



GET READERS ON THE WAVELENGTH OF EMOTIONS

INTEGRUOTO DALYKINIO RAŠTINGUMO IR SOCIALINIO-EMOCINIO UGDYMO MOKYMŲ PROGRAMA

2022 LIEPA



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



GROWE:

**Integruoto dalykinio raštingumo ir
socialinio-emocinio ugdymo**

2021 liepa

Autoriai:

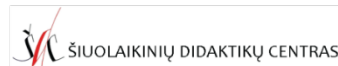
Maria Kovacs (koordinatorė)
Ariana-Stanca Vacaretu
Ben Screech
Emma Butler
Daiva Penkauskienė
Virgita Valiūnaitė
Alessandro Bosco
Alberto Biondo

The CC BY license

© 2022. Šis darbas yra licencijuotas *Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 tarptautine licencija* ([CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)).

Šiuo projektu siekiama tobulinti suaugusiųjų švietėjų ir mokytojų gebėjimus užtikrinti mokinių dalykinio raštingumo ir socialinio-emocinio mokymosi poreikius. Tikslui siekti yra sukurtas integruotas intervencijos modelis, grįstas autentiškų tekstų, atrinktų iš šiuolaikinės vaikų ir paauglių literatūros (ne iš mokyklinių vadovėlių), naudojimu.

<https://groweproject.eu/>
<https://www.facebook.com/groweproject>

Projekto partneriai:

[Koordinatorius: University of Gloucestershire](#) (Jungtinė Karalystė)

[Centro per lo Sviluppo Creativo Danilo Dolci](#) (Italija)

[Asociatia LSDGC](#) (Rumunija)

[Šiuolaikinių didaktikų centras](#) (Lietuva)

TURINYS

Ivadas.....	5
GROWE projektas.....	5
GROWE mokymų programos struktūra	6
Kam skirta ši programa?	6
Žodynas.....	8
Pagrindimas.....	9
Tikslinės besimokančiųjų grupės.....	12
Bendrosios ir specifinės profesinės kompetencijos.....	15
Mokymų programos struktūra ir metodologija	19
GROWE mokymų programos kūrimas	19
GROWE mokymų programos struktūra	19
GROWE modelio vizualizacija	21
Mokymų metodologija.....	22
Mokymų turinio ypatumai	23
Laikas: mokymų trukmė.....	23
Mokymų programos ir kompetencijų apžvalga.....	24
Mokymų programos modulių pristatymas	26
Modulis 1: Raktinės GROWE sąvokos	26
Programos analizės lentelė	29
Dalykinio raštingumo gebėjimai	30
Socialiniai-emociniai gebėjimai.....	31
Modulis 2. GROWE integruotas DR ir SEĮ modelis	32
Modulis 3: GROWE vertinimas mokymuisi	34
Dalykinio raštingumo ir socialinių emocinių kompetencijų lygių aprašai.....	37
Modulis 4: GROWE mokymo(si) strategijos.....	43
Modulis 5: DR ir SEĮ ugdymo planavimas.....	45
Modulis 5: Pamokos planas pagal GROWE modelį.....	47
Mokymo(si) modeliavimas tema „Draugystė“	47
Bendras aprašas	47
Tikslai.....	47
Rezultatai	47
Mokymo ir mokymosi veiklos	47

Pamokos plano priedai.....	49
GROWE planavimo patikros sąrašas	56
Vertinimas	57
Kriterijai.....	60
Šaltiniai	68
1 priedas: GROWE literatūros apžvalga.....	72

Įvadas

GROWE projektas

Ši programa drauge su ją lydinčia medžiaga buvo sukurta GROWE projekto (*Skaitytojų ugdymas auginant emocinį intelektą*) konsorciumo, sudaryto iš keturių organizacijų: vadovaujančio partnerio, Jungtinės Karalystės Glosteršyro universiteto (*University of Gloucestershire*), Rumunijos Skaitymo ir Rašymo Kritinio Mąstymo Ugdymui Asociacijos (*Asociatia Lectura si Scrierea pentru Dezvoltarea Gandirii Critice Romania*), Italijos Danilo Dolci Kūrybiškumo Ugdymo Centro (*Centro per lo Sviluppo Creativo "Danilo Dolci"*) ir Lietuvos „Šiuolaikinių didaktikų centro“.

GROWE projektas inicijuotas siekiant tobulinti mokytojų ir mokytojų rengėjų kompetencijas ugdant mokinių dalykinį raštingumą ir emocinį intelektą. Šis siekis įgyvendinamas mūsų sukurto modelio dėka. Jis savyje darniai ir nuosekliai integruoja dalykinį raštingumą ir socialinį-emocinį ugdymą. Mokymo(si) medžiaga – kokybiški, autentiški šiuolaikinės vaikų ir paauglių literatūros tekstai.

Šio projekto tikslinė grupė – visų dalykų mokytojai. Mūsų sukurta programa tinka darbui su įvairaus amžiaus mokiniais. Mokytojai galės įtraukti vaikus į prasmingas skaitymo ir rašymo veiklas, naudodamiesi mūsų pasiūlytomis strategijomis bei autentiškais (ne vadovėliniais) tekstais, papildančiais bei praturtinančiais ugdymo turinį. Šių veiklų metu mokiniai mokysis pažinti ir valdyti emocijas, kurti pagarbius santykius, priimti atsakingus sprendimus.

Europinis Raštingumo Politikos Tinklas (*The European Literacy Policy Network*) rekomenduoja, kad visi mokytojai – būsimi, pradedantys ir jau patyrę – būtų mokomi, kaip ugdyti besimokančiųjų raštingumą. Kad kiekvienas gebėtų skaityti ir rašyti, kad galėtų mokyti ir dirbti, integruotis į visuomenę ir tobulėti, tapti jos lygiaverčiais nariais (ELINET, 2016). Šios rekomendacijos kviečia taikyti tarpdisciplininį požiūrį į ugdymą ir dalykinį raštingumą, apimančią skaitymą, rašymą, kalbėjimą, bendravimą (Shanahan & Shanahan, 2012). Kiekviena disciplina turi savo žodyną ir aspektus, būdingus tik tam konkrečiam mokomajam dalykui. Mokiniai turi būti mokomi "pajusti subtilius skirtumų niuansus konstruodami žinias raštu skirtingose disciplinose" (Moje, 2007, p. 9), o tai geriausiai pasiekama autentiškų tekstų pagalba.

Todėl mūsų GROWE projekto pagrindiniai uždaviniai buvo:

- didinti projekto partnerių gebėjimus tobulinant mokytojų ir jų mokinių dalykinio raštingumo ir socialinius-emocinius gebėjimus;
- sukurti ir išbandyti mokytojų profesinio tobulinimo programą, pritaikytą mišriam mokymuisi;
- sukurti gerosios praktikos įrankį, skatinantį mokytojus pasinaudoti siūlomomis strategijomis, jas adaptuoti, pritaikyti savo mokinių poreikiams.

Ši *GROWE mokymų programa*, pirmasis projekto intelektinis produktas (IO1), yra sudėtingiausia iš visų trijų, nes jos pagrindu buvo kuriami likusieji. Ji artimai siejasi su antruoju projekto intelektiniu produktu – *Duomenų rinkimo metodologija* (IO2), skirta dokumentuoti programos išbandymo rezultatus ir suprasti, kokį poveikį ji turi mokytojams ir mokiniams. Šie radiniai padėjo patobulinti pirmąjį produktą ir sukurti jo galutinę versiją. *Gerosios praktikos rinkinys* (IO3) – atvirosios prieigos šaltinis – radosi įgyvendinus pirmąjį intelektinį produktą.

GROWE mokymų programos struktūra

Įvade pristatomas projektas, apibrėžiama tikslinė grupė, aktualizuojama šios programos nauda. Toliau įvardijamos bendrosios ir specifinės kompetencijos, kurias tobulins mūsų programos besimokantieji. Taip pat pristatoma kurso struktūra bei esminės metodologinės nuostatos. Supažindiname su mokymo programos turiniu, rekomenduojame laiką jam įsisavinti.

Programą sudaro penki moduliai. Jie vaizduojami grafiškai – lentelėje, kurioje taip pat atsispindi ir modulių mokymosi metu įgyjamos kompetencijos. Mokymosi vertinimo skiltyje apžvelgiami reikalavimai pasiekimų apibrėžimui (užduotys, jų atlikimo įrodymai, vertinimo kriterijai).

Kam skirta ši programa?

Pirmiausiai, programa skirta *mokytojų rengėjams*, dirbantiems profesinio tobulinimo institucijose ar organizacijose, vykdančiose tęstinį mokytojų mokymą. Mokytojų rengėjai čia ras pilną kurso aprašymą, taip pat susipažins su siūloma metodologija, parengtais moduliais bei juos lydinčia medžiaga, vertinimo įrankiais. Susipažinę su programa ir atsižvelgę į besimokančiųjų poreikius, jie galės nuspręsti, ar šį kursą įgyvendinti pilna apimtimi ar dalimis.

Ši programa taip pat gali būti naudinga pedagogus rengiančioms ir jų tobulinimu užsiimančioms institucijoms. Šių institucijų vadovams gali būti naudinga susipažinti su programos turiniu, modulių aprašais, vertinimo kriterijais. Gali būti pravartu įsigilinti į siūlomą mišraus mokymosi būdą.

Švietimo politikai ras vertingos medžiagos, susijusios su dalykiniu raštingumu ir socialinių-emocinių kompetencijų ugdymu. Pravartu susipažinti su Europos (pvz., ELINET) ir kitų tarptautinių organizacijų (pvz., EBPO) išvadomis bei rekomendacijoms, kurios gali pasiūlyti idėjų, kaip skatinti dalykinį raštingumą drauge su socialiniais-emociniais gebėjimais bendrojo ugdymo lygmenyje.

Mes taip pat kviečiame su šia programa susipažinti *mokytojus praktikus*. Siūlomos mokymo veiklos ir medžiaga galbūt įkvėps naujam patyrimui – įsitraukti į programą ar / ir patiems savarankiškai ar su kolegomis, išbandyti tai, kas siūloma.

Daugiau informacijos apie mokymų programą, kitus intelektinius produktus – <https://groweproject.eu/>.

Žodynas

- **Autentiškas tekstas:** bet kokio pobūdžio ne vadovėlinis tekstas. Autentiškas tekstas yra tekstas „iš realaus“ gyvenimo, jis skirtas plačiai publika ir sukurtas įvairiausiais tikslais – informuoti, paaiškinti, iliustruoti, dokumentuoti, įtikinti ir pan. Autentiškų tekstų apstu laikraščiuose ir žurnaluose, moksliniuose straipsniuose, romanuose, skrajutėse, reklamose, instrukcijose ir pan. Iš esmės, autentiški tekstai nebūtinai turi būti rašytiniai. Jais gali būti vaizdo ir garso medžiaga / įrašai, nuotraukos ir brėžiniai, kalbos, pasakojimai ir paveikslai. (Julia Somers-Arthur: What is “Authentic Text”? And why should I use it in my classroom? www.fldoe.org/core/fileparse.php/7581/urlt/AuthenticText.pdf). Mokykliniai, vadovėliniai tekstai yra laikomi „išvalytais“, t. y. redaguotais ir specialiai pritaikytais mokymuisi. Jie nebūtinai tinka konkrečiai pamokos temai, kuri, beje, gali rasti ir netikėtai. Autentiškų tekstų pavyzdžiai: laikraščio straipsnis, mokslinis straipsnis, apsakymas, romanas, biografija, lankstinukas, reklaminis skelbimas, įtaiso (*gadget*) naudojimo instrukcija, laiškas, dienoraščio įrašas, vaizdo įrašas, tinklalaidė (*podcast*), garso knyga, bet koks skaitmeninio formato tekstas ir pan.
- **Kognityvinė „pameistrystė“:** tai mokymo(si) prieiga, kurios dėka dalykai tampa aiškesni ir suprantamesni. Besimokantieji gali stebėti, dalyvauti, veikti, taikyti įgytas žinias padedami mokytojo „meistro“, ir tokiu būdu tobulėti (Wikiversity, 2019).
- **Kompetencija:** žinių, įgūdžių ir nuostatų visuma, kuomet:
 - Žinios yra konstruojamos iš faktų ir skaičių, sąvokų ir idėjų, teorijos ir praktikos. Ir tai padeda geriau suprasti nagrinėjamą sritį ar klausimą;
 - Įgūdžiai yra įrodymas konkretaus gebėjimo ir žinių, juos taikant mokymosi procese bei siekiant konkrečių rezultatų;
 - Nuostatos yra asmens nusiteikimas ir pozicija veikti, reaguoti, teikti atsaką vienu ar kitu būdu į tam tikras situacijas, įvykius, kitų žmonių poelgius.([Europos Komisija](http://EuroposKomisija), 2018)
- **Dalykinis raštingumas (DR):** tai pažangus raštingumo mokymas tam tikroje konkrečioje srityje, pvz.: gamtos, socialinių ar tikslųjų mokslų (Shanahan and Shanahan, 2008).
- **Metakognityvinė pedagogika:** pedagogika, vedanti link meta pažinimo, t. y. mokanti mąstyti apie mąstymą, suprasti mąstymo procesus. Tokia pedagogika sudaro galimybes besimokantiems įvardinti, apibūdinti savo mąstymą, jį pagrįsti. Veiksmingas meta kognityvinis konsultavimas pasižymi visapusiškumu, aiškiomis sąsajomis su studijuojamu dalyku, trunka ilgai, yra nuoseklus ir aiškiai nurodantis tokios pedagogikos naudą besimokančiajam. Meta kognityvinė pedagogika gali būti diegiama įvairių metodologijų pagalba. Dauguma jų paremtos tarpusavio komunikacija, savęs klausinėjimu ir savirefleksija. Besimokantieji mokosi pažinti save, įvardinti savo stipriąsias ir silpnąsias puses, nusistatyti tobulėjimo gaires ([Mevarrech and Kramarski](http://MevarrechandKramarski), 2014).
- **Socialiniai-emociniai įgūdžiai (SEI):** tai įgūdžių visuma, padedanti vaikams ir suaugusiems suprasti ir valdyti emocijas, kelti ir siekti teigiamų asmeninių ir kolektyvinių tikslų, jausti ir rodyti empatiją kitiems, užmegzti ir palaikyti pozityvius

palaikančius santykius, priimti atsakingus ir rūpestingus sprendimus. Socialinis emocinis mokymasis – tai procesas, kurio metu įgyjami socialiniai emociniai įgūdžiai ([CASEL, 2019a](#)).

- **Socialinis-emocinis mokymas(is) (SEM)** – tai procesas, kurio metu visi jaunuoliai ir suaugusieji įgyja ir taiko žinias, įgūdžius ir nuostatas, padedančias ugdyti sveiką tapatybę, valdyti emocijas ir siekti asmeninių bei kolektyvinių tikslų, jausti ir rodyti empatiją kitiems, užmegzti ir palaikyti palankius santykius, priimti atsakingus ir rūpestingus sprendimus (CASEL, 2019a).

Pagrindimas

„Europos socialinių teisių ramstyje“ (The ‘*European Pillar of Social Rights*’) teigiama, kad Europos piliečiai turi teisę į „kokybišką ir įtraukųjį švietimą, mokymą ir mokymąsi visą gyvenimą, kad įgytų ir išlaikytų įgūdžius, leidžiančius jiems visapusiškai dalyvauti visuomenės gyvenime“ (Europos Parlamentas, Europos Sąjungos ir Europos Komisijos taryba, 2017, p. 11). Dokumente akcentuojamas švietimas ir galimybės pašalinti pastebimą socialinio kapitalo trūkumą visoje Europos Sąjungoje. Europos Komisija nustatė *aštuonias pagrindines kompetencijas*, kurios suteiks piliečiams žinių, įgūdžių ir nuostatų, reikalingų mokytis visą gyvenimą (Europos Komisija, 2019), o taip pat tapti aktyviais piliečiais, gebančiais sėkmingai gyventi vis sudėtingesniame pasaulyje. Dvi iš šių viena kitą stiprinančių bei papildančių kompetencijų yra „Raštingumas“ bei „Asmeniniai, socialiniai ir mokymosi dalykai“.

Mūsų projektu buvo siekiama sukurti integruotą pedagoginės intervencijos modelį, kuris padėtų nepalankioje padėtyje esantiems mokiniams, iš keturių dalyvaujančių projekte šalių, ugdyti savo kompetencijas šiose dviejose pagrindinėse srityse. Patobulinti raštingumo, socialiniai bei emociniai įgūdžiai, ne tik užtikrina mokymosi visą gyvenimą galimybes, bet ir paskatina gyventi sveikiau bei prasmingiau asmeninį ir darbinį gyvenimą.

2018 m. peržiūrėta ir patobulinta *Europinė schema, apibrėžianti pagrindinius mokymosi visą gyvenimą gebėjimus*, atskleidė keletą reikšmingų pakeitimų, padarytų 2006 m. dokumente, rekomenduotame valstybėms narėms. Dvi iš aštuonių originalių kompetencijų – „Mokėjimas mokytis“ ir „Socialinės pilietinės kompetencijos“ (Europos Komisija, 2007) buvo iš dalies sujungtos, tačiau tuo pačiu ir konceptualizuotos. „Mokėjimo mokytis“ kompetencija buvo atnaujinta ir integruota į „Asmeninę, socialinę ir mokymosi“ kompetenciją, o „Socialinė pilietinė“ – į „Pilietinę“ kompetenciją (Europos Komisija, 2019). Atskyrus pilietines kompetencijas nuo socialinių kompetencijų, suprantama, didesnis dėmesys skiriamas demokratinio ir įsitraukusio pilietiškumo poreikiui vis labiau susietoje ir globalizuotoje visuomenėje. Pertvarkant ir derinant asmenines bei socialines kompetencijas su mokymosi kompetencijomis, didesnis dėmesys skiriamas plačiai pripažintam poreikiui ugdyti stiprius gyvenimo įgūdžius šiandienos neapibrėžtame ir sudėtingame pasaulyje (UNICEF, 2012). Be to, tai svarbu GROWE projektui, labiau derinamos žinios, įgūdžiai ir nuostatos, susijusios su asmeninėmis bei socialinėmis

kompetencijomis, su mokymosi procesu. Aiškiau deklaruojama ir pripažįstama paties mokymosi emocinė ir socialinė dimensija.

GROWE atliepia tris iš vienuolikos teisių į raštingumą, kaip nurodyta Europiniame raštingumo politikos tinkle (ELINET, 2016). Būtent:

- *kokybiškas vaikų, paauglių ir suaugusiųjų raštingumo mokymas yra laikomas pagrindiniu visų švietimo įstaigų tikslu;*
- *visi mokytojai įgyja veiksmingą pradinį išsilavinimą ir toliau profesiskai tobulėja raštingumo mokymo srityje, idant būtų gerai pasirengę atlikti sudėtingas užduotis;*
- *vaikai ir jaunuoliai, susiduriantys su raštingumo problema, gauna tinkamą specialistų paramą (ypač atsižvelgiant į rekomendaciją mokymo programose skirti laiko skaitymo medžiagai, atspindinčiai skirtingas kultūras, pomėgius ir raštingumo lygį).*

Be to, Europinėje vaikų, paauglių ir suaugusiųjų raštingumo didinimo gerosios patirties scheme (ELINET, 2016), raštingumo politikos ekspertai rekomenduoja į pradinį mokytojų rengimo etapą ir jų tolimesnį tobulinimą įtraukti šias temas:

- *Pagrindų supratimas* – mokymasis suprasti, ką reiškia mokyti skaityti ir rašyti įvairius mokinius įvairiuose kontekstuose (tiek įveikiant bazinio raštingumo stoką, tiek tobulinant raštingumo įgūdžius);
- *Paauglių nuostatų ugdymas* – įsitraukimas į raštingumo veiklas (paremtas skaitymu ir rašymu);
- *Įvairių dalykų mokytojų ekspertinių kompetencijų stiprinimas* – kaip didinti supratimą apie raštingumo poreikius skirtingose akademiniuose srityse;
- *Aukštesnių raštingumo įgūdžių ugdymas* – paauglių mokymas skaityti ir kurti sudėtingus tekstus įvairiais mokymosi tikslais;
- *Skaitmeninio raštingumo ugdymas* – skaitmeninio raštingumo įtraukimas į visų dalykų programas;
- *Kritinio požiūrio ugdymas* – bendrai raštingumo ir konkrečiai skaitmeninio raštingumo srityse;
- *Profesinės ekspertinės patirties kaupimas* – gebėjimas pasinaudoti specialistų patirtimis ir jas turtinti taikant apibendrinamąsias, diagnostines ir formuojamojo raštingumo vertinimo priemones bei metodus;
- *Mokymosi bendradarbiaujant požiūrio puoselėjimas* – kaip įtraukti mokinius į mokymąsi ir savo mokymosi tobulinimą tarpusavyje bendradarbiaujant;
- *Mokytojų profesionalumo auginimas* – mokymasis kognityvinių ir meta kognityvinių mokymo(si) strategijų bei metodų, refleksijos ir savirefleksijos apie mokymosi procesą bei rezultatus;
- *Mokytojų profesinis tobulėjimas* – mokymas naudotis įvairiapusiškais tekstaiais ir skaitmeniniais ištekliais mokymo ir mokymosi procese.

2018 m. PISA rezultatai atskleidė, kad daugiau nei 10 milijonų mokinių iš 79 tyrime dalyvaujančių šalių nesugebėjo atlikti elementariausių skaitymo užduočių. 10 proc. labiausiai socialiai ir ekonomiškai pažeistų ar esančių nepalankioje socialinėje-ekonominėje padėtyje mokinių

vidutiniškai surenka 141 balą. Tai yra maždaug trejų metų mokymosi mokykloje atitikmuo. Šis atotrūkis per dešimtmetį iš esmės nepakito (Schleicher, 2018). Yra įrodymų, kad šis atotrūkis atspindi ne vienoje Europos šalyje. Per pastarąjį dešimtmetį nepakankamų pasiekimų tendencija vis stiprėjo (Europos Komisija, 2018): 1 iš 5 (t. y. 20 %) penkiolikmečių 2016 m. trūko pagrindinių raštingumo įgūdžių (Europos raštingumo politikos tinklas [ELINET], 2016). Dabar šis skaičius yra 1 iš 4 (t. y. 25 %) (Schleicher, 2018). Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacija (EBPO), iš dalies atsižvelgdama į šį nerimą keliantį vaizdą, nustatė, kad mokiniams reikės „plataus įgūdžių derinio, įskaitant stiprius kognityvinius ir socialinius bei emocinius įgūdžius“, kad jie gebėtų prisitaikyti ir sėkmingai gyventi greitai besikeičiančioje žinių visuomenėje. (OECD, 2019).

Todėl mes ėmėmės iššūkio sukurti bei pasiūlyti ***j visą mokyklą orientuotą pedagoginį požiūrį, fokusuojantis į raštingumo įgūdžių ugdymą visuose bendrojo ugdymo lygmenyse, ugdymo programose ir mokomuosiuose dalykuose, tuo pačiu ugdant socialinius-emocinius įgūdžius.*** Remiantis atlikta mokslinės literatūros apžvalga ir ankstesne patirtimi, teigiame, kad šiuos įgūdžius galima lygiaverčiai lavinti vienu metu, tam pasitelkiant **meta kognityvinę pedagogiką ir mokymąsi bendradarbiaujant. Autentiški grožinės ir negrožinės literatūros tekstai jaunimui** bus atspirtis, nuo kurios pradėsime siekti šių uždavinių. Tikimės atliepti ir patenkinti mokinių raštingumo, socialinius bei emocinius poreikius.

Pilna GROWE mokymų programą pagrindžianti literatūros apžvalga – 1 priede.

Tikslinės besimokančiųjų grupės

Pagrindinė šios mokymų programos tikslinė grupė – visų dalykų, ne tik kalbos ir literatūros (arba kalbos menų, kaip tai vadinama kai kuriose šalyse), mokytojai, pvz.: gamtos mokslų, matematikos, socialinių mokslų ir kt.

Mūsų pasirinkimas yra nulemtas:

- *Ankstesnės konsorciumo patirties*: Trys šio konsorciumo organizacijos bendradarbiavo ankstesniame projekte [EUMOSCHOOL](#), kuriame išbandė socialinio ir emocinio mokymosi programą „Emocijų didaktika“ (*Didactics of Emotions, DoE*). Nors „DoE“ pasirodė esanti veiksminga pradinį klasių moksleivių atžvilgiu, mes nustatėme, kad ši programa turėjo ribotą strategijų pradinį ir aukštesnių klasių mokiniams. Ir dar. Nors dauguma strategijų, įtrauktų į mokymąsi, skatino diskusijas ir refleksijas, buvo labai nedaug įtraukiančių mokinius į skaitymo ir rašymo veiklas. Ypač skirtingose disciplinose. Mokytojai turėjo patys galvoti, kaip adaptuoti siūlomą programą platesnėms veikloms.
- *Mokytojų rengimo aukštesiose mokyklose*: Nors ankstyvaisiais metais ir pradiniam ugdyme mokytojai mano, kad natūralu tenkinti tiek raštingumo įgūdžių ugdymą, tiek socialinio ir emocinio mokymosi poreikius, visgi šie du aspektai retai susitinka kartu klasėje. Aukštesniųjų klasių mokytojai dažnai daro prielaidą, kad mokiniai jau turi šiuos įgūdžius ir žino, kada ir kaip juos panaudoti. Tai nėra absoliuti tiesa. Ypač klasėse, kur daug įvairių mokymosi poreikių turinčių vaikų. Tiesą sakant, daugumoje šalių, atstovaujamų šioje partnerystėje, mokytojai praktikai paprastai yra daug geriau pasirengę mokyti savo dalyko nei *mokyti mokinius*, vesti, lydėti juos mokymosi keliu. Todėl nenuostabu, kad jie dažnai net nelaiko savo užduotimi ugdyti mokinių raštingumą ar socialinius-emocinius įgūdžius.
- *Poreikio daugiau dėmesio skirti mokiniams*: Pradinėje mokykloje kai kurie mokytojai mano, kad net jei jų mokinių raštingumo įgūdžiai nėra tolygūs, jie juos galės tobulinti pagrindinėje mokykloje. Tačiau tai neatsitinka savaime. Reikalingos konkrečios ir tikslingos raštingumo įgūdžių formavimo intervencijos. Tikėtina, kad mokiniai, kurių raštingumo įgūdžiai pradinėje mokykloje nebuvo geri, greičiausiai dar labiau atsiliks. Tokiu atveju, skirtumas tarp mokinių raštingumo įgūdžių vis didės, o spragos vis gilės. Jei aukštesniųjų klasių mokytojai nebus pasirengę padėti ugdyti mokinių raštingumo įgūdžius, jautrioms, pažeidžiamoms grupėms priklausantys mokiniai gali atitolti nuo mokyklos, o gal net ir ją mesti dar nebaigę pagrindinio ugdymo programos. Tas pats pasakytina ir apie socialinį-emocinį mokymąsi (SEM), kai mokiniai žengia į paauglystę. Šiame laikotarpyje jiems reikia ypatingai daug dėmesio ir palaikymo. Antraip jiems gresia išgyventi daug rizikingų situacijų, veikiančių jų gyvenimus ir ateitį.
- *ELINET (Europos raštingumo politikos tinklo) šalių ataskaitų išvados* (žr. <http://www.elin-net.eu/research/country-reports/>).

