



LIETUVOS EDUKOLOGIJOS UNIVERSITETAS
GAMTOS MOKSLŲ FAKULTETAS
SOCIALINĖS GEOGRAFIJOS IR TURIZMO KATEDRA
GEOGRAFIJOS EDUKACINIŲ TYRIMŲ CENTRAS

Regina Subotkevičienė

GEOGRAFIJOS MOKYTOJO DIDAKTINĖS KOMPETENCIJOS IR JŲ UGDYMO GALIMYBĖS STUDIJUOJANT

Metodinė priemonė

I dalis

edukologija

Vilnius, 2012

Metodinė priemonė apvarstyta Lietuvos edukologijos universiteto Gamtos mokslų fakulteto Socialinės geografijos ir turizmo katedros posėdyje 2012 m. vasario 20 d. (protokolo Nr. 1), Lietuvos edukologijos universiteto Gamtos mokslų fakulteto tarybos posėdyje 2012 m. kovo 5 d. (protokolo Nr. 3) ir rekomenduota spausdinti.

Recenzavo:

doc. dr. Loreta Olberkytė (Lietuvos edukologijos universitetas)

Audrius Tavoras (Vilniaus „Ąžuolyno“ progimnazijos direktorius)

Turinys

Įvadas	4
1. Šiuolaikinės mokytojų rengimo tendencijos	5
2. Geografijos mokytojo didaktinės kompetencijos	10
2.1. Geografijos mokytojo žinios	10
2.2. Geografijos mokytojo gebėjimų ypatumai	13
2.3. Specifinės geografijos mokytojo vertybės	15
2.4. Didaktinių kompetencijų pagrindimas	19
3. Didaktinių kompetencijų ugdymo galimybės per geografijos studijas	25
Baigiamosios pastabos	36
Literatūra	37

Visame pasaulyje vykstantys visuomeniniai politiniai ir ekonominiai pokyčiai turėjo įtakos ir švietimo sistemai. Daugelyje šalių pradėtos vykdyti viduriniojo ir aukštojo mokslo švietimo reformos, todėl padidėjo ir pasikeitė reikalavimai ne tik mokytojams, bet ir aukštųjų mokyklų dėstytojams. Ypatingas dėmesys skiriamas studijų kokybei ir profesinio rengimo tikslams. Visa tai reikalauja aukštųjų mokyklų studijų programų pertvarkymo ir kaitos.

Šioms problemoms spręsti nemažai dėmesio skiria Vakarų Europos ir JAV edukologai. Lietuvos mokslininkai, tyrinėjantys ugdymo teorines ir praktines problemas, didesnę dėmesį skiria žemesniųjų ugdymo institucijų, ypač bendrojo lavinimo mokyklų, problemoms. Aukštojo mokslo didaktikos klausimais pradėjo domėtis Kauno technologijos universiteto edukologijos mokslininkai. Šiuo metu didelis dėmesys yra skiriamas konkrečių dalykų studijų programoms ir jų įgyvendinimo problemoms tirti. Akcentuodami studijų programų kaitą, Lietuvos edukologai (ypač Kauno technologijos universiteto mokslininkai D. Lepaitė, I. Cesevičiūtė, V. Stanišauskienė) į studijų programų tikslus skatina įtraukti būsimo specialisto kompetencijos ugdymą įvairiais lygiais bei spręsti kompetencijos ugdymo teorinius ir metodologinius klausimus. Visa tai paskatino atkreipti dėmesį į mokytojų rengimą, jų kompetenciją bei būsimųjų pedagogų kompetencijos ugdymo galimybes.

Tačiau siekiant suprasti, kokių kompetencijų reikia sėkmingam ir veiksmingam pedagogo darbui, jį reikia suvokti kaip žinių, pedagoginių, psichologinių, vadybinių, socialinių, komunikacinių ir kitų gebėjimų, profesinių nuostatų bei asmeninių savybių ir vertybių vienovę. Kompetencijos sąvoka yra tampriai susijusi su pedagogų rengimu, esančiu viena aktualiausių švietimo politikos problemų ir nuolatinio diskusijų objektu. Šis svarbus aspektas paskatino atkreipti dėmesį į geografijos mokytojų rengimą bei, remiantis besikeičiančiais pedagogų profesiniais reikalavimais ir nauju požiūriu į mokytojų rengimą, ieškoti būdų, kaip patobulinti geografijos studijas. Juo labiau kad pastaruoju metu iš aukštojo mokslo tikimasi ne tik aukštajai mokyklai aktualių jaunimo ugdymo rezultatų ir mokslinių tyrimų, bet ir studijų kokybės, pagrįstos glaudesniu ryšiu su visuomene, darbo rinka ir studentų poreikiais.

Šis leidinys pirmiausia yra labiau teorinė didaktinių kompetencijų ugdymo per geografijos studijas dalis. Joje nagrinėjami geografijos mokytojų kompetencijos ir didaktinių kompetencijų sampratos bei jų plėtotės galimybės aukštojoje mokykloje klausimai. Kompetencijų samprata, jų formulavimas ir vaidmuo studijų programose pagrįstas ne tik gausiais literatūros šaltiniais, bet ir švietimo dokumentais, atsižvelgiant į Lietuvos įstatymus ir aukštojo mokslo tradicijas. Planuojama antra dalis būtų labiau orientuota į praktinius dalykus – kurti kompetencijomis grindžiamą geografijos studijų programą. Joje būtų pravartu svarstyti ne tik dalykinę, bet ir modulinę studijų struktūrą, kurti naują studijų koncepciją, pagal kurią būtų galima sudaryti naudingas studentui programas, atkreipti dėmesį į besikeičiančio gyvenimo ir darbo rinkos poreikius.

Manoma, kad ši metodinė priemonė gali būti naudinga ne tik jauniems ir patyrusiems dėstytojams, siekiantiems studijų kokybės ir norintiems kuo veiksmingiau koordinuoti studijų procesą, bet ir studentams, siekiantiems tobulinti asmenines kompetencijas. Galima išskirti ir dar vieną reikšmingą šio leidinio aspektą – padėti būsimajam geografijos mokytojui susipažinti su didaktinėmis kompetencijomis, kurios yra labai svarbus būsimos pedagoginės veiklos komponentas.

1. Šiuolaikinės mokytojų rengimo tendencijos

Sparčiai vystantis visuomenei, keliama vis aukštesni reikalavimai pedagogo veiklai. Pedagogas ne tik moko, bet ir pats mokosi, konsultuoja, dalyvauja įvairioje projektinėje veikloje, derina visuomenės pokyčius su kasdieniu darbu. Jis tampa ne tik dalyko mokytoju, bet ir informacijos perteikėju, konsultantu, socialiniu pedagogu, klasės lyderiu ir vyresniuoju draugu, tyrėju, bendradarbiaujančiu kolega, naujovių diegėju, mokymo(si) proceso organizatoriumi, sugebančiu paskatinti bei motyvuoti (Tumėnienė, 2002). Norint tapti ir nuolat išlikti tokia įvairialype asmenybe, jau studijų metu nepakanka įgyti vien specialiąsias dalykines žinias. Į ugdymo tikslus reikia įtraukti savarankiškumą, probleminio ir kritinio mąstymo, socialines kompetencijas, gebėjimą kelti problemas ir jas spręsti, planuoti laiką, analizuoti ir vertinti įvairias situacijas ir t. t. Todėl pastaruoju metu vis dažniau kalbama apie kompetentingą pedagogų profesinį parengimą. Lietuvos švietimo dokumentuose nurodoma, kad Valstybė turėtų laikytis nuostatos, jog demokratiškam jaunosios kartos gyvenimo būdai ugdyti ir įtvirtinti, kultūrinei visuomenės brandai puoselėti reikia gerai pasirengusių – aukštas kompetencijas ir vertybines orientacijas išsiugdžiusių – pedagogų.

Pastarąjį dešimtmetį Lietuvos švietimo pokyčiams įtakos turi vidiniai ir išoriniai veiksniai: *informacinių ir komunikacinių technologijų plėtra, kintantys visuomenės poreikiai ir reikalavimai švietimui, kintantis mokytojo vaidmuo reformuotoje mokykloje, globalizacija ir įstojimas į Europos Sąjungą, tarptautinės švietimo praktikos tyrinėtojai ir lyginamosios studijos*. Šie veiksniai kelia didelių reikalavimų mokytojams ir tampa prielaidos reformoms – ugdyti kvalifikuotus ir kompetentingus mokytojus, suderinant jų pradinį parengimą, kvalifikacijos tobulinimą ir nuolatinį mokymąsi (Būdienė, 2004). Tačiau, kita vertus, mokslinės literatūros analizė rodo, kad mokytojų rengimas Lietuvoje tebėra viena aktualiausių švietimo politikos problemų ir yra nuolatinis diskusijų objektas.

Šiuolaikinio mokytojų rengimo nuostatas, jo kaitą bei problemas Lietuvoje, Europoje ir pasaulyje nagrinėja K. Pukelis (1995, 1998, 2000, 2004), B. Bitinas (2000), V. Bernotas (2000), V. Kavaliauskienė (2001), I. Dirgėlienė (2001), G. Dzemyda (2001), S. Valatkienė (2002), E. Martišauskienė (2007), M. Barauskaitė, P. Pečiulauskienė (2007) ir kt.

Vakaruose yra propaguojamas hermeneutinis požiūris ir mokytojų rengimas pagal *edukation* koncepciją, skatinančią būsimųjų pedagogų refleksijos ugdymo tendencijas, galimybes mokytojui reikštis kaip tyrėjui, gerinti ir plėtoti auklėjamąją bei praktinę veiklą, skatinti asmenybės pasirengimą profesijai bei rengti specialistą rinkos ekonomikos sąlygomis. Mokytojai tampa savo veiklą reflektuojantys, mąstantys pedagogai, atsirenkantys tikslus ir mokymo procedūras, kad patenkintų skirtingus besimokančiųjų poreikius, žinantys dėstomą dalyką, mokymosi teoriją, skirtingas mokymo metodologijas ir programų plėtojimo technikas. Mokytojo rengimo ryšio ir tęstinumo problemai spręsti Vakarų šalyse diskutuojama pasitelkiant Nacionalinę mokytojų rengimo programą. Kaip teigia V. Kavaliauskienė (2001), nors Europos šalių švietimo sistemos ir mokytojų rengimo institucijos yra labai skirtingos, mokytojai ir mokyklos susiduria su panašiomis pedagogų rengimo problemomis: svarstoma kandidatų į mokytojo profesiją atranka, profesinis ir dalykinis mokytojų rengimas, kompetencija, rengimo trukmė, mokytojų profesinė savimonė, prestižas, mokytojų rengėjų partnerystės ir kt.

Pasaulyje egzistuojančias pedagogų rengimo problemas nagrinėja ir kiti mokslininkai. G. Dzemyda ir kt. (2001) išskiria tokias problemas: mokytojų rengiančių institucijų, programų trukmės ir komponavimo, programose numatytų žinių ir gebėjimų struktūros įvairovė. Autoriai pabrėžia pedagoginės praktikos sėkmės, švietimui skiriamų lėšų veiksmingo panaudojimo, įsidarbinimo, mokytojų rengimo planavimo, būsimųjų pedagogų kompetencijų ugdymo, vertinimo ir pripažinimo problemas pasaulinėje švietimo politikoje.

Vakarų šalys šiuo metu stengiasi užtikrinti visos švietimo sistemos ugdymo kokybę, ieško alternatyvių mokytojų rengimo būdų, įtvirtinančių mokytojo profesijos įvaizdį, keliančių mokytojo profesiją į profesionalumo lygį.

Lietuvoje švietimo sistemos kaita vyksta jau antrą dešimtmetį, o pedagogų rengimas ir toliau išlieka bene mažiausiai pakitusia švietimo sistemos dalimi. Lietuvos pedagogus rengiančiose aukštosiose mokyklose nepakankamai įvertinama pedagoginių studijų svarba, nefunkcionuoja pedagogikos praktikumo institucija, nediskutuojama pedagoginių „klinikų“ mokytojų rengimo įstaigose kūrimo idėja, nėra licencijavimo sistemos, silpna sanglauda tarp kolegijų ir universitetų bei aukštųjų mokyklų ir bendrojo lavinimo mokyklų, pedagogų rengimo sistema praktiškai nepritaikyta mokymosi visą gyvenimą reikmėms, studijų turinys per menkai orientuotas į naujų gebėjimų ir kompetencijų – kritinio mąstymo, problemų sprendimo, informacinio raštingumo ir kt. – puoselėjimą (*Pedagogų rengimo koncepcija*, 2004). Anot V. Kavaliauskienės (2001), šiuo metu grįžtama prie mokytojų rengimo klausimų, būdingų reformos pradžioje. Daugiausia kritikos sulaukia pernelyg teorizuotos pedagoginės studijos, kurios, manoma, atitrūkusios nuo praktikos, nuo vaiko, nuo mokyklos ir kt. O juk dar S. Šalkauskis teigė, kad tvarkant mokyklas svarbiausias klausimas yra mokytojų rengimas (1991, p. 359).

Lietuvos pedagogų rengimą ir su juo susijusias problemas kelia ir nagrinėja daugelis edukologijos mokslininkų. Jie ne tik pastebi egzistuojantį mokytojų rengimo sistemos netobulumą, bet ir siūlo tam tikrus sprendimo būdus. K. Pukelis (1995, 2004) teigia, kad rengiant mokytojus svarbu turėti mokytojų rengimo koncepciją, idėją, t. y. rengti pedagogus ugdomajam darbui, kad jie mokėtų parengti jaunąją kartą gyvenimui. Išanalizuodamas tarpukario (Šalkauskis, 1926, 1928; Šerkšnas, 1939; Vabalas-Gudaitis, 1928, 1929 ir kt.), pokario ir šiuolaikinių Lietuvos (Jovaiša, 1978, 1981, 1996; Kučinskis, 1987, 1997; Laužackas 1994, 1997; Rajeckas, 1995, 1996a; Voveris, 1992 ir kt.) bei užsienio edukologijos mokslininkų (Ben-Peretz, 1990; Borman, 1990; Martin, 1987; Schon, 1987 ir kt.) darbus, kuriuose yra nemažai vertinimų teiginių mokytojų rengimo tobulinimo klausimais, jis vis dėlto pasigenda argumentuoto atsakymo į klausimą: kokios teorijos pagrindu Lietuvoje rengiami mokytojai? Keldamas daugybę aktualių mokytojų rengimo klausimų ir tyrimų sričių bei apibendrinamas daugelį užsienio mokslininkų mokytojų rengimo teorijų, K. Pukelis nustato jų rengimo idealaus modelio parametrus: būsimųjų mokytojų (savi)atranka, teorinės ir praktinės pedagoginės studijos bei jaunųjų mokslininkų licencijavimas, kurie sudaro bendrą sistemą – „mokytojų rengimo ratą“. Taip autorius bando apginti naują mokytojų rengimo koncepciją, pagrįstą konstruktyvia mokytojų rengimo institucijos (teorijos) ir vidurinės mokyklos (praktikos) sąveika (Pukelis, 1998, 2004).

Pedagogų rengimą ugdomajam darbui akcentuoja ir V. Rajeckas (1996). Aptardamas svarbiausias mokytojų rengimo kryptis, mokslininkas rengiant pedagogus kelia „pedagogizacijos“ problemą, t. y. ieško būdų, kaip parengti mokytoją ne vien dalykui dėstyti, bet ir ugdomajam darbui dirbti, parengti specialistą atsižvelgiant į mokyklos reformos reikalavimus. Kaip teigia autorius, tai pedagogų rengimas rinkos / vartojimo reikalams. Mokytojų pedagogizavimą lemia daugelis veiksnių: būsimojo mokytojo asmenybė, atrankos į aukštąją pedagogikos mokyklą pobūdis, dėstytojų pedagoginė orientacija, jų asmenybės bruožai, pertvarkytos specialybės studijos, pažintis su mokyklos dėstomo dalyko programa, pedagoginių studijų organizavimas, mokslinė veikla, platesnis pasirenkamų dalykų ir jų studijų spektras ir kt. V. Rajecko nuomone, šie veiksniai turi įtakos ne tik rengiant dalyko mokytojus, bet ir auklėtojus, pedagoginių žinių skleidėjus.

