

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS
EDUKOLOGIJOS FAKULTETAS
EDUKOLOGIJOS KATEDRA

Jovita Žiukaitė

Švietimo kokybės vadybos magistrantūros studentė

VYRESNIŲJŲ KLASIŲ MOKINIŲ PAMOKOS KOKYBĖS VERTINIMO
IR POŽIŪRIO Į MOKYMĄ(SI) SĄSAJOS

Magistro darbas

Mokslinė vadovė
doc. dr. Rima Bakutytė

Šiauliai, 2012

Darbas originalus Jovita Žiukaitė
(studento parašas)

TURINYS

| | |
|---|----|
| SANTRAUKA..... | 3 |
| SUMMARY | 4 |
| ĮVADAS | 5 |
| 1. KOKYBĖS IR KOKYBĖS ŠVIETIME SAMPRATA IR PARAMETRAI | 10 |
| 1.1. Kokybės sąvoka | 10 |
| 1.2. Kokybės švietime samprata ir matavimas..... | 11 |
| 2. UGDYMO PAMOKOJE KOKYBĖ..... | 18 |
| 2.1. Pamokos kokybės rodikliai švietimo dokumentuose..... | 18 |
| 2.2. Pamokos kokybė moksliniu aspektu..... | 19 |
| 3. MOKINIŲ POŽIŪRIS Į MOKYMĄ(SI) TEORINIU ASPEKTU..... | 30 |
| 4. VYRESNIŲJŲ KLASIŲ MOKINIŲ PAMOKOS KOKYBĖS VERTINIMO IR POŽIŪRIO Į MOKYMĄ(SI) SĄSAJŲ TYRIMAS | 34 |
| 4.1. Tyrimo metodika, organizavimas, imties charakteristika | 34 |
| 4.2. Mokinių požiūris į mokymą(si) | 35 |
| 4.3. Mokinių požiūrio tyrimo rezultatų analizė | 36 |
| IŠVADOS | 66 |
| REKOMENDACIJOS | 69 |
| LITERATŪRA | 71 |
| PRIEDAI..... | 75 |

SANTRAUKA

Temos pavadinimas. VYRESNIŲJŲ KLASIŲ MOKINIŲ PAMOKOS KOKYBĖS VERTINIMO IR POŽIŪRIO Į MOKYMĄ(SI) SĄSAJOS. Tai magistro studijų baigiamasis darbas.

Tyrimo aktualumas. Šiuo metu vis labiau akcentuojama žinių visuomenės svarba, todėl keičiasi reikalavimai šiuolaikinei švietimo sistemai. Ji turi tapti atvira, susijusi su gyvenimu, gebanti rengti laisvą, kūrybišką, besimokantį visą gyvenimą žmogų. Mokykloje sąlygota poveikio ar sąveikos paradigma virsta į mokymosi paradigmą. Vadovaujantis šia paradigma mokymo(si) procese, mokytojas turi remtis mokinių patirtimi, tapti mokymo(si) patarėju. Taigi vertinant švietimo kokybę pamokoje yra aktualu ją įprasminti paradigmu virsmo kontekste.

Tyrimo objektas. 9 – 10 klasių mokinių pamokos kokybės vertinimo ir požiūrio į mokymą(si) sąsajos. Tyrimo tikslas. Atskleisti vyresniųjų klasių mokinių pamokos kokybės vertinimo ir požiūrio į mokymą(si) sąsajas. Remiantis gautais tyrimo rezultatais galima teigti, kad pirmoji kelta hipotezė, jog 9-10 klasių abiejų lyčių, besimokantys tiek vidurinėje mokykloje, tiek gimnazijoje, mokiniai mano, kad pamokos yra pakankamai kokybiškos ir atliepia sąveikos paradigmos reikalavimus, iš esmės pasitvirtino. Tačiau mokinių požiūrio į mokymą(si) neveikia jų pamokos kokybės vertinimas, todėl antroji hipotezė nepasitvirtino.

Siekiant atskleisti mokinių požiūrį į pamokos kokybę ir mokymą(si) buvo atliktas tyrimas Šiaulių ir Anykščių miesto gimnazijose ir vidurinėse mokyklose. Pagrindinis tyrimo duomenų rinkimo metodas buvo anketinė apklausa. Atliekant tyrimą buvo pasitelktas tikslinis grupių pasirinkimas, atsižvelgiant į darbo tikslą. Tyrime dalyvavo 217 devintų ir dešimtų klasių mokinių: 107 mergaitės ir 110 berniukų; 125 devintokai ir 92 dešimtokai; 108 vidurinių mokyklų mokiniai ir 109 gimnazistai. Atliekant tyrimą buvo remtasi: visuotinės kokybės filosofija, humanistine filosofija, pragmatizmo filosofija bei sąveikos paradigma.

Remiantis anketinės apklausos rezultatais galima daryti išvadas, kad, mokinių nuomone, pamokos yra pakankamai kokybiškos, pedagogai labiau siekia vadovautis sąveikos paradigma, tačiau dar vyrauja ir poveikio paradigma. Tyrimo rezultatai parodė, jog mokinių pamokos kokybės vertinimo iš esmės neįtakoja nei mokyklos tipas, nei klasė, nei lytis. Koreliacinė duomenų analizė parodė, kad mokinių požiūrio į pamokos kokybę iš esmės neįtakoja jų požiūris į mokymą(si).

Darbą sudaro keturi skyriai: kokybės ir kokybės švietime samprata ir parametrai; ugdymo pamokoje kokybė; mokinių požiūris į mokymą(si) teoriniu aspektu; vyresniųjų klasių mokinių pamokos kokybės ir požiūrio į mokymą(si) sąsajų tyrimas.

SUMMARY

Title of the theme. INTERFACE BETWEEN SENIOR PUPILS' ASSESSMENT OF A LESSON'S QUALITY AND ATTITUDE TOWARD TEACHING/LEARNING A final paper of Master studies.

Relevance of the research. The paradigm of impact or interface conditioned at school transforms into the paradigm of learning. Following this paradigm in the process of teaching/learning, a teacher must appeal to the experience of pupils and become their teaching/learning advisor. Thus, when assessing the quality of education during a lesson, it is relevant to give a sense to it in the context of the paradigm transformation.

The subject of the research is the interface between the assessment of a lesson's quality and the attitude towards teaching/learning of the pupils of 9-10 classes. The aim of the research is to reveal the interface between the assessment of a lesson's quality and the attitude of senior pupils towards teaching/learning. Based on the obtained research results it is possible to state that our first hypothesis suggesting that the pupils of 9-10 classes of both sexes studying both in secondary schools and gymnasiums think that the lessons are of suitable quality and meet to the requirements of the paradigm of interface has been confirmed. However, the pupils' attitude towards teaching/learning is not influenced by the lesson's quality assessment; therefore, our second hypothesis has not been confirmed.

We have conducted the research in the gymnasiums and secondary schools of Siauliai and Anyksciai cities. The main method of data collection was a questionnaire survey. 217 pupils of ninth and tenth classes participated in the research: 107 girls and 110 boys; 125 of the ninth classes and 92 of the tenth classes; 108 from the secondary schools and 109 from gymnasiums. The research was based on: the philosophy of global quality, the humanistic philosophy, the philosophy of pragmatism and the paradigm of interface.

Based on results of the questionnaire survey it is possible to state that in the view point of the pupils, the lessons are of sufficient quality, their teachers prefer following the paradigm of interface, but the paradigm of impact is dominant as well. The correlative analysis of the data showed that the pupils attitude towards the lesson's quality was basically not affected by their attitude towards teaching/learning. The paper consists of four sections: a concept and parameters of quality and the quality in education; the quality of education in a lesson; pupils' attitude towards teaching/learning in the theoretical aspect; the research of the interface between the assessment of a lesson's quality and the attitude of senior pupils towards teaching/learning.

IVADAS

Temos aktualumas. Lietuvoje ugdymo ir studijų modernizavimu bei švietimo kokybe susirūpinta 1998 metais, kai jie tapo švietimo reformos prioritetais (Lietuvos švietimas, 2000). *Lietuvos Respublikos Švietimo įstatyme* (2011) pagrindinis dėmesys kreipiamas į paslaugų vartotoją – besimokantį asmenį. Siekiant patenkinti kokybiško išsilavinimo poreikį, buvo parengtos Lietuvos „*Švietimo visiems*“ veiksmų plano gairės. Jų pagrindinis tikslas – užtikrinti, kad švietimo sistema būtų nuolat tobulinama ir suteiktų kokybišką išsilavinimą, kuris atitiktų kiekvieno besimokančiojo poreikius ir galimybes. *Formaliojo švietimo kokybės užtikrinimo sistemos koncepcijoje* (2008) teigiama, kad švietimo kokybė yra savybių visuma, kurios lemia: švietimo gebėjimą taikyti su juo susijusius lūkesčius bei asmens ir visuomenės poreikius; tinkamą švietimo misijos ir formaliojo švietimo sistemai priskiriamų funkcijų atlikimą; formaliajam švietimui keliamų tikslų įgyvendinimą. *Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito tvarkos apraše* (2007) išskirta mokymo(si) ir ugdymo sritis, kurioje apibrėžti pamokos organizavimo, mokymo(si) kokybės, vertinimo veiklos rodikliai, kuriais remiantis galima vertinti pamoką.

Kokybės bei švietimo kokybės klausimai yra tyrinėjami vadybinėje ir pedagoginėje mokslinėje literatūroje. Sparčios ekonominės kaitos kontekste vis labiau akcentuojama žinių visuomenės svarba, todėl keičiasi reikalavimai šiuolaikinei švietimo sistemai. Ji turi tapti atvira, susijusi su gyvenimu, gebanti rengti laisvą, kūrybišką, besimokantį visą gyvenimą žmogų.

Užsienio autoriai J.A.F. Stoner, R.E. Freeman, D.R. Gilbert Jr. (2001) kokybę apibrėžia kaip geresnius už vidutinius produktus ir paslaugas, kurie atitinka nustatytus reikalavimus ir kuriuos vartotojas pajėgia įsigyti. Kokybės samprata yra analizuojama ir Lietuvos autorių. F. S. Butkus (2003) teigia, kad produkto kokybė yra vienas svarbiausių veiksnių, kuris lemia organizacijos gyvybingumą. J. Ruževičius (2006), V. Adomėnas (2006), A. Kaziliūnas (2007) kokybę apibrėžia kaip savybę, kuri gali patenkinti vartotojų poreikius. Pedagoginėje literatūroje išryškėja kiek kitokia kokybės samprata nei vadybinėje. Remiantis V. Vaicekauskienės (2007) ir R. Želvio (2003) kokybės apibrėžimais galima teigti, kad švietimo kokybė apima vartotojų pasitenkinimą produkto ypatybėmis lygi, atitikimą keliamiems reikalavimams, daiktų ar reiškinių išskirtinumą. A. Juodaitytė, R. Karžinauskienė (2007), apibendrindamos įvairių autorių mintis, švietimo kokybę apibrėžia kaip bendrąjį tikslą, kurio turi siekti švietimo sistema. Taip pat iš šių darbų akivaizdu, kad visuotinai nustatytos švietimo kokybės sampratos nėra, todėl galima aptikti įvairių kokybės apibrėžimų.

Kalbant apie pamokos kokybę, tikslinga išskirti pagrindinius elementus, kurie sudaro proceso esmę. Tai mokymo(si) medžiaga, pamokos tikslai, mokymo(si) metodai, vertinimas. Kiekvienas iš šių elementų turi savo specifiką, tačiau juos galima sujungti bendrais kokybės rodikliais. Pamokos kokybę moksliniu aspektu nagrinėjo Lietuvos ir užsienio autoriai V. Rajeckas (1999) ir L. Šiaučiukėnienė, O. Visockienė, P. Talijūnienė (2006), G. Petty (2006), E. Jensen (1999), R. I. Arends (2008) ir kt. Jie dėmesį skyrė visam mokymo(si) procesui, analizavo mokymo medžiagos, tikslų, metodų ir vertinimo svarbą pamokoje. G. Žibėnienė (2007), Т. П. Машенко (2008) nagrinėjo mokymo(si) pasiekimų vertinimą ir įsivertinimą ir teigė, kad svarbu, jog pastarąjį modeliuotų pats mokinys. G. Gedvilienė (2008), J. Pudanaitė (2007) akcentavo reikalavimus šiuolaikiniam mokytojui, mokytojo ir mokinio sąveikos komunikacijas. Э. М. Коротков (2007) nagrinėjo mokymo(si) proceso kokybę ir teigė, kad švietimo kokybės svarbiausias faktorius yra technologija, kuri atspindi kryptingą ir orientuotą į tam tikrą kokybę mokymo(si) procesą. Mokykloje sąlygota poveikio ar sąveikos paradigma virsta į mokymosi paradigma. Pasak R. Čiužo ir P. Jucevičienės (2006), vadovaujantis mokymosi paradigma mokymo(si) procese, mokytojas turi remtis mokinių patirtimi. Jis tampa mokymo(si) patarėju, savo žiniomis padeda mokiniui įveikti jam iškilusias problemas ir sunkumus, sudaro sąlygas mokiniui pačiam formuluoti mokymo(si) tikslus, kuriuos derina su oficialia ugdymo programa. Mokinys yra pats atsakingas už savo mokymą(si), aktyviai dalyvaudamas tobulinant ir keičiant save. Taigi vertinant švietimo kokybę pamokoje yra aktualu ją įprasmiti paradigmos virsmo kontekste.

Panašia tema 2010 metais V. Targamadzės vadovaujama grupė atliko tyrimą „12-14 metų mokinių mokymo(si) didaktinės problemos ir jų sprendimo galimybės“. Tyrimo rezultatai parodė, kad mokymo(si) procese pedagogai daugiau vadovaujasi poveikio paradigma, mokiniams nesudaromos galimybės prisiimti atsakomybę už savo mokymą(si), jie nėra mokomi mokytis, mokymo(si) tikslų kėlimas vis dar suvokiamas tik kaip paruošiamasis mokymo(si) etapas, bet ne kaip ypač svarbi mokymo(si) proceso dalis, ugdanti mokinių mąstymą, skatinanti motyvaciją, padedanti susivokti ir apibrėžti savo poreikius ir galimybes.

2005 metais P. Jucevičienės vadovaujama tyrimo grupė atliko tyrimą „Mokytojų didaktinės kompetencijos atitiktis šiuolaikiniams švietimo reikalavimams“. Tyrimo rezultatai parodė, jog mokytojai daugiau vadovaujasi poveikio paradigma, o sąveikos, pedagogikos ir konstruktyvizmo žinios panaudojamos tik mokymo(si) metodams. Tiriant mokinių raišką nustatyta, kad jie atviresni mokymosi ir sąveikos paradigmoms.

Apžvelgiant minėtus tyrimus galima teigti, kad stokojama tyrimų, kuriuose į pamokos kokybę būtų pažvelgta remiantis bendrais kokybės rodikliais, jungiančiais pagrindinius jos elementus.

Dažniausiai tyrimai atliekami aprašant vieną elementą (mokymo(si) medžiagą, pamokos tikslus, mokymo(si) metodus ar vertinimą), todėl tikslinga yra atlikti tyrimą išskiriant svarbiausius pamokos kokybės kriterijus derančius su sąveikos paradigma, ir juos analizuoti. Tai pat stokojama tyrimų, kuriuose būtų nagrinėjama mokinių požiūrio į mokymą(si) įtaka pamokos kokybei, nes nepavyko rasti ir tokių tyrimų, kuriuose būtų aiškintasi, kaip sąveikauja mokinių požiūris į pamokos kokybę su jų požiūriu į mokymą(si).

Tyrimo problema. Kokie yra pamokos bendrojo lavinimo mokykloje kokybės kriterijai? Kaip mokiniai vertina pamokos kokybę? Kokia yra pamokos kokybė mokinių požiūriu paradigmų virsmo kontekste? Kokie skirtumai išryškėja tarp skirtingo tipo mokyklų, klasių ir lyties pamokos kokybės aspektu? Kaip priklauso mokinių pamokos kokybės vertinimas nuo jų požiūrio į mokymą(si)?

Tyrimo objektas. 9 – 10 klasių mokinių pamokos kokybės vertinimo ir požiūrio į mokymą(si) sąsajos.

Tyrimo hipotezė. Tikėtina, kad:

- 9-10 klasių abiejų lyčių, besimokantys tiek vidurinėje mokykloje, tiek gimnazijoje mokiniai mano, kad pamokos yra pakankamai kokybiškos ir atliepia sąveikos paradigmos reikalavimus.
- Mokinių požiūris į mokymą(si) veikia jų pamokos kokybės vertinimą.

Tyrimo tikslas. Atskleisti vyresniųjų klasių mokinių pamokos kokybės vertinimo ir požiūrio į mokymą(si) sąsajas.

Tyrimo uždaviniai:

1. Remiantis mokslinės, pedagoginės, psichologinės, vadybinės literatūros analize atskleisti kokybės, švietimo kokybės sampratą ir mokymo(si) pamokoje kokybės parametrus.
2. Nustatyti pamokos bendrojo lavinimo mokykloje kokybės kriterijus, remiantis mokslinės literatūros bei faktorine analize.
3. Atskleisti, remiantis anketinės apklausos rezultatais, 9-10 klasių mokinių požiūrį į pamokos kokybę bei išsiaiškinti šio požiūrio priklausomybę nuo mokyklos tipo, klasės ir lyties.
4. Išsiaiškinti mokinių požiūrio į pamokos kokybę priklausomybę nuo jų požiūrio į mokymą(si).

Tyrimo metodologija. Atliekant tyrimą buvo remtasi šiomis koncepcijomis ir filosofinėmis idėjomis:

1. *Visuotinės kokybės filosofija.* Šios filosofijos pagrindu valdomos sistemos gali tiesiogiai paveikti organizacijos tikslus, tenkinančius vartotojų poreikius, nes pastovus kokybės

siekimas tampa organizacijos veiklos būdu. Tai įtakoja naują organizacijos valdymo stilių – visuotinės kokybės valdymą.

2. *Humanistine filosofija*. Šios filosofijos pagrindas (K. R. Rodžersas, A. H. Maslou ir kt.) – ugdymo siekimas padėti ugdytiniams suvokti savo poreikius ir skatinti jų tapsmą ir sklaidą. Mokymo metodai turi skatinti savarankišką pažinimo veiklą, įvairių problemų sprendimą, kūrybiškumo plėtrą. Mokytojas turi bendradarbiauti ir dalyvauti ugdymo institucijos valdyje.
3. *Pragmatizmo filosofija*. Filosofijos pagrindu (Č. Pirsas, V. Džeimsas ir kt.) ugdymo paskirtis yra kaupti individualią mokymo(si) patirtį, kuri remtųsi mokinio gebėjimais, poreikiais ir interesais, skatintų juos savarankiškai veikti. Mokytojas, formuluodamas konkrečius mokymo(si) tikslus, parinkdamas mokymo(si) turinį ir organizuodamas mokymo(si) procesą, turi atsižvelgti į mokinių mokymo(si) motyvacijos pobūdį, optimizuoti jų požiūrį į mokymą(si).
4. *Sąveikos paradigma*. Mokytojas pripažįsta mokymo ir mokymosi sąveiką, tačiau pirmenybę teikia mokymui. Jis yra mokymo(si) proceso organizatorius, vadybininkas, kuris tariasi su mokiniu norėdamas priimti sprendimus. Vertinamas mokinio dalyvavimas mokymo(si) procese.

Tyrimo metodai:

1. Teoriniai – mokslinės, pedagoginės, psichologinės, vadybinės literatūros analizė, kuria siekta išsiaiškinti kokybės, švietimo kokybės bei kokybės pamokoje esmę, išskirti kokybės pamokoje rodiklius, pagrįsti gautus tyrimo duomenis.

2. Empiriniai – anketinė mokinių apklausa, leidusi išsiaiškinti mokinių požiūrį į pamokos kokybę ir jų požiūrį į mokymą(si).

3. Statistiniai – atlikto tyrimo duomenų analizė (faktorinė, koreliacinė analizė, aprašomoji statistika). Tyrimo duomenys buvo apdoroti SPSS 17 programa.

Tyrimo imtis ir organizavimas. Tyrimas buvo atliktas Anykščių ir Šiaulių miesto gimnazijose ir vidurinėse mokyklose. Jame dalyvavo 217 mokinių: 107 mergaitės ir 110 berniukų; 125 devintokai ir 92 dešimtokai; 108 vidurinių mokyklų mokiniai ir 109 gimnazistai. Atliekant tyrimą buvo pasitelktas tikslinis grupių pasirinkimas, atsižvelgiant į darbo tikslą.

Tyrimo etapai.

1. Nuo 2010 metų rudens semestro pradžios iki 2010 metų rudens semestro pabaigos teorinės medžiagos ir sąvokų apibrėžimai, tyrimo objekto, hipotezės, tikslų ir uždavinių nustatymas.

2. Nuo 2010 metų rudens semestro pabaigos iki 2011 metų pavasario semestro vidurio tyrimo instrumento parengimas.

3. Nuo 2011 metų pavasario semestro vidurio iki 2011 metų pavasario semestro pabaigos tyrimo gimnazijose ir vidurinėse mokyklose organizavimas ir duomenų apdorojimas.

4. Nuo 2011 metų rudens semestro pradžios iki 2011 metų rudens semestro pabaigos tyrimo rezultatų aprašymas ir įforminimas, hipotezės tikrinimas, rekomendacijų rašymas.

Darbo naujumas/reikšmingumas:

1. Sukurtas pamokos kokybės vertinimo instrumentas, tinkantis bendrojo lavinimo mokykloms.

2. Išanalizavus mokslinę literatūrą ir atlikus tyrimą nustatyta, kaip abiejų lyčių, besimokantys skirtingo tipo mokyklose 9-10 klasių mokiniai vertina pamokos kokybę ir nustatytas mokinių požiūris į mokymą(si), šių požiūrių tarpusavio sąveika. Remiantis gauta informacija suformuluotos rekomendacijos, kurias praktiškai įgyvendinus būtų galima siekti pamokos kokybės gerinimo.

Darbo struktūra. Darbą sudaro įvadas, 4 skyriai, išvados, rekomendacijos, literatūros sąrašas, 1 priedas. Darbe pateikiamos 25 lentelės, 2 paveikslai.

1. KOKYBĖS IR KOKYBĖS ŠVIETIME SAMPRATA IR PARAMETRAI

1.1. Kokybės sąvoka

Pastaruoju metu didelis visuomenės dėmesys yra skiriamas kokybei, jos nustatymui. Kokybės sąvoka yra tyrinėjama visame pasaulyje tiek mokslininkų, tiek verslininkų, tačiau yra labai sunku rasti universalų kokybės apibrėžimą. Tai įtakoja kokybės sąvokos sudėtingumas ir platumas, kuriuos lemia kokybės objektų įvairovė, kokybės veiksnių ir jų sukeliamų problemų gausa.

Kokybės sąvoka yra tyrinėjama vadybinėje ir pedagoginėje literatūroje. Pasak J.A.F. Stoner, R.E. Freeman, D.R. Gilbert Jr. (2001), kokybės sąvoka yra viena iš patraukliausių visoje vadybos teorijoje, kadangi pastaruoju metu didelis visuomenės dėmesys skiriamas kokybei. Kiekvienas verslas nori turėti kokybiškus produktus ir paslaugas, o tai suprantama kaip geresni už vidutinius produktai ir paslaugos, atitinkantys nustatytus reikalavimus, ir kuriuos vartotojas pajėgia įsigyti.

Kokybės teoretikas D. Garvin (cit. pagal D. Pociūtė, V. Janušauskienė, R. Vitkauską (2005)) išskiria penkis požiūrius į kokybę. *Transcendentinė koncepcija* akcentuoja puikumo ir tobulumo bendrą suvokimą už pažinomo ribų. Nereikalaujama kokybės matavimų ir vertinimų. *Produkto vertinimu pagrįsta koncepcija* teigia, kad produktas turi būti matuojamas ir vertinamas, kadangi kokybė suprantama kaip produkto sudėtinių dalių, savybių ir požymių kiekybiniai skirtumai. *Vartotojų poreikiais ir lūkesčiais pagrįsta koncepcija* nurodo, kad vartotojų poreikiai, lūkesčiai bei jų pasitenkinimas turi būti matuojami ir vertinami, nes tai sudaro kokybę. *Gamybos praktika grįsta koncepcija* teigia, kad kokybė gamyboje – tai atitikimas standartams, parametrų, techninėms sąlygoms. *Verte pagrįsta koncepcija* pabrėžia ryšį tarp kokybės ir produkto gamybos išlaidų ir kainų. Kokybė yra suprantama kaip geresnis už vidutinius produktas, kai produktai ir paslaugos atitinka jiems keliamus reikalavimus. Pasak P. Vanago (2008) nė vienas iš šių požymių atskirai nėra išbaigtas kokybės apibrėžimas, nes kokybės atitikimas vienu iš požiūrių dar negarantuoja atitikimo kitų. Literatūroje yra išskiriamos kitokios produkto kokybės charakteristikos: funkcijų charakteristikos, patikimumas, ilgalaiškumas, estetiškumas ir kita.

Kokybės samprata yra analizuojama ir Lietuvos autorių, kurių kokybės apibrėžimus galima suskirstyti pagal D. Garvin išskirtus požiūrius. Produkto vertinimu pagrįstos koncepcijos požiūriu kokybę apibūdina F. S. Butkus (2003), kuris teigia, kad produkto kokybė yra vienas svarbiausių veiksnių, kuris lemia organizacijos gyvybingumą. Kokybė priklauso nuo įvairių veiksnių derinio, todėl būtinas jos kryptingas valdymas. Vartotojų poreikių ir lūkesčių pagrįstos koncepcijos pagrindu

kokybę apibrėžia J. Ruževičius (2006a) ir V. Adomėnas (2006), kurie teigia, kad kokybė suprantama kaip savybė, kuri gali patenkinti vartotojų poreikius, kadangi kokybės lygis yra vartotojo pasitenkinimo gaminio parametrais ir ypatybėmis lygis. Šių autorių mintims pritaria ir A. Kaziliūnas (2007), kuris remdamasis tarptautiniu standartu teigia, kad kokybė yra suprantama kaip turimų charakteristikų atitikimas nustatytiems reikalavimams, kurie nustatomi atsižvelgus į vartotojų poreikius ir lūkesčius. Gamybos praktika grįstos koncepcijos pagrindus galima aptikti D. Pociūtės, V. Janušauskienės, R. Vitkausko (2005) pateiktoje kokybės sampratoje, kurioje teigiama, kad kokybė yra susijusi su objekto charakteristika, kuri yra turima, bet gali būti ir įgyta, norint, kad objektas atitiktų keliamus reikalavimus.

Pasak F.S. Butkaus (2003), svarbu išskirti kokybės reikalavimus, kurie atspindėtų išreikštus ar tikėtinus klientų poreikius bei atitiktų visuomenės reikalavimus: įstatymų, reglamentų, taisyklių, normų, statutų nustatytus apribojimus. Tam pritaria ir J. Ruževičius (2006b), teigdamas, kad verslo praktikoje kokybės samprata apibrėžiama kaip produkto savybių, rodiklių ir standartų, techninių reglamentų, specifikacijų, teisės aktų ir komercinio kontrakto reikalavimų atitiktis.

Kalbant apie kokybę svarbu paminėti kokybės politiką, kuri, pasak J. Ruževičiaus (2006a), yra oficialus aukščiausios vadovybės įsipareigojimas kokybės siekimo ir užtikrinimo srityje, numatantis veiklos tobulumo siekius, kryptis, priemones, intelektinius, materialinius ir finansinius išteklius. Kokybės politika yra neatsiejamas įmonės kokybės sistemos elementas.

1.2. Kokybės švietime samprata ir matavimas

Kokybė tapo viena iš patraukliausių sąvokų visoje vadybos teorijoje, kadangi kiekvienas verslas nori turėti kokybiškus produktus ir paslaugas. Švietimo vadyboje kokybės reikšmė taip pat išaugo, ji tapo vienu svarbiausių veiksnių visose švietimo organizacijose. Pastaruoju metu stengiamasi didinti švietimo organizacijų atsakomybę ir nustatyti konkrečius veiklos efektyvumo vertinimo kriterijus. Kaip teigia R. Želvys (2003), aktuali tampa visuotinės kokybės vadyba, kuri suprantama kaip vadybos metodas, kuriuo yra tobulinami darbo organizavimo procesai. Visuotinės kokybės vadyba iš esmės pakeitė organizacijų darbą, nes kokybės kontrolės procese dalyvauja visi darbuotojai, o kokybė tampa darbuotojų kasdieninių įsipareigojimų dalimi. Pedagoginėje literatūroje išryškėja kiek kitokia kokybės samprata nei vadybinėje. L. Jovaiša (2007) kokybę apibūdina kaip vertybinį procesą, daiktų ir reiškinių apibrėžtumą, kuris atspindi jų išskirtinumą. Kaip teigia V. Vaicekauskienė (2007), kokybė yra tai, ką vartotojas laiko kokybe, taip pat ji gali būti suprantama kaip patikimumas, tobulumas, tikslų pasiekimo laipsnis, tinkamumas paskirčiai, atitikimas

keliamiems reikalavimams. Kokybe yra laikomi ir tam tikri procesai, kurie ją tobulina – tai kokybės kontrolė, kokybės užtikrinimas ir visuotinės kokybės vadyba. Apibendrinant galima teigti, kad švietimo kokybė apima vartotojų pasitenkinimą produkto ypatybėmis lygi, atitikimą keliamiems reikalavimams, daiktų ar reiškinių išskirtinumą.

