

**MYKOLO ROMERIO UNIVERSITETO
SOCIALINIŲ TECHNOLOGIJŲ FAKULTETO
EDUKOLOGIJOS IR SOCIALINIO DARBO
INSTITUTAS**

**EDITA PATINSKIENĖ
TEISĖS EDUKOLOGIJOS MAGISTRANTŪROS IŠTĚSTINĖS
STUDIJS**

**MOKYTOJO PASIRENGIMAS ORGANIZUOTI MOKYMO(SI)
PROCESĄ**

Magistro baigiamasis darbas

Darbo vadovas: *Prof. dr. Valdonė Indrašienė*

Vilnius, 2016

TURINYS

SĄVOKŲ ŽODYNĖLIS.....	4
ĮVADAS.....	6
1. MOKYTOJO DIDAKTINĖS KOMPETENCIJOS SVARBA PEDAGOGINĖJE VEIKLOJE.....	9
1.1. Mokytojo vaidmens kaita mokymo ir mokymosi paradigų kaitoje.....	9
1.2. Mokytojo profesinės kompetencijos struktūra.....	17
1.3. Didaktinės kompetencijos charakteristika.....	23
2. EFEKTYVAUS MOKYMO(SI) PROCESO ORGANIZAVIMO YPATUMAI.....	29
2.1. Mokymo(si) procesas ir jo komponentai.....	29
2.2. Efektyvaus mokymo(si) samprata ir veiksniai.....	33
2.2.1. Aktyvaus mokymo(si) metodų taikymas.....	37
2.2.2. IKT taikymas.....	41
TEORINĖS DALIES IŠVADOS.....	47
3. MOKYTOJO PASIRENGIMO ORGANIZUOTI MOKYMO(SI) PROCESĄ VERTINIMAS: PRADEDANČIŲ MOKYTOJŲ POŽIŪRIU.....	49
3.1. Tyrimo metodika ir metodologija.....	49
3.2. Empirinio tyrimo rezultatų analizė.....	51
3.2.1. Pradedančiųjų mokytojų problemos.....	52
3.2.1.1. Problemos, priklausančios nuo kitų ugdymo proceso dalyvių...52	
3.2.1.2. Problemos, priklausančios nuo pačių pedagogų.....	59
3.2.2. Pagalba pradedantiesiems mokytojams.....	60
3.2.3. Mokymo(si) metodų taikymas organizuojant mokymo(si) procesą....	62
3.2.4. Pasirengimas pedagoginei veiklai studijų praktikos metu.....	66
3.2.5. Mokytojo vaidmenys organizuojant mokymo(si) procesą.....	70
3.2.6. Grįžtamasis ryšys.....	73
3.2.7. Ugdymui palanki edukacinė aplinka.....	76
DALINĖS EMPIRINIO TYRIMO DALIES IŠVADOS.....	81
DISKUSIJA IR TOLESNIŲ TYRIMŲ PERSPEKTYVA	82
IŠVADOS.....	85
REKOMANDACIJOS.....	87
LITERATŪROS SĄRAŠAS.....	88

SANTRAUKA.....	97
SUMMARY.....	99
PRIEDAI.....	101

SAVOKŲ ŽODYNAS

Mokytojas – asmuo, ugdantis ir mokantis mokinius pagal formaliojo arba neformaliojo švietimo programas (LR Švietimo įstatymas, 2011, p. 11).

Organizavimas - žmonių ir materialinių darbo elementų sistemos, leidžiančios įgyvendinti sprendimą, sudarymą. Organizavimas numato organizacinių struktūrų, kurios yra planinių užduočių realizavimo elementai, sukūrimą bei tobulinimą ir kolektyvo veiksmų suderinamumą. Yra daug elementų, kuriuos reikia struktūrizuoti siekiant užsibrėžto tikslo, o kartu įgyvendinant savo planus (Tarptautinių žodžių žodynas, 1985).

Mokymas – tai tikslingas, nuoseklus, mokinio ir mokinių veikimas, stimuliuojantis ir organizuojantis mokinių pažintinę ir praktinę veiklą (Jovaiša, 2007, p. 152).

Mokymasis – tikslinga veikla siekiant įsisavinti žmonijos sukauptos patirties pagrindus, įgyti teorinės ir praktinės veiklos mokėjimų ir įgūdžių (Jovaiša, 2007, p.152).

Kvalifikacija – Lietuvos Respublikos teisės aktų nustatyta tvarka pripažįstama asmens turimų kompetencijų arba profesinės patirties ir turimų kompetencijų, reikalingų tam tikrai veiklai, visuma (LR Švietimo įstatymas, 2011, p.10).

Kompetencija – gebėjimas pagal kvalifikaciją, žinias, įgūdžius gerai atlikti veiklą (Jovaiša, 2007, p. 121).

Profesinė kompetencija – mokytojo žinios, įgūdžiai, gebėjimai, vertybinės nuostatos, požiūriai ir kitos asmeninės savybės, reikalingos sėkmingai bendrajai ugdymo veiklai, jos nespecifikuojant pagal ugdymo turinio koncentrus (sritis) (Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas, 2007).

Didaktinė kompetencija – tai mokytojo žinios, gebėjimai, vertybės ir asmens savybės, nulemiančios efektyvų ugdymą. Ši kompetencija yra vienas iš svarbiausių veiksmų, lemiančių mokinių mokymosi motyvaciją ir rezultatus (Čiužas, 2013, p. 10).

Kompetentingas – gerai žinantis, nusimanantis; turintis teisę ką spręsti ar daryti (Tarptautinių žodžių žodynas, 1985).

Žinios – pirmoji ir elementariausia veiklos išmokimo pakopa (Mokomoji knyga mokytojams, 2008).

Mokėjimas – „dar neautomatizuotas, netobulas veiksmų atlikimo būdas“ (Jovaiša, 2007).

Įgūdis – mąstymo ir praktinės veiklos automatizuotas veiksmas (Jovaiša, 2007, p. 91).

Pradedantysis pedagogas – profesinę veiklą pradedantis pedagogas, pirmus metus dirbantis mokykloje (Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelis: projektas, 2012, p. 4).

Aktyvaus mokymo(si) metodai – tai būdas pasiekti tikslą. Jie padeda mokytojams išdėstyti dalyko turinį taip, kad mokiniai lengvai jį įsisąmonintų (Aktyvaus mokymosi metodai, 1998, p. 8).

IVADAS

Ekonominiai, politiniai pokyčiai, globalizacija, didėjantys visuomenės poreikiai kelia naujus reikalavimus pedagogams. Naujų reikalavimų mokytojui, jo veiklai atsiradimas diktuoja būtinybę plėtoti jo turimas žinias, įgyti naujų pedagoginių kompetencijų, gebėti mokėti prisitaikyti ir dirbti įvairiose mokymo(si) aplinkose, profesionaliai koordinuoti mokymo(si) procesą, pedagoginę veiklą orientuoti į mokymosi paradigmą. Šių dienų mokytojui svarbu suprasti valstybės švietimo politiką europiniame bei pasauliniame kontekste (Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategija, 2004). Minėtame kontekste kinta požiūris į ugdymą bei pedagogo veiklą, kartu keičiasi ir atsiranda naujos pedagogo veiklos funkcijos. Anot V. Tumėnienės ir B. Janiūnaitės (2004, p. 30), „pasaulinių ir europinių švietimo dimensijų kontekstas sukuria iš esmės naują pedagogo veiklos erdvę, kurioje pastarasis turi imtis naujų, neįprastų vaidmenų“. Ilgą laiką visuomenėje mokytojas dominavo kaip informacijos ir žinių šaltinis, šiandien švietimo reformos kontekste mokytojas užima mokymo(si) organizatoriaus, konsultanto, patarėjo, tarpininko tarp mokinio ir įvairių šiuolaikinių šaltinių, ugdymo proceso skatintojo ir kt. vaidmenis. Mokytojas yra svarbiausias sėkmingą mokymo(si) procesą lemiantis veiksnys. Tai reikalauja visybinio (profesinio ir asmenybės) mokytojo pasirengimo, jis turi pasižymėti plačia erudicija įvairiose srityse, būti pasirengęs greitai ir efektyviai spręsti įvairius ugdymo klausimus.

Šiuolaikinis mokytojas turi būti pasirengęs tapti mokymosi galimybių kūrėju, konsultantu, partneriu, padėjėju – priklausomai nuo susiklosčiusių aplinkybių ir situacijų atlikti tam tikrus vaidmenis. Tai leidžia suprasti, kad visko, ko reikės ateityje, negalima išmokti iš anksto. Rengiant būsimus pedagogus svarbu, jog šie ne tik įgytų reikiamų žinių ir kompetencijų profesinei veiklai, bet mokėtų tai perkelti į mokymo(si) proceso organizavimą, mokėjimus ir įgūdžius sėkmingai integruotų praktinėje veikloje, jaustų poreikį tobulėti, būtų pasirengę atliepti visuomenės keliamas naujoves. Pasak M. Barkauskaitės (2006), kad būsimieji mokytojai įgytų reikalingas kompetencijas būtinas visavertis mokytojų rengimas. Studijuojantieji turėtų pasirengti būsimai profesijai bei išmokti įgyjamas žinias bei gebėjimus perkelti į pedagoginio darbo procesą, gebėti juos sėkmingai integruoti į praktinę veiklą, bei išsiugdytų poreikį nuolat mokytis ir tobulinti turimas kompetencijas.

Lietuvos Respublikos Seimo nutarime „*Dėl valstybės pažangos strategijos „Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“ (2012 m. gegužės 15 d. Nr. XI-2015)*“ teigiama, jog „vienas

iš svarbiausių veiksnių, lemiančių visuomenės vystymosi procesus, yra gerai išvystyta ir sėkmingai veikianti mokymosi visą gyvenimą sistema“.

Pastaraisiais metais Lietuvoje vis daugiau dėmesio skiriama mokytojo būtinybei nuolat tobulintis, gebėjimui kurti tinkamą bei ypatingą mokymosi aplinką, skatinti mokinius kritiškai mąstyti bei išbandyti naujas praktikas, naudoti IKT edukacinėje praktikoje. Mokytojų pasirengimas organizuoti mokymo(si) procesą, tyrinėjant pedagogų kompetencijos raišką edukacinėje praktikoje, gebėjimą organizuoti mokymo(si) procesą taikant aktyvaus mokymo(si) metodus ir kuriant edukacinę aplinką bei pabrėžiant jų veiksmingumą mokinių pasiekimams gerinti, grįžtamojo ryšio įtaką efektyviam mokymui(si), nagrinėjamas užsienio (R. Berns, 2009; D. Fink ir L. Stoll, 1998; G. Petty, 2008 ir kt.) ir lietuvių (V. Brazdeikis, 2009; V. Indrašienė ir kt., 2010; P. Jucevičienė ir kt., 2005; L. Šiaučiukėnienė ir kt., 2011 ir kt.) mokslininkų.

V. Targamadzė (2010) daug dėmesio skyrė 12 – 14 m. mokinių mokymo(si) didaktinėms problemoms, susijusioms su mokymo(si) tikslų ir uždavinių kėlimu, mokymo(si) proceso organizavimu, mokymo(si) metodų pasirinkimu, mokymo(si) turiniu bei tyrė ir analizavo mokymosi motyvacijos silpnėjimo ir mokyklos nelankymo įtakojančias priežastis. Lietuvoje nuo 2002 m. pradėti ir kasmet vykdomi Nacionaliniai mokinių pasiekimų tyrimai, susiję su mokinių pasiekimais bei juos įtakojančiais veiksniais.

Išanalizavus minėtų autorių darbus, nepavyko aptikti išsamių tyrimų, kurie nagrinėtų, kaip pedagogai pasirengę organizuoti mokymo(si) procesą orientuojantis į šiuolaikinius visuomenės ir švietimo sistemos keliamus reikalavimus ugdymo kokybei; su kokiais sunkumais pedagogams tenka susidurti pradėjus pedagoginę veiklą; kaip sekasi kurti efektyviam mokymuisi palankią edukacinę aplinką bei bendradarbiauti su kolegomis ir ugdytinių tėvais.

Mokslinė problema tikslinama probleminiais klausimais: kokios yra svarbiausios pedagogų pasirengimo organizuoti mokymo(si) procesą prielaidos? Kaip organizuojama pagalba pradedantiesiems pedagogams ugdymo institucijoje? Kaip formuojasi pradedančiųjų mokytojų didaktinė kompetencija praktinėje pedagogo veikloje?

Tikslas – teoriškai ir empiriškai pagrįsti mokytojo pasirengimą organizuoti mokymo(si) procesą pirmaisiais pedagoginio darbo metais.

Objektas – mokytojo pasirengimas organizuoti mokymo(si) procesą.

Uždaviniai: 1. Atskleisti mokytojo didaktinės kompetencijos svarbą pedagoginėje veikloje.

2. Nustatyti efektyvaus mokymo(si) proceso organizavimo sąlygas.

3. Ištirti pradedančiųjų mokytojų patirtį organizuoti mokymo(si) procesą.

Tyrimo metodika:

- Mokslinės literatūros analizė.
- Dokumentų analizė.
- Interviu su pradedančiais mokytojais
- Interpretacinė gautų tyrimo duomenų analizė.

1. MOKYTOJO DIDAKTINĖS KOMPETENCIJOS SVARBA PEDAGOGINĖJE VEIKLOJE

1.1 Mokytojo vaidmens kaita mokymo ir mokymosi paradigmu kaitoje

Didėjant individo ir visuomenės poreikiams šiandieninėje švietimo sistemoje klasikinė mokymo paradigma nepajėgi jų tenkinti. Aktualia tampa ugdymo paradigmu kaita, kai mokymo paradigma nulemta istoriškai susiklosčiusių aplinkybių pamažu keičiama mokymosi paradigma.

R. Bruzgelevičienė (2008) teigia, kad klasikinė ugdymo paradigma šiandien virsta laisvąja ugdymo humanistine paradigma. Kitaip sakant, mokymo paradigmai būdinga tam tikra prievarta ugdytiniui keičiama mokymosi paradigma, orientuota į ugdytinio asmenybę, jo individualybę.

Šių dienų ugdyme didelis dėmesys skiriamas asmens santykiui su aplinka, individo laisvėms, ugdymo tikslų ir veiklos stiliaus parinkimui. Svarbiausia vertybe tampa žmogus. Lietuvių edukologai – R. Bruzgelevičienė (2008), L. Žadeikaitė (2008), O. Monkevičienė (2008) ir kt. savo darbuose analizuoja įvairius klasikinio ir laisvojo ugdymo aspektus. Pagrindiniai prioritetai teikiami savarankiškam mokymuisi – kaip gebėjimui „mokyti visą gyvenimą“, pačiam kuriant mokymosi procesą, siekiant tobulinti asmeninę patirtį. Daugelio autorių požiūriai į mokymąsi, jo sampratą leidžia patvirtinti naujosios mokymosi paradigmos sklaidą bendrojo ugdymo mokyklose.

V. Stanišauskienės (2005, p. 2) teigimu, „mokymasis suprantamas kaip interaktyvus, dinamiškas, permanentinis ieškojimo procesas, kuriame tyrinėjant ir sąveikaujant su aplinka gimsta naujas supratimas apie save patį ir supantį pasaulį“. Mokslininkai pažymi, kad mokymasis formuoja kritinį mąstymą, tampa „mokymosi visą gyvenimą“ veiksmu (Dirgėlienė, 2008), tai nuolatinis ir nesibaigiantis procesas, o ne statiška procedūra, kurią įvaldžius galima ramiai dirbti (Sengė ir kt., 2008).

D. Alifanovienė (2005, p. 103) skatina suvokti, kad „mokymasis yra procesas, kurio metu žinios yra kuriamos, transformuojant asmeninę patirtį, siekiant profesionalumo ir kompetencijos“. Pasak kito tyrėjo – G. Petty (2008, p. 22), akcentuojamas ugdytinio vaidmuo mokymosi procese, nes „mokymasis – tai ne tobulas atkartojimas to, kas buvo mokoma, o aktyvus prasmų kūrimo procesas, kurio metu atsiranda asmeninės interpretacijos to, ko buvo mokoma“. L. Jovaišos (2007, p. 152) nuomone, „mokymasis – tikslinga veikla, siekiant įsisavinti žmonijos sukauptos patirties pagrindus, įgyti teorinės ir praktinės veiklos mokėjimų ir įgūdžių“.

Apibendrinant galima teigti, kad mokymosi paradigma atskleidžiama kaip visapusiškas asmenybės tobulėjimas ir nuolatinė kaita, atspindinti konstruktyvistines nuostatas, kurios pabrėžia paties asmens atsakomybę už savo mokymąsi ir aktyvų dalyvavimą mokymosi procese. Asmuo – Lietuvos valstybės pilietis, kuriam padedama atskleisti bendrąsias vertybes ir grįsti jomis savo gyvenimą, kritiškai mąstyti, savarankiškai veikti, atsakingai spręsti. (Žadeikaitė ir Bruzgelevičienė, 2008).

Gretinant mokymo ir mokymosi paradigmos veiklą, galima teigti, mokymosi paradigmoje daugiau dėmesio skiriama pačių mokinių veiklai ir tyrinėjimui, sąlygų mokymuisi sudarymui, mokymosi proceso skatinimui ir palaikymui. Esminiai tradicinės ir šiuolaikinės mokyklos skirtumai pateikiami lentelėje (žr. 1 lentelę).

1 lentelė. Tradicinės ir šiuolaikinės mokyklos skirtumai
(pagal Kompetencijų ugdymas. Metodinė knyga mokytojui, 2012).

TRADICINĖ MOKYKLA	XXI AMŽIAUS MOKYKLA
Mokinys: pasyvus proceso dalyvis, atliekantis tai, kas liepiama.	Mokinys: aktyvus proceso dalyvis – pats ir/ ar drauge su mokytoju kelia mokymosi tikslus, jų sąmoningai siekia, vertina savo pažangą.
Mokytojas: žinių šaltinis, mokymo proceso vadovas.	Mokytojas: vienas iš žinių šaltinių, veiklos klasėje organizatorius ir dalyvis, mokinių padėjėjas, patarėjas, drąsintojas, (grįžamosios informacijos) teikėjas, refleksyvus ugdymo praktikos tyrėjas ir tobulintojas.
Mokymo turinys: išsamios faktinės žinios.	Ugdymo turinys: į kompetencijas orientuotas ugdymas.
Mokymo procesas: pasakojimai, demonstravimas, nurodymai, vadovavimas, aiškinimas.	Ugdymo procesas: aktyvus mokymasis, mokymasis bendradarbiaujant, ugdymasis pagal savo poreikius ir polinkius, problemų sprendimas.
Vertinimas: tikslas – kontrolė, drausminimas ir sertifikavimas.	Vertinimas ir įsivertinimas: tikslas – gerinti mokymosi ir ugdymo kokybę, padėti mokiniui suvokti savo stiprybes ir jas tikslinai išnaudoti, taip pat padėti mokiniui perprasti savo silpnybes ir numatyti būdus, kaip jas įveikti.

Akivaizdu, kad šių dienų mokykloje didelis dėmesys skiriamas mokiniui. Priešingai nei tradicinėje mokykloje, šiuolaikinė mokymo(si) samprata siejama su aktyviu mokinio vaidmeniu, savarankišku ar/ir bendradarbiaujant su mokytoju dalyvauti ugdymo procese. Prasiplėtė mokytojo, kuris buvo vienintelis žinių šaltinis, veikla ir vaidmenys. Taip pat pasikeitė mokymo turinio funkcijos – šiandieniniame ugdyme orientuojamasi į kompetencijų ugdymą, ugdymo procese taikomi aktyvieji mokymo metodai, skatinamas problemų sprendimas, refleksyvus

grįžtamasis ryšys, įšivertinimas. Pažymėtina, kad mokymo paradigmoje, mokytojas – pagrindinis mokymo proceso dalyvis, žinių šaltinis ir autoritetas mokiniams. Jis sprendžia mokymo organizavimą ir vykdymą, formuluoja tikslus, apibrėžia sąlygas. Šiuo ruožtu, mokiniai – tik pasyvūs ugdymo proceso dalyviai, atkartojantys gautas žinias. Mokinių pasyvumas, pasak C. Liang (2007) susijęs su tuo, kad tradicinėje dėstymo strategijoje mokiniai turi visko išmokti, ką mokytojas pateikia. Tradicinėje paradigmoje mokymas labiau orientuotas į disciplinas, neskatinamas laisvas savarankiškas mokymasis. Mokymosi paradigmoje ugdytiniais žinios pateikiamos žadinant jų smalsumą, mokiniai tampa aktyviais mokymo(si) proceso kūrėjais, mokytojas – lygiaverčiu mokymo(si) proceso dalyviu. Šiuolaikinis ugdymas sudaro mokiniams galimybę remtis turimomis žiniomis ir jas konstruoti, pritaikyti, spręsti problemas, skatina kritinį mąstymą. Mokytojas nebėra tik pirminės informacijos tiekėjas, kurios reikės egzaminams, jis „labai kompetentingas mokymosi orkestro dirigentas, kuris nuolat plečia repertuarą ir kiekvienos repeticijos metu tobulina savo veiklą“ (Longworth, 2007, p. 45).

Remiantis literatūros šaltinių analize, galima teigti, kad mokymosi paradigmoje kinta tradiciniai mokinio ir mokytojo vaidmenys bei plečiasi jų veiklos ribos. Mokinys iš pasyvaus žinių priėmėjo keičiasi į aktyvų, grupėje ar savarankiškai besimokantį, atsakingą už savo mokymąsi, ugdymo proceso dalyvį. Tuo tarpu mokytojas, kaip buvęs vienintelis žinių šaltinis, tampa lanksčiai besitaikantis prie pedagogikos naujovių partneris ar konsultantas.

Kintant edukacinei paradigmai, kartu keičiasi mokytojo ir ugdytinio vaidmuo ugdymo procese. Dabartiniai švietimo pokyčiai įtakoja naujų socialinių, pedagoginių ir dalykinių reikalavimų atsiradimą mokytojo profesijai, ugdymo turinio, metodų ir principų kaitą. D. Augienė ir D. Malinauskienė (2007, p. 30) teigia, kad „švietimo pokyčiai turi įtakos pedagogo karjerai, mobilumui, lankstumui, asmens laisvei ir atsakomybei, kompetencijai, individualiam požiūriui į sėkmę, kūrybiškumui, bendradarbiavimui, novatoriškumui ir t.t.“ Iš to matyti, kad pakinta mokytojo tradicinės pedagoginės kompetencijos, mokytojo vaidmenys ir veikla – todėl atsiranda būtinybė keistis pačiam mokytojui – nuolat mokytis ir tobulėti kaip asmenybei ir kaip specialistui. Anot V. Adaškevičienės (2007), tradicinėje pedagogikoje vyraujantis pedagoginis konservatizmas netenkina individo ir visuomenės poreikių. Poreikis atlikti vis daugiau vaidmenų įrodo, kad mokytojas turi gebėti apmąstyti ir integruoti naujas žinias bei turimą patirtį, atnaujinti savo pažiūras, vertybes, stengtis gerinti mokymo(si) procesą, tirti pedagogines situacijas. V. Targamadzės (2009) mintys glaudžiai siejasi su M. Briedžio ir kt. (2007) bei L. Šiaučiukynienės ir kt. (2011) mintimis. Anot autorių, keičiasi mokytojo vaidmuo dabartiniame ugdymo procese.

Minėti pokyčiai įpareigoja mokytojus atidžiau analizuoti ir vertinti savo darbo kokybę, tenkinti naujai iškilusius mokinių poreikius. Čia labai svarbus ugdytojo gebėjimas prisitaikyti prie vykstančios kaitos, būtinas jo veiklos reflektavimas bei profesinio akiračio plėtimas. P. Pečiuliauskienės (2005, p. 78) teigia, kad „naujam pedagogo profesiniam vaidmeniui atlikti reikia naujų profesinių kompetencijų: gebėjimų planuoti, projektuoti, kritiškai ir kūrybiškai mąstyti, reflektuoti savo veiklą, bendrauti ir pan“.

Vykstantys pokyčiai švietime ir visuomenėje kartu keičia patį mokytoją bei tradicinius mokytojo vaidmenis. Šiandieniniam mokytojui nepakanka tradiciškai perteikti informaciją. Jis turi mokyti ugdytinius ieškoti reikiamos informacijos ir kaip ją taikyti, gebėti atrinkti tinkamas mokymo strategijas, mokyti mokinius mokytis. Be abejonės, kryptingas mokymo organizavimas įgalina mokytoją atlikti organizatoriaus vaidmenį bei turėti organizacinių gebėjimų. Pasak R. Girdzijauskienės (2005, p. 5), „organizaciniai gebėjimai yra mokėjimas planuoti savo ir kitų laiką, atrinkti bei tikslingai pritaikyti mokomąją medžiagą, pasirinkti racionalius mokymo metodus bei įvairias veiklos formas, kryptingai organizuoti mokinių veiklą bei jai vadovauti“. Ugdomo procese mokytojas planuoja, organizuoja, vadovauja, kontroliuoja – taip atlieka vadybininko vaidmenį. Planuojant ugdomo procesą ugdytojui svarbu pasiekti užsibrėžtus švietimo sistemos ir atskirų švietimo organizacijos tikslus. Planavimas – nenutrūkstantis procesas, kurio metu atsižvelgiama į organizacijos viduje ir aplink ją vykstančius pokyčius. Prieš pradėdant planuoti pamoką, mokytojui būtina atsižvelgti į dokumentus, kuriuose pateikiamos mokytojo darbo planavimui svarbios gairės, didaktinės nuostatos ar reikalingos kompetencijos. Taigi, svarbu peržiūrėti Bendrąsias programas ir Išsilavinimo standartus, analizuoti mokymo ir mokymosi procesą, vertinti ir įsivertinti, numatyti tobulinimo galimybes ir būdus. Kiekvienas planavimas grindžiamas vertinimu ir įsivertinimu – svarbiu planavimo etapo elementu. Taigi, mokytojo gebėjimas planuoti, neatsiejamas nuo gebėjimo vertinti, įsivertinti. Pedagogas, prieš planuojant ugdomo(si) procesą, turi įvertinti esamą klasės situaciją, atsižvelgti į mokinį, jo turimus gebėjimus, žinias, patirtį, motyvacijos ypatumus, mokymosi pobūdį, individualias galimybes pasiekti Bendrojoje programoje numatytų tikslų ir pan. Gebėjimas vertinti, planuoti ir numatyti efektyviausius kelius pamokos tikslų bei uždavinių įgyvendinimui – viena iš svarbiausių mokytojo gebėjimų organizuojant mokymo(si) procesą. Taigi, planuojant mokytojas turi gebėti iškelti konkrečius ugdomo tikslus, įvertinti pranašumus, trūkumus, galimybes, pavojus jiems pasiekti, t.y. nepriekaištingai atlikti organizuoto vadovo vaidmenį. Mokytojas planuoja ugdomo procesą taip, kad jis būtų naudingas tiek rengiantis pamokoms, tiek jas pravedant. Ugdytojas valdo mokymo(si) procesą – atsižvelgiant į

tam tikrą situaciją kai ką prideda, kai ką išbraukia, jei reikia, visiškai pakeičia planą. Tik tinkamai planuojama veikla užtikrina sėkmingą jos organizavimą, tikslų įgyvendinimą, maksimalius pasiekimus. Galima teigti, kad mokytojo organizatoriaus – vadovo vaidmuo reikšmingas mokinio kokybiškam mokymui(si). Mokytojo tikslingai ir kryptingai planuojama pamoka, parinkti mokymo(si) ir vertinimo metodai, numatyti efektyviausi keliai tikslams bei uždaviniams pasiekti, įtakoja kiekvieno mokinio galimybes siekti individualios pažangos.

Ugdymo procese reikšmingą vietą užima palankios ugdymo aplinkos sudarymas. Mokytojas, siekdamas ugdyti įvairius mokinių gebėjimus, turi kurti veiksmingą edukacinę aplinką, šalinti nerimastingumą sukeliančias priežastis. Dabartinėje mokykloje dažniausiai mokinio patiriami sunkumai dėl prastų pasiekimų ir įtemptų santykių su mokytoju. Bendrumo jausmo stoka, nepasitikėjimas savo jėgomis neigiamai veikia jauną žmogų. V. Indrašienė ir kt. (2004, p. 32) teigia, kad „nesėkmingas mokymasis daro didelę žalą asmenybei“. Jų atliktas tyrimas rodo, kad mokymosi sunkumai yra universalus reiškinys, su kuriuo susiduria įvairaus amžiaus, lyties, skirtingų socialinių sluoksnių įvairių gabumų mokiniai. Autorių A. M. Juozaičio (2005), P. Sahlbergo (2005) ir kt. nuomone, mokymosi rezultatai didele dalimi priklauso nuo išmokymo sistemingai ir nuosekliai dirbti, šiltų mokytojo bei mokinio santykių, streso nebuvimo, pasitikėjimo savimi, gebėjimo vertinti veiklą, siekio tobulėti. Juntamas saugumas kolektyve, draugiška atmosfera žadina norą mokytis, skatina mokinių aktyvumą. Taigi, tik saugioje mokymosi aplinkoje galimas efektyvus asmenybės tobulėjimas.

Norint sukurti tinkamą mokymuisi aplinką ir užtikrinti efektyvų mokymo(si) procesą, reikia gerai pažinti mokinį, plėtoti jo turimas žinias, skatinti jo siekimą tobulėti, mokymosi motyvaciją, aktyvų dalyvavimą ugdymo(si) procese. Ugdytojas mokymo(si) procese turi padėti kiekvienam ugdytiniui pasiekti protinį ir dvasinį tobulumą. Ypač svarbu žinoti ugdytinių darbingumą, mokslumą, mokėjimą sukaupti ir išlaikyti dėmesį, žinių, gebėjimų ir įgūdžių lygį, interesus, mokymosi motyvus, emocinę būseną. Kiekvienam ugdytojui būtina žinoti vaiko tarpsnio raidos ypatybes, suprasti individualių jo savybių raidą, mokėti greitai derintis prie įvairių situacijų. Mokinys – aktyvus mokymo(si) proceso dalyvis, jis turi pats ieškoti atsakymų, o ne gauti mokytojo atsakymus, veikti ir tyrinėti aplinkoje, nuolat save įsivertinti, būti atsakingu už savo mokymąsi. P. Sahlbergas (2005, p. 7) teigia, kad „mokymasis nėra žinių ir įgūdžių perdavimas pasyviai jas priimantiems mokiniams“. V. Adaškevičienė (2007) pritaria minėtam autoriui, kad mokymasis siejamas su paties mokinio konstrukcinė veikla ir negali būti kieno nors perduodama. Mokymo(si) proceso metu naudinga aktyvinti mokinį, mažiau dėmesio skirti žinių perdavimui, veiksminga naudoti įvairius mokymo(si) metodus ir informacines komunikacines

technologijas (toliau IKT), vesti mokinį į žinių, idėjų bei vertybių pasaulį, žadinti smalsumą, iniciatyvumą, savarankiškumą, norą mokytis, kurti pasitikėjimu, pagarba ir lygiateisiškumu grindžiamą darbo atmosferą. Stokojantiems mokymosi motyvacijos mokiniams užduočių skyrimas ir atlikimas panaudojant IKT didina jų motyvaciją ir aktyvų dalyvavimą mokyme(–si). (Railienė, 2006). Šiuolaikinis mokytojas turi būti gyvenimo tiesų liudytoju, mokymosi galimybių kūrėju, partneriu, konsultantu, padėjėju ir derybininku (Čiužas ir kt., 2007).

Šiandien ypač svarbu ugdyti savarankišką, kūrybiškai mąstančią ir veikiančią asmenybę, kuri savarankiškai galėtų plėsti savo žinias.

Tik mokiniui saugioje aplinkoje didėja jo pasitikėjimas savimi, savigarba, kūrybingumas, mokymosi motyvacija, atsakomybė. Lygiavertės ugdymo sąlygos ugdytinių poreikiams, interesams, gebėjimams, įgūdžiams, savarankiškam mokymuisi ir darbui grupėse priklauso nuo mokytojo sudarytos saugios ugdymo aplinkos. Taigi, mokytojo vadybinis kompetentingumas, apimantis planavimo, organizavimo, vadovavimo edukacinei aplinkai ir nuolatinis jo tobulinimas lemia ugdymo kokybę. Kitaip sakant, siekiant organizuoti veiksmingą ugdymo procesą, mokytojas turi atsižvelgti į mokinių gebėjimus, su kokiais sunkumais jie susiduria, kuo domisi, ką jau moka.

Šių dienų mokyme reikšmingas mokytojo dėstomo dalyko išmanymas, ugdytojo žinios ir gebėjimai turi atspindėti dabartinio mokslo raidą. Mokymo procese mechaniškas žinių atkūrimas keičiamas akcentuojant jų suvokimą. Daug dėmesio ugdyme skiriama atskirų dalykų integracijai, aktyvaus mokymo(si) metodų taikymui, mokinio pažangos gebėjimų analizavimui ir vertinimui. Pamoka negali būti pastovios struktūros. Kiekvieno dalyko mokytojas privalo galvoti apie bendruosius ugdymo tikslus ir žinoti, kad bet kuri pamoka yra viso mokymo proceso sudedamoji dalis – tam tikra grandis visoje to dalyko mokymo grandinėje. Būtina pabrėžti, kad mokytojas turi nuolat reflektuoti mokymą, atnaujinti mokomojo dalyko turinį, atsižvelgti į pedagogikos tyrimų naujoves, išmanyti europines dimensijas.

Dabartiniame mokyme išnyksta pedagoginio poveikio mokymas, mokytojai „nemoko“, „neaiškina“ mokiniams svarbių idėjų, bet kuria palankias sąlygas ir skatina savarankiškai analizuoti, lyginti, vertinti ir kritiškai mąstyti (Šiaučiukėnienė ir kt., 2006). Akivaizdu, kad tradicinis mokytojo vaidmuo pasipildo naujais mokytojo vaidmenimis, kurie tarp savęs siejasi. Mokytojo kompetencija atlikti naujus vaidmenis reglamentuojama Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakyme „Dėl pedagogų rengimo koncepcijos“ (2004 m. rugsėjo 16 d. Nr. ISAK-1441) pažymint, kad „*pedagogų rengimas turi sudaryti sąlygas būsimajam pedagogui įgyti kompetenciją, būtiną jo naujam vaidmeniui – mokymosi organizatoriaus,*

kūrybiško ugdytojo, galimybių kūrėjo, talkininko, patarėjo, partnerio, tarpininko tarp mokinio ir įvairių šiuolaikinių informacijos šaltinių – įgyvendinti“.

Tikėtina, kad jau vienos pamokos metu kompetentingas mokytojas atlieka ne vieną, o kelis vaidmenis – mokymo procese atliekamas mokytojo motyvatoriaus vaidmuo, nes siekiama sudominti mokomąją medžiagą, mokytojo procesų vadovo, nes kelia tikslus ir siūlo būdus jiems pasiekti. Ugdytinių konsultavimas, skatinimas dirbti grupėmis ir individualiai įgalina mokytojus atlikti kolektyvinių projektų vadovo, komunikatoriaus, mokymosi talkininko, partnerio, mokytojo konsultanto vaidmenis. Pastarasis pataria ugdytiniams, kaip dirbti pamokoje, padeda spręsti iškilusias problemas, skatina darbą grupėmis ir individualiai, padeda ieškoti reikiamos literatūros ir šaltinių. Mokytojas mokiniams paaiškina mokymosi tikslus bei uždavinius, kad jie galėtų numatyti ir įvertinti ko išmoks ir/ar išmoko (Neseckienė, 2006). Vertinamas mokytojo novatoriaus vaidmuo, kai pamokoje naudojami aktyvaus mokymo(si) metodai, siekiama atliepti šiuolaikines naujoves. G. Steponavičius (2010), teigia, kad „mokytojas novatorius šiandien būtinybė švietimo sistemoje, nes visas pedagogo darbas nesibaigianti kūryba“. Akivaizdu, jog ugdytojai, siekdami kokybiškesnio ugdymo(si) proceso, atsižvelgdami į mokinių poreikius bei taikydami įvairius grupavimo būdus pamokose, atlieka įvairius vaidmenis. Mokytojui svarbu sukurti palankias edukacines ir mokymosi aplinkas, kurios nebuvo akcentuojamos tradicinėje mokymo paradigmoje.

Taigi, ugdytojas turi perprasti ir naujai pažvelgti į tai, kaip privalo atlikti savo pareigas, apmąstyti darbo specifiką. Pasak R. Girdzijauskienės (2005), mokomojoje veikloje svarbu ne tik tinkamai parinkti ir taikyti mokymo metodus, bet ir skatinti visus mokinius aktyviai dalyvauti ugdymo(si) procese, sekti ir koreguoti jų mokymosi dinamiką, daug dėmesio skirti pavienių vaikų mokymosi problemoms.

Gebėjimas atliepti naujus profesinius reikalavimus parodo mokytojo pedagoginį meistriškumą. L. Šiaučiukėnienė ir kt. (2006) pateikia pagrindinius pedagoginio meistriškumo komponentus: dalyko išmanymas, pedagogo erudicija, asmeninės savybės, pedagogikos ir psichologijos išmanymas, technologijų supratimas, bendravimas ir bendradarbiavimas, organizacinė kompetencija ir lankstumas. Plačiąja prasme, pedagogo veikla apima žinias, mokėjimus, įgūdžius, įpročius, emocijas, dėmesį, valią ir jų reikšmę tai veiklai. Pedagogo meistriškumą atskleidžia jo kompetencija, taip pat jo požiūris, nuostatos, interesai, žinios bei gebėjimas jas taikyti ugdomojoje veikloje. Ypač vertinamas ugdytojo gebėjimas prisitaikyti prie vykstančių nuolatinių pokyčių, įtakančių visuomeninių ir individualių poreikių kaitą.

