

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS
SOCIALINĖS GEROVĖS IR NEGALĖS STUDIJŲ FAKULTETAS
SPECIALIOSIOS PEDAGOGIKOS KATEDRA

Specialiosios pedagogikos (specializacija – specialiojo ugdymo koordinavimas) magistrantūros
studijų programa

Kamilė Montrimienė

Pedagogų kompetencija mokyti mokyti inkliuzinėje klasėje

Magistro darbas

*Magistro darbo vadovė –
Doc.dr. Lina Miltenienė*

2016

Patvirtinimas apie atlikto magistro darbo savarankiškumą

Patvirtinu, kad įteikiamas magistro darbas

.....yra:

1. Atliktas savarankiškai ir nėra pateiktas kitam kursui šiame ar ankstesniuose semestruose.
2. Nebuvo naudotas kitame institute / universitete Lietuvoje ir užsienyje.
3. Nėra medžiagos iš kitų autorių darbų, jeigu jie nėra nurodyti darbe.
4. Pateiktas visas panaudotos literatūros sąrašas.

.....
Vardas, pavardė

.....
Parašas

Magistro darbo santrauka

Magistrinio darbo tikslas - įvertinti pedagogų kompetenciją, mokyti mokinius mokytis. Remiantis moksline, metodine literatūra, siekiama atskleisti pedagogų kompetenciją, mokėjimo mokytis kontekste.

Interviu metu buvo siekiama atskleisti dalyko pedagogų požiūrį į įvairių gebėjimų mokinių mokėjimo mokytis kompetencijos svarbą, jos plėtojimo galimybes ugdymosi procese bei išanalizuoti dalyko pedagogų gebėjimus ir įgūdžius tobulinti mokinių mokėjimą mokytis, ir įvertinti pedagogų pasirengimą teikti pagalbą mokymosi mokytis procese mokiniams turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių.

Tyrime dalyvavo Kaišiadorių r. pagrindinės mokyklos pedagogai. Interviu metu buvo apklausta 10 pedagogų. Tyrimas buvo atliktas 2015 metais lapkričio mėnesį.

Empirinėje dalyje nagrinėjama pedagogo kompetencija mokyti mokytis inkliuzinėje klasėje. Svarbiausios empirinio tyrimo išvados:

1. Remiantis respondentų atsakymais, galime daryti išvadą, kad pedagogės ne tik teigiamai vertina įvairių gebėjimų mokinių mokėjimo mokytis kompetencijos svarbą, bet ir akcentuoja tai kaip neatsiejamą ugdymo/si procesą. Šios kompetencijos plėtojimosi galimybės neatsiejamos nuo pačių mokinių motyvacijos ir noro mokytis, teigiamos emocinės aplinkos klasėje; turimos materialinės bazės: vadovėlių ir užduočių; bendravimo ir bendradarbiavimo; galimybė turėti mokytojo padėjėją bei mažesnę mokinių skaičių klasėse.
2. Apklausoje dalyvavusios pedagogės mano, turinčios pakankamai žinių ugdyti mokinių mokėjimo mokytis kompetenciją. Jos lankosi seminaruose ir kursuose; ieško informacijos internetiniuose tinklalapiuose; dalijasi informacija tarp kolegijų. Pedagogių teigimu, jos moko vaikus mokytis taikydamos įvairius metodus ir priemones, tačiau daugumos pedagogių pateiktos įprastos didaktinės strategijos ir metodai. Pedagogės supranta mokymo mokytis svarbą; akcentuoja, kad tai yra pedagogo atsakomybė siekiant, jog mokinys įgytų mokėjimo mokytis kompetenciją, tačiau realiai dirbant nemažai pedagogių to nedaro. Atsakomybė perkeliama kitiems asmenims: šeimos nariams ar pačiam vaikui. Kalbėdami apie SUP mokinius, atsakomybė perkeliama specialistams ar net mokytojo padėjėjui.

3. Tyrimo rezultatai atskleidė, kad pedagogai jaučiasi nepakankamai pasirengę teikti pagalbą mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių. Kaip priežastis nurodė psichologinių, logopedinių ir kitų žinių trūkumą, tuo pačiu pripažino, kad specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymo sėkmė, didele dalimi priklauso nuo pedagogo vertybinių nuostatų ir noro ugdyti tokius mokinius.

Esminiai žodžiai: mokiniai turinys specialiųjų ugdymosi poreikių, kompetencija, mokėjimo mokytis kompetencija, mokymas mokytis, inkliuzinis ugdymas.

Turinys

Patvirtinimas apie atlikto magistro darbo savarankiškumą	2
Magistro darbo santrauka	3
Turinys	5
Įvadas	6
1 skyrius. PEDAGOGO KOMPETENCIJA MOKĖJIMO MOKYTIS KONTEKSTE	10
1.1. Šalies prioritetai šiuolaikiniam mokiniui ir ugdymosi procesui	10
1.2. Kompetencijos samprata	12
1.3. Mokėjimo mokytis kompetencijos samprata	14
1.4. Pedagogų kompetencija	17
1.5. Pedagogų kompetencija ugdyti mokinius turinčius SUP inkliuzinėje klasėje.....	23
2 skyrius. PEDAGOGO KOMPETENCIJOS MOKYTI MOKYTIS INKLIUZINĖJE KLASĖJE TYRIMO REZULTATAI	29
2.1. Tyrimo metodika ir dalyviai	29
2.2. Tyrimų rezultatų analizė.....	30
Išvados	48
Literatūra	50
Summary	59
Priedai	61

Ivadas

Temos problema ir jos aktualumas.

Nuolatinė kaita moksle ir technikoje, socialinės transformacijos skatina keistis ir mokymo(si) sampratą. Šios permainos ragina keisti požiūrį ir į pedagogą, kelia naujus reikalavimus jo profesiniam tobulėjimui, siekiant aukštos švietimo kokybės.

Švietimo naujovių ir reformų centras – pedagogai. Ši profesija keičiasi iš pagrindų – naujose mokymosi metodikose mokytojai traktuojami labiau kaip mokymosi proceso vadovai, o ne žinių perdavėjai – taigi keliami nauji uždaviniai atnaujinti jų pačių gebėjimus. Švietimo reformoms reikia laiko, bet jas įgyvendinant nebūtinai radikalūs visų mokytojų perkvalifikavimas, nes pagrindiniai pokyčių veiksniai yra motyvacija, lyderystė ir paskatos. Manoma, kad galbūt reikės persvarstyti mokymo programą ir vertinimo sistemą, siekiant užtikrinti, kad jos būtų orientuotos į mokymąsi ir suteiktų mokykloms pakankamai laisvės taikyti į besimokantįjį orientuotus metodus. Kadangi į besimokantįjį orientuotas požiūris ir įvairių mokymosi metodų taikymas pagrįstas skirtingų besimokančiųjų poreikiais ir gebėjimais, jie gali turėti daug įtakos ne tik mokymuisi ir mokymosi rezultatams, bet ir teisumui¹.

Nedzinskaitė (2013) teigia, kad mokytojui šiuolaikinėje mokykloje nebeužtenka tik gerai išmanyti savo sritį. Jis yra ne tik dalyko mokytojas, bet ir informacijos perteikėjas, konsultantas, socialinis pedagogas, klasės lyderis, tyrėjas, bendradarbiaujantis kolega, novatorius, mokymo(si) proceso organizatorius ir katalizatorius. Norint tapti ir išlikti tokia įvairialype asmenybe, nepakanka tik studijų metu įgyti specialiųjų dalykinių žinių. Čiužas (2007, p. 64–70) teigia, kad šiuolaikinis mokytojas mokymo procese skatina savo mokinius atsiverti, dalytis idėjomis.

Panašiai šiuolaikinis mokytojas vaidmuo traktuojamas ir Metodinėse rekomendacijose mokytojų veiklai vertinti (2007). Pedagogas neturėtų būti mokiniui nepakeičiamu informacijos teikėju, svarbiausiu ekspertu ir sprendimų priėmėju. Mokytojas turi tapti mokymosi galimybių kūrėju, konsultantu, partneriu ir padėjėju, gyvenimo tiesų liudytoju.

Pasak Mažutienės (2008), šiuolaikinio mokytojo vaidmuo yra organizuoti ne mokymo, ne auklėjimo, bet ugdymosi procesą.

¹ *Mokymasis visą gyvenimą – žinioms, kūrybiškumui ir naujovėms skatinti. Grindžiamasis dokumentas.* (2008, balandis). Konferencijos „Naujoviškumo ir kūrybiškumo skatinimas: mokyklų atsakas į ateities visuomenei kilsiančius iššūkius“, Slovėnija
<http://www.sac.smm.lt/images/12%20Vertimas%20SAC%20Kuribiskumas%20ir%20naujoves%20lietuviu%20k.pdf>
(žiūrėta 2015-11-25)

Tiek Nedzinskaitė (2013), tiek Švietimo gairės (2003) akcentuoja mokytoją kaip nuolat tobulėjančią asmenybę, kuri sugeba ne tik mokyti vaikus, bet ir skatina juos išmokti mokytis. Tikimasi, kad mokydamasis mokyti žmogus suvoks kaitą, kaip natūralų nuolatinį procesą, bus jai atviras ir gebės pasitikėdamas savo jėgomis išsikelti prasmingus tobulėjimo tikslus ir kryptingai jų siekti.

Dauguma autorių, tyrinėjančių pedagogo kompetencijų svarbą pabrėžia, kad nuo pedagogo turimų kompetencijų priklauso mokinių pasiekimai. Kompetenciją įvairūs autoriai (Jonynienė, 2010; Pukevičiūtė, 2007, 2012; Laužackas, Stasiūnienė ir Teresevičienės, 2005, Arends, 1998; Hopkin, Ainscow, West, 1998) apibrėžia gana panašiai. Kiekviena samprata papildo viena kitą. Bendriausia prasme kompetencija - tai žinių, įgūdžių, nuostatų ir gebėjimų visuma, kuriomis asmuo geba naudotis. Mokslinės literatūros šaltiniuose nurodoma, kad svarbiausia, jog asmuo, turėdamas visas šias savybes, sugebėtų jas tinkamai panaudoti ir pritaikyti realiose situacijose.

Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme (2011) kaip viena iš svarbiausių mokinių kompetencijų nurodoma mokėjimas mokytis. Europos parlamento ir Tarybos rekomendacijose dėl bendrųjų visą gyvenimą trunkančio mokymosi gebėjimų (2006) teigiama, kad mokėjimo mokytis kompetencija yra kompetencija, kurios reikia, kad mokymasis visą gyvenimą taptų realybe. Mokymosi visą gyvenimą memorandume (2001) nurodoma, jog labai svarbu, kad kiekvienas žmogus išmoktų mokytis ir teisingai suformuotų savo požiūrį į mokymąsi.

Pedagogų kompetencijos analizuotos dauguma Lietuvos mokslininkų, tačiau tyrimo objektai skirtingi (Bankauskienė, 2010; Zaukienė, 2005; Čiužas, 2006). Kadangi viena iš svarbiausių švietimo kompetencijų yra mokinių mokėjimas mokytis, o pedagogo vaidmuo pakitęs, **iškyla problema** – ar pedagogai turi kompetencijos išmokyti vaikus mokytis.

Tyrimo objektas – pedagogo kompetencija ugdyti mokinių mokėjimą mokytis inkluzinėje klasėje.

Tyrimo tikslas – įvertinti pedagogų kompetenciją mokyti mokinius mokytis.

Uždaviniai:

1. Remiantis moksline, metodine literatūra, atskleisti pedagogų kompetenciją mokėjimo mokyti kontekste.
2. Atskleisti dalyko pedagogų požiūrį į įvairių gebėjimų mokinių mokėjimo mokytis kompetencijos svarbą, jos plėtojimo galimybes ugdymosi procese.
3. Išanalizuoti dalyko pedagogų gebėjimus ir įgūdžius tobulinti mokinių mokėjimą mokytis.
4. Įvertinti pedagogų pasirengimą teikti pagalbą mokymosi mokytis procese mokiniams turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių.

Tyrimo dalyviai: Kaišiadorių r. pagrindinės mokyklos pedagogai. Tyrime dalyvavo 10 įstaigos pedagogų. Tyrimas buvo atliekas 2015 metais lapkričio mėnesį.

Tyrimo metodologija ir metodai: Kokybinis tyrimas atliktas taikant pusiau struktūruoto interviu metodą. Tyrimo metodai: mokslinės ir metodinės literatūros analizė; pusiau struktūruotas interviu.

Magistro darbo struktūra: šį magistro darbą sudaro: santrauka lietuvių kalba, įvadas, skyriai (2), išvados, naudotos literatūros sąrašas (93), santrauka anglų kalba, priedai. Tyrimo duomenis iliustruoja 15 paveikslų. Prieduose pateikiama: interviu klausimai pedagogams, pedagogų atsakymai; pedagogų sugrupuoti atsakymai į kategorijas, kurie pateikti lentelėse (13 lentelių). Darbo apimtis be priedų: 61 lapas.

Pagrindinės sąvokos:

Kompetencija - suprantama kaip gebėjimas atlikti tam tikrus veiksmus arba išmanyti kuriuos nors dalykus ar sritis².

Mokėjimo mokytis kompetencija - suprantama kaip poreikis mokytis ir atkaklus užsibrėžto tikslo siekimas, atsakomybė už savo mokymąsi; gebėjimai planuoti ir apmąstyti mokymosi procesą ir rezultatus, išsikelti pamatuotus tolesnius uždavinius, pasirinkti mokymosi būdus; savo stiprybių ir trūkumų žinojimas, domėjimasis mokymosi pasirinkimo (Bendrosios programos, 2008).

Mokymas mokytis – siejamas su tinkamai nukreiptu ugdymu, t.y. aiškiai žinant, ko noriu ir turiu išmolti, planuojant savo ugdymo poreikius ir mokantis pagal atitinkamas ugdymo programas siekiant panaudoti įgytas žinias praktikoje (Mokymasis mokytis. Neformaliojo suaugusiųjų mokymo(si) modulis, 2012).

Specialieji ugdymo(si) poreikiai - pagalbos ir paslaugų ugdymo procese reikmė, atsirandanti dėl išskirtinių asmens gabumų, įgimtų ar įgytų sutrikimų, nepalankių aplinkos veiksnių (Lietuvos Respublikos Švietimo įstatymas, 2011)

Inkliuzinis ugdymas – tai nenurūkstantis procesas, kurio pagrindinis tikslas – užtikrinti kokybišką ugdymąsi visiems visuomenės nariams, pripažįstant ir gerbiant įvairovę, atsižvelgiant į kiekvieno individualius gebėjimus ir poreikius, vengiant bet kokios diskriminacijos³.

Magistro darbe vartojamų sutrumpinimų reikšmės:

SUP – specialieji ugdymo(si) poreikiai.

² *Mokėjimo mokytis kompetencijos vertinimas. Mokinių mokėjimo mokytis kompetencijos vertinimo instrumentas ir jo taikymo metodinės rekomendacijos.* Projektas „Pagrindinio ugdymo pirmojo koncentro (5–8 kl.) mokinių esminių kompetencijų ugdymas“. (2012). Vilnius.

³ UNESCO 2008. „*Inclusive Education: The Way of the Future*“, *International Conference on Education, 48th session, Final Report*, Geneva: UNESCO

PPT – pedagoginė psichologinė tarnyba.

N – leksinių – semantinių vienetų skaičius.

P1, P2, P3 <...> P10 – Pedagogas.

1 skyrius. PEDAGOGO KOMPETENCIJA MOKĖJIMO MOKYTIS KONTEKSTE

1.1. Šalies prioritetai šiuolaikiniam mokiniui ir ugdymosi procesui

Nuolat keičiantis pasaulis reikalauja iš žmogaus nuolatinio tobulėjimo įvairiausiose srityse. Žmogui nebeužtenka būti gabiam tik vienoje srityje, jis turi įgyti tiek bendrųjų tiek dalykinių kompetencijų. Atsižvelgiant į permainas, šiuolaikinė švietimo sistema turi tapti atvira, susieta su gyvenimu, rengianti laisvą, kūrybišką, gebantį mokytis visą gyvenimą žmogų (Čiužas, Jucevičienė, 2006).

Lietuva norėdama užtikrinti savo gyventojų gerovę pirmiausia turi investuoti į jų išsilavinimą, ugdydama gebėjimus ir vertybines bei pasaulėžiūrinės nuostatas, būtinas tautos vientisumo išsaugojimui, modernėjimui ir gyvybingumui⁴.

Norint, keisti šiuolaikinį mokinį, turime keisti ugdymo turinį. Kaip ir mokinį, taip ir ugdymo turinio kaitą, lemia daugybė veiksnių: politiniai, ekonominiai, socialiniai, kultūriniai visuomenės gyvenimo pokyčiai, edukologijos mokslo raida, tyrimų duomenys apie ugdymo tikslų įgyvendinimo rezultatu (Mokėjimo mokytis kompetencijos vertinimas, 2012).

Leonavičienė ir Salienė (2013) teigia, kad ugdymo turinys turi būti šiuolaikiškas. Jo šiuolaikiškumą lemia inovacijos – naujovės. Inovatyvumas siejamas su socialinėmis inovacijomis ugdant kompetencijas. Inovacijos (naujovės) skirstomos į 1) mokymo metodų inovacijas, skirtas konkrečioms kompetencijoms įgyti; mokymosi inovacijas, panaudojant informacinę infrastruktūrą (įrangą) (pavyzdžiui, bendrąją ir specializuotą programinę įrangą, elektronines komunikacijos priemones ir informacinius išteklius; 2) mokymo organizavimo inovacijas, skatinančias kartu mokymąsi visą gyvenimą, mokymo programų atvirumą (pavyzdžiui, apibrėžiant mokymosi pasiekimų (ang. learning outcomes) minimalius/siekiamus reikalavimus); 3) „sistemines inovacijas“, skatinančias naujas skirtingų suinteresuotųjų šalių (pavyzdžiui, ne pelno organizacijų) partnerystes ir bendradarbiavimo tinklus).

Kintantis požiūris į mokinį ir ugdymo turinį keičia ir švietimo siekius. Ugdymo kokybės, mokinių pažangos ir pasiekimų gerinimas – tampa vieni iš svarbiausių šalies švietimo tobulinimo

⁴ Valstybinė švietimo strategija 2013 – 2022 m.: tikslai, problemos, tobulinimo kryptys. (2012). *Švietimo problemas analizė*. 2012, spalio Nr. 17 (81). Lietuvos švietimo ir mokslo ministerija. https://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/2012-10_Nr_17_Valstybine_svietimo%20strategija.pdf (žiūrėta 2015-09-27)

uždavinių⁵. Ugdymo kokybė yra suvokiama kaip sumanios visuomenės pagrindas. Sumani visuomenė tai: veikli, solidari ir besimokanti visuomenė.

Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“ (2012) akcentuoja, kad šalyje įvyktų pokyčiai svarbu tobulinti ir keisti šias sritis: visuomenę, ekonomiką ir valdymą.

Visuomenę sudaro piliečiai, kurie ugdomi jau nuo ikimokyklinio amžiaus. Pradinio ir pagrindinio ugdymo programos (2008) tikslas, atsižvelgiant į pokyčius yra: plėtoti dvasines, intelektines ir fizines asmens galias, ugdyti aktyvų, kūrybingą, atsakingą pilietį, įgijusį kompetencijas, būtinas sėkmingai socialinei integracijai ir mokymuisi visą gyvenimą. Mokinys, mokydamasis pagal Bendrąsias programas⁶, tampa:

- pasitikintis savimi – teigiamai save vertina, yra motyvuotas, atsakingas, patikimas, iniciatyvus, kūrybiškas;
- bendraujantis ir bendradarbiaujantis – konstruktyviai veikia siekdamas bendrų tikslų, kuria ir palaiko gerus santykius su aplinkiniais;
- pasirengęs mokytis visą gyvenimą – yra įgijęs būtinas kompetencijas, kritiškai mąstantis, siekiantis žinių, kūrybiškai jas taikantis problemoms spręsti;
- aktyvus – dalyvauja bendruomenės gyvenime, prisideda prie Lietuvos, Europos ir pasaulio kultūros ir gamtinės aplinkos puoselėjimo, socialinės ir ekonominės gerovės kūrimo.

Mokinys įgyja šias kompetencijas: mokėjimo mokytis; komunikavimo; pažinimo; socialinę; iniciatyvumo ir kūrybiškumo; asmeninę. Motiejūnienė ir Žadeikaitė (2009) kompetencijų ugdymą aiškina, kaip mokinių gebėjimą veikti tam tikroje srityje ir savo veikloje remtis atitinkamomis vertybėmis nuostatomis.

McLaughlin (2003) tai pat akcentuoja, kad svarbu keisti mokymosi sampratą nuo mechaninio faktų įsiminimo link gebėjimų ir kompetencijų ugdymo. Žmogus turi gebėti lanksčiai reaguoti į pokyčius, prisitaikyti prie jų, mokytis įvairioje – ir formalioje, ir neformalioje, ir informacioje – aplinkoje ir visą gyvenimą. Svarbu, kad žmogus gebėtų veikti savarankiškai, pats priimtų sprendimus ir jaustų atsakomybę už juos, taip pat sykiu gebėtų bendrauti ir veikti drauge su kitais žmonėmis.

Integruojamų (papildomųjų) programų gairėse (2005) pabrėžiama, kad šiuolaikinėje ugdymo teorijoje ir praktikoje pabrėžiamos: asmens kompetencijos, atsakingai ir produktyviai veikti realiame

⁵ Kaip pagerinti mokinių pasiekimus? (2014). *Švietimo problemos analizė*. 2014, spalio Nr. 8 (113). Lietuvos švietimo ir mokslo ministerija.

⁶ *Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai. Priešmokyklinis, pradinis ir pagrindinis ugdymas*. (2003). Vilnius: LR švietimo ir mokslo ministerijos švietimo aprūpinimo centras.

socialiniame, ekonominiame, kultūriniame kontekste svarba. Pagal ES švietimo dokumentus bendrasis privalomasis ugdymas turi suformuoti asmens kompetencijos, t.y. gebėjimo komunikuoti gimtąja ir užsienio kalba, matematinio, gamtamokslinio ir technologinio raštingumo, informacinių komunikacinių gebėjimų, mokėjimo mokytis, tarpasmeninės ir pilietinės kompetencijos, verslumo, kultūrinės kompetencijos pagrindus.

1.2. Kompetencijos samprata

Vienas svarbiausių švietimo siekių – garantuojant švietimo sistemos veiksmingumą, sukurti paskatų ir vienodų sąlygų mokytis visą gyvenimą sistemą, grįstą veiksmingą pagalbą atpažįstant save ir renkantis kelią veiklos pasaulyje, derantį su valstybiniu planavimu⁷.