Dokumente „Quality targets in services for young children” (Kokybės paslaugos mažiems vaikams) (2004) švietimo kokybę apibrėžia kaip reliatyvią sąvoką, pagrįstą vertybėmis ir įsitikinimais. Kokybė apibrėžiama ir kaip procesas, kuris yra grindžiamas žiniomis, vertybėmis, patirtimi, turi būti dinamiškas ir nesibaigiantis.

A. Juodaitytė, R. Karžinauskienė (2007), apibendrinamos įvairių autorių mintis, švietimo kokybę apibrėžia kaip bendrąjį tikslą, kurio turi siekti švietimo sistema, kaip uždavinį, kuris turi būti keliamas norint kokybiškai įvertinti švietimo situaciją, o tai pat ir kaip konkretų uždavinį, kuris yra prilyginamas efektyvumui, veiksmingumui, teisingumui, demokratijai, švietimo sistemos veiklos rezultatų skaidrumui, o jį vykdo interesų grupės, dalyvaujančios priimant sprendimus.

Kaip teigia R. Ališauskas (2000a), visuotinai nustatytos švietimo kokybės sampratos nėra. Švietimo kokybė – tai požymių visuma, kuri leidžia spręsti, kaip švietimo įstaiga, regionas, švietimo sistema arba atskiros jos posistemės vykdo savo paskirčiai būdingus bei nacionalinius ugdymo tikslus, atitinka nacionalinius reikalavimus ir normas, Europos Sąjungos, pasaulio šalių švietimo siekius, pasižymi naujovių ir nuolatinio tobulėjimo siekimu esamomis sąlygomis ir geba tas sąlygas gerinti. Bendriausia prasme švietimo kokybe yra laikoma švietimo vartotojų (švietime dalyvaujančių asmenų, visuomenės), profesionalų (pedagogų, švietimo įstaigų vadovų, švietimo valdymo lygmenų specialistų, švietimą aptarnaujančios infrastruktūros specialistų, mokslininkų) ir politikų susitarimai dėl švietimo tikslų (vertybių, modelių, kurių įkūnijimo siekiame), jų siekimo būdų (kaip, kokiais ištekliais, darbų paskirstymas ir jų atlikimo laikas ir pan.) ir pasiekimų įvertinimo kriterijų (laukiamų rezultatų) bei sutartinių tikslų pasiekimo laipsnis. R. Burzgelevičienė (2001) teigia, kad švietimo kokybę įtakoja trys veiksmų grupės: asmens švietimo tikslai, visuomenės ir valstybės tikslai, Europos ir pasaulio švietimo raidos tendencijos ir ateities lūkesčiai. V. Vaicekauskienė (2007) pritaria autoriaus mintims ir teigia, kad siekiant užtikrinti švietimo kokybę turėtų būti atsižvelgta į visų klientų poreikius, tačiau tai padaryti kartais būna sunku, kadangi jų norai ir poreikiai nesutampa. Todėl siekiant užtikrinti švietimo kokybę ir ją tinkamai vertinti reikia vadovautis dokumentais, kuriuose būtų apibrėžti interesų grupių ir vartotojų poreikiai.

Pasak M. Vilkonienės (2007), kokybiškas švietimas yra esminė bendros visuomenės gerovės sąlyga. Siekiant naujos švietimo kokybės, pagrindinis dėmesys turi būti skiriamas naujų

kompetencijų, naujo ekonominio, informacinio ir pilietinio raštingumo, įgūdžių ir nusiteikimo mokytis visą gyvenimą, nuolat atnaujinti įgytas kompetencijas ugdymui.

M. Vilkonienė (2007) pabrėžia, kad pastaruoju metu visuomenės dėmesys yra kreipiamas į žinių kokybę, kuri yra svarbi, nes padeda prisitaikyti sparčiai kintančioje aplinkoje. Mokymo paradigma keičiasi į mokymosi. Ši paradigmu kaita akcentuoja švietimo funkcijų ir tikslų kaitą, kurių pasekoje yra būtinas švietimo sistemos modernizavimas. Švietimo kokybė ir jos valdymas yra svarbiausia Europos Sąjungos šalių veiklos sritis. Švietimo kokybę akcentuoja ir vykdo tarptautinės organizacijos ir programos: JT Švietimo ir mokslo organizacija (UNESCO), Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacija (OECD), Tarptautinė gamtamokslinio ir technologinio ugdymo organizacija (OECD), Tarptautinė Švietimo rezultatų vertinimo asociacija (IEA), JT plėtros programa (UNDP) ir kt. Kokybės siekis bei švietimo sistemos modernizavimas siekiant bendrą Europos Sąjungos užsibrėžtų tikslų pabrėžiamas ir Lietuvos dokumentuose.

Lietuvoje ugdymo ir studijų modernizavimu bei švietimo kokybe susirūpinta 1998 metais, kai jie tapo švietimo reformos prioritetais (Lietuvos švietimas, 2000). *LR Švietimo įstatyme* (2011) teigiama, jog už švietimo kokybę atsako švietimo teikėjas; formaliojo ir iš dalies neformaliojo švietimo kokybę užtikrina valstybė. Įstatyme pagrindinis dėmesys yra kreipiamas į paslaugų vartotoją, besimokantį asmenį. Sudaromos bendrojo išsilavinimo, profesinės kvalifikacijos įgijimo galimybės. Pagal įstatymą švietimo sistema sudaro sąlygas kiekvienam asmeniui mokytis visą gyvenimą ir siekia kokybės rezultatų sumaniai ir taupiai panaudodama savo išteklius. Siekiant švietimo kokybės gerinimo yra vykdoma švietimo stebėseną, atliekami įvairūs tyrimai, mokyklos vadovų ir mokytojų atestacija, mokymo(si) pasiekimų vertinimas. *Valstybinėse švietimo strategijos 2003-2012 metų gairėse* teigiama, kad švietimo kokybė priklauso nuo socialinių, kultūrinių ir ūkinių veiksnių. *Pagrindinis kokybės rodiklis yra švietimo gebėjimas prisitaikyti prie nuolat kintančių vartotojų poreikių.* Kokybiškas švietimas turi ugdyti asmens gebėjimą kritiškai vertinti supančią aplinką ir ją tobulinti bei skatinti neprarasti savo tapatybės, savarankiškumo ir gyvenimo prasmės siekimo. Užtikrinti švietimo kokybę reiškia naujų tikslų ir uždavinių kėlimą atnaujinant mokymo turinį; gerinti mokytojų pasirengimą ir darbą; užtikrinti reikiamą švietimo sistemos aprūpinimą; įgyvendinti ugdymo kokybės nuolatinio vertinimo sistemą, užtikrinti šiuolaikišką kokybės valdymą. *Valstybės ilgalaikės raidos strategija* (2002) pažymi, kad užtikrinant švietimo sistemos kokybę integruojantis į bendrąją Europos šalių švietimo sistemos erdvę svarbu vykdyti nuolatinę švietimo sistemos stebėseną, diagnostinius tyrimus, kurie padėtų siekti išsilavinimo pripažinimo, užtikrinti švietimo kokybę atitinkančią Europos Sąjungos šalių švietimo kokybės standartus.

Siekiant patenkinti kokybiško išsilavinimo poreikį, buvo parengtos Lietuvos „Švietimo visiems“ veikslių plano gairės. Jų pagrindinis tikslas – užtikrinti, kad švietimo sistema būtų nuolat tobulinama ir suteiktų kokybišką išsilavinimą, kuris atitiktų kiekvieno besimokančiojo poreikius ir galimybes. *Formaliojo švietimo kokybės užtikrinimo sistemos koncepcijoje* (2008) teigiama, kad švietimo kokybė yra savybių visuma, kurios lemia: švietimo gebėjimą taikyti su juo susijusius lūkesčius bei asmens ir visuomenės poreikius; tinkamą švietimo misijos ir formaliojo švietimo sistemai priskiriamų funkcijų atlikimą; formaliajam švietimui keliamų tikslų įgyvendinimą. *Antrojo švietimo reformos etapo prioritetuose* (1998) akcentuojamas ugdymo modernizavimas ir švietimo kokybės kėlimas. Siekiant įgyvendinti šį prioritetą pasitelkiamos tokios priemonės kaip ugdymo turinio pertvarkymas, parengiami išsilavinimo standartai visoms bendrojo lavinimo ir profesinio mokymo grandims, įdiegiamas profiline mokymas, tęsiama egzaminų reforma, pradeda kurti vientisa švietimo monitoringo sistema, išorinio ir vidinio audito metodikos, sudaromos sąlygos studijų bei mokyklų bibliotekų modernizavimui, kuriamas kompiuterinis švietimo tinklas, skatinama tolesnė mokslo ir studijų integracija.

Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministro įsakyme „*Dėl pritarimo bendrojo lavinimo mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo rekomendacijoms*“ (2009) apibrėžiami bendrojo lavinimo mokyklos veiklos rodikliai, kurių pagalba yra matuojama švietimo kokybė. Visa tai įtakoja mokymą(si) ir pedagogų gebėjimą perteikti informaciją bei ugdyti nuolat besimokančią asmenybę. *Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito tvarkos apraše* (2007) išskirta mokymo(si) ir ugdymo sritis, kurioje apibrėžti pamokos organizavimo, mokymo(si) kokybės, vertinimo veiklos rodikliai, kuriais remiantis galima vertinti pamoką. Todėl verta didelį dėmesį skirti pamokos kokybei, kad mokiniai būtų visapusiškai ugdomi ir gebėtų prisitaikyti prie nuolat kintančių visuomenės poreikių.

Keičiantis mokymo(si) paradigmai P. Rado (2003) išskiria pagrindinius švietimo kokybės klausimus: švietimo tikslų suderinimas su ekonomikos ir visuomenės demokratizavimo poreikiais, tėvų bei vaikų lūkesčiais; mokinių žinių ir įgūdžių vertinimas turi būti tikras, objektyvus ir patikimas; pedagoginių metodų priderinimas prie vaikų gebėjimų, mokymo(si) stiliaus ir specialiųjų poreikių; keičiasi mokytojų vaidmuo, todėl kinta ir mokytojų rengimo ir kvalifikacijos tobulinimo sistema. Atsižvelgiant į kokybės siekį iškyla nauji mokytojų profesiniai reikalavimai. *Dalyko išmanymas* – pati svarbiausia savybė. Mokytojai turi dalyvauti nuolatiniame mokyme(si) ir tokiu būdu stengtis atnaujinti turimas žinias. *Pedagogikos išmanymas* – tai mokytojų sugebėjimas paruošti mokinius mokytis visą gyvenimą, išugdyti motyvaciją mokytis, kūrybingumą ir bendradarbiavimo dvasią. *Technologijų supratimas* – tai gebėjimas suprasti technologijų svarbą ir jas integruoti į mokymo(si) procesą. *Organizacinė kompetencija ir bendradarbiavimas* – tai profesionalaus

mokytojo gebėjimas veikti kaip mokymo(si) organizacijos dalis. *Lankstumas* – tai mokytojo noras keistis, nes per visą jų darbo laikotarpį profesiniai reikalavimai gali pasikeisti daug kartų. *Mobilumas* – tai gebėjimas įgyti kitokių patirčių, tokiu būdu sustiprinant savo gebėjimus. *Atvirumas* – tai įgūdis, kuris padeda dirbti su tėvais ir bendruomenės nariais bei papildo mokytojo vaidmens aspektus. Remiantis *Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministerijos metiniu pranešimu (2010)* galima teigti, kad Europinėje švietimo erdvėje mokytojų rengimas yra laikomas esmine sąlyga, siekiant gerinti viso regiono švietimo kokybę.

P. Rado (2003) kokybę švietimo srityje apibrėžia trimis aspektais:

1. Ekspertų parengtų kokybės reikalavimų patenkinimas, reikalavimai ugdymo turiniui ir egzaminams;
2. Numatytų reikalavimų patenkinimas, speciali programa, kurią mokykla pasiūlo tėvams;
3. Kiekvieno vartotojo poreikių patenkinimas, specifinių kiekvieno mokinio mokymo(si) poreikių patenkinimas.

Kalbėdamas apie kokybės užtikrinimą P. Rado (2003) teigia, kad visų pirma reikia sukurti tokią švietimo sistemą, kurioje mokyklos ir kitos ugdymo įstaigos būtų pasiruošusios įdiegti pokyčius, kurie pagerintų kokybę. Švietimo sistema turi sukurti kokybės užtikrinimo projektams palankią aplinką ir suteikti tam reikalingus įrankius. Švietimo kokybę tiesiogiai veikia tos posistemės, kurios mokykloms teikia įvairias paslaugas, vėliau pakeičiamas į pedagoginę praktiką (ugdymo turinys, mokytojų rengimas, mokymo priemonės). Kitos švietimo posistemės kuria sistemine aplinką: tai įstatymai, finansavimas, egzaminai, kurie įgyvendina ribas, žyminčias mokyklų erdvę, kurioje plėtojama kokybės gerinimo strategija. Visos posistemės priklauso vienai paslaugų grandinei, kur kiekvienos grandies kokybę lemia prieš ją buvusi grandis.

Kaip teigia P. Rado (2003), švietimo paslaugų kokybės sampratą visada lemia kontekstas. Šis teiginys ypač aktualus yra Vidurio ir Rytų Europoje, kai žlugo komunistinio režimo tvarka. Sparčių ekonominių ir socialinių pokyčių sukeltas netikrumas niekada neapleidžia, nes šiandieniniame pasaulyje visos žinios yra negalutinės. Šiame kontekste švietimui kyla vienas didžiausių išmėginimų – *išugdyti mokinius, kurie būtų pajėgūs susidurti su nežinomybe, gebėtų prisitaikyti ir spręsti problemas*. Šie tikslai paskatino iškelti visai kitokią pedagoginę paradigmą, todėl imta abejoti švietimo paslaugų kokybe mokymo(si) procese ir mokyklų darbe. Ankstesniame švietimo modelyje mokymo sėkme buvo laikomas žinių įgijimo ir atgaminimo lygis, todėl didžiausias dėmesys buvo skiriamas ugdymo turiniui ir mokytojams. Mokiniai buvo suprantami kaip pedagoginio proceso objektai, o ne dalyviai. Vidinis švietimo veiksmingumas buvo matuojamas talentingų ir specialiai

paruoštų mokinių dalyvavimo mokslo olimpiadose pasiekimais. P. Rado švietimo kokybės sampratą aprašo daugiau politiniu aspektu, o Э. М. Коротков žvelgia į mokymo(si) proceso kokybę.

Э. М. Коротков (2007) teigia, kad švietimo kokybės svarbiausias faktorius yra technologija, kuri atspindi kryptingą ir orientuotą į tam tikrą kokybę mokymo(si) procesą, racionaliausio ir efektyviausio pagal erdvės, laiko ir turinio charakteristikas varianto pasirinkimą. Kokybė gimsta mokymo(si) tiksluose ir priemonėse, žinių pateikimo nuoseklume, švietimo metoduose, kūrybos ir savarankiškumo motyvacijoje, atsiremiant į gabumus ir interesus. Pagrindiniai švietimo kokybės faktoriai: mokytojo asmenybė, pedagogų komanda, mokinio asmenybė, mokinių grupės dydis, socialinė-psichologinė mokytojo ir mokinio nuostata, veikianti ugdymo procese, mokymo metodikų panaudojimas, mokymo programos struktūra. Kad būtų galima įsivertinti technologijų kokybę, būtina žinoti ir matyti sistematizuotas jų pagrindines charakteristikas: mokymo(si) tikslas ir rezultatas; bendra žinių ir praktinių įgūdžių apimtis; mokslo disciplinų, realizuojančių apimtinės ir struktūrinės žinių charakteristikas, kompleksas (diferenciacija ir integracija žinių pristatyme); laiko paskirstymas mokymo programoje; informacinių technologijų panaudojimas mokymo(si) procese; motyvacijos skatinimas; tinkamas laiko panaudojimas (disciplinų užduočių formų pasirinkimas); mokymo(si) proceso nepertraukiamumas. Siekiant suteikti mokiniams kokybišką išsilavinimą svarbus tampa materialinis-techninis mokymo(si) proceso aprūpinimas: laboratorijos, buitinės techninės priemonės, kompiuterių klasės, bibliotekos ir pan. Materialinio-techninio aprūpinimo kokybė pasireiškia tuo, kiek ir kokios būklės yra techninės priemonės ir jų panaudojimo mokymo(si) procese laiko parametrais, mokymo auditorijų ir specialių patalpų metražu.

Kaip teigia B. Bitinas (2000) ugdymo kokybė yra istorinė kategorija, kadangi kintant visuomenei keičiasi ir jos nario vaizdinys. Šiandieniniame pasaulyje formuojasi galingi, valstybių sienų nepripažįstantys informacijos srautai, kurie valdo žmones bei keičia bendrojo lavinimo paskirtį ir pobūdį. Pagrindiniai išsilavinimo rodikliai yra siejami su mokinio gebėjimu suvokti ir pačiam nuspręsti, kokia informacija jam yra reikalinga konkrečioje situacijoje ir koks yra optimaliausias būdas ją gauti. Akcentuojama mokymo(si) visą gyvenimą reikšmė. Bendrojo lavinimo sistemos tikslas tampa išugdyti jaunosios kartos funkcinį, kultūrinį, mokslinį ir technologinį raštingumą.

Galima daryti tokias skyriaus išvadas:

- *Kokybė suvokiama kaip geresni už vidutinius produktai ir paslaugos, kurie atitinka nustatytus reikalavimus ir gali patenkinti vartotojų poreikius. Kokybės teoretikas D. Garvin išskyrė penkis požiūrius į kokybę: transcendentinė koncepcija, produkto vertinimu pagrįsta koncepcija, vartotojų poreikiais ir lūkesčiais pagrįsta koncepcija, gamybos praktika grįsta koncepcija, verte pagrįsta koncepcija.*

- *Kokybės politika yra svarbiausias organizacijos dokumentas, kuris įpareigoja vadovybę siekti kokybės.*
- *Švietimo kokybė apima vartotojų pasitenkinimo produkto ypatybėmis lygį, atitikimą keliamiems reikalavimams, daiktų ar reiškinių išskirtinumą. Taip pat švietimo kokybė yra suprantama kaip tikslas, kurio turi siekti švietimo sistema ir uždavinys, kuris padeda kokybiškai įvertinti švietimo situaciją.*
- *Švietimo kokybė ir jos valdymas yra svarbiausia Europos Sąjungos šalių veiklos sritis. Švietimo kokybę akcentuoja ir vykdo tarptautinės organizacijos ir programos. Švietimo kokybė yra apibrėžiama Lietuvos ir užsienio dokumentuose.*

2. UGDYMO PAMOKOJE KOKYBĖ

2.1. Pamokos kokybės rodikliai švietimo dokumentuose

Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito tvarkos apraše (2007) teigiama, kad pamokos organizavime labai svarbus veiksnys yra mokytojo veiklos planavimas, kuris apima pamokos planavimą ir racionalų laiko paskirstymą atsižvelgiant į mokinių išmokimą, mokymo(si) uždavinių kėlimą ir formulavimą. Kitas svarbus veiksnys – pamokos struktūros kokybė, kuri apima uždavinių ir tikslų tarpusavio santykį, pamokos struktūros logiškumą ir pagrįstumą bei uždavinių, mokymo(si) turinio, metodų ir priemonių dermę. Klasės valdyme svarbu tinkamai organizuoti mokinių darbą, palaikant dėmesį ir darbingą klimata, veiksmingai ir racionaliai panaudoti pamokos laiką bei gebėjimas spręsti ir valdyti konfliktus, destruktivų elgesį pamokų metu. Vertinimas mokymo(si) procese yra labai svarbus, dokumentuose jis traktuojamas kaip pažinimas (vertinimo metu surinktos informacijos naudojimas ugdymui planuoti ir koreguoti), ugdymas (vertinamosios informacijos, kuri skirta mokiniui, aiškumas, naudingumas, pastovumas bei vertinimo sistemos pagrįstumas), informavimas (tėvų (globėjų) informavimas apie vaikų sėkmę mokantis).

R. Ališauskas (2000b) aprašė 16 pagrindinių švietimo kokybės rodiklių, kuriuos parengė 26 Europos šalių ekspertų grupė. Rodikliais siekta apžvelgti visų Europos šalių švietimo būklę, matuoti švietimo kokybę ir tobulinti švietimo paslaugas. Daugiausia rodiklių pasirinkta iš *mokymo(si) pasiekimų srities* (matematika, skaitymas, gamtos mokslai, informacinės ir komunikacinės technologijos, užsienio kalbos, mokymas(is) mokyti, pilietinis ugdymas). Remiantis pasiekimų srities rodikliais siekiama atskleisti, ką vaikai pasiekia bei kokie jų ugdymo(si) rezultatai. Kita rodiklių sritis yra *sėkmė ir tęstinumas*, apimanti mokinių nubyrežimą, vidurinės mokyklos baigimą ir mokymą(si) aukštojoje mokykloje. Dar viena rodiklių sritis yra *mokyklų vertinimas*, kuris apima mokyklos valdymą ir vertinimą, kur labai svarbi yra kokybė, bei tėvų dalyvavimą. Paskutinią rodiklių sritis yra *ištekliai ir struktūros*: tai mokytojų rengimas ir kvalifikacijos tobulinimas, dalyvavimas ikimokykliniame ugdyme, mokinių skaičius kompiuteriui ir švietimo išlaidos vienam mokiniui. Šie rodikliai atspindi tai, ką Europos šalys labiausiai vertina švietime, kokios sritys ir tikslai yra svarbiausi. Apibendrinus visus 16 kokybės rodiklių, buvo išskirti 5 pagrindiniai iššūkiai švietimo kokybės siekimui Europoje. *Žinių iššūkis*. Mokykloje siekiama įdiegti naują žinių sampratą, kuomet prie bendrųjų gebėjimų yra priskiriami pilietiškumas, gebėjimas naudotis naujausiomis technologijomis, mokėjimas mokyti. Visi šie dalykai turi būti integruoti į ugdymo

procesą. Pasikeičia mokytojų požiūris į mokinį, nes tampa svarbi vaiko motyvacija ir gebėjimas mokytis pačiam. Visa tai verčia mokytojus rūpintis savo kvalifikacija bei nuolat mokytis, kad gebėtų ugdyti besimokančią asmenybę. *Decentralizacijos iššūkis*. Atsakomybė už švietimo kokybę yra perduodama mokyklai ir jos bendruomenei. *Išteklių iššūkis*. Švietimui reikia daugiau išteklių, nes pagausėja jo vartotojų, kadangi suaugusieji turi nuolat mokytis, o taip pat dėmesys yra skiriamas ir ankstyvajam ugdymui. Naujos mokymo priemonės suteikia mokiniams galimybes gauti daug informacijos bei mokytis savarankiškai. Mokyklos pradeda konkuruoti tarpusavyje, o kad išliktų rinkoje reikalingi tam tikri ištekliai. *Socializacijos iššūkis*. Mokymas(is) mokykloje yra ypatingai svarbus vaiko socializacijai. Ji padeda jam įsitvirtinti visuomenėje, rasti vietą darbo rinkoje, todėl mokykla turi surasti galimybes, kaip papildyti mokinių gebėjimus, žinias, kad neprarastų savo vietos visuomenėje. *Duomenų ir palyginamumo iššūkis*. Vienijantis Europai atsiranda poreikis rinkti duomenis apie švietimo būklę, lyginti save su kitais.

2.2. Pamokos kokybė moksliniu aspektu

Kiekvienas mokymo(si) proceso elementas (mokymo(si) medžiaga, pamokos tikslai, mokymo(si) metodai, vertinimas) turi savo specifiką, tačiau galima rasti bendrus kokybės rodiklius. Pamokoje vienas iš svarbiausių kokybės rodiklių yra mokinių savarankiškumo didinimas. Pasak V. Rajecko (1999), svarbu pamoką organizuoti kūrybiškai ir nuolat ją tobulinti. Siekiant pamokos tobulinimo reikia skatinti mokinių savarankiškumo ir aktyvumo plėtojimą. Tai įtakoja ir mokytojo vaidmens kaitą, kadangi mokytojas tampa mokymo(si) proceso organizatoriumi. Didėja mokytojo pedagoginio meistriškumo ir kūrybiškumo svarba, todėl svarbu stebėti ir tirti savo organizuojamą mokymo(si) procesą, vadovavimą mokinių pažintinei veiklai, domėtis naujausia pedagogine literatūra, visą tai kritiškai analizuoti ir kūrybiškai taikyti savo darbe. Pamokos metu reikia skatinti mokinius dirbti savarankiškai. Kaip teigia G. Petty (2006), mokiniai nori pamatyti, kaip atliekama tai, ko jie mokosi, kadangi jiems rūpi, ką reikės daryti; kaip tai padaryti kuo geriau; kaip jie sužinos, kad viską atliko sėkmingai; kur ir kada jie galės panaudoti įgūdžius. Mokiniams reikalingos žinios apie tai, ko mokoma, todėl pravartu pasitelkti pavyzdį, kurį mokiniai galės pritaikyti įvairiose situacijose. Mokinyš, galėdamas pats pasirinkti informaciją, stiprina mokymo(si) motyvaciją, nes lengviau mokytis yra to, kas pačiam yra įdomu ir naudinga. Naujausios informacijos panaudojimas tampa svarbi mokymo tobulinimo, žinių virtimo mokinių savastimi, teigiamo požiūrio į mokymą(si) ugdymo sąlyga. Mokiniai, remdamiesi savo žiniomis ir patirtimi, vadovaudamiesi sukauptomis vertybėmis, mokosi savarankiškai vertinti tai, kas yra gera ir kas bloga, kas teisinga ir neteisinga. Remiantis mokinių sukauptą patirtimi ugdomi doroviniai jausmai, kurie padeda formuoti pažiūroms

į pasaulį. Pasak G. Petty (2006), kuomet tikslai yra derinami prie mokinių, jiems sudaromos sąlygos patiems pasirinkti mokymo(si) stilių, turinį, todėl tikslinga yra skatinti jų atsakomybę už savo mokymo(si) efektyvumą. Patartina mokymo(si) tikslus analizuoti ne tik iš mokytojo, bet ir iš mokinio pozicijų, nes mokymas(is) yra dvipusis procesas. Pasak E. Jensen (1999), reikia sudaryti sąlygas mokiniams patiems išsikelti savo mokymo(si) tikslus. Formuluoju mokymo(si) tikslus labai svarbu yra numatyti, kaip mokiniai gaus grįžtamąją informaciją, kad galėtų taisyti klaidas; kokius pasitelkti metodus ir būdus, kad tikslai būtų pasiekti kuo efektyviau; sukurti mokymo(si) aplinką, kuri padėtų patirti sėkmę. Apibendrinant galima teigti, kad mokymo(si) tikslai yra orientuoti į mokymą(si), kritinio mąstymo ir kitų gebėjimų ir kompetencijų ugdymą. Šiuolaikiniame mokyme(si) atsispindi paradigmos kaita, todėl siekiama pereiti nuo tradicinių, praeityje naudotų mokymo metodų, prie šiuolaikinių. Siekdamas ugdymo kokybės pamokoje, mokytojas savo veikloje turėtų naudoti įvairius mokymo(si) metodus, kurių įvairovę lemia besikeičiantys mokymo(si) tikslai ir struktūra. Visi jie orientuoti į mokinio interesų, mokymo(si) veiklos skatinimą, kritinio mąstymo, žinių taikymo įprastinėmis ir naujomis sąlygomis ugdymą. V. Rajeckas (1999) akcentuoja, jog savarankiškumo ugdymas yra vienas iš svarbiausių bendrojo lavinimo uždavinių. Mokinių savarankiškumą skatina tokie metodai, kaip spausdinti šaltiniai, pratimai, kūrybiniai ir grafiniai darbai, savarankiški stebėjimai, bandymai. Mokytojas tampa stebėtoju, tyrėju, konsultantu, mokymo(si) skatintoju. Autoriaus nuomonei pritaria ir Э. М. Коротков (2007), kuris teigia, kad savarankiškas darbas yra svarbus, tačiau daugelyje mokymo planų nėra išvardinta specialių savarankiško darbo užduočių, išskyrus referatus arba projektus. Tikslingiausia būtų mokymo(si) procese pasitelkti tokius savarankiško darbo metodus kaip situacijos, testų programos, mokomieji žaidimai, intelektualiniai-loginiai pratimai. Savarankiškas darbas – tai ne tik savarankiškas užduočių atlikimas, kurias davė mokytojas, bet ir iniciatyvus, kūrybiškas besimokančiojo darbas ugdant savo sugebėjimus, tenkinant intelektualinius poreikius, labiau pažįstant save. Kaip teigia L. Šiaučiukėnienė, O. Visockienė, P. Talijūnienė (2006), efektyvus mokymas(is) bus tada, kai mokytojas išmanys įvairius mokymo(si) metodus, žinos mokymo(si) tikslus, o jų sieks taikydamas įvairius metodus. Šiuolaikinių mokymo(si) metodų taikymas sudaro sąlygas mokymą(si) priderinti prie kiekvieno mokinio individualaus mokymo(si) stiliaus. Mokymo(si) stiliaus radimas, tai tarsi mokymo(si) strategijos, metodų parinkimo instrumentas. Anot E. Jensen (1999), norint rasti mėgstamą mokinio mokymo(si) stilių reikia mokiniams suteikti galimybę rinktis tai, kas jiems yra priimtina bei išmokti kreipti dėmesį į mokinių reakcijas. Vertinimo procese mokinių savarankiškumas pasireiškia per įsivertinimą. Įsivertinimas – paties mokinio sprendimai apie daromą pažangą ir pasiekimus (*Dėl mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo sampratos*, 2004).

