

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS
SOCIALINĖS GEROVĖS IR NEGALĖS STUDIJŲ FAKULTETAS
SPECIALIOSIOS PEDAGOGIKOS KATEDRA

Specialiosios pedagogikos magistrantūros studijų programa

Neringa Strelkoviėnė

**INDIVIDUALUS PEDAGOGINĖS VEIKLOS STILIUS: PRIVALUMAI IR
TRŪKUMAI**

Magistro darbas

*Magistro darbo vadovas –
doc. dr. Algirdas Ališkauskas*

2012

Turinys

Magistro darbo santrauka	3
Įvadas	4
1 skyrius. PEDAGOGŲ INDIVIDUALIOS VEIKLOS STILIUS POŽIŪRIO Į MOKYMĄ(SI) KAITOS KONTEKSTE	8
1.1. Požiūrio į mokymą ir mokymąsi kaita	8
1.2. Mokytojo didaktinė kompetencija šiuolaikinėje didaktikoje	10
1.2.1. Mokymo(si) tikslai	13
1.2.2. Mokymo(si) metodai	14
1.2.3. Mokymo(si) aplinka	20
1.2.4. Mokytojo ir mokinių sąveika	21
1.2.5. Pedagoginės veiklos (mokymo) individualaus stiliaus samprata	22
2 skyrius. PEDAGOGŲ INDIVIDUALUS VEIKLOS STILIUS: KIEKYBINIO TYRIMO REZULTATAI	25
2.1. Tyrimo metodika ir organizavimas	25
2.2. Tyrimo dalyviai	27
2.3. Pedagoginės veiklos stilius	28
2.3.1. Mokymo stilių požymiai	28
2.3.2. Individualūs pedagoginės veiklos stiliai ir jų charakteristikos	38
Išvados	48
Literatūra	50
Summary	53
Priedai	54

Magistro darbo santrauka

Darbe atlikta teorinė požiūrio į mokymą ir mokymąsi kaitos, mokytojo didaktinės kompetencijos šiuolaikinėje didaktikoje, pedagoginės veiklos individualaus stiliaus sampratos analizė.

Tyrimo tikslas - atskleisti mokytojų individualų pedagoginės veiklos stilių bei įvertinti jo privalumus ir trūkumus. Tyrimo objektas - individualus pedagoginės veiklos stilius.

Taikytas kiekybinis tyrimas anketinės apklausos metodu. Tyrimo imtis - 174 pedagogai. Individualaus pedagoginės veiklos stiliaus analizė atlikta 75 pedagogų apklausos pagrindu. Kiekybinis tyrimas atliktas bendrojo lavinimo mokyklose 2010 m. Duomenys apdoroti, taikant statistinę tyrimo duomenų analizę.

Empirinėje magistro darbo dalyje nagrinėjama individualaus pedagoginės veiklos stiliaus privalumai ir trūkumai, mokymo proceso efektyvumą lemiantys veiksniai.

Svarbiausios empirinio tyrimo išvados:

1. Gauti tyrimo rezultatai leidžia konstatuoti, kad pedagogams labiausiai būdingas *loginis improvizacinis* pedagoginės veiklos stilius.
2. Pamokų metu užtikrinamas grįžtamasis ryšys: aiškinant medžiagą, užduodami klausimai, apklausos metu stebimas mokinių aktyvumas, stengiamasi, kad kuo daugiau pamokoje kalbėtų patys mokiniai.
3. Vaizdumas – vienas pagrindinių veiksnių, lemiančių mokymo(si) proceso įvairovę, jo efektyvumą. Be vaizdinių priemonių savo darbo neįsivaizduoja nė vienas pedagogas.
4. Mokymas diferencijuojamas ir individualizuojamas. Mokymo turinys pritaikomas mokinių individualiems poreikiams, diferencijuojami reikalavimai, vertinimo kriterijai.
5. Mokymo metodų srityje pirmenybė teikiama tradiciniams mokymo metodams, mokymas dažniausiai grindžiamas individualiu darbu su mokiniu ir individualia kontrole.
6. Dauguma mokytojų neturi aiškių prioritetų, koks pagrindinis pedagogo uždavinys, į ką orientuotis mokant – mokinių žinias ir gebėjimus, praktiką, teoriją ir pan.
7. Nepakankamai vertinamos ir panaudojamos mokinių tarpusavio sąveikos mokymo(si) procese: menkai orientuojamasi į mokinių darbą poromis, grupinį darbą, projektų rengimą.
8. Gana prieštaringi mokytojų atsakymai liudija, kad pedagogai nepakankami geba identifikuoti savo pedagoginės veiklos individualų stilių, išskirti savo veiklos prioritetus, refleksuoti apie savo veiklą pamokoje.

Esminiai žodžiai: mokytojo didaktinė kompetencija, individualus pedagoginės veiklos stilius, vaidmuo, mokymas, mokymasis.

Įvadas

Mokslinė problema ir tyrimo aktualumas. Sparti kaita, kupinas naujų iššūkių amžius kelia naujus reikalavimus asmeniui ir visuomenei, o kartu ir juos ugdančiai švietimo sistemai. Nauji iššūkiai iš esmės sureikšmina socialinį ir kultūrinį švietimo vaidmenį. Į juos visuomenė gali atsakyti, tik remdamasi šiuolaikine, nuolat atsinaujinančia, švietimo sistema (Boruta ir kt., 2002). Švietimo institucijos, jų bendruomenės, kiekvienas mokytojas asmeniškai kasdien susiduria su nuolatinėmis naujovėmis bei pokyčiais tiek visuomenėje, tiek ugdymo procese. Ši aplinkybė reikalauja „gerai pažinti ir valdyti nuolat atsinaujinančias pokyčių jėgas“ (Barkauskaitė, Strutinskaitė, 2000). Taigi švietimo ir ugdymo proceso kaita – dabarties būtinybė.

Jovaišos teigimu (cit. Čiužas, Šiaučiukėnienė, 2007), teorijos, akcentuojančios mokymą kaip esminį sėkmingo išmokimo veiksnį, pagrindinį dėmesį skiria galutiniam mokymo rezultatui. Čia ugdytojas yra žinių perteikėjas ir jis apsprendžia, ką besimokantysis turi daryti, kad pasiektų jo iškeltus tikslus ir gautų teigiamą įvertinimą. Vadovaujantis mokymo paradigma, mokymasis turi sekti paskui mokymą. Per visą XX a. Lietuvos mokykla vadovavosi šia klasikine paradigma, kuri, ugdymą traktuoja kaip visuomenės apibendrintos patirties pateikimą ugdytiniais. Pagal šią paradigmą pedagogo rankose – tautos ateitis, todėl jo atsakomybė visuomenei buvo begalinė (Bitinas, 1998).

XXI a., Čiužo (2007) teigimu, mokinio ir mokytojo vaidmenų samprata evoliucionuoja, išskirtinis dėmesys skiriamas mokymuisi: rengiamos konferencijos, publikuojami straipsniai, daugelio sričių specialistai nagrinėja mokymąsi įvairiais diskursais, pritaiko technologijas, ieško būdų, kaip pasiekti efektyvesnių mokymosi rezultatų (Dagienė, Žilinskienė, 2011). Naujausioji - mokymosi paradigma grindžiama supratimu, kad mokymasis yra konstruktyvi paties individo veikla, sudarant jam mokymosi sąlygas bei suteikiant pagalbą, kuri reikalinga mokymosi veiklai užtikrinti. Mokytojui čia tenka naujas vaidmuo - pagalbininko bei mokymosi aplinkų kūrėjo (Čiužas, Šiaučiukėnienė, 2007). Mokytojas, norėdamas įvykdyti jam keliamus naujus reikalavimus ir pateisinti visuomenės lūkesčius, šiandien tampa besimokančios visuomenės piliečiu. Jo atvirumas naujovėms, kūrybiškumas, bendradarbiavimo įgūdžiai ir pasiryžimas nuolatos atnaujinti savo žinias yra kartinės jo sėkmės prielaidos. Taip pat svarbus tinkamas mokytojo profesinis pasirengimas: jis turi suprasti besimokančios visuomenės tikslus, išmanyti naujus mokymo metodus ir priemones (Trakšėlys, 2008).

Taigi, kintant visuomenei, tobulėjant ir atsirandant naujoms priemonėms, neišvengiamai kinta ir mokymo(si) procesas (Dagienė, Žilinskienė, 2011). Jis tampa vis

dinamiškesnis, daugiafunkcinis, apimantis laike ir erdvėje kintančius įvairius veiksnius: mokytojus, mokinius, mokymo(si) turinį, tikslus, metodus, priemones, *pedagoginės veiklos stilių* ir kt.

Mokymo(si) metodų, strategijų pasirinkimo bei taikymo efektyvumo aktualumas pabrėžiamas Lietuvos ir užsienio mokslininkų darbuose: Gage, Berliner (1994), Kret (1997), Hopkins, Ainscow, West (1998), Arends (1998), Jensen (2001), Buehl (2004), Petty (2008), Bižys, Linkaitytė, Valiuškevičiūtė (1996), Galkienė, Cijūnaitienė (2007), Laužackas, Gedvilienė, Tūtlys, Juozaitienė (2008) ir kt.. Pedagoginio darbo stilių įvairovę, jų nustatymo metodiką pateikė Rogovas (2001). Individualus pedagoginės veiklos stilius arba mokytojo požiūris į savo veiklą, vaidmens susikūrimas, Jucevičienės ir kt. (2005) teigimu, tiesiogiai siejasi su teoriniu požiūriu į mokymą ir mokymąsi. Autorių atlikto tyrimo metu paaiškėjo, kad Lietuvos mokytojams nėra būdingas vienas vyraujantis mokymo stilius. Daugiau nei trečdaliui mokytojų būdingas mokymo stilius apima poveikio ir sąveikos paradigmu elementus bei negatyvią nuostatą mokymosi paradigmos atžvilgiu. Trečdaliui mokytojų būdingas mokymo stilius jungia poveikio, sąveikos ir mokymosi paradigmu elementus. Penktadaliui mokytojų būdingas mokymo stilius sieja tik poveikio paradigmos elementus ir negatyvią nuostatą sąveikos atžvilgiu. Kol kas nenustatyta mokytojų, kuriems būtų būdingas mokymo stilius, pagrįstas mokymosi paradigma.

Individualaus pedagoginės veiklos stiliaus, kaip vienos iš mokytojo didaktinės kompetencijos charakteristikų, ištyrimo laipsnis nėra pakankamas. Nepavyko rasti tyrimų, atskleidžiančių, ar pedagogai geba atpažinti savo pedagoginės veiklos stilių, ar žino savo veiklos privalumus ir trūkumus. Tokių tyrimų pagrindu suformuoti siūlymai pasitarnautų tobulinant mokytojų individualios veiklos stilių.

Tyrimo objektas. Individualus pedagoginės veiklos stilius.

Tyrimo tikslas. Atskleisti mokytojų individualų pedagoginės veiklos stilių bei įvertinti jo privalumus ir trūkumus.

Uždaviniai.

1. Atskleisti mokytojo didaktinės kompetencijos charakteristikų (tikslų, metodų, individualaus pedagoginio stiliaus) ir požiūrio į mokymą ir mokymąsi kaitos ryšį.
2. Nustatyti pedagogų veiklos individualų stilių, įvertinti būdingo stiliaus privalumus ir trūkumus, mokymo proceso efektyvumą lemiančius veiksnius.
3. Identifikuoti mokytojų gebėjimo atpažinti savo pedagoginės veiklos stilių lygį.

Tyrimo dalyviai. Tyrimas atliktas 2010 m.. Tyrimo dalyviai – pedagogai. Tyrimo imtis - 174 respondentai. Imties sudarymui buvo naudojama netikimybinė atranka. Tyrimo dalyviai pasirinkti tikslinės atrankos būdu, t.y. tiriamoji grupė suformuota iš asmenų, turinčių tipinių požymių: specialiųjų pedagogų, dalykų mokytojų ir pradinių klasių mokytojų, kurie ugdo

specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčius mokinius. Klausimyno pirmąją dalį pildė 174, pirmąją ir antrąją – 75 mokytojai (25 dalykų mokytojai, po tiek pat - pradinėjų klasių ir specialiųjų pedagogų). Individualaus pedagoginės veiklos stiliaus analizė atlikta 75 pedagogų apklausos pagrindu.

Tyrimo metodologija ir metodai. Magistro darbe naudojami šie tyrimo metodai: mokslinės literatūros šaltinių teorinė analizė, anketinė tyrimo dalyvių apklausa. Duomenys apdoroti taikant statistinę tyrimo duomenų analizę SPSS for Windows 12 (neparametrinis Pirsono χ^2 kriterijaus testas).

Anketą sudaro du blokai: demografiniai duomenys apie respondentus ir pagrindinis blokas. *Demografinę* anketos dalį sudaro nominalinės skalės (tiriamųjų lytis, amžius, išsilavinimas, specialybė, pareigos mokykloje, kvalifikacinė kategorija) ir viena intervalinė skalė su nelyginiais intervalais (nustatomas respondentų pedagoginio darbo stažas). Pagrindinį bloką galima suskirstyti į dvi dalis. *Pirmojoje* dalyje pateikiamas E. I. Rogovo (2001) sudarytas klausimynas mokytojų individualiam veiklos stiliui nustatyti. Klausimyną sudaro 33 dichotominiai teiginiai, t.y. tyrimo dalyviai kiekvieną pateiktą teiginį galėjo įvertinti vienu iš dviejų galimų variantų (*taip* arba *ne*). Apdorojant klausimyno rezultatus, kiekvieno respondento pateikti atsakymai buvo pažymimi lentelėje. Mokytojų individualus veiklos stilius identifikuojamas skaičiuojant pažymėtus atsakymų variantus (jų skaičių) stulpeliuose. Didžiausias pažymėtų teiginių skaičius leido įvertinti kiekvieno respondento individualų veiklos stilių, veiklos bruožus.

Antrojoje anketos dalyje pedagogams buvo pateikta Ališausko (2008) sudaryta anketa (31 teiginys). Respondentai kiekvieną teiginį, susijusį su pedagoginės veiklos stiliumi, galėjo įvertinti vienu iš keturių galimų variantų, t.y. *taip, ko gero taip, ko gero ne, ne*. Šioje anketos dalyje yra ir vienas atviro tipo klausimas, kuriuo ugdytojų prašoma nurodyti mokymo būdus, dažniausiai taikomus mokant specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčius vaikus.

Pagrindinės sąvokos:

Mokytojo didaktinė kompetencija – tai mokytojo žinios, gebėjimai, vertybės, asmens savybės, sąlygojančios efektyvų ugdymą. Ši kompetencija nagrinėjama per pedagoginę ugdomąją veiklą pedagoginėje sistemoje. Mokytojo didaktinę kompetenciją apibūdina mokymo tikslai, metodai, mokymo(si) aplinka, mokytojo ir mokinio sąveika, *mokytojo darbo stilius* (Jucevičienės ir kt., 2005).

Individualus pedagoginės veiklos stilius - mokytojo požiūris į savo veiklą, *vaidmens* susikūrimas (Jucevičienės ir kt., 2005).

Vaidmuo – terminas, nusakantis tam tikras normas, detaliam paaiškinančias, kokie turėtų būti įvairūs konkretaus darbo aspektai (Arends, 1998).

Mokymas – tikslinga mokytojo ir mokinio sąveika, stimuliuojanti ir organizuojanti mokinio aktualią pažintinę bei praktinę veiklą siekiant plėtoti mokymosi aktyvumą, veiklos savarankiškumą, kūrybiškumą bei ugdyti asmenybę (Jovaiša, 2001).

Mokymasis – konstruktyvi paties individo veikla, sudarant jam mokymosi sąlygas bei suteikiant paramą; vaikai mokosi, remdamiesi sukaupta patirtimi, įgūdžiais bei jiems būdingais mokymosi būdais (Sabaliauskienė, 2006).

Magistro darbo struktūra. Magistro darbą sudaro: santrauka lietuvių kalba, įvadas, 2 skyriai, išvados, naudotos literatūros sąrašas (51 šaltinis), santrauka anglų kalba, priedai. Tyrimo duomenis iliustruoja 1 lentelė, 23 paveikslai. Prieduose pateikiamas anketos pedagogams pavyzdys. Darbo apimtis – 54 puslapiai.

1 skyrius. PEDAGOGŲ INDIVIDUALUS VEIKLOS STILIUS POŽIŪRIO Į MOKYMĄ(SI) KAITOS KONTEKSTE

1.1. Požiūrio į mokymą ir mokymąsi kaita

Ugdymo mokslo raida, Lamanasko (2000) teigimu, pakankamai sudėtinga ir įvairialypė, nestokojusi ir nestokojanti tyrinėtojų dėmesio. Tai labai sudėtingas, daugiaaspektis ir giluminis procesas, kurio esmę daugelis tyrinėtojų aiškina skirtingai, kadangi laikomasi ne tų pačių filosofinių, psichologinių, sociokultūrinių koncepcijų.

Vieni autoriai akcentuoja ugdytojo veiklą, vienkryptį veikimą ugdytinio, kiti – dvikryptį veikimą. Todėl ugdymas, priklausomai nuo laikmečio, nagrinėjamas įvairiais aspektais – kaip sąveika, kaip bendravimas, kaip santykiavimas, kaip veikla, kaip valdymas ir pan. Visi požiūriai į ugdymą, nors ir skirtingi, iš esmės teisingi, nes atspindi ugdymo tikrovę, to laikmečio ugdymo siekius (Lamanaskas, 2000). Pavyzdžiui, sovietinėje pedagogikoje ugdytinis buvo traktuojamas kaip ugdymo, pedagoginio poveikio objektas. Tuo metu Bitinas ir kt. (1981) teigė, kad ugdyti asmenybę - reiškia perduoti jai sukauptą visuomenės patirtį, kartu parengti asmenybę gyvenimui visuomenėje ir darbui. Taigi ugdymas tų metų pedagogikoje buvo suprantamas kaip konkretus visų ugdytojų (tėvų, mokytojų, auklėtojų) darbas, turintis tikslą, atitinkamas priemones ir jų taikymo būdus. Šiaučiukėnienė, Stankevičienė (2002) pažymi, kad totalitarinėje sistemoje pedagogas buvo pagrindinis vykdytojas, paklusnus, pasyvus valstybinės ugdymo politikos perdavėjas, o ugdytinis – tik mokymo objektas, mokytojo pavaldinys, kaupiantis faktus ir informaciją, kurią egzaminų metu atkartoja, atgamina.

Šiuo metu požiūris į ugdymo procesą kitoks. Šių dienų pedagogikoje mokinys jau nėra pedagoginio poveikio objektas, o lygiateisis pedagoginės sąveikos narys. Šiuolaikinėje didaktikoje vis dažniau akcentuojama ir mokymosi paradigma paremtas ugdymo procesas. Targamadžė (2009) pažymi, jog kiekvienas mokinys turi unikalią žinių įgijimo patirtį ir ja remdamasis gali konstruoti savo žinojimo sistemą. Vadovėlis, mokytojas – jau ne vieninteliai žinių šaltiniai. Šiame kontekste atkreiptinas dėmesys, kad mokiniai negali būti traktuojami kaip ugdymo objektai. Mokymas turi būti grindžiamas mokytojo ir mokinio sąveika. Lukšienė pažymi (cit. Dumčienė, Bajoriūnas, 2006), jog ugdymo proceso dalyvius (mokytoją – mokinį) ir jų santykį reikia vertinti kaip veiksmo subjektus. Ji nurodo, kad vykstant ugdymo procesui subjektyvumas banguoja, tačiau santykio pagrindas – dviejų veikėjų sąveika, bendravimas ir abiejų kaita. Jensen (2001) taip pat teigia, kad anksčiau mokykla buvo laikoma informacijos „teikėju“ mokiniams, o šie buvo laikomi jos „vartotojais“. Tokia ugdymo metodika sukūrė jėgos struktūrą, kurioje mokytojas

yra išminties ir žinių „konteineris“, o mokinys – bejėgis jų gavėjas. Kai visą informaciją kontroliuoja pedagogas, ugdytiniui telieka „gauti mokymą“. Autorius pažymi, jog tokia ugdymo metodika neskatina mokinių jausti atsakomybę už savo mokymąsi, „teikėjo ir vartotojo“ santykiai jau atgyveno. Bitinas (2010) taip pat pritaria šiai nuomonei. Autorius teigia, kad pedagogiškai veiksmingi tik demokratiniai mokytojų ir mokinių santykiai. Autokratizmo pagrindu nesunku išugdyti asocialų, antihumanišką žmogų, bet šiuolaikinės asmenybės suformuoti neįmanoma. Šiuolaikinėje didaktinėje kultūroje mokytojas perduodant žinias nebėra lyderis, keičiasi jo funkcijos – jis tampa konsultantu, skatintoju, žadintoju mokytis (Targamadžė, 2009). Jarvis (2001) teigia, kad ir pats mokytojas mokosi dialoge su besimokančiais, o šie, savo ruožtu, yra mokomi, tačiau ir patys moko. Jie visi tampa bendrai atsakingi už procesą, kuriame dalyvauja.

Jucevičienė ir kt. (2005) taip pat nurodo, kad mokiniai, sąveikaudami su juos supančia aplinka, nėra tik pasyvūs informacijos gavėjai, nes jie aktyviai kaupia žinias ir ugdomi įgūdžius. Tik toks mokymasis užtikrina pačių mokinių iniciatyvą ir įsitraukimą į mokymosi procesą. Jo metu didesnė atsakomybė tenka mokiniui, mažiau dėmesio skiriama žinioms perduoti, bet užtikrinama pačių mokinių veikla ir tyrinėjimas. Mokinio patiriamos emocijos, jausmai laikomi svarbiais, nes jie lemia besimokančiojo savijautą ir įgyjamą patirtį. Jucevičienės ir kt. (2005) mintims pritaria ir Gudžinskienė (2008). Autorės teigimu, besimokantysis yra aktyvus ugdymo proceso dalyvis, pats sau kelia tikslus, planuoja, organizuoja, kontroliuoja ir, esant reikalui, koreguoja savo mokymosi procesą, mąsto kritiškai, kūrybiškai, geba įgytas žinias pritaikyti praktiškai.

