

Pedagogų profesinis tobulėjimas ir saviugda

Tatjana Bulajeva

Vilniaus universitetas

Dabar jau niekas neabejoja, kad nuolatinis pedagogų profesinis tobulėjimas, jų nuolatinė saviugda darosi vis svarbesni veiksniai, lemiantys sėkmingą švietimo sistemos raidą, žengiant į dvidešimt pirmąjį amžių. Sėkmė lydės tas mokyklas ir kitas ugdymo institucijas, kurios gebės tenkinti savo ugdytinių, gyvenančių informacijos amžiuje, poreikius, ir keistis drauge su sparčiai kintančia visuomene.

Keistis patiems ir padėti keistis kitiems nelengva. Tam reikia vis naujų žinių, įgūdžių, o tai įgyti galima tik nuolat ugdantis ir tobulinantis. Šiuolaikiniame verslo pasaulyje jau seniai suvokiama materialinių investicijų į darbuotojų profesinį ugdymą ir tobulinimą reikšmė. Žmogaus resursų ugdymas darosi prioritetinė sritis. Investavimas į profesinį tobulinimą suprantamas kaip investavimas į savo ateitį. Tokia nuostata turėtų vadovautis tie, nuo kurių priklauso mūsų mokyklos ateitis.

Šiuolaikinis pedagogas suvokiamas kaip nuolat besimokantis, kritiškai mąstantis ir vertinantis savo praktinę veiklą, gebantis koreguoti savo mokymosi bei praktinės veiklos, t. y. kitų ugdymo, perspektyvą. Kitaip tariant, jam rūpi formaliai ar neformaliai, sistemingai ar tik prireikus mokytis, kaip mokyti kitus.

Šio straipsnio tikslas – apžvelgti, kaip šią problemą vertina Vakarų šalių edukologai.

Tradicioniai tęstinio ugdymo/profesinio tobulinimo būdai

Tradiciškai ugdymo strategijos, kurios taikomos tobulinant pedagogų profesinį tobulumą, orientuojasi į turimų įgūdžių tobulinimą, naujų žinių bei metodinių naujovių diegimą. Nors šie dalykai ir sudaro esminę profesinio tęstinio ugdymo dalį, pastarųjų metų edukologinėje literatūroje, analizuojančioje suaugusiųjų ugdymą ir jų profesinį tobulinimą, akcentuojama kritinio mąstymo (critical reflection) ir transformuojančio mokymosi (transformative learning) svarba. Tai leidžia mums pažvelgti į tai, „kaip pedagogai mokosi“ nauju požiūriu.

Jeigu ugdytojai mokosi transformuodami savo perspektyvą (Mezirov, 1991) bei rekonstruodami patirtį (Tennant and Pogson, 1995), tuomet mes turime gebėti pritaikyti šių procesų žinojimą ir suvokimą, kad išmoktume ir daugiau sužinotume apie savo ugdymo praktiką. Kitaip tariant, mes galime integruoti savo mokymąsi į praktiką, t. y. mokytis, kaip geriau mokyti kitus, nenutraukdami pedagoginio proceso, rekonstruodami tai, ką mes jau žinome, ir derindami su naujų žinių įgijimu.

Pagal seniai susiklosčiusią tradiciją pedagogai, kaip ir daugelis kitų sričių specialistų, mokosi savo amato mokymo įstaigose, o ne darbo vietose. Tikimasi, jog jiems baigus studijas ir pradėjus dirbti konkrečioje ugdymo įstaigo-

je, jie galės įgytas žinias pritaikyti praktiškai. Taip ir atsitinka, nors labai dažnai, pradėjęs dirbti, jaunas specialistas susiduria su daugybe faktorių (pavyzdžiui, organizacijos kultūra), trukdančių sėkmingai dirbti.

Toks profesinio ugdymo modelis taikomas ir jau dirbančiam pedagogui toliau ugdyti ir profesiskai tobulinti. Paprastai pedagogas mokosi ir kelia savo kvalifikaciją lankydamas įvairiausių trumpalaikius ar ilgalaikius kursus, seminarus, organizuojamus už mokyklos ribų. Tokį mokymąsi Cranton (1966) vadina instrumentiniu (instrumental learning). Tikimasi, kad naujai įgytos žinios bus tas „instrumentas“, įrankis, kuriais mokytojas, sugrįžęs į mokyklą, galės tobulinti savo praktiką. Šiai ugdymo strategijai įgyvendinti padeda ir metodinių leidinių gausybė: knygos mokytojams, klases vadovams, instrukcijos, rekomendacijos ir pan. Tikima, kad tokie leidiniai padės išspręsti iškilusią pedagoginę problemą. Lygiai taip pat mes stveriamės instrukcijos, kai kažkoks prietaisas (pvz., kompiuteris) neveikia arba veikia ne taip.

