

**ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS**  
**EDUKOLOGIJOS FAKULTETAS**  
**EDUKOLOGIJOS IR PSICHOLOGIJOS KATEDRA**

**JŪRATĖ MARKŠAITIENĖ**

EDUKOLOGIJOS (ŠVIETIMO VADYBA) MAGISTRANTŪROS STUDIJŲ PROGRAMA

**PEDAGOGŲ MOKYMO(SI) VISĄ GYVENIMĄ PROCESO**  
**ĮGYVENDINIMAS**

Magistro darbas

Darbo vadovė  
doc. dr. Rima Bakutytė

Originalus autorinis darbas

-----  
(studento parašas)

Šiauliai, 2015

## TURINYS

<b>SANTRAUKA</b> .....	2
<b>SUMMARY</b> .....	3
<b>ĮVADAS</b> .....	4
<b>1. SUAUGUSIŲJŲ MOKYMO(SI) VISĄ GYVENIMĄ TEORINĖS PRIELAIDOS</b> .....	9
1.1. Mokymo(si) visą gyvenimą samprata.....	9
1.2. Poreikis visą gyvenimą mokytis.....	10
1.3. Suaugusiųjų švietimo formos.....	14
1.4. Mokymo(si) visą gyvenimą politiniai aspektai.....	18
1.5. Mokymo(si) visą gyvenimą dabartinė situacija ir ateities tendencijos.....	21
<b>2. PEDAGOGŲ MOKYMO(SI) VEIKSNIAI</b> .....	25
2.1. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo svarba.....	25
2.2. Pedagogų mokymo(si) visą gyvenimą įgyvendinimo procesai.....	31
<b>3. PEDAGOGŲ MOKYMO(SI) VISĄ GYVENIMĄ PROCESO ĮGYVENDINIMO TYRIMAS</b> ..	39
3.1. Tyrimo metodologija.....	39
3.2. Pedagogų mokymo(si) visą gyvenimą esmės ir prasmės suvokimas bei perspektyvų įžvelgimas.....	43
3.3. Pedagogų įsitraukimas į mokymo(si) visą gyvenimą procesus.....	47
3.4. Pedagogų mokymo(si) visą gyvenimą probleminiai ir tobulintini veiksniai.....	54
<b>DISKUSIJA</b> ..	60
<b>IŠVADOS IR REKOMENDACIJOS</b> .....	62
<b>LITERATŪROS SĄRAŠAS</b> .....	64
<b>PRIEDAI</b> .....	70

## SANTRAUKA

Suaugusiųjų švietimo svarba bei aktualumas akcentuojamas svarbiausiuose švietimo dokumentuose. Mokykla vis labiau atsiveria visuomenei ir gyvenimui, o taip elgtis ją skatina kintantys visuotiniai veiksniai. Lietuvoje suaugusiųjų švietimo politika pradėta formuoti tik prieš du dešimtmečius, todėl suaugusiųjų mokymasis Lietuvoje nėra pakankamai išplėtotas.

**Tyrimo tikslas** – ištirti pedagogų mokymo(si) visą gyvenimą procesą, veiksnius lemiančius pedagogų mokymą(si).

**Tyrimo objektas** – pedagogų mokymo(si) visą gyvenimą proceso įgyvendinimas.

**Hipotezės.** Tikėtina, kad:

- mokymą(si) visą gyvenimą pedagogai sieja su naujų žinių įgijimu, asmeniniu tobulėjimu.
- mokyklų vadovai aktyviai organizuoja pedagogų mokymus.

**Tyrimo metodai:**

Teoriniai: Empirinis – kiekybinė respondentų anketinė apklausa; Statistiniai – duomenų analizė naudojant SPSS 17.0 programos paketą, aprašomoji statistika.

**Tyrimo imtis.** Tyrime dalyvavo 150 Tauragės miesto ir rajono pedagogų.

**Tyrimo rezultatai.** Tyrimo metu nustatyta, jog pedagogus mokyti visą gyvenimą skatina žinių gilinimas, naujų įgūdžių įgijimas, siekis nesustabarėti, siekis prisidėti prie sąmoningumo, išsaugoti darbo vietą. Rajone dirbantys pedagogai mokymą(si) visą gyvenimą dažniau suvokia, kaip darbo vietos išsaugojimą nei mieste dirbantys pedagogai. Pedagogų mokymo(si) procesas organizuojamas bendradarbiaujant su kitomis mokyklomis, bendruomenės nariams keičiantis gerąja patirtimi. Pedagogų mokymai dažniausiai organizuojami mokyklose, rečiau - aukštosiose mokyklose, Mokymų metu siekiama gerinti ugdymo turinį bei metodus, pedagogus mokyti, kaip to pasiekti, tačiau mokymų metu ypač nedidelis dėmesys skiriamas inovacijoms ir socialiniams klausimams. Mokymų metu socialiniams klausimams ir inovacijų diegimui didesnis dėmesys skiriamas miesto nei rajono mokyklose. Mokyklose mokymai dažniau organizuojami rajono nei miesto mokyklose, bendradarbiavimas tarp mokyklų dažniau vyksta rajonuose nei mieste. Pedagogų papildomą mokymąsi apsunkina jų pačių motyvacijos stoka, naudos nebuvimas, papildomų mokymų poreikių neatitikimas.

## SUMMARY

### THE IMPLEMENTATION OF THE EDUCATORS' LIFELONG LEARNING PROCESS

The importance and relevance of adult education are highlighted in the main documents on education. The school becomes increasingly open to society and life and this result from changing global factors. Lithuanian adult education policy started to take shape only two decades ago, therefore, the adult education in Lithuania has not been sufficiently developed so far.

**The study aim:** to investigate educators' learning process and factors that affect educators' learning.

**The study object:** implementation of the educators' lifelong learning process.

**The hypotheses:** We can presuppose the following:

- Educators associate lifelong learning with acquisition of new knowledge and personal improvement.
- Authorities of schools actively organize educators' trainings.

**The study methods:** The theoretical ones: the empirical method referring to the quantitative survey and statistical method including data analysis using the software package SPSS 17.0, and descriptive statistics.

**The study sample:** The study involved 150 educators of Tauragė city and district.

**The study results:** It has been identified that educators pursue lifelong learning encouraged by their aspirations to develop their professional competences and skills, to stay flexible, to contribute to awareness and to preserve their jobs. The district educators perceive lifelong learning as the means to preserve their jobs more often than city educators. The educators' learning process is organized in cooperation with other schools, sharing the best practices among the community members. Educators' trainings are most often organized at schools and most seldom at higher education institutions. During these trainings, it is aimed to improve the teaching curriculum and methods and to teach the educators how to achieve this; meanwhile, the trainings are not enough focused on innovations and social issues. However, the focus on innovations and social issues during these trainings is more inherent to the city than in the district. Meanwhile, the trainings and cooperation among schools take place more often in the district schools. The additional learning of educators is impeded by the lack of self-motivation, the absence of benefit, and non-conformity between these trainings and needs.

## ĮVADAS

**Temos aktualumas.** Suaugusiųjų švietimo problemos ypač aktyviai pradėtos gvildinti jau artėjant XXI amžiui. 1997 m. Hamburge vykusios Penktosios UNESCO šalių tarptautinės suaugusiųjų švietimo konferencijos metu buvo akcentuojama suaugusiųjų švietimo reikšmė, jis vertinamas kaip investicija į žmogų, kaip esminė tolesnės pasaulio pažangos jėga. Pasaulio švietimo sistemose pradėta ieškoti suaugusiųjų švietimo motyvacijos ir galimybių įteisinti, įprasinti mokymosi visą gyvenimą koncepciją. Mokslininkų darbuose ir tyrimuose išryškėjo svarbiausios suaugusio žmogaus tobulėjimo kryptys: mokyti mokytis, žinias gebėti panaudoti veikiant, išmokyti įvertinti savastį ir sugebėti bendradarbiauti (Aleknaitė-Bieliauskienė, 2009).

Šiuolaikinė visuomenė daugelio tyrėjų apibūdinama kaip besimokanti visuomenė, nes nuolatinėje kaitoje ir permainų kupinose socialinėse situacijose žinios tampa kertiniu veiksniu suaugusiajam įsitraukiant į aktyvų gyvenimą, priimant sprendimus ir adekvačiai vertinant atsakomybę už savo psichosocialinę gerovę (Butvilienė, 2014). Todėl žinių visuomenėje, šiuolaikiniame, dinamiškame pasaulyje suaugusieji turi nuolat tobulėti ir mokytis, nes tik taip jie sugebės prisitaikyti prie pokyčių ir besikeičiančių reikalavimų. Suaugusiųjų mokymas(is) yra viena iš pagrindinių prielaidų norint kurti konkurencingą ir dinamišką, žiniomis grįstą ekonomiką (Kuncaitis, 2009).

Suaugusiųjų švietimo svarba bei aktualumas akcentuojamas svarbiausiuose švietimo dokumentuose. Todėl tiek ankstesnėse Lietuvos švietimo plėtotos strateginių nuostatų 2003–2012 metams gairėse (2003), tiek ir naujai LR Seimo patvirtintoje Valstybinėje švietimo 2013-2022 metų strategijoje (2013) siekiama visų švietimo lygmenų jungimo, užtikrinančio švietimo sistemos prieinamumą, tęstinumą ir nuoseklumą, sykiu paverčiant Lietuvos švietimą tvariu pagrindu veržliam ir savarankiškam žmogui, atsakingai ir solidariai kuriančiam savo, valstybės ir pasaulio ateitį.

Lietuvos pažangos strategijoje „Lietuva 2030“ teigiama: „Akivaizdu viena – sėkmingai vystysis tik kaitai pasirengusios šalys, nebijančios naujovių ir drąsiai priimančios konkurencijos iššūkiu“. Todėl norint išlikti aktyviam šiandieninėje žinių visuomenėje, būtina garantuoti įvairiapusišką ir nuolatinį mokymąsi, kuris individui padėtų atnaujinti pamirštas žinias ir įgūdžius arba įgyti trūkstamų. Lietuvoje suaugusiųjų švietimo politika pradėta formuoti tik prieš du dešimtmečius. Lietuvoje neformalųjį suaugusiųjų švietimą ir jo plėtrą reglamentuoja Neformaliojo suaugusiųjų švietimo ir tęstinio mokymosi įstatymas (2014).

Valstybinės švietimo strategijos 2013–2022 metų nuostatos, Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategija (2008). Nepaisant parengtos teisinės bazės, Lietuvoje

besimokančių suaugusiųjų (amžius 25–64 m.) dalis beveik nekinta ir lieka santykinai žema (2007–2012 m. apie 5 proc.), arba 1,6 karto mažesnė už ES vidurkį (Valstybinio audito ataskaita: neformaliojo suaugusiųjų švietimo plėtra, 2013). Viena iš prioritetinių visuomenės vystymosi sričių einant į besimokančią visuomenę yra mokytojų mokymasis: visų tipų mokytojams reikia įgyti naujų kompetencijų ir pereiti prie inovatyvios pedagogikos. Nuolatinis mokytojų mokymasis yra įmanomas tik kuriant mokymosi kultūrą visuomenėje ir pačias įvairiausias bei kuo prieinamesnes mokymosi aplinkas mokytojams, skatinant juos tobulinti ir įgyti naujas kompetencijas (Making a European area of lifelong learning a reality, 2001).

Pedagogas konkurencingoje, nuolat besikeičiančioje žinių visuomenėje tampa besimokančios visuomenės piliečiu. Jo atvirumas naujovėms, kūrybiškumas, bendradarbiavimo įgūdžiai ir pasiryžimas nuolat atnaujinti savo žinias – yra kertinės jo pedagoginės veiklos sėkmės prielaidos (Trakšelys, Martišauskienė, 2013). Todėl būtinas besikeičiantis mokytojas, pats nebijantis nuolatinio mokymosi, nes tik tuomet jis gali ugdyti mokymosi motyvus, tik nuolat mokydamasis pats, siekdamas tobulinti save kaip asmenybę ir kaip specialistą, gali įtakoti kitų mokymosi kokybę ir veiklos efektyvumą (Adaškevičienė, Čiužas, 2006). Todėl mokytojų profesinis tobulinimas, kaip visą gyvenimą trunkantis procesas, tampa suprantama būtinybe. Kad mokytojai galėtų sėkmingai imtis kitokių nei įprasta vaidmenų, jiems būtina tobulinti kvalifikaciją.

2012 metais įvyko radikalūs pokyčiai pedagogų kvalifikacijos tobulinimo procese. 2012 m. buvo patvirtinta nauja *Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija* (2012), kuri įteisino kvalifikacijos tobulinimo formų ir veiklų įvairovę, sudarė sąlygas visapusiame profesiniam mokytojų tobulėjimui. Pavyzdžiui, kaip kvalifikacijos tobulinimo forma įteisinamos aukštesnės pakopos arba kitos krypties pedagoginės studijos aukštojoje mokykloje, kolegialus dalijimasis patirtimi (metodinės grupės, dalykinės asociacijos, atvirosios pamokos), mokytojo mokslinė, kūrybinė, socialinė, visuomeninė veikla. Mokytojas, neprarasdamas gaunamo atlyginimo, turi teisę periodiškai gauti vienerių metų trukmės kvalifikacijos tobulinimo stažuotę (Kaip didinti pedagogų profesionalumą?, 2014).

Tačiau patys pedagogai į kvalifikacijos tobulinimą žiūri skirtingai. L. Duoblienės ir kt. (2008) tyrimo rezultatai atskleidė, kad pedagogai jį supranta, kaip nuolatinį, visą gyvenimą trunkantį, procesą, tačiau jo reikšmingumas yra skirtingai vertinamas jaunesnių ir vyresnio amžiaus mokytojų. J. Dautarto, N. Rukštelienės tyrimas (2006) atskleidė pedagogai labiausiai vertina gebėjimą neatsilikti nuo gyvenimo keliamų iššūkių, yra linkę mokyti savarankiškai, tačiau tokį mokymosi būdą vertina prasčiau nei formaliuoju būdu įgytas žinias.

Remiantis L. Ušeckienės, R. Ališauskienė, (2007), J. Butvilienės (2011, 2012) tyrimo rezultais nustatyta, kad suaugusiųjų mokymasis Lietuvoje nėra pakankamai išplėtotas. Ši teiginį pastaraisiais metais pagrindžia daug faktų ir tendencijų: nemažos dalies gyventojų turima kvalifikacija neatitinka darbo rinkos reikalavimų arba stokojama formalios kvalifikacijos, nepakankamai kryptingai išplėtotą profesinio rengimo sistema, lyginant su ES išsivysčiusiomis valstybėmis, tik nedidelė dalis suaugusiųjų dalyvauja tęstinio mokymosi programose, įsitvirtinimą darbo rinkoje apsunkina neformalaus ir savaiminio mokymosi pripažinimo stoka ir kt. Apibendrintai suaugusiųjų tęstinio mokymosi galimybių plėtojimas neabejotinai yra svarbi progreso sąlyga tiek valstybės, tiek pavienių individų raidos lygiais, kitaip tariant yra didelės socialinės svarbos uždavinys

Bendrojo lavinimo mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikiai ir jų tenkinimo galimybės Lietuvoje kol kas palyginti menkai ištyrinėta sritis. J. Dautartas, N. Rukštelienė (2006), nagrinėjo pedagogų požiūrį į mokymosi visą gyvenimą. Gedvilienė G, Laužackas R. Tūtlys V. (2010) tyrinėjo bendrojo ugdymo mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikius. Tačiau kaip mokytojai vertina naujas kvalifikacijos tobulinimo galimybes bei perspektyvas, yra **mažai tyrinėta tema.**

**Temos iširtumas.** Suaugusiųjų švietimo klausimai yra tapę mokslinių tyrimų objektu. Mokymosi visą gyvenimą, suaugusiųjų švietimo įvairius klausimus tyrinėjo tiek užsienio ir mūsų šalies mokslininkai. J. Bengtsson (2013) nagrinėjo suaugusiųjų mokymosi strategijas, Sayılan F., (2014) nagrinėjo mokymosi visą gyvenimą sampratą, Tett L. (2014) aptarė mokymosi visą gyvenimą galimybes ir perspektyvas, Merriam S.B., Kee Y. (2014) nagrinėjo vyresnio amžiaus žmonių mokymosi visą gyvenimą galimybes, Tuckett A. (2013) aptarė suaugusiųjų mokymosi visą gyvenimą perspektyvas ir kt. J. Butvilienė (2011, 2013, 2014) plačiai tyrinėjo neformalaus suaugusiųjų švietimo valstybinio ir privataus sektoriaus ypatumus, R. Kuncaitis (2009) nagrinėjo suaugusiųjų mokymosi prieinamumą ES švietimo kontekste. Mikulionienė S., Žemaitaitytė I. (2009) pateikė Lietuvos besimokančiųjų suaugusiųjų demografinį portretą. K. Trakšelys (2012, 2013) atliko suaugusiųjų švietimo tyrimų 2004–2011 metų analizę, Ušeckienė L., Ališauskienė R. (2007) tyrinėjo tęstinio suaugusiųjų mokymosi galimybes, G. M. Linkaitytė (2008, 2011) pateikė neformaliojo suaugusiųjų mokymosi sampratų analizę mokymosi visą gyvenimą kontekste. Aleknaitė-Bieliauskienė R. (2009) tyrinėjo Lietuvos suaugusiųjų ugdymo sistemos ypatumus.

Remiantis literatūros šaltinių analize nagrinėjami šie **problemniniai klausimai:**

1. Kokie veiksniai lemia pedagogus mokyti visą gyvenimą?
2. Kokie pagrindiniai pedagogų mokymosi visą gyvenimą motyvai?
3. Kaip mokyklose organizuojamas pedagogų mokymasis visą gyvenimą?

4. Su kokiomis problemomis pedagogai susiduria, siekdami nuolat mokytis ir tobulėti?

**Darbo tikslas** – ištirti pedagogų mokymosi procesą, veiksnius lemiančius pedagogų mokymąsi.

**Tyrimo objektas** – pedagogų mokymo(si) visą gyvenimą proceso įgyvendinimas.

**Hipotezės.** Tikėtina, kad:

- Mokymą(si) visą gyvenimą pedagogai sieja su naujų žinių įgijimu, asmeniniu tobulėjimu.
- Mokyklų vadovai aktyviai organizuoja pedagogų mokymus.

**Tyrimo uždaviniai:**

1. Išanalizuoti pedagogų mokymosi visą gyvenimą teorines prielaidas.
2. Ištirti veiksnius, įtakojančius mokymosi motyvus ir poreikius.
3. Atskleisti pedagogų mokymosi visą gyvenimą procesą, remiantis atlikto empirinio tyrimo rezultatais.

**Tyrimo dalyviai:** – Tauragės miesto ir rajono pedagogai (150 respondentų).

**Tyrimo metodai:**

1. Teoriniai - mokslinės literatūros analizė: pedagoginės, socialinės, psichologinės, ir kt.

2. Empirinis – kiekybinė respondentų anketinė apklausa (anketa), naudojant uždaro ir atviro tipo klausimus. Šis metodas įgalina išsiaiškinti pedagogų psichologinius, pedagoginius, socialinius veiksnius mokymosi visą gyvenimą įgyvendinimą.

3. Statistiniai – duomenų analizė naudojant SPSS 17.0 programos paketą, aprašomoji statistika ( skirstinių analizė, grafinė ir koreliacinė analizė). Šie matematiniai metodai taikomi nustatant skirtumus tarp duomenų, gautų kiekybinio tyrimo metu.

**Tyrimo imtis.** Tyrime dalyvavo 150 Tauragės miesto ir rajono respondentų.

**Tyrimo etapai.** Nagrinėjant Tauragės miesto ir rajono pedagogų mokymosi visą gyvenimą įgyvendinimo procesus, išryškinant jų panašumus ir skirtumus, tyrimas buvo vykdomas etapais:

Pirmas etapas (2013-2014 m.) buvo analizuojama pedagoginė, socialinė, psichologinė literatūra, švietimo dokumentai. Literatūros analizė leido suformuluoti tyrimo problemą, tikslą, uždavinius, kelti hipotezes.

Antras etapas (2014-2015m.) buvo kuriama tyrimo metodika, atliktas tyrimas, kurio tikslas atskleisti pedagogų mokymosi procesus visą gyvenimą kontekste.

Trečias etapas (2015m.) buvo atlikta tyrimo domenų statistinė analizė, jų pagrindu tikrinamos hipotezės, parengtos tyrimo išvados ir rekomendacijos.



**Darbo naujumas** - nustatyti kokie probleminiai veiksniai ir priežastys sukelia sunkumų Tauragės miesto ir rajono mokyklų pedagogų mokymo(si) visą gyvenimą procese. Numatyti būdai kaip tas priežastis šalinti. Gauti tyrimo rezultatai padeda įvertinti esamą padėtį šiuo klausimu Tauragės rajone. Suformuluotos išvados ir rekomendacijos suteiks galimybę mokyklų vadovus ir pedagogus atkreipti dėmesį į tyrimo objektą.

**Darbo struktūra** – magistro baigiamąjį darbą sudaro įvadas, trys dalys, išvados ir rekomendacijos, literatūros sąrašas, santrauka lietuvių ir anglų kalba, 1 priedas. Tyrime pateikti 9 paveikslai, 3 lentelės. Darbe panaudoti 89 literatūros šaltiniai.

# 1. SUAUGUSIŲJŲ MOKYMO(SI) VISĄ GYVENIMĄ TEORINĖS PRIELAIDOS

## 1.1. Mokymo(si) visą gyvenimą samprata

Mokymosi visą gyvenimą (MVG) idėja nuosekliai pradėta plėtoti jau XX a. antrojoje pusėje. Mokymosi visą gyvenimą sąvoka (samprata) kilo maždaug prieš 40 metų Skandinavijoje, dėl stiprių, šimtamečių demokratijos tradicijų šiose šalyse. Dėl to nereikia stebėtis, jog novatoriškos iniciatyvos suaugusiųjų mokyme gimė būtent čia. Jei reiktų paminėti konkretų žmogų, tai būtų Olof Palme iš Švedijos. Prieš tapdamas ministru pirmininku, jis buvo švietimo ministras ir dalyvavo Europos švietimo ministrų susitikime Versalyje 1969 metais. Tada jis ir pristatė pirmąjį pasiūlymą dėl LLL, kuris turėtų būti įgyvendintas per Atsinaujinančio Švietimo (angl. Recurrent Education, RE) strategiją. Šią strategiją vėliau perėmė įvairios organizacijos. Viena iš jų, Tarptautinė ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacija (OECD), 1972 metais išleido ataskaitą pavadinimu „Atsinaujinantis švietimas: Mokymosi visą gyvenimą strategijos“, kuri turėjo didelį pasisekimą ir greitai LLL tapo švietimo politikos prioritetu OECD šalyse. Vėliau išplito ir kitose valstybėse (Bengtsson, 2013).

G. Linkaitytė, L. Žilinskaitė (2008) analizavę istorinę mokymosi visą gyvenimą idėjos įgyvendinimą, atskleidžia tris skirtingus požiūrius į mokymosi visą gyvenimą idėjos įgyvendinimą. Pirmajame etape šios idėjos skleidėjų intencijos buvo nukreiptos į visuomenę. Mokymosi visą gyvenimą idėja, paremta humanistiniais principais, turėjo skatinti geresnės visuomenės bei kokybiškesnio gyvenimo kūrimą bei leisti žmonėms geriau prisitaikyti prie pokyčių bei juos valdyti. Antrasis mokymosi visą gyvenimą idėjos raidos etapas buvo orientuotas į rinką, sumažinant valstybės vaidmenį bei visiškai ignoruojant pilietinę visuomenę. Tokių tarptautinių veikėjų kaip OECD bei ES egzistavimas bei ekonominiai siekiai paskatino mokymosi visą gyvenimą idėją paversti politiniu tikslu. Pasikeitė ir terminologija – nuolatinį švietimą papildė mokymasis visą gyvenimą, kuris reiškė, jog institucijos turi būti pritaikytos prie individo poreikių, o ne atvirkščiai. Trečiasis požiūris susiformavo Mokymosi visą gyvenimą memorandumo (2000 m.) rengimo periodu. Tuomet buvo įvardinti keturi pagrindiniai mokymosi visą gyvenimą tikslai: aktyvus pilietiškumas, socialinė integracija, įsidarbinimas, asmeninė pilnatvė. Taip buvo išreikštas balanso tarp visuomenės, rinkos bei individo poreikių siekis.

Taigi, apibendrinant mokymosi visą gyvenimą idėjos raiškos analizę galima teigti, kad pirmajame etape jos skleidėjų intencijos buvo nukreiptos į visuomenę, antrame – į rinką

(sumažinant valstybės vaidmenį bei visiškai ignoruojant pilietinę visuomenę), trečiame – siekiama balanso tarp visuomenės, rinkos ir individo poreikių (Linkaitytė, Žilinskaitė, 2008).

Mokymosi visą gyvenimą terminas dažnai vartojamas kaip kitų švietimo koncepcijų konotacija, tokių kaip Suaugusiųjų švietimas, Mokymai, Tęstinis mokymasis, Nuolatinis mokymasis, ir kt. terminų, susijusių su mokymosi už formaliosios švietimo sistemos ribų apraiškomis (Mokymosi visą gyvenimą politinės rekomendacijos Lietuvoje, 2011).

Yra daug būdų konceptualizuoti mokymąsi visą gyvenimą. Iš esmės mokymasis visą gyvenimą yra suvokiamas, kaip švietimas ir mokymasis, kuris nėra limituotas nei amžiaus, nei laiko, nei erdvės, nei prieigų, o yra beribis mokymosi procesas, kuris padeda žmogui vystytis visais aspektais (Sayılan, 2014). Kita iš koncepcijų teigia, kad mokymasis visą gyvenimą – yra būdingas demokratinės visuomenės aspektas, orientuotas į asmeninį augimą ir tame yra aiški nuoroda, jog švietimas nebėra „elito privilegija“. Dar vienas konceptualus požiūris numato, kad mokymasis visą gyvenimą yra investicija į tuos, kurie neturi reikalingų darbdaviui įgūdžių, siekiant užtikrinti ekonominę plėtrą (Tett, 2014). Dar viena koncepcija teigia, kad mokymasis visą gyvenimą didina tiek žmogiškąjį, tiek socialinį kapitalą, padėdamas ugdyti socialinius gebėjimus, išplėsti socialinius tinklus ir skatindamas bendras normas ir toleranciją. Kuo vyresnio amžiaus žmonės tampa daugiau žinantys (nusimanantys), kuo labiau yra socialiai įsitraukę, tuo labiau didėja tiek asmeninė, tiek visos visuomenės gerovė (Merriam, Kee, 2014).

Apibendrinant galima teigti, kad mokymasis visą gyvenimą yra dažnai apibūdinamas kaip naudojimas tiek formaliomis, tiek neformaliomis mokymosi galimybėmis, visą gyvenimą trunkantis procesas, kurį įtakoja asmens apsisprendimas mokytis dėl įvairių socialinių bei asmeninių faktorių, siekiant plėtoti ir puoselėti nenutrūkstamą žinių bei įgūdžių bagažą reikalingą profesiniam bei asmeniniam tobulėjimui.

## **1.2. Poreikis visą gyvenimą mokytis**

Suaugusiųjų švietimas sociologinėje perspektyvoje atskleidžia dvejopą šio reiškinio analizės prieigą, kai, viena vertus, suaugusiųjų švietimas interpretuojamas per asmens galimybių integruotis į šiądieninę darbo rinką ir jo palankios adaptacijos kintančioje visuomenėje būtinybės prizmę, kita vertus, suaugusiųjų švietimas apibrėžiamas kaip tam tikras asmens profesinio ir vidinio tobulėjimo veiksnys, padedantis visuomenės nariams pilnavertiškai funkcionuoti jų kasdieniniuose socialinio veiksmo kontekstuose. Taip parodomas ne tik socialinio kapitalo išryškėjimas, bet ir žmogiškojo svarba įprasminant

individo pasirinkimus bei jų patiriamas tolesnes pasekmes asmeninėje ir socialinėje plotmėse (Butvilienė, Butvilas, 2014).

Mokymasis kaip visą gyvenimą trunkantis procesas, šiuolaikinėje visuomenėje tampa ypač aktualūs dėl sparčios darbo rinkos poreikių kaitos dinamikos. Žinių ir įgūdžių, įgytų bendrojo lavinimo mokykloje, kolegijoje ar universitete, akivaizdžiai nepakanka, siekiant įsitvirtinti darbo rinkoje. Vyksta sparti kaita, tobulėja technologijos ir t. t. Kita vertus, žmonėms iš esmės būdinga siekti aukštesnių tikslų, plėsti pažinimo, įgytų žinių taikymo praktikoje galimybes. Vienaip ar kitaip tai yra susiję su asmenine kiekvieno žmogaus karjera. Vadinasi, formaliojo švietimo sistema nepajėgi laiduoti tų asmenų išsilavinimo pokyčių, kurie būtini dabartinėje darbo rinkoje. Todėl akivaizdu, kad šalia formaliojo švietimo sistemos vis didesnę reikšmę ir prasmę įgyja neformalusis švietimas (Smulskienė, Lamanas, 2009).