Siekiant išugdyti savarankišką, atsakingą, visą gyvenimą savo gebėjimus tobulinti pajėgiantį asmenį, svarbu ugdyti asmens kompetencijas.

Kompetencijos skirtingose šalyse įvardijamos skirtingomis sąvokomis: „Škotijoje kompetencijos vadinamos esminiais gebėjimais (angl. core skills), Anglijoje – svarbiausiais gebėjimais (angl. key skills), JAV – išmanymu (angl. know-how), Europos Sąjungoje ir Australijoje – svarbiausiomis kompetencijomis (angl. key competencies), Naujojoje Zelandijoje – esminiais gebėjimais (angl. essential skills)⁸.

Analizuodami mokslinę literatūrą randame įvairiausių kompetencijos sąvokų apibrėžimų, tačiau iš esmės ši sąvoka nesikeičia, o kiekvienas naujas apibrėžimas tik kažkiek papildo jau perskaitytus apibrėžimus. Kompetencijos sąvoką nagrinėja tiek Lietuvos, tiek užsienio edukologai (Jonynienė, 2010; Pukevičiūtė, 2007, 2012; Laužackas, Stasiūnienė ir Teresevičienės, 2005, Arends, 1998; Hopkin, Ainscow, West, 1998).

Pačia bendriausia prasme kompetencija (lot. competere – sutapti) suprantama kaip gebėjimas atlikti tam tikrus veiksmus arba išmanyti kuriuos nors dalykus, sritį (Mokėjimo mokytis kompetencijos vertinimas, 2012)⁹.

⁷ Valstybinė švietimo 2013-2022 metų strategija., (2013). Lietuvos respublikos seimas.

⁸ Jakubčionienė, L. (Red). (2012). *Vadovėlių ir kitos mokymosi medžiagos pritaikymo kompetencijoms ugdyti. Metodinės rekomendacijos*. Projektas „Pagrindinio ugdymo pirmojo koncentro (5–8 kl.) mokinių esminių kompetencijų ugdymas“. Vilnius.

http://mokomes5-8.ugdome.lt/images/Nauji_dokumentai/Methodika/vadoveliu_pritaikymo_metodines.pdf (žiūrėta 2013-03-01).

⁹ *Mokėjimo mokytis kompetencijos vertinimas. Mokinių mokėjimo mokytis kompetencijos vertinimo instrumentas ir jo taikymo metodinės rekomendacijos*. Projektas „Pagrindinio ugdymo pirmojo koncentro (5–8 kl.) mokinių esminių kompetencijų ugdymas“. (2012). Vilnius.

Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme (2011) kompetencija apibrėžiama kaip gebėjimas atlikti tam tikrą veiklą, remiantis įgytų žinių, mokėjimų, įgūdžių, vertybinių nuostatų visuma.

Jonynienė (2010) pateikia tokį Lietuvos bendrojo ugdymo priimtą kompetencijos apibrėžimą, kai kompetencija suprantama kaip integrali žinių, gebėjimų ir nuostatų visuma, įgalinanti kelti prasmingus tikslus ir jų siekti, mokytis visą gyvenimą, būti aktyviu piliečiu ir realizuoti save.

Jovaiša (2007b) išskyrė dvi kompetencijos sąvokas. Pirma - tai gebėjimas pagal kvalifikaciją, žinias, įgūdžius gerai atlikti veiklą. Antra – tai įgaliojimų turėjimas ką nors daryti.

Kompetencija, anot Ališausko, Klizaitės (2010), yra sudėtingas struktūrinis reiškinys, kurio turinį sudaro žinios, gebėjimai, individo asmeninės savybės bei vertybinės nuostatos.

Dabartiniame lietuvių kalbos žodyne (2012, p. 322) kompetencija apibrėžiama kaip „klausimų ar reiškinų sritis, kurią kas gerai išmano“.

Aiškinamasis kvalifikacijų sistemos terminų žodynas (2008) kompetenciją apibūdinama kaip asmens gebėjimą naudotis žiniomis, įgūdžiais, savybėmis. Kompetencija yra trijų tipų: funkcinė, pažintinė ir bendroji. Kompetenciją lemia mokymosi ar studijų metu įgytos žinios, gebėjimai, susidarytas požiūris ir vertinimas. Kompetencijos kokybiškumą veikia darbuotojo sukaupta veiklos patirtis. Profesinio rengimo metu įgyta kompetencija patvirtinama pažymėjimu, atestatu arba sertifikatu. Apibrėžtai platesnei veiklai arba profesijai reikalingos kompetencijos sudaro kvalifikaciją. Antra - gebėjimas pritaikyti žinias ir įgūdžius ir trečia, kompetencija apibrėžiama kaip gebėjimas atlikti tam tikrą operaciją ar užduotį realioje ar imituojamoje veiklos situacijoje.

Laužacko, Stasiūnienės ir Teresevičienės (2005) nuomone, kompetencija yra įgyjama sujungiant jau turimus gebėjimus su patirtimi ir konkrečia veiklos aplinka.

Ališauskienė ir Kairienė (2011), išanalizavusios daugybės autorių kompetencijų apibrėžimus, išskiria tokias esmines savybes, kuriomis apibrėžia kompetencijos sampratą: aukšto lygio praktinė veikla, nuolat aktyviai mokantis it tobulėjant, lemianti sėkmingą darbo rezultatą konkrečiame profesiniame kontekste ir leidžiami veikti nenumatytose situacijose.

Kompetencijų ugdyme kompetencijos sąvoka apibūdinama kaip tam tikros srities žinių, gebėjimų ir nuostatų visuma, įrodytas gebėjimas atlikti užduotis, veiksmus pagal sutartus reikalavimus (Kompetencijų ugdymas: metodinė knyga mokytojui, 2012).

Teresevičienė, Zuzavičienė ir Kabišaitytė (2008, p. 78) kompetenciją praplečia asmens vertybinėmis nuostatomis: „tai – sugebėjimas atlikti tam tikrą veiklos dalį (operaciją), remiantis įgytų žinių, gebėjimų, įsitikinimų bei vertybinių nuostatų visuma“.

Mokymosi visą gyvenimą Europos kvalifikacijų sąraangoje (2009) kompetencija apibūdinama kaip įrodytas gebėjimas naudoti žinias, gebėjimus, asmeninius, socialinius ir (arba) metodinius

gebėjimus dirbant, studijuojant ir siekiant profesinio bei asmeninio tobulėjimo. Europos kvalifikacijų sąrangos kontekste „kompetencija“ apibrėžiama vertinant atsakomybę ir savarankiškumą.

Taigi kompetenciją įvairūs autoriai apibrėžia gana panašiai. Kiekviena samprata papildo viena kitą. Bendriausia prasme kompetencija - tai žinių, įgūdžių, nuostatų ir gebėjimų visuma, kuriomis asmuo geba naudotis. Literatūros šaltiniuose nurodoma, kad svarbiausia, jog asmuo, turėdamas visas šias savybes, sugebėtų jas tinkamai panaudoti ir pritaikyti realiose situacijose, pvz.: mokantis tam tikrų dalykų, atliekant užduotis, siekiant tam tikrų tikslų.

1.3. Mokėjimo mokyti kompetencijos samprata

Mokėjimo mokyti kompetencija yra visą gyvenimą trunkančio mokymosi idėjos įgyvendinimo pagrindas. Jos svarba pabrėžiama ne tik Lietuvos, bet ir Europos švietimo dokumentuose, kuriuose akcentuojama, kad gebėjimai ir parengtis išmokyti turi būti ugdomi nuolat ir įtraukiami į visus mokomuosius dalykus ir neformalųjį švietimą (Balevičienė, Paurienė, 2013)

Mūsų šalies bendrojo lavinimo mokyklos Pradinio ir pagrindinio ugdymo Bendrosios programos (2008), Vidurinio ugdymo bendrosios programos (2011) numato, kad mokiniai turi įgyti įvairių kompetencijų. Viena iš svarbiausių kompetencijų yra *mokėjimas mokyti*. Ji būtina siekiant organizuoti ir tvarkyti savo mokymąsi individualiai ar grupėje; ieškoti informacijos, apdoroti, vertinti naujas žinias; įgytas kompetencijas taikyti įvairiuose kontekstuose, t.y. sprendžiant problemas ir mokantis namuose, mokykloje ar kitur (Kompetencijų ugdymas: metodinė knyga mokytojui, 2012).

Pukevičiūtė (2012) teigia, kad mokymuisi mokyti tenka svarbus vaidmuo siekiant visą gyvenimą trunkančio mokymosi idėjų įgyvendinimo. „Ši tendencija implikuoja ne tiek vieno kurio mokomojo dalyko veiksmingą išmokimą, bet žinių apie mokymąsi ir save patį, įgūdžių ir gebėjimų tas žinias taikyti mokantis, o svarbiausia mokymosi prasmės ir svarbos suvokimo, t. y. teigiamo požiūrio į mokymąsi ugdymo(si). Todėl mokymosi mokyti kompetencija apima galias, padedančias įgyti ir plėtoti perkeliamuosius gebėjimus, vadinasi, savo patirtį efektyviai ir kokybiškai taikyti mokantis įvairių dalykų“ (Pukevičiūtė, 2012, p. 40). Mokėjimo mokyti kompetencijai ypač svarbi motyvacija ir pasitikėjimas, gebėjimas planuoti ir apmąstyti mokymosi procesą ir rezultatus, išsikelti pamatuotus tolesnius uždavinius; žinoti savo mėgstamus mokymosi būdus. Anksčiau specialiai nebuvo mokoma kryptingai mokyti, nes buvo manoma, kad vaikas to išmoks savaime. Šiandien požiūris visai kitoks – moderni ugdymo patirtis rodo, jog visus reikia

mokyti mokytis, tada mokymasis būna daug veiksmingesnis (Inovatyvių mokymo(si) metodų ir IKT taikymas 2010)¹⁰.

Pradinio ir pagrindinio ugdymo Bendrosiose programose (2008, p. 1303) mokėjimas mokytis apibūdinamas „kaip asmens noras ir pasirengimas imtis naujų užduočių, gebėjimas kontroliuoti pažintinius ir emocinius procesus mokymosi metu ir taikyti įgytus gebėjimus įvairiuose kontekstuose“.

Schiefele ir Pekrun (cit. Pukevičiūtė, 2007) mokėjimą mokytis apibūdina, kaip mokymosi formą, kurią individas priklausomai nuo mokymosi motyvacijos rūšies pats nusistato arba pasitelkia į pagalbą įvairias savivaldos priemones ir pats kontroliuoja mokymosi eigą.

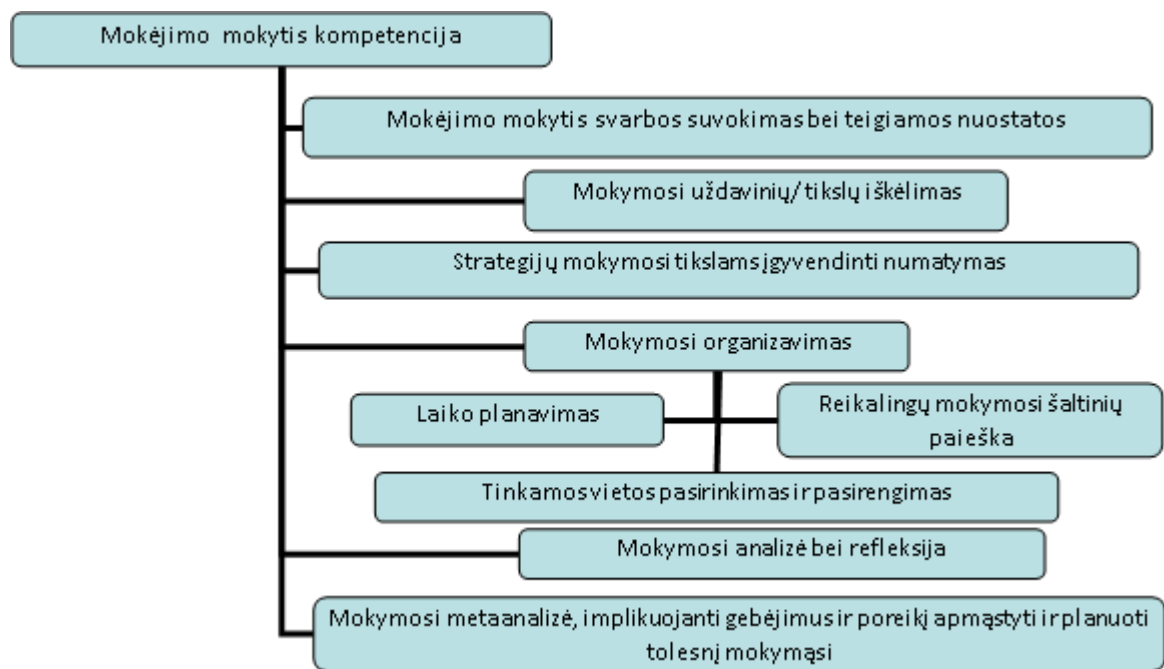
Europos parlamento ir tarybos rekomendacijose dėl bendrųjų visą gyvenimą trunkančio mokymosi gebėjimų (2006) nurodoma, kad mokymasis mokytis reiškia gebėjimą atkakliai mokytis, organizuoti savo mokymąsi, įskaitant mokymąsi veiksmingai valdant laiką ir informaciją, asmeniškai ir grupėse. Šis gebėjimas – tai mokymosi proceso ir poreikių supratimas, turimų galimybių nustatymas ir gebėjimas įveikti kliūtis siekiant sėkmingai mokytis. Tokiu būdu įgyjamos, apdorojamos ir įsisavinamos naujos žinios ir įgūdžiai, siekiama gauti pagalbą ir ja naudotis. Mokymasis mokytis įpareigoja besimokančiuosius remtis turima mokymosi ir gyvenimo patirtimi, naudoti, pritaikyti žinias ir įgūdžius įvairiose situacijose – namuose, darbe, šviečiantis ir lavinantis. Motyvacija ir pasitikėjimas yra ypač svarbūs žmogaus gebėjimams¹¹.

Pukevičiūtės (2007) teigimu, mokymasis mokytis apima šiuos esminius aspektus: 1) savo paties mokymosi proceso organizavimą; 2) jo valdymą; 3) mokymosi veiklos ir savo paties kontrolę bei vertinimą, grindžiamus žiniomis, įgūdžiais, gebėjimais ir realizuojamus remiantis teigiamomis nuostatomis.

Išanalizavus įvairiausių literatūros šaltinių, kuriose aptariama mokėjimo mokytis kompetencijos samprata, galima išskirti šias pagrindines struktūrines dalis (1 pav.):

¹⁰ *Inovatyvių mokymo (si) metodų ir IKT taikymas*. I knyga. Metodinė priemonė pradinių klasių mokytojams ir specialiesiems pedagogams. (2010). Ugdymo plėtotės centras, Vilnius.
http://www.inovacijos_upc.smm.lt/uploads/1%20knyga.pdf
(žiūrėta 2013-01-14)

¹¹ *Europos parlamento ir tarybos rekomendacija dėl bendrųjų visą gyvenimą trunkančio mokymosi gebėjimų*. (2006)
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:lt:PDF> (žiūrėta 2013-01-17).



1 pav. Mokėjimo mokyti kompetencijos struktūra

Mokėjimo mokyti tikslas – skatinti mokinius savarankiškai mokytis. Siekiant šio tikslo išskiriami pagrindiniai akcentai (Mokomės kartu: Metodinės rekomendacijos mokytojams ir švietimo pagalbos teikėjams, 2011):

1. mokinius reikia skirtingai mokyti mąstyti;
2. mokymosi procesas toks pat svarbus, kaip ir rezultatas;
3. mokinius reikia išmokyti rinktis ir naudoti skirtingas problemos sprendimo strategijas;
4. mokiniams reikia duoti galimybę patiems mąstyti apie savo progresą ir jį įvertinti.

Vidurinio ugdymo bendrųjų programų 10 priede (2011) akcentuojama, kad ugdant mokymosi mokyti kompetenciją siekiama, kad mokiniai:

1. nusiteiktų sėkmingam mokymuisi (sėkmingai mokytis);
2. kontroliuotų ir reguliuotų savo būsenas, atsižvelgdami į situacijas;
3. išmanytų savo charakterio, mokymosi ir galimybių ypatumus, gebėtų teisingai įvertinti užduočių sunkumą;
4. kontroliuotų savo mokymąsi – pasinaudodami grįžtamojo ryšio informacija, keltų mokymosi tikslus, organizuotų mokymosi veiklas;
5. taikytų asmeniškai tinkamiausias strategijas.

Pradinio ir pagrindinio ugdymo Bendrosiose programose (2008) plačiai kalbama, kas reikalinga, kad mokiniai įgytų mokymosi mokyti kompetenciją. Išskiriamos trys pagrindinės

sritis, kurias būtina ugdytis, tai: nuostatos, gebėjimai, žinios ir supratimas. Šios sritys pateiktos 1 lentelėje.

1 lentelė

Mokėjimo mokytis kompetencijos ugdymo sritys

Ugdymo sritis	Svarbu:
Nuostatos	<ul style="list-style-type: none"> • suprasti, kad mokymasis yra vertingas, visą gyvenimą trunkantis procesas; • jausti poreikį mokytis ir tobulėti; • siekti pažinti save kaip besimokančiuosius; • savarankiškai, kryptingai ir atkakliai siekti užsibrėžto tikslo; • pasitikėti savimi, tikėti mokymosi sėkme; • jausti atsakomybę už savo mokymosi veiklą, procesą ir rezultatus; • dalytis žiniomis, įgyta patirtimi su kitais žmonėmis.
Gebėjimai	<ul style="list-style-type: none"> • kelti mokymosi tikslus, uždavinius; • planuoti mokymosi veiklą; • kryptingai veikti siekiant išsikeltų uždavinių; • apmąstyti mokymosi veiklą, procesą ir rezultatus.
Žinios ir supratimas	<ul style="list-style-type: none"> • kaip vyksta mokymosi procesas; • kokie mokymosi būdai ir strategijos tinka vienai ar kitai mokymosi problemai spręsti; • suprasti, kad yra įvairių mokymosi stilių; • nusistatyti, koks yra jų mokymosi stilius, mokymosi galios ir galimybės; • suprasti, iš kokių šaltinių galima mokytis.

Mokymo procese turi būti užtikrinta mokymosi motyvacija: mokiniams reikia padėti suprasti jo reikšmę, o kaip paramą mokymuisi mokymą organizuoti taip, kad ugdymo procesas teiktų malonumą mokiniui ir mokytojui (Čiužas, Jucevičienė, 2006).

1.4. Pedagogo kompetencija

Permainos moksle ir technikoje, socialinės transformacijos skatina keistis ir kelia naujus reikalavimus mokytojo tobulėjimui (Gedvilienė, Laužackas, Tūtlys, 2010). Kaip teigia Adaškevičienė (2007) tradicinėje pedagogikoje ryškus pedagoginis konservatizmas nebegali tenkinti individo ir visuomenės poreikių. Vis dažniau vertinamas ne mokytojo darbas, o jo veikla, pasireiškianti gebėjimais veikti įvairiose situacijose, nuolat plėtoti ar įgyti naują kompetenciją.

Mokytojo veikla tampa plačia, įvairiapuse, todėl pamažu sukuriama savita ir nauja mokytojo veiklos aplinka, kurioje ypač reikšmingas paties mokytojo sistemingas ir nuolatinis mokymasis.

Valstybės švietimo 2013-2022 strategijoje (2013) vienas iš tikslų yra pasiekti tokį pedagoginių bendruomenių lygį, kai jų daugumą sudaro apmąstantys, nuolat tobulėjantys ir rezultatyviai dirbantys profesionalūs mokytojai ir dėstytojai. Yra numatomos pagrindinės veiklos kryptys šiam tikslui pasiekti:

- motyvuoti gabius jaunos žmones rinktis pedagogo profesiją;
- išplėtoti aukštos kokybės, naujausias žinias integruojančias švietimo ir ugdymo krypties studijas, kurios plėstų akiratį ir suteiktų galimybę mokytis kelis dalykus ar suteiktų kelis pedagoginius vaidmenis;
- stiprinti motyvaciją suteikiant galimybių mokytojams ir dėstytojams nuolat tobulinti kvalifikaciją plečiant kultūrinį akiratį, didinant šiuolaikinių technologijų išmanymą, orientuojantis į kūrybiškumo, pilietiškumo, lyderystės, verslumo ugdymą ir atrandant įvairesnį pedagoginių funkcijų spektrą. Sudaryti galimybę ilgai dirbantiems aktyviems mokytojams tobulinti kvalifikaciją aukštojoje mokykloje. Skatinti mokslininkus įsitraukti į bendrąjį ugdymą ir teikti naujausias žinias;
- stimuliuoti nuolatinį pozityvios patirties perėmimą ir dalijimąsi tarp dėstytojų bei formaliojo ir neformaliojo švietimo mokytojų, skatinti mokytojų ir dėstytojų judumą šalyje ir tarptautiniu mastu bei kitas keitimosi švietimo idėjomis formas.

Gedvilienė, Laužackas ir Tūtlys (2010) teigia, kad svarbu ne tik, ko mokiniai mokomi, bet ir kaip mokomi, kokia paties mokytojo kvalifikacija, mokymo(si) poreikiai, nes mokytojo žinios, gebėjimai bei galimybės turi lemiamos reikšmės mokinių mokymuisi ir rezultatams. Mokytojui nebepakanka vien pedagoginės kompetencijos. Žinių visuomenė kelia naujus reikalavimus mokytojui: mokytojas – mokymo(si) galimybių kūrėjas (ne žinių turėtojas ir perteikėjas), atliekantis mokymosi eksperto, koordinuotojo, motyvuotojo, mokymo(si) proceso skatintojo vaidmenis. Kvalifikacijos tobulinimas neatsiejamas nuo kvalifikacijos, kompetencijos ir kompetetingumo.

Zaukienė (2005), teigia, kad mokytojo profesinė kompetencija atspindi darbui reikalingą išsilavinimą, patyrimą, kvalifikacijos lygį, gebėjimus sėkmingai dirbti vienoje ar keliose veiklos srityse, išreiškia teorinio ir praktinio pasirengimo vienovę, mokytojo gebėjimus produktyviai ir efektyviai taikyti savo žinias, įvairias mokymo priemones ir pasiekti tokią mokymo(si) pažangą, kuri realizuotų ugdymo tikslus. Zaukienė (2005) išskiria šias kompetencijas:

- Asmeninė kompetencija – gebėjimas būti disciplinuotam, laikytis organizacijos nustatytų tikslų ir vadovautis jos interesais;
- Socialinė kompetencija – gebėjimu bendradarbiauti profesinių santykių srityje siekiant organizacijos tikslų;
- Metodinė kompetencija – gebėjimu savarankiškai planuoti, vykdyti ir kontroliuoti visas priemones reikalingas siekiamam tikslui efektyviai įgyvendinti.

