

**Giedrė PAURIENĖ**

DAKTARO DISERTACIJA

**PEDAGOGŲ PROFESINĖS  
KOMPETENCIJOS UGDYMAS  
SAVAIMINIŲ MOKYMŲ**

SOCIALINIAI MOKSLAI,  
EDUKOLOGIJA (07 S)  
VILNIUS, 2017

MYKOLO ROMERIO UNIVERSITETAS

**Giedrė Paurienė**

**PEDAGOGŲ PROFESINĖS KOMPETENCIJOS  
UGDYMAS SAVAIMINIU MOKYMUSI**

Daktaro disertacija  
Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)

Vilnius, 2017

Mokslo daktaro disertacija rengta 2011–2017 metais, ginama Mykolo Romerio universitete pagal Vytauto Didžiojo universitetui su Klaipėdos universitetu, Mykolo Romerio universitetu, Vilniaus universitetu Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2011 m. birželio 8 d. įsakymu Nr. V-1019 suteiktą doktorantūros teisę (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2017 m. liepos 17 d. įsakymo Nr. V-574 redakcija).

**Mokslinė vadovė:**

prof. dr. Irena Žemaitaitytė (Mykolo Romerio universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – 07 S)

ISBN 978-9955-19-884-0 (internete)

ISBN 978-9955-19-885-7 (spausdintas)

© Mykolo Romerio universitetas, 2017

## PADĖKA

Norėčiau nuoširdžiai padėkoti visiems tyrimo dalyviams, kurių vaizdingi pasakojimai padėjo man atskleisti pedagogo profesinės kompetencijos ugdymo procesą savaiminiu mokymusi. Labiausiai esu dėkinga savo mamai už nuolatinį palaikymą ir domėjimąsi mano darbu bei mano disertacijos vadovei – prof. dr. Irenai Žemaitaitytei už išmintį, nepamainomą pagalbą ir entuziazmą, kai mano mokslinė kūrybinė ugnelė prigesdavo, ji visada sugebėdavo ją atgaivinti. Dėkoju prof. dr. Liudmilai Rupšienei už pirmąją pažintį su kokybinių tyrimų strategija – naratyvu ir taiklius pastebėjimus tobulinant disertaciją. Ypatingai vertinu prof. dr. Valdonės Indrašienės, prof. dr. Jolitos Šliogerienės ir prof. dr. Margaritos Teresevičienės profesionalius patarimus ir geranoriškas mokslines pastabas. Taip pat esu dėkinga a. a. prof. dr. Monikai Müller, kuri suteikė man neįkainojamą pagalbą konsultuodama biografinio tyrimo klausimais bei galimybę vykti į mokslinę stažuotę Vokietijoje. Ir galiausiai dėkoju visiems savo šeimos nariams už supratimą ir kantrybę.

## TURINYS

NAUDOJAMŲ SĄVOKŲ ŽODYNĖLIS .....	6
ĮVADAS .....	8
TYRIMO REZULTATŲ APROBAVIMAS .....	15
1. PEDAGOGŲ PROFESINĖS KOMPETENCIJOS UGDYMO SAVAIMINIŲ MOKYMUSI TEORINIAI ASPEKTAI .....	17
1.1. Savaiminio mokymosi sampratos raida .....	17
1.1.1. Savaiminio mokymosi sąvokos atsiradimas ir raida XX amžiuje .....	18
1.1.2. Savaiminio mokymosi samprata XXI amžiuje .....	23
1.1.3. Žvilgsnis į savaiminį mokymąsi iš skirtingų diskursų perspektyvos .....	33
1.2. Pedagogų profesinės kompetencijos esmės interpretavimai .....	37
1.2.1. Kompetencijos samprata .....	38
1.2.2. Profesinės kompetencijos samprata .....	41
1.2.3. Pedagogų profesinės kompetencijos samprata .....	44
1.2.4. Pedagogo profesinės kompetencijos ugdymosi modelis .....	50
1.3. Pedagogo profesinės veiklos sąlyga: nuolatinis profesinis tobulėjimas .....	52
2. TYRIMO METODOLOGIJA .....	57
2.1. Biografinė – abdukcinė (grindžiamoji teorija) tyrimo strategija atskleidžiant pedagogų profesinės kompetencijos ugdymą savaiminiu mokymusi .....	57
2.1.1. Biografinis tyrimas: „prieiga prie individo ilgalaikio mokymosi struktūrų ir tam svarbių sąlygų“ (Schulze, 1979) .....	58
2.1.2. Biografinio naratyvinio interviu metodas – tyrimo duomenų rinkimo instrumentas .....	61
2.1.3. Grindžiamoji teorija - kokybinio tyrimo duomenų rinkimo procesui ir analizei .....	63
2.1.4. Kodavimo procesas pagal grindžiamąją teoriją kaip duomenų analizės pagrindas .....	66
2.1.5. Tyrimo strategijos apibendrinimas: biografinių įvykių sekos problema .....	68
2.2. Tyrimo procesas .....	69
2.2.1. Teorinė atranka ir duomenų rinkimas .....	69
2.2.2. Kodavimas ir duomenų analizės žingsniai .....	73
2.2.3. Duomenų analizės pavyzdys .....	74
2.2.4. Tyrimo etika .....	81
3. TYRIMO REZULTATAI IR JŲ APTARIMAS .....	83
3.1. Biografinių aplinkybių nulemtas pedagogo profesinės kompetencijos ugdymasis .....	83
3.1.1. Biografinių aplinkybių nulemta pedagogo profesinės kompetencijos raida: „ <i>taip klostėsi mano .. gal pedagoginis užtaisai</i> “ .....	83
3.1.2. Tapsmas pedagogu vykdant savo pašaukimą kaip savaiminio mokymosi sąlyga: „ <i>mano svajonė, tarytum, pradeda išsipildyti. .. Aš jau mokykloje.</i> “ .....	88
3.1.3. Biografijos suformuota mokymosi struktūra: „ <i>viskas yra įgyta kažkokiu tai savaiminiu būdu, per praktiką, per įžvalgas kažkokias savo pačios</i> “ .....	96
3.1.4. Biografinių aplinkybių nulemta motyvacijos struktūros kaita: „ <i>apie pedagoginį darbą net negalvojau, bet tiesiog buvo toks pasiūlymas</i> “ .....	104

3.2. Profesinės kompetencijos ugdymasis pedagoginėje veikloje .....	108
3.2.1. Teorijos ir praktikos skirtumas: „Tos žinios teorinės visos, psichologinės ir visa kita, tai pasideda į šoną, kai dirbi gyvai“ .....	108
3.2.2. Patirtinis mokymasis: „beruošiant medžiagą, dalykinė kompetencija .. norom nenorom jinai didėja“ .....	113
3.3. Mokymasis bendradarbiaujant ir bendraujant .....	120
3.3.1. Mokymasis bendradarbiaujant ir bendraujant profesinėje aplinkoje: „mokašis visada ir iš tų žmonių, kurie supa“ .....	121
3.3.2. Mokymasis bendraujant asmeninėje aplinkoje: „mokašis .. iš tokių jų kalbų, iš tokio matymo, iš tokių vertybių“ .....	130
MOKSLINĖ DISKUSIJA .....	135
IŠVADOS .....	140
LITERATŪROS SĄRAŠAS .....	143
PRIEDAI .....	170
SANTRAUKA .....	178
SUMMARY .....	196

## NAUDOJAMŲ SAŲVOKŲ ŽODYNĖLIS

**Atsitiktinis mokymasis** (angl. *incidental learning*, vok. *inzidentelles Lernen*) – tai procesas, kurio metu atsitiktinai įsisavinama informacija, t. y. išmokstama neturint tikslo išmokyti (Hasselhorn ir Gold, 2009; Oerter, 2012); gali sietis tiek su implicitiniu mokymusi, tiek su eksplicitiniu mokymusi (Shanks ir Johnstone, 1998; Shanks ir John, 1994).

**Eksplicitinis mokymasis** (angl. *explicit learning*, vok. *explizites Lernen*) – mokymosi procesas, valdomas valios pastangomis, kuomet mokymosi turinys sąmoningai įsimenamas ir/arba išsikeliamas aiškus mokymosi tikslas. Informacija įsisavinama sąmoningai, o vėliau taip pat sąmoningai ir aktyviai gali būti atgaminama, todėl eksplicitinis mokymasis laikytinas priešybe implicitiniam mokymuisi (Oerter, 2012).

**Implicitinis mokymasis** (angl. *implicit learning*, vok. *implizites Lernen*) – mokymasis neturint aiškaus tikslo, vykstantis atsitiktinai, nesąmoningai, o jo metu įgytas žinojimas sunkiai verbalizuojamas (Berry ir Dienes, 1993); laikomas esmine kognityvinės sistemos savybe, leidžiančia įsiminti labai komplikuoatą informaciją, kurios eksplicitiniu būdu nebūtų įmanoma išmokyti (Reber, 1989).

**Kompetencija** – gebėjimai atlikti tam tikrą veiklą, kurie yra grindžiami individo žiniomis, įgūdžiais, požiūriais, patirtimi, polinkiais, asmenybės savybėmis ir vertybėmis (Roth, 1971; Jovaiša, 2007; Jucevičienė ir Lepaitė, 2000; Laužackas 2004, 2005; Dehnbostel, 2016<sup>a,b</sup>).

**Patirtinis mokymasis** – mokymosi procesas, kuris neatsiejamai susijęs su besikeičiančia veikla, sąlygos-veiksno-rezultato santykio kompleksiška refleksija ir įgyto žinojimo apjungimu su ankstesnėmis patirtimis (Kirchhöfer, 2004).

**Pedagoginė intencija** – sąmoningas, atsakingas, tikslingas ir visuotinai reikšmingas pedagoginis nusiteikimas tobulinti bręstantį žmogų (Straka, 2000).

**Pedagogo profesinė kompetencija** – profesinio žinojimo, pedagoginei veiklai svarbių įsitikinimų, motyvacinės orientacijos ir savireguliacinių gebėjimų sąveika (Blömeke, Kaiser ir Lehmann, 2008; Baumert ir Kunter, 2011; Krauss ir Bruckmaier, 2014).

**Profesinė kompetencija** – rišlus darinys, kurios visi elementai (dalykinė/metodinė, asmeninė, socialinė kompetencijos) tarpusavyje susiję ir kurių atskyrimas galimas tik analitinėje, retrospektyvioje perspektyvoje (sudaryta autorės).

**Refleksyvusis mokymasis** – tai procesas, besiremiantis konstruktyvistine filosofija, kai žmogus mokosi, žinomus dalykus siedamas su nežinomais (Pollard, 2006), mokymasis, paremtas individo patirtimi, kurios refleksija veda į pažinimą (Dehnbostel, 2013)

**Savaiminis mokymasis** (angl. *informal learning*, vok. *informelles Lernen*) – tai kontinuumas tarp nesąmoningo atsitiktinio ir savivaldaus mokymosi, tarp implicitinio ir eksplicitinio mokymosi, kuris gali būti apibūdinamas pagal aplinkos, kuriame vyksta, požymius, pagal pedagoginę intenciją, pagal intencionalumo laipsnį iš besimokančiojo perspektyvos (sudaryta autorės).

**Saviorganizacinis mokymasis** (angl. *self-organized learning*, vok. *selbstorganisiertes Lernen*) –tikslingas mokymosi procesas, kurio pagrindą sudaro individo reflektuojama ir valdoma kognityvinių, motyvacinių ir emocijų išteklių sąveika (Baumert ir kt., 2000); mokymasis, kurio vidinė struktūra – savireguliacinė (Sembill, Seifried, Egloffstein ir Rausch, 2007),

kuomet besimokantysis pats susiprojektuoja mokymosi turinį, kuris gali apimti įvairius šaltinius siekiant geresnių mokymosi rezultatų pasirinkta tema (Hanfstein, 2016).

**Savireguliacija** – sąmoningas minčių, jausmų ir elgesio valdymas (Hille ir Walk, 2016), „kuomet besimokantysis savarankiškai aktyvuoja ir palaiko kognityvinius, motyvacijos ir elgesio valdymo procesus, sistemiškai besisiejančius su asmeninių tikslų pasiekimu“ (Zimmermann ir Schunk, 2011).

**Savivaldus mokymasis** (angl. *self-managed learning*, vok. *selbstgesteuertes Lernen*) – tai mokymasis, „kurio metu besimokantieji patys valdo savo mokymosi procesą“ (Dohmen, 1997), procesas, kuriame dalyviai savarankiškai išsikelia mokymosi tikslus, disponuoja savimotyvacija, pasirenka sau tinkamas mokymosi strategijas ir taktikas, įveikia sutiktas mokymosi problemas, pasitikrina mokymosi rezultatus (Puteh ir Ibrahim, 2010), mokymasis, kurio išorinė struktūra - savivaldi (Sembill, Seifried, Egloffstein ir Rausch, 2007); besimokantieji naudojami jau paruošta mokymosi medžiaga, mokosi pasirinktu laiku, greičiu ir prisiima atsakomybę už mokymąsi (Hanfstein, 2016).

**Situacinis mokymasis** (angl. *situated learning*, vok. *situiertes Lernen*) – aktyvus žinių konstravimo procesas, kuomet mokymosi ir žinių pritaikymo procesai stipriai tarpusavyje susieti (de Witt ir Czerwionka, 2006); mokymosi, kuriame sąveikauja eksternalūs komponentai ir asmens internalūs faktoriai bei konkreti situacija (Röll, 2003); mokymasis, apjungiantis socialinius ir situacinius patyrimo turinius su atitinkamais biografiniais mokymosi procesais, visada vykstantis socialiniame ir situaciniame kontekste, kuomet išgyvenant krizes, sprendžiant problemas individai įgyja implicitinių žinių ir jas vėliau pritaiko veikloje (Mikula, 2008).



## IVADAS

**Temos aktualumo pagrindimas.** Nuolat besikeičiantis pasaulis suaugusiems yra mokymosi aplinka, kuri palaiapsniui prasiplečia tiek, kad apima visas darbo ir kasdienio gyvenimo situacijas. Todėl suaugusiųjų mokymasis, kuris tradiciškai buvo laikomas nuosekliojo švietimo dalimi, palaiapsniui įgauna savarankiškumo ir peržengia nuoseklaus švietimo ribas. Mokymasis ir sugebėjimas mokytis nulemia visus žmogaus gyvenimo aspektus. Formalusis mokymasis apima mažesnę suaugusiojo mokymosi dalį, tuo tarpu neformaliajam ir savaiminiam mokymuisi dažnas suaugęs skiria didesnę dėmesį. Tai atsispindi ir daugelyje tyrimų ir teoriniuose moksliniuose darbuose. Tyrimų temų, susijusių su savaiminiu mokymusi, spektras – platus: analizuojama savaiminio mokymosi genezė (Rohs, 2016; Werquin, 2016), savaiminio mokymosi procesų apraiškos formaliajame mokymesi (Molzberger, 2016; Gnahs, 2016), į savaiminį mokymąsi žvelgiama iš filosofinės (Ladenthin, 2016), psichologinės (Röhr-Sendlmeier ir Käser, 2016; Alkemeyer ir Brümmer, 2016), ekonominės (Garrick, 1998; Becker, 2016; Kerres, Hölterhof ir Rehm, 2017) perspektyvų. Mokslininkai aptaria savaiminio mokymosi reiškinį, išskirdami tokias kategorijas kaip mokymosi sąmoningumas ir tikslingumas (Dohmen, 2001; Teresevičienė, Gedvilienė ir Zuzevičiūtė, 2006; Schiersmann, 2007; Jucevičienė, 2007; Alonderienė, 2009), pasitelkdami mokymosi aplinkos kategoriją, kuomet savaiminis mokymasis analizuojamas išskiriant mokymosi procesus, vykstančius asmeninėje aplinkoje (Salmi, 1993; Schmidt-Wenzel, 2016), bendruomenėse ir socialiniuose judėjimuose (Foley, 1999; Field ir Spence, 2000; Singh, 2005), profesinėje aplinkoje (Garrick, 1998; Belle ir Dale, 1999; Žydžiūnaitė, Lepaitė, Cibulskas ir Bubnys, 2012; Dehnbostel, 2016<sup>ab</sup>; Erpenbeck, Sauter ir Sauter, 2016), socialinių medijų aplinkoje (Seufert ir Meier, 2016; Kerres, Hölterhof ir Rehm, 2017), mokykloje (Coelen, Gusinde, Lieske ir Trautmann, 2016; Aßmann, 2016), muziejuje (Schwan, 2016). Mokymosi aplinkos kategorija taip pat pasitelkiama siekiant atskirti savaiminį mokymąsi nuo formaliojo ir neformaliojo mokymosi formų (Laužackas, Teresevičienė ir Stasiūnaitienė, 2005; Straka, 2003, 2005; Gnahs, 2007; Foley, 2007). Savaiminis mokymasis analizuojamas remiantis pedagoginės intencijos (Straka, 2000; Rauschenbach, Dux ir Saas, 2006; Dux ir Saas, 2016), mokslo rezultatų sertifikavimo (Straka, 2005), mokymosi planavimo (Colardyn ir Björnnavold, 2005), mokymosi proceso valdymo (Weiß, Dolan, Stucky, ir Bumann, 2005; Sembill, Wuttke, Seifried, Egloffstein ir Rausch, 2007; Zimmerman ir Schunk, 2011; Hanfstein, 2016), „paklausos“ (Laur-Ernst, 2001) kategorijomis. Mokymasis per patyrimą laikomas savaiminio mokymosi forma (Erpenbeck, 2003; Dehnbostel, 2003, 2013; Kirchhöfer, 2004), analizuojama, ar savaiminis mokymasis integruoja implicitinį ir eksplisitinį mokymąsi (Schiersmann, 2007; Foley, 2007; Alkemeyer ir Brümmer, 2016).

Didelis dėmesys skiriamas savaiminio mokymosi pasiekimų vertinimui ir pripažinimui aukštojo mokslo institucijose (Burkšaitienė, 2009, 2015, 2016; Burkšaitienė ir Šliogerienė, 2010, 2012, 2015; Laužackas ir Kaminskienė, 2016; Tolutienė, Andriekienė ir Seibutytė, 2016; Molzberger, 2016), gilinamasi į savaiminio mokymosi pasiekimų poreikius lemiančius veiksnius (Šliogerienė, 2009), atskleidžiamas suaugusiųjų požiūris į savaiminio mokymosi pasiekimų pripažinimą universitetinėse studijose (Burkšaitienė ir Šliogerienė, 2007), akcentuojamas savaiminio mokymosi pasiekimų vertinimo svarba mokytojų rengime

(Fokienė, 2006, 2007; Stasiūnaitienė, 2009), gilinamasi į savaiminio mokymosi identifikavimo, vertinimo, pripažinimo tendencijas Europoje ir Lietuvoje (Teresevičienė ir kt. 2003; Arbutavičius, 2009; Münchhausen ir Seidel, 2016).

Jau V-tojoje tarptautinėje UNESCO šalių suaugusiųjų švietimo konferencijoje (1997) kalbėta, kad kiekvienas žmogus turi teisę į savirealizaciją ir dalyvavimą kuriant savo ateitį. Globalizacija ir ekonomikos varžybos skatina modernizaciją, ką įrodo greitas komunikacijos ir informacijos technologijų vystymasis. Inovatyvios organizacijos priverstos nuolat keistis. Iš darbuotojų reikalaujama individualaus kompetencijos profilio, kuris išeina už kvalifikacijos ribų (Hamacher, Eickholt, Lenartz ir Blanco, 2012; Arnold, Arntz, Gregory, Steffes ir Zierahn, 2016). Šiais laikais bet kokios srities specialistai, darbuotojai stebėdami, kas vyksta jų aplinkoje, reaguoja į atsirandančias naujoves, aiškinasi, kaip jos veikia, stengiasi pritaikyti jas ir savo darbe.

Mokykla kaip inovatyvi organizacija, siejama su žvelgimu į priekį, galvojimu, kaip tapti nuolat besimokančia, besikeičiančia, mokinių ir visuomenės poreikius atliepiančia mokykla. Visuomenė vis didina reikalavimus pedagogams profesionalumo, veiklos efektyvumo, asmeninių savybių ir kitais aspektais. Mokslininkų požiūriu (Augienė, ir Malinauskienė, 2007; Rutkienė ir Zuzevičiūtė, 2009; Bagdonas ir Adaškevičienė, 2010; Targamadzė, 2010; Čiužas, 2013; Baier, 2016) turi keistis pats mokytojo vaidmuo: mokytoją – žinių turėtoją ir perteikėją – keičia mokytojas – mokymosi galimybių kūrėjas, organizatorius, patarėjas, partneris, besimokančiojo ir šiuolaikinių informacijos šaltinių tarpininkas, t. y. pedagogai turi nuolat plėsti savo profesinės kompetencijos ribas, visą profesinį gyvenimą tobulėti. Anot Dačiulytė ir kt. (2013), pedagogo kvalifikacija yra ir bus aktualus klausimas, ne tik reikšmingas, bet ir nuolat diskutuojamas. Norint atitikti žinių visuomenei keliamus reikalavimus, nebeužtenka tradicinių kvalifikacijos kėlimo formų. Reikia alternatyvių mokymosi formų, kurios įgalintų nuolatinį, individualų ir lankstų mokymąsi (Laužackas ir kt., 2005; Heise, 2009; Bubnys, 2012; Baier, 2016), o pedagogų profesinis tobulėjimas turėtų būti laikomas visą gyvenimą trunkančiu procesu, į kurį reikėtų atsižvelgti jį organizuojant ir finansuojant (Dačiulytė ir kt., 2013). Pabrėžiama būtinybė tobulinti pedagogo profesines kompetencijas, nes žinios sensta, atsiranda naujų, keičiasi ugdymosi turinys (Juodaitytė ir Kvedaraitė, 2010; Kunter, Kleickmann, Klusmann ir Richter, 2011; Ruškytė ir Numgaudienė, 2014). Kaip jau minėta, pripažįstami tiek savaiminio mokymosi pasiekimai, tiek ir savaiminiu mokymusi įgytų kompetencijų reikšmingumas (Gnahn, 2007; Annen, 2011; Münchhausen ir Seidel, 2016; Gräsel ir Trempler, 2017). Dėl žmonėms keliamų vis įvairresnių ir sudėtingesnių reikalavimų, reikia skirti savaiminiam mokymuisi didelę reikšmę, tačiau ne visi žmonės turi vienodas sąlygas tobulėti visą gyvenimą, ir todėl, kaip teigia Hamacher ir kt. (2012) reikalingos įgalinančios struktūros, kurios padėtų vystyti kompetenciją. Tačiau norint padėti, pirmiausia reikia suprasti, kas sąlygoja kompetencijos ugdymą savaiminiu mokymusi.

**Problemos mokslinio naujumo pagrindimas.** Pedagogų profesinę kompetenciją ir jos ugdymosi problemą įvairiais aspektais pastaraisiais dešimtmečiais tyrinėjo užsienio mokslininkai. Moksliniuose darbuose aptariama pedagogo profesinės kompetencijos struktūra (Klieme ir Leutner, 2006; Erpenbeck ir von Rosenstiel, 2003; Erpenbeck ir Heyse, 2007), pristatomas pedagogo profesinės kompetencijos proceso modelis (Fischer, Becker ir

Spöttl, 2011; Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann ir Pietsch, 2011), akcentuojama pedagogų profesinės kompetencijos ugdymosi svarba (Bauer, 2002; Allemann-Ghionda ir Terhart, 2006; Beck ir kt., 2008; Kunter ir kt., 2011; Baier, 2016; Gräsel ir Trempler, 2017), keliamas klausimas, koks turi būti geras pedagogas (Darling-Hammond, 2006; Lipowsky, 2006; Bromme, 1992, 1997, 2008; Kunter ir Klusmann, 2010; Gaedtker-Eckhardt, 2011; José, 2016; Bauer, 2017), atskleidžiamos pamokos kokybės ir pedagogų profesionalumo sąsajos, akcentuojant pastarojo diagnostiką, vertinimą, tobulinimą (Wayne ir Youngs, 2006; Künsting, Billich ir Lipowsky, 2009; Helmke, 2012, 2014), analizuojamas savaiminis pedagogų mokymasis profesinėje veikloje: patirtinis reflektuojantis mokymasis naudojant skaitmenines medijas (Hellriegel, 2017), mokymasis tampant pedagogu-tyrėju (Helmke, 2015). Pedagogų profesinės kompetencijos ugdymo(-si) klausimai sulaukė ir Lietuvos tyrėjų dėmesio, akcentuojami pedagogų kompetencijos tobulinimo perspektyvos, poreikiai: atskleistos pedagogų kvalifikacijos tobulinimo, atliepančio mokymosi visą gyvenimą nuostatas, perspektyvos (Dačiulytė ir kt., 2013) analizuoti mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikiai (Laužackas, Gedvilienė, Tūtlys ir Juozaitienė, 2008; Gedvilienė, Laužackas ir Tūtlys, 2010), mokytojo profesinės kompetencijos plėtotė ir jos kaitos poreikis (Čiužas, Navickaitė ir Ušeckienė, 2009; Čiužas, 2013), suaugusiųjų mokytojų profesionalizacija tobulinant andragoginę veiklą (Juozaitis, 2008), andragogų pageidautinas profesionalumas taikant kompetencijų prieigą (Jatkauskienė, 2013). Skiriamas dėmesys tam tikros srities ir/ar švietimo institucijos pedagogo atskirų kompetencijų ugdymuisi: socialinio pedagogo vadybinių kompetencijų (Mažonienė, 2014), užsienio kalbų mokytojų kultūrinio kompetentingumo (Mazlaveckienė, 2015), aukštųjų mokyklų dėstytojų edukacinės kompetencijos (Stanikūnienė, 2007; Ruškytė ir Numgaudienė, 2014), kolegijos dėstytojų didaktinės kompetencijos (Bubnys, 2012). Taip pat analizuojamos pedagogų reflektyvusis mokymasis (Bubnys ir Žydzūnaitė, 2012), mokymasis, kuriant katedros organizacines žinias studijų veikloje (Edintaitė, 2013), atskleidžiamos pedagogų profesionalumo ir studijų kokybės (Gasiūnaitė ir Juknytė-Petrekienė, 2015), pamokų kokybės (Martišauskienė, 2016) sąsajos, analizuojama pedagogų saviugda miesto ir kaimo sąlygomis sprendžiant atskirties problemas (Zulumskytė, 2007). Tačiau, kaip pastebi mokslininkai, stokojama neformaliųjų pedagoginių kompetencijų, saviugdosa tvarumo studijų (Bulajeva, 2001; Burksaitienė ir Šliogrienė, 2010, 2012).

Pedagogas ir jo konkretus darbas klasėje ir mokyklos bendruomenėje yra pagrindinė profesinio tobulinimosi modelio ašis (Dačiulytė ir kt., 2013), profesinis pedagogų tobulėjimas neatsiejamas nuo konkrečios darbo vietos, sprendžiamų problemų, individualių atvejų – tai patyriminio mokymosi laukas, kur galima rasti užslėptą ugdymosi turinį (Coelen, Gusinde, Lieske ir Trautmann, 2016). Savaiminio mokymosi darbo vietoje skatinimas turėtų tapti organizacinių procesų sudėtine dalimi, t. y. pati mokykla turėtų garantuoti aplinką, kuri skatintų pedagogus nuolat mokytis. Europos bendrijų komisijos Memorandume apie mokymąsi visą gyvenimą (2001) rašoma, kad žinios ir įgūdžiai įgyjami įvairiais būdais; aktualu stebėti kompetencijų augimo, o taip pat ir mažėjimo procesus; reikia sugebėti vertinti mokymosi visuomenėje, mokymosi veikloje gaunamus rezultatus. Būtent per patirtį kasdieniame gyvenime ir profesinėje veikloje plėtojama profesinė kompetencija (Baier, 2016; Hellriegel, 2017). Teresevičienė ir kt. (2006) teigia, kad lyginant su formaliuoju mokymusi, kur kas mažiau

dėmesio skiriama neformaliajam ir savaiminiam mokymuisi „tokiose socialinėse institucijose kaip šeima, įvairios organizacijos, klubai, bendruomenė ir kt. Šioms sritims dar trūksta švietimo politikų ir tyrėjų dėmesio.“ (žr. ten pat, p. 35). Akcentuojant, kad pedagogui, siekiančiam prisitaikyti prie kintančios aplinkos, reikšmingu tampa nuolatinis mokymasis visą gyvenimą (Teresevičienė, Oldroyd ir Gedvilienė, 2004; Jovaiša, 2012; Abromaitienė, 2013), profesinio tobulinimosi nenutrūkstamumas (Guske, 2004; Kolb ir Kolb, 2005), tenka pastebėti, kad pedagogo profesinės kompetencijos ugdymo savaiminiu mokymusi aspektai mažai tyrinėti, trūksta ir savaiminio mokymosi sampratos aiškumo, o tai sąlygoja temos naujumą.

Lietuvoje patvirtinta nauja Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija (2012), kurios vienas svarbiausių tikslų – suteikti reikšmingą postūmį pedagogo savarankiškumui bei iniciatyvai mokytis visą gyvenimą ir siekti geresnės ugdymo kokybės. Parengtoje koncepcijoje dėmesys skiriamas ne tik pedagogo formaliajam ir neformaliajam mokymuisi, bet atsižvelgiama į pedagogą kaip į visą gyvenimą besimokantį asmenį. Žinios, mokėjimai, įgūdžiai įgyti kaip savaiminio mokymosi ir ugdymosi rezultatas, kuriuos pedagogai atsineša į savo profesinę veiklą iš gyvenimiškų patirčių yra ne daug tyrinėti. Nėra skirtas pakankamas dėmesys profesinės kompetencijos ugdymosi procesualumui ir kontekstualumui. Todėl svarbu suprasti pedagogų profesinės kompetencijos ugdymo procesą savaiminiu mokymusi, išanalizuoti jį sąlygojančius veiksnius, pedagogo profesinės kompetencijos ugdymo savaiminiu mokymusi galimybes. Išsakyti teiginiai rodo, kad aktualu atskleisti savaiminio mokymosi vaidmenį pedagogo mokymosi visą gyvenimą kontinuumo erdvėje, nes šiandieniniame, greitai besikeičiančiame pasaulyje savaiminio mokymosi vaidmuo ir svarba pedagogo profesinei kompetencijai dažnai dar nepakankamai suprasti. Atsižvelgiant į problemos aktualumą ir mokslinį naujumą, šio **tyrimo objektu** pasirinktas pedagogų profesinės kompetencijos ugdymas savaiminiu mokymusi.

Tyrimo mokslinio **problemiškumo pagrindas detalizuojamas šiais klausimais**: Kokie vyksta pedagogų savaiminio mokymosi procesai? Kokios sąlygos lemia pedagogų savaiminio mokymosi pasireiškimą? Kaip ugdomasi pedagogo profesinė kompetencija savaiminiu mokymusi? Kokie reikšmingi resursai pedagogo profesinei kompetencijai bei jo savaiminio mokymosi veikloms egzistuoja biografinėse sąlygose?

**Disertacijos tikslas** – atskleisti pedagogų profesinės kompetencijos ugdymą savaiminiu mokymusi.

Siekiant šio tikslo buvo suformuluoti tokie **uždaviniai**:

1. Pateikti savaiminio mokymosi sampratą, akcentuojant jos kaitą mokymosi visą gyvenimą politikos kūrime.
2. Atskleisti pedagogo profesinės kompetencijos ugdymo savaiminiu mokymusi teorinius aspektus.
3. Išryškinant pedagogų savaiminio mokymosi procesus, atskleisti sąlygas, kurios lemia pedagogo profesinės kompetencijos ugdymosi pasireiškimą.

**Tyrimo teorinis-filosofinis pagrindas.** Šiame darbe savaiminis mokymasis suprantamas tiek, kaip neplanuotas, atsitiktinis, latentinis mokymasis, tiek ir kaip planuotas, tikslinis mokymasis. Pedagogų profesinės kompetencijos ugdymas savaiminiu mokymusi tiriamas kelių teorinių-filosofinių požiūrių kontekste. Laikantis sampratos, kad pedagogai

tobulina savo kompetencijas per visą gyvenimą nuolat mokydamesi, remiamasi pragmatizmo filosofinėmis idėjomis, kurios akcentuoja individo patyrimo svarbą ugdymosi procesui. Į ugdymąsi žiūrima ne kaip į mokymąsi gyvenimui, bet kaip į patį gyvenimą (Dewey, 1909/2008). Taip pat remiamasi konstruktyvizmo teorija, t. y. pedagogas laikomas aktyviai besimokančiu, gebančiu planuoti savo veiklą, ją reflektuoti, tobulinti ir keisti, atsižvelgti į konkrečią situaciją ir kontekstą. Kiekvienas individas, remdamasis savo patirtimi, naujai įgyjamomis žiniomis ir bendraudamas su kitais, konstruoja savo asmeninę tikrovę, t. y. mokosi, ugdomi. Konstruktyvistinis požiūris į ugdymąsi pabrėžia interpretacija grindžiamą individo subjektyvių žinių konstravimą, sąveikoje su aplinka (Cohen, Manion ir Morrison, 1996). Konstruktyvistinis požiūris į mokymąsi teigia, kad tai yra savivaldi, konstruktyvi, biografiškai įtakota, kognityvi ir emocionali veikla (Siebert, 2013), žmogus mokosi sąveikoje su aplinka konstruodamas savąsias žinias (Kelly, 1963), kad pažinimo šaknys – socio-kultūrinės, o mokymasis neatsiejamas nuo konteksto (Vygotksy, 1978).

**Tyrimo metodologinės nuostatos.** Atliekant tyrimą, vadovautasi kokybinio tyrimo dizaino modeliu (Blaikie, 2010), grindžiamu socialinio konstruktyvizmo ir pragmatinių žinių pozicijomis (Creswell, 2007). Tyrimo tikslui pasiekti pasirinkta biografinė – abdukcinė (grindžiamoji teorija) tyrimo strategija.

Biografinis tyrimas rekomenduojamas tiems tyrimo laukams, kurie mažai tirti, mažai konceptualizuoti (Fuchs-Heinritz, 2009), leidžia pamatyti gyvenimo eigos ir ugdymosi procesų sąryšį: „biografija tarsi folija, kurios pagalba orientuojamės žmogaus kasdieniuose veiksmuose ir sprendimuose“ (Lamnek, 2010, p. 629) Tiek savaiminio mokymosi koncepcijoje, tiek ir biografiniame tyrime remiamasi plačia mokymosi samprata, kuri susieja mokymąsi su biografijos turėtojo gyvenimiškais patirtimis ir pabrėžia mokymosi įsitvirtinimą šiose patirtyse (Geißler ir Orthey, 2002; Felden, 2006), todėl tyrimo duomenų rinkimo metodu buvo pasirinktas biografinis naratyvinis interviu. Sisteminis duomenų rinkimo procesas, jų analizė ir rezultatai remiasi abdukcinės teorijos konstravimo tyrimo logika pagal Peirce (1976, 1991, 1992) bei grindžiamosios teorijos metodologija pagal Strauss ir Corbin (1996).

**Tyrimo metodika.** Teorinė disertacijos dalis parengta naudojant mokslo šaltinių analizės bei apibendrinimo metodus. Empirinio tyrimo duomenų rinkimo metodu pasirinktas biografinis naratyvinis interviu, kurio pagrindu laikomas spontaniškas patirtų įvykių pasakojimas (Rosenthal, 2015; Flick, 2007; Schütze, 1987). Anot Alheit ir Dausien (1996), mokymasis ir kompetencijos tobulėjimas iš esmės laikytini naratyviai atkuriamą biografine patirtimi. Duomenų rinkimo procesas, jų analizė ir rezultatai remiasi Strauss ir Corbin (1996) grindžiamąja teorija bei abdukcine teorijos konstravimo logika (Peirce, 1976, 1991, 1992), kuomet siekiama aprašyti ir suprasti socialinį gyvenimą, „suklijuojant“ tyrimo dalyvių pateikiamus socialinio gyvenimo prasmų fragmentus į vientisą socialinio gyvenimo reiškinių aprašymą (Blaikie, 2010). Sprendžiant biografinio tyrimo ir grindžiamosios teorijos suderinamumo problemą (Rosenthal, 2015; Ludwig, 2002; Alheit ir Dausien, 1996), panaudotas papildomas duomenų analizės etapas. Prieš atliekant grindžiamosios teorijos atvirąjį kodavimą, siekiant išsaugoti biografinio pasakojimo kompleksinę formą, naudota Bohnsack (2014) sukurta metodika – „formuluojanti interpretacija“.

Disertacijos duomenų bazė susideda iš 14 biografinių-naratyvinių interviu, kurie buvo renkami ir analizuojami 2014 -2016 metų laikotarpyje. Tyrimo populiacija – profesinę vei-

klą vykdantys arba vykde pedagogai, turintys ne mažesnę nei 7 metų pedagoginio darbo stažą nepriklausomai nuo to, kokioje švietimo institucijoje dirba. Nors Lietuvoje formuojasi tradicija aukštųjų mokyklų dėstytojus vadinti andragogais, tačiau andragogo sąvoka dar nėra pakankamai prigijusi, ji nėra minima nei Lietuvos Respublikos mokslo ir studijų įstatyme (2017), nei svarbiausiuose aukštųjų mokyklų (pavyzdžiui, Klaipėdos universiteto, Mykolo Romerio universiteto, Vilniaus universiteto, Vytauto Didžiojo universiteto) veiklos dokumentuose (statute, etikos kodekse, strateginiuose veiklos planuose). Šiame darbe pasirinkta vartoti pedagogo sampratą plačiaja prasme, t.y. apjungiant auklėtojus, mokytojus ir dėstytojus į vieną imtį. Tokį pasirinkimą lėmė ir tai, kad pedagogų gyvenimo istorijose persipina jų profesinė pedagoginė veikla skirtingose švietimo institucijose, todėl tiksliai įvardinti ar jis pedagogas (pavyzdžiui, mokyklos mokytojas), ar andragogas (pavyzdžiui, aukštosios mokyklos dėstytojas) būtų sudėtinga.

Tyrimo imtis tikslinė (Lincoln ir Guba, 1985; Creswell, 2007), siekiant gauti prasmingos informacijos, grindžiama esminiu atrankos kriterijumi: pedagoginio darbo stažas. Kriterijus pasirinktas remiantis Huberman (1991) tyrimo rezultatais, kuris pedagogų profesinę kompetenciją siejo su pedagoginio darbo stažu, teigdamas, kad po 7 metų pedagoginio darbo jaučiamasi savo profesijoje stabiliai, užtikrintai, atsiranda noras eksperimentuoti, o taip pat ir save naujai įsivertinti. Teorinėje atrankoje siekta rasti informantų – pedagogų, turinčių skirtingas patirtis mokymosi lygmenyje, skirtingos darbo patirties švietimo institucijose, skirtingą darbo stažą. Grindžiamosios teorijos nuostata – surinkti kuo įvairesnius ir gausnesius duomenis iš tyrimo lauko (Strauss ir Corbin, 1996). Remiantis Bitinu (2006), Lamnek (2010), tyrimo tinkama imtimi laikomas toks tyrimo dalyvių skaičius, kuomet aprašius fenomeną galima teigti, kad jokie papildomi duomenys nebesuteiks naujų žinių tiriamam fenomenui paveikslui (duomenų prisotinimas).

Tyrimo kokybė užtikrinama: 1) aprašant tyrimo proceso indikacijas (koku požiūriu, paradigma grindžiamas tyrimas, kokia metodika, koks imties pasirinkimas ir kodėl), tyrimo procesą, duomenų analizę, rezultatų pateikimą, sprendimus ir problemas (Flick, 2007; Steinke, 2007; Przyborski ir Wohlrab-Sahr, 2014), 2) tiriamųjų įtraukimu (tyrimo rezultatai, išvados pateikiami tiriamiesiems prašant įvertinti jų įtikimumą, tikroviškumą) (Lincoln ir Guba, 1985), 3) įtraukiant į tyrimo duomenų medžiagą disertacijos autorės interviu (Strauss ir Corbin, 1996), 4) konsultuojantis su kolegomis (asmeninės konsultacijos, doktorantų metodologiniai seminarai, preliminarių rezultatų pristatymas konferencijose).

**Darbo naujumas ir reikšmingumas.** Disertaciniame tyrime konceptualizuota savaiminio mokymosi samprata, apibūdinant jos kaitą mokymosi visą gyvenimą politikos kūrime, bei atskleistas pedagogo profesinės kompetencijos ugdymas savaiminiu mokymusi, iliustruojant šį procesą realiomis tyrimo dalyvių patirtimis. Tyrimo dalyvių gyvenimo istorijos atskleidė, kokie reikšmingi resursai pedagogo profesinei kompetencijai bei jo savaiminio mokymosi veikloms egzistuoja biografinėse sąlygose: biografinės aplinkybės daro įtaką tiek predisponuojančioms pedagogo profesiją asmeninėms kompetencijoms, tiek pedagogo profesijos pasirinkimui; pedagogo profesijos pasirinkimas ir tolimesnė profesinė veikla sekant savo pašaukimu sąlygoja nuolatinius savaiminio mokymosi procesus. Išryškėję savaiminio mokymosi stiliai, kaip mokymasis veikiant, išbandant, mokymasis stebint, mokymasis skaitant – laikytini individualiais pedagogų mokymosi būdais, kurių pasireiški-

mui turi įtakos biografiniai socializacijos bei patyriminiai procesai. Savaiminio mokymosi procesų metu įgytas naujas žinojimas, supratimas gali tapti prielaida pedagogo profesijos pasirinkimui ar/ir tolimesniai pedagogo tobulėjimui, norui tobulėti ne tik savaiminiu, bet ir formalioju mokymusi. Tyrimas padeda suprasti pedagogo profesinės veiklos poveikį savaiminio mokymosi procesams bei pedagogo galimybei tobulėti tiek žvelgiant iš dalykinės, metodinės, tiek ir iš asmeninės perspektyvos. Viena vertus, įvairūs profesinės veiklos iššūkiai, problemos skatina ieškoti naujų sprendimų, mokytis iš patirties, kita vertus, atsiranda poreikis surasti teorinį pagrindimą žinioms, įgytomis per patirtinį mokymąsi. Bendradarbiavimas ir bendravimas su kolegomis, ugdytiniais profesinėje aplinkoje, bendravimas su artimaisiais, draugais kasdienėje asmeninėje aplinkoje tampa savaiminio mokymosi prielaidomis, kita vertus, laikytini jo metodais.

Išryškinti pedagogų savaiminio mokymosi procesai leido identifikuoti sąlygas, lemiančias tiek savaiminio mokymosi, tiek ir pedagogų profesinės kompetencijos ugdymosi pasireiškimą, įsitikinta, jog savaiminį mokymąsi atskleidžia ir paaiškina individo gyvenimiškos patirtys. Nustatytos pedagogų profesinės kompetencijos ugdymo savaiminiu mokymosi sąlygos gali praversti švietimo institucijoms, siekiančioms tobulinti savo veiklą bei tapti besimokančiomis organizacijomis. Disertacinio tyrimo rezultatu – teorine prielaida, kad asmens turimos kompetencijos savaiminiu mokymusi transformuojamos į pedagogo profesinę kompetenciją, reikalingą profesionaliai veiklai, gali būti pasiremiamas svarstant alternatyvų būdą tapti pedagogu, t. y. norintys išbandyti save pedagoginiame darbe asmenys, galėtų tapti mokytojų pagalbininkais, o per tokią praktiką, sulaukę gerų veiklos įvertinimų, turintys reikiamą išsilavinimą, galėtų greičiau tapti pedagogais.

**Disertacijos struktūra.** Darbą sudaro naudojamų sąvokų žodynelis, įvadas, trys dalys, mokslinė diskusija, išvados, literatūros sąrašas ir priedai. Įvade apibrėžiamas tyrimo aktualumas ir problemos mokslinis naujumas, pateikiami tyrimo objektas, probleminiai klausimai, tikslas, uždaviniai, tyrimo teorinis-filosofinis pagrindas ir metodologinės nuostatos, tyrimo metodologija bei metodika, darbo naujumas ir reikšmingumas. *Pirmojoje disertacijos dalyje* aptariama savaiminio mokymosi sampratos raida, akcentuojant jos kaitą mokymosi visą gyvenimą (MVG) politikos kūrimo kontekste, atskleidžiami pedagogo profesinės kompetencijos ugdymo savaiminiu mokymusi teoriniai aspektai bei aptariama pedagogo profesinės veiklos sąlyga – tai nuolatinis asmeninis profesinis tobulėjimas, siekiant atliepti pokyčius švietimo srityje. *Antroji disertacijos dalis* skirta tyrimo metodologijai. Šioje dalyje pristatoma biografinė-abdukcinė tyrimo strategija, biografinio tyrimo perspektyvos ypatumai, aptariamas disertacinio tyrimo procesas. *Trečiojoje disertacijos dalyje* pateikiami ir aptariami tyrimo rezultatai. Disertacija užbaigiama moksline diskusija bei tyrimo rezultatus apibendrinančiomis išvadomis. Pateikiamas literatūros sąrašas (442 pozicijų) ir priedai (5 priedai). Disertacijos struktūrą taip pat sudaro 13 paveikslų ir 8 lentelės.

## TYRIMO REZULTATŲ APROBAVIMAS

### **Disertacijos tema straipsniai ir konferencijų pranešimai leidiniuose, įtrauktuose į tarptautines duomenų bazes:**

1. Paurienė, G. (2013). Biografinio metodo ypatumai analizuojant informaliųjų mokymąsi. *Visuomenės saugumas ir viešoji tvarka (9)* [elektroninis išteklius], 194-207. Kaunas: Mykolo Romerio universiteto Viešojo saugumo fakultetas. [International Security & Counter-Terrorism Reference Center]
2. Paurienė, G. (2013). Savaiminio (informaliojo) mokymosi sampratos analizė. *Visuomenės saugumas ir viešoji tvarka (10)*, 181-197. Kaunas: Mykolo Romerio universiteto Viešojo saugumo fakultetas. [International Security & Counter-Terrorism Reference Center]
3. Paurienė, G. (2014). Grindžiamoji teorija: samprata, atsiradimo istorija, bendrieji tyrimo proceso aspektai. *Visuomenės saugumas ir viešoji tvarka (11)*, 176-188. Kaunas: Mykolo Romerio universitetas. Viešojo saugumo fakultetas. [International Security & Counter-Terrorism Reference Center]
4. Paurienė, G. (2016). Biografinių aplinkybių nulemtas informalusis mokymasis: pedagogo profesijos kompetencijų raiška. *Visuomenės saugumas ir viešoji tvarka (16)*, 176-187. Kaunas: Mykolo Romerio universitetas. [International Security & Counter-Terrorism Reference Center]
5. Paurienė, G. (2016). Tapsmas pedagogu vykdant savo pašaukimą kaip informaliojo mokymosi sąlygas. *Visuomenės saugumas ir viešoji tvarka (17)*, 205-222. Kaunas: Mykolo Romerio universitetas. [International Security & Counter-Terrorism Reference Center]

### **Disertacijos tema straipsniai užsienio konferencijų medžiagoje**

1. Paurienė, G. (2014). Informelle Berufskompetenzentwicklung der Pädagogen: Forschungsprojekt. *Profile and vocational education in conditions of modern polycultural space: materials of the 2nd international extramural research and practice conference* (Chelyabinsk, December 2014), p. 137-141. Chelyabinsk: RANEPА, Chelyabinsk Branch.
2. Paurienė, G. (2016). Berufskompetenzentwicklung von Lehrkräften durch reflexiver Selbstforschung. *Profile and vocational education in conditions of modern polycultural space: materials of the 4th International extramural research and practice conference, December 2016 / FSBEI HE «Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration»*, p. 130-137. Chelyabinsk: RANEPА.

### **Disertacijos tema straipsniai ir tezės Lietuvos tarptautinių konferencijų medžiagoje**

1. Paurienė, G. (2013). Pedagogų profesinė kompetencija: teorinės nuostatos, analizuojant jos sampratą informalaus mokymosi erdvėje. *Šiuolaikinio specialisto kompetencijos: teorijos ir praktikos dermė: 7-osios tarptautinės mokslinės – praktinės konferencijos straipsnių rinkinys*, 331-335. Kaunas: Kauno kolegija.



2. Paurienė, G. (2012). Biografinio metodo ypatumai analizuojant savaiminį suaugusiųjų mokymąsi. *Inovatyvūs suaugusiųjų įgalinimo metodai: edukologijos ir socialinio darbo perspektyvos: tarptautinė konferencija: 2012-05-10 Mykolo Romerio universitetas* [elektroninis išteklius]. Mykolo Romerio Universitetas.

**Seminarai, kuriuose tobulinta kvalifikacija biografinio tyrimo strategijos bei programos Maxqda 12 tyrimo duomenų analizei taikymo aspektais:**

1. 2014 m. vasario 7 – 8 d. ir 2016 m. vasario 12 – 13 d. Otto-von-Guericke universiteto Magdeburge (Vokietija) (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg) Socialinio pasaulio tyrimų ir jų metodikos vytymo centro (Zentrum für Sozialweltforschung und Methodenentwicklung ZSM) seminarai mokslininkams, dirbantiems kokybinių tyrimų srityje (Methodenworkshop zur qualitativen Bildungs- und Sozialforschung).

**Disertacijos rengimo metu dalyvauta mokslinėse stažuotėse:**

1. Vokietijos Federalinės darbo agentūros aukštoji mokykla (Schwerin). Data: 2014-06-09 – 2014-06-20.
2. VFR Žemutinės Saksonijos Policijos akademija (Nienburg). Data: 2015-06-14 – 2015-06-20.

**Asmeninės konsultacijos:**

1. a. a. prof. dr. Monika Müller, VFR Sociologų draugijos biografinių tyrimų sekcijos narė (Schwerin) (2014 birželio mėn.). Asmeninio aplanko medžiaga.
2. dr. Ingo Blaič (Dresden) (2014 birželio mėn.). Asmeninio aplanko medžiaga.

# 1. PEDAGOGŲ PROFESINĖS KOMPETENCIJOS UGDYMO SAVAIMINIŲ MOKYMUSI TEORINIAI ASPEKTAI

Šioje dalyje aptariama savaiminio mokymosi sąvokos atsiradimas ir sampratos raida akcentuojant jos kaitą mokymosi visą gyvenimą politikos kūrime bei atskleidžiami pedagogo profesinės kompetencijos ugdymo savaiminiu mokymusi teoriniai aspektai. Tai daroma remiantis tarptautinių ir nacionalinių mokslinių studijų apie mokymosi dimensijas, tokias kaip formalusis, neformalusis ir savaiminis mokymasis, išvalgomis bei rezultatais, pasitelkiant žvilgsnį į savaiminį mokymąsi iš skirtingų diskursų perspektyvų. Ypatingas dėmesys skiriamas savaiminio mokymosi ryšiu su pedagogo profesinės kompetencijos ugdymusi, pabrėžiant, kad taip padidėja reikšmingumas ir įvairovė situacijų, kurių metu mokomasi ir ugdomasi profesinę kompetenciją. Akcentuojama, kad savaiminis mokymasis – tai konstruktas, kurį paaiškina gyvenimas, o pedagogo profesinę kompetenciją siekta parodyti kaip rišlų darinį, kurio visi elementai (dalykinė/metodinė, asmeninė, socialinė kompetencijos) tarpusavyje susiję ir kurių atskyrimas galimas tik analitinėje, retrospektyvioje perspektyvoje. Taip pat aptariama pedagogo profesinės veiklos sąlyga – tai nuolatinis asmeninis profesinis tobulėjimas, siekiant atliepti pokyčius švietimo srityje.

## 1.1. Savaiminio mokymosi sampratos raida

Norint suprasti termino „savaiminis (angl. *informal*)“ kiltį, tikslinga remtis lotynų kalba, kur lotyniškai *infōrmis* reiškia „neturintis tinkamos išvaizdos; beformis“ (Lotynų-lietuvių kalbų žodynas, 2007), o anglų kalboje *informal* pažodžiui reiškia „laisvas, nevaržomas“ (Anglų-lietuvių kalbų žodynas, 1992). Taigi lingvistinėje termino „savaiminis“ reikšmėje slypi supratimas, kad savaiminis mokymasis - tai laisvas, nesisteminis, nestruktūrizuotas žinių, įgūdžių, gebėjimų ar vertybinių nuostatų įgijimo, ugdymosi procesas.

Savaiminio mokymosi terminas vartojamas labai skirtingai. Lietuvoje nėra vieningo nusišlovėjusio termino kalbant apie šią mokymosi dimensiją, akcentuojamą Europos Komisijos dokumentuose. Mokymosi visą gyvenimą memorandumė (2001) savaiminio mokymosi veiklos kategorija įvardinama kaip neformalusis savaiminis (angl. *informal*) mokymasis. Lietuvių mokslinėje literatūroje (Burkšaitienė, 2015; Laužackas ir kt., 2005; Teresevičienė ir kt., 2003, 2006; Jucevičienė, 2007; Šliogerienė, 2008, 2009; Žydzūnaitė ir kt., 2012; Burkšaitienė ir Šliogerienė, 2010, 2012) sutinkamas dvejopas angl. *informal learning* vertimas - savaiminis arba informalusis mokymasis. Šio darbo autorė kreipėsi į Valstybinę lietuvių kalbos komisiją su klausimu: „Ar galima naudoti terminą „informalusis mokymasis“?“. Gautame atsakyme buvo teigiama kad angl. *informal learning* yra verčiamas kaip neformalusis mokymasis, o terminas informalusis mokymasis nėra tinkamas naudoti. Tačiau, remiantis Mokymosi visą gyvenimą memorandumu (2001), neformalusis mokymasis vyksta šalia pagrindinių švietimo ir mokymo sistemų. Jis yra organizuotas, pasižymi institucine struktūra ir vieta, besimokantiesiems neišduodami valstybės pripažinti diplomai. Neformalusis mokymas gali būti teikiamas darbo vietose, juo gali užsiimti pilietinės visuomenės organizacijos ir grupės, taip pat organizacijos bei tarnybos, įkurtos formalioms sistemoms papildyti (meno, muzikos, sporto užsiėmimai ar privačios pamokos, ruošiantis egzaminams). Tuo tarpu savaiminis mokymasis – tai natūralus

kiekvieną dieną vykstantis mokymasis. Skirtingai nuo neformaliojo mokymosi, savaiminis mokymasis yra nebūtinai tikslingas ir sąmoningas, todėl jo gali nepripažinti net patys individai, papildantys savo žinias ir įgūdžius.

Toliau aptarsime savaiminio mokymosi sampratų įvairovę, atsiradimo istoriją, pagrindines idėjas ir požiūrius bei įvairių tarptautinių ir nacionalinių mokslinių studijų apie mokymosi dimensijas, tokias kaip formalusis, neformalusis ir savaiminis mokymasis, rezultatus, akcentuojant savaiminį mokymąsi.

### 1.1.1. Savaiminio mokymosi sąvokos atsiradimas ir raida XX amžiuje

Į savaiminį mokymąsi kaip į svarbią mokymosi formą buvo atkreiptas dėmesys XX amžiaus pradžioje Jungtinėse Amerikos valstijose. Pirmiausia buvo kalbama apie savaiminį švietimą, vėliau atsirado ir savaiminio mokymosi sąvoka. Savaiminio mokymosi sąvokos autoriumi laikomas John Dewey, XX amžiaus pradžios amerikiečių pedagogikos klasikas. Savo darbuose jis nagrinėjo patyrimo ir refleksijos reikšmę švietimui bei ugdymui. Šiame kontekste jis panaudojo sąvoką „savaiminis švietimas“ (angl. *informal education*), kuria siekė pripažinti švietimo, mokymosi, vykstančio už specializuotų švietimo institucijų ribų, svarbą visuomenės gyvavimui. Dewey (2014) žvelgia į gyvenimą kaip į nuolatinio atsinaujinimo procesą, teigdamas, kad per bendravimą su vyresniaisiais, jaunesnieji visuomenės nariai mokosi veikti, jausti ir mąstyti. Jis pabrėžia mokymosi svarbą visuomenės gyvavimui: „mokymasis yra būtinas socialiniam gyvenimui, nors jau pats gyvenimo kartu procesas turi ugdomąją reikšmę“ (p. 8) ir teigia, kad ugdymąsi būtina suvokti plačiau negu vien tik formalųjį ugdymą mokykloje, kuris „veikia gana paviršutiniškai“. „Mokytis iš patirties“, anot Dewey (2014), tai „nustatyti tiesioginį ir grįžtamąjį ryšį tarp poveikio objektams ir šių atsako. Tuomet veiksmas tampa tikru bandymu, eksperimentu su pasauliu (...); o patyrimas tampa mokymusi – sąsajų tarp daiktų ir reiškinių atskleidimu.“ (p. 93) Tačiau apie patirties pažintinę vertę galima kalbėti tik tuomet, kai ji keičia asmens požiūrį, o „jokia reikšminga patirtis neįmanoma be refleksijos. (...) Tokią patirtį galima pavadinti apmąstančiąja, arba refleksyvia, patirtimi.“ (p. 96). Dewey priskiriamas pragmatizmo atstovams, o jo požiūrį į savaiminį mokymąsi išryškina ši citata: „Viena iš svarbiausių problemų su kuria susiduria ugdymo sampratos kūrėjai, yra tinkama pusiausvyra tarp tiesioginių ir atsitiktinių, formaliųjų ir savaiminių ugdymo metodų. Jei kasdienė patirtis nėra suvokiama ir įprasminama, ugdymo įstaiga parengs žmogų, nesugebantį prisitaikyti prie realaus visuomenės gyvenimo.“ (Dewey, 2014, p. 10). Mokymasis, kaip teigia Dewey (2014), tai bet kuris žmogaus užsiėmimas tam tikru laiku ir tam tikroje vietoje, kuris žmogų ugdo tiek, kiek tuo metu ta veikla jam yra svarbi, „tikslas plečia akiratį, skatina atsižvelgti į kuo daugiau galimų elgesio padarinių. (...) Žmogus, įgijęs reikiamų žinių, gali pradėti veikti beveik bet kokiomis sąlygomis, ir jo veikla bus nuosekli ir naši.“ (p. 75). Taigi, akcentuotas patirtinis bei refleksyvusis mokymasis tampa esminiais elementais kalbant apie mokymąsi, kuriuo gali būti laikoma bet kokia žmogui svarbi veikla.

Apie 1950 metus JAV suaugusiųjų švietime pradedama kalbėti ne tik apie savaiminį švietimą (angl. *informal education*), bet ir apie savaiminį mokymąsi (angl. *informal learning*), atsiranda mokymosi skirstymas į formalųjį (mokyklinį) ir neformalųjį (suaugusiųjų

švietimo kursas) (Overwien, 2005). 1972 metais UNESCO atkreipia dėmesį į savaiminio mokymosi sąvoką, kuri vėliau tampa švietimo politikos dalimi. UNESCO komisija pabrėžė, kad 70 procentų visų žmogaus mokymosi procesų vyksta savaiminio mokymosi būdu ir atkreipė JAV švietimo politikų ir tyrėjų dėmesį į minėtą mokymosi formą. Buvo pradėta ieškoti būdų, kaip susieti savaiminį mokymąsi su darbo pasauliu, kaip sukurti sąlygas, įgalinančias šią mokymosi formą. Tuo metu buvo parašyta ne viena mokslinė studija apie savaiminį mokymąsi, tačiau jos visos siejosi su ekonomiškai neišsivysčiusių šalių gyvenimo ypatumais (Schiersmann, 2007). Coombs ir Ahmed (1974) atliktoje studijoje pirmą kartą buvo pateiktas mokymosi procesų skirstymas į formalųjį, neformalųjį ir savaiminį. Savaiminio mokymosi apibrėžtyje buvo teigiama, kad tai „visą gyvenimą trunkantis procesas, kurio metu kiekvienas asmuo įgyja ir kaupia žinias, įgūdžius, požiūrius ir išvalgas iš kasdienės patirties ir buvimo aplinkoje - namie, darbe, žaisdamas (...) savaiminis mokymasis yra neorganizuotas ir dažnai nesisteminas; tačiau sudaro didžiąją kiekvieno asmens viso gyvenimo mokymosi dalį“ (Coombs ir Ahmed, 1974, p. 8).

XX a. Freire (2000) mintys ir darbai, išpopuliarėję pasaulyje septintojo dešimtmečio pradžioje, taip pat sietini su savaiminio mokymosi samprata. Freire (2000) teigia, kad „tik aiškinimasis, praktika leidžia individams būti tikrais žmonėmis. Žinojimas susiformuoja tik vis iš naujo atrandant neramiai, nuolatos ir viltingai tyrinėjant pasaulį ir vieniems kitus“ (p. 48), o pasaulis nėra nekintantis, prie kurio reiktų prisitaikyti, jis „veikiau yra problema, kurią reikia išsiaiškinti ir suprasti“. Tuomet besimokantieji „vienu metu apmąsto pasaulį ir save, neatskirdami šios refleksijos nuo veiklos“ (p. 57). Tačiau ugdymasis, anot Freire (2000), susideda iš pažinimo veiksmų, o ne iš informacijos perdavimo. Mokymosi veikiant, atrandant, tyrinėjant; mokymosi per pažinimą, per problemos aiškinimąsi akcentavimas neatskiriant refleksijos nuo visų šių veiklų - visa tai pabrėžia savaiminio mokymosi vaidmens svarbą žmogaus ugdymosi procese. Savaiminis mokymasis gali būti laikomas pažinimo veiksmų seka, kuomet „žmonės moko vieni kitus tarpininkaujant pasauliui, pažįstamiems objektams“ (p. 54), tokiu būdu pabrėžtinas mokymasis bendraujant, bendradarbiaujant kaip savaiminio mokymosi forma. Savaiminio mokymosi paskata laikytinas „tikrovės pavertimas problema“ (p. 149), t. y. siekis įveikti sunkumus, iššūkius, su kuriais susiduriama, o savaiminio mokymosi strategija – tai reflektivi besimokančiojo veikla. Freire (2000) mano, kad „žmogus gali pažinti tiek, kiek jis „paverčia problema“ gamtinę, kultūrinę ir istorinę tikrovę, į kurią yra paniręs“ (p. 149). Tuomet tikrovėje jis analizuoja jos sudedamąsias dalis, galvodamas kaip kuo veiksmingiau įveikti sunkumus. Freire (2000) teiginiuose atsispindi, kad žmogaus sąmoningai suvokiamas savo netobulumas veda į savaiminio (ir ne tik) mokymosi procesus - „žmonės yra tampančios - nebaigtinės, netobulos būtybės tokiame pat pasaulyje ir su tokiu pat netobulu pasauliu. (...) žmonės supranta esą netobuli. (...) Šis netobulumas bei jo suvokimas ir yra ugdymo (...) pagrindas“ (p. 58); o savaiminį mokymąsi, pasiremiant Freire (2000) išvalgomis, galima būtų suprasti kaip sąmoningą, tikslingą mokymąsi – „žmogus yra sąmoninga būtybė. (...) sąmonei būdingas „intencionalumas“ pasauliui visuomet esti *ko nors* išsąmoninimas“ (p. 284). Freire (2000) pagrindinė prielaida, jog „žmogaus ontologinis pašaukimas“ yra veikti ir keisti pasaulį, o tai darant artėti prie visavertiškesnio gyvenimo, atskleidžia žmogaus veiklos sąsajas su jo tobulėjimu, mokymosi veikiant procesais.

Septintojo dešimtmečio pabaigoje, kaip pastebi Rubenson ir Beddie (2007), UNESCO įvedė mokymosi visą gyvenimą (MVG) sampratą, kuri buvo laikoma švietimo struktūros perkūrimo pagrindine koncepcija ir principu. Humanistai MVG sampratos skelbėjai tvirtino, kad šis reiškinys patobulins visuomenę, pagerins gyvenimo kokybę, padės žmonėms geriau prisitaikyti prie permainų ir jas kontroliuoti. Rubenson ir Beddie (2007) teigimu, didžiausias dėmesys buvo teikiamas asmeniniam ugdymuisi; populiariu tapo posakis apie tai, kaip „žmonės kuria save“ užuot „buvę kuriami“, tačiau praktiniai klausimai nebūdavo aptariamai, diskusijos išlikdavo miglotų idėjų lygmenyje.

Overwien (2005) teigimu, nuo 1980 metų savaiminio mokymosi sąvoką pradeda naudoti tarptautinės švietimo ekspertų organizacijos, mokslininkų pateikiamos sąvokos ima skirtis savo turiniu. Mocker ir Spear (1982) savaiminio mokymosi sąvoką apibrėžia akcentuodami kontrolės laipsnį. Tuomet savaiminio mokymosi organizavimo formos atrodytų taip: besimokantieji kontroliuoja mokymosi priemones, bet ne tikslus. Tačiau dauguma savaiminio mokymosi apibrėžimų nukreipti į savaiminio mokymosi organizavimo formą. Marsick ir Watkins (1990) teigimu, savaiminis mokymasis - tai mokymasis, vykstantis formalių institucijų arba neformaliai organizuotų mokymosi procesų užribyje, ir pastarųjų nėra finansuojamas. Šiame apibrėžime, kaip teigia Watkins ir Marsick (1990), nėra atsižvelgiama į painius ryšius tarp implicitinio mokymosi, t. y. mokymosi neturint aiškaus tikslo, vykstančio atsitiktinai, nesąmoningai, ir aktyvių, savanoriškų, savivaldžių, vidiniai motyvuotų mokymosi procesų, priskirtinų eksplcitiniam mokymuisi. Savaiminio mokymosi sampratą per mokymosi tikslingumo ir sąmoningumo kategorijas atskleidžia Schugurensky (2000), pateikdamas tris savaiminio mokymosi tipus: savivaldų mokymąsi (eksplcitinis mokymasis, *aut. past.*), atsitiktinį mokymąsi (apjungiantis eksplcitinį ir implicitinį, *aut. past.*) ir socializaciją/numanomą mokymąsi (implicitinis mokymasis, *aut. past.*). Savivaldus mokymasis laikytinas sąmoningu mokymusi (Dohmen, 1997; Stadelhofer, 1999; Hanfstein, 2016), o numanomas mokymasis, t. y. implicitinis mokymasis, – procesas vykstantis nesąmoningai, kurio metu įgytas žinojimas sunkiai verbalizuojamas (Berry ir Dienes, 1993).

1990 metų pradžioje ypatingą susidomėjimą sukėlė vadinamasis situacinis mokymasis (angl. *situated learning*). Lave ir Wenger (1991) bei Chaiklin ir Lave (1993) savo mokslinėse studijose teigia, kad žinios ne tik įgyjamos per priklausymą tam tikra kompetencija pasižyminčioms žmonių grupėms, kurios leidžia besimokančiajam tolydžiai virsti jų bendruomenės branduolio dalimi. Praktikos bendruomenė yra bet kokia grupė asmenų, kurie dirba kartu tam tikrą laiką ir susikuria tam tikrus vieno arba kito darbo atlikimo – bei kalbėjimo apie tai – būdus, ir tos bendruomenės nariai tai įsisavina. Taigi mokymasis yra nenutrūkstamai kūrybiškas ir susipynęs su veikla. Šios studijos rodo, kad besimokantieji generuoja ir naujas žinias, užuot vien tik sekę kitais. Jie sukuria savo numanomąsias žinias, kurios neatskiriamos nuo jų veiklos. Gonzi (2007) tvirtina, kad šis mokymasis, akivaizdžiai prieštarauja tradiciniam požiūriui, pabrėžiančiam individualų turinio žinių išmokimą ir darančiam prielaidą, kad tai sudaro profesinės kompetencijos pagrindą. Remiantis Gonzi (2007) įžvalgomis, galima teigti, kad profesinės praktikos metu savaiminis mokymasis, vykstantis situacinio mokymosi forma, tampa svarbiu procesu profesinės kompetencijos ugdymuisi. Esant situaciniam mokymuisi, tuo pačiu metu gali vykti tiek implicitinis (Mikula, 2008),

ties ir eksplisitinis mokymasis. Vien tik implicitinio mokymosi forma sutinkama retai, ji stebima sąryšyje su eksplisitiniu mokymusi (Röll, 2003; de Witt ir Czerwionka, 2006).

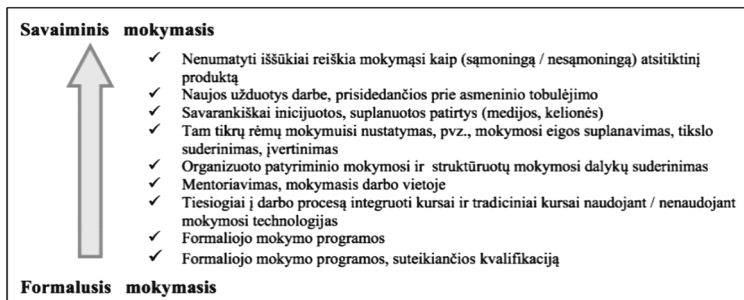
Savaiminis mokymasis bendruomenėse ir socialiniuose judėjimuose tapo ne vienos tarptautinės studijos tyrimų objektu (Foley, 1999; Field ir Spence, 2000). Foley (2007), remdamasis Wildemeersch ir kt. (1998) požūriu, teigia, kad asmenys keičiasi (t. y. savaiminiai mokosi, *aut. past.*), kai patiria skirtingų bendruomenių poveikį. Kai asmenys sąveikauja su asmenimis iš kitų bendruomenių, jie perneša šių bendruomenių prasmes iš vienos į kitą, taip provokuodami naujus bendruomenės realybės apibrėžimus. Tarp asmens įsitikinimų ir visuomenės prasmų visada esama įtampos. Nė vienas nėra visiškai kito nulemtas, abu nuolat kinta per jų santykiuose vykstančias sąveikas. Tačiau tiek individualus, tiek visuomenės mokymasis yra „nuolatinio dialogo ir bendradarbiavimo su žmonėmis, esančiais kitose konfigūracijose, ... procesas ... netikėtų ryšių mezgimas“.

Savaiminio mokymosi apibrėžimai, anot Salmi (1993), yra orientuoti į individą, jo asmeninį tobulėjimą, besiremiantį individualia iniciatyva. Su savaiminiu mokymusi siejama spauda, televizija, bibliotekos, muziejai, teatrai, jaunimo organizacijos, laisvalaikio užsiėmimai. Mokslininkas šią sąvoką naudoja kaip sinonimą tiek savivaldžiam, tiek ir implicitiniam mokymuisi. Gear, McIntosh ir Squires (1994), Belle ir Dale (1999) savaiminio mokymosi sampratą susiaurina iki mokymosi darbo vietoje, kuris sietinas su individo mokymosi gebėjimais bei poreikiais. Savaiminio mokymosi požymiu laiko tai, kad šis mokymasis nėra formaliai organizuotas.

Vaizdingą mokymosi palyginimą su ledkalniu pateikia Livingstone (1999). Ledkalnio viršūnė – tai formaliojo mokymosi pasekmė, o kas lieka po vandeniu, tai savaiminiai surinktas žmogaus žinių rezervuaras. Livingstone pateikiamoje savaiminio mokymosi sampratoje jaučiama Dewey pragmatizmo įtaka ir orientacija į savivaldų mokymąsi, kurio esmė - sąmoningai žmogaus organizuotas jo tobulėjimo procesas, realizuojamas įvairiose žmogaus gyvenimo aplinkose:

*„(...) visos veiklos siekiant pažinimo, žinių, gebėjimų, išskyrus įstaigų organizuojamus mokymo(-si) pasiūlymus, tokius kaip kursai, seminarai. (...) Esminius savaiminio mokymosi požymius (tikslus, turinį, priemones ir žinių įsisavinimo procesus, trukmę, rezultatų vertinimą, pritaikymo galimybes) besimokantieji pasirenka individualiai arba grupėmis. Savaiminis mokymasis vyksta savarankiškai, tiek individualiai, tiek kolektyviai, kuomet nėra nurodomi jokie kriterijai ir nėra pedagogų įtakos. Savaiminis mokymasis skiriasi nuo kasdienių suvokimų ir bendrosios socializacijos tuo, kad patys besimokantieji savo veiklas suvokia kaip sąmoningai reikšmingą žinių įgijimą. Esminis savaiminio mokymosi požymis yra savarankiškas naujų reikšmingų patyrimų arba sugebėjimų įsisavinimas, kurie pakankamai ilgai išlieka, kad vėliau kaip tokie taptų atpažintais.“ (Livingstone, 1999, p. 75).*

Remiantis Livingstone (1999), galima teigti, kad savivaldumas galioja tiek formaliajam, tiek ir savaiminiam mokymuisi. Mokslininkas pabrėžia, kad savaiminis mokymasis – tai sąmoningas žinių įgijimas. Tačiau žvelgiant į Sommerland ir Stern (1999) sudarytą skalę, apimančią laipsninį perėjimą nuo formaliojo, neformaliojo iki savaiminio mokymosi, matoma, kad savaiminiu mokymusi laikomas tiek sąmoningas, tiek nesąmoningas (numanomas) mokymasis. Šios skalės viršutinė dalis rodo „tikrą“ savaiminį mokymąsi (žr. 1 pav.).



**1 paveikslas.** *Mokymosi skalė pagal Sommerland ir Stern (1999).*

Reikia pastebėti, kad 9-ojo dešimtmečio pabaigoje pasirodė antroji mokymosi visą gyvenimą (MVG) politikos kūrimo karta, kurios diskusijas skatino, kaip teigia Rubenson ir Beddie (2007), beveik išimtinai „ekonomistinė“ pasaulėžiūra. Plačiai aprėpianti prielaida, kad industrinės šalys išgyvena ekonominės transformacijos laikotarpį, o žinojimas ir informacija tampa ekonominės veiklos pagrindu, paskatino iš naujo apibrėžti santykį tarp suaugusiųjų mokymo ir ekonomikos. Schultz (1998) teigimu, lemiamas veiksnys, padedantis garantuoti žmonių gerovę, yra investavimas į žmones ir į jų žinias, t. y. į žmogiškąjį kapitalą. Nagrinėdamas ekonominę kokybės sampratą, jis prieina išvados, kad „gyventojų kokybės skirtumai įvairiose šalyse priklauso ne nuo įgimtų, bet nuo įgytų gebėjimų skirtumo“, kad požiūris, esą žmogaus tobulėjimą varžo tradicijos ar fizinių gėrybių stoka, yra klaidingas: „Žmonės mažas pajamas turinčiose šalyse nėra abejingi dėmesio vertoms galimybėms, skatinančioms investuoti į savo žmogiškąjį kapitalą. Įsitikinimas, jog žmonės mažas pajamas turinčiose šalyse yra bevardžiai pasyvūs įpročio vergai, nesuvokiantys naujų galimybių, nesiderina su jų elgesiu. Iš tiesų, įvertinę galimybes, jie veikia.“ (p. 36). Schultz (1998) pabrėžia teigiamą mokymosi poveikį ekonomikos pažangai bei pastebi, kad „tarp to, ką dideles pajamas turinčios šalys nuveikia, padėdamos kilti mažas pajamas turinčių šalių ekonomikos našumui“ vienu iš pagrindinių trūkumų laikytinas prioriteto žmogiškojo kapitalo investicijoms neteikimas. Mokslininkas akcentuoja, kad „patys žmonės mažas pajamas turinčiose šalyse teikia joms prioritetą savarankiškai, nepaisydami savo ribotų pajamų, (...) pasiekimai privačiai ir valstybiškai investuojant į žmogiškąjį kapitalą iš tiesų yra išspūdingi, ypač jei atsižvelgsime į jų ribotus išteklius“ (p. 163). Anot (1998), tiek „patirtis, kurios vaikas semiasi iš savo veiklos šeimoje, o vėliau gyvenime iš darbo, yra pagrindinis naudingų įgūdžių šaltinis“, tiek ir ekonominis modernizavimas yra „daugelio naujų patirčių, suteikiančių galimybę įgyti naujų vertingų įgūdžių ir surinkti naudingos informacijos, šaltinis“ (p. 35). Apibendrinant šias mintis galima pastebėti, kad čia kalbama apie savaiminio mokymosi procesus, vykstančius asmeninėje, profesinėje aplinkoje, kurie vyksta nuolat, net ir nepaisant ribotų pajamų.

Savaiminio mokymosi procesus profesinėje aplinkoje analizavęs Garrick (1998) pabrėžė, kad gamybos procese žmogiškieji resursai esą brangūs ir reiktų įvertinti efektyvaus mokymosi galimybes darbo metu. Garrick (1998) teigimu, savaiminis mokymasis ir jo rezultatų pripažinimas yra susieti su ekonominiu išlaidų-naudos mąstymu. Taigi, savaiminis mokymasis įgauna instrumentinį charakterį, tampa procesu, „pagaminančiu“ kompetentingą ir

veiksmingą asmenį, kuris įvaldė žinias ir įgijo įgūdžių, reikalingų profesinės veiklos pasaulyje. Pastebėtina, kad savaiminio mokymosi klausimai iš esmės yra stipriai susieti su subjekto profesine kompetencija. Garrick (2008) nuomone, savaiminis mokymasis niekada nėra neutralus, t. y. jo negalima stebėti atsiribojus nuo asmens socialinių ryšių. Galimybes mokytis visada lemia socialinės pozicijos, nes mokymasis visada yra sietinas su situacija, kurioje asmuo dalyvauja. Garrick (1998) savaiminiame mokymesi išvelgia tik resursą, kuris gali tapti naudingu, esant vienokiam ar kitokiam darbo jėgos išnaudojimui. Žvilgsnis nukreiptas į mokymosi naudingumą gamybai ir paslaugoms, o ne į galimą naudą besimokančiajam. Garrick skeptiškas požiūris nuskamba kaip iššūkis Europos komisijai, kurios dokumentuose aiškiai pabrėžiama humanistinė perspektyva. Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacijos (EBPO) (1996) pranešime „Mokymasis visą gyvenimą visiems“ taip pat kalbama apie savaiminį mokymąsi kaip apie esminę dinamiškos ir teisingos žinių visuomenės sąlygą.

Apibendrinant galima teigti, jog savaiminio mokymosi sąvokos kiltis sietina su pragmatizmo filosofijos atstovo Dewey požiūriu, kad ugdymas(-is) turi būti suvokiamas daug plačiau nei tik ugdymas(-is) švietimo institucijose, kad individo patirtis, pats gyvenimo procesas jau suteikia galimybę mokytis, tačiau tą reikšmingą, kasdienę patirtį reikia suvokti ir įprasminti per refleksiją. Dewey akcentuoja patyriminį ir refleksyvųjį mokymąsi. Coombs ir Ahmed (1974) savaiminio mokymosi apibrėžtyje taip pat aiškiai išreikštas patirtinis bei refleksyvusis mokymasis, tačiau nėra akcentuojama, kad mokymasis vyksta, kai žmogus užsiima jam svarbia veikla, o priešingai teigiama, kad tai gali būti tik „buvimo aplinka“, ir mokymasis gali vykti neorganizuotai, nesistemiškai. Čia galima išvelgti užuominą į implicitinį mokymąsi. Dar vėliau savaiminio mokymosi samprata vystėsi ir kito bandant atsakyti, kaip ir kur vykstantis mokymasis gali būti vadintinas savaiminiu. Savaiminio mokymosi samprata buvo siejama su savaiminio mokymosi organizavimo forma ir vieta, išskiriant tokias kategorijas kaip mokymosi sąmoningumas ir tikslingumas (mokymasis pasireiškia problemų sprendimo ir patyrimo refleksijos kontekste (Livingstone, 1999); besimokančiojo individuali iniciatyva (Salmi, 1993); mokymosi medžiagos pasirinkimas (Mocker ir Spear, 1982); situacinis mokymasis (Lave ir Wenger, 1991; Chaiklin ir Lave, 1993), valstybinio finansavimo nebuvimas (Marsick ir Watkins, 1990)), mokymosi aplinka (asmeninė aplinka: laisvalaikis (Salmi, 1993); veikla bendruomenėse ir socialiniuose judėjimuose (Foley, 1999; Field ir Spence, 2000); profesinė aplinka: darbo vieta (Chaiklin ir Lave, 1993; Gear ir kt., 1994; Belle ir Dale, 1999; Garrick, 1998)). Savaiminio mokymosi sąvoka naudojama kaip sinonimas tiek eksplisitiniam mokymuisi, tiek ir implicitiniam mokymuisi (Sommerland ir Stern, 1999). XX amžiaus pabaigoje apie savaiminį mokymąsi buvo kalbama, ir kaip apie nuolatinį procesą, duodantį naudą pačiam besimokančiajam bei padedančiam garantuoti žmonių gerovę, ir kaip apie instrumentą, „pagaminantį“ kompetentingą darbuotoją bei atnešantį daugiau naudos gamybos ir paslaugų sferai, o ne pačiam besimokančiajam.

### 1.1.2. Savaiminio mokymosi samprata XXI amžiuje

Šiame laikotarpyje vėl iš dalies keitėsi mokymosi visą gyvenimą samprata. Kaip tvirtina Rubenson ir Beddie (2007), XXI amžiuje susiformavo trečioji mokymosi visą gyvenimą karta, kuri išvelgdama rinkos nesėkmes, reiškė vis didesnę susirūpinimą tuo, jog didelės



visuomenės grupės negali dalyvauti socialiniame bei ekonominiame gyvenime, todėl galima teigti, kad ji sugražino pusiausvyrą šių trijų institucinių struktūrų – rinkai, valstybė, visuomenė – santykiui. Nors rinkai ir toliau skiriamas pagrindinis vaidmuo, tačiau dabar jau matoma ir asmens bei valstybės atsakomybė, kalbama apie atsakomybės pasidalijimą, akcentuojama asmenų atsakomybė už savo pačių mokymąsi. Minėti autoriai teigia, kad fundamentali antrosios ir trečiosios MVG kartos prielaida yra tokia: viso gyvenimo mokymasis yra individualus projektas. Taigi, esminiu iššūkiu kiekvienam visuomenės nariui tampa įprotis ir nuostata nuolat tobulėti.

Mokslinės literatūros (Kirchhöfer, 2004; Laužackas ir kt., 2005; Schiersmann, 2007; Jucevičienė, 2007) analizė atskleidžia skirtingus požiūrius į savaiminį mokymąsi, kurie visų pirma paremti mokymosi tikslingumo ir sąmoningumo kategorijomis. Vieni mokslininkai (Kirchhöfer, 2004; Schiersmann, 2007; Foley, 2007) pripažįsta, kad savaiminis mokymasis yra sąmoningas, tikslingas mokymasis ir nuo jo atiboja atsitiktinį mokymąsi, laikydami jį tik nesąmoningai vykstančiu bei priskirdami jį implicitiniam mokymuisi. Kito požiūrio atstovai (Watkins ir Marsick, 2001; Dohmen, 2001; Dehnhostel, 2001) vėl gi atsitiktinį mokymąsi priskiria tik implicitiniam mokymuisi, tačiau pripažįsta, kad tiek eksplicitinis mokymasis (sąmoningas, tikslingas), tiek ir implicitinis mokymasis (numanomas) yra savaiminio mokymosi sudėtinės dalys. Laužackas ir kt. (2005) savaiminiam mokymuisi priskiria ir atsitiktinį, ir patirtinį mokymąsi bei pažymi, kad atsitiktinis mokymasis gali pereiti arba sąlygoti tikslinį mokymąsi. Kita vertus, tiksliniame mokymesi taip pat visuomet pastebima atsitiktinio mokymosi elementų. Pavyzdžiui, vykdant tam tikrą užduotį, bandymą, eksperimentą ar net mokantis formalioju būdu galima išmokti tai, kas nebuvo planuota. Čia reiktų pastebėti, kad atsitiktinis mokymasis nėra laikytinas eksplicitinio ar implicitinio mokymosi išskirtiniu požymiu, nes terminas atsitiktinis mokymasis apibrėžiamas kaip procesas, kurio metu atsitiktinai įsivainama informacija, t. y. išmokstama neturint tikslo išmokti (Hasselhorn ir Gold, 2009), tačiau pats mokymosi procesas gali apimti ir eksplicitinį, ir implicitinį mokymąsi, kurių rezultatai išryškėja veikloje (Straka, 2005; Rauschenbach, Düx, Saas, 2006), atsitiktinio mokymosi rezultatas pagal mokymosi turinį ir procesą gali būti patalpinamas tiek eksplicitinėje (deklaratyvioje) atmintyje, tiek ir implicitinėje (procedūrinėje) atmintyje (Oerter, 2012). Taigi, jeigu savaiminio mokymosi sampratoje akcentuojamas atsitiktinis mokymasis, tai išryškėja tik šio mokymosi tikslingumo kategorija, o ne sąmoningumo.

Žydzūnaitės ir kt. (2012, p. 25) savaiminio mokymosi sampratoje akcentuojamas asmens tobulėjimo procesas nurodant intencionalumo laipsnį iš besimokančiojo perspektyvos: „savaiminis mokymasis yra bet kokia veikla, apimanti supratimo, žinių ar įgūdžių siekimą, ir kuri vyksta be išoriškai primestų mokymosi programų kriterijų, galintis vykti bet kokiame kontekste už ugdymo institucijų mokymo programos ribų”, pažymima, kad savaiminis mokymasis gali vykti ir formaliose, neformaliose ugdymo institucijose.

Savaiminio mokymosi sampratą, paremtą mokymosi sąmoningumo kategorija, pateikia Kirchhöfer (2000), Staudt ir Kley (2001), Schiersmann (2007), Foley (2007). Minėti mokslininkai išskiria sąmoningo savivaldaus mokymosi ir nesąmoningo atsitiktinio mokymosi tipus. Mokymosi sąmoningumo kriterijumi apibrėžiant savaiminį mokymąsi remiasi ir Jucevičienė (2007). Ji pažymi, kad savaiminis mokymasis yra tik vadinamojo savaiminio

mokymosi dalis. Savaiminiu mokymusi laikytinas mokymasis, „kai žmogus tobulėja be papildomų pastangų. (...) savaiminiu mokymusi grįstas tobulėjimas vyksta tiesiog savaime, kai žmogus atlieka savo gyvenimo vaidmenis“ (Jucevičienė, 2007, p. 114). Kalbėdama apie savivaldų mokymąsi, ji pažymi, kad čia žmogus sąmoningai mokosi iš visų savo gyvenimo veiklų, t. y. įdeda papildomų mokymosi pastangų (pvz.: sąmoningai taiko refleksiją veikdamas ar po veiklos), kad tobulėtų, ir prie savaiminio mokymosi veiksmų taip pat priskirtinas savarankiškas sąmoningas mokymasis – literatūros, įvairių žiniasklaidos priemonių teikiamos informacijos studijos, kitų patirties analizė, „todėl savaiminiu mokymąsi galima laikyti tik tuomet, jei jis tikrai vyksta savaime ir be jokių papildomų žmogaus pastangų. Šia prasme savaiminis mokymasis laikytinas sudedamąja informального mokymosi dalimi“ (žr. ten pat, p. 115). Čia reikia atkreipti dėmesį, kad tuomet kita sudedamoji informального mokymosi (sąvoka naudojama remiantis Jucevičiene (2007), *aut. past.*) dalimi turėtų būti savivaldus mokymasis.

Kirchhöfer (2004, p. 18) savaiminį mokymąsi apibrėžia pasiremdamas tiek mokymosi sąmoningumo, tikslingumo, tiek ir mokymosi aplinkos kategorijomis, teigdamas, kad tai „mokymosi procesai, kurie subjekto įvardijami kaip mokymasis, savarankiškai organizuojami ir reflektuojami, pareikalaujantys laiko ir tikslingo atidumo, susieti su probleminėmis situacijomis, bet nesusieti su švietimo institucija“. Jo apibrėžimas siejasi su Livingstone (1999) savivaldaus mokymosi samprata. Atkreiptinas dėmesys, kad Kirchhöfer (2004) savaiminio mokymosi sampratą atskiria nuo atsitiktinio mokymosi, teigdamas, kad savaiminis mokymasis kartu su ketvirtąja kategorija „atsitiktiniu mokymusi“ esą neformального mokymosi formos. Kirchhöfer (2004) nagrinėja savaiminį mokymąsi kasdieniniame gyvenime, tiesiogiai siedamas jį su profesinės kompetencijos vystymusi, jo dėmesio centre – kompetencijos perkėlimas iš socialinės aplinkos į profesinę sferą. Iš užprotokoluotų dienos įvykių identifikuojami savaiminio mokymosi procesai kasdienybėje. Vėliau sudaromi mokymosi tipai ir gaunamos žinios apie mokymosi situacijas ir mokymosi strategijas. Šios žinios yra ypač svarbios siekiant sukurti savaiminį mokymąsi skatinančias sąlygas darbo vietoje ir pripažinti organizaciją kaip mokymosi kontekstą bei, esant darbdavio interesams, tobulinti šias sąlygas. Mokslininko išvalgos remiasi tuo, kad nuolat mažėja ribos tarp darbo ir kasdienio gyvenimo situacijų. Vis dažniau mokymosi situacijos iškyla socialinėje aplinkoje ir šis patyrimas sąlygoja profesinės kompetencijos ugdymosi procesą.

Labai artimi Kirchhöfer (2004) pateiktai savaiminio mokymosi sampratai yra Gnahs (2007) ir Foley (2007) požiūriai, kuomet savaiminis mokymasis apibrėžiamas naudojant mokymosi tikslingumo ir mokymosi aplinkos kategorijas. Gnahs (2007) šalia savaiminio mokymosi formos išskiria dar vieną, vadinamąją mokymosi *en passant* formą, kuri atitinka Kirchhöfer (2004) bei Foley (2007) įvardintą atsitiktinį mokymąsi. Savaiminis mokymasis, anot Gnahs (2007), apima tik tikslinį žinių ir gebėjimų įsisavinimą, vykstantį organizuoto mokymo per kitus asmenis užribyje. Tuo tarpu mokymasis *en passant* apima netikslinį, dažnai nesąmoningą mokymąsi. Foley (2007, p. 24) teigia, kad savaiminio mokymosi forma apima suaugusiųjų sąmoningą norą pasimokyti iš savo patirties, o atsitiktinio tipo mokymasis vyksta žmonėms aktyviai besidomint kitomis veiklomis, t. y. mokymasis yra šalutinis tai veiklai, į kurią asmuo įsitraukęs, jis dažniau numanomas ir nesuvokiamas kaip mokymasis arba bent ne tuo metu, kai vyksta.

Pateikiant savaiminio mokymosi sampratą, Teresevičienė ir kt. (2006) atskiria aplinkybinį mokymąsi, tuomet savaiminio mokymosi forma aiškinama kaip natūralus, nuolat vykstantis suaugusiųjų mokymasis, kurio šaltiniu gali būti kasdienis žmogaus gyvenimas, todėl jis gali būti neplanuotas, specialiai neorganizuotas, jo vyksmas natūralus, t. y. nedirbtinis, išplaukiantis iš tikrovės, veiklos procesų. Tokio mokymosi pagrindu yra asmeniniai, socialiniai, ekonominiai ar šeimos poreikiai, tokia suaugusiųjų veikla gali būti neatpažįstama kaip mokymasis. Vadinas tai gali būti nesąmoningas mokymasis, kas prieštarautų, pavyzdžiui Foley (2007), Kirchhöfer (2004), Schiersmann (2007) nuomonei, kur akcentuojama, kad savaiminio mokymosi forma apima suaugusiųjų sąmoningą norą pasimokyti iš savo patirties. O aplinkybinio mokymosi forma, anot Teresevičienės ir kt. (2006), laikomas mokymasis, kuris vyksta atliekant konkrečią veiklą ar bendraujant su kitais žmonėmis socialinėse, kultūrinėse ar politinėse situacijose. Tokios formos mokymasis yra tarytum konkrečios veiklos palydovas, todėl pačios veiklos eigoje jis gali būti suvokiamas arba nesuvokiamas kaip mokymasis. Ši mokslininkų išskirta aplinkybinio mokymosi forma artima atsitiktinio mokymosi formai pagal Foley (2007) ir Kirchhöfer (2004), *„en passant“* mokymosi formai pagal Gnahs (2007).

Mokymosi tikslingumo ir sąmoningumo kategorijomis remiantis, atsiskleidžia savaiminio mokymosi sampratų įvairovė. Stasiūnaitienė, Šlentnerienė (2009) savaiminį mokymąsi laiko savarankišku mokymusi, kuris gali vykti įvairioje aplinkoje, tačiau nėra iš anksto suplanuotas ir apgalvotas, nėra tikslingas ir specialiai organizuotas, gali trukti ilgą laiką. Teresevičienės ir kt. (2006), Stasiūnaitienės ir Šlentnerienės (2009) savaiminio mokymosi sampratoje išryškinti požymiai Alonderienės (2009, p. 35) plėtojami šia nauja įžvalga – tai „sąmoningas ir/ar nesąmoningas, atsitiktinis procesas, kurio metu besimokantysis įgyja kompetencijų“. Burksaitienė, Šliogerienė (2010, 2012) pabrėžia, kad savaiminis mokymasis nėra specialiai organizuotas (mokymosi uždavinių, laiko ir paramos besimokančiajam požiūriu), vyksta neplanuotai, o Rūdytės (2010) savaiminio mokymosi sampratoje atsiribojama nuo formaliojo ir neformaliojo mokymosi ir pabrėžiama, kad šis mokymasis atsiranda ir remiasi individo iniciatyva.

Savaiminio mokymosi forma, anot Laur-Ernst (2001), gali būti suprantama remiantis „pasiūlos“ ir „paklausos“ kategorijomis. Siekdamas atskleisti savaiminio mokymosi sampratą, mokslininkas ją parodo kaip priešingybę formaliajam mokymuisi, kuris pasižymi orientacija į „pasiūlą“, yra institucionalizuotas, vyksta pagal tam tikras organizacines taisykles, didaktines koncepcijas. Tuo tarpu savaiminis mokymasis, kaip teigia Laur-Ernst (2001), remiasi individualia „paklausa“ – yra paties individo inicijuojamas bei vyksta tiek tikslingai ir sąmoningai siekiant asmeninių tikslų ar šalinant kompetencijos deficitą, tiek ir nesąmoningai, mokantis, bet nesuvokiant, kad mokomasi. Atkreiptinas dėmesys, kad šioje savaiminio mokymosi sampratoje ribos tarp dviejų savaiminio mokymosi tipų (explicitinio ir implicitinio, *aut. past.*) išnyksta. Viena vertus, savaiminis mokymasis charakterizuojamas kaip individo „paklausa“, antra vertus – jis taip pat gali vykti nesąmoningai, o tai veda prie prieštaravimų, nes „paklausa“ sietina su tikslingumu ir sąmoningumu. Laur-Ernst (2001) atskleidžia savaiminio mokymosi sąryšingumą su subjektu naudojant „paklausos“ kategoriją.

Išskiriant savaiminio mokymosi sampratą iš trijų dimensijų mokymosi sampratos, apimančios formalųjį, neformalųjį ir savaiminį mokymąsi, remiantis Dohmen (2001), svarbu mokymosi organizacines formas papildyti intencionalumo laipsniu iš besimokančiojo perspektyvos. Vėl gi akcentuojamos tikslingumo ir sąmoningumo kategorijos, atkreipiamas dė-

mesys iš į mokymosi aplinką. Savaiminių mokymąsi Dohmen (2001) apibrėžia kaip mokymąsi, vykstantį kasdienybėje, darbo vietoje, šeimos rate arba laisvalaikio metu, kuris nėra struktūruotas pagal mokymosi tikslus, laiką ir mokymosi palaikymą, ir jo pabaigoje neišduodamas valstybės pripažintas diplomai ar pažymėjimas. Tai gali būti tikslinis mokymasis, kaip pastebi mokslininkas, tačiau daugumoje atvejų yra atsitiktinis. Dohmen (2001) savaiminio mokymosi samprata remiasi Europos Komisijos komunikato (2001) savaiminio mokymosi dimensijos apibrėžties sąvoka, kuri atsirado Europos Sąjungos diskusijose apie mokymąsi visą gyvenimą ir yra dažniausiai naudojama mokslinėje literatūroje. Tačiau realybėje, kaip pastebi mokslininkai (Schugurensky, 2000; Dohmen, 2001; Straka, 2003), mokymosi formos ir vietos susipina, tampa sunku jas teoriškai atskirti; savitarpio priklausomumas tarp mokymosi formų yra neišskaidytas, trūksta vieningų, atsiribojančių viena nuo kitos mokymosi formų apibrėžčių.

Pasak Zuzevičiūtės ir Teresevičienės (2007), dažnai savaiminis mokymasis siejamas su neformaliuoju mokymusi, o šis – su formaliuoju, nes vien savaiminis mokymasis, kaip viena mokymosi visą gyvenimą forma, gali būti pernelyg siaurai apibrėžtas arba paviršutiniškas. Laužackas ir kiti (2005) teigia, kad savaiminis ir neformalusis mokymasis negali būti atskirti nuo formaliojo mokymosi: „Jei manysime, kad formalusis ir savaiminis yra visiškai savarankiški mokymosi būdai, tai pamatysim tik vieno ar kito silpnąsias puses, o svarbiausia yra įžiūrėti formaliojo ir savaiminio mokymosi vertingas savybes visose mokymosi situacijose“ (žr. ten pat, p. 29). Kita vertus, charakterizuodami savaiminį mokymąsi, mokslininkai pastarajam priskiria formalumo trūkumą, kartais netgi pabrėžiant priešingybę formalumui, kaip kriterijui, pagal kurį charakterizuojama savaiminio mokymosi forma, anot Perulli (2009) tarsi tvirtinama, jog ši mokymosi forma nepasizymi formalumu.

Savaiminio mokymosi samprata, anot Colardyn ir Björnavold (2005), susieta su dviem esminiais kriterijais – mokymosi intencija ir mokymosi planavimu (žr. 1 lentelę), kas sudaro galimybę ją atriboti nuo formaliojo ir neformaliojo mokymosi. Taigi, savaiminio mokymosi procesu laikomas tik netikslinis, neplaningas mokymasis. Teigtina, kad tai atliepia atsitiktinio mokymosi sampratą, kuri talpina tiek implicitinio, teik ir eksplicitinio mokymosi procesus, o taip pat ir patvirtina Rauschenbach, Dūx ir Saas (2006) teiginį, kad esminiai savaiminio mokymosi požymiai – tai pedagoginės intencijos nebuvimas bei mokymosi proceso atsitiktinumai.