B. Bitino (2000) nuomone, mokytojų profesinis rengimas orientuotas į teorines žinias, „gryną mokslą“. Anot mokslininko, keičiantis bendrojo lavinimo koncepcijai, būtina ir mokytojų rengimo paradigmos kaita. Šiandien mokytojui svarbiausia ne tik dalyko žinios, bet ir ugdytinio asmenybės raidos procesas, nes mokytojas – ne tik tiesos skelbėjas, bet jos ieškotojas (Bitinas, 1998). Remdamasi jo darbais (1998,

2001), J. Abramauskienė (2001) teigia, kad rengiant į ugdytinio asmenybę orientuotus mokytojus, svarbiausias yra profesinis lavinimas, todėl studijas reikia organizuoti taip, kad būsimasis mokytojas dalykinį išsilavinimą laikytų ne savo tikslu, o būsimąjo ugdytinio asmenybės raidos skatinimo priemone. Šios problemos aktualumą kelia J. Vaitkevičius (1995), T. Tamošiūnas (1998), R. Malinauskas (1999) ir kt.

V. Kavaliauskienė (2001) akcentuoja pedagoginio pašaukimo ir jo ugdymo svarbą bei būtinumą rengiant mokytojus. Atlikdama teorinę ir praktinę šios daugialypės asmenybės savybės analizę, mokslininkė teigia, kad mokytojų, turinčių pedagoginio pašaukimo bruožų, teigiamų emocijų šaltiniai yra „gilesni“, „platesni“ ir prasmingesni profesiniu požiūriu. Jie yra labiau patenkinti savo darbu, o tai skatina savi-veiksmiškumą ir stiprina profesinę motyvaciją (Kavaliauskienė, 2001, p. 79). Anot autorės, besirengiantiems pedagogams reikia specialiosios pedagoginio pašaukimo ugdymo programos, lavinančios tinkamas asmenybės savybes.

Tam tikrus švietimo sistemos trūkumus edukologijos mokslininkai nustato atlikę empirinius tyrimus ir pateikę rezultatų analizę. Tyrimų rezultatai sudaro pagrindą tobulinti mokytojų rengimą aukštosiose mokyklose. V. Būdienės (1997) tyrime pedagogai nurodo praktinių įgūdžių, didaktinių bei pedagoginių žinių stoką. G. Dzemyda ir kt. (2001) atliko pedagogų kiekybinių ir kokybinių rodiklių analizę. Autoriai nustato skirtingų dalykų mokytojų išsilavinimo nevienodo lygmens, dalykų mokytojų amžiaus pasiskirstymo Lietuvos mokyklose, atskirų dalykų mokytojų rengimo poreikio, kvalifikacijos kėlimo, adaptacijos mokykloje, darbingumo palaikymo, pedagogų vertinimo bei jų kompetencijos pripažinimo problemas. G. Purvaneckienė (1996) atskleidė, kad studentai ir mokytojai studijų metu norėtų pailginti pedagoginės praktikos trukmę. 2002 m. mokslininkų grupė (A. Šileika, B. Gruževskis, B. Čėsnaite, A. Pocius, R. Želvys) atliko išsamią pedagogų rengimo kokybės Lietuvos aukštosiose mokyklose ir jų įsidarbinimo galimybių analizę. Tyrimo rezultatai rodo, kad studentams nepakanka žinoti įstatymus, turėti kompiuterinio raštingumo, užsienio kalbos, vadybos, vadovavimo, bendradarbiavimo su kolegomis, mokymo metodikos rengimo įgūdžius studijų metu. Iš praktinių gebėjimų labiausiai pasigendama tų, kurių reikalauja švietimo reformos pokyčiai (mokymo individualizavimo ir kt.).

Pedagogų rengimas, jo tobulinimo galimybės ir kaita nagrinėjama kasmet vykstančiose įvairiose mokslinėse konferencijose („Švietimo reforma ir mokytojų rengimas“, „Aukštojo mokslo sistemos ir didaktika“). Konferencijų pranešimų medžiagos analizė rodo, jog aktualiausi yra šie su mokytojų rengimu susiję klausimai: studijų kokybės gerinimas, studijų programos modernizavimas, spragų tarp žinių ir gebėjimų jas taikyti mažinimas, studentų savarankiškumo ugdymas, profesinių kompetencijų suvokimas, būsimųjų mokytojų bendradarbiavimas ir bendravimas, komunikacinės ir kt. kompetencijų ugdymas, profesinės vizijos bei nuostatos, aktyviųjų metodų taikymas ugdymo procese ir kt.

Lėtą pedagogų rengimo pertvarką Lietuvoje pažymėjo ir tarptautinių organizacijų (OECD, 2000) ekspertai. Dėl to, jų manymu, mokytojai nepakankamai parengiami švietimo kaitai. OECD ekspertai rekomendavo parengti pedagogų profesinio rengimo standartus, kuriais turėtų vadovautis visos pedagogus rengiančios institucijos, teikdamos studijų programas ir organizuodamos pedagoginę praktiką, subalansuoti akademinių studijų ir praktinio rengimo santykį.

Neišvengiama pedagogų rengimo reformos būtinybė akcentuojama Pedagogų rengimo koncepcijoje (Projektas, 2000, 2004), kurioje detalai pažymėtos išdėstytos problemos. Pabrėžtina, jog *pedagogų rengimo atnaujinimas ir jų kvalifikacijos tobulinimas bei kompetencijų plėtotė, siekiant dermės su dabartiniais švietimo tikslais ir uždaviniais, leisti parengti mokytoją dirbti žinių visuomenės sąlygomis su įvairių gebėjimų ir poreikių mokiniais, laiduoti deramą ugdymo kokybę.*

Literatūros analizė atskleidė ne tik bendrus pedagogų rengimo aspektus, tobulinimo sąlygas bei galimybes, bet ir atskirų dalykų mokytojų rengimo klausimus. Technologijos mokytojų didaktikos klausimus nagrinėjo J. Galakauskas (2000), specialybės studijų turinį analizavo P. Urbietis ir V. Šidlauskienė (1998),

Z. Žebrauskienė (1994) – buities darbų mokytojų rengimą istoriniu aspektu; R. Dačiulytė (2003) – savarankiškumo ugdymą rengiant technologijų mokytojus. J. Abramauskienė (2002) nagrinėjo būsimųjų pradinių klasių mokytojų muzikinį rengimą, R. Vitkauskas (2003) – muzikos mokytojų profesinį savęs realizavimą, R. Jautakytė (1994) – būsimųjų muzikos mokytojų muzikinių interesų ugdymą etnine muzika, D. Aukštikalnytė (2000) – būsimųjų muzikos mokytojų rengimą pedagoginiam bendravimui, J. Lasauskienė (2007) – dalykinę kompetenciją, kaip muzikos mokytojų rengimo tikslą. Dailės pedagogo šiuolaikinės kompetencijos struktūrą analizavo S. Saulėnienė (2003), vidurinės mokyklos mokytojų pedagoginio kompetentingumo turinį ir struktūrą – E. Rodzevičiūtė (2006), tikybos mokytojų rengimo modeliavimą – V. Vainilavičiūtė (2003), studentų, būsimųjų mokytojų, fizinės saviugdų edukacinį skatinimą – S. Poteliūnienė (2000), matematikos mokytojų rengimo klausimus – L. Griniuvienė ir V. Nau-džiūnienė (1999). Deja, neteko rasti darbų, kurie būtų tiesiogiai skirti būsimųjų geografijos mokytojų kompetencijoms ugdyti ar geografijos mokytojų rengimo problemoms atskleisti. Šios problemos keliamos tik epizodiškai, dažniausiai aptariant kitus su geografijos ugdymu bendrojo lavinimo mokykloje susijusius klausimus. Tai tik įrodo, jog egzistuojanti problema mažai nagrinėta ir, manytina, yra priskirtina prie bendrų pedagogų rengimo problemų.

Apibendrinant galima teigti, kad edukologijos mokslininkai, nagrinėdami teorinius mokytojų rengimo aspektus, labiausiai akcentuoja studijų metais būsimųjų pedagogų asmeninių savybių stiprinimo, refleksijos, profesinės orientacijos, auklėjamosios ir praktinės veiklos ugdymo, europinių švietimo dimensijų diegimo bei asmenybės pasirengimo profesijai rinkos ekonomikos sąlygomis skatinimo būtinybę. Empirinių tyrimų rezultatai, konferencijų pranešimai bei mokslinių darbų analizė taip pat leidžia išryškinti esamus švietimo sistemos trūkumus. Pvz., atskirų dalykų mokytojų rengimo, praktinių įgūdžių, kvalifikacijos kėlimo, pedagogų rengimo kokybės, jų kompetencijų suvokimo, plėtotės bei pripažinimo, pedagoginės praktikos organizavimo ir pan.

Pastarojo dešimtmečio mokslinių darbų, konferencijų ir empirinių tyrimų apžvalga leidžia atkreipti dėmesį į problemas, su kuriomis susiduriama rengiant būsimus mokytojus. Tačiau tenka pastebėti, kad permainos vyksta. Darbo ir socialinių tyrimų instituto 2002 m. tyrimo duomenimis, buvo nustatyta, kad labiausiai pasigendama mokytojų praktinių gebėjimų, kurie formuojasi pedagoginės praktikos metu. Todėl Pedagogų rengimo koncepcijoje (patvirtinta LR švietimo ir mokslo ministro 2004 m. rugsėjo 16 d. įsakymu Nr. ISAK-1441) apibrėžiamos pedagogų rengimo tobulinimo gairės. Joje nurodoma, kad pedagogus rengiančios institucijos privalo sudaryti sąlygas praktiką atliekančiam studentui dirbti praktinį pedagogo darbą švietimo įstaigoje ar atlikti atskiras pedagogo profesinės veiklos funkcijas. Koncepcijoje teigiama, kad studento praktikanto vaidmuo praktikos metu turėtų keistis pagal tokią schemą: stebėtojas → pedagogo asistentas → dirbantis vadovaujant patyrusiam pedagogui → savarankiškai dirbantis. Ši sistema sudaro prielaidas išskirti atskirus pedagoginės praktikos etapus:

- 1) ugdymo proceso stebėjimas;
- 2) asistavimas;
- 3) darbas vadovaujant pedagogui;
- 4) savarankiškas darbas.

Lietuvos edukologijos universitete jau antrus metus sėkmingai diegiama ši pedagoginės praktikos schema.

Studentų pedagoginės praktikos trukmė reglamentuojama Pedagogų rengimo koncepcijoje. Joje praktikai numatyta skirti 20 kreditų. Tai sudaro sąlygas keisti dalykų studijų programas – mažinti teorinių ir didinti praktinių valandų skaičių.

2007 m. buvo patvirtintas Mokytojų profesinių kompetencijų aprašas (patvirtintas LR švietimo ir mokslo ministro 2007 m. sausio 15 d. įsakymu Nr. V-54), kuriuo remiantis galima nustatyti dirbančio būsimojo mokytojo būtinas ir siekiamas kompetencijas.

Taip dažnai pastarąjį dešimtmetį akcentuojamas būsimųjų mokytojų atrankos į aukštąją pedagogikos mokyklą pobūdis, asmeninės mokyklas baigusių absolventų orientacijos, profesinės orientacijos, pedagoginio pašaukimo svarba taip pat buvo sprendžiama ne tik teoriniu lygmeniu. Jau du pastaruosius metus stojantieji į Lietuvos edukologijos universitetą laiko motyvacijos testą. Ir tai reiškia, kad dešimtmetį vykstantys nuolatiniai teoriniai pasvarstymai jau lemia realius būsimųjų mokytojų rengimo pokyčius.

Tai patvirtinta ir dar vienas svarbus ir ilgai lauktas švietimo dokumentas – Pedagogų rengimo reglamentas (patvirtintas LR švietimo ir mokslo ministro 2010 m. sausio 8 d. įsakymu Nr. V-54), kuris nustato pedagogų rengimo būdus, bendruosius pedagoginių studijų reikalavimus, pedagoginių studijų sandarą ir reikalavimus pedagoginių studijų vykdytojams bei reikalavimus pedagoginei praktikai. Remiantis šiuo Pedagogų rengimo reglamentu pedagoginės praktikos apimtis turi būti ne mažesnė kaip 30 ECTS kreditų. Tiek pat skirta teorinėms žinioms, gebėjimams ir vertybėms ugdyti.

Pedagogų rengimo reglamente pedagoginių studijų reikalavimuose aiškiai apibrėžta, kad pedagogų rengimo studijos turi užtikrinti, jog absolventas būtų sukaupęs pakankamai dalykinių žinių ir gebėjimų, išsiugdęs tinkamas vertybines nuostatas, išmanytų pedagoginius reiškinius ir edukacinę veiklą, gebėtų įgytas žinias ir gebėjimus taikyti profesinėje veikloje ir įgytų kitų Mokytojų profesijos kompetencijų apraše apibrėžtų kompetencijos aspektų lygį. Be to, rekomenduojama, kad pedagogų rengimo studijų programose siūlomi pasirenkamieji dalykai būtų orientuoti į Mokytojų kompetencijų apraše apibrėžtų kompetencijų aspektų ugdymą.

Remiantis šiais svarbiais švietimo dokumentais, kyla būtinumas akcentuoti geografijos mokytojo kompetencijas ir išsamiau apsvarstyti geografijos mokytojų ugdymo pokyčių galimybes studijų procese. Atsiveria galimybės nustatyti, kokių kompetencijų turi įgyti šie mokytojai, ir tampa aktualu išsiaiškinti, kaip geografijos studijų turinys gali užtikrinti švietimo dokumentuose akcentuojamų kompetencijų išugdymą. Visa tai turi tapti vienu svarbiausių geografijos mokytojus rengiančių institucijų ugdymo tikslų.

Siekiant išlaikyti nuoseklumą, šiame darbe iš pradžių privalu susipažinti su specifinėmis geografinės mokytojo kompetencijomis, aptarti didaktinių kompetencijų sampratą, autorės pasiūlyto Didaktinių kompetencijų modelio esmę ir galiausiai svarstyti šio modelio įgyvendinimo galimybes studijų procese.

2. Geografijos mokytojo didaktinės kompetencijos

Pastarąjį dešimtmetį ypač daug kalbama apie mokytojų kompetenciją. Vis dar kartais gali kilti sunkumų aiškinantis termino prasmes daugiskaita ir vienaskaita. Supratimą palengvina gana gausi mokslinės literatūros analizė bei švietimo dokumentuose apibrėžiamos sampratos (*Mokytojų profesinių kompetencijų aprašas*). E. Jurošaitės-Harbison (2004) teigimu, *kompetencijos (daugiskaita) – tai daugiau hipotetinė sąvoka, kuri vartojama mokslinės analizės tikslais, atskleidžiant kompetencijos (vienaskaita) esmę*. Kita vertus, išlieka terminų vartojimo problema, kai „gebėjimai“ ir „kompetencijos“ reiškia tą patį. Anot V. Žydzūnaitės (2000), skirtingas vertimas iš anglų kalbos iškreipia tikrąją bendrųjų gebėjimų ir kompetencijų prasmę, atsiranda daug sąvokų, kurios nėra tapačios profesinės edukologijos atžvilgiu („key skills“, key / core competencies“, „core skills“, „common skills“), ir tai trukdo jas suvokti ir diegti švietimo sistemoje.

Šiame darbe vartojamos ir grindžiamos sąvokos tiek vienaskaita, tiek ir daugiskaita. *Kompetencijos (vienaskaita) sąvoka atspindi kompetenciją kaip visumą, o kompetencijų (daugiskaita) sąvoka išsamiau atskleidžia būsimųjų geografijos mokytojų kompetencijos (vienaskaita) aspektus*. Iš pradžių pravartu trumpai aptarti geografijos mokytojo kompetencijos sampratą vienaskaita.