Pasak G. Žibėnienės (2007), įsivertinimą modeliuoja pats mokinys. Dažniausiai išskiriami vertinimo tikslai gali nusistatyti prioritetus, pažangą, diagnozuoti sunkumus, atskleisti atsakomybę, asmeninį tobulėjimą, gauti objektyvią informaciją apie esamą būklę.

Kitas svarbus veiksnys mokymo(si) procese yra mokinių aktyvinimas. Pasak V. Rajecko (1999), siekiant tobulinti mokymą(si), visų pirma reikia efektyvinti pamoką, kuo geriau panaudoti jos auklėjamąsias ir lavinamąsias galimybes. Klabėdamas apie efektyvią pamoką autorius pažymi, kad pamokoje nereikia siekti suteikti mokiniams kuo daugiau informacijos. Pamoką reikia organizuoti taip, kad mokiniams būtų sudarytos galimybės aktyviai veikti, žinias sieti su gyvenimu, praktika, patirtimi. Pasak G. Gedvilienės (2008), tradiciniai mokymo(si) metodai, kurie remiasi poveikio paradigma – aiškinimas, skaitymas, klausinėjimas, demonstravimas, mokyklinė paskaita, keičiami aktyvaus mokymo(si) metodais, kurie remiasi sąveikos ir mokymosi paradigma: diskusija, žaidimai, mokymasis bendradarbiaujant, problemų sprendimas, individualūs ar grupiniai projektai, patirtinis mokymasis, kūrybinės užduotys. Mokymo(si) procese ypač svarbu taikyti aktyviuosius mokymo(si) metodus, kurie skatintų mokinius aktyviai veikti pamokos metu. Tai gali būti aktyvus klausymasis, kuris padeda mokiniams geriau suvokti girdimą informaciją; pratimai raštu, kurių metu mokiniai gali išreikšti savo nuomonę apie girdimą medžiagą; darbai grupėse, kurių metu yra taikoma informacija, įgyta pamokos metu, ar gyvenimiška situacija. Pasak J. Pudanaitės (2007), mokymo(si) grupėmis privalumai: skatinamas bendrų tikslų formavimas, sukuriama aplinka, kurioje suteikiamas saugumo jausmas, turimas žinias papildoma naujomis, o glaudus bendradarbiavimas dalijantis turima patirtimi skatina teigiamą rezultatą. Aktyvaus mokymo(si) metodai – tai veiklos, kurias mokytojas integruoja į darbą klasėje ir tokiu būdu skatina aktyvų mokinių dalyvavimą mokymo(si) veikloje.

Tikslingas mokymo(si) medžiagos panaudojimas, pasak V. Rajecko (1999), mokiniams sudaro sąlygas suvokti, kas joje yra svarbiausia, o reikšmingiausias dalykus perimti per pamoką; mokymo(si) procesas turi būti įdomus, greitai įgyjama informacija, akcentuojant svarbiausius perimamos medžiagos dalykus; žinios, įgytos mokymo(si) proceso metu, turi tapti mokinių pažiūrų į gyvenimą pagrindu. Svarbu tikslingai pasirinkti mokymo(si) medžiagą kiekvienai pamokos daliai. Mokytojai savo darbe vadovaujasi mokymo turinio dokumentais, mokymo programomis ir vadovėliais. Tačiau reikia kritiškai vertinti šią medžiagą, mokytojas turi pats suvokti, kas toje medžiagoje yra svarbiausia, kas sudaro temos esmę. Kai nagrinėjama medžiaga yra grupuojama pagal svarbiausius teiginius ir sąvokas, mokiniams parodomas orientyras, į ką labiausiai reikia atkreipti dėmesį, tai susistemina turimas žinias ir padeda labiau įsiminti.

Svarbu ne tik tobulinti pamokos struktūrą, bet ir tiksliai panaudoti turimą laiką. Mokinių darbą reikia organizuoti taip, kad turint kuo mažesnes sąnaudas būtų pasiektas geriausias rezultatas. Pamokos struktūrą įtakoja mokymo(si) tikslai, medžiagos pobūdis, mokinių amžius, dėmesys ir kitos aplinkybės. Kadangi didžiausias mokinių dėmesys yra pirmoje pamokos dalyje, todėl būtent tuo metu reikia juos supažindinti su pamokos tikslais ir pateikti svarbiausią informaciją. Tobulinant pamokos struktūrą ir stengiantis išlaikyti mokinių dėmesį per visą pamoką ir juos ko nors išmokyti, mokytojas privalo ieškoti būdų, kaip sujungti atskiras mokymo(si) proceso grandis. Mokymą(si) palengvina vaizdinių ir techninių mokymo(si) priemonių panaudojimas. Pasitelkdamas šiuolaikines technologijas bei naudodamas įvairius mokymo(si) metodus mokytojas ne tik palengvina mokymą(si), bet ir daro jį įdomesnį ir padeda mokiniams lengviau įsiminti pateiktą medžiagą. Mokytojas, vadovaudamasis šiuolaikine mokymo(si) paradigma formuluodamas tikslus, visų pirma turėtų įsitikinti, kad jie bus nukreipti į optimalių mokymo(si) sąlygų sudarymą, kurios padės vystyti pažintines galias. Kaip teigia V. Rajeckas (1999), siekiant pamokos tobulinimo, mokytojas turi išsikelti aiškius pamokos tikslus, kurie padėtų pasirengti pamokai. Mokymo(si) tikslai yra vienas svarbiausių didaktinio turinio elementų, kadangi jie lemia mokymo(si) turinio formulavimą, mokymo(si) proceso organizavimą, mokymo(si) metodų ir vertinimo metodų parinkimą. Sunku įvertinti mokymo(si) efektyvumą, jei nežinome, ko norime pasiekti. R. I. Arends (1998) teigia, kad mokymo(si) tikslai yra formuluotės, kurios nusako, ką mokytojas ketina keisti mokiniuose. Anot G. Petty (2006), tikslai yra aiškiai išdėstyti teiginiai, kurie nusako, ką mokytojas tikisi pasiekti. N. L. Gage, D. C. Berliner (1994) teigimu, tikslai apibrėžia ketinimus, siekius, galutinį elgesį, norimą rezultatą. Anot L. Šiaučiukėnienės, O. Visockienės, P. Talijūnienės (2006), mokymo(si) tikslų pasirinkimą įtakoja tokie veiksniai kaip: visuomenės reikalavimai; švietimo sistemos tikslai; konkrečios mokyklos tikslai. G. Petty (2006) akcentuoja, kad formuluojant tikslus svarbiausia yra žinoti, ko siekiama. Todėl visų pirma tikslinga yra apsibrėžti savo tikslus (ko norite pasiekti?), suplanuoti veiksmus (kaip pasiekti geriausių rezultatų), veiklą (plano įgyvendinimas), veiksmų įvertinimą (ar užsibrėžti tikslai yra pasiekti). Vertinimo metu svarbiausia yra atkreipti dėmesį į tai, ko buvo mokoma, kas yra išmokta ir ko bus mokoma. Pasak E. Jensen (1999), mokymo(si) tikslai turėtų būti konkretūs ir aiškūs; numatyti konkrečiam laikotarpiui; dažnai peržiūrimi ir koreguojami. Kaip teigia V. Saliėnė (2006), vertinimas yra susijęs su mokymo(si) metodais, todėl svarbu yra atsižvelgti į tai, kaip buvo mokoma(si). Norint, kad vertinimas būtų kuo efektyvesnis, svarbus yra jo analizės ir perspektyvos numatymas, kuriuos įtakoja mokymo(si) priemonės. Kaip teigia T. П. Мащенко (2008), įsivertinimas privalo tiksliai atitikti dėstomas programas; nepriklausyti nuo išorinių sąlygų (laiko ir vietos, egzaminuotojo asmenybės, procedūros pravedimo sąlygų); atitikti

konkrečios mokyklos galimybes, t.y. būti prieinamas. Svarbu suformuluoti vertinimo tikslus, kurie nėra tapatūs ugdymo ar mokymo(si) tikslams, jie skirti tam, kad būtų galima suvokti, kam yra atliekami vertinimo veiksmai, pasitelkiant įvairius būdus ir metodus. T. Bulajeva (2007) apibrėžia vertinimo nuostatas, kurias rekomenduojama taikyti atliekant vertinimą. Visų pirma *vertinimas turi būti tikslingas*, nes vertinama tai, kas buvo numatyta pasiekti ugdymo procese. *Vertinimas turi būti atviras ir skaidrus*, vertinimo tikslai ir kriterijai turi būti žinomi visiems proceso dalyviams. *Vertinimas turi būti konstruktyvus*, teikti grįžtamąją informaciją. *Vertinimas turi būti informatyvus*, suteikti visapuse ir išsamią informaciją apie pasiekimus, vertinimo objektą. *Vertinimas turi būti visapusiškas*, jis atliekamas įvairiais etapais, pasitelkus metodus, kurie suteikia visapusišką informaciją. Svarbiausia, kad *vertinimas būtų objektyvus*, vertinimo rezultatai turi būti patikimi ir pagrįsti.

Remiantis literatūros studija galima išskirti pamokos kokybės subkategorijas: galiu pats suformuluoti mokymo(si) tikslą pamokoje; gaunu užduotis, kurias reikia atlikti savarankiškai; galiu pats pasirinkti užduotis; dirbu savo tempu; turiu galimybę mokytis pagal savo mokymo(si) stilių; gaunu informaciją, kad galėčiau ištaisyti savo klaidas; įsivertinu save; atlieku kūrybiškas užduotis; galiu išsakyti savo nuomonę; individualius savarankiško mokymo(si) būdus numatome kartu su mokytojais; matau savo pažangą; gaunu pagalbą žinių kūrimo procese; sulaukiu savo idėjų palaikymo; galiu eksperimentuoti ir praktiškai pritaikyti įgytas žinias naujomis sąlygomis; savo idėjas remiu faktais; dalijamės surinkta informacija; atliekame užduotis, susijusias su gyvenimu; bendradarbiaujame klasėje; esu giriamas už pastangas ir pasiekimus; mes svarstome, protaujame; dažnai diskutuojame; analizuojame mokymo(si) sunkumus ir problemas; mano žinias mokytojas dažnai tikrina; parodo, į ką labiausiai reikia atkreipti dėmesį; mokytojai parenka mokymo(si) medžiagą kiekvienai pamokos daliai; informaciją perteikia suprantamai; pirmoje pamokos dalyje pateikia svarbiausią informaciją; aiškiai pasako pamokos tikslus ir uždavinius; sieja tikslus su savęs pažinimu; pamokos tikslus galima pasiekti savo pastangomis; skatina kryptingai siekti pamokos tikslo; pamokos medžiagą sieja su ankstesniu mokymu(si); pamokos metu primena, ką mokiniai turi išmokti; mokymo(si) medžiagą sieja su mokinių patirtimi; parenka aktualią mokiniui informaciją; klasės aplinka yra tokia, kurioje galima mokytis ir naudotis naujomis mokymo(si) priemonėmis; klasės aplinka skatina toleranciją; mokytojai parodo mokymo(si) sunkumų priežastis ir padeda jas įveikti; mokiniai sutelkia dėmesį pamokose ir dirba per visą pamoką; mokytojai ir mokiniai supranta vienas kitą; mokytojai daugiau dėmesio skiria gabiems mokiniams; mokytojai daugiau dėmesio skiria silpniau besimokantiems.

Siekiant išsiaiškinti svarbiausius pamokos kokybės kriterijus po tyrimo atlikta faktorinė duomenų analizė siekiant suskirstyti gautas kokybės pamokoje subkategorijas į kategorijas bei

atrinkti reikšmingiausias pamokos kokybės kategorijas. Kaiser-Meyer-Olkin koeficientas nustatytas 0,77. Tai rodo, kad duomenys yra patikimi. Taip pat išsiaiškinta, kad aiškinamoji dispersija po VARIMAX rotacijos 52,5 proc. Gauti pirminiai faktorinės analizės duomenys, padėję sumažinti kokybės subkategorijų skaičių, pateikti 1 lentelėje.

1 lentelė

Pamokos kokybės subkategorijos

| Teiginiai | |
|--|------|
| Galiu pats suformuluoti mokymo(si) tikslą pamokoje. | 0,52 |
| Gaunu užduotis, kurias reikia atlikti savarankiškai. | 0,42 |
| Galiu pats pasirinkti užduotis. | 0,54 |
| Dirbu savo tempu. | 0,43 |
| Turiu galimybę mokytis pagal savo mokymo(si) stilių. | 0,45 |
| Gaunu informaciją, kad galėčiau ištaisyti savo klaidas. | 0,56 |
| Įsivertinu save. | 0,57 |
| Atlieku kūrybiškas užduotis. | 0,47 |
| Galiu išsakyti savo nuomonę. | 0,69 |
| Individualius savarankiško mokymo(si) būdus numatome kartu su mokytojais. | 0,39 |
| Matau savo pažangą. | 0,46 |
| Gaunu pagalbą žinių kūrimo procese. | 0,56 |
| Sulaukiu savo idėjų palaikymo. | 0,54 |
| Galiu eksperimentuoti ir praktiškai pritaikyti įgytas žinias naujomis sąlygomis. | 0,55 |
| Savo idėjas remiu faktais. | 0,58 |
| Dalijamės surinkta informacija. | 0,44 |
| Atliekame užduotis, susijusias su gyvenimu. | 0,52 |
| Bendradarbiaujame klasėje. | 0,55 |
| Esu giriamas už pastangas ir pasiekimus. | 0,54 |
| Mes svarstome, protaujame. | 0,51 |
| Mes dažnai diskutuojame. | 0,57 |
| Analizuojame mokymo(si) sunkumus ir problemas. | 0,53 |
| Mano žinias mokytojas dažnai tikrina. | 0,52 |
| Mokytojai parenka mokymo(si) medžiagą kiekvienai pamokos daliai. | 0,62 |
| Parodo, į ką labiausiai reikia atkreipti dėmesį | 0,65 |
| Informaciją perteikia suprantamai. | 0,62 |
| Pirmoje pamokos dalyje pateikia svarbiausią informaciją. | 0,58 |

| | |
|---|------|
| Aiškiai pasako pamokos tikslus ir uždavinius. | 0,44 |
| Sieja tikslus su savęs pažinimu. | 0,62 |
| Pamokos tikslus galima pasiekti savo pastangomis. | 0,53 |
| Skatina kryptingai siekti pamokos tikslo. | 0,55 |
| Pamokos medžiagą sieja su ankstesniu mokymu(si). | 0,59 |
| Pamokos metu primena, ką mokiniai turi išmolti. | 0,61 |
| Mokymo(si) medžiagą sieja su mokinių patirtimi. | 0,65 |
| Parenka aktualią mokiniui informaciją. | 0,49 |
| Klasės aplinka yra tokia, kurioje galima mokytis ir naudotis naujomis mokymo(si) priemonėmis. | 0,48 |
| Klasės aplinka skatina toleranciją. | 0,48 |
| Mokytojai parodo mokymo(si) sunkumų priežastis ir padeda jas įveikti. | 0,51 |
| Mokiniai sutelkia dėmesį pamokose ir dirba per visą pamoką. | 0,49 |
| Mokytojai ir mokiniai supranta vienas kitą. | 0,46 |
| Mokytojai daugiau dėmesio skiria silpniau besimokantiems. | 0,48 |
| Mokytojai daugiau dėmesio skiria gabiems mokiniams. | 0,32 |

Duomenys įtikino, kad beveik visi išskirti pamokos kokybės kriterijai yra reikšmingi, išskyrus paskutinįjį požymį – mokytojai daugiau dėmesio skiria gabiems mokiniams. Todėl vėlesnės analizės metu šio požymio rezultatai nebenagrinėti. Tolesnė faktorinė analizė leido išsiaiškinti esmines pamokos kokybės kategorijas, kurios buvo įvardintos autorės (2 lentelė).

Faktorinės analizės duomenys parodė, kad *pedagogo veiklos kryptingumo kategorija* apima: savęs įsivertinimą, mokymo(si) sunkumų ir problemų analizavimą, svarbiausios informacijos pateikimą pirmoje pamokos dalyje, aiškiai pasakomus pamokos tikslus ir uždavinius, mokytojų pagalbą parodant mokymo(si) sunkumų priežastis ir padedant jas įveikti. *Paramos mokiniui teikimo kategorijai* galima priskirti: gaunamą informaciją, kuri padeda ištaisyti klaidas, galimybę išsakyti savo nuomonę, individualius savarankiško mokymo(si) būdus, kuriuos mokiniai numato kartu su mokytojais, galimybę matyti savo pažangą, pagalbą žinių kūrimo procese, savo idėjų palaikymą. *Bendradarbiavimo ir individualių mokinio pastangų derinimo kategorijai* priskiriama: dalijimasis surinkta informacija, bendradarbiavimas klasėje, diskutavimas, mokytojų parenkama mokymo(si) medžiagą kiekvienai pamokos daliai, parodymas, į ką labiausiai reikia atkreipti dėmesį, pamokos tikslų pasiekimas savo pastangomis. *Dėmesio mokomajai medžiagai ir pozityvių santykių kūrimo*

katėgorijai galima priskirti: aktualios mokiniui informacijos parinkimà, klasės aplinkà, kurioje galima mokytis ir naudotis naujomis mokymo(si) priemonėmis, klasės aplinkà, kuri skatina tolerancijà, mokinių dėmesio sutelktumà pamokose ir darbà per visà pamokà, mokytojų ir mokinių tarpusavio supratimà, mokytojų didesnio dėmesio skyrimà silpniau besimokantiems. *Žinių tvirtumo akcentavimo katėgorija* apima: galimybę pačiam pasirinkti uždutis, sulaukti pagyrimų už pastangas ir pasiekimus, pamokos medžiagos siejimà su ankstesniu mokymu(si), priminimà pamokos metu, kà mokiniai turi išmolti. *Kūrybiškumo žadinimo katėgorijai* galima priskirti: kūrybiškų uždutėių atlikimà bei svarstymà ir protavimà pamokoje. *Mokomosios medžiagos prasmingumo akcentavimo katėgorija* apima: mokymo(si) medžiagà, kuri yra siejama su mokinių patirtimi, uždutėių, susijusias su gyvenimu, atlikimà, tikslų siejimà su savės pažinimu, galimybę eksperimentuoti ir praktiškai pritaikyti įgytas žinias naujomis sąlygomis. *Individualių mokymo(si) galių skatinimo katėgorijai* priskiriama: galimybė pačiam suformuluoti mokymo(si) tikslà pamokoje, galimybė mokytis pagal savo mokymo(si) stilių bei dirbti savo tempu. *Žinių gilumo akcentavimo katėgorijai* priskiriama: savo idėjų rėmimas faktais, dažnas žinių tikrinimas, informacijos perteikimas suprantamai. *Savarankiškumo skatinimo katėgorija* apima uždutis, kurias reikia atlikti savarankiškai.

Pamokos kokybės kriterijai

| Faktoriai | Pedagogo veiklos kryptingumas | Paramos teikimas | Bendradarbiavimo ir individualių mokinių pastangų derinimas | Dėmesio mokėjimui ir medžiagai ir pozityvių santykių kūrimas | Žinių tvirtumo akcentavimas | Kūrybiškumo žadėjimas | Mokomųjų medžiagos prasingumo akcentavimas | Individualių mokymo(si) galių skatinimas | Žinių gilumo akcentavimas | Savarankiškumo skatinimas |
|---|-------------------------------|------------------|---|--|-----------------------------|-----------------------|--|--|---------------------------|---------------------------|
| Galiu pats suformuluoti mokymo(si) tikslą pamokoje. | -0,11 | 0,05 | 0,08 | 0,05 | -0,13 | 0,00 | 0,27 | 0,55 | 0,14 | 0,33 |
| Gaunu užduotis, kurias reikia atlikti savarankiškai. | -0,02 | 0,20 | -0,13 | -0,06 | 0,19 | 0,04 | -0,09 | 0,12 | 0,03 | 0,56 |
| Galiu pats pasirinkti užduotis. | 0,02 | -0,06 | 0,00 | 0,15 | -0,45 | 0,25 | 0,11 | 0,13 | -0,46 | -0,08 |
| Dirbu savo tempu. | 0,21 | 0,14 | 0,04 | 0,02 | -0,04 | -0,07 | -0,01 | 0,57 | 0,08 | -0,15 |
| Turiu galimybę mokytis pagal savo mokymo(si) stilių. | 0,06 | 0,04 | -0,08 | 0,06 | 0,07 | 0,23 | 0,07 | 0,58 | -0,18 | 0,03 |
| Gaunu informaciją, kad galėčiau ištaisyti savo klaidas. | 0,24 | 0,67 | 0,17 | 0,02 | 0,05 | 0,01 | -0,07 | 0,06 | -0,01 | 0,10 |
| Įsivertinu save. | 0,59 | 0,28 | -0,05 | -0,04 | -0,14 | 0,21 | 0,04 | -0,09 | -0,24 | -0,09 |
| Atlieku kūrybiškas užduotis. | 0,17 | 0,25 | -0,00 | 0,06 | 0,08 | 0,60 | 0,01 | -0,08 | -0,04 | 0,08 |
| Galiu išsakyti savo nuomonę. | -0,16 | 0,72 | 0,13 | 0,00 | -0,04 | 0,03 | 0,00 | 0,35 | 0,11 | 0,04 |
| Individualius savarankiško mokymo(si) būdus numatome kartu su mokytojais. | 0,23 | 0,45 | 0,03 | 0,19 | -0,05 | 0,21 | 0,17 | -0,02 | -0,02 | 0,16 |
| Matau savo pažangą. | 0,21 | 0,57 | 0,15 | -0,02 | 0,09 | 0,24 | 0,04 | -0,03 | 0,03 | 0,00 |
| Gaunu pagalbą žinių | 0,17 | 0,55 | -0,03 | 0,19 | 0,30 | 0,09 | 0,27 | 0,06 | 0,12 | -0,00 |

| | | | | | | | | | | |
|---|-------------|-------------|-------|-------------|-------------|-------|-------------|-------|-------|-------|
| pasiekti savo pastangomis. | 0,02 | 0,33 | 0,02 | -0,06 | 0,28 | 0,19 | 0,15 | 0,31 | 0,09 | -0,45 |
| Skatina kryptingai siekti pamokos tikslo. | 0,08 | 0,10 | 0,12 | 0,15 | 0,68 | 0,03 | 0,23 | 0,07 | -0,10 | 0,03 |
| Pamokos medžiagą sieja su ankstesniu mokymu(si). | 0,28 | 0,13 | 0,37 | -0,11 | 0,49 | -0,06 | 0,14 | 0,29 | -0,06 | 0,15 |
| Pamokos metu primena, ką mokiniai turi išmokyti. | 0,40 | 0,02 | 0,14 | 0,19 | 0,26 | 0,02 | 0,53 | 0,28 | -0,02 | 0,12 |
| Mokymo(si) medžiagą sieja su mokinių patirtimi. | 0,27 | 0,13 | 0,07 | 0,57 | 0,04 | -0,06 | 0,15 | 0,09 | -0,06 | 0,18 |
| Parenta aktualią mokiniui informaciją. | 0,14 | 0,01 | 0,03 | 0,60 | 0,12 | 0,15 | -0,14 | 0,13 | 0,10 | 0,12 |
| Klasės aplinka yra tokia, kurioje galima mokytis ir naudotis naujomis mokymo(si) priemonėmis. | -0,09 | -0,19 | 0,23 | 0,47 | 0,07 | 0,31 | 0,16 | -0,06 | -0,18 | -0,01 |
| Klasės aplinka skatina toleranciją. | 0,49 | -0,02 | -0,03 | 0,34 | 0,04 | 0,16 | -0,01 | 0,28 | 0,20 | 0,10 |
| Mokytojai parodo mokymo(si) sunkumų priežastis ir padeda jas įveikti. | 0,07 | 0,18 | -0,05 | 0,63 | 0,08 | -0,16 | 0,09 | 0,01 | 0,01 | -0,14 |
| Mokiniai sutelkia dėmesį pamokose ir dirba per visą pamoką. | -0,05 | 0,03 | 0,13 | 0,61 | -0,10 | 0,06 | 0,11 | -0,06 | 0,12 | -0,18 |
| Mokytojai ir mokiniai supranta vienas kitą. | 0,19 | 0,05 | 0,06 | 0,34 | -0,49 | -0,01 | 0,15 | 0,21 | 0,09 | 0,06 |
| Mokytojai daugiau dėmesio skiria silpniau besimokantiems. | | | | | | | | | | |

3. MOKINIŲ POŽIŪRIS Į MOKYMĄ(SI) TEORINIŲ ASPEKTU

Pasak L. Jovaišos (2007), mokymas – tikslingas ir nuoseklus mokytojo ir mokinių veikimas, kuris stimuliuoja ir organizuoja mokinių pažintinę ir praktinę veiklą. Mokymasis apibrėžiamas kaip tikslinga veikla, kuria siekiama įsisavinti žmonijos sukauptą patirtį, įgyti teorinės ir praktinės veiklos mokėjimų ir įgūdžių. Požiūris, pasak V. Rajeko (1999), tai asmenybės santykis su įvairiais objektais ir priklausomai pastovi nuomonė apie juos. Požiūriai labai siejasi su asmenybės interesais, patirtimi, keičiasi, keičiantis asmenybei ir visuomenės gyvenimo sąlygoms. Nuo mokinio požiūrio į mokymą(si), žinias, mokyklą, nuo noro mokytis priklauso mokymo(si) rezultatai. Teigiamą mokinių požiūrį į mokymą(si) įtakoja žinių, vertybių, mokėjimų ir įgūdžių reikšmės supratimas ir aktyvi jų įgijimo veikla. Mokinių požiūriui į mokymą(si) taip pat įtakos turi bendra visuomeninė nuomonė, kaip visuomenė vertina mokslą, mokyklą, išsilavinimą ir pan. Pasak L. Rupšienės (2000), mokinių mokymo(si) motyvacija priklauso nuo jų požiūrio į mokymą(si). Autorė pateikia tokį mokinių požiūrio į mokymą(si) skirstymą: *neigiamas, abejingas arba neutralus* (silpni mokymo(si) motyvai, orientacija į pažymį, nenoras mokytis, neigiami santykiai su mokykla ir mokytojais ir pan.); *teigiamas* (nuo silpnų iki stiprių ir įsisaugančių motyvų, mokėjimas išsikelti perspektyvinius tikslus, prognozuoti veiksmų padarinius, įveikti mokymo(si) kliūtis).

Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito tvarkos apraše (2007) teigiama, kad mokymo(si) kokybė pamokoje priklauso nuo *mokymo nuostatų ir būdų*: dėmesio mokymo(si) poreikiams ir stiliui, ugdomosios veiklos tinkamumo mokinių motyvacijai ir aktyvumui palaikyti bei individualaus, grupių ar visos klasės darbo derinimo; *mokymo ir gyvenimo ryšio*: ugdymo turinio susiejimo su mokinių patirtimi bei poreikiais, žinių taikymo praktiškai; *mokytojo ir mokinio dialogo, išmokimo stebėjimo*: mokinių informavimo apie pamokos paskirtį ir uždavinius, mokytojo ir mokinių tarpusavio supratimo, veiksmingų pagyrimų naudojimo; *išmokimo stebėjimo*: dažno žinių tikrinimo, grįžimo prie neišmoktų ir nesuprastų dalykų, klaidų taisymo. Mokymo(si) kokybę taip pat įtakoja ir mokinių mokymo(si) motyvacija, mokėjimas mokytis, mokymasis bendradarbiaujant. Svarbus yra mokymo(si) diferencijavimas, kurio metu galima nustatyti mokinių mokymo(si) poreikius, parinkti *mokymo(si) turinį, veiklas, tempą pagal mokinių poreikius ir gebėjimus*.

