

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS
EDUKOLOGIJOS FAKULTETAS
EDUKOLOGIJOS KATEDRA

Audronė Ivanauskienė

Edukologijos magistrantūros studentė

PEDAGOGŲ KVALIFIKACIJOS TOBULINIMO SISTEMA IR JOS PLĖTROS
GALIMYBĖS: ATVEJO ANALIZĖ

Magistro darbas

Mokslinis vadovas:
doc. dr. Lidiya Ušeckienė

Šiauliai, 2010

Darbas originalus..... Audronė Ivanauskienė
(studento parašas)

Turinys

SANTRAUKA.....	3
SUMMARY.....	4
ĮVADAS.....	5
1. PEDAGOGŲ KVALIFIKACIJOS TOBULINIMO SISTEMOS TEORINIS PAGRINDIMAS... 9	
1.1. Kvalifikacijos tobulinimo sistemos pagrindinių sąvokų apibrėžtis.....	9
1.2. Kvalifikacijos tobulinimo procesas, formos, būdai, metodai ir lygiai.....	11
2. PEDAGOGŲ KVALIFIKACIJOS TOBULINIMO SISTEMŲ LYGINAMOJI ANALIZĖ.....	20
2.1. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemų užsienio šalyse analizė.....	20
2.2. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistema Lietuvoje.....	25
3. SUBJEKTYVAUS PEDAGOGŲ KVALIFIKACIJOS TOBULINIMO SISTEMOS VERTINIMO RASEINIŲ RAJONO SAVIVALDYBĖJE METODOLOGINIS PAGRINDIMAS	37
3.1. Tyrimo metodika ir jos pagrindimas.....	37
3.2. Tyrimo organizavimas ir imties charakteristikos.....	38
3.3. Tyrimo rezultatai ir jų interpretacija.....	40
3.3.1. Socio-demografinės tiriamųjų charakteristikos.....	40
3.3.2. Kiekybinio tyrimo rezultatai.....	43
3.3.2.1. Kvalifikacijos tobulinimo motyvai.....	43
3.3.2.2. Kvalifikacijos tobulinimo turinio ir proceso subjektyvus vertinimas.....	47
3.3.2.3. Kvalifikacijos tobulinimo sistemos problemos.....	50
IŠVADOS.....	55
REKOMENDACIJOS.....	57
LITERATŪRA.....	59
PRIEDAI.....	65

Audronė Ivanauskienė. PEDAGOGŲ KVALIFIKACIJOS TOBULINIMO SISTEMA IR JOS PLĖTROS GALIMYBĖS: ATVEJO ANALIZĖ. Edukologijos magistro darbas/ darbo vadovė doc. dr. Lidija Ušeckienė; Šiaulių Universitetas, Edukologijos katedra. – Šiauliai, 2010. – 64 p.

SANTRAUKA

Permainos moksle ir technikoje, socialinės transformacijos skatina keistis ir kelia naujus reikalavimus mokytojo karjerai – tobulėti, reflektuoti, nagrinėti, plėtoti turimas kompetencija ir įgyti naujas, t.y. mokytis visą gyvenimą, siekiant prisitaikyti prie nuolat kintančių gyvenimo sąlygų.

Darbo tyrimo objektas – pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistema ir jos plėtros galimybės Raseinių rajone.

Tyrimo tikslas – įvertinti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos plėtros galimybes Raseinių rajone.

Tyrimas buvo atliktas Raseinių rajono bendrojo lavinimo mokyklose. Tyrime dalyvavo 240 Raseinių rajono pedagogų. Tyrimo duomenims gauti buvo parengta anketa vadovaujantis Lietuvoje atliktais panašaus pobūdžio tyrimais bei mokslinės literatūros analize. Tyrimas grindžiamas sistemų teorija, strateginio valdymo teorijomis, mokymosi visą gyvenimą ir visaapimančio mokymosi koncepcijomis. Tyrimo tikslui pasiekti vadovaujamosi deskriptyvine ir preskriptyvine metodologine prieiga. Aprašomasis metodas leido išanalizuoti ir susisteminti mokslinę literatūrą bei parengti tyrimo instrumentą.

Tyrimo rezultatai leido identifikuoti pagrindines Raseinių rajono savivaldybės pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos problemas, t.y. menkas vadybinis pasirengimas spręsti kompleksinius žmoniškųjų išteklių valdymo uždavinius; kursų turinio, kokybės bei prieinamumo problemas.

Tyrimo metu nustatyta, kad esama kvalifikacijos tobulinimo sistema netenkina esminių Mokymosi visą gyvenimą koncepcijos reikalavimų: prieinamumo; mokymo ir mokymosi integracijos; žmoniškųjų išteklių valdymo. Gauti tyrimo duomenys leidžia spręsti, kad vadybinių ir organizacinių klausimų (ne)sprendimas yra viena iš pagrindinių priežasčių, kodėl prastai vertinama mokykla, kurioje dirbama.

Esama kvalifikacijos tobulinimo sistema ydinga, nes neskatina mąstyti ir vertinti savo patirties, nemotyvuoja mokytis aktyviai ir atsakingai. Pagrindiniu motyvu kelti kvalifikaciją išlieka finansinio skatinimo sistema.

Pateikiamos rekomendacijos Raseinių rajono bendrojo lavinimo mokyklų vadovams nustatytoms problemoms spręsti.

Audronė Ivanauskienė. TEACHER QUALIFICATIONS SYSTEM IMPROVEMENT AND DEVELOPMENT OPPORTUNITIES: CASE ANALYSIS. Master of Science Final Work of Education Management/ Research Advisor: doc. dr. Lidija Ušeckienė, Šiauliai University, Department of Education – Šiauliai, 2010. – 64 p.

SUMMARY

Changes in science and technology, social transformations promotes the changes and poses new requirements for teacher's career- to grow, reflect, examine, develop their competences and to acquire new; i.e. lifelong learning is necessary in order to adapt to constantly changing conditions of life.

The research object – teacher training system and its development in Raseiniai district.

The research aim – to evaluate the opportunities of teacher qualification system improvement and development in Raseiniai district.

The research was carried out in general education schools in Raseiniai district. 240 teachers took part in the research. The question are for research data was prepared in accordance with similar studies in Lithuania and also the analysis of scientific literature. The research is based on the conception of systems theory, strategic management theories, lifelong learning and inclusive learning. The survey data allowed to identify the main problems of teacher training in Raseiniai district municipality, i.e. poor managerial willingness to address complex human resource management challenges; course content, quality and access issues.

The study found that the current training system does not meet the essential concept of lifelong learning requirements: accessibility, teaching and learning integration, human resources management.

The obtained data allow suggesting that the managerial and organizational issues is one of the main reasons why teachers poorly assess the school they work in.

The current training system is flawed because it does not encourage reflection and evaluation of their experience, neither motivates to learn actively and responsibly. The main reason for training is still a financial incentive scheme.

The problems are identified and the recommendations for secondary school leaders are introduced.

ĮVADAS

Darbo aktualumas. Keičiantis ekonominei, socialinei situacijai, o kartu su ja ir švietimo/ugdymo sistemai, kiekvienas pedagogas susiduria su vis naujomis ir greitai besikeičiančiomis situacijomis, reikalaujančiomis ypač kompleksinių problemų sprendimo, o tam – vis naujo žinojimo ir mokėjimo.

Profesinės kvalifikacijos tobulinimas labiausiai lemia ugdymo proceso sėkmę, todėl ją tobulinti reikia nuolat. Nauja mokymosi paradigma kelia naujus reikalavimus mokytojui: gebėjimą dirbti įvairiose mokymosi aplinkose, naujų idėjų skleidimą, žinių ir laimėjimų vertinimą, informacinio raštingumo poreikį, naujų mokymo metodų ieškojimą. Vis svarbiau yra atnaujinti žinias ir tobulinti kvalifikaciją.

Daugelio autorių nuomone (Yerian, Grossman, 1993; Želvys, 1999; Pečiuliauskienė, Cvirkienė, 2004; Lieberman, Wilkins, 2006), pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistema turi orientuotis į naują mokyklos viziją, siekimą sudaryti mokytojui sąlygas mokytis visą gyvenimą ir nuolat tobulinti savo kvalifikaciją įvairiuose savo profesinės karjeros etapuose. Taip realizuojama pagrindinė žmogiškųjų išteklių valdymo (vadybos) idėja – įgalinti asmenis pasiekti užsibrėžtus tikslus.

Pedagogų kvalifikacijos kėlimas yra visą gyvenimą trunkantis procesas. Šiuo aspektu pedagogų kvalifikacijos kėlimą nagrinėjo daugelis mokslininkų (Laužackas, Dienys, 2004; Adaškevičienė, Čiužas, 2005; Pečiuliauskienė, 2005). Pedagogų mokymasis visą gyvenimą yra nagrinėtas sociologiniuose tyrimuose: „Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo finansavimo problemos savivaldybėse“ ir „Mokytojų kvalifikacijos tobulinimosi poreikių tenkinimas“. Ekspertų nuomone mokymasis visą gyvenimą yra neatskirama mokytojo profesijos dalis. Tyrėjai, atlikę mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikių tyrimą nustatė, jog pedagogų kvalifikacijos tobulinimas buvo siejamas su mokymosi visą gyvenimą prioritetais.

Skatinant pedagogus kelti kvalifikaciją, 1992 metais įvykdyta pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos decentralizacija. Padidėjo kvalifikacijos tobulinimo renginių prieinamumas, taupomos lėšos kelionėms, vis dažniau kvalifikacijos tobulinimo renginiai organizuojami mokyklose (Bužinskas, Ignatavičius, Tamošiūnas, 2001; Pečiuliauskienė, Cvirkienė, 2004; Trakšėlys, 2008). Dauguma pedagogų pokyčius vertina teigiamai, nes decentralizacija padeda taupyti ir pedagogų laiką. Vis daugiau pedagogų kvalifikacijos renginių organizuojant mokyklose, atsiranda galimybė suformuoti stiprią komandą ir plėtoti partneriškus santykius (Drutienė, 2004; Desimone, 2008).

Kai kurie tyrėjai daug dėmesio skiria pedagoginiams gebėjimams tobulinant kvalifikaciją (Bulajeva, 2000; Kaminskas, 2000; Tamošiūnas, 2002). Taip pat tyrėjai nustatė tendenciją, jog mokytojai nėra visiškai patenkinti kvalifikacijos tobulinimo sistema ir nori tobulinti savo kvalifikaciją savarankiškai (Martišauskienė, Gaigalienė, 2007). Negatyvus mokytojų požiūris į tobulinimosi sistemą dažniausiai grindžiamas nepasitikėjimu pedagogo darbą vertinančių asmenų objektyvumu (Trakšėlys, 2008). Didaktinės kompetencijos problemos analizuojamos tiek užsienio (Fullan, 1999) tiek Lietuvos (Martišauskienė, Gaigalienė, 2007) mokslininkų darbuose.

Mokslinė tyrimo problema gali būti keliami šiais probleminiais klausimais: ar galima teigti, kad visų Lietuvos regionų pedagogai turi lygias galimybes tobulinti kvalifikaciją netoli gyvenamosios vietos; ar sudaromos tolygios galimybės sukurti pedagogams kokybiškas ir šiuolaikiškas mokymosi aplinkas? Atskleidžiant **praktinį problemos** aspektą reikia pastebėti, kad pedagogų kvalifikacijos klausimai Raseinių rajono atžvilgiu yra menkai tyrinėti. Dažniausiai apsiribojama apibendrinančia statistika, kiek pedagogų per pastaruosius metus tobulino kvalifikaciją.

Tyrimo objektas: pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistema ir jos plėtra Raseinių rajone.

Tyrimo hipotezė:

Esama pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistema netenkina esminių mokymosi visą gyvenimą koncepcijos reikalavimų: prieinamumo; mokymo ir mokymosi integracijos; žmogiškųjų išteklių valdymo.

Darbo tikslas – atskleisti Raseinių rajono pedagogų požiūrį į kvalifikacijos tobulinimo sistemą ir jos plėtros galimybes.

Tyrimo tikslas – įvertinti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos plėtros galimybes Raseinių rajone.

Darbo uždaviniai:

1. Atskleisti teorinius pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos organizavimo ir vystymo aspektus.
2. Išskirti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo problemas Raseinių rajone.
3. Įvertinti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos plėtros galimybes Raseinių rajone remiantis empirinio tyrimo rezultatais.
4. Pateikti pasiūlymus pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos plėtrai Raseinių rajone užtikrinti.

Tyrimo metodologija

Tyrimo tikslui pasiekti vadovaujamosi deskriptyvine ir preskriptyvine metodologine prieiga. Aprašomasis metodas leido išanalizuoti ir susisteminti mokslinę literatūrą bei parengti tyrimo instrumentą.

Rengiant darbą vadovaujamosi humanistine ir progresyviaja ugdymo turinio teorijomis bei konstruktyvizmu. Anot humanistinės psichologijos klasiko A. Maslou, žmogaus mokymosi tikslas – pasiekti saviraišką, kuri pabrėžia kiekvieno mokymosi dalyvio poreikį atskleisti savo potencines galias, realizuoti save kuriant savo asmeninį ir profesinį gyvenimą. Dažniausiai tai siejama su atsakomybės už rezultatą prisiėmimu pirmenybę teikiant saviugdai. Antroji – remiasi pragmatizmo filosofija. Vyrauja ugdymo tikslas padėti žmonėms išmokti gyventi jų susikurtame pasaulyje, gerinant gyvenimo kokybę, skatinant domėjimąsi mokymu ir jo prasmingumu. Per pedagogų įtraukimą į mokyklos tikslų formulavimą, ir atsakomybės už rezultatus delegavimą pasiekiamas sinergetinis efektas (Mosher, 1981). Pragmatizmo filosofijoje susikerta psichologijos, sociologijos, vadybos ir kitų mokslų žinios. Konstruktyvizmas pabrėžia žinių, įsitikinimų bei įgūdžių, kuriuos besimokantis atsineša su savimi, reikšmę mokymuisi. Konstruktyvus požiūris į mokymą, mokymąsi ir žinių formavimą, akcentuojantis ankstesnio patyrimo reikšmę konstruojant žinias ir taikant jas naujoms situacijoms (Derry, 1999). Tobulinantys kvalifikaciją patys renkasi, kaip priimti naujas idėjas ir kaip jas įtraukti į jau susiformavusį požiūrį į pasaulį.

Empirinės dalies uždaviniams spręsti pasitelkta kiekybinė tyrimo strategija. Pasirinkta strategija sudaro prielaidas patikrinti išsikeltą hipotezę, identifikuoti problemas bei numatyti galimus jų sprendimo būdus. Tyrimas grindžiamas sistemų teorija, strateginio valdymo teorijomis, mokymosi visą gyvenimą ir visaapimančio mokymosi koncepcijomis. Preskriptyvinė metodologinė prieiga atsiskleidžia tiek formuojant tyrimo instrumentą, tiek interpretuojant gautus tyrimo duomenis, o taip pat ir pateiktuose pasiūlymuose.

Tyrimo metodai:

- Mokslinės literatūros ir teisinių dokumentų analizė, sintezė, pateikimas. Šis metodas sudarė prielaidas apibrėžti problemos kontekstą.
- Anketinė apklausa. Tyrimo instrumentas – klausimynas (žr. 1 priedą).
- Statistiniai duomenys susisteminti SPSS 13.0 pagalba. Lentelės ir paveikslai pateikti apipavidalinus naudojantis MS Office programine įranga (Excel ir Word). Atliktos anketinės apklausos duomenų analizė atskleidė Raseinių rajono bendrojo lavinimo mokyklų pedagogų požiūrį į kvalifikacijos tobulinimo sistemą ir jos problemas.
- Indukcinis ir dedukcinis metodai panaudoti rengiant rekomendacijas.

Tyrimo imtis ir organizavimas

Tyrimas vyko 2010 m. sausio – 2010 m. vasario mėnesiais vienu etapu suderinus tyrimą su Raseinių rajono bendrojo lavinimo mokyklų vadovais. Tyrime dalyvavo 240 Raseinių rajono pedagogų.

Darbo etapai. Darbas rengtas nuosekliai 2008 – 2010 metais.

1. 2008 m. rugsėjo – gruodžio mėn.: tyrimo temos bei problemos aptarimas, pagrindinių teorinių šaltinių paieška bei bibliografijos sudarymas.

2. 2009 m. sausio – birželio mėn.: mokslinės literatūros bei dokumentų analizė. Teorinės dalies struktūros sudarymas. Sumodeliuota tyrimo strategija bei pasirinkti tyrimo metodai.

3. 2009 m. rugsėjo – gruodžio mėn.: tyrimo koncepcijos formavimas bei tyrimo klausimyno parengimas.

4. 2010 m. sausio – vasario mėn.: Raseinių rajono pedagogų apklausa pagal sudarytą klausimyną (žr. 1 priedas). Gauti duomenys susisteminti statistine programa. Gauti tyrimo rezultatai įvertinti ir interpretuoti atsižvelgiant į teorinę darbo dalį, papildant naujai surinktos literatūros analize, kuri sudarė prielaidas paaiškinti gautus duomenis.

5. 2010 m. kovo – balandžio mėn.: empirinio tyrimo duomenų analizė ir interpretacija. Tyrimo duomenų apibendrinimas, išvadų bei rekomendacijų rengimas, darbo apipavidalinimas.

Darbo naujumas. Tai pirmas tokio pobūdžio tyrimas Raseinių rajono savivaldybės mastu, kuris atskleidžia dalį nacionalinės švietimo sistemos problemų. Tyrimo metu nustatyta, kad esama kvalifikacijos tobulinimo sistema netenkina esminių Mokymosi visą gyvenimą koncepcijos siekinių: prieinamumo didinimo, mokymo ir mokymosi metodų integravimo ir pripažinimo. Tyrimo rezultatai atskleidžia vadybinių kompetencijų stoką ir poreikį plėtoti sistemą turinio atnaujinimo kryptimi. Pateiktos rekomendacijos orientuoja į mokyklų, o ypač vadovų, lygmenį, tiek ir į visos sistemos pertvarką.

Darbo struktūra: darbą sudaro įvadas, 3 skyriai, išvados, rekomendacijos, literatūros sąrašas, 3 priedai. Darbe pateikiama 10 lentelių, 16 paveikslų.

1. PEDAGOGŲ KVALIFIKACIJOS TOBULINIMO SISTEMOS TEORINIS PAGRINDIMAS

1.1. Kvalifikacijos tobulinimo sistemos pagrindinių sąvokų apibrėžtis

Analizuojant pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos specifiką, svarbu išsiaiškinti ir suprasti pagrindines sąvokas: kvalifikacijos tobulinimo sistema, kvalifikacijos tobulinimas, kompetencija, kvalifikacijos kėlimas.

Kvalifikacijos tobulinimas suprantamas kaip mokymasis ar studijos, kai jas baigus neįgyjama aukštesnio lygio profesinė kvalifikacija, apibrėžta nacionalinėje išsilavinimo lygių, kvalifikacinių laipsnių ir profesinių kvalifikacijų sistemoje. P. Pečiuliauskienė (2004) nurodo, jog pedagogų kvalifikacijos tobulinimas – tai pedagoginių, dalykinių, metodinių, psichologinių žinių plėtra, gebėjimų ir įgūdžių lavinimas.

K. Kaminskas (2000), išanalizavęs įvairių šalies ir užsienio autorių darbuose vartojamus kvalifikacinio tobulinimo termino sinonimus (kompetencija, kvalifikacijos tobulinimas, kvalifikacijos kėlimas, profesinė kvalifikacija, profesinė kompetencija), mokytojo profesiniu tobulinimusi laiko bet kurią veiklą, per kurią plėtojami pedagogo profesiniai gebėjimai, žinios patirtis, jo kaip mokytojo kompetencijos.

Pedagogų kvalifikacijos kėlimas yra visą gyvenimą trunkantis procesas, siekiantis prisiderinti prie techninių, technologinių, socialinių ir kitų pokyčių (Laužackas R., Dienys V., 2004). Reiktų atkreipti dėmesį į tai, kad kvalifikacijos tobulinimas ir kvalifikacijos kėlimas šiame darbe suprantami kaip sinonimai.

Remiantis Profesijos mokytojų kvalifikacijos tobulinimo nuostatais (2007 m. balandžio 3 d.), kvalifikacijos tobulinimo sistemą galima apibrėžti kaip būdus ir priemones, skirtas mokytojų kvalifikacijos tobulinimui parengti, organizuoti ir vykdyti.

C. Heideman (1990) pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemą apibūdina kaip profesinių ir organizacinių veiksmų visumą, nukreiptą į pedagogų tobulinimą. E. Villegas-Reimers (2003) pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemą vadina sistemingu pedagogų augimo ir vystymo galimybių planavimu.

P. Pečiuliauskienė teigia (2005), jog nuolat besikeičiančioje visuomenėje pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistema turi orientuotis į naują mokyklos viziją, siekį mokytojui sudaryti sąlygas mokytis visą gyvenimą ir nuolat tobulinti savo kvalifikaciją įvairiuose savo profesinės karjeros etapuose.

Mokymosi visą gyvenimą principai teigia, kad mokymasis gali vykti įvairiuose kontekstuose ir įvairias būdais. Kartu su mokymusi visą gyvenimą reikia paminėti ir visaapimančią mokymąsi (ES

pranešimas apie mokymąsi visą gyvenimą, 2001). Visaapimantis mokymasis reiškia, kad mokomasi bendraja ir profesine prasme, tiek iš formalaus mokymo ir ugdymo, tiek iš asmeninės, socialinės ir profesinės patirties. Taigi reikia rasti sąsajas tarp šių mokymosi formų ir sukurti mechanizmus, įgalinančius pripažinti visus mokymosi būdus, kurių pedagogas imasi ir tęsia mokymąsi visą gyvenimą. Mokymasis iš socialinės, asmeninės ir profesinės patirties gali būti neformalaus ar savaiminio mokymosi būdas.

Kvalifikaciją sudaro žinios, įgūdžiai, vertybės ir požiūriai (t.y. kompetencijos), įgalinančios efektyvų teorinio ir (ar) praktinio profesinio rengimo perteikimą. Reiškia, kad kompetencijos yra kvalifikacijos sudėtinės dalys, o kvalifikacijos kėlimas turėtų remtis aukštesnių kompetencijų įgijimu (Pukelis, Savickienė, Fokienė, 2009) .

B. Valkaitienė (2003) profesinę kvalifikaciją apibūdina kaip profesinių kompetencijų visumą, kuri įgalina individą dirbti taip, kad jo darbas visiškai atitiktų jam keliamus reikalavimus. O kvalifikacijos tobulinimą supranta kaip podiplominį etapą, kai pedagogas įvairiomis formomis tobulina ir plėtoja savo profesines žinias, įgyja naujų kompetencijų.

Daugelis užsienio autorių nurodo (Berman, McLaughlin, 1978; Kells, 1980; Lawrence, 1974; Yarger, Howey, Joyce, 1980), kad pedagogų kvalifikacijos tobulinimas, kaip reiškinys, galutinai susiformavo tik apie 1980 metus. Užsienio tyrinėtojų atliktos apžvalgos atskleidė, jog 1970 m. pab. – 1980 m. prad. pedagogų kvalifikacijos tobulinimas daugiausia apėmė mokytojų vienas kitam pagalbą ir patarimus, tikslų sau iškėlimą, nusistatant diferencijuotą, aktyvų ir savarankišką mokymąsi (Ainsworth, 1976; Brim, Tollett, 1974; Joyce, Peck, 1977; Zigarmi, Betz, Jensen, 1977).

Lisabonos Europos Tarybos 2000 m. kovo mėn. strateginėje deklaracijoje teigiama, jog profesinis kvalifikacijos tobulinimas suvokiamas kaip vienas pagrindinių būdų padaryti ES „konkurencingiausia ir dinamiškiausia žiniomis grįsta ekonomika pasaulyje, galinčia duoti pastovų ekonomikos augimą, užtikrinant geresnį darbą ir didesnę socialinę sanglaudą“. Mokytojų mokymo ir jų kvalifikacijos tobulinimas buvo ne tik būdas, bet ir prioritetas, siekiant šių Lisabonos tikslų.

Apibendrinus visų autorių išsakytas mintis apie pedagogų kvalifikacijos tobulinimą bei visą sistemą, galima teigti, jog pedagogų kvalifikacijos tobulinimas yra individualus ir kolektyvinis procesas, nukreiptas į mokytojo profesinių žinių lavinimą, plečiant ne tik mokytojo, bet ir mokyklos, kurioje jis dirba, galimybes. Kvalifikacijos tobulinimą galime vadinti sistema tada, kai tai vyksta pagal iš anksto nustatytą ir patvirtintą tvarką, reglamentuotą įstatymų ar kitų teisės aktų bei įtraukia visas šalies švietimo institucijas.

