

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS

Natalija Šedžiuvienė

**KOLEGIJŲ PEDAGOGŲ INDIVIDUALAUS PROFESINIO TAPSMO
EDUKACINIAI PAGRINDAI**

Daktaro disertacija
Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)

Šiauliai, 2005

Disertacija ginama eksternu

Mokslinis konsultantas:

prof. habil. dr. **Audronė Juodaitytė** (Šiaulių universitetas, socialiniai mokslai, edukologija - 07S)

TURINYS

Įvadas	4
1. EDUKACINIAI PEDAGOGŲ INDIVIDUALAUS PROFESINIO TAPSMO TEORINIAI PAGRINDAI	12
1.1. Pedagogų profesinė savimonė kaip individualaus profesinio tapsmo edukacinė sąlyga	12
1.2. Pedagogų individualaus profesinio tapsmo raiškos integralumas ir edukacinio valdymo veiksniai	19
1.3. Individualios profesinės raiškos barjerai ir edukacinio valdymo strategijos.....	31
2. KOLEGIJŲ PEDAGOGŲ INDIVIDUALAUS PROFESINIO TAPSMO EMPIRINIS TYRIMAS	40
2.1. Tyrimo organizavimas, metodologija, metodai	40
2.2. Pedagogų individualaus profesinio tobulėjimo tikslai ir veiksniai	46
2.3. Pedagogų individualaus atitikimo profesinei veiklai suvokimas	58
2.4. Savęs pažinimo patirtis: kryptys, būdai, turinys	66
2.5. Individualumo raiškos suvokimas kaip pedagogų profesinio tapsmo sąlyga	83
2.6. Barjerai individualiam profesiniam tapsmui ir raiškai	93
2.7. Kolegijų pedagogų individualaus profesinio tapsmo tipai (savęs pažinimo ir raiškos aspektu)	98
3. PEDAGOGŲ INDIVIDUALAUS PROFESINIO TAPSMO EDUKACINĖS SĄLYGOS: SAVIPROJEKTAVIMO PROCESAS IR VALDYMO MODELIAVIMAS	113
Išvados ir apibendrinimai	157
Literatūra	164
Priedai	172

IVADAS

Mokslinės problemos aktualumas: Pedagogų individualioji patirtis, savęs, kaip veiklos subjekto, raiškos suvokimas profesinėje veikloje tampa viena iš tobulėjimo sąlygų. Tačiau šiuolaikinėje edukologijoje vis dar tebesiorientuojama į bendruosius pedagogo profesinės veiklos reikalavimus, o ne į jo profesinį individualumą.

Naujosios humanistinio ugdymo paradigmos neįmanoma realizuoti be pedagogo asmenybės supratimo kvintesencijos, tikslo, turinio, procesinio tapsmo charakteristikų. Visa tai negali vykti ir be profesinio individualumo raiškos, kuris ir realizuoja humanistinį ugdymo potencialą. Tačiau šių problemų sprendimui edukologijoje šiuo metu yra dar nemažai trukdžių: nėra pakankamai apibrėžtos pedagogų veiklos ribos, sferos, tikslai, už kurių realizavimą būtų atsakinga pedagogo individualybė, nes bendruoju vardikliu įvardijama visa tai, kas yra individualu. Deklaratyvus lieka ir Ušinsko (1983) teiginys, jog mokyme viskas yra grindžiama asmenybe ir „tik asmenybė gali ugdyti asmenybę“ (1983, p. 14).

Kolegijų pedagogų individualaus profesinio tapsmo procesai nėra ištirti, bet jie nuolat skatina mokslininkų domėjimąsi, nes pedagogas vis labiau pradedamas vertinti pagal savitumą, individualumą, nepakartojamumą, individualų stilių (Pukelis, 2004; Laužackas, 2003; Leontjev, 1999; Kornilov, 1995; Krupenin, 1995).

Edukologijos mokslas ir praktika pedagogo individualaus profesinio tapsmo klausimą sprendžia skirtingai: jis dažnai priskiriamas prie gyvenimiškų, patyriminio pobūdžio, o ne abstrahuotų žinių. Tačiau kasdieniniame pasaulyje pedagogas, kaip pažįstantis subjektas, nuolat įsitraukia į savęs pažinimo procesus ir sąveikauja su saviidentifikacijos problema, nes asmenybė nėra duodama, ji sukurama, projektuojama individo pastangomis, keičiančio ir išsaugojančio savo būties visybiškumą (Kuzmina, 1999; Markova, 1993; Mariščiuk, 1992; Levin, 1982).

Šiuolaikiniame ugdyme pedagogams vis dažniau atsiveria galimybės savirealizacijai, kai savikontrolė ir savirefleksija tampa tiek priemone pedagoginių barjerų įveikimui, tiek ir sąlyga individualiai raiškai (Martynova, 2002; Kuzmina, 1999; Kruteckij, 1997; Kozijev, 1990; Kon, 1984). Dažnai pedagogų individualaus profesinio tapsmo procesų analizėje vyrauja šie *prieštaravimai*:

- teigiama, jog ugdymo realybėje pedagogas nepriklauso nuo asmenybės parametrų, o veikia kaip pedagoginių funkcijų atlikėjas, neatsižvelgdamas į tai, jog dėl kai kurių savo asmenybės savybių daugelio funkcijų jis negali tinkamai realizuoti (Kagan, Kogan, 1997; Cole, 1996);
- pedagogas dažniausiai priskiriamas prie žemos psichinės diferenciacijos subjektų, kai grupinę veiklą jis renkasi mieliau nei individualią, ir sėkmę patiria bendraudamas, todėl nepakankamas dėmesys skiriamas profesinio tinkamumo suvokimui, psichinių savybių sistemai, darančiai įtaką individualiam profesiniam pajėgumui (Maddern, 1994; Lickona, 1991);

- savikontrolė ir savikorekcija yra suvokiama kaip priemonė individualios raiškos pedagoginių barjerų įveikimui, tačiau neatskleidžiama, kaip jie trukdo priimant naują vaidmenį ne tik realiose, bet ir įsivaizduojamose situacijose (Marton, Wenestam, 1988).

Mokslinės temos ištirtumas: Pedagogo individualią profesinę raišką išorėje pastebėti sunku, todėl ji yra mažai ištirta. Atsiranda požiūris į individualaus profesinio tapsmo procesą, kaip pedagoginį profesionalumą lemiantį veiksni (Klimov, 1996; Kagan, Etkind, 1989), o savęs pažinimas siejamas su nauja savęs projektavimo kompetencija ir profesinės saviegzistencijos kultūra (Vačkov, 2002; Kuzmenkova, 1997; Klimov, 1996; Kornilov, 1995). Pedagogas kaip profesinės veiklos subjektas yra analizuojamas visoje struktūruotoje asmenybės ir subjektyvioje, aktyvioje plotmėje, kuri reiškiasi kaip siekis tobulėti ir yra grindžiama tam tikromis vertybėmis, žiniomis, gebėjimais (Veršlovskij, 1997; Brušlinskij, 1996; Boriščevskij, 1980).

Ištirta pedagogų individualių savybių sistema, priklausanti vidinėms struktūroms, užtikrinančioms asmenybės pastovumą, svarbą pedagoginėje veikloje, o individuali raiška analizuojama kaip vidinė subjekto erdvė, išeinanti už aktualių sąveikų su „kitais“ ribų, kaip sklaida „kito“ asmenybėje (Vasserman, Berebin, 1997; Dorfman, 1994; Elkanov, 1989). Tyrinėjama profesinio „Aš“ tapsmo kultūra tam tikroje edukacinėje plotmėje, nustatoma asmenybės decentracija į individualumą apibūdinančias savybes. Aiškinama, jog pedagogui yra būdingas naujas požiūris į profesinį tapsmą, kuris yra susijęs su kitokiu mąstymu, elgesiu, požiūriu į save ir į ugdytinį, kaip laisvus ir atsakingus individus (Zeev, 1998; Vaizer, 1997; Berulava, 1996; Iljasov, 1996; Triandis, 1981).

Išskiriami asmenybės tipai (monolitinis, harmoningas, nominalus, sutrauktas, išbarstytas ir kt.), nustatytas kūrybingumo ir individualumo ryšys, pedagoginė kompetencija nagrinėjama kaip dalyko žinių, didaktikos, pedagoginio bendravimo įgūdžių ir mokėjimų, savęs tobulinimo, savirealizacijos priemonių harmoningas derinys (Vačkov, 2002; Laužackas, Pukelis, 2000; Bragina, 1996).

Lieka spęstinomis dar šios *problemos*:

- neišaiškintos kompetencijos, lemiančios pedagogų individualų profesinį tapsmą;
- neaiškūs profesinio tapsmo edukaciniai pagrindai ir neatsakyta į klausimą, kokie veiksniai yra svarbūs individualiam profesiniam tapsmui ir kokias galimybes turi pedagogas savipažinimui, saviugdai;
- neišaiškinta, kaip pedagogas tampa sąmoningos veiklos subjektu ir kaip jis įsitraukia į pažinimo procesus bei sprendžia profesinio individualumo saviidentifikacijos problemą ir ar turi galimybes tapti save pažįstančiu subjektu, įsitraukiančiu į individualią profesinę savirealizaciją;

Tyrimo problema: kokie yra kolegijų pedagogų individualaus profesinio tapsmo edukaciniai pagrindai ir kaip juos galima teoriškai bei empiriškai ištirti?

Tyrimo objektas: kolegijų pedagogų individualus profesinis tapsmas.

Tyrimo dalykas: kolegijų pedagogų individualaus profesinio tapsmo procesų efektyvinimas edukacinėmis priemonėmis.

Hipotezė: jeigu būtų ištirti kolegijų pedagogų individualaus profesinio tapsmo edukaciniai pagrindai, galima būtų rengti strategijas, edukacinėmis priemonėmis skatinančias pedagogų individualų profesinį tapsmą.

Tikslas - teoriškai pagrįsti ir empiriškai ištirti kolegijų pedagogų individualaus profesinio tapsmo edukacinius pagrindus bei parengti edukacinio saviprojektavimo strategijos metmenis.

Uždaviniai:

1. Atlikti mokslinės literatūros analizę ir išsiaiškinti teorinius pedagogų individualaus profesinio tapsmo filosofinius, kultūrologinius, psichologinius, edukacinius pagrindus.

2. Atlikti empirinį tyrimą ir edukacinėmis priemonėmis nustatyti Lietuvos kolegijų pedagogams būdingą požiūrį į individualumą bei jų savęs pažinimo patirtį.

3. Nustatyti kolegijų pedagogų galimybes konstruoti naują patyrimą individualaus profesinio tapsmo, savęs pažinimo, saviprojektavimo procesuose ir ištirti barjerus bei veiksnius, neigiamai veikiančius šiuos procesus.

4. Parengti pedagogų individualaus profesinio tapsmo edukacinio saviprojektavimo strategijos metmenis.

Tyrimo probleminiai klausimai:

- Kas sudaro kolegijų pedagogų individualaus profesinio tapsmo edukacinius pagrindus?
- Kokia yra individualų profesinį tapsmą lemiančių edukacinių priemonių sistema?
- Kokia yra Lietuvos kolegijų pedagogų individualaus profesinio tapsmo procesų refleksijos ir žinojimo patirtis?
- Kaip ištirti kolegijų pedagogų individualaus profesinio tapsmo edukacines sąlygas?
- Kaip parengti individualaus profesinio tapsmo edukacinio saviprojektavimo strategiją?

Disertacinio tyrimo ginamieji teiginiai:

• Kolegijų pedagogų individualaus profesinio tapsmo edukacinį pagrindą sudaro socialiniai, psichiniai procesai ir asmenybės dariniai, kurie reiškiasi kaip pedagogų integrali profesinė savimonė, kurią galima valdyti edukacinėmis priemonėmis.

• Pedagogų individualų profesinį tapsmą galima skatinti šiais būdais: ugdant požiūrį į save kaip į laisvą, atsakingą individą, projektuojant profesinės raiškos savybes „intra“ ir „inter“ savybių supratimo pagrindu, orientuojantis į individualaus profesinio kūrybingumo esmės suvokimą bei decentraciją į individualumą per saviidentifikacijos, savireguliacijos, savikontrolės procesus.

- Pedagogas tampa sąmoningos veiklos subjektu, kai jis: ištraukia į savęs pažinimo procesus bei sprendžia profesinio individualumo saviidentifikacijos problemą; turi galimybę tapti save pažįstančiu subjektu, išitraukiančiu į individualią profesinę savirealizaciją kaip save stebintis, suvokiantis individas bei nuolat tobulinantis edukacinio žinojimo, saviprojektavimo procesus.

- Kolegijų pedagogų individualus profesinis tapsmas yra kūrybingas saviugdų procesas ir sudaro pagrindą pedagogų profesinei refleksijai. Jai tampant intelektine, retrospektyvia, siekiama aktualizuoti tuos komponentus, kurie galėtų turėti poveikį individualios profesinės raiškos barjerų įveikimui edukacinėmis priemonėmis.

Tyrimo metodai:

1. *Teoriniai*: edukologinės, psichologinės, filosofinės, sociologinės literatūros pasirinktą tema studijavimas, analizė, lyginimas, apibendrinimas.

2. *Empiriniai*: anketinė apklausa raštu, modeliavimas.

3. *Statistiniai*: matematinės ir aprašomosios statistikos metodais atlikta tyrimo duomenų analizė, naudoti: VARIMAX rotacija, KMO (*Kaizer-Meyer-Olkin*) koeficientas, *Cronbach α* koeficientas, faktorinis svoris L, *Principal Components* modelis, klasterinės analizės (*k-Means*) metodas, *Spearman* koreliacijos koeficientas, dispersinė analizė (ANOVA – ANalysis Of VArience), diferencinės galios koeficientas *r / itt (Item Total Correlation)*, F testas.

Metodologinį tyrimo pagrindą sudaro pedagoginės tikrovės pažinimas, kuris yra grindžiamas tiek racionalia-empirine, tiek ir emocijne-refleksine mąstymo sritimis. Tyrime formuluojama prielaida, jog pakanka pedagogui pademonstruoti idėjų bei jų rekonstrukcijų reikšmingumą ir galima tikėtis, jog pedagogas jas noriai priims. *Konstruktivizmas* reiškia tam tikrą grįžimą į realybę, kai nuolat ieškoma sąsajų su ja, ir tai yra alternatyva tokiam ugdymo tikrovės pažinimui, kuriam yra būdingos nuolatinės klaidos, paklydimai ar jų taisymai.

Pedagogų individualaus profesinio tapsmo procesas yra suvokiamas kaip tam tikra struktūra, susidedanti iš pedagogo „gyvojo žinojimo“, kuris parodo ne tik tam tikras žinias, bet ir reikšmes, į kurias reikia nuolat gilintis. Tokiu būdu konstruktivizmas yra siejamas su mąstymo, emocijų ir patirties savireguliacija, tikrinama paties pedagogo.

Svarbus yra ir *evoliucionistinis požiūris į profesinę pedagogo veiklą bei asmenybę*. Jo pagrindą sudaro samprata, jog profesinėje veikloje pedagogas nuolat įgyja naujų charakteristikų, kurios pastiprina arba susilpnina jo individualųjį tapsmą. Suvoktos ir pažintos naujosios charakteristikos gali suteikti galimybę įtvirtinti individualųjį pradą profesiniame tapsme, kuris yra kaip *savižina ir jos nukreiptumas į individualaus profesinio tapsmo procesus*, jų turinį. Patirties analizė yra viena iš patyriminio mokymosi sąlygų, turinčių įtakos savižinos ir savivaizdžio formavimuisi.

Kolegijų pedagogų individualaus profesinio tapsmo procesas yra suvokiamas kultūros požiūriu, akcentuojant tarp pedagogų esančius skirtumus, kai individualumas yra tam tikra *kultūrinė būseną*.

Vienas iš pagrindinių kultūros skiriančių kriterijų yra *vertybių sistema*, į pirmą vietą iškelianti individualumą, savikontrolę.

Profesinėje veikloje asmenybė reiškiasi funkcinų santykių aspektu, kurie atskleidžia jos požiūrį į normatyvinius reikalavimus ir neformalias normas. Atsiranda pasiekimų profesinėje veikloje matavimų laukas, kuris rodo asmenybės profesinį tobulėjimą. Norėdama tapti veiklos subjektu, asmenybė turi skatinti vidinius rezervus, kompetencijas, motyvus. Tuo pasireiškia *individualusis, profesinis asmenybės mentalitetas*.

Teorinį tyrimo pagrindą sudaro *konstruktyvizmo teorija*, kuri orientuoja į pasaulio pažinimą per realybės pojūtį, jungiantį savyje konstruktyvų-pertvarkomąjį mąstymą ir jį atitinkančią sąveiką su ugdymo tikrove. Konstruktyvus mąstymas yra logocentristinis, padedantis išskirti tuos ugdymo tikrovės komponentus, kurie gali būti konstruktyviai atgaminti per reikšmingą pedagogui sąveiką su profesinio tapsmo procesais. Konstruktyvizmo pagrindu pedagoginis patyrimas yra ne tik sureikšminamas, bet ir įsmeninamas ir tampa svarbiu pačiam pedagogui.

Kita teorija - *fenomenologija*. Ji atitinka postmodernios epochos dvasią ir nagrinėja fenomenų struktūrą, esmę, nes fenomenas - tai subjektyvusis, prasminis reiškinys, kuriuo įsitraukiama į gyvenimiško aiškinimo schemas, ir kuris yra mūsų sąmonėje esančio reiškinio, apibūdinamo žodžiais, esmė. Tai išstobulinto asmeninio supratimo su ryškiu kognityviuoju „Aš“ akcentai, kai savisąmoningumas tampa lyg „permatomas“, o jo pagrindą sudaro „mąstantis žmogus“, reflektuojantis ir kuriantis naują supratimą (Pukelis, 2004; Kliene, 1999; Mickūnas, Stewardt, 1995; Spiegelberg, 1992).

Tyrimas grindžiamas šiuolaikinėje vadyboje vyraujančia *savivaldos teorija*, kurios pagrindu individas yra suvokiamas kaip sąmoninga, save reguliuojanti sistema, gebanti savyje akumuliuoti aplinkos socialinius-kultūrinius poreikius, juos transformuoti tinkama linkme bei, pasitelkdama vidines galias (žinias, gebėjimus), nukreipti jas vidinio pasaulio pertvarkai, atitinkančiai profesinės veiklos kompetencijas (Serikov, 1998; Slobodčikov, 1994; Sventickij, 1986).

Tyrimo pagrindą sudaro *individualiosios psichologijos* idėjos dėl asmenybės saviraiškos būtinumo kognityviniuose procesuose bei socialinių vaidmenų perimamumo (tarp jų ir profesinių), įeinant į juos per elgesio taisyklių ir santykių sistemą, sudarančią pagrindą savipažinimo procesui. Šis procesas yra vienas iš sąmoningos asmenybės raiškos bruožų, leidžiantis išlikti jai adaptyviai socialinėje realybėje, tarpusavio santykius kuriant pagal „Aš“ ir „Kito“ sąveiką, „Aš“ pažįstant situacijose, saviraiškos procesuose bei nuolat ir sistemingai įsijungiant į jų valdymo strategijas (Kagan, Kogan, 1997; Noddings, 1995; Kuper, 1989; Klein, 1970).

Vadovaujamosi *akmeologijos mokslo teiginiais*, įrodančiais, jog profesinės veiklos subjektas gali būti analizuojamas visoje struktūrinėje, tiek turininėje asmenybės plotmėje, tiek ir subjektyvioje, aktyvioje, kuri reiškiasi, kaip siekis tobulėti, yra grindžiama tam tikromis orientacinėmis vertybėmis,

žiniomis, gebėjimais, suvokiant individualios veiklos prioritetus kolektyvinėje veikloje. Visa tai yra apibūdinama šiais samprotavimais: specialistas yra *asmenybė*, kuri įvaldo profesines kompetencijas naratyvinio, neformalaus bei vertybinio komponento pagrindu, sąveikaudama su veiklos aplinkos dalyviais. Tokiu būdu gali išryškėti, kaip subjekto profesinė veikla tampa individualia turinio ir formų prasme.

Humanistinės psichologijos (Maslow, 1967) savirealizacijos teorija teigia, jog asmenybė yra atvira sistema, kuriai būdingas *saviaktualizacijos siekis*. Yra svarbus požiūris *į profesinės veiklos subjektą kaip į personaliją*, kuris turi ypatingą gebėjimą save keisti ir siūlyti įvairių organizacijos egzistavimo būdų. Todėl pedagogas, kaip profesinės veiklos subjektas, niekada nesutampa su objektine sfera, nes bet kurios asmenybės tobulėjimas veiklos procese yra susijęs su saviorganizacija, įsijungiant į individui reikšmingą savo profesinio „Aš“ analizę.

Tyrimo organizavimo etapai ir bazė: Tyrimas vyko 2001-2004 metais. Į tyrimą buvo įtrauktos studentų skaičiumi ir studijų programų kryptimis panašios didžiųjų Lietuvos miestų kolegijos: Kauno, Klaipėdos, Marijampolės, Panevėžio, Šiaulių, Vilniaus. Siekiant palyginti individualaus augimo galimybes kolegijose, buvo analizuojama Šiaulių kolegijos, kaip vienintelės valstybinės kolegijos Šiaulių apskrityje, pedagogų patirtis.

Tyrimo imtis. Tyrime dalyvavo 341 kolegijų dėstytojas: Kauno kolegijos – 49, Klaipėdos verslo ir technologijų kolegijos – 38, Marijampolės kolegijos - 63, Panevėžio kolegijos - 50, Šiaulių kolegijos - 70, Vilniaus kolegijos - 71 dėstytojas. Tyrimo metu Lietuvoje veikė 15 valstybinių kolegijų, jose pagrindinėse pareigose dirbo 1194 dėstytojai. Galima teigti, kad tyrime dalyvavusiųjų dėstytojų ir kolegijų skaičius yra pakankamas, imtis patikima, nes proporcingai atstovaujama tiriamųjų vienetų grupėms.

Tyrimas vyko trimis etapais:

1 etapas: *2001-2002 metais* - atliekama teorinės literatūros analizė ir metaanalizė, nustatomi filosofiniai, kultūrologiniai, psichologiniai, edukaciniai kolegijos pedagogų individualaus profesinio tapsmo pagrindai.

2 etapas: *2002-2003 metais* atliekamas edukacinis, empirinis tyrimas ir siekiama nustatyti kolegijų pedagogų individualaus profesinio tapsmo kompetencijų raiškos tendencijas, savipažinimo ir saviugdos patirtį.

3 etapas: *2003-2004 metais* atliekama duomenų interpretacija, nustatomos sąlygos ir veiksniai, palankiai įtakojantys kolegijų pedagogų individualaus profesinio tapsmo procesą ir rengiami saviprojektavimo strategijos metmenys.

Tyrimo mokslinis naujumas:

- Pirmą kartą Lietuvos edukologijoje ištirtas individualus kolegijų pedagogų profesinio tapsmo procesas ir nustatyti edukaciniai šio tapsmo pagrindai. Nustatyta, kokie veiksniai lemia individualų pedagogų profesinį tapsmą ir kokias galimybes pedagogas turi savipažinimui ir saviugdai.
- Individualus profesinis pedagogų tapsmas yra moksliskai pagrindžiamas per humanistinio pažinimo funkciją, atskleidžiant, kaip pedagogas siekia apmąstyti profesijos pasaulį bei suteikti jam tam tikras prasmes, suvokiant save ir savo veiklos prasingumą jame. Atskleidžiama, kaip žinios apie profesinį individualumą yra subjektyvuojamos, ir tampa nuoseklaus, nuolatinio domėjimosi sritimi, į kurią įsitraukia pats pedagogas.
- Moksliskai pagrindžiamas požiūris į kolegijų pedagogus, kaip save pažįstančius profesine prasme bei gebančius kūrybingai projektuoti profesinį tapsmą per „intra“ ir „inter“ asmenybės savybes, įsijungiančius į nuolatinio mokymo(si) procesus. Taip plėtojama nauja šiuolaikinės edukologijos mokslo kryptis – pedeutologija, nagrinėjanti pedagogų individualų profesinį tapsmą kaip mokymo(si) per gyvenimą procesą.

Praktinis naujumas:

- Sudarytas ir pagrįstas kolegijų pedagogų individualaus profesinio tapsmo tyrimo diagnostinis instrumentas, kuris gali būti taikomas kolegijos pedagogų individualaus profesinio tapsmo saviprojektavimo ir valdymo procesuose bei sudaryti pagrindą profesinių kompetencijų sklaidos programoms, monitoringų projektams.
- Parengtas kolegijų pedagogų individualaus profesinio tapsmo saviprojektavimo modelis, kurį sudaro filosofinio žinojimo bei edukacinio saviprojektavimo konstruktai, atskleidžiantys pedagogo profesinio individualumo raiškos sąsajas su kitų pedagogų individualumu, prasminių orientacijų harmoningumą, kai profesinė veikla yra papildoma gyvenimo prasmės, kuri leidžia atsiskleisti pedagogo individualybei ir išlaisvina ją nuo negatyvių išgyvenimų.
- Parengtas pedagogų individualios profesinės raiškos saviprojektavimo modelis, kuris gali būti valdomas per teorinių ir praktinių žinių apie savęs tobulinimą refleksijos pagrindu, nuolat evoliucionuojant pedagogų domėjimuisi savimi kaip individualybe profesinėje veikloje.
- Pademonstruota, kaip pedagogų individualaus profesinio tapsmo saviprojektavimo procesai gali tapti pagrindu neformaliai pedagogų saviugdai, kuri sudaro mokymo(si) per gyvenimą turinį ir esmę.

Tyrimo rezultatų mokslinis aprobavimas: Tyrimo duomenys buvo pristatyti tarptautinėse konferencijose: mokslinėje konferencijoje „Mokytojų rengimas: teorija ir praktika“ (Rygos pedagogų rengimo ir švietimo vadybos akademija, 2004); mokslinėje konferencijoje „Pedagogika: teorija ir praktika“ (Liepojos pedagogikos akademija, 2004), mokslinėje-praktinėje konferencijoje „Mokytojų rengimas XXI amžiuje: pokyčiai ir perspektyvos“ (Šiaulių universitetas, 2004); respublikinėse:

mokslinėje-praktinėje konferencijoje „Individuali karjera – mokymosi visą gyvenimą proceso dalis“ (Šiaulių kolegija, 2004); kolegijų direktorių konferencijoje „Dėstytojų atestacija reikalavimų aukštųjų mokyklų dėstytojams kontekste“ (Vilniaus kolegija, 2003) bei respublikiniame seminare „Kolegijos dėstytojų kultūra“ (Šiaulių kolegija, 2003).

Disertacijos tema paskelbtos publikacijos Lietuvos recenzuojamuose mokslo periodiniuose leidiniuose:

1. Gumuliauskienė A., Šedžiuvienė N. (2002). Neuniversitetinės studijų programos: studentų ir socialinių partnerių požiūriai. *Pedagogika*, 56, 86-95.
2. Šedžiuvienė N. (2003). Kolegijos dėstytojų pedagoginio meistriškumo tobulinimas: bendroji struktūra ir vertinimas. *Pedagogika*, 69, 208-215.
3. Šedžiuvienė N., Valentienė D. (2004). Socialinė partnerystė: naujas požiūris į studijų kokybę. *Mokslų taikomieji tyrimai Lietuvos kolegijose*, 1, 62-71.
4. Šedžiuvienė N. (2005). Kolegijos dėstytojų pedagoginės veiklos vertinimo sistemos sudarymas (principai ir kryptys). *Pedagogika*, 76, 33-38.

Kitos reikšmingos publikacijos disertacijos tema:

5. Šedžiuvienė N. (2004). Formation of Estimation System of College Teachers' Pedagogical Practice. The international scientific conference "Theory and Practice in teacher training II". April 5-6th, 2004. Riga Teacher Training and Educational Management Academy. RPIVA, 20-27.
6. Šedžiuvienė N. (2004). Vidinė motyvacija – sėkmės garantas. Respublikinės mokslinės-praktinės konferencijos „Individuali karjera – mokymosi visą gyvenimą proceso dalis“ straipsnių rinkinys, ŠK, 27-30.
7. Šedžiuvienė N. (2004). Asmeninės karjeros projektavimas. Respublikinės mokslinės-praktinės konferencijos „Verslas, studijos ir aš“ straipsnių rinkinys, ŠK, 104-111.
8. Šedžiuvienė N., Valentienė D. (2004). Studentų socializacijos potencialas kolegijoje. Respublikinės mokslinės-praktinės konferencijos „Antrinė socializacija ir studentų adaptacija kolegijoje“ straipsnių rinkinys, ŠK, 11-16.
9. Šedžiuvienė N. (2005). Expression of barriers in activity and professional development of Lithuanian higher education schools (colleges) teachers. The international scientific conference „*Pedagogija: teorija ir prakse*“. Liepajas Pedagogical Academy.

1. EDUKACINIAI PEDAGOGŲ INDIVIDUALAUS PROFESINIO TAPSMO TEORINIAI PAGRINDAI

1.1. Pedagogų profesinė savimonė kaip individualaus profesinio tapsmo edukacinė sąlyga

Pedagogo vidinio pasaulio raidos pagrindą sudaro tie procesai, kurie yra susiję su asmenybės savimone, kaip tikslų ir vertybių kūrybinės realizacijos sąlyga. Jovaiša (1981, 1993), Daukilas (1998) nurodo, jog pedagogo profesinė savimonė yra profesinės raidos sąlyga, nes tai aukščiausias asmenybinis žmogaus būties lygmuo.

Pedagogų savimonės problemų tyrimuose galima išskirti 3 aspektus: istorinis-kultūrinis aspektas - asmeninė atsakomybė, moralinis pasirinkimas, moralinė savimonė (Kagan, Eitkind, 1989; Titarenko, 1974; Spirkin, 1972); bendrapsichologinis aspektas (Gardner, Holzman, 1999; Česnokova, 1992; Šorochova, 1982; Božovič, 1978) ir socialinis-percepcinis - savęs vertinimų ypatybės ir jų tarpusavio ryšys su aplinkiniu vertinimu, savęs ir kitų žmonių pažinimu (Lipkina, 1996; Zacharova, 1993; Stolin, 1983).

Didžiausią susidomėjimą mokslininkams kelia profesinės savimonės, jos atsiradimo, struktūros ir organizacijos problemos. Pavyzdžiui, Mulligan (1999) siūlo skirti du profesinės savimonės lygmenis pagal tai, kur vyksta žinių apie save išskyrimas: sugretinant „Aš“ ir „Kitą“, jo įsisąmoninimą kitame žmoguje, vėliau perkeliant tai į savęs apibūdinimą. Savimonės priemonėmis, Mulligan (1999) nuomone, visų pirma vyksta savęs, kaip individo, suvokimas ir stebėjimas. Vėliau „Aš“ ir „Kitas“ sugretinami autokomunikacijos procese.

Pedagogai gali operuoti jau turimomis žiniomis apie save, jeigu jos yra susidariusios iš žinių, gautų įvairiose situacijose. Specifinis vidinis savimonės būdas yra *savianalizė ir savęs, kaip sąmoningo individo suvokimas*. Šiame lygmenyje pedagogas pradeda savo elgesį lyginti su kitų, jį vertina išorinių socialinių ir vidinių reikalavimų požiūriu. Aukščiausias savimonės raidos lygis vertinant gyvenimišką filosofiją, savo socialinį vertingumą reiškiasi gyvenimiškuose planuose ir tiksluose.

Kon (1984) profesinio „Aš“ vaizdinio koncepciją aiškina socialinio elgesio dispozicinės reguliacijos teorija, pagal kurią „Aš“ vaizdinys suprantamas kaip nuostatų sistema, susidedanti iš trijų komponentų: kognityvinio, afektinio ir elgseninio (pasirengimas veiksmams kito objekto atžvilgiu). Pagal Koną (1984), žemesnįjį „Aš“ vaizdinio lygmenį sudaro nesuvoktos, išgyvenimais grįstos nuostatos, kurios tradiciškai asocijuojasi su emociniu požiūriu į save. Aukščiau išsidėsto atskirų savybių suvokimas ir vertinimas, vėliau atsiranda santykinai išbaigtas, vieningas „Aš“ vaizdinys, kuris yra susijęs su gyvenimiškos veiklos tikslų, priemonių, būtinų šių tikslų įgyvendinimui, bendrąja sistema.

Wilkin (1992) nuomone, savimonė yra įgyvendinama trijų lygių sistemose: subjekto aktyvumo, jo kolektyvinės veiklos ir santykių bei jo asmeninės veiklos sferose.

Idėjos apie profesinės savimonės lygius grindžiamos „Aš“ vaizdinio samprata, jo integravimusi į asmenybės vertybinių orientacijų bendrąją sistemą. Tai apibūdina aukščiausią asmenybės raidos lygį (savirealizacijos etapą). Tačiau asmenybės lygmens savimonės problema psichologijoje dar tik pradedama spręsti, jos esmės aiškinimas reikalauja tiek naujų teorinių, tiek ir empirinių sprendimų.

Savimonės problema užima pagrindinę vietą fenomenologinėje psichologijoje (Rogers, 1969; Combs, 1965). Šios srovės šalininkų nuomone, „Aš“ nėra fataliai pasmerktas antisocialiems skatuliams bei atmesta bihevioristinį požiūrį į žmogų, pasak kurio, elgesį galima tyrinėti pagal reakcijas. Fenomenologinės krypties atstovai nukreipia dėmesį į visuminį „Aš“ ir jo asmenybės apsisprendimą mikrosocialinėje aplinkoje. Toks požiūris į „Aš“ raiškos problemą skatina nagrinėti ne tik veiksnius, lemiančius žmonių gyvenimą visuomenėje apskritai, bet ir kiekvieno individo gyvenimą.

Interakcionistinei mokyklai (Cole, 1996; Mead, 1964) būdingas socialiai orientuotas požiūris į savimonės problemą. Šios srovės atstovai mano, kad asmenybė, kaip ir visuomenė apskritai, yra vaidmeninės tarpusavio sąveikos produktas, nes žmogiškoji prigimtis ir socialinė tvarka yra komunikacijos produktas (Šibutani, 1989). Socialinė aplinka lemia ne tik žmonių atliekamų socialinių vaidmenų įvairovę, bet ir jų prasmę. Interakcionistai nurodo, kad savimonė ir asmenybės vertybinės orientacijos atspindi aplinkinių žmonių reakcijas į šiuos psichosocialinius darinius. Veikiant tarpusavio bendravimui, įvyksta individo „Aš“ koncepcijos formavimasis.

Nagrinėjant savimonės raidą, interakcionistai (Rauste fon Vricht, 1982) pabrėžė makrosocialinį asmenybės raidos pobūdį, kurio šešėlyje lieka „individualumo biologiniai pagrindai“ (Kon, 1984).

Šį interakcionizmo trūkumą kompensavo Eriksono teorija, kuri atskleidė individo, kaip biosocialinės būtybės, sąmoningo „Aš“ formavimąsi (Erikson, 1983). Jis nagrinėja asmenybės savimonės nuolatinę kaitą, turinčią ne tik savo somatines, bet ir kokybines ypatybes.

Rusų psichologijoje (Pavlenko, 2000; Savrasov, 1996; Osuchova, 1992; Orlov, 1991) vyrauja nuomonė, kad pedagogo profesinės savimonės raida vyksta veikiant socialinei sąmonei, visuomenėje viešpataujančiai pasaulėžiūrai, moralinėms ir estetinėms normoms. Nurodoma pedagogo savimonės raidos priklausomybė nuo visuomenės požiūrio į jį, pedagogai bus priskiriami tai profesijų grupei, kuri nėra susijusi su vertybėmis tol, kol požiūris į save bus nepakankamai reikšmingas.

Nors savimonės problema yra viena iš pagrindinių šiuolaikinėje psichologijoje ir pedagogikoje, tačiau iki šiol nėra universalus jos apibrėžimo. Terminai, kuriuos vartoja autoriai savimonės apibūdinimui, nėra susiję su „Aš“ vaizdiniais: „Aš-koncepcija“, „Aš-vaizdinys“ (Klimov, 1996; Kuznecova, 1993; Kudriavcev, Šegurova, 1983).

Daugelis tyrinėtojų linkę profesinę savimonę apibūdinti savęs kaip *asmenybės suvokimu*, o savimonės augimą, kaip paties savęs suvokimo sferos išplėtimą. Kostyliovos (1997), Povarnicynos

(1995) nuomone, savimonė – visų pirma yra procesas, kuriame žmogus pažįsta ir vertina save. Savimonės produktas yra vaizdinys „Aš“ ir „Aš-koncepcija“. Ji formuojasi socialinės sąveikos procese ir yra unikalus psichinės raidos rezultatas, kaip santykinai pastovus ir tuo pačiu vidiniams pokyčiams pavaldus psichinis darinys.

Pedagogo profesinė savimonė – tai dinamiška pedagogo požiūrių į save sistema, fizinių, intelektualinių ir kitų savybių suvokimas, taip pat ir subjektyvus šią asmenybę įtakojančių išorinių veiksnių įvertinimas. Savimonė formuojasi socializacijos, ugdymo(si) procese, nes jai įtaką daro somatiniai ir individualūs-prigimtiniai ypatumai. Skirtingai nuo situacinių „Aš“ vaizdinių (kokiu individas mato, jaučia save šiuo metu) savimonė sukuria apibrėžtumo, tapatumo pojūtį.

Lietuvoje profesinė savimonė ir sąmoningumo sklaida yra analizuojama per mokymo(si) visą gyvenimą idėją, kuri reikalauja ugdymo įstaigų, kaip organizacijų, vadovų, taip pat ir pedagogų tam tikro sąmoningo požiūrio į ją; per laiko iššūkį prasminei saviraiškai, kuri gali būti suvokta, kaip įsijungimas į nuolatinius savęs tobulėjimo procesus (Balvočiūtė, 2003; Večkienė, Masaitytė, 2003; Teresevičienė, Gedvilienė, 1999). Sutinkamas dar ir kitas profesinės savimonės tyrimo aspektas: Bulajeva (2000) nagrinėjo pedagogų saviugdros veiksmus besikeičiančiomis švietimo sąlygomis, Adamonienė (1999) atskleidė pedagogų profesinio tapsmo ypatybes per asmenybės vidinių ir socialinių galių ryšio sąmoningą suvokimą. Pukelis (1998) atskleidė subjektyviųjų ir objektyviųjų veiksnių sąveiką, nurodydamas pedagogo, kaip sąmoningo veiklos subjekto, dalyvavimo būtinumą šiame procese. Laužackas, Tūtlys, Kučingytė, Rakutis (2003) nuolatinį profesinį konsultavimą apibūdino, kaip kvalifikuotą psichokognityvią įtaką sąmoningam profesijos pasirinkimui.

Rusijoje šiuo klausimu pastaruoju metu atliekama nemažai tyrimų: analizuojami profesinių mokyklų moksleivių (Mitina, 1997), aukštųjų mokyklų studentų (Fam, 1989), darbininkų (Borisova, Loginova, 1991), grupinio mokymo specialistų - trenerių, instruktorių (Kalitejevskaja, Iljičeva, 1995; Molokanov, 1994) profesinės savimonės aspektai.

Egzistuoja keletas požiūrių į *profesinę savimonę*. Pavyzdžiui, į šią sąvoką įtraukiamas žmogaus priklausomybės tam tikrai profesinei grupei suvokimas (Parygin, 1971); akcentuojama profesinių savybių pažinimo ir įvertinimo svarba (Bragina, 1996); traktuojama kaip asmenybės sąmoninga veikla, paklūstanti profesinio apsisprendimo uždaviniams, savęs kaip profesinės veiklos subjekto suvokimas (Šavir, 1981).

Mumford, (1995), Ramsden (1994) nuomone, termino „profesinė savimonė“ interpretacijos neprieštarauja viena kitai, o papildo viena kitą ir atspindi įvairius šios sąvokos aspektus.

Honey, Mumford (1983) profesinėje savimonėje išskyrė tokius komponentus:

- priklausomybės tam tikrai profesinei bendrijai suvokimas;
- atitikimo profesiniams etalonams bei profesiniams „vaidmenims“ supratimas;
- savęs pripažinimo profesinėje grupėje lygmens žinojimas;

- savo silpnųjų ir stipriųjų pusių, tobulėjimo kelių, tikėtinų sėkmės ir nesėkmės zonų, individualių sėkmingos veiklos būdų, stiliaus žinojimas;
- požiūrio į save ir savo darbą ateityje („aš ateityje“) formavimasis.

Akivaizdu, kad šie komponentai labiausiai apsiriboja tik kognityvine-profesine sfera ir neapima individo profesinės veiklos, prasmų ar poelgių (Klimov, 1996).

Pedagogo profesinę savimonę Kozijev (1990) nagrinėja kaip pagrindinę pedagoginio meistriškumo kompetentingumo sąlygą, atliekančią ir veiklą reguliuojančią funkciją (Savrasov, 1996; Slastenin, Šutenko, 1995; Šafažinskaja, 1995). Savrasov (1996) pedagogo profesinę savimonę apibūdina kaip ugdymos(si) procesų valdymo rezultata. Profesinės pedagogo savimonės apibūdinimas kognityviniu aspektu yra gana sudėtingas: emocinis profesinės savimonės prisotinimas nukreipia pedagogą ne tik stebėti save kaip profesionalą, bet ir profesiniu požiūriu suvokti reikšmingų savybių buvimą ar nebuvimą bei formuoti tam tikrą požiūrį į save, jausti pasitenkinimą arba nepasitenkinimą savo darbu, emociškai išgyventi „Aš“ vaizdinio atitikimą idealaus pedagogo vaizdiniui. Parslou, Rei (2003) teigimu, būtent šių procesų pagrindu ir ryškėja profesinės savimonės savireguliacijos funkcija.

Daugelio mokslininkų (Clutterbuck, 1998; Forrest, 1995; Barnett, 1994; Blustein, 1994;) atliekama pedagogų profesinės savimonės edukacinė analizė apima ir klausimus apie jos struktūrą. Barnett (1994), Blustein (1994) nurodo, kokios žinios apie struktūrą ir funkcijas yra reikalingos kryptingam pedagogo savimonės formavimuisi.

Siūloma (Malachov, 1998) pedagogo savimonės struktūroje išskirti dvejopo pobūdžio komponentus: *struktūrinius ir funkcinis*. Pirmiesiems, jo nuomone, priklauso „Aš“ vaizdinys, savęs vertinimas ir elgsenos reakcijos. Funkciniai komponentai - tai: kognityvinis, motyvacinis (saviaktualizacija), emocinis (savęs supratimas) ir operacinis (savireguliacija) savęs pažinimas.

Melik-Pašajev (2001), Markova (1993) teigia, kad pedagogo profesinė pedagoginė savimonė gali būti suprantama kaip pedagogo vaizdinių apie save kompleksas, kurį sudaro:

- pedagogo profesijos normų, taisyklių (reikalavimų pedagoginei veiklai, bendravimui, asmenybei), kaip etalonų savo savybėms, suvokimas;
- savybių atpažinimas kituose žmonėse, savęs lyginimas su kitu, tiek abstrakčiu-profesiniu, tiek ir konkrečiu, lygiu;
- atsižvelgimas į savo ir kitų (kolegų) profesionalumo vertinimus;
- įvairių savo darbo bruožų ir savęs vertinimas, savęs kaip pedagogo vertinimas apskritai, teigiamų savybių, jų raidos perspektyvų įvardijimas, pozityvios „Aš-koncepcijos“ susidarymas.

Nurodytosios profesinės savimonės sudedamosios dalys apima įvairius jos aspektus (kognityvinį, emocinį, operacinį), tačiau jų ryšys su savimonės struktūra lieka neaiškus. Mitinos (1998) nuomone, galima išskirti tokius pedagogo savimonės lygmenis: situacinį-pragmatinį, egocentrinį. Jų išskyrimo

kriterijai yra pedagogo savicentracija, savarankiškumo pasireiškimas, veiklos kryptingumas ir „kito“ priėmimo lygmuo.

Osnickij (2001), Molokanov (1994) nurodo, jog profesinės savimonės sampratai yra artima asmenybės savivokos sąvoka, todėl, jų nuomone, galima kalbėti apie šių dviejų kategorijų raidos dėsningumą ir struktūros sutapimą. Pedagogo profesinės ir asmenybės savimonės struktūra yra trijų postruktūrų (kognityvinės, afektyvinės ir elgsenos) sankirtų junginys. Tai atspindi pedagogo profesinės savimonės ypatybių pasireiškimą per asmenybės savimonės darinį. Osnickio (2001) nuomone, tyrinėjant pedagogo profesinę savimonę yra prasminga remtis asmenybės savimonės savybėmis bei charakteristikomis ir ieškoti jų raiškos specifikos, nes pedagogo profesinės savimonės kiekvienos postruktūrės charakteristikos lemia profesinę raidą apskritai.

Daugelis tyrinėtojų Melik-Pašajev (2001), Maksimova (2000), Cirlina (1997) pedagogo profesinę savimonę aiškina kaip savęs suvokimą kiekvienoje iš trijų pedagoginės raiškos sferų: profesinės veiklos, pedagoginio bendravimo ir asmenybės dariniuose.

Mokslininkai siūlo tokią pedagogo profesinės savimonės struktūrą: kognityvinis, afektyvus ir savireguliacijos lygmuo.

Pedagogo *profesinės savimonės kognityvinis komponentas* („Aš-supratimas“) reiškiasi tokiose sistemose: savęs suvokimas pedagoginėje veikloje, asmenybės raidos procese, susijusiame su veikla ir bendravimu. Asmenybės profesinės savimonės komponento turinį sudaro savęs supratimas ir išsąmoninimas tose situacijose, kai profesiskai reikšmingos pedagogo asmenybės savybės (arba jų nebuvimas) skatina aktyvumą arba tampa kliūtimi savirealizacijai. Tokiu būdu asmenybės komponentas, skatindamas asmenybės savirealizacijos poreikį, užtikrina asmenybės raidą, atskleidžia ir plėtoja kūrybines galimybes.

Malachov (1998), Libin (1993), Marisčiuk (1992) nurodo, jog į kiekvieną pedagogo profesinės savimonės struktūros komponentą būtina žvelgti dvejopai: dinaminio požiūriu (procesu vyksmo ir plėtojimosi) bei rezultato požiūriu (analizuojant tam tikro produkto atsiradimą ir buvimą). Pedagogo profesinės savimonės kognityviniame komponente, Malachovo (1998) nuomone, būtina skirti *savęs pažinimo procesą ir rezultatą*, kaip žinių apie save sistemą, indukuojamą į „Aš“ pedagogo profesinį vaizdinį.

Savęs pažinimas – sudėtingas integralaus kryptingumo procesas, kuris pasireiškia vis labiau apibendrintu savęs pažinimu: nuo išorinių charakteristikų apie save iki savęs pažinimo būdų, jų sudėtingėjimo prasme (nuo paprastesnių prie sudėtingesnių). Vidiniai savęs pažinimo sunkumai slypi subjekto ir objekto tarpusavio sąveikoje, kurioje atsiranda būtinybė juos diferencijuoti kiekvienu savęs pažinimo atveju, kai subjektas žvelgia į save tarsi iš šalies (Clutterbuck, 1998; Harrison, 1998; Forrest, 1995).

Pagrindiniais profesinio savęs pažinimo būdais, Mumford (1995) nuomone, yra savianalizė ir savęs suvokimas, kurie remiasi savęs stebėjimu kuriant „Aš“ vaizdinį.

Psichologijos moksle esama įvairių požiūrių į „Aš-vaizdinį“. Forrest (1995), Adler, Townw (1990), Abulchanova-Slavskaja (1980) traktuoja šį fenomeną kaip „Aš“ prasmę. Česnokova (1992), Kon (1984), remiasi „Aš-vaizdinio“ kaip emocinio-vertybinio požiūrio esmės supratimu. Lisinos (1986) nuomone, jis yra afektyvaus-kognityvinio pobūdžio, t.y. susideda iš emocinio žmogaus požiūrio į save ir kognityvinių vaizdinių (žinių) apie save. Ji mano, kad „Aš-vaizdinys“ yra sudėtingos architektūros, kurią sudaro branduolys ir „periferija“. Į branduolį patenka perdirbtos žinios apie save kaip subjektą, o į periferiją - naujausios žinios apie save, lemiančios vaizdinių apie save, kaip asmenybę kaitą.

Pedagogo „Aš-vaizdinys“ yra apibendrinta vaizdinių apie save sistema, susidaranti trijose savęs suvokimo sistemose: pedagoginės veiklos, pedagoginio bendravimo ir asmenybės raidos. Mulligan (1999) teigia, jog „Aš“ yra kognityvinio pobūdžio, santykinai pastovus darinys, patiriantis periodiškų svyravimų veikiant vidiniams ir išoriniams veiksniams. Tokiu būdu negilaus arba neteisingo savęs pažinimo atveju bent vienoje iš šių sistemų negalima kalbėti apie pakankamą savęs pažinimo lygį.

Savęs suvokimas leidžia išplėsti „Aš“ aiškinimą, kurį galima apibrėžti kaip procesą, kuomet pedagogas realizuoja savęs pažinimą, kuria arba perkuria savo paties vaizdinį, analizuoja savo vertybinį pasaulį ir siekia savo egzistavimo prasmės.

Savęs supratimas, žinojimas apie *save* pedagogui yra reikšmingas, nes tampa emocijų, vertinimų, požiūrio į save dalyku. Emocinėje-vertybinėje, afektyvinėje postruktūroje („Aš-santykiuose su savimi“) išskiriami du lygmenys: globalus ir diferencijuotas požiūris į save, „už“ arba „prieš“ savo „Aš“ bei savęs vertinimo dariniai: savigarba, domėjimasis savimi, taip pat sąžinė, orumas.

Afektyvus pedagogų profesinės savimonės komponentas apibūdinamas trijų požiūrių sistema į:

- 1) savo pedagoginių veiksmų sistemą, tikslus ir uždavinius, kuriuos pedagogas kelia sau ir savo profesinei veiklai, šių tikslų siekimo priemonės ir būdus, savo darbo rezultatų vertinimą;
- 2) tarpasmeninių santykių, kuriuos pedagogas užmezga savo profesinėje veikloje sistemą; emocinį jų vertinimą, pagrindinių pedagoginio bendravimo funkcijų (informacinės, socialinės-percepcinės, interaktyvios) realizavimą;
- 3) profesijai reikšmingų savybių sistemą ir apskritai į save kaip asmenybę, profesijos atstovą, asmenybės ir profesinį brandumą bei atitikimą pedagogo idealiam „Aš-vaizdiniui“.

Levites (2001), Maksimova (2000), Mariščuk (1992) nurodo, jog viena iš svarbiausių sąvokų, susijusių su afektyvia pedagogo profesinės savimonės struktūra, yra *savęs vertinimas*.

Psichologijoje pedagogo savęs vertinimas nagrinėjamas dviem aspektais: sąsajose su asmenybe (Anciferova, 1992), sąsajose su savimone (Maksimova, 2000). Žinoma, panašus dalijimas sąlyginis, nes šie du požiūriai neprieštarauja vienas kitam, o papildo vienas kitą. Savęs vertinimo ryšį su savęs

pažinimu pabrėžė Rubinštein (1997), nurodydamas, jog žmogaus savimonė nėra duota tiesioginiuose išgyvenimuose; ji gaunama per pažinimą, kuriam būtinas savo išgyvenimų realaus sąlygotumo įsisąmoninimas. Savimonė, apimdama vieną ar kitą požiūrį į save, glaudžiai susijusi ir su savęs vertinimu. Savęs vertinimas iš esmės sąlygotas pasaulėžiūros, lemiančios vertinimo normas (Rubinštein, 1997).

Edukologijoje pedagogų savęs vertinimo terminas tyrinėtojų yra traktuojamas įvairiai. Daugelis autorių (Bonz, 2000; Daukilas, 1998) savęs vertinimą supranta kaip savo galimybių, savybių ir vietos tarp kitų žmonių vertinimą, sieja jį su vientisu profesijos „Aš“ vaizdiniu ir vertina kaip savęs pažinimo pagrindą. Kituose darbuose savęs vertinimas tapatinamas su emociniu-vertybiniu požiūriu į save arba traktuojamas kaip motyvacinės poreikių sferos grandis (Jovaiša, 1993, 1999). Gailienė, Bulotaitė, Sturlienė (1996) skiria *absoliutų ir santykinį* savęs vertinimą. Pirmasis išreiškia požiūrį į save nelyginant savęs su kitais, antrasis – požiūrį į save lyginant su kitais.

Jung (1996) teigia, kad savęs vertinimą reikia apibūdinti ne kiekybiškai (aukštas, žemas), o kokybiškai, atsakant į klausimus, kokia jo sudėtis ir pobūdis (teigiamas – neigiamas, pilnas – nepilnas ir t.t.).

Kai kuriuose tyrimuose, susijusiuose su pedagogo saviverte, savęs vertinimas yra nagrinėjamas kaip pedagoginio kryptingumo sudedamoji dalis (Aminov, Morozova, 1994) ir kaip profesiskai reikšminga pedagogo savybė (Rimkevičienė, Sinkevičienė, 1999; Redaitienė, 1997).

Esant tokiam plačiam aiškinimui, savęs vertinimo kategorija edukologijoje dažnai nustoja egzistuoti kaip savarankiška, Ausubel (1994) siūlo nagrinėti savivertę kaip specifinę savęs pažinimo funkciją, kuri nėra paverčiama į „Aš-vaizdinį“ ar požiūrį į save. Jo nuomone, savęs vertinimas – tai individo kritinė pozicija atžvilgiu to, ką jis turi, taip pat esamo potencialo vertinimas tam tikros vertybių sistemos požiūriu. Toks požiūris leidžia išskirti sąvokas „*Aš-vaizdinys*“, *savęs vertinimas ir požiūris į save*.

Osnickij (2001), Orlov (1991) emocinio-vertybinio požiūrio į save apibūdinimui vartoja terminą „savęs įvertinimas“, pabrėždami procesinį aspektą. Jų nuomone, savęs vertinimas įgyja kognityvinių savybių. *Savęs vertinimo rezultatu* tampa pastovus, apibendrintas požiūris į save, kuris atspindi asmenines ir profesines savybes, adekvačias profesines kompetencijas, gebėjimą užmegzti efektyvią tarpasmeninę sąveiką su ugdytiniais. Savęs vertinimas, Ogariovo (1995), Orlovo (1991) nuomone, yra žinių ir savęs vertinimo pagrindu atsirandantis emocinis-vertybinis požiūris, kuris yra pajėgus determinuoti pedagogo profesinės savimonės elgsenos komponentą, realizuojamą savireguliacijos procesuose.

Savireguliacija – tai pedagogo rezervinių galimybių atskleidimas, tuo pačiu ir asmenybės kūrybinio potencialo sklaida. Savireguliacija, kaip pasekmė, yra ir būdu, reiškiančių aktyvų dalyvavimą atsakingos už profesinį augimą asmenybės ugdyme, taikymas.

Individualų savireguliacijos stilių lemia įvairūs lygmenys, todėl apie savireguliaciją galima kalbėti kaip apie psichotechnologijų, nukreiptų į asmenybės profesinės savimonės raidą, sistemą (Rogers, 1969; Maslow, 1967).

Svarbiu ir universaliu savireguliacijos proceso veiksmu tampa *refleksija*. Ji padeda fiksuoti veiklos procesą, atskiria jį ir objektyvizuoja, sudarydama sąlygas sąmoningam šio proceso poveikiui.

Osnickio (2001) nuomone, būtina skirti dvi profesines savireguliacijos rūšis – veiklinę ir asmenybės. Pirmoji gali būti apibūdinama kaip objektinio pobūdžio, antroji – požiūrių į daiktus ir žmones pertvarka. Pedagogų savimonės kontekste svarbi yra ir savireguliacija, kuri gali būti padalyta į santykių sistemos ir asmenybės savireguliaciją. Asmenybės savireguliacija pasireiškia poelgiuose ir fenomenologiškai su jais sutampa. Aukštas savireguliacijos lygmuo, kuris pasireiškia elgsenos reakcijų diferencijuotumu ir adekvatumu, liudija pakankamai brandžią savimonės būklę apskritai.

Vienas iš pagrindinių šios postruktūrės elementų (Guest, 1999; Harrison, 1998) yra pedagogo pozityvus požiūris į save ir profesinę veiklą, kuris pasireiškia sąveikos tarp pedagogo asmenybės motyvacinės-vertybinės sferos ir sėkmės galimybių pagrindinėje veikloje.

Profesinė savimonė visų pirma suprantama kaip savęs pažinimo, požiūrio į save formavimosi ir savireguliacijos procesas (Forrest, 1995; Davidoff, 1987). Savimonė (Bowden, Marton, 1998) apibūdinama ir kaip „Aš-koncepcijos“ produktas, kuris veikia kaip pastovus komponentas, sukuriantis tam tikrą asmenybės elgesį. Pastarasis įvairiais žmogaus gyvenimo laikotarpiais gali būti įvairaus lankstumo, kintamumo ir aktualizacijos. Elgsena nuolat tikslinama žmonių tarpusavio sąveikos procese.

Profesinė „Aš-koncepcija“ susikuria refleksijos procese ir yra santykinai pastovi, daugiau ar mažiau suvokta, išgyvenama požiūrių į save patį sistemoje, kurios pagrindu kuriasi tarpusavio sąveika su kitais žmonėmis ir vyksta savęs vertinimas. Tai vieninga, nors ir turinti vidinių prieštaravimų, pedagogo „Aš“ vaizdinių sistema, veikianti kaip nuostata savo paties atžvilgiu ryšių su profesinės veiklos pasauliu kontekste.

1.2. Pedagogų individualaus profesinio tapimo raiškos integralumas ir edukacinio valdymo veiksniai

Pedagogo profesinis augimas turi padėti spręsti esmines egzistencines jo, kaip žmogaus, būties problemas ir kompensuoti dvasinius, moralinius bei kultūrologinius asmenybės pradus, sustiprinti profesijos prasmės pajautimą (Mumford, 1995).

Vyraujant *optimistiniam profesinio augimo vertinimui*, į pedagogus žvelgiama kaip į savanoriškus kultūros skeleidėjus ir kūrėjus ir pedagogo profesinė kompetencija neabejojama. Atsiranda tendencija išplėtoti pedagogo funkcijas. Greta atsakomybės už pažintinių gebėjimų sklaidą keliamas socialinio ir emocinio tobulėjimo uždavinys.

Vyraujant *pesimistiniam profesinio augimo vertinimui*, formuojasi nuomonė, kad pedagogas neįveikia profesinio augimo problemų ir neužtikrina laukiamos ekonominės ir socialinės naudos. Tokioje situacijoje abejojama pedagogų profesiniu meistriškumu. Atsiranda tendencija siaurinti pedagogo funkcijas: pavyzdžiui, atsakomybės už pagrindines žinias, mokėjimus, įgūdžius stiprinimas ir mokymo(si) rezultatų kontrolės įvedimas egzaminų, atsiskaitymų ir pedagogų atestacijos forma, naujų mokymo programų diegimas. Tokiu būdu sudaromos sąlygos konservatyvesniems dėstymo stiliams.

Periodiška profesinio tobulėjimo ir ugdymo valdymo modelių kaita lemia ir pedagogų veiklos kokybės kriterijus bei sąlygoja vis didesni skaičių žmonių, kuriems yra būdingas naujas, pozityvus požiūris į švietimo sistemą.

Savimonė yra grindžiama tam tikromis žiniomis, jų struktūromis, kurios pagal savo prigimtį turi būti lanksčios ir adaptyvios. Nuo savimonės priklauso ir profesinio augimo valdymo stilius: linijinis (formalus) ir šakotinis (informalus), plėtojantis vidinio augimo galimybę, pvz., kokybines profesines žinias su asmenybės savybių sklaida (Balvočiūtė, 2003).

Naujo požiūrio pagrindas – humanistinis požiūris į pedagogą kaip asmenybę (Rogers, 1983), ne tik perimančią kultūrinės vertybes, bet ir tobulinančią asmenybę kaip savaiminę vertybę.

Pagal Maslow (1968) svarbiausia profesinio tobulėjimo grandimi yra saviaktualizacija, kai kūryba laikoma universalia žmogaus funkcija, būdinga visiems žmonėms nuo gimimo. Maslow nuomone, didžioji dauguma žmonių šią savybę praranda, bet pedagogas gali ją atkurti sąveikaudamas su tais, kas išsaugojo kūrybinius gebėjimus. Pedagogų profesiniam augimui yra būtina „skatinanti“ bendruomenė, kurioje savo potencialą jis gali skleisti kuo išsamiau. Pedagogas šiuo atveju jį nukreipia į maksimalų asmenybės ir profesinės raiškos tobulėjimą.

Rogers pedagogo profesinį, į asmenybę orientuotą tobulėjimą apibūdina kaip įsisąmonintą savarankiškai inicijuojamą procesą, nukreiptą į prasmių, kaip asmenybės patirties elementų, supratimą (Rogers, 1983).

Profesinis pedagogų tapsmas. Tolimesnė analizės logika reikalauja įsigilinimo į sąvokos profesinis pedagogo augimas esmę.

Terminas „pedagogo profesinis augimas“ aiškinamas dvejopai: pagal proceso pobūdį (mokslinis, periodiškasis) ir pagal veiklos struktūrą (būdų ir priemonių visuma), kurių nuoseklumas yra tikslinės determinacijos pobūdžio, tačiau yra ir kitas požiūris į pedagogo profesinį augimą (Harrison, 1998).

Pedagogo profesinį augimą galima suvokti, kaip asmenybės savybių tapsmą, gebėjimų, žinių ir mokėjimų integraciją bei jų realizavimą pedagoginėje veikloje. Tai reiškia aktyvią kokybinę vidinio pasaulio pertvarką, naują jo sandarą. Profesinio augimo esmės supratimas reikalauja atsakymo į klausimus: kas yra augimo objektas, kokios yra prielaidos ir šaltiniai, kas keičiasi?

Žinomi įvairūs pedagogo profesinio augimo analizės metodai. Sisteminio struktūrinio metodo pagrindas yra sisteminių objektų vieningumo principas; procesinis dinaminis, akcentuojantis procesualumą ir atskirų psichinių reiškinių funkcinę paskirtį; veiklinis, kaip kokybinis visos profesinės veiklos persitvarkymas (Bowden, Marton, 1998). Pateikti moksliniai požiūriai papildoma viena kita ir yra apibūdinami kaip ugdantys asmenybę (Kliene, 1999).

Pagrindinė asmenybės augimo determinantė yra kūrybinė saviveika, asmenybės profesinis savarankiškumas (Rubinštein, 1997; Vygotskij, 1996). „Ne nuo simbolizuojančių ir imituojančių, o nuo realių, kūrybinių veiksmų priklauso žmogaus vidinių galių sklaida“, - teigia Rubinštein (1997, p. 14).

Siekiant išryškinti pedagoginio augimo kryptį, ypatingas dėmesys buvo skiriamas pedagogo asmenybės savybėms (Mulligan, 1999; Mumford, 1995). Kagan, Kogan (1997, p. 14) nurodo: „Visi pedagogai yra kūrybinės sandaros žmonės. Bet mąstyti apie save, apie savo veiklą turi kiekvienas pedagogas, ir jei taip bus, tobulės gebėjimai, atsiras išradingumas, bet tam būtini metodai sunkumų ir nesėkmių įveikimui“.

Gonobolin (1965) nagrinėjo ir kognityvinius pedagogo profesinio tapimo procesus. Jis išskyrė pedagoginį pastabumą, dėmesį ir protinio darbo ypatybes.

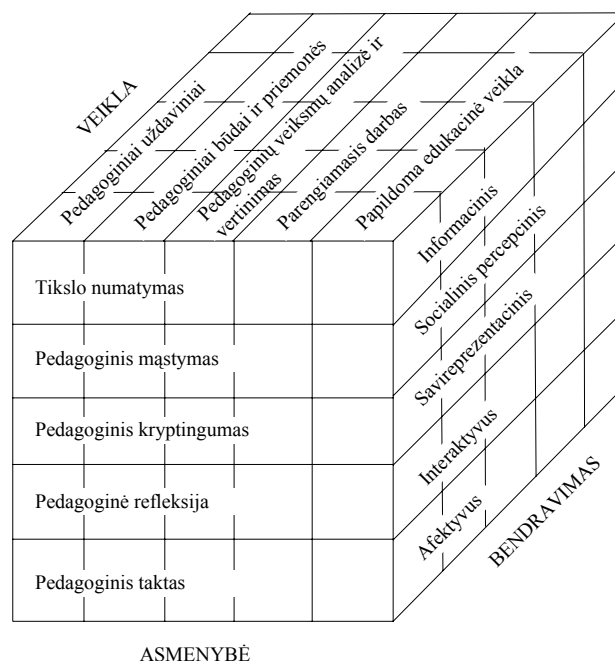
Atsirado naujų gilių ir turiningų pedagoginių tyrinėjimų: Kuzminos (1999), Fridmano (1997), Iljasovo (1996), Bodaliovo (1995), Ščerbakovo (1981). Jie skirti pedagogo asmenybės, veiklos ypatybių, pedagoginių gebėjimų, mąstymo tyrimams. Zimniaja (1997), Orlovo (1991), Kovaliovo (1987) darbai atveria naują perspektyvą pedagogo profesinio augimo tyrimams. Šie tyrimai sudarė galimybę pereiti nuo fragmentiško pedagoginės veiklos nagrinėjimo prie pedagogo profesinės veiklos kaip visuminės ir besivystančios sociopsichinės ir kultūrinės realybės supratimo. Būtina įveikti ir užkirsti kelią tokiems negatyviems reiškiniams kaip ankstyva „pedagoginė krizė“, „pedagoginis išsekimas“, „sudegimas“, „pedagogo profesinė stagnacija“. Jas įveikiant, bus įveikta ir pedagoginės veiklos nuasmeninimo galimybė ir ją galima bus keisti asmenybiškai ugdančia strategija. Pastaroji reikalauja naujo požiūrio į pedagoga, jo profesinę raidą ir augimą. Tuo tikslu būtina sukurti pedagogo profesinio augimo koncepciją, apimančią nepertraukiamą pedagogų profesinio ugdymo(si) strategiją ir technologiją.

Pedagogų profesinio tapimo sisteminis modelis. Pedagoginėje psichologijoje pedagogo profesiniam augimui, kaip sistemai, skiriama nedaug dėmesio, nors ir teigiama, kad tai labai svarbu. Nuo šios sistemos fundamentalių tyrimų priklauso pedagoginės veiklos efektyvumas. *Pedagogų profesinį augimą* galima analizuoti kaip daugiasluoksnį procesą, *susidarantį iš trijų tarpusavyje susijusių sferų*: pedagogo asmenybės, veiklos, pedagoginio bendravimo. Šias tris sferas jungia globalūs ugdytinių asmenybės tobulėjimo uždaviniai. Tuo pačiu jos nedubliuoja viena kitos, o siejasi tarpusavyje sudėtingais ryšiais, kuriems esant, kiekviena iš pedagogo profesinio augimo sričių yra kaip

raidos prielaida kitos raiškai. Būdamas bendroje daugialypėje erdvėje kiekviena pedagogo profesinio augimo sfera turi savo koordinacių sistemą bei pagrindą.

Daugiamatė pedagoginio, profesinio augimo erdvė apima ugdymo proceso subjektus (ugdytinius, administraciją, kolegas, ugdytinių tėvus ir kt.), jų tarpusavio sąveiką, kurią reikia nagrinėti, visų pirma, kaip asmenybės interesų, pasireiškiančių emociniais, valiniais, kognityviniais ir komunikaciniais elgesio aspektais, egzistavimą.

Tokiu būdu pedagogo profesinis augimas gali būti suvoktas kaip vieninga edukacinė realybė, kurioje pedagogas reiškiasi kaip subjektas, valdantis visas svarbiausias profesinės veiklos sritis: asmenybės raišką, pedagoginę veiklą ir bendravimą. Galima parengti pedagogų integralaus profesinio augimo sričių edukacinėje sampratoje trimatį modelį (1 pav.).



1 pav. Pedagogų integralaus profesinio augimo trimatis modelis

Taigi pedagogo profesinės veiklos struktūrą galima nagrinėti taip:

- pedagoginių tikslų ir uždavinių iškėlimas;
- priemonių ir būdų uždavinių sprendimui pasirinkimas, atsakant į klausimus:
 - a) ką mokyti? b) ko mokyti? c) kaip mokyti?
- pedagoginės veiklos analizė ir vertinimas.

Atsižvelgiant į nurodytus 3 komponentus, atitinkančius orientacinį, vykdomąjį ir kontrolinį pedagoginės veiklos etapą, Toloček (1991) išskyrė *individualius pedagogo profesinio augimo stilius* bei jų pagrindu apibūdino pedagoginės veiklos efektyvumą. Iš visų autoriaus išskirtų stilių buvo pasirinkti keturi, iš kurių du - poliariniai, o du - tarpiniai:

- emocinis-improvizacinis;
- emocinis-veiklinis;

- samprotaujantis-improvizacinis;
- samprotaujantis-veiklinis.

Atskleisime emocinių stilių turinio charakteristikas.

Emocinio-improvizacinio stiliaus (EIS) pedagogams būdinga orientacija į savo ir ugdytinių emocinį pasaulį bei emocinį ugdymo proceso foną. Toks pedagogas įdomus sau ir ugdytiniams, tačiau stokoja grįžtamojo ryšio tiek suvokdamas savo raiškos ypatybes, tiek ir ugdytinių pasiekimus. Šis pedagogas linkęs bendradarbiauti tik su nedideliu skaičiumi ugdytinių, dažniausiai stipriųjų, informaciją perteikia greitu tempu, mėgsta neformalius klausimus, tačiau mažai leidžia kalbėti patiems ugdytiniams, nelaukia, kol jie savarankiškai suformuluos atsakymus. Jiems būdingas nepakankamai adekvatus ugdytinių proceso planavimas ir valdymas. Jis geba atrinkti įdomiausią mokomąją medžiagą, tačiau mažiau įdomią, nors ir labai svarbią, jis palieka ugdytinių savarankiškam mokymui(si). EIS pedagogo veiklai yra būdingas operatyvumas, įvairių mokymo metodų naudojimas. Šio stiliaus pedagogai praktikuoja kolektyvinius aptarimus, stimuliuoja spontaniškus ugdytinių pasisakymus. Tokiems pedagogams yra būdingas intuityvumas, dažnai pasireiškiantis nepakankama kompetencija savianalizei ir saviraiškos ypatybių suvokimui.

Emocinio-veiklinio stiliaus (EVS) pedagogams yra būdinga orientacija ne tik į emocijas, bet ir į veiklą, jos procesą ir rezultatą, adekvatų ugdymo proceso planavimui. Be to, būdingas operatyvumas, intuityvumo, redukcijos vyravimas. Tokie pedagogai adekvačiai planuoja ugdymą bei atrenka informaciją, atidžiai seka visų ugdytinių veiklą (tiek stipriųjų, tiek silpnųjų), skiria vietos kontrolei. EVS pedagogams yra būdingas operatyvumas, pasireiškiantis ugdytiniams siūlomos veiklos įvairove, jie naudoja daug metodinių priemonių naujos medžiagos įsisavinimui, tačiau, skirtingai nuo EIS pedagogų, siekia aktyvinti ugdytinius ne išoriškai patrauklia veikla, bet esminiais dalykais. Šie pedagogai geba ir moka save stebėti ir įvertinti bei reguliuoti saviraišką.

Panagrinėsime du stilius, kurių skiriamieji bruožai yra polinkis samprotauti bei atitinkamai improvizuoti ir veikti.

Taigi *emocinio-profesinio augimo stiliui* (EPAS) priklausantys pedagogai beveik išskirtinai profesinę saviraišką ugdyme sieja su emocinio poreikio raiška. Šiai asmenybės sričiai jie skiria atitinkamą dėmesį ir ugdymo procese, siekia improvizacinės laisvės veikloje bei saviraiškoje, tuo pačiu skatindami jiems adekvačią ir savo ugdytinių saviraišką.

Samprotaujančio-improvizacinio stiliaus (SIS) pedagogams yra būdinga orientacija į ugdymo procesą ir jo rezultatus, adekvatus ugdymo planavimas, veiksmų operatyvumas, intuicijos ir refleksijos dėmė. Lyginant su emocinio stiliaus pedagogais, jie demonstruoja kur kas mažesnę išradingumą pasirinkdami mokymo metodus ir jų variantus, ne visada geba užtikrinti greitą darbo tempą, retai praktikuoja kolektyvinius aptarimus, jų spontaniška kalba ne tokia ryški, kaip emocinio stiliaus pedagogų. Pedagogai, linkę į samprotavimais grįstą improvizaciją, mažiau kalba, dažnai daro

netiesioginį poveikį ugdytiniams (užuominų, patikslinimų ir kt. keliu), suteikdami jiems galimybę patiems rasti atsakymą į juos dominantį klausimą.

Orientuodamiesi į ugdymo rezultatus bei planuodami vadovavimą šiam procesui, *samprotaujančio-veiklinio stiliaus* (SVS) pedagogai demonstruoja konservatyvumą, pasirinkdami pedagoginės veiklos būdus ir priemones. Taisyklių ir reglamento paisymas dera su polinkiu į reproduktyvią veiklą bei kolektyvinės veiklos formų vengimu. Tokie pedagogai linkę bendradarbiauti tik su nedideliu skaičiumi ugdytinių, kiekvienam skirdami pakankamai dėmesio. Jiems yra svarbūs silpnai besimokantys. Be to, šio stiliaus pedagogams yra būdingas refleksyvumas.

Emocinių stilių pedagogams yra būdingas jausmingumas, besireiškiantis dėl jiems būdingos priklausomybės nuo situacijos ugdymo procese, kuris dažnai tampa jų nerimastingumo priežastimi, antra vertus, jautrumo, išvalgumo pasireiškimas, tuo pačiu lankstumas bei impulsyvumas. Samprotaujančio stiliaus pedagogai skiriasi nuo emocinio stiliaus silpnesniu jautrumu, sąlygojančiu mažesnę priklausomybę nuo ugdymo situacijos, silpnesnę demonstratyvumą, mėgavimosi raišką savimi. Jiems yra būdingas atsargumas, tradiciškumas.

Pedagogų profesinio augimo turinio ir sąsajų su veiklos rezultatyvumu požiūriu efektyviausi yra tie individualūs stiliai, kurie jungia emocionalumą, improvizaciją su samprotavimais, savianalize, veiklos planavimu. Kiekvienas iš jų atlieka tam tikrą *savireprezentacijos funkciją* pedagoginėje sąveikoje ir lemia pedagogų saviraiškos ugdymą. Bendravimo procese vyksta pedagogų vidinio pasaulio prezentacija ugdytiniams.

Kai pedagogų turtingas vidinis pasaulis, jį gali atskleisti ugdyme ir todėl galima analizuoti kongruencinę saviraišką, nes kongruentiškumas – tai atitikmuo tam, ką pedagogas perduoda balsu, kūno judesiais, atitiktis vidiniams įsitikinimams ir kalbos turiniui (Toloček, 1991; Stolin, 1983; Titarenko, 1974).

Subbotin (1992) nurodo, kad pedagogui, kuris visuomet nori siekti tobulumo ir negali susitaikyti su savo paties trūkumais, sunku suprasti klaidas, kurias gali daryti kiekvienas pedagogas. Akivaizdu, kad pozityvus požiūris į save tokiems pedagogams yra svarbi sėkmingo bendravimo prielaida. Suvorov (1997) nurodo, jog jeigu įvyksta vidinis susitaikymas su pačiu savimi, tai pedagogai pateisina ir kitus. Be to, savivertė, kuriai yra būdingas aukštas savęs suvokimo lygmuo, turi reikšti realistišką požiūrį į save.