Per tris paskutinius šimtmečius pažangi mintis Vakaruose plėtojosi drauge su sparčiai didėjančia mokslo ir technologijos pažanga. Daugelis patikėjo, kad techninis racionalumas padės „išgydyti“ pasaulį nuo ligų ir įvairiausių blogybių. Net profesijas imta skirstyti priklausomai nuo to, kiek jos utilizuoja šiuolaikinę pažangą, techninį racionalumą ir instrumentines žinias, į pagrindines profesijas (pvz., medicina, teisė, verslas, inžinerija) ir „antrarūšes“ profesijas (pvz., socialinis darbas, švietimas), (Glazer, 1974). Todėl, tobulinant ugdymo mokslą, siekiama pedagogų profesiją kuo arčiau priartinti prie pagrindinių profesijų grupės.

Kas gali būti geriau nei bendrieji principai, kuriais vadovaujantis galima išspręsti bet kokią specifinę problemą? Metodinė literatūra dažniausiai nurodo pagrindines gaires ir dar-

bo kryptis, todėl ji ypač praverčia pradedantiems mokytojams.

Mąstydami arba rašydami apie savo darbą, ugdytojai retai kada apibūdina savo veiklą kaip prognozuojamą, reguliuojamą ar paaiškinamą taisyklėmis bei principais. Po eilinio seminaro ar kursų mes dažnai girdime, kad tai neįmanoma pritaikyti savo klasėje. Ir dar priduriama, kad šioje klasėje komplikuoata situacija, sudėtingi vaikai, ypatinga darbo ir bendravimo atmosfera. Žinoma, kad kiekvienas pedagogas laiko savo darbą unikaliu. Taip iš tiesų ir yra. Todėl pedagogo poreikis mokytis yra labai individualus, vadinasi, ir mokymosi turinys turi būti individualus.

Kitas tradicinis profesinio tobulinimo būdas – įvairios pratybos, praktiniai užsiėmimai (workshops). Jų tikslas – ne tik ugdyti ir įtvirtinti naujus įgūdžius, pateikti naujų žinių, supažindinti su metodinėmis naujovėmis, bet ir sudaryti kursų dalyviams galimybes pasikeisti idėjomis ir mintimis apie savo darbą, aptarti konkrečias pedagogines, psichologines, metodines problemas ir, jas diskutuojant mažesnėse grupėse, ieškoti konkrečių sprendimo būdų. Tokia veikla skatina komunikatyvinį mokymąsi (communicative learning), padeda kritiškai vertinti savo pedagoginį darbą, inspiruoja eksperimentuoti, t. y. transformuoti, keisti savo elgseną, įsitikinimus bei vertybes. Be tokio transformuojančiojo mokymosi vargu ar įmanoma keisti bei reformuoti mūsų švietimo sistemą. Tik keisdami patys, galime padėti keisti kitiems.

Transformuojančio mokymosi teorijos autorius Mezirowas (1991), analizuodamas suaugusiųjų mokymąsi, rašo, kad suaugę žmonės, skirtingai nuo jaunų, nesubrendusių, turi savo įsitikinimus, vertybes ir prielaidas, kurie suteikia trejopą prasmę/raišką patirčiai: psichologinę, sociolingvistinę ir kognityvinę. Psichologinė raiška nusako, kaip žmogus mato

pats save, jaučia savo vertę, ar jis turi inhibicijų, ar pasitiki savimi. Sociolingvistinę raišką sudaro socialinės normos, kuriomis žmogus vadovaujasi, įvairūs kultūriniai kodai ir kalba.

Kognityvinę raišką sudaro tai, ką žmogus žino ir kaip tas žinias panaudoja.