Jansen (2001), Targamadžės (2009) mintys glaudžiai siejasi su Briedžio ir kt. (2007) bei Šiaučiukėnienės ir kt. (2011) mintimis. Anot autorių, keičiasi mokytojo vaidmuo ugdymo procese. Šiandieniniai reikalavimai švietimui sukuria iš esmės naują mokytojo veiklos erdvę, kurioje pastarasis turi imtis naujų, neįprastų vaidmenų, keičiasi tradicinių vaidmenų pobūdis ir ribos. Šiuolaikinis mokytojas jau neturėtų būti mokiniui nepakeičiamu informacijos teikėju, svarbiausiu ekspertu. Mokytojas turi tapti mokymosi galimybių kūrėju, konsultantu, partneriu, padėjėju, gyvenimo tiesų liudytoju. Tokiam pedagogui būtinas multidisciplinis požiūris, plati erudicija įvairiose srityse. Pasak Bitino (2010), švietimo sistemoje kaip niekur kitur turi vyrauti ne įsakymo, o proto valdžia. Autoriaus teigimu, mokymas, auklėjimas – kūryba, o kūryba visada susijusi su tam tikra veikimo laisve.

Sėkmingai mokyti jaunąją kartą gali tik kompetentingas, aukštos kvalifikacijos mokytojas, kurio profesinis tikslas – ne tik išmokyti mokinius mokomojo dalyko pagrindų, bet ir išplėtoti įvairias fizines, intelektines, dvasines jų galias bei sugebėjimus (Šiaučiukėnienė ir kt., 2011).

Šiuolaikinė didaktika, Jucevičienės ir kt. (2005) duomenimis, akcentuoja didesnius reikalavimus mokytojų kompetencijai, pabrėžia gebėjimą organizuoti šiuolaikinę pedagoginę sistemą kaip edukacinę aplinką, gebančią transformuotis į kiekvienam mokiniui tinkamą mokymosi aplinką. Mokytojo didaktinę kompetenciją apibūdina šios 5 charakteristikos:

1. *Mokymo tikslai.*
2. *Metodai.*
3. *Mokymo(si) aplinka.*
4. *Mokytojo ir mokinio sąveika.*
5. *Mokytojo darbo stilius.*

1.2. Mokytojo didaktinė kompetencija šiuolaikinėje didaktikoje

Kaip jau buvo minėta, keičiasi mokytojo vaidmuo ugdymo procese. Šiaučiukėnienė, Stankevičienė (2002) pažymi, kad visame pasaulyje vykdomos švietimo reformos, kurios keičia mokytojo ir besimokančiojo darbą, siūlomi nauji mokymo modeliai. Mokykloms keliamas uždavinys – išmokyti mokinius mokytis. Teiginys „*ką išmokyti*“ virsta reikalavimu „*kaip išmokyti*“. Kret (2001) teigimu, mokinys mokykloje ne tiek mokomas (ugdomas), kiek mokosi pats, o visiems kitiems, ypač mokytojui, čia tenka kitas labai svarbus vaidmuo – patarėjo, vadovo, labiau patyrusio vyresniojo draugo. Naujosios paradigmos požiūriai, Šiaučiukėnienės, Stankevičienės (2002) teigimu, keičia senąsias didaktikos nuostatas:

- Šiuolaikinės didaktinės nuostatos, priešingai nei tradicinės, remiasi šiuolaikinio pasaulio charakteristikomis, t.y. greitėjančiais pasikeitimais ir jų intensyvėjančiu sudėtingumu. Dėl šios priežasties šiuolaikinėje didaktikoje akcentuojami tokie ***mokinių poreikiai***: poreikis galvoti; poreikis suvokti, analizuoti ir vertinti dalykinę medžiagą; poreikis kelti ir spręsti problemas.
- Keičiasi požiūris į ***žinias***: žinios nėra galutinės, nekintamos ir tokios, kurias galima perteikti vien verbaline forma; mokiniai turi ne tik įgyti žinių, bet ir jas apmąstyti; žinios turi būti suvokiamos, analizuojamos, vertinamos, pritaikomos pasirenkant jų nagrinėjimo atskaitos tašką. Taigi labiausiai vertinga yra efektyviai ir kūrybiškai panaudoti žinias.
- Šiuolaikinės didaktinės nuostatos keičia požiūrį į ***dalykinę medžiagą*** bei ***vertinimą***. Dalykinė medžiaga – tai ne vien faktų ir apibrėžimų rinkinys, kuriuos reikia atsiminti. Vertinamas ne sugebėjimas atsiminti, o sugebėjimas analizuoti, vertinti, pritaikyti žinias.

- Keičiasi požiūris į **mokymo(si) esmę**. Šiuolaikinės didaktinės nuostatos, priešingai nei tradicinės, orientuotos į tai, kad mokiniai pažintų pasaulį, sugebėtų analizuoti, kurti ir vertinti pagrindinius dalykus visuminiu aspektu.
- **Elementarių mokymosi bei mąstymo įgūdžių ryšys**. Remiantis šiuolaikinėmis didaktinėmis nuostatomis, mokytojai „nemoko“, „neaiškina“ mokiniams svarbių idėjų, bet sudaro palankias sąlygas ir skatina savarankiškai analizuoti, lyginti ir vertinti.
- **Klausymo ir klausinėjimo vertė**. Šiuolaikinėms didaktinėms nuostatomis būdingas demokratiškas požiūris į klausymą ir klausinėjimą, teikiant didelę reikšmę diskusijoms, ugdant mokinių mąstymo autonomiškumą, skatinant mokinių tarpusavio supratimą, pagarbą mažumos nuomonei.
- Keičiasi požiūris į **vertybes**. Šiuolaikinės didaktinės nuostatos orientuotos į tai, kad mokymas(is) remtųsi mokinio sugebėjimais, vertybėmis ir intelektualiniais bruožais. Mokymo(si) procese mokytojai padeda mokiniams išreikšti savo požiūrį, suvokti klaidingas nuostatas ir jas pakeisti naujomis, skatina asmenybės augimą.
- **Mokymo(si) proceso suvokimo svarba ir lygis**. Pagal šiuolaikines didaktines nuostatas mokytojai turi išmanyti, kaip mokiniai įgyja informaciją ir kaip vyksta jų pažintinė raida. Tik tokiu atveju bus padedama mokiniams susiformuoti ir plėtoti intelektualinius įgūdžius, tapti savarankiškais, pasitikinčiais savimi.
- Keičiasi **mokytojo ir mokinio vaidmens** suvokimas. Atsakomybė už mokymą(si) palaipsniui perduodama mokiniui. Jis turėtų tapti aktyviu mokymo(si) proceso dalyviu.
- Keičiasi požiūris į **asmeninės patirties reikšmę**. Tradicinės didaktinės nuostatos atmeta mokinio patirties reikšmę mokymuisi. Šiuolaikinės didaktinės nuostatos vadovaujasi mokinių patyrimu, kuris yra svarbus mokymo(si) proceso veiksnys.

Butkienė, Kepalaitė (1996) akcentuoja, kad klasikinė didaktika orientuota į mokytoją, o šiuolaikinė – daugiau į mokinį. Pirmoji apibūdinama trimis aspektais:

- Vaiką ugdo suaugusieji, „žinantys“, ko jam reikia.
- Mokymo turinys nukreiptas rengti profesijai, todėl dalykų mokytojai nurodo, ko reikia mokytis.
- Vyrauja informacijos pateikimo, demonstravimo metodai.

Šiuolaikinė didaktika akcentuoja ir didesnę mokytojų kompetenciją, psichologinius sugebėjimus ir atsakomybę ne vien už mokinio žinias, bet ir už jo brandą. Ji apibūdinama taip:

- Mokiniui siūloma tai, kas ugdytų jo dalykinę ir socialinę kompetenciją, individualias nuostatas bei sugebėjimą veikti.

- Programos pateikiamos taip, kad jos sudarytų situacijas, skatinančias kelti bei aiškintis gyvenimo ir visuomenės problemas, svarstyti bei rinktis.
- Mokyti ir mokytis – tai reiškia, kad mokinys ir mokytojas sutartinai turi veikti, planuoti, apmąstyti ir įgyvendinti sumanymus.

Jacikevičienė, Rupšienė (1999) nurodo pamokos, paremtos tradicinės didaktikos nuostatomis, trūkumus:

- Ugdant vaikus tradicinėje pamokoje neįmanoma atsižvelgti į kiekvieno mokinio asmeninius poreikius, nes dažniausiai dirbama su didele vaikų grupe.
- Ugdymas pamokoje labiausiai orientuotas į „vidutinį“ mokinį, kuris paklusniai vykdo mokytojo nurodymus, turi pakankamai gabumų, kad įvykdytų programas.
- Esant tokiai situacijai, nukenčia ne tokie gabūs vaikai: jie nepajėgūs suvokti bendrųjų programų bei mokytis vienodu su gabesniais vaikais tempu.
- Gabiems vaikams nuolat tenka atsigręžti į silpniau besimokančius savo bendraklasius ir didelę pamokos dalį laukti, kol pastarieji atliks mokytojų užduotis.
- Ugdymas pamokoje paremtas griežta drausme bei besąlygišku paklusnumu – kitaip neįmanoma pasiekti geresnių mokymo rezultatų.
- Jautresni vaikai pamokoje pakankamai dažnai išgyvena neigiamas emocijas, patiria stresą, yra įsitempę ir nesaugūs.
- Pamokoje nėra gerų sąlygų likviduoti mokymosi spragų ir mokytis vaikui priimtinu tempu.
- Vyrauja vienos krypties komunikacija: mokytojas kalba – mokiniai pasyviai klausosi.

Didaktinių nuostatų palyginimas rodo, kad tradicinės ir šiuolaikinės didaktinės nuostatos kontrastingai skiriasi visų charakteristikų požiūriu. Šiuolaikinė didaktika nepaneigia visų klasikinės didaktikos teiginių, bet išryškina, jog mokymas ir mokymasis sudaro edukacinę sistemą, siekiančią pagrįsti, kad sąmoningas žinių perėmimas nėra savitiksliis, o tolesnės veiklos pagrindas, taip pat ir savarankiško, nenutrūkstamo (permanentinio) mokymosi, savišvietos bazė (Šiaučiukėnienė ir kt., 2006). Šiaučiukėnienės, Stankevičienės (2002) teigimu, šiuolaikinės didaktinės nuostatos remiasi švietimo dokumentuose pateiktais demokratiškumo, humaniškumo ir atsinaujinimo principais.

Remiantis S. Brookfield (2004) nurodytais principais, Ruzgienė, Petružienė (2005) pateikia svarbiausius teiginius, į kuriuos reikėtų atsižvelgti mokant vaikus:

- Mokymasis priklauso nuo *motyvacijos*. Kokiais būdais galima sukurti motyvuotą mokymo(si) situaciją ir sudaryti palankią aplinką, skatinančią motyvacijos faktorius?

- Mokymasis priklauso nuo *gebėjimų mokytis*. Kokiais metodais galima suformuoti mokymosi įgūdžius ir įpročius?
- Mokymasis priklauso nuo *patyrimo*. Kokiais būdais galima panaudoti besimokančiųjų patirtį?
- Mokymasis priklauso nuo *aktyvaus* įsitraukimo į mokymosi procesą. Kokiais būdais galima skatinti geriau pažinti aplinką?
- Mokymasis priklauso nuo pagarbos besimokančiajam ir palankaus *mikroklimato*. Kokiomis priemonėmis galima sukurti saugią, optimistišką mokymosi aplinką?
- Mokymasis yra efektyvus, kai besimokantieji patys praktiškai veikia, yra *savarankiški*. Kaip skatinti savarankiškumą ir norą daugiau sužinoti?
- Mokyti *praktiškai* pažinti aplinką, atskleisti dėsningumus ir pokyčius joje. Kokiomis priemonėmis galima pritaikyti turimas žinias praktiškai sprendžiant problemas?
- Mokant reikėtų kiek įmanoma *derinti* pažinimo būdus su individualiomis ypatybėmis. Kokiais būdais galima individualizuoti mokymą, parenkant tinkamiausią mokymo metodą?

Bendrosiose programose (1994) teigiama, kad šiuolaikinė didaktika nemenkina mokytojo vaidmens, priešingai, iš jo laukia didesnės atsakomybės, visapusiškesnės kompetencijos, įvairesnių gebėjimų, atsakomybės (cit. Šiaučiukėnienė ir kt., 2006). Arends (1998), tarsi apibendrinamas, nurodo keturias savybes, būdingas veiksmingai dirbančiam mokytojui. Pedagogas, autoriaus teigimu, turi mokymo(si) žinių pagrindus ir remdamasis tomis žiniomis savo mokymo praktikoje derina mokslą ir meną, pasižymi geriausių mokymo būdų (modelių, strategijų, procedūrų) repertuarą ir gali juos taikyti mokydamas. Veiksmingai dirbantis mokytojas geba laikytis refleksyvaus, kolegiško ir orientuoto problemų sprendimo požiūrio į visus savo veiklos aspektus bei supranta, kad mokyti mokomasi visą gyvenimą, yra nusiteikęs bei turi įgūdžių dirbti taip, kad gerėtų ir jo paties mokymas, ir tobulėtų mokykla.

1.2.1. Mokymo tikslai

Bet kuri veikla bus sėkminga tik tuo atveju, jei aiškiai žinosime, ko siekiame. Todėl prieš planuodami ar vykdydami planą turėtume tiksliai ir aiškiai suformuluoti tikslus (Gedvilienė ir kt., 2008).

Gage, Berliner (1994) pažymi, kad mokytojas, pasirinkdamas mokymo tikslus, remiasi informacija apie svarbiausias mokinių savybes. Vienu metu vyksta dvejopa veikla, įtakoianti viena kitą. Mokytojas turi suprasti mokinius – išsiaiškinti, kuo skiriasi jų gabumai, kokios jų stipriosios ir

silpnosios pusės, kokia psichinio ir fizinio vystymosi stadija. Po to mokytojas, norėdamas pasirinkti mokymo metodiką, turi išsiaiškinti, suprasti mokymosi proceso ir motyvacijos esmę, t.y. šio proceso esmė – žinios apie tai, kaip mokiniai mokosi ir kokie jų mokymosi motyvai. Autoriai pažymi, kad, remdamasis apmąstymais ir veikla prieš mokymą, mokytojas pasirenka ir taiko kuri nors vieną ar kelis mokymo metodus. Tada mokytojas vertina, ko mokiniai yra išmokę, ar pasiekti mokymo tikslai, t.y. numatomi būdai, padedantys išsiaiškinti, kaip mokiniai įsisavino žinias. Vertinimas gali parodyti, kad mokiniai išmoko tai, ką turėjo išmokti, arba paaiškėja, kokia dalis mokinių neįsisavino pateiktų žinių. Tuomet būtina pakartotinai mokytis arba net viską pradėti iš naujo, dar kartą apgalvoti tikslus, mokinių savybes, mokymo procesą ir mokymo būdus.

Butkienė, Kepalaitė (1996) taip pat pažymi, kad tikslo ir metodo santykis yra nevienareikšmis. To paties tikslo galima siekti įvairiais būdais. Atsakingas mokytojas, autorių teigimu, ieško optimaliausio mokymo metodo ir mokymo tikslų santykio.

Taigi tikslai - tai formuluotės, kurios, pasak Arends (1998), nusako, kokius pokyčius mokiniuose turi sukelti mokymas. Jie formuluojami elgesio arba bendresniu požiūriu. Autoriaus teigimu: „tinkamai suformuluotas tikslingas elgesys apima teiginius apie laukiamą mokinio elgesį, testavimo aplinkybes, kurioms esant bus stebimas atitinkamas elgesys, ir atlikimo kriterijus, o glausčiau suformuluotas tikslas perteikia mokytojo bendriausią ketinimą“. Adomavičiaus, Petreikienės (2007) teigimu, tikslas turi atspindėti žmogaus, gebančio gyventi žinių visuomenėje, esminių kokybių plėtojimą.

Buehl (2004) teigia, kad svarbiau yra tai, ko mokiniai mokosi, o ne kokia strategija taikoma. Nusprendus, ko norima mokinius išmokyti, galima pagalvoti, kaip organizuoti mokymą. Vieniems tikslams ir vienokiai medžiagai tinkama mokymo strategija gali visai nederėti kitiems tikslams ir kitokiai medžiagai. Autorius pabrėžia, kad mokytojas turi pasirūpinti, kad mokymo strategija atitiktų mokymo tikslus.

Gage, Berliner (1994) pateikia mokymo tikslų taksonomiją pagal S. Bloomą:

- *Pažinimo tikslai* - susiję su intelektualiniais procesais: žinojimu, supratimu, atpažinimu, mąstymu, vertinimu ir pan.
- *Emociniai tikslai* – susiję su jausmais, nuostatomis.
- *Psichomotoriniai* – paremti veiksmo būdais.

Jucevičienė (1996) pateikia reikalavimus tikslams formuluoti (cit. Šiaučiukėnienė, Stankevičienė, 2002):

- *Konkretumas ir aiškumas.* Jie turi būti aiškiai suformuluoti ir suprantami vienareikšmiškai. Tiksluose turi atsispindėti viena, bet ne kelios problemos. Svarbu tai, kad tikslai išreikštų rezultata, bet ne veiklą.
- *Išmatuojamumas.* Abstraktūs, sunkiai kiekybiniais, laiko ar kitais fiziniais mato vienetais išreiškiami tikslai nėra tinkami.
- *Pasiekiamumas.* Tikslai turi būti orientuoti į aukštus rezultatus, tačiau pasiekiami.
- *Suderinamumas.* Retai kada yra keliamas vienas tikslas, dažniausiai tai būna tikslų sistema, todėl atskiri tikslai turi būti tarpusavyje suderinti.
- *Priimtinumumas.* Visos suinteresuotos grupės turėtų savo tikslus suderinti.
- *Lankstumas.* Tikslai turi būti pakankamai stabilūs ir fiksuoti, tačiau reikia siekti, jog keičiantis situacijai juos būtų galima koreguoti nekeičiant visos tikslų sistemos.

Nuo to, kokia paradigma vadovaujasi mokytojas savo kasdieniame darbe, priklauso ir pamokos tikslai (Jucevičienė ir kt., 2005):

- ***Tradicinė (poveikio) paradigma*** – mokytojas pats formuluoja pamokos ir mokymo tikslus, nes tik jis yra atsakingas, ko išmoks jo mokiniai. Svarbūs mokymo, o ne mokymosi tikslai.
- ***Sąveikos paradigma*** – mokytojas pats formuluoja pamokos ir mokymo tikslus, tačiau jų tikslingumą aptaria su mokiniais.
- ***Mokymosi paradigma*** - mokymosi tikslus formuluoja pats mokinys. Mokytojas padeda jam šiuos tikslus suderinti su oficialia ugdymo programa.

Šiaučiukėnienė ir kt. (2006) taip pat pritaria tai nuostatai, kad mokymo(si) tikslų parinkimas priklauso nuo to, kokia mokymo(si) paradigma vadovaujasi mokytojas. Vadovaujantis šiuolaikine mokymo(si) paradigma, pirmiausia mokymo(si) tikslai turėtų būti nukreipti į optimalių mokymo(si) sąlygų sudarymą pažintinių galių vystymui. Antra, jie turi būti orientuoti į mokinio vidinio potencialo atskleidimą, judėjimą saviugdės link. Trečia, autorių teigimu, mokymo(si) tikslai turi būti susiję su mokinio savęs pažinimu, mokymo(si) ir veiklos stiliaus atskleidimu. Vadovaujantis šiuolaikine paradigma, autorių teigimu, mokytojo keliami tikslai negali būti direktyvūs, jie turi būti pasirinkimo laukas arba pasekmė mokinio vieno ar kito pasirinkimo. Mokinio keliami mokymosi tikslai yra ne mažiau svarbūs už mokytojo keliamus mokymo tikslus. Jensen (2001) nurodo, kad patys geriausi yra tie mokinių užsibrėžti tikslai, kurie skatina susidomėti darbu. Kai mokiniai patys išsikelia mokymosi tikslus, jie gali įsitikinti, jog juos galima pasiekti didesnių ar mažesnių pastangų dėka. Svarbu pažinti mokinių aplinką ir ją kurti: ar ji palanki tikslui siekti, ar ne; ar pats mokinys turi išteklių tikslui pasiekti (Šiaučiukėnienė ir kt., 2006).

Jensen (2001) pažymi, kad tikslai turi būti optimalaus sunkumo – verčiantys mokinius stengtis, bet pasiekiami. Todėl, formuluojant mokymo(si) tikslus, labai svarbu numatyti:

- Kaip mokiniai gaus *grįžtamąją informaciją*, kad galėtų taisyti klaidas.
- *Metodus ir būdus*, padedančius efektyviausiai pasiekti tikslus.
- *Aplinką*, įgalinančią patirti sėkmę.

Taigi galima teigti, kad šiuolaikiniai mokymo(si) tikslai yra orientuoti į mokymąsi, mokymosi kompetencijos, kritinio mąstymo ugdymą ir kt.

1.2.2. Mokymo metodai

Šernas (1995) nurodo, kad mokymo metodai – tai specifiniai ugdomosios veiklos būdai mokymo procese (cit. Pudanaitė, 2007). Gage, Berliner (1994) teigia, kad mokymas per pamoką, kurio pagrindą sudaro apklausa ir klasės darbai, didele dalimi yra kelių metodų sintezė. Atsižvelgiant į laiką, tikslus, visiems ar tik kai kuriems mokiniams mokytis yra naudojamos skirtingų metodų rūšys. Pamokoje ryšiai tarp metodų taip pat svarbūs kaip ir patys metodai. Mokymo pobūdį lemia tai, kiek laiko mokoma vienu ar kitu metodu, kaip jie derinami, kaitaliojami, kiek jų naudojama. Pudanaitė (2007) nurodo, kad tinkamai parinkti mokymo(si) metodai padeda pasiekti ugdymo tikslus, pagerina mokytojo ir mokinio sąveiką. Grey (2006) teigimu, pedagogui tereikia įgūdžių ir patirties, kad nuspręstų, koks metodas kokiai situacijai geriausiai tinka.

Petty (2008) mokytojui siūlo taikyti tokius metodus, kurie tiktų visos klasės mokiniams, bei išbandyti naujus mokymo būdus, net jei ugdytiniai jie ir nepatiks. Šiuo atveju mokytojo užduotis – išmokyti jais naudotis. Pažymima, kad mokiniams reikia pažiūrėti į medžiagą iš daugiau nei vieno požiūrio taško ir daugiau nei vieną kartą.

Mokymo procese, pasak Monkevičienės, Stankevičienės (2008), reikalinga taikyti įvairius mokymo metodus. Jų derinimas padeda palaikyti mokinių dėmesį, juos sudominti, įtraukti į aktyvią veiklą. Taip sudaromos galimybės išmokyti per pamoką.