Mokytojų profesijos kompetencijos apraše (2007) išskiriamos mokytojų kompetencijos:

- Bendrakultūrinė kompetencija – žinios, įgūdžiai, gebėjimai, vertybinės nuostatos ir kitos asmeninės savybės, sąlygojančios sėkmingą žmogaus veiklą konkrečioje(-iose) kultūroje(-ose).
- Profesinės kompetencijos – mokytojo žinios, įgūdžiai, gebėjimai, vertybinės nuostatos, požiūriai ir kitos asmeninės savybės, reikalingos sėkmingai bendrajai ugdymo veiklai, jos nespecifikuojant pagal ugdymo turinio koncentrus /sritis.
- Bendrosios kompetencijos – žinios, įgūdžiai, gebėjimai, vertybinės nuostatos, požiūriai, kitos asmeninės savybės, reikalingos mokytojo veiklai ir galimos perkelti iš vienos rūšies veiklos į kitą.
- Specialiosios kompetencijos – mokytojo žinios, įgūdžiai, gebėjimai, vertybinės nuostatos, požiūriai ir kitos asmeninės savybės, sąlygojančios sėkmingą jo veiklą konkrečiame ugdymo turinio konkcentre/srityje.

Pedagogų profesijos kompetencijų apraše (2015) pedagogų profesijos sudaro šios kompetencijos:

1. bendrosios kompetencijos:

- asmeninio tobulėjimo ir mokėjimo mokytis kompetencija (mokėjimas ir sugebėjimas valdyti asmeninę karjerą ir mokytis visą gyvenimą, grindžiant profesinės veiklos refleksija, nuolatiniu žinių ir gebėjimų atnaujinimu);
- kultūrinė kompetencija;
- naujų technologijų ir informacijos valdymo kompetencija (mokėjimas ir sugebėjimas naudotis skaitmeninėmis technologijomis ir įranga, informacijos paieškos šaltiniais);
- profesinės komunikacijos kompetencija.

2. didaktinės kompetencijos:

- mokinių/ugdytinių skirtybių ir galimybių pažinimo (specialiųjų gebėjimų ir poreikių atpažinimo), pagalbos teikimo mokantis ir mokinių/ugdytinių motyvavimo kompetencija – mokėjimas ir sugebėjimas pasitelkiant žinias ir supratimą apie fizinę, emocinę, socialinę ir intelektualinę mokinių / ugdytinių raidą, nustatyti mokinių / ugdytinių polinkius, atsižvelgti į

skirtingus jų poreikius ir gebėjimus bei paskatinti ir įtraukti į aktyvų mokymąsi, padedant siekti pažangos ir skatinant pažinti dalykus, procesus ar reiškinius, išsikelti ugdymosi ir asmeninius tikslus, valdyti ir apmąstyti savo mokymosi veiklą ir jos rezultatus;

- ugdymo(si) aplinkų, ugdymosi turinio ir situacijų įvairovės kūrimo kompetencija;
- ugdymo(si) turinio įgyvendinimo ir tobulinimo kompetencija (mokėjimas ir sugebėjimas kartu su mokiniais / ugdytiniais apsibrėžiant ugdymo(si) tikslus ir uždavinius, atrinkti ir taikyti metodus);
- mokinių / ugdytinių pasiekimų ir pažangos vertinimo kompetencija;
- profesinės veiklos tyrimo kompetencija – mokėjimas ir sugebėjimas metodiškai vertinti ir analizuoti profesinės veiklos rezultatus, siekiant atpažinti ir spręsti kilusias problemas, gerinant ugdymo proceso kokybę.

3. dalykinės kompetencijos:

- Dalykinė kompetencija pedagogams padeda atpažinti turimus susijusio koncentro ar srities specialiąsias žinias ir gebėjimus bei juos įsivertinti, taip pat sritis, kuriose būtina kelti kvalifikaciją, siekiant atnaujinti arba įgyti specialiuosius gebėjimus.

Bankauskienė teigia (2010), kad pedagogo kompetencija turėtų ryškėti:

- jam diegiant praktikoje atnaujintas bendrąsias programas, kreipiamas į diferencijavimą ir individualizavimą;
- taikant aktyvius mokymo ir mokymosi metodus; reflektuojant, įsivertinant ir tiriant savo veiklą;
- teikiant pagalbą mokiniui, fiksuojant jo pasiekimus, taikant įvairius vertinimo būdus, apibendrinant rezultatus;
- taikant ugdymo procese informacines komunikacines technologijas;
- stiprinant mokyklos vaidmenį, kuriant atvirą pilietinę visuomenę;
- įvertinant esamą kontekstą ir remiantis turima patirtimi

Akivaizdu, kad jau atgyveno tradicinis dalyko mokymas, kai mokytojas tam tikra nekintama tvarka išdėsto dalyko turinį, o mokiniai išmoka ir atkartoja, kad būtų įvertinti. Didėjant mus supančios informacijos kiekiui ir prieinamumui, faktų ir apibrėžimų mokymasis atmintinai netenka prasmės. Mokiniui dabar daug svarbiau išmokti mąstyti, kelti klausimus ir ieškoti atsakymų, susirasti reikiamą informaciją, ją pasirinkti ir pritaikyti. Pagrindine mokytojo pareiga tampa, dirbant kartu su mokiniais padėti jiems suprasti dalyko esmę, išmokti patiems tyrinėti, kurti, atlikti praktinius darbus vieno ar kelių dalykų aprėpiamoje informacijos srityje, pasitelkti integralias

įvairių sričių žinias nagrinėjant ir sprendžiant gyvenimiškas problemas (Motiejūnienė, Žadeikienė, 2009).

Viena iš svarbiausių kompetencijų, lemiančių mokinių rezultatus ir mokymosi motyvaciją, yra didaktinė kompetencija. Čiužas ir Šiaučiukėnienė (2007) didaktinę pedagogo kompetenciją apibrėžia, kaip pedagogo žinias, gebėjimus, požiūrius, vertybes, kitas asmens savybes, kurios lemia efektyvią mokymo veiklą. Mokytojo didaktinę kompetenciją apibūdina šios charakteristikos: mokytojo darbo stilius, mokymo tikslai, metodai, mokymo(si) aplinka, mokytojo ir mokinio sąveika.

Lietuvos mokytojai dirba vadovaudamiesi poveikio paradigma, kai centrinis ugdymo proceso elementas yra mokytojas, o mokiniai tėra užduočių vykdytojai. (Čiužas, Jucevičienė, 2006). Panašios nuomonės ir Targamadžė (2010), ji teigė, kad tradicinėje pedagogikoje, kuri vadovaujasi ugdymo paradigma, telkiamasi į mokytoją kaip į pagrindinį žinių ir informacijos šaltinį. Jis nustato mokymo sąlygas, numato drausminimo ir skatinimo priemones šiame procese.

Monkevičienės (2009) teigimu, mokymo paradigma (ugdymo arba kitaip poveikio) – tai pedagogo poveikio ugdytiniui paradigma. Ja vadovaujantis dėmesio centre yra pedagogas kaip pagrindinis žinių šaltinis ir informacijos perteikėjas viena kryptimi: pedagogas-ugdytinis.

Jezerskytė, Janiūnaitė (2009) teigė, jog poveikio paradigmoje akcentuojamas galutinis mokymo rezultatas, žinių perteikimas bei jų įsiminimas.

Kaip jau minėjome, mokytojai dažniausiai dirba vadovaudamiesi poveikio paradigma, tačiau šiuo metu mokykloje realizuojama pedagoginė sistema patiria virsmą iš sąlygotos poveikio ar sąveikos paradigmu į grindžiamą mokymosi paradigma. Kinta mokymo principai. Šiuolaikinė didaktika, laikydama mokymosi paradigma teoriniu pagrindu, akcentuoja mokymąsi kaip esminę ugdymo proceso ašį. Siekiama padėti mokiniui, jam pačiam aktyviai veikiant, įgyti esminį gamtos ir žmonių gyvenimo supratimą, besiremiantį mokslo žiniomis, bet ne formalių žinių įsiminimą, gebėjimą veikti vadovaujantis esminėmis vertybėmis. Mokytojas kaip tokio mokymosi įkvėpėjas ir patarėjas (konsultantas), savo dalyko specialistas, geba panaudoti ne tik formalus, bet ir neformalus bei informalaus mokymosi teikiamas galimybes. Mokytojas savo žinias ir įgūdžius taiko mokiniui padėdamas įveikti problemas, kurios jam kilo besimokant. Besimokantieji, sąveikaudami su juos supančia aplinka, nėra pasyvūs informacijos gavėjai, nes jie aktyviai kaupia žinias ir ugdomi įgūdžius. Mokytojas, be tradicinių mokymo metodų, naudoja individualius ir grupinius problemų sprendimo būdus, mokymąsi iš patirties, individualų tyrinėjimą, kūrybą. Mokinys yra pats atsakingas už savo mokymąsi, jis aktyviai dalyvauja tobulindamas ir keisdamas save, taiko kitų praktiką. Tik toks mokymasis užtikrina pačių mokinių iniciatyvą ir įsitraukimą į mokymosi procesą (Čiužas, Jucevičienė, 2006).

Targamadžė (2010) pritaria Čiužo ir Juceviečienės (2006) nuomonei, kad mokytojas perduodant žinias nebėra lyderis, keičiasi jo funkcijos – jis tampa konsultantu, skatintoju, žadintoju mokytis. Ir tai suprantama, nes ugdymosi paradigmoje manoma, kad žmogus, sąveikaudamas su aplinka ir remdamasis savo patirtimi, kuria savo individualų žinojimą. Mokymosi procese, kuris yra integrali ugdymo(si) proceso dalis, besimokantysis tampa aktyviu dalyviu. Taigi ugdymosi paradigmoje iš esmės kinta pedagogo ir besimokančiojo vaidmenys bei tikslai.

Apie sąveikos paradigmą rašė ir Monkevičienė (2009). Jos teigimu sąveikos paradigma (šiuolaikinė) – tai pedagogo ir vaiko bendradarbiavimu grindžiamas ugdymas, kurio dėmesio centre yra ugdytinis. Ugdymas suprantamas kaip dvikryptis poveikis: pedagogas ir ugdytinis, ugdytinis ir pedagogas. Į ugdymą ir ugdymąsi žiūrima kaip į du vienodai svarbius procesus. Mokymosi paradigma (ateities) – tai ugdytinio ir visų įmanomai galimų ugdymo proceso dalyvių sąveika, kurios dėmesio centre yra ugdytinis. Ugdymuisi būdingas daugiakryptis procesas: ugdytinis ir įvairūs informacijos ir poveikių šaltiniai, socialinės sąveikos. Ugdymasis pabrėžiamas kaip pagrindinis procesas (Monkevičienė, 2009).

Siekiant, kad pedagogai vadovautųsi mokymosi paradigma, jie turi turėti ne tik teigiamą nuostatą ir žinių apie mokymąsi mokytis, bet ir gebėjimą vaikus išmokyti mokytis. Šiuo atveju svarbi pedagogo kompetencija mokymo mokytis srityje. Mokymosi mokytis sąvoka yra siejama su tinkamai nukreiptu ugdymu, t.y. aiškiai žinant, ko noriu ir turiu išmokti, planuojant savo ugdymo poreikius ir mokantis pagal atitinkamas ugdymo programas siekiant panaudoti įgytas žinias praktikoje. Mokymo procesas negali būti pasyvus, turi vyrauti aktyvus mokymasis: mokiniai yra skatinami, atsižvelgiama ir į tai, kad kiekvienas asmuo turi savo individualų mokymosi stilių. Mokymo procese naudojami įvairūs būdai ir priemonės yra sukurti taip, kad atitiktų individualius poreikius (Mokymasis mokytis. Neformaliojo suaugusiųjų mokymo(si) modulis, 2012). Mokymą mokyti galime sieti ir su konstruktyvizmo teorija. Konstruktyvizmo teorija akcentuoja, kad pedagogai tai pagalbininkai, skatinantys tyrinėti, išreikšti ir dalintis savo mintimis, o patys mokiniai aktyviai dalyvauja mokymosi procese: jie interpretuoja informaciją remdamiesi savo turimomis žiniomis ir patirtimi. Apibendrinus mokslinę literatūrą, mokymas mokytis tai:

- mokymosi proceso organizavimas ir valdymas;
- mokymo tikslų ir uždavinių iškėlimas;
- mokymosi veiklos kontrolė ir vertinimas;
- mokymosi strategijų bei būdų išmanymas, jų pritaikymas skirtingoms situacijoms, mokymosi problemoms spręsti;

- fizinės mokymosi aplinkos pamokoje kūrimas: vaizdinių ir techninių mokymo priemonių naudojimas;
- informacijos šaltinių ir priemonių pasirinkimas ir pritaikymas mokymosi situacijai;
- mokymosi stilių, mokymosi galių ir galimybių išmanymas.

G. Petty (2008) pažymi, kad norint sukurti gilųjį mokymąsi mokytojai turi taikyti konstruktyvistinius mokymo metodus, kurie:

- reikalauja, kad mokinys kurtų konstruktus, paaiškindamas kaip jis ką nors suvokia;
- reikalauja mąstymo, o ne vien atgaminimo;
- suteikia mokiniui laiko pagalvoti;
- suteikia mokiniui atsaką apie tai, kaip jis supranta, kokį konstruktą kuria;
- suteikia mokytojui galimybę pataisyti mokinių klaidas, kylančias dėl nesuprastos informacijos;
- užtikrina aktyvų mokymąsi;
- mokymo metodai skatina įsitraukti.

Taip pat pedagogai, kurie siekia ugdyti mokinių mokėjimo kompetenciją, turi sudaryti galimybes: taikyti įvairias mokymosi strategijas ir metodus; mokytis kelti individualius mokymosi uždavinius ir juos aptarti su kitais; aptarti su kitais savo veiklos planus; įvairiais būdais apmąstyti ir vertinti savo ir kitų mokymosi veiklą bei rezultatus; pradėdami mokytis naujų dalykų drauge su kitais išsiaiškinti jau turimą patirtį ir kt.¹². Berry ir Sahlberg (cit. Bogdanovič 2010) teigia, kad svarbios yra ne tik galimybių sudarymas, bet ir tam tikros struktūros laikymasis pamokoje: mokymasis yra aktyvus konstravimo procesas; mokymasis yra sukauptų žinių susiejimas; mokymasis yra bendradarbiavimas; mokymasis yra savitvarka; mokymasis turi tikslą; mokymasis yra susijęs su kontekstu ir aplinkybėmis.

1.5. Pedagogo kompetencija ugdyti mokinius turinčius SUP inkluzinėje klasėje

Neretai laikomasi nuostatos, kad egzistuoja atskira asmenų grupė, kuri turi specialiųjų ugdymosi poreikių ir jie vadinami „specialiųjų poreikių vaikais“ (Ališauskas, Ališauskienė, Gerulaitis ir kt., 2011). Kaip teigia Kasparavičienė, Sabaliauskienė ir Rinkienė (2002), specialiųjų poreikių vaikas - tai vaikas, kuris dėl įgimtų ar įgytų sutrikimų gali ribotai dalyvauti ugdyme ir visuomenės gyvenime.

¹² *Mokėjimo mokytis kompetencijos vertinimas. Mokinių mokėjimo mokytis kompetencijos vertinimo instrumentas ir jo taikymo metodinės rekomendacijos.* Projektas „Pagrindinio ugdymo pirmojo koncentro (5–8 kl.) mokinių esminių kompetencijų ugdymas“. (2012). Vilnius.

Šiuo metu išskiriamos trys specialiųjų ugdymosi poreikių grupės ir keturi specialiųjų ugdymosi poreikių lygiai. Pagal ugdymosi sunkumų pobūdį ir jų trukmę (pastovus, ilgalaikis, laikinas) išskiriamos trys mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių grupės: mokiniai, turintys negalių; mokiniai, turintys sutrikimų; mokiniai, turintys mokymosi sunkumų. Specialieji ugdymosi poreikiai skirstomi į nedidelius, vidutinius, didelius ir labai didelius¹³.

Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, mokymo paskirtis – padėti mokiniui lavintis, mokytis pagal gebėjimus, įgyti išsilavinimą ir kvalifikaciją, pripažįstant ir plėtojant jų gebėjimus ir galias. Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymą įgyvendina visos privalomąjį ir visuotinį švietimą teikiančios mokyklos, kiti švietimo teikėjai, atskirais atvejais – mokyklos (klasės), skirtos mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdyti (Ališauskas, Ališauskienė, Gerulaitis ir kt., 2011).

Atsižvelgiant į mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių mokymo paskirtį, jau ne vieną dešimtmetį yra diegiamos inkluzinio ugdymo idėjos realizuojant „Mokyklos visiems“ koncepciją¹⁴. Vaikų specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimas tampa ne tik specialistų (specialiųjų pedagogų, logopedų, psichologų, socialinių pedagogų ir kt.) veiklos sritis, į šį procesą įsitraukia vis daugiau ugdymo proceso dalyvių (Ališauskas, Jomantienė, 2008).

Kišonienės ir Dudzinskienės (2007) teigimu bendrasis ugdymo uždavinys šiuolaikinėje visuomenėje – atskleisti ir vystyti kiekvieno individo gebėjimų ir siekių potencialą; suteikti žinių ir įgūdžių, padedančių socializuotis ir būti veiksniais asmeniniame ir bendruomenės gyvenime. Ugdytis socialinius gebėjimus ir gabumus, siekiant būti visuomenės nariu, yra taip pat svarbu kaip ir įgyti žinių ir įgūdžių. Todėl dabar vienas pagrindinių mokytojams keliamų reikalavimų – gebėti atsižvelgti į kiekvieno mokinio individualius poreikius, t. y. iš mokytojų reikalaujama, kad jie mokėtų dirbti klasėje, kuri įvairi pagal įvairius požymius, lytį, gebėjimus, kultūrinės charakteristikas ir kt. Kitaip tariant, siekis užtikrinti lygias galimybes mokymuisi įpareigoja pedagogus išmokyti dirbti su skirtingų poreikių vaikais, gebėti juos visavertiškai integruoti į mokymo procesą ir aplinką (Miltenienė, Daniute, 2014).

Darbas su skirtingais mokiniais tampa vienu iš didžiausių iššūkių Europos mokyklose ir jų klasėse. Mokinių, turinčių SUP, ugdymas vidurinėje mokykloje yra sudėtinga tema. Įvairūs pranešimai teigia, kad inkluzinis ugdymas dažniausiai sėkmingai vykdomas pradinėje mokykloje,

¹³ LR Švietimo ir mokslo ministro, LR sveikatos apsaugos ministro ir LR socialinės apsaugos ir darbo ministro įsakymas. *Dėl mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių nustatymo ir jų specialiųjų ugdymosi poreikių skirstymo į lygius tvarkos aprašas.* (2011-07-13). LR švietimo ir mokslo ministro įsak. Nr. V-1265/V-685/A1-317

¹⁴ Geležinienė, R. (2010). Individualizuotų ugdymo programų rengimo ypatumai, jų pritaikymai specialiesiems mokinių ugdymo poreikiams, inkluzinio ugdymo planavimas bendrojo ugdymo mokyklose. *Mokomės kartu. Metodinės rekomendacijos mokytojams ir švietimo pagalbos teikėjams.* 73-110

tačiau vidurinėje mokykloje kelia problemų. Mokymosi dalykų padaugėjimas bei skirtingos mokymo organizavimo strategijos sukelia rimtų sunkumų moksleiviams. Nepakankama mokytojų kvalifikacija ir jų ne visai teigiamas požiūris yra labai svarbios problemos įgyvendinant inkliuzinį ugdymą. Požiūris dažniausiai priklauso nuo mokytojų patirties (ypač dirbant su SUP turinčiais mokiniais), kvalifikacijos, jiems suteikiamos paramos ir kitų sąlygų (Meijer, Soriano ir kt., 2006).

Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūros dokumente (Teacher Education for Inclusion – Profile of Inclusive Teachers, 2012) teigiama, kad integruotą ir (ar) inkliuzinį ugdymą labiausiai lemia tai, kaip mokytojas dirba klasėje, taip pat tai, kaip mokykla organizuoja ugdymą. Realizuodamas inkliuzinį ugdymą, mokytojas klasėje gali taikyti įvairius ugdymo būdus ir modelius, kurie padeda įveikti skirtumus klasėje (diferencijuotas mokymas, įvairių lygių užduotys ir kt.). Inkliuzinio ugdymo sėkmė ir kokybė didele dalimi priklauso nuo mokytojų nuostatų į mokinius, turinčius SUP, bei į jiems prieinamus resursus; taip pat nuo mokytojo gebėjimų paskirstyti tuos resursus mokiniams bendrojo lavinimo klasėje. Resursais šiame kontekste gali būti laikoma ne tik mokomoji medžiaga, mokymo metodai ir pan., bet ir sąnaudos laiko, kurio reikia, norint tinkamai parengti užduotis mokiniams, taip pat mokytojo kompetencijos, įgyjamos studijuojant, per praktiką ir pan. Ugdant įvairių gebėjimų ir poreikių (tarp jų ir turinčiųjų SUP) mokinius, mokytojui reikia papildomo laiko, mokomosios medžiagos bei specifinių žinių. Svarbus ir mokytojo pasirengimas (žinios, supratimas, gebėjimai, jautrumas), siekiant sukurti palankius mokinių tarpusavio socialinius santykius (Ališauskas, Ališauskienė, Kairienė, 2011).

Siekiant specialiųjų poreikių vaikų ugdymo kokybės, mokytojui keliami nauji reikalavimai, jis turi išsiugdyti metodines kompetencijas, kurios suteiktų galimybę veikti naujos kompleksinės realybės sąlygomis. Šiuolaikinės pamokos bendrojo lavinimo mokykloje reikalauja naujų mokymo technologijų, kad darbas vyktų sklandžiai ir produktyviai, nes tradicinėmis didaktikos veiklos formomis ne visada patenkinami realieji ugdymo(si) poreikiai. Reikia naujų priegų, mokymo metodų, įgalinančių specialiųjų poreikių mokinį tapti nepriklausomu ir aktyviau kontroliuojančiu savo išmokimo, pažinimo procesą (Melienė, 2003).