Taigi mokymasis, tiksliau, išmokimas įvyksta tuomet, kai dėl interakcijos ir komunikacijos su kitais žmonėmis, žmogus transformuojama, keičia savo įsitikinimus ir prasmes (Rando and Menges, 1991; Cranton, 1994). Kritiškai viską apmąstydamas, suaugęs žmogus analizuoja turinį, procesą, daro prielaidas ir klausia savęs:

- 1) Kokia prielaida (turinys)?
- 2) Kaip aš suvokiau tokią prielaidą?
- 3) Kaip tai paveiks procesą?
- 4) Kodėl man ši prielaida svarbi?

Identifikavus ir patikrinus prielaidas, vyksta jų modifikacija, keičiasi elgsena.

Saviugda, arba savęs ugdymo būdai

Žymus androgogikos specialistas Knowles (1984), tyrinėjęs suaugusiųjų mokymąsi, pastebėjo, kad suaugę žmonės mokosi kitaip nei vaikai ar jaunuoliai. Vaikams ir jaunimui reikalingas mokytojas, vadovas, kuris galėtų paaiškinti, parodyti, patarti, nes patys jie dažnai nežino ir nemoka organizuoti mokymosi proceso, nežino, kokius vadovėlius, kitas mokymosi priemones išsirinkti.

Suaugę žmonės mokydami, pirmenybę atiduoda saviugdai, mokymuisi sau vadovaujant (self-directed learning). Jis pirmas pateikė šią sąvoką 1980-ųjų pabaigoje. Savarankiškumas, laisvė, autonomija, saviugda vienaip ar kitaip jau seniai laikomi žmogaus ugdymo tikslais, švietimo tikslais. Vargu ar mūsų mokyklose mes rasime pedagogą, kuris nesiektų, kad jo ugdytiniai taptų savarankiški, būtų laisvi, išmoktų ir norėtų toliau ugdytis ir tobulintis.

Šios sąvokos dabar įgauna naują prasmę, nes jos puikiai rodo demokratinės visuomenės idealus, Vakarų individualistinę ideologiją, humanistinius ugdymo principus. Šiuolaikinis pedagogas suvokiamas kaip savarankiškas, nuolatatos save ugdantis profesionalas, gebantis inicijuoti ir diegti naujoves darbe, jaučiantis atsakomybę už savo saviugdą bei profesinį tobulėjimą. Savimokos procese vyksta perspektyvos transformacija, kuri ir garantuoja profesinį tobulėjimą.

Ilgai mokslininkai, tyrinėję saviugdą, tyrinėję saviugdą, nesutarė dėl saviugdą sąvokos apibrėžimo. Šie ginčai tęsiasi dar ir dabar. Pats Knowlesas saviugdą suprato kaip mokymo ir mokymosi modelį, o saviugdą procesą aiškino kaip pedagoginį procesą, kai ugdytiniai pamažu perima iniciatyvą ir toliau mokosi be kitų pagalbos, savarankiškai diagnozuodami savo mokymosi poreikius, numatydami tikslus, susirasdami reikalingus šaltinius, savarankiškai pasirinkdami mokymosi strategiją ir galiausiai patys įvertindami įgytas žinias ir padarytą pažangą.

Knowleso oponentai saviugdą suprato kaip paprastą savarankišką mokymąsi ar modulinį mokymąsi, dar kiti manė, kad visi suaugę žmonės automatiškai tampa save ugdančiais (self-directed) žmonėmis.

Saviugdą koncepcija 1980-aisiais suskilo į dvi konceptualiai skirtingas, nors ir susijusias sąvokas: saviugda kaip mokymosi metodas ir saviugda kaip žmonių charakteristika. Pastarosios koncepcijos šalininkai Oddi (1984) ir Guglielmino (1977), taikydami kiekybinius tyrimo metodus (Self-Directed Learning Readiness Scale), mėgino nustatyti besiuogdančiųjų pasirengimo saviugdai laipsnį.

Saviugdą, kaip metodo, šalininkai, pvz., Rozenblumas ir Darkenwaldas (1983), tyrinėdami saviugdą, lygino ją su kitais mokymosi metodais, bet mokymosi ar išmokimo rezultatams įvertinti sudėtinga rasti tinkamus parametrus.