2.1. Geografijos mokytojo žinios

Mokytojų profesijos kompetencijos apraše (patvirtintas LR švietimo ir mokslo ministro 2007 m. sausio 15 d. įsakymu Nr. V-54) nurodoma ir atliktos mokslinės literatūros analizė atskleidžia, kad mokytojo kompetencija – tai sudėtingas struktūrinis reiškiny, susidedantis iš bendrakultūrinės, profesinės, bendrųjų ir specialiųjų kompetencijų. Todėl norėtusi išsiaiškinti ir išsamiai paanalizuoti geografijos mokytojo specialiųjų kompetencijų ypatumus, pirmiausia dėmesį atkreipiant į specifines žinias.

Žinios – tai tikrovės pažinimo rezultatai, teikiantys žodinę ir simbolinę informaciją apie įvairius daiktus, reiškinius, jų savitarpio ryšius (Jovaiša, 1993). Anot E. D. Gagne (1985), žinios būna dviejų tipų: *konstatuojamos* ir *procedūrinės*. Konstatuojamos – tai žinios apie ką nors arba kad kas nors yra: sąvokos, dėsniai, principai, vaizdiniai, faktai ir t. t. Procedūrinės žinios – tai žinojimas, kaip ką nors padaryti; kitaip – metodai, taisyklės, veikimo bei mokslinio mąstymo būdai ir pan. Remiantis Bloomo (1956) taksonomija, galima skirti šešis pažintinės veiklos mokymo srities lygius, kurių pirmieji du yra būtent *žinios ir supratimas*. Žinios siejamos su žodžiais identifikuoti, apibūdinti, o supratimas – paaiškinti, atkurti, išversti. Norint suvokti bet kurį reiškinį ar procesą būtinos žinios, todėl jos suprantamos kaip „sugebėjimas atkurti atmintyje vienokią ar kitokią anksčiau gautą informaciją, atpažinti faktą, apibrėžimą, sąvoką, dėsni, paprotį ir kita“ (Berliner, Gage, 1993). Kaip teigia V. Adaškevičienė (2004), žinių paskirtis – padėti žmogui susikurti visuminį pasaulio vaizdą, išsiugdyti racionalaus mąstymo bei veiklos gebėjimus, vertybines nuostatas. B. Bitinas (2002) žinių sričiai priskiria faktus, vaizdinius apie objektus, juos nusakančias sąvokas, kategorijas bei ryšius tarp sąvokų. Autoriaus nuomone, žmogus operuoja įgytomis žiniomis, jų pagrindu įgyja naujų, kuria žinių sistemas ir taiko jas praktinėje veikloje.

Įgyjamų žinių pobūdį lemia atitinkamos ugdymo institucijos tikslai ir uždaviniai. Svarbu, kad jos būtų besimokantiejiems *prasmingos*, t. y. atitiktų jų interesus ir poreikius, padėtų rengtis gyvenimui, tapti atsakingais šalies piliečiais, aktyviais, kūrybingais socialinio, kultūrinio gyvenimo dalyviais, ekonomiškai savarankiškais žmonėmis; o žinios būtų *mokslinės*, t. y. patikimos, teisingos, sistemingos, *integruotos*, atskleidžiančios įvairiapusių tikrovės reiškinių ryšius ir sąveikas; taptų *asmens patyrimo ir kompetenci-*

jos dėmeniu (*Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos ir išsilavinimo standartai*, 2003; *Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos atnaujintos Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos*, 2008). Anot R. Adomaitienės (2001), žinių formavimas ir kaupimas turi tam tikrą kryptingumą. Tai būna susiję su profesine veikla, asmenybės orientacijomis, galimybėmis. Taip susiformuoja *profesinės žinios*.

Pagrindinio ugdymo bendrosiose programose (2009) yra pateikiamas toks **geografijos** dalyko apibūdinimas: „Geografija – vienas labiausiai integruotų dalykų mokykloje. Geografija atskleidžia mozaikinio pasaulio gamtos ir visuomenės vientisumą, erdvines civilizacijų ir kultūrų sąsajas, gamtos ir visuomenės savitarpio priklausomybę, jų raidos ir išlikimo klausimus. Ugdomos asmens nuostatos skatina solidarumą, rezultatyvų kultūrų dialogą ir tarptautinį bendradarbiavimą, padeda plėtoti visų rasų, tautų, religinių bendruomenių tarpusavio supratimą, toleranciją ir draugystę, norą konstruktyviai spręsti kylančias vietos bendruomenių, šalių, pasaulio problemas. Puoselėjamas mokinių nusiteikimas ir gebėjimas kompetentingai naudotis geografijos žiniomis ir įgūdžiais asmeniniame, profesiniame ir visuomeniniame gyvenime.“ Geografija, remiantis vietiniais, regioniniais, nacionaliniais bei pasauliniais reiškiniais, padeda suvokti pasaulio bendrumus ir ypatybes, atskleidžia nacionalinius ir regioninius jo savitumus. Šis mokslas nagrinėja geosistemas trimis pagrindiniais aspektais: 1) *globaliniu*, aprėpiančiu pasaulio ir Žemės geografines problemas kaip visumą; 2) *regioniniu*, aptariančiu geoerdvines aplinkos reiškinių ir daiktų sąsajas; 3) *lokaliniu*, nusakančiu tiesioginę geografinių veiksnių įtaką žmogui ir aplinkai.

Geografija – labai platus mokslas, todėl, remiantis įvairių mokslininkų apibrėžimais (Баранский, 1980; Алаев, 1983; Михайлов, 1985; Максаковский, 1998; Бабурин, 1997; Williams, 1993; Vaitekūnas, 1991; Stanaitis, 1996; Колосов, Мироненко, 2001; kt.), mokslinėje literatūroje išskiriamos smulkesnės *geografijos pažinimo sritys: bendroji gamtinė, socialinė, ekonominė, geopolitinė, regioninė, kultūrinė* (1 lentelė).

1 lentelė. Geografijos mokslo sritys

Geografijos mokslo sritys	Apibrėžimai
Gamtinė geografija	Tai mokslas apie geografinę Žemės apvaskalą, jo sandarą, struktūrą, formavimosi ypatumus, erdvinę diferenciaciją. (Михайлов, 1985). V. P. Maksakovskis (Максаковский, 1998) išskiria šias gamtinės geografijos šakas: bendroji gamtinė ir regioninė gamtinė geografija.
Socialinė geografija	Nagrinėja erdvinius procesus ir žmonių gyvenimo sąlygų organizavimą: žmogaus darbą, buitį, poilsį, gyvenimą būdą ir kt. Ji analizuoja žmonių elgseną, aiškina jų priežastingumą ir pateikia tam tikras prognozes. Kitaip tariant, nagrinėja socialinio vystymosi problemų visumą, jos ypatybes, savybes bei gyvenimo būdo kokybę (Matuzevičiūtė, 2003).
Ekonominė geografija	Tyrinėja svarbiausius materialinio ūkio teritorinio pasiskirstymo dėsningumus, sąlygas, ypatybes, yra tampriai susijusi su socialine geografija ir dažnai šios dvi sąvokos nagrinėjamos kartu kaip papildančios viena kitą ir sudarančios visumą.

Geopolitinė geografija	Geopolitika – mokslas, nagrinėjantis geografinius, istorinius, politinius ir kitus tarpusavyje susijusius veiksnus, turinčius įtakos strateginiam valstybių potencialui (Колосов, Мироненко, 2001). Ji apima tokius veiksnus: teritoriją, geografinę padėtį, klimata, naudingas iškasenas ir kita (Бабурин, 1997). S. Vaitekūnas (1991) pabrėžia, kad geopolitika – tai mokslas apie valstybės politinių reiškinių priklausymą nuo geografijos, o politinė geografija tiria teritorinį politinių jėgų pasiskirstymą, susietą su socialinėmis, ekonominėmis, istorinėmis, politinėmis, gamtinėmis regionų ir šalių, rajonų, miestų plėtros ypatybėmis.
Regioninė geografija	Siekia pažinti tradicinį ir seniausią geografijos pažinimo objektą – pasaulio valstybes ir regionus. Analizuojama atskirų valstybių regionų ekonominė, gamtinė, kultūrinė bei socialinė situacija. Geografijos mokytojas turi mažiau dėmesio skirti aprašomajai regioninei geografijai dėstyti, o svarstyti ir analizuoti probleminius valstybių ir regionų klausimus.
Kultūrų geografija	Nagrinėja teritorinę kultūros diferenciaciją ir atskirus jos komponentus: gyvenimo būdą, tradicijas, materialinės ir dvasinės kultūros elementus. Ji reiškiasi per konkrečią aplinką bei žmogaus santykius su ja pačia ir savimi (Matuzevičiūtė, 2003).

Atsižvelgiant į pasaulio dinamiką, geografijos daugiabriauniškumą ir dalyko integraciją, pastaruoju metu formuojasi ir kitos – *paslaugų, medicinos, išteklių* ir t. t. – geografijos šakos, iš esmės papildančios išskirtas geografijos pažinimo sritis.

Geografijos pažinimo sričių analizė leidžia daryti svarbią išvadą – šių sričių žinios yra į visą švietimo sistemą plačiai besiskverbiančių europinių švietimo dimensijų raiškos galimybė. Ypač svarbios geografijos žinios europinio identiteto, kaip specifinei švietimo dimensijai, suvokti, raiškai ir realizavimui visoje švietimo sistemoje. V. Adaškevičienės (2004) atlikta europinio identiteto analizė rodo, kad jį sudaro šie segmentai: bendra teritorija, bendra kultūra, įsipareigojimai ir bendras kultūrinis palikimas bei bendri sprendimai. Autorės teigimu, analizuojant kiekvieną europinio identiteto segmentą, išryškėja – kad žinotum apie bendrą teritoriją, būtinos *geografinės žinios*. Jos teikia esminę informaciją apie Europą ir žmonių veiklą joje, žmogui formuojasi suvokimas apie gamtinę, socialinę, ekonominę ir kultūrinę aplinką, jos padeda vertinti savo valstybę Europos, o Europą – pasaulio atžvilgiu, gilintis į aplinkos apsaugos, žmogaus ūkinės veiklos problemas, padeda suprasti Europos tautų kultūrų įvairovę bei skatina išsaugoti savo tautos kultūrinės vertybes. Vadinas, geografijos mokytojas, turėdamas didelį geografinių žinių bagažą, atlieka labai *svarbią funkciją* – padeda *ugdyti ir formuoti* moksleivių *europinį identitetą*.

Sisteminant geografijos mokytojo specifines žinias, nemažai vertingos informacijos pateikia VPU geografijos specialybės modulių programų bei metodinių priemonių analizė (*Geografijos bakalauro studijų dalykų programos*, 2006, 2010; Stanaitis, 2006, 2008; Olberkytė, 2009; Stanaitis, Butkutė, 2010; Česnavičius, 2010; kt.).

Apibendrinant surinktą informaciją, galima išskirti ir pabrėžti šias pagrindines mokytojo **dalykines geografijos žinias**:

- ☐ žinoti geografijos mokslo raidą, kryptis, suvokti geografijos, kaip mokslinės disciplinos, daugiabriauniškumą, dinamiškumą, konkurentiškumą;
- ☐ suvokti pasaulio vientisumą ir įvairovę, suprasti sąveikos dėsningumus;
- ☐ žinoti gamtinių sistemų (geosferos – žemynai, vandenynai, atmosfera ir t. t.) elementus, jų raidos ir sąveikos dėsningumus;

- suprasti visuomenės ir ūkio sistemų formavimosi ir sąveikos dėsningumus;
- suvokti įvairių gamtos ir visuomenės procesų bendras raidos tendencijas;
- žinoti teorijas bei metodikas, skirtas įvairiems geografiniams procesams tirti ir nustatyti;
- suprasti gamtos ir visuomenės pokyčius, jų sąveiką erdvėje ir laiko atžvilgiu bei mokėti juos prognozuoti;
- suvokti šalių ir regionų geopolitinę padėtį, šalies ir gyvenamojo regiono struktūrą ir jame vykstančius procesus, pasaulio ir Europos politinio žemėlapių kaitą, politinių susivienijimų įtaką visuomeniniam gyvenimui;
- pažinti savo tautos kultūros raidą ir kultūrinės vertybes bei suprasti įvairių rasių, kultūrų ir civilizacijų papročius, gyvenimo būdo, moralinių vertybių, religijų, nuostatų ir kitus ypatumus.

Atlikta mokslinės literatūros analizė leidžia teigti, kad geografijos mokytojas turi turėti platų geografinių žinių spektrą, apimantį gamtinės, socialinės, ekonominės, geopolitinės, regioninės, kultūrinės, paslaugų, išteklių ir kt. geografijos pažinimo sritis. Labai svarbu pabrėžti, kad geografijos žinios sudaro įvairių specialybių pedagogų bendrakultūrinę kompetenciją. Kita vertus, mokytojo veikloje vien dalykinių geografinių žinių nepakanka. Labai svarbu įgyti ir turėti atitinkamų pedagoginių bei psichologinių žinių, išmanyti savo dėstomo dalyko didaktiką. Ne mažiau svarbios yra bendrosios mokytojo žinios, kurios užtikrina pedagogo aukštąjį išsilavinimą ir sudaro pagrindą formuoti bendriesiems pedagogo gebėjimams. Tai yra gimtosios kalbos kultūros, užsienio kalbos, kompiuterinio raštingumo, filosofijos, logikos, ekonomikos bendrosios (bazinės) žinios. Šios minėtos sritys sudaro pedagogo profesinės kompetencijos turinio pagrindą.

2.2. Geografijos mokytojo gebėjimų ypatumai

Remiantis mokslinėje literatūroje nurodoma kompetencijos samprata (Spencer, Spencer, 1993; Jucevičienė, 2001 ir kt.), žinių visumą praplečia gebėjimai. Atsižvelgiant į straipsnio tikslą, tikslinga aptarti, kokių specialiųjų gebėjimų turi turėti geografijos mokytojas bei juos tobulinti savo profesinėje veikloje.

Kaip teigia L. Jovaiša (1993, p. 62), **gebėjimai** – fizinė ar psichinė galia atlikti tam tikrą veiksmą, veiklą. Panašus G. Butkienės ir A. Kepalaitės (1996) aiškinimas: „Tai subjektyvūs psichiniai reiškiniai, padedantys atlikti tam tikrą veiklą“, ir, anot L. Šiaučiukienienės (1997), gabumų lavinimo rezultatas. Oksfordo žodyne (1998, p. 2) aiškinama, kad „gebėjimai – tai protinis ir fizinis pajėgumas, mokėjimas atlikti atitinkamus veiksmus, kuriems įgyvendinti reikalingi jau turimi įgūdžiai“. Žmogaus gebėjimas atlikti kokią nors veiklą atsiranda ką nors išmokus, t. y. kai įgyjama atitinkamų žinių ir įgūdžių.