Geru mokytoju laikomas tas, kuris atnaujina įgytas žinias, bendradarbiauja bei skatina mokinių bendradarbiavimą, ugdo jų motyvaciją mokytis, kūrybiškumo įgūdžius, integruoja technologijas mokymo(si) procese, lanksčiai taikosi prie pokyčių, kryptingai planuoja ugdymo turinį. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatyme (2011) pažymima, kad „konkretus ugdymo turinys kuriamas ir sistemingai atnaujinamas atsižvelgiant į atitinkamos grupės ar tipo mokyklai keliamus ugdymo, mokymo ir studijų tikslus, besikeičiančios socialinės ir kultūrinės aplinkos lemiamus Lietuvos visuomenės poreikius, vietos ir mokyklos bendruomenės reikmes, taip pat mokinių ir studentų turimą patirtį, ugdymosi poreikius ir interesus“. Atsižvelgiant į minėtą ugdymo turinio deklaratyvumą, galima teigti, jog mokymo tikslų plėtimas kelia naujus lūkesčius ir reikalavimus mokytojo vaidmeniui atlikti. N. Bankauskienė ir kt. (2007) išskiria pagrindinius reikalavimus mokytojui:

- pateikti dėstomus dalykus su europiniu atspalviu;
- teigiamas požiūris į europines dimensijas (pliuralizmas, multikultūriškumas, demokratija); partneriškumo dvasios ugdymas;
- bent vienos Europos kalbos mokėjimas;
- kitų švietimo sistemų žinojimas;
- informacinių ir komunikacinių technologijų valdymas;
- europinių dimensijų išmanymas ir taikymas ugdymo teorijoje bei metodologijoje;
- europinių dimensijų mokymo inovacijų (ypač – modulinio mokymo) žinojimas.

Neabejotina, kad šių dienų pedagogui svarbu gebėti derinti pedagoginę ir organizacinę veiklą, tenkinti mokinių poreikius, vykdyti tikslingą ir visuomenės pripažintą veiklą, imtis naujų, neįprastų vaidmenų, keičiančių tradicinių vaidmenų pobūdį ir ribas. Norint tinkamai, efektyviai ir kūrybingai atlikti vaidmenis reikia ne vien teorinio pasirengimo, domėjimosi informaciniais šaltiniais, bet ir būtinos specialios asmeninės pedagogo savybės (Guskey, 2004).

Remiantis literatūros šaltinių analize, galima teigti, kad nauja mokymosi paradigma prioritetus skiria mokymuisi, kurio metu ugdytiniams teikiamos galimybės plėtoti ir vystyti savo žinias, gebėjimus, supratimą, vertybes. Minėtoje paradigmoje kinta tradiciniai mokinio ir mokytojo vaidmenys bei plečiasi jų veiklos ribos. Mokinys iš pasyvaus žinių priėmėjo keičiasi į aktyvų, grupėje ar savarankiškai besimokantį, atsakingą už savo mokymąsi ugdymo proceso dalyvį. Tuo tarpu mokytojas, kaip buvęs vienintelis žinių šaltinis, tampa lanksčiai besitaikantis prie pedagogikos naujovių partneris, motyvatorius ar konsultantas.

Apibendrinant pateiktus mokytojo veiklos pokyčius, galima teigti, kad minėtame kontekste kinta tradiciniai mokytojo vaidmenys bei plečiasi jų veiklos ribos. Ugdytojas turi pasižymėti profesinėmis žiniomis, gebėjimais, asmeninėmis savybėmis bei kūrybine veikla – svarbiausiomis kompetencijų dalimis. Jis turi suvokti, kad modernioje visuomenėje keičiasi ir mokytojo vaidmenys. Šioje visuomenėje mokytojui būtina tobulinti profesinius, technologinius bei socialinius gebėjimus. Tik nuo mokytojo profesinio pasirengimo priklauso visuomenės ateitis.

1.2 Mokytojo profesinės kompetencijos struktūra

Poreikis pateisinti visuomenės lūkesčius skatina mokytoją pasirengti mokymo veikloje būti kūrybišku, atviru naujovėms, nuolat atnaujinti žinias, bendradarbiauti. Mokytojo gebėjimas organizuoti mokymo(si) procesą atliepiančiam visuomenės poreikiams, parodo mokytojo kompetentingumą. Kitaip sakant, praktinėje veikloje mokytojas turi pasižymėti profesinėmis kompetencijomis. Siekiant pažinti, ar kompetentingas mokytojas dirba ugdyimo įstaigoje, būtina žinoti ir suprasti minėtos sąvokos reikšmę.

Mokymosi visą gyvenimą Europos kvalifikacijų sąranroje (EKS) (2008, p. 11) pažymima, kad „kompetencija – įrodytas gebėjimas naudoti žinias, gebėjimus, asmeninius, socialinius ir metodinius gebėjimus dirbant, studijuojant ir siekiant profesinio bei asmeninio tobulėjimo“. EKS kontekste kompetencija apibrėžiama skiriant didelį dėmesį atsakomybei ir savarankiškumui. Lietuvos Respublikos Švietimo įstatyme (2011, p. 10) kompetencija apibrėžiama kaip „gebėjimas atlikti tam tikrą veiklą, remiantis įgytų žinių, įgūdžių, gebėjimų, vertybinių nuostatų visuma“.

Tarptautinių žodžių žodyne (2007) kompetencija apibūdinama kaip funkcinis gebėjimas adekvačiai atlikti tam tikrą veiklą, turėti pakankamai žinių, įgūdžių, energijos. Pažymima, kad „žmogaus kompetencijos svarba tuo didesnė, kuo reikšmingesnis jos socialinis vaidmuo“ (Vaitkevičiūtė, 2007, p. 571).

Mokslininkai taip pat pateikia kompetencijos sampratas. Teigiama, kad kompetencija – tai gebėjimas tinkamai įvertinti susiklosčiusią situaciją bei pasirinkti atitinkamus veiklos metodus (Gedvilienė, 2008) – „atlikti tam tikrą operaciją ar užduotį realioje ar imituojamoje veiklos situacijoje“ (Laužackas, 2005, p. 18). Kiti autoriai kompetenciją traktuoja kaip pripažintą elgesį, kuris yra „būtinai norint adekvačiai atlikti paskirtą užduotį“ (Miniotienė ir Žindžiuvienė, 2006, p. 36).

Kompetencija siejama su profesija. T. Jovaišos ir kt. (2008 p. 30) teigimu, „kompetencija – profesiskai reikšmingų žinių, mokėjimų, įgūdžių, požiūrių ir patyrimo visuma, šiuo atveju apibrėžiama kaip gebėjimas atlikti tam tikrą operaciją ar užduotį realioje ar imituojamoje veiklos situacijoje, ją lemia mokymosi metu įgytos žinios, gebėjimai, turimi požiūriai“.

Taigi, remiantis literatūros šaltinių analize, galima kompetencijos sąvoką sieti su dirbančiojo tikslingais gebėjimais taikyti turimas žinias konkrečioje situacijoje. Kompetencija – funkcinis gebėjimas adekvačiai atlikti tam tikrą veiklą.

Kompetencijos sąvokos reikšmių gausa leidžia vertinti šį terminą kaip žinias, gebėjimus ir įgūdžius, kurie įgauna prasmę tada, kai juos gali pritaikyti praktiniame darbe. Taigi, svarbu kalbėti apie pedagogo profesinę kompetenciją, kurią galime apibūdinti kaip funkcinį gebėjimą adekvačiai atlikti jam priskirtą veiklą, turėti pakankamą kvalifikaciją, žinias, įgūdžius, gebėjimus bei asmenines savybes.

Lietuvos Respublikos Švietimo mokslo ministro įsakyme „Dėl pedagogų rengimo reglamento patvirtinimo“ pakeitimo (2012) akcentuojama, kad *„pedagogines studijas turi vykdyti kompetentingi, kvalifikuoti dėstytojai ir mokytojai praktikai, padedantys studentams pasirengti ugdomajai veiklai. Joms vykdyti turi būti moderni materialioji bazė“*. Pedagogo asmenybė, jos rengimas visada buvo ir yra švietimo kokybės rodiklis, lemiantis pedagoginio darbo galimybes. Lietuvoje vykdomi įvairūs tyrimai, siekiant išsiaiškinti studijų praktikos naudą absolventams pasirengti profesinei veiklai. Pradedančiųjų pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir pagalbos jiems teikimo pirmaisiais pedagoginio darbo metais poreikių ir galimybių tyrimas (2013) atskleidė, kad itin svarbu teikti pagalbą jaunam mokytojui tobulėti pirmaisiais darbo metais skiriant mokytoją mentorių, arba kuratorių, kolegą, metodinio būrelio dalyvių, pradedančiųjų mokytojų pagalbos grupes. Tyrimu nustatyta (informantų nuomone), kad pedagoginės praktikos vadovai ir mentoriai turėtų būti specialiai ruošiami įgyti kantrybės, gebėjimų konstruktyviai kritikuoti, argumentuotai išsakyti pastabas. Identifikuotos pedagoginės praktikos problemos: per maža trukmė, per didelis kiekis užduočių, būtinų atlikti per trumpą laiką, neaiškiai išdėstyti tikslai, neaiškiai suformuluotos užduotys, pasigendama grįžtamojo ryšio aptariant praktikos rezultatus.

Siekiant kokybiško švietimo, būtina sudaryti palankias sąlygas mokytojui pasirengti kokybiškai profesinei veiklai, ieškoti akademinio rengimo ir praktikos mokykloje dermės, suteikti galimybes tiek dalykiniam mokytojo pasirengimui, tiek profesiniam (psichologijos, didaktikos išmanymui ir pan.). Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakyme „Dėl pedagogų rengimo koncepcijos“ (2004 m. rugsėjo 16 d. Nr. ISAK-1441) pateikta nuostata, kad

„pedagogų rengimas turi lanksčiai atliepti dabarties iššūkių sąlygojamus krašto gyvenimo poreikius, Lietuvos švietimo sistemos tikslus ir uždavinius, švietimo reformos siekius“. Rengiant būsimus pedagogus svarbu, jog šie ne tik įgytų reikiamų žinių ir kompetencijų profesinei veiklai, bet mokėtų tai perkelti į mokymo(si) proceso organizavimą, mokėjimus ir įgūdžius sėkmingai integruotų praktinėje veikloje, jaustų poreikį tobulėti, būtų pasirengę atliepti žinių visuomenės keliamas naujoves.

Pedagogo rengimas profesinei veiklai studijų metu turi būti užtikrinamas atsižvelgiant į reglamentuojančius dokumentus. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įstatyme „Dėl pedagogų rengimo reglamento patvirtinimo“ pakeitimo (2012 m. gegužės 15 d. Nr. V – 827) teigiama, jog „*nepriklausomai nuo pedagogų rengimo būdo pedagoginės studijos turi užtikrinti, kad absolventas būtų sukaupęs pakankamai dalykinių žinių ir gebėjimų, išsiugdęs tinkamas vertybines nuostatas, išmanyti mokomojo dalyko arba pedagoginės specializacijos metodiką, pedagoginius reiškinius ir edukacinę veiklą, pažintų mokinio psichologiją, gebėtų įgytas žinias ir gebėjimus taikyti profesinėje veikloje ir įgytų kitų reikiamo lygio kompetencijų, nustatytų pedagogų profesinę veiklą reglamentuojančiuose teisės aktuose*“. „Pradedančiųjų pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir pagalbos jiems teikimo pirmaisiais pedagoginio darbo metais poreikių ir galimybių“ (2013) tyrimu analizuotas aukštojoje mokykloje įgyto pasirengimo dirbti pedagoginį darbą mokytojų vertinimas. Nustatyta, kad aukščiausi įvertinimai skirti aukštojoje mokykloje įgyjamoms specialybės dalyko teorinėms žinioms, studijų metu vykusiai pedagoginei praktikai ir pamokos plano ruošimui. Žemiausiai įvertinta darbas su specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčiais mokiniais, tarp jų ir labai gabiais, klasės/vaikų elgesio/ situacijų valdymo strategijos ir ugdymo turinio individualizavimas / diferencijavimas. Akivaizdu, kad jau pradedant mokytojo karjerą reikia turėti nemažai dalykinių žinių bei gebėjimų. Taigi, rengiant pedagogus didelis dėmesys turi būti skiriamas jų profesiniams, socialiniams, psichologiniams, praktiniams gebėjimams ugdyti.

Taigi, studijų programa turi atitikti šiuolaikinės socialinės kompetencijos ugdymą, atliepti tradicinius ir kaitos procesus, kad būsimas mokytojas gebėtų išmanyti profesinės veiklos subtilybes, įgyti reikiamų gebėjimų ir kompetencijų.

Akivaizdu, kad kompetencija nėra stabili būseną. Kiekvienas mokytojas privalo atpažinti profesinės veiklos objektą, gebėti turimus gebėjimus tinkamai pritaikyti prie veiklos formų ir pobūdžio. Kompetencija labiau siejama su atlikimu, nei žinojimu, kaip tai padaryti.

Pedagogų rengimo reglamente (2012) akcentuojama, kad kiekvienam pedagogui profesinėje veikloje būtina pasižymėti reikiamo lygio kompetencijomis, nustatytomis ir reglamentuotomis teisės aktuose.

Pedagogo profesinė kompetencija apibrėžiama Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme (Žin., 1991, Nr. 23-593; 2011, Nr. 38-1804) ir kituose (Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija, (2012); Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas, (2007); Pedagogų rengimo reglamentas, (2012); Lietuvos kvalifikacijų sandaros aprašas, (2010)) teisės aktuose.

„Profesinė kompetencija – mokytojo žinios, įgūdžiai, gebėjimai, vertybinės nuostatos, požiūriai ir kitos asmeninės savybės, reikalingos sėkmingai bendrajai ugdymo veiklai, jos nespécifikuojant pagal ugdymo turinio koncentrus (sritis)“ (Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas, 2007). Minėtame dokumente numatytos šios mokytojo kompetencijų grupės, apimančios bendrakultūrinę, profesinę, bendrąją ir specialiąją kompetencijas (1 pav.).



1 pav. Mokytojo profesijos kompetencijos
(sudaryta darbo autorės pagal: *Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas, 2007*)

I. *Bendrakultūrinė kompetencija* – žinios, įgūdžiai, gebėjimai, vertybinės nuostatos ir kitos asmeninės savybės, sąlygojančios sėkmingą žmogaus veiklą konkrečioje(–iose) kultūroje(–ose). Galima teigti, kad mokytojo bendrakultūrinė kompetencija atskleidžia jo dalyvavimą pilietinėje visuomenėje, gebėjimus ir įgūdžius spręsti iškilusias problemas bei prisitaikymą prie švietimo naujovių, supratimą apie šalies konstitucinę demokratiją, teisinių normų agitavimą.

II. *Profesinės kompetencijos* – mokytojo žinios, įgūdžiai, gebėjimai, vertybinės nuostatos, požiūriai ir kitos asmeninės savybės, reikalingos sėkmingai bendrajai ugdymo veiklai, jos nespécifikuojant pagal ugdymo turinio koncentrus/sritis. Taigi, mokytojo profesinė kompetencija atskleidžia mokytojo mokėjimą ir sugebėjimą organizuoti efektyvų mokymosi procesą. Mokytojo profesinę kompetenciją galima traktuoti kaip įvairių kompetencijų daugybei vaidmenų ir funkcijų

atlikti visumą. Tikėtina, jog pasižymintis profesine kompetencija pedagogas kvalifikuotai atliks savo pareigas, gebės išplėstą tradicinį turinį perteikti aktyviais, motyvaciją, savarankiškumą, bendradarbiavimą skatinančiais mokymo(si) metodais.

III. *Bendrosios kompetencijos* – žinios, įgūdžiai, gebėjimai, vertybinės nuostatos, požūriai, kitos asmeninės savybės, reikalingos mokytojo veiklai ir galimos perkelti iš vienos rūšies veiklos į kitą. Kitaip tariant, mokytojo bendroji kompetencija parodo jo gebėjimą taikiai dalyvauti socialinėje visuomenėje, mokymo(si) procese teikti pirmenybę bendravimui ir bendradarbiavimui.

IV. *Specialiosios kompetencijos* – mokytojo žinios, įgūdžiai, gebėjimai, vertybinės nuostatos, požūriai ir kitos asmeninės savybės, lemiančios sėkmingą jo veiklą konkrečiame ugdymo turinio koncentre/srityje. Taigi, kompetencija šiuo aspektu žymi mokytojo gebėjimą vertinti susiklosčiusias situacijas ugdymo procese, parinkti tinkamus veiklos metodus.

Mokytojų profesijos kompetencijos apraše (LR švietimo ir mokslo ministro 2007 m. sausio 15 d. įsakymu Nr. ISAK - 54) išskiriamos aštuonios mokytojo profesinės kompetencijos:

1. informacinių technologijų naudojimo;
2. ugdymo (–si) aplinkų kūrimo;
3. dalyko turinio planavimo ir tobulinimo;
4. mokymo/si proceso valdymo;
5. mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo;
6. mokinių motyvavimo ir paramos jiems teikimo;
7. mokinio pažinimo ir jo pažangos pripažinimo;
8. profesinio tobulėjimo.

Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcijoje (2012), pagal gebėjimų pobūdį ir jų taikymą, skiriamos šios pagrindinės pedagogų kompetencijų sritys: *bendrosios kompetencijos*, susijusios su mokymo kalbos tinkamu vartojimu, valstybinės bei užsienio kalbų mokėjimu, komunikaciniais gebėjimais, kritiniu mąstymu, informacinių technologijų taikymu, teisiniu raštingumu ir etiketo pagrindų išmanymu; *dalykinės kompetencijos*, bei ugdymo dalykų pagrindų bei naujovių išmanymas.

Būtiną pažymėti, jog šiame dokumente nurodytos tokios mokytojo bendrosios kompetencijos kaip: vadybinės organizacinės (ekonominis ir finansinis raštingumas); kultūrinės (meninė raiška, kultūrinis aktyvumas); socialinės (pilietiškumas bei demokratinis sąmoningumas, visuomeniškumas, socialinis jautrumas bei pagalba neįgaliesiems ir socialiai pažeidžiamiems asmenims) ir sportinės kompetencijos (nuolatinis fizinio aktyvumo propagavimas).

Lietuvos kvalifikacijų sandaros apraše (2010) labiausiai akcentuojama įvairių lygių kvalifikacijų sistema, kurią apima funkcinės, pažintinės ir bendrosios kompetencijos, atitinkamai jas priskiriant asmens veiklai bei atsižvelgiant į tam tikros veiklos sudėtingumą, savarankiškumą ir kintamumą.

Minėtuose dokumentuose labiausiai akcentuojamos mokytojo profesinės kompetencijos, grindžiamos bendražmogiškomis, tautinėmis ir pilietinėmis vertybinėmis nuostatomis. Ypač vertinamas pedagogas savo profesinėje veikloje pasižymintis profesine kompetencija, gebėjimu nuolat tobulėti ir mokytis, naudojant skaitmenines technologijas ir įrangą sukurti atvirą, saugią ugdymo(si) aplinką ugdymo turinio įgyvendinimui, tobulinimui, analizavimui, vertinimui ir refleksijai. Remiantis mokslinės literatūros šaltinių bei dokumentų analize, galima teigti, kad pedagogas, organizuodamas ugdymą, turi pasižymėti vadybiniais gebėjimais, nuolat stebėti kintančius visuomenės poreikius, pagal juos tobulinti ugdomąjį procesą, jame taikyti IKT, bei tobulėti pats. Taigi, ugdytojas orientuojamas sistemingai tobulinti profesines žinias, gebėti suvokti ir prisitaikyti prie kintančių darbo sąlygų tiek asmeniškai, tiek kolektyviai.

Mokytojo kompetencijų klasifikaciją, jų struktūrą analizuoja įvairūs mokslininkai. Vienas jų, R. Čiužas (2013) teigia, kad mokytojo kompetencijas galima skirstyti į tris grupes: 1) bendrosios kompetencijos – gebėjimai ieškoti reikiamos informacijos, naudotis informacinėmis ir komunikacinėmis technologijomis, bendrauti bei gerai jaustis savo aplinkoje, atlikti visas profesines veiklas. 2) profesinės kompetencijos, būdingos tik mokytojo profesijai; 3) specialiosios kompetencijos, susijusios su mokomojo dalyko specifika.

L. Sajienė (2008) išskiria pagrindines ir pažintines kompetencijas. Autorė teigia, kad pagrindinės kompetencijos apima asmens žinias, gebėjimus ir nuostatas integruojantis į darbą. O pažintinės kompetencijos, pasak mokslininkės, skiriamos pagal asmens gebėjimus profesinėje veikloje kryptingai panaudoti specialiąsias ir bendrojo lavinimo žinias (užsienio kalbų, technikos, ekonomikos, informatikos ir pan.).

Išanalizavus mokytojo profesinės kompetencijos teorinius bruožus, galima daryti išvadą, kad mokytojo profesinė kompetencija atspindi jo pasirengimą bei gebėjimus mokytis kokybiškai. Mokytojo profesinė kompetencija būdinga tik mokytojo profesijai. Taigi, tam, kad mokytojo organizuojama mokymo(si) veikla taptų kokybiška ir efektyvi, jam būtina pasižymėti šiomis profesinėmis kompetencijomis – didaktine, mokymosi mokytis, tiriamosios veiklos bei vadybine. Mokytojas turi gebėti atskleisti tai, kas mokiniui geriausia. Ugdytojo sėkmingai realizuojama profesinė veikla neatsiejama nuo jo gebėjimų užtikrinti efektyvų ugdymą, kryptingai planuoti ir apmąstyti mokymosi procesą bei rezultatus, nuolat apmąstyti savo veiklą, vykdyti pedagoginės

veiklos tyrimus, taikyti įvairius tyrimo metodus, parinkti tinkamą mokymo ir mokymosi tempą bei mokymo ir mokymosi strategijas.

1.3 Didaktinės kompetencijos charakteristika

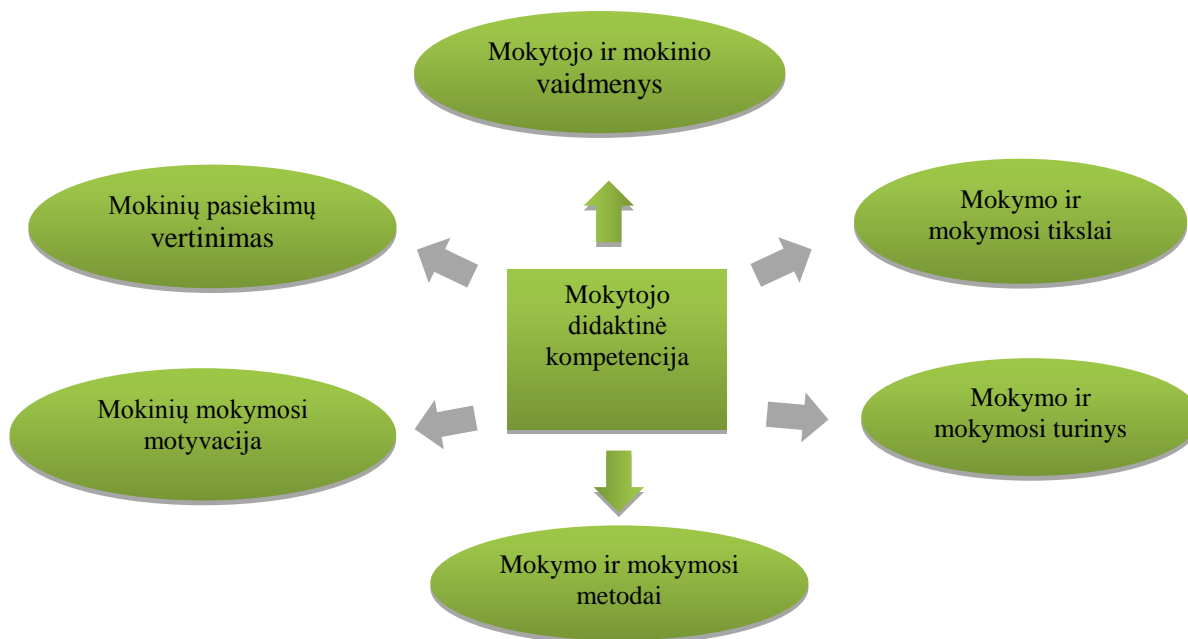
Asmuo, pasirinkęs mokytojo profesiją, kartu prisiima ir daugybę pareigų, atsakomybę už jaunosios kartos kokybišką ruošimą sudėtingam ir netikėtumų kupinam gyvenimui. Mokytojas turi gebėti iš informacijos šaltinių gausos atrinkti tai, kas reikalingiausia ir naudingiausia ugdytiniams, jo profesinei veiklai. Mokytojo darbo stilius priklauso nuo didaktinės kompetencijos bei paradigminio požiūrio, todėl ugdytojas įpareigojamas nuolat stebėti, atnaujinti ir plėsti savo didaktinę kompetenciją, apimančią mokytojo žinias, gebėjimus, vertybes, asmens savybes. Didaktinė kompetencija sąlygoja efektyvų ugdymą. Ši kompetencija yra vienas svarbiausių veiksnių, lemiančių mokinių mokymosi motyvaciją ir rezultatus (Mokyklų tobulinimo programa, 2006).

Net neįmanoma įsivaizduoti mokytojo kasdienės veiklos be jo didaktinės kompetencijos raiškos. Mokslininkų R. Čiužo ir L. Šiaučiukėnienės (2007, p. 25) teigimu, „didaktinės kompetencijos raiška nusakoma šiomis charakteristikomis: edukacinę paradigmą atskleidžiančios žinios, gebėjimai ir požiūriai, pasireiškiantys per mokytojo darbo stilių, mokymo/mokymosi tikslus, turinį, metodus, mokinių motyvaciją“.

Mokytojo didaktinės kompetencijos svarbios ir kitiems mokslininkams, kurie daug dėmesio skiria jų raiškai, išvadų pateikimui. Tyrimu (Jucevičienė ir kt., 2005) nustatyta, kad mokytojų didaktinę kompetenciją apibūdina šios charakteristikos:

- mokymo tikslai,
- pedagogo darbo stilius,
- turinys bei metodai,
- mokymo/mokymosi aplinka,
- mokinių motyvacija.

Remdamasis mokytojo ugdomosios veiklos per atskirus pedagoginės sistemos elementus nagrinėjimu R. Čiužas (2013) pateikia tokias mokytojo didaktinės kompetencijos raiškos charakteristikas (žr. 2 pav.): 1) mokytojo ir mokinio vaidmenys; 2) mokymo ir mokymosi tikslai; 3) mokymo ir mokymosi turinys; 4) mokymo ir mokymosi metodai; 5) mokinių mokymosi motyvacija; 6) mokinių pasiekimų vertinimas.



2 pav. Mokytojo didaktinės kompetencijos raiška per pedagoginės sistemos elementus
(sudaryta darbo autorės pagal: R.Čiužą)

Mokytojo ir mokinio vaidmenys – viena iš pedagogo didaktinės kompetencijos charakteristikų, apimanti mokytojo gebėjimą gerbti kiekvieną mokinį, jo integralumo poreikį, saviraišką, unikalią patirtį, esant reikalui teikti pagalbą priimant tinkamą sprendimą, suteikti reikalingą informaciją. Pamokoje mokytojas ir mokinys turi būti lygiaverčiais partneriais. Organizuodamas ugdomąjį darbą su auklėtiniais, orientuodamas juos saviugdai, mokytojas privalo orientuoti mokinį saviugdai, jausti ir drauge pateisinti jo pasitikėjimą. Trumpai tariant, mokytojas turi tapti draugu ir autoritetu savo mokiniui. I. ir R. Bilbokaitės (2010) teigia, kad ugdytinių teigiamas požiūris į pedagogus ir ugdymo procesą gali didinti mokinių mokymosi motyvaciją. Tik tokiu būdu mokinys tampa motyvuotu ir aktyviu mokymo(si) proceso dalyviu. Mokytojas turi kurti tinkamas mokymo(si) sąlygas mokinio tobulėjimui, jo individualybės formavimuisi. Minėtoms autorėms pritaria ir A. Galkienė (2011). Jos teigimu, šiandieninėje mokykloje mokytojas įpareigotas ugdyti aktyvų, visapusiškai išsilavinusį žmogų, gebantį savarankiškai inicijuoti pokyčius. Svarbu siekti, kad mokytojų ir mokinių požiūriai sutaptų, nes tiek mokytojo, tiek mokinio vaidmuo ugdymo procese ypatingi.

Mokymo ir mokymosi tikslai charakterizuoja mokytojo gebėjimą formuluoti mokymo tikslus siejant juos su mokymo organizavimu ir mokinių išmokimu. Kitaip sakant, ši charakteristika atskleidžia mokytojo požiūrį, vertybines pozicijas, gebėjimą užsibrėžti ir suformuluoti mokymo tikslus, derinant juos su mokinio mokymo(si) tikslais, apibrėžtais valstybiniuose standartuose. Pasak L. Jovaišos (2007), tikslas dėmesį ir mąstymą nukreipia reikiama linkme. Mokymo(si) tikslas – tai galimybė nepaliaujamai augti, tobulėti. Mokymo(si)

tiksmai parenkami atsižvelgiant į Lietuvos švietimo sistemos tikslus, ES šalių švietimo politiką, visuomenės reikalavimus, pačios mokyklos tikslus, dalykinį turinį, mokytojo darbe dominuojančią ugdymo paradigmą, mokinio amžių, jo gabumus, siekiamus rezultatus. Šiuolaikinės didaktikos siekiamas mokymo(si) tikslas – mažiau laiko skirti žinių perdavimui, daugiau – mokytis kaip mokytis. Mokymo(si) tikslai turi numatyti būdus mokinių gebėjimams atskleisti. Tikslas turi atspindėti asmens, gebančio gyventi žinių visuomenėje, esminių kokybių plėtojimą. Bendrosiose programose (2011) mokymo ir mokymosi tikslas apibrėžiamas, akcentuojant „asmens dvasinių, intelektinių, fizinių galių plėtojimą, kūrybingo, atsakingo, siekiančio mokytis visą gyvenimą piliečio ugdymą“. Minėtame dokumente, mokymosi tikslas apibūdinamas kaip „mokinio įgyta kompetencija jaustis atsakingu už savo mokymąsi, gebėti save motyvuoti, planuoti mokymąsi, rinktis tinkamas mokymosi strategijas ir jas taikyti, įsivertinus sėkmę gerinti savo mokymąsi“ (Vidurinio ugdymo bendrosios programos, Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2011 m. vasario 21 d. įsakymu Nr. V-269).

J. Dewey (2013) pabrėžia, kad bet kuris bendrasis tikslas padeda kelti konkrečius klausimus bei kryptingai nukreipia dėmesį.

Siekiant įgyvendinti šiuolaikinius ugdymo tikslus, mokytojas turi gebėti ieškoti tokių mokymo/mokymosi metodų, kurie minimaliomis laiko sąnaudomis leistų pasiekti efektyvų rezultatą. Taigi, mokytojo didaktinės kompetencijos charakteristika – mokymo ir mokymosi metodai, atskleidžia mokytojo gebėjimą pateikti informaciją ir skatinti mokinio savarankiškumą, rasti kuo veiksmingesnius būdus, metodus, formas, kad mokiniai pamokoje bendradarbiautų, išminktų kritiškai ir kūrybiškai mąstyti.

Šiuolaikinis mokymas reikalauja organizuoti veiksmingą mokymo(si) procesą, kad mokiniai patys aktyviai, savarankiškai veikdami įgytų žinias. Tam pasiekti pravartu mokymosi procese taikyti mokymosi metodus, kurie skatina mokinių savarankišką mokymąsi ir iniciatyvumą. Norint nepatirti nesėkmės, reikia tikslingai parinkti ugdymo metodus, kurie atitiktų siekiamus ugdymo tikslus bei uždavinius, ugdymo turinio pobūdį. Vis populiariausiais tampa aktyvaus mokymo(si) metodai, siejami su mokinių savarankišku mokymusi, kritiniu mąstymu, kūrybiškumo skatinimu. M. Barkauskaitė ir E. Motiejūnienė (2004, p. 42) teigia, kad „ugdymo procese mokytojas turėtų taikyti mokymo ir mokymosi metodus, skatinti aktyvią mokinio veiklą, savarankiškumą, kūrybiškumą, atsakomybę“. Taigi, kuriant patrauklų ir efektyvų mokymą(si), skatinant mokytojo ir mokinio bendravimą itin svarbus indėlis yra modernių mokymosi priemonių naudojimas ugdymo procese. Rimtai svarstoma, kad mokymo procese naudinga įtraukti netgi tradiciškai su mokymu mažiau sietinus mokymosi objektus, tokius kaip populiarioji

muzika ar kompiuteriniais žaidimais (Martinez, 2009; Wikman ir kt., 2009). Būtina pabrėžti, kad ugdymo metodų, būdų ir formų, bei mokymo priemonių parinkimas turi būti atsižvelgiant į vaikų amžių, gebėjimus, poreikius, ugdymo tikslą ir uždavinius.

Mokymo turinio kūrimas bei su mokymo turinio susijusios veiklos organizavimas, t.y. mokytojo gebėjimas mokymo ir mokymosi turinį organizuoti pagal mokymo(si) sritis, dalykines žinias sieti su gyvenimiška patirtimi yra dar viena jo didaktinės kompetencijos charakteristika.

Ugdytojo gebėjimas sužadinti kiekvieno mokinio vidinį smalsumą, ugdymo procesą grįsti nuolatinio mokymusi, žiniomis ir gebėjimais, pasitenkinimu mokymosi veikla, mokinio siekiu būti visaverčiu visuomenėje, tai dar viena mokytojo didaktinės kompetencijos charakteristika – mokinių mokymosi motyvacija. Pasak M. Barkauskaitės ir E. Motiejūnienės (2004, p. 43), mokytojas „mokymosi motyvaciją stiprinti gali geriau juos pažindamas, padėdamas suvokti mokymosi prasmingumą, plėtodamas bendravimo ir bendradarbiavimo atmosferą mokykloje ir klasėje, daugiau dėmesio skirdamas individualiai pagalbai, vertinimu padėdamas moksleiviui suvokti savo stipriąsias ir silpnąsias puses“. Mokytojo vaidmenį, stiprinant mokinių mokymosi motyvaciją, pažymi V. Gudonis ir J. Rumšienė (2012). Autorių teigimu, mokytojas stiprins mokinių mokymosi motyvaciją, jei tikslingai organizuos mokymosi procesą, atsižvelgs į pagrindinius ugdytinių mokymosi motyvus: pažinimo, saviraiškos, ateities, bendravimo, prestižo ir išorinius stimulus.

Ne mažiau svarbi ugdytojo mokinių pasiekimų vertinimo didaktinė kompetencija, charakterizuojanti jo gebėjimą vertinti įtraukiant mokinius, kad atliekamas vertinimas taptų tęstiniu procesu, suteikiančiu informacijos apie mokymo ir mokymosi spragas bei nukreiptų mokymą ir mokymąsi tinkama linkme. Mokytojui svarbu rasti tą kelią, kuriuo einant būtų pasiektas mokymo tikslas ir kokybiškas rezultatas. Šiuolaikiniame ugdyme mokytojo ir mokinio dialogas, t.y. pažangos ir pasiekimų vertinimas ir įsivertinimas, nuolatinė refleksija ugdymo procese. G. Petty (2008, p. 235) pažymi, kad „mokytojo atsakas būna aukščiausios kokybės, kai vyksta dialogas tarp mokytojo ir mokinių“. „Vertinimo tikslas – padėti mokiniui mokytis ir bręsti kaip asmenybei; pateikti informaciją apie mokinio mokymosi patirtį, pasiekimus ir pažangą; nustatyti mokytojo, mokyklos darbo sėkmę, priimti pagrįstus sprendimus“ (Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo samprata, 2004, p. 3).

Galima teigti, kad mokytojo didaktinę kompetenciją apibūdina šios charakteristikos: mokytojo darbo stilius, mokymo tikslai, metodai, mokymo(si) aplinka, mokytojo ir mokinio sąveika. Būtent tikslo kėlimu turi būti pradedamas mokymo(si) procesas, nes tik nuo siekiamo tikslo priklauso mokymo(si) turinio formavimas, metodų ir vertinimo būdų parinkimas, visas

mokymo(si) proceso organizavimas. Akivaizdu, kad turimų žinių siejimas su nauja informacija, tikslo iškėlimas ir ėjimas link jo, ugdymo turinys – visa tai, dar keli svarbūs mokymo proceso komponentai.

Taigi, ugdymo turinio taikymas praktiniame pedagogo darbe priklauso nuo jo metodikos, žinių, vertybių. Mokinių mokymo(–si) sėkmė ugdymo procese priklauso ne tik nuo mokymo turinio, bet ir nuo mokymo proceso organizavimo, mokinių veiklos pobūdžio, mokytojo ir mokinių sąveikos šiame procese. Ugdytojo siekis turi būti mokymo tobulinimas. Kitaip tariant, mokytojas ugdymo procese turi sudaryti sąlygas visiems moksleiviams veiksmingai mokytis, taip pat tobulinti savo didaktinę kompetenciją.