Toliau cituojame ataskaitas, parengtas mūsų konsorciumo šalims, pabrėždami atitinkamus skyrius.

Anglijai (atskiros ataskaitos JK nėra, nes skiriasi Anglijos, Škotijos, Velso ir Šiaurės Airijos švietimo sistemos):

„Akivaizdu, kad pradiniam mokytojų rengimui Anglijoje reikia aiškiai ir privalomai skirti dėmesį būsimų [...] vidurinių mokytojų raštingumo ugdymui, kuris turėtų apimti ne tik mokymą dekoduoti reikšmes per fonetiką, bet ir pasitelkti suvokimo ugdymo strategijas (spausdintiniams ir skaitmeniniams tekstams) ir kitus metodus žodžių atpažinimui ir, jei reikia, mokymosi įgūdžiams“ (ELINET, Šalies ataskaita. Anglija, 2016, p. 55).

„Ypač atsižvelgiant į poreikį tobulinti suvokimo strategijas žemesniojo ir aukštesniojo lygmens bendrojo ugdymo mokyklose, kelti profesinio tobulinimo renginių, skirtų raštingumo kompetencijai stiprinti, kokybę ir gerinti dalyvavimo rodiklius“ (ELINET, Šalies ataskaita. Anglija, 2016, p. 56).

„Atrodo, kad parama migrantams vaikams ir tiems, kurių gimtoji kalba nėra mokyklos kalba, yra mažiau problematiška nei parama socialiai ir ekonomiškai nuskriaustiems žmonėms. Tai tebėra didelis iššūkis Anglijoje, ypač viduriniame lygmenyje“ (ELINET, Šalies ataskaita. Anglija, 2016, p. 72).

Italijai:

„Reikia toliau įtraukti skaitymo ir rašymo ugdymą *į visas mokymo programas* ir ugdyti raštingumą *visuose bendrojo ugdymo lygmenyse ir mokomuosiuose dalykuose*, tiek akademiniam, tiek profesiniam mokymui“ (ELINET, Šalies ataskaita. Italija, 2016, p. 44).

„Reikia tobulinti mokytojų žinias apie *suvokimo mokymo strategijas*, įskaitant vadovėlių, skirtų supratimo įgūdžiams skatinti, naudojimą“ (ELINET, Šalies ataskaita. Italija, 2016, p. 46).

„*Raštingumo žinios turėtų tapti aiškiu mokytojų rengimo standartu* visose klasėse ir [...] vidurinės mokyklos mokytojų dalykuose. Rengimo programos turėtų apimti tokias temas kaip skaitymo mokymas, skaitymo sunkumų sprendimas, mokinių skaitymo įgūdžių vertinimas ir nuolatinių sunkumų turinčių asmenų palaikymas. Raštingumo skatinimas ir raštingumo ugdymas visoje mokymo programoje turėtų būti *sisteminis CPD dalis, skirta visų klasių ir visų dalykų mokytojams*“ (ELINET, Šalies ataskaita. Italija, 2016, 52 p.).

Lietuvai:

„Reikia ugdyti raštingumą *visose ugdymo programose* ir visuose *mokomuosiuose dalykuose*, tiek akademiniam, tiek profesiniam mokymui. Dabartinėse programose raštingumo aspektai nėra apibūdinami specifiniais raštingumo terminais. Vertėtų skirti daugiau dėmesio

raštingumui, kad visų dalykų mokytojai galėtų tapti raštingumo mokytojais ir užtikrinti, kad raštingumo ugdymas būtų bendra visų mokytojų atsakomybė“ (ELINET, Šalies ataskaita. Lietuva, 2016. p. 43).

„Pradiniam mokytojų rengimui reikia *privalomo dėmesio raštingumo žinioms* įgyti [...] *visiems būsimiems mokytojams ir visų dėstomųjų dalykų*. Mokinių skaitymo įgūdžių vertinimas taip pat turėtų būti pagrindinis mokytojų rengimo akcentas“ (ELINET, Šalies ataskaita. Lietuva, 2016, p. 53).

Rumunijai:

Skirtingai nei kitų šalių atveju, pranešime apie Rumuniją nėra rekomendacijų ar pabrėžiamų iššūkių sričių. Nepaisant to, perskaičius visą pranešimą, galima sužinoti, kad reikia skubių priemonių, susijusių su mokinių raštingumo įgūdžių ugdymu ir mokytojų pasirengimu tenkinti mokinių raštingumo ugdymo poreikius.

“Rumunijos mokymo programose atsispindi kalbos ir komunikacijos dalykai, tačiau aiškiai neminimi raštingumo įgūdžiai amžiaus grupėse ir mokomuosiuose dalykuose. Todėl raštingumo klausimai paliekami rumunų gimtosios kalbos mokytojų atsakomybei. Taigi jie nėra Rumunijos švietimo ministerijos rekomenduojamų tęstinių profesinio tobulinimosi programų dalykų sąrašo dalimi“ (ELINET, Šalies ataskaita. Rumunija, 2015, p. 8).

„Turinio srities raštingumas yra [...] tik kalbos mokytojų ar pradinių klasių mokytojų rengimo dalis, todėl tik nuo dalyko specifikos priklauso, ar būsiami mokytojai susipažįsta su raštingumo problemomis. Rumunijoje apie 5% pagrindinio ugdymo mokytojų teigia, kad „Skaitymas, rašymas ir literatūra buvo įtraukta į dalyko programas, tačiau šiuo metu jie šito nemoko“ (OECD, 2014b, p. 44; ELINET, Šalies ataskaita. Rumunija, 2015, p. 57).

Iš to, kas išdėstyta, galime daryti išvadą, kad mūsų projekte dėmesys, skiriamas vidurinių mokyklų mokytojams ir, netiesiogiai, mokinių raštingumui bei socialiniams emociniams įgūdžiams, yra svarbus ir neatidėliotinas.

Bendrosios ir specifinės profesinės kompetencijos

Mokytojai, ugdydami dalykinio raštingumo (DR) ir socialinius-emocinius įgūdžius (SEĮ), demonstruoja šias bendrąsias ir specifines profesines kompetencijas:

K1. Žinias ir supratimą, kas yra ir kaip gali būti tobulinami DR ir SEĮ:

- K1.1. nustato, kokios ugdymo programos sritys siejasi su DR ir SEĮ;
- K1.2. paaiškina gebėjimų aktualumą ir pagrindžia poreikį jų tobulinimui;
- K1.3. paaiškina DR ir SEĮ sąsajas, metakognityvinės pedagogikos ir mokymosi bendradarbiaujant svarbą.

K2. Gebėjimą planuoti mokymąsi, stiprinantį DR ir SEĮ, ir jam vadovauti:

- K2.1. modeliuoja mokymosi temas ir rengia pamokų planus, skirtus ugdyti DR ir SEĮ;
- K2.2. taiko įvairias mokymosi strategijas, ugdančias DR ir SEĮ;
- K2.3. naudoja autentiškus tekstus, tinkančius SEĮ ir DR ugdymui.

K3. Gebėjimą vertinti mokinių DR ir SEĮ, pastebėti pažangą lavinant šios gebėjimus:

- K3.1. kuria formuojamojo vertinimo įrankius, skirtus atgaliniam ryšiui ir mokinių DR ir SEĮ vertinimui;
- K3.2. taiko formuojamojo vertinimo įrankius, skirtus atgaliniam ryšiui ir mokinių DR ir SEĮ vertinimui;
- K3.3. vadovauja mokinių DR ir SEĮ individualiam ir grupių įsivertinimui.

K4. Gebėjimą reflektuoti mokinių mokymosi pažangą bei pasiekimus, permąstyti ir permodeliuoti savo mokymą siekiant tenkinti mokinių DR ir SEĮ tobulinimo poreikius:

- K4.1. analizuoja ir interpretuoja mokinių vertinimo duomenis;
- K4.2. daro pagrįstus sprendimus apie savo mokymo praktiką ugdant mokinių DR ir SEĮ.

Tikimasi, kad įvairius aukščiau nurodytus dalykus mokytojai galės mokiniams padėti:

- suvokti įvairius, su mokomuoju dalyku susijusius tekstus, juos vertinti ir juos apmąstyti (DR gebėjimai);
- suprasti ir valdyti emocijas, nusistatyti ir siekti pozityvių tikslų, jausti ir rodyti empatiją kitiems, kurti ir palaikyti pozityvius santykius, daryti atsakingus sprendimus (SE gebėjimai).

Europinėje schemoje, nurodančioje pagrindines mokymosi visą gyvenimą kompetencijas (Europos Komisija, 2019 m.), raštingumas, asmeninės, socialinės ir mokymosi mokytis kompetencijos apibrėžiamos taip:

Raštingumo kompetencija

Raštingumas yra gebėjimas identifikuoti, suprasti, išreikšti, sukurti ir interpretuoti sąvokas, jausmus, faktus ir nuomones žodžiu ir raštu, naudojant vaizdinę, garso / garso ir skaitmeninę medžiagą visose disciplinose ir kontekstuose. Tai reiškia gebėjimą tinkamai ir kūrybingai bendrauti ir efektyviai bendradarbiauti su kitais.

Raštingumo ugdymas yra tolesnio mokymosi ir tolesnės kalbinės sąveikos pagrindas. Priklausomai nuo konteksto, raštingumo kompetencija gali būti ugdoma gimtąja kalba, mokymo kalba ir (arba) valstybine kalba šalyje ar regione (Europos Komisija, 2019).

Asmeninė, socialinė ir mokymosi mokytis kompetencija

Asmeninė, socialinė ir mokymosi mokytis kompetencija yra gebėjimas apmąstyti save, efektyviai valdyti laiką ir informaciją, konstruktyviai dirbti su kitais, išlikti atspariu ir valdyti savo mokymąsi ir karjerą. Tai apima sugebėjimą įveikti netikrumą ir sudėtingumą, išmokyti mokytis, palaikyti savo fizinę ir emocinę savijautą, palaikyti fizinę ir psichinę sveikatą ir sugebėti gyventi gyvenimą, orientuotą į sveikatą ir į ateitį, įsijausti ir valdyti konfliktus įvairovės kupinoje aplinkoje ir įvairiuose gyvenamojo pasaulio kontekstuose (Europos Komisija, 2019).

Norėdami gauti išsamų žinių, įgūdžių ir nuostatų, susijusių su šiomis kompetencijomis, sąrašą, (Europos Komisija, 2019); žiūrėkite į toliau pateiktas 1 ir 2 lenteles. Žinome, kad šios pagrindinės kompetencijos ugdomos visą gyvenimą, o skirtingos švietimo sistemos nusprendžia jas tobulinti skirtingais būdais. Todėl savo projekte planuojame paruošti vidurinių mokyklų mokytojus lavinti šias kompetencijas, remiantis savo šalių ugdymo programomis, ir pristatome praktinį rinkinį, sudarantį galimybes vienu metu ugdyti mokinių DR ir SE gebėjimus.

Lentelė 1. Esminės žinios, gebėjimai ir nuostatos, susijusios su raštingumu (Europos Komisija, 2019)

ŽINIOS	GEBĖJIMAI	NUOSTATOS
• Skaitymo ir rašymo žinios. • Geras rašytinės informacijos supratimas. • Žodyno žinios. • Funkcinė gramatika, kalbos funkcijos. • Įvairių verbalinės sąveikos tipų pažinimas. • Įvairių literatūrinių ir ne literatūrinių tekstų pažinimas. • Pagrindinių skirtingų stilių ir kalbos registrų ypatybių supratimas.	• Komunikuoti žodžiu ir raštu įvairiose situacijose. • Stebėti savo bendravimą ir jį pritaikyti konkrečios situacijos reikalavimams. • Nustatyti ir naudotis įvairiais informacijos ištekliais. • Ieškoti, rinkti ir apdoroti informaciją. • Naudotis pagalbinėmis priemonėmis. • Formuluoti žodžiu ir raštu savo nuomonę įtikinančiu būdu, atsižvelgiant į konkretų kontekstą. • Taikyti kritinį mąstymą. • Vertinti įvairią informaciją ir dirbti su ja.	• Nuostata į kritišką ir konstruktyvų dialogą. • Estetinių savybių vertinimas. • Noras bendrauti su kitais. • Kalbos poveikio kitiems supratimas. • Poreikis suprasti ir naudoti kalbą pozityviu ir socialiai atsakingu būdu.

Lentelė 2. Esminės žinios, gebėjimai ir nuostatos, susijusios su asmeninėmis, socialinėmis ir mokėjimo mokytis kompetencijomis
(Europos Komisija, 2019)

ŽINIOS	GEBĖJIMAI	NUOSTATOS
• Suprasti priimtus elgesio kodeksus ir bendravimo taisykles visose bendruomenėse ir aplinkose. • Žinoti, kas sudaro sveiką protą, kūną bei gyvenimo būdą. • Žinoti, kokios yra mėgstamos mokymosi strategijos. • Žinoti, kokios kompetencijos yra tobulintinos ir kaip jas tobulinti. • Žinoti, kaip ieškoti mokymosi ir karjeros galimybių ir kur ieškoti patarimų bei paramos.	• Identifikuoti gebėjimus. • Susitelkti, mokėti doris su sudėtingais reiškiniais, kritiškai reflektuoti ir daryti sprendimus. • Mokyti ir dirbti tiek individualiai, tiek kolegialiai. • Organizuoti mokymąsi ir mokyti, vertinti mokymąsi ir juo dalintis. • Prireikus ieškoti paramos ir efektyviai valdyti savo karjerą bei socialinę sąveiką. • Būti atspariam, įveikti netikrumą ir stresą. • Konstruktiviai bendrauti skirtingose aplinkose. • Bendradarbiauti komandoje, derėtis. • Rodyti toleranciją, reikšti ir suprasti skirtingus požiūrius. • Kurti pasitikėjimą ir jausti empatiją.	• Teigiamas požiūris į asmeninę, socialinę ir fizinę gerovę. • Teigiamas požiūris į visa gyvenimą trunkantį mokymąsi. • Bendradarbiavimas, atkaklumas, integralumas. • Pagarba kitų skirtumams ir jų poreikiams, pasirengimas susidoroti su išankstiniais nusistatymais ir tuo pačiu pasirengimas kompromisams. • Noras kelti tikslus ir jų siekti, motyvuoti save, ugdyti atkaklumą ir pasitikėjimą savimi, kaip besimokančiuoju. • Požiūris į problemos sprendimą kaip į mokymosi galimybę ir asmens gebėjimą susidoroti su kliūtimis ir pokyčiais. • Noras pritaikyti ankstesnį mokymąsi ir patirtį. • Smalsumas ieškoti galimybių mokytis ir tobulėti įvairiuose gyvenimo kontekstuose.

Mokymų programos struktūra ir metodologija

GROWE mokymų programos kūrimas

Kūrimas prasidėjo nuo literatūros apžvalgos. Tai suteikė supratimą, kas yra socialiniai-emociniai įgūdžiai ir dalykinis raštingumas. Tuomet mes ėmėmės ryšių tarp šių dviejų sąvokų nustatymo ir juos pavaizdavome atskirame paveiksle (žr. 1 paveikslą).

Mes suvokiame, kad SEĮ ir DR gali būti ugdomi kaip atskiros kompetencijos, tačiau mes esame įsitikinę, kad mokyklose gali būti ugdomi abu lygia greta pasitelkus **meta kognityvinę pedagogiką** ir socialinio mokymo praktiką, o konkrečiau – **mokymąsi bendradarbiaujant**.

GROWE mokymų programos struktūra

Mokymus sudaro penkios temos – penki tarpusavyje susiję moduliai. Jie pateikiami toliau aprašyta seka, tačiau modulius galima mokyti(s) ir kitaip – jungti tarpusavyje, keisti vietomis, atsižvelgiant į besimokančiųjų ir mokančiųjų poreikius.

Modulis 1 (Raktinės GROWE sąvokos) skirtas išsiaiškinti esmines sąvokas – socialiniai-emociniai įgūdžiai ir dalykinis raštingumas.

Modulyje 2 atskleidžiama, kas jungia šias esmines sąvokas, kaip jos persipina meta kognityvinės pedagogikos ir mokymosi bendradarbiaujant pagalba, taip pat ir pasitelkus autentiškus tekstus. Pastarieji yra labai svarbūs mūsų programai, nes yra tiesiogiai naudojami mokymo(si) procese. Šiame modulyje mes taip pat aptariame kognityvines strategijas, kurios mokiniams padeda tapti strategiškai besimokantiems.

Modulyje 3 atsakome į klausimą „kaip mes sužinome?“. Tai reiškia, kad aptariame vertinimą.

Modulyje 4 ieškome atsakymo į klausimą „kaip mes mokysime?“. Tai reiškia, kad pristatome keletą meta kognityvinių ir mokymosi bendradarbiaujant strategijų.

Modulyje 5 atsakome į klausimą „kaip mes planuosime?“ – siūlome keletą GROWE programos įgyvendinimo modelių.

M1: GROWE raktinės sąvokos

- Dalykinis raštingumas (DR).
- Socialiniai-emociniai įgūdžiai (SEĮ).

M2: GROWE integruotas DR ir SEM modelis

- Meta kognityvinė pedagogika.

- Socialinio mokymo praktika.
- Autentiški tekstai klasėje.
- Kognityvinis mokymas(is).

M3: GROWE mokymosi vertinimas

- Ką vadiname vertinimu mokymuisi?
- Formuojančio vertinimo įrankiai.
- Atgalinis ryšys.
- Įsivertinimas, kolegialus vertinimas.

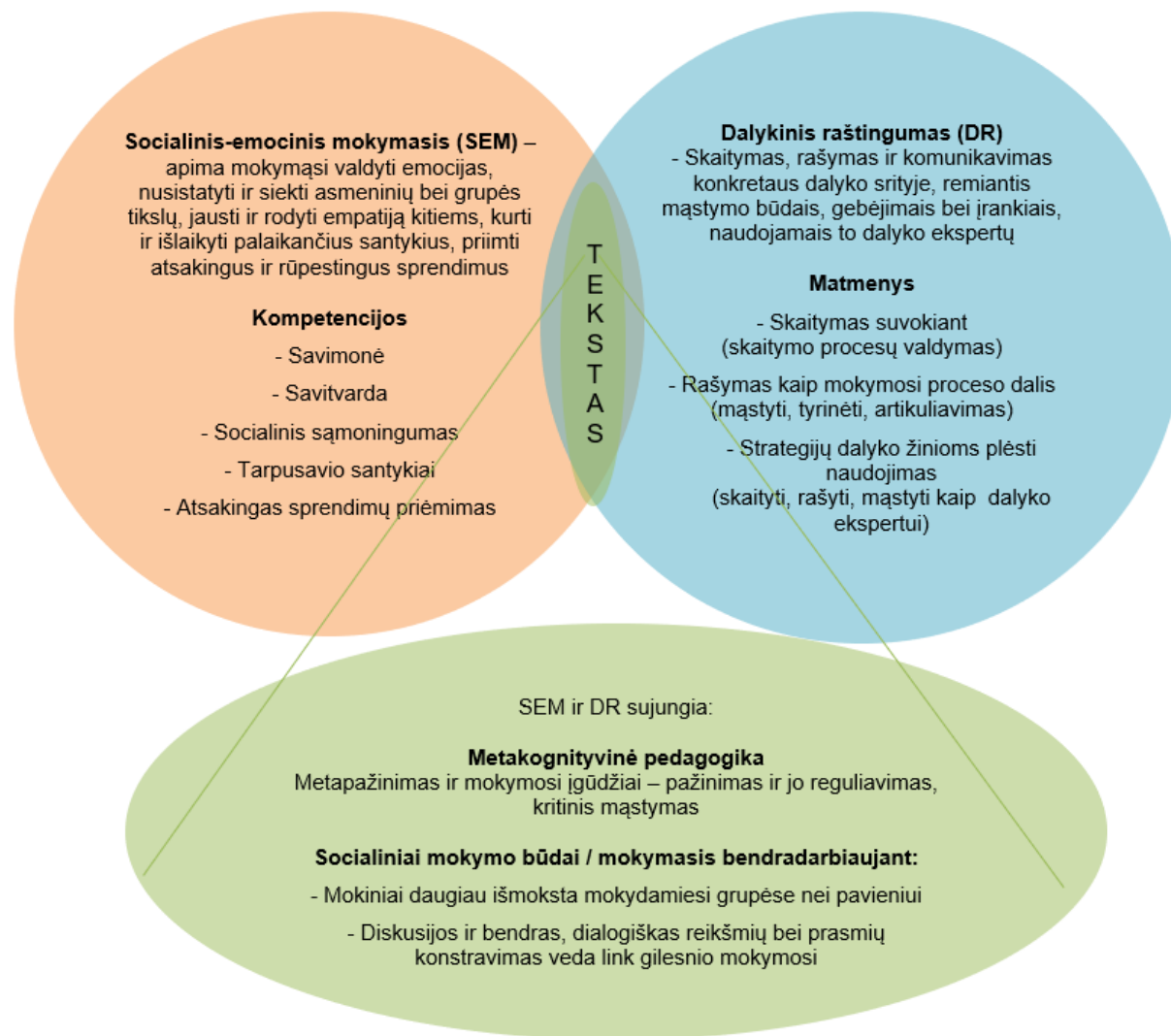
M4: GROWE mokymo(si) strategijos

- Suvokimo strategijos.
- Rašymo strategijos.
- Mokymosi bendradarbiaujant strategijos.

M5: DR ir SEĮ ugdymo planavimas

- Planavimas siekiant galutinio rezultato.
- Kas yra būtina planuojat GROWE pamokas?
- GROWE pamokų analizė.

GROWE modelio vizualizacija



1 paveikslas. Pagrindinių mokymų programos sąvokų sąryšio vizualizacija

Mokymų metodologija

Šie mokymai yra mišraus pobūdžio, t. y. derinantys kontaktinius susitikimus su nuotoliniu ir savarankišku mokymusi.

Mokymų metodologija grindžiama **aktyviu dalyvavimu, mokymusi bendradarbiaujant** siekiant išsiaiškinti pagrindines sąvokas, mokymosi sąlygas bei būdus. Besimokantieji skatinami dirbti kooperatyviai su kitais mokymų dalyviais ir lektoriais, tobulinti šio kurso kompetencijas ir pademonstruoti jų taikymą.

Pagrindiniai mokymų principai: ¹

- Dalyvavimas savanoriškas. Mokytojai įsitraukia į mokymus savo valia – aplinkybės gali reikalausti privalomo dalyvavimo mokymuose, tačiau sprendimas mokytis priklauso tik nuo pačio besimokančiojo.
- Procesas paremtas bendradarbiavimu. Iš pradžių nusistatant konkrečius poreikius, mokymosi tikslą ir uždavinius, toliau kuriant programą, aptariant procesą ir veiklas, galiausiai – nusistatant vertinimo kriterijus.
- Procesas įgalina mokytojus. Mokytojai turi save suvokti kaip asmenis gerai pažįstančius save, sugebančius reflektuoti ir save pataisyti, gebančius aktyviai kurti asmeninius ir profesinius ryšius, socialinę aplinką.

Lektoriai turi kurti pasitikėjimu grįstą aplinką, o tai geriausiai daryti tiesioginio kontakto būdu. Lektoriai ir dalyviai turi progą susipažinti vieni su kitais, išsigryninti savo profesinius vaidmenis, pasidalyti iššūkiais, su kuriais susiduria profesinėje veikloje, aptarti tobulinimosi tikslus. Jie taip pat gali teikti vieni kitiems paramą mokymusi metu.

Siekiant užtikrinti **palankią bendradarbiavimo atmosferą** visų mokymų metu, rekomenduojama lektoriams ir dalyviams sutarti dėl pagrindinių dalyvavimo mokymuose taisyklių ([pavyzdys – Gray mokomajame vaizdo įrašė](#)).

Be to, mes siūlome laikytis tokio požiūrio, kuomet lektoriai padeda besimokantiejiems suprasti, mokymosi tęstinumo galimybes, nusistatyti tobulėjimo kryptis, paaiškinti, kaip geriausiai jo siekti, teikiant jiems konstruktyvų grįžtamąjį ryšį ir padedant apmąstyti savo patirtį ir įvertinti savo pačių pažangą (žr. [Kriterijai](#)).

Pradžioje lektoriai turėtų surinkti kuo daugiau informacijos apie besimokančiųjų turimas žinias, įgūdžius ir nuostatas. Todėl pirmojo seminaro metu turėtume skirti laiko bendrosioms ir specifinėms kompetencijoms pristatyti, turėtume paaiškinti kriterijus, kurie bus naudojami vertinant, kaip gerai dalyviai išsiugdė šias kompetencijas, taip pat palengvinti ir skatinti dalytis savo patirtimi. Mokymų vadovas turi nuspręsti, kokios bus besimokančiojo rašytinės užduotys – akademinio ar refleksyvaus pobūdžio.

¹ Šaltinis: <https://nationalequityproject.org/services/consulting/process-facilitation> (žiūrėta 02.06.2020)

Paprastai mokymų vedėjai suteikia paramą, nustatydami tam tikrus rėmus, teikdami nuorodas (jei įmanoma, pasidalindami pavyzdžiais ir demonstruodami mokymosi strategijas), priklausomai nuo mokymų dalyvių poreikių ir užduočių sudėtingumo. Vykdydami tiesioginio / sinchroninio mokymo veiklą, mokymų vedėjai turėtų pademonstruoti mokymosi strategijas, suteikdami dalyviams plačias galimybes patiems jas išbandyti. Po to turėtų sekti apibendrinimas, mokymosi patirčių išryškėjimas ir tolesnio mokymosi bei šio mokymosi pritaikymo nuorodos. Strategijos, metodai ir mokymosi veikla yra skirtos įgalinti besimokančiuosius tobulėti asmeniškai ir profesionaliai ne tik mokymų programos metu, bet ir jai pasibaigus.

Mokymų turinio ypatumai

GROWE mokymo turinio pagrindiniai bruožai:

- Turinį sudaro skirtingo sudėtingumo medžiaga. Todėl jį galima lengvai *diferencijuoti* laiko, mokymosi organizavimo, veiklų ir mokymosi medžiagos aspektu. Tačiau, prieš imantis adaptavimo ir diferencijavimo, mes rekomenduojame įvertinti visus „už“ ir „prieš“, kad nenukentėtų GROWE metodologijos esmė (mišrus mokymosi būdas, autentiškas praktikavimasis klasėse).
- Turinys taip pat sudaro galimybes *adaptuoti* mokymų programos turinį atsižvelgiant į nacionalinį kontekstą – ugdymo programas, mokojo dalyko turinį, mokymosi šaltinius, autentiškus tekstus, mokytojų rengimo programas, profesinio tobulinimosi galimybes ir pan.

Laikas: mokymų trukmė

Mokymų programos apimtis – 50 val., kurias sudaro mokymas tiesioginio kontakto ir nuotoliniu būdu. Taip pat ir savarankiškas darbas, atliekant individualias užduotis (planavimo, mokymo, vertinimo ir refleksijos). Priklausomai nuo dalyvių žinių ir įgūdžių, programai gali prireikti mažiau arba daugiau valandų.