**1 lentelė.** *Mokymosi formos (Colardyn ir Björnavold, 2005).*

MOKYMOSI APLINKA	MOKYMOSI INTENCIJA	
	Tikslinis mokymasis	Netikslinis mokymasis
Suplanuotos mokymosi veiklos	Formalusis mokymasis	
Suplanuotos veiklos		Neformalusis mokymasis
Nėra planavimo		Savaiminis mokymasis

Savaiminio mokymosi samprata taip pat siejama su pedagoginės intencijos nebuvimu (Straka, 2000; Rauschenbach ir kt. 2006; Schiersmann, 2007). Straka (2000) nuomone, pedagoginė intencija, kaip tikro, kūrybinio ugdymo išskirtinė žymė, priskiriama pedagogo nusiteikimui subjekto atžvilgiu. Tai sąmoningas, atsakingas, tikslingas ir visuotinai reikš-

mingas pedagoginis nusiteikimas tobulinti bręstantį žmogų. Tuo remiantis, jis atriboja savaiminį mokymąsi – „mokymasis, kuriame nėra pedagoginės intencijos“, nuo formaliojo mokymosi – „mokymasis švietimo įstaigose, esant pedagoginei intencijai“.

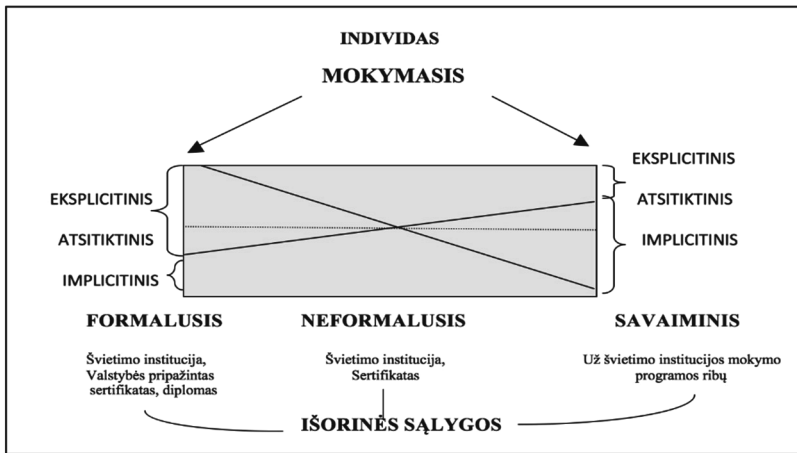
Jau anksčiau minėta, kad savaiminio mokymosi sampratą atskleidžiančia kategorija laikytina mokymosi aplinka (Eraut, 2000; Straka, 2003; Laužackas ir kt., 2005; Schiersmann, 2007). Straka (2003) akcentuoja, kad kalbant apie savaiminį mokymąsi, reikia ypač kreipti dėmesį į neformaliąją mokymosi aplinką (žr. 1 lentelę). Savaiminio mokymosi supratimas galimas tik siejant mokymosi procesą su aplinka, kurioje jis vyksta (Straka, 2003; Eraut, 2000), mokymosi savaimingumas nustatomas pagal tai, ar jis organizuojamas švietimo institucijų, ar ne (Laužackas ir kt., 2005), savaiminis mokymasis skirstytinas pagal mokymosi aplinkas: mokymasis dirbant, mokymasis privačioje ir visuomeninėje erdvėje, mokymasis su naujomis medijomis ir kt. (Schiersmann, 2007). Mokslininkai (Eraut, 2000; Straka, 2003) teigia, kad formalioji mokymosi aplinka pasižymi pedagogine intencija, mokymosi rezultatų homogeniškumu, kad mokymosi progresas tuomet – kolektyvinis, o mokymosi sąlygos – formalizuotos, mokymosi laikas – nurodytas. Tai, kas išmokta, perkeliama iš formaliosios mokymosi aplinkos į darbo aplinką. Neformališios aplinkos (darbo vieta, šeima, bendraamžiai ir kt.) mokymasis (savaiminis mokymasis, *aut. past.*) yra heterogeniškas, kaip ir individų darbo bei gyvenimo patirtys. Savaiminio mokymosi progresas yra individualiai skirtingas, jam nenustatytas mokymosi laikas. Žinių, gebėjimų perkėlimas vyksta iš profesinės į asmeninę aplinką arba atvirkščiai. Į formaliąją mokymosi aplinką gali būti perkelti gebėjimai, žinios, įgyti mokantis savaime neformaliojoje aplinkoje (Straka, 2003), tą patvirtina ir Gerzer-Sass (2001), teigdamas, kad šeimos aplinkoje savaiminiu mokymusi įgytos kompetencijos gali būti perkeltos į darbo pasaulį. Taigi minėti mokslininkai įžvelgia kontinuumą<sup>1</sup> tarp mokymosi procesų, vykstančių tiek formaliojoje, tiek ir neformaliojoje mokymosi aplinkoje. Straka (2003) suskirsto mokymosi procesus į tris tipus (žr. 2 lentelę): eksplicitinį, atsitiktinį ir implicitinį, akcentuodamas atskirai kiekvieno jų raiškos intensyvumą esant skirtingoms mokymosi aplinkoms. Savaiminis mokymasis sietinas su neformaliąja mokymosi aplinka ir jo intensyviausia raiškos forma (žr. 2 lentelę) – tai implicitinis mokymasis. Implicitinis mokymasis laikytinas išskirtinai savaiminio mokymosi tipu, tačiau jo raiška matoma, ir formaliojoje aplinkoje (Schugurensky, 2000), švietimo institucinėje aplinkoje, t. y. savaime mokomasi „už ugdymo institucijų mokymo programos ribų“ (Žydzūnaitės ir kt., 2012, p. 25).

2 lentelė. Mokymosi tipai (Straka, 2003).

Mokymosi aplinka	Formalioji aplinka (mokykla ir profesinio rengimo sistema)	Neformalioji aplinka (darbo vieta, šeima, bendraamžiai ir kt.)
<b>Mokymosi tipai:</b>		
Eksplicitinis	xx	x
Atsitiktinis	x	x
Implicitinis	x	xx

1 Kontinuumas (lot. *continuum* – tolydus) – neturinti pertrūkių ištisuma, vientisuma (Tarptatinių žodžių žodynas, 2013, p. 417).

Straka (2005) pateikia mokymosi formų modelį (žr. 2 pav.), kuriame akcentuoja išorinių mokymosi sąlygų poveikį mokymosi formoms. Teigiama, kad mokymosi formalumas, neformalumas ar savaimiškumas negali būti nustatomas remiantis pačiu mokymusi. Kompetencijos gali būti visų šių trijų mokymosi formų rezultatas. Dauguma asmens mokymosi momentų, o tuo pačiu ir mokymosi rezultatų nėra matomi pašaliniais, taigi mokymosi formalumas negali būti pagrįstas individu. Būtent mokymosi kontekstas arba išorinės mokymosi sąlygos laikytinos pagrindiniu kriterijumi, kurį Straka įvardina „išorinių sąlygų įtakos laipsniu mokymuisi“. Jis išskiria ir dar vieną kriterijų – sertifikavimo kriterijų, o vietoj sąmoningumo ir tikslingumo kategorijų, Straka vartoja eksplicitinio ir implicitinio mokymosi sąvokas. Šie pasiūlymai atsispindi žemiau pateiktame mokymosi formų modelyje (žr. 2 pav.). Šiame modelyje mokymosi centre – individas. Sistemaiškai atsižvelgiama į esamas sociokultūrinės sąlygas. Formalumo laipsnis apibrėžtas sąlygose, nesiejant paties formalumo su individu. Kaip 2 paveiksle matyti, implicitinis ir eksplicitinis mokymasis vyksta esant visų tipų išorinėms mokymosi sąlygoms, tačiau eksplicitinio mokymosi dalis yra didesnė esant formaliajai mokymosi aplinkai, tuo tarpu implicitinio mokymosi dalis – savaiminio mokymosi aplinkoje. Atsitiktinis mokymasis gali vykti tolygiai visose mokymosi aplinkose.



2 paveikslas. Mokymosi formų modelis (Straka, 2005).

Savaiminis mokymasis remiasi įgytos patirties apgalvojimui, teigia Marsick ir Watkins (2001), o atsitiktiniam mokymuisi, kaip sudėtinei savaiminio mokymosi daliai, anot jų, taip pat tenka svarbus vaidmuo. Savaiminis mokymasis apima tiek sąmoningą ir nesąmoningą atsitiktinį, tiek sąmoningą tikslinį mokymąsi už švietimo institucijos ribų, be to, egzistuoja aptakūs perėjimai tarp šių mokymosi formų, teigia mokslininkai (Watkins ir Marsick, 2001; Dohmen, 2001; Dehnbostel, 2001; Straka 2000, 2003, 2005; Eraut, 2000; Laužackas ir kt., 2005).

Savaiminio mokymosi sampratą per individo ir švietimo organizacijų ryšį, pasiremdamas Dohmen (1996), Livingstone (1999), Straka (2000), toliau plėtoja Erpenbeck (2003),

skirstydamas mokymosi procesus į formalųjį mokymąsi švietimo institucijose (mokomasis patiriant pedagoginę intenciją) ir mokymąsi darbo metu. Pirmasis mokymasis apima mokymosi procesų inicijavimą ir vykdymo sritį institucijose ir organizacijose. Mokomasi formaliai ir suteikiamos formalios žinios. Kuomet mokomasi darbo metu, vyksta savaiminis mokymasis, anot Erpenbeck (2003), tuomet mokomasi komunikacijos, veiklos procesuose bei mokomasi iš patirčių. Trumpai sakant, subjekto kompetencijos augimas galimas, tačiau yra sunkiai pamatuojamas, nes reikšmingi patyrimai, gebėjimai įsisavinami, tačiau tik refleksijos pagalba vėliau gali būti atpažinti, įvardinti.

Į savaiminį mokymąsi kaip į procesą patirtinio mokymosi kontekste žvelgia ir Dehnbostel (2003). Patirtinis mokymasis, anot jo, sąlygoja savaiminiai įgyjamas žinias, gebėjimus, t. y. savaiminis mokymasis tampa patirtinio mokymosi dalimi. Dinamiški darbo procesai ir aplinkos susieti su nuolatiniais iššūkiais, problemomis, neaiškumais, kurie sąlygoja savaiminį mokymąsi, o mokymosi rezultatas seka iš to, kaip pavyko besimokančiajam susidoroti su painia situacija ar problema. Toks mokymasis nėra lydimas pedagoginės intencijos. Dehnbostel (2003) aprašomoje savaiminio mokymosi sampratoje išvelgtini atskiri savaiminio mokymosi tipai: patirtinis arba refleksyvusis mokymasis ir implicitinis mokymasis. Patirtinis mokymasis vyksta reflektuojant patirtis, o implicitinis mokymasis vyksta nesąmoningai, jo metu refleksija nevyksta, tačiau, kaip pastebi Dehnbostel (2003), tam tikros srities patyrusiu ekspertu tampama būtent per implicitinį mokymąsi. Darbuotojų profesinė kompetencija ir gebėjimas refleksyviai veikti, anot Dehnbostel (2003) yra esminės idėjos profesiniame ugdymesi, kurios realizuotinos tik apjungus formalųjį darbuotojų mokymąsi su savaiminio mokymosi procesais. Savaiminio mokymosi profesinėje aplinkoje centriniu elementu laikomi komunikaciniai procesai, t. y. nuolatinis aktualių darbo uždavinių ir problemų aptarimas su kolegomis. Taigi, savaiminis mokymasis vyksta sprendžiant problemas jau turimos patirties fone, tai darbuotojo asmeninis žinių konstravimo procesas, vykstantis mokymosi veikiant metu, kuomet mokomasi iš savęs ir kartu su kitais, o refleksija, anot mokslininkų (Marsick ir Watkins, 2001; Erpenbeck, 2003; Dehnbostel, 2003), yra savaiminio mokymosi strategijų centre.

Savaiminio mokymo sampratos grindimas mokymusi per patyrimą matomas ir kitų mokslininkų pateiktose apibrėžtyse: tai kiekvieną dieną vykstantis natūralus mokymasis (Teresevičienė ir kt., 2003); mokymasis, kurio šaltiniu gali būti kasdienis žmogaus gyvenimas (Teresevičienė ir kt., 2006), mokymasis per patyrimą, kuris nėra įteisintas įstatymais, registras ar studijų kokybės dokumentais (Arbutavičius, 2009); mokymasis, vykstantis kasdienės veiklos metu darbe, namuose ar laisvalaikiu (Burkšaitienė ir Šliogerienė, 2010, 2012).

Mokymosi proceso valdymo kategorija (Weiß ir kt., 2005) taip pat akcentuojama savaiminio mokymosi sampratoje. Minėti mokslininkai, naudodami penkis kriterijus - tikslingumas; laiko rėmai; mokymosi turinys; gebėjimų, žinių perdavimo sistema; kontrolė; mokymo/si turinio kilmė - atriboja savaiminį mokymąsi nuo formaliojo ir neformaliojo mokymosi formų. Savaiminis mokymasis suprantamas kaip mokymasis visą gyvenimą, kurio metu besimokantysis iš savo kasdinių patirčių įgyja, įsisavina tam tiktas nuostatas, vertybes, įgūdžius ir žinias. Akcentuotina, kad savaiminis mokymosi procesas nepatiria pedagoginės intencijos. Weiß ir kt. (2005) konstatuoja, kad savaiminį ir neformalųjį mokymąsi labai sunku vieną nuo kito atskirti. Taigi, skirtumą pavyksta išryškinti tik remiantis

instituciniu kontekstu ir mokymosi planavimo bei struktūravimo laipsniu (žr. 3 lentelę). Savaiminis mokymasis prilyginamas situaciniam mokymuisi, besiremiančiam veikla ir patirtimi, laikomas savivaldžiu procesu, kurį sąlygoja individualūs interesai ir poreikiai.

3 lentelė. *Mokymosi formos (Weiß ir kt., 2005).*

	<b>Formalusis mokymasis</b>	<b>Neformalusis mokymasis</b>	<b>Savaiminis mokymasis</b>
<b>Tikslingumas</b>	Ilgalaikis mokymasis siekiant įgyti mokslo pabaigimą paliudijantį dokumentą	Trumpalaikis ir specifinis	Situacinis mokymasis, remiasi veikla ir patirtimi
<b>Laiko rėmai</b>	Ilgalaikiai ciklai	Individualizuotas, orientuotas į mokymosi produktą	Individualizuotas
<b>Turinys</b>	Standartizuotas, akademinis, įstojimo sąlygos atranka besimokančiuosius, orientuotas į stojančiuosius	Individualizuotas, orientuotas į mokymosi produktą, praktinis; besimokantysis pasirenka, kur mokytis	Individualizuotas, kontekstualizuotas, praktinis, individualūs interesai ir poreikiai
<b>Gebėjimų, žinių perdavimo sistema</b>	Institucionalizuota, izoliuota nuo aplinkos, griežtai struktūruota, centruota į pedagogą	Remiasi aplinka ir bendruomeniniais ryšiais, lanksti, centruota į besimokantįjį	Susijusi su bendruomene, darbo aplinka, kolegiali, lanksti, nesiremianti jokiais mokymo/si kursais
<b>Kontrolė</b>	Išorinė/hierarchinė	Autonominė/demokratinė	Savivaldi
<b>Mokymo/si turinio kilmė</b>	“Iš viršaus” nurodytas mokymosi turinys	Mišri: mokymosi turinys nurodytas “Iš viršaus” arba mokymosi turinys išdiskutuotas, pasirinktas dalyvaujant patiems besimokantiems	Besimokančiojo pasirinktas mokymosi turinys arba nėra mokymosi turinio, remiamasi pokalbiais, interesais ir poreikiais

Iš anksčiau pateiktų pavyzdžių tampa aišku, kad savaiminio mokymosi samprata susijusi su tam tikrais sąvokų neatitikimais arba mokslininkų nesutarimais. Tai akcentuoja ir visa eilė autorių (Björnnavold, 1997; Dohmen, 2001; Overwien, 2002, 2005; Gnahs, 2003; Schiersmann, 2007). Plačią savaiminio mokymosi sampratų skirtumų apžvalgą tarptautinėje Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacija studijoje apie neformaliojo ir savaiminio mokymosi pripažinimą pateikia Werquin (2007). Jis parodo, kad nepaisant diskutuojamų savaiminio mokymosi sąvokų netikslumų, vis tik mokslinėje literatūroje dominuoja būtent trijų mokymosi formų koncepcija, o ne dviejų, kaip teigia Kirchhöfer (2004), priskirdamas savaiminį ir atsitiktinį mokymąsi neformaliojo mokymosi formai, ir ne keturių (Foley, 2007; Gnahs, 2007; Teresevičienė ir kt., 2006). Čia reiktų pastebėti, kad tai galėtų sietis ir su tuo, jog skirtingi autoriai remiasi jau esama literatūra ir todėl mokymosi skirstymas į tris formas tampa vis dažnesnis. Mokslinėse studijose remiamasi ankstesniais populiariais, pripažintais mokslininkų tarpe leidiniais, todėl mokymosi formų



triada ir toliau naudojama. Werquin (2007) teigia, kad būtent Coombs ir kt. (1973) padarė formaliojo, neformaliojo ir savaiminio mokymosi formas populiariomis. Toliau pateikiama lentelė (žr. 4 lentelę), kuri parodo, kad egzistuoja visa eilė skirtingų savaiminio mokymosi formos apibrėžčių, pateikiamų Europos sąjungos dokumentuose, kurie remiasi trijų mokymosi formų koncepcija.

**4 lentelė. Savaiminio formų apibrėžčių skirtumai (Werquin, 2007).**

	<b>Savaiminio mokymosi formos apibrėžtis</b>
Tarptautinė standartizuota švietimo klasifikacija (ISCED 97)	Savaiminis ugdymasis yra tikslinis, tačiau mažiau organizuotas ir struktūruotas
Europos komisija (2000)	Savaiminis mokymasis iš kasdienių situacijų, nebūtinai tikslinis.
ES statistikos taryba (EUROSTAT, 2000, 2006)	Savaiminis mokymasis: tikslinis, mažiau organizuotas ir struktūruotas lyginant su formaliu mokymusi.
Europos profesinio mokymo plėtros centras (CEDEFOP, 2005)	Neplanuotos ir netikslinės mokymosi veiklos
Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacija (EBPO, 2007)	Savaiminis mokymasis: kasdieniame darbe, šeimoje, laisvalaikio veiklose, neorganizuotas ir nestruktūruotas, netikslinis
Europos profesinio mokymo plėtros centras (CEDEFOP, 2007)	Savaiminis mokymasis: kasdieniame darbe, šeimoje, laisvalaikio veiklose, neorganizuotas ir nestruktūruotas, netikslinis

Europos komisija savaiminį mokymąsi aprašo kaip kasdienį gyvenimą lydintį reiškinį. Pagal šią apibrėžtį jis nebūtinai turi būti intencionalus, taigi individas ne visada gali suvokti, kad mokosi, įgyja žinių, gebėjimų. Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacija pasiūlo savaiminį mokymąsi laikyti kasdienių veiklų darbe, šeimoje ar laisvalaikio metu rezultatu. Jis nėra organizuotas arba struktūruotas (tikslų, trukmės ar paramos mokymuisi požiūriu). Daugumoje atveju, savaiminis mokymasis žvelgiant iš besimokančiojo perspektyvos nėra intencionalus, išskyrus EUROSTAT apibrėžtį, kurioje savaiminis mokymasis charakterizuojamas kaip tikslinis. Atkreiptinas dėmesys, kad Europos profesinio mokymo plėtros centro žodyne (CEDEFOP, Tissot, 2000) pažymima, kad savaiminis mokymasis yra neformaliojo mokymosi dalis, kuri kyla iš veiklų, susijusių su darbu, šeima ar laisvalaikiu, o tai dažnai laikoma patirtiniu mokymusi. Tačiau vėlesniuose Europos profesinio mokymo plėtros centro dokumentuose (CEDEFOP, 2005, 2008) savaiminis mokymasis yra išskiriamas kaip atskira mokymosi forma (žr. 4 lentelę).

Apibendrinant galima teigti, kad mokslinėje literatūroje savaiminio mokymosi samprata nėra vienodai suprantama. Tačiau stebima tendencija, kad savaiminio mokymosi samprata dažniausiai atskleidžiama per sąryšingumą su subjektu naudojant tikslingumo ir sąmoningumo kategorijas (Schugurensky, 2000; Watkins ir Marsick, 2001; Dohmen, 2001; Teresevičienė ir kt., 2006; Schiersmann, 2007; Jucevičienė, 2007; Alonderienė, 2009). Siekiant atriboti savaiminį mokymąsi nuo formaliojo ir neformaliojo mokymosi formų, savaiminio mokymosi samprata taip pat dažnai siejama su mokymosi aplinkos kategorija (Eraut, 2000; Dohmen, 2001; Laužackas ir kt., 2005; Straka, 2003, 2005; Gnahs, 2007; Foley, 2007). Savaiminio mokymosi sampratai priskiriamos ir šios kategorijos: pedagoginės intencijos (Straka, 2000; Rauschenbach ir kt., 2006), mokslo rezultatų sertifikavimo (Straka,

2005), mokymosi planavimo (Colardyn ir Björnnavold, 2005), mokymosi proceso valdymo (Weiß ir kt., 2005), „paklausos“ (Laur-Ernst, 2001). Esminė problema apibrėžiant savaiminio mokymosi sąvoką lieka šios sąvokos sinonimiškas vartojimas su savivaldžiu mokymusi, atsitiktiniu mokymusi, situaciniu mokymusi, implicitiniu mokymusi ir kitomis mokymosi formomis. Savaiminio mokymosi sampratos koreguojamos, papildomos, kai atkreipiamas dėmesys į skirtingus šio fenomeno aspektus. Savaiminio mokymosi samprata taip pat grindžiama mokymusi per patyrimą (Erpenbeck, 2003; Dehnbostel, 2003; Kirchhöfer, 2004). Analizuojant savaiminio mokymosi procesus profesinės veiklos aplinkoje, kasdieninių savaiminio mokymosi procesų persikėlimą iš asmeninės į profesinės veiklos aplinką, išryškėja savaiminio mokymosi procesų sąsaja su patirtiniu bei refleksyviuoju mokymusi.

### 1.1.3. Žvilgsnis į savaiminį mokymąsi iš skirtingų diskursų perspektyvos

Kalbant apie savaiminio mokymosi sampratą, tikslinga pateikti požiūrį į savaiminį mokymąsi iš skirtingų diskursų perspektyvų, tai padės atskleisti įvairius savaiminio mokymosi sampratos faktorius. Künzel (2005) aprašyti savaiminio mokymosi procesai, jų biografinis pavidalas akcentuojant socialinius ir kultūrinius ryšius, kognityvinę ir mokymosi psichologinę priegą, sąvokos istorinius bei mokymosi teorinius aspektus, sąlygojo Künzel (2010) mokslinę studiją, kurioje išskiriamos šešių diskursų perspektyvos žvelgiant į savaiminį mokymąsi (žr. 5 lentelę). Savaiminis mokymasis pateikiamas kognityvinės psichologijos fone, taip pat jis tampa antropologinio-etnografinio diskurso objektu, o jeigu besimokantysis atkuria savo individualaus, su gyvenimo istorija susieto mokymosi pėdsakus – tuomet tai mokymosi biografinė perspektyva.

UNESCO, Europos tarybos ir Tarptautinės ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacijos (TEBIPO) programų iniciatyvas apima visuomeninis ir švietimo politikos diskursas. Būtent šiame kontekste Europos Sąjunga išjudino švietimo politikos strategijų ir ekonominės bei užimtumo politikos klausimų apjungimą bei inicijavo tarptautinę diskusiją. Švietimo ekonomikos teorijos orientuojasi į švietimo institucijų procesus, produkciją ir pradedant Europos taryba Lisabonoje (2000) susidomi šia sąlyginai apleista mokymosi forma, kaip savaiminis mokymasis, kuris, anot Schaller (2012), vadintinas naująja mokymosi koncepcija. ES valstybės pasirinko modernėjimo kryptį, norėdamos sukurti ir skatinti įtinklintą europinę mokymosi bendruomenę (ir Meier, 2016; Kerres ir kt. 2017). Esminiai tikslai – tai mokymasis visą gyvenimą, žmogiškųjų resursų panaudojimas, kompetencijų vystymas ir pripažinimas. Akcentuojama, kad kiekvienas ES pilietis kasdien susiduria su daugybe savaiminio mokymosi galimybių, kurios, žvelgiant iš žinių visuomenės perspektyvos, taip pat pritaikytinos ir ekonominiams interesams (Overwien, 2005). Žemiau pateikta lentelė (žr. 5 lentelę) apima skirtingas perspektyvas žvelgiant per subjektą, laiko rėmus ir mokymosi kontekstą. Tikslinga įsivaizduoti tai, kaip šešetą skirtingų objektyvų, pro kuriuos galima pažvelgti į savaiminio mokymosi procesą.

5 lentelė. Savaiminis mokymasis žvelgiant per šešių diskursų perspektyvas (Künzel, 2010).

<b>Diskurso perspektyva</b>	<b>Subjektas</b>	<b>Laiko rėmai</b>	<b>Mokymosi kontekstas</b>
<b>Kognityvinis psichologinis</b>	Empirinis-eksperimentinis / implicitinis mokymasis ir slypinčios žinios (angl. <i>tacit knowledge</i> ): pirmame plane – sąmoningumo reikšmė ir mokymosi intencionalumas.	Reflektyvusis patirtinis mokymasis ir socialinė situacinio mokymosi dimensija.	Kontekstualusis mokymosi faktorius – mokymosi vieta: ne mokymasis yra „savaiminis“, bet išorinės sąlygos (Straka, 2005). Žmogus yra praktikos bendruomenės dalis (angl. <i>community of practise</i> ) (Lave, 1991).
<b>Biografinis</b>	Mokymosi visą gyvenimą istorijos naratyvinis – hermeneutinis vaidmuo. Identiteto vystymasis ir savikonceptija. Savaiminis mokymasis = patirtinio mokymosi dalis.	Biografinio mokymosi laiko atkarpos reflektuojamos iš dalies situatyviai, iš dalies ilgiau trunkančiomis įvykių grandinėmis.	Biografijos stipriai susietos su institucinėmis, formaliomis mokymosi vietomis, kaip mokykla, profesinio rengimo institucija. Kita šiuo atveju svarbi dimensija – tai socialinė aplinka, kaip šeima ir draugai. Incidentinis mokymasis = mokymosi galimybės atsiranda natūraliai kiekvieną dieną.
<b>Antropologinis-etnografinis</b>	Interpretatyvinis pasaulio įsisavinimas per savaiminį mokymąsi. Kasdienos kultūrinė perspektyva padeda įžvelgti gyvenimo būdą ir saviugdos procesus.	Įvairių koncepcijų ir kultūrinių skirtumų palyginimas. Mokymosi laikas etnografinėje perspektyvoje išreiškiamas skirtingai (Singh, 2005).	Savaiminis mokymasis vyksta vietiniuose ir socialiniuose tinkluose, pvz., bendruomeninis mokymasis (angl. <i>community based learning</i> ) (Singh, 2005).
<b>Visuomeninis ir švietimo politinis</b>	Mokymasis visą gyvenimą kaip idealas. Savaiminio mokymosi pripažinimas ir skatinimas kaip vienas žinių visuomenės vystymosi aspektų.	Mokymosi reikšmės žmogaus gyvenime padidėjimas. Gyvenimo atkarpa tampa pavykusių gyvenimo projektų laiko rėmais. Mokymosi tarpniai kaip asmeninio kompetencijų vystymo dalis.	Naujų „savaiminių“ mokymosi priemonių kūrimas (tinklai, erdvės).
<b>Švietimo ekonominis</b>	Ekonomikos ir darbo rinkos požiūriu: žmogus kaip žmogiškųjų išteklių dalis. Įsidarbinimo palaikymas ir skatinimas. Individas savo kompetenciją gali vertingai panaudoti tiek sau, tiek įmonei (Overwien, 2005).	Mokymasis darbo vietoje ir savivaldus mokymasis sumažina išlaidas kvalifikacijos procesams. Kompetencijų plėtotės savaiminiu būdu perspektyvos įgalina lankstesnes, kokybiškesnes personalo vadybos veiklos strategijas.	Galimybių savaiminiu būdu mokytis išplėtojimas virtualiuose kontekstuose, kaip e-mokymasis, internetas, virtualios bendruomenės, atsižvelgiant į savivaldaus mokymosi ekonomišką panaudojimą (ekonominis sutappymo efektas).
<b>Pedagoginis didaktinis</b>	Suaugusiųjų pedagoginės mokymosi teorijos praplėtimas mokymusi be pedagoginės intencijos. (Mokantis asmuo = Mokymosi palydovas). Saviugda kaip gyvenamojo laikotarpio pedagogikos esmė.		

Žvelgiant į savaiminį mokymąsi kognityvinės psichologijos fone, pirmiausia akcentuotinos mokymosi sąmoningumo ir tikslingumo kategorijos, kurios aptariamose mokslininkų darbuose, kaip, pvz., Teresevičienė ir kt. (2006), Schiersmann (2007), Jucevičienė (2007), Alonderienė (2009), Röhr-Sendlmeier ir Käser (2016), Alkemeyer ir Brümmer (2016). Dėl implicitinio mokymosi priskyrimo savaiminiam mokymuisi mokslininkai nėra vieningos nuomonės, vieni (Watkins ir Marsick, 2001; Dohmen, 2001; Dehnbostel, 2001; Laužackas ir kt., 2005) jį laiko sudėtine savaiminio mokymosi dalimi, kiti – atriboja (Kirchhöfer, 2004; Schiersmann, 2007; Foley, 2007). Kalbant apie tai, kada mokomasi, akcentuojamas refleksyvus patirtinis mokymasis ir socialinė situacinio mokymosi dimensija, o tai atliepia mokslininkų (Marsick ir Watkins, 2001; Erpenbeck, 2003; Dehnbostel, 2003) nuostatas, kad savaiminis mokymasis vyksta mokymosi veikiant metu, o besimokančiojo refleksija yra svarbiausia savaiminio mokymosi strategija. Kognityvinio psichologinio diskurso perspektyva suteikia galimybę pamatyti savaiminį mokymąsi kaip patirtinį mokymąsi skirtingose mokymosi aplinkose: neformaliosiose – mokymasis dirbant, mokymasis privačioje ir visuomeninėje erdvėje, mokymasis su naujomis medijomis ir kt. (Salmi, 1993; Schiersmann, 2007), ir formaliosiose (Schugurensky, 2000; Žydzūnaitės ir kt., 2012). Mokymosi aplinka tampa svarbia kategorija savaiminio mokymosi sampratoje, t. y. ne mokymasis tampa savaiminiu, bet pabrėžiamos išorinės mokymosi sąlygos bei akcentuojama, kad žmogus yra praktikos bendruomenės dalis (Lave ir Wenger, 1991; Chaiklin ir Lave, 1993).

Didžioji dalis žmogaus mokymosi biografijos apima mokymąsi iš gyvenimo. Biografiniame diskurse savaiminis mokymasis matomas kaip mokymasis visą gyvenimą. Mokymosi visą gyvenimą istorija atskleidžia individo identiteto vystymąsi. Anot Fenwick ir Tenannt (2007), mokymasis nevyksta vakuume. Žmogaus gyvenimo kontekstas – su savita kultūrine, politine, fizine ir socialine kaita – turi įtakos tam, kokią mokymosi patirtį tas žmogus gauna ir kaip į ją atsiliepia. Ir pats *kontekstas* nėra sustingęs telkinys, jis – aktyvus ir dinamiškas. Taigi, biografinio diskurso perspektyvoje savaiminis mokymasis matomas patirtinio mokymosi dalimi ir čia vėl svarbia savaiminio mokymosi sampratos kategorija tampa mokymosi aplinka, nes biografijos stipriai susietos tiek su institucine, formaliąja mokymosi aplinka, tiek su neformaliąja. Savaiminis mokymasis vyksta kiekvienoje mokymosi ir gyvenimo situacijoje, švietimo institucijose ir už jų ribų, darbo vietoje ir laisvalaikio metu. Tam turi įtakos ir tai, kad dalis savaiminio mokymosi vyksta nesąmoningai, t. y. pačiam besimokančiajam nesuvokiant, kad jis mokosi (Laužackas ir kt., 2005). Biografiniame diskurse išryškėja atsitiktinis mokymasis, apimantis ir eksplicitinį, ir implicitinį mokymąsi, kurių rezultatai išryškėja veikloje (Straka, 2005; Rauschenbach ir kt., 2006; Oerter, 2012); pabrėžiama, kad mokymosi galimybės atsiranda natūraliai kiekvieną dieną (Teresevičienė ir kt., 2003, 2006).

Savaiminio mokymosi kaip antropologinio-etnografinio diskurso objekto studijos padeda padeda išvėlgti individų gyvenimo būdą ir saviugdą procesus. Savaiminis mokymasis vyksta vietiniuose ir socialiniuose tinkluose, pvz., bendruomeninis mokymasis (angl. *community based learning*) (Foley, 1999; Field ir Spence, 2000), naudojamas kaip politinio sąmoningumo ugdymo instrumentas (Overwien, 2005). Remiantis prielaida, kad savaiminiam mokymuisi daro įtaką regioninės ir nacionalinės aplinkos kultūra, Egetenmeyer (2008) tyrė savaiminį mokymąsi skirtingų Europos šalių įmonėse ir atskleidė savaiminio mokymosi kultūrinę specifiką.

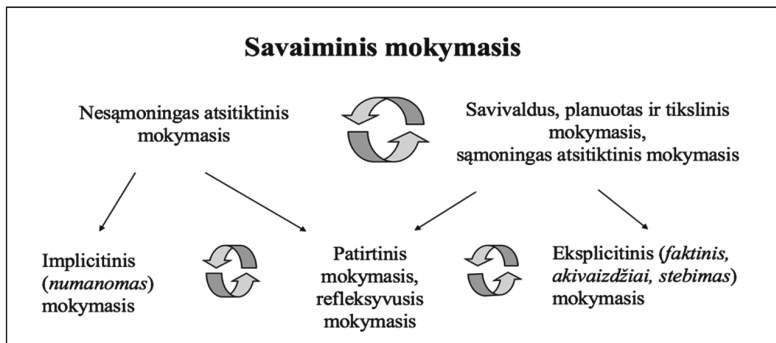
Visuomeninio ir švietimo politikos diskurse į savaiminį mokymąsi žvelgiama kaip į svarbų žinių visuomenės vystymosi aspektą. Akcentuojant mokymosi reikšmės žmogaus gyvenime padidėjimą (Schultz, 1998), savaiminis mokymasis susiejamas su kompetencijų ugdymusi (Laur-Ernst, 2001; Straka, 2003; Kirchhöfer, 2004; Alonderienė, 2009). Kuriant „savaiminio“ mokymosi priemones - tinklus ir naujas erdves (Dehnbostel, 2003; Erpenbeck ir kt. 2016), siekiama politiškai paremti mokymosi renesansą.

Savaiminiam mokymuisi tapus švietimo ekonominio diskurso objektu, žmogus virsta žmogiškųjų išteklių dalimi. Šiame diskurse matomas individo įsidarbinimo skatinimas, kuomet individas savo kompetenciją gali vertingai panaudoti tiek sau, tiek įmonei (Overwien, 2005) arba akcentuojamas savaiminio mokymosi naudingumas gamybai ir paslaugoms, o ne besimokančiajam Garrick (1998). Kompetencijų ugdymo savaiminiu mokymusi perspektyvos įgalina išlaidų kvalifikacijos procesams mažinimą. Akcentuojamas galimybių savaime mokytis išplėtojimas virtualiuose kontekstuose, kaip e-mokymasis, internetas, virtualios bendruomenės, atsižvelgiant į savivaldaus mokymosi ekonomišką panaudojimą (Becker, 2016; Seufert ir Meier, 2016; Kerres ir kt., 2017).

Pedagoginio didaktinio diskurso perspektyvoje savaiminis mokymasis matomas kaip besimokančiajam naudingas procesas, kuris susiejamas su formaliąja švietimo, profesinio rengimo sistema ir integruojamas į mokymosi priemones darbo procese, siekiant ugdyti profesines kompetencijas. Anot Künzel (2010), suaugusiųjų pedagoginė mokymosi teorija praplečiama samprata „mokymasis be pedagoginės intencijos“, o saviugda laikoma gyvenamojo laikotarpio pedagogikos esme. Sėkmingomis laikytinos naujos didaktinės perspektyvos, kuomet kuriamos formalųji ir savaiminį mokymąsi apjungiančios mokymosi aplinkos, tvirtina Overwien (2005), ir kuriose sudaroma kultūrinė ir socialinė terpė savarankiškam mokymuisi. Tarpžmogiškieji santykiai yra kiekvienos savaiminio mokymosi veiklos esmė. Nereikia naujai išradinėti pedagoginių koncepcijų, reikia tik kūrybingai jas pritaikyti.

Savaiminio mokymosi analizė iš skirtingų diskursų perspektyvos – psichologiniai, biografiniai, profesiniai, kultūriniai ir socialiniai kontekstai – išryškina įvairius savaiminio mokymosi sampratos faktorius, kuriuos apibendrinus galima teigti, kad savaiminis mokymasis: integruojasi į darbą ir kasdienybę; stimuliuojamas vidinės ir išorinės motyvacijos; ne visada yra sąmoningas procesas; dažnai inicijuotas ir įtakotas atsitiktinumais; apima refleksijos ir veiksmo procesą (dėsningumą atpažinimas remiantis pavyzdžiais); susijęs su kitų mokymusi. O savaiminį mokymąsi paskatinti galima sukuriant erdvę šiam mokymuisi ir skiriant tam laiko; patikrinant, ar aplinka suteikia galimybę mokytis; atkreipiant dėmesį į mokymosi procesus; stiprinant reflektavimo gebėjimą; sukuriant bendradarbiavimo ir pasitikėjimo klimatą.

Apibendrinant galima teigti, kad savaiminis mokymasis vyksta tiek nesąmoningai, tiek suinteresuotai ir motyvuotai, o savaiminio mokymosi darbo vietoje skatinimas turėtų tapti organizacinių procesų sudėtine dalimi. Savaiminį mokymąsi įtakoja tam tikra gyvenimo atkarpa ir kultūrinės tradicijos, vertybiniai orientyrai, įsitvirtinę kolektyviniai veiklos pavyzdžiai. Šio mokymosi procesų negarantuoja nei institucijos, nei ugdymo turinys. Biografijos suformuotame savaiminiame mokymesi rasime skirtingais laipsniais išreikštą mokymosi sąmoningumą ir tikslingumą (žr. 3 pav.). Gyvenimiškas savaiminio mokymosi konstruktas įgalina gausius perėjimus tarp įvairių intencionalumo bei mokymosi proceso suvokimo lygių.



3 paveikslas. Savaiminio mokymosi samprata.

Savaiminio mokymosi varijuojančios apibrėžtys suteikia galimybę skirtingoms interpretacijoms, nėra vieno bendro savaiminio mokymosi sąvokos ir koncepcijos supratimo. Visgi, mokslinės literatūros savaiminio mokymosi sampratos tema studijos ir analizė, apibendrintas žvilgsnis į savaiminį mokymąsi iš skirtingų diskursų perspektyvų leidžia manyti, kad mokymasis savaime nėra nei formalusis, nei neformalusis ar savaiminis, jis tik gali būti apibūdinamas pagal aplinkos, kuriame jis vyksta, požymius, pagal pedagoginę intenciją, pagal intencionalumo laipsnį iš besimokančiojo perspektyvos. Manytina, kad savaiminis mokymasis – tai kontinuumas tarp nesąmoningo atsitiktinio ir savivaldaus mokymosi, tarp implicitinio ir eksPLICITINIO mokymosi (žr. 3 pav.). Į mokymosi organizavimo ir paties mokymosi procesą orientuoti apibrėžimai greičiau vienas kitą papildo, nei tarpusavyje konkuruoja. Iš esmės, kalbant apie savaiminį mokymąsi, turimas omenyje konstruktas, kurį atskleidžia ir paaiškina gyvenimas, o intencija ir procesualumas gali pasireikšti skirtingais laipsniais.

## 1.2. Pedagogų profesinės kompetencijos esmės interpretavimai

Šioje dalyje atskirai aptariamos kompetencijos bei profesinės kompetencijos sampratos, pedagogų profesinės kompetencijos klasifikavimo problematika. Pagrindinė priežastis, anot Annen (2011), kodėl kompetencijos sąvokai tenka vis daugiau dėmesio – didėjanti orientacija į mokymo(-si) procesų rezultatus, siekiant geresnio jų palyginamumo. Mokslinėse diskusijose (Linten, 2015; Annen, 2011; Bohlinger ir Münk, 2008; Hensge, Lorig ir Schreiber, 2008) išryškėja, kad kompetencijos sąvoka naudojama labai skirtingai. Išskiriant kompetencijų įgijimo formas arba galimas mokymosi formas (formalusis, neformalusis, savaiminis) diskutuotinos skirtingos prielaidos. Šioje tyrimų tematikoje yra įvairių požiūrių ir diskusijų, todėl toliau darbe aptariamos tik esminės mokslinės studijos, aktualios disertacijos temai. Remiantis pedagogo profesinės kompetencijos struktūros modeliu (Baumert ir Kunter, 2006, 2011), teigiama, kad norint suprasti pedagogo profesinės kompetencijos ugdymąsi, tikslinga atsižvelgti į savaiminį mokymąsi, kurio sąsajos su profesine kompetencija atskleidžiamos per Fröhlich-Gildhoff ir kt. (2011) profesinės kompetencijos ugdymosi modelį.

### 1.2.1. Kompetencijos samprata

Terminas *kompetencija* bei su juo sudaryti įvairūs naujadarai įgauna vis didesnę populiarumą. Kompetencija įgyjama, vystoma, formuojama, ugdoma, matuojama, vertinama, aprašoma, analizuojama, keliama, gerinama, standartizuojama, pripažįstama, diagnozuojama, valdoma ir t.t. Atrodo taip, lyg švietimo politikos diskurse kompetencija pakeitė kvalifikacijos terminą. Tačiau padažnėjęs kompetencijos termino naudojimas nėra susijęs su šio termino semantika, tiesiog, kaip pastebi Linten (2015), daugelyje publikacijų *kompetencija* yra tapatinama su *kvalifikacija* ar gebėjimais. Nagrinėdamos kompetencijos sąvokos sampratą Jucevičienė ir Lepaitė (2001) taip pat pastebi, kad „epistemologiniu požiūriu kompetencijos samprata gali būti tapatinama su kvalifikacijos samprata, kuri pirmiausia yra formalus tam tikro įgyto išsilavinimo ugdymo institucijoms patvirtinimas“ (Jucevičienė ir Lepaitė, 2001, p. 46).

Mokslinės literatūros analizė (White, 1959; Chomsky, 1962; Jovaiša, 2007; Jucevičienė ir Lepaitė, 2000; Laužackas 2004, 2005; Kaufhold, 2006; Bohlinger ir Münk, 2008) rodo, jog kompetencijos samprata Lietuvos ir užsienio mokslinėje literatūroje nėra vienodai pateikiama. Lepaitė (2001) pažymi, kad Lietuvoje nėra gilių kompetencijos sąvokos vartojimo tradicijų, o Skaržauskienės ir Paražinskaitės (2010) teigimu, kompetencijos modeliuose galima įžvelgti daug koncepcinių trūkumų, teorinių netikslumų, dviprasmiškumų. Kompetencija yra sudėtingas konstruktas, kurio negalima vienareikšmiai apibrėžti (Erpenbeck ir von Rosenstiel, 2003), skiriasi anglų ir vokiečių mokslinėje literatūroje pateikiamas kompetencijos sąvokos supratimas (Bohlinger ir Münk, 2008), kas gali daryti įtaką atsirandantiems teoriniams netikslumams. Vokiečių mokslinėje literatūroje – kompetencija orientuota į subjektą – tai bruožas, savybė, o savybės (charakteristikos), panašios ir įgūdžius ar žinias, gali būti ugdomos, tuo tarpu anglo-saksų erdvėje sutinkama sąvoka *competence* naudojama įvardinti išmoktą, įsisavintą mokymosi vienetą kaip mokymosi proceso rezultatą.

Tarptautinių žodžių žodynai terminui *kompetencija* (lot. *competentia* – priklausomybė pagal darbą) suteikia keletą reikšmių: tai klausimų ar reiškinių sritis, su kuria asmuo yra gerai susipažinęs, tai visuma kurio nors organo arba pareigūno teisių ir pareigų, nustatytų to organo statuso ar nuostatų (Tarptautinių žodžių žodynelis, 1999), tai funkcinis gebėjimas adekvačiai atlikti tam tikrą veiklą, turėti jai pakankamai žinių, įgūdžių, energijos (Tarptautinių žodžių žodynas, 2001), tam tikros veiklos srities išmanymas, gebėjimas gerai atlikti darbą (Tarptautinių žodžių žodynas, 2013). Šiame darbe nagrinėjant pedagogo profesinę kompetenciją, ir akcentuojant šios kompetencijos ugdymą savaiminiu mokymusi, turima omenyje termino *kompetencija* reikšmė, kuri pabrėžia asmens žinias, įgūdžius, sugebėjimus, reikalingus tam tikrai veiklai atlikti.

Žodį *kompetencija* (lot. *competentia* – tinkamumas, sugebėjimas) naudodavo Romos teisės mokslininkai, siekdami pabrėžti, kad kažkas yra atsakingas, įpareigotas (Ritter ir Gabriel, 1976). Chomsky (1962) kompetenciją apibrėžia kaip gebėjimą per kalbą ir klausymą, naudojant esminius elementus ir kombinacijos taisykles, sudaryti daug naujų negirdėtų sakinių ir juos suprasti, naudoti nesuskaičiuojamą kiekį išraiškos elementų bei gebėti viskam priskirti reikšmes. White (1959) kildina kompetencijos sampratą iš motyvacijos psichologijos. Čia kompetencija reiškia esminių gebėjimų vystymosi rezultatus, kuriuos demonstruoja pats individas. Jei Chomsky (1962) kompetenciją ir performansą

(angl. *performance* – įvykdymas, atlikimas; veikla) supranta kaip sąvokų porą, tai White (1959) nuomone, kompetencija yra performanso sąlygota, t. y. vidinės motyvacijos skatinamas individas sugebės kompetenciją išsiugdyti per interakciją su esama aplinka (Ritter ir Gabriel, 1976). Chomsky (1962), White (1959) nuomone, kompetencijos negalima matyti, stebėti. Kompetencija yra laikoma veiksmų dispozicija, veiksmų – kuriuos galima stebėti, kitaip sakant, asmens veiksmai yra jo kompetencijos dispozicijoje. Geistmann (2002) pastebi, kad kompetencijos apima viską, ką žmogus iš tiesų gali ir žino.

Terminas *kompetencija* aiškinamas kaip gebėjimas pagal kvalifikaciją, įgūdžius, žinias gerai atlikti veiklą; įgaliojimų turėjimas ką nors daryti (Jovaiša, 2007); efektyvios veiklos demonstravimas, sugebėjimas atlikti pateiktas užduotis realioje ar imituojamoje darbo situacijoje (Laužackas, 1997); vidinių psichinių sąlygų sistema, kuri atsispindi matomų poelgių kokybėje (Geistmann, 2002); gebėjimas atlikti dalį daugiafunkcinės veiklos (Laužackas, 2004); gebėjimas atlikti tam tikrą operaciją ar užduotį realioje ar imituojamoje veiklos situacijoje (Roth, 1971; Laužackas, 2005). Andrašiūnienės (2007) pateikta kompetencijos sąvoka apima anksčiau minėtas kompetencijos sampratas: 1) efektyvios veiklos demonstravimas, gebėjimas atlikti pateiktąsias užduotis, esant realiai ar imituojamai darbo situacijai; 2) galėjimas pagal turimas žinias ir įgūdžius gerai atlikti veiklą; įgaliojimai ką nors daryti, veikti; 3) labai kvalifikuotas žinojimas, kurio pagrindas – kvalifikacija. Apibendrinant galima teigti, kad vienu atveju, kompetencija suprantama kaip visuminis asmens gebėjimas *gerai* atlikti veiklą ar tiesiog įvardinama kaip tam tikros veiklos kokybė (Jovaiša, 2007; Geistmann, 2002), kitu atveju, kompetencija suprantama kaip gebėjimas atlikti atskiras daugiafunkcinės veiklos sudėtines dalis: operacijas, užduotis (Laužackas, 2004), t. y. jei į veiklą būtų žvelgiama kaip į visumą, tuomet reiktų įvardinti atskiras kompetencijas, reikalingas tai veiklai atlikti.

Kompetencija (angl. *competence*) gali būti traktuojama kaip visuma, o kitu atveju – yra kalbama apie kompetencijos (angl. *competencies*) atskiras sudėtines dalis. Siekiant pagrįsti šį skirtumą, būtina remtis *kompetencijos kompetencijoje* terminu (Sandberg, 1994), kuris parodo žmogaus ir jo veiklos santykį. Kompetencijos terminas vartojamas norint pabrėžti žmogaus profesines galias praktinėje veikloje (Laužackas 1997, 1999; Jucevičienė ir Lepaitė, 2000). Tuomet kompetencija skirtingų profesinių grupių veiklai gali būti skirtinga. Vieni reikalavimai bus keliami vadybininkui (Rostkowski ir Witkowski, 2016; Botagariev ir Aytkhozhin, 2016), kiti – pedagogui (Nedzinskaitė, 2017; Mazlaveckienė, 2015; Chodzkienė, 2012; Autukevičienė, 2012), vadovui (Trakšėlys, Melnikova ir Martišauskienė, 2016) ar gydytojui (Romeikienė, 2016). Jeigu konkrečioje profesijoje žmogus atlieka daug skirtingų funkcijų (taip būna beveik visais atvejais), vadinasi, jis turi turėti daug skirtingų kompetencijų. Šiuo atveju, anot Laužacko (2005), galima kalbėti apie kompetencijų puokštę, visumą, įgalinančią darbuotoją veikti tam tikroje profesijoje. Anot Jucevičienės ir Lepaitės (2000), kompetencijos holistinė idėja (gr. *holos* – visas, pilnas) akcentuoja žmogaus gebėjimą perkelti žinias ir įgūdžius į naujas situacijas. Ši koncepcija jungia ugdymo ir veiklos pasaulio sferas ir išreiškia į veiklą orientuotą kompetencijos ugdymą(-si). Pagal šią koncepciją kompetenciją sudaro trys sudedamieji elementai: 1) žinios, sugebėjimai, 2) asmeninės savybės, 3) požiūriai, vertybės. Jiems būdingi glaudūs tarpusavio ryšiai ir sąveika.

Kompetencijos samprata pagal Roth (1971) – tai žmogaus gebėjimas veikti įvairiose situacijose. Minėtas mokslininkas išskiria tris sritis, kurios sąlygoja saviatsakingos veiklos gebėji-



mą: dalykinis požiūris ir dalykinė kompetencija, socialinis požiūris ir socialinė kompetencija bei vertybinis požiūris ir asmeninė kompetencija (Hensge ir kt. 2008). Modelis apima dalyko, asmens ir visuomenės triadą, kurie sudaro asmens ugdymosi esmę. Pagal Roth (1971), ugdymosi ir mokymosi procesai, kuriuos praeina individas, yra priklausomi nuo mokymosi pasaulio bei socializacijos. Tokiu būdu kompetencijos samprata siejasi ne tik su profesine veikla, bet taip pat ir su individo asmeniniu ugdymusi (Roth, 1971; Hensge ir kt. 2008; Anne, 2011). Reetz (2005) perkelia Roth (1971) kompetencijos sampratą į profesinę sritį. Tokiu būdu jis susieja kompetencijos sampratą su raktinių kvalifikacijų koncepcija bei akcentuoja orientaciją į veiklą. Jo nuomone, pagrindinę reikšmę kompetencijai turi užduočių ir situacijų įveikimas: „kalbant apie kompetencijos sampratą, reikia kalbėti apie kompetenciją kaip vidinį žinių ir gebėjimų potencialą, kurio pagrindu, bei esant motyvacinėms paskatoms, aktualioje situacijoje pasireiškia reikalingas elgesys“ (Reetz, 2005, p. 35). Anot Weinert (2001)<sup>a</sup>, Klieme ir Leutner (2006), Klieme ir kt. (2007), kompetencija – tai individo disponuojami, t. y. jo įsisavinti gebėjimai ir motyvaciniai, socialiniai įgūdžiai, reikalingi sėkmingai ir atsakingai sprendžiant tam tikras problemas kintančiose veiklos situacijose. Bader ir Müller (2002) pastebi, kad kompetencija tampa tiek ugdymosi ir mokymosi procesų rezultatu, tiek ir pačia sąlyga. Visos trys kompetencijos dimensijos, anot jų, viena kitą įtakoja.

Bulajevos (2007) teigimu, kompetencija – tai „žinių, gebėjimų, polinkių (talentų) ir vertybinių nuostatų derinys; *perteikiama* daugiafunkcinė žinių, gebėjimų, nuostatų visuma“ (Bulajeva, 2007, p. 55). Tuo tarpu Erpenbeck ir von Rosenstiel (2003) apibrėžia kompetencijas kaip „fizinės ir dvasinės veiklos saviorganizacinės dispozicijas“ ir skirsto jas į du tipus pagal tai, kokia kompetencijų ugdymo(-si) strategija: savivaldi ar saviorganizacinė-evoliucinė (lot. *evolutio* – išsivystymas, raida). Savivaldi strategija apima kompetencijas, kurioms ugdytis besimokantieji naudojami jau paruošta medžiaga, mokosi pasirinktu laiku, greičiu ir patys atsakingi už savo mokymosi procesą, o saviorganizacinė-evoliucinė strategija naudojama, kai besimokantysis susiprojektuoja mokymosi turinį iš įvairiausių šaltinių (Hanfstein, 2016). Pirmuoju atveju, anot Erpenbeck ir von Rosenstiel (2003), dominuoja metodinės, dalykinės kompetencijos, antruoju – asmeninės, socialinės-komunikacinės, į veiklą orientuotos kompetencijos. Ši diferenciacija padeda sudaryti keturių kompetencijų klasių lauką. Erpenbeck ir von Rosenstiel (2003) kompetencijos samprata orientuota į subjektą: tai tarsi jo savybė, kuri jo pastangomis gali būti ugdoma, o Bulajevos (2007) kompetencijos samprata sietina su perteiktu ar/ir įsisavintu mokymosi vienetu – „žinių, gebėjimų, polinkių (talentų), vertybinių nuostatų deriniu ar visuma“ – kaip mokymosi rezultatu. Manytina, kad šiuo atveju kompetencijos sampratos skirtumams turėjo įtakos skirtingas anglų ir vokiečių mokslinėje literatūroje pateikiamas kompetencijos sąvokos supratimas, kurį akcentuoja Bohlinger ir Münk (2008).

Nepaisant nevieningo kompetencijos sąvokos naudojimo, anot Kaufhold (2006), mokslinėje diskusijoje yra akcentuojami keturi kompetencijos požymiai. Pirmiausia, kompetencija pasireiškia veiklos situacijose. Ypač profesinės kompetencijos vystymasis yra orientuotas į veiklą. Kompetencijas galima stebėti, nustatyti ir įvertinti tik veiklos fone. Antra, kompetencijos vystosi veiklos situacijose. Esant neatsiejamam kompetencijų ryšiui su situacija, esamu kontekstu, kompetencijų nustatymo procesui, reikia aprašyti situaciją, priskiriant nustatytas kompetencijas į kontekstą. Trečia – kompetencija susieta su subjektu. Subjek-

tyvios kategorijos gali atsiskleisti tik per veiklą arba atsiveriant pačiam asmeniui, t. y. per pačio asmens pasakojimą (pvz. biografinio naratyvinio interviu metu). Ketvirtasis kompetencijos požymis – tai jos gebėjimas kisti ir plėtotis. Tokiu būdu kompetencijos negali būti suprantamos kaip nekintama konstanta. Kompetencijos vystosi visuose mokymo ir mokymosi procesuose, į ką reikia atkreipti dėmesį jas analizuojant. Kaufhold (2006) kalba apie kompetencijos sąvokos kompleksiskumą ir aptakumą, kas suteikia galimybę naudoti įvairią metodiką, siekiant suprasti kompetenciją. Dehnbostel (2016)<sup>ab</sup> kompetencijos procesualumą aiškina, remdamasis visą žmogaus gyvenimą besitęsiančiais gebėjimų, žinių, įgūdžių, nuostatų ir vertybių įgijimo, plėtotės ir jų pritaikymo procesais.

Termino *kompetencija* esminiai bruožai – orientacija į subjektą, dinamika, holizmas (sudėtinių dalių visuma), saviorganizacija (Kaufhold, 2006; Tramm, 2007; Dehnbostel, 2016<sup>ab</sup>). Kompetencija suprantama per gebėjimą veikti ir laikoma individualia dispozicija atliekant tam tikras užduotis. Taigi, kompetencijos sampratoje esmine kategorija laikytini gebėjimai atlikti tam tikrą veiklą, kurie yra grindžiami individo žiniomis, įgūdžiais, požiūriais, patirtimi, polinkiais, asmenybės savybėmis ir vertybėmis (Roth, 1971; Jovaiša, 2007; Jucevičienė ir Lepaitė, 2000; Laužackas 2004, 2005; Andrašiūnienė, 2007). Kompetencijos kokybiškumui daro įtaką asmens sukaupta patirtis (Laužackas, 2005), ji suvokiama kaip nuolat kintantis darinys, sietinas su veiklos pasaulio aplinka (Laužackas, 1997, 1999; Jucevičienė ir Lepaitė, 2000; Klieme ir Leutner, 2006).

Apibendrinant galima teigti, kad mokslinėje literatūroje gausu skirtingų kompetencijos sampratos apibrėžčių. Tačiau dažniausiai sutinkami kompetencijos sampratos kriterijai – tai žinių, gebėjimų, įgūdžių turėjimas, vadovavimasis vertybinėmis nuostatomis ir veikla, kurioje minėti kriterijai atsiskleidžia. Profesinė veikla apima tam tikras veiklos funkcijas, kurioms atlikti asmuo panaudoja savo kompetencijas, vadintinas *kompetencijomis kompetencijoje* (Sandberg, 1994), tuomet profesinė kompetencija gali būti traktuojama kaip kompetencijų visuma ir jos samprata pateikiama tolimesniame poskyryje.

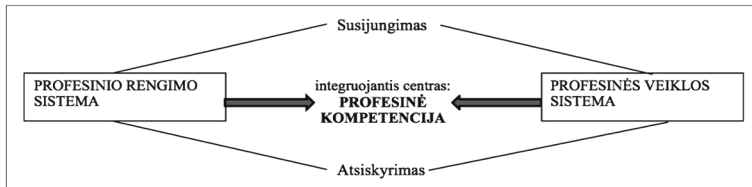
### 1.2.2. Profesinės kompetencijos samprata

Analizuojant profesinės kompetencijos sampratą, remiamasi Andriušaitienės ir kt. (2008) teiginiu, kad kompetencija yra socialiai kuriamas ir konstruojamas fenomenas, priklausantis nuo įvairių socialinių dalininkų ir kitų švietimo bei veiklos sistemos dalyvių – dirbančiųjų, darbdavių, profesinio rengimo institucijų, valstybinės valdžios ir visuomenės institucijų, visų visuomenės narių sąveikos, interesų raiškos, jų tarpusavio pozicijų, o konstruktyvistinis ir interpretacinis fenomenologinis požiūris skatina kompetenciją apibūdinti kaip konteksto, kuriame ji yra naudojama, funkciją. Poviliūnas, Žiliukaitė ir Beresnevičiūtė (2012) cituoja vieną įtakingiausių funkcionalistų – Parsonsą (1938), teigiantį, kad specialistų autoritetas yra pagrįstas jų išskirtine profesine kompetencija, kurią garantuoja „funkcijos specifiskumas“, kitaip tariant, profesinė kompetencija yra susijusi su specifiniu žinojimu ir įgūdžiais. Profesionalas yra kompetentingas ir autoritetingas tik savo specifinės veiklos atžvilgiu.

Profesinė kompetencija suprantama kaip tam tikra centrinė kategorija, kuri integruojasi į santykius tarp profesinio rengimo ir profesinės veiklos sistemų (Schelten, 2010) (žr. 4 pav.). Kalbant apie šių sistemų susijungimą, turima omeny, kad profesinio rengimo sistema griežtai

orientuojasi į profesinės veiklos sistemos reikalavimus. Atsiskyrimas, priešingai, reiškia atsi-  
 ribojimą nuo profesinės veiklos sistemos reikalavimų.

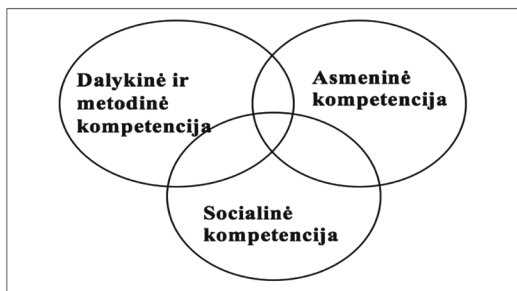
Spöttl (2011) nuomone, kalbant apie profesinę kompetenciją, retai pasiremiama tokio-  
 mis „kompetencijomis“, kurios apibrėžiamos formaliojo švietimo *curriculum*. Šis teiginys  
 siejasi su Poviliūno ir kt. (2012) išsakyta mintimi, kad kompetencijų apibrėžimai gimsta  
 akademiniam, o ne profesinės veiklos lauke.



**4 paveikslas.** Profesinė kompetencija kaip centrinė kategorija profesinio rengimo ir profesinės veiklos sistemų  
 susijungimo ir atsiskyrimo santykyje (Schelten, 2010).

Profesinė kompetencija apibrėžiama kaip gebėjimai, kuriuos žmogus per gyvenimą įgy-  
 ja ir naudoja (Clement ir Arnold, 2002). Remiantis suvokimu, kad kompetencija – multi-  
 dimensinė (Winterton, Delamare-Le Deist ir Stringellow, 2006), kad galimas skirstymas į  
 kompetencijas kompetencijoje (Sandberg, 1994), profesinė kompetencija įvairiai skirstoma  
 į atskiras kompetencijos sritis: pagal veiklos objektą į dalykinę, metodinę ir socialinę; daly-  
 kinė atitinka materialųjį veiklos objektą, metodinė – veiklos būdo objektą, socialinė – san-  
 tykių raiškos objektą (Laužackas, 1999), pagal veiklos objektą į dalykinę (integruoja me-  
 todinę kompetenciją) ir asmeninę (integruoja socialinę kompetenciją) (Kovačević, 2016);  
 pagal kompetencijų ugdymo(-si) strategijas: savivaldžią ar saviorganizacinę-evoliucinę,  
 išskiriamas keturių kompetencijų – metodinės, dalykinės, asmeninės, socialinės-komuni-  
 kacinės – laukas (Erpenbeck ir von Rosenstiel, 2003; Erpenbeck ir Heyse, 2007).

Dažniausiai išskiriamos dalykinė/metodinė (dalykinė ir metodinė kompetencijos ap-  
 jungiamos, *aut. past.*), asmeninė, socialinė kompetencijos, kaip profesinės kompetencijos  
 sudėtinės integralios dalys (Schelten, 2010; Hensge ir kt., 2008; Schwarz, 2016; Jedelsky,  
 2016; Grimm, 2017) (žr. 5 pav.).

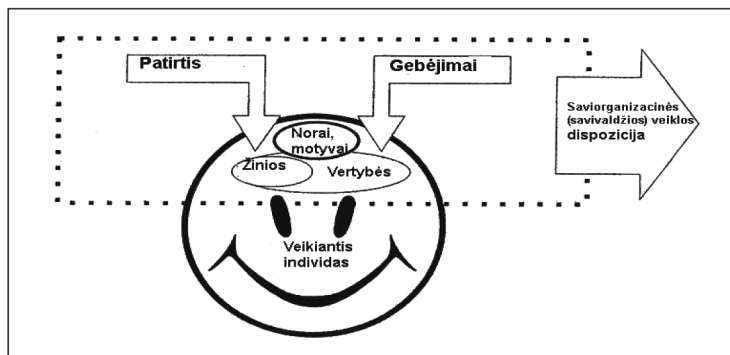


**5 paveikslas.** Profesinė kompetencija: sudėtinės dalys ir jų persidengimo sritys (Schelten, 2010).

Dalykinė kompetencija apima dalykinės žinias, gebėjimus ir įgūdžius, kurie siejami su tam tikra profesinių užduočių sritimi. Vien tik dalykinių žinių neužtenka, siekiant atlikti profesinės veiklos užduotį. Reikia gebėti dalykinės žinias tikslingai ir efektyviai pritaikyti, o tam svarbu žinoti metodiką, strategijas, taktikas (Schelten, 2010; Schwarz, 2016; Grimm, 2017). Metodinei kompetencijai priskiriami: gebėjimas savarankiškai rasti sprendimo būdus kompleksinėms darbo užduotims, gebėjimas planuoti, analizuoti, vertinti, reflektuoti, gebėjimas savarankiškai įgyti naujų žinių, gebėjimų ir įgūdžių (mokymosi kompetencija). Moksliniai tyrimai (Ekkehard, 2002) buvo išgryninti svarbiausi metodinės kompetencijos faktoriai: analitinis mąstymas (sisteminis priartėjimas prie klausimo formavimo); struktūruojantis mąstymas (informacijos klasifikavimas); loginis mąstymas (loginiu išvadų darymas); kontekstualusis mąstymas (ryšių, sąsajų suvokimas); kūrybinis mąstymas (informacijos pateikimas kitu būdu). Dalykinė ir metodinė kompetencijos apjungiamos, nes jos dažnai viena į kitą pereina (Schelten, 2010; Schwarz, 2016; Grimm, 2017). Asmeninė kompetencija siejama su saviugda, su gebėjimu sąmoningai analizuoti, reflektuoti motyvacinius ir emocinius asmenybės vystymosi aspektus. Asmeninė kompetencija apima tokias individo savybes, kaip padorumas, patikimumas, savarankiškumas, atsakingumas ir kt. Socialinė kompetencija sudaro pagrindinę sąlygą sugyvenimui su kitais, apima gebėjimą bendrauti su kitais žmonėmis ir ypač orientuota į bendro buvimo profesinėje bendruomenėje elgesį. Žmogus negali būti vienoje srityje socialiai kompetentingu, o kitoje – ne, šiuo atveju kalbama ne apie „funkcijos specifškumą“ (T. Parsons), bet apie kompleksinį suvokimo, mąstymo struktūrų rinkinį, kuris nulemtas socialinio gyvenimo svarbos. Jau daug kartų bandyta, kaip pastebi Ekkehard (2002), Furrer (2017) išvesti vienintelę „socialinės kompetencijos“ sąvoką. tačiau šis ketinimas nepavyksta, nes „socialinės kompetencijos dimensijos yra toje pačioje pastovioje kaitoje kaip ir visuomeninės struktūros, su kuriomis jos betarpiškai siejasi“ (Ekkehard, 2002, p. 14), o jos esminėmis kategorijomis laikytina: gebėjimas bendrauti ir bendradarbiauti, gebėjimas dirbti komandoje, gebėjimas spręsti konfliktus, užmegzti kontaktus, empatija, lankstumas, kompromisiškumas, savirefleksija. Socialinę kompetenciją galima suprasti kaip balansavimą tarp savirealizacijos ir prisitaikymo prie normų, vertybių ir reikalavimų, kuriuos iškelia profesinė veikla, visuomenė (Furrer, 2017). Profesinė kompetencija apjungia visas minėtas kompetencijas ir nėra suprantama vien tik kaip šių kompetencijų persidengimo sritis, anot Schelten (2010), profesinės kompetencijos ugdymas (-is) – tai asmenybės ugdymas(-is).

Becker (2011) iškelia klausimą, ar profesinę kompetenciją reikia laikyti konstruktu, ar ji laikytina dariniu (formacija). Darinys šiuo atveju suprantamas kaip rišlus vienetas, tuo metu konstruktas laikomas susidedančiu iš atskirų, galimai vienas nuo kito nepriklausomų, elementų, kurie lengvai suvokiami atskirai po vieną, o visi bendrai gali paaiškinti profesinę kompetenciją. Keliamas klausimas, ar atskiri kompetencijos kaip konstrukto elementai turėtų/galėtų tapti empirinio tyrimo objektu, ar tik visa kompetencija, kaip rišlus darinys. Becker (2011) akcentuoja, kad profesinė kompetencija įgyjama susidūrus su profesine realybe. Taigi padidėja reikšmingumas ir įvairovė situacijų, kurių metu mokomasi ir ugdomasi šią kompetenciją. Anot Becker ir Spöttl (2011), profesinė kompetencija pastoviai tobulinama produkuojant žinias ir patirtį per veiklą tam tikroje situacijoje, o profesijoje kompetentingas yra tas, kas kažką sugeba ir tai parodo atlikdamas profesines užduotis.

Erpenbeck ir Heyse (2007) teigia, kad viena vertus, profesinė kompetencija– tai gebėjimas, leidžiantis asmeniui saviorganizaciniai/savivaldžiai pasiekti profesinės veiklos tikslą tam tikroje situacijoje, pasiremiant patirtimi, turimais gebėjimais, žiniomis; kita vertus, tai gebėjimas integruoti tokias kompetencijas kaip dalykinė/metodinė, asmeninė, socialinė. Kompetencijos negalima tiesiogiai patikrinti, ji įžvelgiama tik per jos disponuojamų dalių (žr. 6 pav.) atsiskleidimą veikloje. Kompetencijos, kaip akcentuoja Erpenbeck ir Heyse (2007), grindžiamos žiniomis, kuriamos vertybių, disponuojamos kaip gebėjimas, sustiprinamos per patirtį ir realizuojamos remiantis norais, motyvais.



6 paveikslas. Saviorganizacinės (savivaldžios) veiklos dispozicija (Erpenbeck, Heyse, 2007).

Jei kažkas tik žino (Žinios), bet nenori (Motyvacija) ir negali (Gebėjimas), niekas jo nelaikys kompetentingu. Asmuo turi gebėti, norėti ir galėti veikti ir taip pat tai parodyti (*performance*) profesinės veiklos kontekste (Becker, 2011). Kompetentingumas, kaip teigia Le Boterf (2010), reiškia pačių įvairiausių žinių, gebėjimų, patirties mobilizavimą, siekiant užsibrėžto tikslo, todėl tiesiogiai siejasi su profesionalumu, galia, noru ir gebėjimu veikti, tai procesas, vedantis į numatytą ir siekiamą rezultatą, rezultatyvumą (cituojiama pagal Jatkauskienę, 2013). Profesijoje kompetentingas yra tas, kas atlieka savo profesinės veiklos uždavinius, sprendžia profesinėje veikloje sutinkamas problemas ir šį sugebėjimą pritaiko kintančiose situacijose.

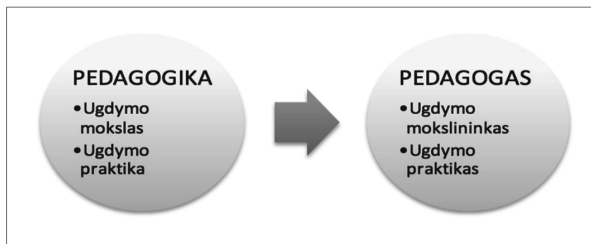
Taigi, išanalizavus mokslinę literatūrą, bus laikomasi požiūrio, kad profesinė kompetencija yra rišlus darinys, kurios visi elementai (dalykinė/metodinė, asmeninė, socialinė kompetencijos) tarpusavyje susiję ir kurių atskyrimas galimas tik analitinėje, retrospektyvioje perspektyvoje, bet ne tuo momentu, kuomet profesinė kompetencija pasirodo kaip tam tikras pasiekimas, veiksmas, poelgis, galimas nustatyti empiriškai.

### 1.2.3. Pedagogų profesinės kompetencijos samprata

Atskleidžiant *pedagogo* sąvoką, tikslinga prisiminti pedagogikos mokslo kilmę. Retrospektyviai žvelgiant, pedagogikos disciplina kildinama iš filosofijos. Imanuelis Kantas (1724-1804), Karaliaučiuje mokydamas filosofijos, skaitė pedagogikos paskaitas. Peda-

gogika, kaip savarankiška nuo filosofijos disciplina, atsiskyrė tik XX amžiaus pradžioje (Schelten, 2010). Terminu *pedagogika* (gr. *paidagogia*) šaknyje matomi dviejų graikų kalbos žodžių kamienai: *pais* – „vaikas“, *ago* – „aš vedu“. Senovės Graikijoje pedagogu (gr. *paidagogos*) buvo vadinamas vergas, kuris lydėdavo vaikus pas mokytoją arba į to meto gimnaziją – gimnazijoną. Laikui bėgant termino *pedagogas* semantinė reikšmė pasikeitė ir šia sąvoka buvo pradėtas vadinti mokykloje dirbantis ugdytojas (vok. *Erzieher*<sup>2</sup>) (Böhm, 2004).

Šalkauskis (1936) išskiria du terminus: *pedagogika* (vok. *Erziehungswissenschaft*) ir *pedagogija* (vok. *Erziehungspraxis*). Pirmasis skirtas ugdymo mokslui, antrasis – ugdymo praktikai. Schelten (2010) naudoja tik *pedagogikos* terminą ir teigia, kad pedagogika apima tiek ugdymo mokslą, tiek ir ugdymo praktiką (žr. 7 pav.). Tuomet *pedagogu* vadinamas ir ugdymo mokslininkas, ir ugdymo praktikas. Ugdymo mokslininkas dirba mokslinius tyrimus atliekančiose institucijose: aukštosiose mokyklose, universitetuose ir kt., o ugdymo praktikas – mokyklose, vaikų namuose, ikimokyklinio ugdymo įstaigose ir kt. Tarptautinių žodžių žodynuose (2001; 2013) pateikiamos termino *pedagogas* reikšmės – mokytojas, dėstytojas, auklėtojas – atliepia pedagogo kaip ugdymo praktiko sampratą; o pedagogikos specialisto reikšmė – ugdymo mokslininko sampratą.



7 paveikslas. *Pedagogikos mokslo ir pedagogo sampratų ryšys* (Schelten, 2010).

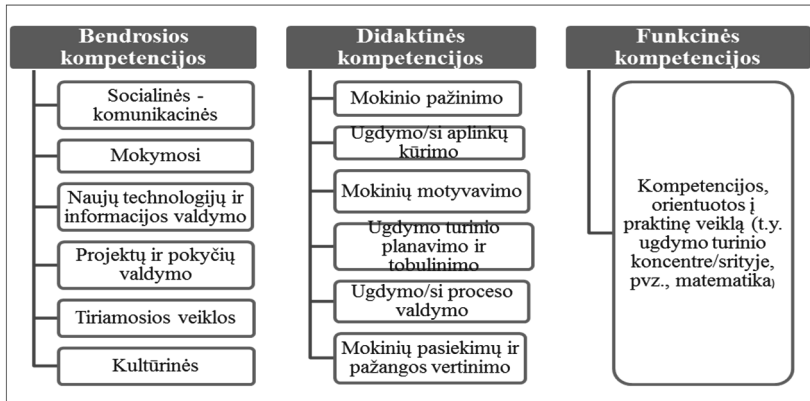
Anot Jovaišos (2007), pedagogikos mokslų sistemai priklauso institucinė pedagogika, kuri apima ir aukštosios mokyklos pedagogiką. Barkauskaitė (2006) pateikia suaugusiųjų pedagogikos gaires, o moksliniuose darbuose aukštųjų mokyklų dėstytojai įvardinami pedagogais tiek aptariant jų akademinės veiklos įsivertinimą (Bakutytė ir Ušėckienė, 2017), tiek pedagoginę veiklą (Šėdžiuvienė, 2005). Aukštosios mokyklos dėstytojo kaip pedagogo samprata pakartojama ir Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministro 2015 m. gruodžio 11 d. įsakyme Nr. 19677 Dėl švietimo ir ugdymo studijų kryptių (toliau – ŠUSK) grupės aprašo patvirtinimo, kuriame nustatoma, kad „pedagogikos krypties studijas sudaro: ikimokyklinio ugdymo, pradinio ugdymo (apimančio ir priešmokyklinį ugdymą), mokomojo dalyko pedagogikos, specialiosios pedagogikos, socialinės pedagogikos ir kitų švietimo bei ugdymo mokslų (edukologijos, andragogikos) studijų programos“. Taip pat teigiama, kad „ŠUSK studijas baigęs asmuo gali dirbti pedagoginį, edukacinį, tiriamąjį, vadybinį darbą švietimo įstaigose, kitose viešojo ar privataus sektorių organizacijose.“ Vadinasi, aukštosios mokyklos dėstytojas gali būti vadinamas pedagogu.

2 Šalkauskis (1936, 1992), Laužikas (1993), Jovaiša (2007) kaip *ugdymo* termino atitikmenį vokiečių kalboje nurodo terminą *Erziehung*, kuris minėtoje kalboje reiškia ir kitą edukacinę kategoriją – *auklėjimas*.

Kaip pastebi Jovaiša (2007, p. 212), „vyrauja du požiūriai į pedagogikos objektą. Vienu požiūriu – tai augančioji karta, kitu – tai žmogus.“ Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas (2011) apibrėžia, kad pedagogas – asmuo, įgijęs aukštąjį (aukštesnįjį, įgytą iki 2009 metų, arba specialųjį vidurinį, įgytą iki 1995 metų) išsilavinimą ir pedagogo kvalifikaciją, kuri suprantama kaip Lietuvos Respublikos teisės aktų nustatyta tvarka pripažįstamų asmens turimų kompetencijų arba profesinės patirties ir turimų kompetencijų, reikalingų mokiniam ugdyti, visuma. Remiantis šiuo įstatymu, pedagogo samprata susiaurinama iki mokyklos mokytojo sampratos. Tačiau MRU mokslininkų (Dromantienė, L., Indrašienė, V., Dačiulytė, R., Prakapas, R., Merfeldaitė, O., Railienė, A., Penkauskienė, D.) vykdytame projekte „Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra“ (2010-2012) Nr. VP1-2.2-ŠMM-02-V-01-006, kalbant apie pedagogų atestaciją ir atestuojamos veiklos sritis, išskiriamos keturios pedagogų kvalifikacinės kategorijos: pedagogas, vyr. pedagogas, pedagogas metodininkas, pedagogas ekspertas ir aukščiausioje pedagogo kvalifikacinėje kategorijoje viena iš numatomų veiklos sričių – dėstymas aukštojoje mokykloje. Šiuo atveju tarsi mokyklos mokytojo-pedagogo samprata susipina su dėstytojo-andragogo samprata.

Lietuvos Respublikos pedagogų atestacijos nuostatų patvirtinime (2008), formaliai vertinant pedagogų visapusišką tinkamumą savo veiklai, naudojamas kompetencijos apibrėžimo būdas – kvalifikacinės kategorijos, kurios suteikiamos atsižvelgiant į tris tarpusavyje susijusias profesinės veiklos sritis: ugdomosios veiklos tikslumą, veiksmingumą ir rezultatyvumą; bendravimą, bendradarbiavimą ir veiklą institucijos bendruomenėje; asmeninį profesinį tobulėjimą. Lietuvos pedagogų profesinę kompetenciją formalizuoja Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas (2007), kuriame taip vadinama *profesijos kompetencija* apima keturias kompetencijų grupes: bendrakultūrinę kompetenciją, profesines kompetencijas, bendrąsias kompetencijas ir specialiąsias kompetencijas. Šis dokumentas nustato, kad „profesinės kompetencijos – mokytojo žinios, įgūdžiai, gebėjimai, vertybinės nuostatos, požiūriai ir kitos asmeninės savybės, reikalingos sėkmingai bendrojo ugdymo veiklai, jos nespécifikuojant pagal ugdymo turinio koncentrus/sritis.“ Pedagogų profesinių kompetencijų apibrėžimas labai nedaug skiriasi nuo bendrųjų ir specialiųjų kompetencijų apibrėžimų. Nededetizuotos ir aiškiai neatskirtos kompetencijų rūšys kelia problemų vertinant pedagogų kompetencijų įgijimą, kaitą. Mokslininkai (Dačiulytė ir kt., 2013) priėjo išvados, kad egzistuoja kompetencijų grupavimo koncepcijų įvairovė, nėra nusistovėjusios kompetencijų skirstymo sistemos, o modeliuojant pedagogų kompetencijos tobulinimo galimybes, tikslinga išskirti šias pedagogo kompetencijų sritis: didaktines kompetencijas, bendrąsias kompetencijas ir funkcines kompetencijas (žr. 8 pav.).

Bendrosios kompetencijos įvardinamos kaip žinios, įgūdžiai, gebėjimai, vertybinės nuostatos, kitos asmeninės savybės, reikalingos bet kuriai žmogaus veiklai, ir galimos perkelti iš vienos rūšies veiklos į kitą. Didaktinėmis kompetencijomis laikytinos pedagogo žinios, įgūdžiai, gebėjimai, vertybinės nuostatos, požiūriai ir kitos asmeninės savybės, reikalingos sėkmingai bendrajai ugdymo veiklai, nespécifikuojamai pagal ugdymo turinio koncentrus/sritis atlikti, o tai atitinka Mokytojo profesijos kompetencijos apraše (2007) išskirtas profesines kompetencijas. Funkcinės kompetencijos, kurios atitinka Mokytojo profesijos kompetencijos apraše (2007) pateiktas specialiąsias kompetencijas, yra būtinos tam tikrai konkrečiai veiklai atlikti. Tai kompetencijos, priskirtinos tiesioginiam užduoties įvykdymui.



8 paveikslas. Pedagogų kompetencijų sritys (Dačiulytė ir kt., 2013).

Kolegijų, universitetų, kuriuose ruošiami pedagogai, studijų programose (pvz., bakauro studijų programos Lietuvos Edukologijos universitete) tiksliai įvardinta, kokių žinių, gebėjimų reikia įgyti studijuojant, norint tapti pedagogu. Tačiau pedagogo darbas apima įvairių užduočių atlikimą ir jam veikiant autentiškoje ugdymo įstaigos aplinkoje, tampa mažiau aišku, ko gi iš tiesų iš pedagogų reikalaujama: ką turi sugebėti pedagogai, kokie jų gebėjimai pageidautini ugdymo įstaigose, kokios kompetencijos yra ypač svarbios, koks pedagogas laikytinas „geru“ pedagogu. Ugdytiniai, jų tėvai, ugdymo įstaigų vadovai ir politikai reikalauja „gerų“ pedagogų (Lipowsky, 2006; Bart, 2007; Babič ir Irovič, 2008; Čiužas, 2013). Šis reikalavimas pagrįstas, nes pedagogų profesinė kompetencija daro įtaką ugdytinių mokymosi pasiekimams, jų tolimesniems ugdymosi procesams (Baumert ir Kunter, 2006; Zlatkin-Troitschanskaia, Beck, Sembill, Nickolaus ir Mulder, 2009; Kunter ir Klusmann, 2010; Künsting ir Terhart, 2010; Hattie, 2014; Martišauskienė, 2016); aukšta pedagogo profesinė kompetencija – raktas į kokybišką ugdymą ir į sėkmingą visuomenę (Zlatkin-Troitschanskaia ir kt., 2009; Čiužas, Navickaitė ir Ušeckienė, 2009).

Besimokantieji dažnai apibūdina „gerą“ pedagogą, kaip turintį humoro jausmą, įdomų ir supratingą (Fend, 2008; Martišauskienė, 2016). Vieną objektyvų apibrėžimą, kas yra „geras“ pedagogas būtų sunku įvardinti. Tačiau Kunter ir Klusmann (2010), Weinert ir Helmke (1996) pastebi, kad nepriklausomai nuo amžiaus ir lyties, galima apibrėžti, kas yra „geras“ pedagogas. Nėra kalbama apie vieną kokią tai sąlygą, kuri leistų profesionaliai atlikti pedagoginę veiklą, čia turima omeny visa „puokštė“ specifinių reikalavimų (Alleman-Ghionda ir Terhart, 2006; Baumert ir Kunter, 2006). Mokslinėje literatūroje randami įvairūs požiūriai, ką ši „puokštė“ turėtų apimti (Kunter ir kt., 2011). Taigi, vieno atsakymo į klausimą, kas sudaro pedagogo profesinę kompetenciją iki šiol nėra (Böllert ir Gogolin, 2002; Gaedtker-Eckhardt, 2011; Dačiulytė ir kt., 2013).

Viena vertus, asmeninis polinkis į pedagoginį darbą būtų laikytinas pedagogo profesinės veiklos svarbiausiu aspektu. Tai asmeninės savybės, kurias norintieji tapti pedagogais, jau atsineša į pedagogines studijas, geri bendrieji kognityviniai gebėjimai, motyvacija ir emocinis stabilumas (Roberts ir Del Vecchio, 2000; Lin, Schwartz ir Hatano, 2005), o taip pat ir „brandi



pedagogo asmenybė“, kuri realiomis situacijomis tampa priemone, suponuojančia mokymosi sėkmę ir prasmę (Martišauskienė, 2016). Kita vertus, kokybiškas profesinis parengimas yra svarbiausias indėlis į pedagogo profesionalumą (Darling-Hammond, 2006). Pedagogo profesinės veiklos uždaviniai, Bauer (2002) teigimu, apima ugdymą (mokymą, auklėjimą), diagnostiką ir vertinimą, konsultavimą, ugdymo įstaigos tobulinimą tobulinimą ir esmine pedagogų profesinės kompetencijos dalimi laikytina mokymo(-si) procesų planavimo, organizavimo ir jų reflektavimo kompetencija. Pedagogo profesinėje kompetencijoje (1986) išskiria dalykines žinias (angl. *content knowledge*), dalyko didaktines žinias (angl. *pedagogical content knowledge*), pedagogines žinias (angl. *pedagogical knowledge*) ir mokymo turinio žinias (angl. *curriculum knowledge*). Dalykinių žinių reikšmingumą Shulman (1986) grindžia pedagogui keliamu reikalavimu gerai išmanyti mokomą dalyką. Pedagoginės žinios, anot minėto mokslininko, atliepia žinojimą, kaip valdyti klasę, kaip bendrauti su besimokančiais, spręsti išylančias problemas; dalyko didaktinės žinios – tai žinojimas, kaip pateikti dalyko turinį besimokančiajam, o mokymo turinio žinojimo dėka suvokiama mokymo(-si) proceso bei nustatytų mokymo(-si) tikslų santykio sistema.

Tiek asmeninės savybės, tiek ir būsimo pedagogo ugdymo turinys prisideda prie pedagogo profesionalumo (Fend, 1998; Blömeke ir kt. 2008; Kunter ir kt., 2011). Baumert ir Kunter (2006), atstovaudami šį požiūrį ir remdamiesi Shulman (1986) įžvalgomis, sukūrė pedagogo profesinės kompetencijos struktūros modelį (žr. 12 pav.), taikytiną visų sričių pedagogams. Šis modelis apima sąveikaujančius elementus, kaip tam tikrus požymius, kokiais turėtų pasižymėti sėkmingai dirbantis pedagogas (Baumert ir Kunter, 2006, 2011):

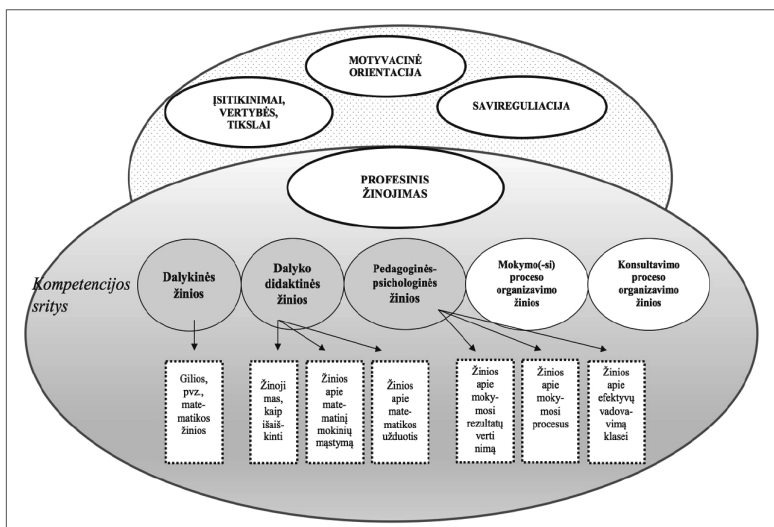
- Specifinis, patirtimi grįstas deklaratyvus ir procedūrinis profesinis žinojimas (kompetencijos siaurąją prasme: žinios ir gebėjimai);
- Profesinės vertybės, įsitikinimai, subjektyvios teorijos, prioritetai ir tikslai;
- Motyvacinė orientacija;
- Profesinės savireguliacijos gebėjimai.

Taigi, pedagogo profesinė kompetencija (žr. 9 pav.) pateikiama kaip profesinio žinojimo, pedagoginei veiklai svarbių įsitikinimų, motyvacinės orientacijos ir savireguliacinių gebėjimų sąveika (Baumert ir Kunter, 2006, 2011; Blömeke ir kt. 2008; Krauss ir Bruckmaier, 2014). Profesinio žinojimo sritis apima (žr. 9 pav.) dalykines žinias, dalyko didaktines žinias, pedagogines-psichologines žinias, mokymo(-si) proceso organizavimo žinias ir konsultavimo proceso žinias (Baumert ir Kunter, 2006; Kunter ir Klusmann, 2010). Profesinis žinojimas šiuo atveju suprantamas kaip integrali pedagogo profesinės kompetencijos dalis. Tam, kad šį žinojimą būtų galima sėkmingai panaudoti, yra svarbios kitos profesinės kompetencijos sudėtinės dalys – tai įsitikinimai apie savo veiklą, socialinį vaidmenį ir mokomą dalyką. Šalia įsitikinimų pedagogams dar reikšmingas ir entuziazmas, motyvacija, skatinantys turimas žinias ir gebėjimus pritaikyti kasdienėje pedagoginėje veikloje (Shulman, 1986; Bromme, 1992; Baumert ir Kunter, 2006). Patinkanti profesija, savirealizacijos jausmo išgyvenimas, gebėjimas prasmingai atskleisti bei vystyti savo asmeninius resursus sąlygoja menkesnį emocinį nuovargį ir aukštesnį pasitenkinimo pedagogo profesija lygį (Kunter ir Klusmann, 2010).

Mokymo(-si) proceso situacijų kompleksiskumą nulemia vykstanti tarp dalyvių nuolatinė interakcija, kuriai įtaką daro dalyvių interpretacijos, ir kuri nėra pavaldi iš anksto nustatytiems taisyklėms. Pedagogo profesinė veikla pareikalauja apjungti įvairias kompetencijų sritis

(Bromme, 1992; Baumert ir Kunter, 2006; Blömeke ir Suhl, 2010; Weschenfelder, 2014). Yra manoma, kad visos šios dimensijos (žr. 9 pav.) – profesinis žinojimas, įsitikinimai/vertybės/tikslai, motyvacinė orientacija ir savireguliacija – atspindi pedagogo profesinės veiklos kokybėje (Baumert ir Kunter, 2006; Kunter ir Klusmann, 2010; Lipowsky 2006). Priešingai profesiniam žinojimui, likusios trys dimensijos formaliojo mokymosi metu „negali būti be sąlygiškai išugdomos“ (Leuchter, Krammer, Bürkler ir Amberg, 2010), todėl norint suprasti pedagogo profesinės kompetencijos ugdymąsi tikslinga atsižvelgti ir į savaiminį mokymąsi.

Taigi, pedagogo profesinės kompetencijos aprašymus galima suskirstyti į: teoriškai pagrįstas pedagogų kompetencijas ir jų modelius (Shulman, 1986; Bauer, 2002; Baumert ir Kunter, 2006, 2011; Dačiulytė ir kt., 2013); normatyvinius pedagogų kompetencijų aprašus, standartus (Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas, 2007; Lietuvos respublikos pedagogų atestacijos nuostatai, 2008); empirinių tyrimų rezultatus apie pedagogų kompetencijas ir jų veiksmingumą (Bromme, 1992, 1997; Blömeke ir kt., 2008; Beck ir kt., 2008; Kunter ir kt., 2011).



9 paveikslas. Pedagogo profesinės kompetencijos struktūros modelis (Baumert ir Kunter, 2006).

Apibendrinant, galima teigti, kad pedagogo profesinė kompetencija apima sąveiką įvairių aspektų: žinių ir gebėjimų, įsitikinimų, motyvacijos, savireguliacijos. Profesinė kompetencija kaip asmens profesinio išmanymo, turimų žinių bei patirčių, įsitikinimų, motyvacinės orientacijos ir savireguliacinių gebėjimų sąveika tampa pedagogo kvalifikacijos (profesijos) pamatu, suteikdama pedagogui galimybę būti kompetentingu ir autoritetingu savo specifinės veiklos atžvilgiu. Pedagogo profesinė kompetencija įgauna matomą, apčiuopiamą pavidalą būtent pedagoginės veiklos sistemoje remiantis praktine veikla ir socialine raiška (Hargreaves, 2003). Tam tikriems profesiniams veiksams, nulemtiems objektyviai susiklosčiusių aplinkybių, atlikti reikalingi konkretūs žmogaus gebėjimai, kurie sąveikaudami su veiklos parametrais tampa ne kuo nors kitu, o būtent kompetencijomis.

Kalbant apie profesiją ir jos objektyvių reikalavimų atitikimą, reikia įvardyti ypač plačią kompetenciją (Dubar ir Tripier, 2003, cituojama pagal Andriušaitienę ir kt., 2008), „puokštę“ specifinių reikalavimų (Allemann-Ghionda ir Terhart, 2006; Baumert ir Kunter, 2006; Kunter ir kt., 2011). Taigi, analizuojant pedagogų profesinės kompetencijos ugdymą savaiminiu mokymusi, bus laikomasi nuostatos, kad ji yra plati kompetencija, o kalbant apie veiklos uždavinių atlikimą, įvardintinos siauresnės kompetencijos, tačiau abiem atvejais bus kalbama apie kompetencijas, tik skirtingos apimtys arba lygmenys.

### 1.2.4. Pedago profesinės kompetencijos ugdymosi modelis

Nėra vieningos kompetencijos modelio sampratos (Zingheim, Ledford ir Schuster, 1996; Lucia ir Lepsinger, 1999; Jana-Tröller, 2009). Stainmayer (2005) laikosi požiūrio, kad kompetencijos modelis prilygsta kompetencijų, reikšmingų profesinei sėkmei, išskaičiavimui. Labiausiai paplitęs kompetencijos modelis – struktūrinis, kuomet kompetencijos skirstomos į dalykines, metodines, socialines ir asmenines (Erpenbeck ir Heyse, 2007; Schelten, 2010; Schwarz, 2016; Jedelsky, 2016; Grimm, 2017).

Pedago profesinės kompetencijos modeliai skirstomi į struktūrinius (Dačiulytė ir kt., 2013 (žr. 8 pav.); Baumert ir Kunter, 2006 (žr. 9 pav.)), pakopinius ir/arba proceso modelius (Rauner, 2002; Fischer, Becker, Spöttl (2011), Fröhlich-Gildhoff ir kt. (2011)). Profesinės kompetencijos struktūrinis modelis – tai profesinė kompetencija padalinta į dalines dimensijas ir aprašyti pastarąsias atliepiantys gebėjimai, žinios ir įgūdžiai. Pakopinis kompetencijos modelis apima hierarchine tvarka išdėstytus pedagogo profesinės kompetencijos lygius, kuriuose išvardinami tam lygiui priskirtini žinios, gebėjimai, įgūdžiai ir taip pat gali parodyti pedagogo profesinės kompetencijos lygius, susiedamas juos su ugdymosi procesu (žr. 10 pav.).

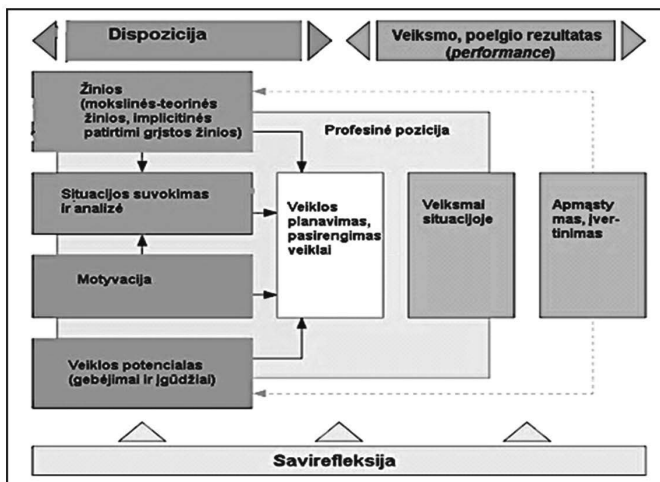


10 paveikslas. Pedago profesinės kompetencijos modelis „Nuo naujoko iki eksperto“ (Rauner, 2002).

Rauner (2002) pateikiamas pakopinis modelis iliustruoja, kokia pedagogo profesinės kompetencijos ugdymuisi yra svarbi kasdienė profesinė veikla, jau turimo žinojimo pritaikymas ir tobulinimas. Dėmesys atskiroms kompetencijoms įvairiose pedagogų profesinio rengimo etapuose ir tolimesnis šių kompetencijų ugdymasis praktinėje veikloje apsaugotų studentus – būsimus pedagogus - nuo perkrovų stengiantis atliepti jiems keliamus aukštus reikalavimus, ir tuo pačiu metu integruotų įvairių sričių kompetencijas į tikslingą bendrą pedagogų rengimą (Jenewein ir Seidel, 2011).

Pedagogo profesinės kompetencijos proceso modelis aptariamasis Fischer ir kt. (2011), Fröhlich-Gildhoff ir kt. (2011) darbuose. Fröhlich-Gildhoff ir kt. (2011) pateikia pedagogų profesinės kompetencijos ugdymosi modelį (žr. 11 pav.), apimančią, tiek kompetencijos struktūrinį, tiek ir proceso modelius, bei apjungiantį profesinę kompetenciją ir profesinę veiklą. Šiame modelyje pedagogų profesinė kompetencija pasižymi tuo, kad ji kompleksinėse profesinės veiklos situacijose leidžia nugalėti naujus iššūkius, veikti savarankiškai, kūrybingai ir refleksiškai.