Spartėjanti mokslo, technologijų ir socialinių santykių pažanga skatina vis naują požiūrį į kiekvienos profesijos atstovą. Pastaruoju metu nuolat visuomenėje plačiai kalbama apie įvairių specialybių profesionalus, kurie mokėtų greitai prisitaikyti prie besikeičiančių darbo sąlygų, būtų iniciatyvūs, pasitikintys savimi, atsakingi, siektų aukštesnių profesijos standartų, gebėtų dirbti komandoje, kelti ir spręsti problemas, plėstų ir gilintų profesines žinias bei gebėjimus ir t. t. Visa tai mokslinėje literatūroje vadinama *bendraisiais gebėjimais* (arba *bendrosiomis kvalifikacijomis, pagrindiniais gebėjimais, bendrosiomis kompetencijomis, perkeliamosiomis kompetencijomis*), kuriuos gali pritaikyti įvairūs specialistai ir todėl jų analizei bei sisteminimui edukologinėje literatūroje skiriama nemažai dėmesio (Laužacko, 1999; Lepaitės, 2001; Lipinskienės, 2002; Stanišauskienės, 2000; Adamonienės, 2000; Тесля, 2000; Adomaitienės, Teresevičienės, 2001; Simonaitienės, Targamadžės, 2001; Tumėnienės, 2002 ir kt.). Svarbiu mokslinių tyrimų objektu tampa pedagogo kompetencijos, kurios suteikia galimybę perteikti mokiniams ne vien specialiąsias dalykines žinias, bet ir skatina juos būti kūrybingus, savarankiškai kelti problemas ir jas spręsti, planuoti

savo laiką, analizuoti ir vertinti įvairias situacijas, kritiškai mąstyti ir t. t. Anot V. Žydžiūnaitės (2000), bendrieji gebėjimai yra *aktualūs asmenims, kurie studijuoja profesinio rengimo institucijose, pedagogams, kaip svarbiems mokymo ir mokymosi proceso „generatoriams“, bei visuomenei, kaip visumai, pereinant į kompetentingą darbo rinkos ekonomiką ir siekiant stabilios socialinės kultūros*. Įvairių šalių bei mokslininkų bendrųjų gebėjimų kategorijos ir klasifikacijos skiriasi, tačiau galima išvelgti tam tikrų panašumų. Dažniausiai išskiriami šie: asmeniniai gebėjimai (adekvatus savęs vertinimas, pasitikėjimas savimi, tolerantiškumas), socialiniai ir komunikaciniai gebėjimai (sugyvenimas ir mokėjimas dirbti su kitais, palaikyti tarpasmeninius santykius, komunikuoti įvairiomis formomis ir t. t.), kritinio mąstymo ir problemų sprendimo gebėjimai (suvokti pasaulį kaip sistemą, suvokti ryšius, kelti problemas bei jas spręsti), darbiniai ir tiriamos veiklos gebėjimai (naudotis informacinėmis technologijomis, ieškoti, tvarkyti, analizuoti, interpretuoti, tyrinėti, klausinėti ir t. t.), veiklos planavimo ir organizavimo gebėjimai (gebėti išskirti prioritetus, sukurti gerą studijų aplinką, planuoti darbo laiką), reflektyvus ir kritinis mąstymas (gebėjimas įvairiapusiškai analizuoti ir įvertinti situaciją bei mintis, kad būtų pasirenkama protinga ir pagrįsta pozicija). Taigi mokslinėje literatūroje ypač akcentuojami tie bendrieji gebėjimai, kurie laiduoja komunikacinę, vadybinę, asmeninę, socialinę, strateginę arba planavimo kompetencijas.

Lietuvos (Voveris, 1983; Poškus, 1986; Arends, 1995; Šernas, 1995; Jovaiša, 1996; Fullan, 1998; Pukelis, 1998; Jucevičienė, Brazdeikis, 2003; kt.) bei kitų šalių (JAV, Didžiosios Britanijos, Australijos, Naujosios Zelandijos, Turkijos) mokslinėje literatūroje pateikta pedagogų kompetencijos modelių analizė (Jurašaitė-Harison, 2004) leidžia išskirti svarbius ir būtinus pedagogo gebėjimus. Dažniausiai yra nurodomos tokios veiklos sritys: sistemingas savo veiklos analizavimas, patirties kaupimas, mokymo praktika, vertinimas, problemų sprendimas, gebėjimas įtraukti mokinius į ugdymo procesą, ugdymo planavimas, ugdymo metodų, technologijų taikymas, gebėjimai komunikuoti, reflektuoti, profesinė vadyba, klasės vadyba, individualaus darbo stiliaus kūrimas, ugdymo proceso diferencijavimas ir integravimas, tęstinis profesinis tobulėjimas, saugios ugdymo atmosferos kūrimas ir palaikymas ir pan. Šie profesiniai gebėjimai būtini kiekvieno mokytojo sėkmingai bendrai ugdymo veiklai.

Tačiau kiekvienos profesijos atstovai turi specifinių gebėjimų. Jie lemia sėkmingą veiklą konkrečiame ugdymo turinio konkurencijoje. Šiuo atveju norėtusi išskirti su geografijos dalyku susijusius specifinius dalykinius gebėjimus. Išanalizuoti ir susisteminti juos padėjo šiame darbe anksčiau minėtos geografijos dalyko žinios, pažinimo sritys ir sudedamos dalys bei švietimo dokumentai (*Mokytojų profesijos kompetencijos aprašas*, 2007; *Pagrindinio ugdymo bendrosios programos*, 2009; *Vidurinio ugdymo bendrųjų programų projektai*, 2009; *Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos atnaujintos Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos*, 2008; *Vidurinio ugdymo bendrosios programos*, 2011; kt.). Taip pat straipsnio autorė išsamiai išanalizavo VPU geografijos specialybės modulių programas bei kai kurias metodines priemones (*Bakalauro studijų dalykų programos*, 2006; Stanaitis, 2006, 2008; Olberkytė, 2009; kt.). Apibendrinant išnagrinėtus duomenis galima išskirti ir susisteminti šiuos pagrindinius **specifinius dalykinius geografijos mokytojo gebėjimus**:

- gebėti praktiškai pritaikyti įvairias teorijas, modelius, metodikas (rašo kursinius darbus, referatus, bakalauro darbus);
- gebėti lyginti, analizuoti, struktūruoti ir interpretuoti teorinę bei praktinę gamtinę ir visuomeninę medžiagą (gamtinius reiškinius ir dėsningumus, ūkio rodiklius ir pokyčius, statistinius duomenis);
- mokėti nustatyti geografinių reiškinių ir dėsningumų priežastingumo ir pasekmės ryšius;
- gebėti savarankiškai surasti, atrinkti ir apibendrinti svarbiausią geografinę informaciją iš įvairių šaltinių;

- mokėti naudotis įvairiomis geografinėmis priemonėmis (žemėlapiais, maketais) ir prietaisais, jais tirti aplinką;
- gebėti organizuoti geografinius tyrimus;
- mokėti priimti sprendimus ir formuluoti racionalius argumentus, išvadas, kelti hipotezes, pateikti klausimus, susijusius su geografija.

Apibendrinant galima teigti, kad edukologinėje literatūroje daugiausia dėmesio skiriama profesiniams pedagoginiams gebėjimams ir ypač bendriesiems gebėjimams, kurie yra svarbus pagrindas besiformuojant mokytojo specialiuosius dalykinius ir pedagoginius gebėjimus. Tai yra tas „jungiklis“, kuris sujungia į vieną prasmingą visumą pedagogo gebėjimus, padedančius jam ne tik suvokti ir išmokyti dalyką, bet ir dėstyti geografiją, būti geografijos mokytoju. *Todėl labai svarbu pabrėžti, kad išskirti ir susisteminti vien specialiuosius gebėjimus yra gana sudėtinga, nes mokytojo gebėjimai harmoningai papildo vienas kitą ir sudaro integralią visumą, leidžiančią pedagogams veiksmingai dirbti ir tobulėti bendroje profesinėje veikloje bei konkrečiose kasdienėse situacijose.*

2.3. Specifinės geografijos mokytojo vertybės

Mokslinės literatūros analizė rodo, kad bene svarbiausia pedagogo savybė yra formuoti intelektualines ir moralines mokinių vertybes. Mokytojas turi sugebėti sužadinti vaizduotę, smalsumą, atverti netikėtumų, jaudinančių prasmų, būti originalus ir savarankiškai mąstantis. Kitaip tariant, yra svarbus *mokytojo vertybinis pagrindas, bendrasis kultūrinis akiratis*; tik toks mokytojas padeda mokiniui suvokti save kaip asmenybę, suformuoti naujo pasaulio ir aplinkos išvalgą, vertinti ir matyti platesnį studijuojamo dalyko kontekstą.

Taigi kuriant ugdymo procesą, tampa svarbi pedagogo asmenybė, atvira naujovėms, siekianti kokybiško švietimo, atvirumo, mobilumo, bendradarbiavimo ir pan., nes mokytojas yra ne tik ugdymo organizatorius, bet ir dalyvis, bendradarbiaujantis kolega, konsultantas ar vyresnysis draugas. Nuo seno yra žinoma, kad pedagogas negali išugdyti savybių, kurių pats neturi. Kyla klausimas: kokiomis **asmenybės savybėmis** turi pasižymėti geografijos mokytojas, sugebantis kurti visavertį ugdymo procesą?

Svarbiausias pedagogo asmenybės savybes analizuoja tokie žymūs pedagogikos klasikai: J. Kerchens-teineris (1938), J. Vabalas-Gudaitis (1929), S. Šalkauskis (1939). Jie akcentuoja *nusiteikimą ugdyti asmenybę*, žinant, kokia ji turi būti, *ugdomojo poveikio pastovumą, valingą brandinimą tų vertybių*, kurias norima išugdyti, *atsakomybę už būsimas kartas, meilę vaikams, nusiteikimą pedagoginiam darbui. Pedagoginį pašaukimą*, kaip esminę mokytojo asmenybės savybę, akcentuoja J. Vabalas-Gudaitis (1929). Autoriaus manymu, ši savybė turi remtis įgimtais gabumais ir talentais, nes pedagogu negalima tapti, juo reikia gimti. S. Šalkauskis (1939) nurodo *pedagoginių gabumų, pedagoginio patyrimo ir pedagoginio supratimo svarbą*.

Išplėtodami pedagoginę sampratą, pedagogo asmenybės savybes analizuoja ir kiti autoriai (Černius, 1992; Jovaiša, 1993; Gage, Berliner, 1994; Butkienė, Kepalaitė, 1996; kt.) (2 lentelė).

2 lentelė. Pedagogo asmenybės savybės

Autoriai	Analizuojamos teigiamos pedagogo asmens savybės
V. Voveris (1983)	Didžiausi reikalavimai keliama žmogaus mąstymo, intelekto, valios ir jausmų sritims. Pedagogo mąstymo operacijos turi turėti pedagoginį kryptingumą.
V. Černius (1992)	Svarbiausi pedagogo bruožai yra šie: geras nusiteikimas, dėmesingumas, paslaugumas ir energingumas.
L. Jovaiša (1993)	Asmenybės struktūrą sudaro aktyvumas (poreikiai, emocijos, žinojimas), veiklos ir bendravimo kryptingumas (pastovi ir situacinė motyvacija), gebėjimai (gabumai, intelektas, patirtis, žinios, mokėjimai, įgūdžiai) ir būdas (temperamentas, charakteris). Išskiria šiuos individo bruožus: pastabumą, komunikatyvumą, organizuotumą, kūrybiškumą, intelektinius ir išraiškos gebėjimus.
L. Gage'as ir D. Berline- ris (1994)	Asmenybės sąvokos pagrindą sudaro elgesys, kurį mato aplinkiniai. Elgesio pavadinimai – tie patys žodžiai, kuriais apibūdinama asmenybė: kūrybiškas, sąžiningas ir t. t.
G. Butkienė ir A. Kepa- laitė (1996)	Asmenybės struktūra susideda iš šių dalių: kryptingumo (troškimai, norai, ketinimai, poreikiai, motyvai, tikslai, vertybinės nuostatos, pasaulėžiūra), temperamento, sugebėjimų, jausmų, charakterio ir valios.
D. Gailienė, L. Bulotaitė ir N. Sturlienė (1996)	Vertina šias pedagogo asmenybės savybes: meilė vaikams, jautrumas, humoro jausmas, entuziazmas, pasitikėjimas savimi, energija bei aukštas intelektas.
T. Tamošiūnas (1998)	Gebėjimas pasirinkti tinkamą metodiką, gebėjimas atvirai ir nuoširdžiai bendrauti bei meilė vaikams.
V. Kavaliauskienė (2001)	Akcentuoja aktyvumą (aktyvią mokytojo veiklą su mokiniais ir po pamokų), dvasingumą (pareigingumą, atsakingumą), intelektualumą (inteligenciją, kūrybingumą), charakterį (orumą, taktiškumą, ramumą, veiklumą), gebėjimus (komunikacinius, adekvatumą ir t. t.).
S. Saulėnienė (2003)	Išskiria šiuos asmenybės bruožus: pastabumą, komunikabilumą, kūrybiškumą, intelektualumą, toleranciją, atsakingumą, aktyvumą, pasitikėjimą savimi, prisitaikymą prie besikeičiančių darbo sąlygų, pagarbą kolegoms ir besimokantiems, kritinį mąstymą.

2003 m. buvo atlikta geografijos mokytojų apklausa (Subotkevičienė, 2006). Joje dalyvavo 208 įvairių Lietuvos miestų ir rajonų bendrojo lavinimo mokyklų geografijos mokytojai bei Vilniaus pedagoginio universiteto (dabar – Lietuvos edukologijos universitetas) neakivaizdinio skyriaus studentai, dirbantys mokytojais. Tyrimu buvo siekiama išsiaiškinti, kokias asmenines savybes pedagogai, remdamiesi patirtimi, labiausiai vertina. Išanalizavus rezultatus paaiškėjo, kad respondentai labiausiai vertina *objektyvumą, atsakingumą, toleranciją, optimizmą, komunikabilumą, novatoriškumą, gebėjimą motyvuoti, kokybės siekį bei pasitikėjimą savimi* (Subotkevičienė, 2006). Iš kriterijų, lemiančių pedagoginio darbo sėkmę, geografijos mokytojai nurodė šiuos: profesinis pasirengimas naujomis švietimo reformos sąlygomis (57 proc.), *asmenybės savybės* (40 proc.) ir darbo patirtis (30 proc.).

Susisteminus ir apibendrinus išskirtas asmenybės savybes, remiantis mokslinės literatūros ir empirinių tyrimų rezultatais, galima nurodyti, kad geografijos mokytojams, kaip ir kitiems, būdingiausia: meilė vaikams, nusiteikimas pedagoginiam darbui, pedagoginis kryptingumas, energingumas, aktyvumas, komunikabilumas, kūrybiškumas, tolerancija, pasitikėjimas savimi, optimizmas, atsakingumas. Deja, kaip teigia G. Butkienė ir A. Kepalaitė (1996), ne visi pedagogai pasižymi šiomis asmenybės savybėmis,

nes pedagogas, norėdamas būti savimi, turėtų mokėti įsisąmoninti savo jausmus ir juos išreikšti, jų nepaversdamas vertinimais ir nepriskirdamas kitiems žmonėms. Siekiant šio tikslo, reikia nuolat dirbti su savimi, įvertinti ir apmąstyti savo santykius su mokiniais bei sąmoningai juos keisti. Toks darbas su savimi, anot autorių, turi trukti visą gyvenimą, tai yra *asmeninių savybių įgijimas, puoselėjimas ir brandinimas*.

Pedagogo asmeninės savybės yra glaudžiai susijusios su **vertybėmis**. Labai sunku jas atskirti, nes jos papildo vienos kitas, formuoja pedagogo asmenybę, jo veiklai suteikia prasmės ir įprasmina kompetenciją. Šiuolaikinis pedagogas turi pasižymėti bei formuoti pozityvias vertybines orientacijas. Pasak L. Jovaišos (1996), *vertybė* – objektas, reikšmingai tenkinantis asmens ir visuomenės poreikius, arba asmenybės veiklos ir elgesio motyvas, susijęs su objektais, labiausiai atitinkančiais materialinius, kultūrinius ar dvasinius asmenybės poreikius. Autoriaus manymu, *vertybinė orientacija* – tai išugdytas sugebėjimas reguliuoti veiklą ir elgesį pagal įsitikinimus, dorovines normas ir gyvenimo perspektyvas.

Remiantis B. Bitino (1996) požiūriu, reikia pripažinti, kad visos materialiojo ir dvasinio pasaulio apraiškos, visi natūros ir kultūros objektai potencialiai yra vertybės, nes žmonės juos vertina pagal gėrio ir blogio, grožio ir bjaurasties, tiesos ar melo, teisingumo ar skriaudos kriterijus. Autorius siūlo vartoti nuostatų ir įsitikinimų sąvokas. *Nuostata* – tai *individo parengtumas veikti tam tikru būdu tam tikroje situacijoje*. Įsitikinimai apibūdina ypatingų nuostatų rūšį. Pasak B. Bitino (1996), asmenybės lygmeniu funkcionuoja vertybių sistemos, kurias nusako asmenybės kryptingumas. Mokslininko teigimu, socialiai turtinga, vientisa ir neprieštaringa individuali vertybinių orientacijų sistema yra individo socialinės brandos, jo visavertiškumo požymis. Vertybinės orientacijos išreiškiamos socialine elgsena – poelgiais. Kiekvieno individo elgsena priklauso nuo motyvacijos, kuri yra jo nuostatų, įsitikinimų, interesų, poreikių ir kitų psichinių darinių visuma (Bitinas, 1996).