Brookfieldas (1986) mėgino pakeisti saviugdodos sampratą, pripažindamas, kad saviugda reikia suprasti trejopai: kaip charakteristiką, kaip metodą ir kaip ugdymo tikslą. Candy (1991), toliau tyrinėjęs saviugdą, nustatė kečius labai svarbius saviugdodos aspektus:

**asmeninę autonomiją (personal autonomy),
savivada (self-management),
besimokančiojo valdymą (learner control),
autodidaktiką (autodidaxy).**

Asmeninė autonomija

Individas, turintis asmeninę autonomiją, yra savarankiškas, suvokia savo tikslus bei planus. Jis nepasiduoda kitų spaudimui, yra laisvas savo mąstymu, sprendimais ir veiksmais. Jis savarankiškai susidoroja su atsiradusiomis problemomis ir nesėkmėmis, save suvokia kaip autonomišką žmogų.

Toks asmeninės autonomijos apibrėžimas yra idealus. Mes žinome, kad yra daugybė grėsmių ir faktorių, kliudančių asmeninės autonomijos formavimuisi. Pagrindinė išorinė grėsmė – visuomenės spaudimas, darančis poveikį žmonių požiūriams, vertybėms bei įsitikinimams. Autonomijos laipsnis priklauso nuo situacijos specifikos, pavyzdžiui, individas autonomiškesnis siekdamas karjeros nei vedybų, profesinio mokymosi srityse, nei besimokydamas naujų abstrakčių dalykų.

Asmeninė autonomija suvokiama kaip žmogaus ugdymo(si) tikslas ir kaip procesas. Viena vertus, ugdydami žmogų mes siekiame didinti jo autonomiją, antra vertus, norime, kad jis siektų nepriklausomybės ir laisvės nuo visokių suvaržymų. Kokį ugdymo procesą mes bepaimtume, kiekviename rasime autonomiško mokymosi elementų.

Jeigu laikysime, kad pedagogų tęstinio ugdymo vienas iš tikslų yra asmeninės autonomijos ugdymas, tai ką konkrečiai mes turētu-

me išugdyti? Tam, kad taptų autonomiškai, mūsų pedagogams reikia:

- turėti žinių ir įgūdžių, kaip savarankiškai, be jokio „spaudimo“ iš šalies nustatyti savo profesinio tobulėjimo tikslus;
- būti laisviems nuo bet kokių vidinių ar išorinių suvaržymų ir apribojimų;
- gebėti objektyviai, iš kelių alternatyvų išsirinkti vieną, remiantis įsitikinimais ir patirtimi;
- gebėti parengti savo tęstinio ugdymosi veiklos planą;
- mokėti įveikti sunkumus, susidoroti su naujais darbais ir problemomis;
- save laikyti autonomišku individu.

Autonomijos siekimas yra savarankiškas ugdymosi procesas, per kurį vyksta transformuojantis ir žmogų išvaduojantis, išlaisvinantis mokymasis (emancipatory learning). Niekas negali „išmokyti“ kito žmogaus savimonės. Žmogus iš šalies gali savo parama, keliamais klausimais padėti šiam procesui vykti sklandžiai, nes mokymasis, kurio tikslas yra transformuoti ir pakeisti nuostatas, įsitikinimus ir vertybes, turi vykti tik sau vadovaujant, t. y. saviugdodos būdu.

Candy (1991), remdamasis Piaget ir kitų mokslininkų darbais, mėgina tiksliau apibrėžti **heteronomijos** ir **autonomijos** sąvokas. **Heteronomijai** būdingi tokie bruožai kaip egocentrizmas, vienareikšmė pagarba, konformizmas, nepaslinkumas, aklas tikėjimas autoritetu, poreikis būti kitų vadovaujamam (other – directedness) ir nuo kitų priklausomam, t. y. nesavarankiškam. **Autonomijai** būdingi tokie bruožai kaip bendradarbiavimas, abipusė pagarba, individualus kūrybingumas, lankstumas, racionalus kritiškumas, vidinis poreikis sau pačiam savarankiškai vadovauti (inner – directedness), nepriklausomybė, savarankiškumas.

Norėdami ugdyti žmogaus asmeninę autonomiją, planuodami ugdymo procesą, mes privalome jį organizuoti taip, kad sudarytume

palankias sąlygas šiems bruožams ugdyti(s). Be to, ugdymosi procese būtina:

- dirbti drauge ir bendradarbiaujant stengtis sužinoti daugiau apie savo praktiką;
- gerbti savo kolegų nuomonę ir jų darbus ugdymo srityje;
- dirbti kūrybiškai;
- būti lanksčiam, atviram, diegiant naujoves į savo praktinį darbą;
- kritiškai vertinti savo ir kitų darbą;
- dirbti savarankiškai, nepasiduoti kitų spaudimui.