Tam, kad būtų galima analizuoti pedagogo profesinės kompetencijos ugdymosi procesą, yra išskiriami trys momentai (žr. 11 pav.): veiklos pagrindas, pasirengimas veikti, veiklos realizavimas. Pagal šį modelį, pedagogo mąstymui ir veiklai daro įtaką jo profesinei veiklai svarbūs orientyrai, vertybiniai požiūriai ir nuostatos. Būtent jie sudaro profesinę poziciją, įtakojančią individo mąstymą bei elgesį. Profesinės veiklos gebėjimai kyla iš dinamiško eksplisicinių mokslinių-teorinių žinių, implicitinių patirtimi grįstų žinių, įgūdžių (metodinių ar didaktinių), motyvacijos ir pedagoginės situacijos suvokimo bei analizės. Išvardinti aspektai sąlygoja veiklos planavimą bei pasirengimą veiklai. Weinert (2001)<sup>b</sup> siūlo empiriniuose kompetencijų tyrimuose atskirti kognityvinių ir motyvacinių faktorius, nes tik taip, anot mokslininko, galima analitiškai parodyti jų sąveiką. Pedagogų profesinės kompetencijos ugdymosi modelį (Fröhlich-Gildhoff ir kt., 2011) užbaigia veiksmo/poelgio rezultatu (*performance*) unikaloje profesinės veiklos situacijoje, kuris apmąstomas, įvertinamas ir vėliau gali paveikti tolimesnius pedagogo veiksmus.



11 paveikslas. Pedagogo profesinės kompetencijos ugdymosi modelis (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann, Pietsch, 2011).

Terminą *ugdymasis* naudoja visa eilė mokslininkų (Šalkauskis, 1992; Laužikas, 1993; Bitinas, 2004; Stulpinas, 2005). *Ugdymas* apibrėžiamas, kaip bendriausia pedagogikos kategorija, apimanti auginimą, švietimą, mokymą, lavinimą, auklėjimą, formavimą, be to visas šias ugdymo sąvokas sieja komplementarus ryšys – jos viena kitą papildo ir sukuria naujas sąvokas (Jovaiša, 2007). Galima kalbėti apie švietimą mokant, auklėjimą mokant ar ugdymą mokant. Lietuvių kalboje sangrąžos dalelytė žymi veiksmą, kreipiamą į patį veikėją arba jo taikomą sau pačiam, taigi tuomet terminas *ugdymasis* reiškia ugdymą taikomą sau pačiam ir apima tokias sąvokas, kaip asmens švietimasis, mokymasis, lavinimasis ir kt. Teigiant, kad profesinė kompetencija ugdomasi savaiminiu mokymusi, plati *ugdymosi* sąvoka patikslinama panaudojant *mokymosi* terminą. Fröhlich-Gildhoff ir kt. (2011) profesinės kompetencijos ugdymosi modelyje (žr. 11 pav.) pedagogo profesinis tobulėjimas matomas kaip procesas, orientuotas į individualių, dažniausiai darbo vietoje kylančių mokymosi poreikių tenkinimą, kuris neatsiejamas nuo savaiminio mokymosi, kuomet pedagogo profesinės veiklos gebėjimai remiasi vertybiniais požiūriais ir nuostatomis, implicitinėmis (numanomomis), patirtimi grįstomis žiniomis, o patys veiksmai, poelgiai nuolatos pedagogo apmąstomi ir vertinami. Teigiama, kad pedagogai tobulina savo kompetencijas mokydami visi gyvenimą (Dačiulytė ir kt., 2013), taigi padidėja reikšmingumas ir įvairė situacijų, kurių metu mokomasi ir ugdomasi profesinę kompetenciją.

Apibendrinant galima teigti, kad pedagogo profesinė veikla apima tam tikras veiklos funkcijas, kurioms atlikti jis panaudoja savo kompetencijas, vadintinas kompetencijomis profesinėje kompetencijoje. Pedagogo profesinė kompetencija laikytina rišliu dariniu, apjungiančiu keturias dimensijas: 1) įvairias kompetencijų sritis, 2) pedagogo įsitikinimus, vertybes, tikslus, 3) motyvacinę orientaciją ir 4) savireguliaciją. Paskutinės trys dimensijos formaliojo mokymosi metu „negali būti besąlygiškai išugdomos“ (Leuchter ir kt., 2010), tad ypatingas dėmesys šiuo atveju tenka savaiminiam mokymuisi. Atskleidžiant pedagogų profesinės kompetencijos ugdymą savaiminiu mokymusi, pedagogų profesinė kompetencija laikytina rišliu dariniu, daugiadimensiniu gebėjimu, žinių, įgūdžių, nuostatų kompleksu, kurio visi elementai tarpusavyje susiję ir jų atskyrimas galimas tik analitinėje, retrospektyvioje perspektyvoje.

### 1.3. Pedagogo profesinės veiklos sąlyga: nuolatinis profesinis tobulėjimas

Pedagogo profesinė veikla neatsiejama nuo nuolatinio tobulėjimo joje. Tam galima įvardinti visa eilę priežasčių: XXI amžius laikytinas sparčių pasikeitimų ir nuolatinio mokymosi amžiumi (Fullan, 1998; Hargreaves, 2003, 2008; Jarvis, 2006 b; Žilinskaitė, 2008); akcentuojama, kad žmonės visada ir visur mokosi, tiek savaiminiu, tiek formaliu būdu (Jarvis, 2001; Folley, 2007); globalizacija kelia naujus reikalavimus ir tikslus asmeniui, visuomenei, švietimo sistemai, transformuoja nusistovėjusią švietimo struktūrą, keičia mokymosi kultūrą ir kt. (Barkauskaitė, 2005); įsigali naujoji edukacinė paradigma, akcentuojanti mokymąsi kaip visą gyvenimą trunkantį procesą, kuris suprantamas kaip veikla, kurioje žmogus plėtoja ir vysto savo kompetencijas (Jucevičienė ir Čiužas, 2006; Zulumskytė, 2007; Targamadžė, 2010, 2014; Merfeldaitė ir Railienė, 2012; Dačiulytė ir kt., 2013); akcentuojama ryžto mokytis bei nuolat atnaujinti savo įgūdžius svarba, tokiu būdu tenkinant tiek savirealizacijos poreikius, tiek ir darbo rinkos reikalavimus (Europos Sąjungos dešimtme-

čio augimo strategija „Europe 2020“; Arnold ir kt., 2016). Šiame kontekste kinta ir švietimo sistemos, jos institucijų situacija (Želvys, 2010; Simonaitienė, 2003, 2007; Targamadžė, 2014), pedagogų veiklos tikslai (Babič ir Irovič, 2008; Merfeldaitė ir Railienė, 2012; Reinke, 2017), pedagogų ir besimokančiųjų interakcijos procesai (Bauer, 2017).

Švietimo institucijoms reikia keistis (Želvys, 2010; Simonaitienė, 2003, 2007; Targamadžė, 2014), tapti organizacijomis, kurios įgalintų žmones nuolatiniam mokymuisi bei įtrauktų į šią veiklą visus organizacijos narius (Jarvis, 2001; Elke ir Esdar, 2016), švietimo institucijų organizacinės struktūros pokyčiai, verčia pedagogus naujai pažvelgti į tai, kaip jie turi atlikti savo darbą (Guskey, 2004). Besimokančioje švietimo institucijoje kinta tradicinės pedagogo kompetencijos ir vaidmenys (Fullan, 1998; Hargreaves, 2003, 2008; Kvedaraitė, 2009; Josė, 2016; Bauer, 2017). Hargreaves (2003) teigia, kad pedagogo profesinis tobulėjimas reiškiasi gebėjimu nuolat tobulinti kvalifikaciją, mokyklos ugdymo turinį, dalyvauti bendradarbiavimo kultūrose, įsipareigoti aktyviai dalyvauti mokyklos kaitoje. Tokiose pedagogo veiklose mokymasis tampa sudėtingesnis, nes jis siejasi ne tik su pedagogo gebėjimu kelti kvalifikaciją, bet ir nuolat mokytis. Todėl mokymosi visą gyvenimą gebėjimai tampa neatskiriami pedagogo profesijos dalis, nes jis turi nuolat tobulėti ir mokytis, kad išliktų kompetentingas. Mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje itin vertinami socialiniai - kognityviniai individo gebėjimai: naujų žinių generavimas, tyrinėjimas mokantis ir reflektuojant savo patirtį, ją keičiant (Kvedaraitė, 2009), o tai sąlygoja pedagogų profesinės veiklos sudėtingumą bei „naujų“ vaidmenų ugdymo(-si) būtinumą, kompetencijų sistemos kaitą (Josė, 2016).

XXI amžiaus pedagogas turi gerai orientuotis nuolat besikeičiančioje visuomenėje, suprasti politinius, ekonominius bei socialinius pokyčius, mokėti juos įvardyti ir komentuoti ugdytiniams bei jų tėvams. Pedagogui reikia ne tik gebėti veikti dėstomo dalyko plotmėje, bet ir, svarbiausia, gebėti ugdyti kitų gebėjimus, atsižvelgiant į šių poreikius ir galias, vyraujančią ugdymo(-si) paradigmą ir kt. (Bruzgelevičienė, 2008; Martišauskienė, 2010). Švietimo institucijose vis iškyla naujų problemų, kurioms išspręsti pedagogams dažnai nepakanka įgytų kompetencijų, todėl būtina nuolat mokytis ir keistis (Merfeldaitė ir Railienė, 2012; Reinke, 2017). Uždaviniai keliami pedagogams darosi vis sudėtingesni: tikimasi, kad pedagogai veiksmingai elgsis su ugdytiniais, atsižvelgs į socialinę sanglaudą ir toleranciją, remsis naujais požiūriais vertindami ugdytinius. Pedagogams priskiriami vadinamieji „nauji“ vaidmenys, apimantys individualų vaikų ir jaunuolių ugdymą, mokymosi proceso klasėje valdymą, mokyklos, kaip „mokymosi bendruomenės“, valdymą, sukuriantys jungtį tarp vietinės bendruomenės ir pasaulio (Babič ir Irovič, 2008), lyderio, kūrėjo, pokyčių iniciatoriaus, profesionalo, tyrėjo vaidmenys (Kvedaraitė, 2009), pedagogas tampa mokymosi proceso vadybininku, nuolat besidominčiu naujovėmis ir besimokančiu, tiriančiu savo veiklą bei kuriančiu teorijas (Simonaitienė, 2007). Visa tai įvardijama kaip pedagogų atsakomybės, įsipareigojimai (Babič ir Irovič, 2008; Kvedaraitė, 2009), „pedagogai yra švietimo sistemos pagrindas ir jie atsakingi už ugdymo sėkmę“ (Kunter ir Pohlmann, 2009, p. 262) ir, kad pedagogai galėtų atitikti jiems keliamus reikalavimus, jie turi siekti profesinio kompetentingumo, asmeninio meistriškumo, reflektavimo gebėjimų sklaidos (Kvedaraitė, 2009), o tai suponuoja jų profesinio mokymosi visą gyvenimą tęstinumą (Babič ir Irovič, 2008; Merfeldaitė ir Railienė, 2012).

Kaita skatina pedagogų lankstumą, prisitaikymą prie aplinkos, novatoriškumą ir būtinybę nuolat stebėti aplinką ir atliepti jos reikalavimus (Augienė ir Malinauskienė, 2007). O besimokantis, tobulėjantis pedagogas, įgavęs „naujus“ – lyderio, kūrėjo, pokyčių iniciatoriaus, profesionalo, tyrėjo – vaidmenis (Kvedaraitė, 2009), inicijuoja kaitos procesus: nuolatinis pedagogų profesinis tobulėjimas lemia kokybišką švietimo plėtotę (Zulumskytė, 2007). Kitaip sakant, mokymasis sukelia kaitą ir atsiranda kaip jos rezultatas (Jarvis, 2001).

Pedagogui, siekiančiam prisitaikyti prie kintančios aplinkos, reikšmingas tampa nuolatinis mokymasis visą gyvenimą – visa mokymosi veikla, vykstanti bet kuriame amžiaus tarpsnyje, siekiant tobulinti asmeninės, pilietinės, socialinės ir profesinės srities žinias, įgūdžius bei kompetencijas (Jovaiša, 2012), naujus reikalavimus gali įvykdyti tik pedagogas, kuris pats nuolat tobulina savo kompetencijas, t. y. savo darbo „įrankius“ (Thomas, 2002). Kompetencijos nėra pastovios, jos mokantis kinta. Jucevičienė (2007), kalbėdama apie dinamišką kompetencijos prigimtį, teigia, kad „žmogaus gyvenimo vaidmenys ir jų reikalavimai nuolat kinta“, todėl „individas turi nuolat tobulėti, mokytis, kad išliktų kompetentingas“ (Jucevičienė, 2007, p. 140). Taigi šiuolaikinis pedagogas turi atlikti ne tik ugdytojo vaidmenį, bet ir būti pats sau ugdytiniu.

Analizuodami pedagogų nuolatinio profesinio tobulėjimo aspektus, mokslininkai įvardina profesinio tobulėjimo formas, būdus: supervizija - profesinės praktikos konsultavimas (Abromaitienė, 2013); reflektavimo kompetencija, nes būtent dėl refleksijos profesinė patirtis verčiama į mokymąsi, mokymasis – į profesinį ir asmeninį vystymąsi, o pastarasis – į profesinės veiklos kokybiškesnį atlikimą (Teresevičienė ir kt., 2004); naujų žinių generavimas, tyrinėjimas mokantis ir reflektuojant savo patirtį, ją keičiant (Kvedaraitė, 2009), reflektuojantis mokymasis naudojant skaitmenines medijas (Hellriegel, 2017).

Kaip teigia Jarvis (1995), tęstinis mokymasis yra svarbi kiekvieno profesionalo veiklos dalis. Tiek Guske (2004), tiek Kolb ir Kolb (2005) akcentavo profesinio tobulinimosi neutrūkstumą. Taigi, profesinis tobulėjimas gali būti suvokiamas kaip ilgalaikis pedagogo profesinės kompetencijos ugdymosi procesas, apimantis kasdieninę patirtį ir galimybes, prisidedančias prie pedagogo profesinio augimo, o profesinio tobulėjimo rezultatu laikytini, anot Abromaitienė (2013) pakitęs požiūris, naujas suvokimas, įgytas žinojimas, atsiradęs aiškumas, kaip pakeisti įsisenėjusią pasikartojančią probleminę situaciją ar santykius, iniciatyva realiems veiksams. Iš esmės čia kalbama apie pedagogo profesinę kompetenciją.

Mokomasi sąmoningai galvojant apie galimybę dirbti, mokomasi dirbant ir ne visada mokymasis laikomas prioritetiniu uždaviniu, mokomasi stebint kitų veiklą, reflektuojant ir įgyjant tam tikrų žinių ir gebėjimų. Kaip pažymi Andriušaitienė ir kt. (2008), kompetencija sąmoningo ar nesąmoningo mokymosi procese egzistuoja nevienodo būvio: formaliajame mokymesi kompetencijos yra skaidrios ir nesunkiai atpažįstamos; neformaliojo, savaiminio mokymosi sistemoje jų vieta priklauso nuo atskiro asmens ir atskiro atvejo. Kalbant apie savaiminį mokymąsi, jos dažniausiai suprantamos abstrakčiai arba visai pasislepia ir yra užgožiamos kitų žmogaus veiklos tikslų. Teresevičienė ir kt. (2006) pastebi, kad savaiminio mokymosi būdu įgytą pasiekimą – žinias, gebėjimus, nuostatas, t. y. kompetencijas – ne visada lengva nusakyti žodžiais. Kartais žmonės net nesuvokia turį tam tikrą kompetenciją, gebą kažką padaryti.

Savaiminis mokymasis atlieka svarbų vaidmenį profesiniame pedagogų tobulėjimo procese. Jis neatsiejamas nuo konkrečios darbo vietos, sprendžiamų problemų, individualių

atvejų. Nors švietimo institucijos laikytinos formaliojo mokymosi vieta, tačiau šiose organizacijose vyksta ir savaiminio mokymosi procesai, kuriuose dalyvauja tiek mokiniai, tiek ir pedagogai. Mokykla laikytina patyriminio mokymosi lauku, teigia kur galima rasti užslėptą ugdymosi turinį (Coelen, Gusinde, Lieske ir Trautmann, 2016), bet koks konteksto pasikeitimas sudaro naujas galimybes mokytis darbo vietoje, suprantant tai, kaip mokymąsi dabartyje ir mokymąsi iš patirties (Dačiulytė ir kt., 2013), mokydamasis žmogus pozityviai keičiasi, todėl mokymasis tampa socialiniu procesu, padedančiu sudaryti sąlygas toliau mokytis (Mikulionienė ir Žemaitaitytė, 2009). Pedagogas asmenybė daro poveikį mokymo(-si) kokybei, o sąveika - tai abipusis procesas, teikiantis galių ir pedagogui mokytis, tik daug platesniu kontekstu (Martišauskienė, 2016): pedagogas tampa tarpininku tarp teikiamų žinių ir ugdytinio galimybių jas suprasti bei įprasmiti ir tobulina savo apskritai pasaulio, dėstomo dalyko, ugdytinio pažinimą, pasitelkdamas visas išgales, kad savo valia taptų veiksminga priemone, teikiančią galių ugdytiniui siekti aukščiausių tikslų.

Mokymasis darbo vietoje, anot Dehnbostel (2016)<sup>b</sup>, išgyvena savo renesanso laikus, ir didžiausias dėmesys tenka savaiminiam mokymuisi. Mokslininkas pažymi, kad skirtingų autorių pateikiamuose profesinės kompetencijos modeliuose savaiminiam mokymuisi priskiriama ne vienoda reikšmė, tačiau su profesine veikla susijusiose mokymosi koncepcijose visuomet yra vienas bendrumas - tai mokymosi turinio ir mokymosi procesų orientavimasis į darbą, jo eigą. Mokymasis ir darbas neturėtų būti laikomi priešingais poliais, bet greičiau besijungiančiais elementais: darbas ir mokymasis efektyviai veikiančioje organizacijoje susilieja, geras mokymasis ir geras darbas tampa sinonimais (Cross, 2007), dažnai individo ugdymasis traktuojamas kaip nuolatinis ir netyčinis darbo patirties rezultatas (Gražulis, Valickas, Dačiulytė ir Sudnickas, 2012; Coelen ir kt. 2016), pabrėžiama (Fokienė, 2006; Juozaitis, 2008; Burksaitienė, Šliogerienė 2010, 2012; Edintaitė, 2013), jog mokymosi vykstančio ne mokymo institucijose, laisvalaikiu ar dirbant, pasiekimai yra ne mažiau vertingi nei įgyti formaliose mokymosi aplinkose.

Analizuojant pedagogų profesinės kompetencijos ugdymą savaiminio mokymosi erdvėje, remiamasi teorine nuostata, kad profesinė kompetencija nusako žmogaus ir patirties tam tikroje veikloje sąlyčio laipsnį. Jarvio (2001) nuomone, „iš patirties mokomasi ir kasdieninėje veikloje, ir darbe. Eksperimentavimas, bandymai ir klaidos imitavimas mokymasis iš sėkmių ir nesėkmių ir t.t. – visa tai skatina asmenybės tobulėjimą“ (Jarvis, 2001, p. 149). Būtent per patirtį kasdieniame gyvenime ir profesinėje veikloje plėtojama profesinė kompetencija (Baier, 2016; Hellriegel, 2017). Pedagogas profesinė kompetencija keičiasi ir jos augimas dažniausiai yra siejamas ne tiek su naujomis profesinėmis žiniomis, kiek su jų panaudojimo praktinėje veikloje atsirandančiomis sudėtingesnėmis charakteristikomis. Teigiant, kad kompetencija nusako žmogaus ir patirties tam tikroje veikloje sąlyčio laipsnį, reikia atkreipti dėmesį, kad tas sąlyčio laipsnis gali kisti, t. y. nesąveikaujant su tam tikra veikla (profesija), profesinė kompetencija pradeda mažėti (Andriušaitienė ir kt., 2008). Vyksta dequalifikavimasis, kuris mokslininkų Bachmann (2016), Praeg ir Bauer (2017) paaiškinamas kaip žmogaus psichofiziologinėmis savybėmis ir galiomis bei nuolat vykstančia veiklos charakteristikų kaita. Taigi pedagogas privalo nuolat tobulinti (ir tobulina sąmoningai ar nesąmoningai) savo turimą profesinę kompetenciją savaiminio mokymosi procesuose.



Apibendrinant galima teigti, kad pedagogo nuolatinį profesinį tobulėjimą kaip profesinės veiklos sąlygą lemia visuomenėje vykstantys kaitos procesai (politiniai, socialiniai, ekonominiai pokyčiai), kurie inicijuoja naujus reikalavimus švietimo institucijoms ir pedagogo profesijai – perėjimą iš ugdymo į ugdymosi paradigmą (Jucevičienė, Čiužas, 2006; Targamadžė, 2010, 2014; Žygaitienė, Barkauskaitė ir Miškinienė, 2013; Helmke, 2015) sukuria naują pedagogo veiklos erdvę, sietiną su galimais pedagoginės veiklos sunkumais, problemišku. Visa tai įpareigoja pedagogą nuolatiniam profesiniam tobulėjimui (Babič ir Irovič, 2008; Kvedaraitė, 2009; Merfeldaitė ir Railienė, 2012). Pedagogo profesinė veikla nėra savitikslių, jis privalo rūpintis parengti ugdytinį gyventi sparčią kaitą išgyvenančioje visuomenėje. Profesinė kompetencija suteikia pedagogui galimybę tapti kompetentingu savo profesinės veiklos atžvilgiu, o tam reikalingas nuolatinis profesinio tobulėjimo procesas, kuris anot Guskey (2004), yra labai individualus, netgi subtilus asmeninis procesas, priklausantis nuo daugybės veiksnių. Pedagogų profesionalumo, profesinio tobulėjimo tema yra mokslinių tyrimų dėmesio centre (Reinisch, 2009; Lesemann, 2015; José, 2016; Gräsel ir Trempler, 2017), šandieniniai tyrimai dažniausiai orientuoti į „pedagogą kaip ekspertą“, o tuo pačiu į jo turimas kompetencijas: „nebeanalizuojamos pedagogo kaip asmens bendros, profesinės savybės, tačiau dėmesys skiriamas kompetencijoms ir orientacijoms, kurios akivaizdžiai siejasi su užsiėmimų vedimu“ (Helmke, 2014, p. 113), nes „pedagogai laikytini veiksniais, darančiais vieną efektyviausių poveikių mokymosi procesams“ (Hattie, 2014, p. 280). Taigi, pedagogo profesinė kompetencija yra vienas iš veiksnių, lemiančių ugdymo kokybę. Pedagogo nuolatinio profesinio tobulėjimo stimulu laikytinas profesinės kompetencijos plėtojimo poreikis, kurį inicijuoja tiek išorinės sąlygos (pvz., besikeičiantis pedagogo vaidmuo ugdymo procese), tiek ir vidiniai pedagogo poreikiai (pvz., pareigos jausmas). Pedagogo mokymasis nėra baigtinis reiškinys – jis tęsiasi visą gyvenimą, o mokymasis ir profesinė veikla laikytini vienas kitą sąveikaujančiais elementais.

## 2. TYRIMO METODOLOGIJA

### 2.1. Biografinė – abdukcinė (grindžiamoji teorija) tyrimo strategija atskleidžiant pedagogų profesinės kompetencijos ugdymą savaiminiu mokymusi

Remiantis ankstesnėse darbo dalyse pateiktomis teorinėmis įžvalgomis, empirinėje darbo dalyje bus siekiama atskleisti savaiminio mokymosi procesus, akcentuojant jo indėlį į pedagogų profesinės kompetencijos ugdymąsi.

Ugdymosi procesai, kaip jau minėta, vyksta individualios biografinės patirties ir lūkesčių horizonte (pvz., Dausien, 2002; Felden, 2004; Alheit, Dausien, 2005, Ecarius, 2006; Krüger ir Marotzki, 2006; Garz ir Blömer, 2009; Lutz, Dausien ir Völter, 2009). Šie procesai „tampa galimais, kuomet besimokantieji įterpia naujas žinias ir pažinimo potencialą į esamą biografinį horizontą, praplečia jį tarsi išeidami iš turėtų patirties bei žinojimo struktūrų ribos“ (Alheit ir Dausien, 2005, p. 30). Tuomet, panaudojant biografinį tyrimą, galime atsekti savaiminio mokymosi dimensiją ir padaryti išvadas apie galimus kompetencijos vystymosi procesus (Marotzki, 1999; Schulze, 1979, 2005; Müller, 2003, 2010). Šio darbo empiriniame tyrime, naudojant biografinį naratyvinį interviu metodą kaip empirinio tyrimo duomenų rinkimo instrumentą, gautų duomenų analizės procesas ir rezultatai remsis abdukcinės teorijos konstravimo tyrimo logika pagal Peirce (1976, 1991, 1992) bei grindžiamosios teorijos (toliau - GT) metodologija pagal Strauss ir Corbin (1996).

Terminas „abdukcija“ (lot. *abducere* - perkelti, atitraukti; lot. *abduction* - atitraukimas) siejamas su mokslininku, filosofu ir logiku Charles Sanders Peirce (1976, 1991, 1992), kuris ne tik suteikė šiam samprotavimo būdui aiškia loginę formą, bet ir pirmasis vartojo terminą „abdukcija“ būtent šia prasme. Mokslininkas suformulavo gnoseologinę koncepciją, pagal kurią žmogaus pažinimas remiasi tikėjimo - abejojimo principu. Abdukcinė tyrimo strategija, charakterizuojama kaip „generuojanti socialinius mokslinius pranešimus/nuomones/vertinimus (angl. *accounts*) remiantis kasdienėje socialinėje realybėje sutinkamais pranešimais/nuomonėmis/vertinimais“ (Blaikie, 2010, p. 12). Naudojantis šia strategija siekiama aprašyti ir suprasti socialinį gyvenimą socialinių veikėjų motyvų ir nuomonių/vertinimų terminais. Tyrimo dalyvių pateikiami socialinio gyvenimo prasmų fragmentai vėliau „suklijuojami“ į vientisą socialinio gyvenimo aspekto/reiškinio/etc. aprašymą. Pagal Koller (2004), abdukcija - gebėjimas kurti naujas interpretacijas, tarnaujančias hipotezių kūrimui, o pastarosioms pagrįsti reikia dedukcijos ir indukcijos. Abdukcija, „pasiremdam netikėtais faktais ieško prasmingos taisyklės, (...), kuri panaikintų faktų netikėtumą“ (Reichertz, 2013, p. 43) ir duotų paaiškinimą, „o šios paieškos galutinis taškas – hipotezė, jei ji rasta, prasideda patikrinimo procesas“ (žr. ten pat). Anot Reichertz (2013), abdukcija apibūdina racionalios ir iracionalios argumentacijos derinimą. Loginius argumentus (priežastinį aiškinimą) papildo vidinių įžvalgų nulemti argumentai. Pirmiausia renkami duomenys be išankstinių (teorinių) nuostatų ir remiantis sukauptais duomenimis apibūdinama situacija. Taigi, kalbama apie hipotezes arba taisykles generuojantį procesą, kuris, priešingai nei dedukcija, nesiremia egzistuojančiomis teorijomis, bet formuluoja iki šiol nežinomas taisykles ar hipotezes.

Šiuo atveju, tyrimo metu gauta medžiaga analizuota siekiant pateikti empiriškai pagrįstas hipotezes per išgrynintų raktinių kategorijų formą remiantis abdukcine teorijos konstravimo tyrimo logika ir GT metodologija pagal Strauss ir Corbin (1996). GT metodologijos ryšys su abdukcine tyrimo logika grindžiamas Alheit (1999), Reichertz (2003, 2007, 2011), Kelle (1994, 2005), Strübing, (2002, 2014), Legewie (2006) moksliniais darbais. Šis tyrimas skirtas ne hipotezių patvirtinimui ar paneigimui, o suprantamas kaip savaiminio mokymosi procesų paieška, siejant juos su pedagogų profesinės kompetencijos ugdymu. Toliau darbe išsamiau aptariama biografinio tyrimo tinkamumas savaiminio mokymosi ir profesinės kompetencijos ugdymosi atskleidimui bei biografinio tyrimo derinimo galimybės su GT metodologija, akcentuojant jos ryšį su abdukcine tyrimo logika.

### **2.1.1. Biografinis tyrimas: „prieiga prie individo ilgalaikio mokymosi struktūrų ir tam svarbių sąlygų“ (Schulze, 1979)**

Žvelgiant nuo 1990 metų, biografinis tyrimas tapo stipria teoriją generuojančia tyrimų tradicija ne tik edukologijos moksle, bet ir kituose socialiniuose moksluose kaip sociologija, istorija, antropologija, psichologija ir kt. (Müller, 2003, 2010; Schulze, 1979, 2005; Denzin ir Lincoln, 2005; Krüger ir Marotzki, 2006; Fuchs-Heinritz, 2009; Lutz ir kt. 2009; Lamnek, 2010). Visos šios disciplinos, naudojamos biografinį tyrimą, siekia gauti informacijos apie kultūras, visuomenės socialinius sluoksnius bei kasdienį gyvenimą, siekia atskleisti iš subjekto pozicijos, kaip tyrimo dalyviai konstruoja savo socialinę tikrovę ir kokios sąlygos suvokiamos, kaip lemiančios tam tikro reiškinio pasireiškimą.

Anot Fuchs-Heinritz (2009), „biografiniu tyrimu vadintini visi moksliniai tyrimai socialiniuose moksluose, kurių duomenų pagrindą sudaro gyvenimo istorijos, gyvenimo patirtys žiūrint iš pasakotojo pozicijos, kuris tą gyvenimą gyvena“ (p. 9) ir, kad reikia kalbėti apie kaitą „biografinio metodo kaip sociologijos mokslo metodo į biografinį tyrimą“ (p. 127). Biografiniu tyrimu siekiama išsamiai pažinti asmenybės gyvenimo istoriją ir sąlygas, kuriose ji formavosi: „Jei aš noriu sužinoti, kaip kitas tapo tuo, kuo šiandien yra, aš paklausiu jo istorijos ir sužinosisiu daugiau apie tai, kas jis šiandien yra. (...) Jei norima paaiškinti, kaip šiandien yra ir kaip gyvenama, kodėl kažkas yra vienaip ar kitaip, ką manome apie pasaulį, galima papasakoti istoriją, kaip buvo prieita iki to“ (Fuchs-Heinritz, 2009, p. 14, p. 16).

Edukologijoje jau senai kalbama apie mokymąsi iš pavienių atvejų, apie pedagoginės veiklos mokymąsi iš situacijų, kuomet biografinėje medžiagoje fiksuotos patirtys tampa informacijos šaltiniu apie ugdymosi procesus (Fuchs-Heinritz, 2009). Edukologija, kaip žmogaus ugdymo mokslas, glaudžiai susijusi su biografiniu tyrimu, nes „kiekvienas pedagoginis veiksmas/poelgis suponuoja ryšio atsiradimą su individo gyvenimo istorijos įvykiais“ (Krüger ir Marotzki, 2006, p. 14). „Autobiografija laikytina idealiu ugdymo mokslų objektu“ (Marotzki, 1991, p. 91), nes ji gyvenimo eigą pateikia kaip ugdymosi procesą. Biografinis tyrimas edukologijoje gali būti taikytinas analizuojant individualius mokymosi ir ugdymosi procesus. Ugdymo mokslo ir biografinio tyrimo apsijungimas leidžia praplėsti žinojimą apie individų ugdymąsi šeimose ir švietimo institucijose (Bohnsack ir Marotzki, 1998). Naudojant biografinį tyrimą suaugusiųjų mokymosi tyrimuose, išaiškėja tokie aspektai, kurie šiaip liktų nepastebėti: „Iš analizuojamų biografijų galima sužinoti,

kad anapus formaliojo ugdymo karjeros, kuri nebuvo apibūdinama kaip sėkminga, visgi vystėsi „individualaus modernėjimo“ potencialas, kuris kiekybinio tyrimo duomenimis nebūtų atskleistas“ (Nittel, 1996, p.16). Buvusių gyvenimo įvykių rekonstrukcija sietina su tyrimo dalyvių „mokymosi ir ugdymosi istorijomis“ (Krüger ir Marotzki, 2006, p. 14). Fuchs-Heinritz (2009) pastebi, kad galima alternatyva gyvenimo istorijos pasakojimui – tai argumentuotas paaiškinimas, savo nuomonės išsakyimas, tačiau biografinis naratyvas suteikia tyrėjui daugiau galimybių įsijausti į informanto naratyvą, atrandant jam svarbias pasakojimo detales.

Alheit ir Dausien (2002) apibrėžia mokymąsi kaip „patirties, žinių ir veiklos struktūrų transformaciją gyvenimo istorijos ir pasaulio kontekste“ (žr. ten pat, p. 574). Naudojant biografinį tyrimą galima iš subjektyvių reikšmių priskyrimo atskleisti tiek formalųjį, tiek neformalųjį, tiek ir savaiminį mokymąsi. Čia ypatingas vaidmuo tenka „biografiškumo“ aspektui (Alheit, 2007), t. y. žmonės sugeba suteikti gebėjimams, išgyvenimams, informacijai, įvykiams tam tikrą prasmę, reikšmę ir tokiu būdu visa tai įdeda į biografijos rėmus. Kai žmonių paprašoma papasakoti apie savo gyvenimą, jie pradeda konstruoti savo biografiją, į kurią patys nuosekliai įkomponuoja savo gyvenimą.

Geißler ir Orthey (2002) akcentuoja darbą su biografija, kaip vieną galimų tyrimų strategijų, siekiant susekti savaiminiu mokymusi įgytas kompetencijas. Biografinis tyrimas, anot jų, naudingas dėl įvairių priežasčių: suteikia galimybę geriau pažinti savo stipriąsias ir silpnąsias puses, interesus ir tokiu būdu priimti tinkamus sprendimus savo tobulėjimui; išryškina savaiminiu mokymusi įgytas kompetencijas; suteikia didaktikai žinių, kokias sąlygas reiktų sudaryti savaiminiam mokymuisi; leidžia biografinių tyrėjams pamatyti gyvenimo eigos ir ugdymosi procesų sąryšį.

Kalbant apie biografinius savaiminio mokymosi ir kompetencijos ugdymosi procesus reikia paminėti, kad kompetencijos ugdymą savaiminiu mokymusi sąlygoja besimokančiojo refleksija. Refleksija atsiranda tuomet, kai besimokantysis stengiasi suprasti (o ne tik prisiminti) turimą medžiagą ar įvykį ir susisiekti su ankstesne savo patirtimi. Taigi, apie profesinės kompetencijos ugdymąsi galima spręsti, jeigu informacijos, gyvenimo įvykiai ir patirtys gali būti transformuojami į problemas sprendžiančią, sėkmingą profesinę veiklą.

Gyvenimo istorija atsiranda šiandienoje, bet joje kalbama apie vakar dieną. Ji yra retrospektyvi. Atkuriant savaiminio mokymosi būdus, galima ištirti, kaip buvo inicijuoti profesinės kompetencijos ugdymosi procesai. Kiekvienu atveju, biografiniai pasakojimai, apimantys mokyklos ir studijų laikus, mokymosi ir darbo procesus, pateikia įvairiapusę informaciją apie tai, kokioms sąlygoms esant, kaip mokomasi ir kaip kompetencijos ugdymosi susiję formalieji, neformalieji ir savaiminio mokymosi procesai. Anot Felden (2006):

*„Rekonstrukcijos metu, naudojant tinkamus metodus, galima išgryninti pa-  
vyzdžių modelius ir faktorius, kurių pagalba galima aprašyti šiuos susijusius  
mokymosi procesus. Tyrime gaunamos žinios apie tai, kokį skirtingą poveikį turi  
institucinės organizacijos - mokykla, profesinio rengimo institucijos, kaip atsi-  
randa prioritetai tam tikroms veikloms ir koks vaidmuo visame tame tenka san-  
tykiams su kitais asmenimis (autoriteto funkcija, pripažinimo sąlygos, baumės  
ir pažeminimo funkcija ir kt.). Biografiniai mokymosi procesai šia prasme yra  
priklausomi nuo institucinių struktūrų ir realaus gyvenimo.“ (žr. ten pat, 229)*

Biografinis tyrimas - tai kokybinis tyrimas interpretatyvinės paradigmos rėmuose, kurio šaknys siekia simbolinį interakcionizmą ir etnometodologiją (Wilson, 1980). Biografinio tyrimo priskyrimas interpretatyvinei paradigmai suteikia galimybę ne tik suvokti veikėjų konstruojamą realybę (t. y. kaip jie priima visuomenės jiems keliamus reikalavimus, kaip jie reprodukuoja arba varijuoja socialinėmis taisyklėmis ir struktūromis, ir kaip tuo pačiu vysto individualų užsispyrimą siekiant tikslo), bet ir visuomenines struktūras. Biografija apima „visuomenės subjektyvų suvokimą“ ir „subjektyvumo visuomeninę sandarą“ kaip dialektinį procesą (Fischer-Rosenthal, 1995; Rosenthal, 1993, 2011, 2015). Šiuolaikinis gyvenimas virsta sprendimų virtine, o biografijos tarsi sankirtos taškai tarp individų ir visuomenės (Völter, Dausien, Lutz ir Rosenthal, 2005). Biografinio tyrimo koncepcijos pagrindas yra individo ir visuomenės dialektika (Rosenthal, 2011) - mokymosi procesuose integruojasi visuomeninės sąlygos ir asmenybės vystymosi procesai, kurių kompleksiskumas gali būti atskleistas naudojant kokybinį tyrimą. Schweighofer-Brauer (2012), pasiremddama mokslininkų Arnold ir kt. (1998), Antikainen (1998) mintimis, teigia, kad mokymasis vyksta interpretavimo būdu ir individų realybės konstrukcijos paaiškina apie individualių ir visuomeninių performansų dialektiką. Visa tai yra tinkamas pagrindas, tirti mokymosi procesus naudojant biografinę medžiagą. Jei mokymasis betarpiškai susietas su subjektyvia perspektyva, tai reiškia, kad besimokančiųjų požiūris į savo mokymosi procesus, gali tapti analizės, galinčios aprašyti mokymosi procesus, pagrindu. Biografinis tyrimas padeda suprasti ir paaiškinti, platesniame kontekste interpretuoti individų patirtis (kokias jie perteikia savo pasakojimuose), taip pat šiuo metodu siekiama atskleisti patirties reikšmę patiems individams. Mokymosi patirties sąrašus galima interpretuoti kaip istorijas, padedančias valdyti gyvenimą, kurios „perteikia žinias ir įgūdžius, padėjusius žmogui susidoroti su gyvenimo problemomis“ (žr. ten pat, p. 72). Būtent žmogaus gyvenimo patirtys yra mokymosi procesų pamatai, todėl visai natūralu, kad biografinis tyrimas yra naudotinas mokymosi, ir ypač suaugusiųjų mokymosi, tiriamajame darbe. „Individualus gyvenimas – tikras istorinės patirties nešėjas. Dar daugiau, kiekvienos gyvenimo istorijos informacija gali būti suprasta tik kaip viso gyvenimo dalis. Taigi, kad būtų įmanoma apibendrinti, reikia iš visos eilės interviu surinkti tam tikra tema informaciją, tuomet tą informaciją, naujai į ją žvelgiant, surašyti, kad tai matytųsi...“ (Fuchs-Heinritz, 2009, p. 83). Gyvenimo istoriją galima laikyti mokymosi istorija ir tokiu būdu ją tyrinėti. „Gyvenimo istorijos visuomet yra ir mokymosi istorijos, ir aš tikiuosi, kad darbas su biografinė individų medžiaga atvertų naują prieigą prie individo ilgalaikio mokymosi struktūrų ir tam svarbių sąlygų...“ (Schulze, 1979, p. 51)

Be to, biografinė medžiaga suteikia galimybę tirti patirties susisluoksniavimą. Tai reiškia, kad tiek patirties elementų, kaip socialinio pasaulio sudėtinių dalių įsisavinimo procesas gali būti atskleistas per subjektyvių reikšmių priskyrimą, tiek ir pats patirties sluoksniavimosi procesas, kaip viena po kitos einančių generatyvių elgsenos ir žinių struktūrų formavimasis. Siekiant išsamiau pristatyti procesą, galima pasitelkt vokiečių filosofo, pedagogo Günther Buck (1989) samprotavimus:

*„Žodis ‚patirtis‘ (ir atitinkamai žodis ‚mokymasis‘) turi dvigubą reikšmę. Iš vienos pusės, tai atskiros patirtys apie kažką. Atskiros patirtys yra tai, nuo ko prasideda mūsų žinojimas, o nuo jų, kaip sako Kantas, prasideda mūsų paži-*

*nimas. (...)Patirtis taip pat yra ir procesas, kuriam vykstant mumyse atsiranda kažkas naujo, kas įauga į jau buvusią patirtį. (...)Antra, žodis ‚patirtis‘ nurodo į struktūrą, kuri vadintina patirties vidine retrospektyva. Ši retrospektyva nulemia patirties augimo charakterį. Kiekviename patyrimo mes pergyvename patyrimą, tarsi esantį virš buvusio patyrimo. (...)Tik esant savo paties patirties retrospektyvoje, (...) slypi patirties pamokanti jėga.“ (Buck, 1989, p.15)*

Biografinio tyrimo tikslas – suprasti, aprašyti, paaiškinti, aptarti tiriamą reiškinių, o šiame darbe naudotinas atskleisti savaiminio mokymosi procesus, akcentuojant jų indėlį į pedagogų profesinės kompetencijos ugdymąsi. Biografija nereiškia pavaizduotų gyvenimo faktų eigos, kaip gimimo data, studijų pradžia ir pabaiga, čia turima omeny vis naujai ir kitaip individo papasakota biografija, patyrimo istorija. Pragyvento gyvenimo nebegalima pakeisti, o biografija visuomet priklausoma nuo laikmečio, kada ji pasakojama ir tokiu būdu gali varijuoti ir kisti. Dausien (2002) teigimu, vietoj priežasties-poveikio modelio, biografijos analizė pateikia paaiškinimus pasakojimo forma „kaip buvo prieita iki to, kad...“ (žr. ten pat. p. 79).

Apibendrinant galima teigti, kad savaiminis mokymasis nėra grynai individualus procesas, jis siejasi su visuomenės struktūromis ir kultūriniais interpretavimo kontekstais. Biografinė medžiaga suteikia galimybę pažvelgti į patirtį arba į formą, kuri suteikiama kasdienėms gyvenimiškoms patirtims, krizėms. Biografiniuose pasakojimuose susipina savaiminis, formalusis ir neformalusis mokymasis, nes patirties sluoksniuose nevyksta analitinis atskyrimas. Tačiau čia galima išgildinti sąryšių pavyzdžius ir faktorius, kuriuos šios viena su kitu susisiejančios mokymosi formos leidžia suprasti; gauti informacijos apie tai, kas, kaip ir esant kokiomis sąlygomis buvo mokomasi, kaip buvo ugdomasi profesinė kompetencija, kokie interesai buvo sužadinti, kokie sunkumai iškilo mokantis, kokį poveikį turėjo „slaptas mokymosi turinys“ (angl. *hidden curriculum*). Biografinė prieiga kokybiniame individo ugdymosi tyrime gali pateikti atsakymus į tokius klausimus: kaip žmogus per savo gyvenimą ugdomosi profesinę kompetenciją, kokius mokymosi kelius jis pasirenka, kaip jis individualiai apjungia skirtingas mokymosi formas, kaip jis tam tikram turiniui suteikia subjektyvią prasmę, kaip jis susitvarko su visuomenės jam keliamais lūkesčiais. Biografinis tyrimas gali tapti empiriniu pagrindu, siekiant išaiškinti ir tiksliau suprasti skirtingas mokymosi dimensijas, kurias pateikia Mokymosi visą gyvenimą koncepcija, ypač siekiant atskleisti kompleksiskumą, būdingą patirtiniam, kasdieniniam gyvenime vykstančiam mokymuisi.

### **2.1.2. Biografinio naratyvinio interviu metodas – tyrimo duomenų rinkimo instrumentas**

Biografinio tyrimo samprata žymi tam tikrų duomenų rinkimo ir analizės būdą, kuris nuo kitų skiriasi tuo, jog tiria ir įvertina „gyvenimiškus liudijimus“, kuriuos, remdamiesi asmenine patirtimi ir pažūromis, pateikia individai. Metodas, anot Rajecko (1999, p. 61), tai „veikimo, įvairių reiškinių tyrimo ir pažinimo būdas, tyrimo kelias. Vadinas, tyrimo metodas – tai pažinimo instrumentas, tam tikras kūrybinis aktas.“ Biografiniame tyrime pagrindinis duomenų rinkimų metodas yra interviu (Schütze, 1987; Wengraf, 2000; Bertaux ir Delcroix, 2000; Jones, 2003; Jupp, 2006; Bornat, 2008). Tačiau tiek užsienio, tiek ir

lietuvių mokslininkų darbuose duomenų rinkimo metodo pavadinimas nėra nusistovėjęs. Vienų mokslininkų požiūriu, interviu – tai duomenų rinkimo metodas (Atteslander, 2003; Heisteringer, 2006; Lamnek, 2010; Becker, 2013; Alshenqeeiti, 2014; Gaižauskaitė ir Valavičienė, 2016; Kardelis, 2016). Bitinas, Rupšienė ir Žydzūnaitė (2008), vartodami *metodo* terminą pastebi, kad mokslinėje metodologinėje literatūroje anglų kalba sinonimiškai vartojami tokie terminai, kaip duomenų rinkimo strategija, duomenų rinkimo tipas, duomenų rinkimo technika. Kitų mokslininkų teigimu, interviu – tai tyrimo instrumentas, skirtas kokybinių duomenų rinkimui (Kajornboon, 2005; Klippel, 2011; Wittkowski, 2013; Rutkienė ir Tandzegolskienė, 2014; Schindler, 2017; Jakobi, 2017; Annum, 2017). Interviu laikomas tyrimo instrumentu tuomet, kai „vykdoma suplanuota, turinti mokslinį tikslą procedūra, kurios metu tyrimo dalyviui pateikiami tiksliniai klausimai arba suteikiamas stimulus siekiant išgauti verbalinės informacijos“ (Scheuch, 1973, p. 70), interviu taikomas kaip instrumentinis dialogas, kaip priemonė ar instrumentas tyrėjui pasiekti savo užsibrėžtą tikslą (Kvale, 2006), interviu laikomas veiksmingu „įrankiu“ (lot. *instrumentum*, aut. past.), tinkamu vertintiems duomenims gauti (Tidikis, 2003). Biografinis naratyvinis interviu yra vienas iš parankiausių instrumentų, siekiant perprasti, atskleisti socialinių veikėjų konstruojamą realybę (Flick, 2007; Przyborski ir Wohlrab-Sahr, 2014) ir susipažinti su tyrimo dalyvio subjektyvių konstrukcijų logika.

Biografiniuose naratyviniuose interviu (Flick, 2007; Przyborski ir Wohlrab-Sahr, 2014; Rosenthal, 2015) siekiama gauti kuo „natūralesnį“, išbaigtą respondento pasakojimą, mažai struktūruotą tyrėjo įsikišimų. Biografinio naratyvinio interviu tikslas – sudaryti patogias sąlygas papasakoti gyvenimo istoriją, bet ne klausti apie ją klausimais. Tik interviu antroje dalyje, kai baigiama pirmoji naratyvinė interviu dalis, tyrėjas gali pateikti klausimus pasitikslinimui, tokiu būdu tarsi ir motyvuodamas tolimesniam pasakojimui. Trečiojoje interviu dalyje galimi klausimai apie tai, kas dar pasakojime nebuvo paminėta, tačiau domina tyrėją. Tyrėjas interviu metu turi išskirtinai orientuotis į informantui reikšmingą kasdienio pasaulio konstrukciją, o ne rinkti duomenis vadovaujantis hipotezėmis. Naratyvinis interviu, anot Rosenthal (2015), tai tarsi plati erdvė savo patirčių pateikimui, tiek kalbant konkrečiai tam tikra tema, tiek pasakojant biografiją.

Naratyvinio interviu metodą kaip tyrimo duomenų rinkimo instrumentą išvystė Bielefeldo mokyklos sociologų atstovas Fritz Schütze ir 80-taisiais metais pritaikė jį biografiniams tyrimams. Jo siūlymas buvo, nepriklausomai nuo tyrimo tematikos, paraginti tyrimo dalyvį papasakoti savo gyvenimo istoriją. Tokiu būdu atsiranda galimybė, atskiras gyvenimo sritis ar etapus stebėti jų biografinės genezės aplinkoje (Rosenthal, 2015). Biografinis naratyvinis interviu suprantamas kaip laisvas pasakojimas ir konstruojamas taip, kad interviu dalyvis galėtų nepertraukiamai pasakoti savo gyvenimo istoriją. Jo prašoma papasakoti savo istoriją jam priimtiniu būdu, nuo tos vietos, nuo kurios jis nori pradėti pasakoti, ir pasakoti tiek ilgai, kiek jis nori. Dominantys klausimai interviu dalyviui pateikiami tik tada, kai pradinis pasakojimas yra baigtas (Wengraf, 2000). Schütze (1987) teigia, kad būtent pasakojimuose labiausiai išryškėja faktinė asmeninė patirtis išgyvenimų ir veiklos fone. Žemiau pateikiama naratyvinio interviu struktūra (žr. 12 pav.) apima paaiškinimo etapą, kuomet tyrėjas supažindina informantą su tyrimo tikslu, aptaria interviu eigą. Toliau seka pasakojimą generuojantis klausimas, t. y. informantas paprašomas papasakoti savo gyve-

nimo istoriją (jei tai biografinis naratyvas), subjektyviam požiūriui suteikiama daug erdvė. Pagrindinio pasakojimo metu tyrėjas klausia, nepateikiami klausimai, kaip ir kas pasakojama viskas gali būti svarbu. Pasižymimi momentai, orientuojantis į tai, ko bus norima paklausti; laukiama pasakojimo pabaiga: „Tiesą sakant, tai tiek“. Anot Schütze (1987), pasakotojo ir pasakojamos istorijos santykiai paklūsta tam tikroms taisyklėms, t. y. pasakojamoji istorija priverčia pasakotoją papasakoti ją iki galo, suteikti pakankamą tirštumą ir detalumą, kad pasakojimas būtų tikėtinas ir prasmingas. Toliau seka perklausimo, pasitiklinimo fazė (neišsamių pasakojimo vietų papildymas; svarbūs klausimai, kurie iki tol nebuvo paminėti) bei subalansavimo fazė (pateikiami į teoriją, į aprašymą ir argumentavimą orientuoti klausimai, tai perėjimas nuo klausimo „kaip?“ į „kodėl?“). Naratyvinis interviu ypač parankus atskleidžiant savaiminio mokymosi ir kompetencijos ugdymosi procesus.



12 paveikslas. Naratyvinio interviu struktūra (Schütze, 1987; 2007).

### 2.1.3. Grindžiamoji teorija - kokybinio tyrimo duomenų rinkimo procesui ir analizei

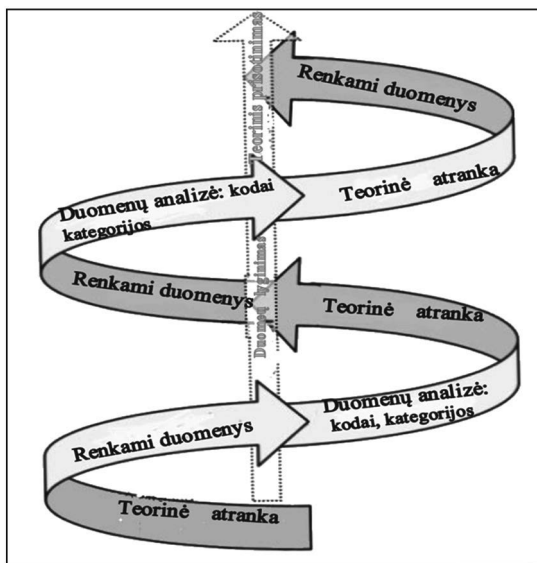
Kokybinis tyrimas bendrai ir grindžiamosios teorijos (toliau – GT) metodologija ypač atkreipė į save dėmesį paskutiniaisiais dešimtmečiais. GT metodologija – tyrimo strategija ir metodų elementų ansamblis (Mey ir Mruck, 2011). Mokslininkai (Kruse, 2014; Mey ir Mruck, 2011; Przyborski ir Wohlrab-Sahr, 2014) pripažįsta, kad visuomeninės kaitos ir globaliacijos laikais nebeužtenka kiekybinių tyrimų, kurie tik patvirtina arba atmeta jau egzistuojančias teorines žinias, hipotezes. Anot Kruse (2014), „procesinė pažinimo perspektyva tampa esminiu kokybinio arba interviu tyrimo principu sisteminėje ir metodiškai kontroliuojamoje tyrimo formoje. Ryškiausiai tai pasireiškia GT metodologijoje“ (p. 93). GT kalba apie svarbų mokslui priėjimo prie „naujų“ teorijų metodą. „1967 metais GT buvo apibūdinama kaip taisyklių vedimas, kontroliuojamas ir tikrinamas teorijos „atradimas“ iš duomenų/empirikos, o šiandien jau reikia kalbėti apie GT metodologiją (p. 12), (...) GT metodologija kaip ypatingas tyrimo stilius“ (Mey ir Mruck, 2011, p. 22), „GT – mokslo pripažinta tyrimo paradigm ir jos teisėtumo diskursas jau praeityje“ (Przyborski ir Wohlrab-Sahr, 2014, p. 352).



Remiantis Flick (2007), Tiefel (2005), Marotzki (2006), Breuer (2009), grindžiamoji teorija laikytina tinkama metodologija biografiniam tyrimui. Biografinis tyrimas nekelia sau tikslo, patikrinti iš anksto išsikeltas hipotezes. Kai 1970 metais biografinis tyrimas išgyveno renesansą, buvo siekiama atsiriboti nuo didžiųjų sociologijos teorijų ir pereiti prie atviro – induktyvaus proceso. Čia, anot Hopf (1996), vaidmenį suvaidino Glaser ir Strauss grindžiamosios teorijos modelio siūlymai.

Glaser ir Strauss (1967) išvystyta grindžiamoji teorija artimai susieja teorijos formavimą ir empiriką. Šiai kokybinių tyrimų metodologijai būdingas tyrimo procesas tarsi „judėjimas spirale“ (žr. 13 pav.), t. y. duomenys renkami, analizuojami ir vėl einama į tyrimo lauką, vėl renkami duomenys ir t.t., kol sukuriama tyrimo duomenimis „prisetinta“, empiriškai pagrįsta teorija. Duomenų rinkimo ir duomenų analizės procesai nuolat vienas kitą keičia, o pats tyrimas nėra orientuotas į tam tikros teorijos patvirtinimą ar įrodymą, tačiau skirtas tyrimo sričiai, kurios reikšmingumas paaiškėja tyrimo procese (Strauss ir Corbin, 1996).

GT metodologija suprantama ne tik kaip atskirų metodų rinkinys, pvz. analizės metu kodavimo procedūrų naudojimas, bet ir kaip specifinis tyrimo stilius, kuris stipriai skiriasi nuo tradicinio (kiekybinio tyrimo) savo planavimu, duomenų rinkimu, duomenų analize (teorijos ar hipotetinių prielaidų formavimu) – tai traktuojama kaip atskiros darbo fazės. Tyrimo procesas pagal GT metodologiją reiškia nuolatinę kaitą tarp veiklos (duomenų rinkimas) ir refleksijos. Analizė ir teorijos formavimas prasideda su pirmaisiais gautais duomenimis, kurie laikomi startiniu punktu tolimesniems tyrimo klausimams bei nuolatiniam hipotezių ir teorijos generavimui (Mey ir Mruck, 2011).



13 paveikslas. GT metodologija grįstas tyrimo procesas tarsi „judėjimas spirale“.

Kaip išsireiškė pats Anselm Strauss, GT nėra kažkokia tiksli, pastovi taisyklių visuma, kurią reiktų tiksliai taikyti. Viename savo interviu jis taip kalbėjo apie GT esmę:

*„Visų pirma, aš manau, kad grindžiamoji teorija yra ne metodas ar metodų rinkinys, o daugiau metodologija ir stilius, kurie naudojami analitiškai svarstant apie socialinius fenomenus. Jei man reiktų pasakyti, kas yra svarbiausia, aš išskirčiau tris momentus. Pirmiausia kodavimo tipas. Tai **teorinis kodavimas**, jis ne tik tarnauja fenomeno klasifikacijai arba aprašymui, bet jo pagalba sudaromi teoriniai konceptai, kurie paaiškina skirtingus fenomenus. Antra – **teorinė atranka**. Man nuolat tekdavo sutikti žmonių, kurie surinkdavo kalnus interviu ir duomenų, ir tik po to pradėdavo mąstyti, ką su jais daryti. Aš labai anksti suvokiau, kad jau po pirmojo interviu reikia pradėti analizuoti duomenis, rašyti tyrėjo atmintinę, formuluoti hipotezes, kas padeda pasirinkti kitą interviu pašnekovą. O trečia – tai **palyginimai**, kuriuos atliekame tarp fenomenų ir kontekstų, ir tik iš kurių išauga teoriniai konceptai. **Jei yra visi šie trys elementai, turime metodologiją.**“ (Legewie, Schervier-Legewie, 1995, p. 71)*

Šią metodologiją lengviau suprasti žinant jos atsiradimo istoriją. GT atsirado kaip radikali priešprieša 1960-taisiais metais socialinių mokslų tyrimuose vyravusiam hipotetiniam – deduktyviam modeliui, kuomet empirinis tyrimas tarnavo teorijų patikrinimui, o hipotezės būdavo patvirtinamos arba atmetamos. Glaser ir Strauss įžvelgė galimą pavojų nutolti nuo realybės tiek teoriniame mokslinių tyrimų lygmenyje, tiek ir empiriniame, kuris savo kintamuosius kildino iš teorijų ir tokiu būdu, anot mokslininkų, mažai siejosi su socialine realybe. Naujojoje Glaser ir Strauss metodikoje nebuvo kalbama apie hipotezių patikrinimą, bet akcentuojamas naujų, empiriškai grįstų idėjų generavimas, teorijos sukūrimas iš tyrimo duomenų. Anot mokslininkų (Reichertz, 2003, 2007, 2011; Kelle (1994, 1997, 2005), ši metodika kritikuotina visų pirma, dėl to, kad tampa neaišku ir prieštaringa, kaip tyrėjas turėtų elgtis su jau savo turimomis teorinėmis žiniomis, ir ar jam įmanoma atsiriti nuo jų, ar įmanoma pretenduoti į grynai indukcinę teorijos išvystymą. GT buvo pavadinta „*indukcinio sąvęs nesupratimo*“ auka, ir teigiama, kad „tyrėjas tyrimo metu paskęšias duomenų kiekyje“ (Kelle, 1997, p. 32). Kelle (1997) pabrėžė teorinių prielaidų svarbą, anot jo, GT sukūrimui teorinių sampratų pateikimas, euristiškai kildinamų konceptų analizė yra lygiai taip pat reikšmingi, kaip ir pats empirinis tyrimas.

Laikui bėgant, GT buvo tikslinama ir tobulinama, buvo prieita iki jos sukūrėjų Glaser ir Strauss požiūrių išsiskyrimo. Atsirado GT skirtingos versijos. Strauss ir Corbin (1996) pateiktoje GT versijoje suformuluotas gana aiškus euristinio-analitinio fono pritaikymas. Pabrėžiama, kad nėra tikslo ignoruoti mokslinę literatūrą ir suspenduoti savo ankstenį žinojimą, tačiau reikia su juo dirbti. GT, Strauss ir Corbin supratimu (1996), nėra „beteorinis“ tyrimas, tačiau čia teorija turi kitą statusą. Anot mokslininkų, kiekvienas stebėjimas ir kiekvienos teorijos plėtojimas visada neišvengiamai yra lydymas tam tikros teorijos: kiekvienas tyrimas priklauso nuo „veiksmingų klausimų pateikimo“ (Strauss ir Corbin, 1996), o tyrėjas turi būti pasirengęs modifikuoti savo teorines prielaidas tiriamuoju klausimu arba net iš viso jų atsisakyti. Svarbu – iteratyvus (ciklinis) pažinimo arba tyrimo procesas, negalima tapti egzistuojančios literatūros ir tuo pačiu ankstesnių teorijų „kaliniu“, nes tai reikštų tyrimo proceso atvirumo pabaigą.

Į pirmą planą iškeliamas teorijos konstravimas ir struktūrizavimas, o tuo pačiu ir teorinių konceptų bei prielaidų struktūrinės funkcijos (Dausien, 1996). Strübing (2014), Mey ir Mruck (2011) pažymi, kad Strauss ir Corbin (1996) pateikta GT versija priskirtina amerikietiškam pragmatizmui ir simboliniam interakcionizmui, o taip pat ir mokslinis interesas nukreiptas į tiriamų socialinių fenomenų sąlygas, reikšmes, interakciją bei procesualumą. Strauss buvo Herbert Blumer mokinys, kurio mokytojas – Georg Herbert Mead, jis išaugo pragmatizmo ir simbolinio interakcionizmo moksliniame kontekste Čikagos mokykloje sociologinių tyrimų lauke (Hammersley, 2010, cit pgl. Mey ir Mruck, 2011).

Nors Strauss ir Corbin (1996) neakcentavo GT ryšio su abdukcija ar su abdukcinės teorijos konstravimo tyrimo logika pagal Peirce (1976, 1991, 1992), tačiau visa eilė mokslinių darbų (Alheit, 1999; Reichertz, 2003<sup>a</sup>, 2003<sup>b</sup> 2007, 2011; Kelle, 1994, 2005; Strübing, 2002, 2014; Legewie, 2006) įrodo, kad GT remiasi abduktiviu tyrimo logika, t. y. GT metodologija paremta tyrimo logika siejasi su abdukcinės teorijos konstravimo tyrimo logika pagal Peirce (1976, 1991, 1992). Ši, su Charles Peirce siejama, loginių išvadų metodika, nėra priskiriama nei dedukcijai, nei indukcijai, tačiau jos esmė laikomas abipusis dialogas tarp teorijos ir tyrimo medžiagos, siekiant generuoti naujas žinias. Kaip pastebi Kelle (1997, 2005), Reichertz (2003<sup>a</sup>, 2003<sup>b</sup>, 2007, 2011) tai nėra nei mechaniškai taikoma indukcinė logika, nei kūrybinio, lakia vaizduote paremto proceso rezultatas. Abdukcijos logika remiasi suabejojimu patikimais teoriniais konceptais, kuomet analizuojami iki šiol nestebėti ar mažai žinomi įvykiai ir, darant išvadas, siekiama tuos teorinius konceptus atskleisti naujai.

Toliau pristatomas tyrime naudotas duomenų kodavimo procesas pagal Strauss ir Corbin GT (1996). Anot mokslininkų (Strauss ir Corbin, 1996), dėl pragmatinių priežasčių moksliniuose tyrimuose tikslinga naudoti GT elementą – teorinį kodavimą, kadangi jo pagalba galima atskleisti tyrimo dalyvių požiūrius, interesus ir problemas.

### **2.1.4. Kodavimo procesas pagal grindžiamąją teoriją kaip duomenų analizės pagrindas**

GT analizės esmę sudaro kruopštus ir metodiškas kodavimo procesas. Kodavimas – tai kodų priskyrimas tam tikriems fenomenams, tuo pat metu susiejant empirinę tyrimo medžiagą su teorinėmis sąvokomis. Kodų pasirinkimas ir jų tolimesnis priskyrimas kategorijoms remiasi tyrėjo ankstesnėmis žiniomis, taigi egzistuoja teorinis ir patyriminis fonas. Anot Dausien (1996), tai tarsi tyrėjo suvokimo specifinė schema. Žvelgiant iš tyrėjo perspektyvos, jis tarsi susistemina tai, kas reikšminga tiriamajam fenomenui. Dausien (1996) atkreipia dėmesį į pavojingą balansavimą tarp pavojaus „prigerti“ tyrimo medžiagoje ir noro atskleisti visą tiriamojo reiškinio kompleksiskumą, o taip pat išvelgia riziką, kad duomenys gali būti tiesiog deduktiviai suskirstyti į teorines kategorijas.

Į tai atsižvelgdami, Strauss ir Corbin (1996) sukūrė kodavimo sistemą, susidedančią iš trijų kodavimo tipų: atvirojo, ašinio ir atrankinio kodavimo. Nors visi šie kodavimo tipai gali būti suprantami kaip analitiškai atskiros tyrimo fazės, tačiau jie nėra atliekami griežtai vienas po kito, o gali vykti ir pakaitomis, kaip pvz., atviras ir ašinis kodavimas. Tokiu būdu siekiama kurti teoriją remiantis duomenimis ir tarp suformuotų kategorijų atrastais ryšiais (Strauss ir Corbin, 1996).

Atviras kodavimas – pirminis aiškinamasis ir interpretuojamasis žingsnis kodavimo procese. Empirinė medžiaga suskaidoma į prasminius vienetus ir šiems prasminiams vienetais sugalvojami kodai, kurių konceptualus turinys turi kilti iš empirinio prasminio vieneto aprašomosios santraukos (Mey ir Mruck, 2011). Tyrėjas tarsi panyra į duomenis, vyksta teksto išardymo, palyginimo, konceptualizavimo, kategorizavimo procesas. Pirmiausia tyrimo medžiaga eilutė po eilutės koduojama, neatsižvelgiant į vėlesnę teorinę perspektyvą. Strauss (1991, p. 61): „Atviro kodavimo esmė .. tai, kad duomenys būtų labai tiksliai analizuojami. Kai kodas pasiekia sąlyginį prisotinimą – „daugiau nieko naujo neįvyksta“ – tuomet tyrėjas duomenis automatiškai greičiau perbėga akimis, eilutė po eilutės.“ Kodais gali tapti tiek iš teorijos išvesti „konceptualūs kodai“ (angl. *conceptual codes*), tiek ir natūralūs, vadinamieji *in-vivo* kodai, t. y. sąvokos, kurias tiriamieji patys panaudojo interviu metu. Pastarieji, anot Strauss ir Corbin (1996), ypač gerai tinka, nes jie betarpiškai atskleidžia tiriamųjų požiūrį. Taigi, kodų pagalba fenomenams priskiriamas koncepcinis pavadinimas, kuris leidžia vienus fenomenus lyginti su kitais. Lyginant duomenų segmentus, visada padeda klausimas: „Apie ką čia eina kalba? Kas pasakyta ar padaryta? Ar supratimas, mintys, veiksmai šiame išsireiškime reiškia tą patį, ką ir ankstesnėje eilutėje ar pastraipoje?“ (Corbin, 2002, p. 61).

Koduoti galima atskirus žodžius, sakinius, pastraipas, bet kuriuo atveju, jie bus lyginami ieškant panašumų ir skirtumų. Šio proceso pabaigoje atsiranda konceptų sąrašas, kuriuos reikia apibendrinti kategorijomis. Kategorijos, anot Strauss ir Corbin (1996), - tai nepriklausomi, konceptualūs teorijos elementai, kuriuos galima klasifikuoti. Kuomet, palyginus konceptus, matome, kad jie siejasi su tuo pačiu fenomenu, juos galime apjungti po viena kategorija. Išskyrus kategorijas, toliau seka kategorijų dimensijų formavimas pagal kategorijų savybes.

**6 lentelė.** Kategorijos dimensijų formavimas (Strauss ir Corbin, 1996).

Kategorija	Savybės	Dimensijos išraiška (įvykiui)
Stebėjimas	Dažnumas	dažnai-----niekada
	Mastas	daug-----mažai
	Intensyvumas	aukštas-----žemas
	Trukmė	ilgai-----trumpai

Šis dimensijų formavimas (žr. 6 lentelę), kaip pabrėžia Corbin (2002), suteikia kategorijai ypatingumo, leidžia ją atriboti nuo kitų kategorijų ir aprašo kategorijos esmę. Galutinis atvirojo kodavimo rezultatas – tai vienos ar kelių pagrindinių kategorijų atsiradimas, kurios kilę iš konceptų, ir vėliau sudarys būsimos teorijos branduolį.

Antrasis kodavimo etapas – tai ašinis kodavimas. Jis fokusuojasi į ryšių tarp kategorijų ir jas sudarančių konceptų formavimą. Tyrėjas įgyvendina jungimo procesą, taikydamas kodavimo paradigmą, fokusuodamasis į konkrečius aspektus, t. y. taikomas tam tikras veiksmų modelis – analizuojama kiekvienos kategorijos galima priklausomybė šešiams punkтам (Strauss ir Corbin, 1996, p. 76):

1. Fenomenai, į kuriuos nukreipti veiksmai;
2. Priežastinės sąlygos šiems fenomenams;
3. Veiklos konteksto savybės;

4. Įsiterpiančios sąlygos;
5. Veiklos ir sąveikos strategijos;
6. Pastarųjų pasekmės.

Sudarytos kategorijos analizuojamos remiantis šiais punktais ir struktūruojamos apie tyrimo teorinę ašį. Pabaigoje siekiama suformuluoti vieną pagrindinę kategoriją, apsupant kitų kategorijų tinklo. Šio proceso metu pasiekiamas abstraktesnis lygmuo ir pereinama į atrankinio kodavimo procesą. Tuomet visa tyrimo medžiaga, t. y. suformuotos kategorijos, sistemiškai susiejamos su pagrindine kategorija ir analizuojamos stengiantis integruoti visas kategorijas. Anot Mey ir Mruck (2011), visi kodavimo žingsniai pavaldūs esminiam GT procesui – t.y. „pastovaus lyginimo metodui“. Šią sąvoką įvedė Glaser viename savo straipsnių „Social Problems“ (1965). Palyginimo procesai turi vykti viso tyrimo metu ir visuose analizės lygmenyse mokslininkui reflektuojant. Strauss ir Corbin kalba apie dimensijas kaip apie palyginimo procesų konceptualųjį rezultatą. Palyginimo metu išryškintos kategorijų savybės arba fenomenų, kuriuos jie turi ir išryškintas pastarųjų ryšys su kitomis kategorijomis, jų savybėmis. Atsiradus teoriniam prisotinimui, pasiekiami tyrimo medžiagos analizės pabaiga.

#### 2.1.5. Tyrimo strategijos apibendrinimas: biografinių įvykių sekos problema

Šiame tyrime, naudojant GT metodologiją, siekiama ne patikrinti *ex ante* suformuluotas hipotezes, bet, priešingai, tikslas - sugeneruoti teorines prielaidas. Tyrimo, kuris remiasi GT metodologija, esminis bruožas – tai glaudžiai susiję duomenų rinkimo ir analizės procesai. Pirmosios duomenų analizės rezultatai tarsi valdo tolimesnį duomenų rinkimo procesą per teorinę atranką.

Nors tyrimo procesas negali būti suprantamas kaip visiškai vykstantis be teorinių prielaidų, nes tyrėjui neįmanoma visiškai atsiriboti nuo savo išankstinio žinojimo, tačiau reikia akcentuoti, kad tyrimo procesą veda išskirtinai tyrimo duomenys. „Teoriniai konceptai, kurie kuriami tyrime, atrandami analizuojant tyrimo duomenis ir lieka duomenims ištikimi – kitų kriterijų nėra“ (Hildebrand, 2000, p. 33).

Duomenų analizė apima nuolatinę kaitą tarp indukcijos ir dedukcijos proceso, o išvadų formulavimas, remiantis pragmatizmo atstovu Peirce mintimis, vadintinas abdukcijos procesu. Abdukcijos pagalba gautos išvados pasitarnauja formuojant aiškinamąsias hipotezes, analizuojančias reiškinų ryšių priežastis. Tokios rūšies išvados – žmogaus supratimo kasdieniame gyvenime esminis principas. Hildebrand (2000), remdamasi Peirce požiūriu, teigia, kad „pažinimas ateina per abdukcijos išvadas (...) kaip žaibas – dėsnis ir jo pritaikymas aptinkami tuo pačiu metu. Tačiau reikia būti pasirengus atsisakyti išankstinių spėjimų ir duomenis analizuoti nešališkai.“

Apibendrinant anksčiau išsakytas mintis, galimas metodologinis klausimas, ar GT metodologija tinka šiam tyrimui siekiant atskleisti savaiminio mokymosi procesus, jų indėlį į pedagogų profesinės kompetencijos ugdymąsi. Lyginant su kokybinės turinio analizės metodika, GT labiau orientuota į *atvirumo principą* ir tokiu būdu, anot Rosenthal (2015), geriau tinkama rekonstrukciniam darbui. Kokybinėje turinio analizė-

je daugiau ar mažiau koncentruojamasi į teksto turinį ir dirbama su juo pagal iš anksto apibrėžtas kategorijas, tuo tarpu GT kategorijos kyla iš tyrimo duomenų, o tai leidžia išvelgti latentinį (paslėptą) teksto turinį<sup>3</sup> tam tikrų sąlygų visumoje. Tačiau, įvairūs mokslininkai (Dausien, 1996; Ludwig, 2002; Rosenthal, 2015) atkreipia dėmesį, kad GT neatitinka *įvykių sekos principo* reikalavimų, kuris ypač svarbus biografiniame tyrime.

Biografijos, kaip pastebi Dausien (1996), dėl naratyvinės konstrukcijos ir savitos logikos turi kompleksišką formą, suprantamą kaip vientisą darinį. Biografijos laikytinos kažkuo daugiau nei savo dalių visuma, panašiai kaip filmas, kurio turinys yra taip pat kažkas tai daugiau nei vieno po kito einančių atskirų įvykių suma. Šiuo požiūriu, biografiniai įvykiai, jų seka gali būti suprantami tik visos gyvenimo istorijos fone. Kitaip sakant, kokios temos pasakotojui, kodėl ir kiek yra aktualios, paaiškėja tik tuomet, kai biografijos struktūra atskleidžiama savo kompleksinės formos pavidalu. Šis procesas nėra galimas taikant GT. Priešingai, kaip pastebi Rosenthal (2015), vykstant atvirajam kodavimui, tekstas yra ardomas, o tuo pačiu ir biografinio pasakojimo kompleksinė forma.

Rosenthal (2015) siūlo šios problemos sprendimą. Jos nuomone, reikalingas papildomas duomenų analizės etapas, skirtas biografinio pasakojimo įvykių sekos rekonstrukcijai. Prieš atliekant GT atvirąjį kodavimą, ji siūlo naudoti Bohnsack sukurtą metodiką - „formuluojančiąją interpretaciją“<sup>4</sup>. Tuomet, biografinis pasakojimas pateikiamas iš trečiojo asmens perspektyvos akcentuojant biografinių įvykių sekos visumą, ir taip išryškinama tyrimo duomenų teminė struktūra.

## 2.2. Tyrimo procesas

Tyrimo kokybę užtikrinama aprašant tyrimo proceso indikacijas (koku požiūriu, paradigma grindžiamas tyrimas, kokia metodika), tyrimo procesą, duomenų analizę, rezultatų pateikimą, sprendimus ir problemas (Flick, 2007; Steinke, 2007; Przyborski ir Wohlrab-Sahr, 2014). Siekiant kokybinio tyrimo atlikimo skaidrumo ir kokybės, aprašomas tyrimo procesas, t. y. koks ir kodėl buvo imties pasirinkimas, kaip buvo renkami ir analizuojami duomenys. Taip pat pateikiamas biografinio naratyvinio interviu analizės pavyzdys.

### 2.2.1. Teorinė atranka ir duomenų rinkimas

Šios disertacijos duomenų bazė susideda iš 14 biografinių-naratyvinių interviu, kurie buvo renkami ir analizuojami 2014–2016 metų laikotarpyje. Žemiau pateiktoje lentelėje (žr. 7 lentelę) pateikiamos informantų charakteristikos.

3 Netiesiogiai suprantama, gilesnė prasmė – tai latentinis (paslėptas) teksto turinys (Bitinas ir kt., 2008).

4 Ši metodika išsamiai aprašyta knygoje: Bohnsack, R. (2014). Rekonstruktive Sozialforschung. Opladen: Budrich.

7 lentelė. Tyrimo dalyvių charakteristikos ir interviu trukmė.<sup>5</sup>

Nr.	Amžius ir lytis	Darbo pobūdis	Pedag. darbo stažas	Išsilavinimas	Interviu trukmė
1.	47 m., mot.	Pradinių klasių mokytoja, surdo pedagogė	23	Pradinio ugdymo pedagogika, surdo pedagogika, bakalauras	53:43
2.	73 m., mot.	Nedirba, pensijoje; buvusi mokytoja profesinėje mokykloje; vaikų lopšelio-darželio auklėtoja	42	Aukštasis, inžinierius-technologas	54:14
3.	40 m., mot.	Vokiečių, rusų kalbų mokytoja gimnazijoje, dėstytoja aukštojoje mokykloje	22	Germanų filologijos ir edukologijos magistras	55:06
4.	57 m., mot.	Socialinė pedagogė mokykloje	28	Aukštasis, inžinierius technologas, taikomosios pedagogikos magistras	42:51
5.	35 m., mot.	Dėstytoja aukštojoje mokykloje, psichologė gimnazijoje	11	Sveikatos psichologijos magistras	56:19
6.	47 m., mot.	Lietuvių kalbos mokytoja, surdo pedagogė	22	Aukštasis, lietuvių filologija, surdo pedagogika	49:52
7.	57 m., mot.	Lietuvių kalbos mokytoja, vadybinis darbas švietime	11	Aukštasis, lietuvių filologija	61:37
8.	59 m., mot.	Socialinė pedagogė, matematikos mokytoja, vaikų lopšelio-darželio auklėtoja	33	Socialinis darbas, bakalauras, pedagogo kvalifikacija	82:31
9.	29 m., mot.	Socialinė pedagogė progimnazijoje	7	Socialinė pedagogika, profesinis bakalauras	29:22
10.	34 m., vyr.	Mokytojas gimnazijoje, dėstytojas aukštojoje mokykloje, vadybinis darbas švietime	12	Anglų filologijos magistras	130:54
11.	32, mot.	Socialinė pedagogė pradinėje mokykloje	8	Socialinė pedagogika, profesinis bakalauras	59:02
12.	43, mot.	Vokiečių kalbos mokytoja gimnazijoje, profesinėje mokykloje, dėstytoja aukštojoje mokykloje	20	Germanų filologijos ir edukologijos magistras	22:10
13.	67, mot.	Rusų kalbos mokytoja, socialinė pedagogė, anksčiau – vadybinis darbas švietime	38	Aukštasis, rusų filologija, socialinės pedagogikos magistras	92:13
14.	45, mot.	Vokiečių, rusų kalbų mokytoja gimnazijoje	23	Aukštasis, rusų filologija, germanų filologijos magistras	114:19

5 Tyrimo dalyvių numeracija šioje lentelėje nesutampa su interviu numeracija tyrimo rezultatų darbo dalyje.

Tyrimo populiacija – pedagogai, turintys ne mažesnę nei 7 metų pedagoginio darbo stažą nepriklausomai nuo to, kokioje švietimo institucijoje dirba. Tyrimo imtis tikslinė (Lincoln ir Guba, 1985; Creswell, 2007), siekiant gauti prasmingos informacijos, grindžiama kriterijumi: pedagoginio darbo stažas. Kriterijus pasirinktas remiantis Huberman (1991) tyrimo rezultatais, kuris pedagogų profesinę kompetenciją siejo su pedagoginio darbo stažu, teigdamas, kad po 7 metų pedagoginio darbo jaučiamasi savo profesijoje stabiliai, užtikrintai, atsiranda noras eksperimentuoti, o taip pat ir save naujai įsivertinti. Tyrime dalyvavo 29 - 73 metų amžiaus 13 moterų ir 1 vyras, kurių pedagoginis stažas yra 7 - 42 metai.

Renkantis informantus, buvo laikomasi GT *teorinės atrankos principo*, kuris lėmė duomenų analizę etapais, siekiant informacijos prisotinimo. „Teorine atranka yra laikomas duomenų rinkimo procesas, siekiant teorijos generavimo, kurio metu tyrėjas paraleliai renka, koduoja ir analizuoja savo duomenis bei sprendžia, kokius duomenis reikia rinkti toliau ir kur juos galima rasti. Ši duomenų rinkimo procesą kontroliuoja pati besiplėtojanti (...) teorija.“ (Glaser ir Strauss, 1998, p. 53). Taigi, šiame duomenų rinkimo procese tikslingai pasirenkamas informantas, imamas interviu, analizuojami ir konceptualizuojami gauti duomenys nuo pat tyrimo pradžios ir toliau jie analizuojami lyginant su jau turimais.

Šiame tyrime svarbiausia, kad surinkti duomenys prisotintų analizės kategorijas, t. y. kad kiekvienai prasmingai kategorijai būtų surinkta pakankamai empirinės medžiagos. Tad tolesnei analizei buvo atrenkami tie individai, kurie leidžia praturtinti esamas analizės kategorijas, arba parodo visiškai naujas, tyrėjos iki tol nepastebėtas tiriamo dalyko charakteristikas. Tokiu būdu duomenų rinkimo procesas užtikrina teorijos ar hipotezių formavimą (Strauss, 1998). Buvo siekiama rasti kuo įvairesnius informantus, skirtingų sričių pedagogus: ikimokyklinio, pradinio ugdymo pedagogus, pedagogus – dalyko mokytojus, aukštosios mokyklos dėstytojus, socialinius pedagogus, specialiuosius pedagogus; pedagogus, turinčius skirtingus patyrimus mokymosi lygmenyje, skirtingos darbo patirties švietimo institucijose, skirtingą darbo stažą. Tyrime dalyvavo pedagogai tiek dabar aktyviai užsiimantys pedagogine veikla, tiek jau išėję į pensiją. Buvo dirbama su tyrimo medžiaga, kuri parodo ne tik informanto praeities biografines patirtis, bet ir tai, kas yra aktualu šiandien ir dabar pedagogo profesinėje veikloje. Grindžiamosios teorijos nuostata – surinkti kuo įvairesnius ir gausesnius duomenis iš tyrimo lauko (Strauss ir Corbin, 1996).

Tyrimo dalyvių tarpe yra tik vienas vyras, informantei nepavyko daugiau rasti vyrų pedagogų, norinčių dalyvauti tyrime. Galimai tai sietina ir su Lietuvos gyventojų užimtumo statistika<sup>6</sup>, nes švietimas laikomas viena moteriškiausių veiklos sričių, net 78,6 proc. visų darbuotojų sudaro moterys.

Kaip teigia Mey ir Mruck, (2011, p. 29), „ne informantų skaičius, bet jų įtraukimo į tyrimą sistemiskumas ir palyginimas sudaro GT kokybę“. Informantai tyrimui buvo pasirenkami rekomenduojant ar tarpininkaujant kitiems asmenims ar buvusiems informantams („sniego gniūžtės“ metodas). Tyrėja, kurios ankstesnė darbo patirtis susijusi su bendrojo lavinimo mokyklomis, profesinio rengimo mokykla bei aukštuoju mokslu, 3 informantus pažinojo asmeniškai. Į tyrimo duomenų medžiagą įtrauktas ir šios disertacijos autorės interviu. Pastarasis interviu tapo tarsi tyrimo proceso pagrindu, jame užfiksuotas tyrėjos su-

6 Lietuvos statistikos departamentas (2016). Moterys ir vyrai Lietuvoje 2015. Vilnius



vokimas apie tiriamą reiškinį ir prielaidų refleksija. Disertacijos autorės biografinė profesinė patirtis artimai siejasi su pedagogine veikla tiek mokytojo, tiek dėstytojo. Tokio interviu panaudojimas tyrimo procese neprieštarauja GT metodologijai, priešingai, užtikrina tyrimo skaidrumą. Anot Strauss (1998), užslėptas kontekstinis žinojimas sukelia daug didesni subtilios įtakos pavojų nei sąmoningai, refleksyviai išsakyta asmeninė patirtis, kuri sukuria analitinę distanciją ir veda į tolimesnę teorinę atranką. Šis empirinio tyrimo elementas vis dažniau naudojamas kokybiniuose tyrimuose. Ir, kaip pastebi Meinefeld (2000), čia „nėra kalbama apie socialinės realybės suformavimą tyrėjo kategorijomis ir šio suformavimo priešpastatymą informantų požiūrių rekonstrukcijai, o kalbama apie galimybę suprasti kitų asmenų kategorijas remiantis savosiomis kategorijomis“ (žr. ten pat, p. 271).

Tyrėja vadovavosi mintimis, kad tyrimo dalyvių kompetencija apie tiriamus klausimus, išskirtinės socialinės patirtys ir gebėjimas papasakoti savo gyvenimo istorijas lemia kokybinio tyrimo sėkmę (Creswell, 2007; Fuchs-Heinritz, 2009) bei, kad tyrėja yra tarsi ekspertas (arba kokybės etalonas) reiškinio atžvilgiu, ir turi atitikti iš anksto numatytą kriterijų (Bitinas, 2006).

Duomenų rinkimas baigėsi, kai kategorijos tapo prisotintomis. Teorinis prisotinimas reiškia, „kad nebegalima rasti daugiau jokių papildomų duomenų, kurių pagalba tyrėjas galėtų plėtoti kitas kategorijos savybes“ (Glaser ir Strauss, 1998, p. 69). Remiantis Bitinu (2006), Lamnek (2010), tyrimo tinkama imtimi laikomas toks tyrimo dalyvių skaičius, kuomet aprašius fenomeną galima teigti, kad jokie papildomi duomenys nebesuteiks naujų žinių tiriamam fenomeną paveikslui (duomenų prisotinimas).

Duomenų rinkimas prasidėdavo tuo, kad informantui buvo trumpai pristatomas tyrimo projektas, akcentuojant, kodėl pasirinktas biografinis-naratyvinis interviu, ir teigiant, kad aš, kaip tyrėja, laikausi nuomonės, jog savaiminiu mokymusi įgyta profesinė kompetencija pagrįsta arba tiesiog remiasi biografinėmis patirtimis ir būtent šis duomenų rinkimo metodas tinkamiausias mano tyrimui. Jei informantas tai supras, tuomet jis stengsis išsamiau papasakoti. Pirmieji biografiniai-naratyviniai interviu buvo pradedami vienodu įžanginiu klausimu:

*„Jūs jau ilgai dirbate pedagoginį darbą. Mane domina, kaip Jūs paaiškinatumėte savo profesinių gebėjimų susiformavimą. Kaip ir kur Jūs įgijote žinias, gebėjimus, įgūdžius reikalingus Jūsų profesijoje? Kas nulėmė gyvenime Jūsų pasirinkimą tapti pedagogu? Kaip šiandieninis gyvenimas įtakoja Jūsų profesiją ir gebėjimus? Čia nuskambėjo gana daug klausimų. Gal pradėkime tiesiog paprastai, papasakokite kiek galima išsamiau savo gyvenimo istoriją. Aš Jūsų pasakojimo metu nepertrauksiu, o man kilusius klausimus pasižymėsiu, kuriuos vėliau aptarsime.“*

Įžanginio klausimo formuluotės pavyzdžiu pasitarnavo atviro pasakojimo stimulus, nurodytas Rosenthal (1993, p. 187). Po įžanginio klausimo sekė imanentiniai klausimai, t. y. klausimai, kurie sietini su tuo, kas jau pasakyta ir ką dar norėtusi papildomai pasiaiškinti. Galimas užklauskimas: „Gal galėtumėte papasakoti kokią istoriją iš savo profesinės veiklos?“ Ir pabaigoje buvo siekiama gauti iš informanto teorinę refleksiją, t. y. „Kas, Jūsų nuomone, turėjo įtakos Jūsų profesinės kompetencijos, Jūsų kaip pedagogo profesinės kompetencijos ugdymuisi?“

Interviu vyko informantų pasirinktoje aplinkoje: dažniausiai tai buvo darbo vieta, klasė ar kabinetas, keli interviu vyko namuose pas informantą. Gavus informantų sutikimus, visi interviu buvo įrašomi ir vėliau transkribuojami pagal Heinze ir Klusemann (1980, p. 125) pateiktas transkripcijos taisykles (interviu transkripcijos pavyzdys – žr. 2 priedas, transkribavimo ženklai – žr. 3 priedas). Interviu trukmė varijavo nuo 22 min. 10 s iki 2 h 10 min. 54 s (vidutinė interviu trukmė – 1 h 4 min. 8 s).

### 2.2.2. Kodavimas ir duomenų analizės žingsniai

Šiame darbe grindžiamosios teorijos metodologija naudojama neturint tikslo sukurti naują iš empirinių duomenų sugeneruotą teoriją, tačiau buvo siekiama iškelti tam tikras teorines hipotezes. Strauss ir Corbin (1996) tuomet rekomenduoja nesuskaidyti teksto į labai smulkius atskirus vienetus, kad būtų galima užtikrinti konceptualaus informantų požiūrio išryškėjimą tyrimo srityje.

Duomenų analizė remiasi grindžiamosios teorijos supaprastinta procedūra, kitaip sakant, buvo pasirinktas koncepto – indikatorius modelis. Po formuluojančiosios duomenų interpretacijos pagal Bohnsack (2014), vyko duomenų kodavimo etapai, buvo kuriamos ir lyginamos kategorijos. Taikoma teorinė atranka. Buvo atsisakyta detalaus kiekvieno kodo dimensionavimo ir išdiferencijuotų ryšių tarp atskirų kategorijų bei subkategorijų paaiškinimo. Darbe siekiama pateikti duomenimis paremtą tyrimo objekto interpretaciją. Kokybinio tyrimo duomenų analizės procesą galima suskirstyti į 5 etapus (žr. 8 lentelę). Siekiant išsamiai atskleisti tyrimo duomenų analizės procesą, pateiksime vieno interviu analizės pavyzdį.

**8 lentelė.** *Kokybinio tyrimo duomenų analizės procesas.*

1. Formuluojanti interpretacija	Biografinio pasakojimo įvykių sekos rekonstravimas išryškinant tyrimo duomenų teminę struktūrą.
2. Atvirasis kodavimas	Tyrimo medžiagos suskaidymas į kaip galima mažesnius kodavimo vienetus, turint tikslą sugeneruoti kodui tarsi apvalkalą (jo pavadinimas gali būti in-vivo kodas). Iš empirinių duomenų identifikuojami konceptai, formuojamos kategorijos, įvardinamos raktinės kategorijos.
3. Ašinis kodavimas	Kategorijų ryšių išgryninimas, kuomet jos suskirstomos į prielaidas (priežastys, generuojančios fenomeną), kontekstus (koks yra rūpimo klausimo kontekstas), strategijas (naudojamos veiklos ir interakcijos strategijos), šiterpiančias būsenas (kokios yra sąlygos šioms strategijoms), rezultatus (koks veiksmų/strategijų, susijusių su fenomenu, rezultatas). Išvystytos kategorijos laikomos prasingomis, jei stiprus jų tarpusavio ryšys, t. y. jei jos viena su kita glaudžiai susipynę. (Strauss ir Corbin, 1996).
4. Atrankinis kodavimas	Konceptų (fenomenų) integracija į raktines kategorijas. Formuojami teiginiai, kurie apibrėžia ryšius tarp ašinio kodavimo metu atrastų kategorijų. Pavienės ašinės kategorijos integruojamos į išsamų teorinį konceptą, kuomet jos susiejamos su centrine kategorija. Tikslas – ribotos apimties teorinio modelio formulavimas, kuriame tirtam fenomenui išryškinami sąlyginiai ryšiai tarp konkrečių kontekstų, sąlygų ir strategijų bei rezultatų. (Strauss ir Corbin, 1996).

### 2.2.3. Duomenų analizės pavyzdys

Toliau pateiksime atlikto interviu su X gimnazijos pedagoge A2<sup>7</sup> formuluojančią interpretaciją. Tikslas – atskleisti biografinio-naratyvinio interviu teminę struktūrą atkuriant biografinio pasakojimo įvykių seką. Interviu segmentų visuma dėstoma kasdienine kalba, tarsi būtų pasakojama fiktyviam klausytojui. Biografinis pasakojimas pateikiamas iš trečiojo asmens perspektyvos. Šio pasakojimo fone kursyvo šriftu išryškinama aktuali teminė struktūra.

Informantė – A2, 57 metų, pedagoginio darbo stažas 11 metų, vadybinio darbo švietime stažas – 27 metai, dirba gimnazijoje. Išsilavinimas – aukštasis, lietuvių filologija. Į tyrimo teorinę atranką pateko panaudojus „Sniego gniūžtės“ principą. Informantė mielai sutiko duoti interviu.

#### **Formuluojanti interpretacija pagal Bohnsack (2014)**

Informantė pradeda pasakojimą minėdama vaikystės faktus, kad nuo pat mažens svajojo būti mama. Tai buvo tarsi jos pirmoji profesija, kuriai ruošėsi žaisdama su lėlėmis. Vėliau, *sužavėta savo pirmosios mokytojos, užsidega noru tapti mokytoja*. Vėl gi šis noras persikelia į žaidimus su lėlėmis. O vyresnėse klasėse, pažinus labai gerą lituanistę, ji pamilsta lietuvių kalbą ir nusprendžia studijuoti lituanistiką. Jau tuomet informantė matė ir *suprato, kaip svarbu, kad santykiai tarp mokytojo ir mokinių būtų gražūs*.

Tyrimo dalyvė pažymi, kad iš Dievo jai duotas ir *emocingumas, aktyvumas*. Mokykliniais laikais išryškėjo informantės *noras organizuoti, vadovauti, ji buvo paskirta seniūne*. Mama ugde tvarkos jausmą buityje, o *iš šio tvarkos pomėgio informantė kildina ir savo organizacinius gebėjimus*, kurie reiškiasi per norą visame kame matyti tvarką. Mama bando dukrą atkalbėti nuo šios profesijos. Jai atrodė, kad būdama lietuvių kalbos mokytoja, jos dukra prasmegs tarp knygų ir darbų, ir nebus, kas kambarius valys, tvarkys, valgi gamins. Tačiau *informantė užsispyrus ir pasiekia savo*.

Ji *jaučia savyje stipriai išreikštą gebėjimą – suprasti kitą žmogų, t. y. empatiją*. Taip pat geba pasakyti tai, ką galvoja. Savo šiuos *gebėjimus kildina iš bendravimo su tėčiu*, kuris anot jos buvo labai teisingas ir žmoniškas. Tėtis jai yra pavyzdys, iš kurio buvo mokomasi bendravimo su žmonėmis, kito žmogaus supratimo. Jis savo elgesiu moko, jame dera žodžiai ir darbai. Didelę įtaką informantei daro jos tėčio meilė knygoms. Jis įskiepijo meilę knygoms. *Knygos – tai dar vienas žinių šaltinis* ir informantė mano, kad būtent skaitymas jai padėjo išsiugdyti didelį empatiškumo jausmą. Kai jai labai sunku, ji visuomet prisimena skaitytas knygas, pasisemia iš jų jėgų, nusiramino. Istorija apie Žaną Valžaną iš „Vargdienių“ vis ateina į informantės pedagoginį darbą, kuomet sugebėjimas atleisti žmogui tam tikrose kritinėse situacijose labai padeda tolimesniems jos ir ugdytinių santykiams. Kitas autoritetas informantei – *tai buvę pedagogai*, iš kurių informantė mokėsi dvasingumo, vidinės kultūros, bendravimo, pagarbos žmogui, suprasti, atleisti. *Mokėsi stebėdama juos, mokėsi bendraudama su jais*, keliaudama po Lietuvą turistinių žygių metu. Dramos būrelį informantė pasirinko irgi pagal mylimą mokytoją.

---

7 Visų informantų vardai pakeisti.

Informantė baigė lietuvių filologijos studijas, sukūrė šeimą, mokytojauja. Su vaikais *mokykloje sekasi bendrauti, vaikai ją myli*. Pradėjus dirbti vedasi vaikus paeilui į namus, padeda jiems ruošti namų darbus, pavalgydina. Vienų mokslo metų pabaigoje *net 19 vaikų iš klasės pareiškia norą studijuoti lietuvių filologiją*. Vėliau dėl objektyvių priežasčių (darbas arčiau gyvenamosios vietos, akių operacija) tenka keisti darbo vietą, pareigybę, pereiti į vadybinį darbą švietime. Informantė teigia, kad *jos viso gyvenimo svajonė – būti mokytoja*, po truputį tolo. Vadybinis darbas irgi sekėsi, savirealizacijos jausmui išgyventi buvo ir yra *svarbus mokytojų palaikymas, jausmas, kad esi kažką gerą padaręs, aplinkinių geri žodžiai*. Tai prilaiko informantę švietimo sferoje. Menkėjant jos savirealizacijos jausmui („kuriu tvarkas, kurių niekas nesilaiko“), ji planuoja atrasti save kitose veiklose, ko anksčiau nemėgo – maisto gaminimas. Per šias patirtis atsiranda supratimas, kad *svarbu kitam pasakyti gerą žodį, nes pats žmogus gal galvoja nieko gero nepadaręs*.

Jai labai svarbi jos šeima. Vaikai, vyras labai padeda, leidžia būti tokia, kokia yra, ir skatina. *Vaikai – tai dar viena mokymosi galimybė, dar vienas pavyzdys*. Užaugę vaikai mato šiek tiek pasaulį kitaip. Informantė mokosi iš vaikų pozityvaus žvilgsnio į kasdienybę, naujo matymo („kai kalbi, apie tuos kyšius, ar apie ką, ir jų matymas yra kitas“), vertybių; atranda, kaip svarbu nuolatinis palaikymas ir paskatinimas. Jos nuomone, abi kartos mokosi viena iš kitos, kad nenutoltų. Ji pagalvoja, priimdama sprendimą, kaip mano vaikas dabar darytų. Informantei svarbu, kad ją gerbtų, įvertintų jos šeima. *Iš savo ugdytinių mokykloje informantė mokosi jaunystės, mokosi pamatyti pasaulį kitaip, suvokti, kad to, kas būdavo, nebėra, viskas eina pirmyn*.

Informantė *mokosi ir iš savo patirčių pedagoginėje veikloje*. Šios patirtys atneša supratimą apie nuolatinį mokymąsi liuanisto pedagoginiame darbe (skaitymas, atitolimas), apie didelį darbo krūvį, *o tai leidžia vertinti, suprasti liuanistų darbą*. Ilgametis patyrimas šveitimo vadybinėje srityje suformuoja požiūrį į šiuolaikinę švietimo sistemą ir norą ją keisti, atneša supratimą apie mokytojų nenorą keistis. Informantė mano, kad šiuo metu vyksta švietime genocidas, yra pasijuokta iš mokslo prestižo, siekiama surinkti kuo daugiau vaikų – statistinių vienetų į klases, galvojama apie mokinio krepšėlį, o ne apie mokslą. Pedagoginėje veikloje informantė, *stebėdama, kaip nereikia daryti, ko neturėtų būti, mokėsi kaip reikia daryti*. Ji akcentuoja, kad tokiu būdu daugiausiai ir išmoko.