1.2. Kvalifikacijos tobulinimo procesas, formos, būdai, metodai ir lygiai

P. Pečiuliauskienė (2005) pažymi, jog šiuo metu Lietuvos pedagogai turi galimybę tobulinti savo profesinę kvalifikaciją trimis lygmenimis:

1. Formaliuoju (perkvalifikavimas, antrosios pakopos universitetinės studijos).
2. Neformaliuoju (suaugusiųjų švietimo mokymasis kvalifikacijos tobulinimo institucijose).
3. Savišvieta kaip saviugdros komponentas (savarankiškai diagnozuojami savo mokymosi poreikiai, numatomi tikslai, susirandami reikalingi šaltiniai, pasirenkama mokymosi strategija ir pačių įsivertinamos įgytos žinios).

D. Žvirdauskas, V. Adaškevičienė (2009) nurodo, jog pasaulio ir Europos edukologijos mokslininkai, švietimo vadybininkai bei politikai aktyviai diskutuoja apie tai, kas apibrėžia formalųjį, neformalųjį ir savaiminį mokymąsi. Apie mokymosi formalumą ar neformalumą gali būti sprendžiama pagal mokymosi vietą, procesą, tikslą, turinį bei pasiekimus (Colley, Hodkinson, Malcom, 2003). Skirtingose mokymosi situacijose šie aspektai dažnai persipina, o tai tik sumenkina ribas tarp formaliojo, neformaliojo ir savaiminio mokymosi bei komplikuoja vieningą neformaliojo ir savaiminio mokymosi reiškinių suvokimą (Žvirdauskas, Adaškevičienė, 2009).

L. Lewis, B. Parsad, N. Carey ir kt. (2000) nurodo, jog formalus pedagogų kvalifikacijos tobulinimas paprastai apima vienos mokyklos ar miesto mokyklų kvalifikacijos tobulinimo programas. Seminarai ir konferencijos yra būdingiausia pedagogų kvalifikacijos tobulinimo forma, kuri paprastai skirta trumpalaikiams tikslams įgyvendinti, tokiems kaip konkrečios disciplinos integravimas į mokymo sistemą.

Ir nors šios tobulinimo formos laikomos tradicinėmis, tačiau sulaukia nemažai kritikos. M. Fullan ir S. Stiegelbauer (1991) įvardina, jog didžiausi trūkumai yra tokie, kad seminarai ir konferencijos trunka neilgai, trūksta tęstinumo ir grįžtamojo ryšio. Be to, užsiėmimai dažniausiai vyksta izoliuotai nuo kitų kolegų, todėl neįmanoma padiskutuoti tarpusavyje ir pasidalinti skirtinga patirtimi. Visgi pagrindinis argumentas yra tas, jog profesinis kvalifikacijos tobulinimas turi būti efektyvus tiek, kad mokytojas galėtų įgytas žinias perteikti praktiškai mokiniams klasėje, tačiau tiek seminarai, tiek konferencijos yra per trumpos, kad galėtų įtakoti mokytojo darbą ar mokinių rezultatus.

Tai patvirtina ir atlikti tyrimai (Lewis, Parsad, Carey, Bartfai, Farris, Smerdon, Greene, 2000), kurių metu buvo nustatyta, jog mokytojai, kurie dalyvavo mokymuose, trunkančiuose ilgiau nei 8 valandas, lyginant su mokytojais, kurie dalyvavo seminaruose ir konferencijose, trunkančiuose ne ilgiau 8 valandų, žymiai pagerino savo kompetencijas ir mokinių mokymosi rezultatus.

P. Cranton (1996) formalų kvalifikacijos tobulinimą apibrėžia kaip trumpalaikius ir ilgalaikius kursus, seminarus, organizuojamus už mokyklos ribų ir vadina instrumentiniu mokymu. T. Bulajeva (2000) vieną iš tradicinių profesinio tobulinimo būdų nurodo įvairias pratybas, praktinius užsiėmimus, kurių tikslas – ne tik ugdyti ir įtvirtinti naujus įgūdžius, pateikti naujų žinių, bet ir sudaryti kursų dalyviams galimybes pasikeisti idėjomis ir mintimis apie savo darbą, aptarti konkrečias pedagogines, psichologines, metodines problemas, ieškoti konkrečių sprendimo būdų.

Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategijoje (2004) teigiama, jog neformalus mokymasis vyksta šalia pagrindinių švietimo ir mokymo sistemų, dažniausiai mokymo institucijose. Skirtumas tas, jog neformalaus mokymosi proceso baigimas nėra liudijamas valstybės pripažintu pažymėjimu. Esminis neformaliojo mokymosi proceso bruožas yra tai, kad besimokančiojo atžvilgiu jis yra sąmoningas (Europos Komisija, 2001, Terminology of Vocational Training, 2003).

Pagrindinės neformaliojo kvalifikacijos tobulinimo formos yra (Žvirdauskas, Adaškevičienė, 2009):

1. Organizuota tikslinė savišvieta.
2. Kursai, seminarai, paskaitos.
3. Žiniasklaidos priemonėmis perteikiamos šviečiamojo pobūdžio programos.

Androgogikos specialistas M. S. Knowles (1984; cit Beresnevičienė 1995) nustatė, jog suaugę žmonės mokydami pirmenybę atiduoda saviugdai, t.y., tokiam mokymosi modeliui, kai pedagogai pamažu perima iniciatyvą ir toliau mokosi be kitų pagalbos, savarankiškai diagnozuodami savo mokymosi poreikius, numatydami tikslus, susirasdami reikiamus šaltinius, savarankiškai pasirinkdami mokymosi strategiją ir galiausiai patys įsivertina įgytas žinias ir padarytą pažangą. Saviugdosa tyrinėtojas P. Candy (1991) nustatė tokius keturis saviugdosa aspektus (Bulajeva, 2000):

1. Asmeninė autonomija suvokiama kaip žmogaus ugdyto (si) tikslas ir procesas. Toks pedagogas nepasiduoda kitų spaudimui, yra laisvas savo mąstymu, sprendimais ir veiksmais. Jis savarankiškai susidoroja su atsiradusiomis problemomis ir nesėkmėmis, save suvokia kaip autonomišką žmogų.

2. Savivada apibrėžiama kaip noras ir gebėjimas vadovauti savo mokymuisi. Toks mokymasis gali vykti formalus ir neformalus ugdyto sąlygomis. Savivada, kaip procesas, siejama su gebėjimu daryti sprendimus apie savo mokymąsi. Pedagogas pats nusprendžia, ko jam mokytis, kaip reikia mokytis ir kur tas mokymas turi vykti.

3. Besimokančiojo valdymas. Saviugdosa vykstant formaliomis sąlygomis, besimokančiojo valdymas suprantamas kaip procesas, kurio pradžioje mokymą kontroliuoja mokytojas, bet pamažu

valdymą perima besimokantis ugdytinis. Kai šį procesą perima ugdytinis, mokytojo vaidmuo pasikeičia į pagalbininką, patarėją, informacijos šaltinį.

4. Autodidaktika – tai intencinė, iš anksto apgalvota, sąmoninga savimoka. Atsakomybė už savimoką gula ant pačių besimokančiųjų pečių. Profesionalūs pedagogai labiau nei kitos grupės linkę į toki mokymąsi, nes autodidaktika leidžia išsivaduoti iš formalios, organizuotos ugdymo veiklos.

Lietuvoje, kaip ir daugelyje kitų šalių, vis daugiau pedagogų kvalifikacijos renginių organizuojama mokyklose: taip įgyti žinių ir įgūdžių gali visi mokyklos pedagogai ar jų komandos, užtikrinama idėjų sklaida, žinios susiejamos su įprastine aplinka, sutaupomos lėšos bei laikas. Ž. Drutienė (2004) nurodo, jog kvalifikacijos tobulinimas mokykloje – tai galimybė suformuoti stiprią komandą ir plėtoti partneriškus santykius. Kiti autoriai (Everard, Morris, 1998; Fullan, Stiegelbauer, 1991) labiau vertina mokymąsi už mokyklos ribų – bendraujant su kolegomis iš kitų mokyklų (šalių) efektyviau plečiamas mokytojų dalykinis akiratis, aktyvinamas jų mąstymas, todėl efektyvu yra derinti tiek mokymąsi darbo vietose, tiek tradicinio mokymo elementus.

D. Sparks ir S. Loucks-Horsley (1989) išskiria 5 pedagogų kvalifikacijos tobulinimo formas:

1. Individualus kvalifikacijos tobulinimas. Mokytojai skaito daug įvairių mokslinių publikacijų, diskutuoja jiems rūpimomis temomis su kolegomis, eksperimentuoja naujas mokymo strategijas. Šis modelis numato, jog patys pedagogai gali geriausiai įvertinti savo mokymosi poreikius ir savarankiškai pradėti mokytis. Be to, pedagogai jaučiasi labiau motyvuoti, kai yra atsižvelgiama į asmeninius jų poreikius. Toks pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelis gali turėti keletą formų: pedagogą dominantis straipsnis ir jo analizė (paprasta forma) arba mokslinių tyrimų ar mokymo programų kūrimas, skatinamas dotacijomis (sudėtinga forma) (Boyer, 1983; Mosher, 1981).

Mokymosi stilius tyrinėjantys mokslininkai (Dunn, 1978; Gregorc, 1979) nurodo, jog toks pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelis yra efektyvus, nes visi žmonės skirtingai suvokia, apdoroja ir priima informaciją, todėl tik jie patys savarankiškai mokydami gali tai daryti efektyviai. Tuo tarpu kiti tyrėjai (Hall, Loucks, 1978) teigia, kad savarankiškai besimokantys pedagogai susiduria su įvairiomis problemomis, kurios reikalauja tam tikros kompetencijos žmonių patarimų, pagalbos ar dalyvavimo mokymuose.

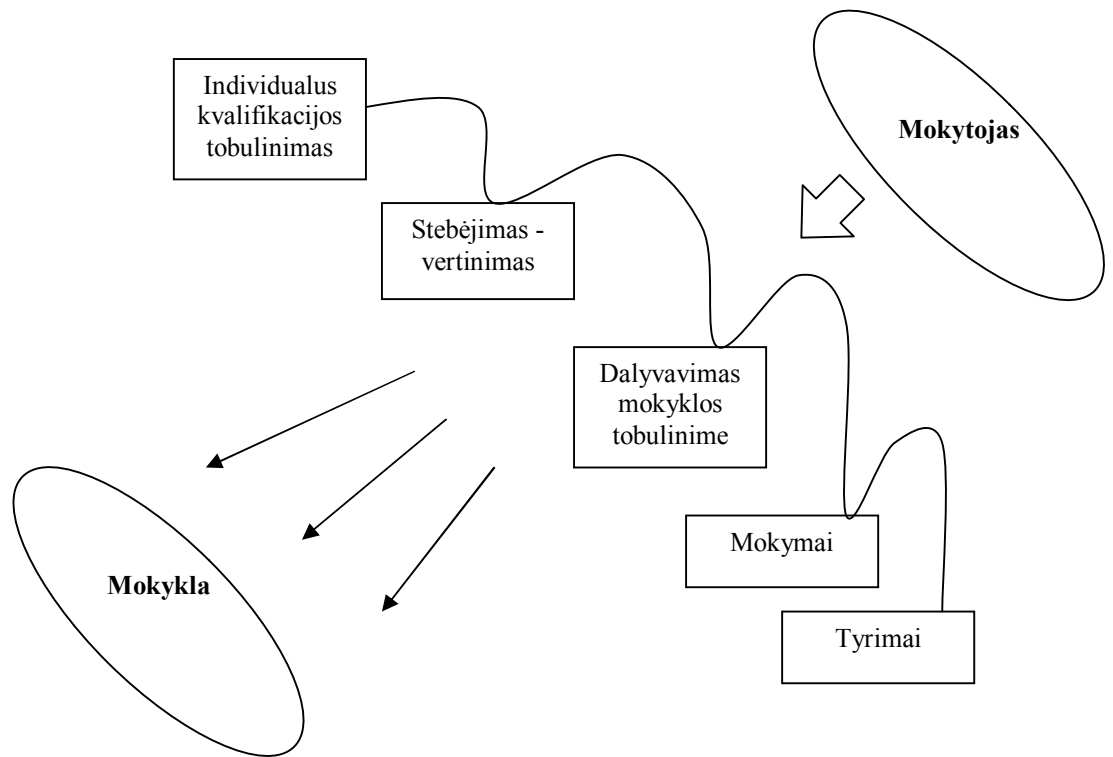
2. Stebėjimas-vertinimas. Kadangi mokytojo profesija „izoliuota“ ir pamokose nedalyvauja kiti suaugusieji, mokytojas negali gauti pastabų apie savo darbą. Mokytojo darbo stebėjimas leidžia kritiškiau įvertinti savo darbą. Užsienio autorių nuomone (Acheson, Gall, 1980), toks modelis yra efektyvus tik tokiu atveju, jei pedagogai buvo specialiai apmokyti, kaip reikia atlikti stebėjimą. Atliktų tyrimų metu buvo nustatyta, kad pedagogo stebėjimas bei vertinimas įtakojo didesnę

mokytojo norą savarankiškai tobulėti ir mokytis, siekiant įgyti kuo daugiau žinių. Be to, pagerėjo mokytojo darbo rezultatyvumas (remiantis mokinių metiniais įvertinimais) (Joyce, Showers, 1988; Sparks, 1986).

3. Dalyvavimas tobulinimo procese. Mokytojų prašoma sukurti ir pritaikyti mokyklai mokymo programas, taip dalyvaujant sistemingame mokyklos tobulinimo procese. Toks dalyvavimas pats savaime reikalauja iš mokytojų naujų žinių (mokymo planavimas, darbas grupėse, problemų sprendimas ir pan.). Šis modelis leidžia pedagogams pagerinti tarpasmeninio bendravimo įgūdžius. M. Knowles (1980) teigia, jog suaugę mokosi daug efektyviau, kai jiems reikia išspręsti kokią problemą. Kad šio modelio veikimas būtų efektyvesnis, Kai kurie autoriai (Glickman, 1986) siūlo pedagogus suskirstyti į grupes, kuriose būtų skirtingos kvalifikacijos mokytojai. Tokiu būdu, dalyvaujant viename projekte, pedagogai mokytūsi vieni iš kitų ir taip pagilintų savo turimas žinias.

4. Mokymai. Mokymosi sesijos, kurios vyksta pagal aiškiai nustatytus tikslus ir besimokančiojo poreikius. Tai gali būti seminaras, paskaita, vaidmenų žaidimai, diskusijos, demonstracijos, mikro-mokymas ir t.t. Atlikti tyrimai parodė (Wade, 1985; Gage, 1984; Good, Grouws, 1987; Kerman, 1979; Robbins, Wolfe, 1987), jog visos mokymo formos daro teigiamą poveikį mokytojo kvalifikacijai, tačiau visgi yra pastebima tendencija, jog tos mokymo formos, kurios leidžia mokytojui stebėti ir analizuoti savo darbą (demonstracijos, vaidmenų-žaidimai), yra efektyviausios, vertinant tiek pagal mokytojų, tiek pagal mokinių rezultatyvumą.

5. Tyrimai. Mokytojai buriasi į mokslinių tyrimų grupę, kuri kas savaitę renkasi po pamokų ir keletą valandų analizuoja, diskutuoja, tariasi bei sprendžia iškilusias problemas. Daugelio autorių nuomone (Lieberman, 1986; Gable, Rogers, 1987; Watts, 1985), toks pedagogų kvalifikacijos tobulinimo metodas efektyvus tuo, jog gali apimti ne tik vieną klasę, mokyklą, miestą, bet ir švietimo institucijas, kitų šalių mokyklas.



1 pav. **Pedagogų kvalifikacijos tobulinimas: tarpusavio priklausomybė ir ryšys** (pagal Sparks, Loucks-Horsley, 1989; Houston, 1990)

W.R. Houston (1990) nurodo, jog siekiant kuo didesnio pedagogo kvalifikacijos tobulinimo efektyvumo, būtina derinti tarpusavyje visas aukščiau paminėtas formas.

Pedagogų kvalifikacijos tobulinimas dažniausiai vyksta:

1. Mokyklose (mokymasis organizacijose).
2. Specializuotose kvalifikacijos tobulinimo įstaigose (švietimo centruose).
3. Aukštosiose mokyklose (universitetuose, kolegijose).

Didžiausias dėmesys pedagogų kvalifikacijos tobulinime yra skiriamas:

1. Ugdymo turiniui bei ugdymo metodams.
2. Mokyklos organizacijai ir vadybai.
3. Pedagoginiams ir psichologiniams aspektams.
4. Socialiniams klausimams ir inovacijų diegimui.

Pagrindiniai pedagogų kvalifikacijos tobulinimo lektoriai yra pirminio pedagogų rengimo institucijų mokytojai ir vadovai; universitetų dėstytojai ir ekspertai-mokytojai-tyrėjai; mokytojai, kuriems sumažintas mokymo krūvis tam, kad galėtų perduoti patirtį savo kolegoms; inspektoriai, priežiūros specialistai, mokyklų vadovai ir kiti administracijos darbuotojai; mokytojai ir ekspertai iš verslo pasaulio.

Kalbant apie ES šalis, pedagogų kvalifikacijos tobulinimas skirstomas į tris lygius pagal karjeros trukmę:

1. Įvadinis (pradedantiems karjerą mokytojams, trunkantis min 30 valandų).

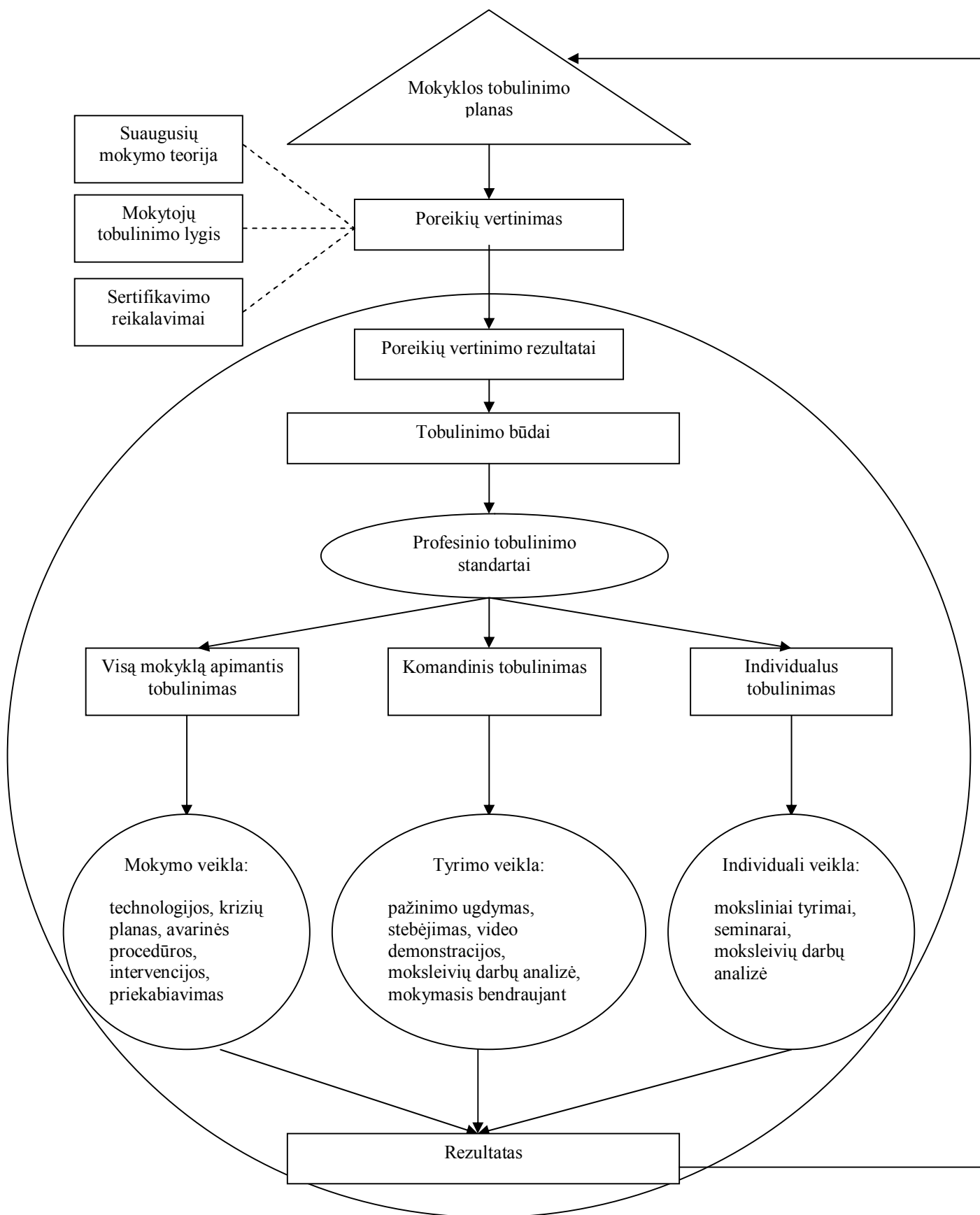
2. Praturtintas (pažengusiems, min 22 valandos).

3. Specializuotas (pagal atskirus poreikius, trunkantis min 15 valandų).

Taigi egzistuojantys tradiciniai pedagogų profesinio tobulėjimo būdai ne visada sudaro sąlygas transformuojančiam mokymuisi vykti, t.y. ne visada sudaro sąlygas elgsenos, įsitikinimų bei vertybių kaitai. Kvalifikacijos tobulinimas neatsiejamas nuo konkrečios mokyklos ar kitos ugdymo institucijos tobulėjimo proceso, todėl yra individualus ir priklauso nuo pačių pedagogų pastangų nuolatos save ugdyti.

L. Desimone (2008) teigia, jog kiekviena mokykla turi turėti savo pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelį. M.E. Wechsler, P.M.Shields (2008) nurodo, jog tapti efektyvia pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistema trukdo duomenų apie profesionalius mokytojus rinkimo, naudojimo ir keitimosi tarpusavyje stoka; taikomi standartai mokytojo profesijai, kurie nebeatitinka šių dienų realijų; nepakankamas mokymo kokybės vertinimas ir netinkamai naudojami ankstesni mokytojo kvalifikacijos tobulinimo rezultatai.

J.M. Lieberman ir E.A. Wilkins (2006) pateikė mokytojų kvalifikacijos tobulinimo modelį, kuris jungia mokyklą, mokytojų bei mokinių poreikius.



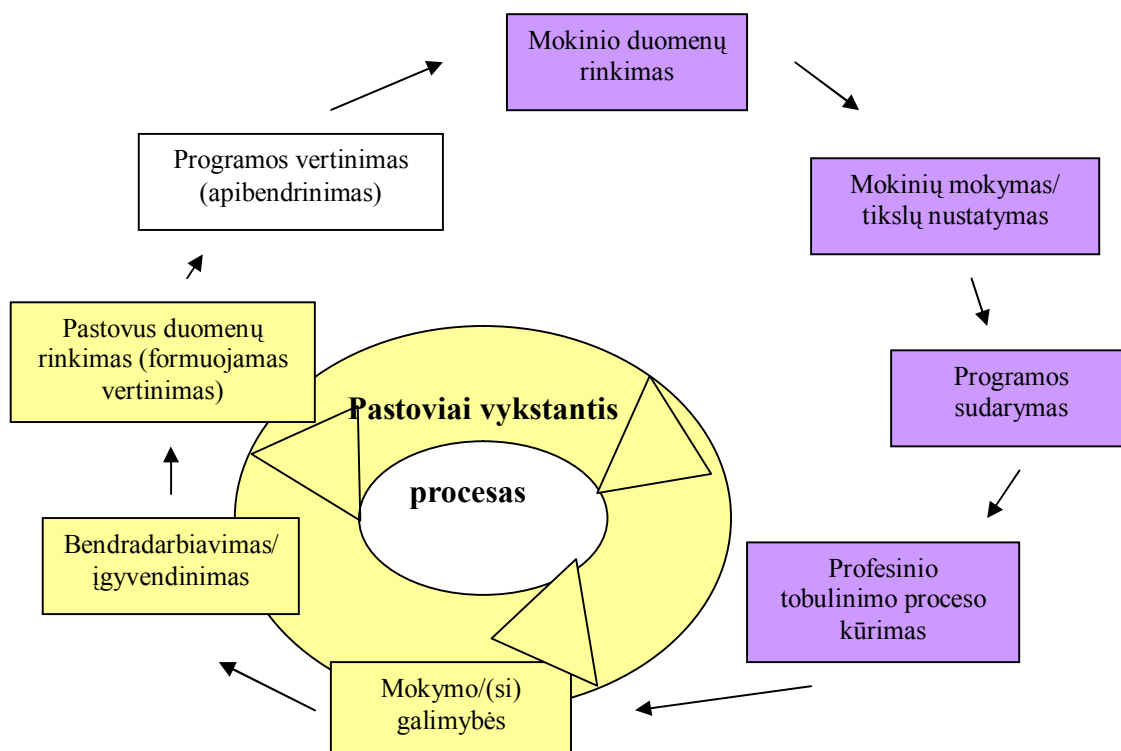
2 pav. **Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo modelis** (Lieberman, Wilkins, 2006, p.126)

Remiantis šiuo modeliu, pirmiausia reikia nustatyti ir įvertinti kritines sritis, kurias reikia spręsti, t.y., išsiaiškinti poreikius. Tada nustatyti reikiamą profesinio tobulėjimo kryptį. Kaip matome iš 2 pav., galimos trys profesinio tobulinimo kryptys, kurios gali būti tarpusavyje suderintos. Galiausiai visi dalyvavusieji profesiniam tobulinime turi susėsti ir kartu apvarstyti, ko išmoko, ką galima panaudoti praktikoje, siekiant pagerinti tiek mokytojų kompetencijos lygį, tiek mokyklos mokymo lygį.