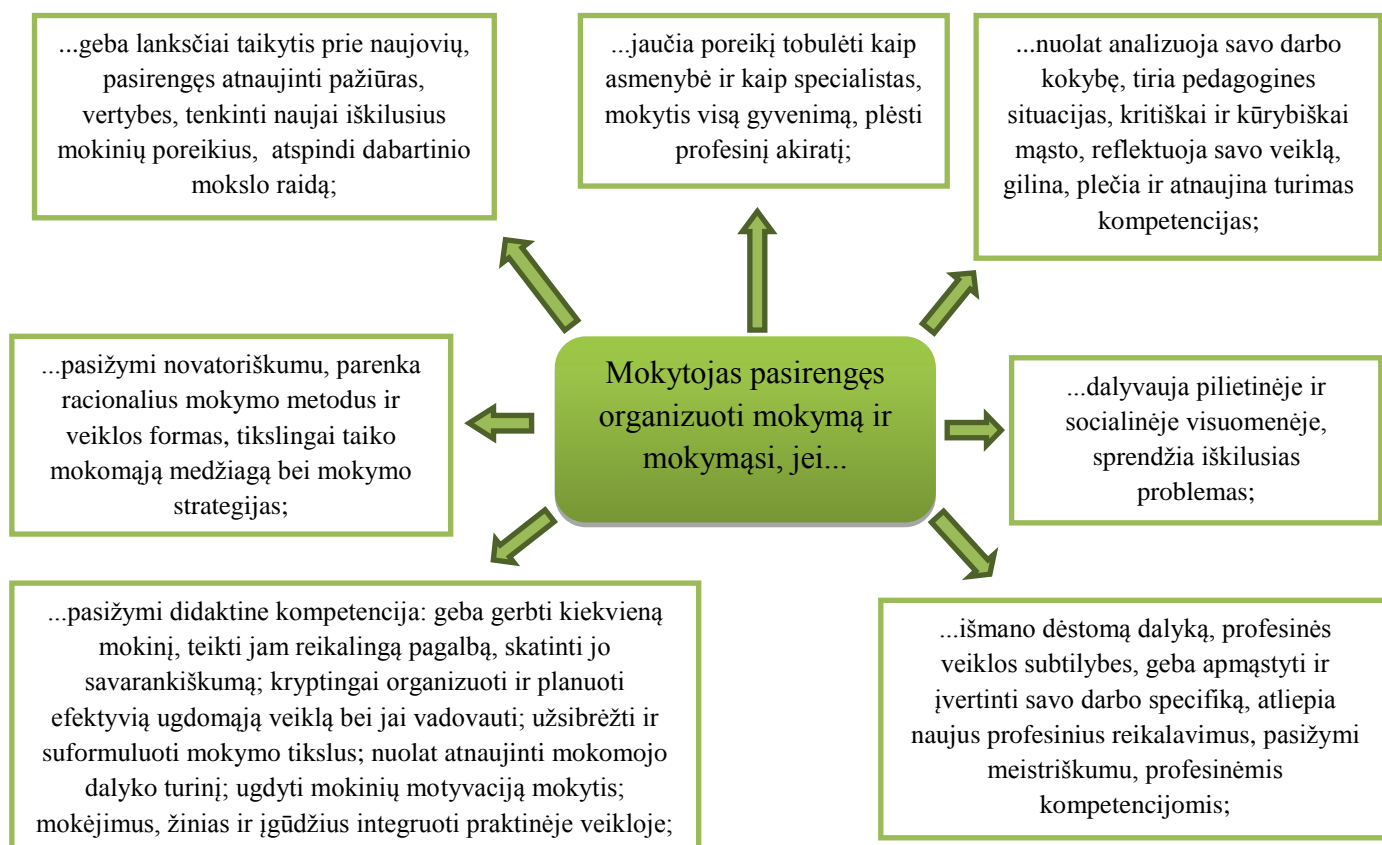
Akivaizdu, kad mokytojo didaktinę kompetenciją atskleidžia jo gebėjimai nustatyti prasmingus ir įdomius mokymosi tikslus ir siekius, padaryti mokymą ir mokymąsi įdomų ir teikiantį vertės, sudaryti sąlygas gauti atsaką, kaip sekasi realizuoti užsibrėžtus tikslus, atliepti visuomeninius reikalavimus.

Šiuolaikinė didaktika kelia didesnius reikalavimus mokytojų kompetencijai, gebėjimui organizuoti kiekvienam mokiniui tinkamą edukacinę aplinką (Čiužas ir Jucevičienė, 2006).

Tyrimu (Jucevičienė ir kt., 2005, p. 4) nustatyta, kad Lietuvos „mokytojai iš esmės dirba vadovaudamiesi poveikio paradigma, rečiau sąveikos paradigma“. Tyrimas atskleidė, kad mokytojai savo veikloje taiko fragmentiškas šiuolaikines didaktikos žinias, kitaip sakant, tik atskiruose pedagogikos sistemos etapuose panaudojamos pedagogikos ir konstruktyvizmo žinios. Taip pat šis tyrimas parodė, kad „mokytojų didaktinė kompetencija labai silpnai susijusi su jų amžiumi, specialybe, darbo vieta, jos bendruomene“ (p. 5). Tyrimo autoriai teigia, kad pedagogai stokoja šiuolaikinę pedagoginę sistemą ir mokytojo vaidmenį joje grindžiančių mokslo žinių visumos bei taikymo gebėjimų. Atkreiptinas dėmesys į šių dienų naujosios didaktikos reprezentuojamą aktyvų mokinį mokymo(si) procese, mokytojo didaktinės kompetencijos plėtimą ir tobulinimą. Tai ugdytoją įpareigoja nuolat atnaujinti ir plėtoti savo didaktinę kompetenciją, tikslingai ją taikyti.

Palyginus pateiktą mokytojų didaktinės kompetencijos skirstymą bei charakteristikas, galima pabrėžti, kad mokytojo kasdienė veikla negalima be jo didaktinės kompetencijos raiškos. Svarbu paminėti, kad mokytojo didaktinės kompetencijos neįtakoja jo amžius, specialybė, mokyklos tipas ar mokyklos geografinė padėtis. Šiuolaikinė didaktika akcentuoja ugdytojo gebėjimą organizuoti šiuolaikinę pedagoginę sistemą kaip edukacinę aplinką. Tam pasiekti pirmiausia jis turi sužadinti mokymosi motyvą, tiksliai parinkti ir naudoti poveikio šaltinius, mokymo tikslą, turinį, metodus ir taip sukurti efektyvią mokymuisi aplinką. Kokia bus edukacinė

aplinka ypatingai priklauso nuo mokytojo, jo asmenybės bruožų bei savybių. Mokytojo požiūris į mokymo ir mokymosi procesus, tikslus, metodus, jo darbo stilių ir ugdytinio vaidmenį mokymo(si) procese daro įtaką mokinių mokymosi motyvacijai ir rezultatams bei lemia efektyvų ugdymą(si). Mokymosi motyvacija įtakoja mokymosi kokybę ir mokymosi pasekmes. Mokinio mokymosi motyvacijos skatinimas priklauso nuo mokytojo pasirengimo pedagoginei veiklai. Mokytojas tikrai pasirengęs pedagoginiam darbui, jeigu geba matyti savo profesinio išsilavinimo ribas bei spragas, gerai supranta savo dalyką. Atlikta mokslinės literatūros analizė leidžia sudaryti mokytojo pasirengimo organizuoti mokymą ir mokymąsi gebėjimų modelį (žr. 3 pav.)



3 pav. Gebėjimai, atskleidžiantys mokytojo pasirengimą organizuoti mokymą ir mokymąsi (sudaryta darbo autorės)

Šių dienų mokytojui svarbu gilinti turimas ar įgyti būtinas naujas kompetencijas, kad išplėstą ir atnaujintą ugdymo turinį galėtų perteikti aktyviais, savarankiškumą ir bendradarbiavimą skatinančiais mokymo(si) metodais.

2. EFEKTYVAUS MOKYMO(SI) PROCESO ORGANIZAVIMO YPATUMAI

2.1 Mokymo(si) procesas ir jo komponentai

Mokymo įstaiga, priimdama vaiką, jaunuolį mokyti(s), įsipareigoja jį kokybiškai, pagal nustatytus standartus ugdyti. Ugdytas – sudėtingas, diskretiškas ir dinamiškas procesas, padedantis asmeniui suvokti save ir integruotis visuomeniniame gyvenime (Stančienė ir kt., 2006). Pagrindinis ugdymo siekis – perduoti jaunajai kartai perimtus svarbiausius žmonijos patirties dalykus. Vadinasi, šiame procese vyksta bendravimas tarp turinčių patirties suaugusiųjų (tėvų, mokytojų ir pan.) ir vaikų, kuriems perduodama patirtis. Nekyla abejonių, kad ugdymas – tai tam tikra mokytojo ir besimokančiojo veikla. V. Mikoliūnienės (2009, p. 60) teigimu, ugdymas – „konkretus tėvų, mokytojų ir auklėtojų darbas, turintis tikslą, atitinkamas priemones ir jų taikymo būdus“. Ugdytas – bendra mokinių ir mokytojų veikla.

Mokymo(si) procesą, kaip ugdymo proceso dalį, galima apibūdinti abipusės veiklos procesu, kuriame dalyvauja ir mokytojas, ir mokinys. L. Jovaiša (2007) mokymo procesą apibrėžia kaip mokytojo ir mokinių sąveiką, kurios metu mokiniai įgyja teorinės ir praktinės patirties bei savarankiškumo. Mokymo(si) procese mokytojo veikla apima žinių perteikimą besimokantiems. Mokymasis – pačių mokinių veikla. Iš to seka, kad mokytojui svarbu gebėti tinkamai organizuoti, vadovauti ir vertinti ugdymo procesą, siekiant atsiskleisti mokinių savarankiškiems, kūrybingiems gebėjimams veikloje. Šiuolaikinė didaktika mokymą akcentuoja kaip mokytojo ir mokinio sąveiką, kaip mokymosi skatinimą, kaip gebėjimų, vertybių įsisavinimą ir žinių transformavimą į supratimą. Vertinga akcentuoti, kad mokymo proceso sėkmingumas yra glaudžiai susijęs su mokytojo šiam procesui profesiniu, dalykiniu bei vadybiniu pasirengimu.

Dauguma švietimo tyrėjų, analizuojančių mokymosi sėkmę, mokytojui priskiria didžiausią atsakomybę už sėkmingą mokinio mokymąsi, pasiekimus, pažangą ir rezultatus (Helmke, 2012; Petty, 2006; Sengė ir kt., 2008) ir kt. Mokytojas turi organizuoti mokymo(si) procesą pateikiant įvairius požiūrius, planuojant mokymosi metodus, strategijas. R. Heilbroner (1992) akcentuoja, kad vykstantys pokyčiai visuomenėje įtakoja mokytojų veiklos kaitą, t.y. nuo mokymo strategijų, pagrįstų mechaniniu žinių pakartojimu, pereinama prie mokymo strategijų, skatinančių gilų žinių suvokimą bei apmąstymą (Heilbroner iš Šiaučiukėnienė ir kt., 2006, p. 104–218). Čiužas ir kt. (2007) teigia, kad pagrindiniuose švietimo dokumentuose akcentuojama mokymosi paradigma pagrįsta mokytojo veikla. Vertinga akcentuoti, jog mokinių dorovines ir

vertybines nuostatas ugdo tinkamas mokymo(si) organizavimas, mokymo(si) turinys, mokytojo asmenybė, jo santykiai su mokiniais.

Svarbu užtikrinti mokytojo – mokinio didaktinę sąveiką mokymo(si) procese, siejant viso mokymo(si) proceso struktūrines dalis. „Struktūriškai procesas – tai pedagoginės sąveikos būsenų kryptinga seka. Proceso kryptingumas reiškia, kad jį determinuoja ugdymo tikslas, kurį realizuoja sistemingi ugdytojo ir ugdytinių veiksmai“ (Targamadzė, 2010, p. 42).

Mokymo procesą sudaro: mokymo tikslai – mokytojas – mokymo turinys, principai, metodai ir priemonės; mokinys – veikla, bendravimas ir grįžtamoji informacija bei kontrolė ir savikontrolė. Pedagogikos klasiko J. Vaitkevičiaus (1985, p. 155) požiūriu, „mokymo procese sąveikauja trys pagrindiniai komponentai – mokytojas, mokinys ir lavinimo turinys“. Pateiktoje sampratoje mokinys mokymo(si) procese veikia kaip aktyvus subjektas, o kiti proceso dalyviai turi prie jo prisiderinti. Taigi, mokytojas turi rasti būdų, užtikrinančių bendravimą, tarpusavio ryšius ir priklausomybę su mokiniu.

Pedagogikoje mokytojo ir mokinio bendravimas yra priskiriamas prie vieno svarbiausio mokymo aspektų. Geru laikomas mokytojas, kuris mokymo(si) organizavimo metu geba kurti darnius, humaniškus ir partneriškus santykius su savo mokiniais, grindžia abipusiu pasitikėjimu klasės bendruomenės teigiamą psichologinį klimatą, palaiko darbingą pamokos atmosferą. Mokytojas turi pasirinkti mokiniui priimtina bendravimo stilių, teigiamai veikiančių mokinio asmenybę. J. Scheerens (1992) teigia, kad klasėje vykstantis ugdymas mokinių rezultatams turi daugiau įtakos, negu mokyklos lygio veikla. Akivaizdu, kad kiekvieno mokytojo uždavinys yra surasti kuo efektyvesnius metodus ir būdus, kad mokiniai bendradarbiautų, išmoktų mokytis, kritiškai ir kūrybiškai mąstyti. V. Aramavičiūtė (2005) pažymi, kad pedagoginės veiklos vertybinio kryptingumo pripažinimas iš šių laikų pedagogo reikalauja dalykinės ir humanistinės kompetencijų. Humanškumas pasireiškia pagarba kitam asmeniui, jo individualybei, skatina žmonių gerovę, švietime – demokratiją. Taigi, pedagoginė sąveika gali būti įvardinama kaip aktyvus, prasmingas abipusis konkrečių mokymo(si) dalyvių poveikis bendraujant ir bendradarbiaujant, remiantis geranorišku požiūriu į mokinį, pagarbium elgesiu, kuris ir lemia mokytojo ir mokinio tarpusavio supratimą ir pasitikėjimą. Akivaizdu, kad pedagoginis darbas yra pagrįstas nuolatine ir daugialype sąveika. Organizuojant mokymo(si) procesą, mokytojas turi siekti veiklą vienyti į darnią sistemą, sąveikaujant įgyvendinti mokymo(si) tikslus. Taip pat svarbu, jog mokytojų ir mokinių bendravimas remtųsi pagarba, nes ji ypač svarbi kalbant apie abi pozicijas: tiek mokytojo, tiek mokinio, nes būtent pagarba lemia ugdymo rezultatyvumą. Iš to

matyti, kad tik sėkmingas mokytojo ir mokinio santykis mokymosi organizavimo procese įtakoja mokinių mokymosi pasiekimus.

B. Bitinas (2006) pedagoginės sąveikos, kaip abipusio ryšio komponentus, aprėpia panašiu ugdymo lauku: pedagoginiu bendravimu, pedagoginiu vertinimu, pedagoginiu reikalavimu, pedagoginiais santykiais. J. Vabalas – Gudaitis (1983) didelį dėmesį skiria konstrukcinės sąveikos sampratai, jos bruožams. Anot mokslininko, tai efektyvus mokytojo ir mokinio sąveikavimas, kuomet suartinami nariai, formuojamas sąveikaujantis kolektyvas ir visi jo nariai tampa visateisiais sąveikos dalyviais. Svarbiausia mokytojui gebėti organizuoti mokymąsi taip, kad mokinys mokydamasis galėtų pats „konstruoti“ žinias – ankstesnes žinias ir patirtį sieti ir panaudoti su nauja informacija. Iš to seka mokinių aktyvus, motyvuotas, savarankiškas, geresnis mokymasis. Taigi, mokymasis yra informacijos sisteminimas, aktyvi individo veikla, apdorojant informaciją ir konstruojant žinias. Konstruktyvus mokytojo ir mokinio sąveikavimas pamokoje įtvirtina abipusį aktyvumą ir pasitikėjimą, šviečiamąjį darbą daro sėkmingesniu. Tai tik dar kartą įrodo, koks svarbus yra bendravimas su mokiniu, o gaunamas atgalinis ryšys padeda spręsti apie ugdomojo proceso kokybę. Mokinys turi suprasti, kodėl jis mokosi, ir kodėl tai, ko mokosi – svarbu. Mokantis turi būti užtikrinta mokymosi motyvacija, saugi, skatinanti tyrinėti, veikti aplinką.

Taigi, apibendrinant galima teigti, kad tolesnę mokinio socialinę raidą ir asmenybės vystymąsi lemia gera jo savijauta mokykloje. Todėl mokytojo sugebėjimas teigiamai bendrauti su mokiniu bei sudaryti teigiamą emocinį klimatą ypač svarbus ir yra viena pagrindinių ugdymo sąlygų.

Mokymo(si) procese abipusė mokytojo ir mokinio pedagoginė sąveika sietina per mokymo turinį. Svarbu ugdytojui atminti, kad ugdymo turinys neatsiejamas nuo ugdymo proceso. Formuluoju mokymo(si) turinį svarbu atliepti vaiko interesus ir juos plėsti, apeliuoti į vaiko jausmus, skatinti jo aktyvumą, fantaziją ir kūrybiškumą bei teikti vaikui džiaugsmą. Tai, kaip ugdytinis suvokia mokytojo pateiktus faktus ir sąvokas – dar vienas atkreiptinas akcentas mokymo turinio formulavime. Be abejo, mokymo turinio planavimas ir įgyvendinimas turi vykti atsižvelgiant į vaiko interesus ir jo raidą mokymo psichologijos požiūriu. J. Vaitkevičiaus teigimu, „svarbia lavinimo turinio funkcija laikomas mokinių protinės veiklos, kuria remiantis formuojami mokėjimai, įgūdžiai, nuostatos, kaupiama patirtis, skatinimas“ (Vasiliauskas, 2009, p. 156). Mokinio suvokimas, jog pateikiama informacija, žinios, padeda jam gyventi, pasiekti svarbius, individualius tikslus, padeda sąmoningai siekti žinių.

Taigi, mokymo(si) proceso sėkmingumas priklauso nuo mokymo turinio, dalyvių emocinio nusiteikimo, mokytojo ir mokinio ryšio. Pastebimas ryšys tarp mokinių pasiekimų ir jų santykių su mokytojais. M. Barkauskaitė ir E. Motiejūnienė (2004, p. 39) teigia, kad „pasiekimai geresni tų moksleivių, kurie sutaria su mokytojais, yra pagiriami ir padrašinami, kuriems mokykloje yra jauku ir saugu“.

Akivaizdu, kad ugdymo kokybė priklauso nuo tinkamo mokymo(si) proceso organizavimo. Mokymo(si) procese mokosi ir mokiniai, ir mokytojas, pastarasis tampa patarėju, konsultantu, tyrėju, mokymosi skatintoju. Kitaip tariant, ugdytojas turi užtikrinti gerą mokymąsi.

Geras mokymasis, pasak P. Sahlbergo (2005, p. 8), „yra suderinta proto, kūno, aplinkos ir konteksto veikla“. Taip pat minėtas autorius teigia, kad aktyvusis konstravimo procesas (aktyvus supratimo, reikšmių ir gebėjimų konstravimo procesas), sukauptų žinių susiejimas (ankstesnių ir naujų žinių arba įgūdžių susiejimas), bendradarbiavimas, savitvarka, tikslingas mokymasis (tikslų suvokimas ir orientavimasis į tikslą), mokymasis, susijęs su kontekstu ir aplinkybėmis, yra gero mokymosi ypatumai. Besikeičiantys reikalavimai ugdymo turiniui ir mokymosi tikslui mokytojams nurodo, remiantis bendradarbiavimu, organizuoti nuoseklų mokymąsi, kad mokiniai sėkmingai pasiektų veiklos lygį, taptų pilnaverčiais žmonėmis. Svarbu įsiklausyti į tęstinumo ir kaitos ritmus, pripažinti mokymąsi kaip niekad nesibaigiantį procesą. S. Neifachas (2006) teigia, kad mokymasis mokykloje nėra statiškas. Esmė yra visų asmeninių gebėjimų ir žinių, nepriklausomai nuo jų lygio, lavinimas. Lavinimas apibūdinamas kaip žinių, mokėjimų ir įgūdžių sistema, kurią mokiniai turi įvaldyti mokydami. Intelektu, jausmų, valios, poreikių bei interesų, praktinės veiklos gebėjimų, noro savarankiškai lavėti – visa tai lavinimo paskirtis. Mokytojas turi kiekvieną vaiką matyti kaip besąlygiškai vertingą, unikalų ir nepakartojamą. Visi mokiniai individualiai skirtingi, todėl ir mokymas negali būti vienodas. Būtent dėl to žodis mokymas papildomas žodžiu mokymasis. Pasak P. Ramsden (2000), mokymas ir mokymasis nuolat sąveikaujančios veiklos rūšys, keičiančios mokinių supratimą.

Taigi, mokytojas organizuodamas mokymą ir mokymąsi turi plėsti mokinių gebėjimus savarankiškai ir kūrybingai atsiskleisti veikloje, lavinti jų praktinius mokėjimus ir sugebėjimus, savarankišką mokymąsi. Galima pabrėžti, kad mokymasis labiau orientuotas į procesą, o ne į kokį statišką galutinį rezultatą.

Apibendrinant pateiktus autorių teiginius, galima daryti prielaidą, kad šiuolaikinis mokymasis sutelktas į mokinį, realizuojamas per pedagoginę sąveiką, orientuotas į mokinių savarankišką informacijos konstravimą, akcentuojant bendradarbiavimą ir atradimus. Ruošiantis pamokai mokytojui svarbu surinkti informaciją apie mokinio poreikius, interesus ir galimybes,

parinkti motyvavimo mokytis, mokymo ir mokymosi būdus, kurti pasitikėjimu grindžiamus tarpusavio santykius, mokymo turinį derinti prie mokinių interesų bei gebėjimų. Šiuolaikinio mokytojo pareiga – parinkti, pritaikyti, padėti, nukreipti, taip skatinant mokinių savarankišką ir efektyvų mokymąsi.

2.2. Efektyvaus mokymo(si) organizavimo galimybės ir veiksniai

Šiuolaikinė didaktika orientuota į ugdytinį aktyviai veikiantį, tiriantį, ieškančią, bandantį. Iš to seka, kad kuo anksčiau ugdytiniai įgyja įrodymo, svarstymo ir kitų intelektualios veiklos įgūdžių, tuo greičiau ir tvirčiau sugeba perimti žinias ir jomis operuoti. Svarbu mokytojui gebėti taip organizuoti mokymo(si) procesą, kad mokiniai įgytų žinias patys aktyviai veikdami, bendradarbiaudami vieni su kitais, ugdytoju. Atnaujintose Vidurinio ugdymo bendrosiose programose (2011) teigiama, kad taikant aktyvaus mokymo(si) metodus, skatinant savarankišką darbą, mokymąsi iš patirties, ugdomas aktyvus mokinių mokymasis. Todėl žodį mokymas keičia žodis mokymasis. Pasak P. Ramsden (2000), mokymas ir mokymasis – be paliovos sąveikaujančios veiklos rūšys, keičiančios mokinių supratimą. Mokymo proceso centre turi būti ne mokomasis dalykas, ne žinios, ne pedagogo erudicija, bet ugdytinis, jo patirtis. Pasak G. Gedvilienės ir V. Zuzeviciutės (2007, p. 142), „dabarties pedagogui nepakanka remtis tik kognityviniais, mokomojo dalyko metodais, norint sudaryti mokiniams sąlygas žinias įgyti aktyvios protinės veiklos dėka, kritiškai mąstant, naudojant įvairias mąstymo operacijas, jas įtvirtinant ir plėtojant“.

Autorių teigimu, ugdytojas negali apsiriboti tradicine mokymo veikla. Šiandien atsirado galimybė rinktis programas ir naudoti naujus metodus, kurie skatina mokinių savarankiškumą, loginį mąstymą, pratina aktyviai dalyvauti ugdymo procese – „...mokymąsi svarbu humanizuoti, grįsti netradicine aktyviaja šiuolaikinių mokymo metodų raiška“ (p.142). Dirbant aktyvaus mokymosi metodais, mokytojai turi gebėti kelti klausimus, tinkamai, metodologiškai planuoti pamoką, padėti mokiniams išmokti, bendradarbiauti su jais, išmokyti mokinius patiems pasirinkti kaip mokytis. Organizuojant mokymo(si) procesą svarbu siekti efektyviau įgyvendinti švietimo uždavinius.

Bendrosiose ugdymo programose (2011) išskiriami svarbiausi efektyvaus mokymosi ypatumai: mokinių skatinimas aktyviai veiklai, mokymosi turinio integravimas, atsižvelgimas į kiekvieno mokinio gebėjimus ir galimybes, rezultatų vertinimas ir palanki mokymosi aplinka. Mokytojo gebėjimas sąveikauti su mokiniu, kuria pagrindą pasitikėjimui, saviraiškai,

ieškojimams ir atradimams, o pats mokymasis tampa aktyvia ir kūrybiška veikla. Taigi, mokytoją galima įvardinti pagrindiniu efektyvaus mokymosi veiksnium – jo organizuojama veikla įtakoja mokinių sėkmę.

Norėdamas dirbti veiksmingai ir profesionaliai, šiuolaikinis mokytojas turi įsisavinti naujas pedagogikos strategijas ir pasitikėti savo mokiniais mokant juos savarankiškumo. Kiekvieną kartą prieš suteikiant naujų žinių, būtina atsižvelgti į mokinio individualų ir unikalų žinojimą. Tik naujos informacijos siejimas su turimomis žiniomis garantuoja efektyvų mokymąsi. Pagrindinis siekiamas mokymo tikslas – išmokyti mokinius savarankiškai mokytis (Helmke, 2012). Mokinio savarankiškumui ir asmenybei ugdyti taikytinus būdus įtakoja paties mokytojo asmenybė. Didelis dėmesys skiriamas mokytojo prigimtinėms ir įgyjamoms savybėms, mąstymui, intelektui, valiai ir vertybėms. Ugdytiniui turi patikti mokytojas, jo asmenybė, ugdomieji veiksmai, priešingu atveju, vaikas ims ignoruoti juos ir visas mokymosi procesas taps niekiniu. Taigi, galima teigti, kad nuo mokytojo asmens savybių ir charakterio bruožų priklauso mokymosi efektyvumas. Todėl labai svarbu, koks mokytojas ugdo bręstančią asmenybę – jo gebėjimus veikti, kurti, žinias taikyti praktinėje veikloje. Ugdytojas turi skatinti ugdytinius užsiimti veikla ir vadovauti jiems dirbant. Jis turi būti pasirengęs organizuoti mokymo procesą taip, kad padėtų kiekvienam ugdytiniui pasiekti protinį ir dvasinį tobulumą, patirti mokymosi pasitenkinimą. Nuo sukurtos edukacinės aplinkos ir mokymosi aplinkos priklauso mokinio emocinė bei psichologinė būseną, jo ugdymo rezultatai ir mokymosi efektyvumas. Taigi, mokytojui svarbu organizuoti mokymosi procesą, paremtą palankia edukacine aplinka, kurioje mokiniai gebėtų savarankiškai ir kūrybiškai mokytis (Čegyte ir Ališauskienė, 2009).

Pasak P. Jucevičienės (2008, p. 60), „edukacinė aplinka – tai dinamiška informacinė mokymosi veiklos erdvė, sukurta ir veikiamą edukatoriaus(ių) bei sąlygota ugdymo tikslo, jį atitinkančio ugdymo turinio ir jo įsisavinimą paremiančių ugdymo formų, metodų bei priemonių, taip pat kitų toje aplinkoje esančių daiktų ir subjektų, turinčių kokią nors įtaką edukacinei informacijai ar jos sklidimui iki besimokančiojo“. Kitaip sakant, mokymosi aplinka yra suprantama kaip visos edukacinės institucijos aplinka, sujungianti visas kitas besimokančiojo aplinkas. Mokiniai mokosi efektyviau tinkamai pritaikytoje mokymosi aplinkoje, kur jaučiasi emociškai saugūs. Tinkamai organizuojama mokymosi aplinka skatina išradingumą, kelia savigarbą, pasitikėjimą savimi, stiprina ugdytinio atsakomybę, teigiamą požiūrį į mokymąsi. G. Petty (2006) tvirtina, kad vienas svarbiausių mokymosi aplinkos veiksnių yra besimokančiojo psichologiniai poreikiai. Svarbu užtikrinti nuoširdžias, saugias, paremtas mokytojo ir mokinio

bendradarbiavimu, aktyvinančias ir motyvuojančias besimokantįjį, užtikrinančias psichologinių poreikių tenkinimą mokymosi sąlygas.

Efektyvus mokymas(is) priklauso ir nuo daugybės kitų veiksnių. Mokymo(si) produktyvumas taip pat priklauso nuo motyvacijos ir požiūrio, įsitikinimų, protinių bei kalbos gabumų, asmenybės bruožų, pedagogų tikslingo ugdomosios veiklos planavimo, tinkamos medžiagos ir metodikos bei įrangos parinkimo. Būtent mokinio mokymosi motyvacija įtakoja mokymosi organizavimo veiksmingumą. Motyvacija, L. Jovaišos (2007, p. 172) teigimu, „tai psichofizinis procesas, reguliuojantis asmenybės veiklą ir santykius su aplinka motyvų kaitos pagrindu“. Motyvacija yra dinaminis procesas, galintis keistis įtakoje įvairiems veiksniams – asmens vidinei ir išorinei motyvacijai. Vidinė motyvacija atskleidžia besimokančiojo domėjimąsi, pasitenkinimą mokymusi, o išorinė nukreipta į nulemtą išorinio poveikio ir tikslo elgesį. Kad mokymo efektyvumas priklauso nuo mokinio mokymosi motyvacijos, t.y. susidomėjimo mokomuoju dalyku, pritaria ir M. Barkauskaitė ir E. Motiejūnienė (2004). Autorių teigimu, „mokymosi kokybė ir greitis taip pat priklauso nuo to ar mokinys domisi mokomuoju dalyku“ (p. 38).

Kiti mokslininkai akcentuoja, kad vidinė motyvacija daro didesnę poveikį mokymuisi, bet kai yra stipri išorinė motyvacija, pastaroji gali sumažinti vidinę. Reikšmingas mokymosi motyvacijai veiksnys, pasak I. Lehmann (2009) – ilgiau trunkantys vidiniai motyvai. Autorius teigia, kad išoriniai motyvai dažniau yra trumpalaikiškesni už vidinius impulsus. Išanalizavus mokslinę literatūrą, galima teigti, kad mokymosi motyvai inicijuoja ir palaiko veiklos efektyvumą, todėl būtinas mokinių mokymosi motyvacijos stiprinimas. Mokymosi organizavimo efektyvumui lemiamą įtaką daro būtent mokinio motyvacija. Organizuojant mokymosi procesą tikslinga atsižvelgti į mokinių poreikius, remiantis mokinių pažinimo, saviraiškos, bendravimo stimulais, stiprinti vidinę ir išorinę mokymosi motyvaciją.

Taigi, remiantis šiandieniniu požiūriu į mokymą ir mokymąsi, akivaizdu, kad nuolat besikeičianti gyvenimo realybė reikalauja tobulinti ugdymo turinį pamoką organizuojant taip, jog būtų patenkinti mokinių ir mokytojo poreikiai. Kiekvieno mokytojo siekiu turi tapti mokymo(si) efektyvumas. Padėti šį siekį įgyvendinti gali aktyvus mokymo ir mokymosi metodų – pedagoginės veiklos būdų taikymas mokymo(si) procese, teikiantys galimybę ne tik geriau įprasminti mokymo turinį, bet ir plėtojantys gebėjimą kritiškai mąstyti, taikyti žinias tiek įprastomis, tiek naujomis sąlygomis. Mokymasis efektyvus yra tada, kai po jo pagerėja darbo rezultatai, greitėja pats procesas. A. M. Juozaitis (2005, p. 163) nurodo, kad „besimokančiųjų dėmesį padeda išlaikyti užsiėmimo įvairumas, kurį galima pasiekti keičiant darbo stilių, taikant

įvairius mokymosi metodus“. R. R. Wilke (2003) teigia, kad aktyviai mokantis geriau įsimeina žinios, didėja mokinių savarankiškumas, mokymosi motyvacija, pasitikėjimas savo jėgomis. Mokiniai turi būti skatinami mąstyti, suvokti mokymosi tikslą. Būtent mokymosi tikslo suvokimas lemia besimokančiojo mokymosi sėkmę. Tinkamai parinkti mokymosi metodai padeda efektyviai mokytis, geriau suprasti informaciją, prisiimti atsakomybę už savo mokymąsi, mokytis padedant vieni kitiems.

Akivaizdu, kad mokytojas turi tinkamai įvertinti mokymo(si) tikrovės kaitą, gebėti pamokos organizavimui panaudoti visus tinkamus metodus ir būdus, siekiant skatinti ugdytinį savarankiškai mąstyti, spręsti įvairias problemas, mokytis iš patirties, kritiškai vertinti ir aktyviai interpretuoti mokomąją medžiagą, taikyti įgytas žinias ir gebėjimus praktikoje. Taigi, nuosekliai taikant aktyvaus mokymo ir mokymosi metodus, galima tikėtis efektyvaus mokymo, aktyvaus ir žingeidaus mokinių dalyvavimo pamokoje. Labai svarbu, kad mokymas atitiktų kiekvieno mokinio jėgas. Tad dera prisiminti ir kitus efektyviam mokymuisi svarbius veiksnius – mokymo ir mokymosi individualizavimą, diferencijavimą.

Organizuojant mokymosi procesą mokytojui būtina atsižvelgti į tai, kad visi klasėje esantys mokiniai yra skirtingi ir unikalūs, kiekvienas su individualiomis žiniomis. J. W. Meijer (2005) akcentuoja, kad visi vaikai individualūs ir skirtingi, todėl ir mokyti jų negalima vienodai. Būtent dėl to, reikia individualizuoti mokymą: suteikti mokiniui galimybę atlikti tokias užduotis, kurios atitinka jo individualius gabumus ir interesus, naudoti tokius mokymo būdus ir stilių, kurie atitinka mokinio temperamentą, individualų mokymosi tempą. Mokslininkas M. Montessori (2000) akcentuoja, kad kiekvienas mokins yra unikalus ir nepakartojamas, todėl siekiant sėkmingo mokymo(si) būtina atsižvelgti į individualius poreikius, pomėgius ir remtis jų stipriosiomis pusėmis. Mokymosi individualizavimą ir diferencijavimą J. Laužikas (1993) apibūdina kaip norą padėti silpniesiems mokiniams išlyginti jų mokymosi spragas bei siekti pažangumo, o stipresniems apsisaugoti nuo galimų tuštumų bei abejingumo. L. Šiaučiukėnienė (1997) pažymi, kad diferencijuotas mokymas turi būti prasmingas ir reikalingas bei atitiktų vaiko individualybės bei amžiaus tarpsnio ypatumus. Taigi, galima teigti, kad mokymo(si) individualizavimas ir diferencijavimas – tai mokymosi veiklos parinkimas ir organizavimas, atsižvelgiant į mokinių patirtį, gebėjimus, polinkius, poreikius, mokymosi stilių, pasirengimą mokytis, turimus išteklius ir priemones. Mokymo(si) individualizavimas ir diferencijavimas leidžia vaikui mokytis pagal savo potencines galias, užtikrina efektyvų mokymąsi.

Apibendrinant galima konstatuoti, kad pamokoje mokytojas – ne vien informacijos šaltinis, bet ir informacijos situacijų organizatorius, keliantis problemas bei nurodantis darbo

kryptį, besiremiantis mokinių patirtimi, padedantis jiems rasti atitinkamus mokymosi šaltinius, mokymosi priemones ir atsakymus. Mokiniui pačiam aktyviai veikiant, padedama įgyti esminį gamtos ir žmonių gyvenimo supratimą, gebėjimą veikti vadovaujantis pagrindinėmis vertybėmis. Kiekvienam ugdytojui būtina žinoti ugdytinio psichologiją, suprasti individualių jo savybių raidą, mokėti greitai derintis prie įvairių situacijų. Ypač svarbu žinoti ugdytinių darbingumą, mokslumą, mokėjimą sukaupti ir išlaikyti dėmesį, žinių, gebėjimų ir įgūdžių lygį, interesus, mokymosi motyvus, emocinę būseną, sudaryti sąlygas aktyviam mokymuisi. Mokytojo gebėjimas pedagoginėse situacijose jungti skirtingus mokymo metodus, sudaro sąlygas efektyviam mokymosi proceso organizavimui.

2.2.1 Aktyvaus mokymo(si) metodų taikymas

Norint pagerinti vaiko mokymą(si), būtina sudaryti kuo geresnes sąlygas aktyviai mokinio veiklai. Tam pasiekti veiksminga taikyti aktyvaus mokymo metodus, kurie aktyvina mokinio veiklą bei leidžia mokytojui pasirinkti ir taikyti juos pagal vaiko įgūdžius. Aktyvumas padeda ugdytiniui save atskleisti, parodyti savo jėgas ir charakterį. Mokiniui reikia sąlygų būti aktyviam. Aktyvaus mokymosi metodai padeda aktyvinti mokinį, ugdyti jo kūrybingumą, gebėjimą kritiškai mąstyti ir vertinti. Iš to seka, kad ugdyti aktyvią, kūrybingą asmenybę galima tik plėtojant jo pažintines galias per aktyvų mokymą. Taigi, būtina ieškoti ir taikyti naujus efektyvesnius mokymo(si) metodus.

Šiuolaikinėje mokykloje taikomi įvairūs aktyvaus mokymo(-si) metodai. P. Jucevičienė (2005) ir V. Targamadzė (2010) teigia, kad mokytojas šalia tradicinių mokymo metodų naudoja individualius ir grupinius problemų sprendimo būdus, individualius ar grupinius projektus, mokymąsi iš savo patirties, individualų tyrinėjimą, kūrybą, darbą su informacijos šaltiniais. Anot G. Gedvilienės ir V. Zuzevičiūtės (2007, p.142), „dabarties pedagogui nepakanka remtis tik kognityviniais, mokomojo dalyko metodais“. Ugdytinis turi būti aktyvus taikant bet kurį metodą. Vieni metodai susiję su ugdytojo veikla, kiti – su įvairaus pažinimo lygio ugdytinių veikla. Akivaizdu, kad taikant aktyvaus mokymo metodus, ugdoma kritiškai mąstanti, vertinanti ir kūrybinga asmenybė.

Šiandien aktyvaus mokymo(si) metodų klausimais daug diskutuojama. Nėra nusistovėjusių, vienodų aktyvaus mokymo metodų apibūdinimų. R. Prakapas ir J. Avinaitė (2011) pažymi, kad aktyvaus mokymo metodų sąvoka nėra vienareikšmiškai apibrėžta. Pedagogai skirtingai vadina tuos pačius aktyvaus mokymo metodus, įvairiai juos grupuoja. G.

Petty (2006) aktyvaus mokymo metodus suskirsto į didesnes grupes, kurias įvardina kaip prižiūrima praktika, diskusija, darbas grupėse ir mokinių pašnekesiai, žaidimai, vaidinimai, pjesės ir modeliavimas, atmintinis mokymasis. A. Galkienė ir A. Cijūnaitienė (2007) pažymi, kad mokymo metodo samprata nėra vienalytė, jog kiekvienas mokymo metodas susideda iš sąmoningų, nuoseklių žmogaus veiksmų, vedančių siekiamo rezultato, užsibrėžto tikslo link. Svarbu tai, kad mokymo(si) procese būtų vis dažniau pereinama prie produktyviųjų metodų, skatinančių aktyvų pažinimą bei veiklą. Taikant aktyvaus mokymo(si) metodus, mokinys į mokymą(si) įtraukiamas įvairesnėmis ir subtilesnėmis formomis, gali kūrybiškai save realizuoti mokymosi procese.