### **Atvirasis kodavimas pagal GT**

Šiame etape vyksta interviu teksto ardymas į smulkesnius vienetus (sakinių dalys, sakiniai, pastraipos), formuojamos subkategorijos, kategorijos, kurios reikšmingos formuluojančiosios interpretacijos metu išryškėjusioms temoms, jų konceptualizavimui. Analizė remiasi grindžiamosios teorijos metodologija, kuomet nėra remiamasi išankstinėmis teorinėmis nuostatomis, bet dirbama tik su tyrimo duomenų medžiagoje išryškėjusiais atvejais, idėjomis, įvykiais. „Tikslas – plėtoti konceptus<sup>8</sup>, kurie kyla tik iš tyrimo duomenų“ (Strauss, 1991, p. 58). Vėliau, lyginant konceptus, generuojamos viena ar kelios raktinės kategorijos.

Visų pirma, duomenų kodavimo procesas buvo pradėtas vykdyti nenaudojant kokybi-  
niam tyrimams skirtos kompiuterinės programos (žr. 4 priedas), tačiau, įvertinus duo-

8 Atsižvelgiant į kontekstą ir stilių, galimi atitikmenys: sąvoka, samprata, bendras vaizdas. Žr. „Tarptautinių žodžių žodyną“ (Vilnius, 2013, p. 422).

menų masyvo apimtis, bvo nuspręsta kokybinei duomenų analizei pasitelkti MaxQda 12 programa. Žinoma, kokybinės duomenų analizės kompiuteriu atlikti neįmanoma, nes tai mechaninė skaičiavimo mašina, tačiau kompiuteris gali būti didelis pagalbininkas. Šiuo atveju MaxQda 12 programa buvo naudojama surinktų duomenų saugojimui ir tvarkybai; atmintinių (memos) ir komentarų rašymui; tekstinei paieškai; teksto (duomenų) segment susiejimui su teorinėmis sąvokomis (kodavimui, kategorizavimui). MaxQda 12 programoje naudojami 4 pagrindiniai langai (žr. 5 priedas): 1) dokumentų sistema; 2) kodų sistema; 3) atidarytas dokumentas; 4) atrinkti teksto segmentai.

### **Pasakojime išryškėjusių konceptų chronologinė apžvalga**

1. Pedagoginio darbo pasirinkimas: „*noriu būti mokytoja, čia yra mano viso gyvenimo svajonė*“

Informantė pradeda savo pasakojimą, akcentuodama pastebėta savo *meilę vaikams nuo pat vaikystės*: „manęs mažos klausdavo, kuo užaugus būsi, tai aš visada atsakydavau mama. .. Mama, tai buvo mano pati pirmoji profesija“. *Pradėjus eiti į mokyklą, šį norą pakeitė kitas – tapti mokytoja*. Šiam sprendimui įtaką padarė pradinių klasių pedagogė: „turėjau labai šaunią, gerą mokytoją X, jinai dėstė man tik pirmąją klasę“, o prasidėjus dalykinei sistemai, buvo priimtas sprendimas tapti liuaniste: „atėjo į mano pamokas mokytoja, amžiną atilį X, labai labai gera liuanistė. Ir tada aš pamilau tą dalyką, liuvuvių kalbą labai pamilau ir .. kažkaip labai man ji buvo tas sektinas pavyzdys.“ *Sutikti pedagogai turėjo betarpišką įtaką, renkantis pedagoginį darbą*. Mama bando įtakoti sprendimą tapti pedagoge, bando atkalbėti. Tačiau informantės *užsispyrimas* – „būsiu tik liuvuvių kalbos mokytoja“ laimi. Vaikystėje, išryškėjo ir kitos informantės *asmeninės savybės, kaip aktyvumas*: „seniūne buvau, aš visada tokia .. truputį to organizuotumo, va tokio va .. vadovauti man, suorganizuoti, padaryti .. tai man .. labai norėjosi būti mokytoja“, *emocingumas*: „aš tokia vis tiek esu emocinga, na čia jau Dievo duota, čia jau niekaip (...) Dievas tokį man temperamentą davė – mosikuotis rankomis, vaidinti, rodyti, dar skaityti, deklamuoti.“ Informantė lankė dramos būrelį ir svajojo: „su vaikais dramos būrelius kursiu, turistinius žygius organizuosiu, tikrai būsiu ta mokytoja .. ir mano toks ir tikslas buvo, kad ta mokytoja būčiau gera .. būčiau profesionali“. *Atsiskleidžia išgyvenamas pedagoginiam darbui pašaukimas*.

2. Mokymasis iš patirčių vaikystėje: „žavėjo bendravimas su pedagogais, iš kurių galėjau mokytis“

Mokymasis vaikystėje, vedantis prie pedagogo profesinės kompetencijos, vyksta *mėgdžiojant savo pirmąją mokytoją*, kuomet žaidžiama su lėlėmis: „aš turėjau tokią lentą. Tėtis nupirkdavo kredo, dėdė išdrožė lazdelę ilgą, nes ir mūsų mokytoja turėjo tokią lazdelę, ir tada aš toms lėlėms pasakodavau, rodydavau“, kuomet mėgdžiojami *pedagogai - autoritetai*. Tai tarsi *mokymasis mokytis kitus*. Informantė *mokykliniais metais patenkinta, atsiskleidžia jos asmeninės savybės (aktyvumas, emocingumas)*, ją *žavėjo bendravimas su pedagogais, iš kurių galėjo mokytis juos stebėdama*, „kaip bendrauti, kaip suprasti, kaip atleisti“. Ir jos paskyrimas būti klasės seniūne liudija jos *tam tikrų asmeninių sugebėjimų (organizuotumas) pastebėjimą ir išreikštą pasitikėjimą*. Kaip pastebi informantė, tam *įtakos turėjo mamos reiklumas tvarkai*: „ugdė mama tą tvarką, rūpūs miltai, .. susitvarkyk spintą, sakydavo“. *Išgyvenamas pašaukimas darbui*: „mano toks ir tikslas buvo, kad ta mokytoja

būčiau gera .. būčiau profesionali, kad daug žinočiau, kad mane vaikai mylėtų, kad mūsų tie santykiai būtų gražūs“, *ateina supratimas, kad „į kiekvieną dalyką pirmiausia eini per mokytoją“.*

3. Mokymasis iš knygų: *„knygos irgi buvo mano mokytojai“*

Informantė savo pasakojime akcentuoja skaitymo reikšmę jos gyvenime. Meilę knygoms ji betarpiškai sieja su savo tėčiu, „buvo labai *gražūs mūsų santykiai su tėčiu*“. Tėtis jai yra „*labai didelis pavyzdys*“, jis *daug skaitė ir skaito*. Iš jo atėjo meilė knygoms, *pomėgis skaityti*: „sunkiai atvedė, bet kai atvedė, tai jau tada buvo sunku nutraukti“. Su laiku *ateina supratimas, kad „knygos irgi buvo mano mokytojai*, todėl aš, gal ne tiek daug žinau, kiek aš norėčiau žinoti, aš labai nedaug žinau, bet aš turbūt labai jaučiu giliai, nes knygos visada eina į gylį“. Iš knygų informantė pasisemia jėgų, kuomet sunkiomis gyvenimo minutėmis reikia rasti nusiramimą. Turimą *gebėjimą pajauti žmogų, suprasti* informantė sieja su perskaitytomis knygomis: „Empatija, tas empatiškumas, tas gebėjimas ir ir va perskaityta .. ir dabar suvoki.“

4. Mokymasis bendraujant su šeimos nariais: *„mokomės kažko, kad tos kartos labai neatsiskirtų“*

*Tėčio buvimas pavyzdžiu, autoritetu ir gražūs santykiai su juo veda į mokymąsi iš tėčio patirčių ir žvilgsnio į gyvenimą*: „Jisai buvo labai teisingas. Jisai buvo labai .. žmoniškas.“ *Mokomasi tiesiog stebint* jo poelgius: „Tu nieko nesakai, o mes mokomės iš tokių dalykų.“ Tai *atneša gebėjimą suprasti kitą žmogų*: „turiu tokią tokią .. didelį, labai turbūt didelį .. empatiškumo jausmą. .. Tas žmogus, kuris moka į kito kailį įlįsti.“; *gebėjimą pasakyti, ką galvoji*: „pasakau visada labai ką galvoju, niekad neapvynioju aplink, aš tiesiog pačiam žmogui gebu pasakyti, ir manau, kad tai žmonės labai vertina.“

Informantė savo *suaugusius vaikus irgi laiko pavyzdžiu, iš kurių ji „labai labai daug visą laiką mokiausi ir .. dabar mokiausi“*. Ją lydi poreikis mokytis, nes tada „*mane .. gerbs, tada mane įvertins, tada supras*, kad .. kad va mama stipri ar ... drąši.“ Akcentuojamas abipusis kartų šeimoje mokymasis: „Jie gal truputį iš mūsų mokosi kažko tai, mes *iš tų vaikų mokomės kažko, kad tos kartos labai neatsiskirtų*.“ Informantė *suvokia šeimos svarbą gyvenime*: „Akcentas mano, kad esu tokia, kokia esu .. man yra mano šeima, (...) kurie man leidžia būti tokiai, kokia esu. Ir ne tik leidžia, bet ir padeda.“ Mokymasis iš vaikų leidžia pamatyti „pasaulį jau kitaip truputį“, *įgauti „pozityvaus žvilgsnio“*. Per bendravimą su vaikais informantė *patiria vertybinių nuostatų atsinaujinimą*: „jū tas teisybės jausmas“, „jei yra ištiesta ranka pagalbos, tai reikia į tą atsišaukti“.

5. Mokymasis iš pedagoginės veiklos patirčių: „daugiausiai aš išmokau .. iš to, ko nereikia daryti, ir iš to, ko nereikia daryti, aš mokiausi, kaip reikia daryti“

Interviu atskleidžiamas *savaiminio mokymosi vaidmens suvokimas pedagoginėje veikloje*: „tos visos kompetencijos, tie gebėjimai .. iš kur .. Iš kur jie atsirado .. Aišku, kad iš .. ne iš vieno šulinio .. ne vienam šuliny jų pasisemti, turbūt buvo daug gyvenime tų šulinių“. *Darbo vietų kaita dėl objektyvių priežasčių* (šeimoje maži vaikai, toli darbas: „norėjau arčiau namų būti“, akių operacija: „atsisakiau jau tų klasių, ir, žodžiu, iš mokytojos patapau gryna administratore.“) ir įgyjama įvairi profesinė patirtis lemia *suvokimą, kad mokytojo darbas yra nenutrūkstamas procesas*: „kai tiek daug metų nebedirbi, jau yra .. labai didelis atitolimas, iš tikrųjų dabar jau negaliu sakyti, kad lituanistė“. Tiek šis suvokimas, tiek įgimta mei-

lė vaikams laikytini savaiminio mokymosi veiklų prielaidomis. Išryškėja dvi dažniausios savaiminio mokymosi formos – tai *mokymasis bendraujant su kolegomis*: „mokaisi visada ir iš tų žmonių, kurie supa, iš tų kolegų .. jų daug buvo“, *su ugdytiniais*: „mane turbūt vaikai mano moko, išgirsti jauną balsą ir suvokti, kad pasaulis nesustojo ties tavo jaunystės riba“, ir antroji forma, tai *mokymasis iš savo asmeninių neigiamų patirčių*: „daugiausiai aš išmokau .. iš to, ko nereikia daryti, ir iš to, ko nereikia daryti, aš mokiausi, kaip reikia daryti.“ Savaiminio mokymosi veiklos veda prie *mokytojo raiškos autentiškumo svarbos supratimo*: „geri asmeniniai santykiai veda prie gero mokymosi“. Ji *tampa autoritetu savo mokinimas* (pusė klasės nori stoti į lituanistiką), *sėkmingai bendrauja su kolegomis*: „šią dieną myliu ir labai įvertinu lituanistų darbą“. Jos *darbą įvertina ir kolegos*: „turiu irgi labai kritišką požiūrį į save, nepaprastai kritišką. .. Bet kiti sako, pavyksta. Viskas aišku, pasakėt, ir aišku. Viskas sudėliota, kas kokiam kabinetė kokią valandą ką turi daryti.“ Su profesine patirtimi *ateina pamatymas to, kad mokytojai nenori keistis ir tam esančių priežasčių, susiformuoja savitas požiūris į mokslą*: „Mes pasijuokėm iš mokslo...“. Viso interviu metu iš informantės junta, kad jai *patinka pedagoginis darbas*, ir kad jame ji laiminga, kai *išgyvena savirealizacijos jausmą*. Jeigu suabejojama savirealizacijos galimybe, jei aplanko mintys, kad „ateinu čia .. ir tvarkas kuriu kuriu, kurių niekas nesilaiko“, tuomet *pamąstoma apie darbo srities pakeitimą*.

Toliau iš išryškėjusių fenomenų formuojamos raktinės kategorijos. Strauss ir Corbin (1996) rekomenduoja arba palyginti fenomenus ieškant panašumo, arba pabandyti pažūrėti į gautus fenomenus iš šalies ir paklausti savęs: „Apie ką čia kalbama?“ Abu metodai turėtų duoti tą patį rezultatą, t. y. tiek padėti minimalizuoti turimus duomenis, tiek ir pakelti juos į aukštesnį abstrakcijos lygmenį, taip, kad jie (tiksliau iš jų gautos pagrindinės kategorijos) galėtų būti pritaikyti ne vienam atvejui. Šiame interviu buvo išskirtos trys raktinės kategorijos:

1. Biografinių aplinkybių nulemtas pedagogo profesinės kompetencijos ugdymasis;
2. Pedagogo profesinės kompetencijos ugdymasis profesinėje veikloje;
3. Mokymasis bendraujant ir bendradrabiaujant

### **Ašinis kodavimas pagal GT**

Ašinis kodavimas – tai ašinių kategorijų tarpusavio ryšių bei jų ryšių su kitomis kategorijomis suformavimas (Flick, 2007). Kaip jau minėta (p. 46), tai kategorijų specifikacija, kuomet jos suskirstomos į prielaidas (kas veda prie tiriamojo fenomeno), kontekstus (koks yra rūpimo klausimo kontekstas, strategijų sąlygos), strategijas (kaip elgiasi veikėjai su fenomenu), įsiterpiančias būsenas (kokios yra išankstinės sąlygos šioms strategijoms), rezultatus (koks veiksmų/strategijų, susijusių su fenomenu, rezultatas) (Strauss, Corbin, 1996). Šis procesas atsispindi toliau pateiktoje lentelėje (žr. 9 lentelę). Ši kodavimo forma sustruktūroja ankstesnio atvirojo kodavimo metu gautus duomenis ir juos redukuoja.

9 lentelė. Ašinis kodavimas.

Rakinė kategorija	Fenomenas	Prielaidos	Kontekstai	Strategijos	Įsiterpiančios būsenos	Rezultatai
Biografinių aplinkybių nulemtas pedagogo profesinės kompetencijos ugdymasis	PEDAGOGINIO DARBO PASIRINKIMAS	Meilė vaikams – charakterio bruožas; Sutiktų pedagogų įtaka, renkantis pedagoginį darbą.	Asmeninės savybės, išryškėjusios vaikystėje // aktyvumas, emociingumas.	Požiūrio kaita, patekus į mokyklos aplinką// Vaikystės pirmąją profesiją „būti mama“ keičia antroji „būti mokytoja“.	Tėvelių įtaka, renkantis pedagoginį darbą // Mamos bandymas atkalbėti; Užsispyrimas siekiant tikslo.	Pašaukimo pedagoginiam darbui išgyvenimas// „visada norėjau būti mokytoja“.
	MOKYMASIS IŠ PATIRČIŲ VAIKYSTĖJE	Pedagogai – autoritetai.  Mamos reiklumas tvarkai: "ugdė mama tą tvarką".	Asmeninės savybės, išryškėjusios vaikystėje // aktyvumas, emociingumas;  "aš mokykliniais metais labai patenkinta"	Mokymažsis stebint savo mokytojus // "mokeisi, kaip bendrauti, kaip suprasti, kaip atleisti".  Pedagoginė patirtis mokant kitus // Per stebėjimą įgytų žinių pritaikymas mokant lėles.  Pastebėti pedagoginiai gebėjimai ir išreikštas pasitikėjimas // "Jau ir klasėj .. tokia seniūne buvau".	Pašaukimo pedagoginiam darbui išgyvenimas // „mano toks ir tikslas buvo, kad ta mokytoja būčiau gera (5), būčiau profesionali, kad daug žinočiau, kad mane vaikai mylėtų, kad mūsų tie santykiai būtų gražūs.“	Supratimas, kad "į kiekvieną dalyką pirmiausia eini per mokytoją".  Tvarkos poreikis, vedantis prie organizacinių gebėjimų.
	MOKYMASIS IŠ KNYGŲ	Bendravimas su tėčiu // „Buvo labai gražūs mūsų santykiai“.  Tėčio meilė knygoms.	Tėtis autoritetas, pavyzdys.	Pomėgis skaityti knygas.	Supratimas – knygos mano mokytojai.	Skaitant įgytos žinios, gebėjimai// „turiu didelį empatiškumo jausmą“.



Raktinė kategorija	Fenomenas	Prielaidos	Kontekstai	Strategijos	Įsiterpiančios būsenos	Rezultatai
Pedagogo profesinės kompetencijos ugdymasis profesinėje veikloje	MOKYMASIS IŠ PEDAGOGINĖS VEIKLOS PATIRČIŲ	<p>Darbo vietos kaita dėl objektyvių priežasčių.</p> <p>Mokytojo darbas kaip ne-nutrūksta“ mas procesas.</p>	<p>Savaiminio mokymosi vaidmens suvokimas pedagoginėje veikloje// „tos visos kompetencijos, tie gebėjimai .. iš kur .. Iš kur jie atsirado .. Aišku, kad iš .. ne iš vieno šulinio .. ne vienam šulinį jų pasisemti, turbūt buvo daug gyvenime tų šulinių.“</p>	<p>Mokymasis bendraujant/ iš kolegų patirčių/ su ugdytiniais.</p> <p>Mokymasis, kaip reikia daryti iš to, kaip nereikia daryti // Mokymasis iš neigiamų patirčių.</p>	<p>Meilė vaikams, ugdytiniams.</p> <p>Patinkantis pedagoginis darbas.</p> <p>Prasmingos savirealizacijos jausmo išgyvenimas.</p> <p>Pašaukimas// Požiūrio į darbą kaita su asmens branda // “aš visai nebe norėčiau sėdėti“.</p>	<p>Mokytojo raiškos autentiškumo svarbos supratimas // Geri asmeniniai santykiai veda prie gero mokymosi.</p> <p>Autoritetas buvusiems mokiniais // „pusė klasės į lituanistiką“.</p> <p>Pedagoginėje veikloje įgytos žinios, gebėjimai// „šandien myliu ir labai įvertinu lituanistų darbą“.</p> <p>Pamatymas, kad mokytojai nenori keistis ir to priežasčių suvokimas.</p> <p>Požiūrio į mokslą susiformavimas.</p> <p>Išorinis darbo įvertinimas.</p> <p>Sėkmingas bendravimas su administracija, mokiniais.</p>
Mokymasis bendraujant ir bendradarbiaujant	MOKYMASIS BENDRAUJANT SU ŠEIMOS NARIAIS	<p>Bendravimas su tėčiu // „Buvo labai gražūs mūsų santykiai“.</p> <p>Mokymosi poreikis // „Mokomės vieni iš kitų, kad kartos labai neatsiskirtų“; „tada mane gerbs, įvertins, supras“.</p>	<p>Tėtis autoritetas, pavyzdys.</p> <p>Vaikai – pavyzdys.</p>	<p>Mokymasis iš tėčio patirčių ir žvilgsnio į gyvenimą.</p> <p>Mokymasis tėtį stebint / „Tu nieko nesakai, o mes mokomės iš tokių dalykų“.</p> <p>Mokymasis bendraujant su savo vaikais.</p>	<p>Šeimos svarbos suvokimas</p>	<p>Gebėjimas suprasti kitą žmogų.</p> <p>Komunikaciniai gebėjimai: gebėjimas pasakyti, ką galvoji.</p> <p>Pozityvus požiūris į gyvenimą.</p> <p>Vertybinių nuostatų gyvenime atnaujinimas // Teisybės jausmas; Pagalbos žmogui svarba</p>

Tyrimo metu buvo vedamas tyrimo dienoraštis, žymimos kilusios idėjos, susijusios su pačia interviu ėmimo eiga, kodavimu. Anot Corbin ir Strauss (1996), atmintinių rašymas – viena pagrindinių GT metodologijos procedūrų. Atmintinėse užfiksuojama, tai kas pastebima prabėgomis, vėliau jos padeda besiformuojančias teorijas patikslinti, ir jos būtinos diskutuojant mokslininkų kolektyve. Pavyzdžiui, kategorija „Mokytojo raiškos autentiškumas“, atliekant ašinį kodavimą, iš pradžių buvo priskirta konteksto kategorijai, tačiau pasigilinus į teoriją, į tai, kas laikoma pedagogo darbo raiškos autentiškumu, buvo prieita sprendimo, kad tai laikytina rezultato kategorija. „*Mokytojo raiškos autentiškumas kaip išdava jo asmeninės savybės - meilės vaikams, ugdytiniams. „Bendraujam kaip lygūs“ siejasi su įvardintu vienu stipriausiu gebėjimu valdyti klasę (apie šį gebėjimą užsimena ir informantės (interviu Nr. 3) mama, informantei pradedant pedagoginį darbą. Vadinasi, tai aiškus ryšys su jos asmeninėmis savybėmis, galbūt artistišku (norėjo studijuoti aktorinį).*“ (cit. Tyrimo dienoraštis, 2016.03.31).

### **Atrankinis kodavimas pagal GT**

Atrankinio kodavimo proceso esmė – tai atskirose raktinėse kategorijose išvelgiamas jų struktūriškumas. Nuo šiol koduojamos tik tos kategorijos, kurios turi atpažįstamą, teoriškai pagrindžiamą ryšį su raktinių kategorijų struktūra. Procesas baigiamas tuomet, kai iš tyrimo duomenų medžiagos suformuotas struktūruotas kategorijų ryšys turi pakankamą konceptualų prisotinimą, „atsiranda galimybė plėtoti pasakojimo istoriją susitelkiant į pagrindinę kategoriją“ (Žydžiūnaitė, 2016). Anot autorės, konceptualizavimas yra tiesiogiai susijęs su teoriniu jautrumu (angl. *theoretical sensitivity*), besiremiančiu tyrėjo unikaliais įgūdžiais ir patirtimi. Tyrėjo teorinio jautrumo šaltiniais, anot Strauss ir Corbin (1996), gali būti literatūrinės žinios, ankstesnės tyrimo patirtys, profesinė patirtis arba asmeninė patirtis (priskirtinos tyrimo temai), tačiau šie šaltiniai turėtų atlikti euristinę funkciją, o ne būti determinuojančio charakterio.

### **2.2.4. Tyrimo etika**

Atlikdamas kokybinį tyrimą, tyrėjas susiduria su labai daug įsipareigojimų: jis komunikuoja, jis atpažįsta ir gilina, stengdamasis suprasti informantų pasaulį, jis užrašo, įrašo, fiksuoja, perpasakoja informantų dalyvių gyvenimo istorijas bei atsakingai atlieka savo funkcijas, t. y. laikosi susitarimų bei įsipareigojimų (Žydžiūnaitė ir Sabaliauskas, 2017). Visa tai sąlygoja šių mokslinės etikos principų svarbą, kurių buvo laikomasi atliekant tyrimą:

- **Žmogaus orumo ir žmogaus teisių principas** (Schnell ir Heinritz, 2006; Flick, 2007; Hopf, 2016; Eisend ir Kuß, 2017): su visais informantais buvo elgiamasi mandagiai ir pagarbiai, stengiantis nepažeisti jų garbės ir orumo. Informantų teisėms skirta gana daug dėmesio. Bet kokie prieštaravimai buvo gerbiami: pavyzdžiui, ne visi informantai norėjo atsakyti į tam tikrus tyrėjos patikslinančius klausimus.
- **Autonomiškumo ir savanoriškumo principas** (Schnell ir Heinritz, 2006; Flick, 2007; von Unger, 2014; Eisend ir Kuß, 2017): į mokslinio tyrimo informantus – pedagogus buvo kreiptasi elektroniniu paštu (dalykiniam susirašinėjimui naudota asmeninė elektroninio pašto dėžutė (...@pauriene.net), pristatytas atliekamo moks-

linio tyrimo tikslas, tyrėjos asmenybė bei trumpai apibūdinta interviu struktūra (žr. 1 priedas). Preliminarūs informantai, gavę apie tyrimą išsamios informacijos, turėjo teisę laisva valia apsispręsti, ar sutiks dalyvauti tyrime. Iš informantų buvo gautas žodinis sutikimas (elektroniniu paštu) laisva valia dalyvauti tyrime. Susitikus su informantais, jiems išsamiau paaiškinta mokslinio tyrimo problematika, pristatytas atliekamo tyrimo tikslas, aptarta savaiminio mokymosi samprata, paaiškinta, kur ir kaip bus panaudota gauta informacija, kokia galima nauda, t. y. jų indėlis į tyrimo srities supratimą. Iš informantų gautas žodinis leidimas fiksuoti interviu diktofonu. Visi informantai žinojo, kad jų dalyvavimas tyrime yra savanoriškas, jie turėjo galimybę atsisakyti dalyvauti tyrime net ir jam prasidėjus. Informantai, pasakodami savo gyvenimo istorijas, turėjo laisvę minėti jiems reikšmingus faktus, išgyvenimus, patirtis. Pažadėta grįžtamoji informacija – tyrimo rezultatai, išvados pateikiami suinteresuotiems informantams prašant įvertinti jų įtikimumą, tikroviškumą, o tai, anot Lincoln ir Guba (1985), yra vienas ir iš tyrimo kokybės užtikrinimo veiksnių.

- **Konfidencialumo ir anonimiškumo principas** (Schnell ir Heinritz, 2006; Creswell, 2007; Büchi, 2009; Flick, 2007; von Unger, 2014): informantams pažadėta išlaikyti jų tapatybės duomenų konfidencialumą, o tyrimo duomenis skelbti tik apibendrintus ir užkoduotus. Tyrimo metu kaupti duomenys užkoduoti, pateikiama informacija neleidžia nustatyti tiriamųjų tapatybės. Tyrime informantų vardai neminimi – kiekvienam jų suteiktas slapyvardis, o transkribuoto teksto citatos pateiktos koduojant tyrimo duomenis (Interviu Nr. 1, Interviu Nr.2... ir t.t.) Anonimiškumą taip pat garantuoja interviu garso įrašų transkripcijos be vardų ar kitų asmenis leidžiančių identifikuoti duomenų, pavyzdžiui, vietovardžių, švietimo institucijų pavadinimų ar kitų asmenų vardų. Šios detalės buvo pakeistos ženklų „X“.
- **Teisingumo principas** (von Unger, 2014; Hopf, 2016; Eisend ir Kuß, 2017): visi informantų interviu buvo transkribuoti ir analizuoti. Siekiant nepažeisti interviu autentiškumo, transkripcija nebuvo koreguota, o darbe pateikiamos autentiškos citatos. Darbe paminėti visi autoriai ir literatūros šaltiniai, kuriais buvo naudotasi.

### 3. TYRIMO REZULTATAI IR JŲ APTARIMAS

Atlikta interviu analizė leido išskirti raktines kategorijas, kurios paaiškina savaiminio mokymosi indėlį į pedagogo profesinės kompetencijos ugdymąsi:

1. Biografinių aplinkybių nulemtas pedagogo profesinės kompetencijos ugdymasis;
2. Profesinės kompetencijos ugdymasis pedagoginėje veikloje;
3. Mokymasis bendraujant ir bendradarbiaujant.

Kiekviena raktinė kategorija aptariama atskirai ir pateikiamos hipotetines išvadas.

#### 3.1. Biografinių aplinkybių nulemtas pedagogo profesinės kompetencijos ugdymasis

Savaiminis mokymasis ir profesinės kompetencijos ugdymasis yra labai susiję su individo biografija, jo socializacijos procesu. Tyrimo duomenų medžiaga fiksuoja tam tikras biografines aplinkybes, kurios laikytinos prielaida tiek savaiminiam mokymuisi, tiek kompetencijos ugdymosi procesams. Išryškėjo keletas temų, kurios gali būti laikomos biografijos nulemtomis savaiminio mokymosi dimensijomis, leidžiančiomis daryti išvadas apie galimus kompetencijos ugdymosi procesus. Toliau pateikiamas detalus šių dimensijų aprašymas.

##### 3.1.1. Biografinių aplinkybių nulemta pedagogo profesinės kompetencijos raiška: „*taip klostėsi mano .. gal pedagoginis užtaisas*“

Ugdymo procese pedagogo asmenybei bei jo profesinės veiklos pobūdžiui tenka išskirtinė vieta. Pedagoginė veikla vyksta santykyje „žmogus-žmogus“ ir ypač reikalauja socialinių įgūdžių, leidžiančių lengvai bendrauti su kitais žmonėmis. Gebėjimas bendrauti, aiškinti yra pedagogo profesinės kompetencijos (jos integralių dalių: bendrosios, didaktinės, dalykinės kompetencijos) esminiai elementai, kurių ugdymąsi, kaip rodo tyrimo rezultatai, gali nulemti biografinės aplinkybės. Pavyzdžiui, pedagogė, kuri vaikystėje padėdavo ruošti pamokas jaunesniajam broliui bei pertraukų metu konsultuodavo savo bendraklasių, paklausus, kokią reikšmę turėjo šis patyrimas jos kompetencijai, teigia:

*„Prisimenu, kad broliui kažkas kliuvo matematikoje. Jis už mane trims metais jaunesnis ir aš prisėsdavau jam padėti. Tai dar tėvelis šaipydavosi: „Na, va, aš bandau aiškinti aiškinti, o tu atsisėdai ir viskas susidėliojo į savo vietas.“ (...) Išklaušę pertraukų metu mano .. pamokos .. dėstymą, vadinkim, .. žiūrėk jau jie ir šauniai prasmukdavo .. pačioje pamokoje. Taip.. klostėsi mano .. naaaa, nežinanu... gal pedagoginis (3) užtaisas.“ (interviu Nr. 1, 47–49, 55-57)*

Kitaip sakant, buvo lavinami įgimti pradmenys – gabumai, kurių lavinimo rezultatas pasireiškia gebėjimais (Jovaiša, 2007). Daugelyje šiuolaikinių gabumų teorijų pabrėžiama, kad gabumai nėra statiški, gabumai skirtingai pasireiškia įvairioje veikloje. Kai kurių gabų žmonių gabumai išryškėja jau vaikystėje ir gali būti pastebėti aplinkinių, kurių įžvalgos turės poveikį individo savivokai ir savimonei, kas vėliau sąlygos sąmoningesnį profesijos pasirinkimą:

„(...) visos kaimynės prašydavo vaikus pasaugot nuo mažens, kadangi aš buvau penktas vaikas šeimoje ir pats jauniausias, nebuvo ką supt, tai eidavau pas visas kaimynes supt, žodžiu, vežiodavau ...“ (interviu Nr. 6, 7-8)

„(...) man daug kas sakė, nes aš buvau visada aktyvistė ir ir visuomenininkė, .. ir daug kas sakė, na, tu būk mokytoja.“ (interviu Nr. 4, 7-8)

„Aš buvau gal kokioj penktoj klasėj, ketvirtoj, šeštoj .. Kaimynų mergaitė mokėsi pirmoj, antroj klasėj. Tėvai buvo rusakalbiai. Tai mergaitei sunkiai sekėsi labai matematika ir lietuvių. Ir jie manęs paprašė, kad aš padėčiau tai mergaitei padaryti namų darbus, ir aš jau tada mokytojavau.“ (interviu Nr. 8, 388-393)

Ivardinti pomėgiai vaikystėje, savęs suvokimas tampa pagrindu toliau vystyti savo gebėjimus ir įgyti naujų. Vaikystėje išryškėjusi savimonė „būti aiškintoja“, „būti aktyvistė ir teisybės ieškotoja“ vėliau tampa profesinio identiteto centrine dalimi:

„(...) pajutau, kad labai mėgstu bendrauti su savo bendraklasiais ir jiems aiškinti nesuprantamus dalykus. (...) iš tikrųjų man labai patikdavo, kaip jau ir minėjau, būti aiškintoja. (...) tai per pertraukas būdavai apsupta: „papasakok, pasakyk, kaip, kas, ką“. Dažniausiai iš visuomeninių mokslų, kur nereikia skaičiuoti arba gramatikos taisykles rašyti, kur reikia pasakoti, tai istorija, geografija prie žemėlapių. Tai stovėdavau apsupta, pasakodavau ir rodydavau.“ (interviu Nr. 1, 27–28,46–47,182–185)

„Šiaip aš buvau aktyvi, aš baigiau muzikos mokyklą, baigiau teatro studijas, ir sportas, žodžiu, manęs buvo visur. Kai jauna .. buvau iš tų tokių aktyvisčių, bet .. ir su mokytojais konfliktuodavau, teisybės ieškodavau, ne tik už save, ir už kitus. (...) Man patinka galvoti, patinka kažką veikti. Aš, grįžus namo, dar vis .. dar vis verdu toj pačioj košėj.“ (interviu Nr. 3, 287–289, 250–251)

„Pati sužinojau per drauges, kad netoliese gyvena konservatorijos mokytoja, kuri privačiai moko groti pianinu. Ir štai aš jau jos mokinė, o tėtis nuperka pianiną. Pati mokausi, ir dar sesė pamokinu, ir kaimynė .. Vis tas noras mokyti kitus išlenda.“ (interviu Nr. 12, 32-34)

Retrospektyvus žvilgsnis į mokymosi patirtis vaikystėje suteikia individui galimybę kurti savo individualų žinojimą, kuris jam yra aktualus ir prasmingas šią dieną. Noras suprasti, prisitaikyti prie ugdytinių, naujos kartos ugdytinių veda į savaiminio mokymosi procesus.

„Tai gal aš galvodama tokia, kokia buvau aš, aš žiūriu į šituos vaikus. Tai va, kad aš suprantu, kodėl jie tokie yra, nes jiems reikia vis kažko naujo, ta prasme, laikmetis keičiasi.“ (interviu Nr. 3, 307-308)

„Aš atsimenu, kaip aš pati vargau, kol aš išmokau skaityti. Nes man netiko ta sistema, kuri buvo tais metais. „A“ raidė - geltoną kvadratą rodo, priebalsis – kažkokį raudoną. Man ta sistema buvo kažkokia neaiški, aš nieko nesupratau, kaip ten ką daryti. O paskui pas sesę pasižiūrėjau, kaip ji skaito, ir man viskas aišku pasidarė.“ (interviu Nr. 6, 115-118)

„(...) galiu kalbėt įvairesnėm temom, galiu rasti priėjimą tada prie kiekvieno asmeniškai su jo gyvenimo patirtim, nes tada .. galiu įsivaizduot, nežinau, jeigu jusiai ten (3) augo .. galbūt, toksai elementarus apie demografinius dalykus, kad jeigu .. aš ir kaime, ir mieste augau, tai irgi .. ir tą, ir tą žinau .. Tai studentas, kuris ten

*mokėsi, nežinau, kaimo mokykloj, ir atvažiavo čia į miestą studijuoti, aš įsivaizduoju, kaip gali jisai jaustis, ir to, kuris miestietis, ir turi ten kokius nors, va tarkim, .. tokio įvairaus gebėjimo, pamatyti tą skirtingą pasaulį, galbūt, tai plečia akiratį nežinau, kažkaip .. Galiu kalbėt to žmogaus kalba.“ (interviu Nr. 5, 363-369)*

Pedagoginiai gebėjimai, kaip ir daugelis kitų žmogaus savybių, yra iš dalies įgimti, iš dalies išsiugdomi. Kai kuriuos iš jų paveldime, kiti susiformuoja vaikystėje, dar kiti formuojasi visą gyvenimą. Tačiau ir įgimtus gebėjimus galima toliau plėtoti, tobulinti. Ne visada patys individai aiškiai suvokia pedagoginių gebėjimų ugdymąsi per biografinius procesus. Šiuo atveju galima kalbėti apie latentinį mokymąsi kaip savaiminio mokymosi sudėtinę dalį. Latentinis mokymasis vyksta, kuomet besimokantysis mokosi nesąmoningai, t. y. nesąmoningai perima tam tikrus veiksmus ką nors stebėdamas ir įsidėmėdamas. Informantė, kalbėdama apie turimą organizacinį gebėjimą – planuoti savo ir kitų laiką, nepripažįsta, kad ji šį gebėjimą galėjo išsiugdyti, kita visgi pastebi, kad mamos profesinės veiklos stebėjimas ją suartino su dabartine profesija:

*„Aš nežinau, kaip tėvai gali išmokyti. Nemanau, kad .. Kaip jie gali tave išmokyti planuoti ir skirstyti laiką. Nemanau. Manau, kad tai yra arba .. Kaip aš sakiau, aš negaliu ginčytis, gal to galima ir įgyti, mano atveju, buvo ne taip. Aš jų neįgijau, aš manau, kad aš turiu tai įgimta .. ir tiesiog aš per praktiką .. dar .. pamačiau, kaip tai vyksta praktikoje, ko reikia .. ir tiesiog aš tuos įgimtus dalykus galėjau pritaikyti.“ (interviu Nr. 2, 350–355)*

*„Man nebuvo svetima, mama dirbo mokytoja ir matydavau visą tą virtuvę, kaip viskas vyksta.“ (interviu Nr. 3, 14–15)*

Pedagogų profesinė kompetencija grindžiama bendražmogiškėmis vertybinėmis nuostatomis, kuriomis vadovaujasi visi pedagogai savo profesinėje veikloje. Visų pirma, tai pagarba žmogui ir atsakingumas už savo veiklos rezultatus. Anot popiežiaus Pranciškaus (2017), šeima yra pirmutinė žmogiškųjų vertybių mokykla, kur mokomasi tinkamai naudotis laisve, kur subręsta ir giliai įsispaudžia polinkiai, kurie visą gyvenimą išlieka kaip teigiama emocija kokios nors vertybės atžvilgiu ar kaip spontaniškas tam tikrų elgsenų atmetimas. Daug kas visą gyvenimą vienaip ar kitaip elgiasi dėl to, kad tokią elgseną laiko perimta iš vaikystės: „tokia įskiepyta savybė“, „buvo įaugę į kraują“. Atsakomybės supratimo ugdymosi sąlygas identifikuojame biografinėse aplinkybėse, susijusiose su artimais šeimos nariais:

*„Čia jau turbūt eina iš šeimos, tokia įskiepyta savybė atlikti darbą gerai. Jeigu tu kažką darai, .. tai tu turi padaryti gerai. (...) Mano mamytė tokia buvo labai, visada sakydavo, kad .. na, bet koks darbas yra garbingas, bet turi stengtis, turi daryti, turi gerai padaryti. (...) Tai .. tas, turbūt man dabar irgi labai padeda, kad bet kokį darbą dirbant, .. tai ką dabar darau, kad aš turiu padaryti gerai. .. Ir tik nuo manęs priklauso, kaip aš tą darbą padarysiu.“ (interviu Nr. 2, 395–401)*

*„Na, gėda būtų nesimokyti gerai, nes mama buvo mokytoja, na, ir kažkaip jau tas jau buvo įaugę į kraują, na kaip čia jau dabar taip, na, ir mokiausi.“ (interviu Nr. 3, 277-278)*

*„Jinai [mama, aut. past.] visada atsakingai mane mokė žiūrėti į kiekvieną darbą, .. kad ir koks jisai būtų, turi atsakingai žiūrėt. Ir manau, kad jinai tikrai didžia-*

vosi, kad aš dirbu būtent tokį darbą, nes jinai .. pati jinai labai daug pagelbėjo kam .. ir kaip ir globėja vos ne buvo tokiom šeimoms rizikos.“ (interviu Nr. 9, 155-158)

„Mano mama puiki, skaityk, šventoji. Jinai labai buvo atsidavusi šeimai, labai. Jinai ir dabar. Aš jai sakau, na, tavo gyvenimas turi būti kiek tai ir tavo gyvenimas. Jinai, kiek aš ją prisimenu, jinai gyvena dėl kitų. Šeima, vaikai, jinai sau nepaliko nieko. Jinai mums ir kepdavo, ir rengdavo ten iš paskutinių, juk biednai gyvenom, ką tiktai galėjo. Ir .. taisydavo tuos rūbelius, kad tik neblogiau būtų, nei kiti vaikai. Ir labai norėjo, kad mes visi baigtume mokslus, visus išleido į mokslus. Tai va taip. Mūsų šeimoj vaikams buvo skiriama daug meilės ir kažkaip va tada kitaip ir atrodo .. kitaip, kad kitaip negali būti su vaikais.“ (interviu Nr. 13, 345-352)

Atsakingumas kaip charakterio bruožas, remiantis Leman (2015) požiūriu, gali būti įtakotas individo užimamos vietos tarp brolių ir seserų, kas taip pat gali lemti ir tolesnį jo vystymąsi. Šios biografinės aplinkybės atsiskleidžia informantės pasakojime, kuomet pirmieji vaikystės prisiminimai susiejami su mažuoju broliu:

„Nuo kada pradedu atsiminti .. savo .. gyvenimą .. Gal, kai gimė brolis. (...) Prisimenu Miesto sodą, prisimenu brolių vežimėlyje. .. Tokie patys pirmieji vaikystės, kūdikystės įspūdžiai.“ (interviu Nr. 1, 6-9)

Atkreiptinas dėmesys, kad pirmagimiams anksti prasideda atsakomybės ugdymas(-is), kuris siejamas su atsiradusiomis pareigomis. Šeima yra pirmutinės socializacijos aplinka, nes yra pirmoji vieta, kurioje mokomasi būti tarp kitų, gerbti, padėti, sugyventi. Šeimos aplinkoje mokomasi artumo, rūpinimosi, būtent čia suvokiama, kad gyvenama drauge su kitais, kurie verti mūsų dėmesio, švelnumo, meilės. Šiuo atveju galima prielaida, kad pirmieji vaikystės prisiminimai liudija stiprią informantės atsakomybės jausmo raišką, o toliau einanti citata tai iliustruoja:

„Reik prisipažinti, buvau gana stropi, pamokas ruošdavau stropiai ir dar lyg nešdavau kažkokią atsakomybę prieš savo klasės draugus. Ko gero, man ir šiandieną reikės juos pakonsultuoti.“ (interviu Nr. 1, 52-55)

Tas atsakomybės jausmas, poreikio tobulėti savaiminiu mokymusi supratimas, jaučiamas visame biografiniame pasakojime. Akcentuojamos ir biografinės aplinkybės, priverčiusios eiti naujais profesiniais keliais, o savaiminiu mokymusi įgytos kompetencijos tarsi tampa pagrindu ryžtis permainingoms profesiniame gyvenime:

„Turėjau puikius pedagogus, ir iš kurių paskui .. vėliau galėjau mokytis. O gyvenimas taip pasisuko, kad ... man .. reikėjo iš jų (buvusių mokytojų, esamų bendradarbių, aut. past.)mokytis. (...) Tada aš atsisuku į savo pačius geriausius pedagogus mintimis, kurie mokė mane. Aš prisimenu, jų pamokas, naudoju jų metodiką ir, negaliu sakyti, man sekasi (...) Reikėjo kažką daryti, ir reiškia, kadangi buvau inžinierius, bet su aukštuoju ir dirbęs pedagoginį darbą tiktai ne su tokio amžiaus vaikais.“ (interviu Nr. 1, 40-42, 115-116, 140-141)

Be šeimoje vykusių socializacijos procesų, paskatiniusį perimti tam tikras kompetencijas, galima rasti ir pavyzdžių, kuomet šalia yra žmonės, kurie savo gyvenimu parodo pavyzdį ir tampa orientyrais profesiniame kelyje. Be abejonės, su tuo susiję ir savaiminio mokymosi procesai, kurie atitinkamai skatina tiek pedagogo profesinės kompetencijos ugdymą.

mąši, tiek ir vertybinių nuostatų – šiuo atveju, pagarbos žmogui – formavimąsi. Mokytojai laikomi pavyzdžiais, idealais, iš kurių buvo mokomasi ir yra mokomasi juos prisimenant:

„(...)labai daug gerų mokytojų, kurie irgi man buvo, na pavyzdys, to dvasin-gumo, tos kultūros vidinės, na, to bendravimo gražaus, tos pagarbos. Tai buvo iš tikrųjų nuostabūs žmonės, tai buvo kolektyvas mokytojų, iš kurių galėjai moky-tis. Jie buvo autoritetai. Ir savo kultūra, ir savo žiniomis, ir savo pamokomis, ir savo bendravimu. Ir su mokytojais kiek prakeliant, turistinių žygių .. su kupri-nėm nuo penktos klasės visa Lietuva apeita, ir visą laiką iš tų žmonių mokeisi, kaip bendrauti, kaip suprasti, kaip atleisti.“ (interviu Nr. 7, 119-124)

„Ir .. labai patiko rusų kalbos mokytojas, amžiną atilsį .. man jis iki šiol .. va .. gero, tikro mokytojo idealas. Jis galėjo ir griežtesnį žodį pasakyti, gal kartais ir nelabai gražų, bet jis mokėjo mus sudominti, įtraukti...“ (interviu Nr. 13, 13-16)

„(...) turėjau be galo stiprią matematikos mokytoją ir .. o metodika .. tai da-bar aš pasakysiu kaip yra, .. jeigu aš tik baigiau vidurinę, aš turėjau stiprią mo-kytoją, visa jos patirtis, ką jinai man davė, ką jinai mane išmokė ... Žinokit, aš kopijavau ją pradžioj, tikrai .. aš pradžioj ją kopijavau, o paskui .. po truputį, po truputį .. ir atsirado patirtis. Ir .. kažkaip na, .. man atrodo, kiekvienas, atėjęs dirbti į mokyklą, prisimena savo mokytoją. (3) Prisimena, kaip jis dirba ir atme-ta, kas buvo blogai.“ (interviu Nr. 8, 215-220)

Perimamas tam tikras požiūris į vaiką iš savo buvusios mokytojos, kuri „buvo absoliučiai kitokia .. ir tas žavėjo“, ir šis požiūris taikomas dabartinėje pedagoginėje veikloje:

„(...) tai nėra kažkokia mašina, kurią aš privalau prigrūsti žinių, kad tas vai-kas gali turėti, .. kad jam gali nepatikti šitą knygą skaityti, sakykim, pagal progra-mą tu nori nenori va tą turi skaityti, o aš matau, kad jam nepatinka, kodėl man nepasiūlyti kažko kito. (...) Jinai mūsų klausdavo, va kaip Jūs įsivaizduojate, ką mes šiandien norėtumėm .. sužinoti, išmokti. Va tas buvo kitaip, ta prasme, tokių mokytojų tuo laikmečiu nebūdavo. „Dabar tai aš tikiu, kad galbūt daug kas taip dirba, nes vis tiek .. kitas laikmetis visiškai. Tuo laiku būdavo keista, kaip čia, klausia nuomonės.“ (interviu Nr. 3, 333–340)

Ilgametis pedagoginis darbas kaip biografinė patirtis daro įtaką individo asmeninių sa-vybių, požiūrių kaitai, kuri reikšminga pedagogo profesinei kompetencijai. Ši kaita gali būti laikoma savaiminio mokymosi išdava. Informantės minimas tolerantiškas požiūris, visų pirma, sietinas su saviraiškos priemonių ir žmogiškojo individualumo reiškimosi gerbimu, priėmimu ir teisingu supratimu:

„su metais, gal aš ramesnė, .. tolerantiškiau žiūriu į viską, kas aplinkui dedasi, suprantu, kad visko nepakeisiu, ką norėčiau. Tai .. gal išmokė kažkiek labiau pri-sitaikyti, prisiderinti. .. Kaip čia kas yra. (...)Va tas požiūris atėjo, ta prasme, jisai nedaro blogai, jis daro kitaip, nes kai buvau jaunesnė, tai man atrodė, kad jeigu ne taip, kaip aš, vadinasi, neteisingai. Buvo dvi nuomonės, mano ir neteisinga. Tai va, galbūt tas va gyvenime pasikeitė.“ (interviu Nr. 3, 355–357, 364–366)

Mokymosi ir ugdymosi procesai vyksta individualios biografinės patirties ir lūkesčių horizonte. Individai savo gyvenimo kelyje nuolat papildo turimų žinių ir gebėjimų, nuosta-tų potencialą ir šis papildymas atsispindi jų individualiose biografijose.



*„Laikas kartais gali būti sunkus ir skausmingas, kai atrodo, kad gyvenimas pateikia vieną skausmingą įvykį po kito, tačiau retrospektyviai suprantu, kad visi gyvenimo įvykiai mane išmokė to, ko koku nors kitu būdu nebūčiau galėjusi išmokti.“ (interviu Nr. 12, 171–173)*

Savaiminio mokymosi procesai, svarbūs pedagogo profesinei kompetencijai, prasideda jau vaikystėje. Mokymosi patirtys vaikystėje, tolimesnės biografinės patirtys ne tik lemia susidomėjimą pedagogo profesija, bet ir ugdo pedagoginius gebėjimus, leidžia kurti savo žinojimą. Čia išryškėja tiek bendrosios kompetencijos ugdymosi lygmuo, tiek metodinės, tiek ir dalykinės, kurios laikytinos pedagogo profesinės kompetencijos integraliomis dalimis. Savaiminio mokymosi procesai gali būti ne visada individo suvokiami sąmoningai. Asmens savybių, vertybinių požiūrių ugdymąsi suprasti ir įvertinti sunkiausia, tačiau šiuo atveju jis identifikuojamas biografinėse aplinkybėse, susijusiose su artimais šeimos nariais bei su asmenimis, tapusiais besimokančiajam autoritetais.

### **3.1.2. Tapsmas pedagogu vykdant savo pašaukimą kaip savaiminio mokymosi sąlyga: „*mano svajonė, tarytum, pradeda išsipildyti. .. Aš jau mokykloje.*“**

Profesijos pasirinkimas – tai apsisprendimas pradėti profesinę veiklą arba įgyti pasirinktą profesinį išsilavinimą. Galima teigti, kad samprata „profesija“ dėl šio žodžio semantinės kilmės iki šių dienų išlaikė savo etinę reikšmę. Profesijos (vok. *Beruf*, angl. *vocation*) žodžio semantinė kilmė iš pašaukimo (vok. *Berufung*, angl. *vocation*) sampratos, kildinamos nuo teologijoje vartojamo lotyniško „*vocatio*“, dieviškojo žmogaus pašaukimo. Anot Kavaliauskienės (2011), „pašaukimas, kaip subjektyvusis profesijos aspektas, rodo asmens kryptingumą, t. y. motyvus, kurių derinys (interesai, idealai, nuostatos, vertybinės orientacijos, siekiai) atskleidžia tvirtą norą visą gyvenimą veikti kokioje nors darbo srityje.“ (žr. ten pat, p. 47). Čia kalbama apie tam tikrą mokymosi ir apsisprendimo etapą, kuriam įtaką daro ir socialinės sąlygos (įvairios gyvenimo sritys, pavyzdžiui, šeima, mokykla ir bendraamžių grupės, darbo rinka, pavyzdys, ateities perspektyva, uždarbis). Šio etapo rezultatas – tai profesinės veiklos atlikimas.

Vokiečių mokslininkas Ritter (1971) teigia, kad pirmasis pašaukimo sampratą profesijoje panaudojo Martinas Liuteris. Taip vadinamas, anot Liuterio, „vidinis pašaukimas“ apima individų talentus ir gabumus. Laimingi žmonės, „kurių išorinis pašaukimas dera su vidiniu“. Tai nėra savaime suprantama, tačiau, kaip teigė vėliau Kalvinas, „laiminga lemtis, kuomet profesija leidžia daryti tai, ką savo pašaukimo vedinas žmogus norėtų daryti“ (Ritter, 1971, p. 834). Profesijos pasirinkimas stipriai susietas su svarbiais pedagoginiame darbe gebėjimais. Sprendimas tapti pedagogu įvyksta dėl žmogaus asmeninio polinkio, gabumų, poreikių, t. y. „vidinio pašaukimo“. Gabumai laikytini įgimtu dalyku, tačiau jie kinta, kokybiškai vystosi praktinėje veikloje ir tampa profesiniais gebėjimais. Interviu momentau iliustruoja, kuomet informantų gabumai kalboms ar matematikai turėjo įtakos jų pašaukimo atsiskleidimui:

*„Iki mokyklos tie pirmi septyni gyvenimo metai, kur išryškėjo mano talentai kalboms, ir kur buvo jie skatinami šeimoje, ... nes mes skaitydavome eilėraščius su seneliu ir .. kalbėdavosi su manimi daug kas. Iš tikrųjų labai anksti pradėjau*

kalbėti, ir man išmokti eilėraščius, kalbas, dainas, bet ką .. nebuvo jokių problemų.“ (interviu Nr. 10, 8-11)

„(...) mokykloje jau aš žinojau, kad kažką studijuosiu, kas būtų susiję su vokiečių kalba, .. nes man labai gerai sekėsi vokiečių kalba. Tai buvo tas dalykas, kuris man patiko .. ir kuris gerai sekėsi. Arba antraip, kuris gerai sekėsi ir paskui labai pradėjo patikt. Ir aš tikrai sakiau visą laiką, kad kažką studijuosiu, .. kas bus susiję su vokiečių kalba.“ (interviu Nr. 2, 10-13)

„Na, ir buvo taip, kad aš tapau matematike. Nors mano matematikos mokytoja visada sakydavo, tu turėsi reikalą su matematika. Jinai buvo pragmatiška, jinai matė, kad čia ne jokia vokiečių kalba, čia matematika. Na, ir .. aš matematikos irgi turėjau tų laikų penketą. Nekalant, o .. tiesiog natūraliai.“ (interviu Nr. 8, 28-31)

Informantų minimi ir įgimti empatiniai gebėjimai kaip prielaida, leidusi suprasti profesinį pašaukimą. Gebėjimas bendrauti ir bendradarbiauti, neįmanomas be empatijos, kuri ugdo užuojautą, altruizmą ir gailestį, yra daugelio moralinių sprendimų ir poelgių pamatas.

„Kai pradėjau studijuoti, žavėjo mane tas toks darbas su vaikais, su šeima, .. pagalba, kadangi aš esu tokia pati labai empatiška .. kitiems, labai priimdavau ką kiti .., įsijausdavau į kitų žmonių tokias situacijas, istorijas visada siekdama padėti. (...) Mano charakterio savybės .. aš jas visada .. Draugų būryje aš buvau tas žmogus, kuris .. taikdarys būdavo. Tai ir taikyti, ir kompromisų priėti, tai aš visada buvau tas žmogus, tas toks viduriukas. .. Ir, kai reikia pasakyti, kaip yra .. Aš turiu tas savybes, ir .. kaip socialinis pedagogas jas turiu. (...) Man visada senelis mano sakydavo, tai yra genuose, .. taip, būtent nuo X vietovės .. genai, nes sakė, kad visos moterys ten tokios. (...) Empatiškumo jausmas irgi yra įgimtas. Tikrai jisai yra ir pas mano mamą, ir pas mano sesę, ir pas mano močiutę. .. Jau čia pas mus visas yra.“ (interviu Nr. 11, 13-15, 65-67, 69-70, 73-74)

Individo psichologiniai poreikiai, kaip bendravimo, pripažinimo, saviraiškos, rūpinimosi, taip pat daro įtaką pašaukimo suvokimui. Jie vystosi tobulėjant žmogaus asmenybei, didėjęnt jo gyvenimo patirčiai.

„Norėjau .. dar dramos būrelį lankiau, sakiau, ir su vaikais dramos būrelius kursiu, turistinius žygius labai .. ir turistinius žygius organizuosiu, tikrai būsiu ta mokytoja .. ir mano toks ir tikslas buvo, kad ta mokytoja būčiau gera .. būčiau profesionali, kad daug žinočiau, kad mane vaikai mylėtų, kad mūsų tie santykiai būtų gražūs. .. Aš šitą dar mokykloj galvojau, .. taip ir galvojau, kaip dabar kalbu.“ (interviu Nr. 7, 37-41)

„Ir, kai buvo pati pirmoji praktika pirmame kurse, ir nuvedė mus į lopšelio grupę ir ten tokios lėlės sėdi gražios, (juokas) ir kažkaip va toks noras buvo, kad kažko juos pamokyti, ar kažkokią dainelę, ar kažką .. tuos vaikus, kad išjudinti, užvesti.“ (interviu Nr. 6, 18-20)

Žmogaus rūpinimosi poreikis pasireiškia jo siekimu būti naudingu (Legkauskas, 2008), o poreikio supratimas apima ir jų tenkinimą:

„Kai perkopiau trisdešimtmetį, kažkas manyje pasidarė, bet man tas didžiulis ilgesys .. mano darbo. .. Aš atvažiuodavau, dukrą atveždavau [į mokyklą, aut. past.], aš maty-

*davau, man .. labai buvo didelis ilgesys. Kai jau aš nusprendžiau, kad grįžtu, man tada taip norėjosi visko. .. Aš ėjau čia, viską dariau, ėmiausi visų darbų, .. mano ne mano .. Nežinau, .. man labai labai po motinystės tas .. noras vėl grįžti, noras būti .. naudingam, noras būti žmogumi, kur gali atsiremti kitas.“ (interviu Nr. 11, 102-107)*

*„(...) kai pradėjau mokykloje dirbti, aš vedžiausi į namus visus vaikus savo klasės, pirmokus, kuriems tik sunkiai sekėsi. Tai pas mane visi pavalgydinti būdavo ir visus mokydavau. Jeigu tau matematika sunkiai, aš tau padėsiu namų darbus paruošti. Visi pas mane eidavo, vieną dieną vieni, kitą dieną kiti, po vieną, po du .. Močiutė: „Jėzau, - sakė, - nustok vesti visus vaikus, čigonka, tu visus vaikus susivesi, nustok tu vesti.“ Aš dar ir visus pamaitindavau, tai negi viena valgysiu.“ (interviu Nr. 7, 169-174)*

Pašaukimas artimai siejasi su savirealizacija. Anot Tepperwein (2004), kai kalbama apie veiklą pagal pašaukimą, tampa nesvarbu nei darbo laikas, nei apdovanojimai, nei atostogos ar pinigai. Iššūkis kažką sukurti ir sulaukti pripažinimo tampa svarbiausia motyvacija, o kad tai pareikaluoja daug fizinių ir psichologinių pastangų, visa tai nueina į antrą planą. Atsakydamas į klausimą, nuo ko tai priklauso, Tepperwein (2004) teigia, kad svarbu gyventi harmonijoje su savimi ir savo kūryba ir tame rasti pasitenkinimą. Tuomet darbo vieta tampa savirealizacijos vieta, o profesija – pašaukimu, kuriuo kasdien naujai džiaugiamasi. Jeigu ateina supratimas, kad savo profesinėje veikloje esi nebenaudingas ir rūpinimosi poreikis tampa tarsi neberealizuotinu, tuomet gali atsirasti noras keisti profesiją, restruktūrizuoti savo profesinį gyvenimą, ieškant savirealizacijos kitoje srityje:

*„Žinote, kur aš čia sėdžiu, tai aš visai nebenorėčiau sėdėti, Aš tikrai noriu atsидaryti .. kepyklą, kokią šokoladinę .. ką nors tokio, nes labai mėgstu gaminti. (...) Ir galvoju,.. dabar, jei reikėtų, tai stočiau ne į lietuvių kalbą, stočiau į visuomeninį maitinimą, kaip buvo .. tais laikais ir mano draugė stoji. Ir dabar gal .. kokią mažytę kavinukę, kur karštas šokoladas, arbata, kur internetas yra, kur yra .. aš tada va tokį matau vaizdą. Aš dabar galvoju, aš ateinu čia .. ir tvarkas kuriu kuriu, kurių niekas nesilaiko.“ (interviu Nr. 7, 407-414)*

Vienas svarbiausių mokytojų asmenybės bruožų – tai meilė vaikams, ji kildinama iš pašaukimo, tai arba yra duota kaip dovana, arba ne. Lietuvių mokslininkas, pedagogas Laužikas teigė, kad meilė yra pagrindinis pedagoginės veiklos šaltinis. Tuomet pirmiausia, ką turi turėti pedagogas, yra meilė vaikams. Ši natūraliai iš pedagogo sklindanti savybė padeda savaime sukurti ryšį su vaikais:

*„Aš buvau penktas vaikas šeimoje ir pats jauniausias, nebuvo ką supti, tai eidavau pas visas kaimynes supti, žodžiu, vežiodavau .. Vežimėlis, tai kažkokia pasaka būdavo, ir kažkaip visada būdavo smagu su vaikais bendrauti.“ (interviu Nr. 6, 7-10)*

*„Kontingentas moksleivių nelepino. Ypač (tų/tos?), kurios atvažiuodavo merginos iš provincijos. Jos gana greit pritapdavo prie miesto, pranokdavo ir kai kurias miestietes. Turėdavai būti ir už mamą, ir už tėvą, nes jos toli nuo namų, gyvena bendrabučiuose, .. bet viską buvo galima suderinti.“ (interviu Nr. 1, 128-131)*

*„Na, aš visa laiką tuos vaikus mylėdavau.“ (interviu Nr. 13, 340)*

*„(...) kiek aš pati save prisimenu ir kiti, kurie mane prisimena mažą, tai ..labai gerai žinau, kad pirmoji mano specialybė buvo .. mama. Kai manes mažos*

*klausdavo, kuo užaugus būsi, tai aš visada atsakydavau mama. Mama, tai buvo mano pati pirmoji profesija...*“ (interviu Nr. 7, 6-8)

Pedagoginio pašaukimo dalimi laikytinas ir kūrybiškumas. Kūrybiška asmenybė paprastai sugeba realizuotis, yra svarbi, veikli, savarankiška. Kūrybiškumas yra individo bruožas, suponuojantis gebėjimą rasti sprendimus, gebėjimą pažvelgti į problemas taip, kaip dar niekas nežvelgė, taip pat tai ir drąsa bandyti, tikėjimas, kad galima padaryti kažką geriau:

*„(...) nemėgstu visiškai tradicinių pamokų, va tokių, kur atsiverti vadovėlių, ir jau ten kiek duota, tiek duota. Visada surandu jiems daug informacijos, daug filmuotos medžiagos, užtat, galbūt, ir pavyksta dėlto sudominti vaikus.“* (interviu Nr. 3, 77-79)

*„Aš viena iš pirmųjų pedagogių, kuri pasistatė kompiuterį klasėj su multimedija. Tai man tas buvo labai svarbu, ir vaikams buvo įdomu, ir gal tos pamokos, sakyčiau, tas apsisprendimas, ir tas, kad aš dirbu kitaip, tai tie vaikai už tai ir rinkdavosi tas vokiečių kalbos pamokas. (...) Kadangi esu labai aktyvus žmogus, tai man visą laiką kildavo norų kažką daryti. Tai galų gale atėjo laikas, kai aš pradėjau organizuoti renginius mokykloj.“* (interviu Nr. 14, 231-238)

*„(...) pas mane buvo toj grupėj vienas vaikinys su cerebralinium paralyžiumi, gulintis vežimėlyje ir dar turintis tiką ir .. nekalbantis, ir ir nenulaukantis rankų .. Ir ten į tą mokymą įėjo mandalų piešimas, vienas iš tų .. Ir jį man atvežė darbuotojos į ten .. Ir aš dabar galvoju .. Visi įniko. Vieni kuria savo mandalą patys. Paaiškinau, .. vėl gi reikia atitinkamai paaiškinti. Vieni spalvina trafaretus, kiti savo ten kuria. Ir tą .. įsiai ir nekalba. Ir aš dabar galvoju, kaip dabar, ką daryti .. Tuomet aš paėmiau trafaretą, paėmiau segtuvą, spalvas išdėliojau .. Čia (rodo) įdėjau tą mandalą ir sakau: „Ar tu sutinki, aš tau rodyčiau čia vietą, aš paimu tavo ranką, parodau spalvą .. ir tu linktelėk man galva, kurią tu spalvą. Ar sutinki taip dirbti? Ar tu nenori?“ nes vėl gi .. „Noriu“ .. Pirmiausia „Ar tu nori?“ – „Noriu“. Tai sakau: „Ar dirbam taip?“ – „Taip“ Ir va mes taip, žinokit, .. bet buvo tokia tylą auditorijoje ir mes taip visą mandalą .. Aš jam rodau, aš jo ranką paėmiau .. Čia gal, kai pasakoju, atrodo, nieko tokio, bet aš po to .. iš tikrųjų, tai labai gerai jaučiuosi, bet ir pavargus buvau, bet toks kitoks nuovargis ir mes visą tą mandalą .. kada gulintis vežimėlyje, su tiku, užėina jam ten vis, ir nekalbantis .. ir mes visą mandalą nuspalvojom.“* (interviu Nr. 4, 196-208)

Individo gabumai, poreikiai išryškėja jau vaikystėje ir, jeigu jie pastebimi autoritetingu aplinkinių ar šeimos narių, tai tikėtina, kad jų išvalgos turės poveikį individo savivokai, savo pašaukimo supratimui:

*„Labai gerai pamenu savo pirmąją [jaudulys] mokytoją. Ji gyveno šalia mūsų tame pačiame kieme, gretimame name. Ką gi, pradžiamokslis tai .. ir praėjo kartu su ja, buvo keturios pradinės klasės. Na, kas man .. įstrigo, kad .. pajutau, kad labai mėgstu bendrauti su savo bendraklasiais ir jiems aiškinti aiškinti nesuprantamus dalykus... Pajutau kažkokį tai .. hm .. savo pedagoginį, ar kaip pavadinti, .. tokį .. pašaukimu vėl nepavadinsi, bet, kai iš ketvirtos klasės mus išleido į penktą klasę, tegul toj pačioj mokykloj, bet mano pirmosios mokytojos žodžiai buvo, kurie ir dabar*

man tebeskamba ausyse: „Tu būsi tikrai mokytoja“. [jauduly] (...) Septintos klasės auklėtoja, išleisdama mus toliau į vidurinės mokyklos aštuntą klasę (3) su palinkėjimas kiekvienam, be abejo, ...ir vėl tarytum pranašaudama (jauduly)man: „Na, tu, tai, aišku, būsi .. mokytoja.“ (interviu Nr. 1, 25–32, 43-45)

„(...) taip juokais kažkada mokytoja praeidama sako: „Na va, ir vėl tu su tais mažiais, gera, - sako, iš tavęs mokytoja būtų. (...) Na, mama, tai kiek aš pamenu, tai .. (...) jinai kažkaip nematė, turbūt, manęs pedagoge, o tėvelis matė ir labai džiaugėsi...“ (interviu Nr. 6, 11-12, 57-60)

„Man direktorius pasakė taip... O mūsų mokykloj trūko mokytojų vokiečių kalbos ir 12-toj klasėj jis man taip pasakė pavasari: „Jeigu tu studijuosi vokiečių kalbą, gali pas mus ateiti .. dirbti, nes mums reikia vokiečių kalbos mokytojos.“ (interviu Nr. 2, 22-24)

Svarbi sąlyga kelyje į pašaukimą yra žmonių gebėjimas svajoti. „Mūsų svajonėse slypi potencialas, mūsų gilus troškimas beldžiasi į išsipildymo duris.“ (J. W. Getė). Turimos omeny vaikystės ir jaunystės svajonės, troškimai, būtent juose esąs raktas į sielą, o tuo pačiu ir į pašaukimą. Köthe (2006), išstudijavęs visą eilę žmonių biografijų, priėjo išvados, kad sėkmingų žmonių profesija – tai jų buvusi svajonė. Tyrimo informantų sąmoningą pedagogo profesijos pasirinkimo motyvą taip pat atskleidžia jų svajonė „būti mokytoju“:

„Tai aš sutariau su direktoriumi, kad aš tik vienus metus pabūsiu pavaduotoja, tik vienus metus, ir aš tikrai kitais metais grįšiu, nes aš noriu būti mokytoja, čia yra mano viso gyvenimo svajonė, .. ir aš būsiu tik tik mokytoja.“ (interviu Nr. 7, 59-61)

„Čia jau man .. mano svajonė, tarytum, pradeda išsipildyti. Aš jau mokykloje .. Aš jau mokykloje.. Ir meistras daugiau, aišku, prie technikos, prie pačių staklių. (5) Ir kai po dviejų, berods, savaičių man pasiūlo audimo technologijos mokytojos vietą toje pačioje mokykloje – aš be galo laiminga. Pagaliau išsipildė mano svajonė (jauduly)– aš mokytoja (jauduly).“ (interviu Nr. 1, 109-113)

Pedagogai supranta pašaukimo svarbą savo profesinėje veikloje, pažymi, kad pašaukimas pedagoginiame darbe yra visos jų profesinės veiklos pagrindas. Jeigu pedagogas tikras, pakanka jo žvilgsnio, buvimo, kad vyktų mokymosi procesas. Natūralios intuicijos savybėmis vaikai jaučia, kam jie yra svarbūs ir įdomūs. Tik tikrasis pedagoginis pašaukimas auklėja vaikus ir moko juos:

„(...) pedagoginį darbą .. gali dirbti žmogus su pašaukimu. Tai toks žmogus, sakysim, jisai visai gali neturėti jokio pedagoginio išsilavinimo, jis gali būti pūkūs mokytojas. (...) didelių problemų nebuvo. .. Kodėl nebuvo, .. vėl aš nežinau, gal dėl to, kad iš tikrųjų (kažkoks/kažkokia?) gyslė buvo darbui su vaikais.“ (interviu Nr. 2, 168-170, 178-179)

„Apskritai man rusų kalbos mokytoja paliko didžiulį įspūdį dėl to, kad jinai, .. aš vis kažkaip galvodavau, man buvo labai keista, .. dar kai mokiausi septintoj ar aštuntoj klasėj rusų kalbą, būdavo sujungtos pamokos kartais ir ateina į klasę, tarkim, dešimtokai. (...) man tiek būdavo keista, kad tie vaikai, dešimtokai, ar ten vienuoliktokai kokie, apie kuriuos visi mokytojai buvo pačios baisiausios nuomonės, kurie ten vos nežudydavo tuos mokytojus ir visa kitą (juokas), ir visi žino, svarsto, kviečia tėvus, dar kažką daro, .. tu girdi, nes žmonės tiesiog kalba

apie tai, .. o kadangi tau įdomu, tai tu ir klausaisi kažkaip viską. .. Ir jie ateina į tą rusų kalbos pamoką ir jie .. nurimsta, taip nurimsta, kad visiškai .. jie išsitraukia sąsiuvinį rusų kalbos, jie jį turi, lietuvių kalbos neturi, bet rusų turi .. Išsitraukia tušniuką ir jie ten kažką netgi neva rašo. Neaišku, kiek ten to rašymo, kiek ten kokybiško, kiek ten dar kažko, bet pats principas yra toksai, kad tas vaikas, kuris .. kitur nežinia kokias nesąmones daro per kitas pamokas, atėjęs į rusų .. tiesiog .. kažkas tai pasidaro jam. Jisai nurimsta. Niekaip būdavo nesuprantama, nes rusų kalbos mokytoja, ji nebuvo kažkokia tai griežta, .. ji apskritai nebuvo griežta. Žmogus grįžęs iš Sibiro, jinai vyresnio amžiaus, .. maža, žema, .. nieko atrodo tau .. jinai tikrai negali nieko padaryti, .. bet vidinių kažkokių tai savybių buvo tame žmoguje, kad tikrai visi pamokose .. niekas nedarydavo nesąmonių pamokose. Kiek ten išmoksta tiek, bet čia jau yra kitas klausimas. .. Ir tas dalykas didžiulį įspūdį man paliko, nes kitas žmogus lygiai su ta pačia klase .. ir su mano klasiokais .. , taip buvo, .. ir rėkė, ir klykė, ir šaukė, tėvus kvietė ir vis tiek nieko negali padaryti, nes tas vaikas, na jis tiesiog mėgsta šiaip kažką daryti, o ateina į rusų ir vėl rusų kalboj viskas nurimsta. .. Va tų tokių įdomių pavyzdžių kai pamatai, ir paskui galvoji, kažkas tai turi būti, tai negali būti tiesiog šiaip sau, tai nėra atsitiktinumas. ..Tokie va įdomūs čia dalykai.“ (interviu Nr. 10, 285-305)

Pašaukimas religine prasme apibūdinamas kaip individo juntamas vidinis balsas, kuris jį paskatina tam tikrai veiklai gyvenime. Religiniu požiūriu pašaukimas laikomas dovana. Tačiau laimingi ir sėkmingi savo profesijoje žmonės, ar jie būtų menininkai, ar pedagogai, galimybę veikti savo profesijoje, kuriai jie jaučia nepaprastą trauką, irgi laiko dovana. Šie žmonės kažkada priėmė teisingą sprendimą, sekė savo vidiniu balsu. Gali būti, kad ir išorinės sąlygos buvo jiems palankios priimant šį sprendimą. O yra nemažai žmonių, kurie dėl to nelaimingi, skausmingai išgyvena, nes jie pasirinko ne sau skirtą profesinį kelią, nesugebėjo išlikti ištikimais savo pašaukimui. Išgyvendami pašaukimą darbui, tyrimo dalyviai jį sieja su „pasąmoniniais dalykais“, su nenusakoma trauka, jausmu, „kad tai ne man“, „nepaiškinamu malonumu“:

„Kas nulėmė?.. Na, jeigu sakyti šiaip, sakyčiau atsitiktinumas, bet iš kitos pusės, vis vien, turbūt, pasirinkau, na, kaip .. pasąmoniniai tie dalykai, ko gero, kadangi tai man priimtinas, .. kaip čia pasakyti, ... jeigu man šitas dalykas nebūtų mano vieta, aš nebūčiau tiek metų išdirbusi.“ (interviu Nr. 4, 52-54)

„(...) išėjau iš viso į kitą sritį, .. bet .. labai nenutolau, dirbdama visiškai kitoj srity, ta prasme, su pedagogika nieko bendro, buvau priprašyta, kad bent užklasinius būrelius vesčiau. Tai tokioj gimnazijoj turėjau darbo ir vakarais su gimnazistais užsiiminėdavau, teatro studiją turėdavau. .. Na ir paskui nusprendžiau, kad ko gero man reikia atgal grįžti į mokyklą, nes kažkaip tai traukė.“ (interviu Nr. 3, 17-21)

„Ir aš įsidarbinu į įmonę-fabriką, pavadintą „Audimas“. (...) Ten aš išdirbau, turbūt, nepilnus metus technikinės kontrolės skyriuje, bet kažkaip pajutau, kad tai ne man, kad tai ne mano specialybė, kad tai tikrai ne audimas ir, kad tai ne pedagogika ir netikėtai, malonaus atsitiktinumo dėka, man buvo pasiūlytas darbas profesinėje technikos mokykloje audimo meistro .. į audimo meistro pareigas. Žinoma, aš mieliai sutikau, net nedvejodama. (...) ir dabar, beauginant anūkus,

*kada amžius jau ne kažką taip leidžia dirbti man, didžiausias užsiėmimas, kada jie leidžia man .. bendrai su jais ruošti pamokas, aš jaučiu didelį, kažkokį nepaaiškinamą malonumą, aš pati sau negaliu paaiškinti ir man net truputį skaudu, kada pasakoma: „Ačiū, močiute, mes patys“.“ (interviu Nr. 1, 100-107, 151-155)*

Pedagogo profesijos pasirinkimas įvyksta kaip daugiau ar mažiau sąmoningas sprendimas, kuris grindžiamas ankstesne asmens įgyta patirtimi ar tiesiog identifikuojantis su tam tikrais idealais ar atitinkamais asmenimis. Gyvenimiška, profesinė patirtis daro įtaką individo savimonei, atsiranda teigiamas santykis su profesija:

*„Tas pedagoginis darbas .. mane žavėjo nuo pat vaikystės, kadangi gyvenau nedideliame miestelyje .. šalia mokyklos ir šalia manęs gyveno .. buvo visas mokytojų namas, vadinamas. Mane žavėjo tas mokytojo darbas.“ (interviu Nr. 11, 5-7)*

*„(...) prisiminimas darbo su vaikais man buvo .. toks .. visai teigiami prisiminimai likę, nes .. iš to laiko, kai dirbau su vaikais vidurinėje mokykloje, tai ir pasirinkau šią variantą [pedagoginį darbą, aut. past.].“ (interviu Nr. 2, 133-135)*

*„(...) kai dirbi gyvai, va tada ir įgyji tą praktiką, arba pamatai, kad tau tinka tas darbas, arba tiesiog yra per sunku. Ir mano, sakykim, grupiokių, vaikinų mes neturėjom grupė, tai .. ko gero tik trečdalis ir liko dirbti mokytojomis, o visos kitos tai pasuko .. daugelis kitu visiškai keliu, kam dėl finansų, kam dėl .. kam dėl šiaip .. netiko, .. netiko darbas su vaikais, tiesiog yra per sunku, pamato, kad tai yra ne jų .. ne jų rogės ir taip susiklosto gyvenimas.“ (interviu Nr. 3, 39-44)*

Interviu išryškėja momentai, kuomet informantai tiesiog per susitapatinimą su idealiu asmenimis užsideda noru realizuoti pasirinktą profesiją:

*„Tas žmogus man buvo toksai .. tikras tikras pedagogas, kuris dirba iš pasaulimo. Ir man tuomet toks noras būdavo .. eiti į tą pamoką, domėtis ta istorija, ir man žiūrint į tą mokytoją, .. svajodavau kaip aš ir norėčiau dirbti .. istorijos mokytoja ir būti tokia, kokia jinai. Ir dvyliktoji klasė, kai buvo Mokytojų diena, buvo galimybė rinktis, aišku, aš pasirinkau būti istorijos mokytoja.. (...) Tai .. du mokytojai, tai mano pirmoji mokytoja ir istorijos, man tai buvo pavyzdžiai pedagogų, į kuriuos tikrai norėjosi lygiuotis, ir ta tokia.. siekiamybė buvo ir .. eiti į priekį.“ (interviu Nr. 11, 358-362, 364-366)*

*„(...) tada, kai aš pradėjau eiti į pirmą klasę, ir .. turėjau labai šaunią, gerą mokytoją X, jinai dėstė man tik pirmąją klasę, bet jinai buvo tokia santūri, tokia .. ir reikli, ir tyli .. tokio tylaus reiklumo, na .. buvo labai labai labai gerbiama ta mokytoja, ir taip gražiai su mumis dirbo, ir taip mus gražiai mylėjo .. ir tada atsirado mano antroji profesija (pirmoji profesija – būti mama, aut. past.), kai aš supratau, kur čia tos profesijos, ir kas tai yra. Tai tada mano tapo antroji profesija, visada mokytoja, ir taip nuo pirmos klasės aš iš tikrųjų visą laiką norėjau būti mokytoja. (...) Tik dar nežinojau, kokia mokytoja, kokio dalyko mokytoja aš jau sužinojau žymiai vėliau, sužinojau tada, kai atėjo .. atėjo į mano pamokas mokytoja, amžiną atilsį X, labai labai gera lituanistė. Ir tada aš pamilau .. tą dalyką, lietuvių kalbą labai pamilau ir .. kažkaip labai man ji buvo tas sektinas pavyzdys. Tada aš nusprendžiau būti lietuvių kalbos mokytoja.“ (interviu Nr. 7, 9-14, 24-28)*

Pedagogo kelią individai pasirenka jau turėdami savo įsivaizdavimą apie pedagoginį darbą. Būtent tam, kad individas suvoktų savo interesus, gabumus, norus, apie tai reikia turėti tam tikrą supratimą. Supratimas ateina per stebėjimą, susidūrimą su ta profesine veikla, ir tas pajauštas noras, siekis eiti pedagoginiu keliu nulemia asmeninių įgūdžių ugdymąsi, mokymąsi:

*„Kai nuėjau į mokyklą, supratau, kas tai yra, ir panorau irgi būti mokytoju. .. Tai va toks .. tokia ta pradžia buvo. .. Nuo tada jausmas toks, kad aš iš tikrųjų nuo tada stengiausi, kaip galima daugiau išmokti, stebėti .. žiūrėti .. nuo tos penktos klasės. Aš ir dabar prisimenu, kad, kai rašėm sau laiškus penktokai, kuriuos ten skaitysim dešimtoj klasėj ar kada, .. tai mano buvo toksai parašymas, kad aš noriu būti mokytoju, anglų kalbos mokytoju. .. Na, ir viskas, kai turi tikslą, .. tada jau ten tiktai lieka techninės detalės, kurias reikia išspręsti. Va tokia pradžia. (...) tas kalbų mokymasis, ir stebėjimas mokytojų pamokų, ir dalyvavimas pamokose, visur viskas vedė prie to, kad aš noriu būti mokytojas, ir aš noriu dirbti šitą darbą, ir man yra įdomu.“ (interviu Nr. 10, 35-40, 73-75)*

Jei pedagogo profesija pasirenkama sekant savo norais, svajonėmis, idealais, turint prieš akis konkrečių žmonių pavyzdžius, tampa svarbu suprasti savo galimybes ir ribotumus. Interviu randami momentai, kuomet pedagogai dėl darbo sąlygų, dėl realybėje patiriamo šoko išgyvena stresą, jaučia abejones ir kelia sau klausimą, ar geras buvo sprendimas tapti pedagogu:

*„Bet paskui pasiūlė .. (atodūsis)pasiūlė dirbti auklėtoja, nes dirbti mokytoja iš karto būtų per daug sudėtinga nemokant gestų kalbos, atėjau čia dirbti, ir .. kiekvieną savaitę galvodavau, kad taip yra sunku, kad jau kitą savaitę aš čia, tikriausiai, nebedirbsiu.“ (interviu Nr. 3, 24 -27)*

*„Aš irgi .. turėjau labai sunkius metus darbe, kur .. po dekreto aš grįžau, .. kai į mane buvo nuostata, kad aš turiu išeiti. Pas mus yra labai dalykas, kad .. mylimi ir nemylimi. Ir, kai man staiga, tik grįžus po dviejų metų pertraukos, na, prasidėjo tiesiog teroras, mobingas .. iš vadovo pusės, ir tada man buvo arba .. aš turiu kovoti, ir tvirtai stovėti, pasitikėti savimi, arba aš turiu išeiti iš šito darbo. Na, ir patikėkit, kai man teko ir .. su ministerijoms, ir su Švietimo skyriumi pabendrauti, ir .. atlaikyti didelį purvą, ir, kai aš pamačiau, kad aš galiu.“ (interviu Nr. 11, 227-232)*

*„(...) iš tikro sunkiai save įsivaizduočiau kažkur kitur, kažkokiam kitame darbe. Kartais būna, aišku, pagalvoji, gal ne, .. per sunku, per didelė našta. Aplamai esu labai jautri. Gal per daug į galvą, į širdį, bet .. na, neišsivaizduoju iš tikro .. savęs kažkur kitur kol kas bent jau.“ (interviu Nr. 9, 205-207)*

Kalbant apie profesiją yra išskiriami jos du aspektai – objektyvusis ir subjektyvusis. Objektiviąja prasme profesija suprantama kaip „tam tikros specifinės, konkrečiai veiklai būdingos funkcijos, turinčios atitinkamus pavadinimus ir savitą turinį“ (Laužackas, 2005, p. 25). Subjektyvusis profesijos aspektas siejamas su „konkrečiu žmogumi – šių funkcijų atlikėju, jų turinio skleidėju, su vidine, nematoma profesinės veiklos puse, su individo savimone, pasireiškiančia savęs pažinimu, teigiamu santykiu su savo profesija, tinkamumo šiai profesijai išgyvenimu ir siekimu ją realizuoti dirbant toje srityje“ (Kavaliauskienė, 2001, p. 36). Siekiant pažinti save kaip pedagogą, pirmiausia individas turi pagalvoti, koks jis yra kaip asmenybė. Tai galima daryti atsižvelgiant į kultūrinę, socialinę aplinką, išsilavinimą, patirtį ir kvalifikaciją, poziciją,



interesus. Šie veiksniai sudaro kiekvieno individo „asmeninę biografiją“ ir visi kartu, galima sakyti, padeda formuoti nepakartojamo savojo „aš“ suvokimą – savo asmenybės sampratą. Savojo „aš“ samprata yra labai svarbi, kadangi daro įtaką individo požiūriui, strategijoms ir veiksams (Pollard, 2006) Kiekvienas pedagogas taip pat gali įsivaizduoti idealųjį „aš“, t. y. savybes, gebėjimus, kuriuos norėtų išsiugdyti arba ištobulinti, kokia asmenybe norėtų tapti:

*„Kai pamatai kokių gerų dalykų yra ir, kaip tu gali tai panaudoti .. tai ir mokaisi. Tu gali suklijuoti, padaryti ir visą gatavą pateikti taip, kad .. nereiktų ieškoti .. „Vaikai, dabar atsiversim čia, žinot, tą puslapį, ir čia tas yra“, .. o čia viską iš eilės gali susidėlioti ir tau vartosi..“ (interviu Nr. 6, 288-290)*

*„Šiuo metu .. man labai reikia išmokti anglų kalbą ir va tikrai pradėsiu mokytis, ir tikrai mokysiuosi vieną kartą į savaitę, nes tiesiog matau, kad jos reikia. (...) Tai čia turbūt visame kame taip, turi būti kažkokia motyvacija, kažkoks stimulus, kad tau to reikia, tau reikia ne ryt, ne poryt, ne kažkada reikės, bet tau dabar to reikia. Ir tada mokytojas tikrai bus suinteresuotas kelti savo tą kvalifikaciją ir nesvarbu koku būdu, ar ne, ar savaiminiu būdu, ar kažkaip formaliai ieškoti būdų.“ (interviu Nr. 2, 521-526, 508-509)*

Šiandienos supratimu profesija pirmiausia asocijuojasi su darbu. Darbas gali būti suprantamas kaip tarnyba, užsiėmimas, užduotis, triūsas ir t.t. Tačiau darbas gali būti ir kažkas daugiau, t. y. pašaukimas. Pašaukimo atradimas yra tolygus savęs atradimui, o tai reiškia, kad darbas žmogų šaukia (Kavaliauskienė, 2011). Tuo metu, kai profesija baigiasi su išėjimu į pensiją, pašaukimas nepaklūsta jokiems laiko limitams. Profesija dalina gyvenimą į darbą ir laisvalaikį. Tokiu būdu dažnai atskiriamos dvi sampratos, kaip pareiga ir malonumas. Priešingai, kalbant apie pašaukimą, išlieka ypatingas skatulys, vidinis stimulus, nulemtas aistros. Aistra gali pasižymėti žmogaus atskiri darbai arba visa veikla. Jei individas dega noru veikti, tuomet atsiranda ir drąsa, ir ryžtas savarankiškumui. Tai gi pašaukimas gali glūdėti individo savarankiškume, pasireiškiančiame tiek profesinėje veikloje, tiek mokymesi, tobulėjime.

Apibendrinant galima teigti, kad išgyvenamas pašaukimas, susietas su biografiškai nulemtais gebėjimais bei interesais, ne tik pareikalauja iš individo tam tikro pažinimo ir sprendimų dėl savo tolimesnio profesinio kelio, bet ir asmeninio savo galimybių ir ribotumo įsivertinimo. Pašaukimas veda į teigiamą santykį su profesija, į pasitenkinimą savo profesine veikla. Jei pedagogo profesinė veikla suteikia pasitenkinimą, tuomet jis ne tik noriai dirbs, bet ir sieks tobulumo, stengsis tobulinti savo darbo kokybę mokydamasis. Jis gebės tobulinti save ir savo sugebėjimus, o pašaukimas tarnaus kaip vidinis stimulus veikti, bus predispozicija pedagogo profesinės kompetencijos ugdymuisi.

### **3.1.3. Biografijos suformuota mokymosi struktūra: „viskas yra įgyta kažkokiu tai savaiminiu būdu, per praktiką, per įžvalgas kažkokias savo pačios“**

Mokymosi motyvacija, pažinimo poreikiai, įsisavintos mokymosi strategijos, emocijos ir socialinė aplink – visa tai kartu lemia, kaip pastebi Betz ir Breuninger (1998), Riegel (2014), ar mokymasis vyks, ar ne. Šie faktoriai sudaro kiekvieno žmogaus „individualią mokymosi struktūrą“ (Riegel, 2014). Žinoma, tai sietina ir su savaiminiu mokymusi, nes gyvenamąją aplinką galima traktuoti kaip paskatą savaiminio mokymosi procesams. Savai-

minio mokymosi gebėjimas yra susijęs tiek su pažinimo sąlygomis, tiek ir su biografiniais socializacijos bei patyriminiais procesais, darančiais poveikį besimokančiajam.

Besimokančiojo pažinimo poreikiai formuoja jam būdingą mokymosi, informacijos priėmimo ir apdorojimo būdą, kuris dar vadinamas mokymosi stiliumi. „Mokymosi stilius yra tik vienas iš daugelio veiksnių, darančių įtaką asmens mokymosi procesui“ (Honey ir Mumford, 2000). Įvertinti mokymosi stilių skirtumus galima bandant suprasti, kaip besimokantieji mokosi, kaip priima naują informaciją ir kaip ją apdoroja. Vis dėlto švietimo sistemoje vis dar nėra pakankamai strategijų, leidžiančių įvertinti kiekvieno besimokančiojo poreikius ir mokymosi stilių bei į juos atsižvelgti (Jadzgevičienė, 2015). Identifikuoti mokymosi stilių yra sudėtinga, kadangi jis yra paslėptas, latentinis kintamasis, kuris gali būti matuojamas tik netiesiogiai, nes jį lemia kiti kintamieji (Marton, 1988).

Atsižvelgiant į anksčiau išsakytas mintis, šiame tyrime išryškėjo tam tikros mokymosi stilių tipologijos, kurios gali būti laikomos individualiais savaiminio mokymosi būdais. Toliau kiekvieną jų atskirai aptarsime pasiremdami Honey ir Mumford (1992) sukurta tipologija. Šie autoriai identifikavo keturis mokymosi stilius<sup>9</sup>. Pedagogų tarpe galima identifikuoti *Aktyvisto* ir *Pragmatiko* mokymosi tipus. *Aktyvisto* tipas sutinkamas, kuomet kalbama apie pirma įgytų asmeninių patirčių, o vėliau teorinių žinių sintezę, t. y. pirmenybė teikiama mokymuisi per aktyvią veiklą.

*„(...) ten atidirbau tris metus. Tai buvo gyvenimo mokykla didelė. Patekau į gerą kolektyvą, nuoširdų. Jaunų žmonių buvo labai daug, ne aš viena, bet tie žmonės gyveno ten, tam kaime. .. Jie, na, kaip pasakyt, kodėl gyvenimo mokykla. .. Aš gi miesto .. tokia asfalto mergaitė, ne ne .. Trakai anoks ten miestas. Aš asfalto mergaitė. Aš išvažiavau į kaimą, .. mačiau, kaip .. žmonės sunkiai iš tikrųjų dirba, tuo metu ten kolūkiai dar tie buvo. Kaip tos pačios mokytojos, kiek jos turėjo jėgų, energijos ne tik ateiti atidirbti mokykloje, bet ir .. ūkiškai gyventi, šeimomis rūpintis.“ (interviu Nr. 8, 31-37)*

9 Šiuos mokymosi tipus Honey ir Mumford (2000) apibrėžia taip:

*Aktyvistas* veikia, daro, įgyvendina, organizuoja veiklas, susidoroja su probleminėmis situacijomis, reikalaujančiomis greitos adaptacijos prie besikeičiančių aplinkybių; daugiau remiasi intuityva negu logika, problemas linkęs spręsti intuityviai mėginamas ir klysdamas naudojasi kitų sukurtais teorijomis ir analizių rezultatais, todėl mėgsta dirbti komandose; labiausiai linkęs rizikuoti; moka bendrauti su žmonėmis, tačiau kartais gali pasirodyti nekantrus, reiklus.

*Pragmatikas* transformuoja teoriją, norėdamas pasirengti konkrečiai veiklai; plėtoja idėjas; linkęs daryti hipotetines-dedukcines išvadas; domisi teorijomis (kurias mėgsta patikrinti), specifinių problemų sprendimu; entuziastingai išbando idėjas, teorijas ir technikas, kad praktiškai nustatytų jų veiksmingumą. Jis ryžtingai ieško naujų idėjų, išnaudoja visas galimybes pritaikyti jas eksperimentuose. Mėgsta sėkmę, greitai ir ryžtingai įgyvendina idėjas, kurios jį patraukia. Nekenčia ilgų apmąstymų ir begalinių diskusijų, tai praktiškas, žemiškas žmogaus, kuris priima konkrečius sprendimus ir įveikia problemas. *Teoretikas* remdamasis stebėjimais ir patirties refleksija formuoja kartais gana sudėtingas, bet logiškai korektiškas teorijas. Jis nagrinėja problemas vertikalčiai, etapais, vadovaudamasis logika, sujungia pavienius faktus ir stebėjimus į darnias teorijas, siekia tobulumo ir nenurimsta, kol visi duomenys nebus klasifikuoti ir įtraukti į racionalią schemą. Jam patinka analizės ir sintezės procesas, sekasi kurti fundamentinius spėjimus, teorijas, modelius ir sisteminių mąstymą.

*Mąstytojas* pirmenybę teikia konkrečiai patirčiai ir reflektyviam stebėjimui; geba įsivaizduoti, įvertinti konkrečias situacijas iš įvairių perspektyvų; plati vaizduotė, geba improvizuoti situacijose, reikalaujančiose rasti idėjų; noriai bendrauja su žmonėmis, yra emocionalūs.

„Ta, matyt, mokykla buvo mano .. mano sritis, o socialinis darbas .. dar smulkesnis. Tais laikais, kai aš pradėjau dirbti, tokio socialinio darbo pedagogo ir nebuvo, ir negalvojo apie tai niekas, bet mes mokytojai vis vien dirbom, vis vien sprendėm tas problemas. Labai prisimenu tokius sunkius atveju, sakysim, tėvo priekabiavimas seksualinis prie dukros. Tais laikais net neprasí(?) [nesupranta ma], bet mergaitė atėjo, pasisakė .. (...) Tyliai, be jokio triukšmo padarėm, kad ta mergaitė išėitų po 8 klasių į profesinę ir jos gyvenimas tikrai neblogai susiklostė. Mes iki šiol .. palaikom ryšį su ja. Aš mokinau jos sūnų. Buvo ir tų nėštumo atvejų mokykloje, kas tuo metu tikrai negalėjo būti. Buvo .. draudžiama. Tai tyliai, be triukšmo padėjau kelioms mergaitėms pereiti į vakarinę mokyklą, jinai čia irgi veikė šitoj mokykloj. Ir .. darbus surasdavau joms .. toms mergaitėms. Dabar .. mokinu jų vaikus ... Vienos tai visi vaikai išmokyti, baigė vidurinę mokyklą, kitų .. kitos dar mokinu. Kelis išleidau .. Vienu žodžiu, .. tą darbą mes dirbom. Buvo, kad ir savo batus atiduodavau vaikams, kad .. ypač kai ta krizė prasidėjo, tas lūžis, .. santvarkos pasikeitimas. Tai kaime žmonės liko be jokio darbo ir ... šitas darbas mums buvo žinomas, mes jį darėm, kaip ir dabar mokytojai dirba, klasių vadovai dirba šitą darbą. Na, o aš prie šitos praktinės veiklos savo dar pridėjau žinias iš universiteto.“ (...) „Universitete turėjau labai daug puikių dėstytojų .. X - socialinė psichologija. Labai puikus dėstytojas ir kitų .. (...) Tai manau, kad prie mano praktinės veiklos universitetinės žinios labai praverė.“ (interviu Nr. 13, 39-55, 70-72)

„Dabar reiktų pasakyti, kur aš to išmokau, nes iš tikrųjų aš tokių, .. sakysim, .. labai įdomu, kad .. aš pedagoginiam nesu .. studijavusi,.. pedagoginių studijų grynai nesu turėjusi, aš netgi nesu turėjusi praktikos mokykloje .. Tai, sakysim, viskas yra įgyta kažkokiu tai savaiminiu būdu, .. per praktiką, per įžvalgas kažkokias savo pačios, nes aš tokių, sakysim, žinių aš nesu gavusi. .. Netgi konkrečiai ir dėl laiko planavimo, sakysim, mes žinom, kad pedagoginėse studijose yra ir pamokos planavimas. Tai, sakysim, aš visa tai jau sužinojau .. tiesiog realiai jau iš kolegų .. ir iš seminarų, kuriuos vėliau lankiau, bet studijose aš vėlgi to negavau. Tai dabar, kodėl taip man sekasi gerai, aš tai manau vis dėlto, kad tai yra žmogaus įgimti kažkokie tai dalykai; ne įgyti, bet įgimti, nes .. nu, .. aš nesiginčiju, gal galima tai .. ir įgyti, ta prasme (3) išmokti to.“ (interviu Nr. 2, 335-345)

Kita grupė pedagogų pasireiškė kaip mėgstantys praktiškai išbandyti teorijas, idėjas, metodus, sužinotus formaliojo ar neformaliojo mokymosi metu, todėl priskirtini mokymosi stiliui - Pragmatikas:

„(..) yra mokytojų, kurios nueina, atsėdi, dėlto, kad reikia ten tų penkių ar šešių valandų, .. mmm grįžta čia .. ir padeda tą popieriuką, kur kvalifikacijos tas baigimo pažymėjimas, o mane tas užkabina, kad aš .. kad aš išbandau, nesakau, kad viskas tinka, jokiais būdais, kartais numeti, kartais grįžti ir sakai „Jėzus, kokia nesąmonė, kad aš gyvenime daugiau eičiau“. Būna ir tokių momentų.“ (interviu Nr. 3,417-420)

„Jeigu rengiesi seminarą vesti, va tos asociacijos, vėl gi .. turi pasiręngti, .. vėl gi yra domėjimasis, kaip perteikti, ką iš savo patirties .. tokia sintezė gaunasi .. ži-

nių, ką iš išorės, ką savo patirties (3) ir .. ko dar, na ir iš aplinkos .. tiesiog sintetini tą visą per patirtį savo .. per savo gebėjimą perteikti, nes tą pačią medžiagą kitas mokytojas visai kitaip pateiks. (...) aš individualistė .. jeigu man ir bus kažkokia medžiaga .. aš vis vieną kažką tai .. per save ir truputį vis vien kažką kitaip...“ (interviu Nr. 4, 168-173)

„(...) kai atvažiuodavo iš Švedijos .. tik dabar neatsiminsiu pavardės .. to lektoriaus, tai jis ten tuos visus reikalavimus specialiųjų mokymo priemonių rengimo labai gerai į galvelę sudėjo. Dar ir pasitikrini, vis išsibandai, ar ir mūsų vaikams taip reikia.“ (interviu Nr. 6, 82-84)

Atkreiptinas dėmesys, kad dalis informantų baigė pedagogines studijas prieš pradėdami profesinę veiklą, todėl praktika jiems buvo tarsi jų įgytų žinių pasitikrinimas ir vėliau tobulinimas. Jie ir atstovauja daugiau mokymosi stilių *Pragmatikas*. Pedagogai, kurie pradėjo savo profesinę veiklą neturėdami pedagoginio išsilavinimo, kurie savo žinias, įgūdžius, gebėjimus įgijo profesinės veiklos metu, labiau atliepia mokymosi stilių *Aktyvistas*. Taip pat egzistuoja galimybė, kad toks mokymosi stilius yra nulemtas ir specifinių asmeninių individų savybių, t. y. ar jis labiau linkęs teikti pirmenybę aktyviai veiklai, atnešančiai žinias per patyrimą, ar labiau mėgsta vadovautis teorinėmis žiniomis, išbandydamas jas praktikoje. Abi šios galimybės rodo savaiminio mokymosi sąsajas su informantų biografijos individualumu.

