tai patenkina mano poreikį ir dažniausiai yra įrašas, kuri gali dar kartą peržiūrėti.“ [3], „Tai yra labai tinkamas būdas norint sutaupyti laiko, nes nereikia niekur važiuoti. Tu tiesiog gali mokytis iš namų.“ [2], „<...> man labai patinka atsiradusi tendencija daryti seminarų įrašus. <...> Nes paprastai žmonės, kuriems sekasi, jie turi ne vieną darbą, jie turi ne vieną veiklą. Ir taip jau yra. Ir iš tikrųjų tas galėjimas savaitgalį arba ten penktadienį vakare išklausyti seminarą, arba galbūt netgi antrą kartą nuo tos dalies, kur tau yra įdomu, tai yra vėlgi didžiulis pliusas.“ [10].

Ir dar vienas virtualių mokymų privalumas, kuris buvo išskirtas yra galimybė mokytis iš tarptautinių lektorių ir praktikų. Mokytojos renkasi ne tik Lietuvoje siūlomas kvalifikacijos tobulinimo veiklas, bet ir užsienyje. Tai ypač aktualu ne tik dėl bendrųjų kompetencijų ugdymo, bet ir lingvistinių, filologijos ir didaktikos žinių. Anglų kalbos mokytojoms labai malonu klausytis gimtakalbių, mokytis iš jų įvairių kalbos aspektų, atnaujinti ir nuolat lavinti savo recepcijos, produkavimo, mediacijos ir sąveikos komunikacines sritis. Todėl virtualus kvalifikacijos tobulinimas atveria galimybes mokytis iš aukštą kvalifikaciją ir didelę patirtį turinčių savo srities profesionalų pripažįstamų visame pasaulyje: „<...> užsienio lektoriai labai skiriasi nuo Lietuvoje esančių lektorių savo sakykim žinių platumu, savo mokėjimu dėstyti, savo charizma, jie labai moka sudominti.“ [4], „Visas pasaulis pasiekiamas dabar tapo, bet kokius mokymus, pasaulinius tu gali pirktis, dalyvauti.“ [9], „Na ir manau, kad tai virtualūs mokymai dažnai yra pigesni organizatoriam, todėl jie gali pasiūlyti daugiau renginių arba pritraukti aukšto lygio lektorių.“ [7], „Kartais galima pasirinkti žmogų, kurį tikrai laikai autoritetu.“ [9], „O dabar visuose šituose virtualiuose galime iš karto pasigoogl’inti, pasižiūrėti apie žmogų, apie lektorių, kokie yra atsiliepimai, ar buvo naudinga ar nenaudinga. Ir dar ir tai prideda labai daug vertės.“ [3], „Ir turbūt tai, kad būtent virtualiu būdu ir lektoriai jau yra pasirenę pakankamai gerai tą informaciją perduoti ir perteikti. Nebūtina būti vietoje gyvai, galima ir virtualiuose kambariuose dirbti, ir grupėse dirbti <...>.“ [8], „Aišku, labai vertinu galimybę klausytis native speaker’ių. Man labai svarbu tai kaip anglų kalbos mokytojai.“ [7], „Na tai, kad tu gali klausyti seminarų daugelio šalių ekspertų ir neapsiriboti vien tik seminarais, mokymais ir konferencijomis, kurie yra Lietuvoje. Tai yra didelis privalumas, ypač žinantiesiems užsienio kalbą.“ [4], „Labai daug pasiūlymų ypač iš National Geographic, British Council, jie turi daugybę, labai didelę pasiūlą šitų visų seminarų, mokymų, kur netgi galima diskutuoti ir gilinti savo žinias.“ [2].

Viena mokytoja davė pavyzdį, kad virtualus mokymas suteikė tokią galimybę, kaip stažuotė, kuri truko 11 mėnesių. Tad tai, ko gyvai nepavyktų padaryti, ir tuometinis direktorius mokytojos neišleido stažuotis, virtuali stažuotė įvyko, ir mokytoja gavo neįkainojamos patirties iš JAV profesionalų: „Tai, na,

aš savo gyvenime negalėčiau pagalvoti, kad galėčiau leisti va šitiek laiko išvažiuoti, palikti viską, absoliučiai, užrakinti namus 11 savaitių, ne. O virtualiai puikiausiai sudalyvavau.“ [10].

Tai yra džiuginanti tendencija, kad pats mokytojas gali visų pirma pasirinkti temą, tuomet pasirinkti mokymų formą, tipą, o tada dar ir laiką, organizatorių ir lektorių, gali pasidomėti atsiliepimais ir išsirinkti geriausius, ko niekaip neišeina padaryti jei mokomasi realiu laiku ir atėjęs į mokymus jau gauni tai, ką gauni.

Apibendrinant šios dalies tyrimo duomenis galima teigti, kad virtualaus kvalifikacijos tobulinimo privalumai atsiskleidžia per kelis esminius aspektus. Pirmiausia, išryškėja lankstumas ir autonomiškumas, leidžiantis mokytojams pasirinkti tinkamiausią laiką ir tempą mokymuisi, taip derinant profesinį tobulėjimą su kasdienėmis darbo ir asmeninio gyvenimo veiklomis. Taip pat tai suteikia laisvės rinktis aktualias temas. Su tuo glaudžiai susijęs ir efektyvus laiko išnaudojimas, nes išvengiama kelionių, galima dalyvauti trumpesniuose ar tiksliniuose mokymuose.

Virtuali mokymosi aplinka atveria prieigą prie užsienio rinkos, leidžiančios dalyvauti tarptautiniuose mokymuose, seminaruose ar kursuose, kurie dažnai nebūtų pasiekiami tradicinėmis formomis dėl geografinės vietos. Visi šie privalumai kuria palankias sąlygas nuosekliam ir patraukliam profesiniam tobulėjimui virtualioje erdvėje.

Iš kitos pusės, virtualaus kvalifikacijos tobulinimas turi ir ribotumą ir iššūkių. Tyrimų kuriuose atskleidžiamos labiau neigiamos nei kad teigiamos virtualių mokymų savybės yra kur kas daugiau: (Qamariah ir Hercz, 2025; Phan ir Nguyen, 2025, Day, 1999; Richards, 2006) ir kiti tyrimai.

Šiame empiriniame tyrime buvo atskleisti šie virtualaus kvalifikacijos tobulinimo ribotumai ir iššūkiai: socialinės sąveikos trūkumas, organizacinių sąlygų ir valdymo sudėtingumas, aukštos mokymų kokybė užtikrinimas, psichologinės gerovės ir įsitraukimo iššūkiai (žr. 3 priedą).

Kadangi, mes visi esame socialios būtybės (Wagner ir kt., 2015), mums reikia kolegų ir bendraminčių su kuriais galėtume dalintis savo išgyvenimais, naujomis žiniomis, atradimais, ir praktika (Wolf ir Tomasello, 2023). Tam puikiai tinka ne tik visąlaik tie patys kolegos ir ta pati aplinka, bet ir kolegos iš kitų mokyklų, kitų miestų, šalių. Maslow (1943) poreikių hierarchijos teorija išlieka reikšminga aiškinant žmogaus motyvaciją, tačiau vėlesni autoriai, pavyzdžiui, Kenrick ir kt., (2010) pateikia šiuolaikines šios teorijos interpretacijas, išplečiančias priklausymo poreikio sampratą. Dalyvaujant virtualiuose mokymuose kartu su bendraminčiais yra ne tik dalinamasi patirtimi, išgyvenimais, bet ir patenkinamas bendrumo jausmas, stiprinamas profesinis tapatumas. Tyrimas atskleidė, kad mokytojų požiūriu, to labai joms trūksta. Tai lėmė ne tik labai ilgai užsitęsusi pandemija, bet ir laikotarpis po jos, kai vis dar buvo susilaikoma nuo susitikimų, kelionių, ir vengiama artimo

kontakto: „Vis tiek vertinu gyvus mokymus <...> trūksta diskusijų, nes vis tiek nėra to tiesioginio bendravimo su kolegomis, kada tu gali padiskutuoti kažką, dalintis patirtimi, aptarti kažką, kaip vyksta mano mokykloje, kaip mano kolegos dirba, tai man trūksta.“ [7], „Tai va, dar vienas iššūkis būtų trečiasis, ko gero, kuri galėčiau įvardinti, tai trūksta to gyvo bendravimo. Nes diskusijos vis tiek būna apribotos, arba jeigu tai yra seminaras, tai dažniausiai valandos arba dvių, tai diskusijai, pasisakymams, bendravimui laiko nelabai lieka. Belieka tik tai būti pasyviu klausytoju.“ [12], „Nežinau, kartais gal pasigendu to tokio tiesioginio bendravimo, nes kartais labai smagu susitikti su kolegom gyvai ir pakalbėti.“ [1], „Kai tų labai daug turim virtualių mokymų ir ypatingai po tos pandemijos labai norisi sugrįžti į gyvą bendravimą, tai labai dabar jaučiasi, kad nebelabai nori mokytojai mokytis virtualiai, nori gyvų mokymų.“ [4].

Kitas panašus aspektas dėl bendravimo ir interakcijos trūkumo yra susijęs su pačiu nuotolinio mokymosi procesu: yra tokių situacijų, kai visi dalyviai dalyvauja išsijungę vaizdo kameras, neturi galimybės įjungti mikrofono, gali tik rašyti žinutes ir yra visiškai izoliuoti nors, paradoksalu, prisijungę kartu į tą pačią veiklą. Pasak tyrimo dalyvių tai kelia trikdžių: esi apribojamas ir negali nieko paklausti, esi tik pasyvus dalyvis ir klausytojas, yra sunkiau įsitraukti: „Bet prie to pačio, kartais būna, kad gyvai tu negali nieko paklausti, nes tai būna tik įrašas. <...> Ir kad aš galėčiau pasiklausti, padiskutuoti, nes labai dažnai kyla, na, ypač dabar su įtraukiuoju ugdymu, labai daug kyla įvairiausių dalykų ir nors sužinoti, o kaip kolegos daro, o kaip mokyklos sprendžia vieną ar kitą dalyką <...>.“ [3], „Aišku, dabar turėjom irgi tokius mokymus, kada kalba, kalba žmogus, bet tu negali tiesiog užduoti klausimų. Ir tas toks tai lieka <...> aš visada sakau, gyvi, na, irgi turi savų privalumų, kada tu gali diskutuoti, paklausti ar gerai supratai.“ [5], „<...> buvo keista, dalyvauti mokymuose, kuriuose vyravo visiška tylą. Ir dalyviai dažnai būna išjungę kameras, nereaguoja. Nu, aišku, tai sunku, kada tu nematai emocijų, to įsitraukimo. Tai va, tai apsunkina.“ [7].

Dar vienas labai svarbus aspektas kurį įvardino tyrimo dalyvės yra mokymų kokybė. Ji buvo stipriai kritikuojama dėl kelių priežasčių. Pirmą priežastį yra pasiūlos dydis. Pasiūla yra tokia didelė, kad reikia labai atidžiai skaityti atsiliepimus, aprašymą, programos veiklas, numatomą turinį ir rezultatą. Reikia pasirinkti, kas bus tik reklama, o kas bus mokymai, kokio jie yra intensyvumo, trukmės, kokio tipo užduotys ir veiklos bus pasiūlytos. Taip pat labai svarbu žiūrėti, kas tą veiklą veda ir organizuoja. Ar tai tikrai tos srities profesionalas. Dažnu atveju mokytojoms svarbu, kad tas kuris nori vesti mokymus mokytojams, turi bent minimaliai būti susijęs su mokykla, ir turėtų bent minimalų suvokimą apie veiklas ir aktualijas mokykloje, bei kaip atrodo mokytojo kasdienybė. Tai yra labai svarbu, kad tai, ką lektorius pasakoja, moko, atitiktų mokytojų gyvenimo kasdienybę, realybę ir tik sustiprintų ir padėtų mokytojui:

„Dauguma jų yra tiesiog beverčiai, kokie 90 procentų.“ [6], „Tai seminarai, kurių aš stengiuosi vengti, nes ta 40 valandų žinai galima sudėti į dvi valandas ir galbūt tai yra susijęs su tuo, kad jau atrodo, kad jau viskas girdėta, jau viskas matyta, jau viskas daryta, tik tai vėl naujais siūlais susiūta.“ [3], „Na, kartais iššūkiai tokie būna, kad mes renkamės tuos mokymus iš tikrųjų norėdami pasitobulint savo kvalifikaciją, bet kartais susiduriu su tokiais dalykais, kad tu įsijungi mokymus ir tie mokymai neatitinka tavo lūkesčių <...>.“ [4], „Kai jie tik prasidėjo, jų nebuvo tiek daug, bet kai jie pradėjo vienas po kito birti <...> tai man atrodo, kad pirmasis sunkumas yra tikrai atsirinkti, nes labai jų daug ir negalim žinoti, kur geras, kur negeras. Vien tai, kad jis yra nemokamas, dar negarantuoja tau kokybės ir atvirksčiai <...>.“ [8].

Suprastėja kokybė ir todėl, kad tokie virtualūs mokymai atsirado kaip labai didelė niša verslui ir praturtėjimui. Dabar virtualų kvalifikacijos tobulinimo renginį gali pasiūlyti beveik bet kas. Užtenka vos kelių skambių frazių, geros reklamos, ir jau turėsi auditoriją. O kai pinigai sumokėti, tai veikla įvyko, o kokybė lieka antrame plane. Tai vyksta ne tik užsienyje, bet ir Lietuvoje. Tos mokytojos, kurios vykdo suaugusiųjų ugdymą, ir atskleidė tai duodamos interviu, kad tai padaryti ir suorganizuoti nėra sunku, nėra realių apribojimų ar didesnių reikalavimų. Tai labai apmaudu girdėti iš pačių mokytojų, kurie nori kokybės, kurie vieni kuria kokybišką turinį, o kiti tik siekia pasipelnyti. *„O kitas iššūkis būtų, kad vis dėlto ne visi kursai yra kokybiški. Na, kartais pavadinimas, aprašymas kursų yra labai dominantis, motyvuojantis ar ne, atrodo, kad ten bus labai daug naudingo, o iš tikrųjų būna labai daug teorijos ir labai mažai praktikos ir tiesiog išklauskai, pasižiūri ir nieko iš tokių kursų mokymų nelieka.“ [12], „Kartais būna nekokybiškai paruošta medžiaga, kuo yra dalinamasi ekrane. Jos būna arba per daug, arba jinais tiesiog esu pastebėjęs, kad pasitaiko netgi klaidų.“ [1].*

Galiausiai, dar vienas labai svarbus iššūkis kuris kyla mokytojams yra organizacinių sąlygų ir valdymo sudėtingumas, kuris apima ne tik vis dar retkarčiais pasitaikančius technologinius trikdžius, per didelę kainą, bet ir svarbiausia, laiko ir jo trūkumo iššūkis: *„<...> tai va dėl krūvio, tai va tas, kad negali tiesiog pamokų metu jungtis prie kažkokių mokymų, net jei jie labai naudingi <...>.“ [2], „Laiko trūkumas, kad yra labai daug visko ir kad viskas sugrūdama į vieną vietą ir kartais nieks nesitarė su tavim. Tam tikri būna seminarai, ypač, sakykime, kas liečia nacionalinius tokius įvairius švietimo klausimus arba kas susiję su valstybiniais brandos egzaminais arba bendrųjų programų svarstymas ar diskusijos, tai žinoma, kad truputėlį iš organizatorių pusės jaučiasi tas toks, kad galim bet kada žmones sukviest, nes gi vis tiek nuotoliu. Bet taip nėra, nes mūsų resursai žmogiškieji tik labai tokie riboti <...>.“ [8], „<...> Dėl to man vis tiek yra iššūkis ir atrasti laiko, kad būtų atsisėsti ir išklaudyti, ne įsisukti į darbus, nes jų yra be galo daug.“ [11], „<...> bet toks kaip trūkumas būtų tai, kad esant dideliame krūviui*

kartais labai sunku prisitaikyti, jeigu mokymai vyksta dieną.“ [2], „*Aišku, kainos taip pat yra labai tokios, jeigu mokykla neišperka, asmeniškai tikrai jos tokios pasikandžiojančios.*“ [5], „*Na, sunkumų dažnai būna pasitaiko, kad būna blogas ryšys. Na, tai čia, manau, yra normalu. Daugiau, na, jokių tokių kažkokių ypatingų, nepasakyčiau.*“ [1], „*Sakyčiau, kad pats didžiausias iššūkis man yra laikas, laiko trūkumas, todėl, kad kartais tai praktiškai labai sunku suderinti pamokas, mokymus, kursus ir visus kitus dalykus, pasiruošimą pamokoms ir taip toliau. Tai va didžiausias iššūkis yra laikas, nes tada belieka arba vėlūs vakarai, arba aukoti savaitgalio kažkurį tai laiką <...>.*“ [12], „*<...> tie techniniai, kada, sakykime, kažkas nesusijungia, ten dėl blogo oro ar kažko, tai tas būdavo toksai. Arba kiti dalyviai neišsijungia mikrofonų, tas triukšmas toksai.*“ [5], „*Na, kartais, aišku, gali pavesti techniniai dalykai. Tai ir interneto ryšys <...> jeigu negerai pasiruoši, tai gali ir kompiuteris išsijungti, ta prasme išsikrauti <...>*“ [4]. Kaip keletas tyrimo dalyvių minėjo, kartais būna situacijų, kai yra piktnaudžiaujama tuo, kad renginys ar susitikimas vyks nuotoliu, ir tuomet yra nepaisomi elementarūs būtinieji žmogaus poreikiai: „*Vieną problemą matau, <...> pradėjo piktnaudžiauti nuotoliniais renginiais manydami, kad mokytojams patogų, jis vis tiek dalyvaus. Tai būna tokių situacijų, kai pamokos dubliuojasi su nuotoliniais kažkokiais mokymais <...> be jokios pertraukos po pamokų, iki pusės septynių, septynių. Kažkaip tai toks, man atrodo, atsirado toks požiūris, kad nuotolinis renginys nereikalauja mokytojo kažkokių tai pastangų, jėgų, resursų.*“ [9], „*Tai žinoma, kad truputėli iš organizatorių pusės jaučiasi tas toks, kad galim bet kada žmones sukviest, nes gi vis tiek nuotoliu. Bet taip nėra, nes mūsų resursai tik labai riboti, ir vėl tada kažką reikia riboti, kažką pasirinkti, derinti laiką, darbus, reikalus.*“ [8], „*Jeigu aš atvedusi 8-9 pamokas, neturėjusi pietų, sėdžiu nuotoliniuose mokymuose, aš į juos žiūrėsiu tikrai jau neatsakingai ir aš turbūt vis tiek pasirūpinsiu pirmiausiai savo esminiais poreikiais.*“ [9].