Pasak D. C. Myers (2008), motyvaciją galima apibūdinti kaip poreikį arba troškimą, kurie įtakoja elgesį, teikdami energijos ir nukreipdami jį į tikslą. Ryanas ir Deci (cit. Pagal R. M. Berns, 2009) išskiria *vidinę* (dėl vidinio pasitenkinimo ir malonumo) ir *išorinę* (dėl kokio nors išskirtinio

rezultato, atlygio ar vengiant bausmės) motyvaciją. Vienų mokinių didesnę pasitikėjimą vidine motyvacija ar išorine įtakoja: vidiniai pokyčiai, kurie atsiranda pažintinio ir emocinio brendimo metu (smalsumo didėjimas), žinių kaupimas, kompetencijos tobulėjimas; išoriniai (socialiniai) pokyčiai atsiranda vaikui augant ir sąveikaujant su aplinka – šeima, mokykla, draugai, - bei ugdant savarankiškumo ir kontrolės jausmus. Motyvai laimėti priklauso nuo kontrolės pobūdžio, kaip asmuo aiškina savo laimėjimus ir pasiekimus, ką jis laiko atsakingu už sėkmes ir nesėkmes. Kuomet vyrauja įsitikinimai, kad žmogus pats kontroliuoja savo gyvenimą, gali keisti įvykių eigą, nuo jo paties priklauso sėkmės rezultatai, kontrolės pobūdis yra vidinis. Toks žmogus yra pats atsakingas už savo sėkmes ir nesėkmes. Kuomet vyrauja įsitikinimai, kad viskas priklauso nuo aplinkybių ar kitų žmonių kontrolės, pobūdis yra išorinis. Tokie žmonės savo sėkmes ir nesėkmes sieja su susidariusiomis aplinkybėmis.

Plačiau vidinę motyvaciją apibūdino G. Butkienė, A. Kepalaitė (1996), kurios teigė, kad mokymo(si) motyvai visada yra susiję su svarbiausių fiziologinių ir aukštesniųjų, dvasinio augimo poreikių patenkinimu. Siekiant, kad mokinys norėtų mokytis, būtų smalsus, turėtų stiprų poreikį viską suprasti mokydamasis, jis turi jaustus sotus, saugus, būtų mylimas, gerbiamas ir galėti nuoširdžiai bendrauti su bendraamžiais bei kitais žmonėmis. Stipriausią vidinę mokymo(si) motyvaciją sukelia vidinis džiaugsmas, lydintis išmokimą, kitaip tariant vidinis pastiprinimas. Veiksmingiausia ir prasmingiausia mokymo(si) motyvacija susijusi su gyvenimo prasmės jausmu, žmogiškosiomis vertybėmis. Ji kyla dvasinėje, socialinėje, kultūrinėje aplinkoje, kai visiškai įsisąmoninamas asmeniškasis patyrimas ir atsiranda galimybė savarankiškai spręsti. Tokią motyvaciją palaiko galimybė savarankiškai pasirinkti mokymo(si) tikslus, kuomet mokinys gali pats kontroliuoti savo mokymą(si) ir matyti savo pažangą. Taip pat svarbus ir savigarbos motyvas, kuris stiprina pasitikėjimą savimi, pajėgumą, įsitikinimą, kad esi kitiems reikalingas ir naudingas. Kuomet šie siekimai yra ribojami, gali atsirasti menkavertiškumo jausmas. Laimėjimų motyvacijai priklauso viltis ir lūkestis, kad tikslas bus pasiektas be nesėkmės. Apie savo darbo sėkmę ar nesėkmę mokinys gali spręsti, lygindamas savo rezultatus su kitų mokinių rezultatais. Tuomet sėkmės ar nesėkmės priežastimi yra laikomos vidinės psichinės ypatybės arba išorinės sąlygos. Mokinys, nepasitikintis savo sugebėjimais, vidinėmis psichinėmis jėgomis, savo nesėkmes priskiria išorinėms priežastims (uždavinio sunkumui, atsitiktinumui). Visa tai slopina mokymo(si) motyvaciją. Pedagogai, diferencijuodami vertinimą, pagirdami, gali padėti mokiniui kitaip pažvelgti į save, savo galias. Kitas svarbus vidinis mokymo(si) motyvas yra kompetencija. Mokinys, kuris mato savo įgūdžių ar mokymo(si) rezultatų gerą kokybę, labiau nori mokytis, nes stiprėja jo motyvacija. Mokiniai, kurie jaučiasi menkesni mokytojų ir tėvų akyse, negali pakilti, jie gali net savo sėkmę suprasti kaip

trūkumą. Mokytojas ir tėvai turi akcentuoti, kad jų sėkmė priklauso nuo jų pačių gabumų ir pastangų. Tokiems mokiniams tikslinga yra sudaryti galimybes patiems pasirinkti užduotis. Išorinė motyvacija pasireiškia tuomet, kai mokiniai vadovaujami motyvais, kurių pradžia slypi jų aplinkoje, kitų žmonių laikysenoje, tarpusavio santykiuose. Dauguma mokinių mokosi todėl, kad „reikia“, bijo būti nubausti.

Pasak G. Butkienės, A. Kepalaitės (1996), svarbu, kad mokydamasis vaikas jaustųsi, jog yra žmogus ir kiekvieną kartą galėtų žengti keturis žingsnius: 1) įsisamontinti save; 2) išgyventi atsakomybę dėl savo pasirinkimo ir pasiekimų; 3) savarankiškai apsispręsti; 4) jaustis reikšmingu žmogumi, kuris siekia įprasmiti save gyvenime. Vaikas norės mokytis tuomet, kai kuri nors mokymo(si) dalis taps jo veiklos motyvu. Tai gali būti mokymo(si) rezultatai (palengvėjimas, džiaugsmas ką nors išmokus, pagyrimas), mokymo(si) tikslai (siekimas įgyti žinių ir įgūdžių, išmokyti naujų dalykų), mokymo(si) procesas (kliūčių nugalėjimas, proto jėgų naudojimas savo sugebėjimams išreikšti).

Kaip teigia J. Abramauskienė, R. Kirliauskienė (2008), mokinys dažnai patiria prieštaravimų dėl įgyjamų žinių ir gebėjimų, kuriuos gali įgyti esant dviem sąlygoms: 1) jis turi būti pasirėngęs psichologiškai, turėti motyvų mokytis; 2) jis turi turėti tam tikrų pradinių įgūdžių, kad galėtų priimti ir suvokti naujas mokymo(si) vertybes. Todėl įgyti mokymo(si) gebėjimai dažnai tampa labai stipriu mokymo(si) motyvu.

Remiantis P. Jucevičienės (2005) atlikto tyrimo „Mokytojų didaktinės kompetencijos atitiktis šiuolaikiniams reikalavimams“ rezultatais, mokinių požiūrį į mokymą(si) galima priskirti tam tikrai paradigmai. Kai pripažįstama poveikio paradigma, tuomet pažymys, atlygis laikomas svarbiausiu motyvuojančiu veiksniu (pasirengimas egzaminui). Sąveikos paradigmoje svarbiausiu motyvuojančiu veiksniu yra laikoma partnerystė, bendradarbiavimas (sąveika su mokytoju). Kai pripažįstama mokymosi paradigma, svarbiausia yra mokinį užvaldančios idėjos ir vidinis smalsumas. Tai gali atspindėti asmenybės tobulėjimas, požiūrio keitimas. Apibendrinant mokinių požiūrį į mokymą(si) galima jį suskirstyti į dvi grupes: vystymosi ir sąveikos (asmenybės tobulėjimas, sąveika su mokytoju, požiūrio keitimas) bei įsiminimo ir egzaminų (pasirengimas egzaminui, įsiminimas, žinių atgaminimas).

Apibendrinant galima daryti tokias skyriaus išvadas:

- *Mokymo(si) kokybę įtakoja mokinių mokymo(si) motyvacija, mokėjimas mokytis, mokymas(is) bendradarbiaujant.*
- *Mokymo(si) motyvacija gali būti vidinė ir išorinė. Vidinė motyvacija susijusi su vidiniu pasitenkinimu: vidinis džiaugsmas, kuris įtakoja išmokimą, savigarbos ir*

kompetencijos motyvas. Išorinė motyvacija yra susijusi su išskirtinio rezultato, atlygio siekimu. Dauguma mokinių mokosi todėl, kad „reikia“, bijo būti nubausti.

- *Mokinių požiūrį į mokymą(si) įtakoja motyvacija. Kiekvieną motyvą lydintis vidinis džiaugsmas ir pasitenkinimas skatina teigiamą arba neigiamą požiūrį į mokymą(si). Kuo mokinys jaučiasi laimingesnis ir geba patenkinti savo mokymo(si) motyvus, tuo jo požiūris yra teigiamesnis.*

4. VYRESNIŲJŲ KLASIŲ MOKINIŲ PAMOKOS KOKYBĖS VERTINIMO IR POŽIŪRIO Į MOKYMĄ(SI) SĄSAJŲ TYRIMAS

4.1. Tyrimo metodika, organizavimas, imties charakteristika

Tyrimo tikslas: atskleisti 9 – 10 klasių mokinių požiūrį į pamokos kokybę ir mokymą(si) pagal mokyklos tipą, klasę ir lytį bei išsiaiškinti, kaip šį mokinių požiūrį įtakoja jų požiūris į mokymą(si).

Tyrimo metodika ir organizavimas: siekiant atskleisti mokinių požiūrį į pamokos kokybę ir mokymą(si) buvo atliktas tyrimas Šiaulių ir Anykščių miesto gimnazijose ir vidurinėse mokyklose. Pagrindinis tyrimo duomenų rinkimo metodas buvo anketinė apklausa. Tyrimo instrumentas mokiniams buvo sudarytas remiantis mokslinės literatūros (V. Rajecko (1999); G. Petty (2006); E. Jensen (1999); Э. М. Коротков (2007); L. Šiaučiukėnienė, O. Visockienė, P. Talijūnienė (2006); Т. П. Мащенко (2008), Т. Булајева (2007)) analize, faktorinės analizė rezultatais (2.2. poskyris).

Anketa mokiniams buvo sudaroma atsižvelgiant į nagrinėjamą problemą ir tyrimo tikslą. Tyrimui atlikti buvo pasitelkta standartizuota anketa. Anketa sudaro 8 klausimų blokai: 4 pusiau uždari ir 4 sudaryti klausimų su teiginiais matricos, siekiant, kad respondentai sureitinguotų teiginius. Matricos tipo klausimuose kiekvienas teiginys anketoje buvo pažymėtas vienu iš penkių galimų atsakymų variantų: „Tikrai sutinku“, „Sutinku“, „Nežinau“, „Nesutinku“, „Tikrai nesutinku“. Tiriamojo nuomonė „Tikrai sutinku“ – „Tikrai nesutinku“ rodo patvirtinimą, įsitikinimą. Kai respondentas renkasi atsakymą „Nežinau“, rodo, kad jis nėra įsitikinęs arba abejoja. Respondentams buvo pateikti tokie klausimai:

1. Kaip dirbate pamokų metu?
2. Kas pamokose vyksta?
3. Kaip organizuojama veikla pamokų metu?
4. Kaip vyksta vertinimas pamokų metu? (*1 priedas*)

Klausimais siekta atskleisti mokinių požiūrį į pamokos kokybės kategorijas, kurios buvo sudarytos remiantis mokslinės literatūros studija ir faktorine analize. Išskirta dešimt kategorijų: pedagogo veiklos kryptingumas, paramos teikimas, bendradarbiavimo ir individualių mokinio pastangų derinimas, dėmesio mokomajai medžiagai ir pozityvių santykių kūrimas, žinių tvirtumo akcentavimas, kūrybiškumo žadinimas, mokomosios medžiagos prasmingumo akcentavimas, individualių mokymo(si) galių skatinimas, žinių gilumo akcentavimas, savarankiškumo skatinimas.

Tyrimas atliktas 2011 metų spalio mėnesį.

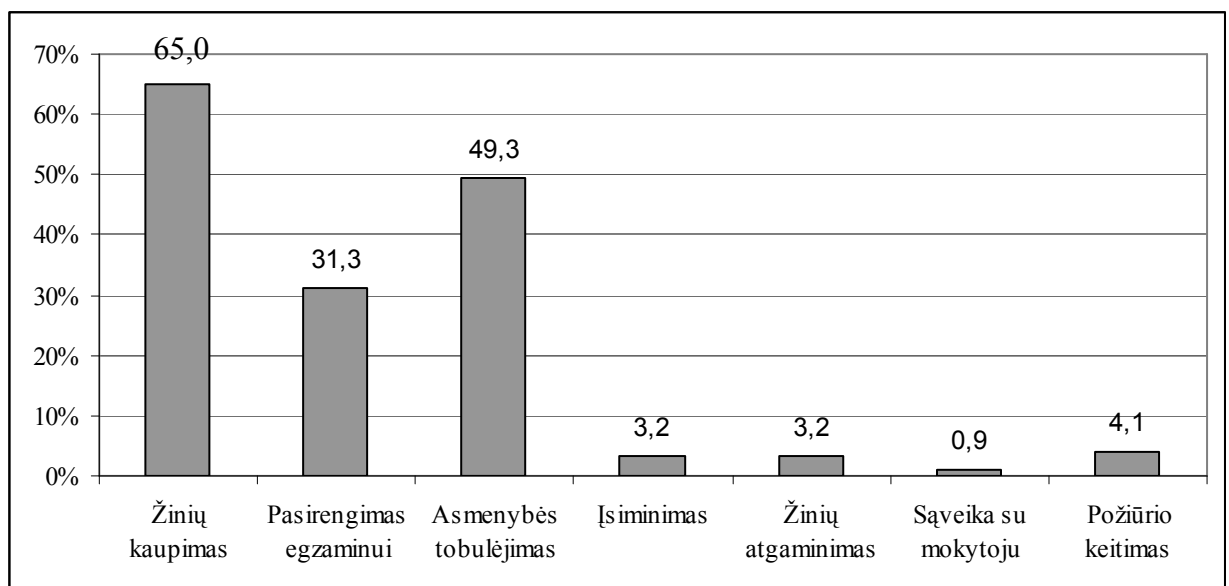
Anketos buvo išdalintos mokyklose, ir tiriamieji individualiai jas užpildė dalyvaujant tyrėjui. Prieš atliekant apklausą mokiniai buvo painstrukuoti. Jie buvo supažindinti su tyrimo tikslu; buvo paprašyta atvirai bei nuoširdžiai atsakyti į klausimus; akcentuota, kad anketa yra anonimiška, todėl nereikia minėti vardų; nurodyta, kad jei klausimas yra nelabai suprantamas ir jį sunku atsakyti, geriau visai neatsakyti. Tyrimo pradžioje buvo išdalintos 224 anketos, grįžo 217. Grįžtamumo kvota 96%.

Anketinės apklausos rezultatai pateikti paveiksluose ir lentelėse, kadangi jų pagalba yra lengviau pateikti ir palyginti gautus rezultatus, taip pat daryti išvadas. Duomenys buvo apdoroti naudojantis SPSS 17 programa, kuri leido nustatyti ryšius tarp kintamųjų, patikrinti rezultatų reikšmingumą, atskleisti esminius požymius, panašumus ir skirtumus.

Tyrimo imtis: atliekant tyrimą buvo pasitelktas tikslinis grupių pasirinkimas, atsižvelgiant į darbo tikslą. Tyrimas buvo atliktas gimnazijose ir vidurinėse mokyklose. Tyrime dalyvavo 217 devintų ir dešimtų klasių mokinių: 107 mergaitės ir 110 berniukų; 125 devintokai ir 92 dešimtokai; 108 vidurinių mokyklų mokiniai ir 109 gimnazistai.

4.2. Mokinių požiūris į mokymą(si)

Atliekant tyrimą siekta išsiaiškinti, kas mokiniams yra mokymas(is), respondentų prašyta pažymėti jiems priimtinus atsakymų variantus, kurie buvo parinkti remiantis literatūros studija. Rezultatai pateikiami 1 paveiksle.



1 pav. Respondentų požiūris į mokymą(si) (N=217)

Remiantis gautais duomenimis galima teigti, kad daugiausia respondentų mokymą(si) suvokia kaip žinių kaupimą bei asmenybės tobulėjimą, kadangi šiuos atsakymų variantus pasirinko daugiau nei pusė apklausoje dalyvavusių mokinių. Mažiau apklaustųjų mokinių mano, kad mokymas(is) jiems yra pasirengimas egzaminui, įsiminimas, žinių atgaminimas. Mažiausia dalis apklaustųjų mano, kad mokymas(is) yra požiūrio keitimas ir sąveika su mokytoju, šiuos atsakymų variantus pasirinko vos keli respondentai. Remiantis gautais rezultatais taip pat galima teigti, kad tirtų mokinių požiūrį į mokymą(si) sąlygoja išoriniai (pasirengimas egzaminui, įsiminimas, žinių atgaminimas) ir vidiniai (žinių kaupimas, asmenybės tobulėjimas, sąveika su mokytoju, požiūrio keitimas) mokymo(si) motyvai, tačiau daugiau vyrauja vidiniai motyvai.

Koreliacinė duomenų analizė parodė, jog iš esmės nėra statistiškai reikšmingo ryšio tarp mokinių požiūrio į mokymą(si) ir mokyklos tipo, klasės, lyties. Nustatyta, kad gimnazijų mokinių požiūris į mokymą(si) labiau siejasi su žinių kaupimu ($\chi^2=12,01$, $p<0,05$) ir asmenybės tobulėjimu ($\chi^2=3,88$, $p<0,05$). Taip pat nustatyta, kad žinių kaupimą labiau vertina devintų klasių mokiniai, nei dešimtų ($\chi^2=4,32$, $p<0,05$), tačiau pasirengimas egzaminui reikšmingesnis dešimtokams ($\chi^2=4,51$, $p<0,05$). Apibendrinant galima teigti, kad mokinių požiūrį į mokymą(si) menkai įtakoja ir mokyklos tipas, ir klasė, ir lytis.

4.3. Mokinių požiūrio tyrimo rezultatų analizė

Siekiant išsiaiškinti *pedagogo veiklos kryptingumą pamokų metu* respondentų prašyta nurodyti, kaip jie sutinka su pateiktais teiginiais. Rezultatai pateikti 3 lentelėje.

3 lentelė

Respondentų požiūris į pedagogo veiklos kryptingumą pamokose (%)

| Teiginiai | Tikrai sutinku | Sutinku | Nežinau | Nesutinku | Tikrai nesutinku |
|---|----------------|-------------|---------|-----------|------------------|
| Įsivertinu save. | 12,4 | <u>35,0</u> | 30,0 | 17,5 | 4,6 |
| Analizuojame mokymo(si) sunkumus ir problemas. | 12,0 | 50,2 | 20,3 | 14,7 | 2,3 |
| Pirmoje pamokos dalyje pateikia svarbiausią informaciją. | 19,4 | <u>39,6</u> | 25,8 | 14,7 | 0,5 |
| Aiškiai pasako pamokos tikslus ir uždavinius. | 15,2 | 52,4 | 18,4 | 11,5 | 0,9 |
| Mokytojai parodo mokymo(si) sunkumų priežastis ir padeda jas įveikti. | 16,1 | 49,3 | 20,7 | 13,5 | 0 |

Remiantis gautais duomenimis galima teigti, kad apklausti mokiniai, vertindami pedagogo veiklos kryptingumą pamokose, dažniausiai teigia, kad mokytojai jiems parodo mokymo(si) sunkumų priežastis ir padeda jas įveikti, aiškiai formuluoja pamokos tikslus bei uždavinius, analizuoja mokymo(si) sunkumus ir problemas, kadangi apie pusė ar net daugiau tiriamųjų pripažino, jog mokytojai dažnai tai daro pamokose. Kiek rečiau, respondentų nuomone, mokytojai sudaro galimybes mokiniams įsivertinti, pateikia pirmoje pamokos dalyje svarbiausią informaciją, nes tik apie trečdalis tiriamųjų nurodė, kad jie sutinka su šiuo teiginiu.

Pedagogai, nesudarydami pakankamai galimybių mokiniams patiems save įsivertinti, pasak G. Žibėnienės (2007), neįpareigoja mokinių sistemingai stebėti savo pasiekimus ir pažangą, nesudaro pagrindo pokyčiams, nesustiprina atsakomybės už savo veiklą. Mokinys, nemokėdamas savęs įsivertinti, negali pateikti informacijos apie tobulintinus dalykus ir pastebėtas stiprybes. Kaip teigia V. Rajeckas (1999), siekiant, kad pamoka būtų kuo efektyvesnė, reikia tikslingai parinkti mokymo(si) medžiagą kiekvienai pamokos daliai. Didžiausias mokinių dėmesys yra būtent pirmoje pamokos dalyje, todėl yra tikslinga svarbiausią informaciją pateikti pradžioje. Gauti tyrimo rezultatai parodė, kad mokytojai ne visada pateikia svarbiausią informaciją pirmoje pamokos dalyje.

Remiantis gautais duomenimis, galima daryti išvadą, kad pedagogai, mokinių nuomone, nepakankamai skatina mokinius priimti sprendimus apie daromą pažangą ir pasiekimus, nepakankamai geba tikslingai paskirstyti mokymo(si) medžiagą ir pateikti svarbiausią informaciją pirmoje pamokos dalyje. Apskritai, žvelgiant į šiuos rezultatus, galima daryti pirminę prielaidą, jog mokytojai, gana kryptingai organizuodami mokymo(si) procesą, mokinių nuomone, siekia vadovautis sąveikos paradigma.

Toliau siekta išsiaiškinti, kaip tirtų mokinių požiūrį į *pedagogo veiklos kryptingumą pamokoje* veikia mokyklos tipas, klasė bei lytis (4 lentelė).

Koreliacinė duomenų analizė parodė, jog iš esmės nėra statistikai reikšmingo ryšio tarp mokinių požiūrio į pedagogo veiklos kryptingumą pamokų metu ir lyties, mokyklos tipo, bei klasės, nes nustatytas tik vienas nestiprus ryšys tarp minėtų dimensijų. Pastebėta, kad mergaitės dažniau nei berniukai akcentavo, kad mokytojai sudaro sąlygas pačioms save įsivertinti. Apibendrinant galima teigti, jog mokinių nuomonės apie pedagogo veiklos kryptingumą beveik neįtakuoja nei lytis, nei jų amžius ar mokyklos tipas.

Respondentų požiūrio į pedagogo veiklos kryptingumą pamokų metu priklausomybė nuo mokyklos tipo, klasės, lyties (%)

| Teiginiai | Mokyklos tipas | | Klasė | | Lytis | |
|---|----------------|------|----------|------|----------|-------------|
| | χ^2 | p | χ^2 | p | χ^2 | p |
| Įsivertinu save. | 5,50 | 0,36 | 10,05 | 0,07 | 14,13 | 0,02 |
| Analizuojame mokymo(si) sunkumus ir problemas. | 3,91 | 0,56 | 2,09 | 0,84 | 5,18 | 0,39 |
| Pirmoje pamokos dalyje pateikia svarbiausią informaciją. | 8,54 | 0,07 | 3,25 | 0,52 | 5,10 | 0,28 |
| Aiškiai pasako pamokos tikslus ir uždavinius. | 7,42 | 0,19 | 8,25 | 0,14 | 3,81 | 0,58 |
| Mokytojai parodo mokymo(si) sunkumų priežastis ir padeda jas įveikti. | 4,74 | 0,32 | 2,17 | 0,70 | 3,56 | 0,47 |

Remiantis bendrosiomis 2008 metų nacionalinio 6 ir 10 klasių mokinių pasiekimų tyrimo išvadomis galima teigti, kad egzistuoja ženklūs mergaičių ir berniukų pasiekimų skirtumai. Mergaičių pasiekimai yra didesni nei berniukų, o tai galėjo įtakoti ir jų požiūrio į pamokos kokybę vertinimus šiuo atveju.

Toliau siekta išsiaiškinti respondentų požiūrio į *pedagogo veiklos kryptingumą pamokų metu* priklausomybę nuo jų požiūrio į mokymą(si) (5 lentelė).

Koreliacinė duomenų analizė parodė, jog yra keletas statistiškai reikšmingų, nors ir nestiprių, ryšių tarp pedagogo veiklos kryptingumo pamokų metu ir mokinių požiūrio į mokymą(si). Nustatyta, kad tie mokiniai, kuriems mokymas(is) yra žinių kaupimas, pasirengimas egzaminui, asmenybės tobulėjimas, sąveika su mokytoju ir požiūrio keitimas, dažniau nei kiti akcentuoja, kad mokytojas sudaro galimybes save įsivertinti. Taip pat nustatyta, kad mokiniai, kurie mokymą(si) traktuoja kaip įsiminimą ir žinių atgaminimą, dažniau nei kiti akcentavo, kad mokytojai sudaro sąlygas savęs įsivertinimui bei analizuoja mokymo(si) sunkumus ir problemas. Apibendrinant pastebėtus ryšius galima teigti, kad respondentų nuomonė apie mokytojo veiklos kryptingumą iš esmės nepriklauso nuo jų požiūrio į mokymą(si).

Respondentų požiūrio į pedagogo veiklos kryptingumą pamokų metu priklausomybė nuo mokinių požiūrio į mokymą(si)

| Teiginiai | Žinių kaupimas | | Pasirengimas egzaminui | | Asmenybės tobulėjimas | | Įsiminimas | | Žinių atgaminimas | | Sąveika su mokytoju | | Požiūrio keitimas | |
|---|----------------|------|------------------------|------|-----------------------|------|------------|------|-------------------|------|---------------------|------|-------------------|------|
| | χ^2 | p | χ^2 | p | χ^2 | p | χ^2 | p | χ^2 | p | χ^2 | p | χ^2 | p |
| Įsivertinu save. | 12,7 | 0,03 | 22,1 | 0,00 | 11,9 | 0,04 | 32,6 | 0,00 | 31,1 | 0,00 | 13,0 | 0,02 | 22,2 | 0,00 |
| Analizuojame mokymo(si) sunkumus ir problemas. | 5,1 | 0,4 | 4,9 | 0,4 | 4,0 | 0,6 | 30,4 | 0,00 | 32,9 | 0,00 | 2,4 | 0,8 | 0,4 | 0,9 |
| Pirmoje pamokos dalyje pateikia svarbiausią informaciją. | 6,1 | 0,2 | 4,9 | 0,3 | 8,9 | 0,06 | 4,2 | 0,4 | 3,6 | 0,5 | 8,4 | 0,08 | 4,6 | 0,3 |
| Aiškiai pasako pamokos tikslus ir uždavinius. | 4,7 | 0,5 | 6,6 | 0,3 | 5,1 | 0,4 | 11,1 | 0,05 | 10,7 | 0,06 | 3,3 | 0,7 | 2,1 | 0,8 |
| Mokytojai parodo mokymo(si) sunkumų priežastis ir padeda jas įveikti. | 2,8 | 0,6 | 1,1 | 0,9 | 5,9 | 0,2 | 0,3 | 1,0 | 2,3 | 0,7 | 2,1 | 0,7 | 3,4 | 0,5 |

Mokiniams, kurių požiūris į mokymą(si) yra įsiminimas ir žinių atgaminimas, svarbesnė yra išorinė motyvacija, jie stengiasi mechaniškai įsiminti informaciją ir atgaminti žinias. Remiantis P. Jucevičienės (2005) atlikto tyrimo „Mokytojų didaktinės kompetencijos atitikties šiuolaikiniams švietimo reikalavimams“ rezultatais galima teigti, kad įsiminimas ir žinių atgaminimas yra priskiriami įsiminimo ir egzaminų grupei, todėl šiems mokiniams ypač svarbus yra mokymo(si) sunkumų analizavimas ir problemų sprendimas, kurie stiprina mokymo(si) motyvaciją.

Savęs įsivertinimas svarbus visiems mokiniams. Pasak G. Butkienės, A. Kepalaitės (1996), mokiniams yra labai svarbi galimybė savarankiškai spręsti, kuomet gali save įsivertinti, o tai suteikia galimybes kontroliuoti savo mokymą(si) ir matyti pažangą. Tai įtakoja ir kompetencijos motyvą, nes mokinys, kuris mato savo įgūdžių ar mokymo(si) rezultatų gerą kokybę, labiau nori mokytis, nes stiprėja jo motyvacija.

Siekiant išsiaiškinti, kaip pamokų metu *teikiama parama mokiniams*, respondentų prašyta nurodyti, kaip jie sutinka su pateiktais teiginiais. Rezultatai pateikiami 6 lentelėje.