Pedagogo saviprezentacijos problema yra glaudžiai susijusi su pedagogo asmenybės samprata, nes pedagogas daro įtaką ugdytinio asmenybei, kuria jo asmenybę savo asmenybe, individualybe. Tikslinga panagrinėti, kaip nūdienos edukologijoje yra suprantama pedagogo individualybė ir atsakyti į klausimą: kokia yra asmenybės ir individo, socialinio ir biologinio prado sąveika.

Šios sampratos esmės išsiaiškinimas, Simonovos (1996), Slastenino, Šutenko (1995) nuomone, padeda suvokti pedagogų profesinio augimo vidinius procesus, nes pedagogas gyvenime ir profesinės

veiklos procese įgyja tokias savybes, kurios nėra nulemtos nei išorinių poveikių, nei vidinių prigimtinių sąlygų. Savybių, būdingų pedagogo asmenybei, formavimasis vyksta kaip individo, vieningo save reguliuojančio subjekto, visuminės sąveikos rezultatas.

Merlin (1986) nurodo, kad *pedagogo individualybė* – tai ypatinga būtis visuomenėje, nepakartojama sistema, kuri skleidžiasi, išsaugodama savo vieningumą ir tapatumą, kintamumą vidinių ir išorinių pokyčių sąlygomis. Individualumas – tai pedagogo nepakartojamumas, unikalumas, išskirtinumas lyginant pedagogą su kitais pagal vidinę struktūrą. Tai sudėtingas, daugiamatis darinys, kurio visi elementai, sąveikaudami tarpusavyje, sudaro vieningą visumą – integralų individualumą (Fridman, 1997; Šakurov, 1985; Šavir, 1981).

Individualūs pedagogų veiklos stilių tyrimai, atlikti Puffal-Struzek (2003), Rauste fon Vricht (1982) mokyklose, pasirodė esantys gana produktyvūs, visų pirma, todėl, kad jų pagrindu galima buvo suformuluoti tezę apie veiklos efektyvumą ir pedagogo atitikimą šiai veiklai.

Formuluojama išvada, kad *pedagogo individualumas* – tai pastovi pedagogo psichodinaminių savybių vienovė (Rusalov, Bazilevič, 1993). Kita individualumo ypatybė – sąsajos su individualiomis pedagogų savybėmis, sąlygotomis socialinių santykių sistemos ir profesinės veiklos.

Ananjev teigė, jog „pedagogas kaip individualybė gali būti suprastas tik asmenybės ir veiklos struktūroje, kurioje funkcionuoja jo, kaip individo, prigimtinių savybės, jų vienovė ir tarpusavio ryšys“ (1996, p. 74).

Rubinštein (1997) išskyrė tris principinius teiginius, turinčius reikšmės pedagogo, kaip individo ir asmenybės, sampratai:

- psichinių savybių raiška vyksta veiksmuose ir poelgiuose, per raišką savybės ir formuojasi;
- galima išskirti įvairių sferų, bruožų, apibūdinančių asmenybės ypatybes, kurios, nepaisant jų įvairovės, gali būti sujungtos asmenybės samprata;
- psichinių savybių įvairovė yra nulemiama realios būties, realaus žmogaus gyvenimo ir formuojasi konkrečioje veikloje, kurioje yra įvaldomas materialinės ir dvasinės kultūros turinys.

Esmingiausios asmenybės ypatybės, Malachovo (1998), Markovos (1993) nuomone, išryškėja taikant sisteminių-struktūrinį požiūrį, asmenybę suvokiant ne kaip atskirų psichinių procesų visumą, o kaip visuminį darinį, apimančią tarpusavyje susijusias charakteristikas.

Esant sisteminiam struktūriniam požiūriui, asmenybė apibūdinama kaip sistema, susidedanti ne tik iš elementų (savybių, būsenų, procesų), bet ir iš ryšių, kurie jungia šiuos elementus į vieningą visumą, nulemia asmenybės struktūrą ir jos funkcionavimą. Šio požiūrio pagrindu mokslininkai Martynova (2002), Maksimova (2000) pasiūlė tam tikrų savybių modelius. Skirtumai slypi elementų sudėtyje ir jų tarpusavio veikloje.

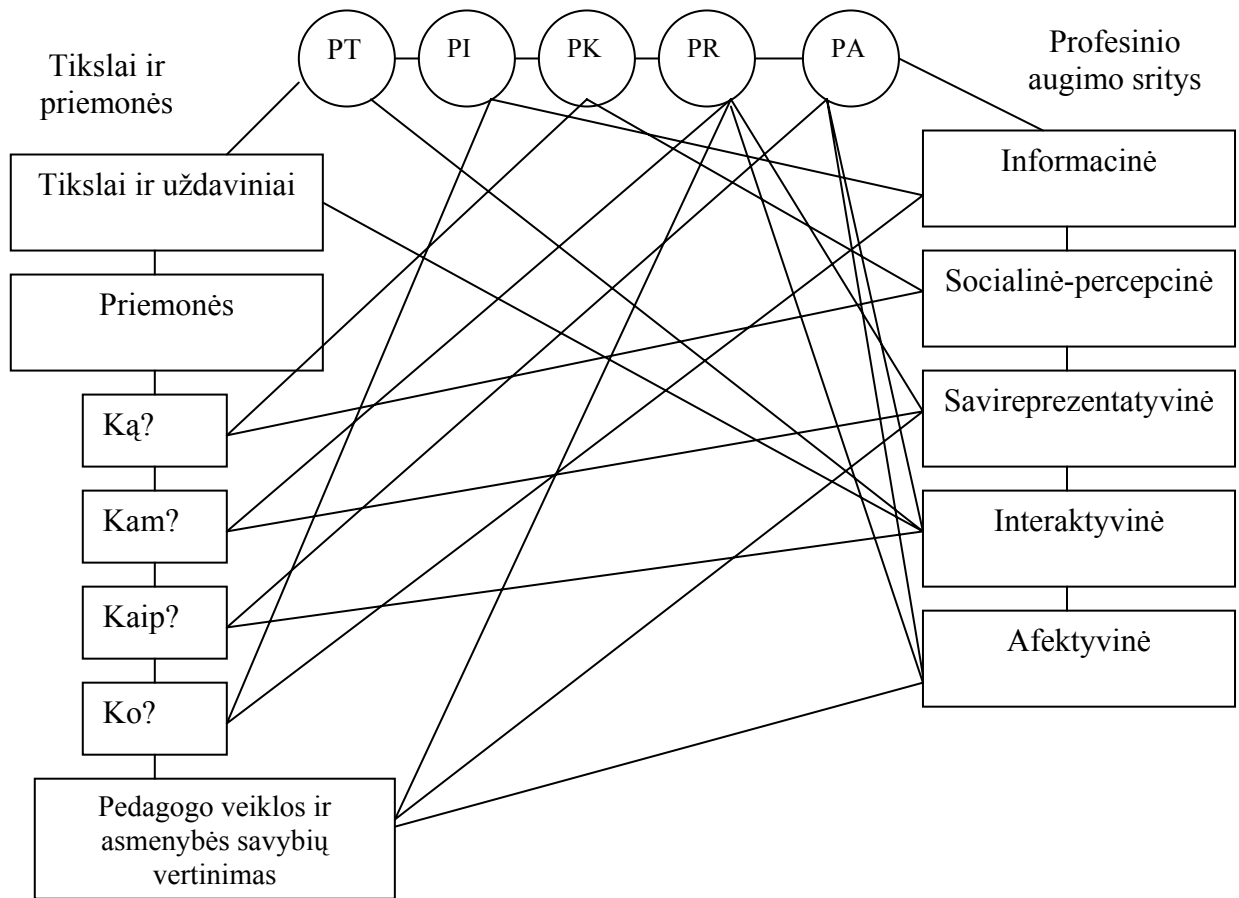
Refleksinės-percepcinės savybės apima gebėjimą analizuoti, vertinti, suvokti save, reguliuoti savo elgesį ir veiklą; gebėjimą išsiskverbti į individualų pasaulį, būti ugdytinio pozicijoje, suvokti ir įvertinti save; gebėjimą konstruktyviai spręsti savo vidinius asmenybės prieštaravimus ir konfliktus. Ši gebėjimų grupė yra pagrindinė, ji tiesiogiai susijusi su pedagogo profesine savimone – pagrindine jo profesinio augimo edukacine sąlyga, kuri lemia asmenybės saviprojektavimą, savęs pertvarkymą į veiklos subjektą.

Daugelis tyrinėtojų (Osnickij, 2001; Anufrijev, 1993; Božovič, 1978) asmenybę suvokia kaip subjektą, kuriam yra būdingas tam tikras raidos etapas, atsiskleidžiantis per gebėjimą apibrėžti save kaip esantį „tarp kitų“, „kitiems“ ir „sau“. Būtent šiame etape, kaip nurodo Anufrijev (1993), iškyla nauja ugdymo, kaip subjekto santykių, sistema, kurios esmę sudaro *santykiai su savo paties pasauliu*. Pedagogo profesinės ir gyvenimiškos veiklos supratimas yra susijęs su pagrindine jo, kaip subjekto, ypatybe – socialiai sąlygoto gebėjimo valdyti savo veiklą, valios pastangomis reguliuoti savo elgesį, koordinuoti santykių sistemą, sąmoningai organizuoti savo gyvenimą, numatyti profesinio augimo kryptį ir psichologinius mechanizmus. Tai aukščiausias pedagogo asmenybės profesinio augimo lygmuo.

Akimova (1998), Klimov (1996), Anciferova (1992), Anisimov (1990) nurodo, kad pedagogui individualiame profesiniame tapse ypač svarbi yra asmenybės savybių, jų integralumo paradigma, nes būtent savybių pagrindu įvyksta asmenybės raiškos ir savęs auginimo priešprieša įvairių rūšių profesinėms deformacijoms.

Integralios pedagogo individualumo raiškos charakteristikos kaip individualaus profesinio tapimo veiksniai. Nustaćius kiekvienos iš pedagogo profesinio augimo sričių funkcinę paskirtį, profesinį tapsmą galima apibūdinti kaip funkcinę struktūrą, atskleidžiančią vienu elementų ryšius su kitais bei priklausomybes (1 ir 2 pav.). Daugiaaspektė ir daugiakomponentė pedagogo veikla yra sąlygota jo asmenybės savybių, saistoma įvairias ryšiais, sąveika su kitais žmonėmis. Šie ryšiai ir jų hierarchijos sudaro, mūsų nuomone, integralias asmenybės ir pedagogų profesinio tapimo charakteristikas, determinuoja jo profesinį augimą, jų pagrindu tobulėja pedagogas kaip asmenybė.

Atlikti tyrimai (Kagan, Kogan, 1997; Rogov, 1996; Mumford, 1995; Klein, 1990) leido išskirti tris integralias asmenybės ir pedagogo asmenybės charakteristikas: *profesinį kryptingumą*, *kompetentingumą* ir *lankstumą*, kurios iš esmės yra jo asmenybės, kaip gyvenimiškos veiklos subjekto, charakteristikos ir sąlygoja ne tik pedagoginį veiklos efektyvumą apskritai, bet ir pedagogo profesinį augimą, leidžia į jį žvelgti kaip į dinamišką ir nepertraukiamą asmenybės saviprojektavimo procesą.



2 pav. Pedagogo profesinio tapsmo tikslai, priemonės, sritys

PT – profesinis augimas per interaktyvią sąveiką su tikslais ir uždaviniais.

PI – profesinis informatyvumas

PK – profesinis kryptingumas

PR – profesinė savireguliacija

PA – profesinis augimas

Pedagogo asmenybės kryptingumas pasireiškia įvairiose veiklos sferose. Tam tikrame asmenybės tapsmo etape (jaunystėje) formuojasi pagrindiniai asmenybės naujadarai, kurie atsiranda dėl daugiamačio socialinio-moralinio, profesinio, asmenybės apsisprendimo profesinės veiklos saviprojektavimo procese. Antra vertus, šis asmenybės kryptingumas sąlygoja ir profesinės veiklos apsisprendimą.

Braginos (1996) nuomone, *profesinis kryptingumas* pasireiškia įvairiose profesijų sferose ir turi objektines-daiktines charakteristikas. Pedagoginės profesijos objektas yra žmogus, o dalykas – veikla, nukreipta į jo profesinį augimą. Tokiu būdu pedagoginis kryptingumas, kaip profesinio kryptingumo ašis, skiriasi nuo kitų jos rūšių savo objekto – dalyko turiniu.

Ypatingą susidomėjimą kelia pedagoginio kryptingumo tyrimai humanistinėje psichologijoje (Maslow, 1967). Asmenybės kryptingumas čia suprantamas kaip nepalaujamas asmenybės

saviaktualizacijos siekimas. Analizuojant prieštaringą žmogaus vertybių sistemos prigimtį, formuluojamos tokios išvados: žmonėms yra būdingi bendri vertybiniai siekiai, kurie savo esme yra humanistiniai ir slypi paties žmogaus tobulėjime; pozityvių vertybių sistema yra ne greta pedagogo, o slypi jame pačiame. Todėl, manoma, kad pedagogas gali sukurti sąlygas savitobulėjimui ir saviraiškai.

Pedagoginis kryptingumas yra viena iš svarbiausių integralios asmenybės profesinio augimo charakteristikų. Siaurąja prasme, pedagoginį kryptingumą galime apibrėžti kaip profesine prasme reikšmingą savybę, kuri užima svarbią vietą pedagogo asmenybės struktūroje ir sąlygoja jo individualumą ir augimo raišką. Platesne prasme (asmenybės integralių charakteristikų) - tai vertybinių orientacijų sistema, atskleidžianti pedagogo asmenybės dominuojančių motyvų hierarchinę struktūrą, skatinančią pedagoga ją realizuoti profesiniame augime.

Kita pedagogo profesinį augimą apibūdinanti asmenybės integrali charakteristika yra *pedagoginė kompetencija*. Psichologijoje (Guest, 1999; Harrison, 1998; Hersey, Blanchard, 1982) vyrauja požiūris, jog sąvoka „kompetencija“ apima žinias, mokėjimus, įgūdžius, taip pat veiklos atlikimo būdus.

Alferovo nuomone, „kompetencija – vertinama kategorija, ji apibūdina žmogų kaip specializuotos veiklos subjektą, kur gebėjimų sklaida suteikia jam galimybę atlikti kvalifikuotą darbą, priimti atsakingus sprendimus probleminėse situacijose, planuoti ir tobulinti veiksmus, kurie lemia racionalų ir sėkmingą iškeltų tikslų realizavimą“ (1998, p. 78). Autorius supranta kompetenciją kaip pastovų gebėjimą veikti išmanant tikslą, priemones, metodus.

Kitoks požiūris yra būdingas Secord, Backman (1994), kurie siūlo tokią formulę: *kompetencija = žinių mobilumas + metodo lankstumas*.

Kiti tyrinėtojai (Laužackas, Pukelis, 2000; Derkač, 2000; Akimova, 1998; Bragina, 1996; Barnett, 1994; Anisimov, 1990) apibrėžia profesinės kompetencijos turinį, išskirdami psichologines, pedagogines, socialines jos formavimosi sąlygas. Nurodoma, jog profesinė kompetencija yra:

- konkretus mokėjimas atlikti tam tikrą profesinės veiklos funkciją (Laužackas, Pukelis, 2000);
- aktualus gebėjimas veiklos atlikimui (Derkač, 2000);
- profesinių savybių visuma (Akimova, 1998);
- gebėjimas tam tikru lygmeniu realizuoti profesinius-pareigybės reikalavimus (Bragina, 1996);
- pastovus gebėjimas veiklai „išmanant reikalą“ (Barnett, 1994);
- sudėtinga pedagogo asmenybės vidinių psichinių būsenų ir savybių visuma, lemianti pasirengimą profesinei veiklai, gebėjimą atlikti būtinus profesinius veiksmus (Anisimov, 1990).

Mokslininkai (Kagan, Kogan, 1997; Anisimov, 1990; Klein, 1990) skirtingai aiškina profesinės kompetencijos struktūrinius komponentus. Vieni autoriai (Forrest, 1995; Klein, 1990) priskiria žinių ir

mokėjimų hierarchiją, kiti - specifinių gebėjimų, lemiančių profesinį meistriškumą, tobulumą (Redaitienė, 1997; Poškus, 1986).

Apibendrinant, galima teigti, kad šiuo metu nėra tikslios „kompetencijos formulės“ (Daukilas, 2001), profesinės kompetencijos savybių (Beresnevičienė, 1996), profesionalumo kriterijų (Barvydienė, Kasiulis, 1998) ir individualaus profesionalumo apibrėžimo (Vadone, 2002). Tai aiškintina tuo, jog pats terminas dar negalutinai nusistovėjo edukologijoje ir psichologijoje ir dažniausiai vartojamas apibendrinant pakankamą kvalifikacijos ir profesionalumo lygmenį.

Užsienio šalių tyrimuose (Gardner, Holzman, Klein, Linton, Spence, 1999; Forrest, 1995) kuriamas „darbuotojo kompetencijos“ modelis, kuriame akcentuojama ta individualių-psichologinių savybių spektro dalis, kurią sudaro savarankiškumas, drausmingumas, komunikatyvumas, poreikis raidai.

Mokslininkai (Mumford, 1995; Maddern, 1994) kompetenciją priskiria prie bendrųjų individo charakteristikų ir nesieja jos su atskirais gebėjimais. Mokslininkų Harrison (1998), Hersey, Blanchard (1982) nuomone, kompetencijos pagrindą sudaro tokios savybės kaip mokėjimas savarankiškai rasti kompleksinių užduočių sprendimus, įgyti naujų žinių ir įgūdžių, teigiamas požiūris į savo asmenybę, gebėjimas harmoningai bendrauti, mokėjimas elgtis kolektyve.

Taigi galime formuluoti išvadą, jog mokslininkai turi skirtingą požiūrį į profesinę kompetenciją ir skirtingai ją apibrėžia. Užsienio šalių tyrimuose (Mulligan, 1999; Maddern, 1994;) akcentuojama praktinė jos esmė (profesinis tobulėjimas), rusų mokslininkų darbuose (Anisimova, 2002; Garncev, 1987) greta praktinių kompetencijos aspektų tyrinėjama ir teorinė kompetencijos klausimo esmė (metodologiniai požiūriai, sąvokos apibrėžimai, formavimosi keliai).

Mokslininkai Laužackas, Pukelis (2000) nagrinėja profesijos pedagogo „kompetencijų puokštę“, kuri sudaro profesinės kvalifikacijos turinį. Jų nuomone kiekvienai profesinės veiklos funkcijai atlikti reikalingos skirtingos kompetencijos. Lietuvos pedagoginėje kultūroje šie mokslininkai išskiria penkias pagrindines profesijos pedagogo funkcines kompetencijas, sudarančias jo kvalifikacijos turinį: mokymo/-si projektavimo, jo įgyvendinimo, įvertinimo, asmenybės saviugdos ir tyrimo. Šios funkcinės kompetencijos atspindi profesijos pedagogo veiklos kompetencijas.

Kita autorių grupė (Kuzmina, 1999; Rogov, 1996; Slastenin, 1995) nagrinėja pedagoginę kompetenciją kaip pastovią asmenybės savybių raišką. Jie mano, kad individo raiška veikloje, bendravime užtikrina kokybiškesnį profesinių sprendimų vykdymą.

Slastenin (1995) apibrėžia pedagoginę kompetenciją per šias sąvokas:

- pedagoginė refleksija;
- emocinis pastovumas;
- atsižvelgimas į pedagogo individualias ypatybes, polinkius, charakterį;
- teigiamas požiūris į pedagoginę veiklą.

Raven (2001) nagrinėja „aukščiausias kompetencijas“, kurios, nepriklausomai nuo to, kokioje konkrečioje sferoje besireikštų, atskleidžia žmogaus aukštą iniciatyvumą, gebėjimą organizuoti žmones iškeltų tikslų pasiekimui, pasirengimą vertinti ir analizuoti savo veiksmų socialines pasekmes ir pan.

Taigi įvairių mokslininkų atliktų analizių pagrindu galima teigti, kad kompetencijos problemų tyrimuose atsispindi:

- 1) bendroji profesinės pedagoginės, psichopedagoginės kompetencijos fenomenologija;
- 2) kad šiuolaikiniame edukologijos ir psichologijos moksle nėra vieningos nuomonės dėl pedagoginės kompetencijos esmės;
- 3) įvairovė konceptualiam šios sąvokos aiškinime, jos taikymo specifika leidžia išskirti šio fenomeno turinį ir supratimą.

Pedagogo profesinės kompetencijos tyrimai užsienio šalyse dažnai grindžiami technologijomis, atitinkančiomis Skinner (1971) bihevioristinį, Brauner, Burns, (1995), Blustein (1994), Barnett (1994) kognityvinį, Bowden, Marton (1998), Forrest (1995), Davidoff (1987), Honey, Mumford (1983) socialinės-kognityvinės imitacijos modelį. Šių tyrinėtojų nuomone, pedagogas, remdamasis ankstesniu mokymu ir savo individualumu, renkasi tarp technologijų, turinčių vieno ar kito modelio pagrindą ir sprendžia invariantinius ugdymo proceso uždavinius, komunikacijos procesų valdymą, sprendimų priėmimą.

Pedagogo profesinį augimą aiškinanti sąvoka – „pedagoginė kompetencija“ apima žinias, mokėjimus, įgūdžius, taip pat jų realizacijos būdus asmenybės veikloje, bendravime, augime. Arba, kitais žodžiais tariant, *pedagoginę kompetenciją mes suprantame kaip dalyko žinių, didaktikos ir metodikos, pedagoginio bendravimo įgūdžių ir mokėjimų (kultūros), taip pat vystymosi, savęs tobulinimo, savirealizacijos priemonių harmoningą derinį.*

Šis kompetencijos apibūdinimas leidžia pedagoginės kompetencijos struktūroje išskirti tris postruktūras:

- veiklos (žinios, mokėjimai, įgūdžiai ir individualūs pedagoginės veiklos atlikimo būdai);
- komunikacinę (žinios, mokėjimai, įgūdžiai ir pedagoginio bendravimo būdai);
- asmenybės (poreikis raidai, taip pat savęs tobulinimo(si) žinios, mokėjimai ir įgūdžiai).

Pedagoginės kompetencijos augimo sąlygomis tampa pedagogo bendrosios ir specifinės profesinės kultūros, bendravimo kultūros tobulinimas, taip pat individualaus augimo būtinybės suvokimas.

Išskirtinė užsienio šalių tyrimų (Kauffmann, Saifer, 1996) išvalga, nagrinėjant pedagoginę kompetenciją, yra dviejų bruožų išskyrimas: lankstumas (*flexibility*) ir variabilumas, daugiapusiškumas (*variability*).

Daugelyje tyrimų (Honey, Mumford, 1983) lankstumas apibūdinamas kaip mokėjimas atsisakyti ankstesnio veikimo būdo kito, ekonomiškesnio naudai ir greitas, lengvas perėjimas nuo vienu daiktų ir reiškinių prie kitų. Į šią sąvoką kartais įtraukiamas perėjimas nuo sąmonės į pasąmonės sferą (Kelly, 1995) ir asmenybės gebėjimas adaptuotis pokyčiuose (Clutterbuck, 1998). Tokiu būdu mokslininkai (Barnett, 1994; Ansbacher, 1956) lankstumą apibūdina kaip fenomeną, priklausančią nuo situacijos ir apibrėžia kaip savybę, priešingą rigidiškumui.

Užsienio tyrinėtojai (Kagan, Kogan, 1997; Mumford, 1995) skiria tokį esminį rigidiškumo bruožą kaip nepasirengimas naujai veiklai, susiformavusių operacijų taikymo stereotipiškumas. Pedagoginių uždavinių sprendimuose rigidiškumas pasireiškia prisirišimu prie įprastinio veikimo būdo ir negebėjimu keisti nuostatų. Elgsenos srityje rigidiškumas reiškiasi kaip nepakankamas elgesio adaptyvumas. Lewin (1963) šiuo atžvilgiu išskyrė keletą asmenybės charakteristikų: stereotipiškumas, poreikių ir valios nelankstumas, kurie dabartiniu metu priskiriami rigidiškumui. Kai kurie mokslininkai (Kliene, 1999; Klein, 1970) nagrinėja rigidiškumą kaip integralią asmenybės charakteristiką.

Išsamiausias šios sąvokos apibrėžimas, pateiktas Barnett (1994), kuris rigidiškumą apibrėžia kaip prielaidumą neadekvatiems veikimo ir suvokimo būdams, negebėjimą pakeisti veiksmų arba santykių, kai to reikalauja subjektyvios aplinkybės.

Kitas integralios profesinio individualumo raiškos bruožas *pedagoginis lankstumas (flexibility)*, kuris suprantamas, kaip sudėtingas daugiamačis psichosocialinis ir kultūrinis savybių darinys. Jis jungia savyje turinines ir dinamines individualios profesinės raiškos charakteristikas, sąlygojančias pedagogo gebėjimą lengvai atsisakyti elgesio, mąstymo ir emocinio reagavimo būdų, kurie neatitinka situacijos, ir kurti naujus originalius būdus spręsti problemine situaciją nekeičiant gyvenimiškos veiklos principų ir moralinių nuostatų.

Taigi lankstumas, kaip integrali pedagogo asmenybės charakteristika, užtikrina jam galimybę sėkmingai spręsti platų profesinių ir gyvenimiškų problemų spektrą besikeičiančiomis aplinkos sąlygomis.

1.3. Individualios profesinės raiškos barjerai ir edukacinio valdymo strategijos

Individualiam profesiniam pedagogo tapsmui svarbūs yra ir veiksniai, darantys neigiamą įtaką, dėl kurių vėliau atsiranda iškreiptas pedagogo vaidmens suvokimas, ilgainiui sąlygojantis ne tik profesines, bet ir asmenybės deformacijas, o pastarosios tampa barjeriais pedagogo individualaus profesinio potencialo raiškai.

Kūrybiškai save realizuojančio pedagogo charakteristikos iš esmės skiriasi nuo tipišku (Adamonienė, 2001; Daukilas, 1998; Kavaliauskienė, 1998; Beresnevičienė, 1996).

Ivanov, Gusinskij (1997) pedagoga, kuris mažai tesirūpina profesinės individualybės raiška, apibūdina taip: „Sutraukyta, prieštaringa, kupina mitų ir iliuzijų pasaulėžiūra; nuolatinis pasirengimas prisidengti pareigybėmis; visiškas humoro jausmo nebuvimas; polinkis visada ir visus auklėti, vertinamasis požiūris į pašnekovą, siekimas įsitvirtinti jo sąskaita, kelti reikalavimus kitiems, savęs suvokimas kaip žmogaus ir profesionalo etalono. Be to, beveik visi pedagogai yra nelaisvi ir ne ypatingai laimingi žmonės”. Tačiau, jų nuomone, nors tai ir paradoksalu, šie pedagogai patys pasirinko tokį profesinės saviraiškos kelią, kuriame dominuoja prisitaikymo, paklusnumo pedagogų profesinės bendruomenės reikalavimams tendencija.

Shaver (1997) teigė, jog žmoguje yra stiprus mėgdžiojimo, kopijavimo, konformizmo siekimas, kuris reiškiasi kaip „noras daryti ir elgtis taip, kaip kiti, baimė būti originaliu ir tuo atkreipti kitų dėmesį. Visa tai sąlygoja profesinio gyvenimo konservatyvumą ir sąstingį. Žmogus naudoja visą rutinos, beždžioniavimo, lobių skrynią”. Nepaisant to, būtent „keistuoliai”, jo nuomone, atmetantys visus sąlygotumus ir prietarus, yra pajėgūs profesiniams atradimams, tuo pačiu gali padaryti savo ir kitų gyvenimą įdomų ir turtingą, ir priešingai, „teisingi” žmonės yra nuobodūs ir neįdomūs, atstumia kitus savo agresyvumu, autoritariškumu, „apsimestiniu pakantumu“.

Profesijos įsisavinimo ir individualios profesinės raiškos procesas, Adlerio (1995) nuomone, gali vykti ne tik konstruktyviu, bet ir destruktivių keliu. Būtina giliau tyrinėti negatyvius profesinio tapimo ir raiškos komponentus, kurie nukreipia asmenybę į destruktivių profesijos įvaldymo ir raiškos kelią.

Žmogaus profesinė veikla daro didelę įtaką jo asmenybės bruožų dinamikai. Tai pabrėždamas Basov (1986) rašė: „...kai mes kalbame apie pedagoga, gydytoją, inžinierių, aktorį, jie mums iškyla kaip skirtingi profesiniai tipai, kiekvienas turi savo veidą, savo būdingus bruožus, pagal kuriuos mes atpažįstame juos pirmojo susitikimo su jais metu. Kiekviena profesija turi savo anspaudą”.

Asmenybės profesinis augimas reiškia ir tam tikrus nukrypimus nuo bendrai priimto elgesio, susijusio su „elgesio normos” samprata. Merlin (1986) nuomone, visavertis asmenybės funkcionavimas yra įmanomas per įvairių asmenybės organizacijos (neurodinaminių, psichodinaminių ir socialinio tipo) lygmenų derinimą. Šio proceso esmė slypi žmogaus ontogenetinėje raidoje, kurioje palaipsniui išnyksta nesuderinamumas tarp įvairaus lygmens individualių savybių. Lygmenų integracija arba dezintegracija priklauso nuo to, ar pasirinkti efektyvūs veiklos būdai atitinka asmenybės savybes ir sociumo reikalavimus. Alternatyva gali būti ir prisitaikėlišku (adaptyvių) elgesio formų pasirinkimas viename iš lygmenų, tačiau tai, Merlin (1986) nuomone, deformuoja visą asmenybės struktūrą.

Bratus (1988) siūlo apibrėžti normalaus arba deformuoto asmenybės augimo kriterijus. Normaliu kriterijumi jis nurodo tokį, kuris lemia prigimtines esmės sklaidą. Deviantyvos raidos kriterijais, jo nuomone, yra požiūris į žmogų kaip į priemonę, galutinį, iš anksto genetiškai nulemtą produktą, egocentrišką, nesugebantį mylėti savęs, laisvai reikšti valią. Didžioji dalis išvardintų požymių gali būti

susietos ir reikšti žemą integralumą, atributyviai sudaranti destruktivų komponentą profesionalumo tapse.

Anciferova (1992) nurodo, jog naujadarų, įgyjamų profesinės veiklos procese, spektras taip pat yra gana platus, tačiau visus juos galima suskirstyti į dvi dideles grupes: *pokyčiai*, padedantys pedagogui aktyviai adaptuotis sociume, stiprinantys jo gyvenimiškos veiklos efektyvumą ir *pokyčiai*, trukdantys sėkmingam asmenybės funkcionavimui supančioje aplinkoje, kuriuos Adleris (1995) apibūdino kaip konstruktyvų ir destruktivų profesionalumo raiškos būdą. Žymią negatyvių naujadarų, lydinčių destruktivų individualaus profesionalumo raišką, sudaro pokyčiai, kurie atsiranda dėl iškreiptų pedagogo vaidmeninio elgesio taisyklių, sąlygojančių ir asmenybės profesinės raiškos deformacijas. Ginzburg (1994) šį fenomeną apibūdino taip: „...profesiniai stereotipai ypač būdingi pedagogui, nes jis ir kituose socialiniuose vaidmenyse niekaip negali išėiti iš stereotipų rėmų ir pertvarkyti savo elgesį pagal pasikeitusias sąlygas”. Vaidmenų teorijos, psichodramos terapinių metodų autorius Moreno šią situaciją apibūdino taip: „Jei jūs galite nustoti vaidinti vaidmenį savo noru – jūs palaipsniui išmokssite padaryti taip, kad nebūtumėt lyg „apsėstas“ šio vaidmens” (1969). Tokiu būdu, jo nuomone, vaidmuo formuoja ir veiksma, ir atlikėją. Tarpusavio sąveika su tokiu atlikėju, „apsėstu” vaidmens, tampa itin sudėtinga. Moreno (1969) nuomone, dezadaptyvių pokyčių atsiradimas visų pirma yra būdingas toms profesijoms, kurios priklauso sferai „žmogus-žmogus”. Tai - gydytojas, pedagogas, juristas, psichologas, žurnalistas, šventikas ir kt., nes jie „turi sunkiai kontroliuojamą ir sunkiai ribojamą valdžią” (Moreno, 1969). Tyrinėjęs profesinės asmenybės deformacijos fenomeną, Forrest (1995) atskleidė glaudų profesinio vaidmens ryšį su individualia asmenybės raiška gyvenime. Išryškėjo, jog keičiantis profesiniam vaidmeniui ir pereinant į kitą, dauguma žmonių vaidmens nekeičia. Taigi stabilūs atitūdai tampa barjeru priimant naują vaidmenį net įsivaizduojamoje situacijoje.

Profesinės veiklos struktūra nepastovi, jos turinys keičiasi kartu su asmenybės augimu ir tai stimuliuoja profesinės veiklos pertvarką, pripildo ją naujos prasmės (Fonariov, 1997).

Profesinė pozicija remiasi pedagogo požiūriu į gyvenimą, save, žmones. Būtent požiūris į save, gebėjimas kelti sau tam tikro lygmens profesinio ir asmenybės tobulėjimo tikslus, leidžia išvengti „savęs praradimo” būsenos, kurią gali sukelti psichotraumuojanti pedagogo profesijos įtaka (Abramova, Judčic, 1998).

Fonariov (1997) analizuoja, koku būdu individualūs gyvenimiškos ir profesinės veiklos ypatumai gali tapti individualaus profesinio augimo, stagnacijos ar regreso priežastimi ir nurodo tris profesinės būties modusus:

- *tarnavimo*: pagrindiniu gyvenimo matu tampa siekis „išėiti“ už savo galimybių ribų;
- *socialinių pasiekimų*: įsijunginama į konkurenciją, dominuoja siekiai, kurių pasekmėmis būna nerimas, nepasitenkinimas savimi;

- *naudos turėjimo*: pedagogas supranta save ir savo veiklą kaip sau reikšmingų tikslų siekimo priemonę ir todėl tampa būdingas moralinių ribų nebuvimas, kuris sąlygoja augimo stoką.

Guest (1999), Harrison (1998) aprašė pedagogo asmenybės profesinio augimo krizes, kurias padalijo į normalias (dažnai pasitaikančias pereinant iš vieno profesionalumo etapo į kitą) ir nenormalias, sukeltas psichotraumuojančių veiksnių, nepalankių aplinkybių. Norminės krizės bruožuose pastebimi emocinio „sudegimo simptomai“. Šiuo atveju turi reikšmės pedagogo gebėjimas išėiti iš krizės, ieškant veikloje naujos prasmės, produktyvių „emocinio sudegimo“ kelių.

„Sudegimo“ sindromas šioje plotmėje suvokiamas kaip „Aš“, kontroliuojančio profesinio vaidmens praradimas ir „Aš“ įdiegimas į profesinės kompetencijos sritį. Profesinė deformacija, priešingai, gali būti suvokiama kaip „Aš-profesinės“ erdvės išplėtimas „Aš-žmogus“ srityje. Trunov (1998) išskiria du profesinės deformacijos komponentus: pradinius polinkius ir tam tikrą foną, kuriame profesija pradeda patirti deformacinę įtaką. Jo nuomone, „tokia deformacija prasideda mokymosi metu, kai ugdytiniams sugriaunamos įprastinės nuostatos ir stereotipai bei formuojasi profesinis pasaulio vaizdas“ (Trunov, 1998).

Maddern (1994) nuomone, pedagogo profesija yra viena iš labiausiai deformuojančių žmogaus asmenybę. Pagal mokslininkės tyrimus, jei pedagogas išplėtoja individualų profesinį vaidmenį, dažnai jis įvairiose situacijose elgiasi neadekvačiai. Pasak jos stebėjimų, daugeliui pedagogų yra būdinga pamokanti kalbos maniera, kuri ne visada tinka tarpasmeninių santykių sferoje. Pedagogo profesijai, Maddern (1994) nuomone, yra būdingas įprotis supaprastinti problemas. Ši savybė būtina mokykloje, nes padeda prieinamai dėstyti sudėtingus dalykus, bet už individualaus profesinio bendravimo ribų ji sąlygoja tam tikrą tiesmukiškumą ir mąstymo nelankstumą. Autoritarizmas būdingas daugeliui pedagogų, nes reikia valdyti dideles ugdytinių grupes. Tuo pačiu per didelis autoritariškumas mažina individualų profesinį efektyvumą. Pastebėta, kad ši pedagogo savybė sąlygoja neadekvačią ugdytinių savivertę, o būtinybė dominuoti (Kelly, 1995) formuoja per didelį pedagogo kategoriškumą, kuris, lydimas per didelio didaktizmo, užgniaužia humoro jausmą. Minėtų ypatumų, vadinamų profesinėmis deformacijomis, pasireiškimas ne tik trukdo pedagogo individualiai raiškai, bet ir apsunkina jo bendravimą už ugdymo institucijos ribų – artimųjų rate (Honey, Mumford, 1983).

Pedagogo asmenybės profesinių deformacijų atsiradimą sąlygoja reproduktyvus ugdymo pobūdis ir autoritarinė pozicija. Pagrindiniai šių deformacijų požymiai yra pedagogų konservatyvumas, uždarumas bendraujant, kitų sprendimų nuolatinis neigimas, o tai, Ginzburg (1994) nuomone, tampa ir individualiais charakterio bruožais.

Kuzminos (1999), Bodalevo (1995), Slastenino (1995) tyrinėjimai liudija pedagogo „Aš“ primetimo ugdytiniams ir aplinkiniams suaugusiems vyravimą profesinėje veikloje. Atsiranda „kitų eksploatacijos poreikis“ (Kuzmina, 1999, p. 172), siekimas visus valdyti.

Serikov (1998) atkreipia dėmesį į dar vieną pedagogų individualios profesinės deformacijos kryptį – *padidėjusį agresyvumą*. Šiuos duomenis patvirtina Simonovos (1996) tyrimų rezultatai, kurių pagrindą ji teigia, jog pedagoginiam bendravimui yra būdingas *represyvus kryptingumas*.

Veršlovskij (1997) išskiria pedagogų grupę, kuri išsiskiria autoritarizmu, mokinių individualumo neigimu ir ignoravimu. Tai – „save įtvirtinantis“ pedagogo tipas. Individualų pedagoginį kryptingumą Veršlovskij (1997) apibūdina vertybiniu požiūriu į ugdytinio asmenybę, orientacija į sąveiką su ugdytiniais, empatija, atjauta. Jo nuomone, pagrindinės individualios pedagogo profesinės savybės yra asmenybės pobūdžio, jas lemia charakterio, temperamento, komunikacinės ypatybės, taip pat ir gyvenimiškoji patirtis, įgūdžiai ir įpročiai.

Pagal Wilkin (1992), Banduros (1977) modelius prie veiksmų, padidinančių pedagogo profesinio žiaurumo pasireiškimo tikimybę, priklauso „išmoktas polinkis paklusnumui“, tendencija suvokti ugdytinius kaip vertus bausmės, taip pat tokie pedagogams būdingi dariniai kaip pagarba valdžiai, baimingumas ir geradarystė.

Andrejev (1995) teigia, jog įsisavinant pedagogo profesiją, vyksta pokyčiai asmenybės struktūroje, kai iš vienos pusės stiprėja savybės, skatinančios intensyvaus profesinio individualumo augimo raišką, o iš kitos – atsiranda struktūros, kurios nedalyvauja profesinio augimo procese ir yra „išstumiamos“.

Handy, Aitken (1986) mano, kad daugeliui būdinga identifikuoti savo „Aš“ per atliekamas pareigas. Tokia identifikacija patraukli, nes „reiškia lengvą asmenybės spragų kompensaciją“. Antra vertus, ji sugriauna natūralią pedagogo asmenybės savybių plėtojamąsi, perimant profesinei veiklai nebūdingas savybes. Tai analitinėje psichologijoje (Jung, 1996) vadinama *psichine infliacija*. „Psichinė infliacija“ pedagogo profesinėje veikloje sąlygoja prieštaravimą tarp individualios savimonės išsaugojimo, asmeninės atsakomybės ir pedagogui keliamų socialinių reikalavimų.

Rogov (1996) taip nusako šį psichologinį fenomeną: „Suvokdamas save ne tuo, kuo jis yra iš tikrųjų, ir išgyvendamas asmenybės vaidmens disonansą, pedagogas kaip individas apriboja savo aktyvumą, demonstruoja susidvejinimą, negali visiškai atsiskleisti savo profesijoje. Tokiais atvejais individualus profesinis augimas deformuojasi ir gali pasireikšti įvairiomis neadekvatumo formomis...“. Autoriaus nuomone, individualios pedagogo veiklos procese vienu ar kitu negatyvių savybių įgijimas žymiu mastu priklauso nuo veiklos individualaus stiliaus ypatumų. Dėl to jis pasiūlė *pedagoginės veiklos stilių tipizaciją*, pagrįstą tokiais asmenybės parametrais, kaip polinkis į bendravimą, gerumas, išorinis patrauklumas, aukšta moralė, intelektas, bendroji kultūra. Pagal šiuos rodiklius galima išskirti keturias pedagogų grupes: „komunikatorius“, „švietėjas“, „dalykininkas“ ir „inteligentas“ (Rogov, 1996). Pasiūlytas požiūris į pedagogo individualaus profesionalumo vertinimą reiškia pedagogo profesinio kryptingumo ir moralinių orientacijų nusakymą. Profesinės veiklos tėkmėje kiekvieno iš

minėtų pedagogų tipų ypatybės gali vis labiau įsijungti į asmenybės struktūrą, pateikti pokyčius, panašius į akcentuacijas.

„Dalykininkui” gresia pavojus suformuoti savyje tokias asmenybės deviacijas, kaip - visko matymas tik per savo dalyko žinių prizmę, o tai lemia chronišką pamokslavimą, egocentrizmą, dominuojančias autoritarines tendencijas santykiuose su ugdytiniais ir bendradarbiais (Kornilov, 1995; Kononova, 1994;). Mokslininkų nuomone, šis pedagogo profesinių nukrypimų tipas yra vyraujantis. Jie nurodo, kad žemą pedagoginio kryptingumo lygmenį – dalykinės krypties vyravimą virš humanistinės (kryptingumo į asmenybę stoka,) sąlygoja vienpusiškas pedagogo elgesys ir jo asmenybės deformacijos.

Menšikova (1981) pedagogo individualius asmenybės pokyčius dalija į dvi sferas: *profesinių orientacijų erdvę* – tai, kas priklauso individualios profesinės veiklos sferai, ir *asmenybės erdvę*, kurios branduolys yra žmogaus vertybės.

Išskiriant šias sferas, sunku rasti įvairius jų dermės variantus. Yra žinomi šie:

- 1) profesinės ir asmenybės sferos egzistavimas greta, kai pedagogas neįsisavina savo veiklos, o tik formaliai ją suvokia;
- 2) pedagogo profesinio tapatumo identifikacija vyksta kartu su profesiniu vaidmeniu, nes už jos ribų pedagogas savęs negali įsivaizduoti;
- 3) dalinė profesinės ir asmenybės sferų sankirta, dalinė pedagogo asmenybės tapatumo identifikacija su savo profesiniu vaidmeniu, tam tikros susvetimėjusios erdvės buvimas;
- 4) profesinės sferos įtraukimas į pedagogo asmeninę erdvę, kuri tampa nuo to daug platesnė ir įvairesnė.

Menšikova (1981) atskleidė, jog atsitiktinai gausiausia yra antroji pedagogų grupė, kuri savo gyvenimą nukreipia į profesijos ir profesinės bendruomenės reikalavimus (adaptyvus elgesio tipas), pasižymintis situacinėmis vertybinėmis orientacijomis, negalėjimu pajusti ir suvokti pagrindinio savo gyvenimo tikslo ir individualaus profesinio „Aš“.

Pedagogo profesinės deformacijos tiesiogiai susijusios su elgesio profesinių stereotipų interiorizacija į asmenybės savybes (Michejeva, 1991; Orlov, 1991). Mokslininkai nurodo pedagoginio emocinio, intelektinio, elgsenos rigidiškumo formavimąsi, kurio požymiais yra per dažnas vienpusiškas pedagogo psichologinės gynybos būdų naudojimas.

Akimova (1998) nustatė, kad esant žemam pedagoginės kompetencijos lygiui rigidiškumas yra kaip veiksnys, apsunkinantis sudėtingų bendravimo situacijų adekvatų priėmimą. Tuo pačiu ryškėjant pedagoginiam meistriškumui, jos nuomone, mažėja distancija tarp vyraujančio pedagogo vaidmens bendraujant ir tarp nepakantumo kitų klaidoms, elgsenos trūkumams bei besąlygiško paklusnumo reikalavimų intensyvinimo.

Tokiu būdu pedagogo profesija yra susijusi su asmenybės pokyčius apibūdinančios deformacijos vaidmeniu. Šios invariantinės ypatybės, sąlygotos situacijų įvairovės, kuriose įvyksta pedagogo asmenybės savybių, kaip subjekto, suartėjimas su savybėmis, būtinomis pedagoginei veiklai. Pedagogas dažnai apeliuoja į asmenybę, kaip įtakos instrumentą, imasi autoritarinių būdų ir tuo sudaro dar palankesnes sąlygas profesinėms deformacijoms.

Pedagogo asmenybės profesinės deformacijos pasireiškimus galima suskirstyti taip:

- žemas pedagoginio kryptingumo lygmuo ir ryškus dalykinis kryptingumas;
- pedagoginis rigidiškumas (neadekvatus emocinis reagavimas, vienpusiški psichologinės gynybos būdai, intelektinis „užstrigimas“);
- žemas psichologinio-pedagoginio kompetentingumo (meistriškumo) lygmuo;
- nestruktūruota savimonė, žemas savęs pažinimo, savireguliacijos lygmuo.

Efimova (2001), Anisimov (1990) nurodo, kad pedagogų vidinių konfliktų lygmuo susijęs su būtinybe atitikti socialinių lūkesčių lygmenį, būtiną procesinių pareigų atlikimui. Nustatyta, kad didėjant darbo stažui, mokymo(si) krūviui, neišvengiamai susikaupia nuovargis, auga nerimastingi išgyvenimai, blogėja nuotaika, pasireiškia elgesio protrūkiai. Šie klinikiniai pokyčiai slypi psichologiniame emocinio, intelektualinio ir profesinio „sudegimo“ fenomene, pasireiškiančiame emociniu ir intelektualiniu „ištuštėjimu“, redukuotu darbingumu ir depresyviais išgyvenimais (Jefimenko, Chvan, 1993).

Rogov (1996) nurodo, kad pagrindiniu garantu, apsaugančiu nuo profesinių deformacijų, lieka „pedagogo asmenybė, kurios pagrindiniai parametrai gali įgauti atitinkamą augimą“. Tokiu būdu individualios profesinės raiškos barjerai yra susiję su asmenybės profesinėmis deformacijomis, sąlygotomis profesinio „Aš“ savęs pažinimo procesų valdymo stoka.

Teorinės dalies išvados:

- Ilgą laiką psichologijoje ir edukologijoje pedagogai buvo apibūdinami per asmenybės bendrąsias ir profesinei veiklai būtinas savybes, buvo tiriamas pedagogo asmenybės profesinis portretas, deformacijos asmenybės tapse ir raiškoje. Nustatyta, jog pedagogai dažnai pervertina save ir neįvertina „kito“, kurį vertina per savo „Aš“ suvokimą. Šios priešastys, daugelio autorių nuomone, yra sąlygotos pedagogų profesinio tinkamumo ir atrankos nebuvimu, kuris suponavo tam tikrus trukdžius pedagogo individualios patirties suvokimui. Tačiau šie trukdžiai pačių pedagogų yra analizuojami tik tuomet, kai juos ištinka nesėkmės, bylojančios apie profesinį nekompetentingumą ar asmenybės neatitikimą pasirinktai profesijai.

- XX a. vyravo nuomonė, jog asmenybės savybės neturi didesnės reikšmės pedagogų profesiniam tapsmui, jį lemia žinios, mokėjimai, įgūdžiai. Individualaus pedagogų profesinio tapsmo analizės pagrindą sudaro XX a. atsiradusios psichoedukacinės teorijos, kuriomis galima aiškinti dvejopą požiūrį į žmonių skirtumus: evoliucionistinį, pabrėžiantį tarp žmonių esančius panašumus; kultūrinį, akcentuojantį tarp jų esančius skirtumus. Vienas iš pagrindinių kultūras skiriančių kriterijų yra vertybių sistema, į pirmą vietą iškelianti individualią savikontrolę, asmeninius pasiekimus ar socialinį solidarumą.
- Šiuolaikinėje psichologijoje ir edukologijoje bandoma pereiti prie metodologinės subjekto paradigmos, kaip aktyvaus individo ir veiklos subjekto, ir, operuojant diferencijuota subjekto samprata, skirstyti į pažinimo, bendravimo ir kūrybos veiklą. Veiklos subjektyvusis pobūdis leidžia išskirti potencialų ir elgsenos veiksmų bloką bei numatyti galimybę integraliai „Aš“ refleksijai, nes visa tai, kas racionali, akumuliuojasi žmoguje ir atskleidžia potencinę arba paslėptą patirties įvaldymo galimybę.
- Viena iš naujausių teorijų – akmeologija. Tai tarpdisciplininė teorija, apimanti kultūrologiją, socialinę psichologiją ir šiuolaikinę edukologiją, žmogų taip pat apibūdina kaip profesinės veiklos subjektą, o ne tik kaip idealų jo vaizdinį bei analizuoja pastovų judėjimą profesinės tobulybės link. Nurodoma, jog šis darinys formuojasi akmeologinės kultūros sąlygomis, kuri suvokiama kaip „Aš“ augimo kultūra tam tikroje edukacinėje erdvėje.
- Humanistinė psichologija yra reikšminga, suvokiant, jog pedagogas yra visybiška subjektinė sistema, kuri nėra iš anksto duota, o išauga tobulindama save ir santykį su aplinka. Visa tai grindžiama samprotavimu, kad specialistas yra asmenybė, valdanti profesinę kompetenciją naratyvinio, neformalaus vertybinio komponento pagrindu, sąveikaujant valdymo sistemai su asmenybe.
- Lietuvoje profesinio tapsmo edukacinės teorijos profesijos pedagogo (dėstytojo) tapsmą pagrindžia per didaktines kompetencijas, išskirdamos jų sistemą (Laužackas, 1999). Nurodomi šio tapsmo klasikiniai ir modernieji (Laužackas, 2000) bei filosofiniai pagrindai (Pukelis, 1998), praktikos reikšmė tapsmui, išskiriant mentoriavimą kaip ypatingą praktinės veiklos sritį (Sajienė, Dailidienė, 2003; Pukelis, 2002), atliekamas pedagogų profesinės kompetencijos modeliavimas (Jucevičienė, Lepaitė, 2000; Laužackas, Pukelis, 2000). Bendrieji edukaciniai profesinio tapsmo pagrindai yra siejami su subjekto vaidmeniu ir statusu, esant tam tikriems objektyviems veiksniams. Siekiama išsiaiškinti, kokios yra profesinės šiuolaikinio kolegijos dėstytojo (pedagogo) veiklos ir asmenybės charakteristikos mokymo(si) per visą gyvenimą paradigmoje, į asmenybę orientuotame ugdyme

(Teresevičienė, Oldroyd, Gedvilienė, 2004). Didelis dėmesys yra skiriamas sistemoteoriniams pedagoginio išprusimo pagrindams. Bandoma modeliuoti šiuolaikinio profesijos pedagogo (dėstytojo) profesinių kompetencijų ir vertybinių orientacijų tapsmo procesą, pagrindžiant jį moderniomis filosofinėmis teorijomis, analizuojant subjektyvias ir objektyvias sąsajas, kaip pagrindą suvokiant profesijos pedagogo (dėstytojo) tapsmą įtakojančius veiksnius (Pukelis, 2004; Laužackas, 1999).

- Sociobiologinėse ir socioedukacinėse teorijose aiškinama, jog ugdymosi aplinkoje pagrindą sudaro asmenybės struktūros kaita per saviaktualizaciją sąveikoje su pačiu savimi socialinėje aplinkoje.

2. KOLEGIJŲ PEDAGOGŲ INDIVIDUALAUS PROFESINIO TAPSMO EMPIRINIS TYRIMAS

2.1. Tyrimo organizavimas, metodologija, metodai

Tyrimo tikslas – ištirti kolegijų pedagogų individualaus profesinio tapsmo kompetencijų raiškos tendencijas, nustatant pedagogams būdingą požiūrį į individualumą bei jų patirtį savęs pažinime ir profesinėje saviugdoje.

Empirinio tyrimo metodologija

Kolegijų pedagogų individualaus profesinio tapsmo tyrimas grindžiamas edukacine subjekto, kuris yra suvokiamas kaip kuriantis savo profesinį „Aš“ sąveikoje su įgyta savęs pažinimo patirtimi, samprata. Individualaus pedagogo profesinio tapsmo sudedamosios yra paties pedagogo aktualizuotas dėmesys individualioms profesinėms savybėms, asmenybei, individualumui apskritai, išskirtinumui ir laisvei būti kitokiu.

Individualios pedagogo savybės yra suprantamos kaip pastovių, įvairių struktūrinių funkcijų komponentinė dermė, lemianti individualų veiklos stilių, elgesį konkrečioje situacijoje. Pedagogo savybės, pagal kurias galima apibūdinti jį kaip individualybę, būtų šios: aktyvumas, mąstymo tipas, tarpasmeninių santykių stilius, emocijos, didaktinės charakteristikos, savikontrolė, moralinės savybės.

Empirinis tyrimas yra grindžiamas profesinio savivaizdžio samprata, kuri yra daugiau ar mažiau įsisąmoninta individo vaizdinių bei nuomonių apie save sistema arba vidinis vaizdas. Savivaizdį sudaro gebėjimai, asmenybės ypatybės, vertybės, interesų supratimas ir vertinimas.

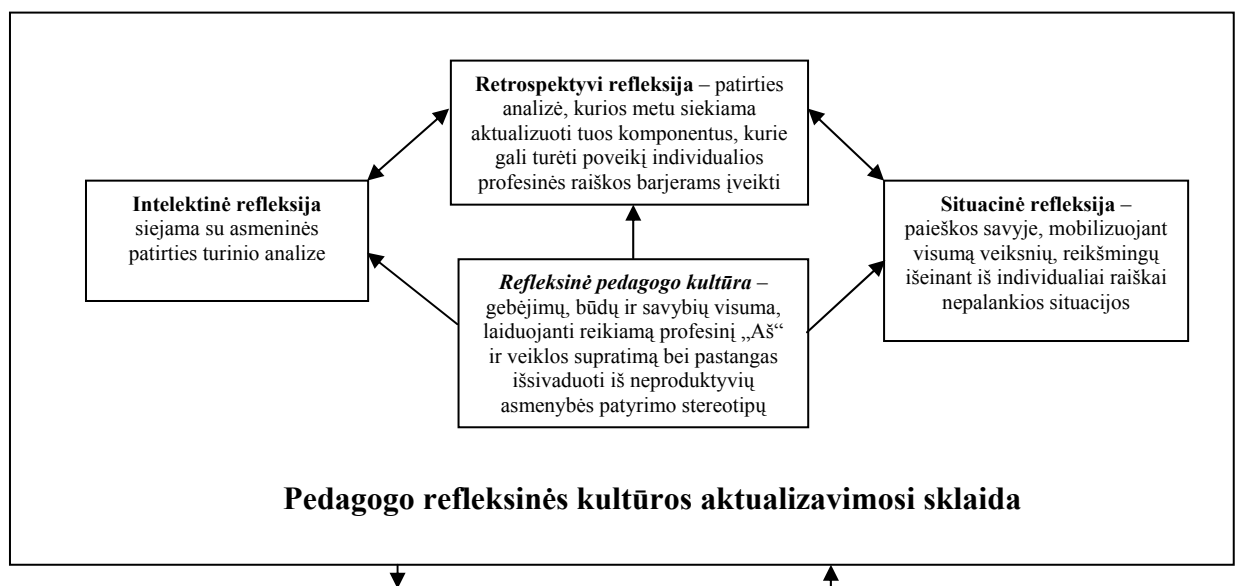
Empirinis tyrimas yra grindžiamas teorija, jog asmenybės savireguliacija priklauso nuo savirefleksijos ir refleksinio aktyvumo formų įvairovės bei nuo to, ar pedagogui yra reikšminga profesinė saviegzistencinė kultūra, siekimas išlikti savo profesinės veiklos ir individualumo raiškos subjektu.

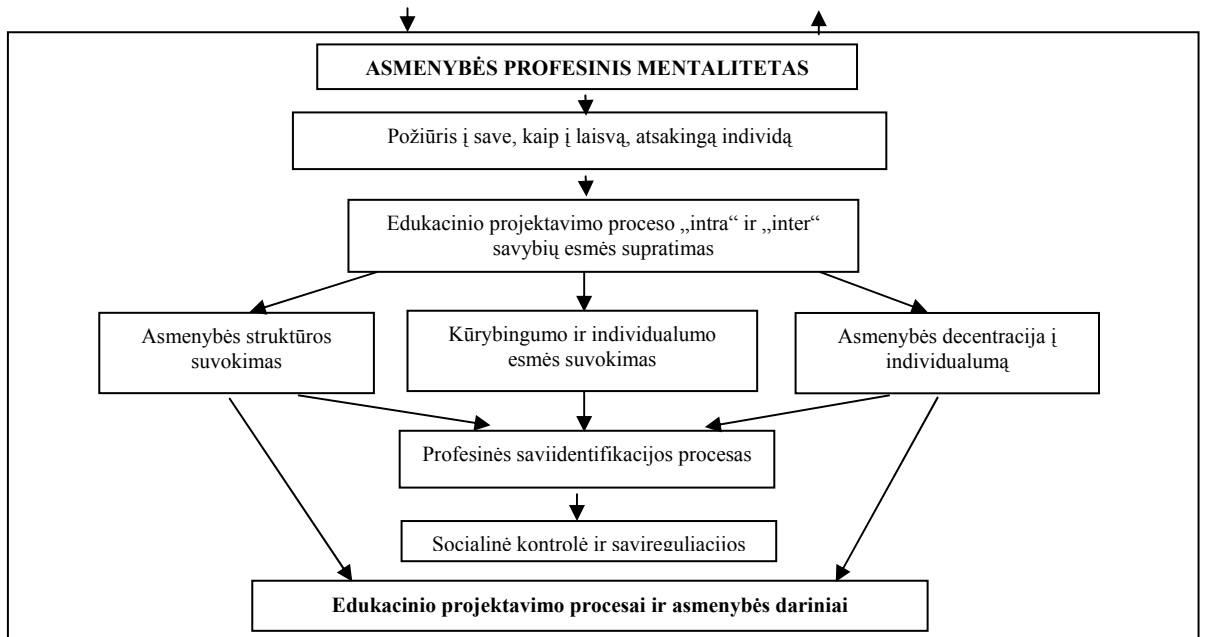
Empirinio tyrimo teorinį pagrindą sudaro akmeologijos mokslo idėjos, nagrinėjančios suaugusiųjų modernųjį mokymą, tarp jų ir profesinį, pedagogą apibūdinančios, kaip nuolat besimokantį subjektą, kurio patyrimas yra individualus ir kurio konstravimas realiose situacijose suteikia pedagogui žinių ir gebėjimų savęs pažinimo srityje bei padeda pažinti save, kaip profesinės veiklos subjektą, esantį pastoviam judėjime tobulybės link.

Empirinis tyrimas grindžiamas humanistiniu požiūriu į subjektų asmeninių siekių realizavimui būtinas optimalias sąlygas, viena iš jų yra savižina, kurią Adamonienė, Daukilas (2001) apibūdina, kaip pagrindinę sritį, reikšmingą individualiam pedagogo profesiniam tobulėjimui. Jos pagrindiniu dariniu tampa savivaizdis kaip santykinai pastovi ar įsisąmoninta individo vaizdinių ir nuomonių apie save sistema. Savivaizdis vėliau tampa asmenybe stabilizuojančiu veiksniumi ir suteikia profesinei elgsenai tam tikrą kryptingumą, tikslingumą pasirenkant profesinius sprendimus.

Profesinis tapsmas suvokiamas kaip *pagrindinė dinaminė pedagogo asmenybės charakteristika*, kuriai priklauso saviraida, augimas, savižina, domėjimosi savimi diapazonas, esminių individualių profesinio tapsmo charakteristikų suvokimas. Tačiau daroma prielaida, jog kiekviena asmenybės sritis (emocinė, kognityvinė, komunikacinė ar intelektinė) reiškiasi tik sąsajose su kitomis ir nė viena iš jų nėra pirma kitos atžvilgiu. Pedagogui yra būdingas individualios profesinės raiškos stilius, kuris yra bazė asmenybės darinių sklaidai. „Aš“ vaizdas grindžiamas pastoviais asmenybės dariniais (emocijomis, kognityviniais stiliais, kūrybingumu, tarpasmeniniais komunikaciniais santykiais). Pagrindą sudaro branduolinės asmenybės savybės, kurios sąveikauja su individo motyvacinė, kognityvine, komunikacine sferomis. Svarbiausioji individuali profesinės veiklos raiškos tendencija persmelkia visus lygius ir asmenybės formavimosi etapus nuo individualių tipologinių prepozicijų ir charakterio ypatybių iki bendrųjų. Ši charakteristika sąveikauja su individo motyvacinė-kognityvine, komunikacinėmis sferomis ir pagrindiniais socialinio kryptingumo aspektais, susietais su individo išitraukimu į bendravimo vertybių sferas ir įtakoja interaktyvų vienas kito priėmimą ar atstūmimą. Integracija į visumą realizuojasi per savęs pažinimą, savivertę, savikontrolę sudarančius realųjį profesinį „Aš“, o idealusis „Aš“ nulemia profesinį kryptingumą bei asmenybės judėjimą. Dinamiškumas yra pagrindinė veiklos charakteristika, kuriai priklauso saviraida, augimas (savęs auginimas – self development) veikloje. Jos pagrindu pedagogas tarsi siekia „išeiti“ iš savo profesijos rėmų (Rubinštein, 1997), tarsi save aplenkti, atskleisti savo neišsenkamą potencialą. Savęs tobulinimas yra profesinės veiklos pagrindas ir jis yra įvairiapusis.

Empirinio tyrimo konstravimas grindžiamas pedagogų individualaus profesinio tapsmo procesais ir asmenybės dariniais (3 pav.).





3 pav. Pedagogų individualaus profesinio tapsmo procesai ir asmenybės dariniai

Pedagogų individualaus profesinio tapsmo procesą lemia pedagogo *refleksinės kultūros* aktualizavimasis ir sklaida, į kurią įeina intelektualinė, retrospektyvi ir situacijos refleksija.

Refleksinė kultūra – tai gebėjimų, būdų, savybių visuma, kuri įgalina pedagogą išsivaduoti iš ne produktyvių asmenybės patyrimo stereotipų. Refleksinės kultūros tapsmą sąlygoja šie procesai: *intelektinė refleksija*, kuri siejama su pedagogo asmeninės patirties turinio analize, *retrospektyvi refleksija*, kai siekiama aktualizuoti tuos pedagogų patirties komponentus, kurie yra svarbūs individualios profesinės raiškos barjerų įveikimui. Šiuo pagrindu formuojasi toks svarbus, individualią profesinę raišką ir tapsmą sąlygojantis darinys – *asmenybės profesinis mentalitetas*, kuris reiškiasi per išsąmoninimą to turinio ir mokėjimų, kurie yra būtini sėkmingai individualiai veiklai. Jų pagrindą sudaro visų pirma požiūris į save, kaip į laisvą, atsakingą individą, aktualizuojantį edukacinius saviprojektavimo procesus. Į juos įeina tokie asmenybės dariniai, kaip asmenybės struktūros ir kompetencijų kongruentiškumo suvokimas, kūrybingumo ir individualumo esmės suvokimas, asmenybės decentracija į profesinės veiklos individualumą. Tai skatina profesinės saviidentifikacijos procesus, kurie yra lydimi socialinės kontrolės savireguliacijos.

Sudarant anketą, orientuotasi į individualų, pedagogo asmenybės profesinės raiškos konstrukta, kaip subjektyvią priemonę, sukonstruotą paties žmogaus, kuria jis išskiria, vertina, prognozuoja įvykius bei savo elgesį. Pedagogo asmenybė yra suvokiama kaip pažįstančio, vertinančio ir veikiančio subjekto savybių visuma.

Tyrimo instrumentai – anketinė apklausa raštu. Anketą sudaro 4 diagnostinių konstrukto klausimynas (1 lentelė). Pirmasis skirtas demografinėms charakteristikoms (kolegija, katedra, dėstomi dalykai, pedagoginė kvalifikacija, išsilavinimas, darbo patirtis) ir pedagogų individualaus profesinio tobulėjimo tikslams bei veiksniams nustatyti. Kiti diagnostiniai konstruktai skirti išsiaiškinti savęs

pažinimo patirtį (antras), individualumo suvokimą (trečias), barjerus individualiam profesiniam tapsmui (ketvirtas).

1 lentelė

Empirinio tyrimo instrumento konstruktai

	Diagnostiniai konstruktai	Parametrai
Pedagogų individualaus profesinio tobulėjimo tikslai ir veiksniai	Bendrosios demografinės charakteristikos	<ul style="list-style-type: none"> • sudėtis (pagal dėstomų dalykų kryptis); • darbo patirtis (metai, sferos); • pedagoginio darbo stažas (bendras ir kolegijoje); • išsilavinimas.
	Individualaus profesinio tobulėjimo tikslai	<ul style="list-style-type: none"> • asmenybės profesinis tobulėjimas, tobulėjimo tikslas ir priežastys, sferos, kitų pagalba, savipagalba.
	Prigimties įtaka pedagogų profesijos tinkamumui	<ul style="list-style-type: none"> • mąstymas (ryšys su išsilavinimo ir tobulėjimo siekiais); • polinkis profesinės veiklos tipui; • prigimties bruožų raiška pagal veiklos tipus.
Savęs pažinimo patirtis	Pedagogo kompetencijos	<ul style="list-style-type: none"> • kognityvinės referencijos ir lygiai; • gebėjimai ugdymo srityje, savybės, išsiskiriančios atskirose kolegijose ir kolegijose bendrai: <ul style="list-style-type: none"> - labiausiai; - vidutiniškai; - mažiausiai; • kompetencijų samprata dėstytojų grupėse (pagal išsilavinimo sritis, prigimtį ir veiklą).
	Domėjimasis ir pažinimas	<ul style="list-style-type: none"> • pažinimas ir aktyvumas; • asmenybės savybės ir aktyvumas; • domėjimosi stiprumas ir sritys: <ul style="list-style-type: none"> - asmenybės ir bendravimo savybėmis; - polinkiu bendravimui ir savybių raiška; - bendravimo skatuliai: siekiai, motyvai, kritikos poveikis.
	Domėjimasis savęs vertinimu ir pažinimu	<ul style="list-style-type: none"> • žinojimo, pasitenkinimo savimi bruožai; • kitų vertinimų svarba ir būdai.
Individualumo suvokimas	Bendravimas su kitais	<ul style="list-style-type: none"> • asmeninės ir profesinės bendravimo kompetencijos.
	Individualumo raiška	<ul style="list-style-type: none"> • profesinis išskirtinumas, asmenybei būdingos savybės, raiškos būdai.
	Kūrybingumo bruožai ir raiška	<ul style="list-style-type: none"> • kūrybinis mąstymas; • savybės; • aktyvumas; • originalumas; • vaizduotė; • intuicija; • emocijos; • empatija; • humoras; • kūrybinio aktyvumo raiška ir savybės; • santykiai su kitais: bruožai ir jų raiškos stiprumas.

Barjerai individualiam profesiniam tapsmui	Profesinių barjerų sritys, rūšys	<ul style="list-style-type: none"> • patirties šaltiniai; • barjerų ir spaudimo rūšys; • būdingiausi stereotipai ir noras juos įveikti.
--------------------------------------------	----------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Imties patikimumą nusako „imties tūris“ (Bitinas, 1998). Jis turi būti pakankamas, kad tyrimo rezultatai mažai priklausytų nuo atsitiktinių aplinkybių. Pavyzdžiui, tūkstančio stebėjimo vienetų generalinei aibei patikimai atstovauja 290 vienetų imtis (Bitinas, 1998).

Atliktame tyrime dalyvavo 341 kolegijų dėstytojas iš šešių valstybinių Lietuvos kolegijų: Kauno kolegija – 49 dėstytojai, Klaipėdos verslo ir technologijų kolegija – 38 dėstytojai, Marijampolės kolegija - 63 dėstytojai, Panevėžio kolegija - 50 dėstytojų, Šiaulių kolegija - 70 dėstytojų, Vilniaus kolegija - 71 dėstytojas. Tyrimo metu Lietuvoje veikė 15 valstybinių kolegijų, jose pagrindinėse pareigose dirbo 1194 dėstytojai. Todėl galima teigti, kad tyrime dalyvavusiųjų dėstytojų ir kolegijų skaičius yra pakankamas, imtis patikima.

Tyrimo dalyvavusiųjų dėstytojų pasiskirstymas pagal kolegijas pavaizduotas 1 priede.

Imties reprezentatyvumas reiškia, kad joje proporcingai atstovaujama tiriamųjų vienetų grupėms, kurių ypatybės gali daryti įtaką tiriamiesiems požymiams (Tidikis, 2003; Bitinas, 1998).

Respondentai buvo apibūdinti pagal išsilavinimą, patirtį, darbo stažą (2, 3, 4, 5 priedai).

Tyrimo dalyvavusiųjų dėstytojų patirtis atitinka kolegijose vykdomų studijų programų kryptis. Pedagoginis dėstytojų stažas kolegijose arba aukštesniojoje mokykloje yra pakankamai didelis - nuo 5 iki 10 metų stažą turi 25,8 proc., daugiau kaip 10 metų - 59,9 procentai. Galima teigti, kad apklausoje dalyvavę dėstytojai gali padėti išspręsti tyrimui keliamus tikslus.

Apklaustųjų didesnę dalį (38,7%) sudaro socialinių, humanitarinių mokslų dėstytojai. Tik 11,7 proc. - bendrųjų dalykų, 17,3 procentai - specialybės dalykų, likę - specializacijos dalykų dėstytojai (6 priedas).

Lyginant bendros populiacijos ir Šiaulių kolegijos dėstytojų pasiskirstymą pagal dėstomus dalykus, galima pastebėti, kad santykis tarp minėtų požymių yra panašus (7 priedas).

Atliekant tyrimą buvo laikomasi savarankiškumo ir anonimiškumo principų. Apklaustųjų anonimiškumą užtikrino jų pačių sukurtas ir klausimyne įrašytas keturių ženklų kodas.

Labai svarbus tyrimo veiksnys - *grįžtamumo kvota*. Atliktame tyrime ji siekia 85%.

Tyrimo kintamųjų vidinei struktūrai tirti panaudotas faktorinės analizės metodas. Faktorinė analizė naudota norint sumažinti tyrimo pirminių kintamųjų kiekį ir sudaryti naujas skales, leidžiančias „minimaliai prarandant informaciją pakeisti charakterizuojančių požymių aibę kelių faktorių rinkiniu“ (Čekanavičius, Murauskas, 2002). Tyrimo naudotas pagrindinių komponentų

metodas ir VARIMAX rotacija. Faktorinė analizė ne tik parodo statistinio ryšio tarp kelių požymių stiprumą (koreliacijos koeficientų reikšmes), bet ir leidžia išryškinti požymių tarpusavio priklausomybės dėsninumus (Anastazi, Urbina, 2001; Burlačiuk, Morozov, 1999; Merkys, 1995).

Kintamųjų tinkamumą faktorinei analizei rodo *KMO* (*Kaizer-Meyer-Olkin*) koeficientas. Kuo šio koeficiento reikšmė artimesnė vienetui, tuo labiau matrica tinkama faktorinei analizei (jei $KMO < 0,5$ - faktorinė analizė nepriimtina). Kitas svarbus rodiklis, pateikiamas faktorinės analizės proceso metu, yra faktoriaus aprašomoji sklaida. Šis dydis rodo, kokią dalį visumos (%) paaiškina tiriamasis objektas. Faktorių gali būti interpretuotinas, jei paaiškina ne mažiau kaip 10% sklaidos.

Taikant faktorinę analizę gaunamas ir *Cronbach a* koeficientas, kuris nusako tyrimo kintamųjų psichometrinių tinkamumą, testo vidinę konsistenciją. Testavimo teorijoje nurodomas priimtinas koeficiento kitimo intervalas $0,5 < a < 1$; didelę testo vidinę konsistenciją parodo aukštos, artėjančios prie vieneto *Cronbach a* koeficiento reikšmės (Kardelis, 2002; Merkys, 1999; Bitinas, 1998).

Atliekant faktorinę analizę *Pagrindinių komponentių* (*Principal Components*) modeliu gautas testo užduoties faktorinis svoris L išreiškiamas koreliacijos koeficientu tarp kintamojo ir ekstrahuoto faktoriaus. Koeficiento reikšmės gali svyruoti nuo -1 iki +1. Jei kintamieji koreliuoja su juo, tenkindami sąlygą $L > 0,6$, tai faktorių statistiškai yra tinkamas.

Norint nustatyti dominuojančiųjų požymių raišką, buvo bandoma išskirti egzistuojančius tiriamųjų populiacijos statistinius tipus (nehierarchinis klasterinės analizės metodas). Pasirinktas klasterizavimo metodas - k vidurkių (*k-Means*) metodas, kur k - klasterių skaičius. Taikant tokį klasterinės analizės metodą buvo išskirtos respondentų grupės, pasižyminčios skirtinga tiriamų savybių raiška.

Koreliacinė analizė naudota tiesiniam statistinio ryšio stiprumui tarp požymių nustatyti. Jei analizuojami požymiai matuoti rangine skale, stiprumas reiškiamas *Spearman* koreliacijos koeficientu.

Išoriškai sąlygotiems skirtumams tarp grupių nustatyti naudota dispersinė analizė (ANOVA – angl. *ANalysis OfVariance*). Šiuo būdu lyginta dispersija tarp grupių ir pačiose grupėse. Dispersinė analizė taip pat naudota kintamųjų tarpusavio sąveikai nustatyti.

Taikant statistinius metodus svarbu patikrinti diagnostinių instrumentų, taikomų tyrime, tinkamumą (*Reliability Analysis*). Atliekant šią analizę, gaunamas testo užduoties skiriamosios gebos (diferencinės galios) koeficientas r / itt (*Item Total Correlation*), kuris atspindi testo žingsnių vidinę konsistenciją. Tai yra koreliacijos koeficientas, kuris nusako statistinį ryšį tarp pavienio testo žingsnio įverčių ir bendro testo balo; kuo aukštesnė koeficiento reikšmė (artimesnė vienetui), tuo testo žingsnis tiksliau skiria matuojamą savybę turinčius arba neturinčius tiriamuosius (jei $r / itt < 0,2$, testo užduotys iš testo šalinamos).

Skirtumams tarp įvairių grupių rodiklių įvertinti buvo naudota parametrinių hipotezių tikrinimo procedūra - *F testas*.

Tyrimo rezultatų statistinių skaičiavimų ir interpretacijos metu skalių įvertinimai *z*-standartizuojami, t.y. perkoduojami taip, kad aukštas įvertis atitiktų pozityvų, o žemas - negatyvų rezultatą. Tai reikalinga atliekant statistinius skaičiavimus bei norint palyginti skales, kurios yra skirtingų atsakymų formatų.

Klausimyno psichometrinio tinkamumo patikrinimas atliktas taikant faktorinę analizę (Merkys, 1999).