Kaip teigia J. Butvilienė (2013) žmogui, siekiančiam tapti įdarbintam ir konkurencingam darbo rinkoje, prisitaikyti prie greitai kintamos aplinkos, reikšmingas tampa ne nuolatinis mokymasis visam gyvenimui, o mokymasis visą gyvenimą – visa mokymosi veikla, vykstanti bet kuriame amžiaus tarpsnyje, siekiant tobulinti asmeninės, pilietinės, socialinės ir profesinės srities žinias, įgūdžius ir kompetencijas.

Todėl šiuolaikiniame dinamiškame pasaulyje mokymasis yra nuolatinis procesas, padedantis organizacijoms ir individams sėkmingai veikti pokyčių erdvėje. Nuolatinis mokymasis tampa ne vien saviugdų poreikių patenkinimu, bet ir ekonominių aplinkybių diktuojama būtybe. Vis sparčiau globalaus verslo sąlygomis savo ar savo personalo žinias, gebėjimus ir kvalifikaciją nori sėkmingai išlikti rinkoje siekiančios įmonės bei organizacijos, išlaikyti savo darbo vietą norintys individai (Trakšėlys, 2011). M. Gustavsson (2009) teigimu, šiuolaikiniame pasaulyje mokymasis darbo vietoje yra vienas esminių sprendimų, padedančių atsilaikyti prieš globalizacijos iššūkius, nuolatinę organizacinę kaitą. R. Dačiūlytė (2011) mokymąsi apibūdina kaip pagrindinę organizacijos kultūros vertybę, o pokyčius organizacijoje – kaip mokymosi pasekmę. Mokymasis šiame kontekste nagrinėjamas plačiai, apimant tiek formalųjį, tiek neformalųjį bei savaiminį mokymąsi. Organizaciniu lygmeniu žmogiškųjų išteklių vystymas traktuojamas kaip specialus vystymo veiksnių rinkinys, padedantis pasiekti organizacijos tikslų įgyvendinimą. Aptariant žmogiškųjų išteklių vystymo individualų lygmenį ypač svarbus asmens kompetencijų tobulinimas. Nors asmeninis tobulėjimas gali būti traktuojamas ir kaip nuolatinis ir netyčinis darbo patirties rezultatas, žmogiškųjų išteklių vystymo kontekste jis siejamas su sąmoningomis asmens mokymosi patirtimis tiek organizacijoje, tiek ir už jos ribų. Mokymasis tampa esminiu individo sėkmingos karjeros ir organizacijos išlikimo veiksniu bei sėkmingos raidos ir prisitaikymo prie laikotarpio iššūkių galimybe (Trakšėlys, 2011). Kaip teigia K. Mejerytė-Narkevičienė, V.

Vetrenkienė (2009), darbuotojų kvalifikacijos kėlimas organizacijai naudingas, nes skatina motyvacijos augimą ir didina lankstumą; garantuoja organizacijos narių reikiamo kvalifikacijos lygio palaikymą.

Darbuotojų mokymai yra naudingi tiek organizacijai, tiek pačiam dirbančiajam. I. Bakanauskienė (2008) pažymi, kad darbuotojai nori mokymosi galimybių, kurios būtų naudingos ne tik kompanijoms, bet ir jiems patiems asmeniškai. Mokymo ir darbuotojų tobulinimo procese labai svarbus aspektas yra mokymo programos sudarymas. Išbaigta mokymo programa įmonėje susidaro iš aiškaus tikslų ir mokymo metodų įvardijimo, naujų kompetencijų ir įgūdžių poreikių analizės su numatoma būdais, kaip to pasiekti. Tokios programos sudaromos atskirai konkrečioms įmonėms ir apima fundamentalų supratimą, kaip jos tinka organizacinės struktūros viduje. Svarbu numatyti, kaip mokymo proceso metu sąveikaus atskiri skyriai, darbuotojai ir kaip tai paveiks visos įmonės darbą. Vienas iš svarbiausių aspektų kalbant apie darbuotojų mokymą yra suaugusiųjų mokymas. Efektyviausios darbuotojų mokymo programos didžiausią įtaką turi būtent ne kompanijai, o konkrečiam darbuotojui. Todėl mokymai, susiję su darbuotojų išsaugojimu, turėtų tapti personalo politikos orientyru (Merkys, Šlapšienė, 2013).

Dėl augančio nedarbo lygio pastaraisiais metais, politikos formuotojai mano, kad mokymasis visą gyvenimą yra naudingas, ypač tiems, kurie kenčia nuo nedarbo, restruktūrizavimo ir karjeros perėjimų. Tačiau tyrimai rodo, kad jauni, dirbantys ir aukštos kvalifikacijos suaugusieji yra labiau linkę dalyvauti mokymėse visą gyvenimą, nei vyresnio amžiaus, bedarbiai ir mažai kvalifikuoti suaugusieji. Mokslininkai padarė išvadą, kad tie asmenys, kurie jau įgijo aukšto lygio žinių ir įgūdžių (kitaip žmogiškąjį kapitalą), tie ir dalyvaus mokymėse visą gyvenimą ir tą kapitalą didins. Rezultate didės praraja tarp turinčių aukšto lygio žmogiškąjį kapitalą ir turinčių žemo lygio žmogiškąjį kapitalą (Knipprath, De Rick, 2015).

Visgi švietimas ir mokymas šiandien tarnauja kaip įėjimo į pasaulio rinkas slenkstis, kurioms reikalingi suaugusieji, tęsiantys mokymosi visą gyvenimą procesą. Tuo pačiu metu, švietimo ir mokymo standartai, kuriuos įtakojo mokymosi visą gyvenimą strategija, užkerta kelią protų nutekėjimui (kvalifikuota darbo jėga, kuri reikalinga pasaulio rinkoms) iš mažiau išsivysčiusių regionų į išsivysčiusius. Siekdamos išgyventi tarptautinės konkurencijos sąlygomis, šalys šiandien yra priverstos orientuotis į nuolatinį mokymą ir sudaryti visą gyvenimą trunkančio mokymosi sistemas (Sayılan, 2014).

Pastaraisiais metais iš Lietuvos išvyksta didelis skaičius darbuotojų, todėl Lietuva susiduria su emigracijos bei gyventojų mažėjimo problemomis. Šie rodikliai kasmet didėja, todėl ir darbdaviai susiduria su problema, kad ateityje gali nelikti tinkamų darbuotojų –

žmogiškųjų išteklių, kurie yra svarbiausias organizacijos konkurencinio pranašumo šaltinis (Išoraitė, 2011). Vienas iš išorės veiksnių turintis įtakos darbuotojų mokymui yra migracija, globalizacijos procesai, darbo jėgos iš kitų valstybių sudaroma išorinė konkurencija (Jucevičienė, Komarova, 2010). Todėl vienas iš veiksnių, lemiančių darbuotojų išlaikymą darbo vietoje yra darbuotojų galimybė tobulėti ir mokytis, kelti savo kvalifikaciją ir įgyti, tobulinti arba net keisti savo įgūdžius. Galimybė augti ir tobulėti mokantis bei įgyjant naujų įgūdžių ar kvalifikacijų, yra vienas iš svarbiausių faktorių darbuotojų motyvacijai (Merkys, Šlapšienė, 2013).

Taigi, mokymasis visą gyvenimą tampa esminiu individo sėkmingos karjeros ir organizacijos išlikimo veiksniu, asmens dalyvavimo visą gyvenimą trunkančiame procese ekonominė nauda yra akivaizdi.

Nagrinėjant mokymosi visą gyvenimą svarbą akcentuojama socialinė nauda žmogui. Atliktos įvairios studijos tarptautinio ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacijos šalyse narėse, rodo, kad suaugusieji, dalyvaujantys mokymesi visą gyvenimą, pasiekia geresnių sveikatos rezultatų, jiems geriau sekasi mesti rūkyti, jei gerokai patobulėja rasinės tolerancijos srityje ir apskritai jų gerovė (well-being) yra aukštesnė, palyginti su suaugusiaisiais, kurie mokymesi nedalyvauja. Tokie žmonės yra labiau įsitraukę sutaupo net sveikatos priežiūros biudžetą. Visą gyvenimą trunkantis mokymasis gali padėti žmonėms sveikiau gyventi, lengviau pasirinkti sveikesnį gyvenimo būdą ir gali padėti jau sergantiems geriau valdyti savo ligas bei užkirsti kelią tolesniam sveikatos sutrikimų pasikartojimui. Yra trys pagrindinės poveikio rūšys:

- netiesioginis švietimo apie sveikatą poveikis, pavyzdžiui, per pajamas.
- tiesioginis poveikis, pavyzdžiui, dėl pakitusių atskirų kompetencijų ir gebėjimų, pakitusio požiūrio į riziką ir pasikeitusio saviveiksmingumo bei savigarbos.
- tarpgeneracinis poveikis: išsilavinusių tėvų perduodamas rūpestis savo vaikų sveikata (Tuckett, 2013).

Radikalios permainos mokslo ir technikos kontekste reikalauja iš individo sugebėjimo suvokti daiktų reikšmę. Individai privalo mokytis, kad galėtų mąstyti sistemiškai ir realizuoti save kaip „vartotojas ir pilietis bei kaip individas ir grupės narys“. Ne išimtis yra ir ugdymo institucijos bei jose dirbantys žmonės. Mokytoją, mokyklos vadovą užgriūva vis daugiau, jiems neįprastų ir ne visada iki galo suvokiamų pareigų, vaidmenų ar edukacinių naujovių (Adaškevičienė, Čiužas, 2006). Greitai besikeičiančiame pasaulyje mokyklose, kaip ir kitose visuomenės gyvenimo srityse, išskyla naujų problemų, kurioms išspręsti pedagogams

dažnai nepakanka įgytų kompetencijų, todėl būtina nuolat mokytis ir keistis (Merfeldaitė, Railienė, 2012).

Apibendrinant galima teigti, kad mokymasis visą gyvenimą yra svarbi progreso sąlyga tiek valstybės, tiek organizacijos, tiek pavienių individų raidai. Mokymasis ženkliai išplečia ne tik individualių galimybių ir pasirinkimų lauką, sudaro prielaidas pasirinkti ir plėtoti asmeninę karjerą, bet ir yra gyvenimo gerovės pagrindas. Pedagogų mokymasis visą gyvenimą yra neatsiejama švietimo kaitos dalis, nes švietime iškyla naujų problemų, todėl pedagogams būtina nuolat mokytis, keistis bei įgyti naujų kompetencijų.

### 1.3. Suaugusiųjų švietimo formos

Mokymosi visą gyvenimą paradigma atveria plačias mokymosi galimybes suaugusiesiems, kartu siūlo šiuolaikinių, į besimokantįjį orientuotų, mokymosi formų, leidžiančių mokytis pagal galimybes, tempą ir turimus laiko išteklius.

Klasifikuojant suaugusiųjų mokymosi įvairovę skiriamos tokios pagrindinės jo formos: formalus, neformalus, savaiminis mokymasis. Šias suaugusiųjų mokymosi formas apžvelgsime plačiau.

**Formalusis mokymasis** vyksta švietimo ir mokslo įstaigose. Mokymosi veikla yra tikslinga, apgalvota, organizuota, su fiksuota trukme ir tvarkaraščiu, hierarchine vertinimo sistema, formaliais priėmimo ir registracijos reikalavimais. Toks mokymas vykdomas švietimo institucijose. Jam būdinga, iš anksto numatyta tvarka, turinys, metodai ir mokymosi priemonės. Besimokantieji gauna pripažintus diplomus ir kvalifikacijas (Švietimo problemos analizė, 2007).

L. Jovaiša (2007) teigimu, tai sistemingas mokymas ir auklėjimas švietimo sistemos mokyklose ar kitokiose mokymo įstaigose pagal Vyriausybės ar jos įgaliotos institucijos patvirtintas programas, kurias baigus įgyjamas pradinis, pagrindinis, vidurinis, aukštesnysis, aukštasis išsilavinimas ir (ar) kvalifikacija.

**Neformalusis mokymasis** vyksta šalia pagrindinių švietimo ir mokymo sistemų. Jis taip pat apgalvotas ir organizuotas. Neformalus suaugusiųjų švietimas – tai viena iš populiariausių ir priimtinausių suaugusiųjų švietimo būdų. J. Butvilienė (2013) teigia, kad neformalusis suaugusiųjų švietimas, europiniu lygmeniu tai yra pripažinta edukacinė sritis, kurios paskirtis – skatinti asmenybės tobulėjimą ir aktyvų pilietiškumą bei padėti spręsti žmonių integravimosi į darbo rinką problemą. Šių tikslų siekiama ir mūsų šalyje – ugdant kompetencijas formuoti asmenį, gebantį tapti aktyviu visuomenės nariu; sėkmingai veikti visuomenėje; padėti tenkinti pažinimo, lavinimosi ir saviraiškos poreikius. Neformalus

švietimas pasižymi tuo, kad yra silpnai valstybės kontroliuojamas, teikia nestandartizuotas švietimo programas, neteikia kokių nors valstybės pripažįstamų pažymėjimų ar diplomų, paremtas asmeniniais santykiais bei neturi aiškių įgyvendinamų funkcijų ar tikslų. Užtat tai – pakankamai mobilus ir paprastai greitai prie individualių kiekvieno asmens poreikių prisitaikantis švietimas.

Lietuvoje neformalus suaugusiųjų švietimas paprastai suprantamas kaip asmens ir visuomenės interesus atliepiantis mokymasis, lavinimas ir studijos, kurias baigus neišduodamas valstybės pripažįstamas dokumentas (Trakšelys, 2012). LR švietimo įstatymo (2011) 30 straipsnyje nurodoma, kad neformaliojo suaugusiųjų švietimo paskirtis – sudaryti sąlygas asmeniui mokytis visą gyvenimą, tenkinti pažinimo poreikius, tobulinti įgytą kvalifikaciją, įgyti papildomų kompetencijų. 2014 metais įsigaliojusiam Neformaliojo suaugusiųjų švietimo ir tęstinio mokymosi įstatyme nurodoma, kad pagrindiniai neformaliojo suaugusiųjų švietimo ir tęstinio mokymosi tikslai, atsižvelgiant į valstybės vykdomą kryptingą mokymosi visą gyvenimą plėtros politiką, nustatytas veiklos kryptis ir plėtros gaires, yra sudaryti sąlygas asmeniui:

- 1) tenkinti savišvietos poreikius;
- 2) lavinti kūrybines galias ir gebėjimus;
- 3) įgyti ir tobulinti bendrąsias ir profesines kompetencijas;
- 4) tapti aktyviu demokratinės visuomenės nariu.

Kaip teigia R. Aleknaitė-Bieliauskienė (2009) neformalus suaugusiųjų mokymasis – tai asmens ir visuomenės interesus atitinkantis lavinimas(is), kai baigusiam neišduodamas valstybės pripažįstamas dokumentas, patvirtinantis tam tikro išsilavinimo arba kvalifikacijos įgijimą. Jo paskirtis – sudaryti sąlygas suaugusiajam tenkinti pažinimo poreikius, tobulinti įgytą išsilavinimą. Jį gali vykdyti visi švietimo teikėjai. Savaiminis mokymasis (arba – savišvieta) – tai natūralus, kiekvieną dieną vykstantis mokymasis per patyrimą. Nebūtinai iš anksto apgalvotas procesas, bet skatinantis siekti pasaulio ir asmenybės pažinimo bei savęs tobulinimo strategijų.

Rengti ir įgyvendinti neformaliojo suaugusiųjų švietimo programas gali Lietuvos neformaliojo švietimo įstaigos, bendrojo ugdymo, profesinio mokymo, aukštosios mokyklos bei visos kitos valstybės, viešosios ir privačios įstaigos, nustatyta tvarka įgijusios teisę užsiimti neformaliojo suaugusiųjų švietimu (Neformaliojo suaugusiųjų švietimo ir tęstinio mokymosi įstatymas, 2014).

A. Dirgėlienė, R. M. Andriekienė (2012) teigia, kad suaugusiųjų švietimo institucija – tai tęstinio suaugusiųjų švietimo sistemos dalis, suprantama kaip nuosekliosios ir



nenuosekliosios studijos, skirtos asmeniui perkvalifikuoti, klasifikacijai kelti, profesiniams įgūdžiams tobulinti.

XX a. paskutiniame dešimtmetyje susidarė palanki terpė įvairioms suaugusiųjų švietimą, mokymąsi organizuojančioms įstaigoms kurtis. Būtent tuo metu prie aukštųjų universitetinių mokyklų įsikūrė kvalifikacijos kėlimo, tęstinių studijų institutai, prie savivaldybių – švietimo centrai, kurių paskirtis – teikti suaugusiųjų švietimo neformaliojo, formaliojo ir neformaliojo savaiminio mokymosi pasiekimų vertinimo bei pripažinimo paslaugas. Šiandien, nykstant riboms tarp švietimo, laisvalaikio, pramogų, suaugusiųjų švietimo įstaigos tampa tik viena iš nedaugelio institucijų, atsakingų už suaugusiųjų mokymosi organizavimą ir mokymosi kultūros kūrimą. Šiame kontekste jų paslaugos turėtų būti teikiamos įvairesnėmis formomis – formaliai, neformaliai ir informaliai. Institucinis švietimas turėtų tapti patrauklesnis visais lygmenimis: tikslų, procesų, organizacinių struktūrų, turinio mokymosi priemonių ir kt. Pagrindinis pokytis instituciniame suaugusiųjų švietimo lygmenyje galėtų būti perėjimas nuo švietimo teikimo aprūpinimo prie kliento poreikių tenkinimo. Tai yra besimokantysis turėtų tapti klientu, o švietimo institucija – paslaugų, kuriomis siekiama patenkinti konkretaus besimokančiojo poreikius, kūrėja ir teikėja (Andriekienė, 2010).

Pagrindinės neformaliojo suaugusiųjų švietimo formos :

- 1) organizuota tikslinė savišvieta;
- 2) kursai (dieniniai, vakariniai, tęstiniai, trumpalaikiai ir kt.), seminarai, paskaitos;
- 3) neakivaizdinis (nuotolinis) švietimas;
- 4) žiniasklaidos priemonėmis perteikiamos šviečiamojo pobūdžio programos.

Neformaliai suaugusiųjų mokymui paprastai priskiriama kvalifikacijos tobulinimas, mokymasis organizacijoje, tęstinis profesinis mokymas ir savišvieta. (Trakšėlys, 2012).

**Savaiminis mokymasis** apibrėžiamas kaip mokymasis, kuris vyksta kasdienėje veikloje, darbo vietoje, šeimoje ir laisvalaikio metu. Toks mokymasis nėra specialiai organizuotas ar struktūriškai apibrėžtas: neformuluojami mokymosi uždaviniai, neplanuojamas laikas, nenumatoma speciali pagalba (Suaugusiųjų neformalaus ir savaiminio mokymosi pripažinimas, 2010).

Vienas iš svarbiausių uždavinių kuriant kvalifikacijos sistemą yra neformaliojo ir savaiminio mokymosi pasiekimų vertinimas ir pripažinimas. Neformaliojo ir savaiminio mokymosi pasiekimų įvertinimo ir pripažinimo aktualumas bei neformaliojo ir savaiminio mokymosi pasiekimų pripažinimo galimybės svarstomos įvairiuose tarptautiniuose švietimo dokumentuose. Lisabonos konvencijoje (1997) akcentuojama, kad studijų, pažymėjimų, diplomų, laipsnių, gautų kitoje Europos regiono šalyje, pripažinimas yra svarbi priemonė

akademiniam mobilumui tarp šalių remti, o teisingas kvalifikacijų pripažinimas yra svarbiausias teisės į išsilavinimą ir visuomenės atsakomybės elementas. (Neformalaus pedagogų mokymosi patirties pripažinimo metodika, 2007).

E. Stasiūnaitienė, A. Fokienė (2007), pažymi, kad neformaliojo ir savaiminio mokymosi pasiekimų įvertinimas yra labai reikšmingas kelias aspektais ir lygmenimis:

- Tai leidžia asmeniui įsijungti į mokymosi procesą ir sustiprinti savo tinkamumą darbo rinkoje (individualusis lygmuo);
- Tai leidžia padidinti žmogiškųjų resursų vadybos potencialą (įmonių lygmuo);
- Tai sudaro galimybę plėtoti asmeninius bei profesinius gebėjimus įvairiose veiklos sferose: mokslo, darbo namų aplinkos (visuomeninis lygmuo).

2010 m. tyrimo „Suaugusiųjų mokymosi motyvacija ir poreikiai Lietuvoje, Latvijoje, Estijoje ir Suomijoje“ duomenimis, Lietuvoje 45 proc. asmenų, norinčių mokytis, yra pakankamai svarbus motyvas tai, kad jų kvalifikacija bus patvirtinta. Neįdiegus kvalifikacijų vertinimo ir pripažinimo sistemos žmonėms nesuteikiama galimybė įgyti savaiminiu būdu ir praktiškai įgytų kompetencijų pripažinimą, todėl neskatinama gyventojų motyvacija mokytis visą gyvenimą ir sėkmingiau konkuruoti darbo rinkoje (Valstybinio audito ataskaita: neformaliojo suaugusiųjų švietimo plėtra, 2013).

Nors Lietuvoje neformaliojo suaugusiųjų švietimo sistemoje įgytų kompetencijų vertinimo ir pripažinimo aukštosiose mokyklose sistema kuriama jau ne vienerius metus, suaugusiųjų neformaliojo mokymosi pasiekimų vertinimo ir kompetencijų pripažinimo paslaugą 2011 metais teikė tik 6 aukštosios mokyklos, dar 28 aukštosios mokyklos, kūrė savo neformaliojo suaugusiųjų švietimo sistemoje įgytų kompetencijų vertinimo sistemas. Švietimo ir mokslo ministerijos duomenimis, 2012 m. šalies universitetuose ir kolegijose neformaliojo suaugusiųjų švietimo būdu įgytų kompetencijų pripažinimo procese dalyvavo 646 asmenys, o 2013 m. – 341 asmuo. (Neformaliojo suaugusiųjų švietimo plėtros 2014-2016 metų veiksmų planas, 2014).

Pastaruoju metu tik profesinio mokymo srityje leidžiama pripažinti kvalifikaciją suaugusiems, neturintiems tinkamo darbo rinkai pradinio išsilavinimo, bet turintiems profesinę kompetenciją, įgytą dirbant ar savarankiškai mokantis. Įsivertinti ir įgyti atitinkamą kvalifikaciją gali asmenys, kurie įgijo kompetencijas mokydami pagal formaliojo, neformaliojo profesinio mokymo programas ar programos dalį (modulį), darbo veiklos arba savišvietos būdu (Valstybinio audito ataskaita: neformaliojo suaugusiųjų švietimo plėtra, 2013).

Taigi, pripažįstama, kad neformaliojo suaugusiųjų švietimo sistemoje įgytų kompetencijų vertinimas ir pripažinimas skatina kelti asmenų kompetentingumą darbo rinkoje

ir stiprinti karjeros pozicijas; taip pat leidžia didinti žmogiškųjų išteklių potencialą, sudaro galimybę plėtoti asmeninius bei profesinius, mūsų šalyje kvalifikacijų vertinimo ir pripažinimo sistema, apimanti neformaliojo mokymosi, savaiminiu būdu ir praktiškai įgytų kompetencijų pripažinimą, sukurta, tačiau jos įdiegimas vėluoja.

Apibendrinant galima teigti, kad Lietuvoje suaugusiųjų švietimas vyksta formaliojo, neformaliojo ir savaiminio mokymosi formomis. Visos šios mokymo/si formos yra svarbios mokymosi visą gyvenimą koncepcijai įgyvendinti, todėl nuolat turi būti plėtojami jų metodai ir priemonės, ieškoma atskirų formų integravimo galimybių, analizuojamos individualius poreikius atitinkančios žinių ir įgūdžių tobulinimo metodikos.

#### **1.4. Mokymosi visą gyvenimą politiniai aspektai**

Suaugusiųjų mokymosi patirtis Europos valstybėse pradėta tirti daugiau kaip prieš 50 metų su lyg pirmąja tarptautine konferencija surengta 1949 m. UNESCO iniciatyva. Jau tada buvo atkreiptas dėmesys į suaugusiųjų švietimo aktualumą, tačiau tik nuo 1960 m. Tarptautinėje politikoje rimčiau pradėta diskutuoti apie suaugusiųjų švietimo vaidmenį sprendžiant globalias problemas. Praėjus dešimtmečiui, 1970 m. Hamburgo deklaracijoje įteisintas suaugusiųjų švietimas laikomas raktu į XXI amžių. Šiame dokumente iš įvardintų svarbiausių įsipareigojimų būtų galima paminėti: sukurti sąlygas žmonių mokymosi poreikiams tirti, gerinti suaugusiųjų švietėjų ir švietimo organizatorių tobulinimosi sąlygas, garantuoti įvairių žmonių grupių dalyvavimą profesinei veiklai skirtame suaugusiųjų švietime (Blažienė, 2008).

Pasauliniame kontekste suaugusiųjų švietimo tendencijas apibrėžia UNESCO organizacija. 2000 m. patvirtintame Dakaro veiksmų plane „Švietimas visiems“ bendraisiais suaugusiųjų švietimo tikslais iškeliami suaugusiųjų neraštingumo mažinimas, pagrindinio ir tęstinio mokymosi prieinamumo užtikrinimas, lygių galimybių sudarymas itin daug dėmesio skiriant lyčių nelygybei mažinti. Europos regione suaugusiųjų švietimui yra keliami panašūs tikslai: mokymąsi visą gyvenimą ir judumą paversti tikrove, gerinti švietimo ir mokymo kokybę bei veiksmingumą, skatinti vienodas galimybes, socialinę sanglaudą ir aktyvų pilietiškumą, skatinti suaugusiųjų ir jų mokymosi aplinkos kūrybingumą ir inovatyvumą, kurti žinių bazę apie suaugusiųjų mokymosi gerinimą ir šio sektoriaus stebėseną. (Suaugusiųjų švietimas aktualijos ir tendencijos, 2012).

Europos Taryba Lisabonoje 2000 metų kovo mėnesį patvirtino neginčijamą įžengimą į Žinių amžių, kuriame mokymasis visą gyvenimą tampa būtinybe. Vadovaudamasi šia nuostata Europos Komisija 2000 m. spalio 30 d. paskelbė „Mokymosi visą gyvenimą

memorandumą”, kuriame pateikė mokymosi visą gyvenimą sistemos plėtros strategiją. Anot S. Mikulionienės, I. Žemaitaitytės (2009) mokymasis visą gyvenimą nėra tik vienas iš švietimo ir mokymo aspektų, jis turi tapti svarbiausiu principu, dalyvaujant visame mokymosi kontekstų kontinuumo. Tai suteikia daugiau mokymosi galimybių ir gali būti mokymo bei mokymosi metodų naujovių šaltinis. Memorandume apibrėžiami nauji pagrindiniai įgūdžiai, reikalingi siekiant aktyviai dalyvauti šiuolaikinės visuomenės gyvenime: skaitmeninis raštingumas, užsienio kalbos, visuomeniniai įgūdžiai (pasitikėjimas savimi, kryptingumas, nebijojimas rizikuoti). Šie įgūdžiai žmonėms tampa daug svarbesni nei anksčiau, nes iš žmonių tikimasi autonomiškesnio elgesio, savarankiškų sprendimų, didesnės atsakomybės. Svarbiausia, kad kiekvienas išmokytų mokytis, prisitaikyti prie pokyčių ir naudotis informacijos gausa. Siekdami išsiugdyti gebėjimą nuolat besikeičiančioje aplinkoje veiksmingai ir protingai naudotis žiniomis žmonės turi norėti bei sugebėti tapti aktyviais piliečiais. Nuolatinis švietimas bei mokymasis ir yra geriausias būdas priimti permainingų iššūkius.

Mūsų šalyje suaugusiųjų švietimo politika pradėta formuoti tik prieš du dešimtmečius. Iki Lietuvos nepriklausomybės atkūrimo daugiausia dėmesio iš visų suaugusiųjų švietimo formų buvo skiriama formaliajam profesiniam mokymuisi, kuris suteikdavo žmogui specialybę ir sudarydavo sąlygas dalyvauti darbo rinkoje.

Lietuvos kaip savarankiškos šalies švietimo sistema pokyčiams atsivėrė 1992 m., kai buvo sukurta Švietimo koncepcija, kurioje suaugusiųjų švietimui buvo priskirtas suaugusiųjų bendrasis ir profesinis lavinimas.

Per Nepriklausomybės laikotarpį parengta įstatyminė bazė, reglamentuojanti suaugusiųjų švietimą mūsų šalyje. Šiuo metu Lietuvoje suaugusiųjų mokymąsi reglamentuoja šie įstatymai bei teisiniai aktai:

- LR Neformaliojo suaugusiųjų švietimo ir tęstinio mokymosi įstatymas (2014);
- Valstybinė švietimo 2013–2022 metų strategija (2013)
- LR Švietimo įstatymas (2011);
- Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategija (2008).