Ambrukaitis (2005) įvardija tokias specialiojo ugdymo kompetencijas: nuostata laikytis socialinės interakcinės paradigmos ir gebėti diegti jos principus ugdymo praktikoje; SUP įvertinimo 13 sistemos išmanymas, gebėjimas atlikti ugdytinių specialiųjų (individualiųjų) ugdymo(si) poreikių tęstinį įvertinimą; gebėjimas parinkti ir taikyti specialiojo ugdymo didaktines technologijas, atsižvelgiant į ugdytinių specialiuosius ugdymo(si) poreikius; pritaikyti ir individualizuoti bendrąsias ugdymo programas, rengti bei pritaikyti mokomąsias priemones, taikyti alternatyvius ugdymo metodus; kompensacines priemones ugdant sutrikusios regos, klausos,

kalbos bei kitų .negalių turinčius vaikus. Pedagogų kompetencijas ugdyti specialiujų ugdymosi poreikių turinčius mokinius, nagrinėjo šie Lietuvos mokslininkai: Ališauskas 2003, Ališauskas ir Jomantaitė 2008, Urnėžienė ir Budrytė 2014, Miltenienė ir Daniutė 2014.

Europos specialiojo švietimo agentūra 2012 metais parengė „Inkliuzinio švietimo mokytojo profilį“¹⁵. Šiame profilyje teigiama, kad pedagogai, dirbantys inkliuzinėje mokykloje turi remtis šiomis esminėmis vertybinėmis:

1. Pagarba mokinių įvairovei – skirtybės laikomos galimybėmis ir ištekliais, kuriais grindžiamas kiekvieno mokinio ugdymasis. Su šia vertybe susijusios kompetencijos susijusios su:

- Inkluzinio ugdymo samprata;
- Mokytojo požiūriu į mokinių įvairovę.

2. Pagalba visiems mokiniams – mokytojai puoselėja aukštus lūkesčius dėl kiekvieno mokinio pasiekimų. Su šia vertybe susijusios kompetencijos susijusios su:

- Skatinimu visų mokinių akademinio, praktinio, socialinio ir emocinio ugdymosi;
- Veiksmingomis ugdymo strategijomis heterogeninėse klasėse.

3. Darbas drauge su kitais – bendradarbiavimas ir darbas komandoje yra pagrindiniai visų mokytojų veiklos būdai. Su šia vertybe susijusios kompetencijos susijusios su:

- Darbu su tėvais ir šeimomis;
- Bendradarbiavimu su įvairiais švietimo profesionalais.

4. Asmeninis profesinis tobulėjimas – mokyti reiškia mokytis – mokytojai prisiima atsakomybę už mokymąsi visą gyvenimą. Su šia vertybe susijusios kompetencijos susijusios su:

- Mokytojų gebėjimu reflektuoti savo praktinę veiklą;
- Pirminiu mokytojų rengimu – pagrindu nuolatiniam individualiam profesiniam tobulinimuisi ir asmeniniam tobulėjimui.

Šios pedagogo vertybinės nuostatos siejasi su visų mokinių toleravimu, teise į švietimo prieinamumą. Kiekvienas mokinsys turi teisę mokytis nepaisant jo išskirtinumo. Pedagogo vertybinės nuostatos lemia kokybišką mokymo(si) veiklą bei kokybę, ir atsispindi jo praktinėje veikloje. Pedagogas turėdamas šias vertybines nuostatas toleruos visus mokinius, sugebės tinkamai juos ugdyti, taikydamas mokymosi paradigimą, kuri siejasi su mokinio aktyviu dalyvavimu ir įsitraukimu į ugdymo procesą.

¹⁵ *Teacher Education for Inclusion – Profile of Inclusive Teachers* (2012). European Agency for Development in Special Needs Education. http://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-EN.pdf (žiūrėta 2015-10-29)

Šiuo metu vadovaujamosi „Mokykla visiems“ koncepcija. Siekiant užtikrinti mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių ugdymo ir ugdymosi kokybę, atsižvelgiama į pedagogų specialiosios pedagogikos ir specialiosios psichologijos tobulinimo galimybes. 2015 metais yra išleistas Lietuvos respublikos švietimo ir mokslo įsakymas dėl Švietimo ir mokslo ministro 2007 m. gruodžio 18 d. įsakymo nr. ISAK-2481 „Dėl specialiosios pedagogikos ir specialiosios psichologijos kvalifikacijos tobulinimo kursų patvirtinimo“ pakeitimas. Šios programos pagrindinis tikslas - formuoti pozityvų mokytojų požiūrį į inkluzinį ugdymą, mokinių ugdymosi poreikių įvairovę, specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių gebėjimus ir poreikius, tobulinti mokytojų kompetenciją ugdyti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius, pritaikant ugdymosi procesą, bendradarbiaujant, pritaikant ugdymo(si) turinį, vertinant individualią kiekvieno mokinio pažangą ir pasiekimus. Programos metu pedagogai įgis šias kompetencijas: žinios ir supratimas; mokinių pažinimo, jų individualios pažangos ir pasiekimų vertinimo gebėjimai; praktinio pobūdžio gebėjimai; ugdymo(si) aplinkos kūrimo gebėjimai; reflektavimo ir mokymosi mokyti gebėjimai; perkeliemieji (bendrieji) gebėjimai. Šios kompetencijos padės pasiekti išsikelto pagrindinio tikslo, kuris atspindi šiuolaikinę mokymosi paradigmą.

Melienės (2003) teigimu, dirbant su mokiniais, kurie turi skirtingų gebėjimų, mokytojais atsideria gana sudėtingoje situacijoje, kai iki šiol naudotos mokymo technologijos negarantuoja sklandaus ir produktyvaus darbo, nes mokinių sąmoningumas, savikontrolė mokantis yra menkai skatinama. Rupšienė (cit. Kaffemaniene ir Ivoškuvienė, 2005) pažymi, kad neigiamas požiūris į mokymąsi formuojasi nepatenkinus su mokymosi veikla susijusių poreikių, kuriuos sukelia riboti vaiko gebėjimai, sveikatos sutrikimai, tam tikri charakterio bruožai, neadekvatus savęs vertinimas.

Dirbant su skirtingų gebėjimų mokiniais, mokytojų sąmonėje turi pakisti „mokymo“ ir „mokymosi“ samprata (Tomėnienė, 2010). Mokymas - tai mokymo būdas, kuriame svarbiausia - skatinti pačius mokinius sužinoti sąvokas, principus, naudojamus tiriant ir sprendžiant problemas (Arends, 1998). Šiuolaikinį mokymąsi Stanišauskienė (2004) siūlo traktuoti kaip interaktyvų, dinamišką, permanentinį ieškojimo procesą, kuriame tyrinėjant ir sąveikaujant su aplinka gimsta naujas supratimas apie save patį ir supantį pasaulį. Mokymasis vaikui – labai rimta ir atsakinga veikla, už kurios sėkmę atsako jis pats. Tai, anot Skulčiuvienės (2011), didelis darbas ir rimtas įsipareigojimas vaikui. Norėdami padėti mokiniui mokytis galime taikyti formuojamąjį vertinimą, kurio paskirtis – stebėti mokinių mokymąsi individualizuojant grįžtamąją informaciją, parodyti

mokymosi sėkmę ir spragas, padėti mokiniams siekti daugiau¹⁶. Formuojamasis vertinimas, anot Gage, Berliner (1994) ir Skulčiuvienės (2011), padės vaikui mokytis, nes taikant šį vertinimą vaikas gebės numatyti savo mokymosi būdus, mokymosi tikslus, strategijas, konkrečius mokymosi etapus, leis vaikui peržiūrėti mokomąją medžiagą.

Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių mokymosi motyvacija dažnai būna labai žema. Motyvacija – tai elgesio, veiklos, veiksmų skatinimo procesas, kurį sukelia įvairūs motyvai (Liutikienė, 2011). Šidlauskienė ir Bekerienė (2011) mokymosi motyvaciją apibūdina kaip tikėjimą (kiek mokinsys tikisi sėkmės mokydamasis) ir vertybę (kiek mokinsys vertina mokymąsi). Ji padeda mokiniui orientuotis į tikslą ir suvokti, kiek laiko reikės tikslui pasiekti, ar reikės pastiprinimo; aktualizuoja būtinas mokinio žinias, sugebėjimus ir įgūdžius, turi įtakos mokymosi kokybei ir mokymosi pasekmėms. Jakucevičiūtė, Masiulytė, Nausėdienė ir Vasileskienė (2006) pažymi, kad teigiami motyvai sukuria bendrą nusiteikimą mokytis, o nuo tikslų priklauso, kokie bus konkretūs mokymosi veiksmai. Specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai dažnai patiria mokymosi nesėkmes, todėl dažnai praranda motyvaciją mokytis, kuri mokantis yra vienas esminių dalykų. Nesėkmės laukimas skatina lengvai pasiduoti, susidūrus su sunkia, sudėtinga užduotimi; moksleivis negali įgyti naujų įgūdžių, nes vis nauji nemalonūs išgyvenimai stiprina bejėgiškumo ir menkavertiškumo jausmus (Kaffemanienė, Ivoškuvienė, 2005).

Apibendrinant mokslinę literatūrą galime teigti, jeigu mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, išmoktų mokytis, tinkamai organizuoti savo veiklą, jiems mokytis sektųsi daug geriau. Mokiniai mokėtų tinkamai pasirinkti mokymosi metodus ir strategijas atliekant užduotis; gebėtų pasinaudoti ir susirasti papildomos medžiagos; planuoti ir apmąstyti savo mokymąsi, išsikelti mokymosi tikslus ir uždavinius; taikyti turimus gebėjimus įvairiuose kontekstuose; mokėtų panaudoti jau turimas žinias kasdieniniame gyvenime. Visa tai skatintų šių mokinių mokymosi motyvaciją.

¹⁶ Mažylienė, A. (2011). Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių vertinimas. A. Mažylienė ir kt. (sud.) *Inkliuzinis ugdymas ir komandinė pagalba mokiniui: metodinės rekomendacijos mokytojams, švietimo pagalbos teikėjams*. (25-27). Vilnius.

2 skyrius. PEDAGOGO KOMPETENCIJOS MOKYTI MOKYTIS INKLIUZINĖJE KLASĖJE TYRIMO REZULTATAI

2.1. Tyrimo metodika ir dalyviai

Atliekant tyrimą buvo siekiama atskleisti pedagogų požiūrį į įvairių gebėjimų mokinių mokėjimo mokytis kompetencijos svarbą, plėtojimosi galimybes; išanalizuoti pedagogų gebėjimus ir įgūdžius tobulinti mokinių mokėjimą mokytis bei įvertinti pedagogų pasirengimą teikti pagalbą mokymosi mokytis procese mokiniams turintiems SUP. Norint pasiekti šio tikslo buvo pasirinktas kokybinis tyrimo tipas. Kokybinis tyrimas, pasak Kardelio (2002), leidžia suprasti tiriamuosius reiškinius bei pateikti interpretacinį, holistinį jų paaiškinimą.

Tyrimo metu siekta gauti kuo kokybiškesnės informacijos apie pedagogo žinias mokėjimo mokytis kompetencijos srityje, jos formavimosi kryptingumą, išanalizuoti dalyko pedagogų gebėjimus ir įgūdžius tobulinti mokinių mokėjimą mokytis; įvertinti pedagogų pasirengimą teikti pagalbą mokymosi mokytis procese SUP turintiems mokiniams. Tyrimo proceso pagrindinės dalys:

1. Pasirengimas interviu apklausai;
2. Interviu apklausa;
3. Interviu teksto perkėlimas perrašant kompiuteriu iš diktofono į priedus;
4. Interviu analizė, nustatant kategorijas ir subkategorijas;
5. Tyrimo rezultatų apibendrinimas, interpretavimas, išvadų formulavimas.

Tyrimas realizuotas pasitelkiant empirinį tyrimo metodą: įvairių dalykų pedagogų apklausa interviu metu. Tyrimo instrumentas šiuo atveju pasirinktas – pusiau struktūruotas interviu. Pusiau struktūruotas interviu leido tyrimo eigoje užduoti papildomų klausimų bei apklaustiesiems išsamiai ir plačiai išsakyti savo nuomonę, kuri neapribojo jų galimų atsakymų. Interviu buvo sudarytas iš 14 klausimų. Klausimai sudaryti taip, kad būtų galimybė išsiaiškinti pedagogų nuostatas, žinias ir gebėjimus mokėjimo mokytis srityje. Kai kada buvo patikslinami ir užduodami papildomi klausimai. Papildomi klausimai buvo užduodami siekiant surinkti daugiau ir gilesnės informacijos rūpimu klausimu arba buvo pastebėta, kad pedagogai nesupranta, ko jų yra klausama, arba jiems yra nepatogu atsakinėti.

Tyrimas buvo atliekamas 2015 metais lapkričio mėnesį Kaišiadorių r. pagrindinėje mokykloje. Tyrimo metu buvo apklausta 10 pagrindinės mokyklos pedagogių. Taikyta tikslinė imties vienėtų atranka: kriterinė atranka, kada pats tyrėjas nusprendžia, su kuriais tyrimo dalyviais norėtų atlikti

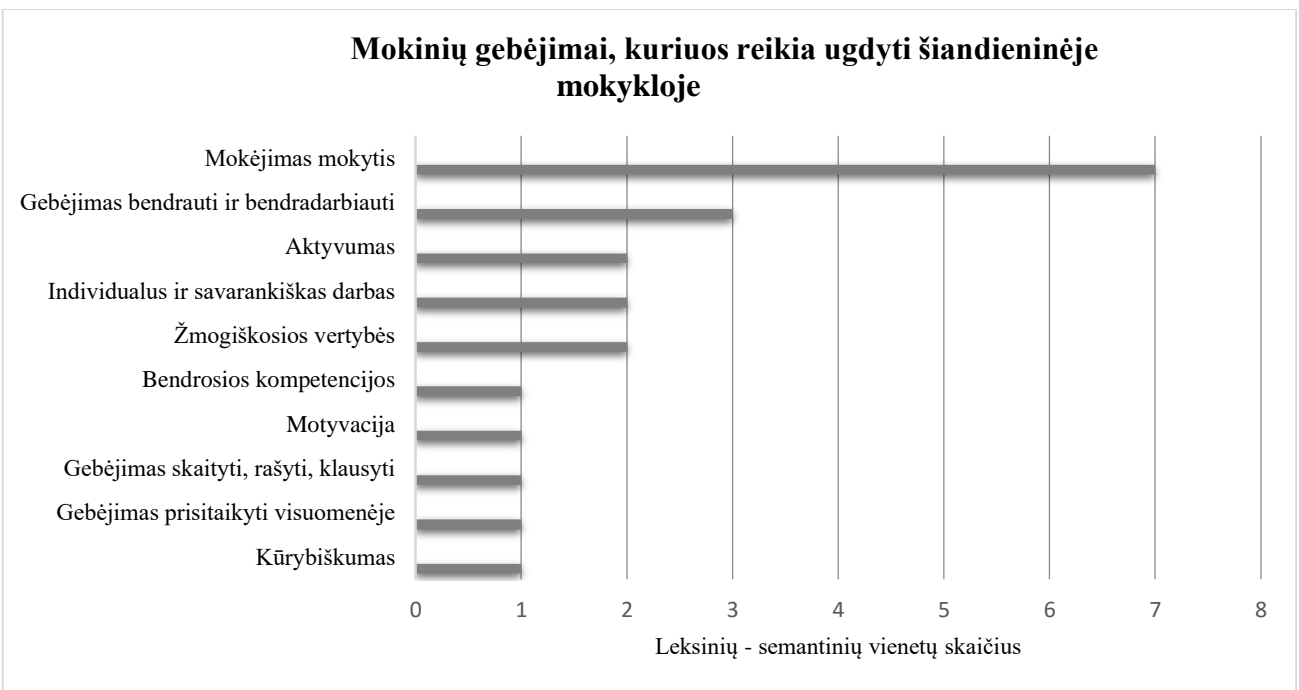
tyrimą bei galimybė kuo išsamiau ir tiksliau apibūdinti tiriamąjį reiškinį. Ši imtis buvo sudaryta atsižvelgiant į tai, kad pedagogų klasėse yra arba buvo mokinių, turinčių SUP poreikių. Visos interviu dalyvės yra moterys, nes įstaigoje nėra nei vieno pedagogo vyro..

Kiekvienam interviu buvo ruošiasi iš anksto. Su dalyviais iš anksto buvo sutarta dėl interviu laiko ir vietos. Bendraujama buvo jų darbo vietose: mokytojų kambaryje arba jų darbo kabinete. Visi tyrimo dalyviai buvo supažindinti su tyrimo tikslu, pobūdžiu ir eiga. Su tyrimo dalyviais buvo bendraujama tiesiogiai. Vykdamas tyrimą laikomasi pagrindine etine nuostata: konfidencialumu ir anonimiškumu. Atliekant tyrimą pastebėta, kad konfidencialumo užtikrinimas, lėmė išsamius ir atvirus pedagogų atsakymus. Pedagogai jautėsi laisvai ir atvirai reikšdami savo nuomonę, į interviu klausimus buvo atsakoma labai išsamiai. Pastebėta, kad šiuo interviu metu pedagogai ne tik atsakinėjo į pateiktus interviu klausimus, bet ir išsipasakojo su kokiomis problemomis jie apskritai susiduria mokykloje. Interviu buvo fiksuojamas diktofono pagalba, tačiau 2 pedagogai atsisakė, tad duomenys buvo fiksuojami raštu. Duomenys buvo perrašinėjami ir suredaguojami kompiuteriu, ir pateikti prieduose.

2.2. Tyrimų rezultatų analizė

Visų tyrimo dalyvių atsakymai yra išanalizuoti ir apibendrinti. Pagal klausimus suskirstyta į kategorijas. Kiekviena kategorija suskaidoma į subkategoriją, visa tai pateikiama lentelėse (žiūrėti (toliau žr.) į priedus), o tekste pateikiama diagramų pavidalu apibendrinta informacija. Fiksuojamas yra ne pedagogų skaičius į tam tikrą klausimą, o iš jų pasisakymų išrenkami semantiniai vienetai (N). Leksiniu – semantiniu vienetu gali būti sakinio dalis, sakinytis arba keli sakiniai. Leksinis – semantinis vienetas reiškia, kad toje konkrečioje teksto dalyje yra kažkokia prasmė, kažkas norima pasakyti. Leksiniai – semantiniai vienetai grupuojami pagal panašumą, o vėliau įvardijami. Kitaip tariant, įvardijama teksto dalies prasmė. Taip sustruktūroojamas kiekvienas interviu, leksiniai – semantiniai vienetai sugrupuojami ir įvardijami (Ruškus, Pocevičienė, Geležinienė ir kt., 2004). Leksinių semantinių vienetų didesnis skaičius atskirose subkategorijose rodo didesnę jų aktualumą.

Tyrimo dalyviams buvo pateiktas atviro tipo klausimas „Kaip manote, kokius mokinių gebėjimus svarbiausia ugdyti šiandieninėje mokykloje?“ (žr. 2 pav.).



2 pav. Mokinių gebėjimai, kuriuos reikia ugdyti šiandieninėje mokykloje, leksinių - semantinių vienetų skaičius

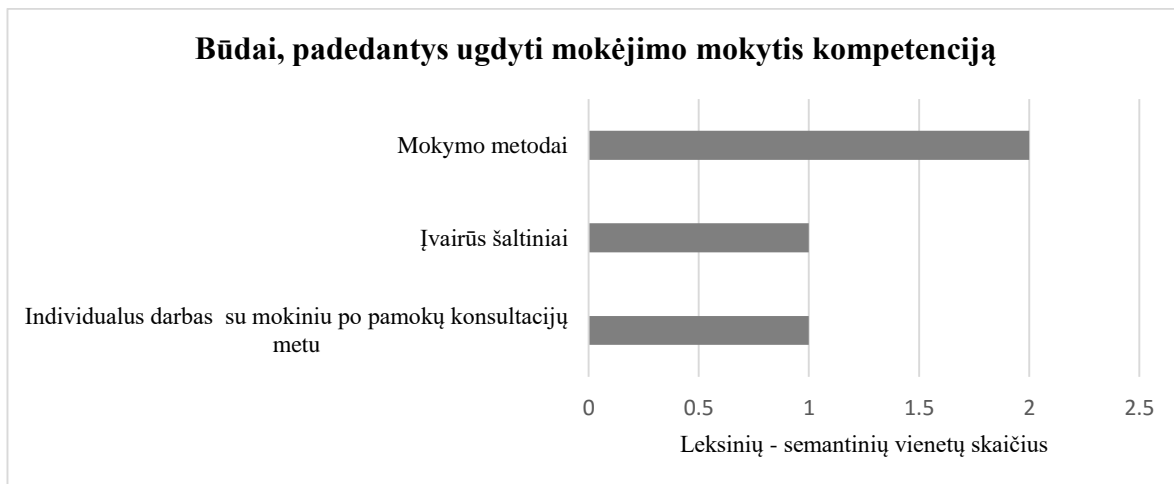
Net 7 iš 10 pedagogų nurodė, kad šiandieninėje mokykloje svarbu išugdyti mokėjimą mokytis. Galima teigti, kad šios kompetencijos ugdymas yra svarbus šiandieninėje mokykloje. Tai parodė ne tik mokslinės literatūros, dokumentų analizė, bet ir realūs pedagogų atsakymai. Keli pavyzdžiai, kurie iliustruoja šį teiginį: „*Hmmm.... Gebėjimą mokytis.*“, „*<...> mokėjimo mokytis.*“, „*<...> tai mokėjimas mokytis būtų <...>.*“.

Be mokėjimo mokytis kompetencijos ugdymo pedagogai įvardijo ir kitus gebėjimus, kuriuos jų teigimu yra svarbu ugdyti šiandieninėje mokykloje. Tai 3 pedagogai teigė, kad jų manymu, svarbu yra išugdyti mokinių gebėjimą bendrauti ir bendradarbiauti: „*Gebėjimą bendrauti ir bendradarbiauti skaitau labai svarbu.*“, „*Komunikavimo <...>*“. Po 2 pedagogus įvardijo mokinių aktyvumą, žmogiškųjų vertybių puoselėjimą ir gebėjimą individualiai ir savarankiškai dirbti. Kadangi šis klausimas nereikalavo vieno atsakymo, kai kurie pedagogai išvardino daugiau nei kelis gebėjimus (žr. 1 priedas).