Šis modelis buvo sukurtas bendradarbiaujant su švietimo srities specialistais, miesto ir rajono mokytojais, mokyklų direktoriais, fakultetų studentais, moksleiviais. Ir nors daugelis švietimo specialistų pripažįsta šio modelio sudėtingumą, visgi tikina, jog laukiamas rezultatas visada yra didesnis už procese iškilusias problemas.

N. L. Webb (2008) teigia, jog yra glaudus ryšys tarp pedagogo profesinio tobulinimo ir efektyvaus moksleivių mokymo. Jei pedagogas yra profesionalus kaip mokytojas, tai kvalifikacijos tobulinimas bus efektyvus ir sėkmingas, nes jis sugebės pasirinkti tinkamai reikiamus mokymo būdus bei priemones. Tik vertindamas darbą savo klasėje mokytojas gali suprasti, kokių kompetencijų jam trūksta ir kurioj srity jis nori tobulintis.

D. Hansen (2005) ir kt. Iowa departamento¹ darbuotojai pateikia pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelį, kuris orientuotas į besimokančiųjų pasiekimus.



3 pav. Iowa pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelis (Hansen, 2005)

¹ Tai JAV vakstybėje esantis švietimo departamentas, kurio tikslas yra užtikrinti pradinėms ir vidurinėms mokykloms, gaunančioms valstybės akreditavimą, paramą ir priežiūrą, rengiant mokytojų kvalifikacijos tobulinimo programas.

Iowa departamento darbuotojai teigia, jog profesinis tobulėjimas yra pastovus procesas, kurio metu reikia sugebėti visas įgytas žinias perkelti į klases. To pasiekti mokytojams galima tik mokantis, planuojant, diskutuojant, žiūrint demonstracijas kartu bei stebint vienas kitą. Pastovus procesas planavimo, organizavimo, įgyvendinimo ir sprendimų priėmimo apie tai, kaip tobulinti ir perteikti naujas žinias mokiniams vyksta tiek kartu, kol yra pasiekimas išsikeltas tikslas. Pastoviai renkama informacija (pvz., apie moksleivių pažangą vienoje ar kitoje srityje) iškelia naujus kvalifikacijos tobulinimo poreikius. Taip procesas vėl prasideda iš pradžių.

Apibendrinant galima teigti, jog pedagogų kvalifikacijos tobulėjimas yra neatsiejamas nuo konkrečios mokyklos ar kitos ugdymo institucijos tobulėjimo proceso, todėl yra individualus ir priklauso nuo pačių pedagogų pastangų nuolatos save ugdyti. Dabar jau niekas neabejoja, kad nuolatinis pedagogų profesinis tobulėjimas, jų nuolatinė savišvieta darosi vis svarbesni veiksniai, lemiantys sėkmingą švietimo sistemos raidą. Sėkmė lydės tas mokyklas, kurios gebės tenkinti savo ugdytinių poreikius ir keisis drauge su sparčiai kintančia visuomene.

2. PEDAGOGŲ KVALIFIKACIJOS TOBULINIMO SISTEMŲ LYGINAMOJI ANALIZĖ

2.1. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemų užsienio šalyse analizė

Remiantis mokslinės literatūros analize (Maguire, Ball, 1995), pedagogų kvalifikacijos tobulinimas skirtingose šalyse susiformavo skirtingu laiku. Tai įtakojo nevienodos užsienio šalyse esančios tradicijos, ekonominės sąlygos, mokytojo statusas, jo teisinis reglamentavimas ir kt. Didžiulę įtaką turėjo ir keliami nauji iššūkiai visuomenei. Pirmiausia pedagogų kvalifikacijos tobulinimas susiformavo kaip savanoriška forma – Švedijoje, Suomijoje, Vokietijoje – XIX amžiuje.

Giliausias pedagogų kvalifikacijos tobulinimo tradicijos yra Vokietijoje. Jau nuo XIX amžiaus pradžios šioje šalyje didelis dėmesys skiriamas pedagogų kvalifikacijos tobulinimui. Mokslo ir kultūros ministerija siekia sistemingai diegti kvalifikacijos tobulinimo sistemas visų lygių mokytojams.

Pedagogų kvalifikacijos tobulinimas įtvirtintas atskirais Rytų ir Vakarų Vokietijos įstatymais bei teisės aktais. Organizacijos, kurios numato pedagogų kvalifikacijos tobulinimo programas, yra reguliuojamos direktyvomis. Mokslo ir kultūros reikalų ministerija yra svarbiausia mokyklų priežiūros institucija bei mokytojų darbdavys ir yra atsakinga už mokytojų kvalifikacijos tobulinimą. Pedagogų pareiga tobulinti savo kvalifikaciją yra numatyta įstatymuose ir sutartyje su mokykla, kurioje jis dirba, o darbdavys (mokykla arba Mokslo ir kultūros reikalų ministerija) privalo užtikrinti, kad yra parengta tinkama kvalifikacijos tobulinimo programa (Terhart, 2002).

Pedagogų kvalifikacijos tobulinimas gali vykti centriniu, regioniniu ir vietiniu lygiais. Siekiant organizuoti kvalifikacijos tobulinimą centriniu lygiu, tiek Rytų, tiek Vakarų Vokietija įsteigė kvalifikacijos tobulinimo institutus (akademijos, kvalifikacijos tobulinimo institutai), kurie yra pavaldūs Mokslo ir kultūros ministerijai. Schulamter (žemesnio lygio mokyklų priežiūros institucijos) yra atsakingos už pedagogų kvalifikacijos tobulinimą vietos lygmeniu. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimą mokyklose vykdo mokyklose dirbantys vietiniai mokytojai ar mokytojai iš kitų mokyklų (Hessen, 2006).

Centriniai, regioniniai ir vietiniai pedagogų kvalifikacijos tobulinimo organizatoriai tarpusavyje koordinuoja savo veiklą: organizuoja susitikimus, kuriuose aptaria prioritetines kvalifikacijos tobulinimo sritis, planuojamas tobulinimo programas, aptaria finansavimo klausimus.

Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo programos siūlomos konkrečioms tikslinėms grupėms (mokytojams pagal mokyklos tipą ir lygį, mokytojo kvalifikaciją arba pagal regionus) centriniu, regioniniu ar vietos lygiu.

1980 metais pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistema Estijoje buvo labai centralizuota. Atkūrus nepriklausomybę, visuotinio pedagogų kvalifikacijos tobulinimo buvo atsisakyta ir tik patys mokytojai visiškai savarankiškai ir iš savo asmeninių lėšų galėjo tobulintis. Tokia praktika vedė į tai, jog daugelis mokytojų nedalyvavo kvalifikacijos tobulinimo programose daugiau kaip 10 metų. Nuo 2000 metų pedagogų kvalifikacijos tobulinimas vėl tapo privalomu. Šiuo metu pedagogai privalo per penkerius metus 160 valandų skirti kvalifikacijos tobulinimui (Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo reikalavimai, 2000).

Italijoje pedagogų kvalifikacijos tobulinimas reglamentuotas nacionalinėje kolektyvinėje darbo sutartyje su mokyklomis. Šiuo metu galioja 2006-2009 metų sutartis (sutartis peržiūrimos ir koreguojamos kas trejus metus), pagal kurią mokytojas turi teisę 5 darbo dienas per metus skirti savo kvalifikacijos tobulinimui.

Mokytojų taryba, kurią sudaro atstovai iš visų mokyklų, nusprendžia ir paruošia metinį pedagogų kvalifikacijos tobulinimo planą, atsižvelgiant į mokyklų galimybes ir poreikius. Kvalifikacijos tobulinimo programas gali rengti švietimo institucijos ar pačios mokyklos, bendradarbiaudamos su universitetais, mokslinių tyrimų institutais ar akredituotomis asociacijomis.

Rumunijoje pedagogų kvalifikacijos tobulinimą reglamentuoja daugelis įstatymų bei teisės aktų (Švietimo įstatymas, 1995; Švietimo darbuotojų statyto įstatymas, 1997; Vyriausybės nutarimas dėl nacionalinio kvalifikacijos tobulinimo centro nuostatų, 2001; Švietimo ministro įsakymai dėl kvalifikacijos tobulinimo programų organizavimo, 2000).

Airijoje gana laisvą pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemą sugriežtino 1998 m. priimtas Švietimo įstatymas, apibrėždamas Švietimo ir mokslo ministerijos funkcijas, pareigas ir atsakomybę. Pradėjo steigti Švietimo ir mokslo ministerijai pavaldžios organizacijos, asociacijos, departamentai, centrai ir institutai (Karjeros plėtros padalinys, Pedagogų švietimo skyriaus departamentas, mokyklų asociacijos ir t.t.), kurie reglamentavo pedagogų kvalifikacijos tobulinimo tvarką. 2006 m. įkurta mokytojų kvalifikacijos tobulinimo taryba, kurios svarbiausias uždavinys – skatinti mokytojus dalyvauti kvalifikacijos tobulinimo programose, informuojant apie kvalifikacijos tobulinimo naudą mokytojui, mokiniui, mokyklai bei visai visuomenei.

Remiantis Lenkijos Aukštojo mokslo įstatymu (2005 m., liepos 27 d.), pedagogų kvalifikacijos tobulinimas yra privalomas ir jis yra būtinas mokytojo profesinei motyvacijai skatinti. Aukštojo mokslo įstatymas (134 straipsnis) užtikrina akademių atostogų kvalifikacijos tobulinimo tikslais mokytojui suteikimą. Akademinės atostogas mokytojas gali gauti kartą per septynerius

metus, o apmokamas iki vienerių metų. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimas apima ir doktorantūros studijose atliekamus tyrimus, kurių atlikimai mokytojas gali gauti 6 mėnesius apmokamų atostogų. Taip pat valstybė gali apmokėti pragyvenimo ir apgyvendinimo išlaidas, skiria dienpinigius, išlaidas moksliniams tyrimams, vizoms ir pan (Mokslo ir aukštojo mokslo įstatymas, 2006 m. spalio 19 d.).

Norvegijoje pedagogų kvalifikacijos tobulinimas yra labai svarbi švietimo politikos dalis. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo paklausa susijusi su plataus masto plėtra ir naujovių diegimu mokyklose, asmeninio tobulėjimo poreikiu. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimas organizuojamas vietos, regioniniu ir nacionaliniu lygmenimis. Organizatoriais gali būti vietos švietimo institucijos, mokytojų asociacijos, aukštojo mokslo institucijos, apskričių švietimo komitetai, nacionalinės švietimo institucijos.

Vokietijoje kiekvienas mokytojas, atitinkantis kvalifikacijos tobulinimo programos kriterijus, turi teisę dalyvauti joje ir prašyti atleisti jį nuo išipareigojimų – mokytis darbo metu ir neprarasti atlyginimo už tas dienas. Paraiškų teikimo, atleidimas nuo mokytojų pareigų ir leidimo suteikimo tvarka skiriasi Rytų bei Vakarų Vokietijoje. Kai kuriais atvejais mokytojai gali tiesiogiai kreiptis į kvalifikacijos tobulinimo organizatorius, kitais atvejais – kreiptis į mokyklos vadovybę ar mokyklos priežiūros instituciją. Jei mokyklos priežiūros institucijos atrenka kandidatus pati, jie automatiškai yra atleidžiami nuo mokytojų pareigų (Bremen, 2006).

Estijoje pedagogų kvalifikacijos tobulinimas vyksta individualia darbo forma, parinkta ir nustatyta valstybės ir savivaldybių institucijų, privačių mokyklų, kurios turi mokymo licenziją arba savarankiškų verslininkų, jei jų veikla atitinka mokymo programas.

Remiantis Suaugusiųjų švietimo įstatymu (priimtas 1993 m.), iš valstybės biudžeto turi būti panaudojami ne mažiau kaip 3 procentai nuo mokytojų darbo užmokesčio fondo kvalifikacijos tobulinimui. Iki 1995 m. pedagogų kvalifikacijos tobulinimas buvo finansuojamas tiesiogiai iš valstybės biudžeto, tačiau nuo 1995 m. tiesioginio finansavimo buvo atsisakyta ir suteiktas mokykloms per apskrities savivaldybės institucijas. Nuo 2001 m. kvalifikacijos tobulinimo finansavimas visiškai perduotas savivaldybėms, o nuo 2005 m. vėl lėšos skiriamos per apskrities savivaldybės institucijas. Savivaldybės institucijos gali papildomai skirti lėšų pedagogų kvalifikacijos tobulinimui ir nustatyti, kuri mokymo sritis bus remiama. Mokyklos pačios savarankiškai nusprendžia dėl kvalifikacijos tobulinimo programų, atsižvelgiant į konkrečius poreikius ir plėtros planus, todėl mokyklos vadovybė tiesiogiai yra atsakinga už kvalifikacijos tobulinimą. Įstatyme taip pat numatyta, kad mokyklos vadovybė turi suteikti ne mažiau kaip 14 kalendorinių dienų per metus už dalyvavimą kvalifikacijos tobulinimo programoje.

Italijoje pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistema apima tris veiklos ir sprendimo priėmimo lygius (Europos bendrija, 2009):

1. Švietimo ministerija. Ji nustato metinius prioritetinius pedagogų kvalifikacijos tobulinimo tikslus, planuoja ir vykdo kvalifikacijos tobulinimo organizavimą, skirsto pedagogų kvalifikacijos tobulinimui skirtą finansavimą, atsižvelgiant į darbo sutartis, skirtingą mokymo įstaigų ir institucijų lygmenį.

2. Regioninės mokyklų administracijos atsakingos už pedagogų kvalifikacijos tobulinimo programų planavimą, atsižvelgiant į Švietimo ministerijos nuostatas.

3. Mokyklos analizuoja kvalifikacijos tobulinimo iniciatyvas ir rengia atitinkamas programas.

Pedagogų kvalifikacijos tobulinimą Lenkijoje įgyvendina aukštojo mokslo įstaigos, siūlydamos kvalifikacijos tobulinimo programas savarankiškai; Nacionalinis pedagogų kvalifikacijos tobulinimo centras, atlikdamas kvalifikacijos tobulinimą visos šalies mastu, dažnai bendradarbiaujant su užsienio šalių institucijomis, siūlydamos tarptautines kvalifikacijos tobulinimo sistemas bei regioniniai centrai, kurie siūlo papildomas kvalifikacijos tobulinimo programas pagal specializacijas, atsižvelgiant į tai, kokių programų trūksta konkrečiame regione.

Kvalifikacijos tobulinimas Rumunijoje paprastai vyksta seminarų forma, bet pasitaiko ir konferencijos, pažintinės kelionės, susirinkimai, taip pat nuotolinio mokymosi kursai. Jei kvalifikacijos tobulinimas organizuojamas mokyklose, tai užsiėmimai vyksta po pietų arba vakare. Gali vykti ir visą dieną, jei programa yra ilgesnė (pvz., 2 dienų). Regioniniai kursai dažnai būna vienos dienos trukmės, jei ilgesni – daroma savaitės pertrauka. Centrinio lygmeniu organizuojamas kvalifikacijos tobulinimas vyksta nuo dviejų iki penkių dienų.

Apie kvalifikacijos tobulinimo kursus Estijos mokytojai sužino iš reklaminių brošiūrų ar laikraščių. Valstybiniai universitetai kvalifikacijos tobulinimo programas skelbia savo viešai platinamuose leidiniuose ar internetiniuose tinklapiuose. Mokyklų vadovai nėra suinteresuoti, kad pedagogų tobulinimas vyktų pamokų metu, todėl pedagogų kvalifikacijos tobulinimas vyksta moksleivių atostogų metu. O siekiant išvengti kelionių ir apgyvendinimo išlaidų, valstybiniai universitetai stengiasi surasti galimybes tobulinti mokytojus mokyklose.

Italijoje mokymosi formą, laiką, vietą renkasi pati mokykla savarankiškai. Šiuo metu nėra numatomas privalomas kvalifikacijos tobulinimo rezultatų patikrinimas, tačiau tai atliekama, gavus informacijos apie netinkamai panaudotas lėšas kvalifikacijos tobulinimui.

Rumunijoje kvalifikacijos tobulinimas galimas šiomis formomis (Chirlesan, 2003): metodinė-mokslinė ir pedagoginė veikla, dalyvavimas metodiniuose ir moksliniuose simpoziumuose; konferencijos, seminarai, diskusijos; atviras ir nuotolinis mokymasis; stažuotės; įvairių pedagoginių krypčių tyrimai; doktorantūros studijos. Visos kvalifikacijos tobulinimo formos organizuojamos tarpmokykliniu, apskričių, nacionaliniu bei tarptautiniu lygiais.

Norvegijoje tobulinti savo kvalifikaciją gali ne visi mokytojai. Norint dalyvauti kvalifikacijos tobulinimo programose, reikia dalyvauti priėmimo komisijoje, kuri spęs apie tinkamumą pagal darbo stažą, mokymo pasiekimus, kitas atliekamas pareigas mokykloje, publikacijų skaičių.

Ypač laukiami mokytojai iš kitų šalių, kurie nori dalyvauti kvalifikacijos tobulinimo programose Norvegijoje. Švietimo ir mokslo tyrimų ministerija skatina tarptautinį bendradarbiavimą ir siūlo tarptautines kvalifikacijos tobulinimo programas. Pastaruoju metu pedagogų kvalifikacijos tobulinimas susijęs su naujovių diegimu mokyklose, todėl pradinio ir vidurinio lavinimo mokyklų mokytojai privalo skirti vieną savaitę per mokslo metus tyrimams ir projektams, susijusiems su naujovėmis mokyklose. Tokios programos ne tik vaidina svarbų vaidmenį, tobulinant mokytojo žinias bei įgūdžius, bet ir skatina mokytojų bendradarbiavimą, realizuoja inovacinius projektus. Švietimo institucijos yra atsakingos už programas, o mokyklos vadovybė sprendžia, kaip tai gali būti išpildyta.

Kvalifikacijos tobulinimas gali vykti vienoje mokykloje arba kelios mokyklos gali prisijungti prie to paties projekto. Valstybė ir savivaldybės pasidalina kvalifikacijos tobulinimui skirtas išlaidas. Kvalifikacijos tobulinimo baigimo pažymėjimai yra išduodami, tačiau jokių oficialių egzaminų nėra. Kvalifikacijos tobulinimo metu įdiegtos programos ir yra geriausias įvertinimas, jog mokymai buvo efektyvūs.

Įdomu tai, kad Vokietijoje mokytojų dalyvavimas kvalifikacijos tobulinimo programose nėra vertinamas. Mokytojai negauna pažymėjimų ir nuo dalyvavimo kvalifikacijos tobulinime nepriklauso jo atlyginimo lygis, tačiau įrašai apie kvalifikacijos tobulinimą atgula mokyklos personalo skyriuje ir tai turi didelę reikšmę, siekiant aukštesnių pareigų mokykloje ar siekiant pereiti į aukštesnio lygio mokyklą.

Įvairiose šalyse pedagogų kvalifikacijos tobulinimo programos yra skirtingos. Pavyzdžiui, Vokietijoje, Prancūzijoje ir Italijoje programos ir egzaminai yra vieningi ir centralizuoti, o kitur (Danijoje, Švedijoje, Airijoje) mokytojų kvalifikacijos institucijos laisvai kuria programas ir vadovaujasi tam tikromis vyriausybės siūlomomis gairėmis (Association for the Professional Quality of Teachers, 2005, cit. Pedagogų perkvalifikavimo programų metodologija ir realizavimo metodika, 2007).

Mokytojo kvalifikacija Anglijoje suteikiama nepriklausomai nuo to, kokią kvalifikacijos tobulinimo programą kandidatas yra baigęs. Svarbu, kad ši programa atitiktų nacionalinius standartus (Improving the education of teachers and trainers. April 2003). Tokia sistema skatina naujas organizacijas įsijungti į mokytojų kvalifikacijos tobulinimą. Lanksti mokytojų kvalifikacijos sistema sudaro galimybę jiems rinktis kur studijuoti (Maguire, Ball, 1995).

Daugelyje šalių tiek Europoje, tiek ir už jos ribų (Australijoje, Jungtinėje Karalystėje, Čekijoje, ir kt.) pedagogai perkvalifikuojami universitetuose ar pedagoginiuose instituteuose. Išimti sudaro tos šalys, kuriose visi ar dauguma pedagogų yra rengiami kolegijose ar seminaruose (Belgija, Danija). Tačiau dažniausiai pedagogų perkvalifikavimo studijos yra organizuojamos universitetinėse kolegijose (Jungtinė Karalystė).

Olandijoje kvalifikacijos tobulinimas yra svarbi Švietimo ir mokslo ministerijos veiklos sritis. Tai reiškia, jog siekiama glaudaus ryšio tarp pirminio ir tęstinio mokytojų mokymosi. Tęstinio mokymosi pagrindą sudaro būsima profesinė veikla, o ne akademinis išsilavinimas. Šios idėjos pagrindu yra apibrėžiamos mokytojų kompetencijos. Mokytojų rengimo galutinis rezultatas – kompetencijų įgijimas. Pagal jų sistemą yra projektuojamas mokymo turinys, kuris apima tiek teorinį, tiek ir profesinį praktinį mokymą (Association for the Professional Quality of Teachers, 2005, cit. Pedagogų perkvalifikavimo programų metodologija ir realizavimo metodika, 2007).

Mokytojai, kaip ir kiti asmenys, dirbantys rinkos sąlygomis, patenka į nuolatinio mokymosi sistemą: pradedant pirminiu mokymu, po to – pereinant į tęstinio mokymosi sistemą, ir galiausiai – sudarant mokytojams galimybes tobulėti per visą darbinės karjeros laikotarpį. Ateityje Olandijoje siekiama šią sistemą įteisinti. Mokytojai, neturintys pedagoginio išsilavinimo, kompetencijas gali tobulinti pagal atskirus modulius (Good quality teachers for good quality education, 2004, cit. Pedagogų perkvalifikavimo programų metodologija ir realizavimo metodika, 2007, p. 28).

Apibendrinant galima teigti, jog skirtingose šalyse kvalifikacijos tobulinimo sistemos taip pat skiriasi. Vienose šalyse pedagogų kvalifikacijos sistema nukreipta į pačių mokytojų asmeninę motyvaciją (Vokietija), kai kvalifikacijos tobulinimas vienintelė galimybė pereiti dirbti į aukštesnio lygio mokyklas; kitose (Norvegija) - orientuota į praktinį žinių pritaikomumą mokykloje ir tai yra puikus pavyzdys, kaip racionaliai galima išnaudoti pedagogų kvalifikacijos tobulinimą mokyklos naujų mokymo sistemų ar programų kūrimui. Lyginant kitų šalių vykdomą pedagogų kvalifikacijos tobulinimą su Lietuvoje reglamentuota, matysime, jog Lietuvoje skiriasi ne tik kvalifikacijos tobulinimo tikslai, formos, metodai, trukmė, bet ir galimybės (žr. 2.2 poskyrį).

2.2. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistema Lietuvoje

Pedagogų profesiniam tobulėjimui, nukreiptam į konkrečių profesinių įgūdžių plėtojimą, reikalinga atvira ir dinamiška pedagogų mokymo sistema. Reaguojant į permainas švietimo sistemoje bei bendras valstybės decentralizacijos tendencijas, įvyko esminiai struktūriniai kvalifikacijos tobulinimo sistemos pokyčiai, atsirado naujų galimybių pedagogų profesinės

kompetencijos plėtojimui (Lietuvos pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos kaitos analizė, 2000).

Švietimo gairėse (2003-2012 projektas) nurodoma, kad švietimo reformos metu įvyko esminių pokyčių ir pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemoje. 1992 metais įvykdyta pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos decentralizacija apėmė visą šios sistemos sąrangą. G. Bužinskas, S. Ignatavičius ir T. Tamošiūnas (2001) nurodo, jog pagrindinė šio reiškinio priežastis buvo siekis sutaupyti dalį švietimo biudžeto, atsisakant kelionės, maisto, nakvynės ir kt. išlaidų. Greta egzistavusių kelių centralizuotai valdomų kvalifikacijos tobulinimo institutų atsirado regioniniai švietimo centrai, kvalifikacijos kėlimo fakultetai prie aukštųjų mokyklų. Regioniniams švietimo centrams pradėtos deleguoti platesnės funkcijos, jie ėmėsi savarankiškai rengti programas, organizuoti mokymus, inicijuoti projektus ir kitas pedagogų kvalifikacijos tobulinimo akcijas.

Švietimo ir mokslo ministerija valstybinėje pedagogų rengimo ir kvalifikacijos tobulinimo pertvarkos programoje (2006) pažymi, jog svarbiausios švietimo sistemos decentralizacijos priežastys buvo pagerinti mokytojų kvalifikacijos tobulinimo sąlygas, padidinti mokyklų vadovų atsakomybę už pedagogų kvalifikacijos tobulinimą bei suaktyvinti pačią pedagogų kvalifikacijos tobulinimo veiklą vykdančių institucijų konkurenciją, taip pagerinant jų veiklos kokybę.