Mokymosi visą gyvenimą idėja Lietuvos visuomenėje buvo pradėta analizuoti tik 2001m. svarstant Mokymosi visą gyvenimą memorandumą, o formaliai buvo įteisinta tik 2004 m. patvirtinus Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategiją (Linkaitytė, Žilinskaitė, 2008).

Mokymosi visą gyvenimą plėtros problema tampa vienas svarbiausių tiek švietimo politikos, tiek socialinės apsaugos ir darbo politikos darbotvarkės klausimų. Reaguojant į naujus ekonominės ir kultūrinės aplinkos pokyčius bei besikeičiančios visuomenės iššūkius

2008 m. spalio mėn. patvirtinta atnaujinta Mokymosi visą gyvenimą strategija. Strategijos (2008), pagrindinis tikslas – numatyti ir apibrėžti mokymosi visą gyvenimą plėtros kryptis ir jų įgyvendinimo priemones, akcentuojant profesinio mokymo ir suaugusiųjų tęstinio mokymo sritis.

Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategija (2008) orientuota į efektyvios mokymosi visą gyvenimą sistemos sukūrimą vadovaujantis nacionaliniais prioritetais ir individo poreikiais globalizacijos kontekste, galimybių asmenims su įvairiais poreikiais ir gebėjimais įgyti, kelti arba pakeisti kvalifikaciją bei kompetencijas sukūrimą. Strategijoje atkreipiamas dėmesys į tai, kad regionuose būtina modernizuoti infrastruktūrą, pagerinti ir subalansuoti nuotolinio ir suaugusiųjų mokymo finansavimą, skatinti visuomenės domėjimąsi mokymosi visą gyvenimą teikiamomis galimybėmis nacionaliniu ir regioniniu lygiu (Mokymosi visą gyvenimą politinės rekomendacijos Lietuvoje, 2011).

2014 metais priimtas naujasis Neformaliojo suaugusiųjų švietimo ir tęstinio mokymosi įstatymas, kuris iš esmės nebuvo atnaujintas nuo 1998 m. Šis įstatymas aiškiai apibrėžia neformalaus mokymosi paskirtį, funkcijas, vykdytojus, dalyvius, mokymosi formas.

2014 metais patirtintame neformaliojo suaugusiųjų švietimo plėtros 2014-2016 metų veiklos plane numatyti pagrindiniai uždaviniai: sudaryti sąlygas suaugusiems asmenims įgyti bendrąsias kompetencijas bei formuoti jų teigiamas mokymosi visą gyvenimą nuostatas, plėtojant formaliojo ir neformaliojo švietimo paslaugas; sudaryti palankias mokymosi visą gyvenimą paslaugų plėtros sąlygas profesinio mokymo įstaigose ir aukštosiose mokyklose.; sukurti tolygią finansinių ir teisinių paskatų sistemą, sudarančią palankesnes sąlygas suaugusiųjų dalyvavimui mokymosi visą gyvenimą veiklose.

Lietuvos Respublikoje mokymosi visą gyvenimą politikos formavimo, vykdymo, koordinavimo funkcijas atlieka Švietimo ir mokslo ministerija, Socialinės apsaugos ir darbo ministerija bei joms pavaldžios institucijos, taip pat kitos ministerijos, savivaldybių ir apskričių viršininkų administracijos.

Apibendrinant galima teigti, kad per Nepriklausomybės laikotarpį mūsų šalyje padėti pagrindai suaugusiųjų švietimo sistemai, parengta įstatyminė bazė, kuri remiasi Europos Sąjungos lygmeniu vykdoma Mokymosi visą gyvenimą koncepcija. Nustatytos mokymosi visą gyvenimą politikos formavimo, vykdymo, koordinavimo funkcijos ir atsakomybė. 2014 metais patvirtinti Neformaliojo suaugusiųjų švietimo ir tęstinio mokymosi įstatymas bei neformaliojo suaugusiųjų švietimo plėtros 2014-2016 metų veiklos planas, todėl tikimasi, kad numatytų uždavinių įgyvendinimas taps esminėmis permainingomis neformaliojo suaugusiųjų švietimo srityje, palaipsniui bus didinamos galimybės mokytis visą gyvenimą.

## 1.5. Mokymo(si) visą gyvenimą dabartinė situacija ir ateities tendencijos

Įgyvendinant mokymosi visą gyvenimą nuostatas būtini nuoseklūs, motyvuoti politiniai sprendimai, kurie neįmanomi objektyviai neįvertinus suaugusiųjų švietimo situacijos šalyje. 2008 m. Lietuvoje buvo atliktas „Mokymosi visą gyvenimą kūrimas Europoje: švietimo institucijų indėlis“ (LLL2010)1 tyrimas, kurio viena sudėtinių dalių buvo sociologinis tyrimas „Besimokantys suaugusieji Lietuvoje“. Besimokančių suaugusiųjų sociodemografinių charakteristikų analizė parodė, kad moterys dažniau nei vyrai po tam tikros pertraukos tęsia mokymąsi. Besimokančių suaugusiųjų amžius įvairuoja priklausomai nuo švietimo lygmens: sąlyginai daugiau vyresnio amžiaus asmenų, aukštesnio lygmens studijų programų besimokančių. Atlikus tyrimą paaiškėjo, kad 40 proc. besimokančių suaugusiųjų vienaip ar kitaip (užbaigtos/ nebaigtos studijos) buvo nutraukę savo edukacinę karjerą būtent XX a. paskutiniajame dešimtmetyje, t. y. gyventojams ir šaliai sunkiu permainų laikotarpiu. Ypač tai pasakytina apie žemesnio lygmens mokymo/studijų programų besimokančiuosius. Tarp aukštesnio švietimo lygmens studijų programų besimokančių nemažai suaugusiųjų, kurie mokslus buvo baigę sovietiniais laikais (iki 1989 m.), t. y. jie į švietimo sistema sugrįžo po reikšmingos pertraukos, sukaupę didelę gyvenimo patirtį. (Mikulionienė, Žemaitaitytė, 2009).

K. Trakšėlys (2012) analizavęs 2004–2011 metais atliktus tyrimus suaugusiųjų švietimo srityje, nustatė, kad suaugusiųjų mokymosi motyvacija nuo 2004 iki 2011 metų liko panaši, tai yra mokytis dažniausiai verčia siekis išlikti darbo rinkoje ir būti konkurentabiliam. Mokymosi motyvai tiesiogiai yra susiję su respondentų darbu ir karjeros galimybėmis. Taip pat respondentai kaip apsisprendimo mokytis priežastį dažnai nurodo nuostatų mokslo ir žinių atžvilgiu pasikeitimą, asmeninės patirties įgijimą, išsilavinimo svarbos suvokimą ir norą praplėsti akiratį. Skirtingais laikotarpiais atliktais tyrimais nustatyta, kad mokytis labiau linkusios moterys nei vyrai. Atliktų tyrimų gausa parodė, kad mokymosi motyvacijai didelę įtaką turi individo ir jo šeimos finansinė padėtis. Taip pat tyrimų rezultatai parodė, kad suaugusiųjų mokymuisi įtakos turi ir noras pritaipyti prie visuomenės, t. y. mokymasis atlieka individo socializacijos ir integracijos funkciją.

Remiantis G. M. Linkaitytės ir kt. (2011) atlikto tyrimo rezultatais, galima išskirti dvi grupes motyvų ir jų atskiras kategorijas, kurios skatina suaugusiuosius mokytis ir kelti turimą kvalifikaciją. Vienas pagrindinių mokymosi motyvų yra išlikimas darbo rinkoje. Taip pat nemažai atsakymų gali būti priskiriama ir vidiniams mokymosi motyvams – asmeniniam norui tobulėti ir gilinti turimas žinias. Tik nedaugelis nurodė, kad mokosi dėl pažymėjimo. G. M. Linkaitytės ir kt. (2011) teigimu, tikėtina, kad vidiniams besimokančiųjų motyvams kaip

„skatinamajai jėgai sąmoningam suaugusiųjų mokymuisi neformalioje aplinkoje (2011, p. 28) kol kas skiriama nepakankamai dėmesio.

Suaugusiųjų dalyvavimas neformaliame švietime priklauso nuo išsilavinimo. J. Butvilienės (2013) tyrimo metu nustatyta, kad aukštąjį išsilavinimą turintys asmenys labiau linkę dalyvauti neformaliojo švietimo programose siekdami gilinti žinias ir tobulinti įgūdžius, o aukštesnįjį išsilavinimą turintys – dėl turimų pareigų darbe. Kuo aukštesnis išsilavinimas, tuo didesnė motyvacija gilinti žinias ir turimas kompetencijas. Be to, vyresnis dalyvių amžius turi tam tikros įtakos jų motyvacijai dalyvaujant neformaliojo švietimo procesuose: jie labiau nei kiti nurodo dalyvaujantys įvairiuose mokymuose iš esmės dėl pareigų darbe ir kad nebūtų prarastas darbas.

Įvairių suaugusiųjų mokymosi tyrimų duomenys atskleidžia, kad žemesnio išsilavinimo, mažesnių pajamų kaimo ar mažų miestelių gyventojai, ypač turėję neigiamą mokymosi patirtį ar socializacijos problemų, stokoja mokymosi motyvacijos, todėl reikia didelių pastangų norint sugrąžinti juos į mokymosi kontekstą, padėti įgyti pagrindinį, vidurinį, o vėliau – ir profesinį išsilavinimą bei surasti savo vietą darbo rinkoje (Neformaliojo suaugusiųjų švietimo plėtros 2014–2016 metų veiksmų planas, 2014).

Tyrimai rodo, kad Lietuvos savivaldybių Suaugusiųjų mokymo centruose neformalūs darbo rinkos mokymai (profesinės kvalifikacijos tobulinimas) labai domina tik 14 proc., užsienio kalbų mokymas – 15 proc., bendroji savišvieta – 11 proc. suaugusiųjų. Sveikatingumo programos visai nedomina net 24 proc. suaugusiųjų. Daugumos nedomina ir pilietinis švietimas. Pažymima ir verslumo ugdymo suinteresuotumo stoka. Manoma, kad versumo žinių stoka Lietuvoje neleidžia išnaudoti smulkaus ir vidutinio verslo kreditavimo galimybių. Dažnas vyresnis gyventojas teigia, kad jis šios sferos nesupranta ir nesugebės prie jos pritapti (Aleknaitė-Bieliauskienė, 2009).

Statistiniai duomenys ir įvairių tyrimų rezultatai rodo, kad demografinis besimokančio suaugusiojo paveikslas nesikeičia – daugiausia mokosi jaunesnio amžiaus, aukštesnio išsilavinimo, dirbantys, užimantys aukštesnes pareigas, gaunantys didesnes pajamas, didmiesčių gyventojai (Suaugusiųjų švietimas aktualijos ir tendencijos, 2012).

Tačiau šiol iššūkiu išlieka šių socialinių grupių asmenų mokymosi motyvacijos skatinimas ir įtraukimas į mokymąsi: vyresnio amžiaus, žemesnio išsilavinimo, žemesnę profesinę kvalifikaciją turinčių ir mažesnes pajamas gaunančių suaugusiųjų.

Didelį potencialą plėsti savo veiklą turi Trečiojo amžiaus universitetai (TAU). Tačiau TAU patiria nemažai sunkumų vykdant veiklas neformaliojo suaugusiųjų švietimo srityje. Trečiojo amžiaus universitetų sistemos veiklos analizės (2012) rezultatai parodė, kad

svarbiausia problema išlieka trečiojo amžiaus universitetų finansavimas, reikalingų medžiagų įsigijimo ir atlyginimo už dėstytojų darbą problemos

2014 metais atlikto tyrimo rezultatai atskleidė, kad TAU susiduria su veiklos organizavimo kliūtimis bei nepakankamai vykdo šias veiklas:

- ilgesniam laikui neplanuoja savo veiklos, tenkinasi tik taktiniu planavimu;
- nederina savo veiklos su savivaldybėse planuojama bendra švietimo veikla;
- retai savo veiklą plečia toje pačioje savivaldybėje esančiuose mažesniuose gyvenamuosiuose punktuose;
- tenkinasi tik įsteigusios organizacijos suteiktomis patalpomis užsiėmimams, nepasinaudoja muziejų ir viešųjų bibliotekų teikiamomis galimybėmis;
- menkai pritraukia privačių asmenų ar organizacijų lėšas savo veiklai, apskritai rečiau ieško alternatyvių veiklos finansavimo būdų ir galimybių.

Todėl būtina teikti metodinę ir finansinę pagalbą TAU bei plėtoti trečiojo amžiaus asmenų mokymosi veiklą skatinančius projektus, sudarant sąlygas oriai senatvei arba galimybėms sugrįžti į darbo rinką.

Remiantis L. Ušeckienės, R. Ališauskienės, (2007), J. Butvilienės (2011, 2012) tyrimų rezultatais, galima teigti, kad Lietuvai integruojantis į ES struktūras, vykstanti diskusija apie suaugusiųjų švietimą atskleidžia nepakankamai išplėtotas suaugusiųjų mokymosi galimybes Lietuvoje. Ši teiginį pastaraisiais metais pagrindžia daug faktų ir tendencijų: nemažos dalies gyventojų turima kvalifikacija neatitinka darbo rinkos reikalavimų arba jos trūksta, nepakankamai kryptingai išplėtotas profesinio rengimo sistema, palyginti su ES valstybėmis, tik nedidelė suaugusiųjų dalis dalyvauja tęstinio mokymosi programose, įsitvirtinimą darbo rinkoje apsunkina nepakankamai pripažintas neformalusis mokymasis ir ir kt. Kadangi suaugusiųjų mokymosi galimybių plėtra neabejotinai yra svarbi progreso sąlyga tiek valstybės, tiek pavienių individų raidai, šioje srityje dirbantys žmonės yra atsakingi už esamos padėties keitimą. Suaugusiesiems reikia sudaryti sąlygas tobulinti turimą kvalifikaciją ir įsitraukti į naujas mokymosi paslaugas.

Pažymėtina, kad Lietuvos gyventojai yra vieni iš mažiausiai besimokančių ES ir ypač maža jų dalis mokosi neformaliai. 2014 m. Eurostat tyrimo duomenimis Lietuvoje suaugusiųjų besimokančiųjų dalį sudarė 5,2 proc. Tai yra dvigubai mažiau nei 28 Europos Sąjungos šalyse, kur mokymosi visą gyvenimą programose dalyvauja 10,6 proc. suaugusiųjų. Lyginant su kitomis Baltijos šalimis, Lietuvoje kur kas mažesnis suaugusiųjų besimokančiųjų procentas: Latvijoje-5,9 proc., o Estijoje -12,3 proc. (Eurostat, 2014).

Žemas mokymosi, ypač neformaliojo, lygis yra vienas didžiausių Lietuvos ūkio konkurencingumo problemų, nes nesimokantys darbuotojai yra ne tokie produktyvūs bei



imlūs naujovėms, o nedirbantiems ir nesimokantiems asmenims kur kas sunkiau rasti vietą šalies ekonominiame gyvenime (Butvilienė, 2014).

Pastaraisiais metais vykdytų suaugusiųjų švietimo sociologinių tyrimų duomenys atskleidė keletą tobulintinų šios srities aspektų: savivaldybių lygmenyje vis dar nepakankamai dėmesio skiriama suaugusiųjų švietimui; trūksta glaudaus tarpinstitucinio bendradarbiavimo mokymosi visą gyvenimą politikos nuostatas įgyvendinant praktiškai, reikia tobulinti finansinių resursų paskirstymo modelius, o ir besimokančiųjų suaugusiųjų skaičius turėtų būti didesnis (Mokymosi visą gyvenimą politinės rekomendacijos Lietuvoje, 2011).

Apibendrinant galima teigti, mūsų šalyje suaugusiųjų besimokančiųjų lygis yra žemas. Daugiausia mokosi jaunesnio amžiaus, aukštesnio išsilavinimo, dirbantys, užimantys aukštesnes pareigas, gaunantys didesnes pajamas, didmiesčių. Tačiau šiol iššūkiu išlieka šių socialinių grupių asmenų mokymosi motyvacijos skatinimas ir įtraukimas į mokymąsi: vyresnio amžiaus, žemesnio išsilavinimo, žemesnę profesinę kvalifikaciją turinčių ir mažesnes pajamas gaunančių suaugusiųjų. Pedagogų požiūris į mokymąsi visą gyvenimą yra teigiamas, mokytojai aktyviai dalyvauja kvalifikacijos tobulinimo renginiuose, renkasi arčiau darbo vietos esančias tobulinimosi galimybes, mokytojai turi galimybę kelti kvalifikaciją bei išbandyti inovatyvias kvalifikacijos tobulinimo formas: mini mokymai, profesinių santykių konsultavimas, ugdomasis vadovavimas, mokytojų stažuotės Lietuvoje ir užsienyje.

## 2. PEDAGOGŲ MOKYMO(SI) VEIKSNIAI

### 2.1. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo svarba

Švietimo sistema pastarąjį dešimtmetį išgyvena nuolatinę kaitą. Vis daugiau reikalavimų keliama pedagogui, ugdančiam vaikus. Pedagogas ugdydamas vaikus turi demonstruoti ne tik savo profesines žinias, bet ir asmenines kompetencijas bei įgūdžius, kurie ypač svarbūs siekiant ne tik efektyvaus ugdymo, bet ir gebėjimo prisitaikyti prie kintančių sąlygų. Pedagogų atestacijos nuostatai orientuoja į platų kompetencijų vertinimą ir įsivertinimą. Dabartiniams pedagogams nebeužtenka tik profesinių žinių. Dabartinis pedagogas turi gebėti reaguoti į kintančius visuomenės poreikius, taikyti įvairius ugdymo metodus, nuolat ugdyti savo gebėjimus.

Globalizacija, žinių visuomenė, spartūs pokyčiai - tai iššūkiai, kurie keičia socialinį ir kultūrinį švietimo vaidmenį. Mokykla vis labiau atsiveria visuomenei ir gyvenimui, o taip elgtis ją skatina kintantys visuotiniai veiksniai bei švietimo kaitos iššūkiai.

Šiandien, kai sparčiai vystosi naujausios technologijos, kaita dažnai jau nepriklauso nuo mūsų ketinimų ar norų, nes pokytis ekonomikoje, socialinėje ar politinėje srityje neabejotinai paliečia mūsų gyvenimą. Mokykla, būdama visuomenės atspindys, neišvengiamai reaguoja į kaitą ir atlieka funkciją – perduoda jaunajai kartai žmonijos patirtį ir sukauptas žinias. Kitaip sakant, pati mokykla skatina kaitą, nes jos parengti jauni žmonės keičia visas gyvenimo sritis (Meškauskienė, 2007). Tradicinis mokymas, orientuotas tik į žinių perdavimą ir priėmimą, jau nėra efektyvus rengiant mokinius nežinomoms ateities veikloms ir nuolatiniam pokyčiams. Mokykloje įgyvendinama pedagoginė sistema patiria virsmą. Keičiasi jos elementai, tarpusavio ryšiai, didaktiniai procesai. Kinta mokymo tikslai, o jų kaita lemia turinio, metodų, mokytojo ir mokinio santykių pokyčius (Čiužas, 2013).

Greitai besikeičiančiame pasaulyje mokyklose, kaip ir kitose visuomenės gyvenimo srityse, iškyla naujų problemų, kurioms išspręsti pedagogams dažnai nepakanka įgytų kompetencijų, todėl būtina nuolat mokytis ir keistis (Merfeldaitė, Railienė, 2012). Pedagogams iškyla būtinybė tobulinti mokymosi visą gyvenimą kompetenciją, ugdyti informacinius gebėjimus ir veržliai sutikti naujus švietimo kaitos iššūkius (Meškauskienė, 2007).

Mokytojų profesinio tobulinimosi, kaip nuolatinio, visą gyvenimą trunkančio mokymosi samprata yra sąlygiškai nauja, atsiradusi užsienio mokslininkų darbuose apie 1995-2000 metus. E. Villegas-Reimers (2003) nurodo kertines nuostatas:

- mokytojai yra aktyvūs besimokantieji;

- mokytojai mokosi nuolat;
- mokymais vyksta konkrečioje aplinkoje;
- profesinis tobulinimasis yra neatsiejama švietimo kaitos dalis;
- mokytojai yra reflektuojantys praktikai;
- profesinis tobulinimas vyksta bendradarbiaujant;
- profesinis tobulinimas kinta priklausomai nuo aplinkos, konteksto.

V. Adamkevičienė (2007), šiuolaikinį mokytoją apibūdina kaip mokymo organizatorių, mokymosi galimybių kūrėją, mokymosi talkininką, patarėją, partnerį, tarpininką, esantį tarp mokinio ir daugybės įvairių šiuolaikinių žinių šaltinių, turintį padėti mokiniams pasirengti savarankiškam gyvenimui, rūpintis nuolatiniu savo mokymusi. Kaip teigia A. Rutkienė, V. Zuzevičiūtė (2009), mokytojo vaidmuo – būti padėjėju, o ne žinių perdavėju. Patirties refleksija ir naujas mokymasis pagal refleksiją yra būtina mokymosi visą gyvenimą sąlyga. V. Tumėnienės, B. Janiūnaitės (2002) požiūriu, mokytojas turi užleisti lyderio pozicijas ir tapti patarėju, metodininku, tyrėju, mokymosi skatintoju, konsultantu.

Mokymasis mokytis yra visą gyvenimą trunkantis procesas, o ne laiko tarpas nuo pirmosios pamokos apie metodus iki leidimo mokytojauti įgijimo datos.

Išskiriamos keturios būtinos sąlygos mokytojo profesijai:

- žinių pagrindai apie mokymą ir mokymąsi;
- geriausių mokymo būdų repertuaras;
- supratimas, kad mokytis mokomasi visą gyvenimą;
- nusiteikimas ir sugebėjimas laikytis refleksyvaus, kolegiško ir orientuoto problemų sprendimo požiūrio į savo veiklą (Kepalaitė, 2008).

Pastaruosiu metu pedagogo profesija apima ir tuos darbus, kuriuos galima būtų vadinti vadybininko darbais: mokytojas turi tirti mokinių ugdymosi poreikius, numatyti ugdymo tikslus, suplanuoti ir organizuoti jų įgyvendinimą, apmąstyti, kokius išteklius tam reikėtų pasitelkti, kokias organizacines galimybes panaudoti, plėtoti andragoginę veiklą (tėvų švietimas) (Trakšėlys, Martišauskienė, 2013).

Mokytojo nauji vaidmenys mokykloje reikalauja atitinkamo pasirengimo, kvalifikacijos. G. Gedvilienė, R. Laužackas, V. Tūtlys (2010) teigia, kad mokytojo kvalifikacija yra vienas iš esminių veiksnių, nuo kurio labai priklauso mokymo ir mokymosi proceso kaita, įvairios švietimo reformos. Taigi galima teigti, jog nuolatinė kaita, socialiniai, ekonominiai ir politiniai pokyčiai turi tiesioginės įtakos mokyklai ir kelia naujų reikalavimų mokytojui. Siekiant garantuoti sėkmingą mokymosi procesą ir pasirengti ugdyti asmenybes, kurios gyvens ir dirbs XXI amžiuje, mokytojui nebepakanka tik gerai išmanyti dalyką, turėti

pedagoginių ir psichologinių žinių. Mokymosi paradigma, orientuota į aktyvų mokinio vaidmenį, mokytoją skatina imtis naujų, netradicinių vaidmenų.

Pagrindinės pedagogų profesinio tobulinimo priežastys yra individualios ir visuomeninės; priežastys, nulemtos atsitiktinio pobūdžio motyvų ir ekonominės priežastys. Tačiau kaip teigia M. Teresevičienė ir kt. (2008), kvalifikacijos tobulinimo sistemoje asmens poreikiai ir interesai turi pirmumą prieš kitus veiksnius, lemiančius mokymo tikslus ir turinį. Todėl profesinio tobulinimo tikslai pirmiausia turi būti orientuoti į asmenybės tobulėjimą ir pasitenkinimą asmeninėje ir profesinėje srityse.

Tik kompetentingas pedagogas gali ugdyti mokinių kompetencijas. Kompetencija apibrėžiama kaip žinių, gebėjimų ir nuostatų elementų junginys, besireiškiantis tam tikroje praktinėje veikloje. Kai gebėjimai, įgūdžiai, nuostatos kontekstualizuojami, įvertinami ir pamatuojami, susiejami su asmenybės savybėmis, vertybėmis ir požiūriais, šis sinerginis elementas yra laikytinas kompetencija (Žadeikaitė, Railienė, 2009).

G. Foley (2007) pateikia išskirtinį kompetencijos apibūdinimą. Kompetencija yra santykis – ryšis tarp asmenų savybių (žinių, įgūdžių, nuostatų, vertybių) ir jiems keliamų reikalavimų bei užduočių ir veiklų, kurių tie asmenys ėmėsi tam tikrose gyvenimo srityse. Išvados apie kompetenciją gali būti daromos, remiantis užduoties atlikimu – pasirodymu, tačiau tai nėra tiesiogiai stebimas dalykas. Jei veiklą ir užduočių atlikimą galima stebėti, savybės, kurios lemia tokį pasirodymą ar atlikimą, yra tik numanomos. Todėl kompetencijos sampratą geriausia apibrėžti kaip „integruotą požiūrį“.

ES komisijos dokumente „Mokymosi visą gyvenimą kompetencijų europinių kvalifikacijų sistema“ kompetencija apibrėžiama kaip žinios, mokėjimai (įgūdžiai) ir gebėjimai juos pritaikyti darbinėse situacijose (Montrimaitė, 2006).

Naujausiuose Lietuvos švietimo dokumentuose „kompetencija“ derintina su žodžiais „įgyjama“, „ugdoma“ ir vartotina tiek bendrajam profesinių gebėjimų lygiui, tiek atskiriems gebėjimams atlikti profesines užduotis, veikti profesinėje srityje apibūdinti (Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija, 2012).

Vieningos pedagogų kompetencijų klasifikacijos nėra. ES švietimo dokumentuose yra išskiriamos šios pagrindinės kompetencijos: komunikavimas gimtąja kalba, komunikavimas užsienio kalba, matematinis raštingumas ir pagrindinės kompetencijos gamtos moksluose ir technologijose, IKT gebėjimai, mokymasis mokytis tarpasmeniniai ir pilietiniai gebėjimai, verslumas, kultūrinė kompetencija.

Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcijoje pagal gebėjimų pobūdį ir jų taikymą skiriamos šios pagrindinės pedagogų koncepcijų sritys, kurias turi išsiugdyti pedagogas:

**1. Bendrosios kompetencijos** (mokymo kalbos tinkama vartoseną, valstybinės bei užsienio kalbų mokėjimas, komunikaciniai gebėjimai, kritinis mąstymas, technologijų taikymo ir informacijos valdymo įgūdžiai, teisinis raštingumas, etiketo pagrindų išmanymas); siekiant pripažinti kai kurių kompetencijų įgijimą ir paskatinti jų ugdymąsi, norminiuose dokumentuose atskirai nurodytos šios bendrosios kompetencijos:

**1.1. Vadybinės organizacinės kompetencijos** (įskaitant ekonominę ir finansinę raštingumą);

**1.2. Kultūrinės kompetencijos** (įskaitant meninę raišką, kultūrinį aktyvumą – meno propagavimą ir kultūrinės veiklos organizavimą);

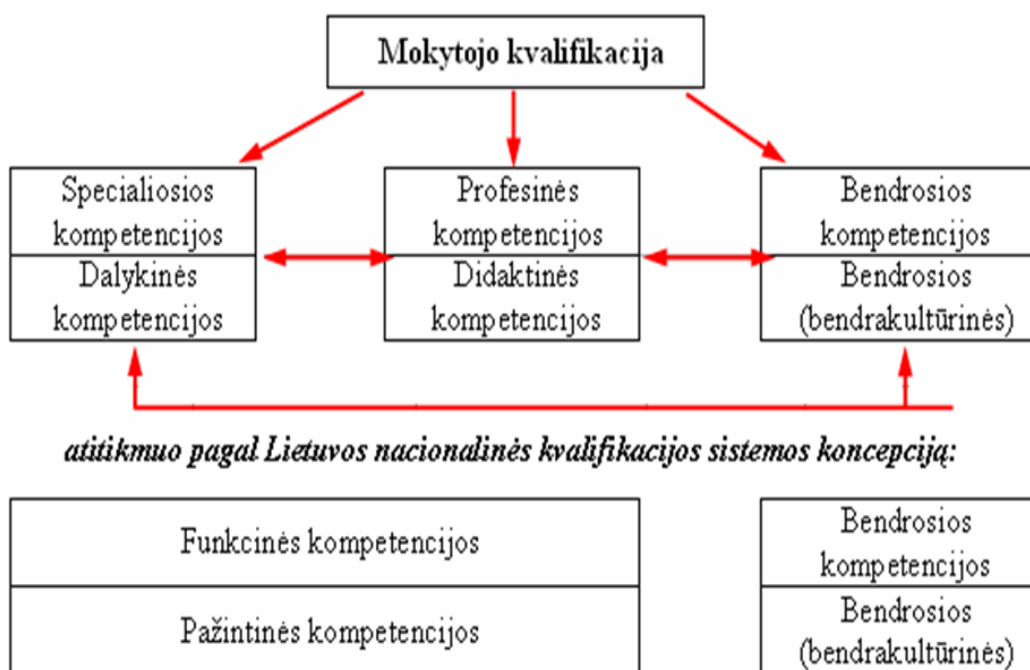
**1.3. Socialinės kompetencijos** (pilietiškas bei demokratinis sąmoningumas, visuomeninis aktyvumas, socialinis jautrumas, įskaitant labdaros ir paramos organizavimą, kitą pagalbą neįgaliesiems ir socialiai pažeidžiamiems asmenims);

**1.4. Sportinės kompetencijos** (įskaitant sporto ir nuolatinio fizinio aktyvumo propagavimą bei sporto renginių organizavimą).