Individo mokymosi stilius gali kisti, jei besimokantysis tame jaučia prasmingumą. Mokymosi stiliui daro įtaką besimokančiojo motyvai, savijauta. Informantas, pradėjęs savo pedagoginį kelią nuo praktinio darbo mokykloje, kuriam buvo būdingas *Aktyvisto* mokymosi stilius, vėliau linksta į mokymosi stilių *Teoretikas*, kuomet žinojimas, suvokimas apie priežastis, sąvokas, sąryšius, šiuo atveju sukuria, iš subjekto perspektyvos žvelgiant, tam tikrą mentalinę struktūrą, kuri suteikia praktikoje saugumo jausmą.

„(...) ir gyvenimiška patirtis iš tikrųjų, bet ta .. neapčiuopi, o kai mokaisi formaliai tada atsiranda apčiuopimas kažkoks, atsiranda suvokimas, o tai yra .. daug.“ (interviu Nr. 10, 492-494)

Informantas vertina ir savo įgytas teorines žinias formaliojo švietimo įstaigose, ir teigia, kad šios žinios pasitarnauja turimų žinių, įgytų savaiminiu mokymusi, susisteminiui, kompetentingumo tam tikroje srityje atsiradimui:

„Iš visų universitetų va šitas, Lietuvos Edukologijos universiteto Profesinių kompetencijų tobulinimo instituto kursas Mokyklinės pedagogikos buvo pats įdomiausias. O pats įdomiausias buvo todėl, kad tuo metu man tų žinių, kurias turėjau, buvau sukaupęs per septyni metus, tų tokių va savaiminiu būdu įgytų žinių (4) padėjo va šitas universitetas susisteminti ir suvoti viską į vieną (3) kažkokį tai vieną komplektą, kur tu gali dabar šiandien turbūt pavadinti savo kompetencija. .. Nežinau, ar galima taip pavadinti .. Tos žinios mano dabar yra tokios .. tvirtos, nes iki to universiteto .. jos nebuvo tvirtos, jos buvo apgraibom žinomos. Tu žinai, kaip elgtis, kad gautum tam tikrą rezultatą, kažkokį tai, bet gal nežinai, kodėl, .. ir toje mokykloje kai dirbi, .. tai nuo antrų metų aš jau turėjau ir vienuoliktokus, ir dvyliktokus, ir egzaminams ruošėmės ir visą kitą. Ir tu lyg ir žinai, ką daryti, bet va nežinai kodėl.“ (...) „Dabar tiktai, turbūt, aš galiu citatas

*pateikti tų žmonių, kurie apie tai rašė, kalbėjo. Tarkim, Meilė Lukšienė, ar kažkoks tai kitas žmogus. Ir kaip tai atrodo dabar mūsų klasėj, iki to laiko tu jauti, kad kažkas tai turėtų būti kitaip, bet tu negali to suorganizuoti, tai va tas mokymasis universitete, formalusis mokymasis, formalios paskaitos, seminarai davė tai, kad tu jau gali dabar aiškiai pasakyti, kad yra šitaip, ir gali nurodyti skyrius knygu, kuriuose apie tai yra rašoma, tu negali ginčytis su teorija.“ (interviu Nr. 10, 331-340, 485-490)*

Mokymosi struktūros analizė rodo, kad tai konstruktas, apimantis sąveikaujančias pažinimo (kognityvines) struktūras, motyvaciją, socialinę ir pedagoginę aplinką. Mokymosi struktūros sąvoka daugiau akcentuoja mokymosi procesualumą. Ryšys tarp besimokančiojo ir jo tėvų bei pedagogų yra esminis momentas, apsprendžiantis pozityviają mokymosi struktūrą ir mokymosi kokybę (Betz ir Breuninger, 1998; Breuninger, 2015). Jei besimokantysis padrąšinamas, juo tikima, tai jame irgi atsiranda pasitikėjimas, jis mano, kad jam norima padėti, jis suprantamas, auga jo savivertė. Tokiu atveju, mokymasis tampa džiaugsmu, smalsumu, o tai veda į gerus mokymosi rezultatus, geri rezultatai veda vėl į smalsumą, pasiryžimą dar daugiau mokytis, kas vėl daro įtaką mokymosi pasiekimams.

Individo mokymosi struktūrą nulemia socialiniai santykiai, išryškėję tokiose biografinėse sąlygose, kaip šeimos gyvenimo būdas:

*„Tai atėjo, tai kad .. aaa (3) iš tėčio ir senelio turbūt, mamos tėčio tai toks smalsumas ir akcentavimas išsilavinimo. Kad tai yra svarbu, kad noriu .., kad svarbu tie žmonės, kurie mokosi. Svarbu tie, kurie išsilavinę, kažkaip na, jie tokie, nežinau. Įdomesni, geresni, svarbesni, su jais reikia kažkaip tai .. Na, kad jie gerbtinesni, na nežinau, va kažkoks toks bendras, turbūt ... (3) Kitas, galvoj dėliojau, kad .. pati vaikystė mano skirtinga nuo mano bendraamžių, kad aš augau su seneliais, aa .. kaime, nelankiau darželio. Iki mokyklos aš jokio ugdymo formalaus neturėjau. Kažkaip augau tarp to, kas aplinkui, ir beveik su vaikais neturėjau visiškai kontakto, ta prasme. Kad aš atėjau į pirmą klasę, praktiškai nemačius savo bendraamžių vaikų.“ (interviu Nr. 5, 18-26)*

Toliau su didele meile prisimenamas bendravimas su tėčiu, atskleidžiamas tas ypatingas ryšys, apsprendžiantis mokymosi struktūrą. Savaiminis mokymasis, mokymasis bendraujant su šeimos nariais informantei pakeitė formalųjį mokymą. Tėčio paveikslas piešiamas kaip apsiskaičiusio intelektualo, savamokslio poligloto, neabejotinai įtakojusio informantės mokymosi stilių ir ateityje:

*„Tėtis mano buvo, ta prasme, iki man gimstant, tėtis tapo neįgalium. Dar ir .. ne tik, kad nevaikščiojo, bet ir nevaldė rankų .. ir .. iš kitos pusės, namuose buvo .. krūvos knygų visą laiką. Be šitos lentynos, buvo dar palei šitą sieną dviem eilėm knygų. Čia mano jau dabar knygų .. Tada buvo tėčio knygų ir pas jį kambary visą laiką būdavo na kelios krūvos įvairiose vietose daug daug knygų sudėta .. aa (3) Žavėjo tai, kad jisai, tarkim, tapęs .. po to, kai tapo neįgalium, pats savaime, be mokymosi oficialaus išmoko devynias kalbas papildomai .. ir tą darė, tokiu va, tarkim, lenkų kalbą, labai specifiniu būdu, kad jis tiesiog ee .. turėjo lenkų-lietuvių žodyną, skaitydavo .. skaito knygą ir virš žodžio užsirašinėja vertimą ir tokiu būdu, žodžiu, mokosi kalbą. Tai va kažkaip tas mokymasis kaip toks, tai turbūt,*

jeigu dabartinius intelekto testus padarytų, tai turbūt tėtis tikrai buvo gabus, ta prasme, ir, kad va tiesiog matė tame prasme, .. nors atrodo, kad to niekur nepanaudos, nes jis su išorės pasauliu visiškai nekontaktavo, po negalios jis užsidarė namuose.“ (...) „Kitas dar kažkaip įstrigęs, tai irgi, galvoju, akcentas, tėčio (3) ee prie tėčio lovos žemėlapis kabantis, kur viso pasaulio didžiulis atlasas su su smulkiam .. kiekvienais miestais, ta prasme, sužymėtais ir panašiai, ir jo akcentas, kad reikia .. mokytis taip, kad žinotum, kur .. pasižiūrėti. Ne mintinai iškalti, bet va pasižiūrėti. Paskui aš jau, kai pati studijavau, pagavau, kad jis mane mokė mokytis, paties .. principo. Ne tai, kad atkalk, bet, nežinau, mes sėdim prie jo lovos ir jis man žaidimo būdu sako: „Nu, tai kur ten kokioj Afrikoj ten koks miestas? Užsimerkus parodyk.“ Va tokių kažkokių visokių žaidimų“(...) „Tėtis dažnai juokaudavo, kad maždaug .. gali būti politike, nes labai su tėčiu ginčydavausi labai tokiais .. ir tėtis mane provokuodavo ginčijantis ne šiaip išrekti nuomonę, bet tai, kad .. bet mes ginčydavomės, apie .. nežinau, apie politinius, valstybinius dalykus, istorinius, ta prasme, daugiau apie tuos .. ne apie tarpusavio santykius, bet, žodžiu, apie tokius dalykus, ir jisai .. prvokuodavo mane sakyti tą nuomonę ne tai, kad na, nežinau, .. nesutinku ir viskas, bet nesutinku, nes .. ir punkteliais išdėstyti kodėl.“ (interviu Nr. 5, 46-58, 65-71, 93-98)

Šeimos uždaras gyvenimo būdas nulėmė ir mokymosi stilių – stebėjimą, kas vyksta, kaip vyksta, o tėčio ir senelio įskiepytas noras mokytis ir smalsumas informantę lydi visą gyvenimą, kaip ji sako, tai tiesiog „dažnai bandymas pamatyti; ieškojimas, kad nebūtų nuobodu“. Ji džiūgauja bendraudama su žmonėmis, kurie irgi nori mokytis:

„(...) viena gyvenimo dalis labai atskirta nuo pasaulio, o kita dalis ... Jau tiesiog tada teko prie jo kažkaip prisitaikyti. Nežinau, tai gal tada visa laiką žiūrėjimo į tą .. tai, kas vyksta aplinkoj, tuos kultūrinius procesus, ne iš kart įsitraukiant, o tokio stebėjimo iš šono.“(...) „kaifuoju, būdama šalia tų žmonių, kurie panašūs, nesako „ai, nesigilink“, o sako „o tai kaip ten vis dėlto tas?“ (interviu Nr. 5, 430-433, 349-350)

Interviu vis pasikartoja tema, kuomet būtent tėvai, jų išsilavinimas daro didelę įtaką būsimiems pedagogams. Informantai akcentuoja gražius santykius su tėvais, jie laikomi gyvenimo pavyzdžiais, jų pomėgis, kaip pavyzdžiui, literatūros skaitymas, tampa supratimu, kad knygos – tai mokytojai, o skaitymas laikytinas tiesiog tėvų perduotu mokymosi stiliumi.

„Mūsų namų biblioteka.. Visas kambarys, palei dvi sienas dvi didžiulės sekcijos su antresolėmis pilnos knygų.. Tai tėčio darbo kambarys.. Vaikų kambarys – vėl gi palei visą sieną didžiulės tėčio darytos lentynos – vaikiškai literatūra. Atsimenu, išvažiuoja tėtis į miestą, į leidyką savo darbus nuveždavo – grįžta, o čia kalnas naujų knygų, (...) Šventė namuose... Visas knygas iš serijos „Pasaulio pasakos“ esu perskaičiusi... Ir šiaip.. tiesiog visas namų knygas. Knyga man yra didelis malonumas.“ (interviu Nr. 12, 44-50)

„Mano tėtis labai labai .. nu, (3) knygas myli, labai daug skaitė, skaito ir dabar labai labai daug ir jis labai labai .. mane prie tų knygų atvedė, sunkiai atvedė, bet kai atvedė, tai jau tada buvo sunku nutraukti. Tikrai labai daug skaičiau knygų ir norėjau skaityti. Knyga man didelis malonumas buvo, tai va. (...) Aš atsimenu, kaip tėtis mane prie tų knygų vedė, jisai labai daug pasakodavo ir jisai man labai gražiai

pasakojo apie Žaną Valžaną iš „Vargdienių“ ir apie tas sidabrinės žvakides.“ (interviu Nr. 7, 42-45,502-503)

Gyvenimo istorijos atskleidžia savaiminio mokymosi pasirinkimą, nulemtą emocijų ir socialinės aplinkos, t.y. nepakeliamos mokymosi aplinkos mokykloje, persmelktos baimės jausmu ir patyčiomis, ten dirbusių pedagogų nekompetencijos bei pačios informantės mokymosi interesų:

„Pirmoje klasėje buvo 41 mokinys, mokytoja buvo griežta, tik tas jos rėkimas kartais ir dabar skamba man ausyse. O antroje klasėje atėjo muzikos mokytoja, pravardė buvo Kaukolė. Nuo tada aš susirgau migrena. Tas nuolatinis baimės jausmas einant į mokyklą. Ironiška, bet turėjau absoliučią klausą, mama vedė į tuometinius Pionierių rūmus, į chorą.., bet muzikos pamoka mokykloje man buvo kažkas tai tokio .. neišgyvenamo. Nustojau eiti ir į chorą, nes bijojau viešai dainuoti, balsas drebėdavo. Bijojau pasakoti prieš klasę. Geriausia būdavo namie.“ (...) „O man atsirado didžiulis noras išmolti groti pianinu, bet į muzikos mokyklą eiti aš bijojau. Pati sužinojau per drauges, kad netoliese gyvena konservatorijos mokytoja, kuri privačiai moko groti pianinu. Ir štai aš jau jos mokinė, o tėtis nuperka pianiną.“ (...) „Mano auklėtoja, galbūt, matydama mano jautrumą, o gal dėl to, kad tėtis būdamas dailininku vis kažką turėdavo piešti auklėtojai paprašius, mane nuolat vadina mažybinio vardu. Klasiokams tai užkliūva, na, aš tai tyliai pakenčiu. Labai aiškus klasėje susiskirstymas į besimokančius ir kitus. Turiu vieną draugę. Žiurkė ... Tai lydi iki dešimtos klasės. Išeinu iš mokyklos, nebegaliu. Išeinu dirbti į tuometinį X kombinatą, siūti lėlėms sukneles. Mokyklos direktorius nenori mamai atiduoti mano dokumentų, .. kaip gi, pirmūnė ir išei-  
na.“ (interviu Nr. 12, 16-21, 31-33, 52-58)

„(...) vienintelė, .. besimokanti dešimtukai, tai aš visąlaik buvau ta keistuo-  
lė, kuriai kažkaip čia vat kažko tai reikia. Tai ir mokytojom galbūt tada kontraste labai atrodydavau, kad aš čia labai gerai mokausi ir .. tuo pačiu klasiokam, nes tas toks atotrūkis visąlaik buvo labai stiprus tarp manęs ir jų. (...) vaikystės žaizda – visos mokyklos laiku iš manęs tyčiodavosi.“ (interviu Nr. 5, 85-88, 377-378)

Individas, kuriam patinka mokytis ir, jei jis mato, kur teorines žinias galės panaudoti praktikoje (iš čia ir smalsumas, ir motyvacija), renkasi kompetenciją ugdantį savaiminį mokymąsi:

„Man tuo metu buvo 16 metų. Aš jau turėjau savo gyvenimo viziją. Planavau dirbti, nes labai reikėjo pinigų ... Tėtis pasimirė, kai man buvo 13 metų, sesuo sirgo, mama kitaip sirgo .. depresija. Mano planas buvo dirbti ir mokytis vakarinėje, o tuo pačiu savarankiškai ir privačiai mokytis vokiečių kalbos. Aš norėjau tapti vokiečių kalbos mokytoja. Tai aš ir sumąstau, kad man reikia palikti mokyklą, dirbti ir mokytis tai, ko man tikrai reiks norint įstoti į universitetą.“ (interviu Nr. 12, 59-62)

Galima rasti pavyzdį, kuomet, priešingai, „nuolatinės sėkmės mokykloje išgyvenimas“ ar mokytojos profesionalumas paskatina dar daugiau mokytis, gilintis savarankiškai į mėgstamą dalyką:

„Kodėl, kas tai lėmė, kas tai darė, .. nežinau. Turbūt, tai buvo sėkmės išgyve-  
nimas mokykloj. Dėl to, kad tu pastoviai išgyveni sėkmę, .. mokydamasis kalbas,

sakykim, apskritai visus dalykus. (...) Tai tiesiog, nuolatinės sėkmės išgyvenimas skatino, kad tu dar labiau mokaisi, dar labiau skaitai, dar labiau darai kažką tai .. ir tuo pačiu pradėjau mokytis kitas kalbas, visiškai savarankiškai. (...) „Pagalvojus, to žmogaus asmenybės, tos rusų kalbos mokytojos .., nežinau, kaip pavadinti, gal profesionalumas turbūt buvo, kuris užkabino ir tave vedė į priekį .. dar labiau mokytis. .. Ir tada dar labiau skaitai, pradedi skaityti savarankiškai, .. ir kiekvieną dieną iš tikrųjų rusų kalba. Per metus laiko pasiruošiau, gavau 95 įvertinimą valstybinio egzamino, kaip ir neblogai.“ (interviu Nr. 10, 49-55, 277-281)

Motinytė taip pat gali nulemti individo mokymosi proceso struktūrą. Motinytė gali tapti išbandymu, tiek dėl vaiko ligos, tiek dėl vienišumo išgyvenimo dėl nepilnos šeimos, tiek dėl ilgesio savo profesinei veiklai. Šios patirtys atneša tam tikrus pasikeitimus, vyksta mokymasis per motinystės patirtis, mokymasis „savo ieškojimų dėka“. Atsiranda kitas požiūris į darbą, sustiprėjama kaip asmenybė:

„Aš .. grįžau kitokia, nes mano motinystė nebuvo lengva, kadangi mergaitė .. mes labai sirgom, tai aš .. grįžau tokia brandesnė, tvirtesnė kaip asmenybė. Ir grįžus, savo darbą pamačiau visiškai kitom akim.“ (...) „Tai tokie asmeniniai įvykiai, tai, kad vyrui teko keisti darbą ir išvykti į tolimus reisus. Aš likau viena, likau viena dideliame name su dviem dukrom. Aplinkui neturiu artimų. Šituose kraštuose, kaip sakau, esu svetimšalė. Esu visiškai .. visiškai viena šitam krašte ir .. mano dukros .. nuolatiniai .. kas dvi savaitės būdavo mūsų bronchitai. (3) Aš iš pradžių galvojau, kad aš .. nesugebėsiu, aš nesu tokia .. ir mane tas bejėgiškumas, kad tu esi viena .. tu privalai, tu privalai .. tvirtai .. tu privalai kovoti už vaiką. Va tas mane labai sustiprino kaip žmogų, nes aš iki tol buvau .. Na, atrodo, aš nieko negalėčiau .. negalėčiau būti viena, negalėčiau .. kažko tai daryti viena .. O kai gyvenimas staiga tave palieka vieng, ir tau .. tikrai buvo daug įvykių, kai sakydavau, Dieve, o kodėl man .. kodėl man. Ir man labai įstrigo mano draugės pasakymas, sako, žinai (5) Dievas deda tiek, kiek jis žino, kad tu pakelsi, .. kai nebepakelsi, tai tikrai nebedės. Tada staiga tu supranti, kad gal tikrai tai buvo tau išbandymas, parodymas, kad tu gali. Ir kai aš sustiprėjau va savo šeimoj, kai staiga tapau tvirtu .. tvirta mama, tvirta žmona, kuri gali, geba ir .. aš, kaiėjau į darbą, pas mane tas toks pasitikėjimas savy. Ir aš tikrai .. aš visada sakiau, na, jeigu aš išgyvenau tą sunkų periodą, aš .. ir darbe.“ (interviu Nr. 11, 100-102, 214-227)

„Motinystė duoda kažką Jums tokio .. mmm .. svarbaus, ką po to bus galima panaudoti ir pedagoginiame darbe? Arba ir galima? - Taip, kantrybę, .. kad ir tas rūpestis. .. Viską iš tikro, viskas yra susieta, nes namuose aš – mama, čia aš irgi – mama. .. Viskas, .. turi paguosti vaiką, suprasti, manau, kad čia viskas susieta.“ (interviu Nr. 9, 188-193)

Informantai teigia, kad jų dalykinės žinios geros, nes jie „nuolat mokosi“, „iš visko mokosi“:

„(...) aš tikrai džiaugiuosi ir galiu pasakyti, kad mano dalykinės žinios yra labai geros .. ir ne tik dėl to, kad kažkada gyvenau kažkur, bet dėl to, kad .. aš nuolatos mokausi. Aš visą laiką ir skaitau, ir mokausi, ir .. ieškau informacijos,



žiūriu .. viskas anglų kalba vyksta.“ (...) „Jisai, turbūt, vyksta visą laiką ištisai, nesustoja tie dalykai, pavyzdžiui, ką tu bedarytum, su kuo bekalbėtum, su kuo bebendrautum, kokią laidą interneto ar bet kur kitur žiūrėtum .. Iš visko mokaisi, ir aš galvoju, gavau labai daug dalykų, kuriuos galiu pritaikyti profesinėje veikloje. Tas apskritai savaiminis mokymasis.“ (interviu Nr. 10, 1050-1053, 1099-1102)

„Taigi, metodinę kompetenciją tarsi perėmiau iš savo mokytojos, dalykinė buvo gilinama nuolatinio skaitymo bei kelionių metu.“ (interviu Nr. 12, 101-102)

Apibendrinant galima teigti, kad pedagogų mokymosi struktūrą nulemia socialiniai santykiai, išryškėję tokiose biografinėse sąlygose, kaip šeimos gyvenimo būdas, artimųjų netektis, motinystės patirtys, mokymosi aplinka mokykloje - sutikti pedagogai ir jų profesionalumas ar, priešingai, nekompetencija. Mokymosi struktūra yra paveikiama biografinių aplinkybių, ji gali kisti dėl subjektyviai patiriamo mokymosi prasmingumo. Mokymosi stilius turi sąsajas su informantų pedagoginio išsilavinimo prieš pradėdant profesinę veiklą turėjimu bei asmeninėmis individo savybėmis, tai rodo savaiminio mokymosi ryšį su informanto biografijos individualumu. Savaiminio mokymosi procesai apima įvairius mokymosi stilius bei atspindinti pedagogo profesinės kompetencijos ugdymąsi.

### **3.1.4. Biografinių aplinkybių nulemta motyvacijos struktūros kaita: „apie pedagoginį darbą net negalvočiau, bet tiesiog buvo toks pasiūlymas“**

Bet kokiam mokymosi procesui svarbi besimokančiojo subjekto motyvacija. Vidiniai mokymosi motyvacijos veiksniai — tai poreikiai, interesai, siekiai, vertybės, vertybių orientacijos, idealai. Visi jie (taip pat ir išoriniai veiksniai – kitų asmenų poveikis, objekto patrauklumas ir reikšmingumas asmeniniame gyvenime, jį supanti geografinė ir socialinė aplinka, mokymosi galimybės) sudaro sudėtingos mokymosi motyvacijos proceso struktūrą. Anot Indrašienės ir Suboč (2010), gerai įsisąmoninti vidiniai motyvai tampa sėkmingo mokymosi proceso pradū, o individualiame mokymosi procese įgytos žinios, gebėjimai tampa ilgalaikiais ir prasmingais, užtikrinančiais nuolat kintančio pažinimo proceso stabilumą. Būtent savaiminio mokymosi veiklos suaktyvinamos per individualią vidinę motyvaciją, kuri kildinama iš noro pasiekti, išmokti, noro būti kompetentingam ir savarankiškam įgyvendinant užsibrėžtus uždavinius, siekiant sėkmės.

Motyvacija kaip procesas, reguliuoja individo mokymosi veiklą motyvų kaitos pagrindu viso jo gyvenimo metu. Kinta motyvai – kinta motyvacijos proceso struktūra. Interviu atsispindi momentai, kuomet mokymosi motyvaciją pirmiausia nulemia jau vaikystėje atsiradusi saviprata, kad mokytis yra smalsu ir įdomu. Tiesiog žmogiškasis interesas, įtakotas sociokultūrinės aplinkos (šeima, profesionalūs pedagogai) skatina norą mokytis. Vėliau motyvacijos struktūra kinta dėl išryškėjusios netradicinės seksualinės orientacijos. Atsiranda noras, kaip teigia informantas, nukreipti savo seksualinę energiją į konstruktyvią veiklą, o pats informantas tai susieja su išgyvenama mokymosi sėkme:

„Progimnazėje dar išryškėjo kiti dalykai, (...) pradėjo ryškėti visi seksualumai ir kiti, .. ir kiti dalykai, kaip būna. Ir iš tikrųjų, tai .. esu gėjus, ... visiškai, kaip pasakyti, ne atvirai deklaruojantis, nes dirbant tokioj .. Lietuvoj čionais pas mus dar .. dar keistai yra žiūrima, bet šiaip .. pats save žinau, pats save pažįstu, nors

visą tą pagrindinę mokyklą, pradinę .. pagrindinėj mokykloj, progimnazėj, vidurinėj mokykloj save neigiau iki pat universiteto antro kurso. Vykio savęs neigimas. Ir iš vienos pusės, jeigu koks psychologas analizuotų, tai savęs neigimas blogas yra dalykas, kai tu žinai ir suvoki, supranti, iš kitos pusės – tai leido man gilintis į kalbas, ir gilintis į mokslą, nes tą energiją tu gali arba .. nukreipti destruktvyviai veiklai, arba .. konstruktyviai. Tai va mano buvo nukreipta į konstruktyvią veiklą. .. Kodėl, kas tai lėmė, kas tai darė, .. nežinau. Turbūt, tai buvo sėkmės išgyvenimas mokykloj. Dėl to, kad tu pastoviai išgyveni sėkmę...“ (...) „Ta motyvacija tai aš įsivaizduoju turbūt .. aš ne veltui kalbėjau apie savo (4) homoseksualumą. Aš galvoju, kad jeigu būčiau .. jeigu būčiau normalus, .. nežinau, kiek aš čia .. nesu nenormalus, .. bet turbūt, kad nesu (3) už tai, kad nu tai .. tai nėra normalu taip būti .. įsimylėjus savo tą darbą. Čia yra tik mano spėjimas, nes labai sunku pasakyti, kaip būtų, jeigu būtų, bet kadangi .. dešimt metų, nuo penktos klasės iki universiteto antro kurso, tai buvo nuo dvylikos iki dvidešimt dviejų metų. Tu iš tikrųjų save visą laiką neigi. Čia yra tas vidinis kažkoks tai dalykas. Tai yra vienas dalykas. Paskui, kai prasideda profesinė veikla, tu vėl gi save turi ne tai, kad spausti, ne tai, kad save limituoti, tu vėl gi elgiesi taip, kaip reikėtų elgtis, tu sakai taip, kaip reikėtų sakyti, galbūt ne visada tą, su kuo sutinki. .. Man tai yra susiję su tuo, kad aš galvoju, kad jei aš nebūčiau gėjus, aš turbūt turėčiau šeimą, tai būtų kažkokių kitų dalykų, kuriais tau reikėtų rūpintis.“ (...) „Kodėl aš kalbu apie savęs neigimą, kai tu save neigi vienoj srity, tai gali tobulėti kažkur kitur, ir labai smarkiai tobulėti, ir labai greitai. Visi žmonės turėtų turėti gyvenime balansą: asmeninis gyvenimas, kultūrinis gyvenimas, darbinis ir t.t. Aš to balanso neturiu, mano visas gyvenimas susijęs su mokykla.“ (interviu Nr. 10, 40-51, 361-370, 383-386)

Esminį poveikį mokymuisi daro nuostatos ir emocijos. Nuostatos vaidina lemtingą vaidmenį jausmuose, mąstyme ir veiksmuose (Neale, Wilson ir Spencer-Arnel, 2008). Nors vaikystės periodas yra vienas reikšmingiausių, kai kalbama apie motyvacijos struktūrų kognityvinį ir emocinį vystymąsi, tačiau šios struktūros gali keistis vyresniame amžiuje priklausomai nuo sociokultūrinių sąlygų ir esamų reikalavimų. Atsiranda siekis prisitaikyti prie pasaulio po patirtų netekčių, keisti savo gyvenimo būdą ar tiesiog realizuoti savo svajonę, pašaukimą, kurio buvo atsisakyta dėl tam tikrų sąlygų ar klaidingų sprendimų priėmimo gyvenime. Būtent ši kaita ir atsispindi informantų interviu:

„O ankstyva šešiolikmetės darbo patirtis fabrike leido suprasti, kad jei nori turėti gyvenime daugiau, tai reikia mokytis ir siekti. Todėl ir mokiausi visada, ir man tas patiko.“ (interviu Nr. 12, 167-169)

„(...) tai mano skyrybos. Tada aš supratau, .. kad aš esu šiuo metu niekas, ne dėl to, kad aš išsiskyriau, kad aš tiesiog buvau užguita, kad man .. na, man .. tu namų šeiminiškė .. tokia va .. Ir tada, kai išsiskyriau, galvojau, Viešpatie, tai aš laisva, aš galiu daryti daug ką. Na, ir tada prasidėjo.“ (...) „tai vaikai pasakė: mama, tu šitokia gabi ir ko tu čia sėdi.. Tai va .. Tai buvo vaikai mano ramstis didelės.“ (interviu Nr. 8, 546-549, 555-556)

„Visada gyvenime kėliau sau klausimą, tai kodėl aš neišvažiavau į sostinę, kur buvo Pedagoginis institutas, kur buvo universitetas. Na, matomai buvau namisėda, neryžtinga, bijojau atitrūkti nuo savo namų, buvau prieraiši prie šeimos, mamos, prie brolio ir tėvo. Ir iš savo miesto nediršau iškelti kojos“ (...) „Ir kai po dviejų, berods, savaitių man pasiūlo X mokytojos vietą toje pačioje mokykloje – aš be galo laiminga. Pagaliau išsipildė mano svajonė (jaudulys)– aš mokytoja (jaudulys). Bet aš neturiu tam pedagoginio specialaus pasiruošimo, aš turiu žinių daug ir teorinių, ir praktinių, bet aš visiškai savamokslė vedant pamokas.“ (...) „Miesto mokyklų tarpe ir ne tik miesto, krašto, apskrities mokyklų tarpe esu pravedus ne vieną taip vadinamą atvirą pamoką ir dažniausiai būdavau giriama ir .. nemoku paaiškinti, kaip aš savamokslė sugebėjau .. pasidaryti pedagogu, iš kurio mokosi kiti (3) mokytojai. (...) Buvau laiminga. Sekėsi bendrauti ir su administracija, ir su mokiniais.“ (...) „Sunku pasakyti, kas turėjo didžiausią (...) įtaką [aut. past. profesinei kompetencijai] .. Pamokos man (4) mane mokančių pedagogų, aišku, literatūros atitinkamos skaitymas, studijavimas, .. nes reikėjo prie laikmečio prisitaikyti, prie reikalavimų naujų.“ (interviu Nr. 1, 69-73, 111-114, 119-124, 262-264)

Be to, motyvacijos struktūra stipriai siejasi su atsiradusiu asmeniniu susidomėjimu pedagogo profesija. Informanto menka motyvacija mokytis ir/ar tapti pedagogu kinta atradus šios profesijos patrauklumą per išgyvenamą sėkmę ar pajautą prasmingą savirealizaciją profesinėje veikloje:

„(...) atsidūriau socialinio pedagogo vietoje, bet šitoj vietoj aš jaučiuosi, na kaip, jaučiuosi gerai, nes .. man .. darbo pobūdis patinka, na, kaip, tai man yra priimtina, tai yra mano vieta.“ (...) „net įdomu yra, .. net ir pačiai būna dažnai iššūkiai kokie .. Atrodo ateina mokinys pas tave su problema, tai yra pas mane su problema, su kažkokia savo situacija, ir atrodo aklavietė, nežinau, kaip dabar ką jam patarti, kuo padėti, bet kažkaip va .. vėl gi atsiranda, (3) smagu kuomet galiu kažkuo tai padėti, atsiranda tam tikri sprendimo būdai.“ (...) „Na, nuolatinis .. vidinis .. pačios savęs skatinimas, nuolatinis vidinis.“ (interviu Nr. 4, 16-18, 20-24, 231)

„Tai iš tikrųjų apie pedagoginį darbą net negalvojau, bet tiesiog buvo toks pasiūlymas, kad dirbti mokykloj mokytoja, o kadangi buvau jauna, buvau 18 metų ir norėjau dirbti, tai man tas pasiūlymas tiesiog pasirodė neblogas, nors aišku, aš visada sakiau, kad aš pedagoge nedirbsiu, mokytoja, aš dirbsiu vertėja.“ (...) „susilaukdavau komplimentų iš .. iš administracijos, iš tėvų, su vaikais sekėsi labai gerai bendrauti. Na, kadangi (dirbau/dirbti?)sekėsi neblogai, po metų .. pradėjau galvoti gal ir toliau (3) tą patį darbą galima daryti“ (interviu Nr. 2, 29-32, 54-56)

„Mama mano buvo mokytoja. Gal tas ir įtakėjo, .. kad tapau pati irgi mokytoja, bet .. iki pat mokyklą kol baigiau, tai vis dar dvejojau .. stosiu nestosiu į tuometinį X institutą, dabartinį X universitetą.“ (...) „Šiaip tai mokykloj ne ne, negalvojau, sakau, kad aš nebūsiu mokytoja. Aš visada .. su užuojauta žiūrėdavau į mamą su ta krūva sąsiuvinių, nes mama buvo pradinių klasių mokytoja. .. Tai .. man būdavo baisu, kaip čia dabar taip .. Galima eiti į kiną, į teatrą, dar kažkur,

*o tu čia sėdi, taisyti sąsiuvinius reikia, dar kažką. Jau sakiau, mokytoja tikrai nebūsiu...“ (...) „išėjau iš viso į kitą sritį, .. bet (...) paskui nusprendžiau, kad ko gero man reikia atgal grįžti į mokyklą, nes kažkaip tai traukė...“ (...) „man ko gero patinka tas toksai va darbas .. mm nesavanaudiškas, ta prasme, kad aš galiu kažką duoti, kažko išmokyti.“ (...) „Savaiminis mokymasis irgi labai svarbus, be šito tai niekur. .. Ta prasme, tą, ką tau duoda studijos, ką tau duoda seminarai, konferencijos, ten dar kažkas, mmm viską turi taikyti praktiškai, kitaip tai čia yra vėjas tiktai.“ (interviu Nr. 3, 7-9, 290-293, 17-21, 387-388, 414-416)*

Kitaip sakant, sėkmė, patiriama pedagoginiame darbe didina motyvaciją tobulėti, tuomet atsiranda didesnis pasitikėjimas savo jėgomis, sulaukiama pagyrimų iš ugdymo įstaigos bendruomenės. Sėkmės poreikių patenkinimas sustiprina norą siekti dar geresnių pedagoginės veiklos rezultatų, tobulintis ir tapti kompetentingais pedagogais. Tai tampa nematoma varomąja jėga, pozityvios energijos lobynu, tiesiog verčiančiu dirbti, stengtis dėl paties savęs, įgyti kitų pripažinimą, pagarbą (Indrašienė ir Suboč, 2010).

Sparti gyvenamosios aplinkos, gyvenimo būdo kaita lemia tai, kad žmogus turi mokytis visą gyvenimą, anot Stoll, Fink ir Earl (2003), „tvarus nuolatinis mokymasis yra neatšiejama XXI amžiaus dalis“. Taigi, pedagogų motyvaciją tobulėjimui lemia ir tai, kaip jie geba suvokti laikmečio įtaką savo sėkmingam darbui, o kaitą patiria ne tik jų motyvacijos struktūros priklausomai nuo tam tikrų sąlygų ar reikalavimų viso jų gyvenimo metu, bet ir motyvacijos struktūros, kurias jie taiko savo ugdytiniams. Tai liudija pedagogų kompetenciją gebėti ugdyti kitų gebėjimus, atsižvelgiant į pastarųjų poreikius ir galias, vyraujančią ugdymo(-si) paradigmą, besikeičiančias aplinkybes ir kt.

*„Ir dirbi dirbi dirbi, ir tu nematai jokio rezultato .. daug metų va su šitais vaikais nematai jokio rezultato .. Va dabar pamačiau, kad ta mergaitė per facebooką man kažką teisingai pakomentuoja, parašo .. Galvoju, va vadinasi .. vis tiek kažką įdėjau, kažkas yra, o tuo metu turi .. tokia nevilts net būna kartais mūsų darbe, tu visiškai nematai rezultato. Atrodo, niekaip, mušiesi mušiesi ir vietoj. (3) Dabar jau galvoju „aha, vadinasi galima kažką padaryti ir su tokiais va vaikais.“ (...) „Šiomet aš vėl turiu penktokus, ir aš jau visai kitaip su jais dirbu negu su prieš tai karta. Kur atrodo jau .. panašūs turėtų būti vaikai .. ateiti, bet matai, kad visiškai kitokie .. ir visiškai kitaip reikia dirbti ir visiškai nuo kito pradėti .. ir visiškai kitaip paaiškinti.“ (interviu Nr. 6, 134-139, 371-373)*

*„Jau aš va baigus mokyklą prieš (3) kiek jau čia daug .. dvidešimt kokie septyni metai atgal, dar vis va atsimenu, kad jau pas mus visas kito. Buvo tas laikmetis, kai kai iš sovietinės mokyklos norėjosi ištrūkti, pereiti kažkur kitur. O dabar tai iš viso, visos tos medijos ir tas .. vaikai šitiek mato pasaulio, tai natūralu, kad .. negalima vaikų mokinti taip, kaip buvo va prieš trisdešimt metų.“ (interviu Nr. 3, 303-307)*

*„Aš mokiausi kitoj santvarkoj .. mokykloj, ir kadangi buvo (3) Na, mes turėjom visur pirmauti, turėjom visur. (3) Mano auklėtoja buvo LTSR tuo metu nusi-pelnius mokytoja .. ee ir mes turėjom visur būti pirmi, visur dalyvauti ir pirmauti ir, suprantat kaip .. Na, buvo .. daug mačiau, daug iš tikrųjų to tokio melo .. Na, kaip, netikrumo, melo.“ (...) „kadangi mano patirtis mano mokykloj (4) norėjau būti .. kitokia mokytoja, tai reiškia, kad (3) tiesiog iš savo patirties, kad ko .. kaip*

*nereikia daryti, kaip nereikia elgtis su mokiniais.“ (...) „mano laikas mokykloje buvo neįdomu, ir aš galvoju, tai aš dabar, kai su mokiniais einu dirbti, tai galvoju, na kaip .. kad jie .. kad jiems būtų įdomu, bet įdomu ne dėl įdomumo, bet dėl to, kad paskatinti mąstyti, kad .. kada jis susidomi, jis pradeda galvoti, mąstyti. (...) įtakoti gerąją prasmę, kada matai kartais, na kaip (3) matai, kad reikia tokio pastūmimo, paskatinimo, padrąsinimo, na tas ir įtakoja, kad na tu gali .. arba kažkokiais metodais prieiti, kad jis pats va tą padarytų, žengtų kažkokį žingsnį.“ (interviu Nr. 4, 3-6, 65-66, 127-133)*

Apibendrinimui reikia pastebėti, kad profesinių užduočių sėkminga įveika sąlygoja savaiminio mokymosi veiklas. Tai laikytina vidine motyvacija, kuriai nereikia paskatos iš išorės ir kuri neabejotinai glūdi asmeniniame besimokančiojo interese būti sėkmingu ir kompetentingu,

Individo mokymosi motyvacija nėra nekintanti, ji keičiasi per subjektyviai patiriamą prasmingumą. Stebima mokymosi motyvacijos kaita, kuomet anksčiau buvusią silpną formaliojo mokymosi ir/ar tapsmo pedagogu motyvaciją, sėkmingai pakeičia savaiminio mokymosi procesai, jų metu įgytos žinios, gebėjimai, įgūdžiai. Tokios patirtys, kaip savaiminio mokymosi procesai, gali vesti į tolimesnio mokymosi motyvaciją, norą tobulėti ne tik savaiminiu mokymusi, bet ir formaliojo švietimo institucijose.

### **3.2. Profesinės kompetencijos ugdymasis pedagoginėje veikloje**

Pedagoginės studijos aukštojo mokslo institucijoje apima ne tik teorinį parengimą, bet ir profesinės veiklos praktikas, padedančias besimokančiajam geriau pasirengti darbinei veiklai. Būtent praktika užtikrina betarpišką prisilietimą prie profesijos, prie jai keliamų reikalavimų. Tyrimo medžiagos duomenys akivaizdžiai iliustruoja, kad išgyvenamas teorijos ir praktikos skirtumas, patirtinis mokymasis pedagoginėje veikloje prisideda prie pedagogo profesinės kompetencijos ugdymosi proceso.

#### **3.2.1. Teorijos ir praktikos skirtumas: „Tos žinios teorinės visos, psichologinės ir visa kita, tai pasideda į šoną, kai dirbi gyvai“**

Pedagogų rengimas, teorijos – praktikos santykis, anot Hedtkė (2001), yra neišsamiama mokslinių, švietimo politikos ir pedagoginių debatų tema. Teorija ir praktika nepakankamai turi dermės, ir jeigu to nebūtų, tai nebūtų ir kalbų apie praktikos nutolimą nuo teorijos ar atvirksčiai. Hedtkė (2001), Herwig-Lempp (2014) pastebi, kad ugdymo mokslas ir pedagoginė praktika arba dalykinė didaktika ir dalykinio užsiėmimo praktika yra viena nuo kitos nutolę sritys. Teorija yra integruota į mokslinę sistemą ir plėtojama aukštojoje mokykloje, o praktika yra susieta su ugdymo sistema ir mokyklos struktūra. Abi sistemos ir įstaigos seka savo logika ir taisyklėmis bei turi aukštą savarankiškumo laipsnį. Taigi, pasak Hedtkė (2001), egzistuoja esminis skirtumas tarp teorijos (mokslo) ir praktikos (ugdymo) veikla, pamokinė veikla), o mokykloje organizuojamas ugdymas struktūruoja ir apriboja universitetinių žinių praktinį naudojimą. Kaip pastebi Herwig-Lempp (2014), „skirtumas tarp teorijos ir praktikos yra didesnis praktikoje nei teorijoje“ (žr. ten pat, p. 20).

Jau seniai vyksta ginčas, kurios žinios, teorinės ar praktinės, yra svarbesnės pedagoginėje veikloje. Interviu randamas aiškus atsakymas į šį klausimą. Kasdienis darbas mokykloje reikalauja nuolat tobulėti, ugdytis profesinę kompetenciją ir tokiu būdu tampa pagrindine mokymosi vieta.

*„Iš pradžių atėjus, .. atrodo, oi, kaip aš gerai čia viską žinau, čia .. багаžiукą savo turiu iš pedagoginio .. ir viskas puiku. Paskui matai, kad toli gražu .. nesu-pranta tie vaikai. (...) Turiu kompiuterį ir .. mokais mokais mokais. Žiūri, tą dar galima padaryti, dar tas ...“ (interviu Nr. 6, 107-108, 236-237)*

*„Na, žinot, teorija nuo praktikos tai skiriasi. Pirmiausia, tai aišku, buvo tas bendravimas su vaikais. Tos žinios teorinės visos, psichologinės ir visa kita, tai pasideda į šoną, kai dirbi gyvai, va tada ir įgyji tą praktiką.“ (...) „Teorinės žinios jos irgi yra reikalingos, bet, žinokit, daugiau jų gauni praktiškai bedirbant.“ (interviu Nr. 3, 37-39, 52-53)*

*„Teorija yra teorija, o kai reikėjo ateiti ir dirbti .. praktika tai truputėlį buvo sunku, nes iki manęs to tokio .. socialinio pedagogo kaip ir nebuvo. Buvo socialinis darbuotojas .. buvo, na, tiesiog žmogus priimtas, bet .. nebaigęs socialinės pedagogikos. Tai truputėlį buvo sunku, kadangi .. visa dokumentacija, visas tas pagrindas .. tai buvo tik segtuvėlis, .. ir turėjau dėliotis pati kaip .. kaip tik nori, taip ir dėliokis. Buvo labai sunku.“ (interviu Nr. 11, 16-21)*

*„T.: O kaip tos žinios, kurias gavote formaliajame moksle?*

*I.: Pritaikyti darbe? Na, iš tikro žinokit, labai mažai. Daugiau viskas iš gyvenimo eina. Na, pritaikai, žinoma, kažką, .. dalį, bet dauguma vis tiek per praktiką.“ (interviu Nr. 9, 50-52)*

Teorija turi savo praktiką, o praktika – savo teoriją. Praktika neatskiriamai persmelkta „teorija“. Ji turi savo „teorijas“ apie „praktiką“, kurios gimsta pedagogams jų profesinėje veikloje. Pastarosios vadinamos implicitinėmis (numanomomis) teorijomis, kasdienybės teorijomis (Hedtke, 2001). Interviu iliustruoja šias teorijas, kurias galima pavadinti – „Dėmesio paskirstymo svarba“, „Kalbos dalių paaiškinimo modelis“:

*„Aš nuolat mokausi .. matyti kiekvieną, matyti žmogų, nes dirbant su neįgaliaisiais, kurie turi protinę negalią, ypač dėmesio reikia .. turi taip išdalinti tą dėmesį kiekvienam, nes jeigu kažkm tai trūksta, tai iš karto prasideda kažkoks tai šurmulys, tokia destrukcija gali būti .. tai va to mokausi .. dėmesio.“ (...) „aš nuolat mokausi (3) matyti, nesuirzti, nesusinervinti .. ne tai, kad aš pykstu ir aš valdausi, tą suvokt, kada ateina tas susierzinimas, bet atpažinti tą jausmą ir (3) priimti, tu juk matai, kad žmogus .. na, aišku, ir manipuliacijų būna, visko būna .. Nuolatiniai, kad priimti priimti tokį, kokį .. koks yra.“ (interviu Nr. 4, 209-212, 214-217)*

*„(...) nesupranta tie vaikai, .. programa didžiausia ir, jeigu tu šuoliuoji, šuoliuoji šuoliuoji, ir paskui pamatai, kad pagrindo jokio nėra ir nieko nėra. O dabar tai jau kažkaip supranti, kad visų pirma pamatą vaikas turi turėti. Jeigu jis atėjo be jo į dalykinę sistemą, tai tu pirmiausia, jį turi daryti. (...) Turi verstis, šokti, kaip nori, ant kojų pirštų vaikščioti, dar kažką, kad jie suprastų, kad tu jiems tai įdėtum. Ir ieškai ieškai ieškai to modelio, kol surandi .. kas daugmaž daugumai yra priimtina ir okey, gali paaiškinti, ir dabar jau, pavyzdžiui, žinai, kad jei bū-*

*dvardis, tai aš taip aiškinsiu, jei daiktavardis, jau reikia šitaip.*“ (interviu Nr. 6, 110-112, 367-371)

Ir priešingai, anot Hedtko (2001), teorija turi savo praktiką. Seniausias teorijos praktinis laukas - tai moksliniai tyrimai ir mokymas aukštojoje mokykloje. Mokymas aukštojoje mokykloje iškelia teoriją į pirmą vietą taip, kaip mokykloje iškeliama praktika, bet yra vienas esminis momentas: mokyklos mokymo praktika pareikalauja iš pedagogų profesionalaus mokymo, specialių žinių ir gebėjimų, kurie suteikiami ir įgyjami instituciniuose mokymosi procesuose kaip, pvz., aukštojoje mokykloje, tuo tarpu aukštosios mokyklos mokymo praktika reikalauja tik praktinių sugebėjimų mokyti, dėstyti, o gebėjimo mokyti vertinimo priemonė tampa įvertis „sėkmingas“ mokymas, kurio nustatymas laikytinas nevienareikšmiu (Hedtko, 2001). Tyrimo dalyvių, dirbančių pedagoginį darbą aukštosiose mokyklose, universitetuose, interviu momentai tai iliustruoja:

*„Gerai, [juokas] (...) bet trukdo šitam Jūsų tyrimui, kad aš nesijaučiu pedagogas.“* (interviu Nr. 5, 13-14)

*„Būdama trečiame kurse pradedu dirbti technikumė, dabartinėje kolegijoje. Čia jau vyresni mokiniai, studentai. Darbas labai patinka. Aš vokiečių kalbą tiesiog dievinu, o kaip ją mokyti, net ir nežinau, iš kur moku. (...) prisimenu savo puikią mokytoją – korepetitorę (...). Visa darbo metodika buvo iš jos. Sekėsi dirbti, atsirado pasitikėjimas. Vasaromis dar kelionės į Vokietiją, kurios be galo buvo reikšmingos kalbai.“* (interviu Nr. 12, 95-101)

Dirbant pedagoginį darbą šiuo atveju, nesijaučiama pedagogu, o pedagogo integralios profesinės kompetencijos dalys – specialiosios metodinės, dalykinės žinios ir gebėjimai kildinami tiek iš latentinio mokymosi, kaip pačio besimokančiojo nepastebėto, tiek ir iš patirtinio mokymosi. Šie momentai sietini su tuo, kad pedagoginis darbas aukštojoje mokykloje nereikalauja baigtų formaliųjų pedagoginių studijų.

Siekis suderinti teoriją su praktika neišvengiamai prisideda prie asmeninio tobulėjimo, veda į profesinę kompetenciją. Savaiminis mokymasis taip pat gali būti suprantamas kaip būtinas formaliųjų studijų papildymas, nes tai, kas išmokta, pasimiršta, reikia atgaivinti žinias, o ir galimas naujas požiūris į literatūrą:

*„Tai iš tikrųjų daug darbo. Ir ruošimasis pamokoms, tai vis tiek .. na, gramatiką dėstyti, tai išmokai tą rašybą ir tu gali dėstyti. O literatūra, .. tu nepaskaityk kūrinio ir nueik dėstyti .. Vis tiek tu jį skaitai, penktą kartą skaitai tą Žemaitę ar tą Putiną, ir skaitai ar penktą kartą, ar šeštą kartą, kiek eisi dėstyti, tiek skaitysi. Tai to darbo lituanistui labai daug. Iš tikrųjų labai labai daug darbo.“* (...) „universitete studijavau lietuvių kalbą, bet aš jau ir užmiršau, bijau kam ir pasakyti, kad aš esu lituanistė, nes kai tiek daug metų nebedirbi, jau yra .. labai didelis atitolimas, iš tikrųjų dabar jau negaliu sakyti, kad lituanistė.“ (interviu Nr. 7, 204-208, 217-219)

*„(...) mokiniai labai žingėdūs ir labai pažangūs, ir labai motyvuoti, ir aktyvūs, ir tikrai yra ką veikti ruošiantis pamokoms, nes nepraeis nei viena pamoka šiaip sau susidėjus rankas, ar kad mokiniai vieni patys kažką nuveiktų, visą laiką reikalingas mokytojo pasiruošimas, intensyvus darbas nuo ryto iki vakaro.“* (...) „Tu, mokytojas, parėjai namo, atsigėrei kavos, pavalgei pietus ir eini vėl prie pamokų,

*prie savo klasės veiklos, prie savo klasės vaikų tėvų. Niekada ta veikla nenutrūksta ir tas tobulėjimas yra ištisinis, nuo ryto iki vakaro.“ (interviu Nr. 14, 327-329)*

Arba savaiminis mokymasis tiesiog suteikia teorinėms žinioms, įgytoms universitete, tam tikrą praktinį pavidalą, paverčia jas nenuginčijamais gebėjimais, suteikia pasitikėjimo:

*„Per pirmąjį susirinkimą universitete, kuomet sveikinami pirmakursiai, mum buvo labai aiškiai pasakyta katedros vedėjos, kad mes jūsų kalbos neišmokysime, mes galim tik padėti, o mokykitės jūs patys, važiuokit į užsienį, tik taip pradėsite kalbėti. Tikra tiesa, kol vasaros nepraleidau Vokietijoje dirbdama, tol nebuvo pasitikėjimo kalbant vokiškai. Tik natūrali ta kalbinė terpė davė tą pasitikėjimą.“ (interviu Nr. 12, 90-94)*

*„Pedagoginės žinios tame pedagoginiame universitete Pskovo buvo super, nes mes turėjom tikras praktikas.“ (...) „Praktikas atlikom ir Lietuvoje, ir Rusijoje, ir Latvijoje, nes buvo visos įvairiausios ir tos pasyviosios, kai reikėjo tiktais stebėti mokytojų darbą, tai čia Lietuvoj mes tą darėm savo mokyklas“ (...) „buvo tikra praktika su tikrais dėstytojais. Išvažiavę buvom savaitei laiko į miškus, į stovyklą kažkokią tai, niekas ten daugiau negyveno, išskyrus mus ir dėstytojus. Dėstytojai buvo už vaikus, o mes buvom už vadovus. Mes turėjom sugalvot visos savaitės veiklas. Buvo super praktikos, nes tu savo sprandū turėjai pajauti, ką reiškia.“ (interviu Nr.14, 87-88, 91-93, 97-100)*

Savaiminis mokymasis gali tiek papildyti formaliąsias studijas, tiek ir tapti joms pagrindu. Interviu teigiama, kad profesinės kompetencijos integralios dalies – dalykinės kompetencijos – ugdymo procesas savaiminiu mokymusi prasidėjo tapus pedagogu, o vėliau šio ugdymosi rezultatas buvo pripažintas antrosios pakopos formaliųjų studijų metu:

*„Dar kalbant apie nuolatinį mokymąsi ir savo dalykinės kompetencijos tobulinimą norėtysi paminėti, kad kolegijoje buvo dėstoma ne bendrinė užsienio kalba, o profesinė. Tai reiškia, kad kompiuterinių technologijų studijų programos studentams reikėjo dėstyti vokiškai apie kompiuterius, leidybos ir poligrafijos studentams – apie leidybą, maisto technologams – vėl atitinkamai, viešbučių administratoriams, verslo administratoriams.... Galima būtų lenkti ir lenkti pirštus. Jei verslo vokiečių kalbos vadovėlių galima rasti, tai visoms kitoms specialybės teko rašyti, kurti pačiai... (...) Išleisti du vadovėliai, kurių vienas tapo vokiečių kalbotyros magistro darbo pagrindu. Taigi, pirma tas informalusis mokymasis, o po to jau jo rezultatas nugulė į diplomą.“ (interviu Nr. 12, 111-121)*

Savaiminį mokymąsi lemia pedagoginiame darbe patiriami iššūkiai, kuriuos išspręsti sunkiai pavyksta, ar net nepavyksta naudojantis turimomis iki tol žiniomis, įgytomis aukštajame moksle. Reikalingas gebėjimas prisitaikyti praktinėje veikloje, gebėjimas suderinti turimas teorines žinias su praktinės veiklos niuansais. Egzistuoja nemažas skirtumas tarp to, ko reikalauja praktinis darbas, ir kokias žinias atsineša pedagogai ateidami į praktinę veiklą. Neretai tai, kas išmokstama teoriškai, netinkama pritaikyti praktiškai, nes praktinis darbas yra prieštaringesnis nei teorija:

*„(...) praktikoj toj pirmojoj tikrai buvo sunku, nes atrodo pedagoginis, tikrai šitokią patirtį turintis universitetas.. Man atsitiko taip, kad aš atėjau į X vidurinę .. ir sirgo mokytoja, ir mane direktorius nuvedė į klasę X ir sako, vesk pamoką.*



(juokas).. Jaučiu .. sirenos galvoj, antikinė literatūra, .. ką aš žinau apie antikinę literatūrą, .. aha .. tas tas tas iš kart galvelėj, .. gerai, aš ją neseniaiėjus buvau, bet taip galima sakyti, nesiruošus. .. Ir tave taip įmeta, tai taip ... Pirma, aišku, .. šlapias po pamokos išėini, kitą pamoką ateini ir .. negali per duris .. ir kodėl? .. Gi vaikai jas užrėmę kažkuo .. Nieko, stovi ramiai, galvoji, na, na, žiūrėsim, ką čia daryt. .. Ir po tokių pirmų išbandymų, galvoju: „Velnias, ko man čia reikia (juokas).. Gal nereik, o paskui, na, ne .. aš čia kietesnė, ne to mokytojams padarius. (juokas)Na, ir kažkaip susistatguoja, ir paskui .. man pasiūlė netgi padirbėti mokykloj, ir irgi, būtent, X klasėj.“ (interviu Nr. 6, 408-417)

„Kad pradėti dirbti, net ir turint pedagogines žinias, buvo tikrai ką veikti. Viskas buvo pedagoginiam universitete jau praeita, apsiginta ir išbandyta, ir praktika, ir visą laiką .. vis tiek tu vakare atsisėdęs turėjai viską pergaltoti, apmastyti, viską padaryti, susidėlioti kiekvieną dalyką, nes tikrai mokinių daug. .. ir, na, turėjai gerai iš savęs .. Na, išbandymas buvo begalinis ir .. labai geras.“ (interviu Nr. 14, 152-156)

„Turiu tokius išbandymus ir iššūkių turėjau, kada turėjau dirbti su neįgaliaisiais. Neįgalieji, kurie turi .. protinį sutrikimą, įvairių nuo šizofrenijos iki cerebralinio paralyžiaus.“ (interviu Nr. 4, 151-153)

Savo profesinio vaidmens suvokimas, noras mokyti, atsakomybės jausmas, siekis „būti stipriu specialistu“, visa tai motyvuoja veikti mokantis:

„Sau užsidedi tokią našat ant pečių ir galvoji, kad aš esu irgi vienas iš tų žmonių, kuris turi, privalo daryti tą, kad tiems vaikams kažkaip tai padėti .. ir darai. Čia kalba neina apie kažkokius tai apmokėjimus, tu tiesiog turi daryti, tai ką reikia daryti. Ir iš to gimsta paskui šeštadieninės mokyklos, į kurias ateina vaikai, kuriose jie mokosi, iš to gimsta ir kiti .. po pamokų sėdėjimas, prieš pamokas, ir tu tikrai įsitrauki į tą veiklą, kuomet .. ne dėl to, kad tu neturėtum ką veikti, bet dėl to, kad jauti atsakomybę prieš tuos mokinius .. arba kaltę. Nežinau, gal šiemet pradėjau jausti tokią .., kad man yra tikrai yra gėda dėl daugelio dalykų, kurie vyksta mokyklose, prieš savo mokinius. (...) tu vis tiek nieko negali padaryti, bet .. stengiesi, stengiesi padaryt, kad būtų geriau, su tais vaikais bendrauji, ir visai kitai stengiesi.“ (interviu Nr. 10, 518-527)

„(...) tu nemoki, ar tu .. konkuruoji, girdėjau tokių pasakymų. Aš to neturiu .. Aš kaip tik juk, .. gal aš kažko ir nemoku, .. bet aš noriu išmolti, aš ieškau, aš mokausi, aš žiūriu, aš klausiu.“ (...) „Man tai yra didelis pačiai noras, atestuojantis būti tvirtai, apsišvietusiai.“ (interviu Nr. 11, 282-284, 340)

„(...) literatūros skaitymas vokiškai tam tikros, tai tikrai davė labai daug naudos ir to tikrai reikia, nes tu turi būti stiprus specialistas.“ (interviu Nr. 2, 214-215)

Pedagogai, siekdami suderinti profesinėje veikloje jiems keliamus reikalavimus su savo turima kompetencija, ne tik siekia stiprėti dalykinėje srityje, bet ir tobulina savo metodines žinias, gebėjimus individualiais mokymosi procesais. Interviu medžiagoje randami pavyzdžiai iliustruoja nuolatinę pedagogų mąstymo būseną, kuomet jie kelia sau klausimą „kaip?“, kuris sietinas su metodinės kompetencijos ugdymusi per patirtis profesinėje veikloje:

„(...) toks amžinas mąstymas, kuo dabar aš turėčiau tą vaiką užimti, kuo aš galėčiau jį užimti, kad jam būtų įdomu, .. kad jis norėtų, kad jam patiktų.“ (...)

„Tas darbas .. eidavai į darželį, į grupę ir galvodavai, ką aš su vaikais šiandien galėčiau padaryti, kad jiems būtų nauja, įdomu, ir pakartota sena.“ (interviu Nr. 8, 286-288, 351-352)

„(...) esi priverstas nuolat galvoti apie mokyklą, daugiau ar mažiau. Net jeigu nenori, jeigu tingi, tu vis tiek galvoji, tu vis tiek galvoji apie rytojaus pamokas, apie dar kažką.“ (...) „Tai, aš keliuosi ir gulu su mintim apie mokyklą, tai yra pastovus dalykas, kur tu galvoji ir čionai, (3) turbūt, sutrikimas, ko gero, bet tai nėra ta įtampa, kur tu blogai dėl kažko jauties. Aš galvoju, kaip man reikėtų padaryt dar geriau, nes aš turiu, aš noriu padaryt dar geriau, kad būtų dar sėkmingiau, dar geriau pasiruošti.“ (interviu Nr. 10, 813-814, 822-825)

„Tai va, turėsiu nuo rugsėjo savo tris rožytes .. Kartu bandysime mokyti bendraut, draugaut .. Ir vėl aš išeinu į atostogas su ta mintimi „kaip“. Kaip, .. nes aš toks socialinis pedagogas esu, .. ir žino visos, .. aš nesu tokia, kaip sako kitos, na, užsidėjau sau pliusiuką, popieriuką pasidėjau ir galiu .. Ne, aš labai imu giliai, jeigu man nepavyksta, jeigu man nepasiseka, aš esu toks ne popierinis socialinis, man svarbu yra tas rezultatas, kai aš matau ...“ (interviu Nr. 11, 154-158)

Apibendrinant galima teigti, kad pedagogas profesinėje veikloje susiduria su kasdieniais iššūkiais, kurie pareikalauja įvairiapusiško asmeninio tobulėjimo, gebėjimo spręsti problemas ne visada randant tam pagalbą savo teoriniame pasiruošime. Pradėjus profesinę veiklą, formaliojo mokymosi metu įgytos žinios bei gebėjimai papildomi per profesinę patirtį įgyjamais ir taip individualiai ugdomasi profesinė kompetencija.

### 3.2.2. Patirtinis mokymasis: „beruošiant medžiagą, dalykinė kompetencija .. norom nenorom jinai didėja“

Patirtinis mokymasis, tai toks mokymosi būdas, kuomet yra mokomasi apmąstant, reflektuojant savo patirtis. Pagal Kirchhöfer (2004), tai mokymasis, kuris „betarpiškai susijęs su besikeičiančiomis veiklomis, su sąlygos – veiklos – rezultato sąsajų refleksija bei ankstesnių patirčių integravimu“ (žr. ten pat, p. 86), t. y. besimokantieji įsitraukia į veiklą, ją kritiškai analizuoja reflektuodami ir tokiu būdu įgyja naudingų įžvalgų. David Kolb (1984), remdamasis Dewey ir Kurt Lewin įžvalgomis, išplėtojo patirtimi pagrįsta mokymosi ciklą (angl. *Experiential Learning Cycle*), t. y. aktyvaus mokymosi modelį kaip procesą, kuriame siejami keturi elementai: 1) konkreti patirtis, 2) refleksyvusis stebėjimas, 3) abstrakčių sampratų formavimas, 4) aktyvus eksperimentavimas. Tyrimo dalyvių interviu segmentai iliustruoja šį procesą.

Patirtiniu būdu mokomasi per asmeninį atradimą. Taigi, visų pirma, patirtys yra įgyjamos pedagoginėje veikloje susiduriant su tam tikrais profesinės veiklos iššūkiais, problemomis, atsidūrimu nepažįstamosiose situacijose. Priimami į darbą pedagogai įsipareigoja dirbti tam tikros profesijos, specialybės, kvalifikacijos darbą arba eiti tam tikras pareigas, paklusdami švietimo įstaigos darbo tvarkai, tačiau būtų neteisinga teigti, kad praktiškai pedagogui nėra naujų, netikėtų probleminių situacijų ir, kad jo darbinių situacijų problemiško lygis žemas. Kardelienė ir Kardelis (2006) pažymi, kad pedagogai vis dažniau turi dirbti ir mokyti taip, kaip jie patys nesimokė ir nebuvo mokyti, kad, anot Bagdono ir Adaškevičienės (2010), „mokiniai nėra standartizuoti ir mokymasis nėra rutina“. Tiek šios

aplinkybės, tiek pedagogo darbo ypatybė, kad dirbant nuolat tenka bendrauti su įvairiais žmonėmis: ramiais, suirzusiais, piktais ir pan., sąlygoja naujas, netikėtas problemines situacijas, reikalaujančiomis priimti nestandartinius sprendimus. Norint susidoroti su iškilusiais sunkumais, reikia plėtoti savo profesinę kompetenciją.

Pedagogams savo profesinėje veikloje tenka nuolat reaguoti į atsirandančias naujoves, būti sugebančiu persiorientuoti, prisitaikyti prie mokinių ir visuomenės poreikių. Būtent vienas iš didžiausių iššūkių – tai poreikis persiorientuoti ir lemia nuolatinį pedagogo mokymąsi. O persiorientuoti tenka susidūrus su nauja pedagogo veiklos erdve, t. y. keičiant darbo vietą iš aukštosios mokyklos į gimnaziją ar atvirkščiai, keičiant savo dėstymo ar mokymo kursus ar pradėdant dirbti administracinį darbą, susiduriant su daug motyvuotesniais mokiniais nei anksčiau:

*„Vėl buvo visiškai kitoks darbas, ir vėl buvo praktiškai nuo nulio vėl pradėti .. kaip dirbti su mokiniais, o ne su studentais.“ (interviu Nr. 14, 213-214)*

*„Ir atidirbau mokykloje aštuonis metus. (juokas). Vis dar .. priešindamasi tam, kad aš su vaikais tai tikrai nedirbsiu .. Baigus irgi juolab Sveikatos psichologiją nemokyklinę, tai daug teko mokytiis pačiais, kaip su tais vaikais dirbti, nes visiškai...“ (interviu Nr. 5, 182-185)*

*„(...) džiaugiuosi, kad tiesiog vaikai, su kuriais mes dirbam .. yra šiek tiek kitas kontingentas .. ir gali dirbti kitaip su jais, ir tas darbas vyksta kažkiek kitaip. (...) vaikai yra motyvuotesni, nes turiu su kuo palyginti. Dirbau pusę metų tokioj mokykloj, kur.. reikdavo galvoti, kaip 45 minutes [vaiką/vaikus?] išlaikyti klasėj, bet negalvoti apie tai, ką jiems duoti daugiau, ką daugiau išmokyti, o šiuo atveju reikia galvoti apie tai, kaip įdomiau, ką daugiau.“ (interviu Nr. 2, 145-152)*

*„Profesinės užsienio kalbos dėstymas nekelia problemų, jau yra įprotis, nuolat tobulėti vis kitose srityse, tų sričių terminijoje. Didžiausiu iššūkiu tampa dalinis persiorientavimas į socialinius mokslus, nes įgytas antras magistras suteikia tam galimybę, o ir mano „vokietukų“, kaip aš juos vadinu, nuolat mažėja. Kaip vesti seminarus? Kaip suvaldyti amfiteatrinę auditoriją? Čia buvo didžiausi iššūkiai.“ (interviu Nr. 12, 134-139)*

*„Tie pirmieji šeši metai, tai buvo pilni visokių patirčių. Aš tuomet buvau mokytojas ir septintais metais tapau direktoriaus pavaduotoju. Tai vėl visai iš kitos pusės pamatai ugdymo procesą, vaikus, tėvus, švietimo skyrių ir kitus dalykus. Kas leidžia kitaip pamatyti darbą šitą. Jei būtų mano valioj, liepčiau visiems mokytojams privalomai praleisti metus pavaduotojo kėdėje, kad pamatytum, kas tai per dalykas. Ten įgijami tam tikri gebėjimai, kurie tau reikalingi kaip mokytojui, nes viena barikadų pusė ir kita. Tu jos nematai. Tu gali pasakoti kiek nori, valandų valandas gali pasakoti, bet kai tu pats atsiduri toj vietoj, na, tada viskas visai kitaip.“ (interviu Nr. 10, 429-435)*

Žinoma, kasdienėje veikloje naudingas šiuolaikinių technologijų išmanymas taip pat pareikalauja naujų kompetencijų, ir neretai tai tampa tikru iššūkiu ilgametę profesinę patirtį turintiems pedagogams:

*„O mums, kaip mokytojams, irgi buvo daug visokių naujovių, nes pradėjo atsiradinėti ir tie kompiuteriai, reikėjo savo tas žinias papildyti.“ (interviu Nr. 14, 171-172)*

„(...) reikėjo rašyti darbą mums. .. Tai aš sėdėdavau, .. aš atsimečiau, bibliotekoj, sėdžiu sėdžiu, (3) renku renku tekstą .. bibliotekoj buvo jau kompiuteriai pirmieji pastatyti pas mus mokykloj .. renku renku .. kaip tiek, taip, tiek. .. Galvoju, Viešpatie, kada aš tų dvidešimt lapų čia.“ (interviu Nr. 8, 355-358)

Savaiminio mokymosi procesus stipriai sąlygoja profesijoje patiriamas pripažinimas, įvertinimas. Pedagogui svarbu subjektyviai matyti sėkmę ar jos tikimybę savo profesinėje veikloje, juk tai rodo, kad jis šį tą sugeba, o savigarba laikoma viena iš priežasčių, skatinančių norą mokytis, tobulėti. Tokie aspektai, kaip sėkmės jausmo išgyvenimas pedagoginiame darbe, pasitenkinimo savo darbu momentai matant džiuginantį rezultatą, ugdytinių padėka, principingas tikėjimas savo darbo tikslingumu tampa pagrindu savaiminio mokymosi veikloms:

„(...) pakeliauji nuo pirmos iki ketvirtos ar ten iki dvyliktos klasės, ir tas rezultatas .. kaip pasakyti, pasitikrini.. Na, nežinau, galbūt (3) aš čia matau rezultatą, va tas mane džiugina. .. Suprantat, va žinojau, kad tas vaikas atėjo absoliučiai negirdintis, neturėjo nei garso A, nei garso B, (...) praėjo mėnuo, du, jisai jau man pradeda kalbėti, pradeda sakyti, na, pasitenkinimo, tikriausiai, ateina momentas, kai suprantu, kad aš čia ne veltui sėdžiu, vadinasi, galiu kažką padaryti.“  
(...) „kai mano vaikai išeina, .. mes čia mokome iki dešimtos klasės. Ir, sakykim, atėjo - iš viso jokio garselio, nieko, tik tai akys tokios, o išeina ir eilėraščius skaito, tai .. na, va tą va atkarpėlę pasiimi ir galvoji, na .. tai ką, keturi metai ne veltui, ar ten penki, jeigu nuo parengiamosios. Tai va tas darbo pasitenkinimas, va tie va vaisiai, ir, kai dar kas iš tavo buvusių mokinių ateina ir sako „Na, ačiū, mokytoja“, tai va, tikriausiai, ir veda mane į priekį...“ (interviu Nr. 3, 391-397, 399-404)

„(...) man pasakė, reikia padaryti tvarkaraštį, ir aš nežinojau, nuo ko jį reikia pradėti daryti, ir aš verkiau verkiau, ir galvoju, Jėzau, na kaip čia daryti, aš jo gyvenime .. sustatyti tvarkaraštį su pieštuku .. a, b, c, d, e, f klasės ten buvo, Jėzau, kiek aš vaikščiojau, o paskui vis tiek aš tą tvarkaraštį padariau, ir aš paskui jau penkiolika metų juos dariau. Ir ir jis man labai pavyko, tai irgi buvo labai smagu matyti.“ (interviu Nr. 7, 70-75)

„Čia viskas yra susiję su ta pačia žydų filosofija, jie sako, kad tikslas nėra pinigai. Jie ateina savaime, bet tikslas tavo turi būti kitoks. Aš visą laiką galvoju, kad aš tikrai su tuo pilnai sutinku, kada aš darau savo pamokas, aš nesitikiu, kad ten bus būrelis ar .. daugeliu atveju ir nebūna. Tu darai dėl to, kad yra vaikai ir tu mokai tą vaiką kažkokių tai dalykų. Galima pasakyti, kad mokau dėl to, kad būtų gražesnė Lietuva, į ateitį tu investuoji.“ (...) „Aš iš tikrųjų principingai tikiu, kad tą, ką darau yra gerai. Ir matau gerus rezultatus“ (...) „aš nuolatos mokausi. Aš visą laiką ir skaitau, ir mokausi, ir .. ieškau informacijos, žiūriu .. viskas anglų kalba vyksta.“ (interviu Nr. 10, 588-593, 811-812, 1052-1053)

Labai svarbi pedagogui paskata mokymuisi – tai jausmas, kad juo yra pasitikima. Pasi-tikėjimas yra viena svarbiausių sąlygų tobulėjimui. Pažvelgus iš etinės pusės, pasitikėjime rasime tas moralines normas, kurios susijusios su savanoriškais tarpusavio įsipareigojimai-s, kuomet vienos asmenybės santykis su kita remiasi tikėjimu, kad kita asmenybė yra atsakinga, pareiginga, kompetentinga ir kt.

„Tai mes turėjom savo metodą sukūrusios su mokytoja „Gerų darbų avilys“. Tai mes ten rinkdavom gerumo lašelius. Tas toks prisilietimas nuolatinis prie tų vaikų mane labai sužavėjo ir aš visada stengiuosi .. Mokytojos vis prašo manęs, kad tu paimk mano vaikus.“ (interviu Nr. 11, 39-41)

„Aš vis tiek labai daug turiu to ir palaikymo, ir to .. gerų tokių žodžių. Tikrai, va, pavyzdžiui, X mokykla kūrėsi, vis tiek buvo smagu, kad labai kviečia, labai purčiausi, labai nėjau, (...) direktorius įkalbėjo čia, kalbėjo kalbėjo tris mėnesius ir vis tiek nuėjau.“ (interviu Nr. 7, 422-425)

„(...) paskui .. man pasiūlė netgi padirbėti mokykloj, ir irgi, būtent, X klasėj. Tai aš jau ketvirtam kurse dirbau, turėdavau tai pamokas, tai paskaitas, tai .. pamokas paskaitų tarpuose. Atsėdi paskaitą, nubėgi į mokyklą šalia visai Konarskio gatvėje, nubėgi atgal vėl į paskaitas, va šitaip bėgiojau.“ (interviu Nr. 6, 417-420)

Bendradarbių ar mokyklos administracijos išreikštas pasitikėjimas, pripažįstama profesinė kompetencija motyvuoja toliau tobulėti, stimuliuoja savaiminio mokymosi procesus.

Pedagogai savo profesinėje veikloje nuolat stebi, kas vyksta jų aplinkoje. Mokymasis stebint grindžiamas kognityvinio mokymosi teorija, kurios pagrindu laikomas mentalinis informacijos apdorojimas. Gebėjimas mokytis stebint laikytinas naudingą ir veiksmingą, nes tokiu būdu galima įsisavinti integruotų veiksmų modelius ir nereikia mokytis iš savo asmeninių bandymų ar suklydimų. Mokymosi stebint srityje daug nuveikė XX amž. antrosios pusės vienas žymiausių psichologų Albertas Bandura. Bandura (2009) teigia, kad daugelyje situacijų žmogus išmoksta naujo elgesio stebėdamas pavyzdį arba modelį. Toks išmokimas vadinamas modeliavimu – tai modelio elgesio stebėjimas ir to elgesio kartojimas. Pagrindiniais modeliavimo šaltiniais laikoma aplinka, kurioje žmogus gyvena<sup>10</sup> ir su kuria palaiko nuolatinis tarpusavio santykius bei žiniasklaidos priemonės (Myers, 2000). Interviu randama visa eilė momentų, iliustruojančių, kad viena iš patirtinio mokymosi formų – tai kolegų profesinės ir socialinės elgsenos stebėjimas:

„(...) nuvažiavę į bet kokį Getės instituto seminarą, mes iš tikrųjų gauname tų žinių, tiek metodinių, tiek įvairių metodų, pamokoj ką galim naudoti su vaikais. Realiai pamatom, kaip kiti dirba.“ (interviu Nr. 2, 461-463)

„ (...) ir vėl aš savamokslė, ir vėl tik literatūros skaitymas, stebėjimas kitų darželio auklėtojų darbo, nes pati niekada darželio nelankiau, o mano vaikai taip pat ne.“ (interviu Nr. 1, 138-140)

„(...) o paskui, aišku, mokaisi visada ir iš tų žmonių, kurie supa, iš tų kolegų .. jų daug buvo...“ (interviu Nr. 7, 175-176)

„Taigi aš mokausi iš kolegų, o po to tiesiog pati .. internetu, knygoje.“ (interviu Nr. 11, 90-91)

Tyrimas atskleidė, kad pedagogo profesinės kompetencijos ugdymasis vyksta ne tik stebint kolegų darbą, internetinius portalus, bet ir pačius ugdytinius:

„(...) žiūrėjimas .. ypač dabar atsiradus toms technologinėms galimybėms. Žiūrėjimas kitų .. garsių lektorių, tarkim (nesuprantama) puslapis, kuriame matai, kad peržiūros, ten nežinau, per dieną milijoninė eina, žiūrėjimas, kaip tas

10 Mokymasis stebint kaip latentinis pedagoginių gebėjimų ugdymasis per biografinius procesus aptartas 3.1.1 darbo dalyje (p. 61).

žmogus, nepaisant to, kad galbūt ne ta tema, kurią aš mokau, bet kaip tas žmogus kalba, kaip jisai dėsto mintis, kaip jis stojasi, kur .. kaip deda akcentą, kokia balso intonacija. .. Va ta tokia pati .. metodika, kaip tai daryti. Kas veikia, kada žmonės reaguoja, kada ne. (...) stebėjimas kartais, kai būna - papuoli į paskaitas (...), tai stebėjimas tuomet paties lektoriaus.“ (interviu Nr. 5, 320-327)

„(...) iš vaikų gali mokyti jaunystės (juokas).. Jaunystės tėkmėj begyvendamas jautiesi, kad pats gal ne taip greit sensti, jeigu priimi, .. nes toli gražu .. Mane, turbūt, vaikai mano moko, išgirst jauną balsą ir suvokt, kad pasaulis nesustojo ties tavo jaunystės riba ... Oo būdavo, oo būdavo ... Kas būdavo, nebėra, norisi ... Gyvenimas eina į priekį ir taip stipriai eina...“ (interviu Nr. 7, 287-290)

Per mokymąsi stebint, kaip iliustruoja interviu citatos, ugdosi metodinė pedagogo kompetencija – „kaip tai daryti“ stebint „kaip kiti dirba“, perimamos nuostatos, svarbios asmeinei kompetencijai – „pasaulis nesustojo ties tavo jaunystės riba“.

Į patirtimi pagrįsto mokymosi ciklą (angl. *Experiential Learning Cycle*) įeina ir abstrakčių sampratų formavimas. Pedagogai interviu atskleidžia, kad per patirtinį mokymąsi pasikeičia buvusios nuostatos, ateina naujas supratimas apie pedagoginę veiklą, motyvacijos reikšmę, pedagogo raiškos autentiškumo svarbą:

„Tas va toks darbas su tuo vaiku, man buvo pačiai iššūkis, nes .. po tokių potyrių sakau, kad niekada negalima turėti tos nuostatos. Na, .. mačiau tą vaiką, .. nesuvaldo, ir staiga pas mane pačią, .. aaa .. o kaip aš sugebėsiu .. Tai vis dėlto .. Aš sau sakau, kad tikrai nebeturėsiu daugiau tokios nuostatos.“ (interviu Nr. 11, 143-146)

„Mokytojui būtina persiorientuoti, nes jeigu tu šabloniški .. negali būti šablonišku“ (...) „ką tu perteiki, kad patikėtų tuo .. dar svarbu yra, žinot, kaip .. dorumas, kada tu eini be kažkokių kaukių, ten nebijau suklysti, nebijau apsivailinti, nebijau nežinoti. Vat tas, kad tavim patikėtų .. O jeigu kažkaip tai eisi, tai .. jaučia vis vien tuos dalykus.“ (interviu Nr. 4, 162, 176-179)

„Tai čia turbūt visame kame taip, turi būti kažkokia motyvacija, kažkoks stimulus, kad tau to reikia, tau reikia ne ne ne ryt, ne poryt, ne ne kažkada reikės, bet tau dabar to reikia. Ir tada mokytojas tikrai bus suinteresuotas kelt savo tą kvalifikaciją ir nesvarbu koku būdu, ar ne, ar savaiminiu būdu, ar kažkaip formaliai ieškoti būdų.“ (interviu Nr. 2, 521-524)

„Tai to darbo lituanistui labai daug. Iš tiktųjų labai labai daug darbo. Užtat labai šiandien myliu ir labai įvertinu lituanistų darbą, nepaprastai. Mokykloje sakydavo, kad niekada mūsų taip niekas nemylėjo ir taip nesuprato, ką mes dirbam. Natūralu, mes tik per save suprantam, tik per savo patirtį, (3) kada žinau. .. Ooo, dabar atostogauja, atostogos... Viešpatie, tos atostogos, tai daugiau nieko ... tik sąsiuviniai, aš nieko daugiau nematau, man tik sąsiuviniai tos atostogos.“ (interviu Nr. 7, 208-213)

„Realiai metodika nėra svarbi, jokie skirtumo nėra, ar taip paaiškinsiu tą dalyką, ar kitaip. Ar aš įjungsiu skaidres, kompiuterį, ar aš filmuką uždėsiu, ar dar kažko... Jeigu nebus santykio su besimokančiuoju, tai technologijos gali būti kažin kokios ... Ir mes šį dalyką .. nuolat praleidžiame.“(...)„Aš labai daug skaitau, ir po šiai dienai labai daug skaitau literatūros, teorijos, pedagogikos teorijos, visų šitų įvairių dalykų, dėl to, kad tai suteikia man ne žinių, jau tų žinių kaip ir yra, bet ..

*reikia tokio patvirtinimo dar ir dar kartą, kad tai ką darai, tu darai ne šiaip sau, .. tu darai taip dėl to, kad taip reikia daryti.“ (interviu Nr. 10, 476-479, 622-625)*

Informantai pasakoja apie savo ugdymąsi, suprasdami, kad mokydami kitus, jie ir patys mokosi. Mokymo, metodinės medžiagos rengimo, ruošimosi seminarams patirtys laikytinos šiuo atveju aktyviu eksperimenavimu, vedančiu į profesinės kompetencijos sudėtinių elementų – asmeninės, didaktinės, dalykinės kompetencijų ugdymąsi:

*„Galiu dabar ir kitus .. parodyt, pamokyt. Buvo vyresnių kolegų, dabar jau dauguma į pensiją išėjo, jiems tikrai yra tos naujos technologijos .. buvo sunkiau. Turi jau .. parodyt, tada jau pačiam taip viskas būna aišku, kai kažką kitą mokai. Ir vaikam, kai aiškini, tai paskui .. tokį modelį susirandi per metus, kad jau atrodo, taip paprastai moki paaiškinti.“ (interviu Nr. 6, 238-242)*

*„Seminarai duoda naudą. Ypač.. na, mes žinome puikiai, kad .. kitą mokydamas ir pats mokaisi. Dar daugiau negu pats mokiniesi. (...) tam, kad pasiruošti šitam seminarui, .. tai aš galvoju, kad tikrai žinių įgijau labai daug. Pati, besiruošdama šitam seminarui. Lygiai tas pats, dabar ruošiuos seminarui, kuris vyks vokiečių kalba, ne, ne lietuvių kalba. Tai vėl gi, ruošiantis šitam seminarui, aš tuo pačiu gilinu ir savo tas dalykines žinias, nes ruošiantis tam seminarui .. vėl gi kykla daug įvairių klausimų, turi viską susidėlioti, turi viską susižinoti, ir iš tikrųjų, tu tuo pačiu .. tobulini ir savo dalykinę kompetenciją.“ (...) „aukštajam moksle apamai mes patys ruošdavom medžiagą. Tai vėl gi, beruošiant medžiagą, tavo ta dalykinė kompetencija .. norom nenorom jinai didėja, kadangi tu pats turi viską paruošti, pats turi adaptuoti, pats turi, ar ne, ir pastoviai dirbi prie šitos medžiagos, tai .. taip pat ta kompetencija tavo didėja. Ir esu irgi išleidusi porą knygų, būtent ta visa medžiaga sugulė į kelias knygas kelioms specialybėms.“ (interviu Nr. 2, 447-456, 473-477)*

*„(...) prisimenu, kaip rašiau, rengiau vadovėlius... Niekas gi nemokė, kaip maketuoti, dėlioti, kaip užduotis rengti. (...) O kokios formos užduotis daryti? Rėmiausi sava patirtimi iš stažuotės Getės institute Vokietijoje, ten man labai patiko vadovėlio formatas, iš kurio mes dirbome.“ (interviu Nr. 12, 121-126)*

Mokymąsi iš patirčių galima identifikuoti ir kaip mokymąsi iš asmeninių klaidų, kuomet klaidos lemia mokymosi eigą ir patirtį. Informantai mini tiek asmenines klaidas, tiek klaidas, padarytas kitų. Reikšmingos patirtys, iš kurių jie pasimokė, dažnai siejamos su klaidingais sprendimais, nesėkmingomis istorijomis ar netikėtomis problemomis. Tik pripažįstamos, analizuojamos klaidos padeda individui susikoncentruoti į mokymąsi, asmeninį tobulėjimą, o tuo pačiu ir pedagogo profesinės kompetencijos ugdymąsi:

*„Galėjo kitaip jos gyvenimas susiklostyti. Bet va tada aš tik pradėjau dirbti, ir man vis ta dėmė .. dėmė, sunkumas ant dūšios. Nesupratau.., o ji man nepasisakė, po kiek laiko priminė tėtis, kad kur Jūs buvote, kodėl Jūs anksčiau, kai iškart pamatėt šitą dalyką, kodėl nepasakėt, kodėl reikėjo laukti, kad mergaitė šuns keliais nuėjo. Būdavo eini, ir šalia ta mergaitė, klausi, kas nors atsitiko, ne .. Jinai tyliai eina iš paskos. Einam pasikalbėti? Ne, man viskas gerai. Ant rytojaus ima ji ir dingsta, mes ieškom, nerandam, vėliau atidaviau tėvui į šeimą, ten pamotė pikčiurna .. Išvijo tą mergaitę iš namų, jinai vėl čia grįžo į tą pačią duobę. Paskui jinai išėjo iš namų, bastėsi, buvo išprievartauta .. Aš prisimenu, .. toks kontrastas didžiulis .. Aš*

buvau kaip tik tada pas gydytoją ir buvo paskutinis klasės skambutis. Tai jos sako, mes važiuojam į Vilnių ir iš ryto Jus paimsim. Tai jos tokios visos išpustytos, gražios, ryškios, jaunos laimingos.. O aš sutinku tą mergaitę, o jinai tokia .. murzina, purvina, išvalkiota .. Jinai atsiėmė pareiškimą, ją ten prigrasino, nutraukė tą bylą .. išprieivartavimo. Ir tos mergaitės, .. nes ten buvo naujokų: „Mokytoja, su kokia čia padugne Jūs kalbat?“ Sakau: „Čia mūsų klasės mergaitė“. Kitos sako „ kaip.. aje, tikrai...“ Man vis taip... Ji nepasisakė, mama žinojo, (4) o man .. nedašutino, na, .. kuo aš nusikaltau, aš buvau tik atėjus dirbti.“ (interviu Nr. 13, 455-469)

„Nuėjus į mokyklą sužinojau, kad didesnę klasės dalį sudaro vaikai iš internato. ... Buvo sunku, nesugebėjau valdyti klasės, norėjau mokyti kalbos, norėjau, kad nebūtų taip kaip man mokykloje, kuomet tik reikėdavo kalti tekstus mintinai, bet man nepavyko. Nesugebėjau sudominti vaikų, motyvuoti, bet .. juk aš ir neturėjau jokių pedagoginių žinių. Tik savo mokymosi patirtį. Aš visad buvau ta stropioji, ir man buvo, matyt, sunku suprasti tuos kitus. .. Tuomet mane išsikvietė pavaduotoja ir pamokė, kad žmogus negali būti lygus nuliui, kad negalima rašyti į dienyką nulių...“ (interviu Nr. 12, 82-89)

„(...) aš turėjau iš ko pasimokyti, kaip nereikėtų. .. Buvo mano gyvenime iš tikro, čia nenoriu leistis į kalbas, bet buvo iš tikrųjų tokių labai daug .. ko nenorėčiau daryti ir stengiuosi nedaryti. Kai kas gal pavyko, kai kas nepavyksta, .. bet labai labai (3) mačiau, kaip nereikia daryti, ko neturėtų būti.“ (interviu Nr. 7, 450-453)

„(...) kitą pamoką ateini ir .. negali per duris .. ir kodėl? .. Gi vaikai jas užrėmę kažkuo. .. Nieko, stovi ramiai, galvoji, na, na, žiūrėsim, ką čia daryt .. Ir po tokių pirmų išbandymų, galvoju: „Velnias, ko man čia reikia [juokas].. Gal nereik“, o paskui, na, ne .. aš čia kietesnė, ne to mokytojams padarius [juokas].“ (interviu Nr. 6, 413-416)

Savaiminio mokymosi procesus lydi įvairūs emociniai išspūdziai ir jausmais besiremiančios patirtys. Būtent dėl savo emocinio užtaiso šie mokymosi procesai įgauna ypatingą tvaramumą. Pažymėtina, kad dažnai patirtis apmąstoma tik po kurio tai laiko:

„Aš gavau tokį spyrį, aišku, aš trenkiau durimis, išėjau (3) ir ten visi buvo, na, kaip čia galėjo, aš taip stengiausi, .. bet po to pripažinti, kad tu ne viską gali .. aš galiu tą tą .. ir kada suvoki, kad .. kitas kažką .. kaip sakiau, .. kitą .. ir tą priėmi, ne kaip kažkokį įžeidimą, bet .. na, mato žmogus, kad šito aš negaliu padaryt, .. bet aš galiu ką kitą ko kitas negali.“ (interviu Nr. 4, 255-258)

Kiekvienas patyrimo procesas veda prie žmogaus pasikeitimo, prie naujo žinojimo, prie gebėjimo kitaip pamatyti jį supantį pasaulį, prie naujo suvokimo ir tuo pačiu daro įtaką profesinės kompetencijos ugdymosi procesui. Norint, kad individui pavyktų susieti emocinius išgyvenimus ir kognityvinį vertinimą, reikia apie tai kalbėtis, aptarti patirtis, bendrauti:

„Aš pasakysiu, mes labai gražiai bendravom. Visas kolektyvas, netgi ta pati direktorė. Direktorės vyras dirbo, dirbo ten ... Na, viena mokytoja buvo apie 60 metų, aš buvau 18-metė, o visi taip buvo 30-35 metų. Jaunas kolektyvas.“ (interviu Nr. 8, 253-255)

„Galbūt realiai dabar paskutinius tris metus padeda bendravimas su kolegom, artimiausiom kolegom mokykloje. Tai .. mes turim tokį artimą kolektyvą labai



*gerą ir, sakysim, .. padeda man, kadangi mes tikrai galim susirinkti ir, kai yra problemos kažkokios, mes galim susėsti, aptarti, pasitarti, padėti vienas kitam.“ (interviu Nr. 2, 407-410)*

*„(...) ir net namuose klausia, kai pastoviai telefonas, sako „tai ką jūs ten darbe neišsišnekat?“ Neišsišnekam, pertraukos per trumpas [juokas].“ (interviu Nr. 3, 355-356)*

Dažnai sprendimai profesinėje veikloje remiasi pedagogo asmeniniais spėjimais, patirtimis, o taip pat ir emocijomis:

*„(...) dažniausiai tai skaitydavom vadovėlį, kažkokias situacijas, ar kažką, o jau praktikoj tu turi vis tiek .. Tu pamiršti tas žinias, ką skaitei, tu turi .. mm .. konkrečiai jau tuo momentu kažkaip elgtis...“ (interviu Nr. 9, 70-72)*

*„(...) aš pati jau puikiai jaučiu ir, sakysim, dabar, .. kai aš tikrai .. darbe .. Na, praeina ta diena ir pamokos, kažkaip labai puikiai jaučiu, kada pamoka iš tikrųjų yra vykusė, kada ji nelabai vykusė ir tada jau belieka tiktai galvoti .. ir ir dažniausiai žinai, kodėl ji nevykusė, kas nepasisėkė ir gali daryti išvadas .. ir ir kitaip jau žiūri, kaip kitaip padaryt reikia.“ (interviu Nr. 2, 276-280)*

Būtent todėl yra svarbu, kad pedagogai pasidalintų tarpusavyje savo patirtimis, jausmais, emocijomis, kurie dažnai lieka tik jų pačių išgyvenimuose, kad jie mokytojai ne tik iš savo patyrimų, bet būtų atviri ir kitų patirtims, idėjoms, iš kurių taip pat galima pasimokyti, kad gabėtų pasimokyti ne tik iš asmeninių klaidų, bet ir iš klaidų, padarytų kitų.

Profesinė veikla pedagogams suteikia turtingą patirtį ir galimybę tobulėti tiek žvelgiant iš dalykinės perspektyvos, tiek iš asmeninės. Profesinės veiklos patirtys, susijusios su įvairiais išgyvenimais, emociniais išpučiais, veda prie aiškiai paties individo suvokiamų mokymosi procesų, kurie laikytini patirtiniais ir savivaldžiais bei susieti tiek su vidine, tiek su išorine individo motyvacija. Profesinės kompetencijos ugdymąsi sąlygoja susidūrimas su nauja pedagogo veiklos erdve, kitų asmenų išreikštas pasitikėjimas bei savirealizacijos išgyvenimas. Integralios pedagogo profesinės kompetencijos dalys - asmeninė, didaktinė, dalykinė kompetencijos - ugdomosi refleksyviai stebint darbo aplinką bei aktualias internetines žiniasklaidos priemones. Individualių profesinės veiklos patirčių pagrindu formuojasi naujas profesinės veiklos supratimas, o pedagogų klaidingi sprendimai, poelgiai veda prie veiksmingų mokymosi procesų. Patirtinio mokymosi tvarumą sąlygoja jį lydintys emociniai išgyvenimai, jų aptarimas ir refleksija.

### **3.3. Mokymasis bendradarbiaujant ir bendraujant**

Pedagogo darbas betarpiškai susijęs su bendravimu ir bendradarbiavimu. Pedagogo profesinė veikla specifika dėl to, kad jam tenka dirbti ir su kolektyvu (bendradarbiais, ugdymo įstaigos administracija), ir individualiai su kiekvienu ugdytiniu bei tėvais, globėjais, artimaisiais. Kaip pastebi Bankauskienė (2010), Böhnke, Brouwer, Schrader ir Wewel (2012), pedagogas – įvairių komunikacinių tinklų dalyvis (ugdymo įstaigos viduje realizuodamas tarpdalykinius ryšius, išorėje – su partneriais), o socialinė interakcija sudaro didžiąją dalį pedagoginės veiklos. Čia priskiriama ne tik interakcija su mokiniais, bet ir bendradarbiais, mokyklos vadovybe, tėvais. „Pasidalintas skausmas – tai pusė skausmo, pasidalintas džiaugsmas – tai dvigubas džiaugsmas“ – šiuo priežodžiu autoriai apibūdina

socialinės interakcijos efektą. Böhnke ir kt. (2012), teigia, kad socialinė interakcija, bendradarbiavimas, komunikacija reikalingi, nes kartu galima lengviau įveikti sunkumus atliekant profesines užduotis ar esant asmeninėms problemoms; dėka asmeninių ryšių sukuriama supratimo ir pasitikėjimo atmosfera (pozityvus socialinis klimatas); suteikiamas postūmis pedagoginio darbo būdų, metodų kaitai, asmeniniam tobulėjimui; tai padeda pakelti darbo krūvį, leidžia pasitikrinti asmeninių vertybių suvokimą.

Tyrimo metu išryškėjusios temos - mokymasis bendraujant ir bendradarbiaujant profesinėje aplinkoje, mokymasis bendraujant asmeninėje aplinkoje – laikytinos savaiminio mokymosi dimensijomis, atspindinčios pedagogo profesinės kompetencijos ugdymosi procesus mokantis per socialinę interakciją. Toliau pateikiamas detalus šių dimensijų aprašymas.