Nors decentralizuojant pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemą ir skiriant tam tikslui lėšų, kvalifikacijos tobulinimo paslaugos pasidarė prieinamesnės, tačiau opi pasidarė kokybės problema. Regionuose įsikūrusios pedagogų kvalifikacijos tobulinimo veiklą vykdančios institucijos labai netolygios savo žmogiškaisiais ir materialiniais ištekliais, paslaugų kokybė labai skiriasi. Todėl LR Seime buvo patvirtintos Valstybinės švietimo strategijos 2003-2012 metų nuostatos (nutarimas Nr. IX-1700, 2003), remiantis kuriomis turėjo būti pradėta nuolat vertinti mokytojų rengimo ir kvalifikacijos tobulinimo sistemų veiksmingumą, atliekama tarptautinė studijų programų ekspertizė; sukuriama integrali mokytojų rengimo bei kvalifikacijos tobulinimo sistema, orientuota į kintantį mokytojo vaidmenį žinių visuomenėje ir šiuolaikiniam mokytojui būtinas naujas kompetencijas bei vertybines nuostatas; įdiegiami bendrieji pedagoginių studijų bei kvalifikacijos tobulinimo moduliai ir bendroji kvalifikacijų suteikimo ir pripažinimo sistema; užtikrinamas mokytojų rengimo, kvalifikacijos tobulinimo ir naujų kvalifikacijų įgijimo programų, atitinkančių švietimo reformos poreikius, reikiamas finansavimas; visiems mokytojams sudaromos galimybės tobulinti kvalifikaciją arba įgyti naujų kvalifikacijų.

V. Matutienė (2007) parengė mokytojų kvalifikacijos tobulinimo pertvarkos projektą, kurio tikslas - inicijuoti ir pradėti vykdyti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos pertvarką, siekiant užtikrinti šiuolaikinę regioninių pedagogų kvalifikacijos tobulinimo institucijų veiklos kokybę ir garantuoti visiems Lietuvos pedagogams tolygias galimybes įgyti naujų socialiniam ir profesiniam

gyvenimui reikalingų kompetencijų. Šis projektas numato, kad pedagogų kvalifikacijos tobulinimo srityje dirbančių institucijų tolygaus tinklo žmogiškųjų išteklių plėtra Lietuvos visų apskričių pedagogams pagerins švietimo paslaugų kokybę ir prieinamumą, leis turėti šiuolaikinius poreikius atitinkančias mokymosi visą gyvenimą priemones ir sąlygas. Projekte numatyta sukurti pedagogams šiuolaikines mokymosi galimybes mokymo/si procese naudojant šiuolaikines informacines-komunikacines technologijas (pedagoginės informacijos duomenų bazės sukūrimas, nuotolinio mokymosi kvalifikacijos tobulinimo programų pedagogams sukūrimas, pedagogų mokymas savo pedagoginėje praktikoje naudoti IT). Taip pat projekte numatyta įdiegti naujus mokymo/si metodus, naudojant nuotolines pedagogų kvalifikacijos tobulinimo programas. Tai garantuos didesnę kokybiškų pedagogų mokymo/si paslaugų prieinamumą bei mažins teritorinius skirtumus.

Šiandien jau galime teigti, jog struktūriniai pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos pokyčiai sudarė mokytojams galimybes kelti savo kvalifikaciją arti gyvenamosios vietos, sutaupant kelionių, ir pragyvenimo kitur išlaidas ir laiką. Be to, žymiai padidėjo kvalifikacijos tobulinimo programų įvairovė, kuri labiau atspindi regionų mokytojų poreikius.

P. Pečiuliauskienė ir St. Cvirkienė (2004), tyrinėjusios mokytojų požiūrį į pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos decentralizaciją, nurodo, jog didžioji dauguma pedagogų pokyčius vertina teigiamai, nes padeda taupyti pedagogų laiką. Tačiau vis dar pasigendama bendravimo su visos šalies pedagogais, tenka daugiau asmeninių lėšų naudoti kvalifikacijos tobulinimo renginiams finansuoti, sumažėja galimybė betarpiškai susipažinti su šalies sostinės kultūrinio gyvenimo pokyčiais.

Socialinio bei kultūrinio gyvenimo kaita, informacinės visuomenės plėtra, globalizacija, šalies integracija į euroatlantines struktūras iškelė naujus iššūkius Lietuvos švietimui. Kinta mokymo ir mokymosi kultūra, kuriasi naujos mokymosi aplinkos, mokymasis visą gyvenimą tampa pagrindine švietimo paradigma (Rutkienė, Trepulė, 2009). Siekiant paruošti pedagogą darbui žinių visuomenės sąlygomis su įvairių gebėjimų ir poreikių mokiniais bei laiduoti aukštą ugdymo kokybę, iškilo būtinybė atnaujinti pedagogų rengimo standartus, o tuo pačiu ir kvalifikacijos tobulinimo galimybes.

R. Laužackas, G. Gedvilienė, V. Tutlys ir D. Juozaitienė (2008) įvardija du profesinės kvalifikacijos tobulinimo ciklus: profesinį prisitaikymą (prisitaikyti prie išaugusių reikalavimų) ir profesinį tobulėjimą. Profesinės kvalifikacijos tobulinimas sudaro galimybes specializuotis profesinėje srityje arba užimti pareigas ir vykdyti tas veiklos funkcijas, kurias atitinka įgyta kvalifikacija. Mokytojo kvalifikacijos tobulinimo siekis yra atnaujinti ir pagilinti bendrąsias ir dalykines kompetencijas, panaudojant profesinio mokymo galimybes ir sudėtingėjančius veiklos reikalavimus (Laužackas, Danilevičius, Gurskienė, 2004).

LR Seimo priimtame nutarime „Dėl Valstybinės švietimo strategijos 2003-2012 metų nuostatų“² pabrėžiama, jog vienas iš būdų užtikrinti švietimo plėtotės efektyvumą yra nuolat vertinti mokytojų kvalifikacijos tobulinimo sistemos veiksmingumą ir sukurti integralią mokytojo kvalifikacijos tobulinimo sistemą, orientuotą į kintantį mokytojo vaidmenį žinių visuomenėje ir mokytojui būtinas naujas kompetencijas bei vertybines nuostatas.

Pedagogų kvalifikacijos tobulinimą reglamentuoja šie teisinį pagrindą turintys dokumentai :

1. LR Švietimo įstatymas.
2. Valstybinių ir savivaldybių mokyklų vadovų, jų pavaduotojų ugdymui, ugdymą organizuojančių skyrių vedėjų, mokytojų, pagalbos mokiniui specialistų kvalifikacijos tobulinimo nuostatai.
3. Mokyklų vadovų ir pavaduotojų ugdymui, ugdymą organizuojančių skyrių vedėjų atestacijos nuostatai.
4. Mokytojų atestacijos nuostatai.
5. Kvalifikacijos tobulinimo programų akreditacijos tvarkos aprašas.
6. Kvalifikacinių reikalavimų mokytojams, dirbantiems pagal ikimokyklinio, priešmokyklinio, neformaliojo vaikų švietimo, pradinio, pagrindinio, vidurinio, specialiojo ugdymo ir profesinio mokytojo programas, aprašas.
7. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo nuostatai.
8. Kvalifikacijos tobulinimo programų konkurso nuostatai.
9. Švietimo darbuotojų kvalifikacijos tobulinimo institucijų bendrieji nuostatai.

Švietimo įstatyme (2003) įtvirtinta nuostata, jog mokytojams turi būti sudaromos sąlygos kvalifikacijai tobulinti. Be to, mokyklos steigėjas privalo užtikrinti, kad mokytojams ir kitiems ugdymo procese dalyvaujantiems asmenims būtų apmokėtos ne mažiau kaip 5 dienų per metus kvalifikacijos tobulinimo išlaidos.

Švietimo įstatyme³ nurodoma, jog „Švietimo ir mokslo ministerija formuoja mokytojų kvalifikacijos tobulinimo institucijų, kurių veiklą reglamentuoja švietimo ir mokslo ministro patvirtinti kvalifikacijos tobulinimo institucijų bendrieji nuostatai, tinklą, užtikrina valstybinių kvalifikacijos tobulinimo programų vykdymą“ (24 straipsnis). Taip pat Švietimo ir mokslo ministerija yra įgaliota „Vyriausybės ar jos įgaliotos institucijos nustatyta tvarka (...) steigti ir tvarkyti (...) kvalifikacijos tobulinimo programų ir renginių registrus, (...) kvalifikacijos tobulinimo ir atestacijos nuostatus“ (56 straipsnis). Švietimo įstatymo 59 straipsnis teigia, jog „savivaldybės

² 2003 m. liepos 4 d. Nr. IX-1700

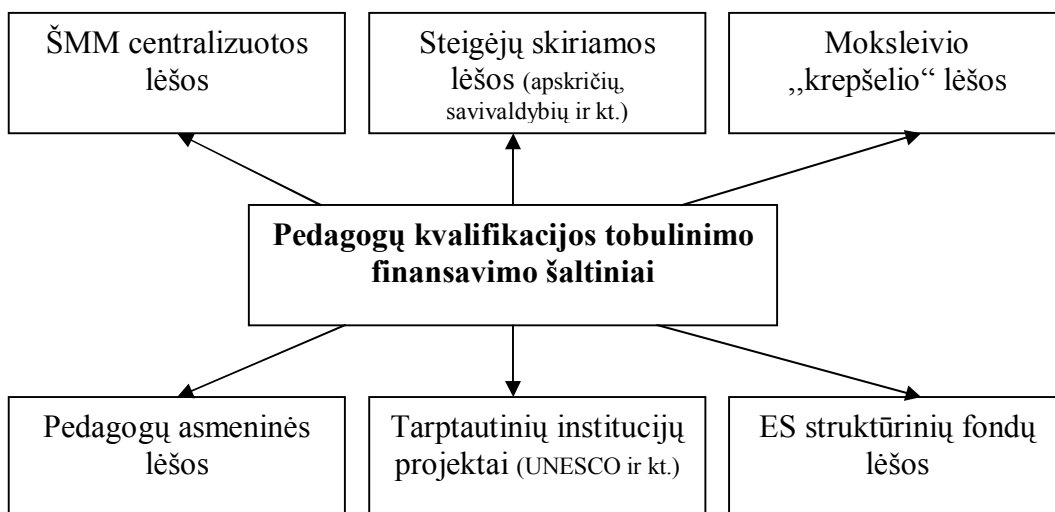
³ nauja įstatymo redakcija nuo 2003 m. birželio 28 d.: Nr. [IX-1630](#), 2003-06-17, Žin., 2003, Nr. 63-2853 (2003-06-28)

vykdomoji institucija vykdo mokyklų vadovų kvalifikacijos tobulinimą”, o mokyklos steigėjas „organizuoja pedagogų ir kitų ugdymo procese dalyvaujančių asmenų kvalifikacijos tobulinimą” (60 straipsnis). Mokytojų asociacijos, draugijos, sąjungos taip pat dalyvauja sprendžiant su mokytojų kvalifikacijos tobulinimu susijusius klausimus (65 straipsnis).

Pedagogų tobulinimas gali būti privalomas (profesinis dalykinis tobulinimas) ir pasirenkamas. Tobulinimo renginių trukmė ir organizavimo forma priklauso nuo renginių tematikos, tikslo, pedagogų specialybės.

Vadovaujantis Švietimo įstatymo nuostatomis, kiekviena mokykla privalo pasitvirtinti mokytojų kvalifikacijos tobulinimo tvarką, kurioje nustatomos, kaip turi būti naudojamos mokinio krepšelio lėšos. Apie kvalifikacijos tobulinimo renginius mokytojai gali sužinoti iš Mokytojų kompetencijos centro, Pedagogų profesinės raidos centro, savivaldybių mokytojų švietimo centrų, universitetų, nevyriausybinių organizacijų. Atviroje informavimo, konsultavimo ir orientavimo sistemoje AIKOS taip pat nurodoma, kokie kvalifikacijos tobulinimo renginiai vyksta visoje Lietuvoje.

Organizuojami vienkartiniai ir tęstiniai tobulinimosi renginiai. Optimali vienkartinių renginių trukmė – 1-3 darbo dienos, maksimali – 10 darbo dienų. Trumpesni ir mažesnės apimties renginiai gali būti jungiami į kelių savarankiškų programų kompleksą. Ilgesnės trukmės renginiai organizuojami sesijomis. Pedagogai gali išsirinkti visą siūlomą programą ar tik jos dalį. Renginiai organizuojami dieniniu, vakariniu, neakivaizdiniu ar mišriu būdu. Dažniausiai ilgesnės trukmės renginių laikas derinamas su moksleivių atostogomis.



4 pav. **Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos finansavimo šaltiniai**

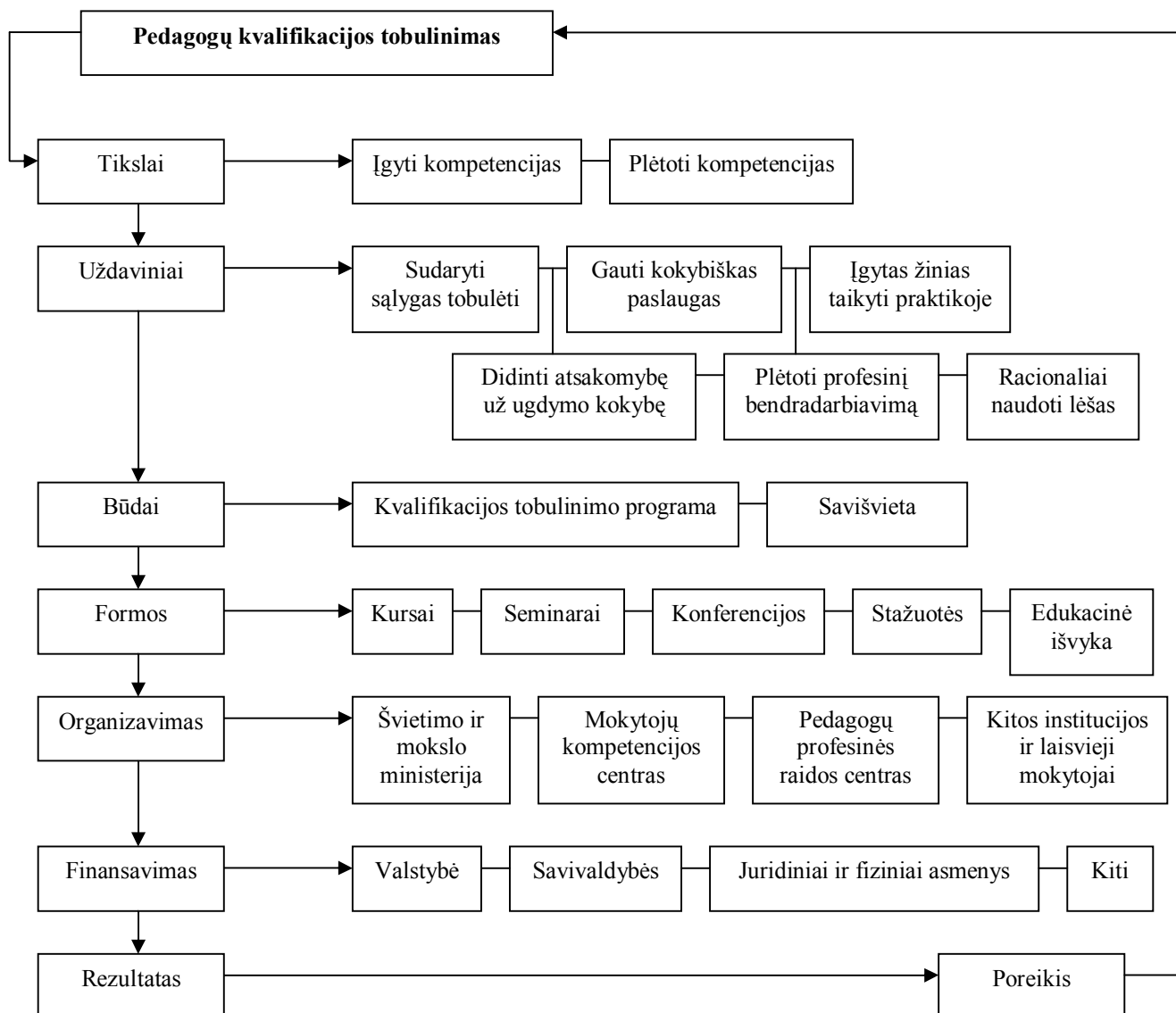
Kvalifikacijos tobulinimo institucijų teikiamos paslaugos yra mokamos. Didžioji dalis kvalifikacijos tobulinimo renginių yra padengiama iš valstybės arba savivaldybių biudžeto, o kai kurie pačių mokytojų asmeniškai. Pradėjus įgyvendinti bendrojo lavinimo mokyklų finansavimo

reformą, lėšos kvalifikacijos tobulinimui yra numatomos mokyklos biudžete ir jo absoliutus dydis priklauso nuo mokinių skaičiaus mokykloje (Europos komisija, 2008). Taip pat svarbus pedagogų kvalifikacijos sistemos finansavimo šaltinis yra ES struktūrinių fondų lėšos bei įvairūs tarptautinių institucijų inicijuoti projektai.

Švietimo ir mokslo ministerijos Pedagogų rengimo ir kvalifikacijos tobulinimo skyriaus vedėjas (2008) nurodo, jog siekiant sukurti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo stebėseną ir kokybės užtikrinimo sistemą, buvo pradėtas mokytojų švietimo centrų ir nacionalinių kvalifikacijos tobulinimo programą akreditavimas. Remiantis švietimo ir mokslo ministro įsakymu (2008 m. sausio 22 d.), mokytojai, norintys tobulinti kvalifikaciją ne Lietuvoje iš mokinio krepšelio lėšų, gali tai daryti tik pagal tas kvalifikacijos tobulinimo programas, kurios yra akredituotos Lietuvoje (užsienyje teikiamas pedagogų kvalifikacijos tobulinimo programas akredituoja Mokytojų kompetencijos centras) (Rutkauskienė, 2008).

Remiantis „Valstybinių ir savivaldybių mokyklų vadovų, jų pavaduotojų ugdymui, ugdymą organizuojančių skyrių vedėjų, mokytojų, pagalbos mokiniui specialistų kvalifikacijos tobulinimo nuostatais“⁴, pedagogų kvalifikacijos tobulinimo procesą galima pavaizduoti grafiškai (žr. 5 pav.).

⁴ Patvirtintais LR švietimo ir mokslo ministro 2007 m. kovo 29 d., įsakymu Nr. ISAK-556.



5 pav. **Pedagogų kvalifikacijos tobulinimas** (pagal „Valstybinių ir savivaldybių mokyklų vadovų, jų pavaduotojų ugdymui, ugdymą organizuojančių skyrių vedėjų, mokytojų, pagalbos mokiniui specialistų kvalifikacijos tobulinimo nuostatai“, 2003)

2006 m. patvirtinta Valstybinė pedagogų rengimo ir kvalifikacijos tobulinimo pertvarkos programa, kurią įgyvendinant parengtas naujas pedagogų rengimo modelis (pradedamas įgyvendinti nuo 2008 m.), patvirtinti mokytojo profesijos ir mokyklos vadovo kompetencijos aprašai, nauji mokytojų atestacijos nuostatai bei patikslinti galiojantys mokyklų vadovų atestacijos nuostatai. Valstybinės pedagogų rengimo ir kvalifikacijos tobulinimo pertvarkos programos paskirtis yra siekti, kad kvalifikacijos tobulinimo programa atitiktų Lietuvos švietimo ir visuomenė poreikius. Šiai programai įgyvendinimui skirta daugiau nei 19 milijonų litų ES struktūrinių fondų parama, o

Pedagogų tobulinimosi užsakovai gali būti ministerija, švietimo skyriai, mokytojų švietimo centrai, švietimo įstaigos, profesinės pedagogų sąjungos, dalykų mokytojų asociacijos, fondai ar kitos pedagogų kvalifikacija suinteresuotos įstaigos.

Pedagogai, pageidaujantys dalyvauti kvalifikacijos tobulinimo seminaruose, gali kreiptis į savo įstaigų už atestaciją ir kvalifikacijos tobulinimą atsakingus vadovus arba tiesiai į švietimo centrus. Švietimo skyriai, mokymo centrai nuolat skelbia kvalifikacijos kėlimo programų, seminarų, kitų renginių planus.

Pedagogų kvalifikacijos renginius organizuoja ir kvalifikacinius pažymėjimus teikia Pedagogų profesinės raidos centras, Mokytojų kompetencijos centras, Švietimo plėtotės centras, Specialiosios pedagogikos ir psichologijos centras, Švietimo informacinių technologijų centras ir kitos Švietimo ir mokslo ministerijai pavaldžios įstaigos.

Pagrindinė pedagogų kvalifikacijos tobulinimo įstaiga yra Pedagogų profesinės raidos centras, kuris atsakingas už švietimo reformos idėjas, rengiant ir tobulinant pedagogų kompetenciją. Institucijų, tiesiogiai atliekančių pedagogų ir švietimo įstaigų vadovų kvalifikacijos tobulinimą, tipai:

1. Metodiniai centrai prie mokyklų.
2. Savivaldybių mokytojų (pedagogų) švietimo centrai.
3. Apskričių švietimo centrai su regioniniais kompiuterių mokymo centrais.
4. Kvalifikacijos tobulinimo institucijos prie aukštųjų mokyklų.

Institucijos, netiesiogiai atliekančios kvalifikacijos tobulinimo funkcijas: mokyklų metodiniai centrai, vaikystės pedagogikos centrai, Švietimo ir mokslo ministerijai pavaldūs papildomojo ugdymo centrai, nevyriausybinės organizacijos.

Reiktų atkreipti dėmesį į tai, jog į mokytojų kvalifikacijos tobulinimą įsitraukia vis naujos institucijos, kurios siūlo įvairias mokymo programas. Siekiant gerinti mokytojų kvalifikacijos tobulinimo sistemą, reikia surinkti išsamią informaciją apie mokytojų kvalifikacijos tobulinimo institucijų tinklą, tų institucijų teikiamas paslaugas ir išsiaiškinti, koku mastu mokytojus tenkina arba netenkina ir kokia tų institucijų teikiamų paslaugų kokybė. Kitas svarbus klausimas, kiek mokytojų kvalifikacijos teikiančių institucijų tinklo veikla atitinka švietimo reformos prioritetus.

2004 m. pradėjo veikti Mokytojų kompetencijos centras, kurio paskirtis – organizuoti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos kokybės priežiūrą, vykdyti ekspertinį pedagogų kvalifikacijos tobulinimo programų vertinimą, be to, teikti visokeriopą profesionalią paramą pedagogų kvalifikacijos srityje dirbančioms institucijoms.

Visi pagrindiniai dokumentai, susiję su pedagogų kvalifikacijos tobulinimu, nurodo, jog mokytojų tobulinimas yra svarbiausias veiksnys, siekiant pagerinti mokytojo darbo kokybę ir rezultatyvumą.

Tyrėjų grupė (Dobryninas, Tureikytė, Poviliūnas, Žilinskienė, Kirvelevičius, Pipiraitė, 2004), atlikusi mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikių tyrimą, išskyrė teigiamus ir neigiamus mokytojų kvalifikacijos aspektus, kuriuos apibendrinau ir pateikiau 1 lentelėje.

1 lentelė

Teigiami ir neigiami pedagogų kvalifikacijos tobulinimo aspektai (sociologinis tyrimas, 2004)

Teigiami aspektai	Neigiami aspektai
Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo sistemos decentralizacija, sugriautas mokytojų kvalifikacijos tobulinimo monopolis.	Nėra aiškios mokytojų kvalifikacijos tobulinimo sistemos valstybinės strategijos mokytojų kvalifikacijos tobulinimo klausimais.
Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo finansavimo susiejimas su mokinio krepšeliu kiekvienoje mokykloje.	Pasigendama aiškaus veiklos paskirstymo visų su mokytojų kvalifikacijos tobulinimu dirbančių įstaigų tarpe.
Didelė mokytojų kvalifikacijos tobulinimo programų pasiūla. Mokytojams atsirado galimybė tobulinti savo kvalifikaciją labai įvairiais lygmenimis.	Sunku suvaldyti mokytojų kvalifikacijos tobulinimo kokybę.
Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo organizavime vis labiau atsižvelgia į mokytojų poreikius ir galimybes.	Mokytojų motyvacija kelti savo kvalifikaciją dažnai siejama su atestacija.
Kuriama programų vertinimo metodika, kuri turėtų sąlygoti renginių kokybės gerinimą.	Esant didelei pasiūlai mokytojas ne visada moka gerai pasirinkti.
Didėja sričių, kurios sudaro mokytojų kvalifikacijos tobulinimą, įvairovė.	Ne visada mokytojų interesai sutampa su mokyklos vadovybės interesais (tai sąlygoja programos tematikos pasirinkimą, dalyvavimo seminaruose finansavimo pobūdį).
Mokytojų kvalifikacijos tobulinimui dabar skiriama daugiau lėšų.	Tautinių mažumų mokyklos kartais pasirenka kvalifikacijos tobulinimo programas vadovaujantis kitų šalių patirtimi, kuri gali iš dalies neatitikti bendros Lietuvos švietimo sistemos strategijos, nacionalinių mokytojų kvalifikacijos tobulinimo bruožų.
Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo renginiai tampa labiau interaktyvūs.	Ne visos mokytojų kvalifikacijos tobulinimui skirtos lėšos panaudojamos tikslingai.
	Nevyriausybinių organizacijų, dirbančių su mokytojų kvalifikacija yra nelygiavertėje padėtyje su valstybinėmis institucijomis.
	Informacijos trūkumas: mokyklos, netvarkančios savo biudžeto neturi pakankamai informacijos, kiek lėšų gali skirti mokytojų kvalifikacijai, mokytojai nežinodami realios situacijos, nežino kiek gali reikalauti iš savo mokyklų.