Savivada

Savivada apibrėžiama kaip noras ir gebėjimas vadovauti savo ugdymuisi, mokymuisi (Candy, 1991). Savivada, kaip tikslas, reiškia kompetencijos vadovauti savo mokymuisi ugdymą. Toks ugdymas gali vykti formalus ar neformalus ugdymo sąlygomis. Savivada, kaip procesas, siejama su gebėjimu daryti sprendimus apie savo mokymąsi. Kokia turėtų būti kompetencija, kuri leidžia žmogui daryti mokymosi sprendimus? 1960–1970-aisiais atliktais tyrimais siekta nustatyti, kokie bruožai būdingi žmonėms, išmokusiems savivados, ir kokie faktoriai (personaliniai, socialiniai, instituciniai) skatina ar trukdo ugdyti savivados įgūdžius.

Norinčiam išmokti sau (savo mokymuisi) vadovauti reikia:

- išmokti naudoti laiką ir valdyti stresą;
- būti metodiškam ir disciplinuotam;
- logiškai ir analitiškai mąstyti (ypač darant sprendimus);
- mokėti kritiškai mąstyti ir būti sąmoningam;
- demonstruoti smalsumą, atvirumą, motyvaciją;
- būti lanksčiam, atkakliam, atsakingam žmogui;
- būti kūrybingam, pasitikinčiam savimi ir atsakingam;

- išsiugdyti mokėjimą rasti reikalingą informaciją, ją apdoroti;
- žinoti, kaip mokyti apskritai, ir mokėti išsirinkti tinkamiausią mokymosi strategiją, prireikus mokėti ją pakeisti, jeigu pirmoji pasirodytų neveiksminga;
- nebijoti rizikos mėginant naujoves;
- žinoti, kaip ir kur susirasti reikiamos informacijos, literatūros;
- išmokti save vertinti (savianalizės būdu bei pasitelkus paramą iš šalies) pagal savo individualius vertinimo kriterijus;
- būti pozityviam, kritiškam savo atžvilgiu (vertinant savo stipriąsias bei silpnąsias puses);
- bendrauti ir bendradarbiauti su kolegomis, ekspertais, konsultantais (Candy, 1991; Cranton, 1996, p. 62–63).

Savivados ugdymosi procese individai patys sprendžia, ko jiems reikia mokytis, kaip reikia mokytis ir kur tas mokymasis turėtų (jei turėtų) vykti. Pats ugdytinis nusprendžia, formalioje ar neformalioje aplinkoje šis procesas turėtų vykti. Savivada, kaip ir kiti saviugdос aspektai, gali būti traktuojami ir kaip saviugdос tikslas, ir kaip ugdymo(si) procesas.

Besimokančiojo valdymas

Saviugdai vykstant formaliomis sąlygomis, šis saviugdос aspektas suvokiamas kaip kontinuumas (Millar, Morphet and Saddington, 1986), t. y. procesas, kurio pradžioje ugdymą(si) valdo, kontroliuoja mokytojas, bet pamažu valdymą perima besimokantis ugdytinis. Kai šį procesą valdo mokytojas, jis atlieka eksperto vaidmenį, jis sprendžia apie keliamus tikslus, pasirenka mokymo(si) formą, metodus, numato ugdymosi turinį. Kai šį procesą perima ugdytinis, mokytojo vaidmuo pasikeičia, jis tampa pagalbininku, patarėju, informacijos šaltiniu ir teikėju (Cranton, 1992).

Ši besimokančiojo valdymo koncepcija buvo ypač populiaru 1960–1970-aisiais metais, nes ji atitiko programuoto ir individualizuoto mokymosi teorijas, pagrįstas behavioristų, o vėliau sutapo su kompiuterizuotu mokymu(si). Beje, besimokančiojo valdymo galimybes apibrėžia tai, kiek (iki kokio laipsnio) ugdytinis yra laisvas ir gali kontroliuoti savo mokymosi procesą.

