



LIETUVOS EDUKOLOGIJOS UNIVERSITETAS
UGDYMO MOKSLŲ FAKULTETAS
EDUKOLOGIJOS KATEDRA

Emilija Urnėžienė

**PROFESINIO KOMPETENTINGUMO ĮSIVERTINIMAS
ATLIEKANT PEDAGOGINĘ PRAKTIKĄ**

Metodinė priemonė pedagogines studijas pasirinkusiems bakalaurams

edukologija

Vilnius, 2012

Leidinyi apsvaistyti Lietuvos edukologijos universiteto Ugdymo mokslų fakulteto Edukologijos katedros posėdyje 2012 m. lapkričio 21 d. (protokolo Nr. 4), Lietuvos edukologijos universiteto Ugdymo mokslų fakulteto tarybos posėdyje 2012 m. gruodžio 10 d. (protokolo Nr. 15) ir rekomenduotas spausdinti.

Recenzavo:

prof. habil. dr. E. Martišauskienė (Lietuvos edukologijos universitetas)

doc. dr. D. Survutaitė (Lietuvos edukologijos universitetas)

doc. dr. K. Samošonok (Lietuvos edukologijos universitetas)

Turinys

IVADAS.	4
1. PROFESINIO KOMPETENTINGUMO ĮSIVERTINIMO PRIELAIIDOS.	5
1.1. Kompetentingumo ir kompetencijos samprata	5
1.2. Profesinio kompetentingumo modeliai Lietuvoje ir užsienyje.	13
1.3. Refleksija kaip profesinio kompetentingumo įsivertinimo pagrindas	17
2. PROFESINIO KOMPETENTINGUMO PRAKTINIS ĮSIVERTINIMAS	22
2.1. Pedagoginės praktikos vieta formuojantis profesiniam kompetentingumui . . .	22
2.2. Profesinio kompetentingumo įsivertinimas pedagoginės praktikos pradžioje. .	24
2.3. Profesinio kompetentingumo įsivertinimas pedagoginės praktikos pabaigoje .	26
2.4. Apibendrinamoji refleksija po pedagoginės praktikos	33
LITERATŪRA	41

Įvadas

Švietimui keliama iššūkiu – globalizacija, informacijos sprogimas, sparti kaita, visuomenės išsiskaidymas – pabrėžia pagrindinį Valstybinės švietimo 2013-2022 m. strategijos projekte keliamą strateginį tikslą – „paversti Lietuvos švietimą tvariu pagrindu veržliam ir savarankiškam žmogui, atsakingai ir solidariai kuriančiam savo, valstybės ir pasaulio ateitį“. Strategijoje numatyta „pasiekti tokį pedagoginių bendruomenių lygį, kai jų kritinę masę sudarytų *reflektuojantys ir nuolat tobulėjantys profesionalūs mokytojai ir dėstytojai*“, todėl galima teigti, kad iš žinių ir informacijos sąveikos kyla mokytojo nuolatinio profesinio kompetentingumo tobulinimosi reikmė (Želvys, 1998; Hargreaves, 1999).

Būsimųjų mokytojų profesinio kompetentingumo formavimasis studijų metu yra itin svarbus, nes pedagogo, kaip jaunąją kartą ugdančios gyvenimui asmenybės, profesinis kompetentingumas lemia ne tik ugdytinių pasiekimus, bet ir visuomenės kaitą. Kadangi švietimo kokybė tiesiogiai priklauso nuo pedagogo profesinio kompetentingumo, būsimajam mokytojui svarbu gebėti jį įsivertinti edukacinėje praktikoje ir analizuoti, remiantis nuolatinio tobulinimosi paradigma bei taikant įvairius refleksijos būdus. Refleksija sudaro prielaidas naujai pažvelgti į turimą patirtį, ją išanalizavus bei apmąsčius pedagoginę veiklą, taip siekiant nuolatinio bei sistemingo profesinio augimo, kartu ir ugdymo kokybės. Akcentuotinas būsimąjo mokytojo gebėjimas įžvelgti savo veiklos pranašumus ir trūkumus bei nuolatinis noras tobulėti.

Būsimųjų mokytojų profesinis kompetentingumas ugdomas ir tobulinamas ne tik pedagoginių studijų metu, bet ir atliekant *pedagoginę praktiką*. Kaip teigiama Pedagogų rengimo reglamente (2010), pedagoginės praktikos paskirtis – padėti būsimajam pedagogui *įgyti praktiniam pedagoginiam darbui reikalingų profesinių kompetencijų bei patirties*. Vadinasi, pedagoginė praktika yra pamatas plėtoti būsimųjų mokytojų profesinį kompetentingumą.

Metodinės priemonės, skirtos pedagogines studijas pasirinkusiems bakalaurs, pagrindinis tikslas – ugdyti būsimąjo mokytojo profesinį kompetentingumą, laiduojantį kokybišką pedagoginę veiklą. Tikiuosi, kad šiuo leidiniu, kuris sudarytų prielaidas tobulinti tiek pedagogines studijas, tiek pedagoginę praktiką, pasinaudos ir mokytojai, mokytojai mentoriai bei dėstytojai. Dėkoju recenzentėms bei visiems Edukologijos katedros bendradarbiams už vertingas diskusijas, pastabas ir komentarus.

Autorė

1. PROFESINIO KOMPETENTINGUMO ĮSIVERTINIMO PRIELAIDOS

Šiame skyriuje:

- Aptariama kompetentingumo ir kompetencijos samprata, jų sąryšis su artimiausiomis sąvokomis
- Išryškinami mokytojo profesinio kompetentingumo įsivertinimo modeliai Lietuvoje ir užsienyje
- Pateikiama įsivertinimo samprata ir reikšmė

1.1. Kompetentingumo ir kompetencijos samprata

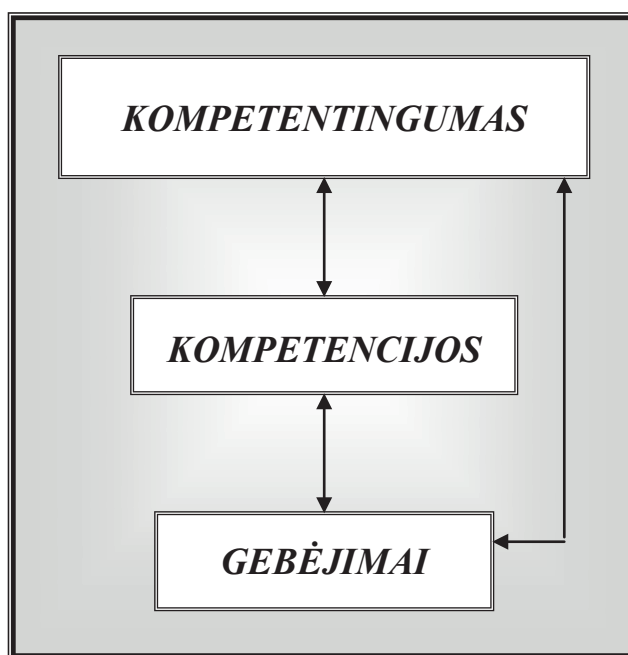
Šiuolaikinėje visuomenėje kompetentingumo ir kompetencijos sąvokos plačiai vartojamos įvairiose srityse. R. Laužacko ir V. Dienio teigimu (2004), kompetencijos ir kompetentingumo terminai dažniausiai sutapatinami, tačiau jie turi skirtingą reikšmę (1.1.1 pav.). Pasak minėtų autorių, „kai norime pabrėžti darbuotojo veiklos efektyvumą, jos kokybę arba gebėjimą praktikoje panaudoti tam tikras kompetencijas arba kvalifikaciją, tuomet reikia vartoti žodį *kompetentingumas arba nekompetentingumas*; kai kalbame apie žmogaus pasirengimą (potencialą) atlikti tam tikrą veiklą, tuomet vartojame *kompetencijos sąvoką*“.

	Daugiafunkcinė veikla PROFESIJA	Monofunkcinė veikla VEIKLOS SRITIS arba OPERACIJA
Pasirengimas Tinkamumas	KVALIFIKACIJA	KOMPETENCIJA
Pasirengimo paliudijimas	DIPLOMAS	PAŽYMĖJIMAS
Pasireiškimas veikloje	KOMPETENTINGUMAS	KOMPETENTINGUMAS

1.1.1 pav. Sąvokų „kvalifikacija“, „kompetencija“ ir „kompetentingumas“ sąveika
(Laužackas, Dienys, 2004)

B. Anužienė (2005), analizuodama prancūzų mokslininkų (Michel, Ledru, 1991; Le Boterf, 1995; Sire, 1996; Carré, Caspar, 1999) darbus, nurodo, kad juose kompetencijos terminas vartojamas vienaskaitos ir daugiskaitos formomis. Vienaskaita vartojama tuomet, kai kompetencija apibrėžiama kaip procesas

(holistinis požiūris), o daugiskaita – kai išskiriamos sudėtinės profesinio pasirengimo dalys. Metodinėje priemonėje remiamasi R. Laužacko ir V. Dienio (2004) pateikta kompetentingumo sąvokos samprata. *Kompetentingumas suprantamas kaip gebėjimas praktikoje panaudoti kompetencijas* (1.1.2 pav.). Taigi metodinėje priemonėje profesinio kompetentingumo terminas vartojamas kaip visuma, o mokytojo kompetencijos – kaip profesinio kompetentingumo struktūros elementai. Kompetentingumo potencialas yra kompetencijos, todėl būtina atskleisti kompetencijos sąvokos turinį, atsižvelgti į įvairių autorių pateikiamus šios sąvokos paaiškinimus.



1.1.2. pav. Kompetentingumo sampratos schema

Kompetencijos termino ištakos įvairiose srityse nurodomos skirtingais metais (The Compact Edition of the Oxford English Dictionary, 1971). Minėtame Oksfordo žodyne teigiama, kad galima jo kilmės versija glūdi verslo srityje, kai pirmą kartą kompetencijos terminas buvo pavartotas 1594 m. Carew veikalė „Huarte’s Exam. Wits“ (xiii). Teisės srityje kompetencijos sąvoka pagal reikšmę „legaliai kompetentingo specialisto kokybė“ pirmą kartą minima 1597 metais autoriaus Daniel veikale „Civ. Wares“ (IV. xxii). Švietimo srityje kompetencijos termino šaknys siekia 1797 metus, kai šis terminas kaip „pakankama kvalifikacija, gebėjimas“ buvo paminėtas Burke darbe „Regic. Peace“ (iii VIII).

Mokslinėje literatūroje (Mulder, 1998) minimos dvi mokytojų rengimo kryptys, atsiradusios Skinerio (*Skinner*) ir Maslou (*Maslow*) mokyklose – kompetencija paremtas mokytojų rengimas (*competency based teacher education*) ir humanizmu paremtas mokytojų rengimas (*humanistic based teacher education*).

Nors, kaip rodo mokslinės literatūros analizė, kompetencijos sąvoka vartojama nuo XVI a., tačiau iki šiol nėra vieno bendro jos apibrėžimo. Vieni autoriai *kompetencijos* (lot. *Competentia* – priklausomybė (pagal teisę)) sąvoka apibūdina *gebėjimus* atlikti tam tikrą veiklą, grindžiamus individo žiniomis, mokėjimais, įgūdžiais, požiūriais, patirtimi, polinkiais, asmenybės savybėmis bei vertybėmis (Jucevičienė, Lepaitė, 2000, 2002; Bitinas, 2000; Colman, 2003). Kiti autoriai kompetenciją apibūdina kaip *įgūdžius, gebėjimus, žinojimą ir charakteristikas*, išryškėjančias žmonių veikloje bendraujant su pasauliu ir siekiant

sėkmingo rezultato, kai jie atlieka tam tikras užduotis ir veikia tam tikromis aplinkybėmis (Trotter, Ellison, 1997; Mulder, 1998; Cohen, Fink, Gadon, Willits, 1988).

Kompetencijos samprata gali būti apibūdinama ir kaip *fragmentuota* kompetencija (suskaityta į atskiras dalis elgsena, kurią galima stebėti ir įvertinti darbo vietoje) bei *holistinė* kompetencija (gebėjimas įvertinti naują situaciją, pasirinkti tinkamus veiklos metodus ir nuolat integruoti dalykines bei profesines žinias).

Fragmentuota kompetencija (*reduction competence*) – tai gebėjimas atlikti užduotį ir pasiekti rezultatą pagal reikalaujamą minimalų rezultatą, o holistinė kompetencija (*competency*) atspindi žmogaus sąnaudas, siekiant įvairiomis aplinkybėmis kuo kokybiškesnių rezultatų. Kompetencijos holistinė idėja akcentuoja žmogaus savybes ir vertybes, požiūrį į save kaip į profesionalą, kas įgalina veikti neapibrėžtose veiklos situacijose. Taigi fragmentuotos ir holistinės kompetencijos skiriasi (1.1.1 lentelė).

1.1.1. lentelė. Fragmentuotos ir holistinės kompetencijų skirtumai (Trotter, Ellison, 1997)

Fragmentuota kompetencija	Holistinė kompetencija
1. Rezultatas pagal minimalius standartus	1. Pastangos geriau atlikti darbą
2. Rūpinimasis, ko reikalauja darbas	2. Rūpinimasis, kaip žmonės pasirengia darbui
3. Sociologinis požiūris	3. Psichologinis požiūris
4. Redukcionizmas	4. Holistika

Įvairus kompetencijos sąvokos interpretavimas reikalauja išsiaiškinti su minėta sąvoka susijusių ar net tapatinamų terminų (žinios, profesionalumas, kvalifikacija, mokėjimas, įgūdis, meistriškumas, gebėjimas) santykį ir jų tarpusavio sąveiką.

Kvalifikacija ir kompetencija

Vieni mokslininkai linkę šias sąvokas sutapatinti. Kiti teigia, kad kvalifikacija – tai sudėtinė kompetencijos dalis. Tarptautinių žodžių žodyne (2003, p. 420) kvalifikacijos (lot. *qualis* – koks, kokios kokybės + *facio* – darau) sąvoka apibūdinama trejopai:

1. kaip ko nors kokybės apibrėžimas, jos nustatymas;
2. kaip darbuotojo tinkamumo tam tikram darbui laipsnis, turėjimas reikiamų žinių, įgūdžių, patirties, reikalingų tam darbui deramai atlikti; žmogaus tinkamumo tam darbui nustatymas;
3. kaip profesija, specialybė.

Besikeičiančioje visuomenėje kvalifikacijos samprata, traktuojama kaip individo žinių, mokėjimų ir įgūdžių, t. y. veiklos gebėjimų, visuma, nebeaprepia šiuolaikiniam individui keliamų reikalavimų (Laužackas, 1999), nors tarp kvalifikacijos ir kompetencijos labai didelių skirtumų nėra. *Kompetencijos sąvoką vartojame tada, kai tenka pabrėžti žmogaus profesines galias praktinėje veikloje, o kvalifikacijos sąvoka vartotina, kai kalbama apie tai, ką žmogus rengiasi įgyti arba įgyja švietimo sistemoje, kas yra švietimo procesų tikslai.* Kvalifikacija yra žinių, mokėjimų, sugebėjimų, įgūdžių ir patyrimo visuma, kurią įgijęs žmogus, gali kokybiškai dirbti atitinkamos rūšies ir sudėtingumo darbą.

Mokytojo kvalifikacija tiesiogiai koreliuoja su jo atliekama veikla. Tobulėjant pedagoginei kompetencijai, didėja profesionalumas ir aukštesnio lygmens kompetencija, naujas ugdymo proceso ir jo sudėtinių dalių vertinimas. Taigi, mokytojui iškyla nuolatinio profesinio kompetentingumo tobulinimo reikmė.

Kai žmogus susipažįsta su informacija ir ją suvokia, žinios tampa žinojimu. Taikydamas žinias praktikoje, individas analizuoja jas, sistemina, integruoja, vertina. Tai lemia žmogaus kompetencijos lygį ir meistriškumą, profesionalumą.