Tyrėjai nustatė, jog pedagogų kvalifikacijos tobulinimas buvo siejamas su mokymosi visą gyvenimą prioritetais. Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo institucijų atstovai mokymosi visą gyvenimą principus laiko neatskiriama mokytojų profesinės veiklos ir tobulinant pedagogų kvalifikaciją dalimi. Svarbu atkreipti dėmesį į tai, kad kvalifikacijos tobulinimo institucijų atstovai pabrėžė, kvalifikacijos tobulinimas neturėtų būti ribojamas tik formaliais, seminarų pobūdžio renginiais.

E. Martišauskienė ir M. Gaigalienė (2007), tyrinėjusios kaip profesijos mokytojai vertina profesijos mokytojo standartą, nustatė tendenciją, jog mokytojai nėra visiškai patenkinti kvalifikacijos tobulinimo sistema ir nori tobulinti savo kvalifikaciją savarankiškai. Taip pat paaiškėjo, jog yra neryškus nuotolinio mokymosi galimybių panaudojimas. Dėl lėšų stokos nėra galimybių plačiai diegti nuotolinį pedagogų kvalifikacijos tobulinimą, tačiau ateityje elektroninių priemonių panaudojimas turėtų tapti ne tik vienas svarbiausių vykdant informacijos sklaidą, bet ir tobulinant kvalifikaciją, plėtojant mokymąsi visą gyvenimą.

Europos komisijos iniciatyva vykdyto TALIS (Teaching and Learning International Survey) tyrimo metu buvo nustatyta, kad „Lietuvos mokytojai išsiskiria noru tobulintis dalyko turinio ir metodikos srityse, o kitų šalių mokytojai – informacinių technologijų srityje. Mūsų šalies pedagogai, greta Danijos, Vengrijos ir Lenkijos itin teigiamai vertina tobulinimo veiklas – kursus, seminarus, mokymąsi aukštojoje mokykloje ir kt. Beveik visi Lietuvos mokytojai dalyvauja kvalifikacijos tobulinimo renginiuose, vidutiniškai jie skyrė 12 dienų kvalifikacijai tobulinti (pavyzdžiui, Meksikoje mokytojai mokėsi 34 (didžiausias rezultatas), o Slovėnijoje – 8,3 dienas (mažiausias rezultatas) per 18 tiriamųjų mėnesių)” (Speičienė, Stundža, 2009).

Visgi reikia pripažinti, jog pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistema geriausiai vykdoma tose šalyse, kur yra struktūruotas ir reglamentuotas įvairiose formose: dekretais, įstatymais, nuostatais, cirkuliarais ar ministerijų nutarimais. Būtent toks struktūruotas, turintis įstatyminių pagrindą ir yra Lietuvoje.

Apibendrinant galima teigti, jog pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistema Lietuvoje turi ir teigiamų, ir neigiamų bruožų. Mokytojų kvalifikacijos tobulinimas ir savišvieta yra svarbios mokytojo profesijos savybės, jų teisė ir pareiga bei vienas iš esminių kriterijų vertinant mokymo kokybę. E. Martišauskienė ir M. Gaigalienė (2007) pažymi, jog dažnai mokytojai kelia kvalifikaciją dėl teisinio spaudimo, todėl jų požiūris į mokymosi procesą ir turinį yra indiferentiškas. Būtent todėl, siekiant pagerinti mokytojų tobulinimo lygį, reikia skatinti mokytojų vidinę motyvaciją ir mokymosi turinio suvokimą. Institucijos ir organizacijos, organizuojančios kvalifikacijos tobulinimo renginius mokytojams, susiduria su nauju iššūkiu: įgyvendinti naujas idėjas, atnaujinti žinias ir įgūdžius, numatant ir įvertinant mokymosi rezultatus.

Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo programos tiesiogiai nelemia sėkmingos mokytojo karjeros, o tik yra būtina sąlyga pasiekti aukštesnei kategorijai, tačiau perėjus prie etatinės apmokėjimo tvarkos aukštesnė kvalifikacija galės būti traktuojama kaip privalumas mokytojui siekiant aukštesnės pozicijos.

Taip pat reiktų paminėti, jog šiuo metu pedagogų kvalifikacijos tobulinimas daugiausia apima vien mokytojus. O pagal šiuo metu galiojančius įstatymus⁵, pedagogais laikomi ir mokyklose dirbantys psichologai, socialiniai pedagogai, specialieji pedagogai, logopedai, surdopedagogai, tiflopedagogai. Siekiant kvalifikacijos tobulinimo, nuolat mokytis turėtų visas mokykloje dirbantis pedagoginis personalas.

⁵ Dėl pareigybių, kurias atliekant darbas yra laikomas pedagoginiu, sąrašo patvirtinimo 2003 m. spalio 9 d. Nr. ĮSAK-1407 Valstybės žinios, 2003-10-15, Nr. 97-4367

3. SUBJEKTYVAUS PEDAGOGŲ KVALIFIKACIJOS TOBULINIMO SISTEMOS VERTINIMO RASEINIŲ RAJONO SAVIVALDYBĖJE METODOLOGINIS PAGRINDIMAS

Tyrimo objektas – pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistema ir jos plėtra Raseinių rajone.

Tyrimo tikslas – įvertinti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos plėtros galimybes Raseinių rajone.

Tyrimo hipotezė:

Esama kvalifikacijos tobulinimo sistema netenkina esminių mokymosi visą gyvenimą koncepcijos reikalavimų: prieinamumo; mokymo ir mokymosi integracijos; žmogiškųjų išteklių valdymo.

3.1. Tyrimo metodika ir jos pagrindimas

Tyrimo tikslui pasiekti pasirinkta kiekybinė tyrimo strategija. Pasirinkta strategija sudaro prielaidas patikrinti išsikeltą hipotezę, identifikuoti problemas bei numatyti galimus jų sprendimo būdus. Duomenų rinkimui naudotas elektroninės apklausos metodas. Duomenys susisteminti SPSS 13.0 pagalba. Lentelės ir paveikslai pateikti apipavidalinus naudojantis MS Office programine įranga (Excel ir Word 2007).

Tyrimo instrumentas – klausimynas (žr. 1 priedą). Tyrimo anketa parengta autorės vadovaujantis sociologiniais tyrimais: „Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo finansavimo problemos savivaldybėse“ ir „Mokytojų kvalifikacijos tobulinimosi poreikių tenkinimas“ bei mokslinės literatūros analize (Pečiuliauskienė, Cvirkienė, 2004; Dukynaitė, 2005; Laužackas, Gedvilienė, Tutlys, Juozaitienė, 2008). Tyrimo anketą sudaro 2 stambūs blokai:

1. Socio-demografinė tiriamųjų charakteristika (1-4 ir 6-10 klausimai) ir
2. Į problemos atskleidimą orientuoti klausimai, kuriuos sąlyginai galima išskirti į:
 - 2.1. Požiūriui į kvalifikacijos tobulinimosi kursų organizavimą ir turinį tirti (16, 17, 18, 20, 21 klausimai);
 - 2.2. Požiūriui į kvalifikacijos kursų pritaikomumą siekiant asmeninių ir mokyklos tikslų (12, 13, 19 klausimai);
 - 2.3. Problemų sistemoje ir subsistemoje nustatymo (14, 15 klausimai).

Vidinis skalės pastovumas (11-19 klausimų grupėje), išreikštas *Cronbach alpha* yra 0,8738. Atskirų klausimų toje pačioje grupėje validumas pateiktas 2 priede. 20 ir 21 klausimai SPSS nekoduoti, nors ir yra tokia galimybė (žr. Pukėnas, 2009), jie aptarti kiekybinio tyrimo rezultatų dalyje.

Tyrimo anketą sudaro trijų tipų klausimai:

1. Uždari (leidžiantys pasirinkti tinkamus iš jau pateiktų atsakymų).
2. Pusiau atviri (leidžiantys pasirinkti jau pateiktus tinkamus atsakymus ir kartu pateikti savo).
3. Atviri (kuriuose reikia pateikti savo nuomonę).

Esama klausimų tipologija sudarė prielaidas nustatyti ne tik faktus, bet ir dalinį subjektyvų jų vertinimą. Gauti tyrimų rezultatai leidžia identifikuoti problemas ir pateikti siūlymus jų sprendimui.

Tyrimas grindžiamas sistemų ir strateginio valdymo teorijomis, mokymosi visą gyvenimą koncepcija.

3.2. Tyrimo organizavimas ir imties charakteristikos

Atsižvelgiant į tyrimo dalyką (Raseinių rajono atvejį) ir išsikeltą tyrimo problemą, pasirinktas netikimybinis patogusis imties atrankos metodas. Apsisprendimą, iš dalies, lėmė ir tai, kad gyvenamoji vieta sutampa su tyrimo vieta. Tai sudarė prielaidas greičiau ir su mažesnėmis sąnaudomis pasiekti tiriamuosius.

Tyrimas vyko 2010 m. sausio – 2010 m. vasario mėn. vienu etapu suderinus tyrimą su visų Raseinių rajono mokyklų vadovais.

Vienas iš svarbiausių tyrimo rezultatų patikimumą nusakančių rodiklių yra atrankos reprezentatyvumas. Reprezentatyvumą apsprendžia populiacijos ir imties charakteristikos (Čekanavičius ir Murauskas, 2006; Tidikis, 2003; ir kt.). Imties sudarymą sąlygoja du veiksniai – reprezentatyvumas, t.y., kuo pilniau atspindėta populiacija, iš kurios ji sudaryta ir užtikrinta maža imties paklaida. Imties paklaida suprantama kaip skirtumas tarp populiacijos tam tikros charakteristikos skaitinės reikšmės (parametro) ir šios charakteristikos įverčio, gauto iš imties (statistikos) (Pruskus, 2004).

Imties dydis yra svarbus veiksnys, apsprendžiantis statistinį tikslumą, kuriuo vertinami populiacijos požymiai. Imties dydį sąlygoja du veiksniai – populiacijos dydis ir imties paklaida (Čekanavičius ir Murauskas, 2006). Siekiant duomenų ir rezultatų reprezentatyvumo buvo paskaičiuotas minimalus reikalingų apklausti respondentų skaičius pagal Paniott'o formulę (1), nors

anot Kardelio (2005) imties tūrį rekomenduojama nustatyti, vadovaujantis ir specialiomis lentelėmis, kurios sudarytos su 5 proc. paklaida. Tačiau imties skaičiavimo lentelėse pateikiami skaičiai yra sustambinti šimtų ir tūkstančių (žr. 3 priedą)

$$n = \frac{1}{\Delta^2 + \frac{1}{N}}, \text{ kur} \quad (1)$$

n – reikiamas respondentų skaičius;

Δ – paklaida;

N – visumos narių skaičius.

Visumos (populiacijos) narių skaičius nustatytas vadovaujantis Statistikos departamento duomenimis (STD Rodiklių duomenų bazė, 2010). 2008-2009 m. Raseinių raj. savivaldybėje bendrojo lavinimo mokyklose dirbo 581 pedagogas (kartu skaičiuojant ir vadovus). Tokie patys duomenys pateikiami ir Raseinių rajono švietimo būklės rodiklių 2008/2009 mokslo metams suvestinėje. Paskaičiavus reikiamą respondentų skaičių su 5 proc. atsitiktine paklaida (*Sampling Error*) gauname:

$$n = \frac{1}{0,05^2 + \frac{1}{581}} = \frac{1}{0,0025 + 0,0017211} = \frac{1}{0,0042211} \approx 237 \quad (2)$$

Gautas rezultatas rodo, kad tyrimo metu turėjo būti apklausta ne mažiau kaip 237 respondentai. Atsižvelgiant į laisvo apsisprendimo dalyvauti tyrime principą ir numatant, kad dalis anketų negrįš, buvo išdalinta 260 anketų. Tyrime sutiko dalyvauti 248 respondentai, anketų grįžtamumas ~95,4 proc., 8 anketos pripažintos netinkamomis, nes buvo neatsakyta į daugiau kaip 20 proc. klausimų/teiginių. Tai rodo, kad išvengta sistemingosios paklaidos (žr. Čekanavičius ir Murauskas, 2006, p.15). Tyrimui tinkamai pripažinti 240 anketų duomenys. Faktinė Δ reikšmė yra nežymiai mažesnė nei 5 proc. ir lygi 4,945 proc. Toliau darbe bus laikomasi, kad paklaida neviršija nusistatytos 5 proc. ribos.

Tyrimo etika. Tyrimo metu laikytasi tyrimo etikos principų: paprašyta respondentų sutikimo atsakyti į anketos klausimus, pabrėžiant jų apsisprendimo teisę dalyvauti ar nedalyvauti tyrime (teisė savarankiškai apsispręsti dėl dalyvavimo tyrime). Respondentams buvo garantuotas anonimiškumas ir konfidencialumas.

3.3. Tyrimo rezultatai ir jų interpretacija

3.3.1. Socio-demografinės tiriamųjų charakteristikos

Kaip jau minėta ankstesniame poskyryje, tyrimui atrinkta 240 anketų. Vertinant lyties ir amžiaus požymiais, respondentai pasiskirstė taip (žr. 2 lentelę):

2 lentelė

Tiriamųjų lyties ir amžiaus charakteristikos

		Amžius				Viso
		19-25	26-35	36-45	46 ir daugiau	
Lytis	Moteris	14	58	49	71	192
	Vyras		13	32	3	48
Viso		14	71	81	74	240

Tyrimo rezultatai rodo, kad tyrime dalyvavo daugiau moterų nei vyrų. Tai yra dėsninga, nes didesnė dalis pedagogų Lietuvoje – moterys. Tačiau vertinant procentine išraiška pastebime, kad tirtroje grupėje vyrų yra daugiau nei statistinis Lietuvos vidurkis. Tyrime dalyvavo 20 proc. vyrų ir 80 proc. moterų, kai atitinkamai Lietuvos vidurkis yra atitinkamai 87,5 ir 12,5 su vyrų mažėjimo tendencija (Mokytojų poreikio analizė, 2006). Vertinant amžiaus aspektu, didesnių nukrypimų nuo statistinio vidurkio Lietuvoje nepastebėta. T.y. egzistuoja tas pats dėsningumas, kad amžiaus intervale nuo 19 iki 35 metų vyrai mokytojai sudaro santykinai mažesnę dalį nei moterys. Tyrimo metu gauti duomenys rodo, kad Raseinių rajono savivaldybės bendrojo lavinimo mokyklose vyrų 19-25 amžiaus grupėje nepasitaikė. Tai leidžia daryti prielaidą, kad pedagogo profesija vyriškos lyties atstovams yra nepatraukli.

Darbo vietos pasirinkimas neretai susijęs su gyvenamąja vieta, nors Vakarų Europoje ir kitose išsivysčiusiose šalyse neretai tenka įveikti po kelis šimtus kilometrų kasdien važiuojant į darbą ir atgal. Gyvenamosios ir darbo vietos pasiskirstymas pateikiamas 3 lentelėje.

3 lentelė

Gyvenamos ir darbo vietos pasiskirstymas

		Jūs gyvenate		Viso
		Mieste	Kaime	
Vietovė, kurioje dirbate	miestas	159	29	188
	kaimas	26	26	52
Viso		185	55	240

Gauti tyrimo duomenys rodo, kad daugiausiai dirbančių ir gyvenančių yra mieste, atitinkamai 77,1 ir 22,9 proc. tyrime dalyvavusių respondentų. Tai iš esmės atitinka Raseinių rajono savivaldybės pateikiamus švietimo rodiklius ir Švietimo ir mokslo ministerijos skelbiamus duomenis (žr. Lietuva. Švietimas regionuose 2009: švietimo valdymas, 2009). Gauti duomenys leidžia daryti prielaidas, kad tik dalis respondentų, kurie gyvena kaime važiuoja į miestą dirbti ir tik nežymi dalis, gyvenančių mieste važiuoja į kaimą.

Tyrimo metu respondentų buvo klausama apie jų pedagoginę kvalifikaciją ir jų bendrą pedagoginio darbo stažą. Gautas rezultatas pateikiamas 4 lentelėje.

4 lentelė

Kvalifikacinės kategorijos ir darbo stažo sąryšis

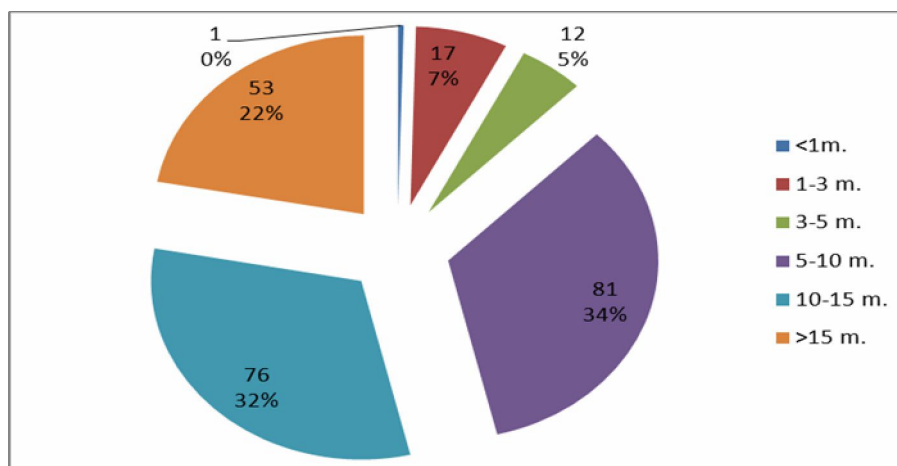
			Kvalifikacinė kategorija				Viso	
			pedagogas	vyr. pedagogas	metodininkas	ekspertas		kita
Darbo stažas	iki 2 metų	Dažnis	3				3	6
		% nuo Darbo stažas	50,0%				50,0%	100,0%
		% nuo Kvalifikacinė kategorija	33,3%				100,0%	2,5%
		% nuo visų	1,3%				1,3%	2,5%
	2-5 metų	Dažnis	6					6
		% nuo Darbo stažas	100,0%					100,0%
		% nuo Kvalifikacinė kategorija	66,7%					2,5%
		% nuo visų	2,5%					2,5%
	5-10 metų	Dažnis		38	1			39
		% nuo Darbo stažas		97,4%	2,6%			100,0%
		% nuo Kvalifikacinė kategorija		26,6%	1,3%			16,3%
		% nuo visų		15,8%	,4%			16,3%
	10 -15 metų	Dažnis		71	37			108
		% nuo Darbo stažas		65,7%	34,3%			100,0%
		% nuo Kvalifikacinė kategorija		49,7%	49,3%			45,0%
		% nuo visų		29,6%	15,4%			45,0%
daugiau kaip 15 metų	Dažnis		34	37	10		81	
	% nuo Darbo stažas		42,0%	45,7%	12,3%		100,0%	
	% nuo Kvalifikacinė kategorija		23,8%	49,3%	100,0%		33,8%	
	% nuo visų		14,2%	15,4%	4,2%		33,8%	
Viso	Suma	9	143	75	10	3	240	
	% nuo Darbo stažas	3,8%	59,6%	31,3%	4,2%	1,3%	100,0%	
	% nuo Kvalifikacinė kategorija	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% nuo visų	3,8%	59,6%	31,3%	4,2%	1,3%	100,0%	

Pateikti duomenys rodo esant darbo stažo ir kvalifikacinės kategorijos priklausomybę. Lyginant su ankstesnių metų duomenimis, reikia pažymėti, kad į tyrimo imtį pateko mažiau pedagogų, vyr. pedagogų, metodininkų ir daugiau mokytojų ekspertų. Palyginimui galima vadovautis ŠMM pateiktais duomenimis (Lietuva. Švietimas regionuose 2009: švietimo valdymas,

2009): bendrojo lavinimo mokyklose 2008–2009 m. m. dirbo 65 mokytojai, 302 vyr. mokytojai, 112 mokytojų metodininkų ir 7 mokytojai ekspertai, 80 mokytojų dirbo neatestuoti.

Neatitikimus galima paaiškinti tuo, kad į imtį pateko ne visi tiriamieji, taip pat tuo, kad dalis pedagogų per metus laiko galėjo pakelti kvalifikaciją. Atsakymų grupėje „kita“ respondentai nurodė, kad jie dar nesiastestavo.

Aukščiau pateiktus duomenis papildoma informacija apie darbo stažą tiriamoje darbovietėje (žr. 7 paveikslą). Šis klausimas svarbus siekiant įvertinti pedagogų darbo vietos keitimą.



7 pav. Darbo stažas tiriamoje darbovietėje

Pateikti duomenys leidžia spręsti apie tai, kad pedagogų kaita tirtose mokyklose yra nedidelė, nes didžiausia jų dalis dirba daugiau nei 10 metų toje pačioje darbovietėje (53,75 proc.). Mažėjant vaikų skaičiui mokyklose, mažiau reikia ir pedagogų. Tai patvirtina ir tyrimo metu gauti duomenys – tik 7,5 proc. apklaustųjų naujai įsiliejo į pedagogų gretas ir dirba iki trejų metų. Kad tai yra ilgalaikė tendencija galime spręsti iš dirbančių 3-5 metus – 5 proc.

Aptariant kitus klausimus („Su kokio amžiaus vaikais dirbate?“ ir „Švietimo įstaigos, kurioje dirbate, tipas?“) esminių skirtumų nuo 2009 m. atliktų ŠMM tyrimo rezultatų nepastebėta (Lietuva. Švietimas regionuose 2009: švietimo valdymas, 2009).

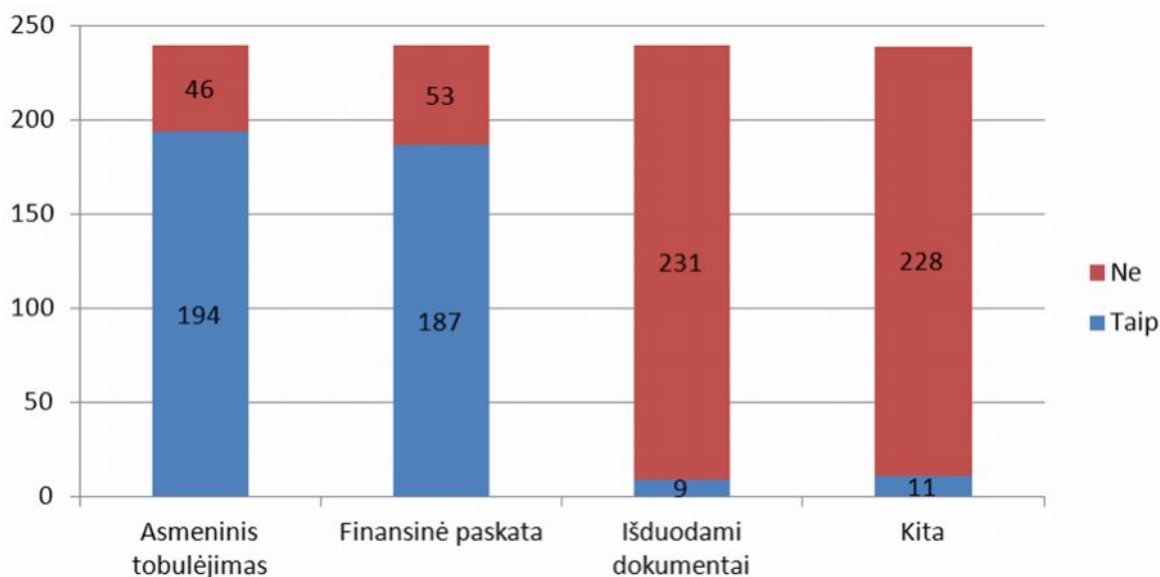
Apibendrinant aprašomosios statistikos, socio-demografinių rodiklių, dalį galima pastebėti, kad tyrimo imtis yra korektiška, nepaisant fakto, kad į ją daugiau pateko vyrų nei Lietuvos vidurkis. Daugiau nukrypimų, lyginant su kitais tyrimais ar Statistikos departamento pateikiamais duomenimis nepastebėta.