Klausimų psichometrinei kokybei įvertinti buvo skaičiuojami statistiniai rodikliai: skiriamoji geba¹, testo užduočių sunkumo koeficientas² ir pan. Tyrimui taikomo klausimyno atsakymų dažniai nenurodo požymių sunkumo, t.y. užduočių sunkumo koeficientas pristatomo tyrimo atveju aiškinamas kaip reikšmingų dažnių koeficientas (P). Manoma, kad testo arba klausimyno užduotys, kurių $P > 84\%$ (per didelis dažnis) ir $P < 16\%$ (per mažas dažnis) (Burlačiuk, Morozov, 1999), turi būti atmestos kaip diagnostikai neinformatyvios. Taip buvo atmestas klausimas: „Ar Jūs domitės pedagogų kompetencijos problemomis?“, nes domėjimasi išsakė 98,2% tiriamųjų ir klausimas tapo išraiškai nevalidus.

Klausimyno užduotys, kurių skiriamoji geba žema ($r / itt < 0,2$), yra pašalinamos iš diagnostinio instrumento.

Atliekant konstatuojamąjį-diagnostinį tyrimą buvo siekiama nustatyti Lietuvos kolegijų dėstytojams būdingą požiūrį į individualaus profesinio tapsmo kompetencijas, sąlygas jų raiškai, edukacinio valdymo būtinumą bei dėstytojų savęs pažinimo ir saviugdą patirtį. Tyrimo metu gauti duomenys apibendrinti ir palyginami tarp kolegijų, išskiriant Šiaulių kolegiją. Tai padaryta, siekiant išsamiau ištirti individualaus profesinio tapsmo galimybes vienoje iš regioninių kolegijų, kurioje numatoma taikyti ir formuojamojo tyrimo elementus, leidžiančius stebėti pedagogų profesinį tapsmą.

2.2. Pedagogų individualaus profesinio tobulėjimo tikslai ir veiksniai

Nagrinėjant pedagogų individualaus profesinio tobulėjimo tikslus, nurodomas jų domėjimasis pedagogine kompetencija, kaip individualaus profesinio tapsmo veiksniumi (raiškos sritimis, požymiais), asmenybės savybėmis, įtakančiomis individualaus profesinio tapsmo rezultatus.

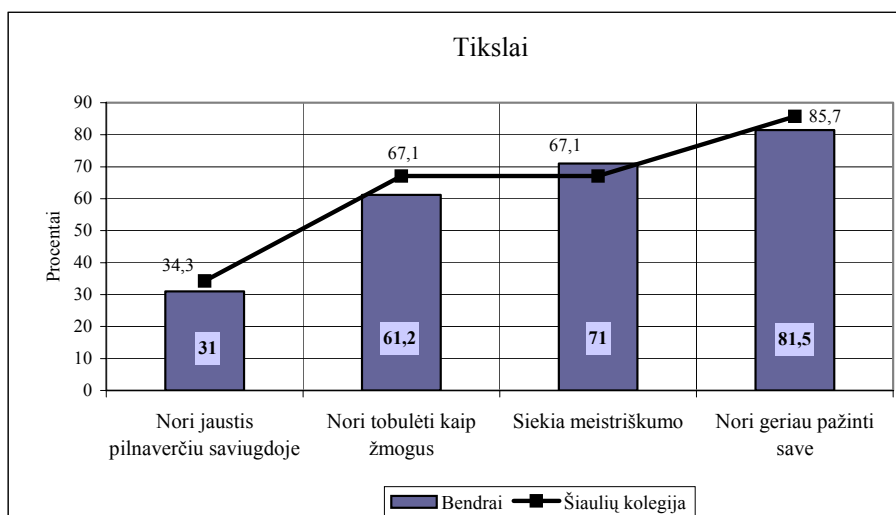
Analizuojami šie pedagogų individualios raiškos ir profesinio tapsmo veiksniai: išsilavinimas, darbo atmosfera, savęs pažinimas, stipriosios asmenybės savybės, pedagogų emocijų raiškos būdai,

¹ Skiriamoji geba klasikinėje testų teorijoje apibrėžiama kaip koreliacijos koeficientas tarp testo užduoties įverčio ir testo bendro balo (*r / itt, item to total Correlation*). Kuo didesnė (arčiau 1) koeficiento reikšmė, tuo testo žingsnis tiksliau skiria tiriamuosius, turinčius matuojamą savybę arba neturinčius jos.

² Testo užduoties sunkumo koeficientas – tai testo užduoties charakteristika, atspindinti jos išspręstumo statistinį lygį pasirinktoje imtyje.

aktyvumo raiška suvokiant ir vertinant situacijas, pedagogų individualios profesinės raiškos motyvacija, individualaus profesinio tobulėjimo tikslai.

Pedagoginė kompetencija kaip individualaus profesinio tapimo veiksnys. Tyrimo rezultatai leido nustatyti, kodėl kolegijų dėstytojai domisi pedagoginės kompetencijos problemomis.



4 pav. Domėjimosi pedagogine kompetencija tikslai

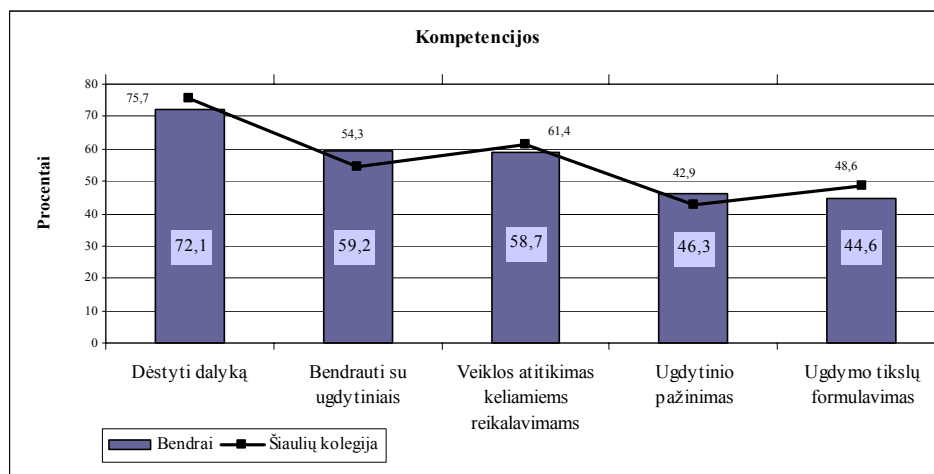
Didžioji dėstytojų dalis domisi pedagogine kompetencija siekdami geriau save pažinti (81,5%), meistriskumo (71%), norėdami tobulėti (61,2%). Šiaulių kolegijos dėstytojai pateikė analogiškus atsakymus. Dėstytojų nuomonių skirtumai įvairiose kolegijose nustatyti taikant dispersinę analizę. Rezultatai, pateikiami 8 priede parodo, kad skirtumas tarp atsakymų dažnių vidurkių yra statistiškai reikšmingas. Nustatyta, tarp kokių kolegijų ir kokie domėjimosi kompetencija tikslai turi nevienodus įvertinimus (10 priedas).

Išryškėjo, kad Marijampolės kolegijos dėstytojų atsakymų dažniai skiriasi nuo Panevėžio ir Vilniaus kolegijų dėstytojų. Skirtumai matomi 11 priede.

Gauti statistiškai reikšmingi skirtumai: Marijampolės kolegijos dėstytojai nori tobulėti ir saviugdoje jaustis pilnaverčiais (74,6% ir 46%). Šiais klausimais Šiaulių kolegijos dėstytojų nuomonių raiška yra silpnesnė nei Marijampolės kolegijoje, bet stipresnė nei Vilniaus ir Panevėžio kolegijose (34,3% ir 67,1%). Lyginant Šiaulių kolegijos dėstytojų atsakymų dažnius su bendros imties kolegijos dėstytojų, galima teigti, kad šioje kolegijoje 67,1 proc. dėstytojų nori „tobulėti kaip žmonės“ ir mažesnė dalis - 34,3 proc. „jaustis pilnaverčiu saviugdoje“.

Statistiškai reikšmingi atsakymų dažnių skirtumai pagal išsilavinimą nenustatyti (9 priedas). Nepriklausomai nuo išsilavinimo, dėstytojų domėjimosi pedagogine kompetencija tikslai yra panašūs.

Paanalizuosime, kokias pedagogo kompetencijas išskiria kolegijų dėstytojai (4 pav.).



5 pav. Gebėjimai ir pedagoginė kompetencija

Ypač išskiriamas gebėjimas „dėstyti dalyką“ (72,1%), kiti svarbūs gebėjimai - „bendrauti su ugdytiniais“ (59,2%), „pedagogo veikla, atitinkanti keliamus reikalavimus“ (58,7%). Šiaulių kolegijos dėstytojams gebėjimai „dėstyti dalyką“ (75,7%), „pedagogo veikla, atitinkanti keliamus reikalavimus“ (61,4%) ir „ugdymo tikslų formulavimas“ (48,6%) yra svarbesni nei visai imčiai. Tokiu būdu dėstytojai atkreipė dėmesį į dalyko dėstymui reikalingų gebėjimų svarbą.

Koreliacijos koeficientai tarp pedagoginių gebėjimų pateikti 12 priede. Jie rodo silpną (nuo 0,31 iki 0,40) arba esminį ryšį (nuo 0,47 iki 0,63).

Norint nustatyti, ar skiriasi pedagoginės kompetencijos samprata atskirose kolegijose, atlikta dispersinė analizė (rezultatai pateikiami 13 priede). Nustatyta, kad dažnių vidurkių skirtumas statistiškai reikšmingas, ypač išsiskiria gebėjimai dėstant dalyką, formuluojant ugdymo tikslus. Skirtumai tarp gebėjimų reikšmingumo kolegijose pagal dispersinės analizės ANOVA *Scheffe* metodą pateikiami 2 lentelėje:

2 lentelė

Skirtumai tarp gebėjimų reikšmingumo kolegijose (ANOVA, *Scheffe*)

Gebėjimai	(I) Kolegija	(J) Kolegija	Vidurkių skirtumas (I-J)	Reikšmingumo lygmuo <i>P</i>
Gebėjimai formuluojant ugdymo tikslus	Kauno kolegija	Panevėžio kolegija	0,33	0,047

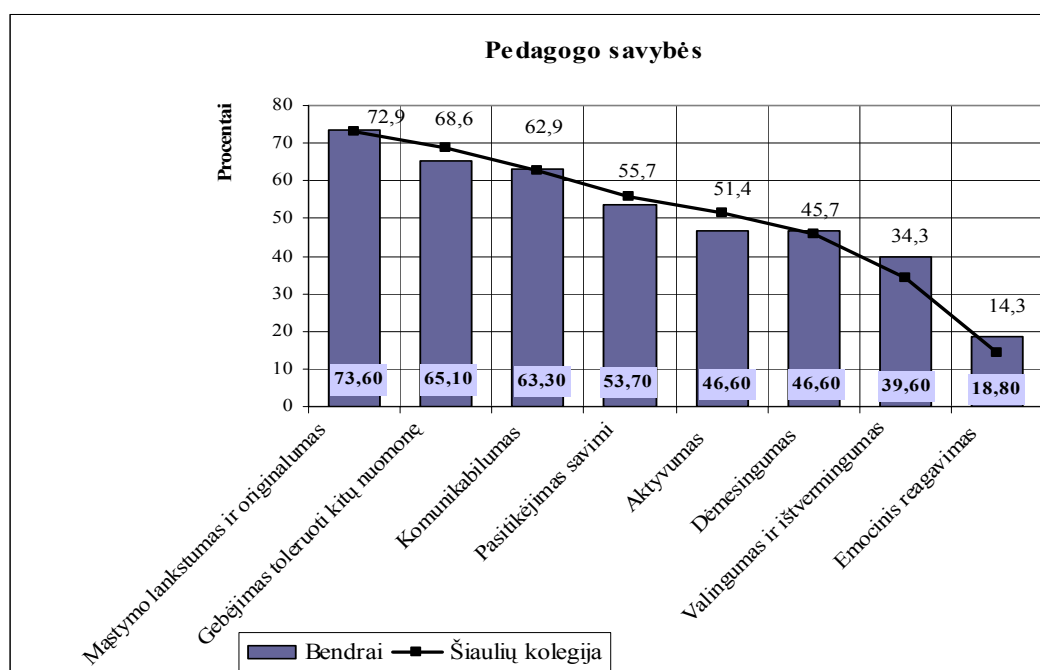
Kauno kolegijos dėstytojai teigia, kad pedagogo kompetencijai jie priskiria gebėjimą formuluoti ugdymo tikslus (65,3%), tuo tarpu Panevėžio kolegijoje taip mano tik 32,0 procentai. Norint įvertinti, ar yra atsakymų dažnių skirtumas dėstytojų išsilavinimo aspektu, taip pat taikyta dispersinė analizė ANOVA. Statistiškai reikšmingų dažnių vidurkių skirtumai pagal dėstytojų išsilavinimą nenustatyti (14 priedas).

Atlikus faktorinę analizę gautas faktorinis svoris, skiriamoji geba (*r / itf*) ir Cronbach α koeficientas (statistinės charakteristikos pateiktos 3 lentelėje).

Pedagoginių gebėjimų raiškos faktorinė analizė

Pavieniai požymiai	Faktorinis svoris, L	Skiriamoji geba, r/itt	KMO	Aprašomoji sklaida, %	Cronbach α
Gebėjimai bendraujant su ugdytiniais	0,819	0,66	0,78	57,14	0,81
Gebėjimai pažįstant ugdytinį	0,798	0,64			
Gebėjimai dėstant dalyką	0,768	0,61			
Gebėjimai formuluojant ugdymo tikslus	0,766	0,62			
Gebėjimai pedagogo veikloje atitinkant keliamus tikslus	0,610	0,45			

Rezultatai patvirtino subskalės tinkamumą faktorinei analizei ir stiprią vidinę konsistenciją. Apklaustieji nurodė pedagogo savybes, lemiančias veiklos rezultatus:



6 pav. Pedagogo savybės, lemiančios veiklos rezultatus

Kolegijų dėstytojai labiausiai išskyrė šias savybes: mąstymo lankstumą ir originalumą (73,6%), gebėjimą toleruoti kitų nuomonę (65,1%). Mažesnę dėmesį skyrė valingumui ir ištvermingumui (39,6%) bei emociniam reagavimui (18,8%).

Nustatytas koreliacinis ryšys tarp pedagogo savybių ir pedagoginės veiklos rezultatų (4 lentelė).

Koreliacija tarp pedagogo savybių ir veiklos rezultatų

Pedagogo savybės	Mąstymo lankstumas ir originalumas	Emocinis reagavimas	Pasitikėjimas savimi	Aktyvumas	Dėmesingumas	Komunikabilumas	Gebėjimas toleruoti kitų nuomonę	Valingumas ir ištvėringumas
Mąstymo lankstumas ir originalumas	1	0,254	0,351	0,386	0,346	0,497	0,497	0,362
Emocinis reagavimas	0,254	1	0,311	0,409	0,379	0,303	0,242	0,348
Pasitikėjimas savimi	0,351	0,311	1	0,409	0,432	0,428	0,467	0,428
Aktyvumas	0,386	0,409	0,409	1	0,458	0,455	0,351	0,433
Dėmesingumas	0,346	0,379	0,432	0,458	1	0,418	0,475	0,445
Komunikabilumas	0,497	0,303	0,428	0,455	0,418	1	0,516	0,417
Gebėjimas toleruoti kitų nuomonę	0,497	0,242	0,467	0,351	0,475	0,516	1	0,391
Valingumas ir ištvėringumas	0,362	0,348	0,428	0,433	0,445	0,417	0,391	1

Visi koreliacijos koeficientai reikšmingi lygmeniu 0,05.

Koreliacijos koeficientų reikšmės nuo 0,24 iki 0,39 rodo silpną koreliacinį ryšį bei nuo 0,41 iki 0,52 rodo esminį koreliacinį ryšį. Pedagogų savybės su pedagoginės veiklos rezultatais koreliuoja.

Taikant dispersinę analizę ANOVA, tikrinta, ar dažnių vidurkių skirtumai yra statistiškai reikšmingi (rezultatai pateikti priedų 15 lentelėje). Pedagogo savybės skirtingai siejamos su pedagoginės veiklos rezultatais kolegijose. Dviejų kolegijų dėstytojų atsakymuose ypač išsiskyrė pedagogų dėmesingumas. Nustatytas ryšys tarp dėmesingumo ir veiklos rezultatų (pagal ANOVA, Scheffe) atskirose kolegijose (5 lentelė):

5 lentelė

Pedagogo savybių ir veiklos rezultatų skirtumai kolegijose (ANOVA, Scheffe)

Pedagogų savybės	(I) Kolegija	(J) Kolegija	Vidurkių skirtumas (I-J)	Reikšmingumo lygmuo p
Dėmesingumas	Klaipėdos kolegija	Kauno kolegija	0,37	0,032
	Panevėžio kolegija	Kauno kolegija	0,37	0,014

Didžioji dalis (71,4%) Kauno kolegijos dėstytojų labiau vertino dėmesingumo svarbą pedagoginės veiklos rezultatams nei Panevėžio ir Klaipėdos kolegijų dėstytojai, Šiaulių kolegijos - 45,7 proc. (16 priedas).

Statistiškai reikšmingų skirtumų dėstytojų išsilavinimo atžvilgiu, nėra (17 priedas).

Atlikta pedagogų savybių faktorinė analizė, nustatytas faktorinis svoris, skiriamoji geba ir Cronbach α koeficientas (6 lentelė).

6 lentelė

Individualių pedagogo asmenybės savybių faktorinė analizė

Pedagogo savybės	Faktorinis svoris L	Skiriamoji geba r / itt	KMO	Aprašomoji sklaida %	Cronbach α
Komunikabilumas	0,740	0,63	0,89	47,74	0,84
Gebėjimas toleruoti kitų nuomonę	0,723	0,61			
Dėmesingumas	0,720	0,61			
Aktyvumas	0,707	0,60			
Pasitikėjimas savimi	0,696	0,58			
Valingumas ir ištvermingumas	0,693	0,58			
Mąstymo lankstumas ir originalumas	0,670	0,55			
Emocinis reagavimas	0,563	0,45			

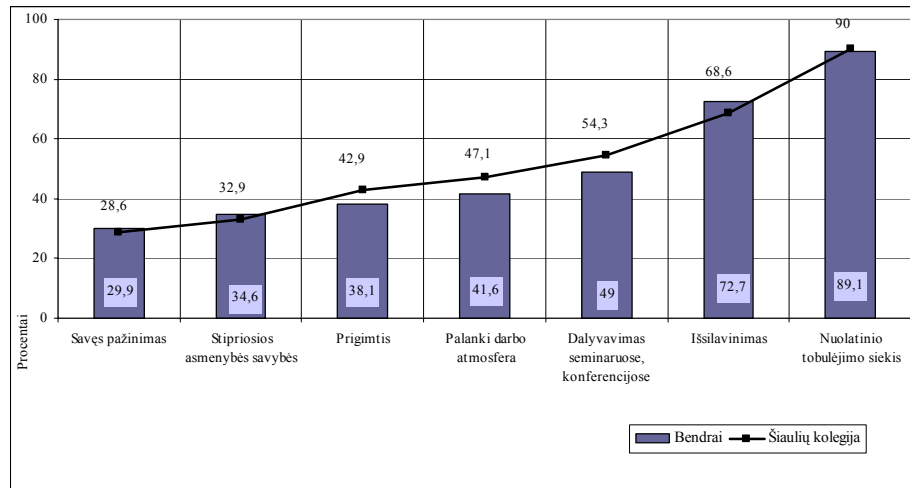
6 lentelėje pateikti rezultatai rodo, kad subskalė tinka faktorinei analizei. Be to, nustatyta stipri faktorius „pedagogo savybės“ vidinė konsistencija.

Tyrimo metu kolegijų dėstytojai pažymėjo, kad pedagogo kompetencijos klausimais yra skaitę įvairios mokslinės literatūros (18 priedas).

Dėstytojai domisi sėkmingos pedagogo veiklos sąlygomis (64,1%), savybių įtaka pedagoginėms kompetencijoms (57,0%). Šiaulių kolegijos dėstytojai mažiau skaito literatūros pedagogų kompetencijos klausimais nei kitų kolegijų dėstytojai. Kauno kolegijos dėstytojai daugiau dėmesio skiria mokslinei literatūrai (65%). Mažesnis susidomėjimas moksline literatūra pedagogo kompetencijos klausimais yra būdingas Marijampolės kolegijos dėstytojams (23%).

Pedagogų domėjimasis moksline literatūra pedagogų kompetencijos klausimais nuo dėstytojų išsilavinimo nepriklauso (19 priedas).

Pedagogo individualią raišką ir profesinį tapsmą lemiantys veiksniai. Tyrimo metu buvo analizuojama, kokie veiksniai lemia pedagogo kompetenciją. Rezultatai apibendrinti 7 paveiksle.



7 pav. Pedagogo individualias profesines kompetencijas lemiantys veiksniai

Dėstytojai mano, jog labiausiai pedagoginę kompetenciją lemia nuolatinio tobulėjimo siekis (89,1%) ir išsilavinimas (72,7%). Kiti veiksniai nereikšmingai skiriasi vieni nuo kitų (nuo 28,6% iki 47,1%).

Nustatytas koreliacinis ryšys tarp veiksnių, lemiančių pedagogo kompetenciją:

7 lentelė

Veiksnių, lemiančių pedagogų kompetenciją, koreliacijos koeficientai

Veiksniai	Išsilavinimas	Dalyvavimas seminaruose, konferencijose	Palanki darbo atmosfera	Savęs pažinimas	Stipriosios asmenybės savybės
Išsilavinimas	1	0,244**	0,130*	0,184**	0,238**
Dalyvavimas seminaruose, konferencijose	0,244**	1	0,243**	0,295**	0,237**
Palanki darbo atmosfera	0,130*	0,243**	1	0,514**	0,298**
Savęs pažinimas	0,184**	0,295**	0,514**	1	0,481**
Stipriosios asmenybės savybės	0,238**	0,237**	0,298**	0,481**	1

* - koreliacijos koeficientai reikšmingi 0,05 lygmeniu.

** - koreliacijos koeficientai reikšmingi 0,01 lygmeniu.

Tarp požymių yra arba silpnas, arba esminis („savęs pažinimas“ ir „palanki darbo atmosfera“ - $r = 0,51$) koreliacinis ryšys.

Taikydami dispersinę analizę ANOVA nustatome dažnių vidurkių skirtumą pagal kolegijas ir dėstytojų išsilavinimą (20 ir 21 priedai). Galime daryti išvadą, kad pedagogo kompetencijas lemiančiųjų veiksnių išskyrimas nepriklauso nei nuo kolegijos, nei nuo dėstytojų išsilavinimo.

Atlikome veiksnių, lemiančių pedagogo kompetenciją, analizę. Statistiniai rodikliai pateikti 8 lentelėje.

Veiksnių, lemiančių pedagogo kompetenciją, faktorinė analizė

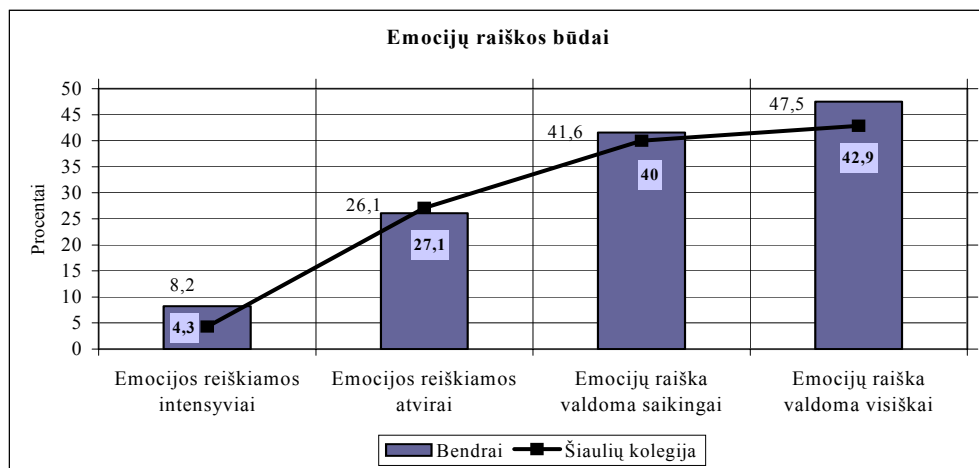
Veiksniai	Faktorinis svoris <i>L</i>	Skiriamoji geba <i>r</i> / <i>itt</i>	<i>KMO</i>	Aprašomoji sklaida %	Cronbach α
Stipriosios asmenybės savybės	0,775	0,48	0,66	46,63	0,61
Savęs pažinimas	0,766	0,46			
Prigimtis	0,638	0,36			
Išsilavinimas	0,521	0,27			
Dalyvavimas seminaruose, konferencijose	0,788	0,24	0,50	62,17	0,39
Palanki darbo atmosfera	0,788	0,24			

Veiksniai tinka tolimesnėms statistinėms operacijoms, kadangi skiriamosios gebos, faktoriniai svoriai, aprašomoji sklaida ir *KMO* koeficientai atitinka keliamus reikalavimus.

Analizuojant dėstytojų išskirtus emocijų raiškos būdus, nustatyta, kad keturi iš jų nėra reikšmingi, tai „staigus“ - 1,5%, „impulsyvus“ - 2,6%, „nevaldomas“ - 0%, „užslėptas“ - 1,2%. Šie emocijų raiškos būdai iš klausimyno buvo pašalinti ir nagrinėti tokie emocijų raiškos būdai: „intensyvus“, „atviras“, „saikingai valdomas“, „visiškai valdomas“.

Atlikus koreliacinę analizę, nustatyta, kad esminis ryšys yra tarp dviejų emocijų raiškos būdų: „saikingo“ ir „visiškai valdomo“ (27 priedas).

Kolegijų dėstytojams būdingi emocijų raiškos būdai nagrinėjami 8 paveiksle.



8 pav. Emocijų raiškos būdai

Didžioji dalis pedagogų teigia, kad jų emocijų raiška yra visiškai valdoma (47,5%) arba emocijų raiška valdoma saikingai (41,6%). Šiaulių kolegijos dėstytojai pedagogo kompetenciją sieja su valdoma emocijų raiška (42,9% dėstytojų), su visiškai valdoma bei saikingai valdoma emocijų raiška – 40 procentų.

Statistinės charakteristikos (F-testas ir reikšmingumo lygmuo) rodo, kad statistiškai reikšmingo dažnių vidurkių skirtumo tarp atskirų kolegijų nėra, išskyrus intensyvų emocijos raiškos būdą (28 priedas). Pagal dėstytojų išsilavinimą statistiškai reikšmingų skirtumų taip pat nėra (29 priedas).

Tyrimo metu buvo analizuojama, kaip aktyvumas lemia pedagogų kompetenciją. Kolegijų dėstytojų nuomonė pasiskirstė taip: pedagogo kompetencijai turi įtakos aktyvumas, kai siekiama realizuoti asmenybės potencialą (patirties, mąstymo, jausmų), ne visai suvokiant situaciją (5,6%); aktyvumas, dėstytojų nuomone, reiškiasi tuomet, kai siekiama analizuoti situaciją, ją vertinti ir suvokti (30,2%). Šiems dėstytojams aktyvumas yra svarbus ir tuomet, kai siekiama situaciją įvertinti, ją suvokiant bei suprantant pedagoginės veiklos pasekmes ir rezultatus (43,1%) (9 pav.).

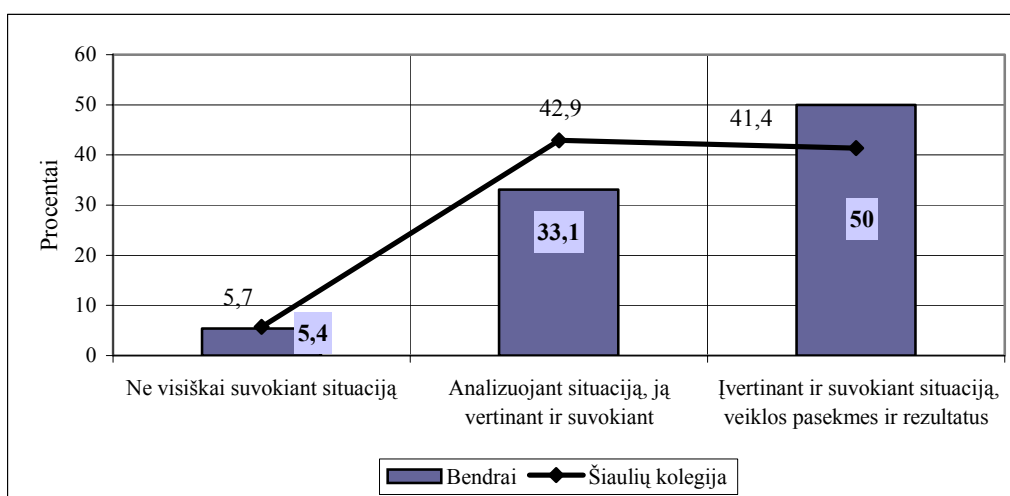
Koreliacijos koeficientai rodo silpną ryšį tik tarp dviejų požymių, kurių procentiniai dažniai yra artimi vienas kitam (9 lentelė).

9 lentelė

Pedagogų aktyvumas suvokiant ir vertinant situacijas (koreliacijos koeficientas)

Pedagogų individualaus aktyvumo ir prigimties raiška situacijose	Siekiant realizuoti asmenybės potencialą (patirties, mąstymo, jausmų), ne visiškai suvokiant situaciją	Siekiant realizuoti asmenybės potencialą, analizuojant situaciją, ją įvertinant ir suvokiant	Siekiant realizuoti asmenybės potencialą, įvertinant ir suvokiant situaciją, pedagoginės veiklos pasekmes ir rezultatus
Siekiami realizuoti asmenybės potencialą (patirties, mąstymo, jausmų), ne visiškai suvokiant situaciją	1	0,036	0,047
Siekiami realizuoti asmenybės potencialą, analizuojant situaciją, ją įvertinant ir suvokiant	0,036	1	-0,202**
Siekiami realizuoti asmenybės potencialą, įvertinant ir suvokiant situaciją, pedagoginės veiklos pasekmes ir rezultatus	0,047	-0,202**	1

** Koeficientai reikšmingi 0,05 lygmeniu.



9 pav. Pedagogų individualaus profesinio kompetentingumo raiška situacijose

9 paveiksle matyti, jog Šiaulių kolegijos dėstytojai (42,9%) aktyvumą, kuris reiškiasi „analizuojant, vertinant ir suvokiant situaciją“, nurodo dažniau, nei kiti.

Aktyvumo reikšmės profesinei kompetencijai analizėje statistiškai reikšmingo skirtumo pagal kolegijas nėra (30 priedas). Priklausomai nuo dėstytojų išsilavinimo pastebėti statistiškai reikšmingi dažnio skirtumai tarp prigimtinio aktyvumo ir siekimo realizuoti potencialą, nors ir ne visiškai suvokiant situaciją (31 priedas). Tačiau dėstytojų išsilavinimas turi įtakos profesinių kompetencijų raidai.

Pedagogų individualios profesinės raiškos motyvaciją apibūdina 9 teiginiai.

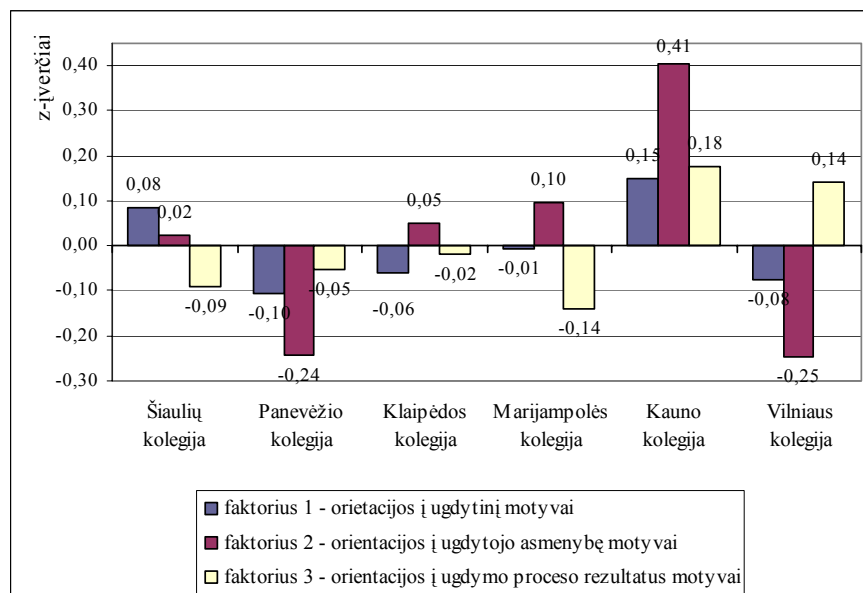
Atlikus faktorinę analizę, iš jų išsiskyrė trys: orientacija į ugdytinį, orientacija į ugdytojo asmenybę ir orientacija į ugdymo proceso rezultatus. Statistiniai rodikliai pateikiami 10 lentelėje.

10 lentelė

Pedagogų individualios profesinės raiškos motyvacija (faktorinė analizė)

Faktoriaus pavadinimas		Faktorinis svoris <i>L</i>	Skiriamoji geba <i>r / itt</i>	<i>KMO</i>	Aprašamoji sklaida %	Cronbach α
Orientacijos į ugdytinį motyvai	Orientacija į bendravimą ir sąveiką su besimokančiu	0,793	0,26	0,50	62,94	0,41
	Jaučia malonumą stebėdami kaip žmogus mokosi, auga kaip asmenybė	0,793	0,26			
Orientacijos į ugdytojo asmenybę siekius motyvai	Orientacija į karjerą	0,712	0,36	0,66	40,55	0,48
	Asmeninės sėkmės motyvacija (noras patirti asmeninės raiškos sėkmę)	0,619	0,27			
	Orientacija į socialinį pripažinimą	0,613	0,27			
	Siekis realizuoti asmenybės potencialą (patirtį, žinias, mokėjimus ir įgūdžius)	0,597	0,26			
Orientacijos į ugdymo proceso rezultatus motyvai	Sėkmingo darbo motyvacija (galutinio rezultato siekimas)	0,792	0,31	0,51	44,78	0,38
	Galutinio kokybiško rezultato siekimas, kurio pagrindas – studento žinios, mokėjimai, įgūdžiai	0,616	0,19			
	Noras darbą atlikti kokybiškai	0,581	0,17			

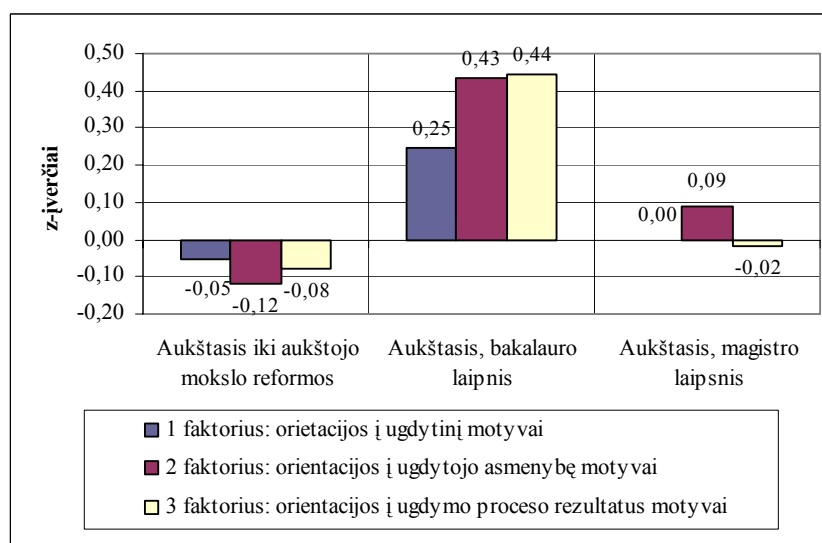
Motyvacijos raiškos faktorių apibūdinysime pagal z-įverčius.



10 pav. Pedagogų individualaus profesinio tapsmo motyvacijos raiška kolegijose

Kauno kolegijos dėstytojai pedagogo kompetenciją stipriau nei kitose kolegijose sieja su motyvacija į ugdytojo asmenybę (0,41), Marijampolės kolegijoje (0,1). Žemiau z-įverčių nulinės ašies išsidėstė Panevėžio ir Vilniaus kolegijų dėstytojų motyvacijos raiška. Šiaulių (0,08) ir Kauno (0,15) kolegijų dėstytojai pedagogo kompetenciją sieja su motyvacija „orientaciją į ugdytinį“, Marijampolės kolegijos z-įverčių stulpelis yra labai artimas nulinei ašiai, kitų kolegijų duomenys išsidėsto žemiau šios ašies. Tik Kauno (0,18) ir Vilniaus (0,14) kolegijų dėstytojai mano, kad motyvacijos raiška, orientuota į „ugdymo proceso rezultatus“, lemia pedagogo kompetenciją, kiti dėstytojai mano, kad ryšio tarp orientacijos į ugdytinį ir į ugdymo proceso rezultatų nėra arba jis yra silpnas.

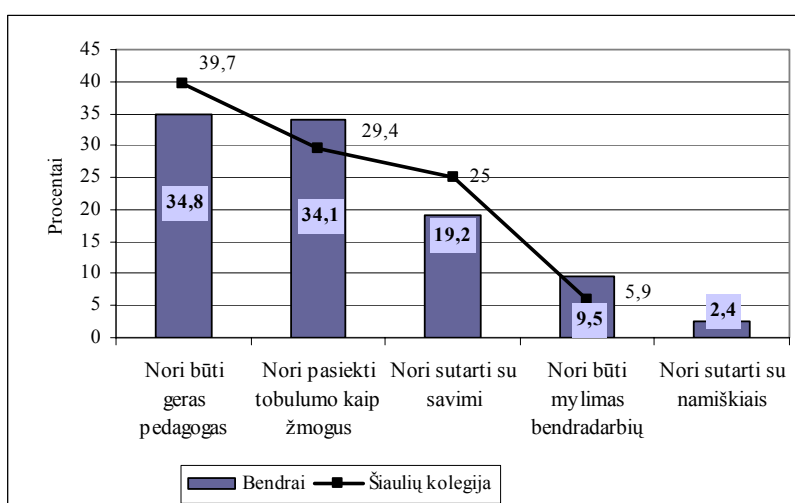
Pedagogų individualaus profesinio tapsmo kompetenciją lemiančių motyvų raiška dėstytojų išsilavinimo aspektu pagal z-įvertį pateikiama 11 paveiksle.



11 pav. Pedagogų individualaus profesinio tapsmo motyvacijos raiška išsilavinimo aspektu

Dėstytojai, turintys aukštąjį išsilavinimą ir bakalauro laipsnį, beveik vienodai vertina du motyvacijos raiškos būdus - orientaciją į ugdytojo asmenybę ir ugdymo proceso rezultatus (0,43 ir 0,44), o pedagoginę kompetenciją mažiau sieja su į ugdytinį orientuotais motyvais (0,25). Dėstytojai, įgiję aukštąjį išsilavinimą (iki aukštojo mokslo reformos), neskiria dėmesio visiems trimis faktoriams, jų rezultatų z-įverčiai išsidėstė žemiau z-įverčių vidurkio tiesės, tačiau beveik prilygsta z-vidurkiams (-0,05, -0,12, -0,08). Kolegijų dėstytojai, turintys aukštąjį išsilavinimą ir magistro laipsnį, dažniau sieja pedagogo kompetenciją su motyvais, orientuotais į ugdytojo asmenybę (0,09), o su ugdymo proceso rezultatais bei ugdytiniu z-įverčiai atitinka visos imties vidurkį.

Kolegijų dėstytojams buvo pateiktas klausimas: „Kodėl sau keliate asmenybės tobulėjimo tikslą“. Rezultatai apibendrinti 12 paveiksle.



12 pav. Individualaus profesinio tobulėjimo tikslai

Galima pastebėti, kad visai tiriamųjų imčiai yra svarbūs du asmenybės tobulėjimo tikslai: „noras būti geru pedagogu“ (34,8%) ir „noras pasiekti tobulumo“ (34,1%). Šiaulių kolegijos dėstytojai siekia panašių tikslų: didesnė dėstytojų dalis nori būti „gerais pedagogais“ (39,7%), „pasiekti tobulumo“ - mažesnė dalis (29,4%). Šiaulių kolegijos ir kitų kolegijų dėstytojų dalis pasirinko teiginį „nori sutarti su savimi“ (25,0% ir 19,2%). Tačiau teiginys „noriu būti mylimas bendradarbių“ buvo pasirinktas kur kas rečiau nei kitų kolegijų dėstytojų (5,9% ir 9,5%).

Tobulėjimas profesinėje veikloje yra procesas, kurį lemia daugybė veiksnių. Norint nustatyti, kurie iš jų yra svarbūs dėstytojams tobulėjant profesinėje veikloje, buvo pateikti keturi teiginiai. Statistinių duomenų rezultatai pateikti 34 priede. Svarbiausias veiksnys, išskirtas dėstytojų, yra „pedagoginės literatūros studijavimas“ (34,60%). Šiaulių kolegijos dėstytojams šio veiksnio įtaka taip pat yra svarbi (37,14%). Dėstytojų nuomone, nuolatinė savo veiklos analizė taip pat padeda tobulėti profesinėje veikloje (32,26%). Šiaulių kolegijos dėstytojams šis veiksnys taip pat yra svarbus (34,29%). Kitų veiksnių reikšmingumas nėra didelis ir beveik vienodas visai tiriamųjų imčiai. Šiaulių

kolegijos dėstytojams yra svarbūs šie veiksniai: „savęs stebėjimas“ (17,14%), „nuolatinis įsiklausymas į kito nuomonę“ (10,0%).

Dispersinės analizės būdu patikrintas dažnių (vidurkių) skirtumas kolegijų ir dėstytojų išsilavinimo aspektais: statistiškai reikšmingo dažnių vidurkių skirtumo kolegijose nėra ($F = 0,785$, $p = 0,561$), nėra šio skirtumo ir tiriamųjų grupėse pagal išsilavinimą ($F = 0,506$, $p = 0,679$).

2.3. Pedagogų individualaus atitikimo profesinei veiklai suvokimas

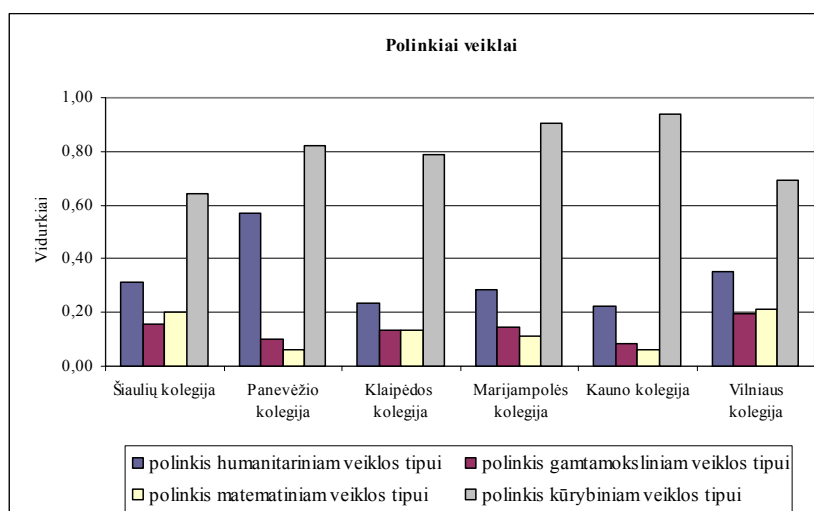
Tyrimo metu išryškėjo dėstytojų polinkis į tam tikrus veiklos tipus (humanitarinis, gamtamokslinis, matematinis, kūrybinis) bei jų įtaka pedagogo kompetencijoms (22 priedas). Labiausiai dėstytojai linkę pedagogo individualiai profesinei kompetencijai priskirti kūrybinius polinkius (78,59%). Kitiems polinkiams skiriamas mažesnis dėmesys. Panašūs rezultatai yra ir Šiaulių kolegijoje.

Taikant dispersinę analizę ANOVA nustatomas dažnių vidurkių skirtumas kolegijose. Nustatyta, kad skirtingų kolegijų dėstytojai skirtingai vertina kūrybinių ir humanitarinių polinkių įtaką individualioms pedagoginėms kompetencijoms (23, 24 priedai).

Skirtumai tarp dažnių (kūrybiniai ir humanitariniai polinkiai) gali būti paaiškinti kolegijose rengiamų specialistų kryptimi, pvz., Kauno kolegija rengia meno srities specialistus, todėl dėstytojų nuomonė apie kūrybinius polinkius yra stipresnė. Dėstytojų polinkiams (kūrybiniais ar humanitariniais) veiklos tipams išsilavinimas nėra reikšmingas (25 priedas).

Nustatytas koreliacinis ryšys tarp pedagogų polinkių veiklos tipams (kūrybinei ar humanitarinei veiklai) (26 priedas). Silpnas koreliacinis ryšys nustatytas tarp polinkių matematiniam ir gamtamoksliniam veiklos tipui ($r = 0,327$) bei tarp polinkių kūrybinei ir humanitarinei veiklai ($r = -0,26$). Tarp kitų požymių koreliacinio ryšio nėra.

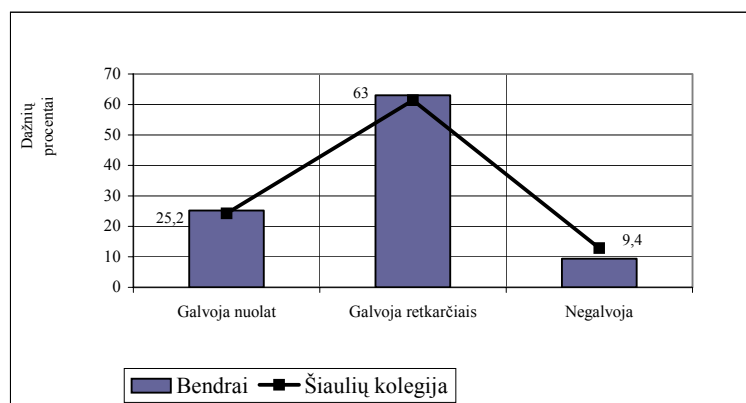
Polinkiai į veiklos tipus (humanitarinis, matematinis, gamtamokslinis ir kūrybinis) pagal kolegijas analizuojami 13 paveiksle.



13 pav. Dėstytojų polinkiai veiklos tipui kolegijose

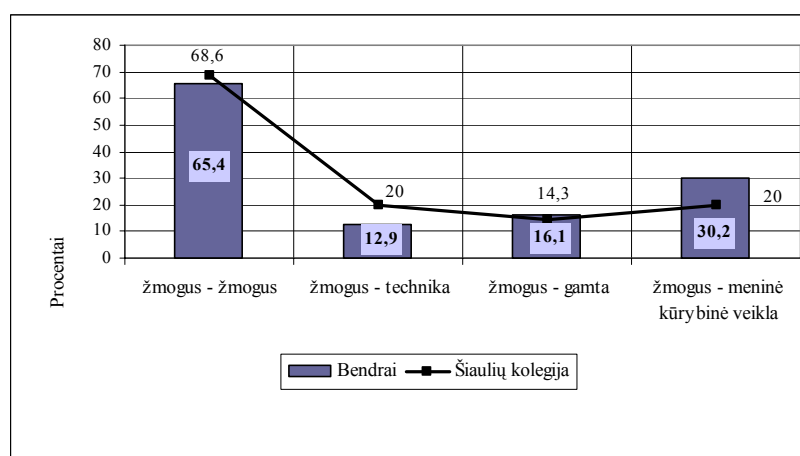
Visų kolegijų dėstytojai dažniausiai išskiria polinkį kūrybiniam veiklos tipui, po to - humanitarinei veiklai. Matematiniai ir gamtamoksliniai polinkiai, dėstytojų nuomone, reikšmingos įtakos pedagogų individualiam profesiniam tapsmui neturi.

Kolegijų dėstytojai tyrimo metu atsakė į klausimą: „Ar Jūs pagalvojate, kaip Jūsų pedagoginė veikla atitinka Jūsų prigimtį?“. Teiginys „galvoju, kai reikalauja situacija“ iš klausimyno pašalintas, nes nei vienas nepritarė tokiai nuostatai. Taigi iš trijų teiginių nustatyti atsakymų dažnių vidurkiai ir jie palyginti su Šiaulių kolegijos dėstytojų atsakymais. Analizės rezultatai pateikti 14 paveiksle.



14 pav. Pedagoginės veiklos atitikimas prigimčiai

Dauguma kolegijų dėstytojų apie pedagoginės profesinės veiklos atitikimą savo prigimčiai „galvoja tik retkarčiais“ (63%), Šiaulių kolegijos (61,4%), o galvoja „nuolat“ - 25,2 procentai dėstytojų. Patikrinome, ar yra statistiškai reikšmingas dažnių vidurkių skirtumas kolegijose. Dispersinės analizės rezultatas atskleidė, kad tarp kolegijų statistiškai reikšmingo skirtumo nėra ($F = 0,557$, $p = 0,733$). Nagrinėjant šiuos požymius išsilavinimo aspektu taip pat nustatyta, kad statistiškai reikšmingo dažnių vidurkių skirtumo nėra ($F = 0,826$, $p = 0,480$). Tyrimo metu kolegijų dėstytojus pagal polinkius galima buvo suskirstyti į keturias grupes (15 pav.):



15 pav. Pedagogų polinkis veiklos sferai

Duomenys paaiškinami kolegijose vykdomomis studijų programomis, pvz., Šiaulių kolegijoje yra daug technologijos studijų srities dalykų, kuriems dėstyti reikia techninio polinkio specialistų, todėl šioje kolegijoje daugiau dėstytojų pažymėjo prigimtinių polinkį „žmogus – technika“.

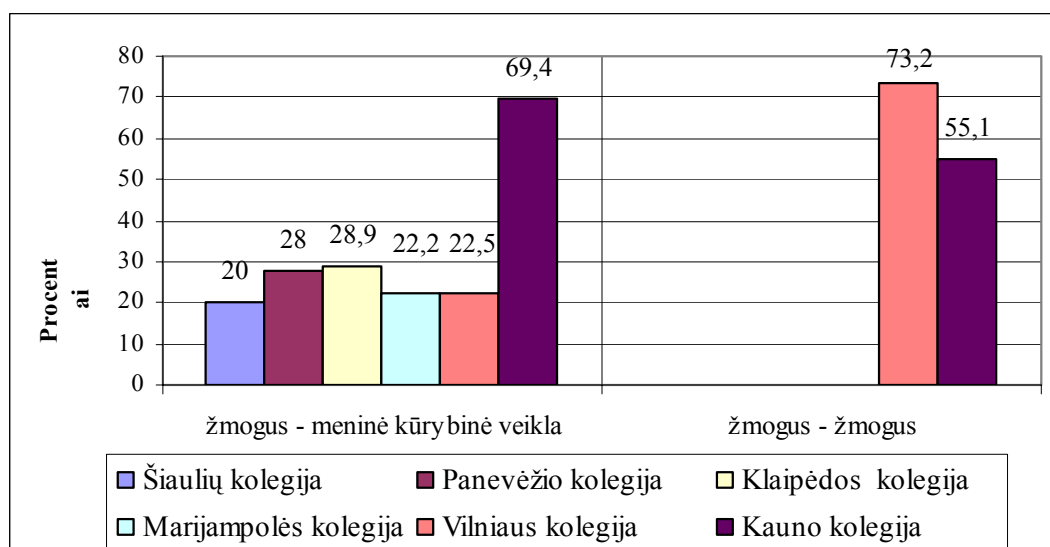
Dėstytojų polinkių dažnių vidurkių skirtumo paieškos analizė pateikta 32 priede. Statistiškai reikšmingas rezultatų dažnių vidurkių skirtumas kolegijose yra ryškus šiuose polinkiuose: „žmogus – žmogus“ ir „žmogus – meninė, kūrybinė veikla“. Dispersinės analizės būdu nustatyta, kurių kolegijų rezultatai išsiskiria iš bendros tiriamųjų imties (11 lentelė).

11 lentelė

Pedagogų polinkių skirtumai kolegijose (ANOVA, *Scheffė*)

Prigimtiniai polinkiai	(I) Kolegijos pavadinimas	(J) Kolegijos pavadinimas	Vidurkių skirtumas (I-J)	Reikšmingumo lygmuo, <i>p</i>
Žmogus – žmogus	Kauno kolegija	Vilniaus kolegija	-0,32	0,019
Žmogus – meninė kūrybinė veikla	Kauno kolegija	Šiaulių kolegija	0,49	0,000
		Panevėžio kolegija	0,43	0,001
		Klaipėdos kolegija	0,38	0,018
		Marijampolės kolegija	0,46	0,000
		Vilniaus kolegija	0,44	0,000

Kadangi yra nustatytas dažnių skirtumas (11 lentelė) tarp atskirų kolegijų, būtina nustatyti ir konkretų skirtumą pagal pedagogų polinkius veiklos sritims (16 pav.).



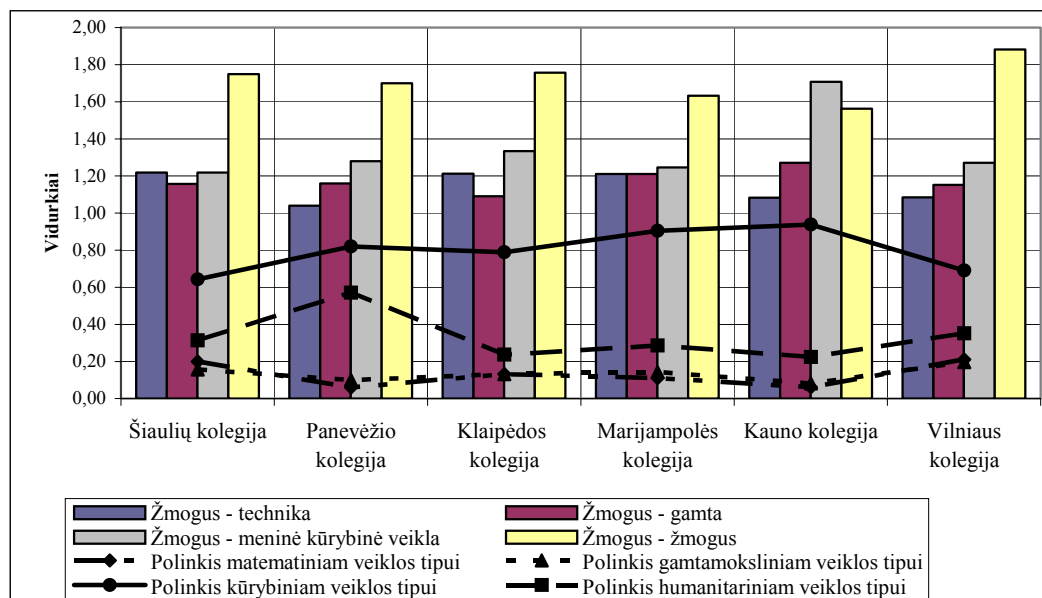
16 pav. Pedagogų polinkiai kolegijose

Rezultatai rodo, kad Kauno kolegijos dėstytojai dažniau išskiria (36,4%) polinkį „žmogus - meninė kūrybinė veikla“. Tai paaiškinama kolegijos rengiamų specialistų profiliu. Kitas polinkis „žmogus – žmogus“ buvo skirtingai įvertintas Klaipėdos ir Kauno kolegijose (73,2% ir 55,1%).

Profesinių polinkių pasiskirstymas kolegijose pavaizduotas 33 priede.

Tyrimo rezultatai atskleidė, kad dauguma kolegijų dėstytojų turi polinkį veiklos sričiai „žmogus – žmogus“ (68,6%) bei meninei kūrybinei veiklai (30,2%).

Duomenys apie dėstytojų polinkius veiklos tipui, susietus su dėstytojų polinkiais veiklos sritims, pateiksime 17 paveiksle.



17 pav. Dėstytojų polinkiai veiklos sričiai ir veiklos tipui kolegijose

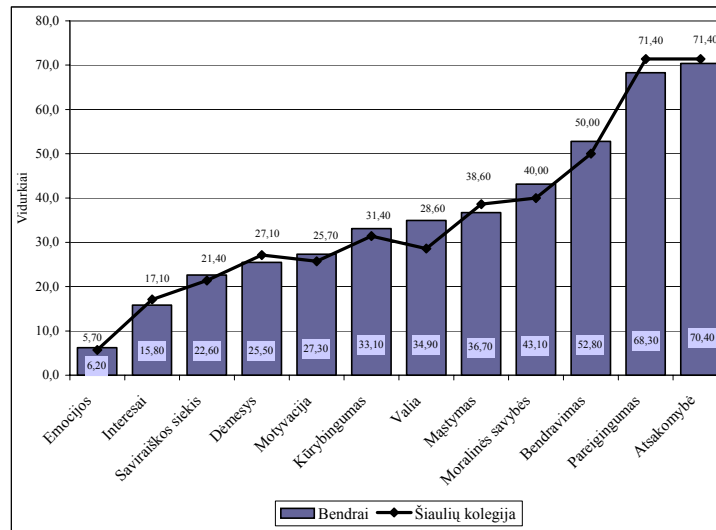
Analizuojant duomenis ryškėja tokia tendencija: dėstytojai turi daugiau polinkių veiklos sričiai nei veiklos tipui. Labiausiai išsiskyrė polinkis kūrybiniam veiklos tipui, mažiau – matematiniam, mažiausiai – gamtamoksliniam ir humanitariniam. Iš veiklos sričių labiausiai išsiskiria sritis „žmogus-žmogus“.

Kolegijų dėstytojai, dalyvavę tyrime, nurodė, kad jie yra realios savivertės žmonės ir apibūdino asmenybės bruožus, kuriais jie yra labiausiai patenkinti.

Pedagogų individualaus atitikimo profesinei veiklai suvokimas analizuotas per jiems reikšmingus asmenybės bruožus, kuriais jie apibūdino tinkamumą profesinei veiklai ir atsakomybę.

Dėstytojai nurodė 12 bruožų, kurie jiems yra svarbūs, apibūdinant individualų atitikimą profesinei veiklai (18 pav.).

Dėstytojai dažniau nurodė tuos bruožus, kurie yra reikšmingi sąveikaujant su kitais: „atsakomybę“ (70,40%), „pareigingumą“ (68,30%), „bendravimą“ (52,80%), „moralumą“ (43,10%). Kitiems dėstytojams svarbūs bruožai yra šie: „mąstymas“ (36,7%), „valia“ (34,90%), „kūrybingumas“ (33,10%), „motyvacija“ (27,30%). Šiaulių kolegijos dėstytojai labiau nei kitų kolegijų išskiria atsakomybę (71,4%), pareigingumą (71,4%), interesus (17,1%).



18 pav. Kolegijų pedagogų individualiam profesiniam tapsmui reikšmingi asmenybės bruožai

Taigi didžioji tiriamųjų dalis išskyrė bruožus, kurie atspindi požiūrį į darbą (pareiškumas, atsakingumas). Asmenybės bruožai, kurie yra reikšmingi individualaus dėstytojų potencialo augimui (motyvacija, kūrybingumas) yra jiems kur kas mažiau svarbūs, o saviraiškos siekis yra reikšmingas tik mažai daliai tiriamųjų (18 pav.). Atlikus dispersinę analizę gauti rezultatai pateikti 35 priede. Įvertinus šios lentelės rezultatus, galima teigti, kad tik du asmenybės bruožai išsiskiria iš bendrųjų rezultatų – tai „interesas“ ($p = 0,024$) ir „kūrybingumas“ ($p = 0,04$).

Taikant dispersinės analizės ANOVA *Scheffe* metodą, nustatyta, kurių kolegijų dėstytojų atsakymai itin išsiskiria. Rezultatai pateikiami 12 lentelėje.

Nustatant atskirų kolegijų pedagogų nurodytą bruožų reikšmingumo lygmenį, Klaipėdos ir Marijampolės kolegijose ypač išryškėjo „intereso raiška“ ($p = 0,024$), Vilniaus ir Kauno kolegijose – „kūrybingumas“ (36 priedas).

12 lentelė

Pedagogams reikšmingi asmenybės bruožai (ANOVA, *Scheffe*)

Bruožas	Kolegija (I)	Kolegija (J)	Rezultatų vidurkių skirtumai (I-J)	Reikšmingumo lygmuo, p
Intereso raiška	Klaipėdos kolegija	Marijampolės kolegija	0,25	0,024
Kūrybingumas	Vilniaus kolegija	Kauno kolegija	-0,35	0,004

Daugiau nei pusė Kauno kolegijos dėstytojų išskiria „kūrybingumą“ (57,1%), o Šiaulių kolegijos dėstytojų jį išskiria tik trečdalis (31,4%). „Interesas“ rečiau yra akcentuojamas Marijampolės kolegijoje (6,3%), dažniau Šiaulių kolegijoje (17,1%) ir dažniausiai Klaipėdos verslo ir technologijų kolegijoje (31,5%).

Naudojant pedagogui reikšmingus asmenybės bruožus, dėstytojų išsilavinimas nėra statistiškai reikšmingas, išskyrus „bendravimą“. Nustatytas skirtumas tarp aukštąjį išsilavinimą bei magistro

laipsnį turinčių ir aukštąjį išsilavinimą (iki aukštojo mokslo reformos) įgijusių dėstytojų: vidurkių skirtumas ($p = 0,17$, $p = 0,018$).

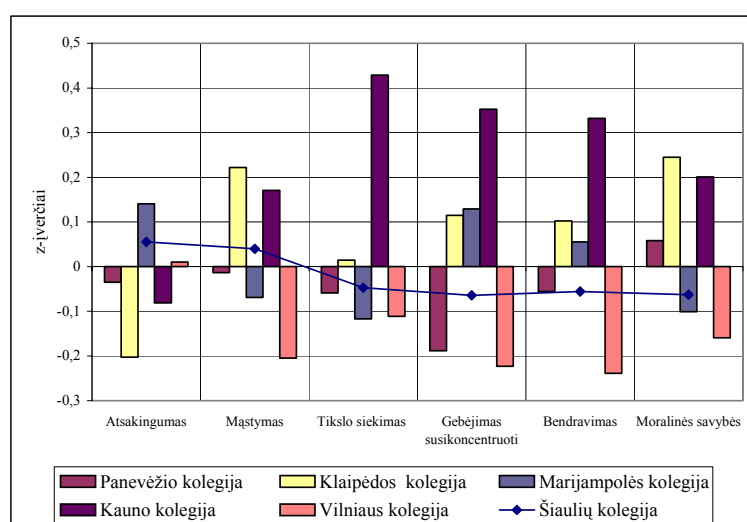
Atlikta dėstytojų asmenybės bruožų faktorinė analizė leidžia nustatyti skiriamąsias gebas (r / itt), faktorinį svorį, aprašomąją sklaidą, KMO, Chronbacho koeficientą α . Trijų bruožų skiriamosios gebos mažesnės už leistiną 0,2, todėl iš klausimyno reikėjo pašalinti šiuos bruožus: „emocijos“ (0,19), „interesai“ (0,16) ir „maštymas“ (0,18). Atliktos faktorinės analizės būdu išskirti 3 bruožai, kurių statistiniai rodikliai pateikti 13 lentelėje.

13 lentelė

Asmenybės bruožų faktorinė analizė

Faktoriaus apibūdinimas	Bruožai	Faktorinis svoris L	Skiriamoji geba r / itt	KMO	Aprašomoji sklaida %	Cronbach α
Atsakingumas	Pareigingumas	0,812	0,32	0,50	65,89	0,48
	Atsakomybė	0,812	0,32			
Tikslo siekimas	Saviraiškos siekis	0,724	0,30	0,592	47,82	0,45
	Kūrybingumas	0,689	0,27			
	Motyvacija	0,660	0,25			
Gebėjimas susikcentruoti	Dėmesys	0,739	0,32	0,50	54,69	0,48
	Valia	0,739	0,32			

Faktorinėje analizėje liko neįvertinti du bruožai: „bendravimas“ ir „moralinės savybės“, jų nepavyko susieti nei su vienu faktoriumi. Dėstytojų atsakymų vidurkiai transformuojami į z-įverčius, faktoriai ir z-įverčiai pavaizduoti 19 paveiksle, atskleidžiant asmenybės bruožų pasiskirstymą kolegijose.



19 pav. Asmenybės bruožų pasiskirstymas kolegijose

Analizuodami asmenybės bruožų pasiskirstymą kolegijose, galime konstatuoti, kad: 1) *Kauno kolegijos* dėstytojai labiausiai išskiria „tikslo siekimo“, „gebėjimo susikcentruoti“, „bendravimo bei

moralinių savybių“ raišką: 2) Klaipėdos verslo ir technologijų kolegijos dėstytojai labiausiai akcentuoja „moralines savybes“, „mąstymą“, „gebėjimą susikonsoliduoti“, rečiau – „bendravimą“; 3) Marijampolės kolegijos dėstytojai dažniausiai išskiria „atsakingumą“, „gebėjimą susikonsoliduoti“ ir „bendravimą“; 4) Šiaulių kolegijos – „atsakingumą“ bei „mąstymą“; 5) Panevėžio kolegijos – „moralines savybes“; 6) Vilniaus kolegijos dėstytojai pažymėjo tik vieną, jiems labiausiai reikšmingą bruožą – „atsakingumą“.

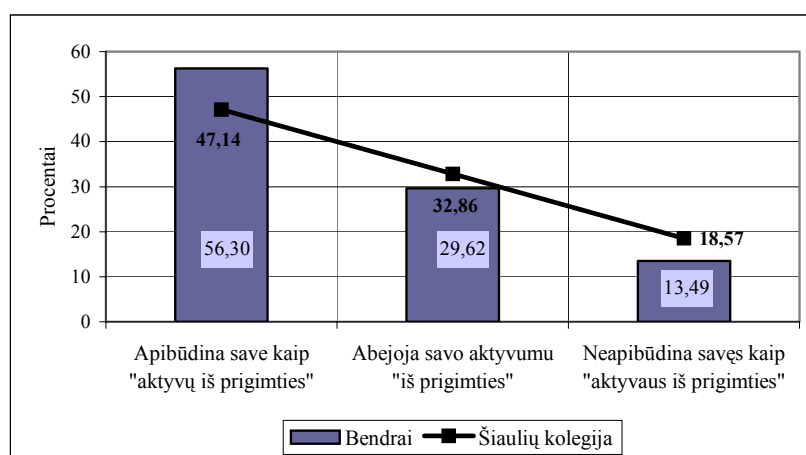
Kolegijų dėstytojai labiausiai išskiria atsakomybės bruožą (42,86%), be to, net 21,43 proc. „planuoja savo veiklą“, 14,29 proc. - „niekada nekaltina aplinkinių“. Rečiausiai dėstytojai „pasitiki tik savimi“ - 2,86 proc. (37 priedas).

Atlikus dispersinę analizę atsakymų vidurkių skirtumas kolegijose nenustatytas ($F = 0,881$, $p = 0,494$), taip pat nenustatytas skirtumas tarp skirtingą išsilavinimą turinčių dėstytojų ($F = 3,122$, $p = 0,026$).

Didžioji dalis (92,7%) tyrime dalyvavusiųjų dėstytojų nenurodė, kad jie jaučia atsakomybę už savo sėkmę ar nesėkmę. Dėstytojai taiko įvairius būdus savivertei nustatyti. 38 priede matome, kad dėstytojų atsakymai į klausimą „Kas Jus vertina?“, pasiskirstė taip: „save analizuoja patys“ (47,14%) ir „įvertina kiti“ (38,57%). Savęs vertinimui tik nedidelė dalis dėstytojų (10,0%) taiko specialius diagnostinius metodus. Taigi dėstytojai, vertindami save labiau pasitiki savianalize ir kitų nuomone nei diagnostikos metodais. Šiaulių kolegijos dėstytojų atsakymai šiuo atžvilgiu nesiskiria.

Taikant dispersinę analizę statistiškai reikšmingas vidurkių dažnių skirtumas nenustatytas nei kolegijų ($F = 1,131$, $p = 0,344$), nei išsilavinimo ($F = 0,662$, $p = 0,576$) atžvilgiu.

Kolegijų dėstytojai, dalyvavę tyrime, apibūdino prigimtinio aktyvumo raišką. Rezultatai apibendrinti 20 paveiksle:

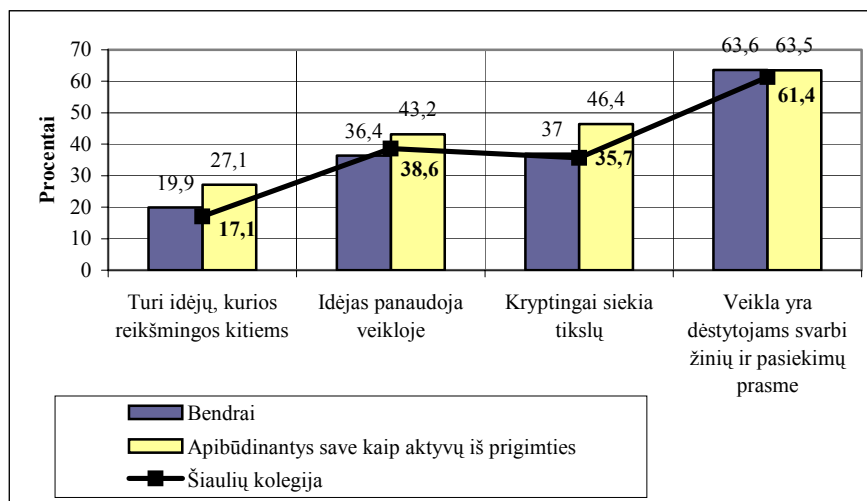


20 pav. Savęs apibūdinimas per prigimtinio aktyvumo raišką

Daugiau nei pusė dėstytojų (56,3%) apibūdino save kaip „aktyvų iš prigimties“, mažesnė dalis tuo abejoja (29,63%) ir tik nedidelė dalis neapibūdino savęs kaip „aktyvaus iš prigimties“ (13,49%). Panašios nuomonės yra ir Šiaulių kolegijos dėstytojai.

Statistiškai reikšmingo dažnių vidurkių skirtumo pagal kolegijas ($F = 1,266$, $p = 0,278$) ir pagal dėstytojų išsilavinimą ($F = 1,076$, $p = 0,359$) nėra.

Kaip dėstytojai, priskiriantys save „aktyviems iš prigimties“ grupei, atskleidžia savybes, nusakančias aktyvumą, panagrinėta 21 paveiksle.



21 pav. Savybės, nusakančios aktyvumą

Dėstytojams, priskiriantiems save „aktyviems iš prigimties“, yra būdingi šie aktyvumo bruožai: „veikla svarbi žinių ir pasiekimų prasme“ (63,5%). Kitos dvi savybės: „kryptingai siekti tikslų“ (37%) ir „idėjas panaudoti veikloje“ (36,4%) dėstytojams yra mažiau svarbios. „Aktyvūs iš prigimties“ dėstytojai šiuos bruožus vertina kitaip: beveik pusei iš jų yra būdingas „kryptingas tikslų siekimas“ (46,4%), o „idėjų naudojimas savo veikloje“ yra būdingas 43,2%.

Tarp Šiaulių kolegijos dėstytojų daugiau nei trečdalis yra „kryptingai siekiančių tikslų“ (35,7%) ir „idėjas naudojančių veikloje“ (38,6%). Tarp kitų kolegijų dėstytojų tokių yra mažiau - (19,9%), o „turinčių idėjų, kurios yra reikšmingos kitiems“ – 36,4%. Šiaulių kolegijos dėstytojų, apibūdinančių save „aktyvus iš prigimties“ yra mažiau (17,1%)

Dėstytojų aktyvumą apibūdinančių bruožų dažnių vidurkių skirtumai kolegijų ir išsilavinimo aspektais patikrinti taikant dispersinę analizę. Rezultatai pateikti 48, 49 prieduose. Statistiškai reikšmingų skirtumų tarp nagrinėjamų bruožų nėra.

Nustatyti koreliacijos koeficientai tarp dėstytojų aktyvumą nusakančių bruožų. Rezultatai apibūdinti 14 lentelėje.

Aktyvumo raiškos bruožų koreliacijos koeficientai

Aktyvumo raiškos bruožai	Kryptingai siekia tikslų	Turi idėjų, kurios reikšmingos kitiems	Idėjas panaudoja veikloje	Veikla yra svarbi žinių ir pasiekimų prasme
Kryptingai siekia tikslų	1	0,044	0,129*	-0,116*
Turi idėjų, kurios reikšmingos kitiems	0,044	1	0,157**	-0,157**
Idėjas panaudoja veikloje	0,129*	0,157**	1	-0,214**
Veikla yra svarbi žinių ir pasiekimų prasme	-0,116*	-0,157**	-0,214**	1

* Koreliacijos koeficientai reikšmingi 0,05 lygmeniu.

** Koreliacijos koeficientai reikšmingi 0,01 lygmeniu.

Koreliacijos koeficientai rodo, kad tik tarp atskirų aktyvumo raiškos bruožų „Idėjas panaudoju veikloje“ ir „Veikla yra svarbi žinių ir pasiekimų prasme“ yra silpnas koreliacinis ryšys (-0,214). Tarp kitų savybių - „Kryptingai siekiu tikslų“ ir „Turiu idėjų, kurios reikšmingos kitiems“ koreliacinio ryšio nėra. Taigi kolegijų dėstytojai aktyvumą linkę labiau sieti su veikla nei su tikslais ar idėjų sklaida.

2.4. Savęs pažinimo patirtis: kryptys, būdai, turinys

Kolegijų dėstytojai savęs pažinimui taiko mokslinėje literatūroje pateiktus testus (46,43%). Ypač tai būdinga Šiaulių kolegijos dėstytojams (32,90%) be to, Šiaulių kolegijos dėstytojai savęs pažinimui dažnai taiko testus, kuriuos randa populiarioje literatūroje (35,7%). Kitų kolegijų dėstytojai šiuos testus taiko rečiau (25,0%). Kolegijų dėstytojai gana retai taiko testus, kuriuos pasiūlo jiems pažįstami žmonės ar draugai (7,14%). Itin retai juos taiko Šiaulių kolegijos dėstytojai (5,7%). Galima teigti, jog kolegijų dėstytojai savęs pažinimui dažniausiai taiko tuos testus, kuriuos jie randa populiariojoje periodinėje spaudoje, rečiau – tuos, kurie yra mokslinėje literatūroje. Šioje srityje jie taip pat beveik nesinaudoja draugų ir pažįstamų pagalba.

Nustatėme, ar dėstytojų naudojami savęs pažinimo diagnostiniai būdai skiriasi atskirose kolegijose. Dispersinės analizės rezultatai atskleidė, kad esminio skirtumo tarp dėstytojų naudojamų būdų atskirose kolegijose nėra ($F = 1,340$, $p = 0,248$). Nėra skirtumo naudojant savęs pažinimo būdus pagal išsilavinimą skirtingose grupėse ($F = 0,361$, $p = 0,781$).

Kolegijų dėstytojams buvo pateikiami teiginiai: „Žinote, kaip Jus vertina kiti?“ ir „Ar Jums svarbu, kaip Jus kiti vertina?“. Gautus atsakymus apibendrinome 40 priede.

Atsakymai atskleidė, kad kolegijų dėstytojams yra svarbus kitų vertinimas nepriklausomai nuo to, ar jie apie tai žino (65,45%) ar nežino (47,83%). Yra dėstytojų, kuriems kitų vertinimas yra svarbus (65,45%). Dėstytojų, žinančių, kaip juos vertina kiti, yra beveik ketvirtadalis (23,56%), abejojančių, ar kiti juos vertina - 8,87 proc. ir visai nieko apie tai nežinančių - 17,39 proc. Tik labai maža dalis (1,05%) dėstytojų žino, kaip juos vertina kiti, bet tai jiems nėra svarbu arba „nelabai svarbu“ (9,42%).