Aktyvaus mokymo metodų taikymas kuria įdomesnę ir subtilesnę mokymo(si) procesą, lemia patrauklesnę mokymą(si), padeda ugdytiniams išmokti savarankiškai surasti naujus dalykus, išmokti, kurti, vertinti bei pagrįsti savo nuomonę, ieškoti kitokių sprendimo būdų ir kt. Taikant aktyvaus mokymo(si) metodus galima mokymo(si) procesą pritaikyti skirtingų gebėjimų mokiniams, ugdyti jų kūrybiškumą ir kritinį mąstymą, iniciatyvumą, sudaryti sąlygas pažintinių interesų plėtrai ir saviraiškai, patraukliai, įdomiai ir prasmingai pateikti mokymosi medžiagą.

Dažnai pamokoje taikant aktyvaus mokymo(si) metodus siekiama kurti situacijas, padedančias jungti teoriją ir realaus pasaulio situacijas. Pasak L. A. DiMatteo ir T. L. Anenson (2007), praktinės problemos pristatomos siekiant jas ne tik išspręsti, bet ir visiškai įsisavinti pačią problemą.

Ugdytojui svarbu gebėti derinti metodus tarpusavyje, atsižvelgiant į medžiagos perteikimą, individualų darbą, mokymą(si) grupėse, socialinių gebėjimų lavinimą ir pan. Norėdamas pasirinkti mokymo metodą ir planuodamas pamokoje lengvai pritaikyti įvairią veiklą, mokytojas turi žinoti:

- kokie yra mokymo metodai;
- kokie šių metodų privalumai ir trūkumai;
- koku tikslu kiekvienas jų taikytinas;
- kaip juos praktiškai taikyti (Petty, 2007).

Mokymo(si) metodai reiškia kompleksiškai nuoseklius mokytojo mokymo, jo vadovavimo mokymo procesui ir mokinių mokymosi veiksmus. Vadinasi, mokymo(si) metodai – tai mokytojo veiksmų modeliai. Jie turi atitikti siekiamus ugdymo tikslus bei uždavinius, mokymo(si) turinio pobūdį. Akivaizdu, kad aktyvaus mokymo(si) metodų taikymas mokymo procese svarbus siekiant padėti mokiniams pamėgti mokymąsi, padėti įgyti naujų žinių ir įgūdžių, rengti jaunąją kartą permanentiniam mokymuisi, greitai surasti reikalingą informaciją, ją suvokti,

išskirti tai, kas svarbiausia. Taigi, mokytojo uždavinys – aktyvaus mokymo(si) metodų pagalba siekti, kad mokiniai patys stengtųsi apibendrinti, iki galo suprasti, atskirti pagrindinius dalykus nuo antraeilių.

Labai svarbi yra bendra kiekvieno pedagogo nuostata dėl mokymo metodų galimybių bei jų svarbos. Svarbu atsižvelgti į ugdytinių poreikius, lūkesčius, ergonominę aplinką, t. y. patalpas, turimus prietaisus ir emocinį klimatą. Tik apsvarsčius visus šiuos dalykus, ieškoti ir taikyti veiksmingus mokymuisi aktyvaus mokymo(si) metodus. G. Petty (2006) teigia, kad metodų įvairovė padeda įvairinti mokymo(si) procesą, atrasti ir pritaikyti geriausiai tikslą atitinkantį būdą. Mokytojui svarbu suvokti, kodėl jis renkasi vieną ar kitą metodą, ar konkretaus metodo taikymas pamokoje bus veiksmingas mokinių mokymuisi.

Mokymo metodų yra labai daug ir įvairių, yra neaiškus jų klasifikavimo pagrindas. Todėl nustatyti objektyvų klasifikacijos pagrindą ir juo remiantis suskirstyti mokymo(si) metodus yra labai sudėtinga.

Mokymo metodų klasifikacija labai įvairi ir išskirti geriausiai tinkančius mokymo metodus ugdomajame procese nelengva, nes kiekvienas metodas savaip tinka ugdomojoje veikloje ir kiekvieno metodo specifika lemia ugdytinio aktyvumas. Jei mokinys mokymo(si) procese dalyvauja tik kaip informacijos gavėjas, tai pamokoje taikytini mokymo metodai gali būti priskiriami pasyviųjų kategorijai. Mokymo metodai, įtraukiantys mokinį į diskusijas, darbo patirties dalijimąsi, individualių ir grupinių užduočių atlikimą, priskiriami aktyvaus mokymo(si) metodams. Metodus galima tik sąlygiškai skirstyti į pasyvius (pvz., tradicinė paskaita, pasakojimas, pamoka, kompiuterinis mokymasis, stebėjimas ir kt.) ir aktyvius (veiklinamus) (pvz., seminaras, grupės diskusija, probleminis mokymas, vaidmenų atlikimas, atvejo analizė ir kt.). Taigi, galima teigti, kad mokymo metodai skirstomi į dvi grupes: orientuoti į mokytoją ir orientuoti į mokinį.

Dažniausias veiksnys metodų skirstyme yra laikas. Patikimi, ilgą laiką taikytini metodai vadinami tradiciniais, o naujoviški, „modernūs“, dažniausiai perimti iš užsienio, įvardijami kaip netradiciniai metodai. Tradiciniais metodais mokinys koncentruojamas į žinių įgijimą. Netradiciniai laikomi tie, kurie dar retai taikomi, bet yra svarbūs šiuolaikinio ugdymo procese. Lietuvos pedagogai A. Bėkšta ir kt. (2005) aprašo netradicinius mokymo metodus, skatinančius bendradarbiavimą, tarpusavio pagalbą, išsikalbėjimą, kritinį mąstymą, mokinių aktyvumą ir kt. Taigi, tradiciniai mokymo metodai orientuoti į žinių ir įgūdžių perteikimą, o netradiciniai metodai padeda mokiniams savarankiškai aiškintis, vertinti, suprasti aplinkos pasaulį, spręsti gyvenimo problemas. Būtent tradiciniai mokymo metodai ilgiausiai išsilaikė mokymo praktikoje.

Mokslinėje literatūroje mokymo metodai klasifikuojami ir analizuojami remiantis įvairiais mokymo kriterijais. L. Šiaučiukėnienė ir kt. (2006) pateikia metodų klasifikaciją pagal santykį su teorija ir praktika (teoriniai, praktiniai), pedagogo ir ugdytinių aktyvumo ir humaniškumo santykį, ugdytinių veiklos kūrybiškumo laipsnį bei ugdytinių protavimo operacijų santykį su loginėmis formomis ir figūromis. L. Jovaiša (2007) metodus skirsto į: *informacinius*, kurie taikomi informacijos perteikimo tikslu (metodų pavyzdžiai: demonstravimas, įvairių šaltinių nagrinėjimas ir pan.), *praktinius-operacinius*, skirtus iš(si)ugdyti tam tikros veiklos atlikimo mokėjimus (metodų pavyzdžiai: pratybos, praktikos, laboratoriniai darbai ir pan.), *kūrybinius*, skatinančius studento savarankiškumą, kritinį ir kūrybinį mąstymą (metodų pavyzdžiai: į problemų sprendimą orientuotas studijavimas, atvejo analizė ir pan.). S. Šalkauskis (1991) išskiria du metodų tipus: *tetinį* (kylantį iš žodžio „teigiu“), apibrėždamas jį kaip teikiamąjį metodą; *euristinį* (kylantį iš žodžio „randu“), įvardydamas jį randamuoju metodu.

Akivaizdu, kad įvairūs mokslininkai pateikia skirtingą mokymo metodų skirstymą. Renkantis ir taikant mokymo(si) metodus ugdytojui svarbu atminti, kad visi jie turi būti orientuoti į ugdytinio interesų, mokymo(si) veiklos skatinimą.

Ypač svarbu, kad kiekvienas mokymo metodas padėtų išsamių žinių, mokėjimų bei įgūdžių įvaldymui, plėtotų mokinių protines galias bei emocinę sferą, padėtų mokslo žinioms bei bendražmogiškosioms vertybėms tapti mokinių pažiūrų į pasaulį pagrindu. Tai principinės nuostatos, kuriomis reikia vadovautis, taikant mokymo metodus. L. Šiaučiukėnienė ir kt. (2006) nurodo šiuolaikiniams mokymo(si) metodams būdingus bruožus:

- Orientacija į mokymąsi.
- Sukuriama skatinanti aplinka, įgalinti veikloje remtis kuo gausesniais pojūčiais.
- Bendravimo ir bendradarbiavimo, savo veiklos įsivertinimo skatinimas.
- Individualaus mokymosi stiliaus atskleidimas.
- Kritinio mąstymo, savarankiškumo ugdymas.
- Pagalba mokytojui pažinti ugdytinius.
- Visų mokinių savarankiškos mokymosi veiklos skatinimas.
- Mokinių amžiaus tarpsnių ypatumų atlikimas.
- Sąlygų ir stipresnių, ir silpnesnių mokinių saviraiškai sudarymas.
- Mokytojo ir mokinio proceso yra kūrybinis procesas abiem dalyviams.

Svarbiausias aktyvaus mokymosi bruožas yra mokytojo numatyta mokymo struktūra, kurios “rėmuose” vyksta mokymasis. Mokant aktyvaus mokymo(si) metodais, mokiniai skatinami aktyviai mokytis, kritiškai mąstyti, bendrauti ir bendradarbiauti. Mokytojas pagal savo

prigimtį ir jėgas renkasi tokius metodus, kurie padėtų geriausiai pasiekti ugdymo tikslus bei uždavinius. Jei jam pačiam patogus metodas, bet nepadeda skleisti kiekvieno mokinio individualybei, tenka ieškoti kito ar permodeliuoti tą patį metodą. Tai pedagogo profesinio pasirengimo, jo pedagoginių pažiūrų bei takto reikalas.

Nėra ir negali būti universalus, kiekvienam mokytojui ir mokiniui tinkančio metodo. M. Teresevičienė ir kt. (2006) teigia, kad negalima metodų skirstyti į tinkamus ir netinkamus. Mokytojas pagal savo prigimtį ir jėgas renkasi tokius metodus, kurie jam padėtų geriausiai pasiekti ugdymo tikslus bei uždavinius. Pasak S. Šalkauskio (1991, p. 419), „mokymo metodai yra racionalus, nuoseklus ir visuotinai reikšmingas mokomojo veikimo būdas, nukreipiantis į mokymo tikslą ir suderintas tiek su mokinio prigimtimi, tiek su mokomojo dalyko ypatybėmis“. Renkantis ir taikant aktyvaus mokymo(si) metodus svarbu laikytis prasmingumo, logiškumo, kūrybiškumo, derinimosi prie ugdytinio prigimties principų. Organizuodamas mokinių veiklą mokytojas turi atsižvelgti į pamokos uždavinius, turinį ir vietą, kuo racionaliau panaudoti pamokos laiką. Taigi, aktyvus mokymasis laikomas prasmingo mokymosi prielaida, skatinančia teigiamą požiūrį į mokymąsi.

Apibendrinant galima teigti, jog aktyvaus mokymo(si) metodai – tai naujai ir šiuolaikiškai taikytini ugdymo proceso organizavimo būdai, kurie padeda mokytojui atskleisti dalyko turinį taip, kad mokiniai jį suprastų, aktyviai veikdami lengviau įsisavintų, bei kūrybingai naudotų žinias savo gyvenime. Taikant įvairius aktyvaus mokymo(si) metodus orientuojamasi į savarankišką, kūrybišką mokinių veiklą, mokytojo ir mokinių bendradarbiavimą, skatinamas moksleivių kūrybinis mąstymas bei stengiamasi įtraukti visus klasėje esančius mokinius. Akivaizdu, kad kiekvieno mokytojo uždavinys – surasti kuo efektyvesnius būdus ir metodus, kad mokiniai bendradarbiautų, išmoktų mokytis, kritiškai ir kūrybingai mąstyti ir kt.

2.2.2 IKT taikymas

Informacinės komunikacinės technologijos (toliau IKT) tapo svarbia XXI amžiaus žmonių gyvenimo dalimi, per trumpą laikotarpį pakeitusi įvairias visuomenės gyvenimo sritis, reikalaujanti esminių įgūdžių. „Daug dėmesio skiriama informacinės visuomenės kūrimui“ (Jovaiša, 2007, p. 94). Ypač IKT didelį vaidmenį atlieka švietimo srityje. Tikima, kad jų integravimas į mokymo(si) procesą gerina moksleivių motyvaciją, sieja teorines ir praktines žinias, keičia mokymo ir mokymosi formas. Šiuolaikinės informacinės technologijos suteikia

daug galimybių įvairinti ir efektyvinti ugdymo procesą, jį keisti, skatina mokinius aktyviai veiklai, padeda patikrinti ir objektyviai įvertinti mokinių žinias bei įgūdžius (Informacinių komunikacinių technologijų taikymo ugdymo procese galimybės: rekomendacijos mokytojui, 2005).

Siekiant suprasti IKT naudojimo galimybes ugdymo procese, aktualu apibrėžti pagrindines IKT sąvokos sudedamąsias dalis.

V. Dagienė ir A. Žandaris (2003) teigia, kad informacinių technologijų (toliau IT) samprata susiformavo 9-ame dešimtmetyje. Informatikos požiūriu, informacija – „apdoroti, interpretuoti duomenis, pabrėžiant jų sklaidą“ (Dagienė, 2005, p. 95). Pagal L. Jovaišą (2007), informacija yra žinia arba pranešimas. D. Janickienė (2005) informaciją apibrėžia kaip tam tikras žinias, kurias galima perduoti, priimti, įsiminti, suvokti. Taigi, informacija suprantama kaip žinios, perduodamos žodžiu arba informacines priemones. Dažnai informacijos terminas siejamas ir su duomenimis, ir su žiniomis (4 pav.)



4 pav. Sąvokų tarpusavio ryšiai
(Enciklopedinis kompiuterijos žodynas, 2008)

Iš pateiktų sąvokų tarpusavio ryšių matyti, kad pateikus duomenis gaunama informacija, kurią apdorojus, įgyjamos žinios.

Žodis „technologijos“ žmonėms suprantamas skirtingai. Lietuvių kalbos žodyne (2005) „technologija“ apibrėžiama kaip gamybos, procesų atlikimo būdų ir priemonių visuma. Žodis „technologija“ vartojamas nuo senų laikų, kilęs iš graikų kalbos: „technē“ – reiškia menas, amatas, „logos“ – sąvoka, žodis (Dagienė, 2007, p. 16). Autorė pažymi, kad į IT sampratą įeina įvairi programinė įranga (pavyzdžiui, tekstų rengimo sistema, skaičiuoklė, duomenų bazė), o taip pat techninė įranga, skirta informacijos apdorojimui. Iš to seka, kad IT naudojamos informacijai kurti ir apdoroti. Taigi, apibendrinant informacines technologijas galima apibrėžti kaip priemonių ir būdų visumą informacijai apdoroti.

Šiandien vis dažniau galima išgirsti anksčiau vartojamą informacinių technologijų sąvoką vadinant informacinėmis komunikacinėmis technologijomis. Šioje sąvokoje pabrėžiama komunikacijos svarba, kuri nusako bendravimą ir ryšį. D. Čedavičienė ir kt. (2012, p. 17) teigia, kad „informacijos komunikacijos technologija – tai informacinės technologijos, papildytos komunikacinėmis priemonėmis“. Paaiškėja, kad IKT taikymas mokymo(si) procese svarbus mokymui ir mokymuisi, nes atveria galimybes bendravimui, bendradarbiavimui, informacijos keitimui. Taigi, informacinių ir komunikacinių technologijų sąvoką galime apibrėžti kaip priemonių visumą, kuria perteikiamos specialiai kaautos žinios, mokomieji pranešimai, tuo pačiu vyksta tiek dalykinis, tiek buitinis bendravimas ir bendradarbiavimas, keitimasis patyrimu, mintimis ir išgyvenimais. Šiandien visuomenėje vyrauja labai daug informaciją teikiančių priemonių (spauda, radijas, televizija, internetas).

Šiandien kiekvienas jaučiame IKT teigiamą įtaką ieškant reikiamos informacijos, atliekant įvairias užduotis. Jau tampa sunku įsivaizduoti gyvenimą be skaitmeninių technologijų. Taip pat siekiama IKT integruoti į ugdymo procesą. Tikimasi, kad tokia integracija padės veiksmingiau, orientuojantis į mokinį, įgyvendinti ugdymo uždavinius ir atliepti visuomenės bei nuolatinio mokymosi poreikius plėtoti IKT kompetenciją. Pažymima, kad „IKT kompetencijos pagrindas yra gebėjimai, nukreipti į mokymosi procesą, ir įgalinantys mokinį naudotis IKT galimybėmis gerinant savo mokymąsi“ (Informacinių komunikacinių technologijų taikymo ugdymo procese galimybės: rekomendacijos mokytojui (2005, p. 7). Taigi, galima teigti, kad IKT kompetencija – visuma žinių, gebėjimų ir nuostatų, kurias mokinys įgyja taikydamas IKT.

Bendrosiose programose ir išsilavinimo standartuose (2008) nurodyta pagrindinė informacinių technologijų paskirtis – parengti moksleivį gyventi informacinėje visuomenėje, akcentuojant IKT taikymą. Taigi, IKT padeda užkoduoti, iššifruoti ir perduoti informaciją, spartina ugdomąjį procesą. Naujausios informacinėmis technologijomis vis labiau lemia ugdymo metodus ir priemones. Kad mokinys galėtų dirbti su naujomis technologijomis, turi įgyti informacinių įgūdžių.

Mokykla turi būti ta vieta, kurioje mokinys turėtų plačias galimybes aktyviai veikdamas įgyti žinių ir įgūdžių, naudotis lengvai prieinamais šaltiniais. Siekiama mokymo(si) procesą padaryti kūrybinį, efektyvų, įdomų, aktyvų, verčia vis dažniau ugdomajame procese taikyti IKT. Vis spartėjantis tempas ir atvėrė informacinėms komunikacinėms technologijoms kelią į mokyklą. Jų dėka galima greičiau išspręsti iškilusias problemas, rasti atsakymus į rūpimus klausimus, mokymą(si) padaryti patrauklesniu.

Mokslininkų teigimu, technologijų integracija į mokymosi procesą gerina švietimo kokybę (Noor-Ul-Amin, 2013), išplečia žinių perdavimo ir efektyvaus taikymo galimybes (Kankevičienė ir kt., 2010), gali būti naudojama kaip pasisavinimo priemonė mokymo ir mokymosi praktikoje, taip pat gali sustiprinti galimybes dalintis prieinamai šaltiniais: knygų sąrašais, žurnalais, mokymosi priemonėmis (Kumar, 2009).

Galima pažymėti, kad IKT papildo mokymą(si), padeda daugelyje veiklų, teikia plačių galimybių vaikams ir suaugusiesiems bendradarbiauti ir bendrauti (Dudzinskienė ir kt., 2010).

Pasak autorės, ugdymo procese IKT funkcijas galima suklasifikuoti ir taikyti kaip:

- mokomoji priemonė;
- mokymosi priemonė;
- mokymosi aplinka;
- bendravimo priemonė;
- pagalbinė (terapinė) priemonė;
- diagnostikos priemonė;
- priemonė diagnostikos užduotims atlikti (p. 67).

Svarbu, kad mokytojas gebėtų pedagoginėje veikloje atlikti minėtas IKT funkcijas, išmanytų tokio darbo specifiką, parinktų tinkamus mokymo metodus bei priemones. Planuojant IKT taikymą svarbu atsižvelgti į mokinių darbo su IKT patirtį ir technines galimybes. Ugdytojui svarbu gebėti pasirinkti ir integruoti ugdomajame procese veiksmingas IKT priemones.

Šiandien egzistuoja labai daug mokomųjų IKT priemonių:

- personalinis kompiuteris, nešiojamas kompiuteris – naudojami ieškant informacijos;
- skaitmeninis projektorius, grafo projektorius, interaktyvi lenta, video aparatas, televizorius, magnetofonas – naudojami pristatant pamokos medžiagą;
- filmavimo kamera, web kamera, foto aparatas, mokomosios kompiuterinės programos, ausinės su mikrofonu – naudojami kaupiant duomenis apie mokinius, rengiant ataskaitas, popamokinėje veikloje;
- skeneris, spausdintuvas, kopijavimo aparatas – naudojami kaip pagalbinės priemonės rengiant mokomąją medžiagą (Gesevičienė ir kt., 2007).

Kiti autoriai (Paulionytė ir kt., 2010) IKT ugdyme skirsto pagal darbo su informacija pobūdį:

- IKT darbui su informacija – kompiuteriai ir panašios technologijos;

- IKT informacijos sklaidai – internetas, telekomunikacijos priemonės, radijas ir pan.;
- IKT informacijos perdavimui – multimedija, internetas, televizija, radijas, kompiuteris ir kompiuteriniai ryšiai bei kt.

Kaip pažymi G. Petty (2006), visos šios priemonės mokymo(si) procese padeda sudominti mokinius, geriau suvokti ir įsiminti mokomąją medžiagą, kuria įvairovę. Todėl norėdamas, kad IKT priemonių naudojimas būtų efektyvus ugdymui, mokytojas turi tikslingai apgalvoti vykdomos ugdomosios veiklos planą, kuris padėtų vaikams sustiprinti mokymosi motyvaciją. Priešingu atveju, t. y. netinkamai naudojamos IKT priemonės, gali neigiamai veikti vaikų psichinius procesus, stabdyti jų vystymąsi ir susidomėjimą mokymusi.

Tik nuo kvalifikuoto mokytojo, jo požiūrio į IKT naudojimo pamokose bei tinkamo ir efektyvaus IKT priemonių taikymo, priklauso rezultatyvus mokymas. Todėl mokytojas turėtų pasižymėti IKT naudojimo ir efektyvaus taikymo ugdymo procese kompetencija. Informacinių technologijų naudojimo kompetencija apima mokėjimą ir sugebėjimą:

- naudoti kompiuterio techninę ir programinę įrangą, pagrindines interneto paslaugas mokymo/si procese, ruošiant tekstinę ir vaizdinę informaciją;
- ugdyti mokinių informacinę kultūrą sistemingai plėtojant jų kompiuterinį raštingumą, laikantis etinių ir higieninių darbo su kompiuteriu reikalavimų (LR švietimo ir mokslo ministro 2007 m. sausio 15 d. įsakymu Nr. ISAK – 54).

Apartoje situacijoje vertinamas mokytojo gebėjimas kūrybingai panaudoti turimas IKT priemonės. Anot R. Ramanausko (2006, p. 3), „garso įranga bei multimedija kūrybingai mokytojo panaudota pamokoje įgalina net vieno kompiuterio ir jo priedų pagalba pasiekti efektyvaus pamokos tikslų realizavimo“. Taigi, tampa aišku, kad nuo mokytojo kūrybiškumo, noro mokytis, galimybių, IKT taikymas pamokose gali mokymui(si) suteikti įvairumo, jį palengvinti, padaryti įdomesniu, plėsti mokinių ir mokytojo bendravimo ir bendradarbiavimo galimybes.

Apibendrinant galima teigti, kad IKT vis labiau skverbiasi į švietimą ir daro įtaką mokymo(si) procesui. Informacinių ir komunikacinių technologijų diegimo į bendrąjį lavinimą ir profesinį mokymą 2008 – 2012 metų strategijose numatomas efektyvus IKT panaudojimas, skatinama integracija į įvairius mokomuosius dalykus. IKT diegimas ugdyme įneša naujovių bei praturtina patį mokymą(si), padeda lengviau taikyti aktyviuosius mokymo metodus, integruoti įvairius dalykus. IKT taikymas skatina mokinio kūrybiškumą, bendravimą, padeda įgyti

savarankiškumo dirbant bei planuojant savo veiklą, atsakomybės veikloje, ieškojimų ir atradimų, uždavinių įgyvendinimo, ugdyti loginį mąstymą, kompiuterinio raštingumo įgūdžius. Pedagogui svarbu augti ir keistis kartu su mokinių poreikiais, IKT tobulėjimu bei naujumu, gebėti tikslingai planuoti ir sėkmingai integruoti IKT konkrečioje veikloje. Būtina sąlyga pasiekti teigiamus pamokos rezultatus – tinkamas tikslų ir uždavinių iškėlimas. Vadinasi, ugdymo kokybei gerinti siekiama panaudoti informacinių ir komunikacinių technologijų teikiamas galimybes. Svarbu, kad IKT taikymas ugdymo procese padėtų mokytojui įgyvendinti užsibrėžtus tikslus ir būtų veiksmingas.

TEORINĖS DALIES IŠVADOS

- Šiuolaikinis ugdymas remiasi mokymosi paradigma, kurioje orientuojamasi į visapusišką asmenybės tobulėjimą, sukuriant ugdymuisi palankią aplinką, įgalinančią mokinių aktyvų dalyvavimą ugdymo procese.
- Ugdymo paradigmų kaita lemia mokytojo ir mokinio vaidmenų kaitą. Mokytoją – žinių šaltinį, keičia mokytojas konsultantas ir pagalbininkas. Mokinys iš pasyvaus žinių priėmėjo tampa aktyviu ugdymo proceso dalyviu, atsakingu už savo mokymąsi.
- Nuolatiniai pokyčiai, socialinės transformacijos kelia naujus reikalavimus pedagogo profesinei veiklai. Mokytojas turi būti pasirengęs pedagoginėje veikloje pasižymėti reikiamo lygio profesinėmis kompetencijomis, gebėti kryptingai planuoti mokymo(si) procesą, išmanyti profesinės veiklos subtilybes.
- Mokytojo gebėjimas užtikrinti efektyvų ugdymą, kryptingai planuoti ir apmąstyti mokymosi procesą bei rezultatus, nuolat apmąstyti savo veiklą, vykdyti pedagoginės veiklos tyrimus, parinkti tinkamą mokymo ir mokymosi tempą bei mokymo ir mokymosi strategijas – veiksmingo ugdymo prielaida.
- Šių dienų mokytojas turi būti pasirengęs nuolat taikytis prie vykstančių pokyčių, plėtoti ir tobulinti savo profesinę kvalifikaciją, apimančią didaktinę, mokymosi mokytis, tiriamosios veiklos bei vadybinę kompetenciją.
- Sėkmingas mokinio mokymasis, pažanga, rezultatai didele dalimi priklauso nuo mokytojo pasirengimo organizuoti mokymo(si) procesą, gebėjimų taikyti efektyvius metodus bei būdus, užtikrinančius tarpusavio bendradarbiavimą, savarankišką informacijos konstravimą, kritinį mąstymą bei ugdytinio poreikių realizavimą.
- Mokytojo požiūris į mokymo(si) procesus, tikslus ir metodus, jo darbo stilius ir ugdytinio vaidmuo mokymo(si) procese daro įtaką mokinių mokymosi motyvacijai ir rezultatams bei lemia efektyvų ugdymą.
- Organizuojant mokymo(si) procesą mokytojas turi gebėti sudaryti sąlygas efektyviam mokymuisi: metodologiškai planuoti pamoką, įsisavinti naujas pedagogikos strategijas, žinoti ugdytinio psichologiją bei individualias savybes, patirtį bei poreikius, pratinti jį aktyviai dalyvauti pamokoje, spręsti įvairias problemas, mokytis iš patirties, skatinti išradingumą ir teigiamą požiūrį į mokymąsi.

- Aktyvaus mokymo(si) metodai – ugdymo proceso organizavimo būdai, kurie padeda mokytojui atskleisti dalyko turinį taip, kad mokiniai patys aktyviai veikdami jį suprastų, lengviau įsisavintų bei kūrybingai naudotų žinias savo gyvenime.
- Aktyvaus mokymo(si) metodų taikymas pamokoje kuria įdomesnę ir patrauklesnę mokymą(si), teikia galimybę ugdymą pritaikyti skirtingiems mokinių poreikiams bei gebėjimams ir taip plečia mokinių protines galias aktyviai veikiant ir bendradarbiaujant.
- IKT atliekamas mokymo(si) procese taikoma kaip: mokomoji priemonė; mokymosi priemonė; mokymosi aplinka; bendravimo priemonė; pagalbinė (terapinė) priemonė; diagnostikos priemonė; priemonė diagnostikos užduotims atlikti.
- Mokytojo pasirengimas tikslingai integruoti IKT mokymo(si) procese keičia mokymo ir mokymosi formas, atveria galimybes informacijos keitimuisi, švietimo modernizavimui, mokymui(si) teikia įvairumo bei padeda sustiprinti mokinio mokymosi motyvą, pasiekti efektyvių mokymosi rezultatų.

3. MOKYTOJO PASIRENGIMO ORGANIZUOTI MOKYMO(SI) PROCESĄ VERTINIMAS: PRADEDANČIŲ MOKYTOJŲ POŽIŪRIU

3.1. Tyrimo metodika ir metodologija

Tyrimu siekiama ištirti mokytojų pasirengimą organizuoti mokymo(si) procesą pirmaisiais pedagoginio darbo metais.

Tyrimo metodas. Norint gauti kuo išsamesnę informaciją buvo pasirinkta kokybinio tyrimo strategija, siekiant išsamiau atskleisti tiriamo objekto prasmę, visapusiškai interpretuoti žmonių patirtį. Kokybiniuose tyrimuose, individo neįtakoja socialinės normos bei tradicijos. Todėl galima individą analizuoti kaip unikalią, turinčią savo nuomonę, asmenybę¹ (Tidikis, 2003).

Tyrimo metodologinis pagrindas interpretacinė fenomenologinė tyrimo strategija (Interpretative phenomenological analysis², pagal J. A. Smith ir kt. (2009). Minėtasis interpretacinės fenomenologinės analizės (toliau – IFA) metodas – dar visai naujas. Jis pirmą kartą buvo pristatytas J. A. Smith (1996) ir nuo to laiko jo taikymas pamažu augo tiek psichologijoje, tiek ir už jos ribų.³ (Smith, 2011). Pagrindinis IFA taikymo tikslas – išsiaiškinti, kaip skirtingi individai patiria tam tikrą reiškinį (fenomeną).

Kadangi šiame tyrime tyrimo dalyvis siekia suvokti savo pasaulį (tiriamą reiškinį), o tyrėjas siekia suprasti tyrimo dalyvius, tai šis metodas yra interpretacinis. Taigi, šiuo magistrinio darbo tyrimu siekta atskleisti pradedančiųjų pedagogų patirtį organizuojant mokymo(si) procesą pirmaisiais pedagoginio darbo metais.

Duomenų rinkimo metodas. Atsižvelgiant į tyrimo pokalbio emocinį sudėtingumą, buvo pasirinktas pusiau struktūruotas, individualus, „akis į akį“ interviu tipas. Pasak R. Tidikio (2003, p. 464), „interviu yra labai geras būdas priartėti prie žmonių suvokimo, reikšmių, situacijų apibrėžtumo, būdas“.⁴ K. Kardelis (2005, p. 98) teigia, kad „interviu suteikia platesnes galimybes nuodugniau pažinti tiriamąjį asmenį, tuo tarpu anketinėje apklausoje tokios galimybės

¹ Tidikis, R. (2003). *Socialinių mokslų tyrimų metodologija*. Vilnius: Lietuvos teisės Universitetas

² Smith, J.A. ir kt. (2009) *Interpretative phenomenological analysis. Theory, Method and Research*. London: Sage.

³ Smith, J. A. Evaluating the Contribution of Interpretative Phenomenological Analysis // *Health Psychology Review*, 2011, Vol. 5, Nr. 1, p. 9-27.

⁴ Tidikis, R. (2003). *Socialinių mokslų tyrimų metodologija*. Vilnius: Lietuvos teisės Universitetas.

yra labai ribotos“.⁵ Toks pokalbio su mokytojais instrumentas pasirinktas norint gauti kiek įmanoma išsamesnę ir tikslesnę nagrinėjamos temos informaciją, siekiant sužinoti tyrimo dalyvių nuomonę analizuojamai temai. Šio tipo interviu buvo pateikiamas esminis tyrimo klausimas/prašymas ir atsižvelgiant į gautos informacijos aktualumą analizuojamai temai numatomi papildantys klausimai. Interviu suteikia didesnes galimybes pažinti tiriamąjį asmenį ir informaciją gauti žodžiu.

Tyrimo instrumentas. Pagrindinis interviu klausimas/prašymas – „Papasakokite su kokiomis problemomis ir rūpesčiais susidūrėte pradėję dirbti mokytojais?“

Papildantys klausimai sugrupuoti į keturis teminius klausimų blokus, kurie apima pagrindinius mokymo ir mokymosi proceso organizavimo aspektus ir atskleidžia pradedančiųjų mokytojų patirtį:

- Kurti ugdymui palankią aplinką;
- Taikyti mokymo ir mokymosi metodus;
- Organizuoti grįžtamąjį ryšį ir vertinti mokinių pasiekimus;
- Bendrauti ir bendradarbiauti su mokinių tėvais, kolegomis.

Gavus informantų sutikimą duomenys buvo įrašomi diktofonu, vėliau užrašomi.

Tyrimo dalyvių atrankos kriterijai – tyrimo dalyviai atrinkti netikimybinės, tikslinės atrankos būdu. Tyrėjas tikslingai nusprendžia pasirinkti galimą respondentų įvairovę, atsižvelgdamas į tyrimo klausimą.

Buvo nustatyti pagrindiniai atrankos kriterijai:

- Pradedantieji mokytojai (1-3 metų stažas);
- Tyrimo dalyvių sutikimas dalyvauti tyrime.

Tyrimo laikas. Tyrimas vyko 2015 metų birželio mėnesį.

Tyrimo vieta. Z rajono 4 mokyklos ir progimnazija. Su kiekvienu tyrime dalyvavusiu informantu interviu atliktas dalyviui ir tyrėjui patogiu laiku, skirtingose aplinkose: du informantai apklausti ramioje vietoje sutartu laiku, likusieji trys – pasitelkiant „Skype“ ryšį.

Tyrimo procedūra. Interviu atliktas laikantis pagrindinių kokybinio interviu principų (kontakto užmezgimas ir palaikymas, aktyvus klausymasis, atviri klausimai, pasitikslinimai, dėmesio sutelkimas į tyrimo klausimą, pagrindinių temų apibendrinimas, tyrimo dalyvio kalbėjimo tempo ir neverbalinių reakcijų stebėjimas, užbaigimas). Visi interviu vyko dalyvaujant

⁵ Kardelis, K. (2005). Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai: vadovėlis. Šiauliai: Liucijus.

tik tyrėjai ir tyrimo dalyviui. Interviu su informantais truko 15 – 25 minutes, kurių metu buvo kalbama analizuojama tema. Dalyviams sutikus, pokalbiai įrašyti į diktofoną, vėliau transkribuoti. Transkribuotas tekstas skaitomas keletą kartų, išskiriant ir grupuojant kategorijas ir subkategorijas.

Duomenų analizės procedūra. Duomenys buvo kaupiami tekstų pažodinių transkripcijų pavidalu. Kokybinių duomenų analizei taikytas turinio analizės (content) ir atviro kodavimo metodas, t.y. informantų atsakymai buvo keletą kartų skaitomi ir grupuojami pagal prasmę į atskiras grupes pagal atsakymų turinį.

Tyrimo konfidencialumas ir etikos klausimai. Visiems tyrimo dalyviams prieš pradėdant pokalbį buvo užtikrinamas konfidencialumas, gautų duomenų saugojimas ir jų sunaikinimas po atlikto tyrimo. Visi tyrimo dalyviai sutiko dalyvauti tyrime. Buvo aptarti geranoriškumo, pagarbos asmens orumui principai. Dėl anonimiškumo vardai ir pavardės neminimos, o respondentai įvardijami raide (žr. lentelę Nr.2).

2 lentelė. Interviu respondentų charakteristika

Nr.	Mokytojai	Dalykas
1.	M1	Pradinių klasių mokytoja
2.	M2	Anglų kalbos mokytoja
3.	M3	Istorijos mokytoja
4.	M4	Pradinių klasių mokytoja
5.	M5	Istorijos mokytoja

3.2 Empirinio tyrimo rezultatų analizė

Interviu su mokytojais metu gauti duomenys analizuoti pagal išryškėjusias pagrindines temas, kurios suskirstytos į blokus. Visų pirma, analizuotos pirmo bloko temos, kurios atskleidė pradedančių mokytojų bendradarbiavimo su tėvais ir kitais ugdymo proceso dalyviais aspektus bei su jais susijusias iškilusias problemas organizuoti mokymo(si) procesą. Taip pat nagrinėti antrojo bloko gauti duomenys – taikomų mokymo(si) ir pasiekimų vertinimo metodų reikšmė mokymo(si) proceso organizavime. Analizuoti pradedančiųjų mokytojų patyrimai, susiję su trečiojo bloko temomis – buvo gilinamasi į pradedančių mokytojų patirtį ir nuomonę, kaip jie vertina grįžtamojo ryšio svarbą siekiant organizuoti efektyvų mokymą(si). Taip pat buvo svarbu išanalizuoti pradedančiųjų mokytojų ugdymui(si) palankios aplinkos kūrimo aspektus. Tyrimo

duomenys grupuojami į kategorijas, šios skaidomos į subkategorijas, iliustruojant schematizuotai bei citatomis iš interviu protokolų.

Pateikiamų citatų turinys yra neredaguotas, pateikiamas autentiškas tekstas.

Analizuojant tyrimo duomenys išskirtos pagrindinės temos: „Pradedančiųjų mokytojų problemos“, „Pagalba pradedantiesiems mokytojams“, „Mokymo(si) metodų taikymas organizuojant mokymo(si) procesą“, „Pasirengimas pedagoginei veiklai studijų praktikos metu“, „Mokytojo vaidmenys organizuojant mokymo(si) procesą“, „Grižtamasis ryšys“, „Ugdymui palanki edukacinė aplinka“.

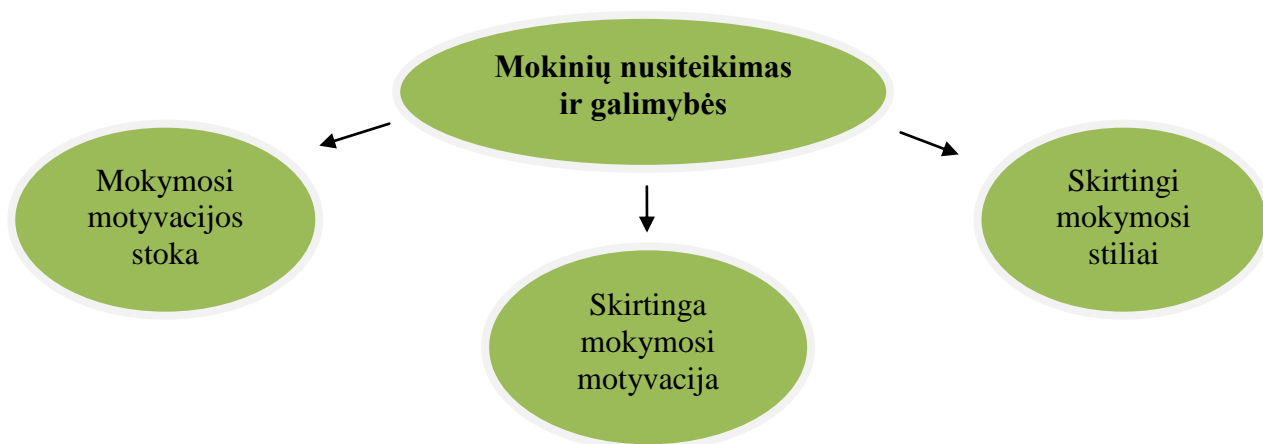
3.2.1 Pradedančiųjų mokytojų problemos

Temai „Pradedančiųjų mokytojų problemos“ išskirtos dvi subtemos: problemos, priklausančios nuo kitų ugdymo proceso dalyvių ir problemos, priklausančios nuo pačių pedagogų.