Moduliai (M)	Mokymai (kontaktiniai)	Savarankiškas mokymasis atliekant užduotis	Viso
M1: GROWE raktinės sąvokos	5 val.	4 val.	9 val.
M2: GROWE integruotas DR ir SEJ modelis	5 val.	4 val.	9 val.
M3: GROWE mokymo(si) vertinimas	5 val.	4 val.	9 val.
M4: GROWE mokymo(si) strategijos	5 val.	6 val.	11 val.
M5: DR ir SEJ ugdymo planavimas	5 val.	7 val.	12 val.
Viso	25 val.	25 val.	50 val.

Mokymų programos ir kompetencijų apžvalga

Konkrečių kompetencijų suskirstymas pagal modulius

Bendrosios kompetencijos	M1. Raktinės GROWE kompetencijos	M2. GROWE modelis: DR ir SEJ integravimas	M3. GROWE vertinimas mokymuisi	M4. GROWE mokymo(si) strategijos	M5. DR ir SEJ ugdymo planavimas
K1: žinių apie DR ir SEJ demonstravimas: sampratų suvokimas, žinojimas, kaip tobulinti šias kompetencijas	K1.1. Atitinkamų ugdymo turinio dalių, susijusių su DR ir SEJ, identifikavimas. K1.2. DR ir SEJ ugdymo mokyklose aktualumo paaiškinimas.	K1.3. Ryšio tarp DR ir SEJ ugdymo, taip pat metakognityvinės pedagogikos ir mokymosi bendradarbiaujant atskleidimas.			K1.1. Atitinkamų ugdymo turinio dalių, susijusių su DR ir SEJ, identifikavimas.
K2: mokymosi, skirto DR ir SEJ ugdymui, planavimas ir palaikymas		K2.3. Tinkamų autentiškų tekstų naudojimas.		K2.2. Tinkamų mokymosi strategijų naudojimas. K2.3. Tinkamų autentiškų tekstų naudojimas.	K2.1. Mokymosi temų projektavimas ir pamokų planų rengimas. K2.3. Tinkamų autentiškų tekstų naudojimas.
K3: mokinių DR ir DEJ vertinimas, pažangos ugdant šias kompetencijas vertinimas			K3.1. Formuojamojo vertinimo įrankių kūrimas, siekiant teikti atgalinį ryšį apie DR ir SEJ tobulinimą. K3.2. Naudojimasis tinkamomis formuojamojo vertinimo	K3.2. Naudojimasis tinkamomis formuojamojo vertinimo strategijomis, siekiant teikti atgalinį ryšį apie DR ir SEJ tobulinimą.	K3.1. Formuojamojo vertinimo įrankių rengimas, siekiant teikti atgalinį ryšį apie DR ir SEJ tobulinimą. K3.2. Naudojimasis tinkamomis formuojamojo vertinimo

Bendrosios kompetencijos	M1. Raktinės GROWE kompetencijos	M2. GROWE modelis: DR ir SEĮ integravimas	M3. GROWE vertinimas mokymuisi	M4. GROWE mokymo(si) strategijos	M5. DR ir SEĮ ugdymo planavimas
			strategijomis siekiant teikti atgalinį ryšį apie DR ir SEĮ tobulinimą. K3.3. Vadovavimas mokinių įsivertinimui ir kolegialiam vertinimui.		strategijomis, siekiant teikti atgalinį ryšį apie DR ir SEĮ tobulinimą.
K4: mokinių mokymosi pažangos ir pasiekimų apmąstymas; mokymo pritaikymas siekiant atliepti mokinių DR ir SEĮ poreikius			K4.1. Mokinių vertinimo duomenų analizė ir interpretavimas.	K4.2. Pagrįstų sprendimų apie esamą mokymo praktiką priėmimas.	K4.1. Mokinių vertinimo duomenų analizė ir interpretavimas. K4.2. Pagrįstų sprendimų apie esamą mokymo praktiką priėmimas.

Mokymų programos modulių pristatymas

Modulis 1: Raktinės GROWE sąvokos

Konkretūs uždaviniai:

- Gilinti raktinių programos sampratų suvokimą.
- Atlikti pradinį vertinimą.
- Atskleisti DR ir SEJ ugdymo sąsajas, taip pat šių kompetencijų sąryšius su nacionaline / regionine programa.

Modulio pabaigoje dalyviai gebės:

(K1.1) Identifikuoti atitinkamas ugdymo turinio dalis, susijusias su DR ir SEJ.

(K1.2) Pagrįsti DR ir SEJ ugdymo mokyklose aktualumą.

Nurodymai dalyviams / mokymosi veiklų tipai

- a) Perskaitykite tekstus ir atlikite suvokimo gilinimui skirtas užduotis.

Pastaba mokymų vadovams: Parinkti tekstai turi būti aiškiai susiję su DR, SEJ. Tai gali būti šie (bet nebūtinai tik šie) dokumentai:

- [Content Area and Disciplinary Literacy Strategies and Frameworks \(ILA, 2017\)](#)
- [Social-emotional learning \(SEL\) competencies \(CASEL, 2020\)](#)
- [Maurice J. Elias Academic and social-emotional learning \(UNESCO, 2003\)](#)

Siūlome naudoti ir kitus, panašaus pobūdžio, tekstus. Veiklos tikslas – tobulinti dalyvių specifines kompetencijas (K1.1 ir K1.2).

- b) Žiūrėdami vaizdo medžiagą išsiaiškinkite, kas yra laikoma DR, SEJ ir SEM.

Pastaba mokymų vadovams: Parinkta vaizdo medžiaga turi paaiškinti / pagilinti / praplėsti raktinių sampratų suvokimą. Siūlome naudoti mūsų parinktas vaizdo medžiagas. Tačiau galima naudoti ir kitas, panašaus turinio ir prasmės.

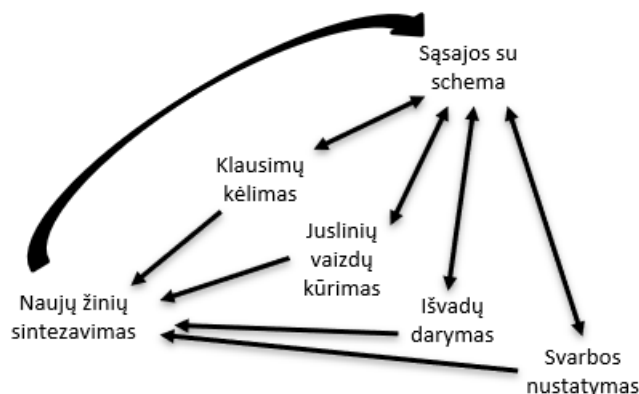
- Socialinio-emocinio mokymo(si) pagrindai: SEM 101 su CASEL (Social and Emotional Learning Fundamentals: SEL 101 with CASEL. Rasite <https://youtu.be/jgKNn-JcYPE>
- Kas yra dalykinis raštingumas? (What is disciplinary literacy?). Rasite <https://youtu.be/fNSzK31V5lg>

- c) Debatai. Palaikyk arba atmesk. *Gebėjimai, skatinantys akademinį ir socialinį-emocinį mokymąsi turi būti ugdomi kiekvienoje klasėje / amžiaus grupėje.*

- d) Portfolio užduotys:

Užduotis raštu 1.1. Toliau, po modulio aprašymo, rasite informaciją apie dalykinio raštingumo ir socialinius-emocinius gebėjimus. Perskaitykite savo nacionalinę bendrojo ugdymo programą ir remdamiesi savo supratimu apie DR ir SEĮ, užpildykite programos analizės lentelę (žr. toliau esančią nuorodą). Parašykite bent tris dalykus, kurie leidžia / sudaro prielaidas ugdyti DR ir SEĮ. Paaiškinkite šių dalykų aktualumą DR ir SEĮ ugdymui. Pvz.: Rumunijos pagrindinės mokyklos socialinių mokslų programoje, prie bendrųjų kompetencijų siekinių, rašoma: „Bendradarbiauti analizuojant ir tiriant tam tikrų grupių ar bendruomenių problemas“. Tokiu būdu, mokytojai aktyviai gali ugdyti mokinių socialinių santykių ir sąryšių gebėjimus. O „tyrinėti problemas“ – aiški nuoroda į DR ugdymą.

Užduotis raštu 1.2. Toliau pateiktame paveiksle pavaizduotas šešių, tarpusavyje susijusių, supratimo procesų modelis. Atlikdami užduotį, pasinaudokite šiuo paveikslu ir tuo, ką „Šaltinių“ skiltyje sužinojote apie DR gebėjimus. Pagrįskite DR poreikį ir naudą mokiniams. Pateikite konkretaus ankstesniais metais ar šiuo metu mokomo mokinio (anoniminio) pavyzdį kaip savo nuomonės pagrindimo iliustraciją.



2 paveikslas. Šešių, tarpusavyje susijusių, supratimo procesų modelis (Buehl, 2017)

Pastaba mokymų vadovams. Rekomenduojame pateiktą schemą aptarti su besimokančiais. Aptarimo metu galite atkreipti dėmesį šiuos dalykus: kad supratimo procesai yra glaudžiai tarpusavyje susiję; kad sąsajų su žmogaus jau turima schema (t. y. mentaliniu patirties kodavimu) kūrimas daro įtaką ir yra veikiamas klausimų kėlimo, juslinių vaizdinių kūrimo, išvadų darymo ir perskaityto teksto svarbos nustatymo procesų; kad naujų žinių sintezei klausimų kėlimas, juslinių vaizdinių kūrimas, išvadų darymas ir perskaityto teksto svarbos nustatymas daro tiesioginę, o sąsajų su schema kūrimas – netiesioginę, įtaką; galiausiai, kad naujų žinių sintezavimas tiesiogiai veikia naujų schemų kūrimą (t. y. būsimuose supratimo procesuose šios žinios padės kurti sąsajas).

Užduotis raštu 1.3. Konceptualizuodami SE mokymąsi pasiremkite CASEL (2020) medžiaga. Pagrįskite SEĮ poreikį ir naudą mokiniams. Pateikite konkretaus, anksčiau ar šiuo metu mokomo, mokinio (anonimiškai) pavyzdį kaip savo nuomonės pagrindimo iliustraciją.

Rašytinių užduočių ištekliai:

- Programos analizės lentelė (žr. skiltį „Programos analizės lentelė“).
- Dalykinio raštingumo ir socialiniai-emociniai gebėjimai (žr. skiltis „Dalykinio raštingumo gebėjimai“, „Socialiniai-emociniai gebėjimai“).

Programos analizės lentelė

Teiginiai, susiję su jūsų mokomojo dalyko programa	Tiesioginė ir aiški nuoroda	Netiesioginė ir neaiški nuoroda	Nėra nuorodų
Programoje yra nuorodos į dalykinį ir tarpdalykinį raštingumą.			
Programoje yra integralus požiūris į skaitymo ir rašymo veiklas (kaip į esmines mokymosi technikas) – apimant ir spausdintinę bei skaitmeninę žiniasklaidą.			
Programoje raginama aiškiai mokyti vis sudėtingesnių skaitymo supratimo strategijų, kad būtų galima įvaldyti pažangius spausdintinius ir multimodalius tekstus įvairiose žiniasklaidos priemonėse.			
Programoje raginama pripažinti skaitymo ir rašymo bei studentų supratimo įvairovę, skatinama individuali motyvacija, pasirėmimas stipriosiomis pusėmis ir poreikiais.			
Programoje išreiški aukšti lūkesčiai kūrybiškumo ir kritinio mąstymo ugdymui tiek formaliose, tiek neformaliose ugdymo veiklose.			
Programa sudaro galimybes individui ir kolegialiam mokymuisi (mokymasis bendradarbiaujant, bendradarbiavimas vertinant).			
Programa suteikia laisvę pasirinkti skaitymo medžiagas, kurios pasižymėtų įvairove ir būtų įtraukiančios, skatinančios taikyti įvairius mokymosi metodus.			
Programoje yra nuorodos į diagnostinį, formuojantį ir apibendrinantįjį vertinimą pagal skirtingus raštingumo lygmenis.			
Programoje yra nuorodos į ankstyvąją diagnostiką, susijusią su skaitymo, rašymo sunkumais bei paramą tokius sunkumus patiriantiems mokiniams.			
Programoje pateikiamos instrukcijos kaip mokyti skirtingo pasirengimo ir gebėjimų mokinius.			
Programa skatina naudoti įvairias mokymosi strategijas, tame tarpe ir metakognityvines.			
Programoje numatytos aktyvios, interaktyvios ir įtraukiančios užduotys, skirtos savęs pažinimui bei suvokimui.			
Programoje numatytos aktyvios, interaktyvios ir įtraukiančios užduotys, skirtos socialiniam pažinimui bei suvokimui ugdyti.			
Programoje numatytos aktyvios, interaktyvios ir įtraukiančios užduotys, skirtos atsakingam sprendimų priėmimui.			
Programoje numatytos aktyvios, interaktyvios ir įtraukiančios užduotys, skirtos savęs valdymui			
Programoje numatytos aktyvios, interaktyvios ir įtraukiančios užduotys, skirtos tarpusavio ryšiams stiprinti.			

Dalykinio raštingumo gebėjimai

TEKSTO SUVOKIMAS

Gebėjimas suvokti sudėtingus dalykinius tekstus, siekiant gilesnio konkretaus dalyko supratimo. Tai apima:

- Rėmimąsi ankstesnėmis dalyko žiniomis, siekiant sukurti prasmingą sąryšį su tekstu ir išsamesnį jo suvokimo modelį.
- Siekį išsiaiškinti nežinomą žodyną, frazė ir sąvokas, būdingas konkrečiam dalykui.
- Klausimų formulavimą, siekiant patikrinti teksto supratimą ir įgyti konkretaus dalyko žinių.
- Prasmių išskyrimą, išvadų darymą.
- Susiejimą to, kas buvo perskaityta anksčiau, ir ko dar bus mokomasi; numatymą to, ko dar būtų prasminga mokytis konkrečiame dalyke.
- Atskirų teksto dalių apibendrinimą, siekiant visuminio, gilaus konkretaus dalyko supratimo.
- Pagrindinių idėjų apibendrinimą, suvokiant, kaip autorius jas išreiškė, sukonstravo.

RAŠYMAS MOKYMUISI

Gebėjimas panaudoti dalykinio rašymo gebėjimus, siekiant gilinti dalyko žinias ir turinio suvokimą. Tai apima:

- Tinkamą dalykinio žodyno ir kalbinių struktūrų panaudojimą, dalyko supratimo ir dalykinio mąstymo perteikimą raštu.
- Grafinių įrankių, iliustruojančių konkretų dalykinį mąstymą, pasirinkimą ir efektyvų naudojimą.
- Raštu suformuluotus svarbiausius dalykinius klausimus, skatinančius dalykinį mąstymą.
- Efektyviai naudojamas įvairias planavimo ir redagavimo priemones, kad rašymas atitiktų dalyko užduotį ir atspindėtų auditoriją.
- Aiškių ir tikslų sąvokų bei idėjų santraukų, atitinkančių konkretaus dalyko rašymo taisykles, parengimą.
- Nuoseklių pastraipų, atitinkančių konkretaus dalyko rašymo taisykles, sukūrimą, siekiant išsamiai išnagrinėti idėją ar klausimą.
- Teksto, kuriame pripažįstama unikali autoriaus perspektyva, komentavimą.

BENDRADARBIAVIMO POKALBIS

Tai gebėjimas įsitraukti į diskusiją konkretaus dalyko ribose, siekiant gilinti dalykines žinias ir supratimą. Tai apima. Tai apima:

- Veiksmingus pokalbius, drauge siekiant išsiaiškinti konkrečios temos žodyną, frazes ir sąvokas.
- Bendradarbiavimą ir rėmimąsi konkrečiomis dalyko žiniomis, siekiant kad diskusijos būtų susijusios su konkrečiu dalyku.
- Naudojimąsi konkrečiam dalykui būdinga kalba, kad būtų bendrai sukurtos aiškios ir tikslios temos santraukos, padedančios gilinti dalykinį supratimą.
- Dalykinių mąstymo įgūdžių panaudojimą, kad drauge galėtų efektyviai įvertinti, išnagrinėti ir apmąstyti konkretaus dalyko idėjas, koncepcijas ar teorijas.
- Bendradarbiavimą planuojant ir peržiūrint užduotis, naudojant konkretaus dalyko strategijas.
- Bendradarbiavimą aptariant autoriaus mąstymo būdus, įgūdžius ir priemones.
- Bendradarbiavimą siekiant įvertinti prasmingo skaitymo svarbą ir funkcijas.

Socialiniai-emociniai gebėjimai

SAVIMONĖ

Tai gebėjimas suprasti savo mintis, emocijas, vertybes ir suvokti, kaip visa tai lemia konkrečią elgseną tam tikruose kontekstuose. Tai apima gebėjimą suvokti savo stipriąsias ir tobulintinas puses. Konkrečiai tai apima:

- Asmeninės ir socialinės tapatybės integravimą.
- Turimų asmeninių, kultūrinių ir kalbinių gebėjimų identifikavimą.
- Savo emocijų atpažinimą.
- Sąžiningumo demonstravimą.
- Jausmų, vertybių ir minčių susiejimą.
- Išankstinių nusistatymų ir šališkumų atpažinimą.
- Savo veiksmingumo išgyvenimą ir suvokimą.
- Augimo mąstyseną.
- Orientaciją į interesus ir tikslą.

SANTYKIŲ IGŪDŽIAI

Gebėjimas užmegzti ir palaikyti gerus ir palaikančius santykius, efektyviai veikti įvairiose aplinkose, su įvairiais asmenimis ir grupėmis. Tai apima gebėjimus aiškiai komunikuoti, aktyviai klausytis, bendradarbiauti sprendžiant problemas, konstruktyviai spręsti konfliktus. Taip pat – veikti aplinkose, kuriose yra skirtingų socialinių ir kultūrinių poreikių bei galimybių asmenų. Tai taip pat apima lyderystės demonstravimą, gebėjimą ieškoti ar siūlyti pagalbą. Konkrečiai tai apima:

- Efektyvų bendradarbiavimą.
- Teigiamų santykių kūrimą.
- Kultūrinės kompetencijos demonstravimą.
- Komandinio darbo ir bendrų problemų sprendimo praktikavimą.
- Konstruktyvų konfliktų sprendimą.
- Atsparumą neigiamam socialiniam spaudimui.
- Vadovavimą grupėms.
- Tikslingą pagalbos paiešką ir teikimą.
- Kovojoimą už kitų teises, kitų paramą.

Modulis 2. GROWE integruotas DR ir SEĮ modelis

Konkretūs uždaviniai:

- Padėti suprasti GROWE modelį ir raktines sąvokas (metakognityvinė pedagogika, socialinė mokymosi praktika, autentiški tekstai, kognityvinė pameistrystė).
- Pateikti ir nagrinėti autentiškus tekstus.

Modulio pabaigoje dalyviai gebės:

- (K1.3) Paaiškinti sąryšį tarp DR ir SEĮ ugdymo, tarp metakognityvinės pedagogikos bei mokymosi bendradarbiaujant ugdymo.
- (K2.3) Naudoti tinkamus autentiškus tekstus DR ir SEĮ ugdymui.

Nurodymai dalyviams/mokymosi veiklų tipai

- a) Perskaitykite tekstą ir atlikite suvokimo užduotis (metakognityvinė pedagogika, socialinė mokymosi praktika, autentiški tekstai, kognityvinė pameistrystė).

Pastaba mokymų vadovams: Skaitymui skirti tekstai turi paaiškinti, kas yra DR, SEĮ ir SEM. Pavyzdžius galite rasti apačioje pateiktose nuorodose:

- Mevarech, Z. and Kramarski, B. (2014), *Critical Maths for Innovative Societies: The Role of Metaognitive Pedagogies*. Pasiikiama: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264223561-en>, the sections: [What is metacognition?](#), [Metacognitive Pedagogies](#), [The effects of metacognitive pedagogies on social and emotional skills](#)
- Bromley, M. (2019) 'Feedback, metacognition and other interventions'. Pasiikiama: <https://www.sec-ed.co.uk/knowledge-bank/feedback-metacognition-and-other-interventions/>
- Dennen, V. P. and Burner, K. J. (2008) *The Cognitive Apprenticeship Model in Educational Practice*. Pasiikiama: [https://faculty.weber.edu/eamsel/Classes/Projects%20and%20Research%20\(4800\)/Teaching%20and%20Learning/Dennen%20&%20Burner%20\(2008\).pdf](https://faculty.weber.edu/eamsel/Classes/Projects%20and%20Research%20(4800)/Teaching%20and%20Learning/Dennen%20&%20Burner%20(2008).pdf)
- Loveless, B. (2022) *Guide on social learning theory. Social Learning Theory: The Complete Guide*. Pasiikiama: <https://www.educationcorner.com/social-learning-theory-guide.html>
- [Teaching for Meaningful Learning. A Review of Research on Inquiry-Based and Cooperative Learning](#), excerpted from a chapter of Darling-Hammond, L., Barron, B., Pearson, P. D., Schoenfeld, A. H., Stage, E. K., Zimmerman, T. D., Cervetti, G. N. and Tilson, J. L. (2008) *Powerful Learning: What we know about teaching for understanding*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Somers-Arthur, J. (no date) *Authentic text for deeper student engagement and learning*. Pasiikiama: www.fldoe.org/core/fileparse.php/7581/urlt/AuthenticText_DeepLearning.pdf
Somers-Arthur, J. (no date) *What is 'Authentic Text'? And why should I use it in my classroom?* Available at: www.fldoe.org/core/fileparse.php/7581/urlt/AuthenticText.pdf

- Case, A. (2012) *Advantages and disadvantages of using authentic texts in class*. Pasiekama: <https://www.usingenglish.com/articles/advantages-disadvantages-using-authentic-texts-in-class.html>
 - Edutopia (2019) *The Power of Relationships in Schools*. Pasiekama: <https://youtu.be/kzvm1m8zq5g>
- b) Išsiaiškinkite raktines sąvokas: aptarkite GROWE modelio poveikslą ir išsiaiškinkite sąryšius tarp metakognityvinės pedagogikos, mokymosi bendradarbiaujant, autentiškų tekstų.
- c) Debatuokite. Palaikykite arba atmeskite: *Be autentiškų tekstų mokytojas neturi galimybės pateikti požiūrių įvairovės tuo pačiu klausimu.*
- d) Portfolio užduotys:

Užduotis raštu 2.1. Parašykite trumpą refleksiją, paaiškindami GROWE modelį ir išryškindami raktinių sąvokų tarpusavio sąryšį.

Užduotis raštu 2.2.

- a) Pasirinkite autentišką tekstą, kurį norėtumėte naudoti savo pamokoje. Paaiškinkite, kaip jis dera su ugdymo programa ir kaip ruošiatės jį panaudoti mokinių DR ir SEJ ugdymui (Galite pasiremti GROWE modeliu). Atkreipkite dėmesį į žodynėlyje pateiktą „autentiško teksto“ apibrėžtį.
- b) Po to, kaip panaudosite tekstą klasėje, parašykite 3 pastraipų refleksiją apie jūsų patirtį ir mokinių reakcijas.

Rašytinių užduočių ištekliai:

- [GROWE integruotas DR ir SEM modelis.](#)
- Įvairių dalykų autentiškų tekstų pavyzdžiai (pateikti mokymų vadovų). Pavyzdžiui, suprantantiems angliškai, žr. <https://www.tweentribune.com/>.

Modulis 3: GROWE vertinimas mokymuisi

Konkretūs uždaviniai:

- Padėti suvokti, kas yra vertinimas mokymuisi / formuojantis vertinimas.
- Sudaryti tyrinėjimo galimybes mokymų dalyviams (stebėti mokinius, vertinti, identifikuoti sunkumus, kylančius ugdant DR ir SEJ, ypač atliekant suvokimo, rašto užduotis, organizuojant mokymąsi bendradarbiaujant, mokant geriau save pažinti, plėtoti tarpusavio ryšius).

Mokymų pabaigoje dalyviai gebės:

- (K3.1) Naudoti savo pačių sukurtus/rastus formuojančio vertinimo įrankius, teikiančius deramą atsaką mokiniams apie jų DR ir SEJ.
- (K3.2) Naudoti tinkamas formuojančio vertinimo strategijas, teikiant atsaką mokiniams apie jų DR ir SEJ.
- (K3.3) Vadovauti mokinių įsivertinimui ir kolegialiam vertinimui.
- (K4.1) Analizuoti ir interpretuoti mokinių vertinimo duomenis.

Nuorodos dalyviams / mokymosi veiklų tipai

- a) Watch Hattie's TEDx Talk and consider which of the identified features of successful teachers and teaching can be used in formative assessment.
TEDx Talks (2013) *Why are so many of our teachers and schools successful? John Hattie at TEDx Norrköping*. Available at: <https://youtu.be/rzwJXUieDOU>.
- b) Tyrimas: Kas yra vertinimas mokymuisi (VM)? Pasinaudokite siūloma literatūra tyrinėjant VM ir parenkite schemą, atspindinčią jūsų VM supratimą.

Nuoroda mokymų vadovams: Pateikite dalyviams nuorodas į VM tyrinėjimą. Galite naudoti šias nuorodas (tačiau neapsiribokite tik jomis):

- Cambridge Assessment International Education (no date) *Getting started with Assessment for Learning*. Available at: <https://cambridge-community.org.uk/professional-development/gswaf/index.html>.
- Wiliam, D. (2018b) *What Do We Mean by Assessment for Learning?* Available at: https://youtu.be/q-myBw36_DA.
- Hattie, J. and Timperley, H. (2007) '[The Power of Feedback](#)', *Review of Educational Research*, 77(1), pp.81-112.

- c) DR ir SEM sinergija.

Peržiūrėkite DR ir SE gebėjimus. Nustatykite galimas DR ir SE gebėjimų sąsajas, kurios padėtų siekti pažangos jūsų dalyke. Pavyzdžiui, gebėjimas „Naudoti veiksmingus pokalbius, siekiant išsiaiškinti konkretaus dalyko žodyną, frazes ir sąvokas“ (DR: Bendradarbiavimo pokalbis) dera su gebėjimu

„Pozityvių santykių kūrimas / plėtojimas“ (SE gebėjimai: Santykių įgūdžiai), nes SE gebėjimai reikalingi efektyviai sąveikai palaikyti padeda sustiprinti veiksmingus dalykinius pokalbius. Pristatykite savo idėjas.

d) Pasidalykite jūsų sėkmingai naudojamais formuojančio vertinimo įrankiais ir strategijomis. Kaip tai padeda mokymuisi? Kaip tai galėtų pasitarnauti GROWE modelio taikymui.

e) Portfolio užduotys:

Užduotis raštu 3.1.

Remkitės žemiau pateiktais „Dalykinio raštingumo ir socialinių-emocinių kompetencijų lygiu aprašais“. Parenkite tinkamą įsivertinimo / kolegialaus vertinimo įrankį pamokai, kurį galėtumėte panaudoti atsako apie mokinių mokymąsi teikimui (skaitymo suvokimą, rašymą mokymuisi, bendradarbiavimo pokalbį, savimonę, santykių įgūdžius). Skirkite dėmesį tam, kad vertinimo įrankis būtų konkretus, t. y. suteiktų duomenų apie mokinių mokymą(si) jūsų konkretaus dalyko srityje.

Pagrįskite, kaip šie įrankiai ir strategijos pasitarnaus mokinių supratimui apie:

- tai, kas jiems sekasi;
- kur link jie eina (ko nori pasiekti);
- kaip nusigauti ten, kur nori nusigauti (koku keliu eiti).