Kompetentingas žmogus apibūdinamas kaip asmuo, esantis skalėje tarp pradedančiojo ir eksperto (1.1.2 lentelė). Šioje skalėje skiriami penki lygiai, aprėpiantys tokius etapus: pradedančiojo, pažengusio pradedančiojo, kompetentingo, patyrusiojo ir eksperto. Kompetentingas (lot. *Competens*, kilm. *Competentis* – atitinkantis, gebantis) yra tas, kas gerai išmano savo profesinę veiklą, kvalifikuotas, turi teisę ir gali praktiškai ką nors spręsti, daryti.

Pedagoginė kompetencija – atskiro mokytojo savita raiška veikloje, pagrįsta jo profesiniais, pedagoginiais ir asmeniniais gebėjimais. Visuminę mokytojo kompetenciją pirmiausiai apibūdina jo profesinis, pedagoginis ir psichologinis pasiruošimas.

1.1.2. lentelė. Kompetencijos ir profesionalumo lygiai (H. L. Dreyfus & S. E. Dreyfus, 1986)

Lygis	Stadija, fazė, etapas, pakopa	Būdingi bruožai	Žinojimas kaip elgtis	Svarbumo pažinimas	Situacijos vertinimas	Sprendimų priėmimas
1	Pradedantysis (Novice)	Griežtas taisyklių ir planų laikymasis Mažas situacijų suvokimas Nesavarankiški sprendimai	Be nurodymų situacijoje	Nėra	Analitinis	Racionalus
2	Pažengęs pradedantysis (Advanced beginner)	Savybių ir aspektų nurodymai veiksams (aspektai – globalūs situacijų bruožai, priimti tik po ankstesnės patirties) Situacinis suvokimas kol kas ribotas Visos savybės ir aspektai traktuojami atskirai ir pateikiami vienodu svarbumu	Situacijoje			
3	Kompetentingas (Competent)	Suprantamas ir apgalvotas planavimas Standartizuoti, įprasti veiksmai		Esamas	Holistinis	
4	Patyręs (Proficient)	Holistiškos situacijos Akcentuojami svarbiausi bruožai situacijoje Suvokiami nukrypimai nuo įprastos struktūros Lengviau sprendžiamos problemos Vadovaujant kiekvienoje situacijoje išnaudojamas maksimumas				
5	Ekspertas (Expert)	Daugiau nepriklausomas nuo taisyklių ir nurodymų Intuityvus situacijų suvokimas Priimami analitiniai sprendimai naujose situacijose ar iškilus problemoms Vizijos turėjimas				Intuityvus

Mokėjimas, gebėjimas ir kompetencija

Mokėjimo, įgūdžio, gebėjimo, meistriškumo ir kompetencijos sąvokos apibūdinamos kaip pakopos mokantis veiklos. Mokėjimas – tai pirminė pakopa, kurios metu pasireiškia dar neautomatizuotas tam tikrų veiksmų atlikimas. Šiuos veiksmus lavinant, mokėjimas perauga į įgūdį. Tai antroji pakopa,

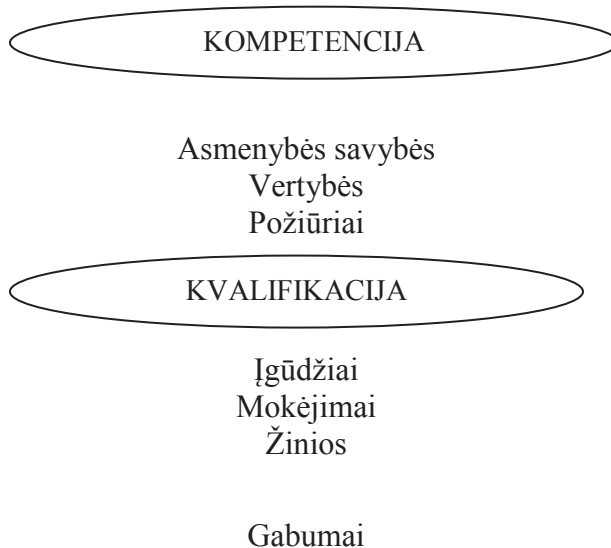
kurios metu atliekami veiksmai jau automatizuojami. Trečioji pakopa yra įgūdžio ir kompetencijos jungiamoji dalis, kuri išreiškiama gebėjimu taikyti įgūdžius veikloje. Gebėjimas apibūdina konkrečių žinių, įgūdžių ir mokėjimų operavimą, nuo kurių priklauso kompetencijos susiformavimo lygis ir kokybė ir tai lemia tam tikros veiklos sėkmę. Ketvirtoji pakopa apima įgūdžių aukštą lygį, išreiškiamą meistriškumo sąvoka. Meistriškumui būdingas nuolatinis gebėjimų tobulinimas. Penktoji pakopa atspindi kompetencijos sąvoką, kuria apibūdinamas gebėjimas elgtis situacijoje, tam tikros elgesio charakteristikos.

Gebėjimo ir kompetencijos sąvokos švietimo srityje dažniausiai sutapatinamos, jos vartojamos kaip sinonimai. Tačiau gebėjimams būdingi individualūs pasireiškimai veikloje, o kompetencijai – holistinis vyksmas.

Kompetencija gali būti pasiekta lavinant konkrečius gebėjimus. Svarbi kompetencijos ypatybė – asmens gebėjimas išspręsti tam tikrą profesinės problemos dalį ar problemas nenusipėjamoje (darbinėje) situacijoje. Vadinasi, kompetencija yra patikrintas gebėjimas, kompetentingumo sąlyga (Pukelis, 2009).

Kompetencijos sąvoka kitų sąvokų erdvėje

Kompetencijos termino vieta tarp kitų, glaudžiai susijusių terminų ugdymo moksle yra pavaizduota 1.1.3 pav. Žinios, mokėjimai ir įgūdžiai sąlygoja kvalifikacijos suteikimą, taip pat įvertinus gabumų, kurie veikia gebėjimų formavimąsi, svarbą bei žmogaus vertybes ir asmenines savybes, sukuriama kompetencijos šerdis ir visuminis (holistinis) pobūdis.



1.1.3 pav. Kompetencijos termino struktūra (Jucevičienė, Lepaitė, 2000)

Kompetencijos sąvoka sietina su veiklos pasaulio aplinka ir vartojama norint pabrėžti žmogaus profesines galias praktinėje veikloje. Kompetencija yra ugdymo ir veiklos sistemų jungiamoji dalis.

Siekiant ugdymo priemonėmis užtikrinti žmogaus kompetenciją, reikalingą konkrečiai veiklai atlikti, būtina suvokti ne tik tos veiklos struktūrą, bet ir jos veiksmų lygius, atitinkamai – kompetencijos lygį, kuriuo remiantis planuojama ugdymo programa. Mokslininkų išskirti kompetencijos lygiai veiklos lygių kontekste (1.1.3 lentelė) leidžia teigti, jog kompetencija – tai hierarchinis struktūrinis darinys, kadangi kiekvienam veiklos hierarchiniam lygiui reikia skirtingo kompetencijos lygio.

Pirmasis – elgsenos – kompetencijos lygis atspindi darbo operacinį atlikimą (pirmasis veiklos lygis); antrasis – pridedamasis – kompetencijos lygis nusako darbo tobulinimą (antrasis veiklos lygis); trečiasis – integruotasis – kompetencijos lygis akcentuoja darbo vidinių ir išorinių sąlygų keitimą, kai elgsenos ir žinojimo integracija grindžiama esminę kaitą sąlygojančia veikla (trečiasis veiklos lygis); ketvirtasis – holistinis – kompetencijos lygis, sąlygojamas visuminio požiūrio į ugdymą, akcentuoja naujo darbo kūrimą ir kvalifikacijos perkėlimą į naują veiklos situaciją (ketvirtasis veiklos lygis).

1.1.3 lentelė. Kompetencijos lygiai veiklos lygių kontekste (Jucevičienė, Lepaitė, 2000, 2002)

Kompetencijos lygiai	Bruožai	Veiklos lygis
1. Elgsenos	Elementari elgsena pagal darbo vietos reikalavimus	1. Darbo operacinis atlikimas
2. Pridedamasis	Elgesys + žinojimas	2. Darbo tobulinimas
3. Integruotas	Žinojimo integracija = kūrybinė veikla	3. Darbo vidinių ir 4. išorinių sąlygų keitimas
4. Holistinis	Holistinė kompetencija	5. Naujo darbo kūrimas 6. Kvalifikacijos perkėlimas į naują veiklos situaciją

Kompetencijų rūšys. Kaip rodo mokslinės literatūros analizė, mokslininkai išskiria įvairias kompetencijų rūšis (1.1.4 lentelė).

L. Reetz (1990) teigimu, kompetencijos klasifikacija apima dalykinę, intelektinę, socialinę ir asmeninę kompetencijas.

S. B. Parry (1996) išskiria švelniąją (*soft*) ir stipriąją (*hard*) kompetenciją. Stiprioji kompetencija atspindi specifinius gabumus, paremtus žiniomis ir įgūdžiais, o švelnioji kompetencija nurodo asmenybės bruožus bei savybes. R. B. Brown (1994) ir S. Lester (1995) teigimu, skiriama metakompetencija, kuri apibūdinama kaip bendrasis gebėjimas, daugiau ar mažiau padedantis tobulinti kompetenciją specifinėse situacijose.

R. Barnett (1992) išskiria edukacinę (*educational*) kompetenciją, apimančią bendras intelektines kompetencijas, ir profesinę (*vocational*) kompetenciją, apimančią bendras asmenines kompetencijas. Minimos ir dvi kompetencijos rūšys, kurios tarsi „konkuruoja“ tarpusavyje – tai akademinė (*academic competence*) ir operacinė kompetencija (*operational competence*). Operacinė kompetencija susijusi su bendravimu ir veikla (problemų sprendimas, mokymasis per patyrimą, eksperimentinis mokymasis, žinojimas kaip produktas, informacija). Akademeinei kompetencijai būdingos tokios kompetencijos kaip asmeninė, intelektinė, teorinė, žinojimas kaip procesas. E. de Weert ir A. Biemans (2003) prieštarauja tokiai kompetencijų klasifikacijai, kad operacinei kompetencijai priskiriamas „žinojimas kaip produktas“, o akademeinei – „žinojimas kaip procesas“. Mokslininkai teigia, kad nors švietimui būdingos mokymo/si procesų permainos, tačiau pabrėžiama jų produkcija – egzaminai, straipsniai, referatai ir pan. Akademinė kompetencija yra siaura ir ribota, ypač kai ją lyginame su operacine kompetencija.

1.1.4 lentelė. Kompetencijų rūšys

Autorius	KOMPETENCIJŲ RŪŠYS
L. Reetz (1990)	Dalykinė, intelektinė, socialinė, asmeninė
R. Barnett (1992)	Edukacinė, profesinė
R. B. Brown (1994); S. Lester (1995)	Metakompetencija
T. Wong Yu Fai (1996)	Tarpasmeninis meistriškumas, auditorijos technologijos
S. B. Parry (1996)	„Švelnioji“, „stiprioji“
R. Barnett (1997)	Akademine, operacinė
J. Pikūnas, A. Palujanskienė (2000)	Fizinė, intelektinė, emocinė, socialinė, darbingumo (darbo), moralinė, religinė
B. Bitinas (2000)	Politinės ir socialinės kompetencijos Kompetencijos, siejamos su gebėjimu gyventi multikultūrinėje visuomenėje Sakytinės bei rašytinės kalbos gebėjimai Informaciniai gebėjimai Asmeninio, profesinio bei visuomeninio tobulėjimo siekimas
R. Laužackas, K. Pukelis (2001)	Funkcinė, turininė
E. de Weert ir A. Biemans (2003)	Funkcinė, profesinė
Ž. Kazlauskienė (2003)	Veiklos, funkcinė, turininė, socialinė, dalykinė, komunikacinė, profesinė
V. Stanišauskienė (2004)	Asmeninė, socialinė, mokymosi, profesinė
B. Anužienė (2005)	Teorinė, praktinė, socialinė, strateginė

J. Pikūnas ir A. Palujanskienė (2000) išskiria fizinę, intelektinę, emocinę, socialinę, darbingumo (darbo), moralinę, religinę kompetenciją. Fizinė kompetencija atspindi fizinį ugdymą, saviugdą, priimtinius individo sveikatos bruožus. Intelektinė kompetencija pasireiškia gebėjimu daryti racionalius sprendimus remiantis įvairiomis prielaidomis, faktais ir logikos dėsniais. Emocinė kompetencija pasireiškia žmogaus gebėjimu sėkmingai išreikšti savo jausmus, nusiteikimus, spręsti emocines problemas; jai būdingas emocinis pasitikėjimas savimi ir savo veikla. Socialinė kompetencija apibrėžiama kaip gebėjimas bendrauti su kolegomis ir administracijos darbuotojais, meistriškumas ir socialinės elgsenos įgūdžiai, lemiantys asmenybės elgesį konfliktinėse situacijose, darbo organizavimo, pareigų ir atsakomybės suvokimas. Darbo (techninei-technologinei) kompetencijai būdingas tam tikras profesinių žinių, mokėjimų ir įgūdžių įvaldymo lygis bei gebėjimas jas pritaikyti praktiškai. Moralinė kompetencija – tai universalios, doro gyvenimo principais pagrįstos asmenybės vertybinės nuostatos. Religinė kompetencija pasireiškia individo išpažįstamomis tam tikros religijos vertybėmis, gyvenimo normomis, principais.

T. Wong Yu Fai (1996) tyrimai parodė, kad kompetencijas galima išskirti į dvi kategorijas: tarpasmeninį meistriškumą (*interpersonal skills*) ir auditorijos technologijas (*classroom procedures*). Tarpasmeninis meistriškumas susijęs su mokytojo įgūdžiu sukurti palankią socialinę atmosferą ir plėtoti šiltus bei draugiškus santykius su mokiniais. Auditorijos technologijos susijusios su mokymo metodais ir technikomis.

E. de Weert ir A. Biemans (2003) išskiria funkcinę (*functional*) ir profesinę (*professional*) kompetenciją, pabrėždami, kad šios kompetencijos yra svarbiausios asmenybės vystymuisi. R. Laužackas ir K. Pukelis (2001) išskiria funkcinę ir turininę kompetenciją. Profesijos mokytojo funkcinės kompetencijos, sudarančios jo kvalifikacijos turinį, apima mokymo/si projektavimą, jo įgyvendinimą, įvertinimą, asmenybės saviugdą ir tyrimą. Šios funkcinės kompetencijos atspindi profesijos mokytojo veiklos kompetencijas (veiklos pradžia, eiga ir pabaiga), todėl jos sąlyginai dar vadinamos „horizontaliomis“. Funkcinių kompetencijų realizacija grindžiama turininėmis („vertikaliomis“) kompetencijomis. Turininės kompetencijos

– mokomojo dalyko turinio, didaktinė ir vadybinė – yra universalios ir būtinos realizuojant kiekvieną mokytojo veiklos funkciją. Ir atvirkščiai, kiekvienos funkcinės kompetencijos realizacija beveik negalima be visų turininių kompetencijų panaudojimo. Tiek funkcinės, tiek turininės kompetencijos turi vieno-
dą struktūrą ir susideda iš subkompetencijų (mokymo tikslų, mokymo/si turinio, mokymo/si metodų, mokymo organizavimo formų) ir mikrokompetencijų (mokymo tikslų taksonomijos, mokymo/si turinio struktūravimo bei mokymo/si metodų ir kt.) įvaldymo.