3.3.2. Kiekybinio tyrimo rezultatai

3.3.2.1. Kvalifikacijos tobulinimo motyvai

Vertinant kvalifikacijos tobulinimą analizuojami vidiniai motyvai ir išoriniai stimulai, kurie turi ar gali turėti įtakos priimant sprendimus. Prie motyvų priskirtinas asmeninis tobulėjimas ir kiti veiksniai; stimulai, kaip išoriniai kintamieji šiame tyrime išskirti du: finansinė paskata ir išduodami dokumentai. Tačiau buvo palikta galimybė pateikti ir savo atsakymą, tad tiek stimulų, tiek ir motyvų tikėtasi atrasti daugiau.

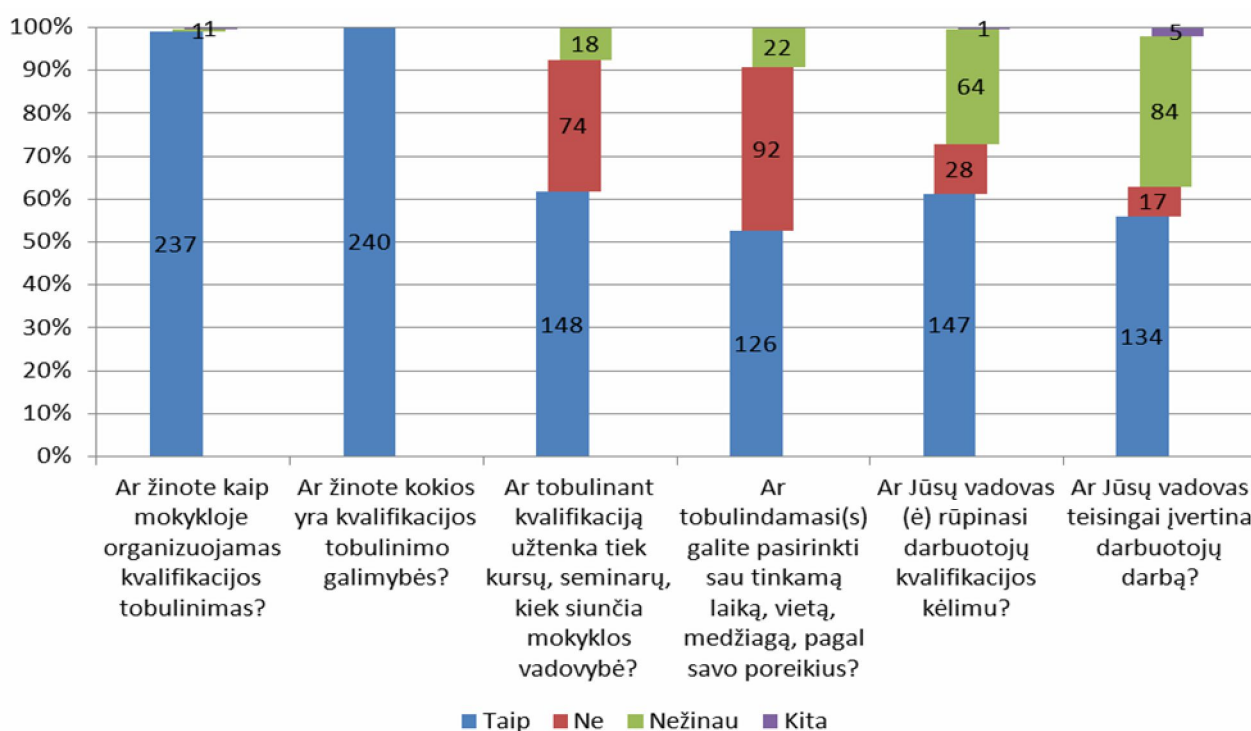
Analizuojant motyvus ir stimulus pastebime, kad didžiausią įtaką turi asmeninio tobulėjimo motyvas ir finansinės paskatos stimulus (žr. 8 pav.). Prie atsakymų „kita“ respondentai nurodė priežastis, kurias galima apibendrinti į dvi kategorijas: „*neiškristi iš darbo rinkos*“ ir „*siekis išlikti lyderiu*“.



8 pav. Kvalifikacijos tobulinimo motyvai

Gauti tyrimo duomenys iš esmės neprieštarauja anksčiau atliktiems G. M. Linkaitytės ir D. Lukšytės (2003, p. 125-131) tyrimams, kad suaugusiems būdingi ir išoriniai motyvai (gauti geresnį darbą, atlyginimą), tačiau pirmauja vidinė motyvacija (troškimas jausti pasitenkinimą darbu, savigarba, gyvenimo kokybe). Vidinės motyvacijos reikšmingumo didėjimas suteikia galimybę vyksti savišvieta pagrįstam mokymuisi, tačiau toks mokymasis, kai patys individai imasi iniciatyvos, nusistato mokymosi tikslus, organizuoja išteklius, renkasi tinkamas strategijas ir patys vertina savo mokymąsi, Lietuvoje dar nėra populiarus.

Prie išorinių stimulų, didinančių pedagogų motyvaciją tobulintis reiktų priskirti ir vadovo požiūrį į šį procesą. Jei vadovas (tiesiogiai ar per atstovą) aiškiai iškomunikuoja organizacijos tikslus bei nurodo būdus jiems pasiekti, organizacija pasiekia ženkliai geresnius rezultatus (Vasiliauskas, 2007; Jucevičius, 1998; ir kt.). Siekiant atskleisti organizavimo ypatumus respondentams buvo pateikta klausimų grupė (15 anketos klausimas). Gauti rezultatai pateikti 9 paveiksle.



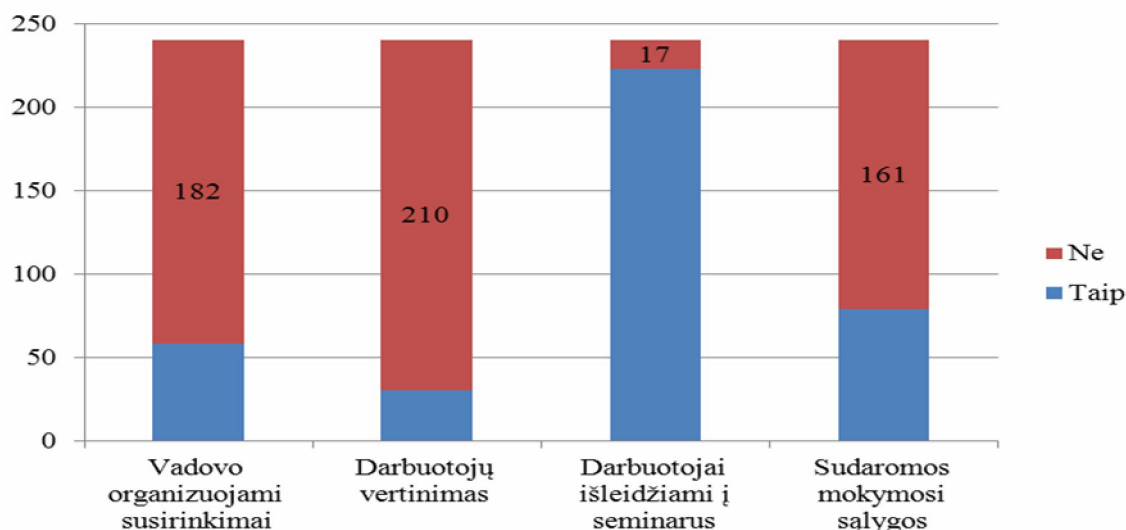
9 pav. Kvalifikacijos tobulinimo organizavimo ypatumai

Gauti duomenys leidžia spręsti apie tai, kad mokyklose dirbantys pedagogai yra supažindinti su kvalifikacijos tobulinimo tvarka ir galimybėmis. Tačiau ne visose iš jų aišku ar tai vadovo nuopelnas. Galima manyti, kad pedagogai informaciją gauna kitais būdais, o ne iš vadovo.

Gauti duomenys leidžia įvardinti ir kitas problemas: nepakankamas kvalifikacijos renginių skaičius bei gebėjimas suderinti su pedagogo užimtumu. Vienas iš veiksnių, motyvuojančių tobulėjimui, yra teisingas darbuotojų įvertinimas.

Vertinimas yra sudėtinė žmogiškųjų išteklių valdymo dalis, kuri gali įgalinti arba sumenkinti darbuotojų norą tobulinti kvalifikaciją bei siekti organizacijos tikslų. Kaip matyti iš 9 pav. pateiktų duomenų, 35 proc. pedagogų nurodo, kad nežino ar jie yra teisingai įvertinami. Galima daryti prielaidą, kad jie nėra vertinami.

Šią prielaidą patvirtina 10 paveiksle pateikti duomenys. Didesnė dalis respondentų (87,5 proc.) yra įsitikinę, kad vadovai neatlieka jų vertinimo, nurodo, kad jų ugdymo įstaigoje nevyksta vadovo organizuojami susirinkimai (75,8 proc.), sudaromos menkos mokymosi sąlygos (67,1 proc.). Kita vertus, darbuotojai yra išleidžiami į seminarus (92,9 proc.).



10 pav. Karjeros siekimo priemonių taikymas mokykloje

Vertinant lyties požymiu pastebimi reikšmingi skirtumai tarp pedagogų vyrų ir moterų. Kaip matyti iš duomenų pateiktų 5 lentelėje, vyrams, labiau nei moterims yra reikšmingas finansinis stimulas siekti aukštesnės kvalifikacijos ($p < 0,05$).

5 lentelė

Kvalifikacijos tobulinimo ir finansinės paskatos sąryšis

			Lytis		Viso
			Moteris	Vyras	
Kvalifikacijos tobulinimas man svarbus dėl - finansinių paskatų	Taip	Dažnis	140	47	187
		% nuo Kvalifikacijos tobulinimas man svarbus dėl - finansinių paskatų	74,9%	25,1%	100,0%
		% nuo Lytis	72,9%	97,9%	77,9%
		% nuo Visų	58,3%	19,6%	77,9%
	Ne	Dažnis	52	1	53
		% nuo Kvalifikacijos tobulinimas man svarbus dėl - finansinių paskatų	98,1%	1,9%	100,0%
		% nuo Lytis	27,1%	2,1%	22,1%
		% nuo Visų	21,7%	0,4%	22,1%
Viso	Dažnis	192	48	240	
	% nuo Kvalifikacijos tobulinimas man svarbus dėl - finansinių paskatų	80,0%	20,0%	100,0%	
	% nuo Lytis	100,0%	100,0%	100,0%	
	% nuo Visų	80,0%	20,0%	100,0%	

Viena iš galimų prielaidų, kuri paaiškintų šią situaciją yra atokesniuose Lietuvos miestuose ir rajonuose vis dar stipri patriarchalinė visuomeninė sankloda. Vyraujant tokiai nuostatai nebūtų nieko keisto, kad ir pedagogai vyrai aukščiau asmeninio tobulėjimo iškelia finansinį aspektą (žr. 6 lentelę). Vadovaujantis Statistikos departamento duomenimis moterų atlyginimas yra žemesnis nei vyrų ir tas atotrūkis nuolat augo⁶. A. Žvinklienė (2009) remdamasi tarptautinių organizacijų atliktais tyrimais konstatuoja, kad dabartinės Baltijos valstybių lyčių lygybės politika užtikrina geriausią būdą patriarchyto demokratizacijai, nors retorika ir formali lygių teisių bei galimybių praktika skatina užmaskuotų ir įmantresnių moterų diskriminacijos formų atsiradimą.

Nuo 2005 metų Pasaulio ekonominis forumas (*The World Economic Forum – WEF*) pradėjo skaičiuoti lyčių atotrūkio indeksą – LAI (*Gender Gap Index – GGI*)²¹, grindžiamą ekonominio dalyvavimo galimybių, edukacinių pasiekimų, politinio įgalinimo (*empowerment*) ir sveikatingumo kriterijais. Naujausi (2009 m.) duomenys, rodo, kad Lietuva pasuko atgal arba stovėjo vietoje, kitų šalių atžvilgiu, lyginant su ankstesniais laikotarpiais. Nors 2006 metais Lietuva ir buvo priartėjusi prie šalių, turinčių mažiausią „lyčių atotrūkį“, dvidešimtuko, tačiau 2009 metais šalis atsidūrė pabaigoje, o pagal atskirus kriterijus ir dar toliau, pvz.: pagal švietimo prieinamumą net 54 vietoje (*The Global Gender Gap Report*, 2009).

6 lentelė

Kvalifikacijos tobulinimo ir asmeninio tobulėjimo sąryšis

			Lytis		Viso
			Moteris	Vyras	
Kvalifikacijos tobulinimas man svarbus dėl - asmeninio tobulėjimo	Taip	Dažnis	162	32	194
		% nuo Kvalifikacijos tobulinimas man svarbus dėl - asmeninio tobulėjimo	83,5%	16,5%	100,0%
		% nuo Lytis	84,4%	66,7%	80,8%
		% nuo Viso	67,5%	13,3%	80,8%
	Ne	Dažnis	30	16	46
		% nuo Kvalifikacijos tobulinimas man svarbus dėl - asmeninio tobulėjimo	65,2%	34,8%	100,0%
		% nuo Lytis	15,6%	33,3%	19,2%
		% nuo Viso	12,5%	6,7%	19,2%
Viso	Dažnis	192	48	240	
	% nuo Kvalifikacijos tobulinimas man svarbus dėl - asmeninio tobulėjimo	80,0%	20,0%	100,0%	
	% nuo Lytis	100,0%	100,0%	100,0%	
	% nuo Viso	80,0%	20,0%	100,0%	

⁶ Statistikos departamento rodiklių duomenų bazėje (M3060821: Moterų ir vyrų darbo užmokesčio atotrūkis. Požymiai: metai) pateikti duomenys nuo 2000 iki 2007 m., per šį laikotarpį atotrūkis išaugo nuo 16 iki 19 skaičiuojamų vienetų.

Aukščiau išskirtos neigiamybės gali turėti įtakos mokyklos, kurioje dirba pedagogas vertinimui (žr. 7 lentelę). Pateikti duomenys rodo, kad esama darbovietė patinka ar labai patinka 52,3 proc. respondentų. Vidutiniškai, prastai ir labai prastai mokyklą, kurioje dirba, vertina 47,7 proc. respondentų. Trys respondentai į šį klausimą neatsakė.

7 lentelė

Ugdymo įstaigos vertinimas

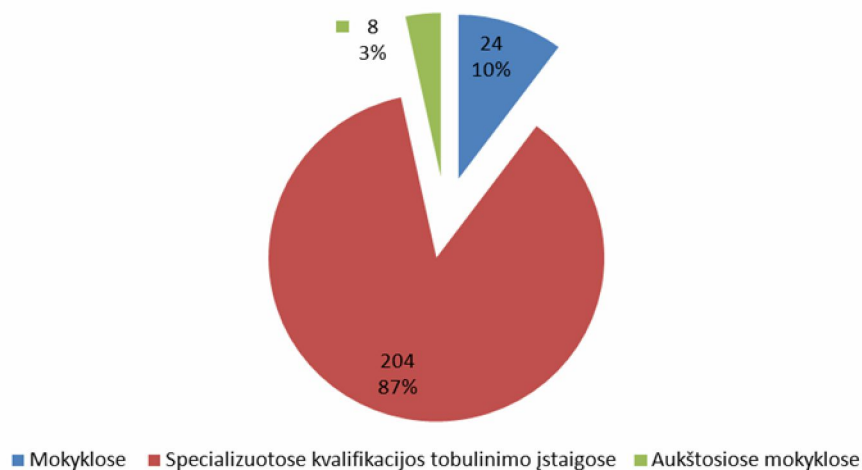
	Dažnis	Procentai	Validūs procentai	Suminiai procentai
labai patinka	60	25,0	25,3	25,3
patinka	64	26,7	27,0	52,3
vidutiniškai	98	40,8	41,4	93,7
nepatinka	13	5,4	5,5	99,2
labai nepatinka	2	0,8	0,8	100,0
Viso	237	98,8	100,0	
Neatsakė	3	1,3		
	240	100,0		

Atlikta analizė parodė, kad tose mokyklose, kuriose nevyksta vadovų organizuojami susirinkimai, pedagogai prasčiau vertina ugdymo įstaigą, nei tose, kuriose susirinkimai vyksta ($p=0,000$). Tačiau kitais 10 paveiksle aptartais požymiais reikšmingo ryšio nenustatyta.

3.3.2.2. Kvalifikacijos tobulinimo turinio ir proceso subjektyvus vertinimas

Vienas iš pirmųjų klausimų, kuriuos reikia apžvelgti – kvalifikacijos tobulinimo vietos klausimas (žr. 11 paveikslą).

Pedagogų kvalifikacijos tobulinimas dažniausiai vyksta



11 pav. Kvalifikacijos tobulinimo vieta

Pateikti duomenys rodo, kad didžiausia dalis kvalifikacijos tobulinimo renginių vyksta specializuotose kvalifikacijos tobulinimo įstaigose. Atsižvelgiant į tai, kad šios vietos yra nutolusios nuo gyvenamosios ir darbo vietos, pedagogai gali susidurti su problemomis į juos vykdami. Tai patvirtina ir 20 anketos klausimo analizė. Be kitų problemų dalis respondentų nurodo, kad „reikia toli važiuoti į kursus ir seminarus“. Su šia problema susijusi ir kita, kurią respondentai įvardina laiko sąnaudomis, pvz.: „labai daug laiko sugaištama kelionėms, nes toli važiuoti reikia į seminarus, o dar reikia važiuoti savo transportu“; taip pat pažymima, kad išlaidos yra nekompensuojamos, pvz.: „Neapmokamos kelionės bei nakvynės, jei nori vykti į kelis dienas seminarą.“; atskirais atvejais pažymima, kad „Geresni seminarai vyksta didmiesčiuose į kuriuos jei nori turi važiuoti už savo lėšas“.

Tai leidžia spręsti apie vieną iš kompleksinių problemų – kokybiškų ir paklausių mokymų poreikio patenkinimą. Kita vertus, reiktų įvertinti ir tai, kad siekiant aukštesnės kvalifikacinės kategorijos, didesnio atlyginimo ir didesnio pasitenkinimo gaunama nauda iš mokymų, pedagogai patys turėtų investuoti į savišvietą ir saviugdą, kaip tai daro ir kitų specialybių atstovai.

Analizuojant tyrimo metu gautus duomenis matome (žr. 8 lentelę), kad pedagogai ir patys palaiko savišvietos idėjas. Tačiau jos, tikėtina, labiau susijusios su finansiniu šio klausimo aspektu, nei su orientacija į ugdymąsi.

8 lentelė

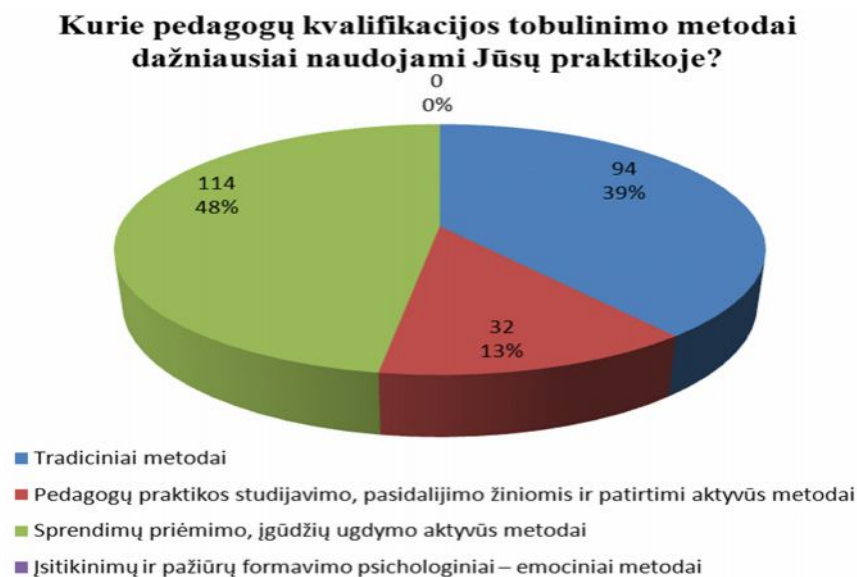
Priimtinausios kvalifikacijos tobulinimo formos

	Dažnis	Procentai	Validūs procentai	Suminiai procentai
Formalusis	56	23,3	23,3	23,3
Neformalusis	64	26,7	26,7	50,0
Savišvieta	120	50,0	50,0	100,0
Viso	240	100,0	100,0	

Gerokai prasčiau vertinamas formalusis ir neformalusis ugdymas lyginant su savišvieta. Tai būtų galima paaiškinti darant prielaidą, kad didesnė dalis respondentų yra baigę antrosios pakopos studijas ar šiuo metu studijuoja. Ne mažiau svarbu yra ir tai, kad formalusis ugdymas dažniausiai yra mokamas. Aptartos prielaidos mažina jo patrauklumą lyginant su kitomis kvalifikacijos tobulinimo formomis. Kaip papildomą problemų grupę reiktų paminėti ir tuos formaliojo švietimo kursus bei seminarus, kurie, anot respondentų, yra nereikalingi, pvz.: „Kam reikalingi pastovūs pirmos pagalbos ir mokyklinės higienos kursai? Arba turizmo organizavimo kursai per prievartą?“.

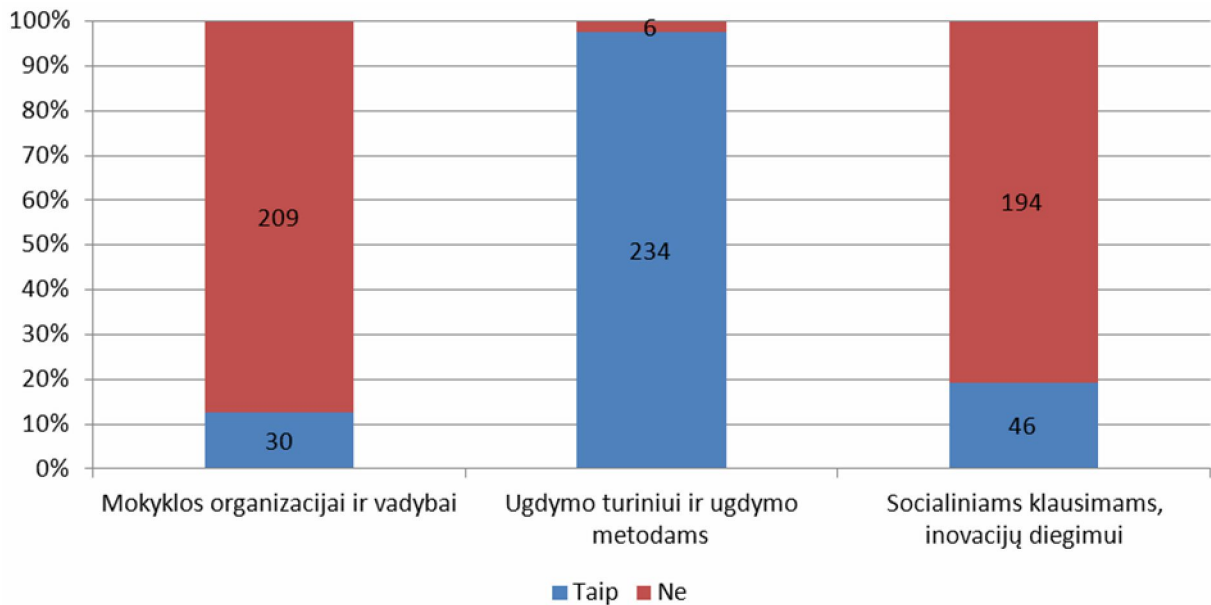
Permainos moksle ir technikoje, socialinės transformacijos skatina keistis ir kelia naujus reikalavimus mokytojo karjerai – tobulėti, reflektuoti, nagrinėti, plėtoti turimas kompetencijas ir

įgyti naujas, t.y. mokytis visą gyvenimą, siekiant prisitaikyti prie nuolat kintančių gyvenimo ir veiklos sąlygų, nes įgytų žinių nebepakanka. Pedagogai turi taikyti naujus, į holistinį asmenybės atskleidimą orientuotus metodus savo darbe. Norint tai pasiekti, jie turi tai įsisavinti patys arba įgyti kvalifikacijos tobulinimo kursuose. Gerajai patirčiai labiau tinka aktyvūs, įtraukiantys ugdymo metodai. Tyrimo metu buvo siekta identifikuoti, kokius metodus dažniausiai naudoja kvalifikacijos kursus vedantys lektorai.



12 pav. **Kvalifikacijos tobulinime dažniausiai naudojami ugdymo metodai**

Vertinat kvalifikacijos tobulinimo kursuose naudojamus ugdymo metodus, pastebime (žr. 12 paveikslą), kad vyrauja aktyvūs metodai integruojant praktikos studijavimo, pasidalinimo žiniomis, patirtimi ir sprendimo priėmimo, įgūdžių ugdymo metodai. Tačiau, visiškai netaikomi įsitikinimų ir pažiūrų formavimo psichologiniai – emociniai metodai. Didelę dalį mokymų sudaro tradiciniai metodai: paskaita; paskaita naudojant garsines ir regimąsias priemones. Gautus rezultatus galima bandyti paaiškinti susiejant su 13 paveiksle pateiktais duomenimis.