Pastaraisiais dešimtmečiais vertybių ugdymas tampa vis aktualesnis. Kaip teigia L. Rithsas (žr. E. Martišauskienė, 2004), vertybių nereikia mokytis, o tik padėti išsiaiškinti savo vertybes. Anot autoriaus, ne taip svarbu ieškoti, kokių vertybių mokytis, bet ieškoti būdų, kaip tai padaryti, kad būtų galima atsakyti į klausimus, kaip turėčiau gyventi? Kaip mes galime kartu gyventi? Kaip galėčiau gyventi su gamta? Mokslininko nuomone, mokymas be vertybių yra beprasmis, jis turi būti materialus, žmogiškas ir dvasinis. Įvairiose šalyse kyla nesutarimų dėl vertybių ugdymo bei ieškoma sprendimų, kaip tai daryti. E. Martišauskienė (2004, 2008) susistemina Lietuvos ir užsienio šalių (Argentinijos, Japonijos, Didžiosios Britanijos, Australijos) skirtingas mokslininkų nuomones, išskiria dvasingumo turinio modelį, kurį apibūdina trys transcendentinės vertybės: *tiesa, gėris, grožis*. Jas konkretina pagrindinės (išmintingumas, tikėjimas, jautrumas, orumas, solidarumas, atsakingumas, jautrumas grožiui, kūrybiškumas) ir asmeninės savybės (prasmės ieškojimas, dvasinė vienybė, grožėjimasis, humoro jausmas, atvirumas naujumui, išradingumas ir pan.), nukreiptos į tikrovės pažinimą, įkūnija asmens santykius su žmonėmis, pačiu savimi, pažįstama tikrove ir santykius jungia tobulumo saitais. Anot autorės, ugdymo tikslas ir turi atitikti transcendentinių vertybių vaizdinį, kurį sukonkretina pagrindinės ir asmeninės vertybės. Jos nusako vientisą ugdymo tikslų sistemą, apibrėžia auklėjimo turinį. Formuojant besimokančiųjų vertybes, pedagoginė pagalba ir visas ugdymas turi būti nukreiptas į ugdytinį kaip į asmenį, skatinti ugdytinį pažinti aplinkinį pasaulį ir savo galias, siekiant susieti su aukščiausiomis vertybėmis, leidžiančiomis visą pažįstamą tikrovę jungti *tiesos, gėrio ir grožio* saitais. Taigi ugdymo procese svarbi pati pedagogo asmenybė, kuri žadina ugdytojo ėjimą savęs link, kai savarankiškai žvelgiama į dvasios gelmę, bendraujama su sąžine, įsisąmoninant savo norus, siekius, jausmus. Pedagogas turi būti pats savimi, gebėti vertinti mokinius ir priimti tokius, kokie jie yra, pasitikėti jais, būti empatiškas. Mokytojas – vertybių tarpininkas, jo asmenybė – svarbus veiksnys, padedantis mokiniams gręžtis į save.

Geografijos mokytojui ypač svarbu puoselėti ir ugdyti vertybes, nes per geografijos pamokas jis padeda mokiniams pažinti, suprasti ir perimti lietuvių tautos kultūrinį palikimą, išsiugdyti meilę tėvynei,

tautinį tapatumą, tautinę savimoneį, Lietuvos visuomenės raidos tendencijas, jos gyvenimo principus, normas ir taisykles, dorinės kultūros pagrindus, pilietinę atsakomybę (*Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos ir išsilavinimo standartai*, 1999; *Pagrindinio ugdymo bendrosios programos*, 2009). Atskleidamas Lietuvos ir pasaulio kultūrų ryšius, geografijos mokytojas padeda ugdyti toleranciją kitų tautų, religijų, įsitikinimų ir gyvenimo būdo žmonėms. Skatindamas toleranciją, stengiasi įveikti tautinius stereotipus bei akcentuoja tautų lygybę. Taigi geografijos mokytojui labai svarbu puoselėti šias demokratinio ugdymo vertybes: laisvės, lygybės, tolerancijos bei aktyvaus Lietuvos piliečio ugdymo.

Ne mažiau svarbu geografijos mokytojui ugdyti asmens ekologinių pažiūrų, principų ir elgesio normų sistemą; puoselėti įgūdžius ir vertybines orientacijas, reikalingas harmoningai žmogaus sąveikai su gamta, saugoti gamtą ir protingai naudoti jos turtus (*Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai*, 2003; *Pagrindinio ugdymo bendrosios programos*, 2009). Šis tikslas skatina pedagogą padėti išugdyti moksleivius doriškai ir ekologiškai susipratusius žmones. Geografijos pamokų metu atsiskleidžia įvairiapusiai gamtos ir žmogaus ryšiai. Tai padeda mokiniams suprasti, kad žmogaus veikla turi įtakos visai supančiai aplinkai. Jie turi įsisąmoninti, kad tolesnė visos žmonijos veikla priklauso nuo jos protingų sprendimų bei veiklos apribojimų (*Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos ir išsilavinimo standartai*, 1999; *Pagrindinio ugdymo bendrosios programos*, 2009). Tokiu būdu išryškėja dar viena svarbi geografijos mokytojo dvasinė vertybė – ekologinis sąmoningumas.

Geografijos mokytojas turi skatinti mokinių smalsumą ir gebėjimą stebėtis pasauliu ir norą jį pažinti. Pedagogui svarbu ugdyti mokinių *geografinį raštingumą*, *geografinį mąstymą* bei *geografinę pasaulėvoką*. *Geografinę pasaulėvoką* dažniausiai suprantame kaip geografinių žinių ir įgūdžių visumą apie matomą ir tolimesnį pasaulį. Ši visuma turėtų būti sukaupiama bendrojo lavinimo mokykloje ir studijuojant. Kaip teigia R. Krupickas (1999, 2010), geografinė pasaulėvoka akcentuoja teorinių geografinių žinių taikymo realioje aplinkoje ir gyvenime išsiugdymą, t. y. geografinius gebėjimus, kurie padeda susivokti mus supančioje ir mus veikiančioje geografinėje aplinkoje. Geografinės pasaulėvokos išsiugdymas, skatinantis plėtoti kiekvienam geografui svarbius pasaulio pažinimo gebėjimus, formuoja individo *geografinį mąstymą* ir *geografinį raštingumą* arba sugebėjimus kompleksiskai žvelgti į mus supantį pasaulį tam tikroje erdvėje ir laike, pvz.: gebėti skaityti žemėlapi, orientuotis aplinkoje (pagal planus, žemėlapius, pasaulio kryptis, Saulę), suvokti aplinkos reiškinius (temperatūrą, atmosferos slėgį, vėjo greitį ir t. t.), gebėti pamatyti geografines objektų ir reiškinių sudedamąsias dalis, nusakyti bet kurios vietos (Lietuvos, Europos, pasaulio) svarbiausias geografines charakteristikas (reljefo, klimato, augalijos, žmogaus ūkinės veiklos bruožus), numatyti bet kokių geografinių reiškinių ir objektų raidą ateityje ir pan. Kita vertus, geografinės pasaulėvokos išsiugdymas skatina *ne tik pažinti, bet ir puoselėti* harmoningus santykius su gamta, suprasti pasaulio įvairovę ir vientisumą, grožėtis aplinkiniu pasauliu, padeda ugdyti toleranciją kitų tautų, religijų, įsitikinimų ir gyvenimo būdo žmonėms, atsakingumą už mus supančią aplinką, skatina jaustis aktyviais piliečiais bei žadina kitas asmens vertybes, padedančias įprasminti žinias ir gebėjimus bei jaustis visaverčiu dalyko mokytoju. Galima teigti, kad geografijos ugdymas turi būti grindžiamas *geografiniu raštingumu* ir *geografiniu mąstymu*, skatinančiais orientavimąsi šiuolaikinėje visuomenėje ir aplinkoje, bei svarbia pažintine vertybe – *geografinę pasaulėvoką*, kuri yra bendrosios žmogaus ir visuomenės, kultūros ir gamtos bei visuminės pasaulėvokos sudėtinė dalis.

Apibendrinant vertybių apžvalgą, galima išskirti esmines vertybes, kurias turėtų turėti ir perteikti moksleiviams geografijos mokytojas: *humanistinės pedagogikos* (nuoširdus bendravimas ir bendradarbiavimas su ugdytiniais, ugdymo proceso optimizavimas, gebėjimas padėti moksleiviui suvokti save, savo problemas, visa tai paverčiant veiklos motyvais, partnerystė, demokratinis stilius ir žmogiškųjų santykių normos), *demokratines* (asmens ir pilietinė atsakomybė, lygiateisiškumas, socialinis ir ekonominis teisingumas, teisės normos ir įstatymai, civilizuotumas, tolerancija, savigarba, laisvė, lygybė, aktyvaus

Lietuvos piliečio ugdymas), *dvasines* (ekologinis sąmoningumas) *bei pažintines* (geografinė pasaulėvoka) *vertybes*.

Remiantis anksčiau pateikta vertybių analize, galima teigti, kad puoselėjant geografinę pasaulėvoką, įprasminamas tvirtas žinių pagrindas ir besiformuojantys gebėjimai. Ši pažintinė vertybė skatina pažinti aplinkinį pasaulį, tikrovę, grožėtis aplinkiniu pasauliu ir jo darna, įkūnija asmens santykius su kitais žmonėmis, pačiu savimi bei gamta, skatina įgyta patirtimi dalytis su kitais žmonėmis. Mokslinėje literatūroje išskirtos humanistinės, dvasinės, demokratinės ir asmeninės vertybės (atsakomybė, savigarba, ekologinis sąmoningumas, tolerancija, nuoširdus bendravimas ir bendradarbiavimas, gebėjimas suvokti save, aplinkinį pasaulį, žmogiškųjų santykių normas, pozityvus požiūris į dalyką ir t. t.) per geografijos pamokas transformuojamos į geografines vertybės, kurios savo ruožtu pažįstamą tikrovę jungia *tiesos, gėrio ir grožio* saitais, – tai rodo, kad jos siejasi su aukščiausiomis žmogaus dvasinėmis vertybėmis. *Taigi geografijos mokytojo kompetenciją praplečia geografinė pasaulėvoka, formuojanti geografinį mąstymą, geografinį raštingumą, domėjimąsi dalyku bei puoselėjanti teigiamas asmens vertybes*. Ją galima detalizuoti šiomis vertybinėmis nuostatomis: pažinti aplinkinį pasaulį ir grožėtis jo darna; pagarba gamtinei ir kultūrinei aplinkai, gyvybei, jos įvairovei, tarpusavio santykiams; atvirumas naujoms idėjoms, kaitai; poreikis pažinti, mokytis ir tobulėti; nusiteikimas dalytis žiniomis ir gebėjimais su kitais; nuostata formuoti toleranciją, pasitikėjimą savimi, iniciatyvumą, kūrybiškumą, atsakomybę.

2.4. Didaktinių kompetencijų pagrindimas

Apibrėžta mokytojo kompetencijos samprata nusako svarbiausius šiuolaikinio švietimo uždavinius – *rengti besimokančiuosius ryžtingai ir tikslingai pritaikyti įgytus gebėjimus, žinias bei patirtį gyvenime, profesinėje veikloje bei nuolat mokytis*. Turi būti skiriama daug dėmesio kompetencijai, orientuotai į aktualias gyvenimo visuomenėje reikmes, ugdyti, palaipsniui atsisakoma abstraktaus, tarpusavyje nepakankamai susieto gebėjimų bei nuostatų ugdymo ir žinių perteikimo. Mokytojai kviečiami pažvelgti į kiekvieno moksleivio vertybinių nuostatų, gebėjimų ir žinių bei supratimo plėtotę kaip į integralų procesą – moksleivio kompetencijos ugdymą (*Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai*, 2003; *Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos atnaujintos Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos*, 2008). Pedagogai, ugdydami jaunos žmones, siekia skatinti jų teigiamus veiklos būdus, formuoti intelektualines ir moralines vertybes. Remiantis E. Jurašaitė-Harbison (2004), galima būtų daryti išvadą, kad galutinis „kompetentingo pedagogo“ įvertinimas, kuris yra pagrindinis ir svarbiausias reikalavimas, – tai „kompetentingų vaikų rengimas“, kurie disponuotų atitinkamomis žiniomis ir gebėjimais.

Remiantis išdėstytais teiginiais, galima teigti, kad būsimasis mokytojas studijų metais turi nuosekliai rengtis būsimai profesijai ir suvokti save kaip *mokytoją*. Mokslinės literatūros analizė (žr. 1 skyrių) rodo, kad šiuolaikinės pedagogų rengimo studijos per daug orientuotos į teorinių žinių perteikimą, ugdoma per mažai gebėjimų bei apskritai mokytojų rengimo procesas per mažai pedagogizuotas. Kyla klausimas, *kaip specialybės mokytojų rengimą padaryti visavertį, kad per studijas studentai įgytų reikalingą kompetenciją ir būtų mokomi mokytis?* Kitaip tariant, šiuo konkrečiu atveju reikia apsispręsti, **kokią kompetenciją (ar kompetencijas) diegti studijų programoje** ir kaip ją įvardyti, kad tai užtikrintų **veiksmingesnį būsimųjų mokytojų rengimą**.

Besimokantieji *studijų metais* pravaldo įgyti ir formuoti reikalingas žinias, gebėjimus bei vertybines nuostatas, tačiau žymiai svarbiau, kad jie, studijuodami specialybės dalykus, *pasirengtų būsimai profesijai, išmoktų* įgyjamas žinias bei gebėjimus *perkelti* į bendrojo lavinimo mokyklos pedagoginį procesą, *gebėtų sėkmingai taikyti* įgytas kompetencijas *veikloje*, teorines žinias *integruotų* į praktinę veiklą bei *išugdytų po-*

reikį nuolat mokytis ir tobulinti turimas kompetencijas. Taip jau studijų metu susidarytų nepertraukiama pedagoginių **kompetencijų formavimosi** bei tolesnio **nuolatinio** kompetencijų **tobulinimo veikloje** grandis. Šie teiginiai kompetencijos (ir kompetencijų) sąvokai suteikia *didaktinę prasmę*, todėl galima teigti, kad *studijų metais turi būti formuojama jų didaktinė kompetencija* (arba *didaktinės kompetencijos*).

Mokytojo didaktinių kompetencijų esmė pastaruoju metu taip pat atskleista. Anot J. Adomavičiaus ir V. Petreikienės (2007), didaktinė kompetencija – tai mokytojo žinios, gebėjimai, vertybės, asmens savybės, lemiančios veiksmingą ugdymą. Ši kompetencija yra vienas svarbiausių veiksnių, turintis įtakos mokinių mokymosi motyvacijai ir rezultatams. Mokytojo didaktinė kompetencija nagrinėjama per pedagoginę ugdomąją jo veiklą pedagoginėje sistemoje. Dabartiniu metu pagrindiniuose švietimo dokumentuose, pabrėžiančiuose mokyklų veiklos ateities perspektyvas, orientuojamasi į mokymosi paradigma pagrįstą mokytojo veiklą. *Tai įpareigoja sudaryti galimybes šią paradigmą įgyvendinti, pirmiausia – mokytojams nuolat atnaujinant ir plėtojant savo didaktinę kompetenciją.*

Todėl labai natūralu, kad mokytojų didaktinės kompetencijos pagrindai turi būti diegiami studijų metu. Studentams turi būti sudaromos sąlygos įgyti didaktines kompetencijas, lemiančias veiksmingą ugdymąsi.

Tačiau į kokias kompetencijas pirmiausia būtina atkreipti dėmesį studijų procese? Į šį klausimą autorė atsakė sukurdamą Didaktinių kompetencijų modelį (1 pav.) (Subotkevičienė, 2006).