### 3.3.1. Mokymasis bendradarbiaujant ir bendraujant profesinėje aplinkoje: *„mokaisi visada ir iš tų žmonių, kurie supa“*

Kai kurie autoriai (Fulan, 1998; Everard ir Morris, 1997) pabrėžia pedagogo profesijos vienišumo problemą. Didžiąją dalį savo darbo laiko pedagogai praleidžia dirbdami vieni su ugdytiniais klasėje, auditorijoje, todėl manoma, kad jie turi mažiau galimybių pasinaudoti komandinio darbo pranašumais. Pasak Vaitekienės (2005), bet kuri ugdymo institucija gali efektyviai veikti ir siekti tikslų tik subūrusi tobulai veikiančią pedagogų komandą. Svarbus pedagogų veiklos aspektas yra bendradarbiavimo principais grindžiamas kolektyvinis darbo stilius. Bendruomenės narių grupės (komandos) sprendžia konkrečias problemas, bendradarbiauja tarpusavyje, mokosi vieni iš kitų ir gali padidinti visos organizacijos veiksmingumą:

*„(...) mes dirbam komandoje, man labai padeda mokytojai.“ (...)„Mes mokykloje turim komandą, .. dirbam specialistų komanda – socialinis pedagogas, psichologas, .. spec. pedagogas – logopedas ir slaugytoja .. dirba. Tai mes bendradarbiaujam. Daugiausia aš bendradarbiauju su psichologe ir su slaugytoja. Dabar narkotikų vartojimo prevencijos programa, tai mes čia su slaugytoja kartu. Tu šitą, o aš šitą padarysim .. Su psichologe dėl mokinių konsultavimo, dėl tų kitokių problemų sprendimo bendradarbiaujam.“ (...) „čia dirba nemažai mano mokinių, grįžusių, ir aš tada sakau visą laiką, kad aš dirbu komandoje. Jeigu manęs kas paprašo, kiek galiu, padedu. Bet žinokit, nei vienas iš mokytojų man nepasakė „ne, aš šito nedarysiu“, nes socialinis pedagogas vienas tikrai nieko nepadarys. Mes turim visą laiką ... Pagalbos mokiniui specialistai turim dirbti kartu, turi būti komanda. Jeigu kiekviena atskirai, .. pšš .. nulis.“ (interviu Nr. 13, 76, 87-92, 272-276)*

Svarbu, kad šiandieninių ugdymo įstaigų administracija skatintų savaiminį mokymąsi kolektyve, sudarytų tam sąlygas. Informantai įvardina įvairias skatinimo galimybes – tai ir ugdymo institucijos bendruomenės išvykos, dirbtinų iššūkių sukėlimas siekiant ugdyti vadybinę pedagogų kompetenciją, bendruomenės deklaruojamų vertybių bei jos veiklos vienovės principo laikymasis, atnešantis naują požiūrį į gyvenimą, ugdytinius:

*„Ir vadovybė mokyklos, sakykim, kolegijos, vėl gi labai labai gražiai mums pateikė šansus ir galimybes mokytis toliau. Ir turizmo vadybos .. mes baigėm*

gidų .. Šiaulių gidų gildijos kursus, mokslus. Mes patys atlikom gidų praktikas ir dirbom su studentais. Važinėdami dar vasarą, būtinai važiuodavom dar vieną kažkokią tai išvyką į užsienį, kad galėtume patikrinti studentų žinias įgytas per metus.“ (interviu Nr. 14, 178-182)

„(...) aš esu vadybinės komandos narė mūsų centro ir mes .. išvažiuodavom į praktikumus iš mokyklos, kelias dienas ten į Palangą ar dar kažkur direktorė mus visus ... Ir ten .. na, kaip ten, žinot, kaip toj pasakoj .. Nueik ten, nežinau kur, atnešk ką, nežinau kaip (3) [juokas]. Turėdavom iš tikrųjų .. įmesdavo į įvairias situacijas, turėdavom ir kalbėti, pristatyti, ir parengti ir t.t.“ (...) „Šiaip tai labai daug, iš tikrųjų, šita mokykla mane vis tik, .. nes ir vadybiniai, ir patirtis vadybinėj komandoj, .. ir tokie įvairūs iššūkiai, įvairūs tokie, kaip sakau, spyriai į užpakalį, [juokas] kada per savo ambicijas turi perlipti, kada žinai, kaip čia aš tokia protinga, ar mane dabar čia kažkas tai ...“ (...) „direktorė, jinau pamatė, kad reikia tokio mokslinio požiūrio, kad nesvarbu, jog tai profesinė mokykla ir pas mus .. pradėjo dirbti dabar jau amžiną atilsį daktarė X (...) Ščedrovickio, rusų yra metodologinė mokykla .. ir jos mokinės perėmė tą metodiką ir būtent .. labai daug įtakojė (...) požiūrį į gyvenimą, mokinius, į aplinką, į .. viską.“ (...) „pas mus yra katalikiškos krypties mokykla ir .. orientuojamasi į vertybine nuostatas ir į aplinką, kuri mokinius supa. Ir pagarba mokiniui ne deklaruojama, bet .., aišku, visai būna, bet .. taip, iš tikrųjų, kad va į tą pagarbą, ir va irgi tas mane įtakojė.“ (interviu Nr. 4, 141-145, 248-251, 233-238, 245-248)

Akivaizdu, kad profesinėje veikloje daug mokomasi iš darbo kolektyvo, apjungiančio įvairius žmones – ilgamečius darbuotojus ir naujokus, kūrybingesnius ir mažiau kūrybingus ir kt. Kolektyvuose galima sutikti pedagogus ir jų buvusius mokinius, pradedančius žengti šiuo profesiniu keliu. Darbo kolektyvo nariai su savo profesine patirtimi, savo elgsenos modeliais sąlygoja naujų narių profesinės kompetencijos ugdymąsi, t. y. reikalingus gebėjimus, žinias ir vertybines nuostatas iliustruoja savo veiksmais, perteikia bendraudami.

„Kas ypač daro įtaką profesinės kompetencijos augimui? .. Mano supratimu, tai yra tikslai žmonės, kuriuos tu sutinki. Tiek mokytojo profesinei kompetencijai, tiek ir lygiai taip pat mokinių.“ (interviu Nr. 10, 516-518)

„(...) mane pervėdė į kitą grupę, pas kitą auklėtoją. (...) tas žmogus, kuris man ir padėjo. Jinai buvo labai kūrybinga. Mes kaip matematikai, žinokit, mes esam sausi žmonės. Suskaičiuot, paskaičiuot, .. o ji buvo kūrybinga. Tai jinau dirbo tą kūrybinį darbą, aš dirbau visą techninį darbą, ir kadangi aš ne taip ilgai dirbau, tai mes ... Sakykim, mums reikia paruošti šventei vaikus .. Naujų metų, Mamytės diena ar dar kažkam. Mes apsitariam abidvi, apsitardavom, susitardavom. .. Jinai tiesiog savo mintis pasakydavo, aš savo .. Aha .. Velykos .. Velykom kiaušinius marginam? .. Marginam .. Prisipiešim kiaušinukų abidvi susėdusios, duodam vaikams tada kirpti, nes mūsų paruošiamukai buvo. Na, o paskui mes juos puošiam, kuo išmanom. Aš sakau, va tas žmogus man labai daug padėjo. Jinai eilėraščius rašė, jinau grojo. Tai man buvo labai didelė parama, tai buvo geras žmogus, kuris padėjo man labai.“ (interviu Nr. 8, 307-319)

„(...) tikrai problemų didelių nebuvo. Aš tiesiog turėjau šalia mokytoją. Tai buvo mano buvusi auklėtoja, kuri iš tikrųjų atvedė į šitą kelią. (...) kadangi jinai dirbo toje pačioje mokykloje ir aš atėjau dirbti kartu su ja, tai sakysim, jinai grynai praktiškai man ir padėdavo, ką ką reikia padaryti, kaip su pamokom tą visą popierizmą, sakysim, nes dar reikdavo ir pamokas planuoti, kiekvieną pamoką ir dienynei būdavo. (...) atėjau į mokyklą, aš viso to nežinojau, nes aš neturėjus jokios praktikos, nestudijavus pedagogikos, bet tai truko tikrai neilgai, nes viską tiesiog praktiškai parodė man auklėtoja, viską pamokė, kaip pildyti, ką pildyti, reikdavo dar ir konsultuotis, ir, ta prasme, nebuvo jokių kažkokių problemų.“ (...) „profesiniam tam didelę įtaką turi artimiausia kolegė, su kuria mes dirbam, nes mes pastoviai labai bendradarbiaujam, tariamės ir .. daug įvairių profesinių dalykų ... Sakysim, netgi labai derinamės, kaip dirbti, nes mes turime po pusę vienos klasės. Mes labai iš tikrųjų tariamės, .. kartu ir visokių idėjų kyla, tiek iš kolegės pusės, tiek iš mano pusės, ir kažkaip gaunasi labai gražiai, kad jos susivienija ir randam tą geriausią sprendimą.“ (interviu Nr. 2, 187-197, 424-429)

Mokymasis iš kolegų susijęs su tarpusavio simpatijų aspektu. Jei asmenį vertiname, tai jo ir klausome, mokomės iš jo, jei asmuo tiesiog gyvena savo profesija, tas jis gali motyvuoti ir kitus pamilti savo darbą, siekti jame tobulumo:

„Aš labai daug iš X kolegės imu, tikrai imu. Ji su tokia didžiule patirtimi. Man tai malonu klausyti, konsultuotis pas ją, nes tai neparodo tavo nemokėjimo.“ (interviu Nr. 11, 280-282)

„Tai aš vėl dėkingas turbūt turiu būt aukštesnėm jėgom, kad tuo metu mokykloje dirbo pavaduotoja, dabar jinai yra mokyklos direktorė šitos, bet jinai buvo .. pavaduotoja, kuri tapo mano tokiu mentoriumi .. neformaliai mentoriumi tapo. Ji pradinių klasių mokytoja buvo, dirbo pavaduotoja, buvo atsakinga už užsienio kalbas ir mes kažkaip tai (3) tapom tokie .. kolegialūs draugai. Mes kartu ir projektuose kažkokiuose dalyvaudavom ir viską, bet esmė buvo ne pats, pavyzdžiui, rašydavom projektą, aš ten versdavau jai, .. ji sakydavo, ką daryti, bet tarpuose .. tuose pedagoginiuose tarpuose aš įgijau žinių apie mokytojo pedagoginio darbo .. apskritai kažkokius tai niuansus, turbūt, nes jeigu ne jinai, tai aš galbūt .., juk visą laiką lygini, va kolegos tavo, mokytojai, kurie yra, jie yra tam tikrame lygmenyje ... Visi, na, gal ne visi, bet labai daug žmonių yra tam tikrame lygmenyje ir jie tavęs negali labai daug kelti į viršų, na, galbūt gali iki tam tikro lygio. Čia buvo pavaduotoja, kuri .. bet ne dėl to, kad ji pavaduotoja, bet dėl to, kad ji buvo žmogus, kuris be galo mylėjo mokyklą ir po šiai dienai myli, ir jinai tą .. tas visas žinias su didžiuliu malonumu dalindavosi, kad tik būtų kas klauso. Ir jinai užkėlė visai visai į kitą lygį mane. Toks vaizdinys, tarsi laiptais lipi ir jinai pakelia tave...“ (interviu Nr. 10, 343-356)

„Iš tikro man labai X [asmens vardas, aut. past]. .. Aš pas ją praktiką atlikinėjau pačioje pradžioje, nes kolegijoje mokiausi ir ten daugiau praktika vis dėlto negu universitete. Tai daugiau praktikos. .. Tai aš iš jos iš tikro, daug ko sužinojau. (3) Tai va, jinai mano kaip autoritetas.“ (interviu Nr. 9, 94-98)

Informantai pabrėžia ilgamečio pedagoginio darbo patirtį, kaip juos imponuojantį aspektą, keliantį simpatiją bei pagarbą. Mokymasis bendraujant ir bendradarbiaujant su vyresniaisiais kolegomis akivaizdžiai prisideda prie metodinės, vaiko pažinimo kompetencijų kaip integralių pedagogo profesinės kompetencijos dalių:

*„Ir labai daug tų psichologinių reik žinių. Taip atrodo, kas čia yra, čia su pirmokais, su antrokais šnekiesi, ir čia, žodžiu, nieko panašaus, čia jau toks amžius pas vaikus, kai iš tikrųjų tų vyresniųjų kolegų patirtis, vyresniųjų šalia dirbančiųjų.. yra svarbi, nes, na ką, vaikai pirmausia tave labai bando...“ (interviu Nr. 3, 55-58)*

*„Tai reik turėt, pasirošti tokias priemones, kad tu atėjai ir iš karto gali viską dirbti, viską daryti ir .. šito išmokau per kursus, per žmones, kurie, pavyzdžiui, čia dirbo po 20 metų ir tikrai buvo geri specialistai. Iš jų tarsi .. tokią prizmę įstato į galvą ir iš karto skenuoji atsivertęs lapą ir matai, ko tas vaikas nesupras, ką reikia daryti, kaip reikia daryti. .. Tai, turbūt, ir tie žmonės labai daug davė, kurie jau buvo nemažai čia išdirbę, ir tikrai labai draugiškai dalinosi tomis žiniomis.“ (interviu Nr. 6, 42-47)*

*„Tai kažkaip va per ten atėjo tas kažkoks iš kolegų, kaip jie dirba, kaip jie daro, ką jie daro .. mokymasis“ (...), „klausymasis kolegų, kas va jų darbe .. veikia. Tarkim, aš va tą darbe dariau, studentus va tas veikia...“ (interviu Nr. 5, 193-194, 327-328)*

*„Toje pačioje profesinėje mokykloje buvo bendrojo lavinimo dalykų mokytojai. Aš, kiek galėdama, konsultavausi su jais, lankydavau jų atviras pamokas, sėmiausi žinių, metodinės patirties.“ (interviu Nr. 1, 265-267)*

*„(...) jeigu jau ten koks seminaras, .. tik pasikeitus santvarkai, politinei, visuomeninei, tuo metu, kai iš užsienio pradėjo eiti ... Tai viena grįžta iš užsienio ir „aš tokį darbo būdą ar metodą išgirdau“, kita – „aš tokį metodą ten išgirdau“. Tai dalindavomės, rinkdavomės, ką čia galima įdomiau, kūrybiškiau pateikti, kad sudominti, kad išmokyti.“ (interviu Nr. 4, 184-187)*

Svarbi mokymosi bendraujant sąlyga, kaip iliustruoja interviu, tai geras kolektyvas, kuris pasižymi žodžių ir veiksmų integralumu, pagarpa ir pagalba jaunam specialistui, nuosirdžiu bendravimu:

*„Turbūt buvimas tarp žmonių, kurie (3) gyvena taip, kaip kalba. Tiek dėstytojai, tiek dabar bendruomenė, tiek ir kolegos, galvoju, dėstytojai tie, kurie jau mano dabar dėstytojai, kolegos, kad jie, jeigu kalba taip, tai tuo ir gyvena, o ne vien tiktai pakalbėjo vienaip, o, nežinau, nuėję ten .. už durų elgiasi kažkaip kitaip, tai tas ..“ [turėjo įtakos ugdymuisi aut. past.] (interviu Nr. 5, 443-446)*

*„Aišku, mokykla nebuvo labai patenkinta, gavę jauną specialistą jie ir labai mylėjo, ir labai gerbė, ir labai džiaugėsi, tikrai jaučiau ten ir tą pagalbą tų pedagogų, kur dirbo bet pasirinkau kolegiją, nes buvo labai įdomu išbandyti vokiečių kalbą.“ (interviu Nr. 14, 162-165)*

*„(...) dabar šitame darbe vis dėlto artimiausių kolegų bendravimas ir pagalba, kad .. jeigu yra kažkokios problemos, susijusios su pedagogine, su darbo, ar ne, su vaikais, su auklėjamąja klase. Tai iš tikrųjų, mes galim susėsti, mes galim pasitarti, duodam viens kitam patarimus. Čia irgi tikrai galiu tada pasakyti, kad*

*irgi priklauso prie to, kad man lengviau sekasi dirbti ir geriau .. darbe. Dabar dabartiniame darbe.“ (interviu Nr. 2, 415-419)*

Per pastaruosius 20 metų visoje Europoje švietimo politika buvo orientuojama į švietimo kokybės gerinimą, ypač didinant pedagogų novatoriško mokymo gebėjimus bei tobulinant jų profesinius įgūdžius. Be geresnių gebėjimo mokyti įgūdžių, kurie atsiranda nuolat tobulinant profesines žinias ir įsisavinant novatoriškus mokymo metodus, naujasis pedagogų statusas iš jų reikalauja gebėti suvokti ir prisitaikyti prie konkrečios mokymo aplinkos tiek asmeniškai, tiek kolektyviai, kaip mokyklos bendruomenės atstovams (Atsakomybė ir mokytojo autonomija, 2008). Ne vienam pedagogui atsiradę naujos technologijos tapo dideliu iššūkiu, paskatinusiu savaiminio mokymosi procesus. Naujų technologijų ir informacijos valdymo kompetencijos ugdymąsi pedagogai sieja su mokymusi padedant bendradarbiams, kolegoms užsienyje:

*„(...) kai pradėjau mokyti Romeryje, reikėjo rašyti darbą mums. .. Tai aš sėdėdavau, .. aš atsimenu, bibliotekoj, sėdžiu sėdžiu (3) renku renku tekstą (...) Na va parodė ten bibliotekos vedėja truputį parodė kažką tai .. Sūnūs namuose .. Vienas ir antras .. Na, va taip po truputį, po truputį. .. Aš aišku dirbu minimaliai, aš galiu pasidaryti .. Word'e dirbu, Excel'yje tikrai nemoku. Nors ne dėl to nemoku, kad nenoriu .. Tik atsisėsti reikėtų, kad truputį kas parodytų, ir viskas būtų gerai. Aš esu savamokslė šitoj vietoj. Visiška savamokslė.“ (interviu Nr. 8, 355-362)*

*„Dirbant dar X kolegijoje, mes gavom iš savo kolegų iš Vokietijos siuntą. Ir tai buvo ne kompiuteriai, bet kompiuterizuotos sekretorių spausdinimo mašinelės. Ta prasme, kad klaviatūra visa tokia, kuri turėjo būti kaip kompiuterio. Dar tas įdomus dalykas buvo, kad jos buvo šiek tiek kompiuterizuotos, turėjo ekraną. Tai buvo pirma užuomina to šio tokio kompiuterio.“ (interviu Nr. 14, 408-413)*

Pedagogai kalbininkai, kuriems ypač aktualu gebėti nepriekaištingai komunikuoti dėstoma užsienio kalba, per bendravimą su užsienio kolegomis nuolat tobulina savo dalykinę, tarpkultūrinę kompetenciją:

*„(...) tas toks ryšys su Vokietija man pačiai labai svarbus iš dalykinės pusės, kad aš galiu pasikonsultuoti, paklausti, galiu tobulinti savo žinias“ (...) „atvažiuoja tas pats mano kolega lenkas su vaikais dalyvauti pas mus konkurse, ir vėlyvysta tas toksai bendravimas vokiečių kalba, nes bendraujam per facebook'ą, bendraujam telefonu. Va reikia ir bilietus užsakyti, reikia ir padėti čia atvažiavus jiems, paaiškinti užduotis. Tai, sakysim, vėl gi tas bendravimas vyksta vokiečių kalba. Tai mums kaip vokiečių kalbos specialistams, tai mums kas kartą tai yra mūsų kvalifikacijos tobulinimas.“ (interviu Nr. 2, 237-238, 496-501)*

*„Tai mes vieną savaitę gyvenom Sankt Peterburge ir ėjom į biblioteką ieškotis medžiagos savo darbams. Buvo tikrai labai gera patirtis, labai įdomu ir pats Sankt Peterburgas susipažinti, ir su biblioteka susipažinti, ir pamatyti, kaip žmonės gyvena, ta profesūra tikroji, su jais pabendrauti, dar su tais žmonėm, kurie ten toj bibliotekoj būna, ne tik studentų ten būdavo ir tikrai rimtų žmonių ateidavo, ir taip įdomu tikrai būdavo pajauti tą tikrą dvasią.“ (interviu Nr. 14, 135-140)*

Pedagogai išskiria projektų su užsienio partneriais naudą profesinės kompetencijos ugdymuisi. Projektų metu vyksta mokymasis bendraujant, dalinantis patirtimi, stebint:

*„(...) man asmeniškai .. mano kompetencijai dar labai didelės naudos duoda kažkokie tai projektai. (...) kai tu bendrauji su kolegomis iš užsienio, daliniesi patirtim, kai tu gali palyginti, (...) netgi kolegų tą dalykinę kompetenciją ir savo. Tai čia irgi toks įdomus dalykas, kai bendrauji su savo užsienio kolega, tu iš karto gali palyginti ir pamatyti tą dalykinę kompetenciją ir kažko pasimokyti.“ (interviu Nr. 2, 479-487)*

*„(...) susitikimai su kitais pedagogais, kitų šalių pedagogais .. pabendravimas ... Pamatai, kaip vyksta ugdymo procesas kitose šalyse, kai nuvyksti. (...) Kaip .. kaip jie visą tą organizuoja, visą tą veiklą .. su mokiniais. Tiesiog duoda naudą tokią, kad pasisemi patirties, pamatai, kas ir kaip yra, nebūtinai čia verdant, vien tik čia šitoj košėj, nes jeigu taip visai niekur jau iš mokyklos nė žingsnio, tai, žinot, užsikonervuosi ir viskas, nesvarbu, kiek tu ten naršysi po tą internetą, bet pamatyti gyvai, tai yra visai kas kitą.“ (interviu Nr. 3, 225-232)*

Neradus pakankamos pagalbos darbo kolektyve, kuomet susiduriama su profesinės veiklos problemomis, neaiškumais, ieškoma pagalbos ir kitose įstaigose, dalyvaujama pedagogų metodinės grupės veikloje savivaldybėje, konsultuojamasi rūpimais klausimais:

*„(...) pas mus yra metodinis ratelis X mieste, kur dirba nuostabios moterys, kurios man padėjo. Buvo labai sunku.“ (...) „turėjom berniuką, .. pas jį yra autizmas ir jisai buvo labai agresyvus. Ir jo .. jisai buvo toks agresyvus, jisai daužydavo mokytojus, ir vaikus, ir pagal PPT rekomendacijas teko man su juo dirbti. Aš pasakiau, .. nors man taip buvo ir negražu sakyti, .. pas mane buvo iš karto tokia nuostata, kad aš nesugebėsiu su juo dirbti, nes aš jo bijau. Tikrai bijojau, mačiau jo protrūkius ir nežinojau, kaip aš dirbsiu su tuo vaiku. Iš pradžių man buvo tokia mintis, .. bet po to parėjau pas save ir pagalvojau, na, tu esi pedagogas, tu specialistas, tu esi pagalbos specialistas, tai yra tavo darbas, tu turi, tu privalai, nežiūrint to, ar tu pasieksi rezultatus, bet tu privalai su tuo vaiku .. atrasti ..na, bandyt atrasti, nes su autistu vaiku ne taip paprasta atrasti tą ryšį. Tai žinot, aš tada labai daug domėjausi, konsultavausi su PPT socialine pedagoge, būtent ko tam vaikui reikia, tai mes kartu atradome metodikas.“ (interviu Nr. 11, 23-24, 111-120)*

*„Tikrai stengiuosi tobulėti, nesustoti, nes labai greit .. tas lakstymas, ta kasdienybė darbe .. tu ateini į darbą, paplanuoji vieną, o čia .. tuoj .. kažkas tai susibarė, tuoj kažkas tai susimušė, kažkas kažkur neatvyko, neatėjo, ir visi tavo planai keičiasi tuoj pat. Ir tas .. labai klampina tave mokykloje, jeigu tu kokį mėnesį kitą neišvažiuoji, jau .. ir nesinori. Tai .. aktyviai dalyvauju socialinių pedagogų metodinės grupės veikloje savivaldybėje.“ (interviu Nr. 13, 78-82)*

Suvokus bendradarbiavimo, komunikacijos naudą pedagogo tobulėjimui, kompetencijos ugdymuisi, reikia pripažinti ir tai, kad švietimo institucijų problema tame, kad pedagogai labai daug dirba individualiai. Bendradarbiauti pritrūksta jėgų, laiko ir noro. Hargreaves (2003) tvirtina, kad organizacinės struktūros netinkamumas įpareigoja švietimo institucijas keistis ir vykdyti pokyčius. Struktūros pakeitimai reikalingi tam, kad būtų

sukurta daugiau galimybių pedagogams dirbti kartu. Esminės kliūtys, anot jo, tai hierarchinis vadovavimas ir atsakomybės netolygus pasiskirstymas; per mažai skatinamas pedagogų bendradarbiavimas; uždaramą, individualizmą palaikantis darbo organizavimas; atviram dalykiniam bendradarbiavimui nepalanki (nesaugi) psichologinė atmosfera (t. y. organizacijos mikroklimato problemos).

Pedagoginio darbo esmė - tai nuolatinė sąveika tarp savęs kaip žmogaus, kaip pedagogo ir ugdytinio. Šios sąveikos pasekmės lemia ne tik jos tikslai ir būdai, bet ir visa kintanti aplinka, pedagogo ir ugdytinio patirtis, būsenos, lūkesčiai, troškimai, vertybės, žinios, įgūdžiai ir sugebėjimai (Butkienė ir Kepalaitė, 1996). Amerikiečių rašytojas F. P. Wilson sako, kad „geriausi mokytojai yra tie, kurie mokosi iš savo mokinių.“ Taigi, kita svarbi tarpasmeninės sąveikos mokymosi forma – tai mokymosi procesas, kuomet pedagogas mokosi iš savo ugdytinių. Vyksta kompleksiniai santykiai – ugdytinis yra veikiamas pedagogo ir tuo pačiu veikia patį pedagogą, padėdamas jam save pažinti ir suprasti bei save ugdyti. Pedagogo darbo partneris yra augantis ir besikeičiantis žmogus – ugdytinis. Tuomet ir pedagogas turi veikti kaip nuolat atsinaujinantis asmuo (Butkienė ir Kepalaitė, 1996; Tumėnienė, 2002). Nauja veikla ragina reflektuoti paties pedagogo veiklą ir ugdytinių veiklą. Kaip pastebi Targamadžė (2010), ugdymosi paradigmos didaktinėje kultūroje turi būti visas mokymas grindžiamas pedagogine mokytojo ir mokinio sąveika. Šiuo požiūriu, pedagoginės sąveikos dalyviai yra skirtingą patirtį turintys, skirtingas kultūras atstovaujantys, tačiau bendrą tikslų siekiantys asmenys, t.y. pedagogas ir ugdytiniai tampa nedalomu kolektyvu, kurį jungia siekis – mokymosi pažanga.

Tik reflektuojamos pedagoginės patirtys veda į mokymąsi iš ugdytinių ir generuoja pedagogo profesinės kompetencijos ugdymąsi, nes, kaip pastebi Petty (2006), patirtis negarantuoja išmokimo. Ugdytinio patirties įvertinimas duoda ir naują supratimą, ir naujų mokymo strategijų kūrimą. Šis individualaus augimo procesas atsiskleidžia interviu momentuose, kuomet pedagogai pripažįsta savo supratimų, požiūrių, vertybinių orientacijų pozityvią kaitą:

*„Mes galvojame, kad specialiųjų poreikių mokinys pats sau formuluotis tolesnius uždavinius mokymosi nelabai geba, o vis dėlto geba, ir, jeigu tu išugdysi tokį poreikį vaikui, kad, pavyzdžiui, prieš išvažiuodamas į varžybas pasaulines, jisai pasiima užduotis lietuvių kalbos, ir grįžęs atsiskaito už jas .. tai yra nuostabu. Paskui kaip pavyzdį tokį vaiką gali kitiems duot, pasikviesti jį, kad jis papasakotų savo istoriją, kad per tokį, na, tikrai sunkų, labai kruopštų, didžiulį darbą jam visi keliai gali atsiverti, (...) reik nenuleisti rankų, tie vaikai išmoko, nes, kai pagalvoji, jiems ir tas, ir tas. Tai .. na, tikrai labai sunku, na, pavyzdžiui, ir be šeimos, ir negirdi .. ir .. dar va kažkas .. dar paauglystė prasideda, dar kažkokios papildomos .. negalios atsiranda .. Tai atrodo, nu viskas, jau nuleisi rankas, ir .. atrodo, nu kiek tas Dievulis gali man visko, .. bet vis dėlto juda jie į priekį, jie nepasiduoda. Mes greičiau kartais pasiduodam už juos, negu jie pasiduoda. Tai va tokio kovojimo (...) išmoksti iš vaikų.“ (interviu Nr. 6, 157-169)*

*„Kaip šiandieninis gyvenimas įtakoja mano profesines žinias, gebėjimus? (...) Nuolat gauni grįžtamąjį ryšį iš studentų, žinai, kur reik patobulėti, kur suklydai.“ (interviu Nr. 12, 158-159)*



„Su senais žmonėmis labai įdomių istorijų, kada vedžiau X mieste iš Carito, .. kur moterys iš įvairių Lietuvos regionų .. oi, čia kokių įdomių istorijų, man tik dabar atsigamina. Tiesiog dirbi ir dirbi, tą darai. Aš galvoju, kaip reikia džiaugtis gyvenimu, moterys, kur sakykim, iš namų ten neišeina, senyvo amžiaus, kur Caritas globoja, ir jas atvežė į X miestą ir joms užsiėmimus. Ir kaip viena tenai „ne ne ne, nepiešiu, nieko nedarysiu“ .. ir, bet vėl matai, kaip žmogus nori, bet vėl tie kiautai, tie lukštai tarsi neleidžia to daryti ir paskui kaip jinai, kaip jos ten piešė .. sugrubusios tos rankelės ir sąnariai išsukinėti tų močiučių, bet jos paskui pradėjo piešti, kaip jos paskui patenkintos, kaip jos džiaugėsi, mes paskui kėlėmės per Nemuną keltu .. net ir su neįgaliaisiais, su ratukais .. Čia nuolatinais mokaisi, kad niekas nevelu, kad ir gali va (3) ir tokiam amžiui kažką pradėti daryti.“ (interviu Nr. 4, 217-226)

Tačiau pasitaiko, kad pedagogas suvokia mokymąsi iš savo ugdytinių, bet negali įvardinti tai, ko išmoko:

„Tenka, žinoma ... Ką aš čia pasimokiau, net taip greit nešauna į galvą, bet, kad tenka, tai žinau, nes gyvenį ir mokaisi. (11) Negaliu greitai ...“ (interviu Nr. 9, 211-212)

Interviu iliustruoja ir tai, kad vyresnės kartos pedagogai mokosi iš savo buvusių mokiinių, tapusių pedagogais:

„(...) prieš porą mėnesių gavosi tokia situacija, kad tas žmogus, kuris man kažkada buvo didis mokytojas .. ir yra, ir buvo, ir kuris atvedė į šitą kelią, (3) tai gavosi taip, kad (...) dabar jau kaip ir buvusi mokytoja, auklėtoja mokosi iš manęs.“ (interviu Nr. 2, 199-205)

Ugdytiniai tampa mokytojais savo pedagogams, nes atsineša naujos patirties iš kasdienės asmeninės aplinkos; kartais žino geriau kai kuriuos dalykus, nes, kaip pastebi Kivunja (2014), vyresnioji karta neturi tokių gebėjimų ir savybių, kuriomis pasižymi skaitmeninės kartos ugdytiniai. Pedagogai mokosi naujų technologijų ir informacijos valdymo gebėjimų iš savo ugdytinių, suprasdami, kad jaunoji karta gali žinoti daugiau:

„Galima pasimokyti ir to .. su naujoms technologijoms kažką tai. Man karūna nuo galvos nenukrenta ir aš paperku taip vaiką. Tai vienas berniukas man paaiškino, kaip su Smartphone, paprašiau, kad paaiškintų kas kaip. Šiaip tai truputį pati ten susigaudau. Kas ten dėl tų žinių tai .. jie labai.“ (interviu Nr. 13, 426-429)

„(...) prisimenu, kaip rašiau, rengiau vadovėlius ... Niekas gi nemokė, kaip maketuoti, dėlioti, kaip užduotis rengti ... Bakalauro studijose, pamenu, buvo toks dalykas kaip Norton, DOS programos .. nieko bendra su dabartiniais poreikiais. Viskas per save, per bandymą, per konsultavimąsi netgi su .. studentais.“ (interviu Nr. 12, 121-124)

Pedagogai pasakoja apie bendravimą, susitikimus, ryšius su ugdytiniais, kurių metu išgyveno sukrečiančius, malonius ar nemalonius išpūdžius, patirtis, vedančius į naujo supratimo, požiūrio susiformavimą, į asmeninį savo galimybių ir ribotumo įsivertinimą:

„(...) vaikai pirmiausia tave labai bando, arba būsi jiems mokytoja, arba ... Tą ribą labai labai sunku išlaviruot, kad nenusileist iki tokios .. visiškos draugystės, kad jau jie .. pradės tavim manipuluot. Tai, kai šitas viskas man pavyko, viskas

pradėjo važiuot gerai.“ (...) „tas nuolatinis bendravimas ir, kadangi aš dirbau su paaugliais, vykdavo tokie pokalbiai, ir manau, kad aš savo .. iš dalies pasiekiau, nes viena mano iš tų mokinių... Mes su ja labai konfliktuodavom, bet dabar galiu pasidžiaugti, jinai tapo pedagoge .. ir ateina pas mane pasimokyti, kaip reikia su vaikais dirbti.“ (interviu Nr. 3, 58-60, 128-131)

„(...) jie žaidė žaidimą, kur reikėdavo įvykdyti tam tikras užduotis. Tai aš irgi ateinu į galą autobuso pasakyti, kad iki Kauno liko 50 km, o vienas berniukas garsiai sako: „Auklėtoja, kaip aš Jus myliu!“, o aš ir sakau: „Julia, ačiū, ar atlikai užduotį?“. Tas atsako: „Jo“. Na, iš tikrųjų tas toks matymas. Ir, sakysim, mes matēm, kad berniukas pabučiavo mergaitę. Tai buvo čia irgi tokia užduotis. Tai galvojom, kaip reaguoti... Ir, sakysim, šiuo atveju, tarsi tu viską žinai, bet .. tas sunkiausia tame pedagoginiam darbe – išlaikyti vidurį.“ (interviu Nr. 2, 301-307)

„(...) yra mergaitė, kuri .. mokosi septynias kalbas, bet, sakykim, jinai visiškai nesutaria su savo klasiokais, su aplinka. Su mokytojais viskas gerai, bet su savo draugais ... Turi vieną draugę ir daugiau neturi, .. ir jinai save žaloja. Turi polinkį save žaloti, ne nusižudyti, bet save žaloti. Dėl įvairių priežasčių, kiek ji papasakoja... Ir tu galvoji .. na, aš nesu psichologas, nesu socialinis pedagogas, net nežinau, ką aš galiu daryti, aš galiu tik išklausti, galbūt patarti, .. bet ką aš galiu .. Na, nežinau, ir čia man trūksta labai daug žinių, labai daug kompetencijų trūksta (...) Tai va tie įvykiai yra tokie, kurie iš tikrųjų .. man įrodo mano .. profesinius gebėjimus, kad, jeigu žmogus gali ateiti ir pasakyti konfidencialiai kažką tai, .. tai, turbūt, viską darau .. einu teisinga linkme.“ (interviu Nr. 10, 596-611 )

Remiantis anksčiau išsakytomis informantų patirtimis, galima teigti, kad asmeninio profesinio tobulėjimo etapas, kuomet pedagogas mokosi iš savo ugdytinių, veda į profesinės kompetencijos ugdymąsi, kuris laikytinas subjektyviu pedagogo profesinės veiklos kaitos veiksniu. Naujas supratimas, požiūris į pedagoginėje veikloje svarbius reiškinius, gebėjimai, kurie įgyjami mokantis bendraujant su ugdytiniais atskleidžia individualius profesinės kompetencijos ugdymosi procesus.

Taigi, mokymosi bendraujant ir bendradarbiaujant būdu įsisavinami profesinėje veikloje svarbūs metodiniai, naujų technologijų ir informacijos valdymo, dalykiniai gebėjimai. Socialinė interakcija, bendradarbiavimas, komunikacija reikalingi, nes kolektyviai įveikiant profesinės veiklos sunkumus, vyksta savaiminio mokymosi procesai. Šiuos procesus sąlygoja ugdymo įstaigų administracijos gebėjimas sukurti šiam mokymuisi palankias sąlygas - suburti pedagogų komandą, kurios nariai mokytusi vieni iš kitų. Geras kolektyvas pasižymi žodžių ir veiksmų integralumu, pagarba ir pagalba jaunam specialistui, nuoširdžiu bendravimu.

Jaunus specialistus imponuoja pedagogai, turintys ilgametę pedagoginio darbo patirtį. Tuomet išgyvenama simpatija ir pagarba motyvuoja dar labiau pamilti savo profesiją, siekti joje tobulumo, kas veda prie profesinės kompetencijos ugdymosi. Dėka asmeninių ryšių darbiniam kolektyve, sukuriama supratimo ir pasitikėjimo atmosfera - pozityvus socialinis klimatas, suteikiamas postūmis pedagoginio darbo būdų, metodų kaitai, asmeniniam tobulėjimui, tai padeda pakelti darbo krūvį, leidžia pasitikrinti asmeninių vertybių suvokimą. Pedagogų bendravimas su užsienio kolegomis per projektinę veiklą ar asmeninius

ryšius iliustruoja dalykinės, metodinės, tarpkultūrinės kompetencijų kaip integralių profesinės kompetencijos dalių ugdymąsi.

Pedagogo profesinės kompetencijos ugdymasis vyksta per bendravimą, susitikimus, ryšius, per nuolatinį bandymą ir refleksiją, kas pavyko, o kas ne. Tobulėjimas gali būti visai paprastas, kasdienis procesas, kuomet pati profesinė veikla tampa pačių pedagogų mokymosi ir tobulėjimo vieta. Mokymasis per sąveiką su darbo kolegomis bei ugdytiniais, sprendžiant realias ugdymo problemas, pedagogams padeda augti ir tobulėti.

### 3.3.2. Mokymasis bendraujant asmeninėje aplinkoje: „*mokausi .. iš tokių jų kalbų, iš tokio matymo, iš tokių vertybių*“

Šalia mokymąsi sąlygojančių iššūkių profesinėje aplinkoje, reikia paminėti ir asmeninėje aplinkoje kasdienybės suteiktas mokymosi galimybes. Naujas supratimas, žinios, atėję per mokymąsi bendraujant asmeninėje aplinkoje dažnai vėliau atsispindi profesinės veiklos patirtyse. Savaiminis mokymasis kalbant apie kompetencijos ugdymąsi gali būti padalintas į du tipus - mokymąsi bendraujant ir bendradarbiaujant profesinėje veikloje bei į mokymąsi asmeninėje aplinkoje - tik analitiniu būdu.

Interviu kalbama apie sukurtos šeimos įtaką savo asmenybės tobulėjimui, kurį sąlygoja suvokimas, kad reikia kartai iš kartos mokytis, o suaugę vaikai laikomi gyvenimo pavyzdžiu:

*„(...) labai daug mokausi iš savo vaikų, nes iš vaikų, turbūt, daugiausiai .. mokaisi, nes turiu labai šaunius, dabar jau, aišku, suaugusius .. ee .. du sūnus turiu. Ir iš jų labai labai daug visą laiką mokiausi ir .. dabar mokausi, nes jie man irgi yra labai didelis pavyzdys.“ (...) „Jie gal truputį iš mūsų mokosi kažko tai, mes iš tų vaikų mokomės kažko, kad tos kartos labai neatsiskirtų.“ (...) „jei aš neturėčiau savo šeimos, tai aš iš viso, .. man nieko .. aš niekas, turbūt, nebūčiau, nes man labai svarbu .. mano vaikai, mano vyras iš tikrųjų man labai padeda ir leidžia būti tokiai, kokia esu .. ir skatina.“ (...) „aš tuomet susikaupti ir pagalvoju, kaip mano vaikas dabar va darytų, jisai tai taip, .. tai ir aš reiškias taip, nesvarbu, kad aš jau gyvenau kitam laikmetyje, ir aš kitaip suformuota, bet aš turiu daryti, nes tada mane .. gerbs, tada mane įvertins, tada supras, kad .. kad va mama stipri ar ... drąsi.“ (interviu Nr. 7, 125-127, 168-169, 469-472, 535-538)*

Kaip pastebi Lepeškienė, Butkienė, Steevens ir van Werkhoven (2001), pedagogo profesionalumas siejamas su jo asmenybės ypatumais, o ne vien dalyko žinojimu. Asmenybės ypatumu laikytinas jos vertybinis pagrindas, kuris, kaip teigiama, formuojasi asmenybės brendimo laikotarpiu. Tačiau, kaip interviu iliustruoja, mokymasis iš suaugusių vaikų pirmiausia pasireiškia kaip vertybinių nuostatų atnaujinimas, kaip paskata išlaikyti nuolatinį pozityvų žvilgsnį į gyvenimą:

*„(...) tiesiog dabar jau jie suaugę, ir jie jauni, jie mato tą pasaulį jau kitaip truputį negu aš. Jų nuolatinis palaikymas, jų nuolatinis pozityvus žvilgsnis.“ (...) „aš nežinau, dabar turbūt, jau pinasi, ką jie gavo, tą gražina, nes jų tas teisybės jausmas. Jų, pavyzdžiui, šiandieninis požiūris .. Aš negaliu savo vaikų paprašyti: „Tu, žinai, paprašyk, savo .. draugo chirurgo, kad jisai ten pažiūrėtų mano drau-*

gę tokią, nes jai tas ir tas.“ Net nelabai supranta apie ką aš kalbu, sako, „mama, aš esu gydytojas, bet ne ryšių specialistas, aš nesuvedinėju, yra šeimos gydytoja, nueik ir duos siuntimą ir .. aš nesuprantu, apie ką tu kalbi.“ Tai man pirmą kartą, kai taip pasakė, tai aš irgi nesuprantu, aš žiūriu ir akim mirksiu, kaip .. ką .. Jis man moralą skaito toki, tokį rimtą suaugusio žmogaus moralą man. (...)Tas jų požiūris vaikų, va toks, jis man yra tok gražus ir šviesus, kad aš galvoju, turbūt, Lietuva keisis.“(...) „aišku, aš va ir mokausi iš to .. jauno, nesugadinto, kaip aš sakau .. pozityvaus požiūrio to .. iš to mokausi .. iš tokių jų kalbų, iš tokio matymo, iš tokių vertybių, kaip aš sakau. (...) „Va galvoju, ir vėl, turbūt, gražu, ir aš vėl mokausi. (...) stabdo prie sodų Garliavos vakare mašinę .. Du žmonės stabdo, ir sustoja. (...) o ten, pasirodo, „Radijo centras“ – kiek bus sustojančių .. „Jūs pirmas“, pasirodo. Ir vėl galvoju, bet kaip gražu aš irgi visą laiką sakydavau, kad jei yra ištiesta ranka pagalbos, tai reikia į tą atsišaukti, pamatyti tą ranką. Galvoju, va mano vaikas .. „Radijo centre“ ir kalba .. Taip, ištiesta ranka ir reikia pagalbos. Dabar pati nežinau, toli gražu ar sustočiau, nes tiek visko baisaus aplinkui. Na, va daug tokių dalykų, sakau, iš kurių .. iš tų dalykų ir mokaisi.“ (interviu Nr. 7, 129-130, 144-154, 157-158, 161-168)

Tiek bendravimas savo sukurtoje šeimoje, tiek vaikystės metais bendravimas šeimoje akivaizdžiai prisideda prie pedagogo profesinės kompetencijos integralių dalių ugdymosi. Interviu kalbama apie mokymosi bendraujant šeimoje sąlygas – gražūs kelių kartų tarpusavio santykiai šeimoje, tėtis kaip gyvenimo pavyzdys. Gebėjimas aiškinti, gebėjimas bendrauti ir suprasti, gerbti, užjausti kitą žmogų sietini su bendravimu šeimoje vaikystės metais:

„(...) atsimenu eidavau pasivaikščioti su tėčiu ir visą laiką .. koks ten paukščiukas praskrido? Koks ten kas? O tai kodėl, o tai kam, o tai kas .. Vienu žodžiu, tėtis labai gerai mokėdavo paaiškinti, jis kažkaip neskubėdavo ir aiškindavo, kol būdavo aišku. [juokas] Tai iš tėčio šiek tiek ta savybė yra.“ (interviu Nr. 6, 355-360)

„Aš turiu .. labai nuostabų tėtį, buvo labai gražūs mūsų santykiai su tėčiu. Aš labai daug mokiausi iš tėčio, iš jo patirčių, ir iš jo žvilgsnio į gyvenimą. Jisai buvo labai teisingas. Jisai buvo labai .. žmoniškas, tas žvilgsnis, jis labai buvo, (4) mano galva, teisingas iš tikrųjų. .. Tėtis .. tėtis man buvo labai didelis pavyzdys. Iš jo mokiausi tos gyvenimo patirties, to bendravimo. Jis pats labai bendraujantis žmogus, to komunikavimo, to kito žmogaus supratimo. Tai va, man pirmiausia, tai buvo tėtis.“ (interviu Nr. 7, 110-115)

„Pagrindė augus tarp suaugusiųjų, kurie .. irgi turbūt skyrėsi savo kartoje, nes tėvai mano yra vyresni. Keturiasdešimties metų mane gimdė mama, o tėtis irgi buvo to paties amžiaus. Ir seneliai irgi vyresni, ir tokia vat tarsi kartos prasikeitimas lyginant su savo bendraamžiais. Aš turbūt ir dabar kartais jaučiu, kad man yra lengviau bendrauti su vyresniais .. labiau atliepia negu su mano bendraamžiais.“ (interviu Nr. 5, 26-30)

„Mes Baltarusijoje turim nusipirkę sodybą vienam miestelyje ir .. ten Svirenkos upė. Ant jos kranto namas stovi, o priešais tokia tuščia erdvė ir bažnyčia. Tą bažnyčią statė mano prosenelis. Jis buvo tos bažnyčios fundatoriumi. (...)“

Man pasakojo tokią istoriją... Ėjo ubagas per kaimą, o mūsų namai buvo kaimo gale. Užėjo .. Žinot, kaip ubagas, pilnas utėlių, blusų, murzinas, smirdantis. Močiutė jam davė ten duonos, ten dar kažko ir .. eik. O už namo mūsų ant kalniuko kryžius. Kaimo gale .. tie kryžiai stovėdavo ... Jis atsigulė, .. buvo ankstyvas pavasaris, prie kryžiaus ir guli. Senelis eina iš pirties ir .. „Ko tu čia, žmogau, guli?“ – „Tai neturiu jėgų toliau eiti.“ .. „Tai kodėl tu niekur nepasiprašei?- Sako, niekas nepriėmė. „Negali būti, o į šitą namą tu buvai užėjęs?“ Ir ten, sako, nepriėmė. Ten tokia aukšta moteris davė užvalgyti, bet nepriėmė. Jis pasiėmė tą žmogų, atsivedė į namus, paėmė savo rūbus, nusivedė vėl atgal .. su juo nuėjo į pirtį, išmaudė, atsivedė į namus. Ant pečiaus paklojo jam miegoti. Močiutė tylėjo. Štai tokia istorija. Buvo tikrai taip, man ir kaimynai pasakojo, ir aš prisimenu šeimoj tėvas man pasakojo šitą. Tėvui buvo 12 metų, kai senelis mirė. ... O naktį tas ubagas mirė, tai jis tuomet jį palaidojo ir mišias užsakė. Gal čia ir iš tos šeimos, kad ir iš tėvo pusės buvo tokių gailėstingų žmonių, ir iš mamos ... Kad ir mano mama dabar. .. Ji gatava viską atiduoti. Aviečių ji turi. Tai ji .. ranką aukščiau negali pakelti, jai skauda, ir ji vis tiek renka. Tai sultis spaudžia, tai uogienę, o paskui visiems išdalina. Tai gal užjausti žmogų, padėti žmogui .. gal taip ir kažkur tai ir iš vaikystės.“ (interviu Nr. 13, 142-160).

Mokymasis iš draugų asmeninėje aplinkoje taip pat vyksta nuolat. Mokomasi ir iš klasės draugų, ir vėliau, studijų metais, iš bendrakursių, ar net gi per neformalų santykį su mokytojais, dėstytojais. Šį mokymąsi sąlygoja, tiek pačių besimokančiųjų polinkis tobulėti tam tikroje srityje, tiek ir sutikti įdomūs žmonės bei gyvenimas kitoje kultūrinėje terpėje:

„(..) aš kalboms turėjau polinkį, nes ir rusų man gerai sekėsi, ir ta vokiečių gerai sekėsi. Anglų kalba atėjo po truputį, savaime. Aš tik tiek, kad su klasiokais šnekėdavau ir lygindavau... Visą laiką turėjau tokią madą lyginti su vokiečių kalba, pavyzdžiui, anglų kalbą, ir daug žodžių sužinodavau...“ (..) „kai reikėdavo namuose ruošti, tai būdavo labai gerai, nes tu galėjai su tais studentais bendraudamas pasiruošti, daug ką sužinodavai ir net neskaitydamas, arba paskaitai, nesupranti, nubėgi išsiaiškini, ir kiekvienas žmogus tau galėjo daug ką duoti. Tai su tokiais kaip latviai ir patys rusai, Rusų [filologijos, aut. past.] fakulteto studentai, istorikai .. labai daug žinių suteikdavo.“ (..) „Ir dar vienas dalykas, ir ta pati profesūra kviesdavosi į svečius, ir dėstytojai kai kurie... Tai matėm, kaip gyvena tikrieji, sakykim, tie žmonės, ir kad tas pedagogas visam turbūt pasaulyje nėra jisai labai nei turtingas, nei, sakykim, viskuo apsirūpinęs, kad ir jie turėjo ir problemų, ir buitinių, ir visokių, ir padėt kartais reikėdavo, ten perkraustyt .. atsimenu perkraustėm dėstytoją. Tai kaip nesusipažinsi, neišplėsi savo žinių, jei tu matai ir gali paklausti: „O kodėl čia ikona pas Jus yra, Jūs tikintis, bet Jūs neinat į bažnyčią, ar einat į bažnyčią?“ Tai viskas būdavo išaiškinama, kad jeigu aš dėstytoja, turiu prisilaukyti tam tikrų taisyklių. Taip, aš giliai tikinti, ir mano giminė tikinti, ir pas mus va čia yra .., bet aš turiu (4) Na va, .. buvo tikrai toks pilnakultūriškas, sakyčiau, išsilavinimas ir žinių gavimas.“ (interviu Nr. 14, 511-515, 350-354, 394-402)

„Man buvo įdomu bendrauti su tais žmonėmis, ir iš tikrųjų tai va ir .. pradinių klasių mokytoja, ir auklėtoja, ir rusų kalbos mokytoja. .. Mano trys iš mokyklos

*.. žmonės iš mokyklinių metų buvo, kurie visą laiką, .. aš taip kažkaip va įsivaizduoju, kad visada mano gyvenime buvo .. lipau laiptais, .. virš kurių visada buvo žmogus, kuris mane tiesiog patempdavo. Pradinėj mokykloj buvo pradinių klasių mokytoja, kadangi vienintelis žmogus, kur bendrauji, po to auklėtoja tapo, buvo lituanistė ir prancūzų kalbą mokė. Ir aš irgi eidavau, klausdavau kažko tai, va buvo .. kažkoks santykis toksai kitas, .. na, ir mano rusų kalbos mokytoja buvo.“ (interviu Nr. 10, 75-81)*

Asmeninė patirtis už profesijos ribų, nuolatiniai ryšiai su tam tikrais žmonėmis, gyvenimas kitoje kultūrinėje terpėje gali suteikti svarbių pedagogo profesijai žinių ir gebėjimų. Kartais tai gali vykti kaip latentinis mokymasis, kuomet ir pats besimokantysis gali šio mokymosi proceso nepastebėti, o tai ką įgijo mokymosi metu tiesiog įvardinti, kad tai – „artima ir pažįstama“.

*„Tiesiog, ta daugiakalbė mano aplinka ir buvo pats didžiausias .. kaifas būti tarp tokios aplinkos, tarp tokių žmonių, kad ten ir .. rusiškai gali kalbėtis su kažkuo tai...“ (interviu Nr. 10, 197-199)*

*„Priklausau katalikiškai bendruomenei, kuri pakankamai yra aktyvi visuomenėje, ir bendruomenės nariai dažnai veda įvairius renginius, mokymus ir panašiai, ir žiūrėjimas, kaip jie tai daro, ta prasme, tarsi ne visai susijęs su mano pedagogine, .. bet po to, kai jau atsistoji prieš auditoriją, va pasiėmimas to, kad darė taip, ir va suveikė, ir man suveikė, ir .. kitiem suveikė. Reikia ir man taip kažkaip .. kažkas tokio. Galbūt, iš ten irgi ateina toks nemažas bagažas per tuos kelis metus, kiek bendruomenėje jau taip aktyviai veikiant priklausau.“ (interviu Nr. 5, 329-335)*

*„(...) mano vyras yra irgi iš globos namų, globos namuose augęs. Mano tėtis dirbo globos namuose. Tai aš, kaip ir .. dažnai man tekdavo būti tarp tokių vaikų, bendrauti su jais. .. Iš tikro nuo (3) mokyklos laikų. (...) daug ir draugų turėjau iš globos namų, ir klasiškai buvo. .. Tai manyčiau, kad .. juolab ir vyras .. gal dėl to man taip iš tikro .. artima ir pažįstama ...“ (interviu Nr. 9, 177-183)*

Nelaukti gyvenimo pokyčiai, išgyvenimai, susidūrus su krizėmis ir ligomis artimoje aplinkoje, emociškai sukrečia ir veda prie pastebimų pokyčių, kas pačių pedagogų yra vadinama mokymusi iš gyvenimo. Galima teigti, kad gyvenimo pokyčiai, išgyvenimai yra labai svarbūs, nes juos išgyvenus augama.

*„(...) sirgo ir ir tėveliai, teko slaugyt, ir teko palaidot, ir ir .. vaikai maži, na, tiesiog buvo labai sunkūs metai ir dabar, kai pagalvoji, kai pradedi lyginti, .. jeigu kažkokia tai yra problema, .. sakysim, darbe, .. kur, galbūt, kitas sakytų, nu tai jau labai begaliniai didelė problema, ar ne, kad kad kad kaip čia bus, ar ne .. Tai, sakysim, aš savo atveju darbe pedagoginiam, .. tai iš tikrųjų, na, manau, taip, kad, na, bet kokią problemą galima išspręsti ir, kad tai nėra pasaulio pabaiga, .. nes iš tikrųjų yra daug didesnių problemų, yra daug daug .. sunkiau gyvenime negu, kad, sakysime, išspręsti vieną ar kitą problemą, kad ir tą pedagoginę darbe. Tai man tai, galbūt, asmeniškai padeda tokie tam tikri įvykiai gyvenime dabar pedagoginiam darbe žvelgti .. ee... į tam tikras problemas ir jas spręsti.“ (interviu Nr. 2, 386-393)*

„Gana stipriai ugdė ir netektys mano pačios, .. kad pradėjau .. nežinau, .. išeiti iš savo šeimos rato, nes turbūt, jeigu aš nebūčiau netekus šeimos, aš būčiau šeimos rate taip ir likusi, nes tas .. man buvo .. man iki šiol nėra patogu išeiti už durų .. Man geriau yra savo kampe, .. bet va taip, nežinau, (3) privertė tiesiog gyvenimas išeiti, ir tada jau .. kažkaip taip, nežinau, jau bandyti tas stipriąsias savybes panaudoti, bet labiau turbūt dedu akcentą į aplinką, nei į savo savybes.“ (interviu Nr. 5, 446-451)

„Anksčiau nelabai mokėjau, dabar jau išmokau .. apgalvoti, prieš tai, kaip pasakyti. Tokios prabangos aš sau jau nebeleidžiu. Buvau jaunesnė, jaunesni žmonės kartais kategoriškesni tokie, pasako. O aš dabar pamokyta gerai gyvenimo (...) Žinau, kad jei aš kam nors ir griežčiau ką nors lepletčiau, tai .. na, vėl man reikės kiek pastangų dėti, kad su tuo mano .. su kolega nustatyti tą tinkamą ryšį, kad praeitį tą kartumėli.“ (interviu Nr. 13, 284-289)

Ir atvirksčiai, žinios, supratimas ir kt., įgyti per patirtis, išgyvenimus profesinėje veikloje, išryškėja asmeninėje aplinkoje. Bendraujant su draugais, šeimos nariais atsineštas naujas žinojimas iš profesinės veiklos tarsi pagilinamas, o vėliau vėl pritaikomas kaip naujai atrasta perspektyva profesinėje veikloje.

„(...) mano pirmoji mokykla, tai buvo ta pati mokykla, kurioje dirbo mano mama. Čia dabartinė Rasos gimnazija Kaune. Tai aš, .. jeigu ką, tai tuoj pat pas ją, namuose irgi dar gyvenau su mama. Tai nebuvo labai sunku, tiesiog visus klausimu buvo galima spręsti čia ir vietoj...“ (interviu Nr. 3, 44-47)

„(...) bendravimas vėl gi grynai kas liečia tą dalykinę kompetenciją, tai bendravimas būtent vėl gi su .. su pažįstamais, su draugais iš Vokietijos. Kur iš tikrųjų vat dabar taip pat yra tam tikri dalykai, kur aš .. man kyla klausimų ir aš turiu pas ką paklausti.“ (interviu Nr. 2, 430-432)

Kasdieniniame gyvenime nuolat susiduriama su galimybėmis mokytis, o įgytos žinios, atsiradę požiūriai, gebėjimai kaip integralios profesinės kompetencijos dalys, vėliau pritaikomos pedagogo profesinėje veikloje. Bendravimas su šeimos nariais, draugais bei neformalus santykis su mokytojais, dėstytojais tampa ir savaiminio mokymosi sąlyga, ir mokymosi būdu, galinčiu suteikti svarbių pedagogo profesijai žinių ir gebėjimų. Asmeninio gyvenimo patirtys, išgyvenimai veda prie pedagogo nuostatų, požiūrių, dalykinių, metodinių gebėjimų kaitos, kitaip sakant, šie savaiminio mokymosi procesai generuoja tiek dalykinę, metodinę, tiek ir asmeninę bei socialinę kompetencijas kaip integralias pedagogo profesinės kompetencijos dalis. Mokymasis bendraujant asmeninėje aplinkoje skatina asmeninės patirties refleksiją.

## MOKSLINĖ DISKUSIJA

Empirinio tyrimo rezultatai atskleidžia pedagogo savaiminio mokymosi procesų vyksmą individualios biografinės patirties fone. Siekiant atsakyti į klausimą, kokios sąlygos lemia pedagogų savaiminio mokymosi pasireiškimą, visų pirma paminėtina, kad savaiminio mokymosi procesai identifikuojami biografinėse aplinkybėse, susijusiose su artimais šeimos nariais bei autoritetingais asmenimis. Šeimos nariai ar/ir vaikystėje sutikti pedagogai tampa orientyrais, pavyzdžiais profesiniame kelyje, iš jų buvo mokomasi juos stebint, dažnai net nesąmoningai, ir yra mokomasi tikslingai juos prisimenant.

Tapsmas pedagogo suvokiant savo pašaukimą šiam darbui taip pat laikytinas savaiminio mokymosi sąlyga. Tyrimas rodo, kad išgyvenamas pašaukimas pedagoginiam darbui siejamas su ankstesne asmens įgyta patirtimi, noru susitapatinti su savo idealizuojamais asmenimis – buvusiais pedagogais. Savojo pašaukimo supratimas ateina per stebėjimą, per susidūrimą su profesine veikla. Viena vertus, išgyvenamas pašaukimas pedagoginiam darbui tampa asmens vidine paskata veikti, siekti tobulumo, kita vertus, noras būti idealiu pedagogu pareikalauja nuolatinio savo galimybių ir ribotumo įsivertinimo – profesinės veiklos refleksijos, o tai sąlygoja savaiminio mokymosi procesus.

Biografiniai socializacijos bei patyriminiai procesai, asmens poreikiai, interesai bei jo individualios savybės formuoja besimokančiajam būdingą mokymosi stilių, kas parodo savaiminio mokymosi procesų sąsajas su pedagogo biografijos individualumu. Savaiminio mokymosi procesus nulemia tokios biografinės sąlygos, kaip šeimos gyvenimo būdas, mokymosi aplinka mokykloje, artimųjų netektis, motinystės patirtys bei paties savaiminio mokymosi prasmingumo suvokimas siekiant prisitaikyti, keistis ar savirealizacijos profesinėje veikloje. Biografiniai procesai sąlygoja ir savaiminio mokymosi motyvacijos struktūros kaitą. Tyrimo rezultatai patvirtina mokslininkų įžvalgas (Overwien, 2005; Gedvilienė ir kt. 2010), kad profesinis tobulėjimas yra stimuliuojami vidinės ir išorinės motyvacijos. Atliktas tyrimas leidžia papildyti minėtas įžvalgas teiginiu, kad pats savaiminis mokymasis gali sąlygoti tolimesnio mokymosi motyvaciją, norą tobulėti ne tik savaiminiu, bet ir formalioju mokymusi, pavyzdžiui, refleksyviojo savaiminio mokymosi procese suvokus savo kompetencijas ir jų trūkumus.

Nors mokslinėje literatūroje savaiminis mokymasis kartais apibrėžiamas akcentuojant kontrolės laipsnį, t. y. teigiama, kad savaiminio mokymosi procesų metu besimokantieji nekontroliuoja savo mokymosi tikslų (Mocker ir Spear, 1982), kad savaiminis mokymasis yra sąmoningas (planuotas, tikslinis, savivaldus) mokymasis, ir nuo jo reikia atskirti atsitiktinį (incidentinį) mokymąsi (Kirchhöfer, 2004; Schiersmann, 2007; Foley, 2007), kad savaiminio mokymosi procesai vis tik apima atsitiktinį (incidentinį) mokymąsi (Marsick, 2001; Dohmen, 2001); kad savaiminio mokymosi procesai apima atsitiktinį (incidentinį) mokymąsi bei refleksyvųjį ir implicitinį (numanomą, latentinį) mokymąsi (Dehnbostel, 2003, 2016), šio tyrimo dalyvių gyvenimo istorijos rodo, kad jų kaip pedagogų profesinės kompetencijos ugdymosi procesas integruojasi į kasdienybę ir darbą, apima tiek implicitinį, tiek ir eksplicitinį savaiminį mokymąsi, t. y. latentinius, patirtinius, refleksyviuosius, savivaldžius savaiminio mokymosi procesus.



Atliktas tyrimas atskleidžia, kad per patirtinį savaiminio mokymosi procesą vaikystėje, tolimesnes biografines patirtis tiek asmeninėje, tiek ir profesinėje aplinkoje asmuo kuria savo žinojimą, kuris nėra visada sąmoningai iškart suvokiamas. Šis procesas sąlygotas aplinkos, dažnai įtakotas ir inicijuotas atsitiktinumo, vyksta neplanuotai ir laikytinas latentiniu savaiminio mokymosi procesu. Taip pat ir individualių profesinės veiklos patirčių pagrindų formuojasi naujas profesinės veiklos supratimas, o pedagogų klaidingi sprendimai, poelgiai, juos apmaščius, veda prie veiksmingų mokymosi procesų. Būtent asmens refleksija pasitarnauja kaip asmeninio ir profesinio tobulėjimo metodas, kas atliepia mokslininkų tyrimus (Dehnbostel, 2003, 2016; Humacher ir kt., 2012; Bubnys ir Žydzūnaitė, 2012; Dačiulytė ir kt., 2013). Refleksyvusis savaiminio mokymosi procesas leidžia naujai pažvelgti į turimą žinojimą, atėjusį per patirtį. Ankstesnės patirties žinių įvertinimas ir suvokta buvusi patirtis laikytini pedagogų savivaldaus savaiminio mokymosi proceso komponentais. Retrospektyvus žvilgsnis į savo patirtis vaikystėje mokantis iš artimos ir tolimos aplinkos, noras atliepti naujos kartos ugdytinių poreikius atsivertiant į savo šalies pokyčius, į ateities tendencijas veda į savaiminio mokymosi procesus.

Profesinės veiklos patirtys, jų refleksija sąlygoja patirtinius ir savivaldžius savaiminio mokymosi procesus. Mokymasis bendraujant ir bendradarbiaujant profesinėje aplinkoje – laikytinas savaiminio mokymosi dimensija, atspindinčia pedagogo profesinės kompetencijos ugdymosi procesus mokantis per socialinę interakciją, kas patvirtina mokslininkų teiginius (Dehnbostel, 2003, 2016; Jucevičienė, 2007), jog individo mokymasis iš patirties yra „socialiai atviras“, o savivaldus mokymasis visuomet reikalauja socialinės sąveikos ir bendradarbiavimo.

Bendravimas su šeimos nariais, draugais bei neformalus santykis su mokytojais, dėstytojais tampa ir patirtinių, savivaldžių savaiminio mokymosi procesų sąlyga, ir mokymosi būdu, galinčiu suteikti svarbių pedagogo profesijai žinių ir gebėjimų. Bendraujant asmeninėje aplinkoje žinojimas iš profesinės veiklos tarsi pagilinamas, o vėliau vėl pritaikomas kaip naujai atrasta perspektyva profesinėje veikloje, taigi vyksta abipusė sąveika tarp pedagogų savaiminio mokymosi procesų įvairiose žmogaus gyvenimo aplinkose. Kai pedagogai bendrauja su asmenimis iš skirtingų aplinkų arba kaip teigia mokslininkai (Wildemeersch ir kt., 1998, cit. pagal Foley, 2007), kai asmenys sąveikauja su asmenimis iš kitų bendruomenių, jie perneša šių bendruomenių prasmes iš vienos į kitą. Tarp asmens ir bendruomenės įsitikinimų visada esama įtampos ir abu nuolat kinta per jų santykiuose vykstančias sąveikas, t. y. vyksta tiek individo mokymasis, tiek bendruomenės savaiminio mokymosi procesai.

Profesinės veiklos kasdieniai iššūkiai, teorinio pasirengimo ir praktinių problemų suderinamumo poreikis skatina pedagogus aktyviai konstruoti profesinei veiklai reikiamas kompetencijas, sąlygoja patirtinius, savivaldžius ir/ar latentinius savaiminio mokymosi procesus. Tyrimo rezultatai patvirtina mokslininkų idėjas (Lave ir Wenger, 1991; Chaiklin ir Lave, 1993; Garrick, 1998; Gonzi, 2007; Dehnbostel, 2017), kad žinios yra kuriamos dalyvaujant kompetenciją jau įgijusioje grupėje, tam tikroje praktikos bendruomenėje; kad besimokantieji suskuria savo žinojimą, kuris neatskiriamas nuo profesinės veiklos ir tampa profesinės kompetencijos pagrindu. Šiuos procesus, kaip rodo tyrimas, sąlygoja ugdymo įstaigų administracijos gebėjimas sukurti šiam mokymuisi palankias sąlygas - suburti

pedagogų komandą, kurios nariai mokytųsi vieni iš kitų. Tuo tarpu, mokslininkai Bubnys ir Žydžiūnaitė (2012) pažymi, kad bendradarbiavimo ir mokymo(si) iš kitų patirties būdai dėstytojų praktikoje nėra dažni, kas suponuoja galimus tolimesnių tyrimų klausimus apie pedagogų komandinio darbo patirtis, komandinio darbo veiklos prielaidas, organizavimo ypatumus.

Pedagogo profesinės kompetencijos ugdymą savaiminiu mokymusi atskleidžia biografinės aplinkybės, kurios laikytinos šio ugdymosi prielaidomis. Jau vaikystėje išryškėję ir aplinkinių pastebėti gabumai turi poveikį individo savivokai ir vėliau sąlygoja savojo pašaukimo supratimą, profesijos pasirinkimą bei tampa pagrindu toliau vystyti savo gebėjimus ir įgyti naujų. Mokymosi patirtys vaikystėje ugdo pedagoginius gebėjimus. Empirinio tyrimo rezultatai atskleidžia tiek bendrosios kompetencijos ugdymosi lygmenį, tiek metodinės-didaktinės, tiek ir dalykinės, kurios laikytinos pedagogo profesinės kompetencijos integraliomis dalimis. Šio tyrimo rezultatai patvirtina mokslininkų Roth (1971), Hensge ir kt. (2008), Anne (2011) idėją, kad kompetencijos samprata siejasi ne tik su profesine veikla, bet taip pat ir su individo asmeniniu ugdymusi ir papildo mokslininkų poziciją (Becker, 2011, Becker ir Spöttl, 2011), kad kompetencija įgyjama tik susidūrus su profesine realybe.

Pedagogų profesinės kompetencijos ugdymosi modelis (Fröhlich-Gildhoff ir kt., 2011) akcentuoja, kad pedagogų veiklą, o tuo pačiu ir kompetencijos ugdymąsi per profesinę veiklą, sąlygoja vertybiniai požiūriai ir nuostatos kaip profesinė pozicija. Tyrimo duomenys atskleidžia bendražmogiškųjų vertybinių nuostatų, kuriomis grindžiama pedagogų profesinė kompetencija, ugdymosi sąlygas biografinėse aplinkybėse, susijusiose su artimais šeimos nariais. Taigi, tiek biografiniai socializacijos bei patyriminiai procesai asmeninėje aplinkoje, tiek ir pedagoginėje veikloje sąlygoja pedagogo profesinės kompetencijos ugdymąsi, kuris laikytinas subjektyviu pedagogo profesinės veiklos kaitos veiksmu. Tai patvirtina ir mokslines išvagas (Kirchhöfer, 2004), kad nuolat mažėja ribos tarp darbo ir kasdienio gyvenimo situacijų, kad vis dažniau mokymosi situacijos iškyla socialinėje aplinkoje ir šis patyrimas daro įtaką profesinės kompetencijos ugdymosi procesui.

Atliktas tyrimas rodo, kad pajaustas, išgyvenamas pašaukimas kaip asmens vidinis stimulus veiklai laikytinas predispozicija pedagogo profesinės kompetencijos ugdymuisi. Tai atliepia tiek mokslininko White (1959) teoriją, kurioje kompetencijos samprata kildinama iš motyvacijos psichologijos ir laikoma, kad kompetencijos ugdymąsi sąlygoja vidinė motyvacija, o pats ugdymasis vyksta per interakciją su esama aplinka, tiek ir Jovaišos (2007), tyrusio pedagoginį pašaukimą, mintis, kad pašaukimas yra lemiamas profesijos pasirinkimo motyvas. Tyrimo rezultatai pašaukimą atskleidė kaip vieną svarbiausių veiksmų renkantis pedagogo profesiją. Individo „vidinis pašaukimas“ – gabumai, poreikiai, visa tai labai svarbu atrasti individui savyje, taip suvokiant savo pašaukimą. Suvokus savo pašaukimą tam tikrai veiklai, atsiranda ir noras siekti toje veikloje tobulumo. Individas jaučia pasitenkinimą vien tame, kad jis turi galimybę savirealizacijai. Pedagogų gyvenimo istorijose išryškėjo esminis pašaukimo komponentas – meilė vaikams. Meilė vaikams negali būti išugdoma, vadinasi tai jau laikoma duotybe, gyvenimo dovana ir tikėtina, kad būtent šis elementas ir suteikia pašaukimo sampratai gilumo ir paslaptiškumo. Įdomus klausimas, ar galima padėti esamiems pedagogams pajusti savo profesiją kaip pašaukimą. Tokia psichologinė motyvacija tikrai turėtų poveikį. Tačiau abejotina, kad darant išorinę įtaką, galima

profesiją paversti pašaukimu. Minėtas procesas, šių eilučių autorės nuomone, turėtų įvykti pačiame individe.

Būsimiems pedagogams atrasti savo pašaukimą padeda autoritetingų žmonių ar šeimos narių išvalgos apie jų gebėjimus. Galimybė išbandyti save pedagoginėje veikloje taip pat leidžia suvokti savo santykį su šia profesija. Anot Jovaišos (1981), tyrimai rodo, kad mokytojų individuali įtaka mokiniui renkantis profesiją, yra gana silpna. Tačiau šio tyrimo gauti rezultatai parodo, kad būsimi pedagogai savo profesinį kelią atranda sekdami savo buvusių pedagogų pavyzdžiu. Mokykloje sutikti „pedagogai-idealai“ uždega noru rinktis šią profesiją, dažnai tai tampa vedančia į pašaukimą svajone. Galima kelti klausimą, ar sąvoka „profesijos pasirinkimas“ save pateisina, gal tai greičiau ne „pasirinkimas“, o „profesijos radimas“. Pedagoginį kelią individai pradeda jau turėdami apie jį tam tikrų žinių, supratimą, kuris ateina per stebėjimą, per praktinę veiklą. Atėjęs suvokimas, kad norima tapti pedagogu, kad tai galimybė save realizuoti gyvenime, tampa stipria motyvacija mokytis. Kai kurių pedagogų profesinės veiklos patirtį leidžiantis nusakyti posakis: „kaip mane mokė, taip ir aš mokau“, suponuoja klausimą, ar tai nestabdo asmens tobulėjimo, kūrybiškumo ugdymosi procesų. Tyrimo rezultatai rodo, kad išgyvenamas pašaukimas suponuoja norą tobulėti, tapti kompetentingu pedagogu.

Tyrimo medžiagos duomenys akivaizdžiai iliustruoja, kad išgyvenamas teorijos ir praktikos skirtumas, susidūrimas su nauja pedagogo veiklos erdve, kitų asmenų išreikštas pasitikėjimas bei savirealizacijos išgyvenimas sąlygoja pedagogo profesinės kompetencijos ugdymosi procesą. Pedagogo kompetentingumas yra pastovios kaitos, raidos būsenoje, jis nėra susietas vien su pačiu pedagogu, jį lemia ir kiti veiksniai: profesiniai bei asmeniniai santykiai, motyvacija, turimos veiklos priemonės ir kt. Tai patvirtina Kaufhold (2006), Erpenbeck ir Heyse (2007), Bohlinger ir Münk (2008) minimus kompetencijos požymius, kad kompetencija pasireiškia ir vystosi veiklos situacijose, ji betarpiškai susieta su objektu, jo išgyvenama vidine ir išorine motyvacija bei ugdosi visuose mokymosi procesuose.

Empirinio tyrimo rezultatai suteikia galimybę atsakyti į Becker (2011) iškeltą klausimą, ar atskiri profesinės kompetencijos kaip konstrukto elementai turėtų/galėtų tapti empirinio tyrimo objektu, ar tik visa kompetencija, kaip rišlus darinys. Kaip parodė tyrimas, pedagogo profesinė kompetencija laikytina rišliu vienetu, kurio visi elementai tarpusavyje susiję, tačiau žvelgiant retrospektyviai galimas pedagogo profesinės kompetencijos integralių dalių atskyrimas. Integralios pedagogo profesinės kompetencijos dalys - asmeninė, socialinė-komunikacinė, didaktinė, dalykinė kompetencijos - ugdosi tiek refleksyviai stebint darbo aplinką, tiek per bendravimą, susitikimus, ryšius, per nuolatinį bandymą veikiant ir refleksiją, kas pavyko, o kas ne. Mokantis bendraujant ir bendradarbiaujant įsisavinami profesinėje veikloje svarbūs metodiniai, naujų technologijų ir informacijos valdymo, dalykiniai gebėjimai, ugdomasi tarpkultūrinė kompetencija. Asmeninio gyvenimo patirtys, išgyvenimai veda prie pedagogo nuostatų, požiūrių, dalykinių, metodinių gebėjimų kaitos, kitaip sakant, savaiminio mokymosi procesai generuoja tiek dalykinę, metodinę-didaktinę, tiek ir asmeninę bei socialinę kompetencijas kaip integralias pedagogo profesinės kompetencijos dalis.

Išanalizavus savaiminio mokymosi ir profesinės kompetencijos ugdymosi ryšį, galima teigti, kad pedagogai, susidūrę profesinėje veikloje su sunkumais, abejonėmis, situacijos

sudėtingumu, nežinojimu, turi turėti galimybę tai aptarti, analizuoti. Todėl formaliosios studijos turėtų padėti būsiniams pedagogams įgyti pagrindinių reflektavimo gebėjimų: patirties analizės, savirefleksijos, kritinio mąstymo, problemų sprendimo ir kt. Kaip pastebi Bubnys ir Žydžiūnaitė (2012), reflektavimas pedagogo profesinėje veikloje turėtų būti orientuotas į patį veiklos procesą, teorinių žinių svarbą, asmeninių veiksmų analizę.

Savaiminis mokymasis leidžia įgyti reikalingų žinių, jas kaupti, plėtoti integralias pedagogo profesinės kompetencijos dalis - tiek asmeninę, socialinę-komunikacinę, tiek ir dalykinę, metodinę. Savaiminio mokymosi būdai: mokymasis bendraujant, stebint, skaitant asmeninėje aplinkoje, mokymasis per realią profesinę veiklą ir veikloje, dalijimasis žinojimu bendraujant ir bendradarbiaujant profesinės veiklos metu turi tikslą – tai reikalingų naujų profesinės kompetencijos integralių dalių konstravimas, stengiantis įvaldyti profesinės veiklos situaciją ar išspręsti profesinės veiklos problemas. Svarbu, kad pedagogas profesinėje aplinkoje jaustųsi vertinamas, būtų skatinamas pasitelkti savo gyvenimišką patirtį, gyvenimo būdą mokymosi procesui praturtinti. Tobulinant pedagogų rengimo procesą, rekomenduotina atsižvelgti į aprašytus savaiminio mokymosi procesus, o pedagogo profesinės kompetencijos ugdymosi procese reiktų įvertinti patirtį, atsinešamą iš šeimos, bendruomenės ir panaudoti ją konstruojant mokymosi ir ugdymosi procesą.

**Tyrimo ribotumas** – kadangi šis tyrimas buvo orientuotas į pedagogo profesinės kompetencijos ugdymąsi, laikant ją vientisu, rišliu dariniu, tai visapusiškesniam objekto pažinimui svarbūs tolesni tyrimai, apimantys integralių pedagogo profesinės kompetencijos dalių ugdymą savaiminiu mokymusi. Manytina, kad galimi tolesni tyrimai, kuriuose būtų gilinamasi į aukštųjų mokyklų pedagogų-dėstytojų (pagal besiformuojančią tradiciją Lietuvoje jau vadinamų andragogais) ir pedagogų-mokytojų, pedagogų-auklėtojų profesinės kompetencijos ugdymosi ypatumus. Atlikto tyrimo ribotumu laikytina ir tai, kad tyrimo dalyvių imtyje dominuoja kalbininkai ir socialiniai pedagogai. Reikia pripažinti, kad buvo sudėtinga rasti tyrimo dalyvius, norinčius ir gebančius papasakoti savo biografijas, nes kokybiniam tyrimui aktualus gauto interviu teksto gilumas ir išsamumas. Pasitelkta Sniego gniūžties atranka, prašant po įvykdyto interviu nurodyti bent vieną asmenį, kuris sutiktų dalyvauti tyrime, padarė įtaką kalbininkų ir socialinių pedagogų dominavimui tyrimo imtyje.

## IŠVADOS

1. Savaiminio mokymosi samprata remiasi dviem požiūriais: plačiaja prasme savaiminis mokymasis (*informal learning*) suprantamas kaip mokymosi veiklos kategorija apimanti tiek nešąmoningą atsitiktinį mokymąsi, tiek ir savivaldų, planuotą ir tikslinį mokymąsi bei sąmoningą atsitiktinį; siaurąja prasme savaiminiu mokymusi laikomas tik nešąmoningas atsitiktinis mokymasis. Mokslinės literatūros savaiminio mokymosi tema studijos ir analizė leidžia manyti, kad savaiminis mokymasis – **tai kontinuumas tarp implicitinio ir explicitinio mokymosi**. Savaiminis mokymasis tarsi **konstruktas, kurį atskleidžia ir paaiškina gyvenimas**, o intencija ir procesualumas gali pasireikšti skirtingais laipsniais.
2. **Pedagogų profesinė kompetencija** laikytina rišliu dariniu, daugiadimensiniu gebėjimų, žinių, įgūdžių, nuostatų kompleksu, kurio visi elementai tarpusavyje susiję ir jų atskyrimas galimas tik analitinėje, retrospektyvioje perspektyvoje. **Profesinės kompetencijos ugdymasis** matomas kaip procesas, neatsiejamas nuo savaiminio mokymosi, kuomet pedagogo profesinės veiklos gebėjimai remiasi vertybiniais požiūriais ir nuostatomis, implicitinėmis (numanomomis), patirtimi grįstomis žiniomis, o patys veiksmai, poelgiai nuolatos pedagogo apmąstomi ir vertinami. Savaiminio mokymosi procesai neveda *per se* į kompetencijos ugdymąsi, čia **kaip jungiamasis elementas reikalinga besimokančiojo refleksija**.
3. Tyrimo dalyvių gyvenimo istorijos atskleidžia, kokie reikšmingi resursai pedagogo profesinei kompetencijai bei jo savaiminio mokymosi veikloms egzistuoja biografinėse sąlygose. Šie resursai tampa pagrindu profesinės kompetencijos ugdymo savaiminiu mokymusi procesams, jie lemia pedagogo profesinės kompetencijos ugdymosi poreikį:
  - 3.1. Biografinės aplinkybės daro įtaką tiek predisponuojančioms pedagogo profesiją asmeninėms kompetencijoms, tiek pedagogo profesijos pasirinkimui. Aplinkinių pastebėta ir įvardinta pedagoginė potencija bei vaikystėje išryškėję pomėgiai tam tikrai veiklai, savęs suvokimas tampa pagrindu toliau vystyti savo gebėjimus, įgūdžius, taip pat daro įtaką savaiminio mokymosi procesams. Savaiminio mokymosi procesai asmeninėje aplinkoje skatina kompetencijų ugdymąsi, kurios yra ne tik lemiančios profesijos pasirinkimą, bet ir svarbios tolimesnei pedagogo profesinei veiklai.
  - 3.2. Pedagogo profesijos pasirinkimas ir tolimesnė profesinė veikla sekant savo pašaukimu sąlygoja nuolatinį savaiminio mokymosi procesus. Noras siekti savo pašaukimo, tapti „idealiu“ pedagogu – tai motyvacija negaunant mato, aiškaus atpildo, t. y. mokymasis dėl savęs paties. Tai gali būti vadinama nuolatinio savaiminio mokymosi procesų veiksmu, kuris veda į kompetencijos ugdymąsi, jeigu pasiseka ne tik priimti tinkamą sprendimą dėl savo vietos profesiniame gyvenime, bet jį ir įgyvendinti. Išgyvenamas pašaukimas laikytinas predispozicija pedagogo profesinės kompetencijos ugdymuisi. Kai pedagogo profesija pasirenkama sekant savo pašaukimu, tarsi atsiranda poreikis nuolati-

niam pedagogo savištitikinimui, ar jis tinkamas šiam darbui, o tai lemia nuolatinio tobulėjimo poreikį.

- 3.3. Tiek socialinė ir emocinė aplinka – šeimos gyvenimo būdas, artimųjų netektys, motinystės patirtys, mokykliniais metais sutiktų pedagogų profesionalumas, tiek ir mokymosi motyvacija, pažinimo interesai – siekis kompensuoti pedagoginio išsilavinimo trūkumą, išgyvenamas mokymosi prasingumas, savirealizacijos siekis nulemia pedagogų savaiminio mokymosi procesus, atskleidžia jų ryšį su informantų biografijos individualumu. Išryškėję savaiminio mokymosi stiliai, kaip mokymasis veikiant, išbandant, mokymasis stebint, mokymasis skaitant – laikytini individualiais pedagogų mokymosi būdais, kurių pasireiškimui turi įtakos biografiniai socializacijos bei patyriminiai procesai. Šiais individualiais savaiminio mokymosi būdais įgyjamos ne tik dalykinės žinios, bet ir ugdoma socialinė-komunikacinė, metodinė kompetencijos kaip integralios profesinės kompetencijos dalys.
- 3.4. Savaiminio mokymosi motyvacijos dinamiką sąlygoja subjektyviai patiriamas mokymosi prasingumas, sėkminga profesinių užduočių įveika, išgyvenamas savirealizacijos jausmas bei teigiamas aplinkinių įvertinimas. Savaiminio mokymosi procesų metu įgytas naujas žinojimas, supratimas gali tapti prielaida pedagogo profesijos pasirinkimui ar/ir tolimesniai pedagogo tobulėjimui, norui tobulėti ne tik savaiminiu, bet ir formaliuoju mokymusi.
4. Profesinė veikla pedagogams suteikia turtingą patirtį ir galimybę tobulėti tiek žvelgiant iš dalykinės, metodinės perspektyvos, tiek iš asmeninės. Profesinės veiklos poveikis savaiminio mokymosi procesams ir pedagogo profesinės kompetencijos ugdymuisi apibendrinamas šiais teiginiais:
  - 4.1. Švietimo institucijose įgytos teorinės žinios pilnai neatliepia profesinėje veikloje atsiradusių tam tikrų žinių poreikio. Profesinės veiklos reikalavimai sąlygoja savaiminio mokymosi procesus, kuomet siekiama apjungti teoriją ir praktinę veiklą. Viena vertus, įvairūs profesinės veiklos iššūkiai, problemos skatina ieškoti naujų sprendimų, mokytis iš patirties, kita vertus, atsiranda poreikis surasti teorinį pagrindimą žinioms, įgytoms per patirtinį mokymąsi.
  - 4.2. Profesinės veiklos patirtys, susijusios su įvairiais išgyvenimais, emociniais įspūdžiais, veda prie aiškiai paties individo suvokiamų mokymosi procesų, kurie laikytini patirtiniais ir savivaldžiais bei susieti su vidine individo motyvacija.
  - 4.3. Pati profesinė veikla per sutinkamus iššūkius, problemas pateikia paskatas mokymuisi, o kolegialus bendradarbiavimas, asmeninių psichologinių poreikių patenkinimas ir kiti vidinės bei išorinės motyvacijos faktoriai (suvokiama asmeninė atsakomybė, savirealizacijos išgyvenimas, kitų asmenų išreikštas pasitikėjimas) prisideda prie tvaraus nuolatinio savaiminio mokymosi. Kuo didesnę pripažinimo, savirealizacijos jausmą profesinėje veikloje patiria pedagogas, tuo didesnė mokymosi motyvacija ir dažnesnės savaiminio mokymosi veiklos. Psichologinių poreikių patenkinimas laikytinas savaiminio mokymosi veiklos ir individualaus profesinės kompetencijos ugdymosi veiksmu.

5. Bendradarbiavimas ir bendravimas su kolegomis, ugdytiniais profesinėje aplinkoje, bendravimas su artimaisiais, draugais kasdienėje asmeninėje aplinkoje sąlygoja savaiminio mokymosi procesus, viena vertus jie tampa savaiminio mokymosi prielaidomis, kita vertus, laikytini jo metodais:
  - 5.1. Kolegialus bendradarbiavimas ir bendravimas su kolegomis bei augantis ir nuolat besikeičiantis ugdytinis kaip pedagogo profesinės veiklos partneris sąlygoja tarpasmeninio mokymosi procesus, vedančius į profesinės kompetencijos ugdymąsi per supratimo, požiūrio kaitą į svarbius pedagoginiame darbe reiškinius.
  - 5.2. Patirtys, žinios, atsineštos iš asmeninės aplinkos, panaudojamos profesinėje veikloje, ir atvirkščiai, bendraujant asmeninėje aplinkoje, žinojimas iš profesinės veiklos tarsi pagilinamas, o vėliau pritaikomas kaip naujai atrasta perspektyva profesinėje veikloje. Matoma abipusė sąveika tarp pedagogų savaiminio mokymosi procesų įvairiose gyvenimo aplinkose.

## LITERATŪROS SĄRAŠAS

### Teisės aktai ir kiti dokumentai

1. Europe 2020. (2017). Prieiga per internetą: [http://ec.europa.eu/europe2020/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm)
2. Europos Komisijos komunikatas „Siekiant paversti Europos mokymosi visą gyvenimą erdvę tikrove“ (2001, lapkritis). Internetinė prieiga: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF>
3. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas dėl pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcijos tvirtinimo 2012.05.30, Nr. V-899. Internetinė prieiga: [http://www.smm.lt/web/lt/teisesaktai/listing?date\\_from=&date\\_till=&text=D%C4%97I+pedagog%C5%B3+kvalifikacijos+tobulinimo+koncepcijos&submit\\_lawacts\\_search](http://www.smm.lt/web/lt/teisesaktai/listing?date_from=&date_till=&text=D%C4%97I+pedagog%C5%B3+kvalifikacijos+tobulinimo+koncepcijos&submit_lawacts_search)
4. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas dėl mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų (išskyrus psichologus) atestacijos nuostatų patvirtinimo (2008). Valstybės žinios, 2008-12-11, Nr. 142-5669.
5. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas dėl mokytojo profesijos kompetencijos aprašo patvirtinimo (2007). Valstybės žinios, 2007-01-30, Nr. 12-511.
6. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas dėl švietimo ir ugdymo studijų krypčių grupės aprašo patvirtinimo (2015). TAR, 2015-12-11, Nr. 19677. Internetinė prieiga: <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/5185b730a00011e58fd1fc0b9bba68a7>
7. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas (2011). Valstybės žinios, 2011-03-31, Nr. 38-1804.
8. Lietuvos Respublikos mokslo ir studijų įstatymas. Nauja redakcija nuo 2017-01-01: paskelbta TAR 2016-07-14, Nr. XII-2534.
9. *Mokymosi visą gyvenimą memorandumas* (2001). Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija, Lietuvos suaugusiųjų švietimo asociacija. Vilnius.

### Mokslo šaltiniai

10. Abromaitienė, L. (2013). Supervizija kaip pedagogų profesinio tobulėjimo galimybė. *Pedagogika*, 112, 34-40.
11. Alheit, P. (1999). Grounded Theory: Ein alternativer methodologischer Rahmen für qualitative Forschungsprozesse. *Göttingen, unveröffentlichtes Manuskript*. Internetinė prieiga: [http://www.global-systems-science.org/wp-content/uploads/2013/11/On\\_grounded\\_theory.pdf](http://www.global-systems-science.org/wp-content/uploads/2013/11/On_grounded_theory.pdf)
12. Alheit, P. (2007). Geschichten und Strukturen. Methodologische Überlegungen zur Narrativität. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 8, 75-96.
13. Alheit, P. ir Dausien, B. (2002). Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen, Iš R. Tippelt (sud.). *Handbuch Bildungsforschung* (p. 565–585). Opladen: Leske + Budrich.



14. Alheit, P. ir Dausien, B. (2005). Biographieorientierung und Didaktik. Überlegungen zur Begleitung biographischen Lernens in der Erwachsenenbildung. *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 28, H. 3, 27–36.
15. Alheit, P. ir Dausien, B. (1996). Bildung als biographische Konstruktion. Nichtintendierte Lernprozesse in der organisierten *Erwachsenenbildung*. *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 37. Frankfurt a. M., 33-45.
16. Alkemeyer, T. ir Brümmer, K. (2016). Körper und informelles Lernen, Iš T. Burger, M. Harring, M. D. Witte (sud.) *Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven* (p. 493-509). Weinheim: Beltz Juventa
17. Allemann-Ghionda, C. ir Terhart, E. (2006). Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. *Zeitschrift für Pädagogik* (51. Beiheft), 7-11.
18. Alonderienė, R. (2009). *Vadovų savaiminio mokymosi įtaka įmonės veiklos rezultatams*. (daktaro disertacija). Kaunas: ISM vadybos ir ekonomikos universitetas.
19. Alshenqeti, H. (2014). Interviewing as a data collection method: A critical review. *English Linguistics Research*, 3(1), 39.
20. Andriušaitienė, D., Gurskienė, O., Jovaiša, T. Laužackas, R., Pukelis, K., Spūdytė, I. ir Tūtlys, V. (2008). *Lietuvos kvalifikacijų sistemos metodologija*. Vilnius: Lietuvos darbo rinkos mokymo tarnyba prie Socialinės apsaugos ir darbo ministerijos.
21. Annen, S. (2011). *Anerkennung von Kompetenzen. Kriterienorientierte Analyse ausgewählter Verfahren in Europa*. Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn.
22. Arbutavičius, G. (2009). Neformaliojo ir savaiminio mokymosi būdu įgytų mokymosi pasiekimų vertinimo Šiaurės šalyse ir Prancūzijoje lyginamoji analizė. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*, (18), 40-56.
23. Arnold, D., Arntz, M., Gregory, T., Steffes, S. ir Zierahn, U. (2016). *Herausforderungen der Digitalisierung für die Zukunft der Arbeitswelt*, No. 8. ZEW policy brief.
24. Aßmann, S. (2016). Informelles Lernen mit digitalen Medien in der Schule, Iš M. Rohs (sud.) *Handbuch Informelles Lernen* (p. 515-528). Wiesbaden: Springer VS.
25. Atsakomybė ir mokytojo autonomija (2008, balandis). Konferencijos „Naujoviškumo ir kūrybiškumo skatinimas: mokyklų atsakas į ateities visuomenei kilsiančius iššūkius“, vykusios 2008 m. balandžio 8-10 dienomis Brdo, Slovėnijoje, dokumentas. Prieiga per internetą: [http://www.sac.smm.lt/wp-content/uploads/2016/01/13-Vertimas-SAC-Mokytojo-autonomija-Euridyce\\_-Lietuviu-kalba1-2007.pdf](http://www.sac.smm.lt/wp-content/uploads/2016/01/13-Vertimas-SAC-Mokytojo-autonomija-Euridyce_-Lietuviu-kalba1-2007.pdf)
26. Atteslander, P. (2003). *Methoden der empirischen sozialforschung*. 10 Aufl., Berlin: de Gryter Verlag.
27. Augienė, D. ir Malinauskienė, D. (2007). Pedagogų karjeros pokyčiai socialinių transformacijų kontekste. *Pedagogika*, (86), 30–35.
28. Autukevičienė, B. (2012). *Mentoriaus profesinės kompetencijos ir jų raiška vadovaujant studentų praktikai ikimokyklinėje ugdymo institucijoje* (daktaro disertacija). Vilnius: Edukologija.
29. Babič, N. ir Irovič, St. (2008). Kompetencija, kompetencijos ir mokytojų ugdymas(is). *Mokytojų ugdymas*, 10 (1), 12-25.

30. Bachmann, S. (2016). „Weil sie nichts mitbringen“: Diskurse zu Qualifikation, Iš *Dis-kurse über MigrantInnen in Schweizer Integrationsprojekten* (p. 203-227). Springer Fachmedien Wiesbaden.
31. Bader, R. ir Müller, M. (2002). Leitziel der Berufsbildung: Handlungskompetenz. Anregungen zur Ausdifferenzierung des Begriffs. *Die berufsbildende Schule*, 54 (6), 176-182.
32. Bagdonas, A. ir Adaškevičienė, V. (2010). Bendrojo lavinimo mokyklų pedagogų psychosocialinės nuostatos raiška ir jai įtaką darantys veiksniai. *Socialiniai mokslai*, 2 (68), 60-70.
33. Baier, L. (2016). *Pädagogische Professionalisierung und Professionsentwicklung von Lehrern*. München, GRIN Verlag.
34. Bakutytė, R., ir Ušeckienė, L. (2017). Aukštosios mokyklos dėstytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikiai akademinės veiklos plėtotės aspektu. *Pedagogy Studies/Pedagogika*, 126(2).
35. Bandura, A. (2009). *Socialiniai minties ir veiksmo pagrindai. Socialinė kognityvi teorija*. Vilnius: VU Specialiosios psichologijos laboratorija.
36. Barkauskaitė, M. (2005). Pedagogų rengimas: tradicijos ir kaita. *Pedagogika* 79, 11 – 16.
37. Barkauskaitė, M. (2006). *Suaugusiųjų pedagogikos gairės*. Serija „Metodinės priemonės“. Vilnius: VPU leidykla.
38. Bart, A. P. (2007). *Ereignis Unterricht. Auf dem Weg zur guten Lektion*. Zug: Klett und Balmer.
39. Bauer, K. O. (2002). Kompetenzprofil: LehrerIn. In *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz* (p. 49-63). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
40. Bauer, K. O. (2017). Lehrer-Schüler-Interaktion im Kontext von Schulentwicklung, Iš M. K. W. Schweer (sud.) *Lehrer-Schüler-Interaktion* (p. 561-585). Springer Fachmedien Wiesbaden.
41. Baumert, J. ir Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520.
42. Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Tillmann K. J. ir Weiß, M. (2000). *Soziale Bedingungen von Schulleistungen: Zur Erfassung von Kontextmerkmalen durch Schüler-, Schul- und Elternfragebögen*. Internetinė prieiga: <http://pubman.mpdl.mpg.de/pubman/item/escidoc:2103565/component/escidoc:2103564/Kontextmerkmale.pdf>
43. Beck, E., Baer, M., Guildimann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P., Niedermann, R., Rogalla, M. ir Vogt, F. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungsgesteuerten Lehrerwissens*. Münster: Waxmann
44. Becker, J. (2013). *Employability von IT-Freelancern: Eine empirische Analyse auf Basis des Resource-based View*. BoD–Books on Demand.
45. Becker, M. (2011). Der Elchtest für die Qualität von Items zur Erfassung beruflicher Kompetenz, Iš M. Fischer, M. Becker ir G. Spöttl (sud.). *Kompetenzdiagnostik in der beruflichen Bildung – Probleme und Perspektiven*. Series: Berufliche Bildung in Forschung, Schule und Arbeitswelt. Volume 7. Frankfurt am Main.

46. Becker, M. (2016). Informelles Lernen aus wirtschaftswissenschaftlicher Perspektive, Iš M. Rohs (sud.) *Handbuch Informelles Lernen* (p. 225-257). Wiesbaden: Springer VS.
47. Belle, J. ir Dale, M. (1999). *Informal Learning in the Workplace*. Department for Education and Employment Research Report No. 134. London.
48. Berry, D. C. ir Dienes, Z. (1993). *Implicit Learning. Theoretical and empirical issues*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
49. Bertaux, D. ir Delcroix, C. (2000). Case histories of families and social processes, Iš P. Chamberlayne, J. Bornat ir T. Wengraf (sud.). *The Turn to Biographical Methods in Social Science* (p. 71-89). London and New York: Routledge.
50. Betz, D. ir Breuninger, H. (1998). *Teufelskreis Lernstörungen: Theoretische Grundlegung und Standardprogramm*. 5. Aufl. Beltz: Psychologie VerlagsUnion.
51. Bitinas, B. (2004). *Hodegetika*. Vilnius: UAB „Kronta“.
52. Bitinas, B. (2006). *Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas*. Vilnius: Kronta.
53. Bitinas, B., Rupšienė, L. ir Žydzūnaitė, V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija: vadovėlis vadybos ir administravimo studentams*. I dalis. Klaipėda: S. Jokužio leidykla-spaustuvė.
54. Björnåvold, J. (1997). Eine Vertrauensfrage? Verfahren und Systeme zur Bewertung nicht formell erworbener Kenntnisse verlangen Akzeptanz. *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, Thessaloniki*, 12, 82-90.
55. Björnåvold, J. (2001). *Lernen sichtbar machen. Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formell erworbener Kompetenzen in Europa*. Luxemburg.
56. Blaikie, N. W. H. (2010). *Designing social research*. Cambridge: Polity Press.
57. Blömeke, S. ir Suhl, U. (2010). Modellierung von Lehrerkompetenzen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(3), 473-505.
58. Blömeke, S., Kaiser, G. ir Lehmann, R. (2008). Einleitung, Iš S. Blömeke, G. Kaiser ir R. Lehmann (sud.). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer: Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung* (p. 7-14). Münster: Waxmann.
59. Bohlinger, S. ir Münk, D. (2008). Verschiedene Blickwinkel: Kompetenz – competence – compétence: Ein Begriff, drei Auffassungen. *Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends*, 1, 36-39.
60. Böhm, W. (2004). *Geschichte der Pädagogik. Von Platon bis zur Gegenwart*. 2. Auflage. München: C. H. Beck.
61. Böhnke, L., Brouwer, M., Schrader, M. ir M. Wewel (2012). *Gesunder Arbeitsplatz Grundschule. Praxishilfe*. BKK Bundesverband: Essen.
62. Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung*. 9. überarb. und erweiter. Aufl. Opladen: Budrich.
63. Bohnsack, R., ir Marotzki, W. (1998). *Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung*. Opladen.
64. Böllert, K. ir Gogolin, I. (2002). Stichwort: Professionalisierung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5 (3), 367-383.