Skirtumas tarp dėstytojų grupių (41 priedas) nustatytas dispersinės analizės būdu. Dėstytojai, kurie žino, kaip juos vertina kiti, abejoja, jog žino kaip juos kiti vertina, taip pat nežinančių arba žinančių, kaip juos vertina kiti, bet „tai jiems nėra svarbu“, statistiškai nėra reikšmingi.

Atlikta koreliacinė analizė, jos rezultatai pateikti 15 lentelėje.

15 lentelė

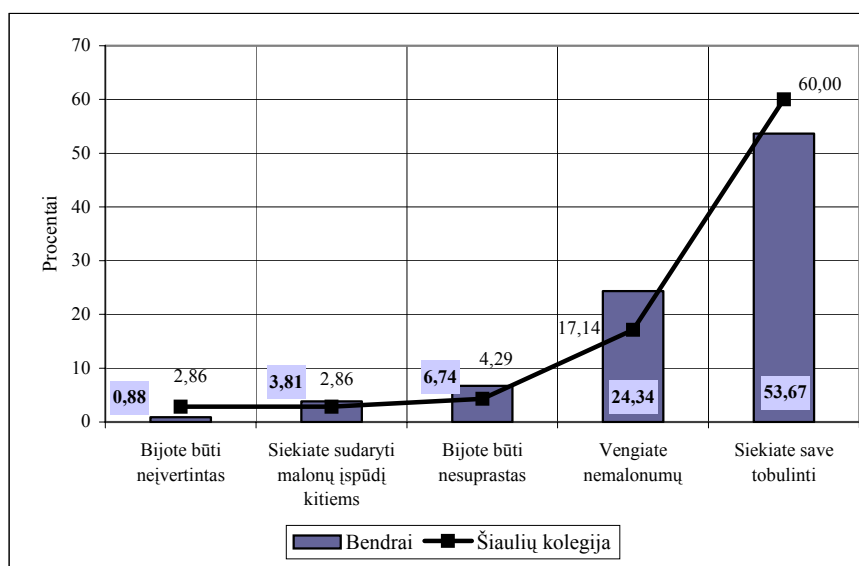
Kitų vertinimo ir nuomonės žinojimo svarbos koreliacijos koeficientai

Požymiai	Žino, kaip Juos vertina kiti	Jiems svarbu, kaip kiti Juos vertina
Žino, kaip Juos vertina kiti	-	0,224*
Jiems svarbu, kaip kiti Juos vertina	0,224*	-

* reikšmingumo lygmuo 0,01.

Koreliacinis ryšys tarp požymių: „Žino, kaip Juos vertina kiti“ ir „Ar Jiems svarbu, kaip kiti Juos vertina“ yra silpnas.

Panagrinėsime dėstytojų savikontrolės priežastis ir taikomus būdus (22 pav.)



22 pav. Savikontrolės priežastys

Savikontrolės priežastis dėstytojais pagal reikšmingumą suskirstė taip: „siekimas save tobulinti“ (53,67%), „vengimas nemalonumų“ (24,32%), „baimė būti nesuprastiems“ (6,74%). Nereikšmingos yra šios priežastys: „siekimas sudaryti malonų išpūdį kitiems“ (3,81%) ir „baimė būti neįvertintiems“ (0,88%). Galima formuluoti išvadą, kad savikontrolė kolegijų dėstytojais „siekiama tobulėti“ arba „nori išvengti nemalonumų dėl netinkamos profesinės raiškos ar elgsenos“. Taigi savikontrolė yra labiausiai sąlygojama savisaugos „nemalonumų vengimas“ ir edukacinių paskatų „siekimo tobulėti“. Tačiau savisaugos priežastys dėstytojais yra svarbesnės už edukacines. Šiaulių kolegijos dėstytojais savikontrolės būdu taip pat dažniausiai „siekiama save tobulinti“ (53,6%), nori „išvengti nemalonumų“ (24,3%), „bijo būti nesuprasti“ (6,74%). Dėstytojų išsilavinimas nėra statistiškai reikšmingas veiksnys.

Nustatytos dėstytojų labiausiai kontroliuojamos veiklos sritys (42 priedas). Išryškėjo sritys, kurios pedagogams yra labai mažai svarbios: „mimika“ (0,29%), „gestai“ (0,6%), „judesiai“ (1,47%). Tokie dažniai yra neinformatyvūs ir todėl klausimai apie šias sritis gali būti pašalinti iš klausimyno. Labiausiai kontroliuojamos sritys tyrime dalyvavusiems kolegijų dėstytojams yra šios: „pedagoginė veikla“ (26,98%), „elgesys“ (21,99%), „nuotaika“ (15,54%), „kalba“ (13,20%). „Interesai“ (4,11%), „motyvai“ (7,92%), „santykiai“ (7,92%) yra kontroliuojami tik labai mažos dalies dėstytojų. Tai yra būdinga ir Šiaulių kolegijos dėstytojams.

Statistiškai reikšmingų skirtumų nenustatyta nei kolegijų ($F = 0,285$, $p = 0,921$), nei dėstytojų išsilavinimo ($F = 0,755$, $p = 0,52$) atžvilgiu.

Savikontrolėi dėstytojai taiko įvairius būdus. Savikontrolės būdų pasirinkimo dažniai pateikti 43 priede. Dėstytojai dažniausiai taiko šiuos savikontrolės būdus: „savianalizę“ - 76 proc., „savęs stebėjimą“ - 49 proc., „kitų stebėjimą“ - 24,6 proc. ir „klausinėja kitų apie save“ - 9,7 procentai apklaustųjų. Šiaulių kolegijos dėstytojų taikomi savikontrolės būdai iš esmės sutampa su kitų kolegijų dėstytojų taikomais būdais. Neryškūs skirtumai yra tik taikant „savianalizę“ (70% ir 76%) bei „klausinėjimą kitų apie save“ (8,6% ir 9,7%).

Taikydami dispersinę analizę (44, 45 priedai), nustatėme dėstytojų taikomų būdų „kitų stebėjimo“ ir „klausinėjimo kitų apie save“ vidurkių skirtumus bei reikšmingumo lygmenis pagal kolegijas ir dėstytojų išsilavinimą. Rezultatai apibendrinti 16 ir 17 lentelėse.

16 lentelė

Savikontrolės būdai kolegijose (ANOVA, Scheffe)

Savikontrolės būdas	Kolegija (I)	Kolegija (J)	Rezultatų vidurkių skirtumai (I-J)	Reikšmingumo lygmuo p
Kitų stebėjimas	Panevėžio kolegija	Kauno kolegija	0,29*	0,020
	Kauno kolegija	Vilniaus kolegija	-0,28*	0,029

17 lentelė

Savikontrolės būdų ryšys su dėstytojų išsilavinimu (ANOVA, Scheffe)

Savikontrolės būdas	Išsilavinimas (I)	Išsilavinimas (J)	Rezultatų vidurkių skirtumai (I-J)	Reikšmingumo lygmuo p
Kitų klausinėjimas	Aukštasis iki aukštojo mokslo reformos	Aukštasis, bakalauro laipsnis	0,179*	0,020

Dėstytojų taikomi savikontrolės būdai kolegijose pavaizduoti 46 priede, o jų taikymas skirtingą išsilavinimą turinčių dėstytojų 47 priede.

Savikontrolėi kolegijų dėstytojai dažniausiai taiko „savianalizę“ (rezultatų dažniai nuo 87,3% iki 70%), „savęs stebėjimą“ (nuo 40,8% iki 65,3%). Kauno kolegijos dėstytojams šie būdai vienodai reikšmingi: „savianalizę“ taiko 67,3 proc., „savistabą“ - 65,3 proc. Didžiausias skirtumas tarp šių dviejų būdų taikymo yra Vilniaus kolegijoje: „savianalizę“ taiko 87,3 proc., „savistabą“ - dvigubai mažiau (40,8%) dėstytojų. Labiausiai pastebimas skirtumas tarp rečiausiai taikomo savikontrolės būdo - „kitų klausinėjimas apie save“ yra tarp Panevėžio kolegijos dėstytojų (20%). Menkas dėmesys tokiam savęs pažinimo būdai yra būdingas ir Vilniaus kolegijos dėstytojams (7%).

Skirtingą išsilavinimą turintys dėstytojai taiko skirtingus savikontrolės būdus.

Magistro laipsnį turintys dėstytojai daugiau nei kiti „save analizuoja“ ir „stebi“, o turintys tik bakalauro laipsnį dažniau „stebi kitus“ bei „klausinėja apie save“. Tai galima paaiškinti jaunesnių dėstytojų, turinčių bakalauro laipsnį, pedagoginės patirties stoka.

Galima formuluoti išvadas apie dėstytojų savęs pažinimo patirtį, savianalizės, savikontrolės būdus ir sritis. Dėstytojai savęs pažinimui dažniausiai taiko mokslinėje literatūroje siūlomus diagnostinius būdus (46,3%), svarbiausias savikontrolės motyvas - „siekimas tobulėti“ (53,6%), labiausiai paplitęs savikontrolės būdas – „savianalizė“ (76%), o dažniausiai kontroliuojama sritys – „profesinė veikla“ (26,98%) ir „elgesys“ (21,99%). Savęs pažinimo priežastys tarp atskirų kolegijų dėstytojų skiriasi nežymiai. Dėstytojai žino, kaip juos vertina kiti ir tai jiems yra svarbu.

Nustatant dėstytojams būdingą individualumo suvokimą svarbu žinoti, ar jie pažįsta ir suvokia save kaip asmenybę. Rezultatai pateikti 50 priede.

Dauguma dėstytojų mano, kad jie „pažįsta save kaip asmenybę“ (64,52%), mažesnė dalis abejoja (31,09%), Šiaulių kolegijoje - 25,71 proc. Tik nedaugelis galvoja, kad jie „nepažįsta savęs kaip asmenybės“ (4,11%), o Šiaulių kolegijoje - 7,14 proc. Esminių skirtumų šiuo klausimu tarp kolegijų nėra, tačiau Šiaulių kolegijos dėstytojų didesnė dalis mano, kad „save pažįsta“ (67,14%), o kad „nepažįsta“ - (7,14%).

Statistiškai reikšmingas skirtumas nei kolegijų ($F = 0,513$, $p = 0,766$), nei dėstytojų išsilavinimo aspektais ($F = 0,753$, $p = 0,522$) nenustatytas.

Dėstytojai nurodė bruožus, pagal kuriuos jie galėtų save apibūdinti kaip asmenybę. Rezultatai pateikti 51 priede.

Reikšmingiausias bruožas, pagal kurį dėstytojai apibūdino save kaip asmenybę, yra jų „požiūris į darbą“ (63,64%), mažiau svarbus bruožas - „santykiai su kitais“ (61,58%). Visos kitos savybės („požiūris į rezultatus“, „poreikis bendravimui“, „polinkis veiklai“ dėstytojams yra mažiau svarbūs, o mažiausiai reikšmingas bruožas yra „emocijų raiška“ (21,7%).

Esminių skirtumų atskirose kolegijose pagal asmenybės bruožų raišką, nėra. Šiaulių kolegijos dėstytojams pats svarbiausias asmenybės raiškos bruožas yra „požiūris į darbą“ (67,14%).

Atlikus faktorinę analizę, išryškėjo bruožai, pagal kuriuos dėstytojai norėtų save apibūdinti kaip asmenybės: „emocijų raiška“, „charakterio ir temperamento savybės“, „polinkis veiklai“ (18 lentelė).

18 lentelė

Pedagogų asmenybę apibūdinančių bruožų raiška (savybės ir būsenos)

(*KMO* = 0,61, aprašomoji sklaida 52,7%, Cronbach α = 0,54)

Bruožai	Faktorinis svoris L	Skiriamoji geba r / itt
Emocijų raiška	0,768	0,40
Charakterio, temperamento savybės	0,746	0,37
Polinkis veiklai	0,659	0,30

Pagal faktorinį svorį koreliacijos koeficientai tarp kintamųjų ir ekstrahuoto faktoriaus yra pakankamai aukšti, todėl galima teigti, jog faktorius yra statistiškai reikšmingas ($L > 0,6$).

Skiriamoji geba atskleidė, jog ryšys tarp pavienio kintamojo ir bendrojo skalės balo taip pat yra pakankamas.

Kitas faktorius – pedagogo asmenybės raišką (veiklą ir bendravimą) apibūdinantys bruožai (19 lentelė).

19 lentelė

Pedagogo asmenybės raišką (veiklą ir bendravimą) apibūdinantys bruožai

(*KMO* = 0,63, aprašomoji sklaida 38,12%, Cronbach α = 0,45)

Bruožai	Faktorinis svoris L	Skiriamoji geba r / itt
Poreikis bendravimui	0,693	0,33
Požiūris į darbą	0,643	0,30
Požiūris į darbo rezultatus	0,610	0,29
Santykiai su kitais	0,528	0,27

Labiausiai išsiskiria šie asmenybės bruožai: požiūris į rezultatus ($L = 0,610$; $r = 0,29$), į darbą ($L = 0,643$; $r = 0,30$) ir į bendravimą ($L = 0,693$; $r = 0,33$).

Nustatytas koreliacinis ryšys tarp dviejų faktorių pagal koreliacijos koeficientą (20 lentelė).

20 lentelė

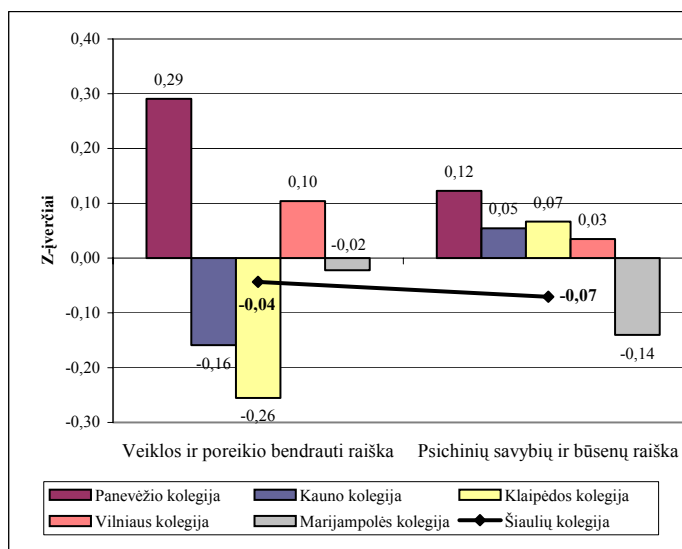
Savybės, apibūdinančių pedagogo, kaip asmenybės raišką, koreliacinė analizė

Savybės	Veiklos ir poreikio bendrauti raiška	Psichinių savybių ir būsenų raiška
Veiklos ir poreikio bendrauti raiška	1	0,387**
Psichinių savybių ir būsenų raiška	0,387**	1

** Koreliacijos koeficientas reikšmingas lygmeniu 0,01

Nustatyta, jog tarp pedagogo asmenybės raišką apibūdinančių bruožų (veiklos ir bendravimo bei psichinių savybių ir būsenų) yra silpnas koreliacinis ryšys ($< 0,40$), todėl galima analizuoti abiejų faktorių poveikį.

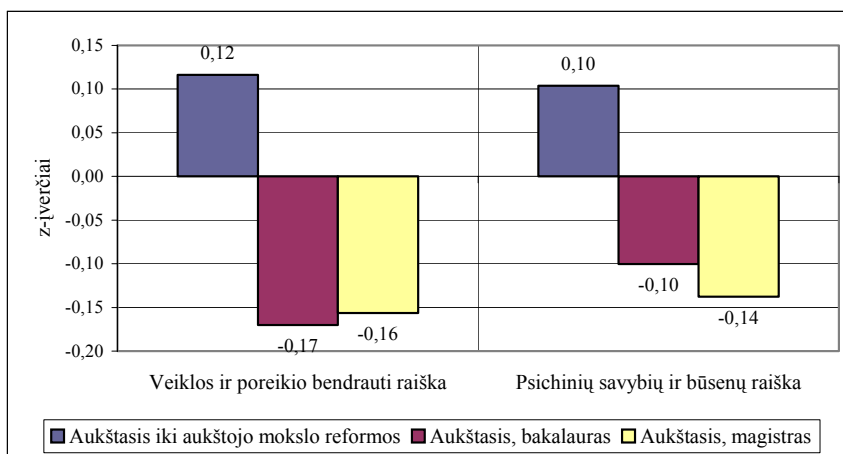
Nustatysime šių faktorių raišką kolegijose pagal įvertį z. Abiejų faktorių raiška kolegijų aspektu pavaizduota 23 paveiksle.



23 pav. Pedagogo asmenybės raišką apibūdinančių bruožų ir savybių reikšmingumas kolegijose

Panevėžio ir Vilniaus kolegijų dėstytojų nuomonę atspindintys įverčiai išsidėstė aukščiau nulinės ašies. Tai reiškia, kad šių kolegijų dėstytojai mano, jog juos kaip asmenybes vienodai apibūdina tiek poreikis veiklai bei bendravimui, tiek ir psichinės būsenos savybės. Klaipėdos ir Kauno kolegijose įverčiai išsidėstė toliau z įverčių vidurkių ašies nei Šiaulių ir Marijampolės kolegijose. Tai reiškia, jog dėstytojai asmenybės raišką apibūdinančioms savybėms dažniausiai priskiria psichinius procesus ir būsenas; veiklos ir bendravimo poreikiams dėmesio skiria mažiau.

Nustatysime anksčiau minėtų dviejų faktorių raišką dėstytojų išsilavinimo aspektu pagal z įvertį (24 pav.).



24 pav. Pedagogų asmenybės raišką apibūdinančių bruožų, savybių, būsenų raiška pagal dėstytojų išsilavinimo grupes

Dviejų faktorių „veiklos ir poreikio bendrauti“, „psichinių savybių ir būsenų raiškos“ išsidėstymas nulinės ašies ir vienas kito atžvilgiu leidžia teigti, kad aukštąjį išsilavinimą įgiję iki aukštojo mokslo reformos dėstytojai save, kaip asmenybę, apibūdina pagal psichinius procesus ir būsenas, veiklą bei poreikį bendrauti, o dėstytojai, turintys magistro ar bakalauro laipsnį, savęs negali apibūdinti veiklos ir poreikio bendrauti ar psichinių savybių ir procesų pagrindu. Įdomu, kad jų psichinių savybių ir būsenų raiška yra arčiau z-įverčių vidurkių ašies nei veikla ir poreikis bendrauti.

Paanalizuosime kolegijos dėstytojų domėjimąsi savimi kaip asmenybe (52 priedas).

Savimi kaip asmenybe dėstytojai domisi „dažnai“ (43,99%) ir „ne itin dažnai“ (40,47%), „labai dažnai“ domisi kur kas mažiau (6,74%), „labai retai“ (5,57%), „nesidomi“ tik labai maža dalis dėstytojų (2,05%).

Didesnė dalis Šiaulių kolegijos dėstytojų domisi savimi kaip asmenybe „ne itin dažnai“, o „dažnai“ besidominčių dalis yra mažesnė nei kolegijų dėstytojų apskritai (40,0%).

Nustatysime ryšį tarp dviejų veiksnių: „savęs pažinimas“ ir „domėjimasis savimi kaip asmenybe“. Rezultatai apibendrinti 21 lentelėje.

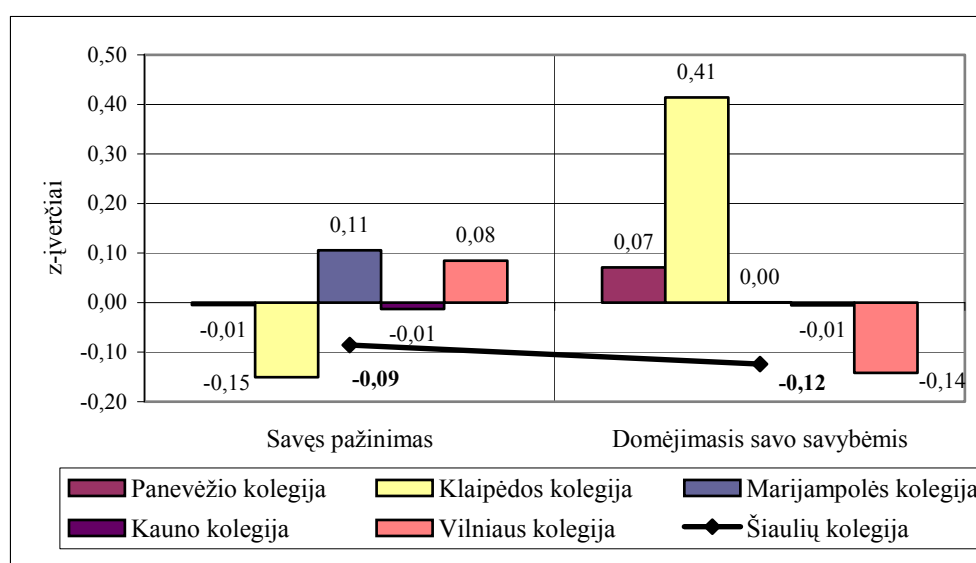
21 lentelė

Savęs pažinimas ir pedagogų domėjimasis savimi kaip asmenybe

Savęs pažinimas ir domėjimasis savimi			Pažįsta save kaip asmenybę			Iš viso
			taip	ne	abejoju	
Domėjimasis savimi kaip asmenybe	nesidomiu	Skaičius	5		2	7
		domisi savimi kaip asmenybe (%)	71,4%		28,6%	100,0%
		pažįsta save kaip asmenybę (%)	2,3%		1,9%	2,1%
	labai retai	Skaičius	9	1	9	19
		domisi savimi kaip asmenybe (%)	47,4%	5,3%	47,4%	100,0%
		pažįsta save kaip asmenybę (%)	4,1%	7,1%	8,5%	5,6%
	ne itin dažnai	Skaičius	76	4	58	138
		domisi savimi kaip asmenybe (%)	55,1%	2,9%	42,0%	100,0%
		pažįsta save kaip asmenybę (%)	35,0%	28,6%	54,7%	40,9%
	dažnai	Skaičius	107	8	35	150
		domisi savimi kaip asmenybe (%)	71,3%	5,3%	23,3%	100,0%
		pažįsta save kaip asmenybę (%)	49,3%	57,1%	33,0%	44,5%
	labai dažnai	Skaičius	20	1	2	23
		domisi savimi kaip asmenybe (%)	87,0%	4,3%	8,7%	100,0%
		pažįsta save kaip asmenybę (%)	9,2%	7,1%	1,9%	6,8%
Iš viso	Skaičius	217	14	106	337	
	domisi savimi kaip asmenybe (%)	64,4%	4,2%	31,5%	100,0%	
	pažįsta save kaip asmenybę (%)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Kolegijų dėstytojai, kurie teigia, jog „pažįsta save kaip asmenybę“, nurodė, jog jie domisi savimi „labai dažnai“ (87,0%), „dažnai“ (71,3%), „ne itin dažnai“ (55,1%), „labai retai“ (47,4%) ir „nesidomi“ (71,4%). Paskutinis dažnis paaiškinamas tuo, kad visoje imtyje tik 7 dėstytojai „nesidomi savimi kaip asmenybė“ ir 5 iš jų atsakė, kad „pažįsta save“. Abejojantys, ar pažįsta save, „labai retai domisi savimi“ (47,4%), „ne itin dažnai“ (42,0%), „dažnai“ (23,3%), „labai dažnai“ domisi savimi kaip asmenybė (8,7%). Iš dėstytojų, nurodžiusių, kad „nepažįsta savęs kaip asmenybės“ ir „nesidomi savimi kaip asmenybė“, tik 4,2 proc. jų nurodė, jog jie „šiek tiek“ ir „labai retai“ domisi savimi kaip asmenybė.

Paanalizuosime „savęs pažinimo“ ir „domėjimosi savimi kaip asmenybė“ ryšį kolegijose pagal įvertį z (25 pav.).



25 pav. Savęs pažinimas ir domėjimasis savimi kaip asmenybė kolegijose

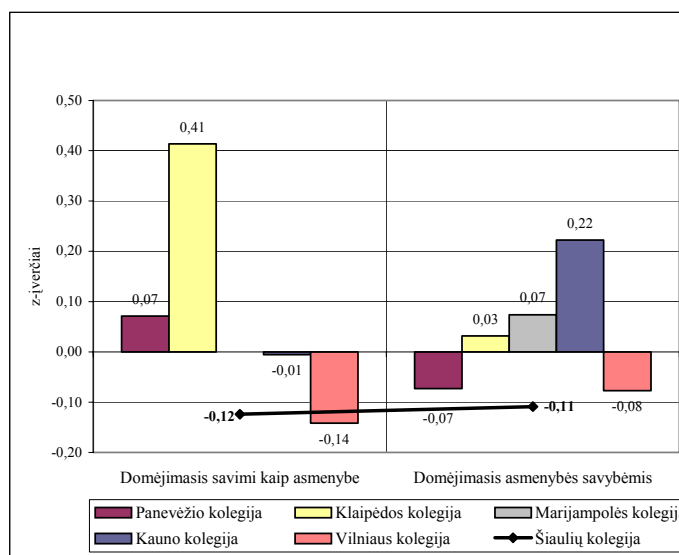
Klaipėdos verslo ir technologijų kolegijos dėstytojų didelis domėjimasis savimi kaip asmenybė nėra susijęs su savęs pažinimu (0,41 ir -0,15), Vilniaus kolegijos dėstytojų savęs pažinimo įvertis 0,08 ir domėjimosi savo savybėmis -0,14, Panevėžio kolegijoje atitinkamai -0,01 ir 0,07. Šiaulių kolegijos dėstytojams domėjimasis savimi kaip asmenybė ir savęs pažinimas nėra labai svarbūs (-0,12 ir -0,09), Kauno kolegijos dėstytojai yra abejingi ir savęs pažinimui, ir domėjimuisi savimi (-0,01 ir -0,01).

Nagrinėjant kolegijos pedagogų domėjimąsi „Aš“ raiška, išsiaiškinome, kokiomis asmenybės savybėmis dėstytojai labiausiai domisi ir kokiomis nesidomi. Faktoriaus analizės būdu nustatyta vidinė statistinių ryšių struktūra, kuria galima nusakyti tai, kas požymiams yra bendra. Faktoriaus analizės rezultatas (t.y. pirmasis ir pagrindinis faktorius) pavaizduotas 22 lentelėje.

Pedagogų domėjimasis asmenybės savybėmis
($KMO = 0,86$, Cronbach $\alpha = 0,83$, aprašomoji sklaida 50,13%)

Savybės	Faktorinis svoris L	Skiriamoji geba r / itt
Mąstymo ypatybės	0,746	0,62
Jausmų ir valios ypatybės	0,741	0,63
Aktyvumas veikloje	0,723	0,60
Požiūris į gyvenimą	0,723	0,60
Gebėjimas spręsti problemas	0,717	0,59
Charakterio ir temperamento ypatybės	0,664	0,54
Polinkis bendrauti	0,634	0,50

Norint nustatyti ryšį tarp dėstytojų domėjimosi savimi ir pedagogo asmenybės savybėmis, suvienodinami matavimo vienetai, z-įverčiai - standartizuojami.



26 pav. Domėjimasis savimi ir pedagogo savybėmis kolegijose

Nustatyta, kad Klaipėdos verslo ir technologijų kolegijos dėstytojai stipriai domisi savimi (0,41) ir artimas vidurkiui domėjimasis savo kaip pedagogo savybėmis (0,03). Kauno kolegijos dėstytojai domisi pedagogo savybėmis (0,22), o jų domėjimasis savimi atitinka z-įverčių vidurkį. Panevėžio kolegijos dėstytojų domėjimąsi savimi ir savo, kaip pedagogų savybėmis turi priešingas išraiškas: domėjimasis savimi turi reikšmę 0,07, domėjimasis asmenybės savybėmis -0,07. Vilniaus, Šiaulių kolegijų dėstytojų atsakymų z-įverčiai išsidėstė žemiau nulinės z-ašies, tai reiškia, jog domėjimasis savimi kaip asmenybe ir savo kaip pedagogo savybėmis jiems nėra svarbūs (26 pav.).

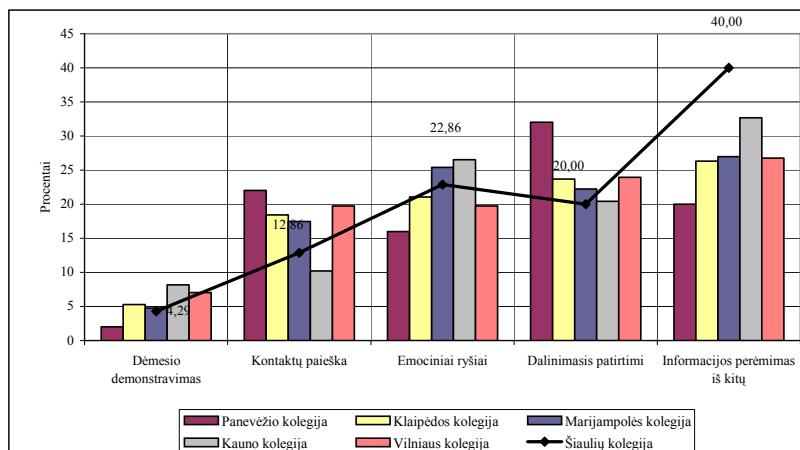
Domėjimosi bendravimo su kitais ypatumai. Išanalizuota dėstytojų bendravimo tikslų ir motyvų išskirtinumo bendravime raiška (53, 54 priedai).

Svarbiausias dėstytojų bendravimo su kitais tikslas – „informacijos perėmimas“ (29,33%), „dalijimasis patirtimi“ (23,4%) ir „emociniai ryšiai“ (21,9%). Didelei daliai Šiaulių kolegijos dėstytojų

svarbūs „informacijos iš kitų perėmimas“ (40,0%) ir „emociniai ryšiai“ (21,99%). Šios kolegijos dėstytojams yra mažiau svarbūs „dalijimasis patirtimi“, „kontaktų paieška“, „dėmesio demonstravimas“ (20,0%).

Nustatant dažnių vidurkių skirtumą pagal kolegijas ($F = 0,196$, $p = 0,964$) ir dėstytojų išsilavinimą ($F = 1,921$, $p = 0,126$) reikšmingų skirtumų nėra.

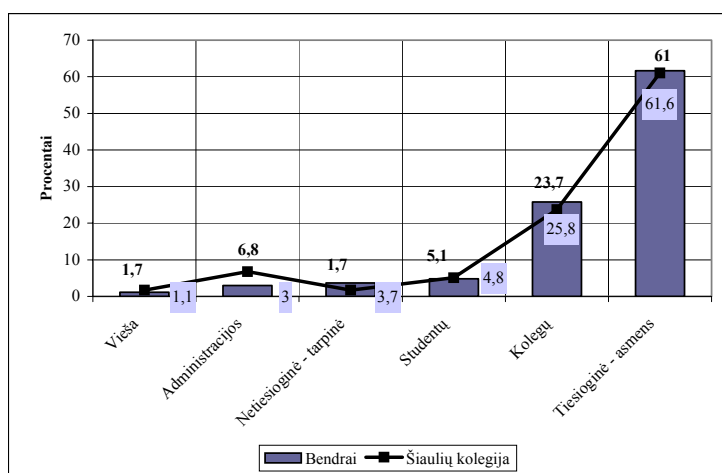
Bendravimo tikslai atskirose kolegijose panagrinėti 27 paveiksle.



27 pav. Dėstytojų bendravimo tikslai kolegijose

„Dalijimuisi patirtimi“, „kontaktų paieška“ bei „dėmesio demonstravimu“ išsiskiria Panevėžio kolegijos dėstytojai (32,0%, 22,0% ir 8,16%), „emociniams ryšiams“ ir „informacijos perėmimui“ daugiau dėmesio skiria Kauno kolegijos dėstytojai (25,63% ir 32,65%), Klaipėdos verslo ir technologijų kolegijos dėstytojų bendravimo tikslai nesiskiria nuo bendros imties apklaustųjų.

Dėstytojai nurodė, kokia kritika, jos formos ir šaltiniai yra jiems priimtinausi. Apibendrinti rezultatai parodyti 28 paveiksle.



28 pav. Dėstytojams priimtinausi kritikos būdai

Dėstytojams priimtinausia „tiesioginė-asmeninė kritika“ (61,6%), „kolegų kritika“ yra mažiau priimtina (25,8%), mažiausiai priimtina „netiesioginė“ (3,7%), „administracijos“ (3%) ir „vieša kritika“ (1,1%). Studentų kritika dėstytojams taip pat yra viena iš nepriimtinausių kritikos formų.

Šiaulių kolegijos dėstytojams yra priimtinos tokios pat kritikos formos, kaip ir kitų kolegijų dėstytojams. Nepriimtinausia yra „netiesioginė, tarpinė kritika“ (1,7%).

Šiaulių kolegijos dėstytojai labiau nei kitų kolegijų dėstytojai toleruoja „administracijos kritika“ (3% ir 6,8%).

Nustatytas ryšys tarp kolegijų dėstytojų požiūrio į kritiką (teigiamo, neigiamo, indiferentiško) ir kritikos formų. Duomenys apibendrinti 23 lentelėje.

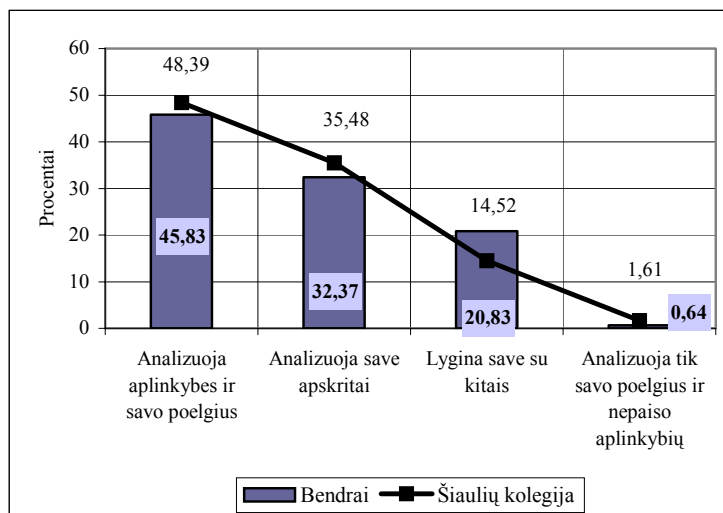
23 lentelė

Ryšys tarp požiūrio į kritiką ir kritikos formų (skaičiais ir procentais)

Kritikos formos ir priimtumas			Požiūris į kritiką			Iš viso
			teigiamas	neigiamas	abejingas	
Priimtinausia kritika	Tiesioginė – asmens	Skaičius	167	22	16	205
		priimtinausia kritika (%)	81,5%	10,7%	7,8%	100,0%
		požiūris į kritiką (%)	61,6%	68,8%	53,3%	61,6%
	Netiesioginė – tarpinė	Skaičius	10	2	6	18
		priimtinausia kritika (%)	55,6%	11,1%	33,3%	100,0%
		požiūris į kritiką (%)	3,7%	6,3%	20,0%	5,4%
	Vieša	Skaičius	3	1	1	5
		priimtinausia kritika (%)	60,0%	20,0%	20,0%	100,0%
		požiūris į kritiką (%)	1,1%	3,1%	3,3%	1,5%
	Administracijos	Skaičius	8			8
		priimtinausia kritika (%)	100,0%			100,0%
		požiūris į kritiką (%)	3,0%			2,4%
	Kolegų	Skaičius	70	5	3	78
		priimtinausia kritika (%)	89,7%	6,4%	3,8%	100,0%
		požiūris į kritiką (%)	25,8%	15,6%	10,0%	23,4%
Studentų	Skaičius	13	2	4	19	
	priimtinausia kritika (%)	68,4%	10,5%	21,1%	100,0%	
	požiūris į kritiką (%)	4,8%	6,3%	13,3%	5,7%	
Iš viso:	Skaičius	271	32	30	333	
	priimtinausia kritika (%)	81,4%	9,6%	9,0%	100,0%	
	požiūris į kritiką (%)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Didžiajai daliai dėstytojų yra būdingas teigiamas „požiūris į kritiką“ (81,4%). Šiems dėstytojams priimtinausia kritikos forma yra „tiesioginė, asmeninė“ ir „kolegų“ (61,6%, 25,8%). Nedidelė dalis dėstytojų turi „neigiamą požiūrį į kritiką“ (9,6%). Jiems yra priimtinausios šios kritikos formos: „tiesioginė“ (68,8%), „kolegų“ (20%) ir „vieša“ (15,6%). Dar mažesnė dėstytojų dalis „kritikai abejingi“ (9%). Jiems priimtinausios kritikos formos yra „tiesioginė, asmeninė“ (53,3%), „netiesioginė“ (33,3%) ir „studentų“ (21,1%).

Išsiaiškinome, ar dėstytojai taiko savikritiką ir koks yra jos turinys (29 pav.).

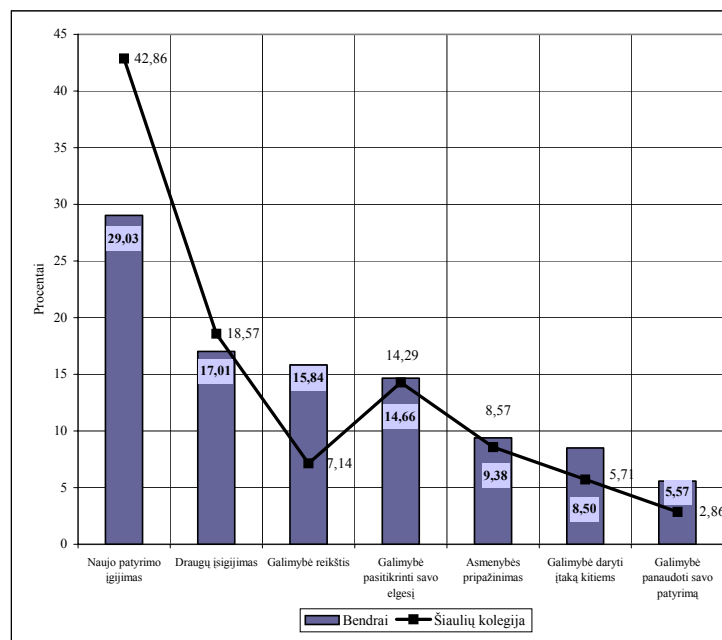


29 pav. Savikritikos būdai ir turinys

Didžioji dalis dėstytojų, analizuodami aplinkynes ir savo poelgius, taiko „savikritiką“ (45,83%), mažesnė dalis „analizuoja save apskritai“ (32,37%) bei „lygina save su kitais“ (20,83%). Pati mažiausia dėstytojų dalis „analizuoja tik savo poelgi, net nepaisydami aplinkybių“ (0,64%).

Šiaulių kolegijos dėstytojams, kaip ir visiems kitiems, yra labiausiai priimtinas toks pat savikritikos turinys. Mažiau priimtinas lyginimas savęs su kitais ir poelgių analizė nepaisant aplinkybių.

Dėstytojams būdingi bendravimo motyvai parodyti 30 paveiksle.



30 pav. Dėstytojų bendravimo motyvai

Šiaulių kolegijos (42,86%) dėstytojus labiausiai išskiria iš kitų „naujo patyrimo įgijimo“ motyvas (atitinkamai 29,03% ir 42,86%). Tačiau šios kolegijos dėstytojams kur kas mažiau svarbus motyvas „galimybė reikštis“ (bendrai imčiai - 15,84%, o Šiaulių kolegijai - 7,14%) bei „asmenybės išskirtinumo pripažinimas“ (bendrai - 9,38%, Šiaulių kolegijai - 8,57%), „galimybė

daryti įtaką kitiems“ (bendrai - 8,50%, Šiaulių kolegijoje 5,71%), „galimybė panaudoti patyrimą“ (bendrai - 5,57%, Šiaulių kolegijai - 2,86%). Kiti Šiaulių kolegijos dėstytojų bendravimo motyvai išreikšti panašiai kaip ir kitų kolegijų.

Dėstytojų bendravimo motyvų ryšys su jų išsilavinimu pavaizduotas prieduose 57 priede.

Dėstytojai, turintys skirtingą išsilavinimą, išskyrė skirtingus bendravimo motyvus. Rezultatai pateikti 24 lentelėje.

24 lentelė

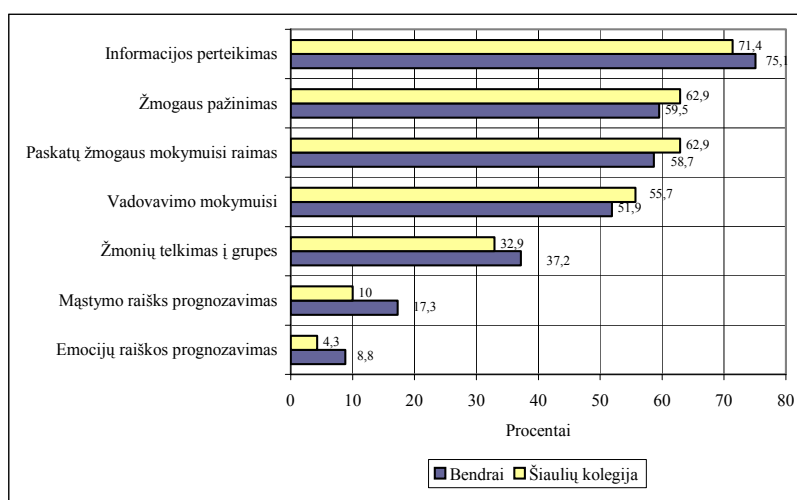
Bendravimo motyvų dažnių vidurkių skirtumas pagal dėstytojų išsilavinimą ANOVA, Scheffe metodas

(I) Išsilavinimas	(J) Išsilavinimas	Vidurkių skirtumas (I-J)	Sig.
Aukštasis iki aukštojo mokslo reformos	Aukštasis, bakalauro laipsnis	1,12	0,004
	Aukštasis, magistro laipsnis	0,79	0,008

Skirtingus bendravimo motyvus nurodo dėstytojai, įgiję aukštąjį išsilavinimą iki aukštojo mokslo reformos. Didžiausias nuomonių skirtumas yra būdingas bakalauro laipsnį turinčių dėstytojų (1,12) ir mažesnis - magistro laipsnį turinčių dėstytojų (0,79).

Aukštąjį išsilavinimą įgijusių dėstytojų (iki aukštojo mokslo reformos) būdingiausias bendravimo motyvas yra - galimybė „įgyti naują patyrimą“ (35,5%), o aukštąjį bakalauro išsilavinimą ir magistro laipsnį turinčių svarbiausias bendravimo motyvas – „saviraiška“ (20,69%). Aukštąjį išsilavinimą ir bakalauro laipsnį turintys dar išskyrė būdingiausią bendravimo motyvą - „galimybę reikštis“ (24,39%).

Kolegijų pedagogai pažymėjo, kurie bruožai išskiria jų bendravimą iš kitų profesijų. Rezultatai apibendrinti 31 paveiksle.



31 pav. Pedagogų bendravimui būdingi bruožai

Kolegijų pedagogų nuomone, labiausiai išskiriantis pedagogus iš kitų profesijų yra „gebėjimas perteikti informaciją“ (75,1%), „pažinti žmogų“ (59,5%), „rasti paskatų mokymuisi“ (58,7%), „vadovauti mokymuisi“ (51,9%) ir „sutelkti žmones į grupes“ (37,2%). Mažiausiai išskiria pedagogus iš kitų profesijų - „gebėjimas prognozuoti“ (17,3%) ir „emocijų raiška“ (8,8%).

Šiaulių kolegijos dėstytojų nuomonė dėl pedagogams labiausiai būdingų gebėjimų, išskiriančių juos iš kitų, yra panaši kaip ir kitų kolegijų. Tačiau labiausiai šie dėstytojai akcentavo galimybę „perteikti informaciją“ (75,1%), „telkti žmones į grupes“ (37,2%).

Taikyta dispersinė analizė ir tikrintas atsakymų dažnių vidurkių statistinis reikšmingumas, nustatytas skirtumas pagal kolegijas ir dėstytojų išsilavinimą. Rezultatai pateikti 58, 59 prieduose.

Nustačius didžiausią skirtumą požymiui „gebėjimas pažinti žmogų“ bei toliau panaudojus dispersinės analizės *Scheffe* metodą, radome, tarp kurių kolegijų yra skirtumas (25 lentelė).

25 lentelė

Pedagogams būdingų gebėjimų skirtumas kolegijose
ANO VA, *Scheffe* metodas

Gebėjimas	(I) Kolegija	(J) Kolegija	Vidurkių skirtumas (I-J)	Sig.
Gebėjimas pažinti žmogų	Panevėžio kolegija	Kauno kolegija	0,40	0,005

Nustatytas Panevėžio ir Kauno kolegijų atsakymų dažnių vidurkis gebėjime pažinti žmogų yra 38 proc. ir 77,6 proc., vidurkių skirtumas – 0,40 yra reikšmingas (25 lentelė).

Nustačius didžiausią skirtumą požymiui „gebėjimas prognozuoti emocijų raišką“ bei panaudojus dispersinės analizės *Scheffe* metodą, gavome tokius rezultatus (26 lentelė).

26 lentelė

Pedagogams būdingų gebėjimų skirtumas išsilavinimo aspektu
ANOV A, *Scheffe* metodas

Gebėjimas	(I) Išsilavinimas	(J) Išsilavinimas	Vidurkių skirtumas (I-J)	Sig.
Gebėjimas prognozuoti emocijų raišką	Aukštasis, magistro laipsnis	Aukštasis, iki aukštojo mokslo reformos	-0,10*	0,005
		Aukštasis, bakalauro laipsnis	-0,17*	0,005

* Vidurkių skirtumas reikšmingas 0,05 lygmeniu.

Dėstytojai, turintys aukštąjį išsilavinimą ir magistro laipsnį, labiausiai akcentavo gebėjimą „prognozuoti emocijų raišką“ (17,2%), o aukštąjį išsilavinimą įgiję iki aukštojo mokslo reformos šį gebėjimą akcentavo mažiau (7,0%), turintys aukštąjį išsilavinimą ir bakalauro laipsnį - visiškai neišskyrė gebėjimo - „prognozuoti emocijų raišką“.

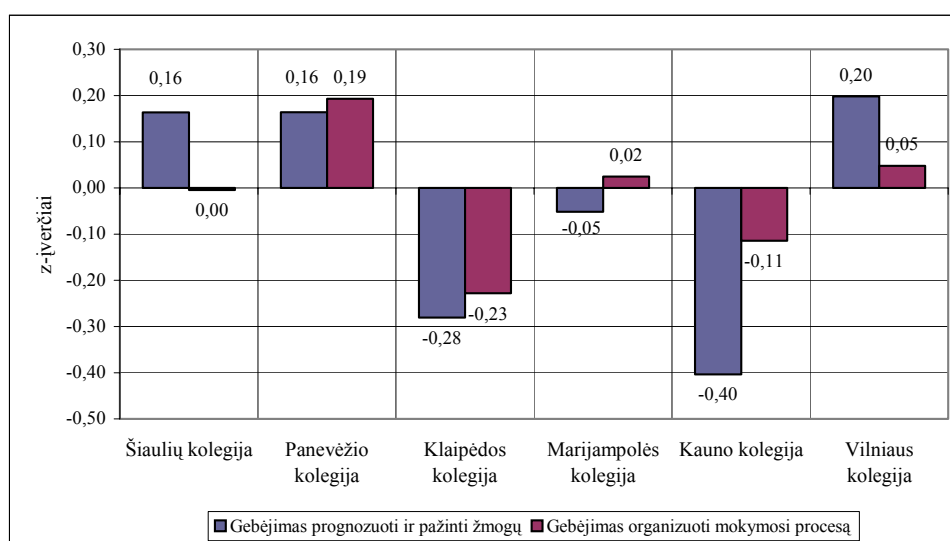
Atlikus faktorinę analizę išskirti du faktoriai: „gebėjimas organizuoti mokymo(si) procesą“ ir „pažinti žmogų bei prognozuoti jo raidą ir poelgius“ (27 lentelė).

Pedagogams būdingų gebėjimų faktorinė analizė

Faktoriai	Gebėjimai	Faktorinis svoris L	Skiriamoji geba r/itt	Cronbach α	KMO	Aprašomoji sklaida %
Gebėjimas organizuoti mokymosi procesą	Vadovauti mokymuisi	0,716	0,39	0,55	0,67	42,78
	Rasti paskatų žmogaus mokymuisi	0,683	0,35			
	Perteikti informaciją	0,651	0,33			
	Sutelkti žmones į grupes	0,555	0,27			
Gebėjimas prognozuoti	Prognozuoti žmogaus mąstymo raišką	0,809	0,34	0,45	0,55	51,02
	Prognozuoti emocijų raišką	0,798	0,36			
	Pažinti žmogų	0,498	0,19			

Visų gebėjimų skiriamoji geba yra didesnė nei 0,20, išskyrus „gebėjimą pažinti žmogų“ (0,19), kuris neatspindi matuojamos gebėjimų grupės ir turi būti pašalintas. Atskirų gebėjimų reikšmingumai faktoriuose taip pat yra gana dideli (tai rodo aukšti faktoriniai svoriai). Pakankamai aukšti Cronbach α koeficientai (faktorius „gebėjimas organizuoti mokymo(si) procesą“ yra didesnis už 0,5, o faktorius „gebėjimas prognozuoti“ yra mažesnis už 0,45). Tačiau išeliminavus paskutinįjį gebėjimą, išryškėja kitokia faktorių vidinė konsistencija bei kintamųjų psichometrinis tinkamumas. Aprašomoji sklaida rodo, kad faktorius „gebėjimas prognozuoti“ pakankamai atspindi matuojamus požymius.

Nustatyti dviejų faktorių (gebėjimo „organizuoti mokymosi procesą“ ir „pažinti bei prognozuoti žmogaus raišką“) z-įverčiai ir reikšmių pasiskirstymas kolegijose (32 pav.).



32 pav. Dėstytojams būdingi profesiniai gebėjimai kolegijose

Panevėžio, Vilniaus ir Šiaulių kolegijų abiejų faktorių z-įverčiai išsidėstė aukščiau z-vertinimų vidurkių tiesės, t. y. dėstytojai akcentavo tiek gebėjimą „prognozuoti“ ir „pažinti žmogų“, tiek ir gebėjimą „organizuoti mokymo(si) procesą“. Klaipėdos ir Kauno kolegijų dėstytojai mano, kad bendravimas neišskiria pedagogo iš kitų profesijų. Jie akcentavo gebėjimą „prognozuoti“ ir „pažinti žmogų“, tiek ir „organizuoti mokymo(si) procesą“. Marijampolės kolegijos dėstytojai teigia, kad gebėjimai „organizuoti mokymo(si) procesą“ (0,02) yra svarbesni už gebėjimus „prognozuoti“ ir „pažinti žmogų“ (-0,05).

Tyrimo dalyvavę kolegijų dėstytojai apibūdino, kokie jie yra santykiuose su kitais žmonėmis, ir išskyrė jiems būdingus bruožus. Atlikus gautų duomenų faktorinę analizę, išsiskyrė 4 faktoriai. Statistiniai rodikliai pateikti 28 lentelėje.

Visų bruožų skiriamosios gebos yra didesnės už 0,20, o kintamųjų ir ekstrahuotų faktorių koreliacijos koeficientai didesni už 0,6. Tai rodo stiprų tarpusavio ryšį. Cronbach α didesnis už 0,50 ir atspindi esminį kintamųjų tarpusavio ir faktoriaus vidinės konsistencijos ryšį. Aprašomoji sklaida taip pat liudija, kad gauti faktoriai atspindi matuojamus požymius.

28 lentelė

Pedagogų bruožų santykiuose su kitais faktorinė analizė

Faktoriai	Bruožai	Faktorinis svoris L	Skiriamoji geba r/itt	Cronbach α	KMO	Aprašomoji sklaida %
Savimi pasitikintys	Lyderiaujantis	0,842	0,62	0,74	0,718	57,80
	Dominuojantis	0,857	0,66			
	Valdingas	0,762	0,54			
	Nepriklausomas	0,538	0,34			
Linę į konfliktinius santykius	Agresyvus	0,751	0,45	0,56	0,678	45,93
	Skeptiškas	0,741	0,41			
	Tiesmukiškas	0,602	0,31			
	Nelinkę į susitarimus	0,602	0,30			
Savimi nepasitikintys	Nuolankus	0,770	0,60	0,77	0,754	51,93
	Nedrašus	0,716	0,53			
	Paklusnus	0,714	0,53			
	Priklausomas	0,705	0,52			
	Nepasitikintis	0,696	0,51			
Linę į geranoriškus santykius	Bendraujantis	0,797	0,48	0,63	0,65	58,68
	Atsakingas	0,779	0,46			
	Kilnus	0,719	0,41			
Nelinkę bendrauti	Neatsakingas	0,866	0,50	0,67	0,50	74,94
	Nekilnus	0,866	0,50			

Koreliacinės analizės rezultatai atskleidė, kad egzistuoja silpnas ryšys tarp šių faktorių: „linę į konfliktinius santykius“ ir „nelinkę bendrauti“ (0,4), „linę į konfliktinius santykius“ ir „savimi pasitikintys“ (0,39), „linę į geranoriškus santykius“ ir „savimi pasitikintys“ (0,37), „linę į

konfliktinius santykius“ ir „savimi nepasitikintys“ (0,38), „linkę į geranoriškus santykius“ ir „nepasitikintys savimi“ (0,27), „nepasitikintys savimi“ ir „nelinkę bendrauti“ (0,31).

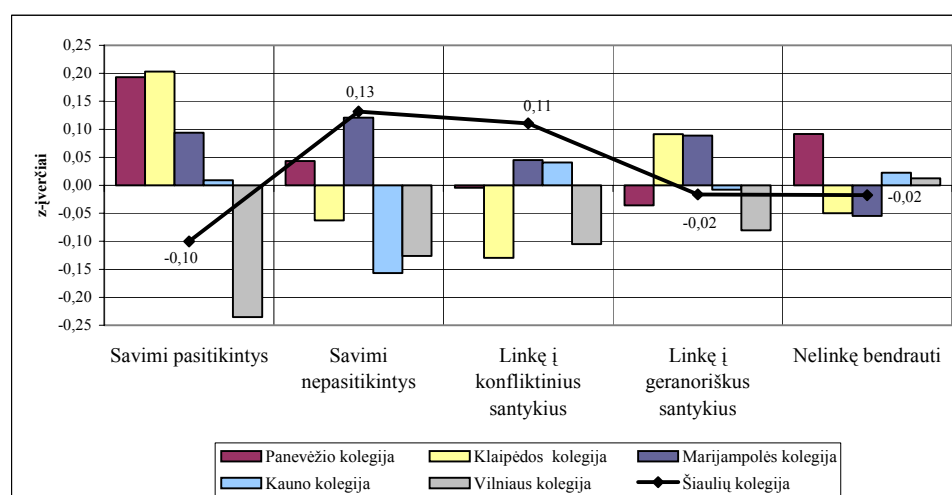
29 lentelė

Koreliacijos koeficientai tarp faktorių

Faktoriai	Savimi pasitikintys	Savimi nepasitikintys	Linke į konfliktinius santykius	Linke į geranoriškus santykius	Nelinkę bendrauti
Savimi pasitikintys	1	0,193**	0,389**	0,371**	0,184**
Savimi nepasitikintys	0,193**	1	0,384**	0,266**	0,314**
Linke į konfliktinius santykius	0,389**	0,384**	1	0,146**	0,402**
Linke į geranoriškus santykius	0,371**	0,266**	0,146**	1	0,003
Nelinkę bendrauti	0,184**	0,314**	0,402**	0,003	1

** Visi koreliacijos koeficientai reikšmingi lygmeniu 0.01.

Pedagogų bruožų santykiuose su kitais z-įverčių pasiskirstymas kolegijose pavaizduotas 33 paveiksle.



33 pav. Pedagogų bruožų santykiuose su kitais įverčių pasiskirstymas kolegijose

Didžiausias įvertis „pasitikėjimo savimi“ bruožo yra būdingas Klaipėdos (0,20) ir Panevėžio kolegijos dėstytojams (0,19). Mažiausią įvertį būdingą faktoriui „pasitikėjimas savimi“ turi Vilniaus kolegijos dėstytojai (-0,24), o nepasitikėjimas savimi yra labiausiai būdingas Šiaulių (0,13) ir Marijampolės kolegijų dėstytojams (0,12). Šio požymio įvertis Kauno kolegijoje taip pat labai mažas (0,16). Dėstytojai nurodo, kad jie yra „linke į konfliktinius santykius“ (Šiaulių kolegijoje 0,11), o Klaipėdos kolegijos dėstytojai mano, kad jie „neturi polinkio į konfliktus“ (-0,13). „Polinkį į geranoriškus santykius“ ypač išskiria Klaipėdos ir Marijampolės kolegijų dėstytojai (0,09), o „nelinkusių bendrauti su kitais“ yra Panevėžio kolegijoje (0,08).

Apibendrinant gautus duomenis, galima apibūdinti kiekvienos kolegijos dėstytojų labiausiai būdingus bruožus santykiuose su kitais.

Šiaulių kolegijos dėstytojams yra būdingas nepasitikėjimas savimi, polinkis konfliktuoti su kitais ir vidutiniškas polinkis į geranoriškus santykius su aplinkiniais.

Panevėžio kolegijos dėstytojai yra savimi pasitikintys ir nepakankamai linkę į geranoriškus santykius su kitais.

Klaipėdos verslo ir technologijų kolegijos dėstytojai yra savimi pasitikintys, nelinkę į konfliktinius santykius, siekiantys geranoriškų santykių su kitais.

Marijampolės kolegijos dėstytojai yra labiau savimi nepasitikintys, linkę į konfliktinius santykius su kitais, bet geranoriškai nusiteikę kitų atžvilgiu.

Kauno kolegijos dėstytojai - savimi nepasitikintys, šiek tiek linkę į konfliktinius santykius ir vidutiniškai linkę į geranoriškus santykius su kitais.

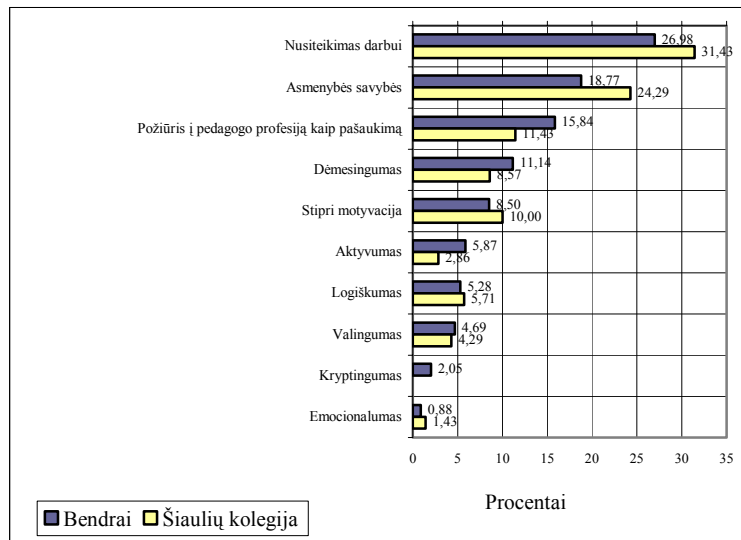
Vilniaus kolegijos dėstytojai yra nelinkę į konfliktinius ir vidutiniškai linkę į geranoriškus santykius.

2.5. Individualumo raiškos suvokimas kaip pedagogų profesinio tapimo sąlyga

Buvo tiriama, ar pedagogai domisi savo išskirtinumu ir ar jiems tai yra svarbu. Rezultatai apibendrinti 60 priede.

Beveik pusei (53,08%) pedagogų yra įdomu, kuo jie skiriasi iš kitų, tačiau kur kas mažesnei daliai (18,77%) tai yra svarbu. Šiaulių kolegijoje dažnių vidurkių reikšmės panašios į bendrosios imties. Nustatėme, ar dažnių vidurkių skirtumas yra statistiškai reikšmingas atskirose kolegijose ir skirtingo (aukštojo bakalauro, magistro) išsilavinimo grupėse. Buvo taikyta dispersinė analizė, kurios rezultatai pateikti 59, 60 prieduose. Skirtumai atskirose kolegijose ir skirtingose pagal išsilavinimą dėstytojų grupėse yra statistiškai nereikšmingi.

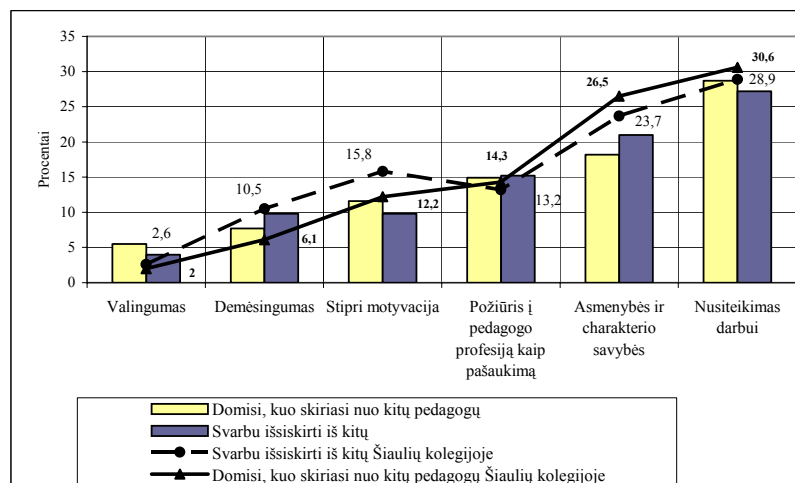
Buvo nustatyti bruožai, išskiriantys pedagogus iš kitų, atliktas jų rangavimas kolegijose ir Šiaulių kolegijoje (34 pav.).



34 pav. Bruožai, išskiriantys pedagogą iš kitų

Mažiau reikšmingi dėstytojams yra šie bruožai: „dėmesingumas“ (11,14%, 8,37%), „stipri motyvacija“ (8,5%, 10%), „aktyvumas“ (5,87%, 2,86%), „logiškumas“ (5,28%, 5,71%), „valingumas“ (4,69%, 4,25%). Dauguma dėstytojų nurodė, kad jie labiausiai išsiskiria iš kitų pedagogų „nusiteikimu darbui“ (26,98% kolegijose ir 31,43% Šiaulių kolegijoje), „asmenybės savybėmis“ (18,77% ir 24,29%), „požiūriu į pedagogo profesiją kaip į pašaukimą“ (15,84% ir 11,43%). Tokie bruožai, kaip „kryptingumas“ ir „emocionalumas“ dėstytojams yra mažai reikšmingi (2,05, 0,88), todėl jie tolimesniame tyrime nevertinti.

Dėstytojų „domėjimasis savo išskirtinumu“ ir „svarba išsiskirti“, analizuojant dėstytojų išskirtinumo bruožus, bei išskyrimas tų dėstytojų, kurie „domisi savo išskirtinumu“ ir kuriems yra „svarbu išsiskirti iš kitų“ pavaizduotas 35 paveiksle.



35 pav. Išskirtinumo bruožų ir domėjimosi jais ryšys

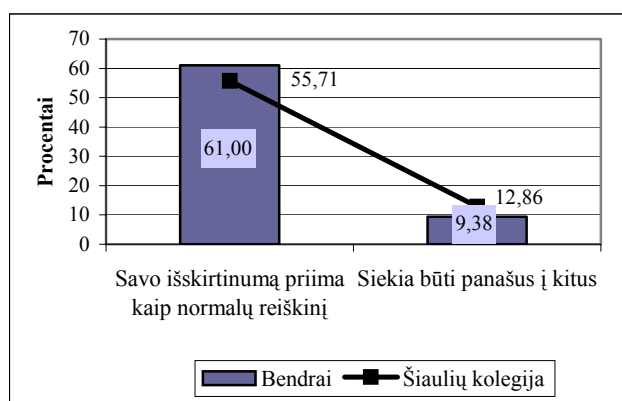
Labiausiai dėstytojų išskiriami bruožai yra šie: „nusiteikimas darbui“ (28,9%), „asmenybės ir charakterio savybės“ (23,7%), o „požiūris į pedagogo profesiją kaip pašaukimą“ išskirtinas mažiau (13,2%). Visi šie bruožai labiausiai yra būdingi tiems dėstytojams, kurie domisi savo išskirtinumu ir

nori išsiskirti iš kitų. Jei dėstytojai domisi savo išskirtinumu, tačiau nesiekia išsiskirti iš kitų jiems yra svarbūs tokie bruožai: „charakterio savybės“ ir „dėmesingumas“. Domėjimasis savo išskirtinumu reiškiasi labiau nei suvokimas savybių, kurios išskiria juos iš kitų. Tie dėstytojai, kurie vienodai dėmesio skiria išskirtinumui ir svarbumui, išskiria „požiūrio į pedagogo profesiją kaip pašaukimą“ (15,84%, o Šiaulių kolegijoje - 11,43%) bruožą. Kiti dėstytojai, kurie skiria daugiau dėmesio išskirtinumui, mažiau svarbiomis savybėmis nurodo „stiprią motyvaciją“ (8,5%, Šiaulių kolegijoje - 10%) ir „valingumą“ (4,69%, o Šiaulių kolegijoje - 4,29%).

Šiaulių kolegijos dėstytojai, kuriems yra svarbus jų išskirtinumas, domisi „požiūriu į pedagogo profesiją kaip pašaukimą“ (domisi - 14,3%, svarbu - 13,2%) ir „stipria motyvacija“ (domisi - 15,8%, svarbu - 12,2%). Didesnis domėjimasis savimi Šiaulių kolegijoje yra būdingas tiems dėstytojams, kuriems yra svarbus išskirtinumas apskritai (26,5%). Kitiems, kuriems yra svarbus jų išskirtinumas (10,5%), dėmesingumo bruožai išskiriami dažniau (8,57%).

Ryškėja dviejų bruožų procentinių dažnių skirtumas: dėstytojams, besidomintiems išskirtinumu ir suteikiantiems svarbą išskirtinumui, yra reikšmingi šie bruožai – „asmenybės ir charakterio savybės“ (visai imčiai - 18,2%, Šiaulių kolegijoje - 26,5%), bei „stipri motyvacija“ (besidomintiems išskirtinumu, visai imčiai - 11,6%, Šiaulių kolegijoje - 12,2%). Kitų bruožų raiška nesiskiria.

Pateikiame dėstytojų išskirtinumo ir noro būti panašiu į „kitus“ raišką 36 paveiksle.



36 pav. Išskirtinumo ir noro „būti panašiu į kitus“ raiška

Didžioji dėstytojų dalis savo išskirtinumą vertina kaip normalų reiškinį (bendrai - 61,0% ir Šiaulių kolegijoje - 55,71%) ir tik maža jų dalis labiau vertina siekimą „būti panašiu į kitus“ (bendrai - 9,38%, Šiaulių kolegijoje - 12,86%).

Nustatėme, kokie bruožai yra būdingi dėstytojams kaip pedagogams ir asmenybėms (63, 64 priedai).

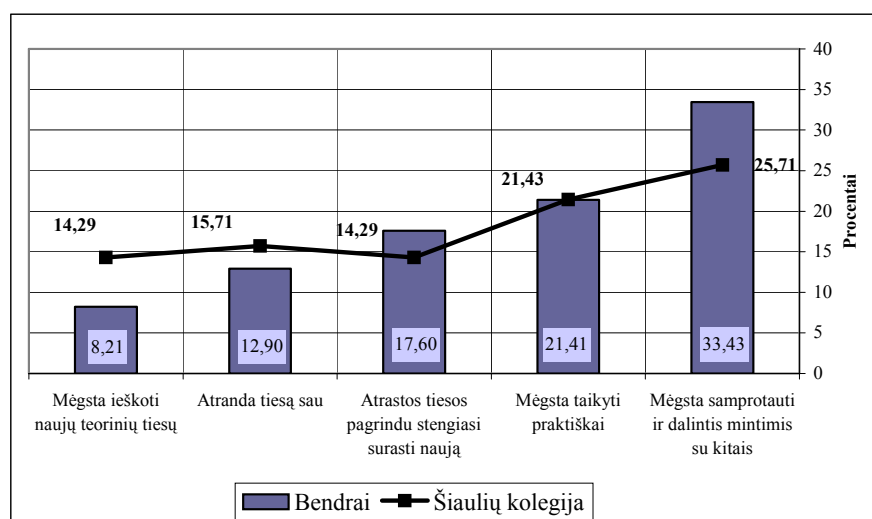
Šiaulių kolegijos dėstytojai išsiskyrė tokiais pat bruožais kaip ir kitų kolegijų, tačiau ypatingą dėmesį skyrė realizmui (bendrai kolegijose - 29,6%, o Šiaulių - 32,6%).

Kolegijų dėstytojai nurodo, kad jiems kaip pedagogams būdingiausi šie bruožai: „nusiteikimas darbui“ (26,98%), „asmenybės savybės“ (18,77%), „požiūris į pedagogo profesiją kaip pašaukimą“ (15,84%). Pedagogą kaip asmenybę, jų nuomone, labiausiai apibūdina tokie bruožai: „realizmas“ (29,62%), „nuoširdumas“ (18,48%), „bendravimas“ (15,25%). Mažiau svarbiais nurodo „atkaklumą“ (14,08%) ir „vaizduotę“ (12,86%).

Remiantis tyrimo rezultatais galima apibūdinti dėstytojų domėjimąsi asmenybės savybėmis, reikšmingomis profesinio individualumo suvokimui, tai - mąstymo unikalumas ir kūrybingumas.

Kolegijų dėstytojams mąstymo unikalumas yra „svarbus“ (25,51%) ir nedidelei daliai „labai svarbus“ (11,14%) arba - „nesvarbus“ (5,57%). Šiaulių kolegijos dėstytojų nuomonė yra panaši, tačiau dėstytojų, kuriems mąstymo unikalumas „nesvarbus“, šioje kolegijoje yra daugiausia -10% (65 priedas).

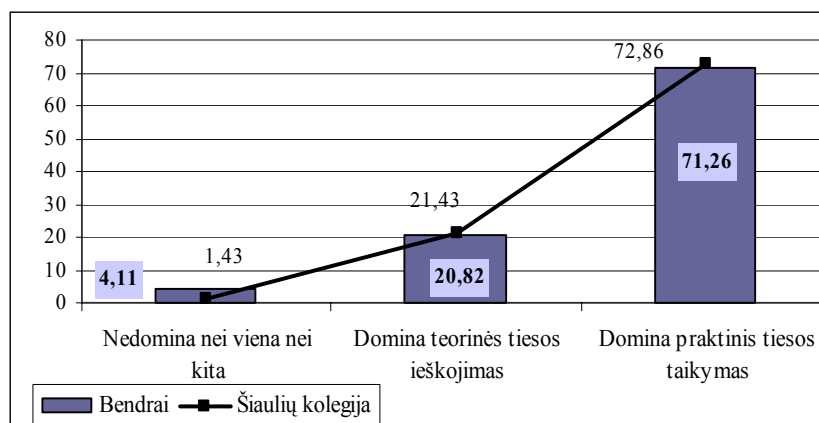
Dėstytojų mąstymo unikalumo raiška pavaizduota 37 paveiksle.



37 pav. Mąstymo unikalumo raiškos būdai

Dėstytojų nuomone, mąstymo unikalumas labiausiai reiškiasi tuomet, kai jie „samprotauja ir dalijasi mintimis su kitais“ (33,43%), kai „teoriją taiko praktikoje“ (21,41%), kai „atrastos tiesos pagrindu randa naują“ (17,6%). Mažiau reikšmingos savybės mąstymo unikalumui yra šios: „tiesos sau atradimas“ (12,9%) ir „ieškojimas naujų teorinių tiesų“ (8,21%). Šiaulių kolegijos dėstytojų nuomonė dėl mąstymo unikalumo raiškos būdų beveik nesiskiria nuo kitų kolegijos dėstytojų, išskyrus „samprotavimą ir dalijimąsi mintimis su kitais“. Šis mąstymo raiškos būdas jiems yra mažiau svarbus nei kitų kolegijų dėstytojams (25,7% ir 33,4%), o „ieškojimas naujų teorinių tiesų“ šiems dėstytojams yra svarbesnis nei kitų kolegijų (14,29% ir 8,21%).

Dėstytojų domėjimasis teorinės tiesos ieškojimu ir jos taikymu iliustruojamas 38 paveiksle.

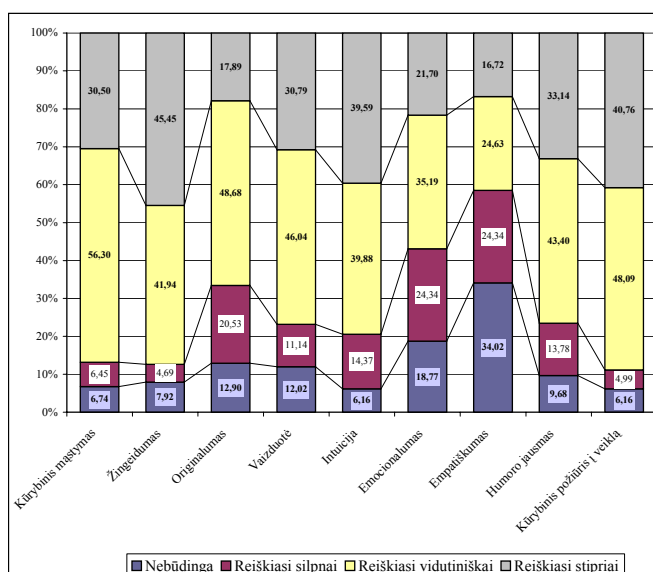


38 pav. Domėjimasis teorinės tiesos ieškojimu ir jos taikymu

Labiausiai domina „praktinis tiesos taikymas“ (71,26%), mažiau - „teorinės tiesos ieškojimas“ (20,82%) ir tik nedidelė dalis (4,11%) teigia, kad jų „nedomina nei viena nei kita“.

Šiaulių kolegijos dėstytojų domėjimasis tiesos ieškojimu ir jos taikymu reiškiasi panašiai, kaip ir kitų kolegijų dėstytojų, tačiau mažesnę dalį „nedomina nei viena nei kita“ (2,67%).

Nustatėme, kokių asmenybės ir veiklos bruožų pagrindu dėstytojai gali save apibūdinti kaip kūrybingą žmogų. Rezultatai apibendrinti 39 paveiksle.



39 pav. Kūrybingam žmogui būdingi bruožai

Save kaip kūrybingą dėstytojai galėtų apibūdinti tokiais bruožais: „žingeidumas“ (45,45%), „kūrybinis požiūris į veiklą“ (40,76%), „intuicija“ (39,59%). Tie bruožai, dėstytojų nuomone, yra svarbiausi. Apibūdinant save kaip kūrybingą žmogų, jie „reiškiasi stipriau“. Kiti bruožai, kurie „reiškiasi vidutiniškai“, yra - „humoro jausmas“ (33,14%), „vaizduotė“ (30,79%) ir „kūrybingas mąstymas“ (30,50%). Dėstytojų nuomone, mažiausiai tinkami jiems, kaip kūrybingai asmenybei, yra šie bruožai: „kūrybinis mąstymas“ (56,30%), „kūrybinis požiūris į veiklą“ (48,09%), „originalumas“

(48,68%). Dėstytojų nuomone, jų, kaip kūrybingų žmonių, apibūdinimui netiktų šie bruožai: empatiškumas (21,34%), emocionalumas (24,34%).