Remiantis anksčiau išdėstytu kontekstu, galima dar kartą įsitikinti, kad kompetencija tai yra duagialinis žinių, gebėjimų ir vertybinių nuostatų derinys, kuris šiuo atveju padėtų geografijos mokytojams įsitraukti į būsimąją profesinę veiklą, siekti individualaus pasitenkinimo, darbingumo ir tobulėjimo. Tai leidžia suprasti ir tvirtinti, kad būsimųjų geografijos mokytojų kompetencija pasižymi *horizontaliąja dimensija*, kuri būsimajam pedagogui leidžia žinių pagrindu formuoti gebėjimus, visa tai sujungiant su vertybinėmis nuostatomis, veikti bei toliau tobulėti savo profesijos veikloje. Kita vertus, kai kurie edukologijos mokslininkai (Pikūnas, 1994; Stulpinas, 1996; Daukilas, 1998; Laužackas, 1999; Stanišauskienė, 2000; Adamonienė, 2000; Jotautienė, Tidikis, 2001; Lipinskienė, 2002; Anužienė, 2004; kt.) linkę suskaidyti kompetenciją į tam tikrą *sritį*, arba *sudėtines dalis*, kurios leidžia geriau suokti kompetencijos kaip visumos esmę. Atsiranda *kompetencijos* daugiskaitos forma. Toks termino vartojimas rodo jos dinamiką, kuri pasireiškia kaip procesas. Tokiu atveju *kompetencijos* (daugiskaita) suvokiamos kaip *bendros kompetencijos turinio elementai, jo komponentės* (Anužienė, 2004). Norint išvengti dviprasmybės, kartais apibūdinant kompetenciją kaip visumą siūloma vartoti *kompetentingumo* terminą (Anužienė, 2004) (*kompetentingas* – gerai nusimanantis, turintis teisę spręsti ir daryti; žr. DLKŽ, 2000, p. 322).

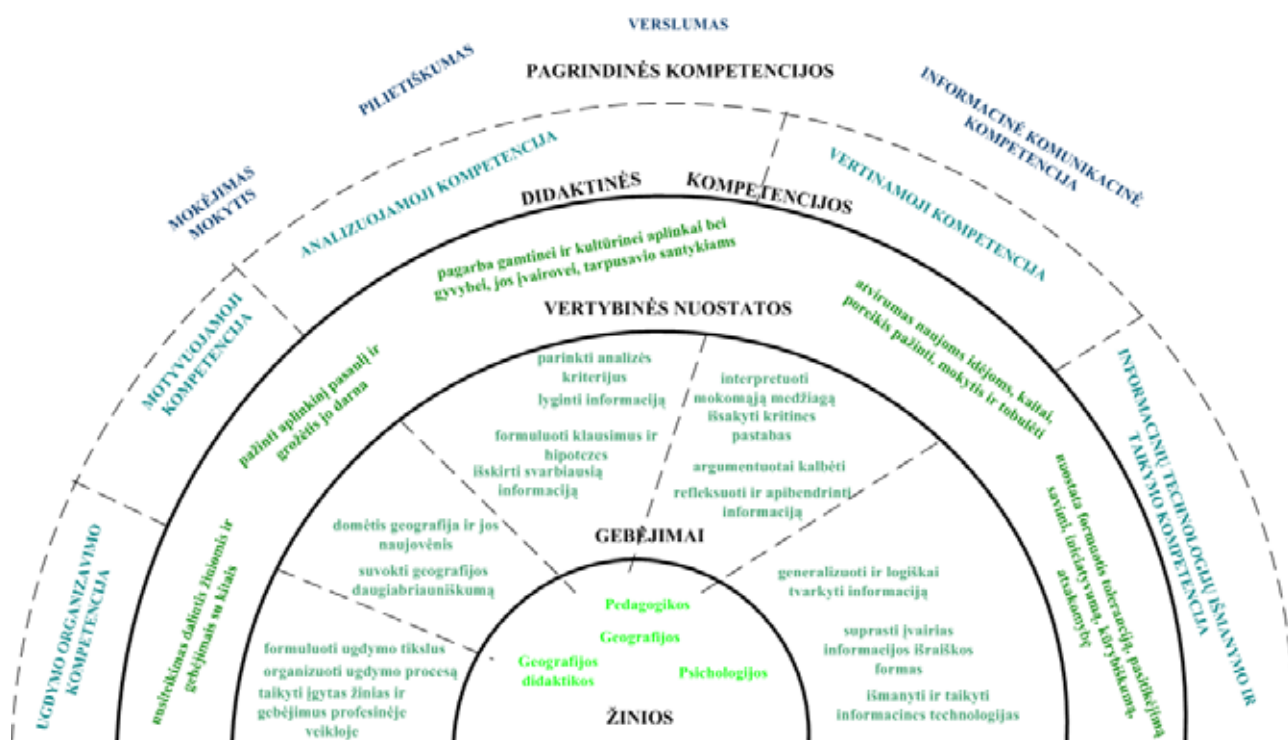
Remiantis šiais teiginiais, nuodugniau išanalizavus kompetencijos turinį, galima išskirti tam tikrą jo struktūrinę sritį, arba komponentes. Žinių pagrindu kai kurie išskirti gebėjimai „bendru vektoriumi“ (Jurošaitė-Harison, 2004; pgl. Delavallee, 1998) jungiami į grupes, kurias praplečia bendrosios vertybinės nuostatos.

Autorė, nuodugniai išstudijavusi mokslinę literatūrą bei išsamiai apibrėžusi geografijos mokytojo kompetenciją, išskyrė penkias svarbias Didaktinių kompetencijų modelio sudėtines dalis (analizuojamoji, informacinių technologijų išmanymo ir taikymo, vertinamoji, motyvuojamoji ir ugdymo organizavimo kompetencijos), kurias siūlo integruoti geografijos studijų programoje (1 pav.) (Subotkevičienė, 2006).

Analizuojamoji kompetencija pasireiškia žinių, vertybinių nuostatų bei gebėjimų visuma, kuri suteikia galimybę lyginti, analizuoti, nustatyti ryšius, formuluoti hipotezes, kelti klausimus ir tikslus. Kiekvienas pedagogas turi nemažai žinoti, bet svarbiausia gebėti tinkamai operuoti savo žiniomis, jas taikyti tinkamu momentu, susivokti dideliame informacijos sraute, gebėti atrinkti esminę medžiagą bei ją apibendrinti. Geografijos dalyko specifika lemia nuolatinį mokytojo atsakymus į klausimus „kur?“, „kodėl?“ ir „kaip?“ Mokytojas priverstas nuolat analizuoti geografinę medžiagą: ją lyginti, nustatyti panašumus ir skirtumus bei tarpusavio ryšius (pvz.: klimato juostų, geografinių zonų, gyventojų pasiskirstymo ir t. t.),

suvokti pagrindinę idėją, formuluoti hipotezes (pvz., pasiremti geografiniais dėsningumais), klasifikuoti informaciją pagal komponentus (pvz., valstybių suskirstymas, orografinis suskirstymas ir t. t.).

Informacinių technologijų išmanymo ir taikymo kompetencija pasireiškia žinių, vertybių ir gebėjimų visuma, leidžia suprasti įvairias informacijos išraiškos formas, išmanyti ir taikyti informacines technologijas, generalizuoti ir logiškai tvarkyti medžiagą, naudojant informacines technologijas. Informacinių technologijų skvarba į kiekvieną gyvenimo sritį kelia naujus iššūkius švietimo sistemai. Informacinių ir komunikacinių technologijų diegimą Lietuvos švietimo sistemoje apibendrina V. Brazdeikis, J. Navickaitė ir E. Sederevičiūtė (2008). Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 m. nuostatuose daug dėmesio skiriama asmens naujoms kompetencijoms ugdyti (tarp jų ir komunikacinei kompetencijai). Taip šalies mastu įgyvendinama informacijos ir komunikacijos technologijų diegimo mokykloje programa.



1 pav. Būsimojo geografinio mokytojo Didaktinių kompetencijų modelis

Visos mokyklos įjungtos į interneto tinklą, sukurta informacinių technologijų bazės palaikymo ir atnaujinimo sistema. 2007 m. patvirtintoje Informacinių ir komunikacinių technologijų diegimo į bendrąjį lavinimą ir profesinį mokymą 2008–2012 m. strategijoje daug dėmesio skiriama ne tik mokykloms aprūpinti, bet ir ugdymo kokybei gerinti kitų lygių mokyklose panaudojant informacinių ir komunikacinių technologijų teikiamas galimybes. Pedagogų kompiuterinio raštingumo standarte, patvirtintame LR švietimo ir mokslo ministro 2001 m. gruodžio 21 d. įsakymu (Nr. 1694), apibrėžtos pagrindinės įvairių dalykų mokytojų informacinių ir komunikacinių technologijų taikymo edukacinėje praktikoje kompetencijos. Pedagogas turi mokėti ir gebėti parengti mokyti skirtą programinę įrangą, paruošti tekstinę ir vaizdinę mokymo bei mokymosi medžiagą, naudoti pagrindines interneto paslaugas, informacines ir komunikacines technologijas taikyti ugdymo procese, gebėti sistemingai ugdyti savo ir moksleivių informacinę kultūrą.

Kompiuterių panaudojimas klasėse atveria naujų mokymo galimybių, todėl jie pradėti taikyti mokant įvairių dalykų. Geografija tapo viena mokymo kompiuterizavimo lyderių. Kompiuterių panaudojimas geografijos pamokose leidžia parodyti ilgalaikius procesus (reljefo pasikeitimus, sinoptines situacijas,

pasaulio ir atskirų pasaulio dalių demografinės padėties kaitą), modeliuoti geografinius reiškinius, apdoroti labai gausią informaciją ir gauti ją grafikų, diagramų ar kartoschemų pavidalu. Taip galima kaupti įvairiausią informaciją, pvz.: stebėti dar vykstantį ugnikalnio išsiveržimą, iš kosmoso matyti slenkančio ciklono padėtį ir t. t. (Krupickas, Prakapienė, Olberkytė, Gencevičienė, 2004). Kaip teigia R. Krupickas ir kt. (2004), geografijos mokymo kompiuterizavimas turėtų pagreitinti mokymo darbą, padidinti jo veiksmingumą ir kartu sumažinti skirtumą tarp tų mokėjimų ir įgūdžių, kuriuos šiandien gauna mokiniai, ir tų, kurių reikalauja dabartinė visuomenė. Šiandienos mokytojas turi galimybę, atsižvelgdamas į konkrečią mokyklą bei dėstomų dalykų kompiuterizavimo lygį, pasirinkti tradicinį ar modernesnį atskirų temų dėstymą (Šalna, Krupickas, 1994). Juo labiau kad tam yra sukurta nemažai **mokomųjų kompiuterinių programų** (*Baltoskandija, Kryžiažodis, Topografinis diktantas, Bendroji geografija, Globalinės aplinkosauogos problemos, Akis 2M* ir kt.), plinta **interneto** teikiamų paslaugų (bibliotekų elektroniniai katalogai, Lietuvos ir pasaulio elektroniniai laikraščiai ir žurnalai, įvairių įstaigų, įmonių bei organizacijų puslapiai, pamokų ir projektų modeliai, žemėlapių duomenų bazės, geografiniai žaidimai, testai, užduotys ir t. t.) ir **geografinių informacinių sistemų** naudojimas geografijos mokymo procese, svarstomos **globalinės pozicionavimo sistemos** bei **nuotolinio mokymo** taikymo galimybės mokant geografijos. Taikant nuotolinį mokymą naudojama nuotolinio mokymosi aplinka *Moodle*, kuri yra kuriama ir tobulinama nuo 1998 m. Ji labai palengvina sergančiųjų ir besimokančiųjų namuose bei išvykusių į užsienį mokinių mokymą. Visa tai reikalauja ir atitinkamos pedagogų informacinės kompiuterinės kompetencijos. Kaip rodo Vilniaus pedagoginio universiteto (dabar – Lietuvos edukologijos universitetas) Geografijos edukologinių tyrimų centre vykusių geografijos mokytojų apklausos (1997–1998 m., 1999–2000 m., 2003 m.), pedagogų kompiuterinio raštingumo gebėjimai gerėja. Geriausiai mokytojai moka rinkti tekstus, naudotis mokomosiomis programomis, dirbti internetu, naudotis elektroniniu paštu ir supranta naujų informacinių technologijų panaudojimo būtinumą ugdymo procese. Tų pačių apklausų analizė rodo, kad vis dėlto geografijos mokytojams, kaip ir kitų dalykų pedagogams, nepakanka bazinės kompiuterinės technologinės kompetencijos, ir tai yra svarbiausia priežastis, stabdanti informacinių technologijų plėtrą bendrojo lavinimo mokyklose (Matijošaitytė, 2003; Monkevičius, 2003; Pečiulauskienė, 2008).

Vertinamoji kompetencija – tai žinių, vertybių ir gebėjimų visuma, asmeniui suteikianti galimybę interpretuoti medžiagą, formuluoti argumentus, objektyviai vertinti, argumentuotai kalbėti, reflektuoti, kritiškai mąstyti, apibendrinti. Ši kompetencija sudaro galimybes vertinti esamą situaciją, matyti ją veikiančius veiksnius, savaip interpretuoti informaciją, kritiškai vertinti savo ir kitų žmonių požiūrį, pagrįsti ir apibendrinti savo nuomonę, ir tai sudaro sąlygas tobulintis bei tobulinti kitų veiklą. Savęs ir draugų vertinimas – tai alternatyvios vertinimo formos. Jos skatina saviugdą gebėjimus, sąmoningumą, mažina formalių vertinimo procedūrų baimę.

Komunikabilumas, tolerancija, gebėjimas analizuoti, sisteminis mąstymas, kūrybiškumas, gebėjimai vertinti, apibendrinti ir palyginti, elgsena gali būti traktuojamos kaip *teigiamos pedagogo savybės* ir vertybės, išreiškiančios profesinį kryptingumą, pedagoginės veiklos poreikį ir *motyvaciją* (Tamošiūnas, 1998). Domėjimasis naujovėmis bei jų diegimas ir platinimas ugdymo procese taip pat turi įtakos bendrajai pedagoginei veiklai ir ugdymo turiniui. Nuolat besidomintis dėstomu dalyku, jo naujovėmis ir diegiantis jas ugdymo procese pedagogas gerina ugdymo kokybę, būna aktyvus, patenkina didėjančius moksleivių ir savo poreikius, susijusius su atsirandančiomis įvairiomis naujovėmis, siekia naujų žinių ir tai skatina daryti mokinius, bendradarbiauja su kitais mokytojais ir mokiniais ir t. t. Taigi, pažvelgus plačiau, pedagogo domėjimasis dėstomu dalyku ir novacinė veikla skatina ir sustiprina pedagogo motyvaciją. Ją galima traktuoti kaip motyvą, veiklos stimulą, sietiną su individo poreikių patenkinimu, aktyvumu, veiklos kryptimi (*Psichologijos žodynas*, 1993, p. 177). Anot B. Anužienės (2004), kompetencijos įgijimą lemianti besimokančiojo motyvacija – tai energija ir pastangos, kurias besimokantysis turi būti pasirengęs inves-

tuoti, norėdamas atlikti konkrečią mokymosi užduotį. Ją veikia būsimojo mokytojo norai įgyti ir formuoti reikalingas žinias ir gebėjimus, remiantis turimais įgūdžiais ir patirtimi. Jis pradeda suprasti, kam bus naudingos vienos ar kitos būsimos kompetencijos, tai sieja su teigiamu požiūriu į dalyką ir mokymosi tikslus. Taigi teigiamą požiūrį į geografiją formuoja suinteresuotumas dalyku bei vertybinių nuostatų puoselėjimas, kai įprasminamas žinių ir gebėjimų formavimas. Vadinasi, didžiausiu būsimojo geografijos mokytojo motyvacijos stimulu tampa domėjimasis geografija, pozityvus požiūris į ją, kurią praplečia geografinio pasaulėvaizdžio suvokimas, kaip svarbios geografinės vertybės įsisąmoninimas. *Geografinio pasaulėvaizdžio suvokimą, besiformuojančias pedagogo asmenybės vertybes, domėjimąsi dėsniu dalyku, geografinę mąstymą ir geografinę raštingumą* galime traktuoti kaip **motyvuojamąją kompetenciją**. Šios kompetencijos elementai yra žinios ir gebėjimai, bet pirmenybė teikiama pačiam asmeniui ir jo vertybėms.