65. Bornat, J. (2008). Biographical methods, Iš P. Alasuutari, L. Bickman ir J. Brannen, J. (sud.). *The Sage Handbook of Social Research Methods* (p. 344-356). London, UK: Sage.
66. Botagariev, T. ir Aytkhozhin, A. (2016). Futbolo vadybininko profesinės kompetencijos formavimo problemos integruoto rengimo universitete sąlygomis: apžvalga. *Sporto mokslas*, 2 (84), 2-9.
67. Breuer, F. (2009). *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
68. Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
69. Bromme, R. (1997). Zur Psychologie des Fachwissens und Könnens von Lehrern: Eine Herausforderung für die Schulpsychologie? Iš C. E. L. Dunkel ir Ch. Hankel (sud.). *Schule - Entwicklung - Psychologie - Schulentwicklungspsychologie*. Bericht über die 12. Bundeskonferenz Schulpsychologie (p. 288-296). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
70. Bromme, R. (2008). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln von Lehrer/ innen, Iš B. Rendtorff ir S. Burckhart (sud.). *Schule, Jugend und Gesellschaft. Ein Studienbuch zur Pädagogik der Sekundarstufe* (p. 244 - 256). Stuttgart: Kohlhammer.
71. Bruzgelevičienė, R. (2008). *Lietuvos švietimo kūrimas 1988-1997*. Vilnius: Sapnų sala.
72. Bubnys, R. (2012). Kolegijos dėstytojų didaktine kompetencija reflektivaus mokymo(si) kontekste. *Profesinės studijos: teorija ir praktika: mokslinių straipsnių žurnalas*, 10, 26-33.
73. Bubnys, R. ir Žydžiūnaitė, V. (2012). *Reflektyvusis mokymas(is) aukštosios mokyklos edukacinėje aplinkoje: dėstytojų mokymo patirtys: mokslo studija*. Šiauliai: Lucilijus.
74. Büchi, K. (2009). Forschung- zum Ethos des wissenschaftlichen Handelns in der Medizin, Iš C. Arn ir T. Weidmann-Hügler (sud.), *Ethikwissen für Fachpersonen* (181-194). Basel: Schwabe AG.
75. Buck, G. (1989). *Lernen und Erfahrung - Epagogik - zum Begriff der didaktischen Induktion*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
76. Bulajeva, T. (2001). *Pedagogų saviugdosa veiksniai švietimo kaitos sąlygomis (daktaro disertacija)*. Vilnius.
77. Bulajeva, T. (2007). *Žinių ir kompetencijų vertinimas: kaip sukurti studnetų pasiekimų vertinimo metodiką*. Metodinė priemonė. Vilnius: UAB „Petro ofsetas“.
78. Burkšaitienė, N. (2015). Adults'attitudes towards recognition of non-formal and informal learning at the university level. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 19 (19), 51-68.
79. Burkšaitienė, N. (2016). Mokymo (-si) ir vertinimo aplanko taikymo universitetinėse studijose galimybės. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 13(13), 87-98.
80. Burkšaitienė, N. ir Šliogerienė, J. (2010). *Neformaliojo ir savaiminio mokymosi pasiekimų vertinimas ir pripažinimas universitete*. Vilnius: Mykolo Romerio universiteto Leidybos centras.
81. Burkšaitienė, N. ir Šliogerienė, J. (2012). *Neformaliojo ir savaiminio mokymosi pasiekimų vertinimas ir pripažinimas aukštojo mokslo institucijoje. Taikomas mokslo darbas*. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.

82. Burkšaitienė, N. ir Šliogerienė, J. (2015). Assessment and recognition of non-formal and informal learning achievements at Mykolas Romeris university. *The Quality of Higher Education*, (6), 175-177.
83. Butkienė, G. ir Kepalaitė, A. (1996). *Mokytojo darbo tikslai ir uždaviniai. Mokymasis ir asmenybės brendimas*. Vilnius: Margi raštai.
84. Chaiklin, S. ir Lave, J. (1993). *Understanding Practice: Perspectives in activity and context*. New York: Cambridge University Press.
85. Chodzkienė L. (2012). *Europos Sąjungos pedagogo tarpkultūrinė komunikacinė kompetencija ir jos tobulinimo socioedukaciniai veiksniai* (daktaro disertacija). Vilnius: Edukologija.
86. Chomsky, N. (1962). *Syntactic structures*. Den Haag.
87. Čiužas, R. (2013). *Mokytojo kompetencijos: profesinio meistriškumo siekis*. Vilnius: Edukologija
88. Čiužas, R., Navickaitė, J. ir Ušeckienė, L. (2009). Mokytojų profesinės kompetencijos plėtotė ir jos kaitos poreikis. *Mokytojų ugdymas*, 13 (2), 110-119.
89. Clement, U. ir Arnold, R. (2002). *Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung*. Opladen.
90. Coelen, T., Gusinde, F., Lieske, N. ir Trautmann, M. (2016). Informelles Lernen in der Schule, Iš M. Rohs (sud.) *Handbuch Informelles Lernen* (p. 325-342). Wiesbaden: Springer VS.
91. Cohen, L., Manion, L. ir K. A. Morrison (1996). *Guide to Teaching Practice*. London and New York: Routledge
92. Colardyn, D. ir Bjørnavold, J. (2005). *The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning: national policies in validating non-formal and informal learning*. Luxemburg.
93. Coombs, P. H., Prosser, R. C. ir M. Ahmed, M. (1973). *New Paths to Learning for Rural Children and Youth: Nonformal Education for Rural Development*. New York: International Council for Educational Development.
94. Corbin, J. (2002). Die Methode der Grounded Theory im Überblick, Iš D. Schaeffer, G. Müller-Mundt (sud.). *Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung* (p. 59-70). Bern.
95. Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design – Choosing among five traditions*. SAGE Publications.
96. Cross, J. (2007). *Informal Learning: Rediscovering the Natural Pathways that Inspire Innovation and Performance*. San Francisco: Pfeiffer.
97. Dačiulytė, R., Dromantienė, L., Indrašienė, V., Merfeldaitė, O., Nefas, S., Penkauskienė, D., Prakapas, R. ir Railienė, A. (2013). *Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo Lietuvoje būklė ir plėtros galimybės. Mokslo studija*. Vilnius: MRU.
98. Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
99. Dausien, B. (2002). Biographie und/oder Sozialisation? Iš M. Kraul ir W. Marotzki (sud.). *Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung* (p. 79). Opladen: Leske und Budrich.

100. de Witt, C. ir Czerwionka, T. (2006). *Medienpädagogik: Studentexte zur Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
101. Dehnbostel, P. (2003, rugsējis). *Informelles Lernen: Arbeitserfahrungen und Kompetenzerwerb aus berufspädagogischer Sicht*. Überarbeiteter Vortrag anlässlich der 4. Fachtagung des Programms „Schule/Wirtschaft/Arbeitsleben“ am 18./19. Sept. 2003 in Neukirchen/Pleiß.
102. Dehnbostel, P. (2005). Informelles Lernen in betrieblichen und arbeitsbezogenen Zusammenhängen, Iš K. Künzel (sud.) *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Band 31/32. Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis*. Internetinė prieiga: <https://doi.org/10.7788/ijbe.2005.3132.1.143>
103. Dehnbostel, P. (2013). Reflexive Handlungsfähigkeit im Kontext moderner Beruflichkeit, Iš E. Cendon, R. Grassl ir A. Pellert (sud.). *Vom Lehren zum Lebenslangen Lernen: Formate akademischer Weiterbildung*. Waxmann Verlag.
104. Dehnbostel, P. (2016)<sup>a</sup>. Beruf und informelles Lernen, Iš M. Haring, M. D. Witte ir T. Burger (sud.). *Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven* (p. 372-385). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
105. Dehnbostel, P. (2016)<sup>b</sup>. Informelles Lernen in der betrieblichen Bildungsarbeit, Iš M. Rohs (sud.) *Handbuch Informelles Lernen* (p. 343-364). Wiesbaden: Springer VS.
106. Dehnbostel, P., Molzberger, G. ir B. Overwien (2003). Informelles Lernen in modernen Arbeitsprozessen dargestellt am Beispiel von Klein- und Mittelbetrieben der IT-Branche. *Schriftenreihe der Senatsverwaltung für Wirtschaft, Arbeit und Frauen*, 56. Berlin.
107. Denzin, N. K. ir Lincoln Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. SAGE Publications.
108. Dewey, J. (1909/2008). *Moral principles in education*. Publisher: Book jungle. Internetinė prieiga: <http://www.gutenberg.org/files/25172/25172-h/25172-h.htm>
109. Dewey, J. (2014). *Demokratija ir ugdymas. Įvadas į ugdymo filosofiją*. Klaipėda: Baltic Printing House.
110. Dohmen, G. (1996). *Das lebenslange Lernen: Leitlinien einer modernen Bildungspolitik*. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.
111. Dohmen, G. (1997). *Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen?* Bonn: BMBF.
112. Dohmen, G. (2001). *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das Lebenslange Lernen aller*. Bonn: BMBF Publik. Internetinė prieiga: [http://www.werkstatt-frankfurt.de/fileadmin/Frankfurter\\_Weg/Fachtagung/BMBF\\_Das\\_informelle\\_Lernen.pdf](http://www.werkstatt-frankfurt.de/fileadmin/Frankfurter_Weg/Fachtagung/BMBF_Das_informelle_Lernen.pdf)
113. Düx, W. ir Sass, E. (2016). Informelles Lernen im freiwilligen Engagement, Iš M. Rohs (sud.) *Handbuch Informelles Lernen* (p. 365-377). Wiesbaden: Springer VS.
114. Ecarius, J. (2006). Biographieforschung und Lernen, Iš H. Krüger ir W. Marotzki (sud.) *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (p. 91–108). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
115. Edintaitė, G. (2013). *Dėstytojų mokymasis, kuriant katedros organizacines žinias studijų veikloje* (daktaro disertacija). Kaunas: KTU.

116. Egetenmeyer, R. (2008). Informal learning in betrieblichen Lernkulturen. Eine interkulturelle Vergleichsstudie. Hohengehren: Schneider Verlag.
117. Eisend, M. ir Kuß, A. (2017). Forschungsethik und Forschungspraxis, Iš *Grundlagen empirischer Forschung* (219-243). Springer Fachmedien Wiesbaden.
118. Ekkehard, C. (2002). *Soziale Kompetenz als persönlicher Erfolgsfaktor*. Heidelberg: Sauer-Verlag.
119. Elsdon, K., Reynolds, J. ir Stewart, S. (1995). *Voluntary Organisations. Citizenship, Learning and Change*. Leicester: NIACE.
120. Eraut, M. (2000). Non-formal Learning, Implicit Learning and Tacit Knowledge in Professional Work, Iš F. Coffield (sud.). *The Necessity of Informal Learning* (p. 12-31). Bristol.
121. Erpenbeck, J. (2003). Modelle und Konzepte zur Erfassung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen in Deutschland, Iš G. A. Straka (sud.). *Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen* (p. 27-40). Münster.
122. Erpenbeck, J. ir Heyse, V. (2007). *Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation*. Münster: Waxmann Verlag.
123. Erpenbeck, J. ir von Rosenstiel, L. (sud.). (2003). *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart.
124. Erpenbeck, J., Sauter, W. ir Sauter, S. (2016). Social Workplace Learning: Integrierte Kompetenzentwicklung im Prozess der Arbeit und im Netz, Iš *Social Workplace Learning* (p. 19-36). Springer Fachmedien Wiesbaden.
125. Everard, B. ir Morris, G. (1997). *Efektvyvus mokyklos valdymas*. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
126. Felden, v. H. (2004, liepa). *Lebenslanges Lernen, Bildung und Biographie. Zur Verknüpfung von Bildungs- und Biographieforschung*. Antrittsvorlesung an der Johannes Gutenberg Universität Mainz 15. Juli 2004. Internetinė prieiga: <http://www.erwachsenenbildung.uni-mainz.de/Dateien/vortragvonfelden.pdf>
127. Fend H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS.
128. Fenwick, T. ir Tennant, M. (2007). Suaugusiųjų mokymosi supratimas, Iš G. Foley (sud.). *Suaugusiųjų mokymosi metmenys. Suaugusiųjų švietimas globalizacijos laikais* (p. 67-82). Vilnius: Kronta.
129. Field, F. ir Spence, L. (2000). Informal Learning and Social Capital, Iš F. Coffield (sud.). *The Necessity of Informal Learning* (p. 32-42). Bristol: University of Bristol.
130. Fischer-Rosenthal, W. (1995). Biographische Methoden in der Soziologie, Iš U. Flick, et al. (sud.). *Handbuch Qualitative Sozialforschung* (p. 253-256). München: Beltz.
131. Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 2. Aufl. Reinbek: Rowohlt.
132. Fokienė A. (2006). *Profesijos mokytojų neformaliojo ir savaiminio mokymosi didaktinių pasiekimų vertinimo sistemos parametrai* (daktaro disertacija). Kaunas: VDU.

133. Fokienė, A. (2007). Neformaliojo ir savaiminio mokymosi pasiekimų vertinimas profesijos mokytojų rengime: poreikiai ir prielaidos. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*, (14), 36-51.
134. Foley, G. (1999). *Learning in Social Action. A Contribution to Understanding Informal Education*. London.
135. Foley, G. (2007). Suaugusiųjų švietimas ir mokymas šiandien, Iš G. Foley (sud.). *Suaugusiųjų mokymosi metmenys. Suaugusiųjų švietimas globalizacijos laikais* (p. 21-34). Vilnius: Kronta.
136. Freire, P. (2000). *Kritinės sąmonės ugdymas*. Vilnius: Tyto alba.
137. Froggett, L. ir Chamberlayne, P. (2004). Narratives of Social Enterprise. From Biography to practice and Policy Critique. *Qualitative Social Work*, 3 (1), 61–77.
138. Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. ir Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
139. Fuchs-Heinritz, W. (2009). *Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden*. 4. Aufl. Wiebaden: VS Verlag.
140. Fullan, M. (1998). *Pokyčių jėgos*. Vilnius: Tyto alba.
141. Furrer, M. (2017). *Sozialkompetenz im Alltag*. Verlag Versus.
142. Gaedtko-Eckhardt, D. B. (2011). *Lehrerkompetenzen*. Münster: LIT Verlag.
143. Gaižauskaitė, I. ir Valavičienė, N. (2016). *Socialinių tyrimų metodai: kokybinis interviu*. Vilnius: VĮ Registrų centras.
144. Garrick, J. (1998). *Informal Learning in the Workplace. Unmasking Human Resource Development*. London.
145. Garz, D. ir Blömer, U. (2009). Qualitative Bildungsforschung, Iš R. Tippelt (sud.). *Handbuch Bildungsforschung* (p. 571–588). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
146. Gasiūnaitė, M. ir Juknytė-Petrekienė, I. (2015). Aukštojo mokslo studijų kokybė: akademinio personalo kompetentingumo užtikrinimo iššūkiai. *Studies in Modern Society*, 17, 17-26.
147. Gear, J., McIntosh, A. ir Squires, G. (1994). *Informal Learning in the Professions*. Hull.
148. Gedvilienė, G., Laužackas, R. ir Tütlys, V. (2010). *Bendrojo ugdymo mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikiai*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
149. Geißler, K. A. ir Orthey, F. M. (2002). Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre, Iš E. Nuissl, Ch. Schiersmann ir H. Siebert (sud.). *Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Literatur und Forschungsreport Nr. 49* (p. 69-79). Internetinė prieiga: [http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02\\_02.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf)
150. Geistmann, Chr. (2002). *Interkulturelle Kompetenz - Eine wichtige förderbare Fähigkeit in der internationalen Zusammenarbeit*. Norderstedt: Books on Demand GmbH.
151. Gerzer-Sass, A. (2001). Familienkompetenzen als Potenzial einer innovativen Personalentwicklung, Iš Chr. Leipert (sud.). *Familie als Beruf: Arbeitsfeld der Zukunft* (p. 167-178). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
152. Glaser, B. G. ir Strauss, A. (1998). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.



153. Gnahs, D. (2003). Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen. *REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, H. 4, 88-96.
154. Gnahs, D. (2007). *Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente*. Bielefeld.
155. Gnahs, D. (2016). Informelles Lernen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Iš M. Rohs (sud.). *Handbuch Informelles Lernen* (p.107-122). Wiesbaden: Springer VS.
156. Gonzi, A. (2007). Naujasis profesinis mokymas, Iš G. Foley (sud.). *Suaugusiųjų mokymosi metmenys. Suaugusiųjų švietimas globalizacijos laikais* (p. 35-49). Vilnius: Kronta.
157. Gräsel, C. ir Trempler, K. (2017). Einleitung, Iš *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals* (p. 1-13). Springer Fachmedien Wiesbaden.
158. Gražulis, V., Valickas, A., Dačiulytė, R. ir Sudnickas, T. (2012). *Darbuotojas organizacijos koordinacinių sistemoje: žmogiškojo potencialo vystymo perspektyvos*. Vilnius: MRU.
159. Grimm, S. (2017). Der Schnittstellenmanager in der Beschaffung, Iš E. Frölich ir A. Karlshaus (sud.). *Personalentwicklung in der Beschaffung* (p. 133-151). Springer Berlin Heidelberg.
160. Grunenberg, H. (2005). Review: Jo Reichertz (2003). Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung, *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, Vol. 6, No. 2. Internetinė prieiga: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/483>
161. Guskey, T. R. (2004). *Profesinio tobulinimosi vertinimas*. Vilnius: Garnelis, 5.
162. Hamacher, W., Eickholt, C., Lenartz, N. ir Blanco, S. (2012). *Sicherheits- und Gesundheitskompetenz durch informelles Lernen im Prozess der Arbeit*: Abschlussbericht zum Projekt „Ansätze zur betrieblichen Förderung von Sicherheits- und Gesundheitskompetenz durch informelles Lernen im Prozess der Arbeit“. Forschung Projekt F 2141. Dortmund/Berlin/Dresden. Internetinė prieiga: [https://www.baua.de/DE/Angebote/Publicationen/Berichte/F2141.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=8](https://www.baua.de/DE/Angebote/Publicationen/Berichte/F2141.pdf?__blob=publicationFile&v=8)
163. Hargreaves, A. (2003). *Keičiasi mokytojai, keičiasi laikai*. Vilnius: Tyto alba.
164. Hargreaves, A. (2008). *Mokymas žinių visuomenėje. Švietimas nesaugumo amžiuje*. Vilnius: Homo liber.
165. Hasselhorn, M. ir Gold, A. (2009). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
166. Hattie, J. (2014). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning for Teachers*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
167. Hedtke, R. (2001). *Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug – Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien*. Internetinė prieiga: <http://www.sowi-online.de/sites/default/files/hedtke.pdf>
168. Heinze, Th. ir Klusemann, H. W. (1980). Versuch einer sozialwissenschaftlichen Paraphrasierung am Beispiel des Ausschnittes einer Bildungsgeschichte, Iš T. Heinze, H. W. Klusemann, ir H. G. Soeffner (sud.). *Interpretationen einer Bildungsgeschichte* (p. 97-152). Bensheim: päd. Extra.

169. Heise, M. (2009). *Informelles Lernen von Lehrkräften. Ein Angebots-Nutzungs-Ansatz* (Dissertation). Empirische Erziehungswissenschaft, Band 16. Münster: Waxmann Verlag.
170. Heisteringer, A. (2006). *Qualitative Interviews–Ein Leitfaden zu Vorbereitung und Durchführung inklusive einiger theoretischer Anmerkungen*. Internetinė prieiga: <http://www.mosaik-der-kulturen.de/fileadmin/content/downloads-mosaik/Durchfuehrung-Interviews.pdf>
171. Hellriegel, J. (2017). Förderung beruflicher Handlungskompetenz durch reflektiertes Erfahrungslernen mit digitalen Medien. *Medien Pädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 28, 66-73.
172. Helmke, A. (2012). *Pamokos kokybė ir mokytojo profesionalumas: diagnostika, vertinimas, tobulinimas*. Vilnius: Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra.
173. Helmke, A. (2014). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 5. überarbeitete Aufl. Seelze: Klett-Kallmeyer.
174. Helmke, A. (2015). Vom Lehren zum Lernen. Paradigmen, Forschungsstrategien, Kontroversen, Iş H. G. Rolff (sud.). *Handbuch der Unterrichtsentwicklung* (p. 33 – 43). Weinheim: Beltz.
175. Hensge, K., Lorig, B. ir Schreiber, D. (2008). Ein Modell zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 37 (4), 18-21.
176. Herwig-Lempp, J. (2014). Der Unterschied zwischen Theorie und Praxis ist in der Praxis größer als in der Theorie. *CORAX Fachmagazin für Kinder- und Jugendarbeit in Sachsen*, 5, 20-23. Internetinė prieiga: <http://www.herwig-lempp.de/daten/2014-Herwig-Lempp-Theorien-Praxis.pdf>
177. Hille, K. ir Walk, L. M. (2016). Editorial (Exekutive Funktionen und Selbstregulation im Kindes- und Jugendalter). *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 11 (4), 381-386.
178. Honey, P. ir Mumford, A. (1992). *The Manual of Learning Styles*. Maidenhead: Berkshire.
179. Hopf, C. (2016). Forschungsethik und qualitative Forschung, Iş *Schriften zu Methodologie und Methoden qualitativer Sozialforschung* (195-205). Springer Fachmedien Wiesbaden.
180. Hopf, Chr. (1996). Hypothesenprüfung und qualitative Sozialforschung, Iş R. Strobl ir A. Böttger (sud.). *Wahre Geschichten? Zu Theorie und Praxis qualitativer Interviews* (p. 9-21). Baden-Baden: Nomos.
181. Huberman, M. (1991). Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung, Iş E. Terhart (sud.). *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrerinnen und Lehrern* (p. 249 – 267). Köln: Böhlau.
182. Indrašienė, V. ir Suboč, V. (2010). Mokinių mokymosi motyvacijos silpnėjimo veiksniai. *Socialinis darbas*, 9 (1), 107 – 113.
183. Jadzgevičienė, V. (2015). *Mokymosi stilių ir mokymosi metodų dėmė kaip student programavimo gebėjimų ugdymosi veiksnys* (daktaro disertacija). Vilnius: Lietuvos edukologijos universiteto leidykla.

184. Jakobi, K. (2017). NoPegida. Iš *Muslime, Flüchtlinge und Pegida* (p. 267-285). Springer Fachmedien Wiesbaden.
185. Jana-Tröller, M. (2009). *Arbeitsübergreifende Kompetenzen älterer Arbeitnehmer*. Wiesbaden: VS Research
186. Jarvis, P. (2001). *Mokymosi paradoksai*. Kaunas: Morkunas ir Ko.
187. Jatkuskienė, B. (2013). *Andragojų profesionalizacijos sistemos procesionali raiška*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
188. Jedelsky, E. (2016). Ethik und Berufskunde, Iš *Heimhilfe* (p. 61-69). Springer Berlin Heidelberg.
189. Jenewein, K. ir Seidel, A. (2011). Lehrerkompetenzen entwickeln – Eine neue Funktion der Lernorte in der Berufsschullehrerbildung, Iš S. Baabe-meijer, W. Kuhlmeier ir J. Meyser (sud.). *bwp@Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011*, Fachtagung 03 (p.1-10). Internetinė prieiga: [http://www.bwpat.de/ht2011/ft03/jenewein\\_seidel\\_ft03-ht2011.pdf](http://www.bwpat.de/ht2011/ft03/jenewein_seidel_ft03-ht2011.pdf)
190. Jones, K. (2003). The turn to a narrative knowing of persons: One method explored. *Nursing Times Research*, 8, 60–71.
191. José, M. (2016). Die Rolle des Lehrers, Iš *Positive Psychologie und Achtsamkeit im Schulalltag* (p. 91-106). Springer Fachmedien Wiesbaden.
192. Jovaiša, L. (1981). *Asmenybė ir profesija*. Kaunas: Šviesa.
193. Jovaiša, L. (2012). *Edukologija. II tomas*. Vilnius: Agora.
194. Jucevičienė P. ir Lepaitė D. (2000). Kompetencijos sampratos erdvė. *Socialiniai mokslai*, 1 (22), 44-50.
195. Jucevičienė, P. (2007). *Besimokantis miestas*. Kaunas: Technologija.
196. Jucevičienė, P. ir Čiužas, R. (2006). *Lietuvos mokytojų didaktinė kompetencija, Švietimo problemų analizė, Mokyklų tobulinimo programa. Nr. 5(8)*. Vilnius: Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija.
197. Juodaityte, A., ir Kvedaraite, N. (2010). Mokytoju savivaldaus mokymosi kompetencijų raiška besimokančioje mokykloje. *Teacher Education/Mokytoju Ugdymas*, 15(2), 80-94.
198. Juozaitis, A. M. (2008). *Suaugusiųjų mokytojų profesionalizacija tobulinant andragoginę veiklą* (daktaro disertacija). Kaunas: VDU.
199. Jupp, V. (2006). *The Sage Dictionary of Social Research Methods*. SAGE Publications.
200. Kajornboon, A. B. (2005). Using interviews as research instruments. *E-journal for Research Teachers*, 2(1), 1-9.
201. Kardelienė, L. ir Kardelis, K. (2006). *Pedagoginė komunikacija kūno kultūros veikloje*. Kaunas: LKKA.
202. Kardelis, K. (2016). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai (edukologija ir kiti socialiniai mokslai)*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos centras.
203. Kaufhold, M. (2006). *Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung*. Wiesbaden.
204. Kavaliauskienė, V. (2001). *Pedagoginis pašaukimas ir jo ugdymas*. Klaipėda: KU leidykla.
205. Kavaliauskienė, V. (2011). *Pažintis su profesija*. Klaipėda: KU leidykla.

206. Kelle, U. (1994). *Empirisch begründete Theoriebildung: Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung*. Weinheim.
207. Kelle, U. (1997). *Empirisch begründete Theoriebildung – Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung*. Weinheim.
208. Kelle, U. (2005). „Emergence“ versus „Forcing“ of empirical data? A crucial problem of „Grounded Theory“ reconsidered. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* [Online-Journal] (6 (2), Art. 27). Online verfügbar unter Art (Vol. 27). Internetinè prieiga: [https://cdn.uclouvain.be/public/Exports%20reddot/spri/documents/FQS\\_2005\\_A\\_Crucial\\_Problem\\_of\\_Grounded\\_Theory\\_Reconsidered.pdf](https://cdn.uclouvain.be/public/Exports%20reddot/spri/documents/FQS_2005_A_Crucial_Problem_of_Grounded_Theory_Reconsidered.pdf)
209. Kelly, G. A. (1963). *A Theory of Personality: The Psychology of Personal Constructs*. W.W. Norton and Company.
210. Kennedy M. M., Ahn, S. ir Choi, J. (2008). The value added by teacher education, Iš M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre ir K. E. Demers (sud.). *Handbook of research on teacher education* (p. 1249-1273). New York. Routledge.
211. Kerres, M., Hölterhof, T. ir Rehm, M. (2017). Lebenslanges Lernen im Kontext sozialer Medien: Chancen für formelles und informelles Lernen, Iš *Lebenslanges Lernen im sozialstrukturellen Wandel* (p. 141-170). Springer Fachmedien Wiesbaden.
212. Kirchhöfer, D. (2000). Informelles lernen in alltäglichen Lebensführungen. Chance für berufliche Kompetenzentwicklung. *QUEM-Report. Schriften zur beruflichen Weiterbildung. Nr. 66*. Berlin.
213. Kirchhöfer, D. (2004). *Lernkultur Kompetenzentwicklung: Begriffliche Grundlagen*. Berlin: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V.
214. Kivunja, Ch. (2014). Innovative Pedagogies in Higher Education to Become Effective Teachers of 21st Century Skills: Unpacking the Learning and Innovations Skills Domain of the New Learning Paradigm. *International Journal of Higher Education*, 3 (4). Internetinè prieiga: <http://dx.doi.org/10.5430/ijhe.v3n4p37>
215. Klieme, E. ir Leutner, D. (2006). *Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen*. Überarbeitete Fassung des Antrags an die DFG auf Einrichtung eines Schwerpunktprogramms. Universität Duisburg: Essen.
216. Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. ir Vollmer H. J. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. Bildungsforschung Bd. 1*. Berlin.
217. Klippel, J. (2011). Die Herausforderung von leitfadengestützten Interviews als Forschungsinstrument in der Fremdsprachenforschung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 16(2).
218. Kolb, A. Y. ir Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of management learning & education*, 4 (2), 193-212.
219. Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N. J.

220. Koller, W. (2004). *Perspektivität und Sprache: Zur Struktur von Objektivierungsformen in Bildern, im Denken und in der Sprache*. Berlin. New York: Verlag Walter de Gruyter.
221. Kovačević, J. (2016). Kompetenzorientierung, Iš Deutsches Jugendinstitut / Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (sud.). *Inklusive Sprachliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 11*. München
222. Krauss, S. ir Bruckmaier, G. (2014). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf, Iš E. Terhart, H. Bennewitz ir M. Rothland (sud.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl.) (p. 241-261). Münster: Waxmann.
223. Krüger, H. ir Marotzki, W. (2006). *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. 2. überarb. und aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
224. Kruse, J. (2014). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Beltz Juventa.
225. Künsting, J., Billich, M. ir Lipowsky, F. (2009). Der Einfluss von Lehrerkompetenzen und Lehrerhandeln auf den Schulerfolg von Lernenden, Iš O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus ir R. Mulder (sud.). *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (p. 655-668). Weinheim: Beltz.
226. Kunter, M. ir Klusmann U. (2010). Die Suche nach dem kompetenten Lehrer – ein personenzentrierter Ansatz, Iš W. Bos, E. Klieme ir O. Köller (sud.). *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung* (p. 207-230). Münster: Waxmann.
227. Kunter, M. ir Pohlmann, B. (2009). *Lehrer*, Iš E. Wild ir J. Möller (sud.). *Pädagogische Psychologie*. Heidelberg: Springer Verlag.
228. Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann U. ir Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften, Iš M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss ir M. Neubrand (sud.). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (p. 55-68). Münster: Waxmann.
229. Künzel, K. (2005). Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis, eine thematische Einführung, Iš K. Künzel K. (sud.) *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*, Band 31/32 (p. 34-52). Köln: Böhlau.
230. Künzel, K. (2010). Perspektive und Begriff – Informelles Lernen als wissenschaftliches Ordnungsproblem, Iš A. Wolter, G. Wiesner ir C. Koepernik (sud.). *Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Perspektiven lebenslangen Lernens*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
231. Kvale, S. (2006). Dominance Through Interviews and Dialogues. *Qualitative Inquiry*, 12, 480–499.
232. Kvedaraitė, N. (2009). *Šiuolaikinės mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožų raiška personalo savivaldaus mokymosi sklaidos procesuose* (daktaro disertacija). Šiauliai: Šiaulių universitetas.
233. Ladenthin, V. (2016). Informelles Lernen aus philosophischer Perspektive, Iš M. Rohs (sud.) *Handbuch Informelles Lernen* (p.165-206). Wiesbaden: Springer VS.
234. Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung*. 5. überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

235. Laur-Ernst, U. (2001). Informelles und formalisiertes Lernen in der Wissensgesellschaft: Wie lassen sich beide Lern- und Kompetenzbereiche gleichwertig anerkennen? Iš Bundesinstitut für Berufsbildung (sud.). *Kompetenzentwicklung – Lernen begleitete das Leben. Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BIBB* (p. 111-128). Bonn.
236. Laužackas R. (1997). *Profesinio ugdymo turinio reforma: didaktiniai bruožai*. Kaunas: Leidybos centras.
237. Laužackas R. (1999). *Sistemoteorinės profesinio rengimo kaitos dimensijos*. Kaunas: VDU.
238. Laužackas, R. ir Kaminskienė, L. (2016). Recognition of Non-Formal and Informal Learning: Social Partnership Aspect. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 12(12), 19-27.
239. Laužackas, R., Gedvilienė, G., Tütlys, V. ir Juozaitienė, D. (2008). Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikiai. *Pedagogika*, 89, 29-44.
240. Laužackas, R., Teresevičienė, M. ir Stasiūnaitienė, E. (2005). *Kompetencijos vertinimas neformaliajame ir savaiminiame mokymesi*. Kaunas: VDU leidykla.
241. Laužikas, J. (1993). *Rinkiniai raštai. I tomas*. Kaunas: Šviesa.
242. Lave, J. ir Wenger, E. (1991). *Situated Learning*. New York.
243. Legewie, H. (2006). Review: Jörg Strübing (2004). Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 7 (2). Internetinė prieiga: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/105>
244. Legewie, H. ir Schervier-Legewie, B. (1995). Im Gespräch: Anselm Strauss. *Journal für Psychologie* 3 (1), 64-75.
245. Legkauskas, V. (2008). *Socialinė psichologija*. Vilnius: Vaga.
246. Leman, K. (2015). *The Birth Order Book: Why You Are the Way You Are*. USA: Revell; Repackaged ed. Edition.
247. Lepeškieienė, V., Butkienė, O. G., Steevens, L. ir van Werkhoven, W. (2001). *Mokykla ant žmogiškumo pamatų*. Vilnius: VPU.
248. Lesemann, S. (2015). *Fortbildungen zum schulischen Umgang mit Rechenstörungen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
249. Leuchter, M., Krammer, K., Bürkler, S. ir Amberg, L. (2010). *Rahmenkonzept für ein Kompetenzprofil von Lehrpersonen für vier- bis achtjährige Kinder*. Luzern: PHZ.
250. Lin, X., Schwartz D. L. ir Hatano G. (2005). Toward teachers' adaptive metacognition. *Educational Psychologist*, 40 (4), 245-255.
251. Lincoln, Y.S. ir Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
252. Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik* (51. Beiheft), 47-70.
253. Livingstone, D. W. (1999). Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft, Iš Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (sud.). *Kompetenz für Europa: Wandel durch Lernen – Lernen im Wandel. Referate auf dem internationalen Fachkongress*. Berlin.

254. Lucia, A. D. ir Lepsinger, R. (1999). *The art and science of competency models*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
255. Ludwig, J. (2002). Kompetenzentwicklung – Lerninteressen – Handlungsfähigkeit, Iš P. Dehnbostel, U. Elsholz, J. Meister ir J. Meier-Menk (sud.). *Vernetzte Kompetenzentwicklung – Alternative Positionen zur Weiterbildung* (p. 95-132). Berlin.
256. Lutz, H., Dausien, B. ir Völter, B. (2009). *Biographieforschung im Diskurs*. VS Verlag, Wiesbaden.
257. Marotzki, W. (1991). Ideengeschichtliche und programmatische Dimensionen pädagogischer Biographieforschung, Iš D. Hoffmann (sud.). *Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft. Leistungen, Defizite, Grenzen* (p. 81-110). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
258. Marotzki, W. (1999). Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Methodologie - Tradition – Programmatik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2 (3), 325-341.
259. Marotzki, W. (2006). Forschungsmethoden und -methodologie der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, Iš H. Krüger ir W. Marotzki (sud.). *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (p. 111–135). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
260. Marsick V. J. ir Watkins K. E. (2001). Informal and Incidental Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, 25-34.
261. Marsick, V. J. ir Watkins, K. (1990). *Informal and Incidental Learning in the Workplace*. London and New York: Routledge.
262. Martišauskienė, E. (2010). Mokytojų požiūris į gebėjimus kaip profesijos kompetencijos dėmenį. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 24, 101-113.
263. Martišauskienė, E. (2016). Mokytojas kaip esminis mokymosi kokybės veiksnys: asmeninių priemonių plotmė. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 36, 87-98.
264. Marton, F. (1988). Describing and improving learning, Iš R. R. Shmeck (sud.). *Learning Strategies and Learning Styles* (p 53-82). Plenum Press.
265. Mazlaveckienė, G. (2015). *Būsimųjų užsienio kalbų mokytojų kultūrinis kompetentingumas ir jo ugdymo(si) prielaidos* (daktaro disertacija). Vilnius: Lietuvos edukologijos universiteto leidykla.
266. Mažonienė, A. (2014). *Konstruktivistinis savarankiškas darbas aukštojoje mokykloje kaip socialinio pedagogo vadybinių kompetencijų ugdymo veiksnys* (daktaro disertacija). Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
267. McGivney, V. (1999). *Informal Learning in the Community*. Leicester: NIACE.
268. Meinefeld, W. (2000). Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Sozialforschung, Iš U. Flick, E. V. Kardorff ir I. Steinke (sud.). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (p. 265-275). Reinbek: Rowohlt 274.
269. Merfeldaitė, O. ir Railienė A. (2012). Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo analizė: pedagogų karjeros proceso metmenys. *Socialinis darbas*, 11 (2), 367-378.
270. Mey, G. ir Mruck, K. (2011). *Grounded Theory Reader*, 2. akt. und erw. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
271. Mikula, R. (2008). Die Mehrperspektivität des Lernens in der Verortung und Rekonstruktion biografischer Veränderungsprozesse, Iš R. Egger ir kt. (2008). *Orte des*

- Lernens: Lernwelten und ihre biographische Aneignung* (p. 59-72). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
272. Mikulionienė S. ir Žemaitaitė I. (2009). Lietuvos besimokančių suaugusiųjų demografinis portretas: LLL2010 tyrimo rezultatai. *Socialinis darbas*, 8, 5-15.
273. Miller, R. (1999). *Lehrer lernen*. Basel: Beltz Verlag.
274. Mocker, D.W. ir Spear, G.E. (1982). *Lifelong Learning: Formal, Nonformal, Informal and Self-Directed*. Columbus, Ohio: Eric.
275. Molzberger, G. (2016). Informelles Lernen in der Berufsbildung: Berufsbildung, Weiterbildung, Institutionalisierung, Informelles Lernen, Disziplin, Iš M. Rohs (sud.) *Handbuch Informelles Lernen* (p. 89-105). Wiesbaden: Springer VS.
276. Müller, M. (2003). *Berufsbiographie und Orientierungskerne des beruflichen Handelns in zwei unterschiedlichen Gesellschaftsformationen - Veränderungen und Kontinuität des beruflichen Selbstverständnisses und Handelns von Sozialwesenprofessionellen in Ostdeutschland* (Dissertation). Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.
277. Müller, M. (2010, 18.-20. September). *How do gain competencies in counselling on the basis of the interpretation of transcriptions*. Vortrag im Rahmen der Joint Conference of the Research Network „Biographical Perspectives on European Societies“ (European Sociological Association) und Sektion Biographieforschung (DGS) und der sozialwissenschaftlichen Fakultät der Georg Simon Ohm Hochschule in Nürnberg.
278. Münchhausen, G. ir Seidel, S. (2016). Anerkennung informell erworbener Kompetenzen, Iš M. Rohs (sud.) *Handbuch Informelles Lernen* (p. 587-608). Wiesbaden: Springer VS.
279. Myers, D. G. (2000). *Psichologija*. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
280. Neale, S., Wilson, L. ir Spencer-Arnel, L. (2008). *Emocinis intelektas ir ugdymas*. Vilnius: Verslo žinios UAB.
281. Nedzinskaitė, R. (2016). *Būsimųjų pedagogų transformacinės lyderystės kompetencija siekiant edukacinio profesionalumo* (daktaro disertacija). Vilnius: Lietuvos edukologijos universiteto leidykla.
282. Nedzinskaitė, R. ir Barkauskaitė, M. (2017). Abilities of Transformational Leadership Conditioning Teacher Professionalism: The Perspective of Teachers-Practitioners. *Pedagogika*, 125 (1), 37-56.
283. Nittel, D. (1996). Berufsbiographie und Weiterbildungsverhalten, *REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 37, 10-21.
284. Oerter, R. (2012). Lernen encompassant: Wie und warum Kinder spielend Lernen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 4, 389-403.
285. Overwien, B. (2002). Informelles Lernen und Erfahrungslernen in der internationalen Diskussion: Begriffsbestimmungen, Debatten und Forschungsansätze, Iš M. Rohs (sud.). *Arbeitsprozessintegriertes Lernen. Neue Ansätze für die berufliche Bildung* (p. 13-36). Münster: Waxmann
286. Overwien, B. (2005). Informelles Lernen: Ein Begriff zwischen ökonomischen Interessen und selbstbestimmtem Lernen, Iš K. Künzel (sud.). *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Band 31/32* (p. 3-18). Köln: Böhlau.



287. Overwien, B. (2007). Informelles Lernen, Iš M. Göhlich, Chr., Wulf ir J. Zirfas (sud.). *Pädagogische Theorien des Lernens* (p. 119-130). Weinheim (u. a.): Beltz.
288. Peirce, Ch. S. (1976). *The New Elements of Mathematics*. 4 vols. Mouton: The Hague.
289. Peirce, Ch. S. (1991). *Peirce on Signs: Writings on Semiotic*. University of North Carolina Press, Chapel Hill NC.
290. Peirce, Ch. S. (1992). *Reasoning and the Logic of Things* (ed. K. L. Ketner). Cambridge, MA: Harvard University Press
291. Perulli, E. (2009). Neformaliojo ir savaiminio mokymosi pripažinimas: atviras iššūkis. *Aukštojo mokslo kokybė*, 6, 94-116.
292. Petty, G. (2006). *Šiuolaikinis mokymas. Praktinis vadovas*. Vilnius: Tyto Alba.
293. Pietraß, M. (2016). Informelles Lernen in der Medienpädagogik, Iš M. Rohs (sud.) *Handbuch Informelles Lernen* (p. 123-142). Wiesbaden: Springer VS.
294. Pollard, A. (2006). *Refleksyvusis mokymas. Veiksminga ir duomenimis paremta profesinė praktika*. Vilnius: Garnelis.
295. Poviliūnas, A., Žiliukaitė, R. ir Beresnevičiūtė, V. (2012). *Profesinės veiklos lauko tyrimas*. Vilnius: VU.
296. Praeg, C. P. ir Bauer, W. (2017). Vom Zukunftstrend zum Arbeitsalltag 4.0: Die Zukunft der Arbeit im Spannungsfeld von Work-Life-Separation und Work-Life-Integration, Iš W. Jochmann, I. Böckenholt ir S. Diestel (sud.) *HR-Exzellenz* (p. 165-185). Springer Fachmedien Wiesbaden.
297. Przyborski, A. ir Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. 4., erw. Aufl. de Gruyter Oldenbourg Verlag.
298. Puteh, M., ir Ibrahim, M. (2010). The usage of self-regulated learning strategies among form four students in the Mathematical problem-solving context: A case study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 8, 446-452.
299. Rajeckas, V. (1999). *Pedagogika – ugdymo mokslas ir menas*. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
300. Rauner, F. (2002). Berufliche Kompetenzentwicklung – Vom Novizen zum Experten, Iš Dehnbostel, P. (sud.). *Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen*. Berlin.
301. Rauschenbach, T., Düx, W. ir Saas, E. (2006). *Informelles Lernen im Jugendalter: vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte*. Weinheim.
302. Reber, A. S. (1989). Implicit learning and tacit knowledge. *Journal of Experimental Psychology: General*, vol. 118, 3, 219–235.
303. Reetz, L. (2005). Situierete Prüfungsaufgaben: Die Funktion von Situationsaufgaben in Abschlussprüfung des Dualen Systems der Berufsausbildung. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, 8.
304. Reichertz, J. (2003)<sup>a</sup>. Abduktion. Iš R. Bohnsack, W. Marotzki ir M. Meuser (sud.) *Hauptbegriffe Qualitative Sozialforschung. Ein Wörterbuch* (p. 11-14), Opladen: Leske+ Budrich.
305. Reichertz, J. (2003)<sup>b</sup>. *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen.
306. Reichertz, J. (2007). Abduction: The Logic of Discovery of Grounded Theory, Iš A. Bryant ir Charmaz, K. (sud.) *The Sage Handbook of Grounded Theory* (p. 214-229). London: Sage.

307. Reichertz, J. (2011). Abduktion: Die Logik der Entdeckung der Grounded Theory, Iš G. Mey ir K. Mruck (sud.) *Grounded theory reader* (p. 279-297). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
308. Reichertz, J. (2013). *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung: über die Entdeckung des Neuen*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
309. Reinisch, H. (2009). „Lehrprofessionalität“ als theoretischer Term. Eine begriffssystematische Analyse, Iš O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus ir Mulder, R. (2009). *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Basel.
310. Reinke, V. (2017). Professionelle Handlungskompetenz von BNE-Akteuren, Iš K.-D. Altmeyen, F. Zschaler, H.-M. Zademach, C. Böttigheimer ir M. Müller (sud.). *Nachhaltigkeit in Umwelt, Wirtschaft und Gesellschaft* (p. 241-255). Springer Fachmedien Wiesbaden.
311. Riegel, Ch. (2014). *Legasthenie und sozialpädagogische Handlungsmöglichkeiten: Der Stellenwert der Sozialpädagogik im Konflikt zwischen Familie und Schule*. Hamburg: Diplomica Verlag.
312. Roberts, B. W. ir Del Vecchio, W. F. (2000). The rank-order consistency of personality traits from childhood to old age: A quantitative review of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 126 (1), 3-25.
313. Röhr-Sendlmeier, U. M. ir Käser, U. (2016). Informelles Lernen aus psychologischer Perspektive, Iš M. Rohs (sud.) *Handbuch Informelles Lernen* (p. 207-223). Wiesbaden: Springer VS.
314. Rohs, M. (2016). Genese informellen Lernens, Iš M. Rohs (sud.) *Handbuch Informelles Lernen* (p. 3-38). Wiesbaden: Springer VS.
315. Röhl, F. J. (2003). *Pädagogik der Navigation: Selbstgesteuertes Lernen durch Neue Medien*. München: Kopäd.
316. Romeikienė, A. (2016). *Farmacijos specialistų, dirbančių daugiau nei 15 metų visuomenės vaistinėse, bendradarbiavimo su gydytojais patirties vertinimas: kokybinis tyrimas* (daktaro disertacija). LSMU.
317. Rosenthal, G. (1993). *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen*. Frankfurt am Main und New York: Campus.
318. Rosenthal, G. (2011). *Interpretative Sozialforschung*, Iš K. von Hurrelmann (sud.) *Grundlagentexte Soziologie*. Weinheim und München: Juventa.
319. Rosenthal, G. (2015). *Interpretative Sozialforschung: eine Einführung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
320. Rostkowski, T. ir Witkowski, M. (2016). Teismų administracijos vadybininkų profesinių kompetencijų ypatumai organizacinių pokyčių kontekste. *Viešoji politika ir administravimas*, 15 (2), 279-289.
321. Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Band 2: Entwicklung und Erziehung*. Hannover.
322. Rubenson, K. ir Beddie, F. (2007). Suaugusiųjų švietimo ir mokymo politikos formavimas Iš G. Foley (sud.). Suaugusiųjų mokymosi metmenys. Suaugusiųjų švietimas globalizacijos laikais (p. 157-170). Vilnius: Kronta.

323. Rūdytė, K. (2011). Vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros socialinis–edukacinis diskursas į vaiką orientuotoje paradigmoje (daktaro disertacija). Šiauliai: Šiaulių universitetas.
324. Ruškytė, Dž. ir Numgaudienė, A. (2014). Dėstytojo edukacinė kompetencija ir jos tobulinimas mokymosi visą gyvenimą kontekste, Iš M. Miškinienė ir B. Žygaitienė (sud.). *Technologinio ugdymo aktualijos: mokslinių straipsnių rinkinys* (p. 126-142). Vilnius: Lietuvos edukologijos universiteto leidykla.
325. Rutkienė, A. ir Tandzegolskienė, I. (2014). *Studentų savarankiškumo skatinimas studijuojant universitete. Mokslo studija*. Vytauto Didžiojo universitetas: Versus Aureus. Internetinė prieiga: [http://www.vdu.lt/wp-content/uploads/2015/06/SMF\\_Rutkienė\\_9.pdf](http://www.vdu.lt/wp-content/uploads/2015/06/SMF_Rutkienė_9.pdf)
326. Rutkienė, A. ir Zuzevičiūtė, V. (2009). Mokytojo vaidmens kaita: bendruomenės įtraukimas siekiant mokymąsi daryti veiksmingesnį. *Pedagogika*, 95, 53-57.
327. Šalkauskis, S. (1936). *Bendrieji pedagogikos pagrindai*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla
328. Šalkauskis, S. (1992). *Rinkiniai raštai. Pedagoginės studijos. I knyga*. Vilnius: Leidybos centras.
329. Salmi, H. (1993). Science Centre Education. *Motivation and Learning in Informal Education*. Helsinki.
330. Sandberg, J. (1994). *Human competence at work – an interpretative approach*. Sweden: Gotenberg.
331. Schaller, F. (2012). *Eine relationale Perspektive auf Lernen. Ontologische Hintergrundannahmen in lerntheoretischen Konzeptualisierungen des Menschen und von Sozialität*. Budrich Uni Press Ltd. Opladen & Farmington Hills, MI.
332. Schelten, A. (2010). *Einführung in die Berufspädagogik*. Stuttgart: Franz Steiner.
333. Scheuch, E. K. (1973). Das Interview in der Sozialforschung. Iš René König (sud.). *Grundlegende Methoden und Techniken der empirischen Sozialforschung* (p. 66-190). München: Dt. Taschenbuch Verl.
334. Schiersmann, C. (2007). *Berufliche Weiterbildung*. Wiesbaden: SV.
335. Schindler, L. (2017). Beobachten. Iš *Handbuch Körpersoziologie* (p. 395-407). Springer Fachmedien Wiesbaden.
336. Schmidt-Wenzel, A. (2016). Familie als informelles Lern- und Bildungsfeld, Iš M. Rohs (sud.) *Handbuch Informelles Lernen* (p. 285-302). Wiesbaden: Springer VS.
337. Schnell, M. ir Heinritz, C. (2006). *Forschungsethik. Ein Grundlagen- und Arbeitsbuch für die Gesundheits- und Pflegewissenschaft*. Bern: Hans Huber.
338. Schrader, J. ir Berzbach, F. (2006). Lernen Erwachsener – (k)ein Thema für die empirische Weiterbildungsforschung? Iš E. Nuissl (sud.). *Vom Lernen zum Lehren: Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann (DIE spezial).
339. Schugurensky, D. (2000). The Forms of Informal Learning: Towards a Conceptualization of the Field. *WALL Working Paper, 19*, Toronto.
340. Schultz, T. W. (1998). *Investavimas į žmones. Gyventojų kokybės ekonomika*. Vilnius: Eugrimas

341. Schulze, Th. (1979). Autobiographie und Lebensgeschichte, Iš D. Baacke ir Th. Schulze, (sud.). *Aus Geschichten Lernen* (p. 51-98). München: Juventa Verlag.
342. Schulze, Th. (2005). Strukturen und Modalitäten biographischen Lernens. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* (6), 1, 43–64.
343. Schütze, F. (1987). *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien*. Hagen: FernUniversität.
344. Schwan, S. (2016). Informelles Lernen in Museum und Science Center, Iš M. Rohs (sud.) *Handbuch Informelles Lernen* (p. 379-396). Wiesbaden: Springer VS.
345. Schwarz, R. (2016). Grundlagen der Teamarbeit, Iš *Gepürfte Schutz- und Sicherheitskraft (IHK)* (p. 341-343). Springer Fachmedien Wiesbaden.
346. Schweighofer-Brauer, A. kartu su "Realize" projekto partneriais. (2012). Transkultūrinis biografinis darbas (TBD): esminiai bruožai, Iš REALIZE – transkultūrinis biografinis darbas suaugusiųjų švietimui – Grundtvig I projekto partneriai (sud.). *Transkultūrinis biografinis darbas. Praktinis vadovas*. Roma: Speha Fresia Società Cooperativa.
347. Sembill, D., Wuttke, E., Seifried, J., Egloffstein, M. ir Rausch, A. (2007). Selbstorganisiertes Lernen in der beruflichen Bildung Abgrenzungen, Befunde und Konsequenzen. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, 13. Internetinė prieiga: <http://kops.uni-konstanz.de/handle/123456789/12108>
348. Seufert, S. ir Meier, Chr. (2016). Informelles Lernen mit digitalen Medien in Unternehmen, Iš M. Rohs (sud.) *Handbuch Informelles Lernen* (p. 547-566). Wiesbaden: Springer VS.
349. Shanks, D. A. & St. John, M. F. (1994). Characteristics of dissociable human learning systems. *Behavioral and Brain Sciences*, 17, 367–447.
350. Shanks, D. R. ir Johnstone, T. (1998). Implicit knowledge in sequential learning tasks, Iš M. Stadler ir P. Frensch (sud.). *Handbook of Implicit Learning* (p. 533–572). Thousand Oaks: SAGE.
351. Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4- 31.
352. Siebert, H. (2013). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung, Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. München: Luchterhand, 2003.
353. Simonaitienė, B. (2003). *Mokykla - besimokanti organizacija*. Kaunas: Technologija.
354. Simonaitienė, B. (2007). *Mokyklos - besimokančios organizacijos vystymas: mokslo studija*. Kaunas: Technologija.
355. Singh, J. (2005). Collaborative networks as determinants of knowledge diffusion patterns. *Management science*, 51(5), 756-770.
356. Skaržauskienė, A. ir Paražinskaitė, G. (2010). Lietuvos įmonių vadovų intelekto kompetencijų raiška. *Socialinių mokslų studijos*, 1(5), 41–61.
357. Šliogerienė, J. (2008). Neformaliojo ir savaiminio mokymosi pasiekimų poreikius lemiantys veiksniai. *Santalka: Filologija, Edukologija*, 16(2), 98-107.
358. Šliogerienė, J. (2009). Neformaliojo ir savaiminio mokymosi pasiekimų vertinimo organizavimas universitetinėse studijose. *Acta Pedagogica Vilnensia*, (22), 116-127.

359. Spöttl, G. (2011). Kompetenzmodelle als Grundlage für eine valide Kompetenzdiagnostik. In M. Fischer, M. Becker ir G. Spöttl, G. (sud.). *Kompetenzdiagnostik in der beruflichen Bildung – Probleme und Perspektiven. Series: Berufliche Bildung in Forschung, Schule und Arbeitswelt. Vol. 7.* (p. 13-39). Frankfurt am Main u. a.
360. Stadelhofer, C. (1999). Selbstgesteuertes Lernen und Neue Kommunikationstechnologien, In Bundesministerium für Bildung und Forschung (sud.). *Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Rahmenbedingungen und Entwicklungshilfen für das selbstgesteuertes Lernen* (p. 147-208). Bonn.
361. Stanikūnienė, B. (2007). *Aukštosios mokyklos dėstytojų edukacinės kompetencijos ir mokymosi aplinkų santykis* (daktaro disertacija). Kaunas: KTU.
362. Stasiūnaitienė E. (2006). *Profesinis rengimas: neformaliojo ir savaiminio mokymosi pasiekimų vertinimo sistemos modeliavimas* (daktaro disertacija). Kaunas: VDU.
363. Stasiūnaitienė, E. (2009). Neformaliai ir savaiminiu būdu įgytų mokymosi pasiekimų vertinimo kompetencijų svarba profesijos pedagogams. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*, (17), 66-85.
364. Stasiūnaitienė, E. ir Šlentnerienė, V. (2009). Studentų požiūris į neformaliojo ir savaiminio mokymosi pasiekimų pripažinimo svarbą. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*, 18, 182-194.
365. Staudt, E. ir Kley, T. (2001). Formelles Lernen – informelles Lernen – Erfahrungslernen, In Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (sud.): *QUEM-Report*, 69, 227-275. Berlin.
366. Steinke, I. (2007). Qualitätssicherung in der qualitativen Forschung, In U. Kuckartz, H. Grunenberg ir T. Dresing (sud.). *Qualitative Datenanalyse – computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiel aus der Forschungspraxis* (p. 176-187). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
367. Stern, E. ir Sommerlad, L. (1999). *Workplace learning, culture and performance*. London: Institute of Personnel and Development.
368. Stieler-Lorenz, B. (2002). Informelles Lernen beim Übergang in die Informations-/Wissensgesellschaft: Konsequenzen für die Unternehmensgestaltung, In: M. Rohs (sud.). *Arbeitsprozessintegriertes Lernen. Neze Ansätze für die berufliche Bildung* (p. 127-142). Münster: Wiesbaden: Springer VS.
369. Stoll, L., Fink, D. ir Earl, L. (2003). *It's About Learning (and It's About Time). What's in it for school?* London and New York: Routledge Falmer.
370. Straka, G. A. (2000). Lernen unter informellen Bedingungen. Begriffsbestimmung, Diskussion in Deutschland, Evaluation der Desiderate, In Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (sud.). *Kompetenzentwicklung 2000. Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen* (p. 15-70). Münster: Waxmann.
371. Straka, G. A. (2003). Valuing learning outcomes acquired in non-formal settings, In W. J. Nijhof, A. Heikkinen ir L. F. M. Nieuwenhuis (sud.). *Shaping flexibility in vocational education and training* (p. 149-165). Dordrecht: Springer Netherlands.
372. Straka, G. A. (2005). Informal learning: genealogy, concepts, antagonisms and questions, In K. Künzel (sud.). *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Band 31/32* (p. 27-45). Köln: Böhlau.

373. Strauss, A. (1991). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink.
374. Strauss, A. L. ir Corbin, J. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
375. Strübing, J. (2002). Just do it? Zum Konzept der Herstellung und Sicherung von Qualität in grounded theory-basierten Forschungsarbeiten. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 54, 2, 318-342. Internetinė prieiga: <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/41518>
376. Strübing, J. (2014). *Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. 3. überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
377. Stulpinas, T. (2005). *Ugdymo perspektyvos: idealai, tikslai, uždaviniai*. Šiauliai: VšĮ Šiaulių universiteto leidykla.
378. Šedžiuvienė, N. (2005). Kolegijų dėstytojų pedagoginės veiklos vertinimo sistemos sudarymas (principai ir kryptys). *Pedagogika*, (76), 33-38.
379. Targamadžė, V. (2010). Ugdymo ir ugdymosi paradigma bendrojo lavinimo mokyklose: realija ar vizija? *Acta Paedagogica Vilnensia*, 24, 69-77.
380. Targamadžė, V. (2014). *Bendrojo ugdymo mokykla kryžkelėje: akivarai ir kūlgrinda*. Vilnius: Vilniaus universitetas.
381. Tepperwein, K. (2004). *Vom Beruf zur Berufung*. Frankfurt/M.: mvg Verlag.
382. Teresevičienė, M. ir Burkšaitienė N. (2003). Suaugusiųjų neformaliojo bei savaiminio mokymosi vertinimas ir pripažinimas aukštojo mokslo studijose. *Pedagogika*, 69, 230-237.
383. Teresevičienė, M., Burkšaitienė, N., Gedvilienė G, Kaminskienė E., Kaminskienė L., Zuzevičiūtė V. ir Žemaitaitytė I. (2003). Neformaliojo ir savaiminio mokymosi identifikavimo, vertinimo, pripažinimo tendencijos Europoje ir Lietuvoje. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*, 6, 76-93.
384. Teresevičienė, M., Gedvilienė, G. ir Zuzevičiūtė, V. (2006). *Andragogika*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
385. Teresevičienė, M., Oldroyd, D. ir Gedvilienė, G. (2004). *Mokymasis grupėse ir asmenybės kaita. Monografija*. Kaunas: VDU.
386. Terhart, E. (2010). Personalauswahl, Personaleinsatz und Personalentwicklung an Schulen, Iš H. Altrichter ir K. Maag Merki (sud.). *Handbuch: Neue Steuerung im Schulsystem* (p. 255-276). Wiesbaden: VS.
387. Thomas, E. (2002). *World Yearbook of Education. Teacher Education: Dilemmas and Prospects*. London: Kogan Page.
388. Tidikis R. (2003). *Socialinių mokslų tyrimų metodologija*. Vilnius: LTU.
389. Tiefel, S. (2005). Kodierung nach der Grounded Theory lern- und bildungstheoretisch modifiziert: Kodierleitlinien für die Analyse biographischen Lernens. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* (6), 1, 65-84.
390. Tissot, P. (2000). Glossary on identification, assessment and recognition of qualifications and competences and transparency and transferability of qualifications, Iš Cedefop J. Bjørnavold (sud.). *Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe* (p. 205). Luxemburg: Publications Office.

391. Tolutienė, G., Andriekienė, R. M. ir Seibutytė, L. (2016). Neformaliojo ir savaiminio mokymosi pasiekimų vertinimas ir pripažinimas universitete: teorinės ir empirinės įžvalgos. *Andragogy*, 7, 8-22.
392. Trakšėlys, K., Melnikova, J. ir Martišauskienė, D. (2016). Competence of the leadership influence school improvement. *Andragogy*, 7, 78-108.
393. Tramm, T. (2007). Bildungsstandards in der Lehrerbildung – Reform der Berufsschullehrerbildung zwischen Kerncurriculum und Modularisierung, Iš E. M. Hertle ir P. F. E. Sloane (sud.). *Portfolio – Kompetenzen – Standards: neue Wege in der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen*. Paderborn: Eusl-Verlag-Ges.
394. Tumėnienė, V. (2002). *Pedagogo novacinės veiklos ypatumai Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklose* (daktaro disertacija). Kaunas: KTU.
395. Vaitekienė, R. (2005). Vadovavimo stiliaus ir pedagogų komandos sutelktumo ryšys. *Švietimo vadyba reformos erdvėje: jaunųjų mokslininkų darba II*. Vilnius: VPU
396. Völter, B., Dausien, B., Lutz H. ir Rosenthal, G. (2005). *Biographieforschung im Diskurs*. Verlag für Sozialwissenschaften.
397. von Unger, H. (2014). Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Grundsätze, Debatten und offene Fragen, Iš H. von Unger ir P. Narimani (sud.) *Forschungsethik in der qualitativen Forschung* (15-39). Springer Fachmedien Wiesbaden.
398. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
399. Wayne, A. J. ir Youngs, P. (2006). Die Art der Ausbildung von Lehrern und die Lerngewinne ihrer Schüler. Eine Übersicht über aktuelle empirische Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik* (51. Beiheft), 71-98.
400. Weinert F. E. ir Helmke A. (1996). Der gute Lehrer: Person, Funktion, oder Fiktion? Iš A. Leschinsky (sud.). *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen* (p. 223-233). Weinheim: Beltz.
401. Weinert, F. E. (2001)<sup>a</sup>. Concept of Competences: A conceptual Clarification, Iš D. S. Rychen ir L. H. Salgnik (sud.). *Defining and Selecting Key Competencies* (p. 45-66). Göttingen.
402. Weinert, F. E. (2001)<sup>b</sup>. Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, Iš F. E. Weinert (sud.). *Leistungsmessungen in Schulen* (p. 17-31). Weinheim u. a.: Beltz-Pädagogik.
403. Weiß, P., Dolan, D., Stucky, W. ir Bumann, P. (2005). E-Skills Certification in Europe: Voluntary Approaches to Setting European Level Quality Standards, Iš W. Stucky, B. Sellin ir P. Weiß, P. (sud.). *Towards European Standards for e-Skills and Qualifications* (p. 43-65). Frankfurt/Main.
404. Wengraf, T. (2000). Uncovering the general from within the particular: from contingencies to typologies in the understanding of cases, Iš P. Chamberlayne, J. Bornat ir T. Wengraf (sud.). *The Turn to Biographical Methods in Social Science* (p. 140-164). London and New York: Routledge.
405. Werquin, P. (2007). *Terms, Concepts and Models for Analysing the Value of Recognition Programmes RNFIL*. Third Meeting of National Representatives and International Organisations 2.-3. October 2007. Wien.

406. Werquin, P. (2016). International Perspectives on the Definition of Informal Learning, Iš M. Rohs (sud.). *Handbuch Informelles Lernen* (p. 39-64). Wiesbaden: Springer VS.
407. Weschenfelder, E. (2014). *Professionelle Kompetenz von Politiklehrkräften*. Wiesbaden: Springer VS.
408. White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological review*, 66 (5), 297-333.
409. Wild, E. ir Esdar, W. (2016). Beiträge der Pädagogischen Psychologie zur Wissenschaftspolitik, Iš *Handbuch Wissenschaftspolitik* (p. 191-205). Springer Fachmedien Wiesbaden.
410. Wilson T.P. (1980). Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung, Iš Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (sud.). *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit* (p. 54-79). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
411. Winterton, J., Delamare-Le Deist, F. ir Stringellow, E. (2006). *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype*. Luxemburg.
412. Wittkowski, J. (2013). *Das interview in der Psychologie: Interviewtechnik und codierung von interviewmaterial*. Springer-Verlag.
413. Zimmerman B. J. ir Schunk D. H. (2011). Self-regulated learning and performance: an introduction and an overview, Iš B. J. Zimmerman ir D. H. Schunk (sud.). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (p. 1–12). New York: Routledge.
414. Zingheim, P. K., Ledford, G. L. ir Schuster, J. R. (1996). Competencies and competency models: Does one size fit all? *ACA Journal*, 5, 56–65.
415. Zlatkin-Troitschanskaia, O., Beck, K., Sembill, D., Nickolaus R. ir Mulder, R. (2009). Perspektiven auf „Lehrprofessionalität“, Iš O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus ir R. Mulder (sud.). *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (p. 13-32). Weinheim: Beltz.
416. Zulumskytė, A. (2007). Mokytojų saviugda miesto ir kaimo sąlygomis: atškırties problemos. *Tiltai. Priedas*, 36, 129-146.
417. Želvys, R. (2010). XXI a. pradžios iššūkiai švietimui ir vadybinės kompetencijos, Iš A. Šventickas, O. Dukšinska ir H. Kukemelk (sud.). *Mokyklų vadybos tobulinimas Baltijos regione* (p. 6-10). Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
418. Žemaitaitytė, I. (2007). *Neformalusis suaugusiųjų švietimas: plėtros tendencijos dabartinėje Europoje: monografija*. Vilnius: MRU Leidybos centras.
419. Žemaitaitytė, I. (2010). Mokymasis visa gyvenimą: valstybės sėkmės perspektyvos, Iš G. Mesonis (atsak. red.) *Regnum est: 1990 m. Kovo 11-osios nepriklausomybės Aktui - 20: Liber Amicorum Vytautui Landsbergiui: mokslo straipsnių rinkinys* (p. 775-790). Vilnius: MRU Leidybos centras
420. Žilinskaitė, L. (2008). Suaugusiųjų švietimo vystymosi vadybos prielaidos ir perspektyvos lietuvoje. *Acta Pedagogica Vilnensia*, (21), 138-148.
421. Žydžiūnaitė, V. (2016). Metodologiniai svarstymai apie grindžiamosios teorijos ir veiklos tyrimo derinimo galimybes. *Pedagogika*, 122, 2, 141-161.
422. Žydžiūnaitė, V. ir Sabaliauskas, S. (2017). *Kokybiniai tyrimai: principai ir metodai*. Vilnius: Vaga.



423. Žydzžiūnaitė, V., Lepaitė, D., Cibulskas, G. ir Bubnys, R. (2012). *Savaiminis mokymasis darbo aplinkoje: bendrosios kompetencijos vystymosi kontekstualumas (socialinio ir sveikatos priežiūros sektorių, formalios savivaldos ir nevyriausybinių organizacijų atvejai)*. Šiauliai: Šiaulių kolegijos leidybos centras.
424. Žygaitienė B., Barkauskaitė M. ir Miškinienė M. (2013) Professional Competences of a Teacher during the Period of Educational Paradigm Transformation in Lithuania. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Vol. 83, 165-169.

## Informacijos šaltiniai

425. Andrašūnienė M. (2007). *Socialinio darbo terminų žodynis*. Vilnius: Vilniaus kolegija.
426. Annum, G. (2017). *Research instruments for data collection*. Internetinė prieiga: [http://campus.educadium.com/newmediart/file.php/137/Thesis\\_Repository/recds/assets/TWs/UgradResearch/ResMethgen/files/notes/resInstsem1.pdf](http://campus.educadium.com/newmediart/file.php/137/Thesis_Repository/recds/assets/TWs/UgradResearch/ResMethgen/files/notes/resInstsem1.pdf)
427. Bankauskienė, A. (2010, balandis). *Šiuolaikinės mokyklos veikla Europos dimensijų kontekste*. Seminaro medžiaga. Kaišiadorių rajono Žiez marių vidurinė mokykla. Prieiga per internetą: [www.ziezmariai.lm.lt/~detach/v2/images/file/.../ktu/dimensijos.ppt](http://www.ziezmariai.lm.lt/~detach/v2/images/file/.../ktu/dimensijos.ppt)
428. Breuninger, H. (2015). *Integrative Lerntherapie: Lerntherapeutische Haltung und Interventionen*. Fachverband für interative Lerntherapie e. V. (FiL). Internetinė prieiga: <http://www.helga-breuninger-stiftung.de/wp-content/uploads/FiLprojektLerntherapeutischeHaltung.pdf>
429. Dromantienė, L., Indrašienė, V., Dačiulytė, R., Prakapas, R., Merfeldaitė, O., Railienė, A. ir Penkauskienė, D. (2012). *Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra*. Projekto Nr. VP1-2.2-ŠMM-02-V-01-006. Internetinė prieiga: [http://www.upc.smm.lt/tobulinimas/renginiai/medziaga/konsultantai/ekspertai4/PKT\\_modelio\\_pristatymas-1.pdf](http://www.upc.smm.lt/tobulinimas/renginiai/medziaga/konsultantai/ekspertai4/PKT_modelio_pristatymas-1.pdf)
430. Hanfstein, W. (2016). *Weiterbildung: Selbstgesteuertes Lernen ist nicht gleich selbstorganisiertes Lernen. Wissen in Bewegung*. Internetinė prieiga: <http://www.pinkuniversity.de/video-learning-blog/selbstgesteuertes-lernen-ist-nicht-gleich-selbstorganisiertes-lernen-weiterbildung-e-learning/>
431. Jovaiša, L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
432. Köthe, M. (2006). *Leidenschaft siegt*. München: Kösel-Verlag.
433. Kuzavinis, K. (sud.) (2007). *Lotynų - lietuvių kalbų žodynas*. 2-oji patiksl. ir papild. laida. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos institutas.
434. Laučka, A., Piesarskas, B. ir Stasiulevičiūtė, E. (sud.) (1992). *Anglų - lietuvių kalbų žodynas*. Vilnius: Mokslo.
435. Laužackas, R. (2005). *Profesinio rengimo terminų aiškinamasis žodynas*. Kaunas: VDU leidykla.
436. Linten, M. (2015). Vorwort, Iš M. Linten ir Prüstel, S. (sud.). *Kompetenz in der beruflichen Bildung: Begriff, Erwerb, Erfassung, Messung. Zusammenstellung aus: Literaturdatenbank Berufliche Bildung* (p. 2). Bonn: Bundesinstitut für den Berufsbildung
437. Mackevičienė A. (1999). *Tarptautinių žodžių žodynis*. Vilnius.

438. Popiežius Pranciškus (2016). „Amoris Laetitia“: Šeimos gyvenimas kaip auklėjamoji aplinka. *Bažnyčios žinios*, 7. Internetinė prieiga: <http://www.bernardinai.lt/straipsnis/2017-01-29-amoris-laetitia-seimos-gyvenimas-kaip-auklejamoji-aplinka/154730>
439. Ritter, J. (1971). *Historisches Wörterbuch der Philosophie, Band 1*. Basel & Stuttgart: Schwabe & Co.
440. Ritter, J., Gründer, K. ir Gabriel, G. (sud.). (1976). *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Band 4: I – K. Stichwort: Kompetenz (p. 918-920). Darmstadt.
441. *Tarptautinių žodžių žodynas*. (2013). Vilnius: Alma littera.
442. Vaitkevičiūtė, V. (sud.) (2001). *Tarptautinių žodžių žodynas*. Vilnius: Žodynas.

## PRIEDAI

- 1 priedas. Pristatymo laiškas preliminariems informantams (dėl interviu davimo sutikimo)
- 2 priedas. Interviu transkripcijos pavyzdys
- 3 priedas. Transkribavimo ženklai
- 4 priedas. Duomenų kodavimo proceso ištrauka nenaudojant kokybiniam tyrimams skirtos kompiuterinės programos
- 5 priedas. Duomenų kodavimo procesas naudojant MaxQda 12 programą (mátomi atverti programos langai)

**Prisistatymo laiškas preliminariems informantams (dėl interviu davimo sutikimo)**

Laba diena, gerb. ...

Esu edukologijos doktorantė, tyrinėjanti pedagogų profesinės kompetencijos ugdymąsi. Į Jus pasiūlė kreiptis X. Gal sutiktumėte duoti interviu, t. y. papasakoti savo gyvenimo istoriją. Jūsų tapatybė, pateikiant tyrimo rezultatus, nebus atskleista. Jeigu Jums priimtina, tai galėtumėm sutarti dėl tikslesnio laiko.

Priedu klausimus, kuriuos užduodu informantui.

Biografinio-naratyvinio interviu akcentai:

Gyvenimo istorijos pasakojimas:

„Mane domina, kaip Jūs paaiškintumėte savo profesinių gebėjimų susiformavimą. Kaip ir kur Jūs įgijote žinias, gebėjimus, įgūdžius reikalingus Jūsų profesijoje? Kas nulėmė gyvenime Jūsų pasirinkimą tapti pedagogu? Kaip šiandieninis gyvenimas įtakoja Jūsų profesiją ir gebėjimus? - Čia nuskambėjo gana daug klausimų. Gal pradėkime tiesiog paprastai, papasakokite kiek galima išsamiau savo gyvenimo istoriją. Aš Jūsų pasakojimo metu nepertrauksiu, o man kilsius klausimus užduosiu po Jūsų pasakojimo.“

Papildomi klausimai:

„Gal galėtumėte papasakoti kokią istoriją iš savo profesinės veiklos? Kokį nors atsitikimą, įvykį.“ „Kaip Jūs manot, ką Jūs .. geriausiai gebate daryt, kaip pedagogė?“, „O kaip Jūs paaiškintumėte savo šitą gebėjimo turėjimą .. įgijimą. Iš kur jis toks pas Jus?“, „Kaip šiandieninis gyvenimas įtakoja Jūsų profesines žinias, gebėjimus?“

Baigiamasis klausimas: „Na, dabar jau toks kaip ir apibendrinantis viską klausimas, labiau orientuotas į .. į mano tyrimo tikslą. Tiesiog Jūsų nuomonė, .. kas turėjo įtakos Jūsų dabartinei kompetencijai, pedagogo profesinei kompetencijai, ypač kas turėjo įtakos, kokie įvykiai, kokie .. procesai gyvenime? ... Kad Jūs dabar esate tokia,.. kaip esate, kas ypač turėjo?“

Iš anksto dėkoju

Gražios dienos

Giedrė Paurienė

## Interviu transkripcijos pavyzdys

**Biografinis-naratyvinis interviu tyrimui „Pedagogų profesinės kompetencijos ugdymasis savaiminiu mokymusi“**

Informantas (pseudonimas)	Eglė (pedagoginio darbo stažas 35 m.)
Interviu emė	Giedrė Paurienė
Transkribavo	Giedrė Paurienė
Interviu ėmimo data	2014.06.03
Interviu trukmė	54:14
Interviu kalba	Lietuvių kalba

- 1 T.: Noriu paprašyti, kad papasakotumėte kiek galima išsamiau savo gyvenimo istoriją. Aš  
 2 Jūsų pasakojimo metu nepertraukiu, o man kilusius klausimus užduosiu po Jūsų  
 3 pasakojimo.(5)
- 4 I.: Gimiau mmm 1941 metais .. lapkričio 10 dieną vėlyvą rudenį. Tėvai buvo. .. Tėveliui  
 5 buvo 29, mamai - 24. Buvau pirmagimis vaikas šeimoje. .. Tai buvo [atodūsis] karo metai.  
 6 Frontas, žinoma, buvo jau praėjęs. .. Nu .. Nuo kada pradėdu atsiminti .. savo .. gyvenimą ..  
 7 Gal, kai gimė brolis 44-ti .. ir pamenu naktį bėgimą į slėptuvę kaukiant sirenomis, matomai,  
 8 frontas jau .. skubėjo į vakarus. Šitą pamenu .. dalyką. .. Prisimenu Miesto sodą, prisimenu  
 9 brolių vežimėlyje. .. Tokie patys pirmieji vaikyts, kūdikystės įspūdžiai. Gyvenome labai  
 10 netoli [atodūsis] didžiausios upės .. Lietuvos .. aaaa. O buvo jau pavasaris 46-tų ir,  
 11 paprastai, upė tvindavo, ledonešis .. Dabar jau aš labai ryškiai prisimenu, kaip šeštadienio  
 12 vakarą .. pradėjo bute kilti vanduo, [ašaros] pradėjo plaukti .. daiktai, batai, nors ..  
 13 kaimynai ir .. namo savininkas sakė, kad kažkaip aukštai vanduo nekils, bet tais  
 14 lemtingais 46-tais mes vos spėjome pabėgti. Tėvelis buvo vairuotojas. Mes spėjome  
 15 sušokti į jo sunkvežimio kabiną .. ir pabėgti nuo atūžiančio .. vandens. Mama, žinau, kad  
 16 brido jau su paltu, vandens buvo iki pažastų. Kadangi miestas išsidėstęs (3) ir kalvose, mes  
 17 užvažiavome pas gana tolimus, bet labai mielaširdingus gimines ant kalno ir ten  
 18 pragyvenome dvi saavaites. Šitie įspūdžiai labai ryškiai įsibrėžė mano (3) vaizduotėje iki  
 19 šiandienos ir mamos žodžiai nuskambėję: „Arba keliamės gyventi iš šito miesto .. kitur, į

## Transkribavimo ženklai:

<u>garsiai / pabrėžtinai</u>	Žymiai garsiau arba pabrėžtinai ištarti žodžiai pažymėti juos pabraukiant. (pvz., Na, aš žinoma, <u>gyniau savo tiesą</u> ..)
..	Trumpos, maždaug 2 sekundžių pauzės pažymėtos dviem taškeliams (pvz., Ir atestacinis egzaminas .. audimo.)
(3)	Esant ilgesnėms pauzėms, nurodoma, kiek sekundžių jos trunka. (pvz., Tiesiog taip lėmė man likimas, tai 19 metų (4) išdirbau vaikų darželyje.)
[jaudulys] [ašaros]	Komentarai neverbalinei kalbai pažymėti laužtiniuose skliaustuose. (pvz., „Tu būsi tikrai mokytoja.“ [jaudulys] ..)
[ikimokyklinės/ ikimokyklinio?]	Neaiški vieta pažymima laužtiniais skliaustais su galimai teisinga alternatyva. (pvz. Tokia tai buvo [profesinė/profesinių?] mokyklų sistema.)
[nesuprantama]	Nesuprasta, neišbaigta frazė, vieta pažymima laužtiniais skliaustais. (pvz., Aš turėjau dalomąją medžiagą, taip vadinamą didaktinę medžiagą, padalomąją medžiagą kiekvienam mokiniui atskirai pamokos metu galėtum .. [nesuprantama])
[į kambarį įeina ir išeina anūkas]	Papildoma informacija pažymima laužtiniuose skliaustuose. (pvz., O jie tenai vakaro metu dar ilgai komentavo ir .. pasakė, kad šitos dėstytojos taip lengvai, taip sakant .. [į kambarį įeina ir išeina anūkas] (10))

**Duomenų kodavimo proceso ištrauka nenaudojant kokybiniais tyrimams skirtos kompiuterinės programos**

Kategorija	Subkategorija	Teiginys
Pašaukimo pedagoginiam darbui išgyvenimas	Pomėgis bendrauti ir būti „aiškintoja“	pajutau, kad labai mėgstu bendrauti su savo bendraklasiais ir jiems aiškinti aiškinti nesuprantamus dalykus 26-27 Na, man tie palinkėjimai taip nuskambėdavo, bet iš tikrųjų man labai patikdavo, kaip jau ir minėjau, būti aiškintoja. 44-46
	Pajaustas tarsi pašaukimas pedagoginiam darbui	pajutau kažkokį tai .. mhh .. savo pedagoginį ar kaip pavadinti .. tokį .. pašaukimu vėl nepavadinsi, 27-28
	Jausmas „kad tai ne mano“	kažkaip pajutau, kad tai ne man, kad tai ne mano specialybė, kad tai tikrai ne audimas ir, kad tai ne pedagogika.. 102-103
	Nepaaiškinamas malonumas „bendrai su jais (anūkais) ruošti pamokas“	... ir dabar, beauginant anūkus, kada amžius jau ne kažką taip leidžia dirbti man, didžiausias užsiėmimas, kada jie leidžia man .. bendrai su jais ruošti pamokas, aš jaučiu didelį, kažkokį nepaaiškinamą malonumą, aš pati sau negaliu paaiškinti ir man net truputį skaudu, kada pasakoma: „Ačiū, močiute, mes patys.“ 151-154
	Sėkmingo bendravimo įgūdžiai	Sėkmingas bendravimas dirbant su administracija ir mokiniais Buvau laiminga. Sekėsi bendrauti ir su administracija, ir su mokiniais. 122-123
Pedagoginių gebėjimų išryškėjimas vaikystėje	Buvusių mokytojų pranašystės - „Tu būsi mokytoja“	pirmosios mokytojos žodžiai buvo, kurie ir dabar man tebeskamba ausyse : „Tu būsi tikrai mokytoja.“ 30-31 Septintos klasės auklėtoja, išleisdama mus toliau į vidurinės mokyklos aštuntą klasę (3) su palinkėjimais kiekvienam, be abejo, ...ir vėl tarytum pranašaudama [jaudulys] man .. : “Na, tu, tai aišku būsi .. mokytoja.“ 42-44
	Tėvelio įžvalgos apie pedagoginius gebėjimus	tėvelis šaipydavosi: „Na, va, aš bandau aiškinti aiškinti, o tu atsisėdai ir ir viskas susidėliojo į savo vietas.“ 47-48
	Pagalba mokantis jaunesniam broliui	Prisimenu, kad broliui kažkas kliuvo matematikoje. Jis už mane trim metais jaunesnis ir aš prisėdavau jam padėti. 46-47

## Duomenų kodavimo procesas naudojant MaxQda 12 programą (mátomi atverti programos langai)

The screenshot displays the MaxQda 12 software interface, showing the coding process. The main window is titled "Document Browser: So intervju 6". It features a list of codes on the left and a list of text segments on the right. The "Code system" is expanded to show a hierarchy of codes, including "Pedagoginis potencijus: stipriėjimas". The "Liste der Codings" window shows a list of codes and their corresponding text segments, with some codes highlighted in red. The "Liste der Dokumente" window shows a list of documents, including "So intervju 6".

**Code system:**

- > **Code system**
  - > **Reinkantis pedagoginis darbas**
    - > **Biogr. apl. nuverta mokytoja mojius**
    - > **Pedagoginis potencijus: stipriėjimas**
      - > **Vakarije patarbeta pedagogine potencija**
        - > **patarbeta, mabulau prie manes, je nesig impa**
        - > **visos kamtybes prisyduo vakuo pasaugo**
        - > **buvo ispaigos apie pedagoginius geojimus**
        - > **buvo molytoju parasyris: "tu buoi molytoja"**
        - > **Patirbeti pedagoginiai gebėjimai ir ištirkitas patarkejimas**
        - > **Biogr. apink. nuverta mojomosi sturidra**
        - > **Bovusioji molytoji kaip pedagogine velkos auditorai**
        - > **ji je mokesi, kaip broduoti, kaip sugrasti, kaip alieiti"**
        - > **"būvo molytoja buvo toka... abar... na, kaip pasakyt, patirngus**
        - > **"bakteraus atjeis dideji mokykla, primena savo molytoji"**
        - > **"jeu je konstatuoti pas savo molytoja mairtebalios"**
        - > **jms su manim dirbano, ir tas dabar būdavo toks... lentas,**
        - > **man tiep moke**
        - > **jms buvo aboliciniai itekoa... ir tas žanėjo"**
        - > **atirskai j savo paliku gremiaus pedagogus mintimis"**
        - > **Penoktu vedimo metioda kaip mokyklinaine amblyje igyventa pati**
        - > **Prasulimas**
        - > **Pedagoginio darbo asirinkimas**

**Liste der Codings:**

- 0 **visos kamtybes prisyduo vakuo pasaugo amo maikes, kadangi as turou pedaktas vakas šemioje ir pas jamianais, neduro ka sapt, te edavau pas visas kamtyes vakas vebodavran... veimneis, tai kazkoki pasaka būdavo**
- 1 **Pedagoginis potencijus: Sty...**
- 1 **Vakarije patarbeta ped...**
- 1 **visos kamtybes prisydu...**
- 3
- 4
- 7 **visos kamtybes prisyduo vakuo pasaugo amo maikes, kadangi as turou pedaktas vakas šemioje ir pas jamianais, neduro ka sapt, te edavau pas visas kamtyes sapt, bodiu, vebodavran... veimneis, tai kazkoki pasaka būdavo**
- 38 **Pedagoginis patirnis vaikyt...**
- 0 **Ernfichte Coding-Suite (Dier-kombination von Codes)**

**Liste der Dokumente:**

- 58 **V2 intervju 8**
- 83 **A2 intervju 7**
- 87 **So intervju 6**
- 77 **B intervju 5**
- 72 **N intervju 4**
- 81 **V1 intervju 3**
- 90 **So intervju 6**
- 31 **Reinkantis pedagoginis darbas**
- 86 **Biogr. apl. nuverta mokytoja mojius**
- 0 **Pedagoginis potencijus: stipriėjimas**
- 0 **Vakarije patarbeta pedagogine potencija**
  - 1 **patarbeta, mabulau prie manes, je nesig impa**
  - 1 **visos kamtybes prisyduo vakuo pasaugo**
  - 2 **buvo ispaigos apie pedagoginius geojimus**
  - 11 **buvo molytoju parasyris: "tu buoi molytoja"**
  - 79 **Patirbeti pedagoginiai gebėjimai ir ištirkitas patarkejimas**
  - 0 **Biogr. apink. nuverta mojomosi sturidra**
  - 0 **Bovusioji molytoji kaip pedagogine velkos auditorai**
  - 1 **ji je mokesi, kaip broduoti, kaip sugrasti, kaip alieiti"**
  - 1 **"būvo molytoja buvo toka... abar... na, kaip pasakyt, patirngus**
  - 1 **"bakteraus atjeis dideji mokykla, primena savo molytoja"**
  - 3 **"jeu je konstatuoti pas savo molytoja mairtebalios"**
  - 3 **jms su manim dirbano, ir tas dabar būdavo toks... lentas,**
  - 4 **man tiep moke**
  - 7 **jms buvo aboliciniai itekoa... ir tas žanėjo"**
  - 3 **atirskai j savo paliku gremiaus pedagogus mintimis"**
  - 6 **Penoktu vedimo metioda kaip mokyklinaine amblyje igyventa pati**
  - 38 **Prasulimas**
  - 0 **Pedagoginio darbo asirinkimas**



MYKOLO ROMERIO UNIVERSITETAS

**Giedrė Paurienė**

**PEDAGOGŲ PROFESINĖS KOMPETENCIJOS  
UGDYMAS SAVAIMINIU MOKYMUSI**

Daktaro disertacijos santrauka  
Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)

Vilnius, 2017

Mokslo daktaro disertacija rengta 2011–2017 metais, ginama Mykolo Romerio universitete pagal Vytauto Didžiojo universitetui su Klaipėdos universitetu, Mykolo Romerio universitetu, Vilniaus universitetu Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2011 m. birželio 8 d. įsakymu Nr. V-1019 suteiktą doktorantūros teisę (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2017 m. liepos 17 d. įsakymo Nr. V-574 redakcija).

**Mokslinė vadovė:**

prof. dr. Irena Žemaitaitytė (Mykolo Romerio universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – 07 S)

Disertacija ginama Klaipėdos universiteto, Mykolo Romerio universiteto, Vilniaus universiteto, Vytauto Didžiojo universiteto edukologijos mokslo krypties taryboje.

*Pirmininkė:*

prof. dr. Valdonė Indrašienė (Mykolo Romerio universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – 07 S)

*Nariai:*

prof. dr. Liudmila Rupšienė (Klaipėdos universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – 07 S);  
prof. dr. Audra Skukauskaitė (Saybrook universitetas, JAV, socialiniai mokslai, edukologija - 07 S);

prof. dr. Jolita Šliogerienė (Mykolo Romerio universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – 07 S);

prof. dr. Margarita Teresevičienė (Vytauto Didžiojo universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – 07 S).

Daktaro disertacija bus ginama edukologijos mokslo krypties viešame tarybos posėdyje 2017 m. gruodžio 19 d. 16.00 val. Mykolo Romerio universitete, I-414 auditorijoje.

Adresas: Ateities g. 20, 08303 Vilnius.

Daktaro disertacijos santrauka išsiųsta 2017 m. lapkričio 19 d.

Daktaro disertaciją galima peržiūrėti Lietuvos Martyno Mažvydo nacionalinėje bibliotekoje bei Klaipėdos universiteto, Mykolo Romerio universiteto, Vilniaus universiteto ir Vytauto Didžiojo universiteto bibliotekose.

## PEDAGOGŲ PROFESINĖS KOMPETENCIJOS UGDYMAS SAVAIMINIŲ MOKYMŲSI

### Santrauka

#### Įvadas

**Temos aktualumo pagrindimas.** Nuolat besikeičiantis pasaulis suaugusiems yra mokymosi aplinka, kuri palaipsniui prasiplečia tiek, kad apima visas darbo ir kasdienio gyvenimo situacijas. Todėl suaugusiųjų mokymasis, kuris tradiciškai buvo laikomas nuosekliojo švietimo dalimi, palaipsniui įgauna savarankiškumo ir peržengia nuoseklaus švietimo ribas. Mokymasis ir sugebėjimas mokytis nulemia visus žmogaus gyvenimo aspektus. Formalusis mokymasis apima mažesnę suaugusiojo mokymosi dalį, tuo tarpu neformaliajam ir savaiminiam mokymuisi dažnas suaugęs skiria didesnę dėmesį. Tai atsispindi ir daugelyje tyrimų ir teoriniuose moksliniuose darbuose. Tyrimų temų, susijusių su savaiminiu mokymusi, spektras – platus: analizuojama savaiminio mokymosi genezė (Rohs, 2016; Werquin, 2016), savaiminio mokymosi procesų apraiškos formaliajame mokymesi (Molzberger, 2016; Gnahs, 2016), į savaiminį mokymąsi žvelgiama iš filosofinės (Ladenthin, 2016), psichologinės (Röhr-Sendlmeier ir Käser, 2016; Alkemeyer ir Brümmer, 2016), ekonominės (Garrick, 1998; Becker, 2016; Kerres, Hölterhof ir Rehm, 2017) perspektyvų. Mokslininkai aptaria savaiminio mokymosi reiškinį, išskirdami tokias kategorijas kaip mokymosi sąmoningumas ir tikslingumas (Dohmen, 2001; Teresevičienė, Gedvilienė ir Zuzevičiūtė, 2006; Schiersmann, 2007; Jucevičienė, 2007; Alonderienė, 2009), pasitelkdami mokymosi aplinkos kategoriją, kuomet savaiminis mokymasis analizuojamas išskiriant mokymosi procesus, vykstančius asmeninėje aplinkoje (Salmi, 1993; Schmidt-Wenzel, 2016), bendruomenėse ir socialiniuose judėjimuose (Foley, 1999; Field ir Spence, 2000; Singh, 2005), profesinėje aplinkoje (Garrick, 1998; Belle ir Dale, 1999; Žydžiūnaitė, Lepaitė, Cibulskas ir Bubnys, 2012; Dehnbostel, 2016<sup>ab</sup>; Erpenbeck, Sauter ir Sauter, 2016), socialinių medijų aplinkoje (Seufert ir Meier, 2016; Kerres, Hölterhof ir Rehm, 2017), mokykloje (Coelen, Gusinde, Lieske ir Trautmann, 2016; Aßmann, 2016), muziejuje (Schwan, 2016). Mokymosi aplinkos kategorija taip pat pasitelkiama siekiant atskirti savaiminį mokymąsi nuo formaliojo ir neformaliojo mokymosi formų (Laužackas, Teresevičienė ir Stasiūnaitienė, 2005; Straka, 2003, 2005; Gnahs, 2007; Foley, 2007). Savaiminis mokymasis analizuojamas remiantis pedagoginės intencijos (Straka, 2000; Rauschenbach, Dux ir Saas, 2006; Dux ir Saas, 2016), mokslo rezultatų sertifikavimo (Straka, 2005), mokymosi planavimo (Colardyn ir Björnnavold, 2005), mokymosi proceso valdymo (Weiß, Dolan, Stucky, ir Bumann, 2005; Sembill, Wuttke, Seifried, Egloffstein ir Rausch, 2007; Zimmerman ir Schunk, 2011; Hanfstein, 2016), „paklausos“ (Laur-Ernst, 2001) kategorijomis. Mokymasis per patirimą laikomas savaiminio mokymosi forma (Erpenbeck, 2003; Dehnbostel, 2003, 2013; Kirchhöfer, 2004), analizuojama, ar savaiminis mokymasis integruoja implicitinį ir eksplisitinį mokymąsi (Schiersmann, 2007; Foley, 2007; Alkemeyer ir Brümmer, 2016).

Didelis dėmesys skiriamas savaiminio mokymosi pasiekimų vertinimui ir pripažinimui aukštojo mokslo institucijose (Burkšaitienė, 2009, 2015, 2016; Burkšaitienė ir Šliogerienė, 2010, 2012, 2015; Laužackas ir Kaminskienė, 2016; Tolutienė, Andriekienė ir Seibutytė, 2016; Molzberger, 2016), gilinamasi į savaiminio mokymosi pasiekimų poreikius lemiančius veiksnius (Šliogerienė, 2009), atskleidžiamas suaugusiųjų požiūris į savaiminio mokymosi pasiekimų pripažinimą universitetinėse studijose (Burkšaitienė ir Šliogerienė, 2007), akcentuojamas savaiminio mokymosi pasiekimų vertinimo svarba mokytojų rengime (Fokienė, 2006, 2007; Stasiūnaitienė, 2009), gilinamasi į savaiminio mokymosi identifikavimo, vertinimo, pripažinimo tendencijas Europoje ir Lietuvoje (Teresevičienė ir kt. 2003; Arbutavičius, 2009; Münchhausen ir Seidel, 2016).

Jau V-tojoje tarptautinėje UNESCO šalių suaugusiųjų švietimo konferencijoje (1997) kalbėta, kad kiekvienas žmogus turi teisę į savirealizaciją ir dalyvavimą kuriant savo ateitį. Globalizacija ir ekonomikos varžybos skatina modernizaciją, ką įrodo greitas komunikacijos ir informacijos technologijų vystymasis. Inovatyvios organizacijos priverstos nuolat keistis. Iš darbuotojų reikalaujama individualaus kompetencijos profilio, kuris išeina už kvalifikacijos ribų (Hamacher, Eickholt, Lenartz ir Blanco, 2012; Arnold, Arntz, Gregory, Steffes ir Zierahn, 2016). Šiais laikais bet kokios srities specialistai, darbuotojai stebėdami, kas vyksta jų aplinkoje, reaguoja į atsirandančias naujoves, aiškinasi, kaip jos veikia, stengiasi pritaikyti jas ir savo darbe.

Mokykla kaip inovatyvi organizacija, siejama su žvelgimu į priekį, galvojimu, kaip tapti nuolat besimokančia, besikeičiančia, mokinių ir visuomenės poreikius atliepiančia mokykla. Visuomenė vis didina reikalavimus pedagogams profesionalumo, veiklos efektyvumo, asmeninių savybių ir kitais aspektais. Mokslininkų požiūriu (Augienė, ir Malinauskienė, 2007; Rutkienė ir Zuzevičiūtė, 2009; Bagdonas ir Adaškevičienė, 2010; Targamadzė, 2010; Čiužas, 2013; Baier, 2016) turi keistis pats mokytojo vaidmuo: mokytoją – žinių turėtoją ir perteikėją – keičia mokytojas – mokymosi galimybių kūrėjas, organizatorius, patarėjas, partneris, besimokančiojo ir šiuolaikinių informacijos šaltinių tarpininkas, t. y. pedagogai turi nuolat plėsti savo profesinės kompetencijos ribas, visą profesinį gyvenimą tobulėti. Anot Dačiulytė ir kt. (2013), pedagogo kvalifikacija yra ir bus aktualus klausimas, ne tik reikšmingas, bet ir nuolat diskutuojamas. Norint atitikti žinių visuomenei keliamus reikalavimus, nebeužtenka tradicinių kvalifikacijos kėlimo formų. Reikia alternatyvių mokymosi formų, kurios įgalintų nuolatinį, individualų ir lankstų mokymąsi (Laužackas ir kt., 2005; Heise, 2009; Bubnys, 2012; Baier, 2016), o pedagogų profesinis tobulėjimas turėtų būti laikomas visą gyvenimą trunkančiu procesu, į kurį reikėtų atsižvelgti jį organizuojant ir finansuojant (Dačiulytė ir kt., 2013). Pabrėžiama būtinybė tobulinti pedagogo profesines kompetencijas, nes žinios sensta, atsiranda naujų, keičiasi ugdymosi turinys (Juodaitytė ir Kvedaraitė, 2010; Kunter, Kleickmann, Klusmann ir Richter, 2011; Ruškytė ir Numgaudienė, 2014). Kaip jau minėta, pripažįstami tiek savaiminio mokymosi pasiekimai, tiek ir savaiminiu mokymusi įgytų kompetencijų reikšmingumas (Gnahn, 2007; Annen, 2011; Münchhausen ir Seidel, 2016; Gräsel ir Trempler, 2017). Dėl žmonėms keliamų vis įvairresnių ir sudėtingesnių reikalavimų, reikia skirti savaiminiam mokymuisi didelę reikšmę, tačiau ne visi žmonės turi vienodas sąlygas tobulėti visą gyvenimą, ir todėl, kaip teigia Hamacher ir kt. (2012) reikalingos įgalinančios struktūros, kurios padėtų vystyti kompeten-

cija. Tačiau norint padėti, pirmiausia reikia suprasti, kas sąlygoja kompetencijos ugdymą savaiminiu mokymusi.