Ž. Kazlauskienė (2003) išskiria šiuos kompetencijų tipus: veiklos, funkcinę, turininę, socialinę, dalykinę komunikacinę, profesinę kompetenciją. V. Stanišauskienė (2004) teigia, kad žmogaus veiklą lemia keturių kompetencijų sistema: asmeninės (joms priklauso žmogaus savęs pažinimas ir savęs pristatymo gebėjimas), socialinės (joms priskiriami žmogaus santykių su kitais žmonėmis ir socialine aplinka harmonizuojantys gebėjimai ir savybės), mokymosi (tai gebėjimai, suteikiantys saviugdos galimybes) ir profesinės (joms priklauso profesiniai gebėjimai ir savybės, susijusios su žmogaus darbine veikla).

Anot B. Bitino (2000), skiriamos *penkios bazinės kompetencijos*, kurios gali būti traktuojamos kaip bendrojo lavinimo tikslas Europos šalyse:

- Politinės ir socialinės kompetencijos: gebėjimas imtis atsakomybės, drauge su kitais priimti sprendimus, be jėgos naudojimo reguliuoti konfliktus, dalyvauti demokratinių institucijų veikloje.
- Kompetencijos, siejamos su gebėjimu gyventi multikultūrinėje visuomenėje: žmonių kultūrinių skirtumų suvokimas, pagarba ir gebėjimas gyventi bei veikti drauge su kitos kultūros, religijos, kalbos asmenimis.
- Kompetencija, apimanti sakytinės bei rašytinės kalbos gebėjimus, kurie yra būtina gyvenimo ir veiklos šiuolaikinėje visuomenėje sąlyga, tarp jų – kelių kalbų mokėjimas.
- Kompetencija, akcentuojanti informacinius gebėjimus – susipažinimas su naujomis informacinėmis technologijomis, gebėjimas jomis naudotis, kritiškai vertinti visuomenės informavimo priemonių skleidžiamą informaciją.
- Nuolatinio mokymosi kompetencija – asmeninio, profesinio bei visuomeninio tobulėjimo visą gyvenimą siekimas.

B. Anušienė (2005), analizuodama profesinio kompetentingumo struktūrą, išskyrė šiuos dėmenis – kompetencijas: teorines (kognityviniai ištekliai), praktines (psichomotoriniai ištekliai), socialines (afektyviniai ištekliai), strategines (visų turimų išteklių mobilizavimas konkrečiame kontekste).

Kompetencijų tobulinimo sąlygos ir kriterijai. Akcentuojamos šios kompetencijos vystymosi sąlygos: gebėjimas pripažinti situaciją, turimų žinių pritaikymas, patirtis siekiant tikslo, sėkmingas socialinių santykių plėtojimas, padėties analizavimas ir įvertinimas.

Kompetencijų plėtojimo sąlygas lemia šie kriterijai:

- *pritaikomumas* (tinkamumas dirbant įvairaus pobūdžio organizacijose),
- *tęstinumas* (plėtojimas visą gyvenimą),
- *lankstumas* (reikalingų kompetencijų plėtojimas),
- *prieinamumas* (sąlygų sudarymas visiems įgyti kompetencijas),
- *perkeliamumas* (pritaikymas prie naujų veiklos sąlygų).

T. Stulpinas (1996) pažymi tokius kompetencijos parametrus: *pasirinkimą* (asmenybė, apibrėždama savo žinias, jų dinamiką ir savo funkcijas, laisvai pasirenka savo socialinės ir ypač dalykinės kompetencijos sritis; žmogus pasirengęs sau ir kitiems atsakyti už konkrečius savo veiklos rezultatus), *naujoves*

(kompetencija apibūdinama kaip nuolatinis naujovių ieškojimas), *dorumą* (kompetentingam žmogui būdingas humaniškumas ir dorumas; laikydamasis visuomenės elgesio normų, jis atsižvelgia į šalia esantį asmenį), *pasitikėjimą* (kompetencija didina asmenybės savimonę: teigiamą savęs vertinimą, pasitikėjimą, optimizmą, saugumo jausmą, savikritiškumą).

Skiriami keturi kompetencijos tobulinimo kriterijai:

- 1) Žmogaus poreikių ar kompetencijų, susijusių su būtinais vaidmenimis (mokytojai, dėstytojai, vadovai), identifikacija (*identification*);
- 2) Vertinimo kriterijų, nustatytų pagal savo ryžtingumo kategorijas, klasifikacija (*categorization*);
- 3) Peržiūrėjimas (*revision*), t. y. kriterijų tobulinimas tam, kad būtų galima juos susisteminti, analizuoti ir vertinti;
- 4) Įvertinimo panaudojimas (*utilisation*).

Pabrėžtina, kad aukštas kompetencijų lygmuo nėra greitai įgyjamas – jis pasiekiamas tik sisteminei ugdantis visą gyvenimą. Tik aukšto kompetencijų lygio dėka žmogus, gebantis įveikti net sunkiausias išskylančias kliūtis, pasiekia aukštą kultūros lygį.



KLAUSIMAI

1. Kaip suprantama kompetencijos sąvoka? Koks požiūris Jums artimesnis?
2. Kaip suprantama profesinio kompetentingumo sąvoka?
3. Kaip tarpusavyje susijusios sąvokos kompetencija ir gebėjimas, kompetencija ir kompetentingumas, kompetencija ir kvalifikacija?
4. Kokios skiriamos kompetencijų rūšys?
5. Kokios kompetencijos vystymosi sąlygos?
6. Kokie skiriami kompetencijos tobulinimo kriterijai?



UŽDUOTYS

1. Kelių minučių rašymas (galimybė pagalvoti apie iškeltąjį klausimą). Paimkite popieriaus ir rašiklį, pasiruoškite rašyti. Kelias minutes nesustodami rašykite, su kuo Jums asocijuojasi žodis „kompetentingumas“.
2. Savo apmąstymus aptarkite su kolegomis.
3. Palyginkite pateiktas kompetencijų sampratas, nurodykite jų esminius panašumus ir skirtumus.
4. Remdamiesi pateiktomis kompetencijos sąvokos sampratomis, užrašykite savą kompetencijos sampratą, kuri labiausiai atspindėtų Jūsų požiūrį.

1.2. Profesinio kompetentingumo modeliai Lietuvoje ir užsienyje

Mokytojo profesinis kompetentingumas apima specifinius profesijos ypatumus, atspindinčius pedagoginio darbo sudėtingumą. Atliekant pedagoginę praktiką, atsiveria praktinės prielaidos būsimojo mokytojo profesinio kompetentingumo raiškai. Būtent edukacinėje praktikoje galima padėti išsiaiškinti būsimojo mokytojo pedagogines kompetencijas, jas įsivertinus. Todėl svarbu aptarti skirtingų šalių mokytojo profesinio kompetentingumo modelius, kurie atskleidžia specifinius profesijos aspektus, reikalingus būsimojų mokytojų pedagoginių kompetencijų ugdymui ir tobulinimui.

Lietuvos švietimo koncepcijoje (1992), kurioje švietimo pertvarka siejama su demokratinės ir modernios valstybės bei atviros visuomenės kūrimu, akcentuojama mokytojo pedagoginė kompetencija, lemianti ugdymo tikslų siekimą. Todėl turi būti parengti tokie pedagogai, kurie gebėtų „kuo geriau išplėtoti ugdytinio prigimtines fizines, psichines ir dvasines galias, sudaryti sąlygas laisvai skleisti jo individualybei ir tobulėti asmenybei“, „gebėti ugdytinio ir pedagogo sąveiką grįsti dialogu, tolerancija, pagarba, teisingumu, reiklumu, kūrybiškumu“.

Pedagogų rengimo koncepcijoje (2004) minima, kad pedagogo kompetencija apima bendrąją kultūrinę, dalykinę ir pedagogo profesinę kompetencijas.

Mokytojo profesijos kompetencijos apraše (2007) akcentuojamos šios kompetencijų grupės: bendrakultūrinė, profesinės, bendrosios ir specialiosios kompetencijos. *Bendrakultūrinė kompetencija* apima žinias, įgūdžius, gebėjimus, vertybines nuostatas ir kitas asmenines savybes, sąlygojančias sėkmingą žmogaus veiklą konkrečioje(-se) kultūroje(-se). *Profesinės kompetencijos* apibūdina mokytojo žinias, įgūdžius, gebėjimus, vertybines nuostatas, požiūrius ir kitas asmenines savybes, reikalingas sėkmingai bendrajai ugdymo veiklai, jos nesusijusios pagal ugdymo turinio koncentrus/sritis. *Bendrosios kompetencijos* apibūdina žinias, įgūdžius, gebėjimus, vertybines nuostatas, požiūrius, kitas asmenines savybes, reikalingas mokytojo veiklai ir galimas perkelti iš vienos rūšies veiklos į kitą. *Specialiosios kompetencijos* apima mokytojo žinias, įgūdžius, gebėjimus, vertybines nuostatas, požiūrius ir kitas asmenines savybes, sąlygojančias sėkmingą jo veiklą konkrečiame ugdymo turinio centre/srityje.

Mokytojo pedagoginis kompetentingumas tobulinamas pedagogui atestuojantis. „Mokytojų atestacijos nuostatuose“ (2007) išryškinti šie pagrindiniai mokytojų atestacijos tikslai:

1. skatinti mokytoją tobulinti savo kompetenciją;
2. sudaryti sąlygas mokytojui siekti karjeros ir įgyti jo kompetenciją ir praktinę veiklą atitinkančią kvalifikacinę kategoriją, skatinti jį materialiai;
3. didinti mokytojo atsakomybę už ugdymo rezultatus bei profesinį tobulėjimą.

Skirtingose pasaulio šalyse naudojami saviti kompetencijų modeliai. Apibūdinant juos, galima išskirti dvi pagrindines kryptis: modeliai, paremti pagrindiniais (baziniais) gebėjimais, ir modeliai, paremti perkeliamosiomis bei pagrindinėmis kompetencijomis. Pirmasis kompetencijų modelis, paremtas pagrindiniais (baziniais) gebėjimais, būdingas Didžiojoje Britanijoje, Airijoje, Olandijoje, iš dalies Vokietijoje ir Danijoje. Minėtas modelis apima šias bazines kompetencijas: matematikos, skaitymo, rašymo, problemų sprendimo, socialinę, komunikacinę ir tarpasmeninę. Kitas siūlomas bazinių kompetencijų modelis apima keturias pagrindines profesines kompetencijas: savęs valdymo, komunikavimo, žmonių ir veiklos tikslų valdymo ir inovacijų bei pokyčių mobilizavimo. Šios kompetencijos atspindi būtinus gebėjimus, kurie laipsniškai lavinami. Vokietijoje, Austrijoje, Danijoje vyrauja kompetencijų modelis, paremtas perkeliamosiomis ir pagrindinėmis kompetencijomis. Šis modelis apima socialinę, komunikaci-

nę, strateginio veiksmingumo, ypač problemų sprendimo, organizavimo ir vadovavimo kompetenciją. Tačiau tarp šių dviejų modelių nėra esminių skirtumų, nes skirtingų šalių modeliai apima konkretų turinį ar sritį, reikalaujančius skirtingos kompetencijos.

Europos komisija išskyrė šiuos mokytojo kompetencijų ir kvalifikacijų bendrus principus (Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications, 2005):

- kompetentinga profesija (aukštos kokybės švietimas reikalauja mokytojo tinkamos pedagoginės kvalifikacijos. Kiekvienas mokytojas turi galimybę tobulinti savo kompetencijas. Švietimas yra daugiadisciplininis, t. y. aprėpiantis plačias dalyko žinias, pedagogines žinias, vadovavimo ir palaikymo įgūdžius bei kompetencijas, socialinį ir kultūrinį išprusimą);
- profesija, apimanti mokymąsi visą gyvenimą (mokytojų palaikymas aktyviai tobulinant savo profesinį meistriškumą);
- profesija, pagrįsta partneryste (mokytojų rengimas bendradarbiaujant su mokyklomis).

Taip pat akcentuojama, kad svarbiausios kompetencijos grindžiamos veikla: darbu su kitais, darbu, naudojant žinias, technologijas ir informaciją, darbu su visuomene ir visuomenėje.

Europos Sąjungos švietimo dokumente „Key Competences for Lifelong Learning – A European Reference Framework“ (2004) akcentuojamos aštuonios pagrindinės kompetencijos:

1. Komunikacija gimtąja kalba (gebėjimas išreikšti mintis, jausmus ir faktus, interpretuojant juos).
2. Komunikacija užsienio kalba (gebėjimas suprasti, reikšti ir interpretuoti mintis, jausmus bei faktus užsienio kalba).
3. Matematinis raštingumas bei pagrindinės mokslo ir technologijų kompetencijos (matematinis raštingumas yra pagrindas tolesniam įvairių kompetencijų tobulinimui, nes įvairūs skaičiavimai daro įtaką problemų sprendimui; mokslo kompetencija – tai gebėjimas ir noras tirti konkrečioje sityje; technologijos kompetencija apibrėžiama žinių pritaikomumu).
4. IKT kompetencija (susijusi su loginiu ir kritiniu mąstymu, informacijos valdymu ir komunikacijos tobulinimu).
5. Mokėjimo mokytis kompetencija (apima polinkį ir gebėjimą organizuoti bei reguliuoti mokymąsi (individualiai ir grupėmis); gebėjimą efektyviai valdyti savo laiką, spręsti problemas, ugdyti, apdoroti ir vertinti naujas žinias, jas panaudojant veikloje).
6. Tarpasmeninė, tarpkultūrinė, socialinė ir pilietinė kompetencijos (tarpasmeninė kompetencija apima visas elgesio formas, reikalingas dalyvauti efektyviame, konstruktyviame kelyje, spręsti konfliktus socialiniame gyvenime, bendradarbiaujant su kitais individais, grupėmis, šeima, visuomene; pilietinė kompetencija apibūdinama kaip kompleksas kompetencijų, laiduojančių individo dalyvavimą pilietiniame gyvenime).
7. Verslumo kompetencija (verslumas yra aktyvus ir pasyvus: polinkis domėtis inovacijomis, kartu gebėjimas priimti ir palaikyti jas).
8. Kultūrinė kompetencija (idėjų, patirties ir emocijų kūrybinės raiškos svarbumo įvertinimas).

Viena svarbiausių mokytojo kompetencijų – gebėjimas mokytis, palaikant smalsumą (norą sužinoti) ir interesą, be kurių mokymasis visą gyvenimą negali egzistuoti (Report from the Commission: The Concrete Future Objectives of Education Systems, 2001).

Jungtinėse Amerikos Valstijose mokytojų profesinis standartas apima devynis elementus (New Jersey Professional Standards for Teachers and School Leaders, 2004): 1) dalyko žinios; 2) asmenybės au-

gimas ir tobulėjimas; 3) įvairiapusis tobulėjimas; 4) mokomasis planavimas; 5) vertinimas; 6) mokymosi aplinka; 7) specialieji poreikiai; 8) komunikacija; 9) profesinis tobulėjimas.

Kanadoje mokytojo profesijos praktikos standartas (Standards of Practice for the Teaching Profession, 2006) jungia penkias tarpusavyje susijusias kategorijas: 1) atsidavimas mokinių mokymuisi (rūpestingumas, mokinių mokymosi palaikymas, teisingas ir pagarbus elgesys, mokinio, kaip asmenybės ir kaip visuomenės nario, „auginimas“, pagalba tampant visą gyvenimą besimokančiu žmogumi); 2) profesinės žinios (žinios apie mokinius, mokymo turinio žinios, mokymo praktikos žinios, mokymosi aplinkos sukūrimo žinios); 3) mokymo praktika (mokiniai, mokymo turinys, mokymo ir mokymosi aplinkos keitimas, mokinių vertinimas ir įvertinimas, mokymo analizė); 4) vadovavimas ir bendruomenė (atsakomybė ir paslaugos, besimokančios bendruomenės sukūrimas, palaikantis mokymasis, atsižvelgiant į inovacijas ir pokyčius); 5) nuolatinis mokymasis (mokytojo ir mokinio mokymasis, profesinis tobulėjimas, praktikos gerinimas).