Užduotis 3.2.

Pasinaudokite vertinimo įrankiu (3.1 užduotis), kad galėtumėte teikti mokiniams atsaką apie konkretų DR ar SEĮ aspektą (skaitymo suvokimą, rašymą mokymuisi, bendradarbiavimo pokalbį, savimonę, santykių įgūdžius).

Užfiksuokite vertinimo įrankio taikymą skaitmeniniu būdu (vaizdo, garso įrašais ar kita vaizdine medžiaga) ir pateikite apgalvotą jo veiksmingumo įvertinimą.

Vertindami turėtumėte apsvarstyti:

- koku mastu vertinimo priemonė jums ir mokiniams suteikė atitinkamą atgalinį ryšį;
- ar jums reikia atlikti kokių nors įrankio ir (arba) jo pakeitimų, kad ateityje sustiprintumėte jo veiksmingumą.

Norėdami papildyti savo vertinimą, galite įtraukti mokinių patirties įrodymus įrašydami trumpus interviu su atskirais mokiniiais ar jų grupėmis.

Dėmesio: Savo vertinimą galite pateikti kaip tinklalaidę arba kaip įrašytą profesionalią savo ir GROWE programos mokytojo diskusiją.

Užduotis raštu 3.3.

Išanalizuokite ir interpretuokite informaciją, surinktą atliekant 3.2 užduotį. Nuspręskite, kokioms DR ir SE kompetencijoms skirsite dėmesį savo praktinėje veikloje.

Šaltiniai mokymų vadovams:

- Free reproducibles from *The Handbook for Embedded Formative Assessment* accessible at <https://www.solutiontree.com/free-resources/assessment/hefa>
- Wiliam, D. (2016) *Leadership for Teacher Learning: Creating a culture Where all Teachers Improve So That All Students Succeed*. West Palm Beach, FL: Learning Sciences International.
- Wiliam, D. (2018a) *Embedded Formative Assessment*. 2nd edition. Bloomington: Solution Tree Press.
- Văcărețu, A.-S., Proal, H. (2016) *Guidelines for assessing students' skills developed through math research*. Available at: http://matlanproject.weebly.com/uploads/4/2/9/1/42916225/evaluarea_competentelor_e_n-final.pdf (Accessed: 17.06.2022).

Rašytinių užduočių ištekliai:

- Dalykinio raštingumo ir socialinių-emocinių kompetencijų lygių aprašai (žr. skiltį apačioje „Dalykinio raštingumo ir socialinių-emocinių kompetencijų lygių aprašai“).

Dalykinio raštingumo ir socialinių emocinių kompetencijų lygių aprašai

Socialinės-emocinės kompetencijos

Lygių aprašai

Savimonė	
Puikiai	9 – 10 lygmuo
Mokinys turi labai gerai išvystytą supratimą apie asmeninę tapatybę ir apie tai, kaip tai dera prie šeimos, bendruomenės ir platesnio pasaulio. Jis labai gerai supranta savo asmenines, kultūrines ir kalbines stiprybes ir apribojimus. Jis geba labai gerai ir tiksliai atpažinti ir apibūdinti įvairias savo ir kitų emocijas, aiškiai supranta, kaip tai gali padėti mąstyti ir paveikti santykius. Jis demonstruoja labai stiprų pasitikėjimą savimi ir tikslo siekį, susietą su itin teigiama savęs samprata. Jis pasižymi labai stipria augimo mąstysena, leidžiančia remtis savo stipriosiomis pusėmis ir įveikti iššūkius.	
Gera	6 – 8 lygmuo
Mokinys turi gerai išvystytą supratimą apie savo asmeninę tapatybę ir apie tai, kaip tai dera prie šeimos, bendruomenės ir platesnio pasaulio. Jis gerai supranta savo asmenines, kultūrines ir kalbines stiprybes ir apribojimus. Jis geba gerai ir tiksliai atpažinti ir apibūdinti įvairias savo ir kitų emocijas, supranta, kaip tai gali padėti mąstyti ir paveikti santykius. Jis demonstruoja stiprų pasitikėjimą savimi ir tikslo siekį, susietą su teigiama savęs samprata. Jis pasižymi stipria augimo mąstysena, leidžiančia remtis savo stipriosiomis pusėmis ir įveikti iššūkius.	
Patenkinamai	3 – 5 lygmuo
Mokinys turi supratimą apie savo asmeninę tapatybę ir apie tai, kaip tai dera prie šeimos, bendruomenės ir platesnio pasaulio. Jis supranta savo asmenines, kultūrines ir kalbines stiprybes ir apribojimus. Jis geba atpažinti ir apibūdinti savo ir kitų emocijas, iš dalies supranta, kaip tai gali padėti mąstyti ir paveikti santykius. Jis demonstruoja pasitikėjimą savimi ir tikslo siekį, susietą su teigiama savęs samprata. Jis pasižymi tam tikra augimo mąstysena, leidžiančia remtis savo stipriosiomis pusėmis ir įveikti iššūkius.	
Pradmenys	1 – 2 lygmuo
Mokinys turi tam tikrą supratimą apie savo asmeninę tapatybę ir apie tai, kaip tai dera prie šeimos, bendruomenės ir platesnio pasaulio. Jis tam tikru lygiu supranta savo asmenines, kultūrines ir kalbines stiprybes ir apribojimus. Jis kartais geba atpažinti ir apibūdinti savo ir kitų emocijas, ir retkarčiais supranta, kaip tai gali padėti mąstyti ir paveikti santykius. Jis demonstruoja tam tikrą pasitikėjimą savimi ir tikslo siekį, susietą su dažniausiai teigiama savęs samprata. Jis pasižymi augimo mąstysenos užuomazgomis, leidžiančiomis kartais remtis savo stipriosiomis pusėmis ir įveikti iššūkius.	

Santykių įgūdžiai	
Puikiai	9 – 10 lygmuo
Mokinio bendravimo įgūdžiai yra labai veiksmingi. Jis geba užmegzti ir palaikyti labai teigiamus, pagarbius santykius ir veikti įvairiose grupėse, demonstruodamas aukštą supratimo ir empatijos lygį. Dirbdamas kartu su kitais, jis nuolat produktyviai dalyvauja ir prisideda prie grupės veiklos, labai aktyviai bendradarbiauja, siekiant grupės tikslų, ir atlieka pagrindinį vaidmenį įveikiant grupės nesėkmes ir nesutarimus. Jis geba remtis įvairiomis strategijomis, kad atsispirty nepageidaujamam spaudimui, ir labai užtikrintai gina savo ir kitų interesus.	
Gera	6 – 8 lygmuo
Mokinio bendravimo įgūdžiai yra veiksmingi. Jis geba užmegzti ir palaikyti teigiamus, pagarbius santykius ir veikti įvairiose grupėse, demonstruodamas gerą supratimo ir empatijos lygį. Dirbdamas kartu su kitais, jis produktyviai dalyvauja ir prisideda prie grupės veiklos, aktyviai bendradarbiauja, siekiant grupės tikslų ir įveikiant grupės nesėkmes ir nesutarimus. Jis geba atsispirti nepageidaujamam spaudimui ir užtikrintai gina savo ir kitų interesus.	
Patenkinamai	3 – 5 lygmuo
Mokinio bendravimo įgūdžiai yra pakankamai veiksmingi. Jis geba pakankamai aiškiai išdėstyti savo mintis ir idėjas bei aktyviai klausytis kitų. Jis neretai geba užmegzti ir palaikyti teigiamus santykius ir veikti įvairiose grupėse, demonstruodamas tam tikrą supratimą ir empatiją. Dirbdamas kartu su kitais, jis pakankamai produktyviai dalyvauja ir prisideda prie grupės veiklos, pakankamai bendradarbiauja, siekiant grupės tikslų ir įveikiant grupės nesėkmes ir nesutarimus. Jis neretai geba atsispirti nepageidaujamam spaudimui ir ginti savo ir kitų interesus.	
Pradmenys	1 – 2 lygmuo
Mokinio bendravimo įgūdžiai yra kartais veiksmingi. Jis kartais geba aiškiai išdėstyti savo mintis ir idėjas bei aktyviai klausytis kitų. Jis retkarčiais geba užmegzti teigiamus santykius ir kartais geba veikti įvairiose grupėse, demonstruodamas tam tikrą supratimą ir empatiją. Dirbdamas kartu su kitais, jis kartais produktyviai dalyvauja ir prisideda prie grupės veiklos, kartais bendradarbiauja siekiant grupės tikslų ir įveikiant grupės nesėkmes ir nesutarimus. Jis kartais geba atsispirti nepageidaujamam spaudimui ir ginti savo ir kitų interesus.	

Teksto suvokimas	
Puikiai	9 – 10 lygmuo
Poreikiui esant, mokinys nuolat geba suaktyvinti ankstesnes žinias, labai užtikrintai ir prasmingai susiedamas jas su dalykiniu tekstu. Jis gali remtis labai įvairiomis strategijomis, leidžiančiomis labai efektyviai išsiaiškinti dalykinio teksto žodyną, frazes ir sąvokas. Jis geba savarankiškai ir labai lengvai suformuluoti dalykinius klausimus, reaguodamas į tekstą, ir tokiu būdu sėkmingai gilina teksto supratimą. Jis geba sumaniai identifikuoti numanomas dalykinio teksto reikšmes ir demonstruoja puikią įžvalgą. Mokinio prielaidos, pagrįstos perskaitytu tekstu, yra labai prasmingos nagrinėjamos temos atžvilgiu ir labai atitinka teksto žanrą. Jis nuolat geba identifikuoti pagrindinį teksto dalių turinį, kad padarytų labai tikslas ir tinkamas išvadas bei apibendrinimus. Jis geba išskirti pagrindinę autoriaus mintį dalykine prasme itin tiksliai ir įžvalgiai.	
Gera	6 – 8 lygmuo
Poreikiui esant, mokinys dažniausiai geba suaktyvinti ankstesnes žinias, užtikrintai ir prasmingai susiedamas jas su dalykiniu tekstu. Jis gali remtis įvairiomis strategijomis, leidžiančiomis efektyviai išsiaiškinti dalykinio teksto žodyną, frazes ir sąvokas. Jis geba savarankiškai ir lengvai suformuluoti dalykinius klausimus, reaguodamas į tekstą, ir tokiu būdu sėkmingai gilina teksto supratimą. Jis geba sumaniai identifikuoti numanomas dalykinio teksto reikšmes ir demonstruoja gerą įžvalgą. Mokinio prielaidos, pagrįstos perskaitytu tekstu, dažniausiai yra prasmingos nagrinėjamos temos atžvilgiu ir atitinka teksto žanrą. Jis dažniausiai geba identifikuoti pagrindinį teksto dalių turinį, kad padarytų tikslas išvadas bei apibendrinimus. Jis geba išskirti pagrindinę autoriaus mintį dalykine prasme tiksliai ir įžvalgiai.	
Patenkinamai	3 – 5 lygmuo
Poreikiui esant, mokinys gana dažnai geba suaktyvinti ankstesnes žinias, prasmingai susiedamas jas su dalykiniu tekstu. Jis gali remtis kai kuriomis strategijomis, leidžiančiomis išsiaiškinti dalykinio teksto žodyną, frazes ir sąvokas. Jis geba, kartais savarankiškai, kartais su pagalba, suformuluoti dalykinius klausimus, reaguodamas į tekstą, ir tokiu būdu gilina teksto supratimą. Jis geba identifikuoti numanomas dalykinio teksto reikšmes. Mokinio prielaidos, pagrįstos perskaitytu tekstu, yra pakankamai prasmingos nagrinėjamos temos atžvilgiu ir pakankamai atitinka teksto žanrą. Jis iš dalies geba identifikuoti pagrindinį teksto dalių turinį, kad padarytų pakankamai tikslas išvadas bei apibendrinimus. Jis geba išskirti pagrindinę autoriaus mintį tekste dalykine prasme tiksliai.	
Pradmenys	1 – 2 lygmuo
Poreikiui esant, mokinys kartais geba suaktyvinti ankstesnes žinias ir pradeda gebėti prasmingai susieti jas su dalykiniu tekstu. Jis gali remtis pavienėmis strategijomis, leidžiančiomis išsiaiškinti tam tikrą dalykinio teksto žodyną, frazes ir sąvokas. Jam reikalinga pagalba, kad suformuluotų dalykinius klausimus, reaguodamas į tekstą, ir tokiu būdu mokytoji gilinti teksto supratimą. Jis retkarčiais geba identifikuoti numanomas dalykinio teksto reikšmes, tačiau jam dažnai reikia pagalbos. Mokinio prielaidos, pagrįstos perskaitytu tekstu, yra kartais prasmingos nagrinėjamos temos atžvilgiu ir kartais (ar iš dalies) atitinka teksto žanrą. Jis kartais geba identifikuoti pagrindinį teksto dalių turinį, kad padarytų tam tikras išvadas bei apibendrinimus. Jis geba išskirti pagrindinę autoriaus mintį tekste su tam tikru dalykiniu tikslumu.	

Rašymas mokymuisi	
Puikiai	9 – 10 lygmuo
Rašydamas mokinys nuolat geba tiksliai vartoti konkretaus dalyko žodyną, puikiai suprasdamas jo reikšmes ir niuansus, ir geba naudoti labai platų tinkamų stilistinių priemonių spektrą, demonstruodamas labai aukštą įgūdžių ir kontrolės lygį. Jis labai gerai supranta, kaip naudoti grafinius įrankius dalyko supratimui palengvinti, ir gali užtikrintai pasirinkti, kuriuos naudoti konkrečiai užduočiai atlikti. Mokinys nuolat demonstruoja labai stiprų dalykinį smalsumą, kurį atspindi gebėjimas suformuluoti labai aktualius klausimus, labai sėkmingai skatinančius mąstymą. Jis labai gerai supranta, kad rašymas yra procesas, ir gali pasitelkti labai įvairius dalykinio planavimo ir redagavimo įrankius, labai efektyviai naudodamas juos tam, kad užtikrintų, jog rašymas atitiktų užduotį ir auditoriją. Jis labai užtikrintai naudoja dalykinio rašymo stilių ir schemas, labai sėkmingai apibendrina dalykines sąvokas ir mintis bei plėtoja atskiras idėjas ir klausimus. Mokinys puikiai supranta sąryšį tarp autoriaus, auditorijos, tikslo ir užduoties, todėl gali išsamiai plėtoti dalykinio teksto kritinę mintį.	
Gerei	6 – 8 lygmuo
Rašydamas mokinys dažnai geba tiksliai vartoti konkretaus dalyko žodyną, gerai suprasdamas jo reikšmes ir niuansus, ir geba naudoti platų tinkamų stilistinių priemonių spektrą, demonstruodamas aukštą įgūdžių ir kontrolės lygį. Jis gerai supranta, kaip naudoti grafinius įrankius dalyko supratimui palengvinti, ir gali užtikrintai pasirinkti, kuriuos naudoti konkrečiai užduočiai atlikti. Mokinys dažnai demonstruoja stiprų dalykinį smalsumą, atsispindintį gebėjime suformuluoti aktualius klausimus, sėkmingai skatinančius mąstymą. Jis gerai supranta, kad rašymas yra procesas, ir gali pasitelkti įvairius dalykinio planavimo ir redagavimo įrankius, efektyviai naudodamas juos tam, kad užtikrintų, jog rašymas atitiktų užduotį ir auditoriją. Jis užtikrintai naudoja dalykinio rašymo stilių ir schemas, sėkmingai apibendrina dalykines sąvokas ir mintis bei plėtoja atskiras idėjas ir klausimus. Mokinys gerai supranta sąryšį tarp autoriaus, auditorijos, tikslo ir užduoties, todėl gali išsamiai plėtoti dalykinio teksto kritinę mintį.	
Patenkinamai	3 – 5 lygmuo
Rašydamas mokinys gana dažnai geba tiksliai vartoti konkretaus dalyko žodyną, gana gerai suprasdamas jo reikšmes ir niuansus, ir geba naudoti tam tikras tinkamas stilistines priemones, demonstruodamas gana gerą įgūdžių ir kontrolės lygį. Jis gana gerai supranta, kaip naudoti grafinius įrankius dalyko supratimui palengvinti, ir gali gana užtikrintai pasirinkti, kuriuos naudoti konkrečiai užduočiai atlikti. Mokinys gana dažnai demonstruoja dalykinį smalsumą, atsispindintį gebėjime suformuluoti tinkamus klausimus, gana sėkmingai skatinančius mąstymą. Jis gana gerai supranta, kad rašymas yra procesas, ir kartais gali pasitelkti tam tikrus dalykinio planavimo ir redagavimo įrankius, kad užtikrintų, jog rašymas atitiktų užduotį ir auditoriją. Jis gana užtikrintai naudoja dalykinio rašymo stilių ir schemas, gana sėkmingai apibendrina dalykines sąvokas ir mintis bei plėtoja atskiras idėjas ir klausimus. Mokinys gana gerai supranta sąryšį tarp autoriaus, auditorijos, tikslo ir užduoties, todėl gali plėtoti dalykinio teksto kritinę mintį.	
Pradmenys	1 – 2 lygmuo
Rašydamas mokinys kartais geba tiksliai vartoti konkretaus dalyko žodyną, suprasdamas kai kurias jo reikšmes ir niuansus, ir kartais geba naudoti tinkamas stilistines priemones, demonstruodamas gana gerą įgūdžių ir kontrolės lygį. Jis iš dalies supranta, kaip naudoti grafinius įrankius dalyko supratimui palengvinti, ir kartais gali pasirinkti, kuriuos naudoti konkrečiai užduočiai atlikti. Mokinys kartais demonstruoja dalykinį smalsumą ir kartais gali suformuluoti klausimus, kurie kartais sėkmingai skatina mąstymą. Jis tam tikru lygiu suvokia, kad rašymas yra procesas, ir kartais pasitelkia dalykinio planavimo ir redagavimo įrankius. Jis kartais naudoja dalykinio rašymo stilių ir schemas, kartais sėkmingai apibendrina dalykines sąvokas ir mintis bei plėtoja atskiras idėjas ir klausimus. Mokinys turi tam tikrą supratimą apie sąryšį tarp autoriaus, auditorijos, tikslo ir užduoties, ir gali pradėti plėtoti dalykinio teksto kritinę mintį.	

Bendradarbiavimo pokalbis	
Puikiai	9 – 10 lygmuo
Bendradarbiaujant diskutuojamas, mokinys nuolat geba labai gerai paaiškinti ir patikslinti konkretaus dalyko žodyną, frazes ir sąvokas, labai produktyviai išklausti ir remtis kitų mokinių indėliu. Jei reikia, jis gali pasitelkti labiausiai tinkamas ankstesnes žinias, padedančias pagilinti visos grupės dalyko supratimą. Jis gali kartu su kitais mokiniais parengti labai aiškias ir tinkamas minčių santraukas, labai tiksliai vartodamas konkretaus dalyko terminologiją. Diskutuojamas su kitais mokiniais, jis geba labai veiksmingai panaudoti dalykinius mąstymo įgūdžius ir padeda grupei pagilinti vertinimą, išnagrinėti ir apmąstyti idėjas, sąvokas ir teorijas, labai konstruktyviai reaguodamas į kitų indėlį. Jis demonstruoja labai stiprų gebėjimą kartu su kitais planuoti ir peržiūrėti užduotis, remdamasis labai įvairiomis dalykinėmis strategijomis. Jis nuolat dalinasi labai naudingomis įžvalgomis, padedančiomis geriau suprasti autoriaus tikslą ir tai, kaip autorius jį pasiekė. Jis nuolat konstruktyviai prisideda prie diskusijų, kuriose atsiskleidžia dalykinis mąstymas ir dalyko supratimas, pagrįstas sąveika su tektais.	
Gera	6 – 8 lygmuo
Bendradarbiaujant diskutuojamas, mokinys dažniausiai geba gerai paaiškinti ir patikslinti konkretaus dalyko žodyną, frazes ir sąvokas, produktyviai išklausti ir remtis kitų mokinių indėliu. Jei reikia, jis gali pasitelkti tinkamas ankstesnes žinias, padedančias pagilinti visos grupės dalyko supratimą. Jis gali kartu su kitais mokiniais parengti aiškias ir tinkamas minčių santraukas, tiksliai vartodamas konkretaus dalyko terminologiją. Diskutuojamas su kitais mokiniais, jis geba veiksmingai panaudoti dalykinius mąstymo įgūdžius ir padeda grupei pagilinti vertinimą, išnagrinėti ir apmąstyti idėjas, sąvokas ir teorijas, konstruktyviai reaguodamas į kitų indėlį. Jis demonstruoja stiprų gebėjimą kartu su kitais planuoti ir peržiūrėti užduotis, remdamasis įvairiomis dalykinėmis strategijomis. Jis dažnai dalinasi naudingomis įžvalgomis, padedančiomis geriau suprasti autoriaus tikslą ir tai, kaip autorius jį pasiekė. Jis dažnai konstruktyviai prisideda prie diskusijų, kuriose atsiskleidžia dalykinis mąstymas ir dalyko supratimas, pagrįstas sąveika su tektais.	
Patenkinamai	3 – 5 lygmuo
Bendradarbiaujant diskutuojamas, mokinys kartais geba paaiškinti ir patikslinti konkretaus dalyko žodyną, frazes ir sąvokas, išklausti ir remtis kitų mokinių indėliu. Jei reikia, jis gali pasitelkti kai kurias ankstesnes žinias, padedančias pagilinti visos grupės dalyko supratimą. Jis gali kartu su kitais mokiniais parengti pakankamai aiškias minčių santraukas, pakankamai tiksliai vartodamas konkretaus dalyko terminologiją. Diskutuojamas su kitais mokiniais, jis kartais geba veiksmingai panaudoti dalykinius mąstymo įgūdžius ir padeda grupei pagilinti vertinimą, išnagrinėti ir apmąstyti idėjas, sąvokas ir teorijas, gana dažnai konstruktyviai reaguodamas į kitų indėlį. Jis kartais demonstruoja gebėjimą kartu su kitais planuoti ir peržiūrėti užduotis, remdamasis kai kuriomis dalykinėmis strategijomis. Jis gana dažnai dalinasi naudingomis įžvalgomis, padedančiomis geriau suprasti autoriaus tikslą ir tai, kaip autorius jį pasiekė. Jis kartais konstruktyviai prisideda prie diskusijų, kuriose atsiskleidžia dalykinis mąstymas ir dalyko supratimas, pagrįstas sąveika su tektais.	
Pradmenys	1 – 2 lygmuo
Bendradarbiaujant diskutuojamas, mokinys retkarčiais geba paaiškinti ir patikslinti konkretaus dalyko žodyną, frazes ir sąvokas, išklausti ir remtis kitų mokinių indėliu. Jei reikia, jis retkarčiais gali pasitelkti ankstesnes žinias, padedančias pagilinti visos grupės dalyko supratimą. Jis kartais gali kartu su kitais mokiniais parengti minčių santraukas, vartodamas tam tikrus konkretaus dalyko terminus. Diskutuojamas su kitais mokiniais, jis retkarčiais geba veiksmingai panaudoti dalykinius mąstymo įgūdžius ir padeda grupei pagilinti vertinimą, išnagrinėti ir apmąstyti idėjas, sąvokas ir teorijas, kartais konstruktyviai reaguodamas į	

kitų indėlių. Jis retkarčiais demonstruoja gebėjimą kartu su kitais planuoti ir peržiūrėti užduotis, remdamasis dalykinėmis strategijomis. Jis kartais dalinasi įžvalgomis, padedančiomis geriau suprasti autoriaus tikslą ir tai, kaip autorius jį pasiekė. Jis retkarčiais konstruktyviai prisideda prie diskusijų, kuriose atsiskleidžia dalykinis mąstymas ir dalyko supratimas, pagrįstas sąveika su tekstais.

Modulis 4: GROWE mokymo(si) strategijos

Konkretūs uždaviniai:

- Išbandyti GROWE modeliui tinkančias strategijas.
- Padėti mokymų dalyviams pasirinkti strategijas, atliepančias jų mokinių DR ir SEJ poreikius (identifikuotus 3 Modulyje).

Mokymų pabaigoje dalyviai gebės:

- (K2.2) Taikyti tinkamas DR ir SEJ strategijas.
- (K2.3) Naudotis autentiškais, ugdančiais DR ir SEJ, tektais.
- (K3.2) Naudotis tinkamomis formuojančio vertinimo strategijomis.
- (K4.2) Daryti pagrįstus sprendimus apie savo mokymą ir mokinių mokymąsi.

Nurodymai dalyviams / mokymosi veiklų tipai

- a) Dalyvaukite GROWE programos mokytojo modeliuojamoje pamokoje ir apmąstykite savo, kaip besimokančiojo ir mokytojo, patirtį.

Nurodymai mokymų vadovams: Modeliuojama pamoka turi kelti tam tikrus iššūkius mokymų dalyviams. Pamokos pavyzdys pateiktas 5 modulyje (GROWE modelio pamokos planas: ištrauka „Bičiulystė“ (*Friendships*) iš knygos „Paslaptingas medžių gyvenimas“ (*The Hidden Life of Trees*). Mokymų vadovas turėtų pademonstruoti bent tris strategijas – nors vieną iš apačioje pateikiamo sąrašo:

Skaitymo supratimo strategijos

- Klausimai autoriui. Nuorodą žr. https://www.readingrockets.org/strategies/question_the_author.
- Mąstymas balsu. Nuorodą žr. <https://www.readingrockets.org/article/using-think-alouds-improve-reading-comprehension>.
- Klausimo-atsakymo ryšys. Nuorodą žr. https://www.readingrockets.org/strategies/question_answer_relationship.
- Interaktyvus mokymosi vadovas. Nuoroda: Buehl (2013). Atidus skaitymas: Skaitymo praktika dirbant su sudėtingais dalykiniais tektais (*Close Reading: Literacy Practices for Working Complex Disciplinary Texts*).

Rašymo strategijos

- Klausimų lentelė. Nuorodą žr. https://www.readingrockets.org/strategies/inquiry_chart.
- RAFT. Nuorodą žr. <https://www.readingrockets.org/strategies/raft>.
- Žodyno formavimo strategijos. Nuorodą žr. <https://www.cultofpedagogy.com/8-vocabulary-strategies/>.

Mokymosi bendradarbiaujant strategijos

- Pagalvok – Susirask porą – Pasidalink. Nuorodą žr. <https://www.readingrockets.org/strategies/think-pair-share>.
 - Abipusis mokymas. Nuorodą žr. https://www.readingrockets.org/strategies/reciprocal_teaching.
 - Kompozicijos metodas. Nuorodą žr. <https://www.readingrockets.org/strategies/jigsaw>.
- b) Dalyvaukite apibendrinančioje modeliuotos pamokos analizėje. Aptarkite:
- strategijos taikymo žingsnius;
 - naudotus tekstus;
 - modeliuotos pamokos tikslingumą ir naudingumą savo mokymo praktikai (suvokiama nauda/ privalumai/ iššūkiai, tekstų panaudojimas ir t.t.).
- c) Susipažinkite su strategijomis, kurios nebuvo išbandytos mokymų metu.
- d) Portfolio užduotys:

Užduotis raštu 4.1. Pasirinkite vieną dar neišbandytą strategiją, kuri, jūsų manymu, tikėtų atliepti iššūkius, identifikuotus 3 Modulyje. Suplanuokite ją panaudoti ateinančioje pamokoje:

- Nuspręskite, kokį tekstą naudosite ir apibūdinkite jį.
- Nuspręskite, kokį vertinimo instrumentą naudosite.
- Pasidalykite savo planu.