O su šiuo iššūkiu ir labai susijusi psichologinė būsena. Atsiranda psichologinės gerovės ir įsitraukimo iššūkiai. Mokytojos įvardina, kad besimokant virtualiai, jos pačios tampa mokinėmis, ir kaip mokiniams yra sunku, taip ir mokytojoms kyla sunkumų išbūti, būti motyvuotoms ir įsitraukusioms į mokymus, kai juose nėra jokios praktinės veiklos, vien teorija. Tai vargina, o dažnu atveju joms ir nereikia to klausyti, nes jos ir taip jau visa tai žino, ir nori išmokyti daugiau, skirti ir išnaudoti prasmingai kiekvieną minutę. Kartais pasakojama teorija jau būna pasenusi, neatitinkanti realybės ar šių dienų aktualijų, o tai rodo lektorių nepagarbą ir nekompetenciją. Taip pat, mokytojoms labai reikia praktinių žinių ir konkrečių pavyzdžių, idėjų metodų, kuriuos galėtų pritaikyti savo kasdieniame darbe: „*Dar man, pavyzdžiui, ir kaip kalbėjau su kolegom, sudėtinga ilgą laiką išlaikyti dėmesį prie ekrano.*“ [7], „*<...> o tuo pat metu vesti ir pamokas, ir klausyti mokymų, aš manau, kad nėra gerai nei vieno, nei kito atžvilgiu.*“ [2], „*Jo, tiesiog problema yra ta, kad paskui, jeigu tiesiog labai ilgai, o kai kurie tikrai yra padaryti ilgi*

seminarai, tai nesvarbi ten ta pertraukėlė ir panašiai, bet tada tu labai pavargsti. Ir paskui, kai būna daug informacijos, tai ta perkrova būna. Na, gal keista, nes pažiūrėjus, konferencijoje visą dieną galime sėdėti, bet man nuotoliu yra sunku.“ [11], „Yra buvę, kai apie atnaujintas programas turėjau mokymus, kad jie vykdavo pamokų metu ir mes tiesiog su ausinėmis klausom ir kita akim žiūrim mokinius, ar ne? Tai tada nei čia gerai girdi, nei ten gerai darai.“ [5], „Bet aš matau žmonių, kurie nebeturi stabdžio būtent vartodami tą skaitmeninį turinį. Jie perdozuoja mokymą. Ir jiems atrodo, kad tai yra normalu. Jie mokosi vakarais, jie stebi, kai kurie ten iki išnaktų ir pasakoja, kad sėdėjo mokymuose. Tai va čia aš matau pavojų. Čia labai greitai gali vykti perdegimas, kai kurie žmonės ir perdega profesijai. <...> Manau, kad su tuo skaitmeniniu turiniu ir vadovai, ir autoritetai, ministerijos patys pradėjo skatinti, kuo daugiau jo vartoti.“ [9]

Tokiais atvejais, kai mokymai neatitinka lūkesčių, tyrimo dalyvės pripažįsta, kad yra sunku ir pagunda keisti veiklą ir laiką išnaudoti efektyviau, pavyzdžiui gaminant šeimai vakarienę, ar ištaisyti mokinių darbus, ar užsiimti dar kita veikla: „*Labai lengva yra ir puse kojos dalyvauti. Tu įsijungi ir verdi pietus, ar ten kažką darai. Tai čia tas paslydimas į tą tokį pasyvų dalyvavimą labai yra didelis.*“ [8], „*Kai esi namie, tai skalbimo mašina pypsi, tai šuo loja, tai norisi nueiti į šaldytuvą... Reikia geležinės valios, kad neišsijungtum kameros ir nenueitum kepti blynų.*“ [13].

Apibendrinus, nors privalumai yra ryškūs, tyrimo duomenų analizė atskleidė ir reikšmingus iššūkius. Svarbiausia, išryškėja žemos kokybės problema, susijusi su pertekliniu teoriniu turiniu, mažai praktikos, per ilga mokymų trukmė, ne visada pakankamu lektorių pasirengimu. Taip pat yra reikšmingi mokymų dalyvių įsitraukimo ir dėmesio išlaikymo sunkumai, dėl per didelio krūvio, kitų gyvenimiškų atsakomybių ir pareigų, ir dažno organizatorių piktnaudžiavimo rengiant nuotolinius mokymus. Šių aspektų visuma leidžia teigti, kad virtualių mokymų efektyvumą lemia ne vien formatas, bet ir jų metodinė ir organizacinė kokybė.

3.2.3. Virtualaus kvalifikacijos tobulinimo reikšmė anglų kalbos mokytojų profesinei veiklai ir pedagoginei praktikai

Šiame skyrelyje pristatyti tyrimo duomenys leidžia kompleksiskai įvertinti virtualių mokymų poveikį anglų kalbos mokytojų profesinei veiklai, profesiniam augimui, ugdymo proceso kokybei ir kompetencijų tobulinimui. Analizė apima ne tik praktinius pokyčius, susijusius su skaitmeninių įrankių taikymu, bet ir gilesnį pokytį – mokytojų požiūrio į mokymąsi, profesinį augimą, skatina refleksiją.

Remiantis gautais rezultatais, galima išskirti esmines tendencijas, atskleidžiančias virtualaus kvalifikacijos tobulinimo reikšmę šiuolaikinėje pedagoginėje praktikoje (žr. 4 priedą).

Analizuojant mokytojų atsakymus nustatyta, kad virtualūs mokymai reikšmingai prisideda prie skaitmeninių kompetencijų plėtros. Tyrimo dalyvės akcentavo, kad tokio pobūdžio mokymai suteikia galimybę susipažinti su naujais skaitmeniniais įrankiais, metodikomis bei jų taikymo galimybėmis anglų kalbos pamokose. Dalis mokytojų nurodė, kad po dalyvavimo virtualiuose mokymuose, pradėjo aktyviau naudoti skaitmenines priemones, tokias kaip interaktyvios užduotys, virtualios klasės aplinkos ar skaitmeninės vertinimo sistemos. Tai leidžia teigti, kad virtualus kvalifikacijos tobulinimas neapsiriboja teorinėmis žiniomis, bet tiesiogiai prisideda prie praktinių skaitmeninių įgūdžių formavimo ir jų taikymo ugdymo procese: „*Tai tikrai sustiprėjo skaitmeninis raštingumas, <...>.*“ [13], „*Nu gerai, numeris vienas, skaitmeninio raštingumo. Taip, tai jau su skaitmeninėmis, tikrai, taip. Čia jau didžiausias patobulėjimas, nes niekur tu nedingsi, nes visokios programėlės, visas tingi atsiranda išbandyti su mokiniais ir taip toliau. <...>*“ [9], „*Skaitmeninė kompetencija, kurią aš nešu į klasę ir vaikai ugdo savo skaitmenines kompetencijas tuo pačiu.*“ [2], „*Skaitmeninio raštingumo. Vienareikšmiškai.*“ [10], „*Pirmiausia, kuri patobulėjo, tai yra skaitmeninė kompetencija. Nes tikrai labai daug įvairių įrankių išbandžiau, ir naudoju, ir vis dar ieškau kažko naujo, nes tos technologijos taip sparčiai auga tobulėja, kad kiekvieną dieną kažkas tai naujo.*“ [12], „*Skaitmeninė kompetencija, aišku, kad naudojantis technologijomis per virtualius mokymus, tai kitaip ir negali būti, tu esi priverstas išmokyti įvairiausių dalykų naujausių.*“ [8], „*Tai pirmiausia gal skaitmeninė kompetencija. Reikia mokėti ir išsisaugoti, ir nusifotografuoti, ir elementarūs tokie dalykai, ir po to dar su tuo dirbti, atsisiųsti.*“ [3], „*Visų pirmiausia skaitmenines kompetencijas.*“ [5].

Kita labai svarbi kompetencija yra socialinė ir komunikacinė, kuri atsispindi kasdieniame darbe per bendravimą su tėvais, mokiniais, kolegomis, tais pačiais lektoriais ir kolegomis ne tik iš Lietuvos, bet ir iš viso pasaulio. Bendraujant ir diskutuojant mokymų metu yra mokomasi išgirsti kito nuomonę, ją gerbti, mandagiai reaguoti ir atsakyti: „*<...> taip pat komunikaciniai gebėjimai, bendravimo ir bendradarbiavimo kompetencijos – ypač dirbant tarptautinėse aplinkose.*“ [13], „*Bendravimo kompetencija. Tai kai bendrauji su skirtingų kultūrų, tai čia būtų tada ir tarpkultūrinė, kai bendrauji su skirtingų kultūrų žmonėmis <...>.*“ [2], „*Sakyčiau ir komunikavimo, ir pažinimo, na, ir socialinė, emocinė ta kompetencija, sakykime, tokia irgi, bet žiūrint, kokie tai yra mokymai, jeigu tai yra tarptautiniai su tarptautiniais lektoriais ir kolegomis iš užsienio tai yra ir to tarptautiškumo.*“ [8], „*<...> Išskirčiau bendradarbiavimo ir komunikavimo kompetenciją, nes visgi mūsų mokytojų bendruomenė yra*

labai didelė ir idėjų dalinimasis yra gėris tam tikras.“ [1], „<...> Tada, aišku, komunikacines <...>.“ [5].

Dar viena kompetencija yra dalykinė. Ji apima galias dėstomo dalyko žinias, gebėjimą perteikti turinį suprantamai ir sistemiškai: „*Toliau aišku, kad yra anglų kalba. Visiškai. Nes tas atsinaujinimas, tas šiuolaikinės vis kalbos atnaujinimas to žodyno irgi galimybės neribotos.*“ [9], „<...> *Ir jeigu tai yra labiau susiję vien tik su kalbos, ne dėstymu, bet su kalba kaip pačia, tai ir tų lingvistinių tokių ir apie, sakykim, anglų kalbos ir šitų tekstynų naudojimą, tai ten tikrai tokia labai, sakyčiau, man pačiai kaip žmogui ir kaip mokytojui reikalinga kompetencija ta tokia lingvistinė.*“ [8], „<...> *ir iš dalyko, iš užsienio kalbos, nes turim daug tokių visokių dalykų, nes būna tų mokymų ir anglų kalba, kuriuos mes klausom, ir apie tą mūsų dalyką.*“ [5].

Taip pat, mokytojai, kurie dažniau dalyvauja nuotoliniuose mokymuose, linkę labiau integruoti technologijas į savo pamokas ir taip tobulinti savo pedagoginę (didaktinę) kompetenciją. Tyrimo dalyviai atskleidė, kad įgytos žinios padeda kurti interaktyvesnę, mokiniams patrauklesnę mokymosi aplinką, pagerinti pamokų struktūrą, taikyti inovatyvius metodus. Taip pat pastebima, kad skaitmeninės priemonės leidžia individualizuoti mokymąsi ir geriau atliepti skirtingų mokinių poreikius, mokymo procesas tampa labiau orientuotas į mokinį, skatinant aktyvų jo įsitraukimą: „*Taip, taip, būtent. Ir naujų platformų, ir aišku atsirado skaitmeniniai ir vadovėliai, ir labai daug įrankių, ir juos irgi reikėjo įvaldyti iš pradžių <...>.*“ [4], „*Na, sakykime, pajvairina ugdymąsi, visų pirma, tai įneša įvairovės, į pamoką. Pamoka tampa labiau, sakykime, dinamiška, jina įvairesnė, įdomesnė, tampa labiau įtrauki, <...> o mokymai įvairūs ir ypatingai skaitmeniniai mokymai, na, padeda mokytojui padaryti, parengti kokybišką, įvairią ir efektyvią pamoką, aš manau.*“ [1], „*Jeigu tu susirgai, tu gali tą medžiagą tiesiog mokiniams savarankiškam darbui užduoti tiesiog YouTube ar kokį įrašą, pažiūrėti kaip rašoma esė tarkim. Ir tu pirmadienį sugrįžęs jau gali su mokiniais rašyti, nes tai buvo jų užduotis.*“ [10], „*Classroom Screen, Padlet, aišku man patinka Teams ir ten esantys įrankiai formos, skaitymo spartintuvai, kur su dirbtiniu intelektu įvertinama, Slido – kažkokiai trumpai apklausai <...> na jau atsirinkom.*“ [5], „*Galiu pritaikyti ir man labai dažnai gimsta tada mano kažkoks metodas sudėjus tą matytą, dar kažkas naujo, ar ne, ir sukurti kitus gali. Ir mokiniai jaučia tą tokį, kad ne visada pamoka yra monotoniška - vadovėlis ten pratybos, kurias mes turim <...>.*“ [12], „<...> *sakykime, diskusijos, jeigu jos vyksta kažkur kažkokiam seminare su užsienio mokytojais, tai tu tiesiog sužinai naujovių, kurias gali pritaikyti ir savo pamokose. Ir tos naujovės dažniausiai būna ne tik iš dalykinės pozicijos.*“ [2], „*Aš visada sakau taip, jeigu aš iš seminario įsinešu tris geras idėjas, ką padarysiu, pamokoje, tai manau pavykęs seminaras. <...> Nes jeigu nepritaikau, per pirmąsias dvi savaitės viskas, aš jau daugiau niekada nebepritaikau.*“ [8], „*Kai*

aš pabaigiu kursą, arba eigoje, aš visada stengiuosi kažką pritaikyti savo klasėje. Tai va, tai gali pavykti arba gali nepavykti, bet man patinka eksperimentuoti. <...> Žodžiu, esmė yra tai, kad viską dabar, ką aš imu iš nuotolio, tai aišku, keliu į klasę, tai man padeda dirbti, tai atneša mokiniams naujų idėjų ir aš manau, kad jie taip pat tobulėja.“ [11], „Aš pati labai mėgstu įvairovę ir stengiuosi ir pamokose, kad kuo įvairiau vaikams tą medžiagą pateikti. Tai išvengti monotonijos ir tai gerai paveikia mokinius.“ [5], „Vaikams, aš manau, mokymasis tampa įdomesnis. Jisai gal ne toks, kaip pasakyti, ne toks nuobodus yra šioks toks atsitraukimas nuo tos, kasdieniškos vadovėlis lenta sistemos, kai jie tik rašo skaito ir tie visi įrankiai nauji, tai juos priverčia mąstyti, <...> įsitraukti, realiai, realiose situacijose panaudoti savo žinias <...>.“ [2], „Tie nauji metodai, naujos idėjos, jau padeda padaryti pamokas įdomesnes. Labai dažnai tos užduotys būna ir smagios, ir reikalaujančios iššūkių ir automatiškai kelia mokinių motyvaciją. Kai kelia mokinių motyvaciją, mokiniai įsitraukia į darbą, kyla jų rezultatai ir ta mokymo kokybė gerėja.“ [12], „Ir visada tai, ką išgirstu, pritaikau. Dažniausiai perdirbu, pritaikau savo vaikams, pagal savo klasę, pagal savo vaikų poreikius <...>.“ [3], „Pastebėjau tokį dalyką, kai būna tikrai geri vertingi mokymai, žmonės skaidrų nesiuntinėja. Ir teisingai, aš irgi skaidrų nemėgstu siuntinėti, nes reikia dirbti per mokymą. Reikia dirbti. Ir pasidarau iš naujo pati skaidres sau iš to, kas buvo, ir dabar, žinokit, du mėnesius iki egzamino su ketvirtokais gimnazistais prieš rašto dalį dirbam tik praktiškai pagal tai, be jokių vadovėlių. Geriausia medžiaga, geriausiai koncentruota. Tai va, tie, į kuriuos aš einu, žinodama, kad man reikia, ir kodėl man reikia, tai man jie yra patys naudingiausi.“ [9], „Na taip, žinoma, aš labai mėgstu technologijas ir be technologijų tiesiog neįsivaizduoju. <...> tai daugelį programėlių išbandžiau ir visada panaudoju darbe. Man ypač patinka su mažesnėmis klasėmis, ten visada naudojam įvairius įrankius ir programėles.“ [1].

Na o kalbat apie poveikį, asmeninei ūgčiai, tyrimo dalyvės dauguma atsakė, kad virtualus kvalifikacijos tobulinimasis prisideda ir turi įtakos požiūriui į mokymąsi: „Čia geras klausimas. Galbūt šiek tiek paveikia pati požiūrį į patį mokymąsi, kaip tu gali mokytis, kad nebūtinai tu gali mokytis tik tai gyvai susėdus prie bendro stalo, kaip aš sakau, apvalaus, bet tu gali rinktis ir virtualų bendravimą ir bendradarbiavimą.“ [4], „Kad jisai gali būti įvairus. <...> Iš tikrųjų galima technologijų pagalba labai gražiai pateikti mokiniams, prieinamai, suprantamai.“ [10], „Buvo vertinga ir yra vertinga pačiai patirti tą mokinių vaidmenį, nes kai kuriuose nuotoliniuose seminaruose reikia atlikti užduotis. Ir tai padėjo suprasti mokinių poreikius, iššūkius, galimybes, ypač kalbant apie dėmesio išlaikymą, apie instrukcijas, apie motyvaciją.“ [7].