**Problemos mokslinio naujumo pagrindimas.** Pedagogų profesinę kompetenciją ir jos ugdymosi problemą įvairiais aspektais pastaraisiais dešimtmečiais tyrinėjo užsienio mokslininkai. Moksliniuose darbuose aptariama pedagogo profesinės kompetencijos struktūra (Klieme ir Leutner, 2006; Erpenbeck ir von Rosenstiel, 2003; Erpenbeck ir Heyse, 2007), pristatomas pedagogo profesinės kompetencijos proceso modelis (Fischer, Becker ir Spöttl, 2011; Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann ir Pietsch, 2011), akcentuojama pedagogų profesinės kompetencijos ugdymosi svarba (Bauer, 2002; Allemann-Ghionda ir Terhart, 2006; Beck ir kt., 2008; Kunter ir kt., 2011; Baier, 2016; Gräsel ir Trempler, 2017), keliamas klausimas, koks turi būti geras pedagogas (Darling-Hammond, 2006; Lipowsky, 2006; Bromme, 1992, 1997, 2008; Kunter ir Klusmann, 2010; Gaedtker-Eckhardt, 2011; José, 2016; Bauer, 2017), atskleidžiamos pamokos kokybės ir pedagogų profesionalumo sąsajos, akcentuojant pastarojo diagnostiką, vertinimą, tobulinimą (Wayne ir Youngs, 2006; Künsting, Billich ir Lipowsky, 2009; Helmke, 2012, 2014), analizuojamas savaiminis pedagogų mokymasis profesinėje veikloje: patirtinis reflektuojantis mokymasis naudojant skaitmenines medijas (Hellriegel, 2017), mokymasis tampant pedagogu-tyrėju (Helmke, 2015). Pedagogų profesinės kompetencijos ugdymo(-si) klausimai sulaukė ir Lietuvos tyrėjų dėmesio, akcentuojami pedagogų kompetencijos tobulinimo perspektyvos, poreikiai: atskleistos pedagogų kvalifikacijos tobulinimo, atliepančio mokymosi visą gyvenimą nuostatas, perspektyvos (Dačiulytė ir kt., 2013) analizuoti mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikiai (Laužackas, Gedvilienė, Tūtlys ir Juozaitienė, 2008; Gedvilienė, Laužackas ir Tūtlys, 2010), mokytojo profesinės kompetencijos plėtotė ir jos kaitos poreikis (Čiužas, Navickaitė ir Ušėckienė, 2009; Čiužas, 2013), suaugusiųjų mokytojų profesionalizacija tobulinant andragoginę veiklą (Juozaitis, 2008), andragogų pageidautinas profesionalumas taikant kompetencijų prieigą (Jatkauskienė, 2013). Skiriamas dėmesys tam tikros srities ir/ar švietimo institucijos pedagogo atskirų kompetencijų ugdymuisi: socialinio pedagogo vadybinių kompetencijų (Mažonienė, 2014), užsienio kalbų mokytojų kultūrinio kompetentingumo (Mazlaveckienė, 2015), aukštųjų mokyklų dėstytojų edukacinės kompetencijos (Stanikūnienė, 2007; Ruškytė ir Numgaudienė, 2014), kolegijos dėstytojų didaktinės kompetencijos (Bubnys, 2012). Taip pat analizuojamos pedagogų reflektyvūs mokymasis (Bubnys ir Žydžiūnaitė, 2012), mokymasis, kuriant katedros organizacines žinias studijų veikloje (Edintaitė, 2013), atskleidžiamos pedagogų profesionalumo ir studijų kokybės (Gasiūnaitė ir Juknytė-Petrekienė, 2015), pamokų kokybės (Martišauskienė, 2016) sąsajos, analizuojama pedagogų saviugda miesto ir kaimo sąlygomis sprendžiant atskirties problemas (Zulumskytė, 2007). Tačiau, kaip pastebi mokslininkai, stokojama neformaliųjų pedagoginių kompetencijų, saviugdosa tvarumo studijų (Bulajeva, 2001; Burksaitienė ir Šliogerienė, 2010, 2012).

Pedagogas ir jo konkretus darbas klasėje ir mokyklos bendruomenėje yra pagrindinė profesinio tobulinimosi modelio ašis (Dačiulytė ir kt., 2013), profesinis pedagogų tobulėjimas neatsiejamas nuo konkrečios darbo vietos, sprendžiamų problemų, individualių atvejų – tai patyriminio mokymosi laukas, kur galima rasti užslėptą ugdymosi turinį (Coelen, Gusinde, Lieske ir Trautmann, 2016). Savaiminio mokymosi darbo vietoje skatinimas turėtų tapti organizacinių procesų sudėtine dalimi, t. y. pati mokykla turėtų garantuoti aplinką, kuri skatin-

tų pedagogus nuolat mokytis. Europos bendrijų komisijos Memorandume apie mokymąsi visą gyvenimą (2001) rašoma, kad žinios ir įgūdžiai įgyjami įvairiais būdais; aktualu stebėti kompetencijų augimo, o taip pat ir mažėjimo procesus; reikia sugebėti vertinti mokymosi visuomenėje, mokymosi veikloje gaunamus rezultatus. Būtent per patirtį kasdieniame gyvenime ir profesinėje veikloje plėtojama profesinė kompetencija (Baier, 2016; Hellriegel, 2017). Teresevičienė ir kt. (2006) teigia, kad lyginant su formaliuoju mokymusi, kur kas mažiau dėmesio skiriama neformaliajam ir savaiminiam mokymuisi „tokiose socialinėse institucijose kaip šeima, įvairios organizacijos, klubai, bendruomenė ir kt. Šioms sritims dar trūksta švietimo politikų ir tyrėjų dėmesio.“ (žr. ten pat, p. 35). Akcentuojant, kad pedagogui, siekiančiam prisitaikyti prie kintančios aplinkos, reikšmingu tampa nuolatinis mokymasis visą gyvenimą (Teresevičienė, Oldroyd ir Gedvilienė, 2004; Jovaiša, 2012; Abromaitienė, 2013), profesinio tobulinimosi nenutrūkstamumas (Guske, 2004; Kolb ir Kolb, 2005), tenka pastebėti, kad pedagogo profesinės kompetencijos ugdymo savaiminiu mokymusi aspektai mažai tyrinėti, trūksta ir savaiminio mokymosi sampratos aiškumo, o tai sąlygoja temos naujumą.

Lietuvoje patvirtinta nauja Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija (2012), kurios vienas svarbiausių tikslų – suteikti reikšmingą postūmį pedagogo savarankiškumui bei iniciatyvai mokytis visą gyvenimą ir siekti geresnės ugdymo kokybės. Parengtoje koncepcijoje dėmesys skiriamas ne tik pedagogo formaliajam ir neformaliajam mokymuisi, bet atsižvelgiama į pedagogą kaip į visą gyvenimą besimokantį asmenį. Žinios, mokėjimai, įgūdžiai įgyti kaip savaiminio mokymosi ir ugdymosi rezultatas, kuriuos pedagogai atsineša į savo profesinę veiklą iš gyvenimiškų patirčių yra ne daug tyrinėti. Nėra skirtas pakankamas dėmesys profesinės kompetencijos ugdymosi procesualumui ir kontekstualumui. Todėl svarbu suprasti pedagogų profesinės kompetencijos ugdymo procesą savaiminiu mokymusi, išanalizuoti jį sąlygojančius veiksnius, pedagogo profesinės kompetencijos ugdymo savaiminiu mokymusi galimybes. Išsakyti teiginiai rodo, kad aktualu atskleisti savaiminio mokymosi vaidmenį pedagogo mokymosi visą gyvenimą kontinuumo erdvėje, nes šiandieniniame, greitai besikeičiančiame pasaulyje savaiminio mokymosi vaidmuo ir svarba pedagogo profesinei kompetencijai dažnai dar nepakankamai suprasti. Atsižvelgiant į problemos aktualumą ir mokslinį naujumą, šio **tyrimo objektu** pasirinktas pedagogų profesinės kompetencijos ugdymas savaiminiu mokymusi.

Tyrimo mokslinio **problemiškumo pagrindas detalizuojamas šiais klausimais**: Kokie vyksta pedagogų savaiminio mokymosi procesai? Kokios sąlygos lemia pedagogų savaiminio mokymosi pasireiškimą? Kaip ugdomasi pedagogo profesinė kompetencija savaiminiu mokymusi? Kokie reikšmingi resursai pedagogo profesinei kompetencijai bei jo savaiminio mokymosi veikloms egzistuoja biografinėse sąlygose?

**Disertacijos tikslas** – atskleisti pedagogų profesinės kompetencijos ugdymą savaiminiu mokymusi.

Siekiant šio tikslo buvo suformuluoti tokie **uždaviniai**:

1. Pateikti savaiminio mokymosi sampratą, akcentuojant jos kaitą mokymosi visą gyvenimą politikos kūrimė.
2. Atskleisti pedagogo profesinės kompetencijos ugdymo savaiminiu mokymusi teorinius aspektus.
3. Išryškinant pedagogų savaiminio mokymosi procesus, atskleisti sąlygas, kurios lemia pedagogų profesinės kompetencijos ugdymosi pasireiškimą.

**Tyrimo teorinis-filosofinis pagrindas.** Šiame darbe savaiminis mokymasis suprantamas tiek, kaip neplanuotas, atsitiktinis, latentinis mokymasis, tiek ir kaip planuotas, tikslinis mokymasis. Pedagogų profesinės kompetencijos ugdymas savaiminiu mokymusi tiriamas kelių teorinių-filosofinių požiūrių kontekste. Laikantis sampratos, kad pedagogai tobulina savo kompetencijas per visą gyvenimą nuolat mokydami, remiamasi pragmatizmo filosofinėmis idėjomis, kurios akcentuoja individo patyrimo svarbą ugdymosi procesui. Į ugdymąsi žiūrima ne kaip į mokymąsi gyvenimui, bet kaip į patį gyvenimą (Dewey, 1909/2008). Taip pat remiamasi konstruktyvizmo teorija, t. y. pedagogas laikomas aktyviai besimokančiu, gebančiu planuoti savo veiklą, ją reflektuoti, tobulinti ir keisti, atsižvelgti į konkrečią situaciją ir kontekstą. Kiekvienas individas, remdamasis savo patirtimi, naujai įgyjamomis žiniomis ir bendraudamas su kitais, konstruoja savo asmeninę tikrovę, t. y. mokosi, ugdomi. Konstruktyvistinis požiūris į ugdymąsi pabrėžia interpretacija grindžiamą individo subjektyvių žinių konstravimą, sąveikoje su aplinka (Cohen, Manion ir Morrison, 1996). Konstruktyvistinis požiūris į mokymąsi teigia, kad tai yra savivaldi, konstruktyvi, biografiškai įtakota, kognityvi ir emocionali veikla (Siebert, 2013), žmogus mokosi sąveikoje su aplinka konstruodamas savąsias žinias (Kelly, 1963), kad pažinimo šaknys – socio-kultūrinės, o mokymasis neatsiejamas nuo konteksto (Vygotsky, 1978).

**Tyrimo metodologinės nuostatos.** Atliekant tyrimą, vadovautasi kokybinio tyrimo dizaino modeliu (Blaikie, 2010), grindžiamu socialinio konstruktyvizmo ir pragmatinių žinių pozicijomis (Creswell, 2007). Tyrimo tikslui pasiekti pasirinkta biografinė – abdukcinė (grindžiamoji teorija) tyrimo strategija.

Biografinis tyrimas rekomenduojamas tiems tyrimo laukams, kurie mažai tirti, mažai konceptualizuoti (Fuchs-Heinritz, 2009), leidžia pamatyti gyvenimo eigos ir ugdymosi procesų sąryšį: „biografija tarsi folija, kurios pagalba orientuojamės žmogaus kasdieniuose veiksmuose ir sprendimuose“ (Lamnek, 2010, p. 629) Tiek savaiminio mokymosi koncepcijoje, tiek ir biografiniame tyrime remiamasi plačia mokymosi samprata, kuri susieja mokymąsi su biografijos turėtojo gyvenimiškais patirtimis ir pabrėžia mokymosi įsitvirtinimą šiose patirtyse (Geißler ir Orthey, 2002; Felden, 2006), todėl tyrimo duomenų rinkimo metodu buvo pasirinktas biografinis naratyvinis interviu. Sisteminis duomenų rinkimo procesas, jų analizė ir rezultatai remiasi abdukcinės teorijos konstravimo tyrimo logika pagal Peirce (1976, 1991, 1992) bei grindžiamosios teorijos metodologija pagal Strauss ir Corbin (1996).

**Tyrimo metodika.** Teorinė disertacijos dalis parengta naudojant mokslo šaltinių analizės bei apibendrinimo metodus. Empirinio tyrimo duomenų rinkimo metodu pasirinktas biografinis naratyvinis interviu, kurio pagrindu laikomas spontaniškas patirtų įvykių pasakojimas (Rosenthal, 2015; Flick, 2007; Schütze, 1987). Anot Alheit ir Dausien (1996), mokymasis ir kompetencijos tobulėjimas iš esmės laikytini naratyviai atkuriamą biografine patirtimi. Duomenų rinkimo procesas, jų analizė ir rezultatai remiasi Strauss ir Corbin (1996) grindžiamąja teorija bei abdukcine teorijos konstravimo logika (Peirce, 1976, 1991, 1992), kuomet siekiama aprašyti ir suprasti socialinį gyvenimą, „suklijuojant“ tyrimo dalyvių pateikiamus socialinio gyvenimo prasmų fragmentus į vientisą socialinio gyvenimo reiškinių aprašymą (Blaikie, 2010). Sprendžiant biografinio tyrimo ir grindžiamosios teorijos suderinamumo problemą (Rosenthal, 2015; Ludwig, 2002; Alheit ir Dausien, 1996),

panaudotas papildomas duomenų analizės etapas. Prieš atliekant grindžiamosios teorijos atvirąjį kodavimą, siekiant išsaugoti biografinio pasakojimo kompleksinę formą, naudota Bohnsack (2014) sukurta metodika – „formuluojanti interpretacija“.

Disertacijos duomenų bazė susideda iš 14 biografinių-naratyvinių interviu, kurie buvo renkami ir analizuojami 2014 -2016 metų laikotarpyje. Tyrimo populiacija – profesinę veiklą vykdantys arba vykdę pedagogai, turintys ne mažesnę nei 7 metų pedagoginio darbo stažą nepriklausomai nuo to, kokioje švietimo institucijoje dirba. Nors Lietuvoje formuojasi tradicija aukštųjų mokyklų dėstytojus vadinti andragogais, tačiau andragogo sąvoka dar nėra pakankamai prigijusi, ji nėra minima nei Lietuvos Respublikos mokslo ir studijų įstatyme (2017), nei svarbiausiuose aukštųjų mokyklų (pavyzdžiui, Klaipėdos universiteto, Mykolo Romerio universiteto, Vilniaus universiteto, Vytauto Didžiojo universiteto) veiklos dokumentuose (statute, etikos kodekse, strateginiuose veiklos planuose). Šiame darbe pasirinkta vartoti pedagogo sampratą plačiaja prasme, t. y. apjungiant auklėtojus, mokytojus ir dėstytojus. Tokį pasirinkimą lėmė ir tai, kad pedagogų gyvenimo istorijose perspina jų profesinė pedagoginė veikla skirtingose švietimo institucijose, todėl tiksliai įvardinti ar jis pedagogas (pavyzdžiui, mokyklos mokytojas), ar andragogas (pavyzdžiui, aukštosios mokyklos dėstytojas) būtų sudėtinga.

Tyrimo imtis tikslinė (Lincoln ir Guba, 1985; Creswell, 2007), siekiant gauti prasmingos informacijos, grindžiama esminiu atrankos kriterijumi: pedagoginio darbo stažas. Kriterijus pasirinktas remiantis Huberman (1991) tyrimo rezultatais, kuris pedagogų profesinę kompetenciją siejo su pedagoginio darbo stažu, teigdamas, kad po 7 metų pedagoginio darbo jaučiamasi savo profesijoje stabiliai, užtikrintai, atsiranda noras eksperimentuoti, o taip pat ir save naujai įsivertinti. Teorinėje atrankoje siekta rasti informantų – pedagogų, turinčių skirtingas patirtis mokymosi lygmenyje, skirtingos darbo patirties švietimo institucijose, skirtingą darbo stažą. Grindžiamosios teorijos nuostata – surinkti kuo įvairesnius ir gausnesnius duomenis iš tyrimo lauko (Strauss ir Corbin, 1996). Remiantis Bitinu (2006), Lamnek (2010), tyrimo tinkama imtimi laikomas toks tyrimo dalyvių skaičius, kuomet aprašius fenomeną galima teigti, kad jokie papildomi duomenys nebesuteiks naujų žinių tiriamam fenomenom paveikslui (duomenų prisotinimas).

Tyrimo kokybę užtikrinama: 1) aprašant tyrimo proceso indikacijas (kokiu požiūriu, paradigma grindžiamas tyrimas, kokia metodika, koks imties pasirinkimas ir kodėl), tyrimo procesą, duomenų analizę, rezultatų pateikimą, sprendimus ir problemas (Flick, 2007; Steinke, 2007; Przyborski ir Wohlrab-Sahr, 2014), 2) tiriamųjų įtraukimu (tyrimo rezultatai, išvados pateikiami tiriamiesiems prašant įvertinti jų įtikimumą, tikroviškumą) (Lincoln ir Guba, 1985), 3) įtraukiant į tyrimo duomenų medžiagą disertacijos autorės interviu (Strauss ir Corbin, 1996), 4) konsultuojantis su kolegomis (asmeninės konsultacijos, doktorantų metodologiniai seminarai, preliminarinių rezultatų pristatymas konferencijose).

**Darbo naujumas ir reikšmingumas.** Disertaciniame tyrime conceptualizuota savaiminio mokymosi samprata, apibūdinant jos kaitą mokymosi visą gyvenimą politikos kūrime, bei atskleistas pedagogo profesinės kompetencijos ugdymas savaiminiu mokymusi, iliustruojant šį procesą realiomis tyrimo dalyvių patirtimis. Tyrimo dalyvių gyvenimo istorijos atskleidė, kokie reikšmingi resursai pedagogo profesinei kompetencijai bei jo savaiminio mokymosi veikloms egzistuoja biografinėse sąlygose: biografinės aplinkybės daro įtaką tiek predisponuo-



jančioms pedagogo profesiją asmeninėms kompetencijoms, tiek pedagogo profesijos pasirinkimui; pedagogo profesijos pasirinkimas ir tolimesnė profesinė veikla sekant savo pašaukimu sąlygoja nuolatinis savaiminio mokymosi procesus. Išryškėję savaiminio mokymosi stiliai, kaip mokymasis veikiant, išbandant, mokymasis stebint, mokymasis skaitant – laikytini individualiais pedagogų mokymosi būdais, kurių pasireiškimui turi įtakos biografiniai socializacijos bei patyriminiai procesai. Savaiminio mokymosi procesų metu įgytas naujas žinojimas, supratimas gali tapti prielaida pedagogo profesijos pasirinkimui ar/ir tolimesniam pedagogo tobulėjimui, norui tobulėti ne tik savaiminiu, bet ir formaliuoju mokymusi. Tyrimas padeda suprasti pedagogo profesinės veiklos poveikį savaiminio mokymosi procesams bei pedagogo galimybei tobulėti tiek žvelgiant iš dalykinės, metodinės, tiek ir iš asmeninės perspektyvos. Viena vertus, įvairūs profesinės veiklos iššūkiai, problemos skatina ieškoti naujų sprendimų, mokytis iš patirties, kita vertus, atsiranda poreikis surasti teorinį pagrindimą žinioms, įgytoms per patirtinį mokymąsi. Bendradarbiavimas ir bendravimas su kolegomis, ugdytiniais profesinėje aplinkoje, bendravimas su artimaisiais, draugais kasdienėje asmeninėje aplinkoje tampa savaiminio mokymosi prielaidomis, kita vertus, laikytini jo metodais.

Išryškinti pedagogų savaiminio mokymosi procesai leido identifikuoti sąlygas, lemiančias tiek savaiminio mokymosi, tiek ir pedagogų profesinės kompetencijos ugdymosi pasireiškimą, įsitikinta, jog savaiminį mokymąsi atskleidžia ir paaiškina individo gyvenimiškos patirtys. Nustatytos pedagogų profesinės kompetencijos ugdymo savaiminiu mokymosi sąlygos gali praversti švietimo institucijoms, siekiančioms tobulinti savo veiklą bei tapti besimokančiomis organizacijomis. Disertacinio tyrimo rezultatu – teorine prielaida, kad asmens turimos kompetencijos savaiminiu mokymusi transformuojamos į pedagogo profesinę kompetenciją, reikalingą profesionaliai veiklai, gali būti pasiremiamas svarstant alternatyvų būdą tapti pedagogu, t. y. norintys išbandyti save pedagoginiame darbe asmenys, galėtų tapti mokytojų pagalbininkais, o per tokią praktiką, sulaukę gerų veiklos įvertinimų, turintys reikiamą išsilavinimą, galėtų greičiau tapti pedagogais.

**Darbo struktūra ir apimtis.** Darbą sudaro sąvokų žodynelis, įvadas, trys dalys, mokslinė diskusija, išvados, literatūros sąrašas ir priedai. Disertaciniame darbe pateiktos 8 lentelės, 13 paveikslų, 5 priedai. Darbo apimtis – 256 puslapių, literatūros sąrašas – 442 pozicijos.

### **Trumpa disertacijos skyrių apžvalga**

Teorinė disertacijos dalis „Pedagogų profesinės kompetencijos ugdymo savaiminiu mokymusi teoriniai aspektai“ susideda iš trijų skyrių.

Pirmajame skyriuje „Savaiminio mokymosi sampratos raida“ aptariama savaiminio mokymosi sąvokos atsiradimas ir sampratos raida akcentuojant jos kaitą mokymosi visą gyvenimą politikos kūrime. Tai daroma remiantis tarptautinių ir nacionalinių mokslinių studijų apie mokymosi dimensijas, tokias kaip formalusis, neformalusis ir savaiminis mokymasis, išžvalgomis bei rezultatais, pasitelkiant žvilgsnį į savaiminį mokymąsi iš skirtingų diskursų perspektyvų. Apibendrinant savaiminio mokymosi sampratą XX amžiuje pastebėtina, kad apie savaiminį mokymąsi buvo kalbama, ir kaip apie nuolatinį procesą, duodantį naudą pačiam besimokančiajam bei padedančiam garantuoti žmonių gerovę, ir kaip apie instrumentą, „pagaminantį“ kompetentingą darbuotoją bei atnešantį daugiau naudos gamybos ir paslaugų

sferai, o ne pačiam besimokančiajam. XXI amžiaus mokslinėje literatūroje stebima tendencija, kad savaiminio mokymosi samprata dažniausiai atskleidžiama per sąryšingumą su subjektu naudojant tikslingumo ir sąmoningumo kategorijas (Schugurensky, 2000; Watkins ir Marsick, 2001; Dohmen, 2001; Teresevičienė ir kt., 2006; Schiersmann, 2007; Jucevičienė, 2007; Alonderienė, 2009). Siekiant atriboti savaiminį mokymąsi nuo formaliojo ir neformaliojo mokymosi formų, savaiminio mokymosi samprata taip pat dažnai siejama su mokymosi aplinkos kategorija (Eraut, 2000; Dohmen, 2001; Laužackas ir kt., 2005; Straka, 2003, 2005; Gnahs, 2007; Foley, 2007). Savaiminio mokymosi sampratai priskiriamos ir šios kategorijos: pedagoginės intencijos (Straka, 2000; Rauschenbach ir kt., 2006), mokslo rezultatų sertifikavimo (Straka, 2005), mokymosi planavimo (Colardyn ir Björnnavold, 2005), mokymosi proceso valdymo (Weiß ir kt., 2005), „paklausos“ (Laur-Ernst, 2001). Esminė problema apibrėžiant savaiminio mokymosi sąvoką lieka šios sąvokos sinonimiškas vartojimas su savivaldžiu mokymusi, atsitiktiniu mokymusi, situaciniu mokymusi, implicitiniu mokymusi ir kitomis mokymosi formomis. Savaiminio mokymosi sampratos koreguojamos, papildomos, kai atkreipiamas dėmesys į skirtingus šio fenomeno aspektus. Savaiminio mokymosi samprata taip pat grindžiama mokymusi per patyrimą (Erpenbeck, 2003; Dehnbostel, 2003; Kirchhöfer, 2004). Analizuojant savaiminio mokymosi procesus profesinės veiklos aplinkoje, kasdieninių savaiminio mokymosi procesų persikėlimą iš asmeninės į profesinės veiklos aplinką, išryškėja savaiminio mokymosi procesų sąsaja su patirtiniu bei refleksyviuoju mokymusi. Savaiminio mokymosi varijuojančios apibrėžtys suteikia galimybę skirtingoms interpretacijoms, nėra vieno bendro savaiminio mokymosi sąvokos ir koncepcijos supratimo. Visgi, mokslinės literatūros savaiminio mokymosi sampratos tema studijos ir analizė, apibendrintas žvilgsnis į savaiminį mokymąsi iš skirtingų diskursų perspektyvų leidžia manyti, kad mokymasis savaime nėra nei formalusis, nei neformalusis ar savaiminis, jis tik gali būti apibūdinamas pagal aplinkos, kuriame jis vyksta, požymius, pagal pedagoginę intenciją, pagal intencionalumo laipsnį iš besimokančiojo perspektyvos. Manytina, kad savaiminis mokymasis – tai kontinuumas tarp nesąmoningo atsitiktinio ir savivaldaus mokymosi, tarp implicitinio ir eksplicitinio mokymosi. Į mokymosi organizavimo ir paties mokymosi procesą orientuoti apibrėžimai greičiau vienas kitą papildoma, nei tarpusavyje konkuruoja. Iš esmės, kalbant apie savaiminį mokymąsi, turimas omenyje konstruktas, kurį atskleidžia ir paaiškina gyvenimas, o intencija ir procesualumas gali pasireikšti skirtingais laipsniais.

Antrajame skyriuje „Pedagogų profesinės kompetencijos esmės interpretavimai“ atskirai aptiriamos kompetencijos bei profesinės kompetencijos sampratos, pedagogų profesinės kompetencijos klasifikavimo problematika. Mokslinėse diskusijose (Linten, 2015; Annen, 2011; Bohlinger ir Münk, 2008; Hensge, Lorig ir Schreiber, 2008) išryškėja, kad kompetencijos sąvoka naudojama labai skirtingai. Remiantis pedagogo profesinės kompetencijos struktūros modeliu (Baumert ir Kunter, 2006, 2011), teigiama, kad norint suprasti pedagogo profesinės kompetencijos ugdymąsi, tikslinga atsižvelgti į savaiminį mokymąsi, kurio sąsajos su profesine kompetencija atskleidžiamos per Fröhlich-Gildhoff ir kt. (2011) profesinės kompetencijos ugdymosi modelį. Teigiama, kad pedagogo profesinė veikla apima tam tikras veiklos funkcijas, kurioms atlikti jis panaudoja savo kompetencijas, vadintinas kompetencijomis profesinėje kompetencijoje. Pedagogo profesinė kompetencija laikytina rišliu dariniu, apjungiančiu keturias dimensijas: 1) įvairias kompetencijų sritis,

2) pedagogo įsitikinimus, vertybes, tikslus, 3) motyvacinę orientaciją ir 4) savireguliaciją. Paskutinės trys dimensijos formaliojo mokymosi metu „negali būti besąlygiškai išugdomos“ (Leuchter ir kt., 2010), tad ypatingas dėmesys šiuo atveju tenka savaiminiam mokymuisi. Atskleidžiant pedagogų profesinės kompetencijos ugdymą savaiminiu mokymusi, pedagogų profesinė kompetencija laikytina rišliu dariniu, daugiadimensiniu gebėjimų, žinių, įgūdžių, nuostatų kompleksu, kurio visi elementai tarpusavyje susiję ir jų atskyrimas galimas tik analitinėje, retrospektyvioje perspektyvoje.

Trečiajame skyriuje „*Pedagogo profesinės veiklos sąlygas: nuolatinis profesinės tobulėjimas*“ aptariama pedagogo profesinės veiklos sąlyga – tai nuolatinis asmeninis profesinis tobulėjimas, siekiant atliepti pokyčius švietimo srityje. Teigiama, kad pedagogo nuolatinį profesinį tobulėjimą kaip profesinės veiklos sąlygą lemia visuomenėje vykstantys kaitos procesai (politiniai, socialiniai, ekonominiai pokyčiai), kurie inicijuoja naujus reikalavimus švietimo institucijoms ir pedagogo profesijai – perėjimą iš ugdymo į ugdymosi paradigmą (Jucevičienė, Čiužas, 2006; Targamadžė, 2010, 2014; Žygaitienė, Barkauskaitė ir Miškinienė, 2013; Helmke, 2015) sukuria naują pedagogo veiklos erdvę, sietiną su galimais pedagoginės veiklos sunkumais, problemišku. Visa tai įpareigoja pedagogą nuolatiniam profesiniam tobulėjimui (Babič ir Irovič, 2008; Kvedaraitė, 2009; Merfeldaitė ir Railienė, 2012). Profesinė kompetencija suteikia pedagogui galimybę tapti kompetentingu savo profesinės veiklos atžvilgiu, o tam reikalingas nuolatinis profesinio tobulėjimo procesas, kuris anot Guskey (2004), yra labai individualus, netgi subtilus asmeninis procesas, priklausantis nuo daugybės veiksnių. Pedagogo profesinė kompetencija yra vienas iš veiksnių, lemiančių ugdymo kokybę. Pedagogo nuolatinio profesinio tobulėjimo stimulu laikytinas profesinės kompetencijos plėtojimo poreikis, kurį inicijuoja tiek išorinės sąlygos (pvz., besikeičiantis pedagogo vaidmuo ugdymo procese), tiek ir vidiniai pedagogo poreikiai (pvz., pareigos jausmas). Pedagogo mokymasis nėra baigtinis reiškinys – jis tęsiasi visą gyvenimą, o mokymasis ir profesinė veikla laikytini vienas kitą sąveikaujanciais elementais.

Disertacijos dalis „*Tyrimo metodologija*“ suskirstyta į du skyrius. Pirmajame skyriuje „Biografinė – abdukcinė (grindžiamoji teorija) tyrimo strategija atskleidžiant pedagogų profesinės kompetencijos ugdymą savaiminiu mokymusi“ pristatomas biografinis tyrimas, jo tinkamumas savaiminio mokymosi procesų atskleidimui. Atskleidus savaiminio mokymosi dimensijas, daromos išvados apie galimus kompetencijos vystymosi procesus (Marotzki, 1999; Schulze, 1979, 2005; Müller, 2003, 2010). Šio darbo empiriniame tyrime, naudojant biografinį naratyvinį interviu metodą kaip empirinio tyrimo duomenų rinkimo instrumentą, gautų duomenų analizės procesas ir rezultatai remiasi abdukcinės teorijos konstravimo tyrimo logika pagal Peirce (1976, 1991, 1992) bei grindžiamosios teorijos (toliau - GT) metodologiją pagal Strauss ir Corbin (1996). Grindžiamoji teorija taikoma duomenų rinkimo procesui ir analizei. Naudojant GT metodologiją, siekiama ne patikrinti *ex ante* suformuluotas hipotezes, bet, priešingai, sugeneruoti teorines prielaidas. Įvestas papildomas duomenų analizės etapas, skirtas biografinio pasakojimo įvykių sekos rekonstrukcijai. Prieš atliekant GT atvirąjį kodavimą, naudojama Bohnsack (2014) sukurta metodika - „formuluojanti interpretacija“, kuomet biografinis pasakojimas pateikiamas iš trečiojo asmens perspektyvos akcentuojant biografinių įvykių sekos visumą, ir taip išryškinama tyrimo duomenų teminė struktūra.

Antrajame skyriuje „Tyrimo procesas“, siekiant kokybinio tyrimo atlikimo skaidrumo ir kokybės, aprašomas tyrimo procesas, t. y. koks ir kodėl buvo imties pasirinkimas, kaip buvo renkami ir analizuojami duomenys. Taip pat pateikiamas biografinio naratyvinio interviu analizės pavyzdys, aptariama tyrimo etika.

Trečioji disertacijos dalis skirta tyrimo rezultatams ir jų aptarimui. Atlikta interviu analizė leido išskirti raktines kategorijas, kurios paaiškina savaiminio mokymosi indėlį į pedagogo profesinės kompetencijos ugdymąsi: 1) Biografinių aplinkybių nulemtas pedagogo profesinės kompetencijos ugdymasis; 2) Profesinės kompetencijos ugdymasis pedagoginėje veikloje; 3) Mokymasis bendraujant ir bendradarbiaujant. Šioje disertacijos dalyje kiekviena raktinė kategorija aptariama atskirai. Savaiminis mokymasis ir profesinės kompetencijos ugdymasis yra labai susiję su individo biografija, jo socializacijos procesu. Tyrimo duomenų medžiaga fiksuoja tam tikras biografines aplinkybes, kurios laikytinos prielaida tiek savaiminiam mokymuisi, tiek kompetencijos ugdymosi procesams. Išryškėjusios temos, kurios gali būti laikomos biografijos nulemtomis savaiminio mokymosi dimensijomis, leidžiančiomis daryti išvadas apie galimus kompetencijos ugdymosi procesus: „Biografinių aplinkybių nulemta pedagogo profesinės kompetencijos raiška“; „Tapsmas pedagogu vykdant savo pašaukimą kaip savaiminio mokymosi sąlyga“; „Biografijos suformuota mokymosi struktūra“; „Biografinių aplinkybių nulemta motyvacijos struktūros kaita“. Tyrimo medžiagos duomenys akivaizdžiai iliustruoja, kad išgyvenamas teorijos ir praktikos skirtumas, patirtinis mokymasis pedagoginėje veikloje prisideda prie pedagogo profesinės kompetencijos ugdymosi proceso ir čia išryškėja šios temos: „Teorijos ir praktikos skirtumas“, „Patirtinis mokymasis“. Tyrimo metu išryškėjusios temos – „Mokymasis bendraujant ir bendradarbiaujant profesinėje aplinkoje“, „Mokymasis bendraujant asmeninėje aplinkoje“ – laikytinos savaiminio mokymosi dimensijomis, atspindinčios pedagogo profesinės kompetencijos ugdymosi procesus mokantis per socialinę interakciją.

Disertacijos „Mokslinės diskusijos“ dalyje tyrimo rezultatai palyginami su kitų mokslininkų išvalgomis, jų gautų tyrimų rezultatais (Marsick, 2001; Dohmen, 2001; Overwien, 2005; Schiersmann, 2007; Foley, 2007; Jucevičienė, 2007; Jovaiša, 2007; Gonzi, 2007; Hensge and others, 2008; Gedvilienė and others, 2010; Anne, 2011; Humacher and others, 2012; Dačiulytė and others, 2013; Dehnbostel, 2003, 2016, 2017), pristatomi atlikto tyrimo ribotumai. Šioje disertacijos dalyje akcentuojama, kad savaiminis mokymasis leidžia įgyti reikalingų žinių, jas kaupti, plėtoti integralias pedagogo profesinės kompetencijos dalis - tiek asmeninę, socialinę -komunikacinę, tiek ir dalykinę, metodinę. Savaiminio mokymosi būdai: mokymasis bendraujant, stebint, skaitant asmeninėje aplinkoje, mokymasis per realią profesinę veiklą ir veikloje, dalijimasis žinojimu bendraujant ir bendradarbiaujant profesinės veiklos metu turi tikslą – tai reikalingų naujų profesinės kompetencijos integralių dalių konstravimas, stengiantis įvaldyti profesinės veiklos situaciją ar išspręsti profesinės veiklos problemas. Svarbu, kad pedagogas profesinėje aplinkoje jaustųsi vertinamas, būtų skatinamas pasitelkti savo gyvenimišką patirtį, gyvenimo būdą mokymosi procesui praturtinti. Tobulinant pedagogų rengimo procesą, rekomenduotina atsižvelgti į aprašytus savaiminio mokymosi procesus, o pedagogo profesinės kompetencijos ugdymosi procese reiktų įvertinti patirtį, atsinešamą iš šeimos, bendruomenės ir panaudoti ją konstruojant mokymosi ir ugdymosi procesą.

## IŠVADOS

1. Savaiminio mokymosi samprata remiasi dviem požiūriais: plačiąja prasme savaiminis mokymasis (*informal learning*) suprantamas kaip mokymosi veiklos kategorija apimanti tiek nesąmoningą atsitiktinį mokymąsi, tiek ir savivaldų, planuotą ir tikslinį mokymąsi bei sąmoningą atsitiktinį; siaurąja prasme savaiminiu mokymusi laikomas tik nesąmoningas atsitiktinis mokymasis. Mokslinės literatūros savaiminio mokymosi tema studijos ir analizė leidžia manyti, kad savaiminis mokymasis – **tai kontinuumas tarp implicitinio ir eksplicitinio mokymosi**. Savaiminis mokymasis tarsi **konstruktas, kurį atskleidžia ir paaiškina gyvenimas**, o intencija ir procesualumas gali pasireikšti skirtingais laipsniais.
2. **Pedagogų profesinė kompetencija** laikytina rišliu dariniu, daugiadimensiniu gebėjimų, žinių, įgūdžių, nuostatų kompleksu, kurio visi elementai tarpusavyje susiję ir jų atskyrimas galimas tik analitinėje, retrospektyvioje perspektyvoje. **Profesinės kompetencijos ugdymasis** matomas kaip procesas, neatsiejamas nuo savaiminio mokymosi, kuomet pedagogo profesinės veiklos gebėjimai remiasi vertybiniais požiūriais ir nuostatomis, implicitinėmis (numanomomis), patirtimi grįstomis žiniomis, o patys veiksmai, poelgiai nuolatos pedagogo apmąstomi ir vertinami. Savaiminio mokymosi procesai neveda *per se* į kompetencijos ugdymąsi, čia **kaip jungiamasis elementas reikalinga besimokančiojo refleksija**.
3. Tyrimo dalyvių gyvenimo istorijos atskleidžia, kokie reikšmingi resursai pedagogo profesinei kompetencijai bei jo savaiminio mokymosi veikloms egzistuoja biografinėse sąlygose. Šie resursai tampa pagrindu profesinės kompetencijos ugdymo savaiminiu mokymusi procesams, jie lemia pedagogo profesinės kompetencijos ugdymosi poreikį:
  - 3.1. Biografinės aplinkybės daro įtaką tiek predisponuojančioms pedagogo profesiją asmeninėms kompetencijoms, tiek pedagogo profesijos pasirinkimui. Aplinkinių pastebėta ir įvardinta pedagoginė potencija bei vaikystėje išryškėję pomėgiai tam tikrai veiklai, savęs suvokimas tampa pagrindu toliau vystyti savo gebėjimus, įgūdžius, taip pat daro įtaką savaiminio mokymosi procesams. Savaiminio mokymosi procesai asmeninėje aplinkoje skatina kompetencijų ugdymąsi, kurios yra ne tik lemiančios profesijos pasirinkimą, bet ir svarbios tolimesnei pedagogo profesinei veiklai.
  - 3.2. Pedagogo profesijos pasirinkimas ir tolimesnė profesinė veikla sekant savo pašaukimu sąlygoja nuolatinį savaiminio mokymosi procesus. Noras siekti savo pašaukimo, tapti „idealiu“ pedagogu – tai motyvacija negaunant mato, aiškaus atpildo, t. y. mokymasis dėl savęs paties. Tai gali būti vadinama nuolatinio savaiminio mokymosi procesų veiksmu, kuris veda į kompetencijos ugdymąsi, jeigu pasiseka ne tik priimti tinkamą sprendimą dėl savo vietos profesiniame gyvenime, bet jį ir įgyvendinti. Išgyvenamas pašaukimas laikytinas predispozicija pedagogo profesinės kompetencijos ugdymuisi. Kai pedagogo profesija pasirenkama sekant savo pašaukimu, tarsi atsiranda poreikis nuolati-

niam pedagogo savištitikinimui, ar jis tinkamas šiam darbui, o tai lemia nuolatinio tobulėjimo poreikį.

- 3.3. Tiek socialinė ir emocinė aplinka – šeimos gyvenimo būdas, artimųjų netektys, motinystės patirtys, mokykliniais metais sutiktų pedagogų profesionalumas, tiek ir mokymosi motyvacija, pažinimo interesai – siekis kompensuoti pedagoginio išsilavinimo trūkumą, išgyvenamas mokymosi prasmingumas, savirealizacijos siekis nulemia pedagogų savaiminio mokymosi procesus, atskleidžia jų ryšį su informantų biografijos individualumu. Išryškėję savaiminio mokymosi stiliai, kaip mokymasis veikiant, išbandant, mokymasis stebint, mokymasis skaitant – laikytini individualiais pedagogų mokymosi būdais, kurių pasireiškimui turi įtakos biografiniai socializacijos bei patyriminiai procesai. Šiais individualiais savaiminio mokymosi būdais įgyjamos ne tik dalykinės žinios, bet ir ugdoma socialinė-komunikacinė, metodinė kompetencijos kaip integralios profesinės kompetencijos dalys.
- 3.4. Savaiminio mokymosi motyvacijos dinamiką sąlygoja subjektyviai patiriamas mokymosi prasmingumas, sėkminga profesinių užduočių įveika, išgyvenamas savirealizacijos jausmas bei teigiamas aplinkinių įvertinimas. Savaiminio mokymosi procesų metu įgytas naujas žinojimas, supratimas gali tapti prielaida pedagogo profesijos pasirinkimui ar/ir tolimesniai pedagogo tobulėjimui, norui tobulėti ne tik savaiminiu, bet ir formaliuoju mokymusi.
4. Profesinė veikla pedagogams suteikia turtingą patirtį ir galimybę tobulėti tiek žvelgiant iš dalykinės, metodinės perspektyvos, tiek iš asmeninės. Profesinės veiklos poveikis savaiminio mokymosi procesams ir pedagogo profesinės kompetencijos ugdymuisi apibendrinamas šiais teiginiais:
  - 4.1. Švietimo institucijose įgytos teorinės žinios pilnai neatliepia profesinėje veikloje atsiradusių tam tikrų žinių poreikio. Profesinės veiklos reikalavimai sąlygoja savaiminio mokymosi procesus, kuomet siekiama apjungti teoriją ir praktinę veiklą. Viena vertus, įvairūs profesinės veiklos iššūkiai, problemos skatina ieškoti naujų sprendimų, mokytis iš patirties, kita vertus, atsiranda poreikis surasti teorinį pagrindimą žinioms, įgytoms per patirtinį mokymąsi.
  - 4.2. Profesinės veiklos patirtys, susijusios su įvairiais išgyvenimais, emociniais įspūdziais, veda prie aiškiai paties individo suvokiamų mokymosi procesų, kurie laikytini patirtiniais ir savivaldžiais bei susieti su vidine individo motyvacija.
  - 4.3. Pati profesinė veikla per sutinkamus iššūkius, problemas pateikia paskatas mokymuisi, o kolegialus bendradarbiavimas, asmeninių psichologinių poreikių patenkinimas ir kiti vidinės bei išorinės motyvacijos faktoriai (suvokiama asmeninė atsakomybė, savirealizacijos išgyvenimas, kitų asmenų išreikštas pasitikėjimas) prisideda prie tvaraus nuolatinio savaiminio mokymosi. Kuo didesnę pripažinimo, savirealizacijos jausmą profesinėje veikloje patiria pedagogas, tuo didesnė mokymosi motyvacija ir dažnesnės savaiminio mokymosi veiklos. Psichologinių poreikių patenkinimas laikytinas savaiminio mokymosi veiklos ir individualaus profesinės kompetencijos ugdymosi veiksmu.

5. Bendradarbiavimas ir bendravimas su kolegomis, ugdytiniais profesinėje aplinkoje, bendravimas su artimaisiais, draugais kasdienėje asmeninėje aplinkoje sąlygoja savaiminio mokymosi procesus, viena vertus jie tampa savaiminio mokymosi prielaidomis, kita vertus, laikytini jo metodais:
  - 5.1. Kolegialus bendradarbiavimas ir bendravimas su kolegomis bei augantis ir nuolat besikeičiantis ugdytinis kaip pedagogo profesinės veiklos partneris sąlygoja tarpasmeninio mokymosi procesus, vedančius į profesinės kompetencijos ugdymąsi per supratimo, požiūrio kaitą į svarbius pedagoginiame darbe reiškinius.
  - 5.2. Patirtys, žinios, atsineštos iš asmeninės aplinkos, panaudojamos profesinėje veikloje, ir atvirkščiai, bendraujant asmeninėje aplinkoje, žinojimas iš profesinės veiklos tarsi pagilinamas, o vėliau pritaikomas kaip naujai atrasta perspektyva profesinėje veikloje. Matoma abipusė sąveika tarp pedagogų savaiminio mokymosi procesų įvairiose gyvenimo aplinkose.

## TYRIMO REZULTATŲ APROBAVIMAS

### **Disertacijos tema straipsniai ir konferencijų pranešimai leidiniuose, įtrauktuose į tarptautines duomenų bazes:**

1. Paurienė, G. (2013). Biografinio metodo ypatumai analizuojant informaliųjų mokymąsi. *Visuomenės saugumas ir viešoji tvarka (9)* [elektroninis išteklius], 194-207. Kaunas: Mykolo Romerio universiteto Viešojo saugumo fakultetas. [International Security & Counter-Terrorism Reference Center]
2. Paurienė, G. (2013). Savaiminio (informaliojo) mokymosi sampratos analizė. *Visuomenės saugumas ir viešoji tvarka (10)*, 181-197. Kaunas: Mykolo Romerio universiteto Viešojo saugumo fakultetas. [International Security & Counter-Terrorism Reference Center]
3. Paurienė, G. (2014). Grindžiamoji teorija: samprata, atsiradimo istorija, bendrieji tyrimo proceso aspektai. *Visuomenės saugumas ir viešoji tvarka (11)*, 176-188. Kaunas: Mykolo Romerio universitetas. Viešojo saugumo fakultetas. [International Security & Counter-Terrorism Reference Center]
4. Paurienė, G. (2016). Biografinių aplinkybių nulemtas informalusis mokymasis: pedagogo profesijos kompetencijų raiška. *Visuomenės saugumas ir viešoji tvarka (16)*, 176-187. Kaunas: Mykolo Romerio universitetas. [International Security & Counter-Terrorism Reference Center]
5. Paurienė, G. (2016). Tapsmas pedagogu vykdant savo pašaukimą kaip informaliojo mokymosi sąlygas. *Visuomenės saugumas ir viešoji tvarka (17)*, 205-222. Kaunas: Mykolo Romerio universitetas. [International Security & Counter-Terrorism Reference Center]

### **Disertacijos tema straipsniai užsienio konferencijų medžiagoje**

1. Paurienė, G. (2014). Informelle Berufskompetenzentwicklung der Pädagogen: Forschungsprojekt. *Profile and vocational education in conditions of modern multicultural space: materials of the 2nd international extramural research and practice conference* (Chelyabinsk, December 2014), p. 137-141. Chelyabinsk: RANEPА, Chelyabinsk Branch.
2. Paurienė, G. (2016). Berufskompetenzentwicklung von Lehrkräften durch reflexiver Selbstforschung. *Profile and vocational education in conditions of modern multicultural space: materials of the 4th International extramural research and practice conference, December 2016 / FSBEI HE «Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration»*, p. 130-137. Chelyabinsk: RANEPА. Chelyabinsk Branch.

### **Disertacijos tema straipsniai ir tezės Lietuvos tarptautinių konferencijų medžiagoje**

1. Paurienė, G. (2013). Pedagogų profesinė kompetencija: teorinės nuostatos, analizuojant jos sampratą informalaus mokymosi erdvėje. *Šiuolaikinio specialisto kompetencijos: teorijos ir praktikos dermė: 7-osios tarptautinės mokslinės – praktinės konferencijos straipsnių rinkinys*, 331-335. Kaunas: Kauno kolegija.



2. Paurienė, G. (2012). Biografinio metodo ypatumai analizuojant savaiminį suaugusiųjų mokymąsi. *Inovatyvūs suaugusiųjų įgalinimo metodai: edukologijos ir socialinio darbo perspektyvos: tarptautinė konferencija: 2012-05-10 Mykolo Romerio universitetas* [elektroninis išteklius]. Mykolo Romerio Universitetas.

**Seminarai, kuriuose tobulinta kvalifikacija biografinio tyrimo strategijos bei programos Maxqda 12 tyrimo duomenų analizei taikymo aspektais:**

1. 2014 m. vasario 7 – 8 d. ir 2016 m. vasario 12 – 13 d. Otto-von-Guericke universiteto Magdeburge (Vokietija) (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg) Socialinio pasaulio tyrimų ir jų metodikos vytymo centro (Zentrum für Sozialweltforschung und Methodenentwicklung ZSM) seminarai mokslininkams, dirbantiems kokybinių tyrimų srityje (Methodenworkshop zur qualitativen Bildungs- und Sozialforschung).

**Disertacijos rengimo metu dalyvauta mokslinėse stažuotėse:**

1. Vokietijos Federalinės darbo agentūros aukštoji mokykla (Schwerin). Data: 2014-06-09 – 2014-06-20.
2. VFR Žemutinės Saksonijos Policijos akademija (Nienburg). Data: 2015-06-14 – 2015-06-20.

**Asmeninės konsultacijos:**

1. a. a prof. dr. Monika Müller, VFR Sociologų draugijos biografinių tyrimų sekcijos narė (Schwerin) (2014 birželio mėn.). Asmeninio aplanko medžiaga.
2. dr. Ingo Blaič (Dresden) (2014 birželio mėn.). Asmeninio aplanko medžiaga.

## INFORMACIJA APIE AUTORE

<b>Vardas, pavardė</b>	Giedrė Paurienė
<b>El. paštas</b>	pauriene@mruni.eu
<b>Išsilavinimas:</b>	
1993–1998	Studijos Vilniaus universitete: referavimas, vertimas iš / į rusų ir vokiečių kalbų. Įgytas bakalauro kvalifikacinis laipsnis.
2000–2005	Studijos Vytauto Didžiojo universitete: Profesinio mokymo vadybos studijų programa. Įgytas edukologijos magistro kvalifikacinis laipsnis.
2005–2007	Studijos Vilniaus universitete: Vokiečių kalbotyros studijų programa. Įgytas filologijos magistro kvalifikacinis laipsnis.
2011–2017	Studijos Mykolo Romerio universitete, Vytauto Didžiojo universiteto su Aveiro (Portugalija) Klaipėdos universitetu, Mykolo Romerio universitetu ir Vilniaus universitetu Edukologijos krypties doktorantūroje.
<b>Profesinė veikla:</b>	
1997–2010	Kauno kolegijos Užsienio kalbų katedros lektorė
1998–2005	Kauno paslaugų verslo darbuotojų profesinio rengimo centro (dabar – Karaliaus Mindaugo profesinio mokymo centras) vokiečių kalbos vyr. mokytoja
Nuo 2007 m. iki dabar	Mykolo Romerio universiteto Viešojo saugumo fakulteto Humanitarinių mokslų katedros lektorė
<b>Moksliniai interesai:</b>	Savaiminis mokymasis, pedagogo profesinė kompetencija, profesinės kompetencijos ugdymasis

MYKOLAS ROMERIS UNIVERSITY

**Giedrė Paurienė**

DEVELOPMENT OF PEDAGOGUE'S  
PROFESSIONAL COMPETENCE BY  
INFORMAL LEARNING

Summary of Doctoral Dissertation  
Social Sciences, Education Science (07 S)

Vilnius, 2017

A doctoral dissertation was prepared in 2011–2017, defended at Mykolas Romeris University, based on the conferment a doctorate right which was granted for Vytautas Magnus University together with Klaipėda University, Mykolas Romeris University, Vilnius University by the order of the Minister of Education and Science (Republic of Lithuania) No. V-1019, signed on 8 June, 2011 (recast by the order of the Minister of Education and Science (Republic of Lithuania) No. V-574, signed on 17 July, 2017).

**Scientific supervisor:**

Prof. Dr. Irena Žemaitaitytė (Mykolas Romeris University, Social Sciences, Education Science – 07S)

The doctoral dissertation is defended at the Board of Klaipėda University, Mykolas Romeris University, Vytautas Magnus University and Vilnius University in Education Science.

*Chairman:*

Prof. Dr. Valdonė Indrašienė (Mykolas Romeris University, Social Sciences, Education Science – 07 S)

*Members:*

Prof. Dr. Liudmila Rupšienė (Klaipėda University, Social Sciences, Education Science – 07 S);  
Prof. Dr. Audra Skukauskaitė (Saybrook University, USA, Social Sciences, Education Science – 07 S);

Prof. Dr. Jolita Šliogerienė (Mykolas Romeris University, Social Sciences, Education Science – 07 S);

Prof. Dr. Margarita Teresevičienė (Vytautas Magnus University, Social Sciences, Education Science – 07 S).

The dissertation will be defended in public meeting of the Board in Education Science, Mykolas Romeris University, at 16.00 on 19th of December in 2017, in Room I-414.

Address: Ateities str. 20, LT-08303, Vilnius, Lithuania.

The summary of the doctoral dissertation is sent out on 19th of November in 2017.

The dissertation is available at the library of review at Klaipėda University, Mykolas Romeris University, Vilnius University, Vytautas Magnus University and Martynas Mažvydas National Library of Lithuania.

## DEVELOPMENT OF PEDAGOGUE'S PROFESSIONAL COMPETENCE BY INFORMAL LEARNING

### Summary

### Introduction

**The Relevance of the Topic.** Constantly changing world of adults is a learning environment, which gradually expands to cover all the work and daily life situations. Therefore, adult education, which has traditionally been considered part of the consecutive education, is gradually gaining autonomy and oversteps the boundaries of consecutive education. Learning and the ability to learn determine all aspects of human life. Formal education involves a lower proportion of adult learning, while more attention is usually paid by adults to non-formal and informal learning. This is reflected in a number of studies and theoretical research.

The spectrum of research topics related to informal learning is broad: the genesis of informal learning (Rohs, 2016; Werquin, 2016) and the manifestation of informal learning processes in formal learning (Molzberger, 2016; Gnahs, 2016) are analyzed; informal learning is seen from philosophical (Ladenthin, 2016), psychological (Röhr-Sendlmeier and Käser, 2016, Alkemeyer and Brümmer, 2016) and economical perspectives (Garrick, 1998; Becker, 2016; Kerres, Hölterhof and Rehm, 2017).

Researchers discuss the phenomenon of informal learning, distinguishing such categories as learning awareness and purposefulness (Dohmen, 2001; Teresevičienė, Gedvilienė and Zuzevičiūtė, 2006; Schiersmann, 2007; Jucevičienė, 2007; Alonderienė, 2009), using the category of learning environment where informal learning is analyzed by distinguishing learning processes in one's personal environment (Salmi, 1993; Schmidt-Wenzel, 2016), communities and social movements (Foley, 1999; Field and Spence, 2000; Singh, 2005), professional environment (Garrick, 1998; Belle and Dale, 1999; Seulfer and Meier, 2016; Kerres, Hölterhof and Rehm, 2017), social media (Seufert and Meier, 2016, Kerres, Hölterhof and Rehm, 2017), school (Coelen, Gusinde, Lieske and Trautmann, 2016; Aßmann, 2016) and museums (Schwan, 2016).

The learning environment is also used to distinguish between the forms of informal and formal learning, as well as non-formal learning (Laužackas, Teresevičienė and Stasiūnaitienė, 2005; Straka, 2003, 2005; Gnahs, 2007; Foley, 2007). Informal learning is analyzed on the basis of the categories of pedagogical intent (Straka, 2000; Rauschenbach, Düx and Saas, 2006; Düx and Saas, 2016); certification of academic results (Straka, 2005); planning of the learning process (Colardyn and Bjørnavold, 2005), management of the learning process (Weiß, Dolan, Stucky and Bumann, 2005; Sembill, Wuttke, Seifried, Egloffstein and Rausch, 2007; Zimmerman and Schunk, 2011; Hanfstein, 2016); and "the demand" (Laur-Ernst, 2001). Learning through experience is considered a form of informal learning (Erpenbeck, 2003; Dehnbostel, 2003, 2013; Kirchlhöfer, 2004). It is being ana-

lysed whether spontaneous learning integrates implicit and explicit learning (Schiersmann, 2007; Foley 2007; Alkemeyer and Brümmer, 2016).

A great deal of attention is paid to the assessment and recognition of informal learning achievements at the institutions of higher education (Burkšaitienė, 2009, 2015, 2016, Burkšaitienė and Šliogerienė, 2010, 2012, 2015; Laužackas and Kaminskienė, 2016; Tolutienė, Andriekienė and Seibutyte, 2016; Molzberger, 2016), factors that determine the needs of informal learning achievements are analyzed (Šliogerienė, 2009), adults' attitude to the recognition of informal learning achievements in university studies is revealed (Burkšaitienė and Šliogerienė, 2007), the importance of the assessment of informal learning achievements in teacher training is emphasized (Fokienė, 2006, 2007; Stasiūnaitienė, 2009), trends in the identification, evaluation and recognition of informal learning in Europe and Lithuania are studied (Teresevičienė et al. 2003; Arbutavičius, 2009; Münchhausen and Seidel, 2016).

One of the key topics at the 5th International Conference on Adult Education at UNESCO (1997) was individuals' right to self-expression and participation in the development of their future. Globalization and economic competition promote modernization, as evidenced by the rapid development of communication and information technologies. Innovative organizations are forced to change constantly. Employees are required to possess individual qualification profiles that go beyond their basic qualifications (Hamacher, Eickholt, Lenartz and Blanco 2012; Arnold, Arntz, Gregory, Steffes and Zierahn, 2016). Nowadays, specialists in any field and employees follow what is happening in their environment, they respond to emerging innovations, trying to find out how those innovations work, and adapt them in their work.

The school as an innovative organization is associated with a look ahead, a reflection of how to become the school that is constantly learning, changing and meeting the needs of the learners and the society. The society is increasing the requirements for pedagogues in terms of professionalism, performance, personal qualities and other aspects. According to some scholars (Augienė and Malinauskienė, 2007; Rutkienė and Zuzevičiūtė, 2009; Bagdonas and Adaškevičienė, 2010; Targamadžė, 2010; Juice, 2013; Baier, 2016) the role of the teacher has to be changed: the teacher - the knowledge holder and the renderer - is changed by the teacher - developer, organizer, advisor, partner, mediator between the learner and sources of modern information, i.e. pedagogues have to constantly expand their professional competences and grow throughout their professional life. According to Dačiulytė et al (2013), pedagogue qualification has been and will be a relevant issue, not only significant, but also constantly debated.

In order to meet the requirements of the knowledge-based society, traditional forms of professional training are not enough. Alternative forms of learning are needed to enable continuous, individual and flexible learning (Laužackas et al., 2005; Heise, 2009; Bubnys, 2012; Baier, 2016). Professional development of pedagogues should be considered as a life-long process that has to be taken into account organizing and financing it (Dačiulytė et al., 2013). The emphasis is on the need to improve the professional competences of the pedagogue, as knowledge is aging and new educational content is emerging (Juodaitytė and Kvedaraitė, 2010; Kunter, Kleickmann, Klusmann and Richter, 2011; Ruškytė and Numgaudienė, 2014).

As it has already been mentioned, both the learning outcomes of informal learning and the significance of competencies acquired by it are acknowledged (Gnahs, 2007; Annen, 2011; Münchhausen and Seidel, 2016; Gräsel and Trempler, 2017). Informal learning needs to be given high priority due to the increasingly diverse and complex requirements, but not all people have equal conditions for lifelong development, and therefore, as Hamacher et al. (2012) affirm, structures for facilitating the development of competencies are needed. However, in order to provide help, you must first understand what determines the development of competence by informal learning.

**Grounding the Novelty of the Problem.** The problem of pedagogues' professional competence and competence development has been studied in various aspects in recent decades by foreign researchers. The research studies deal with the structure of the pedagogue's professional competence (Klieme and Leutner, 2006; Erpenbeck and von Rosenstiel, 2003; Erpenbeck and Heyse, 2007), the model of the professional competence process of the pedagogue is introduced (Fischer, Becker and Spöttl, 2011; Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann and Pietsch, 2011), the importance of developing the professional competence of the pedagogue is emphasized (Bauer, 2002; Allemann-Ghionda and Terhart, 2006; Beck et al., 2008; Kunter et al., 2011; Baier, 2016; Gräsel and Trempler, 2017), the question what should a good pedagogue be like is raised (Darling-Hammond, 2006; Lipowsky, 2006; Bromme, 1992, 1997; 2008; Kunter and Klusmann, 2010; Gaedtker-Eckhardt, 2011; José, 2016; Bauer, 2017), the relationship between the lesson quality and the professionalism of the pedagogue is revealed, with emphasis on diagnosis, assessment and improvement of the latter (Wayne and Youngs, 2006; Künsting, Billich and Lipowsky, 2009; Helmke, 2012, 2014), informal learning in professional activity is analyzed: experiential reflective learning through digital media (Hellriegel, 2017), learning so as to become a pedagogue-researcher (Helmke, 2015).

Issues of pedagogues' professional competence development have attracted attention of Lithuanian researchers as well, emphasizing the perspectives, needs for development of pedagogues' competence: the perspectives for improvement of pedagogues qualifications, responding to the provisions of lifelong learning have been revealed (Dačiulytė et al., 2013), teachers' qualification improvement needs (Laužackas, Gedvilienė, Tūtlys and Juozaitienė, 2008; Gedvilienė, Laužackas and Tūtlys, 2010), the development of the teacher's professional competence and the need for its change (Čiužas, Navickaitė and Ušeckienė, 2009; Juice, 2013), professionalization of adult teachers in improving andragogic activity (Juozaitis, 2008), the desired professionalism of andragogues through the use of competence access (Jatkauskienė, 2013) have been analyzed. The focus is on the development of the pedagogue's individual competencies in a particular field and / or educational institution: the managerial competencies of the social pedagogue (Mažonienė, 2014), the cultural competence of foreign language teachers (Mazlaveckienė, 2015), the educational competences of pedagogues in higher education (Stanikūnienė, 2007; Ruškytė and Numgaudienė, 2014), and didactic competencies of college pedagogues (Bubnys, 2012). Besides, the reflective learning of pedagogues (Bubnys and Žydzūnaitė, 2012) and learning, creating organizational knowledge of the department in study activities (Edintaitė, 2013) have been analyzed, correlation between the quality of pedagogues' professionalism and the quality of

studies (Gasiūnaitė and Juknytė-Petreikienė, 2015), the quality of lessons (Martišauskienė, 2016) have been revealed, teachers' self-education under urban and rural conditions in solving exclusion issues (Zulumskytė, 2007) has been analyzed. However, according to the researchers, there is a lack of non-formal pedagogical competencies and self-education studies (Bulajeva, 2001; Burkšaitienė and Šliogerienė, 2010, 2012).

The pedagogue and his/her particular work in the classroom and school community is the axis of the professional development model (Dačiulytė et al., 2013), the professional development of the pedagogue is inseparable from a particular workplace, problems being solved, individual cases – it is a field of experiential learning where the hidden content of learning can be found (Coelen, Gusinde, Lieske and Trautmann, 2016). Promoting informal learning in the workplace should become an integral part of organizational processes, i.e. the school itself, should guarantee the environment that encourages pedagogues to learn continuously. The memorandum of the Commission of the European Communities on Lifelong Learning (2001) states that knowledge and skills are acquired in a variety of ways; it is important to monitor the growth of the competences, as well as the processes of their decline; it is relevant to be able to evaluate the results of learning in the society and in learning activities. It is through the experience of daily life and professional activity that professional competence is developed (Baier, 2016; Hellriegel, 2017). Teresevičienė et al. (2006) argue that in comparison with formal education, much less attention is paid to non-formal and informal learning “in such social institutions as a family, various organizations, clubs, community, etc. These areas still lack the attention of education politicians and researchers” (see also, p. 35). Emphasizing that lifelong learning (Teresevičienė, Oldroyd and Gedvilienė, 2004; Jovaiša, 2012; Abromaitienė, 2013) and continuity of professional development (Guske, 2004; Kolb and Kolb, 2005) are significant for the pedagogue who seeks to adapt to the changing environment, it is necessary to note that aspects of the development of the pedagogue's professional competence by informal learning have been poorly explored yet and the concept of informal learning itself lacks clarity. This determines the novelty of the topic.

One of the main objectives of The new Concept of Pedagogue Skills Improvement approved in Lithuania in 2012, is to provide a significant impetus to pedagogue autonomy and the initiative in lifelong learning, as well as to pursue better quality of education. The developed concept focuses not only on formal and non-formal learning of the pedagogue, but also it turns back to the pedagogue as a lifelong learner. Knowledge, expertise and skills acquired by informal learning and education, that pedagogues bring to their professional life from life experiences, have not been much investigated yet. Not enough attention is paid to the processuality and contextuality of the professional competence. Therefore, it is, important to understand the pedagogues' professional competence development process by informal learning, to analyze the factors stipulating it, as well as the pedagogues' professional competence learning opportunities by informal learning. The statements made indicate that it is important to reveal the role of informal learning in the pedagogue's lifelong learning continuum, as in today's rapidly changing world, the role and importance of informal learning for professional competence of the pedagogue has not been sufficiently understood yet. Taking into account the relevance of the problem and



scientific novelty, **the object** of this research is the development of the pedagogue's professional competence by informal learning.

**The Scientific Research Problem** is discussed in more detail in the following questions: What are the processes of the pedagogues' informal learning? What conditions determine the manifestation of the pedagogues' informal learning? How is the professional competence of the pedagogue developed by informal learning? What are the significant resources for pedagogues' professional competence and their informal learning activities in biographical circumstances?

**The aim of the research** is to reveal the development of pedagogue's professional competence by informal learning. In order to achieve this goal, the following tasks have been formulated:

1. To introduce the concept of informal learning by emphasizing its change in the development of a lifelong learning policy.
2. To reveal theoretical aspects in the development of the pedagogue's professional competence by informal learning.
3. By highlighting the processes of the pedagogue's informal learning, to reveal the circumstances that determine the manifestation of the pedagogue's professional competence development.

**The Theoretical-philosophical Background of the Research.** In the present research, informal learning is understood as unplanned, occasional, latent learning, as well as planned and targeted learning. Development of the pedagogue's professional competence by informal learning is studied in the context of several theoretical-philosophical approaches. Based on the notion that pedagogues improve their competences by continuous learning throughout their lives, philosophical ideas of pragmatism are referred to, which emphasize the importance of the individual's experience for the educational process. Learning is viewed not as learning for life, but as life itself (Dewey, 1909/2008). It is also based on the Constructivist Theory, i.e. a pedagogue is considered to be an active learner, who is able to plan, reflect, refine and change his/her activities, taking into account the specific situation and context. Every individual builds his/her personal reality, based on experience, new knowledge and communication with others, i.e. he/she learns and develops him/herself. The constructivist approach to learning emphasizes the design of subjective knowledge of the individual based on interpretation, in interaction with the environment (Cohen, Manion and Morrison, 1996). The constructivist approach to learning argues that it is a self-governing, constructive, biographically influenced, cognitive, and emotional activity (Siebert, 2013); a person learns in interaction with the environment by constructing his/her own knowledge (Kelly, 1963); the roots of knowledge are sociocultural, and learning is inseparable from the context (Vygotsky, 1978).

**The Methodological Approaches.** The research is based on the model of qualitative research design (Blaikie, 2010), based on social constructivism and pragmatic knowledge positions (Creswell, 2007). The biographical-abduction (Grounded Theory) research strategy has been selected as the research aim.

Biographical research is recommended for those research fields that are not much investigated and not much conceptualized (Fuchs-Heinritz, 2009), in order to see the re-

relationship between life course and learning processes: “A biography is like a foil, which focuses on human daily actions and solutions” (Lamnek, 2010, p. 629). Both, the concept of informal learning and the biographical research are based on a broad concept of learning that links learning with the life experiences of the individual and emphasizes learning positioning in these experiences (Geißler and Orthey, 2002; Felden, 2006). Therefore, biographical narrative interview has been selected as the method for collecting the research data. The systematic process of data collection, analysis and results are based on the theory of abduction design research logic by Peirce (1976, 1991, 1992) and the grounded theory methodology by Strauss and Corbin (1996).

**The Research Methods.** The theoretical part of the research was prepared using the methods of analysis and generalization of scientific sources. The biographical narrative interview, which is based on spontaneous narration of the experienced events, was chosen as the method for empirical research data collection, (Rosenthal, 2015; Flick, 2007; Schütze, 1987). According to Alheit and Dausien (1996), learning and competence development are essentially seen as narratively reproduced biographical experience. The process of data collection, analysis and results are grounded on the theory-based methodology according to Strauss and Corbin (1996) and the theory of abductive research logic according to Peirce (1976, 1991, 1992), which seek to describe and understand social life by “gluing” the fragments of the social meaning of life presented by the participants of the study into a coherent description of the phenomenon of social life (Blaikie, 2010). In solving the problem of compatibility between biographical research and the Grounded Theory (Rosenthal, 2015; Ludwig, 2002; Alheit and Dausien, 1996), an additional data analysis phase was used. Before the open coding of the Grounded Theory, in order to maintain a comprehensive biographical narrative form, the methodology – “shaping interpretation” developed by Bohnsack (2014) was used.

The database of the research consists of 14 biographical narrative interviews, which were collected and analyzed during the period of 2014-2016. The research population are the pedagogues who are engaged or used to be engaged in professional activities, with no less than 7 years of pedagogical work experience, irrespective of the educational institution. Nevertheless, that the tradition of naming higher education teachers in the tradition of andragogy is still developing in Lithuania, the concept of andragogy professional is not yet widely accepted, it is not mentioned either in the Law on Science and Studies of the Republic of Lithuania (2017) or in the most important activity documents (Statute, Code of Ethics, Strategic Action Plans) in the institutions of higher education (such as Klaipeda University, Mykolas Romeris University, Vilnius University, Vytautas Magnus University). The concept of a pedagogue in its broad sense, i.e. bringing together educators, teachers and university lecturers was chosen to use. This choice was also due to the fact that pedagogues’ professional pedagogical activities in their life stories intertwine in different educational institutions, and therefore it would be difficult to determine exactly whether he/she is a pedagogue (for example, a school teacher) or an andragogue (for example, a lecturer of the institution of higher education).

The survey sample (Lincoln and Guba, 1985; Creswell, 2007), targets at obtaining meaningful information, based on the fundamental selection criteria: pedagogical work experi-

ence. The chosen criterion was based on the results of the Huberman's (1991) research, where the pedagogue's professional competence is linked with the length of pedagogical work. He argued that after 7 years of pedagogical work pedagogues feel stable and confident in their profession, a desire to experiment and to re-evaluate themselves emerges. In the theoretical selection it was sought to find informants – pedagogues with different experiences at the level of education, with different work experience in educational institutions and general work experience. The provision of the Grounded Theory is to gather a wider range and more extensive data from the field of study (Strauss and Corbin, 1996). According to Bitinas (2006), Lamnek (2010), the number of participants in the study sample is considered appropriate, when describing the phenomenon, it can be argued that no additional data will provide new knowledge to the image of the investigated phenomenon (saturation of data).

The quality of the research is ensured by: 1) describing the indications of the research process (in what perspective, the paradigm-based research, methodology, sample selection, and why), research process, data analysis, presentation of results, solutions and problems (Flick, 2007; Steinke, 2007; Przyborski and Wohlrab-Sahr, 2014); 2) the inclusion of subjects of the research (the results of the research, the conclusions are presented to the subjects asking them to assess their credibility, validity) (Lincoln and Guba, 1985); 3) incorporating the author's interview in the research data (Strauss and Corbin, 1996 ); 4) consulting with colleagues (personal consultations, methodological seminars for doctoral students, presentation of preliminary results at conferences).

**The Novelty and Significance of the Research.** The concept of informal learning was conceptualized in the research, by describing its change in the development of a lifelong learning policy, and the development of pedagogue's professional competence by informal learning was revealed by illustrating this process with real experiences of the participants in the research. The participants' life stories used in the research revealed the significant resources for the pedagogues' professional competence and their learning activities in biographical circumstances: biographical circumstances influence both personal competences predisposing the pedagogical profession and the choice of pedagogue's profession; the choice of a pedagogue's profession and further professional activity, following their calling, determine the continuous processes of informal learning. Informal learning styles, such as learning by acting, testing, learning by observation and learning by reading, are emerging as individual learning methods of pedagogues, the manifestation of which is influenced by biographical socialization and experiential processes. A new knowledge and understanding acquired through informal learning processes can predetermine a choice of a pedagogue's profession and / or further development of the pedagogue, the desire to develop not only by informal but by formal learning as well. The research helps to understand the impact of the pedagogue's professional activity on informal learning processes and the ability of the pedagogue to improve from a subject-based, methodological, and personal perspective. Collaboration and communication with colleagues, students, learners in the professional environment, communication with relatives and friends in the everyday personal environment become preconditions of informal learning, and, on the other hand, are considered the methods of informal learning.

Highlighting the pedagogues' informal learning processes has allowed the identification of the conditions governing informal learning and manifestation of the pedagogue's professional competence development. It has been proved that informal learning is revealed and explained by an individual's life experience. The established conditions for pedagogues' professional development by informal learning may be beneficial to educational institutions seeking to improve their performance and become the learning institutions. The result of the research - the theoretical assumption, that personal competences acquired by informal learning are transformed into the pedagogue's professional competence necessary for professional activities - can be used in the consideration of the alternative way of becoming a pedagogue, i.e. those individuals, who would like to try themselves in pedagogical work, could become pedagogues' assistants, and through such practice, after having received good performance assessments and after acquiring the necessary education, could become pedagogues faster.

**The Structure and Volume of the Dissertation.** The dissertation consists of glossary of terms, introduction, three parts, scientific discussion, conclusions, references and supplements. There are 8 tables, 13 pictures, 5 annexes presented in this dissertation. The volume of this dissertation is 256 pages, 442 positions presented in the references.

### **Brief overview of the chapters of the dissertation**

Theoretical part of the dissertation is named *“Theoretical aspects of the development of teacher's professional competence by informal learning”* and consists of three Subsections.

Subsection No. 1: *“The development of the concept of informal learning”* The emergence of the concept of informal learning and the development of the concept emphasizing its change in the design of lifelong learning policies is discussed in this section. This is done based on international and national research on learning dimensions, such as formal, non-formal and informal learning, as well as on insights and outcomes, looking at the learning from the perspective of different discourses. Summarizing the conception of informal learning in the 20th century, it should be noted that informal learning was discussed as a continuous process that benefits the learners themselves and helps to guarantee people's well-being, and as the instrument that “produces” a competent worker and brings more benefits to the field of production and services, but not for the learner himself.

In the scientific literature of the 21st century, the tendency is observed to reveal the concept of informal learning through coherence with the subject by using the categories of purposefulness and consciousness (Schugurensky 2000; Watkins and Marsick 2001; Dohmen 2001; Teresevičienė 2006; Schiersmann 2007; Jucevičienė, 2007; Alonderienė, 2009). In order to delimit informal learning from formal and non-formal learning, the concept of informal learning is often associated with the category of learning environment (Eraut, 2000; Dohmen, 2001; Laužackas et al. 2005; Straka 2003; 2005; Gnahs 2007; Foley, 2007). The concepts of informal learning include the following categories: pedagogical intentions (Straka, 2000; Rauschenbach et al. 2006), certification of academic results (Straka, 2005), planning of the learning process (Colardyn and Bjørnavold, 2005), management of the learning process (Weiß et al., 2005), and “demand” (Laur-Ernst, 2001).

The key problem in defining the concept of informal learning is the synonymous use of this concept with self-managed learning, incidental learning, situational learning, implicit learning and other forms of learning. The concepts informal learning are corrected and supplemented when attention is drawn to different aspects of this phenomenon. The concept of informal learning is also based on learning through experience (Erpenbeck, 2003; Dehnbostel, 2003; Kirchhöfer, 2004). Analyzing the processes of informal learning in the environment of professional activity, the transfer of daily self-learning processes from personal to professional environment reveals the link between informal learning processes, experiential and reflexive learning. The varied definitions of informal learning allow for different interpretations, there is no single common understanding of the concept and conception of informal learning.

However, the study and analysis of the concept of informal learning in scientific literature, the generalized look at informal learning from the perspectives of different discourses suggests that learning itself is neither formal, nor non-formal or informal, it can only be characterized by the factors of the environment in which it takes place, according to the pedagogical intention, and according to the degree of intension from the learner's perspective. Informal learning is thought to be the continuum between unconscious incidental and self-governing learning, between implicit and explicit learning. Definitions that focus on the organization of learning and the process of learning itself complement each other rather than compete with each other. In terms of informal learning, the construct is kept in mind, which is revealed and explained by life, while the intention and processuality may occur in different degrees.

Subsection No.2: *"Interpretations of the essence of pedagogues' professional competence"*. The concept of competence and professional competence and the problem of classifying pedagogues' professional competence are separately discussed in this subsection. Scientific discussions (Linten, 2015; Annen, 2011; Bohlinger and Münk, 2008; Hensge, Lorig and Schreiber, 2008) reveal that the concept of competence is used very differently. Based on the pedagogue's model of professional competence structure (Baumert and Kunter, 2006, 2011), it is suggested that, in order to understand the development of the pedagogue's professional competence, it is appropriate to take into account informal learning, the links of which with professional competence are revealed through Fröhlich-Gildhoff et al. (2011) model of professional competence development.

It is argued that pedagogues' professional activity includes certain functions of activity for which pedagogues use their competences, named as competences in professional competence. The professional competence of the pedagogue is considered a coherent formation that combines four dimensions: 1) competences in various fields, 2) pedagogue's beliefs, values and goals, 3) motivational orientation, and 4) self-regulation. The last three dimensions during the formal learning "cannot be unconditionally developed" (Leuchter et al., 2010), so, in this case, special attention is paid to informal learning. Revealing the professional competence of pedagogues by informal learning, the professional competence of pedagogues is considered a coherent formation, a multidimensional complex of abilities, knowledge, skills and regulations, all elements of which are interrelated and their separation is possible only in an analytical and retrospective perspective.

Subsection No.3: *"The condition for professional activity of the pedagogue: continuous professional development"*. The condition of the pedagogue's professional activity - a constant per-

sonal professional development in order to respond to changes in the field of education - is discussed in this part. It has been argued that the continuous professional development of a pedagogue as a condition of professional activity is determined by changes in the society (political, social and economic), which initiate new requirements for educational institutions and the profession of the pedagogue - the transition from teaching to learning paradigm (Jucevičienė, Čiužas, 2006; Targamadžė, 2010, 2014; Žygaitienė, Barkauskaitė and Miškinienė, 2013; Helmke, 2015). This creates a new space for the pedagogue activity, related to possible difficulties of pedagogical activity, and problems.

All this requires continuous pedagogue professional development (Babič and Irovič, 2008; Kvedaraitė, 2009; Merfeldaitė and Railienė, 2012). Professional competence gives the pedagogue the opportunity to become competent in terms of his/her professional activity, which requires a continuous process of professional development, and which, according to Guskey (2004), is a very individual, even delicate personal process that depends on many factors. The pedagogue's professional competence is one of the factors determining the quality of education. Pedagogue's continuing professional development must be regarded as a stimulus for the development of professional competence need initiated by both external conditions (e.g., the changing role of the pedagogue in the educational process) and internal needs of the pedagogue (e.g., the sense duty). Pedagogue learning is a never-ending phenomenon - it is a life-long phenomenon, while learning and professional activity are considered mutually interacting elements.

The second part of the research is named "*The Research Methods*" and consists of two Subsections.

Subsection No. 1: "*Biographical-abduction (Grounded Theory) research strategy revealing the development of pedagogue professional competence by informal learning*". Biographical research, its relevance to the disclosure of informal learning processes is discussed in this section. Disclosing the dimensions of informal learning leads to conclusions about possible processes of developing competence (Marotzki, 1999; Schulze, 1979, 2005; Müller, 2003, 2010). In the empirical study of this research, using the biographical narrative interview method as an instrument for collecting empirical research data, the process of data analysis and results is based on the theory of abduction design research logic by Peirce (1976, 1991, 1992) and the grounded theory methodology (GT) by Strauss and Corbin (1996). The Grounded Theory has been applied to the data collection process and analysis. Using the GT methodology does not aim at verifying ex ante formulated hypotheses, but, on the contrary, it aims at generating theoretical assumptions. An additional data analysis phase for the reconstruction of the biographical story sequence of events has been introduced. Prior to GT open coding, the methodology developed by Bohnsack (2014) has been used - "*the formulating interpretation*" - when a biographical narrative is presented from the third person perspective with the emphasis on the integrity of the sequence of biographical events, thus highlighting the thematic structure of the research data.

Subsection No. 2: "*The Research Process*". In order to achieve the transparency and quality of the qualitative research, the research process has been described, (i.e. what and why was the following sample selection, how data was collected and analyzed). An example of biographical narrative interview analysis has been presented, as well as the ethics of the research has been discussed.

The third part of the dissertation is named "*Results of the research and their discussion*". The analysis of the interviews made it possible to distinguish the key categories that explain the contribution of informal learning to the development of the pedagogue's professional competence: 1) Development of the pedagogue's professional competence determined by biographical circumstances; 2) Development of professional competence in pedagogical activities; 3) Learning through communication and collaboration. Each key category is discussed separately in this part of the research. Informal learning and the development of professional competence are closely related to the individual's biography and his/her socialization process. The research data material records certain biographical circumstances, which are considered a precondition for both informal learning and competence development processes.

The themes emerged can be considered as dimensions of informal learning determined by biography, which allow conclusions to be drawn on possible competence development processes: "The expression of the pedagogue's professional competence determined by biographical circumstances"; "Becoming a pedagogue in fulfilling one's vocation as a condition of informal learning"; "Biography-formed learning structure"; "The change in the structure of motivation caused by biographical circumstances". The data of the research material clearly illustrate the difference between the theory and practice and that experiential learning in professional activity contributes to the development of the pedagogue's professional competence. Thus, the following themes are brought out "The difference between theory and practice" and "Experiential learning". The topics highlighted during the research - "Learning through communication and cooperation in professional environment" and "Learning through communication in personal environment" - are considered as dimensions of informal learning, reflecting the educational process of pedagogue's professional competence through social interaction.

The part of the dissertation "*Scientific Discussion*". The main results of this research comparing them with the ideas and research of other scientists (Marsick, 2001; Dohmen, 2001; Overwien, 2005; Schiersmann, 2007; Foley, 2007; Jucevičienė, 2007; Jovaiša, 2007; Gonzi, 2007; Hensge and others, 2008; Gedvilienė and others, 2010; Anne, 2011; Humacher and others, 2012; Dačiulytė and others, 2013; Dehnbostel, 2003, 2016, 2017) are presented in this section by foreseeing the perspectives of further research.

It is emphasized that informal learning enables to acquire the necessary knowledge, to accumulate it and develop the integrative parts of pedagogue professional competence: personal, social-communicative, as well as subject-matter and methodical. Informal learning methods: learning through communication, observing, reading in a personal environment, learning through real professional activities and in the activities; sharing knowledge in communication and cooperation in the course of a professional activity has the goal of creating the necessary parts of the new professional competences trying to master the situation of a professional activity or to solve a professional activity problem. It is important for the pedagogue in the professional environment to feel valued, be encouraged to use his/her life experience and lifestyle to enrich the learning process. Improving the process of pedagogue training, it is recommended to take into account the described processes of informal learning. Experience from the family and the community should be assessed and used in constructing the learning and educational process in the process of developing the pedagogue's professional competence.

## CONCLUSIONS

1. The concept of informal learning is based on two approaches: in the broad sense, informal learning is understood as a category of learning activities that involves both, unconscious incidental learning, and self-governing, planned and targeted learning, as well as conscious incidental learning; in the narrow sense, only unconscious, incidental learning is considered informal learning. Study and analyses of the informal learning subject in scientific literature suggests that informal learning **is the continuum between implicit and explicit learning**. Informal learning is like **a construct that is revealed and explained by life itself**, while intentions and processuality can manifest themselves in different degrees.
2. **Pedagogues' professional competence** is considered a coherent formation, a multidimensional complex of abilities, knowledge, skills, and attitudes, in which all elements are interrelated and their separation is possible only in an analytical, retrospective perspective. **The development of professional competence** is seen as a process that is inseparable from informal learning, where the skills of the pedagogue's professional activity are based on values and attitudes, implicit (implied) and experience-based knowledge, while the actions and behaviour are continuously reconsidered and evaluated by the pedagogue. Informal learning processes do not lead per se to the development of competence, but **a learner's reflection is required as a connecting element**.
3. The life stories of the participants in the research reveal the significant resources for the pedagogue's professional competence and their informal learning activities in biographical conditions. These resources are the basis for the development of professional competence for informal learning processes. They determine the need for the pedagogue's professional competence to develop:
  - 3.1. Biographical circumstances influence both the personal competences predisposing pedagogical profession and the choice of a pedagogue's profession. The perceived and identified pedagogical potential by the surrounding people, the individuals' interest for certain activities expressed in childhood and self-perception become the basis for further development of their abilities and skills, as well as influence informal learning processes. Informal learning processes in the personal environment promote the development of competences that not only determine the choice of the profession but also are important for further pedagogue professional activity.
  - 3.2. The choice of a pedagogue's profession and further professional activity by calling determine the continuous processes of informal learning. The desire to pursue their vocation to become "ideal" pedagogue is motivation without getting visible and clear reward, i.e. learning for one's own self. This can be called the continuous factor of informal learning processes, which can lead to the development of competence, if individuals succeed not only in making the right decision about their position in professional life, but also manage to implement it. An experienced calling is considered a predisposition for the de-



velopment of a pedagogue's professional competence. When the profession of a pedagogue is chosen by calling, there is the need for a permanent pedagogue's self-assurance to be established, whether he/she is suitable for this work. This determines the need for continuous improvement.

- 3.3. Social and emotional environment - family lifestyle, loss of relatives, maternity experiences, professionalism of pedagogues in individual's school years, as well as learning motivation, cognitive interests - the desire to compensate for the lack of pedagogical education, the meaningfulness of learning, the striving for self-realization determine the process of informal learning of pedagogues, reveal their connection with the individuality of the subjects' biography. The emerging styles of informal learning, such as learning by acting, testing, learning through observation, learning through reading, are regarded as individual learning ways for pedagogues, the manifestation of which is influenced by biographical processes of socialization and experience. By these individual ways of informal learning, not only the knowledge of the subject is acquired, but also the social-communicative and methodological competencies are developed, as integral parts of professional competence.
- 3.4. The dynamics of informal learning motivation is determined by the subjective experience of learning, the successful outcomes of professional tasks, the feeling of self-realization being experienced and the positive assessment of the surrounding people. Knowledge and understanding acquired through informal learning processes can become a prerequisite for choosing a pedagogue's profession and / or for further improvement of the pedagogue, the desire to develop not only by informal but also by formal learning.
4. Professional activity provides pedagogues with rich experience and opportunity to develop both from the point of view of the subject-matter, methodological and personal perspectives. The impact of professional activity on informal learning processes and on the development of the pedagogue's professional competence is summarized by the following statements:
  - 4.1. The theoretical knowledge gained at institutions of education does not completely meet the need knowledge in professional activities. The requirements for professional activities determine the processes of informal learning, which seek to combine theory and practice. On the one hand, various challenges and problems of a professional career, promote the search for new solutions and learning from experience, on the other hand, a need to find the theoretical justification for the knowledge gained through experiential learning emerges.
  - 4.2. Professional experiences related to various emotional experiences and impressions, lead to clear self-perceived learning processes that are considered as experiential and self-governing, and are linked to the internal motivation of an individual.
  - 4.3. Professional activities, through the challenges they face, provide incentives for learning, and collegial co-operation, satisfaction of personal psychological needs, and other factors of internal and external motivation (perceived person-

al responsibility, experience of self-realization, and trust expressed by others) contribute to sustainable continuous informal learning. The higher the sense of recognition, self-realization in the professional activity is experienced by the pedagogue, the greater the motivation of learning and the more frequent are informal learning activities. Satisfaction of psychological needs is considered a factor in the development of informal learning activities and individual professional competence.

5. Collaboration and communication with colleagues and students in the professional environment, communication with relatives and friends in the daily personal environment determine the processes of informal learning: on the one hand, they become the precondition of informal learning, on the other hand, they are to be considered as its methods:
  - 5.1. Interpersonal learning processes leading to the development of professional competence through the transformation of understanding, attitudes to important phenomena in pedagogue professional activity are conditioned by collegial co-operation and communication with colleagues, and the growing and ever-changing student as a partner.
  - 5.2. Experience, knowledge, brought from the personal environment, used in professional activities, and vice versa, when communicating in a personal environment, the knowledge of professional activity seems to be deepened and then adapted as a newly discovered career prospect. The mutual interaction between pedagogues' informal learning processes in different life environments can be seen.

## APPROBATION OF THE RESEARCH RESULTS

### **Publications on the dissertation topic in reviewed periodicals:**

1. Paurienė, G. (2013). Peculiarities of biographical method analyzing informal learning // *Public security and public order: scientific articles (9)*. Kaunas: Mykolas Romeris University Public Security Faculty. ISSN 2029-1701. P. 194-207. [International Security & Counter-Terrorism Reference Center]
2. Paurienė, G. (2013). Analysis of informal learning conception // *Public security and public order: scientific articles (10)*. Kaunas: Mykolas Romeris University Public Security Faculty. ISSN 2029-1701. P. 181-197. [International Security & Counter-Terrorism Reference Center]
3. Paurienė, G. (2014). Grounded Theory: concept, history, general elements of research process // *Security of society and public order: proceedings of scientific articles (11)*. Kaunas: Mykolas Romeris University Public Security Faculty. ISSN 2029-1701. P. 176-188. [International Security & Counter-Terrorism Reference Center]
4. Paurienė, G. (2016). Informal learning based on biographical circumstances: expression of pedagogues's competences // *Security of society and public order: proceedings of scientific articles (16)*. Kaunas: Mykolas Romeris University Public Security Faculty. ISSN 2029-1701. P. 176-187. [International Security & Counter-Terrorism Reference Center]
5. Paurienė, G. (2016). Becoming a pedagogue by calling as a condition of continuous informal learning // *Security of society and public order: proceedings of scientific articles (16)*. Kaunas: Mykolas Romeris University Public Security Faculty. ISSN 2029-1701. P. 205-222. [International Security & Counter-Terrorism Reference Center]

### **Publications on the dissertation topic in the material of international conferences**

1. Paurienė, G. (2014). Development of the pedagogue's professional competence by informal learning; research project // *Profile and vocational education in conditions of modern polycultural space: materials of the 2nd international extramural research and practice conference* (Chelyabinsk, December 2014), p. 137-141. Chelyabinsk: RANEPА, Chelyabinsk Branch.
2. Paurienė, G. (2016). Development of the pedagogue's professional competence by reflexive self-research // *Profile and vocational education in conditions of modern polycultural space: materials of the 4th International extramural research and practice conference, December 2016 / FSBEI HE «Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration»*, p. 130-137. Chelyabinsk: RANEPА, Chelyabinsk Branch.

### **Publications on the dissertation topic in the material of international conferences held in Lithuania**

1. Paurienė, G. (2013). Pedagogue's professional competence: theoretical considerations, analyzing its concept in the area of informal learning // *Competence of contemporary specialist: the unity of theory and practice: 7-th international conference*

selected papers. Kaunas: Kaunas University of Applied Sciences. ISSN 2029- 4557. P. 331-335

2. Paurienė, G. (2012). Peculiarities of the biographical method in the analysis of adults informal learning // *Innovative empowerment methods of adults: perspectives of education and social work*: international conference: 2012-05-10 Mykolas Romeris University [electronic resource].

**Seminars on professional qualification development in the aspects of biographical research strategy and Maxqda 12 program for professional social science oriented data analysis:**

1. Workshop on qualitative educational and social research methods in Otto von Guericke University Magdeburg Center for Social Research and Methodology (Germany). Date: 2014-02-07 – 2014-02-08 and 2016-02-12 – 2016-02-13.

**Scientific internship**

1. University of Applied Labour Studies of the Federal Employment Agency (Schwerin). Date: 2014-06-09 – 2014-06-20.
2. Police Academy of Lower Saxony (Nienburg). Date: 2015-06-14 – 2015-06-20.

**Individual consultations:**

1. RIP Prof. Dr. Monika Müller, Member of the Department of Biographical Studies, German Sociological Association (Schwerin) (June 2014). Personal portfolio material.
2. Dr. Ingo Blaich (Dresden) (June 2014). Personal portfolio material.

## INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

**Name, Surname** Giedrė Paurienė

E-mail: pauriene@mruni.eu

### Education:

1993–1998 Translation, referencing from the Russian and German languages Bachelor degree studies at Vilnius University, acquired Professional qualification of translator, reviewer from and into the Russian and German languages.

2000–2005 Studies at Vytautas Magnus University, acquired Master degree in Educology.

2005–2007 Studies at Vilnius University, acquired Master degree in Germanic Philology.

2011–2017 Studies at Mykolas Romeris University, based on joint doctoral degree programme in education, organized by Vytautas Magnus University with Aveiro (Portugal), Klaipeda University, Mykolas Romeris University and Vilnius University.

### Work experience:

1997–2010 A lecturer at Kaunas University of Applied Sciences

1998–2005 A senior teacher at Kaunas Professional training center of service business staff

Since 2007 up to now A lecturer at Mykolas Romeris University Public Security Faculty

**Scientific interests:** Informal learning, pedagogue's professional competence, development of professional competence.

Paurienė, Giedrė  
PEDAGOGŲ PROFSINĖS KOMPETENCIJOS UGDYMAS SAVAIMINIU MOKYMUSI:  
daktaro disertacija. – Vilnius: Mykolo Romerio universitetas, 2017. 214 p.

Bibliogr. 143-169 p.

ISBN 978-9955-19-884-0 (internete)

ISBN 978-9955-19-885-7 (spausdintinis)

*Darbe siekta atskleisti pedagogų profesinės kompetencijos ugdymą savaiminiu mokymusi. Tyrimo tikslui pasiekti pasirinkta biografinė – abdukcinė (grindžiamoji teorija) tyrimo strategija. Tyrimo duomenų rinkimo metodu buvo pasirinktas biografinis naratyvinis interviu. Sisteminiis duomenų rinkimo procesas, jų analizė ir rezultatai remiasi abdukcinės teorijos konstravimo tyrimo logika pagal filosofą Charles Peirce bei grindžiamosios teorijos metodologija pagal Strauss ir Corbin (1996). Disertaciniame tyrime konceptualizuota savaiminio mokymosi samprata, apibūdinant jos kaitą mokymosi visą gyvenimą politikos kūrime, bei atskleistas pedagogo profesinės kompetencijos ugdymas savaiminiu mokymusi, iliustruojant šį procesą realiomis tyrimo dalyvių patirtimis. Tyrimo dalyvių gyvenimo istorijos atskleidė, kokie reikšmingi resursai pedagogo profesinei kompetencijai bei jo savaiminio mokymosi veikloms egzistuoja biografinėse sąlygose. Tyrimas padeda suprasti pedagogo profesinės veiklos poveikį savaiminio mokymosi procesams bei pedagogo galimybei tobulėti tiek žvelgiant iš dalykinės, metodinės, tiek ir iš asmeninės perspektyvos. Išryškinti pedagogų savaiminio mokymosi procesai leido identifikuoti sąlygas, lemiančias tiek savaiminio mokymosi, tiek ir pedagogų profesinės kompetencijos ugdymosi pasireiškimą, įsitikinta, jog savaiminį mokymąsi atskleidžia ir paaiškina individo gyvenimiškos patirtys. Nustatytos pedagogų profesinės kompetencijos ugdymo savaiminiu mokymosi sąlygos gali praversti švietimo institucijoms, siekiančioms tobulinti savo veiklą bei tapti besimokančiomis organizacijomis.*

*The aim of this research was to reveal the development of pedagogue's professional competence by informal learning. The biographical-abduction (Grounded Theory) research strategy has been selected as the research aim. The systematic process of data collection, analysis and results are based on the theory of abduction design research logic by philosopher Charles Peirce and the grounded theory methodology by Strauss and Corbin (1996). The concept of informal learning was conceptualized in the research, by describing its change in the development of a lifelong learning policy, and the development of pedagogue's professional competence by informal learning was revealed by illustrating this process with real experiences of the participants in the research. The participants' life stories used in the research revealed the significant resources for the pedagogues' professional competence and their learning activities in biographical circumstances. The research helps to understand the impact of the pedagogue's professional activity on informal learning processes and the ability of the pedagogue to improve from a subject-based, methodological, and personal perspective. Highlighting the pedagogues' informal learning processes has allowed the identification of the conditions governing informal learning and manifestation of the pedagogue's professional competence development. It has been proved that informal learning is revealed and explained by an individual's life experience. The established conditions for pedagogues' professional development by informal learning may be beneficial to educational institutions seeking to improve their performance and become the learning institutions.*

Giedrė Paurienė  
**PEDAGOGŲ PROFESINĖS KOMPETENCIJOS UGDYMAS**  
**SAVAIMINIŲ MOKYMUSI**

Daktaro disertacija  
Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)

ISBN 978-9955-19-884-0 (internete)  
ISBN 978-9955-19-885-7 (spausdintas)

Maketavo Laura Tekorienė

Mykolo Romerio universitetas  
Ateities g. 20, Vilnius  
Puslapis internete [www.mruni.eu](http://www.mruni.eu)  
El. paštas [roffice@mruni.eu](mailto:roffice@mruni.eu)  
Tiražas 20 egz. Užsakymo Nr. 15182

Parengė spaudai UAB „Baltic Printing House“  
Svajonės g. 40, LT-94101, Klaipėda  
[www.balticprinting.com](http://www.balticprinting.com)

Spausdino UAB „Baltijos kopija“  
Kareivių g. 13B, Vilnius  
[www.kopija.lt](http://www.kopija.lt)  
El. paštas [info@kopija.lt](mailto:info@kopija.lt)

ISBN 978-9955-19-884-0



9 789955 198840