Atlikome kūrybingam žmogui būdingų bruožų faktorinę analizę ir nustatėme faktorinį svorį L , skiriamąją gebą r/itt , KMO, Cronbach α ir aprašomąją sklaidą (30 lentelė).

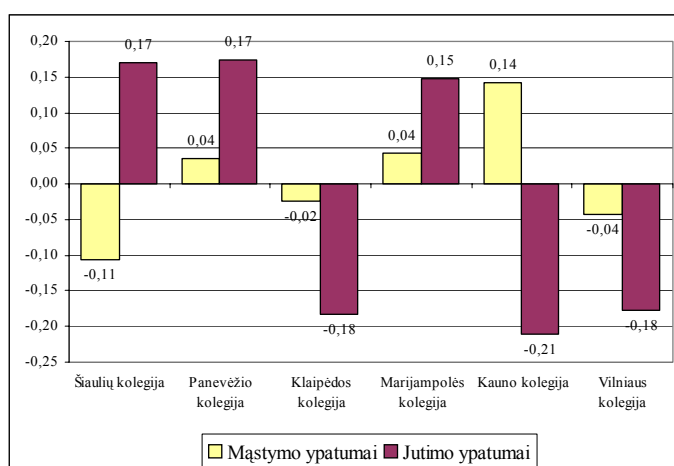
30 lentelė

Kūrybingo žmogaus bruožų faktorinė analizė

	Bruožai	Faktorinis svoris L	Skiriamoji geba r/itt	Cronbach α	KMO	Aprašomoji sklaida %
Mąstymo ypatumai	Kūrybinis mąstymas	0,764	0,56	0,73	0,792	48,82
	Kūrybinis požiūris į veiklą	0,731	0,52			
	Vaizduotė	0,711	0,50			
	Originalumas	0,707	0,51			
	Humoro jausmas	0,563	0,37			
Jutimo ypatumai	Emocionalumas	0,792	0,54	0,65	0,66	49,11
	Empatiškumas	0,745	0,47			
	Intuicija	0,679	0,41			
	Žingeidumas	0,566	0,32			

Gauti rezultatai leidžia teigti, kad visi bruožai tinka faktorinei analizei, beveik visų atskirų bruožų koreliacijos koeficientai su ekstrahuotu faktoriumi didesni už 0,6, tai rodo suformuotų faktorių grynumą. Buvo apskaičiuotas koreliacijos koeficientas tarp abiejų faktorių ($r = 0,489$), ir tai rodo esminį koreliacinį ryšį.

Kūrybingo žmogaus bruožų pasiskirstymas kolegijose pagal z-įvertį pavaizduotas 40 paveiksle.

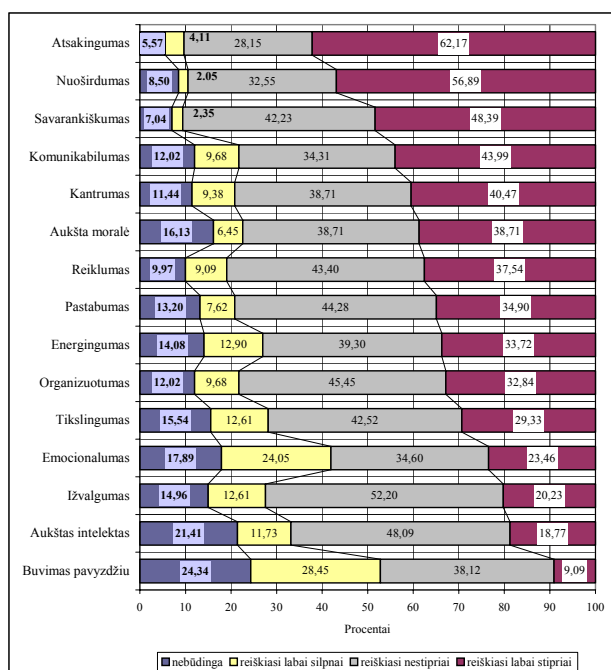


40 pav. Kūrybingo žmogaus bruožai (pasiskirstymas kolegijose)

Mąstymo ypatumai yra stipriai pabrėžiami Kauno (0,14) ir Marijampolės kolegijų dėstytojų, o pojūčių z-įvertis yra didesnis Šiaulių ir Panevėžio kolegijose (0,17). Šiaulių kolegijos dėstytojų mąstymo ypatumų z-įvertis yra mažas (-0,11), o pojūčių ypatumų mažiausias Kauno kolegijoje (-0,21).

Tyrimo metu nustatytos būdingos kūrybingumui savybės ir kaip jos reiškiasi.

Rezultatai apibendrinti 41 paveiksle.



41 pav. Kūrybingumui būdingų savybių raiška

Dėstytojų nuomone, kūrybingumui labiausiai yra būdinga šių savybių raiška: „atsakingumas“ (62,17%), „nuoširdumas“ (56,89%), „savarankiškumas“ (48,39%), „komunikabilumas“ (43,99%), „kantrumas“ (40,47%), „aukšta moralė“ (38,71%) ir t.t. Nestipriai reiškiasi tokios savybės: „ižvalgumas“ (52,20%), „aukštas intelektas“ (48,09%), „organizuotumas“ (45,45%), „pastabumas“ (44,28%). „Aukštas intelektas“ kaip ir „emocionalumas“ (17,89%), „aukšta moralė“ (16,13%) taip pat yra priskirti prie „kūrybingumo raiškai nebūdingų savybių“ (21,41 %).

Atlikta kūrybingumo savybių raiškos faktorinė analizė, pavaizduota 31 lentelėje. Visas dėstytojų nurodytas kūrybingumo savybės galima priskirti dviem faktoriams: „kūrybingumo savybės, orientuotos į asmenybės apibūdinimą“ ir „kūrybingumo savybės, orientuotos į bendravimo apibūdinimą“.

31 lentelė

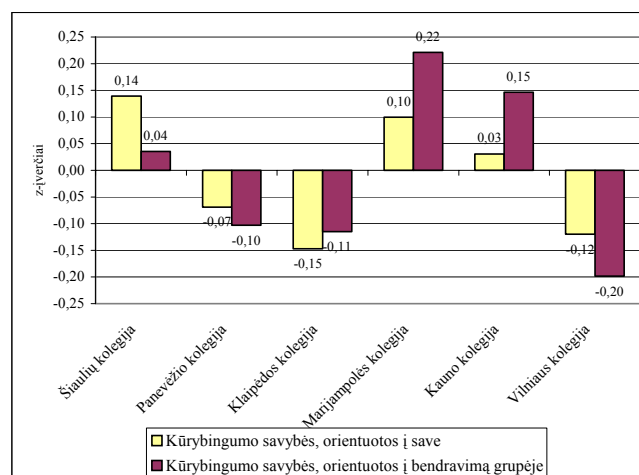
Kūrybingumui būdingų savybių raiškos faktoriai

Savybių pobūdis	Savybės	Faktorinis svoris L	Skiriamoji geba r / itt	Cronbach α	KMO	Aprašomoji sklaida %
Savybės, orientuotos į asmenybės apibūdinimą	Ižvalgumas	0,824	0,74	0,86	0,88	50,98
	Energingumas	0,767	0,67			
	Tikslingumas	0,761	0,66			
	Pastabumas	0,759	0,65			
	Aukštas intelektas	0,668	0,56			
	Savarankiškumas	0,647	0,54			
	Kantrumas	0,643	0,53			
Emocionalumas	0,614	0,50				

Savybių pobūdis	Savybės	Faktorinis svoris L	Skiriamoji geba r / itt	Cronbach α	KMO	Aprašomoji sklaida %
Savybės, orientuotos į bendravimo apibūdinimą	Organizuotumas	0,753	0,63	0,82	0,84	47,84
	Komunikabilumas	0,720	0,58			
	Nuoširdumas	0,696	0,56			
	Aukšta moralė	0,691	0,55			
	Buvimas pavyzdžiu	0,672	0,54			
	Reiklumas	0,664	0,52			
	Atsakingumas	0,640	0,50			

Apskaičiavus koreliacijos koeficientą tarp abiejų faktorių, gautas labai stiprus koreliacinis ryšys (0,746).

Atlikome kūrybingumui būdingų savybių pasiskirstymo kolegijose dviejų faktorių įvertinimą pagal z-įvertį. Rezultatai pavaizduoti 42 paveiksle.



42 pav. Kūrybingumui būdingų savybių pasiskirstymas kolegijose

Šiaulių kolegijos dėstytojų kūrybingumo savybės yra išreikštos stipriausiai, orientuotos į asmenybės apibūdinimą ($z = 0,14$), o Marijampolės kolegijos dėstytojų stipriausiai išreikštos savybės, nukreiptos į bendravimą ($z = 0,22$). Galima išskirti kolegijas, kurių dėstytojams yra būdingos savybės, orientuotos ir į savo asmenybės apibūdinimą, ir į bendravimo savybes. Tai - Šiaulių (0,14 ir 0,04), Kauno (0,03 ir 0,15), Marijampolės (0,10 ir 0,22) kolegijos. Visų kitų kolegijų dėstytojų nurodytos kūrybingumo savybės pagal du pastovius dažnius yra nestipriai išreikštos. Vilniaus kolegijos dėstytojai nepriskiria kūrybingumui savybių, nukreiptų tiek į savo asmenybės apibūdinimą (-0,12), tiek ir savybių, orientuotų į bendravimą (-0,20).

Dėstytojai atsakė į klausimą: „Ar Jūs galite teigti, jog bendraudamas su kitais esate išskirtinis žmogus?“ (54 priedas).

Daugiau nei pusė dėstytojų (53,67%) mano, jog jie bendravime nėra išskirtiniai žmonės, daugiau nei trečdalis (34,02%) abejoja ir tik maža dalis dėstytojų (11,73%) nurodo, jog bendraudami jie yra išskirtiniai. Šiaulių kolegijos dėstytojams yra būdingas toks pat požiūris į išskirtinumą bendraujant kaip ir kitiems.

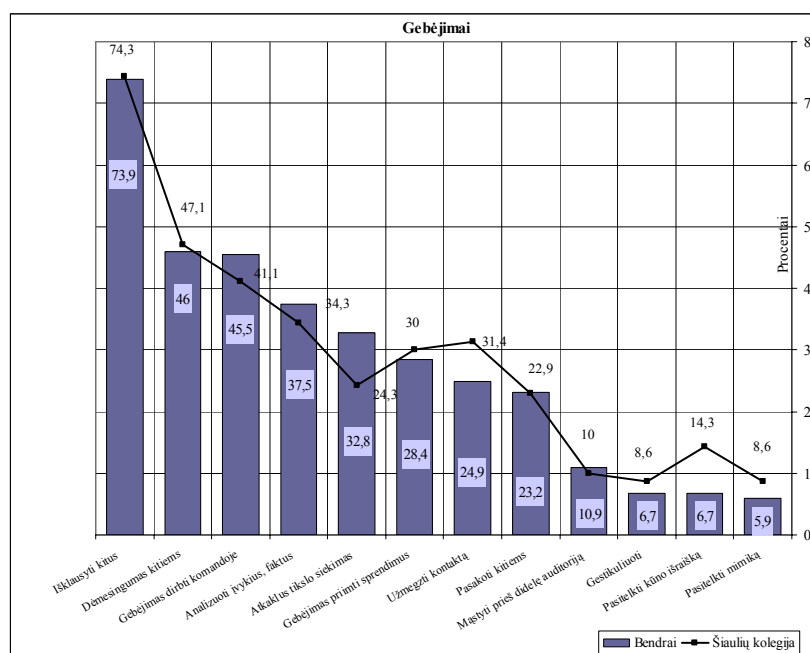
Dispersinės analizės būdu patikrinome skirtumą tarp dažnių vidurkių apibūdinant save kaip išskirtinį žmogų bendravime pagal kolegijas bei dėstytojų išsilavinimą. Tarp atskirų kolegijų šiuo požiūriu statistiškai reikšmingo skirtumo nėra ($F = 0,728$, $p = 0,603$), tačiau išsilavinimo aspektu skirtumas yra ($F = 3,829$, $p = 0,023$). Taikydami *Scheffe* metodą nustatėme, kokį išsilavinimą turintys dėstytojai pritarė nuomonei, jog bendraujant su kitais jie yra išskirtiniai žmonės. Tai būdinga dėstytojams, turintiems magistro laipsnį (32 lentelė).

32 lentelė

Išsilavinimas ir išskirtinumas bendraujant

Apibūdinimas	(I) Išsilavinimas	(J) Išsilavinimas	Vidurkių skirtumas (I-J)	Reikšmingumo lygmuo
Išskirtinis žmogus bendraujant	Aukštasis (iki aukštojo mokslo reformos)	Aukštasis, magistro laipsnis	0,22	0,024

Nustatėme, kokie bendravimo gebėjimai labiausiai dėstytojus išskiria iš kitų. Rezultatai pateikti 43 paveiksle.



43 pav. Bendravimo gebėjimai, išskiriantys dėstytojus iš kitų

Labiausiai dėstytojai išsiskiria šiais bendravimo gebėjimais: „išklausymu kitų“ (73,8%), „dėmesingumu kitiems“ (46%), „gebėjimu dirbti komandoje“ (45,5%). Kur kas mažesnė dėstytojų dalis nurodo „atkaklumą siekiant tikslo“ (32,8%), „sprendimų priėmimą“ (28,4%). Mažiausiai pasireiškiantys gebėjimai tarp dėstytojų yra šie: „mąstyti prieš didelę auditoriją“ (10,9%), „gestikuliuoti“ (6,7%), „pasitelkti kūno išraišką“ (6,7%) ar „mimiką“ (5,9%).

Šiaulių kolegijos dėstytojai labiausiai išsiskiria iš kitų gebėjimu „išklausyti kitus“ (74,3%), „dėmesingumu kitiems“ (47,1%), bei „gebėjimu dirbti komandoje“ (41,1%). Kitų gebėjimų dažnių vidurkiai Šiaulių kolegijoje yra mažesni (nuo 46% iki 23,2% bendrai imčiai). Silpniau išreikšta Šiaulių kolegijos dėstytojų nuomonė dėl gebėjimo „atkakliau siekti tikslo“ (32,8%), o gebėjimas

„užmegzti kontaktą“ yra stipriau išreikštas nei kitų kolegijų dėstytojų (31,4%). Šiaulių kolegijos dėstytojų manymu, mažiausiai juos išskiria iš kitų šie gebėjimai: „mąstyti prieš didelę auditoriją“ (10,9% bendrai ir 10% Šiaulių kolegijai), „gestikuluoti“ (6,7% ir 8,6%), „pasitelkti kūno raišką“ (6,7% ir 14,3%), „mimiką“ (5,9% ir 8,6%).

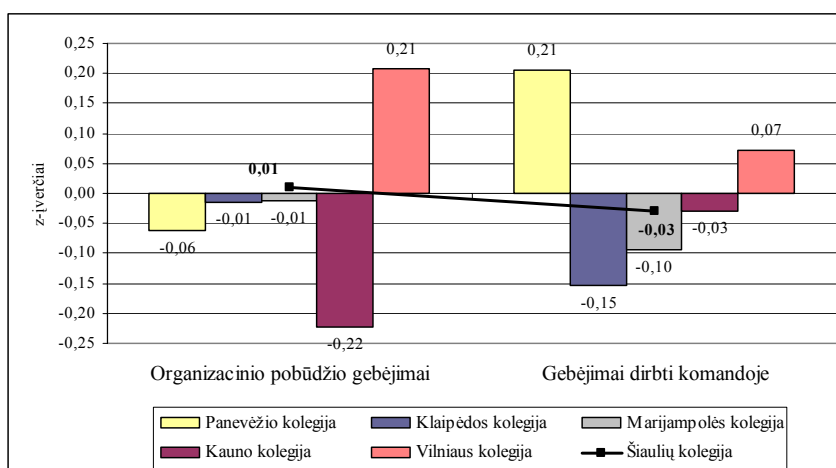
Atlikus faktorinę analizę, dėstytojų atsakymai susigrupavo į tris faktorius, tačiau patikrinus statistinius koeficientus, iš jų liko tik - organizacinio ir komandinio darbo gebėjimai. Gebėjimai „pasakoti kitiems“ ir „analizuoti įvykius, faktus“ yra atmesti dėl labai mažos skiriamosios gebos ir neigiamos interkoreliacijos.

33 lentelė

Dėstytojų bendravimo gebėjimų faktorių analizė

Gebėjimai	Faktorinis svoris L	Skiriamoji geba r / itt	Cronbach α	KMO	Aprašomoji sklaida, %
Organizaciniai gebėjimai					
Gebėjimas priimti sprendimus	0,715	0,22	0,34	0,55	43,03
Atkaklus tikslo siekimas	0,679	0,20			
Gebėjimas užmegzti kontaktą	0,565	0,15			
Komandinės veiklos gebėjimai					
Dėmesingumas kitiems	0,756	0,34	0,47	0,586	48,81
Gebėjimas išklausti kitus	0,690	0,28			
Gebėjimas dirbti komandoje	0,645	0,26			

Bendravimo gebėjimų įtaka kolegijose pagal z įvertį pavaizduota 44 paveiksle.



44 pav. Dėstytojų gebėjimų įtaka jų individualiam išskirtinumui kolegijose

Vilniaus kolegijos dėstytojų abiejų faktorių z-įverčiai išsidėstė aukščiau z-rezultatų vidurkių tiesės. Taigi dėstytojai išsiskiria iš kitų „organizacinio darbo“ (0,21) ir „darbo komandoje“ gebėjimais (0,07). Panevėžio kolegijos dėstytojai mano, kad iš kitų jie išsiskiria tik „darbo komandoje“ gebėjimais (0,21), o „organizacinio darbo“ gebėjimai turi z-įverčius arti nulinės ašies (-0,06). Marijampolės kolegijos dėstytojai išsiskiria „organizacinio darbo“ gebėjimais (-0,01), kurie yra artimi imties z-įverčių vidurkiams, o „darbo komandoje“ gebėjimai turi mažesnę įvertį už kitus

(-0,10). Klaipėdos verslo ir technologijų kolegijos dėstytojams „organizaciniai gebėjimai“ kaip ir Marijampolės kolegijos turi įvertį (-0,10), o „darbo komandoje“ gebėjimai yra dar žemiau (-0,15). Kauno kolegijos dėstytojus išskiria iš kitų „organizacinio darbo“ (-0,22) ir „darbo komandoje“ gebėjimai (-0,03).

Dispersinės analizės rezultatai rodo, kad vidurkių skirtumai kolegijose nereikšmingi (55 priedas), tačiau, atsižvelgiant į dėstytojų išsilavinimą, reikšmingas yra vidurkių skirtumas gebėjimui „dirbti komandoje“ (56 priedas). Pritaikius dispersinės analizės ANOVA *Scheffe* metodą, ši prielaida pasitvirtino.

34 lentelė

Gebėjimų, labiausiai dėstytojus išskiriančių iš kitų, skirtumas dėstytojų išsilavinimo aspektu (ANOVA, *Scheffe* metodas)

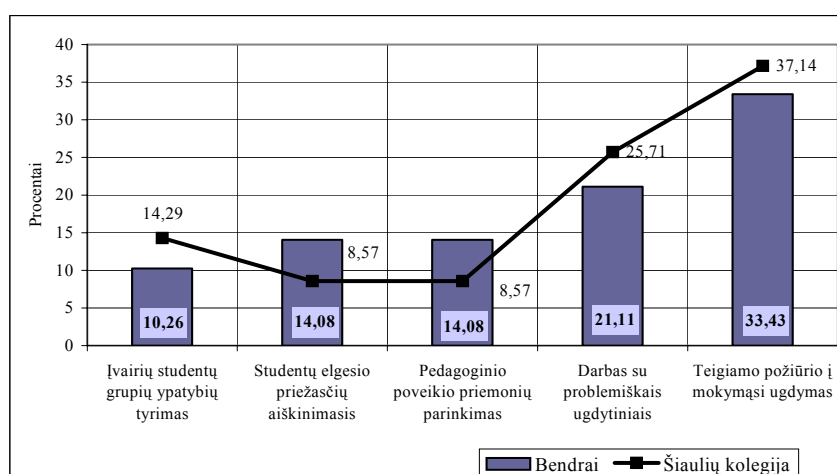
Gebėjimas	(I) Išsilavinimas	(J) Išsilavinimas	Vidurkių skirtumas (I-J)	Reikšmingumo lygmuo, <i>p</i>
Darbo komandoje gebėjimai	Aukštasis iki aukštojo mokslo reformos	Aukštasis, bakalauro laipsnis	0,50	0,014

Šis gebėjimas stipriau yra išreikštas aukštąjį bakalauro ir magistro išsilavinimą turinčių dėstytojų ($p = 0,014$).

Lentelės 34 rezultatai leidžia teigti, jog dėstytojų gebėjimai dirbti komandoje atsiranda tik jiems įgijus darbo patirtį. Aukštąjį išsilavinimą turintys bakalaurai, kurie baigė universitetus neseniai, tokios patirties dar neįgijo.

2.6. Barjerai individualiam profesiniam tapsmui ir raiškai

Tyrimo metu dėstytojai nurodė sunkumus, patirtus profesinėje veikloje (45 pav.).



45 pav. Profesinėje veikloje patiriami sunkumai

Sunkiausiai dėstytojams sekasi „išugdyti teigiamą studentų požiūrį į mokymąsi“ (33,43%), „dirbti su problemiškais ugdytiniais“ (21,11%), „parinkti pedagoginio poveikio priemones“ (14,08%)

ir „išsiaiškinti studentų elgesio priežastis“ (14,08%). Mažiausiai problemų sukelia „įvairių studentų grupių ypatybių tyrimas“ (10,26%). Lyginant Šiaulių kolegijos dėstytojų sunkumus su bendrosios imties tiriamųjų nurodytais sunkumais, galima teigti, kad šios kolegijos dėstytojams „sunku ugdyti studentų teigiamą požiūrį į mokymąsi“ (37,14%), „dirbti su problemiškais ugdytiniais“ (25,71%) ir „tirti įvairių studentų grupių ypatybes“ (14,29%). Kiti du sunkumai – „pedagoginio poveikio priemonių parinkimas“ (8,57%) ir „studentų elgesio priežasčių aiškinimasis“ (8,57%) šios kategorijos dėstytojams yra lengviau įveikiami nei kitų kolegijų dėstytojams.

Kolegijos dėstytojų negatyvios patirties šaltiniai, kurie lemia barjerų trukdančių asmenybės saviraiškai ir profesiniam tobulėjimui, atsiradimą, pateikiami 35 lentelėje.

35 lentelė

Barjerų pobūdis ir turinys

Barjerai, spaudimas, įtaka	Bendras		Patyrė			Abejoja		Nepatyrė	
	N	%		N	%	N	%	N	%
1. Socialiniai barjerai, kylantys iš visuomenės įtakos profesinei veiklai	198	58,1	iš administracijos	70	35,4	51	15	81	23,8
			iš politikų	58	29,3				
			iš kolegų	41	20,7				
			iš studentų	12	6,1				
			iš spaudos	10	5,1				
2. Moralinis spaudimas dėl nusistovėjusių darbo tradicijų ir normų	82	24,0	reikalavimą laikytis taisyklių	27	32,9	76	22,3	183	53,7
			nestandartinių sprendimų ignoravimą	26	31,7				
			moralizavimą	19	23,2				
			nuolatinių tradicijų priminimą	10	12,2				
3. Autoriteto spaudimas	74	21,7	netikrų autoritetų buvimą	44	59,5	78	22,9	189	55,4
			pedagogų grupės siekimą lyderiauti, veikti pagal autoritetą	30	40,5				
4. Žinomų tiesų įtaka veiklai	172	50,4	„pedagogas atsako už rezultatus“	77	44,8	56	16,4	113	33,1
			„pedagogas turi išmokyti“	52	30,2				
			„pedagogas turi išreikalauti darbų atlikimo“	26	15,1				
			„geras pedagogas palaiko reikiamą atstumą tarp savęs ir studentų“	9	5,2				
			„geras pedagogas yra griežtas“	5	2,9				
			„pedagogas turi nuolat drausminti“	3	1,7				
5. Pedagoginių kryptių spaudimas	98	28,7	reikalavimą dirbti pagal modernią kryptį	28	28,6	62	18,2	181	53,1
			reikalavimą atsisakyti savitos krypties	22	22,4				
			pavyzdžio primetimą	16	16,3				
			profesinį nuvertinimą	13	13,3				
			autoritetų priespaudą	9	9,2				
			karjeros galimybių nebuvimą	6	6,1				
			grasinimą	4	4,1				

Buvo išskirti penkių rūšių barjerai pedagoginei veiklai ir profesiniam augimui: socialiniai, moraliniai (spaudimas dėl nusistovėjusių darbo tradicijų ir rezultatų), autoriteto spaudimas, žinomų tiesų įtaka veiklai, pedagoginių kryptų spaudimas. Dažniausiai pasitaiko:

- socialiniai barjerai, kylantys iš „visuomenės įtakos profesinei pedagogų veiklai“ (58,1%) ir yra susiję su „administracijos neefektyvia veikla“ (35,4%), „politikais“ (39,3%) ir „kolegomis“ (20,7%).
- „žinomų tiesų įtaka“ (50,4%) ir labiausiai paplitusios – „pedagogas atsako už rezultatus“ (44,8%) bei „pedagogas turi visada išmokyti“ (30,2%).

Rečiau pasitaiko šie barjerai:

- „pedagoginių kryptų spaudimas“ (28,7%) ir viena iš jo formų „reikalavimas dirbti pagal modernią kryptį“ (28,6%) bei „reikalavimas atsisakyti savitos krypties“ (22,4%), „kitų pavyzdžio primetimas“ (22,4%).
- „moralinis spaudimas“ (24,1%), kurio viena iš formų yra „reikalavimas laikytis taisyklių“ (32,9%) bei „nestandartinių sprendimų ignoravimas“ (31,7%).
- „autoritetų spaudimas“ (21,7%), kuris labiausiai reiškiasi „netikrų autoritetų“ (59,5%), pedagogų grupės siekimu lyderiauti, „dirbtinai kuriant autoritetą“ (40,5%).

Didžioji dėstytojų dalis „nepatyrė moralinio spaudimo“ (53,7%) ir „autoriteto“ (55,4%) bei „pedagoginių kryptų spaudimo“ (53,1%).

Kai kurių pedagoginių barjerų raišką (asmeninio mąstymo ir veiklos stereotipai, spaudimas, daromas atskirų dalykų dėstytojų) pateikiama 36 lentelėje.

36 lentelė

Barjerų ir spaudimo raiška

Barjerai ir spaudimas	Patyrė				Abejoja		Nepatyrė		
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Dėstytojų asmeninio mąstymo ir veiklos stereotipai	33	9,7	Ieškojimą kaltų	6	1,8	116	34	172	50,4
			Neanalizavimą priežasties, o tik rezultata	9	2,6				
			Vertinimas tik dabarties, o ne praeities ir ateities rezultata	11	3,2				
			Nepasitikėjimą kolegomis dar nepradėjus bendros veiklos	1	0,3				
			Nepasitikėjimą studentais	2	0,6				
			Nepasitikėjimą kolegijos vadovais	6	1,8				
			Nepasitikėjimą teorija, nes ji neatstoja geros praktikos	18	5,3				
Specialistų, dalykininkų spaudimas	34	10,0	Humanitarinių mokslų dėstytojų	6	17,6	55	16,1	252	73,9
			Biomedicinos mokslų dėstytojų	2	5,9				
			Fizinių mokslų dėstytojų	5	14,7				
			Meno mokslų dėstytojų	5	14,7				
			Socialinių mokslų dėstytojų	8	23,5				
			Kūno kultūros dėstytojų	1	2,9				
			Technologijos mokslų dėstytojų	6	17,6				
			Praktikos vadovų	1	2,9				

Dėstytojų „asmeninio mąstymo ir veiklos stereotipai“ reikėsi silpniau (9,7%) nei „dėstytojų dalykininkų spaudimas“ (10,0%), labiausiai iš jų reikėsi stereotipas „nepasitikėjimas teorija, nes ji neatstoja praktikos“ (15,3%), ir „vertinimas dabarties rezultatų be jų praeities ir ateities“ (3,2%).

Nedidelė dalis dėstytojų patyrė „specialistų, dalykininkų spaudimą“ (10,0%), kuris reikėsi labiausiai iš socialinių (23,5%), humanitarinių (17,6%) bei technologijos (17,6%) mokslų dėstytojų. Kolegijų pedagogams būdingi stereotipai bei būdai juos įveikti pateikiami 37 lentelėje.

37 lentelė

Pedagogams būdingi stereotipai ir jų įveikimas

	Stereotipai	N	%
Stereotipai, būdingi pedagogams	Nesąmoningai remiasi pedagoginėmis tiesomis	69	20,2
	Nesąmoningai remiasi išbandyta praktika	70	20,5
	Pats nieko nekeičia, stebi, kaip keičia kiti	55	16,1
	Suvokia kaitą, bet keičiasi kitų raginami	97	28,4
	Suvokia kaitos būtinumą, tačiau veiklą grindžia senomis tiesomis	106	31,1
	Sąmoningai vengia stereotipinių veiksmų	17	5,0
Stereotipai, kuriuos pedagogai norėtų įveikti	Etikečių klįjavimas	79	23,2
	Siekimas studentus drausminti moralizuojant	60	17,6
	Noras bausti pažymiais	51	15
	Studentų elgesio aptarinėjimas su kolegomis	100	29,3
	Per didelis pasitikėjimas savo patirtimi	67	19,6
Lauktų pagalbos stereotipų įveikimui iš šalies	Kolegų	63	18,5
	Namiškių	7	2,1
	Draugų	12	3,5
	Artimų draugų	4	1,2
	Savęs	127	37,2
	Savianalizės	55	16,1

Dėstytojai nurodė, jog jiems yra būdingi tie patys mąstymo ir veiklos stereotipai, kaip ir pedagogams apskritai. Dažniausiai iš jų išsiskiria šie: „suvokiant kaitos būtinumą, veiklą grindžia senomis tiesomis“ (31,1%) ir „nesąmoningai pasikliauja išbandyta praktika“ (20,5%) bei „pedagoginėmis tiesomis“ (20,2%). Dėstytojai labiausiai norėtų įveikti šiuos elgesio stereotipus: „studentų elgesio aptarimą su kolegomis“ (29,3%), „etikečių klįjavimą“ (23,20%) ir „per didelį pasitikėjimą savo jėgomis“ (19,6%).

Norėdami įveikti stereotipus, dėstytojai dažniausiai „pasitiki savo jėgomis“ (37,2%) ir „laukia pagalbos iš kolegų“ (18,5%).

Kolegijos dėstytojai apibūdino save kaip individą ir asmenybę (38 lentelė), nurodydami, kuris iš jų analizei pasiūlytų teiginių yra labiausiai tinkamas.

Savęs kaip individo ir asmenybės apibūdinimas

Apibūdinimas Tinkamumas	Manyje reiškiasi įvairios savybės, būsenos, gyvenimo patirtis ir tai sudaro mano esybės visumą		Aš esu kitus žmones pažįstantis, juos jaučiantis ir suprantantis, tačiau sprendimus priimančias savarankiškai		Aš esu kitiems gerai pažįstamas žmogus, jų suvokiamas, suprantamas ir įvertintas, ir tai man yra svarbiausia		Aš esu išpūdžius mėgstantis, suprantantis kitus ir jų suprastas žmogus, tačiau turintis savo pasaulėžiūrą į įvykius, pasaulį, žmones	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Visiškai netinkamas	65	19,1	76	22,3	98	28,7	64	18,8
Šiek tiek tinkamas	33	9,7	51	15,0	95	27,9	33	9,7
Beveik tinkamas	122	35,8	139	40,8	102	29,9	116	34
Visiškai tinkamas	121	35,5	75	22,0	46	13,5	128	37,5

Daugiau kaip trečdaliui dėstytojų tinka apibūdinimas: „Aš esu išpūdžius mėgstantis, suprantantis kitus ir jų suvokiamas žmogus, tačiau turintis savo pasaulėžiūrą į įvykius, pasaulį, žmones” (35,5%) bei „Manyje reiškiasi įvairios savybės, būsenos, gyvenimo patirtis ir tai sudaro mano esybės visumą” (35,8%). Mažiau tinkami yra šie teiginiai: „Aš esu kitus žmones pažįstantis žmogus, juos jaučiantis ir suprantantis, tačiau sprendimus priimančias savarankiškai” (22,7%) ir „Aš esu kitiems gerai pažįstamas žmogus, jų suvokiamas, suprantamas ir įvertintas, ir tai man yra svarbiausia” (13,5%). Tokiu būdu didesnę dalis dėstytojų mėgsta išpūdžius, supranta kitus ir jiems yra būdinga psichinių savybių ir būdų įvairovė.

Koreliacijos koeficientai tarp asmenybės apibūdinimų

Apibūdinimai	Manyje reiškiasi įvairios savybės, būsenos, gyvenimo patirtis ir tai sudaro mano esybės visumą	Aš esu kitus žmones pažįstantis žmogus, juos jaučiantis ir suprantantis, tačiau sprendimus priimančias savarankiškai	Aš esu kitiems gerai pažįstamas žmogus, jų suvokiamas, suprantamas ir įvertintas, ir tai man yra svarbiausia	Aš esu išpūdžius mėgstantis, suprantantis kitus ir jų suvokiamas žmogus, tačiau turintis savo pasaulėžiūrą į įvykius, pasaulį, žmones
Manyje reiškiasi įvairios savybės, būsenos, gyvenimo patirtis ir tai sudaro mano esybės visumą	1	0,330**	0,212**	0,124*
Aš esu kitus žmones pažįstantis žmogus, juos jaučiantis ir suprantantis, tačiau sprendimus priimančias savarankiškai	0,330**	1	0,368**	0,331**
Aš esu kitiems gerai pažįstamas žmogus, jų suvokiamas, suprantamas ir įvertintas, ir tai man yra svarbiausia.	0,212**	0,368**	1	0,292**

Apibūdinimai	Manyje reiškiasi įvairios savybės, būsenos, gyvenimo patirtis ir tai sudaro mano esybės visumą	Aš esu kitus žmones pažįstantis žmogus, juos jaučiantis ir suprantantis, tačiau sprendimus priimančias savarankiškai	Aš esu kitiems gerai pažįstamas žmogus, jų suvokiamas, suprantamas ir įvertintas, ir tai man yra svarbiausia	Aš esu išpūdžius mėgstantis, suprantantis kitus ir jų suvokiamas žmogus, tačiau turintis savo pasaulėžiūrą į įvykius, pasaulį, žmones
Aš esu išpūdžius mėgstantis, suprantantis kitus ir jų suvokiamas žmogus, tačiau turintis savo pasaulėžiūrą į įvykius, pasaulį, žmones	0,124*	0,331**	0,292**	-

** Koreliacijos koeficientai reikšmingi lygmeniu 0.01.

* Koreliacijos koeficientai reikšmingi lygmeniu 0.05.

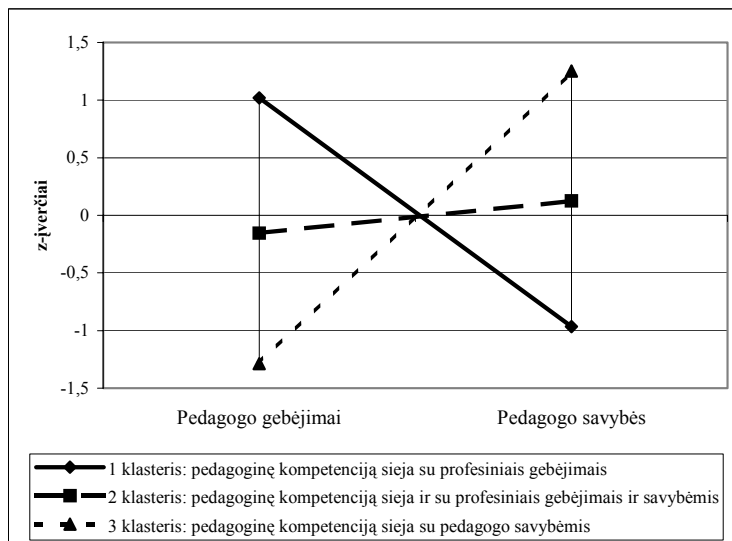
39 lentelėje pateikti rezultatai rodo, kad tarp daugelio požymių yra silpnas koreliacinis ryšys arba jo iš esmės nėra. Pavyzdžiui, tarp požymių „Aš esu kitus žmones pažįstantis žmogus, juos jaučiantis ir suprantantis, tačiau sprendimus priimančias savarankiškai“ ir „Aš esu kitiems gerai pažįstamas žmogus, jų suvokiamas, suprantamas ir įvertintas, ir tai man yra svarbiausia“ egzistuoja nors ir didžiausias, tačiau tik silpnas koreliacinis ryšys (0,368), o tarp apibūdinimų: „Manyje reiškiasi įvairios savybės, būsenos, gyvenimo patirtis ir tai sudaro mano esybės visumą“ ir „Aš esu išpūdžius mėgstantis, suprantantis kitus ir jų suvokiamas žmogus, tačiau turintis savo pasaulėžiūrą į įvykius, pasaulį, žmones“ koreliacinio ryšio iš esmės nėra (0,124).

2.7. Kolegijų pedagogų individualaus profesinio tapimo tipai (savęs pažinimo ir raiškos aspektu)

Pedagogų tipai pagal kompetencijų ir veiksmų raiškos sampratą. Pedagogų individualaus profesinio augimo raišką tipizavome pagal pedagogų kompetencijas ir jas sąlygojančių veiksmų sampratą, asmenybės bruožų savivertes, individualaus profesinio išskirtinumo, bendravimo ir kūrybingumo raiškos suvokimą.

Taikydami pedagogų gebėjimų ir savybių faktorių klasterinę analizę, sudarėme klasterius. Klasterių skaičius pasirinktas vadovaujantis pedagoginės diagnostikos rekomendacijomis. Dėstytojų pasiskirstymas pagal klasterius pateiktas 66 priede.

Pedagoginės kompetencijos suvokimo pedagogų tipai išryškėjo per gebėjimų ir savybių tarpusavio ryšio nustatymą, kuris buvo išreikštas taikant šiems dviem faktoriams klasterinę analizę. Išskirti trys klasteriai, paaiškinantys kaip kolegijų pedagogai kompetenciją sieja su profesiniais gebėjimais (1), gebėjimais ir savybėmis (2), tik savybėmis (3). Klasterių pasiskirstymas pavaizduotas 46 paveiksle. Trys tiesės atkarpos iliustruoja kolegijų pedagogams svarbius pedagoginės kompetencijos apibūdinimus.



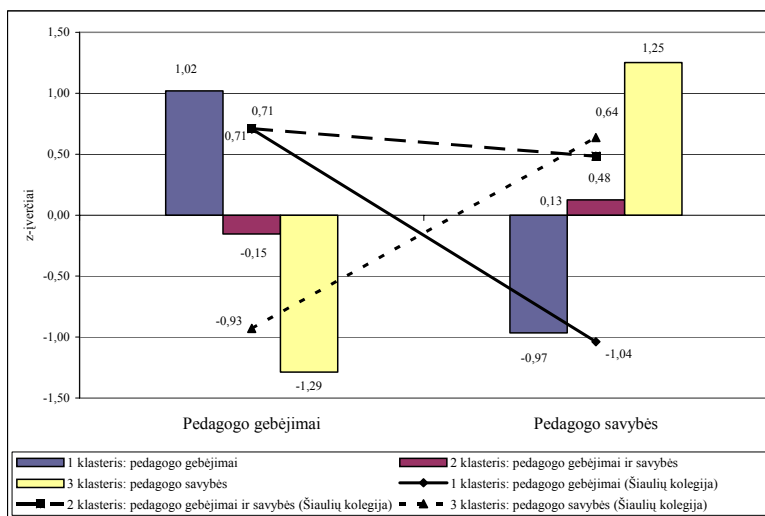
46 pav. Pedagogų tipų klasteriai pagal pedagoginės kompetencijos apibūdinimą

Pagal pedagogų gebėjimų ir savybių įverčių (pagal z skalę) išsidėstymą gavome, kad 1 tipo pedagogai kompetencijas sieja tik su profesiniais gebėjimais (išsidėstymas yra aukščiau ir žemiau 0 ir siekia 1, bei -1). Tai reiškia, kad pedagogai didesnę reikšmę pedagoginėje kompetencijoje skiria gebėjimams nei savybėms.

2 tipo pedagogai kompetencijas atskleidžia per gebėjimus ir savybes. Tokių pedagogų kolegijose yra dauguma (39,0%). Pagal z įverčių skalę šio klasterio išsidėstymas nuo -0,15 iki 0,13. Tai reiškia, kad kolegijos pedagogams abiejų veiksnių svarba pedagoginei kompetencijai yra didesnė nei vieno ar kito veiksnio (t.y. tik gebėjimų).

Pedagogų, priklausančių 3 tipui, nuomone, pedagoginė kompetencija siejama su pedagogo savybėmis. Tokių yra 21,4%, pagal z-įvertį - 1,25.

Visos imties ir Šiaulių kolegijos pedagogų samprotavimai apie kompetencijas pagal tipus parodyti 47 paveiksle.



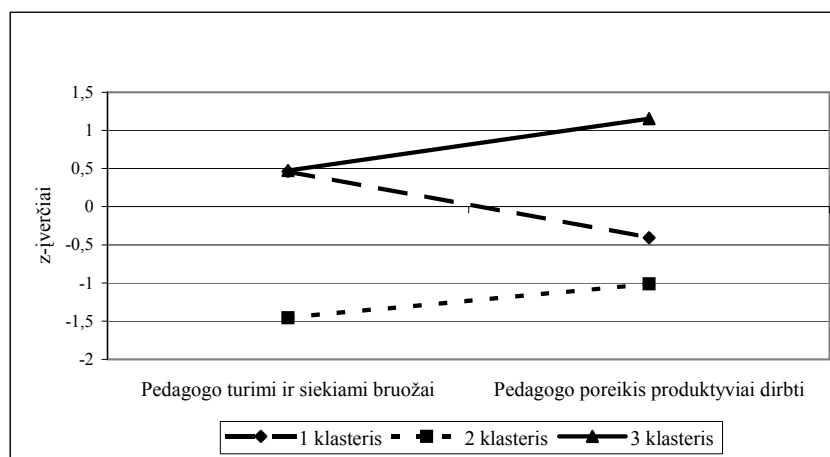
47 pav. Kolegijų pedagogų tipų klasterių palyginimas

Šiaulių kolegijos pedagogai, kurių samprotavimai priskirti 1 klasteriui, pedagogo kompetencijas siejo labiau su gebėjimais nei kitų kolegijų (atitinkamai 0,71; 1,02); 2 klasteriui - stipriau pabrėžė ryšį su gebėjimais ir savybėmis (atitinkamai -0,15; 0,71); 3 klasteriui - mažiau vertina pedagogo savybių sąsają su pedagogine kompetencija nei to paties klasterio kitų kolegijų pedagogai (bendros $z = 1,25$, $z = 0,64$).

Galima formuluoti išvadą: *didesnė tyrimė dalyvavusių pedagogų dalis mano, kad pedagoginė kompetencija vienodai yra susijusi ir su pedagogo gebėjimais, ir jo savybėmis, tačiau pedagogo savybėms skiriamas didesnis dėmesys.*

Pedagogų tipai pagal siekius ir poreikius profesiniam augimui ir veiklai. Panaudojus faktorinės analizės metu išskirtus du faktorius: „pedagogo turimi ir siekiami bruožai“ ir „pedagogo poreikis produktyviai dirbti“, galime atlikti klasterinę analizę. Pasirenkame klasterių skaičių 3, kaip labiausiai informatyvų. Klasterių statistika pateikta 67 priede.

Klasterių reikšmės pagal įvertį z pavaizduotos 48 paveiksle.



48 pav. Pedagogų tipų klasteriai pagal profesinio augimo veiksnius

1 tipas. Šio tipo pedagogams yra būdingas vidutiniškas susidomėjimas pedagogų profesinio augimo tokiais veiksniais, kaip siekis įgyti naujų asmenybės bruožų ir poreikis produktyviai veiklai. Pedagogo profesinio augimo kompetenciją lemia veiksniai, labiau susiję su pedagogų turimais ir siekiamais bruožais nei su pedagogų poreikiu produktyviai veiklai. Tokių pedagogų yra 40,2 proc., Šiaulių kolegijoje - 48,6 proc.

2 tipas. Šio tipo pedagogai profesinio augimo nesieja nei su pedagogų siekiamais bruožais, nei su poreikiu „produktyviai dirbti“ (z -įverčių vidurkis žemiau „0“; šių pedagogų yra 24,3% tiek visose kolegijose, tiek ir Šiaulių kolegijoje). Tokius pedagogus galima laikyti abejingais pedagogo profesinio augimo veiksniais.

3 tipas. Pedagogų, kurie mano, kad pedagogo profesinį augimą labiau lemia pedagogo poreikis produktyviai dirbti (z -įvertis aukščiau „0“ - 1,25) nei pedagogo turimi ir siekiami bruožai (z -įvertis 0,5),

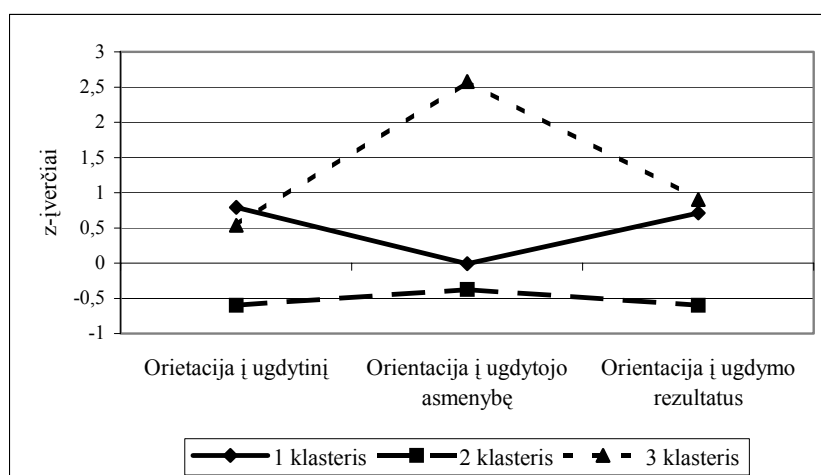
bendroje imtyje yra 35,5 proc., o Šiaulių kolegijoje - 27,1 proc. Šio tipo pedagogams yra būdingas domėjimasis pedagogo augimo veiksniais.

Atlikę tipų apibūdinimą pagal klasterius, galime formuluoti išvadą: *kolegijų pedagogams yra būdingas susidomėjimas profesinio augimo veiksniais, o mažiau nei pusė (40,2%) yra abejingi šiems veiksniams.*

Pedagogų tipai pagal orientacijas į ugdymą. Tyrime išsiskyrė trys faktoriai, kurie turi ryšį su orientacijomis į ugdymą: orientacija į ugdytinį, į ugdytojo asmenybę, į ugdymo proceso rezultatus. Faktorių pasiskirstymas pagal tipus pavaizduotas 68 priede.

Daugiau nei pusė dėstytojų priklauso antrajam pedagogų tipui (55,4%), t.y. individualų profesinį augimą sieja su orientacijomis į ugdytojo asmenybę, mažesnę dalis - su orientacijomis į ugdytinį (36,4%), ir tik maža dalis - su orientacijomis į ugdymo rezultatais (8,2%). Šiaulių kolegijos pedagogų pasiskirstymas yra panašus (pirmajam pedagogų tipui priklauso 38,6%, antrajam - 54,3%, trečiajam - 7,1%).

Pedagogų pasiskirstymas pagal klasterius, reiškiančius pedagogų tipus pagal jų orientacijas į ugdymą pagal z-įvertį, pavaizduotas 49 paveiksle.



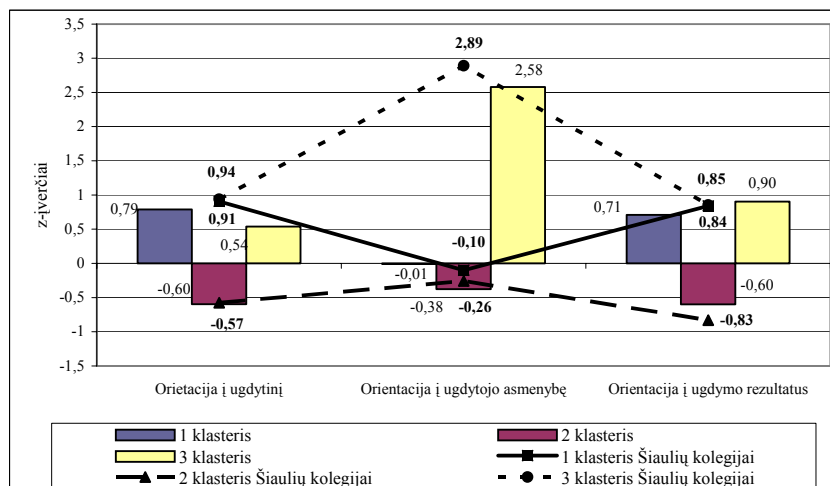
49 pav. Pedagogų tipų klasteriai pagal orientaciją į ugdymo objektą

1 tipas. Pedagogai, priklausantys šiam tipui, sieja pedagoginį augimą su orientacijomis į ugdytinį (z aukščiau 0), mažiau - į ugdymo rezultatus (z žemiau 0,5) ir mažiausiai - su orientacijomis į ugdytojo asmenybę (z = -0,5) tipui. Pirmajam tipui priklauso 36,4% dėstytojų, Šiaulių kolegijoje - 38,6%. Šio tipo pedagogai profesinį augimą sieja su ugdymo rezultatais bei ugdytiniu, bet ne su ugdytojo asmenybe.

2 tipas. Antram tipui priklausantys pedagogai (55,4%, Šiaulių kolegijos - 54,3%) individualaus profesinio augimo vienodai nesieja nei su orientacija į ugdytinį (z mažiau -0,5), nei į ugdytojo asmenybę (z = -0,5), nei su orientacijomis į ugdymo rezultatus (z žemiau -0,5). Šiuos pedagogus galima apibūdinti kaip profesinio augimo nesiejančius nei su viena iš trijų orientacijų: į ugdytinį, ugdytoją, ugdymo rezultatus.

3 tipas. Šiam tipui priklauso pedagogai, kurie profesinį augimą sieja su orientacijomis į „ugdytojo asmenybę“ ($z = 2,5$; 8,2% bendroje imtyje ir 7,1% Šiaulių kolegijoje), o orientacijos į ugdytinį ir ugdymo rezultatą ($z = 0,5$). Šio tipo pedagogams labiau nei pirmojo tipo yra svarbi orientacija į jų asmenybės tobulėjimą.

Pedagogų tipų pasiskirstymas pagal jų orientacijas į ugdymo veikėjų (ugdytinį, ugdytoją) bei ugdymo rezultatus kolegijose ir Šiaulių kolegijoje pagal z-įvertį palygintas 50 paveiksle.



50 pav. Pedagogų tipų klasteriai pagal orientacijas į ugdymą

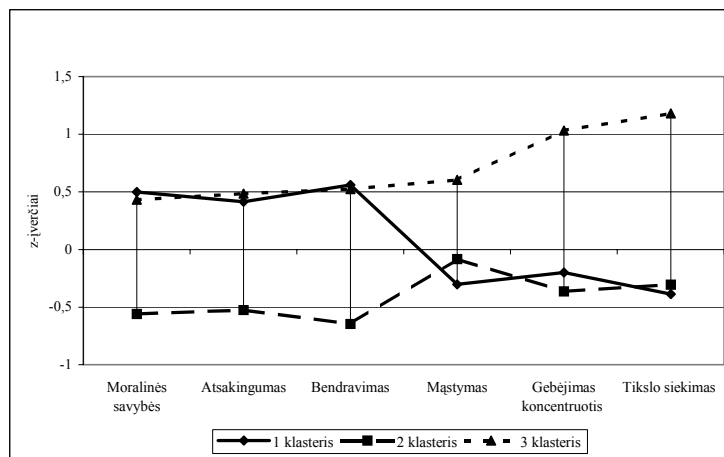
Šiaulių kolegijoje dėstytojų orientacijų pasiskirstymas į ugdytinius, ugdytoją (jo asmenybę), ugdymo rezultatus yra panašus kaip ir kitose kolegijose. Šiaulių kolegijos pedagogų orientacija į ugdytojo asmenybę (2 tipas) kiek stipresnė (atitinkamai $z = -0,26$; $-0,10$) negu bendroje imtyje $z = -0,83$, mažiau pedagogai orientuojasi į ugdymo proceso rezultatus, bet daugiau orientuojasi į ugdytinį ($z = -0,57$).

Pedagogų tipų apibūdinimas pagal orientacijas į ugdymą leidžia formuluoti išvadą: *tik 36,4 procentai pedagogų profesinį augimą sieja su orientacijomis į ugdymą: į ugdytinį, ir į ugdymo rezultatus bei į ugdytojo asmenybę. Tačiau didesnę dėmesį pedagogai skiria orientacijoms į ugdytojo asmenybę. Akivaizdu, kad yra pedagogų, kurie profesinio augimo nesieja nei su viena iš šių orientacijų.*

Pedagogų individualaus išskirtinumo tipai pagal bruožų ir savybių raišką. Analizuojant asmenybės bruožus, kuriais pedagogai labiausiai patenkinti, galima išskirti šiuos bruožus, atspindinčius: „atsakingumą pareigoms“, „tikslų siekimą“ ir „gebėjimą koncentruotis“. Be to, savivertę dėstytojai apibūdino pagal šias savybes - „mąstymas“, „bendravimas“ ir „moralinės savybės“. Taikant klasterinės analizės metodą, pedagogus pagal jų pasitenkinimą bruožais galima grupuoti į 3 tipus (69 priedas).

Didžiąją pedagogų dalį tiek bendroje imtyje, tiek ir Šiaulių kolegijoje galima priskirti antrajam tipui (atitinkamai 45,1%; 35,0%). Pirmajam priklauso trečdalis visų apklaustųjų (32,0%), o Šiaulių kolegijoje 17 proc., trečiajam tipui priklauso mažiau (22,3%; 18%).

Klasterinės analizės rezultatai pagal z vidurkį pavaizduoti 51 paveiksle.



51 pav. Pedagogų tipų klasteriai pagal bruožų ir savybių savivertę

1 tipas. Jam priklausančius pedagogus galima apibūdinti taip: labiausiai nepatenkinti reikalingomis asmenybės individualumo raiškos savybėmis: „z“ įverčiai nuo +0,5 (moralinės savybės, atsakingumas, bendravimas) iki -0,5 (mąstymas, gebėjimas koncentruotis, tikslo siekimas).

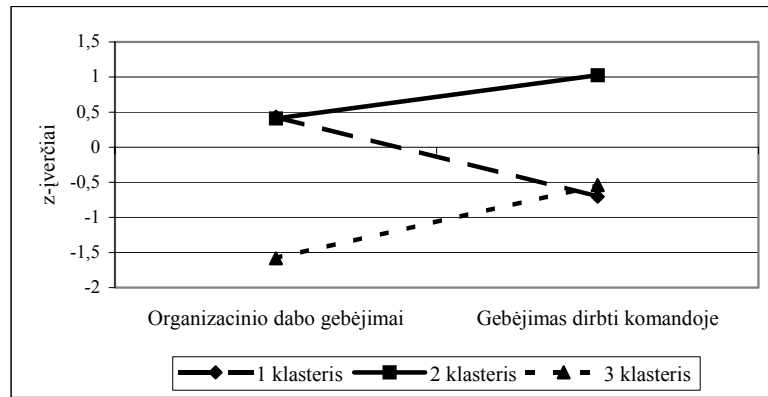
2 tipas. Pedagogai, priklausantys šiam tipui, nepatenkinti komunikabilumo savybėmis (z žemiau 0) ir kiek mažiau asmenybės bruožais (z mažiau -0,5).

3 tipas. Pedagogai, priklausantys šiam tipui yra patenkinti visomis savybėmis ir asmenybės individualiais bruožais: z įverčiai nuo +0,5 (moralinės savybės, atsakingumas, bendravimas) iki +1,25 (gebėjimas koncentruotis, tikslo siekimas).

Galima formuluoti išvadas: *didžioji dalis pedagogų (45,1%) yra labiausiai nepatenkinti komunikabilumo savybėmis, šiek tiek mažiau - kitomis asmenybės individualios raiškos savybėmis.*

Beveik ketvirtadalis pedagogų (22,3%) yra patenkinti visomis asmenybės savybėmis ir individualios raiškos bruožais, o trečdalis (32%) nepatenkinti individualios raiškos asmenybės bruožais ir savybėmis. Galima padaryti tokias išvadas: *pedagogų, patenkintų savo savybėmis bei gebėjimais, nėra daug ir tai ateityje turėtų skatinti juos siekti tobulėjimo.*

Pedagogų individualios profesinės raiškos tipai pagal organizacinius gebėjimus. Pedagogų individualią profesinę raišką apibūdinome pagal du faktorius: „organizacinio darbo gebėjimus“ ir „komandinio darbo gebėjimus“. Atlikta šių faktorių klasterinė analizė (*k-means*), pasirenkant klasterių skaičių - 3. Pedagogų pasiskirstymas pagal klasterius pavaizduotas 70 priede.



52 pav. Pedagogų tipų klasteriai pagal organizacinius gebėjimus

Pedagogų tipų pasiskirstymas klasteriais pagal įvertį z pavaizduotas 52 paveiksle. Galima apibūdinti pedagogų profesinės raiškos tipus pagal organizacinius gebėjimus taip:

1 tipas. Pedagogai save apibūdina kaip turinčius organizacinių gebėjimų ($z = 0,5$), bet nepasižyminčius gebėjimais dirbti komandoje ($z = -0,65$). Tokių yra 40,2 proc. iš viso, o Šiaulių kolegijoje - 38,6 proc.

2 tipas. Pedagogai, priklausantys šiam tipui, mano, jog iš kitų jie išsiskiria ir organizacinio ($z = 0,5$), ir komandinio darbo gebėjimais ($z = 1$). Pedagogų, turinčių tokių gebėjimų yra 38,7 proc. (beveik tiek pat, kiek ir pirmame tipe), Šiaulių kolegijoje - 28,6 proc.

3 tipas. Šie pedagogai mano, jog nei organizaciniais, nei komandinio darbo gebėjimais jie neišsiskiria (z nuo $-0,5$ iki $-1,5$). Tokių visoje imtyje yra 21,1 proc., Šiaulių kolegijoje - 22,9 proc.

Taigi didžioji pedagogų dalis (40,2%) individualią profesinę veiklą sieja su organizaciniais gebėjimais, mažiau su komandinio darbo gebėjimais. Trečdalis (38,7%) teigia, jog jų individualią profesinę veiklą apibūdina bendrieji organizacinio darbo gebėjimai apskritai, taip pat ir komandinio darbo gebėjimai.

40 lentelė

Klasterių pasiskirstymas kolegijose

Kolegijos pavadinimas	1 klasteris		2 klasteris		3 klasteris	
	N	%	N	%	N	%
Šiaulių kolegija	27	19,7	27	20,5	16	22,2
Panevėžio kolegija	16	11,7	24	18,2	10	13,9
Klaipėdos kolegija	17	12,4	13	9,8	8	11,1
Marijampolės kolegija	27	19,7	21	15,9	15	20,8
Kauno kolegija	18	13,1	17	12,9	14	19,4
Vilniaus kolegija	32	23,4	30	22,7	9	12,5
Iš viso:	137	100	132	100	72	100

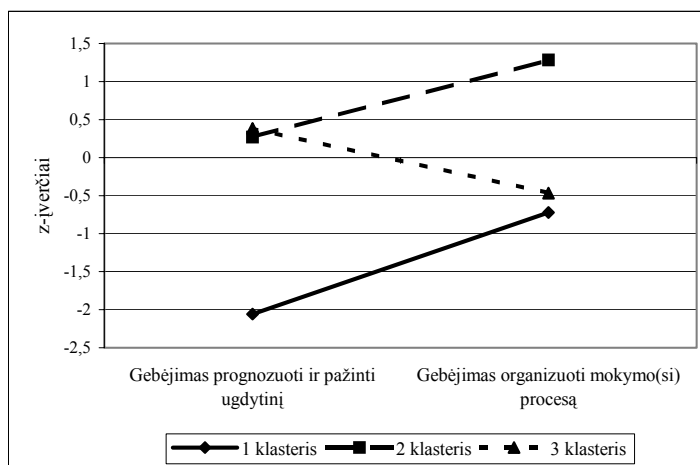
40 lentelėje išanalizavome pedagogų tipų pasiskirstymą pagal klasterius atskirose kolegijose. Pedagogų, priklausančių pirmajam klasteriui, pagal organizacinius gebėjimus daugiausia yra Vilniaus kolegijoje (23,4%), mažiausiai - Panevėžio kolegijoje (11,7%); išsiskiriančių ir organizacinio, ir

darbo komandoje gebėjimais pedagogų antrajame klasteryje daugiau yra Vilniaus kolegijoje (22,7%), mažiau - Klaipėdos (9,8%); pedagogai, neišsiskiriantys nei organizaciniais, nei komandinio darbo gebėjimais (3 klasteris), didesnę dalį sudaro Šiaulių kolegijoje, o mažiausią - Klaipėdos.

Gauti rezultatai leidžia formuluoti tokią išvadą: *dauguma tyrime dalyvavusių kolegijų pedagogų turi organizacinių gebėjimų ir jais apibūdina savo išskirtinumą iš kitų veiklos sričių žmonių.*

Pedagogų tipai pagal organizacinių, projekcinių ir ugdytinio pažinimo gebėjimų raišką. Nustatyti du faktoriai, kurie išskiria pedagogų organizacinių, projekcinių ir ugdytinio pažinimo gebėjimų raišką mokymo(si) procese: „gebėjimas organizuoti mokymo(si) procesą“ ir „gebėjimas prognozuoti ir pažinti žmogų“. Klasterizuodami šių faktorių z-įverčius, išskyrėme 3 klasterius, kurių statistinė išraiška pavaizduota 71 priede.

Pedagogų organizacinių, projekcinių ir ugdytinio pažinimo gebėjimų raiška 3 klasteriuose, pagal įverčius z, pavaizduota 53 paveiksle.



53 pav. Pedagogų tipų klasteriai pagal organizacinius, projekcinius, ugdytinio pažinimo gebėjimus

Paanalizuosime kiekvieną tipą atskirai.

1 tipas. Šiam tipui priklausantys pedagogai mano, jog jiems nėra reikšmingi nei gebėjimas prognozuoti, pažinti ugdytinį, nei organizuoti mokymo(si) procesą (z nuo -0,5 iki -2). Šiam tipui priklauso nedidelė dalis pedagogų: 14,4% bendros imties ir 7,1% Šiaulių kolegijos dėstytojų.

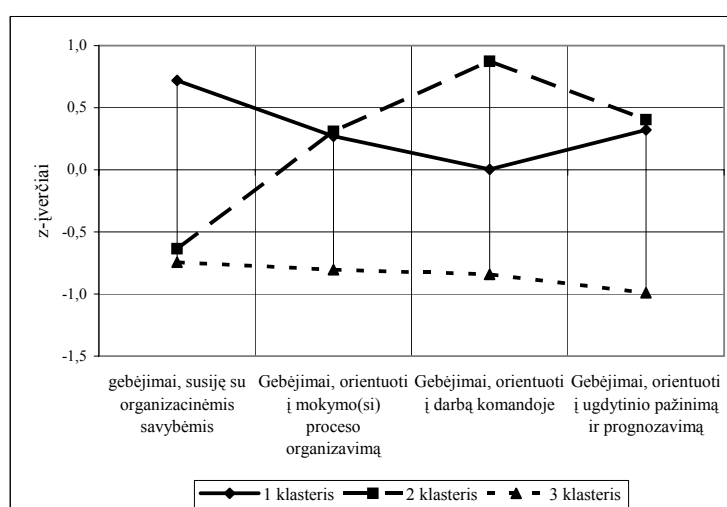
2 tipas. Pedagogų, kurie geba organizuoti mokymosi procesą ($z = 1,29$) nuomone, gebėjimas prognozuoti ir pažinti žmogų yra reikšmingas ($z = 0,27$). Šiam tipui priklausančius pedagogus galima apibūdinti kaip tipą, kuris stipriai pabrėžia gebėjimą organizuoti mokymo(si) procesą ir kiek silpniau - gebėjimą pažinti ugdytinį ir jį prognozuoti. Jam priklauso 28,7 proc. bendros imties pedagogų, Šiaulių kolegijoje - 27,1 proc.

3 tipas. Šiam tipui priklausantys pedagogai mano, kad gebėjimai pažinti ir prognozuoti žmogų yra šiek tiek reikšmingi ($z = 0,38$), o gebėjimai organizuoti mokymosi procesą - dar mažiau reikšmingi ($z = -0,47$). Tokius pedagogus galima apibūdinti kaip turinčius tiek organizacinių, tiek ir ugdytinio

pažinimo ar jo prognozavimo gebėjimų. Bendros imties pedagogų, priklausančių šiam tipui yra daugiau kaip pusė (56,9%), Šiaulių kolegijoje - 65,7 proc.

Pedagogų tipai pagal komunikacinių, organizacinių gebėjimų raišką. Atlikdami anksčiau nagrinėtų abiejų pedagogams būdingų organizacinių-komunikacinių gebėjimų faktorinę analizę, išskyrėme 4 faktorius. 2 faktoriai, apibūdinantys organizacinius-komunikacinius gebėjimus (gebėjimas, susijęs su organizacinėmis savybėmis) ir profesinės, pedagoginės veiklos (gebėjimas, orientuotas į mokymo(si) proceso organizaciją), bei du faktorius, reiškiančius konkrečių komunikacinių, organizacinių gebėjimų raišką tiek asmenybės savybių raiškoje (darbas komandoje), tiek profesinėje veikloje.

Šiuos faktorius klasterizuodami išskyrėme 3 klasterius (72 priedas).



54 pav. Pedagogų tipų klasteriai pagal organizacinius-komunikacinius gebėjimus

Paanalizuosime pedagogų tipus pagal organizacinius-komunikacinius gebėjimus.

1 tipas. Šiam tipui priklausantys pedagogai skiria dėmesį organizaciniams-komunikaciniams asmenybės gebėjimams ($z = 0,72$), taip pat profesinės veiklos gebėjimams (orientacija į mokymo(si) proceso organizavimą: $z = 0,27$), gebėjimams, orientuotiems į ugdytinio pažinimą, prognozavimą ($z = 0,32$). Asmenybės gebėjimai, orientuoti į darbą komandoje turi z -vidurkių reikšmę. Šiam tipui priklausančius pedagogus galima apibūdinti kaip organizaciniams-komunikaciniams gebėjimams (tiek asmenybės, tiek ir profesinėje veikloje) skiriančius didelę reikšmę. Šiam tipui priklauso beveik pusė pedagogų (49%), o Šiaulių kolegijoje - 51,4 proc.

2 tipas. Pedagogų organizaciniai-komunikaciniai gebėjimai, orientuoti į darbą komandoje, pabrėžiami stipriausiai ($z = 0,87$), į ugdytinio pažinimą ($z = 0,40$), mokymo(si) proceso organizavimas pabrėžiamas dar silpniau ($z = 0,31$), o asmenybės srityje - gebėjimas, susijęs su organizacinių savybių raiška, šiems pedagogams yra nereikšmingas ($z = -0,69$).

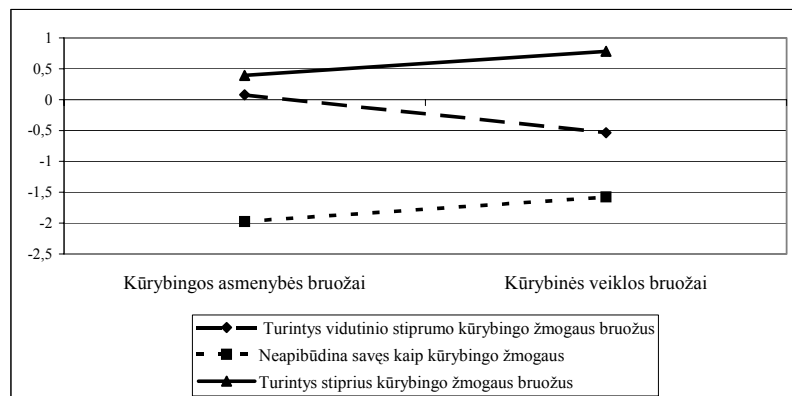
Apibūdinant šiam tipui priklausančius pedagogus, galima teigti, kad jiems yra reikšmingi organizaciniai-komunikaciniai gebėjimai, susiję su profesine veikla, ir mažiau reikšmingi bendros

asmenybės gebėjimai. Šiam tipui priklauso 24,9 proc. bendros imties pedagogų, Šiaulių kolegijoje 27,1 proc.

3 tipas. Pedagogai, priklausantys šiam tipui, mano, kad tiek bendrieji, asmenybės, tiek ir profesiniai organizaciniai-komunikaciniai gebėjimai nėra svarbūs. Klasterio laučėje visos keturios reikšmės išsidėsčiusios žemiau z-įverčio. Šiam tipui priklauso 26,1 proc. bendros imties pedagogų, o Šiaulių kolegijoje - 21,4 proc.

Apibūdindami 1-am ir 2-am tipui priklausančius dėstytojus, galime teigti, kad 1-ojo pedagogams svarbesni bendrieji, asmenybės organizaciniai-komunikaciniai gebėjimai, o 2-jo tipo - organizaciniai-komunikaciniai gebėjimai, orientuoti į darbą komandoje. Apibūdindami pedagogus, priklausančius visiems trimis tipams, galima formuluoti išvadą: dideliai daliai pedagogų yra svarbūs profesinės srities komunikaciniai-organizaciniai gebėjimai, mažiau svarbūs — asmenybės. Tačiau yra pedagogų, kurie indiferentiški tiek vienu, tiek kitų gebėjimų raiškai (bendros imties - 26,1%, Šiaulių kolegijoje - 21,4%).

Pedagogų tipai pagal kūrybingos asmenybės ir veiklos bruožų raišką. Išskirti kūrybingos asmenybės veiklos bruožai leido sudaryti du faktorius: „kūrybingos asmenybės bruožai“ ir „kūrybinės veiklos bruožai“. Atliekant faktorių klasterinę analizę (*k-means*), buvo pasirinktas klasterių skaičius - 3. Kūrybinės asmenybės ir veiklos bruožų klasterių procentinis pasiskirstymas pavaizduotas 73 priede, o pedagogų tipų klasteriai pagal kūrybingos asmenybės ir kūrybinės veiklos bruožus pavaizduoti 55 paveiksle, kur pateiktas z įvertis, o kiekvieną klasterį žymi tiesė.



55 pav. Pedagogų tipų klasteriai pagal kūrybingos asmenybės ir kūrybinės veiklos bruožų raišką

Paanalizuosime kiekvieną tipą atskirai.

1 tipas. Šiam tipui priklausantys pedagogai vidutiniškai stipriai pabrėžia „kūrybingos asmenybės bruožus“ ($z = 0,75$). Šio tipo klasterį iliustruoja tiesės atkarpa, išsidėsčiusi arti z-ašies. Klasteriui priklauso 39 proc. visos pedagogų imties. Daugiausiai tokių pedagogų yra Klaipėdos kolegijoje (50,0%), Šiaulių kolegijoje – 30 proc.

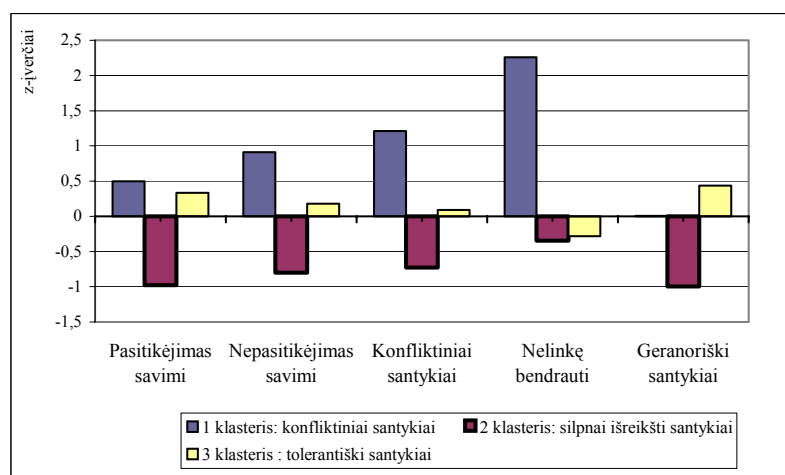
2 tipas. Pedagogai, priklausantys šio tipo klasteriui, nepabrėžia nei kūrybingos asmenybės, nei kūrybinės veikos bruožų. Šio tipo klasterio tiesė išsidėstė žemiau z vidurkių ašies: kūrybingos asmenybės bruožai ($z = -2$); kūrybinės veiklos bruožai ($z = -1,5$). Šiam klasteriui priklauso 11,4 proc. pedagogų, išsiskiria Marijampolės kolegija, joje tokių pedagogų yra tik 6,3 proc.

3 tipas. Pedagogai stipriai pabrėžia tiek kūrybingo žmogaus ($z = 0,4$), tiek ir veiklos bruožus ($z = 0,75$). Šio tipo klasteriui priklauso beveik pusė pedagogų (49,6%). Tokių daugiausia Panevėžio kolegijoje 62 proc. ir mažiausiai - Klaipėdos verslo ir technologijų kolegijoje (39,5%).

Galime formuluoti išvadą, jog kolegijų pedagogams yra būdingi du kūrybingos asmenybės ir kūrybinės veiklos raiškos tipai - vidutinio stiprumo ir stiprus.

Pedagogų tipai pagal bendravimą su kitais. Pagal pedagogų pateiktą bendravimo su kitais apibūdinimą išskirti du faktoriai. Atlikus šių faktorių klasterinę analizę, pasirinktas klasterių skaičius - 3. Pedagogų tipų pasiskirstymas pagal klasterius pavaizduotas 74 priede.

Pedagogų pasiskirstymo pagal „bendravimą su kitais“ tipai klasteriuose pagal z įvertį pavaizduoti 56 paveiksle.



56 pav. Pedagogų tipų klasteriai pagal bendravimą su kitais

1 tipas. Šiam tipui priklausantys pedagogai išskiria visus bendravimo „su kitais“ bruožus: „pasitikėjimą savimi“ ($z = 0,5$), „nepasitikėjimą savimi“ ($z = 0,75$), „konfliktinių santykių“ ($z = 1,25$) ir „polinkio bendravimui“ įtaką ($z = 2,25$). Šie pedagogai neišskiria „geranoriškų santykių“.

2 tipas. Šių pedagogų z-standartizuoti atsakymų rezultatai išsidėstė daug žemiau nulinės ašies pagal visus komunikacinius santykius su kitais bruožus. Šio tipo pedagogus galima laikyti bendraujančiais su kitais žmonėmis. Tokių yra 27 proc., o Šiaulių kolegijoje - 25,7 proc.