Trys mokytojos atsakė, kad požiūris nesikeitė, o tik sustiprino jau ir taip turimas vertybes: „Mano tas požiūris niekada gyvenime nesikeitė. Aš esu iš tikrųjų labai smalsus žmogus ir man labai viskas įdomu

ir aš visada mokausi. “ [9], „Jis nepasikeitė. <...> Aš visada norėjau mokytis, ir man virtualūs mokymai suteikia galimybę daugiau tų mokymų pasiimti. <...> Tiesiog aš manau, kad tai yra didžiulė nauda žmonėms turintiems laisvą laiką ir norintiems mokytis. “ [2], „<...> tas mokymasis, koks jisai buvo, kad jisai buvo svarbus, toks ir liko svarbus. Ir kad reikėjo mokytis, ir reikia mokytis. O dabar, kai turim dar didesnių galimybių, tai esam tuo tik dar laimingesni. “ [5].

Labiausiai tyrimo dalyvės akcentuoja, kad virtualus kvalifikacijos tobulinimas žymiai prisidėjo prie profesinio augimo. Tai atsiskleidžia per savęs pažinimą, pasitikėjimą savimi, lyderystę, norą dalintis, per karjeros pokyčius ir platesnes galimybes, nujus iššūkius ir veiklas, naujas idėjas: *„Tai mano profesinis augimas iš tikrųjų ir prasidėjo būtent nuo šitų mokymų <...> ir ko gero, išdrįsau pati atsistoti prieš auditoriją <...> tai va mano augimas nuo mokytojo metodininko. “ [12], „Kiek įsitraukiu, tiek ir prisideda, sakyčiau, jeigu pati sąmoningai nusprendžiu, kad man šito reikia ir jeigu kokybiškas seminaras, tai aš ir patobulėju kaip mokytoja. “ [8], „Virtualūs mokymai labai prisideda prie profesinio augimo, bet dar svarbiau – jie dažnai tampa „vartais“ į kitas galimybes. Pavyzdžiui, tarptautiniai projektai, stažuotės, mokytojų mobilumas per Erasmus+ programas. Ir čia jau atsiranda visai kita dimensija – tu ne tik mokaisi, bet ir pamatai, kaip dirba kiti, parsiveži idėjų, kontaktų. “ [13], „Tobulai. Tobulai. Aš galiu pasakyti, kad už ką aš esu dėkinga šitam laikotarpiui, tai jeigu ne šita pandemija ir jeigu ne šitos visos virtualios terpės, kurios atsivėrė tuo metu, aš ko gero nelabai būčiau išdrįsusi pati su kolegomis vesti seminarų, ir tas išlipimas iš komforto zonos mano augimui kaip mokytojai, tai buvo labai didžiulis dalykas nes yra atsidarę didžiulės galimybės. Ir, na, tarkim, aš niekada negalvojau, kad yra šitaip lengva padaryti respublikinę konferenciją. “ [10], „Tam asmeniniam profesiniam augimui iš tikrųjų mokymai visi tiek kontaktiniai, tiek virtualūs padeda. Tai čia savaime suprantama. Tiesiog tikrai pritariu tam, kad tikrai prisideda. Nes gali sužinot pačias naujausias tendencijas, pačias naujausias naujienas. “ [5], „Tai pandemijos laikotarpiu tie virtualūs mokymai buvo labai aktualūs tam, kad išmoktum pats operuoti įvairiomis platformomis ir įvairiais įrankiais. Tai tuo metu tai labai paveikė profesinę veiklą. “ [4], „Profesiniai veiklai tai turi bet kokių atveju didelės naudos, nes pirmiausia tai yra nuolatinis mokymasis, naujovių pažinimas įvairiausių. “ [2], „<...> tai aš tobulinu savo profesinę veiklą, aš tobulinu metodus, aš tobulinu savo darbą. “ [3], „Profesinis augimas atsirado ir kad tapau lektorė, ne tiktais mokytoja ir klausytoja. Jau norisi pasidalinti patirtimi ir žiniomis. “ [7], „Prisidėjo tuo, kad aš jau ir pati nebijau vesti mokymų ir kviečia mane vesti mokymus. Turbūt tuo prisidėjo. Dar tuo, kad aš dabar labai kažkaip lengvai ir su kolegom iš užsienio susijungiam, ten ir su klasėm pasidarom bendrų pamokų, ypatingai su kuriais esam, va, gyvai kažkur tai susitikę, tai jau tokius dalykus mėgstam. Nu, kažkaip nebebijau tokių dalykų daryti. “ [9], „Jeigu ne nuotoliniai kursai, tai aš tikrai negebėčiau tiek daug jų*

dalyvauti. Aš tikrai negebėčiau tiek daug žinoti tiesioginės informacijos iš lektorių.“ [10], „Nei vienas mokytojas atėjęs mokiniui atidaręs galvą, neįdės žinių, lygiai taip pat ir mokytojams lektoriai. Tu gali tobulą seminarą pasiūlyti, bet jeigu žmogus nenori tobulėti mokytis, tai jis nepaaugs nei kiek.“ [8], „Tai žinoma, nauji dalykai, nauji iššūkiai visada prisideda prie profesinio augimo. Ir jeigu kvalifikacijos tobulinimo programa, bet kokia ar seminaras yra parengtas kokybiškai, jis visada mokytojui duoda profesinės naudos.“ [1].

Apibendrinant galima teigti, kad virtualūs mokymai turi įtakos anglų kalbos mokytojų profesinei veiklai. Pirmiausia, jie tiesiogiai prisideda prie įvairių: skaitmeninių, didaktinių, komunikacinių, dalykinių kompetencijų stiprinimo, ir skatina ugdymo proceso modernizavimą. Tai prisideda prie mokymo kokybės gerinimo per šiuolaikiškumo, įtraukimo ir mokinių aktyvumo didinimą. Tyrimo duomenys taip pat atskleidžia, kad virtualus mokymasis keičia mokytojų požiūrį į profesinį tobulėjimą, mokymąsi ir profesinį augimą ir yra suvokiamas kaip reikšmingas, tačiau papildantis veiksnys, kuris skatina naujų idėjų generavimą, praktinę veiklą ir savirefleksiją.

3.2.4. Virtualaus kvalifikacijos kėlimo gerinimo kryptys: mokytojų poreikiai ir rekomendacijos

Tyrimo metu buvo apklaustos 10 iš 13 aukščiausią mokytojo kvalifikacinę kategoriją turinčios mokytojos. Mokytojo eksperto kvalifikacinė kategorija siejama su aukščiausio lygmens profesine kompetencija, ir pagal Mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų kvalifikacijos tobulinimo ir atestacijos nuostatus (2008), mokytojas ekspertas ne tik vykdo kokybišką pedagoginę veiklą, bet ir aktyvų gerosios patirties sklaidą, konsultavimą bei kolegų profesinį palaikymą net ir tarptautiniu mastu. O iš mokytojo metodininko yra tikimasi labiau praktikos taikymo, tobulinimo ir dalijimosi (dažniau) mokyklos / regiono lygmeniu.

Todėl visoms tyrimo dalyvėms buvo užduoti klausimai siekiant sužinoti, kokie būtų pasiūlymai ir rekomendacijos švietimo institucijoms, mokytojų kompetencijų tobulinimo centrums, dėl virtualaus kvalifikacijos kėlimo gerinimo. Iš tyrimo dalyvių buvo tikimasi, kad jos reflektuos savo veiklą, ir remiantis turima asmenine virtualaus kvalifikacijos tobulinimosi patirtimi, gebės atsakyti į interviu paskutinės dalies klausimus.

Išanalizavus duomenis buvo išskirtos šios keturios perspektyvos: mokymų struktūra ir praktinis pritaikomumas, interaktyvumas ir dalyvių įsitraukimas, techninės ir metodinės kokybės gerinimas, ir turinio aktualumas, mokytojų poreikių tenkinimas (žr. 5 priedą).

Tyrimo dalyvės pabrėžė aiškesnės, nuoseklesnės mokymų struktūros bei didesnio dėmesio praktiniams elementams poreikį, siekiant, kad įgytos žinios būtų lengviau pritaikomos kasdienėje pedagoginėje veikloje. Tai rodo, kad mokytojams svarbu ne tik teorinis turinys, bet ir jo tiesioginis ryšys su praktika: „<...> turėtų būti daugiau praktinių dalykų, be teorijos <...>.“ [6], „Norisi praktiko. Bet būtent, kad per tas platformas ten kalbėtų praktikai, kažką parodytų, paaiškintų ir pasiūlytų.“ [5], „Kursai neturėtų būti per ilgi, man atrodo, o gal reikia suskirstyti į trumpesnes aiškias dalis, kad būtų lengviau tą dėmesį išlaikyti. Ir toks principas geriau mažiau, bet efektyviau.“ [7], „Tai čia vienareikšmiškai išskirčiau vieną dalyką, kad jie turėtų būti kuo praktiškesni. Tai neturėtų būti teorijos išdėstymas, o tai turėtų būti pasidalinimas konkrečiais metodais, konkrečiomis idėjomis, kurios veikia mokyklai. Nes pirmiausia, aš irgi dalyvaudama kursuose tikiuosi, kad aš gausiu praktiškų patarimų, praktiškos naudos.“ [12], „Reiktų kažko konkrečiau, paprasčiau, tokia struktūra, kad nebūtų tik tai kalbėjimas.“ [5], „Man pačiai visada yra labai smagu, kai lektorius neberia vien teorijos, o kalba praktiškai. Mes esame mokytojai. Mums reikia praktinių dalykų.“ [3].

Ne mažiau svarbi yra interaktyvumas ir dalyvių aktyvus įsitraukimas į pačius mokymus. Mokytojos išreiškė aktyvesnio dalyvavimo, didesnio įtraukimo bei gyvesnės sąveikos poreikį virtualiuose mokymuose. Tokiu būdu joms būtų užtikrinama galimybė ne pasyviai klausytis, o būti aktyviomis mokymosi proceso dalyvėmis: „Man asmeniškai patinka, kai šalia mokymų būna dar kažkokia, taip vadinama, namų darbo užduotis, kurią reikia atlikti ir paskui tarsi refleksiją ir kažkokį grįžtamą į ryšį, lektoriai pateikti.“ [2], „Tai iš tikrųjų man patinka šitas variantas irgi, kad galima klausti, galima diskutuoti ir būna, pavyzdžiui, grupėmis suskirsto irgi gali su kitais dalyviais padiskutuoti.“ [5], „Tai manyčiau, kad galbūt reiktų vis dėl to galvoti apie tai, kad dalyvius reiktų kažkaip įtraukti. Jie neturi būti klausytojai tik tai. Jie turėtų būti įtraukti į tą visą, kaip pasakyt, veiklą <...> kur galim klausymais atsakymai organizuoti, grupes galim kurt, komandas kurt ir taip toliau. Tai man atrodo, kad čia reikia nepamiršti to aktyvaus. nereikia tų nuotolinių paskaitų skaityti. Čia yra nuobodžiausias dalykas.“ [9], „Ir tada kitas dalykas, kad tie kursai galėtų būti tokie daugiau interaktyvesni. Kaip aš sakiau, kad galima būtų ne tik būti tuo pasyviu klausytoju, bet tiesiog įsitraukti į diskusiją, į tą darbą grupėse ar grupelėse, kad va dalykimės man veikia, o ar tau veikia, o gal dar kažkas, bekalbant atsiras, kažkokią naują veiklą ar idėją pametės.“ [12], „Ne tik sėdėti ir klausyti, bet ir dalyvauti ir daryti tas veiklas, bendrauti, aptarti.“ [7], „Man atrodo, kad virtualūs mokymai turėtų būti kuo labiau interaktyvūs – ne tik klausymas, bet ir dalyvavimas, diskusijos, praktinės veiklos. Labai svarbu, kad būtų ryšys su realia mokytojo kasdienybe, o ne tik teorija.“ [13], „Tai čia vėlgi reikėtų pradėti galbūt nuo mažų bendruomenių. Tos žinios tada iš mažų bendruomenių išnešamos į didesnes. Ir netgi galėtų būti toks kaip ir

bendradarbiavimas tarp institucijų, tarp miestų, tarp metodinių būrelių. Susitinkame vieni su kitais ir dalinamės galbūt savo patirtimi.“ [12].

Trečioji kryptis apima techninės ir metodinės kokybės gerinimą. Tyrimo dalyvės išskyrė aukštesnės lektorių kvalifikacijos svarbą, geresnį mokymų medžiagos prieinamumą bei metodinio parengimo kokybę. Mokytojos išreiškia stiprią poziciją, kad mokymų kokybė tiesiogiai priklauso nuo organizatorių ir lektorių kompetencijų bei gebėjimo struktūruotai ir aiškiai pateikti turinį, juolab, kad jos yra ne mokinės, o savo dalyko profesionalės, išmanančios ir turinčios nemažai patirties, mokymų dalyvės: „*Turėtų būti organizuojama kažkokia atranka lektorių <...>.*“ [2], „*Gal kokia atranka, kad būtų, aš nežinau, atkreipti dėmesį į atsilepimus gal. Ir jeigu kartojasi temos, nereikia tiek daug tų seminarų.*“ [7], „*Kad, galbūt, tie lektoriai galėtų būti patys mokytojai, kurie tą turinį kūrė, nes geriausiai patys mokytojai žino, kad veikia klasėse.*“ [12], „*Aišku, kažkas vis dėlto tą kokybę turėtų kontroliuoti. Turėtų kažkas tai žiūrėti ir pagal poreikį, ir pagal atsilepimus.*“ [9], „*Dar reikia surasti gerus lektorius, kurie turi savo vardą. Kurie yra ekspertai savo srity, kurie yra jau vedę ne vieną seminarą, sakykim, kurie yra ne tik tam kartui, bet ir yra matomas jų įdirbis, sakykim, ilgesnį laiką būtent toje srity. Vat tokius reikia lektorius samdyti.*“ [8], „*<...> mokytojai nori dirbti darbo dieną, o ne vakarais. Čia aš kalbu apie daugumą kolegų, čia mano asmeninė nuomonė iš to, ką aš matau aplink save. Tai šitas dalykas, laikas mokymų. Asmeniškai man, tiktų, jeigu mokymai galėtų būti, sakykim, po darbo, nuo 17 valandos ir vėliau. Tai man suteiktų irgi daugiau galimybių prisijungti ir dalyvauti juose.*“ [2], „*Turėtų būti vykdomi pilotiniai mokymai prieš plačiai paleidžiant kursą.*“ [13], „*Aš turiu tik tai prašymą, kad tie mokytojai, lektoriai, kad jie būtų truputį kontroliuojami <...> kad būtų galbūt peržiūrima iš pradžių prieš paleidžiant į rinką, peržiūrima, ar tikrai visa, ką jisai sako, yra validu <...>.*“ [3], „*Na, pasiūlyčiau labai atsakingai rinkti mokymų lektorius, dėstytojus.*“ [4], „*<...> taip jau sudarytų sąlygas, kad mokytojams tikrai nereikėtų ir pamoką vesti ir mokymus klausyti.*“ [5], „*<...> visada norėtusi, kad NŠA būtų parengusi daugiau nemokomų seminarų. Nes kai <...> veda už 75 eurų, tai aš nemanau, kad tai yra teisinga mokytojų atžvilgiu. Turi būti įrašas, kuris būtų svetainėje. Aiškiai, paprastai, prieinamai visiems ir visada. Bet čia yra mano nuomonė.*“ [10], „*Aš manau, kad pirmiausia, tai iš tikrųjų reikėtų galbūt peržiūrėti tuos mokymus ir ką siūlo įvairiausi lektoriai, nes nu būkime, taip sakant, teisingi, ne visi lektoriai yra tikrai profesionalai, kai kurie taip sakant tiesiog stengiasi galbūt uždirbti pinigų.*“ [11], „*<...> kad kokybiškai parinktų lektorius, kad kokybiški būtų mokymai, nes iš tikrųjų mokytojo laikas ir sveikata, ir jų poilsis iš tikrųjų yra tikrai labai svarbus.*“ [5].

Ir paskutinė kryptis yra siejama su turinio aktualumu ir atitikimu mokytojų poreikiams. Išanalizavus duomenis išryškėjo, kad mokymų temos turėtų būti labiau orientuotos į realias pedagogines

situacijas ir aktualius iššūkius, su kuriais susiduria mokytojai praktikoje. Tad poreikis yra individualizuoti mokymų turinį savo ugdymo kontekste, savo mokiniams: „*Tai jie turėtų būti organizuojami pagal temas, kurios būtų patrauklios mokytojams.*“ [4], „*Nu ir aišku, tos informacijos aktualumas. Ir čia dar labai akcentuočiau, kadangi dabar yra naujos mokymosi programos, tai turėtų būti ta medžiaga visa nauja, o nesena.*“ [6], „*Kiek aš esu susidūrusi, švietimo centrai jie labai žiūri, kad seminarų temas išplauktų iš mokytojų pačių poreikio. <...> Tai aš manau, kad jeigu centrai daro tai kas išplaukia iš mokytojų pačių noro, kažką išmokyti, tai jie ir organizuos ir ieškos lektoriaus, ir bus ta kokybė.*“ [10], „*Tiesiog tą jų poreikį išanalizuoti, kas gi čia dabar ant bangos ir tada, aišku, dar akcentuojant tai, kad bus nuotolinis ir taip bus sutaupytas jūsų laikas ir tai bus jums patogiu ir dar, o visų pirma tema labai reikalinga <...>.*“ [8], „*Tai turbūt, va dabar su anglistais, jeigu ypač tokie kursai, kurie reikalingi egzaminų vykdymui, ar panašiai, tai jie tikrai turėtų būti dotuojami iš valstybės.*“ [3], „*Tada antras faktorius yra reikalingumas, tema tau yra reikalinga, aktuali, tu apie tą temą ne viską žinai, arba žinai pakankamai, bet nori sužinoti dar.*“ [1], „*Apskritai, kiekvienos egzamino dalies aš manau, kad NŠA turėtų nusamdyti lektorių, kuris kompetentingai paaiškintų. vat tas egzaminų dalis, ką tu nori plačiau, ką tu nori giliau, <...> bet tos keturios pagrindinės kompetencijos, kurios yra egzamine testuojamos tiesiogiai tai aš manau, kad NŠA turėtų turėti keturis, mažiausiai keturis video seminarus patalpintus savo svetainėje, nemokamai visiems mokytojams ir mokiniams.*“ [10], „*Pirmiausia, tai reikėtų, kad kažkas kažkaip ištirtų tą poreikį, ko reikia mokytojam, kad jie norėtų dalyvauti tuose mokymuose.*“ [6], „*Tai va, tai man naudos norėtųsi, kad būtų kokybė ir kad būtų tada koncentruojamasi į tas sritis, kur tikrai tų mokymų reikia. Nes jeigu mes taip turime dirbti, tai reiškia, kad kažkas turi ir duoti ir idėjų kaip tai padaryti, nes tikrai ne visi turi tų žinių.*“ [11].

