

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS  
EDUKOLOGIJOS FAKULTETAS  
EDUKOLOGIJOS KATEDRA

Daiva Tamašauskaitė

Edukologijos magistrantūros  
studentė

**MOKYTOJŲ PEDAGOGINIŲ KOMPETENCIJŲ PLĖTOTĖ UGDYMO INSTITUCIJOJE**

*Magistro darbas*

Mokslinis vadovas  
doc.dr. Dalia Augienė

Šiauliai, 2006

Darbas originalus.....D.Tamašauskaitė  
(*studento parašas*)

## Turinys

Santrauka .....	3
ĮVADAS .....	5
1. ŠIUOLAIKINIO MOKYTOJO RENGIMO YPATUMAI. KOMPETENCIJŲ PLĖTOJIMAS DARBO VIETOJE .....	8
1.1. Šiuolaikinio mokytojo rengimas .....	8
1.2. Kompetencijos samprata .....	11
1.2.1. Kompetencijų charakteristikos, principai, konstravimo būdai, struktūrinės dalys ir lygmenys .....	14
1.2.2. Bendrosios ir pedagoginės kompetencijos .....	17
1.3. Kompetencijos inovacijų kontekste .....	24
1.3.1. Mokytojų kompetencijos Europos Sąjungos dokumentuose .....	27
1.3.2. Naujosios pedagoginės kompetencijos Europoje .....	29
1.4. Mokytojo pedagoginės kompetencijos plėtojimas darbo vietoje .....	32
1.4.1. Suaugusiųjų mokymosi ypatumai .....	32
1.4.2. Mokymasis darbo vietoje .....	34
1.4.3. Mokymosi būdai ir procedūros .....	39
2. MOKYTOJO PEDAGOGINIŲ KOMPETENCIJŲ PLĖTOJIMO UGDYMO INSTITUCIJOJE TYRIMAS .....	44
2.1. Tyrimo metodika .....	44
2.2. Anketinės apklausos rezultatų analizė .....	49
2.2.1. Mokytojų plėtojamos pedagoginės kompetencijos ugdymo institucijoje ir jų tobulinimo galimybės .....	49
IŠVADOS .....	95
REKOMENDACIJOS .....	97
LITERATŪRA .....	98
PRIEDAI .....	106

## **Santrauka**

Tamašauskaitė D. **Mokytojų pedagoginių kompetencijų plėtotė ugdymo institucijoje.**

Magistro darbe apibrėžta kompetencijos sąvoka, susistemintos teorijos apie bedrašias ir pedagogines kompetencijas, jų konstravimo principai, būdai, charakteristikos, lygiai, aptartos naujosios pedagoginės kompetencijos Europos Sąjungoje, inovaciniame kontekste, atskleistos pedagoginių kompetencijų plėtojimo mokykloje galimybės ir būdai atsižvelgiant į suaugusiųjų mokymosi ypatumus. Atliktas tyrimas parodė, jog mokytojai dažniausiai turi galimybes plėtoti pedagogines kompetencijas mokykloje dirbdami kartu su kolegomis, bendrai sprenddami problemas, dalyvaudami metodinėje mokyklos veikloje, naudodami šiuolaikines informacines technologijas ir naujausią mokymo(si) medžiagą, dalyvaudami seminaruose ir konferencijose. Paaiškėjo, jog kai kurie respondentai visai neturėjo galimybių dirbti su jaunais specialistais, visai nedalyvavo ugdymo turinio tyrimo, projektinėje mokyklos veikloje. Tyrimo rezultatai apie tobulinamas kompetencijas darbo vietoje rodo, jog sudėtingesnės kompetencijos, kurioms būtinos įvairiapusiškesnės žinios, analizės, sintezės gebėjimai, kūrybiškumas, dar nėra mokytojų pakankamai plėtojami. Realizuoti darbo uždaviniai, apibendrinti tyrimų duomenys, suformuluotos išvados ir pateiktos rekomendacijos pedagogų kvalifikacinės tobulinimo sistemai mokykloje gerinti. Pagrįsta, kad mokytojai nuolat tobulina įvairias pedagogines kompetencijas savo darbo vietoje.

## **Summary**

Tamašauskaitė D. **The Development of Teachers' Competences in Educational Institution.**

In this masters' work was defined the concept of competence; generalized theories about general and pedagogical competences, their constructive principles, methods, characteristics, levels; discussed new pedagogical competences in European Union, innovative context; revealed opportunities and means of pedagogical competences' development in school considering grown-up learning peculiarities. Accomplished research suggested that teachers commonly have opportunity to develop pedagogical competences working with colleagues, together tackling problems, participating in schools methodical activities, using contemporary informative technologies and latest teaching material, taking part in seminars and conferences. It came out that some respondents did not have any opportunity to work with young specialists, they did not participate in any studies of educational content and in any projective activity of school. The research findings about improving competences in the work place shows that teachers are still not suitably and enough developing more difficult competences where more universal knowledge, ability of analysis and synthesis, also creativeness are necessary. In this work the goals were actualized, the findings of research were summarized, the conclusions were formulated. There were given recommendations

for pedagogical qualifications' improving system in school. There is motivated that teachers constantly improve various pedagogical competences in their work place.

## ĮVADAS

*Tyrimo problematika ir aktualumas.* Šiuolaikiniame nuolat besikeičiančiame pasaulyje žmogus susiduria su begale problemų, kurių jam netekdavo spręsti anksčiau. Kintanti aplinka reikalauja naujų žinių ir įgūdžių ne tik iš besimokančio jaunimo formaliose ugdymo institucijose, bet ir iš paties įvairiausio amžiaus žmonių. Darbo rinkoje nuo šiol niekas negali būti garantuotas, jog išdirbs vienoje vietoje visą gyvenimą. Tam, kad žmogus galėtų įsitvirtinti gyvenime ir gebėtų prisitaikyti prie kintančios aplinkos, reikalingos vis naujos žinios, vis nauji gebėjimai. Tai sąlygoja naują požiūrį į aukštąjį mokslą baigusius specialistus.

Pedagogai taip pat yra priversti nuolat tobulintis ir kelti savo kvalifikaciją, nes pradinių žinių, įgytų universitetuose, jau nebeužtenka. „Dabartiniu metu, vykstant esminiams pokyčiams darbo ir profesijų pasaulyje, kur kas didesnę paklausą turi mokytojo žinios, įgūdžiai, kvalifikacija ir su ja susijusios kompetencijos (o pastarosios į švietimo sritį yra atėjusios iš gamybos ir vartojimo srities), o ne jo vertybių sistema ar jo asmeninės savybės“, „verslo pasaulis veržiasi į mokyklą ir dėlioja naujus akcentus mokytojo profesinei veiklai, o mokytojas verčiamas prisidėti prie „naujo“ žmogaus ugdymo ir turi pats tapti panašus į verslininką, atliepantį šiandieninio darbo pasaulio poreikius“ (Kavaliauskienė, 2004, p.13).

Švietimo kokybė ateityje labai daug priklausys nuo to, kaip mokytojai bus pasirengę dirbti nuolat besikeičiančiomis sąlygomis. Pedagogo kvalifikacija gali būti suteikiama žmogui, sėkmingai išlaikiusiam aukštojo mokslo egzaminus, bet tai dar nereiškia, jog jis bus toks pat kompetetingas savo srities specialistas kaip kiti. Todėl šiandieninei aukštajai mokyklai, ruošiančiai pedagogus, atsižvelgiant į Europos Sąjungos reikalavimus (ir ne tik į juos), keliamas naujas uždavinys – suformuoti ne tik įvairių žinių, bet ir įvairių mokėjimų sistemą, kad žmogus, baigęs studijas, turėtų pakankamą dalykinę kompetenciją ir galėtų dalyvauti visose veiklose. Kompetencijos sąvoka tampa vis plačiau vartojama. Šiuolaikinėje švietimo sistemoje viena iš problemų tapo tinkamai organizuoti kokybišką mokytojų rengimą, užtikrinti kompetencijos plėtojimą, sudaryti sąlygas kvalifikacijai kelti.

Kompetencijos, komandinis darbas, karjeros planavimas, besimokančios organizacijos, nuolatinis mokymasis, kvalifikacijos kėlimo būdai nebėra naujos sąvokos Lietuvos visuomenei. Apie kompetencijas ir profesinius gebėjimus rašė šie lietuvių autoriai: V.Voveris (1990) nagrinėjo bendruosius ir pedagoginius gebėjimus, B. Bitinas (1996), P. Jucevičienė (2004) kvalifikacinių reikalavimų mokytojams projekte apibrėžė mokytojų kompetencijų struktūrą, V. Tumėnienė ir B. Janiūnaitė (2000) aptarė pedagogo veiklos pokyčius, B. Simonaitienė (2003) tyrė besimokančią organizaciją, suaugusiųjų mokymosi ypatybes, V. Barvydienė, J. Kasiulis (2001) gilinosi į vadovų

kompetencijas, R. Adomonienė (2001) tyrė profesijos pedagogo veiklos bazinę paradigmą, T. Tamošiūnas (1998) gilinasi į pedagogo profesinius gebėjimus, P. Jucevičienė ir D. Lepaitė (2000) nagrinėjo kompetencijos ir kvalifikacijos sampratų santykį, D. Lepaitė (2001) tyrė kompetenciją kaip ugdymo tikslą, L. Rudaitienė (2004) nagrinėjo dėstytojo emocinės kompetencijos raiškos ypatumus, R. Laužackas (2005) nagrinėjo bendrąsias ir specialiąsias kompetencijas, aiškinosi kompetencijos, kvalifikacijos ir kompetetingumo sąvokas, gilinasi į profesinį rengimą, R. Laužackas, E. Stasiūnaitė ir M. Teresevičienė (2005) nagrinėjo kompetencijų vertinimą neformaliajame ir savaiminiame mokymesi, V. Tumėnienė ir B. Janiūnaitė (2000, 2001) rašė apie pedagoginių novacinės veiklos nuostatų, diegimo lygių ir interesų aspektus, pedagogų veiklos pokyčius, B. Janiūnaitė (2004) dar gilinasi į edukacines novacijas apskritai ir jų diegimą bei kt. Tai daugiausiai darbai, kuriuose aptariamos gebėjimų, kompetencijų sampratos, pedagoginių kompetencijų teoriniai aspektai, kompetencijų tarpusavio ryšiai, charakteristikos.

Tačiau mažai tyrinėtas mokytojų rengimas bei mokymasis – apie rengimą daugiausia rašė K. Pukelis (1998, 2004), V. Kavaliauskienė (2001) tyrinėjo tolesnės profesinės kompetencijos plėtotę. Galima būtų paminėti T. Bulajevą (2000), kuri rašė apie mokytojų saviugdą ir V. Dabrišienę bei L. Šiaučiukėnienę (2001), kurios aptarė mokytojo veiklos pokyčius ir tam svarbius gebėjimus, individualizuotų programų kūrimo aspektus. B. Simonaitienė ir V. Targamadzė (2001) aiškinosi mokytojų profesinės kompetencijos plėtojimo darbo vietoje galimybes. Kvalifikacijos kėlimas tapo liberalus, vis daugiau mokytojų atestuodamiesi rodiklius renka tik formaliai, švietimo institucija palikta savo nuožiūrai organizuojant mokytojų kompetencijų plėtotę institucijos viduje ir už jos ribų. Pedagogai, siekdami įgyti kvalifikacines kategorijas, atestuodamiesi yra priversti skirti daug asmeninių lėšų kvalifikacijos tobulinimui. Neištirtas kvalifikacijos tobulinimo renginių pasiūlos ir paklausos santykis (Lietuvos švietimo strateginių nuostatų 2003 - 2012 m. svarstymo rezultatai, 2003).

**Tyrimo problema.** Kokias pedagogines kompetencijas mokytojams pavyksta plėtoti neišeinant už institucijos ribų ir kaip dažnai jiems suteikiama galimybė tobulinti pedagogines kompetencijas ugdymo institucijoje.

**Tyrimo objektas.** Mokytojų pedagoginių kompetencijų plėtotė.

**Tyrimo hipotezė.** Mokytojai nuolat plėtoja pedagogines kompetencijas savo darbo vietoje.

**Tyrimo tikslas.** Iširti, kokias pedagogines kompetencijas mokytojai turi galimybę plėtoti ugdymo institucijoje.

**Tyrimo uždaviniai.**

1. Išstudijuoti lietuvių ir užsienio šalių pedagoginę ir psichologinę literatūrą mokytojų rengimo, kompetencijų plėtojimo, suaugusiųjų mokymosi ypatumų tema.
2. Nustatyti mokytojų plėtojamas kompetencijas ugdymo institucijoje.

3. Identifikuoti, kaip dažnai mokytojai turi galimybę dalyvauti pedagoginių kompetencijų plėtojimo veikloje ugdymo institucijoje.

4. Suformuluoti kompetencijų tobulinimo gaires, remiantis atliktais diagnostinio tyrimo rezultatais.

***Tyrimo metodai:***

*Teoriniai.* Švietimo ir mokslo dokumentų, pedagoginės ir filosofinės literatūros magistro darbo tema analizė.

*Diagnostiniai.* Anketinė apklausa.

*Statistiniai.* Statistiniais metodais (apskaičiuoti procentiniai dažniai) atlikta tyrimo duomenų analizė. Duomenys apdoroti kompiuterine Microsoft Excel programa.

***Tyrimo imtis.*** Tyrimas vykdytas 2005 metų gruodžio ir 2006 metų vasario mėnesiais Panevėžio J. Balčikonio gimnazijoje, Panevėžio Vyturio vidurinėje mokykloje, Panevėžio Aušros vidurinėje mokykloje ir Panevėžio J. Miltinio vidurinėje mokykloje. Apklausoje dalyvavo 200 įvairių specialybių mokytojai.

***Tyrimo organizavimo etapai.*** Tyrimas vyko keliais etapais:

- 1) pedagoginės, psichologinės, filosofinės literatūros ir Lietuvos švietimo sistemą reglamentuojančių dokumentų analizė;
- 2) tyrimo instrumento (anketos) kūrimas, tyrimo instrumento koregavimas;
- 3) tikrasis tyrimas anketomis apklausiant respondentus;
- 4) gautų duomenų apdorojimas.

***Darbo struktūra.***

Ši magistro darbą sudaro: santrauka lietuvių ir anglų kalba, įvadas, 2 skyriai, išvados, rekomendacijos, literatūros sąrašas, priedai. Magistro darbą iliustruoja 1 lentelė, 57 paveikslai.

***Tyrimo rezultatų teorinis ir praktinis reikšmingumas.***

Nuolat kintanti aplinka lemia tai, jog darbas ir mokymasis turi sudaryti nedalomą visumą. Darbo aplinkoje patenkama į realią situaciją, sprendžiamos problemos, išgyvenama, iš jos mokomasi. Atlikta kompetencijų ir jų plėtojimo galimybių teorinė ir praktinė analizė įgalina peržiūrėti mokykloje sudaromas sąlygas darbo efektyvinimui, kelti konkretesnius tikslus investuojant į žmogiškuosius išteklius. Darbe pateikiami pasiūlymai, kaip reikėtų keisti, patikslinti, papildyti mokytojų tobulinimosi programas, siekiant tobulinti kompetencijas darbo vietoje.

# 1. ŠIUOLAIKINIO MOKYTOJO RENGIMO YPATUMAI. KOMPETENCIJŲ PLĖTOJIMAS DARBO VIETOJE

## 1.1. Šiuolaikinio mokytojo rengimas

Šiuolaikinės informacinės technologijos, nuolat kintanti darbo rinka, ekonominė padėtis kelia naujus reikalavimus kiekvienos profesijos žmonėms. Tokiu būdu atsiranda ir nauji reikalavimai mokytojams bei jų rengimo kokybei. Šiuo metu mokyklose svarbu ne tik perteikti faktines žinias, bet kartu ir mokytis, kaip ir kur jas gauti, kaip jomis naudotis. Dėl to būtinas aktyvus ir sąmoningas besimokančiojo asmens dalyvavimas studijų procese, reikalingi nauji metodai, kurie leistų ieškoti ir tvarkyti informaciją. Atlikdamas naują profesinį vaidmenį, mokytojas turi plėtoti profesinę kompetenciją, jo asmenybės brandos lygis turi būti aukštas, kad gebėtų įprasminti save profesiniu požiūriu. Keičiantis mokytojo vaidmeniui, kinta ir mokytojo profesinio meistriškumo samprata (Pečiuliauskienė, Cvirkienė, 2004), o tai sąlygoja ir naujus pokyčius mokytojų rengimo sistemoje. T. Butvilas (2005) teigia, jog visa niveliuojanti globalizacija verčia permąstyti net mokytojų rengimo vertybinius pagrindus, taigi mokytojų rengimas turi keistis.

Švietimo kaita Lietuvoje nenutrūkstamai vyksta jau kurį laiką, bet egzistuojančios pedagogų rengimo sistemos netobulumą pastebi įvairios įtakingos Lietuvos ir tarptautinės pedagoginės bendruomenės grupės. Išryškėjo esminiai egzistuojančios pedagogų rengimo sistemos trūkumai: pedagogus rengiančiose aukštosiose mokyklose neįvertinama pedagoginių studijų svarba, nepakankamai pedagogizuotas mokytojų rengimo procesas, perdėtas mokytojų profesinio rengimo akademiškumas, orientacija į „grynąjį mokslą“, nefunkcionuoja pedagogikos praktikumo institucija, nediskutuojama pedagoginių „klinikų“ prie mokytojų rengimo įstaigų kūrimo idėja, nėra mokytojų licenciovimo sistemos, silpna sanglauda tarp kolegijų ir universitetų, aukštųjų mokyklų dėstytojų atotrūkis nuo mokyklos gyvenimo, pedagogų rengimo sistema praktiškai nepritaikyta mokymosi visą gyvenimą reikmėms, studijų turinys per menkai orientuotas į naujų gebėjimų ir kompetencijų – kritinio mąstymo, problemų sprendimo, informacinio raštingumo – puoselėjimą (Pedagogų rengimo samprata. Projektas). Minimi dar tokie trūkumai: lėta pedagogų rengimo pertvarka, mokytojai nepakankamai parengiami kaitai, pedagogų rengimo standartų nebuvimas, pedagogų rengimo kokybės užtikrinimo sistemos netobulumas, netobulas darbo rinkos poreikių užtikrinimo mechanizmas, universalesnių (plataus profilio, integruotų dalykų, gebančių dėstyti kelis dalykus ir kt.) pedagogų poreikis (Tamošiūnas, Bužinskas ir kt., 2004). K. Pukelis (2004, p.14). kritikuoja vykstančias mokytojų rengimo reformas teigdamas, jog „<...> vykusioms bei vykstančioms pedagoginių studijų proceso permainoms mokytojų rengimo institucijose taip pat buvo ir yra būdingas epizodiškumas, atsitiktinumas ir kartu paviršutiniškumas. Egzistuojanti mokytojų rengimo



praktika ir toliau iš esmės lieka grindžiama sovietinės mokytojų rengimo teorijos principais <...>“. R. Želvys ir R. Žilinskaitė (2004, p.10-11) savo straipsnyje apie profesinio rengimo kaitą mini tokias mokytojų rengimo aukštųjų mokyklų problemas, kaip: aukštosios mokyklos atotrūkį nuo visuomenės, pastarosios tapsmą uždara sistema, neatsakinga valstybei ir visuomenei. Kita didelė problema, minima autorių – ryšio nebuvimas tarp kolegijų ir aukštųjų mokyklų, kai studentams dėl tokios padėties tenka pakartoti išeitą kursą.

Užsienio mokslininkai edukologai taip pat skelbia, jog mokytojų rengimas išgyvena didžiules permainas, atsirado begalė problemų, kurias nedelsiant būtina spręsti. I. Dussel (2001) savo straipsnyje kalba apie tai, jog mokytojų rengimas patyria dideles reformas visame pasaulyje. Remiamasi principu, jog institucijos, ruošiančios mokytojus, turi viziją, kuri nebepasitenkina žinių perteikimu ir pedagoginiais metodais. Jis kalba apie „post-profesionalius“ mokytojus, kurie būtų socialiai aktyvūs auklėtojai, dirbantys komandoje. Jo manymu, internetas yra tas įrankis, kuris suteikia galimybę pasikeisti žiniomis, plėtoti kognityvines kompleksines kompetencijas.

R. Bourdoncle, C. Lessard (2003) daugiau gilinasi į tai, jog rengiant mokytojus vis išskyla skirtingi požiūriai, kai kalbama, kokių tipų remiantis ruošti mokytojus. Autorių nuomone, geriau vis tik ruošti mokytojus per kompetencijas nei per disciplinines sritis, kai profesionalumo praktika tampa rengimo ašimi, integruojančia probleminį mokymąsi bei etinį principą.

L. Marchand (2000) pateikia tyrimo išvadas apie mokytojų rengimo pasikeitimus. Nustatyti du paradigmų pasikeitimai: universitetinės paradigmos pasikeitimas dėl distancinio mokymo panaudojimo mokymui ir žinių paradigmos pasikeitimas - žinios tapo kolektyvinės prigimties, kurias dalijamasi sąveikos erdvėje, jos aktyvios net ir nepedagoginėse situacijose. Visam tam priešinasi mokytojai, žinių saugotojai, kurie įpareigoti jas perteikti. Videokonferencija ir internetas parodė, jog būtina orientuotis į saviugdą, į naujas besimokančiųjų kompetencijas: pažinti mokymosi strategijas, gebėti apdoroti informaciją, konstruoti prasmę.

B. Bardet (1996) dar 1996 metais rašė, jog organizuojant mokytojų rengimą ir profesinį tobulinimąsi būtina, jog visos iniciatyvos remtųsi plačiu ekonominiu, socialiniu, kultūriniu partneriavimu mobilizuojant įvairias kompetencijas.

P. Pospel (2003) savo veikalė iškėlė problemą: mokytojai pradinėje ir vidurinėje mokykloje šalia praktiką atliekančių ir pradedančių dirbti atlieka tįtoriaus funkciją. Jie nėra nei kompanjonai, nei ekspertai, nei inspektoriai – jiems sunku surasti savo vietą. Dar daugiau – jie remiasi tik savo patirtimi. Mokytojų rengimo institutai turėtų taip pat apibrėžti tam reikalingas kompetencijas ir jas panaudoti tuo atžvilgiu. E. Savary (1995) dar prieš P. Pospel nagrinėjo šią problemą. Ji teigė, jog neužtenka būti profesionaliu, kad būtum geru tįtoriumi. Būtina išsiaiškinti, kokius poreikius atliepia tįtoriaus rengimas, kokias norima kompetencijas plėtoti tiek tįtoriaus, tiek besimokančiojo atžvilgiu.

F. Haeuw (2003) siūlo prie naujų kompetencijų priskirti aplinkos valdymą, kuriam būdingas ekonominės, socialinės, kultūrinės informacijos panaudojimas kaip duomenų šaltiniais rengimo pasiūloje. Jo manymu, bet koks tikslas turėtų būti mokantis formuojamas iš naujų kompetencijų pozicijų.

Leidinyje „Dėstytojų ruošimas tarptautiniu lygiu“ (Former les enseignants à l'international, 1995) dar 1995 metais buvo aptariama, jog būtina rengti mokytojus ir tarptautiniu lygiu, kuriam būdingas atsivėrimas, savanoriškas veikimas bendradarbiaujant, bendrų vertybių įtvirtinimas, tarpkultūrinės komunikacijos kompetencijų vystymas. Tokių mokytojų rengimas turėtų remtis lyginamąja turinio, metodų, mokymo situacijų skirtinguose kontekstuose analize.

Ch. Marsollier (1999) aptaria tiek mokytojų rengimo, tiek pedagoginių procesų inovacijas. Jis atliko tyrimą, kurio dėka išskyrė tokias pagrindines šešias ašis tarp esminių ryšių inovacijos atžvilgiu: inovacija – naujovė, inovacija – pasikeitimas, inovacija – produktas, inovacija – procesas, inovacija – veiksmas, inovacija – kompetencija.

M.N. Hindryckx, M.E. Guillaume (1998) atliko tyrimą apie vedamų seminarų mokytojams poveikį. Buvo keliami tokie klausimai: ar mokytojai efektyviai pritaiko savo klasėse inovacinius metodus, tokius, kokius jiems pristatė seminarų metu, koks metodų poveikis mokiniams? Buvo pastebėta, jog mokytojai patyrė sunkumų probleminės situacijos sukūrimui, jei ši jiems atrodė dirbtinė. Jiems sunku buvo valdyti pasirinktą veiklą klasėje. Stebint mokinius pastebėta, jog, kai mokytojas pasirenka didaktinį stilių, kuris suteikia daugiau galimybių aktyviam mokinių dalyvavimui, pastarųjų įsitraukimas padidėja. Bet mokytojų rengimas neturėjo įtakos pačių mokinių mokymosi suvokimui.

D.G. Meister ir S.A. Melnick (2003) atliko tyrimą apie tai, kas kelia mokytojams didelį susirūpinimą. Paaiškėjo, jog jiems daugiausiai problemų kelia klasės valdymas, laiko valdymas, bendravimas su tėvais ir akademinis pasiruošimas. Naujiems mokytojams reikėjo daugiau tiesioginės patirties mokyklos aplinkoje. Mokytojai mažai pasitikėjo įgytomis žiniomis ir igūdžiais pradėję mokytojauti.

P.W. Cardon, Z. Tippetts, G.G. Smith (2003) iškėlė dar vieną problemą: būtina paruošti, mokyti tuos mokytojus, kurie ateina pavaduoti. Pavaduojuojantys mokytojai, kuriems buvo skirta laiko apmokyti, direktorių buvo įvertinti žymiai geriau nei tai darė direktoriai, kurių mokyklų pavaduojuojantiems mokytojams nebuvo praveisti apmokymai.

A. Marchive (2003) rašo apie tai, jog kai kuriems mokytojų rengimo institutams iškėlus tikslą nebesiekti mokytojų bendrųjų kompetencijų, o skirti visą dėmesį praktikos efektyvumui, mokytojai ėmė laukti praktinių patarimų ir priešinasi tokiam rengimui.

O. Vansi (2004) teigia, jog kalbant apie mokytojų kvalifikaciją išskirtinis dėmesys tenka patirčiai, bet ištikrųjų tiek mokytojams, tiek besistažuojantiems didžiausių rūpesčių kelia disciplinos problemos.

Apibendrinant apžvelgtą medžiagą galima teigti, jog ruošiant naujus mokytojus būtina orientuotis į kompetencijas, į naujus reiklavimus, keliamus žinių visuomenei, dėti pastangas išsiaiškinti pastarosios poreikius, atsižvelgti į kontekstą, taip pat būtina išsiaiškinti, kokių žinių gebėjimų labiausiai trūksta jau dirbantiems mokytojams. Naujai pradėjusiems dirbti mokytojams nemažai pagelbėtų tam tikslui paruošti tatoriai arba mentoriai, kurių dar dauguma pedagogų rengimo institucijų neruošia. Vytauto Didžiojo universitete Profesinio rengimo studijų centre 2002 metais buvo parengti pirmieji mentoriai.

## 1.2. Kompetencijos samprata

Kompetencijos yra sąlyginai naujas reiškinys, ypač aktyviai diskutuojamas paskutinius dešimtmečius, kaip itin svarbus, reiškingas verslo, švietimo ir visuomeminių organizacijų vadyboje. Kompetencijos sąvoka jau kurį laiką vartojama edukologinėje literatūroje. Kalbama tiek apie mokinių, tiek apie mokytojų ar mokyklų vadovų kompetencijas. Daugelis autorių, kurie domisi kompetencijomis ir jų plėtojimu, sutinka su tuo faktu, jog kompetencijų sąvoka yra daugiaprasmė, daugiareikšmė, jog egzistuoja begalės sričių, kuriose galima kalbėti apie vienokias ar kitokias kompetencijas, apie pačius įvairiausias kompetencijų charakteristinius principus, aspektus, jų ryšius ir t.t.

Siekiant atskleisti kompetencijos plėtojimą, būtina pirmiausia pasigilinti į jos sampratą. Dabartinės lietuvių kalbos žodynas (1993, p.322) pateikia tokį kompetencijos apibrėžimą:

*Kompetencija* – 1. klausimų ar reiškinų sritis, kurią kas gerai išmano. 2. darbuotojo ar įstaigos veikimo srities ir įgaliojimų apimtis.

„Tarptautinių žodžių žodyne“ (1999, p.641) kompetencija (lot. *competentia*) apibrėžiama kaip funkcinis gebėjimas adekvačiai atlikti tam tikrą veiklą.

Prancūzų kalbos žodyne „Le Robert micro“ (1998, p.252) pateikiamas toks apibrėžimas: *Kompetencija* – 1. gilios ir pripažintos žinios, kurios suteikia teisę vertinti ar spręsti kai kuriose srityse. 2. teisėtas polinkis; juridikcijos gebėjimas ištirti ir įvertinti procesą.

Kitame prancūzų kalbos žodyne „Le petit Larousse illustré“ (1995, p.250) teigiama, jog *kompetencija* – 1. gebėjimas, pripažintas kurioje nors srityje ir kuris suteikia teisę apie tai spręsti. 2. teisėje: gebėjimas daryti įtaką kai kuriems veiksams, juridikcijos gebėjimas teisti ir įvertinti bylą. 3. lingvistikoje: viena kalba kalbančių asmenų įsisavintų taisyklių sistema.

Pedagogo kompetencijos sąvoka yra apibrėžta Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme (2003). Tai mokėjimas atlikti tam tikrą veiklą, remiantis įgytų žinių, įgūdžių, gebėjimų, vertybinių nuostatų visuma.

Žodynuose pateikti kompetencijos apibrėžimai toli gražu neatspindi visų tų aspektų, kurie yra žinomi jau dabar naujausių informacinių technologijų, pačių įvairiausių tyrinėjimų šioje srityje dėka. Apžvelgus edukologinę literatūrą į akis krinta tai, kad mokymo sistemoje mokymas(is) tampa orientuotas į kompetencijas, akcentuojama jų įgijimo svarba. Mokytojų, kitų švietimo institucijų edukologų profesinės kompetencijos pateikiamos neatsietai nuo mokinių įgijamų kompetencijų, išskyrus profesines kompetencijas. Taigi galima teigti, jog egzistuoja ir universalios kompetencijos, kurias turi įvaldyti kiekvienas žmogus.

Prancūzų tyrinėtojai ([www.prevert.org/](http://www.prevert.org/)) taip apibūdina bendrąją kompetenciją: įgūdžių ir žinių visuma, kuri suteikia galimybę turint tą patį išsilavinimą susidoroti su panašiomis situacijomis skirtingose disciplinose. Specifinė kompetencija – žinių ir įgūdžių visuma, kuri suteikia galimybę susidoroti su eile situacijų vienoje disciplinoje.

Pasak P. Perrenoud (Des indices de positionnement professionnel) kompetencija - tai efektyvus gebėjimas veikti panašaus pobūdžio situacijose, kurias pavyksta įvaldyti reikiamų žinių ir gebėjimų savalaikio mobilizavimo dėka, tam, kad būtų identifikuojamos ir sprendžiamos tikros problemos. Kompetencija, anot jo, tai kažkas, ką mes mokame padaryti. Bet tai nėra paprastas gebėjimas daryti. Tai strateginis gebėjimas, reikalingas sudėtingose situacijose.

J.F. Levy (<http://archive-edutice.ccsd.cnrs.fr>) teigia, jog kompetencija apibūdinama kaip veikimas (įgūdis). Anot jos, tai kompetencija – veikime ir kompetencija – situacijoje, kuri funkcionuoja kažką atliekant.

P.H. François (<http://diversifier.fr.fm>) mano, jog kompetencija yra individo gebėjimo kurti efektyvų elgesį ar elgesio būdų visuma.

Kai matyti iš pateiktų apibrėžimų, daugelis autorių apibūdindami kompetencijas akcentuoja žinias, įgūdžius ir jų taikymą praktikoje ar konkrečioje situacijoje.

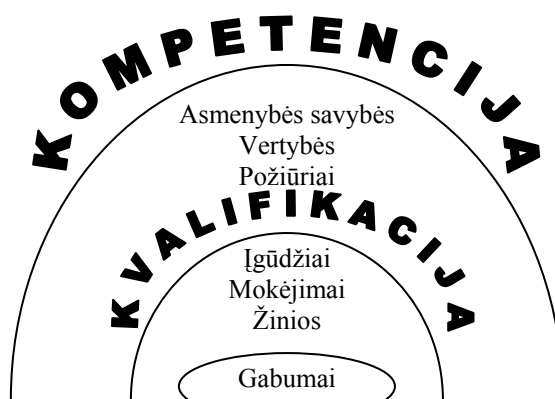
Kalbant apie pedagogines kompetencijas reikia pažymėti, jog šioje srityje nemažai nuveikta ir lietuvių mokslininkų edukologų. B. Bitinas (2000, p.107) teigia, jog kompetencija – tai, „kas sąlygoja gebėjimą įgytą išsilavinimą ir patirtį pritaikyti konkrečiai gyvenimo problemai spręsti“, „ugdymo procese įgytas bendrasis gebėjimas, grindžiamas žiniomis, patirtimi, vertybėmis, polinkiais. Kompetencija – daugiau negu drauge paimtos žinios, mokėjimai, nuostatos veikti“. Anot P. Jucevičienės (2004), kompetencija – tai žinios, gebėjimai, nuostatos, vertybės, kitos asmenybės savybės, sąlygojančios asmens efektyvią veiklą. J. Kasiulis ir V. Barvydienė (2001) teigia, jog kompetencija – tai žinių ir įgūdžių derinys bei sugebėjimas juos pritaikyti konkrečiomis aplinkybėmis. L. Jovaiša (1993) kompetencijos apibrėžime pateikia tris lygius:

- gebėjimas pagal kvalifikaciją, žinias, įgūdžius gerai atlikti veiklą;
- įgaliojimų turėjimas ką nors daryti;
- labai kvalifikuotas žinojimas.

Kaip matyti iš tokio apibrėžimo, kompetencija apima ir gebėjimus, ir įgaliojimus, ir kvalifikuotą žinojimą. D. Lepaitė (2001) atkreipė dėmesį į tai, jog dauguma tyrėjų kalba apie dvigubą kompetencijos prasmę. Ji teigia, jog iš vienos pusės tai galėtų būti apibrėžiama kaip elgesys, kurį suskaidžius į atskiras dalis galima būtų stebėti ir įvertinti darbo vietoje, iš kitos pusės – tai galėtų būti gebėjimas įvertinti naują situaciją, pasirinkti joje tinkamus metodus ir nuolat integruoti dalykines ir profesines žinias.

Šalia kompetencijos sąvokos dažnai vartojama ir kvalifikacijos sąvoka. Knygos „Kompetencijų vertinimas neformaliajame ir savaiminiame mokymesi“ (Laužackas ir kt., 2005, p.42) bendraautorai teigia, jog kompetencija nusako žmogaus ir patirties tam tikroje veikloje sąlyčio laipsnį. Tuo tarpu kvalifikaciją reiktų suprasti tik kaip pagrindinį rengimo tikslą, suteikiant besimokančiajam reikalingų žinių, gebėjimų bei požiūrių, reikalingų tai profesijai.

Šiame darbe remiamasi P.Jucevičienės ir D.Lepaitės (2000) apibrėžta kompetencijos samprata, pagal kurią kompetencija yra žmogaus kvalifikacijos raiška arba gebėjimas veikti, sąlygotas individo žinių, mokėjimų, įgūdžių, požiūrių, asmenybės savybių bei vertybių. Kompetencijos termino vieta tarp kitų, glaudžiai susijusių terminų ugdymo moksle pavaizduota 1 paveiksle.



1 pav. Kompetencijos termino struktūra (pagal Jucevičienę, Lepaitę, 2000)

Artimai su šiomis dviem sąvokomis susijusi ir kompetetingumo sąvoka. Kompetetingumas reiškiasi tam tikrais darbuotojo veiklos rezultatais, sugebėjimu atlikti veiksmus, efektyviai panaudoti savo pastangas, o kvalifikacija ar kompetencija, svarbiausias potencialus

kompetetingumo kriterijus, jos pagrindas. Kvalifikacija įgyjama, tuo tarpu kompetetingumas - išvystomas (Laužackas ir kt., 2005, p.42). Lietuvių edukologų darbuose dažnai minima ir meistriškumo sąvoka, kai kalbama apie labai aukšto lygio įgūdžius. Pasak A. Jacikevičiaus (1994), meistriškumas yra tobulas veiksmų atlikimo būdas, paremtas žiniomis, mokėjimais ir įgūdžiais įvairiomis naujomis sąlygomis. Autoriaus nuomone, meistriškumas gali būti laikomas kompetencija, bet tarpasmeninėje ir bendradarbiavimo veikloje kompetencija negali būti įgūdžių rinkinys, nes įgūdžiai patys savaime neužtikrina sėkmingos žmogaus veiklos. Tarp įgūdžių ir kompetencijos yra jungiamoji grandis – gebėjimas taikyti įgūdžius veikloje.

### **1.2.1. Kompetencijų charakteristikos, principai, konstravimo būdai, struktūrinės dalys ir lygmenys**

Be kompetencijų apibrėžimų ir sampratų aiškinimų mokslinėje literatūroje randama daug įvairių kompetencijų bruožų, charakteristikų, konstravimo principų. Edukologai tyrė, kaip funkcionuoja kompetencija, kaip ji įgyjama, kokie jos lygiai, kaip jas nustatyti.

Mokslininkas edukologas P. Perrenoud (Penser sa propre formation) nemažai gilinosi į kompetencijų formavimąsi, plėtojimą tiek globaliniu požiūriu, tiek mokyklos lygmeniu. Jis teigia, jog tam, kad būtų plėtojamos profesinės kompetencijos, reikia mažiausiai penkių **faktorių**. Taigi profesinių kompetencijų tobulinimą skatina:

- didieji visuomeniniai pasikeitimai, kurie vienaip ar kitaip gali paveikti jūsų darbą (globalizacija, imigracijos banga, tinklai ir t.t.);
- greita žinių ir mokėjimų evoliucija;
- giluminis mokyklos publikos pasikeitimas ir jos didelė įvairovė pagal visuomenės sluoksnius, lygius, zonas ir t.t.;
- tokie pat dideli pasikeitimai institucijos politikos;
- jūsų paties profesinio patyrimo subrendimas.

Kitas tyrėjas J. Leplat (1997) pateikia tokias **kompetencijų charakteristikas**:

Kompetencijos yra **tikslinės**: joms būdinga tai, kad žinios yra panaudojamos kokios nors užduoties realizavimui. Tai opretyvinės arba funkcinės žinios. Kompetencijų terminas turėtų būti apibūdintas: turi kompetenciją tokiai užduočiai ar tokioms užduočių klasėms.

Kompetencijos yra **išmokstamos**: neįmanoma būti savaime kompetetingu tokios ar kitokios užduoties atlikimui, bet kompetetingu tampama. Kompetencijos įgyjamos mokantis, veikiant, imituojant. Manoma, kad vienas iš svarbiausių kompetencijos bruožų yra lankstumas.

Kompetencijos yra **organizuojamos** į derinčius tarpusavyje vienetus kurio nors tikslo realizavimui. Elementariosios kompetencijos yra integruojamos į aukštesnio lygio kompetencijas, tokiu būdu egzistuoja kompetencijų hierarchija.

Edukologiniu požiūriu praktikoje galėtų būti naudingos J.F. Levy (<http://archive-edutice.ccsd.cnrs.fr>) išskirtos kompetencijų charakteristikos. Tyrinėtoja teigia, jog profesionaliam mokytojui yra būdingos šios **kompetencijų charakteristikos**:

- papildomas darbas už darbo vietos tam, kad planuotų veiksmus (prieš), darbo vietoje (per) ir vėl už darbo vietos (po) tam, kad išanalizuotų ir keistų savo veiksmus.
- faktas, kad veiksmo situacija susideda iš daugybės atsitiktinumų, kuriuos reikia valdyti „realiame laike“ ( prieš mokinius) ir
- vaidmuo, suteikiamas tai veiksmo situacijai, kuri yra nepamainoma kompetencijų formavimosi ir taikymo praktikoje vieta.