3.2.1.1 Problemos, priklausančios nuo kitų ugdymo proceso dalyvių

Remiantis tyrimo rezultatų analize, išskirtos šešios kategorijos: mokinių nusiteikimas ir galimybės; mokinių individualūs gebėjimai; mokinių socialinė aplinka; pagalbos organizavimas; šeimos požiūris; administracijos ir bendruomenės nusiteikimas ir palaikymas.

Minėtoje subtemoje išskirtai kategorijai „Mokinių nusiteikimas ir galimybės“ priskirtinos subkategorijos: mokymosi motyvacijos stoka; skirtinga mokymosi motyvacija; skirtingi mokymosi stiliai (5 pav.).



5 pav. Pradedančiųjų mokytojų problemos priklausančios nuo mokinių nusiteikimo ir galimybių
(sudaryta darbo autorės)

Tyrimo metu paaiškėjo, kad mokinių nusiteikimas ir mokymosi galimybės kelia nemažai problemų pradedančiajam mokytojui organizuoti mokymo(si) procesą. Informantai kaip vieną svarbiausių problemų nurodė mokinių mokymosi motyvacijos stoką. Pedagogų teigimu, mokinių mokymosi motyvacija mokymo(si) procese priklauso nuo subjektyvių ugdytiniams įtaką darančių veiksnių: „jis truputį neturi šiandien nuotaikos, nenori dirbti“ (M3).

Tyrimo dalyvių pateiktos patirtys aktualizuoja mokinių nenorą mokytis: „labai nenoriai mokinasi, labai nenoriai priima naujus mokymosi metodus“ (M1) ir visišką nesidomėjimą mokomuoju dalyku: „Kurie sakė, mums visiškai yra neįdomu.“ (M5).

Tyrimo rezultatai atliepia L. Jovaišos (2007, p. 172) teiginį, jog motyvacija – „tai psichofizinis procesas, reguliuojantis asmenybės veiklą ir santykius su aplinka motyvų kaitos pagrindu.“ Informantų teigimu „Šiais laikais mokinių motyvacija yra labai skirtinga“ (M2), nes ir vaikai visokie: „O su motyvacija, iš tiesų, yra vaikų, visokiausių.“ (M5). Kitaip tariant, mokinių motyvacija priklauso nuo jo susidomėjimo mokomuoju dalyku, išorinės ir vidinės motyvacijos.

Tyrimo dalyviai nurodo, kad svarbu žinoti ir atsižvelgti į mokinių pasirengimą mokytis, mokymosi stilių: „atsižvelgi tada į mokinio, į mokinio gebėjimus, į mokinio mokymosi stilius, kada gali panaudoti vienokį arba kitokį stilių.“ (M2) ir organizuoti mokymo(si) procesą pagal ugdytinio potencines galias: „kada mokinys įsisavina, kaip ir minėjau per skirtingus stilius, skirtingas veiklas“ (M2).

Apibendrinant šioje kategorijoje pateiktas patirtis, galima teigti, kad skirtinga mokinių mokymosi motyvacija bei individualūs mokymosi stiliai kelia problemų pradedančiajam mokytojui organizuoti efektyvų mokymo(si) procesą. Nepaisant to, mokytojai organizuodami mokymo(si) veiklą atsižvelgia į mokinių mokymosi motyvacijos skirtumus bei skirtingus mokymosi stilius. Tai leidžia prieiti išvados, kad pradedantieji mokytojai organizuodami mokymo(si) procesą stengiasi atsižvelgti į kiekvieno mokinio mokymosi motyvus, poreikius ir taip siekia stiprinti jų mokymosi motyvaciją.



6 pav. Pradedančiųjų mokytojų problemos priklausančios nuo mokinių gebėjimų
(sudaryta darbo autorės)

Kita išskirta kategorija apima problemas, susijusias su mokinių individualiais gebėjimais, tai specialius poreikius turintys mokiniai ir skirtingus gebėjimų lygius turintys mokiniai (6 pav.).

Pirmoji subkategorija išryškina pradedančių mokytojų problemas pedagoginėje veikloje, susijusias su mokymo(si) procese esančiais specialius poreikius turinčiais vaikais: „*tu turi suspėti dirbti su gabiais mokiniais, ir būtent su tais, kurie turi specialių poreikių*“ (M3). Informantų atsakymuose galima išvelgti studijų ir studijų praktikos metu žinių ir gebėjimų stygių pasirengiant dirbti su specialiuosius poreikius turinčiais vaikais. Tai parodo mokytojų išsakytos patirtys: „*gyvo darbo su spec. poreikiais, nu, tokiais vaikais, mes neturėjom praktikoje. Tai vat, tai yra kliūtis*“ (M4); „*Sunkiausia gal buvo su specialių poreikių vaikais*“ (M3), bei pažymi, kad praktiniame darbe tenka daug dirbti su tokiais mokiniais: „*labai daug dirbu su specialių poreikių vaikais*“ (M3).

Antroji subkategorija aktualizuoja mokinių skirtingus pasiekimų ir gebėjimų lygius. Gauti tyrimo duomenys atskleidė, kad pradedantis mokytojas pedagoginėje veikloje susiduria su problemomis dėl skirtingų vaikų gebėjimų, dėl to, kad „*mokinių lygis, jeigu galima taip pasakyti, yra labai įvairus..*“ (M1). Vis dėlto, informantai pažymi, jog organizuojant veiklą siekia atsižvelgti į vaikų individualumą: „*pirmiausia stengiuos labai atsižvelgti į kiekvieno vaiko individualius gebėjimus, labai stengiuosi atsižvelgti į kiekvieno vaiko nuotaikas*“ (M3).

Pradedančiųjų mokytojų teikiamas dėmesys skirtingiems mokinių gebėjimų lygiams, atliepia Montessori (2000) tyrimo rezultatus, jog kiekvienas mokinytis yra unikalus ir nepakartojamas, todėl siekiant sėkmingo mokymo(si) būtina atsižvelgti į individualius poreikius, pomėgius ir remtis jų stipriosiomis pusėmis. Taigi, kiekvieną kartą prieš suteikiant naujų žinių, būtina atsižvelgti į mokinio individualumą ir unikalų žinojimą. Akivaizdu, kad visi mokiniai individualiai skirtingi, todėl ir mokytojai turi nevienodai mokytis.

Taigi, pradedantiems mokytojams organizuoti mokymo(si) procesą sunkumų sudaro mokinių unikalumas, nes ruošiantis pamokai būtina mokomąją medžiagą diferencijuoti pagal kiekvieno mokinio gebėjimų ir žinių lygį. Visgi, galima teigti, kad pradedantieji mokytojai stengiasi atsižvelgti į kiekvieno vaiko individualius gebėjimus.

Trečioji kategorija – problemos, kylančios dėl mokinių socialinės aplinkos, išryškino tris skirtingus mokinių socialinius aspektus: skirtinga socialinė patirtis; darbo ir poilsio reikalavimų šeimoje stoka; šeimos požiūris (7 pav.).



7 pav. Pradedančiųjų mokytojų problemos priklausančios nuo mokinių socialinės aplinkos
(sudaryta darbo autorės)

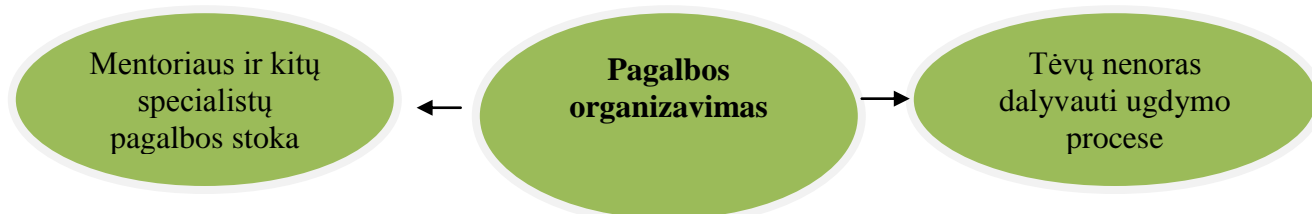
Nustatyta, kad mokytojams problemų organizuoti mokymo(si) procesą kyla dėl to, kad mokiniai yra iš skirtingos socialinės aplinkos: „*Ta aplinka, kurioje gyvena vaikai, hhh, tikrai labai įvairi*“ (M1). Pastebima, jog vaiko mokymosi rezultatams turi įtakos aplinka, kurioje jis gyvena. Tyrimo dalyviai teigia, kad yra šeimų, kuriose netenkinami vaiko poreikiai: „*vaikas neturi kam pasiguosti dažnai namie, neturi, negali pasiguosti mamai, kuriai dažnai nerūpi tas vaikas, sakysime*“ (M3) kas, be abejonės, sąlygoja mokymosi sunkumus. Informantai pažymi, jog ugdytiniai ateina į pamokas nepailsėję, nes namuose neužtikrinamas būtinas atžalai poilsis: „*vaikas nu tikrai ateina į pamokas ir nepasiruošęs, ir galbūt neišsimiegojęs, ir irzlus ir piktas*“ (M1).

Išsakyta subjektyvi informantų nuomonė antrina mokslininkų A.M. Juozaičio (2005), P. Sahlbergo (2005) ir kt. nuomonei, jog mokymosi rezultatams daro įtaką vienodi besimokančiojo darbo ir poilsio reikalavimai šeimoje ir mokykloje, noras ir iniciatyva daugiau sužinoti, tobulėti. Tyrimo dalyvių teigimu, vaikams itin svarbu, kad namuose sulauktų daugiau tėvų pagalbos ir dėmesio: „*Galbūt kartais namuose reikia pagalbos, kad mama prisidėtų ir padėtų prisiminti, paklaustų*“ (M2).

Skirtinga socialinė aplinka, lemia šeimos požiūrį į mokyklą, kas sietina su vaiko nuteikimu mokytis. Pasak tyrimo dalyvių, mokinio mokymosi motyvacijai didelės įtakos turi šeimos įsitikinimai ir vertybės mokyklos atžvilgiu: „*mokinys ateidamas į mokyklą nuo pat pirmos klasės turi labai stiprią motyvaciją ir visa tai priklauso nuo šeimos*“ (M2).

Apibendrinant šioje kategorijoje išryškintus aspektus, galima prieiti išvados, kad tyrime dalyvavusieji pradedantieji mokytojai pedagoginėje veikloje susiduria su skirtingą socialinę patirtį turinčiais mokiniais ir šie skirtumai apsunkina pradedančio mokytojo darbą.

Ketvirtoji aptariamoms temoms kategorija – pagalbos organizavimas apima dvi subkategorijas: mentoriaus ir kitų specialistų pagalbos stoka; tėvų nenoras dalyvauti ugdymo procese (8 pav.)



8 pav. Pradedančiųjų mokytojų problemos priklausančios nuo pagalbos organizavimo (sudaryta darbo autorės)

Gauti tyrimo duomenys atskleidė, kad pradėję pedagoginį darbą mokytojai jaučia pagalbos organizavimo stygių. Informantų teigimu, pradėjus dirbti mokykloje „*nebuvo niekada paskirtas mentorius, žmogus šalia, kuris padėtų tau, na, įsivažiuoti į darbą ir ne vien tik savo jėgom, bet ir, na, kaip ir žmogus turintis patirties.*“ (M4) bei pabrėžia, kad „*tokio kaip po mentoriaus mokyklose, deja, nėra.*“ (M4). Išryškėja ir kitų specialistų pagalbos trūkumas: „*Gal būt stoka ir ir kažkokių tai kvalifikuotų kitų darbuotojų, kurie galėtų padėti esant problemoms – tiek psichologų, tiek pedagogų.*“ (M1). Taigi, tyrimo duomenys atskleidžia prieštaravimą atliktam Pradedančiųjų pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir pagalbos jiems teikimo pirmaisiais pedagoginio darbo metais poreikių ir galimybių tyrimui (2013), kurio metu atskleista, kad itin svarbu teikti pagalbą jaunam mokytojui tobulėti pirmaisiais darbo metais skiriant mokytoją mentorių, arba kuratorių, kolegą, metodinio būrelio dalyvių, pradedančiųjų mokytojų pagalbos grupes.

Apibendrinant pateiktas tyrimo dalyvių subjektyvias nuomones, galima teigti, jog pradedantieji mokytojai stokoja pagalbos iš kolegų, kitų specialistų, kuri padėtų jiems pasirengti kokybiškai pedagoginei veiklai.

Antroji subkategorija, kuri aktualizuojasi tyrime dalyvavusiems mokytojams kalbant apie iškylančias problemas – šeimos įsitraukimas į ugdymo procesą. Dauguma informantų pažymi, kad tėvai vangiai dalyvauja ugdymo procese, stokojama bendradarbiavimo ir tėvų dėmesio

ugdant atžalas. Švietimą reglamentuojančiame dokumente švietimas apibūdinamas kaip „mokinių, jų tėvų (globėjų, rūpintojų), švietimo įstaigų mokytojų ir kitų teikėjų, švietimo pagalbos specialistų veiklų visuma“ (LR Švietimo ir mokslo ministro įstatymas, 2011, p. 13). Tačiau, kalbėdami apie tėvus kaip neatskiriamą mokyklos bendruomenės dalį, mokytojai pažymi gimdytojų aktyvaus dalyvavimo mokyklos gyvenime trūkumą: „*tėvų nenorą bendrauti, nesidomėjimą visiškai*“ (M1), „*tėvų stoka tikrai labai jaučiasi*“ (M3).

Siekiant teigiamo poveikio vaiko mokymuisi tėvų įsitraukimas į ugdymo procesą yra svarbus veiksnys. Mokslininkės V. Mikoliūnienės (2009) teigimu, ugdymas – tėvų, mokytojų ir auklėtojų darbas. Minėtos autorės nuomonei autentiška informantės nuomonė, jog „*jeigu tėvai nedalyvauja mokykloj, na, neprisideda vienokia ar kitokia veikla, aaa ar pagalba mokytojai ar ar ar galų gale kažkokia tai veiklos organizavimu kažkokiu, tada sumažėja ir ta ugdymo kokybė.*“ (M4). Tyrimo metu išryškėja svarbus veiksnys siekiant skatinti vaiko savarankiškumą ir mokymosi motyvaciją: „*kada ir tėvai rodo motyvaciją vaikui savo pagelbėti ir iš mokytojo to sulaukia. Tai manau, tai susiformuoja tikrai stipri komanda, kuri gali padėti.*“ (M5).

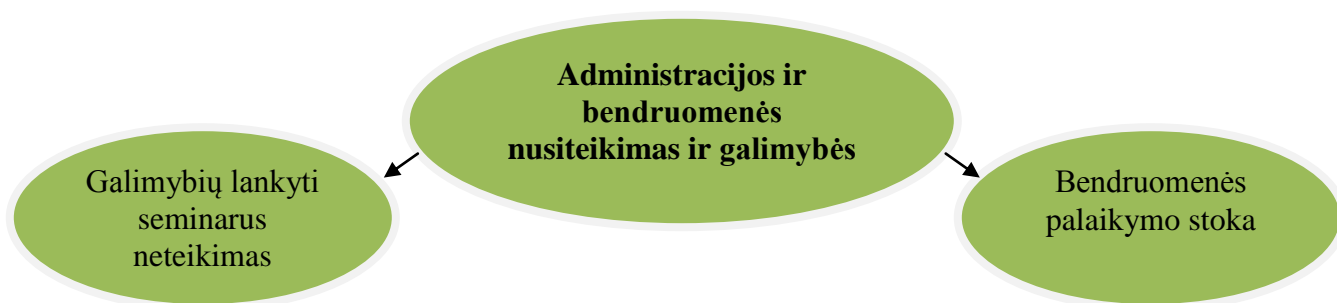
Remiantis autentiškomis tyrime dalyvavusių mokytojų nuomonėmis, galima teigti, jog mokytojo bendravimas ir bendradarbiavimas su vaiko šeima padeda geriau pažinti mokinį: „*bendravimas su tėvais galbūt galėtų padėti tiesiog atskleisti to vaiko galimybes, norus, kas yra, kažkokios bėdos, problemas*“ (M1), teikia tėvams informaciją apie vaiko pasiekimus: „*tėvai visuomet mato eee vaiko pasiekimus*“ (M2), kuria mokyklos ir tėvų partnerystę: „*nes tikrai vieni mokytojai nieko negalės pakeisti, padaryti, jeigu tėveliai jiems nepadės.*“ (M5).

Informantų teigimu, nelengva užmegzti ir puoselėti tarpusavio santykius su tėvais: „*Tai vat, didžiausia problema gal būt, tai yra bendravimas su tėvais*“ (M2). Visgi, mokytojai įvairiais būdais stengiasi kurti tėvų ir mokytojų bendradarbiavimu grindžiamą klimatą: „*Tai aišku, kai tėvai ateina, tai stengiamės su tėvais, sakysim, bendrai spręsti.*“ (M3) ir nurodo, jog mokyklos ir šeimos bendradarbiavimui atsirasti įtakos turi tėvų neigiama reakcija į vaiko veiklos rezultatus: „*jeigu tėvai, pavyzdžiui, pastebi rezultatą mažesnę, blogesnę negu jie tikėjosi, tai tada eee atsiranda greitai tas bendradarbiavimas*“ (M2).

Taigi, tyrimo gautų duomenų analizė atskleidė, kad siekiant visapusiškai ugdyti jaunąją asmenybę, pasigendama aktyvaus tėvų įsitraukimo ugdymo procese.

Pažymėtina, kad tėvų į(si)traukimas į vaikų ugdymą priklauso ir nuo pradedančio mokytojo pedagoginio pasirengimo stokos, t. y. žinių, kaip įtraukti tėvus į vaikų ugdymą, trūkumas.

Atlikto tyrimo duomenys išryškino administracijos ir bendruomenės nusiteikimo ir palaikymo svarbą pradedančiam mokytojui organizuoti mokymo(si) procesą. Išskirtą kategoriją – „Administracijos ir bendruomenės nusiteikimas ir galimybės“ paaikškina dvi subkategorijos: galimybių lankyti seminarus neteikimas; bendruomenės palaikymo stoka (9 pav.).



9 pav. Pradedančiųjų mokytojų problemos priklausančios nuo administracijos ir bendruomenės nusiteikimo ir galimybių
(sudaryta darbo autorės)

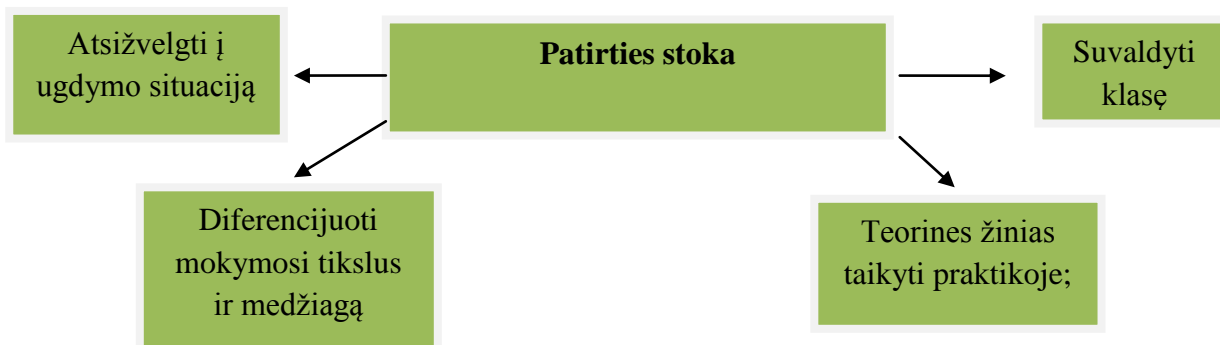
Mokslininko N. Longworth (2007 p. 45) teigimu, mokytojas „labai kompetentingas mokymosi orkestro dirigentas, kuris nuolat plečia repertuarą ir kiekvienos repeticijos metu tobulina savo veiklą“. Tyrimo duomenys parodė, kad pradedantiesiems mokytojams, siekiantiems tobulinti savo profesinę kvalifikaciją svarbus vadovybės palaikymas šiuo klausimu: „*visada svarbus tas palaikymas, patarimas, kad būtų suteikiamos galimybės išvažiuoti į seminarus. Nors man ne visada tai pavyksta susitarti, nes labai daug noriu (šypsosi)*“ (M2).

Tyrimo dalyviai akcentuoja, jog pradedančiam mokytojui svarbus kolektyvo palaikymas siekiant adaptuotis naujoje bendruomenėje: „*norėtusi galbūt, kad iš kažko pasimokyti, pastebėti tą pamoką.*“ (M3), tačiau neretai jie susiduria su vyresnių mokytojų priešišku: „*vyresnės mokytojos jaučia labai didelę konkurenciją eee jaunom mokytojom*“. (M2).

Taigi, atsižvelgiant į pateiktas tyrimo dalyvių nuomones apie kolektyvo palaikymą ir nusiteikimą pradedančio mokytojo atžvilgiu, galima aktualizuoti dar kartą išryškėjusį mokytojo mentoriaus arba didelę patirtį turinčio kolegos jaunam mokytojui pirmaisiais darbo metais pagalbos trūkumą. Be kita ko, empirinio tyrimo metu gauti duomenys atskleidė, kad mokytojo siekiui gilinti turimas ar įgyti naujas kompetencijas mokyklos administracija ne visada pritaria ir teikia tam sąlygas.

3.2.1.2 Problemos, priklausančios nuo pačių pedagogų

Tyrimas atskleidė su kokiomis problemomis, kurios priklauso nuo pačių pradedančiųjų pedagogų, susiduria informantai. Remiantis autentiškais tyrime dalyvavusių mokytojų išsakytais, išskirta kategorija – „Patirties stoka“. Ją patikslina keturios subkategorijos: atsižvelgti į ugdymo situaciją; diferencijuoti mokymosi tikslus ir mokymosi medžiagą; teorines žinias taikyti praktikoje; suvaldyti klasę (10 pav.).



10 pav. Pradedančiųjų mokytojų problemos priklausančios nuo jų pačių patirties stokos
(sudaryta darbo autorės)

Gauti tyrimo duomenys parodė, jog sunkumų organizuoti mokymo(si) procesą kyla dėl pradedančiojo mokytojo gebėjimų atsižvelgti į ugdymo situaciją, kuri yra neprognozuojama: „nežinai kokia bus šiandien situacija klasėje“ (M1); „niekada negali numanyti, kas bus toliau“ (M1), todėl kyla sunkumų valdyti situaciją: „Na, kaip kaip tu turi valdyt, visų pirma, situaciją, kad ji neišsilyksta, dar toliau nenuėmų.“ (M4). Minėta problema iškyla dėl pradedančiųjų mokytojų psichologinio pasirengimo trūkumo: „reikėtų man pačiai būtų psichologinių žinių“, todėl informantų teigimu, jiems „kartais norėtusi tokio savotiško, galbūt, šarvo, kad apsisaugot, nepasiduot tam vaikui.“ (M5).

Pažymint išskylančias problemas pedagoginiame darbe, informantai pabrėžia patirties stoką, susijusią su ugdymo(si) tikslų ir medžiagos diferencijavimu: „Reikėjo, pirmiausia, gerai įsigilinti ką jie gali, kiek jie gali, kad galėtai pagal jų individualius poreikius sugalvoti tam tikras užduotis.“ (M3). Natūralu, kad patirties stoka lemia ir pradedančiųjų mokytojų pasitikėjimą savo jėgomis, todėl susiduria su baimės problema: „Baimė kaip kaip žmogaus, kaip stovinčio prieš klasę“ (M2). Informantai pažymėjo, jog bijojo suklysti pradėję pedagoginę veiklą: „tu bijai suklysti, bijai ne taip kažką pasakyti“ (M3), dvejojo, ar pakaks turimų žinių: „pradžioje labai

bijojau, jeigu vaikai paklaus ir aš nežinosiu“ .. <..>... atrodo, kad aš nieko nieko nežinosiu, nieko nieko nemokėsiu ir man reikės daug klausinėti“(M2).

Ketvirtoji subkategorija išryškina pradedančių mokytojų klasės valdymo gebėjimų trūkumą organizuojant mokymo(si) procesą: „tai baimė, eee kad kad neįveiksiu vaikų, eee bendravimo, eee nesusitvarkysiu su su visais vaikais, su ta didele klase“. (M2); „tiesiog bijojau, kad gali nepasisiekti juos sudrausminti ir motyvuoti.“ (M5).

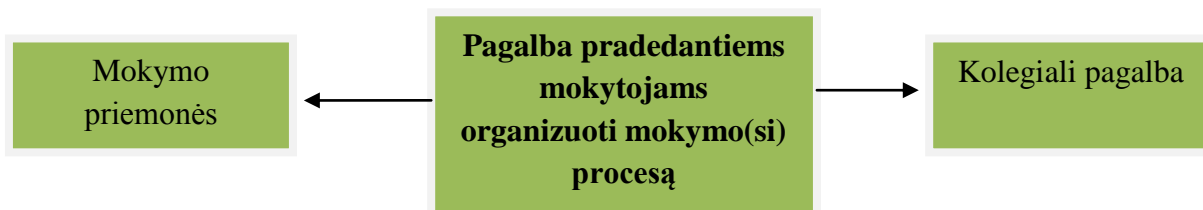
Paskutinė šios kategorijos subkategorija atskleidžia mokytojams iškylančias problemas dėl patirties turimas žinias ir gebėjimus integruoti praktinėje veikloje: „Aš dar nežinojau, kaip ten reikia viską atlikti taisyklingai“ (M3), „man, kaip pradedančiai pedagogei, buvo sunkiausia pirmas susidūrimas su įvairiais dokumentais, eee strateginių planų rengimu.“ (M4), gebėjimų pildyti dokumentus stygių. Viena iš visų tyrime dalyvavusių mokytojų akcentavo, jog pradėjusi pedagoginę veiklą susidūrė su praktinių gebėjimų pildyti dokumentus trūkumu: „man, kaip pradedančiai pedagogei, buvo sunkiausia pirmas susidūrimas su įvairiais dokumentais, eee, strateginių planų rengimu“ (M4).

Taigi, pateiktos informantų nuomonės ir patirtys atskleidė, jog problemos, su kuriomis susiduria profesinę veiklą pradėję mokytojai, kyla dėl nepakankamos patirties tam tikrose profesinėse srityse. Tyrimas aktualizuoja pradedančių mokytojų organizuoti mokymo(si) procesą profesinių kompetencijų trūkumą ir dėl to iškylančius sunkumus siekiant organizuoti efektyvią ugdomąją veiklą.

Apibendrinant galima teigti, kad rengiant pedagogus turėtų būti skiriama daugiau dėmesio mokytojų profesiniams, praktiniams, psichologiniams gebėjimams ugdyti.

3.2.2 Pagalba pradedantiems mokytojams

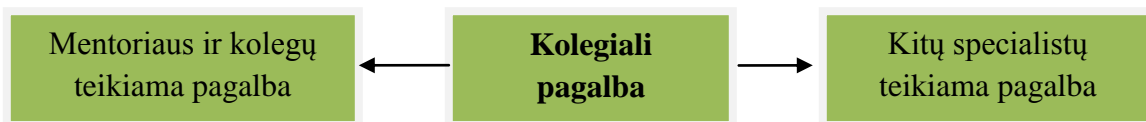
Tyrimo metu išsakytos informantų praktinės patirtys taip pat atskleidė teikiamą pagalbą pradedančiam mokytojui pasirengti ir organizuoti ugdomąją veiklą. Todėl išskirta trečioji tyrimo tema: „Pagalba pradedantiems mokytojams“. Analizuojant interviu metu gautus duomenis išskirtos dvi kategorijos: mokymo priemonės ir kolegiali pagalba (11 pav.)



11 pav. Pagalba pradedantiems mokytojams organizuoti mokymo(si) procesą
(sudaryta darbo autorės)

Pirmoji kategorija – „mokymo priemonės“, parodo priemones, kurias pradedantieji mokytojai naudoja mokymo(si) veikloje. Tyrimo dalyviai įvardino žodynus: „*Žodynai tai yra knygos, kuriuos galima atsinešt ir visada pasižiūrėti.*“ (M2) ir sąsiuvinius: „*netgi kažką gal užsirašyti į savo sąsiuvinį*“ (M3); „*ar ar sąsiuvinukų kažką pieštų.*“ (M5).

Nepaisant to, kad pirmoje temoje tyrimo dalyviai akcentavo, jog pradėję dirbti jautė mentoriaus, administracijos ir bendruomenės teikiamos pagalbos trūkumą, tačiau analizuojant interviu gautus duomenis buvo galima išvelgti išsiskiriančią nuomonę prieš tai pateiktajai. Tad antrąją kategoriją – „Kolegiali pagalba“ paaiškina dvi subkategorijos: mentoriaus ir kolegų bei kitų specialistų teikiama pagalba (12 pav.).



12 pav. Teikiama kolegiali pagalba pradedantiems mokytojams organizuoti mokymo(si) procesą
(sudaryta darbo autorės)

Tyrimo metu nustatyta, kad švietimo įstaigose sudarytos palankios sąlygos pradedančiajam mokytojui kokybiškai pasirengti profesinei veiklai: „*na, man buvo paskirtas tas žmogus, tai mokytoja, kuri tiesiog padėjo, kuri galėjo patarti, kuri galėjo kažką tai duoti.*“ (M2). Informantai pagalbos sulaukia ir iš kolegų: „*Ir ir ir gerai, jeigu tu turi kolegų, kurie, na, šiek tiek geranoriškai tau tars padės*“ (M4).

Antroji subkategorija pažymi galimybę naudotis kitų specialistų teikiama pagalba: „*Mes pasikviečiam ir socialinę pedagogę ir psichologę, jeigu vaikas turi didelių kažkokių problemų, tai mes susirinkimo metu pasikviečiam ir specialistus mokykloje dirbančius*“ (M3).

Gauti duomenys atskleidžia faktą, kad ne visose mokyklose sudarytos palankios sąlygos pradedančiajam mokytojui teikti pagalbą, lengviau ir greičiau adaptuotis profesinėje veikloje ir kokybiškai auginti jaunąją kartą.

Apibendrinant galima teigti, kad mokyklose skirtingai orientuojamasi į pagalbos teikimą pradedantiems mokytojams pasirengti kokybiškai profesinei veiklai. Taigi, norint užtikrinti visapusišką asmenybės tobulėjimą reikėtų sudaryti būtinas sąlygas pradedančiam mokytojui siekti profesionalumo.

3.2. 3 Mokymo(si) metodų taikymas organizuojant mokymo(si) procesą

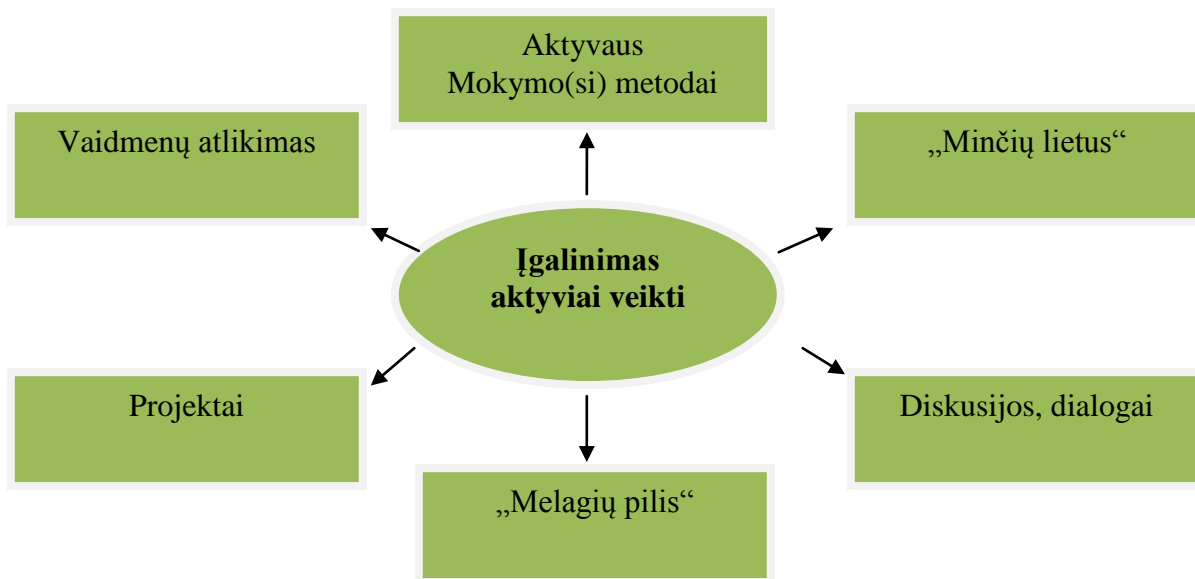
Vidurinio ugdymo bendrosiose programose (2011) teigiama, kad taikant aktyvaus mokymo(si) metodus, skatinant savarankišką darbą, mokymąsi iš patirties, ugdomas aktyvus mokinių mokymasis. Taigi, organizuojant mokymo(si) procesą svarbu siekti efektyviau įgyvendinti švietimo uždavinius. Tyrimo duomenys atskleidė, jog informantai, organizuodami ugdomąją veiklą, pasirenkę padėti kiekvienam mokiniui patirti mokymosi pasitenkinimą, atrasti save, pasiekti gerų rezultatų.

Remiantis autentiškais tyrimo dalyvių patirtimis, šioje temoje išskirtos keturios kategorijos: „Mokinio poreikių tenkinimas“; „Įgalinimas aktyviai veikti“; „Neformalus ugdymas“; „Įvairių priemonių taikymas“.

Išskirta pirmoji kategorija apima mokinio poreikių tenkinimą, susijusį su inovatyvių metodų paieška. Nustatyta, kad mokytojai, organizuojant mokymo(si) procesą, labai atsižvelgia į mokiniams aktualius dalykus bei stengiasi tenkinti jų poreikius: *„pasikeitusios visos technologijos jį domina ir ir aš stengiuosi surasti tokius būdus“ (M1)*. Matyti, kad šiandieniniam mokiniui informacinės komunikacinės technologijos tapo svarbia jų gyvenimo dalimi, todėl mokytojai, siekiant efektyvinti ugdymo procesą, integruoja jas mokymo(si) procese.

Ne mažiau svarbu vaikų ugdyme sudaryti sąlygas aktyviai ugdytinių veiklai. Tyrimu nustatyta, kad informantai išvelgia mokinių poreikį aktyviai dalyvauti pamokoje: *„Jiems reikia tokių ir aktyvesnių procesų“ (M1)*. Taigi, apibendrinant gautus tyrimo duomenis, galima teigti, kad pradedantieji mokytojai organizuojant ugdomąją veiklą siekia patenkinti mokinių poreikį aktyviai veikti ir taip siekti žingeidaus mokinių dalyvavimo pamokoje.

Antroji kategorija, susijusi su mokinių įgalinimu aktyviai veiklai, išryškina šešias subkategorijas: aktyvaus mokymo(si) metodai; vaidmenų atlikimas; „minčių lietus“; diskusijos, dialogai; projektai; „melagių pilis“ (13 pav.).



13 pav. *Efektivaus mokymosi organizavimas susijęs su mokinių įgalinimu aktyviai veikti*
(sudaryta darbo autorės)

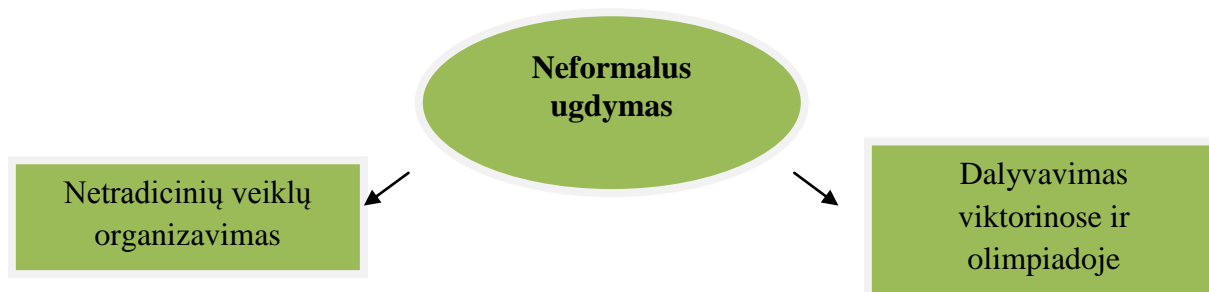
Minėta pirmoji subkategorija aktualizuoja aktyvios asmenybės ugdymą plečiant pažintines galias. Gauti tyrimo duomenys atskleidė, kad mokinių įgalinimas aktyviai veikti pamokoje skatinamas per aktyvų mokymą. Kaip nurodo informantai „*Dažniausiai naudojami aktyvieji eee mokymo metodai*“ (M2), taip pat ieškoma netradicinių mokymo būdų: „*vaikų ugdymą ne mokyklos aplinkoje, netradicinėje aplinkoje, per įvairias edukacines ar išvykas, ar socialinę veiklą ir per bendravimą*“ (M4). Akivaizdu, kad pradedantieji mokytojai organizuojant pamoką stengiasi taikyti aktyvaus mokymo(si) metodus bei mokinį į mokymą(si) įtraukti įvairiomis netradicinėmis formomis.