Užduotis 4.2. Įgyvendinkite savo planą. Pasidalykite, kaip pavyko, pasinaudodami mokinių darbų pavyzdžiais.

Užduotis raštu 4.3. Parašykite struktūruotą refleksiją apie jūsų mokymo(si) patirtį. Naudokitės šiomis gairėmis:

- Pasirinktos strategijos veiksmingumas ugdant mokinių DR ir SEJ.
- Tekstų tinkamumas mokinių mokymuisi skatinti.
- Vertinimo instrumentų, taikytų vertinant mokinių pažangą, tinkamumas.
- Dermė tarp išsikeltų tikslų, planuotų rezultatų, vertinimo, mokymosi strategijų, veiklų ir naudotų tekstų.

Šaltiniai mokymų vadovams

- Tell me: <https://www.hayes-pri.bromley.sch.uk/attachments/download.asp?file=1685&type=pdf>
- Kontrolinis sąrašas mokytojams – gairės, kaip įtraukti SEM į savo mokymą: <https://schoolguide.casel.org/resource/sel-integrated-lesson-or-activity-planning-checklist/>

Modulis 5: DR ir SEĮ ugdymo planavimas

Konkretūs uždaviniai:

- Padėti mokymų dalyviams planuoti ir vykdyti mokymų veiklas kaip veiklos tyrimo dalį (planuoti, įgyvendinti, rinkti įrodymus, analizuoti ir interpretuoti įrodymus, atspindėti) apie mokinių DR raidą (teksto suvokimą, rašymą mokymuisi ir bendradarbiavimo pokalbį) ir SEĮ raidą (savimonę ir santykių įgūdžius).

Mokymų pabaigoje dalyviai gebės:

- (K1.1) Identifikuoti ugdymo programų sritis, palankias DR ir SEĮ ugdyti.
- (K2.1) Modeliuoti temas ir planuoti pamokas, skirtas DR ir SEĮ ugdyti.
- (K2.3) Naudoti tinkamus autentiškus tekstus DR ir SEĮ ugdyti.
- (K4.1) Analizuoti ir interpretuoti mokinių vertinimo duomenis.
- (K4.2) Daryti pagrįstus sprendimus apie savo mokymą, remiantis mokinių pažanga DR ir SEĮ srityse.

Nurodymai dalyviams/mokymosi veiklų tipai

- a) Atidžiai apsvarstykite būsimos mokymosi temas, kurias pateiksite savo mokiniams per ateinančias 2–3 savaites, ir apibrėžkite galimybes spręsti 3 modulyje įvardintus iššūkius. Pasidalykite savo mintimis su besimokančiųjų grupe.
- b) Išanalizuokite GROWE modelio pamokų planą (žr. apačioje), pasinaudodami pateiktu planavimo patikros sąrašu ([GROWE planavimo patikros sąrašas](#)). Nurodykite bent tris dalykus, kuriuos ruošiatės perkelti į savo praktiką, ugdydami mokinių DR ir SEĮ.
- c) Nustatykite bent du skirtingo pobūdžio autentiškus tekstus, kuriuos planuojate naudoti savo pamokose. Paaiškinkite, kodėl jie tinkami jūsų mokinių kompetencijų ugdymui.

Nurodymai mokymų vadovams: Paskatinkite besimokančiuosius dirbti porose, bendradarbiauti modeliuojant, įgyvendinant ir vertinant naują praktiką (bandymus).

- d) Portfolio užduotys:

Užduotis raštu 5.1. Suplanuokite mokymosi temą, skirtą atliepti problemas, identifikuotas 3 modulyje:

- Nusistatykite specifinius mokymosi rezultatus, kurių ketinate siekti ir stebėti. Apsibrėžkite konkrečias DR ir SEĮ kompetencijas, kurias ketinate ugdyti.
- Sumodeliuokite vertinimo strategijas ir įrankius, kuriuos žadate naudoti.
- Aprašykite mokymosi veiklas / strategijas, kurias ketinate taikyti, nurodydami ir autentiškus tekstus. Parašykite nurodymus mokiniams. Galite pasinaudoti šiuo planavimo įrankiu: [Learning Designer](#).

Užduotis 5.2. Įgyvendinkite planą, rinkite įrodymus, liudijančius jūsų mokinių pažangą DR ir SEJ srityse.

Užduotis raštu 5.3. Išanalizuokite ir interpretuokite surinktus duomenis. Aprašykite savo radinius, juos reflektuokite siedami su savo planu ir jo įgyvendinimu. Įvertinkite savo bandymų veiksmingumą sąsajoje su mokinių mokymosi rezultatais. Apsispręskite, kokie bus kiti žingsniai tenkinant mokinių DR ir SEJ poreikius. Apibendrinkite, kaip „išmoktos pamokos“ paveiks jūsų tolesnę mokymo praktiką.

Šaltiniai:

- [Pamokos planas pagal GROWE modelį](#) (žr. skyrių „Modulis 5: Pamokos planas pagal GROWE modelį“).
- GROWE planavimo patikros sąrašas.

Modulis 5: Pamokos planas pagal GROWE modelį

Mokymo(si) modeliavimas tema „Draugystė“

Bendras aprašas

Šaltinis: knyga „Paslaptingas medžių gyvenimas“ (*The Hidden Life of Trees*).

Bendras mokymo(si) laikas: 2 val. 15 min.

Sumodeliuotas laikas: 2 val. 15 min.

Klasės dydis: 20

Aprašymas: Ši pamoka skirta parodyti, kaip GROWE gali pasitarnauti DR ir SEJ ugdymui. Pamoka nesusijusi su konkrečios šalies mokymo programa. Ji gali būti naudojama tokia, kokia yra, arba pritaikoma konkrečioms poreikiams / dalykui / klasei.

Pamokos forma: „gyvai“ klasėje.

Tikslai

Paskatinti komandinį darbą

Įtraukti besimokančiuosius į diskusijas

Rezultatai

Mokiniai mokysis savarankiškai ir aktyviai; puoselės tarpusavio bendravimo įgūdžius; mokysis dirbti komandoje (bendradarbiauti su kitais, atidžiai išklausyti, aiškiai komunikuoti)

Teksto analizės rezultatai: Išanalizuos ir aptars santykių gamtoje ir žmonių visuomenėje panašumus

Mokymo ir mokymosi veiklos

Žadinimas

Ivadas

Mokytojas trumpai pristato pamokos temą ir siekiamus mokymosi rezultatus.

Pagalvok – Susirask porą – Pasidalink

Mokiniai individualiai atsako į keliamą klausimą: Kokius panašumus įžvelgiate tarp santykių gamtoje ir santykių žmonių visuomenėje?

Tada besimokantieji susiskirsto į poras, kuriose dalijasi savo atsakymais ir suformuluoja „poros atsakymą“. Poros pasiruošia pasidalyti atsakymais su visa besimokančiųjų grupe.

Besimokančiųjų poros dalijasi savo atsakymais su visa grupe.

Mokytojas apibendrina panašumus, kuriais dalijosi besimokantieji.

Naujos prasmės konstravimas

Strategijos „Klausimai autoriui“ aprašymas

Mokytojas informuoja, kad skaitant Peterio Wohllebena knygos „Paslaptingas medžių gyvenimas“ ištrauką bus taikoma „Klausimų autoriui“ (KA) strategija.

Mokytojas trumpai pristato knygą, o tada modeliuoja KA strategiją, naudodamasis 1-ąja teksto pastraipa.

Mokiniai gauna teksto kopiją. Mokytoja skaito garsiai, sustoja ties sudėtingomis / įdomiomis dalimis ir garsiai aptaria tai, kas mokiniams gali būti painu ar sudėtinga. Mokytoja taip pat modeliuoja, kaip besimokantieji apmąstyti klausimus. Tada mokytoja informuoja, kad dabar – mokinių eilė garsiai pasidalyti savo mintimis savo grupėse.

Priemonė – 1 priedas: skyrius „Bičiulystė“ iš Peterio Wohllebena knygos „Paslaptingas medžių gyvenimas“; tekstas ir klausimai, skirti strategijai „Klausimai autoriui“ įgyvendinti (žr. skiltį „Pamokos plano priedai“).

Strategijos „Klausimai autoriui“ įgyvendinimas

Mokytojas supažindina mokinius su užduotimi (teksto skaitymas taikant KA strategiją) ir komandinio darbo savęs vertinimo priemone.

Priemonės:

1 priedas: skyrius „Bičiulystė“ iš „Paslaptingas medžių gyvenimas“ (Peter Wohlleben); tekstas ir klausimai, skirti strategijai „Klausimai autoriui“ (žr. skiltį „Pamokos plano priedai“).

2 priedas: Komandinio darbo savęs vertinimo priemonė (žr. skiltį „Pamokos plano priedai“).

Mokiniai perskaito kiekvieną teksto pastraipą, diskutuoja grupėje, atsako į klausimus ir pasiruošia pasidalyti savo atsakymais.

Mokinių grupės dalijasi savo atsakymais (grupės paeiliui dalijasi atsakymais į vienos / kelių pastraipų klausimus; kitos grupės klausosi ir lygina išgirstus atsakymus su savo atsakymais; jei jų atsakymai skiriasi nuo pateiktų, grupės pasidalija savo atsakymais).

Komandinis darbas

Mokiniai analizuoja medžių ir žmonių draugystės panašumus ir skirtumus, ir sukuria vaizdinę medžiagą „Palyginkite ir sugretinkite / priešpastatykite medžių ir žmonių draugystę“, kad pristatytų savo analizės rezultatus.

Refleksija

Ekskursija po galeriją

Mokinių parengta vaizdinė medžiaga iškisponuojama. Mokiniai grupelėmis vaikšto aplink, sustodami pateikti atsiliepimus apie kitų grupių vaizdinę medžiagą („Palyginkite ir sugretinkite / priešpastatykite medžių ir žmonių draugystę“). Atsiliepimai pateikiami vadovaujantis tam skirtomis gairėmis.

Priemonės

3 priedas: Grįžtamojo ryšio apie grupės vaizdinę medžiagą gairės (žr. skiltį „Pamokos plano priedai“).

Savęs vertinimas – Komandinis darbas

Besimokantieji užpildo komandinio darbo savęs vertinimo lentelę.

Grupėse aptaria savo įvertinimus ir komentarus.

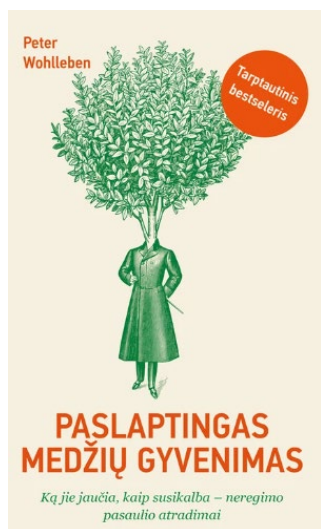
Rašytinė refleksija

Mokiniai raštu atsako į klausimą: „Kaip jūsų grupėje taikyta „Klausimai autoriui“ strategija padėjo jums mokytis?“

Pamokos plano priedai

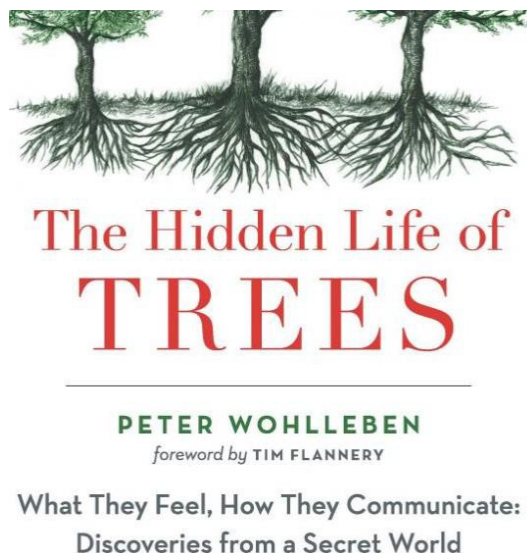
1 priedas. „Bičiulystė“ – tekstas ir klausimai strategijai „Klausimai autoriui“

Skyriaus „Bičiulystė“ iš knygos „Paslaptingas medžių gyvenimas“ (*The Hidden Life of Trees, Friendships*) šaltinis (12-16 psl.) lietuviškai:



https://www.knygos.lt/lt/knygos/paslaptingas-medziu-gyvenimas--ka-jie-jaučia--kaip-bendrauja---neregimo-pasaulio-atradimai/?gclid=Cj0KCQjwxveXBhDDARIsAI0Q0x2ai9nkHERpUEpoKzAlGJLTKQR5IenTi-rw6u2ubvV-CAMmMV-UMKwaAvLSEALw_wcB

Skyriaus „Bičiulystė“ iš knygos „Paslaptingas medžių gyvenimas“ (*The Hidden Life of Trees, Friendships*) šaltinis (1-5 psl.) angliškai:



https://www.amazon.co.uk/dp/1771642483?linkCode=gs2&tag=braipick-21#reader_1771642483

1 pastraipa	Kaip medžiai tarpusavy susisaisto, galima pamatyti kelkraščių atšlaitėse – lietaus išplautame šlaite atsiveria šaknų raizgynė. Tyrinėdami Harco kalnų augmeniją mokslininkai nustatė, kad susisaistymo sistema išties egzistuoja ir dauguma tos pačios rūšies to paties medyno individų yra tarpusavy susiję. Atrodo, vadovaujamasi taisyklėmis dalytis maistinėmis medžiagomis ir pagelbėti bėdos ištiktiems kaimynams. Tai verčia manyti, kad miško superorganizmų bendrabūvio sąranga yra panaši į skruzdėlynų sąrangą.
1. Ką autorius turi galvoje rašydamas: „...vadovaujamasi taisyklėmis dalytis maistinėmis medžiagomis...“? 2. Kodėl autorius miško superorganizmų bendrabūvio sąrangą lygina su skruzdėlynu?	
2 pastraipa	Aišku, galima ir paabejoti: gal medžių šaknys smelkiasi į žemę be jokios tvarkos ir tikslo, o kai pasiekia tos pačios rūšies medžio šaknis, susiraizgo su šiomis, ir tiek? Paskui jau jiems nevalia tenka dalytis maistinėmis medžiagomis, suaugti į savotišką bendriją, nors iš tiesų jie tiek ir žino – kartais duoti, kartais imti. Galbūt intensyvios pagalbos teikimas, nors taip ir pagerinama miško ekosistema, – tik atsitiktinumų virtinė. Tačiau gamtos gyvenimas nėra toks paprastas. Turino universiteto mokslininkas Massimo Maffei žurnale <i>MaxPlanckForschung</i> (2007, nr. 4, p. 65) teigia: augalų, taigi ir medžių, šaknys keroja visiškai atskirai – nesusisaistydamos su kitų rūšių augalų ir netgi su tos pačios rūšies individų šaknimis.
1. Kaip manote, ar šaknys kerojasi atsitiktinai, ar pagal kažkokią sistemą? Pagrįskite savo atsakymą. 2. Kodėl autorius mini Massimo Mafei?	

3 pastraipa	O kodėl medžiai yra socialios būtybės, kodėl dalijasi maistinėmis medžiagomis su giminaičiais, kodėl taip noriai „peni“ konkurentus? Nes ir jie vadovaujasi tokiomis pat taisyklėmis kaip žmonės – drauge geriau. Vienas medis – tai ne miškas. Vienas pats jis nelemia vietos klimato, nėra apsaugotas nei nuo vėjo, nei nuo audros. O jei krūvoj auga daug medžių, susidaro ekosistema, – kaitra ar šaltis sušvelnėja, sukaupiama vandens, palaikoma oro drėgmė. Tokioje aplinkoje medžiai yra saugūs, jie labai ilgai gyvuoja. Tai įmanoma, kad ir kiek atsieitų, tik išsaugant bendrystę. Augdami kas sau, ne visi medžiai sulaukia senatvės. Vėjai lajose kaskart palieka didelių properšų, tad lengviau įsisuka audra ir išverčia gerokai daugiau medžių. O vasarą saulės spinduliai prasiskverbia iki pat miško paklotės ir ją išdžiovina. Dėl to visiems tik blogiau.
	1. Ką autorius turi galvoje rašydamas, kad medžiai: „...noriai „peni“ savo konkurentus?“ Kaip jūs tai suprantate? 2. Kuo ir kam yra vertinga medžių bendrystė? 3. Autorius rašo, kad gyvendami pavieniui „ne visi medžiai sulaukia senatvės“. O kaip su žmonėmis?
4 pastraipa	Bendruomenei svarbus kiekvienas medis – jį stengiamasi išsaugoti kuo ilgiau. Todėl pagalba teikiama net ir ligotiems medžiams – maistinėmis medžiagomis jie aprūpinami tol, kol atkunta. Pasitaiko, kad paskui viskas apsisuka – pagalbą teikusiajam gal ir pačiam prireikia paramos. Prisimenu stamantrių pilkšvų bukų giraitę – ji man panaši į dramblių kaimenę. Ir drambliai rūpinasi savo kaimenės nariais: padeda ligotiems, sunkiai bepaeinantiems ir labai nenorom atsisveikina su mirusiais giminaičiais.

1. Pakomentuokite plačiau šią autoriaus mintį: „Pasitaiko, kad paskui viskas apsisuka...” 2. Kaip manote, kodėl autorius kalba apie dramblių kaimenę?	
5 pastraipa	Kiekvienas medis yra šios bendruomenės narys, tačiau egzistuoja tam tikros narystės pakopos. Dauguma kelmų supūva – per kelis dešimtmečius jų nė žymės nelieka (medžiams tai netrunka nutikti). Tik nedau-gelis jų, kaip minėtieji apsamanoję „akmenys“, įstengia išsaugoti gyvybę šimtmečius. Kodėl taip nutinka? Ko-dėl taip skirtingai? Ar medžių bendruomenėje irgi yra sluoksnių kaip žmonių visuomenėje? Regis, taip, nors apibūdinimas „sluoksnis“ šiuo atveju nevisiškai tikslus. Tai veikiau susisaistymo laipsnis, o gal net palankumas, skatinantis teikti bendrams pagalbą.
1. Ką autorius turi galvoje, rašydamas, kad egzistuoja skirtingos narystės pakopos? 2. Kaip manote, kas lemia medžių gyvybingumą?	
6 pastraipa	Tuo galite įsitikinti pakėlę akis į lają. Dažniausiai medis šakas kečia tol, kol pasiekia gretimo tokio pat aukščio medžio šakų viršū-nėles. Toliau nebeauga – ten oro, tikriaus sakant, šviesos, plotas užimtas. Tačiau šoninės šakos būna gan tvirtos, tad susidaro įspūdis, kad ten, viršuj, ištis rungiamasi. Tikrų draugų pora nuo pat pradžių stengiasi kits kito link neišleisti pernelyg daug šakų. Nė vienas jų nenori iš kito nieko atimti, todėl tanki laja skleidžiama išorės, taigi „ne draugų“, link. Tokios poros šaknys yra taip glaudžiai susipynusios, kad kartais abu medžiai miršta vienu metu.
1. Kaip suprantate aprašytą medžių draugystę? 2. Kaip manote, kas laikoma „nedraugais“?	

7 pastraipa	Šitokios draugystės, jos skatinamos pagalbos net ir kelmais virtusiesiems pavyzdžių galima aptikti tik natūraliai augančiuose miškuose. Veikiausiai tai būdinga visų rūšių medžiams: be bukų, esu matęs ir seniai nukirstų ąžuolų, kėnių, eglių ir pocūgių gajų kelmų. Želdinti miškai – tokie yra dauguma Vidurio Europos spygliuočių miškų – dažniausiai gyvuoja kaip beglobiai vaikai (žr. taip pavadintą skyrių). Sodinukus kasant labai pažeidžiamos šaknys, tad persodinti medžiai, regis, vargiai įstengia ir vėl supinti šaknis į vientisą tinklą. Tokių miškų medžiai dažniausiai esti vienišiai, jiems labai sunku. Dažnas jų nesulaukia senatvės – juk medis, ne lygu jo rūšis, subręsta maždaug po 100 metų.
1. Kodėl autorius želdintus miškus prilygina beglobiams vaikams?	

2 priedas: Komandinio darbo savęs vertinimo priemonė

A. „Aš pats grupėje“

Įvertinkite save kaip grupės narį skalėje nuo 1 = blogai iki 4 = labai gerai ir paaiškinkite savo įvertinimą.

„Aš“ teiginiai	Įvertinimas ir komentaras
Aš aktyviai dalyvavau aiškinantis užduotį	
Aš atidžiai klausiausi savo grupės narių	
Aš prisidėjau prie grupės rezultato	
Aš pagarbiai bendravau	
Aš aiškiai komunikavau	

B. „Mano nuomone, mūsų grupė...“

Įvertinkite visos grupės darbą skalėje nuo 1 = blogai iki 4 = labai gerai ir paaiškinkite savo įvertinimą. Pasiruoškite aptarti jį su savo grupe.

„Mes“ teiginiai	Įvertinimas ir komentaras
Mes kartu išsiaiškinome užduotį	

Mes atidžiai klausėmės vieni kitų	
Mes visi prisidėjome prie grupės rezultato	
Mes visi pagarbiai bendravome	
Mes visi aiškiai komunikavome	

3 priedas: Atsiliepimų apie grupės vaizdinę medžiagą gairės

Pateikdami atsiliepimus apie vaizdinę medžiagą, atsižvelkite į šiuos dalykus:

1. Kaip gerai vaizdinė medžiaga atskleidžia medžių ir žmonių draugystės palyginimą?
2. Kiek aspektų lyginama?
3. Kiek teksto idėjų iliustruojama?

Kiek vizualiai patraukli yra vaizdinė medžiaga?

GROWE planavimo patikros sąrašas

Teiginys	Komentaras (Taip / Ne / Iš dalies)
1.1. Planas apima mažiausiai du stebimus mokymosi rezultatus, susijusius su dalykiniu raštingumu ir socialiniais-emociniais įgūdžiais.	
1.2. Sėkmingai integruojami dalykinio raštingumo ir socialinio-emocinio mokymosi rezultatai.	
2. Formuojamojo vertinimo strategijos ir priemonės yra suderintos su siekiamais rezultatais.	
2.1. Planas sudaro įsivertinimo ir kolegialus vertinimo galimybes.	
3. Planas yra subalansuotas įvairių mokymosi veiklų (skaitymas, stebėjimas, klausymas, diskusijos, tyrinėjimas, kūrimas, bendradarbiavimas) prasme.	
4. Mokymosi veiklos/strategijos veda link suplanuotų mokymosi rezultatų	
4.1. Mokymosi veiklos/strategijos yra metakognityvios pedagogikos inspiruotos	
4.2. Mokymosi veiklos/strategijos reikalauja mokinių bendradarbiavimo	
5. Planas grindžiamas įtraukiančiu autentišku tekstu ar teksta, kurie yra tinkami numatytam mokymosi rezultatui pasiekti.	
6. Yra dermė tarp ugdymo kompetencijų, siekiamų rezultatų, vertinimo, mokymosi veiklų/strategijų ir tekstų.	

Vertinimas

Programos dalyvių / besimokančiųjų vertinimas atliekamas remiantis žemiau pateiktais **kriterijais**. Šis vertinimo būdas leidžia aiškiai suvokti, kuo paremtas vertinimas, turėti akivaizdžių įrodymų, kaip atliekamos konkrečios užduotys, susijusios su tobulintinomis kompetencijomis. Kriterijai yra paremti užduočių atlikimo tęstinumu. Jos padeda besimokantiems ir mokytojams / mokymų vadovams suprasti, kas yra patobulinta, o ką dar reikia tobulinti. Mes rekomenduojame, kad vertinimas būtų kaip **galima labiau autentiškas**. Todėl siūlome, jei tik galima, atlikti mokymosi stebėjimą ir/ar kitais būdais rinkti patikimus įrodymus.

Nuotolinėje erdvėje galima naudoti **klausimynus**, padedančius patikrinti, kaip įsisavinta, suprasta rekomenduota literatūra. Formuojamajam vertinimui turi būti pasitelktas **tiesioginis stebėjimas** arba sinchroninis nuotolinis mokymas(is), kurio metu gaunamas **greitas atgalinis ryšys**.

Besimokančiųjų **portfolio** gali būti naudojamas apibendrinamajam vertinimui. Jame gali būti kaupiami ir skaitmeniniai dokumentai (garso / vaizdo), liudijantys apie atliktas užduotis, taip pat ir gauto atgalinio ryšio pasėkoje patobulintas užduotis (pvz.: kaip patobulintos konkrečios vieno ar kito modulio kompetencijos).

Žemiau pateiktos lentelės langeliuose aprašomas portfolio turinys pagal modulius ir tikslines kompetencijas.

Kompetencijos (bendrosios ir specifinės)	M1 užduotys (raktinės GROWE sąvokos)	M2 užduotys (Integruotas GROWE modelis DR ir SEĮ)	M3 užduotys (GROWE vertinimas mokymuisi)	M4 užduotys (GROWE mokymo ir mokymosi užduotys)	M5 užduotys (vertinimu grįstas DR ir SEĮ ugdymas)
K1: Demonstruoja žinias ir supratimą, kas yra DR ir SEĮ ir kaip jie gali būti ugdomi.	Portfolio:				
K1.1. Nustato atitinkamas mokyklos ugdymo programų dalis, susijusias su DR ir SEĮ.	Užduotis raštu 1.1				Užduotis raštu 5.1
K1.2. Paaiškina DR ir SEĮ ugdymo aktualumą bendrojo ugdymo mokykloje.	Užduotis raštu 1.2 Užduotis raštu 1.3				

Kompetencijos (bendrosios ir specifinės)	M1 užduotys (raktinės GROWE sąvokos)	M2 užduotys (Integruotas GROWE modelis DR ir SEĮ)	M3 užduotys (GROWE vertinimas mokymuisi)	M4 užduotys (GROWE mokymo ir mokymosi užduotys)	M5 užduotys (vertinimu grįstas DR ir SEĮ ugdymas)
K1.3. Paaiškina sąsajas tarp DR ir SEĮ ugdymo ir tarp metakognityvios pedagogikos bei mokymosi bendradarbiaujant.		Užduotis raštu 2.1			
K2: Planuoja DR ir SEĮ grįstą mokymąsi ir jam vadovauja.	Portfolio:				
K2.1. Projektuoja mokymosi temas ir daro pamokos planus, skirtus ugdyti DR ir SEĮ.					Užduotis raštu 5.1
K2.2. Taiko atitinkamas DR ir SEĮ ugdančias strategijas.				Užduotys raštu 4.1 ir 4.2	
K2.3. Naudoja atitinkamus autentiškus tekstus.		Užduotys raštu 2.2 (a ir b)		Užduotys raštu 4.1 ir 4.2	Užduotis 5.2
K3: Vertina mokinių DR ir SEĮ pažangą.	Portfolio:				
K3.1. Kuria atitinkamus formuojamojo vertinimo įrankius, skirtus atgaliniam ryšiui apie DR ir SEĮ teikti.			Užduotis raštu 3.1		Užduotis raštu 5.1
K3.2. Taiko atitinkamas formuojamojo vertinimo strategijas, skirtas atgaliniam ryšiui apie DR ir SEĮ teikti bei vertinti.			Užduotis 3.2	Užduotys raštu 4.1 ir 4.2	Užduotis 5.2
K3.3. Vadovauja mokinių DR ir SEĮ įsivertinimui ir kolegialiam vertinimui.			Užduotis 3.2		

Kompetencijos (bendrosios ir specifinės)	M1 užduotys (raktinės GROWE sąvokos)	M2 užduotys (Integruotas GROWE modelis DR ir SEĮ)	M3 užduotys (GROWE vertinimas mokymuisi)	M4 užduotys (GROWE mokymo ir mokymosi užduotys)	M5 užduotys (vertinimu grįstas DR ir SEĮ ugdymas)
K4: Reflektuoja mokinių mokymosi pasiekimus ir pritaiko mokymąsi, kad geriau atlieptų mokinių DR ir SEĮ ugdymo poreikius.	Portfolio:				
K4.1. Analizuoja ir interpretuoja mokinių vertinimo duomenis.			Užduotis raštu 3.3		Užduotis raštu 5.3
K4.2. Daro pagrįstus sprendimus apie mokymo praktiką, kad geriau atlieptų mokinių DR ir SEĮ ugdymo poreikius.				Užduotis raštu 4.3	Užduotis raštu 5.3

K1-K4 yra pateiktos Moduluose 1-5 . Jų vertinimas turi būti pagrįstas žemiau pateiktais kriterijais ir/ar tiesioginiu stebėjimu. Portfolio turi apimti klasės projekto / veiklos tyrimo įrodymus.