C. Dejoux (Organisation qualifiante et maturité en gestion des compétences) pateikia nekintančius individualios **kompetencijos principus**:

- kompetencija yra *veikimas* (veiksmo principas);
- kompetencija yra *tikimybinė*, ji yra traktuojama kaip galutinis tikslas (teleologinis principas);
- kompetencija kaip *konstrukcija*, ji keičiasi, kai tik yra pritaikoma (dinamikos principas);
- kompetencija yra *esminė žmogaus savybė*, ji gali būti individuali ir kolektyvinė;
- kompetencija *turi būti visų pripažįstama* tam, kad ji taptų *įtikinama* (normatyvinis principas kito atžvilgiu);
- kompetencija yra *perduodama* individualaus ir /arba organizacinio mokymosi proceso rėmuose;
- kompetencija yra *nuolatinė, jei ji yra naudojama* (reguliarumo principas).

R. Witorski (1998) siūlo tokius penkis kompetencijų **konstravimo būdus**:

- visaapimantis formavimasis veiksmo dėka (be veiklos apmąstymo);
- sustabarėjusių rutinų formavimasis, mažai pritaikomų, nereaguojančių į pasikeitimus;
- kaitaliojantysis formavimasis, veiksmas ir apmąstymas, „įvaldytos kompetencijos“, lengviau perduodamos;
- įgūdžių analizė, išankstinis veiklos apmąstymas;
- teorinių, numatomų investuoti į būsimus įgūdžius, žinių įgyjimas (klasikinė pradinio mokymo situacija šiuolaikinėje švietimo sistemoje).

Skiriamos tokios kompetencijų **struktūrinės dalys** pagal R. Witorski (1998):

- *kognityvinė dalis*: mikro lygis, individas;
- *emocinė dalis*: kompetencijų variklis, savęs suvokimo vaizdas, motyvacija;
- *socialinė dalis*: betarpiškos aplinkos pripažinimas;
- *kultūrinė dalis*: kultūros įtaka kompetencijoms;
- *prakseologinė*: rezultatas ir jo socialinis įvertinimas.

Kaip matyti iš pateikiamų kompetencijų principų, struktūrinių dalių, konstravimo būdų, mokslininkai edukologai gilinaisi į kompetencijas. Viena iš tokio kompetencijoms dėmesio priežasčių galėtų būti tai, jog tapo aktualu turimas kompetencijas įvertinti arba įsivertinti. Vertinant kompetencijas metodologiškai svarbu nusistatyti lygį, išskirti veiklos kriterijus. Internetiniame tinklalapyje, skirtame mokytojams (Guide de formation pédagogique), pateikiami trys **pedagoginių kompetencijų lygmenys**:

- *Minimalios* bendrosios kompetencijos lygmuo. Jis atitinka gebėjimą taikyti pedagoginius veiksmus, numatytus pedagoginių vadovų, konkrečioje aplinkoje (įprasta mokymo aplinka). Mokytojas tėra vykdytojas.
- *Antrasis* lygmuo *orientuotas į nuolatinę pedagoginę veiklą*. Mokytojas turi gebėti planuoti, įgyvendinti ir įvertinti mokomąją veiklą arba planą.
- *Pagilintos kompetencijos* lygmuo specifinėje pedagoginėje srityje, atitinkantis profesinės bendruomenės poreikius.

V. Šernas (1998), kalbėdamas apie profesijos mokytojų/dėstytojų tobulėjimą, išskiria ne kompetencijų, bet meistriškumo lygius:

- **labai žemas**, kai mokytojas pamokose sugeba tik atgaminti, perpasakoti, padiktuoti naują medžiagą <...>;

- **žemam** pedagoginio pasirengimo lygiui būdingas toks pedagoginio proceso organizavimas, kai profesijos mokytojas sugeba pademonstruoti tobulą darbinę, komercinę veiklą, žino, kaip palengvinti mokiniams suprasti, suvokti naują medžiagą, praktiškai taikyti, atsižvelgia į mokinių amžiaus ypatumus <...>;

- **vidutinis** pedagoginio meistriškumo lygis toks, kai mokytojas, jau įvaldęs pavienius pedagoginius ir technologinius mokymo elementus, sugeba sėkmingai spręsti taktinio pobūdžio pedagogines situacijas, išryškinti ir įtvirtinti esminius kurso klausimus, tačiau jo pedagoginis mąstymas dar neišvystytas, stokojama pedagoginės strategijos profesinio mokymo procese <...>;

- **aukštas** pedagoginio meistriškumo lygis toks, kai mokytojas puikiai išmano savo dalyką ir su mokiniu eina prie jo, aiškiai supranta ir mokiniams padeda suvokti šios profesijos vystymosi perspektyvas <...>;



• **labai aukštas** pedagoginio meistriškumo lygis yra toks, kai mokytojas jau susiformavęs savo pedagoginės veiklos stilių, sistemą, moko ne vien profesinės veiklos, žinių, bet ir mokėjimų, įgūdžių, brandina mokinių palankią vidinę nuostatą <...>, padeda jiems, formuoja stiprias asmenybes <...>.

J. Kievišo (2004) teigimu, kompetencijų pasireiškimas jų realizavimo procese tiek asmenybiniu, tiek ir susidarančių situacijų įvairovės požiūriu savo kokybe skiriasi. Pamažu pasiekiamą aukščiausią jų pasireiškimo kokybę jis įvardina kaip asmenybės profesinio mobilumo pagrindą. Autorius pagrįstai tvirtina, jog ši kokybė neatsiranda iš karto, ji „brandinama“. Remdamasis literatūros analize ir būsimųjų mokytojų veiklos stebėjimo praktikoje pagrindu autorius sudarė profesinių kompetencijų pasireiškimo kokybės teorinį modelį:

1. **Indiferentinis lygmuo** – fragmentinio pobūdžio žinios, gebėjimai, įgūdžiai, informatyvusis kompetencijos lygmuo. Mokytojas išmano didaktiką, dalyką ir panašiai, žino, kaip tai taikyti praktinėje veikloje, tačiau dėl įvairių priežasčių praktiniu lygmeniu yra neveiklus, nors teoriškai, kaip tai atlikti, žino. Kompetencijos pasireiškia jas tobulinant.

2. **Aktualusis lygmuo** – žinios, gebėjimai, įgūdžiai aktualizuojami asmenybės lygmeniu, tai tampa mokytojo asmenine vertybe. Dominuoja savirealizacijos, įsitikinimo poreikis ir būtinybė formuoti ne tik sau, bet ir visuomenei aktualią profesinę kompetenciją. Formavimas grindžiamas asmeniniais įsitikinimais, vertybinėmis nuostatomis. Suvokiama nuolatinio tobulinimosi būtinybė, aktyviai ištraukiama į veiklą, formuojančią būsimojo mokytojo asmenybės ypatybes. Kompetencijos pasireiškia jas taikant praktinėje veikloje.

3. **Kreatyvusis lygmuo** – atsiranda poreikis kūrybinėms priegoms, profesinei savirealizacijai. Tokiems pedagogams būdingas veiksmų autonomiškumas, poreikis reflektuoti savo veiklą ir tuo pagrindu ją keisti, rekonstruoti, jų veiksmams ir elgesys determinuoti ne tik asmens kultūrinių, bet ir profesinių vertybių sistemos. Kompetencijos pasireiškia jas *realizuojant*.

Ryškesniausiai mokytojo kompetencijos lygiai apibūdinami projekte „Mokytojų atestacija. Mokytojų veiklos vertinimo kriterijai ir procedūros“ (2005), kai mokytojai kelia savo kvalifikaciją tam tikrai kvalifikacinei kategorijai įgyti. Nuostatuose išskiriamos veiklos sritys, kriterijai, požymiai, ypatingi rodykliai mokytojų turimai kompetencijai nustatyti. Taip pat nuostatuose nurodomi vertinimo šaltiniai, metodai ir procedūros.

### 1.2.2. Bendrosios ir pedagoginės kompetencijos

Pastaruoju metu vis dažniau šnekama apie bendrąsias kompetencijas tiek minint mokinius, tiek mokytojus ar kitos profesijos atstovus. Bendrosiomis kompetencijomis vadinami plataus veikimo profilio žinių, mokėjimų, sugebėjimų bei asmeninių savybių dariniai, būdingi (reikalingi) ir

pritaikomi ne kurioje nors vietoje, o daugelyje profesijų. Šiandieninėje mokslinėje literatūroje, skirtoje profesinio rengimo klausimams, didelis dėmesys sutelkiamas į bendrųjų kompetencijų ugdymą, svarbą, kuri vis didėja kartu su moksline pažanga, informacinių technologijų kaita, su žmogaus sudėtingesne veikla darbo rinkoje ir visuomeniniame gyvenime apskritai. Ir pedagoginėje literatūroje į akis krinta tai, kad dažniausiai šalia išvardintų pedagoginių, profesinių kompetencijų dar pateikiamos ir bendrosios kompetencijos. B. Bitino (2000) teigimu, gali būti skiriamos penkios bazinės kompetencijos, kurios gali būti traktuojamos kaip Europos šalių bendrojo lavinimo tikslas: politinės ir socialinės kompetencijos, kompetencijos, siejamos su gebėjimu gyventi multikultūrinėje visuomenėje, sakytinės bei rašytinės kalbos gebėjimai, informaciniai gebėjimai, pasirengimas ir siekimas visą gyvenimą asmeninio ir profesinio bei visuomeninio tobulėjimo. Daugelyje įvairių šalių švietimo institucijų dokumentuose šalia programų ir standartų sudarinėjamos ir pateikiamos įgytų ar planuojamų įgyti kompetencijų lentelės su kompetencijų aprašais. Teigiama, jog mokytojai taip pat turėtų orientuotis savo kompetencijų nustatymui į iš mokinių reikalaujamas kompetencijas. Tokiu būdu tampa aišku, jog pedagoginės kompetencijos nėra atsietos nuo struktūrinių kompetencijų. Sutariama dėl to, kad kompetencija turi būti pritaikyta institucijos poreikiams ir mokymo reikmėms.

Lietuvoje „Pedagogų rengimo koncepcijoje“ (2004) yra numatyta, jog pedagogo kompetencijos pagrindą sudaro šie dėmenys: 1) bendrakultūrinė kompetencija – aukštasis išsilavinimas; 2) dalykinė kompetencija; 3) pedagogo kompetencija. Pedagogų kompetencijai keliami reikalavimai yra apibrėžiami pedagogo reglamente, studijų kryptių reglamentuose, pedagogų profesijos standartuose.

Esminiai Lietuvoje rengiamų pedagogų *profesinės kompetencijos elementai* yra šie:

1. Pažinti moksleivius naudojantis pedagoginių psichologinių tyrimų metodais;
2. Vertinti moksleivių ugdymo pasiekimus remiantis įvairiais vertinimo metodais, išsilavinimo standartais;
3. Diagnozuoti moksleivių pažangą bei išsilavinimo spragas;
4. Parengti atskiro moksleivio, klasės akademinę pažangą skatinti planus ir juos įgyvendinti;
5. Sekti moksleivio (klasės) pažangą, laiku išvelgti mokymosi spragas ir numatyti būdus ir priemones joms likviduoti;
6. Puoselėti moksleivių nuostatą patiems apmąstyti ir vertinti savo mokymąsi ir numatyti pažangą skatinančius būdus ir priemones;
7. Numatyti ir veiksmingai taikyti priemones, padedančias puoselėti atskiro moksleivio, visos klasės mokymosi motyvaciją, nuteikti ją konstruktyviam darbui;

8. Rengti sukonkretintas (remiantis Bendrosiomis programomis) mokomojo dalyko programas, temomis dėstomos medžiagos planus, tikslingai suplanuoti pamokas bei atskiras jos dalis, numatyti jų įgyvendinimui būtinas priemones.

Ir dar daugelis kitų kompetencijos elementų, kurie apima ugdymo turinio diferencijavimą, individualizavimą, integruoto ugdymo dalykų mokymo principus, šiuolaikines informacines technologijas ir t.t.

T. Tamošiūnas (1998, p.46) savo daktaro disertacijoje pateikia keturiasdešimt penkių *pedagogo asmenybės gebėjimų* vertinimo skalę, kurią sudaro 5 blokai, į kuriuos įeina po 9 atskirus gebėjimus:

**Pažinimo gebėjimai:** pedagoginis, psichologinis pasirengimas, metodinis pasirengimas, profesinis kryptingumas, dalykinis pasirengimas, platus bendrasis išsilavinimas, tobulėjimo ir saviugdos poreikis, teorinių žinių taikymas praktikoje, informacijos įsisavinimo intesyvumas, mokslinio tyrimo metodų panaudojimas.

**Organizaciniai gebėjimai:** gebėjimas suburti moksleivių kolektyvą, gebėjimas sudominti ugdymo turiniu, gebėjimas koreguoti ugdomąją veiklą, gebėjimas derinti moksleivių poreikius, gebėjimas ugdyti be prievartos ir t.t.

**Veiklos gebėjimai:** gebėjimas parinkti tinkamiausią metodiką, mokėjimas optimaliai parinkti ugdymo turinį, gebėjimas išvelgti teigiamas savybes, mokėjimas diferencijuoti ugdymo turinį ir t.t.

**Bendravimo gebėjimai:** gebėjimas atvirai, nuoširdžiai bendrauti, empatija, humoras, giedra nuotaika, optimizmas, mokėjimas tvardyti, valdyti save, tolerantiškumas ir t.t.

**Meilė vaikams:** meilė vaikams, gebėjimas tiksliai reikšti mintis, gebėjimas sudėtingumus aiškinti paprastai, gebėjimas kurti džiaugsmo mokyklą, pedagogo etikos normų laikymasis, gebėjimas paveikti savimi, savo pavyzdžiu ir t.t.

Projekte „Kvalifikaciniai reikalavimai mokytojams“ (2004), parengtame pagal KTU prof. P. Jucevičienės vadovaujamą darbinės grupės projektą, teigiama, jog mokytojai turi turėti šias kompetencijas:

1. **bendrakultūrinę kompetenciją;**
2. **perkeliamąsias kompetencijas** (socialinę kompetenciją, komunikacinę kompetenciją, mokymosi kaip mokytis kompetenciją ir kt.);
3. **pedagoginę bendrąją kompetenciją** (gebėjimą taikyti edukacines idėjas bei technologijas, mokinio pažinimo kompetenciją, edukacinių aplinkų ir ugdymo programų kūrimo kompetenciją, mokinių vertinimo kompetenciją ir kt.);
4. **pedagogines specialiąsias kompetencijas** (ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo kompetenciją, pradinio ugdymo kompetenciją ir kt.).

L. Menard (2002) išskiria tokias kompetencijas **pedagoginėje** veikloje:

***Intelektinės kompetencijos:***

- informacijos eksplotavimas;
- problemų sprendimas;
- metakognityvinių strategijų eksplotavimas.

***Metodologinės kompetencijos:***

- valdyti projektą;
- naudoti technologines priemones;
- paruošti porfolio;
- praktikuoti efektyvius intelektualinio darbo metodus.

***Personalinės ir socialinės kompetencijos:***

- pozityviai veikti gerbiant skirtybes ir įvairumus;
- dalyvauti komandiniame darbe bendradarbiaujant;
- plėtoti ekspertiškumą;
- palaikyti santykius be neapykantos;
- spręsti kofliktus;
- prisiimti atsakomybę įvairiose darbo grupėse;
- nuolat adaptuotis įvairiose situacijose.

***Bendravimo kompetencijos:***

- perduoti ir gauti žinas bei bendrauti multimedijos priemonėmis;
- bendrauti aiškiai, tiksliai ir priimtiniu būdu.

P. Perrenoud (1997) teigia, jog prieš įgydamas technines kompetencijas mokytojas turėtų gebėti identifikuoti ir įsivertinti savo paties kompetencijas, savo profesijos kompetencijas ir kitas

socialines veiklas. Pagrindiniu mokytojo šaltiniu jis laiko refleksiją, jo gebėjimą stebėti, reguliuoti, inovuoti, mokyti kitus, tarp jų ir mokinius, patirtį. Jis skiria tokius **pedagogo gebėjimus**:

*gebėjimas valdyti klasę* kaip edukacinę bendruomenę;

*gebėjimas organizuoti darbą* mokymesi pačiu plačiausiu erdvės ir laiko suvokime (ciklai, projektai);

*gebėjimas bendradarbiauti* su kolegomis, tėvais, kitais suaugusiais;

*gebėjimas sukurti ir naudoti* kompleksines pedagogines priemones;

*gebėjimas sužadinti ir vadovauti* projekto kaip pastovaus darbo metodo žingsniams;

*gebėjimas atsekti ir keisti* tai, kas duoda ar sumenkina žinių arba mokyklinės veiklos reikšmę;

*gebėjimas kurti ir valdyti problemines situacijas*, identifikuoti kliūtis, analizuoti ir suskirstyti užduotis;

*gebėjimas stebėti* mokinius dirbant;

*gebėjimas įvertinti besiformuojančias kompetencijas*.

Šis tyrinėtojas laikosi tos nuomonės, jog kompetencijos sąvoką reiktų priskirti aukšto lygio įgūdžiams, kurie reikalauja įvairiausių kognityvinių šaltinių integracijos kompleksinių situacijų traktavimui.

Tuo tarpu J. F. Levy (<http://archive-edutice.ccsd.cnrs.fr>) išskiria tokias **pedagogines kompetencijas**:

- **techninės kompetencijos**, siejamos su su tam tikru instrumentu arba su instrumentų grupe;
- **didaktinės kompetencijos**, siejamos su mokymo ir mokymosi situacijomis;
- **pedagoginės prigimties kompetencijos**, siejamos su praktinės mokinių veiklos valdymu nustatytu laiku, su intervencijos būdais ir su reikalingais profesiniais veiksmais pagal situacijas.

Nors daugumos tyrinėtojų nuomone, nereikėtų labai išskaidyti kompetencijų, nes tada galima nepastebėti visumos, t.y. holistinio jų pobūdžio, A. De Peretti (30 compétences de l'enseignant moderne) skiria 30 mokytojo kompetencijų. Pateikdamas jas scheme jis rėmėsi 10 mokyklos funkcijų: naujausių žinių skleidimas, kartų pusiausvyros nustatymas ir žinių dalijimasis, pratinimas prie technologijų įvaldymo, atsakomybės už padarytą darbą sužadėjimas, refleksijos ir kompensacijos skatinimas, tikrinimas, orientavimas ir selekcija, socializacija, ryšys su visuomene ir ekonomika, autonomiškumo įgūdžių vystymas, supažindinimas su tautine kultūra ir paveldu. Kiekviena funkcija vėliau buvo apgalvota ir pateikiama iš mokytojo kompetencijos pozicijos. Ši schema labai plačiai naudojama ir pripažįstama daugelio mokytojų ir tyrinėtojų. Kiekviena iš 30

kompetencijų turi savo aprašymą, kuriuo galima vadovautis įvertinant savo kompetencijas (žr. 1 priedą).

A.de Peretti (30 compétences de l'enseignant moderne) schema buvo pritaikyta konkretaus mokytojo kompetencijų įvaldymui nustatyti. Praktiniu požiūriu įdomu tai, jog tyrinėtojai sugalvojo matricą, kuri vadinama navigacijos kortele (žr. 2 priedą). Kortelės viduryje yra išdėstomos tos kompetencijos, kurios yra nulemtos profesijos ir nurodomos mokytojų rengimo institucijų. Toliau eina tos kompetencijos, kurios kinta priklausomai nuo to, ar mokytojas dirba pradinėje mokykloje, pagrindinėje ar vidurinėje, ar tai yra miesto zonos mokykla, ar rajono, ar kaimo. Trečioji matricos dalis skirta asmeninei dimensijai, tai paties mokytojo mokymo stilius ir t.t. Ši navigacijos kortelė padeda peržengti įprasto pirmojo išpūdžio ribas vertinant mokytojo kompetencijas, neleidžia orientuotis į vieną kurį nors kompetencijos aspektą, taip pat tai yra orientyras mokytojui, kokių kompetencijų jam dar trūksta ir kokias dar reiktų tobulinti. Buvo atliktas tyrimas panaudojant šią matricą su mokytojais, dirbančiais įvairiose vietovėse, dėstančiais skirtingus dalykus, turinčiais nevienodą darbo praktiką (žr. 3 priedą).

J.Henry ir J.Cormier (Profil de compétences. Discas: documents de références) pateikia tokią pedagoginės kompetencijos struktūrą:

1 lentelė

### Kompetencijos struktūra

Ašys	Kompetencijos	Kompetencijos elementai	Ilgūdžiai ir gebėjimai
<b>Naudotis priemonėmis</b>	1. Įvaldyti turinį	1. Žinoti informaciją 2. Žinoti specifines sąvokas 3. Žinoti pagrindines sąvokas	Identifikuoti Aprašyti
	2. Įvaldyti kalbėjimą	1. Suprasti ženklus 2. Suprasti pristatymo sistemą 3. Suprasti reikšmes 4. Versti reikšmes	Interpretuoti Pristatyti
	3. Įvaldyti struktūras	1. Klasifikuoti elementus 2. Suvokti mechanizmus 3. Suvokti įstatymus 4. Suvokti sistemas 5. Daryti išvadas	Taikyti
	4. Įvaldyti procedūras	1. Žinoti operacijas 2. Žinoti operacijų seka 3. Žinoti vykdymo standartus 4. Vykdyti procedūras 5. Automatizuoti procedūrų atlikimą	Taikyti
	5. Tobulinti gebėjimus	1. Būti atviru 2. Būti kritišku 3. Būti solidariu 4. Būti autonomišku 5. Būti kūrybišku 6. Būti atsakingu	Priimti Išreikšti Įsipareigoti
<b>Veikti</b>	6. Bendrauti	1. Suvokti vaidmenis 2. Suvokti kontekstus 3. Suvokti intencijas 4. Suvokti siunčiamus ženklus 5. Formuluoti siunčiamus ženklus 6. Sukurti asmeninį kūrinį	Interpretuoti Pasirinkti Daryti
	7. Priimti sprendimus	1. Naudoti informaciją 2. Nustatyti tikslus 3. Sudaryti planą 4. Išspręsti problemas 5. Įgyvendinti projektus	Rinktis Jungti Įsipareigoti

### 1.3. Kompetencijos inovacijų kontekste

Nors kompetencijos koncepcija palyginti neseniai vartojama, edukologinėje literatūroje šalia inovacijų minimos ir naujosios kompetencijos. Psichologė M. F. Guinot – Delery (2003) teigia, jog reikia kurti naujas kompetencijas, keičiant savo patirties apmąstymą, investuoti į tai, kas geriausiai pavyksta arba kas gerai suveikė analogiškoje situacijoje. Jos manymu, nėra visiems vienodo ar iš anksto paruošto recepto. Reikia padėti mokytojui suprasti situacijų sudėtingumą tam, kad jos būtų įveikiamos. O tai padės įgyti geresnį tarpusavio santykių suvokimą, didesnę profesinę efektyvumą ir kritišką mąstymą.

P.Y. Parradis (1993) mano, jog mokytojo profesinė kompetencija daugiau apibūdinama kaip gebėjimai nei sumanumas, ir tik apmąstydami savo pačių išmokimą mokytojai išmoks prisitaikyti prie ypatingų sąlygų, kuriomis jų mokiniai įgys žinių.

P. Perrenoud (1993) mano, jog didaktinės inovacijos keičia ir turinį, ir metodus, ir žinių prigimtį, gebėjimus, taip pat jų konstravimo būdus. Didžiausia problema, jo manymu, yra tai, kad šios inovacijos priimamos už mokyklų ribų. Mokslininkas tvirtina, jog būtina keisti didaktinį individualizmą. Kitame savo straipsnyje (1994) jis tvirtina, jog reikia pergaltoti kompetencijų, reikalingų naujiems profesionalams, prigimtį ir jas konstruoti remiantis pedagoginės praktikos analize. Jis siūlo tokį mokytojų rengimą, kuris leis dirbti susikoncentravus ties tuo, kas realiai egzistuoja klasėje: asmenybė, sąmonė, kultūra, sužavėjimas, susitarimas ir kt.

Autorių grupė L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud (1996) teigia, jog mokyti – tai ne tik rinktis tarp epistemologijos, didaktikos, praktikos, bet ir rinktis tarp etikos, politikos, kas sąlygoja gebėjimą išskirti ir atsirinkti vertybių konfliktuose ir pedagoginėse dilemose.

L. Demailly (1999) kalba apie kompetencijų sąvoką, inovacijos logiką, remdamasi trimis pagrindinėmis idėjomis: kompetencija turi būti priešpastatoma kvalifikacijai, vietos lygmuo – centralizuotam, efektyvumas – biurokratijai. Jos manymu, būtina įtvirtinti kompetencijos specifiškumą ir daugialypiškumą.

D. Bancel (1998) bandė apibūdinti globalinį mokytojų profesionalumą, primygtinai akcentuodamas teorinių ir praktinių žinių profesiniame rengime svarbą. Mokytojų rengimas, anot jo, turi atitikti dvigubus reikalavimus (žinių ir gebėjimų), o mokytojų rengimo institutai turi suteikti profesines kompetencijas remdamiesi trimis žinių poliais: 1) žiniomis apie dėstomas disciplinas; 2) žiniomis apie išmokymo valdymą (didaktika, pedagogika, psichologija); 3) žiniomis apie edukacinę sistemą (nacionalinė edukacinė politika, struktūros ir institucijų funkcionavimas).

A. Jorro (2003) teigia, jog paprastai profesionalumas grindžiamas įgytomis profesinėmis kompetencijomis. Jos manymu, reiktų neužmiršti ir profesinių veiksmų, kurių pagalba organizuojamos formuojamosios situacijos.



P. Perrenoud (1999) teigia, jog yra 10 **prioritetinių mokytojo kompetencijų**:

- 1) Organizuoti ir valdyti mokymo situacijas;
- 2) Valdyti išmokymo procesą;
- 3) Suformuluoti ir vystyti diferencijavimo priemones;
- 4) Įtraukti mokinius į jų mokymąsi ir darbą;
- 5) Dirbti komandoje;
- 6) Dalyvauti mokyklos valdyme;
- 7) Informuoti ir įtraukti tėvus;
- 8) Naudotis naujomis technologijomis;
- 9) Drąsiai priimti etinius profesijos dilemas ir pareigas;
- 10) Vadovauti savo paties mokymuisi.

Kiekvieną iš šių kompetencijų mokslininkas dar išskaido į keturias penkias sudedamąsias dalis, pvz.: prie pirmosios grupės kompetencijų jis priskiria dėstomo dalyko turinio ir iš turinio išplaukiančių tikslų žinojimą, darbą, remiantis mokinių poreikiais, didaktinių priemonių planavimą ir konstravimą ir t.t. Prie antrosios grupės kompetencijų jis priskiria ilgalaikės mokymosi tikslų vizijos turėjimą, mokinių mokymosi situacijose stebėjimą ir vertinimą, mokinių kompetencijų suvestinės formulavimą ir progreso nustatymą ir t.t.

Reikia pasakyti, jog šios naujosios kompetencijos buvo pateiktos 1999 metais, todėl šiuolaikiniame kontekste jos nebėra jau tokios naujos ir galėtų būti traktuojamos kaip jau būtinos ir visiems mokytojams privalomos kompetencijos.

P. Laderriere (1999) dar prieš keletą metų teigė, jog mokytojo profesija reikalauja naujų kompetencijų, kai nebeįsitenkinama vien tik žinių perdavimu. Siūlo įtvirtinti tokį mokymą, kuris būtų orientuotas į mokinius, dirbama pedagoginėmis komandomis poreikių diagnostavimui, tikslų nustatymui, imantis pasiekimų įvertinimo, bendravimui su tėvais, išoriniais partneriais, dalyvavimui mokyklos valdyme kaip edukacinės sistemos evoliucijoje. Autoriaus manymu, viena iš pagrindinių problemų yra mokytojo profesinis identitetas, mokytojų individualizmas.

F. Clerc (1995) analizuoja įvairias kompetencijas, kurias turi įgyti mokytojas ir siūlo atmesti kai kurias žinias: nuo teorinių žinių eiti prie praktinių, o gebėjimus lavinti per disciplinos didaktiką ir pedagogiką, ką mokytojas turėtų integruoti. Kitame savo straipsnyje F. Clerc (1996) teigia, jog mokytojas nebėra žinių perteikėjas, bet mokymo situacijų organizatorius. Akcentuojamas paties mokinio žinių konstravimas, dėl ko keičiasi mokytojo kompetencijos. Šiandien jam reikia: įvaldyti mokymo turinį, komunikuoti, organizuoti mokymo situacijas, auklėti, dirbti institucijoje, dirbti įstaigoje. Tyrėja skiria tris mokytojo veiklos rūšis: 1) pedagoginė veikla klasėje; 2) atliekamos funkcijos tam tikrame kontekste; 3) asmeninis įnašas.

Anot J.P. Astolfi (2003), mokytojo profesija yra tarp dviejų profesinių figūrų: naujų technologijų ir naujų edukacinių profesijų. Autorius teigia, jog mokytojų profesionalumui metami iššūkiai.

S. Fernagu-Oudet (1999) mano, jog bet kokia pedagogo veikla prasideda nuo praktikos refleksijos, o mokytojo profesinė kompetencija konstruojama remiantis savo praktikos apmąstymo gebėjimo pagrindu. Ši nuolatinė savo veiklos metaanalizė reikalauja įsisavinti įrankius, gebėti sugretinti savo paties asmenines teorijas su kolegų teorijomis. Teorinės žinios, jos manymu, turėtų tarnauti tam, kad būtų išmokstama reflektuoti savo veiklą ir kaupti patirtį.

Leidinyje „Dėstymo kokybė“ (La qualité de l'enseignement, 1994) pateikiamas idealaus mokytojo profilis ir mokymo kokybė, kuri gali būti apibrėžta penkiais parametrais: pagilintos dėstomos disciplinos žinios, pedagoginiai gebėjimai, gebėjimas reflektuoti, gebėjimas pavaduoti kitą, vadybinė kompetencija.

M. Altet (2000) mano, jog praktikos refleksija turėtų būti galutinis tikslas mokytojo profesijoje plėtojant reflekyvią elgseną. Jis teigia, jog mokytojų rengimo institutai, kurie tai taiko, yra profesionalumo procese. Praktikos analizė suvokiama kaip profesionalumo įrankis, kuris palengvina žinių integravimą veiksmu.

J. Fillion-Lacotte (1999) kalba apie komunikacinę mokytojų kompetenciją. Ji teigia, jog būtina šią kompetenciją plėtoti dar prieš universitetą. Jos manymu, būtina sujungti komunikacijos mokslus ir didaktinius tyrimus. Sujungus šiuos mokslus mokytojas taptų tarpininku tarp mokinių ir mokymosi situacijų.

Kaip matyti iš pateiktų autorių minčių, šiuolaikinių inovacijų kontekste dirbti mokymo institucijose kaip anksčiau nebeįmanoma. Mokytojo darbas reikalauja naujų kompetencijų, kurių pagrindą (daugumos autorių tvirtinimu) turėtų sudaryti gebėjimas analizuoti savo veiklą, patirtį, dalies savo funkcijų perleidimas mokiniams, kitų patirties pritaikymas, atsivėrimas inovacijoms, kurios keičia ir turinį, ir metodus. Siūloma peržiūrėti mokytojų rengimą, akcentuojant mokymą ir mokymąsi per kompetencijas, savo pačių vertybių peržiūrėjimą. Šiuolaikiniam mokytojui labai reikalingos psichologinės žinios, parama susivokiant mokymo, bendravimo ir bendradarbiavimo situacijose. Mokytojas turi gebėti ir pasisemti žinių iš savo paties praktikos apmąstymo bei mokytis to mokinius.

### 1.3.1. Mokytojų kompetencijos Europos Sąjungos dokumentuose

Kalbant apie kompetencijas apskritai Europos Sąjungos dokumentuose, reikia pasakyti tai, jog kompetencijos sąvoka kito įgaudama vis kitokią apibūdinimą ir naują kategorinę dimensiją. Rengiant naujus reikalavimus mokytojams buvo daug diskutuojama apie tai, kas pasikeitė per eilę metų vykstant mondializacijos, globalizacijos procesams, kaip keitėsi mokytojo vaidmuo. Mokymas įgauna kitokią reikšmę nei anksčiau. Dabar **dėmesio centre** lieka **mokinys**, kuris turi tapti pagrindiniu veikėju mokymosi procese, jis priverstas nuolat atnaujinti savo žinias, išplėsti savo problemų sprendimo galimybių būdus. Mokytojas tampa lydinčiuoju, mokymosi proceso palengvintoju, tjuatoriumi, palaikančiuoju, vedliu pasirenkant mokymosi būdus, priemones. Iš čia išplaukia tokios išvados, jog mokiniai tampa aktyviais dalyviais savo pačių mokymesi, kad jie turi išmokti derėtis ir valdyti bendradarbiavimo su mokytojais – gidais santykius. Partneriški santykiai mokymosi procese tampa būtinybe. Mokant vaikus tampa svarbu identifikuoti jų poreikius, apibrėžti siekiamas įgyti kompetencijas, jas praplečiant skaitmeninės sistemos ir kalbų įsisavinimo būdų įvaldymu. Tam būtina numatyti adekvačius šaltinius (t.y. didinti visuomeninius ir asmeninius išteklius švietimui). Taip pat būtina palengvinti mokymosi galimybes, jas padarant lengviau prieinamomis. Verta atkreipti dėmesį ir į tobulumo paieškas: numatyti tinkamas kontrolės ir mokymosi progreso įvertinimo priemones.

Analizuojant Europos Sąjungos dokumentus į akis krinta tai, jog įvyko radikalus pasikeitimas kalbant apie pačių mokytojų rengimą. Sąvoka „**mokytojų rengimas**“ pasikeitė į „**mokytojų mokymasis**“, kuri apima ir pradinį mokytojų ruošimą, ir nuolatinį kvalifikacijos tobulinimą (Camilleri Grima, Fitzatrick, 2003, p.57). Taigi mokytojas yra laikomas nebe mokytoju tiesiogine to žodžio prasme, bet tokiu pat besimokančiuoju, todėl jo vaidmuo mokymo(si) procese tapo lygiai tokiu pat svarbiu kaip ir mokinio, nes „didžioji dalis viso to, kas studijuojama ir publikuojama apie mokymąsi gali būti taikoma ir mokytojui“ (ten pat). A.-B. Fenner teigimu, mokinys dažnai pats gali pateikti naują, nežinomą informaciją mokytojui, taigi pastarasis tokiu būdu tampa mokymo(si) dalyviu (cit. pagal Camilleri Grima, Fitzatrick, 2003, p. 58).

Remiantis visais šiais pasikeitimais Europos Sąjunga orientuojasi į tai, jog būtina:

- a) plėtoti *europietiškąją dimensiją švietime kalbų mokymosi ir jų skleidimo* šalyse narėse dėka;
- b) sudaryti *sąlygas studentų ir dėstytojų mobilumui*, įskaitant akademinį diplomų ir studijų trukmės pripažinimą;
- c) siekti *bendradarbiavimo tarp mokymo institucijų*;
- d) plėtoti *informacijos ir patirties apsikeitimą* bendraisiais klausimais apie švietimo sistemas šalyse narėse;

- e) sudaryti sąlygas *jaunimo ir animatorių apsikeitimui ir skatinti jaunimo dalyvavimą* Europos demokratiname gyvenime;
- f) skatinti *distancinio švietimo plėtoją*; <...> (Le traité constitutionnel européen, l'éducation, la jeunesse, le sport et la formation professionnelle).

Kopenhagos proceso programoje „Mokymas ir rengimas” (Education et formation 2010) teigiama, jog Europos lygmenyje yra tikslinga teikti prioritetus:

- ii) lanksčios ir atviros europietiškos kvalifikacijos pripažinimo sistemos nustatymui, remiantis visų pirma pedagogų kompetencijomis <...> ;
- iv) specifinių mokymosi poreikių tyrimui ir naujam dėstytojų vaidmeniui, atsakingų už profesinį rengimą, taip pat padaryti kuo patrauklesnę pastarųjų profesiją, daug dėmesio skiriant nuolatiniam profesinių kompetencijų įvertinimui.

Globalinės ir adekvačios strategijos europietiškame švietimo lygmenyje sudedamosios dalys būtų šios (Cohésion social & Gouvernance urbaine):

- dirbti bendradarbiaujant;
- nustatyti mokinio poreikius;
- numatyti mokymui tinkamus šaltinius;
- palengvinti mokymosi galimybių priėjimą (įtraukiant naujus pasiūlymus, šalinant kliūtis<...>);
- kurti mokymosi kultūrą;
- siekti kokybės įvedant pastarosios kontrolės ir progreso įvertinimo indikatorius.

Straipsnyje „e –Mokymas – rytdienos mokymo apmąstymams“ (e-Learning – Penser l'éducation de demain, 2000) kalbama apie tokius tikslus, siekiant švietimo ir rengimo sistemų adaptacijos žinių visuomenėje:

- parengti pakankamą mokytojų skaičių, kurie gebėtų naudotis internetu ir multimedijos šaltiniais;
- pasiekti, kad mokyklos ir mokymo centrai taptų vietiniais daugialypių visiems prieinamų žinių įgyjimo centrais, pasitelkiant į pagalbą labiausiai tinkamus metodus įvairiausiose grupėse;
- numatyti naujas bazines kompetencijas, kurių mokymosi visą gyvenimą kontekste mokinys galėtų įgyti: informacinių technologijų žinių, išmoktų užsienio kalbų, įvaldytų technologinę kultūrą;
- numatyti <...> būdus, leidžiančius studentų, mokytojų ir profesijos mokytojų bei mokslininkų mobilumą.

### 1.3.2. Naujosios pedagoginės kompetencijos Europoje

A.Fitzpatrick (Camilleri Grima, Fitzpatrick, 2003) teigimu, egzistuoja šios naujos penkios pedagoginės kompetencijos, kurias mokytojas turi įgyti ir įvaldyti lygiai taip pat kaip ir mokinys:

- **mokslinė kompetencija:** tai gebėjimas mąstyti moksliniais terminais pasaulyje, kuris vis labiau orientuojasi į mokslą ir technologijas. Ši kompetencija apima mokslinių terminų suvokimą ir gebėjimą išreikšti savo mokslinį požiūrį.
- **skaitmeninės srities kompetencija:** tai gebėjimas naudoti šiuolaikines informacines technologijas adekvačiu būdu ir jas taikyti ugdymo procese. Taip pat tai gebėjimas naudotis internetu ieškant medžiagos pamokoms, gebėjimas naudotis standartinėmis programomis.
- **kritinė kompetencija:** tai gebėjimas kritiškai priimti ir įvertinti informacijos patikimumą, naudingumą ir tinkamumą. Tai taip pat apima gebėjimą analizuoti ir atpažinti, kas yra svarbu ir naudinga šiuolaikiniame kontekste, turint galvoje tai, kad informacijos srautas gali praryti jame nesusivokiantį.
- **lingvistinė kompetencija:** tai gebėjimas susivokti kalbos kultūroje, tinkamai vartoti kalbą mokymo procese.
- **kultūrinė kompetencija:** stebėti ir įvertinti pasikeitimus, kurie įvyko nagrinėjamos kalbos visuomenėje ar visuomenėse.

Straipsnyje „Pagrindiniai edukologijos Europoje klausimai“ (Questions clés de l'éducation en Europe, 2002) kalbama apie tai, jog šiuolaikinių technologijų vystymasis, socialinio gyvenimo vis didėjantis multikultūriškumo aspektas, suteikta didesnė autonomija bendruomenėms įtakoja kasdieninį mokyklos gyvenimą. Tokiu būdu į mokytojo kompetencijas įeina ir *administraciniai darbai, mokyklos bendruomenės valdymas, šiuolaikinių informacinių ir bendravimo technologijų įvaldymas ir mokinių mokymas mokymosi visą gyvenimą kontekste, laikantis pilietiškumo pozicijos ir gynant žmogaus teises*. Remiantis išvadamis buvo išskirtos tokios trys mokytojų kompetencijų sritys: **mokyklinio gyvenimo valdymas ir administravimas, šiuolaikinių informacinių technologijų naudojimas ir jų dėstymas bei skirtingų mokinių grupių mokymas**.