**2. Dalykinės kompetencijos** (mokomojo ir tai pačiai žinijos bei ugdymo sričiai (socialiniai, humanitariniai, gamtos mokslai, technologijos, menai, kūno kultūra ir sportas) priklausančių dalykų pagrindų bei naujovių išmanymas).

**3. Didaktinės kompetencijos** (įskaitant psichologines žinias ir jų taikymą, profesinės etikos išmanymą ir laikymąsi).

Suderinus šias kvalifikacijų ir kompetencijų sampratas, galima sudaryti tokią mokytojo kvalifikacijos struktūrą (žr.1 pav.)



**1 pav.** Mokytojo kvalifikacija

Kaip teigia E. Motiejūnienė, L. Žadeikaitė (2009), kompetencija ugdyti kitų kompetencijas – tai mokytojo žinių, gebėjimų ir nuostatų visuma. Nuostatas pakeisti sunkiausia, tačiau jeigu pavyksta – jos ilgam įsitvirtina mūsų gyvenime. Pagrindinė problema įgyvendinant ugdymo turinio kaitą iki šiol išlieka mokytojų rengimas, kuriame daugiau dėmesio būtina skirti būsimų mokytojų kompetencijoms. Diegiant naujoves vis aktyviau dalyvauja mokytojai praktikai, tačiau jiems būtina padėti taikyti šiuolaikines kvalifikacijos tobulinimo formas mokyklos bendruomenėje. Kad būtų įgyvendinta prasminga ir sisteminga ugdymo turinio kaita būtinas visų švietimo partnerių bendradarbiavimas. Nuo to, kokias kompetencijas išsiugdys vaikai bendrojo lavinimo mokykloje priklausys tolesnė mūsų šalies kultūros, socialinė ir ekonominė raida.

Pedagogams iškyla būtinybė tobulinti mokymosi visą gyvenimą kompetenciją, ugdyti informacinius gebėjimus ir veržliai sutikti naujus švietimo kaitos iššūkius (Meškauskienė, 2007).

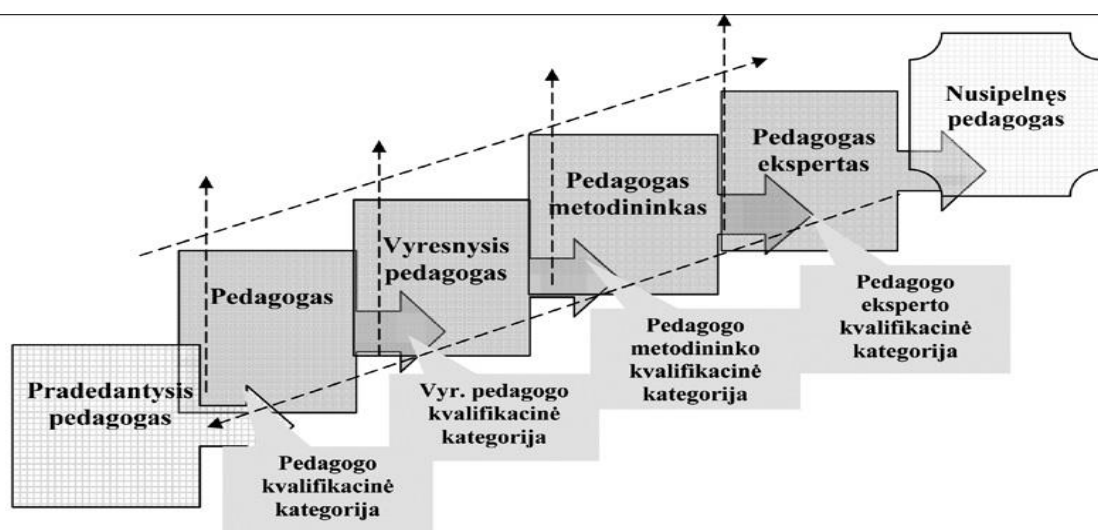
Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo samprata neatsiejama nuo profesinio tobulinimo (si) apibrėžties. Guskey (2004) profesinį mokytojų tobulinimąsi apibūdina kaip tikslingą, nenutrūkstamą ir sistemingą procesą. Profesinio tobulinimosi tikslingumą lemia aiškių tikslų ir uždavinių suformulavimas; įsitikinimas, kad tai tikrai vertingi tikslai; numatymas, kaip bus patikrinti, ar tie tikslai pasiekti. Mokytojų profesinis tobulinimas, anot Guskey (2004), būtinai turi būti nenutrūkstamas procesas. Mokytojams reikia nuolat analizuoti savo veiklos efektyvumą, išsaugoti tai, kas sužinota ir suprasta, bet kartu įgyti žinių bei gebėjimų, ieškoti naujų alternatyvų darbe ir tobulėjimo galimybių. Veiksmingas tik toks tobulinimosi procesas, kuris yra sistemingas, kuriame numatoma permainas vykdyti ilgesnį laiko tarpą ir atsižvelgti į visus mokyklos lygmenis. Požiūris į profesinio tobulinimosi procesą, kaip į sistemingą, reiškia didelį atotrūkį nuo tradicinio požiūrio ir apibrėžiamas kaip didžioji poslinkio paradigma. Švietimas tampa vis sudėtingesnis, o tai reikalauja sistemingo požiūrio į profesinį tobulinimąsi.

Taip pat pedagogų kvalifikacijos tobulinimas siejamas su pedagogo karjera. Karjera – tai nuolatinis asmenybės tobulėjimo ir saviraiškos būdas, turintis optimistinę kokybinę kaitos perspektyvą, kryptį ir paskirtį (A. Stancikienė, 2009). Kaip teigia O. Merfeldaitė, A. Railienė (2012), nuolatinės permainos moksle ir technikoje, socialinės transformacijos kelia naujus reikalavimus mokyklai, o kartu ir pedagogo karjerai. D. Augienės ir D. Malinauskienės (2007) nuomone, švietimo sistemoje vykstantys pokyčiai turi įtakos pedagogo karjerai: kaita skatina mokytojų lankstumą, prisitaikymą prie aplinkos, novatoriškumą ir būtinybę nuolat stebėti aplinką ir atliepti jos reikalavimus. O. Merfeldaitė, A. Railienė (2012) akcentuoja, kad net nesiekiant kilti karjeros laiptais šiuolaikinė darbo

aplinka neišvengiamai susieta su profesiniu tobulėjimu, taigi su nuolatinu mokymusi ir kvalifikacijos tobulinimu.

Mokslinėje literatūroje skiriami įvairūs karjeros etapai siejant juos su specialisto profesiniu tobulėjimu ir augimu. ES, deklaruodama bendruosius švietimo politikos principus ir apibrėždama pedagogų kompetencijas, šalių ir regionų švietimo politikos formuotojams rekomenduoja į profesinę pedagogo karjerą žiūrėti kaip į visumą – nuo pradinio rengimo iki visą gyvenimą trunkančio tobulinimosi formaliuoju, neformaliuoju ar savaiminiu būdu (Merfeldaitė, Railienė, 2012).

Autorės pateikia pedagogo karjeros modelį. Visus šių etapų pasiekimus įtakoja pedagogų gebėjimas mokytis ir tobulinti savo kompetencijas. (žr. 2 pav.)



**2 pav.** Pedagogo profesinės karjeros procesas. Šaltinis: Merfeldaitė, Railienė, 2012

Tačiau tyrimų rezultatai rodo, kad pedagogams trūka kompetencijų. E. Martišauskienės (2009), R. Čiūžo (2013) tyrimo rezultatai atskleidė, kad mokytojų kompetencijos dažnai yra fragmentiško pobūdžio, apibendrintu požiūriu atliepančios kompetencijos struktūrą, bet nepakankamai plėtojančios jos turinį. Todėl pedagogų kompetencijų ugdymas yra aktuali problema, nuo kurios savalaikio sprendimo priklauso šiuolaikiškų ugdymo tikslų įgyvendinimas.

Apibendrinant galima teigti, kad šiuolaikinėje besikeičiančioje visuomenėje iškyla pedagogams nuolatinė kvalifikacijos tobulinimo būtinybė, nes žinių, kurios įgyjamos universitete ar kitoje ugdymo institucijoje, nepakanka. Sparčiai vykstančios permainos šiandieniniame gyvenime kelia naujus reikalavimus ir mokytojo karjerai – tobulėti, reflektuoti, nagrinėti, plėtoti turimas kompetencijas ir įgyti naujas, t. y. mokytis visą

gyvenimą. Pedagogai dalyvauja kvalifikacijos tobulinimo programose bei kelia savo kvalifikaciją. Motyvai yra įvairūs nuo karjeros siekimo (aukštesnės kvalifikacinės kategorijos įgijimo) iki naujų kompetencijų įgijimo. Tačiau pedagogų kompetencijos dažnai yra fragmentiško pobūdžio, todėl būtina taikyti šiuolaikines kvalifikacijos tobulinimo formas mokyklos bendruomenėje, sudaryti sąlygas mokymuisi visą gyvenimą.

## **2.2. Pedagogų mokymo(si) visą gyvenimą įgyvendinimo procesai**

Pedagogų mokymąsi visą gyvenimą siejamas su kvalifikacijos tobulinimu. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimą reglamentuoja daugiau nei 50 nacionalinių ir ES teisės aktų (įstatymų, Vyriausybės nutarimų, ministro įsakymų ir t.t.) bei įvairių strateginių dokumentų.

Pagrindiniai pedagogų kvalifikacijos tobulinimą reglamentuojantys Lietuvos teisės aktai yra Švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas<sup>13</sup> (2011), Neformaliojo suaugusiųjų švietimo įstatymas (2014), Vietos savivaldos įstatymas, Vyriausybės nutarimai, mokytojų kvalifikacijos tobulinimo nuostatai<sup>1</sup> kiti teisės aktai bei šie strateginiai dokumentai: Valstybinės švietimo strategijos nuostatos<sup>1</sup>, Valstybinės švietimo strategijos 2003-2012 metų nuostatų įgyvendinimo programa, Valstybinės švietimo strategijos (2013-2022) nuostatomis, Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategija, Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija (2012), Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelis (2012) ir kt.

Neformaliajam pedagogų švietimui priskiriamas kvalifikacijos tobulinimas. Pasak R. Laužacko ir kt. (2008) pedagogų profesinės kvalifikacijos tobulinimas sudaro galimybes „judėti horizontaliai“ (veikla, susijusi su profesiniu specializavimusi) arba „vertikaliai“ (užimti pareigas, kurias vykdyti reikia naujų mokėjimų), t. y. vykdyti tas veiklos funkcijas, kurias atitinka papildomai įgyta kvalifikacija.

Vienas iš pedagogų neformaliojo mokymo būdų yra nuotolinis mokymas. M. Teresevičienė ir kt. (2008) kaip vieną iš pedagogų neformalaus švietimo plėtros galimybių tiek profesinio ugdymo centruose, tiek aukštosiose mokyklose įvardina nuotolinį mokymą. Nuotolinio mokymo(si) plėtra būtina, kad Lietuvoje būtų sukurtas efektyvesnis mokymosi procesas ir užtikrintas lankstesnis suaugusiųjų mokymo(si) veiklos organizavimas – taigi nuotolinis mokymas tampa strateginiu švietimo sistemos siekių įgyvendinimo įrankiu. D. Martišienė, R. Muleravičienė (2010) nuotolinį mokymą apibūdina kaip būdą, kai programų dalyviams suteikiama galimybė mokytis patogiu laiku, patogioje vietoje ir priimtina sparta, tam tikslui pasitelkus specialiai parengtą mokymosi medžiagą ir informacinėmis technologijomis paremtas komunikavimo priemones. Nuotolinio mokymosi galimybės sudaro sąlygas mokytis, kai reikia įveikti socialinės atskirties problemas: gyvenant kitur, sergant,



laikinais išvykus ar turint negalią. Pasitelkus technologijas, mokymasis lengvai įveikia atstumus ir pasiekia žmogų, jam suteikiamos lygios teisės ir priėjimo prie mokymosi šaltinių galimybės (Targamadžė, Petrauskaitė, 2008). Mokykla vis labiau atsiveria visuomenei ir gyvenimui, o taip elgtis ją skatina kintantys visuotiniai veiksniai. Kaip teigia R. Meškauskienė (2007), mokykla, būdama visuomenės atspindys, turi neišvengiamai reaguoti į kaitą, ir atlikti funkciją – perduoti jaunajai kartai žmonijos patirtį ir sukauptas žinias. Kitaip sakant, pati mokykla skatina kaitą, nes jos parengti jauni žmonės keičia visas gyvenimo sritis.

D. Rutkauskienės ir kt. (2007) atlikto nuotolinių mokymosi paslaugų teikėjų poreikių ir besimokančiųjų motyvacijos mokytis nuotoliniu būdu, tyrimo rezultatai atskleidė, kad svarbiausi nuotoliniu būdu besimokančių žmonių tikslai yra kelti kvalifikaciją (57,8 proc.), siekti karjeros (49,1 proc.), gauti diplomą (46,4 proc.), bendrai lavintis (45,7 proc.), pasirengti profesijai (44,6 proc.), įgyti specialybę (44,0 proc.). Ne tokie svarbūs tikslai yra domėtis šio kurso tema, persikvalifikuoti, turėti didesnių saviraiškos galimybių, aktyviau bendrauti su bendramoksliais. Tačiau šių tikslų svarba mokantis nuotoliniu būdu labiausiai priklauso nuo to, ar respondentas dirba, ar mokosi, ar dirba ir mokosi kartu. Tiems respondentams, kurie mokosi, svarbiau gauti diplomą, įgyti specialybę, lengviau gauti darbą ir aktyviau bendrauti su bendramoksliais. Dirbantiems ar dirbantiems ir besimokantiems respondentams aktualiau kelti kvalifikaciją.

Apibendrinant galima išskirti šiuos nuotolinio mokymosi privalumus: didina mokymo(si) pasiekiamumą; leidžia pasirinkti mokymosi vietą ir laiką; leidžia mokytis darbo vietoje; leidžia iš karto pasiekti mokymosi išteklius; taupo finansinius ir laiko išteklius, o taip pat nuotolinis mokymas tampa svarbia priemone kvalifikacijos tobulinimo procese.

Tačiau kalbant apie inovatyvių technologijų įsisavinimą ir naudojimą suaugusiųjų švietėjai vis dar yra trapi visuomenės dalis. Per artimiausius dešimtmečius technologijoms su pagreičiu įsiskverbus į švietimą, daugelis suaugusiųjų švietėjų jaučiasi nedrąsiai ir jiems vis dar trūksta informacijos, pagalbos, metodinės ir metodologinės medžiagos, kaip pasirinkti inovatyvias technologijas ir jas sėkmingai taikyti mokant suaugusiuosius, nepamirštant ir tai, kad mokomosios medžiagos pateikimas yra vienas iš labai svarbių komponentų vystant suaugusiųjų švietimą (Motekaitytė, Drąsutis, 2009).

Taigi, siekiant gerinti pedagogų neformalaus švietimo prieinamumą neformaliojo ugdymo institucijos turi ieškoti naujų, inovatyvių būdų, rengiant programas, jas nuolat atnaujinant pagal rinkos poreikius, diegiant nuotolinio mokymo programas.

Analizuojant pedagogų mokymosi padėtį mokymosi visą gyvenimą kontekste galima konstatuoti, kad :

- Mokytojai aktyviai dalyvauja kvalifikacijos tobulinimo renginiuose, dažniausiai domisi kintančiu ugdymo turiniu ir metodais, pirmumą teikia savo profesinių ir specialiųjų kompetencijų plėtrai, kur kas mažiau tobulina kultūrinės ir bendrąsias kompetencijas, pirmiausiai renkasi arčiau darbo vietos esančias tobulinimosi galimybes.
- Dažniausiai mokytojams siūlomos (ir, tikėtina, dėl tos pačios priežasties pasirenkamos) tradicinės kvalifikacijos tobulinimo formos – mokymai ir seminarai – laikomos veiksmingomis tik tais atvejais, kai pagrindinis jų tikslas tėra perteikti informaciją mokytojams. Tačiau mokymai ir seminarai neturi didelės vertės tobulinant mokytojų praktinius įgūdžius dėl didelio dalyvių skaičiaus, besikartojančio mokymų turinio ir tam tikro „moralinio“ formų „nusidėvėjimo“. Šios aplinkybės netiesiogiai formuoja mokytojų „persisotinimo“ jausmą, kuris kartu kuria „visko žinojimo“ iliuziją ir mažina mokytojų norą tobulintis.
- Mokytojai kritiškai vertina kvalifikacijos tobulinimo organizavimo procesą. Nepaisant įvairaus pobūdžio programų, praktinis jose įgytų žinių panaudojimas tiesioginiame mokytojų darbe sunkokas dėl programų trumpalaikiškumo ir ribotų grįžtamojo ryšio su lektoriumi palaikymo galimybių.
- Vienas iš esminių mokytojų kvalifikacijos tobulinimo sistemos trūkumų yra faktiškai nevykstantis individualių ir kolektyvinių kvalifikacijos tobulinimo poreikių nustatymas. Dauguma mokytojų teigė, kad jiems yra tekę pildyti įvairias anketas poreikiams nustatyti, tačiau nė vienas iš tyrime dalyvavusių mokytojų negalėjo nurodyti, kaip tų anketų rezultatai buvo panaudoti (Projekto „Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra“ mokslinio tyrimo projekto rezultatų ataskaita: III dalis. Jungtinė tyrimų ataskaita, 2011).

Siekiant sisteminių mokytojų kvalifikacijos tobulinimo pokyčių, 2012 m. buvo patvirtinta nauja Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija (2012), kuri įteisino kvalifikacijos tobulinimo formų ir veiklų įvairovę, sudarė sąlygas visapusiame profesiniam mokytojų tobulėjimui.

***Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo samprata grindžiama šiais principais:***

- įsivertinimo – pedagogas turi suprasti, kas jo veikloje yra tobulintina, kokių žinių, gebėjimų, įgūdžių stoka bei kokios nuostatos ir požiūriai tai lemia;
- geriausios praktikos – pedagogas turi perimti geriausias ugdymo praktikas, kurios daugeliu atvejų randasi ir tinkamai suvokiamos autentiškoje pedagoginės veiklos aplinkoje (švietimo įstaigoje ir kitose vietose, kur organizuojamas ugdymo procesas), todėl joje sutelktina didelė kvalifikacijos tobulinimo veiklų dalis;

- motyvacijos – pedagogas turi turėti vidinę vertybinę nuostatą ir būti išoriškai motyvuojamas nuolatos tobulinti savo veiklą;
- subsidiarumo – pedagogas ir švietimo įstaiga yra pagrindiniai subjektai, kartu pasirenkantys profesinio tobulinimosi sritis ir formas (Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija, 2012).

2012 m. buvo patvirtinta nauja Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija (2012), kuri įteisino kvalifikacijos tobulinimo formų ir veiklų įvairovę, sudarė sąlygas visapusiškai profesiniam mokytojų tobulėjimui. Pirmą kartą pripažįstamas toks platus spektras įvairių profesinio tobulėjimo galimybių: nuo individualaus mokymosi, kursų iki stažuotėlių Lietuvos ar užsienio švietimo įstaigose ir akademinė studijų. Kaip kvalifikacijos tobulinimo forma įteisinamas realiai vykstantis kolegialus dalijimasis patirtimi (metodinės grupės, dalykinės asociacijos, atviros pamokos ir pan.), mokytojo mokslinė bei viešoji nedarbinė - kūrybinė, socialinė, visuomeninė - veikla. Pedagogas turi teisę periodiškai gauti iki vienerių metų trukmės kvalifikacijos tobulinimo stažuotę, jos metu nepraradamas gaunamo atlyginimo. Kvalifikacijos tobulinimui priskiriamos ir aukštesnės pakopos arba kitos krypties pedagoginės studijos aukštojoje mokykloje.

Visą pedagogų kompetencijos tobulinimo procesą valdo pedagogas ir/ar mokykla. Jie atskirai ir/ar drauge inicijuoja pedagogų kompetencijos tobulinimo procesą, jį planuoja, jei nori ir geba - organizuoja, įgyvendina ir vertina. Jie taip pat prisiima atsakomybę už kokybišką pedagogų kompetencijos tobulinimo proceso įgyvendinimą, įdiegimą praktikoje. Nors pedagogai ir ugdymo institucijos žino ir atsižvelgia į nacionalinius prioritetus, jie gali teikti pirmenybę ugdymo institucijos bendruomenės prioritetams, jei geba juos kritiškai įvertinti ir atsakingai pasirinkti (Dačiulytė ir kt., 2012).

Už pedagogų kompetencijos tobulinimo sistemos formavimą ir koordinavimą atsako Švietimo ir mokslo ministerijos įstaiga – Ugdymo plėtotės centras. Šis centras organizuoja ir atlieka pedagogų/andragogų kompetencijų tobulinimo programų bei jas įgyvendinančių institucijų ekspertinį vertinimą ir akreditavimą (Dačiulytė ir kt., 2011).

Tačiau reikia pažymėti, kad Lietuvoje suaugusiųjų neformaliajam švietimui, kaip atskirai sričiai, sunku įsitvirtinti edukacinėje erdvėje, nes iki šiol nėra iki galo sukurta įstatyminė bazė, kuri reglamentuotų neformaliojo suaugusiųjų švietimo rezultatų įvertinimo gaires, neformaliojo ugdymo pedagogų rengimą ir / ar kitus administracinius žingsnius (Butvilienė, Butvilas, 2014). Lietuvoje, tiek ir kitose Europos šalyse, daugiau dėmesio skiriama formaliojo bei su profesijos mokymu susijusio švietimo finansavimui. Tuo tarpu neformalusis pedagogų švietimas išlieka finansiškai ganėtinai apleistas (Butvilienė, 2011).

Dauguma Europos valstybių decentralizavo švietimo sistemas, ne išimtis ir Lietuva. Vystant švietimo reformai, pakito pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistema, nuo 1992 m. įvykdyta pedagogų kvalifikacijos tobulinimo decentralizacija. Greta centralizuotai valdomų kvalifikacijos tobulinimo institucijų pradėti steigti regioniniai švietimo centrai, kvalifikacijos kėlimo fakultetai ir institutai prie aukštųjų mokyklų. Įkūrus švietimo centrus savivaldybėse buvo siekiama pagerinti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sąlygas, kad mokytojai vietiniuose švietimo centruose galėtų tobulinti savo kvalifikaciją dalyvaudami seminaruose, konferencijose, stažuotėse (Cvirkienė, Pečiuliauskienė, 2004).

Vykdamas projekto „Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra“ pirmąjį etapą (2010–2012 m.), buvo sukurtas šiuolaikiškas mokytojų kvalifikacijos tobulinimo modelis, atliepiantis pagrindines Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcijos (2012) nuostatas. Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo pagal šį modelį atskaitos taškas – mokinys, kurio sėkmę ugdymosi procese lemia geresnis mokytojo darbas. Modelyje numatytos praktinių priemonių įgyvendinimo galimybės siejamos su projekto antrojo etapo metu (2012–2015 m.) išbandytais inovatyviomis mokytojų kvalifikacijos tobulinimo formomis, tokiomis kaip mini mokymai, profesinių santykių konsultavimas, ugdomasis vadovavimas, mokytojų stažuotės Lietuvoje ir užsienyje (Kaip didinti mokytojų profesionalumą?, 2014).

Kvalifikacijos tobulinimas nuosekliai pratęsia pedagogo rengimą, pradėtą aukštojoje mokykloje, ir turi trukti visą profesinės veiklos laikotarpį (Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija, 2012).

Pedagogų kompetencijų ir įgūdžių tobulinimą taip pat įgyvendina universitetinės ir neuniversitetinės mokyklos.

Pedagogų rengimo programas vykdančios aukštosios universitetinės ir neuniversitetinės mokyklos šalia pagrindinės funkcijos - pedagogų rengimo - vykdo su pedagogų kvalifikacijos tobulinimu susijusias funkcijas:

- Perkvalifikavimas – pedagogus rengiančių aukštųjų mokyklų centrai gali teikti ir formalias pedagogų perkvalifikavimo paslaugas.
- Pedagoginio-metodinio pasirengimo suteikimas (programos pedagogo kvalifikacijai įgyti) - priimami aukštojo mokslo kvalifikaciją turintys asmenys, siekiantys tapti mokomojo dalyko (mokomųjų dalykų) mokytojais arba profesijos mokytojais;
- Neformaliu būdu įgytų kompetencijų pripažinimas;
- Mentorių rengimas;
- Mokyklų vadovų kvalifikacijos tobulinimo programų rengimas ir vykdymas;

- Kvalifikacijos tobulinimo programų, tame tarpe ir modulinų, kurių metu gali būti tobulinamos visos pedagogų kompetencijų sritys inicijavimas ir įgyvendinimas. Į tokių programų vykdymą gali būti įtraukiami ne tik aukštųjų mokyklų dėstytojai bet ir pedagogai praktikai;
- Konsultacijų teikimas;
- Pedagogų kompetencijos tobulinimo vykdymas per projektinę veiklą (Dačiulytė ir kt., 2012).

Šios įstaigos atlieka šias pagrindines funkcijas:

- Aukštosios mokyklos, nevykdančios pedagogų rengimo programų, siūlo ir įgyvendina pedagogų kvalifikacijos tobulinimo programas, apimančias bendrųjų kompetencijų ugdymą;
- konsultacijos mokyklų veiklos tobulinimo ir kvalifikacijos tobulinimo klausimais;
- pedagogų kompetencijų tobulinimo ilgalaikės stažuotės (Dačiulytė ir kt., 2012).

Taigi galima teigti, jog šiose įstaigose pedagogai gali tobulinti savo kompetencijas, ugdytis. Tačiau, kaip jau minėta teoinėje dalyje, visas pedagogų mokymo(si) procesas labiausiai priklauso nuo pedagogų ir mokyklos vadovų. Mokyklos vadovai vaidina pagrindinį vaidmenį pedagogų karjeros planavime.

Kalbant apie karjeros planavimą, būtina pabrėžti, kad šis karjeros valdymo etapas ypač svarbus, nes nuo karjeros planavimo priklauso pedagogų karjeros valdymo, organizavimo ir motyvavimo etapai. Planavimas negali būti vienkartinis veiksmas, tai nenutrūkstamas procesas, kurio metu atsižvelgiama į švietimo organizacijos viduje ir aplink ją vykstančius procesus. Planai skirstomi:

- Strateginius (Strateginius planus paprastai kuria švietimo organizacijos vadovas, juose atsispindi pagrindiniai švietimo įstaigos tikslai)
- Operatyvinius (Jie skirti strateginiams planams įgyvendinti kasdienėje veikloje) (Stansikienė, 2009)

Vadyboje naudojami skirtingi planavimo modeliai, tačiau planavimo proceso metu vadovaujamosi šiais pagrindiniais principais:

- Organizacijos vizija – tai pageidaujama švietimo organizacijos ateitis, idealas, kurio organizacijos nariai įsipareigoja bendrai siekti. Dažniausiai švietimo organizacijos viziją suformuluoja vadovas, tačiau, kad ji būtų veiksminga ją turi apsvarstyti ir priimti organizacijos nariai.
- Organizacijos filosofija ir vertybės. Tai švietimo organizacijos požiūris į save bei į ją supančią aplinką. Ši filosofija remiasi vertybių sistema, kuria vadovaujasi švietimo

organizacijos ir kuri yra pripažįstama organizacijos istorijų, mitų bei pasireiškia per tradicijas, ceremonijas, ritualus ir simbolius.