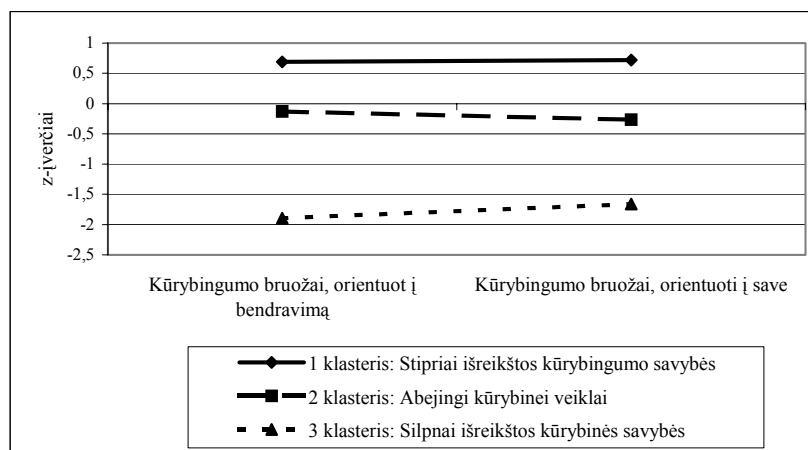
3 tipas. Šio tipo pedagogai išskiria bendravimo su kitais santykius ir bruožus (z įvertis virš „0“ ašies), išskyrus „nelinkę bendrauti“ (z įvertis - žemiau „0“ ašies). Šiems pedagogams yra būdingas tiek pasitikėjimas, tiek nepasitikėjimas savimi, tiek ir konfliktiniai, tiek ir geranoriški

santykiai. Tai pedagogai, bendraujantys su kitais ir įvairiai besireiškiantys bendravime. Šiam tipui priklauso daugiau nei pusė pedagogų (61,1%), Šiaulių kolegijoje - 58,6 proc.

Galime formuluoti išvadą, kad *kolegijų pedagogai išsiskiria santūriu su kitais bendravimu, pasitikėjimo ir nepasitikėjimo raiška, tiek konfliktiniais, tiek ir geranoriškais santykiais, kurie nėra stipriai išreikšti.*

Pedagogų tipai pagal kūrybingumo raišką. Kūrybingumo raiškos bruožus galima suskirstyti į du faktorius: „kūrybingumo savybės, orientuotos į save“ ir „kūrybingumo savybės, orientuotos į bendravimą su kitais“. Atlikome šių faktorių klasterinę analizę (k-means), klasterių skaičius - 3.

57 paveiksle pagal klasterinės analizės rezultatus nubrėžtos tiesės atkarpos, kurios leidžia išskirti kiekvieno klasterio pagal kūrybiškumo savybes atstovus.



57 pav. Pedagogų tipų klasteriai pagal kūrybingumo bruožų raišką

1 tipas. Šiam tipui priklausančių pedagogų yra stipriai išreikšti bruožai, orientuoti į bendravimą ($z = 0,5$) ir orientuoti į saviraišką ($z = 0,5$). Šiam tipui priklauso beveik pusė kolegijų pedagogų (58,6%), o Šiaulių kolegijoje – 30 proc.

2 tipas. Šio tipo pedagogams yra būdinga vidutinė raiška tiek kūrybingumo, tiek ir bruožų, orientuotų į save ($z = 0$; $z = 0,25$). Šiam tipui priklauso 46 proc. visų apklaustųjų, Šiaulių kolegijoje - 34 procentai.

3 tipas. Šio tipo pedagogams yra būdingi silpnai išreikšti tiek kūrybingumo, orientuoto į save, tiek ir į bendravimą su kitais bruožai (z nuo -2,0 iki -1,75). Šiam tipui priklauso 31,6 proc. pedagogų, Šiaulių kolegijoje - 52,6 proc.

Pedagogų kūrybingumo raiškos bruožai parodyti 41 lentelėje.

Pedagogų tipai pagal kūrybingumo bruožų raišką kolegijose

Raiškos tipai		Kolegijos pavadinimas						Bendras
		Šiaulių kolegija	Panevėžio kolegija	Klaipėdos kolegija	Marijampolės kolegija	Kauno kolegija	Vilniaus kolegija	
Stipriai išreikšti kūrybingumo bruožai	N	41	23	12	32	25	33	166
	%	24,7%	13,9%	7,2%	19,3%	15,1%	19,9%	100,0%
Abejingi kūrybingumo raiškos bruožams	N	21	17	20	27	17	21	123
	%	17,1%	13,8%	16,3%	22,0%	13,8%	17,1%	100,0%
Silpnai išreikšti kūrybingumo raiškos bruožai	N	8	10	6	4	7	17	52
	%	15,4%	19,2%	11,5%	7,7%	13,5%	32,7%	100,0%
Iš viso:	N	70	50	38	63	49	71	341
	%	20,5%	14,7%	11,1%	18,5%	14,4%	20,8%	100,0%

Išskyrėme 3 pedagogų tipus: stipriai išreikšti kūrybingumo bruožai; abejingi kūrybingumo raiškos bruožams; silpnai išreikšti kūrybingumo raiškos bruožai. Šiaulių kolegijos pedagogų nuomone, jie turi stipriai išreikštus kūrybingumo bruožus (24,7%), abejingumas šiems bruožams būdingas Marijampolės kolegijos pedagogams (22,0%), o Vilniaus kolegijos pedagogai kūrybingumo raiškos bruožus apibūdina kaip „silpnai išreikštus“ (32,7%).

Galima formuluoti išvadą: *didžiajai daliai (48,68%) kolegijos pedagogų stipriai išreikšti kūrybingumo bruožai, 15,25 proc. pedagogų pasižymi silpna kūrybingumo bruožų raiška ir net 36,07 proc. pedagogų abejingi kūrybingumo bruožų raiškai.*

Empirinio tyrimo išvados:

- *Savęs pažinimas*: didžioji dalis pedagogų mano, kad pažįsta save kaip asmenybę. Statistiškai reikšmingo skirtumo kolegijose šiuo klausimu nėra. Išsilavinimas taip pat nėra reikšmingas.
- *Domėjimasis asmenybės savybėmis ir savęs pažinimas*: pedagogai domisi asmenybės savybėmis dažnai (43,9%), labai retai arba visai nesidomi tik maža dalis (5,5% ir 4,7%). Tarp savęs pažinimo ir domėjimosi savimi kaip asmenybe yra ryšys. Tie, kurie domisi savimi dažnai, mano, kad save pažįsta. Pedagogai, kurie mano, kad savęs nepažįsta, ir nesidomi savimi. Kai kurių kolegijų pedagogų domėjimasis savimi (pagal z-įvertį) nėra susijęs su savęs pažinimu. Tai nevienodai išreikšta kolegijose, pvz., Klaipėdos verslo ir technologijų kolegijos pedagogai turi stiprų domėjimąsi savimi ir artimą domėjimąsi savo, kaip pedagogo savybėmis, tai jiems svarbu.
- *Aktyvumo savybės*: pedagogai aktyvumą linę daugiau sieti su veikla nei su tikslais ar idėjų sklaida.

- *Savybės, pagal kurias galėtų save apibūdinti kaip asmenybę, yra šios:* „požiūris į darbą“ (63,64%), „santykiai su kitais“ (61,58%) ir „požiūris į rezultatus“ (46,33%). Atlikus faktoriinę analizę išryškėjo savybių grupės, pagal kurias pedagogai galėtų save apibūdinti kaip asmenybę: „polinkis į veiklą“, „emocijų raiška“, „temperamento ir charakterio savybės“.
- *Pedagogams labiausiai būdingas bendravimo tikslas* - informacijos perėmimas ir dalijimasis patirtimi bei emociniai ryšiai. Pedagogų išsilavinimas įtakos neturi ($F = 1,921$), skirtumų pagal kolegijas taip pat nėra ($F = 0,196$). Daugiau nei pusė pedagogų mano, jog jie nėra išskirtiniai (53,6%). Labiausiai pedagogus iš kitų išskiria šie bendravimo bruožai: „kitų išklausymas“ (73,8%), „dėmesingumas kitiems“ (46%), „gebėjimas dirbti komandoje“ (45,5%). Dispersinės analizės rezultatai rodo, kad reikšmingas vidurkių skirtumas, atsižvelgiant į išsilavinimą, yra gebėjime dirbti komandoje (pagal ANOVA Scheffė metodą). Šis gebėjimas stipriai išreikštas pedagogams turintiems aukštąjį išsilavinimą bei bakalauro ar magistro laipsnį.
- *Pedagogams būdingiausi bendravimo motyvai yra šie:* „naujo patyrimo įgijimas“ (29,3%), „draugų įgijimas“ (17,01%) ir „galimybė reikštis“ (15,81%). Skirtingą išsilavinimą, t.y. magistro ir bakalauro laipsnį, turintys pedagogai nurodo skirtingus motyvus ir skirtumas yra statistiškai reikšmingas. Pedagogai nurodė bruožus, kurie ypač išskiria jų bendravimą iš kitų profesijų atstovų: „informacijos perteikimas“ (75,1%), „žmogaus pažinimas“ (59,5%). Vidurkių skirtumas tarp skirtingą išsilavinimą turinčių pedagogų nėra reikšmingas (pagal ANOVA). Faktoriinės analizės pagrindu išsiskyrė du faktoriai: pedagogų gebėjimas organizuoti mokymąsi bei pažinti žmogų ir prognozuoti jo raidą ir poelgį. Faktoriaus „gebėjimas organizuoti mokymo(si) procesą“ Cronbach α yra didesnis už 0,5, o gebėjimo prognozuoti faktoriaus - 0,45.
- *Pedagogams santykiuose su kitais yra būdingi tokie bruožai:* „pasitikėjimas savimi“, „nepasitikėjimas“, „polinkis į konfliktą“, „geranoriški santykiai“, „polinkio bendrauti nebuvimas“. Cronbach α yra nuo 0,74 iki 0,56, o KMO - nuo 0,50 iki 0,78, aprašomoji sklaida - nuo 74,94 iki 58,08. Visų bruožų skiriamosios gebos didesnės už 0,20, faktoriai svoriai didesni už 0,6, Cronbach α didesnis už 0,50. Didžiausias koreliacinis ryšys yra tarp faktorių: „linę į konfliktinius santykius“ ir „nelinę bendrauti“ (0,4), „linę į konfliktinius santykius“ ir „savimi pasitikintys“ - 0,39; „linę į geranoriškus santykius“ ir „savimi pasitikintys“ - 0,38. Šiaulių kolegijos pedagogams yra būdingas nepasitikėjimas ir polinkis į konfliktus.
- *Požiūris į kritiką ir savikritiką:* pedagogams priimtinausios kritikos formos yra – „asmeninė-tiesioginė“ (61,6%), „kolegų“ (25,8%); nepriimtina - „vieša“ (1,7%) ir „administracijos“ (6,8%). Didžioji dalis pedagogų daugiau taiko savikritiką, analizuodami aplinkybes ir savo poelgį, nei analizuoja save apskritai (32,3%).

- *Individualumo raišką kolegijų pedagogai suvokia* domėdamiesi savo asmenybės išskirtinumu, veiklos, bendravimo, mąstymo, kūrybingumo bruožais, labiausiai juos išskiriančiais iš kitų. Tokie pedagogai, kurie mano, jog suvokti savo išskirtinumą yra svarbu, nurodo šiuos jiems būdingus bruožus: „nusiteikimą darbui“ (28,9%), „asmenybės ir charakterio savybes“ (23,7%), „požiūrį į pedagogo profesiją kaip pašaukimą“ (13,2%). Tie, kurie mano, kad suvokti savo išskirtinumą nėra svarbu, išskiria kur kas mažiau savybių. Išskirtinumo suvokimas yra susijęs su požiūriu į „išskirtinumą kaip normalų reiškini“ (66%) ir siekiu „būti panašiu į kitus“ (9,36%). Pedagogai individualumą apibūdina pagal pedagogams apskritai ir asmenybei būdingus bruožus. Jų nuomone, pedagogą galima geriausiai apibūdinti pagal tokius bruožus: „nusiteikimas darbui“ (26,98%), „asmeninės savybės“ (18,77%), „požiūris į pedagogo profesiją kaip pašaukimą“ (15,84%), o apibūdinant kaip asmenybę, yra svarbūs šie bruožai: „realizmas“ (32,86%), „nuoširdumas“ (20%), „bendravimas“ (18,57%).
- *Profesinį individualumą kolegijos pedagogai suvokia* per tokias savybes ir bruožus: „mąstymo unikalumą“, „kūrybingam žmogui būdingus bruožus“ ir „kūrybingumo savybių raišką“. Pedagogams yra svarbus jų „mąstymo unikalumas“ (56,01%), o raiškos būdai ypač svarbūs šie: „dalijimasis samprotavimais su kitais“ (33,4%) bei „domėjimasis teorinių tiesų ieškojimu“ (20,82%) ir „jos praktiniu taikymu“ (71,26%). Pedagogui, kaip kūrybingai asmenybei, jų nuomone, yra būdingiausi šie bruožai: „kūrybinis požiūris į veiklą“ (40,76%), „intuicija“ (39,59%), mažiau reikšmingi - „humoro jausmas“ (33,14%), „vaizduotė“ (30,79%). Išskirtų bruožų, reikšmingų kūrybingumui apibūdinti faktorinė analizė rodo, kad abiejų faktorių: „mąstymo ypatumai“ ir „pojūčių ypatumai“ KMO adekvatumo koeficientai aukšti, aprašomoji sklaida pakankamai didelė. Koreliacinis ryšys tarp faktorių esminis ($r = 0,489$). Kūrybingą žmogų apibūdinančių bruožų pasiskirstymas kolegijose pagal z-įvertį yra toks: mąstymo ypatumus stipriau pabrėžia *Kauno ir Marijampolės kolegijų* pedagogai, o pojūčių įvertis stiprus *Šiaulių ir Panevėžio kolegijose*. Kūrybiškumo raišką pedagogai apibūdina pagal šias savybes: „atsakingumą“ (62,1%), „nuoširdumą“ (56,9%), „savarankiškumą“ (48,3%). Atlikus faktorinę analizę, išskirti du faktoriai: „kūrybingumo savybės, orientuotos į asmenybės apibūdinimą“ ir „kūrybingumo savybės, orientuotos į bendravimo apibūdinimą“. Koreliacinis ryšys tarp minėtų faktorių yra stiprus ($-0,746$). *Šiaulių, Marijampolės kolegijų* pedagogų kūrybingumo savybės yra stipriausiai išreikštos, jos nukreiptos į bendravimą ($z = 0,14$; $z = 0,22$). *Vilniaus kolegijos* pedagogai beveik nepriskiria sau kūrybingumo savybių, nukreiptų į asmenybės ($z = 0,12$) ir į bendravimo apibūdinimą ($z = 0,20$).

3. PEDAGOGŲ INDIVIDUALAUS PROFESINIO TAPSMO EDUKACINĖS SĄLYGOS: SAVIPROJEKTAVIMO PROCESAS IR VALDYMO MODELIAVIMAS

Pedagogų individualų profesinį tapimą nagrinėsime kaip savirefleksiją ir saviprojektavimą per raišką ir etapus. Atliksime savimonės arba refleksijos (šiuo atveju skirtumas neesminis) būdų metodologinę analizę įvairaus tipo individualaus profesinio tapimo edukacinėse sistemose ir parodysime, kokios žinios sudaro pagrindą saviprojektavimui bei valdymo modeliavimui.

Nagrinėsime bazines žinias, kurios yra reikšmingos taikant individualaus profesinio tobulėjimo du modelius – *adaptacijos ir raidos*, apibūdinsime šių modelių esmę. Nusakysime žinias, atskleidžiančias empirinio „Aš“ ir kūrybinio „Aš“ tapimo procesus, taip pat *individualaus profesinio tapimo valdymo* esmę per profesinės „stagnacijos“ ir „raidos“ procesus, leidžiančius pedagogams konstruoti profesinio tapimo valdymą modeliuojant savikūros procesus. Atskleisime, kaip šie procesai gali būti pedagogų suvokiami ne tik empiriškai, bet ir teoriškai, ir kaip šis žinojimas gali būti įprasminamas individualaus profesinio tapimo modeliavime.

Nagrinėsime sąsajas tarp „Aš veikiančio“ ir „Aš atspindėto“, kurių esmės supratimas pedagogams padeda suvokti, kaip visa tai reiškiasi profesinėje veikloje. Pademonstruosime, kaip pedagogai gali taikyti savirefleksiją ir saviprojektavimą, orientuotą į profesinės individualybės tapimą ne tik dabartyje, bet ir ateityje.

Atskleisime, kaip integruotos žinios (psichologinės, filosofinės, edukacinės) tampa konstruktyvia, procedūrine saviprojektavimo valdymo (modeliuojant) grandimi ir kaip jos sąveikauja žinių struktūrose, sudarančiose kolegijos pedagogų individualaus profesinio tapimo edukacinius pagrindus. Tokiu būdu pademonstruosime bazinių žinių konstruktyvią esmę, šaltinius, sudarančius pagrindą individualaus profesinio tapimo saviprojektavimo procesui, kai formuojantis pedagogų žinojimui individualaus profesinio tapimo srityje atsiranda šio proceso saviprojektavimo galimybės. Nurodysime, kaip šios žinios modeliavimo procesuose transformuojasi ir kaip jos gali būti suvokiamos pedagogų ir kolegijų vadovų bei valdomos projektuojant individualų profesinį tapimą.

Atskleisime individualaus profesinio tapimo modeliavimo pagrindus, individualaus profesinio vaizdinio formavimosi procesų komponentų dermę (asmens, intelekto ir sensorinio-percepcinio), parodysime, kaip modernios vadybos (ypač personalo ir organizacijų) žinios įtraukiamos į saviprojektavimą ir modeliavimą bei kaip jos yra panaudojamos kuriant dvimatį individualaus profesinio tapimo modelį (orientacija į užduotį bei į žmogų) ir daugiamatį modelį (individualaus profesinio tapimo procesų valdymo tinklas organizacijoje).

Paanalizuosime, kaip Šiaulių kolegijoje kuriamas pedagogų individualaus profesinio tapimo modelis, jungiantis vertinimo kryptis, kompetentingumo raiškos vaizdinius, kai vienas iš pagrindinių elementų yra asmenybinis ir individualus kompetentingumas. Pailiustruosime, kaip yra valdomi individualaus profesinio tapimo ir raiškos procesai, suvokiant jų raišką, rūšis, etapiškumus,

individualaus stiliaus ir profesinio adaptyvumo ypatybes, panaudojant savidiagnostikos ir išorinės diagnostikos būdus bei individualios profesinės raiškos diagnostinį žemėlapi.

Psichologiniai pedagogų individualaus profesinio tapimo saviprojektavimo (modeliuojant) pagrindai (žinių konstravimo aspektas). Rubinštein (1997) aiškina, jog pedagogo savimonės (refleksijos) problema slypi, visų pirma, individo gyvenimo būdo apibrėžime ir nurodo, jog galima išskirti du pagrindinius būdus. Pirmasis – tai gyvenimas, neišeinantis už tiesioginių žmogaus ryšių ribų (kraujo-giminystės, artimiausių draugų rato), o individas yra lyg savo paties gyvenimo viduje. Jo santykių sistema apsiriboja tik atskirais gyvenimo reiškiniiais, o ne pačiu gyvenimu apskritai. Šiuo atveju funkcionuoja išorinė refleksija. Antrasis egzistavimo būdas susijęs su vidine refleksija, kuri tarsi sustabdo artimo gyvenimo kasdienybę ir išveda žmogų už jos ribų. Tokios refleksijos atsiradimas siejasi su vertybiniu-prasminiu gyvenimo suvokimu. Būtent todėl, Rubinštein (1997) nuomone, antrojo tipo gyvenimo būde iškyla savirefleksijos ir naujos sąmoningos patirties problema savęs pažinimo srityje. Šiame žmogaus, kaip individo, augimo procese, Rubinštein (1997), remdamasis savęs ir savo gyvenimo pilnatvės suvokimo kriterijais, išskyrė tris savirefleksijos lygius. Jo nuomone, visų pirma vyksta žinių apie save formavimasis „Aš“ ir „Kito“ sugretinimo procesuose, vėliau – „Aš“ ir „Aš“ augimo procesuose, po to – „Aš“ ir „aukštesnysis Aš“ sugretinimuose.

Rubinštein (1997) teiginys apie du gyvenimo būdus tapo metodologiniu pagrindu ir pedagogų profesinio individualaus tapimo dviejų modelių sukūrimui: adaptyvaus (Brauner, Burns, 1995; Brezinka, 1992) ir profesinės raidos (Biggs, 1999; Boldvin, 1996).

Žemas pedagogo savirefleksijos lygmuo reiškia ir adaptyvų elgesį, ir yra apibūdinamas procesais, kuriuos Rubinštein (1997) apibrėžė kaip pirminį profesinio gyvenimo būdą, kai pedagogas yra lyg savo profesinės sferos „viduje“ ir įgyja požiūrį tik į atskirus savo asmenybės ir profesinės raiškos aspektus bei charakteristikas, o ne į veiklą ir save apskritai. Profesinės savirefleksijos specifika adaptyvaus elgesio modelyje yra sąlygojama situacijų, reikalaujančių tam tikrų integracinių mokėjimų įsitraukti į veiklą su kitais, kai savo veiksmus reikia derinti su kitų žmonių veiksmais (administracijos, kolegų, ugdytinių ir kt.).

Adaptyvaus profesinio tapimo modelyje (I modelis) pedagogo savirefleksija dominuoja tuomet, kai profesinė veikla paklūsta išorinėms aplinkybėms, socialiniams reikalavimams, lūkesčiams ir normoms. Turima omenyje pedagogo prisitaikymo prie aplinkos procesai. Be to, pedagogas visuomet vadovaujasi „jėgų ekonomijos postulatu“ (Martynova, 2002, p. 74) ir naudojami dažniausiai jau žinomais pedagoginių situacijų sprendimo algoritmais, tapusiais tam tikrais stereotipais.

Juodraitis (2004), Borisova, Loginova (1991) išskiria sąvokas: „socialinė adaptacija“ ir „asmeninė adaptacija“.

Socialinė adaptacija - vienas iš pagrindinių socialinių, psichologinių pedagogo adaptacijos mechanizmų. Pedagogų socialinė adaptacija suprantama kaip individo socialinių normų ir vertybių

raiška, socialinio tipo elgesio atsiradimas. Aukštas pedagogų socialinės adaptacijos lygis - tai gebėjimas dirbti bendros veiklos sąlygomis, adekvačiai reaguoti ekstremaliose situacijose ir naujos socialinės aplinkos sąlygomis, konstruktyviai spręsti tarpasmeninius konfliktus, įveikti sunkumus, frustracijos būseną.

Asmeninė adaptacija charakterizuojama kaip savęs paties suvokimas, kuris iš esmės nėra nutolęs ir nuo įsivaizduojamo savęs suvokimo. Jeigu šie du savęs suvokimo lygmenys tam tikru mastu nesutampa, individas išgyvena konfliktą bei įtampą dėl nepakankamos adaptacijos (Juodraitis, 2004). Borisovos, Loginovos (1991) nuomone, asmeninė adaptacija – tai pasyvus, konformistinis grupės tikslų ir vertybinių orientacijų perėmimas, paklusimas aplinkai, nesiekiant nepriklausomybės nuo išorės poveikių, nesugebėjimas lanksčiai ir spontaniškai elgtis. Būtent ši adaptacijos rūšis būdinga pedagogų adaptyvaus tapsmo modeliui.

Pedagogo individualios profesinės raiškos raida reiškia vidinių resursų, apimančių gebėjimą spręsti vertybines-moralines problemas, panaudojimą pasipriešinimui aplinkoje, aktyviam jos poveikiui, ginant savo nepriklausomybę nuo išorinio spaudimo, susidarant kūrybinių galių išlaisvinimo strategiją.

Profesinė raida neatskiriama nuo asmenybės, nes jos pagrindas yra savęs auginimo principas, determinuojantis asmenybės gebėjimą paversti savo profesinę veiklą praktinio pertvarkymo objektu. Mitina (1998) nurodo, jog tai būtina sąlyga pedagogo profesinio tobulėjimo modeliui.

Profesinės raidos ir tobulėjimo modelyje (II modelis) pedagogui yra būdingas gebėjimas „išeiti“ už kasdieninės pedagoginės praktikos ir „žiūrėti“ į savo profesinę raišką ir veiklą iš šalies. Tai suteikia pedagogui galimybę jaustis pilnateisiu pedagoginės raiškos autoriumi, konstruojančiu savo dabartį ir ateitį, priimti, suvokti bei vertinti pedagoginio proceso sunkumus, prieštaravimus, savarankiškai ir konstruktyviai spręsti pagal vertybines orientacijas, nagrinėti sunkumus, kaip profesinės raidos stimulą ir kaip galimybę savo ribotumo įveikimui. Potencialių galių, asmenybės ir profesinio augimo suvokimas skatina pedagogą nuolatiniams eksperimentams, kurie yra suprantami kaip paieška, kūryba, pasirinkimo galimybė. Pagrindinis pedagogo individualaus profesinio tapsmo proceso elementas yra galimybė ir būtinybė rinktis, o tai reiškia - jausti laisvę.

Apie profesinį tapsmą galima kalbėti tik tais atvejais, kai pedagogas suvokia savo dalyvavimą profesinio tapsmo procese ir atsakomybę už viską, kas vyksta su juo, jo ugdytiniais (ir mokykla apskritai), bei mėgina aktyviai priešintis nepalankioms išorinėms aplinkybėms, planuoti profesinės veiklos tikslus, dėl jų keisti savo paties pasiekimus (Kolesnikova, 2001).

Šis modelis yra pats produktyviausias kūrybingo pedagogo veikloje, nes sėkmingam pedagoginės veiklos realizavimui būtina stipri, brandi, lanksti asmenybė, mokanti savarankiškai kelti tikslus ir uždavinius, dažnai besiskiriančius nuo šioje ugdymo įstaigoje visuotinai priimtų, bei jų

siekti. Todėl visa, kas padeda asmenybės ir profesiniam tobulėjimui, plėtoja pedagogų potencialias kūrybines galias (Zeev, 1998; Kagan, Etkind, 1989).

Reikia pripažinti, kad ugdymo sistema dažnai būna konservatyvi, ji veikia kaip socialinių santykių bei viešpataujančios ideologijos inertinės sistemos atgaminimo mechanizmas, todėl svarbiausia ugdymo institutų funkcija buvo ir yra individų adaptacija prie esamos tvarkos. Tuomet ugdymas dažnai yra suvokiamas kaip žinių, mokėjimų, įgūdžių formavimas, asmenybės bruožų ugdymas – naudingų nekintančiam ir savime vertingam sociumui (Slobodčikov, 1994).

Tokiu būdu socialinė praktika, kurianti adaptacinį ugdymą, perteikia pastovią socialinę patirtį iš kartos į kartą, todėl pedagogas, išugdytas šioje sistemoje, ugdo į save panašius. Todėl didžiajai daliai pedagogų kol kas yra būdingas adaptyvus elgesys (Slobodčikov, 1994).

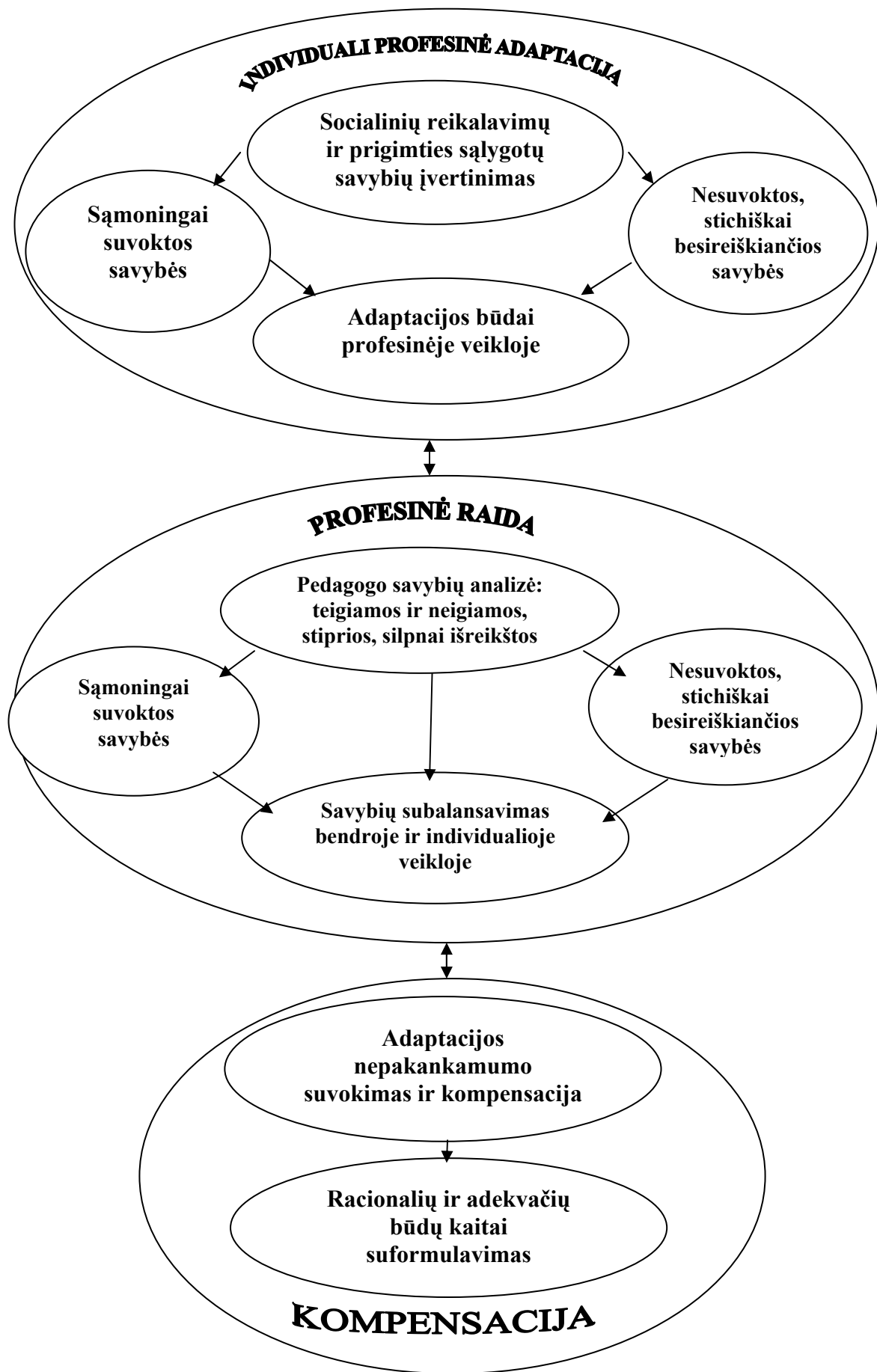
Adaptyvaus tipo (I modelio) pedagogo elgesiui pagrindinę įtaką daro išorinė aplinka ir jos reikalavimai. Galima tikėtis, kad pedagogo profesinis funkcionalumas labiausiai yra determinuojamas prieštaravimo tarp profesinės veiklos reikalavimų bei asmenybės galimybių, individualumo ir bendravimo stiliaus, pedagoginės patirties (Martynova, 2002).

58 pav. pavaizduotas pedagogų individualaus profesinio tapimo kaip adaptacijos ir raidos procesų modelis.

Pedagogų individualios profesinės adaptacijos procesas pavaizduotas kaip socialinių reikalavimų ir prigimties sąlygotų savybių įvertinimas, kai vieni yra suvokti sąmoningai, o kitos reiškiasi stichiškai ir yra nesuvoktos. Adaptacijos procesų sėkmingumą lemia adaptacijos būdų visuma profesinėje veikloje.

Individualios profesinės raidos modeliai reiškiasi per pedagogo refleksiją „žiūrėti“ į savo profesinę veiklą iš šalies. Sėkminga profesinės veiklos raida priklauso nuo pedagogo gebėjimo subalansuoti stichiškai besireiškiančias pedagogo savybes ir jų raišką bendroje ir individualioje veikloje. Toks subalansavimas (koordinavimas) yra kompensacinio pobūdžio veiksmas, užtikrinantis profesinę individualią pedagogų raidą ir tapsmą.

Pedagogų individualaus profesinio tapimo modeliavimo procesui yra svarbus etapiškumas, kurį Levities (2001), Maksimova (2000) apibūdina kaip adaptacijos ir stagnacijos etapus. Be to, jų nuomone, yra būtinos žinios apie šių etapų turinį. Galima apibūdinti kiekvieno iš etapų turinį bei procesus ir individualios profesinės raiškos situacijas.



58 pav. Pedagogo individualaus profesinio tapsmo modelis

Profesinės adaptacijos etape atsiranda būtinybė prisitaikyti prie vadovybės ir profesinės bendruomenės reikalavimų, nors jie ir prieštarauja pedagogo individualiam veiklos ir bendravimo stiliui, būdams ir „technikoms“.

Profesinės stagnacijos etape pedagogas derina individualius gebėjimus, galimybes prie profesinės veiklos reikalavimų ir orientuojasi į pasiekimus praeityje, patirties stereotipus. Atsiranda prielaidos pedagogo profesinio aktyvumo ir augimo stagnacijai „išsekimo“ ir „sudegimo“ požymiams, naujovių nepriėmimui. „Pedagoginės krizės“, „išsekimo“, „sudegimo“ sindromo metu rekomenduojama palaikyti pedagogo pasitikėjimą savimi, formuoti pedagoginės savikontrolės ir savireguliacijos būdus (Martynova, 2002; Levities, 2001; Melik-Pašajev, 2001; Maksimova, 2000).

Pedagogo profesinį augimą lemia vidinis aktyvumas, siekiant kokybiškai save keisti, neatmetant aktyvių „kito“ veiksmų. Be „kito“ aktyvumo, organiškai įtraukto į pedagogo augimo procesą, neįmanoma mokytis iš „kitų“, refleksyviai suvokti savo „Aš“ (Maksimova, 2000).

Kitas struktūrinis, procedūrinis profesinio augimo modeliavimo komponentas yra pedagogo savimonės dialogiškumas (Berulava, 1996; Kon, 1984; Stolin, 1983), nes „kitas“ visada turi tam tikrą „matymo perteklių“ ir gali pamatyti „kitą“ kur kas geriau, nei tai padarytų jis pats. Išsakydamas kažką apie save, pedagogas numato ir „kito“ požiūrį į tai. Pedagogo profesinė savimonė veidrodiniu būdu atspindi „kitų“ reakcijas, ir šis atspindys yra pedagogo profesinio augimo šaltinis (Borisova, Loginova, 1991). Pedagogo atspindėtas „Aš“ nesutampa su „Aš veikiančiuoju“ ir tai yra kaip pagrindinis dialektinis prieštaravimas, taip pat pedagogo profesinio augimo varomoji jėga. Šio prieštaravimo išgyvenimas skatina pedagogą ieškoti naujų savęs realizavimo galimybių, kurių raida padės suartinti „Aš-veikiantįjį“ ir „Aš-atspindėtajį“, ir kurių nesutapimas gali sąlygoti tiek bandymus keisti savo vidinį pasaulį, tiek ir išorinę aplinką (kitų elgesį ir požiūrį). Vidiniam prieštaravimui tarp „Aš-veikiančiojo“ ir „Aš-atspindėto“, kaip pedagogo profesinės raidos varomajai jėgai, būtinas aktyvaus veiksmo momentas, tam tikra „trečioji jėga“, kuri nukreiptų šį prieštaravimą konstruktyvia linkme.

Galima ir būtina pedagogo savirefleksiją praturtinti psichologinėmis žiniomis ir savęs ugdymo patirtimi (Bragina, 1996). Šios patirties apibendrinimas leidžia formuluoti išvadą, jog egzistuoja ne tik „empirinis Aš“, grįstas kasdienės savimonės, bet ir „aukštesnysis Aš“, kuris perspektyvoje gali atskleisti pedagogo individualumo pilnatvę. Kaip vieną iš „aukštesniojo Aš“ sinonimų mokslininkai (Pavlenko, 2000; Osuchova, 1992) vartoja sąvoką „kūrybinis Aš“. Tačiau, nepaisant to, atsirado būtinybė vartoti sąvoką „pedagogo individualusis, kūrybinis Aš“, apimančią vidinius kūrybinės veiklos rezultatus.

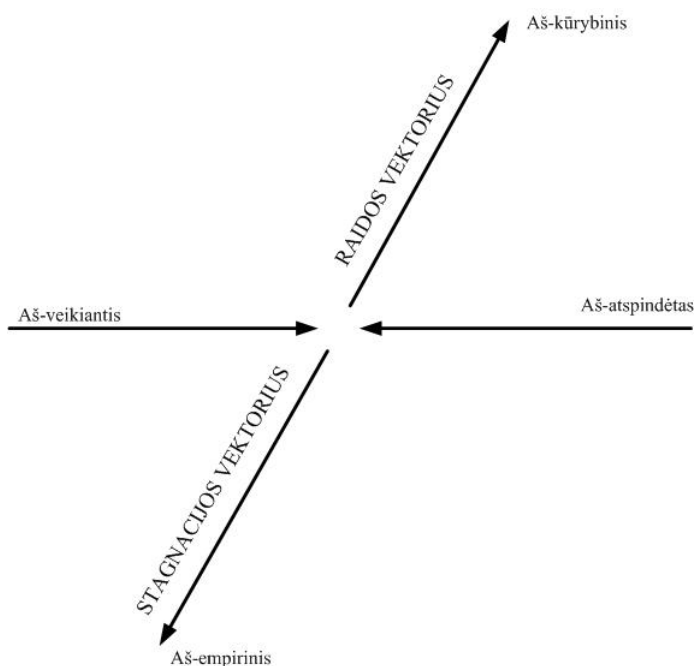
Pedagogo individualus „empirinis Aš“ yra susijęs su žemu savimonės lygiu ir neleidžia individui išsilaisvinti iš savo egocentristinių nuostatų, utilitarinės pozicijos. Tik pedagogas, turintis aukštą savirefleksijos lygį, gali išeiti už nesibaigiančios kasdienės pedagoginės praktikos ribų, už savo „empirinio Aš“, ir sukurti sąlygas reikštis pedagogo sąmonėje ir veikloje „kūrybiniam Aš“. Visuminis

požiūris į individualųjį pedagoginį „Aš“ sukuria pagrindą „kūrybinio Aš“ savirealizacijai (Bragina, 1996; Račenko, 1990).

Pedagogas suvokia ne tik kasdienės veiklos realybę, bet ir paties „kūrybinio Aš“ vertingumą, kuriam yra prieinama ši realybė. Dėl to pedagoginė kūryba gali tapti savirealizacijos veiksmu. Realybės sritis, kurioje pedagogas įgyja platesnės, atnaujintos savirefleksijos patirtį, tampa jam sėkmingos savirealizacijos erdve. Atsiranda tam tikras pedagogo „kūrybinio Aš“ savirealizacijos vektorius asmeninės pedagoginės realybės erdvėje.

Pedagogo individualaus „empirinio Aš“ ir „kūrybinio Aš“ sąveika – tai skirtingi savirefleksijos lygiai, bet skirtumas tarp jų yra ne kiekybinio, o kokybinio pobūdžio. Pagal santykį su „Aš empiriniu“, „kūrybinis Aš“ įgauna tokią poziciją, kuri yra būtina kūrybos (nukreiptos ir į save) sąlyga. Tačiau sąvokos „kūrėjas“ ir „meistras“ nėra sinonimai (Melik-Pašajev, 2001). Meistriškumas - tai nepakartojamo „kūrybinio Aš“ savirealizacijos sąlyga. Optimalus šių sąvokų santykis yra toks: „meistras“ yra „kūrėjo“ tarnas, o meistriškumas – kūrybos (saviaktualizacijos) priemonė (Orlov, 1991). Tai reiškia, kad *pedagogas, meistriškai įvaldęs efektyvias technologijas, bet nesiekiantis jų praturtinti savo individualios profesinės raiškos atradimais, kūrybinio potencialo įgyvendinti negalės.* Tačiau, nepasiekus būtino ir pakankamo pedagoginio meistriškumo, bet kuriam pedagogui sunku realizuoti savo kūrybinius sumanymus.

59 paveiksle pavaizduota „Aš-veikiančiojo“ ir „Aš-atspindėto“, taip pat „Aš-empirinio“ ir „Aš-kūrybinio“ prieštaringa vienovė, kuri nukreipia tam tikra linkme pedagogo individualų, profesinį augimą.



59 pav. Pedagogo profesinio „Aš“ struktūriniai komponentai ir tapsmo kryptys

Pedagogo individualaus profesinio tapsmo procesas – tai nuolatinio pasirinkimo procesas tarp „ėjimo pirmyn“ ir „atsitraukimo atgal“. „Aš-veikiančiojo“ ir „Aš-atspindėto“ savirefleksinė dermė

sukuria įtampą, apsunkinančią įprastinę pedagogo gyvenimiškos veiklos eigą. Prieštaravimų pasirinkimas priklauso nuo dviejų veiksnių. Iš vienos pusės, pedagogo savirealizacijos pagrindas yra aukštas savirefleksijos lygmuo. Tai reiškia, jog pedagogas tampa prieštaravimų tarp profesinės savirefleksijos šaltiniu, ir, galų gale, profesinio augimo priežastimi. Antra vertus, pedagoginio potencialo aktualizacijos poreikis padės įveikti išskylančias kliūtis. Maslow (1968) šį procesą aiškino taip: „Žmogus tuo pačiu metu yra tai, kuo jis yra, ir tai, kuo jis siekia būti“ (Maslow, 1968, p. 240).

Dviejų subjektyviai skirtingų individualios profesinės būties būdų egzistavimo galimybę sieja vertikali ir horizontali linijos (59 pav.). Horizontaliai linijai būdingas pedagogo buvimas gyvenimo viduje, negalėjimas užimti pozicijos, esančios už jo (I modelis). Priešingai, refleksija „virš gyvenimo“ reiškia požiūrį į jį „iš viršaus“, t.y. pagal vertikalią ašį. Tačiau būties išdėstymas tik vertikaliai gali būti kaip atotrūkis nuo realybės. Horizontalios ir vertikalios linijų susikirtimas reiškia pedagogo galimybę gyventi realybėje, rūpinantis artimaisiais, gerove, savimi ir kartu realizuoti refleksiją „virš“ horizontalios būties, „išeinant už jos ribų“ (Ivanov, Gusinskij, 1997) ir pereinant į vertikalią ašį, suvokiant ją kaip subjekto dvasinę ašį. Konkrečios situacijos, gyvenimo krypties, visos būties analizės galimybė reiškiasi taip pat vertikaloje ašyje. Tačiau ne kiekvienas pedagogas geba realizuoti abi gyvenimiškąsias linijas.

Iki tam tikro momento pedagogui yra artimi „horizontalūs“ tikslai, ir tik vėliau vis didesnę reikšmę įgyja dvasiniai (vertikalūs) tikslai, kurie rodo priartėjimą (arba nutolinimą) nuo aukščiausių gyvenimo tikslų, savęs pažinimo dvasiniame pasaulyje (Melik-Pašajev, 2001). Dvasingumą kaip žmogiškumo ir žmogiškojo gyvenimo „sargą“ Nikonova (1986) apibūdina kaip „dvasios vertikale“, reiškiančią profesinį augimą prasminės sferos link (nuo egocentrinės, grupocentrinės į humanistinę, dvasinę) ir asmenybės raiškos lygius (situacinius, asmenybinius-vertybinius). Būtent tai sudaro individo prasminių santykių sistemos horizontalę.

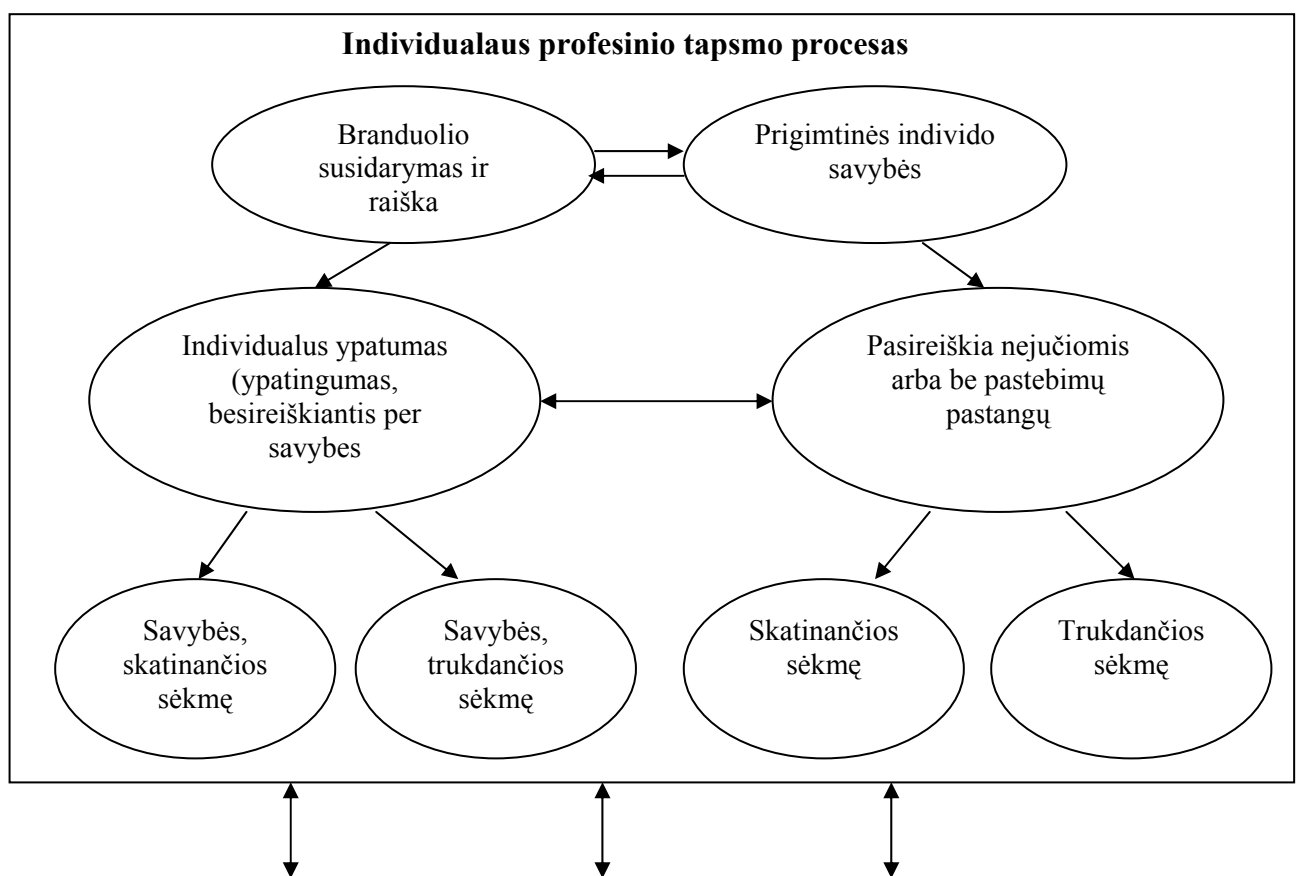
Svarbi vertikalės, individualios profesinės raiškos sąlyga yra „kūrybinio Aš“ reiškimosi siekis, kuris stimuliuoja pedagogą aktyvioms profesinio augimo paieškoms. Pedagogo raida prieštaravimų „Aš-kūrybinis“ keliu bus konstruktyvus sprendimas.

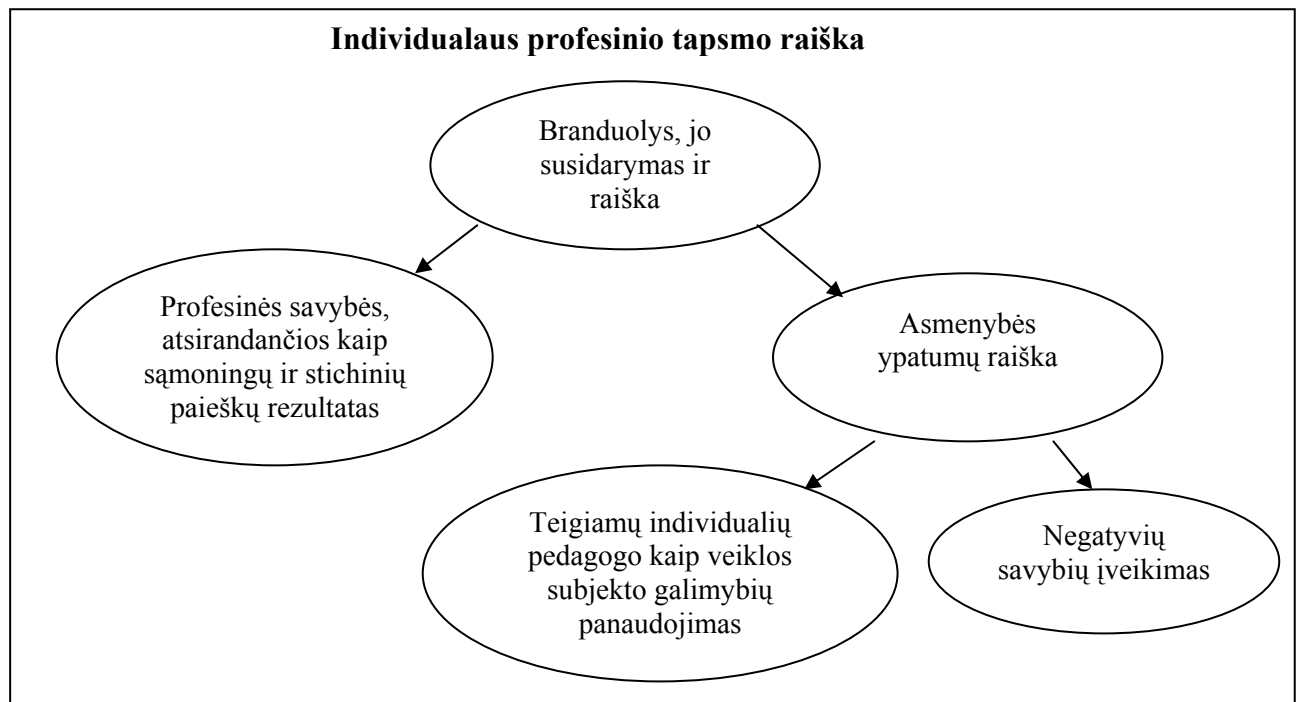
Taigi prieštaringa „Aš-veikiančio“, „Aš-atspindėto“ ir „Aš-kūrybinio“ vienovė nukreipia pedagogą individualaus profesinio augimo link. Pati jo eiga susideda iš atsiradimo, persitvarkymo, formų keitimo kitomis, sudėtingesnėmis.

Pedagogo individualus profesinis augimas determinuojamas įvairaus pobūdžio prieštaravimų, tarp jų ir tų, kurie išsiskiria adaptivaus elgesio modelyje. Tačiau pagrindinis pedagogo individualaus profesinio augimo prieštaravimas yra, mūsų požiūriu, vidinis, asmenybės.

Profesinio tapimo modeliavime viena iš svarbiausių procedūrinių grandžių yra aktyvumo kaip psichologinio veiksnio išskyrimas, kuris reiškiasi pertvarkant savo vidinį pasaulį savirealizacijos link. Subjektyvaus aktyvumo problema, Bodalev (1995), Bratus (1988) nuomone, lemia asmenybės

(individualus) profesinės raiškos konstruktas, kuris yra ypatinga, subjektyvi priemonė, sukonstruota paties pedagogo, kuria remdamasis jis išskiria, vertina ir prognozuoja įvykius bei savo elgesį. Šioje charakteristikoje ryškus yra „instrumentinis“ aspektas: asmenybės profesinės raiškos konstruktas yra tam tikro tikslo siekimo priemonė. Šia prasme sąvoka „asmenybės (individualus) konstruktas“ ne mažiau turininga nei „subjektyvumo branduolio“ sąvoka, kurios charakteristiką pateikė Derkač, Moskalenko (2000). Jie nurodo, jog subjektyvus pedagogo pasaulis pagal vidinio aktyvumo lygį yra hierarchiškas. „Branduolys“ – tai vidinio subjektyvaus žmogaus pasaulio kvintesencija. Jis gali apimti tiek sąmonės, tiek ir savimonės pasireiškimus, tiek ir nesuvoktus skatulius, genetiškai sąlygotus bazinių darinių ir poreikių kompleksu, nukreiptus į paties subjekto potencialų atskleidimą, realizaciją. 60 paveiksle pavaizduotas vienas iš individualios profesinės raiškos konstrukto pavyzdžių.





60 pav. Individualios profesinės raiškos konstruktas kaip tapsmo proceso ir raiškos dariniai

Tokiu būdu „subjektyvumo branduolys“ – tai savotiška įvairių savo psichologine prasme subjektyvumo apraiškų, kurias jungia aukštas subjektyvaus aktyvumo „užtaisas“ visuma. „Aukščiausias“, intelektualinis „subjektyvumo branduolio“ sluoksnis apima susiformavusias konceptualias sistemas kaip subjektyvaus pasaulio vaizdo pasireiškimus.

Ontogenezės eigoje vyksta vis didesnė „subjektyvumo branduolio“ emancipacija, jis įgyja tam tikrą pastovumą, inertiškumą, priešinimąsi tiesioginiams poveikiams, vidinis pasaulis pradeda funkcionuoti saviorganizacijos pagrindu, atsiranda mechanizmai, leidžiantys keisti pedagogo kaip individo psichinės organizacijos struktūrą, suteikti jai „lankstumo“ (Berulava, 1996; Belous, 1994; Anciferova, 1992; Anisimov, 1990).

Kita pedagogų individualaus profesinio tapsmo grandis – savirefleksijos etapai. Asmenybės augimo modeliai yra sąlygoti pedagogo kaip individo besiformuojančio subjektyvumo branduolio. Nagrinėdamas profesinį augimą, kaip nepertraukiamą pedagogo individualaus profesinio tapsmo saviprojektavimo procesą, Klimov (1996) išskiria tris pagrindinius etapus, kokybiškai besiskiriančius vienas nuo kito savirefleksijos lygmeniu.

Savęs ieškojimo etape įvyksta žinių apie save susiejimas „Aš“ ir „kito“ sugretinimo aspektu. Iš pradžių tam tikra individuali profesinė pedagogo savybė suvokiama ir suprantama kitame, o paskui perkeliama į save ir įvyksta sąmoningas savęs keitimo pasirinkimas. Tai vyksta dėl ypatingos tarpusavio sąveikos su kitais žmonėmis. Jai būdingas gebėjimas susitapatinti su kitais (pavyzdžiui, perimti naują turinį iš kitų) ir savęs, savo „Aš“ išskyrimas (tai leidžia daryti šį turinį savu). Ir čia ypač

svarbu likti pedagoginės veiklos subjektu, neprarasti savo profesinio požiūrio, nepasiduoti negatyviai pedagoginės mikroaplinkos įtakai.

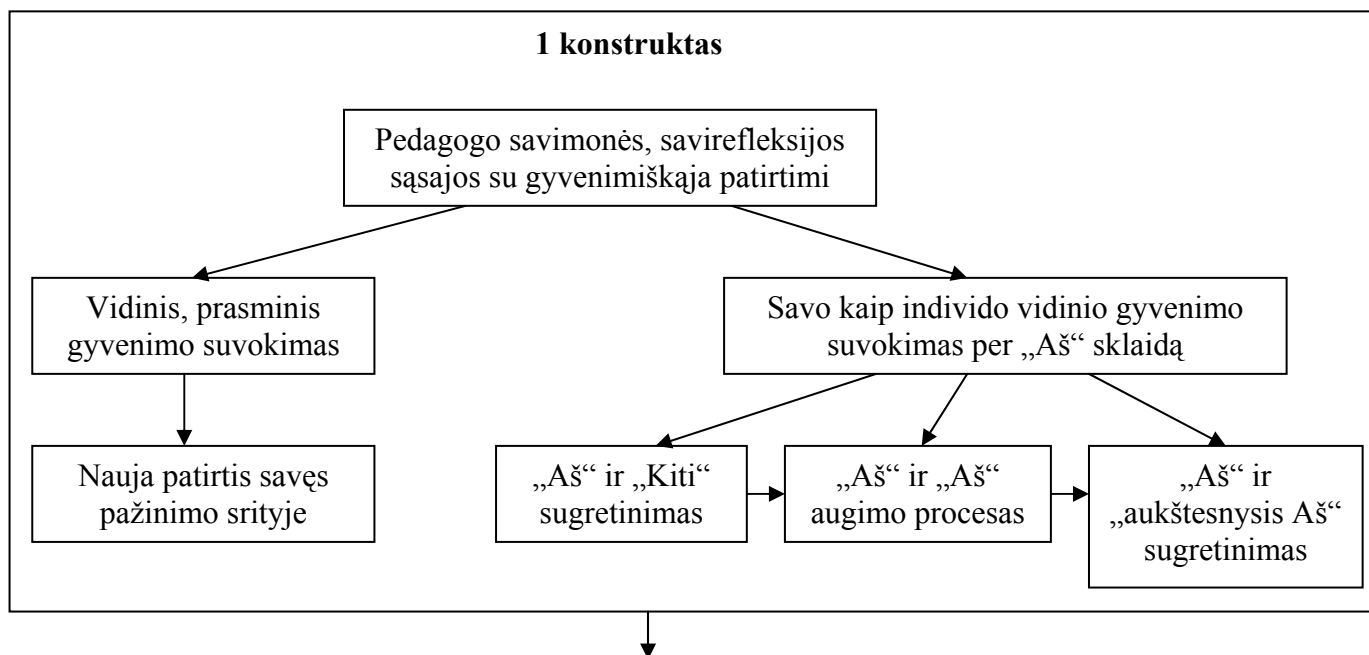
Saviraiškos etape įvyksta žinių apie save susiejimas „Aš“ ir „Aš“ rėmuose. Pedagogas operuoja jau turimomis žiniomis apie save, tam tikru lygiu jau susiformavusiomis, gautomis įvairiu metu įvairiose situacijose. Šiame etape pedagogas gretina savo elgesį su motyvacija. Vertinami ir patys motyvai socialinių reikalavimų požiūriu. Svarbiausias motyvacinis veiksnys yra pedagogo siekimas kiek galima išsamiau, visapusiškiau atskleisti savo galimybes, kūrybinius gebėjimus.

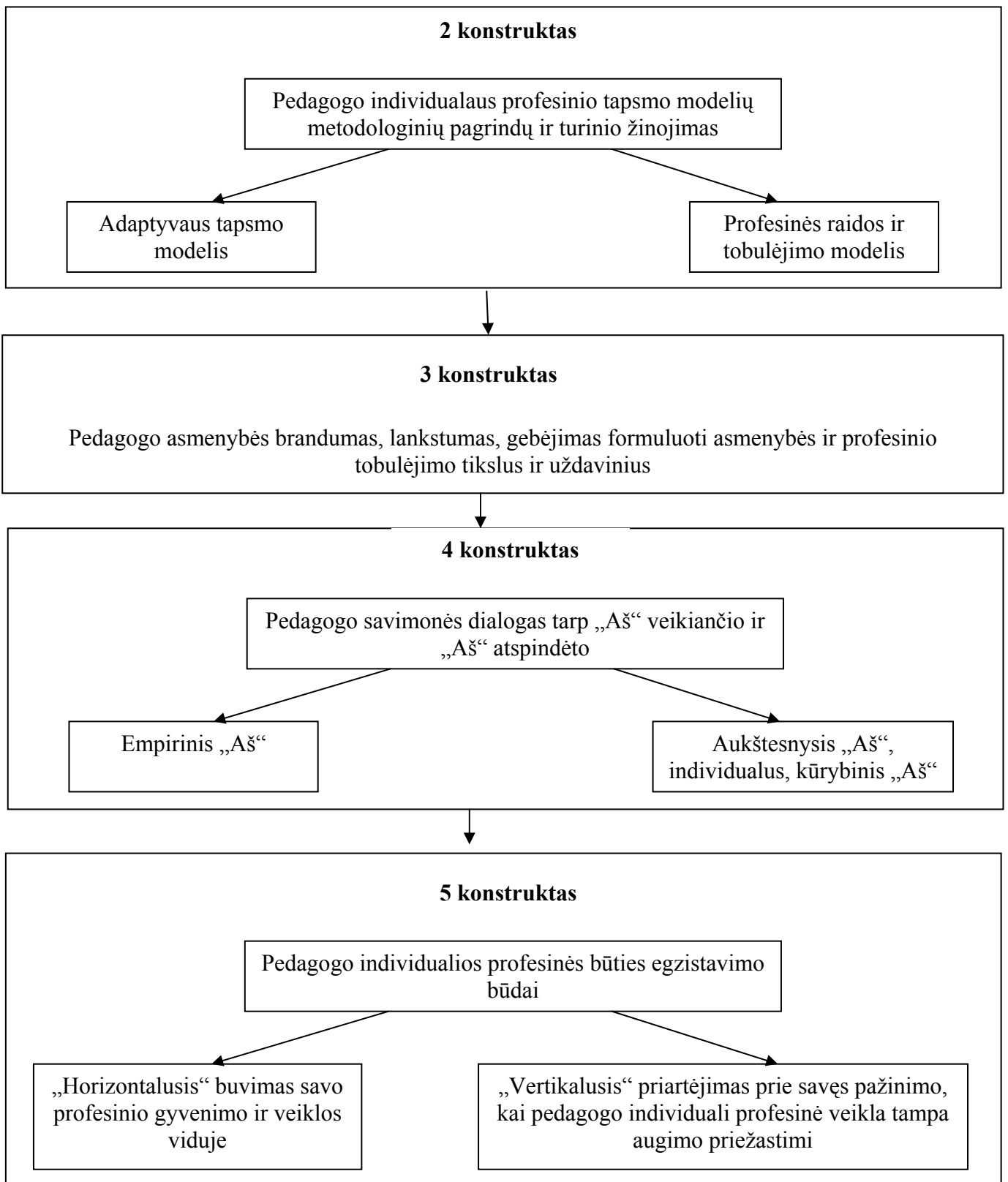
Pradedama suvokti potenciali savęs, kaip begalybės, situacija, leidžianti „išeiti“ už kasdieninės pedagoginės praktikos ribų, pažinti naują, kurti.

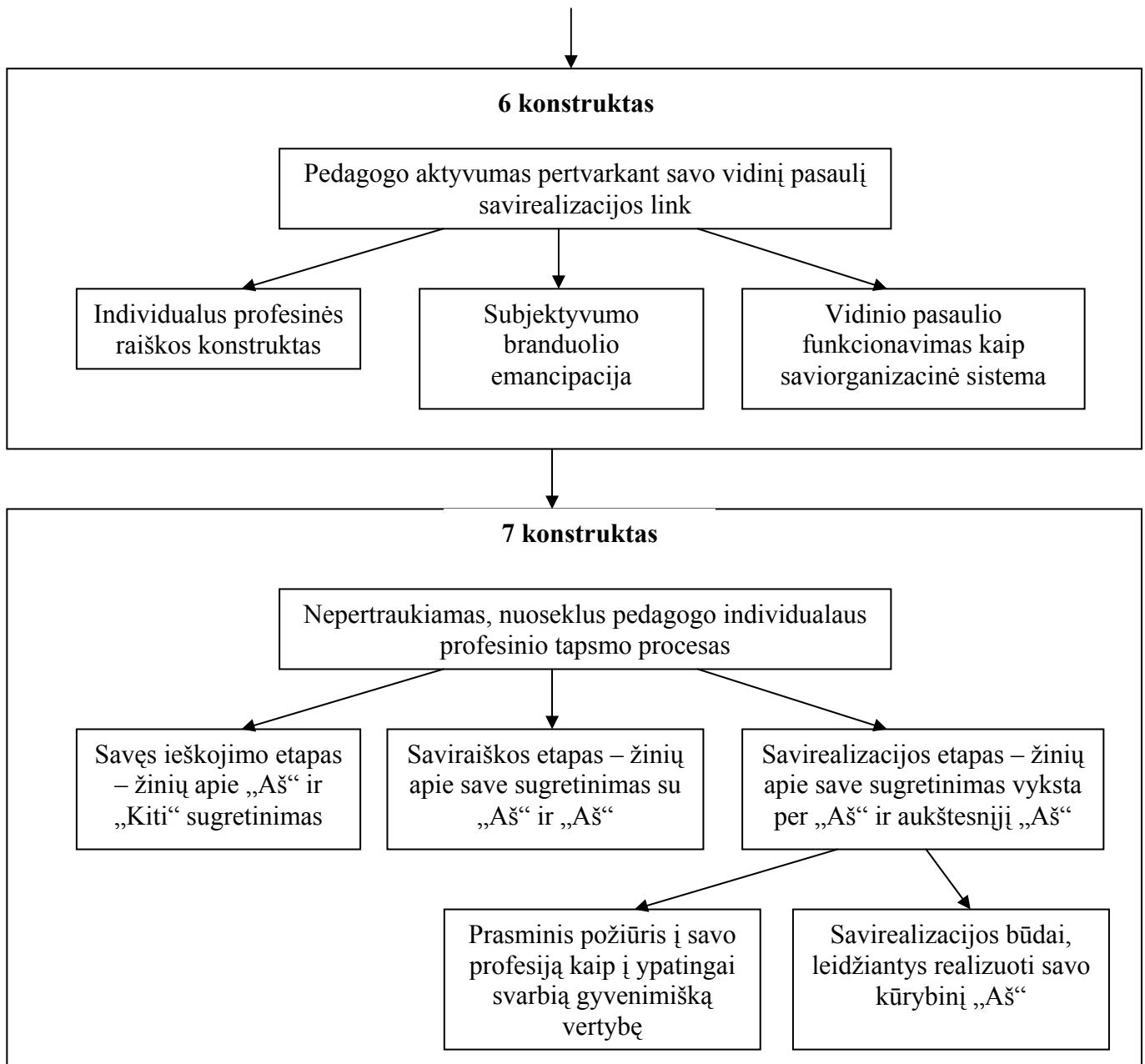
Savirealizacijos etape žinių apie save siejimas vyksta per „Aš“ ir „aukštesnį Aš“. Formuojasi pedagogo gyvenimiška filosofija apskritai, pedagogo asmenybės ir individualios profesinės raiškos socialinė vertė. Savęs paties, savo vietos gyvenime, savo misijos suvokimo išplėtimas sąlygotas aukšto pedagogo vertybinio, prasminio požiūrio į savo profesiją kaip į ypatingai svarbią gyvenimišką vertybę, savirealizacijos būdą, leidžiantį „įgyvendinti“ save, patenkinti asmenybės profesinio augimo poreikį, t.y. poreikį realizuoti savo „kūrybinį Aš“.

Akivaizdu, kad profesinio augimo perspektyvos priklauso nuo tų individualių-tipinių charakteristikų, psichologinio ir dvasinio bagažo, su kuriuo pedagogas žengia nuo vieno į kitą savo profesinės raidos etapą.

Pedagogų individualaus profesinio tapimo konstruktus pavaizduosime 61 paveiksle.







61 pav. Pedagogų individualaus profesinio tapsmo edukacinio saviprojektavimo psichologiniai pagrindai

Filosofiniai pedagogų individualaus profesinio tapsmo saviprojektavimo (modeliuojant) pagrindai (žinių konstravimo aspektas). Pedagogo profesinio augimo ir savirealizacijos procesai tampa gyvenimo prasmės ir kūrybos filosofija. Bandytas pateikti ir aprašyti pedagogo profesinio augimo procesą reikalauja aiškinamosios psichologijos (Dilthey, 1984) metodo derinimo su realybės analize, nes tai suteikia galimybę kurti naują požiūrį į pedagoginės realybės „matymą“ subjektyvioje projekcijoje. Apibūdinsime tą pedagoginę realybę, kuri lydi pedagogo individualų profesinį tapsmą ir sąlygoja raidą: gyvenimo prasmė – kūryba – pedagogo profesinė sveikata, ir kitas, vienas kitą sąlygojančių realybių, derinys: adaptacija – vaidmeninis elgesys – asmenybės profesinė deformacija – fizinės ir psichinės pedagogo sveikatos praradimas.

Gyvenimo prasmės problema svarbi individualioje pedagogo profesinėje veikloje, todėl jos analizei pradedama skirti vis daugiau dėmesio (Vaizer, 1997; Vasserman, Berebin, 1997; Mumford, 1995; Anisimov, 1990). Samprotaujant apie gyvenimo prasmės problemą, tinka Kagan, Etkind (1989) pastebėjimai, jog vieni pedagogai mano, kad gyvenimas prasmės neturi, o kiti tuo netiki, dar kiti – priešingai, mato jį kupinu prasmės. Išnagrinėsime, kaip filosofinėje-psichologinėje literatūroje reiškėsi šie alternatyvūs požiūriai.

Pirmajai filosofinio mąstymo atstovų, teigiančių, kad gyvenimas beprasmiškas, grupei galima priskirti XIX a. vidurio vokiečių mąstytoją Šopenhauerį (1788-1860), kuris gyvenimą vadina viduriu tarp nuobodulio ir kančios. Aukščiausias gėris, pasak Šopenhauerio (1992), bevalė būseną, tačiau norų nebuvimas veda prie didesnės nelaimės, be to, jis gimdo nuobodulį, tuštumą.

Prie besąlygiškai tikinčių gyvenimo prasmės buvimu, galima priskirti žymų krikščioniškojo egzistencializmo atstovą Berdiajevą. Jis teigė, kad filosofija yra gyvenimo prasmės paieškos, o religija – jos realizacija (Berdiajev, 1994).

Daugelio filosofų požiūriu gyvenimo įprasminimas priklauso nuo žmogaus moralumo lygmens, nuo pasirinkimo - laimė ar pareiga? Orientavimasi į laimę filosofai sieja su fiziologine, jutimine žmogaus prigimtimi. Volkova (1998) teigia, jog laimės idėja neturėtų būti gyvenimo prasmės orientyru, nes ji gali sumenkinti žmogaus ir žmonijos dvasinio gyvenimo lygmenį. Laimei jis priešpastato džiaugsmo sąvoką, kuri yra vidinis pojūtis, atsirandantis, kai viskas, ko reikia, yra padaryta. Ji sieja laimę su išoriniu žmogaus gyvenimu (jutiminiu, materialiu, žemišku), o džiaugsmą – su vidiniu (dvasiniu, nematerialiu, dangišku). Tarp šių sąvokų Volkova (1998) išvelgia bedugnę. Tai susiliejimo su gamta, kūrybinio pakilimo, pasitenkinimo dėl atlikto darbo, bendravimo su draugais ir artimaisiais, pasinėrimo į kūrybą ir kt. momentai.

Melik-Pašajev (2001) nurodo, jog tyrinėjant gyvenimo prasmės fenomeną būtina turėti galvoje ne tik „horizontalų“, bet ir „vertikalų“ šios problemos išmatavimą, be to, pastarasis yra pagrindinis. Būtent vertikalus išmatavimas apibrėžia profesinio (asmenybinio) pedagogo tapsmo modelį, kuriame pedagogas gali pakilti virš individualaus likimo peripetijų, leidžiančių matyti savo gyvenimą ir darbą kaip visumą (Melik-Pašajev, 2001).

Rubinštein (1997) nagrinėja pedagogo profesinio, aktyvaus, atsakingo požiūrio į gyvenimą problemą. Jo nuomone, atsakomybė apibrėžia žmogaus gyvenimo vidinį turinį ir paverčia gyvenimą pareiga, kurią žmogus gali atlikti. Šio laikotarpio pabaigos galimybė, jo nuomone, lemia atsakingą požiūrį į gyvenimą, ir tai, pasak Rubinštein (1997), yra etinė norma.

Atsakomybės už savo likimą problema, Puffal-Struzek (2003) nuomone, yra susijusi su gyvenimo kokybe. Mokslininkė nurodo, kad žmogaus gyvenimo prasmė ir požiūris į ją nulemia atsakomybės tiek prieš save, tiek prieš visuomenę, lygmenį. Todėl ypač svarbu, jos nuomone, nūdienos pedagogui suvokti atsakomybę už savo likimą, nerealizuotas galimybes.

Anciferova (1992) pastebi, kad egzistuoja du priešingi požiūriai į likimą: iš vienos pusės – kaip į kažką neišvengiamą, nepakeičiamą, iš kitos pusės – kaip į žmogaus aktyvios veiklos rezultatą. Tačiau, jos nuomone, kad ir kokia būtų patraukli optimistinė pozicija, teigianti, kad pedagogas yra savo profesinio likimo kalvis, ji pažeidžiama ir ribota: nutolimas nuo išankstinio sąlygotumo problemos tik sumažina šansus „valdyti“ savo tapsmą kaip likimą. Jeigu problema lieka neatpažinta (ir tai ypač yra pavojinga pedagogui), tai kausto jo, kaip asmenybės laisvę, atima galimybę priimti individualius sprendimus.

Kagan, Kogan (1997) analizuoja „sąlygotumo“ sudedamąsias dalis. Viena iš jų, bendriausią, apibūdino kaip „planetinę-kosminę“, sąlygotą tuo, kad pedagogas yra Žemės gyventojas, kurioje egzistuoja tam tikra tvarka ir nuoseklumas, pasikartojimai, ciklai, dėsniumai, išreiškiantys santyki tarp to, kas buvo, yra ir bus.

Antrosios, biologinės sąlygotumo sudedamosios dalies pagrindiniu elementu, Kagan, Kogan (1997) nuomone, yra pedagogo kaip biologinės būtybės gyvenimo sąlygotumas. Jie nurodė biologinių veiksnių įtakos nevienareikšmiškumą ir prieštarumą pedagogo profesiniam likimui. Tyrinėtojų nuomone, kiekvienas iš profesinės veiklos atstovų turi dvi „likimo linijas“: objektyviai nulemtą ir subjektyviai pertvarkančią, didžiąja dalimi nusakančią pačios asmenybės aktyvumą. Pastaroji gali iš esmės sustiprinti arba susilpninti objektyvių veiksnių pasekmes (Kagan, Kogan 1997).

Berdiajevo (1994) nuomone, gyvenimas – tai ne tik buvimas savyje, ramybės būsenoje, bet ir kažko darymas, kažko siekimas. Pedagogas negali gyventi gyvenimo apskritai, jis visada – nori to ar ne – gyvena dėl kažko. Daugeliu atvejų šis „kažkas“, būdamas tikslu, kurio pedagogas, kaip žmogus siekia, yra jo visaverčio profesinio gyvenimo išsaugojimo priemonė. Berdiajev (1994) nurodo, jog prasmingas gyvenimas turi tarnauti aukščiausiam ir absoliučiam Gėriui. Todėl dvasinis darbas ir yra žmogiškojo gyvenimo tikslas ir vardan šio tikslo visa kita turi būti nagrinėjama „tik kaip priemonė“ (Berdiajev, 1994, p. 32).

Dar vienas rusų filosofas Tulčinskij (1990) pastebėjo, kad sąmoningas tikslingumas reikalauja tikslo suvokimo. Tikslo pasirinkimas nėra atsitiktinis. Egzistuoja būtini tikslai, bet jie, Tulčinskij (1990) nuomone, skirtingai nuo biologinių, yra neprivalomi. Tai laisvės ir kūrybos pasirinkimo būtinybė. Kokie tikslai apibrėžiami kaip privalomi? Tie, kurie pripažįstami vertingais. Kiekvieno tikslo, kiekvieno veiksmo pagrindas yra (sąmoningas ar nesąmoningas) sprendimas apie jų vertingumą. Tokiu būdu laisva asmenybė, „veikiantysis asmuo“ šiuolaikiniuose socialiniuose-humanitariniuose moksluose sulaukia ypatingo dėmesio ne tik dėl tikslo suvokimo, bet ir dėl vertybių sistemos esmės suvokimo ir valios, nukreiptos į jų įgyvendinimą. Pedagogo asmenybė – tai vienovė pažįstančio, vertinančio ir veikiančio subjekto savybių (Tulčinskij, 1990).