Programoje „Detalaus darbo programa dėl švietimo ir rengimo tikslų nuoseklumo Europoje“ (Programme de travail détaillé sur le suivi des objectifs des systèmes d'éducation et de formation en Europe, 2001, p.14), kurioje kalbama apie būtinybę keisti mokytojų rengimą, pagrindiniu tikslu laikomas mokytojų ir andragogų mokymo ir rengimo gerinimas. Teigiama, jog priėjimas prie žinių įgauna ypatingą svarbą visuomenėje, kurios pagrindu tampa žinios. Tokiu būdu mokytojai tampa pagrindiniais visuomenės vystymosi veikėjais. Taigi daugelyje Europos šalių prioritetu tampa pritraukti ir išsaugoti kvalifikuotą ir motyvuotą mokymo personalą. Programos autorių teigimu,

Europa turi pagerinti priemones tam, kad palaikytų mokytojus ir andragogus, kai jų vaidmenys ir jų profesijos suvokimas visuomenėje keičiasi. Todėl buvo išskirti tokie tikslai:

1. *Apibrėžti kompetencijas*, kurias privalo turėti mokytojai ir andragogai, turint galvoje pastarųjų vaidmens pasikeitimą žinių visuomenėje.
2. *Sukurti reikalingas sąlygas* tam, kad mokytojai ir andragogai jaustų adekvatų palaikymą priimant žinių visuomenės iššūkius, įskaitant pradinį ir tęstinį mokytojų rengimą mokymosi visą gyvenimą kontekste.
3. *Siekti, kad mokytojo profesija pritrauktų* pakankamai kandidatų visose disciplinose ir visuose lygiuose pagal ilgalaikius poreikius, ir stiprinti šios profesijos patrauklumą.
4. *Pritraukti naujų kandidatų, turinčių kitos srities profesinės patirties*, į mokymo ir dėstyimo sistemą.

Europos ekonominės bendrijos strateginiame projekte (Projet de la strategie de la CEE pour l'education au developpement durable, 2004), skirtame tęstiniam mokymuisi, išskiriami tokie metodai ir formos, kurie reikalauja *naujų kompetencijų iš mokytojų*:

1. **Mokymas ir mokymasis** turi būti **orientuoti į veiksmą** (toks priėjimas turi du tikslus: prisidėti prie mokinio/studento gebėjimo imtis veiklos ir suteikti įvairias ilgalaikes ir trumpalaikes modifikacijas mokymesi);
2. **Kritinis mąstymas** (šis gebėjimas turėtų suteikti individui daugiau sociokultūrinio ir protinio lankstumo);
3. **Demokratinis priėjimas** (reikia, kad pasaulio jaunimas imtų aktyviai veikti ir priimtu sprendimus, kurie liečia jų dabartinį gyvenimą ir jų ateitį);
4. **Dinamiškosios savybės** (jos verčia mokinį aktyviai dalyvauti mokyme(si), o iš mokytojo reikalaujama gerbti mokinio žinias ir gebėjimus, tokiu būdu mokinys tampa nebe pasyvus žinių priėmėjas);
5. **Holiškumas** (mokiniai ir mokymasis yra suvokiami globalinėje perspektyvoje, t.y. mokiniai ir jų poreikiai arba jų motyvacijos sudaro vieną „vienetą“, o mokymasis yra tiek pat profesionalus, kiek ir asmeniškias, specializuotas, socialinis ar kt.);
6. **Integracija** (ji apima tiek disciplinas, departamentus, švietimo įstaigas, tiek ir visą mokymo procesą: vertybines sistemas, programas, pedagogiką, jos organizavimą, valdymą ir jos bendruomenę);
7. **Tarpdisciplininis priėjimas**;
8. **Daugiadisciplininis priėjimas**;
9. **Mokymas, orientuotas į problemas**;
10. **Mokymas, orientuotas į procesą**;

11. **Mokymas, grindžiamas problemomis;**

12. **Projektinis darbas;**

13. **Žinių valdymas** (susideda iš žinių poreikių ir pasiūlos sujungimo).

Palyginimui toliau pateikiama kompetencijos ir profesiniai gebėjimai, kuriuos turi įvaldyti suaugusiųjų mokytojai (Staying alive. Le domaine de l'éducation non formelle en Europe. Asssemblée Générale, 2000, p.5) :

- pripažinti Europos tarybos vertybes tokias, kaip: žmogaus teises, toleranciją ir kt.;
- pedagoginės kompetencijos, palengvinimas, vadybinės kompetencijos, projektinės veiklos kompetencijos;
- žinios apie Europą ir šiandieninio jaunimo realios problemos;
- žinios ir patirtis dirbant su europietišku jaunimu;
- gebėjimas kurti mokymosi aplinką ir valdyti mokymosi procesą;
- gebėjimas dirbti komandoje arba su komanda;
- gebėjimas pritaikyti darbą tarptautinėse ir įvairių kultūrų darbo grupėse;
- gebėjimas motyvuoti ir skatinti reflektuoti neprimetant savo idėjų;
- gebėjimas toleruoti ir priimti įvairovę ir pasinaudoti skirtumais;
- gebėjimas apibendrinti ir mąstyti abstrakčiai.

Suaugusiųjų mokytojams, kurie buvo kviečiami dalyvauti bendrame Europos Sąjungos projekte, keliami reikalavimai (Groupe „Elaboration des normes de qualité”, 2001, p.6):

- gebėti bendradarbiauti tarptautinių suaugusiųjų mokytojų komandų viduje;
- gebėti formuoti ir vadovauti tarptautinėms jaunimo grupėms (užsienio kalba);
- gebėti išjausti ir suprasti vykstačius procesus darbo grupėse;
- gebėti vystyti suaugusiųjų mokytojo ar animatoriaus funkcijas;
- gebėti kurti naujas mokymo koncepcijas, jas panaudoti, adaptuoti jau esamas koncepcijas vietoje;
- gebėti kurti tinkamas mokymuisi aplinkas naudojant interaktyvaus mokymo metodus ir eksperimentinį mokymą;
- turėti projektų valdymo įgūdžius;
- gebėti konstruoti ir taikyti reikalingus organizavimo metodus bei mokymosi veiklą nacionaliniu ir europiniu lygiu;
- turėti socialinius įgūdžius;
- gebėti valdyti dviprasmiškas ir krizines situacijas;
- turėti tarpkultūrines kompetencijas;
- turėti didelį pasitikėjimą savimi;

- turėti žinių apie Europą ir Europos jaunimo darbo problemas bei realijas.

Kaip matyti iš pateiktų kompetencijų, kurių reikalaujama iš suaugusiųjų mokytojų, jos ne itin skiriasi nuo formalaus ugdymo įstaigose dirbančių mokytojų kompetencijų.

## **1.4. Mokytojo pedagoginės kompetencijos plėtojimas darbo vietoje**

### **1.4.1. Suaugusiųjų mokymosi ypatumai**

Tam, kad mokymasis tiek darbo vietoje, tiek už mokyklos ribų vyktų sklandžiai, yra būtinos tam tikros sąlygos. Visų pirma būtina išsiaikinti, kaip mokosi suaugusieji. Mokymasis mokytis, atsakomybė, savivada tampa labai svarbiais dalykais mokantis neformaliojo būdu, o „žinojimas, kaip“ sudaro didelę neformaliojo ir savaiminio mokymosi bei išmokimo dalį (Teresevičienė ir kt., 2003, p.79). Nustatyta, jog labai svarbus mokantis neformaliojo būdu yra ir finansinis veiksnys, kuris stipriai veikia dirbančiųjų mokymo(si) prieinamumą. Šio veiksnio poveikį mažina arba didina darbdavių požiūris į besimokančius darbuotojus.

Neformalus suaugusiųjų mokymas turi būti (Staying alive. Le domaine de l'éducation non formelle en Europe. Asssemblée Générale, 2000):

- orientuotas į mokymąsi;
- kaip bendradarbiavimo pobūdžio priėjimas, grįstas andragogo ir besimokančiojo lygybe;
- savanoriškas dalyvavimas;
- kaip kolektyvinis priėjimas, kur gerbiamas kiekvienas individas;
- turi vykti demokratiškoje aplinkoje;
- kaip priėjimas prie mokymo, kuris trunka visą gyvenimą;
- mokomasi kuriant, bet kartu kažką konkrečiau ir kartu abstrakčiau;
- šio mokymosi motyvaciją turi būti grindžiama prasme;
- neformaliame švietime turi vyrėti kūrybiška, stimuliuojanti, išradingumą skatinanti atmosfera.

Kalbant apie neformalų mokymą(si) reikia paminėti tai, kad mokant(is) šiuo būdu svarbu laikytis tokio principo, jog aukščiausias ir svarbiausias tikslas yra vesti suaugusįjį link didesnės brandos jį transformuojant į aktyvų veikėją savo paties mokymesi tam, kad jis galėtų pasiruošti nuolat kintančiai aplinkai ir sugebėtų bendradarbiauti kuriant geresnį pasaulį. Kognityviniu požiūriu, galima kalbėti apie pasiektus suaugusiojo tikslus, pasiektus idealus ir apie galimybę ieškoti būdų pralenkti save tam, kad prisidėtume prie savos ir bendruomenės aplinkos gerinimo, tik



tada, kai besimokantis suaugusysis sugebėjo įveikti sunkumus, problemas ir reikalavimus keliamus sau besimokant (La formation des adultes).

Kalbant apie neformalų švietimą reikia paminėti tai, jog jis išeina už klasikinio švietimo ribų ir siūlo daug platesnę mokymosi viziją, kurios svarbiausias aspektas yra pats besimokantysis, jo lūkesčiai ir jo praeitis. **Neformalaus švietimo metodologija turi atsižvelgti** į kontekstą ir į tuos faktorius, kurie jai daro įtaką, pvz.:

- 1) kiekvienos atskiros grupės veikla;
- 2) poreikiai ir troškimai, kuriuos reiškia atskira grupė ar bendruomenė;
- 3) socialinė – ekonominė adaptacija;
- 4) kultūrinės ir ideologinės sąlygos, egzistuojančios individų pašamonėje.

**Neformalaus švietimo metodologija turėtų remtis tokia kaita:**

- 1) atsižvelgti į objektyvumą ir subjektyvumą;
- 2) akcentuoti praktinius pavyzdžius ir abstrakčius pratimus;
- 3) jungti tai, kas panašu, ir tai, kas nepanašu.

**Ji turėtų remtis tokiais metodais ir veikimo būdais:**

- a) tiesioginis faktų stebėjimas ir jų interpretacija;
- b) palyginimas ir stebėjimas ryšių tarp visumos ir dalies;
- c) principų suvienodinimas ir jų laikymasis;
- d) panašių ir skirtingų asmenų tarpusavio bedravimas.

**Mokant(is) neformaliu būdu būtina:**

- 1) eiti nuo kasdieninės veiklos prie praktikos
- 2) nuo individualaus darbo prie darbo bendruomenėje
- 3) nuo faktų prie įstatymų ir nuo įstatymų analizės prie realybės
- 4) nuo konkretaus prie abstraktaus ir atvirkščiai
- 5) nuo kasdieninės veiklos interpretacijos prie praktikos

**Mokantis neformaliu būdu svarbu:**

- a) dalintis savo gyvenimo būdo patirtimi ir gebėjimu tapti kuo nors
- b) mokėti pripažinti savo klaidas
- c) išgalvoti ir kurti
- d) gebėti konstruoti (kurti) ir tai įgyvendinti
- e) sujungti žinias su veikla
- f) pažinti save ir pritarti grupės sprendimams.

Keli **svarbūs aspektai, mokant neformaliu būdu** (La formation des adultes):

- eiti ne bet koku keliu, o tuo kuris yra labiausiai tinka grupei;
- būtina pagarba, nes dirbama su suaugusiais, kurie jau turi gyvenimiškos patirties;

- dėti pastangas realybės analizavimui;
- numatyti kuo tiksliau mokymo tikslus, remiantis žiniomis apie galimus aplinkos pokyčius;
- suderinti veiklą su realia aplinka;
- atsirinkti darbo būdus ir metodus, tinkančius neformaliajam suaugusiųjų švietimui.

Kaip matyti iš suaugusiųjų mokymo(si) ypatumų, suaugusiųjų mokymas(is) skiriasi nuo vaikų mokymosi, tam reikalinga lavinti sudėtingesnius gebėjimus, kelti sau/kitam konkrečius tikslus, planuoti, gebėti sau vadovauti.

#### 1.4.2. Mokymasis darbo vietoje

Mokslininkų straipsniuose apie mokymąsi darbo vietoje teigiama, jog dažniausiai toks mokymasis pačių besimokančiųjų nėra apibūdinamas kaip mokymasis, tarsi jis vyktų savaime. Kiti mokymąsi darbo vietoje skiria nuo tobulinimosi. Pasak knygos „Vadyba“ bendraautorių (Stoner ir kt., 2000, p.383), mokymo programos yra nukreiptos dabartiniam atliekamo darbo lygiui palaikyti ir pagerinti, o tobulinimo programos siekia ugdyti sugebėjimus ateities darbams. Jie pastebi, jog kiti specialistai, ne vadovai, dažniausiai yra mokomi techninių įgūdžių, reikalingų jų darbui, o vadovams dažnai padedama tobulinti sugebėjimus – ypač koncepcinius ir bendravimo su žmonėmis<...>. T. R. Guskey (2004, p.30) teigia, jog profesinis tobulinimasis reiškia tuos procesus bei veiklos rūšis, kurie skirti profesinėms žinioms pagausinti, o mokymasis, jo nuomone, apima, kaip iš naujo suplanuoti švietimo struktūras bei keisti struktūras. Jo manymu, profesinį tobulinimąsi apibūdintų tokios savybės:

1. Tai *tikslingas* procesas.
2. Tai *nenutrūkstamas* procesas.
3. Tai *sisteminis* procesas.

Šiandien jau daugeliui nebekyla abejonių, jog tobulindamas savo kompetencijas mokytojas turi mokytis. Anot A. Garalio (2005), Lietuvos ekonomikos plėtros spartą ir kokybinius parametrus lems tai, kaip greitai ir efektyviai šalies tradicinę ekonomiką pavyks paversti žinių ekonomika. Taigi mokytis privalo visi, taipogi ir mokytojai. Pastarieji naujus vaidmenis, G.M. Linkaitytės bei D. Lukšytės (2003) teigimu, turi įvaldyti per trumpą laiką, nenutraukdami savo profesinės veiklos. Daugelio tyrinėtojų teigimu, mokymasis darbo vietoje neretai pačių darbuotojų nėra suvokiamas kaip mokymasis, nors, anot A. Garalio (2005), žinios gali būti įgyjamos tiek formaliu, tiek neformaliu ar savaiminiu būdu įvairiose aplinkose. T. Bulajevos manymu (2000), profesinis tobulėjimas neatsiejamas nuo konkrečios mokyklos ar kitos ugdymo institucijos tobulėjimo proceso, todėl yra individualus ir priklauso nuo pačių pedagogų pastangų nuolat save ugdyti. N.

Dixon (cit. pagal Simonaitienė, 2003, p.60) manymu, mokymasis įmanomas tokiais lygiais: individo, komandos ir sistemos. M. Fullan (1998) mini vidinį ir išorinį mokymąsi. Vidinis mokymasis, anot M. Fullan (Fullan, 1998, p.183), yra savęs keitimas, nes „pirmiausia pokyčių jėgos reikia imtis savo pačių viduje“.

Taigi daug kas priklauso nuo paties besimokančiojo, bet ir didelę įtaką pastarojo mokymosi motyvacijai turi ir pati institucija, kurioje mokytojas ar kitos profesijos atstovas dirba. Organizacinis mokymasis yra jos išlikimo, potencialo stiprinimo būdas, įgalinantis organizaciją geriau keistis ir pasinaudoti naujomis galimybėmis, o pagrindiniai jos išteklių yra žmonės. Tam būtinos tam tikros sąlygos, tam tikra aplinka. A. Garalis (2005), analizavęs daugiau žmogiškųjų išteklių ugdymą, pastebi, jog besimokanti organizacija skatina savo darbuotojus nuolat mokytis ir tobulėti, tam tikslui adekvačiai pertvarkydama savo struktūrą ir siekdama aukštesnės visuotinos darbo kokybės. Kad organizacija galėtų sėkmingai funkcionuoti ir konkuruoti, vadovybė turi organizacijoje sukurti efektyvią personalo ugdymo ir mokymo(si) sistemą bei racionaliai ją valdyti.

D. Hopkins ir kt. (1998) nuomone, mokyklos darbuotojų tobulinimo politika turėtų remtis šiais dalykais:

- reikėtų dėmesį sutelkti į mokyklos poreikius ir tiems poreikiams patenkinti būtiną profesinį tobulinimą;
- mokytojų atestavimas turėtų padėti susieti individualius ir visos mokyklos poreikius;
- reikia įsisąmoninti, kad kiekvienas mokytojas turi teisę profesiskai tobulėti, taigi reikia tikslingai sudaryti galimybes kelti kvalifikaciją;
- kadangi profesinis tobulėjimas turi padėti mokytojams, dirbantiems įvairiose srityse, žiniomis ir įgūdžiais, įgytais tobulinant kvalifikaciją, tuo turėtų būti nelaukiant pasinaudota mokyklos labui;
- turėtų būti sistema, kaip kvalifikaciją tobulinusiems darbuotojams skleisti naujas savo žinias ir įgūdžius;
- profesinio mokymo renginių planus ir taikymą reikėtų patobulinti;
- informaciją apie kitur vykstančius kursus reikėtų lyginti ir tikrinti, ar ji atitinka mokyklos poreikius;
- mokykloje vykstantis kvalifikacijos tobulinimas ir ne mokykloje rengiami kursai turėtų vieni kitus papildyti;
- darbuotojų tobulinimas turi būti įtrauktas į mokyklos biudžetą ir jos darbo planus.

Tyrėjų nuomone (Dzemyda ir kt., 2001, p.11), turėtų būti vertinamas pedagogų darbo efektyvumas, bet pastarojo tiesiogiai išmatuoti neįmanoma, todėl paprastai šis vertinimas grindžiamas informacija apie kompetencijas ar praktinę veiklą. Pedagogų darbo efektyvumo vertinimas jų kompetencijos arba praktinės veiklos vertinimu remiasi dviem prielaidomis: mokytojo

darbo efektyvumas priklauso nuo jo praktinės veiklos kokybės ir mokytojo praktinė veikla tuo geresnė, kuo jis kompetentesnis.

R. Dukinaitė (2000, p.242) tyrė, kaip mokosi mokytojai, ko jie norėtų dar išmolti. Ji daro išvadą, jog mokytojams „tobulinti būtina sukurti infrastruktūrą pačioje mokykloje ir už jos ribų, t.y. įvairiose tobulinimosi institucijose. <...> Norint, kad atsirastų bendradarbiavimas, nuolatinis mokytojų tobulinimasis mokykloje, būtina keisti mokyklos kultūrą. Pedagogai patys turi tapti patyrusiais pokyčių tarpininkais”.

B. Simonaitienė (2003, p.86) mano, jog „tik tikslingas ir efektyvus mokymasis lemia veiklos bei kompetencijos pokytį. Tam būtini atitinkami mokymosi gebėjimai. Kita vertus, kvalifikacijos tobulinimo (kompetencijos plėtros) programos turi būti susijusios su mokytojų poreikiais ir problemomis, turi būti sudarytos sąlygos išbandyti naujoves praktiškai, pritaikyti savai klasei“.

Moore (cit. pagal Simonaitienė, 2003, p.59) nusako tokias **mokytojų mokymosi sąlygas**:

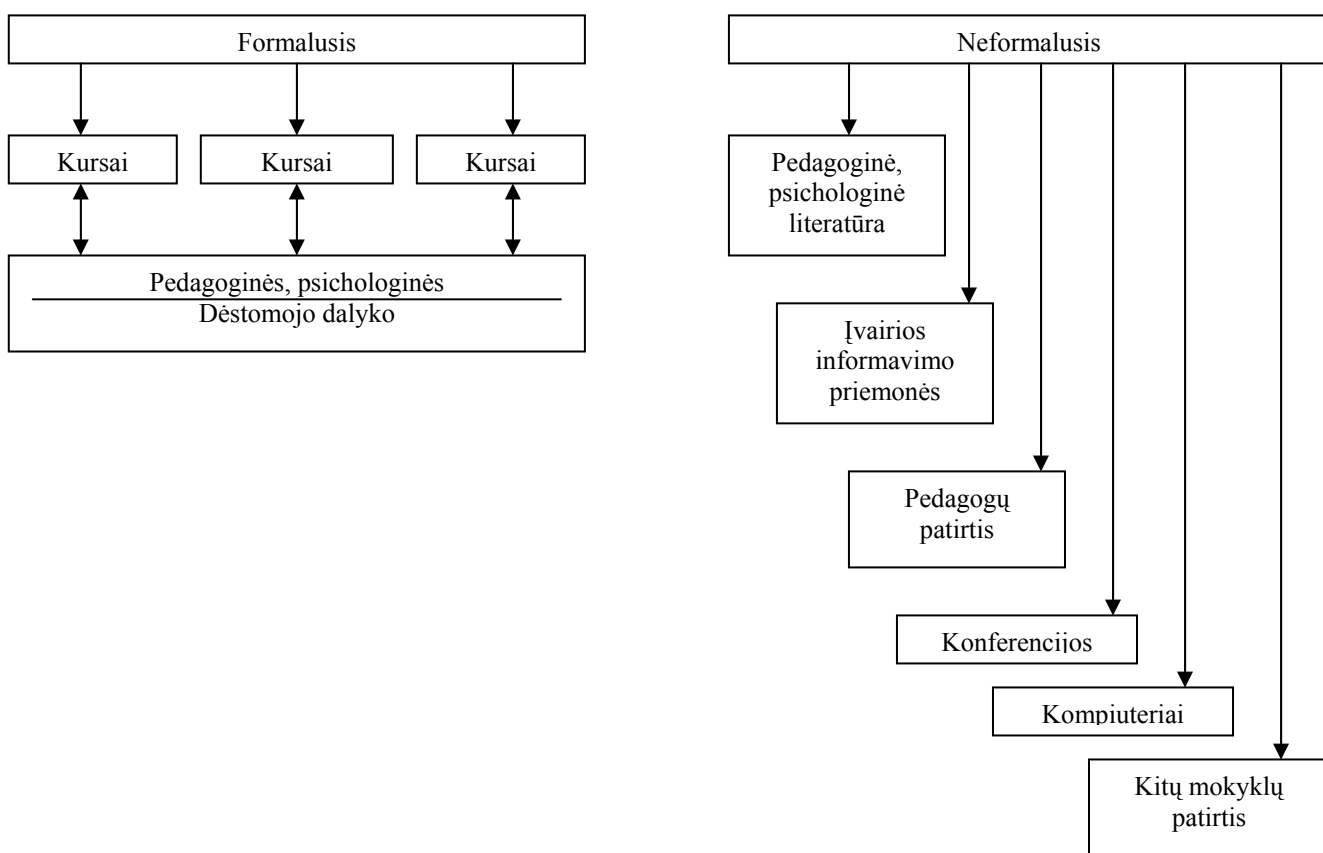
- sudaryti galimybę bendradarbiauti, dalyvauti „nustatant diagnozę“, priimant sprendimus, planuojant, įgyvendinant ir įvertinant personalo ugdymą;
- padėti besimokantiems mokytojams numatyti savo kryptį ir tikslus, profesionaliai tenkinti jų poreikius;
- pradedant savo darbą, remtis besimokančiųjų patirtimi;
- skatinti besimokančiuosius dalyvauti aptariant mokymosi metodus ir kuriant mokytis palankią aplinką;
- skatinti kritinį, reflektvų mąstymą, padedantį besimokantiems tirti kultūrinės ir organizacines nuostatas bei savo veiklą;
- skatinti mokytis veiklos, sudaryti sąlygas priimti sprendimus ir planuoti strategiją;
- raginti kelti ir spręsti problemas, kaip galima artimesnes konkrečiojo problemoms;
- kurti pagarbos klimata, sudaryti sąlygas bendrauti mažoms grupėms.

Taigi iš pateiktų edukologų minčių ryškėja, jog mokykla privalo tapti besimokančia organizacija. Besimokančioje organizacijoje, ar tai būtų mokykla, ar bet kokia kita įmonė ar organizacija, būtina kelti tokius klausimus: ką turi padaryti įmonė ir ką darbuotojas? Anot A. Sakalo (2001, p.48), įmonė (o šiuo atveju mokykla) būtinai turi :

- suformuluoti reikalavimus darbuotojams mokymosi ir kvalifikacijos kėlimo srityje;
- suorientuoti juos mokymosi kryptyse: kas svarbu įmonei, ko ji pageidauja?
- suteikti besimokantiems metodinę ir materialinę pagalbą (laisvalaikį, priėjimą prie literatūros, interneto, apmokyti pažangių mokymosi metodų);
- sukurti mokymosi kontrolės sistemą. Svarbu ne tik propaguoti mokymąsi, bet ir kontroliuoti jo realią eigą;
- sukurti motyvavimo sistemą.

„Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito metodikoje“ (2002, p.41) pateikiami tokie pedagogų tobulinimosi efektyvumo požymiai: sukurta efektyvi kvalifikacijos tobulinimo mokykloje strategija, taktika, kokybė, nuolat skatinama nauja veikla, tinkamas dėmesys naujų pedagogų atestacijai, tinkamas mokyklos karjeros sistemos buvimas, mokytojų specializacijos ir pasiekimų prognozės bei jų vertinimas.

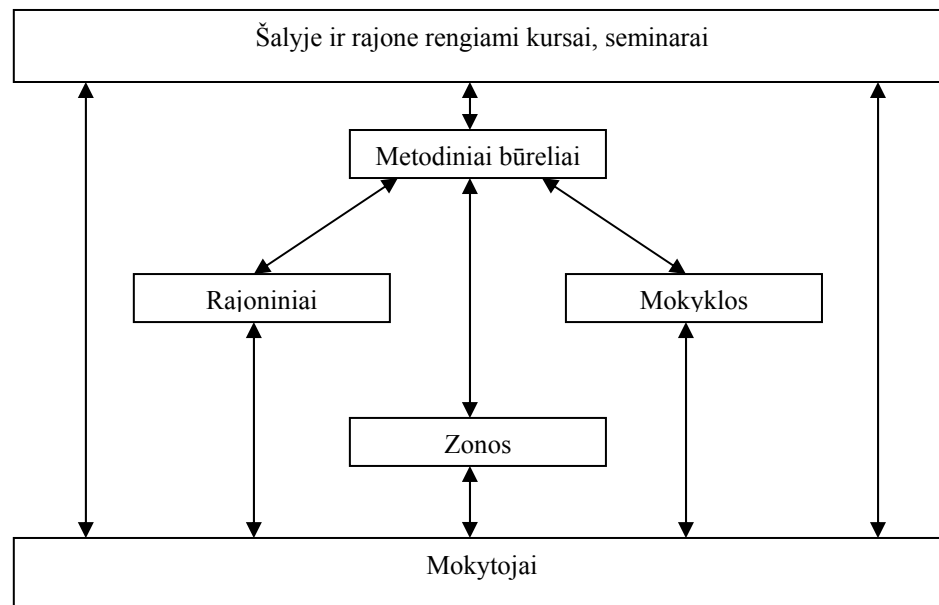
“Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito metodikoje” (2002, p.178) taip apibūdinama pedagogų kvalifikacijos tobulinimo struktūra:



5 pav. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimas (Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito metodika, 2002)

Išanalizavus mokytojo veiklos vertinimo kriterijus ir procedūras, pateiktas „Mokytojų atestacijos nuostatų projekte“ (Šveitimo naujienos, 2005, p.8) matyti, jog mokytojo kompetencijai įrodyti reikalaujama ugdomosios veiklos rezultatų ir faktų, kurie grindžiami atitinkamais, geriausiai veiklą iliustruojančiais informaciniais šaltiniais: stebėtų pamokų analize, ugdomąją ir metodinę veiklą patvirtinančių dokumentų aplanku, mokyklos audito ir/ar akreditacijos medžiaga bei kitais dokumentais. Dokumentų aplanką turėtų sudaryti: išsilavinimą patvirtinantys dokumentai,

pažymėjimai, įrodantys kursų baigimą, kvalifikacijos tobulinimo pažymėjimai bei medžiaga, įrodanti kursuose įgytų žinių ir gebėjimų taikymą praktinėje mokytojo veikloje, ugdymo programos bei teminiai planai, mokytojo veiklos tobulinimo programa, renginių aprašai, paties mokytojo parengtos mokymo ir mokymosi bei metodinės priemonės, leidiniai, metodiniai straipsniai, pranešimai, vestų seminarų pažymėjimai ir kiti gerosios pedagoginės patirties sklaidos įrodymai, paties mokytojo parengtų ir vykdytų projektų aprašai, ugdymo proceso tyrimo medžiaga, kita mokytojo kompetenciją, veiklą ir pasiekimus įrodanti (ilustruojanti) medžiaga (ten pat, p.12).



6 pav. Žinių apykaitos pedagogų bendruomenėje schema (Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito metodika, 2002)

Šiuolaikinis mokytojas atlieka vis daugiau ir daugiau vaidmenų, kurių jam neteko atlikti anksčiau, jis dalyvauja pačioje įvairiausioje veikloje klasėje, mokykloje, už mokyklos ribų, ir priklausomai nuo to, kokį vaidmenį jis atlieka, kokias kvalifikacijas turi ar dar tik siekia yra tobulinamos atitinkamos kompetencijos. Pavyzdžiui, mokytojas, kaip klasės auklėtojas, dalyvauja tokioje veikloje: žmogiškųjų vertybių ugdymas, pilietiškumo ugdymas, vaiko poreikių tenkinimas, mokymosi motyvacijos ugdymas ir rezultatų kontrolė, integracija su visuomene. Todėl savo veiklos plane jis kelia sau tikslus kultūrinei – pažintinei veiklai, visuomenei naudingai veiklai, dalyvavimui mokyklos renginiuose, klasės susirinkimų organizavimui, bendradarbiavimui su tėvais, bendradarbiavimui su mokytojais, individualiam darbui, kitai veiklai (Mykoliūnienė, 2002, p.21). Taigi jo tobulinamos kompetencijos kiek skirsis nuo mokytojo, kuris nėra klasės auklėtojas. Tas

pats mokytojas dar gali būti ir metodikos grupės vadovas, kuris atlieka tokias funkcijas (Šiaulių Saulės gimnazijos metodinės grupės vadovo veiklos funkcijų aprašymas), pvz.: organizuoti dalyko mokymo planų, bendrųjų mokymo programų, pasirenkamųjų dalykų ir papildomo ugdymo programų aptarimus bei aprobavimą metodikos grupėje, teikti pasiūlymus dėl dalyko metodikos grupės veiklos ir inicijuoti mokytojus teikti pasiūlymus bei juos įgyvendinti, organizuoja besiatestuojančių (pirmą kartą, pakartotinai) pedagogų metodinės, praktinės veiklos aptarimus ir t.t. Mokytojas, kuris gynasi mokytojo metodininko vardą, privalo vadovauti projektams ir jų kūrimui, skaityti pranešimus pedagogų tarybos posėdžiuose, tėvų susirinkimuose, metodinėje taryboje, metodinėje komisijoje, kurti programas, ruošti mokinius olimpiadoms, varžyboms, konkursams, varžyboms ir kt., kurti mokymo priemones ir didaktinę medžiagą, dalyvauti tiriamojoje veikloje, gebėti apibendrinti savo patirtį ir ją skleisti ir t.t. Be pačios įvairiausios veiklos mokykloje iš mokytojo metodininko reikalaujama dalyvauti ir labai plačioje veikloje už mokyklos ribų – miesto ir respublikos mastu. Taigi pagal tai, kokioje veikloje mokytojas dalyvauja, kokia jo turima patirtis, kvalifikacija, specializacija kiekvienas kels sau mokymosi uždavinius pagal poreikius, pagal galimybes, priklausomai nuo aplinkybių arba tokių tikslų visiškai nekels, jei nebus vidinės motyvacijos, tobulinimosi poreikių, tam sukurtos aplinkos.

### 1.4.3. Mokymosi būdai ir procedūros

Mokslinėje edukologinėje literatūroje pateikiami patys įvairiausi suaugusiųjų mokymosi metodai. Dažniausiai yra minimi šie metodai, kurie naudojami mokytojų arba jiems rekomenduojami: *refleksija, savo veiklos tyrimas, partnerystė ir bendradarbiavimas su kolegomis, kursai, dienoraščiai, projektų grupės ir kt.*

T.Bulajevos (2000, p.240) teigimu, „egzistuojantys tradiciniai pedagogų profesinio tobulėjimo būdai ne visada sudaro sąlygas transformuojančiam mokymuisi vykdyti, t.y. ne visada sudaro sąlygas elgsenos, įsitikinimų bei vertybių kaitai, be kurių neįmanoma sėkminga švietimo sistemos kaita“. Ši tyrinėtoja mini tokį veiksmingą mokymąsi kaip saviugdą arba savęs ugdymo būdus: *asmeninę autonomiją, savivadą, besimokančiojo valdymą ir autodidaktiką.*

J.F. Levy (<http://archive-edutice.ccsd.cnrs.fr>) teigia, jog svarbu kurti mokymo procese ir darbo vietoje tokias sąlygas, kurios leistų mokytojui vystyti jo profesines kompetencijas. O tai įmanoma tokiais būdais: *semiantis žinių iš patirties* (tai išeities taškas ir refleksijos pamatas); *praktiškai* (mokytojas kaip protagonistas, kuris veikia situacijos charakteristikas, eksperimentuoja ir atranda sprendimus); *praktikai* (mokytojas teikia reikšmę tam mokymui, kuriame jis mato pozityvių kliūčių). Anot jos, profesionalus mokytojas yra tas, kuris yra autonomiška asmenybė,

turinti specifinių, specializuotų kompetencijų, kurios atliepia racionalias, pripažintas žinias arba pozityvias žinias, įgytas praktikoje.

Teigiama, jog mokymosi metodas yra pasikartojančių veiksmų visuma, tinkanti mokytis įvairiems dalykams ir svarbi išmokimui (Teresevičienė ir kt., 2004, p.46). „Bet kuris iš metodų atliks savo funkcijas tik panaudotas jam labiausiai tinkamoje situacijoje“, teigia knygos autoriai (ten pat, p.46). Jie siūlo tokius mokymosi metodus:

1. Minčių žemėlapi.
2. Grupės diskusiją.
3. Grupinį tyrimą.
4. Darbo grupes.
5. Terapines grupes.
6. Atvejo analizę.
7. Mokymąsi drauge.
8. Ekspertų metodą.
9. Mozaiką.
10. Bendrą piešinį.
11. Kampus.
12. Pakartojimą bendradarbiaujant.

Prie mokymo būdų priskiriami seminarai, projektai.

M. Teresevičienė (1998) skiria tokius suaugusiųjų mokymosi metodus: frontalius mokymo(si) metodus, mokymo metodus, orientuotus į besimokantįjį, grupinius mokymosi metodus. Prie frontaliųjų mokymo(si) metodų priskiriami demonstravimas, diskusija (kontroliuojama), paskaita, mentoriaus vadovavimas, tatoriaus vadovavimas. Prie mokymo metodų, orientuotų į besimokantįjį, priskiriami šie: užduotys, kompiuterinis mokymasis, mokymasis pagal sutartis, programuotas mokymasis, individualusis mokymasis, savimoka (mokymasis vadovaujant pačiam sau). Grupiniai mokymosi metodai: minčių lietus, ūžesio grupės, debatai, maltinukas, grupės diskusija, interviu, klausymasis ir stebėjimas, panelinė diskusija, projekai ir atvejų studijos, vaidmenų atlikimas, imitacijos ir žaidimai, seminaras, sniego gniūžtė, vizitai, kelionės, teminės išvykos, darbo grupės, terapinės grupės. Čia išvardinti mokymosi būdai ir metodai taikytini konkrečioje veikloje, situacijoje.

Projekte „Strateginis Europos ekonominės bendrijos projektas dėl tęstinio mokymosi plėtojimo“ (Projet de strategie de la CEE pour l’education au developpement durable, 2004) minimi šios permanentinio (kartu ir neformaliojo švietimo) mokymosi ypatybės ir metodai:

- mokymasis ir mokymas turi būti orientuoti į veiksmą
- būtinas kritinis mąstymas



- demokratiška atmosfera
- dinamiškos charakteristikos turi užimti tam tikrą vietą
- holistis pobūdis
- integracija
- tarpdisciplininė prieiga
- prieiga, apimanti daugelį disciplinų
- mokymasis, orientuotas į problemas
- mokymasis, orientuotas į procesą
- mokymasis, besiremiantis problemomis
- projektinis darbas
- žinių, gebėjimų valdymas
- konceptualioji ir perceptinė kartografija
- vaidinimai-simuliacijos
- vaidmenų atlikimas
- atvejo analizės
- modeliavimas
- anketos
- filosofinės anketos
- scenarijai
- patirtis darbo vietoje.

Darbuotojų mokymui taikomi metodai (Leonienė, 2001):

- 1) Paskaita - tuo pat metu galima daug informacijos perduoti didelei auditorijai, kurią sudaro pasyvūs klausytojai.
- 2) Demonstravimas - mokama žodinę informaciją papildant vaizdiniais, kurie leidžia geriau suvokti proceso ar procedūros eigą, nes juos galima atlikti žingsnis po žingsnio, taigi labiau sudominti besimokančius. Pastariesiems leidžiama aiškiai pamatyti, koks turi būti proceso ar procedūros rezultatas.
- 3) Mokamasis pokalbis - dalyvauja riboto dydžio besimokančiųjų grupė. Mokama klausimų ir atsakymo forma. Pokalbį vedantis asmuo yra aktyvus mokymo proceso dalyvis, tik nuo jo priklauso, ar pateikiami klausimai sukels diskusiją, t.y. ar bus keičiamasi nuomonėmis.
- 4) Diskusija - dalyvauja nedidelė besimokančiųjų grupė, kurios nariai turi skirtingas nuomones tais pačiais klausimais, nes skiriasi jų turimos žinios, požiūriai, patirtis. Mokama suteikiant galimybę norintiems išsakyti savo nuomonę ir diskutuojant suformuoti bendrą nuomonę, kurios reikia sprendimui priimti.

- 5) Darbas grupėse - besimokančiųjų grupė dalijama į mažesnes 3-5 asmenų grupes, kurios keičiasi nuomonėmis, norėdamos priimti bendrą sprendimą. Šis sprendimas traktuojamas kaip nauja kokybė, nes priimtas kūrybiškai, panaudojant skirtingą patirtį, informaciją, naujas idėjas.
- 6) Imitaciniai žaidimai - mokoma, kai nedidelių grupelių nariai imituoja atskirus organizacijų veiklos momentus arba visos organizacijos veiklą konkrečiose situacijose. Tai įgalina praktiškai mokytis parengti sprendimus, aiškiai pamatyti, kaip jie veikia bendradarbių tarpusavio santykius, daro įtaką organizacijos veiklos rodikliams. Mokymo metodas ypač rezultatyvus, kai turima galimybė valdymo sprendimus pagrįsti ekonominiais skaičiavimais, atliekamais kompiuterine technika. Šiuo atveju operatyviai galima pademonstruoti, kaip nuo priimtų sprendimų atskirose organizacijos veiklos srityje priklauso bendras organizacijos veiklos rezultatas, jos situacija konkurencinėje rinkoje, taip pat išmokyti analizuoti finansinės atskaitomybės dokumentus, o remiantis juose pateikiama informacija, priimti naujus valdymo sprendimus.
- 7) Videotreningas - šis metodas dažniausiai taikomas mokant įvairių lygių vadovus, kurie privalo gebėti prisistatyti, pateikti savo padalinio ar visos organizacijos atliekamus darbus. Kalbėjimas prieš videokamerą verčia susikaupti, gerai apmąstyti pateikiamą informaciją, mokėti valdytis, kontroliuoti save.
- 8) Eskursijos, stažuotės - taikant šį metodą, duodama galimybė aiškiai įsitikinti naujovių rezultatyvumu, pasidalyti žiniomis ir patirtimi su asmenimis, konkrečiai taikančiais šias naujoves savo darbe, arba paprasčiausiai su tokio pat darbo praktika gimininguose organizacijose. Lankymasis pirmaujančiose organizacijose, pažintis su jų veikla padeda rasti naujoms idėjoms, bendriems projektams, rengti konferencijas, seminarus.
- 9) Savarankiškas mokymasis – pats darbuotojas studijuoja su profesine veikla susijusius įstatymus, nuostatus, instrukcijas, nuolat domisi naujovėmis, pasirodančiomis specialybės literatūroje, periodikoje ar internete. Šiuo atveju darbuotojas savo nuožiūra pasirenka kursus, seminarus, norėdamas įgyti žinių ir įgūdžių, kurių reikia jau dabar, norint didinti darbo efektyvumą, užtikrinti darbą besiplečiančioje organizacijose ar užimti aukštesnes pareigas ateityje.
- 10) Mokymasis darbo vietoje – šiuo atveju naujas darbuotojas (mokinys) supažindinamas su darbu tiesiogiai jį mokant darbo vietoje.
- 11) Efektyvi mokymo programa: padidina darbo našumą, sustiprina moralę, supažindina su naujom technologijom, užtikrina tęstinumą ir leidžia darbuotojams keisti kitais tiek pat kvalifikuotais darbuotojais.