Profesionalūs pedagogai (Standards for the Education, Competence and professional Conduct of Educators in British Columbia, 2004): 1) brangina ir rūpinasi visais vaikais, atsižvelgdami į jų interesus; 2) supranta tėvų ir namų vaidmenį mokinių gyvenime; 3) turi galias mokomojo dalyko žinias; 4) gerai žino apie šalį ir pasaulį; 5) gerai išmano šalies švietimo sistemą; 6) supranta vaikų vystymąsi ir augimą; 7) įgyvendina efektyvią mokymo praktiką; 8) taiko vertinimo, įvertinimo ir ataskaitos principus; 9) etiškai atstovauja vadovui; 10) domisi mokymusi visą gyvenimą.

Australijoje pradedančiųjų mokytojų kompetencijos standartas (Competency standards for beginning teachers, 1996) apima penkis blokus:

1. Profesinių žinių ir vertybių naudojimas ir tobulinimas (turinio žinojimas ir jo santykis su švietimo tikslais; ryšio tarp proceso tyrinėjimo ir turinio žinių suvokimas; suvokimas, kaip mokiniai tobulėja ir mokosi; profesinių žinių taikymas ir tobulinimas; operavimas būdingais etiniais požiūriais; operavimas teisine struktūra, reguliuojant savo veiklą; įvairovės įvertinimas).
2. Bendravimas su ugdytiniais (efektyvus bendravimas su mokiniais; teigiamų santykių su mokiniais plėtojimas; individualus mokinio pažinimas; tinkamo mokinių elgesio skatinimas; atsakomybė už savo vaidmenį ugdyme; bendradarbiavimas su mokytojais, tėvais (globėjais), mokyklos personalu ir platesne visuomene).
3. Mokymo/si proceso planavimas ir vadovavimas (kryptingų programų planavimas, atsižvelgiant į turinį, mokymo požiūrius ir mokinio tobulėjimą bei mokymąsi; mokymo programų kūrimas; mokymosi užduočių kūrimas; aiškių, skatinamų ir pasiekiamų lūkesčių suformavimas; savarankiško ir bendradarbiavimu pagrįsto mokymosi aplinkos sukūrimas; mokinių sudominimas).
4. Ugdytinių mokymosi rezultatų kontrolė ir vertinimas (švietimo vaidmens suvokimas; vertinimo strategijų naudojimas; mokinių pažangos kontrolė; mokinių pažangos palaikymas).
5. Tolesnio tobulėjimo įvertinimas ir planavimas (kritinis pedagoginės veiklos apmąstymas; mokymo/si programų įvertinimas; tolimesnių tikslų planavimas; profesinio meistriškumo ir gebėjimų tobulinimas).

Rytų ir Vidurio Europos šalyse profesionali pedagoginė kompetencija skirstoma į tris pagrindines sritis: motyvacinę-teorinę, taikomąją (praktinę) ir tiriamąją. Rusijos švietimo strategijoje (The Strategy for the Modernization of Russian Education, 2001) išryškintos penkios kompetencijų sritys: pažintinės veiklos, pilietinės veiklos, socialinio darbo, kasdieninio gyvenimo ir kultūrinė kompetencija. Strategijoje

teigiama, kad kompetencijos yra daugiamatės, t. y. apimančios daugelį bendrų gebėjimų – analitinius, kritinius, komunikacinius ir kt.

Mokytojo atsakomybę galima apibendrinti išskiriant keturis profesinius vaidmenis: tarpasmeninis (visuomeninis), pedagoginis, organizacinis ir eksperto (dėstomo dalyko ir mokymo/si metodų). Mokytojas šiuos vaidmenis atlieka keturiose skirtingų tipų situacijose: dirbdamas su mokiniais, su kolegomis, mokyklos aplinkoje ir su savimi pačiu (asmeninis tobulėjimas). Šis keturių profesinių vaidmenų ryšys su keturiais situacijų tipais sukuria mokytojo kompetencijų struktūrą (Competence requirements teachers, 2004).

Apžvelgiant mokytojo profesinio kompetentingumo modelius, galima teigti, kad skirtingose pasaulio šalyse taikomi saviti mokytojų profesinio kompetentingumo modeliai, o kartu išskirti šiuos pagrindinius bruožus, būdingus daugelio šalių modeliams:

- Kritinis mąstymas
- Problemų sprendimas
- Bendradarbiavimas, grupinis, komandinis darbas
- IKT (informacinių komunikacinių technologijų) kompetencijos
- Vadybinė kompetencija (planavimas, organizavimas, koordinavimas, vertinimas)
- Komunikacija gimtąja ir užsienio kalbomis
- Bendrosios intelektinės kompetencijos (skaitymas, rašymas, skaičiavimas)
- Tarpasmeninė ir socialinė kompetencija
- Nuolatinis tobulėjimas

Atsižvelgiant į Europos ir pasaulio švietimo kaitos tendencijas, reikia siekti, kad Lietuvos švietimo sistemoje akcentuojamos mokytojų kompetencijos artėtų prie Europos švietimo sistemos.

Aukšto profesinio kompetentingumo mokytojai yra kokybiško švietimo pagrindas. Pedagogai yra visuomenės tobulinimo veiksnys, iš jų tikimasi, kad jie išugdys jaunuomenę, gebančią aktyviai ir produktyviai dalyvauti pokyčiuose. Pedagoginio darbo kokybę laiduoja nuolatinis profesinis tobulėjimas, domėjimasis inovacijomis ir jų diegimas edukacinėje praktikoje. Todėl būtinas nuolatinis profesinio kompetentingumo įsivertinimas ir jo analizė.



UŽDUOTYS

1. Palyginkite skirtingus profesinio kompetentingumo modelius. Kuo jie panašūs ir kuo skiriasi?
2. Sukurkite savą mokytojo profesinio kompetentingumo modelį.
3. Pristatykite savo kolegoms, palyginkite juos tarpusavyje.

1.3. Refleksija kaip profesinio kompetentingumo įsivertinimo pagrindas

Pagrindiniuose švietimą reglamentuojančiuose Europos Sąjungos dokumentuose akcentuojamas informacinės visuomenės kūrimasis, mokymosi visą gyvenimą paradigma, gebėjimas orientotis pokyčių erdvėje, nuotolinio mokymosi plėtotė, naujausių tyrimų, žinių sklaida ir kita. Besikeičiančios technologijos, darbo metodų kaita, nauji gamybos procesai reikalauja iš šiuolaikinio žmogaus gebėjimo lanksčiai ir savarankiškai dirbti įvairiose profesinėse srityse. Žengimas į žinių amžių, kuriame mokymasis visą gyvenimą tampa būtinybe, vadovavimasis nauja mokymosi paradigma, europinių dimensijų taikymas švietime sąlygoja mokytojo profesinio kompetentingumo plėtojimo aktualumą. Mokytojas yra ta asmenybė, kuri ugdo jaunąją kartą gyvenimui. Būtent mokytojo pedagoginis kompetentingumas lemia ne tik mokinių pasiekimus, bet ir visos visuomenės kaitą (Ozmon, Craver, 1996). Taigi šiuolaikinės besikeičiančios visuomenės spartėjantys pasikeitimai meta iššūkį mokytojams, jų profesiniam kompetentingumui. Kadangi švietimo kokybė tiesiogiai priklauso nuo mokytojo pedagoginių kompetencijų, svarbu išryškinti būsimųjų mokytojų profesinio kompetentingumo formavimąsi ir tobulinimą. O tam būtina nuolat įsivertinti savo profesinį kompetentingumą bei jį analizuoti, apmąstant savo tobulintinas kompetencijas.

Skiriamos šios profesinio tobulinimosi ypatybės (Guskey, 2004):

- tai tikslingas procesas;
- tai nenutrūkstamas procesas;
- tai sistemingas procesas.

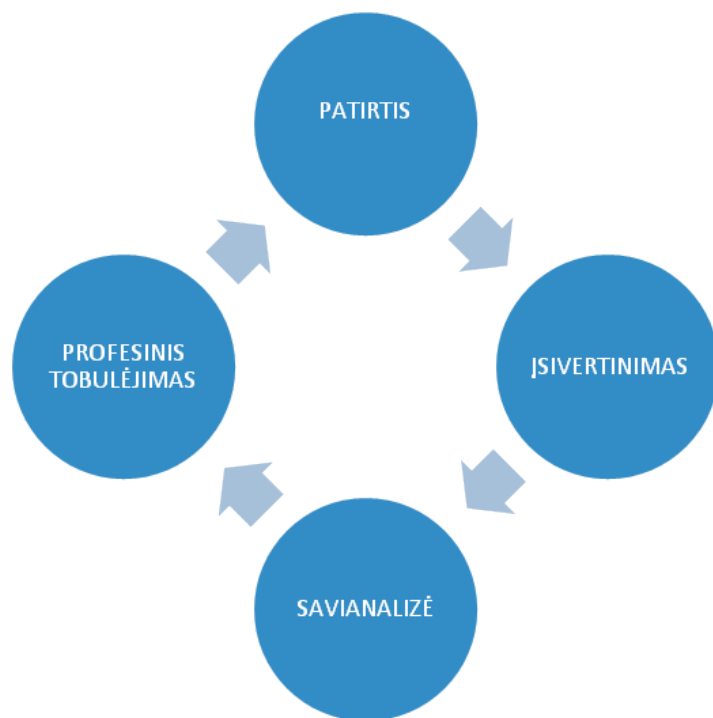
Veiklos įsivertinimą galima apibūdinti kaip sistemingą kokio nors objekto tyrimą ar vertės nustatymą. Įsivertinimas – tai procesas, kurio metu analizuojamos turimos kompetencijos, siekiant edukacinės veiklos kokybės (1.3.1 pav).



1.3.1 pav. Įsivertinimo procesas

Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcijoje (2012) vienas iš pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sampratos pagrindinių principų yra įsivertinimas. Šiuo principu grindžiama nuostata, kad pedagogas turi suprasti, kas jo veikloje yra tobulintina, kokių žinių, gebėjimų, įgūdžių stoka bei kokios nuostatos ir požiūriai tai lemia. Vadinasi, įsivertinimas remiasi savianalize. Apmąstoma, kaip esami pasiekimai dera su ankstesniais, numatomi tolimesni tobulinimosi tikslai, kuriama jų siekimo strategija.

Pedagoginių kompetencijų įsivertinimas yra veiklos tobulinimo prielaida. Profesionalus pedagogas turėtų tapti nuolatiniu savo profesinio kompetentingumo tyrėju. Todėl jis turi būti motyvuotas tobulinti savo pedagogines kompetencijas, turėti vidinę vertybinę nuostatą. Sistemingas profesinio kompetentingumo įsivertinimas leidžia nuolat matyti savo veiklos privalumus ir trūkumus, laiku imtis pokyčių. Nuolat įsivertinant savo profesinį kompetentingumą ir jį analizuojant, siekiama ne tik savo, kaip mokytojo, veiksmingos ir efektyvios edukacinės veiklos, bet ir viso švietimo kokybės. Todėl profesinio kompetentingumo įsivertinimas turėtų būti sistemingas ir nenutrūkstamas procesas, pagrįstas savianalize ir refleksija.

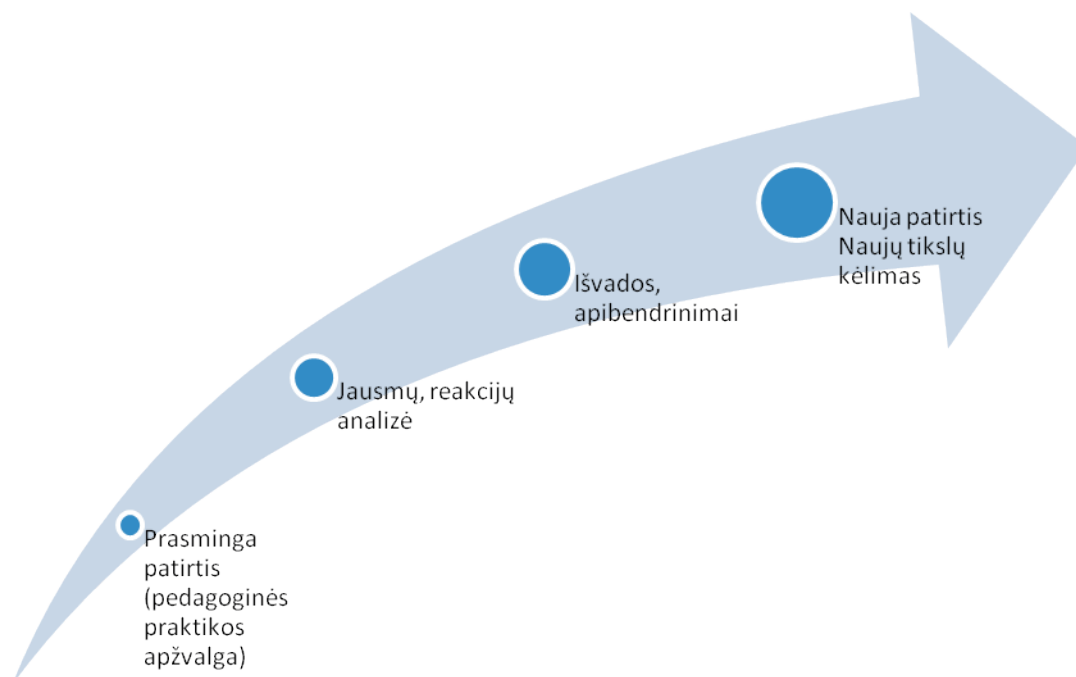


1.3.2 pav. Profesinio kompetentingumo refleksijos ciklas

Profesinio kompetentingumo įsivertinimas paremtas refleksyviuoju mokymu. *Refleksija* [lot. reflexio — atgręžimas, perstatymas] – tai gilus susimąstymas, samprotavimai, pagrįsti ko nors analize. Filosofiniu požiūriu refleksija apibūdinama kaip pažinimas, kurio objektas yra pats pažįstantysis subjektas (Tarptautinių žodžių žodynas, 2003). Refleksijos metu siekiama suprasti reikšmę ir pagrindinę vertę to, ko mokytasi, kad galima būtų įžvelgti to dalyko ryšį su kitais žinių ir žmogaus veiklos aspektais ir įvertinti jo tinkamumą. Refleksija paremta savęs stebėjimu, vertinimu bei analize, kada kritiškai stebima savo paties veikla ir vertinama patirtis (1.3.2 pav.). Refleksija – tarsi kritinio mąstymo šerdis, apimanti individo minčių prasmę (Reardon, 2000), todėl ją galima apibūdinti kaip gilų konkretaus dalyko, patirties apmąstymą. Apmąstymas yra procesas, kada iš žmogiškosios patirties kyla prasmės klausimas.

Skiriamos 7 pagrindinės refleksyviojo mokymo ypatybės (Pollard, 2002):

1. Refleksyvusis mokymas – tai aktyvus domėjimasis ir rūpinimasis ne tik priemonėmis ir techniniu veiksmingumu, bet ir tikslais bei poveikiu.
2. Refleksyvusis mokymas yra ciklinis, arba spiralinis, procesas, kurio metu mokytojai nepaliaujamai stebi ir kontroliuoja, vertina ir toliau tobulina savo veiklą.
3. Refleksyvusis mokymas reikalauja išmanyti duomenimis grindžiamo klasės tyrimo metodus siekiant prisidėti rengiant aukštesnius mokymo standartus.
4. Refleksyvusis mokymas reikalauja atviro, atsakingo ir nuoširdaus požiūrio.
5. Refleksyvusis mokymas grindžiamas mokytojo sprendimais pasitelkiant savo tyrimų įrodymus ir kitų tyrimų išvadas.
6. Bendradarbiavimas ir dialogas su kolegomis stiprina refleksyvią mokymą ir profesinį mokymąsi bei padeda realizuoti asmenybės galias.
7. Refleksyvusis mokymas leidžia mokytojams kūrybiškai keisti išorėje sukurtas mokymo ir mokymosi schemas.