Kriterijai

K1. Demonstruoja žinias ir supratimą apie tai, kas yra DR ir SEĮ bei kaip jie gali būti ugdomi ir tobulinami.				
K1.1: Nustato, kokios ugdymo programos sritys siejasi su DR ir SEĮ.				
Rodiklis	Puikiai	Gera	Patenkinamai	Pradmenys
Ryšio tarp DR ir SEĮ aktualizavimas, paaiškinimo išsamumas. Jis /ji moko bent vieno dalyko (M1).	Paaiškinimas labai aktualus ir išsamus, teikiantis aiškias nuorodas bent į tris DR ir SEĮ ugdymo programos elementus.	Paaiškinimas bemaž išsamus, adekvatus, teikiantis aiškias nuorodas bent į tris DR ir SEĮ ugdymo programos elementus.	Paaiškinimas adekvatus, tačiau ne visai išsamus. Pateikiamos užuominos, bet ne nuorodas į DR ir SEĮ ugdymo programos elementus ARBA pateikiamos nuorodos mažiau nei į tris DR ir SEĮ ugdymo programos elementus.	Paaiškinimas yra paviršutiniškas ir neaiškus, turintis mažai sąryšio su DR ir SEĮ, nepateikiantis nuorodų į DR ir SEĮ ugdymo programos elementus.
Data ir komentarai:				
Mokymosi rezultatų, susietų su DR ir SEĮ, specifiškumas ir aktualumas (M5).	Nustato specifiškus, konkrečius, pastebimus ir labai aktualius mokymosi rezultatus, susietus su DR ir SEĮ.	Nustato daugumą specifiškus, konkrečius, pastebimus ir aktualius mokymosi rezultatus, susietus su DR ir SEĮ.	Nustato šiek tiek specifiškus, konkrečius, pastebimus ir aktualius mokymosi rezultatus, susietus su DR ir SEĮ.	Nenustato specifiškų, konkrečių, pastebimų ir aktualių mokymosi rezultatų, susietų su DR ir SEĮ.
Data ir komentarai:				
K1.2: Paaiškina gebėjimų aktualumą ir pagrindžia poreikį jų tobulinimui.				

Rodiklis	Puikiai	Gera	Patenkinamai	Pradmenys
Paaiškinimo išsamumas ir adekvatumas mokinių DR ir SEJ ugdymo poreikiams (M1).	Pateikia labai išsamų ir adekvatų paaiškinimą apie DR bei SEJ atitiktį mokinių poreikiams, pateikdami konkrečių mokinių atvejus / pavyzdžius.	Pateikia išsamų ir adekvatų paaiškinimą apie DR bei SEJ atitiktį mokinių poreikiams, pateikdami nuorodas į tam tikrus mokinius.	Pateikia priimtina paaiškinimą apie DR bei SEJ atitiktį mokinių poreikiams.	Pateikia tam tikrą bendro pobūdžio paaiškinimą apie DR bei SEJ atitiktį mokinių poreikiams.
Data ir komentarai:				
K1.3: Paaiškina DR ir SEJ sąsajas, metakognityvinės pedagogikos ir mokymo(si) bendradarbiaujant svarbą.				
Rodiklis	Puikiai	Gera	Patenkinamai	Pradmenys
GROWE modelio (M2) paaiškinimo išsamumas.	Pateikia labai išsamų GROWE modelio paaiškinimą ir aiškią informaciją apie raktinių sąvokų tarpusavio sąryšius.	Pateikia išsamų GROWE modelio paaiškinimą ir aiškią informaciją apie raktinių sąvokų tarpusavio sąryšius.	Pateikia priimtina GROWE modelio paaiškinimą su daugmaž teisinga informacija apie raktinių sąvokų tarpusavio sąryšius.	Pateikia GROWE modelio paaiškinimą, tačiau trūksta supratimo apie raktinių sąvokų tarpusavio sąryšius.
Data ir komentarai:				

K2. Geba planuoti mokymą(si), stiprinantį DR ir SEJ, ir jam vadovauti.				
K2.1: Modeliuoja mokymo(si) temas ir rengia pamokų planus, skirtus ugdyti DR ir SEJ.				
Rodiklis	Puikiai	Gera	Patenkinamai	Pradmenys
Užtikrina dermę tarp tobulintinių kompetencijų, mokymosi tikslų, siektinų rezultatų, mokymo(si) veiklų/strategijų bei tekstų (M5).	Modeliuoja mokymo(si) temas ir rengia pamokų planus, apimančius DR ir SEJ ugdymą; numato siektinus rezultatus, mokymo(si) veiklas/strategijas bei pilnai priderina tekstus.	Modeliuoja mokymo(si) temas ir rengia pamokų planus, apimančius DR ir SEJ ugdymą; numato siektinus rezultatus, mokymo(si) veiklas/ strategijas bei beveik visada priderina tekstus.	Modeliuoja mokymo(si) temas ir rengia pamokų planus, apimančius DR ir SEJ ugdymą; numato siektinus rezultatus, mokymo(si) veiklas/strategijas bei didžia dalimi priderina tekstus.	Modeliuoja mokymo(si) temas ir rengia pamokų planus, apimančius DR ir SEJ ugdymą; numato siektinus rezultatus, mokymo(si) veiklas/ strategijas bei šiek tiek priderina tekstus.
Data ir komentarai:				
K2.2: Taiko įvairias mokymo(si) strategijas, ugdančias DR ir SEJ.				
Rodiklis	Puikiai	Gera	Patenkinamai	Pradmenys
Įvairių mokymo(si) strategijų, ugdančių DR ir SEJ, taikymas pamokoje (M4).	Labai gerai ir pagrįstai taiko aktualias mokymo(si) strategijas, ugdančias DR ir SEJ.	Gera taiko keletą aktualių mokymo(si) strategijų, ugdančių DR ir SEJ.	Patenkinamai taiko aktualias mokymo(si) strategijas, ugdančias DR ir SEJ.	Taiko keletą mokymo(si) strategijų, tam tikru lygiu ugdančias DR ir SEJ.
Data ir komentarai:				
K2.3: Naudoja autentiškus tekstus, tinkančius SEJ ir DR ugdymui.				
Rodiklis	Puikiai	Gera	Patenkinamai	Pradmenys

Tekstų įvairovė ir adekvatumas ugdymo programai bei DR ir SEJ ugdymui (M2) (M5).	Naudoja labai aktualius ir įvairius autentiškus tekstus konkretaus dalyko pamokose, kuriose ugdomas DR ir SEJ.	Naudoja aktualius ir tam tikru požiūriu įvairius autentiškus tekstus konkretaus dalyko pamokose, kuriose ugdomas DR ir SEJ.	Naudoja pakankamai autentiškus tekstus konkretaus dalyko pamokose, kuriose ugdomas DR ir SEJ.	Naudoja keletą autentiškų tekstų konkretaus dalyko pamokose, jų bemaž nesiejant su DR ir SEJ ugdymu.
Data ir komentarai:				
Autentiškų tekstų atranka planuojant pamoką ir mokymo(si) strategijų, ugdančių DR ir SEJ, parinkimas (M4) (M5).	Naudoja labai aktualius ir įvairius autentiškus tekstus, derančius su pamokos planu ir pasirinktomis ugdymo strategijomis konkretaus dalyko pamokose.	Naudoja aktualius ir tam tikru požiūriu autentiškus tekstus, kurie didžia dalimi dera su pamokos planu ir pasirinktomis ugdymo strategijomis konkretaus dalyko pamokose.	Naudoja aktualius autentiškus tekstus, kurie iš dalies dera su pamokos planu ir pasirinktomis ugdymo strategijomis konkretaus dalyko pamokose.	Naudoja keletą aktualių autentiškų tekstų, bet sąsajos su pamokos planu ir pasirinktomis ugdymo strategijomis konkretaus dalyko pamokose yra nežymios.
Data ir komentarai:				

K3. Geba vertinti mokinių DR ir SEJ, pastebi mokinių pažangą.				
K3.1: Kuria formuojamojo vertinimo įrankius, skirtus atgaliniam ryšiui ir mokinių DR ir SEJ gebėjimų vertinimui.				
Rodiklis	Puikiai	Gerei	Patenkinamai	Pradmenys
Sukurto DR ir SEJ vertinimo įrankio tinkamumas matuoti mokinių pažangą (M3) (M5).	Formuojamojo vertinimo įrankis yra labai tinkamas matuoti mokinių DR ir SEJ pažangą.	Formuojamojo vertinimo įrankis yra tinkamas matuoti mokinių DR ir SEJ pažangą.	Formuojamojo vertinimo įrankis yra iš dalies tinkamas matuoti mokinių DR ir SEJ pažangą.	Formuojamojo vertinimo įrankis yra bemaž netinkamas matuoti mokinių DR ir SEJ pažangą.
Data ir komentarai:				
K3.2: Taiko formuojamojo vertinimo įrankius, skirtus atgaliniam ryšiui ir mokinių DR ir SEJ gebėjimų vertinti.				
Rodiklis	Puikiai	Gerei	Patenkinamai	Pradmenys
Naudojamų formuojamojo vertinimo strategijų, skirtų DR ir SEJ, tinkamumas (M3) (M4) (M5).	Naudoja labai tinkamas formuojamojo vertinimo strategijas, skirtas DR ir SEJ.	Naudoja tinkamas formuojamojo vertinimo strategijas, skirtas DR ir SEJ.	Naudoja iš dalies tinkamas formuojamojo vertinimo strategijas, skirtas DR ir SEJ.	Naudoja netinkamas formuojamojo vertinimo strategijas; nėra akivaizdu, kad jos skirtos DR ir SEJ.
Data ir komentarai:				
K3.3: Vadovauja mokinių DR ir SEJ gebėjimų individualiam ir grupių įsivertinimui.				
Rodiklis	Puikiai	Gerei	Patenkinamai	Pradmenys

Veiksmingas vadovavimas mokinių ir mokinių grupių įsivertinimui, tobulinant DR ir SEĮ (M3).	Labai veiksmingai vadovauja mokinių ir mokinių grupių įsivertinimui, tobulinant DR ir SEĮ.	Veiksmingai vadovauja mokinių ir mokinių grupių įsivertinimui, tobulinant DR ir SEĮ.	Iš dalies veiksmingai vadovauja mokinių ir mokinių grupių įsivertinimui, tobulinant DR ir SEĮ.	Neveiksmingai vadovauja mokinių ir mokinių grupių įsivertinimui, tobulinant DR ir SEĮ.
Data ir komentarai:				

K4. Reflektuoja mokinių mokymosi pažangą bei pasiekimus, permąsto ir permodeliuoja savo mokymą siekiant tenkinti mokinių DR ir SEJ tobulinimo poreikius.				
K4.1: Analizuoja ir interpretuoja mokinių vertinimo duomenis.				
Rodiklis	Puikiai	Gera	Patenkinamai	Pradmenys
Duomenų, apie mokinių DR ir SEJ, analizės ir interpretavimo kokybė (M3).	Duomenis analizuoja labai išsamiai ir nuodugniai, apgalvotai interpretuoja numatant galimas konkrečias pasekmes.	Duomenis analizuoja išsamiai ir apgalvotai interpretuoja.	Duomenis analizuoja ir interpretuoja patenkinamai.	Duomenis analizuoja ir interpretuoja paviršutiniškai.
Data ir komentarai:				
Duomenų, apie mokinių pažangą tobulinat DR ir SEJ, analizės ir interpretavimo kokybė (M5).	Duomenis analizuoja labai išsamiai ir nuodugniai, apgalvotai interpretuoja numatant galimas konkrečias pasekmes.	Duomenis analizuoja išsamiai ir apgalvotai interpretuoja.	Duomenis analizuoja ir interpretuoja patenkinamai.	Duomenis analizuoja ir interpretuoja paviršutiniškai.
Data ir komentarai:				
K4.2: Daro pagrįstus sprendimus apie savo mokymo praktiką ugdant mokinių DR ir SEJ.				
Rodiklis	Puikiai	Gera	Patenkinamai	Pradmenys
Refleksijos, permąstant ir pritaikant mokymo(si)	Išsamiai reflektuoja panaudotas mokymo(si)	Reflektuoja panaudotas mokymo(si) strategijas	Patenkinami reflektuoja du panaudotų mokymo(si) strategijų aspektus.	Tik šiek tiek reflektuoja panaudotas mokymo(si) strategijas; jos turi mažai

strategijas, tinkamumas ir adekvatumas (M4).	strategijas konkrečiose mokomojo dalyko srityse.	konkrečiose mokomojo dalyko srityse.		bendro su veiksmingu mokinių DR ir SEJ ugdymu.
Data ir komentarai:				
Refleksijos aktualumas darant pagrįstus sprendimus apie savo mokymo praktiką, siekiant veiksmingai ugdyti mokinių DR ir SEJ (M5).	Išsamiai reflektuoja aktualius ir konkrečius mokymo aspektus, siekiant veiksmingai ugdyti mokinių DR ir SEJ.	Reflektuoja aktualius ir konkrečius mokymo aspektus, siekiant veiksmingai ugdyti mokinių DR ir SEJ.	Patenkinamai reflektuoja du konkrečius mokymo aspektus, siekiant veiksmingai ugdyti mokinių DR ir SEJ.	Reflektuoja kai kuriuos mokymo aspektus, tačiau jie turi mažai bendro su veiksmingu mokinių DR ir SEJ ugdymu.
Data ir komentarai:				

Šaltiniai

Bromley, M. (2019) 'Feedback, metacognition and other interventions'. Pasiekama: <https://www.sec-ed.co.uk/knowledge-bank/feedback-metacognition-and-other-interventions/> (žiūrėta: 17.06.2022).

Buehl, D. (2013) 'Close Reading: Literacy Practices for Working Complex Disciplinary Texts', CESA 5 Literacy Workshop. Pasiekama: <http://reading763.pbworks.com/w/file/fetch/71085328/Close%20Reading.Literacy.Buehl%20pp.pdf> (žiūrėta: 17.06.2022).

Buehl, D. (2017) *Developing readers in the academic disciplines*. 2nd edition. Portland, Maine: Stenhouse Publishers.

Butler, E. and Screech, B. (2020) 'Get Readers on the Wavelengths of Emotions: A Preliminary Thematic Survey', *Education Journal*, 405, pp.15-17.

Cambridge Assessment International Education (no date) *Getting started with Assessment for Learning*. Pasiekama: <https://cambridge-community.org.uk/professional-development/gswaf/index.html> (žiūrėta: 17.06.2022).

Case, A. (2012) *Advantages and disadvantages of using authentic texts in class*. Pasiekama: <https://www.usingenglish.com/articles/advantages-disadvantages-using-authentic-texts-in-class.html> (žiūrėta: 17.06.2022).

Chambers, A. (2011) *Tell Me (children, reading and talk) with the reading environment*. Stroud, Glos: Thimble Press.

Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning [CASEL] (2019a) *CASEL's SEL Framework. What are the Core Competence Areas and Where are they Promoted?* Pasiekama: <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/> (žiūrėta: 17.06.2022).

Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning [CASEL] (2019b) *The CASEL Guide to Schoolwide SEL Essentials*. Pasiekama: <https://schoolguide.casel.org/resource/the-casel-guide-to-schoolwide-sel-essentials/> (žiūrėta: 17.06.2022).

Darling-Hammond, L., Barron, B., Pearson, P. D., Schoenfeld, A. H., Stage, E. K., Zimmerman, T. D., Cervetti, G. N. and Tilson, J. L. (2008) *Powerful Learning: What we know about teaching for understanding*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Dennen, V. P. and Burner, K. J. (2008) *The Cognitive Apprenticeship Model in Educational Practice*. Pasiekama: [https://faculty.weber.edu/eamsel/Classes/Projects%20and%20Research%20\(4800\)/Teaching%20and%20Learning/Dennen%20&%20Burner%20\(2008\).pdf](https://faculty.weber.edu/eamsel/Classes/Projects%20and%20Research%20(4800)/Teaching%20and%20Learning/Dennen%20&%20Burner%20(2008).pdf) (žiūrėta: 17.06.2022).

Edutopia (2013) *5 Keys to Social and Emotional Learning Success*. Pasiekama: <https://www.youtube.com/watch?v=DqNn9qWoO1M> (žiūrėta: 17.06.2022).

Edutopia (2019) *The Power of Relationships in Schools*. Pasiekiamas: <https://www.youtube.com/watch?v=kzvm1m8zq5g> (žiūrėta: 17.06.2022).

European Commission (2007) *Key Competencies for Lifelong Learning. European Reference Framework*. Pasiekiamas: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/5719a044-b659-46de-b58b-606bc5b084c1> (žiūrėta: 17.06.2022).

European Commission (2018) *Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*. Pasiekiamas: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018SC0014&from=EN> (žiūrėta: 26.12.2019).

European Commission (2019) *Key Competences for Lifelong Learning*. Pasiekiamas: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en#:~:text=The%20Council%20of%20the%20European,active%20citizenship%20and%20social%20inclusion> (žiūrėta: 17.06.2022).

European Literacy Policy Network [ELINET] (2016) *European Declaration Of The Right To Literacy*. Pasiekiamas: https://www.researchgate.net/publication/335572055_EUROPEAN_DECLARATION_OF_THE_RIGHT_TO_LITERACY_Full_version (žiūrėta: 17.06.2022).

European Literacy Policy Network [ELINET] (2016) *Country report: England*. Pasiekiamas: <http://www.eli-net.eu/research/country-reports/> (žiūrėta: 02.06.2020).

European Literacy Policy Network [ELINET] (2016) *Country report: Italy*. Pasiekiamas: <http://www.eli-net.eu/research/country-reports/> (žiūrėta: 02.06.2020).

European Literacy Policy Network [ELINET] (2015) *Country report: Romania*. Pasiekiamas: <http://www.eli-net.eu/research/country-reports/> (žiūrėta: 02.06.2020).

European Literacy Policy Network [ELINET] (2016) *Country report: Lithuania*. Pasiekiamas: <http://www.eli-net.eu/research/country-reports/> (žiūrėta: 02.06.2020).

European Literacy Policy Network [ELINET] (2016) *European Framework of Good Practice in Raising Literacy Levels of Children, Adolescents and Adults*. Pasiekiamas: https://www.researchgate.net/publication/335572020_EUROPEAN_FRAMEWORK_OF_GOOD_PRACTICE_in_Raising_Literacy_Levels_of_Children_Adolescents_and_Adults
http://www.eli-net.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/user_upload/European_Framework_of_Good_Practice_1.pdf (žiūrėta: 17.06.2022).

European Parliament, Council of the European Union and European Commission (2017) *European Pillar of Social Rights*. Pasiekiamas: https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/economy-works-people/jobs-growth-and-investment/european-pillar-social-rights_en (žiūrėta: 20.06.2022).

Gray Training (no date) *Training tip 4 – Setting ground rules*. Pasiakiama: <https://www.youtube.com/watch?v=BAila0Qbn8A> (žiūrėta: 17.06.2022).

Hattie, J. and Timperley, H. (2007) 'The Power of Feedback', *Review of Educational Research*, 77(1), pp.81-112.

International Literacy Association (2017) *Literacy Leadership Brief. Content Area and Disciplinary Literacy. Strategies and Frameworks*. Pasiakiama: https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/where-we-stand/ila-content-area-disciplinary-literacy-strategies-frameworks.pdf?sfvrsn=e180a58e_6 (žiūrėta: 17.06.2022).

Learning Designer (2022) *Welcome to the Learning Designer*. Pasiakiama: <https://www.ucl.ac.uk/learning-designer/index.php> (žiūrėta: 17.06.2022).

Loveless, B. (2022) *Guide on social learning theory. Social Learning Theory: The Complete Guide*. Pasiakiama: <https://www.educationcorner.com/social-learning-theory-guide.html> (žiūrėta: 17.06.2022).

Maurice, J. E. (2003) *Academic and Social-Emotional Learning*. UNESCO International Academy of Education. International Bureau of Education, Educational Practices Series – 11. Pasiakiama: <http://www.iaoed.org/downloads/prac11e.pdf> (žiūrėta: 17.06.2022).

Mevarech, Z. and Kramarski, B. (2014) *Critical Maths for Innovative Societies: The Role of Metacognitive Pedagogies*. Pasiakiama: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264223561-en> (žiūrėta: 17.06.2022).

Moje, E. B. (2008) 'Foregrounding the Disciplines in Secondary Literacy Teaching and Learning: A Call for Change', *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 52(2), pp.96-107.

National Equity Project (no date) *Creating a world that works for all of us*. Pasiakiama: <https://www.nationalequityproject.org/> (žiūrėta: 17.06.2022).

Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD] (2019) *OECD Skills Outlook 2019. Thriving in a Digital World*. Pasiakiama: https://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-skills-outlook-2019_df80bc12-en (žiūrėta: 17.06.2022).

Reading Rockets (2022) *Launching Young Readers*. Pasiakiama: <https://www.readingrockets.org/> (žiūrėta: 17.06.2022).

Schleicher, A. (2019) *PISA 2018: Insights and Interpretations*. Pasiakiama: <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf> (žiūrėta: 18.06.2022).

Shanahan, T. (2014) *What is disciplinary literacy?* Pasiakiama: <https://shanahanonliteracy.com/publications/what-is-disciplinary-literacy> (žiūrėta: 17.06.2022).

Shanahan, T. and Shanahan, C. (2008) 'Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-Area Literacy', *Harvard Educational Review*, 78(1), pp.40-59.

Somers-Arthur, J. (no date) *Authentic text for deeper student engagement and learning*.
Pasiakiama:

www.fldoe.org/core/fileparse.php/7581/urlt/AuthenticText_DeepLearning.pdf

(žiūrėta: 17.06.2022).

Somers-Arthur, J. (no date) *What is 'Authentic Text'? And why should I use it in my classroom?*

Pasiakiama: www.fldoe.org/core/fileparse.php/7581/urlt/AuthenticText.pdf

(žiūrėta: 17.06.2022).

TEDx Talks (2013) *Why are so many of our teachers and schools successful? John Hattie at*

TEDx Norrköping. Pasiakiama: <https://youtu.be/rzwJXUieD0U> (žiūrėta: 17.06.2022).

UNICEF (2012) *Global Evaluation of Life Skills Education Programmes*. Pasiakiama:

<https://gdc.unicef.org/resource/global-evaluation-life-skills-education-programmes-2012>

(žiūrėta: 17.06.2022).

Văcărețu, A.-S., Proal, H. (2016) *Guidelines for assessing students' skills developed through math research*. Pasiakiama:

http://matlanproject.weebly.com/uploads/4/2/9/1/42916225/evaluarea_competentelor_e_n-final.pdf (žiūrėta: 17.06.2022).

Wikiversity (2019) *Brief Introduction to Cognitive Apprenticeship*. Pasiakiama:

https://en.wikiversity.org/wiki/Brief_Introduction_to_Cognitive_Apprenticeship

(žiūrėta: 17.06.2022).

William, D. (2016) *Leadership for Teacher Learning: Creating a culture Where all Teachers Improve So That All Students Succeed*. West Palm Beach, FL: Learning Sciences International.

William, D. (2018a) *Embedded Formative Assessment*. 2nd edition. Bloomington: Solution Tree Press.

William, D. (2018b) *What Do We Mean by Assessment for Learning?* Pasiakiama:

https://youtu.be/q-myBw36_DA (žiūrėta: 17.06.2022).

1 priedas: GROWE literatūros apžvalga

GROWE Literatūros apžvalga

Parengė *Emma Butler* ir *Ben Screech*

Šioje programoje pateikiama literatūros apžvalga, skirta pristatyti mūsų projekto teorinį pagrindą. Apžvelgdami daugybę šiuolaikinių šaltinių, atspindinčių pagrindines projekto idėjas, tikslus ir uždavinius, siekiame pagrįsti dalykinio raštingumo bei socialinio-emocinio raštingumo įgūdžių ugdymo svarbą, ir parodyti, kaip tai yra susiję su bendrojo ugdymo kontekstu. Be to, norime atkreipti dėmesį į galimas esamų tyrimų „spragas“, kurias siekia užpildyti mūsų siūloma programa ir priemonių rinkinys.

Savo apžvalgą pradėsime nuo Europos ir Šiaurės Amerikos švietimo politikos, požiūrių ir strategijų, skatinančių socialinio ir emocinio mokymosi mokyklose ugdymą, pristatymo. Apžvelgsime raštingumo ugdymo svarbą jaunimo „įgalinimo“ požiūriu, susijusiu su jų įsitraukimu į mokymąsi ir mokymosi galimybių gerinimu. Taip pat apsvarstysime konkrečias pedagogines priemones, tokias kaip Claxton „Mokymosi galios ugdymas“ ir pedagoginiu meistriškumu grįstus metodus. Trumpai supažindinsime su dalykinio raštingumo samprata, diskutuodami su pagrindiniais šios srities ekspertais, tokiais kaip Shanahan ir Shanahan. Baigsime diskusiją apie tai, kaip jaunimas skaito ir kaip galime daryti įtaką didesniam įsitraukimui į skaitymą.

„Europos Socialinių Teisių Pagrinduose“ (the ‘European Pillar of Social Rights’) teigiama, kad kiekvienas Europos pilietis turi teisę į kokybišką įtraukųjį ugdymą, kad galėtų pilnavertiškai dalyvauti visuomenės gyvenime (Europos Parlamentas, Europos Sąjungos Taryba ir Europos Komisija, 2017, p.11). Europos Komisija yra nustačiusi aštuonias pagrindines kompetencijas, reikalingas asmeniui viso jo gyvenimo eigoje (Europos Komisija, 2018). Dvi iš jų – „raštingumas“ ir „asmeninis, socialinis ir emocinis mokymasis“. Todėl GROWE projekte ypatingą dėmesį skiriame socialinę atskirtį patiriančių ar potencialiai galinčių patirti mokinių ugdymui. Esame tikri, kad patobulinti raštingumo ir socialiniai-emociniai gebėjimai tarnauja ne tik mokymosi pasiekimams, bet ir sveikesniam, pilnesniam asmeniui ir profesiniam gyvenimui ateityje.