Brookfieldo (1993, p. 233) manymu, besimokančiojo (ypač suaugusiojo) valdymas yra politinis klausimas. Jo sprendimas priklauso nuo šalies švietimo politikos, kurią formuoja konkrečios visuomenės politinės jėgos. Žiūrint iš tokios perspektyvos, galima pasakyti, kad laipsniškas valdymo perėjimas į besimokančiųjų rąkas, yra išvaduojantis, išlaisvinantis mokymosi (emancipatory learning) procesas. Lietuvos pedagogai gyvena centralizuotos švietimo sistemos sąlygomis. Jų profesinio tobulinimo ir saviugdų valdymas bei kontrolė yra vykdomi iš viršaus ir daug priklauso nuo aukštesnių pareigūnų sprendimų. Pačių pedagogų dalyvavimas valdyme yra minimalus. Taip vertindami matome, kad besimokančiojo valdymo klausimas yra daug sudėtingesnis ir jo negalime vertinti kaip paprasto, mechaniško sprendimų darymo proceso. Norėdami ir toliau tobulinti demokratinis mūsų švietimo procesus, turėtume siekti, kad visi besimokantys (ir pedagogai, ir mokiniai, ir jų tėvai) dalyvautų aptariant ir priimant sprendimus, ypač kalbant apie jų mokymąsi.

Autodidaktika

Autodidaktika – ketvirtasis saviugdų aspektas – apibūdinama kaip intencinė, iš anksto apgalvota, sąmoninga savimoka. Kiekvienam suaugusiam žmogui ne kartą gyvenime atsiranda poreikis išmokyti, kaip atlikti įvairius darbus: auginti daržoves, pasistatyti namą, įsirengti būstą ir jį susiremontuoti, pasigaminti maisto ir pan. Taigi sunku išvardyti visas sritis, kurias rimtai, energingai, intensyviai tyrinėja

paprastas žmogus, kartais savo žiniomis ir kompetencija susilygindamas su profesionaliais tos srities specialistais bei praktikais (Candy, 1991, p. 159).

Toughas (1979), vienas pirmųjų atlikęs individualaus mokymosi projektų analizę, mėgino operacionalizuoti ir iširti autodidaktikos sampratą. Jis nustatė, kad labai didelė gyventojų dalis įvairioje aplinkoje dalyvauja savimoka. Candy (1991) tvirtina, kad nuo 80 iki 100 procentų visų suaugusiųjų gyventojų dalyvauja autodidaktiniame mokymesi, ir tai nepriklauso nuo to, kokiai socialinei, profesinei, etninei kategorijai jie priklauso, kokį išsilavinimą turi. Galima sakyti, kad ši saviugdų forma yra universali ir labai populiaru.

Autodidaktika gali būti idealiomokymosi forma. Jeigu nėra jokių suvaržymų ar kliūčių, jeigu individai patys reguliuoja mokymosi procesą, turi motyvaciją ir norą mokytis, jei jiems prieinami reikalingi informacijos šaltiniai, autodidaktinis mokymasis natūralus idealas. Atsakomybė už savimoką gula ant pačių besimokančiųjų pečių. Profesionalūs pedagogai labiau nei kitos grupės linkę į autodidaktinį mokymąsi. Pedagogai, kurie autodidaktiką laiko savo profesinio tobulėjimo tikslu, paprastai siekia išsivaduoti iš formalios, organizuotos ugdymo veiklos. Autodidaktiką, kaip saviugdų procesą, reikia suprasti taip: patys pedagogai inicijuoja ir vykdo savo profesinio ugdymosi projektus. Tai galima daryti mokantis individualiai (priklauso nuo individo mokymosi stiliaus) arba grupėmis.

Štai keletas strategijų, kurios gali padėti pedagogui autodidaktinio mokymosi procese:

- parengti sisteminių veiklos planą, nurodant tikslus, resursus ir mokymosi metodus;
- rasti mokymosi partnerį, vadovą arba grupę bendraminčių;
- iširti visas įmanomas mokymosi strategijas, kad galima būtų išsirinkti tinkamiausias; jei reikia, vadovautis savo intuicija;

- rastilaiko savarankiškam skaitymui, kritiškam padaryto darbo apmąstymui ir užrašams;
- grįžtamuoju ryšiu susirinkti iš savo partnerių, moksleivių, vadovų informacijos apie savo darbą, mokymąsi tam, kad būtų tinkamai įvertintas šis procesas, ir prireikus koreguoti jo eigą. Naudinga taip pat pasitelkti ir savianalizę.