Kaminskienė, Teresevičienė (1997) nurodo, kad klasikiniai ugdymo metodai - aiškinamasis - klausiamasis, paskaita ir pan. - padeda mokiniui gauti tik informaciją. Vienintelis mokinio nuopelnas, jog jis ją atkartos. Pagal S. Bloomo pažinimo taksonomiją, taikant tokius metodus lieka nepasiekti svarbūs tikslai: supratimas, taikymas, analizė, sintezė, įvertinimas. Šiems tikslams pasiekti mokymą ir mokymąsi patogiau organizuoti naudojant įvairius metodus – plačiai aprašytus literatūroje, ir paties sukurtus ir pritaikytus mokomajam dalykui.

Kret (2001) teigia, kad tradiciniai mokymo metodai, kaip kad frontalus medžiagos pateikimas ir tylus darbas, jau negarantuoja, kad visi mokiniai įgis žinių pagrindus. Ir metodus, ir

medžiagą reikia taikyti prie tų skirtingų mokymosi prielaidų. Metodų skurdumas ir tai, kad kai kurie iš jų taikomi neatsižvelgiant į biologines mokymosi prielaidas, lemia motyvaciją trikdančią elgseną, blogą mokinio pažangumą. Autoriaus teigimu, taip prarandama ir pagarba, pakantumas mokytojui, be to, ir pačiai mokyklai. Mokykla mokytojams ir vaikams virsta privalomų pratybų vieta.

Butkienė, Kepalaitė (1996), Šiaučiukėnienė, Stankevičienė (2002) nurodo, kad pedagogui, renkantis metodus, reikia suvokti ir pagrindines šių laikų didaktikos tendencijas. Naujai didaktikos kryptiai reikia didesnės mokytojo kompetencijos, psichologinių sugebėjimų ir atsakomybės ne vien už žinias, bet ir už vaiko brandą. Mokytojas, pasak Adomavičiaus, Petreikienės (2007), siekdamas įgyvendinti šiuolaikinius ugdymo tikslus, turi ieškoti tokių mokymo metodų, kurie minimaliomis laiko sąnaudomis leistų pasiekti norimą rezultatą.

Renkantis mokymo metodą, Šiaučiukėnienės, Stankevičienės (2002) teigimu, pedagogui svarbu žinoti:

- *Nėra absoliučiai gerų ar tobulų metodų.*
- *Netikslinga kuriems nors metodams ar jų grupėms teikti prioritetą.*
- *Mokymo procesui būtini įvairūs mokymo metodai.*
- *Svarbu atsižvelgti į mokinių amžiaus ypatybes.*
- *Svarbi mokyklos aplinka.*
- *Lemiamą vaidmenį vaidina pats mokytojas, jo asmenybė.* Jis privalo gerai išmanyti savo dalyką ir jo mokslinius pagrindus. Nuo mokytojo individualių sugebėjimų priklauso, kiek mokiniai įsimena žinias, kiek jos mokinius lavina ir auklėja. Metodas gali būti geras, bet, mokiniui nesugebant jo praktiškai taikyti, rezultatų nesulauksime.

Bendrosiose ugdymo programose ir išsilavinimo standartuose (2003) nurodyta, jog ugdymo procese mokytojas turėtų taikyti mokymo ir mokymosi metodus, skatinančius aktyvią moksleivių veiklą, bendradarbiavimą, savarankiškumą, kūrybiškumą, atsakomybę. Tačiau ugdymo metodų pasirinkimą lemia ne vien interpretacinis požiūris į ugdymo procesą, bet ir nemaža kitų veiksnių: mokomajam dalykui keliami tikslai, jo specifika, mokyklos turima techninė bazė, mokytojo patirtis, moksleivio psichofizinės brandos ypatybės, interesai, gebėjimai, polinkiai.

Butkienė, Kepalaitė (1996) mokymo metodus rekomenduoja rinktis pagal šiuos kriterijus:

- *Mokymo taisyklių atitikimas psichikos funkcijų raidos dėsningumams.* Toks mokymas lavina asmenybę, skatina jos brendimą.
- *Savarankiška ir motyvuota mokinio veikla.* Svarbu sudaryti tokias sąlygas, kad mokinys pats norėtų mokytis ir žinotų, dėl ko tai daro, kam tai reikalinga.

- *Konkretūs mokymosi dalykai turi atitikti artimiausią vaiko pažinimo sritį.*
- *Grižtamasis ryšys ir vertinimo sistema turi atlikti tris funkcijas: signalinę (atspindėjimo), lavinamąją ir ugdymo.*

Šiaučiukėnienė (1997) siūlo (cit. Monkevičienė, Stankevičienė, 2008) pasirenkant metodus nepamiršti, kad juos reikia keisti vertikalia kryptimi, t.y. pagal žmonių amžių nuo paprastesnių iki sudėtingų, pvz., nuo pasakojimo iki paskaitos. Horizontalia kryptimi mokytojas taiko sudėtingus metodus atskiroms mokinių grupėms, pvz., viena grupė dirba pagal parašytą instrukciją, o kitai mokytojas aiškina. Visais laikais, autorės teigimu, pagrindinis mokymo metodo parinkimo kriterijus buvo klausimas, *ar metodas padės vaikui išmokti tai, ką jis turi ir gali išmokti per pamoką.*

Monkevičienė, Stankevičienė (2008) pažymi, kad vienodos ir nuobodžios pamokos neskatina mokinių geriau mokytis. Autorių teigimu, didesnė netradicinių mokymo metodų įvairovė žadina mokinių domėjimąsi dalyku, lengvina naujos medžiagos įsisavinimą, skatina savarankiškumą, mąstymą, pratina aktyviai dalyvauti ugdymo procese. Mokytojas, taikantis šiuos mokymo metodus, privalo turėti pakankamą teorinį pagrindą, išmanyti metodų įvairovę ir paskirtį. Bruzgelevičienė, Žadeikaitė (2008) taip pat siūlo rinktis netradicinius ugdymo metodus, padedančius mokiniams savarankiškai aiškintis iškilusius klausimus, spręsti problemas, atsakingai veikti.

Metodas – tai savotiškas mokytojo darbo stilius. Pasak Račiulaitytės, Juodienės (2007), svarbiausia, kad taikomi metodai būtų lyg instrumentai, padedantys siekti mokinių pažangos, tiktų mokymo(si) medžiagai perteikti ir tiktų mokytojui, būtų pritaikytas mokiniams pagal amžių, mokymosi stilių ir kt. Gedvilienės ir kt. (2008) teigimu, taikomi metodai turėtų remtis aktyviu mokinio įsitraukimu į mokymosi procesą saugioje ir jaukioje darbinėje aplinkoje, skatintų jo ieškojimus, mokymosi prasmės paieškas, gebėjimą klausti ir išsiaiškinti kylančias problemas, atkreipiant dėmesį į afektyvinių veiksnių svarbą mokymosi procese.

Bižys ir kt. (1996) skiria tokius mokymo(si) metodus:

- **Informaciniai** (*perceptinis - asocialinis*). Šie metodai grindžiami pojūčiais gauta informacija. Pažinimo būdas – sensualinis (per pojūčius).
- **Informaciniai** (*analitinis - indukcinis*). Metodai remiasi visumos skaidymu į komponentus, kuriuos apibendrinus, išskiriami požymiai ir savybės. Pažinimo būdas – empirinis (per patyrimą).

- **Praktiniai – operaciniai** (*sintetinis - indukcinis*). Metodai grindžiami skirtingų dalių jungimu į visumą, kuria remiantis, daromos konkrečios išvados. Pažinimo būdas – racionalinis (per protavimą).
- **Atgaminamieji** (*abstraktusis - reprodukcinis*). Metodai remiasi atsiribojimu nuo konkretumo ir esminių objekto požymių išskyrimu. Pažinimo būdas – loginis - algoritminis (per griežtai apibrėžtą minties veiksmų seką).
- **Kūrybiniai** (*abstraktusis - produkcinis*). Operuojama abstrakčiomis sąvokomis, randami nauji objekto požymiai. Pažinimo būdas – probleminis (per prieštaravimų sprendimą).
- **Tyrimo** (*intuityvusis - kūrybinis*). Metodo dėka spontanišku minties šuoliu gaunamas visiškai naujas rezultatas. Pažinimo būdas – euristinis (per nuojautą).

Nuo to, kokia paradigma vadovaujasi mokytojas savo kasdiniame darbe, priklauso ir pamokoje naudojami metodai (Jucevičienė ir kt., 2005):

- **Tradicinė (poveikio) paradigma** - mokytojas pamokose dažnai naudoja aiškinimą, klausinėjimą, rašymą, teksto skaitymą, mokyklinę paskaitą, demonstravimą.
- **Sąveikos paradigma** - mokytojas, be tradicinių mokymo metodų, dažnai naudoja diskusijas, problemų sprendimo paieškas grupėmis, žaidimus, dramas ir imitacijas, grupės projektus, seminarus.
- **Mokymosi paradigma** - mokytojas, be tradicinių mokymo metodų, naudoja individualius ir grupinius problemų sprendimo būdus, individualius ar grupinius projektus, mokymąsi iš patirties, individualų tyrinėjimą, savarankišką mokinių mokymąsi, kūrybą, darbą su informacijos šaltiniais.

Šiaučiukėnienė ir kt. (2006) atskleidžia šiuolaikiniams mokymo(si) metodams būdingus bruožus:

- Orientacija į mokymąsi.
- Sukuriama skatinanti aplinka, įgalinanti veikloje remtis kuo gausesniais pojūčiais.
- Bendravimo ir bendradarbiavimo, savo veiklos įsivertinimo skatinimas.
- Individualaus mokymosi stiliaus atskleidimas.
- Kritinio mąstymo, savarankiškumo ugdymas;
- Pagalba mokytojui pažinti ugdytinius;
- Visų mokinių savarankiškos mokymosi veiklos skatinimas.
- Mokinių amžiaus tarpsnių ypatumų atitikimas.
- Sąlygų stipresnių ir silpnesnių mokinių saviraiškai sudarymas.
- Mokytojo ir mokinio teisė laisvai kurti, išreikšti savo individualybę veikloje.

- Mokymo ir mokymosi procesas yra kūrybinis procesas abiem dalyviams.

Sabaliauskiene (2006) pažymi, kad tradiciniai mokymo metodai, kuriuos mokytojas naudoja remdamasis poveikio paradigma – aiškinimas, klausinėjimas, demonstravimas, rašymas, skaitymas, mokyklinė paskaita – keičiami aktyvaus mokymo metodais, kurie remiasi sąveikos ir mokymosi paradigma: diskusijos, žaidimai, mokymasis bendradarbiaujant, problemų sprendimo paieškos, projektai, kūrybinės užduotys ir kt.

Gedvilienės ir kt. (2008) teigimu, mokytojas, dirbdamas paradigmos nuo mokymo į aktyvų mokymąsi virsmo kontekste, turi suvokti šiuolaikinio ugdymo principus, t.y., kad mokymasis yra asmeninis ir unikalus, konstruktyvi paties individo veikla, pagrįsta asmeniniu ankstyvesniu mokymusi ir individualia bei unikalia patirtimi; mokomės remdamiesi ta sukaupta patirtimi, įgūdžiais bei kiekvienam besimokančiam žmogui būdingomis mokymosi strategijomis; nėra vieno visiems tinkamo mokymo ar mokymosi būdo ar strategijos, todėl mokytojai privalo parinkti įvairius mokymo metodus, užduotis bei patirtis, kurios skatintų ir leistų aktyvų mokinio dalyvavimą mokymosi procese bei tenkintų individualius jo poreikius.

1.2.3. Mokymo(si) aplinka

Didelę įtaką mokinių nuostatoms ir elgesiui turi mokymo(si) bei edukacinė aplinka. Šiaučiukėnienės ir kt. (2006) teigimu, mokymo(si) aplinka – tai erdvė, kurioje mokomasi padedant įvairioms mokymo priemonėms, metodams ir būdams, naudojantis įvairiais informacijos šaltiniais, atsirenkant ir interpretuojant informaciją, ir sąmoningos, konstruktyvios veiklos būdu, grindžiamu refleksija, įgyjama žinių, gebėjimų ir vertybių. Geras mokytojas stengiasi, kad ši aplinka būtų jauki ir patraukli mokiniams. Mokymosi atmosferą veikia ir tinkamai panaudojamas laikas bei erdvė. Laiko ir erdvės panaudojimas yra vienas su kitu susiję dalykai mokant ir mokantis. Veiksmingai dirbantys mokytojai deramai eksperimentuoja šiomis klasės gyvenimo ypatybėmis, tačiau supranta, kad kiekviena klasė skirtinga, dėl to planus apie laiko ir erdvės panaudojimą reikia dažnai derinti prie tam tikrų aplinkybių (Arends, 1998).

Butkienės, Kepalaitės (1996) teigimu, klasės atmosferą sąmoningai ar nesąmoningai gali formuoti mokytojo bendravimo su mokiniais stilius, elgesys, priimami sprendimai. Mokytojai, įsisąmonindami savo įtaką klasės atmosferai, gali pasirinkti tokius būdus ir priemones, kad sukurtų norimą sau ir mokiniams klasės atmosferą.

Šiaučiukėnienė ir kt. (2006) nurodo, kad edukacinė aplinka – tai dinamiška mokymo ir mokymosi erdvė, sukurta ir veikiama edukatoriaus bei sąlygota edukacinio tikslo, jį atitinkančio turinio bei jo įsisavinimą paremiančių metodų, būdų. Šiaučiukėnienė ir kt. (2006); Adomavičius,

Petreikienė (2007) teigia, kad mokytojui, siekiančiam įgyvendinti šiuolaikinius ugdymo tikslus, svarbu sukurti palankias edukacines ir mokymosi aplinkas, kurios nebuvo akcentuojamos tradicinėje mokymo paradigmoje. Tai daroma atsižvelgiant į realią situaciją: mokinių poreikius ir galimybes, paties mokytojo gebėjimus, savybes ir pan. Šiaučiukėnienės ir kt. (2006) teigimu, idealu, kai edukacinė aplinka ir mokinio mokymosi aplinka sutampa arba mokymosi aplinka apima visą edukacinę aplinką ir yra dar platesnė.

1.2.4. Mokytojo ir mokinių sąveika

Dar vienas svarbus mokymo proceso komponentas – mokytojo ir mokinių bendravimas keičiantis informacija, ją kontroliuojant bei vertinant. Mokymo procesas – tai ilgalaikė mokytojų ir mokinių sąveika. Pedagoginės sąveikos pagrindinė forma yra kontaktas tarp mokytojo ir mokinio arba klasės apie tai, kaip vyksta įsisavinimas, kaip mokiniams sekasi išmolti tai, ko jie yra mokomi. Jovaiša (2001) pedagogo ir ugdytinio sąveiką apibūdina kaip bendravimo ir bendradarbiavimo abipusiškumą veikiant vienas kito sąmonę ir elgesį. Sąveika yra glaudus bendravimo padarinys, formuojantis tam tikrus tarpusavio santykius. Santykiai savo ruožtu stiprina arba silpnina sąveiką, bendravimą. Bendravimas mokymo procese priklauso nuo veiklos pobūdžio, įvairių mokomojo darbo uždavinių: vienoks bendravimas kartojant, kitoks – sprendžiant uždavinius ir problemas, dar kitoks – kontroliuojant. Autoriaus teigimu, čia gelbsti pedagoginis taktas, mokymosi veiksmų žinojimas ir vertinimas, kaip jie veikia atskirą individą. Arends (1998) nurodo, jog tarp mokytojo elgesio, mokinio išsilavinimo ir mokymosi esama svarbių ryšių. Paprastai mokiniai reaguoja pozityviau, atlieka geriau akademinės užduotis tose klasėse, kurioms būdingi demokratiški, o ne autoritariški procesai. Ne vien mokytojas daro įtaką klasei. Pažymima, kad mokiniai veikia vieni kitus, savo mokytojų elgesį. Tačiau išradingai dirbantys mokytojai sukuria produktyvią aplinką, sutelkia dėmesį į tuos dalykus, kuriuos galima keisti. Augutis (1996) pažymi, kad be mokytojų ir mokinių sąveikų pamokoje, jų tikslingo kaitaliojimo ir asmeninių kontaktų racionalaus paskirstymo visiems mokiniams negali vykti mokymo ir mokymosi procesas. Klasės mokytojas, valdydamas vykstantį mokymo procesą, remiasi vaiko psichika, kontaktais, nuolat tiria kiekvieno vaiko psichinį brandumą ir toliau lavina mokinio pažintinius procesus, kalbą, vaizduotę, jausmus, valią bei asmens psichines savybes.

1.3. Pedagoginės veiklos (mokymo) individualaus stiliaus samprata

Mokymo stilius, Jarvio (2001) teigimu, yra labai svarbus mokymo ir mokymosi sąveikos elementas. Jis dažnai lemia mokymosi formą, nes stilius sukuria atmosferą, kurioje patiriamos potencialaus mokymosi situacijos. Pasak Arends (1998), veiksmingi mokymo būdai aprėpia gebėjimą mokymo situacijas nagrinėti refleksyviai, stengiantis išspręsti problemą.

Classroom Management Profile (1996) nurodo 4 pedagogo darbo stilius: autoritarinį, nuolaidžiaujantį, abejingą ir autoritetu paremtą.

Autoritarinis pedagogo veiklos stilius. Šiuo stiliumi dirbantis mokytojas nustato griežtas ribas ir yra linkęs kontroliuoti mokinius. Pavėlavimas ar pamokų praleidimas (net dėl pateisinamų priežasčių) yra netoleruojamas. Klasėje labai tylu. Mokiniai žino, kad šiam mokytojui negalima trukdyti. Kadangi toks pedagogas pamokų metu netoleruoja diskusijų, nieko ir niekada nepagiria, mokiniai neturi galimybės įgyti savigarbos ir bendravimo įgūdžių. Didžiausias autoritarinių pedagogų darbo trūkumas yra tas, kad jie neskatina mokinių vidinės motyvacijos bei asmeninių tikslų siekimo mokantis.

Autoritetu paremtas darbo stilius. Šiuo stiliumi besivadovaujantis mokytojas, nors ir nustato leistinas – neleistinas ribas, tačiau kartu skatina mokinių savarankiškumą. Jis visuomet pagrindžia savo reikalavimus ir paaiškina, kodėl reikia laikytis tam tikrų taisyklių. Kartais, jei aplinkybės leidžia, šis mokytojas gali ir visiškai atsisakyti griežtos disciplinos. Tokie mokytojai pasižymi šiltu, kiek globėjyšku požiūriu į mokinius, domisi jais, dažnai pagiria. Tai skatina ugdytinius siekti kuo geresnių rezultatų.

Nuolaidžiaujantis. Šis mokytojas nelingęs kontroliuoti mokinių ar ko nors iš jų reikalauti. Per pamokas vaikai pasijunta visiškai nevaržomi. Mokytojui svarbiausia – neižeisti mokinio jausmų, todėl jam labai sunku pasakyti “ne” ar reikalauti, kad būtų laikomasi nustatytų taisyklių. Nuolaidžiaujantis mokytojas neskatina nei mokinių savikontrolės, nei motyvacijos siekti mokslo aukštumų, mokiniai neišmoksta atskirti socialiai priimtino ir nepriimtino elgesio, negauna reikiamų socialinių įgūdžių.

Abejingas. Abejingi mokytojai mažai domisi tuo, kas vyksta klasėje. Jie nieko (ar beveik nieko) nereikalauja iš mokinių, nenorėdami įkyrėti. Jie nesivargina, galvodami naujas, neįprastas užduotis ar organizuodami pažintines ekskursijas, kurios padėtų mokiniams geriau išmolti dėstomą dalyką. Abejingieji gali metų metais naudoti tą pačią metodinę medžiagą ir pateikinti tokias pat kontrolinių darbų užduotis. Abejingų mokytojų klasėse taip pat trūksta disciplinos, nes jie dažnai patys nežino, kaip ją įvesti. Moksleiviai, be abejo, greitai pajunta mokytojo abejingą požiūrį ir taip pat nesivargina mokydami jo dalyko, todėl nelavina nei kritinio

mąstymo, nei bendravimo įgūdžių. Kadangi iš mokinių mažai reikalaujama, jie taip pat nedaug reikalauja iš savęs. Tai atsiliepia jų savikontrolės ugdymui bei motyvacijai.

Jucevičienės ir kt. (2005) teigimu, pedagogo darbo stilius gali būti apibūdinamas remiantis 3 edukacinėmis paradigmomis:

Pedagogas, kuris vadovaujasi *tradicine (poveikio) paradigma*, yra aktyvus veikėjas, turintis tikslą ir pagal jį veikiantis. Mokinys yra tik pasyvus informacijos priėmėjas.

Mokytojas, kuris dirba remdamasis *sąveikos paradigma*, yra mokymo proceso vadybininkas, organizatorius, tariausi su mokiniu priimdamas sprendimus. Sąveikos paradigma pripažįsta laisvesnį, interaktyvesnį pagal taikomus metodus pedagoginį procesą, tačiau išlaikoma pozicija, kad mokytojas priima sprendimus dėl ugdymo tikslų ir turinio, todėl koks nors nukrypimas nuo šios „linijos“ yra nevertinamas.

Ugdytojas, kuris vadovaujasi *mokymosi paradigma*, yra mokymosi patarėjas (konsultantas), specialistas, padėjėjas. Savo žinias ir įgūdžius taiko mokiniui padėdamas įveikti problemas, kurios jam kilo besimokant. Mokymosi paradigma pažymi, jog mokinys yra pats atsakingas už savo mokymąsi, jis aktyviai dalyvauja tobulindamas ir keisdamas save, taiko savo draugų patirtį.

Tad mokytojo teorinis požiūris į mokymą ir mokymąsi tiesiogiai siejasi su jo darbo stiliumi. Pagal tai, kas yra ugdymo proceso centre – mokytojas ar mokinys, neretai galima prognozuoti, kokia edukacine paradigma vadovaujasi mokytojas.

Rogovas (2001) skiria 4 pedagoginės veiklos individualius stilius:

1. Emocinį – improvizacinį mokymo stilių;
2. Emocinį – metodinį mokymo stilių;
3. Loginį – improvizacinį mokymo stilių;
4. Loginį – metodinį mokymo stilių.