Respondentų požiūris į paramos mokiniui teikimą pamokų metu (%)

| Teiginiai | Tikrai sutinku | Sutinku | Nežinau | Nesutinku | Tikrai nesutinku |
|---|-----------------------|----------------|----------------|------------------|-------------------------|
| Gaunu informaciją, kad galėčiau ištaisyti savo klaidas. | 20,7 | 51,6 | 16,1 | 8,8 | 2,8 |
| Galiu išsakyti savo nuomonę. | 23,5 | 57,6 | 12,9 | 3,7 | 1,8 |
| Individualius savarankiško mokymo(si) būdus numatome kartu su mokytojais. | 10,1 | <u>31,3</u> | 39,2 | 14,7 | 4,6 |
| Matau savo pažangą. | 14,3 | 60,4 | 19,8 | 5,1 | 0,5 |
| Gaunu pagalbą žinių kūrimo procese. | 16,1 | 46,5 | 28,1 | 6,0 | 3,2 |
| Sulaukiu savo idėjų palaikymo. | 8,8 | <u>38,7</u> | 41,5 | 8,3 | 2,8 |

Duomenys įtikina, jog apklaustieji labiausiai akcentuoja, kad mokytojas teikia informaciją, padedančią ištaisyti klaidas, leidžia išsakyti savo nuomonę, sudaro galimybes stebėti savo pažangą, kadangi daugiau nei pusė ir daugiau tiriamųjų pažymėjo, kad sutinka su šiais teiginiais. Kiek mažiau pedagogai mokiniams suteikia pagalbą žinių kūrimo procese, nes šiek tiek mažiau nei pusė tirtų mokinių nurodė sutinką su šiuo teiginiu. Mažiausiai tiriamieji pripažino, kad mokytojai kartu su mokiniais numato individualius savarankiško mokymo(si) būdus bei palaiko mokinių idėjas, kadangi tik apie trečdalis respondentų teigė sutinką su šiais teiginiais. Lyginant šiuos rezultatus su anksčiau aptartais, matyti, kad tiriamieji panašiai vertino tiek paramos mokiniui teikimą, tiek ir pedagogo veiklos kryptingumą pamokoje.

LR Švietimo įstatyme (2011) teigiama, kad vertinimo paskirtis yra padėti mokiniui pasitikrinti mokymo(si) pažangą, nustatyti jo pasiekimus ir palyginti su valstybiniais išsilavinimo ir kvalifikacijos standartais. Todėl yra labai svarbu, kad mokinys matytų savo pažangą, nes tuomet galima teigti, kad vertinimas yra individualus procesas, kuomet kiekvieno mokinio pasiekimai lyginami su ankstesniais, kad būtų galima nustatyti pažangą.

Organizuojant pamoką labai svarbu sudaryti sąlygas mokiniams aktyviai veikti bei išsakyti savo nuomonę. Mokinys, jausdamas, kad jo nuomonė yra svarbi ir jos klausomasi, bus savimi pasitikintis. Pasak G. Butkienės, A. Kepalaitės (1996), svarbu yra skatinti mokinio atsakymus ir veiksmus, kurie yra teisingi, nes visa tai stiprina jo aktyvumą bei pasitikėjimą savimi. Taip pat

svarbu mokiniui paaiškinti, ar jo atliekami veiksmai yra teisingi. Mokytojo suteikta grįžtamoji informacija, kuri padeda ištaisyti klaidas, kartu yra ir pastiprinimas, kuris veikia besimokančiojo mokymą(si) ir jo motyvaciją. Pedagogai, kurie nesuteikia pakankamai pagalbos žinių kūrimo procese, skatina mokinių nepasitikėjimą ir mažina ryžtingumą naujiems veiksams.

Pedagogai, nesuteikdami mokiniams pakankamai pagalbos žinių kūrimo procese, slopina jų motyvaciją. Pasak R. Čiužo (2007), mokytojo vaidmuo labiau suvokiamas kaip patarėjo ir konsultanto, kuris turi rūpintis besimokančiuoju žinių kūrimo procese. Stebėdamas ir bendraudamas su mokiniais mokytojas turi nuspręsti apie kiekvieno jų gebėjimus ir poreikius. Remdamasis šiais stebėjimais jis kuria mokymo(si) aplinką, kurioje besimokantieji turėtų galimybes konstruoti prasmes, supratimą ir žinias. Kaip teigia G. Butkienė, A. Kepalaitė (1996), nepakankamas idėjų palaikymas ar net kritika lėtina mokymo(si) tempą ir didina suklydimų skaičių, nes tai yra neigiami pastiprinimai.

Mokytojais, skirdami nepakankamai dėmesio individualių savarankiškų mokymo(si) būdų numatymui, kartu su mokiniais nelavina jų savarankiškumo gebėjimų, kurie skatina mokymo(si) sėkmę. Pasak E. Kjergaard, R. Martinkėnienės (1996), mokytojas mokymo(si) veiklą turi organizuoti taip, kad sukurtų situacijas, kuriose mokiniai patys ko nors išmoktų, o ne tik priimtų informaciją.

Remiantis gautais duomenimis galima daryti išvadą, kad pedagogai, mokinių nuomone, nepakankamai dažnai numato individualius mokymo(si) būdus, menkai palaiko mokinių idėjas, nepakankamai suteikia pagalbos žinių kūrimo procese. Apskritai žvelgiant į šiuos rezultatus akivaizdu, kad galima daryti pirminę prielaidą, jog mokytojais, teikdami paramą mokiniams pamokų metu, mokinių požiūriu, siekia vadovautis sąveikos paradigma.

Toliau siekta išsiaiškinti, kaip tirtų mokinių požiūri į *paramos mokiniui teikimą pamokų metu* veikia mokyklos tipas, klasė bei lytis. Koreliacinė duomenų analizė parodė, jog nėra statistiškai reikšmingų ryšių tarp mokinių požiūrio į paramos mokiniui teikimą pamokų metu ir lyties, mokyklos tipo, bei klasės, nes nenustatyti ryšiai tarp minėtų dimensijų.

Toliau siekta išsiaiškinti respondentų požiūrio į *paramos mokiniui teikimo pamokų metu* priklausomybę nuo jų požiūrio į mokymą(si) (7 lentelė).

Koreliacinė duomenų analizė parodė, jog yra statistiškai reikšmingų ryšių tarp paramos mokiniui teikimo pamokų metu ir mokinių požiūrio į mokymą(si), nes nustatyti ryšiai tarp minėtų dimensijų. Nustatyta, kad tie mokiniai, kuriems mokymas(is) yra žinių kaupimas, dažniau nei kiti akcentuoja, kad mokytojais sudaro galimybes gauti informaciją, kuri padeda ištaisyti klaidas bei sulaukia savo idėjų palaikymo.

Respondentų požiūrio į paramos mokiniui teikimą pamokų metu priklausomybė nuo mokinių požiūrio į mokymą(si)

| Teiginiai | Žinių kaupimas | | Pasirengimas egzaminui | | Asmenybės tobulėjimas | | Įsiminimas | | Žinių atgamimas | | Sąveika su mokytoju | | Požiūrio keitimas | |
|---|----------------|-------------|------------------------|------|-----------------------|-------------|------------|-----|-----------------|-----|---------------------|-----|-------------------|-------------|
| | χ^2 | p | χ^2 | p | χ^2 | p | χ^2 | p | χ^2 | p | χ^2 | p | χ^2 | p |
| Gaunu informaciją, kad galėčiau ištaisyti savo klaidas. | 15,3 | 0,00 | 9,7 | 0,05 | 15,6 | 0,01 | 5,0 | 0,3 | 1,9 | 0,8 | 1,9 | 0,9 | 1,3 | 0,7 |
| Galiu išsakyti savo nuomonę. | 3,2 | 0,7 | 1,6 | 0,9 | 9,9 | 0,08 | 2,1 | 0,8 | 0,5 | 0,9 | 1,0 | 0,9 | 1,9 | 0,9 |
| Individualius savarankiško mokymo(si) būdus numatome kartu su mokytojais. | 6,6 | 0,2 | 5,1 | 0,3 | 9,6 | 0,05 | 2,8 | 0,6 | 2,8 | 0,6 | 3,1 | 0,5 | 1,9 | 0,7 |
| Matau savo pažangą. | 7,6 | 0,1 | 3,4 | 0,5 | 11,9 | 0,02 | 4,8 | 0,3 | 2,6 | 0,6 | 2,4 | 0,7 | 3,8 | 0,5 |
| Gaunu pagalbą žinių kūrimo procese. | 3,6 | 0,5 | 8,8 | 0,07 | 5,7 | 0,2 | 3,2 | 0,5 | 2,0 | 0,7 | 2,1 | 0,7 | 1,3 | 0,9 |
| Sulaukiu savo idėjų palaikymo. | 11,2 | 0,02 | 3,2 | 0,5 | 11,7 | 0,03 | 1,1 | 0,9 | 1,1 | 0,9 | 5,1 | 0,3 | 10,4 | 0,03 |

Mokiniai, kuriems mokymasis yra asmenybės tobulėjimas, dažniau nei kiti pažymėjo, kad pedagogai sudaro galimybes gauti informaciją, padedančią ištaisyti klaidas, matyti savo pažangą, sulaukti idėjų palaikymo. O mokiniai, kurie mokymą(si) supranta kaip požiūrio keitimą, dažniau nei kiti akcentavo, kad mokytojai palaiko jų idėjas. Apibendrinant pastebėtus ryšius galima teigti, kad respondentų nuomonė apie mokytojo veiklos kryptingumą, paramos mokiniui teikimą iš esmės nepriklauso nuo jų požiūrio į mokymą(si).

Žinių kaupimas, asmenybės tobulėjimas, požiūrio keitimas – šie mokinių požiūriai į mokymą(si) yra susiję su vidine motyvacija. Pasak G. Butkienės, A. Kepalaitės (1996), stipriausią vidinę mokymo(si) motyvaciją sukelia vidinis džiaugsmas, lydintis išmokimą, kitaip tariant, vidinis pastiprinimas, todėl mokiniams yra svarbu, kai sulaukia savo idėjų palaikymo. Pažangos matymas svarbus mokiniams, kurie mokymą(si) suvokia kaip asmenybės tobulėjimą. Tai įtakoja įsisąmonintas asmenišką patyrimą ir atsiradusi galimybė savarankiškai spręsti. Galimybė gauti informaciją, kuri padeda ištaisyti klaidas, svarbi mokiniams, kurių požiūris į mokymą(si) yra žinių kaupimas ir asmenybės tobulėjimas. Tokį požiūrį įtakoja laimėjimų motyvacija, kuomet mokiniai siekia ištaisyti klaidas, kad pasiektų sėkmę.

Siekiant išsiaiškinti *bendradarbiavimo ir individualių mokinio pastangų derinimą pamokoje*, respondentų prašyta nurodyti, kaip jie sutinka su pateiktais teiginiais. Rezultatai pateikiami 8 lentelėje.

8 lentelė

Respondentų požiūris į bendradarbiavimo ir individualių mokinio pastangų derinimą pamokoje (%)

| Teiginiai | Tikrai sutinku | Sutinku | Nežinau | Nesutinku | Tikrai nesutinku |
|--|-----------------------|----------------|----------------|------------------|-------------------------|
| Dalijamės surinkta informacija. | 19,4 | 58,1 | 11,5 | 11,1 | 0 |
| Bendradarbiaujame klasėje. | 18,4 | 65,4 | 7,4 | 8,3 | 0,5 |
| Mes dažnai diskutuojame. | 16,6 | 48,4 | 22,1 | 10,1 | 2,3 |
| Mokytojai parenka mokymo(si) medžiagą kiekvienai pamokos daliai. | 28,1 | 49,8 | 14,7 | 7,4 | 0 |
| Parodo, į ką labiausiai reikia atkreipti dėmesį. | 25,3 | 61,8 | 7,8 | 3,2 | 1,4 |
| Pamokos tikslus galima pasiekti savo pastangomis. | 20,3 | <u>46,5</u> | 24,0 | 6,9 | 2,3 |

Remiantis gautais duomenimis galima teigti, kad mokiniai, vertindami bendradarbiavimo ir individualių mokinio pastangų derinimą pamokoje, dažniausiai teigia, kad mokytojai sudaro sąlygas bendradarbiauti klasėje bei parodyti, į ką labiausiai reikia atkreipti dėmesį, kadangi su tuo sutinka apie du trečdalius apklaustųjų. Mažiau tiriamieji pripažino, kad jiems dėstantys pedagogai sudaro sąlygas dalytis surinkta informacija, diskutuoti, parenka mokymo(si) medžiagą kiekvienai pamokos daliai, veikia taip, kad mokiniai pasiektų iškeltus pamokos tikslus savo pastangomis. Taip teigė pusė mokinių. Apibendrinant reikia pasakyti, kad mokiniai panašiai vertino tiek paramos mokiniui teikimą, tiek ir pedagogo veiklos kryptingumą pamokoje, tačiau bendradarbiavimo ir individualių mokinio pastangų derinimą jie vertino itin teigiamai.

Pedagogai, skatindami bendradarbiavimą klasėje, dažniau vadovaujasi sąveikos ir mokymosi paradigma. Mokymasis bendradarbiaujant skatina aktyvų mokymą(si), integruojant socialinę dinamiką tarp mokinių bei tarp mokinių ir mokytojų. Šie metodai remiasi idėja, kad žinių įsisavinimas ir kūrimas yra aktyvūs socialiniai procesai, kuriuose mokinys turi dalyvauti, o ne

pasyviai sėdėti ir stebėti. Pedagogai, parodydami mokiniams, ką būtina atkreipti dėmesį, pasak V. Rajecko (1999), geba kritiškai vertinti turimą medžiagą ir išsirinkti, kas joje yra svarbiausia ir sudaro temos esmę.

Pasak E. Jensen (2001), dalijimasis informacija svarbus, nes mokiniams atsiranda galimybė sužinoti apie kitus, įgyti pasitikėjimo kalbant prieš grupę, įgyti grupės pripažinimą, sužinoti ir atrasti ką nors nauja savyje, išsiugdyti savo vertės jausmą. Visa tai skatina mokinių aktyvumą, domėjimąsi kitais. V. Rajeckas (1999) teigia, kad mokytojas, parinkdamas mokymo(si) medžiagą kiekvienai pamokos daliai, visų pirma turi pats suvokti, kas joje yra svarbiausia ir labiausiai atspindi temos esmę. Svarbu pirmoje pamokos dalyje pateikti svarbiausią informaciją, pabaigoje suformuluoti išvadas, apibendrinimą. Pedagogai, manydami, kad visa medžiaga yra vienodai svarbi ir ją pateikdami, neatsižvelgiant į pamokos struktūrą, apsunkina mokinių mokymą(si). Tuomet mokiniai stengiasi viską išmokti vienodai, neišskirdami svarbiausių dalykų. Taip mokantis jiems sunku suvokti dalyko esmę.

Diskusija yra vienas iš aktyvių mokymo(si) metodų, kuris gali padėti formuoti mokinių nuomonę, požiūrį, vertybes. Kaip teigia G. Petty (2006), pedagogai, kurie pamokų metu nepakankamai skatina arba išvis neskatina mokinius diskutuoti, nesuteikia jiems galimybių išsakyti savo nuomonę, idėjas bei išgirsti, ką mano pašnekovai. Pedagogai, beveik nesudarydami sąlygų mokiniams pasiekti pamokos tikslus savo pastangomis, pasak V. Targamadzės (2010) atlikto tyrimo „12 – 14 metų mokinių mokymo(si) didaktinės problemos ir jų sprendimo galimybės“ rezultatų nesudaro galimybių planuoti, apmąstyti ir įgyvendinti mokymosi tikslų, neleidžia pajusti asmeninio tikslų reikšmingumo. Visa tai įtakoja mokinių nenorą mokytis ir motyvacijos silpnėjimą.

Remiantis gautais duomenimis galima daryti išvadą, kad pedagogai, mokinių nuomone, nors nepakankamai skatina informacijos dalijimąsi pamokoje, diskutavimo, ne visada parenka mokymo medžiagą kiekvienai pamokos daliai, nesudaro galimybių pamokos tikslus pasiekti savo pastangomis, tačiau apskirtai žvelgiant į šiuos rezultatus akivaizdu, kad galima daryti pirminę prielaidą, jog mokytojai, derindami bendradarbiavimą ir individualias pastangas, mokinių požiūriu, siekia vadovautis sąveikos paradigma.

Toliau siekta išsiaiškinti, kaip tirtų mokinių požiūrį į *bendradarbiavimą ir individualių mokinio pastangų derinimą pamokų metu* veikia mokyklos tipas, klasė bei lytis (9 lentelė).

**Respondentų požiūrio į bendradarbiavimo ir individualių mokinio pastangų derinimą
pamokų metu priklausomybė nuo mokyklos tipo, klasės, lyties (%)**

| Teiginiai | Mokyklos tipas | | Klasė | | Lytis | |
|--|----------------|-------------|----------|------|----------|------|
| | χ^2 | p | χ^2 | p | χ^2 | p |
| Dalijamės surinkta informacija. | 2,84 | 0,42 | 1,31 | 0,73 | 3,64 | 0,30 |
| Bendradarbiaujame klasėje. | 3,80 | 0,43 | 6,88 | 0,14 | 3,70 | 0,45 |
| Mes dažnai diskutuojame. | 6,61 | 0,25 | 4,32 | 0,50 | 8,61 | 0,13 |
| Mokytojai parenka mokymo(si) medžiagą kiekvienai pamokos daliai. | 7,29 | 0,06 | 0,71 | 0,87 | 1,81 | 0,61 |
| Parodo, į ką labiausiai reikia atkreipti dėmesį | 7,31 | 0,20 | 3,74 | 0,59 | 4,07 | 0,54 |
| Pamokos tikslus galima pasiekti savo pastangomis. | 16,05 | 0,00 | 7,09 | 0,13 | 7,05 | 0,13 |

Koreliacinė duomenų analizė parodė, jog iš esmės nėra statistiškai reikšmingo ryšio tarp mokinių požiūrio į bendradarbiavimo ir individualių mokinio pastangų derinimą pamokų metu ir lyties, mokyklos tipo, bei klasės, nes nustatytas tik vienas nestiprus ryšys tarp minėtų dimensijų. Nustatyta, kad vidurinių mokyklų mokiniai, priešingai nei gimnazijų, turi didesnes galimybes pamokos tikslus pasiekti savo pastangomis. Apibendrinant reikia pridurti, kad tiriamieji mažiau vertino paramos mokiniui teikimą ir bendradarbiavimo ir individualių mokinio pastangų derinimą, nes nebuvo nustatyta statistiškai reikšmingų ryšių, tačiau vertinant pedagogo veiklos kryptingumą pamokoje nustatyta keletas statistiškai reikšmingų ryšių.

Anykščių Antano Baranausko vidurinės mokyklos 2011- 2012 m.m. pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų ugdymo plane išskiriamos bendrosios kompetencijos, kurios ugdomos visų dalykų pamokose. Mokėjimo mokytis kompetencija – akcentuojamas gebėjimas kelti mokymo(si) tikslus, planuoti mokymo(si) veiklą, kryptingai veikti siekiant išsikeltų uždavinių. Gauti tyrimo rezultatai rodo, kad vidurinių mokyklų mokiniai pamokos tikslus gali pasiekti savo pastangomis. Taigi galima daryti pirminę prielaidą, kad pedagogai, mokinių požiūriu, sudaro galimybes pasiekti pamokos tikslus savo pastangomis.

Toliau siekta išsiaiškinti respondentų požiūrio į *bendradarbiavimą ir individualių mokinio pastangų derinimą pamokų metu priklausomybę nuo jų požiūrio į mokymą(si)* (10 lentelė).

**Respondentų požiūrio į bendradarbiavimą ir individualių mokinio pastangų derinimą
pamokų metu priklausomybė nuo mokinių požiūrio į mokymą(si)**

| Teiginiai | Žinių kaupimas | | Pasirengimas egzaminui | | Asmenybės tobulėjimas | | Įsiminimas | | Žinių atgaminimas | | Sąveika su mokytoju | | Požiūrio keitimas | |
|--|----------------|-----|------------------------|-------------|-----------------------|-------------|------------|-----|-------------------|-----|---------------------|-----|-------------------|-----|
| | χ^2 | p | χ^2 | p | χ^2 | p | χ^2 | p | χ^2 | p | χ^2 | p | χ^2 | p |
| Dalijamės surinkta informacija. | 2,9 | 0,4 | 8,4 | 0,04 | 1,1 | 0,8 | 0,2 | 0,9 | 2,2 | 0,5 | 1,5 | 0,7 | 2,0 | 0,6 |
| Bendradarbiaujame klasėje. | 4,9 | 0,3 | 1,9 | 0,8 | 4,2 | 0,4 | 1,7 | 0,8 | 1,6 | 0,8 | 1,5 | 0,8 | 1,1 | 0,9 |
| Mes dažnai diskutuojame. | 7,8 | 0,2 | 4,5 | 0,5 | 9,5 | 0,09 | 3,1 | 0,7 | 1,8 | 0,9 | 4,0 | 0,6 | 3,2 | 0,7 |
| Mokytojai parenka mokymo(si) medžiagą kiekvienai pamokos daliai. | 5,1 | 0,2 | 9,9 | 0,02 | 11,2 | 0,01 | 3,8 | 0,3 | 2,2 | 0,5 | 0,8 | 0,9 | 4,7 | 0,2 |
| Parodo, į ką labiausiai reikia atkreipti dėmesį | 7,8 | 0,2 | 9,6 | 0,09 | 5,8 | 0,3 | 1,9 | 0,9 | 1,1 | 0,9 | 1,3 | 0,9 | 1,5 | 0,9 |
| Pamokos tikslus galima pasiekti savo pastangomis. | 3,3 | 0,5 | 1,3 | 0,9 | 8,4 | 0,1 | 3,2 | 0,5 | 2,0 | 0,7 | 2,3 | 0,7 | 1,7 | 0,8 |

Koreliacinė duomenų analizė parodė, jog yra statistiškai reikšmingų ryšių tarp bendradarbiavimo ir individualių mokinio pastangų derinimo pamokų metu ir mokinių požiūrio į mokymą(si), nes nustatyti keli ryšiai tarp minėtų dimensijų. Nustatyta, kad tie mokiniai, kuriems mokymas(is) yra pasirengimas egzaminui, dažniau nei kiti akcentuoja, kad mokytojai sudaro galimybes dalintis surinkta informacija, parenka mokymo(si) medžiagą kiekvienai pamokos daliai. O tie mokiniai, kuriems mokymas(is) yra asmenybės tobulėjimas, labiau nei kiti akcentavo, kad pedagogai parenka mokymo(si) medžiagą kiekvienai pamokos daliai. Apibendrinant pastebėtus ryšius galima teigti, kad respondentų nuomonė apie mokytojo veiklos kryptingumą, paramos mokiniui teikimą, bendradarbiavimą ir individualių mokinio pastangų derinimą iš esmės nepriklauso nuo jų požiūrio į mokymą(si).

Mokinius, kurių požiūris į mokymą(si) yra pasirengimas egzaminui, labiau įtakoja išorinė motyvacija, tai mokymas(is) dėl išskirtinio įvertinimo, rezultato. Todėl šie mokiniai ypatingą dėmesį skiria surinktos informacijos dalijimuisi, nes tai suteikia galimybę daugiau sužinoti apie kitus, įgyti pasitikėjimo savimi. Mokinius, kurių požiūris į mokymą(si) yra asmenybės tobulėjimas, labiau skatina vidinė motyvacija, tačiau mokytojų mokomosios medžiagos parinkimas kiekvienai pamokos

daliai yra vienodai svarbus tiek išorine, tiek vidine motyvacija besivadovaujantiems mokiniams. Tai gali įtakoti mokinių siekį suvokti dalyko esmę. Pasak G. Butkienės, A. Kepalaitės (1996), mokinyms, suvokdamas dalyko esmę, gali kontroliuoti savo mokymą(si), o tai stiprina pasitikėjimą savimi.

Siekiant išsiaiškinti mokinių požiūrį į *dėmesio mokomajai medžiagai ir pozityvių santykių kūrimą pamokų metu*, prašyta nurodyti kaip jie sutinka su pateiktais teiginiais (11 lentelė).

11 lentelė

Respondentų požiūris į mokomosios medžiagos ir pozityvių santykių kūrimą pamokose (%)

| Teiginiai | Tikrai sutinku | Sutinku | Nežinau | Nesutinku | Tikrai nesutinku |
|---|-----------------------|----------------|----------------|------------------|-------------------------|
| Parenka aktualią mokiniui informaciją. | 15,7 | 38,7 | 32,7 | 11,1 | 1,8 |
| Klasės aplinka yra tokia, kurioje galima mokytis ir naudotis naujomis mokymo(si) priemonėmis. | 16,6 | 46,5 | 18,9 | 15,2 | 2,3 |
| Klasės aplinka skatina toleranciją. | 4,6 | 30,9 | 37,3 | 20,7 | 5,5 |
| Mokiniai sutelkia dėmesį pamokose ir dirba per visą pamoką. | 9,2 | 29,0 | 23,5 | 32,3 | 5,1 |
| Mokytojai ir mokiniai supranta vienas kitą. | 9,7 | 28,6 | 29,5 | 24,9 | 6,0 |
| Mokytojai daugiau dėmesio skiria silpniau besimokantiems. | 11,5 | <u>19,4</u> | 25,3 | 35,0 | 8,3 |

Duomenys rodo, kad respondentai labiausiai akcentuoja, kad mokytojas kuria klasės aplinką, kurioje galima mokytis ir naudotis naujausiomis mokymo(si) priemonėmis bei parenka mokiniui aktualią informaciją, kadangi daugiau nei trečdalis tiriamųjų pažymėjo, kad sutinka su šiais teiginiais. Kiek mažiau pedagogai, mokinių nuomone, kuria tolerantišką aplinką, tarpusavio supratimą, jiems sudaromos galimybės sutelkti dėmesį visoje pamokoje, nes trečdalis ar net šiek tiek mažiau nei trečdalis tirtų mokinių nurodė sutinką su šiais teiginiais. Mažiausiai tiriamųjų pripažino, kad daugiau dėmesio yra skiriama silpniau besimokantiems, kadangi tik apie penktadalis respondentų teigė sutinką su šiais teiginiais. Apibendrinant galima pridurti, kad nors mokiniai panašiai vertino tiek paramos mokiniui teikimą, pedagogo veiklos kryptingumą pamokoje, itin gerai vertino bendradarbiavimo ir individualios veiklos sąveiką, tačiau mažiau kreipia dėmesio mokomosios medžiagos ir santykių kūrimui.

Pasak E. Jurašaitės-Harbison (2008), tolerancijos klasėje stoka gali paskatinti mokinius jaustis nereikšmingais, nesaugiais, o visa tai mažina mokymo(si) motyvaciją. Mokytojas, remdamasis savo asmenine kultūra – patirtimi, įsitikinimais, vertybėmis, įpročiais, kartu su mokiniais kuria klasės kultūrą. Svarbu skatinti atvirą, demokratišką bendravimą ir bendradarbiavimą tarp mokytojo ir mokinių, kad būtų sukurta klasės bendruomenė, kurioje būtų jauku ir saugu reikšti savo nuomonę ir diskutuoti, kur būtų gerbiama kiekviena asmenybė. Kuomet mokiniai nepakankamai sutelkia dėmesį ir dirba per visą pamoką, pasak V. Rajecko (1999), reikia tobulinti pamokos struktūrą. Stengdamasis išlaikyti mokinių dėmesį per visą pamoką ir juos ko nors išmokyti, mokytojas privalo ieškoti būdų, kaip sujungti atskiras mokymo(si) proceso grandis, kaip sudominti mokinius ir įtraukti juos į aktyvią veiklą pamokoje.

Mokytojo ir mokinio tarpusavio santykiai yra labai svarbūs mokymo(si) procese. Pedagogai, neskatindami tarpusavio supratimo, daugiau vadovaujasi poveikio paradigma, kur pabrėžiama mokytojo svarba. Pedagogai, nesudarydami sąlygų tarpusavio sąveikai, pasak L. Stoll, D. Fink, (1998) nesupranta, kad mokiniai ir mokytojai mokymo(si) procese turi būti partneriai, nes siekia tų pačių tikslų. Pedagogų nepakankamą dėmesį silpniau besimokantiems mokiniams gali įtakoti problemos, susijusios su mokymo(si) turinio individualizavimu. Galima remtis V. Targamadžės (2010) atlikto tyrimo „12 – 14 metų mokinių mokymo(si) didaktinės problemos ir jų sprendimo galimybės“ rezultatais ir teigti, jog mokymo tikslai ir mokymo turinys bus veiksmingas tik tuomet, kai bus reikšmingas pačiam mokiniui ir taps mokymosi tikslais ir mokymosi turiniu.

Remiantis gautais duomenimis galima daryti išvadą, kad pedagogai, mokinių nuomone, nepakankamai skatina toleranciją, tarpusavio sąveiką, nesugeba išlaikyti mokinių dėmesio pamokoje, neskiria daugiau dėmesio silpniau besimokantiems. Žvelgiant į šiuos rezultatus galima daryti pirminę prielaidą, jog mokytojai, derindami dėmesį mokomajai medžiagai ir pozityvių santykių kūrimui pamokų metu, mokinių požiūriu, daugiau vadovaujasi poveikio paradigma.