M. E Koerner (1992) išskyrė penkis būsimųjų mokytojų tobulėjimo etapus, kurie susiję su patirtimi, įgyta mokantis darbo vietoje: *1.gilėjantis supratimas apie besimokantįjį; 2.vaizdinio apie besimokančiuosius ir save kaip mokytoją rekonstrukcija; 3. dėmesio perkėlimas nuo savęs į mokymo bei mokinių mokymosi problemas ir rezultatus; 4. mokymo ir vadovavimo mokymuisi kompetencija; 5. problemų sprendimo kompetencija.* Vadinasi mokytojo veikla turi būti organizuojama moksliniais pagrindais. Tai pasireiškia teorinėmis žiniomis pagrįstų ir įgaunančių vis kitokias formas mokymo ir mokymosi strategijų bei metodų taikymu ir naudojimu.

Praktiškai visi autoriai, nagrinėję suaugusiųjų mokymosi metodus, juos skirsto daugiau ar mažiau vienodai. Suaugusiųjų mokymosi metodų yra labai daug ir įvairių. Tiek vaikų, tiek suaugusiųjų mokymesi akcentuojama tai, jog tam, kad mokymasis vyktų sklandžiai, jis turėtų būti holistinio pobūdžio, t.y. jungiami kognityviniai, psichomotoriniai ir sensoriniai aspektai. Kiekvieno mokymosi tikslas yra transformuoti turimas žinias į išgyventą profesionalią patirtį. Išmokti – tai pakeisti elgesį ar veiklą su noru ir atsakomybe. Teigiama, kad suaugusieji atvyksta mokytis su savo patirtimi, o tai reikalauja mokymosi ir mokymo strategijų atrinkimo ir sudaro sąlygas eksperimentinių ir bendradarbiavimo metodų taikymui (Le modèle d'andragogie).

## 2. MOKYTOJO PEDAGOGINIŲ KOMPETENCIJŲ PLĖTOJIMO UGDYMO INSTITUCIJOJE TYRIMAS

### 2.1. Tyrimo metodika

Prieš atliekant tyrimą buvo analizuojama mokslinė literatūra apie šiuolaikinius mokytojų rengimo ypatumus, aiškinama pedagogo kompetencijos sąvoka, suaugusiųjų mokymosi ypatumai, aptartas mokymasis darbo vietoje. Apžvelgtos mokslinės pedagoginės idėjos apie naujausius reikalavimus kompetetingai mokytojo asmenybei.

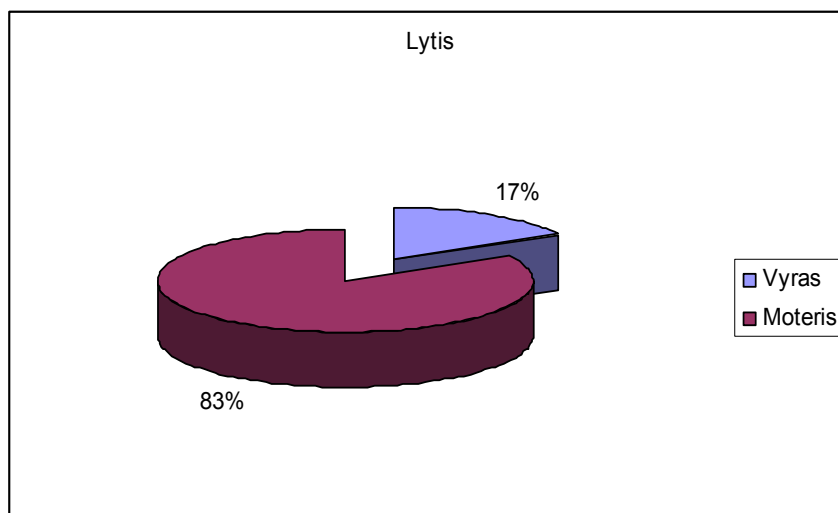
**Tyrimo organizavimas.** Tyrimas vykdytas 2005 metų gruodžio ir 2006 metų vasario mėnesiais Panevėžio miesto mokyklose. Mokyklos pasirinktos savanoriškumo principu. Tyrime dalyvavo 200 respondentų. Tyrimas vyko keliais etapais:

- a) pedagoginės, psichologinės, filosofinės literatūros ir Lietuvos švietimo sistemą reglamentuojančių dokumentų analizė;
- b) tyrimo instrumento (anketos) kūrimas, tyrimo instrumento koregavimas;
- c) tikrasis tyrimas anketomis apklausiant respondentus;
- d) gautų duomenų apdorojimas.

Siekiant išsiaiškinti mokytojų plėtojamąs kompetencijas ugdymo institucijoje ir kompetencijų plėtojimo galimybes buvo parengta dviejų dalių anketa (žr. 4 priedą). Pirmoje anketos dalyje įvairių specialybių pedagogams buvo pateikti 23 teiginiai su 7 galimais atsakymų variantais (reikėjo nurodyti 3 priimtinausius atsakymo variantus) apie tai, kokias kompetencijas jie tobulina konkrečioje nurodytoje mokytojų veikloje mokykloje. Anketoje pateikti veiklos būdai ir plėtojamąs kompetencijas buvo nustatyti remiantis pedagogų atestacijos nuostatais „Mokytojų atestacija. Mokytojų veiklos vertinimo kriterijai ir procedūros“ (2005), projektu „Kvalifaciniai reikalavimai mokytojams“ (2004), „Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito metodika“ (2002), taip pat autorės 5 metų darbo mokykloje patirties dėka. Antroje anketos dalyje buvo išvardyti kompetencijų tobulinimo būdai, respondentai turėjo pažymėti būdų pasirinkimo galimybes. Taip pat jų buvo paprašyta nurodyti kitus įmanomus būdus. Nė vienas respondentas nepaminėjo kitos neišvardintos veiklos.

### Tyrimo imtis.

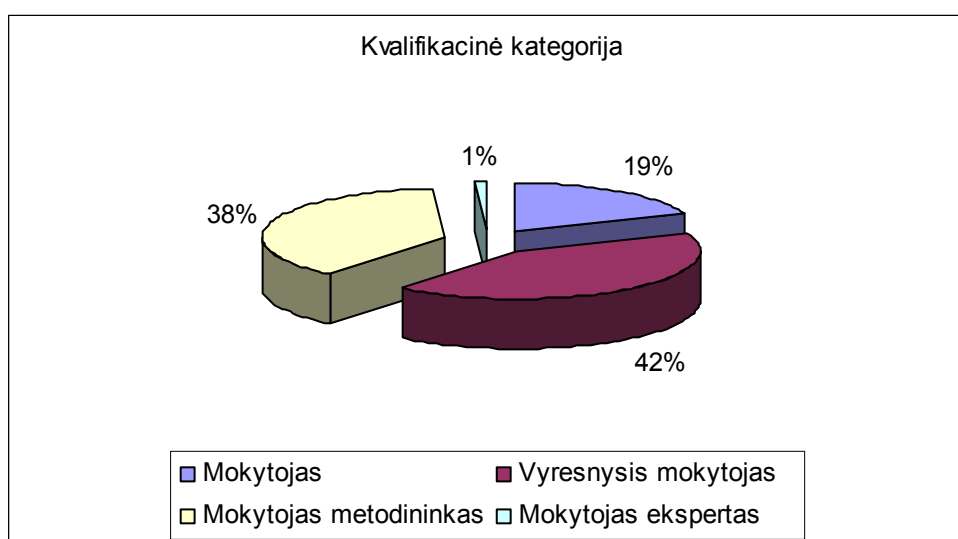
Didžiąją dalį apklaustų pedagogų, net 83 %, sudaro moterys, vyrai - tik 17 % (žr. 7 pav.).



7 pav. Respondentų pasiskirstymas pagal lytį

Pedagogų darbas yra prastai apmokamas, todėl dažnai vyrai renkasi kitokį darbą. Ypač sunku privilioti į mokyklas kitos profesijos patirties turinčių jaunų žmonių.

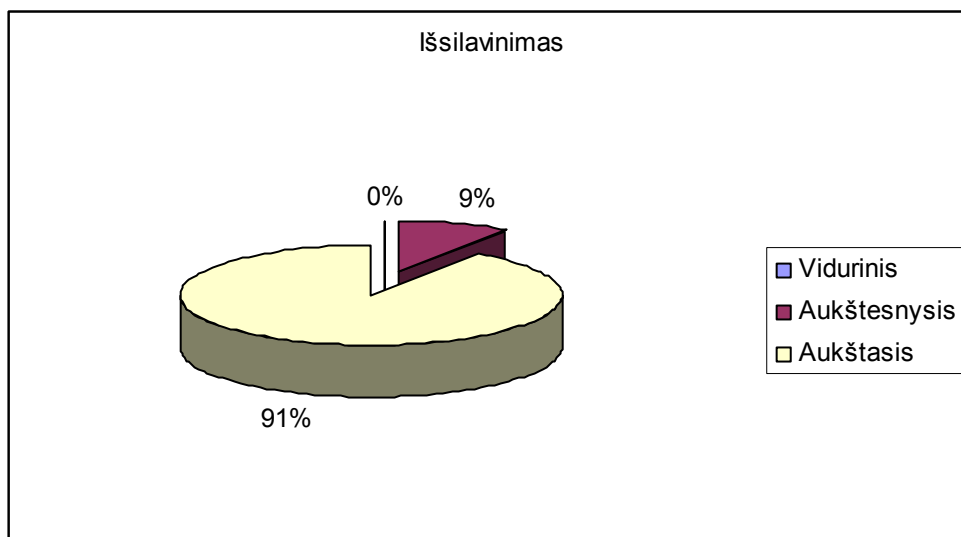
Kiekvienas mokytojas privalo atestuotis, norėdamas įgyti tam tikrą kvalifikacinę kategoriją. Respondentų kvalifikacinės kategorijos pateiktos 8 paveiksle.



8 pav. Respondentų kvalifikacinės kategorijos

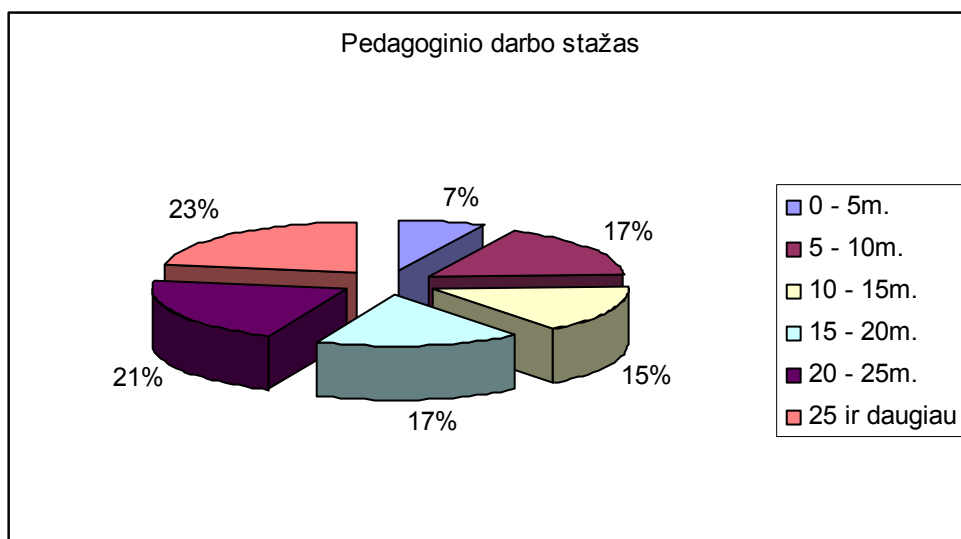
Gauti anketiniai duomenys apie *kvalifikacines kategorijas* iliustruoja apklaustųjų pedagoginę brandą - tarp apklaustųjų mokytojų nemaža dalis, net 38 %, turi mokytojo metodininko kategoriją, o 42 % - vyresniojo mokytojo kategoriją. Mokytojai ekspertai tesudaro 1%, o mokytojo, t.y. žemiausią kategoriją, turi 19 %. Todėl galima teigti, jog gauti duomenys apie tobulinamas kompetencijas yra pakankamai reprezentatyvūs.

Kaip matyti iš 9 paveikslo, didžioji apklaustų pedagogų dalis yra įgyję aukštąjį *išsilavinimą*, ir tik 9 % turi aukštesnįjį išsilavinimą.



9 pav. Respondentų išsilavinimas

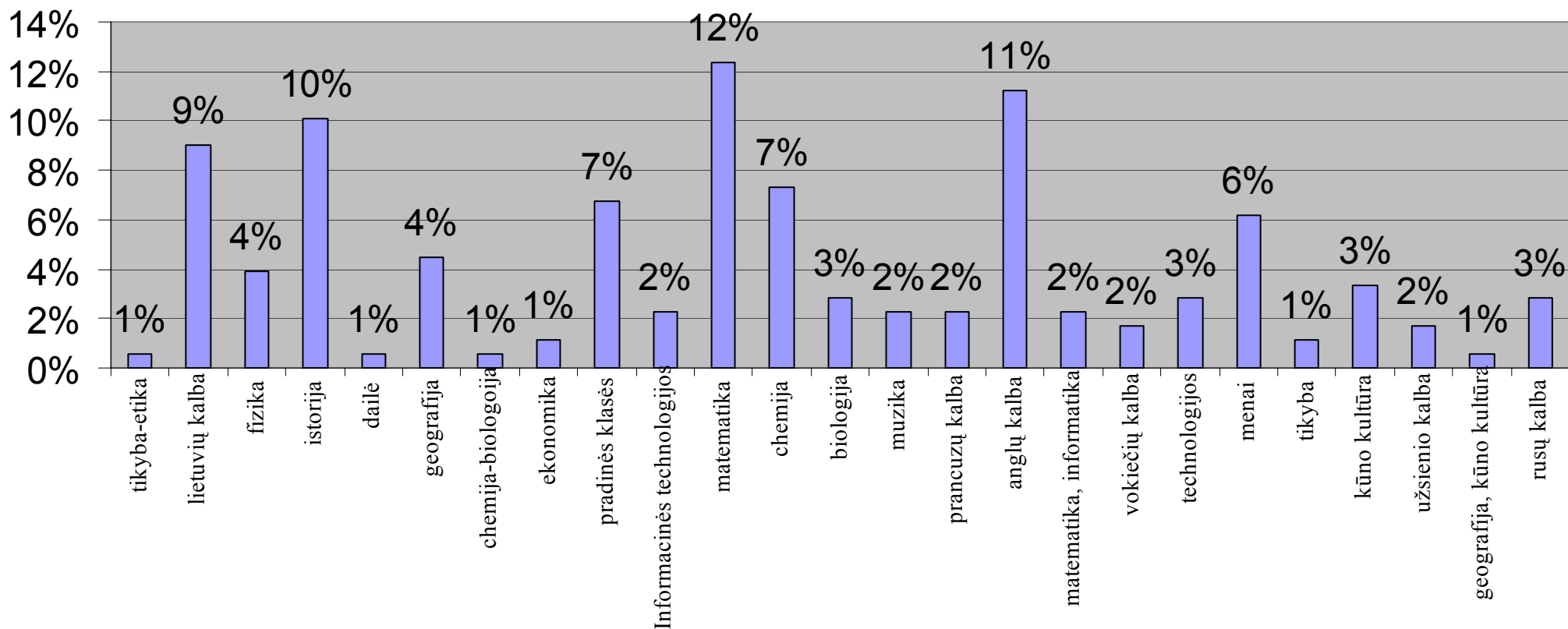
Tai sąlygoja Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas (2003), kuris teigia, jog mokytoju turi teisę dirbti asmenys, įgyję aukštąjį arba aukštesnįjį išsilavinimą arba turintys tam tikrą specialųjį pasirengimą. Respondentų pedagoginis darbo stažas pateiktas 10 paveiksle.



10 pav. Respondentų pedagoginis darbo stažas

Pagal pedagoginio *darbo stažą* pedagogai pasiskirstė taip: 23 % sudaro mokytojai, išdirbę daugiau nei 25 metus. 21 % mokytojų sudaro dirbę nuo 20 iki 25 metų. Po 17 % sudaro mokytojai išdirbę nuo 15 iki 20 metų ir nuo 5 iki 10 metų. Nuo 10 iki 15 metų yra išdirbę 15 % apklaustųjų. Ir tik 7 % visų apklaustųjų sudaro jauni specialistai. Tiriamųjų pasiskirstymas pagal pedagoginio darbo stažą ir kvalifikacines kategorijas leidžia teigti, jog imtis šiais aspektais taip pat yra pakankamai reprezentatyvi.

## Dėstomas dalykas



11 pav. Respondentų pasiskirstymas pagal dėstomus dalykus

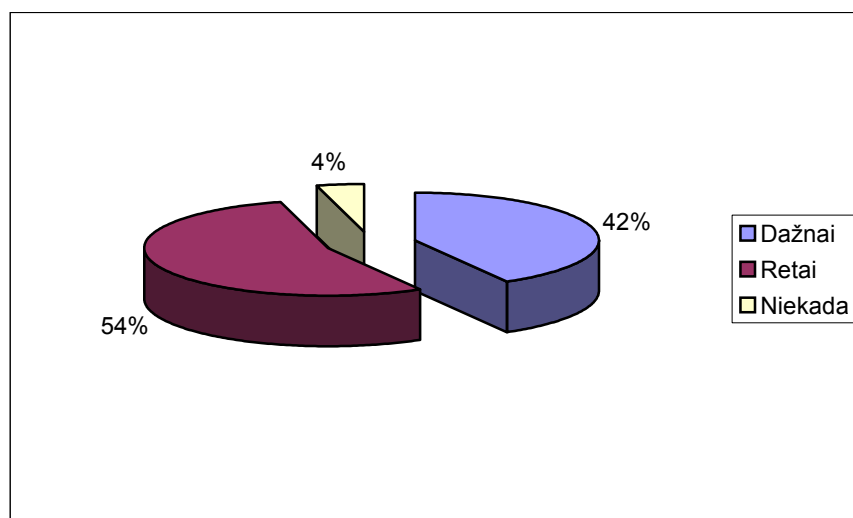
Kaip matyti iš anketinių duomenų, apklausoje dalyvavo daugiausia matematikos, anglų kalbos, istorijos ir lietuvių kalbos, pradinių klasių mokytojų. Kitus dalykus dėstančių mokytojų buvo mažiau nei 7 %.



## 2.2. Anketinės apklausos rezultatų analizė

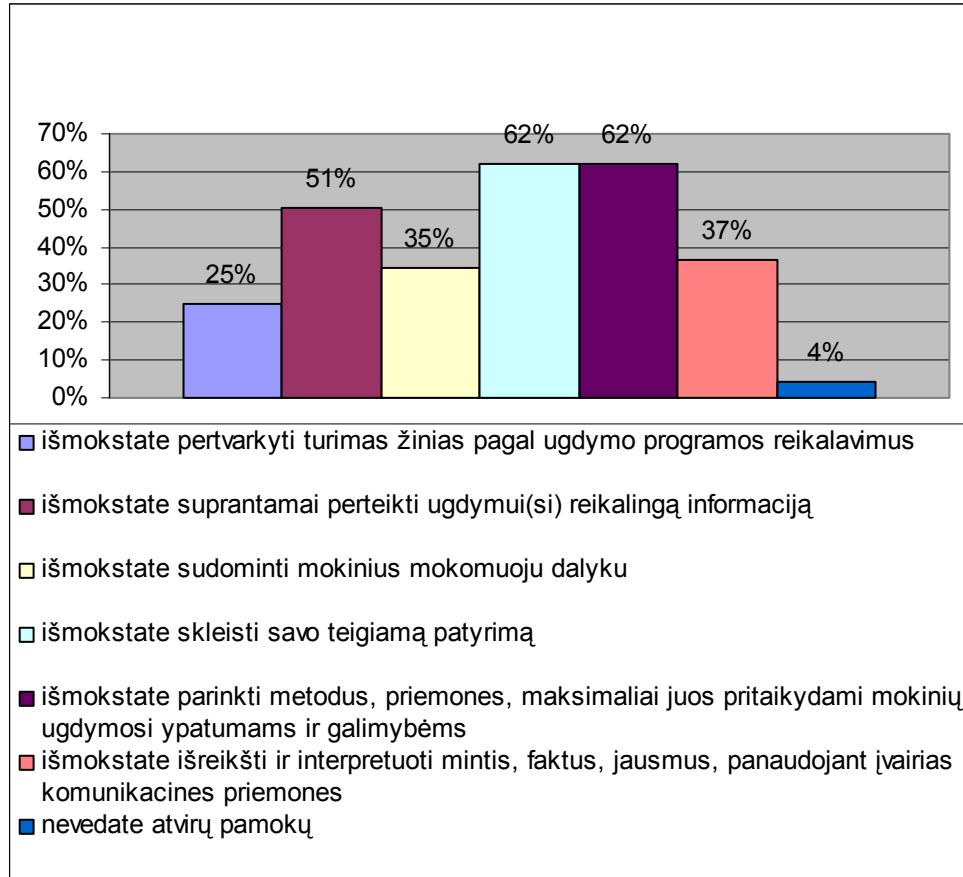
### 2.2.1. Mokytojų plėtojamos pedagoginės kompetencijos ugdymo institucijoje ir jų tobulinimo galimybės

Anketoje buvo išvardinta veikla, kurioje mokytojai gali plėtoti savo kompetencijas mokykloje. Pasirenkant veiklą remtasi ir B. Simonaitienės (2001) atlikto tyrimo apie besimokančias organizacijas išvada, jog visos veiklos ir darbai besimokančioje organizacijoje yra traktuojami kaip mokymosi procesas. Vienas iš būdų tobulinti savo kompetenciją nurodytas atvirų pamokų vedimas. Kaip matyti iš anketinių duomenų analizės (žr. 12 pav.), tokią galimybę dažnai turi 54 % apklaustųjų, retai – 42 %. Tai leidžia teigti, jog mokytojams mokyklose sudaromos sąlygos, bet dar nepakankamai dažnai, vesti atviras pamokas kolegoms, tokiu būdu tobulinamos atitinkamos kompetencijos, kurios išryškės iš tolesnės anketinių duomenų analizės.



12 pav. Respondentų galimybės vesti atviras pamokas mokyklos pedagogams

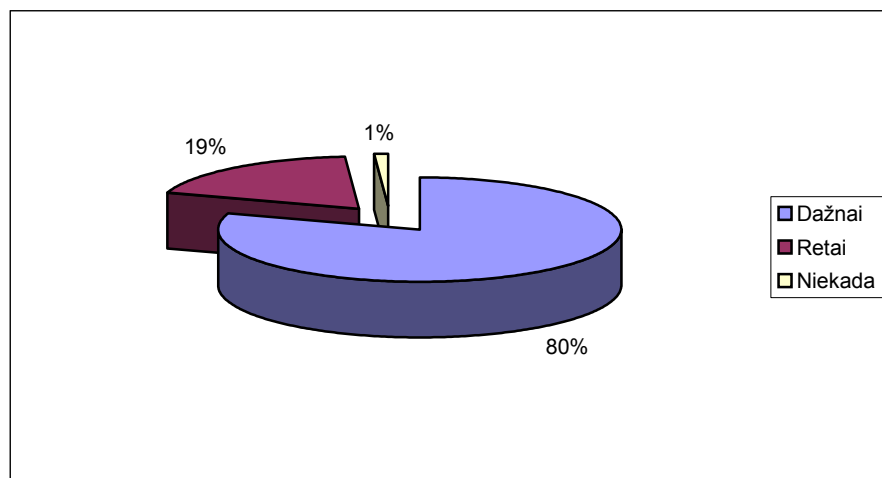
Atvirų pamokų vedimas reikalauja tam tikro pasiruošimo tiek iš vedančiojo pusės, tiek iš stebėtojų pusės, tiek ir iš ugdytinių pusės. Būtina numatyti laiką, išteklius, tinkamai organizuoti aplinką, o tam būtinas ir geras mikroklimatas mokyklos bedruomenėje, motyvacija, nusiteikimas mokytis. O tai, kad tokios galimybės dar ne taip dažnai sudaromos liudija dar ir tai, jog trūksta abipusio bendravimo tarp mokyklos administracijos ir mokytojų. Šioje veikloje mokytojų tobulinamos kompetencijos pateiktos 13 paveiksle.



13 pav. Respondentų tobulinamos kompetencijas vedant atvirą pamoką mokyklos pedagogams

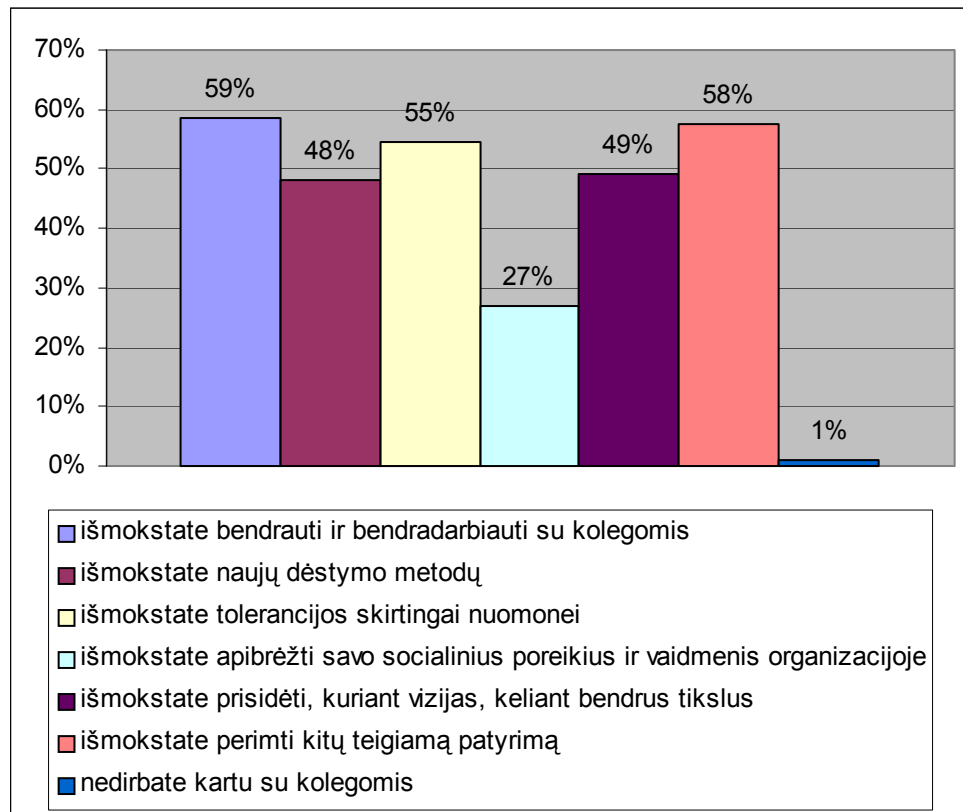
Gauti anketiniai duomenys rodo, kad mokytojai, veddami atvirą pamoką mokyklos pedagogams, akcentuoja, jog jie tobulina tiek kompetenciją skleisti savo teigiamą patyrimą, tiek išmoksta parinkti metodus, priemones, maksimaliai juos pritaikyti mokinių ugdymosi ypatumams ir galimybėms. Kiek mažiau respondentų atsakė, jog jie tobulina kompetenciją, leidžiančią suprantamai perteikti ugdymui(si) reikalingą informaciją. Mažiausiai respondentų atsakė, jog mokytojai, veddami pamoką kitiems mokytojams, išmoksta pertvarkyti turimas žinias pagal ugdymo programos reikalavimus. Taigi šioje veikloje, respondentų manymu, yra svarbūs gebėjimai skleisti savo patirtį, pasirinkti priemones bei metodus ir suprantamai perteikti informaciją mokiniams.

Darbą kartu su kolegomis turi galimybę rinktis net 80 % visų apklaustųjų. Tai liudija gerą mikroklimatą mokyklose, bendradarbiavimo skatinimą, kitos, ne vien tik su darbu per pamokas susijusios veiklos ugdymo institucijoje buvimą (žr. 14 pav.).



14 pav. Respondentų galimybės dirbti kartu su kolegomis

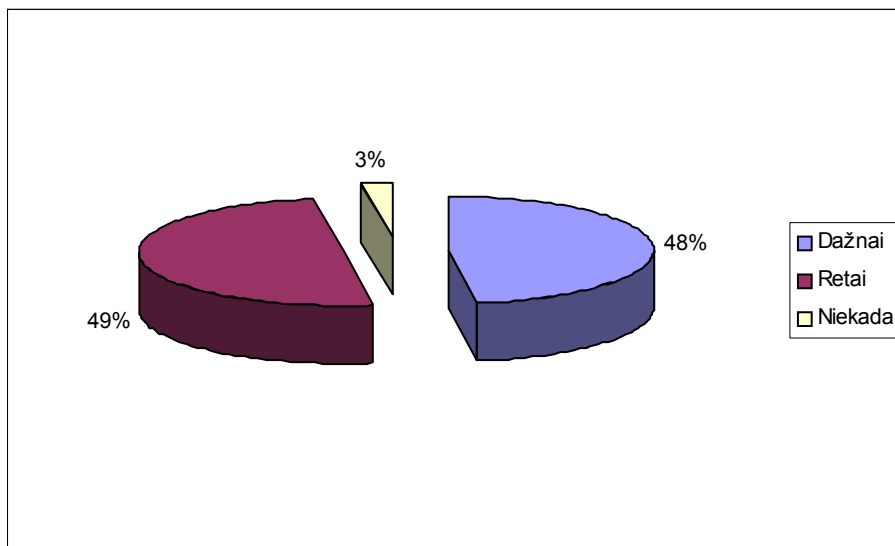
Respondentų atsakymai apie galimybes dirbti kartu su kolegomis mokykloje patvirtina kito tyrimo (Simonaitienė, Targamadžė, 2001), atlikto 2001 m., rezultatus, rodančius, jog mokyklose įprasta keistis naujai įgytomis žiniomis, aptarti tai su kolegomis, kas įrodo, kad mokyklose jau yra sukurti mechanizmai ir /ar struktūros išorinės informacijos sklaidai tarp dirbančių kartu mokytojų. Tai leidžia mokytojui siekti savo veiklos efektyvumo, tokiu būdu gerėja ir mokinių mokymosi rezultatai.



15 pav. Respondentų tobulinamos kompetencijos dirbant kartu su kolegomis

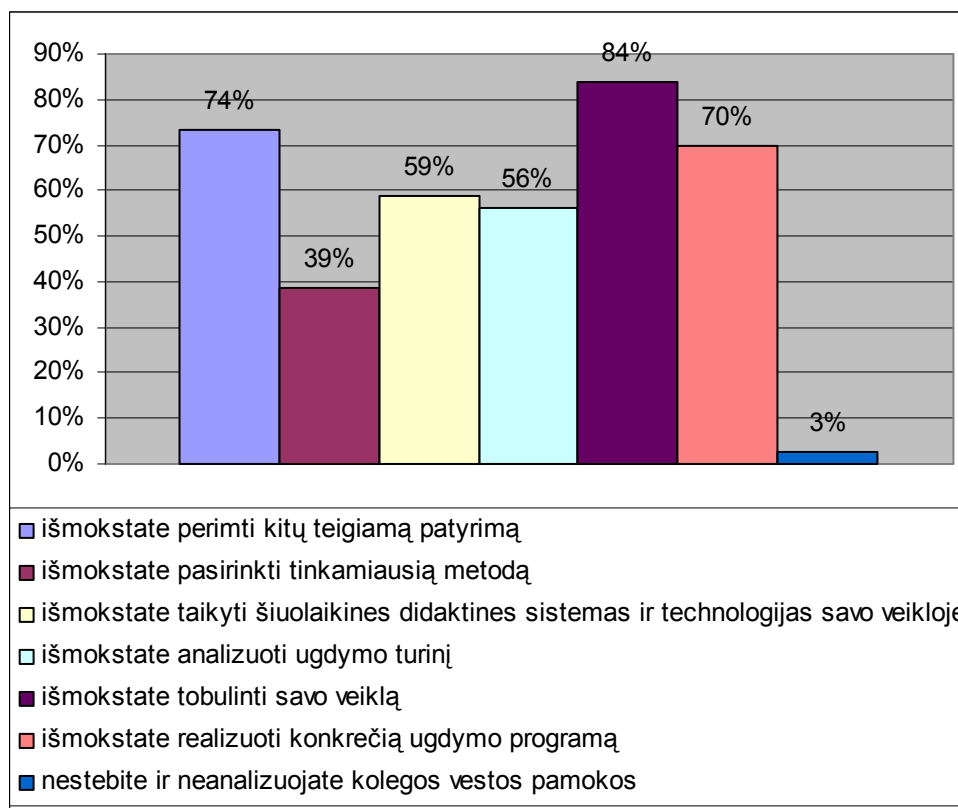
Dirbdami kartu su kolegomis 59 % respondentų teigė, jog jie labiausiai išmoksta bendrauti ir bendradarbiauti, 58 % manė, jog jie išmoksta perimti kitų teigiamą patyrimą, 55 % apklaustųjų teigė, jog jie išmoksta tolerancijos kitų nuomonei. Mažiausiai, t.y. 27 % apklaustųjų, akcentavo, jog jie išmoksta apibrėžti savo socialinius poreikius ir vaidmenis organizacijoje. Tai rodo, jog socialinių poreikių ir vaidmens organizacijoje apibrėžimas dar nėra pakankamai akcentuojamas, ne toks reikšmingas. 48 % respondentų manė, jog jie išmoksta naujų dėstymo būdų. Edukologinėje literatūroje teigiama, jog darbas kartu su kolegomis, pirmiausia, kaip ir nurodė dauguma pedagogų, suteikia galimybę tobulinti bendravimo įgūdžius, teorines psichologines žinias išmokstama taikyti praktikoje, dirbant kartu ieškoma būdų kaip įveikti sunkumus, susijusius su mokymo ir mokymosi problemomis. Taigi šioje veikloje respondantai akcentuoja bendravimo ir bendradarbiavimo gebėjimus, kurių dėka mokomasi tolerancijos ir patirties dalijimosi būdų. Be to, šioje veikloje tam, kad pasinaudotų vienas mokytojas kito kolegės patyrimu, būtina jį rekonstruoti ir pritaikyti savo poreikiams, naujoms situacijoms.

Kaip vienas iš būdų savo patirčiai kaupti ir turtinti edukologinėje literatūroje yra minimas kitų kolegų vestų pamokų stebėjimas ir analizavimas. Teigiama, jog taip įgyjami nauji įgūdžiai, mokomasi analizės, sintezės, lyginimo, vyksta nuolatinis savos ir kitų patirties tyrimas, žinių ir informacijos sklaida organizacijoje, naujų žinių kūrimas. Apmąstyta, išanalizuota stebėta pamoka irgi sudaro sąlygas prasmingai kaitai.



16 pav. Respondentų galimybės stebėti ir analizuoti kolegų vestas pamokas

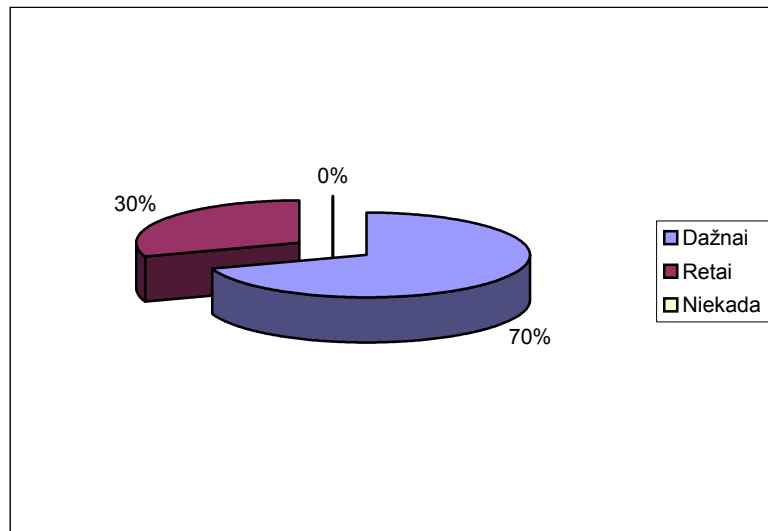
Tokia galimybė pasinaudoti mokyklose, kaip matyti iš diagramos (žr. 16 pav.), dažnai turi 48 % apklaustųjų, retai – 49 %. 3 % respondentų teigė neturintys niekada tokios galimybės. To priežastys galėtų būti ir pačių pedagogų pasyvumas, baimė, jog stebėjimo ir analizės rezultatai neigiamai paveiks jo santykius su kolegomis, turės neigiamos įtakos jo paties kaip pedagogo darbo įvertinimui, ir vadovų nenoras sulaukti mokytojų priešiško. V. Kubilienė (2006) savo tyrime „Vadovo vaidmuo skatinant tobulintis profesijos mokytojus“ atskleidė, jog visokie vadovo paramos ir skatinimo būdai yra svarbūs plėtojant kvalifikaciją, bet mažiausiai, pačių pedagogų nuomone, skatina tobulėti vadovo organizuojamas pamokų stebėjimas. Respondentų nuomonė apie tai, kokias jie tobulina kompetencijas šioje veikloje pateikta 17 paveiksle.



17 pav. Respondentų tobulinamos kompetencijos stebint ir analizuojant savo kolegų vestą pamoką

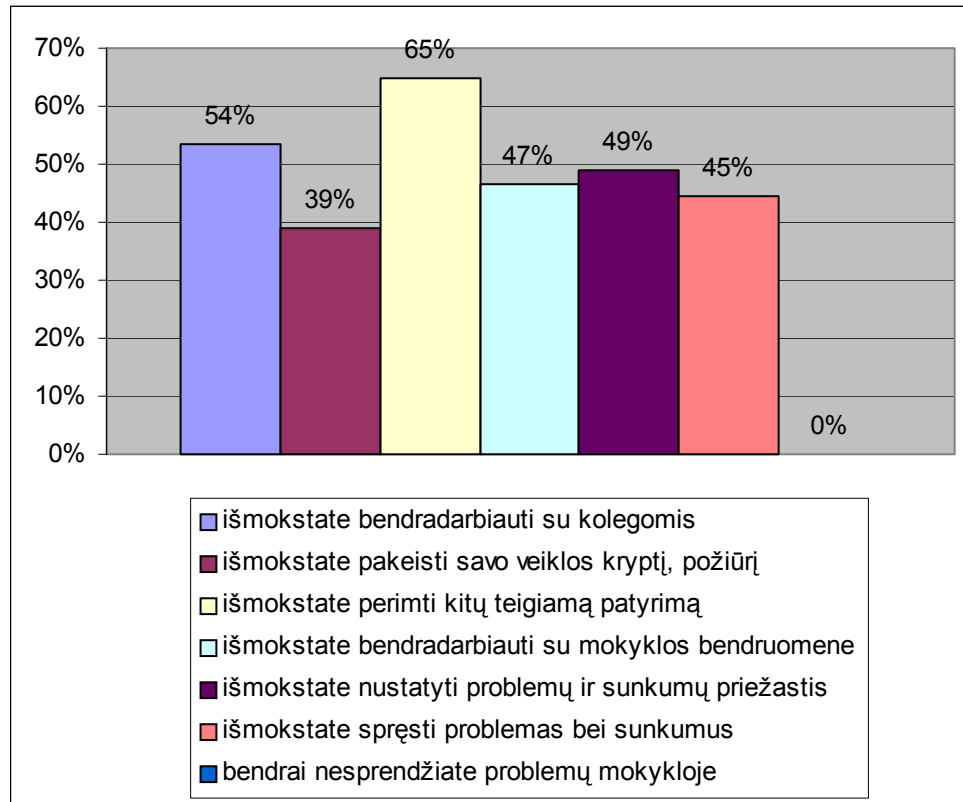
Kitų kolegų vestų pamokų stebėjimas ir analizavimas reikalauja visai kitokių žinių ir gebėjimų nei darbas kartu ar atvirų pamokų vedimas. Mokytojas ne tik turi kelti konkrečius tikslus stebėdamas pamoką, bet ir pasiruošti analizei bei gebėti reflektuoti tiek savo žinias, tiek naujai įgytą informaciją, t.y. kristalizuoti idėjas. Reiktų paminėti, jog šioje veikloje mokosi ne tik tas, kuris stebi ir analizuoja, bet ir tas, kuris veda pamoką. Ši veikla skatina ir toleranciją kito atžvilgiu. Be to, paprastai reikalaujama stebėtą pamoką aptarti kartu su pamoką vedusiu mokytoju. Didžioji dalis respondentų atsakė, jog stebėdami ir analizuodami kolegų vestą pamoką jie pirmiausia mokosi tobulinti savo veiklą. Taip pat jie rinkosi teiginį, jog tokioje veikloje mokosi perimti kitų teigiamą patyrimą, realizuoti konkrečią ugdymo programą. Tik nedidelė dalis respondentų atsakė, jog mokosi taikyti šiuolaikines didaktines sistemas ir technologijas savo veikloje. Taigi anketinių duomenų analizė leidžia manyti, jog vis tik mokytojams stebint kitų darbą svarbiausia yra išmokti tobulinti savo veiklą.