Platonov (1986), Biziajeva (1993) nurodo, kad gyvenimo prasmės ir pilnatvės požymis yra vienovės ilgesys, kuris sudaro apmąstymų apie gyvenimą (jo chaotiškumą, beprasmiškumą) bei

saviraiškos pagrindą. Todėl pedagogas, atradęs gyvenimo prasmę ir ją realizuojantis, jaučia savo asmeninės profesinės būties pilnatvę, vienovę su pasauliu. Fonariov (1997) teigia, jog kalbant apie gyvenimo prasmę, reikia suvokti būtį kaip vienovę ir dėl šios priežasties žmonės siekia dvasinės tuštumos užpildymo, t.y. siekia įprasmino, objektyviai pilno, vertingo gyvenimo.

Įprasmino pedagogo profesinio gyvenimo kriterijais Bragina (1996) laiko konkrečią moralinę veiklą, nes šis gyvenimas negali tarnauti absoliučiam tikslui, neturinčiam ryšio su asmeniniu gyvenimu, nes, priešingu atveju, žmogui gresia būties prasmės praradimas. Tačiau, Suvorovo (1997) nuomone, dvasios pertvarkymo uždavinį turi išspręsti pats žmogus. Žmogaus sumanymo realizavime jis išvelgė žmogiškosios būties prasmę. Suvorov (1997) tikėjo, jog dvasinis gyvenimas, įprasminas dvasiniais veiksmais ir sustiprintas pasaulietiniais reikalais – žmogiškosios būties tikslas ir prasmė.

Rubinštein (1997) nuomone, pedagogo profesinio gyvenimo prasmės sąvoka, išreiškia tam tikrą veiklos ir gyvenimo tikslingumą ir susijusi su laisvu individo tikslo pasirinkimu. Gyvenimo prasmė reiškia individualios prasmės ryšį su universalia, išlaikant asmenybės savaiminį vertingumą, nesuvedant jos tik į tam tikrą priemonę (Rubinštein, 1997).

Abi šios pozicijos įdomios tuo, kad jose pabrėžiama, pirma, būtinybė nukreipti išorinę pedagogo profesinę veiklą į neatidėliotinus dabarties konkrečius aplinkos poreikius, o antra, į pedagogo, kaip individo asmeninio gyvenimo reikšmingumą, jo individualybės vertingumą.

Leontjev (1999) išvardija tris fundamentalius faktus, patvirtinančius pedagogo profesinio gyvenimo prasmę, kaip psichologinės realybės, egzistavimą. Pirma, prasmės praradimas yra gyvenimo beprasmiškumo jausmas, neurozių augimas. Antra, objektyviai susiklostęs profesinis gyvenimas pedagogui, kaip subjektui, yra reikšmingas, nes, Leontjev (1999) nuomone, „talpina savyje tikrąją prasmę, o bet kokie mėginimai sukonstruoti sau profesinio gyvenimo prasmę logiškais samprotavimais, intelektualiniu aktu greitai bus paneigti paties profesinio gyvenimo“ (1999, p. 71). Leontjev (1999) tikina: pedagogo profesinis gyvenimas yra į kažką nukreiptas, todėl jis turi objektyvią prasmę, kuri, beje, gali būti ir nesuvokta.

Individualaus pedagogo profesinio gyvenimo prasmės ambivalentiškumas reiškia jos įtakos asmenybės formavimuisi nevienareikšmiškumą. Šiuo požiūriu įdomi tezė apie du būties prasmės lygmenis: „vidinės prasmės“, kaip individuali pedagogo profesinio gyvenimo programa, ir „išorinė prasmė“, kaip socialinių organizacijų veiklos grupinė programa (Tripolskij, 1997). „Išorinė prasmė“ tiesiogiai nukreipta socialinio poveikio įtakai ir gali išsiveržti į pedagogo kaip individo kognityvinį lauką, užimti ten viešpataujančią padėtį ir tapti pedagogui „vidine prasme“.

Pedagogo individualaus gyvenimo prasmė suprantama tam tikra didelių ir mažų prasmių, esančių dialektinėje vienovėje, hierarchija. Pavyzdžiui, skatuliai, lemiantys kažkokią veiklos rūšį, gali tam tikromis sąlygomis, didėjant jų reikšmei, pasiekti individualaus profesinio gyvenimo prasmės lygmenį (Garncev, 1987).

Gyvenimo prasmės problema nagrinėjama tiesioginiame ryšyje su individualios profesinės veiklos psichologiniu aspektu. Anciferovos (1992) tyrimas atskleidžia, kaip individuali pedagogo profesinė veikla tampa pagrindine gyvenimiška vertybe, pedagogo kaip asmenybės gyvenimiško apsisprendimo pagrindu, saviraiškos, saviaktualizacijos būdu. Kai kurios profesinės veiklos, kaip gyvenimo prasmės, lygmens sąlygos išnagrinėtos Suvorov (1997), kuris nurodo, kaip profesinė veikla tapo gyvenimo prasme, o pozityvus emocinis požiūris į atliekamą veiklą, teigia jis, yra pedagogo profesinio ilgaamžiškumo sąlyga. Profesinė veikla, tapusi pedagogui svarbiausia gyvenimiška vertybe „emocionaliai užkrečia“, ir visa visuminė asmenybės organizacija pradeda judėti, atsiskleisti, pasipildyti erdvėje, vystydama ir praturtindama asmenybės emocinį gyvenimą. Kai kurie poreikiai (pavyzdžiui, pažintiniai) konkrečioje gyvenimiškai svarbioje veikloje pažadina intensyvių pedagogo, kaip subjekto aktyvumą ir tampa jo „skatuliu išeinant už pagrindinės veiklos ribų“ (Suvorov, 1997).

Sėkmingi mėginimai susieti pedagogo individualią profesinę veiklą su požiūriu į pasaulį yra atlikti Klimovo (1996), kuris pastebi, kad „egzistavimo prasmė“, „gyvenimo prasmė“ žymi tokią pedagogo profesinę būseną, kurios metu atsiranda pageidaujamos ateities vaizdiniai, susiję su požiūriu į mėgstamus užsiėmimus, nes gyvenimo kelias be mėgstamo darbo – beprasmybė.

Išryškėjo tyrinėjimų kryptis, skirta individualiai profesinei pedagogo veiklai ir gyvenimiškų prasminių orientacijų formavimuisi (Vaizer, 1997; Argelado, 1996; Berulava, 1996; Bolz, 1995; Toloček, 1991; Basov, 1986).

Pagal Toloček (1991), būtent pedagogo profesija yra viena iš „turtiniausių prasminėmis galimybėmis“ (1991, p. 84), nes pedagoginės veiklos specifika iš esmės yra tame, kad nors „šiandieninės“, akimirkos veiklos rezultatas ir turi neabejotiną reikšmę, bet svarbiausia profesinės pedagogo veiklos pasekmė yra tolimas rezultatas. Atotrūkis laike tarp įdėtų pastangų dabar ir rezultatų ateityje tampa itin svarbi pedagogo individualaus profesinio gyvenimo prasmės problema. Skirtingai nuo kitų profesijų, kurių darbo rezultatai santykinai apčiuopiami dabartyje, pedagoginės veiklos rezultatai dabartyje sunkiai suvokiami. Todėl pedagoginei profesijai yra būtina projekcija į tolimą ateitį. Tokia projekcija, mūsų nuomone, gali būti įgyvendinama tik pedagogo gebėjimu išeiti už kasdieninės praktikos ribų, atrasti naujas prasmes konkrečiose pedagoginėse situacijose, gauti pasitenkinimą ne tik rezultatais, bet, visų pirma, procesu, išlaikant jame gyvenimo prasmę. Šiuo atveju gyvenimo prasmės problematika priartėja prie „saviaktualizacijos“, „savirealizacijos“, kurios atsiskleidžia per įsitraukimą į profesinę veiklą.

Svarbiausiu elgesio ir veiklos motyvu, pasak Rogers (1994) ir Maslow (1968), tampa aktualizacijos siekimas, kurį jie supranta kaip pradinį siekimą realizuojant savo gebėjimus ir turint tikslą individualų profesinį gyvenimą padaryti kuo įvairesnį ir patenkinantį individą. Realizuodamas saviaktualizacijos prasmę, jų nuomone, pedagogas tampa kūrybiškesnis, o būtent kūryba yra susijusi su psichine branda.

Mums reikšminga Maslow (1968) nuomonė apie mechanizmus, trukdančius asmenybės augimui, realizuojant prasmės įgyvendinimą ir egzistavimą. Jis įvardija tai kaip – „savo patirties didybės baime“ (1968, p. 84), „savo paskirties vengimu“ (1968, p. 81), „bėgimu nuo savo talentų“ (1968, p. 74), teigdamas, kad kiekviename žmoguje slypi nerealizuotos ar neatskleistos galimybės, trukdančios kūrybiškai organizuoti savo gyvenimą, o tai reiškia, padaryti jį iš tiesų prasmingą.

Rusijos egzistencialistinės filosofijos atstovai Berdiajev (1994), Batiščev (1983) gyvenimo prasmės fenomeno pažinimo kontekste iškelia žmogaus problemą, apimančią laisvės, kūrybos, asmenybės, dvasios ir istorijos klausimus.

Gyvenimo esmę, Borisovos ir Loginovos (1991) nuomone, lemia asmenybės gebėjimai kūrybai, nes „gyvenimiškos prasmės orientacijos“ ir „pedagoginė kūryba“ turi bendrą psichologinį ir filosofinį pagrindą.

Kuzmina (1999) pabrėžia, kad pedagoginė veikla yra efektinga tik esant individualios profesinės veiklos prasmei. Jos nuomone, brandžiai pedagogo asmenybei būdinga ieškoti vis naujų, gilesnių ir individualesnių savo veiklos prasmų (gyvenimo, darbo). Prasmų visuma sudaro asmeninių, dvasinių pedagogo individualios profesinės veiklos vertybių sistemą, asmeninį profesinį mentalitetą, individualų profesinį credo. Svarbu, kad pedagogas gebėtų kurti prasmes, t.y. mokėtų „išgauti“ vis naujas ir naujas savo profesijoje. Jei prasmų kūrimo lygmuo žemas, tai pedagogas yra nepajėgus įveikti sunkumus (Kuzmina, 1999).

Kan-Kalik, Nikandrov (1990) nagrinėjo tokį pedagogo individualaus profesinio tobulėjimo kelią: nuo pedagoginės patirties kaupimo link pedagoginio meistriškumo ir kūrybos. Jie pabrėžia, kad pedagoginis meistriškumas ir pedagoginė kūryba yra glaudžiai susiję, bet ne tapatūs. Ir jei pedagoginis meistriškumas – profesijos pagrindų įvaldymas, tai pedagoginė kūryba – visuomet naujo atradimas. Kan-Kalik, Nikandrov (1990) teigia, jog „svarbu suvokti savo pedagoginės veiklos esmę, reikšmę ir uždavinius, mokėti nuolat gretinti dabarties pedagoginius uždavinius su perspektyvomis. Jei to nėra, tai pedagogas gali būti geru vykdytoju, bet kažin ar jis pakils iki kūrybos lygmens“ (1990, p. 84).

Brauner, Burns (1995) išvardija pedagogo-kūrėjo asmenybės charakteristikas: aukštas intelekto lygmuo, pasirengimas rizikuoti; impulsyvumas, staigumas, polinkis į žaismingumą; humoro jausmas; vidinis laisvumas; mokėjimas peržengti įprastinius rėmus, ribojančius mąstymo horizontą; originalumas; mokėjimas sutelkti dėmesį (išlaikyti jį koku nors klausimu); abejojimas visuotinai priimtomis tiesomis, tradicijų nepriėmimas, maištingumas; savęs įtvirtinimo siekimas ir kt.

Tyrinėtojai (Clutterbuck, 1998; Forrest, 1995) mano, kad kūrybiškiems pedagogams būdingi tokie asmenybės bruožai: nepriklausomumas nuo asmeninių grupės standartų, vertinimų ir sprendimų nekomfortiškumas; atvirumas, pasirengimas tikėti fantazijomis, imlumas naujovėms, tam, kas neįprasta; aukštas tolerantiškumas neapibrėžtoms ir neišsprendžiamoms situacijoms; išvystytas estetinis jausmas, grožio siekimas.

Rogers (1994) aprašo asmenybės kūrybinio augimo kryptis: „asmenybė - vidinis pasaulis“ - tikėjimas savimi, atvirumas išgyvenimų patirčiai, kongruentiškumas, savęs pažinimas, adekvatus požiūris į save, realistiška ir lanksti „Aš - koncepcija“, „Aš - realaus“ ir „Aš - idealaus“ suartinimas; „vidinis kontrolės fokusas“ - atsakomybė už save ir nepriklausomybė nuo išorinių vertinimų, vidinio pasaulio integruotumas ir vieningumas, lankstumas, dinamiškumas, gebėjimas keistis, „būti procese“. Kryptingumas pagal liniją „asmenybė ir pasaulis“ reiškia empatiškumą, natūralų, lankstų realistinį elgesį, pagarbą kitiems, konstruktyvumą; kūrybinį aktyvumą, gebėjimą spręsti gyvenimiškas problemas. Rogers (1994) apibūdino pedagogą kaip „fasilitatorių“ (nuo angl. *Facilitate* – sąlygoti, palengvinti) ir nurodė sąlygas, būtinas kreatyvumo stimuliavimui: psichologinis saugumas, priėmimas, empatinis supratimas, laisvė nuo vertinimų, taip pat atvirumo, žaismingumo ir spontaniškumo atmosfera.

Pedagoginės kūrybos ryšio su gyvenimiška prasme problematiką apibūdino Puffal-Struzek (2003), Maksimova (2000). Kūrybiškoms asmenybėms, jų nuomone, prioritetinėmis yra kūrybos ir novatoriškumo vertybės ir siekimas naujų vertybių formavimosi profesinėje veikloje, žinių įgijimo ir supančios aplinkos kaitos. Daugeliui tokių pedagogų yra būdingas atviras ir kūrybinis požiūris į gyvenimą.

Puffal-Struzek (2003) atliko išsamų pedagogų kūrybinės raiškos ir jos potencialo tapsmo tyrimą bei išskyrė tokius apibūdinimus:

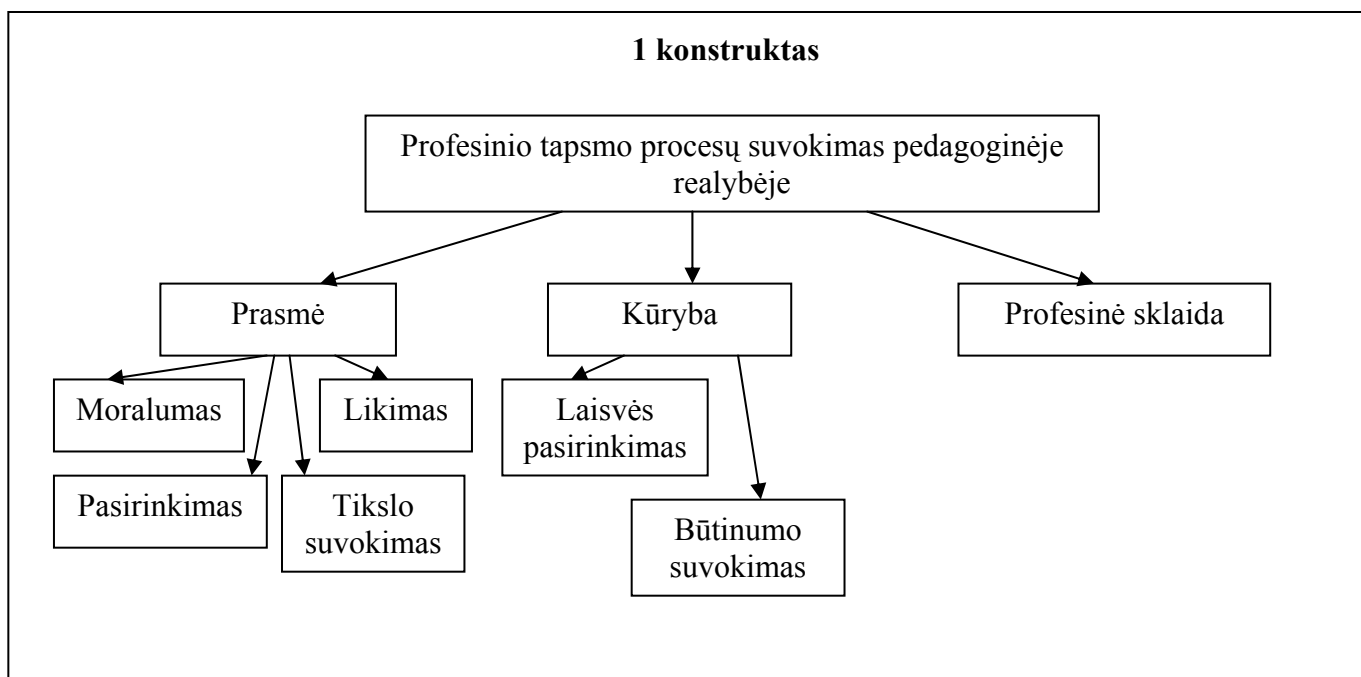
- Aktyvios kūrybine prasme ir sėkmės siekiančios pedagogų asmenybės greta kūrybos kelia dvasines vertybes ir mėgina sukurti tokius moralinius principus kaip: sąžiningumas, teisingumas ir pasitikėjimas; siekia būti geranoriškomis ir atviromis požiūryje į žmones ir jų darbus; aukštai vertina estetiškes vertybes, būdingas asmenybėms, jautrioms grožiui, intensyviai išgyvenančioms įvairius pojūčius, atviroms pasikeitimams, egzaltuotoms, linkusioms jaudintis.
- Greta individualių asmenybės savybių kūrybiškumą sąlygoja tokie išoriniai veiksniai (socialinės aplinkos elementai): individualumo pripažinimas, reiškiamų kūrybinių interesų skatinimas, laisvės suteikimas, spaudimo nebuvimas, palaikymas, saugumo užtikrinimas. Individualiame pedagogo profesiniame darbe kūrybą skatina šie veiksniai: kūrybinis klimatas (laisvė, nebijojimas susikompromituoti), protingos rizikos galimybė, didelis kūrybinių idėjų poreikis, susidomėjimas, kūrybinio darbo gerbimas iš bendradarbių ir įstaigos vadovų pusės.
- Asmenybės aktyvumo rezultatas yra ne tik kūrybiniai darbai, bet ir vidiniai asmenybės pokyčiai, aukščiausias asmenybės tikslas yra savirealizacija kūryboje, asmeninės vertės ir naudingumo pojūtis.

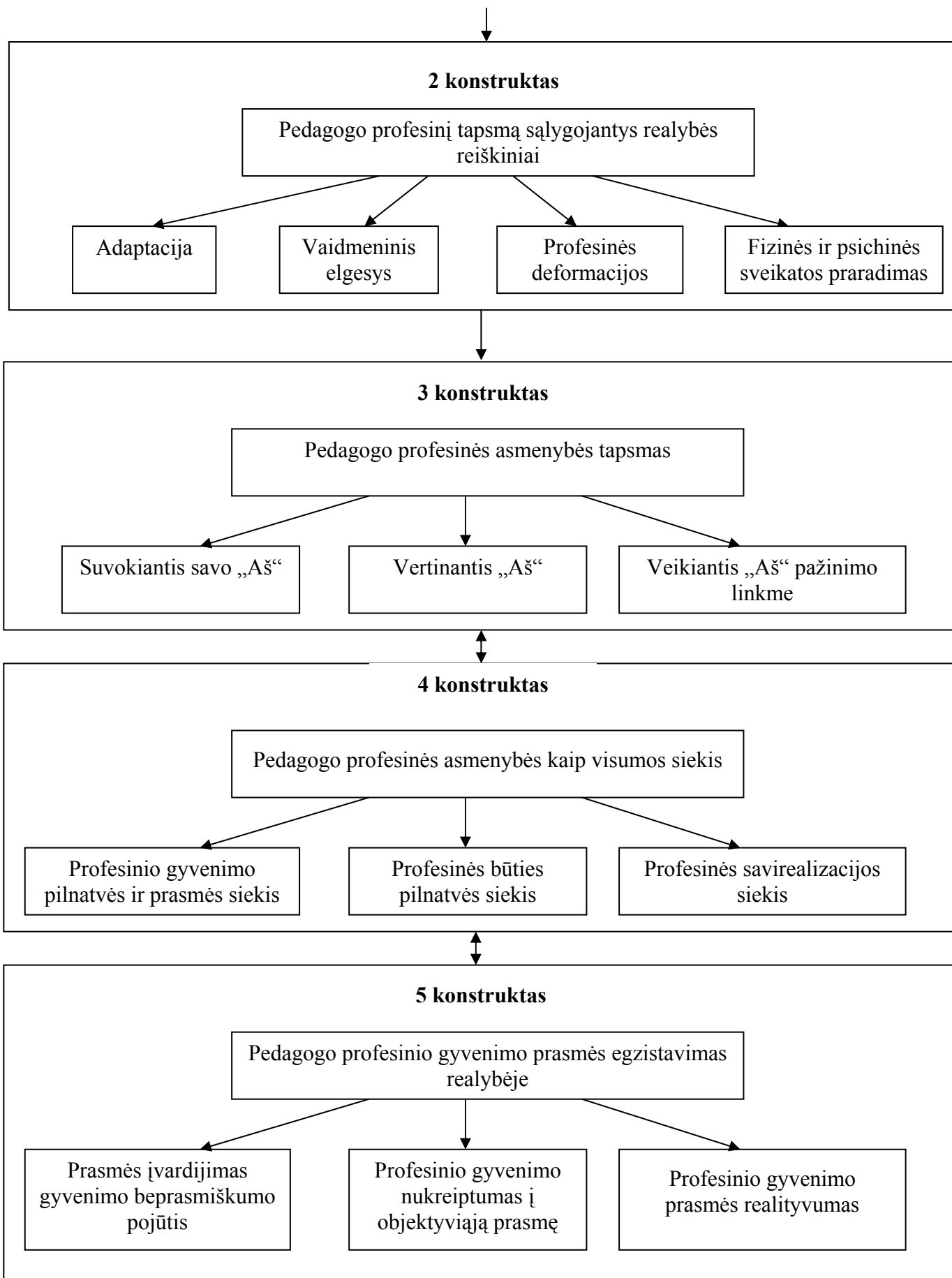
Gebėjimu „išeiti už ribų“ subjektas įgyvendina kūrybinius pokyčius tiek aplinkoje, tiek ir pačiame savyje. Šį procesą mokslininkai apibūdino taip: „kūryboje susikuria ir pats kūrėjas“, „žmogus,

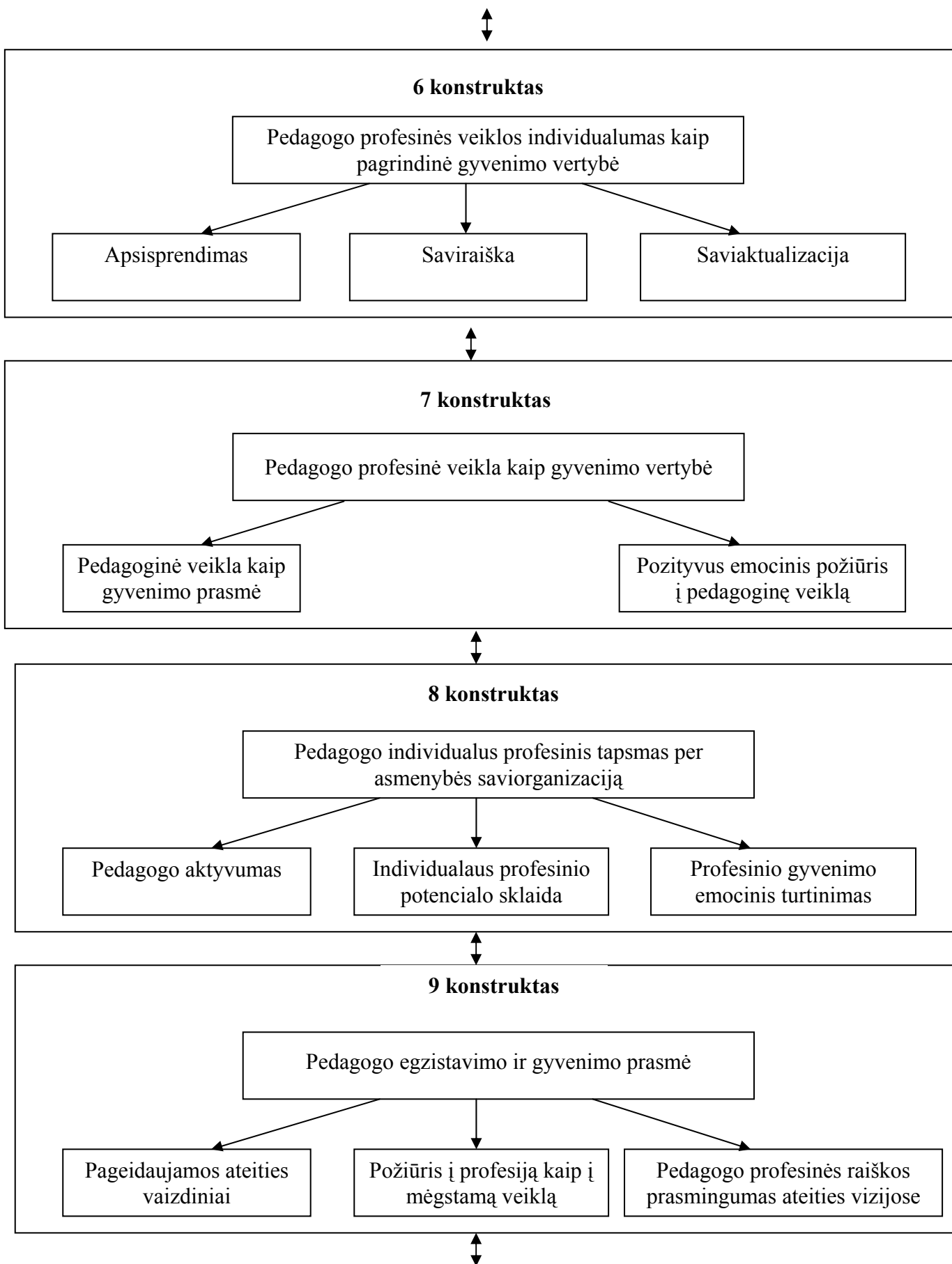
padaręs ką nors reikšmingo, tampa tam tikra prasme kitu žmogumi“ (Rozemond, 2000), „žmogus kuria pats save“ (Malachov, 1998), „žmogus kūryboje tampa didesniu už save patį, pakyla virš savęs“ (Melik-Pašajev, 2001).

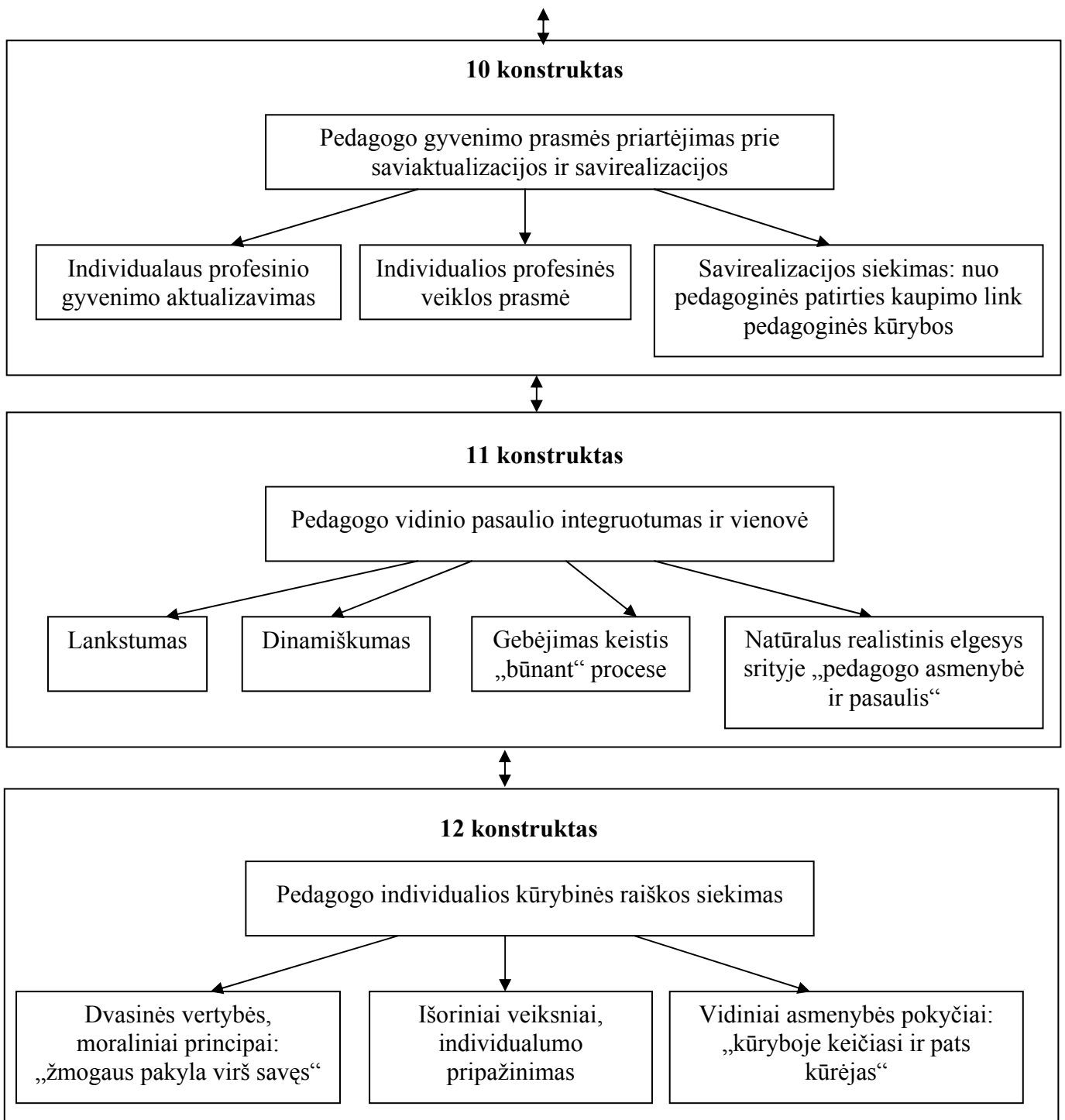
Tokiu būdu abu procesai – ir gyvenimo prasmės įgijimas, ir kūryba – sąlygoti pedagogo gebėjimo „išeiti“ už situacijos, veiklos, paties savęs ribų, o pagrindinė tokio išėjimo sąlyga yra individuali pedagogo profesinė savirefleksija.

Pedagogų individualaus profesinio tapsmo edukacinio saviprojektavimo filosofinius pagrindus apibūdinančius esminius konstruktus pavaizdavome 62 paveiksle.







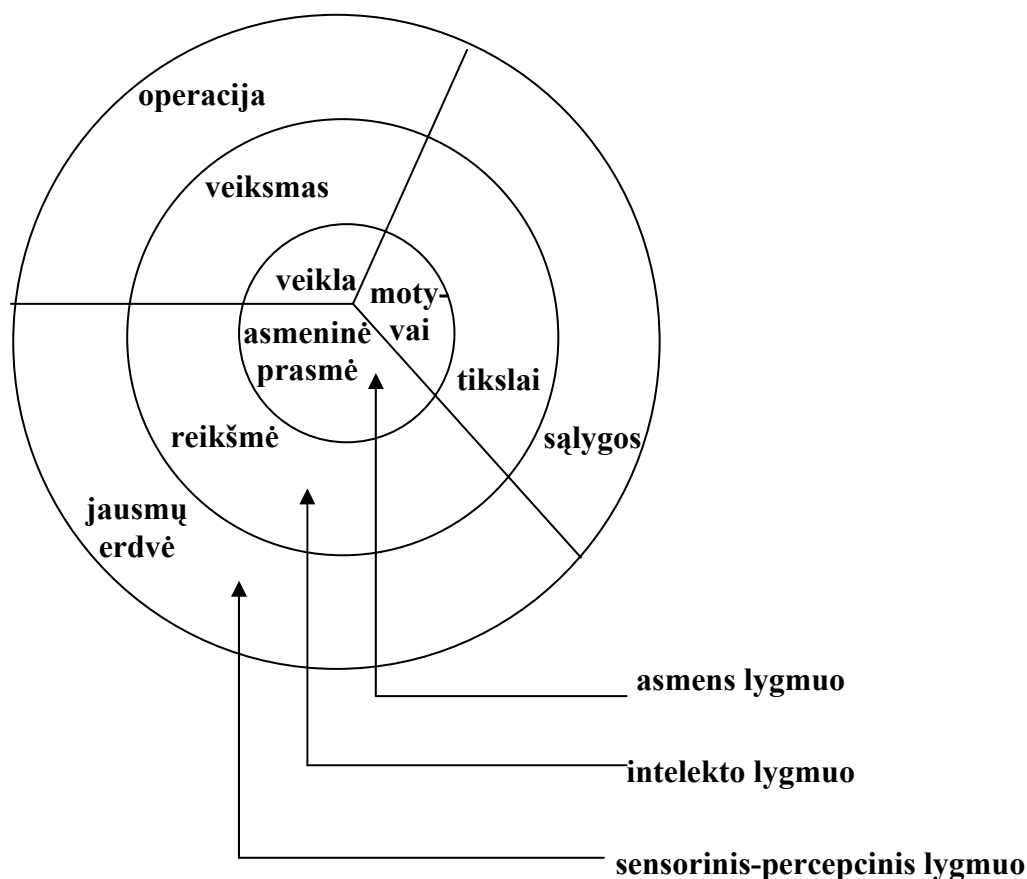


62 pav. Pedagogų individualaus profesinio tapimo edukacinio saviprojektavimo filosofiniai pagrindai

Edukaciniai saviprojektavimo pagrindai (žinių konstravimo aspektas). Pedagogų kūrybinės savirealizacijos edukaciniai veiksniai yra pedagogo asmenybės integralių charakteristikų - kryptingumo, kompetentingumo, lankstumo - struktūros tobulinimas. Individualus profesinis pedagogo kryptingumas įsilieja į bendrą asmenybės vertybinių orientacijų sistemą, persitvarko į aukštesnes formas ir pasireiškia gyvenimiškos veiklos prasmės ir tikslų, taip pat priemonių, būtinų šių tikslų pasiekimui, kūrimu.

Pagrindiniai pedagogo asmenybės struktūriniai pokyčiai, liudijantys kūrybinę savirealizaciją, yra šie: pedagoginis kryptingumas (tikslai, vertybės, prasmės), pedagoginis lankstumas (intelektinis, emocinis, elgsenos), pedagoginė kompetencija (žinios, meistriškumas). Jie susijungia į profesijai reikšmingas konsteliacijas, tarp jų nusistovi nauji tarpusavio ryšiai, sąlygojantys aktyvią, kūrybinę, pertvarkomąją pedagogo kaip individo veiklą, kuriai priešingybe yra adaptyvi veikla. Natūraliausias ir svarbiausias yra kūrybos vertybės, kurios realizuojasi per pedagoginę veiklą, tampančia subjektyviai reikšminga.

Profesinio pasaulio vaizdinio formavimąsi ir pedagoginės veiklos komponentų dermę pavaizduosime 63 paveiksle.



63 pav. Profesinio pasaulio vaizdinio formavimasis ir pedagoginės veiklos komponentų dermė

Pavlenko (2000) nuomone, pagrindinis pedagogo profesinio gyvenimo prasmės poreikio patenkinimo būdas suteikia subjektyvų-socialinį aspektą: atsiranda gebėjimas papildyti pedagoginę veiklą tuo, kas yra individualu ir padeda identifikuotis su kitais žmonėmis. Aukščiausia šio poreikio patenkinimo forma yra bendrosios etinės-filosofinės pozicijos priėmimas.

Rogers (1994) yra būdingas klinikinis gyvenimo prasmės problemos nagrinėjimas: „Žmogus - savo gyvenimo kūrėjas“. Jis aprašo žmogų, siekiantį realizuoti savo prasmę, turiningai gyvenantį, apibūdindamas jį kaip judrų, gerai prisitaikantį prie besikeičiančių sąlygų, pakantų kitiems, emocingą ir tuo pačiu metu refleksyvų. Pasak Rogers (1994), saviaktualizacija yra ne vienintelė pedagogo

individualaus profesinio tapsmo sąlyga. Ji negali vykti be empatinio „Aš“ supratimo ir „Kito“ žmogaus priėmimo, t.y. tarpusavio sąveikos su juo.

Analogiško požiūrio yra ir Fromm (1993), Maslow (1968). Svarbiausia Fromm (1993) idėja – *būtinybė auginti žmoguje spontaniškumą*. Žmogus pats turi rinktis nuostatas, apibrėžiančias jo gyvenimo prasmę, mano Fromm (1993) ir nagrinėja vilties ir tikėjimo sąvokas kaip kriterijus, nulemiančius žmogiškojo gyvenimo prasmę. Šiems mokslininkams būdingas požiūris į gyvenimo prasmės problemą yra terapinio pobūdžio, nes žmogaus prigimčiai būdingas prasmės siekimas, todėl, negalėjimas patenkinti šio poreikio veda prie nervinių ir psichinių negalavimų, traumų, asmenybės raidos trikdžių. Tyrinėtojai atskleidė, jog pozityvios žmogiškosios būsenos sudaro savotišką emocinį pagrindą, kuriuo gali formotis gyvenimo prasmės psichologinė struktūra. Pastaroji tarsi įtraukia į save pozityvių psichinių būsenų energetinį potencialą ir tokiu keliu susiformavusi pati tampa šaltiniu, energijos „spinduliuotoju“, skatinančiu individualaus augimo procesą.

Maksimovos (2000) tyrimai atskleidė, kad santykis tarp pedagogo gyvenimiškų prasminių orientacijų ir individualybės raiškos gali būti harmoningas arba disonansinis. Vienais atvejais profesinė veikla pripildo gyvenimą prasmės, leidžia atsiskleisti pedagogo asmenybei, profesinis kryptingumas tarsi pridengia turimus individualius trūkumus, atpalaiduoja asmenybę, išlaisvina nuo negatyvių išgyvenimų. Kitais atvejais gyvenimiškų prasminių orientacijų ir individualumo raiškos srityje esama disbalanso. Pedagogai patys pastebi, kad negali „susitvarkyti“ su savo individualybe, gyvenimo prasmės orientacijoms tarsi neužtenka „energetikos“ individualybės įtakai. Tyrimai (Tijūnėlienė, 2000; Kavaliauskienė, 1998) atskleidė, kad tais atvejais, kai pedagoginė profesija yra gyvenimo prasmės struktūrinės hierarchijos pagrindinis komponentas, susikuria palankios sąlygos atsiskleisti pedagogo-profesionalo individualybei. Profesinės prasmės žemo reikšmingumo sąlygomis galima tikėtis pedagogo asmenybės deformacijų. Maksimova (2000) nurodo, jog būtina perkelti akcentus nuo „apytiksliai žmogiškųjų“ vertybių į pedagogą kaip patį sau tikslą, reikalaujantį atidaus požiūrio į save, gyvenimą, veiklą. Gyvenimo prasmės paieškos ir jos atradimas – tai pedagogo individualybės sisteminė charakteristika, kuri reiškiasi kūrybinės savirealizacijos etape, ir yra būdinga į save orientuotiems pedagogams, kurie individualaus potencialo augimą suvokia kaip misiją.

Pedagogų individualios profesinės raiškos ir tapsmo edukacinio valdymo modeliavimas rekonstruojant žinias. Vienas iš individualios profesinės raiškos intensyvinimo būdų šiuolaikinėje mokyklos vadyboje (Everard, Morris, 1997) yra savianalizė arba refleksija. Ji sudaro galimybes įsigilinti į pedagoginius procesus ir analizuoti savybių raišką. Savianalizė gali vykti tik tuomet, jeigu pedagogas žino, kurios savybės atskleidžia jo individualų profesinį tapsmą ir į kurias profesinės raiškos sritis reikia orientuotis bei kurios iš jų labiausiai galėtų išreikšti jo individualų profesinį tapsmą. Tokios analizės sudėtingumą sąlygoja tai, jog savo pasiekimus reikia derinti su norma ar bent jau su kitų pedagogų pasiekimais. Dėl šių priežasčių pedagoginė savianalizė be išorinio vertinimo

mokyklose naudojama gana retai. Dažniausiai ji derinama su vadovo vertinimais, nes ji, kaip ir kiekviena kita objektyvios realybės valdymo sistema yra grindžiama valdymo principais (Barvydienė, Kasiulis, 1998). Išorinio valdymo procedūrų tobulinimas įtakoja ir vidinio valdymo procedūras.

Šiuolaikinėje mokyklos vadyboje yra keletas modelių, kuriais realizuojamas tam tikras požiūris į individualią pedagogo profesinę raišką.

Modelis yra tam tikra sistema, kuri tuo pačiu yra vaizdinys, panašus į originalą. Bet nuo originalo modelis skiriasi tuo, jog tai sąmoningai supaprastintas originalas, kuris kaip ir bet kuri kita sistema turi tam tikrą elementų struktūrą, vidinius ir išorinius ryšius. Sudarant modelį išsaugojami tik tam tikri, labiausiai reikšmingi originalo elementai, kiti, mažiau reikšmingi, yra ignoruojami arba apjungiami į naujus struktūrinius elementus (Laužackas, Tūtlys, Kučingytė, Rakutis, Valantinas, 2003).

Vadyboje šalia natūralaus, kuris dažniausiai atgamina esminius originalo bruožus, dažnai yra naudojamas simbolių (ženklų) modelis, kuris yra suvokiamas kaip formalizuotas, tačiau sisteminis ir pakankamai išraiškingas tiriamos sistemos variantas (Everard, Morris, 1997).

Šiuolaikinėje mokyklų vadyboje yra išskiriamas išorinis, vidinis ir mišrus pedagogų individualaus profesinio augimo raiškos valdymas. Išorinis suprantamas kaip vadovo, pedagogų bendruomenės kompetencija palaikyti profesinį augimą, jį suvokiant kaip procesą, kurio valdymas reikalauja tam tikrų sąlygų ir, visų pirma, paties pedagogo išitraukimo į šį procesą, kuris yra neįmanomas be tam tikrų skatinimo (motyvavimo) priemonių taikymo, orientacijų, būtinų savianalizei, numatymo. Be to, vienas iš svarbiausių vadybos žingsnių yra ir vertybinių orientacijų kaita, kai pedagogo individualus profesinis augimas tampa ne tik formalus kriterijus, bet ir švietimo institucijų kokybinio funkcionavimo sąlyga, kokybės norma. Tokiu būdu pedagogų individualios profesinės raiškos valdymas, visų pirma, yra vidinio edukacinio pobūdžio, nes reikalauja tam tikrų žinių profesinio augimo ir tobulėjimo srityse, be to, ir vidinio suinteresuotumo, skatinančio nuolat domėtis individualia profesine raiška ir jos augimu. Pedagogų individualaus profesinio tapimo valdymas, savo esme būdamas edukacinis-ugdomas, įtraukia patį pedagogą į profesinės raiškos analizę, tuo sudarydamas sąlygas ne tik suvokti profesinio augimo esmę, bet ir jį valdyti. Jis yra neatsiejamas nuo savimonės, savivokos, nukreipiančios pedagogo individualią profesinę raišką tinkama linkme.

Taigi pedagogo individualios profesinės raiškos valdymas atspindi mišraus tipo edukacinių procesų valdymo modelį, kai pedagogas, siekdamas savianalizės keliu augti ir įgyti kompetencijų, valdo (edukacine prasme) savo profesinę raišką kaip individualią, nuolat išitraukdamas į jos supratimą, plėtodamas pedagoginės savimonės ir savivokos turinį, nukreipia ją tinkama linkme, o mokyklos vadovas, orientuodamasis į tam tikrus formalius kriterijus, įgyja galimybę analizuoti, vertinti ir valdyti šiuos procesus. Viena iš būtinausių sąlygų tokiame valdyme – nuolatinė sąveika su pedagogu, skatinant jį išitraukti į savianalizės procesus.

Remiantis edukacinių procesų valdymo modeliais galima apibūdinti, kokie yra bendroje ir mokyklų vadyboje naudojami individualios profesinės raiškos valdymo modeliai, koks jų turinys, kuo jie yra grindžiami.

Personalo vadyboje nurodoma (Sakalas, Šilingienė, 2000), jog, norint ištirti individualias ypatybes, reikia išstudijuoti psichologines charakteristikas ir tuo tikslu yra vartojama sąvoka „personalinės asmenybės savybės“. Priklausomai nuo personalo valdymo tikslų, šių savybių valdymas gali būti fragmentinis ar ilgalaikis.

Asmenybės savybių tyrimo programa personalo vadyboje yra apibūdinama kaip tinkama, jeigu ji turi sudedamuosius elementus: svarbiausias kokybines charakteristikas ir situacijų analizę.

Vadyboje keliamas klausimas, kodėl reikia tirti profesinio individualumo raišką ir kuo šis tyrimas yra aktualus valdymui. Teigiama (Sakalas, Šalčius, 1997), jog tai padeda išsiaiškinti žmogaus charakteristiką pagal jo elgesio būdus tam tikrose sferose ir nustatyti percepcijoje pasitaikančias klaidas, kurios trukdo suvokti realią situaciją ir savo veiklą bei raišką joje.

Žinomi keli modeliai, išreiškiantys požiūrį į pedagogo individualaus profesinio tapimo procesą: sisteminis-funkcinis, sisteminis-struktūrinis.

Sisteminė analizė siekiama perkelti psichologines sąvokas iš įvykių kalbos į turininę ir išskirti tuos struktūrinius elementus, kurie galėtų būti suvokiami kaip analizuojamos asmenybės individualios savybės. Jų detalizavimas priklauso nuo vadovo ir darbuotojo sampratų bei poreikių, taip pat domėjimosi šiomis savybėmis intensyvumo (Stoll, Fink, 1998).

Sisteminė analizė yra atliekama ir kaip kiekvienos struktūrinės dalies analizė, kai yra parenkami požymiai, pagal kuriuos galima spręsti apie tą ar kitą darbuotojo asmenybės savybę, kaip struktūrinį elementą.

Funkcinė analizė reiškia, kad siekiama ne tik konstruoti, bet ir įvertinti priežastis, veiksnius, nulemiančius darbuotojo individualios raiškos situaciją.

Yra žinomos trys darbuotojų individualios raiškos psichodiagnostikos rūšys:

- objektyvi diagnostika (vertinami pasiekimai realioje ar modeliuojamoje tikrovėje);
- subjektyvi diagnostika (žinios gaunamos tiriant pačiam save savianalizės būdu);
- projekcinė diagnostika (atliekama elgesio ar veiklos analizė neapibrėžtoje situacijoje esant nestruktūruotam stimului).

Išskiriami tam tikri reikalavimai psichodiagnostinei metodikai:

- metodika turi būti tinkama tai savybei matuoti, reikia žinoti: „Kokiu tikslu naudojama metodika?“, „Ką tai keičia?“. Naudojamas koreliacijos su tam tikrais kriterijais koeficientas.
- psichinės kaitos nustatymo tikslumas, procedūrinių pažeidimų vengimas dėl šių priežasčių: rezultatų stabilumas naudojant tas pačias metodikas kelis kartus; jos ekvivalentiškumas

su kitomis panašiomis metodikomis, jo išaiškinimui naudojama dispersija ir faktorinė analizė; moksliskumas, ryšys su fundamentaliaisiais, moksliskai pagrįstais tyrimais.

Sisteminis-funkcinis tyrimas taip pat vyksta pagal tam tikrus empirinius rodiklius. Tyrimas, jo duomenys ir procesas padeda valdyti situaciją, jeigu informacijos deficito sąlygomis neprasideda dirbtinis priežasčių ieškojimas ir jei neįvyksta jų dirbtinis „pirašymas“. Atribucijas (priežastis) galima prirašyti tuomet, jei tiriamasis subjektas nėra šių įvykių dalyvis ir negali pateikti visos informacijos apie juos (Abulchanova-Slavskaja, 1980).

Modernioje personalo vadyboje (Albrecht, 1997; Adair, 1988) yra siekiama suteikti darbuotojui individualią charakteristiką, todėl analizuojamas darbuotojo požiūris į:

- įvykius: optimistas-pesimistas, įsitikinęs-abejojantis, bendraujantis-užsidaręs, teisingas-meluojantis, taktiškas-grubus ir kt.
- veiklą: nesąžiningas, taupus, tvarkingas ir kt.
- save: kuklus, savikritiškas ir kt.

Nurodoma (Boldvin, 1996; Baron, Thomson, 1989), jog individualios percepcijos ypatybės dažnai leidžia klijuoti etiketes, kurios iškraipo realų darbuotojo individualų vaidmenį ir trukdo jam susiformuoti. Žinomos tokios percepcijos iškreiptumo rūšys:

- naujumas, kai suteikiamas pirmumas prieš jau turimą patirtį;
- stereotipo efektas, kai nauja informacija suvokiama jau anksčiau žinomos ir priimtinos informacijos lygiu;
- emocinis, kai efektas suvokiamas emocijų lygiu ir suvokimas tampa kaip atrakcija.

Nustatyta (Brown, Atkins, 1988), jog vadovas, žinodamas darbuotojo asmenybės galimybes, gali prognozuoti jo elgesį įvairiose situacijose. Be to, efektyvios vadybos paieškos šiuolaikinėje organizacijų teorijoje ir praktikoje yra siejamos su vadovo charakteristikomis: draugiškas požiūris į pavaldinius, gebėjimas valdyti atsirandančias situacijas, tarp jų ir ekstremalias, pasitenkinimas valdymo veikla, orientavimasis į žmogų sprendžiant tarnybines užduotis.

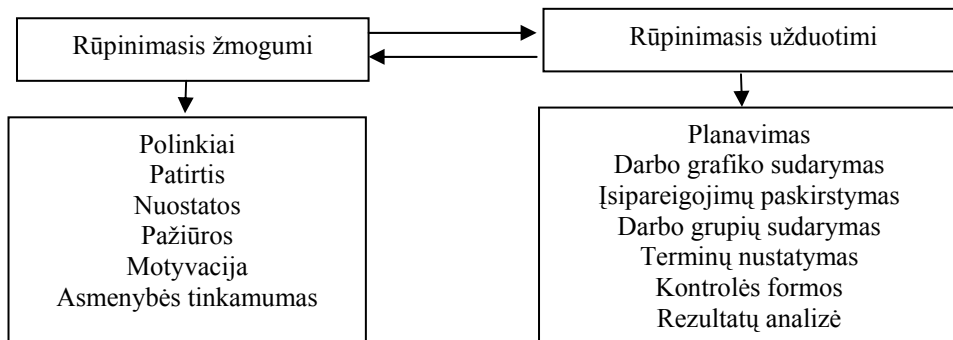
Kai kurie autoriai (Bowden, Marton, 1998) struktūruoja vadovo savybes, išskirdami politines, dorines, dalykines, profesines, psichologines. Pagrindu tampa tam tikrų savybių visuma, kuriomis remiantis yra sudaromi reikalavimai vadovui. Vienas iš jų, fenomenologinis požiūris į individualias vadovų ir pavaldinių savybes reiškia samprotavimą, kalbėjimąsi, vykstantį percepcijos pagrindu. Pastarasis procesas yra ne tik kognityvinio, bet ir refleksinio domėjimosi savimi procesas.

Yra keli teoriniai modeliai, aiškinantys vadovų ir pavaldinių asmenines savybes, elgsenos, pasaulėžiūros dermę. Organizacijų vadyboje dažniausiai realizuojamas elgsenos aspektas, kuris vertinamas kaip dvimatis arba daugiamatis reiškinys. Dvimatis vertinimas susideda iš:

- orientacijos į užduotį, kuri yra personalinio pobūdžio (darbo grafiką, vaidmenų pasidalijimą ir kt.);

- orientacijos į žmogų, santykius su pavaldiniais, kai pagrindą sudaro pasitikėjimas ir pagarba bei kiekvieno galimybės dalyvauti sprendimuose.

Dvimatės sistemos taikymas atvedė prie daugiamatės, t.y. profesinės raiškos valdymo tinklo sudarymo, ranguojamo per dvi pozicijas: rūpinimasis žmogumi, rūpinimasis užduotimi (64 pav.)



64 pav. Profesinės raiškos valdymo tinklo organizacijoje sudarymas

Optimaliausiu laikomas valdymas žmonių, suburtų į komandas, kai žmonėms parodžius dėmesį užduotį jie suvokia kaip savo ir siekia asmeninių interesų, netiesiogiai siedami juos su bendraisiais ir užduočių sprendimu. Tokio vadovavimo stiliaus pagrindą sudaro veikla, tačiau išskiriama ir orientacija į situaciją. Priklausomai nuo konkrečios situacijos stebimas darbuotojo gebėjimas pasirinkti veiklos stilių. Ši taisyklė galioja ir vadovui, kuris turi mokėti elgtis įvairiose situacijose. Bandler, Grinder (1993) teigė, jog situacija yra papildomas veiksnys, per kurį tikrinamas valdymas, o asmenybės savybės ir elgesys yra pagrindinis veiksnys kokybei nustatyti. Jų nuomone, situaciniai veiksniai yra ne kas kita, kaip:

- asmeninių savybių sklaidos skatinimas;
- aplinkos poveikio nustatymas.

Vadyboje naudojama ir ekspektacijos teorija, kurios esmė - orientacijos į žmogų palaikymas ir orientacijos į darbą skatinimas. Tai suprantama kaip bendrų tikslų siekimas per asmeninius tikslus, todėl svarbu prognozuoti įvykius, išvelgiant jų pasekmes. Savo esme tai yra funkcinis vadybinis modelis, kuris veikia kaip daugiamatė sistema, nes jungia savyje subjektą, (vadovą) ir individą (atskirą žmogų) per tam tikrus valdymo būdus, išorinius ir vidinius veiksnius. Pagrindiniai šios sistemos elementai yra šie: aukštas vadovo pasirengimo lygis socialiniame kolektyvo valdyme, išorinių ir vidinių veiksmų sąveika, valdymo humanizavimas, orientacija į žmogiškuosius veiksnius, gebėjimas valdyti individualų stilių (potencialą) standartinėse ir ekstremaliose situacijose, veikiant aplinkos veiksniams ir nuolat keičiantis situacijų objektui. Taigi optimaliausias valdymo stilius yra toks, kurį galima apibūdinti per vadovo gebėjimą vertinti darbuotoją kaip asmenį, individą, individualybę, valdymo subjektą. Tokio stiliaus vadovas išreiškia socialinius lūkesčius ir nukreipia darbuotojus

uždavinių sprendimui. Tuomet normatyviniuose dokumentuose įsivertina socialiniai ir asmenybei reikšmingi veiksniai bei atsiranda vietos darbuotojo asmenybės skatinimo sistemai (Kagan, Kogan, 1997; Lickona, 1991; Kuper, 1989).

Į asmenybę orientuotos veiklos principas vadovui leidžia orientotis į žmogų, kaip bendros veiklos subjektą, ir tai pasiekama taikant vadyboje akmeologinį modelį bei jį atitinkantį vadybinės veiklos algoritmą, kuris yra orientuotas į asmenybės augimą, individualių kompetencijų raišką, jų esmės suvokimą bei proceso valdymą ir savivaldą.

Vadyboje socialiniai-psichologiniai metodai yra orientuoti į darbuotojų galimybių efektyvų panaudojimą. Tai yra reikšminga sprendžiant šiuos vadybinius klausimus:

- kolektyvo formavimą, orientuojantis į darbuotojo psichologines charakteristikas;
- veiklos socialinį reguliavimą ir stimuliavimą;
- darbuotojų poreikių bei interesų patenkinimą;
- geros socialinės - psichologinės atmosferos palaikymą;
- socialinio planavimo užtikrinimą;
- formalių ir neformalių struktūrų darbo kolektyve kūrimą.

Profesionalumas vadyboje yra kaip integruotas rodiklis, kaip visuma asmeninių savybių, kurios reiškiasi standartinėse, iš anksto žinomose situacijose, bet ne kritinėse, kai valdymo sprendimai yra susiję su socialinėmis, nepageidaujamos pasekmėmis. Čia reiškiasi atskiro ir ypatingo elemento ryšys su visa struktūra ir sistema, kai vieno elemento valdymas priklauso nuo visos sistemos valdymo.

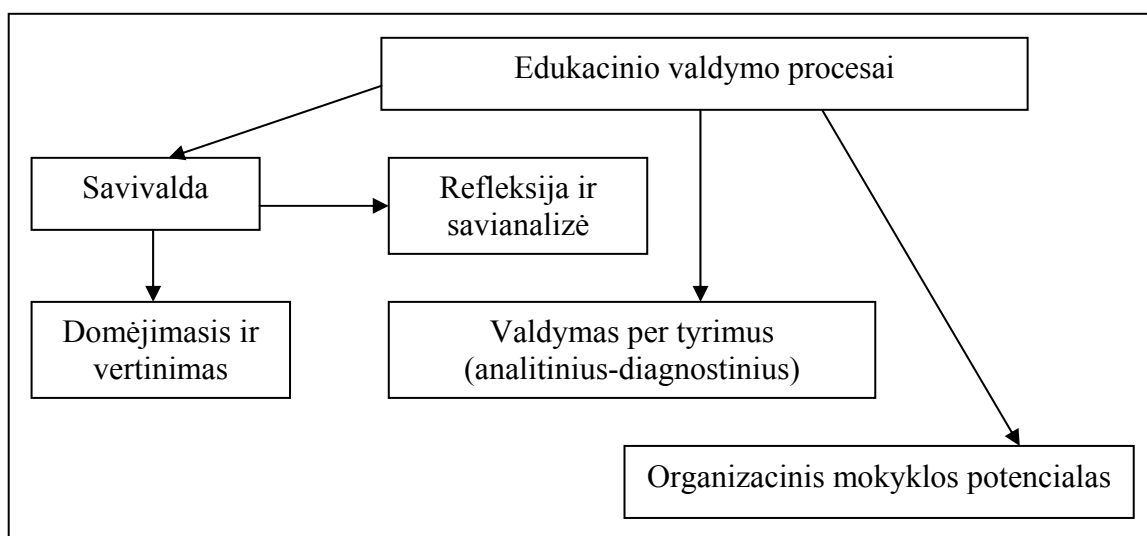
Šiuolaikinio vadovo individualaus stiliaus ypatybės yra šios: adaptyvumas, gebėjimas prisitaikyti situacijose; lankstumas, to ar kito stiliaus taikymas priklauso nuo vadovo galimybių; socialinis orientavimasis, kai vadovas be ekonominių įsipareigojimų yra socialiai atsakingas žmonėms, su kuriais jis kartu dirba; inovatyvumas - tai paieškos ir naujų veiklos metodų įvaldymas; prognostiškumas - negatyvių poveikių veiklos procesui numatymas ir palankių sąlygų sudarymas; reprezentatyvumas, individualaus „Aš“ pristatymas ir saviraiška.

Vadyboje individualumo raiškos valdymui yra taikomas akmeologinis požiūris. Analizuojama trimis aspektais: asmenybės savybių, elgesio ir priklausomumo nuo situacijų. Požiūris į asmenybės savybes reiškia, jog vadovui ir darbuotojams yra būdinga tam tikra visuma savybių, kurios išskiria juos iš kitų ir daro ypatingus, individualius. Prie tokių savybių, visų pirma, priklauso intelekto ir žinių lygis, atsakomybė, aktyvumas, iniciatyvumas, sąžiningumas, pasitikėjimas savimi, įspūdinga išvaizda. Šios savybės, daugelio autorių (Beckhard, Harris, 1987) nuomone, yra nulemtos fiziologiniais žmogaus duomenimis, vėliau formuojasi ugdymo procese. Tačiau toks asmenybės požiūris yra sudėtingas, nes egzistuoja daug savybių, būdingų asmenybei ir todėl labai sunku išsiaiškinti, kurios iš jų ir kokių lygiu reiškiasi valdymo situacijoje; netgi išsiaiškinus tokių savybių visumą, sunku

nustatyti, kokie veiksniai lemia veiklos efektyvumą, nes ją sąlygoja ne tik subjektyvus, bet ir objektyvus veiksnys.

Taigi asmeninių pedagogų profesinės veiklos savybių visuma yra tik viena valdymo grandis, kita grandis - jų raiška įvairiose situacijose. Asmeninės savybės atskleidžia tik vieną valdymo stiliaus aspektą (humanistinį), tačiau mokslininkai jam skiria nemažą dėmesį ir sudarinėja vadovui ir pedagogams būtinų savybių sąrašą.

Pailiustruosime Šiaulių kolegijoje taikomo pedagogų individualaus profesinio tapsmo valdymo modelio, apimančio tikslus, valdymo grandis, žinias, būtinus pedagogams ir vadovams, konstravimo procesus (65 pav.).



65 pav. Pedagogų individualaus profesinio tapsmo valdymo modelis

Pateiksime individualaus profesinio potencialo raiškos vertinimo kryptis, sąvokas, kuriomis išreiškiami pedagogams būdingi vaizdiniai apie profesinę raišką ir jos valdymą, savęs suvokimą situacijose, kompetencijos komponentus ir jų raiškos būdus.

Individualaus potencialo raiškos vertinimo kryptys:

- asmeninis suinteresuotumas;
- motyvacija;
- atkaklumas;
- veiklai skiriamas dėmesys;
- laiko skyrimas apmąstymams;
- inovaciniai veiksmai;
- atidumas rezultatams;
- gilus susipažinimas su problema, kurią nori išspręsti;
- problemos socialinio aspekto pažinimas.

Pedagogams būdingi vaizdiniai apie profesinę raišką ir jos valdymą, kurie gali būti išreikšti sąvokomis:

- valdymas;
- dalyvavimas;
- sprendimo priėmimas;
- atsakomybė;
- dauguma;
- mažuma;

- gerovė;
- raiška;
- augimas.

Pedagogams būdingi vaizdiniai apie profesinę raišką ir jos valdymą, kurie gali būti išreikšti savęs suvokimo situacijose:

- savo realios situacijos suvokimas (subjektyvusis kontekstas);
- realios sąlygos, kurios lemia situacinę raišką;
- reali situacija, jos konteksto įjungimas į individualų savęs vertinimą.

Galimi kompetencijos komponentų raiškos būdai:

- kompetencija reiškiasi tuomet, jei veikla yra įdomi;
- kompetencija reiškiasi visuomet, net ir esant neįdomiai veiklai;
- kompetencija reiškiasi retkarčiais, kai situacijos yra palankios.

Kompetencijos komponentai:

- pedagogui priimtinos vertybės;
- moraliniai įsipareigojimai;
- vaizdiniai ir siekiai.

Projektuojant Šiaulių kolegijos pedagogų profesinį tapsmą, kaip kompetentingumo sritį, yra apibūdinamas tiek kompetentingumas apskritai, tiek ir asmeninis bei individualusis kompetentingumas, dėstytojams siūloma suvokti brandumą profesinei veiklai, kaip individualaus profesinio tapsmo procesualiąją charakteristiką, atskleidžiančią, koku būdu šie procesai gali būti valdomi. *Pirmas žingsnis* individualaus profesinio tapsmo saviprojektavimo procese yra profesinio kompetentingumo esmės ir rūšių apibūdinimas. Išskiriamos šios profesinio kompetentingumo rūšys:

- specialusis kompetentingumas – savo profesinės veiklos įvaldymas, projektuojant savo tolimesnę profesinę raidą;
- socialinis, komunikacinis kompetentingumas – tarpusavio (grupinės, kooperacinės) profesinio bendradarbiavimo, taip pat profesijai svarbių profesinio bendravimo būdų įvaldymas, socialinė atsakomybė už profesinės veiklos rezultatus;
- asmeninis kompetentingumas – asmenybės raiškos ir savęs tobulinimo priešpastatymas asmenybės profesinėms deformacijoms ir atitinkamų būdų įvaldymas;
- individualus kompetentingumas – savirealizacijos ir profesinio individualumo raiškos būdų įvaldymas, individualios savisaugdos gebėjimas, mokėjimas racionaliai organizuoti savo veiklą be laiko ir jėgų perkrovos.

Nurodytos kompetentingumo rūšys iš esmės reiškia pedagogo brandumą profesinei veiklai, bendravimui, asmenybės ir profesinio individualumo kūrimui.

Pedagogo profesinio kompetentingumo rūšys, individualaus profesinio tapimo raiška, barjerai ir jų neigiamos pasekmės pavaizduotos 42 lentelėje.

42 lentelė

Pedagogo individualus profesinis tapimas kaip profesinio kompetentingumo raiška

Profesinio kompetentingumo rūšys	Individualaus profesinio tapimo raiška	Individualaus profesinio tapimo barjerai	Neigiamos pasekmės
Specialusis kompetentingumas	<ul style="list-style-type: none"> - profesijos misijos suvokimas; - tam tikros individualios veiklos pasirinkimas; - profesinės veiklos normų įvaldymas, suvokiant jų esmę; - stabili orientacija į ugdymo rezultatų siekimą; - profesinio tobulumo siekimas; - kelių profesinės raiškos tobulinimo būdų įvaldymas; - profesinis sąmoningumas (profesinės veiklos požymių suvokimas - dalyko, būdų, veiklos, rezultatų); - profesinis mąstymas, profesinė intuicija, profesinių problemų savarankiškas sprendimas. 	<ul style="list-style-type: none"> - profesijos paskirties nesuvokimas; - profesinio tapimo procesai paliekami savičiai ir nesiekiami jų valdyti; - neefektyvus ir nenuoseklus darbas; - neigiamų pasekmių maskavimas; - vieno profesinės raiškos būdo įvaldymas; - profesinės veiklos teisinių normatyvų pažeidimas; - žemas profesinio sąmoningumo lygmuo (nepakankamas dalyko, uždavinių, būdų, darbo rezultatų suvokimas). 	Specialusis nekompetentingumas
Socialinis, komunikacinis kompetentingumas	<ul style="list-style-type: none"> - savęs priskyrimas profesinei bendruomenei; - profesinio bendravimo etinių normų įvaldymas; - profesinių rezultatų kryptingumas į kitų žmonių gerovę, kitų žmonių dvasinis turinimas savos profesinės veiklos priemonėmis; - socialinė atsakomybė už savo veiksmų pasekmes; - mokėjimas bendradarbiauti, kontaktuoti, lengvas suderinamumas; - lanksti socialinių vaidmenų profesijoje kaita; - pasirengimas pokyčiams, mokėjimas įtakoti kaitos procesus tarpasmeniniuose ryšiuose; - konkurencijos galimybės, mokėjimas sukelti socialinio susidomėjimą savo profesinės veiklos rezultatais; - profesinio statuso atitikimas individualioms savybėms. 	<ul style="list-style-type: none"> - profesijos etinių normų pažeidimas, teisių ir įgaliojimų viršijimas, piktnaudžiavimas tarnybine padėtimi; - siaurų egoistinių interesų siekimas darant žalą bendruomenės interesams; - socialinis neatsakingumas; - nemokėjimas dirbti kooperuojantis su kitais žmonėmis, blogas suderinamumas; - žemos konkurencijos galimybės, nemokėjimas sugretinti savo profesinės veiklos rezultatų su socialio poreikiais; - konfliktiškumas, destruktivumas; - profesinių įgūdžių perkėlimas į asmeninį bendravimą, nemokėjimas „išeiti“ iš profesinio vaidmens. 	Socialinis nekompetentingumas
Asmenybinis kompetentingumas	<ul style="list-style-type: none"> - stabili profesinė motyvacija; - pozityvios „Aš“ – koncepcijos buvimas, savęs kaip profesinės vertybės suvokimas; - persiorientavimas, universalumas; - kūrybinė nuostata, sąmoninga profesinė kūryba, seno atsisakymas dėl naujo; - sąmoningas dvasinis tobulėjimas, 	<ul style="list-style-type: none"> - nestabili profesinė motyvacija; - nemotyvuotas, spontaniškas profesinis elgesys; - konservatyvios nuostatos, pasipriešinimas inovacijoms; - rigidinė, silpna kaita; - reproduktyvių veiklos būdų dominavimas virš kūrybinių; 	Asmenybės nekompetentingumas

Profesinio kompetentingumo rūšys	Individualaus profesinio tapsmo raiška	Individualaus profesinio tapsmo barjerai	Neigiamos pasekmės
	<ul style="list-style-type: none"> - savęs keitimas profesijos poveikiu; - profesijos turinimas savo kūrybos poveikiu; - savęs „pritaikymas“ profesijai ir profesijos sau; - lankstus, kompensacinis prisitaikymas; - teigiamo emocionalaus nusiteikimo dominavimas; - individualumas profesinėje veikloje; - pasitenkinimas profesine veikla. 	<ul style="list-style-type: none"> - asmenybės akcentuacijos ir profesinės deformacijos; - profesinio augimo, kompetentingumo ir aktyvumo imitacija; - neigiamo emocinio nusiteikimo dominavimas; - nepasitenkinimo ir nepilnavertiškumo kompleksai. 	
Individualus kompetentingumas	<ul style="list-style-type: none"> - visuminis profesinis sąmoningumas, profesiogramos žinojimas; - savęs kaip profesijos atstovo priėmimas; - nuolat gilėjantis profesinio apsisprendimo procesas; - profesinis savęs tobulinimas; - internališkumas kaip sėkmės-nesėkmės priežasčių „matymas“ savyje; - pasikliovimas tikslais, atsparumas kliūtimis; - savęs projektavimas, savęs eksperimentavimas, savos profesinio augimo strategijos, profesinio gyvenimo scenarijaus kūrimas ir realizavimas; - veiklos (motyvacinės ir operacinės) suderinamumas; - orientacija į ankstesnę profesinę patirtį; - individualizavimo ir santykinės autonomijos didėjimas tobulėjant profesionalumui; - individualaus profesinio tobulėjimo rezultatų nukreiptumas į žmonių bendruomenės, kitų žmonių gerovę. 	<ul style="list-style-type: none"> - visuminio integraliai pastovaus profesinio „Aš“ nebuvimas; - profesiogramos neišmanymas; - epizodiškai atsinaujinantis profesinio apsisprendimo procesas; - eksternalumas kaip savo sėkmės-nesėkmės priežasčių matymas išorinėse aplinkybėse; - silpnas pasikliovimas tikslais, žemas atsparumas kliūtimis; - profesionalumo augimo priklausomumas nuo atsitiktinių išorinių veiksnių; - žemas profesinis pasirengimas, profesinis uždarumas; - profesinės veiklos (motyvacinės ir operacinės) išsiderinimas. 	Individualus nekompetentingumas

Išvardintos kompetentingumo rūšys gali viename žmoguje ir nesutapti. Pedagogas gali būti geras savo srities specialistas, bet nemokėti bendrauti, nemokėti atlikti savęs tobulinimo užduočių. Tokiu būdu matricos pagrindu galima konstatuoti aukštą specialų profesinį kompetentingumą ir žemesnį socialinį, asmenybinį arba - atvirkščiai: žemą specialų ir aukštą asmenybinį bei individualųjį profesinį kompetentingumą.

Išskiriamos kai kurios kompetentingumo bendrosios rūšys, kurios yra nepriklausomos nuo profesijos. Tai tokios branduolinės, individualiam profesiniam kolegijos pedagogų tapsmui svarbios savybės kurios, sudaro pagrindą bet kuriai veiklos sričiai.

Kiekvienas iš aprašytųjų kolegijos pedagogų individualaus profesinio tapsmo ir profesinio kompetentingumo raiškos apibūdinimų apjungia savyje tokius bendruosius bazinius komponentus:

- asmenybinis kompetentingumas – pedagogo gebėjimas planuoti savo individualią profesinę veiklą, ją kontroliuoti ir reguliuoti, savarankiškai priimti sprendimus rasti nestandartinius sprendimus (kreatyvumas), lankstus teorinis ir praktinis mąstymas, mokėjimas matyti problemą, gebėjimas savarankiškai įgauti naujų žinių ir mokėjimų;
- individualusis kompetentingumas – sėkmės motyvacija, darbo kokybės siekimas, gebėjimas save motyvuoti profesiniam tobulėjimui, pasitikėjimas savimi, optimizmas.

Į Šiaulių kolegijos pedagogų profesiogramas kartu su turiniu įtraukiamos ir kvalifikacinės charakteristikos, kuriose nurodoma, kokius profesinius uždavinius privalo spręsti kiekvienas kolegijos pedagogas, ką turi žinoti ir mokėti, kokios asmeninės savybės jam yra reikalingos. Tuo tikslu yra sudaromas kolegijos pedagogų kvalifikacinis profilis – dokumentas, kuriame reikalingos savybės išreiškiamos kiekybiškai.

Nurodomos normatyvinės profesinės veiklos charakteristikos ir psichinės pedagogo savybės, būtinos profesijoje, konkretizuojama, ką turėtų žinoti, mokėti pedagogas ir kokios psichologinės savybės yra reikalingos pedagogui.

Antrame individualaus profesinio tapimo saviprojektavimo *žingsnyje* pedagogams *išskiriami individualiam profesiniam tapimui svarbūs kriterijai* ir keliami šie klausimai: ar pedagogai siekia individualizuoti savo darbą, realizuoti jame asmeninius poreikius, ar turi galimybes saviraiškai bei savęs tobulinimui. Aiškinamas pedagogo individualumo tapimas, kaip mokėjimas diagnozuoti save, savo stipriąsias ir silpnąsias puses, kaip procesas ir išskiriami šie etapai:

- pedagogo adaptavimosi profesijoje etapas: normų, mentalitetų, būdų, technikų, profesinės raiškos technologijų įvaldymas, kuris gali baigtis po pirmųjų 1-2 metų profesinės veiklos arba užsitęsti ištisus metus ir vykti skausmingai;
- pedagogo savęs aktualizavimosi profesijoje etapas: individualių galimybių atlikti profesinę veiklą suvokimas, sąmoningas, pozityvių savybių stiprinimas, negatyvių įveikimas, individualaus stiliaus įtvirtinimas, maksimalus savęs realizavimas profesinėje veikloje;
- profesijos laisvo įvaldymo etapas, pasireiškiantis harmonijoje su profesija, individualios raiškos kryptių numatymas, autorinių atradimų siekimas, profesinių aukštumų, naujos individualios raiškos projektavimas, savęs kūrimas, asmenybės tobulinimas.

Trečias individualaus profesinio tapimo saviprojektavimo *žingsnis – profesinis, asmenybinis savęs apibūdinimas*. Šioje veikloje yra svarbūs savęs apibūdinimai per gyvenimo realybėje įgytą patirtį. Pedagogams nurodomi savęs apibūdinimo požymiai:

- bruožų, savybių, galimybių, gebėjimų nustatymas;
- savęs vertinimo kriterijų, normų, vertybių sistemos pasirinkimas, atsakant į klausimą: kokius reikalavimus kelia sociumas ir kokius iš šių reikalavimų pedagogas gali prisiimti sau?;

- savęs priėmimas ar nepriėmimas, suvokiant, kaip asmenybė atitinka profesijai keliamus reikalavimus, ir kokie apibūdinimai yra labiausiai tinkami šiandieninei profesinei individualiai veiklai, ir kaip galima bus apibūdinti individualią profesinę raišką artimiausioje ateityje?;
- tikslų, uždavinių, planų (artimų, tolimų), būtinų tobulinimuisi savybių išskyrimas, atsakymai į klausimus: ko aš noriu ir kaip aš pasirengęs veikti, kad pasiekčiau profesinėje veikloje individualumo?;
- savęs kaip profesinės individualybės apibūdinimas, savęs apibūdinimo procese peržiūra.

Šiuos savęs kaip profesinio individo apibūdinimo poreikius reikia stimuliuoti, nes savęs apibūdinimas – tai sudėtingas, daugiapakopis individualios profesinės raiškos suvokimo procesas.