- Organizacijos misija – tai dabartinės švietimo organizacijos paskirties apibūdinimas. Misijoje turi atsispindėti švietimo įstaigos pobūdis, veiklos specifika ir kt. Misija yra atskaitos taškas, organizuojant kasdienę veiklą ir siekiant ateities vizijos.
- PTGP analizė: privalumai, trūkumai, galimybės pavojai. Identifikavus stipriuosius ir silpnuosius švietimo įstaigos bruožus, potencialas galimybes ir gresiančius pavojus, atsiranda galimybės išsamiau ir tiksliau planuoti galimas veiklos strategijas.
- Jėgų lauko analizė – tai skatinančių ir trukdančių jėgų analizė ir įvardijimas, jų krypties bei intensyvumo nustatymas. Išanalizavus situaciją nustatomi strateginiai, taktiniai, operatyviniai tikslai.
- Plėtros planavimas – tai nepertraukiamas ciklas, siekiant padėti švietimo organizacijai sėkmingai įdiegti naujoves.
- Pritraukti ir išlaikyti gerus darbuotojus iššūkis šiandieninėje darbo rinkoje. Viena iš strategijų, tai skatinti visus darbuotojus dalyvauti karjeros planavime (Stansikienė, 2009).

Taigi mokyklos vadovo gebėjimai planuoti pedagogų karjerą įtakoja pedagogų mokymosi procesus, ugdymo(si) lygį ir pažangumą.

Pažymėtina, jog pedagogai mokymosi procese dažnai jį gali planuoti patys savrankiškai, todėl mokyklos aplinkai nesudarant tinkamų sąlygų ugdymu(isi), pedagogai gali ugdytis per reflektyvų mokymąsi. Pastaraisiais metais pedagogų mokymosi procese vis dažniau akcentuojama refleksyvaus mokymosi svarba, kuri priskiriama prie savaimio mokymosi.

Refleksija yra viena pagrindinių patyrimo pedagogikos sudedamųjų dalių (Zlataravičienė, 2008). Mokytojas turi gebėti aktyviai reflektuoti veiklos turinį, jį plačiai suvokti, tyrinėti, kritiškai vertinti, analizuoti, išskiriant tuos veiklos turinio elementus, kurie yra reikšmingiausi veiklos atlikimui ir kurie teikia didžiausią didaktinį potencialą. Šie gebėjimai turi jam padėti veiklos turinį transformuoti į mokymo turinį, konkrečius veiklos uždavinius paverčiant mokymosi uždaviniais (Gedvilienė ir kt., 2010).

Refleksija yra vienas iš svarbesnių požymių, lemiančių profesinį tinkamumą ir prisitaikymą prie profesijos. Tad natūralu, kad refleksijos kompetencijos raida turėtų tapti vienu svarbiausių tikslų suaugusiųjų mokyme(si) (Kepalaitė, 2008).

Patyrimo pedagogikos refleksijos metu galime taikyti refleksijos trikampį, su trimis išskirtinomis dalimis:

1. **AŠ** – svarstome vidinę savijautą: kiek **aš** prisidėjau formuluodamas idėjas, kiek mano įneštos idėjos buvo įtrauktos į užduotį, kaip aš jaučiausi. Šioje vietoje kalbama apie jausmus, dalyvis pakviečiamas pasidalyti savo baimėmis, saugumu arba asmeniniais laimėjimais.

2. **MES** – svarstomas grupės elgesys. Kaip sekėsi įgyvendinti pasiūlytas idėjas. Ar vyko komandinis darbas, ką galėtume daryti kitą kartą kitaip, ko galime pasimokyti. Šiame santykių lygmenyje nagrinėjami klausimai, susiję su asmeniniu bendravimu tarp grupės narių, bendradarbiavimu arba atsakomybių pasidalijimu (Zlataravičienė, 2008).

Refleksijos rezultatas gali būti nauji įgūdžiai, naujos žinios, naujas supratimas. Šių naujų dalykų derinimas su jau turimu suvokimu, įgūdžiais, savybėmis bei požiūriais lemia aukštesnės kokybės pedagogų veiklą (Vertinimas ugdymo procese, 2007).

Apibendrinant galima teigti, kad pedagogų mokymo(si) procesas organizuojamas įvairias metodais. Pedagogų mokymai gali būti organizuojami panaudojant įvairias technologines priemones, kurių metu jie ugdo(si) tam tikrus gebėjimus ir kompetencijas. Svarbiausi pedagogų mokymo(si) proceso organizavimo dalyviai – pedagogai ir mokyklų vadovai. Nuo mokyklų vadovų gebėjimo planuoti pedagogų karjerą priklauso pedagogų kompetencijų, gebėjimų lygis, pedagogų motyvacija ugdytis. Pedagogų kompetencijų ir gebėjimų ugdymą įgyvendina universitetinės ir neuniversitetinės mokyklos, kurios įgyvendina pedagogų kompetencijų tobulinimo procesus, konsultuoja pedagogus, užtikrina jų kvalifikacijos kėlimo galimybes suteikiant naujų įgūdžių ir kompetencijų. Pedagogai tobulinti savo kompetencijas ir įgūdžius gali mokydami savarankiškai. Refleksyvusis mokymas yra vienas iš populiarių bei svarbiausių veiksnių, skatinančių žmogų tobulėti: nuolat tobulinti profesinę patirtį, kompetenciją, gerinti mokymo kokybę t. y. tapti profesionaliu mokytoju. Refleksija – konstruktyvus mokytojo asmenybės ir profesinio tobulėjimo garantas. Refleksyvaus mokymo objektas – savoji patirtis mokantis, t. y. mąstoma, kaip jaučiamas, kas sekasi, kas nesiseka mokantis, šio proceso rezultatas tampa įrankiu mokymosi tobulinimui. Reflektuodamas pedagogas konstatuoja duomenis apie savo sėkmę ir nesėkmes, pasiekimo kokybę. Labai svarbu pedagogų profesinis tobulėjimas ir kompetencijų kaita: nuo pradinio rengimo iki visą gyvenimą trunkančio tobulinimosi formaliuoju, neformaliuoju ar savaiminiu būdu.

### 3. PEDAGOGŲ MOKYMO(SI) VISĄ GYVENIMĄ PROCESO ĮGYVENDINIMO TYRIMAS

#### 3.1. Tyrimo metodologija

Siekiant išsiaiškinti pedagogų mokymo(si) visą gyvenimą proceso įgyvendinimą buvo atliktas empirinis tyrimas.

**Tyrimo tikslas:** ištirti pedagogų mokymo(si) galimybes ir motyvus mokymo(si) visą gyvenimą kontekste.

Informacijos rinkimui pasirinktas kiekybinis informacijos rinkimo metodas – anketavimas. Buvo parengtas klausimynas respondentams, kurį sudarė viena anketa (žr.priedą Nr.1). Klausimynas buvo sudarytas iš uždarų ir atvirų klausimų, kai respondentas turėjo pasirinkti vieną iš atsakymų variantų arba jį įrašyti. Tyrimo anketoje pateikti uždaro ir atviro tipo klausimai, kuriais norėta išsiaiškinti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos situaciją, kurie padėtų parengti pasiūlymus, kaip plėsti pedagogų mokymosi visą gyvenimą, kvalifikacijos tobulinimo galimybes. Apklausiai naudotas klausimynas parengtas remiantis autorių darbais ir tyrimais Gedeikienė S., (2010), (Dačiūlytė R., Dromantienė L., Indrašienė V., ir kt. 2013).

**Tiriamųjų konfidencialumo užtikrinimas:** Tiriamųjų konfidencialumas yra užtikrinamas, nes anketa yra anoniminė, tiriamojo vardo, pavardės, adresų nebuvo klausama.

**Galimas rizikos bei žalos respondentams įvertinimas:** Taikant anketinės apklausos metodą, rizikos bei žalos tiriamieji nepatyrė. Respondentų apklausa galėjo sukelti tik mažus nepatogumus, susijusius su sugaištu laiku.

**Tiriamųjų imtis.** buvo pasirinkta patogioji, tikimybinė imtis, nes kiekvienas respondentas dirbantis pedagogo darbą atitiko tyrimo įgyvendinimo kriterijus. Buvo išdalinta 150 anketų – pusė miesto ir tiek pat kaimo pedagogams, visos anketos sugrįžo ir buvo nesugadintos. Apklausa vykdyta 2015 metų sausio – vasario mėnesiais. Tyrime dalyvavo Tauragės miesto ir rajono respondentai.

Anketą (1 priedas) sudaro 5 klausimų blokai:

- **Demografiniams duomenims išsiaiškinti** (1 – 10 klausimas). Šiais klausimais siekta nustatyti respondentų amžių, lytį, darbo stažą, gyvenamąją vietovę, darbo vietą. Vėliau atlikta koreliacinė analizė siejant šiuo duomenis su kitais klausimyno duomenimis.
- Antrąjį klausimų bloką sudaro **pedagogų požiūris į mokymąsi visą gyvenimą svarbą ir naudą** (11- 14 klausimai). Šiais klausimais siekiama nustatyti dėl ko pedagogams svarbu mokytis, kokia yra didžiausia mokymosi nauda, ką pedagogams reiškiasi



mokymasis visą gyvenimą, kokias kompetencijas jie nori įgyti mokymosi visą gyvenimą procese).

- Trečiąjį klausimų bloką sudaro **klausimas apie motyvacijos ir skatinimo veiksnius** (15 klausimas). Šiuo klausimu siekiama nustatyti, kaip pedagogai yra skatinami ir motyvuojami mokytis visą gyvenimą.
- Ketvirtąjį klausimų bloką sudaro **mokymosi visą gyvenimą įgyvendinimo procesai** (16 – 22 klausimai). Šiais klausimais siekiama nustatyti, ar pedagogai šiuo metu mokosi, kaip mokosi, kaip jų mokyklos aplinkoje įgyvendinamas mokymasis visą gyvenimą, kuriems veiksniams pedagogų mokymosi yra skiriamas didžiausias dėmesys.
- Penktąjį klausimų bloką sudaro **pedagogų mokymosi visą gyvenimą probleminiai ir tobulintini veiksniai** (23 – 24 klausimai). Šiais klausimais siekiama nustatyti, su kokiomis problemomis pedagogai susiduria mokymosi visą gyvenime procese, kaip pedagogų požiūriu turėtų būti tobulinamas mokymasis visą gyvenimą.

Anketoje yra 24 klausimai.

**Duomenų skaičiavimo metodai.** Anketinės apklausos duomenų skaičiavimams ir statistiniams vertinimams atlikti buvo naudotas statistinių programų paketas SPSS 17.0 (Statistical Package of Social Sciences), programa bei Microsoft Exel programa. Skirtumo tarp atsakymų pasiskirstymų skirtingose respondentų grupėse statistiniam reikšmingumui įvertinti naudojamas chi kvadrato ( $\chi^2$ ) testas, nurodomas reikšmingumo (p) lygmuo. Šių testų taikymas leidžia nustatyti reikšmingumo lygmenį: kai lygmuo  $p < 0,05$  laikoma, kad skirtumas statistiškai reikšmingas; kai reikšmingumo lygmuo  $p < 0,01$  – skirtumas esminis; kai  $p < 0,001$  – skirtumas labai ryškus; kai  $p < 0,0001$  – visiškas skirtumas, o kai reikšmingumo lygmuo  $p > 0,05$ , laikoma, kad skirtumai tarp dažnių yra statistiškai nereikšmingi (Bitinas, 1998). Tyrimo metu naudojama aprašomoji statistika ir gauti duomenys šiame darbe pateikti procentine išraiška. Visos lentelės ir paveikslai pateikti, remiantis tyrimo rezultatais.

**Tyrimo imtis.** Respondentų socialiniai ir demografiniai duomenys pateikti (žr.1 lentelėje).

1 lentelė. Respondentų socialinės ir demografinės charakteristikos požymiai

Tiriamųjų bruožas	Tiriamųjų charakteristika	Rezultatai (proc.)
Darbo stažas	Iki 2 metų	20
	2-5 metai	18

	6 – 9 metai	22
	10 – 15 metų	31
	16 ir daugiau metų	19
<b>Kvalifikacija</b>	Pedagogas	41
	Vyr. mokytojas	26
	Mokytojas metodininkas	31
	Mokytojas ekspertas	2
<b>Darbovietės geografinė padėtis</b>	Miestas	58
	Kaimas	42
<b>Darbo vieta</b>	Pradinė	12
	Pagrindinė	34
	Gimnazija	54
<b>Darbo laikotarpis ugdymo įstaigoje</b>	Mažiau nei 1 metai	3
	1 – 3 metai	12
	4 – 9 metai	30
	10 – 15 metų	37
	Daugiau nei 15 metų	18
<b>Ugdytinių amžius</b>	6 – 9 metai	10
	10 – 14 metų	38
	15 – 19 metų	52
<b>Respondentų amžius</b>	19 – 25 metai	11
	26 – 35 metai	20
	36 – 45 metai	45
	46 ir daugiau metų	24
<b>Respondentų lytis</b>	Vyras	12
	Moteris	88
<b>Respondentų gyvenamoji vieta</b>	Miestas	53
	Kaimas	47

Kaip rodo tyrimo duomenys, daugiau nei trečdalis tyrime dalyvavusių respondentų (31 proc.) turi 10 – 15 metų **darbo stažą**, kiek mažesnė respondentų dalis (22 proc) nurodė, jog jų

darbo stažas yra 6 – 9 metai. Mažiausiai tyrime dalyvavo respondentų (18 proc.), kurių darbo stažas yra 2 – 5 metai. Daugiausiai (41 proc.) tyrime dalyvavo respondentų, kurių **kvalifikacinė kategorija** yra vyr. pedagogas, kiek daugiau nei trečdalis respondentų (31 proc.) nurodė, jog jų kvalifikacinė kategorija yra mokytojas metodininkas, kiek mažiau respondentų (26 proc.) nurodė, jog jų kvalifikacinė kategorija yra mokytojas. Mažiausią respondentų dalį (2 proc.) sudarė mokytojai ekspertai. Kiekvienas mokytojas turi nuolat tobulinti savo dalykinę ir metodinę kvalifikaciją, dalyvaudamas mokytojų kvalifikacijos tobulinimo kursuose ir seminaruose. Apibendrinant tyrimo rezultatus galima teigti, jog daugiausiai tyrime dalyvavo respondentų, kurių kvalifikacija yra vyr. pedagogas bei mokytojas metodininkas.

Analizuojant duomenis apie tiriamųjų darbovietės tipą išsiaiškinta, kad daugiau nei pusė tyrime dalyvavusių respondentų (54 proc.) nurodė, jog jie dirba gimnazijoje, kiek daugiau nei trečdalis respondentų (34 proc.) nurodė, jog jie dirba pagrindinėje mokykloje, mažiausia respondentų dalis (12 proc.) nurodė, jog jų darbo vieta yra pradinė mokykla.

Daugiausiai respondentų (37 proc.) nurodė, jog jie ugdymo įstaigoje dirba 10 – 15 metų, trečdalis respondentų (30 proc.) nurodė, jog ugdymo įstaigoje jie dirba 4 – 9 metus. Mažiausia respondentų dalis (3 proc.) nurodė, jog jie ugdymo įstaigoje dirba mažiau nei vienerius metus. Apibendrinant galima teigti, jog dauguma tyrime dalyvavusių respondentų turi ilgametę darbo patirtį ugdymo institucijoje, todėl galės kompetentingai atsakyti į tyrimo klausimus.

Rezultatų analizė atskleidė, jog kiek daugiau nei pusė respondentų (52 proc.) nurodė, jog jie dirba su 15 – 19 metų amžiaus ugdytiniais, mažiausia respondentų dalis (10 proc.) nurodė, jog jie dirba su 6 – 9 metų vaikais. Analizuojant respondentų **darbo vietoje**, nustatyta, jog daugiausiai respondentų (58 proc.) nurodė, jog jų darbo vieta yra mokykloje, tuo tarpu rajone dirbančių pedagogų buvo mažiau (42 proc.). Kaip rodo tyrimo duomenys **amžiaus aspektu**, daugiausiai (45 proc.) tyrime dalyvavo respondentų, kurie yra 36 – 45 metų amžiaus. Ženkliai mažesnė respondentų dalis (24 proc.) buvo 46 ir daugiau metų. Mažiausią respondentų dalį (11 proc.) sudarė 19 – 25 metų amžiaus respondentai.

Didžiąją tyrime dalyvavusių respondentų dalį (88 proc.) sudarė moterys, tuo tarpu vyrų, dalyvavusių tyrime buvo ženkliai mažiau (12 proc.). Kiek daugiau nei pusė respondentų (53 proc.) nurodė, jog jei gyvena mieste, tuo tarpu kiek mažiau nei pusė tyrime dalyvavusių respondentų (47 proc.) nurodė, jog gyvena rajone.

Tyrimo pirmojoje dalyje taip pat siekta nustatyti ir **pedagogų pasitenkinimą savo darbovieta**. Kaip rodo tyrimo duomenys, didžioji dauguma tyrime dalyvavusių respondentų (70 proc.) yra patenkinti savo darbo vieta, keik mažiau nei trečdalis respondentų (25 proc.)

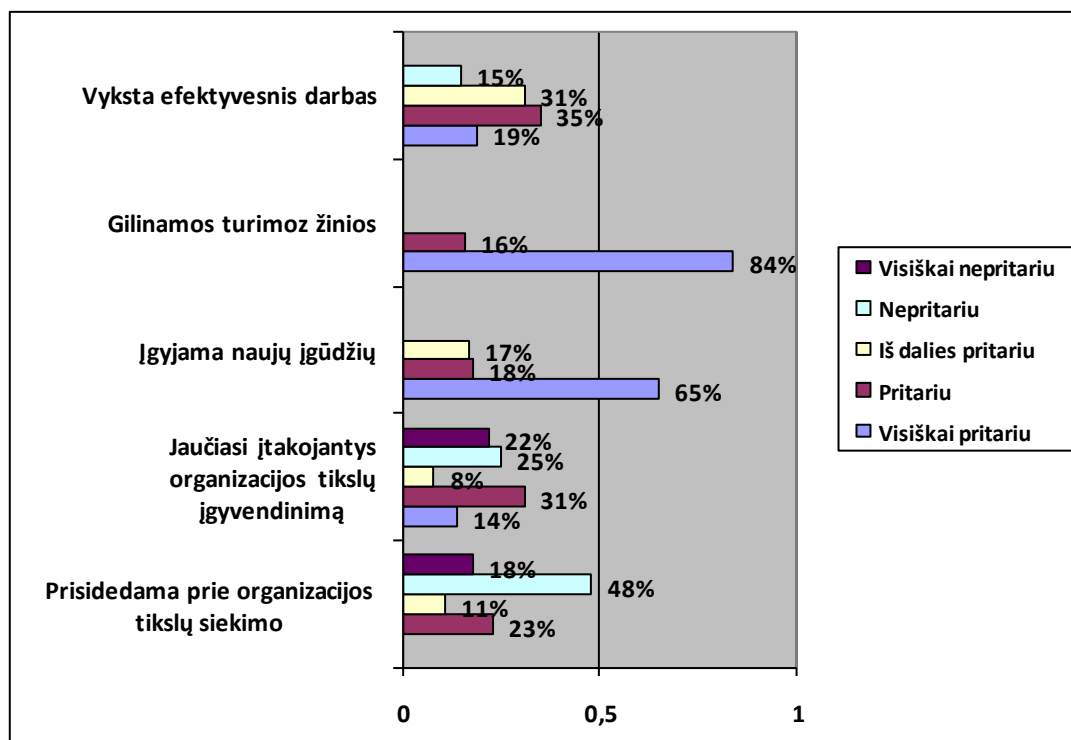
nurodė, jog yra labai patenkinti darbo vieta. Mažiausia respondentų dalis (1 proc.) nurodė, jog yra nepatenkinti arba labai nepatenkinti savo darbo Gimnazijose dirbantys pedagogai yra dažniau labai patenkinti savo darbo vieta nei tie respondentai, kurie dirba pradinėse mokyklose ( $p= 0,005$ ,  $p<0,05$ ). Apibendrinant galima teigti, jog didžioji dauguma tyrime dalyvavusių respondentų yra patenkinti savo darbo vieta, didesnę pasitenkinimą jaučia gimnazijų nei pradinių mokyklų respondentai.

### **3.2. Pedagogų mokymo(si) visą gyvenimą esmės ir prasmės suvokimas bei perspektyvų įžvelgimas**

Sekančiu tyrimo klausimu siekta nustatyti dėl kokių priežasčių respondentams yra svarbus mokymasis. Tyrimo duomenys atskleidė, jog daugiausiai respondentų (58 proc.) pagrindiniu mokymosi veiksmu įvardino asmeninį tobulėjimą. Kiek daugiau nei trečdaliui respondentų (31 proc.) mokymasis svarbus dėl finansinių paskatų. Mažiausia respondentų dalis (11 proc.) nurodė, jog mokymasis jiems svarbus dėl išduodamų pažymėjimų ir sertifikatų. Mokymasis dėl finansinių paskatų svarbesnis tiems respondentams, kurie gyvena mieste, o ne rajone ( $p= 0,011$ ,  $p<0,05$ ). Mokymasis dėl išduodamų dokumentų svarbesnis mokytojams metodininkams nei pedagogams ( $p= 0,007$ ,  $p<0,05$ ).

Apibendrinant galima teigti, jog respondentus mokyti skatina asmeninio tobulėjimo siekimas, noras tobulinti savo žinias. Tuo tarpu finansinis motyvas dažniau įtakoja miesto nei rajono respondentus.

Toliau siekta nustatyti, kokia yra didžiausia mokymosi nauda. Tokie tyrimo duomenys leidžia nustatyti mokymosi naudą respondentams (žr. 3 pav.).



3 pav. Mokymosi nauda

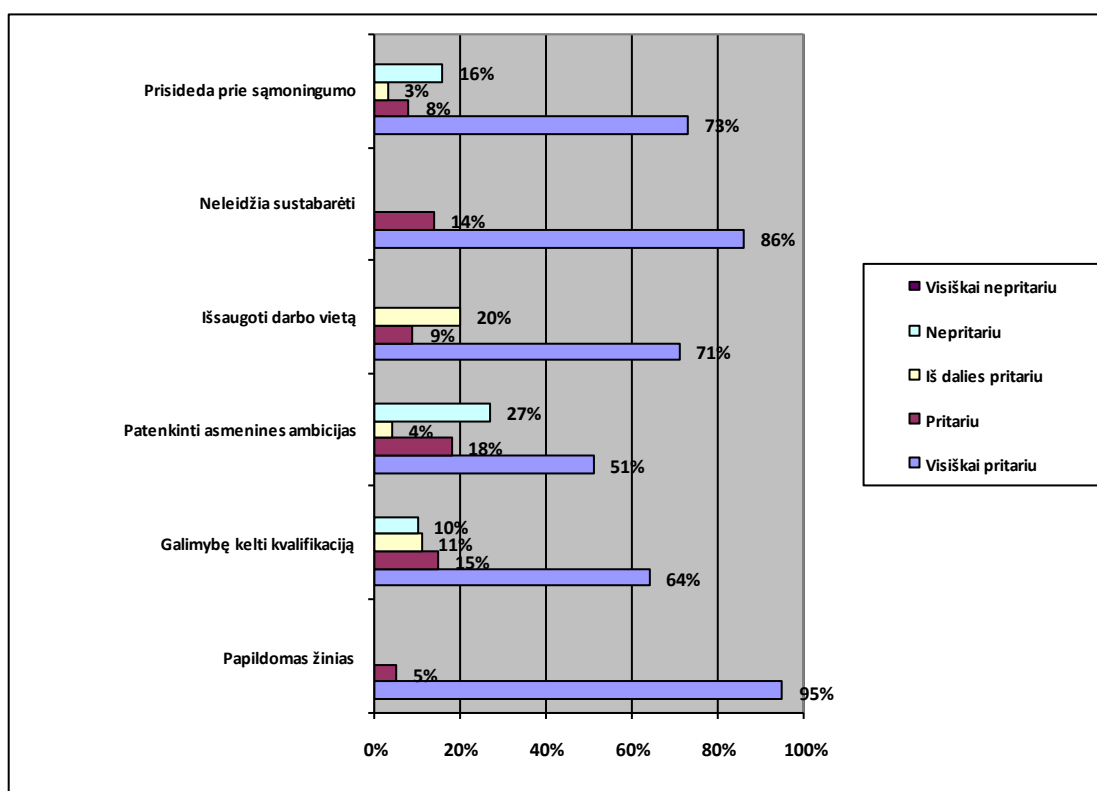
Daugiausiai tyrime dalyvavusių respondentų (84 proc.) nurodė, jog pagrindinė mokymosi nauda yra turimų žinių gilinimas. Kiek mažiau respondentų (65 proc.) pagrindinę mokymosi nauda įvardino naujų žinių įgijimą. Pažymėtina, jog, kaip parodė tyrimo rezultatai, beveik pusė respondentų (48 proc.) nesutiko su teiginiu, jog mokantis ir tobulinant kvalifikaciją prisidedama prie organizacijos tikslų siekimo. Ženkliai mažiau respondentų (25 proc.) taip pat nesutiko su teiginiu, jog mokantis jie jaučiasi įtakojantys organizacijos tikslų įgyvendinimą.

Tyrimo metu nustatytas statistinis reikšmingumas. Paaiškėjo, jog gimnazijų respondentai dažniau nei pagrindinių mokyklų teigė, kad mokantis gilinamos turimos žinios ( $p=0,000$ ,  $p<0,05$ ). Nustatyta ir tai, jog mieste dirbantys pedagogai dažniau nei kaime teigia, kad mokantis įgyjama naujų įgūdžių ( $p=0,006$ ,  $p<0,05$ ). Tačiau mieste dirbantys pedagogai mokinantis ženkliai rečiau jaučiasi prisidedantys prie organizacijos tikslų siekimo nei pedagogai, kurie dirba rajone ( $p=0,009$ ,  $p<0,05$ ).

Apibendrinant galima teigti, jog respondentai, didžiausią mokymosi naudą nurodo žinių gilinimą ir naujų įgūdžių įgijimą. Tačiau respondentai mokydami nesijaučia pridedantys prie ugdymo įstaigos tikslų siekimo ir įgyvendinimo, todėl galima teigti, jog respondentai mokymosi naudą sieja su asmeniniais tobulėjimo veiksniais, bet ne su įstaigos veiklos gerinimu, be to, mieste dirbantys respondentai, rečiau jaučiasi prisidedantys prie organizacijos tikslų siekimo savo mokymosi veikla nei rajone dirbantys respondentai.

Remiantis tyrimo duomenimis galima daryti prielaidą, jog šią tendenciją galėjo įtakoti vangus ugdymo įstaigos administracijos ir pedagogų bendradarbiavimas, tačiau jai patikrinti reikalingi išsamesni tyrimai.

Siekta nustatyti, kaip respondentai suvokia mokymąsi visą gyvenimą. Tokie tyrimo duomenys leidžia respondentų požiūrį į mokymąsi visą gyvenimą pagrindinius tikslus (žr. 4 pav.).



4 pav. Mokymosi visą gyvenimą tikslai

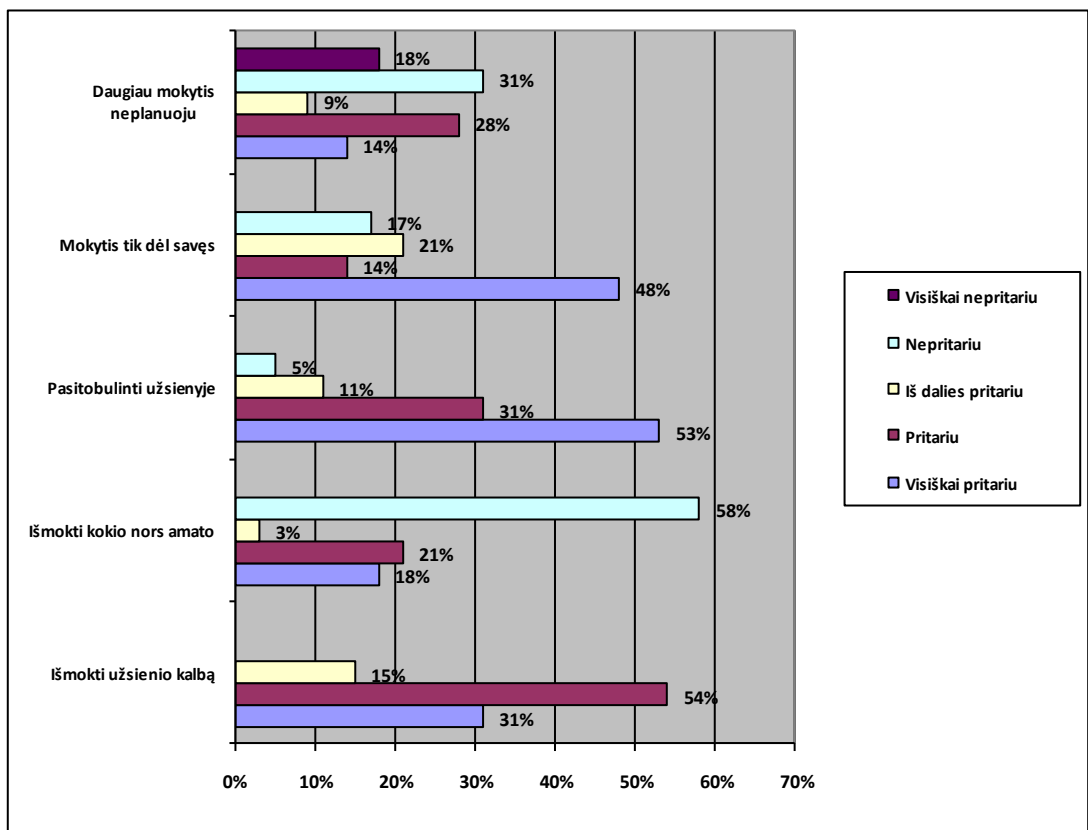
Didžiausia respondentų dalis (95 proc.) nurodė, jog mokymasis visą gyvenimą reiškia papildomas žinias. Kiek mažesnė respondentų dalis (86 proc.) nurodė, jog mokymasis visą gyvenimą neleidžia sustabarėti, taip pat dauguma respondentų mokymąsi visą gyvenimą suvokia, kaip prisidėjimą prie sąmoningumo (73 proc.) ir darbo vietos išsaugojimo (71 proc.). Rečiausiai respondentai mokymąsi visą gyvenimą suvokia, kaip asmeninių ambicijų patenkinimą (51 proc.).