Tyrimo dalyvės nurodė, kad jos iš dalies patiria sėkmę ugdyti mokinių gebėjimus (N = 10) (gebėjimai įvardinti 2 paveiksle), tačiau tam įtakos turi mokinių noras bei individualūs gebėjimai. Tokią nuomonę iliustruoja šie pedagogų teiginiai: „*Labai stengiuosi, sekasi gal.*“, „*Manau, kad sekasi. Aišku ne su visais mokiniiais, bet sekasi.*“, „*Na įvairiai būna. <...> Bet jeigu kalbėti apie tuos gebėjimus platesnius kalbėti, kur aš sakiau, tai sekasi.*“, „*Negaliu sakyti, kad visiškai nesiseka, ir negaliu pasakyti kad labai sekasi.*“, „*Gal aš žiauriai pasakysiu, bet aš galvoju, kad aš esu jų*

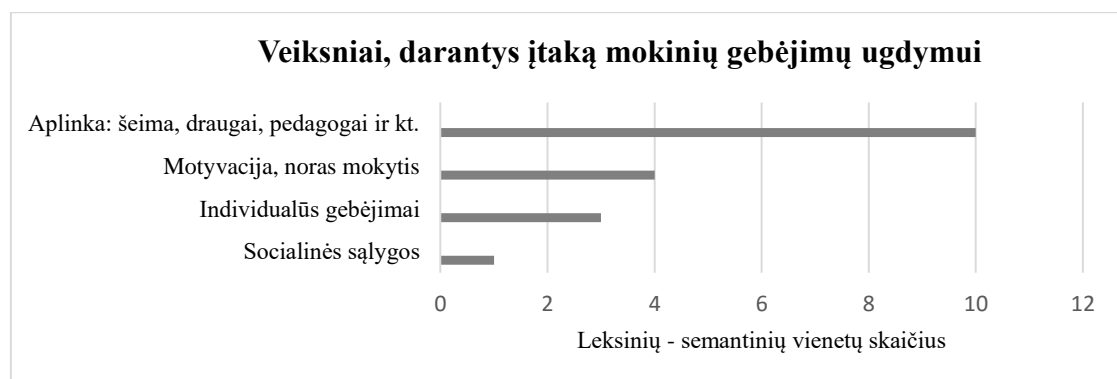
draugas<...>“, „<...> manyčiau taip, neblogai pavyksta“, „Pakankamai gerai sekasi.“, „Ne visada.“, „Taip, taip.“

Vienas iš svarbiausių gebėjimų yra mokėjimo mokytis kompetencijos ugdymas. Šią kompetenciją, pasak pedagogų, padeda ugdyti įvairūs būdai (žr. 3 pav.).



3 pav. Būdai, padedantys ugdyti mokėjimo mokytis kompetenciją, leksinių – semantinių vienetų skaičius

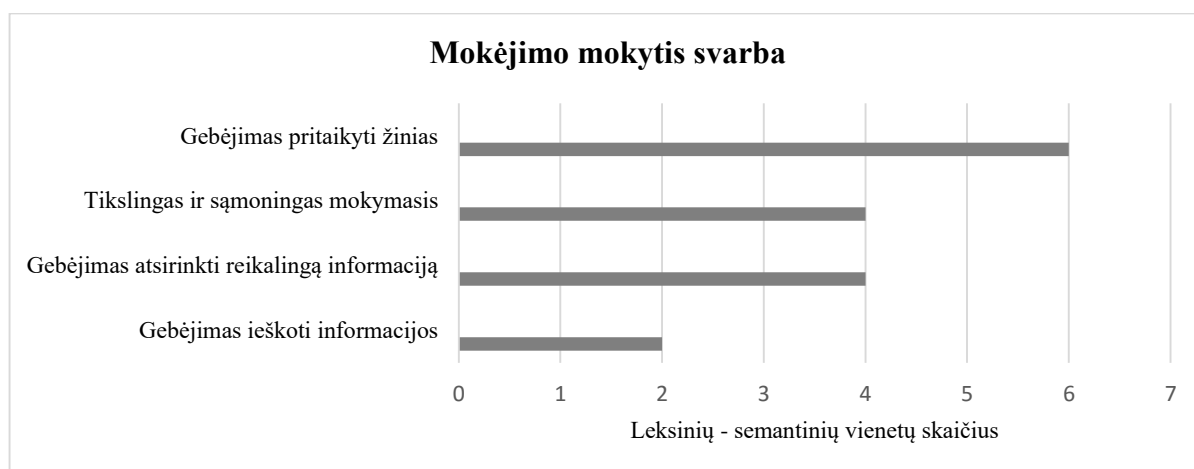
Norint gauti kuo tikslesnį atsakymą, kokiais būdais pedagogai ugdo mokėjimo mokytis kompetenciją, suskaičiuojame kiek pedagogų pasirinko šios kompetencijos ugdymą, kaip vienintelį svarbiausią ugdymo gebėjimą. Matome, kad trys pedagogai (žr. 1 priedą): P3, P5, P9 pasirinko mokėjimo mokytis kompetencijos ugdymą kaip svarbiausią gebėjimą. O būdai, kurie padeda ugdyti šią kompetenciją yra: mokymo metodai (N = 2), individualus darbas su mokiniu po pamokų konsultacijų metu (N = 1) ir įvairūs šaltiniai (N = 1). Kiti keturi pedagogai nurodė kelis ugdymo gebėjimus, todėl jų minėti būdai ne visai tiesiogiai siejami su mokymu mokytis, todėl į paveikslą jie nebuvo įtraukti: užduočių diferenciacija, taisyklės bei susitarimai klasėje, motyvacijos kėlimas, kaupiamasis vertinimas. 2 priede pateikti būdai, kurie padeda ugdyti mokinių gebėjimus.



4 pav. Veiksniai, darantys įtaką mokinių ugdymui, leksinių – semantinių vienetų skaičius

Apibendrinus interviu duomenis galime daryti išvadą, kad mokinių gebėjimų ugdymas priklauso nuo jų supančios aplinkos (N = 10), tai: tėvai, pedagogai, draugai, specialistai ir kt. Pedagogai teigė, jeigu šie veiksniai darys teigiamą įtaką mokiniui, tai ir mokinio gebėjimai ugdysis tinkama linkme ir apskritai jis norės mokytis. Taip pat vienas iš veiksnių yra mokinio motyvacija ir noras mokytis (N = 4), jeigu mokinys nenorės mokytis ir jo niekas nemotyvuos, tai jo gebėjimai nesiugdys. Interviu metu paaiškėjo, kad motyvacija mokinio priklauso ir nuo mokytojo, kaip jis sugebės mokinį motyvuoti ir sudominti mokytis. (žr. 3 priedas). 3 pedagogai teigė, kad mokinių gebėjimų ugdymui priklauso individualūs asmens gebėjimai: „*Labai įtakos turi individualūs asmens gebėjimai*“, „*Ir... nu taip mokinio gabumai <...>*“, „*<...> mokinio asmeninė prigimtis <...>*“.

Tyrimo dalyviams buvo pateiktas atviro tipo klausimas: kodėl svarbu mokinius išmokyti mokytis? (5 pav.)



5 pav. Mokėjimo mokyti svarba, leksinių - semantinių vienetų skaičius

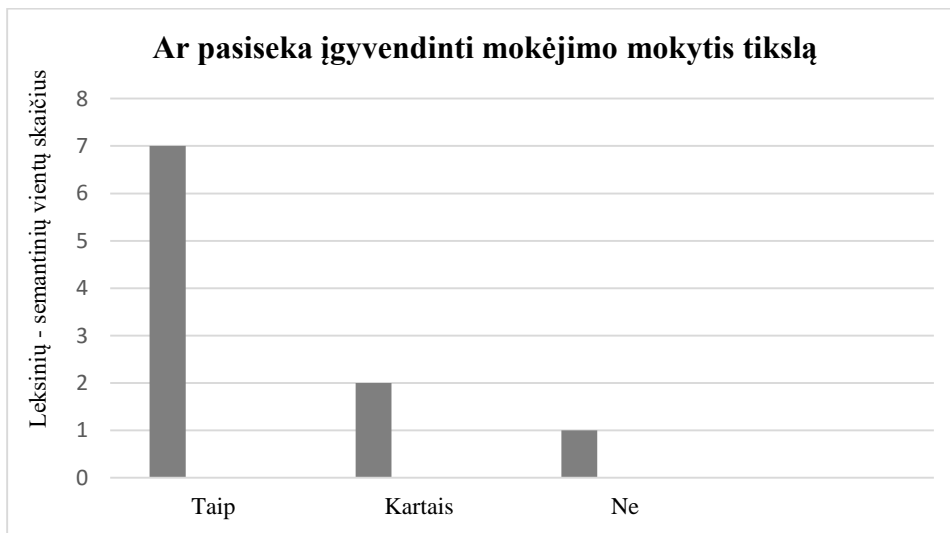
Pedagogų išsakyta nuomonė, sutampa su mokslinės literatūros teigimu. Apibendrinus mokslinę literatūrą, mokėjimas mokytis suprantamas kaip žinių, įgūdžių, nuostatų ir gebėjimų visuma, kuriomis asmuo geba naudotis, pritaikyti jas praktikoje siekiant išsikeltą tikslą. Pedagogai teigia (N = 6), kad mokėjimas mokytis svarbus tuo, jog mokiniai išmokę mokytis gebės pritaikyti žinias praktikoje (žr. 5 pav.): „*<...> gebėtų pasinaudoti šitomis žiniomis <...>*“, „*<...> kad pritaikyti galėtų tą informaciją. Kad gyvenime svarbu, kad kasdienybėje jam to reikia, pritaikys gyvenime <...>*“. Pedagogai mano, kad mokiniai išmokę mokytis gebės pasirinkti reikalingą informaciją (N = 4): „*Atsirinkti, kad jis atsirinktų <...>*“, „*Atsirinkti svarbiausią informaciją, neapsikrauti ten visokiausiais šalutiniais dalykais, esmę imti.*“ bei gebės tikslingai ir sąmoningai mokytis (N = 4): „*Nu, kad jie suprastų patys, kad jiems reikia mokytis.*“, „*Vaikas turi suprasti kam to reikia.*“, „*Todėl, kad jų pagrindinis uždavinys yra mokytis.*“ (žr. 4 priedas). Keli pedagogai (N =

2) teigė, kad mokiniui svarbu išmokti mokytis, nes tik šios kompetencijos dėka, mokinys gebės ieškoti jam reikiamos informacijos: „<...> *gebėti susirasti, nes visgi jie baigs tą mokyklą*“, „<...> *mokėtų rasti informacijos, žinotų kur ieškoti, kur kreiptis, nes labai daug vaikų neturi socialinių įgūdžių, todėl jiems sunku rasti kažkokią informaciją.*“.

Pedagogams buvo pateiktas teiginys ir klausama, kokia jų nuomonė: „Mokėjimo mokytis kompetencija būtina siekiant organizuoti ir tvarkyti savo mokymąsi individualiai ar grupėje; ieškoti informacijos, apdoroti, vertinti naujas žinias; įgytas kompetencijas taikyti įvairiuose kontekstuose, t.y. sprendžiant problemas ir mokantis namuose, mokykloje ar kitur (Kompetencijų ugdymas: metodinė knyga mokytojui, 2012).“ Visi 10 pedagogų pritarė šiam teiginiui.

Interviu metu pedagogų buvo klausama, kokia jų patirtis mokyti vaikus mokytis? 10 pedagogų atsakė, kad jų patirtis yra labai įvairi: „*Įvairiai darau.*“, „*Ne visada tai pasiseka. Bet dažnai ir pavyksta.*“, „*Visokia. Visokia ta patirtis.*“, „*Įvairi yra ta patirtis.*“, „*Beabejo <...>*“, „*Galėtų būti didesnė.*“, „*Mano patirtis – ojjj...įvairi*“, „*Nu nemaža patirtis*“.

Taip pat visi respondentai pamokoje kelia tikslą mokyti vaikus mokytis (žr. 6 pav.). 7 iš 10 pedagogių nurodė, kad joms pasiseka įgyvendinti tikslą išmokyti vaikus mokytis, 2 pedagogėms kartais sekasi įgyventi šį tikslą: tai priklauso nuo pamokos sudėtingumo ir atidumo. 1 pedagogei nesiseka dėl mokinių motyvacijos stokos.



6 pav. Ar pasiseka įgyvendinti mokėjimo mokytis tikslą, leksinių - semantinių vienetų skaičius

Pedagogių interviu metu buvo prašoma pateikti pamokos epizodą ar nupasakoti pamoką, kaip joms pavyko mokyti mokytis. Žemiau pateikiami mokytojų pavyzdžiai ir mokymo mokytis analizė.

1 pavyzdys:

P1: Na pavyzdžiui: mokymosi strategijas, ir aš pavyzdžiui, pamokoj; mes nusimatom uždavinį, jau tokia klasė, kad jis gali pati kelti uždavinį. Jis pasirenka strategiją, o aš jau pagal tai diferencijuojau uždutis, lenktynes darau, grupinę veiklą, duodu jau kurie patys geba kur greičiau padarys. Leidžiu konsultuotis tarpusavyje. Draugo pagalba va yra. Praktinė veikla labai motyvuoja. Jo gebėjimas.

Šioje pamokoje galime išvelgti mokymo mokytis epizodus. Analizuojant pavyzdį galime pastebėti, kad pedagogė yra tik konsultantė ar patarėja šios pamokos metu. Mokiniai patys organizuoja pamokos procesą, o pedagogė juos tik nukreipia tinkama linkme. Ji leidžia patiems moksleiviams nusimatyti pamokos uždavinį, pasirinkti mokymosi strategiją. Pagal pasirinktą mokymosi strategiją pedagogė diferencijuoja uždutis, vadinasi ji atsižvelgia į kiekvieno mokinio skirtingas mokymosi strategijas, mokymosi ypatumus. Taiko įvairius aktyvius mokymo metodus, kurie įtraukia visus mokinius į mokymo procesą, vadinasi ji stengiasi užtikrinti aktyvų, o ne pasyvų mokymąsi. Pedagogė taip pat leidžia mokiniams dalintis savo asmenine patirtimi – konsultuoti vienas kitą, taip skatindama mokinius mąstyti, o ne atgaminti informaciją.

2 pavyzdys:

P10: Tai... na... Integruotos pamokos. Labai veikia, jiems įdomu. Todėl, kad vyksta bendravimas – dialogas tarp dviejų mokytojų, jie vienas kitą papildo, ir tuomet tikslo siekiame kartu. Užduotys persipynę. Kančios tema, na aš kalbu per tikybos pamokos ir per lietuvių pamokas. Prakalbinimas kiekvieno mokinio per pamokas, būtinai, vaizdumas labai svarbu vaikams, aš kiekvieną pamoką pasiruošiu su pateiktim, kur naudoju ir video medžiagą.

Antrame pavyzdyje taip pat galime išvelgti mokymo mokytis epizodų. Visų pirma, pedagogė pasirinko aktyvų mokymo metodą, kuriame veiks ne tik patys pedagogai, bet aktyviai leis dalyvauti ir mokiniams. Integruotos pamokos leidžia aktyviai veikti visus mokinius. Įsitraukti į diskusiją leidžia skirtingų gebėjimų mokiniams, nes tokioje pamokoje sujungiamos dvi dalykinės sritys, kur mokinys gali pasirinkti sau artimesnę ir būtent iš tos pusės išsakyti savo mintis. Užduočių įvairovė taip pat skatina mokinius mokytis, ir galimybę atlikti uždutis teisingai (jeigu būtų viena uždutis, mokinys galėtų atlikti ją neteisingai ir patirti nesėkmę) ir patirti sėkmę pamokoje. Galėtume nesutikti su pedagogės teiginiu „tikslo siekiame kartu“ tai neskatina mokinius mokytis, mokiniai patys turėtų išsikelti tikslą, o pedagogės šiuo atveju turėtų juos nukreipti tinkama linkme, kad tikslas atitiktų bendrąsias programas. Pedagogė įvardijo, kad naudoja nemažai vaizdinės bei filmuotos medžiagos, tai tik kelios priemonės leidžiančios mokiniams geriau įsiminti pateiktą informaciją. Reiktų tik atkreipti dėmesį ar tai pasiteisina ir yra veiksminga, nes ne visiems mokiniams tinka tik tokios priemonės. Priemonių juk yra įvairesnių, jų įvairovės panaudojimas leistų mokiniams pasirinkti, kas jiems yra tinkama, o kas ne.

3 pavyzdys:

P9: Sunku man čia pasakyti, nuoseklus vertinamas na šiandien buvo. Na ne visi norėjo, bet skatinau sekti ir skatinau tuos kurie nesekė, su plusais ir minusais. Tai vieną kartą tas kuris nesekė, parašiau minusą, o paskui vėl paklausiau to vaiko ir jeigu jis jau sekė tai parašiau plusą.

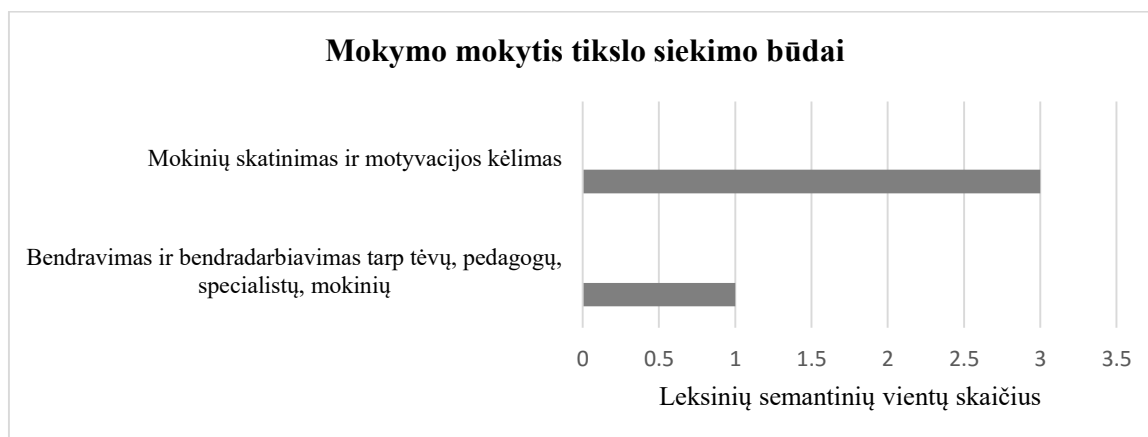
Šis pedagogės pavyzdys nėra tinkamas. Jame nerandame, kas skatintų mokinį mokytis. Pedagogė šiame pavyzdyje pateikia, kaip ji pati organizuoja pamokos veiklą ir užduotis, neatsižvelgdama į tai, kad mokiniams tai neįdomu ir jų neskatina mokytis. Atvirkščiai pedagogė pablogina situaciją versdama mokinius sekti tekstą, o neparinkdama kitos – įdomesnės veiklos ar užduoties. Čia labiau vyko priverstinis mokinio mokymas.

4 pavyzdys:

P6: *Beabejo. Mes aiškinamės, kalbamės: apie savarankiškumą; apie savarankišką bėgijimą; apie mankštinimąsi namuose; ir mityba dar. Aš netgi į sporto salę, jokių ten čipsų ar limonadų neleidžiu nešti. Tik sveikai: vanduo ir mineralinis. Aš tiesiog... aiškini kiekvieną kartą, kad tu be pusryčių negali, kad tu be sveiko maisto negali. Nu viską aiškini iš tikrųjų. Nuo mažų dienų reikia aiškinti.*

Ketvirtame pavyzdyje pedagogė pateikė klaidingą epizodą, kaip ji moko vaikus mokytis. Šiame pavyzdyje tiesiog pateikiama įprastinė mokymo metodika, kaip aiškinimas ir kalbėjimas. Taip pat pavyzdyje vyrauja draudimas ir moralas. Šiuo atveju, pedagogė turėjo pritaikydama mokinių turimas žinias susieti su tinkama mityba, parinkti tinkamus būdus ir strategijas šiai informacijai pateikti.

Apibendrinant galime teigti, kad ne visos pedagogės parinko tinkamus pavyzdžius, iliustruojančius mokymą mokytis. Kai kurios pedagogės painiojo mokymą mokytis su įprastiniu mokymu. Daugiau pedagogių pateiktų pavyzdžių 5 priede.



7 pav. Mokymo mokytis tikslo siekimo būdai, leksinių - semantinių vienetų skaičius

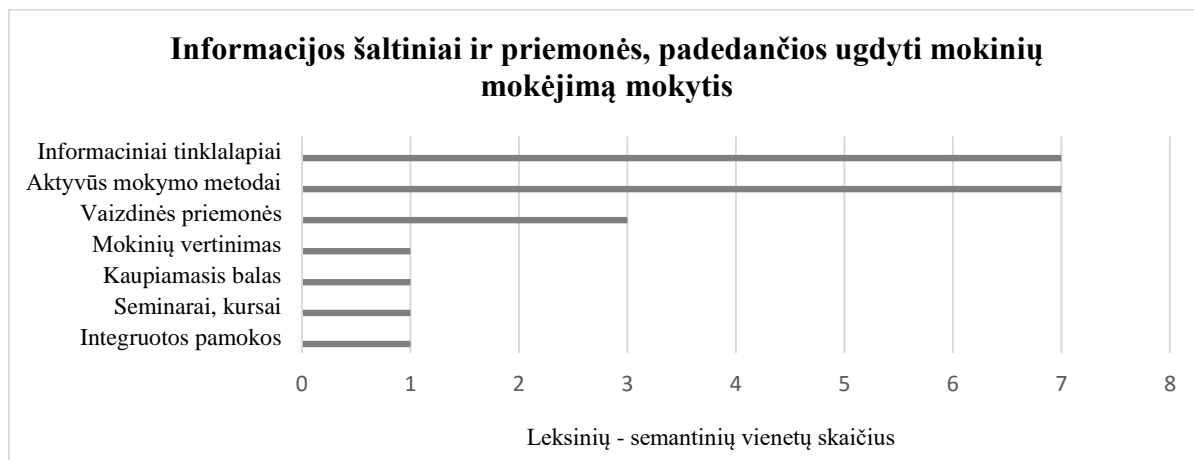
Mokymas mokytis neatsiejamas nuo konstruktyvizmo teorijos. Ši teorija pabrėžia, kad besimokantis pats atsakingas už savo mokymąsi, o pedagogas tėra pagalbininkas, kuris nukreipia tinkama linkme. Pedagogas siekdamas, kad mokinys išmoktų mokytis turi sudaryti tam tinkamas aplinkos sąlygas; motyvuoti mokinius; skatinti mąstyti, o ne atgaminti tiesioginę informaciją; padėti

mokiniui sieti jau turimas žinias ir įgytą praktiką su naujomis; leisti mokiniui pačiam rasti savo klaidas bei jas ištaisyti; suteikti daugiau laiko ieškant sprendimo būdų; supažindinti mokinius su mokymosi stilių įvairove bei padėti mokiniams nusistatyti savo mokymosi stilių; tinkamai organizuoti mokymosi procesą; užtikrinti galimybę bendradarbiauti, nes socialinė sąveika neatsiejama nuo ugdymo proceso. Kalbant apie bendravimą svarbus ne tik mokinių tarpusavio bendravimas ir bendradarbiavimas, kuris skatina aktyviai veikti, mąstyti, kelti tikslus, analizuoti, informuoti, ieškoti bendrų sprendimo būdų, bet ir bendravimas tarp pedagogų, specialistų, tėvų. Barkauskaitė (2001) teigia, kad daugelis autorių vieningai pripažįsta bendravimo reikšmingumą ugdymo procese ir netgi ugdymą tapatina su bendravimu. Visa tai yra būdai padedantys ugdyti mokymą mokytis. Teoriniu aspektu, kaip ir aiškūs būdai, kurie mums turėtų padėti mokyti mokytis mokinius. Norėdami išsiaiškinti ar šiuos būdus naudoja pedagogai, jų klausėme: kokie būdai, jiems padeda pasiekti mokymo mokytis tikslą (žr. 7 pav.). Iš pedagogų atsakymų galime suprasti, kad kai kurie atsakymai nėra tiesiogiai susiję su pateiktu klausimu ir jie neturi visiškai jokios įtakos mokant vaikus mokytis. Tinkamiausi pedagogų atsakymai būtų: *mokinių motyvacijos ir skatinimo mokytis kėlimas* (N = 3): sudominant mokinį mokomuoju dalyku, leidžiant pajusti mokymosi sėkmę, adekvačiai vertinant; *bendravimas ir bendradarbiavimas su mokinių tėvais, pedagogais, įstaigos specialistais* (N = 1): pedagogų bendravimas su mokinių tėvais ar kitais įstaigos pedagogais, specialistais leis geriau pažinti mokinį kaip asmenybę, galbūt jo charakterio ypatybes, mokymosi gebėjimus ir kt, visa tai turi įtakos ugdant mokymą mokytis. 6 priede pateikti visi pedagogų atsakymai, tarp jų ir nelabai tinkami ugdyti mokymą mokytis.