Analizuojamajame kontekste išryškėjo, kad žinios, gebėjimai ir vertybės, apibūdinantys didaktinę kompetenciją, yra svarbūs ir besimokantiems studentams, ir būsimesiems mokytojams – ugdymo proceso organizatoriams. Šioje situacijoje svarbu pabrėžti, kad būsimojo mokytojas turi išmokyti ir sugebėti visa tai perkelti į bendrojo lavinimo mokyklos didaktinę sistemą. Taip išsiskiria **ugdymo proceso organizavimo kompetencija** – esminė pedagogo kompetencija, užtikrinanti ugdymo proceso sklandumą ir veiksmingumą. *Ji remiasi gebėjimais konkrečiame kontekste sutelkti turimas teorines žinias, gebėjimus bei vertybines nuostatas arba kitas anksčiau išskirtas kompetencijas (analizuojamąją, vertinamąją, motyvuojamąją, informacinių technologijų išmanymo ir taikymo). Tai kompetencija, kurią siekiama naudoti aktyvioje pedagoginėje veikloje.*

Taigi didaktinė kompetencija gali būti suprantama kaip sistema, pasižyminti jos sudėtinių dalių vienvieniu. *Dėl tokios dvigubos dimensijos ją galima traktuoti kaip žinių, gebėjimų vertybinių nuostatų visumą (holistinis požiūris) arba kaip atskirų jos komponentų derinį (analizuojamąją, vertinamąją, motyvuojamąją, informacinių technologijų išmanymo ir taikymo, ugdymo proceso organizavimo kompetencijas).* Šioje metodinėje priemonėje apibūdinant būsimojo geografijos mokytojų didaktinę kompetenciją, ši sąvoka vartojama *vienaskaita* (didaktinė kompetencija kaip visuma) ir *daugiskaita* (didaktinės kompetencijos visumos sudėtinės dalys). Išskirtos didaktinės kompetencijos sudedamosios dalys leido dar kartą pabrėžti, kad tai gana laki ir hipotetinė sąvoka (Anušienė, 2004). Kaip paaiškėjo, sunku nustatyti griežtą kompetencijos sričių ribą. Tų pačių žinių pagrindu besiformuojantys gebėjimai tarpusavyje susipina ir atskleidžia įvairias kompetencijos sritis. Išskirtoms vertybėms visiškai neįmanoma nustatyti ribų. *Dėl dvigubos dimensijos didaktinė kompetencija sudaro žinių, gebėjimų ir vertybių junginį ir kartu transformuojasi bei susiskaido į atskiras tarpusavyje sąveikaujančias sritis* (žr. 1 pav.).

Pagrindžiamos didaktinės kompetencijos leidžia įžvelgti dar vieną svarbią išvadą, kuri teikiamam modeliui suteikia užbaigtumą ir prasmę: *knygoje išskirtos didaktinės kompetencijos yra glaudžiai susijusios su Europos Sąjungos švietimo dokumentuose akcentuojamomis pagrindinėmis asmenų kompetencijomis.*

Lietuvos politinio, ekonominio, socialinio ir kultūrinio gyvenimo kaita, žinių visuomenės plėtra, būtinybė užtikrinti ugdymo kokybę skatina pedagogus ugdyti tas kompetencijas, kurios greitai atlieptų pasikeitusius visuomenės ir švietimo poreikius, leistų atsižvelgti į gyvenimo aktualijas, rengtų besimokantį profesinei karjerai ir socialinei integracijai bei jas sietų su konkrečių dalykų turiniu. Remiantis šiomis nuostatomis, šiuolaikinėje ugdymo teorijoje ir praktikoje siūloma vadovautis Europos Sąjungos švietimo dokumentais, kuriuose akcentuojamas pagrindinių kompetencijų ugdymas. Remiantis Europos Komisijos dokumentais (EURYDICE, Key Competences, 2002; European Commission Memorandum on Lifelong Learning, 2000 ir kt.), *pagrindinės kompetencijos yra perteikiamas, daugiafunkcinis žinių, gebėjimų ir nuostatų derinys, kurio reikia visiems asmenims, kad galėtų siekti individualaus pasitenkinimo ir tobulėjimo, įsitraukimo ir darbingumo. Visos šios kompetencijos turi būti įgytos iki baigiant mokyklą arba kompetencijos tobulinimo programą ir sudaryti pagrindą tolesniam mokymuisi, kuris yra mokymosi visą gyvenimą proceso*

dalys. Įvardijamos šios pagrindinių kompetencijų sritys: komunikavimas gimtąja kalba, komunikavimas užsienio kalba, matematinis, gamtamokslinis ir technologinis raštingumas, informacinė komunikacinė kompetencija, mokėjimas mokytis, pilietiškumas, verslumas ir kultūrinė kompetencija. Kaip matome iš kompetencijų sąrašo, Europos Komisijos dokumentuose šalia tradicinių kompetencijų pateikiamos naujos šių dienų visuomenės gyvenime ypač aktualios kompetencijos ir parodoma, kad jos turi būti integruojamos į ugdymo programas, išsiugdomos ir taikomos visą gyvenimą. Lietuvos valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 m. nuostatose pabrėžiama, kad švietimas turi padėti asmeniui ir visuomenei atsakyti į naujus demokratijos, globalizacijos, informacijos gausos, rinkos ūkio plėtros iššūkius ir pasinaudoti atsiveriančiomis galimybėmis. Kiekvienam svarbu suvokti šiuolaikinį pasaulį, įgyti kultūrinę ir socialinę kompetenciją ir būti savarankiškam, veikliam, atsakingam žmogui, norinčiam ir gebančiam nuolat mokytis bei kurti savo ir bendruomenės gyvenimą (Lietuvos valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 m. nuostatos, 2003). Šalies strateginiuose švietimo dokumentuose įpareigojama atnaujinti ir su naujomis kompetencijomis sieti švietimo turinį, grindžiamą ne tiek žinių perteikimu ir priėmimu, kiek jų analize, kritišku vertinimu ir praktiniu naudojimu, švietimo turinį glaudžiai siejant su įvairių sričių gyvenimo praktika, problemomis ir jų sprendimų paieška. Remiantis šiais teiginiais, galima teigti, kad būsimojo geografinio mokytojo didaktinės kompetencijos taip pat siejasi su šiomis pagrindinėmis kompetencijomis: mokėjimu mokytis, pilietiškumu, verslumu bei informacine komunikacine kompetencija (1 pav.).

Mokėjimas mokytis suprantamas kaip asmens noras ir pasirengimas imtis naujų užduočių, gebėjimas kontroliuoti kognityvinius bei emocinius procesus mokantis ir taikyti įgytus gebėjimus įvairiuose kontekstuose. Kad įgytų mokėjimo mokytis kompetenciją, besimokantysis turi išsiugdyti poreikį mokytis ir tobulėti, siekti pažinti save, jausti atsakomybę už savo veiklą ir rezultatus, dalytis įgyta patirtimi su kitais žmonėmis, gebėti kelti mokymosi tikslus, planuoti mokymosi veiklą, reflektuoti mokymosi veiklą ir rezultatus ir pan. *Pilietiškumas* – tai asmens turimos žinios ir nuostatos apie visuomenės ir valstybės struktūrą, pagrindines valstybes ir valdžios funkcijas, demokratines valstybes ir principus bei veiklos ir dalyvavimo visuomenės gyvenime gebėjimų puoselėjimas. Besimokantysis turi išsiugdyti nuostatą puoselėti tautos tradicijas ir vertybes, suprasti ir toleruoti įvairias ir skirtingas nuomones, gebėti ginti savo orumą, įsitikinimus ir teises, pareikšti argumentuotą nuomonę raštu ar žodžiu ir t. t. Geografija teikia daugybę žinių, būtinų pilietinės sąmonės brandai. *Verslumas* – tai asmens mąstymo būdas ir socialinės, vadybinės bei asmeninės kompetencijos, leidžiančios turimas žinias pritaikyti kasdieniniame gyvenime, organizuoti savo veiklą, prisiimti riziką už padarytus sprendimus. Verslumas išsiugdomas, kai įgyjama gebėjimų spręsti problemas, bendrauti ir bendradarbiauti, kritiškai mąstyti, savarankiškai mokytis, puoselėjama tolerancija, iniciatyvumas, aktyvumas, kūrybiškumas, siekis tobulėti ir keistis. *Informacinės komunikacinės kompetencijos* ugdymo tikslas – numatyti bendrąsias gaires, kaip ją integruoti į visus mokomuosius dalykus, kad besimokantysis gebėtų pažinti savo komunikacinius gebėjimus ir juos tobulinti, jaustų atsakomybę už pranešimų tikslumą ir tikrumą, domėtųsi šiuolaikinių komunikavimo priemonių naujovėmis ir pan.

Taigi didaktinių kompetencijų integravimas į geografijos studijų programą suteikia galimybę būsimojiems pedagogams įgyti vertingų gebėjimų ir nuostatų, padedančių ne tik būsimoje profesinėje veikloje, bet ir leidžiančių kiekvienam užtikrinti asmeninę raidą ir tobulėjimą bei socialinę integraciją. Atsiranda glaudus abipusis ryšys: Europos Komisijos švietimo dokumentuose akcentuojamos aktualios pagrindinės asmens kompetencijos siejamos su geografijos ugdymo turiniu, o geografijos ugdymo turinys realiai per didaktinių kompetencijų formavimą siejasi su pagrindinėmis kompetencijomis. Tinkamai remdamasis kontekstu dėstytojas gali padėti studentams suvokti mokymosi prasmę, sužadinti mokymosi motyvą, formuoti svarbias vertybines nuostatas ir gebėjimus, išsiugdyti poreikį dalytis žiniomis ir gebėjimais. Kitaip tariant, formuojant didaktines kompetencijas, būtų prisidedama prie Lietuvos švietimo strategijos įgyvendinimo.

3. Didaktinių kompetencijų ugdymo galimybės per geografijos studijas

Kalbant apie ugdymo proceso organizavimą aukštojoje mokykloje, dažniausiai galima pasikliauti bendrojo lavinimo mokyklų sukaupta patirtimi. Gausybė literatūros yra skirta kurti mokymo ir mokymosi procesą mokykloje, tačiau retai kalbama apie mokymo proceso organizavimą aukštesnėse pakopose, o ypač aukštųjų mokyklų specialistų studijų organizavimą. Juk galioja tie patys didaktiniai procesai, tik kiek kitoks yra ugdymo turinys, o vietoj „mokinio“ ir „mokytojo“ atsiranda „dėstytojas“ ir „studentas“ bei jų sąveika edukacinėje aplinkoje.

Būsimojo geografijos mokytojo didaktinių kompetencijų modelio pagrindimas skatina spręsti svarbų klausimą: **kaip jį integruoti** į geografijos studijų programą?

Kaip rodo tyrimai (Lepaitė, 2001; Lipinskienė, 2002; Cesevičiūtė, 2003 ir kt.), ugdymas vyksta remiantis tam tikromis idėjomis (ar teorijomis) *edukacinėje aplinkoje* ir turi atsispindėti visoje *didaktinėje* arba *pedagoginėje sistemoje*. Dažnai mokslinėje literatūroje šios sistemos vartojamos sinonimiškai. P. Jucevičienės (2003) teigimu, edukacinė aplinka – tai dinamiška mokymo ir mokymosi erdvė, sukurta ir lemiama edukatoriaus bei edukacinio tikslo, jį atitinkančio turinio ir jo įsisavinimą paremiančių metodų. Edukacinės aplinkos gali būti natūralios arba specialiai sukurtos, bet turi turėti edukacinį poveikį individui ir edukacinę vertę, t. y. gebėjimą edukacinėmis priemonėmis padėti žmogui įgyti pasirengimą spręsti jam kylančias gyvenimo ir veiklos problemas (Jucevičienė, 2001). Anot J. Novak (1998), edukacinė aplinka turi apimti visas tris mokymosi formas: žinių įgijimą (kognityvinis mokymas), jausmų ir emocijų pokyčius (emocinis mokymas) ir fizinių, arba motorinių, veiksmų ar veiklos išmokimą (psichomotorinis mokymasis). D. Lipinskienės (2002), P. Jucevičienės (2003) nuomone, kuriant edukacinę aplinką, būtina įvertinti ne tik mokymo(si) proceso bei veikiančių subjektų fizinės ar virtualios erdvės charakteristikas, bet ir socialines-psichologines sąlygas, kurios turi motyvuoti ir paremti besimokantįjį:

- mokymosi proceso charakteristikos (mokymo(si) tikslai, objektai, duomenys, informacija, žinios, mokymosi veiklos būdai, stiliai ir pan.);
- veikiančiųjų subjektų charakteristikos (besimokančiojo, jo draugų, ugdytojų ir kitų mokymosi proceso dalyvių kompetencija);
- fizinė (virtuali) aplinka (mokymosi erdvė);
- socialinės-psichologinės sąlygos (mokymosi motyvacija, parama, bendravimas, veikiančių subjektų tarpusavio santykiai).

Remiantis R. Čiužu (2007), didaktinėje sistemoje išsiskiria šie elementai: mokytojo vaidmuo, mokinio vaidmuo, mokymo(si) tikslai, mokymo(si) turinys, mokymo(si) metodai, mokymosi motyvacija ir vertinimas. Kiti mokslininkai (Jucevičienė, 1989; Jovaiša, 1993; Šiaučiukėnienė, Stankevičienė, 2002) dažniausia pateikia tokią pedagoginės sistemos struktūrą: mokymo tikslai, mokymo turinys, mokymo principai, metodai ir priemonės, mokiny, mokytojų ir mokinių bendravimas.

Šios mokslinėje literatūroje pateiktos pedagoginės, arba edukacinės, sistemos samprata ir struktūra priimtina ir aukštajai mokyklai. Tik turima omenyje, kad sąveikauja studentas ir dėstytojas, kurie siekia tam tikrų mokymo(si) tikslų ir mokymo(si) turinio realizavimo, remdamiesi tam tikrais mokymo(si) metodais aukštosios mokyklos didaktiniame procese ir edukacinėje aplinkoje.

Anot P. Jucevičienės (1989), didaktinis procesas yra dinamiškas, nuolat veikiamas aplinkos, atliepia ugdymo tikslus; jo metu gaunama reikalinga informacija, teoriniai teiginiai, naujos idėjos, įgyjama patirtis, o tai veikia pedagoginės sistemos struktūrinius elementus, skatina jų pokyčius. Pedagoginės sistemos

elementai įgauna naują atspalvį. Keičiasi mokymo tikslai. Jų kaita lemia turinio, metodų ir formų kaitą. Taigi pedagoginė sistema, atsižvelgiant į visuomenės pokyčius, turi tendenciją keistis. Ypač tai svarbu kalbant apie aukštosios mokyklos pedagoginę sistemą, rengianti būsimuosius mokytojus ir turinti ypač greitai reaguoti ir prisitaikyti prie besikeičiančios visuomenės reikalavimų bei atliepti mokytojų rengimo tobulinimo galimybes. *Remiantis šiuo darbo kontekstu akcentuojama, jog visoje švietimo sistemoje turi vykti nepertraukiamas kompetencijų ugdymas ir tokiu būdu turi būti užtikrintas pagrindinių tikslų pereinamumas ir įgyvendinimas visose švietimo sistemos pakopose. Juo labiau kad šiuo konkrečiu atveju kalbama apie būsimąjį geografijos mokytoją, kuris, įgydamas svarbių kompetencijų studijų metu, turi kurti didaktinį procesą ir ugdyti mokinių kompetencijas.*

Pedagoginė sistema yra įgyvendinama didaktiniame procese. Įvairūs autoriai ją aptaria šiek tiek skirtingai, dažniausiai analizuodami bendrojo lavinimo mokyklas. Šiame darbe remiamasi R. Subotkevičienės (2006) pasiūlytu Didaktinių kompetencijų modeliu (žr. 1 pav.).

Remiantis minėtu modeliu, pirmiausia reikia išsiaiškinti, kokioje edukacinėje aplinkoje turi vykti būsimųjų geografijos mokytojų kompetencijų ugdymas bei kokios ugdymo technologijos tam palankios.