Tyrimo metu nustatytas statistinis reikšmingumas. Paaiškėjo, jog rajone dirbantys respondentai dažniau nei mieste dirbantys, mokymąsi visą gyvenimą suvokia, kaip darbo vietos išsaugojimą ( $p=0,040$ ,  $p<0,05$ ).

Apibendrinant galima teigti, jog mokymąsi visą gyvenimą pedagogai dažniausiai sieja su žinių įgijimu, gebėjimu būti aktyviam ir prisitaikyti prie kintančios aplinkos. Kaip jau

minėta teorinėje dalyje, Žadeikaitė ir Railienė (2009) pažymi, jog pedagogų kompetencija apibrėžiama kaip žinių, gebėjimų ir nuostatų elementų junginys, besireiškiantis tam tikroje praktinėje veikloje. Kai gebėjimai, įgūdžiai, nuostatos kontekstualizuojami, įvertinami ir pamatuojami, susiejami su asmenybės savybėmis, vertybėmis ir požiūriais, šis sinerginis elementas yra laikytinas kompetencija. Taigi pedagogai siekdami tobulinti savo kompetenciją, mokymąsi visą gyvenimą suvokia, kaip papildomas žinias, kurios tobulina jų kompetencijas.

Tyrimė aiškintasi ir kokias kompetencijas mokymu metu ateityje labiausiai norėtų tobulinti respondentai. Tokie tyrimo rezultatai leidžia nustatyti, kokie poreikiai ateityje turėtų būti dažniausiai skatinti respondentus mokytis (žr. 5 pav.).



5 pav. Respondentų mokymosi planai

Kaip rodo tyrimo duomenys, kiek daugiau nei pusė tyrimė dalyvavusių respondentų (53 proc.) nurodė, jog ateityje norėtų pasitobulinti užsienyje, kiek mažiau nei pusė tyrimė dalyvavusių respondentų (48 proc.) nurodė, jog ateityje norėtų mokytis tik dėl savęs, kiek daugiau nei trečdalis respondentų (31 proc.) nurodė, jog ateityje norėtų išmolti užsienio kalbos. Mažiausiai respondentų (58 proc.) nesutiko su teiginiu, jog norėtų ateityje išmolti

kokio nors amato, taip pat daugiau nei trečdalis respondentų (31 proc.) visiškai nesutiko su teiginiu, jog ateityje daugiau planuoja nesimokyti.

Tyrimo metu nustatytas statistinis reikšmingumas. Ateityje išmokti užsienio kalbą dažniau norėtų rajone nei mieste dirbantys pedagogai ( $p=0,000$ ,  $p<0,05$ ), pasitobulinti užsienyje dažniau norėtų jaunesni, 26-35 m., nei 46 ir daugiau metų sulaukę respondentai ( $p=0,008$ ,  $p<0,05$ ) bei mokytojai metodininkai nei pedagogai ( $p=0,028$ ,  $p<0,05$ ).

Apibendrinant tyrimo rezultatus galima teigti, jog didžiąją daugumą respondentų mokyti ateityje skatina poreikiai mokytis dėl savęs, poreikis išvykti pasitobulinti savo įgūdžius ir žinias į užsienį, išmokti užsienio kalbos. Rajone dirbančius pedagogus mokyti skatina noras išmokti užsienio kalbą, tuo tarpu mieste dirbantys pedagogai mokymąsi sieja su stažuotėmis užsienyje. Bet to, mokymosi užsienyje poreikis yra didesnis jaunesniems nei vyresnio amžiaus pedagogus.

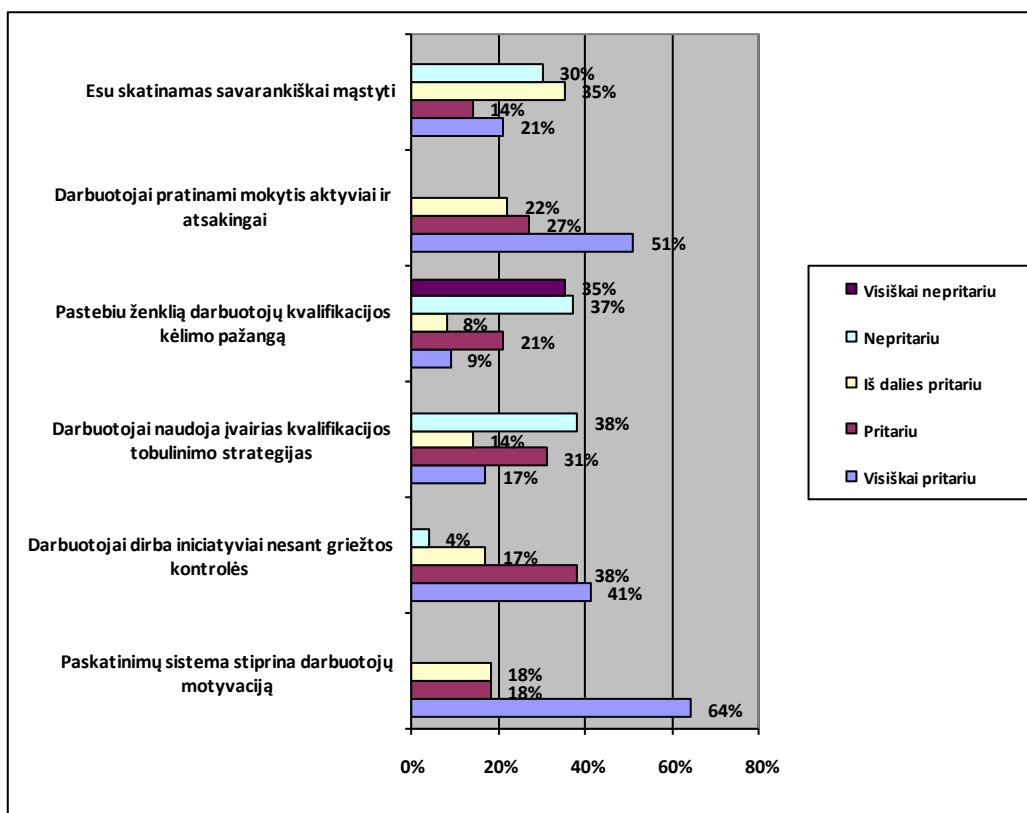
Remiantis tyrimo rezultatais galima teigti, jog pedagogų mokymo procesai ateityje turėtų būti orientuoti į bendradarbiavimą su užsienio įstaigomis, mainų programoms, kuriose respondantai įgytų papildomų žinių ir kompetencijų. Rajono mokyklose organizuojant pedagogų mokymus didesnis dėmesys turėtų būti skiriamas pedagogų užsienio kalbų tobulinimui.

Apibendrinant poskyrio tyrimo rezultatus, galima teigti, jog pedagogus mokyti skatina asmeninio tobulėjimo siekimas, noras tobulinti savo žinias, finansinis motyvas dažniau pastebimas tarp miesto nei tarp rajono pedagogų. Pedagogai mokymosi naudą suvokia, kaip žinių gilinimą ir naujų įgūdžių įgijimą, mokymosi naudą jie sieja su asmeniniais tobulėjimo veiksniais, bet ne su įstaigos veiklos gerinimu. Mokymąsi visą gyvenimą pedagogai dažniausiai sieja su žinių įgijimu, gebėjimu būti aktyviam ir prisitaikyti prie kintančios aplinkos. Ateityje pedagogus mokyti skatins poreikis mokytis dėl savęs, poreikis tobulinti savo įgūdžius užsienyje. Rajone dirbančius pedagogus mokyti skatins poreikis išmokti užsienio kalbą.

### **3.3. Pedagogų įsitraukimas į mokymąsi visą gyvenimą procesus**

Siekta nustatyti ir tai, kaip pedagogai yra motyvuojami, skatinami mokytis. Tokie tyrimo duomenys leidžia nustatyti pagrindines motyvavimo ir skatinimo priemones siekiant pedagogų mokymosi (žr. 6 pav.).





**6 pav.** Skatinimo ir motyvavimo priemonės

Daugiausiai tyrime dalyvavusių respondentų (64 proc.) visiškai pritarė teiginiui, jog paskatinimų sistema stiprina darbuotojų motyvaciją, kiek daugiau nei pusė tyrime dalyvavusių respondentų (51 proc.) nurodė, jog darbuotojai pratinami mokytis aktyviai ir atsakingai, kiek mažesnė respondentų dalis (41 proc.) nurodė, jog darbuotojai dirba iniciatyviai nesant griežtos kontrolės. Tačiau pažymėtina, jog daugiausiai respondentų (38 proc.) nesutiko su teiginiu, jog darbuotojai naudoja įvairias kvalifikacijos tobulinimo strategijas, panaši respondentų dalis (37 proc.) nurodė, jog jie nepastebi ženklios darbuotojų kvalifikacijos kėlimo pažangos.

Tyrimo metu nustatytas statistinis reikšmingumas. Paaiškėjo, jog dažniau mokytis aktyviai ir atsakingai pratinami tie respondentai, kurie dirba mieste nei rajone ( $p=0,000$ ,  $p<0,05$ ). Nustatyta ir tai, jog pradinėse mokyklose priešingai nei gimnazijose dirbantys respondentai dažniau dirba iniciatyviai nesant griežtai kontrolei ( $p=0,013$ ,  $p<0,05$ ). Tuo tarpu ženklios kvalifikacijos kėlimo pažangos dažniau nepastebi pedagogai nei pedagogai metodininkai ( $p=0,029$ ,  $p<0,05$ ).

Apibendrinant galima teigti, jog paskatinimų sistema stiprina respondentų motyvaciją mokytis, dažniausiai respondentai skatinami mokytis aktyviai ir atsakingai, darbuotojai nėra griežtai kontroliuojami, todėl galima teigti, jog gali savarankiškai planuoti

bei organizuoti mokymosi procesą. Tačiau pažymėtina, jog mokyklos aplinka nenaudoja įvairių kvalifikacijos tobulinimo strategijų, respondentai nepastebi ženklios darbuotojų kvalifikacijos tobulinimo strategijos, todėl galima teigti, jog kvalifikacijos tobulinimo sistema, mokymai vis dar nėra sistemingi, mokyklos administracija dažniau skatina respondentus mokytis savarankiškai, jų griežtai nekontroliuojant. Teigtina, jog tai nėra tinkamas požiūris, nes, kaip parodė ankstesni tyrimo rezultatai, pedagogai dažniausiai nedalyvauja projektuose, jie negeba pritaikyti įvairių mokymosi strategijų.

Toliau respondentų klausta, ar šiuo metu jie lanko kokius nors kursus, ar studijuoja aukštojoje mokykloje. Tokie tyrimo duomenys leidžia nustatyti, ar pedagogai šiuo metu yra įsitraukę į mokymosi procesus. Kaip rodo tyrimo duomenys, didžioji dauguma tyrime dalyvavusių respondentų (58 proc.) nurodė, jog šiuo metu jie nesimoko, ženkliai mažesnė respondentų dalis (42 proc.) nurodė, jog jie šiuo metu mokosi.

Tyrimo metu nustatytas statistinis reikšmingumas. Šiuo metu dažniau mokosi mokytojai metodininkai nei pedagogai ( $p=0,000$ ,  $p<0,05$ ), taip pat gimnazijų nei pradinė mokyklų respondentai ( $p=0,010$ ,  $p<0,05$ ).

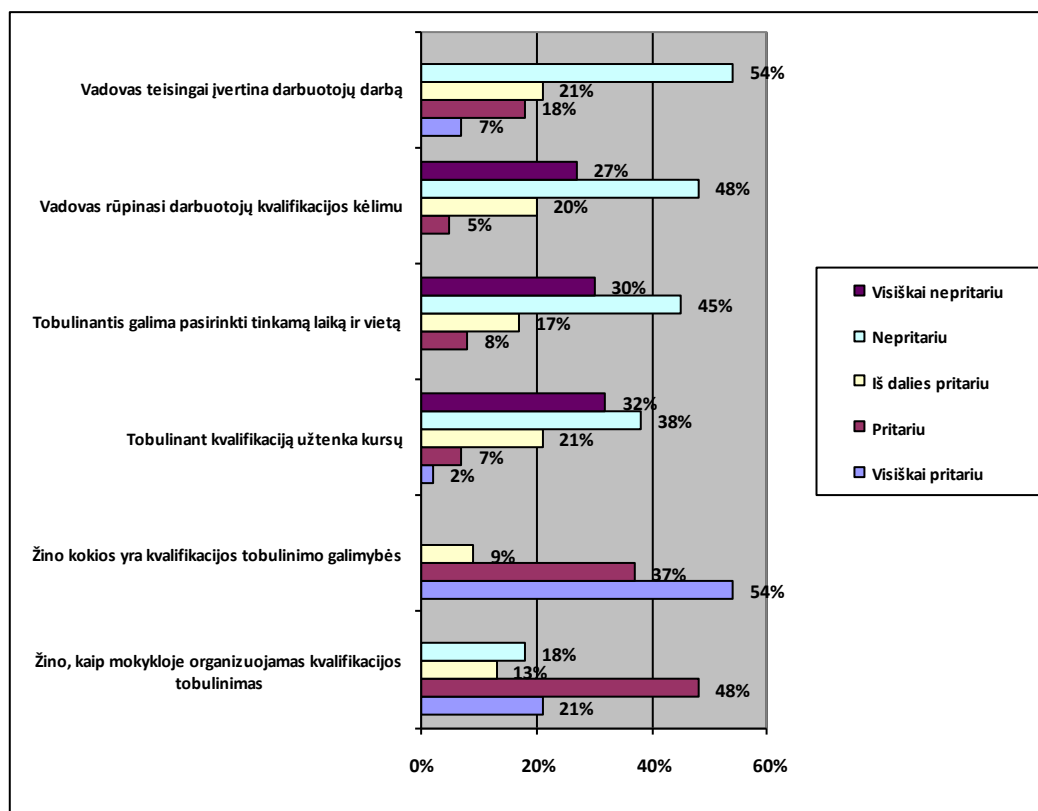
Apibendrinant galima teigti, jog šiuo metu didžioji dauguma respondentų nesimoko, tačiau nors, kaip minėta teorinėje dalyje, Guskey (2004) profesinį mokytojų tobulinimą apibūdina kaip tikslingą, nenutrūkstamą ir sistemingą procesą, mokytojų profesinis tobulinimas, būtinai turi būti nenutrūkstamas procesas. Tačiau šio tyrimo duomenys rodo, jog dauguma respondentų šiuo metu nesimoko, mokymasis labiau paplitęs tarp aukštesnę kvalifikaciją turinčių pedagogų.

Siekta nustatyti, ar respondentai šiuo metu mokinasi savarankiškai. Tokie tyrimo duomenys leidžia nustatyti, ar respondentai yra linkę savo žinias ir kompetencijas tobulinti savarankiškai. Kaip rodo tyrimo duomenys, didžioji dauguma tyrime dalyvavusių respondentų (64 proc.) nurodė, jog šiuo metu jie savarankiškai nesimoko ir tik ženkliai mažesnė respondentų dalis (36 proc.) nurodė, jog šiuo metu jie savarankiškai mokosi.

Tyrimo metu nustatytas statistinis reikšmingumas. Šiuo metu savarankiškai dažniau mokosi tie respondentai, kurie dirba gimnazijose nei pradinėse mokyklose ( $p=0,004$ ,  $p<0,05$ ), taip pat mokytojai metodininkai nei pedagogai ( $p=0,041$ ,  $p<0,05$ ) bei tie respondentai, kurie dirba mieste nei rajone ( $p=0,010$ ,  $p<0,05$ ).

Apibendrinant galima teigti, jog didžioji dauguma respondentų šiuo metu savarankiškai nesimoko, tą dažniau daro tik aukštesnes pareigas užimantys respondentai bei gimnazijose ir mieste dirbantys respondentai.

Išsiaiškinta, ar respondentai turi pakankami žinių apie kvalifikacijos kėlimo ir mokymo organizavimą. Tokie tyrimo duomenys leidžia įvertinti respondentų turimas žinias apie mokymosi ir kvalifikacijos proceso organizavimą (žr. 7 pav.).



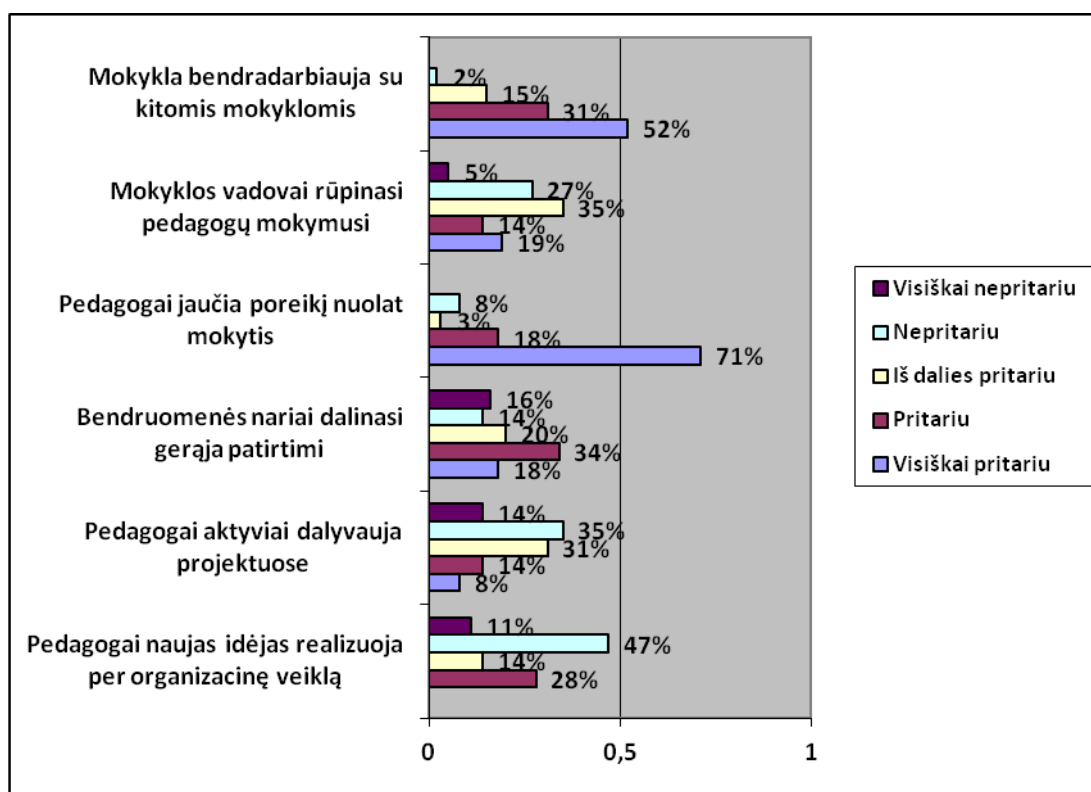
7 pav. Respondentų žinios apie kvalifikacijos kėlimą

Kaip rodo tyrimo duomenys, daugiau nei pusė tyrime dalyvavusių respondentų (54 proc.) žino kokios yra kvalifikacijos kėlimo galimybės. Kiek mažiau nei pusė respondentų (48 proc.) nurodė, jog žino, kaip mokykloje organizuojamas kvalifikacijos kėlimas. Tačiau pažymėtina, jog daugiau nei pusė tyrime dalyvavusių respondentų (54 proc.) nepritarė teiginiui, jog vadovas teisingai įvertina darbuotojų darbą, kiek mažiau nei pusė respondentų (48 proc.) nurodė, jog nesutinka su tuo, jog vadovas rūpinasi darbuotojų kvalifikacijos kėlimu, taip pat panaši respondentų dalis (45 proc.) nesutiko su teiginiu, jog tobulinantis jie gali pasirinkti tinkamą laiką ir vietą, taip pat dauguma respondentų (38 proc.) nepritarė ir tam, jog tobulinant kvalifikaciją užtenka kursų.

Tyrimo metu nustatytas statistinis reikšmingumas. Mokytojai metodininkai dažniau nei pedagogai žino, kaip mokykloje organizuojamas kvalifikacijos kėlimas ( $p=0,000$ ,  $p<0,05$ ). Tuo tarpu mieste dirbantys respondentai dažniau gali pasirinkti tinkamą laiką ir vietą nei rajone dirbantys respondentai ( $p=0,045$ ,  $p<0,05$ ).

Apibendrinant galima teigti, jog dauguma respondentų turi pakankamai žinių apie kvalifikacijos kėlimo galimybes, žino kokios yra kvalifikacijos kėlimo galimybės, tačiau, kaip parodė tyrimo duomenys, mokyklų vadovų požiūris į kvalifikacijos kėlimą yra nepakankamas. Dauguma mokyklų vadovų, anot pedagogų, negeba rūpintis bei organizuoti respondentų mokymų ir kvalifikacijos kėlimo procesų, respondentams neužtenka organizuojamų kursų, todėl galima teigti, jog respondentai turi pakankamai žinių apie kvalifikacijos ir mokymų galimybes, tačiau jie organizuojami netinkamai.

Siekta nustatyti, kaip pedagogai įsitraukia į mokymo procesus. Tokie tyrimo duomenys leidžia nustatyti, kaip dažniausiai įgyvendinamas pedagogų mokymas (žr. 8 pav.).



8 pav. Pedagogų mokymų procesai

Kaip rodo tyrimo duomenys didžioji dauguma respondentų (71 proc.) nurodo, jog pedagogai nuolat jaučia poreikį mokytis. Daugiau nei pusė tyrime dalyvavusių respondentų (52 proc.) nurodė, jog mokymai dažniausiai vyksta bendradarbiaujant su kitomis mokyklomis. Kiek daugiau nei trečdalis tyrime dalyvavusių respondentų (34 proc.) nurodė, jog mokymai vyksta bendruomenės nariams keičiantis gerąja patirtimi. Tačiau net beveik pusė tyrime dalyvavusių respondentų (47 proc.) nurodė, jog pedagogai naujų idėjų nerealizuoja per organizacinę veiklą, kiek daugiau nei trečdalis respondentų (35 proc.) nurodė, jog pedagogai

nedalyvauja projektuose, beveik trečdalis tyrime dalyvavusių respondentų (27 proc. nurodė, jog nesutinka su teiginiu, jog įstaigų vadovai rūpinasi pedagogų mokymusi.

Kaip rodo kai kurie užfiksuoti statistikai reikšmingi ryšiai, bendradarbiavimas tarp mokyklų dažniau vyksta rajonuose nei mieste ( $p= 0,000$ ,  $p<0,05$ ). Gerą patirtimi dažniau keičiasi tie respondentai, kurių darbo stažas yra 10 – 15 nei 2 – 5 metai ( $p= 0,000$ ,  $p<0,05$ ), gerą patirtimi su kolegomis taip pat dažniau dalinasi tie respondentai, kurie yra labiau patenkinti nei vidutiniškai patenkinti savo darbo vieta ( $p= 0,041$ ,  $p<0,05$ ).

Apibendrinant galima teigti, jog mokymosi procesai dažniausiai vyksta pedagogams bendradarbiaujant su kitomis mokyklomis, bendruomenėms keičiantis gerą patirtimi. Bendradarbiavimas mokymosi procese su kitomis mokyklomis yra ženkliai aktyvesnis rajono nei miesto mokyklose. Tačiau pažymėtina, jog pedagogai yra neaktyvūs dalyvaudami projektuose, miestų mokyklos nėra linkusios tarpusavyje bendradarbiauti pedagogų mokymo procese. Tyrimo metu taip pat paaiškėjo, jog mokyklų vadovams trūksta tinkamo požiūrio į pedagogų mokymosi svarbą, nors, kaip jau minėta teorinėje dalyje, Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcijoje (2012) pabrėžiama, jog pedagogas ir švietimo įstaiga yra pagrindiniai subjektai, kartu pasirenkantys profesinio tobulinimosi sritis ir formas, tačiau, kaip parodė šio tyrimo duomenys vadovams trūksta tinkamo požiūrio į pedagogų mokymąsi.

Siekta nustatyti, kur dažniausiai vyksta pedagogų mokymas. Tokie tyrimo duomenys leidžia nustatyti, kur dažniausiai organizuojami respondentų mokymai.

Kaip rodo tyrimo duomenys, daugiau nei pusė tyrime dalyvavusių respondentų (52 proc.) nurodė, jog mokymai organizuojami mokyklose. Beveik trečdalis respondentų (29 proc.) nurodė, jog mokymai vyksta specializuotose kvalifikacijos tobulinimo įstaigose, rečiausiai mokymai organizuojami aukštosiose mokyklose (19 proc.).

Tyrimo metu nustatytas statistinis reikšmingumas. Mokyklose mokymai dažniau organizuojami rajono nei miesto mokyklose ( $p= 0,028$ ,  $p<0,05$ ).

Apibendrinant galima teigti, jog dažniausiai mokymai organizuojami respondentų darbo vietoje, tačiau specializuotose kvalifikacijos tobulinimo įstaigose mokymai vyksta ypač retai. Rajono mokyklos priešingai nei miesto mokyklos dažniau organizuoja mokyklos aplinkoje, galima daryti prielaidą, jog tą įtakoti gali demografiniai atstumai.

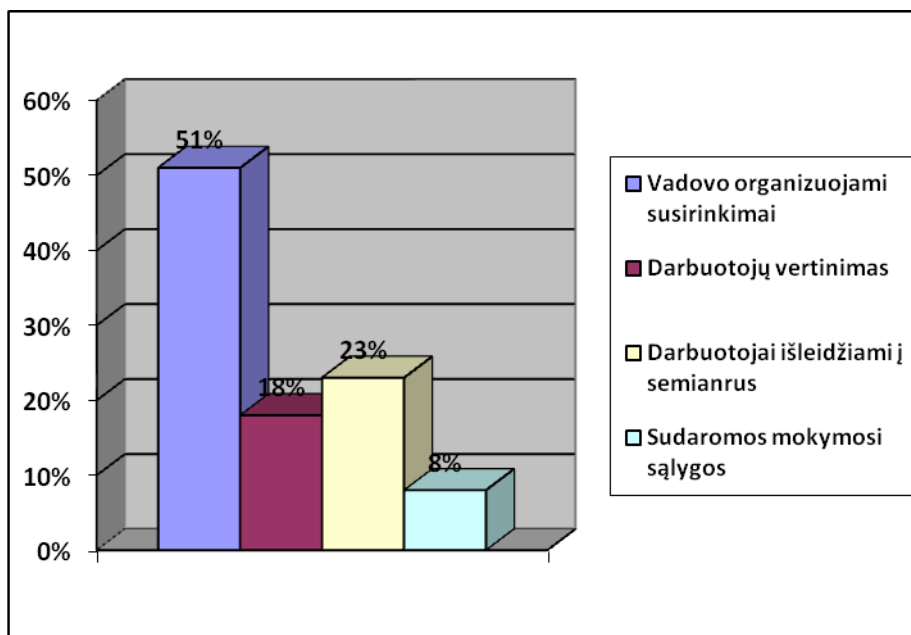
Išsiaiškinus, kur organizuojami respondentų mokymai, toliau analizuota, kuriems veiksniams pedagogų mokymosi procese yra skiriamas didžiausias dėmesys. Tokie tyrimo duomenys leidžia nustatyti, kokias sritis siekiama labiausiai tobulinti mokymosi procesų metu.

Kaip rodo tyrimo duomenys, mokymo procese didžiausias dėmesys skiriamas ugdymo turiniui ir metodams (71 proc.), ženkliai rečiau mokymų metu didžiausias dėmesys

skiriamas mokyklos organizacijai ir vadybai (16 proc.), rečiausiai pagrindinis dėmesys mokymų metu skiriamas socialiniams klausimams ir inovacijų diegimui (13 proc.). Tyjeimo metu nustatytas statistinis reikšmingumas. Mokymų metu socialiniams klausimams ir inovacijų diegimui didesnis dėmesys skiriamas miesto nei rajono mokyklose ( $p=0,000$ ,  $p<0,05$ ).