Interviu metu siekta išsiaiškinti, kas turi didžiausią įtaką siekiant mokėjimo mokytis tikslo. Išanalizavus tiriamųjų atsakymus, galime daryti prielaidą, kad didžiausią įtaką šiems tikslams pasiekti turi glaudus bendravimas ir bendradarbiavimas tarp mokinio, tėvų, pedagogo ir kitų specialistų N = 10. Tai rodo šie pedagogų teiginiai: „<...> Turi būti komandinis darbas“, „Mes turim eiti viena kryptimi: tiek vaikas turi žinoti, tiek mokytojas, tiek tėvas, tiek visa aplinka jeigu viso to sieksime.“, „Glaudus bendradarbiavimas <...>“, „Manau, kad abipusis procesas turi būti: tiek mokinys, tiek mokytojas.“. Analizuojant interviu buvo pastebėta, kad kai kurie pedagogai pirmiausiai nurodo pedagogo ir šeimos įtaką mokinių mokėjimui mokytis, o tik paskui įvardija ir patį vaiką: „Atsakomybę aš manau turi turėti vaikas. Turi turėti tėvai, ir mes mokytojai, visi tie kurie moko vaiką mokytis.“; „„Aš manau, kad mokytojas turi... mokinys. Gali būti ir šeima <...>.“, o kiti atvirkščiai: pirmiausiai nurodo, kad įtakos turi pats vaikas, o tik paskui pedagogai ir tėvai: „<...> vaikas <...> Toliau tėvai, mokytojai.“. Tai rodo, kad pedagogai labiau vadovaujasi sąveikos paradigma: pripažįsta mokymo ir mokymosi sąveiką, tačiau mokymui teikia didesnę dalį, negu

mokymuisi. Tinkamesni pedagogų atsakymai, tie kurie pirmiausia įvardijo, kad pirmiausiai pats mokinys atsakingas siekiant tikslo išmokti mokytis, nes šiuo atveju pedagogas vadovaujasi mokymosi paradigma: kur mokytojas yra tik patarėjas bei konsultantas mokantis; mokinys pats kelia mokymosi tikslus, o pedagogas tik suderina šiuos tikslus su programa; mokytojas naudoja aktyvius mokymo metodus ir t.t.

Buvo aiškintasi, koki informacijos šaltiniai ir priemonės, padeda pedagogui ugdyti mokinių mokėjimo mokytis kompetenciją.



8 pav. Informacijos šaltiniai ir priemonės, padedančios ugdyti mokinių mokėjimą mokytis, leksinių - semantinių vienetų skaičius

8 paveiksle atsispindi pedagogų atsakymai į šį klausimą. Išanalizavus atsakymus galime daryti išvadą, kad pedagogai dažniausiai renka informacinius tinklalapius (N = 7): „Labai daug informaciniai tinklalapiai.“, „<...> yra tos internetinės svetainės: e-mokykla, upc., programos visokios, IQES – „Kaip naudotis IQES platformą įsivertinimui?“, čia apie įsivertinimą, nu viską gali pritaikyti.“, „Visagalys internetas. Aš taip galvoju. Ten visko dabar rasi. Esu užsiregistravusi jaunimo sodas, iš ten siunčia visus naujienlaiškius.“. Taip pat 7 pedagogai (N = 7) nurodė, kad be informacinių tinklalapių jiems mokėjimo mokytis kompetenciją padeda ugdyti aktyvūs mokymo metodai, pvz.: „Darbas porose“, „Bandymai<...>“, „<...> grupinė veikla <...>“. 3 pedagogai teigė, kad svarbiausia yra vaizdinės priemonės (video medžiaga, pateiktys, atlasas, žemėlapis). Tik po vieną pedagogą išskyrė mokinių vertinimą, kaupiamąjį balą, seminarus ir kursus, bei integruotas pamokas. Pedagogų išsamūs atsakymai pateikti 7 priede.

Kalbant apie SUP mokinių mokymo mokytis priemones, pedagogams buvo užduotas papildomas klausimas: kokios priemonės jiems padeda ar padėtų ugdyti, būtent SUP turinčių mokinių mokymą mokytis. Pedagogai teigė, kad šią kompetenciją jiems padėtų ugdyti pritaikytą vadovėlių (N = 4) ir užduočių buvimas (N = 5), mokytojo padėjėjo pagalba (N = 2), tinkamo

inventoriaus buvimas (N = 1) bei mokymo metodikos (N = 1). Iš šių išvardintų priemonių, įtakos turėtų tik inventoriaus buvimas ir mokymo metodikos, nes tai siejasi su mokymu mokytis. Pritaikytos užduotys ir vadovėliai, nepadės pedagogui išmokyti mokytis mokinius (žr. 8 priedas).

Pagrindiniai kriterijai renkantis informacijos šaltinius ir priemones, kurios reikalingos mokymo mokytis kompetencijos ugdymui, respondentų teigimu yra: vaiko asmeniniai gebėjimai: (N = 5): „<...> kas vaikui priimtinausia“, „Visų pirma, <...> vaikų gebėjimai“, „<...> pagal vaikų lygi.“, „<...> į vaikų gebėjimus atsižvelgiu“, „Vėlgi manau, kad pagal vaikų gebėjimus. <...>“. Antras svarbus kriterijus, kad informacijos šaltiniai ir priemonės, atitiktų pamokos temą (N = 3), tai nurodo šie teiginiai: „Visų pirma, tai pamokos temą ar atitinka“, „Žiūri, kad atitiktų pamokos temą“, „Priklausomai, koks yra pamokos uždavinys ir tai temai aš ieškau medžiagos, ir galvoju...“.

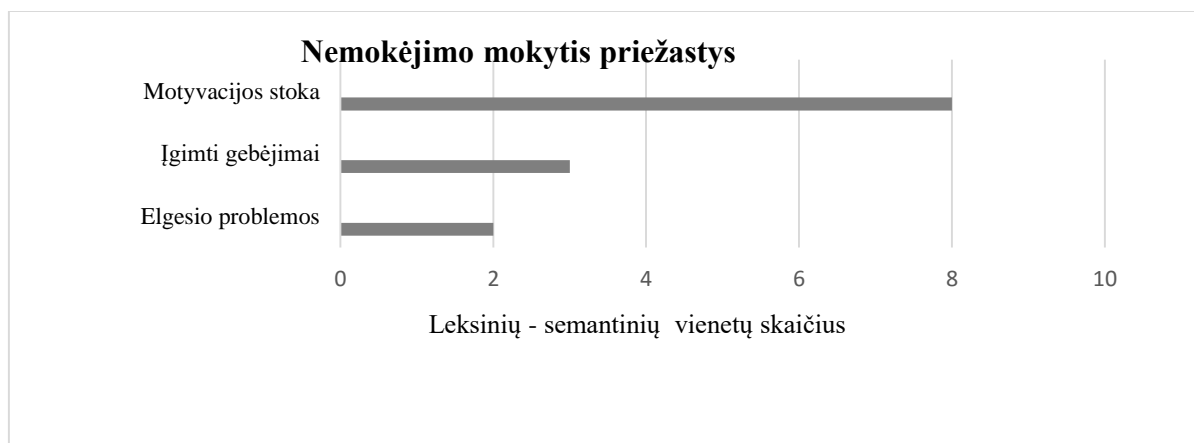
Interviu metu siekta išsiaiškinti, kokios sąlygos turi būti mokykloje (klasėje), kad mokiniai išmoktų mokytis. Pedagogų nuomone (žr. 9 pav.), pagrindinė priežastis, kuri turėtų būti klasėje tai tinkama materialinė bazė (N = 4): įvairi literatūra klasėje; demonstracinės priemonės; kompiuteriai. Tinkamos materialinės bazės buvimas užtikrina mokinių mokymosi kokybę, tačiau pedagogai turi sugebėti efektyviai ir lanksčiai ja pasinaudoti, kitu atveju materialinės bazės buvimas bus bevertis. Taip pat 4 pedagogai mano, kad didžiausią įtaką turi ne aplinkos sąlygos ar priemonės, o pačių mokinių motyvacija ir noras mokytis. Pedagogai (N = 2) išskyrė, kad mokinių mokėjimui mokytis įtakos turi sėdėjimo patalpose variantai: mokiniai klasėje neturėtų nuolat sėdėti po du ir nepajudėti iš vietos. Pedagogai akcentavo, kad skirtingas mokinių susėdimas patalpose skatina mokinių aktyvumą. Čiužas ir Jucevičienė (2006) atliko tyrimą, kuriuo siekė įvertinti, kokias mokymosi aplinkas mokytojai kuria savo klasėse, mokiniams buvo pateiktos schemas, atspindinčios tam tikrus sėdėjimo patalpose variantus. Įprastai suolai pamokoje yra sustatyti eilėmis (suolai vienas už kito), tai nurodė 97 proc. mokinių. Tačiau mokytojas, siekdamas įgyvendinti šiuolaikinius ugdymo tikslus, turi ieškoti tokių mokymo metodų, kurie minimaliomis laiko sąnaudomis leistų pasiekti norimą rezultatą. Kaip svarbią sąlygą 1 pedagogas nurodė teigiamus santykius klasėje. Kuo santykiai bus geresni tarp pedagogo ir mokinio, tuo tarpusavio supratimas bus tinkamesnis, bei pedagogas noriai skatins mokinius mokytis. Tinkami santykiai svarbūs net tik tarp pedagogo ir mokinio, bet ir tarp pačių mokinių. Esant teigiamiems santykiams tarp mokinių, mokytojui lengviau organizuoti veiklas, kurios reikalauja bendradarbiavimo ir bendravimo, taip pat mokiniai tokioje klasėje jaučiasi drąsiai išsakydami savo nuomonę, klausdami, diskutuodami. Taip pat pedagogai įvardijo tvarką klasėje (N = 2). Tvarka klasėje užtikrina chaoso nebuvimą klasėje. Kai kurie pedagogai įvardino sąlygas, kurios nesisieja su užduotu klausimu, o reikalingos įprastiniams mokymui, pvz: mokinio vertinimas ir literatūros šaltiniai (žr. 9 priedas).



9 pav. Mokėjimo mokyti sąlygos mokykloje (klasėje), leksinių - semantinių vienetų skaičius

Interviu metu siekėme išsiaiškinti, **ar pedagogai bando pažinti mokinių gebėjimus ir mokymosi stilius**. Remiantis tyrimo dalyvių atsakymais galime daryti išvadą, kad visos pedagogės (N = 10) bando pažinti skirtingus mokinių gebėjimus bei mokymosi stilius. Kalbant apie mokinių mokymosi stilius, dažniausiai bando pažinti atliekant testus: „*testavau – anketavau. Kai dirbau pavaduotoja.*“, „*Kartais tokias anketėles mes <...>*“, „*tyrimus; esu*“. Dvi pedagogės teigė, kad jos pačios testų jokių neatlieka su vaikais, tačiau susipažįsta su kolegių atliktais tyrimais mokykloje: „*Kad aš pati būčiau dariusi tyrimus tai aš nesu dariusi, bet kolegos daro tokius tyrimus; esu išklausiusi ir patys vaikai nagrinėjo savo mokymosi stilius, jei aiškinosi kiek aš žinau.*“, „*Su stiliais kai kurių klasių čia aš esu susipažinusi.*“.

Norint kažkam daryti poveikį, t.y. padėti sėkmingai mokytis, reikia juk kuo geriau pažinti mokinį, tą šios ugdymo įstaigos pedagogės ir bando daryti. Mokinių gebėjimus mokytis pedagogės bando pažinti stebėjimo metodu (N = 5). Tai rodo šie teiginiai: „*stebėdama mokinius, <...> pažindama.*“, „*Aš turiu tokį sąsiuvinuką juodą, ten viską viską registruoju, viską, rašau. Ten mano juodasis sąsiuvinukas. Ir aš tada vartau, analizuoju. Vykdu stebėjimus.*“, „*Stebėjimu. Dažniausia stebiu*“, „*Stebiu*“, „*Tiesiog stebėdama mokinius <...>*“.



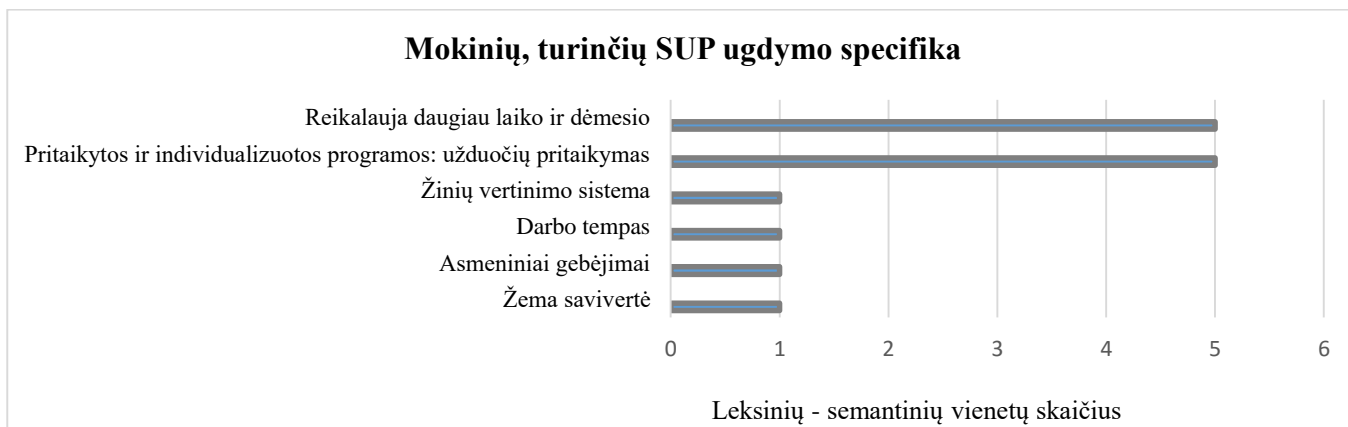
10 pav. Nemokėjimo mokytis priežastys, leksinių - semantinių vienetų skaičius

Interviu metu siekta išsiaiškinti ar visiems vaikams sekasi efektyviai mokytis. Atsižvelgiant į pedagogų atsakymus galime daryti prielaidą, kad ne visiems vaikams sekasi efektyviai mokytis. Visos apklaustos pedagogės vienareikšmiškai atsakė „ne“: „Aš sakyčiau ne visiems.“, „Ne nevienodai.“, „Ne nevienodai.“, „Aišku, kad ne.“, „Ne, negali būti visi vienodi.“, „Ko gero ne.“, „Nea. Visi labai skirtingi. Čia tame ir esmė.“, „Ne.“, „Manau, kad ne.“. Norint išsamiau išsiaiškinti apie mokinių efektų mokymąsi, pedagogų buvo klausama, kuriems vaikams sunkiausiai sekasi mokytis (žr. 10 pav). Kaip matome iš pedagogų atsakymų, labiausiai nemoka mokytis mokiniai, kurie neturi jokios motyvacijos ir noro mokytis (N = 8). Viena iš svarbiausių sėkmingo ugdymo ir mokėjimo mokytis kompetencijos prielaidų – vaikų motyvacija mokytis. Jei mokinys nėra motyvuotas, negalima tikėtis ir gerų mokymosi rezultatų (Zelianskienė, 2011). Tad galime daryti prielaidą, kad vaikai, kurie neturi motyvacijos mokytis - nemoka mokytis. Tyrimo dalyvės (N = 3) teigė, kad mokinių mokėjimui mokytis, taip pat įtakos turi įgimti pačio vaiko gebėjimai ir vaikai, kurie turi elgesio problemų (N = 2). (Išsamūs pedagogų atsakymai pateikti 10 priede).

Interviu metu siekta išsiaiškinti, mokėjimo mokytis aktualumą SUP mokiniams, bei mokėjimo mokytis kompetencijos ugdymo svarbos skirtumą nuo kitų moksleivių. Pedagogų manymu, SUP turintiems mokiniams šis gebėjimas bus itin reikalingas ateityje (kadangi žmogus mokosi visą gyvenimą) gali tapti net esminiu sėkmingos integracijos veiksniumi (N = 10). Tai rodo - *integruotųsi į visuomenę lengviau.*“, „ <...> *Kad nelauktų visuomet pagalbos, kad pats gebėtų atlikti, kad pats ieškotų, lygiuotųsi į kitus, nejaustų atskirties.*“, „Nu todėl, kad jis gi nieko nesiskiria nuo kito vaiko“, „Nu jiems matot, aš manau, kad kiekvienam žmogui yra svarbu, bet jiems yra dar sudėtingiau prisitaikyti visuomenėje. Dar sudėtingiau rasti savo vietą, savo nišą. <...> *kad rastų savo vietą ir baigęs mokyklą.*“, „Kad jie integruotis vėliau į gyvenimą lengviau.“, „Nes jiems sunkiau įsikabinti į gyvenimą.“, „Bendrai, kad dalyvautų kažkiek tame gyvenime<..>“, „<...>kad

jiems būtų lengva gyventi, kad jie gebėtų prisitaikyti.“, „Kad jie sėkmingai integruotųsi į visuomenę.“. Palyginus pedagogų atsakymus į klausimą, kodėl svarbu mokinius išmokyti mokytis ir, kodėl svarbu išmokyti mokytis mokinius, turinčius SUP, galime teigti, kad ši kompetencija yra gana universali ir jos reikšmingumas vienodas visiems, nepriklausomai nuo mokinių individualių savybių ar SUP.

Tyrimo metu paaiškėjo, mokinių turinčių SUP ugdymo specifika nuo kitų moksleivių (žr. 11 pav.).

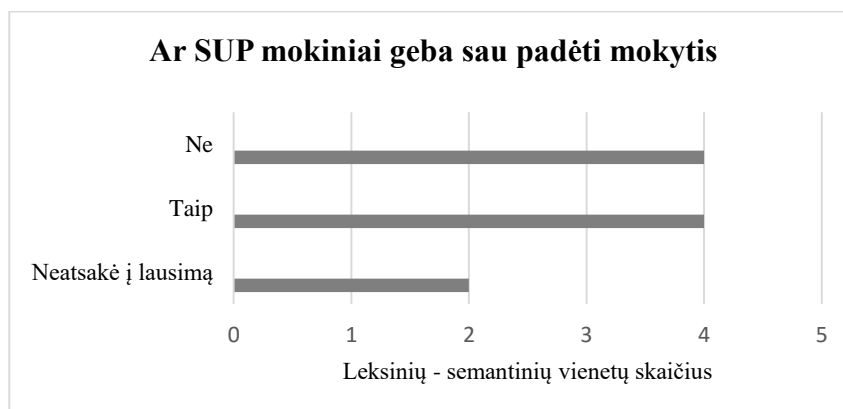


11 pav. Mokinių, turinčių SUP ugdymo specifika, leksinių – semantinių vienetų skaičius

Galima daryti prielaidą, kad mokant specialiųjų ugdymosi poreikių mokinius jiems reikia skirti daugiau nei įprastai laiko ir dėmesio (N = 6): „<...> reikia daugiau dėmesio <...>“, „Trūksta laiko.“ bei turime pritaikyti ir individualizuoti programas (N = 5) „Pritaikytos ar individualizuotos programos juk yra, pagal tai.“, „Užduotys, jo reikalavimai kitoki.“. Mokinių, turinčių SUP ugdymas skiriasi nuo kitų moksleivių: žinių vertinimo sistema (N =1): „Kitoks ir vertinimas yra tų specialiųjų poreikių vaikų.“, darbo tempu (N =1): „Na gal sakyčiau tempu, jie labiau tikisi pagalbos iš mokytojo.“. Taip pat SUP mokinių ugdymo specifika siejasi su mokinių asmeniniais gebėjimais (yra kitokie negu įprastai besimokančių mokinių) (N =1): „Aišku ir gabumu.“ bei esančia žema saviverte (N =1): „<...> turi ta savivertė šiek tiek mažesnė“ (žr.11 priedas). Mokymosi savivertė siejasi su mokymo pažangumu, kuo mažesnė savivertė tuo mažesnis mokymosi pažangumas, tad tai tikrai turi įtakos ugdant SUP mokinius.

Taip pat pedagogų buvo klausama, **ar specialiųjų ugdymosi poreikių vaikai moka sau padėti mokytis (12 pav.), žino efektyvius mokymosi būdus:** 4 pedagogai teigė, kad moka: „Na sakyčiau, kad moka <...>“, „Geba, tikrai geba.“, „Turiu vieną tokį mokinį, tai jis stengiasi <...>“, „<...> ateina mokėdami iš pradinių klasių <...>“. Taip pat 4 pedagogai teigė, kad ne visi mokiniai

moka sau padėti: „Nelabai <...> Jie nemoka suformuluoti, paaiškinti kas jiems neaišku.“, „Aš manau, kad ne visi.“, „Ne visi.“, „Nelabai <...>“. 2 pedagogas neatsakė į šį klausimą.