Apibendrinus, mokytojų įvardytos virtualių mokymų tobulinimo kryptys yra orientuotos į mokymų kokybės kontrolės užtikrinimą, ir aukštos kokybės mokymų plėtrą, poreikį stiprinti lektorių kvalifikaciją. Taip pat pabrėžiamas mokytojų poreikis ir būtinybė užtikrinti geresnį mokymų medžiagos pasiekiamumą, didesnį įsitraukimą ir interaktyvumą, daugiau dėmesio skirti praktiniams mokymosi elementams ir mokymų metodinių žinių pritaikomumo didinimui, atliepti mokytojų poreikius aktualių temų parinkimu. Tyrimo dalyvės akcentuoja sisteminį aspektą ir įvardija rekomendaciją stiprinti organizacinę komandos veiklą, užtikrinti patrauklesnę pedagogams kainodarą, daugiau dėmesio skirti ir tobulinti kvalifikacijos tobulinimosi struktūrą, kad ji būtų nuoseklesnė ir aiškesnė. Be to, buvo pabrėžiama trumpesnių, koncentruotų mokymų svarba, siekiant efektyviau mokytojams išnaudoti savo laiką.

DISKUSIJA

Šiuo empiriniu tyrimu siekta atskleisti anglų kalbos mokytojų patirtis, požiūrį ir vertinimus, susijusius su virtualiu kvalifikacijos tobulinimu, remiantis pusiau struktūruotų interviu duomenimis.

Remiantis tyrimo duomenimis, tyrimo dalyviai įvardino tris pagrindines virtualaus kvalifikacijos tobulinimo formas: ilgalaikes programas, siejamas su nuosekliu kompetencijų ugdymu; trumpalaikius mokymus dažnai orientuotus į konkrečių įgūdžių atnaujinimą; ir savarankišką mokymąsi, kuris išryškina dalyvio motyvaciją ir sieki nuolat mokytis, tai antrina ir mokslininkai Desimone (2009), Yoon ir kt., (2007).

Tyrimo informantai išskiria ir aiškiai apibrėžia suvokimą apie virtualią mokymosi aplinką, ir įvardina konkrečių platformų, įrankių panaudojimo galimybes ir naudą. Nuotolinio bendravimo platformos palengvina komunikaciją, tačiau gali ją ir apriboti, ne visada užtikrinti dalyvių įsitraukimą. Mokymosi platformos sudaro struktūrą turinio pateikimui ir leidžia talpinti turinį tiek sinchroniniu, tiek asinchroniniu būdu (Anderson, 2008). Tačiau tyrimo dalyviai pabrėžia, kad mokymosi platformų efektyvumas priklauso nuo dizaino ir naudojimo paprastumo. Tyrimo dalyviai atskleidžia, kad specializuotos platformos ir skaitmeniniai įrankiai didina darbo efektyvumą, našumą prieš tai skiriant laiko jiems įvaldyti ir pasiruošti metodinę medžiagą.

Empirinio tyrimo metu, tyrimo dalyviai įvardino šiuos virtualaus mokymosi privalumus: plati mokymų pasiūla leidžia mokytojams rinktis pagal individualius poreikius, tarptautiniai lektoriai plečia požiūrį ir skatina bendravimą bei bendradarbiavimą su kolegomis iš viso pasaulio. Veletsianos ir Shepherdson (2016) tyrimas apie MOOC kursus taip pat patvirtina galimybių apimtį, tačiau paneigia bendradarbiavimo užtikrinimą, nes visgi esame prie kompiuterio, o ne bendraujame gyvai, o kai kurie MOOC kursai gali turėti tūkstančius dalyvių, tad su jais sukurti kontaktą ir ryšį yra tikrai iššūkis. Mokymų prieinamumas didina mokytojų dalyvavimą ypač regionuose, o lankstumas laiko atžvilgiu skatina ir stiprina savarankišką mokymąsi. Moore ir Kearsley (2012) tirdami nuotolinio mokymosi sisteminį modelį patvirtina, kad svarbiausias veiksnys yra prieinamumas, ir jis mažina geografinius ir laiko barjerus, leidžia dalyvauti platesniam mokytojų ratui.

Tyrime mokytojų išskirti virtualaus mokymų ribotumai ir iššūkiai dalinai sutampa su kitais tyrimais, nes Lietuvoje galime pasidžiaugti plačiomis galimybėmis, pažengusiais mokytojais ir jau pakankamais jų įgūdžiais. Pavyzdžiui, su skaitmeninėmis platformomis, įrankiais, tad technologinių kliūčių jiems beveik neįkyla (European Commission, 2023; OECD, 2023). Mokytojai turi jau patikrintus mokymų šaltinius ir yra atsirinkę savo mėgstamus bei vertinamus lektorius. Tačiau Lietuvoje išsiskiriame

ypač dideliu darbo krūviu ir jo sandara (STRATA, 2020; Švietimo, mokslo ir sporto ministerija, 2019), todėl tyrimo dalyviai akcentuoja gerbūvį. Dalyvaujant kvalifikacijos tobulinimo mokymuose trūksta socialinės sąveikos, organizaciniame aspekte sunku planuoti laiką, koordinuoti turimus darbus, didelis nuovargis ir atsirandanti motyvacijos stoka dalyvauti mokymuose ypač vyresnio amžiaus mokytojams, kuriems toks gyvenimo tempas yra pakankamai greitas. Vertėtų pažymėti, kad vidutinis mokytojų amžius Lietuvoje yra 49-51 metai (OECD, 2023; Eurydice, 2021).

Tyrimo informantai patvirtina, kad virtualus mokymasis stiprina kompetencijas, jie pastebi profesinį savo augimą. Avalos (2011) pabrėžia refleksijos ir praktikos analizės vaidmenį profesiniam augimui per profesinę veiklą. Taip pat, atskleidžia, kad iš dalies pasikeitė požiūris į mokymąsi, nes jis tapo savarankiškesnis, orientuotas į individualius išsikeltus tikslus ir poreikius. O žinių pritaikymas priklauso nuo gebėjimo jas taikyti praktikoje. Mokytojos pastebi ir džiaugiasi, kad tuomet ugdymo procesas tampa lankstesnis, integruojamos skaitmeninės priemonės, įvairūs aktyvūs metodai. Darling-Hammond ir kt., (2017) tyrimo išvadose, matyti, kad efektyvus mokytojų tobulinimas yra tada, kada jis yra ilgalaikis, nuoseklus ir struktūruotas, ir yra labai svarbu aktyvus mokymasis, refleksija ir praktinis pritaikymas.

Tyrimo duomenys leido išskirti ir mokytojų rekomendacijas, kad svarbu yra aiški mokymų struktūra ir praktinis pritaikomumas, mokymų metu interaktyvumo didinimas. Taip pat akcentuoja, kad yra reikalingas nuolatinis techninės ir metodinės kokybės gerinimas bei turinio ir temų orientavimas į realius mokytojų poreikius ir tuometines aktualijas švietime. Desimone ir Garet (2015) remdamiesi daugiamete mokytojų profesinio tobulinimo tyrimų analize teigia, kad svarbus aktyvus mokymasis, o ne pasyvus informacijos gavimas, yra būtinas praktinis pritaikomumas realioje klasės situacijoje ir mokymų poveikis didėja, kai mokymai yra nuoseklūs ir orientuoti į mokytojo praktiką.

IŠVADOS

1. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimą reglamentuoja nacionaliniai dokumentai: Lietuvos Respublikos Švietimo įsakymas, kuris apibrėžia pagrindines sąvokas ir terminus; Pedagogų rengimo ir kvalifikacijos tobulinimo koncepcija bei Švietimo, mokslo ir sporto ministerijos patvirtinti kvalifikacijos tobulinimo tvarkos aprašai. Šiuose dokumentuose nustatomi reikalavimai pedagogų profesiniam augimui, kompetencijų atnaujinimui, kvalifikacijos tobulinimo formoms bei jų organizavimo principams, siekiant užtikrinti šiuolaikinės švietimo sistemos poreikius atitinkantį mokytojų pasirengimą. Literatūros analizė atskleidė platesnį požiūrį į mokytojų profesinį tobulėjimą, o analizuojant tyrimus išnagrinėjo profesinio tobulėjimo reikšmę, bei apibrėžė mokymosi formas ir būdus.
2. Tyrimai atskleidė ir išgrynino virtualaus mokymosi privalumus ir iššūkius lokaliuose vietovėse, skirtingose pasaulio šalyse bei įvairiose konkrečiose situacijose. Taip pat, literatūros analizė apibrėžė konkrečiai virtualaus mokymosi formas ir metodus. Pažymėtina, kad tai kas vienoje vietovėje atrodo yra senai žinoma praktika, kitur tai yra dar tik naujovė. Yra pastebima atskirtis kad nors vienu vienetu nekyla ypatingų sunkumų dėl virtualaus kvalifikacijos tobulinimosi, kitur, o ypač atokiau kyla rimtų iššūkių, su kuriais individualiai yra per sunku susitvarkyti, nes tam reikia platesnių ir didesnių resursų bei sisteminių pokyčių.
3. Tyrimo metu Lietuvos anglų kalbos mokytojai apibrėžė virtualaus kvalifikacijos tobulinimosi reikšmę, ir proceso suvokimą, atskleidė savo požiūrį į profesinių kompetencijų ir kvalifikacijos tobulinimąsi skaitmeninėje erdvėje. Dalijantis asmenine įgyta patirtimi, buvo įvardintos dažniausiai naudojamos priemonės virtualioje mokymosi aplinkoje, tyrimas padėjo išgryninti jų pasirinkimų priežastis ir motyvus. Tyrimu paaiškėjo, kad Lietuvos anglų kalbos mokytojai yra linkę nuolat ir sistemingai mokytis, tobulėti, neatsilikti nuo naujovių ir šiuolaikinių tendencijų. Taip pat, tai rodo aukštą lygį siekiant profesinio augimo, aukštesnės kvalifikacinės kategorijos ir pilnavertiškos profesinės veiklos. Mokytojams labai svarbus įvairių profesinių kompetencijų ugdymas. Tai tiesiogiai prisideda prie ugdymo kokybės gerinimo, ir veiksmingo ugdymo proceso tobulinimo, organizavimo.
4. Tyrimo metu buvo atskleista, kad mokytojai išskiria puikias galimybes Lietuvoje mokytis virtualiai. Tyrimo informantai įvardino plačios, tarptautinės virtualių mokymų pasiūlos privalumus, įžvelgia plačių galimybių laiko ir prieinamumo bei autonomijos atžvilgiu. Tačiau, taip pat ir turėjo kritikos bei nusivylimų, kuriuos įvardino kaip virtualaus mokymosi ribotumus arba kylančius iššūkius. Pagrindiniu iššūkiu yra įvardijamas laiko trūkumas ir piktnaudžiavimas per didelę virtualių mokymų

gausa, jų ne kokybišku turiniu. Taip pat akcentuojamas psichologinės gerovės aspektas, kuris reiškia, kad mokytojams trūksta laiko poilsiui, o jei mokymai yra nekokybiški, pedagogai jaučiasi negerbiami ir savo laiką išnaudoja kitoms prasmingesnėms elementarių žmogaus poreikius atitinkančioms veikloms. Galiausiai tyrimo dalyviai išreiškė apgailestavimą, kad trūksta socialinės sąveikos ir interakcijos, nes tradicinių mokymų rengiama vis mažiau, o virtualiuose, net yra apribojamos teisės įsijungti mikrofoną diskusijai kelti arba visiškai neprašoma bent įsijungti vaizdo kamerų. Tokiu būdu išlieka didelė izoliacija, bendrystės trūkumas.

5. Tyrimo dalyviai buvo pasirenkami turintys tik aukštą kvalifikaciją, todėl reflektuodami savo veiklą ir patirtį diskutavo apie galimas virtualaus kvalifikacijos tobulinimo ateities perspektyvas. Mokytojai akcentuoja mokymų struktūros ir organizavimo svarbą, kuri tiesiogiai prisideda prie mokymų aukštos kokybės užtikrinimo, didesnio mokytojų įtraukimo į mokymų veiklas. Be to, svarbu atliepti mokytojų poreikius ir rengti mokymus iš karto tuo metu aktualiomis temomis. Taip pat tyrimas atskleidė mokytojų rimtą požiūrį į mokymų lektorių parinkimą ir jų turimą kvalifikaciją, gebėjimus bei kompetencijas, bei išreiškia susirūpinimą dėl stipresnės kontrolės rengiant mokymus ir tvarkos rengimo kuri reglamentuotų mokymų kokybės užtikrinimą.

REKOMENDACIJOS

1. Švietimo politikos formuotojams:

- Parengti tvarkos aprašus, kuriuose būtų aiškiai apibrėžti virtualių mokymų rengimo, organizavimo ir kokybės vertinimo reikalavimai bei nustatyti mokymų teikėjų kompetencijos kriterijai.

2. Pedagogų švietimo centrams:

- Atlikti mokytojų poreikių tyrimus, juos analizuoti, ir ieškoti mokytojų poreikius tenkinančių kokybiškų mokymų.

3. Mokytojams:

- Dalyvauti mokymuose, kuriuos rengia aukštą reputaciją turinčios įstaigos, švietimo centrai, nacionaliniu ar tarptautiniu mastu pripažinti lektoriai, praktikai;
- Rinktis ilgalaikes, kokybiškas programas, kurios skatintų mokytis ne pavienių, o sistemingų naujų žinių, prieš tai išsikėlus vieną konkretų tikslą;
- Tausoti savo žmogiškuosius resursus, atliepti savo poreikius, rūpintis savo emocine gerove, reflektuoti po mokymų įgytas žinias ir jas taikyti praktiškai.

NAUDOTŲ ŠALTINIŲ SĄRAŠAS

1. Messiou, K., et al. (2016). Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 45–61. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.966726>
2. Akbari, R., & Moradkhani, S. (2010). Iranian English teachers' self-efficacy: Do academic degree and experience make a difference? *Journal of Educational and Social Research*, 3(2), 25–30. https://www.researchgate.net/publication/228651075_Iranian_English_Teachers'_self-efficacy_Do_Academic_Degree_and_Experience_make_a_difference
3. AL-Smadi, M. (2023). *ChatGPT and Beyond: The Generative AI Revolution in Education*. ResearchGate. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.11376.23049>
4. Anderson, T. (2008). *The theory and practice of online learning*. Athabasca University Press. <https://doi.org/10.15215/aupress/9781897425084.01>
5. Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. Longman.
6. Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
7. Babaei, M. (2009). Teacher self-efficacy and reflective teaching. *Iranian Journal of Applied Linguistics*, 12(2), 45–68. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n9.1>
8. Bakhtiar, M. R. (2025). Pedagogical, Technological, and Psychological Mediators on the English Language Teachers' Readiness for Asynchronous Online Teaching: A Systematic Review. *Lingual: Journal of Language and Culture*, 18(2), 136-136. <https://doi.org/10.24843/LJLC.2025.v18.i02.p15>
9. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
10. Banfi, C., Esquerré, A., & Frenzel, M. (2025). Conducting Online Courses for the Professional Development of English Teachers. *Cuadernos de Investigación Educativa*. <https://doi.org/10.18861/cied.2025.16.especial.4065>
11. Bates, T. (2015). *Teaching in a digital age*. BCcampus. <https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/>
12. Bayram, L., & Bikmaz, F. (2021). Implications of Lesson Study for Tertiary-Level EFL Teachers Professional Development: A Case Study From Turkey. *SAGE Open*. <https://doi.org/10.1177/21582440211023771>
13. Beatty, I. D., Feldman, A., Leonard, W. J., Gerace, W. J., St. Cyr, K., Lee, H., & Harris, R. (2008). *Teacher learning of technology-enhanced formative assessment*. Paper presented at the National Association for

Research in Science Teaching Annual Meeting, Baltimore, MD.
<https://doi.org/10.48550/arXiv.0806.4924>

14. Bitinas, B. (2008). *Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas*. Vilnius: Kronta.
15. Bitinas, B. (2013). *Edukologinis tyrimas: Sistema ir procesas*. Vilnius: VPU leidykla.
16. Bozkurt, A., et al. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1–126. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3878572>
17. Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
18. Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *The Journal of Experimental Education*, 60(4), 323–337. <https://doi.org/10.1080/00220973.1992.9943869>
19. Coombs, P., Ahmed, M. (1974). *Attacking rural poverty. How non-formal education can help*. Baltimore, John Hopkins Press.
20. Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press. <https://rm.coe.int/1680459f97>
21. Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Companion volume*. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
22. Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.
23. Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2nd ed.). Cambridge University Press. https://culturaldiplomacy.org/academy/pdf/research/books/nation_branding/English_As_A_Global_Language_-_David_Crystal.pdf
24. Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>
25. Das, S. R., & J.v., M. (2026). Technology-enabled Professional Development of Teachers: A Systematic Review. *Journal of Learning for Development*. <https://doi.org/10.56059/jl4d.v13i1.1704>
26. Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Falmer Press. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED434878.pdf>
27. Dede, C., et al. (2009). A research agenda for online teacher professional development. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 8–19. <https://doi.org/10.1177/0022487108327554>
28. Dehghani, E., Rezvani, E., & Hadian, B. (2025). Collaborative Inquiry in EFL Teachers Professional Development. *Language Teaching Research Quarterly*. <https://doi.org/10.32038/ltrq.2025.47.05>

29. Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
30. Desimone, L. M., & Garet, M. S. (2015). Best practices in teachers' professional development. *Psychology, Society & Education*, 7(3), 252–263. <https://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/3930/Desimone%20En%20ingles.pdf>
31. Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247–273. <https://doi.org/10.1080/158037042000225245>
32. Ermeling, B. A. (2010). Tracing the effects of teacher inquiry on classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 377–388. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.019>
33. European Commission. (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. <https://www.id-e-berlin.de/files/2017/09/TWG-Teacher-Competences-final2.pdf>
34. European Commission. (2020). *Digital Education Action Plan 2021–2027*. <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan>
35. European Commission. (2023). *Education and Training Monitor 2023: Lithuania*. <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2023/en/country-reports/lithuania.html>
36. Eurydice. (2021). *Teachers in Europe: Careers, development and well-being*.
37. Fang, F. (Gabriel). (2017). English As a Lingua Franca: Implications For Pedagogy And Assessment. *TEFLIN Journal*, 28(1), 57–70. <https://doi.org/10.15639/teflinjournal.v28i1/57-70>
https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/teachers_in_europe_2020_chapter_1.pdf
38. Farrell, T. S. C. (2005). *Reflective practice in action: 80 reflection breaks for busy teachers*. Corwin Press.
39. Farrelly, T., & Baker, N. (2023). *Generative Artificial Intelligence: Implications and Considerations for Higher Education Practice*. *Education Sciences*, 13(11), 1109. <https://doi.org/10.3390/educsci13111109>
40. Faure, E. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000001801>
41. Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *Cambridge Journal of Education*, 41(4), 417–430. <https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/media.nasbtthub.org.uk/wp-content/uploads/2023/11/08105719/07112023-SDR-SEND-British-Educational-Res-J-2013-Florian-Exploring-inclusive-pedagogy.pdf>
42. Frey, N., & Fisher, D. (2009). *Motivating students through authentic learning*. Pearson.
43. Gaižauskaitė, I., & Valickas, G. (2017). *Socialinių tyrimų metodologija*. Vilnius: MRU.