1.3.3 pav. Refleksijos gairės

Refleksija sudaro prielaidas naujai pažvelgti į jau turimas ir ugdytinas kompetencijas bei patirtį. Reflektuodamas būsimasis mokytojas nuolat tyrinėja, vertina, analizuoja savo patirtį, apmąstydamas edukacinę veiklą, analizuodamas kilusius jausmus ir reakcijas, padarydamas išvadas ir apibendrinimus, taip numatydamas profesinio kompetentingumo tobulinimo gaires (1.3.3 pav.).

Būtent refleksijos metu vyksta savęs pažinimas, suvokiant savo silpnąsias ir stipriąsias sritis. Tai leidžia numatyti, kokias pedagogines kompetencijas reikia tobulinti, kad būtų siekiama ugdymo kokybės. Todėl galima teigti, kad refleksija siekiama pašalinti savo pedagoginės veiklos trūkumus, tobulinant profesinį kompetentingumą.

Refleksija gali būti skirstoma į šias dvi rūšis (Shön, 1987):

1. praktiški apmąstymai (kai atliekami veiksmai) (*reflection in action*);
2. apmąstymai apie praktiką (kai veiksmai jau atlikti) (*reflection on action*).

Skiriama ir struktūruota bei nestruktūruota refleksija (Bulajeva, 2007; Watkins, 2005). Struktūruota refleksija siekiama įvertinti savo patirtį, ji atspindi nuoseklius atsakymus į tam tikrus klausimus, siekiant apžvelgti ir įvertinti mokymosi ir kitokią patirtį. Nestruktūruota refleksija siekiama laisvai išsakyti savo mintis, neapribojant iš anksto numatytomis schemomis ar minčių eiga.

Refleksija skatina:

- suvokti objektų prasmę (pritaikyti sau);
- rasti ryšius tarp teorijos ir praktikos, tarp mokymosi ir darbo, tarp įprasto darbo ir bendradarbiavimo, tarp seminaro ir mokymosi visą laiką;
- suprasti specifinius su aplinkybėmis susijusius dalykus;
- įvardyti sunkumus ir juos šalinti;
- kritiškai tirti (analizuoti);
- susieti mintis;
- numatyti būsimą tobulinimosi planą;
- stiprinti savo motyvaciją profesiniam kompetentingumui tobulinti.

Reflektyvus studentas yra tas, kuris jaučia pagarbą savo, kaip būsimąjo pedagogo, nuolatiniam profesiniam tobulėjimui (daugiau nei tik išmokti „ką nors daryti“), praktikoje atranda teorijos ir praktikos elementų, kritiškai vertina savo atliekamą veiklą bei santykį su ugdytiniais (Bubnys, 2009). Refleksija padeda būsimajam mokytojui pažvelgti į save, savo patirtį iš šalies.

Refleksija – žmogaus patirties sukeltas jo viduje vykstantis įvairių nerimą keliančių dalykų nagrinėjimas ir paaiškinimas savais terminais bei idėjinių požiūrių pokyčiai (Boyd, Fale, 1983). Galima teigti, kad tai mokymasis iš patirties, kai remiamasi prielaida, kad idėjos ir nuomonės yra kintamos, jos gali būti patikrinamos ir keičiamos per patirtį.

Apmąstydamas savo veiksmus, žmogus tampa praktikos tyrinėtoju. Refleksijos dėka būsimieji mokytojai analizuoja profesinį kompetentingumą, kai apmąstoma patirtis ir iš jos mokomasi, palaikant inovacijas bei pokyčius ir taip nuolat tobulėjant. Refleksija būtina profesiniam augimui.



KLAUSIMAI

1. Kaip suprantamas įsivertinimas?
2. Kokia mokytojo profesinio kompetentingumo įsivertinimo esmė?
3. Su kuo Jums asocijuojasi žodis „refleksija“?



UŽDUOTYS

1. Prisiminkite savo refleksinio mokymosi patirtį. Ar ta patirtis Jums buvo prasminga ir kodėl?
2. Pagrįskite, kodėl būtina profesinio kompetentingumo refleksija.
3. Pamąstykite ir aptarkite, kaip Jūs tobulintumėte savo profesinį kompetentingumą.

2. Profesinio kompetentingumo praktinis įsivertinimas

Šiame skyriuje:

- *Išryškinama pedagoginės praktikos samprata kaip integrali pedagoginių studijų dalis*
- *Aptariamas profesinio kompetentingumo įsivertinimas pedagoginės praktikos pradžioje ir pabaigoje*
- *Aptariama apibendrinamoji refleksija, pateikiami refleksijos būdai*

2.1. Pedagoginės praktikos vieta formuojantis profesiniam kompetentingumui

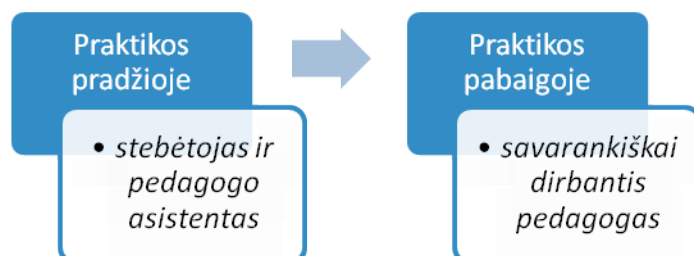
Šiandieninėje žinių visuomenėje pedagogų rengimas įgauna naujas spalvas, nes šiuo metu pagrindinis ugdymo tikslas yra mokymasis visą gyvenimą (Martišauskienė, 2007). Pedagoginės studijos turi užtikrinti, kad absolventas būtų sukaupęs pakankamai dalykinių žinių ir gebėjimų, išsiugdęs tinkamas vertybines nuostatas, išmanytų mokomojo dalyko arba pedagoginės specializacijos metodiką, pedagoginius reiškinius ir edukacinę veiklą, pažintų besimokančiojo psichologiją, gebėtų įgytas žinias ir gebėjimus taikyti profesinėje veikloje ir įgytų kitų reikiamo lygio kompetencijų, nustatytų pedagogų profesinę veiklą reglamentuojančiuose teisės aktuose.

Pedagoginių studijų apimtis yra 60 studijų kreditų. Jas sudaro teorinė dalis (30 studijų kreditų) ir pedagoginė praktika (30 studijų kreditų); dėl būtinybės praktikos vadovui ir mentoriui aktyviai dalyvauti praktikanto veikloje, studento savarankiškas darbas rengiantis pamokoms bei kitai pedagoginei veiklai ir ją stebint negali sudaryti daugiau nei 40 procentų pedagoginės praktikos apimtį.

Pedagogų rengimo reglamente (2010) *pedagoginė praktika* apibrėžiama kaip pedagoginių studijų dalis, skirta būsimojo pedagogo praktinio darbo įgūdžiams ugdyti. Pedagoginės praktikos *paskirtis* – padėti būsimajam pedagogui įgyti praktiniam pedagoginiam darbui reikalingų profesinių kompetencijų bei patirties, remiantis sudarytomis galimybėmis nustatytą laikotarpį dirbti praktinį pedagogo darbą ar vykdyti atskiras pedagogo profesinės veiklos funkcijas padedant mentoriui ir praktikos vadovui. Pedagoginė praktika grindžiama aukštosios mokyklos ir praktikos mokyklos bendradarbiavimu. Pedagoginei praktikai keliami tikslai ir uždaviniai, praktikos metu atliekamos konkrečios užduotys derinamos dalyvaujant praktikantui, mentoriui ir praktikos vadovui. Aukštosios mokyklos, praktikos mokyklos ir pedagoginę praktiką atliekančio studento teisės bei pareigos apibrėžiamos trišale praktinio mokymo sutartimi.

Pedagoginė praktika grindžiama tiesioginiu studentų dalyvavimu profesinėje pedagoginėje veikloje (Pečiuliauskienė, 2008; Pečiuliauskienė, Barkauskaitė, 2011). Praktiką atliekančio studento vaidmuo praktikos metu turėtų keistis pagal schemą: praktikos pradžioje – stebėtojas ir pedagogo asistentas, dirbantis globojant mentoriui ir praktikos vadovui, praktikos pabaigoje – stebint mentoriui ir (ar)

praktikos vadovui savarankiškai dirbantis pedagogas (2.1.1 pav.). Praktikos užduočių atlikimo kokybė, atskirų praktikantų veikla ir indėlis aptariami individualiai tarp praktikos vadovo, mentoriaus ir studento vykstant pedagoginei praktikai, o praktikai baigiantis surengiamas praktikos aptarimas kolegialiai dalyvaujant mokyklos administracijai, pedagogams, kitų panašias toje pačioje praktikos mokykloje praktikos užduotis atlikusių praktikantų grupių nariams, mentoriams ir praktikos vadovams. Pedagogine praktika nelaikoma tokia pedagoginio darbo stebėjimo arba savarankiško mokymo (ugdymo) veikla, kurią studentas atlieka be mentoriaus ir (ar) praktikos vadovo dalyvavimo.



2.1.1 pav. Praktiką atliekančio studento vaidmuo praktikos metu

Taigi pedagoginė praktika yra pagrindas plėtoti būsimųjų mokytojų profesinį kompetentingumą. Švietimo ir mokslo ministerijos atlikto tyrimo duomenimis (Pedagogų rengimo kokybė Lietuvos aukštosiose mokyklose ir jų įsidarbinimo galimybės, 2002), daugiau kaip devyni dešimtadaliai studentų teigė stokojantys kokių nors praktinių gebėjimų.

Rengiant būsimuosius mokytojus, svarbią reikšmę turi pedagoginė praktika, kai studentai susiduria su realia aktyvia veikla. Būtent per pedagoginę praktiką būsimieji mokytojai tampa aktyvūs ugdymo proceso dalyviai, skatinami gilintis į ugdymo procesą, ugdant jų pedagoginį kompetentingumą, žadinant pedagoginės saviugdą poreikį ir taip išbandant tinkamumą pedagoginiam darbui.

Pedagogo praktinės kompetencijos ugdomos laikantis šių principų (Pedagoginių praktikų reglamentas, 2012):

- *nuoseklumo* – praktika vykdoma etapais nuo stebimosios iki savarankiškos pedagoginės praktikos, nuosekliai tobulinant praktines bendrakultūrines, bendrąsias, profesines ir specialiąsias kompetencijas;
- *integralumo* – per kiekvieną praktikos etapą siekiama, kad studentas integraliai ugdytųsi bendrakultūrines, bendrąsias, profesines ir specialiąsias kompetencijas;
- *teorijos ir praktikos vienovės* – praktika vykdoma siekiant teorinės pedagoginių studijų dalies (pedagogikos, psichologijos, sveikatos ugdymo, didaktikos dalykų) ir praktinės pedagoginių studijų dalies dermės.



KLAUSIMAI

1. Kaip suprantama pedagoginė praktika?
2. Kokia pedagoginės praktikos paskirtis?
3. Koks praktiką atliekančio studento vaidmuo praktikos metu?
4. Kokiais principais remiantis ugdomos būsimąjo mokytojo praktinės kompetencijos?

2.2. Profesinio kompetentingumo įsivertinimas pedagoginės praktikos pradžioje

Kompetentingumas nėra statiškas reiškinys – keičiantis žinioms, asmenybės savybėms bei vertybinėms nuostatoms, keičiasi gebėjimai, o kartu keičiasi ir būsimąjo mokytojo kompetencijos bei profesinis kompetentingumas. Kompetencijos kaita vyksta kintant visuomenės sąlygoms, ugdymui, saviugdai. Todėl jau pedagoginės praktikos metu svarbu stebėti, įsivertinti ir analizuoti savo profesinį kompetentingumą.

Pedagoginės praktikos pradžioje būsimasis mokytojas atlieka stebėtojo vaidmenį. Stebint siekiama:

- įgyti praktinių žinių apie ugdymą ir praktikos institucijos veiklą, siejant teorines žinias su praktika;
- analizuoti ir reflektuoti ugdomąją veiklą, atsižvelgiant į kiekvienos studijų programos specifiką;
- skatinti būsimo pedagogo profesinę motyvaciją.

Po stebėjimo etapo būsimajam mokytojui rekomenduotina įsivertinti savo profesinį kompetentingumą pagal gebėjimo vertinimo rangą: akivaizdus-pakankamas-silpnas (2.2.1 lentelė). Jei profesinis gebėjimas neišreikštas, jis žymimas atskiroje lentelės grafoje.

2.2.1 lentelė. Profesinio kompetentingumo įsivertinimas po stebėjimo

Profesinės kompetencijos ir jų gebėjimai	Profesinio gebėjimo raiška			Gebėjimas neišreikštas
	Akivaizdus	Pakankamas	Silpnas	
Mokyklos aplinkos stebėjimas				
Gebėjimas įvertinti mokyklos erdvių kaip visumos (estetika, kultūros paveldo elementai, simboliai) ugdomąjį poveikį	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas aptarti mokyklos erdvėje teikiamos viešos informacijos aktualumą, prasmingumą mokiniams ir ugdomąjį poveikį	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas lyginti dvi institucijas erdvių, jų ugdomojo poveikio, ugdymo proceso, bendruomenės santykių aspektais	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas pateikti kūrybišką savo projektuojamos „svajonių mokyklos“ vaizdinį	☐	☐	☐	☐
Pamokos stebėjimas				
Gebėjimas pamokos vyksmo refleksiją vienyti išsikeltų stebėjimo tikslu	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas įžvelgti mokytojo ir mokinių veiklos dermę ir ugdomąjį prasmingumą, pateikti pamokos epizodų pavyzdžių veiklos dermei pagrįsti	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas palyginti stebėtą pamoką su asmeninėmis patirtimis savo buvusioje mokykloje	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas pamokos vyksmo refleksiją vienyti išsikeltų stebėjimo tikslu	☐	☐	☐	☐
Pažintis su klasės auklėtojo darbu				
Gebėjimas įžvelgti klasės vadovo darbo su mokiniais, mokytojais, tėvais ir kt. ugdymo dalyviais dermę, problemas, ugdomąjį prasmingumą	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas pagrįsti įžvalgas pedagoginių situacijų pavyzdžiais	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas palyginti stebėto klasės vadovo darbą su asmenine patirtimi savo buvusioje mokykloje	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas pagrįsti įžvalgas pedagoginių situacijų pavyzdžiais	☐	☐	☐	☐

Po stebėjimo etapo studentas asistuoja mokytojui ugdymo procese. Šiame etape siekiama:

- kaupti profesinės veiklos praktinį patyrimą derinant teorines žinias ir ugdymo praktiką;
- asistuoti ugdomąją veiklą vykdančiam pedagogui, atsižvelgiant į kiekvienos studijų programos specifiką;
- skatinti būsimo pedagogo profesinę motyvaciją, ugdyti atsakomybę už savo veiklą.

Po pedagogo asistento etapo būsiamajam mokytojui patartina įsivertinti savo profesinį kompetentingumą pagal gebėjimo vertinimo rangą: akivaizdus-pakankamas-silpnas (2.2.2 lentelė). Jei profesinis gebėjimas neišreikštas, jis žymimas atskiroje lentelės grafoje.