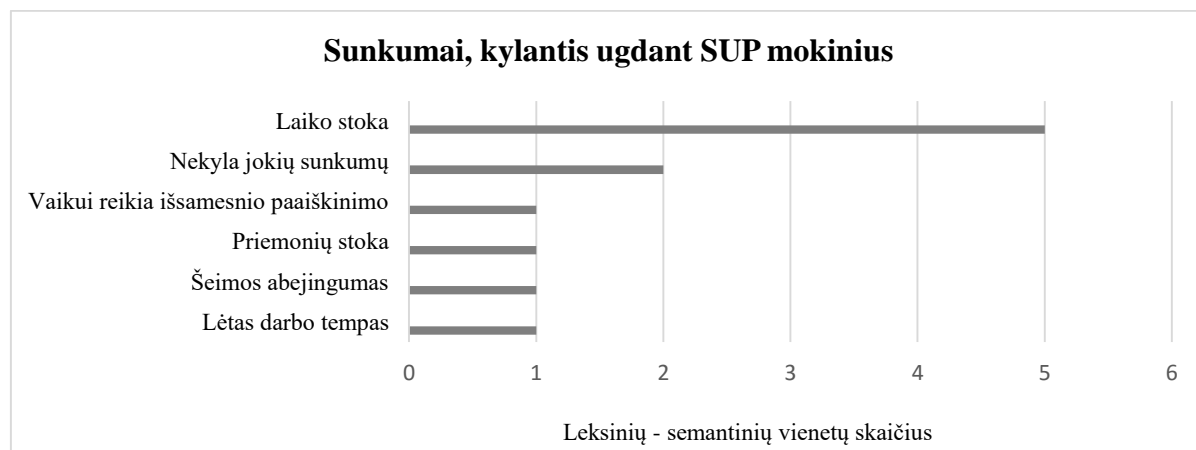


12 pav. Ar SUP mokiniai moka sau padėti mokytis, leksinių - semantinių vienetų skaičius

Interviu metu buvo klausama, **kas moko mokinius turinčius SUP efektyvių mokymosi būdų**. Respondentų teigimu, kai kuriuos mokinius efektyvių mokymosi būdų mokina pedagogai (N = 2), toks pats skaičius pedagogų skaičius nieko neatsakė. 3 pedagogai atsakė, kad jų niekas nemokina pagalbos sau būdų. Keli (N = 2) pedagogai teigė, kad tai specialistų reikalas. Viena pedagogė teigė, kad juos mokina vyresni broliai ar seserys: „Nu jeigu tai turi tarkim vyresnius brolius ar seseris, padeda broliai, seserys. Tikrai girdžiu tokius dalykus kas padeda“.

Išanalizavus duomenis paaiškėjo, kad atsakomybė padėti SUP mokiniams išmokyti efektyvių mokymosi bei pagalbos sau būdų turėtų vienodai prisiimti tiek tėvai, tiek pedagogai (po N = 4 pedagogus atsakė): „Tėvų ir mūsų atsakomybė tai yra“, „Pamokoj – mokytojas“, „Aišku, kad mūsų - pedagogų“, „Nu gal yra mokytojo šiek tiek atsakomybė, tėvų“, „<...> ir aišku šeima <...> ir toliau tėvai jiems turi padėti“. Taip pat manoma (N = 2), kad ši atsakomybė turėtų atitekti mokytojo padėjėjui „Mokytojo padėjėjas turėtų būti“, „<...> kaip mokytojo padėjėją <...>“. 2 respondentai mano, kad tai specialistų reikalas: „Manau, kad specialistų tai turėtų būti atsakomybė“, „Specialistų manau reikalas“. Vienos pedagogės nuomonė šiuo atveju buvo kategoriška „Niekeno. Aš tarkim matau tas jo galimybes ir daugiau manau jam nereikia.“. Tai iš dalies rodo neigiamą pedagogės požiūrį į SUP mokinius. Efektyvios mokymosi strategijos padeda vaikams išmokyti mokytis. Šių strategijų pagrindinis ugdytojas ir turi būti pedagogas. Jis turi išmokyti įvairių strategijų, kurios padėtų mokiniams įgyti šią kompetenciją. Apibendrinant galime teigti, kad pedagogai supranta mokymo mokytis svarbą; akcentuoja, kad tai yra pedagogo atsakomybė siekiant, jog mokinys įgytų mokėjimo mokytis kompetenciją, tačiau realiai dirbant nemažai pedagogų to nedaro. Visą atsakomybę perkelia kitiems asmenims: šeimos nariams ar pačiam vaikui. Kalbant apie SUP

mokinius, šią atsakomybę perkelia specialistams ar net mokytojo padėjėjui. Mokytojo padėjėjo funkcija(os) apskritai nėra susijusios su mokinio ugdymu. Pagrindinės funkcijos tai: padėti mokiniui susiorientuoti aplinkoje, padėti perskaityti mokomąją medžiagą, talkinti atliekant užduotis, padėti užsirašyti mokomąją medžiagą ir kt.. Tačiau pats mokytojo padėjėjas mokinio nemoko.



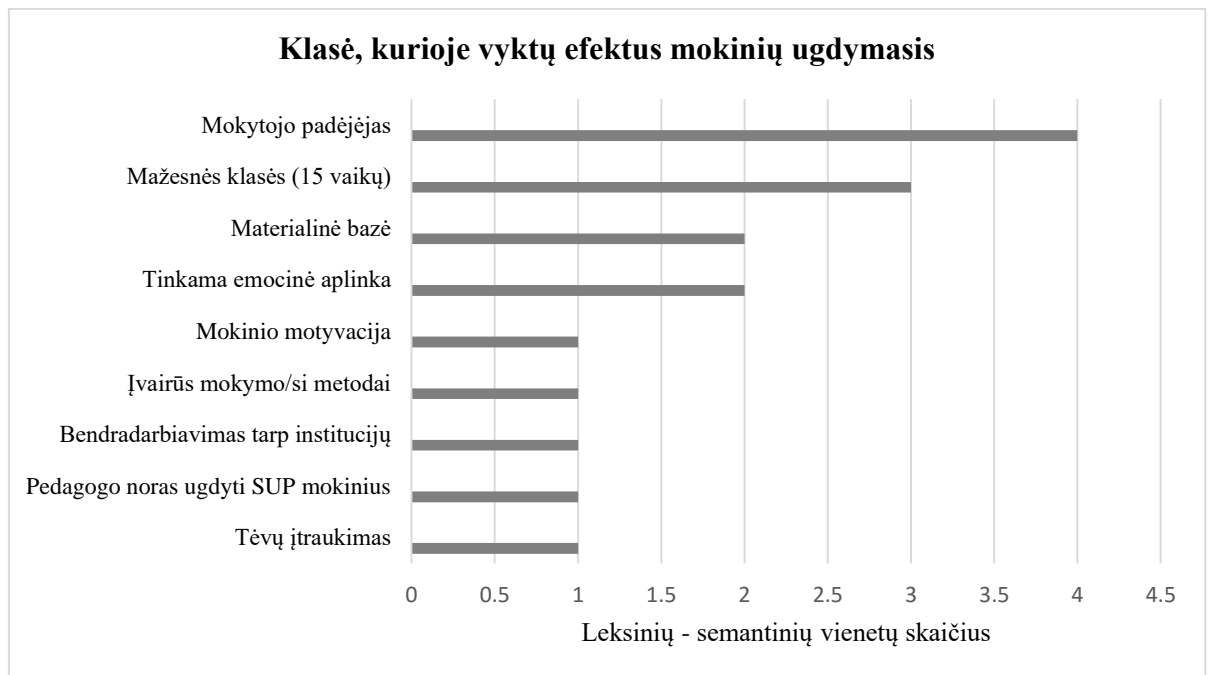
13 pav. Sunkumai, kylantys ugdant SUP mokinius, leksinių - semantinių vienetų skaičius

Išanalizavus apklaustųjų atsakymus (13 pav.) paaiškėjo, kad didžiausia problema su kuria susiduria pedagogai – laiko stoka. Net 5 pedagogės iš 10 teigė, kad joms pamokos laiko neužtenka. Pedagogų nuomone, pamoka yra per trumpa, norint efektyviai padėti ir išaiškinti temą. Taip pat daug laiko reikalauja užduočių parengimas kiekvienam mokiniui turinčiam SUP individualiai, nes kiekvienas yra skirtingas. 2 pedagogės nurodė, kad joms nekyla jokių sunkumų ugdant šiuos mokinius, ir kaip pagrindinę priežastį nurodė, kad jų dėstomas dalykas (dorinis ugdymas ir informatika) yra labiau prieinamas nei kiti mokomieji dalykai. Atlikta interviu apklausa parodė, kad apklaustųjų pedagogų nuomonė sutampa su Lietuvos mokslininkų atliktais tyrimais, kad jiems trūksta laiko, trūksta bendravimo ir pagalbos iš tėvų pusės, nors kiekvienu atveju pasisakė tik po vieną pedagogą (N =1), tačiau apibendrinus jų atsakymus gauname 4 pedagogus. Pedagogai neužsiminė, kad turi neigiamų nuostatų prieš SUP mokinius ar, kad jiems trūksta patirties (žr. 12 priedas). Kaffemanienės (2001) atliktame tyrime priežastis, kodėl sunku mokyti mokinius turinčius SUP įvardijamas neigiamas požiūris į SUP mokinių ugdymą bendrojo ugdymo mokykloje. Ambrukaičio (2005) teigimu, daugiau nei trečdalis mokytojų pripažįsta, jog jiems trūksta patirties ir žinių parinkti adekvacias užduotis SUP mokiniui, garantuoti šių mokinių psichologinį ir fizinį saugumą klasėje, fiksuoti SUP mokinio ugdymosi pokyčius, įvertinti jų mokymosi sunkumus, taikyti teorines žinias pedagoginiame darbe.

Apžvelgta mokslinė literatūra leidžia daryti prielaidą, kad šių mokinių mokymui sunkumų taip pat turi:

- permesta visa mokymo atsakomybė logopedams, specialiesiems pedagogams;
- neefektyvūs mokymo metodai;
- netinkamas individualizuotų programų rengimas;
- mokytojo padėjėjo nebuvimas;
- išankstinė neigiam nuostata;
- bendradarbiavimo stoka tarp tėvų ir pedagogų;
- vertinimo sistema;
- laiko stoka;
- finansavimo problemos ir kt;

Interviu metu išsiaiškinome, kokia turi būti klasė ir kas turi būti klasėje, kad vaikų ugdymasis būtų efektyvus (žr.14 pav.).

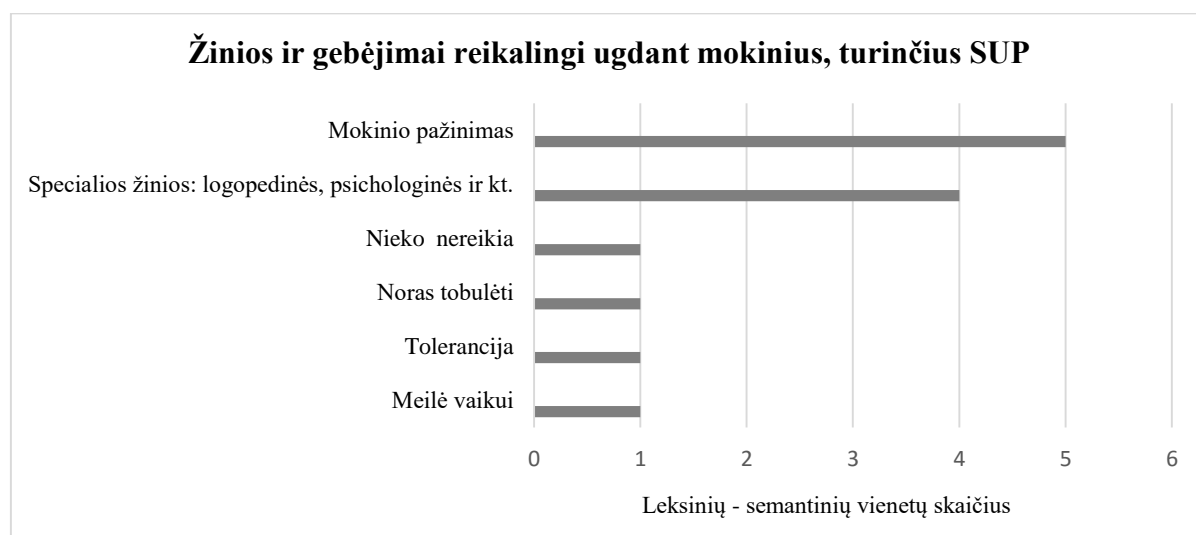


14 pav. Klasė, kurioje vyktų efektyvus mokinių ugdymasis, leksinių - semantinių vienetų skaičius

Vieningos nuomonės šiuo klausimu nėra. Tačiau pedagogų nuomone (N = 4), didžiausią įtaką šioje pagrindinėje mokykloje turėtų mokytojo padėjėjai. Pasak pedagogų, mokytojo padėjėjas klasėje padėtų efektyviau paskirstyti laiko sąnaudas pamokos metu („*Nes pamoka yra trumpa 45 minutės ir pedagogas ne visada gali prieiti prie kiekvieno mokini, o specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiam mokiniui reikėtų, kad prie jo kas prieitų dažniau*“). 3 pedagogai nurodė, kad svarbus aspektas yra klasėje esančių moksleivių skaičius, nuo to priklauso dėmesio paskirstymas kiekvienam mokiniui. Taip pat pedagogai išskyrė materialinės bazės (N = 2) ir teigiamos emocinės

aplinkos svarbumą. (N = 2). Apklaustieji interviu metu paminėjo ir mokinio motyvaciją (N = 1), bendradarbiavimą tarp institucijų (N = 1), įvairius mokymo/si metodus (N = 1), tėvų įtraukimas („Tėvai turėtų gauti kažkokias konkrečias užduotis į namus, kaip turi dirbti su tuo vaiku namuose.“) (N = 1) bei pedagogo norą ugdyti SUP mokinius (N = 1) (žr. 13 priedas). Išanalizavus duomenis galime daryti prielaidą, kad pedagogai labiau įvardijo išorinius veiksnius, susijusius su kitais asmenimis ir organizacijomis, kurios daro įtaką efektyviam mokinių ugdymui. Svarbu atkreipti dėmesį, kad didžiausią įtaką turi veiksniai, susiję su paties pedagogo veikla ir gebėjimais: tinkamos - teigiamos aplinkos kūrimas; mokymo proceso organizavimas; mokymosi strategijų išmanymas; aktyvių metodų taikymas; mokymosi stiliai.

Interviu metu siekta išsiaiškinti, kokių ypatingų žinių ir gebėjimų turi turėti pedagogas ugdantis mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių (15 pav.).



15 pav. Žinios ir gebėjimai reikalingi ugdant mokinius, turinčius SUP, leksinių – semantinių vienetų skaičius

Pedagogų teigimu, svarbiausia yra pažinti mokinį (svarbu pažinti mokinių gebėjimus, sutrikimus, priežastis ir kt.) (N = 5): „Pažinimas svarbiausia to vaiko. Mokėti, pažinti vaiką juk reikia“, „<...> Susipažinti su mokinio aprašu.“, „<...> turi žinoti ko jis negebės, kaip jis įsimena.“, „Pirmiausia reikia apie tą vaiką žinoti daug <...>“, „Turi susipažinti, kokių problemų turi specialiųjų ugdymosi poreikių vaikas <...>“. Lyginant tyrimo dalyvių atsakymus, galima daryti išvadą, kad pedagogui svarbu turėti specialiųjų žinių, kurios būtų susijusios su (N = 4): psichologija, logopedija, specialiąją pedagogiką, dalyko sritimi: („Tai turi turėti ir psichologinių, ir dalykinių.“, „Ir psichologinių žinių turi turėti, ir socialinių, ir logopedinių žinių.“, „Manyčiau, kad psichologinių <...>“, „O jeigu apie žinias – tai apie specialiųjų poreikių mokinių žinias turi turėti.“. Po 1 respondentą teigė, kad svarbiausia meilė vaikui „Aš tai sakyčiau meilė vaikams

<...>“, jo priėmimas toks koks jis yra „*Priimti mokinį, toks koks jis yra.*“, noras tobulėti „*Noras. Noras tobulėti* <...>“, ir ypatingų žinių nereikia (dėl dėstomo dalyko) „*Mano dalyke, tai gal būt ir ne.*“. Pedagogai labiau pažinę savo ugdytinius bei turėjamą specialiųjų žinių apie juos gebės: tinkamai parinkti mokymo būdus, mokymo(si) strategijas, parinks tinkamas įvairias priemones bei šaltinius.

Išvados

1. Atlikus mokslinės ir metodinės literatūros analizę galime daryti išvadą, kad šiais laikais yra vertinama pedagogo veikla, kuri pasireiškia per jo gebėjimą veikti įvairiose situacijose, taip pat gebėjimą bei norą plėtoti ir įgyti vis naujas kompetencijas. Pedagogas turi būti ne lyderis, kuris tik siekia perduoti žinias, o konsultantas.

Pedagogo kompetencija mokėjimo mokytis kontekste atsispindi per jo sugebėjimą įtraukti mokinius į ugdymosi procesą, kur svarbiausią vaidmenį atlieka pats ugdytinis.

Norėdamas skatinti mokinių mokėjimą mokytis pedagogas turi gebėti: remtis pačių mokinių patirtimi ir jiems artima aplinka (laikyti tai vienu iš svarbiausių informacijos šaltinių); remdamasis savo įgūdžiais ir turima patirtimi padėti mokiniui įveikti iškilusias problemas; padėti mokiniui išsikelti mokymosi tikslus ir juos suderinti su programa; taikyti kuo įvairesnius mokymo metodus, kurie skatintų mokinių veiklumą.

2. Remiantis dalyvių atsakymais, galime daryti išvadą, kad pedagogės ne tik teigiamai vertina įvairių gebėjimų mokinių mokėjimo mokytis kompetencijos svarbą, bet akcentuoja tai kaip neatsiejamą ugdymo/si procesą. Pedagogių teigimu, visiems, be išimties, mokiniams šis gebėjimas bus reikalingas tolimesniam gyvenimui, tai yra: jiems reikės savarankiškai gyventi (mokyti kitoje institucijoje, dirbti); mokiniai turės gebėti turimas žinias pritaikyti praktikoje; organizuoti ir planuoti savo veiklą. Šios kompetencijos plėtojimosi galimybės neatsiejamoms nuo pačių mokinių motyvacijos ir noro mokytis, teigiamos emocinės aplinkos klasėje; turimos materialinės bazės: vadovėlių, užduočių; bendravimo ir bendradarbiavimo; galimybė turėti mokytojo padėjėją bei mažesnis mokinių skaičius klasėse.
3. Apklausoje dalyvavusios pedagogės mano turinčios pakankamai žinių ugdyti mokinių mokėjimo mokytis kompetenciją. Jos lankosi seminaruose ir kursuose, kuriose suteikia informacijos apie mokėjimą mokytis; ieško informacijos internetiniuose tinklalapiuose, dalijasi informacija tarp kolegijų; moko vaikus mokytis taikydamos įvairius metodus ir priemones (mokiniai leidžia naudotis informaciniais tinklalapiais, vaizdinės priemonės, taikomi aktyvūs mokymo metodai: praktiniai darbai, bandymai ir kt.). Pedagogės supranta mokymo mokytis svarbą; akcentuoja, kad tai yra pedagogo atsakomybė siekiant, jog mokinys įgytų mokėjimo mokytis kompetenciją, tačiau realiai dirbant nemažai pedagogų to nedaro. Atsakomybė perkeliama kitiems asmenims: šeimos nariams ar pačiam vaikui. Kalbėdami apie SUP mokinius, atsakomybė perkeliama specialistams ar net mokytojo padėjėjui.

4. Tyrimo rezultatai atskleidė, kad pedagogai jaučiasi nepakankamai pasirengę teikti pagalbą mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių. Kaip priežastis nurodydami psichologinių, logopedinių ir kitų specialiųjų žinių trūkumą, tuo pačiu pripažino, kad specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių, ugdymo sėkmė didele dalimi priklauso nuo pedagogo vertybinių nuostatų ir noro ugdyti tokius mokinius.

Literatūra

1. Adaškevičienė, V. (2007). *Kompetencijų link. – Pedagogų kompetencijų raiška ugdymo procese*. Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo programų mokomoji medžiaga. Vilnius: Pedagogų profesinės raidos centras, 2007, 27–62.
2. *Aiškinamasis kvalifikacijų sistemos terminų žodynas* (2008). Vilnius: Lietuvos darbo rinkos mokymo tarnyba.
3. Ališauskas, A. (2003). Pedagogų pasirengimas ugdyti moksleivį, turinį specialiųjų ugdymo(si) poreikių: situacijos ir kompetencijų analizė. *Aukštosios mokyklos didaktinės tendencijos*. 18-24.
<http://www.biblioteka.vpu.lt/pedagogika/PDF/2004/74/Alisauskas.pdf> (žiūrėta 2015-10-01)
4. Ališauskas, A., Ališauskienė, S., Gerulaitis, D., Kaffemanienė, I., Melienė, R., Miltenienė, L. (2011). *Specialiųjų ugdymo(si) poreikių tenkinimas: Lietuvos patirtis užsienio šalių kontekste*. Šiauliai.
5. Ališauskas, A., Ališauskienė, S., Kairienė, D. (2011). Specialiosios ir specialiosios pedagoginės pagalbos teikimas. *Specialusis ugdymas*, 1 (24), 75–90.
6. Ališauskas, A., Jomantaitė, R. (2008). Bendrojo lavinimo mokyklų mokinių specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo analizė. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 4 (20), 71-78.
7. Ališauskienė, S., Kairienė, D. (2011). Pasidalytos kompetencijos plėtojimo prielaidos ankstyvosios reabilitacijos komandoje. *Specialusis ugdymas*, 2 (25), 90-100.
8. Ališauskas, A., Klizaitė, J. (2010). Būsimų pedagogų pasirengimas tenkinti mokinių specialiuosius ugdymo(si) poreikius. *Specialusis ugdymas*, 1 (22), 40-49.
9. Ališauskienė, S. ir Miltenienė, L. (2004). *Bendradarbiavimas tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
10. Ambrukaitis, J. (2004). Pedagogų nuomonė apie savo pasirengimą ugdyti vaikus, turičius specialiųjų poreikių. *Specialusis ugdymas*, 11, 114-123.
11. Ambrukaitis, J. (2005). *Specialiojo ugdymo kaitos bruožai*. Šiauliai.
12. Arends, R. I. (1998). *Mokomės mokytis*. Vilnius: Margi raštai.
13. Balevičienė, S., Paurienė, V. (2013). Mokėjimo mokytis kompetencija: sampratos ir ugdymas. *Švietimo problemos analizė*. 16 (102).
<http://www.nmva.smm.lt/wp-content/uploads/2014/01/Mok%C4%97jimo-mokytis-kompetencija-sampratos-ir-ugdymas-2013-12.pdf>

(žiūrėta 2016-01-06).