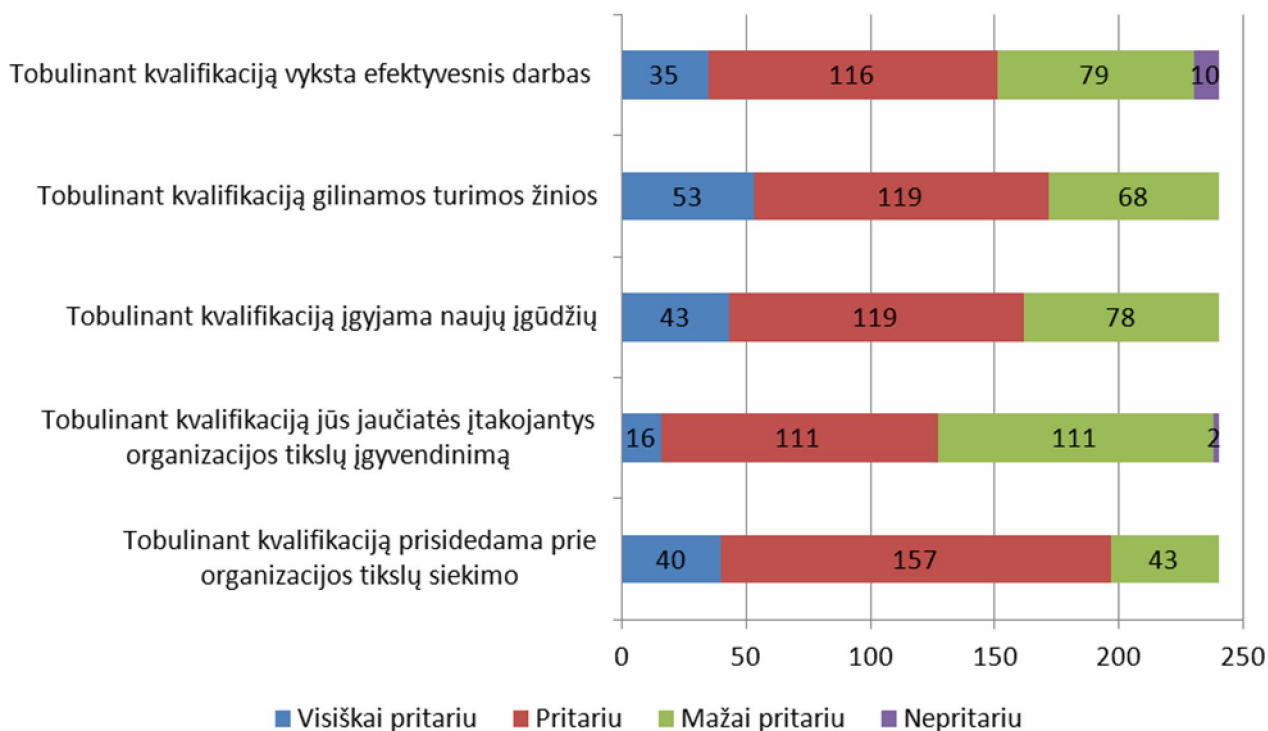


13 pav. **Veiksniai, kuriems skiriamas didžiausias dėmesys kvalifikacijos tobulinime**

Didžiąją seminarų ir kursų dalį sudaro ugdymo turinio dalykai, kuriems perteikti ir įsisavinti labiausiai tinkami du metodai: tradiciniai ir praktikos studijavimo. Per menkai dėmesio skiriama socialiniams ir inovacijų (turinio ir proceso) akcentavimui. Tik nedidelė dalis kursų ir seminarų nukreipta į mokyklos organizaciją ir vadybą. Nors tai sudarytų palankią terpę įgalinti pedagogus jaustis patiems labiau atsakingiems tiek už asmeninę karjerą, tiek ir labiau motyvuotų siekti organizacijos tikslų, kurie yra neatsiejama asmeninio pasitenkinimo darbu ir rezultatu išdava. 13 paveikslo duomenys svarbūs ir organizacijos veiklos gerinimo aspektu. Plačiau šis klausimas nagrinėjamas kitame skyrelyje (3.3.2.3. skyrelyje).

3.3.2.3. Kvalifikacijos tobulinimo sistemos problemos

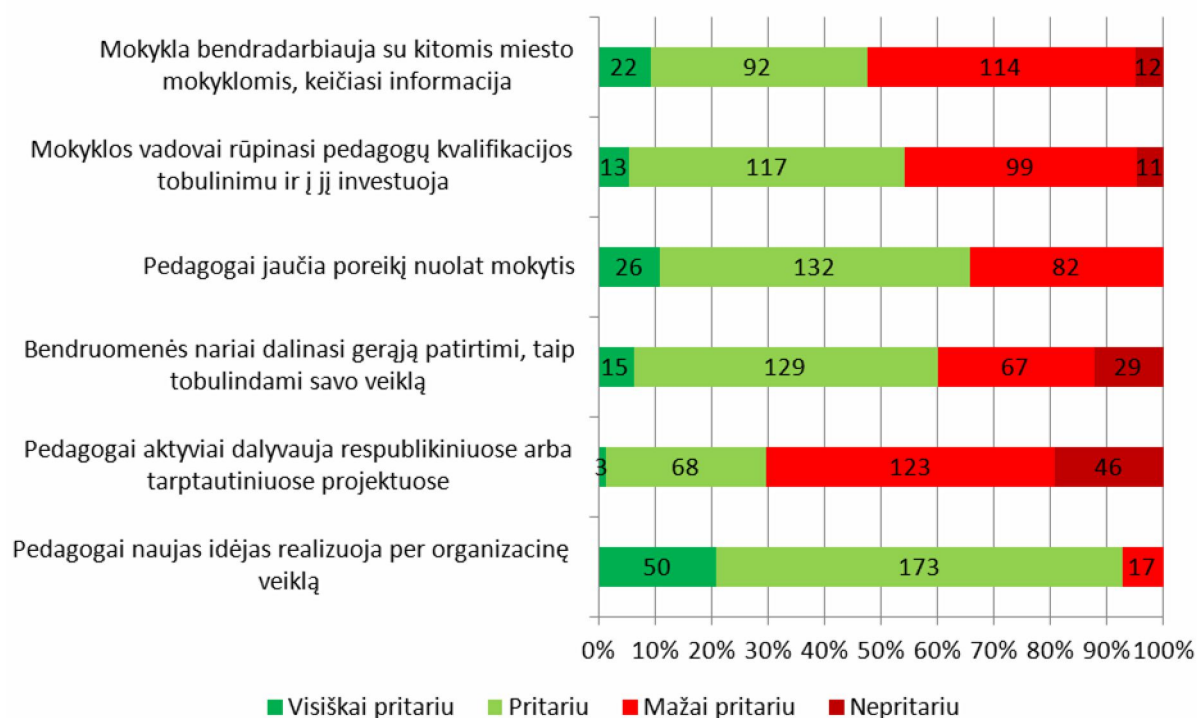
Vertinant sisteminiu požiūriu svarbu pažymėti, kad pedagogų kvalifikacijos tobulinimas turi tenkinti ne tik dalyvaujančiųjų poreikius, bet kartu ir atliepti organizacijos veiklos kokybei bei prisidėti prie jos užsibrėžtų tikslų bei uždavinių įgyvendinimo.



14 pav. **Kvalifikacijos tobulinimo įtaka organizacijai**

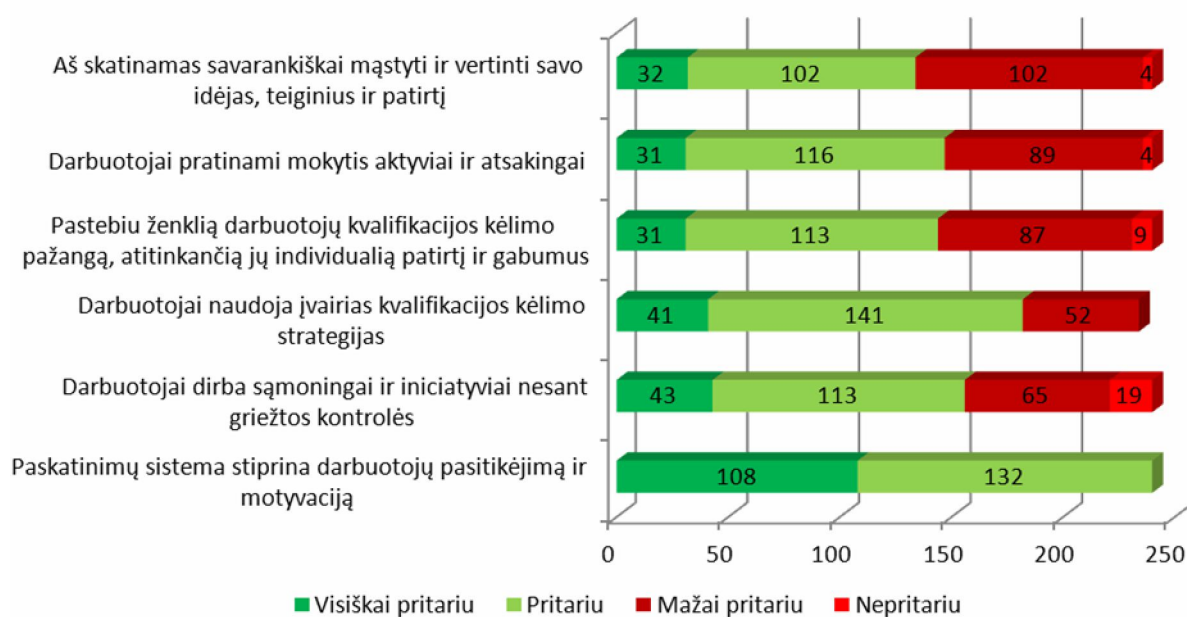
Vertinant 14 paveiksle pateikiamus duomenis galima pastebėti, kad didesnė respondentų dalis mano, kad jie prisideda prie organizacijos tikslų pasiekimo, jaučiasi įtakoiantys organizacijos tikslų pasiekimą, vyksta efektyvesnis darbas. Atitinkamai pritariančių ir visiškai pritariančių suma 82,1 proc., 52,9 proc. ir 62,9 proc.. Viena vertus, tai leidžia daryti prielaidą, kad pedagogai suvokia save platesniame, ne tik ugdytojų vaidmens, kontekste. Kita vertus, gauti rezultatai stipriai kontrastuoja su bendru sistemos neigiamu vertinimu. Galima daryti prielaidą, kad pedagogai nepilnai suvokia gautų žinių ir įgytų įgūdžių vertę platesniame kontekste. Viena iš galimų priežasčių – per menkas vadovų dėmesys žmogiškųjų išteklių valdymui. Šiuolaikinis žmogiškųjų išteklių valdymas akcentuoja darbuotojų įtraukimą į organizacijos tikslų nustatymą, taip sudarant sąlygas, kiekvienam darbuotojui jaustis atsakingam už rezultatą (Stone, 2005).

Organizacinių ir vadybinių kompetencijų trūkumą atskleidžia ir 15 paveikslo duomenys.



15 pav. Naujai gautų žinių ir gebėjimų sklaida

Pateikti duomenys rodo, kad trūksta organizavimo bei vadybinių gebėjimų, kurie sudarytų palankesnes sąlygas aktyviai įsitraukti į tarptautinius ar respublikinius projektus. Pastebimai menkas bendradarbiavimas tarp mokyklų, dalinantis gerą patirtimi, informacija. Menkas vadovų vaidmuo kvalifikacijos tobulinimo organizavime ir įgyvendinime.



16 pav. Pedagogų vaidmuo kvalifikacijos tobulinime

Esama kvalifikacijos tobulinimo sistema ydinga dar ir tuo, kad neskatina mąstyti ir vertinti savo patirties (žr. 16 paveikslą). Nemotyvuoja mokytis aktyviai ir atsakingai. Kaip ir buvo pastebėta 3.3.2.1. skyrelyje pagrindiniu motyvu tobulinti kvalifikaciją išlieka skatinimo (dažniausiai finansinio) sistema. Tai ne į rezultatą orientuota praktika.

Siekiant atskleisti sistemos vystimosi perspektyvas buvo prašoma respondentų identifikuoti esmines, jų manymu problemas, su kuriomis jie susiduria ir pateikti galimus jų sprendimo būdus. Gauti duomenys susisteminti ir pateikti 9 lentelėje.

9 lentelė

Respondentų išskirtos problemos ir jų siūlomi sprendimo būdai

Respondentų dažniausiai minimos problemos	Siūlymai sistemai tobulinti
1. Finansavimo klausimai	1. Keisti visą sistemą
2. Laiko planavimo klausimai	2. Koreguoti finansavimo tvarką
3. Seminarų kokybės klausimai	3. Spręsti seminarų kokybės ir turinio klausimus
4. Seminarų prieinamumo klausimai	4. Didinti seminarų prieinamumą
5. Kvalifikacijos kėlimo administravimo klausimai	

Finansavimo klausimai turi keletą aspektų. Pirmiausiai yra apmokėjimo už seminarus klausimas, o ypatingai už tuos, kurių pageidautų patys pedagogai siekdami padidinti savo žinias ir gebėjimus. Antroji šios problemos pusė – kelionės išlaidų padengimas vykstant į seminarus ar kursus už rajono ribų. Trečioji – ilgesnių nei vienos dienos seminarų apmokėjimo klausimai susiję ne tik su komandiruotės, bet ir nakvynės apmokėjimu.

Laiko planavimo klausimai susiję su galimybėmis derinti pamokų laiką bei asmeninius socialinius įsipareigojimus (pvz.: turintiems vaikų). Pamokų laiko derinimas susijęs su pamokų perkėlimu ar pavadavimais darbo vietoje, o tai neprisideda prie ugdytinių rezultatų pasiekimo.

Didelė dalis respondentų pažymi, kad seminarų kokybė susijusi su jų turiniu, „nereikalingų“ seminarų ar kursų privalomu lankymu. Šioje vietoje tikslinga dar kartą pacituoti vieno respondento klausimus „*Kam reikalingi pastovūs pirmos pagalbos ir mokyklinės higienos kursai? Arba turizmo organizavimo kursai per prievartą?*“. Žvelgiant plačiau reiktų papildomo tyrimo, kad būtų galima įvertinti ką respondentai laiko nekokybiškais mokymais, nurodydami, kad „*Kursų ir seminarų kokybė prasta, dažnai seminarai niekiniai tik dėl „popieriuko“ vyksta*“.

Su kokybės klausimais susiję ir jų prieinamumo klausimai. Didelė dalis respondentų pažymi, kad „Reikia toli važiuoti į kursus ir seminarus...“, „Geresni seminarai vyksta didmiesčiuose“ ir pan.. Tačiau ne mažiau svarbi ir informacijos prieinamumo problema. Dalis respondentų pažymi, kad „Mažai informacijos apie rajone vykstančius seminarus“. Tikėtina, kad tai tiek mokyklų organizavimo, tiek ir asmeninio suinteresuotumo rasti reikiamą informaciją problemos.

Penktoji, tačiau ypatingai ryški problema – administracinės kliūtys siekiantiems tobulinti kvalifikaciją. Šią problemą galima apibendrinti šiais respondentų pasisakymais: „Manau daug Lietuvoje pedagogų vertų eksperto vardo, bet biurokratija, netolerancija, nenormalus popierizmas atbaido žmones, o taip neturėtų būti. Jei dar kartą reikėtų gintis šį vardą tikrai pagalvočiau, ar verta dėl to aukoti sveikatą.“

Reikia pažymėti, kad pedagogai nebuvo tokie „originalūs“ teikdami pasiūlymus sistemos problemoms spręsti. Didelė dalis jų nurodė, kad reikia „keisti visą sistemą“, nedetalizuodami. Ta pati tendencija išsilaikė ir tuose atsakymuose, kurie nurodė, kad reikia keisti finansavimą ar didinti kokybę – konkrečių pasiūlymų nepateikė.

Reikia priminti, kad respondentų išskirtos problemos sutampa su tyrėjų grupės (Dobryninas, Tureikytė, Poviliūnas, Žilinskienė, Kirvelevičius, Pipiraitė, 2004), atlikusios mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikių tyrimą, išskirtais pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos teigiamais ir neigiamais bruožais (žr. šio darbo 2.2 skyrelį, p. 35, 1 lentelė).

Respondentų išskirtas problemas galima papildyti problemomis, kurios identifikuotos iš jų atsakymų į kitus anketos klausimus (žr. 10 lentelę).

10 lentelė

Tyrimo metu identifikuotos kvalifikacijos tobulinimo problemos

Vadybinės mokyklų	Planavimo, Organizavimo, Įgyvendinimo problemos; Žmogiškųjų išteklių valdymo Komunikacijos ir bendradarbiavimo
Sisteminės ir personalinės	Asmens įgalinimo Ugdymo turinio ir metodų

Reikia pripažinti, kad 10 lentelėje minimos problemos yra kompleksinės, ir jų sprendimui reikia sisteminės prieigos. Siekiant išvengti kartojimosi, išskirtos problemos, su jų sprendimo būdais plačiau pristatomos rekomendacijų skyriuje.

IŠVADOS

1. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistema turėtų būti paremta Mokymosi visą gyvenimą koncepcijos teiginiais. Į vieną visumą susiejami ne tik Europos bei nacionalinio švietimo sistemų siekiniai, bet ir ugdymo įstaigų bei individo lygmenys. Pabrėžiama, kad žmogiškieji ištekliai ir jų kūrybinis potencialas yra pagrindinis konkurencingumo šaltinis žinių visuomenėje. Todėl būtent jų kvalifikacijai ir kompetencijai plėtoti turi būti nukreipti finansiniai ir infrastruktūriniai ištekliai.
2. Apžvelgus literatūrą galima teigti, kad dėl nuolat besikeičiančių ugdymo turinio reformų ir kintančių visuomenės mokymosi reikmių pedagogams neužtenka įgyto išsilavinimo, o darbo stažas nustoja būti profesinio meistriškumo pagrindiniu rodikliu. Nuolat auga kvalifikacijos tobulinimo ir išsilavinimo atnaujinimo poreikis.
3. Tyrimo strategija leido identifikuoti pagrindines Raseinių rajono savivaldybės pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos problemas: menkas vadybinis pasirengimas spręsti kompleksinius žmogiškųjų išteklių valdymo uždavinius; kursų turinio bei kokybės problemos, kvalifikacijos tobulinimo prieinamumo klausimus.
4. Tyrimo duomenys iš esmės patvirtina M. Knowleso, A. B. Knoxo teiginius, kad suaugusiesiems svarbesnė vidinė motyvacija, tačiau susiklosčiusi ekonominė padėtis rodo ir išorinių veiksnių, tokių kaip baimė prarasti darbą, finansinio saugumo ir pan. svarbą kvalifikacijos tobulinime.
5. Tyrimo metu nustatyta, kad Raseinių rajono pedagogai pirmenybę teikia savišvietai, o ne formaliam ar neformaliai mokymuisi. Tai, rodo tikslinę jų orientaciją mokymosi visą gyvenimą kontekste.
6. Tyrimo duomenys parodė, kad Raseinių rajono pedagogai labiausiai vertina kvalifikacijos tobulinimosi renginius skirtus ugdymo turiniui ir ugdymo metodams.
7. Absoliuti dauguma respondentų nurodė, kad didžiausia dalis kvalifikacijos kėlimo renginių vyksta specializuotose kvalifikacijos tobulinimo įstaigose.
8. Išanalizavus teiginius apie kvalifikacijos tobulinimo įtaką organizacijai, išryškėjo, kad Raseinių rajono pedagogų požiūriu, tobulinant kvalifikaciją prisidedama prie organizacijos tikslų. Pedagogai, lankydami kvalifikacijos tobulinimo renginius, gilina turimą žinias, įgyja naujų įgūdžių, todėl vyksta efektyvesnis darbas.
9. Dažniausiai kvalifikacijos tobulinimo renginiuose taikomi metodai – tradiciniai (paskaita; paskaita naudojant garsines ir regimąsias priemones) ir sprendimų priėmimo, įgūdžių

ugdymo aktyvūs metodai. Visiškai netaikomi įsitikinimų ir pažiūrų formavimo psichologiniai – emociniai metodai.

10. Respondentų pateikti siūlymai problemoms spręsti yra labiau orientuoti į pasekmių šalinimą, nei į problemų priežasčių paiešką ir jų sprendimą. Platesnis problemos matymas sudarė prielaidas pateikti rekomendacijas, kurios padėtų įveikti išskylančius iššūkius.
11. Tyrimo hipotezė pasitvirtino. Tyrimo metu nustatyta, kad esama kvalifikacijos tobulinimo sistema netenkina esminių Mokymosi visą gyvenimą koncepcijos reikalavimų: prieinamumo; mokymo ir mokymosi integracijos; žmogiškųjų išteklių valdymo. Sistemos plėtros vienu iš esminių trukdžių yra finansavimas. Tačiau respondentai išskiria ir kitą ryškią problemą – biurokratizmą, su kuriuo susiduria tobulinant kvalifikaciją. Greta paminėtų problemų neišspręstos ir kitos susijusios problemos: vadovų vaidmens, mokymų prieinamumo, mokymų turinio.

REKOMENDACIJOS

1. Mokyklų vadovams:

- Rekomenduotina nuolat analizuoti personalo motyvaciją ir sistemingai skatinti darbuotojus tobulinti kvalifikaciją bei sukurti lanksčią motyvavimo sistemą, remiantis motyvacijos teorijomis, mokslininkų ir tyrinėtojų naujomis idėjomis bei pedagogų išsakomais siūlymais.
- Mokyklose kurti projektus, kurie suteiktų galimybę pedagogams bendrauti bei bendradarbiauti su kitomis Lietuvos ir užsienio mokyklomis. Tai skatintų dalijimąsi gerąja patirtimi.
- Rekomenduotina platinti informaciją, susijusią su naujausių tyrimų rezultatais ar išleisti informacinį leidinį ar lankstinuką skirtą pedagogų kvalifikacijos tobulinimui. Tai sudarytų prielaidas keistis aktuali informacija, laiku ir tinkamai nustatyti mokymų poreikius; atidžiau įvertinti kvalifikacijos tobulinimo kursų kokybę.

2. Mokyklų steigėjams:

- Stiprinti mokyklos vadovų vadybinę kompetenciją. Atlikta analizė leidžia daryti prielaidas, kad tiek patys pedagogai, tiek mokyklų vadovai susiduria su akivaizdžiomis planavimo, organizavimo ir įgyvendinimo problemomis.
- Užtikrinti informacijos apie kvalifikacijos tobulinimo renginius sklaidą, nes į pedagogų kvalifikacijos tobulinimą įsitraukia vis naujos institucijos, kurios siūlo įvairias mokymo programas.

3. Švietimo ir mokslo ministerijai:

- Įdiegti informacinę sistemą, kuri sudarytų sąlygas fiksuoti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo pasiekimus. Galėtų būti parengta sistema, kuri galėtų fiksuoti tiek privalomų seminarų ir mokymų įskaitymą (atliktų mokymus teikianti institucija), tiek ir į pedagogų asmeninius pasiekimus, pvz.: saviugdos dienoraščiai, ne Lietuvoje klausyti seminarai, stažuotės, parengti straipsniai, mokomoji medžiaga ir t.t.
- Išplėsti pedagogų kvalifikacijos tobulinimą, nes šiuo metu tobulinimas apima vien mokytojus, o pagal galiojančius įstatymus, pedagogais laikomi ir mokyklose dirbantys psichologai, socialiniai pedagogai, specialieji pedagogai, logopedai, surdopedagogai, tiflopedagogai. Siekiant kvalifikacijos tobulinimo, nuolat mokytis turėtų visas mokykloje dirbantis personalas.
- Skatinti bendradarbiavimą tarp regioninių pedagogų kvalifikacijos centrų ir aukštųjų mokyklų.

- Vykdyti plėtrą žmogiškųjų išteklių bei infrastruktūros regioniniuose pedagogų kvalifikacijos tobulinimo centruose.
- Sukurti racionalią kvalifikacijos tobulinimui skirtų lėšų panaudojimo sistemą ir vykdyti stebėjamą, kaip disponuojama turimais ištekliais.