2.2.2 lentelė. Profesinio kompetentingumo įsivertinimas po asistavimo mokytojui

<i>Profesinės kompetencijos ir jų gebėjimai</i>	Profesinio gebėjimo raiška			<i>Gebėjimas neišreikštas</i>
	<i>Akivaizdus</i>	<i>Pakankamas</i>	<i>Silpnas</i>	
Dalyvavimas planuojant pamoką ir asistavimas mokytojui pamokoje				
Gebėjimas aktyviai dalyvauti pamokos planavime	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas atlikti visas mokytojo pasiūlytas asistento veiklas	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas siėti pamokos atskirus komponentus (sukurtą mokymosi aplinką, metodus, vertinimą, mokytojo vadybines funkcijas, santykius su mokiniais) su ugdymo tikslu	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas vadovaujantis pedagogikos teorijos žiniomis interpretuoti pamokos planavimą	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas vertinti pamoką kaip vientiso ugdymo proceso komponentą, svarstyti jo sėkmes ir trūkumus	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas vertinant ugdymo procesą remtis pedagogikos teorijos žiniomis	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas argumentuoti savo požiūrį	☐	☐	☐	☐
Mokinio/ų elgesio pamokoje stebėjimas				
Gebėjimas svarstant vaiko/ų elgesio priežastis siūlyti pedagoginius veiksmus šioms priežastims išvengti	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas tinkamai argumentuoti savo požiūrį	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas interpretuoti stebėjimo duomenis ir pateikti duomenimis pagrįstas išvadas	☐	☐	☐	☐
Klasės vadovo ugdomoji veikla ir asistavimas klasės vadovui				
Gebėjimas konkretaus klasės vadovo veiklą siėti su bendraisiais asmens ugdymo tikslais	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas vertinti klasės vadovo ugdomąją veiklą kaip vientisą ugdymo procesą, svarstyti jo sėkmes ir trūkumus	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas atsižvelgti ugdomojoje veikloje į vaikų amžiaus tarpsnio ypatumus	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas parinkti ugdomajai veiklai tinkamus šaltinius	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas analizuoti ugdomąją veiklą remiantis pedagogikos teorijos žiniomis	☐	☐	☐	☐



UŽDUOTYS

1. Apmąstykite pedagoginės praktikos pradžios etapą. Kokios stipriosios Jūsų pusės?
2. Kokių sunkumų patyrėte?
3. Įsivertinkite savo profesinį kompetentingumą po stebėjimo etapo (2.2.1 lentelė).
4. Įsivertinkite savo profesinį kompetentingumą po asistavimo mokytojui (2.2.2 lentelė).
5. Išanalizuokite savo įsivertintą profesinį kompetentingumą, apmąstydami, kokie profesiniai gebėjimai atspindėti ryškiausiai, kokie nepakankamai ar iš viso neišreikšti.
6. Kokias pedagogines kompetencijas reikėtų tobulinti? Kokios tobulinimo gairės?
7. Aptarkite tai su mokytojais, dėstytojais, mentoriais, bendramoksliais, išskirdami tobulinimo idėjas.
8. Apmąstykite, ar pakito Jūsų profesinė motyvacija po pedagoginės praktikos pradžios etapo? Jei pakito, paanalizuokite, kas lėmė šiuos pokyčius?

2.3. Profesinio kompetentingumo įsivertinimas pedagoginės praktikos pabaigoje

Po stebėtojo ir asistento vaidmens būsimasis mokytojas perima savarankiškai dirbančio pedagogo vaidmenį, stebimas mentoriaus ir (ar) praktikos vadovo. Pedagoginės praktikos pabaigos etapu siekiama:

- kūrybiškai taikyti įgytas teorines žinias ir patirtį savarankiškai dirbant pedagoginį darbą;
- savarankiškai siekti pedagogo profesinio meistriškumo;
- suvokti būsimo pedagogo misiją, atskleisti save kaip ugdytoją, projektuoti savo profesinę karjerą.

Metodinėje priemonėje siūlomi du profesinio kompetentingumo įsivertinimo modeliai. Pedagoginės praktikos pabaigoje būsimajam mokytojui patartina įsivertinti savo profesines kompetencijas pasirinkus vieną iš jų (2.3.1-2.3.2 lentelės).

Pirmasis modelis sudarytas autorės, remiantis atlikta mokslinės literatūros ir švietimą reglamentuojančių dokumentų analize (2.3.1 lentelė). Profesinio gebėjimo vertinimo rangas – akivaizdus-pakanamas-silpnas. Jei pedagoginis gebėjimas neišreikštas, jis žymimas atskiroje lentelės grafoje.

2.3.1 lentelė. Profesinio kompetentingumo įsivertinimo modelis Nr. 1

Kompetencijų gebėjimai	Profesinio gebėjimo raiška			Gebėjimas neišreikštas
	Akivaizdus	Pakankamas	Silpnas	
ASMENINĖ KOMPETENCIJA				
Gebėjimas suvokti save kaip laisvą, atsakingą asmenį ir apmąstyti savo tapatumą	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas adekvačiai vertinti asmenines savybes, pasitikint savimi jas tobulinti	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas apmąstyti gyvenimo prasmę, garbingai, sąžiningai, kryptingai ir atkakliai jos siekti	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas suprasti, valdyti ir tinkamai reikšti savo emocijas ir jausmus	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas vadovautis moralės nuostatomis ir numatyti savo veiksmų padarinius, elgtis atsakingai	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas pozityviai mąstyti, priimti gyvenimo iššūkius ir pokyčius, numatyti pasirinkimo galimybes, įveikti sunkumus	☐	☐	☐	☐
GNOSTINĖ (PAŽINIMO) KOMPETENCIJA				
Gebėjimas panaudoti socialines, filosofines, pedagogines, vadybines bei psichologines žinias pedagoginėje veikloje, jas gilinti	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas analizuoti ugdymą reglamentuojančius dokumentus, juos realizuojant savosios veiklos sąlygomis	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas analizuoti pedagoginius reiškinius, įžvelgti jų priežastis ir problemas, jų vystymosi tendencijas	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas naudoti įvairias gnostines metodikas mokinio individualybės bei sociokultūrinės aplinkos pažinimui	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas įvertinti kolektyvo susiformavimo lygį, nustatyti ugdytinių santykių pobūdį kolektyve, naudojant įvairius metodus tarpasmeniniams santykiams tirti	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas pažinti save kaip pedagogą (saviagnostika)	☐	☐	☐	☐
INFORMACINIŲ TECHNOLOGIJŲ KOMPETENCIJA				
Gebėjimas naudotis informacinėmis technologijomis	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas susirasti įvairių sričių informaciją bei mokyti tai daryti kitus	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas atsirinkti įvairių sričių informaciją bei mokyti tai daryti kitus	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas sisteminti įvairių sričių informaciją bei mokyti tai daryti kitus	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas analizuoti įvairių sričių informaciją bei mokyti tai daryti kitus	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas vertinti įvairių sričių informaciją bei mokyti tai daryti kitus	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas komunikuoti keliomis užsienio kalbomis	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas informacines technologijas integruoti į edukacinius procesus	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas kompiuteriu kurti mokomąsias kompiuterines programas	☐	☐	☐	☐
METODINĖ KOMPETENCIJA				
Gebėjimas naudoti mokymo priemones	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas kurti naujas mokymo priemones	☐	☐	☐	☐

Gebėjimas taikyti tradicinius mokymo/si metodus	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas taikyti aktyvius mokymo/si metodus	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas organizuoti probleminį mokymą	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas ugdyti kritinį mąstymą	☐	☐	☐	☐
PLANAVIMO KOMPETENCIJA				
Gebėjimas įvertinti dabarties situaciją (privalumus, trūkumus, galimybes, pavojus)	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas išskirti konkrečius, išmatuojamus bei pasiekiamus ugdymo/si tikslus	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas suplanuoti edukacinius procesus išskirtiems tikslams pasiekti	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas sukurti savitą ugdymo strategiją ir ją įvertinti	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas integruoti ugdymo turinį novatoriškumo pagrindu	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas parengti individualias ugdymo programas	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas sudaryti teminius planus	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas sudaryti dienos planus	☐	☐	☐	☐
ORGANIZAVIMO KOMPETENCIJA				
Gebėjimas sukurti saugią, palankią ugdymo/si aplinką, sudarant lygias ugdymo sąlygas bei galimybes	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas suorganizuoti ir kaitalioti darbą grupėse bei savarankišką mokinių mokymąsi	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas mokyti ugdytinius mokytis savarankiškai ir grupėse	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas derinti besimokančiųjų poreikius	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas paskirstyti įgaliojimus (užduotis ir atsakomybę)	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas ugdyti bendrą atsakomybę už savo bei grupės tikslų įgyvendinimą, tarpgrupinę paramą	☐	☐	☐	☐
Ugdyti mokinių organizacinius gebėjimus	☐	☐	☐	☐
VADOVAVIMO KOMPETENCIJA				
Gebėjimas palaikyti sklandų edukacinių procesų vyksmą	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas nukreipti mokinių pastangas reikiama linkme	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas išaiškinti mokiniams, ką, kaip ir kodėl reikia atlikti	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas palaikyti demokratiškus santykius su ugdytiniais, jų tėvais, pedagogais	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas konstruktyviai spręsti iškilusius konfliktus, priimant kokybiškus sprendimus, ir mokyti juos spręsti kitus	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas palaikyti efektyviam mokymuisi tinkamą aplinką	☐	☐	☐	☐
VERTINIMO KOMPETENCIJA				
Gebėjimas išsiaiškinti, ar pasiekti rezultatai atspindi numatytus tikslus	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas įvertinti ugdomosios veiklos kokybę	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas įvertinti atskiros asmens veiklos rezultatus	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas įvertinti klasės (bendradarbiavimo) veiklos rezultatus	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas įvertinti išorinius faktorius, kurie pakeitė ugdymo procesą, nors nebuvo įtraukti į planą	☐	☐	☐	☐

Gebėjimas taikyti įvairias vertinimo formas (norminį, kriterinį, ideografinį)	☐	☐	☐	☐
EKSPRESINĖ KOMPETENCIJA				
Gebėjimas žodžiais, balsu, mimika, pantomimika aiškiai ir tiksliai reikšti savo mintis, jausmus, valdant grupės emocinę atmosferą	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas kalbėti akimis, žvilgsniu, palaikyti akių kontaktą	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas kalbėti įtaigiai (tikėjimas tuo, kas kalbama)	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas valdyti emocijas (emocinis reagavimas)	☐	☐	☐	☐
Tvarkinga išvaizda, patraukli poza, tiesi laikysena	☐	☐	☐	☐
Šypsena, humoro jausmas, nuotaikos jutimas	☐	☐	☐	☐
MOTYVAVIMO KOMPETENCIJA				
Gebėjimas padėti mokiniams pajusti savo veiklos prasmę, interesą veikti, taip tampant visą gyvenimą besimokantiems ir mąstantiems	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas išsiaiškinti mokinių mokymosi motyvaciją	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas palaikyti mokinių mokymosi motyvaciją	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas stiprinti mokinių mokymosi motyvaciją	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas ugdyti teigiamą požiūrį į mokymąsi	☐	☐	☐	☐
MOKINIŲ KARJEROS PROJEKTAVIMO KOMPETENCIJA				
Gebėjimas suformuoti darbo grupes mokinių profesiniam apsisprendimui	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas analizuoti mokykloje suformuotų darbo grupių mokinių karjeros projektavimui veiklos sritis	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas vertinti mokinių profesinių ketinimų pagrįstumą, atsižvelgus į jų gebėjimus, interesus bei visuomenės poreikius	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas vertinti mokinių karjeros projektavimo galimybes mokykloje	☐	☐	☐	☐
PAPILDOMOJO UGDYMO ORGANIZAVIMO KOMPETENCIJA				
Gebėjimas būti aktyviu pilietinės visuomenės nariu ir padėti kitiems tapti tokiems	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas planuoti renginius, bendradarbiaujant su mokiniais, tėvais, pedagogais	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas organizuoti renginius, bendradarbiaujant su mokiniais, tėvais, pedagogais	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas koordinuoti renginius, bendradarbiaujant su mokiniais, tėvais, pedagogais	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas vertinti renginius, bendradarbiaujant su mokiniais, tėvais, pedagogais	☐	☐	☐	☐
KOMUNIKACINĖ KOMPETENCIJA				
Gebėjimas bendrauti ir bendradarbiauti partnerystės lygmenyje	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas išklausyti bei išgirsti kiekvieno nuomonę	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas bendradarbiauti, dirbti komandoje bei mokyti to kitus	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas bendradarbiaujant su kolegomis projektuoti ir nuolat tobulinti ugdomąją mokyklos veiklą	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas bendradarbiaujant su mokiniais projektuoti ir nuolat tobulinti ugdomąją mokyklos veiklą	☐	☐	☐	☐

Gebėjimas bendradarbiaujant su mokinių tėvais projektuoti ir nuolat tobulinti ugdomąją mokyklos veiklą	☐	☐	☐	☐
NUOLATINIO TOBULINIMOSI KOMPETENCIJA				
Gebėjimas orientuotis šiandieninėje švietimo kaitoje	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas būti atviram naujoms idėjoms, patirčiai ir skatinti kitų atvirumą	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas nuolat mokytis ir padėti mokytis kitiems	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas plėtoti bei stiprinti savo ir kitų poreikius nuolat tobulėti	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas nuolat tobulinti savo profesines kompetencijas	☐	☐	☐	☐
VADOVAVIMO EDUKACINIAMS, KULTŪRINIAMS PROJEKTAMS KOMPETENCIJA				
Gebėjimas parinkti aktualias projektinio darbo temas	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas suplanuoti projektinį darbą	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas organizuoti projektinio darbo eigą	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas parengti mokinius projektinio darbo sklaidai	☐	☐	☐	☐
SOCIALINĖ KOMPETENCIJA				
Gebėjimas plėsti socialines mokyklos funkcijas	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas teikti papildomą ugdymo pagalbą socialinių problemų turintiems vaikams	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas mokyti specialiųjų poreikių vaikus	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas dirbti su ypač gabiais mokiniais	☐	☐	☐	☐
MOKYTOJO TYRĖJO KOMPETENCIJA				
Gebėjimas įžvelgti tyrimo problemas tiek edukologinėje literatūroje, tiek edukacinėje praktikoje	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas apibrėžti tyrimo objektą, sukurti tyrimo instrumentus (anketas, testus)	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas atlikti kiekybinius tyrimus mokykloje	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas analizuoti kiekybinių tyrimų duomenis	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas atlikti kokybinius tyrimus mokykloje	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas analizuoti kokybinių tyrimų duomenis	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas skleisti tyrimo rezultatus	☐	☐	☐	☐

Remiantis Mokytojo profesijos kompetencijos aprašu (2007), siūlomas antrasis profesinio kompetentingumo įsivertinimo modelis (2.3.2 lentelė).