Respondentams buvo pateiktas klausimas ir apie tai, kaip dažnai jie turi galimybę spręsti bendrai problemas mokykloje (žr.18 pav.).



18 pav. Respondentų galimybės bendrai spręsti problemas mokykloje

Tarp apklaustųjų nebuvo tokių, kurie teigė, jog problemų bendrai nesprendžia. Galimybę dažnai spręsti kartu problemas mokykloje turi net 70 % apklaustųjų. Tai liudija, jog mokyklos yra atviros organizacijos, kuriose sudaromos sąlygos bendruomenės nariams išsakyti savo nuomonę, daryti įtaką iškilus problemoms, išklausti kitus, priimti sprendimus, teikti pasiūlymus. Galima teigti, jog mokytojų turimos galimybės kartu spręsti problemas yra ir bendradarbiavimo kultūros rezultatas. B. Janiūnaitės (2004) teigimu, vienas iš pedagogo novacinės veiklos gebėjimų turėtų būti veiklos inteligencija, t.y. gebėjimas suvokti beatsirandančias problemas ir priimti novacinius praktinius sprendimus optimaliai pasinaudojant ištekliais. Tai leidžia manyti, jog respondantai plėtoja novacinės veiklos gebėjimą arba kompetenciją. 19 paveiksle matyti, kokių kompetencijų mokytojai mokosi šioje veikloje.

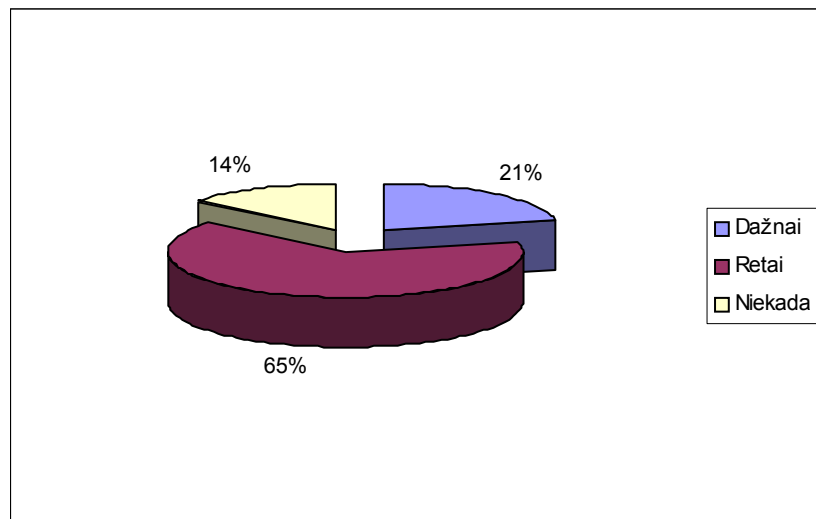


19 pav. Respondentų tobulinamos kompetencijos sprendžiant bendrai problemas mokykloje

Problemų sprendimas arba problemų sprendimo kaip metodo panaudojimas mokyme suteikia galimybes panaudoti žinias naujoms, nestandartinėms situacijoms. Diskusijos, debatai ugdo pasitikėjimą savo nuomone, mokėjimą analizuoti, įvertinti kitų nuomonę, skatina aktyvumą. Tai taip pat suteikia galimybę sisteminti žinias, vystyti ir koreguoti save, kritiškai vertinti dinamiškai kintančias aplinkybes. Psichologų teigimu, jog reikšmingas mokymasis yra susijęs su situacijomis, suvokiamomis kaip probleminėmis. Didžioje dalis respondentų akcentavo, jog, bendrai spęsdami problemas mokyklose, jie vis tik labiausiai mokosi perimti kitų teigiamą patyrimą. Taip pat duomenų analizė parodė, jog jie mokosi bendradarbiauti su kolegomis, ir jiems suteikiama galimybė išmokti nustatyti problemų ir sunkumų priežastis. 39 % respondentų teigė, kad jie išmoksta pakeisti savo veiklos kryptį ir požiūrį. Tai nėra labai mažai, o savo veiklos krypties ar požiūrio keitimas liudija, jog priimamos naujos idėjos, dalyvaujama naujose mokymosi ar mokymo situacijose. Verta paminėti ir tai, kad bendras sprendimų priėmimas siejasi ir su sistemingu ugdymo turinio ir mokymo metodų keitimu (Janiūnaitė, 2004).

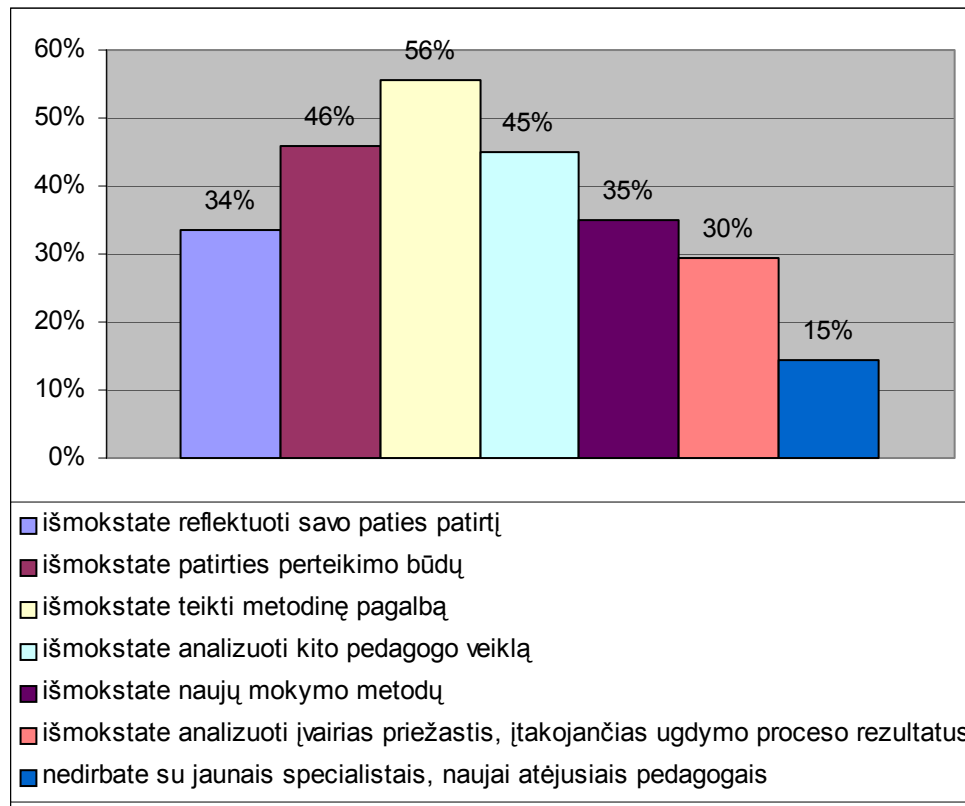


Kaip vienas iš būdų tobulinti savo kompetencijai buvo išskirtas darbas su jaunais specialistais, naujai atėjusiais dirbti kolegomis (žr. 20 pav.).



20 pav. Respondentų galimybės dirbti su jaunais specialistais, naujai atėjusiais dirbti pedagogais

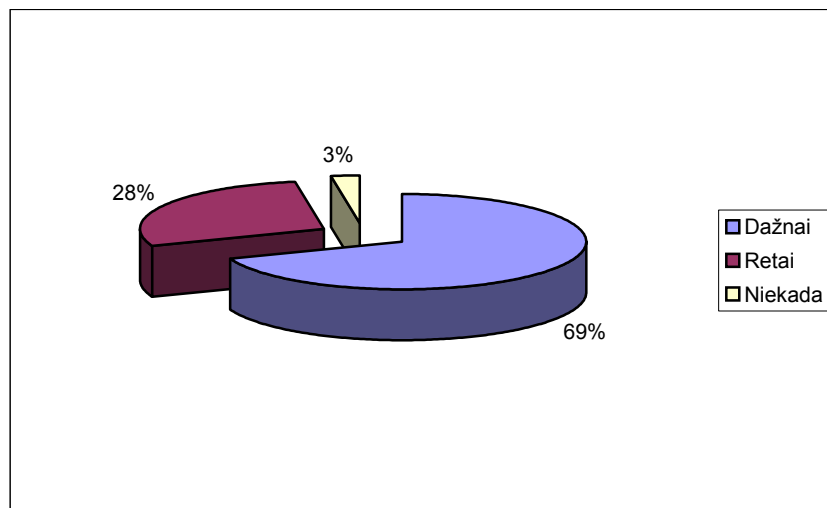
Didesnė dalis teigė, jog retai turi galimybę dirbti kartu su jaunais specialistais, naujai atėjusiais dirbti kolegomis. Tai leidžia manyti, jog mokyklose skiriama dar nepakankamai dėmesio tiek jauniems specialistams, jų adaptacijai mokyklose, tiek pedagogams, pakeitusiems savo darbo vietą. Tai liudija ir tai, jog egzistuoja nepakankami ryšiai tarp mokytojus rengiančių institucijų ir mokyklų. Galima daryti išvadą, jog tokia galimybė tobulintis, skleisti savo patyrimą yra dar per menkai išnaudojama mokyklose. D.H. Hargreaves (1995) teigimu, mokytojai teikdami paramą kolegoms mokosi vieni iš kitų, didina tokiu būdu savo profesionalumą, tai padeda taip pat patvirtinti mokymosi kompetenciją, sudaro sąlygas patarimams, paramai, apmąstymams. O tyrimų rezultatai rodantys, kad tokios galimybės dar sudaromos retai, leidžia daryti išvadą, jog dar nesudaromos pakankamos sąlygos tam, kad jauni žmonės būtų įtraukti į mokyklos kultūrą, o tai lemia mokymosi kultūros išlikimą (Janiūnaitė, 2004).



21 pav. Respondentų tobulinamos kompetencijos dirbant su jaunais specialistais, naujai atėjusiais pedagogais

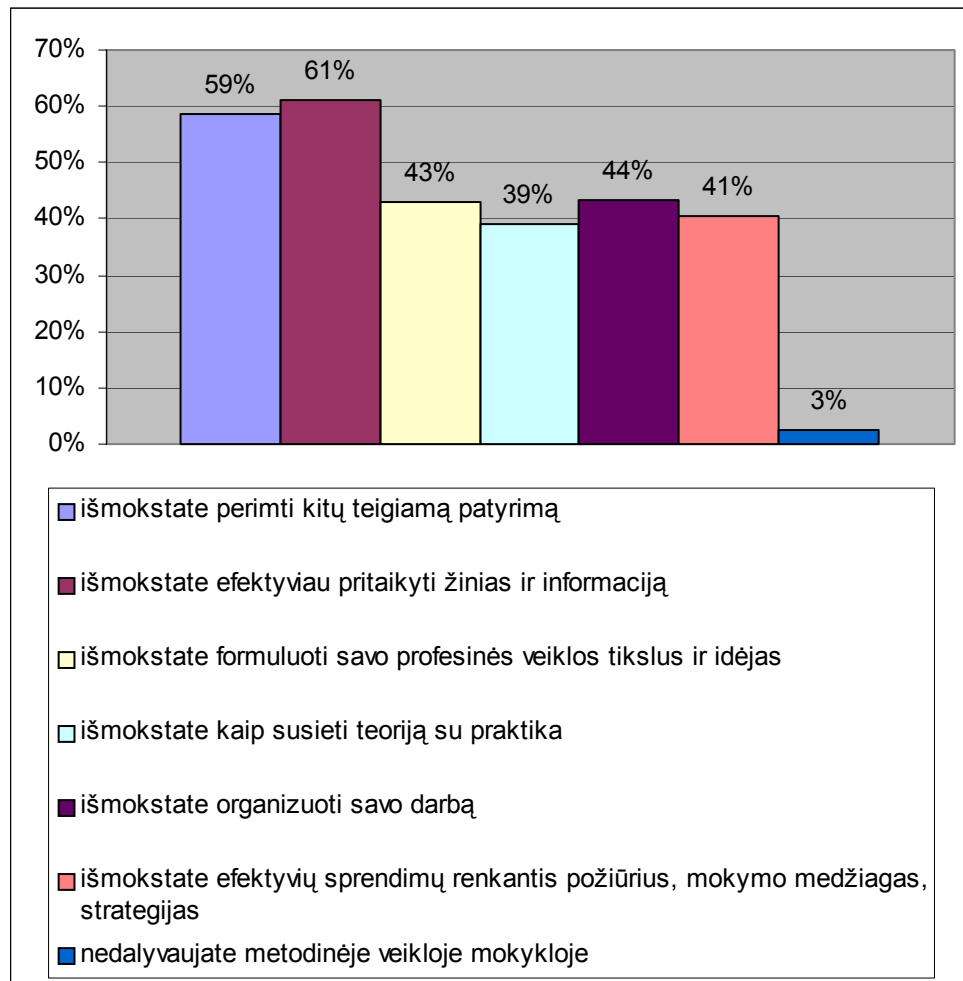
Darbas su jaunais specialistais arba naujai atėjusiais dirbti kolegomis dar vadinamas bendradarbių priežiūra, suprantama kaip dviejų kolegų arba mažos grupės kolegų partnerystė. Darbas su nepatyrusiu toje srityje specialistu gali būti traktuojamas ir kaip mentoriaus vadovavimas (Teresevičienė, 1998). Paprastai tokioje veikloje atliekamos tokios užduotys: sistemingai kontroliuojamas kieno nors darbas, savo darbui imamas idėjų iš kitų, mokomasi stebint ir aptariant kitų darbus, mokomasi duodant patarimų kitiems žmonėms, įsitraukiama į diskusijas, numatomi tikslai, modeliujama vizija ir t.t. Grįžtamasis ryšys šioje veikloje yra labai svarbus, kaip ir pasitikėjimas ir geranoriškumas. Didžioji dalis respondentų teigė, jog, dirbdami kartu su jaunais specialistais ar naujai atėjusiais dirbti kolegomis, jie pirmiausia išmoksta teikti metodinę pagalbą. Kiek mažesnė dalis akcentavo, jog jie išmoksta patirties perteikimo būdų ir analizuoti kito pedagogo veiklą. Dar labai nedidelė dalis respondentų išnaudoja šią veiklą kaip būdą reflektuoti savo paties patirčiai, išmokti naujų mokymo metodų. Galbūt tam gali turėti įtakos respondentų požiūris į jaunus specialistus, kaip į dar nepatyrusius, nelabai ką išmanančius savo srityje.

Į metodinės grupės ar tarybos funkcijas įeina daug dalykų: ir pedagogų atestavimo nuostatų aptarimas, ir gerosios patirties (tai gali būti ir žinios įgytos per seminarus ar konferencijas ne mokykloje) sklaida mokykloje, ir bendradarbiavimas su vadovais, ir tiriamojo darbo organizavimas, ir ugdytinių mokymosi rezultatų aptarimas ir t.t. Be to, metodinėse grupėse ar tarybose mokytojai gali užimti skirtingas pareigas: būti metodinės grupės vadovu, pavaduotoju ar kt.



22 pav. Respondentų galimybės dalyvauti metodinėje mokyklos veikloje

Taigi dalyvavimas metodinėje veikloje suteikia nemažai galimybių tobulinti pačias įvairiausias kompetencijas. 69 % apklaustųjų teigė, jog tokioje veikloje dalyvauti ir tobulintis turi galimybę dažnai. Retai – 28 % apklaustųjų (žr. 22 pav.). Tai galėtų lemti sukurta kvalifikacijos tobulinimo sistema arba jos nebuvimas, geras arba primetamas bendradarbiavimas tarp administracijos ir mokyklos pedagogų, pačių mokytojų noras ar nenoras tobulėti ir kelti savo kvalifikaciją įsijungiant į metodinės tarybos veiklą ir atliekant pačias įvairiausias funkcijas joje. Kokios kompetencijos tobulinamos šioje veikloje pateikta 23 paveiksle.

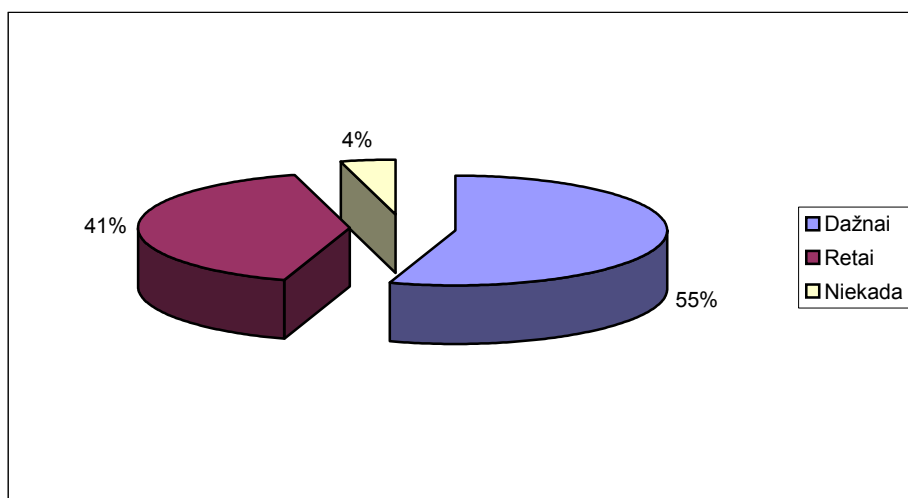


23 pav. Respondentų tobulinamos kompetencijos dalyvaujant metodinėje mokyklos veikloje

Apžvelgus metodinių tarybų arba grupių veiklos planus (kaip pavyzdys pateikiamas Šiaulių Juliaus Jononio gimnazijos metodinės tarybos planas, žr. 5, 6 priedus), matyti, jog mokytojai, priklausantys tokioms metodinėms grupėms, dalyvauja pačioje įvairiausioje veikloje: į metodinės tarybos veiklos planą įeina ir metodikos grupių planų, detalizuotų teminių planų analizė, veiklos dokumentavimo aptarimas, pedagogų atestavimo nuostatų aptarimas, mokytojų skatinimo sistemos, kriterijų sukūrimas, mokytojo profesinės karjeros ataskaitos lapo parengimas, bendradarbiavimas su ugdymo turinį, projektinį darbą, auditą koordinuojančiomis grupėmis ir kt. Respondentai teigė, jog jie išmoka efektyviau pritaikyti žinias ir informaciją, perimti kitų teigiamą patyrimą, jog metodinė veikla jiems suteikia galimybes išmokti organizuoti savo darbą, ir tik nedidelė dalis manė, jog jie išmoka formuluoti savo profesinės veiklos tikslus ir idėjas. Tai leidžia daryti prielaidą, jog profesinės veiklos

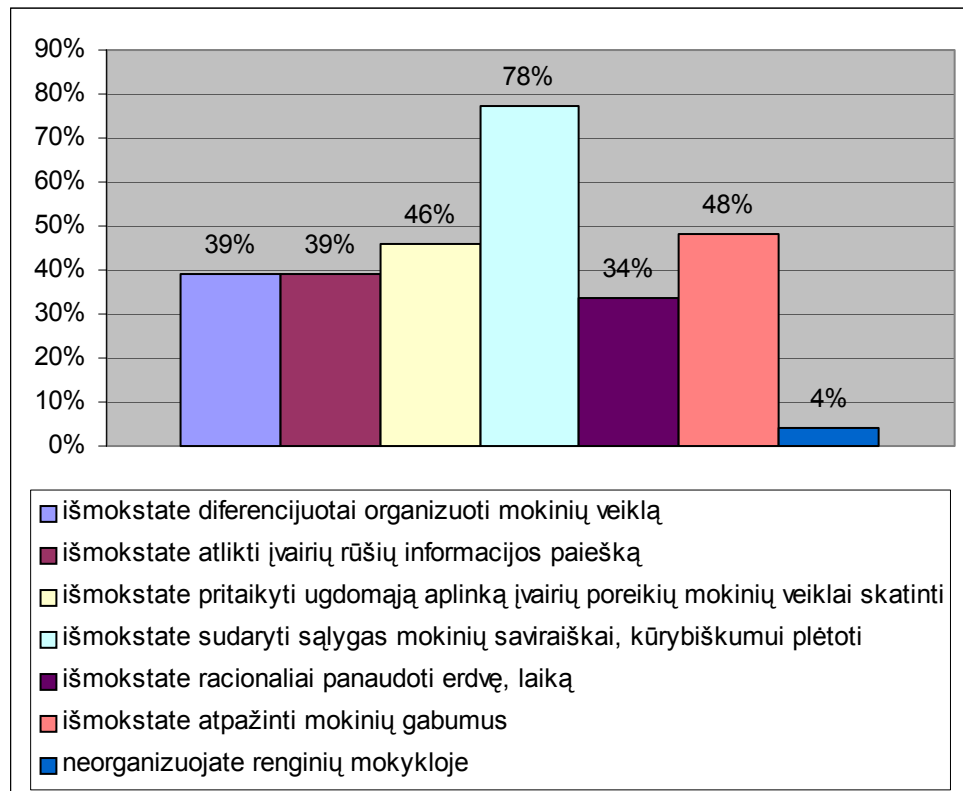
tikslų ir uždavinių kėlimui yra skiriama dar labai mažai dėmesio, nors bet koks profesinės veiklos planavimas ir siekimas meistriškumo turėtų prasidėti nuo tikslų kėlimo.

Kita galimybė tobulėti ir skleisti savo gerą patirtį yra mokyklos renginių vedimas. Anketos duomenys pateikti 24 paveiksle. Renginių vedimas mokykloje paprastai taip pat turi būti aptartas ir įvertintas kitų kolegų. Tokiu būdu vyksta ir patirties sklaida, ir savo veiklos įsivertinimas.



24 pav. Respondentų galimybės organizuoti renginius mokykloje

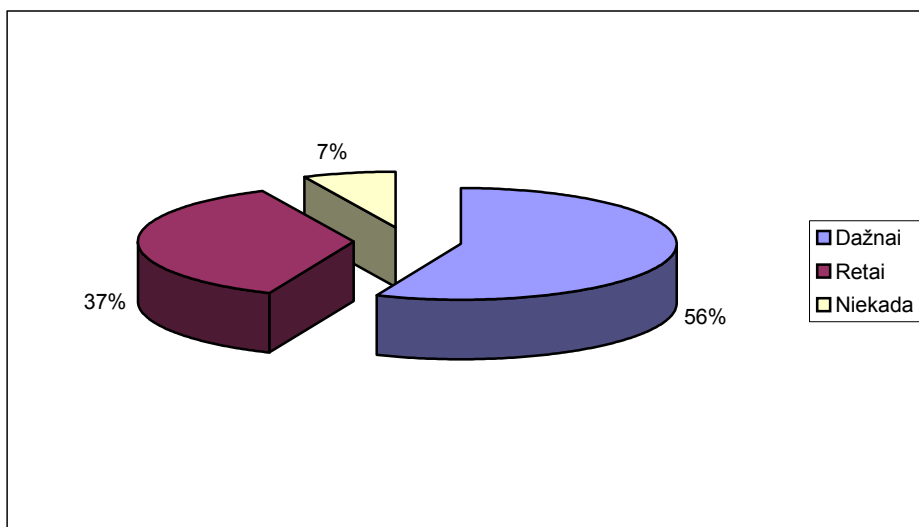
55 % apklaustųjų teigė, jog tokią galimybę turi dažnai. 41 % - kad tokią galimybę turi gan retai. Tai galėtų sąlygoti dėstomas dalykas. Tradicija tapo, jog mokykloje renginius organizuoja daugiausia kalbų, dailės, istorijos mokytojai. Matematikos, chemijos, fizikos mokytojai paprastai į tokią veiklą retai įsijungia. Bet daug kas priklauso ir nuo pačių mokytojų iniciatyvos bei vadovų požiūrio. Dar viena iš priežasčių, jog tokiai veiklai mažai dar skiriama dėmesio galėtų būti ir ta, jog popamokiniai renginiai daugiau traktuojami kaip skirti mokiniams užimti ir lavinti ne pamokų metu, o ne mokytojų pedagogines kompetencijas tobulinti.



25 pav. Respondentų tobulinamos kompetencijos organizuojant renginius mokykloje

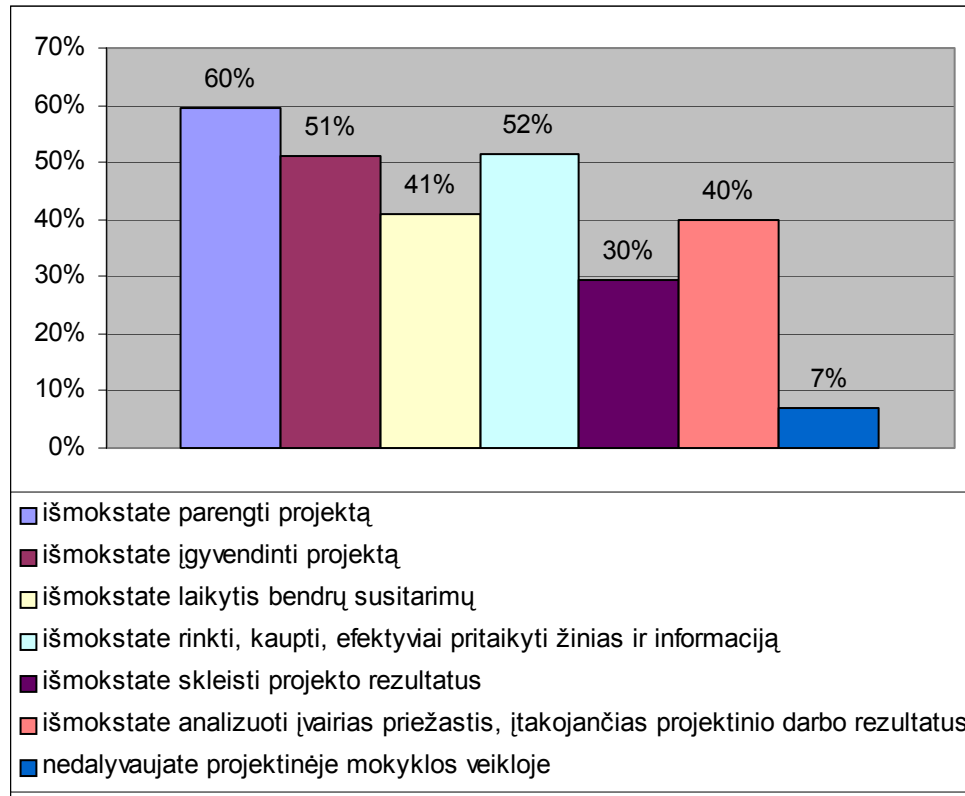
Renginių organizavimui mokykloje reikalingas tam tikras dalykinis pasiruošimas, labai svarbu pažinti ugdytinius, jų poreikius tam, kad mokytojas galėtų paskirstyti užduotis, čia galėtų padėti geras mokytojo psichologinis pasirengimas. Tam reikalinga ir kūrybinė iniciatyva, oratoriniai sugebėjimai. Net 78 % apklaustųjų atsakė, jog šioje veikloje jie labiausiai išmoksta sudaryti sąlygas mokinių saviraiškai, kūrybiškumui plėtoti. Nemaža dalis respondentų teigė, jog organizuojant renginius mokosi atpažinti mokinių gabumus ir tobulina savo gebėjimus pritaikyti ugdomąją aplinką įvairių poreikių mokinių veiklai skatinti. Nedidelė dalis respondentų manė, jog jie išmoksta diferencijuotai organizuoti mokinių veiklą ir atlikti įvairių rūšių informacijos paiešką. Tai leidžia teigti, jog dar labai mažai tokia veikla išnaudojama kaip galimybė plėsti savo profesines žinias, atlikti įvairios informacijos paiešką, greičiausiai to priežastimi galėtų būti tai, jog labai dažnai organizuojant renginius pasitenkinama turimomis žiniomis.

Šiuolaikinėje mokykloje tapo labai populiari dalyvauti projektinėje veikloje tiek mokykloje, tiek už mokyklos ribų. Taip sudaromos sąlygos tobulėti ne tik mokiniams, bet ir mokytojams. Įvairių dalykų mokytojai įsijungia į bendrą veiklą, turi galimybę dalintis savo patirtimi, perimti kitų patirtį ir kt.



26 pav. Respondentų galimybės dalyvauti projektinėje veikloje

Tokioje veikloje dažnai dalyvauja 56 % apklaustųjų, 37 % atsakė, jog tokią galimybę turi retai. Viena iš priežasčių galėtų būti ir paties mokytojo iniciatyvos stoka, kadangi projektinėje veikloje apjungiami daug kompetencijų, ji užima pakankamai daug laiko, reikalauja atsakomybės. Respondentų atsakymai apie menkas galimybes dalyvauti projektinėje veikloje patvirtina ankstesnius anketinius duomenis, jog mokytojai dar retai kelia savo profesinei veiklai tikslus, skiria nepakankamai dėmesio jai planuoti, nelabai dar skiria dėmesio ir savo socialiniams poreikiams bei vaidmeniui organizacijoje apibrėžti, nes ir projektinėje veikloje sudaromos sąlygos kiekvienam atskleisti savo gebėjimus, išnaudoti skirtingas žinias, įgūdžius ir patirtį.

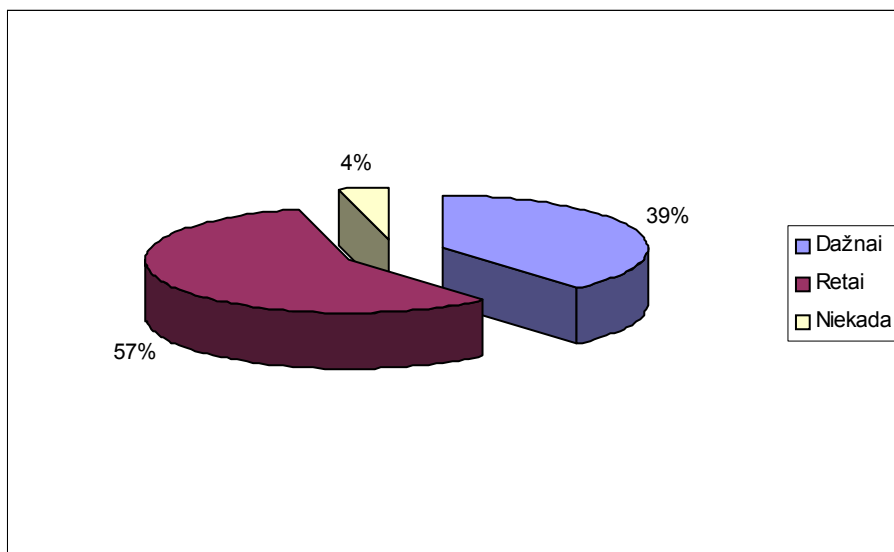


27 pav. Respondentų tobulinamos kompetencijos dalyvaujant mokyklos projektinėje veikloje

Projektinė veikla dažnai vadinama pokyčius sąlygojantis procesas. Projektai turi tikslą, uždavinius, numatytus veiksmus tiems uždaviniams įgyvendinti, tam skirtą laiką ir resursus. Dauguma respondentų manė, jog dalyvaudami projektinėje veikloje visų pirma jie mokosi parengti patį projektą. Šioje veikloje taip pat mokomasi rinkti, kaupti, efektyviai pritaikyti žinias ir informaciją. Nė kiek nemenkesnę svarbą įgyja ir pats projekto įgyvendinimas, kuris reikalauja irgi tam tikrų įgūdžių. Ne tiek svarbiu mokytojai laikė kompetenciją laikytis bendrų susitarimų arba analizuoti įvairias priežastis, įtakojančias projektinio darbo rezultatus. Visiškai nedidelei daliai respondentų atrodė, jog projektinėje veikloje jie mokosi skleisti savo projektinės veiklos rezultatus. Tai įrodo, jog dar nepakankamai dažnai tuo pasirūpinama. To priežastimi galėtų būti veiklos nuoseklumo, sistemingumo stoka, nors išanalizuoti rezultatai ir jų sklaida sudaro puikias galimybes kompetencijai plėtoti.

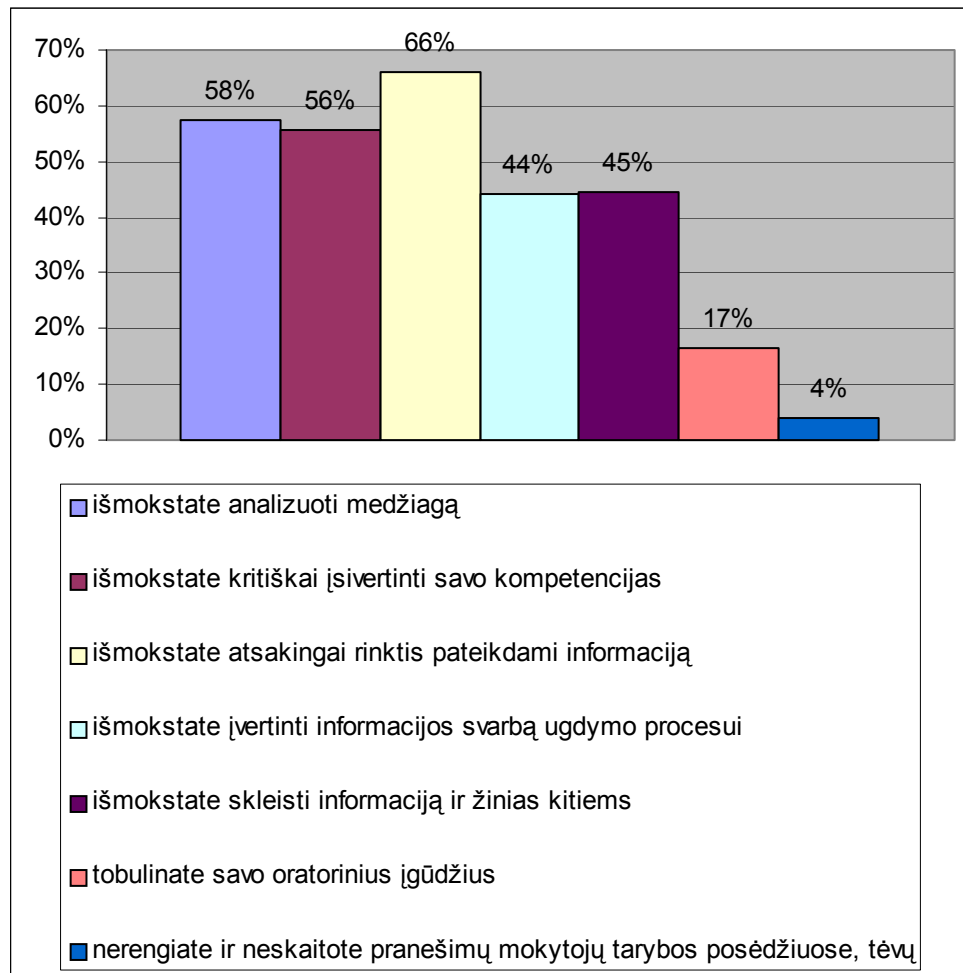


Kaip dar vienas iš būdų tobulinti savo įgūdžius bei gebėjimus yra pranešimų rengimas ir skaitymas. Respondentų galimybės tai daryti pavaizduotos 28 paveiksle.



28 pav. Respondentų galimybės rengti ir skaityti pranešimus

57 % apklaustųjų teigė, jog tokias galimybes jie turi retai, 39 % - dažnai, o 4% - niekada nerengė ir neskaitė pranešimų. Duomenys rodo, jog toks lavinimosi būdas nėra labai populiarus, kad tokios galimybės suteikiamos retai. Rengiant ir skaitant pranešimus vyksta patirties sklaida, tyrimų, audito ar kitos veiklos medžiaga pateikiama mokyklos bendruomenei. B. Simonaitienės (2001) teigimu, jei besimokantis individas ir jo įgytos žinios yra ignoruojamos visos sistemos, t.y. tos žinios netampa sistemos dalimi, joks pokytis neįvyksta, taigi galima daryti išvadą, jog, nesudarant galimybių rengti ir skaityti pranešimus pačiomis įvairiausiomis temomis, atlikus bet kokį tyrimą, sumažinamos galimybės plėtoti kompetencijas tiek pačiam individui, kuris dalyvauja kokioje nors veikloje, po kurios turėtų vykti informacijos sklaida, tiek kitiems organizacijos nariams, kuriems turėtų būti pateikiama ši informacija.

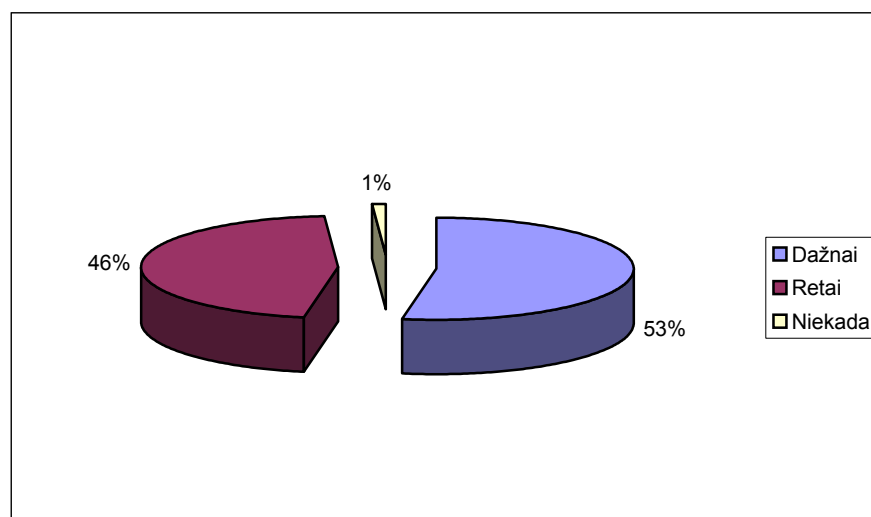


29 pav. Respondentų tobulinamos kompetencijos rengiant ir skaitant pranešimus mokytojų tarybos posėdžiuose, tėvų susirinkimuose, metodinėje taryboje ar kitur

Užklausti, kokias kompetencijas jie tobulina rengdami ir skaitydami pranešimus, dauguma rinkosi teiginį, jog jie išmoksta atsakingai rinktis prieš pateikdami informaciją. Taigi tokia veikla reikalauja didelės atsakomybės iš mokytojo pusės. Jie taip pat mokosi analizuoti medžiagą. Tokia veikla leidžia kritiškai įsivertinti savo kompetencijas. Mažiausiai respondentų akcentavo, jog jie tobulina savo oratorinius sugebėjimus. Tik nedidelė dalis manė, jog rengdami pranešimus išmoksta įvertinti informacijos svarbą ugdymo procesui ir kad jie mokosi skleisti informaciją ir žinias kitiems. Tai leidžia daryti išvadą, jog dar dažnai daromi pranešimai būna menkai susiję su pačiu ugdymo procesu, kuris vyksta konkrečioje mokykloje arba kad tokia veikla užsiima ne patys mokytojai, o mokyklos vadovai, švietimo konsultantai ar kiti asmenys, netiesiogiai susiję su ugdomąja veikla klasėse ar mokykloje apskritai. Ši veikla reikalauja ypatingo mokytojo pasiruošimo, informacijos rinkimo, jos apdoravimo,

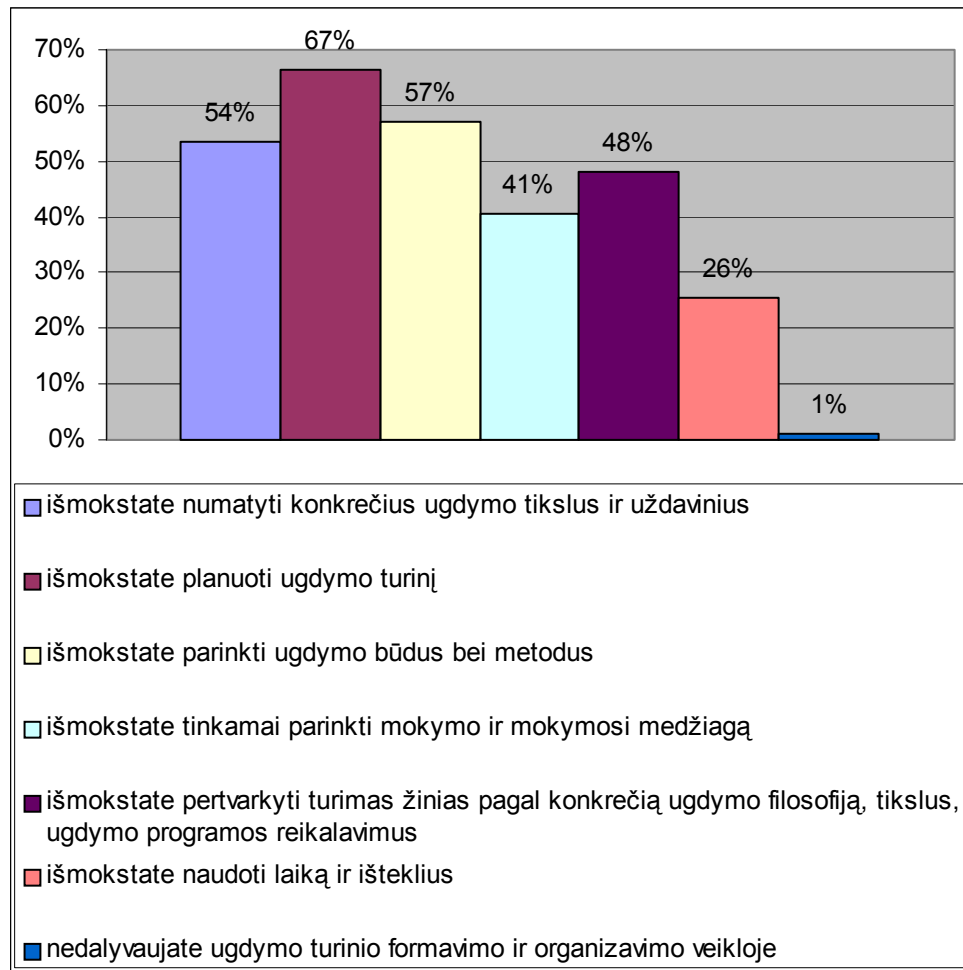
kritinio mąstymo, tai padeda įsivertinti kompetencijas pačiam mokytojui, sustiprina pasitikėjimą, padidina jo darbinės veiklos vertę savo ir kitų akyse.