Toliau siekta išsiaiškinti, kaip tirtų mokinių požiūrį į *dėmesio mokomajai medžiagai ir pozityvių santykių kūrimą pamokų metu* veikia mokyklos tipas, klasė bei lytis (12 lentelė).

Koreliacinė duomenų analizė parodė, jog iš esmės nėra statistiškai reikšmingo ryšio tarp mokinių požiūrio į dėmesio mokomajai medžiagai ir pozityvių santykių kūrimą pamokų metu ir lyties, mokyklos tipo, bei klasės, nes nustatyti tik keli nestiprūs ryšiai tarp minėtų dimensijų. Nustatyta, kad gimnazijų mokiniai labiau sutelkia dėmesį pamokose ir dirba per visą pamoką nei vidurinių mokyklų. Taip pat paaiškėjo, kad devintų klasių mokiniai labiau akcentuoja, kad mokytojai skiria daugiau dėmesio silpniau besimokantiems. Apibendrinant reikia pridurti, kad tiriamieji mažiau vertino paramos mokiniui teikimą ir bendradarbiavimo ir individualių mokinio

pastangų derinimą, dėmesį mokomajai medžiagai ir pozityvių santykių kūrimą, nes nebuvo nustatyta statistiškai reikšmingų ryšių, tačiau vertinant pedagogo veiklos kryptingumą pamokoje nustatyta keletas statistiškai reikšmingų ryšių.

12 lentelė

Respondentų požiūrio į dėmesio mokomajai medžiagai ir pozityvių santykių kūrimą pamokų metu priklausomybė nuo mokyklos tipo, klasės, lyties (%)

| Teiginiai | Mokyklos tipas | | Klasė | | Lytis | |
|---|----------------|-------------|----------|-------------|----------|------|
| | χ^2 | p | χ^2 | p | χ^2 | p |
| Parenka aktualią mokiniui informaciją. | 5,19 | 0,27 | 8,88 | 0,06 | 6,71 | 0,15 |
| Klasės aplinka yra tokia, kurioje galima mokytis ir naudotis naujomis mokymo(si) priemonėmis. | 6,26 | 0,28 | 2,03 | 0,85 | 2,87 | 0,72 |
| Klasės aplinka skatina toleranciją. | 7,43 | 0,19 | 4,77 | 0,44 | 2,87 | 0,72 |
| Mokiniai sutelkia dėmesį pamokose ir dirba per visą pamoką. | 12,37 | 0,03 | 3,76 | 0,59 | 7,51 | 0,19 |
| Mokytojai ir mokiniai supranta vienas kitą. | 3,99 | 0,55 | 6,73 | 0,24 | 4,94 | 0,42 |
| Mokytojai daugiau dėmesio skiria silpniau besimokantiems. | 3,71 | 0,59 | 16,58 | 0,01 | 10,68 | 0,06 |

Bendrojo lavinimo mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo rekomendacijų (2009) veiklos rodiklių paaiškinimuose akcentuojamas vienas iš pedagogų veiklos rodiklių – klasės valdymas. Svarbus yra mokinių darbo organizavimas, darbingo klimato sukūrimas ir dėmesio palaikymas bei pamokos laiko panaudojimo racionalumas ir veiksmingumas. Gauti tyrimo rezultatai visa tai patvirtina, nes nustatyta, kad gimnazijų mokiniai labiau sutelkia dėmesį pamokose ir dirba per visą pamoką. Taigi galima daryti pirminę prielaidą, kad gimnazijų mokiniai turi išsivystę didesnę atsakomybę už savo mokymą(si).

Paauglystės laikotarpiu sumažėja mokymo(si) motyvacija, nes mokinys ieško asmeninio tapatumo, siekia suvokti savo esmines savybes. Kaip teigia N. L. Gage, D. C. Berliner (1994), motyvacija yra priežastinis ryšys, susietas su mokymo(si) rezultatais – ji yra ir priemonė siekti mokymo(si) pažangumo, ir kartu galutinis mokymo(si) proceso rezultatas. Taigi remiantis gautais tyrimo rezultatais galima daryti pirminę prielaidą, kad devintų klasių mokinių mokymo(si)

motyvacija yra silpnesnė dėl amžiaus ypatumų ir todėl, kad tuo metu mokytojai skiria daugiau dėmesio silpniau besimokantiems.

Toliau siekta išsiaiškinti respondentų požiūrio į *dėmesio mokomajai medžiagai ir pozityvių santykių kūrimą pamokų metu* priklausomybę nuo jų požiūrio į mokymąsi. Koreliacinė duomenų analizė parodė, jog nėra statistiškai reikšmingo ryšio tarp respondentų požiūrio į dėmesio mokomajai medžiagai ir pozityvių santykių kūrimą pamokų metu ir mokinių požiūrio į mokymą(si), nes nenustatyti ryšiai tarp minėtų dimensijų.

Siekiant išsiaiškinti *žinių tvirtumo akcentavimą pamokose*, respondentų prašyta nurodyti, kaip jie sutinka su pateiktais teiginiais. Rezultatai pateikti 13 lentelėje.

13 lentelė

Respondentų požiūris į žinių tvirtumo akcentavimą pamokose (%)

| Teiginiai | Tikrai sutinku | Sutinku | Nežinau | Nesutinku | Tikrai nesutinku |
|--|----------------|---------|---------|-----------|------------------|
| Galiu pats pasirinkti užduotis. | 6,9 | 16,6 | 18,4 | 44,2 | 13,4 |
| Esu giriamas už pastangas ir pasiekimus. | 9,7 | 45,2 | 26,7 | 14,3 | 4,1 |
| Pamokos medžiagą sieja su ankstesniu mokymu(si). | 19,8 | 51,6 | 21,7 | 6,0 | 0,5 |
| Pamokos metu primena, ką mokiniai turi išmolti. | 27,2 | 56,7 | 7,8 | 5,1 | 3,2 |

Remiantis gautais duomenimis galima teigti, kad apklausti mokiniai, vertindami žinių tvirtumo akcentavimą pamokose, dažniausiai teigia, kad pamokos metu mokytojas primena, ką turi išmolti bei medžiagą sieja su ankstesniu mokymu(si), nes taip teigia daugiau nei pusė apklaustųjų. Kiek rečiau, respondentų nuomone, mokytojai juos giria už pastangas ir pasiekimus, nes tik apie trečdalis mokinių nurodė, kad jie sutinka su šiuo teiginiu. Rečiausiai mokiniams sudaromos galimybės patiems pasirinkti užduotis, nes taip teigia mažiausia dalis tiriamųjų. Apibendrinant galima pridurti, kad mokiniai panašiai vertino tiek paramos mokiniui teikimą, pedagogo veiklos kryptingumą pamokoje, tiek ir žinių tvirtumo akcentavimą, tačiau bendradarbiavimo ir individualių mokinio pastangų derinimą teigiamai vertino didesnė dalis respondentų. Mažiausia dalis respondentų teigiamai įvertino mokomosios medžiagos ir pozityvių santykių kūrimą pamokose.

Pedagogai, kurie pamokos metu mokiniams primena, ką jie turi išmolti, vadovaujasi poveikio paradigma. Tai įtakoja ir mokinių negalėjimą patiems pasirinkti užduotis. Galima teigti, kad

atliekamos užduotys mokiniams bus reikšmingos tuomet, kai jos bus įdomios, o pasirinkti jie galės patys. Tikslinga mokymo medžiagą sieti su ankstesniu mokymu(si), nes pasak V. Rajecko (1999), kartojant siekiama įtvirtinti, gilinti ir sisteminti žinias.

Pedagogai, nepakankamai girdami mokinius už jų pastangas ir pasiekimus, lėtina mokymo(si) tempą ir didina suklydimų skaičių, todėl vaiko mokyme(si) pagyrimai yra ypatingai svarbūs. Pasak N. L. Gage. D. C. Berliner (1994), apčiuopiamas pastiprinimas yra ne toks svarbus kaip mokytojo žodinis pagyrimas, kuriuo įvertinama tinkamai atlikta užduotis. Jis gali būti labai stipri motyvuojanti priemonė. Mokiniai, neturėdami pakankamai galimybių patys pasirinkti užduotis, praranda gebėjimą pasirinkti mokymo(si) turinį. Pasak G. Petty (2006), kuomet mokiniams nesudaromos galimybės patiems pasirinkti užduotis, jie nesimoko, remdamiesi savo žiniomis ir patirtimi bei vadovaudamiesi sukauptomis vertybėmis, savarankiškai vertindami tai, kas yra gera ir bloga, kas teisinga ir neteisinga. Pedagogai, sudarydami sąlygas mokiniams patiems pasirinkti užduotis, skatina jų atsakomybę už savo mokymo(si) efektyvumą.

Remiantis gautais duomenimis galima daryti išvadą, kad pedagogai, mokinių nuomone, nesudaro sąlygų savarankiškai pasirinkti užduotis, nepakankamai dėmesio skiria pagyrimams, tačiau apskritai žvelgiant į šiuos rezultatus galima daryti priminę prielaidą, jog mokytojai, akcentuodami žinių tvirtumą pamokose, mokinių požiūriu, daugiau vadovaujasi sąveikos paradigma.

Toliau siekta išsiaiškinti, kaip tirtų mokinių požiūrį į *žinių tvirtumo akcentavimą pamokose*, veikia mokyklos tipas, klasė bei lytis (14 lentelė).

14 lentelė

Respondentų požiūrio į žinių tvirtumo akcentavimą pamokų metu priklausomybė nuo mokyklos tipo, klasės, lyties (%)

| Teiginiai | Mokyklos tipas | | Klasė | | Lytis | |
|---|----------------|-------------|----------|-------------|----------|-------------|
| | χ^2 | p | χ^2 | p | χ^2 | p |
| Galiu pats pasirinkti užduotis. | 12,21 | 0,03 | 11,73 | 0,04 | 3,84 | 0,57 |
| Esu giriamas už pastangas ir pasiekimus. | 0,84 | 0,93 | 6,36 | 0,17 | 17,97 | 0,00 |
| Pamokos medžiagą sieja su ankstesniu mokymusi. | 7,17 | 0,21 | 7,68 | 0,18 | 9,93 | 0,08 |
| Pamokos metu primena, ką mokiniai turi išmokti. | 5,42 | 0,25 | 4,97 | 0,29 | 4,37 | 0,36 |

Koreliacinė duomenų analizė parodė, jog yra statistiškai reikšmingų ryšių tarp mokinių požiūrio į žinių tvirtumo akcentavimą pamokų metu ir lyties, mokyklos tipo, bei klasės, nes nustatyti

keli ryšiai tarp minėtų dimensijų. Nustatyta, kad vidurinės mokyklos mokiniai dažniau nei gimnazijos gali patys pasirinkti užduotis. Taip pat nustatyta, kad devintokai savarankiškai pasirenka užduotis dažniau nei dešimtokai. Koreliacinė duomenų analizė parodė, kad už pastangas ir pasiekimus dažniau giriamos mergaitės nei berniukai. Apibendrinant reikia pridurti, kad tiriamieji mažiau vertino paramos mokiniui teikimą, bendradarbiavimo ir individualių mokinio pastangų derinimą bei dėmesį mokomajai medžiagai ir pozityvių santykių kūrimą, nes nebuvo nustatyta statistiškai reikšmingų ryšių, tačiau vertinant pedagogo veiklos kryptingumą pamokoje ir žinių tvirtumo akcentavimą nustatyta keletas statistiškai reikšmingų ryšių.

Pasak N. L. Gage. D. C. Berliner (1994), skirtumai susiję su mokinių intelektu, nėra labai reikšmingi. Iš lyčių asmenybės skirtumų labiausiai reiškiasi agresyvumo skirtumai, nes berniukai yra agresyvesni nei mergaitės. Geresnių mokymo(si) rezultatų motyvacijoje skiriasi ne tiek savybės, kiek jų raiška, kurią lemia kultūra. Taigi remiantis tyrimo rezultatais galima daryti pirminę prielaidą, kad mokinių požiūriu mergaitės yra labiau giriamos už pastangas ir pasiekimus. Tam įtakos gali turėti ne tik asmeninės savybės, bet ir pedagogų didesnis dėmesys mergaičių mokymui(si).

Vidurinės mokyklos ir gimnazijos ugdymo planuose akcentuojama mokymo(si) individualizavimo ir savarankiško mokinių darbo svarba. Tačiau remiantis gautais duomenimis galima daryti pirminę prielaidą, kad vidurinių mokyklų pedagogai, mokinių požiūriu, suteikia daugiau galimybių patiems pasirinkti užduotis. Taip pat nustatyta, kad devintokai užduotis pasirenka dažniau nei dešimtokai. Galima daryti pirminę prielaidą, kad žinių tvirtumo akcentavimas pamokose priklauso ne tik nuo mokyklos veiklos krypties, bet ir individualaus pedagogų darbo bei paradigmos, kuria jie vadovaujasi.

Toliau siekta išsiaiškinti respondentų požiūrio į *žinių tvirtumo akcentavimą pamokose* priklausomybę nuo jų požiūrio į mokymą(si) (15 lentelė).

Koreliacinė duomenų analizė parodė, jog nėra statistiškai reikšmingų ryšių tarp mokinių požiūrio į žinių tvirtumo akcentavimą pamokų metu ir mokinių požiūrio į mokymąsi, nes nustatytas tik vienas ryšys tarp minėtų dimensijų. Nustatyta, kad tie mokiniai, kuriems mokymas(is) yra pasirengimas egzaminui, dažniau nei kiti akcentuoja, kad pedagogai pamokos medžiagą sieja su ankstesniu mokymu(si). Apibendrinant pastebėtus ryšius galima teigti, kad respondentų nuomonė apie mokytojo veiklos kryptingumą, paramos mokiniui teikimą, bendradarbiavimą ir individualių mokinio pastangų derinimą, žinių tvirtumo akcentavimą iš esmės nepriklauso nuo jų požiūrio į mokymą(si).

Respondentų požiūrio į žinių tvirtumo akcentavimą pamokų metu priklausomybė nuo mokinių požiūrio į mokymą(si)

| Teiginiai | Žinių kaupimas | | Pasirengimas egzaminui | | Asmenybės tobulėjimas | | Įsiminimas | | Žinių atgaminimas | | Sąveika su mokytoju | | Požiūrio keitimas | |
|--|----------------|-----|------------------------|-------------|-----------------------|-----|------------|-----|-------------------|------|---------------------|-----|-------------------|-----|
| | χ^2 | p | χ^2 | p | χ^2 | p | χ^2 | p | χ^2 | p | χ^2 | p | χ^2 | p |
| Galiu pats pasirinkti užduotis. | 2,2 | 0,8 | 6,9 | 0,2 | 7,9 | 0,2 | 1,9 | 0,9 | 9,1 | 0,10 | 2,9 | 0,7 | 3,4 | 0,6 |
| Esu giriamas už pastangas ir pasiekimus. | 5,7 | 0,2 | 1,1 | 0,9 | 5,3 | 0,3 | 3,0 | 0,6 | 1,7 | 0,8 | 5,1 | 0,3 | 0,6 | 0,9 |
| Pamokos medžiaga sieja su ankstesniu mokymu(si). | 5,4 | 0,4 | 11,4 | 0,04 | 2,9 | 0,7 | 3,8 | 0,6 | 1,0 | 0,9 | 1,9 | 0,9 | 1,4 | 0,9 |
| Primena ką turi išmoksti | 3,1 | 0,6 | 1,9 | 0,8 | 6,2 | 0,2 | 5,5 | 0,2 | 2,7 | 0,6 | 0,7 | 0,9 | 2,6 | 0,6 |

Mokiniams, kurių požiūris į mokymą(si) yra pasirengimas egzaminui, svarbu pamokos medžiagą sieti su ankstesniu mokymu(si). Pasak G. Butkienės, A. Kepalaitės (1996), tai įtakoja išorinė motyvacija, kuri pasireiškia tuomet, kai mokiniai vadovaujasi motyvais, kurių pradžia slypi jų aplinkoje, mokosi dėl to, kad „reikia“.

Siekiant išsiaiškinti, kaip *žadinamas kūrybiškumas pamokų metu*, respondentų prašyta pasirinkti jiems priimtinausią atsakymo variantą. Rezultatai pateikti 16 lentelėje.

Respondentų požiūris į kūrybiškumo žadinimą pamokose (%)

| Teiginiai | Tikrai sutinku | Sutinku | Nežinau | Nesutinku | Tikrai nesutinku |
|------------------------------|----------------|-------------|---------|-----------|------------------|
| Atlieku kūrybiškas užduotis. | 13,4 | 42,9 | 21,7 | 16,6 | 4,1 |
| Mes svarstome, protaujame. | 18,9 | 65,9 | 9,2 | 3,7 | 2,3 |

Duomenys rodo, kad respondentai labiausiai akcentuoja galimybę pamokų metu svarstyti ir protauti, nes taip teigia daugiau nei pusė apklaustųjų. Mažiau tiriamųjų pripažino, kad atlieka kūrybiškas užduotis. Taip teigia mažiau nei pusė apklaustųjų. Apibendrinant galima pridurti, kad mokiniai panašiai vertino paramos mokiniui teikimą, pedagogo veiklos kryptingumą pamokoje, žinių tvirtumo akcentavimą bei kūrybiškumo žadinimą, tačiau bendradarbiavimo ir individualių

mokinio pastangų derinimą teigiamai vertino didesnė dalis respondentų. Mažiausia dalis respondentų teigiamai įvertino mokomosios medžiagos ir teigiamų santykių kūrimą pamokose.

Mokiniai, svarstydami ir protaudami, aktyviai dalyvauja mokymo(si) procese. Pasak G. Gedvilienės (2008), ypač svarbu taikyti aktyviuosius mokymo(si) metodus, kurie skatintų mokinius aktyviai veikti pamokos metu. Visa tai skatina aktyvų mokinių dalyvavimą mokymo(si) veikloje.

Nepakankamas dėmesys mokinių kūrybiškumo ugdymui, pasak V. Targamadzės (2010) atlikto tyrimo „12 – 14 metų mokinių mokymo(si) didaktinės problemos ir jų sprendimo galimybės“ rezultatu, nesudaro galimybių mokinių skatinimui išvelgti sąsajų tarp įvairių reiškinių ir idėjų, alternatyvų bandymui, įvairių problemos sprendimo būdų ieškojimui, kitokiam problemų sprendimui.

Remiantis gautais duomenimis galima daryti išvadą, kad pedagogai, mokinių nuomone, nesudaro pakankamai sąlygų atlikti kūrybiškas užduotis, tačiau apskritai žvelgiant į šiuos rezultatus galima daryti priminę prielaidą, jog mokytojai, žadindami kūrybiškumą pamokose, mokinių požiūriu, daugiau vadovaujasi sąveikos paradigma.

Toliau siekta išsiaiškinti, kaip *kūrybiškumo žadinimas pamokų metu* priklauso nuo mokyklos tipo, klasės bei lyties (17 lentelė).

17 lentelė

Respondentų požiūrio į kūrybiškumo žadinimo pamokų metu priklausomybę nuo mokyklos tipo, klasės, lyties (%)

| Teiginiai | Mokyklos tipas | | Klasė | | Lytis | |
|------------------------------|----------------|------|----------|------|----------|-------------|
| | χ^2 | p | χ^2 | p | χ^2 | p |
| Atlieku kūrybiškas užduotis. | 4,21 | 0,52 | 3,77 | 0,58 | 19,38 | 0,00 |
| Mes svarstome, protaujame. | 7,08 | 0,13 | 2,52 | 0,64 | 17,11 | 0,00 |

Koreliacinė duomenų analizė parodė, jog yra statistiškai reikšmingų ryšių tarp mokinių požiūrio į kūrybiškumo žadinimą pamokų metu ir lyties, nes nustatyti keli ryšiai tarp šių dimensijų. Nustatyta, kad mergaitės labiau nei berniukai sutinka, jog pamokų metu yra atliekamos kūrybiškos užduotys ir yra svarstoma, protaujama. Apibendrinant reikia pridurti, kad tiriamieji mažiau vertino paramos mokiniui teikimą, bendradarbiavimo ir individualių mokinio pastangų derinimą bei dėmesį mokomajai medžiagai ir pozityvių santykių kūrimą, nes nebuvo nustatyta statistikai reikšmingų ryšių, tačiau vertinant pedagogo veiklos kryptingumą pamokoje, žinių tvirtumo akcentavimą bei kūrybiškumo žadinimą, nustatyta keletas statistikai reikšmingų ryšių.

Pasak N. L. Gage. D. C. Berliner (1994), sėkmę skatinančiose situacijose moterys reaguoja kitaip nei vyrai. Tyrimais nustatyta, kad moterims sėkmė labiau būdinga tose srityse, kuriose visuomenė tradiciškai laiko moteriškomis – socialinių mokėjimų ir socialinių santykių. Taigi atlikto tyrimo rezultatai patvirtino šį teiginį. Galima daryti prielaidą, kad mergaitės labiau priima kūrybiškumo žadinimą pamokų metu, nes turi stipresnę sėkmės motyvaciją, kurią išreiškia socialinėse srityse.

Toliau siekta išsiaiškinti respondentų požiūrio į *kūrybiškumo žadinimą pamokose* priklausomybę nuo jų požiūrio į mokymąsi. Koreliacinė duomenų analizė parodė, jog nėra statistiškai reikšmingų ryšių tarp mokinių požiūrio į kūrybiškumo žadinimą pamokų metu ir mokinių požiūrio į mokymą(si), nes nenustatytas nei vienas ryšys tarp šių dimensijų.

Siekiant išsiaiškinti apie *mokomosios medžiagos prasingumo akcentavimą* pamokų metu respondentų prašyta išsakyti savo požiūrį. Rezultatai pateikti 18 lentelėje.

18 lentelė

Respondentų požiūris į mokomosios medžiagos akcentavimą pamokų metu (%)

| Teiginiai | Tikrai sutinku | Sutinku | Nežinau | Nesutinku | Tikrai nesutinku |
|--|----------------|---------|---------|-----------|------------------|
| Mokymo(si) medžiagą sieja su mokinių patirtimi. | 11,1 | 36,4 | 36,9 | 11,5 | 4,1 |
| Atliekame užduotis, susijusias su gyvenimu. | 4,1 | 42,4 | 31,3 | 18,9 | 3,2 |
| Sieja tikslus su savęs pažinimu. | 10,6 | 24,9 | 47,0 | 15,7 | 1,8 |
| Galiu eksperimentuoti ir praktiškai pritaikyti įgytas žinias naujomis sąlygomis. | 12,0 | 41,9 | 29,0 | 15,2 | 1,8 |

Remiantis gautais duomenimis galima teigti, kad apklausti mokiniai, vertindami mokomosios medžiagos akcentavimą pamokose, dažniausiai teigia, kad pamokos metu atlieka užduotis, susijusias su gyvenimu, gali eksperimentuoti ir praktiškai pritaikyti įgytas žinias naujomis sąlygomis, nes taip teigė beveik pusė apklaustųjų. Kiek rečiau, respondentų nuomone, mokytojai mokymo(si) medžiagą sieja su mokinių patirtimi, nes tik apie trečdalis mokinių nurodė, kad jie sutinka su šiuo teiginiu. Rečiausiai pedagogai sudaro galimybes mokiniams sieti tikslus su savęs pažinimu. Apibendrinant galima pridurti, kad mokiniai panašiai vertino paramos mokiniui teikimą, pedagogo veiklos kryptingumą pamokoje, žinių tvirtumo akcentavimą bei kūrybiškumo žadinimą, tačiau

bendradarbiavimo ir individualių mokinio pastangų derinimą teigiamai vertino didesnė dalis respondentų. Mažiausia dalis respondentų teigiamai įvertino mokomosios medžiagos ir teigiamų santykių kūrimą pamokose bei mokomosios medžiagos akcentavimą.

Svarbu sieti mokymo(si) medžiagą su mokinių gyvenimu, jų patirtimi, kadangi tai padeda stiprinti mokinių motyvaciją. Pasak V. Rajecko (1999), naujausios informacijos panaudojimas tampa svarbi mokymo(si) tobulinimo, žinių vartimo mokinių savastimi, teigiamo požiūrio į mokymą(si) ugdymo sąlyga. Mokiniai, remdamiesi savo žiniomis ir patirtimi, vadovaudamiesi sukauptomis vertybėmis, mokosi savarankiškai vertinti tai, kas yra gera ir kas bloga, kas teisinga ir neteisinga. Remiantis mokinių sukauptą patirtimi ugdomi doroviniai jausmai, kurie padeda formuoti pažiūroms į pasaulį. Pedagogai, neskirdami pakankamai dėmesio mokymo(si) medžiagos siejimui su mokinių patirtimi, nesudaro sąlygų formuoti mokinių pažiūroms į pasaulį. Pasak E. Jurašaitės-Harbison (2008), daugiausiai žinių mokinys įgyja tada, kai eksperimentuoja ir praktiškai pritaiko žinias naujomis sąlygomis, o ne tada, kai mokytojas perteikia paruoštą informaciją.

Mokymo(si) tikslų nesiejimas su mokinių savęs pažinimu, pasak V. Targamadzės (2010) atlikto tyrimo „12 – 14 metų mokinių mokymo(si) didaktinės problemos ir jų sprendimo galimybės“ rezultatų rodo, kad jie gali būti keliami iš mokymo(si) turinio ar švietimo dokumentų, todėl jie tampa pernelyg formalizuoti. Visa tai atitolina tikslus nuo mokinio savęs pažinimo, mokymo(si) stiliaus ar veiklos atskleidimo. Mokymo(si) tikslų kėlimas suvokiamas kaip paruošiamasis mokymo(si) etapas, o ne kaip mokymo(si) proceso dalis, kuri ugdo mokinių mąstymą, skatina motyvaciją, padeda susivokti ir apibrėžti savo poreikius ir galimybes.

Remiantis gautais duomenimis galima daryti išvadą, kad pedagogai, mokinių nuomone, nepakankamai sieja mokymo(si) medžiagą su mokinių patirtimi, nesudaro galimybių tikslus sieti su savęs pažinimu. Apskritai žvelgiant į šiuos rezultatus galima daryti priminę prielaidą, jog mokytojai, akcentuodami mokomąją medžiagą pamokose, mokinių požiūriu, daugiau vadovaujasi poveikio paradigma.

Toliau siekta išsiaiškinti, kaip *mokomosios medžiagos akcentavimas pamokų metu* priklauso nuo mokyklos tipo, klasės bei lyties. Koreliacinė duomenų analizė parodė, jog nėra statistiškai reikšmingo ryšio tarp mokinių požiūrio į mokomosios medžiagos akcentavimą pamokų metu ir lyties, mokyklos tipo bei klasės, nes nenustatytas nei vienas ryšys tarp minėtų dimensijų.

Toliau siekta išsiaiškinti respondentų požiūrio į *mokomosios medžiagos akcentavimą pamokose* priklausomybę nuo jų požiūrio į mokymą(si) (19 lentelė).

**Respondentų požiūrio į mokomosios medžiagos akcentavimo pamokų metu priklausomybė
nuo mokinių požiūrio į mokymą(si)**

| Teiginiai | Žinių kaupimas | | Pasirengimas egzaminui | | Asmenybės tobulėjimas | | Įsiminimas | | Žinių atgaminimas | | Sąveika su mokytoju | | Požiūrio keitimas | |
|--|----------------|-----|------------------------|-------------|-----------------------|-------------|------------|-----|-------------------|-------------|---------------------|-------------|-------------------|-----|
| | χ^2 | p | χ^2 | p | χ^2 | p | χ^2 | p | χ^2 | p | χ^2 | p | χ^2 | p |
| Mokymo(si) medžiagą sieja su mokinių patirtimi. | 3,2 | 0,5 | 1,7 | 0,8 | 2,4 | 0,7 | 4,9 | 0,3 | 11,3 | 0,02 | 0,7 | 0,9 | 2,5 | 0,7 |
| Atliekame užduotis, susijusias su gyvenimu. | 6,9 | 0,1 | 12,1 | 0,02 | 12,3 | 0,02 | 5,3 | 0,3 | 12,6 | 0,01 | 11,3 | 0,02 | 2,3 | 0,7 |
| Sieja tikslus su savęs pažinimu. | 0,7 | 0,9 | 1,9 | 0,8 | 4,8 | 0,3 | 4,5 | 0,4 | 4,9 | 0,3 | 3,2 | 0,5 | 1,5 | 0,8 |
| Galiu eksperimentuoti ir praktiškai pritaikyti įgytas žinias naujomis sąlygomis. | 7,4 | 0,1 | 7,6 | 0,1 | 3,6 | 0,5 | 3,5 | 0,5 | 1,1 | 0,9 | 14,8 | 0,01 | 6,8 | 0,2 |

Koreliacinė duomenų analizė parodė, jog yra statistiškai reikšmingas ryšys tarp mokinių požiūrio į mokomosios medžiagos akcentavimą pamokų metu ir mokinių požiūrio į mokymą(si), nes nustatyti keli ryšiai tarp minėtų dimensijų. Nustatyta, kad mokiniai, kurie mokymą(si) suvokia kaip pasirengimą egzaminui ir asmenybės tobulėjimą, dažniau nei kiti akcentavo, kad pedagogai sudaro galimybes atlikti užduotis, susijusias su gyvenimu. Taip pat nustatyta, kad tie mokiniai, kurie žvelgia į mokymą(si) kaip žinių atgaminimą, dažniau nei kiti pažymėjo, kad pedagogai mokymo(si) medžiagą sieja su mokinių patirtimi bei sudaro sąlygas atlikti užduotis, susijusias su gyvenimu. O mokiniai, kurie mokymą(si) traktuoja kaip sąveiką su mokytoju, dažniau nei kiti akcentavo, kad pedagogai sudaro galimybes atlikti užduotis, susijusias su gyvenimu bei eksperimentuoti ir praktiškai pritaikyti įgytas žinias naujomis sąlygomis. Apibendrinant pastebėtus ryšius galima teigti, kad respondentų nuomonė apie mokytojo veiklos kryptingumą, paramos mokiniui teikimą, bendradarbiavimą ir individualių mokinio pastangų derinimą, žinių tvirtumo akcentavimą, kūrybiškumo žadinimą, mokomosios medžiagos akcentavimą iš esmės nepriklauso nuo jų požiūrio į mokymą(si).