Autorius nurodo, kad pedagogas, pasižymintis *emociniu – improvizaciniu* mokymo stiliumi, naują medžiagą mokiniams perteikia logiškai, įdomiai, tačiau šio proceso metu neskatinamas grįžtamasis ryšys su mokiniiais. Pedagogas, kuriam būdingas šis mokymo stilius, apklausos metu kreipiasi į didžiąją dalį mokinių. Dažniausiai apklausiami stiprieji, mokytoją dominantys mokiniai. Toks mokytojas užduoda neformalius klausimus, būdingas greitas darbo tempas pamokoje. Pedagogui, pasižyminčiam emociniu – improvizaciniu mokymo stiliumi, charakteringas nepakankamai adekvatus mokomojo proceso planavimas. Dažniausiai darbui pamokoje parenkama įdomi mokomoji medžiaga. Mažiau įdomi, nors ir labai svarbi, paliekama nagrinėti patiems mokiniams savarankiškai. Taip pat būdingi aiškinamosios medžiagos kartojimo, įtvirtinimo, mokinių žinių kontrolės trūkumai, negebėjimas analizuoti savo veiklos pamokos metu.

Tačiau toks mokytojas savo darbe taiko daug įvairiausių metodų. Dažnai praktikuoja kolektyvinį svarstymą, skatina spontaniškus mokinių pasisakymus.

Rogovas (2001) pažymi, jog mokytojui, kuris pasižymi **emociniu – metodiniu** mokymo stiliumi, būdinga orientacija į mokymo procesą bei mokymo rezultatus. Toks mokytojas adekvačiai planuoja mokymo procesą. Pamokos metu dirbama sistemingai ir nuosekliai. Pedagogui būdingas didelis operatyvumas. Jis dėmesingai seka visų - tiek stipriųjų, tiek silpnai besimokančiųjų - mokinių žinių lygį. Mokytojo darbe ryškus aiškinamosios medžiagos įtvirtinimas, kartojimas, mokinių žinių kontrolė. Emociniu – metodiniu mokymo stiliumi pasižymintis ugdytojas pamokoje dažnai keičia darbo metodus, praktikuoja kolektyvinį aiškinimąsi. Šiam pedagogui, kaip ir pasižyminčiam emociniu – improvizaciniu mokymo stiliumi mokytojui, būdinga turtinga metodinių žinių įvairovė. Jis mokinius stengiasi sudominti ne paviršutinišku patrauklumu, o aiškinamojo dalyko pagrindais.

Rogovas (2001) teigia, kad pedagogui, pasižyminčiam **loginiu – improvizaciniu** mokymo stiliumi, būdingas orientavimasis į aiškinimo procesą bei mokymosi rezultatus. Jam būdingas adekvatus mokomojo proceso planavimas. Toks mokytojas mažiau išradingas rinkdamasis ir keisdamas mokymo metodus. Ne visada geba išlaikyti greitą darbo pamokoje tempą, rečiau praktikuoja kolektyvinius svarstymus. Mokytojas, pasižymintis šiuo mokymo stiliumi, mažai kalba, ypač apklausos metu. Šis pedagogas mokinius stengiasi paveikti netiesioginiu būdu (patardamas, patikslindamas ir t.t.) ir suteikdamas galimybę atsakinėjančiam ugdytiniui pačiam suformuluoti atsakymą.

Autorius nurodo, jog ugdytojui, kuris pasižymi **loginiu – metodiniu** mokymo stiliumi, svarbūs mokymosi rezultatai. Toks mokytojas, nuosekliai planuodamas mokymo auklėjimo procesą, konservatyviai laikosi pedagoginio darbo taisyklių bei metodų. Šiam pedagogui būdingas nedidelis standartinių metodų taikymas mokymo procese, leidžiantis pasireikšti reproduktyviai ugdytinių veiklai, retai įterpiant kolektyvinį svarstymą. Apklausos metu mokytojas kreipiasi į nedidelį skaičių mokinių, kiekvienam skiria daug laiko atsakinėjimui. Ypatingas dėmesys skiriamas silpnai besimokantiems mokiniams. Mokytojui, pasižyminčiam loginiu – metodiniu mokymo stiliumi, būdingas refleksiškumas.

Bendrosiose ugdymo programose ir išsilavinimo standartuose (2003) nurodyta, kad, siekdamas bendrųjų ugdymo tikslų, mokytojas turi visišką laisvę pasirinkti tinkamus ugdymo metodus ar jų derinius, priemones ir kt. bei kurti *autentišką savo darbo stilių*.

2 skyrius. PEDAGOGŲ INDIVIDUALUS VEIKLOS STILIUS: KIEKYBINIO TYRIMO REZULTATAI

2.1. Tyrimo metodika ir organizavimas

Tyrimo problemai atskleisti buvo naudojamas kiekybinis tyrimas. Kiekybinį tyrimą, Kardelio (2007) teigimu, galima apibūdinti kaip struktūrizuotą, besiremiantį iš mokslinės problemos išplaukiančia hipoteze, tyrimą, taikant matematinės statistinės analizės būdus tyrimo duomenims sutvarkyti. Tyrimas atliktas anketinės apklausos metodu, kurį Luobikienė (2010) įvardija kaip duomenų rinkimo techniką, kai respondentai iš esmės tuo pačiu (arba artimu jam) metu atsakinėja į raštu pateiktus klausimus.

Anketą sudaro du blokai: demografiniai duomenys apie respondentus ir pagrindinis blokas. *Demografinę* anketos dalį sudaro nominalinės skalės (tiriamųjų lytis, amžius, išsilavinimas, specialybė, pareigos mokykloje, kvalifikacinė kategorija) ir viena intervalinė skalė su nelyginiais intervalais (nustatomas respondentų pedagoginio darbo stažas). Pagrindinį bloką sudaro dvi dalys. *Pirmojoje* dalyje pateikiamas E. I. Rogovo (2001) sudarytas klausimynas mokytojų individualiam veiklos stiliui nustatyti. Galimi 4 pedagoginio darbo stiliai – emocinis-improvizacinis, emocinis-metodinis, loginis-improvizacinis ir loginis-metodinis. Klausimyną sudaro 33 dichotominiai teiginiai, t.y. tyrimo dalyviai kiekvieną pateiktą teiginį galėjo įvertinti vienu iš dviejų galimų variantų (*taip* arba *ne*). Apdorojant klausimyno rezultatus, kiekvieno respondento pateikti atsakymai buvo pažymimi lentelėje (1 lentelė).

1 lentelė

Pedagogų individualaus veiklos stiliaus nustatymo priemonė („raktas“)

Teiginys	Emocinis– improvizacinis	Emocinis- metodinis	Loginis- improvizacinis	Loginis-metodinis
1.	Ne	Taip	Ne	Taip
2.	Taip	Ne	Taip	Ne
3.	Taip	Taip	Taip	Ne
4.	Ne	Taip	Taip	Taip
5.	Taip	Taip	Ne	Ne
6.	Ne	Taip	Taip	Taip
7.	Ne	Taip	Taip	Taip
8.	Ne	Ne	Taip	Taip
9.	Ne	Taip	Taip	Taip
10.	Ne	Ne	Taip	Taip
11.	Taip	Taip	Taip	Ne
12.	Taip	Taip	Ne	Ne
13.	Taip	Ne	Taip	Ne
14.	Taip	Ne	Ne	Ne

15.	Ne	Taip	Ne	Ne
16.	Taip	Taip	Ne	Ne
17.	Taip	Taip	Ne	Ne
18.	Ne	Ne	Taip	Taip
19.	Ne	Taip	Ne	Taip
20.	Ne	Taip	Taip	Taip
21.	Taip	Ne	Ne	Ne
22.	Taip	Taip	Taip	Ne
23.	Ne	Taip	Ne	Taip
24.	Ne	Taip	Ne	Taip
25.	Ne	Taip	Taip	Taip
26.	Taip	Ne	Taip	Ne
27.	Taip	Taip	Taip	Ne
28.	Taip	Taip	Taip	Ne
29.	Taip	Taip	Ne	Ne
30.	Ne	Taip	Ne	Ne
31.	Ne	Taip	Ne	Taip
32.	Ne	Taip	Ne	Taip
33.	Ne	Taip	Ne	Taip

Mokytojų individualus veiklos stilius identifikuojamas skaičiuojant pažymėtus atsakymų variantus (jų skaičių) stulpeliuose. Didžiausias pažymėtų teiginių skaičius leido įvertinti kiekvieno respondento dominuojantį individualų veiklos stilių ir jo bruožus.

Kitoje anketos dalyje pedagogams buvo pateikta Ališausko (2008) sudaryta anketa (31 teiginys). Respondentai kiekvieną pateiktą teiginį, susijusį su pedagoginės veiklos stiliumi, galėjo įvertinti vienu iš keturių galimų variantų, t.y. *taip, ko gero taip, ko gero ne, ne*. Šioje anketos dalyje yra ir vienas atviro tipo klausimas, kuriuo ugdytojų prašoma nurodyti mokymo būdus, dažniausiai taikomus mokant specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčius vaikus.

Buvo vykdoma individuali apklausa. Anketa individualiai kiekvienam respondentui pateikta darbo vietoje, t.y. bendrojo lavinimo mokykloje, iš anksto aptarus jos grąžinimo datą.

Duomenų grafinė analizė atlikta MS Exel 2007, statistinė - SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) programa. Analizuojant tyrimo duomenis, taikytas *neparametrinis Pirsono χ^2 kriterijaus testas*. Šis testas, Bitino (2006) teigimu, yra vienas iš seniausių ir dažniausių neparametrinių statistinių kriterijų, skirtų tikrinti teiginius apie visą skirstinį (ne atskirą skirstinio parametą). Pukėnas (2005) pažymi, kad šio kriterijaus testas naudojamas hipotezėms apie kintamojo skirstinį populiacijoje tikrinti (t.y., ar empirinio ir teorinio skirstinių skirtumas yra reikšmingas), dviejų kintamųjų nepriklausomumui ar vieno kintamojo homogeniškumui tikrinti.

Aptariant tyrimo rezultatus, vadovautasi Bitino (2006) nurodytais *p* reikšmingumo lygmenimis:

- Skirtumas tarp dažnių *statistiškai reikšmingas*, kai reikšmingumo lygmuo $p < 0,05$.

- Skirtumas tarp dažnių *esminis*, kai reikšmingumo lygmuo $p < 0,01$.
- Skirtumas tarp dažnių *labai ryškus*, kai reikšmingumo lygmuo $p < 0,001$.
- *Visiškas skirtumas* tarp dažnių, kai reikšmingumo lygmuo $p < 0,0001$.

2.2. Tyrimo dalyviai

Imties sudarymui buvo naudojama netikimybinė atranka. Tyrimo dalyviai pasirinkti tikslinės atrankos būdu, t.y. tiriamoji grupė suformuota iš asmenų, turinčių tipinių požymių: specialiųjų pedagogų, dalykų mokytojų ir pradinių klasių mokytojų, kurie ugdo specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčius mokinius.

Iš viso respondentams išdalinta 200 anketų, sugrąžintos – 174. Anketų grįžtamumas – 87%. Klausimyno pirmąją dalį pildė 174 mokytojai.

Iš viso tyrime dalyvavo 167 moterys (96%) ir 7 (4%) vyrai. Visi respondentai (100%) turi aukštąjį išsilavinimą, dauguma jų (39%) nurodė, jog yra įgiję dalyko pedagogikos specialybę. Šiek tiek mažiau (po 27,6%) turi specialiosios pedagogikos ir pradinių klasių pedagogikos specialybę, 5,8% apklaustųjų pažymėjo, kad jų specialybė yra kita (socialinė pedagogika).

Jauniausiam tyrime dalyvavusiam pedagogui 23 metai, vyriausiam – 70 metų. Apklaustųjų amžiaus vidurkis - 41,2 metai.

Daugiau nei pusė pedagogų (54%) ugdymo įstaigoje užima mokytojo dalykininko, 18,4% – specialiojo pedagogo, ketvirtadalis (27,6%) – pradinių klasių mokytojo pareigas. Daugiausia (39,1%) mokytojų turi vyresniojo pedagogo, šiek tiek mažiau (31%) mokytojo metodininko ir 28,8% pedagogo kvalifikacinę kategoriją. Pedagogo eksperto kvalifikacinę kategoriją turi tik 1,1% apklaustųjų.

Daugiausia respondentų (32,4%) pažymėjo, jog ugdymo įstaigoje dirba 21 metus ir daugiau, penktadalis (20,2%) nurodė, kad jų pedagoginio darbo stažas nuo 11 iki 15 metų. Šiek tiek mažiau (po 18,5%) mokytojų mokykloje dirba iki 4 metų ir 16-20 metų. Mažiausiai (10,4%) ugdytojų pažymėjo, jog jų pedagoginio darbo patirtis 5-10 metų.

Antrąją klausimyno dalį pildė 75 pedagogai, iš jų 25 ugdymo įstaigoje užima mokytojo dalykininko, po tiek pat pradinių klasių ir specialiojo pedagogo pareigas. Individualaus pedagoginės veiklos stiliaus analizė atlikta 75 pedagogų apklausos pagrindu.

2.3. Pedagoginės veiklos stilius

2.3.1. Mokymo stilių požymiai

Atsakymai į anketos klausimus leido įvertinti tokius pedagogų veiklos stiliaus aspektus kaip informacijos pateikimo, jos pertvarkymo būdai, darbo pamokoje organizavimas, mokytojo ir mokinių sąveika, mokymo(si) trukdžiai, pedagogų orientacija ir mokymo būdai, tikslas.

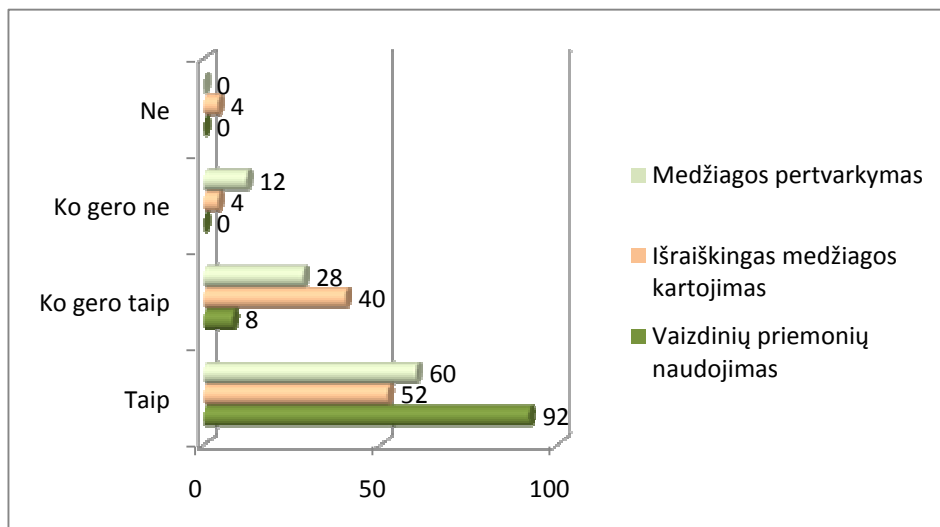
Apklaustos metu buvo siekiama išsiaiškinti, į kokį mokymo būdą (*indukcinį ar dedukcinį*) daugiau orientuojasi pedagogai (1 teiginys). Buvo pasidomėta, ar, mokytojų manymu, mokant vaikus pirmenybę reikėtų teikti *taisyklės (sąvokos) apibūdinimui ir jos iliustravimui konkrečiais pavyzdžiais (dedukcinis)*, ar, priešingai, *nuo konkrečių pavyzdžių, iliustracijų „eiti“ prie apibrėžimų (indukcinis)*. Dauguma mokytojų dalykininkų, daugiau nei pusė specialiųjų pedagogų pirmenybę teikia dedukciniam metodui (pritaria 80% mokytojų dalykininkų, 68% specialiųjų pedagogų). Šiam teiginiui pritaria tik penktadalis (24%) pradinių klasių mokytojų. Dalykų mokytojams ir specialiesiems pedagogams labiau būdinga taikyti dedukcinį mokymo būdą nei pradinių klasių mokytojams ($\chi^2=29,101$, $df=6$, $p=0,000$).

Galima teigti, kad bendrojo lavinimo mokyklų specialiesiems pedagogams ir dalykų mokytojams labiau būdingas dedukcinis mokymo būdas. Pradinių klasių mokytojai pirmenybę teikia indukciniam ugdymo būdai, t.y. pirmiausia pateikia konkrečius pavyzdžius, iliustracijas, o tik po to – apibrėžimus.

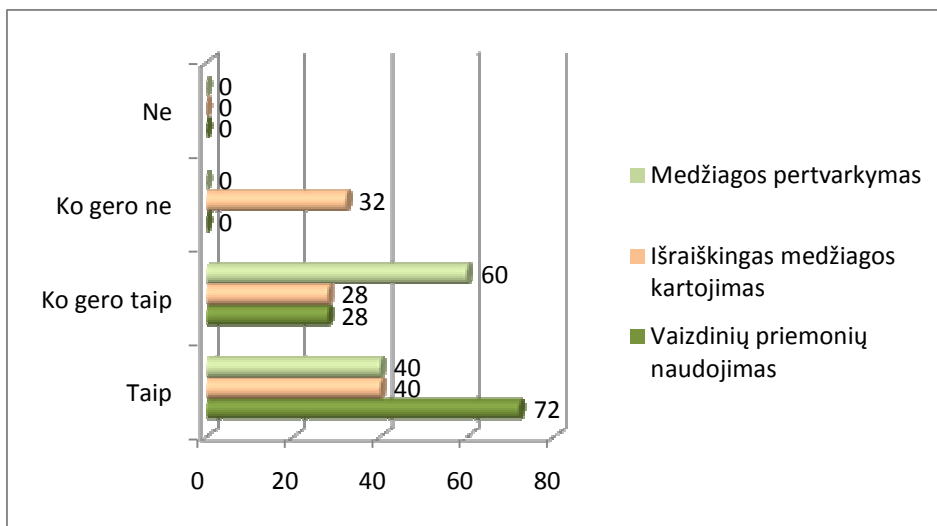
Taip pat pedagogų buvo prašoma pareikšti nuomonę dėl *efektyviausio informacijos pateikimo būdo, jos pertvarkymo* (2 teiginys). Išsiaiškinta, kad visi pedagogai mano, jog mokant vaikus itin efektyvu remtis vaizdine medžiaga ir vaizdinėmis priemonėmis.

Didžioji dauguma apklaustųjų galvoja, jog mokymo efektyvumą lemia garsus, išraiškingas medžiagos pateikimas ir kartojimas (pritaria 92% dalykų mokytojų, 68% specialiųjų pedagogų ir pradinių klasių mokytojų). Dalykų mokytojams labiau nei specialiesiems pedagogams bei pradinių klasių mokytojams būdinga išraiškingai pateikti ir kartoti medžiagą ($\chi^2=15,390$, $df=6$, $p=0,017$).

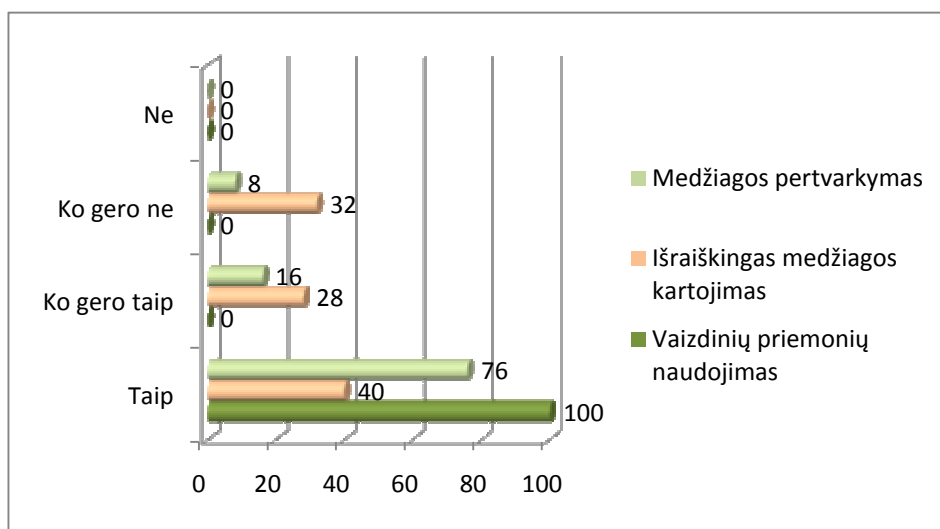
Visi specialieji pedagogai bei dauguma pradinių klasių mokytojų, dalykų mokytojų pritaria tam, kad mokant medžiagą reikia įvairiai pertvarkyti, t.y. struktūruoti, schematizuoti ir kitais būdais ją apdoroti. Specialiesiems pedagogams labiau būdinga tokiu būdu pertvarkyti medžiagą nei dalykų pedagogams, pradinių klasių mokytojams ($\chi^2=11,657$, $df=4$, $p=0,020$). Duomenis iliustruoja 1, 2, 3 paveikslėliai.



1 pav. Informacijos pateikimas. Dalykų mokytojų rezultatai, atsakymų %



2 pav. Informacijos pateikimas. Specialiųjų pedagogų rezultatai, atsakymų %



3 pav. Informacijos pateikimas. Pradinių klasių mokytojų rezultatai, atsakymų %

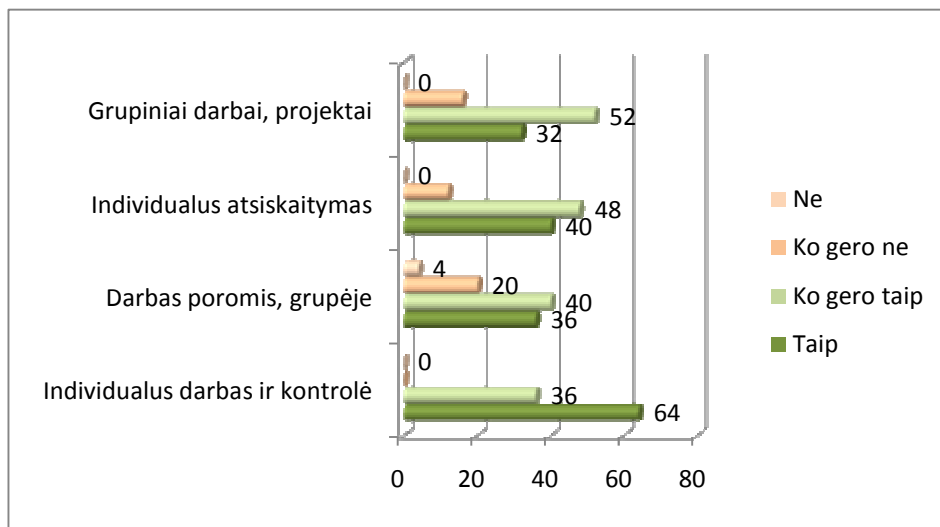
Kaip matyti, organizuojant pamokas didžiausia reikšmė teikiama vaizdinei medžiagai. Be vaizdinių priemonių savo darbo neįsivaizduoja tiek pradinių klasių mokytojai, tiek specialieji ir dalykų pedagogai. Garsiai ir išraiškingai pateikti ir kartoti medžiagą labiau linkę dalykų mokytojai. Medžiagos pertvarkymui (struktūravimui, schematizavimui ir kt.) taip pat skiriamas dėmesys, tačiau ne toks didelis kaip vaizdumui.