Galimybė dalyvauti ugdymo turinio formavimo ir organizavimo veikloje liudija apie gerus bendradarbiavimo ryšius tarp mokyklos vadovų ir pedagogų. Respondentai (žr. 30 pav.), turintys tokią galimybę dažnai ir retai, pasiskirstė faktiškai tolygiai, atitinkamai - 53% ir 46%.



30 pav. Respondentų galimybės dalyvauti ugdymo turinio formavimo ir organizavimo veikloje

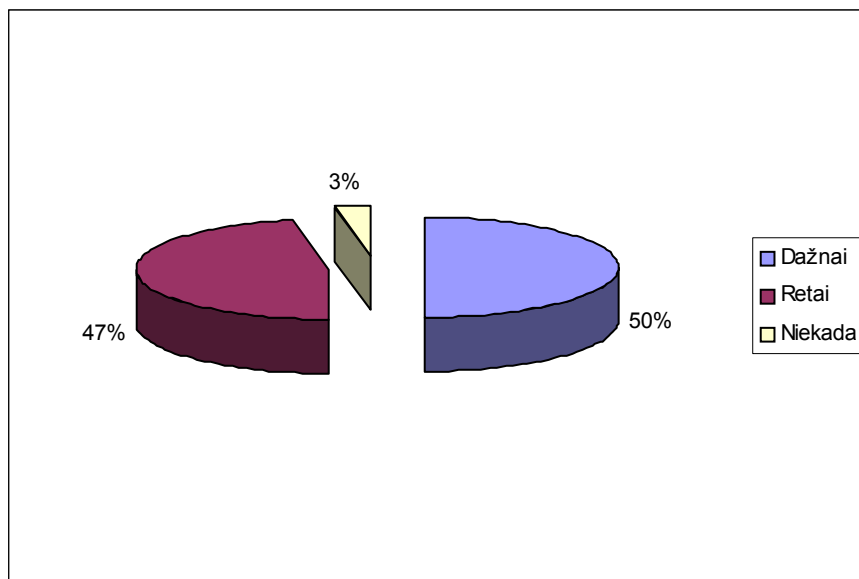
Tai rodo, jog dar didelė dalis mokyklos vadovų nesuteikia galimybių mokyklos pedagogams aktyviai dalyvauti ugdymo turinio formavimo ir organizavimo veikloje. To priežastimi galėtų būti dar nesuvoktas tiesioginis ryšys tarp tos veiklos, kuri vyksta mokykloje ir paties ugdymo turinio planavimo. Vėl galima būtų teigti, jog trūksta ir pačių mokytojų iniciatyvos, taip pat dar dažnai vyrauja nenoras prisiimti atsakomybę už ugdomąjį procesą, tai galėtų lemti ir vadovų atotrūkį nuo mokyklos bendruomenės. Juk ugdymo turinio formavimas ir organizavimas yra traktuojamas ir kaip organizacijos narių mokymosi procesas. Tai puiki galimybė diskutuoti ir visiems bendrai priimti sprendimus pasidalinant profesinę atsakomybę.



31 pav. Respondentų tobulinamos kompetencijos formuojant ir organizuojant ugdymo turinį

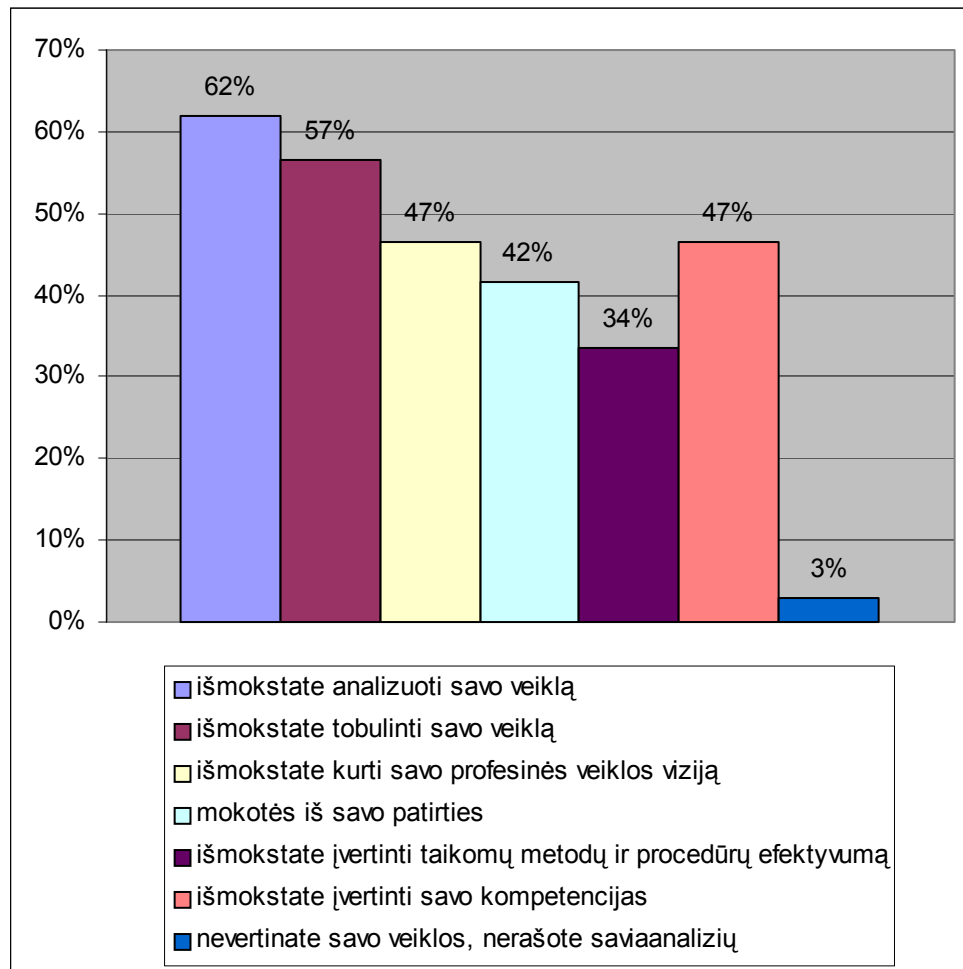
V. Dabrišinskienė ir L. Šiaučiukėnienė (2001), nagrinėjusios pedagogo veiklos, pertvarkant ir plėtojant mokomąją medžiagą, metodologinius aspektus, teigė, jog ugdymo turinio formavimo veikla Lietuvos pedagogams kelia daugybę teorinių ir praktinių problemų. Ši veikla reikalauja atitinkamo pasiruošimo, tam būtina įvaldyti įvairius mokomosios medžiagos pertvarkymo ir plėtotės būdus: atranką, adaptavimą, integravimą, diferencijavimą, papildomos medžiagos rengimą, naujų turinio elementų kūrimą. Išanalizavus anketos gautus duomenis matyti, jog didžioji dalis respondentų atsakė, jog ugdymo turinio formavimo ir organizavimo veikloje pirmiausia jie išmoksta planuoti ugdymo turinį. Mažesnę dalis rinkosi teiginį, jog jie mokosi parinkti ugdymo būdus ir metodus ir numatyti konkrečius ugdymo tikslus ir uždavinius. O kad išmoksta tinkamai parinkti mokymo ir mokymosi medžiagą, teigė tik 41 % apklaustųjų. Per menkai dar mokytojai akcentuoja, jog mokosi išnaudoti laiką ir išteklius formuojant ir organizuojant ugdymo turinį.

Profesinės veiklos įsivertinimas ir saviaanalizė yra gana naujas dalykas mokykloje, reikalaujantis refleksijos įgūdžių. Paprastai mokytojai labai nenoriai įmisi tokios veiklos, laiko tai nereikalingu dalyku, atimančiu daug laiko.



32 pav. Respondentų galimybės rašyti savianalizę ir įsivertinti profesinę veiklą mokykloje

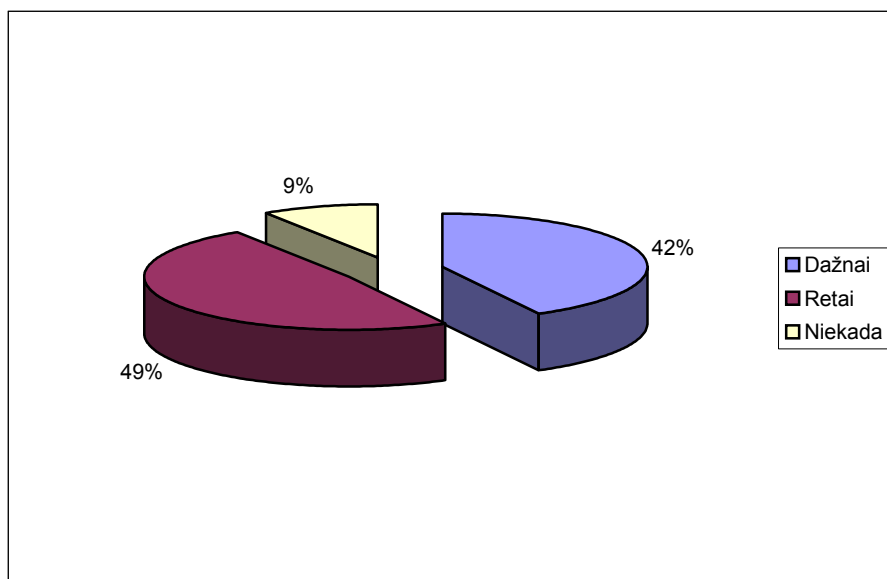
Respondentai teigė, jog 50 % tokią galimybę turi dažnai, 47 % - retai, 3 % neturi visiškai tokios galimybės. Edukologų teigimu, patirties apmąstymas ir refleksija yra itin svarbūs pedagoginės veiklos tobulimui. Refleksijos ir saviaanalizės dėka mokytojai skatinami formuluoti savus principus, kurti su mokymu susijusias žinias, mokytojai išmoksta valdyti mokymąsi ir mokymą, priimti neformalius sprendimus, pasirinkti įvairius mokymosi stilius, panaudoti analitinius gebėjimus. Galima daryti išvadą, jog tam skiriama per mažai laiko arba tai yra primetama iš šalies, nepaaiškinus dėl ko tai daroma ir kaip tai daroma.



33 pav. Respondentų tobulinamos kompetencijos įsivertinant savo profesinę veiklą mokykloje, rašant savianalizę

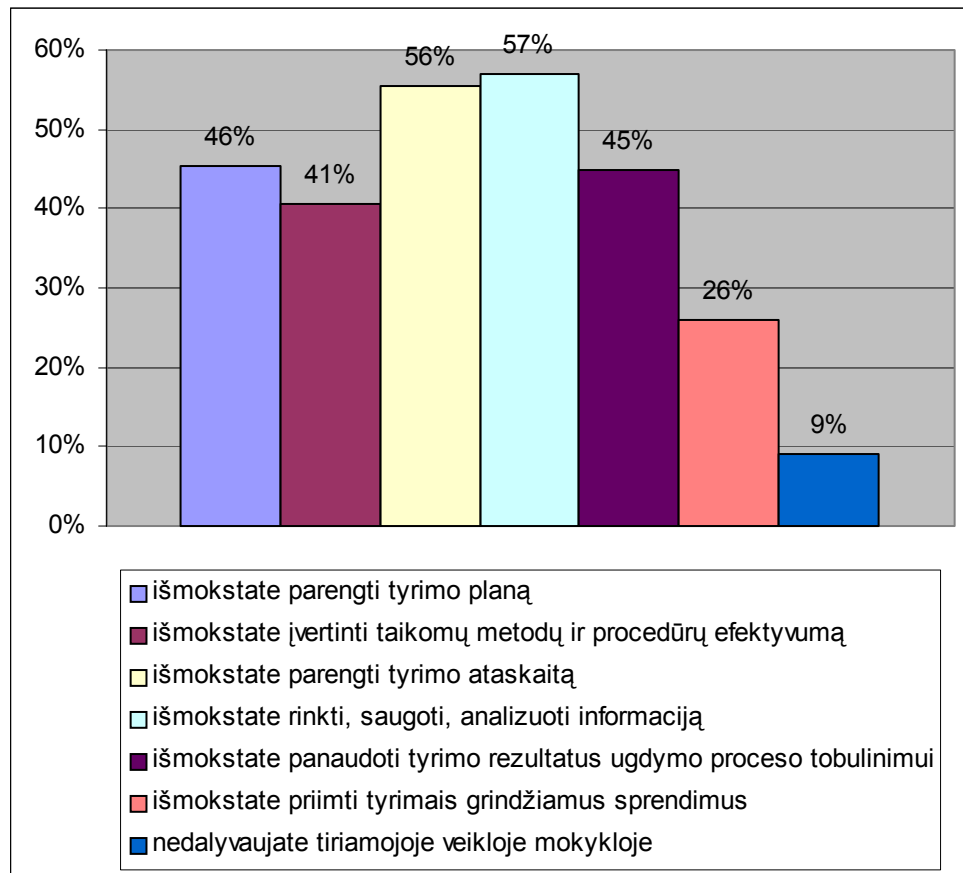
Įsivertinant savo profesinę veiklą mokykloje, rašant savianalizę, vyrauja analizė, susitelkiama į rezultatų siekimą. Būtent klasėje mokytojai susiduria su realiomis problemomis, kur teorines žinias reikia pritaikyti konkrečioms problemoms spręsti, situacijoms įvaldyti. Reflektuotos žinios padeda priimti sprendimus, tobulinti savo veiklą, nusistatyti savo tikslus, taisykles, kurti savas teorijas, tinkančias būtent tiems ugdytiniams, su kuriais nuolat bendraujama. Didžioji dalis mokytojų, užklaustų apie tokią veiklą, teigė, jog pirmiausia jie mokosi analizės. Kiek mažiau respondentų manė, jog jie tobulina savo veiklą. Taip pat buvo tokių, kurie manė, jog šioje veikloje įgyja kompetenciją kurti savo profesinės veiklos viziją ir išmoksta įvertinti savo kompetencijas. Iš respondentų atsakymų matyti, jog mokytojai suvokia savianalizės ir profesinės veiklos įsivertinimo esmę, vis tik dar nepakankamai respondentų akcentavo, jog jie mokosi iš savo patirties. To priežastimi galėtų būti tai, jog nėra sekos tarp šios veiklos ir tolesnių kompetencijų plėtojimo galimybių.

Užklausti apie galimybę dalyvauti tiriamojoje veikloje (žr. 34 pav.), 49 % respondentų atsakė, jog tokią galimybę turi retai, 42 % teigė, jog turintys galimybę dažnai dalyvauti, 9 % nedalyvauja tokioje veikloje.



34 pav. Respondentų galimybės dalyvauti tiriamojoje veikloje

Didelė dalis apklaustųjų dalyvauja tokioje veikloje, tokiu būdu tobulindami tiriamosios veiklos įgūdžius ir gebėjimus. Tirdamas savo veiklą mokytojas išmoksta savarankiškai priimti sprendimus, vystosi jo asmeninis meistriškumas, profesionalumas, mokytojas kaupia informaciją, daugiau žinių įgyja apie taikytinus veikimo būdus, mokymo metodus ir kt.. 2001 m. B. Simonaitienės ir V. Targamadzės (2001) atlikto tyrimo duomenys apie galimybę mokytis iš klaidų parodė, jog mokytojai įtariai vertino tokią galimybę, ir tik 29 % tyrimo dalyvių teigė, jog kitų padarytos klaidos buvo analizuojamos. Tokio permanentinio veiklos tyrimo, kuris laiduoja pedagogo kompetencijos plėtotę ir veiklos tobulėjimą, tyrimo dalyviai nelabai dar įsivaizdavo. Taigi situacija yra pasikeitusi ir mokymuisi iš patirties sąlygos yra sudaromos, nes didžioji dauguma teigia, jog dalyvauja profesinės veiklos įsivertinime ir rašo saviaanalizes. V.Kubilienės (2006) tyrimo gauti rezultatai taip pat rodo, jog mokytojai skeptiškai vertina tokį kompetencijų tobulinimo būdą ir mano, jog savo veiklos tyrimas ir kolegų pamokų stebėjimas mažiausiai įtakos turi tobulinimuisi.

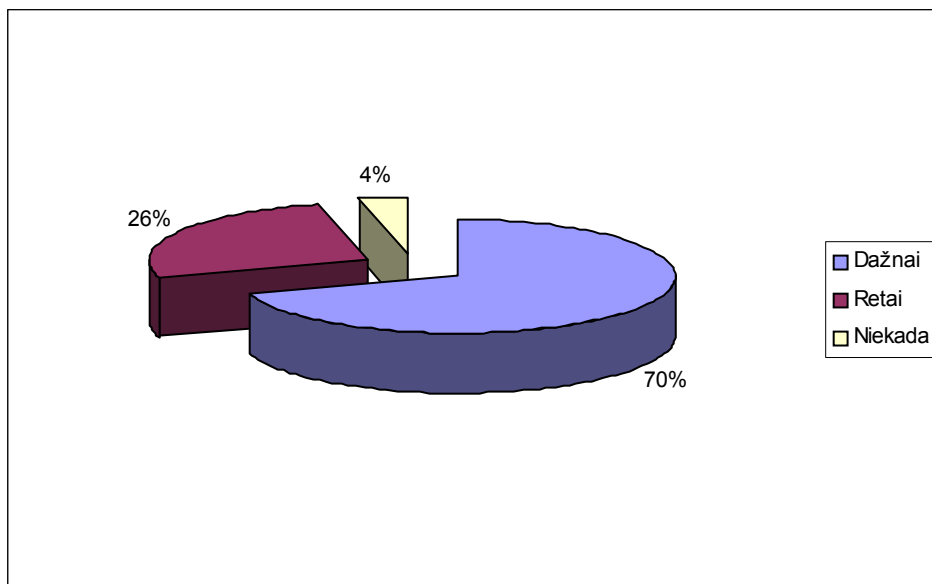


35 pav. Respondentų tobulinamos kompetencijos dalyvaujant mokyklos tiriamojoje veikloje

Tiriamoji veikla mokykloje yra kita refleksijos forma. Atliekant tyrimus, kaupiama informacija, išmokstama planuoti, numatyti veiklos etapus, reflektuoti. Duomenų analizė rodo, kad didžioji dalis respondentų šioje veikloje mokosi rinkti, saugoti, analizuoti informaciją. Taip pat tobulinama kompetencija parengti tyrimo ataskaitą. Mažesnė dalis respondentų teigė, jog jie mokosi parengti tyrimo planą, ir tik 45 % - panaudoti tyrimo rezultatus ugdymo proceso tobulinimui. Teiginius – išmokstate priimti tyrimais grindžiamus sprendimus ir išmokstate įvertinti taikomų metodų ir procedūrų efektyvumą – rinkosi mažiausiai respondentų. Tai vėl liudija, jog mokytojai neturi pakankamų gebėjimų, reikalingų tolesnei veiklai atlikus tyrimus, skleidžiant ar įgyvendinant rezultatus. Edukologai teigia, jog bet koks pedagogo veiklos tyrimas pirmiausia prasideda nuo refleksijos apie save ir savo veiklą, taigi ir šios veiklos kompetencijų tyrimo rezultatai patvirtina, jog mokytojai dar neturi pakankamų savianalizės, veiklos refleksijos įgūdžių.

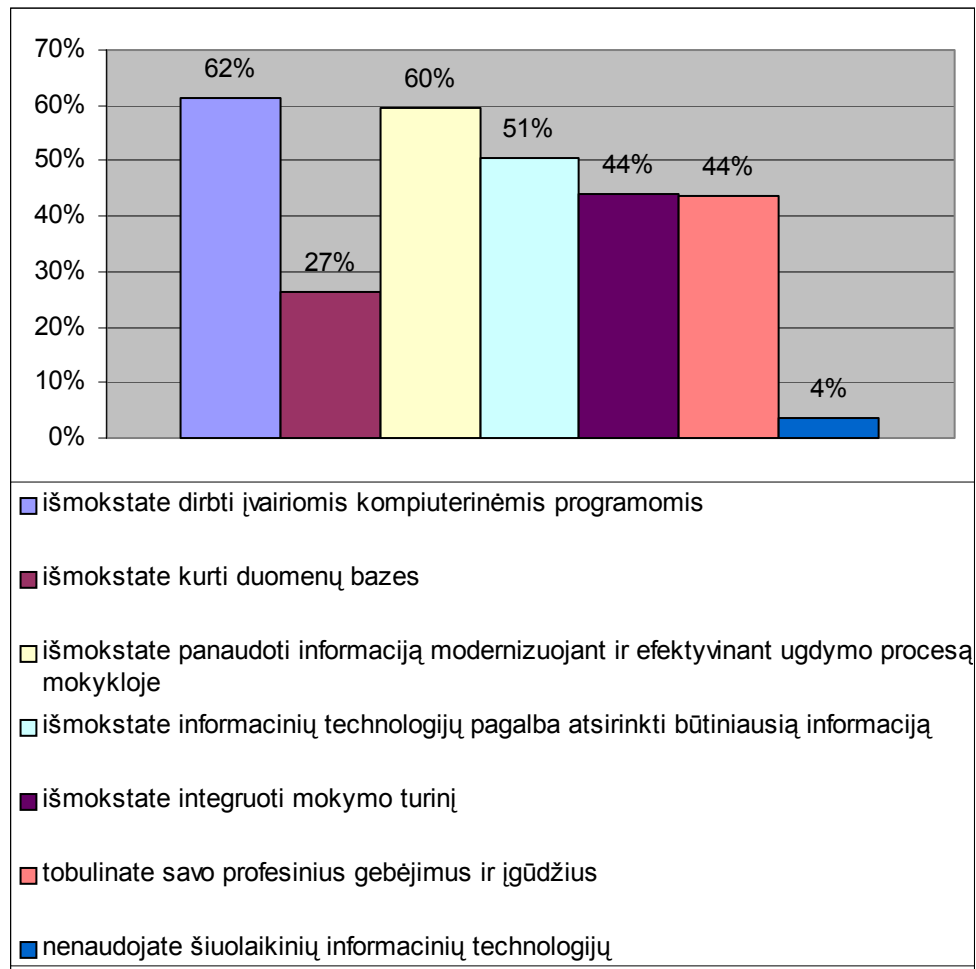


Šiuolaikinių informacinių technologijų naudojimas taip pat skatina mokytojus tobulinti savo kompetencijas. Informacinės komunikacinės technologijos suteikia galimybę pasinaudoti naujais informaciniais šaltiniais, skatina bendradarbiavimą tarp mokytojų ir kitų mokymosi dalyvių. Suteikiama galimybė mokytojams paruošti autentiškas užduotis, keičia mokytojo vaidmenį į mentoriaus ir vadovo, mokytojai gali naudoti naujus reiklesnius vertinimo metodus ir mokinių įsivertinimą.



36 pav. Respondentų galimybės naudotis šiuolaikinėmis informacinėmis technologijomis

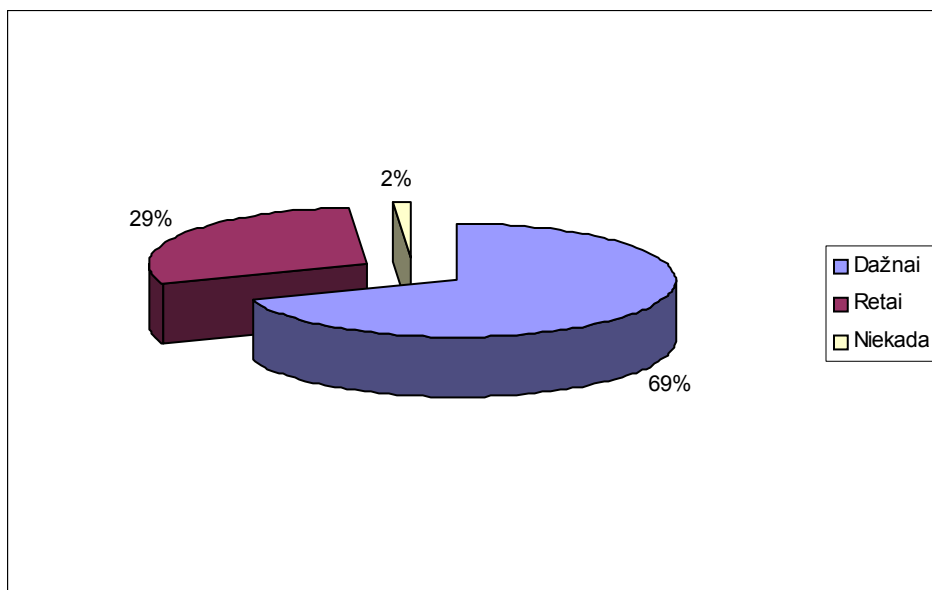
Duomenys apie respondentų galimybę naudotis šiuolaikinėmis informacinėmis technologijomis leidžia teigti, jog šiuolaikinės technologijos yra dažnai prieinamos didesniajai daliai (70 %) respondentų, retai tokią galimybę turi 26 % apklaustųjų, visiškai neturi – tik 4 %. Tai rodo, jog mokyklos yra pakankamai gerai aprūpintos šiuolaikinėmis informacinėmis technologijomis, mokyklose sudaromos geros sąlygos jomis naudotis. Lyginant su B. Simonaitienės ir V. Targamadzės (2001) tyrimo rezultatais apie galimybes dirbti kompiuteriu mokykloje, šio tyrimo rezultatai rodo, jog tokios galimybės vis daugiau sudaromos kompetencijos plėtotės, mokymo(si) veiklos ir panašiais tikslais.



37 pav. Respondentų tobulinamos kompetencijos naudojantis šiuolaikinėmis informacinėmis technologijomis mokykloje

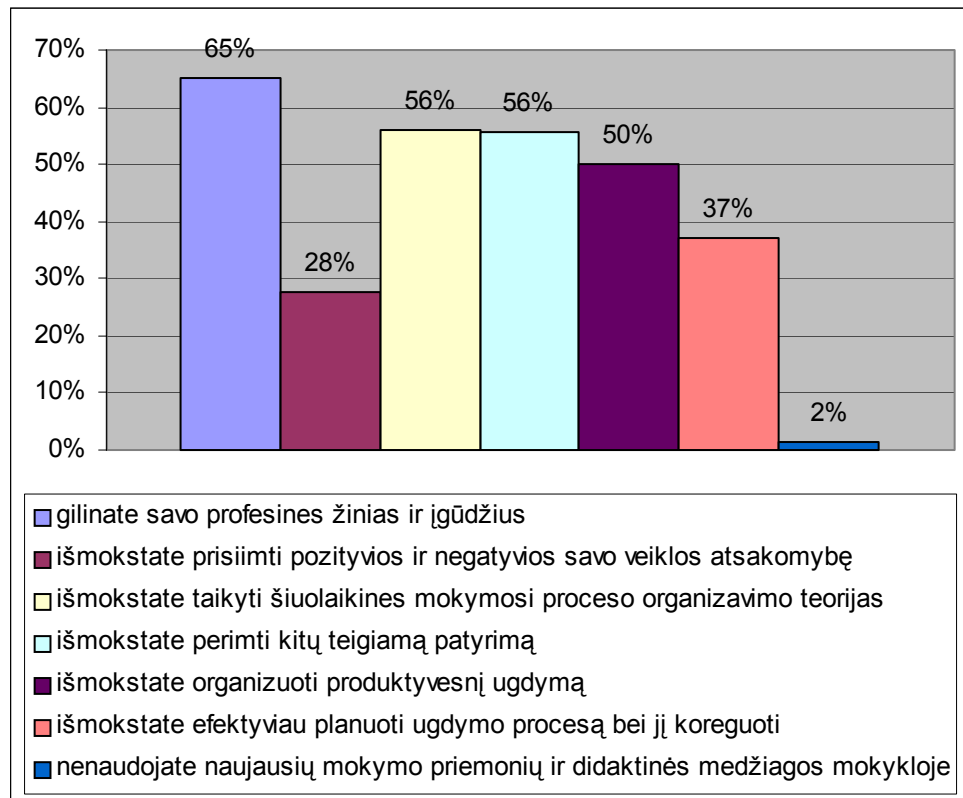
Šiuolaikinės informacinės technologijos nepaprastai stipriai veikia mokymą ir mokymąsi. Kadangi einama prie to, kad mokytojai turi nuolat mokytis, tobulintis, tai tam reikalinga įvaldyti šiuolaikines informacines technologijas, panaudoti nuotolinį mokymo būdą. Respondentai manė, jog labai svarbu naudojant informacines technologijas išmokti dirbti su įvairiomis kompiuterinėmis programomis, kurios leis po to šiuos įgūdžius panaudoti pamokose. Nemaža dalis respondentų teigė, jog įvaldę informacines technologijas, jie mokosi panaudoti informaciją modernizuojant ir efektyvinant ugdymo procesą. Kaip matyti iš respondentų atsakymų, šioje veikloje jie tobulina ir būtiniausios informacijos atsirinkimo kompetenciją.

Praktiškai tą patį galima pasakyti apie galimybes naudotis naujausiomis mokymo priemonėmis ir didaktine medžiaga (žr. 38 pav.).



38 pav. Respondentų galimybės naudoti mokykloje naujausias mokymo priemones ir didaktinę medžiagą

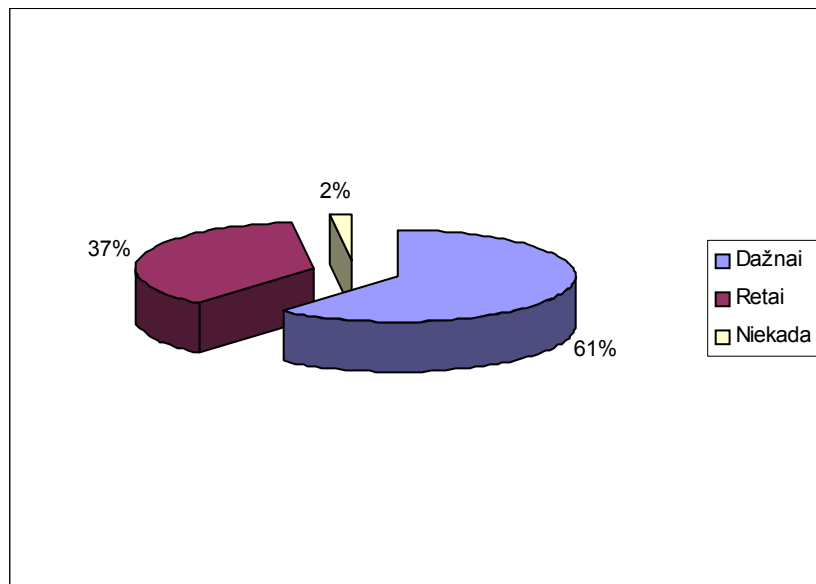
Respondentų atsakymai pasiskirstę atitinkamai: dažnai – 69 %, retai – 29 %, niekada - 2 %. Tai rodo, jog dauguma mokytojų naudoja naujausias mokymo priemones, domisi naujais mokymo metodais, atlieka informacijos atranką, vertinimą, tuo pačiu ir sklaidą. Mokytojai diegdami pokyčius paprastai nelabai nori rizikuoti, bet iš anketos rezultatų matyti, jog jie turi dažnai galimybes naudoti naujas mokymo priemones ir didaktinę medžiagą.



39 pav. Respondentų tobulinamos kompetencijos naudojant mokykloje naujausias mokymo priemones ir didaktinę medžiagą

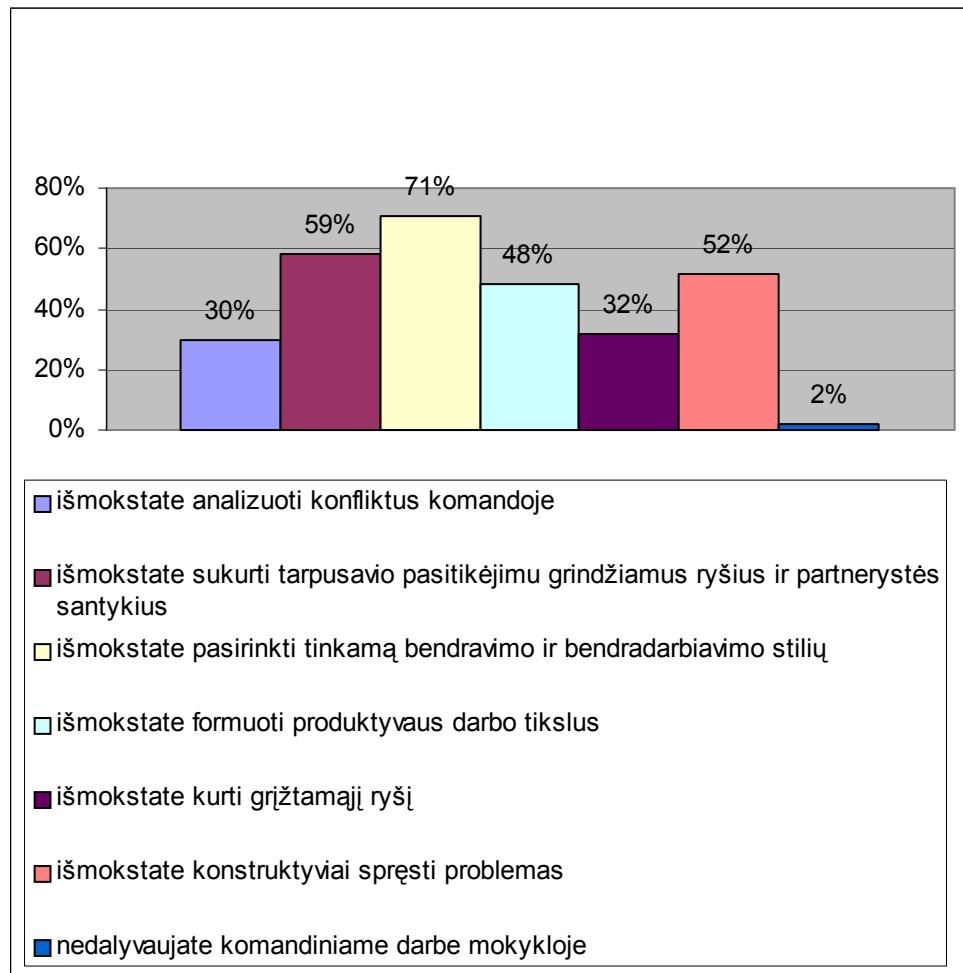
Teigiama, jog naujausias mokymo priemonės ir didaktinė medžiaga mokykloje pagerina pamokų kokybę. Pamokos tampa daug įdomesnės, ir jų pagalba mokinių dėmesingumas paprastai būna daug didesnis. Pasiekiamas ir didesnis mokinių aktyvumas pamokose. Iš respondentų atsakymų matyti, jog šioje veikloje jie išmoksta naujų profesinių žinių ir įgūdžių. Jie gilinaisi į naujausias mokymosi proceso organizavimo teorijas, jų teigimu, jie išmoksta perimti kitų teigiamą patyrimą. Dar labai nedaug respondentų mokosi pasirinkdami didaktinę medžiagą prisiimti savo profesinės pozityvios ar negatyvios veiklos atsakomybę. Taip pat mažai kas mokosi efektyviau planuoti ugdymo procesą ir jį koreguoti. To priežastis galėtų būti ta, jog tokie gebėjimai reikalauja papildomų žinių, tam tikrų sudėtingesnių įgūdžių, reikalingas kritinis požiūris, kūrybinis mąstymas.

Komandinis darbas taip pat yra puiki galimybė tobulintis (žr.40 pav.).



40 pav. Respondentų galimybės organizuoti ir dalyvauti mokyklos komandiniame darbe

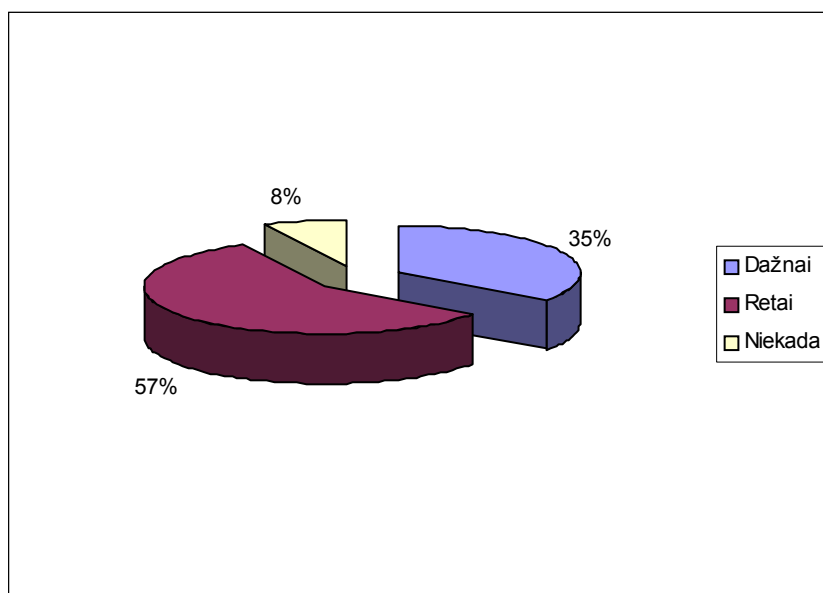
Komandinį darbą organizuoti arba jame dalyvauti dažnai turi galimybę net 61% respondentų, 37 % tokią galimybę turi retai. Tai įrodo, jog komandinis darbas yra praktikuojamas mokyklų veikloje, mokytojams suteikiama galimybė spręsti problemas bendrai, ieškoti sprendimų, atlikti įvairius vaidmenis komandoje. Tai liudija, kad mokyklos tampa besimokančiomis organizacijomis, domisi vadyba, efektyviu problemų sprendimų būdu, yra pasirengusios kaitai, pokyčiams, tampa atviresnėmis organizacijomis, kuriose vyrauja bendradarbiavimas ir bendravimas.