44. Gaižauskaitė, R., & Valavičienė, I. (2016). *Kokybiniai socialinių tyrimų metodai*. MRU.
45. Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. Jossey-Bass.
46. Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>
47. Godwin-Jones, R. (2022). Partnering with AI: Intelligent writing assistance and instructed language learning. *Language Learning & Technology*, 26(2), 5–24. <https://doi.org/10.64152/10125/73474>
48. Goodson, I. (2014). Context, curriculum and professional knowledge. *History of Education*, 43(6), 768–776. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2014.943813>
49. Graddol, D. (2006). *English next*. British Council.
https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_english_next.pdf
50. Guay, F., et al. (2008). Optimal Learning in Optimal Contexts: The Role of Self-Determination in Education. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*. 49. 233-240.
<https://doi.org/10.1037/a0012758>
51. Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
52. Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
53. Harris, D. N., & Sass, T. R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95(7–8), 798–812. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2010.11.009>
54. Hattie, J. (2009). *Visible learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
55. Hoekstra, A., et al. (2009). Experienced teachers' informal learning. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 663–673. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.007>
56. Holmberg, B. (1983). *Guided didactic conversation in distance education*. University of Lund.
57. Holmes, W., et al. (2019). *Artificial Intelligence in Education. Promise and Implications for Teaching and Learning*. Boston: Center for Curriculum Redesign.
https://www.researchgate.net/publication/332180327_Artificial_Intelligence_in_Education_Promise_and_Implications_for_Teaching_and_Learning
58. Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Southwest Educational Development Laboratory.
59. Huang, T. C., et al. (2025). Cognitive and behavioral determinants of ChatGPT adoption in education: an integrated theoretical approach. *Interactive Learning Environments*, 1–21.

<https://doi.org/10.1080/10494820.2025.2559918>

60. Hursen, Ç. (2012). Determine the attitudes of teachers towards professional development activities. *Procedia Technology*, 1, 420–425. <https://doi.org/10.1016/j.protcy.2012.02.094>
61. Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203561560>
62. Jenkins, J. (2015). *Global Englishes* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315761596>
63. Kadel, P. B., & Tiwari, H. P. (2025). Integration of Digital Pedagogy in ELT: Teacher Perception on Learning Achievement and Professional Development. *Tribhuvan University Journal*, 40(1), 110–124.
<https://doi.org/10.3126/tuj.v40i1.80105>
64. Kardelis, K. (2016). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Kaunas: Judex.
65. Kasneci, E., et al. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences* 103.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
66. Kelly, M., et al. (2004). *European profile for language teacher education*. European Commission.
https://www.researchgate.net/publication/235937694_European_Profile_for_Language_Teacher_Education_-_A_Frame_of_Reference
67. Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Deakin University Press.
68. Kenrick, D. T., et al. (2010). Renovating the pyramid of needs. *Perspectives on Psychological Science*, 5(3), 292–314. <https://doi.org/10.1177/1745691610369469>
69. Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60–70. <https://citejournal.org/volume-9/issue-1-09/general/what-is-technological-pedagogicalcontent-knowledge>
70. Koehler, M., J., & Mishra, P. (2013). What is technological pedagogical content (TPACK)? *Journal of Education*. 193. 13-19.
https://www.researchgate.net/publication/260281100_What_is_technological_pedagogical_content_TPACK
71. Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
72. König, J., et al. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608–622. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>
73. Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews* (2nd ed.). Sage.

74. Leiter, C., et al. (2024). Chatgpt: A meta-analysis after 2.5 months. *Machine Learning with Applications*, 16, 100541. <https://doi.org/10.1016/j.mlwa.2024.100541>
75. Levine, T. H., & Marcus, A. S. (2010). How the structure and focus of teachers' collaborative activities facilitate and constrain teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 389–398. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.001>
76. Lietuvos Respublikos Seimas. (2026). Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.395105>
77. Lietuvos Respublikos Seimas. (2012). Valstybės pažangos strategija „Lietuva 2030“. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.425517>
78. Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija. (2023). Mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų kompetencijų aprašas. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/e8d855a08d6111eea791d94269904d9b?jfwid=-117zm5mf0>
79. Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija. (2007). Pedagogų profesijos kompetencijų aprašas. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.312019>
80. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. (2008). Mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų kvalifikacijos tobulinimo ir atestacijos nuostatai. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.332784?jfwid=3du8meh86>
81. Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija. (2018). Pedagogų etikos kodeksas. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/32f835e0ad0c11e8aa33fe56ad3268db>
82. Lietuvos Respublikos Vyriausybė. (2010). Lietuvos kvalifikacijų sandaros aprašas. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.373030>
83. Lietuvos Respublikos Vyriausybė. (2023). Lietuva 2050: Valstybės pažangos strategija. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/322d7672af0211ee9269b566387cfecb>
84. Lieberman, A., & Mace, D. P. (2010). Making practice public. *Journal of Teacher Education*. 61(1–2), 77–88. <https://doi.org/10.1177/0022487109347319>
85. Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
86. Lomos, C., et al. (2025). Professional learning communities to facilitate professional development for using digital technology in the classroom: a teacher-based program evaluation. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1611730>

87. Lovett, M. W., et al. (2000). Putting Struggling Readers on the PHAST Track: A Program to Integrate Phonological and Strategy-Based Remedial Reading Instruction and Maximize Outcomes. *Journal of learning disabilities*. 33, 458-76.
<https://doi.org/10.1177/002221940003300507>
88. Luckin, R., et al. (2016). *Intelligence unleashed*. Pearson.
89. Mahmood, N. S., & Khidhir, R. J. (2023). *Investigating the barriers to EFL teachers' professional development in Erbil High Schools*. *Journal of Language Studies*, 5(2), 413–430.
<https://doi.org/10.25130/jls.5.2.25>
90. Maric, S., et al. (2025). Chat-GPT: An AI Based Educational Revolution. *arXiv*.
<https://doi.org/10.48550/arXiv.2503.04758>
91. Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.
<https://doi.org/10.1037/h0054346>
92. McCarty, T. L., & Lee, T. S. (2014). *Critical culturally sustaining/revitalizing pedagogy and Indigenous education sovereignty*. *Harvard Educational Review*, 84(1), 101–124.
<https://doi.org/10.17763/haer.84.1.q83746nl5pj34216>
93. McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for “intelligence.” *American Psychologist*, 28(1), 1–14. <https://doi.org/10.1037/h0034092>
94. Means, B., et al. (2014). *Learning online*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203095959>
95. Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6). <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
96. Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. In *Theoretical principles of distance education* (pp. 22–38). Routledge.
97. Moore, M. G., & Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning* (3rd ed.). Wadsworth.
98. Moradkhani, S., & Haghi, S., (2017). Context-based sources of EFL teachers' self-efficacy: Iranian public schools versus private institutes. *Teaching and Teacher Education*, 67, 259-269.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.019>
99. Moradkhani, S., et al. (2017). Iranian EFL teachers' reflective practices: and self-efficacy: Exploring possible relationships. *System*, 65, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.12.011>
100. Morais, A., & Neves, I., & Afonso, M. (2005). Teacher training processes and teachers' competence—A sociological study in the primary school. *Teaching and Teacher Education*. 21. 415-437.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.010>

101. Mukhatova, F. S., Smakova, K. M., & Hajimia, H. (2024). *Exploring challenges in research engagement of rural EFL teachers*. *Journal of Educational Sciences*, 81(4). <https://doi.org/10.26577/JES2024v81.i4.2>
102. Mykolo Romerio universitetas. (2022). *Akademines etikos kodeksas*. https://www.mruni.eu/wp-content/uploads/2022/05/MRU_Akademines_etikos_kodeksas.pdf
103. Nggawu, L. O., et al. (2026). Digital language teacher professional development in online community of practice: Indonesia-Vietnam perspective. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*. 20. 278-286. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v20i1.22939>
104. Nielsen, D. C., et al. (2008). Teachers' reflections of professional change during a literacy-reform initiative. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1288-1303. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.015>
105. Nikolov, M. (2009). *Early learning of modern foreign languages*. *Multilingual Matters*. <https://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/56602/1/116pdf.pdf>
106. Nir, A. E., & Bogler, R. (2008). The antecedents of teacher satisfaction with professional development programs. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 377-386. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.03.002>
107. Nuñez, A. B., Despi, D. E. (2025). Enhancing Classroom Instruction of Teachers Through Professional Development Programs. *International Journal of Innovative Science and Research Technology (IJISRT)*. 10(3), 440-454. <https://doi.org/10.38124/ijisrt/25mar611>
108. OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I)*. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
109. OECD. (2020). *Teachers and school leaders as lifelong learners*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2019/06/talis-2018-results-volume-i_03d63387/1d0bc92a-en.pdf
110. OECD. (2023). *Education at a Glance*. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
111. Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*. 66(4). <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
112. Pashmforoosh, R., et al. (2026). Virtual professional development for enhancing teacher leaders' linguistic competency in teaching. *NABE Journal of Research and Practice*. 16(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/26390043.2025.2540772>
113. Perkins, M., & Jasper, R., & Furze, L. (2025). Reimagining the Artificial Intelligence Assessment Scale: A refined framework for educational assessment. *Journal of University Teaching and Learning Practice*. 22. <https://doi.org/10.53761/rrm4y757>
114. Peters, O. (1983). Distance education and industrial production. In *Distance education: International perspectives*. Croom Helm.

115. Phan, V. T. T., et al. (2025). Exploring EFL Teachers Perceptions of Self-Directed Learning for Professional Development in a Context of High Schools. *Education and Self Development*. <https://doi.org/10.26907/esd.20.2.04>
116. Phuong, V. T. (2024). Building learning communities through online learning for English language teachers. *Alteridad*. <https://doi.org/10.17163/alt.v19n2.2024.07>
117. Ponte, P., et al. (2004). Teachers' development of professional knowledge through action research and the facilitation of this by teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 20(6). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.06.003>
118. Popova, A., et al. (2021). Teacher Professional Development around the World: The Gap between Evidence and Practice. *World Bank Research Observer*, 37(1). <https://doi.org/10.1093/wbro/lkab006>
119. Qamariah, H., & Hercz, M. (2025). Professional Development of EFL Instructors in Indonesia: Challenges from Higher Education Institutions. *IAFOR*, 13(3). <https://doi.org/10.22492/ije.13.3.05>
120. Qi, S., & Derakhshan, A. (2025). Technology-based collaborative learning: EFL learners' social regulation and modifications in their academic emotions and academic performance. *Education and Information Technologies*, 30(7). <https://doi.org/10.1007/s10639-024-13167-z>
121. Ravandpour, A. (2019). The relationship between EFL teachers' continuing professional development and their self-efficacy: A structural equation modeling approach. *Cogent Psychology*. 6. <https://doi.org/10.1080/23311908.2019.1568068>
122. Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators (DigCompEdu)*. <https://doi.org/10.2760/159770>
123. Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.
124. Rupšienė, L. (2007) *Kokybinio tyrimo duomenų rinkimo metodologija*. Klaipėda : Klaipėdos universiteto leidykla
125. Saeedian, S., & Ghaderi, A., & Nguyen, M. H. (2025). Language Teachers' Development of Decision-Making and Pedagogical Reasoning: A Sociocultural Perspective on Peer Coaching. *International Journal of Applied Linguistics*. 35. 1326-1337. <https://doi.org/10.1111/ijal.12705>
126. Salmon, G. (2011). *E-moderating* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203816684>
127. Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O.-P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51–68. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
128. Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books.

- 129.Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3–4).
<https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653133>
- 130.Schwandt, T. A. (2014). *The SAGE dictionary of qualitative inquiry* (4th ed.). SAGE Publications.
- 131.Seidman, I. (2013). *Interviewing as qualitative research* (4th ed.). Teachers College Press.
- 132.Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a lingua franca*. Oxford University Press.
- 133.Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the Future of Education*. (1st ed.) Polity Press.
- 134.Seymour, J. R., & Osana, H. P. (2003). Reciprocal Teaching procedures and principles: Two teachers' developing understanding. *Teaching and Teacher Education*. 19. 325-344.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(03\)00018-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00018-0)
- 135.Shamir-Inbal, T., & Avidov-Ungar, O., & Hadad, S., & Blau, I. (2024). Characteristics and effectiveness of formal and informal teacher professional development for remote teaching of educators in different career stages. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*. 20. 021.
<https://doi.org/10.58459/rptel.2025.20021>
- 136.Sims, S., et al. (2023). What are the characteristics of effective teacher professional development? *RER*.
<https://doi.org/10.3102/00346543231217480>
- 137.Singh, B., et al. (2022). Virtual Professional Learning for School Teachers to Support Them in Online Environment. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.802882>
- 138.Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at work*. Wiley.
- 139.STRATA. (2020). *Mokytojų darbo krūvio analizė Lietuvoje*.
<https://share.google/wal3WgSRmBIYWYmIS>
- 140.Syahria, N., et al. (2024). Facilitating Indonesian EFL pre-service teachers professional development through the „Kampus Mengajar“ program. *JEFL*, 14(2). <https://doi.org/10.23971/jefl.v14i2.7010>
- 141.Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom*. ASCD.
- 142.Tran, T. L. N. (2024). Mobile learning and speech technology for language teachers' professional development. *ASCILITE*. <https://doi.org/10.14742/apubs.2017.762>
- 143.Tran, T., et al. (2024). Transformative Interactions: ChatGPT's Role in Facilitating Professional Development Among Vietnamese English as a Foreign Language Teachers. *Higher Learning Research Communications*, 14 (2). <https://doi.org/10.18870/hlrc.v14i2.1558>
- 144.Trust, T. (2016). New model of teacher learning in an online network. *JRTE*, 48(4).
<https://doi.org/10.1080/15391523.2016.1215169>

- 145.Trust, T., & Whalen, J. (2020). Should teachers be trained in emergency remote teaching? *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 189–199. <https://doi.org/10.70725/307718pkpjuu>
- 146.Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- 147.Tütüniş, B., et al. (2025). AI-Enhanced Professional Development: Effects on Secondary EFL Teachers' Digital Competencies and Affective Dimensions in Turkey. *Journal of Posthumanism*, 5(3), 859–882. <https://doi.org/10.63332/joph.v5i3.805>
- 148.UNESCO. (1996). *Learning: The treasure within*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>
- 149.UNESCO. (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- 150.UNESCO. (2019). *Teacher policy development guide*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370966>
- 151.UNESCO. (2020). *Global education monitoring report: Inclusion*. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/GEM_Report_Inclusion_2020_En.pdf
- 152.UNESCO. (2021). *Teacher professional development in the digital age*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379513>
- 153.UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. <https://doi.org/10.54675/EWZM9535>
- 154.Uysal, B. Ç. B., & Savaş, P. (2025). EFL Teachers' Professional Development Needs. *AJESI*. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1787209>
- 155.Veletsianos, G., & Shepherdson, P. (2016). A Systematic Analysis and Synthesis of the Empirical MOOC Literature Published in 2013–2015. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(2). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i2.2448>
- 156.Vettorel, P. (2015). World Englishes and English as a Lingua Franca: Implications for Teacher Education and ELT. *Iperstoria*. 6, 229–246. <https://doi.org/10.13136/2281-4582/2015.i6.302>
- 157.Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. UNESCO: International Institute for Educational Planning (IIEP). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133010>
- 158.Vogt, F., & Rogalla, M. (2009). Developing adaptive teaching competency through coaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(8). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.04.002>

159. Wagner, U., et al. (2015). Beautiful friendship: Social sharing of emotions improves subjective feelings and activates the neural reward circuitry. *SCAN*, 10(6). <https://doi.org/10.1093/scan/nsu121>
160. Wallace, M. J. (1998). *Action research for language teachers*. Cambridge University Press.
161. Wang C. (2021). The Relationship Between Teachers' Classroom English Proficiency and Their Teaching Self-Efficacy in an English Medium Instruction Context. *Frontiers in psychology*, 12, 611743. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.611743>
162. Wang, X., & Chen, Z. (2022). It Hits the Spot: The Impact of a Professional Development Program on English Teacher Wellbeing in Underdeveloped Regions. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.848322>
163. Wischgoll, A., Prediger, S. (2024). Studying efficacy of particular design elements in online teacher professional development courses: The case of systematizing videos for enhancing teachers' pedagogical content knowledge. *Z Erziehungswiss* 27, 715–737. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01245-4>
164. Wolf, W., & Tomasello, M. (2023). A Shared Intentionality Account of Uniquely Human Social Bonding. *Perspectives on Psychological Science*. 20. <https://doi.org/10.1177/17456916231201795>
165. Yoon, K. S., et al. (2007). *Reviewing the Evidence on How Teacher Professional Development Affects Student Achievement. Issues & Answers*. IES. https://www.researchgate.net/publication/234730012_Reviewing_the_Evidence_on_How_Teacher_Professional_Development_Affects_Student_Achievement_Issues_Answers_REL_2007-No_033
166. Zawacki-Richter, O., et al. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education - where are the educators? *IJETHE*. 16(1), 1-27. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>
167. Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences. *JTE*, 61(1–2). <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>
168. Zheng, S., et al. (2016). Asking the instructors: What drives MOOC success? *Computers & Education*, 80, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.008>
169. Žydžiūnaitė, V. (2011). *Kokybiniai tyrimai švietimo moksluose*. Kaunas: Technologija.
170. Žydžiūnaitė, V., & Kavaliauskas, S. (2017). *Kokybiniai tyrimai: Principai ir metodai*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.