Europos Raštingumo Politikos Tinklas (ELINET) rekomenduoja, kad visi būsimieji ir jau dirbantys mokytojai būtų parengti mokyti funkcinio raštingumo, kad mokiniai pilnavertiškai dalyvautų šeimos, bendruomenės ir visuomenės gyvenime, kad galėtų save įprasminti įvairiose veiklose (ELINET, 2016). Ekonominio Bendradarbiavimo ir Plėtros Organizacija (EBPO), įvertindama greitai besikeičiančio pasaulio poreikius ir apibendrindama paauglių raštingumo tyrimus (PISA), teigia, kad mokiniams būtina ugdyti(s) platų gebėjimų spektrą, įtraukiant ir stiprius kognityvinius, socialinius-emocinius gebėjimus (EBPO, 2019). Mūsų projekto idėjinis pagrindas paremtas šiomis rekomendacijomis. GROWE projektu siekiama sukurti integruotą pedagoginės intervencijos modelį, kuris padėtų mokiniams ugdyti savo kompetencijas šiose dviejose srityse. Patobulinti raštingumo ir socialiniai bei emociniai

įgūdžiai, kartu užtikrinant mokymosi visą gyvenimą galimybes, savo ruožtu sudaro sąlygas sveikesniam, prasmingesniam ateities asmeniniam ir darbiniam gyvenimui.

Tarptautinės PISA programos (2018) vertinimai atskleidė, kad daugiau nei 10 milijonų mokinių iš 79 dalyvaujančių šalių negalėjo atlikti pačių paprasčiausių skaitymo užduočių ir kad 10 % geriausių mokinių pagal socialinį ir ekonominį pranašumą viršijo apatinę 10% ribą. Tai yra ypač svarbi GROWE projektui statistika. Šis raštingumo pasiekimų skirtumas, prilygstantis maždaug trejiems mokymosi metams, iš esmės nepasikeitė per dešimtmetį (Schleicher, 2018). Yra įrodymų, kad per pastarąjį dešimtmetį nepakankamų pasiekimų tendencija iš tiesų tik blogėjo (Europos Komisija, 2018). 2016 m. vienas iš penkių penkiolikmečių neturėjo pagrindinių raštingumo įgūdžių (Europos raštingumo politikos tinklas [ELINET], 2016 m.), o dabar šis skaičius išaugo iki vieno iš keturių (Schleicher, 2018). Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacija (EBPO), iš dalies reaguodama į šį nerimą keliančią situaciją, nustatė, kad mokiniams reikės „įvairių įgūdžių derinio, įskaitant stiprius pažinimo ir socialinius bei emocinius įgūdžius“, kad jie klestėtų greitai kintančioje žiniomis grįstoje visuomenėje. (OECD, 2019).

Todėl mums, švietėjams, pavesta kurti tokią mokymosi aplinką ir taikyti tokius pedagoginius metodus, kad pagrindinis dėmesys būtų skiriamas raštingumo įgūdžių ugdymui visos ugdymo programos kontekste. Autentiški tekstai taps ta atrama, nuo kurios atsispirsime ir sieksime šių dvejopų tikslų. Ir tikėsimės, kas tokiu būdu bus patenkinti mūsų mokinių raštingumo ir socialiniai- emociniai poreikiai.

2018 m. peržvelgus Europinę schemą, kuria apibrėžiami bendrieji mokymosi visą gyvenimą gebėjimai, atskleidžiami keli reikšmingi 2006 m. priimtų ir valstybėms narėms išplatintų rekomendacijų pakeitimai. Dvi iš aštuonių pirminių kompetencijų – „Mokymasis mokytis“ ir „Socialinės ir pilietinės kompetencijos“ (Europos Komisija, 2007), buvo ne tik iš dalies apjungtos, bet taip pat ir perkonceptualizuotos: „Mokymosi mokytis“ kompetencija buvo atnaujinta ir integruota į „Asmeninę, socialinę ir mokymosi mokytis“ kompetenciją, o „Socialinė ir pilietinė“ – į „Pilietinę“ kompetenciją. (Europos Komisija, 2018). Atskiriant pilietines kompetencijas nuo socialinių kompetencijų, suprantama, kad daugiau dėmesio skiriama demokratinio ir aktyvaus pilietiškumo poreikiui šiandienos vis globalesnėse visuomenėse. Tačiau pergrupuojant ir derinant asmenines ir socialines kompetencijas su mokymosi mokytis kompetencijomis, didesnis dėmesys buvo skiriamas plačiai pripažintam poreikiui ugdyti tvirtus gyvenimo įgūdžius šiandienos sudėtingame pasaulyje (Europos Sąjungos Taryba, 2017 m.; UNICEF, 2012 m.). Tačiau taip pat, o galbūt dar svarbiau GROWE projektui, žinias, įgūdžius ir nuostatas, susijusias su asmeninėmis ir socialinėmis kompetencijomis, sėkmingiau derinti su mokymosi procesu, pripažįstant emocinių ir socialinių aspektų svarbą mokymuisi.

Per pastaruosius du dešimtmečius buvo atlikti išsamūs tyrimai, nagrinėjantys socialinių ir emocinių įgūdžių vaidmenį skatinant akademinį augimą, veiksmingiau ruošiant jaunos žmonės darbo pasauliui ir užtikrinant gilesnį asmeninį pasitenkinimą (Zins ir kt., 2004; Cefai ir Cavioni, 2014; Park ir kt., 2017). Buvo atlikta daug darbo kuriant programas kiekvienoje Europos Sąjungos, siekiant paremti mokinių socialinį ir emocinį vystymąsi (Cefai ir kt., 2017).). Tačiau pirmiausia giliau pažvelkime ir pasiaiškinkime, kaip mes suprantame socialinį ir emocinį

vystymąsi, kad suvoktume, kaip jis gali būti konceptualizuotas, ir kaip juo remtis organizuojant akademinį mokymąsi.

Socialinis-emocinis mokymasis (SEM) yra susijęs su holistiniu jaunų žmonių ugdymu, užtikrinančiu sėkmingą buvimą pasaulyje ir pasinaudojimą jo teikiamomis galimybėmis bei iššūkiais (Yoder, 2014). Akademinio, socialinio ir emocinio mokymosi bendradarbiavimo organizacijos (CASEL) teigimu, toks mokymasis - tai procesas, kurio metu įgyjamos ir pritaikomos žinios, įgūdžiai ir nuostatos sveikai tapatybei ugdyti, emocijoms valdyti ir asmeniniams bei kolektyviniams tikslams pasiekti, jaustis gerai ir parodyti empatiją kitiems, užmegzti ir palaikyti palaikančius santykius ir priimti atsakingus bei rūpestingus sprendimus (CASEL, 2020a). CASEL nustatė penkias pagrindines kompetencijas, kuriomis grindžiamas šis procesas. Jis apima emocines, socialines ir pažinimo kompetencijas, o pagrindinis dėmesys skiriamas asmeniniams ir tarpasmeniniams įgūdžiams. Štai šios penkios kompetencijos : savimonė; savivalda; socialinis sąmoningumas; santykių įgūdžiai; ir atsakingas sprendimų priėmimas. CASEL apibrėžia kiekvieną kompetenciją ir nustato jų dedamąsias (CASEL, 2020b).

Asmeniniai įgūdžiai (pavyzdžiui, emocijų reguliavimas, impulsų kontrolė, tikslų nustatymas ir savęs veiksmingumas) reikalingi efektyviam individo funkcionavimui, o tarpasmeniniai įgūdžiai (pavyzdžiui, bendravimas, empatija, santykių kūrimas ir komandinis darbas) reikalingi norint sėkmingai bendrauti su kitais (Domitrovich ir kt., 2017). Šis modelis, atnaujintas 2020 m., buvo plačiai pritaikytas tarptautiniu mastu ir naudojamas kaip universalus visos mokyklos požiūris į SEL pagrindas (Weissberg ir Cascarino, 2013). Buvo siūlomi įvairūs šių kompetencijų variantai ir pavadinimai, tokie, kaip „gyvenimo įgūdžiai“ (Europos Sąjungos Taryba, 2017 m.; Botvin ir Griffin, 2004), „XXI amžiaus įgūdžiai“ (Puerta, Valerio ir Bernal, 2016; Silva, 2009) arba net „kognityviniai įgūdžiai“ (Puerta, Valerio ir Bernal, 2016; Dweck, Walton ir Cohen, 2014), tačiau kad ir kokie bebūtų šių kompetencijų pavadinimai, per pastaruosius du dešimtmečius jie buvo siejami su panašiais ar net identiškais rezultatais, apimančiais fizinę ir psichinę sveikatą, užimtumą, pajamas ir dalyvavimą nusikalstamoje veikloje (Goodman ir kt., 2015; EBPO, 2015; Domitrovich ir kt., 2017). SEM mokyklinių programų analizė rodo, kad šių pagrindinių kompetencijų įvaldymas palaiko ne tik emocinį jaunuolių išprusimą, bet ir prisideda prie jų akademinės sėkmės.

Durlak ir kt. (2011) reikšmingu tyrimu dokumentuoja daugybę SEM teikiamų pranašumų, ir pateikia daug informacijos, įrodančios sąryšį tarp SEM programų ir akademinio pasiekimo (Zins ir kt., 2004). Atlikusi 213 mokykloje vykdomų SEM programų meta analizę Durlak ir kt., nustatė, kad tokios programos pagerino socialinius ir emocinius įgūdžius. Buvo nustatytas pro socialinio požiūrio ir elgesio pagerėjimas, kaip antai elgesio problemų mažėjimas, emocijų kančių ir narkotikų vartojimo sumenkimas. Tačiau reikšminga ir tai, kad šis tyrimas atskleidė, jog net 11 procentinių punktų padidėjo akademiniai rezultatai. Naujausias longitudinalinis tyrimas, kurį atliko Taylor ir kt. (2017) atskleidė, ar tokie rezultatai yra trumpalaikiai, ar ilgalaikiai. Tarptautiniame tyrime dalyvavo 82 mokyklų, įgyvendinančių SEM programas. Jų meta analizė išryškino panašų socialinių ir emocinių įgūdžių, požiūrių ir elgesio pagerėjimą bei panašų elgesio problemų ir emocinio kančios sumažėjimą praėjus 6–18 metų po SEM programų pabaigos. Tačiau buvo nustatytas ryškus 13 procentinių punktų skirtumas tarp ilgalaikėse SEM programose dalyvavusių mokinių akademinio pasiekimo, palyginti su tais,

kurie neviršijo trejų metų. Taigi meta analizė aiškiai patvirtina ilgalaikę SEL naudą ne tik socialinių ir emocinių įgūdžių, bet ir akademinių įgūdžių atžvilgiu.

Tolesni Europoje atlikti tyrimai patvirtino šias išvadas. Wigglesworth ir kt. (2016) Jungtinėje Karalystėje atliktame tyrime, papildžiusiame ir išplėtusiame ankstesnį Durlak ir kt. darbą, pakartota 2011 m. meta analizė, kuria nustatyta panaši trumpalaikė tiesioginė SEM naudą. Sklad ir kt. Nyderlanduose atliktame tyrime nagrinėjo ilgalaikę naudą. Dėmesys sutelktas į naujesnes mokykloje vykdomas SEM programas nei Durlak ir kt. atlikta meta analizė. Sklad ir kt. analizavo nevēlesnes, nei 13 metų iki tyrimo rezultatų paskelbimo, įgyvendintas programas. Nustatyta, kad ilgalaikė nauda yra didesnė socialiniams ir emociniams įgūdžiams bei pro-socialiniam elgesiui, taip pat nustatyta, kad pagerėjo akademiniai rezultatai. Taigi mokyklų, orientuotų į SEM, nauda yra universali, t. y. neribojama nacionalinio ir kultūrinio konteksto. Dar viena svarbi šios meta-analizės išvada yra SEM skatinimo vidurinio ugdymo grandyje efektyvumas. Nepaisant daugybės įrodymų, apie tvirtų socialinių ir emocinių pagrindų svarbą ikimokykliniame ir pradiniam amžiuje (Jones, Greenberg ir Crowley, 2015; Goodman ir kt., 2015), Sklad ir kt. tyrimo išvados rodo, kad vidurinės mokyklos gali pasiūlyti tokį pat veiksmingą SEM plėtros kontekstą kaip ir ikimokyklinio bei pradinio ugdymo įstaigos. Iš tiesų, SEM svarba ir emocinės mokymosi dimensijos jau seniai buvo pripažintos ankstyvųjų metų mokymo programose, pavyzdžiui, 2012 m. anglų kalbos mokymo ankstyvajame amžiuje peržiūra asmeninį, socialinį ir emocinį vystymąsi įvardijo kaip „pagrindinę mokymosi sritį“, kurioje emociniai ir pažintiniai įgūdžiai yra viso mokymosi proceso pagrindas (Švietimo departamentas, 2012 m.) . Tačiau Dusenbury ir kt. (2014; 2015) įtikinamai teigia, kad to nepakanka - SEM mokymas turėtų tęstis ir vėliau.

Nors tyrimai taip pat parodė, kad SEM nauda yra universali ir neapsiriboja socialine, ekonomine, kultūrine ar geografinė aplinka (Taylor ir kt., 2017), SEM skatinimas gali būti ypač svarbus mokiniams iš socialiai ir ekonomiškai nepasiturinčių šeimų. Yoderis (2014) pripažįsta, kad šie trūkumai sukelia papildomų stresinių veiksnių, kurie gali trukdyti efektyviam mokymuisi. Goodman ir kt. (2015) nustatė, kad mokiniai iš nepalankios socialinės ekonominės aplinkos turi vidutiniškai silpnesnius socialinius ir emocinius įgūdžius nei jų bendraamžiai, turintys palankesnes sąlygas. Tai rodo, kad SEM nauda ne visiems yra vienodai prieinama, ir kad ypatingas dėmesys turi būti skiriamas socialinių ir emocinių gebėjimų atotrūkiui tarp studentų iš palankių ir nepalankių šeimų mažinimui.

Ilgalaikė akademinė pažanga gali būti paremta SEM programomis visuose ugdymo amžiaus tarpsniuose, neatsižvelgiant į geografinę vietovę ir socialines bei ekonomines aplinkas. GROWE projektas siūlo integruotą modelį, pagal kurį socialinės ir emocinės kompetencijos ugdomos kartu su dalykinio raštingumo įgūdžiais visoje mokymo programoje. Kad modelis veiktų, visų pirma reikia suprasti emocinių ir socialinių veiksnių vaidmenį, atliekamą mokymosi procese, ir lavinant raštingumo įgūdžius.

Vis labiau pripažįstamas emocijų vaidmuo kognityvinėje veikloje (Pekrum, 2017; Pekrum ir kt., 2011; Pekrum ir Linnenbrink-Garcia, 2012), o tyrimai vis daugiau dėmesio skiria episteminių emocijų (staigmenos, smalsumo, sumišimo, nusivylimo, nuobodulio) raiškai ir pasiekimų emocijoms (vilčiai ir pasididžiavimui, atsakui į sėkmę, nerimui ir gėdai, reaguojant į nesėkmę). Visa tai gali turėti įtakos mokymosi procesui ir mokymosi rezultatams (Pekrun ir kt., 2017),

ypač turint omenyje paauglių ugdymosi patirtį (Pekrun, 2017). Emocijos gali kilti pažinimo proceso metu ir paveikti dėmesį, atmintį, problemų sprendimą ir mokymosi strategijų naudojimą, o tai labai svarbu mokantis ir įgyjant naujų žinių.

Mokymasis taip pat yra santykių pagrindas, o mokiniai mokosi ir tobulėja sudėtingame santykių tinkle, apimančiame jų mokytojus, bendraamžius ir jų šeimas (Zins ir kt., 2004). Buvo atlikti tyrimai, kurie parodė, kad mokiniai daugiau išmoka dirbdami grupėse nei dirbdami savarankiškai (Darling-Hammond ir kt., 2008). Debatai, diskusijos ir prasmės konstravimas dialogo būdu veda į gilesnį supratimą (Lent, 2016). Taigi mokinių gebėjimai ne tik reguliuoti emocijas, bet ir valdyti santykius palengvins arba trukdys jiems įsitraukti į mokymosi procesą ir galiausiai paskatins jų akademinių pasiekimų sėkmę arba nesėkmę. Asmeniniai įgūdžiai leis mokiniams išlaikyti teigiamas epistemines ir pasiekimų emocijas, tuo pačiu reguliuoti neigiamas emocijas, o tarpasmeniniai įgūdžiai – užmegzti palaikančius, naudingus santykius, pagrįstus tolerancija ir pagarba, kurie palaiko bendradarbiavimą (Domitrovich, 2017; Hagelskamp ir kt., 2013; Weissberg ir Cascarino, 2013)

Hill ir kt. (2008) pabrėžia, kad akademinį augimą veiksmingiau skatina SEM programos, o ne vien tik akademiniams gebėjimams skirtos programos, tačiau lygiai taip pat, Elias (2004), apžvelgdamas konkrečią SEM programą „Socialinių sprendimų priėmimas ir socialinių problemų sprendimas“, daro išvadą, kad pedagoginiai metodai turi apimti SEM visoje ugdymo programoje, neapsiribojant tam tikrais amžiaus tarpsniais ar pavieniais ugdymo lygmenimis. Visoje programoje turi aiškiai atsispindėti socialiniai ir emociniai įgūdžiai, ir galimybės pritaikyti šiuos įgūdžius. Paprasto SEM propagavimo kaip vertingos idėjos nepakanka. Persakant Elias metaforą apie SEM, galima teigti, kad socialinių ir emocinių įgūdžių supratimas ir efektyvus taikymas – tai saugus mokyklinio periodo praėjimas ir ateities gyvenimo susikūrimas, o SEM – tai šviesa, lydinti mus visą gyvenimą. Integruodamas socialinį ir emocinį mokymąsi bei dalykinį raštingumą į vieną visumą, GROWE projektas siekia šią šviesą skleisti bei palaikyti.

2004 m. Zins ir kt. atliktas SEM vaidmens akademiniame sėkmėje įrodymų bazės tyrimas baigėsi išryškinant svarbias ateities tyrimų mokslines problemas. Buvo pabrėžta būtinybė toliau nagrinėti pedagoginius metodus ir SEM programų įgyvendinimą, kartu kurti palankią ir rūpestingą mokymosi aplinką bei skatinti tėvų ir mokytojų partnerystę (Wahlberg ir kt., 20014). CASEL atliktas darbas šias temas vėl iškėlė į „dienos šviesą“. CASEL parengtas Vadovas (CASEL, 2020c) siūlo mokslu grįstas gaires ir priemones, skirtas sistemingai diegti bei įgyvendinti SEM. Weissberg ir Cascarino (2013) įvardija dvi svarbiausias viena kitą stiprinančias strategijas: sistemingą socialinių ir emocinių kompetencijų mokymą ir modeliavimą, suteikiant galimybę mokiniams jas taikyti visą mokyklos dieną, ir saugios, teisingos ir patrauklios mokymosi aplinkos, įtraukiančios mokinius, kūrimą. SEM strategijų įtraukimas į klasės ir visos mokyklos lygmenį užtikrina turtingą ir palankią mokymosi aplinką (Charles A Dana centras ir CASEL, 2016). „Pažangių mokytojų ir lyderių centras“ (GTL) nustatė 10 mokymo(si) praktikų, apimančių dvi praktikas - socialinio mokymo(si) ir akademinio mokymo(si). Socialinio mokymo(si) praktikų (TP) rinkinio pavyzdys: į mokinius orientuotos disciplinos [TP1]; atsakomybė bei pasirinkimu grįstos veiklos[TP3]; socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo veiklos. Akademinių praktikų rinkinio veiklos: mokymas(is)

bendradarbiaujant [TP5]; diskusijos klasėje [TP6], sudarančios galimybes taikyti ir toliau tobulinti savo SE kompetencijas (GTL, 2019).

Taylor ir Dymnicki (2007), pastebėjo, kad buvo atlikta daug tyrimų, kaip SEM mokymo programas pritaikyti konkrečiam turiniui ir kaip sukurti palaikančią ir rūpestingą mokymosi aplinką, tačiau pabrėžė, kad būtų įvykdytas pažadas toliau remti akademinį mokymąsi, reikia atlikti labiau kryptingus tyrimus apie tai, kaip įtraukti SE įgūdžius į esamas mokymo programas ir kaip kurti galimybes mokiniams mokytis per autentišką patirtį. Šiuo metu atliekami tam tikri darbai - SEM pagrindinės kompetencijos susiejamos su specifiniais dalyko standartais, o SEM strategijos integruojamos į dalykinį mokymą (Charles A Dana centras ir CASEL, 2016). JAV atliktas tyrimas nustatė, kad SEM strategijų integravimas į matematikos mokymo programą leido pasiekti apčiuopiamų konkrečių mokinių matematinių rezultatų, susijusių su įvairiomis kitomis kompetencijomis (Ravitz, 2013). Tolesnis tyrimas, kuriame pagrindinis dėmesys buvo skiriamas matematinei intervencijai „Intensified Algebra“, apimančiai matematinį turinį, matematinių samprotavimų taikymą ir sėkmei būtinų nuostatų bei elgesio mokymą, parodė, kad mokiniai, kurie mokėsi ne vien matematikos buvo du su puse karto sėkmingesni už tuos, kurie mokėsi vien matematikos (Tidd ir kt., 2015). GROWE projekte remiamasi šiais sėkmingais pavyzdžiais.

Yra daugybė įrodymų, kad raštingumas vaidina svarbų vaidmenį žmonių laimei ir sėkmei (Dugdale ir Clark, 2008). Yra gerai pagrįstas ryšys tarp raštingumo ir įvairių gyvenimo pasiekimų apimančių fizinę ir psichinę sveikatą, ekonominę gerovę, šeiminių gyvenimą, pilietinį įsipareigojimą ir nusikalstamą veiką (Morrisroe, 2014). Suaugusieji, kurių raštingumas yra prastas, labiau linkę turėti prastesnę sveikatą, prastesnę finansinę padėtį ir gyventi nepasiturinčiose bendruomenėse (Gilbert ir kt., 2018). Prastas raštingumas skatina skurdą, gali sukelti socialinę, ekonominę ir kultūrinę atskirtį, todėl kenkia socialinei sanglaudai: tai yra kliūtis socialiniam teisingumui (Dugdale ir Clark, 2008).

Poreikis spręsti prasto raštingumo problemą švietimo srityje yra gerai pripažintas prioritetas visoje Europoje (Europos Komisija, 2018). Trys iš keturių GROWE projekte dalyvaujančių šalių pasiekė tik 2 lygį naujausiuose PISA skaitymo reitinguose (Schleicher, 2019, p. 6), o ELINET nustatė „ilgą nepakankamų pasiekimų uodegą“ prasčiau besimokančių skaitytojų tarpe (ELINET, 2016, p.8). Iš tiesų, atotrūkis tarp mokinių iš aukštų ir žemų socialinių ir ekonominių sluoksnių šiose šalyse buvo didesnis nei Europos vidurkis, nors pastaruoju metu šis skirtumas buvo šiek tiek sumažintas (Schleicher, 2019). Tai liudija apie šiokią tokią vyravusio sąstingio įveiką (Kucznik, 2016). Nepaisant nedidelės pažangos, 2019 m. 120 000 nepalankioje padėtyje esančių 10–11 metų vaikų, baigę pradinio ugdymo etapą, neskaito taip, kaip tikėtasi (Quigley ir Coleman, 2019). Kadangi akademinė sėkmė priklauso nuo raštingumo įgūdžių, šie 10–11 metų vaikai pradės savo kelią vidurinėje mokykloje ne su labai stipriu bagažu.

Raštingumas yra svarbus, o GROWE projekto metu buvo tiriami pedagoginiai metodai, padedantys mokiniams lavinti raštingumo įgūdžius. Bet kaip mes suvokiame raštingumo ugdymą? Daugiau nei du dešimtmečius mokslininkai tiria raštingumo įgūdžių ugdymą. Ankstyvieji bandymai nuginčyti teiginį, kad raštingumo ugdymas yra tik kalbos mokytojų pareiga, ir įrodyti, kad raštingumo problemą turi spręsti visų dalykų mokytojai, buvo nesėkmingi (Moje, 2008), lygiai taip pat, kaip ir bandymai pagerinti raštingumo lygį

viduriniame ugdymo konkurencijoje (Shanahan ir Shanahan, 2008). Buvo nustatyta daugybė raštingumo sėkmę įtakojančių veiksnių - mokinių ir mokytojų žinios, nuostatos apie raštingumą, mokyklų struktūra ir dalykų dominavimas ugdymo programose. Tačiau tai dar nieko nelėmė. Svarbu buvo išsiaiškinti, kaip tai konkrečiai vyksta kiekviename ugdymo lygmenyje ir mokomajame dalyke, kaip kuriamos atskirų dalykų žinios. Pamažu radosi naujas požiūris į raštingumą – viduriniame lygmenyje į raštingumą reikia žiūrėti iš disciplininio arba dalykinio mokymosi teorijos, o ne iš raštingumo teorijos (Moje, 2008). Dalykinis raštingumas (DR), tai terminas, kurį 2002 m. sugalvojo Pitsburgo universiteto „Mokymosi tyrimų ir plėtros centro“ Mokymosi institutas. Tai požiūris, kuriuo pripažįstama, kad žinių kūrimas, vertinimas ir sklaida kiekvienoje dalyko srityje yra skirtingi ir todėl reikalauja skirtingų skaitymo, rašymo, kalbėjimo ir mąstymo būdų, kurių reikia mokyti (Shanahan ir Shanahan, 2008). Pagrindiniai DR aspektai, pasak Moje (2008), yra kiekvieno dalyko diskursai ir praktika, kiekvieno dalyko siūlomos tapatybės ir identifikacijos bei žinių bazė. Norint patenkinti vidurinių mokyklų mokinių raštingumo poreikius, mokytojai, mokytojų rengėjai ir mokslininkai turi atidžiai apsvarstyti šias tris pagrindines dedamąsias. Jei vidurinės mokyklos mokytojai anksčiau manė, kad raštingumo mokymas yra tik kalbos mokytojų kompetencija, dabar jie gali jaustis įgalinti: visiems pavesta mokyti raštingumo, atsižvelgiant į discipliną, kurios kiekvienas mokytojas yra ekspertas (Lent, 2016).