41 pav. Respondentų tobulinamos kompetencijos organizuojant ir dalyvaujant mokyklos komandiniame darbe

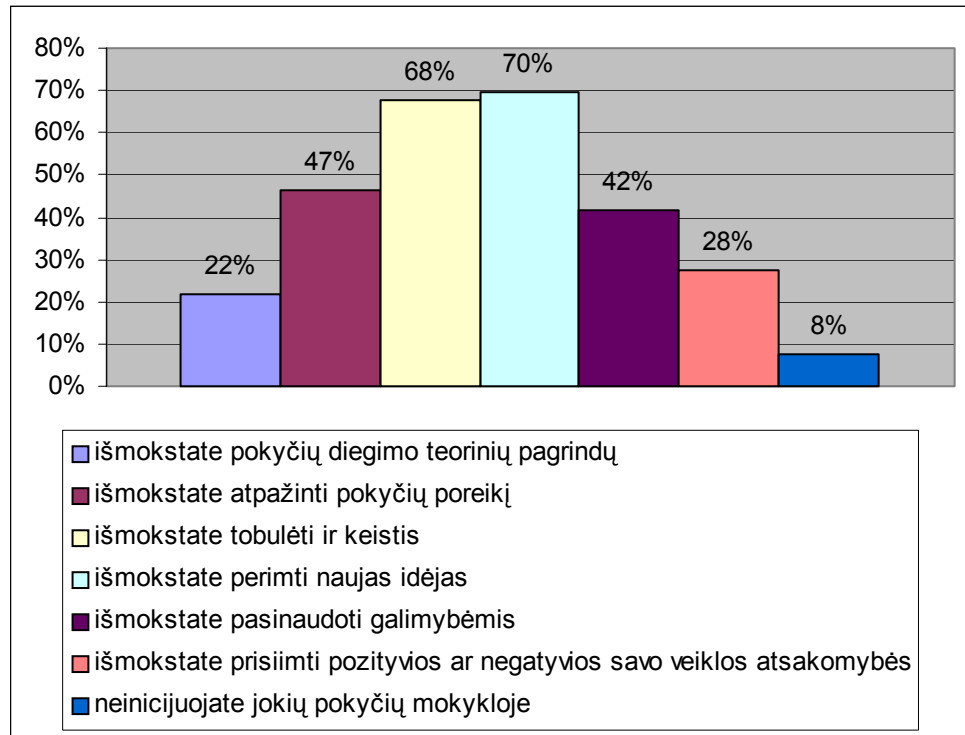
Komandinio darbo bruožai yra bedradarbiavimas, tarpusavio pagalba, vienalytiškumo ir įvairiapusiškumo pusiausvyra. Komandinis darbas suteikia galimybes atsiskleisti individo gabumams, gebėjimui pritaikyti prie pokyčių. Respondentai teigė, jog šioje veikloje jie mokosi pasirinkti tinkamą bendravimo ir bendradarbiavimo stilių. Jie akcentavo, jog šioje veikloje tobulinama ir kompetencija sukurti tarpusavio pasitikėjimu grindžiamus ryšius ir partnerystės santykius. Taip pat respondentai laikė svarbia kompetenciją konstruktyviai spręsti problemas. Nedidelė dalis teigė, jog mokosi kurti grįžtamąjį ryšį, o tai rodo, jog per menkai domimasi, kaip pavyko įgyvendinti komandinio darbo rezultatus, nevyksta ar ne taip dažnai dar skleidžiami rezultatai, jog komandinis darbas dažnai tėra tik savitikslių veikla.

Užklausti apie galimybę inicijuoti pokyčius mokykloje (žr. 27 pav.), net 57 % respondentų atsakė, jog tokią galimybę turi retai. 35 % atsakusiųjų teigė, jog tokia galimybė jiems dažnai suteikiama.



42 pav. Respondentų galimybės inicijuoti pokyčius mokykloje

Tai įrodo, jog mokytojas, kaip pokyčių iniciatorius ir atsakomybės už savo veiksmus nešėjas, vis įgauna pamažu svarbesnį vaidmenį. 8 % teigė tokios galimybės neturintys. R. Kontautienės (2005) 2003-2005 m.m. atliktas tyrimas apie edukacinių novacijų diegimą šiandieninėje bendrojo lavinimo mokykloje parodė, jog daugumos mokytojų nuomone, dažnai pokyčiai mokyklose nevyksta arba vyksta nepakankamai dėl vadovų neaiškios ir nenuoseklios novacijų bei mokytojų, kaip lygiaverčių partnerių, diegiant edukacines novacijas, nepakankamo pripažinimo.

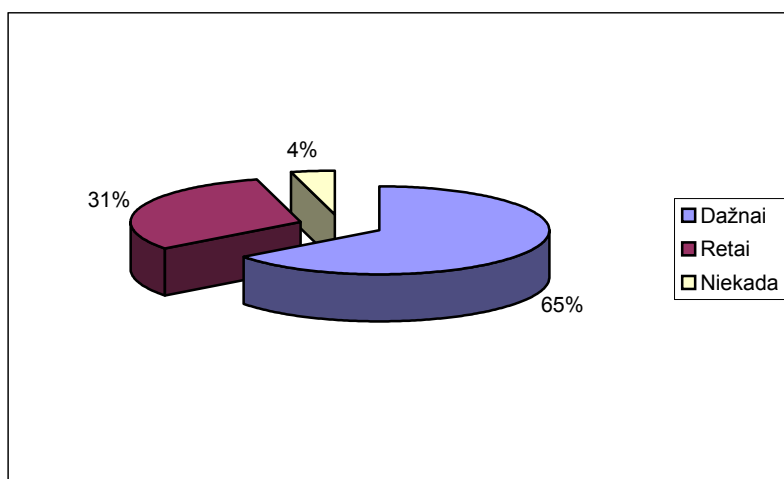


43 pav. Respondentų tobulinamos kompetencijos inicijuojant pokyčius mokykloje

Pokyčių iniciavimas apibūdinamas kaip veikla, kurioje mokytojai gali dalyvauti, jei jaučiamas pritarimas iš vadovų pusės ir jei mokykloje yra sukurtas palankus mikroklimatas, geras bendradarbiavimas ir bendravimas. Užklausti kokias kompetencijas gali tobulinti šioje veikloje, jie teigė, jog daugiausiai mokomasi perimti kitų idėjas. Kaip matyti iš duomenų analizės, pokyčių iniciavimas sudaro sąlygas patiems tobulėti ir keistis. Šiek tiek mažiau respondentų rinkosi teiginį, jog jie išmoksta atpažinti pokyčių poreikį, mažai respondentų manė, jog jie išmoksta prisiimti pozityvios ir negatyvios veiklos atsakomybę. Iš atsakymų matyti, jog nei vadovai, nei patys mokytojai nepasinaudoja pilnai šia galimybe patiems tobulėti ir keistis. To priežastimi galėtų būti ir laiko stoka, ir rizikos baimė, ir nepakankamos žinios apie pokyčių diegimą.

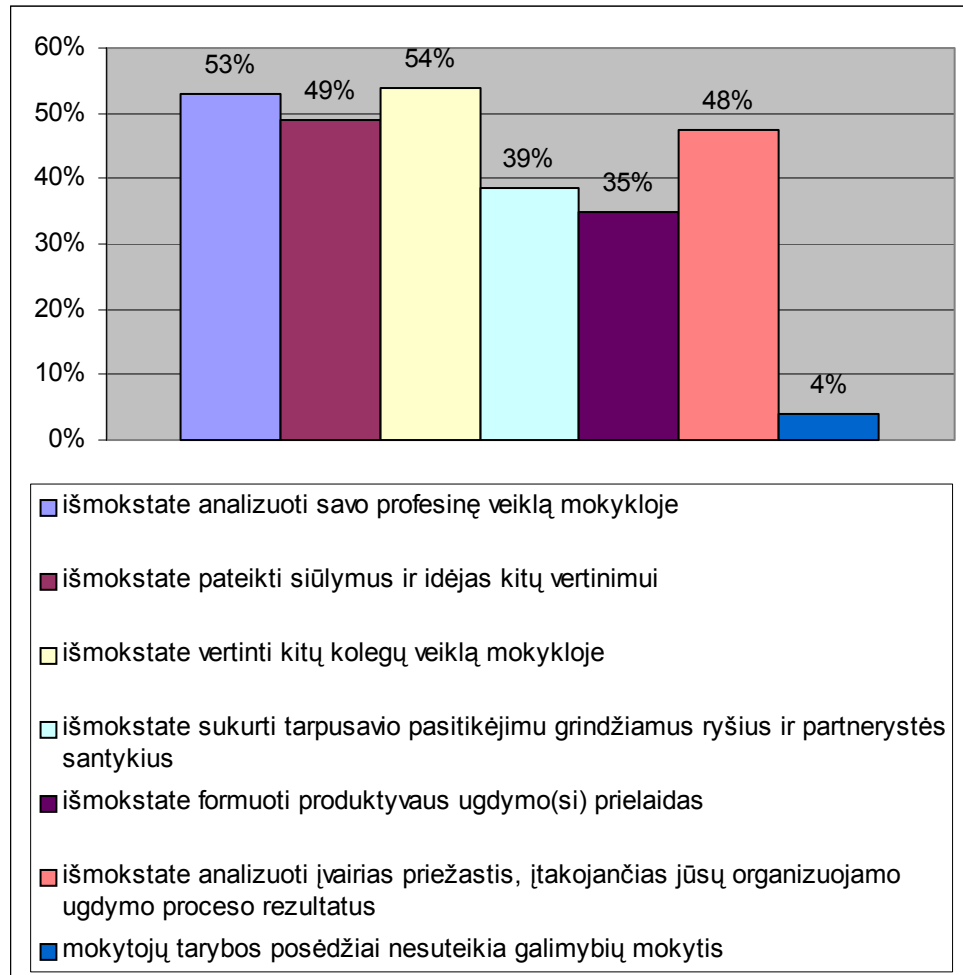


Mokytojų tarybų posėdžiuose ir susirinkimuose turi galimybę dalyvauti daugiau nei pusė atsakiusių – 65 % (žr. 44 pav.).



44 pav. Respondentų galimybės dalyvauti mokytojų tarybų posėdžiuose, susirinkimuose

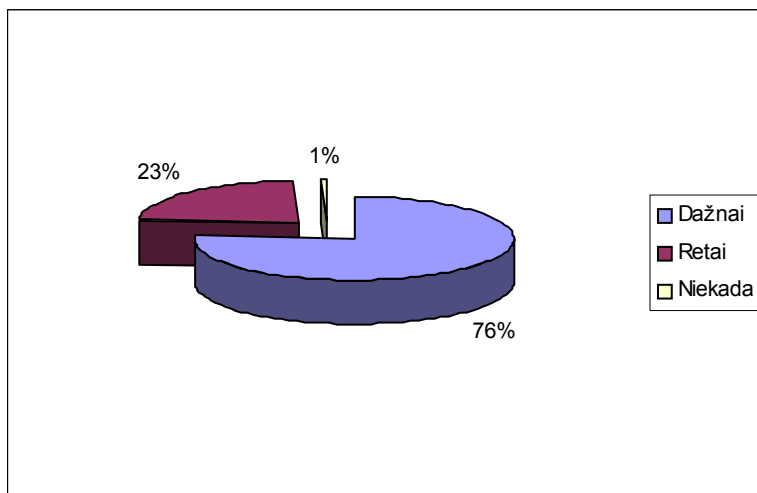
31 % atsakė, jog tokią galimybę turi retai, 8 % - niekada. To priežastys galėtų būti ta, jog ne visi mokytojai priklauso mokytojų taryboms. Susirinkimai yra privalomi visiems mokytojams. Jų metu vyksta diskusijos, ugdymo proceso rezultatų sklaida, aptarimas, analizė, sprendžiamos praktinio pobūdžio problemos.



45 pav. Respondentų tobulinamos kompetencijos dalyvaujant mokytojų tarybos posėdžiuose, susirinkimuose

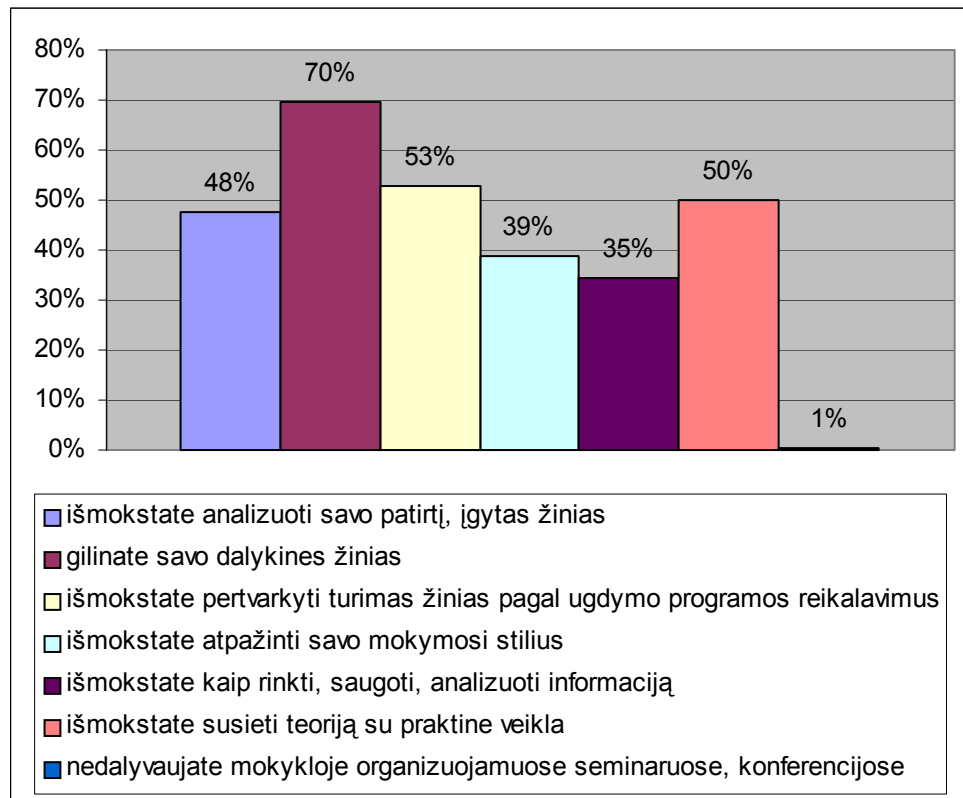
Mokytojų tarybos posėdžiai bei susirinkimai nėra labai maloni ir visiems priimtina veikla. Didelė dalis respondentų dalyvauja šioje veikloje. Respondentai teigė, jog posėdžiai ir susirinkimai lavina jų kompetencijas, reikalingas analizuoti savo profesinei veiklai, pateikti pasiūlymus ir idėjas kitų vertinimui. Vadinasi ši veikla reikalauja iniciatyvumo, kartais kūrybiškumo, kitokio požiūrio. Taip pat posėdžiuose ir susirinkimuose suteikiama galimybė, nors gal ir netiesiogiai, o per ugdytinių pasiektus rezultatus pačiose įvairiausios veiklose, vertinti kitų kolegų veiklą mokykloje. Nemažai respondentų akcentavo, jog jie taip pat gali mokytis analizuoti įvairias priežastis, įtakančias ugdymo proceso rezultatus.

Seminarai ir konferencijos yra dažniausiai pasirenkamas būdas kelti kvalifikacijai. T.R. Guskey (2004) teigia, jog vienkartiniai seminarai dažnai neduoda naudos, nes jie neparodo, kaip naujos strategijos dera su toms, kurios pasiūlytos ankstesniais metais.



46 pav. Respondentų galimybės dalyvauti mokykloje organizuojamuose seminaruose, konferencijose

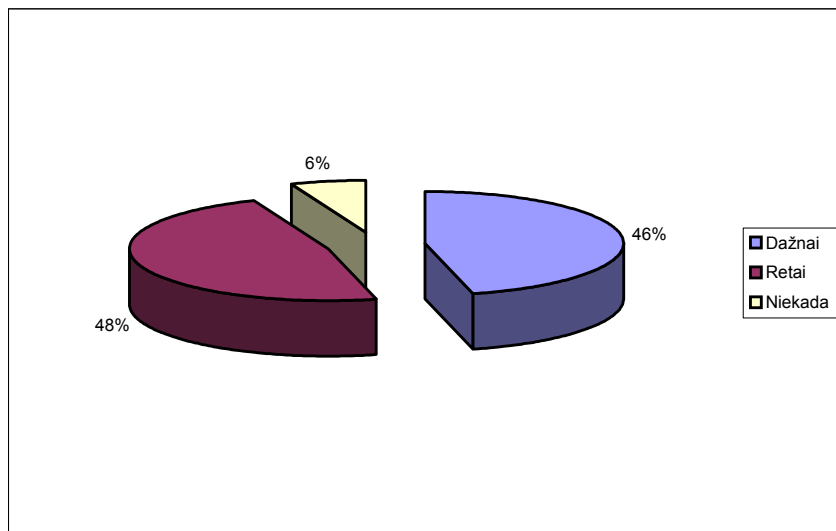
Respondentų atsakymai (net 76 % atsakiusių) patvirtina, jog mokyklose išlieka populiarūs seminarai ir konferencijos kvalifikacijai kelti. 23 % teigė, jog galimybę dalyvauti mokykloje organizuojamuose seminaruose ir konferencijose turi retai. Tai galėtų būti susiję su tuo, jog dažniausiai tokie renginiai vyksta ne mokyklose, o suaugusiųjų švietimo centruose ar kituose neformaliojo švietimo įstaigose. V. Kubilienė (2006) nustatė, jog svarbiausias vadovo sukurtas veiksnys, kuris skatina kvalifikacijos kėlimą, yra sąlygų sudarymas dalyvauti kvalifikacijos kėlimo kursuose ir seminaruose. Taip pat iš pastarojo tyrimo išryškėjo, jog mokytojai manė, jog didelę reikšmę jų kvalifikacijos kėlimui turi oficialūs mokyklos tobulinimosi renginiai ir reikalinga literatūra, kai mokykloje skiriamas laikas mokytojų diskusijoms, apmąstymams.



47 pav. Respondentų tobulinamos kompetencijos dalyvaujant mokykloje organizuojamuose seminaruose, konferencijose

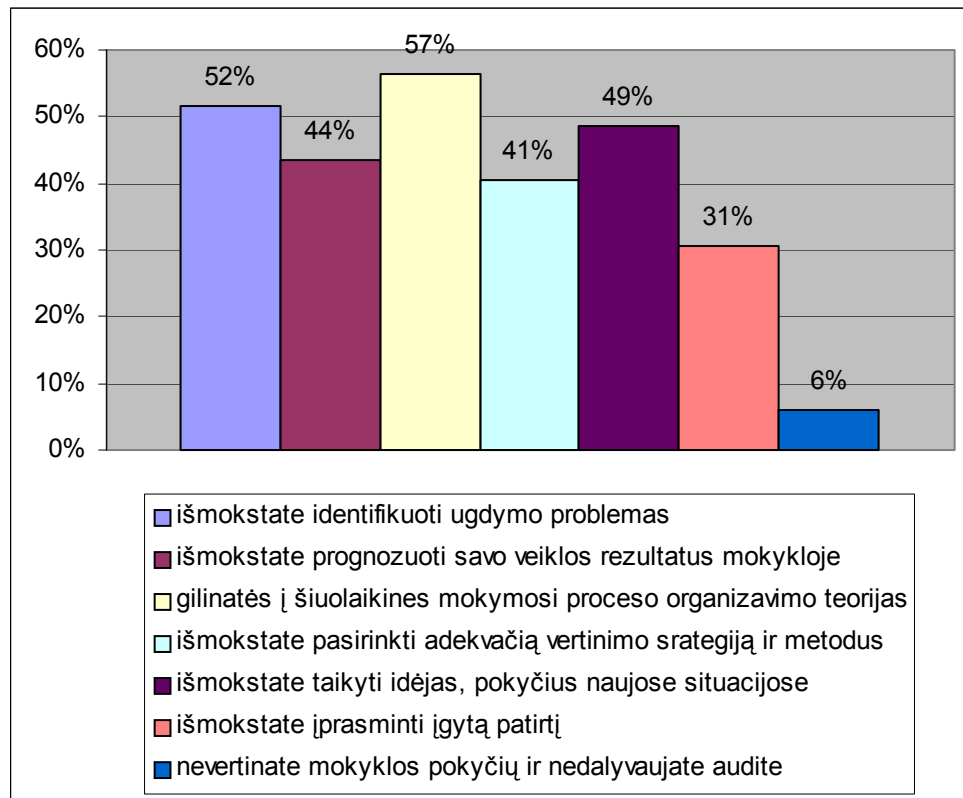
Seminarai ir konferencijos dažnai vyksta už mokyklų ribų. Bet kartais jie organizuojami mokykloje pasikvietus kolegų iš kitur. Paprastai tokiuose užsiėmimuose daugiau stebima ir klausomasi bei netiesiogiai analizuojama paties mokytojo patirtis. Respondentai teigė, jog tai jiems suteikia galimybę gilinti savo dalyko žinias, pertvarkyti turimas žinias pagal ugdymo programos reikalavimus. Pastarasis atsakymas galėtų būti susijęs su tuo, jog iš mokytojų reikalaujama sekti mokymo standartus ir remiantis jais kurti mokymo planus, programas. Atsakymas – išmokstate susieti teoriją su praktine veikla, kurį rinkosi nemaža dalis respondentų, įrodo, jog seminaruose ir konferencijose įgyjamos žinios yra naudingos. Teorinių žinių siejimas su praktika paprastai jau vyksta paties seminaro metu arba tuoj po jo: daugelyje mokyklų jau siekiama, jog žinios, įgytos seminaruose, būtų paskleistos metodiniuose rateliuose ar mokytojų tarybos posėdžiuose, aptartos, išanalizuotos ir numatyta, kaip jas taikyti praktikoje.

Užklausti apie galimybę vertinti mokyklos pokyčius ir atlikti auditą respondentai atsakę į klausimą dažnai ir retai pasidalijo praktiškai tolygiai – atitinkamai 46 % ir 48% procentai (žr. 48 pav.).



48 pav. Respondentų galimybės vertinti mokyklos pokyčius ir atlikti auditą

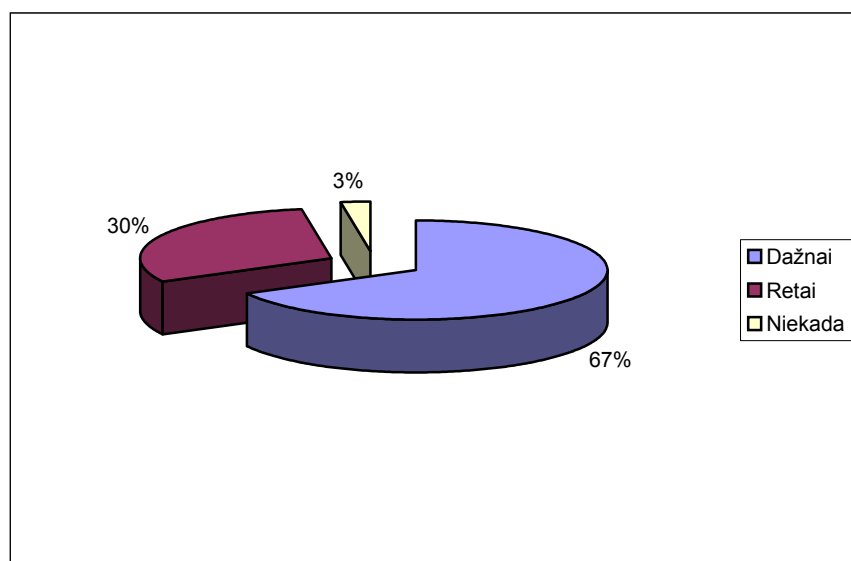
Tai rodo, jog mokyklos yra įsijungusios į dabar jau privalomą savo veiklos vertinimą, nors praktiškai pusė respondentų teigė tai atliekantys retai. Nereiktų pamiršti, jog ši veikla dar visai neseniai buvo primetama iš šalies, tai nebuvo spontaniška, paplitusi veikla. Mokytojams ir patiems mokyklų vadovams trūko ir žinių, ir įgūdžių atlikti tokie veiklai. Auditas ir pokyčių vertinimo veikla padidino mokytojų darbo krūvį.



49 pav. Respondentų tobulinamos kompetencijos vertinant mokyklos pokyčius, atliekant auditą

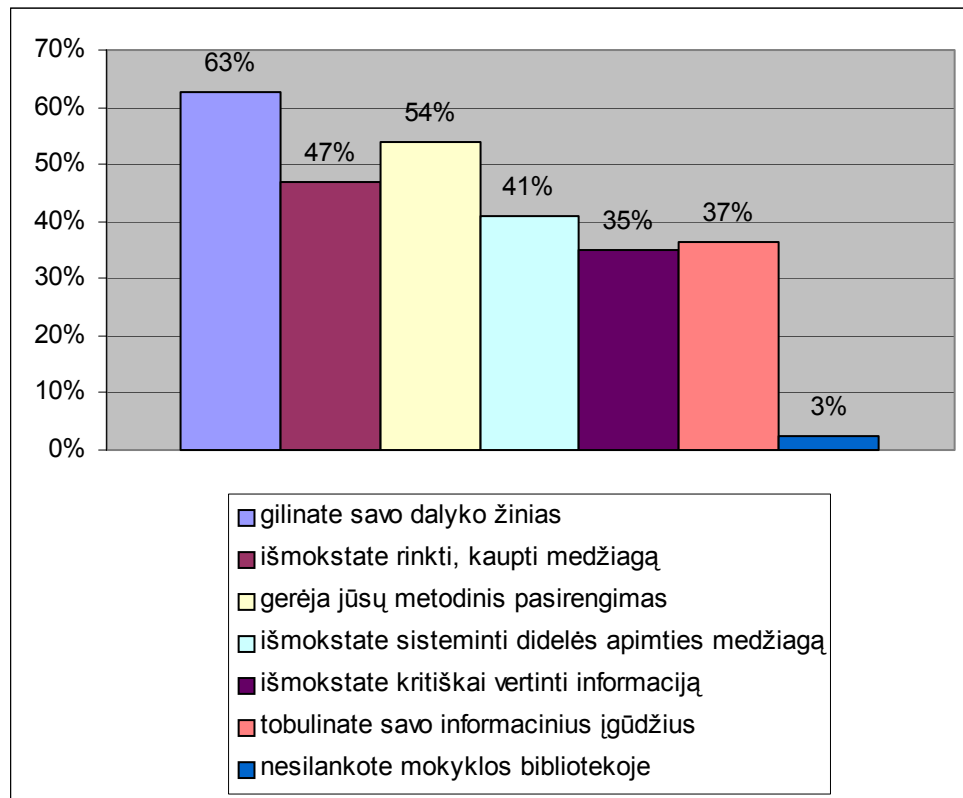
Pokyčių vertinimas mokykloje ir auditas nėra labai mėgstama pedagogų veikla mokyklose, bet ji yra būtina, norint išmokti planuoti ir racionaliau naudoti bei organizuoti tikslingą paiešką tiek žmogiškųjų, tiek ir kitų išteklių. Atliekant auditą, vertinant pokyčius pildomi klausimynai, apibendrinami rezultatai, formuojamos išvados, siūlymai. Nustatomos probleminės sritys. Vėliau formuojamos darbo grupės, kurios renka įrodymus, teikia pasiūlymus. Tam reikalingas geras mokyklos mikroklimatas, tam tikras pasiruošimas. Respondentų teigė, jog jie šioje veikloje gilinasi į šiuolaikines mokymosi proceso organizavimo teorijas. Vadinasi auditas ir pokyčių vertinimas skatina mokytojus domėtis šiuolaikinės edukologijos mokslo naujovėmis. Mažesnę dalis manė, jog mokosi identifikuoti ugdymo problemas, ir tik 49% respondentų akcentavo, jog jie išmoksta taikyti idėjas, pokyčius naujose situacijose. Taigi nors ši veikla mokytojams suteikia galimybes teorines žinias sieti su praktika, dar nedidelė dalis apklaustųjų mano, jog jie šito mokosi.

67 % respondentų į klausimą apie galimybę lankytis mokyklos bibliotekose atsakė turintys tokią galimybę dažnai. Tai įrodo, jog biblioteka vis dar yra ta vieta, kur mokytojas gali šviestis, gauti naują didaktinę medžiagą, pedagoginius leidinius (žr. 50 pav.).



50 pav. Respondentų galimybės lankytis mokyklos bibliotekoje

30 % teigė turintys tokią galimybę retai. To priežastys galėtų būti ir pačių respondentų pasyvumas, ir bibliotekos darbuotojų iniciatyvumo stoka, taip pat naujausios literatūros nebuvimas. Biblioteka, kurioje įrengtos kompiuterizuotos darbo vietos, rodo, jog organizacija yra besimokanti. Švietimo ir mokslo ministerija, Egzaminų centras, Pedagogikos tyrimų institutas informaciją teikia savo internetinėse svetainėse, taigi aktyviais informacijos vartotojais gali būti tik tie mokytojai, kurie nuolat lankosi bibliotekos skaitykloje, dirba kompiuterizuotose darbo vietose.

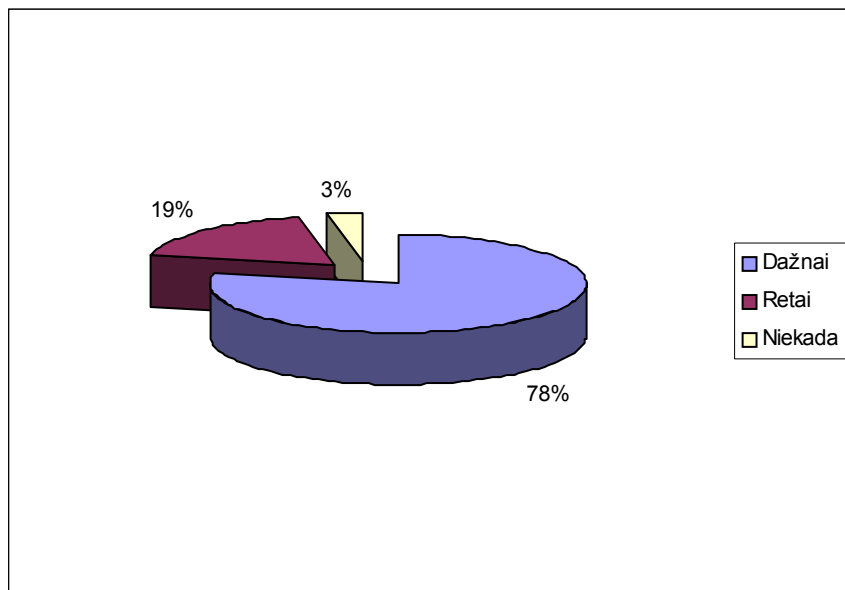


51 pav. Respondentų tobulinamos kompetencijos lankantis mokyklos bibliotekoje

Šiuolaikinė biblioteka smarkiai skiriasi nuo prieš kelerius metus egzistavusios bibliotekos. Dabartinė biblioteka plėtoja elektronines informavimo priemones, savo patalpose konsultuoja vartotojus, suteikia galimybę kompiuteriniame tinkle rasti įvairiausias informacijos rūšis ir formas (tekstą, statinį ir judantį vaizdą, garsą, algoritmus). Bibliotekininkai deda pastangas pateikti tik kokybišką ir naujausią informaciją, moko naudotis mokymo paslaugų tinklu. Daug kur įrengtos darbo vietos lankytojams. Dauguma respondentų teigė, jog bibliotekose jie daugiausia gilina savo dalyko žinias, t.y. domisi naujovėmis. Mažesnę dalis manė, jog taip pat gerėja jų metodinis pasirengimas. Respondentai rinkosi ir tokį teiginį, jog jie išmoksta rinkti, kaupti informaciją. Taigi bibliotekos nelieka užmirštos kaip mokymosi, tobulinimosi vietos.

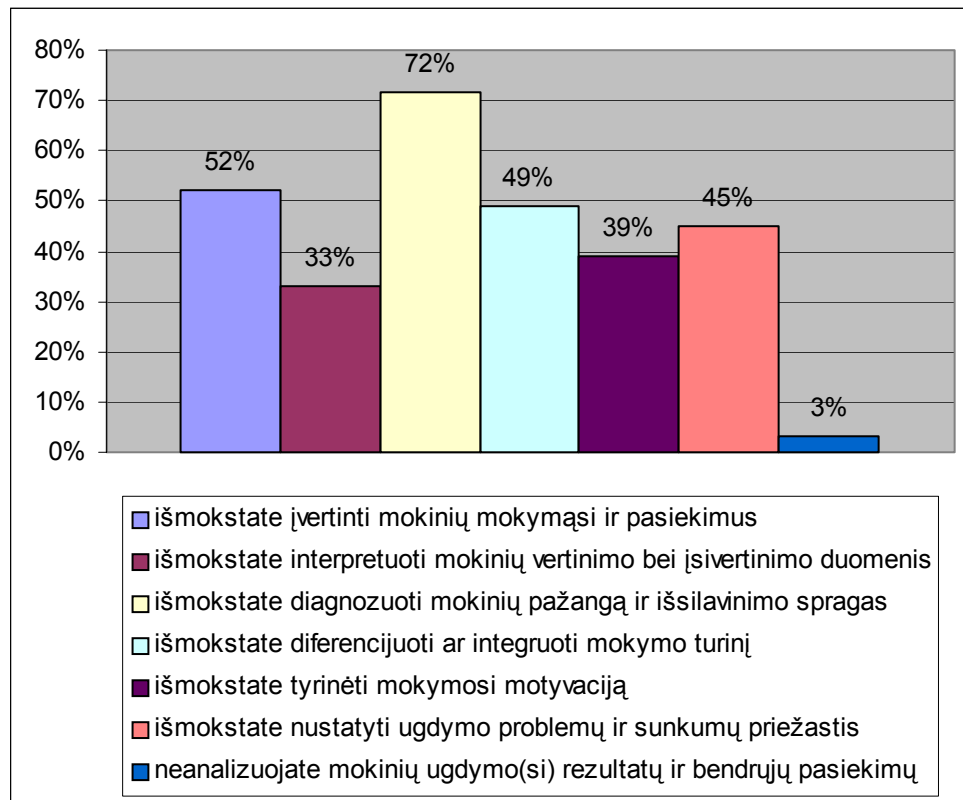


Atsakydami į klausimą apie galimybę aptarti ir analizuoti mokinių ugdymo rezultatus, bendruosius pasiekimus, didžioji dauguma respondentų teigė turintys tokią galimybę. 19 % manė, jog tokia galimybė pasitaiko retai (žr. 52 pav.).



52 pav. Respondentų galimybės analizuoti mokinių ugdymo(si) rezultatus, bendruosius pasiekimus

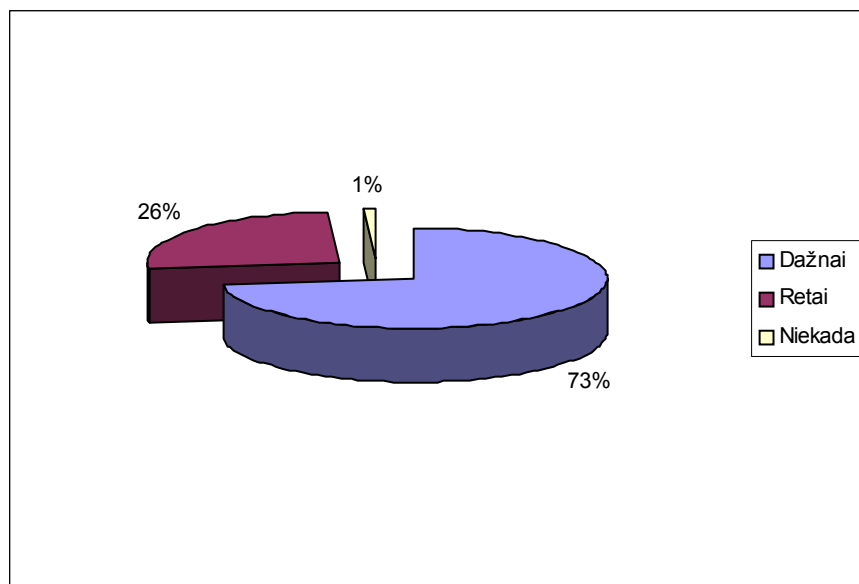
Tai galėtų būti susiję su tuo, jog pastarieji respondentai arba nedirba klasės auklėtojo darbo ir nedalyvauja mokyklos susirinkimuose, arba menkai gilinasi į tai, ko išmoksta mokiniai per jo vedamas pamokas. Tai liudija ir apie menkus turimus refleksijos gebėjimus.



53 pav. Respondentų tobulinamos kompetencijos analizuojant mokinių ugdymo(si) rezultatus, bendruosius pasiekimus

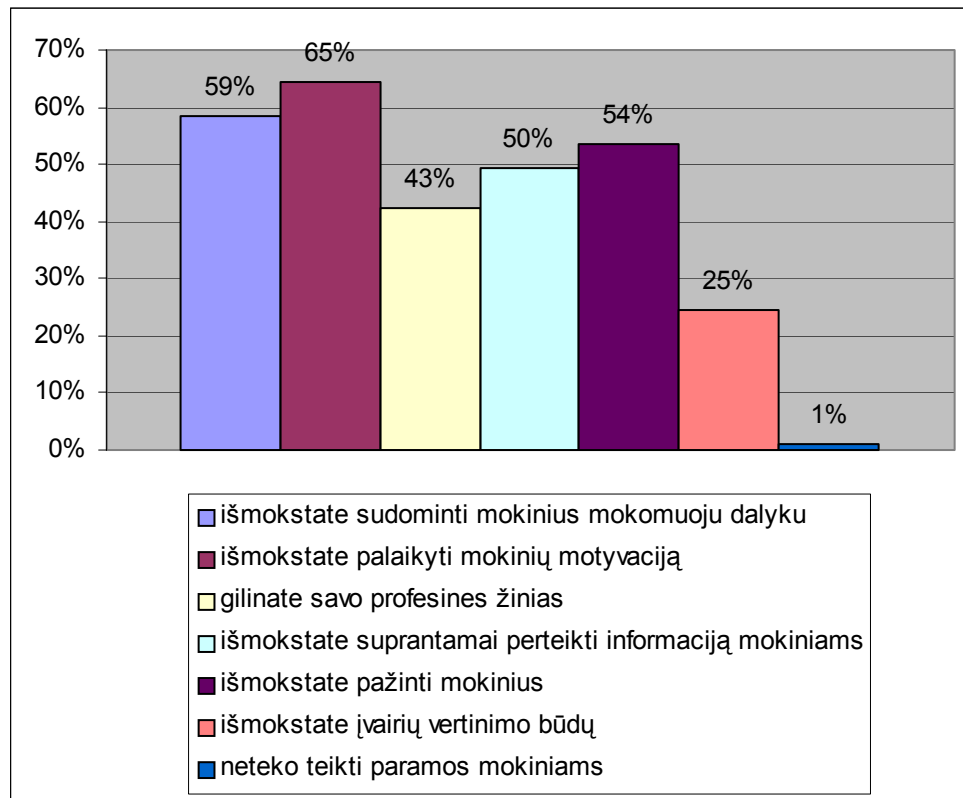
Atliekant mokinių ugdymo(si) rezultatų ir bendrųjų pasiekimų analizę paprastai vyksta aptarimai, nusistatomos rezultatų suvedimo formos, daromos išvados, teikiamos rekomendacijos, sudaromos individualios mokinių ugdymo programos arba vyksta individualūs pokalbiai, atliekami tyrimai, stebėjimai. Respondentai teigė, jog daugiausiai šioje veikloje jie mokosi diagnozuoti mokinių pažangą ir išsilavinimo spragas. Mažesnė dalis respondentų rinkosi teiginį, jog jie tobulina kompetenciją įvertinti mokinių mokymąsi ir pasiekimus. Taip pat šioje veikloje mokytojai akcentavo besimokantys diferencijuoti ar integruoti mokymo turinį. Mažai respondentų manė, jog jie mokosi interpretuoti mokinių vertinimo ir įsivertinimo duomenis, tyrinėti mokymosi motyvaciją. Tai leidžia daryti prielaidą, jog mokytojai plėtoja tik pagrindines savo profesines kompetencijas, nededa pastangų plėtoti toms kompetencijoms, kurios netiesiogiai išsirutuliuoja iš šios veiklos.