Minėtos sekančios subkategorijos išryškina taikytinus šiuolaikinius aktyvaus ugdymo proceso organizavimo būdus. Tyrimu nustatyta, jog skatindami besimokančiųjų kūrybingumą mokytojai pamokoje integruoja vaidybinius elementus: „*jiems patinka netgi ir vaidybiniai elementai, kada naudojama mimikos, gestai.*“ (M2); „*Na, ir kiekvienoj klasėj mes atliekam tokias vat pamokas, kad ir vaikas pabūtų šiek tiek mokytojo vaidmeny ir pasiruoštų tai pamokai, kad būtų klasės nauja*“ (M3). Kadangi mokymo metodų yra daug ir įvairių, tai tik nuo mokytojo pasirinkimo priklauso taikomo metodo veiksmingumas mokinių mokymui(si). Dauguma informantų pažymėjo, jog jiems priimtinausias ir dažniausiai pamokoje taikomas „minčių lietus“ metodas: „*ar tai „minčių lietus*“ (M1); „*šiais laikais jau net ir seniai žinomas „minčių lietus*“, „*minčių ežys*“,“ (M4); „*naudosi, na netradicinius metodus – „ minčių lietus, ežys*“ (M4); „*Aišku, „minčių lietus*“ yra.“ (M5) bei kiti: „*Traukinio*“ metodas toks labai greitas būna.“ (M5) ir: „*Paskui, na, tokia kaip ir kamuolio taikom metodą.*“ (M5); „*tiesiog savotišką „melagių*

pilį“ žaidžiu.“ (M5). Akivaizdu, kad informantams ugdymo procese svarbu skatinti tarpusavio bendradarbiavimą, išsikalbėjimą, kritinį mąstymą, mokinių aktyvumą renkant ir taikant įvairius mokymo(si) metodus. Pasak G. Petty (2006) teigia, kad metodų įvairovė padeda įvairinti mokymo(si) procesą, atrasti ir pritaikyti geriausiai tikslą atitinkantį būdą. Tyrimo dalyviai teigia, kad siekia įtraukti mokinius į diskusijas: „įtrauki į tą patį darbą, į diskusiją, į dialogą“ (M1), ugdyti tam tikros veiklos atlikimo mokėjimus: „Rašom ir ir tokius ilgalaikius projektus“ (M1). Informantai įsitikinę, kad aktyvaus (netradicinių) mokymo(si) metodų taikymas ugdymo procese padeda užtikrinti geresnę ugdymo kokybę: „netradicinę diskusiją ar dar kažką, eee kaip pamoką vesi, kaip kažkokį tai renginį ar šventę, tai tai visa tai, na, tiesiog, padės užtikrinti geresnę ugdymo kokybę.“ (M4).

Taigi, tyrimas aktualizuoja pradedančių mokytojų pastangas pamokos organizavime taikyti aktyvaus (netradicinius) mokymo(si) metodus, orientuotus į kūrybiškos, savarankiškos, aktyvios asmenybės ugdymą.

Vykstant švietimo sistemos pokyčiams bei siekiant dalyko turinį atskleisti suprantamai, mokiniams aktyviai įsitraukiant į mokymo(si) procesą, vykdomas neformalus ugdymas – trečioji analizuojamos temos kategorija, kurią paaiškina dvi subkategorijos: netradicinių veiklų organizavimas; dalyvavimas viktorinose ir olimpiadoje (14 pav.).

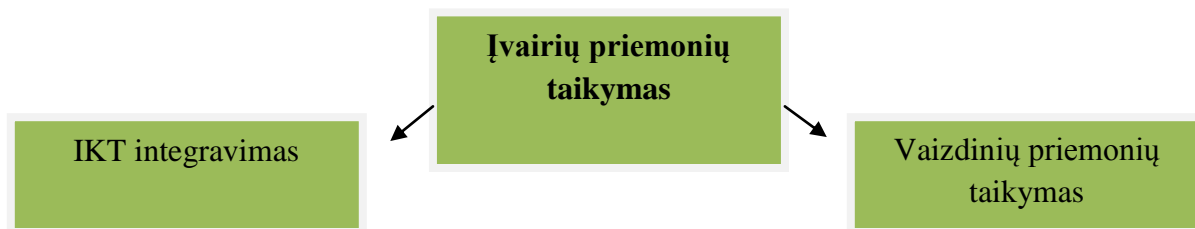


14 pav. *Efektyvaus mokymosi organizavimas, susijęs su neformaliu ugdymu mokymosi procese*
(sudaryta darbo autorės)

Pirmoji subkategorija išryškina mokytojo siekį ugdymo procese išradingai organizuoti netradicines pamokas: „Mes mokykloje darom tokias veiklas, kad kiekvienas dalykas, eee turi savo tokias netradicines pamokas.“ (M3) bei pastangas mokinius įtraukti į įvairias socialines akcijas ir šventes: „Tarkim dalyvavimą įvairiose socialinėse akcijose, įvairiose šventėse,“ (M4). Be kita ko, informantai pažymi, jog ugdytinius už aktyvią veiklą būtinai įvertina: „Jie yra įvertinami už visus dalyvavimus viktorinose, kurias rengia pati mokykla, mokytojai arba ir rajoninėse olimpiadose.“ (M3), o tai skatina mokinių aktyvumą.

Apibendrinant gautus tyrimo duomenis, galima teigti, kad pradedantieji mokytojai pasižymi kūrybiškumu ir išradingumu, nes šiandieniniame mokyme organizuojant mokymo(si) procesą siekia efektyvaus mokymosi ir aktyvaus mokinio įsitraukimo.

Atlikto tyrimo duomenys išryškino vieną iš efektyvaus mokymo(si) būdų – įvairių priemonių taikymą organizuojant mokymo(si) procesą. Gautais atlikto tyrimo duomenimis išskirta kategorija „Įvairių priemonių taikymas“, kurią paaiškina dvi subkategorijos: IKT integravimas; vaizdinių priemonių taikymas (15 pav.).



15 pav. *Efektyvaus mokymosi būdų ir metodų taikymas, susijęs su įvairių priemonių integravimu*
(sudaryta darbo autorės)

Mokslininkai L. Kankevičienė ir kt. (2010) teigia, jog IKT sklaida išplečia žinių perdavimo ir efektyvaus taikymo galimybes.

Kaip parodė tyrimas, informantai organizuodami mokymo(si) procesą integruoja veiksmingas IKT priemones, siekia patrauklesnio mokymo(si): „*pasitelkti kiek įmanoma ir ir tu informacinių technologijų*“ (M1).

Informantai pažymi, kad IKT dėka galima greičiau rasti atsakymus į rūpimus klausimus, naujai papildyti ugdomąją veiklą: „*tai vyksta daugiau informacinių technologijų pagalba*“ (M2).

Šiandieniniame mokyme svarbu įgalinti mokinį naudotis IKT siekiant gerinti mokymosi rezultatus. Mokslininko Noor–UI–Amin (2013) teigimu, IKT integracija į mokymosi procesą gerina švietimo kokybę. Tyrime dalyvavusieji mokytojai IKT naudoja ne tik įvairių mokomųjų dalykų mokymui(si) klasėje: „*Na, ir aišku, šiais laikais mūsų klasėse yra informacinės technologijos.*“ (M5), bet pasitelkia ir mokantis namuose: „*pavyzdžiui naudodami, ir ir informacines kažkokias technologijas namuose*“ (M3).

Dažniausiai mokymo(si) procese integruojamos IKT priemonės – kompiuteris: „*vaikai irgi dirba su informacine technologija, sėdi prie kompiuterių,*“ (M3), kompiuteryje instaliuotas žodynas: „*Arba kompiuteryje esantis žodynas, kuris į pagalbą atkeliauja*“ (M2) taip pat klausomasi įrašų, dainelių: „*gali būt įrašų, dainelių.*“ (M2).

Kita subkategorija – vaizdinių priemonių taikymas, atskleidžia vaizdinių priemonių naudojimą pamokose siekiant lengvesnio ir greitesnio informacijos pateikimo ir įsiminimo, efektyvesnio poveikio išmokimui. Tyrimo duomenys atskleidė, kad dauguma informantų dėl anksčiau įvardintos priežasties mokymo(si) procese integruoja vaizdines priemones: „*vaizdinės priemonės*“ (M1), įvairius techninius įrenginius: „*tai mes turime galimybę eee žiūrėti ir filmus istorinius, ir dokumentinius filmus, susijusius su tema.*“ (M3) bei kitas vaizdines priemones – plakatus, paveikslėlius: „*Įvairios gali būti net ir sienos, paveikslėliai, filmukai, plakatai.*“ (M2) ir vaikų darbelius: „*Yra yra yra plakatai, yra vaikų darbeliai.*“ (M5).

Kalbant apie IKT priemonių integraciją mokymo(si) procese, tyrimo metu išryškėjo problema, susijusi su ribotomis galimybėmis taikyti technologijas pamokoje: „*pasigendu ir ir kažkokių tai technologijų naujesnių*“ (M1). Vis dėlto, naujų technologijų trūkumą mokykloje akcentuoja tik vienas apklaustas pedagogas, todėl galima manyti, kad kitų ugdymo įstaigų materialinė bazė pajėgi įsigyti ir naudoti techninius resursus veiklos organizavime.

Taigi, atlikto tyrimo gauti duomenys atskleidė, kad organizuojant mokymo(si) procesą siekiama efektyvaus mokymo(si). Pasak R. Ramanausko (2006, p. 3), „garso įranga bei multimedija kūrybingai mokytojo panaudota pamokoje įgalina net vieno kompiuterio ar jo priedų pagalba pasiekti efektyvaus pamokos tikslų realizavimo“. Akivaizdu, kad gauti tyrimo duomenys analogiškai mokslinėje literatūroje pateiktai informacijai.

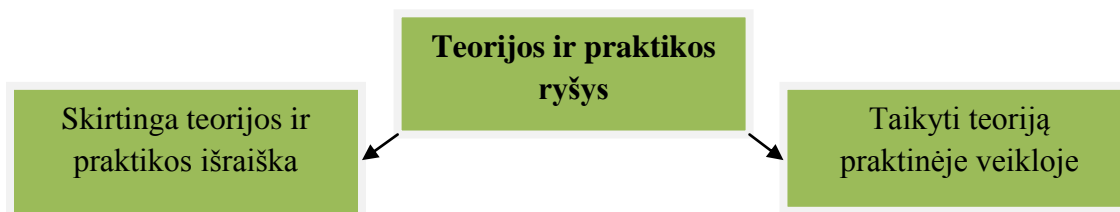
Apibendrinant galima teigti, kad informantai ugdomojoje veikloje dažniausiai naudoja vaizdines priemones: plakatus, paveikslėlius, vaikų darbelius, filmukus. Išanalizavus gautus tyrimo duomenis, matyti, jog siekiama IKT integruoti ugdymo(si) procese įgalinant mokinių naudotis IKT teikiamomis galimybėmis, tenkinti mokinių poreikius, ugdymą organizuoti taikant aktyvius mokymo metodus ir būdus. Vis dėlto, mokyklose galėtų būti daugiau techninių resursų. Nepaisant to, kad aktyvus mokymas suponuoja didesnio mokytojų pasirengimo pedagoginei veiklai būtinybę, informantų teigimu, aktyvieji mokymo metodai padeda organizuoti įvairių ir patrauklių ugdomąją veiklą.

3.2.4 Pasirengimas pedagoginei veiklai studijų praktikos metu

Tik nuo mokytojo profesinio pasirengimo priklauso visuomenės ateitis. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo įsakyme „Dėl pedagogų rengimo koncepcijos“ (2004 m. rugsėjo 16 d. Nr. ISAK – 1441) pateikta nuostata, kad „pedagogų rengimas turi lanksčiai atliepti dabarties iššūkių sąlygojamus krašto gyvenimo poreikius, Lietuvos Švietimo sistemos tikslus ir

uždavinius, švietimo reformos siekius“. Interviu duomenys parodė pradedančiųjų mokytojų pasirengimo profesinei veiklai studijų praktikos metu galimybes ir vertinimą. Todėl išskirta tema – „Pasirengimas pedagoginei veiklai studijų praktikos metu“ ir ją apimančios trys kategorijos: „Teorijos ir praktikos ryšys“; „Mokytojo žinios, gebėjimai ir įgūdžiai“; „Pamokos organizavimas“.

Pirmoji kategorija – „Teorijos ir praktikos ryšys“ išryškina studijų praktikos metu įgytų teorinių žinių ir praktikos raiškos skirtumus, priskirtinomis dvejomis subkategorijomis: skirtinga teorijos ir praktikos išraiška; taikyti teoriją praktinėje veikloje (16 pav.).



16 pav. Pasirengimo mokytojo veiklai vertinimas teorijos ir praktikos ryšio aspektu (sudaryta darbo autorės)

Informantų teigimu „*Tai tai tikrai va ta praktika ir teorija labai skiriasi*“ (M1) ir dėl minėto teorijos ir praktikos skirtumo atsiranda sunkumų organizuoti mokymo(si) procesą: „*tie sunkumai atsiranda, na tiesiog galbūt, ta praktika tokia ir teorija labai skiriasi*“ (M1). Taigi, matyti, jog pradedantieji mokytojai, vertinant pasirengimą profesinei veiklai, akcentuoja įgiję daug reikiamų žinių ir kompetencijų, bet pažymi mokėjimų ir įgūdžių tai integruoti praktinėje veikloje trūkumą: „*teorija yra labai gerai, nes iš tiesų universitetas duoda daug žinių teorinių, bet kaip ir minėjau, praktika yra visiškai kas kita.*“ (M5).

Antroji subkategorija – atskleidžia pradedančiųjų mokytojų gebėjimų ir įgūdžių teorines žinias taikyti praktiškai aspektus. Informantų teigimu, studijų praktikos metu pasigendama pa(si) rengimo įgytas žinias taikyti praktinėje veikloje: „*mūsų universitetai neparuošia iki galo būtent jaunų specialistų, kai tenka tą būtent tokią sausą, teorinę medžiagą pritaikyt grynai praktinėje veikloje*“ (M5). Mokytojų nuomone, dėl patirties stokos ir kyla problemų organizuoti mokymo(si) procesą: „*trūko va tos tokios patirties, kurią, aišku, įgyji tiktai pamažu, ne iš karto*“ (M3). Akivaizdu, kad daug pastangų ir laiko reikia įdėti siekiant taikyti teoriją praktinėje veikloje: „*įdirbio reikia iš tikrųjų, nes ne taip paprasta pritaikyti tas žinias ir, manau, kad su su kiekviena diena vis kitaip būna*“ (M1).

Kalbant apie teorijos ir praktikos ryšį, tyrimo duomenys atskleidė išsiskiriančią nuomonę apie rengimą praktinei veiklai. Nors pradedantieji mokytojai: „*žino ne tik teoriškai, bet ir*

praktiškai, kaip atsistoti prieš klasę ir ką pirmiausiai pasakyti“. (M2), tačiau neretai jie nežino „*kaip padaryti tai praktiškai, retai kada kas ir moko arba iš vis nemoko.*“ (M4). Taigi, išryškėjo studijų praktikos metu praktinis pedagogų rengimo profesinei veiklai trūkumas, reiškiantis, jog studijų praktikos metu neužtikrinamas absolventų praktinis pa(si)rengimas. Nepaisant to, organizuodami mokymą(si) mokytojai patys po truputį ugdomi gebėjimus ir įgūdžius teorines žinias sieti praktinėje veikloje.

Kalbant apie studijų praktikos metu įgytas mokytojo žinias, gebėjimus ir įgūdžius, tyrimo metu gauti duomenys išskirti kategorijoje – „Mokytojo žinios, gebėjimai ir įgūdžiai“, kurią apima keturios subkategorijos: tinkamai paskirstyti pamokos laiką; įgyvendinti pamokos tikslus ir uždavinius; gebėjimų spręsti konfliktus stoka; tvarkyti įvairius dokumentus (17 pav.).



17 pav. Pasirengimo mokytojo veiklai vertinimas, susijęs su mokytojo žiniomis, gebėjimais ir įgūdžiais
(sudaryta darbo autorės)

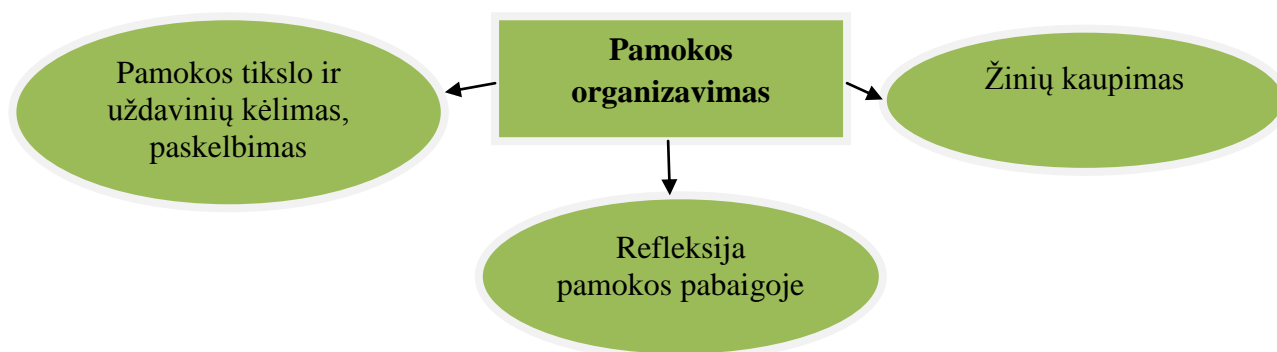
Tyrimu nustatyta, kad organizuodami mokymą(si) pradedantieji mokytojai mini problemą, susijusią su pamokos laiko valdymu: „*Nežinai, kiek laiko užtrunka viena dalis ar kita dalis, eee kada greičiau reikėtų, kam daugiau laiko skirti. Tai vat, laiko valdyme.*“ (M2); „*kaip tą pamoką tiksliai praveisti, kad tu suspėtai viską laiku atlikti.*“ (M3).

Kita su ugdomosios veiklos planavimu susijusi problema, informantų teigimu – išsikeltų tikslų ir uždavinių įgyvendinimas pamokos metu: „*Kad visus įgyvendinti tikslus ir uždavinius pamokos metu suspėti*“ (M3); „*žiūrėdamas, ar tu suspėjai įvykdyti tuos tikslus ir panašiai.*“ (M3). Akivaizdu, kad pradedantiesiems mokytojams organizuojant mokymo(si) procesą stinga didaktinės kompetencijos – gebėjimų laiku realizuoti užsibrėžtus tikslus ir uždavinius, tikslingai

paskirstyti ir išnaudoti pamokos laiką. Taigi, galima teigti, jog studijų praktikos metu absolventus reikėtų labiau parengti planuoti pamoką bei pasiekti užsibrėžtus švietimo sistemos ir atskirų organizacijos tikslus, tokiu būdu organizuoti nuoseklų mokymą(si).

Analizuojant gautus tyrimo duomenis taip pat išryškėjo dvi pagrindinės problemos, su kuriomis susiduria pradedantieji mokytojai: gebėjimas spręsti konfliktus: „*Labai mažai tu išmoksi praktiškai spręsti konfliktus.*“ (M4); „*Ir tau niekas neparodė, nepaaiškino, kaip tau, tarkim, iškilus konfliktinei situacijai reikia elgtis.*“ (M4) ir pildyti su ugdymo organizavimu susijusius dokumentus: „*studijuojant tau labai padrikai tiktai arba buvo paminėta, arba arba iš vis buvo nepaminėta šitie šitie dalykai.*“ (M4); „*Aš nebepamenu, kad studijų metu mums kas nors būtų aiškinę apie mokytojo atestacijų nuostatas.*“ (M4).

Nepaisant to, tyrimu nustatyta, jog mokytojoms planuojant pamoką svarbu iškelti konkrečius ugdymo tikslus ir uždavinius. Tai atskleidžia šios temos trečioji kategorija – pamokos organizavimas, kurią apima trys subkategorijos: pamokos tikslo ir uždavinių kėlimas ir paskelbimas; refleksija pamokos pabaigoje; žinių kaupimas (18 pav.).



18 pav. Pasirengimo mokytojo veiklai studijų praktikos metu vertinimas paaiškinantis kategoriją „Pamokos organizavimas“
(sudaryta darbo autorės)

Planuodamas ugdymo(si) procesą pedagogas turi atsižvelgti į dokumentuose pateiktas mokytojo darbo planavimui svarbias gaires, nuostatas. Svarbu tiksliai ir kryptingai suplanuoti kiekvieną pamoką. Analizuojant gautus tyrimo duomenis matyti, kad informantams siekis – išsikelti pamokos tikslą ir uždavinius: „*Kadangi prieš pamoką visą laiką išsikeliu tam tikrus, tam tikrą gal vieną didesnę tikslą arba kelis uždavinukus,*“ (M3), bei pamokos pradžioje pristatyti juos ugdytiniams: „*Na, įprastai, tai pamoka prasideda tikslo skelbimu, bet kartais tas tikslas būna paslėptas, kad vaikai patys supratų ką daryti.*“ (M2) – itin svarbus. Galima teigti, jog pradedantieji mokytojai tikslingai ir kryptingai planuodami pamoką siekia planuoti naudingą ir efektyvų ugdymo procesą.

Kita subkategorija – refleksija pamokos pabaigoje, atskleidžia mokytojo gebėjimą ne tik planuoti, bet ir vertinti, įsivertinti: „*na o pamokos užbaigimas, tai – refleksija. Refleksija, grįžtamasis ryšys tai yra svarbūs.*“ (M2). Nurodoma, jog grįžtamoji informacija apie tai, ko mokinyš išmoko, gaunama pateikiant lapelius žinioms pasitikrinti: „*pateikiu atskirai, išdalinu specialius tokius lapelius, kur būna pamokos tokia kaip refleksija, kur jie turi atsakyti, kokius nors kelis klausimėlius ar užbaigti tiesiog sakinius kažkokius pradėtus.*“ (M3). Galima teigti, kad pradedantieji mokytojai siekia ne tik tikslingai planuoti ugdomąją veiklą, bet ir reflektuoti mokymą(si), kas sudaro sąlygas sėkmingam mokymui(si).

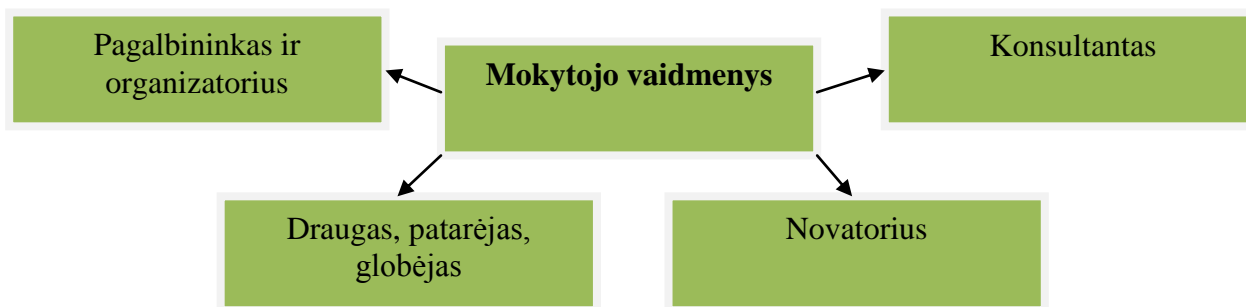
Ne mažiau svarbus pradedančiųjų mokytojų siekis naujas dalykines žinias sieti su gyvenimiška patirtimi: „*remiamės, na, tiesiog palyginimais ir su šiandienine kažkokia tai, na, žinia, naujiena ir bandom prilygint.*“ (M5)

Taigi, apibendrinant šioje kategorijoje išryškintus aspektus, galima teigti, jog studijų praktikos metu būsimi mokytojai nepakankamai parengiami praktinei pedagogo veiklai. Tyrime dalyvavusių mokytojų vertinimu, organizuojant mokymo(si) procesą stinga pa(si)rengimo teorines žinias taikyti praktinėje veikloje, tikslingai išnaudoti pamokos laiką bei realizuoti užsibrėžtus tikslus, spręsti įvairiai susiklosčiusias situacijas, pildyti dokumentus. Interviu metu paaiškėjo, jog planuojant ugdomąją veiklą mokytojai kryptingai planuoja pamoką bei reflektuoja grįžtamąjį ryšį. Galima prieiti išvados, jog studijų praktikos metu reikalinga ugdyti organizacinius absolventų gebėjimus.

3.2.5 Mokytojo vaidmenys organizuojant mokymo(si) procesą

Mokslininkės D. Augienės ir D. Malinauskienės (2007, p. 30) teigia, kad „švietimo pokyčiai turi įtakos pedagogo karjerai, mobilumui, lankstumui, asmens laisvei ir atsakomybei, kompetencijai, individualiam požiūriui į sėkmę, kūrybiškumui, bendradarbiavimui, novatoriškumui ir t.t.“. Iš to matyti, kad kintant edukacinei paradigmai, kartu kinta tradiciniai mokinio ir mokytojo vaidmenys bei plečiasi jų veiklos ribos. Šie aspektai atskleisti šeštojoje tyrimo temoje – Mokytojo vaidmenys organizuojant mokymo(si) procesą klasėje, kurią pagrindžia išskirtos dvi kategorijos – „Mokytojo vaidmenys“; „Nuolatinė kaita“.

Šiuolaikinėje mokymo(si) sampratoje prasipletė ir mokytojo vaidmenys. Tai aktualizuoja pirmoji kategorija – mokytojo vaidmenys, kurią patikslina keturios subkategorijos: pagalbininkas ir organizatorius; draugas, patarėjas, globėjas; novatorius; konsultantas (19 pav.).



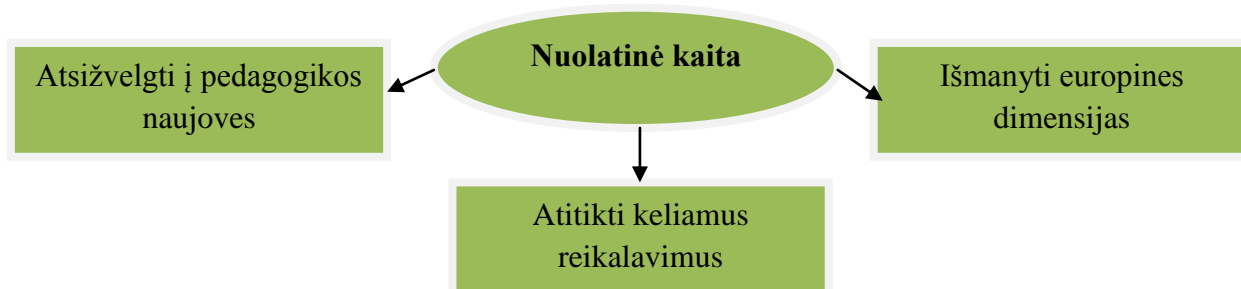
19 pav. *Mokytojo vaidmenys klasėje*
(sudaryta darbo autorės)

Taigi, organizuojant mokymo(si) procesą didelis dėmesys turi būti skiriamas mokiniui – jų pačių veiklai ir tyrinėjimui, mokymui mokytis, spręsti problemas ir pan. Kaip parodė tyrimas, atsirado poreikis mokytojams atlikti vis daugiau vaidmenų. Informantai pažymi, jog gebėjimas kryptingai organizuoti mokymą(si) įgalina mokytoją atlikti organizatoriaus vaidmenį: „*mokytojas turi būti visoks – ir pagalbininkas, ir organizatorius*“ (M1). Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakyme „Dėl pedagogų rengimo koncepcijos“ (2004 m. rugsėjo 16 d. Nr. ISAK-1441) pažymima, kad „pedagogų rengimas turi sudaryti sąlygas būsimajam pedagogui įgyti kompetenciją, būtiną jo naujam vaidmeniui – mokymosi organizatoriaus, kūrybiško ugdytojo, galimybių kūrėjo, talkininko, patarėjo, partnerio, tarpininko tarp mokinio ir įvairių šiuolaikinių informacijos šaltinių – įgyvendinti“. Akivaizdu, kad pamokoje mokytojas turi atlikti ne vieną vaidmenį. Mokytojų teigimu, pamokoje „*turi būti ir draugas, ir patarėjas, ir globėjas.*“ (M3). Pasak informantų, svarbu „*vaiką gal net ir apsikabinti, padrąsinti*“ (M3) ir „*būtų labai gerai, kad mokinys ir mokytojas būtų draugas vienas kitam. Galbūt mokytojas vyresnysis draugas, kurio reikia pagalvos jaunesniajam draugui.*“ (M5) ir taip sukurti pasitikėjimu grindžiamą tarpusavio ryšį.

Trečioji subkategorija – mokytojas novatorius, išryškina mokytojo būtinybę lanksčiai taikytis prie besikeičiančios aplinkos. Tyrimas parodė, kad pedagogas turi pasižymėti novatoriškumu: „*turėtų prisitaikyti ir ir ir laiku keistis, numatyti galų gale kas bus ir į priekį dar žingsneliu.*“ (M1).

Pažymimas ir mokytojo – konsultanto vaidmuo. Mokytojų nuomone, svarbu gebėti ugdyti ne tik vaikus, bet konsultuoti bei šviesti ir jų tėvus: „*Tai tu turi gebėti konflikto metu ne tai, kad gebėti tai suvaldyti, bet ir tėvus išmokyti naujų dalykų, naujų žinių apie pačių vaikų ugdymą.*“ (M4). Tai parodo, kad mokytojas ugdymo(si) procese atlieka ir konsultanto vaidmenį.

Šiandien itin palankiai vertinamas mokytojo gebėjimas taikytis prie nuolat vykstančių pokyčių. Šie aspektai atskleisti antrojoje kategorijoje – nuolatinė kaita, kurią apima trys subkategorijos: atsižvelgti į pedagogikos naujoves; išmanyti europines dimensijas; atitikti keliamus reikalavimus (20 pav.).



20 pav. Mokytojo vaidmenys organizuojant mokymo(si) procesą klasėje susiję su nuolatine kaita
(sudaryta darbo autorės)

Pirmoji subkategorija aktualizuoja mokytojo būtinybę lanksčiai taikytis prie naujovių. Mokytojų teigimu, mokytojui privalu domėtis naujovėmis bei adekvačiai pritaipyti: „*visa aplinka keičiasi tiesiog ne nuo mūsų norų, tiesiog technologijos keičiasi, žmonės taip pat keičiasi*“ (M1); *Tu turi nuolat domėtis tais dokumentų atnaujinimais, tarkim, mokytojo atestacijais.*“ (M4). Matyti, kad mokytojų išsakyta patirtis analogiška deklaruojamam teiginiui Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatyme (2011), kuriame pažymima, kad „konkretus ugdymo turinys kuriamas ir atnaujinamas atsižvelgiant į <...> besikeičiančios socialinės ir kultūrinės aplinkos lemiamus Lietuvos visuomenės poreikius, <...>, ugdymosi poreikius ir interesus“. Tyrimas atskleidė, jog organizuojant mokymo(si) procesą pradedantiesiems mokytojams svarbu nuolat tobulėti: „*mokykla turėtų taip pat stiebtis, eiti pirmyn ir ir tobulėti, ieškoti įvairių galimybių pateikti kitaip, pateikti naujai, įdomiai vaikui*“ (M1).

Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatyme (2011) pažymima, jog „konkretus ugdymo turinys kuriamas ir sistemingai atnaujinamas atsižvelgiant į atitinkamos grupės ar tipo mokyklai keliamus ugdymo, mokymo ir studijų tikslus... <...>“. Taigi, geram mokytojui būtina pasižymėti profesiniu meistriškumu. Šiam teiginiui antrina ir tyrime dalyvavusieji mokytojai: „*koks mokytojas pagal nuostatus yra geras ir turi to siekti.*“ (M4). Taigi, atliktas tyrimas parodė, kad pradedančiam mokytojui organizuojant mokymosi procesą svarbu atitikti naujai iškylančius lūkesčius ir reikalavimus mokytojo vaidmeniui.

Apibendrinant gautus tyrimo duomenis, galima prieiti išvados, kad organizuojant mokymo(si) procesą vadovaujamosi mokymosi paradigma. Tokias išvadas leidžia daryti

atskleistas pradedančiojo mokytojo poreikis atlikti vis daugiau neįprastų vaidmenų, novatoriškumas ir nuolatinis pedagoginės veiklos stebėjimas. Naujoji edukacinė paradigma suponuoja pradedančių mokytojų prisitaikymą prie kintančių poreikių bei tobulėjimą ir gebėjimą tenkinti mokinių lūkesčius, atlikti naujus vaidmenis.

Atsižvelgiant į gautus tyrimo duomenis, galima teigti, kad pradedantiesiems mokytojams būtina tobulinti profesinius ir socialinius gebėjimus, pasižymėti kūrybine veikla ir asmeninėmis savybėmis.

3.2.6 Grįžtamasis ryšys

Šiuolaikiniame ugdyme ne mažiau vertinamas mokytojo gebėjimas taip vertinti mokinių mokymąsi ir mokymosi pasiekimus, kad mokymas ir mokymasis vestų tinkama linkme – įgyvendintų mokymo tikslą bei pasiektų kokybiškus rezultatus. Taigi, grįžtamojo ryšio raiška svarbi ir reikšminga siekiant drauge pasitikrinti mokymą(si), diskutuoti.

Atlikto tyrimo duomenys išryškino dar vieną analizuotiną temą: „Grįžtamasis ryšys“. Abipusę mokytojo ir mokinio tarpusavio sąveiką, reflektuojant mokymą(si), išryškina išskirtos trys kategorijos: „Konstruktyvus sąveikavimas“; „Pažangos siekimas“; „Vertinimo kriterijų išskyrimas“.

Pirmąją kategoriją „Konstruktyvus sąveikavimas“ apima keturios subkategorijos: mokymo(si) proceso reflektavimas; mokymosi rezultatų įvertinimas; mokymosi rezultatų įsivertinimas; palankios aplinkos kūrimas (21 pav.).



21 pav. Mokinių pažangos analizavimas ir vertinimas susijęs su konstruktyviu sąveikavimu
(sudaryta darbo autorės)

Kalbant apie mokytojo ir mokinio sąveiką ugdymo procese, svarbu gaunama atgalinė informacija, kuri padeda spręsti apie ugdymo proceso kokybę. Tyrimo dalyviai nurodo, kad grįžtamoji informacija padeda geriau pažinti mokinio mokymosi galimybes: „*mokytojas privalo*

suprasti, pajauti mokinį, pažinti, kad galėtų nu tiesiog skatinti jo gerąsias savybes, stipriąsias, įgūžius visus tobulinti vaiko“ (M1). Informantai pažymi, jog jiems svarbi informacija apie tai, ko mokiniai išmoko, ar jie gavo laukiamos informacijos: „mes aptariam tuos išsikeltus uždavinius, ką mes šiandien turėjom išmokti. Ir bandau sužinoti, kiek jie žino.“ (M3); „aš vėlgi užduodu klausimus ir bandau paklausti ar jie atsimena ką“ (M5) aptarti, ar pavyko įgyvendinti užsibrėžtą tikslą: „Aaa kaip, ar mes pasiekėm tikslo, koks buvo tikslas“ (M4). Mokytojai akcentuoja, jog ugdymo procese kartu su mokiniais aptaria pastarųjų darbus: „darbai yra aptariamai, eee aiškinamasi, galbūt gilinamasi“ (M2) bei ugdo besimokančiųjų gebėjimus „konstruoti“ žinias: „pamoką pradedam tai, ką mes išmokom praeitoj pamokoj, na, toks kaip pasikartojimas.“ (M5).

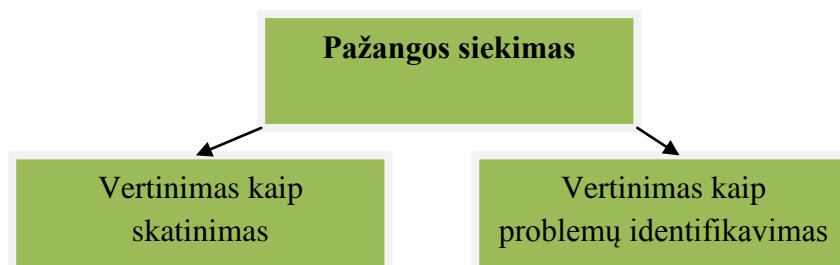
Antroji subkategorija išryškina grįžtamojo ryšio svarbą ugdymo procese. Tyrimu nustatyta, kad grįžtamasis ryšys naudingas įvertinti mokymosi rezultatus. Pasak informantų: „svarbi refleksija ir tas grįžtamasis ryšys svarbus dėl to, kad kad žinotum, ar tikrai tu pasiekei savo išsikeltą tikslą arba kaip išmoko.“ (M2); „refleksija ir grįžtamasis ryšys, visuomet per tai išsiaiškini.“ (M2).

Trečioji subkategorija aktualizuoja pačių mokinių įtraukimą į vertinimą ir įsivertinimą. Informantai pažymi, kad: „jie kartais patys įsivertina, kiek jie sužinojo.“ (M3) bei nurodo refleksinius vertinimo ir įsivertinimo būdus: „Na, tiesiog jie bando patys save įsivertinti, vat gaudami tokius vat lapelius gale pamokos su pamoks kažkokiais refleksiniais klausimais“ (M3); „Šiaip dažniausiai, tai tiesiog yra pats darbas ir mes tą darbą aptariam.“ (M5). Taigi, nustatyta, jog pradedantieji mokytojai siekdami sėkmingesnio šviečiamojo darbo ugdomojoje veikloje sudaro sąlygas grįžtamojo ryšio raiškai.

Ne mažiau sėkmingiems mokinių mokymosi pasiekimams teigiamos reikšmės teikia palankios edukacinės aplinkos kūrimas, kurią atskleidžia ketvirtoji subkategorija – palankios ugdymo aplinkos kūrimas. Informantai pažymi, jog pamokoje svarbu užtikrinti sąlygas ugdytiniui jaustis saugiam, drąšiam: „Labai svarbu tas yra ryšys, eeee tarp mokinio ir mokytojo, kad mokinys jaustųsi saugus, kad jisai nebijotų, būtų drąsus.“ (M3), akcentuoja ugdymo dalyvių tarpusavio sąveikos svarbą ugdymo sėkmei: „nuo to ryšio, nuo tos sąveikos tarp vaiko ir mokytojo, labai daug kas priklauso. Priklauso ugdymo, pačio ugdymo sėkmė,“ (M4) bei pabrėžia minėtos sąveikos nebuvimo neigiamą įtaką mokinių mokymosi motyvacijai: „jeigu mokinys neturi jokio bendro ryšio, neturi jokio bendro ryšio su mokytoju aplamai, vat, kad, tai tai tai vaikas tuščiai žiūrės į tą dalyką ir nelabai mokysis.“ (M5).