Taip pat buvo siekiama išsiaiškinti *darbo pamokoje organizavimo ypatumus*, kokiam - grupiniam ar individualiam - darbui pamokoje mokytojai teikia pirmenybę, kokių darbu grindžiamą mokymą laiko efektyvesniu (3 teiginys). Visi apklausti dalykų mokytojai ir beveik visi specialieji pedagogai (96%), pradinių klasių mokytojai (96%) nurodė, jog vaikų mokymas efektyvesnis, jei jis grindžiamas individualiu darbu bei individualia kontrole. Mažuma (po 4%) specialiųjų ir pradinių klasių pedagogų nurodė, jog, ko gero, individualiu darbu ir individualia kontrole grindžiamas darbas vaikų mokymo efektyvumui, mokymo(si) rezultatams įtakos neturi.

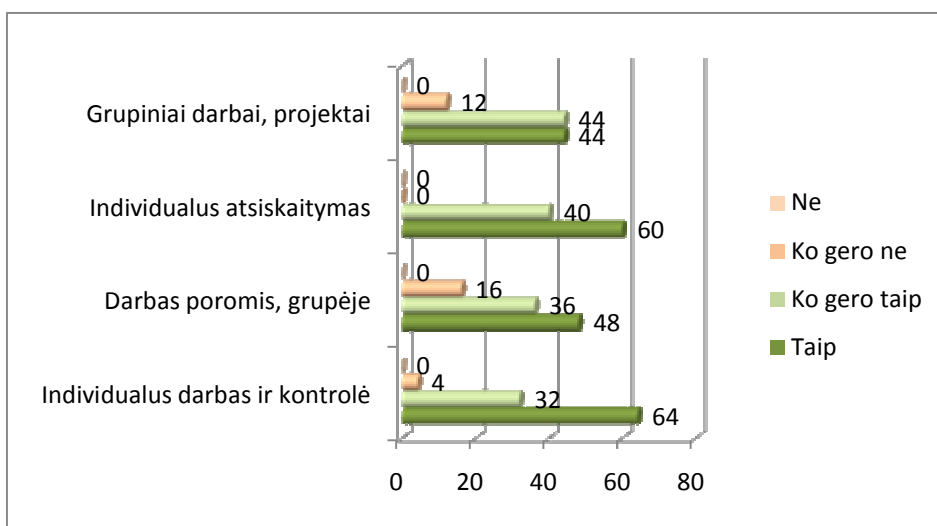
Už darbą grupėmis ar poromis pasisakė dauguma dalyko mokytojų ir specialiųjų pedagogų, šiek tiek mažiau nei trečdalis pradinių klasių mokytojų (pritaria 84% specialiųjų pedagogų, 76% mokytojų dalykininkų, 28% pradinių klasių mokytojų). Likusi dalis ugdytojų mano, jog vaikų mokymas nėra efektyvesnis, jei jis grindžiamas darbu poromis ar grupėse. Specialiesiems pedagogams ir dalykų mokytojams labiau būdinga organizuoti darbą poromis, grupėmis nei pradinių klasių mokytojams ($\chi^2=26,492$, $df=6$, $p=0,000$).

Visi specialieji pedagogai, didžioji dauguma pradinių klasių mokytojų, šiek tiek mažiau mokytojų dalykininkų mano, kad mokymas efektyvesnis, jei ugdytiniai atsiskaito individualiai (sutinka 96% pradinių klasių mokytojų, 88% dalyko mokytojų). Pradinių klasių mokytojams labiau nei mokytojams dalykininkams būdinga vykdyti individualią ugdytinių žinių patikrą (skirtumas pagal šį požymį statistiškai reikšmingas, $p<0,05$).

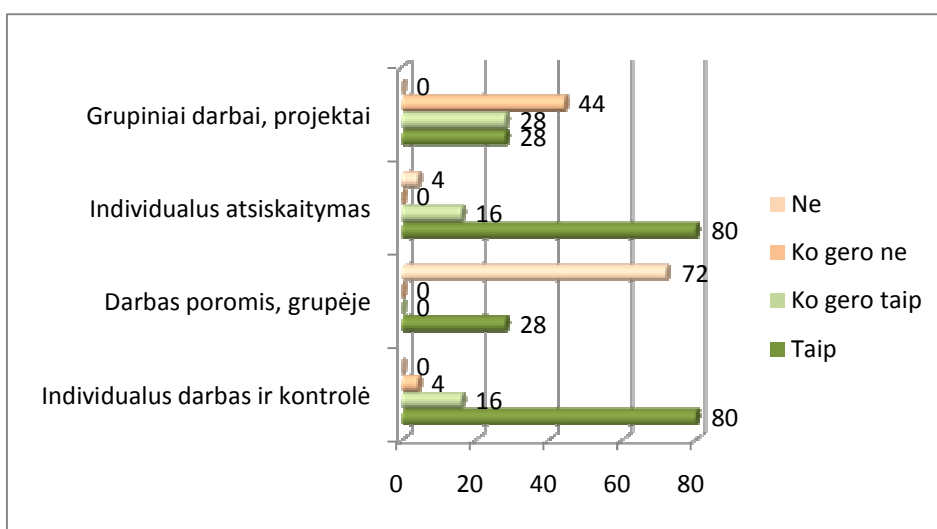
Didžioji dauguma specialiųjų pedagogų (88%), mokytojų dalykininkų (84%), šiek tiek daugiau nei pusė pradinių klasių mokytojų nurodė, kad vaikų mokymas efektyvesnis, jei rengiami grupiniai darbai ar projektai. Rezultatus iliustruoja 4, 5, 6 paveikslėliai.



4 pav. Darbo pamokoje organizavimas. Dalykų mokytojų rezultatai, atsakymų %



5 pav. Darbo pamokoje organizavimas. Specialiųjų pedagogų rezultatai, %



6 pav. Darbo pamokoje organizavimas. Pradinių klasių mokytojų rezultatai, atsakymų %

Kaip matyti, visoms respondentų grupėms priimtinausias individualus mokinių darbas ir individualūs atsiskaitymai, kontrolė. Pedagogų nuomone, toks darbas labiausiai efektyvus. Darbą poromis, grupėje, kaip vieną iš ugdymo sėkmę lemiančių veiksnių, nurodė mokytojai dalykininkai ir specialieji pedagogai. Toks darbas, kaip ir projektų rengimas, nėra itin palankiai vertinamas pradinių klasių mokytojų.

Taip pat buvo siekiama nustatyti, koks mokymo būdas, *metodinis ar improvizacinis*, priimtinesnis ugdytojams (4 teiginys). Už improvizacinį mokymo būdą pamokoje pasisakė daugiau nei pusė pradinių klasių mokytojų ir specialiųjų pedagogų, mažiausiai – mokytojų dalykininkų (sutinka 64% pradinių klasių mokytojų, 60% specialiųjų pedagogų, 44% mokytojų dalykininkų). Pradinių klasių mokytojams labiau būdinga laisva improvizacija pamokoje nei specialiesiems pedagogams, dalykų mokytojams ($\chi^2=20,830$, $df=6$, $p=0,002$).

Daugiau nei pusė mokytojų dalykininkų, mažiau specialiųjų pedagogų bei mažiausiai pradinių klasių mokytojų mano, kad pamokos efektyvumą lemia tikslus parengto pamokos plano paisymas (sutinka 64% dalykų mokytojų, 44% specialiųjų pedagogų, 28% pradinių klasių mokytojų). Dalykų mokytojams bei specialiesiems pedagogams labiau būdinga remtis parengtu pamokos planu nei pradinių klasių mokytojams ($\chi^2=22,176$, $df=6$, $p=0,001$).

Kad pamokos efektyvumą lemia nuosekli, suplanuota veikla ir tinkamai parinktos mokymo priemonės bei medžiaga, pažymėjo visi dalykų, pradinių klasių mokytojai, dauguma specialiųjų pedagogų (96%). Dalykų mokytojams, pradinių klasių mokytojams labiau nei specialiesiems pedagogams būdinga nuosekli, suplanuota veikla ($\chi^2=14,482$, $df=4$, $p=0,006$).

Dauguma specialiųjų pedagogų (76%), pradinių klasių mokytojų (72%), mažiau nei pusė (48%) dalykų pedagogų mano, kad ne struktūruota mokymo medžiaga, o šilti santykiai su mokiniais, laisva bendravimo aplinka – vienas iš veiksnių, lemiančių pamokos efektyvumą.

Galima teigti, kad improvizacinis mokymo būdas priimtinesnis pradinių klasių mokytojams, metodinis – dalykų pedagogams. Pradinių klasių pedagogai labiau linkę improvizuoti, nepaisyti parengto pamokos plano. Šie mokytojai labiau už struktūruotą mokymo medžiagą vertina šiltus santykius su mokiniais. Dalykų mokytojai, priešingai nei pradinių klasių pedagogai, pirmenybę teikia struktūruotai mokymo medžiagai, griežtai laikosi parengto pamokos plano.

Tyrimo metu siekiama nustatyti ir *mokytojo-mokinių santykį* (5 teiginys). Pedagogų buvo klausama, ar pamoka naudingesnė ir efektyvesnė, kai daugiau medžiagą aiškina ugdytojas, ar priešingai, kai daugiau aiškina ir kalba patys mokiniai. Visi pradinių klasių mokytojai, 32% dalykų mokytojų, penktadalis specialiųjų pedagogų (20%) teigia, kad pamoka naudingesnė tada, kai

medžiagą daugiau aiškina pats mokytojas. Pradinių klasių mokytojams labiau būdinga aiškinti medžiagą patiems nei dalykų mokytojams bei specialiesiems pedagogams ($\chi^2=53,162$, $df=6$, $p=0,000$).

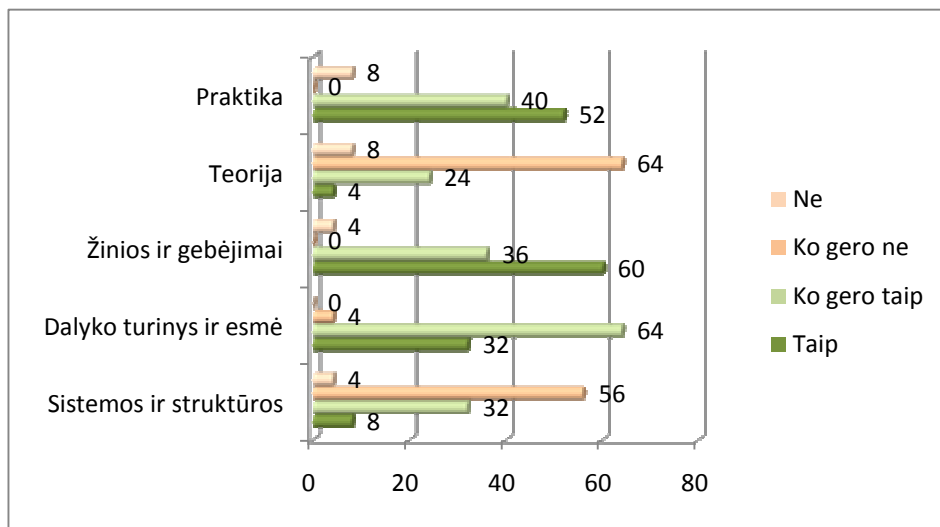
Galima teigti, kad pradinių klasių mokytojai, specialieji pedagogai pirmenybę teikia mokytojo ir mokinių sąveikai. Dalykų mokytojams vis dar artimesnis mokytojo – pagrindinio žinių perteikėjo – vaidmuo.

Taip pat buvo siekiama nustatyti, į ką *orientuojasi (dalyko turinį, ugdytinių žinias ir gebėjimus, teoriją, praktiką ir t.t.)* mokytojai mokydami vaikus (6 teiginys). Daugiau nei pusė specialiųjų pedagogų, mažiau (40%) dalykų mokytojų pažymėjo, kad mokant vaikus jiems itin svarbi sistema ir struktūra. Pradinių klasių mokytojams sistemos ir struktūros, galima sakyti, nėra pagrindinis orientyras mokymo procese (pritaria 8% pradinių klasių mokytojų). Specialiesiems pedagogams bei dalykų mokytojams labiau būdinga orientacija į sistemas ir struktūras nei pradinių klasių mokytojams ($\chi^2=23,383$, $df=6$, $p=0,001$).

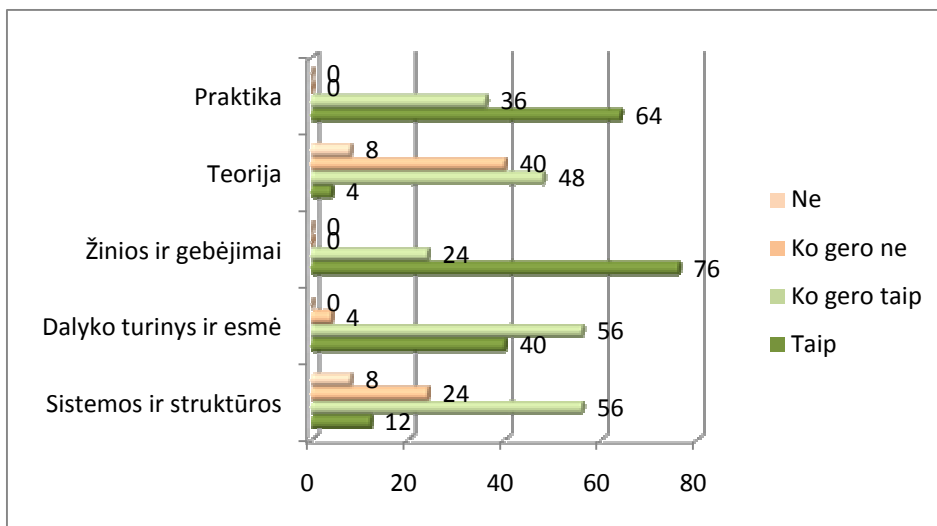
Didžioji dauguma apklaustųjų pažymėjo, kad jie – šalininkai mokymo, orientuoto į dalyko turinį ir esmę (sutinka po 96% dalykų mokytojų, specialiųjų pedagogų, 80% pradinių klasių mokytojų) bei mokinių žinias, gebėjimus (pritaria po 96% pradinių klasių mokytojų, dalykų mokytojų, visi specialieji pedagogai).

Daugiausia (72%) pradinių klasių mokytojų, daugiau nei pusė specialiųjų pedagogų, beveik trečdalis mokytojų dalykininkų teigia, kad, mokydami vaikus, jie daugiausia remiasi teorija. Dauguma (72%) mokytojų dalykininkų nurodė, jog jie nėra šalininkai mokymo, orientuoto į teoriją. Pradinių klasių mokytojams labiau būdinga mokant vaikus atsižvelgti į teoriją nei specialiesiems pedagogams bei dalykų mokytojams ($\chi^2=14,468$, $df=6$, $p=0,025$).

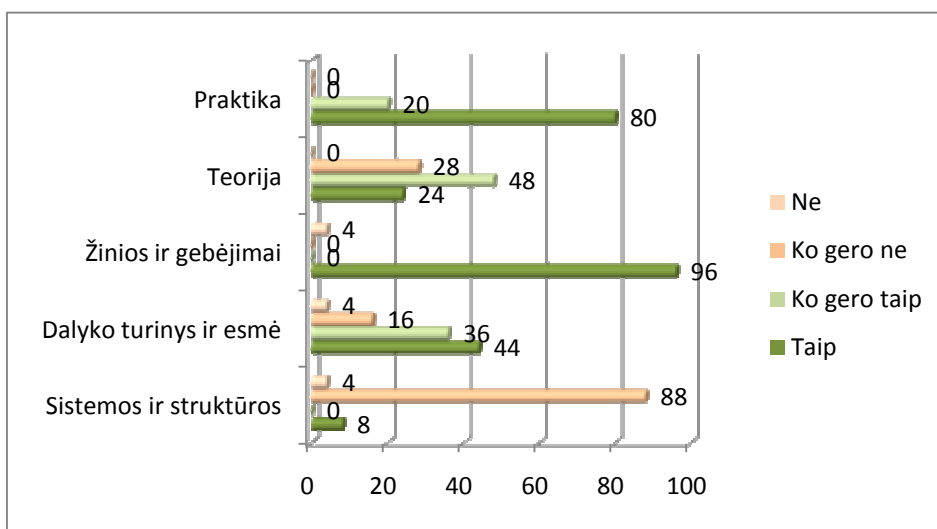
Mokydami į praktiką orientuojasi beveik visi apklaustieji (po 100% specialiųjų pedagogų, pradinių klasių mokytojų, 92% dalykų mokytojų), tik 8% dalykų mokytojų pažymėjo, kad jie nėra šalininkai mokymo proceso, kuris orientuotas į praktiką. Duomenis iliustruoja 7, 8, 9 paveikslėliai.



7 pav. Orientacija į mokymo turinį. Dalykų mokytojų rezultatai, atsakymų %



8 pav. Orientacija į mokymo turinį. Specialiųjų pedagogų rezultatai, atsakymų %



9 pav. Orientacija į mokymo turinį. Pradinių klasių mokytojų rezultatai, atsakymų %

Kaip matyti, tiek pradinų klasių mokytojams, tiek dalyko bei specialiesiems pedagogams svarbiausia – mokinių žinios ir gebėjimai. Galima manyti, kad tai yra pagrindinis dalykas, į kurį atsižvelgiama organizuojant mokymą pamokų metu. Taip pat dauguma ugdytojų organizuoja pamoką remdamiesi praktika, patirtimi, pavyzdžiais, tačiau mokinių gebėjimai, žinios – vis tiek pirmoje vietoje.

Dauguma mokytojų dalykininkų (76%) ir specialiųjų pedagogų (76%) mokydami atsižvelgia į visą klasę. Pradinių klasių mokytojų grupėje tokių mokytojų tik trečdalis. Dalykų mokytojams bei specialiesiems pedagogams labiau būdinga mokant atsižvelgti į visą klasę nei pradinių klasių mokytojams ($\chi^2=19,874$, $df=6$, $p=0,003$).

Į kiekvieną mokinį, jo poreikius, galimybes atsižvelgia visi pradinių klasių mokytojai, mažiau specialiųjų pedagogų (80%), dar mažiau dalykų mokytojų (68%). Paaiškėjo, jog visi pradinių klasių mokytojai, priešingai nei dalyko ar specialieji pedagogai, yra šalininkai mokymo, orientuoto į atskirus mokinius, t.y. šių ugdytojų pamokos organizuojamos atsižvelgiant į kiekvieną konkretų vaiką, jo gebėjimus ir pan.. Pradinių klasių mokytojams labiau būdinga mokant atsižvelgti į kiekvieną mokinį nei specialiesiems pedagogams ar dalykų mokytojams ($\chi^2=32,700$, $df=6$, $p=0,000$).

Tyrimo metu taip pat buvo siekiama išsiaiškinti pagrindinius, esminius *mokymo proceso trukdžius* (7 teiginys). Pedagogai galėjo pareikšti savo nuomonę dėl neigiamo ugdytinių elgesio, mokinio pareigų nevykdymo, motyvacijos stokos ir kt. mokymo procesą trikdančių aspektų. Visus specialiuosius pedagogus, pradinių klasių mokytojus ir beveik visus (96%) mokytojus dalykininkus trikdo ugdytinių nenoras mokytis, intereso nebuvimas. Tokios situacijos problemų nesukelia tik 4% dalyko mokytojų.

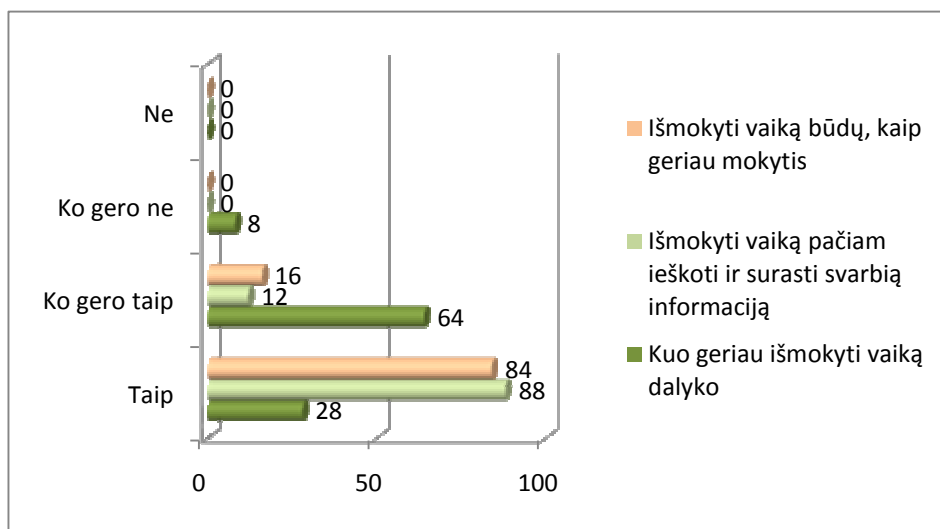
Situacijos, kai mokiniai neišmoksta užduotų dalykų tiek, kiek galėtų išmolti, labiausiai trikdo pradinių klasių mokytojus (96%), mažiau dalykų, specialiuosius pedagogus (po 84%).

Visus apklaustuosius trikdo situacijos, kai ugdytiniai grubiai elgiasi ir bendrauja vieni su kitais. Nemandagų elgesį su vyresniaisiais (mokytojais) neigiamai vertina taip pat visi pedagogai. Nugarbingą mokinių konkuravimą, pavydą, kaip vieną iš trikdančių veiksnių, nurodė visi specialieji pedagogai, beveik visi pradinių klasių mokytojai (96%), mokytojai dalykininkai (92%).