Mokinių motyvacijos palaikymas ir paramos teikimas taip pat skaitina mokytojus semtis daugiau žinių apie ugdytinius.



54 pav. Respondentų galimybės motyvuoti mokinius ir teikti jiems paramą

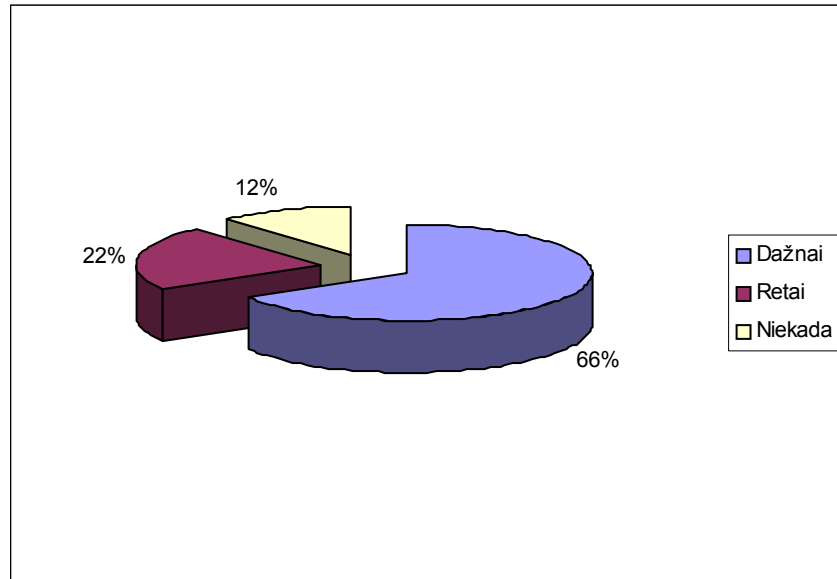
73 % respondentų teigė, jog jie turi galimybę motyvuoti mokinius ir teikti jiems paramą (žr. 54 pav). 26 % respondentų galvojo, jog tokią galimybę jie turi retai. Vis tik šis skaičius yra didelis, o to priežastys galėtų būti pačios įvairiausios: tiek dėl paties mokytojo nepakankamos kvalifikacijos ir psichologinio pasiruošimo, tiek dėl įvairių organizacinių priežasčių, analizės, sintezės, kritinio mąstymo gebėjimų stokos.



55 pav. Respondentų tobulinamos kompetencijos motyvuojant mokinius ir teikiant jiems paramą

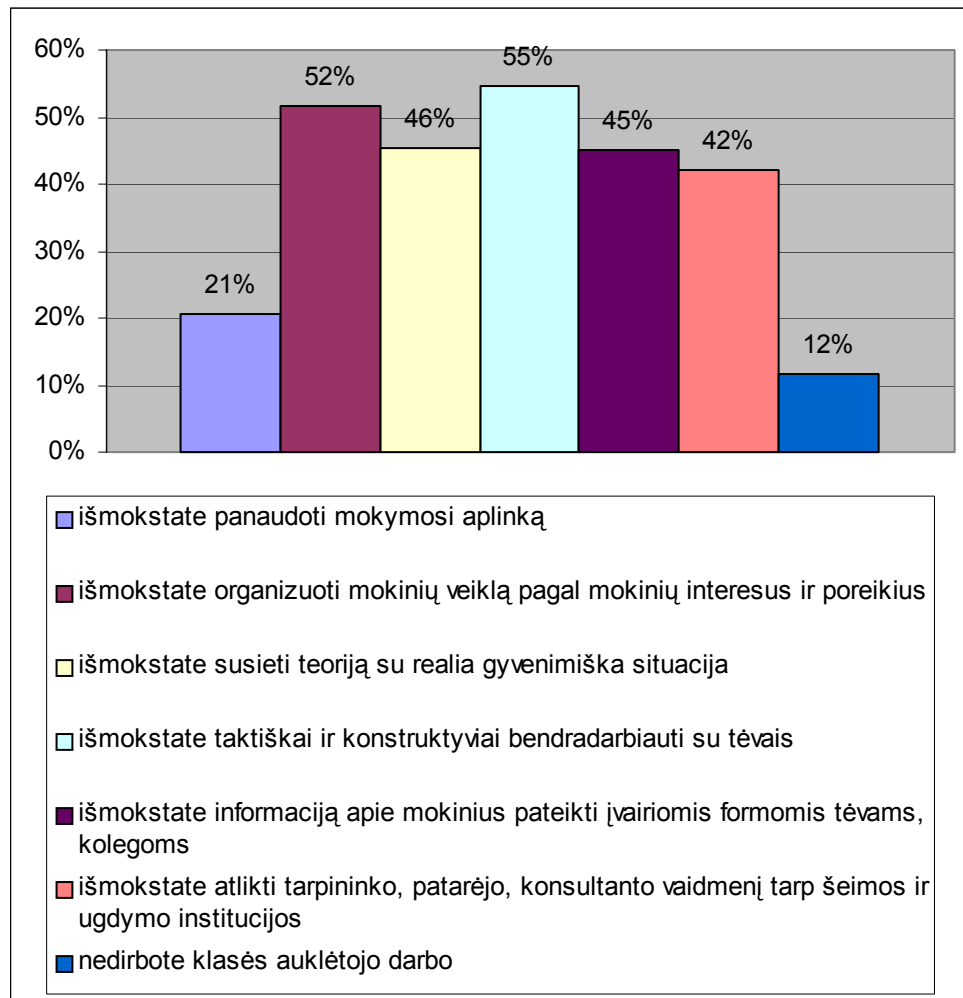
Mokinių motyvavimas ir paramos jiems teikimas yra labai svarbus dalykas ugdymo procese. Respondentų teigimu, motyvuodami mokinius ir teikdami jiems paramą, jie išmoksta palaikyti mokinių motyvaciją ir sudominti mokinius mokamuoju dalyku, taigi padidėja mokinių dėmesingumas, aktyvumas, geriau įsisavinamos žinios, kartu pagerėja ir mokymosi rezultatai. Nemaža dalis mokytojų manė, jog teikdami paramą ugdytiniais ir juos motyvuodami jie kartu mokėsi ir pažinti mokinius. Vis tik buvo tokių, jog niekada nemotyvavo mokinių ir neteikė paramos. Labai nedaug respondentų teigė, jog šioje veikloje jie tobulina įvairių vertinimo būdų kompetenciją. Galima daryti išvadą, jog tam jiems trūksta tokių žinių, įgūdžių. Nemotyvuojant ir neteikiant paramos mokiniams mokytojo veikla yra neefektyvi, dėl to nukenčia ugdymo proceso kokybė.

Daugiau nei pusė respondentų (66 %) turi galimybę dirbti klasės auklėtojo darbą (žr. 56 pav). Tokiu būdu jiems suteikiama proga geriau pažinti savo mokinius, daugiau bendrauti su ugdytiniais ne pamokose, susipažinti su mokinių tėvais ir kt. Vis tik 12 % respondentų niekada neturėjo tokios galimybės.



56 pav. Respondentų galimybės dirbti klasės auklėtojo darbą

Tai liudija, jog nemaža dalis mokytojų turi ir mažesnes galimybes dalyvauti klasių susirinkimuose, bendradarbiauti su tėvais, užsiimti individualiu darbu su ugdytiniais, dalyvauti mokyklos renginiuose, kultūrinėje pažintinėje veikloje ir kitoje veikloje, kuri susijusi su auklėtojo darbu. Dažnai mokyklose klasės auklėtojo darbą dirba tik patyrę mokytojai metai iš metų, jauniems specialistams tokia veikla retai patikima.



57 pav. Respondentų tobulinamos kompetencijos dirbant klasės auklėtojo darbą

Klasės auklėtojo darbas reikalauja didelės atsakomybės, skirti papildomo laiko ir dėmesio po pamokų, pastangų. Mokytojas priverstas atlikti dar begalę funkcijų, kurios nesusijusios tiesiogiai su darbu per pamokas. Atlikdamas tokias funkcijas, kaip: formuoti klasės bendruomenę, kurti tarpasmeninius santykius, diegti dorovinius, dvasinius asmenybės pagrindus ir kt., mokytojas tobulina pačias įvairiausias kompetencijas, kurių galbūt jam netenka tobulinti kitoje, su klasės auklėtojo darbu nesusijusia veikloje. Apklaustieji manė, jog klasės auklėtojo veikla jiems suteikia galimybę išmolti taktiškai ir konstruktyviai bendradarbiauti su tėvais, mažesnė dalis respondentų teigė, jog jie išmoksta organizuoti mokinių veiklą pagal mokinių interesus ir poreikius, taip pat manė, jog jiems ši veikla suteikia galimybę susieti teoriją su realia gyvenimiška situacija. Tik 42 % respondentų galvojo, jog jie mokosi atlikti tarpininko, patarėjo, konsultanto vaidmenį tarp šeimos ir ugdymo institucijos.

## IŠVADOS

1. Remiantis teorine psichologinės ir pedagoginės literatūros apžvalga, kompetenciją galima būtų apibrėžti kaip žmogaus kvalifikacijos raišką arba gebėjimą veikti, sąlygotą individo žinių, mokėjimų, įgūdžių, požiūrių, asmenybės savybių bei vertybių. Tam, kad būtų įgyjamos kompetencijos, būtina žinias, gebėjimus taikyti praktikoje. Skiriamos tokios naujos pedagoginės kompetencijos: mokslinė, skaitmeninės srities, kritinė, lingvistinė, kultūrinė.
2. Šiuolaikinėje darbo rinkoje ypatingą vietą užima efektyvus mokymosi būdas – mokymasis darbo vietoje, šio tyrimo atveju, mokymasis ugdymo institucijoje. Tam, kad tokio pobūdžio mokymasis duotų laukiamus rezultatus, būtina sudaryti mokymosi galimybes, išsiaiškinti poreikius, lūkesčius, nustatyti tikslus, prioritetus, sukurti sistemą, paruošti kvalifikacijos tobulinimo planą, numatyti išteklius.
3. Atliktas tyrimas apie kompetencijų plėtojimo galimybes mokymo institucijoje patvirtino hipotezę, jog mokytojai nuolat plėtoja įvairias pedagogines kompetencijas savo darbo vietoje.
4. Išanalizavus tyrimo rezultatus, matyti, jog dažniausiai mokytojai akcentuoja turintys galimybę plėtoti kompetencijas dirbdami kartu su kolegomis, bendrai sprenddami problemas, dalyvaudami metodinėje veikloje, naudodamiesi šiuolaikinėmis informacinėmis technologijomis, naujomis didaktinėmis priemonėmis, analizuodami ugdymo rezultatus, dalyvaudami seminaruose ir konferencijose, motyvuodami mokinius ir teikdami jiems paramą.
5. Iš respondentų atsakymų matyti, jog dar gana retai jiems suteikiama galimybė dirbti kartu su jaunais specialistais, naujai pradėjusiais dirbti kolegomis, rengti ir skaityti pranešimus, vesti atviras pamokas kolegoms, retai jie turi galimybes inicijuoti pokyčius, analizuoti savo profesinę veiklą, rašyti savianalizę, stebėti ir analizuoti kitų kolegų vestas pamokas, dalyvauti tiriamojoje veikloje mokykloje. Buvo ir tokių, kurie teigė, jog neturėjo galimybių dirbti su jaunais specialistais (14 %), ugdymo tiriamojoje veikloje nedalyvavo 9 % respondentų, klasės auklėtojo darbo visai neturėjo galimybės dirbti 12 % respondentų, projektinėje veikloje nedalyvavo 7 % respondentų.
6. Išanalizavus pasirinktus atsakymus apie tobulinamas kompetencijas tam tikroje mokyklos veikloje, matyti, jog mokytojai akcentavo, kad daugiausiai jie mokosi tokių kompetencijų: skleisti savo patyrimą, pasirinkti metodus, priemones, perimti kitų teigiamą patyrimą, tobulinti

savo veiklą, bendradarbiauti, gilinti savo profesines žinias, diagnozuoti mokinių pažangą ir mokymosi spragas, rinkti ir analizuoti informaciją.

7. Mažiau mokytojai akcentavo, jog mokykloje mokomasi suprantamai perteikti informaciją, patirties perteikimo būdų, efektyviai pritaikyti žinias, analizuoti medžiagą, kelti tikslus ugdymo turinio formavimo veikloje, kurti savo profesinės veiklos viziją, parengti tyrimo ataskaitą, taikyti šiuolaikines mokymo proceso organizavimo teorijas, tobulėti ir keistis, pertvarkyti turimas žinias pagal programos reikalavimus, identifikuoti ugdymo problemas.
8. Rečiau, respondentų teigimu, mokykloje mokomasi tokių kompetencijų: tolerancijos, realizuoti ugdymo programą, reflektuoti savo paties patirtį, nustatyti problemų priežastis, pritaikyti ugdomąją aplinką, įgyvendinti projektą, kritiškai įsivertinti kompetencijas, parengti tyrimo planą, pasirinkti būtiniausią informaciją, formuluoti produktyvaus darbo tikslus, atpažinti pokyčių poreikį, pateikti siūlymus, idėjas kitų vertinimui, sieti teoriją su praktika, taikyti idėjas naujose situacijose, diferencijuoti, integruoti ugdymo turinį, susieti teoriją su realia gyvenimiška situacija.
9. Mažiausiai respondentų manė, jog savo darbo vietoje jie mokosi apibrėžti savo socialinius poreikius ir vaidmenis organizacijoje, pakeisti savo veiklos kryptį, požiūrį, išmoksta analizuoti įvairias priežastis, įtakančias ugdymo proceso rezultatus, racionaliai panaudoti erdvę ir laiką, aplinką, skleisti projekto rezultatus, tobulina savo oratorinius įgūdžius, mokosi įvertinti taikomų metodų ir procedūrų efektyvumą, priimti tyrimais grindžiamus sprendimus, kurti duomenų bazes, priimti pozityvios ir negatyvios savo veiklos atsakomybę, analizuoti konfliktus komandoje, pokyčių diegimo pagrindų, formuluoti produktyvaus darbo prielaidas, įprasminti įgytą patirtį, interpretuoti mokinių vertinimo bei įsivertinimo duomenis.
10. Galima daryti išvadą, jog tos kompetencijos, kurios reikalauja sudėtingesnių gebėjimų, įvairiapusiškesnių pedagoginių, psichologinių žinių, analizės, sintezės, lyginimo, kritinio mąstymo, kūrybiškumo lieka mažiausiai mokytojų įvaldytos, joms teikiama mažiausia svarba, respondentų manymu, mokymo institucijoje jų nėra mokomasi. Nepakankamai dar mokykloje mokomasi efektyviai pritaikyti tyrimo rezultatus, įgyvendinti projektą, įsivertinti kompetencijas, reflektuoti savo patirtį, kelti savo profesinės veiklos tikslus, kurie yra itin svarbūs kvalifikacijos tobulinimui.



## REKOMENDACIJOS

1. Tam, kad funkcionuotų kvalifikacijos tobulinimo struktūra ugdymo institucijoje, būtina nustatyti mokytojų poreikius, sukurti tam tikrą sistemą, numatyti prioritetus, sudaryti galimybes visiems mokytojams tobulinti kompetencijas savo darbo vietoje.
2. Siekiant, kad kvalifikacijos kėlimo sistema darbo vietoje būtų veiksminga, reiktų kelti realius tikslus ir laikytis nuoseklumo juos įgyvendinant.
3. Būtinai tolesnis kompetencijų įvertinimas arba išvertinimas tam, kad visa kvalifikacijos tobulinimo sistema ugdymo institucijoje taptų nenutrūkstamu procesu.
4. Būtų tikslinga mokyklose į kvalifikacijos kėlimo programas darbo vietoje įtraukti tokias mokymo priemones (seminarus, konsultacijas), kurios padėtų mokytojams išmokyti nusistatyti savo profesinės veiklos tikslus, analizuoti savo veiklą, interpretuoti tiek mokinių vertinimo, tiek savo pačių atliktos profesinės veiklos analizės rezultatus.
5. Rekomenduoti mokyklų vadovams išsirinkti atsakingus asmenis, kurie nuolat informuotų mokytojus apie pasikeitusius kvalifikacinius reikalavimus, supažindintų su naujausiomis šiuolaikinio rengimo teorijomis, rūpintųsi įtraukti visus mokytojus į gerosios patirties sklaidą mokykloje, skatintų priimti aktyvią poziciją ir atsakomybę savo profesinės veiklos atžvilgiu.
6. Taip pat rekomenduoti mokyklos vadovams suteikti didesnes galimybes mokytojams dirbti su jaunais specialistais, naujai pradėjusiais dirbti pedagogais, patiems mokytojams leisti rengti ir skaityti pranešimus, vesti dažniau atviras pamokas mokyklos pedagogams, pritarti pokyčių iniciavimui mokykloje, atlikti tyrimus, susijusius su ugdymo procesu jų vadovaujamoje mokykloje, ir skatinti pritaikyti tų tyrimų rezultatus ugdymo procesui tobulinti ir plėtoti pedagogines kompetencijas mokykloje.

## LITERATŪRA

1. Adamonienė, R. (2001). Profesijos pedagogo veiklos bazinė paradigma. *Pedagogika*. 2001.50.
2. Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques: une demarche de formation professionnalisante? *Recherche et formation*. n°35. [Internetė, banque de données **PROF**] .[žiūrėta 2005-06-07]. Prieiga per internetą <http://bdd.inrp.fr:8080/ProfWelcome.html>
3. Astolfi, J.P. (2003). Education et formation: nouvelles questions, nouveaux métiers. Paris:ESF. [Internetė, banque de données **PROF**].[žiūrėta 2005-06-07]. Prieiga per internetą <http://bdd.inrp.fr:8080/ProfWelcome.html>
4. Bancel, D. (1998). Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres. [Internetė, banque de données **PROF**] .[žiūrėta 2005-06-08]. Prieiga per internetą <http://bdd.inrp.fr:8080/ProfWelcome.html>
5. Bardet, B. (1996). Developpement local et création d'activités. *Actualité de la Formation Permanente*. n°144, septembre-octobre. [Internetė, banque de données **NOVA**].[žiūrėta 2005-06-13]. Prieiga per internetą <http://bdd.inrp.fr:8080/NovaWelcome.html>
6. Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito metodika. (2002). Švietimo aprūpinimo centras. Vilnius. I dalis.
7. Bitinas, B. (2000). Ugdymo filosofija. Vilnius.
8. Bitinas, B.(1996). Ugdymo filosofijos pagrindai. Vilnius: VPU.
9. Bourdoncle, R., Lessard, C. (2003). Qu'est-ce une formation professionnelle universitaire? 2. Les caracteristiques specifiques: programmes, modalités et methodes de formation. *Revue française de pedagogique*, n°142. [Internetė, banque de données **PROF**].[žiūrėta 2005-06-08]. Prieiga per internetą <http://bdd.inrp.fr:8080/ProfWelcome.html>
10. Bulajeva, T. (2000). Pedagogų profesinis tobulėjimas ir saviugda. *ACTA PEDAGOGICA VILNENSIA*. 2000.7.
11. Butvilas, T. (2005). Būsimųjų mokytojų rengimas: tarp Kaip? ir Kam?[žiūrėta 2005-09-21].Prieiga per internetą [www.su.lt/article/archive/116/Archyvas/Nr.26](http://www.su.lt/article/archive/116/Archyvas/Nr.26) 2005m. kovas
12. Camilleri Grima, A., Fitzpatrick, A. (2003). Enseignants et apprenants: nouveaux rôles et nouvelles compétences. Défits et ouvertures dans l'éducation aux langues. Les contributions du centre Européen pour les langues vivantes 2000-2003. Edition du Conseil de l'Europe.[žiūrėta 2005-06-08] Prieiga per internetą [www.ecml.at/documents/pub311F2003\\_Heynorth.pdf](http://www.ecml.at/documents/pub311F2003_Heynorth.pdf)
13. Cardon, P.W., Tippetts, Z., Smith, G.G. (2003). The Effectiveness of Substitute Teacher Training: The Results of a Utah Study. *ERS Spectrum* [Internetė, **ERIC NO**: EJ671346].[žiūrėta 2005-06-08]. Prieiga per internetą <http://ericadr.piccard.csc.com>

14. Clerc, F. (1995). Debuter dans l'enseignement. [Internet, banque de données **PROF**]. [žiūrėta 2005-06-08] Prieiga per internetą <http://bdd.inrp.fr:8080/ProfWelcome.html>
15. Cohésion social & Gouvernance urbaine. [žiūrėta 2005-06-08]. Prieiga per internetą [www.coe.int/t/F/cohesion\\_sociale/analyse\\_et\\_Recherche/](http://www.coe.int/t/F/cohesion_sociale/analyse_et_Recherche/)
16. Dabartinės lietuvių kalbos žodynas. (1993). Vilnius.
17. Dabrišienė, V., Šiaučiukienienė, L. (2001). Pedagoogo veiklos, pertvarkant ir plėtojant mokomąją medžiagą, metodologiniai nurodymai. Socialiniai mokslai. 2 (28).
18. Dejoux, C. Organisation qualifiante et maturité en gestion des compétences. [žiūrėta 2005-06-08]. Prieiga per internetą <http://www.strategie-aims.com/lille/com1802.pdf>
19. Demailly, L. (1999). En amont et en aval du slogan "Gérer les compétences", la question du pilotage politique du service public d'éducation. Recherche et formation, n °30 [Internet, banque de données **PROF**] [žiūrėta 2005-06-08]. Prieiga per internetą <http://bdd.inrp.fr:8080/ProfWelcome.html>
20. Dukinaitė, R. (2000). Gimnazijos mokytojų mokymas. ACTA PEDAGOGICA VILNENSIA. 2000.7.
21. Dussel, I. (2001). Normalisation et professionnalisation: deux discours antagonistes dans les réformes concernant la formation des enseignants. Recherche et formation, n °38. [Internet, banque de données **PROF**]. [žiūrėta 2005-06-08]. Prieiga per internetą <http://bdd.inrp.fr:8080/ProfWelcome.html>
22. Dzemyda, G., Gudynas, P., Šaltenis, V., Tiešis. (2001). Lietuvos pedagogai ir moksleiviai: analizė ir prognozė. Vilnius.: Mokslo aidai.
23. Education et formation 2010. Conseil de l'Europe, commission européenne. [žiūrėta 2005-06-08]. Prieiga per internetą [http://europa.eu.int//comm/education/policies/2010/doc/jir\\_concil\\_fr.pdf](http://europa.eu.int//comm/education/policies/2010/doc/jir_concil_fr.pdf)
24. Elaboration des programmes et des normes de qualité. (2001). Conseil de l'Europe, commission européenne.
25. e-Learning - Penser l'éducation de demain. Commission des communautés européennes. (2000). Bruxelles.
26. Fernagu-Oudet, S. (1999). Voyage au cœur de la pratique enseignante. Marcher et se regarder marcher. [Internet, banque de données **PROF**]. [žiūrėta 2005-06-08]. Prieiga per internetą <http://bdd.inrp.fr:8080/ProfWelcome.html>
27. Fillion-Lacotte, J. (1999). Hermes en didaxie. Approche communicationnelle du métier d'enseignant et tentative d'identification d'une compétence professionnelle fondée sur la médiation didactique. Doctorat d'université. [Internet, banque de données **PROF**]. [žiūrėta 2005-06-08]. Prieiga per internetą <http://bdd.inrp.fr:8080/ProfWelcome.html>

28. Former les enseignants à l'internationale.(1995). Revue internationale d'éducation, n° 6. [Internet, banque de données **PROF**]. [žiūrėta 2005-06-08]. Prieiga per internetą <http://bdd.inrp.fr:8080/ProfWelcome.html>
29. François, H. Compétences de l'enseignant /formateur. <http://divesifier.fr.fm>
30. Fullan, M. (1998). Pokyčių jėgos. Vilnius. Tyto Alba.
31. Garalis, A. (2005). Žmogiškųjų išteklių ugdymo svarba ir nuolatinio mokymo(si) organizavimas. Mokytojų ugdymas. Mokslo darbai. 2004 Nr.3. VŠĮ Šiaulių universiteto leidykla.
32. Guide pour la Formation Pédagogique. CIDMEF-Conseil Pédagogique. [žiūrėta 2004-10-31]. Prieiga per internetą [www.cidmef.u-bordeaux2.fr/guide/GuidPrel.htm](http://www.cidmef.u-bordeaux2.fr/guide/GuidPrel.htm)
33. Guinot- Delery, M.F. (2003). Analyse des pratiques professionnelles.Tertiaire, , n°107 [Internet, banque de données **NOVA**] .[žiūrėta 2005-06-05]. Prieiga per internetą <http://bdd.inrp.fr:8080/NovaWelcome.html>
34. Guskey, T.R. (2004). Profesinio tobulinimosi vertinimas. Vilnius.
35. Haeuw, F. (2003). Vers un redéploiement des compétences des formateurs, dans les dispositifs de formation ouverte et à distance. Distance et savoirs.Vol.1, n°1. [Internet, banque de données **PROF**] .[žiūrėta 2005-06-11]. Prieiga per internetą <http://bdd.inrp.fr:8080/ProfWelcome.html>
36. Hargreaves, A. (1995). Naujasis profesionalizmas - profesinės ir institucinės raidos sintezė. Švietimo naujovės.
37. Henry, J., Cormier, J., Profil de compétences. Discas: documents de références. [žiūrėta 2004-10-31] .Prieiga per internetą <http://discas.ca/Cadreref/Documents/Profilcompetence.html>
38. Hindryckx, M.N., Guillaume, M.E. (1998). Modifier des pratiques pédagogiques et construire des savoir-faire scientifiques dans l'enseignement special de forme 3: les effets d'une formation. Informations Pédagogiques, n°40. [Internet, banque de données **NOVA**]. [žiūrėta 2005-06-13]. Prieiga per internetą <http://bdd.inrp.fr:8080/NovaWelcome.html>
39. Hopkins, D., Aincow, M., West, M. (1998). Kaita ir mokyklos tobulinimas. Vilnius. Tyto Alba.
40. Janiūnaitė, B. (2004). Edukacinės novacijos ir jų diegimas. Kaunas: Technologija.
41. Jacikevičius, A. (1994). Siela, Mokslas, Gyvensena. Vilnius. Žodynas.
42. Jorro, A. (2003). Professionaliser le métier d'enseignant. Paris,ESF. [Internet, banque de données **PROF**]. [žiūrėta 2005-06-10]. Prieiga per internetą <http://bdd.inrp.fr:8080/ProfWelcome.html>
43. Jovaiša, L. (1993). Edukologijos įvadas. Kaunas: Technologija.
44. Jucevičienė, P. (2004). Švietimo įstaigos vadovo kompetencijos portfelis Lietuvai įstojus į ES. Lietuvos vadovų asociacijos respublikinės konferencijos pranešimas.

45. Jucevičienė, P., Lepaitė, D.(2000). Kompetencijos sampratos erdvė. Socialiniai mokslai, 1 (22), p.44-
46. Kasiulis, J., Barvydienė, V. (2001). Vadovavimo psichologija. Kaunas.
47. Kavaliauskienė, V.(2001). Pedagoginis pašaukimas ir jo ugdymas. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
48. Kavaliauskienė, V. (2005). Pokyčiai šiuolaikiame darbo pasaulyje ir mokytojo profesija: pašaukimas, vaidmenys. Mokytojų ugdymas. Mokslo darbai. 2004 Nr. 3. VšĮ Šiaulių universiteto leidykla.
49. Kievišas, J., Kondratienė, R., Kievišas, A. (2004). Mobility Problems in Educating Specialists of Arts in Lithuania. Zinatniskie Raksti (Scientific Articles) IV. Riga: Riga Training and Educational Management Academy.
50. Koerner, M. E. (1992). The Cooperating Teacher: An Ambivalent Participant in Student Teaching. / Journal of Teacher education.
51. Kontautienė, R. (2005). Edukacinių novacijų diegimas šiandieninėje bendrojo lavinimo mokykloje: vadybinis aspektas. Mokytojų ugdymas. Mokslo darbai. 2004 Nr.3. VšĮ Šiaulių universiteto leidykla.
52. Kubilienė, R. Vadovo vaidmuo skatinant profesijos mokytojus.(2006). [žiūrėta 2006-04-24].Prieiga per internetą [www.vdu.lt/alearning2003/II%20Dalis/kubiliene\\_lt\\_kalb.doc](http://www.vdu.lt/alearning2003/II%20Dalis/kubiliene_lt_kalb.doc)
53. Kvalifikaciniai reikalavimai mokytojams. Projektas. (2004).
54. Laderriere, P. (1999).Une problematique nouvelle: la gestion des ressources humaines dans l'enseignement. Recherche et formation, n°30. [Internetė, banque de données **PROF**] .[žiūrėta 2005-06-08] .Prieiga per internetą <http://bdd.inrp.fr:8080/ProfWelcome.html>
55. La formation des adultes. Methode.[žiūrėta 2005-10-05]. Prieiga per internetą <http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/UVlibre/0001/bin54/methode.htm>
56. La qualité de l'enseignement. (1994). [Internetė, banque de données **PROF**]. [žiūrėta 2005-06-08] Prieiga per internetą <http://bdd.inrp.fr:8080/ProfWelcome.html>
57. Laužackas, R. (2005). Profesinio rengimo metodologija. Monografija. VDU. Kaunas.
58. Laužackas, R., Stasiūnaitė, E., Teresevičienė, M. (2005). Kompetencijų vertinimas neformaliame ir savaiminiame mokymesi. Kaunas.
59. Laužackas, Pukelis K. (2000). Kvalifikacija ir kompetencija: samprata, santykis ir struktūra profesijos mokytojo veiklos kontekste. Kaunas:Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
60. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas. (2003).
61. Lietuvos švietimo strateginių nuostatų 2003-2012 m. svarstymo rezultatai. (2003).

62. Linkaitytė, G.M., Lukšytė, D. (2003). Pasirengimas mokytis visą gyvenimą: savivada pagrįsto mokymosi modelis. PEDAGOGIKA. 2003. 69.
63. Le modèle d'andragogie. [žiūrėta 2005-03-05]. Prieiga per internetą [www.meq.gouv.qc.ca](http://www.meq.gouv.qc.ca)
64. Leonienė, B. (2001). Darbuotojų vadyba. Kaunas. Šviesa.
65. Le Robert micro. (1998). Paris.
66. Le petit Larousse illustré. (1995). Paris.
67. Lepaitė, D. (2001). Kompetencija kaip ugdymo tikslas: pagrindinių skirtumų profesinio vidurinio ir aukšto mokslo lygmenyse metodologinis pagrindimas. Socialiniai mokslai, 2 (28), p.39-43.
68. Leplat, J. (1997). Revue EPSn°267 septembre octobre. [žiūrėta 2005-03-05]. Prieiga per internetą <http://www.inrp.fr>
69. Le traité constitutionnel européen, l'éducation, la jeunesse, le sport et la formation professionnelle. [žiūrėta 2005-11-05]. Prieiga per internetą [www.oale.org/spip/spip\\_redirect.php3?id\\_article=693](http://www.oale.org/spip/spip_redirect.php3?id_article=693)
70. Levy, J.F. "État de l'Art" sur la notion de compétences. [žiūrėta 2005-03-05]. Prieiga per internetą <http://archive-edutice.ccsd.cnrs.fr>
71. Marchand, L. (2000). Caracteristiques et problematiques specifiques: la formation universitaire par visioconference. Cyberspace et formations ouvertes: vers une mutation des pratiques de formation? [Internet, banque de donnees **NOVA**]. [žiūrėta 2005-06-12]. Prieiga per internetą <http://bdd.inrp.fr:8080/NovaWelcome.html>
72. Marchive, A.(2003). La modelisation dans la formation des enseignants: de la leçon modele au modele de la leçon. Recherche et formation, n°42 [Internet, banque de donnees **PROF**]. [žiūrėta 2005-06-10] .Prieiga per internetą <http://bdd.inrp.fr:8080/ProfWelcome.html>
73. Marsollier, Ch. (1999). Innovation pedagogique et identité professionnelle: le concept de "rapport a l'innovation". Recherche et formation, n°31 [Internet, banque de données **PROF**]. [žiūrėta 2005-06-10] .Prieiga per internetą <http://bdd.inrp.fr:8080/ProfWelcome.html>
74. Meister, D.G., Melnick, S.A. (2003). National new Teacher Study: Benning Teachers'Concerns. Action in Teacher education. [Internet, **ERIC NO**: EJ678453]. [žiūrėta 2005-06-08] Prieiga per internetą <http://ericadr.piccard.csc.com>
75. Ménard, L. (2002). Protic3: une classe communauté d'apprentissage. [žiūrėta 2005-03-05]. Prieiga per internetą [http://www.protic.net/profs/menardl/3\\_reflexions/competences\\_transversales.htm](http://www.protic.net/profs/menardl/3_reflexions/competences_transversales.htm)
76. Mykoliūnienė, V. (2002). Vadybos abėcėlė praktinėje pedagogo veikloje. Vilnius.
77. Mokytojų atestacija. Mokytojų veiklos vertinimo kriterijai ir procedūros. (2005). Švietimo naujienos. Nr.5 (200).

78. Paradis, P.Y. (1993). L'art d'enseigner. Le savoir des enseignants. Que savent-ils? [Internet, banque de données **PROF**] .[žiūrėta 2005-06-07]. Prieiga per internetą <http://bdd.inrp.fr:8080/ProfWelcome.html>
- Paquay, L., Allet, M., Charlier, E., Perrenoud, P. Former des enseignants professionnels. Quelles strategies? Quelles competences? [žiūrėta 2005-03-10]. Prieiga per internetą <http://www.francois.muller.free.fr/>.
79. Pedagogų rengimo koncepcija. Patvirtinta 2004-09-16, LR Švietimo ir mokslo ministro įsakymu Nr. ISAK – 1441.
80. Pedagogų rengimo samprata. Projektas. [žiūrėta 2005-09-10] Prieiga per internetą [www.smm.lt/veiklos\\_planai\\_ir\\_programos/docs/Samprata\\_projektas.pdf](http://www.smm.lt/veiklos_planai_ir_programos/docs/Samprata_projektas.pdf)
81. Pečiuliauskienė, P., Cvirkienė, S. (2004). Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos decentralizacija: pedagogų požiūris.// Pedagogika. Mokslo darbai. Nr.70.
82. Pelpel, P. (2003). Accueillir, accompagner, former des enseignants: guide de reflection et d'action. [Internet, banque de données **PROF**]. [žiūrėta 2005-06-23]. Prieiga per internetą <http://bdd.inrp.fr:8080/ProfWelcome.html>
83. Peretti, A. 30 compétences de l'enseignant moderne.[žiūrėta 2005-03-05]. Prieiga per internetą <http://parcours-diversifies.scola.ac-paris.fr/PERETTI/30compet.htm>
84. Perrenoud, P. Des indices de positionnement professionnel.[žiūrėta 2005-03-05]. Prieiga per internetą <http://lemanuel.fr.fm/>
85. Perrenoud, P. Penser sa propre formation. [žiūrėta 2005-03-05]. Prieiga per internetą <http://lemanuel.fr.fm/>
86. Perrenoud, P. (1997). Construire des compétences. [žiūrėta 2005-01-10]. Prieiga per internetą [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_construire.htm](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_construire.htm)
87. Perrenoud, P. (1993). Ce qui se joue a l'échelle des établissements dans une renovation pedagogiques. Revue francaise de pedagogique, , n°104 [Internet, banque de données **PROF**]. [žiūrėta 2005-06-07]. Prieiga per internetą <http://bdd.inrp.fr:8080/ProfWelcome.html>
88. Perrenoud, P. (1994). La formation des enseignants entre théorie et pratique. [Internet, banque de données **PROF**] .[žiūrėta 2005-06-08]. Prieiga per internetą <http://bdd.inrp.fr:8080/ProfWelcome.html>
89. Perrenoud, P. (1999). Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage. Paris, ESF.
90. Programme de travail détaillé sur le suivi des objectifs des systèmes d'éducation et de formation en Europe.(2001). [žiūrėta 2005-06-07]. Prieiga per internetą [http://www.sce-educoop.net/education\\_in/pdf/detail-work-program-oth-frn-t02.pdf](http://www.sce-educoop.net/education_in/pdf/detail-work-program-oth-frn-t02.pdf)

91. Projet de la strategie de la CEE pour l'education au developpement durable. (2004). Notes explicatives. CEP/AC+3/2004/8/Adol.2
92. Pukelis, K. (1998). Mokytojų rengimas ir filosofinės studijos. Kaunas: Versmės leidykla.
93. Pukelis, K. (2004). Mokytojų rengimo idealinio modelio parametrai. Monografija. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
94. Questions clés de l'education en Europe. Volume 3. La profession enseignante en Europe: profil, métier et enjeux.( 2002). [žiūrėta 2005-10-05]. Prieiga per internetą [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org)
95. Rudaitienė, L.(2004). Dėstytojo emocinės kompetencijos raiškos ypatumai. ACTA PAEDAGOGICA VILNENSIA.
96. Sakalas, A. (2001). Personalo vadyba. Kaunas. Technologija.
97. Savary, E. (1995). Former les tuteurs. Tertiaire, , n°65 [Internetė, banque de données NOVA]. [žiūrėta 2005-06-12].Prieiga per internetą <http://bdd.inrp.fr:8080/NovaWelcome.html>
98. Simonaitienė, B. (2003). Mokykla – besimokanti organizacija. Kaunas: Technologija.
99. Simonaitienė, B., Targamadzė, V. (2001). Mokytojų profesinė kompetencija: jos plėtotės darbo vietoje galimybių tyrimas. Socialiniai mokslai, 3 (29), p.33-41.
100. Staying alive. Le domaine de l'education non formelle en Europe. Assamblee Generale. (2000). Bruxelles.
101. Stoner, J.A.F., Freeman, R.E., Gilbert, D.R.. (2000). Vadyba. Poligrafija ir informatika.
102. Šernas, V.. (1998). Profesinės veiklos didaktika. Vilnius.
103. Šiaulių Juliaus Janonio gimnazijos mokytojo metodininko metodinės veiklos įvertinimas. 2003-2004.
104. Tamošiūnas, T. (1998). Profesinio ir ikiprofesinio pedagogų rengimo sąveika. Daktaro disertacija. Šiauliai.
105. Tamošiūnas, T., Bužinskas, G., Ignatavičius, S. (2004). Požiūriai į pedagogų rengimo koncepcijos projektą.//Pedagogų rengimas Lietuvoje. Pertvarkos pastangos.Vilnius..
106. Tarptautinių žodžių žodynas. (1999). Vilnius
107. Teresevičienė, M.. (1998). Andragoginė didaktika: kurso programa ir darbo sąsiuvinis.Vilnius. Gimtasis žodis.
108. Teresevičienė, M., Burkštaitytė, N., Gedvilienė, G., Kaminskienė,E., Kaminskienė, L., Zuzevičiūtė, V., Žemaitytė, I. (2003). Neformaliojo ir savaiminio mokymosi identifikavimo, vertinimo, pripažinimo tendencijos Europoje ir Lhietuvoje.// Profesinis rengimas. Nr.6
109. Teresevičienė, M.,Oldroyd, D., Gedvilienė, G. (2004). Suaugusiųjų mokymasis. Vytauto Didžiojo Universitetas.



110. Tumėnienė, V., Janiūnaitė, B. (2001). Pedagogų novacinė veikla: nuostatų, diegimo lygių ir interesų aspektai. *Socialiniai mokslai*. 2001. Nr. 4 (30).
111. Tumėnienė, V., Janiūnaitė, B. (2000). Pedagogų veiklos pokyčiai pasaulinių ir europinių švietimo dimensijų kontekste. *Socialiniai mokslai*. 2000. Nr. 2 (23).
112. Vanci, O. (2004). Investigating the decision-making skills of cooperating teachers and student teachers of English in a Turkish context. *Teaching&teacher Education* Oct 2004, Vol.20 Issue 7 [Internete, **Academic search Premier** [žiūrėta 2005-06-13]
113. Voveris, V. (1990). *Pedagogas – mūšų viltis ir nerimas*. Kaunas. Šviesa.
114. Želvys, R., Žilinskaitė, R. (2004). Aukštojo mokslo reforma ir profesinio rengimo kaita //ACTA PEDAGOGICA VILNENSIA. Nr.12
115. Witorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Education permanente*, n° 135. La compétence au travail.
116. [www.prevert.org/](http://www.prevert.org/)

# **PRIEDAI**