Mokiniams, kuriems mokymas(is) yra pasirengimas egzaminui, asmenybės tobulėjimas, žinių atgaminimas, sąveika su mokytoju, vienodai svarbu atlikti užduotis, susijusias su gyvenimu. Kaip teigia G. Butkienė, A. Kepalaitė (1996), veiksmingiausia ir prasmingiausia mokymo(si) motyvacija

yra susijusi su gyvenimo prasmės jausmu, žmogiškosiomis vertybėmis. Ji kyla dvasinėje, socialinėje, kultūrinėje aplinkoje, kai visiškai įsisąmoninamas asmeniškasis patyrimas, todėl mokiniams yra svarbu atlikti užduotis, susijusias su gyvenimu. Ši motyvacija gali įtakoti ir mokomosios medžiagos siejimo su mokinių patirtimi svarbą, kurią akcentavo tie, kuriems mokymas(is) yra žinių kaupimas. Mokiniams, kurių požiūris į mokymą(si) yra sąveika su mokytoju, svarbu eksperimentuoti ir praktiškai pritaikyti žinias naujomis sąlygomis. Tai įtakoja mokinių noras jaustis reikšmingu žmogumi, kuris siekia įprasminti save gyvenime. Mokinys norės mokytis tuomet, kai viena iš mokymo(si) proceso dalių taps jo motyvu.

Siekiant išsiaiškinti, kaip *skatinamos individualios mokymo(si) galios*, respondentų prašyta nurodyti, kaip jei sutinka su pateiktais teiginiais. Rezultatai pateikti 20 lentelėje.

20 lentelė

Respondentų požiūris į individualių mokymo(si) galių skatinimą pamokų metu (%)

| Teiginiai | Tikrai sutinku | Sutinku | Nežinau | Nesutinku | Tikrai nesutinku |
|--|-----------------------|----------------|----------------|------------------|-------------------------|
| Galiu pats suformuluoti mokymo(si) tikslą pamokoje. | 2,8 | 25,8 | 55,8 | 13,4 | 1,8 |
| Dirbu savo tempu. | 14,3 | 49,8 | 13,4 | 18,9 | 3,7 |
| Turiu galimybę mokytis pagal savo mokymo(si) stilių. | 9,7 | 26,3 | 29,0 | 27,2 | 6,9 |

Duomenys įtikina, kad dažniausiai mokiniai pamokų metu dirba savu tempu, taip teigia beveik pusė apklaustųjų. Rečiau apklaustieji turi galimybę mokytis pagal savo mokymo(si) stilių bei suformuluoti mokymo(si) tikslą pamokoje, nes taip teigia trečdalis respondentų. Apibendrinant galima pridurti, kad mokiniai panašiai vertino paramos mokiniui teikimą, pedagogo veiklos kryptingumą pamokoje, žinių tvirtumo akcentavimą bei kūrybiškumo žadinimą, tačiau bendradarbiavimo ir individualių mokinio pastangų derinimą teigiamai vertino didesnė dalis respondentų. Mažiausia dalis respondentų teigiamai įvertino mokomosios medžiagos, teigiamų santykių kūrimą pamokose, mokomosios medžiagos akcentavimą bei individualių mokymo(si) galių skatinimą.

Pedagogai, sudarydami galimybes mokiniams dirbti savu tempu, suteikia jiems įvairių mokymo(si) galimybių, kad būtų patenkinti skirtingi jų mokymo(si) poreikiai. Pasak V. Targamadzės (2010) atlikto tyrimo „12 – 14 metų mokinių mokymo(si) didaktinės problemos ir jų sprendimo galimybės“ rezultatų, mokiniai, neturėdami pakankamai galimybių patys suformuluoti

mokymo(si) tikslą pamokoje, neišgauna šiai veiklai būdingų savybių, todėl dažniausiai laukia tikslų mokytojų nurodymų. Galima daryti pirminę prielaidą, kad mokytojai nenoriai leidžia mokiniams patiems formuluoti mokymo(si) tikslus, nes jie to nesugeba, kadangi neturi patirties. Visa tai įtakoja mokytojų nesugebėjimą parodyti konkretaus mokymo dalyko vertės ir naudos. Mokiniais nesudaromos sąlygos pajusti ir suprasti mokomosios medžiagos asmeninį reikšmingumą.

Mokiniai, neturėdami pakankamai galimybių mokytis pagal savo mokymo(si) stilių, netenka galimybių rinktis to, kas jiems yra priimtina ir mokytis iš savo reakcijų. Pasak E. Jensen (1999), mokymo(si) stiliaus radimas, tai tarsi mokymo(si) strategijos, metodų parinkimo instrumentas.

Remiantis gautais duomenimis galima daryti išvadą, kad pedagogai, mokinių nuomone, nepakankamai suteikia galimybių patiems suformuluoti mokymo(si) tikslą pamokose bei menkai suteikia galimybių mokytis pagal savo mokymo(si) stilių. Apskritai žvelgiant į šiuos rezultatus galima daryti priminę prielaidą, jog mokytojai, skatindami individualias mokymo(si) galias pamokose, mokinių požiūriu, daugiau vadovaujasi poveikio paradigma.

Toliau siekta išsiaiškinti, kaip *individualių mokymo(si) galių skatinimą pamokų metu* veikia mokyklos tipas, klasė bei lytis (21 lentelė).

21 lentelė

Respondentų požiūrio į individualių mokymo(si) galių skatinimą pamokų metu priklausomybė nuo mokyklos tipo, klasės, lyties (%)

| Teiginiai | Mokyklos tipas | | Klasė | | Lytis | |
|--|----------------|-------------|----------|------|----------|------|
| | χ^2 | p | χ^2 | p | χ^2 | p |
| Galiu pats suformuluoti mokymo(si) tikslą pamokoje. | 15,14 | 0,01 | 2,36 | 0,80 | 7,67 | 0,18 |
| Dirbu savo tempu. | 5,43 | 0,25 | 4,65 | 0,32 | 1,61 | 0,80 |
| Turiu galimybę mokytis pagal savo mokymo(si) stilių. | 3,83 | 0,57 | 3,35 | 0,65 | 3,92 | 0,56 |

Koreliacinė duomenų analizė parodė, jog iš esmės nėra statistiškai reikšmingo ryšio tarp mokinių požiūrio į individualių mokymo(si) galių skatinimą pamokų metu ir lyties, mokyklos tipo, bei klasės, nes nustatytas tik vienas ryšys tarp minėtų dimensijų. Nustatyta, kad vidurinių mokyklų mokiniams sudaromos didesnės galimybės patiems suformuluoti mokymo(si) tikslą pamokoje nei gimnazijų. Apibendrinant reikia pridurti, kad tiriamieji mažiau vertino paramos mokiniui teikimą, bendradarbiavimo ir individualių mokinio pastangų derinimą, dėmesį mokomajai medžiagai ir pozityvių santykių kūrimą, mokomosios medžiagos akcentavimą bei individualių mokymo(si) galių

skatinimą, nes nebuvo nustatyta statistikai reikšmingų ryšių, tačiau vertinant pedagogo veiklos kryptingumą pamokoje, žinių tvirtumo akcentavimą bei kūrybiškumo žadinimą nustatyta keletas statistiškai reikšmingų ryšių.

Remiantis gautais duomenimis galima daryti pirminę prielaidą, kad vidurinių mokyklų pedagogai dažniau leidžia mokiniams patiems suformuluoti mokymo(si) tikslą pamokoje. Tam įtakos gali turėti mokėjimo mokytis kompetencijos ugdymas, kuria ugdomas gebėjimas kelti mokymo(si) tikslus ir planuoti veiklą.

Toliau siekta išsiaiškinti respondentų požiūrio į *individualių mokymo(si) galių skatinimo pamokose* priklausomybę nuo jų požiūrio į mokymą(si) (22 lentelė).

22 lentelė

Respondentų požiūrio į individualių mokymo(si) galių skatinimo pamokų metu priklausomybė nuo mokinių požiūrio į mokymą(si)

| Teiginiai | Žinių kaupimas | | Pasirengimas egzaminui | | Asmenybės tobulėjimas | | Įsiminimas | | Žinių atgaminimas | | Sąveika su mokytoju | | Požiūrio keitimas | |
|--|----------------|-------------|------------------------|------|-----------------------|-------------|------------|-------------|-------------------|-----|---------------------|-------------|-------------------|-------------|
| | χ^2 | p | χ^2 | p | χ^2 | p | χ^2 | p | χ^2 | p | χ^2 | p | χ^2 | p |
| Galiu pats suformuluoti mokymo(si) tikslą pamokoje. | 3,7 | 0,6 | 6,9 | 0,2 | 9,6 | 0,09 | 21,4 | 0,00 | 5,7 | 0,3 | 29,1 | 0,00 | 14,2 | 0,02 |
| Dirbu savo tempu. | 13,3 | 0,01 | 3,9 | 0,4 | 11,3 | 0,02 | 1,7 | 0,8 | 6,4 | 0,2 | 4,2 | 0,4 | 0,9 | 0,9 |
| Turiu galimybę mokytis pagal savo mokymo(si) stilių. | 6,6 | 0,3 | 9,6 | 0,08 | 7,3 | 0,2 | 4,1 | 0,5 | 1,8 | 0,9 | 1,6 | 0,9 | 4,9 | 0,4 |

Koreliacinė duomenų analizė parodė, jog yra statistiškai reikšmingų ryšių tarp mokinių požiūrio į individualių mokymo(si) galių skatinimą pamokų metu ir mokinių požiūrio į mokymą(si), nes nustatyti keli ryšiai tarp minėtų dimensijų. Nustatyta, kad tie mokiniai, kuriems mokymas(is) yra žinių kaupimas ir asmenybės tobulėjimas dažniau nei kiti akcentuoja, kad pedagogai sudaro sąlygas dirbti savu tempu. Mokiniai, kurie mokymą(si) traktuoja kaip įsiminimą, sąveiką su mokytoju, požiūrio keitimą, dažniau nei kiti akcentuoja, kad pedagogai sudaro galimybę patiems suformuluoti mokymosi tikslą pamokoje. Apibendrinant pastebėtus ryšius galima teigti, kad respondentų nuomonė apie mokytojo veiklos kryptingumą, paramos mokiniui teikimą, bendradarbiavimą ir individualių mokinio pastangų derinimą, žinių tvirtumo akcentavimą, kūrybiškumo žadinimą,

mokomosios medžiagos akcentavimą, individualiu mokymo(si) galių skatinimą iš esmės nepriklauso nuo jų požiūrio į mokymą(si).

Kaip teigia G. Butkienė, A. Kepalaitė (1996), veiksmingiausia ir prasmingiausia mokymo(si) motyvacija susijusi su gyvenimo prasmės jausmu, žmogiškosiomis vertybėmis. Ji kyla dvasinėje, socialinėje, kultūrinėje aplinkoje, kai visiškai įsisąmoninamas asmeniškasis patyrimas ir atsiranda galimybė savarankiškai spręsti. Tokią motyvaciją palaiko galimybė savarankiškai pasirinkti mokymo(si) tikslus, kuomet mokinys gali pats kontroliuoti savo mokymą(si) ir dirbti savu tempu.

Siekiant išsiaiškinti apie *žinių gilumo akcentavimą pamokų metu*, respondentų prašyta nurodyti, kaip jie sutinka su pateiktais teiginiais. Rezultatai pateikti 23 lentelėje.

23 lentelė

Respondentų požiūris į žinių gilumo akcentavimą pamokų metu (%)

| Teiginiai | Tikrai sutinku | Sutinku | Nežinau | Nesutinku | Tikrai nesutinku |
|---------------------------------------|-----------------------|----------------|----------------|------------------|-------------------------|
| Savo idėjas remiu faktais. | 8,3 | <u>36,9</u> | 37,3 | 11,5 | 6,0 |
| Mano žinias mokytojas dažnai tikrina. | 20,3 | 52,5 | 14,3 | 12,0 | 0,9 |
| Informaciją perteikia suprantamai. | 23,0 | 48,8 | 16,1 | 10,1 | 1,4 |

Remiantis gautais duomenimis galima teigti, kad apklausti mokiniai, vertindami žinių gilumo akcentavimą pamokose, dažniausiai teigia, kad pamokos metu mokytojai dažnai tikrina žinias bei informaciją perteikia suprantamai, nes taip teigia beveik pusė ir daugiau nei pusė apklaustųjų. Kiek rečiau, respondentų nuomone, savo idėjas galima remti faktais, nes tik apie trečdalis mokinių nurodė, kad jie sutinka su šiuo teiginiu. Apibendrinant galima pridurti, kad mokiniai panašiai vertino paramos mokiniui teikimą, pedagogo veiklos kryptingumą pamokoje, žinių tvirtumo akcentavimą bei kūrybiškumo žadinimą, žinių gilumo akcentavimą, tačiau bendradarbiavimo ir individualių mokinio pastangų derinimą teigiamai vertino didesnė dalis respondentų. Mažiausia dalis respondentų teigiamai įvertino mokomosios medžiagos, teigiamų santykių kūrimą pamokose, mokomosios medžiagos akcentavimą bei individualių mokymo(si) galių skatinimą

Pasak V. Rajecko (1999), mokytojai, perteikdami informaciją suprantamai, rodo, kad geba kritiškai vertinti turimą medžiagą, suvokia, kas joje yra svarbiausia ir kas sudaro temos esmę. Nesudarant mokiniams pakankamai galimybių savo idėjas remti faktais, galima susilpninti jų mokymo(si) motyvaciją. Pasak E. Jurašaitės-Harbison (2008), mokiniai, neturėdami galimybių

aiškinti savo idėjų remdamiesi loginiais faktais, o mokytojai to neskatindami, nesuteikia mokiniams galimybės aktyviai veikti ir jaustis svarbiais mokymo(si) proceso dalyviais. Pedagogai, nepakankamai skatindami mokinių idėjų raišką, parodo savo nenorą bendradarbiauti ir mokytis kartu su mokiniais.

Remiantis gautais duomenimis galima daryti išvadą, kad pedagogai, mokinių požiūriu, nepakankamai skatina juos savo idėjas remti faktais, tačiau apskritai žvelgiant galima daryti pirminę prielaidą, kad akcentuodami žinių gilumo svarbą pamokose, mokinių požiūriu, daugiau vadovaujasi sąveikos paradigma.

Toliau siekta išsiaiškinti, kaip *žinių gilumo akcentavimas pamokų metu* veikia mokyklos tipas, klasė bei lytis (24 lentelė).

24 lentelė

Respondentų požiūrio į žinių gilumo akcentavimą pamokų metu priklausomybė nuo mokyklos tipo, klasės, lyties (%)

| Teiginiai | Mokyklos tipas | | Klasė | | Lytis | |
|---------------------------------------|----------------|-------------|----------|------|----------|-------------|
| | χ^2 | p | χ^2 | p | χ^2 | p |
| Savo idėjas remiu faktais. | 3,31 | 0,51 | 1,66 | 0,80 | 2,38 | 0,67 |
| Mano žinias mokytojas dažnai tikrina. | 0,85 | 0,93 | 3,58 | 0,47 | 17,66 | 0,00 |
| Informaciją perteikia suprantamai. | 19,37 | 0,00 | 4,84 | 0,44 | 11,04 | 0,05 |

Koreliacinė duomenų analizė parodė, jog yra statistiškai reikšmingų ryšių tarp mokinių požiūrio į žinių gilumo akcentavimą pamokų metu ir lyties, mokyklos tipo, bei klasės. Nustatyta, kad berniukai dažniau nei mergaitės nurodė, jog mokytojas dažnai tikrina mokinių žinias. Taip pat paaiškėjo, kad gimnazijose informacija perteikiama suprantamiau nei vidurinėse mokyklose. Apibendrinant reikia pridurti, kad tiriamieji mažiau vertino paramos mokiniui teikimą, bendradarbiavimo ir individualių mokinio pastangų derinimą, dėmesį mokomajai medžiagai ir pozityvių santykių kūrimą, mokomosios medžiagos akcentavimą bei individualių mokymo(si) galių skatinimą, nes nebuvo nustatyta statistiškai reikšmingų ryšių, tačiau vertinant pedagogo veiklos kryptingumą pamokoje, žinių tvirtumo akcentavimą, kūrybiškumo žadinimą bei žinių gilumo akcentavimą nustatyta keletas statistiškai reikšmingų ryšių.

Bendrojo lavinimo mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo rekomendacijų (2009) veiklos rodikliuose išskiriama mokymo(si) kokybė. Ji priklauso nuo mokinių informavimo apie pamokos

paskirtį bei mokytojo aiškinimo, demonstravimo ir nurodymų suprantamumo. Taigi, remiantis gautais duomenimis galima daryti pirminę prielaidą, kad gimnazijų mokytojai informaciją perteikia suprantamai, nes tokia yra didžiosios dalies respondentų nuomonė. Berniukai dažniau nurodė, kad mokytojas tikrina jų žinias. Galima daryti prielaidą, kad tokį jų pasirinkimą gali įtakoti prastesni mokymo(si) rezultatai bei pedagogų pastangos, kad mokiniai geriau įsisavinti mokymo(si) medžiagą.

Toliau siekta išsiaiškinti respondentų požiūrio į žinių gilumo akcentavimo pamokose priklausomybę nuo jų požiūrio į mokymą(si) (25 lentelė).

25 lentelė

Respondentų požiūrio į žinių gilumo akcentavimą pamokų metu priklausomybė nuo mokinių požiūrio į mokymą(si)

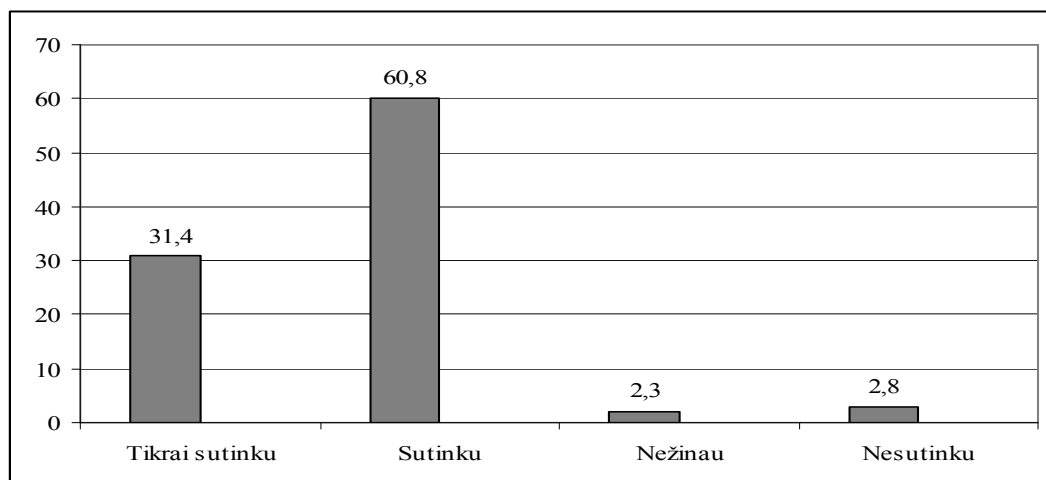
| Teiginiai | Žinių kaupimas | | Pasirengimas egzaminui | | Asmenybės tobulėjimas | | Įsiminimas | | Žinių atgaminimas | | Sąveika su mokytoju | | Požiūrio keitimas | |
|---------------------------------------|----------------|-----|------------------------|------|-----------------------|-----|------------|-----|-------------------|-----|---------------------|-------------|-------------------|-----|
| | χ^2 | p | χ^2 | p | χ^2 | p | χ^2 | p | χ^2 | p | χ^2 | p | χ^2 | p |
| Savo idėjas remiu faktais. | 7,9 | 0,1 | 8,9 | 0,06 | 6,1 | 0,2 | 2,2 | 0,7 | 1,7 | 0,8 | 22,3 | 0,00 | 4,0 | 0,4 |
| Mano žinias mokytojas dažnai tikrina. | 7,5 | 0,1 | 8,8 | 0,07 | 2,5 | 0,7 | 2,8 | 0,6 | 5,6 | 0,2 | 4,7 | 0,3 | 1,1 | 0,9 |
| Informaciją perteikia suprantamai. | 3,9 | 0,6 | 2,6 | 0,8 | 5,0 | 0,4 | 0,6 | 0,9 | 3,9 | 0,6 | 2,1 | 0,8 | 1,8 | 0,9 |

Koreliacinė duomenų analizė parodė, jog vienas statistiškai reikšmingas ryšys tarp mokinių požiūrio į žinių gilumo akcentavimą pamokų metu ir mokinių požiūrio į mokymą(si). Nustatyta, kad tie mokiniai, kurie mokymą(si) suvokia kaip sąveika su mokytoju, dažniau nei kiti akcentavo, kad pedagogai sudaro galimybes savo idėjas remti faktais. Apibendrinant pastebėtus ryšius galima teigti, kad respondentų nuomonė apie mokytojo veiklos kryptingumą, paramos mokiniui teikimą, bendradarbiavimą ir individualių mokinio pastangų derinimą, žinių tvirtumo akcentavimą, kūrybiškumo žadinimą, mokomosios medžiagos akcentavimą, individualiu mokymo(si) galių skatinimą, žinių gilumo akcentavimą iš esmės nepriklauso nuo jų požiūrio į mokymą(si).

Mokinys, savo idėjas remdamas faktais, sąveikauja su mokytoju, kuris suteikia galimybę tai padaryti. Kaip teigia J. Abramauskienė, R. Kirliauskienė (2008), mokinys, turėdamas pradinių įgūdžių, gali priimti ir suvokti naujas vertybes, nes, norint remti savo idėjas faktais, reikia turėti

pakankamai žinių. Todėl įgyti mokymo(si) gebėjimai dažnai tampa labai stipriu mokymo(si) motyvu.

Siekiant išsiaiškinti, kaip skatinamas *savarankiškumas pamokų metu*, respondentų prašyta nurodyti, kaip jei sutinka su pateiktais teiginiais (2 paveikslas).



2 pav. Respondentų požiūris į savarankiškumą pamokų metu (N=217)

Duomenys rodo, kad daugiausia respondentų sutinka, kad gauna užduotis, kurias reikia atlikti savarankiškai. Apibendrinant galima pridurti, kad mokiniai panašiai vertino paramos mokiniui teikimą, pedagogo veiklos kryptingumą pamokoje, žinių tvirtumo akcentavimą bei kūrybiškumo žadinimą, žinių gilumo akcentavimą, tačiau bendradarbiavimo ir individualių mokinio pastangų derinimą bei savarankiškumą teigiamai vertino didesnė dalis respondentų. Mažiausia dalis respondentų teigiamai įvertino mokomosios medžiagos, teigiamų santykių kūrimą pamokose, mokomosios medžiagos akcentavimą bei individualių mokymo(si) galių skatinimą.

Galima teigti, kad mokytojai stengiasi vadovautis mokymosi paradigma, nes skatina mokinių savarankiškumą pamokose. M. Коротков (2007) teigia, jog savarankiškas darbas yra vienas iš svarbiausių mokymosi elementų. Jis gali būti įvairiapusis, nes tai ne tik savarankiškas užduočių, gautų iš mokytojo, atlikimas, bet ir iniciatyvus, kūrybiškas besimokančiojo darbas ugdant savo sugebėjimus, patenkinant intelektualinius poreikius, pažįstant save. Remiantis tyrimo rezultatais galima daryti išvadą, kad pedagogai, mokinių požiūriu, skatindami savarankiškumą pamokų metu, daugiau vadovaujasi sąveikos paradigma.

Toliau siekta išsiaiškinti, kaip *savarankiškumą pamokų metu* veikia mokyklos tipas, klasė bei lytis. Koreliacinė duomenų analizė parodė, jog iš esmės nėra statistiškai reikšmingo ryšio tarp mokinių požiūrio į savarankiškumą pamokų metu ir lyties, mokyklos tipo, bei klasės, nes nustatytas

tik vienas ryšys tarp minėtų dimensijų. Nustatyta, kad daugiau berniukų nei mergaičių sutinka, kad gauna užduotis, kurias reikia atlikti savarankiškai ($\chi^2=10,19$, $p<0,05$). Apibendrinant reikia pridurti, kad tiriamieji mažiau vertino paramos mokiniui teikimą, bendradarbiavimo ir individualių mokinio pastangų derinimą, dėmesį mokomajai medžiagai ir pozityvių santykių kūrimą, mokomosios medžiagos akcentavimą, individualių mokymosi galių skatinimą bei savarankiškumą, nes nebuvo nustatyta statistiškai reikšmingų ryšių, tačiau vertinant pedagogo veiklos kryptingumą pamokoje, žinių tvirtumo akcentavimą, kūrybiškumo žadinimą bei žinių gilumo akcentavimą nustatyta keletas statistiškai reikšmingų ryšių.

Berniukų prastesni mokymo(si) pasiekimai nei mergaičių gali įtakoti jų teigiamą požiūrį į savarankiškumą pamokų metu. Galima daryti pirminę prielaidą, kad berniukai, prasčiau besimokydami, gauna daugiau savarankiškų užduočių, kad galėtų pagilinti turimas žinias ir taip sulaukia daugiau mokytojų dėmesio.

Toliau siekta išsiaiškinti respondentų požiūrio į *savarankiškumo pamokose* priklausomybę nuo jų požiūrio į mokymą(si). Koreliacinė duomenų analizė parodė, jog iš esmės nėra statistiškai reikšmingo ryšio tarp mokinių požiūrio į savarankiškumą pamokų metu ir mokinių požiūrio į mokymą(si), nes nenustatytas nei vienas ryšys tarp minėtų dimensijų.