SANTRAUKA

Tema: Virtualus anglų kalbos mokytojų kvalifikacijos tobulinimas mokymui ir mokymuisi.

Tikslas: Atskleisti anglų kalbos mokytojų virtualaus kvalifikacijos tobulinimosi patirtis.

Metodologija: Siekiant ištirti anglų kalbos mokytojų virtualaus kvalifikacijos tobulinimo patirtis, jų suvokimą ir suteikiamas prasmes pasirenkamoms tobulinimosi formoms bei būdams, buvo atliktas kokybinis tyrimas.

Rezultatai: Literatūros analizė atskleidė, kad virtualus mokytojų kvalifikacijos tobulinimas yra nuolatinis, refleksija ir praktika grindžiamas procesas. Virtualus mokymasis suteikia lankstumo, prieinamumo ir platesnių mokymosi galimybių. Tačiau kartu kelia interakcijos, motyvacijos bei kokybės užtikrinimo iššūkių. Teorinėje dalyje išryškėjo, kad virtualus mokymasis ir kvalifikacijos tobulinimas yra glaudžiai susiję su technologijų integracija, savarankišku mokymusi ir profesinių kompetencijų plėtra. Empirinio tyrimo rezultatai parodė, kad mokytojai išskiria tris pagrindines virtualaus kvalifikacijos tobulinimo formas: ilgalaikes programas, trumpalaikius mokymus ir savarankišką mokymąsi. Taip pat nustatyta, kad virtuali mokymosi aplinka yra vertinama dėl prieinamumo, lankstumo ir tarptautinių mokymosi galimybių. Tačiau tuo pačiu buvo ir kritikuojama dėl socialinės sąveikos stokos, didelio darbo krūvio ir nevienodos mokymų kokybės. Tyrimas taip pat atskleidė, kad virtualus mokymasis prisideda prie mokytojų profesinių kompetencijų stiprinimo, savarankiškumo stiprinimo bei profesinio tobulėjimo, tačiau jo efektyvumas priklauso nuo mokymų struktūros, turinio kokybės ir praktinio pritaikomumo. Taip pat buvo nustatyta, kad mokytojai turi rimtą požiūrį į mokymų lektorių parinkimą ir jų turimą kvalifikaciją, gebėjimus bei kompetencijas, bei išreiškia susirūpinimą dėl stipresnės kontrolės rengiant mokymus, tvarkos aprašų ir kitų oficialių dokumentų rengimo, kurie reglamentuotų ir užtikrintų aukštą mokymų kokybės lygį.

Raktiniai žodžiai: virtualus mokymasis, kvalifikacijos tobulinimas, platformos, programos, kompetencija.

SUMMARY

Topic: Virtual professional development for English language teachers in teaching and learning.

Aim: to explore and examine the experiences of English language teachers in the context of virtual professional development.

Methodology: A qualitative study was conducted to investigate English teachers' experiences with professional development, their perceptions of it, and the meanings they ascribe to the forms and methods of professional development they choose.

Results: A review of the literature revealed that teachers' professional development is a continuous process grounded in reflection and practice, and that virtual learning offers flexibility, accessibility, and broader learning opportunities, yet simultaneously poses challenges regarding social interaction, motivation, and quality assurance. The theoretical section indicated a close correlation between virtual learning and professional development on the one hand, technology integration, self-directed learning, and the development of professional competencies on the other. The results of the empirical study demonstrated that teachers identified three predominant forms of virtual professional development: long-term programmes, short-term training, and self-directed learning. The virtual learning environment has been found to be valued for its accessibility, flexibility, and international learning opportunities. However, it has also been criticised for a lack of social interaction, a heavy workload, and inconsistent training quality. The study revealed that virtual learning contributes to the enhancement of teachers' professional competencies, the fostering of independence, and the promotion of professional growth. However, the effectiveness of this approach is contingent upon the structure of the training, the quality of the content, and its practical applicability. It was also found that teachers take a serious approach to the selection of training instructors and their qualifications, skills, and competencies, and express concern about the need for stricter oversight in the planning of training programs and the establishment of procedures to ensure high quality of training.

Keywords: virtual learning, professional development, platforms, programs, competence.

PRIEDAI

1. Interviu klausimynas
2. 6 lentelė. *Virtualaus kvalifikacijos tobulinimo privalumai*
3. 7 lentelė. *Virtualaus kvalifikacijos tobulinimo ribotumai ir iššūkiai*
4. 8 lentelė. *Poveikis profesinei veiklai*
5. 9 lentelė. *Kvalifikacijos tobulinimo perspektyvos*

INTERVIU KLAUSIMYNAS

I dalis. Bendroji informacija apie respondentą

1. Kokiam ugdomo lygmenyje (pvz., pagrindinis, vidurinis, suaugusiųjų mokymas, kalbų centras) dirbate?
2. Kiek metų dirbate anglų kalbos mokytoju (-a?)
3. Kokia yra jūsų kvalifikacinė kategorija?

II dalis. Virtualaus kvalifikacijos tobulinimo patirtis

4. Papasakokite, kokia yra jūsų patirtis dalyvaujant virtualiose ar nuotolinėse kvalifikacijos tobulinimo veiklose. Kokiose veiklose dalyvaujate/dalyvavote?
5. Papasakokite, kokias virtualias platformas ar programas dažniausiai naudojate kvalifikacijai tobulinti?
6. Kaip vertinate virtualaus kvalifikacijos tobulinimo galimybes? Kokius pagrindinius privalumus jose įžvelgiate?
7. Su kokiais iššūkiais ar sunkumais susiduriate dalyvaudami virtualiuose mokymuose (pvz., technologiniai, laiko trūkumas, motyvacijos stoka, kokybės klausimai)?

III dalis. Virtualaus tobulinimo poveikis profesinei veiklai

8. Kaip virtualūs mokymai paveikė jūsų profesinę veiklą ar požiūrį į mokymąsi? Ar pritaikėte naujų metodų ar technologijų pamokose?
9. Kiek ir kaip virtualus kvalifikacijos tobulinimas prisideda prie jūsų profesinio augimo ir mokymo kokybės gerinimo?
10. Kokių kompetencijų padėjo įgyti virtualūs mokymai? Kaip tai atsispindi jūsų kasdiniame darbe?
11. Kas, jūsų nuomone, galėtų paskatinti daugiau mokytojų aktyviai tobulintis virtualiai?

IV dalis. Ateities perspektyvos

12. Kaip, jūsų manymu, turėtų būti organizuojami virtualūs kvalifikacijos tobulinimo kursai, kad jie būtų patrauklesni ir veiksmingesni?
13. Kokių rekomendacijų turėtumėte švietimo institucijoms ar mokytojų tobulinimo centrams dėl virtualių mokymų kokybės gerinimo?

Kategorija	Subkategorijos	Iliustruojantys teiginiai
Virtualaus kvalifikacijos tobulinimo privalumai	Plati mokymosi pasiūla	„Bėgalinės galimybės tik spėk dalyvauti ir svarbiausia turbūt, kad reik mokėt gerai pasirinkti, nes pasiūla yra beprotiška.“ [8] „Man atrodo, kad mes labai plačiai turim ir labai gerai turim. <...> Kad turbūt labai yra daug dabar tų kursų.“ [3] „Tai žodžiu, kad tikrai jiems - iš Mozambiko, iš Nigerijos, Azerbaidžano, Uzbekistano kažkokias programėles pasakai, o jie išgirsta pirmą kartą, jie neturi nieko panašaus, tai va taip, iš tiesų, su tuo sutinku mes tikrai turim per daug.“ [5] „<...> kiekvieną mėnesį nusiskaito ten 5 eurai ir kokias tik tai nori ir kada nori gali žiūrėti, yra pats didžiausias nuotolio plusas.“ [10] „Taip pat labai plati pasiūla – gali rinktis temas iš viso pasaulio, neapsiriboti vien vietiniais mokymais.“ [13] „Manau, galimybės yra labai plačios, todėl kad yra labai didelė pasiūla, tik žmogui reikia tiesiog atsirinkti, kam ir ko reikia.“ [1] „Galimybės neribotos virtualaus tobulinimosi <...> ir kada tik nori, ir ką tik nori <...> ir ypatingai anglų kalbos mokytojams tai yra neribotos, nes atsiveria pasaulis ir tik spėk.“ [9] „Galimybės yra didelės. Ir aš galvoju, kad tų galimybių tikriausiai dar didės, nes žmonės jau atrado šitą terpę, taip sakant, nuo karantino laikų. Jiems tai patinka ir jiems tai tinka. Ir iš tikrųjų, kadangi vis tiek žmonės yra kūrybingi, ir visą laiką yra naujų temų, tai čia kažką mokyti naujo gali kiekvieną kartą.“ [11]
	Galimybė mokytis iš tarptautinių lektorių ir praktikų	„<...> užsienio lektoriai labai skiriasi nuo Lietuvoje esančių lektorių savo sakykim žinių platumu, savo mokejimu dėstyti, savo charizma, jie labai moka sudominti.“ [4] „Visas pasaulis pasiekiamas dabar tapo, bet kokius mokymus, pasaulinius tu gali pirkti, dalyvauti.“ [9] „Na ir manau, kad tai virtualūs mokymai dažnai yra pigesni organizatoriam, todėl jie gali pasiūlyti daugiau renginių arba pritraukti aukšto lygio lektorių.“ [7] „Kartais galima pasirinkti žmogų, kurį tikrai laikai autoritetu.“ [9] „O dabar visuose šituose virtualiuose galime iš karto pasigoogl'inti, pasižiūrėti apie žmogų, apie lektorių, kokie yra atsiliepimai, ar buvo naudinga ar nenaudinga. Ir dar ir tai prideda labai daug vertės.“ [3] „Ir turbūt tai, kad būtent virtualiu būdu ir lektoriai jau yra pasirengę pakankamai gerai tą informaciją perduoti ir perteikti. Nebūtina būti vietoje gyvai, galima ir virtualiuose kambariuose dirbti, ir grupėse dirbti <...>.“ [8] „Aišku, labai vertinu galimybę klausytis native speaker'ių. Man labai svarbu tai kaip anglų kalbos mokytojai.“ [7] „Na tai, kad tu gali klausyti seminarų daugelio šalių ekspertų ir neapsiriboti vien tik seminarais, mokymais ir konferencijomis, kurie yra Lietuvoje. Tai yra didelis privalumas, ypatingai žinantiems užsienio kalbą.“ [4]

		„Labai daug pasiūlymų ypatingai iš National Geographic, British Council, jie turi daugybę, labai didelę pasiūlą šitų visų seminarijų, mokymų, kur netgi galima diskutuoti ir gilinti savo žinias.“ [2]
	Prieinamumas	„Na vertinu galimybes labai gerai, nes tobulintis gali bet kur <...> ar tai būtų kitas žemynas <...> gali prisijungti iš bet kur. <...> yra tekę dalyvauti nuotolinėje konferencijoje Amerikoje, Amerikos laiku, tai teko jungtis ir naktį <...> bet galimybės yra tikrai labai plačios.“ [4] „Tu gali dalyvauti iš bet kur – net mažame miestelyje dirbantis mokytojas turi tokias pačias galimybes kaip ir didmiesčio kolega.“ [13] „<...> virtualus mokymas suteikia daugiau galimybių būti pasiekiamai informacijai iš bet kurio pasaulio krašto <...> tai man tai yra lobis. Tikrai.“ [3] „Tai, na, aš savo gyvenime negalėčiau leisti va šitiek laiko išvažiuoti, palikti viską, absoliučiai, užrakinti namus 11 savaičių, ne. O virtualiai puikiausiai sudalyvavau.“ [10] „<...> ir yra vienas iš didžiausių plusų tai, kad tu gali mokytis iš bet kurio pasaulio kampelio ir bet kurio metu. Nes anksčiau norint išklausti seminarą, reikėdavo važiuoti į tą miestą, į kitą vietovę, į kitą įstaigą, o dabar užtenka namuose turėti kompiuterį ir norėti dalyvauti kažkokiuose mokymuose arba kursuose.“ [12] „Čia man turbūt svarbiausia laisvė. Galiu gerti kavą su pizaminėmis kelnėmis (kurių niekas nemato po stalu) ir tuo pat metu klausytis profesoriaus iš Oksfordo.“ [13] „Didžiausias privalumas yra, kad tu gali būdamas namie tą daryti.“ [8] „Tu gali prisijungti iš bet kur, iš namų, iš mokyklos, tau nereikia gaišti laiko kelionei.“ [4] „<...> sprendžia logistikos problemas, tai reiškia, nu, aišku, nereikia vykti į kitą miestą, šalį ir taupomas laikas, išlaidos kelionėm.“ [7] „Pagrindinis privalumas tai galbūt yra tai, kad yra paprasta prisijungti, paprasta dalyvauti.“ [1]
	Laiko lankstumas ir mokymosi autonomija	„Tai va čia yra didelis privalumas, jeigu aš dabar negaliu, aš galiu savo kitu laiku kada man patogiu žiūrėti“ [5] „Ir dar vienas privalumas, tai galimybė klausytis beveik bet kur ir atliekant veiklas kokias nors ar keliaujant ir leidžia efektyviau išnaudoti laiką.“ [7] „Nu, kad namuose, kad patogiai gali atsisėst su kavos ar arbatos puodeliu savo atsipalaidavęs <...>, gali ten sustabdyti, vėl peržiūrėti.“ [5] „Tai yra patogumas, tai nesujaukia tavo dienos, tu neturi nieko atsisakyti praktiškai.“ [10] „Tau nereikia gaišti laiko kelių valandų, važiuoti į kitą miestą, ar netgi į kitą mokyklą, tu iš savo kabineto gali jungtis. Tai laiko taupymas, kuro taupymas, aplinkai geriau turbūt nuo to, bet aišku, tai, kad mes laiko sutaupom ir kad tai yra labai patogiu.“ [8] „Ir iš tikrųjų, aš galvoju, kad tas tikslumas, kad žmogus pats pasirenka, kad jau tuo laiku yra patogiausia, tas yra labai gera praktika.“ [11] „Privalumai yra tokie, kad, pavyzdžiui, kai kurie mokymai yra įrašomi ir jeigu tu negali prisijungti esamu laiku, tarkim, na, tuo laiku, kai vyksta tie mokymai, tai tu gali pasileisti įrašą, perklausyti įrašą ir nenukentės tavo dalyvavimas ar programoje, ar mokymuose, ar kokiam seminare, ar konferencijoje.“ [4]

		„Tai vienas iš didžiausių plusų yra tai, kad gali mokytis iš bet kur ir gali rinktis laiką. Nes jeigu negali ir gyvai prisijungti, tarkim, prie to susitikimo ar seminaro ar webinaro, tai dažniausiai dabar jie daro įrašus, kuriuos vėliau atsiunčia ir tada galima juos pažiūrėti patogiu metu. Tai kaip man, tiek daug dirbančiam žmogui, tai iš tikrųjų yra labai patogu.“ [12] „Pamiršau pasakyti, kad ten yra galimybė mokytis savo tempu, nes labai dažnai mes turim įrašus, įrašai lieka prieinami ir man patinka, kad juos galima peržiūrėti vėliau.“ [7] „Aš nematau prasmės važiuoti, pavyzdžiui, į Vilnių, kai galima tiesiog klausyti savo aplinkoj, matyti savo vaiką ir pasidaryti pietus taip sakant.“ [10] „Tai man laikas yra labai svarbu ir tai patenkina mano poreikį ir dažniausiai yra įrašas, kuri gali dar kartą peržiūrėti.“ [3] „Tai yra labai tinkamas būdas norint sutaupyti laiko, nes nereikia niekur važiuoti. Tu tiesiog gali mokytis iš namų.“ [2] „<...> man labai patinka atsiradusi tendencija daryti seminarų įrašus. <...> Nes paprastai žmonės, kuriems sekasi, jie turi ne vieną darbą, jie turi ne vieną veiklą. Ir taip jau yra. Ir iš tikrųjų tas galėjimas savaitgalį arba ten penktadienį vakare išklausyti seminarą, arba galbūt netgi antrą kartą nuo tos dalies, kur tau yra įdomu, tai yra vėlgi didžiulis plusas.“ [10]
--	--	---