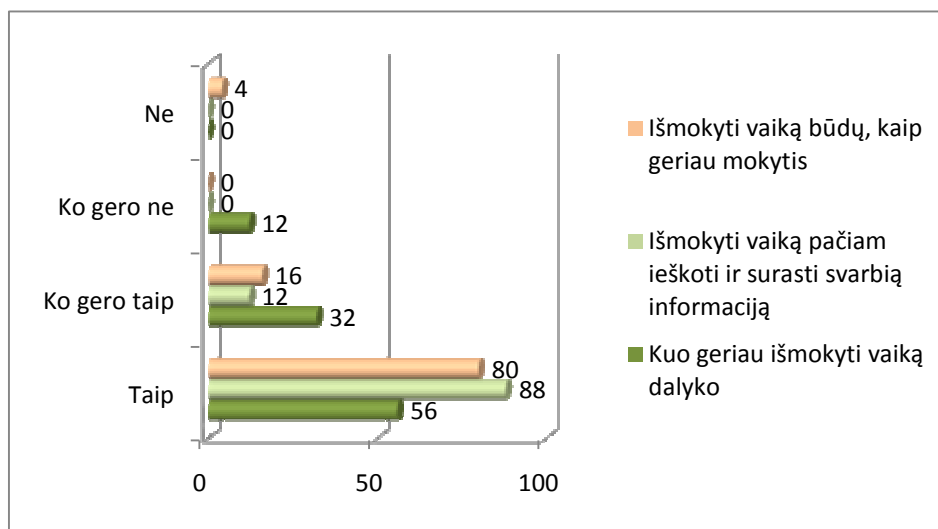
Galima teigti, kad pedagogus labiausiai trikdo netinkamas ugdytinių elgesys – grubumas, priešiškus, pavydas, mandagumo stoka. Tai – esminiai mokymo proceso trukdžiai.

Taip pat buvo pasidomėta, koks yra, respondentų manymu, *pagrindinis mokytojo uždavinys* (8 teiginys). Didžioji dauguma pedagogų mano, kad pagrindinis mokytojo uždavinys –

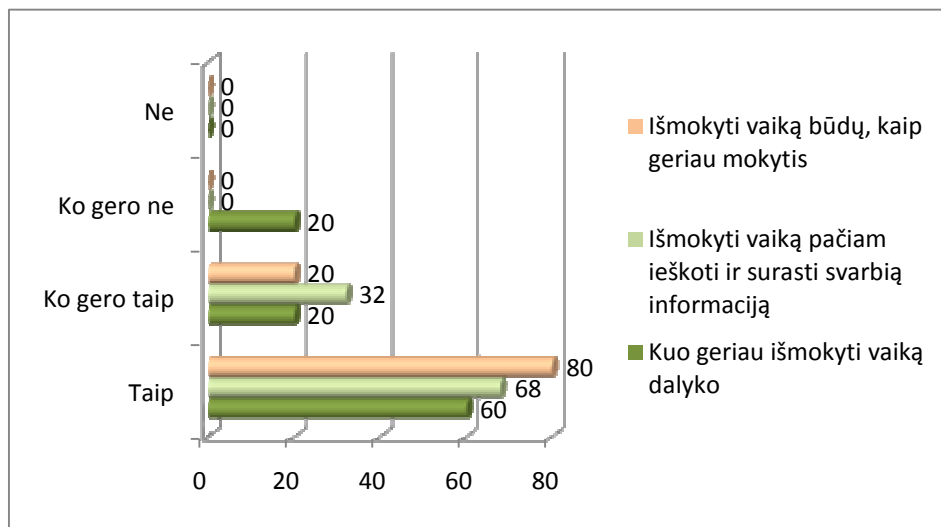
kuo geriau išmokyti vaiką dalyko (pritaria 92% dalykų mokytojų, 88% specialiųjų pedagogų, 80% pradinių klasių mokytojų). Visi ugdytojai teigia, kad išmokyti vaiką pačiam ieškoti ir surasti svarbią informaciją taip pat itin svarbu. Visi dalyko, pradinių klasių mokytojai, beveik visi (96%) specialieji pedagogai pažymėjo, kad išmokyti vaiką būdu, kaip geriau mokytis, – pagrindinis ugdytojo uždavinys. Rezultatus iliustruoja 10, 11, 12 paveikslėliai.



10 pav. Mokymo tikslas. Dalykų mokytojų rezultatai, %



11 pav. Mokymo tikslas. Specialiųjų pedagogų rezultatai, atsakymų %



12 pav. Mokymo tikslas. Pradinių klasių mokytojų rezultatai, atsakymų %

Kaip matyti, pradinių klasių mokytojai ir specialieji pedagogai mano, jog mokytojas pamokų metu turi ne tik kuo geriau išmokyti vaiką dalyko, bet ir išmokyti ugdytinį būdų, kaip geriau mokytis, kaip pačiam ieškoti ir surasti svarbią informaciją. Specialieji pedagogai, kaip ir mokytojai dalykininkai, teigia, kad pamokų metu pedagogams yra svarbiau išmokyti mokinį pačiam ieškoti ir surasti svarbią informaciją, pradinių klasių mokytojai mano, kad, vis dėlto svarbiau – išmokyti vaiką būdų, kaip geriau mokytis.

Buvo pasidomėta, kokius *mokymo būdus* pedagogai dažniausiai taiko mokydami specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčius vaikus (9 teiginys). Dalykų, pradinių klasių mokytojai bei specialieji pedagogai teigia, kad su vaikais kuo dažniau stengiamasi dirbti individualiai, užduotys supaprastinamos, iliustruojamos pavyzdžiais, mažinamas jų kiekis, leidžiama naudotis pagalbine medžiaga, dirbama poromis ar grupėmis, mokiniai nuolatos skatinami, panaudojamos informacinės technologijos. Maža dalis dalykų pedagogų pažymėjo, kad užduočių nediferencijuoja, o tiesiog taiko kitokią vertinimo sistemą ir, kad visus vaikus moko tais pačiais mokymo būdais, naudoja netradicinius mokymo būdus („minčių lietus“, „minčių žemėlapis“). Pradinių klasių mokytojai (dažniau nei dalykų, tačiau rečiau nei specialieji pedagogai) taiko žaidimo metodą. Nedidelė dalis specialiųjų pedagogų skatina mokinių tėvus įsitraukti į ugdymo procesą.

•••

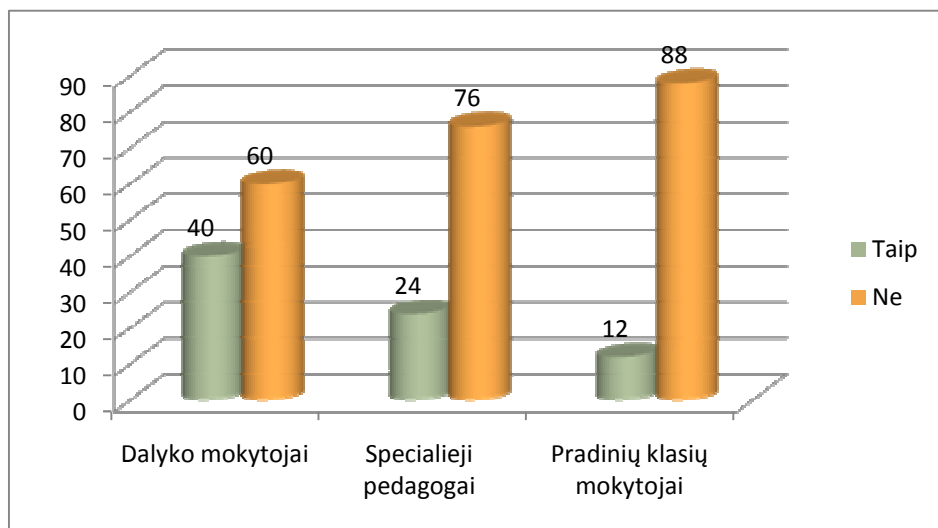
Anketos rezultatai parodė, kad pedagogai, analizuodami pamokos efektyvumą, pirmenybę teikia vaizdinei pamokos medžiagai. Mokymo efektyvumas, mokytojų nuomone, priklauso ir nuo mokinių darbo savarankiškumo, t.y. visoms respondentų grupėms priimtinausias

individualus mokinių darbas ir individualūs atsiskaitymai. Projektai ir kiti netradiciniai metodai mokytojų vertinami ne itin palankiai. Kaip dar vieną veiksni, lemiantį pamokos efektyvumą, mokytojai nurodė tinkamai parinktą mokymo medžiagą ir priemones, nuoseklią veiklą. Paaiškėjo, kad mokymas dar nėra paremtas laisva bendravimo aplinka, improvizacija pamokoje, nestruktūruota mokymo medžiaga. Pedagogams itin svarbu – mokinių žinios ir gebėjimai. Tai vienas iš pagrindinių dalykų, į kuri atsižvelgiama organizuojant mokymą pamokų metu.

2.3.2. Individualūs pedagoginės veiklos stiliai ir jų charakteristikos

Atsakymai į anketos klausimus leido atskleisti dominuojantį pedagoginį veiklos stilių, įvertinti tokius stiliaus aspektus kaip pedagoginės veiklos planavimas, darbo pamokoje organizavimas, veiklos pobūdis, kontrolė, vertinimas, mokytojo ir mokinių santykiai, atmosfera klasėje, refleksija. Nagrinėjami atsakymai į tokius teiginius, kurie labiausiai atspindi pedagogų mokymo stilius bei jų skirtumus.

Pedagogo veikla turi būti planuojama, koreguojama ir pan. Planuodamas savo darbą, mokytojas apgalvoja, ko turės išmokyti moksleivius, kaip organizuos pamokas, kokias užduotis skirs ugdytiniams, kokių priemonių jam reikės ir kt. Šalia dalyko žinių, supratimo ir gebėjimų formavimo kiekvienas mokytojas, pasak Motiejūnienės (2007), turėtų planuoti ir moksleivių bendrųjų gebėjimų bei nuostatų ugdymą. Tyrimo metu buvo aiškinamasi, kaip pedagogai planuoja būsimos pamokos eigą (1 teiginys). Rezultatai pavaizduoti 13 paveikslėlyje.

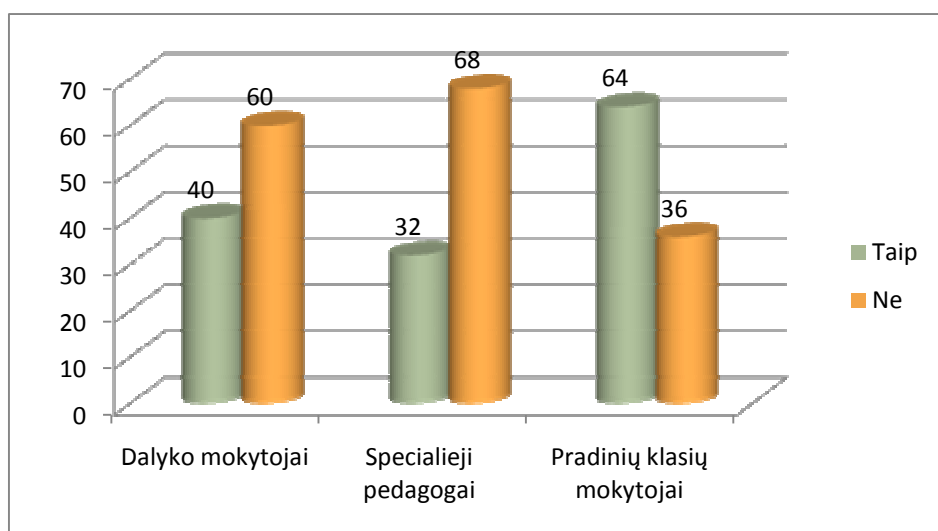


13 pav. Teiginys: „Aš sudarau išsamų pamokos planą“, atsakymų %

Remiantis tyrimo duomenimis, galima teigti, kad dauguma mokytojų nenumato pamokos eigos iš anksto, kruopščiai jos neplanuoja, jei ir planuoja, tai tik bendrais bruožais. Kaip

matyti, smulkiai pamoką planuoja, kruopščiai jai ruošiasi mažiau nei pusė (40%) mokytojų dalykininkų, dar mažiau (24%) specialiųjų pedagogų. Net 9 iš 10 pradinių klasių mokytojų išsamaus pamokos plano nerengia. Dalykų mokytojams labiau būdinga sudaryti išsamų pamokos planą nei pradinių klasių mokytojams (skirtumas pagal šį požymį statistiškai reikšmingas, $p < 0,05$).

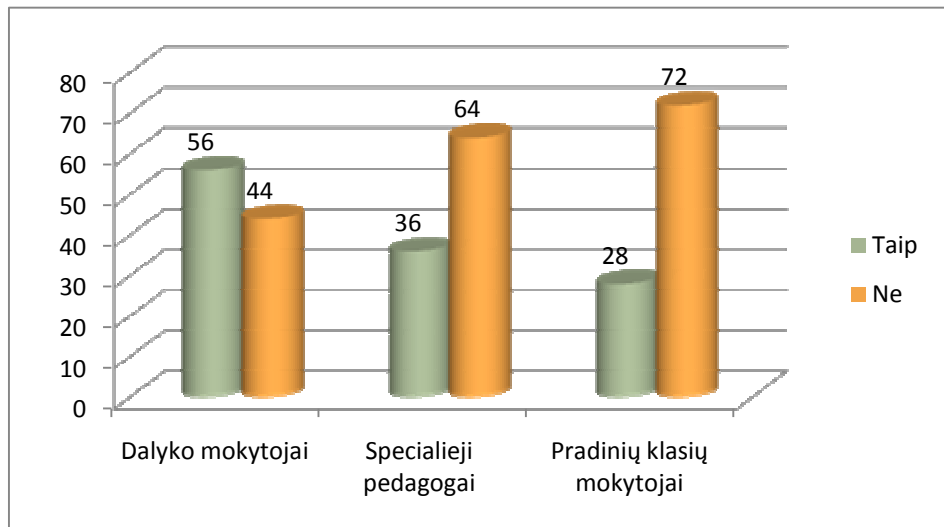
Buvo siekiama išsiaiškinti, ar per apklausą pamokoje pedagogai skiria laiko kiekvieno mokinio atsakymui, ar kiekvieno žinios patikrinamos (8 teiginys). Mokytojų atsakymai parodyti 14 paveikslėlyje.



14 pav. Teiginys: „Apklausos metu kiekvieno mokinio atsakymui skiriu daug laiko“, atsakymų %

Kaip matyti, daugiausia (64%) pradinių klasių mokytojų, mažiau nei pusė dalykų mokytojų, trečdalis specialiųjų pedagogų skiria laiko kiekvieno mokinio atsakymui. Pradinių klasių mokytojai dažniau nei specialieji pedagogai skiria laiko kiekvieno mokinio atsakymui išklausti (skirtumas pagal šį požymį statistiškai reikšmingas, $p < 0,05$).

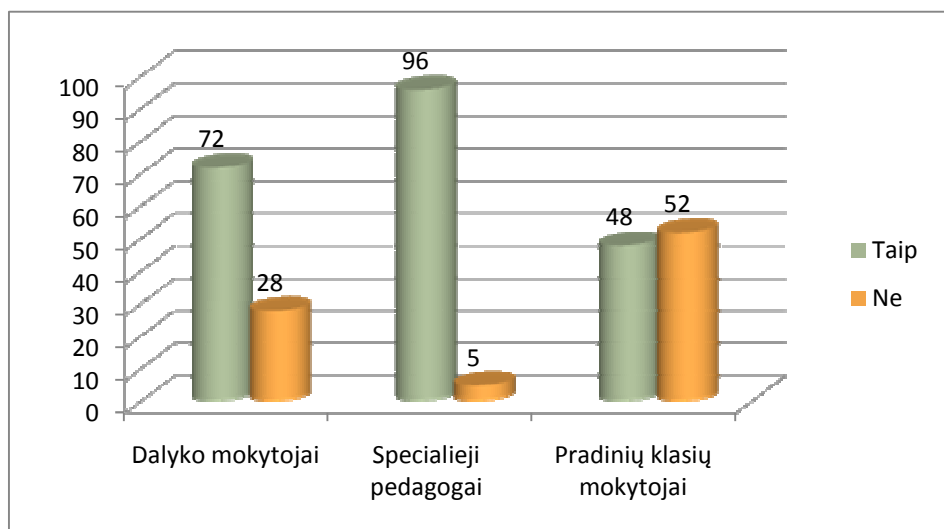
Reikalavimai mokinių užduočių atlikimo savarankiškumui (19 teiginys) atsispindi 15 paveikslėlyje.



15 pav. Teiginys: „Aš griežtai seku, kad atsiskaitymo užduotis mokiniai atliktų savarankiškai: be pasakinėjimo, žvilgčiojimo į vadovėlius“, atsakymų %

Daugiau nei pusė dalyko mokytojų, 36% specialiųjų pedagogų, ketvirtadalis pradinių klasių mokytojų griežtai kontroliuoja atsiskaitymo užduočių atlikimą. Šie pedagogai netoleruoja pasakinėjimo, žvilgčiojimo į vadovėlius ir pan.. Jiems svarbu, kad ugdytiniai atsiskaitymo užduotis atliktų savarankiškai. Pradinių klasių mokytojai, specialieji pedagogai atlaidesni. Jų pamokose, galima manyti, moksleiviai jaučiasi laisviau. Dalyko mokytojams labiau būdinga griežta kontrolė pamokoje nei pradinių klasių mokytojams (skirtumas pagal šį požymį statistiškai reikšmingas, $p < 0,05$).

Tyrimo metu buvo aiškinamasi, ar pedagogai dažnai kontroliuoja mokinių žinias (24 teiginys). Mokytojų atsakymų pasiskirstymas pavaizduotas 16 paveikslėlyje.



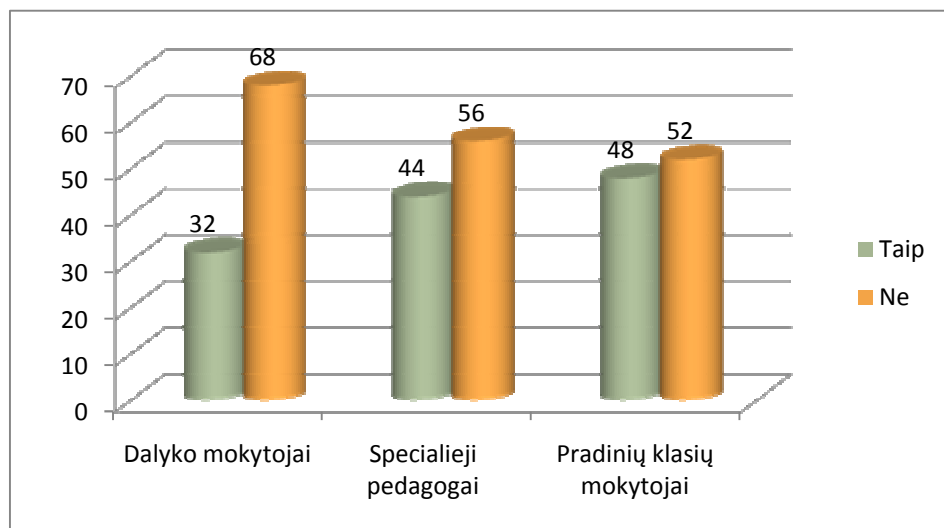
16 pav. Teiginys: „Aš dažnai kontroliuoju mokinių žinias“, atsakymų %

Dažnai tai daro dauguma specialiųjų pedagogų, mažiau (72%) – dalyko mokytojų, mažiau nei pusė apklaustų pradinė klasių mokytojų. Kaip matyti, specialiesiems pedagogams itin svarbu įsitikinti, kad mokiniai medžiagą suvokia, ją interpretuoja teisingai. Dėl šios priežasties ir galima manyti, vykdoma nuolatinė mokinių žinių kontrolė, esant būtinybei patikslinama, paaiškinama iš naujo ir t.t.. Specialiesiems pedagogams labiau būdinga kontroliuoti ugdytinių žinias nei mokytojams dalykininkams ir pradinė klasių mokytojams (skirtumas pagal šį požymį statistiškai reikšmingas, $p < 0,05$).

Buvo siekiama išsiaiškinti, ar ugdytojai dažnai nukrypsta nuo sudaryto pamokos plano (3 teiginys). Dauguma pedagogų laikosi sudaryto pamokos plano. 36% pradinė klasių mokytojų, penktadalis specialiųjų pedagogų, dešimtadalis dalyko mokytojų dažnai nukrypsta nuo sudaryto pamokos plano. Pagal šį požymį esminių skirtumų tarp pedagogų grupių neišryškėjo.

Mokytojų buvo klausiama, ar jie nukrypsta nuo pamokos plano, jei pastebi, kad mokiniai medžiagos neįsisavino (4 teiginys). Esant tokiai situacijai, nukrypti nuo pamokos plano gali beveik visi pedagogai (po 96% specialiųjų bei pradinė klasių pedagogų, 92% mokytojų dalykininkų). Kaip matyti, didžiajai daugumai apklaustų pedagogų svarbiausia yra ugdytinių žinios, tinkamas medžiagos įsisavinimas, supratimas.

Taip pat buvo siekiama sužinoti, kokią pamokos dalį mokytojai skiria naujos temos aiškinimui (5 teiginys). Rezultatai pavaizduoti 17 paveikslėlyje.



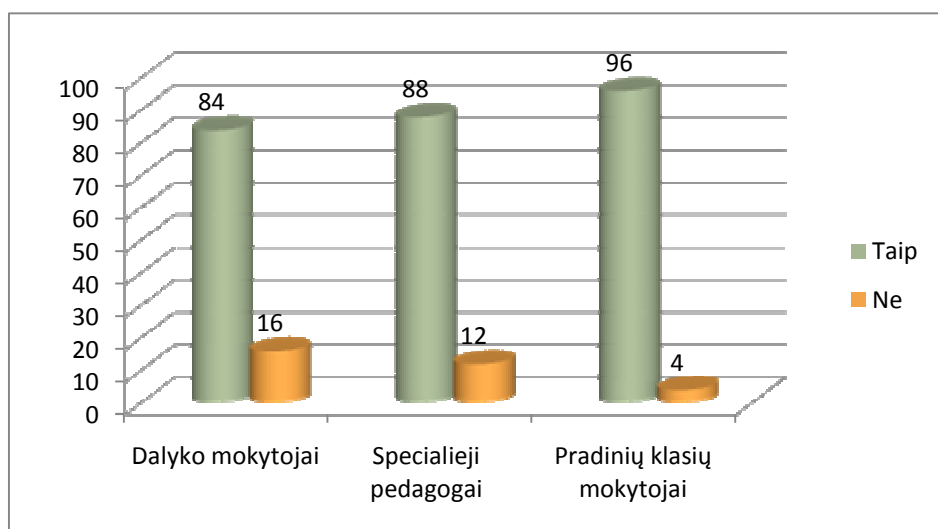
17 pav. Teiginys: „Didžiąją pamokos dalį skiriu naujos temos aiškinimui“, atsakymų %

Didžiąją pamokos dalį naujos temos perteikimui skiria beveik pusė pradinė klasių mokytojų, šiek tiek mažiau (44%) specialiųjų pedagogų, trečdalis dalykų mokytojų.