IŠVADOS

1. Remiantis literatūros analize galima teigti, kad kokybė yra vienas iš svarbiausių veiksnių, kuris lemia organizacijos gyvybingumą. Kokybė apibrėžiama kaip turimų charakteristikų atitiktis nustatytiems reikalavimams – tai produktai ir paslaugos, kurie gali patenkinti vartotojų poreikius. Švietimo kokybė apima vartotojų pasitenkinimo produkto ypatybėmis lygį, atitikimą keliamiems reikalavimams, daiktų ar reiškinių išskirtinumą. Taip pat ji apibūdinama kaip požymių visuma, kuri leidžia spręsti, kaip švietimo įstaiga, regionas, švietimo sistema arba atskiros jos posistemės vykdo savo paskirčiai būdingus bei nacionalinius ugdymo tikslus, atitinka nacionalinius reikalavimus ir normas, Europos Sąjungos, pasaulio šalių švietimo siekius, pasižymi naujovių ir nuolatinio tobulėjimo siekimu esamomis sąlygomis ir geba tas sąlygas gerinti.
2. Pamokos kokybę įtakoja mokytojo veiklos planavimas, kuris apima pamokos planavimą ir racionalų laiko paskirstymą atsižvelgiant į mokinių išmokimą, mokymo(si) uždavinių kėlimą ir formulavimą, taip pat pamokos struktūros logiškumą, tinkamas mokinių darbo organizavimas ir klasės valdymas. Mokymo(si) kokybė pamokoje priklauso ir nuo mokymo nuostatų ir būdų, mokymo ir gyvenimo ryšio, mokytojo ir mokinio dialogo, išmokimo stebėjimo. Mokymo(si) kokybę taip pat įtakoja ir mokinių mokymo(si) motyvacija, mokėjimas mokytis, mokymas(is) bendradarbiaujant. Ypatingai svarbu, kad pamokoje būtų skatinamas mokinių savarankiškumas ir aktyvumas bei tikslingai panaudojama mokymo(si) medžiaga ir metodai.
3. Remiantis literatūros ir dokumentų analize galima teigti, kad mokinių požiūrį į mokymą(si) gali lemti jų požiūris į pamokos kokybę, kadangi jis tampa mokymo(si) motyvu. Kiekvieną motyvą lydintis vidinis džiaugsmas ir pasitenkinimas skatina teigiamą arba neigiamą požiūrį į mokymą(si).
4. Išanalizavus mokslinę, pedagoginę, psichologinę, vadybinę literatūrą buvo nustatyti pamokos kokybės kriterijai bei kategorijos, kurios išryškintos atlikus faktoriinę duomenų analizę: *pedagogo veiklos kryptingumas* (savęs įsivertinimas, mokymo(si) sunkumų ir problemų analizavimas, svarbiausios informacijos pateikimas pirmoje pamokos dalyje, aiškiai pasakomi pamokos tikslai ir uždaviniai, mokytojų pagalba parodant mokymo(si) sunkumų priežastis ir padedant jas įveikti); *paramos mokiniui teikimas* (gaunama informacija, kuri padeda ištaisyti klaidas, galimybė išsakyti savo nuomonę, individualių

savarankiško mokymo(si) būdų numatymas kartu su mokiniais, galimybė matyti savo pažangą, pagalba žinių kūrimo procese, savo idėjų palaikymas); *bendradarbiavimo ir individualių mokinio pastangų derinimas* (dalijimasis surinkta informacija, bendradarbiavimas klasėje, diskutavimas, mokytojų parenkama mokymo(si) medžiaga kiekvienai pamokos daliai, parodymas, į ką labiausiai reikia atkreipti dėmesį, pamokos tikslų pasiekimas savo pastangomis); *dėmesio mokomajai medžiagai ir pozityvių santykių kūrimas* (aktualios mokiniui informacijos parinkimas, klasės aplinka, kurioje galima mokytis ir naudotis naujomis mokymo(si) priemonėmis, klasės aplinka, kuri skatina toleranciją, mokinių dėmesio sutelktumas pamokose ir darbas per visą pamoką, mokytojų ir mokinių tarpusavio supratimas, mokytojų didesnio dėmesio skyrimas silpniau besimokantiems); *žinių tvirtumo akcentavimas* (galimybė pačiam pasirinkti užduotis, pagyrimai už pastangas ir pasiekimus, pamokos medžiagos siejimas su ankstesniu mokymu(si), priminimas pamokos metu, ką mokiniai turi išmokti); *kūrybiškumo žadinimas* (kūrybiškų užduočių atlikimas bei svarstymas ir protavimas pamokoje); *mokomosios medžiagos prasmingumo akcentavimas* (mokymo(si) medžiaga, kuri yra siejama su mokinių patirtimi, užduočių, susijusių su gyvenimu, atlikimas, tikslų siejimas su savęs pažinimu, galimybė eksperimentuoti ir praktiškai pritaikyti įgytas žinias naujomis sąlygomis); *individualių mokymo(si) galių skatinimas* (galimybė pačiam suformuluoti mokymo(si) tikslą pamokoje, galimybė mokytis pagal savo mokymo(si) stilių bei dirbti savo tempu); *žinių gilumo akcentavimas* (savo idėjų rėmimas faktais, dažnas žinių tikrinimas, informacijos perteikimas suprantamai); *savarankiškumo skatinimas* (užduotys, kurias reikia atlikti savarankiškai).

5. Tirtų mokinių požiūrį į mokymą(si) sąlygoja išoriniai (pasirengimas egzaminui, įsiminimas, žinių atgaminimas) ir vidiniai (žinių kaupimas, asmenybės tobulėjimas, sąveika su mokytoju, požiūrio keitimas) mokymo(si) motyvai, tačiau daugiau vyrauja vidiniai motyvai. Nustatyta, kad gimnazijų mokinių požiūris į mokymą(si) labiau siejasi su žinių kaupimu ir asmenybės tobulėjimu. Taip pat nustatyta, kad žinių kaupimą labiau vertina devintų klasių mokiniai nei dešimtų, tačiau pasirengimas egzaminui reikšmingesnis dešimtokams.
6. Remiantis anketinės apklausos rezultatais galima teigti, kad, mokinių nuomone, pamokos yra pakankamai kokybiškos. Nustatyta, kad pedagogai, mokinių požiūriu, gana kryptingai organizuoja mokymo(si) procesą, teikia paramą mokiniams pamokų metu, derina bendradarbiavimą ir individualias pastangas, akcentuoja žinių tvirtumą pamokose, žadina kūrybiškumą, akcentuoja žinių gilumo svarbą, skatina savarankiškumą. Atskleista, kad pedagogai, mokinių požiūriu, organizuodami šias veiklas, daugiau siekia vadovautis

sąveikos paradigma. Tačiau derindami dėmesį mokomajai medžiagai ir pozityvių santykių kūrimui pamokų metu, akcentuodami mokomąją medžiagą, skatindami individualias mokymo(si) galias, mokinių požiūriu, jų pedagogai nepakankamai kryptingai organizuoja veiklą pamokoje ir daugiau vadovaujasi poveikio paradigma.

7. Tyrimo rezultatai parodė, jog mokinių pamokos kokybės vertinimo iš esmės neįtakoja nei mokyklos tipas, nei klasė, nei lytis. Nustatyta tik, kad vidurinių mokyklų mokiniai turi šiek tiek didesnes galimybes pamokos tikslus pasiekti savo pastangomis, gali patys pasirinkti užduotis, suformuluoti mokymo(si) tikslą pamokoje, tačiau gimnazijų mokiniai labiau sutelkia dėmesį pamokose ir dirba per visą pamoką, pedagogai informaciją perteikia suprantamiau, kitaip tariant, vidurinių mokyklų mokiniai daugiau nei gimnazijų iš pedagogų sulaukia bendradarbiavimo ir individualių mokymo(si) galių, žinių tvirtumo akcentavimo bei individualių mokymo(si) galių skatinimo. Tai galėjo įtakoti, kaip parodė mokslinės literatūros ir dokumentų analizė, mokyklos veiklos kryptys, individualus pedagogo darbas, paradigma, kuria jis vadovaujasi. Taip pat paaiškėjo, kad devintų klasių mokiniai labiau akcentuoja, kad mokytojai skiria daugiau dėmesio silpniau besimokantiems, gali dažniau savarankiškai pasirinkti užduotis. Šiuos skirtumus galėjo įtakoti, kaip parodė mokslinės literatūros studija, paauglių amžiaus tarpsnių ypatumai bei mokymo(si) motyvacija. Pastebėta, kad mergaitės kiek labiau nei berniukai akcentavo, kad mokytojai sudaro sąlygas pačioms save įsivertinti, dažniau yra giriamos už pastangas ir pasiekimus, pamokų metu atlieka kūrybiškas užduotis, dažniau pamokose svarsto, protauja, tačiau berniukai dažniau nurodė, jog mokytojas tikrina mokinių žinias, sutinka, kad gauna užduotis, kurias reikia atlikti savarankiškai. Kitaip tariant, mergaitės aktyviau dalyvauja mokymo(si) procese nei berniukai. Šiuos skirtumus galėjo įtakoti, kaip parodė mokslinės literatūros bei Nacionalinio mokinių pasiekimų tyrimo išvados, jų geresni mokymo(si) pasiekimai ir dėl tos priežasties didesnis mokytojų dėmesys joms.
8. Koreliacinė duomenų analizė parodė, kad mokinių požiūriu į pamokos kokybę iš esmės neįtakoja jų požiūris į mokymą(si).

Remiantis gautais tyrimo rezultatais galima teigti, kad pirmoji kelta hipotezė, jog 9-10 klasių abiejų lyčių, besimokantys tiek vidurinėje mokykloje, tiek gimnazijoje mokiniai mano, kad pamokos yra pakankamai kokybiškos ir atliepia sąveikos paradigmos reikalavimus, iš esmės pasitvirtino. Tačiau tyrimas su mokiniais atskleidė, jog mokinių požiūriu į mokymą(si) neveikia jų pamokos kokybės vertinimas, taigi antroji hipotezė nepasitvirtino.

REKOMENDACIJOS

1. Tyrimo rezultatai parodė, kad mokiniams nepakankamai sudaromos galimybės patiems suformuluoti mokymo(si) tikslus pamokoje ir juos pasiekti savo pastangomis. Remiantis mokslinės literatūros studija galima teigti, kad pedagogai turi sudaryti sąlygas mokiniams patiems išsikelti mokymo(si) tikslus, kad pajustų, kokių pastangų dėka jie yra pasiekiami. Mokymo(si) tikslai yra realizuojami mokinių ir mokytojo veikloje, todėl pedagogai turi pažinti mokinių aplinką ir ją kurti. Tikslinga yra įsitikinti, kad tikslai bus nukreipti į optimalių mokymo(si) sąlygų sudarymą, kurios padės vystyti pažintines galias. Kuomet mokiniams bus sudarytos sąlygos patiems išsikelti mokymo(si) tikslus, juos planuoti, apmąstyti ir įgyvendinti, mokiniai pajus asmeninį reikšmingumą, o tai skatins jų mokymo(si) motyvaciją ir padės tikslus pasiekti savo pastangomis.
2. Nustatyta, kad pedagogai nesudaro pakankamai galimybių mokiniams mokytis pagal jų mokymo(si) stilių. Remiantis mokslinės literatūros studija galima teigti, kad siekiant, jog mokymas(is) būtų efektyvus, reikia, kad mokytojas išmanytų mokymo(si) stilių teoriją, gebėtų juos nustatyti, parinkti remiantis šiais rezultatais mokymo(si) metodus. Siekiant pritaikyti mokymo(si) procesą individualiam mokymo(si) stiliui, pedagogai turi mokiniams suteikti galimybę rinktis tai, kas jiems yra priimtina bei išmokti kreipti dėmesį į mokinių reakcijas.
3. Nustatyta, kad pedagogai nesudaro pakankamai galimybių mokiniams patiems save įsivertinti. Tikslinga yra supažindinti mokinius su vertinimo tikslais, vertinimo metu teikti grįžtamąją informaciją, paskatinti mokius atlikti įsivertinimą, kuris būtų reguliarus, įtraukti mokinius į savęs vertinimo procesą, padėti jiems tai atlikti numatant žingsnius, kaip kiekvienas galėtų matyti savo pažangą.
4. Tyrimo rezultatai parodė, kad pedagogai nepakankamai skiria dėmesio mokymo(si) individualizavimui. Pedagogai turėtų atsižvelgti į mokinių skirtumus planuojant mokymo(si) procesą, individualius mokinių poreikius, aprėpti įvairius intelekto lygius, pažangą suvokti kaip individualų kiekvieno mokinio augimą, naudoti įvairias mokymo(si) strategijas. Mokytojas turi padėti atsiskleisti mokinių įgūdžiams.

Vidurinių mokyklų pedagogams

1. Koreliacinė duomenų analizė parodė, kad vidurinių mokyklų pedagogai informaciją perteikia nelabai suprantamai. Remiantis mokslinės literatūros analize galima teigti, kad siekiant, jog informacija būtų suprantamesnė, pedagogai turi kritiškai vertinti medžiagą, kurią naudoja savo darbe (mokymo turinio dokumentai, mokymo programos, vadovėliai). Jie turi patys suvokti, kas toje medžiagoje yra svarbiausia, kas sudaro temos esmę. Tikslinga būtų nagrinėjamą medžiagą grupuoti pagal svarbiausius teiginius ir sąvokas, taip mokiniam parodant orientyrą, į ką labiausiai reikia atkreipti dėmesį. Tai susistemina turimas žinias ir padeda labiau įsiminti.
2. Nustatyta, kad mokiniai nepakankamai sutelkia dėmesį ir dirba per visą pamoką. Remiantis mokslinės literatūros ir dokumentų analize galima teigti, kad pedagogai turi tikslingai organizuoti mokinių darbą pamokos metu, sukurti ir palaikyti darbingą klimata, veiksmingai ir racionaliai naudoti pamokos laiką.

Gimnazijų pedagogams

1. Koreliacinė duomenų analizė parodė, kad pedagogai nesudaro pakankamai galimybių mokiniams patiems pasirinkti užduotis. Tikslinga pamokų metu skatinti mokinių savarankiškumą, suteikiant galimybes patiems pasirinkti užduotis. Tokiu būdu bus skatinama mokinių atsakomybė už savo mokymo(si) efektyvumą bei stiprės motyvaciją. Tikslinga būtų įtraukti mokinius į mokymo(si) turinio konstravimą, remiantis jų sukaupta patirtimi, poreikiais.

LITERATŪRA

1. Abramauskienė J., Kirliauskienės R. (2008). Suaugusiųjų mokymosi motyvacija. *Pedagogika*. [Žiūrėta 2012-01-11]. Prieiga per internetą: <<http://www.biblioteka.vpu.lt/pedagogika/PDF/2008/89/abrkir158-63.pdf>>
2. Adomėnas V. (2000). *Statistiniai kokybės valdymo metodai*. Kaunas: Technologija.
3. Ališauskas R. (2000a). Švietimo kokybės vadyba. *Bendrojo lavinimo mokyklos audito metodika*. Projektas. Vilnius. p. 4-7.
4. Ališauskas R. (2000b). Švietimo kokybės matuokliai. *Mokykla*, p. 1-5.
5. *Anykščių Antano Baranausko vidurinės mokyklos 2011- 2012 m.m. pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų ugdymo planas*. [Žiūrėta 2012-01-11]. Prieiga per internetą: <<http://www.baranauskas.anyksciai.lm.lt/5-12%20kl.%20ugdymas.doc>>
6. *Antrojo švietimo reformos etapo prioritetai* (1998). [Žiūrėta 2011-09-15]. Prieiga per internetą: <http://www.smm.lt/strategija/docs/srp/DOC_isa_vykdymo%20UZDAVINIAI_1999.pdf>
7. Arends R. I. (1998). *Mokomės mokyti*. Vilnius: Margi raštai.
8. Arends R. I. (2008). *Mokomės mokyti*. Vilnius: Margi raštai.
9. *Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito tvarkos aprašas* (2007). [Žiūrėta 2011-09-21]. Prieiga per internetą: <http://www.sac.smm.lt/images/file/e_biblioteka/8_Vidaus_audito_rekomendacijos.pdf>
10. *Bendrojo lavinimo mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo rekomendacijos* (2009). Patvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro. [Žiūrėta 2012-01-06]. Prieiga per internetą: <<http://www.lieporiai.lt/bendra-informacija/veiklos-kokybs-sivertinimas>>
11. *Bendrosios 2008 metų nacionalinio 6 ir 10 klasių mokinių pasiekimų tyrimo išvados*. [Žiūrėta 2012-01-11]. Prieiga per internetą: <http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/tyrimai/nmp/2008%20metu%20pagrindines%20tyrimo%20isvados.pdf>
12. Berns R. M. (2009) *Vaiko socializacija: šeima, mokykla, visuomenė*. Vilnius: Poligrafija ir informatika.
13. Bitinas B. (2000). *Ugdymo filosofija*. Vilnius: Enciklopedija.
14. Bulajeva T. (2007). *Žinių ir kompetencijų vertinimas: kaip sukurti studentų pasiekimų vertinimo metodiką*. Vilnius: Petro ofsetas.

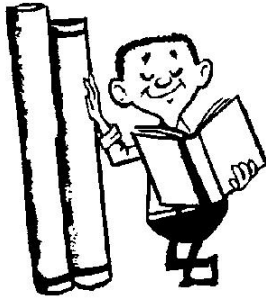
15. Burzgelevičienė R. (2001). *Lietuvos švietimo kaita*. Vilnius: Garnelis.
16. Butkienė G., Kepalaitė A. (1996). *Mokymasis ir asmenybės brendimas*. Vilnius: Margi raštai.
17. Butkus F. S. (2003). *Vadyba: organizacijos veiklos operatyvaus valdymo pagrindai*. Vilnius: Eugrimas.
18. Čiužas R. (2007). Mokytojo ir mokinio vaidmenų kaita edukacinės paradigmos virsmo sąlygomis. *Pedagogika*, p. 64-70.
19. Čiužas R., Jucevičienė P. (2006). Lietuvos mokytojų didaktinė kompetencija. *Švietimo problemos analizė*. [Žiūrėta 2012-01-03]. Prieiga per internetą: <http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/pr_analize/Mokytoju_didaktine_kompetencija.pdf>
20. *Dėl mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo sampratos* (2004). [Žiūrėta 2011-11-20]. Prieiga per internetą: <<http://www.pedagogika.lt/puslapis/samprata.pdf>>
21. *Dėl pritarimo bendrojo lavinimo mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo rekomendacijoms* (2009). [Žiūrėta 2011-09-15]. Prieiga per internetą: <http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=340787&p_query=&p_tr2=>>
22. *Formaliojo švietimo kokybės užtikrinimo sistemos koncepcija* (2008). Parengė LR Švietimo ir mokslo ministerija. [Žiūrėta 2011-01-29]. Prieiga per internetą: <http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=332022&p_query=&p_tr2=>>
23. Gage N. L., Berliner D. C. (1994). *Pedagginė psichologija*. Vilnius: Alma litera.
24. Gedvilienė G. (2008). *Ko reikia šiuolaikiniam mokytojui? Aktualus mokytojų kvalifikacijos tobulinimo turinys: mokomoji knyga mokytojams*. Vilnius: Lietuvos prekybos, pramonės ir amatų rūmų asociacija.
25. Jensen E. (1999). *Tobulas mokymas: daugiau kaip 1000 praktinių patarimų vaikų ir suaugusiųjų mokytojams*. Vilnius: OVO.
26. Jovaiša L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
27. Jucevičienė P. (2005). *Mokytojų didaktinės kompetencijos atitiktis šiuolaikiniams švietimo reikalavimams*. Kaunas: Lietuvos švietimo ir mokslo ministerija. [Žiūrėta 2011-12-04]. Prieiga per internetą: <http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/tyrimai/MOKYTOJU_DIDAKT_KOMPETENCIJOS_ATITIKTIS_%20SIUOLAIK_REIKALAV.pdf>
28. Juodaitė A., Karžinauskienė R. (2007). Kokybės vadybos principų raiška mokyklos ir šeimos bendradarbiavimo procesuose. *Mokytojų ugdymas*, p. 24-41.
29. Jurašaitė-Harison E. (2008) Konstruktyvizmo teorinė įvairovė, praktinė raiška ir raidos tendencijos. *Žvirblių takas*, p. 2-6.

30. Kaziliūnas A. (2007). *Kokybės vadyba*. Vilnius: Mykolo Riomerio universitetas.
31. Kjergaard E., Martinkėnienės R. (1996). *Penki sveikinimai demokratijai*. Glesborg: Nørre Djurs Kommune.
32. *Lietuvos Respublikos Švietimo įstatymas* (2011). [Žiūrėta 2011-09-15]. Preiga per internetą: <http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=395105>
33. *Lietuvos „Švietimo visiems“ veiksmų plano gairės*. [Žiūrėta 2011-09-15]. Prieiga per internetą: <http://www.forumas.smm.lt/dok-sv_planas.html>
34. *Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministro įsakyme „Dėl pritarimo bendrojo lavinimo mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo rekomendacijoms“* (2009). [Žiūrėta 2011-09-10]. Prieiga per internetą: <[HTTP://WWW3.LRS.LT/PLS/INTER3/DOKPAIESKA.SHOWDOC_L?P_ID=340787&P_QUERY=&P_TR2=>](http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=340787&p_query=&p_tr2=>)>
35. *Lietuvos švietimas* (2000). Parengė LR Švietimo ir mokslo ministerija. [Žiūrėta 2011-01-29]. Prieiga per internetą: <http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/apzvalgos/Lietuvos_svietimas-2000.pdf>
36. Myers D. C. (2008). *Psichologija*. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
37. Petty G. (2006). *Šiuolaikinis mokymas*. Vilnius: Tyto alba.
38. Pociūtė D., Janušauskienė V., Vitkauskas R. (2005). *Kokybės vadyba: mokomoji knyga*. Vilnius: Technika.
39. Pudanaite J. (2007). Subjektų (mokytojo ir mokinio) sąveikos komunikacija. *Proaktyvus mokymasis*, p. 281-303.
40. Rado P. (2003). *Švietimas pereinamuoju laikotarpiu*. Vilnius: Garnelis.
41. Rajeckas V. (1999). *Mokymo organizavimas*. Kaunas: Šviesa.
42. Rupšienė L. (2000). *Nenoras mokytis – socialinis pedagoginis reiškiny: monografija*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
43. Ruževičius J. (2006a). *Kokybės vadybos metodai ir modeliai*. Vilnius.
44. Ruževičius J. (2006b). *Kokybės vadybos modeliai ir jų taikymas organizacijų veiklos tobulumui*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
45. Salienė V. (2006). Vertinimas ir įsivertinimas lietuvių kalbos pamokose: tradicijos ir kaita. *Pedagogika*. p. 114-119.
46. Šiaučiukėnienė L., Visockienė O., Talijūnienė P. (2006). *Šiuolaikinės didaktikos pagrindai*. Kaunas: Technologija.
47. Stoll L., Fink D. (1998). *Keičiame mokyklą*. Vilnius: Margi raštai.

48. Stoner J.A.F., Freeman R.E., Gilbert D.R. Jr. (2001). *Vadyba*. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
49. Targamadzė V. (2010). *12 – 14 metų mokinių mokymo(si) didaktinės problemos ir jų sprendimo galimybės. Galimybių studija*. Vilnius: Švietimo ir mokslo ministerijos Švietimo aprūpinimo centras. [Žiūrėta 2011-12-04]. Prieiga per internetą: <http://www.alternatyvusugdymas.lt/wp-content/uploads/2009/12/10_09_03_AU_galimybiu_studija.pdf>
50. Vaicekauskienė V. (2007). *Švietimo politikos analizės pagrindai*. Vilnius: ŠMM
51. *Valstybės ilgalaikės raidos strategija* (2002). [Žiūrėta 2011-09-15]. Prieiga per internetą: <http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=193888>
52. *Valstybinėse švietimo strategijos 2003-2012 metų gairės*. [Žiūrėta 2011-12-27]. Prieiga per internetą: <<http://www.smm.lt/strategija/vss.htm>>
53. Vanagas P. (2006). *Visuotinės kokybės vadyba*. Kaunas: Technologija.
54. Vilkonienė M. (2007). *Bendrojo išsilavinimo kokybė: samprata, problematika, praktika*. Vilnius: Ciklonas.
55. Želvys R. (2003). *Švietimo organizacijų vadyba*. Vilnius:
56. Žibėnienė G. (2007). *Mokymo(si) pasiekimų vertinimas/įsivertinimas. Proaktyvus mokymasis*. Vilnius: Versus Auriaius.
57. *Quality targets in services for young children* (2004). [Žiūrėta 2011-08-30]. Prieiga per internetą: <http://www.childcarequality.ca/wdocs/QbD_QualityTargets.pdf>
58. Э. М. Коротков (2007). *Управление качеством образования*.
59. Т. П. Мащенко (2008). *Рейтинговая система оценивания знаний учащихся в современном образовательном пространстве*. [Žiūrėta 2011-07-15]. Prieiga per internetą: <http://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,5733/Itemid,118/>

PRIEDAI

MIELAS MOKSLEIVI(-E),



Esu Šiaulių Universiteto Edukologijos fakulteto magistrantė. Rašau baigiamąjį darbą apie mokinių veiklą pamokos metu, todėl man reikia **JŪSŲ** pagalbos. Prašau raštu atsakyti į anketos klausimus, pažymint **JUMS** tinkamą atsakymą **X**. Anketa yra anoniminė, todėl vardo rašyti nereikia.

1. Kas TAU yra mokymas(is)?

- Žinių kaupimas;
- Pasirengimas egzaminui;
- Asmenybės tobulėjimas;
- Įsiminimas;
- Žinių atgaminimas;
- Sąveika su mokytoju;
- Požiūrio keitimas;
- Kita _____

2. Kaip dirbate pamokų metu?

| Teiginiai | Tikrai sutinku | Sutinku | Nežinau | Nesutinku | Tikrai nesutinku |
|---|----------------|---------|---------|-----------|------------------|
| Galiu pats suformuluoti mokymo(si) tikslą pamokoje. | | | | | |
| Gaunu užduotis, kurias reikia atlikti savarankiškai. | | | | | |
| Galiu pats pasirinkti užduotis. | | | | | |
| Dirbu savo tempu. | | | | | |
| Turiu galimybę mokytis pagal savo mokymo(si) stilių. | | | | | |
| Gaunu informaciją, kad galėčiau ištaisyti savo klaidas. | | | | | |
| Įsivertinu save. | | | | | |
| Atlieku kūrybiškas užduotis. | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| Galiu išsakyti savo nuomonę. | | | | | |
| Individualius savarankiško mokymo(si) būdus numatome kartu su mokytojais. | | | | | |
| Matau savo pažangą. | | | | | |
| Gaunu pagalbą žinių kūrimo procese. | | | | | |
| Sulaukiu savo idėjų palaikymo. | | | | | |
| Galiu eksperimentuoti ir praktiškai pritaikyti įgytas žinias naujomis sąlygomis. | | | | | |
| Savo idėjas remiu faktais. | | | | | |

3. Kas pamokose vyksta?

| Teiginiai | Tikrai sutinku | Sutinku | Nežinau | Nesutinku | Tikrai nesutinku |
|--|----------------|---------|---------|-----------|------------------|
| Dalijamės surinkta informacija. | | | | | |
| Atliekame užduotis, susijusias su gyvenimu. | | | | | |
| Bendradarbiaujame klasėje. | | | | | |
| Esu giriamas už pastangas ir pasiekimus. | | | | | |
| Mes svarstome, protaujame. | | | | | |
| Mes dažnai diskutuojame. | | | | | |
| Analizuojame mokymo(si) sunkumus ir problemas. | | | | | |
| Mano žinias mokytojas dažnai tikrina. | | | | | |

4. Kaip organizuojama veikla pamokų metu?

| Teiginiai | Tikrai sutinku | Sutinku | Nežinau | Nesutinku | Tikrai nesutinku |
|--|----------------|---------|---------|-----------|------------------|
| Mokytojai parenka mokymo(si) medžiagą kiekvienai pamokos daliai. | | | | | |
| Parodo, į ką labiausiai reikia atkreipti dėmesį | | | | | |
| Informaciją perteikia suprantamai. | | | | | |
| Pirmoje pamokos dalyje pateikia svarbiausią informaciją. | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| Aiškiai pasako pamokos tikslus ir uždavinius. | | | | | |
| Sieja tikslus su savęs pažinimu. | | | | | |
| Pamokos tikslus galima pasiekti savo pastangomis. | | | | | |
| Skatina kryptingai siekti pamokos tikslo. | | | | | |
| Pamokos medžiagą sieja su ankstesniu mokymu(si). | | | | | |
| Pamokos metu primena, ką mokiniai turi išmokti. | | | | | |
| Mokymo(si) medžiagą sieja su mokinių patirtimi. | | | | | |
| Parenta aktualią mokiniui informaciją. | | | | | |
| Klasės aplinka yra tokia, kurioje galima mokytis ir naudotis naujomis mokymo(si) priemonėmis. | | | | | |
| Klasės aplinka skatina toleranciją. | | | | | |
| Mokytojai parodo mokymo(si) sunkumų priežastis ir padeda jas įveikti. | | | | | |
| Mokiniai sutelkia dėmesį pamokose ir dirba per visą pamoką. | | | | | |
| Mokytojai ir mokiniai supranta vienas kitą. | | | | | |
| Mokytojai daugiau dėmesio skiria silpniau besimokantiems. | | | | | |
| Mokytojai daugiau dėmesio skiria gabiems mokiniams. | | | | | |

5.Kas TAVE labiausiai skatina mokytis?

- Žinių prireiks gyvenime;
- Nori gerai atlikti savo pareigas;
- Nori įtikti tėvams;
- Reikalauja mokytojai;
- Nori gauti gerus pažymius;
- Nori įtikti mokytojams;
- Kita _____

6. Kaip vyksta vertinimas pamokų metu?

| Teiginiai | Tikrai sutinku | Sutinku | Nežinau | Nesutinku | Tikrai nesutinku |
|---|----------------|---------|---------|-----------|------------------|
| Žinau aiškius vertinimo kriterijus. | | | | | |
| Vertinimas man padeda suprasti, ką reikia patobulinti. | | | | | |
| Vertinimo sistema kuriama bendradarbiaujant mokytojui su mokiniais. | | | | | |

7. Kam mokymo(si) procese skiriama daugiausia dėmesio?

- Savo dalyko žinioms;
- Kritinio mąstymo ugdymui;
- Kūrybingumo ugdymui;
- Praktinio mąstymo ugdymui;
- Kita _____

8. Kokiems TAVO ypatumams skiriamas dėmesys?

- Interesams;
- Pomėgiams;
- Galimybėms;
- Daromai pažangai;
- Atminčiai;
- Kita _____

KELETAS KLAUSIMŲ APIE TAVE

Lytis:

- Mot.;
- Vyr.

Mokyklos tipas:

- Vidurinė mokykla;
- Gimnazija.

Klasė:

- 9 klasė;
- 10 klasė.

AČIŲ UŽ NUOŠIRDŽIUS ATSAKYMUS 😊