LITERATŪRA

1. Adaškevičienė V., Čiužas R. (2005). Mokytojų kvalifikacijos tobulinimas mokymosi visą gyvenimą kontekste // Tiltai: mokslo darbai. Vilnius, Nr.30, p. 9.
2. Baltrušaitienė J. (2007). Bendrojo lavinimo mokyklų socialinių bei specialiųjų pedagogų, mokyklos psichologų ir bibliotekininkų kvalifikacijos tobulinimas: tyrimo ataskaita. Kaunas, p.9.
3. Bendrojo lavinimo mokyklų mokytojų ir vadovų skaičius. Požymiai: administracinė teritorija ir mokslo metai. // Statistikos departamento rodiklių duomenų bazė. Prieiga per internetą: <http://db1.stat.gov.lt/statbank/default.asp?w=1680> [Žiūrėta 2010-02-25].
4. Beresnevičienė D. (1995). Nuolatinis mokymasis Lietuvoje. Monografija. Vilnius, 1995
5. Bulajeva T. (2007). Pedagogų profesinis tobulėjimas ir saviugda // Acta paedagogica vilnensia. Vilnius, Nr.7, p.235-240.
6. Bužinskas G., Ignatavičius S., Tamošiūnas T. (2001). Lietuvos pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos kaitos analizė. Vilnius.
7. Charles C.M. (1999). Pedagoginio tyrimo įvadas. Kaunas: Technologija.
8. Cranton P. (1996). Professional Development as Transformative Learning. San Francisco.
9. Čekanavičius V., Murauskas G. (2006). Statistika ir jos taikymai: 1 dalis. Vilnius: TEV.
10. Čekanavičius V., Murauskas, G. (2008). Statistika ir jos taikymai: 2 dalis. Vilnius: TEV.
11. Derry G. N. (1999). What science is and how it works. Princeton, NJ: Princeton University Press.
12. Desimone L. (2008). Determining the Effectiveness of Professional Development: Substantive and Methodological Findings and Challenges, with Implications for Evaluations // Current Models for Evaluating Effectiveness of Teacher Professional Development: Summary Report of aCCSSO Conference. Washington, 2008, December, p.2.
13. Dobryninas A., Tureikytė D., Poviliūnas A., Žilinskienė L., Kirvelevičius M., Pipiraitė J. (2004). Mokytojų kvalifikacijos tobulinimosi poreikių tenkinimas // Sociologinio tyrimo ataskaita. Vilnius, p.3, 35-38.
14. Drutienė Ž. (2004). Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo vadyba bendrojo lavinimo mokykloje // Švietimo vadyba: reformos magistrų mokslinėje erdvėje. Vilnius, p.49.
15. Dukynaitė R. (2005). Gimnazijos pedagogų kvalifikacijos kėlimo ypatumai. Vilnius, p. 83.
16. Eurybase The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Norway 2007/08. Prieiga per internetą:

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/NO_EN.pdf
f [Žiūrėta 2009-04-24]

17. Europos bendrijų komisija. Komisijos komunikatas tarybai ir Europos parlamentui // Dėl mokytojų rengimo kokybės gerinimo, Briuselis, 2007, p. 13.
18. Everard B., Morris G. (1997). Efektyvus mokyklos valdymas. Kaunas.
19. Fullan M. (1998). Pokyčių jėgos: skverbimasis į ugdymo reformos gelmes. Vilnius.
20. Fullan M., Stiegelbauer S. (1991). The new meaning of educational change. New York.
21. Hansen D. (2005). The Iowa: professional development model // Iowa department of education.
22. Hausmann R., Tyson L. D., Zahidi S. (2009). The Global Gender Gap Report 2009. World Economic Forum, Geneva, Switzerland 2009. Prieiga per internetą: <http://www.weforum.org/pdf/gendergap/report2009.pdf> [Žiūrėta 2010-05-02].
23. Heideman C. (1990). Introduction to staff development // Programming for staff development. London, p. 4.
24. Improving the Education of Teachers and Trainers. Study visit to England 9 - 11 April 2003. Prieiga per internetą: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/background-report-study-visit-uk_en.pdf [Žiūrėta 2010-02-18]
25. Yerin S.Y., Grossman P.L. (1993). Emerging themes of the effectiveness of teacher preparation through professional development schools. Atlanta, p.12.
26. Jucevičius R. (1998). Strateginis organizacijų vystymas: monografija. Kaunas: Pasaulio lietuvių kultūros, mokslo ir švietimo centras.
27. Kaminskas K. (2000). Prielaidos pedagogų kvalifikacijos tobulinimo turinio ir formų kaitai // Pedagogika. T. 41, p. 76-84
28. Kardelis K. (2005). Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai. Šiauliai.
29. Laužackas R. (1995). Profesinės kvalifikacijos tobulinimas: metodologinės problemos // Suaugusiųjų švietimo reforma: dabartis ir perspektyvos. Vilnius, p. 70-72.
30. Laužackas R., Danilevičius E., Gurskienė O. (2004). Profesinio rengimo reforma Lietuvoje: parametrai ir rezultatai : monografija. Kaunas, p. 235
31. Laužackas R., Dienys V. (2004). Profesijos mokytojų strateginių kompetencijų nustatymo ir jų kvalifikacijos tobulinimo modulių rengimo metodika // Profesinio mokymo metodikos centras. Vilnius, p. 28.
32. Laužackas R., Gedvilienė G., Tutlys V., Juozaitienė D. (2008). Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikiai // Pedagogika. Vilnius. T. 89, p. 29, 43.

33. Lewis L., Parsad B., Carey N., Barfai N., Farris E., Smerdon B., Greene B. (2000). *Teacher Quality: A Report on the Preparation and Qualifications of Public School Teachers*. Washington, p. 21.
34. Lieberman J.M., Wilkins E.A. (2006). *The Professional Development Pathways Model: From Policy to Practice* // *Kappa Delta Pi Record*. Spring, 2006, p.126.
35. Lietuva. Švietimas regionuose 2009: švietimo valdymas. Švietimo ir mokslo ministerija, 2009. Prieiga per internetą:
http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/apzvalgos/Svietimas%20regionuose%202009_web.pdf
[Žiūrėta 2010-02-28].
36. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas (2007 m. kovo 29 d. Nr. ISAK-556) „Dėl valstybinių ir savivaldybių mokyklų vadovų, jų pavaduotojų ugdymui, ugdymą organizuojančių skyrių vedėjų, mokytojų, pagalbos mokiniui specialistų kvalifikacijos tobulinimo nuostatų patvirtinimo“.
37. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas (2008 m. sausio 22 d. Nr. ISAK-131 „Dėl švietimo ir mokslo ministro 2007 m. balandžio 3 d. įsakymo Nr. ISAK-591) “Dėl Profesijos mokytojų kvalifikacijos tobulinimo nuostatų” pakeitimo.
38. Linkaitytė G. M., Lukšytė D. (2003). Pasirengimas mokytis visą gyvenimą: savivada pagrįsto mokymosi modelis // *Pedagogika*. Vilnius. T.69, p. 124-131.
39. Maguire M. and Ball S.J. (1995) *Teacher Education and Education Policy in England*, in Shimahara, N. and Holowinsky, I. (eds) *Teacher Education in Industrialized Nations*. New York: Garland Publishing.
40. Martišauskienė E., Gaigalienė M. (2007) Profesijos mokytojų kompetencijų atitikties profesijos mokytojo standartui // *Acta paedagogica vilmensia*. Vilnius, Nr. 18, p. 129.
41. Maslow's hierarchy of needs [interaktyvus]. Prieiga per internetą:
<http://www.businessballs.com/maslow.htm> [Žiūrėta 2010-05-18].
42. Matulionis A. V., Valantiejus A. (2003). Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo finansavimo problemos savivaldybėse // *Sociologinio tyrimo ataskaita*. Vilnius.
43. Matutienė V. (2009). Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo pertvarka: projektas // *Mokytojų rengimo sistemos tobulinimas*. Vilnius.
44. Mokytojų kompetencijos centras. *Mokomoji medžiaga švietimo centrų darbuotojų kvalifikacijos tobulinimo programoms*. Vilnius, 2006. P. 143.
45. Mosher W. (1981). Individual and systemic change mediated by a small educational grant program. // EBSCO duomenų bazė. Prieiga per internetą:

- http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/2e/86/6c.pdf;
[Žiūrėta 2010-04-21].
46. Organisation of the education system in Germany 2007/08. Prieiga per internetą:
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/DE_EN.pdf
f [Žiūrėta 2009-04-24]
47. Organisation of the education system in Ireland 2008/09. Prieiga per internetą:
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/IE_EN.pdf
[Žiūrėta 2009-04-24]
48. Organisation of the education system in Italy 2008/09. Prieiga per internetą:
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/IT_EN.pdf
[Žiūrėta 2009-04-24]
49. Organisation of the education system in Poland 2008/09. Prieiga per internetą:
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/PL_EN.pdf
[Žiūrėta 2009-04-24]
50. Organisation of the education system in Romania 2007/08. Prieiga per internetą:
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/RO_EN.pdf
f [Žiūrėta 2009-04-26]
51. Organisation of the education system in Estonia 2008/09. Prieiga per internetą:
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/EE_EN.pdf
[Žiūrėta 2009-04-26]
52. Pečiuliauskienė P. (2005). Kvalifikacijos tobulinimo sistemos pokyčiai: humanitarinių, socialinių ir realinių dalykų mokytojų požiūris // *Pedagogika*. Vilnius. T. 77, p. 78.
53. Pečiuliauskienė P., Cvirkienė St. (2004). Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos decentralizacija: pedagogų požiūris // *Pedagogika*. Vilnius. T. 70, p.149, 152.
54. Pedagogų perkvalifikavimo programų metodologija ir realizavimo metodika. (2007). Tyrimo ataskaita. Mokytojų kompetencijos centras.
55. Pedagogų poreikio prognozė iki 2015 m. Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklose bei ikimokyklinio ugdymo įstaigose: tyrimo ataskaita. Ats. red. Prof. G. Merkys. Kaunas, 2006.
56. Pruskus V. (2004). *Sociologija*. Vilnius: Vilniaus teisės ir verslo kolegija.
57. Pukelis K. (1998). *Mokytojų rengimas ir filosofinės studijos, arba, raktas nuo antrų ugdymo reformos durų*. Kaunas.
58. Pukelis K., Savickienė I., Fokienė A. (2009). Profesijos pedagogų kvalifikacijos kėlimo programų rengimo metodologija. Kaunas, p. 23.

59. Pukėnas K. (2009). Kokybinių duomenų analizė SPSS programa: mokomoji knyga. Kaunas: LKKA.
60. Rutkienė A., Trepulė E. (2009). Nuotolinis suaugusiųjų mokymas(is) mokymosi visą gyvenimą kontekste // Acta paedagogica vilnensia. Vilnius, Nr.23, p. 29-42.
61. Sparks D., Loucks-Horsley S. Five models of staff development for teachers // prieiga per internetą: <http://www.nsd.org/news/jsd/sparks104.cfm>; [Žiūrėta 2009-09-15].
62. Speičienė M., Stundža M. Pristatyti preliminarūs tarptautinio tyrimo TALIS rezultatai // prieiga per internetą: <http://www.smm.lt/naujienos/pranesimai.htm?id=2578>; [Žiūrėta 2009-09-27].
63. Stone R. (2005). Human Resource Management, 5th edition. John Wiley and Sons.
64. Švietimo gairės: Lietuvos švietimo plėtotos strateginės nuostatos. 2003-2012 metai. Projektas // Dialogas. Vilnius, 2002, Nr.176.
65. Tamošiūnas T. (2002). Pedagogų profesiniai gebėjimai: ekspertų nuostatų analizė // Pedagogika. Vilnius. T. 61, p. 38.
66. Terhart E. (2002). Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Münster : ZKL. Prieiga per internetą: http://miami.unimuenster.de/servlets/DerivateServlet/Derivate1151/Standards_fuer_die_Lehrerbildung_Eine_Expertise_fuer_die_Kultusministerkonferenz.pdf; [Žiūrėta 2009-09-15]
67. Tidikis R. (2003). Sociologinių mokslų tyrimo metodologija. Vilnius: Lietuvos teisės universitetas.
68. Trakšėlysis K. (2008). Mokytojų požiūris į profesinius reikalavimus // Pedagogika. Vilnius, T. 92, p. 10.
69. Ušėckienė L., Ališauskienė R. (2007). Tęstinio suaugusiųjų mokymosi galimybės // Edukologija. Vilnius. T. 15, Nr.2, p. 89.
70. Übergang von der Grundschule in Schulen des Sekundarbereichs I. (2006). Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland Informationsunterlage des Sekretariats der Kultusministerkonferenz Stand: März 2006.
71. Valkaitienė B. (2003). Profesinės kompetencijos ir pedagogo kvalifikacija: mokytojų požiūris // Vilnius, p.128-132.
72. Valstybinių ir savivaldybių mokyklų vadovų, jų pavaduotojų ugdymui, ugdymą organizuojančių skyrių vedėjų, mokytojų, pagalbos mokiniui specialistų kvalifikacijos tobulinimo nuostatai // prieiga per internetą: <http://www.smm.lt/prtm/docs/mkt/2007-03-29-ISAK-556.pdf>; [Žiūrėta 2009-10-01].
73. Vasiliauskas A. (2005). Strateginis valdymas. Kaunas: Technologija.

74. Webb N.L. (2008). Models for Evaluating MSP Projects // Current Models for Evaluating Effectiveness of Teacher Professional Development: Summary Report of aCCSSO Conference. Washington, 2008, December, p. 5.
75. Wechsler M.E., Shields P.M. (2008). Teaching Quality in California: A New Perspective to Guide Policy // The Center for the Future of Teaching and Learning. Santa Cruz.
76. Wechsler M., Tiffany-Morales J., Campbell A., Humphrey D., Kim D., Shields,P., Wang H. (2007). The Status of The Teaching Profession // The Center for the Future Teaching and Learning. Santa Cruz.
77. Villegas-Reimers E. (2003). Teacher Professional Development: an international review of literature // International Institute for Educational Planning. Paris.
78. Wilson V., Hall J., Davidson J., Lewin J. (2006). Developing teachers: a review of early professional learning. Great Britain, p. 12-14.
79. Želvys R. (1999). Švietimo vadyba ir kaita. Vilnius.
80. Žydžiūnaitė V. (2007). Tyrimo dizainas: struktūra ir strategijos. Kaunas: Technologija.
81. Žvirdauskas D., Adaškevičienė. (2009). Neformalios pedagogų ir andragogų mokymosi patirties pripažinimo metodika ir jos taikymo galimybės. Vilnius.

PRIEDAI

GERBIAMI PEDAGOGAI,

Šiaulių Universiteto studentė Audronė Ivanauskienė atlieka tyrimą, kuriuo siekia įvertinti Jūsų nuostatas į pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos plėtros galimybes Lietuvoje. Tikiuosi, kad šio tyrimo rezultatai atspindės dabartinę pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos situaciją bei padės parengti pasiūlymus, kaip plėsti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo galimybes Lietuvoje.

Tyrimo sėkmę lems atviri ir nuoširdūs Jūsų atsakymai į pateiktus klausimus. Atsakymų anonimiškumas ir konfidencialumas garantuojamas. Jums tinkantį atsakymą pažymėkite X arba paryškinkite, jei pildote kompiuteriu.

1. Jūsų pedagoginis stažas:	<input type="radio"/> iki 2 metų; <input type="radio"/> 2-5 metų; <input type="radio"/> 5-10 metų; <input type="radio"/> 10 -15 metų; <input type="radio"/> daugiau kaip 15 metų
2. Jūsų kvalifikacinė kategorija	<input type="radio"/> pedagogas; <input type="radio"/> vyr. pedagogas; <input type="radio"/> metodininkas; <input type="radio"/> ekspertas; <input type="radio"/> kita _____
3. Švietimo įstaigos, kurioje dirbate, tipas:	<input type="radio"/> pradinė mokykla; <input type="radio"/> pagrindinė mokykla; <input type="radio"/> vidurinė mokykla; <input type="radio"/> gimnazija
4. Kiek metų dirbate ugdymo įstaigoje?	<input type="radio"/> mažiau nei 1 metai; <input type="radio"/> 1-3 metus; <input type="radio"/> 3-5 metus; <input type="radio"/> 5-10 metų; <input type="radio"/> 10-15; <input type="radio"/> daugiau nei 15 metų.

5. Kaip vertinate ugdymo įstaigą, kurioje dirbate?	<input type="radio"/> labai patinka; <input type="radio"/> patinka ; <input type="radio"/> vidutiniškai; <input type="radio"/> nepatinka ; <input type="radio"/> labai nepatinka
6. Su kokio amžiaus vaikais dirbate:	<input type="radio"/> 4 – 7 metų; <input type="radio"/> 7 – 11 metų; <input type="radio"/> 11 – 14 metų; <input type="radio"/> 14 – 16 metų; <input type="radio"/> 16 – 19 metų.
7. Vietovė, kurioje dirbate:	<input type="radio"/> Miestas; <input type="radio"/> Kaimas.
8. Jūsų amžius:	<input type="radio"/> 19 – 25 m. <input type="radio"/> 26 – 35 m. <input type="radio"/> 36 – 45 m. <input type="radio"/> 46 m ir daugiau.
9. Jūsų lytis:	<input type="radio"/> Moteris; <input type="radio"/> Vyras.
10. Jūs gyvenate:	<input type="radio"/> Mieste; <input type="radio"/> Rajone.

11. Kvalifikacijos tobulinimas man svarbus dėl:

- asmeninio tobulėjimo;
- finansinių paskatų;
- išduodamų dokumentų;
- kita (įrašykite) _____

12. Ar pritariate šiems teiginiams?

Teiginiai	Visiškai pritariu	Pritariu	Mažai pritariu	Nepritariu
1. Tobulinant kvalifikaciją prisidedama prie organizacijos tikslų siekimo.				

2. Tobulinant kvalifikaciją jūs jaučiatės įtakojantys organizacijos tikslų įgyvendinimą.				
3. Tobulinant kvalifikaciją įgyjama naujų įgūdžių.				
4. Tobulinant kvalifikaciją gilinamos turimos žinios.				
5. Tobulinant kvalifikaciją vyksta efektyvesnis darbas.				

13. Ar pritariate šiems teiginiams?

Teiginiai	Visiškai pritariu	Pritariu	Mažai pritariu	Nepritariu
1. Pedagogai naujas idėjas realizuoja per organizacinę veiklą (parodos, konferencijos, renginiai).				
2. Pedagogai aktyviai dalyvauja respublikiniuose arba tarptautiniuose projektuose.				
3. Bendruomenės nariai dalinasi gerąją patirtimi, taip tobulindami savo veiklą.				
5. Pedagogai jaučia poreikį nuolat mokytis.				
6. Mokyklos vadovai rūpinasi pedagogų kvalifikacijos tobulinimu ir į jį investuoja.				
7. Mokykla bendradarbiauja su kitomis miesto mokyklomis, keičiasi informacija.				

14. Ar pritariate šiems teiginiams?

Teiginiai	Visiškai pritariu	Pritariu	Mažai pritariu	Nepritariu

1. Paskatinimų sistema stiprina darbuotojų pasitikėjimą ir motyvaciją.				
2. Darbuotojai dirba sąmoningai ir iniciatyviai nesant griežtos kontrolės.				
3. Darbuotojai naudoja įvairias kvalifikacijos kėlimo strategijas.				
4. Pastebiu ženklų darbuotojų kvalifikacijos kėlimo pažangą, atitinkančią jų individualią patirtį ir gabumus.				
5. Darbuotojai pratinami mokytis aktyviai ir atsakingai				
6. Aš skatinamas savarankiškai mąstyti ir vertinti savo idėjas, teiginius ir patirtį?				

15. Atsakykite į klausimus pažymėdami labiausiai Jums tinkantį atsakymą

Klausimai	Taip	Ne	Nežinau	Kita (įrašykite)
1. Ar žinote kaip mokykloje organizuojamas kvalifikacijos tobulinimas?				
2. Ar žinote kokios yra kvalifikacijos tobulinimo galimybės?				
3. Ar tobulinant kvalifikaciją užtenka tiek kursų, seminarų, kiek siunčia mokyklos vadovybė?				
4. Ar tobulindamasi(s) galite pasirinkti sau tinkamą laiką, vietą, medžiagą, pagal savo poreikius?				
5. Ar Jūsų vadovas (ė) rūpinasi darbuotojų kvalifikacijos kėlimu?				
6. Ar Jūsų vadovas teisingai įvertina darbuotojų darbą?				

16. Atsakykite į klausimus pažymėdami langelį, esantį po labiausiai tinkančiu atsakymu.

Klausimai	Atsakymai			
1. Kokios kvalifikacijos tobulinimo formos Jums yra priimtinausios?	<i>Formalusis:</i> perkvalifikavimas, antrosios pakopos universitetinės studijos	<i>Neformalusis:</i> suaugusiųjų švietimo mokymasis kvalifikacijos tobulinimo institucijose	<i>Savišvieta:</i> asmenys savarankiškai nustato asmeninius mokymosi poreikius, numato tikslus, suranda reikalingus šaltinius, pasirenka mokymosi strategiją, patys išivertina įgytas žinias	
2. Kurie pedagogų kvalifikacijos tobulinimo metodai dažniausiai naudojami Jūsų praktikoje?	<i>Tradiciniai metodai:</i> paskaita; paskaita naudojant garsines ir regimąsias priemones.	<i>Pedagogų praktikos studijavimo, pasidalijimo žiniomis ir patirtimi aktyvūs metodai:</i> stažuotės užsienyje; išvažiuojamieji užsiėmimai.	<i>Sprendimų priėmimo, įgūdžių ugdymo aktyvūs metodai:</i> mokomasi analizuoti konkrečias situacijas; dirbama grupėse; galutinis mokymosi rezultatas.	<i>Įsitikinimų ir pažiūrų formavimo psichologiniai – emociniai metodai:</i> viešas pasisakymas; psichodiagnostikos metodai (psichologiniu aspektu); grupiniai elgsenos imitavimo pratimai.

17. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimas dažniausiai vyksta:

- Mokyklose;
- Specializuotose kvalifikacijos tobulinimo įstaigose;
- Aukštosiose mokyklose.

18. Kuriems veiksniams pedagogų kvalifikacijos tobulinime yra skiriamas didžiausias dėmesys?

- Mokyklos organizacijai ir vadybai;
- Ugdymo turiniui ir ugdymo metodams;
- Socialiniams klausimams, inovacijų diegimui.

19. Kokios karjeros siekimo priemonės taikomos Jūsų mokykloje?

- vadovo organizuojami susirinkimai;
- darbuotojų vertinimas;
- darbuotojai išleidžiami į seminarus;
- sudaromos mokymosi sąlygos.

20. Su kokiomis problemomis susidūrėte, susiduriate tobulinant kvalifikaciją? (įrašykite)

21. Kaip manote, ką reikia keisti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo organizavime, sistemoje? (įrašykite)

Ačiū už pagalbą!
ŠU studentė A.Ivanauskienė

Vidinis anketos klausimų validumas (*Cronbach alpha*)

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
K11_1	68,9736	89,2294	,2416	,8729
K11_2	68,9075	92,9339	-,2491	,8795
K11_3	68,1762	91,8095	-,2164	,8761
K11_4	68,1894	90,8002	,0563	,8745
K12_1	68,1057	84,1215	,6236	,8658
K12_2	67,7357	83,6643	,6203	,8655
K12_3	68,0044	82,5619	,6308	,8647
K12_4	68,0925	82,0843	,6581	,8639
K12_5	67,8811	81,2469	,6838	,8630
K13_1	68,2599	91,6622	-,0868	,8783
K13_2	67,2643	83,7086	,5432	,8668
K13_3	67,6828	81,6512	,6133	,8646
K13_4	67,9207	84,3919	,5457	,8671
K13_5	67,6916	81,3558	,7561	,8619
K13_6	67,6608	83,5526	,5136	,8674
K14_1	68,6123	88,6721	,2287	,8732
K14_2	67,8811	78,9902	,7410	,8606
K14_3	68,0969	81,9021	,7613	,8623
K14_4	67,8326	80,3170	,7610	,8610
K14_5	67,8590	82,0066	,6596	,8639
K14_6	67,8062	80,9977	,7195	,8622
K15_1	69,1189	90,9814	,0086	,8750
K15_2	69,1410	91,0774	,0000	,8745
K15_3	68,6916	86,4797	,3574	,8710
K15_4	68,5771	83,9708	,5535	,8667
K15_5	68,4714	82,3388	,4933	,8680
K15_6	68,2907	82,1275	,4449	,8699
K16_1	67,9075	92,0224	-,1029	,8835
K16_2	68,0969	94,4507	-,2344	,8894
K17	68,2070	90,3330	,0883	,8747
K18_1	68,2687	91,3301	-,0570	,8762
K18_2	69,1189	91,4061	-,1246	,8753
K18_3	68,3348	88,4361	,3334	,8717
K19_1	68,3744	88,7574	,2679	,8725
K19_2	68,2731	87,6950	,5140	,8699
K19_3	69,0881	90,4966	,1243	,8741
K19_4	68,4802	91,7905	-,1032	,8782

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Reliability Coefficients

N of Cases = 227,0

N of Items = 37

Alpha = ,8738

Imties dydžio nustatymo lentelės

1 lentelė

Populiacijos dydis	Rekomenduojamas imties dydis		
	Imties paklaida ± 3%	Imties paklaida ± 5%	Imties paklaida ± 10%
100	92	80	49
250	203	152	70
500	341	217	81
750	441	254	85
1000	516	278	88
2500	748	333	93
5000	880	357	94
10000	964	370	95
25000	1023	378	96
50000	1045	381	96
100000	1056	383	96
1000000	1066	384	96
100000000	1067	384	96

Šaltinis: Pukėnas, 2009, p.7

2 lentelė

Rekomenduojamas imties dydis skaičiuojant pagal Paniott formulę, esant 5 proc. paklaidai

Generalinės visumos dydis	500	1000	2000	3000	4000	5000	10000	100000
Imties tūris	222	286	333	350	360	370	385	398