Apibendrinant galima teigti, jog mokymų metu siekiama gerinti ugdymo turinį bei metodus, pedagogus mokyti, kaip to pasiekti, tačiau mokymų metu ypač nedidelis dėmesys skiriamas inovacijoms ir socialiniams klausimams, nors, kaip jau minėta teorinėje dalyje, Railienė (2012) pažymi, jog nuolatinės permainos moksle ir technikoje, socialinės transformacijos kelia naujus reikalavimus mokyklai, o kartu ir pedagogo karjerai. Tačiau, kaip parodė tyrimo duomenys mokymo procese inovacijų diegimui ir socialiniams klausimams skiriamas nedidelis dėmesys, ypač rajono mokyklose.

Sekančiu tyrimo klausimu siekta nustatyti, kokios karjeros siekimo priemonės taikomos respondentų mokykloje (žr. 9 pav.).



9 pav. Karjeros siekimo priemonės

Kiek daugiau nei pusė tyrime dalyvavusių respondentų (51 proc.) nurodė, jog mokykloje organizuojami vadovo susirinkimai, ženkliai mažesnė respondentų dalis (23 proc.) nurodė, jog darbuotojai išleidžiami į seminarus, rečiausiai dėmesys skiriamas darbuotojų vertinimui (18 proc.) ir mokymosi sąlygų sudarymui (8 proc.).

Tyrimo metu nustatytas statistinis reikšmingumas. Susirinkimus vadovai dažniau organizuoja rajonuose nei mieste dirbantiems pedagogams ( $p=0,029$ ,  $p<0,05$ ).

Apibendrinant galima teigti, jog karjeros siekimo procese vadovai dažniausiai organizuoja susirinkimus, tai ypač aktyviai atliekama rajono mokyklose. Tačiau ypač retai skiriamas dėmesys tinkamam sąlygų sudarymui karjeros siekimo procese ir dėl to respondentai gali būti nesuinteresuoti, nemotyvuoti mokytis siekiant didesnių karjeros perspektyvų.

Apibendrinant pokyrio tyrimo duomenis galima pažymėti, jog paskatinimų sistema stiprina pedagogų motyvaciją mokytis, tačiau mokyklos aplinka nenaudoja įvairių kvalifikacijos tobulinimo strategijų. Dauguma pedagogų šiuo metu nesimoko, mokymasis labiau paplitęs tarp aukštesnę kvalifikaciją turinčių pedagogų. Mokymosi procesai dažniausiai vyksta pedagogams bendradarbiaujant su kitomis mokyklomis, bendruomenėms keičiantis gerąja patirtimi. Šis metodas labiau paplitęs tarp rajono nei tarp miesto mokyklų. Specializuotose kvalifikacijos tobulinimo įstaigose mokymai vyksta ypač retai. Mokymų metu siekiama gerinti ugdymo turinį bei metodus, pedagogus mokyti, kaip to pasiekti, tačiau mokymų metu ypač nedidelis dėmesys skiriamas inovacijoms ir socialiniams klausimams. Mokyklų vadovams trūksta tinkamo požiūrio į pedagogų mokymosi svarbą. Karjeros siekimo procese vadovai dažniausiai organizuoja susirinkimus, tačiau ypač retai skiriamas dėmesys tinkamam sąlygų sudarymui karjeros siekimo procese.

### 3.4. Pedagogų mokymo(si) visą gyvenimą probleminiai ir tobulintini veiksniai

Siekta nustatyti su kokiomis problemomis respondentai susidūrė, siekdami nuolat mokytis ir tobulėti. Tokie tyrimo duomenys leidžia nustatyti kas apsunkina respondentų mokymąsi (žr. 2 lentelę).

2 lentelė. **Problemos siekiant mokytis ir tobulėti**

Kategorija	Subkategorija	Teiginiai	Skaičius
Asmeninės problemos	Motyvacijos stoka	„Nematau mokymosi naudos karjeros perspektyvoje. Jau dvidešimt metų dirbu pedagoginį darbą, anksčiau dalyvavau mokymuose, bet nei finansiniu, nei karjeros aspektu man tai naudos nedavė“	18
		„Esu jau vyresniame amžiuje, po darbo mokykloje esu išvargusi, todėl nebeturiu nei noro, nei jėgų papildomai mokytis“	6

	Šeimos mokymosi ir darbo suderinimas	„Sunku suderinti šeimos ir darbo laiką, o papildomiems mokymams laiko visiškai nelieta, nes mokykloje turiu didelį darbo krūvį“	5
Finansinės problemos	Brangūs kursai, mokymai	„Mokymai yra per brangūs, kad juose dažnai galėčiau dalyvauti“.	27
		„Visi aktualūs mokymai yra mokami, dažniausiai nemokami kursai būna tokie, kurie neturi praktinės reikšmės, man nėra aktualūs“	9
		„Tie mokymai, kuriuose norėčiau pasitobulinti beveik visada brangiai kainuoja, o nemokami kursai, mokymai dažnai neturi jokios naudos“	17
		„Mano atlyginimas nėra toks didelis, kad galėčiau sau leisti papildomai mokytis“	10
Mokyklos aplinkos netinkamos sąlygos	Mokyklos vadovo netinkamas požiūris į mokymų sąlygų sudarymą	„Mokyklos vadovas dažnai mokymus organizuoja tik tada, kai reikia įgyvendinti tam tikrus projektus, bet visiškai neatsižvelgia į mokytojų mokymo(si) poreikius“	18
	Mokyklos vadovas nesudaro tinkamų sąlygų	„Mokyklos vadovas nesudaro sąlygų dalyvauti daugiau dienų trunkančiuose kursuose, neišleidžia iš darbo“	15
Demografinės problemos	Dideli atstumai	„Jei dirbi atokesnėje vietoje, tai į kursus kartais tenka važiuoti mažiausiai 200 kilometrų, tai yra brangu, be to, ko galima išmokti, kai vien kelionė ryte trunka 2-3 valandas“	17
		„Neturiu nuosavo automobilio, o jei kursai organizuojami visai kitame Lietuvos mieste, yra sudėtinga susiorganizuoti nuvykimą“	8

Kaip rodo lentelės duomenys, pedagogų mokymą(si) labiausiai apsunkina asmeninės, finansinės, mokyklos aplinkos ir demografinės problemos. Dažnai patiems pedagogams trūksta motyvacijos mokytis, nes jie nemato prasmės, kokia perspektyva jų laukia skiriant papildomo laiko mokymuisi, be to, vyresnio amžiaus pedagogai dėl didelio darbo krūvio nebegeba skirti laiko papildomam mokymuisi, nes jie būna pavargę, nemotyvuoti.

Šeimos ir darbo derinimo aspektai taip pat turi įtakos pedagogų mokymuisi. Dėl didelio darbo krūvio pedagogai nebeturi laiko papildomiems mokymams. Pažymėtina, jog analizuojant pedagogų anketas, pastebėta, jog mažesniuose miesteliuose ir kaimuose dirbantys pedagogai dažniausiai įvardina šį veiksnį.

Pedagogų mokymą(si) apsunkina ir finansiniai aspektai. Pedagogų pajamos nesudaro sąlygų jų papildomam mokymuisi, be to, pažymėtina, jog finansines problemas akcentavę respondentai ypač dažnai pažymėjo, jog nemokami mokymai dažniausiai yra neaktualūs,



formalūs, o tie mokymai, kuriuose jie jaučia poreikį tobulinti savo žinias, kompetencijas dažniausiai yra tik mokami.

Prie mokymo(si) apsunkinimo veiksnių prisideda ir mokyklos aplinka. Mokyklos vadovai dažnai organizuoja tik tuos mokymus, kurie yra numatyti programose, nesutampa su jų poreikiais, be to, vadovai nėra linkę išleisti pedagogų į ilgiau dienų trunkančius mokymus ir kursus. Pažymėtina, jog šį veiksnių dažniausiai įvardino mažesniuose miesteliuose ir kaimuose dirbantys respondentai.

Mažesniuose miesteliuose ir kaimuose dirbantys respondentai išskyrė dar vieną veiksnių, kuris apsunkina jų mokymą(si) – demografines problemas. Atokesniuose regionuose dirbantiems pedagogams yra sudėtinga dalyvauti kituose miestuose organizuojamuose mokymuose, kursuose, nes ilgai užtrunka kelionė, tai įtakoja didesnes finansines išlaidas, be to, susiduriama su transporto problematika, neturint nuosavo transporto, respondentams sudėtinga nuvykti į mokymų ir kursų organizavimo vietą.

Apibendrinant galima teigti, jog pedagogų papildomą mokymąsi, dalyvavimą kursuose dažnai apsunkina jų pačių motyvacijos stoka, dalyvaudami kursuose ir mokymuose jie nepastebi to naudos, todėl to pasekoje dažnai nusivilia praktine jų reikšme ir skeptiškai žiūri į tokių mokymų naudą, be to, didelis darbo krūvis taip pat apsunkina pedagogų papildomą mokymą(si). Šis apsunkinantis veiksnys išryškėja mažuose miesteliuose ir kaimuose. Galima daryti prielaidą, jog tą įtakoja pedagogų trūkumas tokiuose regionuose, todėl pedagogai daug dirba papildomai, jiems sudėtinga suderinti šeimos ir darbo santykius, todėl nebelieka laiko papildomiems mokymams. Be to, tyrimo metu išryškėjo, jog dažnai papildomi mokymai pedagogams yra ne tik per brangūs, bet jie ir neatitinka jų poreikių. Nemokami kursai, mokymai dažnai organizuojami formaliai, neatsižvelgiant į jų poreikius, todėl galima daryti prielaidą, jog dažnai tokio pobūdžio mokymai ir kursai neturi praktinės reikšmės pedagogams, tuo tarpu tie kursai ir mokymai, kuriuose pedagogai dažniausiai norėtų tobulinti savo kompetencijas ir įgūdžius yra mokami, todėl juose pedagogai ne visada gali dalyvauti. Pažymėtina, jog mažesniuose miesteliuose ir kaimuose papildomą mokymą(si) apsunkina ir demografiniai duomenys. Dideli atstumai tarp pedagogų darbo ir organizuojamų kursų vietos sudaro problemas pedagogams, be to, patys pedagogai dažnai neturi nuosavo transporto, todėl jiems yra sudėtinga nukeliauti į organizuojamų kursų ir mokymų vietas, be to, tai reikalauja papildomų jų išlaidų.

Siekta išsiaiškinti ir tai, ką, respondentų manymu, reikia keisti pedagogų mokymosi, kvalifikacijos tobulinimo organizavime, sistemoje. Tokie tyrimo duomenys leidžia nustatyti, kokios sritys turėtų būti labiausiai tobulintinos siekiant efektyvaus respondentų mokymosi (žr. 3 lentelę).

3 lentelė. Mokymų tobulinimas

Kategorija	Subkategorija	Teiginiai	Skaičius
Mokymo(si) sąlygos	Nemokami mokymai	„Mokykla turėtų rengti pedagogų mokymus pagal jų poreikius, mokymai turėtų būti suderinti su mokyklos tikslais, vizija.“	31
		„Mokymai turi būti praktiškai naudingi, todėl mokykla turėtų iširti pedagogų mokymo(si) poreikį bei pagal tai organizuoti mokymų(si) pobūdį " "	28
	Daugiau mokymų darbo vietoje	„Mokymai turėtų vykti darbo vietoje, nes tai sumažintų papildomas išlaidas, būtų galima lengviau suderinti mokymų(si) ir darbo laiką tarpusavyje“	23
Mokymo(si) reglamentavimas	Aiškesnis mokymo(si) intesyvumo reglamentavimas	„Mokyklos turėtų būti įpareigos surengti tam tikrus mokymus savo darbuotojams nemokamai".	29
	Aiškesnis darbo santykių ir mokymo(si) reglamentavimas	„Mokyklų vadovai turėtų būti įpareigoti tam tikrą darbo valandų skaičių išskirti mokymams, sudaryti sąlygas juose dalyvauti“	21
Finansavimo didinimas	Mokymų(si) kompensavimo modelis	„Su darbo santykiais susiję mokymai, kaip pedagogas tobulina savo tam tikras žinias susijusias su jo tiesioginiu darbu turėtų būti kompensuojami ar bent jau dalinai apmokami“.	18

Kaip rodo lentelės duomenys, pedagogų mokymo(si) procesų tobulinimas, anot jų pačių, turėtų būti orientuotas į jų poreikių patenkinimą, sąlygų gerinimą ir finansavimo aspektus. Dauguma pedagogų nurodo, jog mokymai(si) turėtų būti organizuojami pagal jų poreikius, šie mokymai turėtų būti organizuojami mokyklų aplinkoje, nes tai užtikrintų lengvesnį mokymų(si) ir darbo santykių suderinimą. Pažymėtina, jog analizuojant anketas, nustatyta, jog mažesniuose miesteliuose ir kaimuose dirbantys pedagogai dažniausiai akcentuoja mokymų(si) svarbą mokyklos aplinkoje. Kaip labiausiai tobulintiną veiksnį, pedagogai ypač dažnai akcentavo mokymų(si) reglamentavimo svarbą. Pedagogai akcentavo, jog mokyklų vadovai turėtų būti įpareigoti sudaryti sąlygas pedagogams mokytis, sudaryti sąlygas derinti mokymo(si) ir darbo santykius, be to, mokykla, atsižvelgdama į savo išsikeltus mokyklos tikslus, uždavinius ir viziją turėtų pagal tai organizuoti pedagogų mokymą(si) siekiant, jog šie uždaviniai ir tikslai būtų pasiekti.

Pedagogai, kaip viena iš svarbiausių veiksnių taip pat akcentavo ir finansavimo aspektą. Pedagogų požiūriu, turėtų būti sudarytas mokymų(si) kompensavimo modelis jei

mokymai tiesiogiai susiję su jų darbo santykiais. Tokiu atveju mokykla turėtų arba pati organizuoti tokius mokymus pedagogams arba kompensuoti tam tikrą mokymosi modelį.

Apibendrinant galima teigti, jog siekiant efektyvesnio pedagogų mokymo procesų, jų kompetencijų ir įgūdžių tobulinimo didesnis dėmesys turėtų būti skiriamas palankesnėms mokymo sąlygoms, taip pat turėtų būti organizuojami įvairesni mokymo metodai ir programos, aiškiau reglamentuoti pedagogų mokymai. Pažymėtina, jog, kaip jau minėta teorinėje dalyje, ilgą laiką nebuvo aiškiai reglamentuotas pedagogų kvalifikacijos tobulinimas, todėl siekiant sisteminių mokytojų kvalifikacijos tobulinimo pokyčių, 2012 m. buvo patvirtinta nauja *Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija*, kuri įteisino kvalifikacijos tobulinimo formų ir veiklų įvairovę, sudarė sąlygas visapusiam profesiniam mokytojų tobulėjimui.

Remiantis tyrimo rezultatais galima daryti prielaidą, jog mažesnių miestelių ir kaimų mokyklose mokymai dažniau turėtų būti organizuojami mokyklos aplinkoje. Taip pat mokyklų vadovai turėtų sudaryti sąlygas mokymams, juos organizuojant pagal mokyklos išsikeltus tikslus, uždavinius ir viziją. Svarbu tinkamai tobulinti ir mokymų finansavimą sudarant tam tikrus kompensavimo modelius jei mokymai susiję su pedagogų darbo santykiais.

Apibendrinant tyrimo rezultatus galima teigti, jog respondentus mokyti skatina asmeninio tobulėjimo siekimas, noras tobulinti savo žinias, didžiausią mokymosi naudą respondentai nurodo žinių gilinimą ir naujų įgūdžių įgijimą, tačiau mokydami nesijaučia pridėdantys prie ugdymo įstaigos tikslų siekimo ir įgyvendinimo. Mokymąsi visą gyvenimą pedagogai dažniausiai sieja su žinių įgijimu, gebėjimu būti aktyviam ir prisitaikyti prie kintančios aplinkos. Pedagogus mokyti ateityje skatins poreikiai mokyti dėl savęs, poreikis išvykti pasitobulinti savo įgūdžius ir žinias į užsienį, išmokti užsienio kalbos. Tyrimo rezultatai atskleidė, jog paskatinimų sistema stiprina respondentų motyvaciją mokyti, mokymosi procese respondentai skatinami mokyti aktyviai ir atsakingai, darbuotojai nėra griežtai kontroliuojami, tačiau mokyklos aplinka nenaudoja įvairių kvalifikacijos tobulinimo strategijų.

Dauguma respondentų turi pakankamai žinių apie kvalifikacijos tobulinimo galimybes, žino kokios yra kvalifikacijos tobulinimo galimybės, tačiau mokyklų vadovų požiūris į kvalifikacijos tobulinimą yra nepakankamas. Mokymosi procesai dažniausiai vyksta pedagogams bendradarbiaujant su kitomis mokyklomis, bendruomenėms keičiantis gerąja patirtimi, tačiau pedagogai yra neaktyvūs dalyvaudami projektuose, miestų mokyklos nėra linkusios tarpusavyje bendradarbiauti pedagogų mokymo procese. Dažniausiai mokymai organizuojami respondentų darbo vietoje, jų metu siekiama gerinti ugdymo turinį bei

metodus, pedagogus mokyti, kaip to pasiekti, tačiau mokymų metu ypač nedidelis dėmesys skiriamas inovacijoms ir socialiniams klausimams. Mokymų metu siekiama gerinti ugdymo turinį bei metodus, pedagogus mokyti, kaip to pasiekti, tačiau mokymų metu nedidelis dėmesys skiriamas inovacijoms ir socialiniams klausimams. Todėl galima teigti, jog pedagogų mokymų turinys šiandieną ne visada atitinka rinkos poreikius bei naujoves, pedagogai negebėdami naudoti inovacijų, negebės patenkinti moksleivių poreikių, taikyti naujų inovacijų mokinių ugdymo procese. Neatitikimas tarp mokytojų mokymo turinio ir rinkos poreikių tik dar labiau skatins mokyklos ir darbo rinkos, moksleivių ir tėvų poreikių atitrūkimą, skirtingą požiūrį. Karjeros siekimo procese vadovai dažniausiai organizuoja susirinkimus, tai ypač aktyviai atliekama rajono mokyklose, tačiau ypač retai skiriamas dėmesys tinkamam sąlygų sudarymui karjeros siekimo procese.

Analizuojant problemines mokymosi sritis, nustatyta, jog mokymosi procese respondentai dažniausiai susiduria su asmeninėmis problemomis, praktiškai nepatyrę mokymosi naudos, pedagogai jais nusivilia. Pedagogų mokymąsi taip pat apsunkina ir demografiniai aspektai. Tai ypač išryškėja tarp mažesniuose miesteliuose ir kaimuose dirbančių pedagogų.

Tyrimo metu nustatyta, jog siekiant efektyvesnio respondentų mokymo procesų, jų kompetencijų ir įgūdžių tobulinimo didesnis dėmesys turėtų būti skiriamas palankesnėms mokymo sąlygoms, mokymus organizuojant pagal pedagogų poreikius, kompensuojant tam tikrus mokymus, įpareigojant įstaigų vadovus sudaryti mokymo(si) sąlygas. Mažesniuose miesteliuose ir kaimuose mokymai dažniau turėtų vykti mokyklos aplinkoje, nes tai spręstų problemines demografines sritis.

Tyrimo duomenų rezultatai leidžia daryti prielaidą, jog pedagogų mokymo procese turėtų būti skiriamas didesnis dėmesys bendradarbiavimui su užsienio įstaigomis, mainų programoms, kuriose respondentai įgytų papildomų žinių ir kompetencijų. Rajono mokyklose organizuojant pedagogų mokymus didesnis dėmesys turėtų būti skiriamas pedagogų užsienio kalbų tobulinimui, mokymai dažniau turėtų būti organizuojami mokyklų aplinkoje. Tačiau, kaip parodė tyrimo rezultatai, nors respondentai ateityje planuoja mokytis, tačiau šiuo metu didžioji jų dauguma nesimoko nei įstaigose, nei savarankiškai.

## DISKUSIJA

Kintanti socialinė, ekonominė, technologinė, darbo rinkos aplinka visuomenę skatina mokytis visą gyvenimą. Nuolatos kintantys procesai reikalauja nuolat tobulinti savo žinias, kompetencijas.

Apie mokyklos vaidmens pakitimą tiek mokslinėje literatūroje, tiek Švietimo strateginiuose dokumentuose kalbama jau seniai. Teorinėje dalyje, dauguma analizuotų autorių pabrėžia mokyklos pedagogo kompetencijų tobulinimo svarbą. Šio tyrimo rezultatai atskleidė, jog pedagogai taip pat jaučia nuolatinį poreikį mokytis, tačiau šis procesas apsunkinamas daugeliu veiksnių. Ypač šis skirtumas išryškėja tarp miesto bei rajono mokyklų ir gimnazijų bei pradinių mokyklų. Tyrimo rezultatai atskleidė, jog rajono mokyklose siekiant pedagogų mokymosi aktyviai įgyvendinamas mokyklų tarpusavio bendradarbiavimas, tuo tarpu miesto mokyklose mokyklos tarpusavyje bendradarbiauja ženkliai rečiau. Šiuo atveju rajono mokyklų pedagogai mokymąsi vykdo kompleksiskai, tarpusavyje dalinasi gerąja patirtimi, tuo tarpu miesto mokyklose kolegialaus bendradarbiavimo tarp mokyklų nėra, todėl tai duoda pagrindą tolimesniems tyrimams siekiant nustatyti, kodėl miesto mokyklos nėra suinteresuotos bendradarbiauti tarpusavyje pedagogų mokymosi procese? Pažymėtina, jog nors tyrimo metu dauguma pedagogų nurodė siekį bei poreikį papildomai mokytis, tačiau jie patys retai dalyvauja įvairiose konferencijose, kuriose galėtų tarpusavyje diskutuoti su kolegomis, dalintis praktiniais įgūdžiais. Be abejo, tą įtakoti gali ir tai, jog mokyklų vadovams trūksta tinkamo požiūrio į pedagogų mokymąsi. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcijoje (2012) teigiama, jog pedagogas ir švietimo įstaiga yra pagrindiniai subjektai, kartu pasirenkantys profesinio tobulinimosi sritis ir formas, tačiau dauguma mokyklų vadovų negeba rūpintis bei organizuoti respondentų mokymų ir kvalifikacijos tobulinimo procesų, todėl koncepcijoje įtvirtintos nuostatos praktiškai yra beveik neįgyvendinamos, be to, dažniausiai pedagogai yra skatinami mokytis iniciatyviai nesant griežtai kontrolei. Šiuo atveju galima teigti, jog pedagogų mokymosi procesų nekontroliavimas yra žalinga praktika, nes pedagogai mokymosi procese susiduria su asmeninėmis problemomis, vadovų netinkamu požiūriu, todėl tikslingas, aiškus mokymosi procesų, kvalifikacijos tobulinimo reglamentavimas užtikrintų nenutrūkstamą pedagogų mokymosi procesą, vadovai būtų suinteresuoti pedagogų mokymosi bei strategijose įtvirtintų nuostatų įgyvendinimu.

Tyrimo metu taip pat nustatyta, jog rajone dirbantys pedagogai mokymąsi visą gyvenimą dažniau suvokia, kaip darbo vietos išsaugojimą nei mieste dirbantys pedagogai. Tą įtakoti gali aukšti nedarbo rodikliai rajonuose, mažesnis mokyklų skaičius, todėl galima teigti, jog rajonuose dirbančius pedagogus mokytis, kelti savo kvalifikaciją dažniausiai skatina

baimė prarasti darbą, šiuo atveju didesnis dėmesys skiriamas vietos išsaugojimui, bet ne savaiminiam žinių tobulinimui ir gilinimui.

Tyrimo metu išryškėjo ir mokymo vietų organizavimo problema. Teorinėje dalyje minėta, jog Trečiojo amžiaus universitetų sistemos veiklos analizėje (2012) teigia, jog didelį potencialą plėsti savo veiklą turi Trečiojo amžiaus universitetai, tačiau tyrimo metu nustatyta, jog dažniausiai pedagogų mokosi mokyklose, ypač retai specialiose įstaigose, o rečiausiai – aukštosiose mokyklose. Taigi tyrimo rezultatai rodo, jog nors yra numatytos vietos, metodai, kur pedagogai galėtų mokytis, tačiau praktiškai Trečiojo amžiaus universitetas beveik neįgyvendina pedagogų mokymo, nėra glaudaus bendradarbiavimo tarp mokyklų administracijos ir aukštųjų mokyklų bei kitų specializuotų kvalifikacijos įstaigų. Tą įtakoti gali tai, jog mokyklų vadovams trūksta tinkamo požiūrio į pedagogų mokymąsi visą gyvenimą. Tačiau pažymėtina, jog dauguma pedagogų tyrime nurodė, jog siekiant tobulinti mokymo procesą ir turinį jie norėtų, jog būtų organizuojami įvairesni mokymo metodai ir programos, todėl to pasiekti neįmanoma be mokyklos administracijos ir kitų įstaigų bendradarbiavimo rengiant mokymo programas, nes šiuo atveju mokyklos administracija mokymo programas rengiančioms institucijoms gali tiksliai nurodyti, koks yra programų turinio ir metodų poreikis siekiant gerinti pedagogų žinias ir kompetencijas.

Tyrimo metu nustatyta, jog dauguma pedagogų ateityje planuoja mokytis, tačiau patys šiuo metu nesimoko nei savarankiškai nei kokiose nors institucijose, nors Guskey (2004) profesinį mokytojų tobulinimą apibūdina kaip tikslingą, nenutrūkstamą ir sistemingą procesą, mokytojų profesinis tobulinimas, būtinai turi būti nenutrūkstamas procesas. Tą įtakoti gali vadovų netinkamas požiūris į pedagogų mokymo poreikius ir procesus, juo labiau, kad pedagogams yra ganėtinai sudėtinga derinti darbo, šeimos ir mokymosi procesus tarpusavyje, todėl mokyklų vadovai turėtų prisidėti prie šio proceso organizavimo.

Analizuojant mokslinę literatūrą, nustatyta, jog siekiant sisteminių mokytojų kvalifikacijos tobulinimo pokyčių, tik 2012 m. buvo patvirtinta nauja Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija, tačiau šio tyrimo duomenys atskleidė, jog koncepcijos nuostatos įgyvendinamos neefektyviai, trūksta pedagogų ir mokyklų vadovo tarpusavio bendradarbiavimo, pedagogai nors ir žino, kur jie gali tobulinti savo kvalifikaciją, žinias ir kompetencijas, tačiau susiduria su mokyklos vadovų netinkamu požiūriu į jų mokymąsi. Taigi nors Lietuvoje ir įtvirtinta Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija, tačiau praktiškai ši koncepcija dažniausiai nėra įgyvendinama, ypač vadovų ir pedagogų atotrūkis pastebimas tarp miesto mokyklose dirbančių pedagogų.

## IŠVADOS IR REKOMENDACIJOS

1. Pastebėta, kad mokymas(is) visą gyvenimą apibūdinamas kaip naudojimasis tiek formaliomis, tiek neformaliomis mokymo(si) galimybėmis, visą gyvenimą trunkantis procesas, kurį įtakoja asmens apsisprendimas mokytis dėl įvairių socialinių bei asmeninių faktorių, siekiant plėtoti ir puoselėti nenutrūkstamą žinių bei įgūdžių bagažą reikalingą profesiniam bei asmeniniam tobulėjimui. Lietuvoje suaugusiųjų švietimas vyksta formaliojo, neformaliojo ir savaiminio mokymosi formomis. Nepriklausomybės laikotarpį mūsų šalyje padėti pagrindai suaugusiųjų švietimo sistemai, parengta įstatyminė bazė, kuri remiasi Europos Sąjungos lygmeniu vykdoma Mokymosi visą gyvenimą koncepcija. Nustatytos mokymosi visą gyvenimą politikos formavimo, vykdymo, koordinavimo funkcijos ir atsakomybė. Tačiau iki šiol iššūkiu išlieka asmenų mokymosi motyvacijos skatinimas ir įtraukimas į mokymą(si). Šiuolaikinėje besikeičiančioje visuomenėje pedagogams iškyla nuolatinė kvalifikacijos tobulinimo būtinybė, nes žinių, kurios įgyjamos universitete ar kitoje ugdymo institucijoje, nepakanka. Sparčiai vykstančios permainos šiandieniniame gyvenime kelia naujus reikalavimus ir mokytojo karjerai – tobulėti, reflektuoti, nagrinėti, plėtoti turimas kompetencijas ir įgyti naujas, t. y. mokytis visą gyvenimą.
2. Tyrimo metu nustatyta, jog pedagogus mokytis visą gyvenimą skatina žinių gilinimas, naujų įgūdžių įgijimas, siekis nesustabarėti, siekis prisidėti prie sąmoningumo, išsaugoti darbo vietą. Gimnazijose dirbančius pedagogus dažniau nei pagrindinių mokyklų pedagogus mokytis visą gyvenimą skatina turimų žinių gilinimas, naujų įgūdžių įgijimas mokytis visą gyvenimą dažniau skatina pedagogus, kurie dirba mieste, nei tuos, dirba rajone. Rajone dirbantys pedagogai mokymąsi visą gyvenimą dažniau suvokia, kaip darbo vietos išsaugojimą nei mieste dirbantys pedagogai.
3. Tyrimo metu išsiaiškinta, jog pedagogų mokymosi procesas organizuojamas bendradarbiaujant su kitomis mokyklomis, bendruomenės nariams keičiantis gerąja patirtimi. Pedagogų mokymai dažniausiai organizuojami mokyklose, rečiausiai - aukštosiose mokyklose, Mokymų metu siekiama gerinti ugdymo turinį bei metodus, pedagogus mokyti, kaip to pasiekti, tačiau mokymų metu ypač nedidelis dėmesys skiriamas inovacijoms ir socialiniams klausimams. Mokymų metu socialiniams klausimams ir inovacijų diegimui didesnis dėmesys skiriamas miesto nei rajono mokyklose. Mokyklose mokymai dažniau organizuojami rajono nei miesto mokyklose, bendradarbiavimas tarp mokyklų dažniau vyksta rajonuose nei mieste.