Pedagogams taip pat nurodomos savęs apibūdinimo rūšys:

- savęs apibūdinimas gyvenime – bendražmogiškų gyvenimo prasmės kriterijų, savęs realizavimo būdų numatymas;
- asmenybinis savęs apibūdinimas – asmenybės formavimosi kriterijų numatymas bei veiksmingo savęs realizavimo projektavimas šių kriterijų pagrindu.
- socialinis savęs apibūdinimas – priklausomybės tam tikrai socialinių santykių sferai ir tam tikram sociumui analizė, savęs įvertinimas sferos „žmogus-žmogus“ sampratoje.

Ši analizė įprasminama sudarant pedagogo individualaus profesinio tapimo matricą, kurioje nurodomos profesinės raiškos rūšys ir etapai (43 lentelė).

Individualios profesinės raidkos rūšys ir etapai

Savęs apibūdinimo etapai ir rūšys	Gyvenimiškos veikimo sferos	Savybės ir gebėjimai, kuriuos pedagogas savyje vertina (koks aš esu)	Normos, kriterijai, kurių pagrindų pedagogas save apibūdina (ko reikia sociumui)	Savęs vertinimas šiandienos normų, kriterijų atžvilgiu, savęs priėmimas (ką aš galiu šiandien)	Savęs vertinimas rytdienos normų, kriterijų atžvilgiu, savęs priėmimas (ką aš galiu rytoj)	Tikslų, uždavinių, planų sistemos kūrimas (ko aš noriu, kaip aš pasieksiu); Individualaus tobulėjimo planų pasirinkimas	Vertinimo kriterijai, kriterijų kaitos visumenėje ir savyje pagrindu	Vertinimo ir savęs priėmimo peržiūra
Gyvenimiškas savęs apibūdinimas	Visa gyvenimiška pedagogo veikla. „Aš“ kaip žmogus	Gebėjimas gyvenimiškai veiklai	Prasmingas profesinis gyvenimas					
Asmenybinis savęs apibūdinimas	Asmenybės raidos sfera. „Aš“ kaip asmenybė	Asmenybės pagrindinės savybės, pasirengimas savęs tobulinimui	Aplinkoje priimti reikalavimai asmenybei					
Socialinis savęs apibūdinimas	Įvairios socialinės veiklos sferos, sąveika su kitais. „Aš“ kaip tam tikros socialinės grupės narys	Gebėjimas integruotis į tam tikrą socialinį kontekstą, socialinė atsakomybė	Tam tikros socialinės aplinkos normos					
Profesinis savęs apibūdinimas	Profesinis „Aš“	Tinkamumas profesijai, gebėjimas tobulėti ir tobulinti pačią profesiją	Profesijos reikalavimai					
Individualus savęs apibūdinimas	Individualybės tobulinimo sfera. „Aš“ kaip suvokiama individualybė	Individualybės pagrindiniai bruožai – visybiškumas, unikalumas, santykinis autonomiškumas	Pagrindiniai pedagogų parengti reikalavimai individualumui					

Profesinis savęs apibūdinimas yra individualus kūrybinis indėlis į savo profesiją, savo asmenybės praturtinimas profesija. Dažnai, augant pedagogo profesionalumui didėja jo reikalavimai sau, keičiasi vertinimo kriterijai. Retkarčiais, atvirksčiai, nepasiekęs profesinės sėkmės, pedagogas mažina reikalavimus sau. Viso profesinio gyvenimo eigoje vyksta gilinimasis, savęs apibūdinimo tikslinimas, formuojasi profesinis įvaizdis, kuris savianalizės eigoje yra koreguojamas, ir jo pagrindu peržiūrimas požiūris į profesiją ir į save joje. Profesinis savęs apibūdinimas turi laikinumo aspektą – nuolat vyksta ateities koncepcijos kūrimas ir sugretinimas su patirtimi praeityje. Ateitis dažnai turi nerealizuotų dabartyje poreikių pobūdį, tuomet savęs apibūdinimas pedagogui tampa neaiškus ir todėl nėra aktyvių pastangų.

Ketvirtas pedagogų individualaus profesinio saviprojektavimo žingsnis – *pedagogų įsigilinimas į profesinio individualumo esmę*. Profesinė individualizacija nagrinėjama kaip raidos forma, kuri reiškiasi per:

- individualius skirtumus, kurie rodo fragmentinį ar epizodinį pedagogo išskirtinumą profesinėje veikloje, elgsenoje;
- individualius stilius, kaip skirtumus išliekančius profesinėje veikloje per ilgą profesinės veiklos laikotarpį, individualius profesinės raiškos būdų derinius;
- individualumą kaip profesinio išskirtinumo unikalumą, individualią profesinę pasaulėžiūrą, kūrybą, bendravimą, bendradarbiavimą.

Individualių skirtumų formavimasis vyksta pedagogui įsitraukiant į socialinių santykių sistemą, lyginant save su kitais žmonėmis, suvokiant, jog pedagogai nepanašūs ir skiriasi vienas nuo kito tiek santykiuose su profesija, tiek pasirinkdami darbo būdus, suvokdami veiklos efektyvumą. Įgydami pastovų pobūdį, individualūs skirtumai gali įtakoti individualaus profesinės veiklos stiliaus formavimąsi.

Individualų stilių pedagogams siūloma suvokti kaip veiklos būdų ir taktikų sistemą, susidarančią siekiant geriausio pedagoginės veiklos atlikimo. Ši veiklos būdų sistema glaudžiau siejasi su asmenybės ypatumais apskritai. Kitaip sakant, profesinės veiklos individualus stilius apibūdinamas įgimtais ypatumais, taip pat gyvenime suformuotomis asmenybės savybėmis, atsiradusiomis sąveikaujant su profesine ir socialine aplinka. Nurodoma, jog individualaus stiliaus struktūroje galima išskirti du komponentus:

- stiliaus „branduolys“ jungia savyje savybes, kurios pasireiškia nejučiomis arba be pastebimų pastangų; į šį branduolį jungiasi dvi pedagogo ypatumų grupės – vienos ypatybės skatina sėkmę, kitos jai trukdo;

- branduolio „priedas“ jungia savybes, atsirandančias sąmoningų ar stichinių paieškų rezultate, į „priedą“ įeina dvi ypatumų grupės – vienos iš jų siejasi su teigiamų subjekto galimybių raiška, kitos nukreiptos į negatyvių savybių įveikimą ir turi kompensacinį pobūdį.

Apibendrinsime individualaus stiliaus ir profesinių galimybių adaptyvumo raišką profesinėje pedagogo veikloje (44 lentelė).

44 lentelė

Individualaus stiliaus ir profesinių galimybių adaptyvumo raiška profesinėje pedagogo veikloje

Stiliaus formavimosi procesas	Raiška	Rezultatyvumas
Stiliaus formavimasis įvertinant profesinius reikalavimus	Atsiskleidžia individualus stilius dermėje su profesijos reikalavimais	Rezultatyvus prisitaikymas prie profesinių reikalavimų, įvertinant asmenines galimybes ir patirtį
Adaptyvus, pragmatiško stiliaus pasirinkimas siekiant patogumų	Individualus stilius neatsiskleidžia, ryškėja tik kai kurios asmenybės savybės	Nerezultatyvus prisitaikymas prie profesijos reikalavimų
Optimalaus stiliaus pasirinkimas pagal polinkius, asmenybės savybes ir raišką, nevisai derinant su profesijos reikalavimais ir nesibaiminant dėl kylančių prieštaravimų	Individualus stilius atsiskleidžia kūrybiškai, transformuojant profesinius reikalavimus	Rezultatyvi, efektyvi saviraiška, galimybės tobulėjimui, savianalizei
Stilius, neatitinkantis psichofiziologinių ypatybių	Fizinių pastangų perteklius užgožia savybių raišką	Nerezultatyvus siekimas optimalaus rezultato
Stilius manipuliuojant žmogaus savybėmis	Maskuojamos trūkstamos savybės	Nerezultatyvus, nesudaro galimybių prigimtinių savybių raiškai
Koreguojantis stilius	Įgytų individualių ypatybių persitvarkymas	Rezultatyvus gyvenime susiformavusių būdų ir elgsenos įvertinimas
Stilius, įveikiantis sunkumus	„Išėjimas“ iš galimybių ribų	Rezultatyvus savybių ir patirties panaudojimas
Kūrybinis stilius	„Išėjimas“ už profesijos reikalavimų ribų	Rezultatyvus, praturtinimas galimybių, peržengiant amžiaus ribas
Perteklinis stilius	Savanoriškas, neadekvatus jėgų, profesinių galimybių eikvojimas	Nerezultatyvus jėgų ir galimybių laipsniškas silpnėjimas
Atsargus	Kontrolinės veiklos dominavimas virš orientacinės	Saviraiškos ribojimas, lėtas vidinių resursų nykimas, negatyvių savybių įgijimas
Impulsyvus	Vykdomosios veiklos dominavimas virš orientacinės	Vidinių resursų išnykimas, savikontrolės profesinei veiklai praradimas, vienpusiška raiška per atlikėjo-vykdytojo vaidmenį

Rizikuojantis	Vykdomosios veiklos dominavimas virš kontrolinės	Vidinių resursų nykimas, savikontrolės praradimas vienpusiška raiška per nesąmoningo atlikėjo, vykdytojo vaidmenį
Atakuojantis	Vykdomosios veiklos dominavimas virš orientacinės kontrolinės, išankstinis sprendimų ir veiksmų taikymas nepaisant situacijos	Vidinių resursų nukreipimas viena linkme
Kontratakuojantis	Vykdomosios veiklos dominavimas, manipuluojant kitų orientacija ir kontrolės stoka	Kompetencijos vienpusiškoje, vykdytojiškoje veikloje, kontrolės ir orientacijos savybių praradimas
Gyvybinis	Atskirų veiklos būdų neatitikimas profesinės veiklos ypatybėms, priešpastatymas normatyviniams, pareigybiniais, formaliems būdams, menkinant kitų žmonių galias	Vidinių resursų eikvojimas, negatyvios savybės, agresijos formavimasis
Situacinis metodiškai suplanuotas ir apmąstytas	Būdų pedagoginei veiklai aprėptis, veiklos sferų suvokimas ir sprendimų priėmimas situacijose	Visuminių profesinės veiklos savybių sklaida, saviraiška, individualių savybių tobulėjimas
Emocinis improvizuojantis	Emocinių pedagoginės veiklos sferų suvokimas, kūrybinis-improvizuojantis veiklos pobūdis situacijose	Emocinė kūrybinė veikla, ją atitinkančių savybių sklaida

Pedagogams pateikiama lentelė, kurioje susistemintos pagrindinės žinios apie profesinį stilių. Atkreipiamas dėmesys ne tik į profesinio individualumo raišką, bet ir jos susidarymo procesus. Atsakoma į klausimą: kaip susidaro profesinės veiklos individualus stilius. Nurodoma, jog tai įvyksta, kai:

- įvertinant (sąmoningai ar nesąmoningai) siekiama prisitaikyti savo individualiomis savybėmis prie darbo sąlygų;
- analizuojant (sąmoningai ar nesąmoningai) savo neigiamas savybes, stengiamasi jas subalansuoti pasirenkant veiklos būdus (kompensacija) ir bandant suformuoti adekvatesnius ir racionalesnius būdus, kai ką savyje keičiant, koreguojant.

Tokiu būdu individualaus stiliaus formavimo mechanizmu tampa adaptacija, kompensacija, korekcija. Visuose šiuose procesuose pedagogo elgseną lemia profesinės veiklos ir psichinės raidos logika. Veiklos atlikimo etape formuojasi individualumas, kuris galėtų būti suprastas kaip unikalumas, kaip sistema, kuri yra sudėtingesnė už ją sudarančių elementų visumą. Individualumas profesinėje veikloje – tai naujadaras profesinėje pedagogo sferoje, kuris reiškiasi kaip asmenybės raidos ir profesinės veiklos sąveika. Pedagogams siūlome atkreipti dėmesį į šiuos individualumo požymius: nepakartojamumas, vientisumas, santykinis autonomiškumas, savitumas, aktyvumas ir jo

aukščiausias lygis – kūryba. Pedagogams aiškinama, jog individualumas formuojasi gyvenimo aplinkybėmis, kuriose pedagogas realizuoja ir tobulina savo galimybes. Individualumo formavimuisi neretai padeda žinių ir mokėjimų įgijimas. Tuo pačiu pagrindinis individualumo bruožas yra individuali profesinė pasaulėžiūra, originalių profesinės raiškos perspektyvų, kūrybinio turtinimo būdų numatymas, taip pat sisteminis savęs kaip visuminės asmenybės profesijoje „matymas“. Individualumas pasireiškia tuomet, kai pedagogas nori ir gali įnešti į profesiją kūrybiško, ryškaus ir savito prado. *Siekiant skatinti pedagogą suvokti profesinio individualumo tapsmą ir jo valdymo galimybes atliekamas penktas profesinio tapsmo saviprojektavimo žingsnis.* Pedagogams pateikiami profesinei veiklai ir pedagogo profesijai svarbių savybių diagnostikos būdai, numatant, kaip į šį procesą gali būti įjungta ir išorinė ekspertizė (45 lentelė).

45 lentelė

Pedagogo profesinės veiklos (PPV) ir profesijai svarbių savybių (PSS) savidiagnostikos ir diagnostikos būdai

Mokymo suvokti profesiogramą būdai		Mokymo suvokti ir atpažinti savyje įvairias PPV charakteristikas būdai (emocinis požiūris į save kaip profesionalą, PPV lygis, PSS savybių turėjimas)	Ekspertavimo būdų studijavimas (profesinės veiklos PPV, profesijai svarbių savybių PSS būseną)
Pedagogo profesinės veiklos (PPV) struktūra	Profesinės veiklos psichograma (profesijai svarbios savybės PSS)		
<ul style="list-style-type: none"> – profesiogramos kūrimas; – artimų profesijų (pvz., pedagogas ir aktorius) profesiogramų palyginimas; – giminingų profesijų parinkimas (pagal dalyką, uždavinius, būdus, rezultatus); – projektinės užduotys, skirtos analizuoti neaiškias situacijas, pvz., „Kaip elgsis pedagogas šioje situacijoje? Kas sukėlė šią situaciją? Kokia galima (tikėtina) jos baigtis?“. 	<ul style="list-style-type: none"> – psichogramos sudarymas, pedagogo PSS aprašymas; – artimųjų profesijų psichogramų palyginimas pagal PSS; – savybių PSS rangavimas pagal jų reikšmingumo pedagogo profesijai laipsnį; – profesijos atstovo (pedagogo) psichologinio portreto sudarymas; – sėkmingo profesionalo psichologinio profilio sudarymas (pvz., efektyvaus tyrėjo, diagnostiko ir kt.) ir tokie klausimai: „Kokios savybės būdingos idealiam pedagogui?“; – profesinės etikos taisyklių žinojimas. 	<ul style="list-style-type: none"> – PPV ir PSS atitikimo profesiogramai analizė; – pozityvių PPV rezultatų įvertinimas; – PPV sunkumų, klaidų savianalizė; – PPV atskirų etapų chronometražas, tempo ir ritmo studijavimas; – savo profesionalumo lygio nustatymas (kokio profesionalumo lygio aš esu?); – PSS rangavimas pagal jų raiškos savyje lygį; – atskirų PSS turėjimo savivertė pagal skales; – įvairių profesinių pozicijų („Aš – dėstytojas“, „Aš – tyrėjas“, „Mane tai džiugina“, „Aš tam abejingas“) ir emocinio požiūrio į tai savivertė; – atskirų PSS turėjimo savivertė (pvz., profesinio kryptingumo, profesinio mąstymo ir kt.); – savo profesinio psichologinio autoportreto sudarymas; – savo profesinės biografijos savianalizė (paminėkite Jums reikšmingus profesinio gyvenimo įvykius, išdėstykite chronologine tvarka, pažymėkite jų įtaką Jūsų profesiniam gyvenimui; pažymėkite reikšmingus įvykius amžiaus skalėje) – spalvogramos sudarymas (pagal nuotaikų dominavimą skirtingose profesinės veiklos etapuose); – atskirų gyvenimo etapų prisotinimo profesiniais įvykiais nustatymas amžiaus skalėje; – profesinės praeities, dabarties ir ateities pavaizdavimas trimis 	<ul style="list-style-type: none"> – PPV produktų (rezultatų) analizė; – klaidingų veiksmų PPV analizė; – PPV atitikimo profesiogramai analizė; – PPV dokumentų analizė (planai, ataskaitos); – pedagogo stebėjimas realiose sąlygose, jo profesinės raiškos būdų analizė; – PPV sąlygų tikslingas keitimas ir rezultatų kaitos studijavimas; – pedagogo individualios raiškos modeliujamoje situacijoje studijavimas (dalykinis žaidimas); – savarankiškas profesinių užduočių sudarymas; – kvalifikacinių užduočių atlikimas, profesionalumo lygio nustatymas; – pedagogo įsijungimo į profesinę bendruomenę ir bendrų su partneriu veiksmų efektyvumo studijavimas; – pedagogo profesinės biografijos įvykių studijavimas; – atskirų individualios raiškos ypatybių (profesinis mąstymas, profesinis savęs vertinimas, profesinių gabumų, emocijų būsenų, kūrybos) realiose ir modeliujamose situacijose vertinimas; – psichinių savybių, nesuderinamų su profesija, atpažinimo savyje nustatymas; – profesinio mokymosi iš savo ir kitų patirties išsiaiškinimas (pvz.,

Mokymo suvokti profesiogramą būdai		Mokymo suvokti ir atpažinti savyje įvairias PPV charakteristikas būdai (emocinis požiūris į save kaip profesionalą, PPV lygis, PSS savybių turėjimas)	Ekspertavimo būdų studijavimas (profesinės veiklos PPV, profesijai svarbių savybių PSS būseną)
Pedagogo profesinės veiklos (PPV) struktūra	Profesinės veiklos psichograma (profesijai svarbios savybės PSS)		
		skirtingo dydžio ir spalvų skrituliais; <ul style="list-style-type: none"> – profesinio savęs realizavimo savivertė; – būsimą profesinio gyvenimo, savo tikslų ir planų, būdų ir atsarginių variantų vaizdavimas; – polinių posakių porų (pvz., „Aš nuolat kontroliuoju savo profesinį tapsmą“ ir „Mano profesinis tapsmas vyksta stichiškai“) palyginimas pagal duotą skalę; – nebaigti sakiniai, pvz., „Profesiniame gyvenime aš giriu ... aš kritikuoju ... aš norėčiau ... ir kt.“; – pasitenkinimo savo profesine veikla PPV lygio nustatymas pagal diagnostinę skalę; – etinių profesijos taisyklių laikymosi nustatymas pagal skalę; – psichologinių savybių, nesuderinamų su profesija, turėjimo ar neturėjimo nustatymas. 	„Iš kokių savo ir kitų klaidų profesinėje veikloje padarėte išvadas“); <ul style="list-style-type: none"> – profesinio savęs mokymo (-si) būdų išaiškinimas (pvz., „Kaip skatinote savo profesinę tapsmą vakar? Šiandien?“).

Kiekvieną žingsnį į individualų profesinį tapsmą pedagogai išgyvena skirtingai: skirtingai prisitaiko prie profesijos, nevienodai išreiškia save profesijoje, skirtingais keliais siekia profesinio tobulėjimo. Skiriasi profesijai svarbių savybių deriniai (motyvacinių paskatų, profesinio mąstymo technikų, gebėjimų rūšių). Sudarydami individualius profesinės raiškos profilius, galime išsiaiškinti individualaus profesinio tapsmo perspektyvas. Individualūs ypatumai visada būdingi pedagogui, tačiau ne visada jų suvokiami. *Šeštasis profesinio saviprojektavimo žingsnis: individualios profesinės raiškos diagnostinio žemėlapyje sudarymas* (46 lentelė).

Žemėlapyje nurodytos profesinės kompetencijos (speciali-profesinė, socialinė, asmenybės, individuali), motyvacinės ir operacinės sferos charakteristikos kiekvienos kompetentingumo rūšies ribose. Balais „1“, „2“, „3“, „4“, „5“ galima išreikšti atskirų savybių susiformavimo ir raidos lygį. Kiekvieną kompetentingumo rūšį žemėlapyje siūloma įvertinti per 20 pedagogo individualios profesinės raiškos požymių. Šį žemėlapij gali naudoti tiek kiekvienas pedagogas profesinės veiklos individualumo įvertinimui, tiek ir išorės ekspertai.

Individualios profesinės raidos diagnostinis žemėlapis

Kompetencinio raišio raiška		Moyvacinė sfera										Openerinė sfera		Kompetencinio raišio prognozė									
Profesinio kompetencinio raišio raiška	Profesinio kompetencinio raišio raiška	Žinios		Mąstymas, suvokimas		Gebejimai		Išmokėjimas (sėkmingas savęs vertinimo pagrindai)		Efektyvumas, produktyvumas		Klaudas, trukdžiai, regresas		Statusas (formalus)		Savęs apibrėžimas		Savęs vystymas		Savęs atstatymas			
		Žinios apie veiklą profesijoje	Profesinis mokėjimas	Profesinis mokėjimas	Profesinis mokėjimas	Profesinis mokėjimas	Profesinis mokėjimas	Profesinis mokėjimas	Profesinis mokėjimas	Profesinis mokėjimas	Profesinis mokėjimas	Profesinis mokėjimas	Profesinis mokėjimas	Profesinis mokėjimas	Profesinis mokėjimas	Profesinis mokėjimas	Profesinis mokėjimas	Profesinis mokėjimas	Profesinis mokėjimas	Profesinis mokėjimas	Profesinis mokėjimas	Profesinis mokėjimas	
1. Specialios profesinio kompetencinio raišio raiška	Profesinių, mokymosi, vertybių, įvairių valdymas	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	
		12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345
2. Socialinis kompetencinio raišio raiška	Socialinės visumos, mentaliteto, vertybių valdymas	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345
		12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345
3. Asmenybės kompetencinio raišio raiška	Bendramybiškų dvasinių vertybių įvairovė	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345
		12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345
4. Individualios kompetencinio raišio raiška	Individualios savijos pasisąžiuoties, kaip vertybių sistemos, sudarymas	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345
		12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345	12345

Kiekvienas pedagogas arba ekspertas gali užpildyti lentelę, apibraudamas vieną iš skaičių ir tokiu būdu save įvertinti sąlyginiu balu. Žemėlapiu užpildymas padės išaiškinti skirtingus individualios profesinės raiškos derinius, pvz.:

- aukšto profesinio kompetentingumo pedagogas su žemu profesinės veiklos vertinimu (nemoka suvokti savo individualios raiškos pajėgumų);
- žemo profesinio kompetentingumo pedagogas su aukštu individualios raiškos vertinimu (siekdamas tikslo kompensuoja neaukštą profesinį kompetentingumą);
- aukšto profesinio kompetentingumo pedagogas su žemu savo individualios profesinės raiškos vertinimu (nemoka vertinti ir tinkamu būdu pateikti savo darbo rezultatų, nesuvokia savo asmeninio, profesinio ugdymo paskirties, yra labiau linkę į kolektyvinę pedagoginę veiklą nei į individualią).

Naudojantis žemėlapiu galima išsiaiškinti individualius ir tipinius variantus, tą nepakartojamą individualiam profesiniam tapsmui svarbių savybių derinį, kuris pedagogams suteikia galimybių siekti pasitenkinimo individualia profesine veikla, suvokiant, kokios yra reikalingos pastangos savipažinimui ir saviugdai.

Septintas individualaus profesinio tapsmo saviprojektavimo žingsnis – edukacinių strategijų, apimančių įvairius pedagogų mokymosi visą gyvenimą būdus, rengimas:

- psichinių savybių raidos ir kompensavimo strategija numato, kaip stimuliuoti pedagogo potencines savybes, jų priartinimą prie norimo lygio;
- griežto formavimo strategija numato tikslią individualaus profesinio tapsmo veiksmų, įvaldant saviprojektavimo procesą, seką;
- minkšto formavimo strategija, numato platų profesinės veiklos veiksmų ir jų variantų derinimą;
- korekcijos strategija numato neteisingai susiklosčiusių pedagogo individualios raiškos būdų savianalizę ir griežtos bei minkštos mokymo(-si) strategijos derinius.

Šios pedagogų mokymo(-si) visą gyvenimą strategijos gali būti derinamos su įvairiomis technologijomis: veiklinis-orientuojantis ir asmenybinis-orientuojantis mokymas, griežtai algoritminis ir individualiai-varietyvus mokymas. Siūlomos ir taikomos įvairios mokymo(si) rūšys: adaptyvus, probleminis, diferencijuotas arba individualizuotas, kontekstinis, intensyvus, modulinis, kompiuterinis ir kt.

Keičiasi mokymo(si) visą gyvenimą uždaviniai, jais tampa ne tik minimaliai būtinų profesinių žinių ir mokėjimų įsisavinimas, bet ir informacijos savarankiškos paieškos būdų įjungimas ir nestandartinių profesinių uždavinių sprendimas, kvalifikacijos tobulinimo būdų numatymas.

IŠVADOS IR APIBENDRINIMAI

1. Kolegijų pedagogų individualaus profesinio tapimo socialiniai, psichiniai, edukaciniai pagrindai:

- Šiuolaikinėje edukologijoje, psichologijoje, vadyboje vyrauja nuostata, jog profesinės veiklos subjektas turi ypatingą gebėjimą save keisti ir siūlyti įvairius organizacijos egzistavimo būdus ir kad subjektas atstovauja specifinei sistemai, niekada nesutampančiai su objektine. Todėl kiekvienos asmenybės tobulėjimas profesinės veiklos procese yra susijęs su saviorganizacija, įsitraukiant subjektui į „Aš“ profesinę veiklą, tampančią jam individualiai reikšminga.

- Pedagogų profesinį tapsmą galima suvokti kaip asmenybės savybių tapsmą, gebėjimų, žinių ir mokėjimų integraciją bei jų realizaciją pedagoginėje veikloje. Tai reiškia aktyvią, kokybinę vidinio pasaulio pertvarką, tuo pačiu atspindinčią ir naują jos sandarą. Pagrindine profesinio asmenybės augimo determinante tampa kūrybinė saviveika bei profesinis savarankiškumas.

- Pedagogų individualus profesinis tapimas vyksta per interaktyvią sąveiką su žiniomis, savipažinimo link. Profesinio pažinimo kryptis yra tarpasmeninių santykių sfera „Aš-Tu-Mes“, reiškianti nukreiptumą į save - „Aš“ ir į kitus - „Mes“ bei į prasminių „Aš-Mes“. Integralios asmenybės profesinį tapsmą apibūdina vertybinių orientacijų sistema, atskleidžianti pedagogų asmenybės motyvų hierarchinę struktūrą, interaktyvų profesinį kryptingumą bei profesinę kompetenciją.

- Vienas svarbiausių komponentų, tiesiogiai lemiančių pedagogų individualų profesinį tapsmą, yra savimonė, kurią apsprendžia dvi veiksmų grupės: pedagogo socialinės aplinkos lūkesčiai, vertinimai (interorizuojami bendravimo procese) ir motyvacija, kylanti iš praktinės, pedagoginės veiklos.

- Profesinės raidos ir tobulėjimo procese atsiranda gebėjimas išeiti iš savo kasdieninės pedagoginės praktikos ir žiūrėti į profesinę raišką „iš šalies“. Profesinio augimo procesų suvokimas skatina pedagogą nuolat eksperimentuoti ir šie eksperimentai suprantami kaip paieška, kūryba. Svarbiausi skatuliai profesiniam tapimui – „Aš atspindėtas“ ir „Aš veikiantis“, kurių nesutapimą lemia būtinumas keisti ne tik savo vidinį pasaulį, bet ir išorinę aplinką.

- Savęs pažinimas tampa pedagogui realybės sritimi, kurioje jis įgyja platesnę atnaujintos savirefleksijos patirtį. Pedagogai įsitraukia į savirefleksijos procesus, suvokiamus kaip savikūra, savižinojimas, kaip pažintas profesinis pedagoginis „Aš“, tampantis žinių konstravimo ir pastovaus dėmesio epicentru.

- Profesinės veiklos procese įgyjami ir tam tikri naujadarai, kuriuos galima suskirstyti į dvi grupes: pokyčiai, padedantys aktyviai adaptuotis sociume, ir pokyčiai trukdantys asmenybės

funkcionavimui aplinkoje, kuriuos galima apibūdinti kaip konstruktyvų ir destruktivų individualaus profesionalumo raiškos būdą.

- Požiūris į profesinį ir asmenybės tobulėjimą, jo tikslo suvokimas leidžia išvengti „savęs praradimo“ (Merlin, 1996) būsenos, galinčios sukelti psichotraumuojančią įtaką pedagogo individualiam profesiniam tapšmui. Profesinės deformacijos sąlyga yra pedagoginis konservatyvumas ir uždarumas, kada tampa ryški „Aš“ primetimo kitiems tendencija bei „Kitų“ eksploatacijos siekis.

- Pedagogo asmenybės profesines deformacijas galima apibūdinti taip: žemas profesinio kryptingumo lygmuo ir ryškus dalykinis kryptingumas, pedagoginis rigidiškumas (neadekvatus emocinis reagavimas), vienpusiški psichologinės gynybos būdai, intelektinis „užstrigimas“, nestruktūruota savimonė, žemas savęs pažinimo savireguliacijos lygmuo. Pagrindiniu garantu, apsaugančiu nuo profesinių deformacijų, yra pedagogo asmenybė, kuri gali įsijungti į profesinį tobulėjimą ir augimą. Individualios profesinės raiškos barjerai yra susiję su asmenybės profesinių deformacijų, nulemtų profesinio „Aš“, ir savęs pažinimo procesų valdymo stoka.

2. Kolegijų pedagogų individualaus profesinio tapšmo procesų valdymas ugdymo realybėje

- Empirinis tyrimas atskleidė, kad didžioji dalis kolegijų pedagogų domisi pedagogine kompetencija „norėdami tobulėti“ (61,2%) bei „siekdami geriau save pažinti“ (81,5%).

- Būdingos šios kompetencijos: dėstyti dalyką (72,1%), bendrauti su ugdytiniais (59,2%). Nemažą dėmesį kolegijų pedagogai skiria adaptacijai, siekimui prisitaikyti prie mokykloje esančių reikalavimų (77%).

- Kolegijų pedagogams individualiame profesiniame tapšme reikšmingos šios savybės: „mąstymo lankstumas ir originalumas“ (73,6%), „kitų nuomonės toleravimas“ (65,1%). Minėtosios savybės koreliuoja su pedagoginiais rezultatais (nuo 0,1 iki 0,52). Tačiau kai kuriose kolegijose (Klaipėdos, Panevėžio) ypač išsiskyrė tokia pedagogų savybė, kaip „dėmesingumas vieni kitiems“ (71,4%) bei „jo įtaka pedagoginiams rezultatams“ ($p = 0,0332$; $p = 0,014$);

- Pedagogų individualaus profesinio tapšmo kompetencijoms kolegijų pedagogai priskiria polinkį kūrybinei veiklai (78,5%). Skirtingų kolegijų pedagogai nevienodai vertina polinkio kūrybinei veiklai įtaką individualioms pedagogo profesinėms kompetencijoms, pvz., Kauno kolegijos pedagogai labiau nei kiti pabrėžia kūrybinio polinkio įtaką. Silpnas koreliacinis ryšys tarp pedagogų polinkio matematiniam, gamtamoksliniam veiklos tipui ($r = 0,327$) ir polinkio kūrybinei ir humanitarinei veiklai ($r = -0,26$).

- Individualiam pedagogų profesiniam tapšmui yra būdingi konkretūs emocijų raiškos būdai: intensyvi, atvira raiška bei emocijų valdymas (saikingas ir visiškas). Didžioji dalis pedagogų nurodo, kad jų emocijos yra valdomos visiškai (47,5%) arba - valdomos saikingai (41,6%). Šiaulių kolegijos

pedagogai labiau nei kitų kolegijų individualaus profesinio tapimo kompetencijas sieja su valdomų emocijų raiška (42,8%).

- Pedagogų individualaus profesinio tapimo kompetencijas lemia aktyvumas, pasireiškiantis tuomet, kai pedagogai susidariusią situaciją vertina, analizuoja ir suvokia, orientuodamiesi į pedagoginės veikos pasekmes bei rezultatus. Aktyvumas priklauso nuo pedagogų išsilavinimo. Kuo išsilavinimas aukštesnis (magistrantūra), tuo pedagogai labiau linkę situaciją analizuoti ir vertinti bei sieti su veiklos rezultatais. Kuo išsilavinimas mažesnis (vidurinis-specialusis ar vidurinis), tuo pedagogai mažiau dėmesio skiria analizei ir vertinimui, labiau orientuojasi į rezultatą.

- Pedagogų individualaus atitikimo profesinei veiklai suvokimas vyksta per jiems reikšmingų asmenybės bruožų, kuriais jie apibūdina tinkamumą profesinei veiklai, raišką. Pedagogams labiausiai yra reikšmingi šie bruožai – „atsakomybė“ (70,4%), „pareigingumas“ (68,3%), „bendravimas“ (52,8%), „moralumas“ (43,1%). Mažiau svarbūs yra: „valia“ (34%) ir „motyvacija“ (27,3%). Šiaulių kolegijos pedagogai labiau nei kiti išskiria „atsakomybę“ (71,4%) ir „pareigingumą“ (71,4%). Mažiau svarbi – „kūrybinė saviraiška“, ypač vertinama Vilniaus ir Klaipėdos kolegijų pedagogų (9,04%).

- Kai kurios individualios profesinės raiškos sritys pedagogams yra itin mažai svarbios: „mimika“ (0,29%), „gestai“ (9,6%). Svarbiausiomis yra šios: „pedagoginė veikla“ (26,9%), „elgesys“ (21,9%), „nuotaika“ (15,5%), „kalba“ (13,2%). Interesai, motyvai, santykiai yra svarbūs tik nedidelei daliai pedagogų (4,1%).

- Savimi kaip asmenybe kolegijų pedagogai domisi dažnai (43,9%), ne itin dažnai (40,7%), labai dažnai domisi kur kas mažiau (6,74%), nesidomi tik maža dalis (2,05%). Svarbiausias bendravimo su kitais tikslas – „informacijos perėmimas“ (23,9%), „dalijimasis patirtimi“ (23,4%), „emociniai ryšiai“ – 21,9%. Pedagogų bendravimo motyvai – „naujo patyrimo įgijimas“ (29,3%), „galimybė reikštis“ (15,8%), „galimybė daryti įtaką kitiems“ (8,5%).

- *Šiaulių kolegijos pedagogams* yra būdingas nepasitikėjimas savimi, polinkis konfliktuoti ir vidutiniškai išreikštas polinkis į geranoriškus santykius su kitais. *Klaipėdos kolegijos* pedagogai yra savimi pasitikintys, nelinę į konfliktus, siekiantys geranoriškų santykių. *Marijampolės kolegijos* pedagogai yra savimi nepasitikintys, tačiau nusiteikę geranoriškai. *Kauno kolegijos* - savimi nepasitikintys, linkę į konfliktinius santykius ir vidutiniškai linkę į geranoriškus santykius. *Vilniaus kolegijos* pedagogai yra nelinę į konfliktinius santykius, vidutiniškai savimi pasitikintys ir vidutiniškai linkę į geranoriškus santykius.

- Kolegijų pedagogams yra svarbūs du asmenybės tobulėjimo tikslai: „noras būti geru pedagogu“ (34,8%) ir „noras pasiekti tobulumo“ (47,4%).

- Kolegijų pedagogai taiko įvairius savivertės bei savikontrolės būdus: dažniausiai save įvertina patys (47,14%) arba juos įvertina kiti (38,7%) bei taiko savianalizę (76%), savęs stebėjimą (49%), kitų stebėjimą (24,6%), klausinėja kitų apie save (9,7%). Kolegijų pedagogams yra svarbus kitų

vertinimas, nepriklausomai nuo to, žino (65,4%) ar nežino jie apie tai (47,8%). Pedagogų, žinančių, kaip juos vertina kiti, yra beveik ketvirtadalis, o abejojančių, ar kiti juos vertina, yra 8,87%, visai nieko apie tai nežinančių – 17,3 %. Tik labai maža dalis dėstytojų žino, kaip juos vertina kiti, bet tai jiems nėra svarbu. Koreliacinis ryšys tarp požymių „Žinote, kaip Jus vertina kiti“ ir „Jums svarbu, kaip kiti Jus vertina“ yra silpnas (0,37).

- Pedagogų savikontrolės priežastys yra tokios – „siekiama save tobulinti“ (53,6%), „vengia nemalonumų“ (24,3%), „bijoti būti nesuprastais“ (6,74%). Nereikšmingiausios yra šios priežastys: „siekimas sudaryti malonų išpūdį kitiems“ (3,81%) ir „baimė būti neįvertintiems“ (0,88%). Savikontrolė labiausiai yra nulemta savisaugos ir frustracijų (nemalonumų vengimas, baimė būti neįvertintiems) bei edukacinių paskatų (siekimas tobulėti). Tokiu būdu savisaugos siekimas pedagogams yra svarbiau už edukaciją.

- Pedagogai gali save apibūdinti kaip asmenybę. Reikšmingiausias bruožas yra „požiūris į darbą“ (63,6%), mažiau svarbus – „santykiai su kitais“ (61,5%). Šis faktorius yra statistiškai reikšmingas ($L < 0,6$). Mažiausiai reikšmingas bruožas yra emocijų raiška (21,7%). Esminių skirtumų atskirose kolegijose nėra. Skiriamoji geba (r/itt) atskleidė, jog ryšys tarp pavienio kintamojo ir bendros skalės balo taip pat yra pakankamas (0,74).

- Kolegijų pedagogams priimtina „tiesioginė-asmeninė kritika“ (61,6%), mažiau – „kolegų kritika“ (25,8%), mažiausiai priimtina – „netiesioginė“ (3,7%), „administracijos“ (3%) bei „vieša kritika“ (11%). Studentų kritika taip pat yra viena iš nepriimtinausių formų.

- Daugiau nei pusė kolegijų pedagogų apibūdino save kaip esantį „aktyvų iš prigimties“ (56,3%), mažesnę dalis tuo abejoja (29,6%). Nedidelė dalis pedagogų negalėjo savęs apibūdinti kaip „aktyvaus iš prigimties“ (13,4%). Statistiškai reikšmingo skirtumo nei pagal kolegijas ($F = 1,266$, $p = 0,278$), nei pagal pedagogų išsilavinimą ($F = 1,076$, $p = 0,359$) nėra. Pedagogams, priskiriantiems save „aktyviems iš prigimties“, veikla yra „svarbi žinių ir pasiekimų prasme“ (63,5%). Pedagogams mažiau svarbiomis yra tokios savybės: „kryptingai siekti tikslų“ (37%), „idėjas panaudoti veikloje“ (36,4%).

- Beveik pusė pedagogų domisi, kuo jie skiriasi nuo kitų, tačiau mažesnei daliai tai „nėra svarbu“ (18,7%). Skirtumai atskirose kolegijose ir skirtingo išsilavinimo grupėse yra statistiškai nereikšmingi ($F = 1,266$; $p = 0,248$). Kolegijų pedagogai labiausiai nuo kitų profesijų skiriasi šiais bruožais: „pozityviu nusiteikimu darbui“ (26,9%), „požiūriu į profesiją kaip pašaukimą“ (18,7%). Tokie bruožai kaip: „profesinis kryptingumas“, „emocionalumas“ pedagogams yra mažai reikšmingi (7,2%; 6,8%).

- Kolegijų pedagogams, besidomintiems individualiu ir profesiniu išskirtinumu, reikšmingi tokie bruožai: „asmenybės ir charakterio savybės“ (18,2%), „stipri motyvacija“ (11,6%). Kolegijų pedagogams būdinga dar ir tai, jog jie ir nori išsiskirti, ir būti panašiais į kitus. Didelė dalis savo

išskirtinumą vertina kaip normalų reiškinį (61%) ir tik maža dalis labiau vertina siekį būti panašiu į kitus (9,38%). Pedagogai domisi asmenybės savybėmis, reikšmingomis profesinio individualumo suvokimui, ir išskiria mąstymo unikalumą bei kūrybingumą. Šave, kaip kūrybingą žmogų, pedagogai apibūdina tokiais bruožais: „žingeidumas“ (4,5%), „intuicija“ (39,5%). Koreliacijos koeficientas tarp dviejų faktorių „savybės, orientuotos asmenybės apibūdinimui“ ir „savybės, orientuotos bendravimo apibūdinimui“ yra labai stiprus ($L = 0,746$). Labiausiai išreikštos yra savybės, orientuotos į asmenybės apibūdinimą ($z = 0,14$).

- Kolegijų pedagogų individualiam profesiniam tapšmui trukdo šie barjerai: socialiniai – „neefektyvi administracijos“ (35,4%), „politikų veikla“ (39,3%), „kolegos“ (20,7%); žinomų tiesų įtaka (pvz., „pedagogas atsako už rezultatus“ (4,8%), „pedagogas turi visus išmokyti“ (30,2%)); „pedagoginių kryptų spaudimas“ (28,7%), „moralinis spaudimas“ (24,1%), „autoritetų spaudimas“ (21,7%). Didžioji dalis pedagogų nepatyrė nei „moralinio“ (53,6%), nei „autoriteto spaudimo“ (55,4%). Labiausiai reiškiiasi stereotipas - „nepasitikėjimas teorija, nes ji neatstoja praktikos“ (15,3%). Pedagogai labiausiai norėtų įveikti tokius elgesio stereotipus – „studentų elgesio aptarimas su kolegomis“ (29,3%), „etikečių klįjavimas“ (23,2%), „per didelis pasitikėjimas savo jėgomis“ (16,6%). Norėdami įveikti stereotipus, pedagogai dažniausiai „pasitiki savo jėgomis“ (37,2%), „laukia pagalbos iš kolegų“ (18,5%).

- Kolegijų pedagogų individualios profesinės raiškos tipus galima išskirti pagal kompetencijas ir juos lemiančių veiksnių raiškos sampratas, siekius ir poreikius profesiniam augimui, veiklai bei raiškai, orientacijas į ugdytinį ar ugdymo rezultatą, profesinės veiklos bruožus, organizacinius gebėjimus, kūrybingumo raišką.

- Pagal kompetencijų ir veiksnių raiškos sampratą galima išskirti konkrečius pedagogų tipus. Profesines kompetencijas pedagogai aiškina per gebėjimus ir savybes, didesnę reikšmę skirdami ne savybėms, bet gebėjimams. Kiti tyrime dalyvavę pedagogai mano, kad pedagoginė kompetencija vienodai susijusi ir su pedagoginiais gebėjimais, ir su savybėmis (39%), tačiau pedagoginėms savybėms yra skiriamas didesnis dėmesys (46%).

- Pedagogų tipai pagal siekius ir poreikius profesiniam augimui ir veiklai yra tokie: „vidutiniškas domėjimasis asmenybės bruožais ir poreikiu produktyviai veiklai“, „abejingumas profesinio augimo veiksniams“ (32,1%) ir „poreikio stoka“ (29,3%); poreikis produktyviai pedagoginei veiklai stipresnis nei siekis suvokti asmenybės bruožus; ryškus domėjimasis pedagogo individualaus profesinio tapšmo veiksniais (47,2%).

- Pagal orientaciją į ugdytoją, ugdytinį ir į ugdymo rezultatus išsiskiria šie pedagogų tipai: orientuojasi į ugdymo rezultatus bei ugdytinius, bet ne į ugdytojo asmenybę (36,4%); profesinis augimas orientuojamas ne į ugdytinį, ugdytoją ar ugdymo rezultatą, o į asmenybės tobulėjimą (55,4 %).

- Pedagogų individualaus išskirtinumo tipai pagal bruožus ir savybes yra šie: „atsakingumas“, „tikslo siekimas“ ir „gebėjimas susikoncentruoti“. Galima išskirti tipus: pedagogai nepatenkinti komunikabilumo ir kiek mažiau asmenybės savybėmis (32%); patenkinti visomis savybėmis ir asmenybės individualumo bruožais (45,1%).

- Pedagogų individualios profesinės raiškos tipai pagal organizacinius gebėjimus yra tokie: turi „organizacinių gebėjimų“ (40,2%), „organizacinių ir darbo grupėje gebėjimų“ (38,7%), nepasižymi „nei organizaciniais nei komandinio darbo gebėjimais“ (21,1%).

- Pagal du faktorius („kūrybingumo savybės, orientuotos į save“, „kūrybingumo savybės, orientuotos į bendravimą su kitais“) galima išskirti 3 pedagogų tipus: „stipriai išreikštos kūrybingumo savybės, orientuotos į bendravimą“ (38,6%), „vidutiniškai išreikštos savybės, orientuotos į save“ (34,2%), „silpnai išreikštos savybės, orientuotos į save“ (27,2%).

- Pagal kompetencijų ir veiksmų raišką galima išskirti konkrečius pedagogų individualios profesinės raiškos tipus: „siekis ir poreikis profesiniam augimui ir veiklos efektyvumui, orientacija į visuminį asmenybės tobulėjimą“ (36%), „orientacija tik į dalinį asmenybės tobulėjimą pagal bruožus ir savybes“ (32%), „orientacija į organizacinių gebėjimų tobulinimą ir orientacija į kūrybingumo raiškos efektyvinimą“ (32%).

3. Individualaus profesinio tapimo saviprojektavimo procesai ir valdymo modeliavimo metmenys

- Pedagogų individualų profesinį tapimą galima apibūdinti kaip nepertraukiamą saviprojektavimo procesą ir išskirti jame tris etapus pagal savirefleksijos lygius, kurių padedamas pedagogas kaip subjektas gali „išeiti“ iš savo veiklos ribų ir įgyvendinti kūrybinį požiūrį į save.

- Pedagogų profesinis augimas priklauso nuo įvairių veiksnių ir individualių savybių dermės, o profesinis tapimas yra siejamas su asmenybės augimu, integracinių ir dezintegracinių asmenybės darinių raiška, jų suderinamumu. Pastarieji priklauso nuo to, ar profesija atitinka asmenybės savybes ir sociumo reikalavimus.

- Pedagogų individualios profesinės raiškos intensyvinimo priemonė yra savianalizė ir refleksija. Ji sudaro galimybę įsigilinti į pedagoginius procesus ir analizuoti savybių raišką. Tačiau pedagogui reikia žinoti, į kurias savybes ir profesinės raiškos sritis reikia orientotis. Savianalizė derinama su išoriniu vertinimu ir tampa ne tik subjektyvios, bet ir objektyvios realybės valdymo sritimi. Pedagogų individualus profesinis tapimas tampa ne tik formaliu mokyklų kokybinio tapimo kriterijumi, bet ir funkcionavimo sąlyga.

- Pedagogų individualios profesinės raiškos saviprojektavimo procesų valdymas atitinka mišraus tipo edukacinių procesų valdymo modelį, kai pedagogas per savianalizę įsijungia į jos esmės

supratimą, o vadovas įgyja galimybę valdyti šiuos procesus išoriškai. Tačiau viena iš būtinausių sąlygų – nuolatinė sąveika su pedagogu, skatinant jo savianalizės procesus.

- Žinodamas darbuotojo asmenybės galimybes, vadovas gali prognozuoti elgesį įvairiose situacijose. Tačiau tai siejama ir su vadovo savybėmis: draugišku požiūriu į darbuotoją, sprendžiant tarnybines užduotis, orientavimusi į individualias profesines savybes. Dažniausiai taikomas dvimatis elgsenos aspektas, kai orientuojamasi ir į užduotį, ir į darbuotojo profesinę individualybę. Šis aspektas lemia daugiamatį valdymo tinklo sudarymą, kuris yra ranguojamas per dvi pozicijas: rūpinimasis žmogumi ir rūpinimasis užduotimi. Į asmenybę orientuotos veiklos principas leidžia suvokti pedagogą kaip bendros veikos subjektą. Tai pasiekama taikant edukacinį modelį, orientuotą į profesinį augimą, kompetencijų raišką, proceso valdymą ir savivaldą per žinių konstravimą bei savęs pažinimą saviprojektavimo procesų valdyme, kurie gali būti pedagogo suprasti ir modeliuojami.

Atlikto tyrimo pagrindu galima teigti, kad hipotezė *„jeigu būtų ištirti kolegijų pedagogų individualaus profesinio tapimo pagrindai, galima būtų rengti strategijas, edukacinėmis priemonėmis skatinančias pedagogų individualų profesinį tapimą“* pasitvirtino.

LITERATŪRA

1. Adair J. (1988) *Developing Leaders*. Talbot Adair, Guildford.
2. Adamonienė R. (2001) Profesijos pedagogo veiklos bazinė paradigma // *Mokslo darbai. Pedagogika*. Vilnius: VPU, Nr. 50.
3. Adamonienė R., Daukilas S., Krikščiūnas B., Maknienė I., Palujanskienė A. (2001) *Profesinio ugdymo pagrindai*. Vilnius: Petro ofsetas.
4. Adamonienė R. (1999) Profesijos mokytojų rengimo psichologinės prielaidos // *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*. Kaunas: VDU, Nr. 2, p. 52-59.
5. Adler R.B., Townw N. (1990) *Looking out and looking in*. Philadelphia: Harcourt Brace.
6. Albrecht G. (1997) *Neue Anforderungen an Ermittlung und Bewertung von beruflicher Kompetenz. Kompetenzentwicklung 97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen*. Waxmann Münster/New York/München/Berlin.
7. Allport W.G. (1998) *Tapsmas*. Svarstymai apie asmenybės psichologiją. Vilnius: Vaga.
8. Ansbacher H.L., Ansbacher R.R. (1956) *The individual psychology of Alfred Adler*. New York: Harper and Row.
9. Argelado R.J. et al. (1996) *Learning for life. Creating classrooms for self-directed learning*. USA: Corwin Press.
10. Ausubel D.P. (1994) *In defence of advance organizers: A reply to the critics*. *Review of Educational Research*.
11. Balvočiūtė R. (2003) Žinias kuriančios organizacijos mokymosi modelių galimybės: socialinės sąveikos dimensija // *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*. Kaunas: VDU, Nr. 3, p. 148-155.
12. Bandler R., Grinder D. (1993) *Neue Wege der Kurzzeit-Therapie*. Paderborn.
13. Bandura A. (1977) *Social learning theory*. N.Y.
14. Barnett R. (1994) *The Limits of Competence*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
15. Baron C. and Thomson B. (1989) *Stress and You*, Gower. Aldershot.
16. Barvydienė V., Kasiulis J. (1998) *Vadovavimo psichologija*. Kaunas: Technologija.
17. Beckhard R. and Harris R.T. (1987) *Organizational Transitions: Managing Complex Change (2nd end)*. Addison-Wesley, Reading, Mass.
18. Beresnevičienė D. (1996) Profesinio tinkamumo problema profesinio rengimo sistemoje. Mokytojas (dėstytojas) moderniam profesiniame rengime (p. 12-16). Kaunas: VDU.
19. Biggs J. (1999) *Teaching for quality learning at university*. Suffolk: St Edmundsbury Press.
20. Bitinas B. (1998) *Ugdymo tyrimų metodologija*. Vilnius: Jošara.
21. Blustein D. (1994) „Who am I?“. The question of self and identity in career development. M.L.Savickas & R.W.Lent (Eds.), *Convergence in career development theories* (p. 139-154). Palo Alto, CA: CPP Books.
22. Boldvin M. (1996) *Social roles: comformity, conflict and creativity*. – Beverly Hills, Calif: Sage Publications.
23. Bonz B. (2000) Profesijos mokytojų rengimo modeliai // *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos* Kaunas: VDU, Nr. 3, p. 18-26.
24. Bowden J., Marton F. (1998) *The University of Learning*. London: Kogan Page.
25. Brauner Ch.J., Burns H.W. (1995) *Problems in education and phylosophy*. London.
26. Brezinka W. (1992) *Phylosophy of educational knowledge: an introduction to the foundations of science of education, phylosophy of education and practical pedagogics*. Boston, London.
27. Brown G. & Atkins M. (1988) *Effective Teaching in Higher Education*. London.
28. Bulajeva T. (2000) *Pedagogų saviugdodos veiksniai švietimo kaitos sąlygomis*. Socialinių mokslų daktaro disertacija. Vilnius: VU.
29. Clutterbuck D. (1998) *Learning Alliances*. IPD, London.
30. Cole M. (1996) *Curtural psychology. A once and future discipline*. The Belknap Press of Harward University Press. Cambridge, Massachusetts and London, England.
31. Combs A.W. (1965) *The professional education of teachers*. Boston, Mass: Allyn and Bacon, p. 402-410.

32. Čekanavičius V., Murauskas G. (2002) Statistika ir jos taikymai. II d. Vilnius: TEV.
33. Daukilas S. (1998) Profesionalios asmenybės ugdymo raidos logika. Švietimo reforma ir mokytojų rengimas: 5-tos tarptautinės mokslinės konferencijos mokslo darbai. Vilnius: VPU, p. 32-37.
34. Davidoff L.L. (1987) Introduction to psychology. New York: McGraw, Hill Book Company.
35. Dilthey W. (1984). Selected Writing. Cambridge University Press, Cambridge.
36. Erikson E.H. (1983). A conversation with Erikson. Psychology Today, p. 22-30.
37. Everard K.B., Morris G. (1997) Efektyvus mokyklos valdymas. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
38. Forrest A. (1995) Fifty Ways to Personal Development. The industrial Society, London.
39. Gailienė D., Bulotaitė L., Sturlienė N. (1996) Aš myliu kiekvieną vaiką. Apie vaikų psichologinio atsparumo ugdymą. Knyga mokytojams ir auklėtojams. Vilnius: Leidybos centras.
40. Gardner R.W., Holzman Ph.S., Klein G.S., Linton H.B., Spence D.P. (1999) Cognitive: A Study of individual consistencies in cognitive behavior // Psychological Lectures.V. I. N 4.
41. Guest G. (1999) Building Learning Organizations. Paper to European Consortium of Learning Organizations Conference, Glasgow.
42. Handy C.B. and Aitken R. (1986) Understanding Schools as Organizations. Penguin, Harmondsworth.
43. Harrison R. (1998) Article in People Management. London.
44. Hersey P., Blanchard K. (1982) Management and Organizational Behaviour: Utilizing Human Resources. New jersey: Prentice Hall.
45. Honey P. and Mumford A. (1983) Using Your Learning Styles. Peter Honey Publications, Maidenhead.
46. Jovaiša L. (1999) Profesinio konsultavimo psichologija. Vilnius: Agora.
47. Jovaiša L. (1993) Pedagogikos terminai. Kaunas: Šviesa.
48. Jovaiša L. (1981) Asmenybė ir profesija. Kaunas: Šviesa.
49. Jucevičienė P., Lepaitė D. (2000) Kompetencijos sampratos erdvė // Socialiniai mokslai. KTU, Nr. 1, psl. 44-50.
50. Juodraitis A. (2004) Asmenybės adaptacija: kintamųjų sąveika. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
51. Kagan J., Kogan N. (1997) Individual variation in cognitive professes // P.H. Mussen.
52. Kardelis K. (2002) Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai. Kaunas: Judex.
53. Kauffmann R., Saifer S. (1996) Ugdymas ir demokratijos kultūra. Vilnius: Lietus.
54. Kavaliauskienė V. (1998) Pedagoginis pašaukimas ir jo ugdymas. Daktaro disertacijos santrauka. Klaipėda.
55. Kelly G. (1995) The psychology of personal construct. N.Y. v.1., p. 23-96.
56. Klein G. (1990) Perception, Motives and Personality. N.Y.
57. Klein G.S. (1970) Cognitive control and motivation. In Lindzey G.(Ed) // Assesment of human motives. Wesport Greenwood press. N.Y., p. 87-118.
58. Kliene N. (1999) Time to Think. Ward Lock, London.
59. Kuper A. (1989) The Social Science Enciclopedia.
60. Laužackas R., Tūtlys V., Kučingytė I, Rakutis R., Valantinas A. (2003) Suaugusiųjų mokymosi prieinamumo modeliavimas: subjektyvieji ir objektyvieji veiksniai // Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos. Kaunas: VDU, Nr. 6, p. 20-37.
61. Laužackas R., Pukelis K. (2000) Kvalifikacija ir kompetencija: samprata, santykis bei struktūra profesijos mokytojo veiklos kontekste. // Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos. Kaunas: VDU, Nr. 3, p. 10-17.
62. Laužackas R. (1999) Sistemoteorinės profesinio rengimo kaitos dimensijos. Kaunas: Monografija, VDU.
63. Lewin K. (1963) Feldtheorie in den Sozialwissenschschaften: Auswahlte theoretische schriften. Bern: Stittgart.
64. Lickona T. (1991) Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Resposibility. New York.
65. Maddern J. (1994) Accelerate Learning. Accelerated Learning centre, Bristol.

66. Marton F., Wenestam C.G. (1988) Qualitative differences in retention when a text is read several times. In M.M.Grunerberg P.E., Moris R.N. Sykes (Eds.) Practical Aspects of memory: Current Reserch and Issues, vol 2, p. 370-376.
67. Maslow A. (1968) Toward a psychology of Being. New York: Van Nostrand.
68. Maslow A. (1967) Self-actualizing and beyond Challenges of Humanistic Psychology. New York.
69. Mead G.H. (1964) Selected Writings. Edited, with on introduction, by A.J. Wreck. Chicago: The University of Chicago Press.
70. Merkys G., Vaitkevičius S., Urbonaitė-Šlyžiuvienė D. (2004) Užsakomųjų tyrimų ataskaitos rengimas: Švietimo ir mokslo ministerijos rekomendacijos tyrėjams. V., K.
71. Merkys G. (1999) Testavimas – socialinių mokslų principas. Metodologinio diskurso projekcija//Socialiniai mokslai. KTU Nr. 2, p. 7-22.
72. Merkys G. (1995) Pedagoginio tyrimo metodologiniai pradmenys. Šiauliai: ŠPI.
73. Mickūnas J., Stewardt D. (1995) Fenomenologinė filosofija. Vilnius: Alma Littera.
74. Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategija (2003). Prieiga per internetą: <http://www.smm.lt>
75. Moreno J. (1969) Psychodrama. New York.
76. Mulligan E. (1999) Life Coaching. Piatkus, London.
77. Mumford A. (1995) Effective Learning. IPD, London.
78. Noddings N. (1995) Phylosophy of Education. Oxford.
79. Poškus K. (1986) Mokytojo kūrybinė asmenybė. Kaunas.
80. Pukelis K. (2004) Mokytojų rengimo idealinio modelio parametrai: monografija. Kaunas, VDU.
81. Pukelis K. ir Sabaliauskas T. (2002) „Mentorius“ – svarbus teorinių ir praktinių pedagoginių studijų integracijos veiksnys profesijos mokytojų rengime // Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos. Kaunas: VDU. Nr. 4, p. 26-36.
82. Pukelis K. (1998) Mokytojų rengimas ir filosofinės studijos. Kaunas.
83. Ramsden P. (1994) Learning to teach in higher Education. London and New York: Mackaus of Chatham PLC.
84. Redaitienė L. (1997) Profesinė kompetencija. Kaip ją vertinti? Studijos aukštojoje mokykloje. Konferencijos pranešimų medžiaga. KTU, 2 knyga.
85. Rimkevičienė V., Sinkevičienė D. (1999) Profesijos pedagogo savo veiklos vertinimas profesinio rengimo kaitos procese // Socialinės kaitos procesai ir profesinio rengimo vyksmas. Kaunas: VDU, Nr. 2.
86. Rogers C. (1983) Freedom to learn for the 80»s. – New York.
87. Rogers D.R. (1969) Freedom to Learn a wiev of what education might become. Columbus.
88. Rozemond T. (2000) Supervision as a Methodical Procedure in Teacher Education. Trends in Dutch Teacher Education. Leuven-Apeldoorn, p. 175-183.
89. Sajienė L., Dailidienė E. (2003) Mentorius vaidmuo profesijos mokytojų rengimo kaitos kontekste: mokymasis darbo vietoje. // Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos. Kaunas: VDU, Nr. 6, p. 104-115.
90. Sakalas A., Šilingienė V. (2000) Personalo valdymas. Kaunas: Technologija.
91. Sakalas A., Šalčius A. (1997) Karjeros valdymas. Kaunas: Technologija.
92. Secord P., Backman C. (1994) Social psychology. New York.
93. Shaver K. (1997) Principies of Social Psychology: Cambridge, Massachussets.
94. Skinner B.F. (1971) Beyond freedom and dignity. Penguin.
95. Spiegelberg H. (1992) The Phenomenological Movement: A Historical Introduction. Hague: Martinus Nijhoff.
96. Stanikūnienė B. (2002) Aukštosios mokyklos dėstytojo veikla edukacinės paradigmos virsmo kontekste (rankraštis). Kaunas: KTU.
97. Stoll L., Fink D. (1998) Keičiame mokyklą. Vilnius: Margi raštai.
98. Teresevičienė M., Oldroyd D., Gedvilienė G. (2004) Suaugusiųjų mokymasis. Andragogikos didaktikos pagrindai. Kaunas: VDU.

99. Teresevičienė M., Gedvilienė G. (2003) Mokymasis grupėse ir asmenybės kaita. Monografija. Kaunas: VDU.
100. Teresevičienė M., Gedvilienė G. (1999) Mokymasis bendradarbiaujant. Vilnius: Garnelis.
101. Tidikis R. (2003) Socialinių mokslų tyrimų metodologija. LTU.
102. Tijūnėlienė O. (2000) Mokytojo autoriteto samprata Lietuvoje. Klaipėdos universitetas.
103. Triandis H.C. (1981) Some dimensions of intercultural variation and their implications for interpersonal behaviour. Paper presented at the American Psychological Association convention.
104. Vadone I. (2002) Profesijos pedagogų rengimo sistemos pažanga // Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos. Kaunas: VDU, Nr. 4, p. 36-39.
105. Večkienė N., R.Masaitytė (2003) Profesinės mokyklos vaidmuo tęstinio ugdymo procese. Vilnius.
106. Wilkin M. (1992) Mentoring in Schools. Kogan Page, London.
107. Абрамова Г.С., Юдчиц Ю.А. (1998) Психология в медицине: Учебное пособие. - М.
108. Абульханова-Славская К.А. (1980) Деятельность и психология личности. - М.
109. Адлер А. (1995) Практика и теория индивидуальной психологии. Москва: Прогресс.
110. Акимова М.К. (1998) Интеллект как диагностический компонент в структуре способностей. - М.
111. Алферов А.Д. (1998) Опыт и проблемы повышения психологической компетентности // Вопросы психологии. № 4.
112. Аминов Н.А., Морозова Н.А., (1994) Психодиагностика педагогических способностей. - М.
113. Ананьев Б.Г. (1996) Психология и проблемы человекознания. - М.
114. Анастаси А., Урбина С. (2001) Психологическое тестирование. Перевод с англ. Санкт-Петербург: Питер.
115. Андреев В.И. (1995) Саморазвитие менеджера. - М.
116. Анисимов О.С. (1990) Рефлексивно-мыслительная культура педагога. – М.: Центр научно-технической информации, пропаганды и рекламы.
117. Анисимова О.А. (2002) Психолого-педагогическая компетентность как фактор сохранения и укрепления профессионального здоровья учителя: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М.
118. Ануфриев А.Ф. (1993) Психологический диагноз. - М.
119. Анцыферова Л.И. (1992) Личность в динамике: Некоторые итоги исследования // Психологический журнал. Т. 13. - № 5.
120. Басов М.Я. (1986) Личность и профессия: К научным обоснованиям выбора профессии. - М.: Л.
121. Батищев Г.С. (1983) Противоречие как категория диалектической логики. - М.
122. Белоус В.В. (1994) Структурно-функциональная характеристика интегральной индивидуальности // Вопросы психологии, № 3.
123. Бердяев Н.А. (1994) Философия свободного духа. - М.
124. Борулава Г.А. (1996) Стиль индивидуальности. - М.: МАГО.
125. Бизяева А.А. (1993) Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - СПб.
126. Бодалев А.А. (1995) Личность и общение. - М.
127. Божович Л.И. (1978) Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. - № 4.
128. Боллз Э.В. (1995) Учитесь жить с синдромом хронической усталости. - М.
129. Борисова Е.М., Логинова Г.П. (1991) Индивидуальность и профессия. - М.
130. Борищевский М.И. (1980) Теоретические вопросы самосознания личности // Психологические особенности самосознания подростка. - Киев.
131. Брагина В.Д. (1996) Представления о профессии и самооценке профессионально значимых качеств у учащейся молодежи // Вопросы психологии.- № 2.
132. Братусь Б.С. (1988) Аномалии личности. - М.

133. Брушлинский А.В. (1996) Субъект: мышление, учение, воображение. - М.
134. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. (1999) Словарь справочник по диагностике. Санкт-Петербург: Питер.
135. Вайзер Г.А. (1997) Смысл жизни и возраст // Психолого-педагогические и философские аспекты смысла жизни. - М.
136. Вассерман Л.И., Беребин М.А. (1997) Факторы пуска психической дезадаптации у педагогов массовых школ: Пособие для врачей и психологов. - СПб.
137. Вачков И.В. (2002) Развитие самосознания учителей и учащихся в полисубъектном взаимодействии: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М.
138. Вершловский С.Г. (1997) Общее образование взрослых: Стимулы и мотивы. - М.
139. Волкова Е.Н. (1998) Субъективность педагога: Теория и практика: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. - М.
140. Выготский Л.С. (1996) Психология развития как феномен культуры. - М.
141. Гарнцев М.А. (1987) Проблема самосознания в западноевропейской философии (от Аристотеля до Декарта). - М.
142. Гинзбург М.Р. (1994) Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. - № 3.
143. Гоноболин Ф.Н. (1965) Книга об учителе. - М.
144. Деркач А.А., Москаленко О.В. и др. (2000) Акмеологические основы профессионального самосознания личности. - Астрахань.
145. Дорфман Л.Я. (1994) Образ человека в концепции индивидуального стиля деятельности // Сборник. Индивидуальность и способности. - М.
146. Елканов С.Б. (1989) Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. - М.
147. Ефименко О.Г., Хван А.А. (1993) К психологическому портрету учителя // Психологическое обеспечение инновационных процессов. - Новокузнецк.
148. Ефимова Н.С. (2001) Психологические особенности интеллектуальной гибкости учителя: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. - М.
149. Захарова А.В. (1993) Психология формирования самооценки. - Минск.
150. Зеев Э.Ф. (1998) Психологические основы профессионального становления личности инженера-педагога: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. - Л.
151. Зимняя И.А. (1997) Педагогическая психология. – Ростов-н/Д.
152. Иванов Ю., Гусинский Э. (1997) Инновационное движение в российском школьном образовании. - М.
153. Ильясов И.И. (1996) О формировании умений в курсах психологии для учителей // Психология сегодня. - М. Т. 2. Вып. 3.
154. Каган М.С., Эткинд А.М. (1989) Индивидуальность как объективная и субъективная реальность // Вопросы психологии. - № 4.
155. Калитеевская Е.Р., Ильичева В.И. (1995) Адаптация или развитие: Выбор психотерапевтической стратегии // Психологический журнал. Т. 16. - № 1.
156. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. (1990) Педагогическое творчество. - М.
157. Климов Е.А. (1996) Психология профессионального самоопределения. - Ростов-н/Д.
158. Ковалев Г.А. (1987) Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия // Вопросы психологии. - № 3.
159. Козиев В.Н. (1990) Психологический анализ профессионального самосознания учителя: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Л.
160. Колесникова Т.И. (2001) Психологический мир личности и его безопасность. -М.
161. Кон И.С. (1984) В поисках себя: Личность и ее самосознание. - М.
162. Кононова В.П. (1994) Применение теории психологических типов К.Г.Юнга к изучению личностных особенностей профессионалов // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. - №3.
163. Корнилов А.П. (1995) Диагностика регулятивной функции самосознания // Психологический журнал. Т. 16. - № 1.

164. Костылева Н.А. (1997) Психолого-педагогические условия эффективности управления развитием профессиональной компетентности учителей в процессе гуманизации и демократизации школы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Казань.
165. Крупенин А.Л. (1995) Эффективный учитель. Практическая психология для педагогов / А.Л. Крупенин, И.М. Крохина. - Ростов н/Д.
166. Крутецкий В.А. (1997) Основы педагогической психологии. - М.
167. Кудрявцев Т.В., Шегурова В.Ю. (1983) Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности // Вопросы психологии. - № 2.
168. Кузменкова О.В. (1997) Психологические особенности внутроличностного профессионального развития учителя: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М.
169. Кузмина Н.В. (1999) Профессиональная деятельность преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. - М.
170. Кузнецова А.С. (1993) Методы психологической саморегуляции и психопрофилактика неблагоприятных функциональных состояний человека в связи с особенностями профессиональной деятельности. Автореф. канд. дисс. - М.
171. Левин К. (1982) Типы конфликтов // Психология личности / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. - М.
172. Левитес Д.Г. (2001) Школа для профессионалов или Семь уроков для тех, кто учит. - Воронеж: НПО «МОДЭК».
173. Леонтьев Д.А. (1999) Психология смысла. - М.
174. Либин А.В. (1993) Стилевые и темпераментные свойства в структуре индивидуальности человека: Дисс. канд. пед. наук. - М.
175. Липкина А.И. (1996) Самооценка школьника. - М.
176. Лисина М.И. (1986) Проблемы онтогенеза общения. - М.
177. Максимова Т.В. (2000) Смыслжизненные ориентации как фактор становления индивидуального стиля педагогической деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М.
178. Малахов В.С. (1998) Неудобства с идентичностью // Вопросы философии. - № 2.
179. Марищук В.Л. (1992) Психологические основы формирования профессионально значимых качеств. Автореф. канд. дисс. Л.
180. Маркова А.К. (1993) Психология труда учителя. - М.
181. Мартынова Е.В. (2002) Смыслжизненные ориентации как фактор личностной подготовки студентов педвуза к профессиональной деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М.
182. Мелик-Пашаев А.А. (2001) Над «рекой времени» // Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни. - М.
183. Меньшикова Л.В. (1981) Методика и практика психологической службы в вузе // Прикладные психолого-педагогические исследования в вузе. - Новосибирск.
184. Мерлин В.С. (1986) Очерк интегрального исследования индивидуальности. - М.
185. Митина Л.М. (1994) Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). - М.
186. Митина Л.М. (1997) Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. - № 4.
187. Митина Л.М. (1998) Психология профессионального развития учителя. - М.
188. Михеева И.Н. (1991) Амбивалентность личности. - М.
189. Молоканов М.В. (1994) Личностные компоненты профессиональной успешности практических психологов (инструкторов учебно-тренировочных групп): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М.
190. Никонова А.Я. (1986) Психологические особенности индивидуального стиля педагогической деятельности учителя: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М.
191. Огарев В.И. (1995) Компетентное образование: социальный аспект. СПб.
192. Орлов Ю.М. (1991) Восхождение к индивидуальности. - М.

193. Осницкий А.К. (2001) Структура, содержание и функции регулярного опыта человека: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М.
194. Осухова Н.Г. (1992) Становление творческой индивидуальности педагога // Педагогика. - № 3-4.
195. Павленко В.И. (2000) Представления о соотношении социальной и личностной идентичности в современной западной психологии // Вопросы психологии. № 1.
196. Парслоу Э., Рэй М. (2003) Коучинг в обучении. Практические методы и техники. Питер.
197. Парыгин Б.Д. (1971) Основы социально-психологической теории. - М.
198. Платонов К.К. (1986) Структура и развитие личности. - М.: Наука.
199. Поварницына Л.А. (1995) Психология личности вузовского преподавателя. Тверь.
200. Пуффаль-Струзек И. (2003) Структурно-иерархическая модель творческой активности личности: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. - М.
201. Равен Д. (2001) Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы, 2-ое издание. Москва: „Когито Центр“.
202. Раусте фон Врихт М.Л. (1982) Образ «Я» как подструктура личности // Проблемы психологии личности: Советско-финский симпозиум. - М.
203. Раченко И.П. (1990) Диагностика качества профессионально-педагогической деятельности преподавателя педвуза. Пятигорск.
204. Рогов Е.И. (1996) Личность учителя: теория и практика. - Ростов н/Д.
205. Роджерс К. (1994) Взгляд на психотерапию: Становление человека. - М.
206. Рубинштейн С.Л. (1997) Человек и мир. - М.
207. Русалов В.Н., Базылевич Т.Ф., Потемкина О.Ф. (1993) Индивидуальность человека и общественная практика // Индивидуальность и способности. - М.
208. Саврасов В.П. (1996) Особенности развития профессионального самосознания молодого учителя: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Л.
209. Свентицкий А.Л. (1986) Социальная психология управления / Под ред. Е.С. Кузьмина. Л.
210. Сериков В. (1998) Образование и личность. - М.
211. Симонова Н.М. (1996) Профессиональная деформация в педагогической деятельности учителя // Психология сегодня. Т. 2. – Вып. 3.
212. Слостенин В.А., Шутенко А.И. (1995) Профессиональное самосознание учителя // Magister. - № 3.
213. Слободчиков В.И. (1994) Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. - М.
214. Спиркин А.Г. (1972) Сознание и самосознание. - М.
215. Столин В.В. (1983) Самосознание личности. - М.
216. Субботин С.В. (1992) Устойчивость к психологическому стрессу как характеристика метаиндивидуальности учителя: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Пермь.
217. Суворов А.В. (1997) Смысл жизни и воля к жизни / Психолого-педагогические и философские аспекты проблемы смысла жизни. - М.
218. Титаренко А.И. (1974) Структуры нравственного сознания: Опыт этико-философского исследования. - М.
219. Толочек С.А. (1991) Исследования индивидуального стиля личности // Вопросы психологии. - № 3.
220. Трипольский В.С. (1997) К проблеме «личностной защиты» смысла жизни // Психолого-педагогические и философские аспекты проблемы смысла жизни. - М.
221. Трунов Д.Г. (1998) Профессиональная деформация практического психолога // Психологическая газета. - № 1. - Пермь.
222. Тульчинский Г.Л. (1990) Разум, воля, успех. О философии поступка. - Л.
223. Ушинский К.Д. (1983) Избранные педагогические сочинения. - М.
224. Фам Т.Н. (1989) Развитие профессионального самосознания студентов технических вузов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. - М.

225. Фонарев А.П. (1997) Нахождение смысла жизни в условиях социальной нестабильности // Психолого-педагогические и философские аспекты проблемы смысла жизни. - М.
226. Фридман Л.М. (1997) Психопедагогика общего образования. - М.
227. Фромм Э. (1993) Человек для самого себя // Психоанализ и этика. – М.: Республика.
228. Хьел, Л., Зиглер, Д. (1997) Теории личности. Санкт-Петербург: Питер.
229. Цырлина Т.В. (1997) На пути к совершенству: Антология интересных школ и педагогических находок XX века. - М.
230. Чеснокова И.И. (1992) Самосознание, саморегуляция, самодетерминация личности // Проблема психологии личности. - М.
231. Шавир П.А. (1981) Психология профессионального самоопределения. - М.
232. Шакуров Р.Х. (1985) Творческий рост педагога. - М.
233. Шафажинская Н.Е. (1995) Психологические особенности формирования профессионального самосознания будущего учителя // Совершенствование психолого-педагогической подготовки студентов педвуза / Межвузовский сборник. - М.
234. Шибутани Т.А. (1989) Социальная психология / Пер. с англ. В.Б.Ольшанского, общ. ред. Г.В.Осипова. - М.
235. Шопенгауэр А. (1992) Свобода боли и нравственность. - М.
236. Шорохова Е.В (1982) Тенденции исследования личности в психологии // Проблемы психологии личности. - М.
237. Щербаков А.И. (1981) Совершенствование системы психолого-педагогического образования будущего учителя // Вопросы психологии. - № 5.
238. Юнг К.Г. (1996) Структура психики и процесс индивидуации. - М.

PRIEDAI