Išanalizavus išsakytas tyrimo dalyvių nuomones apie konstruktyvųjį sąveikavimą, galima aktualizuoti grįžtamojo ryšio, mokymosi rezultatų vertinimo ir įsivertinimo, palankios edukacinės aplinkos svarbą mokinių intelektualinės, darbinės, jausminės veiklos kūrimui.

Antrojoje kategorijoje – pažangos siekimas, išryškinami vertinimo būdai ir reikšmė sėkmingiems mokinių pasiekimams, kuriuos paaikškina dvi subkategorijos: vertinimas kaip skatinimas; vertinimas kaip problemų identifikavimas (22 pav.).



22 pav. Mokinių pažangos analizavimas ir vertinimas, susijęs su pažangos siekimu (sudaryta darbo autorės)

Pirmoji subkategorija vertinimą atskleidžia kaip priemonę ugdytinius skatinti, drąsinti. Tyrime dalyvavę mokytojai nurodo, jog pagyrimas, paskatinimas labai reikšmingi mokiniams: „*tas pagyrimas paskatinimas, padrąsinimas irgi labai daug ką reiškia vaikui.*“ (M1). Pasak informantų, pamokoje vis ieško būdų paskatinti, pagirti vaiką: „*ieškau būdų kaip vaiką paskatinti*“ (M1); „*surandu kažkokį tai būdą kaip pagirti*“. (M1), o parašytas pažymys neturi būti taikomas kaip bausmė: „*visada stengiuosi, kad tas pažymys nebūtų vaikui bausmė*“. (M1). Taigi, matyti, jog vertinimas pažymiu turi padėti vaikui pažinti padarytą pažangą ar tobulintinas vietas.

Tyrimu metu nustatyta, jog vertinimas atliekamas įvairiais būdais. Mokytojai pažymi, jog mokyklose vykdomi diagnostiniai testai: „*šiemet mokyklose vyko diagnostiniai testai.*“ (M5), kurie „*tiesiog išrašė tam tikrą diagnostinę ligą, kuri parodė, kur mokiniam reikėtų pasistengti ir kur mokytojas turėtų pasirinkti atitinkamą kryptį,*“ (M5).

Kita kategorija – „Vertinimo kriterijų išskyrimas“, kurią patikslina subkategorija – nusakyti vertinimo kriterijus, išryškina mokinių supažindinimą su vertinimu ir nurodo vertinimo formas. Mokytojai pažymi, jog „*yra nusakomi vertinimo, įvertinimo, vertinimo kriterijai, už ką bus mokiniai vertinami, kaip įvertinami, kaip vertinami, pagal ką vertinami*“ (M2). Nustatyta, kad pradedantieji mokytojai mokinius supažindina su vertinimo kriterijais, už ką bus vertinami: „*aš visuomet jiems pasakau, kiek jūs užduoties atliksite, toks jūsų bus pažymys. Ir tiksliai jiems pasakau, kiek atlikę nurodytų užduočių, kokį tiksliai pažymį jie gaus.*“ (M3); „*nusakomi pamokos, nusakomas pamokos vertinimas eee ir vertinimo kriterijai. Kaip bus vertinama, už ką vertinama, pagal ką*

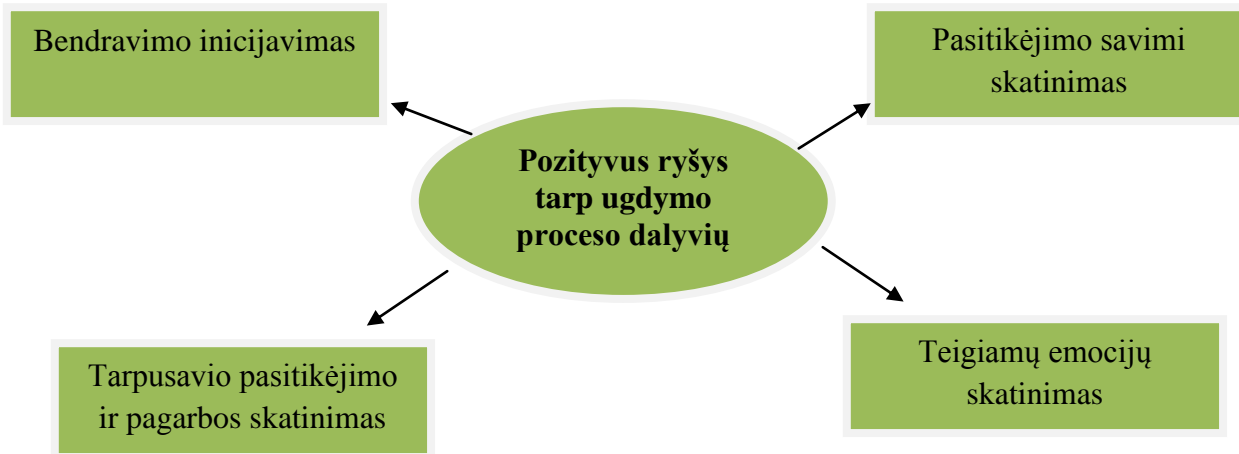
vertinama.“ (M2); „Ir šiaip kiekvienas kabinetas yra iškabinęs vertinimo kriterijų tokį aprašą.“ (M5), kokiomis formomis: „yra kaupiamieji pažymiai, na, pliusiukai. Arba nėra.“ (M5)

Apibendrinant galima teigti, kad pradedantieji mokytojai organizuojant efektyvų mokymo(si) procesą siekia kurti konstruktyvų sąveikavimą, skatina mokinius siekti pažangos, nusako vertinimo kriterijus. Organizuodami ugdymo procesą jie daug reikšmės teikia mokymo(si) refleksijai ir grįžtamajam ryšiui bei tarpusavio sąveikos kūrimui, nurodo pastarųjų svarbą mokinių pasiekimams ir teigiamiems mokymosi rezultatams. Pažymėtina, jog pradedantieji mokytojai skatina mokinius patiems įsivertinti mokymosi rezultatus bei prisiimti atsakomybę už savo mokymąsi. Empirinio tyrimo duomenys atskleidė, kad tyrimo dalyviai vertinimą taiko kaip problemų identifikavimo ir skatinimo priemonę. Taigi, mokytojų formuojama konstrukcinė sąveika mokymo(si) procese, kuria kolektyvą, kuriame ugdomas savarankiškas, savimi pasitikintis, motyvuotas ir suvokiantis informaciją bei mokymosi prasmę mokinyms.

3.2.7 Ugdymui palanki edukacinė aplinka

Mokslininkės P. Jucevičienės (2008, p. 60) teigimu, „edukacinė aplinka – tai dinamiška informacinė mokymosi veiklos erdvė, sukurta ir veikiama edukatoriaus(ių) bei sąlygota ugdymo tikslo, jį atitinkančio ugdymo turinio ir jo įsisavinimą paremiančių ugdymo formų, metodų bei priemonių, taip pat kitų toje aplinkoje esančių daiktų ir subjektų, turinčių kokią nors įtaką edukacinei informacijai ar jos sklidimui iki besimokančiojo“. Analizuojant gautus tyrimo duomenis, išryškėjo ugdymui palankios edukacinės aplinkos kūrimo svarba siekiant organizuoti efektyvų mokymo(si) procesą. Temoje – ugdymui palanki edukacinė aplinka, išskirtos dvi pagrindžiančios kategorijos: „Pozityvus ryšys tarp ugdymo proceso dalyvių“, „Pagalba mokymosi procese“.

Pirmąją išskirtą kategoriją – „Pozityvus ryšys tarp ugdymo proceso dalyvių“ apima keturios subkategorijos: bendravimo inicijavimas; tarpusavio pasitikėjimo ir pagarbos skatinimas; pasitikėjimo savimi skatinimas; teigiamų emocijų skatinimas (23 pav.).



23 pav. Ugdymui palankios edukacinės aplinkos kūrimas, susijęs su pozityviu ryšiu tarp ugdymo proceso dalyvių
(sudaryta darbo autorės)

Organizuojant ugdomąją veiklą svarbu pamokoje užtikrinti ugdytinio psichologinių poreikių tenkinimą, saugumą, kurti nuoširdų bendradarbiavimą. Tyrimo metu nustatyta, jog interviu dalyviai organizuodami mokymo(si) procesą plečia bendravimo ir bendradarbiavimo atmosferą klasėje. Kaip pažymi informantai, siekiant kurti mokytojo ir mokinio bendravimą pamokoje kuriami partneriški santykiai: „Aaaa ir ir mes visą laiką su jais tariamės, ir jeigu jie tą dieną būna prastai nusiteikę, tai mes susitariame, kad sunkesnes užduotis atliksim kitą dieną, kai vaikas bus geriau nusiteikęs“ (M3). Tam, kad besimokantieji justų teigiamą klasės psichologinį klimatą, svarbu pamokoje puoselėti abipusį pasitikėjimą bendraujant: „bendravimo ir žodinis, ir ir kažokie ar testai“ (M1); „tiesiog toks gyvas bendravimas pamokos metu“ (M1). Informantų teigimu, bendravimas apibūdinamas kaip vienas svarbiausių edukacinės aplinkos kūrimo veiksnys: „Edukacinė aplinka man tai yra (galvoja) apimanti visa kas ne tik, kad apima daiktus, bet ir patį bendravimą.“ (M4).

Kalbant apie ugdymui palankios edukacinės aplinkos kūrimą, svarbu pažymėti, jog ne mažiau svarbus veiksnys kuriant efektyviam mokymuisi pritaikytą edukacinę aplinką – ugdytinio pasitikėjimas kitais ugdymo dalyviais. Nurodydami tarpusavio pasitikėjimo ir pagarbos klasėje svarbą, tyrimo dalyviai pažymi, jog „Vaikas pasiekia ne vien tik kiek jis jis geba, jam duosi, bet kiek ir kiti aplink juo tiki.“ (M4). Akcentuojamas abipusis pasitikėjimas išryškėja ir kitų informantų pasisakymuose: „Turi būti abipusis supratimas, pasitikėjimas, pagarba“. (M1), Be to, minėtas abipusis pasitikėjimas, pasak tyrimo dalyvavusių mokytojų, daro įtaką mokinių pasiekimams: „Kiek mokytojas, sakykim, pasitiki vaiku, tiek pasitiki, geba jį įkvėpti eee tiek ir vaikas pasieks,“ (M4) bei kelia mokymosi motyvaciją: „vienas kito supratimas, labai, kaip pasakyt, vaikus užmotyvuoja“ (M3); „nuo tos sąveikos, nuo to pasitikėjimo mokytoju, na priklauso ir vaikų motyvacija ir ir ir galbūt vaikui padeda padeda pasiekti na, padeda pasiekti

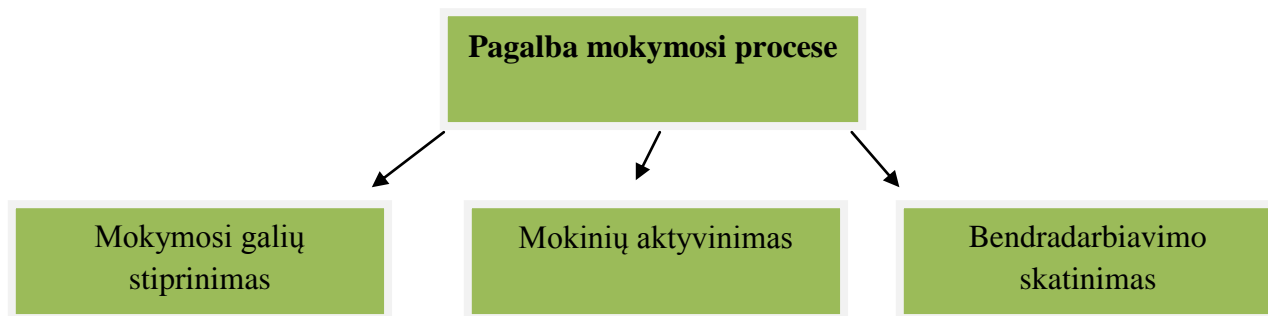
gerų rezultatų.“ (M4). Taigi, supratimu ir pasitikėjimu grindžiamoje klasėje mokiniai tampa lygiaverčiais ugdymo proceso dalyviais: „ateina į mano pamokas, nes jiems smagu, nes jie žino, kad šiandien nebus apibarami, pažeminami.“ (M3).

Trečioji subkategorija išryškina ne tik abipusiu mokytojo ir mokinio pasitikėjimu grindžiamą palankią mokymui(si) aplinką, bet ne mažiau svarbų vaiko pasitikėjimo savimi skatinimą. Mokytojai siekdami mokinių saviraiškos, aktyvaus jo dalyvavimo pamokoje įvairiais būdais stiprina pastarųjų pasitikėjimą savimi: *„Ir tuo, aišku, na, tiesiog, pakvieti tada atsakinėti, tai tiesiog, na, ar šypsniš, ar galvos pakreipimas arba tiesiog piršto pakėlimas rodo, kad kažkur jisai brenda ne į tas lankas.“ (M5). Pasak informantų, net ir tuomet, kai mokinys atsakinėdamas suklysta, vis tik svarbu skatinti kalbėti: „Visada skatini kalbėti net ir tada, kada nežino“ (M2). Be kita ko, mokytojai būtina gebėti „tiesiog išjudinti vaiką, kad kad nebijotų pasisakyti, nebijotų idėjų savo atskleisti“ (M1). Taigi, matyti, jog ugdytojų siekis stiprinti mokinių pasitikėjimą savimi teikia saugumo ir kūrybinių idėjų raišką ugdomojoje veikloje.*

Analizuojant subjektyvias tyrime dalyvavusių mokytojų nuomones, išryškėjo, jog siekiant kurti pasitikėjimu grindžiamą ugdymo proceso dalyvių tarpusavio ryšį, naudinga užtikrinti emociškai palankią ugdymo(si) aplinką. Informantų patirtys atskleidė, jog jau pamokos pradžioje svarbus emocinis vaikų nuteikimas: *„Eee, pamoka prasideda nuo emocinio vaikų nuteikimo.“ (M4); „vaikus taip norėtusi sužadinti ta gera nuotaika ir gera dienos pradžia.“ (M5). Mokytojai itin daug reikšmės teikia tarpusavio pozityvaus ryšio ir emocinio saugumo svarbai: „Mmm ta emocinė aplinka, tas ryšys labai labai svarbus.“ (M3).*

Išanalizavus gautus ir šioje kategorijoje pateiktus tyrimo analizės duomenis, galima apibendrinti, jog ugdymui palankios aplinkos kūrimui daug reikšmės teikia ugdytojo ir besimokančiųjų tarpusavio santykiai: nuoširdus abipusis bendravimas, pagarba ir pasitikėjimas vienas kitu ir pačiu savimi, emocinis saugumas. Galiausiai galima prieiti išvados, jog organizuodamas mokymo(si) procesą ugdytojas turi kurti palankią edukacinę aplinką, kurioje vyrantų pozityvus bendravimas tarp ugdymo proceso dalyvių, keliami mokinių saviraiška ir pasitikėjimas, užtikrinamas emocinis saugumas.

Kitas svarbus atskleistas aspektas bei išryškėjusi antroji šios temos kategorija – pagalba mokymosi procese, kurią patikslina trys subkategorijos: mokymosi galių stiprinimas; mokinių aktyvinimas; bendradarbiavimo skatinimas (24 pav.).



24 pav. Ugdymui palankios edukacinės aplinkos kūrimas, susijęs su pagalba mokymosi procese (sudaryta darbo autorės)

Empirinio tyrimo metu gauti duomenys atskleidė, jog tyrimo dalyviai organizuodami mokymo(si) procesą skatina mokinių žingeidumą, didina mokymosi motyvaciją: „*Ir žingeidumas ir ir aišku ta motyvacija, jinai būtent tokiu būdu ir yra skatinami vaikai*“ (M5); „*silpnesnis mokinys gali lygiuotis į tuos geriau besimokančius, ir jo motyvacija gali kilti.*“ (M2), ieško ir taiko įvairius būdus mokinius sudominti mokomuoju dalyku: „*atrdom naują būdą kaip juos sužadinti tuo mokslu.*“ (M5). Mokymosi galių stiprinimą įrodo ir skiriamos privilegijos už mokinių pastangas: „*Direktorė visą laiką tiem vaikam, už jų pastangas dovanuoja ten trimestro pabaigoje kažkokias tai išvykas, ekskursijas, keliones.*“ (M3) bei dar kartą išryškėjęs mokinio nuomonės pripažinimas: „*parodai, kad jo mintis irgi įdomi, reikšminga, jis jis tiesiog užsidega, jeigu taip galima sakyti, ir ir tiesiog jam atsiranda noras daryti ir kurti kažką toliau*“ (M1).

Be kita ko, tyrimo duomenys rodo, jog ugdymo procese dominuoja mokinių aktyvinimas. Informantai teigia, jog visi mokiniai skatinami saviraiškai ir aktyviam įsitraukimui pamokoje: „*Visus mokinius stengiuosi paklausti pamokoje. Visus mokinius stengiuosi išjudinti pamokoje*“ (M2); „*niekada vaikų nepalieku sėdėti tiktai suoluose*“ (M2). Mokytojai tikina, kad nuo mokytojo kompetencijos sudominti mokinius ugdomąja veikla priklauso mokinio aktyvus dalyvavimas pamokoje: „*Nuo to, kaip tu juos nuteiksi, sudominsi, viskas ir priklausys – ar vaikas įsitrauks į veiklą ar ne, jam bus įdomu ar ne.*“ (M4), o vaiką reikia nuolat skatinti, padėti atrasti naujų, įdomių dalykų: „*Ir jeigu tu tu vaiku, vaiką visada skatinsi, girsi, ee, įkvėpsi, parodysi jam dalykus, kuriuos kurie jam, na, galbūt pačiam dar neatrasti ir gali būt įdomu.*“ (M4), bei atrasti vaikų žingeidumą skatinančius metodus: „*Tiesiog, va, kažkoks vienas ar kitas metodas vaiką tiesiog žadina.*“ (M5).

Mokinių aktyvumą ugdymo procese mokytojai skatina organizuodami mokymąsi bendradarbiaujant: „*... bendras grupinis vaikų darbas*“ (M1), visiems siekiant bendro edukacinio tikslo: „*jeigu visi siekia to pačio tikslo, eina tuo pačiu keliu, tai tada viskas yra labai gerai, tada*

ugdomas, auginamas mokinys, ugdytinis“. (M2); *„ko siekiama bendromis jėgomis, tada būna visas procesas geresnis.“* (M4).

Taigi, pateikta duomenų analizė rodo, jog pradedantieji mokytojai, organizuodami ir vykdydami mokymo(si) procesą, kuria mokymui(si) palankią aplinką, grindžiamą bendravimu ir bendradarbiavimu, teikiamomis galimybėmis mokinių saviraiškai ir pasitikėjimo savimi stiprinimui, aktyvinančių ir motyvuojančių sąlygų kūrimui. Pradedantieji mokytojai sudarydami sąlygas mokinių saviraiškai bei emociniam saugumui ugdomojoje veikloje, užtikrina efektyvų mokymą(si) ir asmeninį individo tobulėjimą.

DALINĖS EMPIRINIO TYRIMO IŠVADOS:

- Pagrindinės pradedančiųjų pedagogų problemos, priklausančios nuo kitų ugdymo proceso dalyvių – mokinių individualumas, skirtingas ugdytinių mokymosi stilius, gebėjimai ir poreikiai, socialinės aplinkos įvairovė.
- Sunkumų pradedantiems profesinę veiklą pedagogams kyla dėl pagalbos stokos iš kolegų, administracijos, kitų specialistų bei menko tėvų dalyvavimo ugdymo procese.
- Problemas, priklausančias nuo jų pačių, pradedantieji mokytojai sieja su sunkumais dėl patirties stokos tam tikrose profesinėse srityse: profesinių kompetencijų trūkumą, žinių ir gebėjimų taikymą praktinėje veikloje.
- Organizuojant mokymo(si) procesą pradedantieji mokytojai orientuojasi į aktyviai veikiančią mokinį ir siekia žingeidaus jo dalyvavimo pamokoje.
- Ugdomojoje veikloje pradedantieji pedagogai dažniausiai naudoja vaizdines priemones: plakatus, paveikslėlius, vaikų darbelius, filmukus, kūrybiškai ir tikslingai siekia naudoti IKT teikiamas galimybes.
- Studijų praktikos metu absolventai nepakankamai pasirengia praktinei pedagogo veiklai – stokoja didaktinės kompetencijos, organizacinių gebėjimų.
- Pradedantieji pedagogai organizuodami mokymo(si) procesą vadovaujasi mokymosi paradigma – pamokoje imasi naujų vaidmenų: pagalbininko, organizatoriaus, draugo, patarėjo, globėjo, novatoriaus, konsultanto.
- Organizuodami mokymo(si) procesą pradedantieji mokytojai sudaro sąlygas konstruktyviam sąveikavimui, daug dėmesio teikia mokymo(si) refleksijai ir grįžtamajam ryšiui, nusako vertinimo kriterijus ir taip skatina mokinius siekti pažangos.
- Pradedantieji mokytojai organizuodami mokymo(si) procesą prioritetus teikia ugdymui palankios aplinkos bei aktyvinančių ir motyvuojančių sąlygų kūrimui, siekia pozityvaus tarpusavio bendravimo ir bendradarbiavimo, emocinio saugumo, skatina mokinių saviraišką ir pasitikėjimą.

DISKUSIJA IR TOLESNIŲ TYRIMŲ PERSPEKTYVA

Tyrimo gautų duomenų analizė atskleidė, jog mokinių tėvai per mažai įsitraukia į vaikų ugdomąją veiklą, skiria mažai dėmesio, neužtikrina būtino poilsio bei reikiamos pagalbos savo atžaloms. Todėl kyla diskusinis klausimas, *kokios yra menko tėvų domėjimosi savo atžalų ugdymu bei mokymo pasiekimais priežastys ir veiksniai? Ir kaip pradedantieji mokytojai yra pasirengę organizuoti tėvų į(si)traukimą į jų vaikų mokymo procesą?*

Vaikų mokymosi motyvacijai ir teigiamiems mokymosi rezultatams svarbus mokinių emocinis saugumas – tiek klasėje, tiek namuose. Atliktu tyrimu pavyko išsiaiškinti, kad vaikams namuose stokojama tėvų dėmesio ir pagalbos. Tai atliepia Lyginamosios apžvalgos ataskaitoje (2013) pateiktus tyrimo rezultatus, „kad Lietuvoje tėvai vaikams skiria tik apie 7 min. per dieną“. Siekiant mokinio aktyvios raiškos pamokoje, būtina išsiaiškinti ugdytinių namų psichologinį klimatą. Taigi, tolesnių tyrimų kryptis galėtų būti skirta *tėvų ir mokytojų bendravimo stebėsenai* bei klausimo, ar *vaikams namuose užtikrinamas būtinas emocinis saugumas ir tėvų pagalba, kurie daro įtaką mokinio raiškai pamokoje, mokymosi rezultatams*, atsakymui.

Dauguma apklaustų mokytojų studijų praktikos metu praktinį absolventų pa(si)rengimą vertina prastai. Gauti tyrimo rezultatai atliepia Pradedančių pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir pagalbos jiems teikimo pirmaisiais pedagoginio darbo metais poreikių ir galimybių tyrimo (2013) apie aukštosios mokyklos nepakankamą pedagogų praktinį parengimą rezultatus. Paminėtina, kad empiriniame tyrime dalyvavusių mokytojų teigimu, organizuojant mokymo(si) procesą labiausiai stinga didaktinės ir profesinės kompetencijų bei psichologinių ir organizacinių gebėjimų. Gauti tyrimo rezultatai atliepia Kvalifikacijos tobulinimo paslaugų įtaka praktinei bendrojo ugdymo mokyklos mokytojo veiklai tyrimo ataskaitos (2014) duomenis, jog labiausiai respondentai norėtų tobulinti savo didaktinėms kompetencijoms priskiriamus gebėjimus. Taigi, tyrimu nustatytas nepakankamas būsimų mokytojų praktinis, psichologinis, profesinis, organizacinis pa(si)rengimas aukštosiose mokyklose ir dėl to pamokos organizavime iškylantys įvairūs sunkumai, tačiau trūko duomenų išsiaiškinti aukštųjų mokyklų, rengiančių pedagogus studijų programų atitikimą rengimo esminiams pedagogo gebėjimams įgyti. Todėl kyla dar vienas diskusinis klausimas, *ar aukštųjų mokyklų studijų programos atliepia tradicinius ir kaitos procesus, užtikrina reikiamo lygio kompetencijų įgijimą organizuoti mokymąsi akcentuojančią pedagogiką?*

Tyrimu nustatyta, jog informantai vadovaujasi mokymosi paradigma, tačiau minėtas tyrimas vykdytas mažu mastu, todėl neatskleidžia tikrosios ugdymo(si) situacijos Lietuvos

mokyklose. Dar viena galima tyrimų šia tematika kryptis – *nustatyti, kokia mokytojui priimtina edukacinė paradigma ir būdingas mokymo stilius vyrauja šiandieniam ugdyme.*

Pradedantieji mokytojai organizuodami mokymo(si) procesą kuria mokymui(si) palankią aplinką, grindžiamą bendravimu ir bendradarbiavimu, teikiamomis galimybėmis mokinių saviraiškai ir pasitikėjimo savimi stiprinimui, aktyvinančių ir motyvuojančių sąlygų kūrimui. Tai atliepia „IX–X klasių mokinių matematikos mokymosi pasiekimus lemiančios edukacinės aplinkos mokymo(si) proceso ir socialinių psichologinių sąlygų charakteristikos“ (2014, p. 93) tyrimo duomenis apie mokymo(si) aplinkos socialinius aspektus. Akivaizdu, jog mokytojai daug dėmesio skiria mokinių savijautai ir sudominimui mokomuoju dalyku, tačiau apklausiant tik mokytojus, mokinių palankios ugdymui aplinkos kūrimo vertinimas nežinomas. Todėl diskusiniai klausimai siejami su *mokinių nuomonės apie jų saviraiškos bei emocinio saugumo, tarpusavio santykių klasėje kūrimą tyrimais.*

Gauti tyrimo duomenys atskleidžia, jog pradedantieji mokytojai pasižymi kūrybiškumu ir išradingumu, siekia efektyvaus mokymosi, pamokos organizavime integruoja IKT įgalinant mokinį naudotis IKT teikiamomis galimybėmis, tenkinti mokinių poreikius. Akivaizdu, jog ugdymui(si) palankios aplinkos kūrimui reikšmingi ne tik socialiniai aspektai, bet ir fiziniai, t.y. pastatai, kabinetai, technologijos ir kt., kuriems reikia nemažų investicijų. Siekiant detaliau įvertinti pradedančiųjų pedagogų gebėjimą taikyti IKT ugdymo procese, derėtų *išsiaiškinti mokyklų aprūpinimo IKT technologijomis būvį.* Taip pat platesni tyrimai padėtų atskleisti *ar pradedantieji mokytojai neapsiriboja tik keliais mokymosi būdais siekiant išreikšti IKT pagalbą pamokoje.*

Nustatyta, jog organizuodami mokymo(si) procesą pradedantieji mokytojai susiduria su sunkumais, susijusiais su mokymo(si) veiklos diferencijavimu ir individualizavimu atliepiant skirtingus mokinių gebėjimų lygius. Tai patvirtina 2012 m. bendrojo ugdymo mokyklų išorinio vertinimo rezultatus, kurie atskleidė, jog mokymo ir mokymosi diferencijavimas nemažai problemų kelianti sritis.

Todėl kyla diskusinis klausimas – *kaip mokyklose įgyvendinama mokinių gebėjimų lygių atpažinimo ir ugdymo sistema bei pagalbos teikimas?*

Tyrimu atskleista, jog pradedantieji mokytojai, organizuojant mokymo(si) procesą, prioritetą teikia ugdymo proceso refleksijai bei grįžtamajam ryšiui. Tačiau analizuojant atliktų tyrimų gautus duomenis analizuojama tema išryškėja dėl mokytojų didaktinės kompetencijos stokos kryptingo ir efektyvaus grįžtamojo ryšio organizavimo neužtikrinimas. Šią tendenciją atliepia ir kiti tyrimai. Jų teigimu, „egzistuoja didaktinės mokymo proceso organizavimo

problemos, susijusios su tinkamo grįžtamojo ryšio užtikrinimu“ (Targamadžė ir kt. 2010), „mokytojų naudojami pasiekimų vertinimo būdai menkai skatina refleksyvų mąstymą ir sudaro galimybes vertinti ir įsivertinti savo pačių mokymąsi, analizuoti mokymosi procesą“ (Kritinio mąstymo ugdymo principų integravimas į Lietuvos bendrojo ugdymo sistemą 2010, p. 51).

Todėl kyla diskusinis klausimas – *ar pradedantieji mokytojai mokymo(si) procese sudaro sąlygas kryptingai ir efektyviai grįžtamojo ryšio ir refleksijos raiškai siekiant mokymo(si) sėkmės?*

Pradedantieji mokytojai pamokoje ieško ir taiko mokinį aktyvinančius metodus ir būdus, naudoja vaizdines priemones: plakatus, paveikslėlius, vaikų darbelius, filmukus. Gauti tyrimo duomenys skirtingi Kritinio mąstymo ugdymo principų integravimas į Lietuvos bendrojo ugdymo sistemą tyrimo ataskaitos (2010, p. 50) atskleistiems duomenims, jog „į aktyvų mokinių mokymąsi orientuotus metodus (darbas mažose grupėse, projektinė veikla, tyrimai) mokytojai taiko palyginti retai“.

Taigi, tolimesnių tyrimų kryptis galėtų būti orientuota į *ugdytinių aktyvios veiklos organizavimo būdų taikymo vertinimą mokinių požiūriu.*

IŠVADOS

1. Ugdymo paradigimų kaita lemia mokytojo vaidmens mokymo(si) procese kaitą. Mokytojas yra ne tik informacijos pardavėjas, organizatorius, auklėtojas, bet ir mokymo(si) procesų skatintojas, visos besimokančios bendruomenės vadovas. Mokytojo pasirengimas planuoti ir organizuoti mokymo(si) procesą didele dalimi lemia mokinių pažangą ir rezultatus. Viena iš pagrindinių mokytojo profesinės kvalifikacijos dedamųjų – didaktinė kompetencija – įgalina mokytoją pagrįstai ir veiksmingai taikyti mokymo(si) metodus, užtikrinančius tikslingą mokinio sąveiką su mokymosi šaltiniais.
2. Veiksmingą mokymo(si) proceso organizavimą lemia mokytojo gebėjimai:
 - *sukurti ugdymuisi palankią aplinką*, kurioje mokinys, remdamasis turima patirtimi, aktyviai konstruotų naujas žinias ir susietų jas su autentišku ir prasmingu kontekstu;
 - atsižvelgiant į mokinių individualias savybes, patirtį bei poreikius *suplanuoti ir organizuoti aktyvų jų dalyvavimą laiduojantį mokymą(si)* pamokoje;
 - *nuolat reflektuoti pedagoginę veiklą*: mokymo(si) procesą bei rezultatus, savo ir mokinių veiklą, vykdant pedagoginės veiklos tyrimus;
 - *plėtoti ir tobulinti savo profesinę kvalifikaciją*.
3. Pradedančiųjų mokytojų patirties organizuoti mokymo(si) procesą analizė rodo, kad pradedantiesiems pedagogams:
 - pagrindinės problemos kyla dėl jų praktinių gebėjimų – pažinti mokinius, individualizuoti bei diferencijuoti mokymo(si) procesą, skatinti mokymo(si) motyvaciją, bendrauti ir bendradarbiauti su mokinių tėvais – stokos;
 - studijų praktikos metu nebuvo sudarytos sąlygos plėtoti gebėjimą tinkamai paskirstyti pamokos laiką ir įgyvendinti pamokos uždavinius, spręsti konfliktus ir tvarkyti įvairius dokumentus;
 - ne visuomet suteikiama kolegiali pagalba, lemianti lengvesnę ir greitesnę adaptaciją profesiniame darbe. Trūksta ne tik pedagogų, bet ir kitų specialistų, mentoriaus pagalbos;
 - svarbi mokymosi ir sąveikos paradigma, todėl jie ieško ir taiko mokinį aktyvinančius metodus ir būdus;
 - dažniausiai pamokoje pedagogai imasi pagalbininko ir organizatoriaus, draugo, patarėjo, globėjo, novatoriaus, konsultanto vaidmenų;
 - vertinga yra ugdymui palanki aplinka, kaip pozityvaus tarpusavio bendravimo ir bendradarbiavimo, emocinio saugumo mokymo(si) procese veiksnys. Skatindami

mokinius siekti pažangos daug dėmesio teikia mokymo(si) refleksijai, grįžtamajam ryšiui.

REKOMENDACIJOS

Mokyklų vadovams:

- Teikti kvalifikuotą pagalbą pradedančiajam mokytojui organizuoti mokymo(si) procesą, orientuotą į ugdomosios veiklos diferencijavimą ir individualizavimą;
- Sudaryti pradedančiam mokytojui galimybes tapti aktyviais švietimo naujovių iniciatoriais ir diegėjais, visokeriopai skatinant jų dalyvavimą seminaruose ir kvalifikacijos tobulinimo kursuose.
- Inicijuoti produktyvų tėvų ir mokytojų bendravimą ir bendradarbiavimą organizuojant šventes, susitikimus, stovyklas glaudesniems santykiams tarp ugdymo dalyvių užmegzti.
- Pradedantiems pedagogams kurti fasilitavimo sistemą, pasitelkiant patyrusio pedagogo – mentoriaus, kitų bendruomenės narių pagalbą

Pradedantiems pedagogams rekomenduotina:

- Plėtojant ir tobulinant profesinę kvalifikaciją gilinti praktinius gebėjimus, orientuotus į mokymo(si) proceso diferencijavimą ir individualizavimą, bendradarbiavimo su tėvais ir mokymosi motyvacijos skatinimą.
- Organizuojant mokymo(si) procesą siekti kurti ugdymuisi palankią aplinką, orientuotą į konstruktyvių žinių sąveikavimą.
- Pedagoginiame darbe reflektuojant savo veiklą plėtoti gebėjimą tinkamai planuoti pamokos laiką ir uždavinių įgyvendinimą.

LITERATŪROS SĄRAŠAS

1. Adaškevičienė, V. (2007). Kompetencijų link. Pedagogų kompetencijų raiška ugdymo procese. *Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo programų mokomoji medžiaga*. Vilnius: Pedagogų profesinės raidos centras.
2. Aktyvaus mokymosi metodai. (1998). Vilnius: Garnelis.
3. Alifanovienė, D. (2005). *Refleksyvinė socialinio pedagogo praktika. Socialinių pedagogų praktikos*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
4. Aramavičiūtė, V. (2005). *Auklėjimas ir dvasinė asmenybės branda*. Vilnius: Gimtasis žodis.
5. Augienė, D., ir Malinauskienė, D. *Pedagogų karjeros pokyčiai socialinių transformacijų kontekste*//Pedagogika: Mokslo darbai, 2007, Nr. 86: p. 30–35. Prieiga per internetą: <<http://www.biblioteka.vpu.lt/pedagogika/PDF/2007/86/30-35.pdf>>. [Žiūrėta 2014 – 07 – 10].
6. Bankauskienė, N., ir Bankauskaitė-Sereikienė, G. *Pedagginės veiklos tobulinimo tyrimas – naujo mokytojų vaidmens visuomenėje ir naujų vaidmenų ugdymo procese atlikimo prielaida*. Prieiga per internetą: http://www.mkc.lt/dokumentas/mokymosi_medziaga/istirti_veikti_tobuleti.doc> [Žiūrėta: 2014 – 06 – 30]
7. Barkauskaitė, M., ir Kontvainas, R. *Didaktinė kompetencija — tai kompetencijų formavimas studijų metu, jų perkėlimas į profesinę veiklą bei nuolatinis tobulinimas veikloje* // Pedagogika: Mokslo darbai, 2007, t. 85, p. 188.
8. Barkauskaitė, M., ir Motiejūnienė, E. *Mokymosi motyvacijos problema ir jos sprendimo galimybės* // Pedagogika: Mokslo darbai, 2007, Nr.70, p. 43.
9. Berns, R. M. (2009). *Vaiko socializacija. Šeima, mokykla, visuomenė*. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
10. Bėkšta, A., Lukošūnienė, V. (2005). *Mokymo(si) metodai ir jų įvertinimas*. // Kn.: Mokomės dialogo. Kaip susikalbėti piliečiams, organizacijoms ir kultūroms. Knyga mokytojui. Vilnius: LSŠA.
11. Bilbokaitė, R., ir Bilbokaitė, I. *Pedagogų įvaizdis: įspūdžio aspektai mokinių vertinimu* // Jaunųjų mokslininkų darbai. 2010, Nr. 1 (26).
12. Bitinas, B. (2006). *Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas*. Vilnius: Kronta.
13. Brazdeikis, V. (2009). *Švietimas žinių visuomenėje. Informacinėmis ir komunikacinėmis technologijomis papildytų edukacinių aplinkų kaita*. Informacijos mokslai. Prieiga per

- interneta: http://www.leidykla.vu.lt/fileadmin/Informacijos_mokslai/50/57-63.pdf [žiūrėta: 2015 – 09 – 11).
14. Briedis, M., ir kt. (2007). *Į pagalbą mokytojui. Metodinės rekomendacijos mokytojo veiklai vertinti.* Prieiga per internetą: <http://www.pprc.lt/MethodineVeikla/Methodines_rekomendacijos.pdf> [žiūrėta 2014 – 07 – 27].
 15. Bruzgelevičienė, R. (2008). *Lietuvos švietimo kūrimas 1988–1997.* Monografija. Vilnius: Sapnų sala.
 16. Čedavičienė, D., ir kt. (2012). *Inovatyvių mokymo(-si) metodų ir IKT diegimo pradiniame ugdyme organizavimo metodika* (I dalis). Vilnius: Ugdymo plėtotės centras, p. 17.
 17. Čegyūtė, D., ir Ališauskienė, S. *Specialistų komandos bendroji pasidalyta kompetencija tenkinant vaikų specialiuosius poreikius: koncepto analizė.* Jaunųjų mokslininkų darbai. Šiaulių universitetas, 2009, Nr.1 (22), p. 33 –45.
 18. Čiužas, R., ir Jucevičienė, P. Lietuvos mokytojų didaktinė kompetencija. // Švietimo problemų analizė Mokyklų tobulinimo programa. Vilnius: Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija, 2006, Nr. 5(8), p. 1–8.
 19. Čiužas, R., ir kt. (2007). *Pedagogų kompetencijos būklės analizė: kaitos poreikis. Mokymosi visą gyvenimą įgyvendinimo strategija – pedagogų kvalifikacijos tobulinimas.* Tarptautinė konferencija Mokytojų kompetencijos centras.
 20. Čiužas, R. (2013). *Mokytojo kompetencijų nuolatinė kaita.* Mokslo darbų apžvalga. Vilnius: LEU.
 21. Čiužas, R., ir Šiaučiukėnienė, L. (2007). *Pedagogų didaktinės kompetencijos raiška Lietuvos mokyklose.* Kaunas: KTU.
 22. Dagienė, V., Žandaris, A. (2003). *Informacinės technologijos XI-XII klasėms.* Vilnius: TEV.
 23. Dagienė, V. (2005). *Enciklopedinis kompiuterijos žodynas.* Vilnius: TEV, p. 95.
 24. Dagienė, V. (2007). *Informacinės mokymo technologijos.* Mokymo priemonė magistrantūros studijų programos „Matematikos ir informatikos dėstymas“ studentams. Vilnius: Vilniaus universitetas, p.16. Prieiga per internetą: http://ims.mii.lt/valentina/publ/IMT_dagiene.pdf [žiūrėta: 2014–08–19].
 25. Dewey, J. (2013). *Demokratija ir ugdymas. Įvadas į ugdymo filosofiją.* Klaipėda: Baltic printing House.