Pedagogų papildomą mokymąsi apsunkina jų pačių motyvacijos stoka, naudos nebuvimas, papildomų mokymų poreikių neatitikimas.

**Tyrimo hipotezės:**

- mokymąsi visą gyvenimą pedagogai sieja su naujų žinių įgijimu, asmeniniu tobulėjimu, **pasitvirtino iš dalies**, mieste dirbantys pedagogai mokymąsi visą gyvenimą sieja su asmeniniu tobulėjimu ir naujomis žiniomis, tuo tarpu rajono mokyklose dirbantys pedagogai mokymąsi visą gyvenimą sieja su finansiniais resursais ir darbo vietos išsaugojimu.
- Mokyklų vadovai aktyviai organizuoja pedagogų mokymus, **nepasitvirtino**, nes tyrimo metu nustatyta, jog dažniausiai mokyklų vadovai nesirūpina darbuotojų kvalifikacijos kėlimu, mokyklos vadovai dažnai mokymus organizuoja tik tada, kai reikia įgyvendinti tam tikrus projektus, bet visiškai neatsižvelgia į mokytojų mokymo(si) poreikius.

**Išsiaiškinus problemines pedagogų mokymo(si) visą gyvenimą sritis rekomenduojama:**

- Reglamentuoti pedagogų kvalifikacijos ir mokymo(si) procesus. Nacionaliniu arba mokyklos lygmeniu kiekvienais metais turi būti parengiama koncepcija, kokie bus numatyti mokymai, kaip jie organizuojami, kokius tikslus mokykla sau kelia siekiant užtikrinti pedagogų mokymą(si) visą gyvenimą, kaip tai bus pasiekta.
- Sudaryti mokyklos darbo grupę atsakingą už projektų rengimą ir įgyvendinimą, finansinių išteklių pritraukimą per struktūrines programas siekiant užtikrinti pedagogų mokymą(si) visą gyvenimą, kvalifikacijos kėlimą.
- Reglamentuoti pedagogų darbo ir mokymosi laiką. Nacionaliniu arba mokykliniu lygmeniu turi būti reglamentuotas laikas skirtas ne tik darbo valandų, užduočių tikrinimo, bet ir mokymosi reglamentavimui. Darbo valandos turėtų sietis su mokymų valandomis. Jei mokymai yra tiesiogiai susiję su profesine veikla pedagogams turėtų būti apmokama tam tikra laiko dalis praleista mokymuose.



## LITERATŪROS SĄRAŠAS

1. Adamkevičienė V. (2007). *Kompetencijos link. Pedagogų kompetencijų raiška ugdymo procese. Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo programų mokomoji medžiaga.* Pedagogų profesinės raidos centras. Vilnius.
2. Adaškevičienė V., Čiužas R. (2006). *Mokytojų kvalifikacijos tobulinimas mokymosi visą gyvenimą kontekste.* Pedagogika, Nr.82
3. Aleknaitė-Bieliauskienė R. (2009). *Lietuvos suaugusiųjų ugdymo sistemos ypatumai./* Socialinis darbas, Nr. 8(1), 46-57.
4. Andriekienė R. M. (2010). *Sisteminis požiūris į tęstinių studijų institucijos veiklos organizavimą. Mokytojų ugdymas, 14(1),* Šiaulių universiteto leidykla.
5. Augienė D., Malinauskienė D. (2007). *Pedagogų karjeros pokyčiai socialinių transformacijų kontekste.* Pedagogika, 86, p. 30–35.
6. Bakanauskienė I. (2008). *Personalo valdymas.* Kaunas.
7. Bakanovienė T., Grajauskas L., Kazlauskienė A., ir kt. (2015). *Baigiamųjų (bakalauro, magistrantūros studijų) darbų rengimo metodiniai reikalavimai.* Šiauliai.
8. Bengtsson J. (2013). *National strategies for implementing lifelong learning (LLL) - the gap between policy and reality: An international perspective. International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 59(3), 343-352.*
9. Blažienė A. K. (2008). *Europos Sąjungos direktyviniai dokumentai, nagrinėjantys neformalųjį tęstinį suaugusiųjų švietimą./Santalka. Filologija. Edukologija, T. 16, Nr.4.*
10. Butvilienė J. (2011). *Neformalus suaugusiųjų švietimas: privataus mokymų sektoriaus atvejis Studijos šiuolaikinėje visuomenėje 2(1).*
11. Butvilienė J. (2013). *Neformalusis suaugusiųjų švietimas: valstybinis ir privatus mokymo sektoriai/ Acta Paedagogica Vilnensia, Nr.30.*
12. Butvilienė J. (2014). *Neformalusis suaugusiųjų švietimas Lietuvoje: Valstybinis ir privatus mokymo sektoriai.* Daktaro disertacija, Vilnius.
13. Butvilienė J., Butvilas T. (2014). *Neformalus suaugusiųjų švietimas: struktūrinio funkcionalizmo ir socialinio konflikto teorijų perspektyva/ Studijos šiuolaikinėje visuomenėje. Mokslo darbai, Nr. 5 (10). Šiauliai.*
14. Cvirkienė S., Pečiuliauskienė P. (2004).  
*(Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos decentralizacija: pedagogų požiūris.* Pedagogika, Nr.70.
15. Duoblienė L. (2008). *Bendrųjų programų ir išsilavinimo standartų naudojimas/ naudingumas planuojant ir organizuojant ugdymą mokykloje.* Vilnius.

16. Čiūžas R. (2007). *Mokytojo ir mokinio vaidmenų kaita edukacinės paradigmos virsmo sąlygomis // Pedagogika*, t. 87.
17. Čiūžas R. (2013). *Mokytojų kompetencijų nuolatinė kaita*.
18. Dautaras J., Rukštelienė N. (2006). *Mokymosi visą gyvenimą motyvacija: pedagogų požiūris*. Pedagogika: mokslo darbai. – Vilnius.
19. Dačiulytė R., Dromantienė L., Indrašienė V., ir kt. (2011). *Lietuvos pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos analizė*. Vilnius.
20. Dačiulytė R., Dromantienė L., Indrašienė V., ir kt. (2012). *Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelis*. Vilnius.
21. Eurostat (2014). Prieiga internetu:  
<http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tsdc440&plugin=1>
22. Filoque J.M. (2008). *Naujos dėstytojų kompetencijos mokymosi visą gyvenimą politikos kontekste*.
23. Foley G. (2007). Suaugusiųjų mokymosi metmenys. Suaugusiųjų švietimas globalizacijos laikais. Vilnius.
24. Fokienė A., Stasiūnaitienė E. (2007). *Neformaliojo ir savaiminio mokymosi pasiekimų vertinimo metodologiniai aspektai (profesijos mokytojų atvejis)*. / Mokytojų ugdymas, Nr. 9, 61-80.
25. Gedeikienė S. (2010). *Pedagogų požiūris į mokymosi visą gyvenimą : sociologinė interpretacija*. Vilnius
26. Gedvilienė G., Laužasckas R., Tūtlys V. (2010). *Bendrojo ugdymo mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikiai*. Kaunas.
27. Gustavsson M. (2009). *Facilitating expansive learning in a public sector organization*. Studies in Continuing Education. Vol. 31, No 3, November, 245–259.
28. Guskey Th. R. (2004). *Profesinio tobulinimosi vertinimas*. Vilnius: Garnelis.
29. Išoraitė M. (2011). *Žmogiškieji ištekliai – svarbiausias konkurencinio pranašumo šaltinis strategiškai valdant organizaciją*. Socialinių mokslų studijos, 3(1), 31–58.
30. Jovaiša L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius.
31. Jurevičienė D., Komarova A. (2010). *Darbuotojų konkurencingumo vertinimo teoriniai aspektai*. Verslas: Teorija ir praktika Business: Theory and Practice, 11(2), 124–133.
32. Kalvaitis A., Barauskienė J., Mačėnaitė A. (2014). *Trečiojo amžiaus universitetai Lietuvoje: situacijos analizė ir plėtros gairės*. Vilnius.

33. Kepalaitė A. (2008). *Psichologijos studentų refleksijos naudojimo mokymosi procese ypatumai*. Kaunas.
34. Knipprath H., De Rick K. (2015). *How Social and Human Capital Predict Participation in Lifelong Learning: A Longitudinal Data Analysis*. *Adult Education Quarterly*, 65(1), 50-66.
35. Kuncaitis R. (2009). *Suaugusiųjų mokymo(si) prieinamumas Europos Sąjungos švietimo politikos kontekste*. Daktaro disertacija. Kaunas: VDU leidykla.
36. Laužackas R., Gedvilienė G., Tūtlys V., ir kt. (2008). *Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikiai*. *Pedagogika*, 89, 29–44.
37. Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“. Prieiga internetu: <<http://www.lietuva2030.lt/images/stories/2030.pdf>.>
38. Lietuvos gyventojai 2011 metais. Prieiga internetu: <[https://www.google.lt/?gws\\_rd=cr,ssl&ei=Er3pVIDDBYWBUaCIgNAF#q=50.%09Lietuvos+gyventojai+2011+metais.](https://www.google.lt/?gws_rd=cr,ssl&ei=Er3pVIDDBYWBUaCIgNAF#q=50.%09Lietuvos+gyventojai+2011+metais.)>
39. Linkaitytė G. M., Žilinskaitė L. (2008). *Mokymosi visą gyvenimą idėjos įgyvendinimo perspektyva Lietuvoje*. *Pedagogika*, 89, 45-49.
40. Linkaitytė G. M. *Lietuvos suaugusiųjų švietimo naujovės: kontekstai ir praktika*. Prieiga internetu: <[http://ssc.vdu.lt/senas\\_puslapis/download/straipsnis\\_.pdf](http://ssc.vdu.lt/senas_puslapis/download/straipsnis_.pdf).>
41. Linkaitytė G. M., Šuliakaitė A., Navikienė Ž. (2011). *Neformaliojo suaugusiųjų mokymosi sampratų analizė mokymosi visą gyvenimą kontekste*. Vilnius: Ugdymo plėtotės centras.
42. LR *Neformaliojo suaugusiųjų švietimo ir tęstinio mokymosi įstatymas* (2014)//Valstybės žinios, 2014-07-22, Nr. 10429.
43. LR *Švietimo įstatymas*. 2011. Prieiga internetu: <[http://www.sac.smm.lt/images/file/e\\_biblioteka/Lietuvos%20Respublikos%20svietimo%20istatymas.pdf](http://www.sac.smm.lt/images/file/e_biblioteka/Lietuvos%20Respublikos%20svietimo%20istatymas.pdf).>
44. *Making a Europe Area of Lifelong learning a Reality*. Commission of the European Communities, Brussels, 2001.
45. Martišauskienė E. (2009). *Pedagogų požiūris į mokytojo kompetencijų raišką*. *Acta Paedagogica Vilnensia*, Nr. 22.
46. Martišienė D., Muleravičienė R. (2010). *E-mokymo(si) aplinkas formuojantys elementai*. Kaunas.
47. Mejerytė-Narkevičienė K., Vetrenkienė V. (2009). *Kvalifikacijos kelimas, kaip motyvavimo priemonė turizmo organizacijoje. Studijos besikeičiančioje verslo aplinkoje, Nr.6*.

48. Merfeldaitė O., Railienė A. (2012). *Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo analizė: pedagogų karjeros proceso metmenys*. Socialinis darbas, 11(2), p. 367–378.
49. Merkys L., Šlapšienė O. (2013). *Personalo mokymas(is) – besimokančios organizacijos kūrimo prielaida (aukštos kvalifikacijos specialistų reikalaujančios įmonės atvejis)*. Studies in Modern Society, Vol. 4 Issue 1.
50. Merriam S.B., Kee Y. (2014). *Promoting Community Wellbeing: The Case for Lifelong Learning for Older Adults*. *Adult Education Quarterly*, 64(2), 128-144.
51. Mečkauskienė R. (2007). *Mokyklos vadovai kaitos procese*. TIKLIS.
52. Mikulionienė S., Žemaitaitytė I. (2009). *Lietuvos besimokančiųjų suaugusiųjų demografinis portretas: LLL2010*. Tyrimo rezultatai/ Socialinis darbas, Nr.82 (2).
53. Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategija. (2008). Prieiga internetu: <[http://www.unesco.lt/uploads/file/failai\\_VEIKLA/svietimas/isakymas\\_valstybes\\_zinioms.pdf](http://www.unesco.lt/uploads/file/failai_VEIKLA/svietimas/isakymas_valstybes_zinioms.pdf)>
54. Motekaitytė V., Drašutis S. (2009). *Efektyvus suaugusiųjų švietimo vystymas ir svarba mokymosi visą gyvenimą kontekste*. Prieiga internetu: <[http://www.tteacher.eu/image/104\\_Efektyvus%20suaugusiųjų%20svietimo%20vystymas.pdf](http://www.tteacher.eu/image/104_Efektyvus%20suaugusiųjų%20svietimo%20vystymas.pdf)>
55. Europos teritorinio bendradarbiavimo tikslo programą 2007 – 2013 *Mokymosi visą gyvenimą politinės rekomendacijos Lietuvoje*. (2011). Vilnius.
56. *Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas*. LR Švietimo ir mokslo ministro 2007 - 01-15 d. įsakymas Nr. ISAK-54.
57. Montrimaitė L. (2006). *Andragogikos pagrindai // Mokomoji medžiaga švietimo centrų darbuotojų kvalifikacijos tobulinimo programoms*. Vilnius, MKC.
58. *Neformalaus pedagogų mokymosi patirties pripažinimo metodika*. (2007). Vilnius: Ugdymo plėtotės centras.
59. *Neformaliojo suaugusiųjų švietimo plėtros 2014-2016 metų veiklos planas*. 2014. TAR, 2014-10-13, Nr. 14016.
60. *Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija*// LR Švietimo ir mokslo ministro 2012 -05-30 d. įsakymas Nr. 899.
61. Projekto „Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra“ mokslinio tyrimo projekto rezultatų ataskaita: III dalis. *Jungtinė tyrimų ataskaita, 2011*.
62. Rutkauskienė D., ir kt. (2007). *Nuotolinio mokymosi vadovas*. Kaunas.
63. Rutkienė A., Zuzevičiūtė V. (2009). *Mokytojo vaidmens kaita: bendruomenės įtraukimas siekiant mokymąsi daryti veiksmingesnį*. *Pedagogika*. T. 95. P. 53–57.

64. Sayılan F. (2014). *Some Critical Reflections on Lifelong Learning Policy in Turkey*. Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS), 12 (3), 156-170.
65. Smulskienė Ž., Lamanauskas V. (2009). *Neformalusis suaugusiųjų mokymas (-is) Kėdainių rajone: karjeros ir mokymo (si) sąsajos, raiška, pokyčiai/ Švietimas, politika, vadyba, kokybė*, Nr. 1 (1), 9-30.
66. Stancikienė A. (2009). *Teoriniai profesinės karjeros valdymo aspektai*. Viešoji politika ir administravimas, 29: 107–113.
67. Stankūnienė V. (2011). *Trys milijonai. Realybė ar jau tik mirażas? Demografija ir mes*. Vilnius: Demografinių tyrimų institutas, Nr.2.
68. *Suaugusiųjų neformalaus ir savaiminio mokymosi pripažinimas*. (2010). Lietuvos suaugusiųjų švietimo asociacija.
69. *Suaugusiųjų švietimas: aktualijos ir tendencijos*. (2012). /Švietimo problemos analizė, Nr.19 (83).
70. Taljūnaitė M., Labanauskas L., Butvilienė J., Blaževičienė L. (2010). *The Access of Adults to Formal and Non-formal Adult Education. Country Report: Lithuania*. Vilnius: Lithuanian Social Research Centre.
71. Targamadžė A., Petrauskienė R. (2008). *Nuotolinių studijų kokybė technologijų kaitos sąlygomis/The Quality of Higher Education (Aukštojo mokslo kokybė)*, issue: 05 /, 74-93.
72. Teresevičienė M., Rutkauskienė D. ir kt. (2008). *Nuotolinio mokymo(si) taikymo galimybės tęstinio profesinio mokymo plėtrai skatinti*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
73. Tett L. (2014). *Lifelong learning policies, paradoxes and possibilities*. *Adult Learner*, 10(1) 15-28.
74. Totoraitis R., Tarasevič I. (2009). *Mokymosi visą gyvenimą strategija: požiūry įvairovė*. UAB „Efrata“.
75. Trakšėlys K. (2011). *Besimokančios organizacijos esmė ir nauda: andragogo požiūris/ Pedagogy Studies (Pedagogika)*, issue: 101, 98-106.
76. Trakšėlys K. (2012). *Suaugusiųjų švietimo tyrimų 2004–2011 metų analizė./ Socialinių mokslų studijos*, 4(4): 1417–1426.
77. Trakšėlys K. (2013). *Profesionalaus suaugusiųjų švietimo raiška modernioje visuomenėje. Jaunųjų mokslininkų darbai*, Nr. 1 (39).
78. Trakšėlys K., Martišauskienė D. (2013). *Pedagogo profesionalizacijos aspektai modernioje visuomenėje*. Tiltai, Nr.2 .

79. *Trečiojo amžiaus universitetų sistemos veiklos analizė.* (2012). Socialinės informacijos ir mokymų agentūra. Vilnius.
80. Tuckett A. (2013). *Towards a lifelong learning target for 2015. International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 59 (3), 383-397.
81. Tumėnienė V., Janiūnaitė B. (2002). *Pedagogo novacinės veiklos ypatumai Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklose.* Daktaro disertacija: Socialiniai mokslai, edukologija. Kaunas: Kauno technologijos universitetas.
82. *Valstybinio audito ataskaita: neformaliojo suaugusiųjų švietimo plėtra.* 2013 m. birželio 28 d. Nr. VA-P-50-9-8.
83. *Valstybinė švietimo 2013–2022 metų strategija.* (2013). Valstybės žinios, 2013-12-30, Nr. 140-7095.
84. Villegas-Reimers E. (2003). *Teacher Professional Development: an international review of the literature.* UNESCO, Paris.
85. Vitkus G. (2007). *Vertinimas ugdymo procese: ieškojimai, atradimai, ir perspektyvos.* Vilnius.
86. *Ugdymo plėtotės centro tyrimas „Suaugusiųjų mokymosi motyvacija ir poreikiai Lietuvoje, Latvijoje, Estijoje ir Suomijoje“.* (2010). Vilnius.
87. Ušeckienė L., Ališauskienė R. (2007). *Tęstinio suaugusiųjų mokymosi galimybės.* /Santalka. Edukologija. T. 15, 88-99
88. Zlataravičienė A. (2008). *Patyrimo pedagogika ir jos taikymas.* Vilnius.
89. Žadeikaitė L., Railienė A. (2009). *Socialinio pedagogo kaip profesijos patarėjo veiklos funkcijos ir kompetencijos: teorinės prielaidos.* Socialinis ugdymas, Nr. 8 (19).

## PRIEDAI

### Priedas Nr. 1 Anketa pedagogams

#### GERBIAMI PEDAGOGAI,

Aš, Šiaulių universiteto studentė atlieku tyrimą, kuriuo siekiu įvertinti Jūsų požiūrį mokymosi visą gyvenimą galimybes Lietuvoje.

Tikiuosi, kad šio tyrimo rezultatai atspindės dabartinę pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos situaciją bei padės parengti pasiūlymus, kaip plėsti pedagogų mokymosi visą gyvenimą, kvalifikacijos tobulinimo galimybes.

Tyrimo sėkmę lems atviri ir nuoširdūs Jūsų atsakymai į pateiktus klausimus. Atsakymų anonimiškumas ir konfidencialumas garantuojamas.

Anketa yra anoniminė, todėl vardo, pavardės ir darbovietės rašyti nereikia.

Kiekvieną teiginį pažymėkite X ženklu.

<b>1. Jūsų pedagoginis stažas:</b>	<input type="checkbox"/> iki 2 metų; <input type="checkbox"/> 6-9 metų; <input type="checkbox"/> daugiau kaip 15 metų.	<input type="checkbox"/> 2-5 metų; <input type="checkbox"/> 10 -15 metų;
<b>2. Jūsų kvalifikacinė kategorija</b>	<input type="checkbox"/> pedagogas; <input type="checkbox"/> metodininkas; <input type="checkbox"/> kita _____.	<input type="checkbox"/> vyr. pedagogas; <input type="checkbox"/> ekspertas;
<b>3. Švietimo įstaigos, kurioje dirbate, tipas:</b>	<input type="checkbox"/> pradinė mokykla; <input type="checkbox"/> vidurinė mokykla;	<input type="checkbox"/> pagrindinė mokykla; <input type="checkbox"/> gimnazija.
<b>4. Kiek metų dirbate ugdymo įstaigoje?</b>	<input type="checkbox"/> mažiau nei 1 metai; <input type="checkbox"/> 4-9 metus; <input type="checkbox"/> daugiau nei 15 metų.	<input type="checkbox"/> 1-3 metus; <input type="checkbox"/> 10-15 metų;
<b>5. Kaip vertinate ugdymo įstaigą, kurioje dirbate?</b>	<input type="checkbox"/> labai patinka; <input type="checkbox"/> vidutiniškai; <input type="checkbox"/> labai nepatinka.	<input type="checkbox"/> patinka ; <input type="checkbox"/> nepatinka ;
<b>6. Su kokio amžiaus ugdytiniais dirbate:</b>	<input type="checkbox"/> 6 – 9 metų; <input type="checkbox"/> 15 – 19 metų.	<input type="checkbox"/> 10 – 14 metų;
<b>7. Vietovė, kurioje dirbate:</b>	<input type="checkbox"/> Miestas;	<input type="checkbox"/> Rajonas.
<b>8. Jūsų amžius:</b>	<input type="checkbox"/> 19 – 25 m. <input type="checkbox"/> 36 – 45 m.	<input type="checkbox"/> 26 – 35 m. <input type="checkbox"/> 46 m ir daugiau.
<b>9. Jūsų lytis:</b>	<input type="checkbox"/> Moteris;	<input type="checkbox"/> Vyras.
<b>10. Jūs gyvenate:</b>	<input type="checkbox"/> Mieste;	<input type="checkbox"/> Rajone.

#### 11. Mokymasis man svarbus dėl:

- asmeninio tobulėjimo;
- finansinių paskatų;
- išduodamų dokumentų: pažymėjimų, sertifikatų;

kita  
(įrašykite) \_\_\_\_\_

**12. Kaip manote, kokia yra didžiausia mokymosi nauda? (Tinkamą atsakymą kiekvienoje eilutėje pažymėkite).**

<b>Teiginiai</b>	<b>Visiškai pritariu</b>	<b>Pritariu</b>	<b>Iš dalies pritariu</b>	<b>Nepritariu</b>	<b>Visiškai nepritariu</b>
1. Mokantis ir tobulinant kvalifikaciją prisidedama prie organizacijos tikslų siekimo.					
2. Mokantis ir tobulinant kvalifikaciją jūs jaučiatės įtakojantys organizacijos tikslų įgyvendinimą.					
3. Mokantis ir tobulinant kvalifikaciją įgyjama naujų įgūdžių.					
4. Mokantis ir tobulinant kvalifikaciją gilinaš turimos žinios.					
5. Mokantis ir tobulinant kvalifikaciją vyksta efektyvesnis darbas.					

**13. Ką Jums reiškia „mokymasis visą gyvenimą“? (Tinkamą atsakymą kiekvienoje eilutėje pažymėkite).**

<b>Teiginiai</b>	<b>Visiškai pritariu</b>	<b>Pritariu</b>	<b>Iš dalies pritariu</b>	<b>Nepritariu</b>	<b>Visiškai nepritariu</b>
1. Papildomas žinias					
2. Galimybę kelti kvalifikaciją					
3. Patenkinti asmenines ambicijas					
4. Išsaugoti darbo vietą					
5. Neleidžia sustabarėti					
6. Prisideda prie pilietinio sąmoningumo					

**14. Kokias kompetencijas norėtumėt tobulinti, gilinti mokymų metu? (Tinkamą atsakymą kiekvienoje eilutėje pažymėkite).**

<b>Teiginiai</b>	<b>Visiškai pritariu</b>	<b>Pritariu</b>	<b>Iš dalies pritariu</b>	<b>Nepritariu</b>	<b>Visiškai nepritariu</b>
1. Išmokti užsienio kalbą					



2. Išmokti kokio nors amato					
3. Pasitobulinti užsienyje					
4. Mokyti tik dėl savęs					
5. Daugiau mokytis neplanuoju					

**15. Įvertinkite šiuos motyvacijos ir skatinimų veiksnius mokymo procese? (Tinkamą atsakymą kiekvienoje eilutėje pažymėkite).**

<b>Teiginiai</b>	<b>Visiškai pritariu</b>	<b>Pritariu</b>	<b>Iš dalies pritariu</b>	<b>Nepritariu</b>	<b>Visiškai nepritariu</b>
1. Paskatinimų sistema stiprina darbuotojų pasitikėjimą ir motyvaciją.					
2. Darbuotojai dirba sąmoningai ir iniciatyviai nesant griežtos kontrolės.					
3. Darbuotojai naudoja įvairias kvalifikacijos tobulinimo strategijas.					
4. Pastebiu ženklų darbuotojų kvalifikacijos kėlimo pažangą, atitinkančią jų individualią patirtį ir gabumus.					
5. Darbuotojai pratinami mokytis aktyviai ir atsakingai					
6. Esu skatinamas savarankiškai mąstyti ir vertinti savo idėjas, teiginius ir patirtį					

**16. Ar šiuo metu lankote kokius nors kursus, studijuojate aukštojoje mokykloje?**

- Taip;  
 Ne.

**17. Ar šiuo metu mokotės savarankiškai?**

- Taip;  
 Ne.

**18. Ar žinote, kaip mokyklos aplinkoje yra vykdomi kvalifikacijos tobulinimai, organizuojami mokymai? (Tinkamą atsakymą kiekvienoje eilutėje pažymėkite).**

<b>Teiginiai</b>	<b>Visiškai pritariu</b>	<b>Pritariu</b>	<b>Iš dalies pritariu</b>	<b>Nepritariu</b>	<b>Visiškai nepritariu</b>
1. Žinote, kaip mokykloje organizuojamas kvalifikacijos tobulinimas					
2. Žinote kokios yra kvalifikacijos tobulinimo galimybės?					

3. Tobulinant kvalifikaciją užtenka tiek kursų, seminarų, kiek siunčia mokyklos vadovybė					
4. Tobulindamasi(s) galite pasirinkti sau tinkamą laiką, vietą, medžiagą, pagal savo poreikius					
5. Jūsų vadovas (ė) rūpinasi darbuotojų kvalifikacijos kėlimu					
6. Jūsų vadovas teisingai įvertina darbuotojų darbą					

**19. Kaip pedagogai įsitraukia į mokymo procesus? (Tinkamą atsakymą kiekvienoje eilutėje pažymėkite).**

<b>Teiginiai</b>	<b>Visiškai pritariu</b>	<b>Pritariu</b>	<b>Iš dalies pritariu</b>	<b>Nepritariu</b>	<b>Visiškai nepritariu</b>
1. Pedagogai naujas idėjas realizuoja per organizacinę veiklą (parodos, konferencijos, renginiai).					
2. Pedagogai aktyviai dalyvauja respublikiniuose arba tarptautiniuose projektuose.					
3. Bendruomenės nariai dalinasi gerą patirtimi, taip tobulindami savo veiklą.					
4. Pedagogai jaučia poreikį nuolat mokytis.					
5. Mokyklos vadovai rūpinasi pedagogų mokymusi ir į jį investuoja.					
6. Mokykla bendradarbiauja su kitomis miesto mokyklomis, keičiasi informacija.					

**20. Pedagogų mokymasis dažniausiai vyksta:**

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

**21. Kuriems veiksniams pedagogų mokymosi yra skiriamas didžiausias dėmesys?**

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

**22. Kokios karjeros siekimo priemonės taikomos Jūsų mokykloje?**

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

**23. Su kokiais problemomis susidūrėte, susiduriate siekdami nuolat mokytis ir tobulėti?  
(įrašykite)**

---

---

---

---

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

---

---

---

---

Ačiū už pagalbą!