Išvados

Žinių visuomenės formavimas, sąlygojantis naują požiūrį į ugdymą apskritai, reikalauja tinkamai įvertinti egzistuojančią pedagogų tęstinio profesinio ugdymo sistemą.

Egzistuojantys tradiciniai pedagogų profesinio tobulėjimo būdai ne visada sudaro sąly-

gas transformuojančiam mokymuisi vykti, t. y. ne visada sudaro sąlygas elgsenos, įsitikinimų bei vertybių kaitai, be kurių neįmanoma sėkminga švietimo sistemos kaita.

Profesinis tobulėjimas neatsiejamas nuo konkrečios mokyklos ar kitos ugdymo institucijos tobulėjimo proceso, todėl yra individualus ir priklauso nuo pačių pedagogų pastangų nuolatos save ugdyti.

Pedagogai, kaip ir kiti suaugusieji, siekdami tobulėti, pirmenybę atiduoda saviugdai. Vakarų edukologų patirtis, tyrinėjant saviugdą problemas, atskleidžia pagrindinius saviugdą aspektus: asmeninę autonomiją, savivada, besimokančiojo valdymą ir autodidaktiką. Saviugdą būtina mokyti patiems ir mokyti kitus.

Reikšminiai žodžiai: pedagogų profesinis tobulėjimas, saviugda, autonomija, savivada, savimoka, autodidaktika.

LITERATŪRA

1. Brookfield S. *Understanding and Facilitating Adult Learning*. San Fransisco: Jossey-Bass, 1986.
2. Brookfield S. „Self-Directed Learning, Political Clarity, and Critical Practice of Adult Education.“ *Adult Education Quarterly*, 1993. 43(4), 227–242.
3. Candy P. C. *Self-Direction for Lifelong Learning*, San Fransisco: Jossey-Bass, 1991.
4. Cranton P. *Working with Adult Learners*, Toronto: Wall & Emerson, 1992.
5. Cranton P. „Self-Directed and Transformative Instructional Development.“ *Journal of Higher Education*, 1994, 65(6).
6. Cranton P. *Professional Development as Transformative Learning*. San Fransisco; Jossey-Bass, 1996.
7. Glazer N. „Schools of the Minor Professions.“ *Minerva*, 1974, 12(3), 346–363.
8. Guglielmino L. M. „Development of the Self-Directed Learning Readiness Scale.“ *University of Georgia*, 1977. *Dissertation Abstracts International*, 38 (11A), 6467.
9. Knowles M. S. *Self-Directed Learning*. Chicago: Follett, 1975.
10. Mezirow J. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Fransisco: Jossey-Bass, 1991.
11. Millar C. J., Morphet A. R and Saddington J. A. „Case Study: Curriculum Negotiation in Professional Adult Education.“ *Journal of Curriculum Studies*, 1986. 18(4), 429–442.
12. Oddi L. F. „Development of an Instrument to Measure Self-Directed Continuous Learning.“ *Notre Dame University*, 1984. *Dissertation Abstracts International*, 46 (01A), 49.
13. Rando W. C. and Menges R. J. „How Practice is Shaped by Personal Theories“ // *College Teachings: From Theory to Practice* / edited by R. J. Menges and Svenicki. *New Directions for Teaching and Learning*, no. 45. San Fransisco: Jossey-Bass, 1991.
14. Rozenglum S. and Darkenwald G. G. „Effects of Adult Learner Participation in Course planning on Achievement and Satisfaction“, *Adult Education Quarterly*, 1983, 33(3), 147–153.
15. Tennant M. C., and Pogson P. *Learning and Change in the Adult Years: A Developmental Perspective*. San Fransisco: Jossey-Bass, 1995.

TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND SELF-DEVELOPMENT

Tatjana Bulajeva

Summary

This article gives the overview of the latest developments in the field of teacher development. It discusses the traditional ways of teacher development and new perspective of self-development that lead to transformative learning. Transformative learning is of great importance because it leads to the transformation of teachers' beliefs, values, assumptions and consequently leads to the changes in teacher behavior. Special attention is given to self-direction, adopting Candy's framework of four distinct but interrelated phenomena. Self-direction is seen to have the dimensions of personal autonomy, self-management, learner control, and autodidaxy. Each dimension is both a goal and a process.