14. Bankauskienė, N. (2010). *Mokytojo veiklos tobulinimo tyrimo kompetencijos – kaito studijose diagnostika*. KTU.
15. Barkauskaitė, M. (2001). Mokytojų kvalifikacijos kėlimas – nuolatinio mokymosi pagrindas. *Pedagogika: mokslo darbai*, 52, 63–67.
16. *Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai. Priešmokyklinis, pradinis ir pagrindinis ugdymas*. (2003). Vilnius: LR švietimo ir mokslo ministerijos švietimo aprūpinimo centras.
17. Bogdanovič, R. (2010). *Mokėjimo mokytis kompetencijos ugdymas pagrindinėje mokykloje: vadybinis aspektas*. Magistro darbas: Vilniaus pedagoginis universitetas.
http://vddb.library.lt/fedora/get/LT-eLABa-0001:E.02~2010~D_20100702_144918-78423/DS.005.0.01.ETD

(žiūrėta 2016-01-06).

18. Buehl, D., (2004). *Interaktyviojo mokymosi strategijos*. Vilnius: Garnelis.
19. Čiužas R. (2007) Mokytojo ir mokinio vaidmenų kaita edukacinės paradigmos virsmo sąlygomis. *Pedagogika*, 87, 64–70.
20. Čiužas, R. (2013). *Mokytojo kompetencijų nuolatinė kaita*. Mokslo darbų apžvalga. Vilnius: Edukologija.
21. Čiužas, R., Jucevičienė, P. (2006). *Lietuvos mokytojų didaktinė kompetencija*. Švietimo problemos analizė.
https://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/Mokytoju_didaktine_kompetencija.pdf

(žiūrėta 2015-09-29).

22. Čiužas, R., Šiaučiuikėnienė, L. (2007). Pedagogų didaktinės kompetencijos raiška Lietuvos mokyklose. *Pedagogika*, 23-29.
<http://www.biblioteka.vpu.lt/pedagogika/PDF/2007/86/ciusiau23-29.pdf>
23. *Dabartinis lietuvių kalbos žodynas* (2012). Septintas ir pataisytas ir papildytas leidimas. Vilnius: Lietuvių kalbos institutas.
24. *Dėl mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių nustatymo ir jų specialiųjų ugdymosi poreikių skirstymo į lygius tvarkos aprašas*. (2011-07-13). LR švietimo ir mokslo ministro įsak. Nr. V-1265/V-685/A1-317.
25. *Dėl švietimo ir mokslo ministro 2007 m. gruodžio 18 d. įsakymo nr. ISAK-2481 „Dėl specialios pedagogikos ir specialiosios psichologijos kvalifikacijos tobulinimo kursų*

- programos patvirtinimo pakeitimo*“ (2015-09-02). LR švietimo ir mokslo ministro įsak. Nr. V – 947.
<https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/9c39cdf0514711e5b0f2b883009b2d06>
(žiūrėta 2015-10-28).
26. *Dėl valstybės pažangos strategijos „Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“ patvirtinimo.* (2012-05-30). Lietuvos Respublikos Seimas Nr. XI-2015.
http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=425517&p_query=&p_tr2=2
(žiūrėta 2015-10-17).
27. *Europos Komisija: Mokymosi visą gyvenimą memorandumas.* (2011).
<http://www.euroguidance.lt/svietimas-ir-orientavimas/teisiniai-dokumentai> (žiūrėta 2015-09-17).
28. *Europos parlamento ir Tarybos rekomendacija dėl bendrųjų visą gyvenimą trunkančio mokymosi gebėjimų.* (2006).
<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:lt:PDF>
(žiūrėta 2013-01-17).
29. Gage, N. L., Berliner, D. C. (1994). *Pedagoginė psichologija.* Vilnius: Alma litera.
30. Gatautis, R., ir kt. (Reng). (2008). *Aiškinamasis kvalifikacijų sistemos terminų žodynas* Vilnius; Lietuvos darbo rinkos mokymo tarnyba.
31. Gedvilienė, G., Laužackas, R., Tūtlys, V. (2010). *Bendrojo ugdymo mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikiai.* Kaunas: VDU leidykla.
32. Geležinienė, R. (2010). Individualizuotų ugdymo programų rengimo ypatumai, jų pritaikymai specialiesiems mokinių ugdymo poreikiams, inkluzinio ugdymo planavimas bendrojo ugdymo mokyklose. *Mokomės kartu. Metodinės rekomendacijos mokytojams ir švietimo pagalbos teikėjams*, 73-110.
33. Hopkins D., Ainscow M., West M. (1998). *Kaita ir mokyklos tobulinimas.* Vilnius: Tyto alba.
34. *Inovatyvių mokymo (si) metodų ir IKT taikymas. I knyga. Metodinė priemonė pradinėjų klasių mokytojams ir specialiesiems pedagogams* (2010). Ugdymo plėtotės centras, Vilnius.
http://www.inovacijos_upc.smm.lt/uploads/1%20knyga.pdf
(žiūrėta 2013-01-14).
35. *Integruojamųjų (papildomųjų) programų gairės* (2005).
<http://mokykla.graziskiai.lt/temp/docs/Integruojamuju%20programu%20gaires%202005.pdf>
(žiūrėta 2015-09-27).

36. Jakubčionienė, L. (Red). (2012). *Vadovėlių ir kitos mokymosi medžiagos pritaikymo kompetencijoms ugdyti. Metodinės rekomendacijos*. Projektas „Pagrindinio ugdymo pirmojo koncentro (5–8 kl.) mokinių esminių kompetencijų ugdymas“. Vilnius.
http://mokomes58.ugdome.lt/images/Nauji_dokumentai/Methodika/vadoveliu_pritaikymo_metodines.pdf
(žiūrėta 2013-03-01).
37. Jakucevičiūtė, J., Masiulytė, J., Nausėdienė, R., Vasilevskienė, J. (2006). Mokymosi motyvaciją antroje ir trečioje klasėse skatinantys veiksniai. *Pasaulis vaikui: ugdymo realijos ir perspektyvos. III dalis*. Mokslo straipsniai, parengti tarptautinės tęstinės mokslinės konferencijos pranešimų pagrindu, 163-172. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
38. Jezerskytė, E., Janiūnaitė, B. (2009). Dėstytojo inovacinės veiklos bruožai tobulinant studijų programas: besikeičiančios edukacinės paradigmos kontekstas. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 1.
39. Jonynienė, V. (2010). *Sėkmingam gyvenimui ir nuolatiniam tobulėjimui būtinų kompetencijų plėtojimas. Mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo tobulinimo dorinio, meninio ir kultūrinio ugdymo procese rekomendacijos*. Projekto (2008–2010 m.) dalyvių mokytojų patirtis.
http://www.sac.smm.lt/images/file/e_biblioteka/Rekomendacijos.pdf
(žiūrėta 2013-01-24).
40. Jovaiša, J. (2007b). *Enciklopedijos edukologijos žodynas*. Kaunas: Šviesa.
41. Jucevičienė, P. (2005). *Mokytojų didaktinės kompetencijos atitiktis šiuolaikiniams švietimo reikalavimams*. Tyrimo ataskaita.
https://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/MOKYTOJU_DIDAKT_KOMPETENCIJOS_ATITIKTIS_%20SIUOLAIK_REIKALAV.pdf
(žiūrėta 2015-10-10).
42. Kaffemanienė, I. (2001). *Moksleivių bei pedagogų požiūris į specialiųjų poreikių bendraamžius*. Vilnius.
43. Kaffemanienė, I., Ivoškuvienė, R. (2005). Moksleivių, turinčių specialiųjų ugdymo(si) poreikių, mokyklinio nerimo poveikis mokymosi motyvacijai. *Specialusis ugdymas*, 2 (13), 55-67.
44. Kaip pagerinti mokinių pasiekimus? (2014). *Švietimo problemos analizė*. 2014, spalio Nr. 8 (113). Lietuvos švietimo ir mokslo ministerija.

45. Kardelis, K. (2002). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai (edukologija ir kiti socialiniai mokslai)*. Vadovėlis. Šiauliai: Lucilijus.
46. Kasparavičienė, G., Sabaliauskienė, R., Rinkienė, R. (2002). *Jūs ne vieni: šeimoms, auginančioms specialiųjų poreikių vaikus*. Vilnius: Garnelis.
47. Kišonienė, R., Dudzinskienė, R. (2007). *Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymo(si) poreikių, ugdymo turinio individualizavimas*. Rekomendacijos mokytojams, ugdančioms skirtingų poreikių ir gebėjimų mokinius. Vilnius.
48. *Kompetencijų ugdymas*. Metodinė knyga mokytojui. (2012). Projektas „Pagrindinio ugdymo pirmojo koncentro (5–8 kl.) mokinių esminių kompetencijų ugdymas“. Vilnius.
49. Laužackas, R., Stasiūnienė, E., Teresevičienė, M. (2005). *Kompetencijų vertinimas neformaliajame ir savaiminiame mokymesi*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
50. Leonavičienė, V., Salienė, V. (2013). *Inovatyvūs kalbų mokymo(si) metodai šiuolaikiname ugdymo kontekste. Žmogus ir žodis I*.
<http://www.biblioteka.vpu.lt/zmogusirzodis/PDF/didaktinelingvistika/2013/leonav.sal139-143.pdf>
(žiūrėta 2015-10-08).
51. *Lietuvos Respublikos Švietimo įstatymas*. (2011-03-17), Lietuvos Respublikos Seimas Nr. XI – 1281. Vilnius.
http://www3.lrs.lt/pls/inter2/dokpaieska.showdoc_l?p_id=279441&p_query=&p_tr2=
(žiūrėta 2015-10-08).
52. Liutikienė, S. (2011). Specialiųjų poreikių mokinių mokymosi motyvacijos nebuvimo priežastys. *Mokymosi motyvaciją skatinantys veiksniai*. Tarptautinės mokslinės-metodinės-praktinės konferencijos medžiaga, 105-106. Šiauliai: Liucijus.
53. Mažylienė, A. (2011). Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių vertinimas. A. Mažylienė ir kt. (sud.) *Inkluzinis ugdymas ir komandinė pagalba mokiniui: metodinės rekomendacijos mokytojams, švietimo pagalbos teikėjams*. (25-27). Vilnius.
54. Mažulienė, I. (2008). *Metodinės veiklos plėtotė ugdymo įstaigoje*.
55. McLaughlin (2003). *Švietimas visiems pereinamojo laikotarpio šalyse: kokybės iššūkiai ir mokymasis visą gyvenimą*. Švietimo visiems kokybė: pagrindiniai mokymosi įgūdžiai. Europos dimensija ir Baltijos šalių vizija. Regioninė konferencija 2003 m. spalio 23-25 d. Vilnius Lietuva. Švietimo aprūpinimo centras: Vilnius.

56. Meijer, C., Soriano, V., Watkins, A. (2006). *Specialusis ugdymas Europoje (Tomas 2). Švietimo paslaugų teikimo ypatumai*. Teminė publikacija. Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra.
https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe-volume-2-provision-in-post-primary-education_Thematic-LT.pdf
(žiūrėta 2015-10-02).
57. Melienė, R. (2003). *Specialiųjų ugdymo poreikių turinčių vaikų mokymo proceso bendrojo lavinimo mokykloje analizė (didaktiniu aspektu). Specialiųjų poreikių vaikų ugdymo ir gyvenimo kokybė*. Tarptautinės konferencijos mokslinės tezės. Šiaulių universiteto leidykla.
58. *Metodinės rekomendacijos mokytojų veiklai vertinti*, (2007). ŠMM ir Pedagogų profesinės raidos centras, Vilnius.
59. Miltenienė, L., Daniutė, S. (2014). Pedagogų ir būsimųjų pedagogų kompetencija ugdyti įvairių poreikių turinčius mokinius inkluzinio švietimo kontekste. *Specialusis ugdymas*, 1 (30), 9-26.
60. *Mokėjimo mokytis kompetencijos vertinimas. Mokinių mokėjimo mokytis kompetencijos vertinimo instrumentas ir jo taikymo metodinės rekomendacijos*. Projektas „Pagrindinio ugdymo pirmojo koncentro (5–8 kl.) mokinių esminių kompetencijų ugdymas“. (2012). Vilnius.
61. *Mokymasis mokytis. Neformaliojo suaugusiųjų mokymo(si) modulis*. (2012). Ugdymo plėtotės centras: Vilnius
http://www.suaugusiųjųšvietimas.lt/uploads/file/Mokymasis%20mokytis_Knyga_A4_SP.pdf
(žiūrėta 2016-01-07).
62. *Mokymasis visa gyvenimą – žinioms, kūrybiškumui ir naujovėms skatinti. Grindžiamasis dokumentas*. (2008, balandis). Konferencijos „Naujoviškumo ir kūrybiškumo skatinimas: mokyklų atsakas į ateities visuomenei kilsiančius iššūkius“, Slovėnija.
<http://www.sac.smm.lt/images/12%20Vertimas%20SAC%20Kuribiskumas%20ir%20naujoves%20lietuviu%20k.pdf>
(žiūrėta 2015-11-25).
63. *Mokymosi visą gyvenimą Europos kvalifikacijų sąranga (EKS)*. (2009)
http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_lt.pdf
(žiūrėta 2013-01-24).

64. *Mokytojų profesijos kompetencijos aprašas* (2007). Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2007 m. sausio 15 d. įsakymu Nr. ISAK-54
http://www.srsc.lt/Mokytoju_kompetencijos.html
(žiūrėta 2015-10-02).
65. *Mokomės kartu*. Metodinės rekomendacijos mokytojams ir švietimo pagalbos teikėjams. (2011). Vilnius: Specialiosios pedagogikos ir psichologijos centras.
66. Monkeviečienė, O. (2009). Lietuvos švietimo reforma: ikimokyklinio ugdymo turinio ir pedagoginių technologijų kaita: 1988-2008. *Mokytojų ugdymas*, 12 (1), 104-120.
67. Motiejūnienė, E., Žadeikaitė, L. (2009). Kompetencijų ugdymas: iššūkiai ir galimybės. *Pedagogika*, 95, 86-93.
<http://www.biblioteka.vpu.lt/pedagogika/PDF/2009/95/motzad86-93.pdf>
(žiūrėta 2015-10-02).
68. Nedzinskaitė, R. (2013). Mokytojas lyderis – visuomenės varomoji jėga. *Švietimo problemos analizė*, 1 (87). Švietimo ir mokslo ministerija.
69. *Pedagogo profesijos kompetencijos aprašas*. Projektas „Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra (II etapas) SFMIS NR. VP1-2.2.-ŠMM-02-V-01-009. (2015). Vilnius.
<https://sodas.ugdome.lt/diskusijos/200/irasai>
(žiūrėta 2015-10-02).
70. Petty, G. (2008). *Irodymais pagrįstas mokymasis*. Vilnius: Tyto alba
71. *Pradinio ir pagrindinio ugdymo Bendrosios programos*. (2008).
<http://www.pedagogika.lt/index.php?-469374926>
(2013-01-15).
72. Pukevičiūtė, V. J. (2012). Pirmo kurso studentų mokymosi mokyti kompetencijos sudedamųjų dalių dermės tendencijos. *Pedagogika*, 105, 40-46.
<http://www.biblioteka.vpu.lt/pedagogika/PDF/2012/puk40-46.pdf>
(žiūrėta 2013-02-17).
73. Pukevičiūtė, V. J. (2007). Mokymosi mokyti kompetencijos ugdymo aspektai. *Acta Paedagogica Vilnensia*. Mokslo darbai. 19, 17-25.
74. Pukevičiūtė, V. J. (2012). Pirmo kurso studentų mokymosi mokyti kompetencijos sudedamųjų dalių dermės tendencijos. *Pedagogika*, 105, 40-46.
<http://www.biblioteka.vpu.lt/pedagogika/PDF/2012/puk40-46.pdf>
(žiūrėta 2013-02-17).

75. *Pradinio ir pagrindinio ugdymo programos* (2008). Nr. ISAK – 2433. http://portalas.emokykla.lt/bup/Puslapiai/pradinio_ir_pagrindinio_ugdymo_bendrosios_programos_isakymas_2.aspx (žiūrėta 2015-10-01).
76. Ruškus, J., Poceviečienė R., Geležinienė, R., Urbelytė, I. (2004). *Ugdymo turinys kaip specialiųjų poreikių vaikų socialinio ir edukacinio dalyvavimo prielaida: tyrimo duomenys*. Švietimo ir mokslo ministerija, Šiaulių universitetas.
77. Skulčiuvienė, J. (2011). Mokymosi motyvaciją skatinantis vertinimas. *Mokymosi motyvaciją skatinantys veiksniai*. Tarptautinės mokslinės-metodinės-konferencijos medžiaga, 144-147. Šiauliai: Liucijus.
78. Stanišauskienė, V. (2004). *Rengimosi karjerai proceso socioedukaciniai pagrindai*. Kaunas: Technologija.
79. Šidlauskienė, V., Bekerienė, V. (2011). Karjeros projektavimas kaip efektyvaus mokymosi motyvatorius. *Mokymosi motyvaciją skatinantys veiksniai*. Tarptautinės mokslinės-metodinės-konferencijos medžiaga, 163-175. Šiauliai: Liucijus.
80. *Švietimo gairės*. (2002). Lietuvos švietimo plėtotės strateginės nuostatos. Projektas. Vilnius.
81. Targamadžė, V. (2010). Ugdymo ir ugdymosi paradigma bendrojo lavinimo mokykloje: realija ar vizija? *Acta paedagogica vilnensia*, 24, 69-77.
82. Vaitkevičiūtė, V. (Sud.). *Tarptautinių žodžių žodynas. (4-as pataisytas ir papildytas leidimas)* (2007). Vilnius.
83. *Teacher Education for Inclusion – Profile of Inclusive Teachers* (2012). European Agency for Development in Special Needs Education. http://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-EN.pdf (žiūrėta 2015-10-29).
84. Teresevičienė, M., Zuzavičienė, V., Kabišaitytė, S. (2008). Pasirengimas vertinti neformaliai ir savaime įgytą kompetenciją. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 20, 78-89.
85. Tomėnienė, L. (2010). Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių mokymo ir mokymosi įgūdžių formavimas, mokymosi motyvacijos ir aktyvumo skatinimas, įtraukiant juos į mokymosi procese į bendraamžių grupes. *Specialiųjų poreikių turinčių vaikų ugdymo bendrojo lavinimo mokyklose metodika*. Sud. Baranauskienė, I., Geležinienė, R., Tomėnienė, L., Vasiliauskienė, L., Valaikaitė, A., 14-28. Šiauliai: Šiaulių universitetas.

86. UNESCO 2008. „*Inclusive Education: The Way of the Future*“, International Conference on Education, 48th session, Final Report, Geneva: UNESCO
87. Urnėžienė, E., Budrytė, K. (2014). Specialiojo pedagogo kompetencijos ir jų tobulinimo galimybės, pedagogų požiūriu. *Pedagogika*, 3, 135–146.
88. Valstybinė švietimo strategija 2013 – 2022 m.: tikslai, problemos, tobulinimo kryptys. (2012). *Švietimo problemos analizė*. 2012, spalio Nr. 17 (81). Lietuvos švietimo ir mokslo ministerija.
https://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/201210_Nr_17_Valstybine_svietimo%20strategija.pdf
(žiūrėta 2015-09-27).
89. *Valstybinė švietimo 2013-2022 metų strategija*. (2013). Lietuvos respublikos seimas.
90. *Vidurinio ugdymo bendrosios programos. Bendrųjų kompetencijų ugdymas. 10 priedas* (2011). Vilnius.
http://www.upc.smm.lt/suzinokime/bp/2011/Bendrosios_kompetencijos_10_priedas.pdf
(žiūrėta 2013-03-19).
91. Zaukienė, A. (2005). Pradinių klasių mokytojo profesinės kompetencijos įsivertinimas. *Pedagogika*, 78, 97-103.
92. Zeliankienė, V. (2011). *Mokėjimo mokytis kompetencijos ir motyvacijos skatinimas etikos pamokose*. UPC.
http://www.upc.smm.lt/ugdymas/pagrindinis/rekomendacijos/failai/etika/kompetencijos/Mokėjimo_mokytis_kompetencijos_ugdymas.pdf
(žiūrėta 2015-11-25).
93. Žibinienė, G. (2010). Formaliojo mokymosi kompetencijų vertinimo Lietuvoje patirties apžvalga. *Pedagogika*, 59, 62-69.

Kamilė Montrimienė

**THE COMPETENT OF TEACHERS HOW TO TEACH TO LEARN IN THE CLASS
INCLUSICE**

The Master's Degree Thesis

Summary

The goal of this Master's thesis is to assess teachers' competence to teach pupils how to learn. In accordance with scientific and methodical literature, this study seeks to reveal teachers' ability to teach.

During the interview, the main aims were to reveal subject teachers' opinion about the importance of various abilities of pupils' learning to learn competence and its development potential in the educational process, to analyze subject teachers' abilities and skills for improving pupils' learning to learn knowledge, and to assess teachers' readiness for assisting pupils who have special educational needs in the learning to learn process.

The participants of the study were Kaišiadorys region lower secondary school's teachers. Interviews included 10 teachers. The study was conducted in November 2015.

The empirical part deals with teacher's competence to teach how to learn in inclusive education class. The main findings of the research:

1. Based on the participants' answers, it can be concluded that teachers not only consider the importance of various abilities of pupils' learning to learn competence positively but emphasize it as an integral part of the educational/learning process. Development possibilities of this competence are concurrent with pupils' own motivation and intention to learn, positive emotional environment in the classroom, available material base (textbooks, assignments), communication and collaboration, the possibility to have a teacher's assistant and the lower number of pupils in classrooms.
2. Answers of the respondents suppose that they have enough knowledge to develop pupils' learning to learn competence. They attend seminars and courses, search information online in the internet pages, share information among colleagues. According to teachers, they teach children to learn through a variety of methods and tools but it is a usual practice of didactic strategies and methods. To conclude, it can be said that teachers confuse learning to learn with conventional teaching/learning, therefore, they think that they are teaching children to learn and pupils are able to learn.

The teachers understand the importance of learning to learn; they accent that it is the responsibility of the teacher to the pupils gain competence in learning to learn, but the actual number of working teachers do not.

Transferring the responsibility to others: family members or a child. Talking about special education children, removing the responsibility for specialists or even a teacher's assistant .

3. The results of the study revealed that teachers have insufficiently prepared to provide assistance in the learning to learn process for pupils who have special educational needs. As a reason teachers identified psychology, speech therapy and other knowledge of deficit, at the same time recognized, that special education children education successes depends on the teacher of values and a desire to educate such pupils.

Keywords: pupils with special needs, competence, learning to learn competence, teaching to learn, inclusive education.

PRIEDAI