Visi apklaustieji pedagogai nurodė, jog nuolat stebi, kaip mokiniai įsisavina aiškinamą medžiagą (6 teiginys). Visi dalykų mokytojai, dauguma (92%) pradinių klasių mokytojų bei specialiųjų pedagogų (88%) tikrina, kaip mokiniai įsisavino aiškinamą medžiagą, užduodami klausimus (7 teiginys).

Mokytojų buvo klausiama, ar jie orientuojasi tik į visiškai teisingą atsakymą (9 teiginys). Dauguma (80%) mokytojų dalykininkų ir specialiųjų pedagogų (72%), daugiau nei pusė pradinių klasių mokytojų ne visuomet tikisi sulaukti visiškai teisingo atsakymo. Dauguma (88%) specialiųjų pedagogų bei mokytojų dalykininkų ir pradinių klasių mokytojų (po 80%) pageidauja, kad ugdytinis, neteisingai atsakęs, savarankiškai pasitaisytų (10 teiginys). Galima manyti, kad mokytojai, ypač specialieji pedagogai, mano, kad savarankiškas teisingo atsakymo suradimas, jo patikslinimas skatina ugdytinių gebėjimą geriau įsiminti medžiagą.

Apklauskos metu taip pat buvo siekiama nustatyti, ar pedagogai dažnai naudoja papildomą mokomąją medžiagą (11 teiginys). Rezultatai pavaizduoti 18 paveikslėlyje.

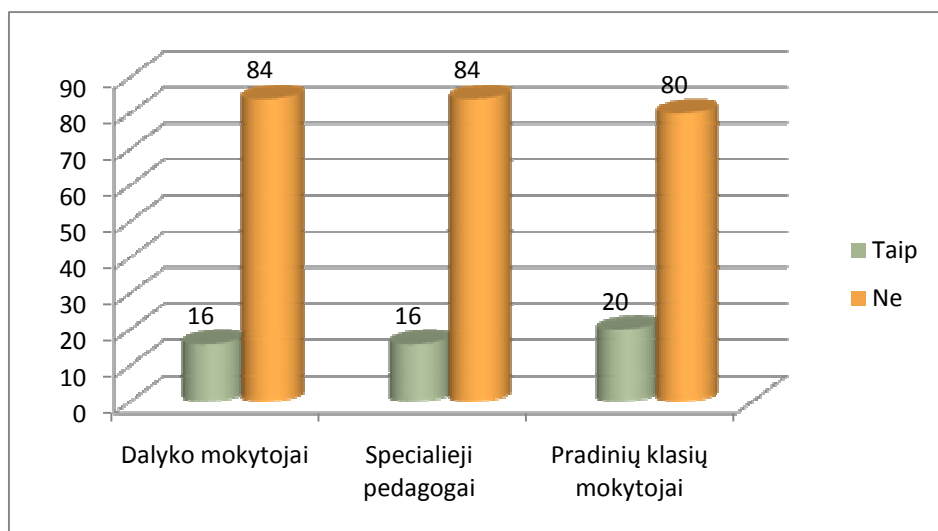


18 pav. Teiginys: „Aiškinimo metu aš dažnai naudoju papildomą mokomąją medžiagą“, atsakymų %

Papildomą mokomąją medžiagą naudoja beveik visi pradinių klasių mokytojai, dauguma specialiųjų pedagogų ir dalyko mokytojų. Kaip matyti, didžioji dauguma ugdytojų savo darbo neįsivaizduoja be papildomos mokomosios medžiagos.

Už spontaniškumą pamokoje (13 teiginys) pasisako dauguma dalyko mokytojų, šiek tiek mažiau (76%) specialiųjų pedagogų, daugiau nei pusė pradinių klasių pedagogų. Tai dar kartą patvirtina, kad ugdytojai nėra „prisirišę“ prie pamokos plano, esant tam tikroms situacijoms gali nepaisyti parengto pamokos plano. Mokytojai, ypač dalykų, neprieštaruoja, jog apklausa spontaniškai pereitų į diskusiją, naujo dalyko aiškinimąsi ir pan.

Pedagogų buvo klausama, ar mokinio nepasiruošimas, bloga nuotaika gali juos išvesti iš kantrybės (16 teiginys). Mokytojų atsakymai atsispindi 19 paveikslėlyje.



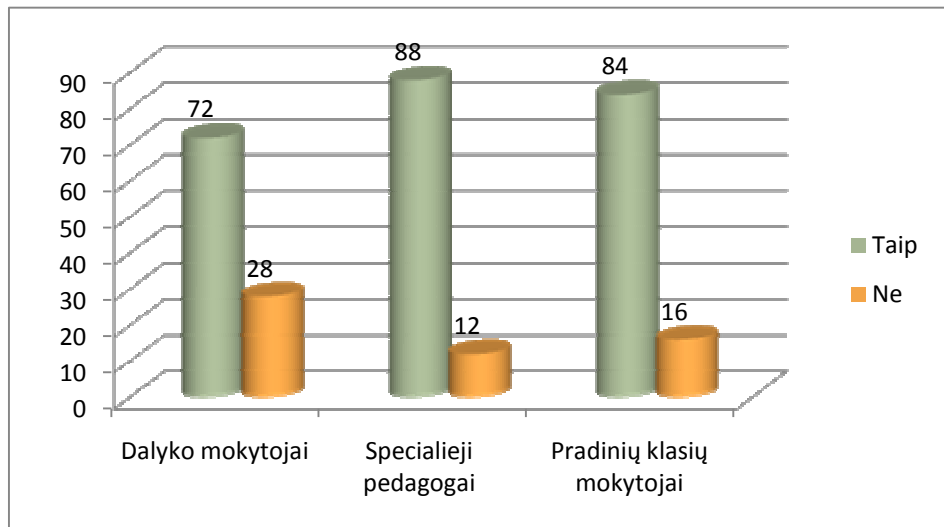
19 pav. Teiginys: „Mokinio nepasiruošimas ar bloga nuotaika mane gali išvesti iš kantrybės“, atsakymų %

Į mokinio nepasiruošimą ar blogą nuotaiką ramiai reaguoja 8 iš 10 dalykų mokytojai ir specialieji pedagogai, dauguma (80%) pradinių klasių pedagogų. Kaip matyti, didžioji dauguma apklausoje dalyvavusių pedagogų pamokose psichologiškai jaučiasi stabiliai, mokinių nepasiruošimas, bloga nuotaika jų emocinės būklės neigiamai neveikia.

Darbo šurmulyje blaško 36% specialiųjų pedagogų, 28% tiriamosios grupės mokytojų dalykininkų, penktadali pradinių klasių mokytojų (32 teiginys).

Pamokos laiko pakanka tik penktadaliui mokytojų dalykininkų ir trečdaliui specialiųjų pedagogų ir pradinių klasių mokytojų (18 teiginys). Galima teigti, kad daugumai pedagogų pamokos laiko pritrūksta, ne visada įgyvendinami pamokos tikslai, suplanuota veikla atidedama kitai dienai, pamokai.

Kaip pedagogai diferencijuoja reikalavimus mokiniams, atspindi 21 teiginys. Rezultatai pavaizduoti 20 paveikslėlyje.



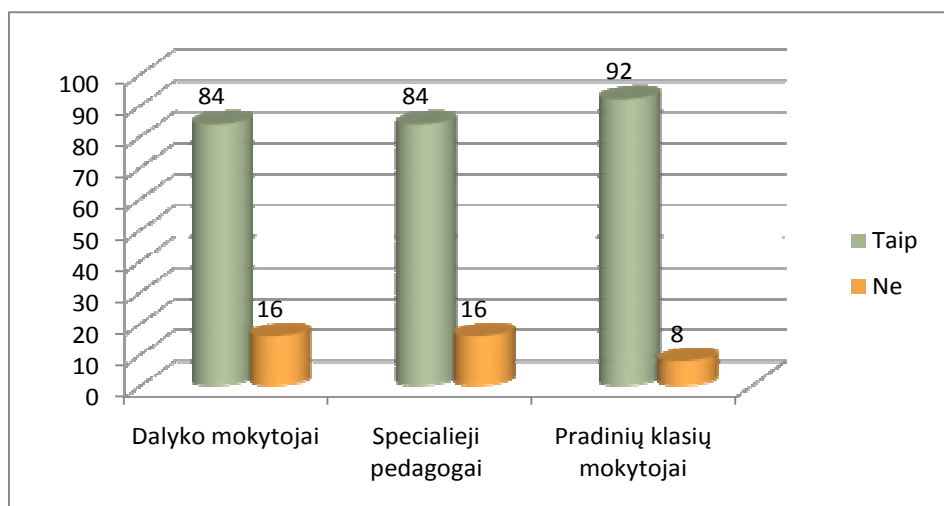
20 pav. Teiginys: „Mano reikalavimai silpniesiems ir stipriesiems mokiniams ženkliai skiriasi“, atsakymų %

Dauguma mokytojų pažymėjo, kad jų reikalavimai silpniesiems ir stipriesiems mokiniams skiriasi. Taip teigia dauguma specialiųjų pedagogų ir pradžios klasių mokytojų ir kiek mažiau dalykų mokytojų (72%). Kaip matyti, į individualius ugdytinių poreikius, jų galimybes labiausiai atsižvelgia specialieji pedagogai ir pradžios klasių mokytojai.

Mokytojų buvo prašoma įvertinti savo darbą pamokose (27 teiginys). Dauguma mokytojų savo darbą pamokoje vertina palankiai. Pedagogų teigimu, jų pamokose ugdytiniams įdomu. Visi pedagogai teigia, kad jų pamokose mokiniai jaučiasi gerai (28 teiginys).

Greitą darbo tempą pamokose praktikuoja 44% specialiųjų pedagogų ir mokytojų dalykininkų ir penktadalis (24%) pradžios klasių mokytojų (29 teiginys).

Taip pat buvo domėtasi, kaip pedagogai geba reflektuoti savo patirtį (33 teiginys). Rezultatus iliustruoja 21 paveikslėlis.

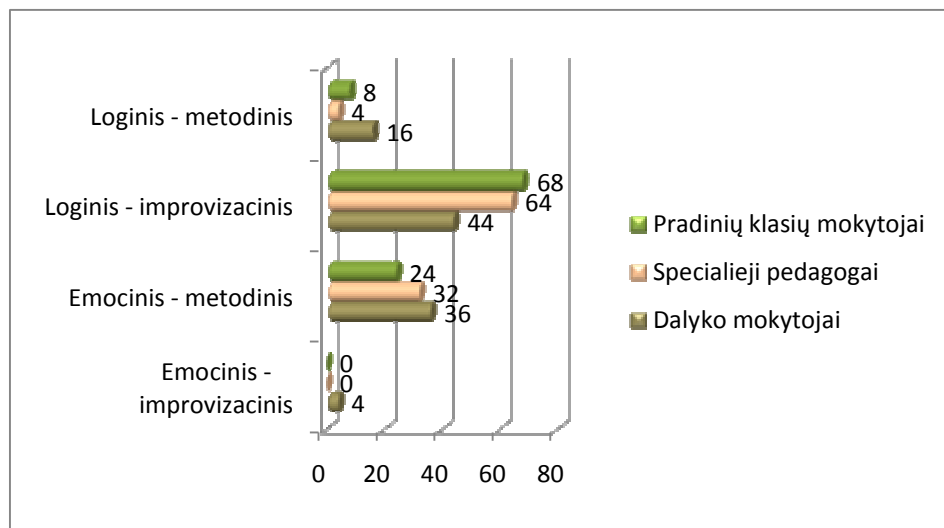


21 pav. Teiginys: „Aš dažnai analizuoju savo per pamoką atliktą veiklą“, atsakymų %

Kaip matyti, dauguma mokytojų analizuoja savo per pamoką atliekamą veiklą. Dažnai tai daro didžioji dauguma (92%) pradinė klasių mokytojų, specialiųjų pedagogų ir dalyko mokytojų (po 84%). Galima teigti, kad mokytojai analizuoja savo veiklą, jos stipriąsias ir silpnąsias puses ir, į tai atsižvelgdami, ypač pradinė klasių mokytojai, koreguoja, tobulina savo tolimesnę veiklą pamokų metu.

Esminių skirtumų tarp grupių neišryškėjo ir pagal kitus požymius (2, 10, 12, 14, 15, 17, 20, 22, 23, 25, 26, 29, 30, 31 klausimyno teiginiai).

Apibendrinus apklausos rezultatus nustatyta, kad dauguma apklaustųjų mokytojų pasižymi loginiu-improvizaciniu pedagoginės veiklos stiliumi. Rezultatus iliustruoja 22 paveikslėlis.



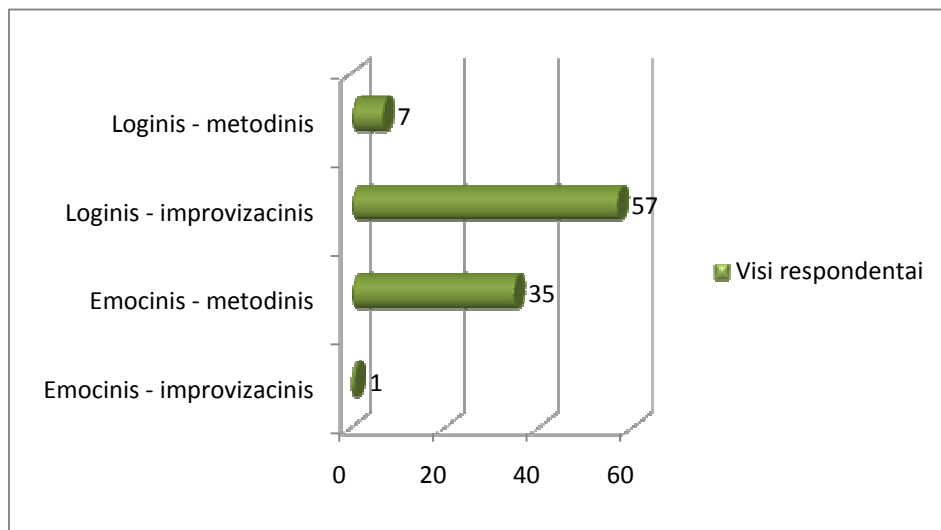
22 pav. Tiriamosios grupės pedagogų veiklos individualus stilius, %

Kaip matyti, dauguma pradinė klasių mokytojų bei specialiųjų pedagogų pasižymi loginiu-improvizaciniu mokymo stiliumi. Šis pedagoginės veiklos stilius būdingas ir 44% dalyko mokytojų.

Emociniu-metodiniu ugdomosios veiklos stiliumi pasižymi mažesnis skaičius apklaustųjų (36% mokytojų dalykininkų, 32% specialiųjų pedagogų, 24% pradinė klasių mokytojų). Loginis-metodinis pedagoginės veiklos stilius taip pat būdingas nedidelei daliai apklaustųjų, t.y. 16% mokytojų dalykininkų, 8% pradinė klasių mokytojų ir 4% bendrojo lavinimo mokyklų specialiųjų pedagogų. Dar retesnis emocinis-improvizacinis pedagoginės veiklos stilius. Jis būdingas tik 4% dalyko mokytojų.

Įvertinus visų (174) apklausoje dalyvavusių pedagogų atsakymus (23 pav.), taip pat paaiškėjo, kad, kaip ir pagrindinės imties grupėje, dominuoja loginis-improvizacinis mokymo

stilius. Šis stilius būdingas daugumai (57%) pedagogų. Emociniu-metodiniu pedagoginės veiklos stiliumi pasižymi mažiau (35%) mokytojų, loginiu-metodiniu – 7%, emociniu-improvizaciniu mažiausiai - (1%) pedagogų.



23 pav. Pedagogų veiklos individualus stilius, %

•••

Pedagogų veiklos stiliaus požymių analizė leidžia konstatuoti, kad silpniausia pamokų organizavimo sritis – jos *planavimas*. Pedagogai ne itin linkę kruopščiai jas planuoti, dauguma jų pamokas planuoja tik bendrais bruožais. Tyrimo rezultatai atskleidė, kad išsamų pamokos planą sudaryti labiausiai linkę dalykų mokytojai.

Galima išskirti tokius mokytojų veiklos privalumus:

- Pedagogai *aiškinimo metu* naudoja papildomą mokomąją medžiagą, nuolat stebi, ar mokiniai medžiagą įsisavino.
- *Apklauso metu* pedagogai siekia, kad mokiniai savarankiškai ištaisytų neteisingus atsakymus, stebi mokinių aktyvumą. Tai labiausiai būdinga specialiesiems pedagogams.
- Pedagogai nėra prisirišę, ypač dalykų ir specialieji pedagogai, prie sudedamųjų pamokos dalių, jie neprieštarauja, kad apklausa spontaniškai pereitų į diskusiją arba naujos medžiagos aiškinimąsi.
- Griežta kontrole atsiskaitymo metu labiausiai pasižymi dalyko mokytojai. Šie pedagogai labiausiai linkę įvertinti kiekvieno mokinio atsakymą.
- Mokytojai darbą pamokoje diferencijuoja. *Reikalavimai* silpniesiems ir stipriesiems mokiniams ženkliai skiriasi. Diferencijavimas ryškiausias specialiųjų pedagogų pamokose.

- Pedagogai nuolatos *analizuoja* per pamoką atliekamą veiklą, savo darbą *vertina* palankiai. Mokytojai mano, kad jų pamokose vaikams įdomu, jie jaučiasi gerai.

Išvados

1. Šių dienų reikalavimai sukuria naują pedagogo veiklos erdvę. Naujosios – mokymosi – paradigmos požiūriai keičia senosios didaktikos nuostatas, keičiasi mokytojo ir besimokančiojo santykis ir veikla. Pedagogui keliamas naujas uždavinys – išmokyti mokinius mokytis. Mokytojai, veikiami nuolatinių naujovių bei pokyčių, įpareigoti naujų, neįprastų vaidmenų, taip pat turi keistis. Mokytojų veikla reikalauja kitokių darbo metodų, įvairesnių veiklos formų, priemonių ir pan., t.y. keičiasi ir *mokytojų veiklos stilius*.

2. Gauti tyrimo rezultatai leidžia konstatuoti, kad pedagogams (tiek dalykų mokytojams, tiek specialiesiems pedagogams bei pradinių klasių mokytojams) labiausiai būdingas *loginis-improvizacinis* pedagoginės veiklos stilius, kurio esminiai bruožai - orientavimasis į aiškinimo procesą, mokymo(si) rezultatus, adekvatus mokomojo proceso planavimas, menkas išradingumas renkantis mokymo metodus, negebėjimas išlaikyti greito darbo tempo pamokoje.

3. Nustatyti pedagogų mokymo stiliaus privalumai ir trūkumai:

Privalumai.

- Pamokų metu užtikrinamas grįžtamasis ryšys: aiškinant medžiagą dažnai užduodami klausimai, apklausos metu stebimas mokinių aktyvumas, stengiamasi, kad kuo daugiau pamokoje kalbėtų mokiniai (ypač specialiųjų pedagogų, pradinių klasių mokytojų pamokose).
- Vaizdumas – pagrindinis veiksnys, lemiantis mokymo(si) proceso įvairovę, jo efektyvumą. Vaizdinė informacija patraukia mokinių dėmesį, aktyvina mąstymą, motyvuoja. Be vaizdinių priemonių savo darbo neįsivaizduoja nė vienas pedagogas.
- Mokymas diferencijuojamas ir individualizuojamas. Mokymo turinys pritaikomas mokinių individualiems poreikiams, diferencijuojami reikalavimai, vertinimo kriterijai.
- Improvizacinis mokymo būdas priimtinesnis pradinių klasių mokytojams, metodinis – dalykų pedagogams. Pradinių klasių pedagogai labiau linkę improvizuoti, nepaisyti parengto pamokos plano. Šie mokytojai labiau už struktūruotą mokymo medžiagą vertina šiltus santykius su mokiniais. Dalykų mokytojai, priešingai nei pradinių klasių pedagogai, pirmenybę teikia struktūruotai mokymo medžiagai, griežtai laikosi parengto pamokos plano. Specialieji pedagogai pamokų metu taiko tiek improvizacinį, tiek metodinį mokymo būdą, šiuos mokymo būdus tarpusavyje derina.
- Esminiai mokymo(si) proceso trukdžiai – grubus, nemandagus mokinių elgesys, negarbinga konkurencija, pavydas bei mokymosi motyvacijos stoka, mokinio pareigų nevykdymas.

Nors mokinių nepasiruošimas pamokoms bei netinkamas elgesys mokytojus trikdo, tačiau jų emocinės būklės tai neigiamai neveikia. Pedagogai geba išspręsti iškilusias problemas, jų pamokose mokiniai jaučiasi gerai ir saugiai.

Trūkumai.

- Nors pedagogai gana teigiamai vertina savo pedagoginę veiklą, teigia, kad ją nuolatos analizuoja, tačiau apklausos rezultatai rodo, jog pedagogai nepakankamai atsižvelgia ir reaguoja į mokymo(si) procese vykstančius pokyčius.
- Mokymo metodų srityje pirmenybė teikiama tradiciniams mokymo metodams, mokymas dažniausiai grindžiamas individualiu darbu su mokiniu ir individualia kontrole.
- Dauguma mokytojų neturi aiškių prioritetų, koks pagrindinis pedagogo uždavinys, į ką orientuotis mokant – mokinių žinias ir gebėjimus, praktiką, teoriją ir pan. Svarbiausiu kriterijumi dauguma mokytojų laiko mokinių žinias ir gebėjimus.
- Nepakankamai vertinamos ir panaudojamos mokinių tarpusavio sąveikos mokymo(si) procese: menkai orientuojamasi į mokinių darbą poromis, grupinį darbą, projektų rengimą. Tai ypač būdinga pradinių klasių mokytojams.

4. Gana prieštaringi mokytojų atsakymai liudija, kad pedagogai nepakankami geba identifikuoti savo pedagoginės veiklos individualų stilių, išskirti savo veiklos prioritetus, refleksuoti apie savo veiklą pamokoje.