26. DiMatteo, L. A., Anenson, T. L. Teaching law and theory through context: contract clauses in legal studies education/ *Journal of Legal Studies Education*, 2007. 24(1), p. 19 – 57.
27. Dirgėlienė, I. *Teorijos ir praktikos ryšio plėtotė socialinio darbuotojo profesinėje veikloje // Acta Paedagogica Vilnensia: Mokslo darbai*. 2008, Nr. 20, p. 90 – 101.
28. Dudzinskienė, R. ir kt. (2010). *Inovatyvių mokymo/si metodų ir IKT taikymas*. Metodinė priemonė pradinį klasių mokytojams ir specialiesiems pedagogams. II knyga. Vilnius: Ugdymo plėtotės centras.
29. Galkienė, A. *Šiuolaikinio mokytojo vaizdinys: mokinių požiūris*. Pedagogika: Mokslo darbai, 2011, Nr. 101, p. 82 – 90.
30. Galkienė, A., Cijūnaitienė, A. (2007). Mokymo metodų taikymo veiksmingumas ir populiarumas/ *Pedagogika*, 87, p. 77 – 85.
31. Gedvilienė, G., Zuzevičiūtė V. (2007). *Edukologija*. Kaunas: VDU.
32. Gesevičienė, V., ir kt. (2007). *Inovatyvių mokymo metodų ir IKT taikymas*. II knyga. Metodinė priemonė specialiojo ugdymo pedagogams ir pradinį klasių mokytojams. Vilnius: Švietimo plėtotės centras.
33. Girdzijauskienė, R. (2005). Pedagoginiai gebėjimai ir jų ugdymasis. *Žvirblių takas*, p. 5 – 8.
34. Gudonis, V., Rumšienė, J. Mokinių mokymosi motyvų tyrimas // *Profesinės studijos teorija ir praktika*, 2012, Nr. 10, p. 49 – 59.
35. Guskey, T. R. (2004). *Profesinio tobulinimosi vertinimas*. Vilnius: Garnelis.
36. Helmke, A. (2012). *Pamokos kokybė ir mokytojo profesionalumas: diagnostika, vertinimas, tobulinimas*. Prieiga per internetą: <http://www.ku-crl.org/sim/brochures/LSoverview.pdf>. [žiūrėta: 2014 – 08 – 29].
37. Indrašienė, V., Matonytė, A., Penkauskienė, D., Suboč, V. (2010). *Kritinio mąstymo ugdymo principų integravimas į Lietuvos bendrojo ugdymo sistemą* (tyrimo ataskaita). Prieiga per internetą: http://www.sdcentras.lt/pr_ctp/tyrimas.pdf [žiūrėta 2014 – 10 – 18].k8
38. Indrašienė, V., Barkauskaitė, M., Gaigalienė, M., Rimkevičienė, V., Vasiliauskas, R. *Nesėkmingo mokinių mokymosi priežasčių tyrimo teoriniai ir empiriniai aspektai // Pedagogika*, 2004, t. 70, p. 32–37.
39. Informacinių komunikacinių technologijų taikymo ugdymo procese galimybės: *Rekomendacijos mokytojui// Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. Švietimo plėtotės centras: Vilnius, 2005. Prieiga per internetą: <http://www.upc.smm.lt/ekspertavimas/biblioteka/failai/knyga.pdf> [Žiūrėta: 2014–08–25].*

40. Janickienė, D. (2005). *Informatika*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
41. Jucevičienė, P. *Edukacinės ir mokymosi aplinkos – inovacijos socioedukacinio įgalinimo veiksnys*// Socialiniai mokslai, 2008, 1(59) p. 58–70.
42. Jucevičienė, P., Bankauskienė, N., Simonaitienė, B., Šiaučiukėnienė, L. (2005). *Mokytojų didaktinės kompetencijos atitiktis šiuolaikiniam švietimo reikalavimams* (tyrimo ataskaita). Prieiga per internetą: http://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/MOKYTOJU_DIDAKT_KOMPETENCIJOS_ATITIKTIS_%20SIUOLAIK_REIKALAV.pdf [žiūrėta: 2014 – 11– 03].
43. Jovaiša, L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
44. Jovaiša, T., Laužackas, R., Spūdytė, I., Tūtlys, V. (2008). *Kvalifikacijos metodologija. Lietuvos kvalifikacijų sistema*. Vilnius: Agora.
45. Juozaitis, A. M. (2005). *Besimokantys suaugusieji: prieš einant į suaugusiųjų auditoriją*. Vilnius: LSŠA.
46. Kalvaitis, A. (2014). *Kvalifikacijos tobulinimo paslaugų įtaka praktinei bendrojo ugdymo mokyklos mokytojo veiklai* (tyrimo ataskaita). Prieiga per internetą: <http://www.upc.smm.lt/ekspertavimas/tyrimai/failai/A-Kalvaitis-Mokytoju-kvalifikacijos-tobulinimas-tyrimo-ataskaita.pdf> [žiūrėta: 2014 – 08 – 24]
47. Kardelis, K. (2005). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai: vadovėlis*. Šiauliai: Lucijus.
48. Kumar, D. *Information Communication Technologies and Its Challenges*, July 27, 2009. Prieiga per internetą: <http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1439751>. [žiūrėta: 2014–07–25].
49. Šiuolaikinių didaktikų centras. (2010). *Kritinio mąstymo ugdymo principų integravimas į Lietuvos bendrojo ugdymo sistemą* (tyrimo ataskaita). Vilnius, p. 50-51.
50. Laužackas, R. (2005). *Profesinio rengimo terminų aiškinamasis žodynas*. Kaunas: VDU.
51. Laužikas, J. (1993). *Pedagoginiai raštai*. Kaunas: Šviesa.
52. Lehmann, I. (2009). *Motyvacija: kaip tėvai galėtų padėti savo vaikams*. Vilnius: Gimtasis žodis.
53. Liang, C. Workshop on how to create a learner-centered classroom. Sino-US English Teaching, 2007, Volume 4, (12), p. 10 –17.
54. Lietuvių kalbos žodynas (*LKŽe*). (2005), t. I–XX, 1941–2002. Prieiga per internetą: <http://www.lkz.lt/dzl.php?12> [žiūrėta: 2015 – 09 – 19].
55. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. *Lietuvos mokytojų didaktinė kompetencija*. Mokyklų tobulinimo programa, 2006, spalio, Nr. 5(8). Prieiga per internetą:

http://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/Mokytoju_didaktine_kompetencija.pdf [žiūrėta: 2014 – 11 – 29].

56. Lietuvos Respublikos seimo 2012 m. gegužės 15 d. nutarimas Nr. XI-2015 „Dėl valstybės pažangos strategijos „Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“ patvirtinimo“ // *Valstybės žinios*, 2012-05-30, Nr. 61-3050.
57. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2012 m. gegužės 15 d. įsakymas Nr. V-827 „Dėl pedagogų rengimo reglamento patvirtinimo pakeitimo“// *Valstybės žinios*, 2012-05-22, Nr. 58-2915.
58. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2004 m. vasario 25 d. įsakymas Nr. ISAK - 256 „Dėl mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo sampratos patvirtinimo“// *Valstybės žinios*, 2004, Nr. 35-1150.
59. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas (2011). *Valstybės žinios*, Nr. 38-1804.
60. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2004 m. rugsėjo 16 d. įsakymas Nr. ISAK-1441 „Dėl pedagogų rengimo koncepcijos“// *Valstybės žinios*, 2004-12-29, Nr. 186.
61. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2012 m. gegužės 30 d. įsakymas Nr. V-899 „Dėl pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcijos tvirtinimo“// *Valstybės žinios*, 2012 – 06 – 01, Nr. 62, (Publikacijos Nr. 3152).
62. Lietuvos Respublikos Vyriausybės 2010 m. gegužės 4 d. nutarimas Nr. 535 „Dėl Lietuvos kvalifikacijų sandaros aprašo patvirtinimo“ // *Valstybės žinios*, 2010, Nr. 56-2761.
63. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2007 m. sausio 15 d. įsakymas Nr. ISAK-54 „Dėl mokytojo profesijos kompetencijos aprašo patvirtinimo“// *Valstybės žinios*, 2007-01-30, Nr. 12-511
64. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2011 m. vasario 21 d. įsakymas Nr. V-269 „Dėl vidurinio ugdymo bendrųjų programų patvirtinimo“// *Valstybės žinios*, 2011, Nr. 26-1283
65. Longworth, N. (2007). *Mokymosi visą gyvenimą praktika. Švietimo kaita XXI amžiuje*. Vilnius: Kronta.
66. Martinez, D. R. (2009). Video games as didactic materials? 10th International Conference on Textbooks and Educational Media. Santiago de Compostela.
67. Mikoliūnienė, V. (2009). *Veiksminga vadyba ugdymo įstaigos veiklos tobulinimui*. Vilnius: Garsų pasaulis.

68. Miniotienė, B., ir Žindžiuvienė, I. (2006) Descriptive bilingual glossary of educational terms. Kaunas: VDU.
69. Monkevičienė, O. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo(si) turinio kaitos tendencijos// *Pedagogika*, 2008, Nr.91, p. 66 – 72.
70. Montessori, M. (2000). *Vaikystės paslaptis*. Kaunas: Šviesa.
71. Meijer, J. W. (2005). *Inkliuzinis ugdymas ir veikla klasėje vidurinėje mokykloje*. Ataskaitos santrauka: Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra.
72. Mokymosi visą gyvenimą Europos kvalifikacijų sąranga. Europos parlamento ir tarybos rekomendacija 2008/c 111/01/EB, 2008 m. balandžio 23 d. „dėl Europos mokymosi visą gyvenimą kvalifikacijų sąrangos kūrimo“. Prieiga per internetą: https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_lt.pdf [žiūrėta: 2014 – 12–03]
73. Neifachas, S. (2006). *Pedagoginio vadovavimo kompetencija. Ugdytojo strateginės veiklos gairės*. Vilnius: Ciklonas.
74. Neseckienė, I. (2006). *Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo dabartis ir perspektyvos*. Prieiga per internetą: http://www.mkc.lt/dokumentas/akreditavimas/I.Neseckienes_pranesimas.ppt [žiūrėta: 2014 – 11–05].
75. Noor-UI-Amin S. An effective use of ICT for education and learning by drawing on worldwide knowledge, research, and experience: ICT as a change agent for education. In: *Scholarly Journal of Education* [online]. Vol. 2(4), April 2013, pp. 38–45. Prieiga per internetą: <http://www.scholarly-journals.com/sje/archive/2013/April/pdf/Noor-UIAmin.pdf>. [žiūrėta: 2014 – 08 – 14].
76. Paulionytė, J., ir kt. (2010). *IKT ir inovatyvių mokymo(si) metodų taikymo pradiniam ir specialiajame ugdyme pasiūla, taikymo praktika ir perspektyvos Lietuvoje ir užsienyje*. Prieiga per internetą: http://www.inovacijos_upc.smm.lt/uploads/ATASKAITA_TEORINE_STUDIJA.pdf [žiūrėta 2014 – 08 – 15].
77. Pečiuliauskienė, P. (2005). *Kvalifikacijos tobulinimo sistemos pokyčiai: humanitarinių, socialinių ir realinių dalykų mokytojų požiūris*. VPU: Edukologijos katedra. <http://www.biblioteka.vpu.lt/pedagogika/PDF/2005/77/peciuliauskiene.pdf>. [žiūrėta: 2014-10-17]
78. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelis: projektas „Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra“. Vilnius: Ugdymo plėtotės centras, 2012. Prieiga per

- interneta: http://www.upc.smm.lt/projektai/pkt/rezultatai/Pradedanciuju_pedagogu_kvalifikacijos_tobulinimo_rekomendaciju_ir_reikalavimu_modelio_projektas.pdf [žiūrėta: 2015 – 12 – 04].
79. Petty, G. (2006). *Šiuolaikinis mokymas: praktinis vadovas*. Vilnius: Tyto Alba.
80. Petty, G. (2007). *Šiuolaikinis mokymas*. Vilnius: Tyto alba.
81. Petty, G. (2008). *Įrodymais pagrįstas mokymas: praktinis vadovas*. Vilnius: Tyto Alba.
82. Pradedančiųjų pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir pagalbos jiems teikimo pirmaisiais pedagoginio darbo metais poreikių ir galimybių tyrimo ataskaita. (2013). Prieiga per internetą:
http://www.upc.smm.lt/projektai/pkt/failai/UPC_pradedanciuju_pedagogu_TYRIMAS_2013-07-15.pdf [žiūrėta: 2015 – 09 – 29].
83. Prakapas, R., Avinaitė, J. Aktyviųjų mokymo metodų panaudojimas aukštosiose mokyklose teisinio ugdymo paskaitose // *Socialinis darbas*. Vilnius, 2011, 10(1), p. 103 – 111.
84. Railienė, L. (2006). Informacinės komunikacinės technologijos – priemonė moksleivių motyvacijai skatinti. Informacinės komunikacinės technologijos gamtamoksliniame ugdyme. *Tarptautinės mokslinės praktinės konferencijos straipsnių rinkinys*. Šiauliai: ŠU.
85. Ramanauskas, R. (2006). IKT panaudojimo pamokose ypatybės. *Konferencijos medžiaga*. Prieiga per internetą: <
http://ims.mii.lt/ims/konferenciju_medziaga/IMRPVilnius2006/straipsniai/str9h.pdf>.
 [žiūrėta: 2014 – 10 – 04]
86. Ramsdem, P. (2000). *Kaip mokyti aukštojoje mokykloje*. Vilnius: Aidai.
87. Sahlberg, P. (2005). Kaip suprantamas mokymasis. // *Švietimo ir mokslo ministerija*. Prieiga per internetą:
 <<http://www.mtp.smm.lt/dokumentai/InformacijaSvietimui/KonferencijuMedziaga/200505Sahlberg.doc>>. [2014-11-06]
88. Sajienė, L. (2008). *Mokymo(si) turinio projektavimas bendrojo lavinimo mokykloje*. Studijų medžiaga. Vilnius: VDU.
89. Sengė, P. M., ir kt. (2008). *Besimokanti mokykla: knyga praktikui. Versa/the book*.
90. Smith, J.A., ir kt. (2009). *Interpretative phenomenological analysis. Theory, Method and Research*. London: Sage.
91. Smith, J. A. Evaluating the Contribution of Interpretative Phenomenological Analysis // *Health Psychology Review*, 2011, Vol. 5, Nr. 1, p. 9 – 27.

92. Stanišauskienė, V. Mokymasis mokytis mokykloje. *Mokytojų kompetencijos centras*. Prieiga per internetą: www.mkc.lt/dokumentas/mokymosi_medziaga/mokomes_mokytis.doc [žiūrėta: 2014-12-03].
93. Stančienė, D. M., ir kt. (2006). *Filosofinės ugdymo paradigmos*. Vilnius: VPU.
94. Steponavičius, G. (2010). *Mokytojas novatorius – švietimo sistemos būtinybė*. Mokytojų novatorių forumas. Prieiga per internetą: http://www.smm.lt/web/lt/pranesimai_spaudai/mokytojas-novatoriussvietimo-sistemas-butinybe. [žiūrėta 2014 – 10– 25].
95. Stoll, L., ir Fink, D. (1998). *Keičiame mokyklą*. Vilnius: Margi raštai.
96. Schereens, J. (1992). *Effective Schooling: Research, Theory and Practice*. Cassell, London.
97. Šalkauskis, S. (1991). *Pedagoginiai raštai*. Kaunas: Šviesa, p. 419.
98. Šiaučiukėnienė, L., ir kt. (2006). *Šiuolaikinės didaktikos pagrindai*. Kaunas: Technologijos universiteto leidykla.
99. Šiaučiukėnienė, L. (1997). *Mokymo individualizavimas ir diferencijavimas*. Monografija. Kaunas: Technologija.
100. Šiaučiukynienė, L., ir kt. (2011). *Didaktikos teorija ir praktika*. Kaunas: Technologija.
101. Targamadzė, V. *Ugdymo ir ugdymosi paradigma bendrojo lavinimo mokykloje: realija ar vizija?* Prieiga per internetą: http://www.leidykla.eu/fileadmin/Acta_Paedagogica_Vilnensia/24/69-77.pdf [žiūrėta: 2014 – 10 – 17]
102. Targamadzė, V. (2010). *12 – 14 metų mokinių mokymo(si) didaktinės problemos ir jų sprendimo galimybės* (tyrimo ataskaita). Prieiga per internetą: http://www.alternatyvusisugdymas.lt/uploads/2009/12/10_09_03_AU_galimybiu_studija.pdf [žiūrėta: 2014 – 09 – 15].
103. Tarptautinių žodžių žodynas. (1985). Vilnius: Vyriausioji enciklopedijų redakcija.
104. Teresevičienė, M. (2004). *Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategija*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
105. Tidikis, R. (2003). *Socialinių mokslų tyrimų metodologija*. Vilnius: Lietuvos teisės Universitetas
106. Tumėnienė, V., ir Janiūnaitė, B. (2004). Pedagoogo veiklos pokyčiai pasaulio ir Europos švietimo kontekste // *Pedagogų rengimas Lietuvoje*. Vilnius: Danieliaus leidykla.
107. UNICEF tyrimo „Vaiko gerovė pasiturinčiose šalyse. Lyginamoji apžvalga“ (ataskaita) (Child well-being in rich countries. A comparative overview). UNICEF, 2013. Prieiga per

interneta: http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc11_eng.pdf [žiūrėta: 2015 – 09 – 30]

108. Vabalas – Gudaitis, J. (1983). *Konstruktinės sąveikos pedagogika*. Vilnius: Mokslas.
109. Vaitkevičius, J. (1985). *Mokymo procesas*. Kaunas: Šviesa.
110. Vasiliauskas, R. (2009). *Mokymo(si) proceso įtaka mokinio asmenybės raidai Juozo Vaitkevičiaus dėdaktikoje*. Vilnius: VPU.
111. Wikman, T. (2009). *Popular music as informal educational medium: The example of Elvis and the Beatles*. 10th International Conference on Textbooks and Educational Media. Santiago de Compostela.
112. Wilke, R.R. The effect of active learning on student characteristics in a human physiology course for nonmajors. *Advances in physiology education*. 2003, 27 (4), p. 207 – 223.
113. Vaitkevičiūtė, V. (2007). *Tarptautinių žodžių žodynas*. Vilnius: Žodynas.
114. Žadeikaitė, L., ir Bruzgelevičienė, R. *Ugdymo paradigų kaita XXI a. sandūroje – unikalus Lietuvos švietimo istorijos reiškinys* // *Pedagogika*, 2008, Nr. 89, p. 18–28.
115. *IX – X klasių mokinių matematikos mokymosi pasiekimus lemiančios edukacinės aplinkos mokymo(si) proceso ir socialinių psichologinių sąlygų charakteristikos*// *Pedagogika*, 2014, t. 114, Nr. 2, p.93.
116. 2012 metais vertintų mokyklų išorinio vertinimo ataskaitos.

SANTRAUKA

Magistro baigiamajame darbe nagrinėjama mokytojų pasirengimo organizuoti mokymo(si) procesą aspektai. Tokia magistrinio darbo tema pasirinkta, siekiant išsiaiškinti, kaip kintant kvalifikacijos tobulinimo, kompetencijų plėtojimo reikalavimams formuojasi mokytojo didaktinė kompetencija praktinėje pedagogo veikloje? Aktualūs tampa nuodugnesni tyrimai, galintys atskleisti pedagogo pasirengimą profesinei veiklai, jo didaktinės kompetencijos vertinimo bei įsivertinimo ypatumus. Tokie tyrimai reikalingi, siekiant geriau suvokti mokytojo pasirengimą atliepti šiuolaikinius visuomenės ir švietimo sistemos keliamus reikalavimus ugdymo kokybei.

Tyrimo tikslas: Ištirti mokytojų pasirengimą organizuoti mokymo(si) procesą pirmaisiais pedagoginio darbo metais.

Tyrimo dalyvavo: Z rajono X mokyklose ir progimnazijoje dirbantys penki pradedantieji mokytojai (1 – 3 metų stažo). Tyrimo dalyviai atrinkti netikimybinės, tikslinės atrankos būdu.

Tyrimo metodika:

- Mokslinės literatūros ir dokumentų analizė, siekiant atskleisti mokytojo didaktinės kompetencijos svarbą profesinėje veikloje bei nustatyti efektyvaus mokymo(si) proceso organizavimo sąlygas.
- Pusiau struktūruotas interviu su pradedančiais pedagoginę veiklą mokytojais ir interpretacinė gautų tyrimo duomenų analizė, siekiant ištirti pradedančių pedagogų patirtį organizuoti mokymo(si) procesą.

Tyrimu nustatyta, jog viena iš pagrindinių mokytojo profesinės kvalifikacijos dedamųjų – didaktinė kompetencija - įgalina mokytoją pagrįstai ir veiksmingai taikyti mokymo(si) metodus, užtikrinančius tikslingą mokinio sąveiką su mokymosi šaltiniais.

Visgi, pradedantieji mokytojai stokoja praktinių gebėjimų – pažinti mokinius, individualizuoti bei diferencijuoti mokymo(si) procesą, skatinti mokymo(si) motyvaciją, bendrauti ir bendradarbiauti su mokinių tėvais.

Pradedantiesiems pedagogams trūksta ne tik pedagogų, bet ir kitų specialistų, mentoriaus pagalbos. Studijų praktikos metu nepakankamai plėtojamas gebėjimas tinkamai paskirstyti pamokos laiką ir įgyvendinti pamokos uždavinius, spręsti konfliktus ir tvarkyti įvairius dokumentus.

Veiksmingą mokymo(si) proceso organizavimą lemia mokytojo gebėjimai: sukurti ugdymuisi palanką aplinką; suplanuoti ir organizuoti aktyvų mokinių dalyvavimą laiduojantį mokymą(si); nuolat reflektuoti pedagoginę veiklą; plėtoti ir tobulinti savo profesinę kvalifikaciją.

Raktiniai žodžiai: pradedantysis pedagogas, organizavimas, mokymasis, kvalifikacija, didaktinė kompetencija.

SUMMARY

Master's thesis examines teachers' readiness to organize training (learning) process. These master thesis are chosen in order to see how changing the training and competency development requirements of the formation of the teacher didactic teacher competence in practical activities. Actual becoming more targeted research that may reveal the teacher's preparation for professional activities, his didactic skills assessment and self-assessment features. Such studies are needed to better understand the teacher readiness to respond to contemporary society and the education system requirements for the quality of education.

The aim: to investigate the teachers' readiness to organize training (learning) process in the first year of teaching.

The study involved: Z X district schools and progymnasium working in five beginning teachers (1-3 years of seniority). The study participants were selected by non stochastic, targeted sampling.

Methods:

- Literature and document analysis to reveal the teacher's didactic competence in professional activities and to establish effective teaching (learning) process for the organization.
- Semi-structured interviews with the start of their educational and interpretive activities teachers receive test data analysis to explore the experience of teachers entering the organization of training (learning) process.

The investigation established that one of the main components of the teacher's professional qualifications - didactic competence - allows the teacher a reasonable and effective application of the training (learning) methods to ensure purposeful interaction with the student's educational resources. However, beginning teachers lack practical skills - getting students to individualize and differentiate teaching (learning) process, to promote training (learning) motivation to communicate and collaborate with students' parents. Beginning teachers need not only teachers, but also other professionals mentor help. Study practices currently under-developed ability to properly distribute lesson time and implement lessons challenges, resolve conflicts and manage a variety of documents. Effective teaching (learning) process, the organization determines the teacher's abilities: to create a favorable environment for development of persons; plan and organize the students' active participation in ensuring its teaching (learning); constantly reflect on educational activities;

develop and improve their professional qualifications.

Keywords: beginner educator, organization, training, qualification, didactic competence.

PRIEDAI

1 priedas

TRANSKRIBUOTAS TEKSTAS

(M4)

Papasakokite, su kokiomis problemomis ir rūpesčiais susidūrėte pradėjusi dirbti mokytoja.

Visų pirma, tai dažniausia problema, man atrodo, buvo ta, kad (pauzė) niekas tavęs nemoko, nėra mentoriaus, nėra mentorystės. Ir tu, jaunas žmogus esi, na, priimamas į darbovietę, bet šalia tavęs nėra nieko. Tu esi pats vienas ir ir viskas kas aplink tave, nauja. Ir ir ir gerai, jeigu tu turi kolegų, kurie, na, šiek tiek geranoriškai tau tarsi padės, bet tokio kaip po mentoriaus mokyklose, deja, nėra. Bent jau tose mokyklose, kuriose man teko dirbti po truputį. Dirbau keliose mokyklose po nedidelį laiko tarpą ir tiesiog nei vienoj iš jų nebuvo niekada paskirtas mentorius, žmogus šalia, kuris padėtų tau, na, įsivažiuoti į darbą ir ne vien tiktai savo jėgom, bet ir, na, kaip ir žmogus turintis patirties.

Kokių žinių labiausiai stokojote pradėjusi dirbti?

Mmm... (pauzė) Turbūt dažniausiai problema kyla tarp to, ką tu išmokai tarp tos teorijos ir tarp praktinių dalykų. Tu išmoksti grynas tokias tiesas, teorijas, bet kaip padaryti tai praktiškai, retai kada kas ir moko arba iš vis nemoko. Tarkim su specialiųjų poreikių vaikais dirbti. Eee mes turėjom turėjom ilgą kursą ir gana gana rimtai mums dėstė, bet gyvo darbo su spec. poreikiais, nu, tokiais vaikais, mes neturėjom praktikoje. Tai vat, tai yra kliūtis. Tada kliūtis turbūt būna tame, (tyla) konfliktų sprendime. Labai mažai tu išmoksti praktiškai spręsti konfliktus. Arba iš vis neišmoksti, nes tai, ką tu turėjai praktikos metu, tai buvo tiesioginis pamokų vedimas, o tiesioginio kontakto su tėvais jo kaip ir nebuvo. Ir tau niekas neparodė, nepaaiškino, kaip tau, tarkim, iškilus konfliktinei situacijai reikia elgtis. Na, kaip kaip tu turi valdyt, visų pirma, situaciją, kad ji neišpliekstų, dar toliau nenueitų. Kaip kaip tu turi, mmm na, gebėti rasti kompromisą su tėvais, nes būna būna teisingų tų vadinamų konfliktų, kuriuose yra racijos ir būna iš tiesų konfliktai, kurie kyla iš iš tėvų nežinojimo. Iš to, kad tėvai nežino kažko tai ir ir tada, na, sako, kad va, mūsų laikais tai buvo taip ar kitaip. Ir ir savo „tiesą“ jie neša, na, ir į į vaikų mokyklas. Tai tu turi gebėti konflikto metu ne tai, kad gebėti tai suvaldyti, bet ir tėvus išmokyti naujų dalykų, naujų žinių apie pačių vaikų ugdymą. Tai gal tiek.

Paminėjote bendravimą su tėvais. Jūsų nuomone, kuo svarbi mokytojo sąveika su mokinių tėvais organizuojant mokym(si) procesą?

Tai, visų pirma, bendravimas su tėvais, tai yra tai yra neatsiejamas dalykas, na, neatsiejama ugdymo dalis. Nes nes netgi tyrimai yra padaryti ir tyrimais yra įrodyta, kad nuo to, kiek tėvai bendradarbiauja su mokytojais ir dalyvauja mokyklos gyvenime, tiesiogiai priklauso vaikų pasiekimai. Tai, jeigu tėvai nedalyvauja mokykloje, na, neprideda vienokia ar kitokia veikla, aaa ar pagalba mokytojais ar ar ar galų gale kažkokia tai veiklos organizavimu kažkokiu, tada sumažėja ir ta ugdymo kokybė.

Supratau, ačiū. Kokią siekiate kurti klasės edukacinę aplinką organizuojant mokymo(si) procesą?

Hmm... Edukacinė aplinka man tai yra (galvoja) apimanti visa kas ne tik, kad apima daiktus, bet ir patį bendravimą. Tai tai, visų pirma, tai aplinka, pati kaip ugdytoja, na, tarkim priemonės, aaa visi visi visi (galvoja) netgi sakyčiau, netradicinio ugdymo metodai. Eee tas tėvų įtraukimas, na, sakysime, į edukacinę aplinką. tai galbūt...

Kaip įprastai pradėdate pamoką, kaip ją užbaigiate?

Eee, pamoka prasideda nuo emocinio vaikų nuteikimo. Kai tu, visų pirma, juos sudomini, sužadini emocijas, eee ir jau tada prasideda dalykas. Nuo to, kaip tu juos nuteiksi, sudomini, viskas ir priklausys – ar vaikas įsitrauks į veiklą ar ne, jam bus įdomu ar ne. Ir pamokos užbaigimas, tai grįžtamasis ryšys. Tai tai na, gana dažnai jis nebūna vienodas, bet iš tiesų tai pamokoje pasakai visada, net ne pamokoje, bet ugdymo procese turbūt reikia, aaaa (tyla) orientuotis į tai, kad iš vaikų išklausti, ką jie jau žino, ką nori sužinoti, ir kaip jau jie žinos, kad jau žino. Ir tas grįžtamasis ryšys jis gali būti įvairiai, jis gali būti žodinis. Aaa kaip, ar mes pasiekėm tikslo, koks buvo tikslas. Nusimatai pamokos pradžioje tikslą, kur tu turi nueiti ir ir pamokos pabaigoje tau labai paprasta, na, aptarti su vaikais. Jeigu neišsikeli pamokos pradžioje tikslo, tai tada tada, na, tas grįžtamasis ryšys, turbūt kažkaip kitaip vyksta. Tai va tiek, gal.

Kaip manote, kuo svarbus mokytojo sąveikavimas su mokiniu?

Mokytojo sąveikavimas su mokiniu.... Na, tai visų pirma, nuo to ryšio, nuo tos sąveikos tarp vaiko ir mokytojo, labai daug kas priklauso. Priklauso ugdymo, pačio ugdymo sėkmė, todėl, kad eee. Kiek mokytojas, sakykim, pasitiki vaiku, tiek pasitiki, geba jį įkvėpti eee tiek ir vaikas pasieks, jis ne ne... Vaikas pasiekia ne vien tik kiek jis jis geba, jam duosi, bet kiek ir kiti aplink, juo tiki. Ir jeigu tu tu vaiku, vaiką visada skatinsi, girsi, ee, įkvėpsi, parodysi jam dalykus, kuriuos kurie jam, na, galbūt pačiam dar neatrasti ir gali būt įdomu. Tada ir ugdymas bus, na, sėkmingas. Ir ir aš manau, kad tas ryšys su vaiku, na, yra sėkmės garantas kiekvienam ugdyme.

Supratau. Kaip manote, ar ši mokytojo ir mokinio sąveika stiprina paties mokinio motyvaciją mokytis?

Mmm...Aš manau, kad taip. Manau, kad taip, nes eee vėl gi, esu girdėjęs tokią trumpą istoriją apie vaikų intelektą. Kada jauna mokytoja, eee vaikus mokė labai, na, mokė taip gerai, kaip niekas kitas neišmokė. Buvo, na, gana gana aaa judri klasė, jie buvo tie vaikai iš tikrųjų pagal gebėjimus – vidutiniai, bet, na, staiga atėjus jaunai mokytojai, ėmė, jie padarė labai akivaizdžią pažangą, labai labai stpriei aaa. Ir paaiškėjo, kad ta mokytoja buvo tada apdovanota už tai, kad jina padarė labai didelę pažangą. Ir paaiškėjo tai, kad pasirodo, ta mokytoja galvojo, kad gaudama sąrašą su vaikų eee spintelių numeriais, ji gauna vaikų intelekto koeficientą. Ir ir ten buvo, aišku, per jos akis žiūrint, labai aukštas vaikų intelekto koeficientas. Ir ji juos mokė taip, kad ji, na, net neįsivaizdavo, kad jie negali neišmokti. Tai vat, na ta sąveika, nuo tos sąveikos, nuo to pasitikėjimo mokytoju, na priklauso ir vaikų motyvacija ir ir ir galbūt vaikui padeda padeda pasiekti na, padeda pasiekti gerų rezultatų.

Supratau, ačiū. Kaip mokinys sužino kokie yra vertinimo kriterijai?

Na, tai, visų pirma, pokalbio metu. Su vaikais ne vien tiktai kalbėti reikėtų apie tai, kaip jie jau kažką pasiekė arba nepasiekė. Bet tiesiog ir pamokos pradžioje nusistatyti tuos na, kriterijus. Kaip kaip kaip aš jau prieš tai sakiau, kaip aš jau žinosiu, kad jau žinau. Tarkim, jeigu tu, jūs nusimatėt kažką tai, na išmokti ir kas bus tas išmokimas. Tarkim aš jau žinosiu tą tą tą, dabar dar to nežinau. Tai su vaikais reikia kalbėti paprastai. Tiesiog, kada jiems aiškiai išaiškini, ir ir ko siekiama_bendromis jėgomis, tada būna visas procesas geresnis.

Supratau, ačiū. Jūs dar paminėjote kalbėdama apie klasės edukacinę aplinką, kad siekiate įtraukti ir netradicinius mokymo metodus. Gal galite plačiau papasakoti, kokius metodus taikote siekdama įtraukti mokinius į mokymo(si) procesą?

Na, tai visų pirma, eee jau galbūt šiais laikais jau net ir seniai žinomas „minčių lietus“, „minčių ežys“, tai tai buvo tokie, na, pirmieji tie mokymo metodai, kurie kurie buvo išbandyti, tarkim, mano pačios. Bet, tarkim, jau dabar, aš galiu pasakyti, kad prie netradicinių ugdymo metodų labai svarbu priskirti, vaikų ugdymą ne mokyklos aplinkoje, netradicinėje aplinkoje, per įvairias edukacines ar išvykas, ar socialinę veiklą ir per bendravimą su, na, tarkim, socialinės atskirties mmm rizikos, dabar jau net ir supainiojau žodžius (šypsosi). Na, tarkim, su žmonėmis, kurie socialiai pažeisti – kaip po seneliai, vaikai iš globos namų. Ir (pauzė) per vaikų veikimą, na kaip socialiai atsakingų asmenų. Tarkim_dalyvavimą įvairiose socialinėse akcijose, įvairiose šventėse, tai vėlgi, manau, kad na, tas netradicinis ugdymo metodas būtų šiandien dienai. Tai vaikam labai labai labai svarbu.

Kaip manote, kuo reikšmingi mokymo(si) proceso organizavime taikomi mokymo ir mokymosi metodai?

Na, ypač reikšmingi vaikų ugdymo sėkmei, nes nuo to kokį tu metodą pasirinksi, na, ar tau pavyks sudominti vaikus priklausys ir rezultatas. Ir jeigu tu, kaip aš jau minėjau, naudosis, na, netradicinius metodus „minčių lietus, ežys“ netradicinę diskusiją ar dar kažką, eee kaip pamoką vesi, kaip kažkokį tai renginį ar šventę, tai tai visa tai, na, tiesiog, padės užtikrinti geresnę ugdymo kokybę.

Supratau, ačiū. O galbūt Jūs prisimenate kokią nors situaciją pedagogo veikloje, kai tiesiog pasijutote, kad stokojate tam tikrų žinių arba gebėjimų. Gal galite pasidalinti ja?

Dabar reikia pagalvoti... Mmm žinot, konkrečios situacijos galbūt aš ir nebeprisiminsiu, bet man, kaip pradedančiai pedagogei, buvo sunkiausia pirmas susidūrimas su įvairiais dokumentais, eee strateginių planų rengimu. Eee kai mokytojai į tai įtraukiami veiklos programų rengime. Toliau visi... visos tos veiklos, kurios, tarkim susiję su, tarkim, Švietimo ir mokslo ministerijos tinklalapio naujienų sekimu ir tu turi, mmm dirbdamas mokytoju, tu jau turi žinoti. Bet iki tol, moksluose tarkim, studijuojant tau labai padrikai tikrai arba buvo paminėta, arba arba iš vis buvo nepaminėta šitie šitie dalykai. Ir tu turi pats atrasti, pats atrasti ir ir pats suvokti, kas yra svarbu tam, na, mokytojui. Tu turi nuolat domėtis tais dokumentų atnaujinimais, tarkim, mokytojo atestacijas. Aš nebepamenu, kad studijų metu mums kas nors būtų aiškinę apie mokytojo atestacijų nuostatas. Galbūt aš klystu, galbūt atmintis jau ištrynė visa tai, bet aš labai labai abejoju, kad buvo, kad mes apie tai mokėmės ir ir mum kažkas. O tai mokytojui yra pagrindinis vos ne dokumentas, nes tu tada, kad ir žinodamas, na, koks mokytojas pagal nuostatus yra geras ir turi to siekti. Tikrai per praktiką, per patyrimą atėjo tas, suvokimas yra, kriterijai, kurie yra išvardyti ir ir jeigu tu, na, be visų kitų asmeninių tavo savybių, jeigu tu jų sieksi kaip mokytojas, tai tu gali būti, na, geras mokytojas, siekti būti geru mokytoju.

Supratau, ačiū Jums už pokalbį.