2.3.2 lentelė. Profesinio kompetentingumo įsivertinimo modelis Nr. 2

Profesinės kompetencijos ir jų gebėjimai	Profesinio gebėjimo raiška			Gebėjimas neišreikštas
	Akivaizdus	Pakankamas	Silpnas	
Informacinių technologijų naudojimo kompetencija				
Gebėjimas naudoti kompiuterio techninę ir programinę įrangą, pagrindines interneto paslaugas mokymo/si procese, ruošiant tekstinę ir vaizdinę informaciją	○	○	○	○
Gebėjimas ugdyti mokinių informacinę kultūrą sistemingai plėtojant jų kompiuterinį raštingumą, laikantis etinių ir higieninių darbo su kompiuteriu reikalavimų	○	○	○	○
Ugdymo/si aplinkų kūrimo kompetencija				
Gebėjimas kurti saugią, mokinio emocinį, socialinį, intelektualinį, dvasinį vystymąsi palaikančią ugdymo/si aplinką	○	○	○	○
Gebėjimas saugiai ir veiksmingai pritaikyti fizinę erdvę, naudoti informacijos ir komunikacijos technologijas, įrankius ir priemones	○	○	○	○
Gebėjimas kurti toleranciją ir bendradarbiavimą skatinančią aplinką, kurioje mokinys turi galimybę rodyti iniciatyvą, veikti savarankiškai ir atrasti bendraminčių	○	○	○	○
Gebėjimas kurti pokyčiams palankią ugdymo/si aplinką, kurioje mokinys jaučiasi saugus ir pasitikintis savimi bei kitais	○	○	○	○
Dalyko turinio planavimo ir tobulinimo kompetencija				
Gebėjimas parengti mokymo programą, teminį planą remiantis ugdymą reglamentuojančiais dokumentais	○	○	○	○
Gebėjimas formuluoti mokymo/si tikslus bei uždavinius	○	○	○	○
Gebėjimas atrinkti mokymo/si metodus, tinkamus mokymo/si tikslams pasiekti	○	○	○	○
Gebėjimas parengti mokiniams įdomią ir patrauklią mokymo/si medžiagą	○	○	○	○
Gebėjimas numatyti išteklius, būtinus mokymo/si tikslams pasiekti	○	○	○	○
Mokymo/si proceso valdymo kompetencija				
Gebėjimas siekti pusiausvyros tarp žinių perteikimo ir konsultavimo, vadovavimo ir lyderiavimo, stebėsenos ir priežiūros	○	○	○	○
Gebėjimas taikyti įvairias psichosocialines ir edukacines intervencijas, padedančias valdyti konfliktus ir priimti sprendimus	○	○	○	○
Gebėjimas tikslingai taikyti šiuolaikines ugdymo/si technologijas ir mokymo/si metodus	○	○	○	○
Gebėjimas prieinamai ir suprantamai mokiniui perteikti ugdymui/si reikalingą informaciją	○	○	○	○
Gebėjimas naudoti įvairias ugdymo strategijas, plėtojančias mokinių kritinį mąstymą, problemų sprendimą ir kūrybiškumą	○	○	○	○
Gebėjimas dalyvauti kuriant ir įgyvendinant integruotų specialiųjų poreikių mokinių ugdymo/si programas	○	○	○	○
Mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo kompetencija				
Gebėjimas derinti kiekybinę ir kokybinę, formalią ir neformalią mokinių pasiekimų vertinimo strategijas užtikrinant intelektualinį, socialinį ir fizinį mokinių vystymąsi	○	○	○	○
Gebėjimas vertinti mokinių pasiekimus pagal vienodus vertinimo kriterijus	○	○	○	○

Gebėjimas pasirinkti mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo tipus, būdus ir metodus plėtojant mokinių mokymosi pajėgumus	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas vertinti mokinių socialinę pažangą	☐	☐	☐	☐
Mokinių motyvavimo ir paramos jiems kompetencija				
Gebėjimas ugdyti mokinių gebėjimą įsivertinti ir pasitikėti savimi	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas sukurti aplinką, padedančią mokiniui patirti pažinimo džiaugsmą	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas sudominti mokinius mokomuoju dalyku	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas padėti mokiniams spręsti mokymosi problemas	☐	☐	☐	☐
Mokinio pažinimo ir jo pažangos pripažinimo kompetencija				
Gebėjimas vertinti mokinio vystymąsi, pažintines galias ir veiklą vadovaujantis psichologijos teorijomis	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas empatiškai identifikuoti mokinio emocinius sunkumus ir ypatingą nerimą	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas atpažinti specialiuosius mokinių poreikius suteikiant papildomą pagalbą	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas atpažinti skirtingą mokinių požiūrį į mokymąsi kuriant mokymosi galimybes	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas identifikuoti išimtinis atvejus, keliančius grėsmę vaiko sveikatai ir psichosocialinei raidai	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas pripažinti mokinio individualumą kaip vertybę laiduojančią mokymosi pažangą	☐	☐	☐	☐
Profesinio tobulėjimo kompetencija				
Gebėjimas objektyviai vertinti savo galias profesinėje veikloje išlaikant savigarbą ir pasitikint savimi	☐	☐	☐	☐
Gebėjimas projektuoti karjerą: planuoti, sistemingai tobulinti savo profesinę veiklą	☐	☐	☐	☐



UŽDUOTYS

1. Apmąstykite pedagoginės praktikos pabaigos etapą. Kokios stipriosios Jūsų pusės? Ar patobulėjote?
2. Kokių sunkumų patyrėte?
3. Įsivertinkite savo profesinį kompetentingumą pagal pasirinktą modelį (2.3.1-2.3.2. lentelės).
4. Išanalizuokite savo įsivertintą profesinį kompetentingumą, apmąstydami, kokie profesiniai gebėjimai atspindėti ryškiausiai, kokie nepakankamai ar iš viso neišreikšti.
5. Kokias pedagogines kompetencijas reikėtų tobulinti? Kokios tobulinimo gairės?
6. Aptarkite tai su mokytojais, dėstytojais, mentoriais, bendramoksliais, išskirdami tobulintinas sritis (rekomenduotinos pristatymo formos: diskusijos, apvalaus stalo, mini konferencijos ir kt.).
7. Apmąstykite, ar pakito Jūsų profesinė motyvacija po pedagoginės praktikos? Jei pakito, paa-
nalizuokite, kas lėmė šiuos pokyčius?

2.4. Apibendrinamoji refleksija po pedagoginės praktikos

Refleksija po pedagoginės praktikos, kada kritiškai analizuojama ugdymo proceso kokybė, leidžia būsima mokytojai apmąstyti darbo veiksmingumą ir efektyvumą, siekiant išsiaiškinti stipriąsias ir tobulintinas profesines kompetencijas. Tik sistemingai analizuojant savo edukacinę veiklą galima siekti švietimo paslaugų kokybės pagerinimo, todėl nuolatinė refleksija edukacinėje praktikoje būtina ne tik studijuojant aukštojoje mokykloje, bet ir ateityje dirbant pedagoginį darbą.

Analizuojant asmeninius patyrimus ir taip suvokiant save ir savo vertybes, refleksija gali vykti įvairiai. Ji gali apimti individualų lygmenį arba vykti grupinio bendravimo aplinkoje.

Refleksijai gali būti taikomi įvairūs būdai (Pollard, 2006; Mokėjimo mokyti kompetencijos vertinimo instrumentas ir jo taikymo metodinės rekomendacijos, 2012):

- nebaigti sakiniai,
- klausimai refleksijai,
- struktūruota refleksija,
- kompleksinė refleksija,
- mokytojo dienoraštis,
- savojo „aš“ analizė,
- grafinė forma „Voratinklis“,
- vertybinių nuostatų tyrimas,
- laisvos formos refleksija,
- grupinė refleksija ir kt.

Svarbu atminti, kad įvairių būdų taikymas – tai ne atsakinėjimas į klausimus, o pagalba atskleidžiant ir analizuojant savo pedagoginės praktikos patirtį. Refleksija sudaro galimybes padėti naujai pažvelgti į turimą patirtį, skatina profesinį tobulinimąsi.

1 refleksijos užduotis

NEBAIGTI SAKINIAI

Tikslas – apmąstyti savo asmeninį santykį su atlikta pedagogine praktika.

Eiga. Nebaigti sakiniai sužadina ir mintis, ir jausmus, skatina gilintis į patirties prasmę ir suvokti savo santykį su įgyta patirtimi. Galimi 2 nebaigtų sakinių taikymo būdai.

1 būdas. Pabaikite sakinius, užrašydami, kas Jums pirmiausia ateina į galvą:

1. Per pedagoginę praktiką supratau, kad
2. Buvo įdomu
3. Per pedagoginę praktiką labiausiai sekėsi
4. Pedagoginės praktikos didžiausios kliūtys man buvo
5. Norėčiau daugiau patobulinti.

2 būdas. Lapo viduryje nubraižykite skritulį „pedagoginę saulę“ ir jo viduje užrašykite nebaigtą sakinį „Pedagoginė praktika man reiškia“, o aplink skritulį nubrėžkite keletą linijų – „spindulių“. Prie kiekvieno spindulio parašykite savo mintis, baigdami pradėtą sakinį skritulio viduje.



Nebaigtų sakinių metodas „Pedagoginė saulė“

2 refleksijos užduotis

KLAUSIMAI REFLEKSIJAI

Tikslas – apmąstyti pedagoginę praktiką profesinio kompetentingumo požiūriu.

Eiga. Atlikę pedagoginę praktiką, pasvarstykite, ko savęs paklaustumėte. Siūlomi klausimai, apmąstant pedagoginę praktiką:

1. Kas labiausiai sekėsi atliekant pedagoginę praktiką?

.....

2. Kaip jaučiuosi, atlikęs pedagoginę praktiką? Kodėl?

.....

3. Kaip sekėsi atlikti mokytojo vaidmenį?

.....

4. Kas buvo sunkiausia atliekant pedagoginę praktiką ir kodėl?

.....

5. Kokios pagalbos reikėjo įvairiose pedagoginėse situacijose? Kodėl?

.....

6. Kaip vertinu savo pedagoginę praktiką? Kodėl?

.....

7. Ką daryčiau kitaip? Kodėl?

.....

8. Ar laikau save visiškai susiformavusia asmenybe, ar dar yra vidinio augimo ir tobulėjimo galimybių? Kodėl?

.....

9. Kokias profesines kompetencijas reikėtų patobulinti? Kodėl?

.....

10. Kokiose pedagoginėse situacijose labiausiai pasitikiu savimi?

.....

11. Kokiose pedagoginėse situacijose esu pakantus kitokiam požiūriui?

.....

12. Ar sugebu priimti kritiką, reikalingą mano asmeniniam ir profesiniam tobulėjimui?

.....

13. Ar galiu atvirai su kitais aptarti asmenines ir profesines problemas?

.....

3 refleksijos užduotis

STRUKTŪRUOTA REFLEKSIJA

Tikslas – apmąstyti ir įsivertinti pedagoginės praktikos patirtį.

Eiga. Atsakydami į kiekvieną klausimą, išskirkite po 3 svarbiausius aspektus:

• Ko išmokau (ką supratau) per pedagoginę praktiką?	
1.	
2.	
3.	
• Kas man buvo sunkiausia atliekant pedagoginę praktiką ir kodėl?	
1.	
2.	
3.	

• Kuo man pedagoginė praktika buvo naudinga?	
1.	
2.	
3.	
• Kokių tobulinimo idėjų kilo po pedagoginės praktikos?	
1.	
2.	
3.	

4 refleksijos užduotis

KOMPLEKSINĖ REFLEKSIJA

Tikslas – apmąstyti savo patirtį pedagoginėje praktikoje.

Eiga. Savęs vertinime kasdieninėje mokymosi ir praktikos aplinkoje akcentuojami patyrimai, teigiami ir neigiami jų aspektai. Konkrečiai įvardykite, kas naujo sužinota, ko išmokta, kokios naujos profesinės kompetencijos išugdytos, ką sužinojote apie save kaip būsimąjį mokytoją. Apmąstykite tai ir apibendrinkite. Šio pobūdžio refleksijose nekonstatuojami chronologiniai faktai. Kompleksinė refleksija leidžia apmąstyti savo pedagoginės praktikos patirtį.

5 refleksijos užduotis

MOKYTOJO DIENORAŠTIS

Mokytojo dienoraščio rašymas – tai puikus būdas fiksuoti per pedagoginę praktiką patirtus įspūdžius, jausmus ir nuomones. Nors tai privatus ir asmenišką dalyką, bet rekomenduojama būsimiesiems mokytojams rašyti apmąstymų dienoraščius, kurie laikomi jų mąstymą atspindinčiu dokumentu. Rašyti dienoraštį – tarsi „kalbėtis su pačiu savimi“. Jame galima išreikšti ir atskleisti emocinį mokymo aspektą bei analizuoti ir apmąstyti savo veiklą. Dienoraščio rašymas vertingas, nes padeda panagrinėti ir suprasti savo pačių mąstymą. Prie dienoraštyje išdėstytų minčių galima grįžti vėliau – po kelių dienų, savaitių ar mėnesių.

Tikslas – analizuoti ir apmąstyti savo veiklą, remiantis pedagoginės praktikos metu užfiksuotais patirtais įspūdžiais, jausmais ir nuomonėmis.

Eiga. Atlikdami pedagoginę praktiką rašykite savo, kaip mokytojo, dienoraštį, kuriame fiksuokite patirtus įspūdžius, jausmus ir mintis. Po pedagoginės praktikos paanalizuokite dienoraštyje užrašytas mintis ir apmąstykite savo patirtį, jausmus, pedagoginę veiklą.

SAVOJO „AŠ“ ANALIZĖ

Savojo „aš“ samprata yra labai svarbi, kadangi daro įtaką mūsų požiūriui, strategijoms ir veiksams.

Tikslas – paanalizuoti savąjį „aš“.

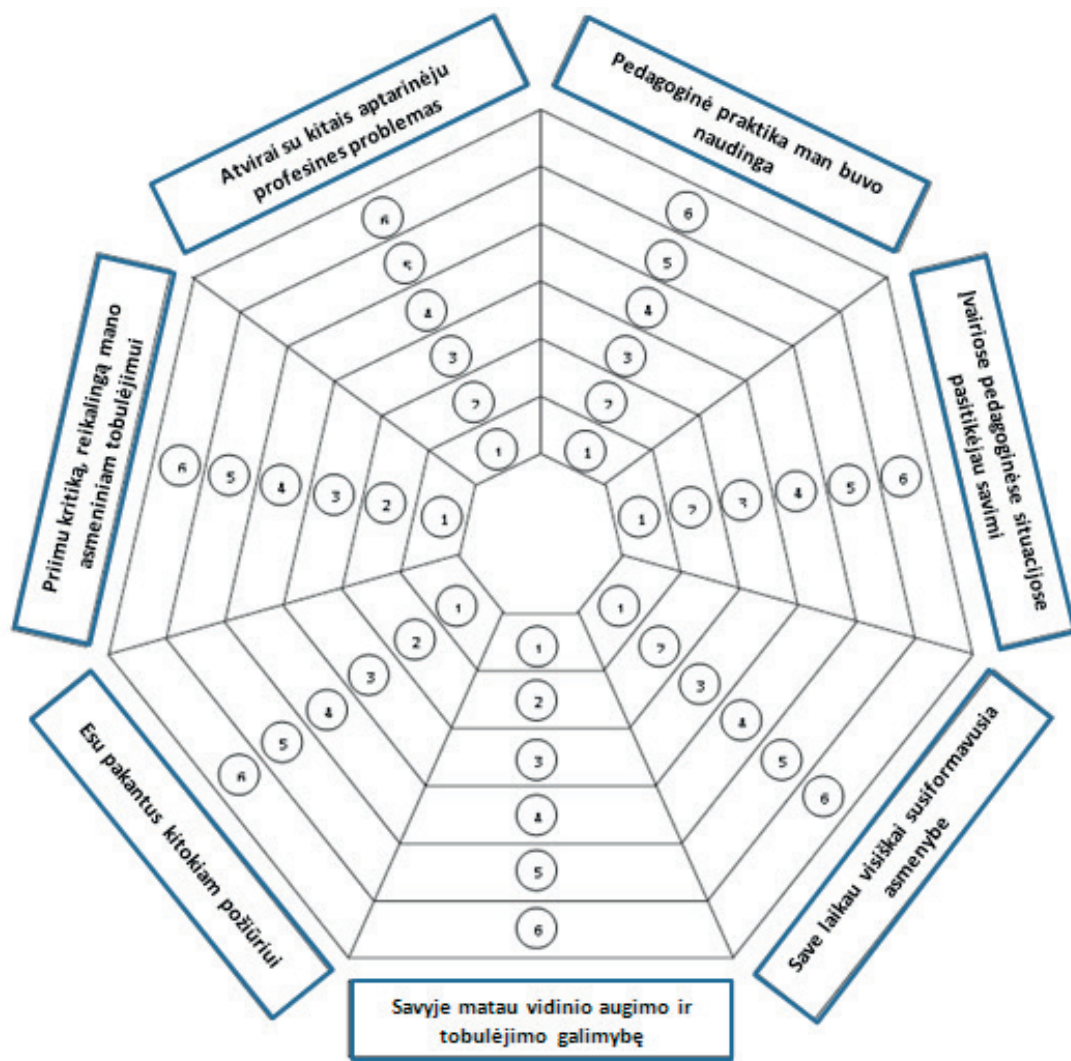
Eiga. Prisiminkite išskirtines pedagogines situacijas, kuriose Jūs, kaip mokytojas, buvote svarbus dalyvis. Išskirkite ryškiausius tuomet atsiskleidusius savo asmenybės bruožus.