Literatūra

1. Adomavičius, J., Petreikienė, V. (2007). *Mokymo ir mokymosi tikslai, metodai, mokymosi aplinka*. http://proin.ktu.lt/didaktika/2paskaita/teor5_4.html (žiūrėta 2011-09-20).
2. Arends, R. I. (1998). *Mokomės mokyti*. Vilnius: Margi raštai.
3. Augutis, P. (1996). *Pedagginės sąveikos ir mokymo proceso valdymo aspektai pamokoje*. Šiauliai: Šiaulių pedagoginis institutas.
4. Barkauskaitė, M., Strutinskaitė, J. (2000). Mokyklos vertinimo koncepcijos matmenys. (Red. Kol.). *Ugdymo problemos V (XXXII). Mokslo darbai*. (p. 200-231). Vilnius : Pedagogikos institutas.
5. *Bendrosios ugdymo programos ir išsilavinimo standartai*. (2003). Vilnius. <http://www.pedagogika.lt/puslapis/standart/programos.pdf> (žiūrėta 2011-09-20).
6. Bitinas, B. (1998). Lietuvos mokykla: ugdymo paradigmos kaita. (Red. Kol.). *Ugdymo problemos IV (XXXI). Mokslo darbai*. (p. 25-32). Vilnius : Pedagogikos institutas.
7. Bitinas, B. (2006). *Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas*. Vilnius: Kronta.
8. Bitinas, B. (2010). *Gyvenimas ugdymo verpetuose*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
9. Bitinas, B., Rajeckas, V., Vaitkevičius, J., Bajoriūnas, Z. (1981). *Pedagogika*. Vilnius: Mokslas.
10. Bižys, N., Linkaitytė, G., Valiuškevičiūtė, A. (1996). *Pamokos mokytojui*. Vilnius: Margi raštai.
11. Boruta, J., Gudynas, P., Jackūnas, Ž., Karosas, J., Kuolys, D., Lukšienė, M., Pakalnis, R., Plikšnys, A., Pusvaškis, R., Stundys, V., Sližys, R., Vaitkus, R., Vėbraitė, V. (2002). *Lietuvos švietimo plėtotės strateginės nuostatos. Švietimo gairės. 2003 – 2012 metai*. Projektas. <http://www.smm.lt/strategija/docs/svietimo.gaires.pdf> (žiūrėta 2011-10-15).
12. Briedis, M., Bankauskienė, N., Bogdanovičienė, B., Čiužas, R., Grigaravičienė, I., Juškuvienė, R., Kaminskienė, V., Kernytė, A., Kulbis, A., Navickaitė, J., Neseckienė, I., Putnaitė, V., Šmitienė, R. (2007). *Į pagalbą mokytojui*. Metodinės rekomendacijos mokytojo veiklai vertinti. http://www.pprc.lt/MethodineVeikla/Methodines_rekomendacijos.pdf (žiūrėta 2011-09-20).
13. Bruzgelevičienė, R., Žadeikaitė, L. (2008). Ugdymo paradigmu kaita XX-XXI a. sandūroje – unikalus Lietuvos švietimo istorijos reiškiny. (Red. Kol.). *Pedagogika: 89*. (p. 92-98). Vilnius : Vilniaus pedagoginis universitetas.
14. Buehl, D. (2004). *Interaktyviojo mokymosi strategijos*. Vilnius: Garnelis.
15. Butkienė, G., Kepalaitė, A. (1996). *Mokymasis ir asmenybės brendimas*. Vilnius: Margi raštai.
16. Čiužas, R. (2007). Mokytojo ir mokinio vaidmenų kaita edukacinės paradigmos virsmo sąlygomis. (Red. Kol.). *Pedagogika: 87*. (p. 64-70). Vilnius : Vilniaus pedagoginis universitetas.

17. Čiužas, R., Šiaučiukėnienė, L. (2007). *Pedagogų didaktinės kompetencijos raiška Lietuvos mokyklose*. <http://www.biblioteka.vpu.lt/pedagogika/PDF/2007/86/ciusiau23-29.pdf> (žiūrėta 2011-10-20).
18. Dagienė, V., Žilinskienė, I. (2011). Mokymosi veiklos samprata skaitmeninėje plotmėje. (Red. Kol.). *Pedagogika: 102*. (p. 94-102). Vilnius : Vilniaus pedagoginis universitetas.
19. Dumčienė, A., Bajoriūnas, Z. (2006). *Ugdymo pagrindai*. Kaunas: Lietuvos kūno kultūros akademija.
20. Gage, N. L., Berliner D. C. (1994). *Pedagoginė psichologija*. Vilnius: Alna littera.
21. Galkienė, A., Cijūnaitienė, A. (2007). Mokymo metodų taikymo veiksmingumas ir populiarumas. (Red. Kol.). *Pedagogika: 87*. (p. 77-85). Vilnius : Vilniaus pedagoginis universitetas.
22. Gedvilienė, G., Laužackas, R., Lileikienė, T., Mačianskienė, N., Sabaliauskas, T., Sajienė, L., stasiūnaitienė, E., teresevičienė, M., Tūtlis, V. (2008). *Ko reikia šiuolaikiniam mokytojui? Aktualus mokytojų kvalifikacijos tobulinimo turinys*. Mokomoji knyga mokytojams. Vilnius: Lodvila.
23. Grey, D. (2009). *Pirmoji pagalba mokytojui*. Vilnius: Tyto alba.
24. Gudžinskienė, V. (2008). Mokymo ir mokymosi sampratų analizė. (Red. Kol.). *Pedagogika: 90*. (p. 49-56). Vilnius : Vilniaus pedagoginis universitetas.
25. Hopkins, D., Ainscow, M., West, M. (1998). *Kaita ir mokyklos tobulinimas*. Vilnius: Tyto Alba.
26. Jacikevičienė, O., Rupšienė, L. (1999). *Bendradarbiavimas ir kooperacija ugdant vaikus*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
27. Jarvis, P. (2001). *Mokymosi paradoksai*. Kaunas: VDU Švietimo studijų centas.
28. Jensen, E. (2001). *Tobulas mokymas*. Vilnius: AB OVO.
29. Jovaiša, L. (2001). *Edukologijos pradmenys*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
30. Jucevičienė, P., Bankauskienė, N., Simonaitienė, B., Šiaučiukėnienė, L. (2005). *Mokytojų didaktinės kompetencijos atitiktis šiuolaikiniam švietimo reikalavimams: Tyrimo ataskaita*. http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/tyrimai/MOKYTOJU_DIDAKT_KOMPETENCIJOS_AT_ITIKTIS_%20SIUOLAIK_REIKALAV.pdf (žiūrėta 2011-09-20).
31. Kaminskienė, G., Teresevičienė, M. (1997). Mokytojų ir mokinių požiūris į mokymo metodų taikymą gamtamokslinėse pamokose. (Red. Kol.). *Ugdymo problemos II (XXIX). Mokslo darbai*. (p. 71-83). Vilnius: Pedagogikos institutas.
32. Kardelis, K. (2007). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Šiauliai: Lucilijus.
33. Kret, E. (2001). *Mokykimės kitaip*. Atviro mokymosi idėjos: patarimai mokiniams, tėvams ir mokytojams. Kaunas: Šviesa.
34. Lamanuskas, V. (2000). *Edukologijos praktikumas*. Šiauliai: K.J. Vasiliausko įmonė.

35. Laužackas, R., Gedvilienė, G., Tūtlys, V., Juozaitienė D.(2008). Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikiai. (Red. Kol.). *Pedagogika: 89.* (p. 29-44). Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
36. Luobikienė, I. (2010). *Sociologinių tyrimų metodika.* Kaunas: Technologija.
37. Monkevičienė, O., Stankevičienė, K. (2008). *Pedagogo kompetencijos.* Mentorius rengimo vadovėlis. Dėstytojo knyga. Kaunas: Technologija.
38. Motiejūnienė, E. (2007). *Kaip mokytojui planuoti savo darbą?* <http://www.pedagogika.lt/puslapis/komentarai/planavimas.pdf> (žiūrėta 2011-08-20).
39. Petty, G. (2008). *Įrodymais pagrįstas mokymas: praktinis vadovas.* Vilnius: Tyto alba.
40. Pudanaitė, J. (2007). Subjektų (mokytojo ir mokinio) sąveikos komunikacija. (Red. Kol.). *Proaktyvus mokymas: mokomoji medžiaga.* (p. 281-306). Vilnius : Versus aureus.
41. Pukėnas, P. (2005). *Sportinių tyrimų duomenų analizė SPSS programa: mokomoji knyga.* Kaunas: LKKA.
42. Račiulaitytė, Juodienė (2007). Teminio plano sudarymas. (Red. Kol.). *Proaktyvus mokymas: mokomoji medžiaga.* (p. 395-419). Vilnius : Versus aureus.
43. Ruzgienė, A., Petružienė, S. (2005). *Vaikas ir aplinka: monografija.* Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
44. Sabaliauskienė, R. (2006). *Inovatyvūs ugdymo metodai Lietuvoje ir užsienyje.* <http://inovacijos.pedagogika.lt/lt/naujienos/files/Regina%20Sabaliauskiene%20Inovatyvus%20ugdymo%20metodai.pdf> (žiūrėta 2011-09-20).
45. Šiaučiukėnienė, L., Stankevičienė, N., Čiužas, R. (2011). *Didaktikos teorija ir praktika.* Kaunas: Technologija.
46. Šiaučiukėnienė, L., Visockienė, O., Talijūnienė, P. (2006). *Šiuolaikinės didaktikos pagrindai.* Kaunas: Technologija.
47. Šiaučiukėnienė, L., Stankevičienė, N. (2002). *Bendrosios didaktikos pagrindai.* Kaunas: Technologija.
48. Targamadžė, V. (2009). *Ugdymo ir ugdymosi paradigma bendrojo lavinimo mokykloje: realija ar vizija?* http://www.leidykla.eu/fileadmin/Acta_Paedagogica_Vilnensia/24/69-77.pdf (žiūrėta 2011-09-20).
49. Trakšėlys, K. (2008). Mokytojų požiūris į profesinius reikalavimus. (Red. Kol.). *Pedagogika: 92.* (p. 7-13). Vilnius : Vilniaus pedagoginis universitetas.
50. *Classroom Management Profile* (1996). USA: Indiana University. Prieiga per internetą: <http://www.cbv.ns.ca/sstudies/gen3.doc> (žiūrėta 2011-09-20).
51. Рогов, Е. И. (2001). *Настольная книга практического психолога.* Москва: ВАДОС.

INDIVIDUAL STYLE OF PEDAGOGIC ACTIVITIES: ADVANTAGES AND DISADVANTAGES

The Master's Degree Thesis

Summary

The paper analyses theoretically the change of attitude towards teaching and learning, didactic competencies of a teacher in modern didactics and the concept of an individual style of pedagogic activity.

The aim of the research is to reveal the individual style of pedagogic activity of teachers and to assess its advantages and limitations. The subject of the research is the individual style of pedagogic activity.

We have applied a quantitative research by the method of a questionnaire. The scope of the research was 174 pedagogues. The analysis of the individual style of pedagogic activity was done on the grounds of a survey of 75 pedagogues. The quantitative research was accomplished in comprehensive schools in 2010. The data were processed by applying a statistical analysis of the research data.

The empirical part of the final master's thesis analyses the advantages and limitations of the individual style of pedagogic activity, and the determinants of the teaching process effectiveness.

The main conclusions of the empirical research:

1. The obtained research results allow stating that *a logical improvisational* style of pedagogic activity is the most typical to the pedagogues.
2. A feedback is guaranteed during the lessons: questions are asked in the process of material explanation, pupils' activeness is observed during the survey, there is an endeavour to promote pupils' talking during the lesson.
3. Imagery is one of the main determinants of the teaching/learning process diversity, its effectiveness. No one pedagogue imagines his/her work without visual aids.
4. The teaching is differentiated and individualised. The teaching content is adapted to individual needs of the pupils, the requirements and criteria of assessment are differentiated.
5. In the field of the teaching methods, the traditional methods of teaching are preferred; the teaching is usually grounded on individual work with a pupil and individual control.
6. Most teachers have no clear priorities, what is the main task of a pedagogue, what towards should he/she orient, when teaching – knowledge and abilities of the pupils or practice, theory, etc.
7. Reciprocities of pupils are valued and utilised insufficiently in the process of teaching/learning: poor orientation towards pupils' work in pairs, team work, and preparation of projects.
8. Quite contradictory answers of the teachers testify that the pedagogues are insufficiently capable to identify their own individual style of pedagogic activity, to distinguish their priorities of work, to reflex about their activity in a lesson.

Key words: teacher's didactic competency, individual style of pedagogic activity, role, teaching, learning.

PRIEDAI

6. Aš esu šalininkas(ė) mokymo, orientuoto:

6.1. Sistemos ir struktūras	Taip	Ko gero taip	Ko gero ne	Ne
6.2. Dalyko turinį ir esmę	Taip	Ko gero taip	Ko gero ne	Ne
6.3. Žinias ir gebėjimus	Taip	Ko gero taip	Ko gero ne	Ne
6.4. Į teoriją	Taip	Ko gero taip	Ko gero ne	Ne
6.5. Į praktika	Taip	Ko gero taip	Ko gero ne	Ne
6.6. Į visą klasę	Taip	Ko gero taip	Ko gero ne	Ne
6.7. Į atskirus mokinius	Taip	Ko gero taip	Ko gero ne	Ne

7. Mane labiausiai trikdo situacijos, kai mokiniai:

7.1. Nerodo noro ir intereso mokytis	Taip	Ko gero taip	Ko gero ne	Ne
7.2. Neišmoksta užduotų dalykų tiek, kiek galėtų ir reikėtų išmokti	Taip	Ko gero taip	Ko gero ne	Ne
7.3. Neruošia namų darbų	Taip	Ko gero taip	Ko gero ne	Ne
7.4. Grubiai elgiasi ir bendrauja vieni su kitais	Taip	Ko gero taip	Ko gero ne	Ne
7.5. Nemandagūs su mokytojais	Taip	Ko gero taip	Ko gero ne	Ne
7.6. Pavydi vieni kitiems ir negarbingai konkuruoja vieni su kitais	Taip	Ko gero taip	Ko gero ne	Ne

8. Pagrindinis mokytojo uždavinys:

8.1. Kuo geriau išmokyti vaiką dalyko	Taip	Ko gero taip	Ko gero ne	Ne
8.2. Išmokyti vaiką pačiam ieškoti ir surasti svarbią informaciją	Taip	Ko gero taip	Ko gero ne	Ne
8.3. Išmokyti vaiką būdu, kaip geriau mokytis	Taip	Ko gero taip	Ko gero ne	Ne

9. Kokius mokymo būdus dažniausiai taikote mokydamas(a) specialiųjų

ugdymo(si) poreikių turinčius vaikus? (nurodykite 3 būdus)

1.	
2.	
3.	

PEDAGOGŲ VEIKLOS INDIVIDUALUS STILIUS

Nėra gerų ar blogų veiklos stilių. Kiekvienas jų pasižymi savo privalumais ir individualumais.

Šios apklausos tikslas - nustatyti pedagoginės veiklos individualių stilių Ačiū už Jūsų atsakymus.

*** Anketa anoniminė!** Vardo ir pavardės nurodyti nereikia. Skelbiami bus tik apibendrinti tyrimo duomenys.

Už tyrimą atsakingo asmens kontaktiniai duomenys:

st.neringa85@gmail.com

Jums tinkančius atsakymus pažymėkite „+“ arba įrašykite.

Lytis	Amžius
<input type="checkbox"/> vyras <input type="checkbox"/> moteris	<i>(įrašykite):</i>
Išsilavinimas	Pedagoginio darbo stažas
<input type="checkbox"/> nebaigtas aukštasis (studijuojau, nestudijuojau) - <i>pabraukti</i>	<input type="checkbox"/> 0-4 metai
<input type="checkbox"/> aukštasis (bakalauras, magistras) – <i>pabraukti</i>	<input type="checkbox"/> 5-10 metų
<input type="checkbox"/> kita.....	<input type="checkbox"/> 11-15 metų
	<input type="checkbox"/> 16-20 metų
	<input type="checkbox"/> 21 metai ir daugiau
Jūsų specialybė	Pareigos mokykloje
<input type="checkbox"/> dalyko pedagogika	<input type="checkbox"/> mokytojas dalykininkas
<input type="checkbox"/> specialioji pedagogika	<input type="checkbox"/> specialusis pedagogas
<input type="checkbox"/> pradinio ugdymo pedagogika	<input type="checkbox"/> pradinį klasių mokytojas
<input type="checkbox"/> kita	<input type="checkbox"/> kita
Jūsų kvalifikacinė kategorija	Mokykla, kurioje dirbate
<input type="checkbox"/> mokytojas	<input type="checkbox"/> pradinė mokykla
<input type="checkbox"/> vyresnysis mokytojas	<input type="checkbox"/> pagrindinė mokykla
<input type="checkbox"/> mokytojas metodininkas	<input type="checkbox"/> vidurinė mokykla
<input type="checkbox"/> mokytojas ekspertas	<input type="checkbox"/> gimnazija

Perskaitykite teiginius ir pagal tai, kaip Jūs elgiatės panašiose situacijose, pareikškite savo nuomonę dėl kiekvieno iš jų: sutikimą žymėkite „+“, nesutikimą „-“.

1.	Aš sudarau smulkų pamokos planą.	
2.	Pamoką planuoju tik bendrais bruožais.	
3.	Aš dažnai nukrypstu nuo pamokos plano.	
4.	Nuo pamokos plano nukrypstu, kai pastebiu, kad mokiniai medžiagos neįsisavino.	
5.	Didžiąją pamokos dalį skiriu naujos temos aiškinimui.	
6.	Aš nuolat stebiu kaip mokiniai įsisavina aiškinamą medžiagą.	
7.	Aiškindamas (-a) medžiagą aš dažnai užduodu mokiniams klausimus.	
8.	Apklausos metu kiekvieno mokinio atsakymui skiriu daug laiko.	
9.	Aš visada noriu išgirsti visiškai teisingą atsakymą.	
10.	Aš visada siekiu, kad mokiny's savarankiškai ištaisytų neteisingą atsakymą.	
11.	Aiškinimo metu aš dažnai naudoju papildomą mokomąją medžiagą.	
12.	Pamokos metu aš dažnai keičiu darbo temas.	
13.	Leidžiu, kad mokinių apklausa spontaniškai pereitų į diskusiją arba naujo dalyko aiškinimąsi.	
14.	Aš iš karto atsakau į netikėtai užduotus mokinių klausimus.	
15.	Aš nuolat stebiu mokinių aktyvumą apklausos metu.	
16.	Mokinio nepasiruošimas ar bloga nuotaika mane gali išvesti iš kantrybės.	
17.	Aš visada pats (-i) taisyčiau mokinių klaidas.	
18.	Aš visada įsitenku į „Pamokos rėmus“.	
19.	Aš griežtai seku, kad atsiskaitymo užduotis mokiniai atliktų savarankiškai: be pasakinėjimo, žvilgčiojimo į vadovėlius.	
20.	Aš nuosekliai įvertinu kiekvieną atsakymą.	
21.	Mano reikalavimai silpniesiems ir stipriesiems mokiniams ženkliai skiriasi.	
22.	Už teisingus atsakymus aš dažnai mokinius pagiriu.	
23.	Aš dažnai peikiu mokinius už neteisingus atsakymus.	
24.	Aš dažnai kontroliuoju mokinių žinias.	
25.	Aš dažnai kartuju praeitą medžiagą.	
26.	Aš galiu perėti prie kitos temos nebūdamas (-a) tikras, kad praėjusią įsisavino visi mokiniai.	
27.	Aš manau, kad mokiniams mano pamokose įdomu.	
28.	Aš manau, kad mano pamokose mokiniai jaučiasi gerai.	
29.	Visada pamokoje dirbama greitai tempu.	
30.	Aš jaučiuosi blogai, jei mokiniai neatlieka namų darbų.	
31.	Pamokos metu aš visada reikalauju griežtos drausmės.	
32.	Pamokos metu mane blaško „darbo šurmuly's“.	
33.	Aš dažnai analizuoju savo per pamoką atliekamą veiklą.	

Nurodykite savo poziciją šiais vaikų mokymo klausimais. Kiekvienoje eilutėje žymėkite 1 Jums tinkantį atsakymą.

	Žymėjimo pavyzdys	Taip	Ko gero taip	Ko gero ne	Ne
1. Mokant vaikus pirmenybę reikėtų teikti:					
1.1. Taisyklės (savokos) apibūdinimui ir jos iliustravimui konkrečiais pavyzdžiais		Taip	Ko gero taip	Ko gero ne	Ne
1.2. Nuo konkrečių pavyzdžių ir iliustracijų „eiti“ prie apibrėžimų		Taip	Ko gero taip	Ko gero ne	Ne
2. Mokant vaikus efektyviausia:					
2.1. Remtis vaizdine medžiaga ir vaizdinėmis priemonėmis		Taip	Ko gero taip	Ko gero ne	Ne
2.2. Garsiai ir išraiškingai pateikti ir kartoti medžiagą		Taip	Ko gero taip	Ko gero ne	Ne
2.3. Mokantis medžiagą įvairiai pertvarkyti (struktūruoti, schematizuoti ir kt.)		Taip	Ko gero taip	Ko gero ne	Ne
3. Vaikų mokymas efektyvesnis, jei jis grindžiamas:					
3.1. Individualiu darbu ir individualia kontrole		Taip	Ko gero taip	Ko gero ne	Ne
3.2. Dirbama poromis ar grupėje		Taip	Ko gero taip	Ko gero ne	Ne
3.3. Atsiskaitoma individualiai		Taip	Ko gero taip	Ko gero ne	Ne
3.4. Rengiami grupiniai (poriniai) darbai ir projektai		Taip	Ko gero taip	Ko gero ne	Ne
4. Pamokos efektyvumą lemia:					
4.1. Laisva improvizacija pamokoje		Taip	Ko gero taip	Ko gero ne	Ne
4.2. Tikslus parengto pamokos plano paaisymas		Taip	Ko gero taip	Ko gero ne	Ne
4.3. Nuosekli, suplanuota veikla ir tinkamai parinktos mokymo priemonės bei mokymo medžiaga		Taip	Ko gero taip	Ko gero ne	Ne
4.4. Nestruktūruota mokymo medžiaga, tačiau šilti santykiai su mokiniais, laisva bendravimo aplinka		Taip	Ko gero taip	Ko gero ne	Ne
5. Pamoka naudingesnė ir efektyvesnė, kai:					
5.1. Daugiau aiškinate medžiagą pats (pati)		Taip	Ko gero taip	Ko gero ne	Ne
5.2. Kai daugiau kalba ir aiškina mokiniai		Taip	Ko gero taip	Ko gero ne	Ne