7 lentelė. Virtualaus kvalifikacijos tobulinimo ribotumai ir iššūkiai
3 priedas

Kategorija	Subkategorijos	Iliustruojantys teiginiai
Virtualaus kvalifikacijos tobulinimo ribotumai ir iššūkiai	Socialinės sąveikos trūkumas	„Bet prie to pačio, kartais būna, kad gyvai tu negali nieko paklausti, nes tai būna tik įrašas.“ [3] „Nežinau, kartais gal pasigendu to tokio tiesioginio bendravimo, nes kartais labai smagu susitikti su kolegom gyvai ir pakalbėti.“ [1] „Ir kad aš galėčiau pasiklausti, padiskutuoti, nes labai dažnai kyla, na, ypač dabar su įtraukiuoju ugdymu, labai daug kyla įvairiausių dalykų ir nors sužinoti, o kaip kolegos daro, o kaip mokyklos sprendžia vieną ar kitą dalyką <...>.“ [3] „Aišku, dabar turėjom irgi tokius mokymus, kada kalba, kalba žmogus, bet tu negali tiesiog užduoti klausimų. Ir tas toks tai lieka <...> aš visada sakau, gyvi, na, irgi turi savų privalumų, kada tu gali diskutuoti, paklausti ar gerai supratai.“ [5] „Vis tiek vertinu gyvus mokymus <...> trūksta diskusijų, nes vis tiek nėra to tiesioginio bendravimo su kolegomis, kada tu gali padiskutuoti kažką, dalintis patirtimi, aptarti kažką, kaip vyksta mano mokykloje, kaip mano kolegos dirba, tai man trūksta.“ [7] „Tai va, dar vienas iššūkis būtų trečiasis, ko gero, kuri galėčiau įvardinti, tai trūksta to gyvo bendravimo. Nes diskusijos vis tiek būna apribotos, arba jeigu tai yra seminaras, tai dažniausiai valandos arba dviejų, tai diskusijai, pasisakymams, bendravimui laiko nelabai lieka. Belieka tik tai būti pasyviu klausytoju.“ [12] „Kai tų labai daug turim virtualių mokymų ir ypatingai po tos pandemijos labai norisi sugrįžti į gyvą bendravimą, tai labai dabar jaučiasi, kad nebelabai nori mokytojai mokytis virtualiai, nori gyvų mokymų.“ [4] „<...> buvo keista, dalyvauti mokymuose, kuriuose vyravo visiška tylą. Ir dalyviai dažnai būna išjungę kameras, nereaguoja. Nu, aišku, tai sunku, kada tu nematai emocijų, to įsitraukimo. Tai va, tai apsunkina.“ [7]
	Organizacinių sąlygų ir valdymo sudėtingumas	„<...> tai va dėl krūvio, tai va tas, kad negali tiesiog pamokų metu jungtis prie kažkokių mokymų, net jei jie labai naudingi <...>.“ [2] „Laiko trūkumas, kad yra labai daug visko ir kad viskas sugrūdama į vieną vietą ir kartais nieks nesitarė su tavim. Tam tikri būna seminarai, ypač, sakykime, kas liečia nacionalinius tokius įvairius švietimo klausimus arba kas susiję su valstybiniais brandos egzaminais arba bendrųjų programų svarstymas ar diskusijos, tai žinoma, kad truputėlį iš organizatorių pusės jaučiasi tas toks, kad galim bet kada žmones sukviest, nes gi vis tiek nuotoliu. Bet taip nėra, nes mūsų resursai žmogiškieji tik labai tokie riboti <...>.“ [8] „<...> Dėl to man vis tiek yra iššūkis ir atrasti laiko, kad būtų atsisėsti ir išklausti, ne įsisukti į darbus, nes jų yra be galo daug.“ [11] „Vieną problemą matau, <...> pradėjo piktnaudžiauti nuotoliniais renginiais manydami, kad mokytojams patogų, jis vis tiek dalyvaus. Tai būna tokių situacijų, kai pamokos dubliuojasi su nuotoliniais kažkokiais mokymais <...> be jokios pertraukos po pamokų, iki pusės septynių, septynių. Kažkaip tai toks, man atrodo, atsirado toks požiūris,

		<i>kad nuotolinis renginys nereikalauja mokytojo kažkokių tai pastangų, jėgų, resursų.“ [9]</i> <i>„<...> bet toks kaip trūkumas būtų tai, kad esant dideliui krūviui kartais labai sunku prisitaikyti, jeigu mokymai vyksta dieną.“ [2]</i> <i>„Aišku, kainos taip pat yra labai tokios, jeigu mokykla neišperka, asmeniškai tikrai jos tokios pasikandžiojančios.“ [5]</i> <i>„Na, sunkumų dažnai būna pasitaiko, kad būna blogas ryšys. Na, tai čia, manau, yra normalu. Daugiau, na, jokių tokių kažkokių ypatingų, nepasakyčiau.“ [1]</i> <i>„Sakyčiau, kad pats didžiausias iššūkis man yra laikas, laiko trūkumas, todėl, kad kartais tai praktiškai labai sunku suderinti pamokas, mokymus, kursus ir visus kitus dalykus, pasiruošimą pamokoms ir taip toliau. Tai va didžiausias iššūkis yra laikas, nes tada belieka arba vėlūs vakarai, arba aukoti savaitgalio kažkurį tai laiką <...>.“ [12]</i> <i>„<...> tie techniniai, kada, sakykime, kažkas nesusijungia, ten dėl blogo oro ar kažko, tai tas būdavo toksai. Arba kiti dalyviai neišsijungia mikrofonų, tas triukšmas toksai.“ [5]</i> <i>„Na, kartais, aišku, gali paveikti techniniai dalykai. Tai ir interneto ryšys <...> jeigu negerai pasiruoši, tai gali ir kompiuteris išsijungti, ta prasme išsikrauti <...>“ [4]</i>
	Aukštos mokymų kokybė užtikrinimas	<i>„Dauguma jų yra tiesiog beverčiai, kokie 90 procentų.“ [6]</i> <i>„Tai seminarai, kurių aš stengiuosi vengti, nes ta 40 valandų žinai galima sudėti į dvi valandas ir galbūt tai yra susijęs su tuo, kad jau atrodo, kad jau viskas girdėta, jau viskas matyta, jau viskas daryta, tik tai vėl naujais siūlais susiūta.“ [3]</i> <i>„Na, kartais iššūkiai tokie būna, kad mes renkamės tuos mokymus iš tikrųjų norėdami pasitobulinti savo kvalifikaciją, bet kartais susiduriu su tokiais dalykais, kad tu įsijungi mokymus ir tie mokymai neatitinka tavo lūkesčių <...>.“ [4]</i> <i>„O kitas iššūkis būtų, kad vis dėlto ne visi kursai yra kokybiški. Na, kartais pavadinimas, aprašymas kursų yra labai dominantis, motyvuojantis ar ne, atrodo, kad ten bus labai daug naudingo, o iš tikrųjų būna labai daug teorijos ir labai mažai praktikos ir tiesiog išklausi, pasižiūri ir nieko iš tokių kursų mokymų nelieka.“ [12]</i> <i>„Kartais būna nekokybiškai paruošta medžiaga, kuo yra dalinamasi ekrane. Jos būna arba per daug, arba jinai tiesiog esu pastebėjus, kad pasitaiko netgi klaidų.“ [1]</i> <i>„Kai jie tik prasidėjo, jų nebuvo tiek daug, bet kai jie pradėjo vienas po kito birti <...> tai man atrodo, kad pirmasis sunkumas yra tikrai atsirinkti, nes labai jų daug ir negalim žinoti, kur geras, kur negeras. Vien tai, kad jis yra nemokamas, dar negarantuoja tau kokybės ir atvirkščiai <...>.“ [8]</i>
	Psichologinės gerovės ir įsitraukimo iššūkiai	<i>„Dar man, pavyzdžiui, ir kaip kalbėjau su kolegom, sudėtinga ilgą laiką išlaikyti dėmesį prie ekrano.“ [7]</i> <i>„Bet, kai tu dalyvauji daug nuotolinių seminarų, tai atrodo, nu, kas čia? Tai tik nuotolinis, bet iš tikrųjų tu dirbi. Tu dirbi, tu esi įsitraukęs ir tau laiko poilsui nebelieka.“ [8]</i> <i>„Kai esi namie, tai skalbimo mašina pypsi, tai šuo loja, tai norisi nueiti į šaldytuvą... Reikia geležinės valios, kad neišsijungtum kameros ir nenueitum kepti blynų.“ [13]</i>

		„Jeigu aš atvedusi 8-9 pamokas, neturėjusi pietų, sėdžiu nuotoliniuose mokymuose, aš į juos žiūrėsiu tikrai jau neatsakingai ir aš turbūt vis tiek pasirūpinsiu pirmiausiai savo esminiais poreikiais.“ [9] „<...> o tuo pat metu vesti ir pamokas, ir klausyti mokymų, aš manau, kad nėra gerai nei vieno, nei kito atžvilgiu.“ [2] „Jo, tiesiog problema yra ta, kad paskui, jeigu tiesiog labai ilgai, o kai kurie tikrai yra padaryti ilgi seminarai, tai nesvarbi ten ta pertraukėlė ir panašiai, bet tada tu labai pavargsti. Ir paskui, kai būna daug informacijos, tai ta perkrova būna. Na, gal keista, nes pažiūrėjus, konferencijoje visą dieną galime sėdėti, bet man nuotoliu yra sunku.“ [11] „Labai lengva yra ir puse kojos dalyvauti. Tu įsijungi ir verdi pietus, ar ten kažką darai. Tai čia tas paslydimas į tą tokį pasyvų dalyvavimą labai yra didelis.“ [8] „Pamoka kažkaip, tai aš pakeisiu, ar kažką ten metodus kažkokius stebuklingus panaudosiu, bet kitą kartą tai suveikia kaip persikrovimas, kai persikrauni pats. Vat atrodo, viskas. Taip mane tas viskas papildė, atgaivino, kad aš vėl užsimotyvavau dirbti.“ [9] „Yra buvę, kai apie atnaujintas programas turėjau mokymus, kad jie vykdavo pamokų metu ir mes tiesiog su ausinėmis klausom ir kita akim žiūrim mokinius, ar ne? Tai tada nei čia gerai girdi, nei ten gerai darai.“ [5] „Bet aš matau žmonių, kurie nebeturi stabdžio būtent vartodami tą skaitmeninį turinį. Jie perdozuoja mokymą. Ir jiems atrodo, kad tai yra normalu. Jie mokosi vakarais, jie stebi, kai kurie ten iki išnaktų ir pasakoja, kad sėdėjo mokymuose. Tai va čia aš matau pavojų. Čia labai greitai gali vykti perdegimas, kai kurie žmonės ir perdega profesijai. <...> Manau, kad su tuo skaitmeniniu turiniu ir vadovai, ir autoritetai, ministerijos patys pradėjo skatinti, kuo daugiau jo vartoti.“ [9]
--	--	--

8 lentelė. Poveikis profesinei veiklai
4 priedas

Kategorija	Subkategorijos	Iliustruojantys teiginiai
Poveikis profesinei veiklai	Kompetencijų ugdymas	„Lyderystės kompetencija labai pasireiškia tame, kad po dalyvavimo tokiuose mokymuose aš drąsiau jaučiuosi galėdama pati vesti kažkokių mokymus nuotolinius kolegoms.“ [2] „Tai tikrai sustiprėjo skaitmeninis raštingumas, kritinis mąstymas, <...> taip pat komunikaciniai gebėjimai, bendravimo ir bendradarbiavimo kompetencijos – ypač dirbant tarptautinėse aplinkose.“ [13] „Nu gerai, numeris vienas, skaitmeninio raštingumo. Taip, tai jau su skaitmeninėmis, tikrai, taip. Čia jau didžiausias patobulėjimas, nes niekur tu nedingsi, nes visokios programėlės, viskas tengi atsiranda išbandyti su mokiniais ir taip toliau. Toliau aišku, kad yra anglų kalba. Visiškai. Nes tas atsinaujinimas, tas šiuolaikinės vis kalbos atnaujinimas to žodyno irgi galimybės neribotos.“ [9] „Bendravimo kompetencija. Tai kai bendrauji su skirtingų kultūrų, tai čia būtų tada ir tarpkultūrinė, kai bendrauji su skirtingų kultūrų žmonėmis <...> Skaitmeninė kompetencija, kurią aš nešu į klasę ir vaikai ugdo savo skaitmenines kompetencijas tuo pačiu.“ [2] „Skaitmeninio raštingumo. Vienareikšmiškai.“ [10] „Pirmiausia, kuri patobulėjo, tai yra skaitmeninė kompetencija. Nes tikrai labai daug įvairių įrankių ir išbandžiau, ir naudoju, ir vis dar ieškau kažko naujo, nes tos technologijos taip sparčiai auga tobulėja, kad kiekvieną dieną kažkas tai naujo.“ [12] „Skaitmeninė kompetencija, aišku, kad naudojantis technologijomis per virtualius mokymus, tai kitaip ir negali būti, tu esi priverstas išmokyti įvairiausių dalykų naujausių. Sakyčiau ir komunikavimo, ir pažinimo, na, ir socialinė, emocinė ta kompetencija, sakykime, tokia irgi, bet žiūrint, kokie tai yra mokymai, jeigu tai yra tarptautiniai su tarptautiniais lektoriais ir kolegomis iš užsienio tai yra ir to tarptautiškumo. <...> Jeigu geras seminaras, tu ir emociškai pasikrauni ir aišku atiduodi vaikams. <...> Ir jeigu tai yra labiau susiję vien tik su kalbos, ne dėstymu, bet su kalba kaip pačia, tai ir tų lingvistinių tokių ir apie, sakykim, anglų kalbos ir šitų tekstynų naudojimą, tai ten tikrai tokia labai, sakyčiau, man pačiai kaip žmogui ir kaip mokytojai reikalinga kompetencija ta tokia lingvistinė.“ [8] „Tai pirmiausia gal skaitmeninė kompetencija. Tada didaktinė užsienio kalbų mokymo kompetencija žinoma. <...> Aišku, pažinimo kompetencija, nes visada kažką sužinai ir po to galvoji, kaip perteikti tą mokiniams. Išskirčiau bendradarbiavimo ir komunikavimo kompetenciją, nes visgi mūsų mokytojų bendruomenė yra labai didelė ir idėjų dalinimasis yra gėris tam tikras.“ [1] „<...> ir mano pačios kalbinė kompetencija irgi kyla <...> Be abejo, skaitmeninė, reikia mokėti ir išsisaugoti, ir nusifotografuoti, ir elementarūs tokie dalykai, ir po to dar su tuo dirbti, atsisiųsti.“ [3] „Visų pirmiausia skaitmenines kompetencijas. Tada, aišku, komunikacines, taip pat pažinimo ir iš dalyko, iš užsienio kalbos, nes

		<i>turim daug tokių visokių dalykų, nes būna tų mokymų ir anglų kalba, kuriuos mes klausom, ir apie tą mūsų dalyką.“ [5]</i>
	Požiūrio į mokymąsi pokyčiai	<i>„Jis nepasikeitė. <...> Aš visada norėjau mokytis, ir man virtualūs mokymai suteikia galimybę daugiau tų mokymų pasiimti. <...> Tiesiog aš manau, kad tai yra didžiulė nauda žmonėms turintiems laisvą laiką ir norintiems mokytis.“ [2]</i> <i>„Čia geras klausimas. Galbūt šiek tiek paveikia pati požiūrį į patį mokymąsi, kaip tu gali mokytis, kad nebūtina tu gali mokytis tik tai gyvai susėdus prie bendro stalo, kaip aš sakau, apvalaus, bet tu gali rinktis ir virtualų bendravimą ir bendradarbiavimą.“ [4]</i> <i>„Kad jisai gali būti įvairus. <...> Iš tikrųjų galima technologijų pagalba labai gražiai pateikti mokiniams, prieinamai, suprantamai.“ [10]</i> <i>„Mano tas požiūris niekada gyvenime nesikeitė. Aš esu iš tikrųjų labai smalsus žmogus ir man labai viskas įdomu ir aš visada mokausi.“ [9]</i> <i>„<...> tas mokymasis, koks jisai buvo, kad jisai buvo svarbus, toks ir liko svarbus. Ir kad reikėjo mokytis, ir reikia mokytis. O dabar, kai turim dar didesnių galimybių, tai esam tuo tik dar laimingesni.“ [5]</i> <i>„Buvo vertinga ir yra vertinga pačiai patirti tą mokinių vaidmenį, nes kai kuriuose nuotoliniuose seminaruose reikia atlikti užduotis. Ir tai padėjo suprasti mokinių poreikius, iššūkius, galimybes, ypač kalbant apie dėmesio išlaikymą, apie instrukcijas, apie motyvaciją.“ [7]</i>
	Profesinis augimas	<i>„Tai mano profesinis augimas iš tikrųjų ir prasidėjo būtent nuo šitų mokymų <...> ir ko gero, išdrįsau pati atsistoti prieš auditoriją <...> tai va mano augimas nuo mokytojo metodininko.“ [12]</i> <i>„Kiek įsitraukiu, tiek ir prisideda, sakyčiau, jeigu pati sąmoningai nusprendžiu, kad man šito reikia ir jeigu kokybiškas seminaras, tai aš ir patobulėju kaip mokytoja.“ [8]</i> <i>„Virtualūs mokymai labai prisideda prie profesinio augimo, bet dar svarbiau – jie dažnai tampa „vartais“ į kitas galimybes. Pavyzdžiui, tarptautiniai projektai, stažuotės, mokytojų mobilumas per Erasmus+ programos. Ir čia jau atsiranda visai kita dimensija – tu ne tik mokaisi, bet ir pamatai, kaip dirba kiti, parsiveži idėjų, kontaktų.“ [13]</i> <i>„Tobulai. Tobulai. Aš galiu pasakyti, kad už ką aš esu dėkinga šitam laikotarpiui, tai jeigu ne šita pandemija ir jeigu ne šitos visos virtualios terpės, kurios atsivėrė tuo metu, aš ko gero nelabai būčiau išdrįsusi pati su kolegomis vesti seminarų, ir tas išlipimas iš komforto zonos mano augimui kaip mokytojai, tai buvo labai didžiulis dalykas nes yra atsidarę didžiulės galimybės. Ir, na, tarkim, aš niekada negalvojau, kad yra šitaip lengva padaryti respublikinę konferenciją.“ [10]</i> <i>„Tam asmeniniam profesiniam augimui iš tikrųjų mokymai visi tiek kontaktiniai, tiek virtualūs padeda. Tai čia savaiame suprantama. Tiesiog tikrai pritariu tam, kad tikrai prisideda. Nes gali sužinot pačias naujausias tendencijas, pačias naujausias naujienas.“ [5]</i> <i>„Tai pandemijos laikotarpiu tie virtualūs mokymai buvo labai aktualūs tam, kad išmoktum pats operuoti įvairiomis platformomis ir įvairiais įrankiais. Tai tuo metu tai labai paveikė profesinę veiklą.“ [4]</i> <i>„Profesiniai veiklai tai turi bet koku atveju didelės naudos, nes pirmiausia tai yra nuolatinis mokymasis, naujovių pažinimas įvairiausių.“ [2]</i>