1.	Realusis „aš“ (kokį save matau)	1.
		2.
		3.
2.	Svajonės.... (tai, ką norėčiau išsiugdyti)	1.
		2.
		3.
3.	Nepažinti dalykai... (tai, ko dažnai nesuvokiu esant)	1.
		2.
		3.
4.	Viešas atsiskleidimas... (tai, kas rodoma viešai)	1.
		2.
		3.
5.	Nepanaudoti ištekliai... (tai, ką galėčiau savyje turėti)	1.
		2.
		3.

VORATINKLIS

Tikslas – įsivertinti pedagoginę praktiką ir ją analizuoti bei apmąstyti.

Eiga. Voratinklis yra grafinė forma, skirta įsivertinti pedagoginę praktiką. Atlikus pedagoginę praktiką, figūros ašyse siūloma nuspalvinti atitinkamo įsivertinto lygio laukelį (1–žemiausias lygis, 6–aukščiausias). Užpildžius schemą, ji analizuojama.



Išsivertinimo metodas „Voratinklis“

8 refleksijos užduotis

VERTYBINIŲ NUOSTATŲ TYRIMAS

Tikslas – išskirti bendruosius tikslus, keliamus mokinių mokymuisi.

Eiga. Prioriteto tvarka išvardykite tris svarbiausius tikslus, keliamus mokinių mokymuisi. Pamaštykite, kaip Jūsų tikslai siejasi su vertybinėmis nuostatomis. Palyginkite savo tikslus su kolegų išskirtais tikslais.

Svarbiausi tikslai, keliami mokinių mokymuisi:

1. _____
2. _____
3. _____

9 refleksijos užduotis

LAISVOS FORMOS REFLEKSIJA

Tikslas – apmąstyti savo, kaip mokytojo, patirtį, atlikus pedagoginę praktiką.

Eiga. Po pedagoginės praktikos parašykite refleksiją laisva forma, pasirinkdami savą minčių dėstymo eigą ir stilių. Paanalizuokite tai ir apmąstykite.

10 refleksijos užduotis

GRUPINĖ REFLEKSIJA

Tikslas – pasidalinti savo patirties analize ir apmąstymais su kitais, palyginti, padiskutuoti, aptarti, numatyti tobulinimo gaires.

Eiga. Išanalizavę ir apmąstę savo patirtį individualiame lygmenyje, pasidalinkite ja, komunikodami bei reflektiviai sąveikaudami grupėje. Palyginkite, padiskutuokite ir apibendrinkite patyrimus ir asmeninį tobulėjimą.

A. Pollard (2006) teigimu, norint sėkmingai veikti, būtina remtis kitų asmenų patirtimi ir žiniomis, todėl svarbu bendradarbiauti ir rūpimais klausimais diskutuoti su kolegomis. Rekomenduotina apibendrinamąją refleksiją po pedagoginės praktikos organizuoti su mokytojais, dėstytojais, mentorais, bendramoksliais įvairiomis formomis: diskusijos, apvalaus stalo, mini konferencijos ir kt. Refleksija padeda žmogui tobulėti mokantis iš savo ir kitų patirties, taip siekiant veikti kuo veiksmingiau ir efektyviau.

Būsimojo mokytojo profesinio kompetentingumo refleksija po pedagoginės praktikos – tai ugdymo proceso apmąstymas, per kurį patirtis pereina į asmeninį ir profesinį tobulėjimą, o tai padeda kokybiškiau veikti.



KLAUSIMAI

1. Kokie skiriami refleksijos būdai?
2. Kokie refleksijos naudojimo privalumai ir trūkumai?



UŽDUOTYS

1. Pamąstykite, ar teko susidurti su kuriuo iš aprašytų refleksijos būdų? Kaip vertinate tą patirtį?
2. Pasirinkite 3 priimtinausius refleksijos būdus ir pritaikykite juos praktiškai.
3. Išanalizuokite refleksijos turinį pagal pasirinktus refleksijos būdus.
4. Apmąstykite, kaip formavosi Jūsų profesinis kompetentingumas pedagoginės praktikos metu?
5. Kokias profesines kompetencijas labiausiai išsiugdėte?
6. Kokios profesinės kompetencijos nepakankamai ar iš viso neišreikštos?
7. Kokių tobulinimo idėjų kilo po pedagoginės praktikos?
8. Apmąstykite, ar pakito Jūsų profesinė motyvacija po pedagoginės praktikos? Jei pakito, paa-
nalizuokite, kas lėmė šiuos pokyčius?
9. Aptarkite tai su mokytojais, dėstytojais, mentoriais, bendramoksliais, išskirdami tobulintinas
sritis (rekomenduotinos pristatymo formos: diskusijos, apvalaus stalo, mini konferencijos ir kt.).

LITERATŪRA

1. Anušienė B. (2005). Kompetencija kaip profesinės didaktikos sąvoka // Tiltai, Nr. 19, p. 19–30.
2. Barnett R. (1992). Improving Higher Education: Total Quality Care. – Buckingham: Society for Research into Education: Open University Press, 120 p.
3. Barnett R. (1997). Beyond competence. – Buckingham: Open University Press.
4. Bitinas B. (2000). Ugdymo filosofija: [vadovėlis aukštųjų mokyklų studentams]. – Vilnius: Enciklopedija. – 248 p.
5. Brown R. B. (1994). Reframing the Competency Debate: Management Knowledge and Metacompetence in Graduate Education // Management Learning. – 25 (2), p. 289–299.
6. Boyd E. M., Fale A. W. (1983) Reflective Learning. Key to Learning from Experience. – *Journal of Humanistic Psychology*, 23, p. 99–117.
7. Bubnys R. (2009). Reflective Learning as an Educational Phenomenon in Training of Special Education Teachers at Higher Education School: daktaro disertacija: socialiniai mokslai, edukologija (07S) / Šiaulių universitetas.
8. Bubnys R. (2007). Refleksija studentų mokymosi iš patirties procese. – Sveikatos ir socialinių mokslų taikomieji tyrimai: sandūra ir sąveika. 2007, 3 (1), p. 71–77.
9. Bulajeva T. (2007). Žinių ir kompetencijų vertinimas: kaip sukurti studentų pasiekimų vertinimo metodiką. – Vilnius: Petro Ofsetas.
10. Cohen A. R., Fink S. L., Gadon H. & Willits R. D. (1988). Effective Behavior in Organizations. – Illinois: Irwin.
11. Colman A. M. (2003). A Dictionary of Psychology. – Oxford New York: Oxford University Press. – 844 p.
12. Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications (2005). – European Commission.
13. Competence Requirements Teachers (2004) (Association for the Professional Quality of Teachers, SBL) Draft final version, 20th May.
14. Competency Standards for Beginning Teachers (1996) // National Project on the Quality of Teaching and Learning. – The Australian Teaching Council.
15. Dreyfus H. L. & Dreyfus S. E. (1986). Mind over Machine: the Power of Human Intuition and Experience in the Era of the Computer. – Oxford: Basil Blackwell.
16. Guskey T. R. (2004). Profesinio tobulinimosi vertinimas. – Vilnius: Garnelis, 304 p.
17. Hargreaves A. (1999). Keičiasi mokytojai, keičiasi laikai: mokytojų darbas ir kultūra postmodernistiniame amžiuje. – Vilnius: Tyto alba, 360 p.
18. Jucevičienė P., Lepaitė D. (2000). Kompetencijos sampratos erdvė // Socialiniai mokslai. – Nr. 1 (22), p. 44–50.
19. Jucevičienė P., Lepaitė D. (2002). Evaluator as Feed-back Driver: European Competences and Contemporary Training Problems. Competence as Derived from Activity: the Problem of their Level // Socialiniai mokslai. – Nr. 4 (36), p. 57–63.
20. Kazlauskienė Ž. (2003) Kompetencijos sampratos analizė // Mūsų socialinis kapitalas – žinios. Konferencijos pranešimo medžiaga. – Kaunas: Technologija, p. 31–37.

21. Key Competences for Lifelong Learning – A European Reference Framework. Implementation of “Education & Training 2010” Work Programme. Working Group B “Key Competences”, 2004.
22. Laužackas R. (1999). Sistemoteorinės profesinio rengimo kaitos dimensijos: [monografija]. – Kaunas: Vytauto Didžiojo Universitetas. – 194 p.
23. Laužackas R., Dienys V. (2004). Profesijos mokytojų strateginių kompetencijų nustatymo ir jų kvalifikacijos tobulinimo modulių rengimo metodika / PHARE Žmogaus išteklių vystymo paramos fondas, Profesinio mokymo metodikos centras. – Vilnius: Profesinio mokymo metodikos centras. – 39 p.
24. Laužackas R., Pukelis K. (2001). Kvalifikacija ir kompetencija: samprata, santykis bei struktūra profesijos mokytojo veiklos kontekste // Profesijos pedagogų rengimas. – Nr. 3, p. 10–17.
25. Lester S. (1995). Beyond Knowledge and Competence: Towards a Framework for Professional Education // Capability. – 1 (3), p. 44–52.
26. Lietuvos švietimo koncepcija (1992). – Vilnius: Lietuvos Respublikos kultūros ir švietimo ministerijos Leidybos centras. – 50 p.
27. Martišauskienė E. (2007). Studentų asmenybinio ugdymo(si) pedagoginių kompetencijų sklaida per pedagoginę praktiką // Pedagogika, T. 86, p. 14–22.
28. Mokėjimo mokytis kompetencijos vertinimo instrumentas ir jo taikymo metodinės rekomendacijos (2012). – Vilnius: Ugdymo plėtotės centras. – 154 p.
29. Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas (2007). Patvirtinta LR švietimo ir mokslo ministro 2007 m. sausio 15 d. įsakymu Nr. ISAK-54.
30. Mokytojų atestacijos nuostatai (2007). Patvirtinta LR švietimo ir mokslo ministro 2007 m. liepos 27 d. įsakymu Nr. ISAK-1578 [interaktyvus]. Prieiga per internetą: < <http://www.pprc.lt/atestacija/2007-07-27-ISAK-1578.pdf> >.
31. Mulder M. (1998). Het begrip competenties: enkele achtergronden en invullingen [The concept of competence: some backgrounds and interpretations] // Opleiding en ontwikkeling, 1998 (10), p. 5–9.
32. New Jersey Professional Standards for Teachers and School Leaders (2004). – New Jersey Department of Education.
33. Ozmon H. A., Craver S. M. (1996). Filosofiniai ugdymo pagrindai. – Vilnius: Leidybos centras, 467 p.
34. Parry S. B. (1996). The Quest for Competences: Competency Studies Can Help You Make HR Decision, but the Results are Only as Good as the Study // Training. – 1996 (33), p. 48–56.
35. Pečiuliauskienė P. (2008). Studento pedagoginės praktikos vadovas pamokoje. Vilnius: VPU leidykla, 151 p.
36. Pečiuliauskienė P., Barkauskaitė M. (2011). Pedagoginės praktikos mokykloje vadovas. Vilnius: Edukologija, 286 p.
37. Pedagoginių praktikų reglamentas (2012). Vilniaus pedagoginis universitetas, Vilnius.
38. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija (2012). Patvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2012 m. gegužės 30 d. įsakymu Nr. V-899 [interaktyvus]. Prieiga per internetą: <<http://www.smm.lt/docs/ISAKprojektas2012-05-152.pdf>>.
39. Pedagogų rengimo kokybė Lietuvos aukštosiose mokyklose ir jų įsidarbinimo galimybės (2002) [interaktyvus]. Prieiga per internetą: <http://www.smm.lt/smt/docs/spec_poreikis/2001.pdf>.
40. Pedagogų rengimo koncepcija (2004) [interaktyvus]. Prieiga per internetą: <[www.smm.lt/teisine_baze/docs/.../2004-09-16-ISAK-1441\(2\).doc](http://www.smm.lt/teisine_baze/docs/.../2004-09-16-ISAK-1441(2).doc)>.

41. Pedagogų rengimo reglamentas (2010). Patvirtinta LR švietimo ir mokslo ministro 2010 m. sausio 8 d. įsakymu Nr. V-54 [interaktyvus]. Prieiga per internetą: <http://www.smm.lt/prtm/docs/mkt/Pedagogu_rengimo_reglamentas_20100108.pdf>.
42. Pukelis K. (2009). Gebėjimas, kompetencija, mokymosi/studijų rezultatas, kvalifikacija ir kompetentingumas: teorinė dimensija // Aukštojo mokslo kokybė, p. 12–35.
43. Pikūnas J., Palujanskienė A. (2000). Asmenybės vystymasis: kelias į savęs atradimą. – Kaunas: Pasaulio lietuvių kultūros, mokslo ir švietimo centras.
44. Pollard A. (2006). Refleksyvusis mokymas: veiksminga ir duomenimis paremta profesinė praktika. Vilnius: Garnelis.
45. Reardon J. (2000). Apmąstymai apie refleksiją // Permainos (1), p. 12–17.
46. Reetz L. (1990). The importance of key-qualifications for vocational education and training. – Hamburg: Feldhaus, p. 16–35.
47. Report from the Commission: The Concrete Future Objectives of Education Systems (2001).
48. Schön D. (1987). – Educating the Reflective Practitioner. San Francisco: Jossey-Bass.
49. Standards for the Education, Competence and professional Conduct of Educators in British Columbia (2004). – BC College of Teachers.
50. Standards of Practice for the Teaching Profession (2006). – Ontario College of Teacher.
51. Stanišauskienė V. (2004). Rengimosi karjerai proceso socioedukaciniai pagrindai. – Kaunas: Technologija, p. 35–38.
52. Stulpinas T. (1996). Autodidaktika. Kompetencijos ir labilumo principai // Mokytojas (dėstytojas) modernaus profesinio rengimo procese. – Kaunas: Vytauto Didžiojo Universitetas, p. 208–211.
53. Tarptautinių žodžių žodynas (2003) / ats. red. A. Kinderys. – Vilnius: Alma Littera. – 792 p.
54. The Compact Edition of the Oxford English Dictionary (1971). – Oxford: Oxford University Press. – 2048 p.
55. The Strategy for the Modernization of Russian Education (2001). – The Ministry of Education.
56. Trotter A., Ellison L. (1997). Understanding Competence and Competency // School Leadership for the 21st Century. – London: Routledge, p. 36–53.
57. Valstybinė švietimo 2013-2022 m. strategija (2012). Projektas [interaktyvus]. Prieiga per internetą: <<http://www.smm.lt/strategija/docs/VSS%202013%20metmenys%202012-05-16.pdf>>.
58. Weert de E., Biemans A. (2003). The Dynamic Role of Knowledge in Cooperative Education. – TH&MA 4–03, Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS), University of Twente, NL; HBO–council, NL, p. 4–12.
59. Watkins Ch. (2005). Classrooms as Learning Communities: What’s in it for Schools? – London: Routledge, 228 p.
60. Wong Yu Fai T. (1996). Relationship between Teacher Competence and Teachers’ Inferences of Students’ Multidimensional Self–concept.
61. Želvys R. (1998). Švietimo kaitos samprata // Švietimo reformos. Švietimo studijos, 4. – Vilnius, p. 11–20.

ISSN 2335-240X
ISBN 978-9955-20-798-6

Redagavo Dalia Kvedaravičiūtė
Maketavo Laura Petrauskienė
CD viršelio autorė Dalia Raicevičiūtė

SL 605. Autor. I. 2,35. Tir. 50 egz. Užsak. Nr. 12-129
Išleido leidykla „Edukologija“
T. Ševčenkos g. 31, LT-03111 Vilnius
Tel. +370 5 233 3593, el. p. leidykla@leu.lt
www.edukologija.lt