2002 m. Pitsburgo universitetas pradėjo taikyti DR sistemą, kurioje buvo nustatyti penki pagrindiniai principai: 1) žinios ir mąstymas turi eiti koja kojon; 2) mokymasis yra pameistrystė; 3) mokytojai yra mokinių mentoriai; 4) klasės kultūra socializuoja intelektą; 5) mokymas ir vertinimas paremia vienas kitą (McConachie ir Petrosky, 2010, p.23-24). Šie principai, pateikiami Lent (2016 m.) gairėse ir siūlomuose DR strategijų įgyvendinimo įrankiuose, pristato griežtą požiūrį į skaitymo, rašymo, kalbėjimo ir mąstymo būdų palaikymą konkrečiose disciplinose. Švietimo fondas (EEF) paskelbė septynias įrodymais grįstas rekomendacijas, kaip įgyvendinti DR (Quigley ir Coleman, 2019 m.). Pradedama rekomendacija, kad mokytojai sudarytų konkrečiam dalykui skirtus akademinius žodynus, baigiant nurodymu naudoti akademinius tektus, lavinančius mokinių gebėjimą skaityti ir suprasti dalyko turinį. Taip pat siūlomi pedagoginiai metodai, skatinantys mokinius tapti „strateginiais“ skaitytojais, t. y. galinčiais remtis sąmoningai pasirinktomis skaitymo strategijomis. Pavyzdžiui, aktyvinančiomis ankstesnes žinias, turimą patirtį; padedančiomis kelti klausimus, spėti, numatyti, paaiškinti. Kaip šie principai (McConachie ir Petrosky, 2010) ir rekomendacijos (Quigley ir Coleman, 2019) dera su SE mokymo metodais (GTL, 2019; CASEL 2020c; Weissberg ir Cascarino, 2013; Charles A Dana Center ir CASEL, 2016), ir yra pagrindinis GROWE projekto akcentas.

Aukščiau minėti principai atspindi Claxton'o „Mokymosi galia“ (Claxton, 2002) nuostatose į mokymąsi – atsparumas, išradingumas, refleksyvumas ir abipusiškumas. Išradingumo aspektai (pavyzdžiui, kognityviniai gebėjimai, tokie kaip samprotavimas, sąsajų kūrimas ir klausinėjimas) rezonuoja su poreikiu įvaldyti dalykinius mąstymo įpročius. Atsparumo aspektai (pavyzdžiui, atkaklumas ir susikaupimas) taip pat remia ir sustiprina mokymosi procesą. Tiek atsparumas, tiek išradingumas atliepia pirmąjį principą – „žinios ir mąstymas turi eiti koja kojon“. Atsakomybės ir pasirinkimo (GTL, 2019) aspektai puikiai dera su trečiuoju DR principu - „mokytojai yra mokinių mentoriai“ (McConachie ir Petrosky, 2010). Tiek DR, tiek SEM akcentuoja mokytojo kaip ugdytojo, vedlio, o ne tik įprasto dėstytojo vaidmenį.

Ketvirtasis DR principas „klasės kultūra socializuoja intelektą“, pripažįsta santykinį mokymosi aspektą ir skatina bendradarbiauti siekiant įsitraukti į gilų dalyko mokymąsi. Iš tiesų, Deakin-Crick ir kt. (2007) tyrimas nustato tris DR ir SEM svarbias sritis: 1) mokytojų gebėjimą kurti teigiamus asmeninius santykius; 2) aukštesnio laipsnio mąstymo skatinimą; 3) emocinio saugumo palaikymą. Šios sritys, t. y. jų veiksmingumas, yra psichosocialinės mokinių ekosistemos užrikinimo garantai. Tai galima susieti su Weissberg ir Cascarino (2013) pastebėjimais apie mokymosi aplinkų svarbą skatinant SEM, sąsajoje su ketvirtąja mokymo praktika „Mokymasis bendradarbiaujant“ (GTL, 2019), kuria siekiama remti mokinių gebėjimus drauge siekti kolektyvinių tikslų bei prasmingo mokymosi. Penktoji praktika - „Klasės diskusijos“ (GTL, 2019), padeda lavinti mokinių gebėjimus įdėmiai klausytis ir pasiremti vieni kitų mąstymu. Taigi, galime daryti preliminarį išvadą, kad kuo didesnės SE kompetencijos, tuo gilesnis DR mokymasis. GROWE projektu ir buvo siekiam iširti ir galbūt patvirtinti šią galimybę.

McConachie ir Petrosky siūlo tokį DR modelį, kuriuo ugdomas gilus mokymasis (2010). Jis apibūdinamas, kaip mokymasis kritiškai mąstyti ir spręsti problemas, dalyko žinias sieti su mokymusi mąstyti taip, kaip mąsto konkrečios disciplinos atstovai (pvz.: istorikai, muzikai, geografs ir pan.). Integruotas intervencijos modelis, kurį siūlo GROWE projektas, taip pat reikalauja tokio mokymo ir mokymosi. Kad mūsų mokiniai pasiektų reikiamų žinių, įgūdžių ir nuostatų pusiausvyros, kad užtikrintų raštingumo ir socialinio bei emocinio mokymosi kompetencijas, DR turi susilieti su SEM. Tiek mokytojai, tiek mokiniai turi atsižvelgti į specifinius DR reikalavimus ir principus derinant juos su SEM reikalavimais ir principais. Tai būtina, jei norime, kad mokiniai tobulėtų abiejose dimensijose, gebėtų remtis pažinimo ir emociniais įgūdžiais, maksimaliai išnaudotų savo galimybes.

Rengiantis DR ir SEM programų (tame tarpe ir GROWE) įgyvendinimo, svarbu susitarti ne tik dėl to, kuriuose dalykuose šie gebėjimai bus ugdomi, bet ir parinkti autentiškus tekstus (vaikų ir suaugusiųjų grožinės ir negrožinės literatūros), kurie bus naudojami konkrečioje disciplinoje. Elish-Piper ir kt. atkreipia dėmesį į tai, kad DR ugdymo metodai gali padėti „valdyti, reguliuoti mokymosi rezultatus“ (2016, p.87). T. y. būti jų „šeimininkais“. Toks „meistriškumo“ akcentavimas priartina jų tyrimus prie JK vyraujančios pedagogikos sampratos, kur „meistriškumo“ sąvoka yra siejama su DR, jo tiesiogiai neminint. Meistriškumo metodai yra tiesiogiai siejami su „giliu mokymusi“ ir su mintimi, kad aukščiausios kokybės ugdymo praktika yra susijusi su dalyko gelmių išminimu, o ne jų periferijomis.

Tai yra pagrindinė mintis, susijusi su bendru požiūriu į GROWE programą. DR ir SE ugdymas turi būti mažiau susijęs su kontroliniais sąrašais ir sėkmės kriterijais, o labiau su meistrišku mokymosi gyliu, apimančiu perkeliamus elementus įvairiose disciplinose. Be to, mes, pedagogai, esame įsipareigoję suteikti savo mokiniams įvairių socialinių ir emocinių mokymosi įgūdžių, bei įvaldyti konkrečias akademines disciplinas. Cain'o leidinys apie meistriškumą suteikia prasmę minčiai - „kelionė svarbiau nei kelionės tikslas“ (2018, p.2). Jo teigimu, mokytojai „mažiau dėmesio turėtų skirti rezultatams (matuojami pagal siaurus vertinimo kriterijus“), o daugiau dėmesio procesui“ (2018, p.2). Ši filosofinė mintis susijusi su GROWE programos požiūriu ir jos galimu poveikiu jauniems žmonėms. Vienas iš pagrindinių SEM bruožų, kurį tikimės įtvirtinti, yra vidinė motyvacija – mokymasis dėl savęs. Todėl reikalavimas įvertinti poreikius turi būti antraeilis, palyginti su poreikiu pateikti medžiagą ir metodus, kurie būtų patrauklūs, dinamiški ir gali turėti teigiamą poveikį paauglių auditorijai, kurį Seel ir

Attewell vadina „svarbiu lūžio tašku vėl įtraukiant pažeidžiamus paauglius į mokymosi procesą“ (1998, p. 255).

Turint galvoje mokinių įgūdžių vertinimą, Peters ir kt. (2016) teigia, kad kalbant apie DR, vertinimo sistema turi būti labai nuosekli, sisteminga ir „koordinuota“ visose nagrinėjamose disciplinose. Tai būtina siekiant, kad mokinių įgūdžiai būtų stiprinami ir konsoliduojami visų dalykų pamokose ir visose klasėse. Peters ir kt. teigia:

Vertinimo užduotys turi būti dinamiškos, energingos, kryptingos, nuolatinės ir interaktyvios [...]. Vertinimas turi būti lankstus; pagrįstas svarbiomis strategijomis, metodais, įgūdžiais bei reikšmingu, prasmingu ir vertingu dalykiniu turiniu (2016 m., N.P.A)

Taip pat dar galėtume pridurti, kad labai svarbu vertinti savi refleksiją, kuomet mokiniai skatinami apmąstyti ne tik dalykinį turinį, bet ir pažangą, kurią jie daro mokydami. Tai ypač akcentuojama mūsų GROWE projekte. Peters ir kt. taip pat pabrėžia, kad ir patys mokytojai turi turėti nuolatinę galimybę mąstyti ir apmąstyti savo praktiką, ypač tai, kaip jie atlieka mokymosi vertinimą. Mokslininkai aptaria „pedagoginės praktikos vaizdų įrašų“ naudingumą. Tokie įrašai sudaro didelę ankstesnio tarptautinės partnerystės EUMOSCHOOL projekto dalį, jie taip pat pateikiami ir kaip GROWE projekto rezultatas.

Sekdami mokslines diskusijas apie DR, dažnai susiduriame su frazėmis „slenkstinės sąvokos“ arba „slenkstinės žinios“. 2000-ųjų pradžioje šias sąvokas pristatė Meyer ir Land (2001). „Slenkstis“ šia prasme yra suvokimas kaip barjeras, kurį besimokantysis turi įveikti tam tikrame ankstyvame susitikimo su nauju dalyku etape, o po kurio įveikimo:

Atsiveria nauja perspektyva, leidžianti pamatyti dalykus, kurie anksčiau nebuvo suvokti. Tai įgalina naują ir anksčiau neprieinamą mąstymo apie ką nors būdą. Tai reiškia transformuotą kažko supratimą, interpretavimą ar žiūrėjimo būdą, be kurio besimokantysis negali progresuoti, o tai lemia besimokančiųjų prasmės formulavimą. (Meyer, Land ir Baillie, 2010, p.9).

Tokie „perspektyvos“ poslinkiai yra labai svarbūs vykdant mūsų misiją GROWE projektu, o emociniai jos aspektai („transformuojantys“ ir „formuluojantys“ elementai, cituojant Meyerį ir Landą), turi esminį poveikį besimokančiųjų tapatybės ugdymui. Tai ypač aktualu, mokytojams ir besimokantiejiems apmąstant, kiek toli jie nukeliavo ir kaip pasikeitė jų samprata apie buvimą mokiniu sąveikoje su GROWE modeliu.

Tai, kaip vaikai skaito, kokius turi skaitymo įgūdžius, koks šių įgūdžių santykis su DR, kaip šie įgūdžiai bus panaudojami konkrečiose mokomuosiuose dalykuose – visa tai yra esminiai mūsų tyrimų ir GROWE mokymo programos bei priemonių rinkinio aspektai. Tačiau mes suprantame, kad visuomet gali kilti pagunda pritaikyti „anglišką požiūrį“ į tai, kaip traktuojame įvairių disciplinų sąvokas ir turinį. Kad taip nenutiktų, siūlome kreiptis į ekspertus patarimų dėl turinio. Be to, Lent atkreipia dėmesį, kad nepalankioje padėtyje esančių paauglių ir (arba) nenorinčių skaityti per kitus mokomuosius dalykus priežasčių „užkardymui“ būtina užtikrinti, kad aukštos kokybės tekstų būtų pakankamai ir kad jie būtų prienami. Kad tekstai atlieptų įvairius pomėgius, skaitymo gebėjimus bei skonius; ir kad paaugliai būtų skatinami „formuoti savo skaitymo įpročius suteikiant jiems autonomiją ir savarankiškumą“ (2015, p. 126).

Lent taip pat akcentuoja skaitymą, kaip „aktyvų“ ir dinamišką procesą ugdant DR klasėje. Jis rašo apie „dekonstravimo“, „sustabdymo ir kalbėjimo“, „iššūkių“ ir „klausimų rašymo“ strategijų panaudojimo svarbą. Be to, Lent pabrėžia ir mokinių gebėjimo kelti klausimus svarbą. Tam tinka Chambers'o klausimų taksonomija, skirta „pasikalbėjimui su knyga“. Jo knygoje „Pasakyk man: vaikai, skaitymas ir pokalbis“ (1993) nurodoma, kaip mokyti kelti klausimus, kad jaunimas būtų skatinamas giliai perprasti turinį ir mokytųsi „kalbėti su knyga“. Nors jo patarimai pirmiausia skirti „išpakuoti“ grožinius tekstus, tačiau yra daug klausimų, kuriuos galima pritaikyti taip, kad jie būtų susiję tiek su bendra skaitymo patirtimi, tiek su turinio žiniomis, kurias mokiniai įgyja dirbdami su įvairaus pobūdžio teksta. Pavyzdžiui, klausimas, *kurie knygos aspektai padėjo jums geriausiai suprasti temą ir kodėl?*, tinka suvokti bet kokio turinio pagrindinę informaciją, įsisavinti naujai įgytas dalyko žinias.

Na, ir pabaigai, atkreipiame dėmesį į mūsų supratimu, svarbiausią dalyką, kurį reikia turėti omenyje, kad visuomet svarbu laikytis į mokinį orientuoto požiūrio. Tai ypač aktualu, nes mūsų tyrimai ir produktai yra skirti jaunimui, kad jie patys taptų savo mokymosi šeimininkais, patirtų skaitymo suprantant džiaugsmą ir mokymosi sėkmę (Lent, 2015). Mes labai to norime ir sieksime, nes kaip rodo Woolcott tyrimų rezultatai: „kažkas nutinka jaunų žmonių skaitymo patirčiai – skaitymas tampa mažiau maloniu perėjus iš pradinės į vidurinę mokyklą“ (2001, p.19). Todėl turėdami tai omenyje, GROWE programa siekiame šią liūdną praktiką tobulinti ir suteikti mokiniams malonų įsitraukimą į skaitomus tekstus įvairių dalykų pamokose.

Šaltiniai

Attewell, P. and Seel N. (2015) *Disadvantaged Teens and Computer Technologies*. Munster: Waxmann Verlag.

Botvin, G. J. and Griffin, K. W. (2004) 'Life skills training: Empirical findings and future direction', *The Journal of Primary Prevention*, 25(2), pp.211–232.

Cefai C., Bartolo, P. A., Cavioni, V. and Downes, P. (2017) *Integrating Social and Emotional Education (SEE) in the School Curriculum across the EU*. NESET II report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Cefai, C. and Cavioni, V. (2014) *Social and emotional education in primary school: integrating theory and research into practice*. NY, USA: Springer.

Center on Great Teachers and Leaders [GTL] (2019) *The SEL School: Connecting Social and Emotional Learning to Effective Teaching*. Pasiukiama: <https://gtlcenter.org/sel-school> (žiūrėta: 2019 gruodžio 31).

Chambers, A. (1993) *Tell me: Children, reading and talk*. Stroud: Thimble Press.

Charles A. Dana Center and CASEL (2016) *Integrating Social and Emotional Learning and the Common Core State Standards for Mathematics. Making the Case*. Pasiukiama: <https://drive.google.com/file/d/1CeB9Hcxa7S0SBxc0epAeBXX0kQnRzyRF/view> (žiūrėta: 2019 lapkričio 14).

Claxton, G. (2002) *Building Learner Power*. Bristol: TLO.

Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) (2020a) *Fundamentals of SEL* Pasiukiama: <https://casel.org/fundamentals-of-sel/> (žiūrėta: 2020 rugsėjo 12).

Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) (2020b) *CASEL's SEL Framework Competencies*. Pasiakiama: <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/> (žiūrėta: 2020 rugsėjo 12).

Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) (2020c) *The CASEL Guide to Schoolwide SEL Essentials*. Pasiakiama: <https://schoolguide.casel.org/resource/the-casel-guide-to-schoolwide-sel-essentials/> (žiūrėta: 2020 rugsėjo 12).

Council of the European Union (2007) *Council Conclusions on the role of youth work in supporting young people's development of essential life skills that facilitate their successful transition to adulthood, active citizenship and working life*. Pasiakiama: <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-8033-2017-INIT/en/pdf> (žiūrėta: 2019 gruodžio 30).

Darling-Hammond, L., Barron, B., Pearson, P. D., Schoenfeld, A. H., Stage, E. K., Zimmerman, T. D., Cervetti, G. N. and Tilson, J. L. (2008) *Powerful Learning: What we know about teaching for understanding*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Deakin Crick, R., McCombs, B., Haddon, A., Broadfoot, P. and Tew, M. (2007) 'The ecology of learning: factors contributing to learner-centred classroom cultures', *Research Papers in Education*, 22(3), pp. 267-307.

Department for Education (2012) *Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage. Setting the standards for learning, development and care for children from birth to five*. Pasiakiama: <https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20121102145435/http://media.education.gov.uk/assets/files/pdf/e/eyfs%20statutory%20framework%20march%202012.pdf> (žiūrėta: 2019 gruodžio 31).

Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C. and Weissberg, R. P. (2017) 'Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in school Children', *Child Development*, 88 (2), pp.408–416.

Dugdale, G. and Clark, C. (2008) *Literacy Changes Lives*. National Literacy Trust. Pasiakiama: [file:///C:/Users/s2113878/Downloads/2008_09_02_free_research - Literacy changes lives 2008 eC8a7NJ%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/s2113878/Downloads/2008_09_02_free_research_-_Literacy_changes_lives_2008_eC8a7NJ%20(1).pdf) (žiūrėta: 2019 lapkričio 14).

Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R. and Schellinger, K. (2011) 'The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions', *Child Development*, 82(1), pp.405-432.

Dusenbury, L., Weissberg, R. P., Goren, P. and Domitrovich, C. (2014) *State standards to advance social and emotional learning: Findings from CASEL's state scan of social and emotional learning standards, preschool through high school*. Pasiakiama: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED574864.pdf> (žiūrėta: 2019 gruodžio 26).

Dweck, C. S., Walton, G. M. and Cohen, G. L. (2014) *Academic tenacity: Mindsets and skills that promote long-term learning*. Pasiakiama: <https://ed.stanford.edu/sites/default/files/manual/dweck-walton-cohen-2014.pdf> (žiūrėta: 2019 gruodžio 31).

Eilish-Piper, L. (2016) *Collaborative coaching for disciplinary literacy: Strategies to support teachers*. London and New York: Guilford Press.

Elias, M. J. (2004) 'Strategies to Infuse Social and Emotional Learning into Academics' in Zins, J.E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. and Walberg, H. J. (eds.) *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press. pp.113-134.

European Commission (2007) *Key Competences for Lifelong Learning. European Reference Framework*. Pasiekama: <file:///C:/Users/s2113878/Downloads/YiA%20Key%20Competences%20for%20Lifelong%20Learning%20-%20European%20Reference%20Framework.pdf> (žiūrėta: 2019 gruodžio 29).

European Commission (2018) *Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*. Pasiekama: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018SC0014&from=EN> (žiūrėta: 2019 gruodžio 26).

European Literacy Policy Network [ELINET] (2016) *European Framework of Good Practice in Raising Literacy Levels of Children, Adolescents and Adults*. Pasiekama: [http://www.elinet.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/user_upload/European Framework of Good Practice 1.pdf](http://www.elinet.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/user_upload/European_Framework_of_Good_Practice_1.pdf) (žiūrėta: 2019 gruodžio 29).

European Parliament, Council of the European Union and European Commission (2017) *European Pillar of Social Rights* Pasiekama: https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/social-summit-european-pillar-social-rights-booklet_en.pdf (žiūrėta: 2019 gruodžio 28).

Gilbert, L., Teravainen, A., Clark, C. and Shae, S. (2018) *Literacy and Life Expectancy. An evidence review exploring the link between literacy and life expectancy in England through health and socioeconomic factors*. National Literacy Trust. Pasiekama:

[file:///C:/Users/s2113878/Downloads/National Literacy Trust - Literacy and life expectancy report%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/s2113878/Downloads/National_Literacy_Trust_-_Literacy_and_life_expectancy_report%20(1).pdf) (žiūrėta: 2019 gruodžio 14).

Goodman, A., Joshi, H., Nasim, B. and Tyler, C. (2015) *Social and emotional skills in childhood and their long-term effects on adult life. A review for the Early Intervention Foundation*. Pasiekama: <file:///C:/Users/s2113878/Downloads/social-and-emotional-skills-in-childhood-and-their-long-term-effects-on-adult-life.pdf> (žiūrėta: 2019 gruodžio 27).

Hill, C. J., Bloom, H. S., Black, A. R. and Lipsey, M. W. (2008) 'Empirical benchmarks for interpreting effect sizes in research', *Child Development Perspectives*, 2, p.172-177.

Jones, D. E., Greenberg, M. and Crowley, M. (2015) 'Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness', *American Journal of Public Health*, 105(11), pp.2283-2290.

Kress, J., Norris, J. A., Schoenholz, D. A., Elias, M. J. and Siegle, P. (2004) 'Bringing together educational standards and social and emotional learning: Making the case for educators', *American Journal of Education*, 111, pp.68-89.

Kuczera, M., Field, S. and Windisch, H. C. (2016) *Building Skills for All: A Review of England. Policy Insights from the Survey of Adult Skills*. Pasiekiamą: <https://www.oecd.org/unitedkingdom/building-skills-for-all-review-of-england.pdf> (žiūrėta: 2019 gruodžio 26).

Lent, R. C. (2016) *This is Disciplinary Literacy. Reading, Writing, Thinking and Doing...Content Area by Content Area*. Thousand Oaks, California: Corwin Literacy.

McConachie, S. M. and Petrosky, A. R. (eds) (2010) *Content Matters. A Disciplinary Literacy Approach to Improving Student Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Meyer J. and Land R. (2010) 'Threshold concepts and transformational learning', *Educational Futures: Re-Thinking Theory and Practice*, 42, pp.61-81.

Moje, E. B. (2008) 'Foregrounding the Disciplines in Secondary Literacy Teaching and Learning: A Call for Change', *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 52(2), pp.96-107.

Morrisroe, J. (2014) *Literacy Changes Lives 2014: A new perspective on health, employment and crime*. National Literacy Trust. Pasiekiamą: [file:///C:/Users/s2113878/Downloads/2014_09_01_free_research - literacy changes lives 2014.pdf%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/s2113878/Downloads/2014_09_01_free_research_-_literacy_changes_lives_2014.pdf%20(1).pdf) (žiūrėta: 2019 gruodžio 28).

Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD] (2019) *OECD Skills Outlook 2019. Thriving in a Digital World*. Pasiekiamą: <http://www.oecd.org/education/oecd-skills-outlook-2019-df80bc12-en.htm> (žiūrėta: 2019 gruodžio 29).

Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD] (2015) *Skills for Social Progress: the power of social and emotional skills*. Paris: OECD Publishing.

Park, D., Tsukayama, E., Goodwin, G. P., Patrick, S. and Duckworth, A. E. (2017) 'A tripartite taxonomy of character: Evidence for intrapersonal, interpersonal, and intellectual competencies in children', *Contemporary Educational Psychology*, 48, pp.16-27.

Pekrun, R. (2017) 'Emotion and Achievement During Adolescence', *Child Development Perspectives*, 11(3), pp.215–221.

Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P. and Perry, R. P. (2011) 'Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ)', *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), pp.36–48.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. and Perry, R. P. (2002) 'Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research', *Educational Psychologist*, 37(2), pp.91–105.

Pekrun, R., Vogl, E., Muis, K. R. and Sinatra, G. M. (2017) 'Measuring emotions during epistemic activities: The Epistemically-Related Emotion Scales', *Cognition & Emotion*, 31(6), pp.1268–1276.

Peters, C, Bacevich, A and Birdyshaw, D. (2016) *Teaching disciplinary literacy: Using video records of practice to improve secondary teacher preparation*. New York: Teachers College Press.

Puerta, M. L. S., Valerio, A. and Bernal M. G. (2016) *Taking Stock of Programs to Develop Socio-Emotional Skills. A Systematic Review of Program Evidence*. Washington: The World Bank.

Quigley, A. and Coleman, R. (2019) *Improving Literacy in Secondary Schools. Guidance Report*. Education Endowment Foundation. Pasiekiamą:

https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/Literacy/EEF_KS3_KS4_LITERACY_GUIDANCE.pdf (žiūrėta: 2019 gruodžio 29).

Ravitz, J. (2013) 'Math, PBL and 21st century learning for all students', *Edutopia*. Pasiekiamą: <https://drive.google.com/file/d/1CeB9Hcxa7S0SBxc0epAeBXX0kQnRzyRF/view> (žiūrėta: 2019 gruodžio 14).

Schleicher, A. (2019) *PISA 2018: Insights and Interpretations*. Pasiekiamą: <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf> (žiūrėta: 2019 gruodžio 28).

Shanahan, T. and Shanahan, C. (2008) 'Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-Area Literacy', *Harvard Educational Review*, 78(1), pp.40-59.

Silva, E. (2009) 'Measuring skills for 21st-century learning', *Phi Delta Kappan*, 90, pp.630–634.

Sklad, M., Diekstra, R., De Ritter, M., Ben, J. and Gravesteyn, C. (2012) 'Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioural programs. Do they enhance students' development in the area of skill, behaviour, and adjustment?', *Psychology and Schools*, 49, pp.892-909.

Taylor, R. and Dymnicki, A. (2007) 'Empirical Evidence of Social and Emotional Learning's Influence on School Success: A Commentary on "Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?" a book edited by Joseph E. Zins, Roger P. Weissberg, Margaret C. Wang, and Herbert J. Walberg', *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 17(2&3), pp.225-231.

Taylor, R., Durlak, J., Oberle, E. and Weissberg, R. (2017) 'Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects', *Child Development*, 88(4), pp.1156-1171.

Tidd, S. T., Stoelinga, T. M., Bush-Richards, A. M., De Sana, D. L. and Dwyer, T. J. (2015) 'An intensification approach to double-block algebra: A pilot implementation of Intensified Algebra in a large urban school district', *Journal of Education Research*, 111(1), pp.95-107.

UNICEF (2012) *Global Evaluation of Life Skills Education Programmes*. Pasiekiamą: https://www.unicef.org/evaldatabase/files/UNICEF_GLS_Web.pdf (žiūrėta: 2019 gruodžio 30).

Walberg, H. J., Zins, J. E. and Weissberg, R. P. (2004) 'Recommendations and Conclusions: implications for Practice, Training, Research and Policy' in Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. and Walberg, H. J. (eds.) *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press. pp.209-218.

Weissberg, R. P. and Cascarino, J. (2013) 'Academic learning + social-emotional learning = national priority', *Phi Delta Kappan*, 52, pp.8-13.

Wigglesworth, M., Lendrum, A., Oldfield, J., Scott, A., ten Bokkel, I., Tate, K. and Emery, C. (2016) 'The impact of trial stage, developer involvement and international transferability on universal social and emotional learning programme outcomes: A meta-analysis', *Cambridge Journal of Education*, 46, pp.347-376.

Woolcott Research (2001) *Young Australians reading: From keen to reluctant readers*. Prepared for the Australian Centre for Youth Literature and the Audience and Market Development Division of the Australian Council, Melbourne.

Yoder, N. (2014) *Teaching the Whole Child. Instructional Practices that Support Social-Emotional Learning in Three Teacher Evaluation frameworks*. Revised Edition. Pasiekiamas: <https://casel.org/wp-content/uploads/2016/06/TeachingtheWholeChild.pdf> (žiūrėta: 2019 lapkričio 14).

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. and Walberg, H. J. (eds.) (2004) *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.