		„<...> tai aš tobulinu savo profesinę veiklą, aš tobulinu metodus, aš tobulinu savo darbą.“ [3] „Profesinis augimas atsirado ir kad tapau lektorė, ne tiktais mokytoja ir klausytoja. Jau norisi pasidalinti patirtimi ir žiniomis.“ [7] „Prisidėjo tuo, kad aš jau ir pati nebijau vesti mokymų ir kviečia mane vesti mokymus. Turbūt tuo prisidėjo. Dar tuo, kad aš dabar labai kažkaip lengvai ir su kolegom iš užsienio susijungiam, ten ir su klasėm pasidarom bendrų pamokų, ypatingai su kuriais esam, va, gyvai kažkur tai susitikę, tai jau tokius dalykus mėgstam. Nu, kažkaip nebebijau tokių dalykų daryti.“ [9] „Jeigu ne nuotoliniai kursai, tai aš tikrai negebėčiau tiek daug jų dalyvauti. Aš tikrai negebėčiau tiek daug žinoti tiesioginės informacijos iš lektorių.“ [10] „Nei vienas mokytojas atėjęs mokiniui atidaręs galvą, neįdės žinių, lygiai taip pat ir mokytojams lektoriai. Tu gali tobulą seminarą pasiūlyti, bet jeigu žmogus nenori tobulėti mokytis, tai jis nepaaušs nei kiek.“ [8] „Tai žinoma, nauji dalykai, nauji iššūkiai visada prisideda prie profesinio augimo. Ir jeigu kvalifikacijos tobulinimo programa, bet kokia ar seminaras yra parengtas kokybiškai, jis visada mokytojui duoda profesinės naudos.“ [1]
	Ugdymo proceso kaita	„Taip, taip, būtent. Ir naujų platformų, ir aišku atsirado skaitmeniniai ir vadovėliai, ir labai daug įrankių, ir juos irgi reikėjo įvaldyti iš pradžių <...>.“ [4] „Na, sakykime, pajvairina ugdymąsi, visų pirma, tai įneša įvairovės, į pamoką. Pamoka tampa labiau, sakykime, dinamiška, jina įvairesnė, įdomesnė, tampa labiau įtrauki, <...> o mokymai įvairūs ir ypatingai skaitmeniniai mokymai, na, padeda mokytojui padaryti, parengti kokybišką, įvairių ir efektyvią pamoką, aš manau.“ [1] „Jeigu tu susirgai, tu gali tą medžiagą tiesiog mokiniams savarankiškam darbui užduoti tiesiog YouTube ar kokį įrašą, pažiūrėti kaip rašoma esė tarkim. Ir tu pirmadienį sugrįžęs jau gali su mokiniams rašyti, nes tai buvo jų užduotis.“ [10] „Classroom Screen, Padlet, aišku man patinka Teams ir ten esantys įrankiai formos, skaitymo spartintuvai, kur su dirbtiniu intelektu įvertinama, Slido – kažkokiai trumpai apklausai <....> na jau atsirinkom.“ [5] „Galiu pritaikyti ir man labai dažnai gimsta tada mano kažkoks metodas sudėjus tą matytą, dar kažkas naujo, ar ne, ir sukurti kitus gali. Ir mokiniai jaučia tą tokį, kad ne visada pamoka yra monotoniška - vadovėlis ten pratybos, kurias mes turim <...>.“ [12] „<...> sakykime, diskusijos, jeigu jos vyksta kažkur kažkokiam seminare su užsienio mokytojais, tai tu tiesiog sužinai naujovių, kurias gali pritaikyti ir savo pamokose. Ir tos naujovės dažniausiai būna ne tik iš dalykinės pozicijos.“ [2] „Aš visada sakau taip, jeigu aš iš seminaro įsinešu tris geras idėjas, ką padarysiu, pamokoje, tai manau pavykęs seminaras. <...> Nes jeigu nepritaikau, per pirmąsias dvi savaites viskas, aš jau daugiau niekada nebepritaikau.“ [8] „Kai aš pabaigiu kursą, arba eigoje, aš visada stengiuosi kažką pritaikyti savo klasėje. Tai va, tai gali pavykti arba gali nepavykti, bet man patinka eksperimentuoti. <...> Žodžiu, esmė yra tai, kad viską

		dabar, ką aš imu iš nuotolio, tai aišku, keliu į klasę, tai man padeda dirbti, tai atneša mokiniams naujų idėjų ir aš manau, kad jie taip pat tobulėja.“ [11] „Aš pati labai mėgstu įvairovę ir stengiuosi ir pamokose, kad kuo įvairiau vaikam tą medžiagą pateikti. Tai išvengti monotonijos ir tai gerai paveikia mokinius.“ [5] „Vaikams, aš manau, mokymasis tampa įdomesnis. Jisai gal ne toks, kaip pasakyti, ne toks nuobodus yra šioks toks atsitraukimas nuo tos, kasdieniškos vadovėlis lenta sistemos, kai jie tik rašo skaito ir tie visi įrankiai nauji, tai juos priverčia mąstyti, <...> įsitraukti, realiai, realiose situacijose panaudoti savo žinias <...>.“ [2] „Tie nauji metodai, naujos idėjos, jau padeda padaryti pamokas įdomesnes. Labai dažnai tos užduotys būna ir smagios, ir reikalaujančios iššūkių ir automatiškai kelia mokinių motyvaciją. Kai kelia mokinių motyvaciją, mokiniai įsitraukia į darbą, kyla jų rezultatai ir ta mokymo kokybė gerėja.“ [12] „Ir visada tai, ką išgirstu, pritaikau. Dažniausiai perdirbu, pritaikau savo vaikam, pagal savo klasę, pagal savo vaikų poreikius <...>.“ [3] „Pastebėjau tokį dalyką, kai būna tikrai geri vertingi mokymai, žmonės skaidrų nesiuuntinėja. Ir teisingai, aš irgi skaidrų nemėgstu siuntinėti, nes reikia dirbti per mokymą. Reikia dirbti. Ir pasidarau iš naujo pati skaidres sau iš to, kas buvo, ir dabar, žinokit, du mėnesius iki egzamino su ketvirtokais gimnazistais prieš rašto dalį dirbam tik praktiškai pagal tai, be jokių vadovėlių. Geriausia medžiaga, geriausiai koncentruota. Tai va, tie, į kuriuos aš einu, žinodama, kad man reikia, ir kodėl man reikia, tai man jie yra patys naudingiausi.“ [9] „Na taip, žinoma, aš labai mėgstu technologijas ir be technologijų tiesiog neįsivaizduoju. <...> tai daugelį programėlių išbandžiau ir visada panaudoju darbe. Man ypač patinka su mažesnėmis klasėmis, ten visada naudojam įvairius įrankius ir programėles.“ [1]
--	--	---

9 lentelė. Kvalifikacijos tobulinimo perspektyvos
5 priedas

Kategorija	Subkategorijos	Iliustruojantys teiginiai
Kvalifikacijos tobulinimo perspektyvos	Mokymų struktūra ir praktinis pritaikomumas	„<...> turėtų būti daugiau praktinių dalykų, be teorijos <...>. [6] „Norisi praktiko. Bet būtent, kad per tas platformas ten kalbėtų praktikai, kažką parodytų, paaiškintų ir pasiūlytų.“ [5] „Kursai neturėtų būti per ilgi, man atrodo, o gal reikia suskirstyti į trumpesnes aiškias dalis, kad būtų lengviau tą dėmesį išlaikyti. Ir toks principas geriau mažiau, bet efektyviau.“ [7] „Tai čia vienareikšmiškai išskirčiau vieną dalyką, kad jie turėtų būti kuo praktiškesni. Tai neturėtų būti teorijos išdėstymas, o tai turėtų būti pasidalinimas konkrečiais metodais, konkrečiomis idėjomis, kurios veikia mokyklai. Nes pirmiausia, aš irgi dalyvaudama kursuose tikiuosi, kad aš gausiu praktiškų patarimų, praktiškos naudos.“ [12] „Reiktų kažko konkrečiau, paprasčiau, tokia struktūra, kad nebūtų tik tai kalbėjimas.“ [5] „Man pačiai visada yra labai smagu, kai lektorius neberia vien teorijos, o kalba praktiškai. Mes esame mokytojai. Mums reikia praktinių dalykų.“ [3]
	Interaktyvumas ir dalyvių įsitraukimas	„Man asmeniškai patinka, kai šalia mokymų būna dar kažkokia, taip vadinama, namų darbo užduotis, kurią reikia atlikti ir paskui tarsi refleksiją ir kažkokį grįžtamąjį ryšį, lektoriai pateikti.“ [2] „Tai iš tikrųjų man patinka šitas variantas irgi, kad galima klausti, galima diskutuoti ir būna, pavyzdžiui, grupėmis suskirsto irgi gali su kitais dalyviais padiskutuoti.“ [5] „Tai manyčiau, kad galbūt reiktų vis dėl to galvoti apie tai, kad dalyvius reiktų kažkaip įtraukti. Jie neturi būti klausytojai tik tai. Jie turėtų būti įtraukti į tą visą, kaip pasakyt, veiklą. Ir su problemineis klausimais, ir su kažkokių programėlių išbandymų, mes turim programėles tam, ir ten taip toliau, kur galim klausymai-atsakymai organizuoti, grupes galim kurt, komandas kurt ir taip toliau. Tai man atrodo, kad čia reikia nepamiršti to aktyvaus. nereikia tų nuotolinių paskaitų skaityti. Čia yra nuobodžiausias dalykas.“ [9] „Ir tada kitas dalykas, kad tie kursai galėtų būti tokie daugiau interaktyvesni. Kaip aš sakiau, kad galima būtų ne tik būti tuo pasyviu klausytoju, bet tiesiog įsitraukti į diskusiją, į tą darbą grupėse ar grupelėse, kad va dalykimės man veikia, o ar tau veikia, o gal dar kažkas, bekalbant atsiras, kažkokią naują veiklą ar idėją pametės.“ [12] „Ne tik sėdėti ir klausyti, bet ir dalyvauti ir daryti tas veiklas, bendrauti, aptarti.“ [7] „Man atrodo, kad virtualūs mokymai turėtų būti kuo labiau interaktyvūs – ne tik klausymas, bet ir dalyvavimas, diskusijos, praktinės veiklos. Labai svarbu, kad būtų ryšys su realia mokytojo kasdienybe, o ne tik teorija.“ [13] „Tai čia vėlgi reiktų pradėti galbūt nuo mažų bendruomenių. Tos žinios tada iš mažų bendruomenių išnešamos į didesnes. Ir netgi galėtų būti toks kaip ir bendradarbiavimas tarp institucijų, tarp

		miestų, tarp metodinių būrelių. Susitinkame vieni su kitais ir dalinamės galbūt savo patirtimi.“ [12]
Techninės ir metodinės kokybės gerinimas		„Turėtų būti organizuojama kažkokia atranka lektorių <...>.“ [2] „Gal kokia atranka, kad būtų, aš nežinau, atkreipti dėmesį į atsilepimus gal. Ir jeigu kartojasi temos, nereikia tiek daug tų seminarų.“ [7] „Kad, galbūt, tie lektoriai galėtų būti patys mokytojai, kurie tą turinį kūrė, nes geriausiai patys mokytojai žino, kad veikia klasėse.“ [12] „Aišku, kažkas vis dėlto tą kokybę turėtų kontroliuoti. Turėtų kažkas tai žiūrėti ir pagal poreikį, ir pagal atsilepimus.“ [9] „Dar reikia surasti gerus lektorius, kurie turi savo vardą. Kurie yra ekspertai savo srity, kurie yra jau vedę ne vieną seminarą, sakykim, kurie yra ne tik tam kartui, bet ir yra matomas jų įdirbis, sakykim, ilgesnį laiką būtent toje srity. Vat tokius reikia lektorius samdyti.“ [8] „<...> mokytojai nori dirbti darbo dieną, o ne vakarais. Čia aš kalbu apie daugumą kolegų, čia mano asmeninė nuomonė iš to, ką aš matau aplink save. Tai šitas dalykas, laikas mokymų. Asmeniškai man, tikų, jeigu mokymai galėtų būti, sakykim, po darbo, nuo 17 valandos ir vėliau. Tai man suteiktų irgi daugiau galimybių prisijungti ir dalyvauti juose.“ [2] „Turėtų būti vykdomi pilotiniai mokymai prieš plačiai paleidžiant kursą.“ [13] „Nedrįsčiau čia būti tuo ekspertu. Aš turiu tik tai prašymą, kad tie mokytojai, lektoriai, kad jie būtų truputį kontroliuojami <...> kad būtų galbūt peržiūrima iš pradžių prieš paleidžiant į rinką, peržiūrima, ar tikrai visa, ką jisai sako, yra validu <...>.“ [3] „Na, pasiūlyčiau labai atsakingai rinkti mokymų lektorius, dėstytojus.“ [4] „<...> taip jau sudarytų sąlygas, kad mokytojams tikrai nereikėtų ir pamoką vesti ir mokymus klausyti.“ [5] „<...> visada norėjusi, kad NŠA būtų parengusi daugiau nemokomų seminarų. Nes kai <...> veda už 75 eurų, tai aš nemanau, kad tai yra teisinga mokytojų atžvilgiu. Turi būti įrašas, kuris būtų svetainėje. Aiškiai, paprastai, prieinamai visiems ir visada. Bet čia yra mano nuomonė.“ [10] „Aš manau, kad pirmiausia, tai iš tikrųjų reikėtų galbūt peržiūrėti tuos mokymus ir ką siūlo įvairiausi lektoriai, nes nu būkime, taip sakant, teisingi, ne visi lektoriai yra tikrai profesionalai, kai kurie taip sakant tiesiog stengiasi galbūt uždirbti pinigų.“ [11] „<...> kad kokybiškai parinktų lektorius, kad kokybiški būtų mokymai, nes iš tikrųjų mokytojo laikas ir sveikata, ir jų poilsis iš tikrųjų yra tikrai labai svarbus.“ [5]
Turinio aktualumas, mokytojų poreikių tenkinimas		„Tai jie turėtų būti organizuojami pagal temas, kurios būtų patrauklios mokytojams.“ [4] „Nu ir aišku, tos informacijos aktualumas. Ir čia dar labai akcentuočiau, kadangi dabar yra naujos mokymosi programos, tai turėtų būti ta medžiaga visa nauja, o nesena.“ [6] „Kiek aš esu susidūrusi, švietimo centrai jie labai žiūri, kad seminarų temos išplauktų iš mokytojų pačių poreikio. <...> Tai aš manau, kad jeigu centrai daro tai kas išplaukia iš mokytojų pačių noro, kažką išmokyti, tai jie ir organizuos ir ieškos lektoriaus, ir bus ta kokybė.“ [10]

		„Tiesiog tą jų poreikį išanalizuoti, kas gi čia dabar ant bangos ir tada, aišku, dar akcentuojant tai, kad bus nuotolinis ir taip bus sutaupytas jūsų laikas ir tai bus jums patogiu ir dar, o visų pirma tema labai reikalinga <...>.“ [8] „Tai turbūt, va dabar su anglistais, jeigu ypač tokie kursai, kurie reikalingi egzaminų vykdymui, ar panašiai, tai jie tikrai turėtų būti dotuojami iš valstybės.“ [3] „Tada antras faktorius yra reikalingumas, tema tau yra reikalinga, aktuali, tu apie tą temą ne viską žinai, arba žinai pakankamai, bet nori sužinoti dar.“ [1] „Apskritai, kiekvienos egzamino dalies aš manau, kad NŠA turėtų nusamdyti lektorių, kuris kompetentingai paaiškintų. vat tas egzaminų dalis, ką tu nori plačiau, ką tu nori giliau, <...> bet tos keturios pagrindinės kompetencijos, kurios yra egzamine testuojamos tiesiogiai tai aš manau, kad NŠA turėtų turėti keturis, mažiausiai keturis video seminarus patalpintus savo svetainėje, nemokamai visiems mokytojams ir mokiniams.“ [10] „Pirmiausia, tai reikėtų, kad kažkas kažkaip ištirtų tą poreikį, ko reikia mokytojam, kad jie norėtų dalyvauti tuose mokymuose.“ [6] „Tai va, tai man naudos norėtųsi, kad būtų kokybė ir kad būtų tada koncentruojamasi į tas sritis, kur tikrai tų mokymų reikia. Nes jeigu mes taip turime dirbti, tai reiškia, kad kažkas turi ir duoti ir idėjų kaip tai padaryti, nes tikrai ne visi turi tų žinių.“ [11]
--	--	--