Pasak I. Cesevičiūtės (2003), šiuolaikinė edukacinė paradigma akcentuoja **mokymąsi** kaip esminį veiksmingo individo kompetencijos ugdymo elementą. Besimokančiojo kompetencijos ugdymo tam tikroje aplinkoje problematiką pirmiausia atspindi mokymosi proceso ir jo konteksto sąveika. Kitaip tariant, tai, ką ir kaip individas išmoksta, priklauso nuo mokymosi konteksto ir atsidūrimo tam tikroje situacijoje: edukacinėje ar namų aplinkoje, darbo vietoje ir t. t. Įvairūs mokymosi ir edukacinės aplinkos aspektai aptarti P. Ramsdeno (1992), L. M. Holmbergo (1996), L. Šiaučiukėnienės (1997), P. Jucevičienės (1998), D. Lipinskienės (2002) ir kituose moksliniuose darbuose. Esminiai skirtumai tarp edukacinės ir mokymosi aplinkos išsamiai analizuoti D. Lipinskienės (2002), I. Cesevičiūtės (2003), G. Tautkevičienės (2005) darbuose. Anot autorių, mokymasis nebesiejamas su institucijoje įgyvendinamu edukaciniu poveikiu, o mokymas lieka edukacinės aplinkos dalis. Mokymosi aplinkoje mokymasis vyksta neapibrėžtoje vietoje ir organizatorius būna besimokantieji, o edukacinėje aplinkoje mokymasis ir mokymas vyksta edukacinėje institucijoje ir organizatorius – edukacinė aplinka. Anot P. Jucevičienės (2000), mokymosi aplinka – tai erdvė, kurioje mokinytis, sąveikaudamas su informacijos šaltiniais bei didesnę patirtį turinčiais individais, konstruktyvia, valinga, sąmoninga veikla, grindžiama tikslingumu ir refleksija, įgyja žinių, gebėjimų ir vertybių.

Įvertindama aukštosios mokyklos uždavinį užtikrinti veiksmingam studijų procesui palankią aplinką, D. Lipinskienė (2002) pateikia edukacinės – studijoms skatinančios aplinkos sampratą. Anot autorės, tai tokia edukacinė aplinka, kuri nulemia kiekvieno studento sėkmingas studijas, jam suteikiant mokymosi galia, ir apima kompetencijas (dėstytojo ir studento kompetencija), studijų (mokymo(si) tikslai, turinys, formos, metodai) ir organizacines – materialiąsias sąlygas (naujausių informacijos priemonių naudojimo galimybės, biblioteka / skaitykla, nuotolinio mokymosi galimybės). Svarbu, kad kalbant apie studijuoti skatinančią aplinką akcentuojamas atitinkamomis sąlygomis grįstas ir veiksmingai studijuojantį būsimąjį kompetentingą specialistą ugdančios universitetinės aplinkos kūrimas. Kreipiamas dėmesys ne tik į dėstytojų norus, bet įvertinami ir studentų tikslai, lūkesčiai bei gebėjimai. Kaip teigia P. Jucevičienė ir G. Tautkevičienė (2002), šiuolaikinių edukacinių aplinkų esmę sudaro imlumas mokytis, pasireiškiantis tada, kai iš kiekvienos edukacinės aplinkos atrenkamuju būdu, atsižvelgiant į besimokančiojo mokymosi tikslus, kompetencijas ir patirtį, susidaro kiekvienam besimokančiajam tinkamiausia ir mokymąsi skatinanti aplinka. Taip pat įvertinama, ar modulio turinys ir studijų programa dera su visuomenės kultūriniu pagrindu, ar nurodant studijų tikslus deklaruojamos žinios ir vertybės atitinka egzistuojantį visuomenės kultūrinį pagrindą.

I. Cesevičiūtė (2003), kalbėdama apie studentų komunikacinės kompetencijos ugdymą svetimšios kalbos aspektu, patikslina studijuoti skatinančios edukacinės aplinkos sampratą ir kalba apie tikslinę edukacinę aplinką, kuri gali būti kuriama atskirų studijų dalykų aspektu visose to paties lygmens edukacinėse institucijose ar konkrečioje institucijoje, norint pašalinti problemas, kilusias siekiant įvairaus lygmens edukacinių tikslų. Anot autorės, tikslinė edukacinė aplinka pasižymi kryptingu edukaciniu poveikiu besimokančiajam, siekiančiam konkrečių ugdymo programos padiktuotų mokymo(si) tikslų. Šios aplinkos veiksmingo veikimo pagrindą sudaro pačių studentų įsisąmonintas poreikis siekti tokio kompetencijos lygmens, kuris užtikrintų jų galimybę veikti ne tik universiteto aplinkoje, bet ir vėliau praktinėje veikloje.

Apibendrinant galima teigti, kad geografijos mokytojų didaktinių kompetencijų modelio įgyvendinimas turi vykti tikslinėje edukacinėje aplinkoje, kurioje formuojama didaktinė sistema, atitinkanti dėstytojo ir geografijos studijų tikslus, lūkesčius ir kompetencijas bei visuomenės kultūrinį (vertybinį) pagrindą.

L. Šiaučiukėnienė (1997), D. Lipinskienė (2002) nurodo, kad studijų modulių programos įgyvendinamos pasitelkiant modulio didaktinę sistemą, kurią sudaro glaudžiai tarpusavyje susiję ir vienas kitam įtakos turintys elementai: mokymo(si) tikslai, mokymo(si) turinys, mokymo(si) formos, būdai ir metodai, mokymo(si) priemonės, dėstytojas ir studentas. Anot D. Lepaitės (2001), siekiant plėtoti profesinio, vidurinio ir aukštojo mokslo kompetencijas, reikia, kad jų plėtojimo gairės būtų įvardijamos studijų programose. Reikėtų atlikti būsimos veiklos analizę, kuri padėtų išskirti programos tikslus, išryškinti svarbiausius gebėjimus, mąstymo būdus:

- ☐ Kokio sudėtingumo problemos sprendžiamos?
- ☐ Kokie metodai taikomi?
- ☐ Kaip pateikiami veiklos rezultatai?
- ☐ Kaip bendraujama su auditorija? ir kt.

Siekiant pagrįsti būsimųjų geografijos mokytojų didaktinių kompetencijų modelio formavimo galimybes, svarbu atsižvelgti į ugdymo tikslų (studijų siekinių), ugdymo turinio, metodų, formų ir sąlygų specifiką.

Ugdymo tikslai. Šiuolaikiniame pasaulyje kiekvieno dalyko žinių sparčiai gausėja, o gausėjimo sparata greitai didėja. Kai kurie mokslininkai (Želvys, 1998; Hargreaves, 2008) kelia klausimus, ar įmanoma nuspręsti, ko mokytis, kai taip sparčiai daugėja žinių? Ar įmanoma suteikti žinių, kuriomis galima būtų vadovautis kintančiame pasaulyje? Ko mokytis, jei žinios pasensta greičiau, nei išmokstame jomis naudotis? Ko reikia mokytis, kad galėtume gyventi ir dirbti nuolatinės kaitos sąlygomis? Ir ko reikia mokytis būsimiesiems mokytojams, kurie turi užtikrinti jaunos kartos mokymąsi besikeičiančiose visuomenės situacijose?

Pasak A. Hargreaveso (2008), švietimas turi pasiūlyti nuoseklumą ir bendrą patirtį kartu su įvairiapuse praktika ir individualiu dėmeniu. Autorius teigia, kad mums reikia kokybiškai naujo požiūrio į mokymąsi. Pedagogai turi ugdyti besimokančiųjų talentus, paruošti juos gyventi sudėtingoje ir gausioje žinių visuomenėje bei neabejotinai atsižvelgti į stipriai besikeičiančius jaunimo poreikius. A. Hargreavesas (2008) teigia, kad mūsų visuomenėje turi būti užtikrintas šių gebėjimų ugdymas – plėtoti kognityvinį mokymąsi, kūrybiškumą, išradingumą, mokytojus skatinti remtis tyrimais, bendradarbiauti komandose, siekti tęstinio profesinio mokymosi, spręsti problemas, būti pasirengusiam rizikuoti, gebėti prisitaikyti prie pokyčių ir prisiimti atsakomybę už nenutrūkstamą organizacijos ir asmeninį tobulėjimą. Šių gebėjimų ugdymą autorius mato kaip švietimo ateities viziją, kuri paruoš jaunos žmonės žinių ekonomikoje turėti maksimalius šansus sėkmingai gyventi ir tobulėti. Tad, anot autoriaus, pagrindinis švietimo tikslas turi būti – ugdyti jaunų žmonių kompetencijas, kurios skatintų asmenį nuolat tobulėti ir suteiktų galimybę sėkmingai gyventi besikeičiančioje žinių visuomenėje.

Anot G. Petty (2006), tikslai – lyg kompas rodyklės, rodančios pagrindinę kryptį, kuria pedagogas nori eiti.

Ugdymo ir mokymo tikslų sąvokos išsamiai išanalizuotos ir kitų autorių (Šalkauskis, 1992; Jovaiša, 1996; Šiaučiukėnienė, 1997; Rajackas, 1999; Arends, 1998, 2008; Šiaučiukėnienė ir kt., 2011), todėl šiame darbe nėra tikslinga jas vėl aptarti. Apibendrinant galima teigti, kad mokymo(si) tikslai pedagoginio proceso dalyviams nurodo, ko reikia mokytis ir ką reikia į(si)vertinti. Mokymo(si) tikslai yra vienas svarbiausių didaktikos turinio elementų, nes nuo jų priklauso mokymo(si) turinio suformulavimas, metodų ir būdų parinkimas. Mokymo(si) tikslų parinkimas priklauso nuo įvairių veiksnių. Pasak L. Šiaučiukėnienės, O. Visockienės ir P. Talijūnienės (2006), pirmiausia mokymo(si) tikslų parinkimas priklauso nuo:

- visuomenės reikalavimų;
- švietimo sistemos tikslų;
- konkrečios mokyklos tikslų.

Apie visuomenės ir švietimo sistemos reikalavimus, keliamus būsimiesiems geografijos mokytojams, plačiau buvo aptarta kituose skyriuose. Tačiau konkrečios mokyklos tikslus verta aptarti smulkiau.

Analizuojant mokymo(si) tikslus aukštojoje mokykloje nuosekliaja prasme, pirmiausia reikia pradėti nuo bendro universitetinio tikslo – rengti mokytojus. Vadinas, jiems suteikti bendrauniversitetinių pedagoginių, psichologinių ir kitų žinių bei gebėjimų, padedančių tapti mokytojais ir įgyti aukštąjį išsilavinimą. Toliau labai svarbu atkreipti dėmesį į studijų programą, kuri turi užtikrinti, kad būtų perteikiamos dalykinės žinios ir gebėjimai bei puoselėjamos vertybinės nuostatos. Šis tikslas bus pasiektas studijuojant įvairius dalykinius modulius. Todėl ypač svarbu išskirti modulių tikslus, kuriuose atsispindėtų būsimųjų geografijos mokytojų didaktinių kompetencijų ugdymas.

Akcentuojant aukštosios mokyklos rengiančius mokytojus mokymo(si) tikslus, pravartu remtis P. Jucevičienės (2000) pateiktu tikslų pasiskirstymu, kurie nuosekliai įgyvendinami įvairiuose mokymo proceso etapuose. Tikslai gali būti:

- į dalyką nukreipto mokymo(si) tikslas – visa mokomoji medžiaga struktūruota taip, kad ją būtų lengviau aprėpti ir atkurti;
- į taikymą nukreiptas mokymo(si) tikslas reikalauja, kad būtų jungiama dalykinė medžiaga ir mąstymo veikla. Taikymas reikalauja ir dalyko išmanymo, ir realios situacijos įvertinimo. Taip yra sužadinama intelektualinė veikla;
- į gebėjimų lavinimą nukreiptas mokymas(si) padės dalyką taikyti įvairiose situacijose. Šis mokymo(si) tikslas padeda orientuotis ir kaupti patirtį bei apsispręsti.

Šiuo tikslų skirstymu galima remtis, kai akcentuojamas kompetencijų ugdymas studijuojant pagal konkrečių studijų dalykų modulius.

Modulio tikslas – tai pagrindas, nulemiantis tolesnį mokymo būdą ir turinį. Pasak D. Lipinskienės (2002), formuluojant ir pristatant modulio tikslus, reikia paremti juos realiomis kompetencijomis bei parodyti, kaip modulio tikslas integruojasi į visą studijų programą, kokia dalis yra tų kompetencijų, kurias įgis pasirinkus šį modulį visos programos kontekstu. Modulių tikslai turi rodyti mokymosi rezultatus, t. y. tai, ką studentai sugebės atlikti pasiekę tikslą. Jei studentai aiškiai supras tikslus, jie ir patys galės nuspręsti, kokių imtis veiksmų, kad pasiektų numatytus rezultatus. Vadinas, siekiant apibrėžti ugdymo tikslą, pirmiausia atsižvelgiama į bendrąjį universitetinį tikslą, kurį konkretizuoja studijų krypties ir modulio specifiška. Atsižvelgiant į šio darbo pobūdį, pagrindinis keliamas tikslas – *sudaryti sąlygas formuoti dalykines kompetencijas, kurios padėtų ugdyti kompetentingą geografijos mokytoją, atitinkantį švietimo dokumentų ir besikeičiančios visuomenės reikalavimus*. Tai yra svarbus ugdymo tikslas, siekinys, dėl kurio atliekama daug mokymosi veiksmų. Remiantis R. Laužacku ir V. Dieniu (2004), nustatytas kompetencijas būtina skaidyti į smulkesnius vienetus – mokymo tikslus, kad būtų pasiekiamas kuo

geresnis rezultatas. Formuluoiant modulio mokymo tikslus remiamasi išskirtomis kompetencijomis ir modulio specifika.

Ugdymo(si) (mokymo(si) turinys. Kaip teigia P. Pečiulauškienė (2008), šiuo metu tiek edukologijoje, tiek edukacinėje praktikoje vartojama sąvoka *curriculum* – ugdymo turinys, mokymo turinys. Labai dažnai šios sąvokos vartojamos sinonimiškai. Tačiau *curriculum* apibrėžiama kaip ugdymo programa, kurią sudaro ugdymo tikslai, juos atitinkantis turinys, turinio įgyvendinimo formos, priemonės, metodai. *Curriculum* struktūriniai komponentai yra ugdymo ir mokymo turinys.

Ugdymo turinys yra svarbi *curriculum* dalis. Labai dažnai ugdymo ir mokymo sąvokų aiškinimai pateikiami bendrojo lavinimo mokyklos kontekste. Taip LR švietimo įstatyme (2003) jis apibrėžiamas kaip žinių, įgūdžių, gebėjimų ir vertybinių nuostatų integrali visuma. Jis lemia mokymo turinį, kuris yra detalizuojamas Bendrosiose programose, individualiose dalyko programose, vadovėliuose ir kitose didaktinėse priemonėse. Pasak P. Pečiulauškienės (2008), mokymo turinys pritaikomas ir parenkamas taip, kad kiekvienam mokiniui padėtų siekti geresnių rezultatų. Mokymo turinį parenka švietimo politikai, ekspertai, vadovėlių autoriai, mokytojai, kurdami individualiąsias programas, numatydami mokymo turinį konkrečiai pamokai ir atskiriems mokymo etapams pamokoje. Ne mažiau svarbu, kad mokymo turinys būtų prasmingas mokiniams, atitiktų mokinių poreikius ir interesus, būtų pritaikytas prie aplinkos bei skirtas ne tik faktams mokytis. Šių sąvokų analizės kontekste išryškėja svarbus klausimas: kokią sąvoką vartoti nagrinėjant aukštosios mokyklos studijas – ugdymo ar mokymo turinį?

Remiantis edukologijos mokslininkais (Jovaiša, Vaitkevičius, 1989; Pukelis, 1998; Šiaučiukėnienė, 2006) bei UNESCO (2004) dokumentais, mokymo turinį sudaro mokinio turima patirtis, ugdymo programos, mokymo ir mokymosi metodai, vertinimo būdai ir rezultatai, mokymo ir mokymosi šaltiniai bei priemonės. Pagrindinis valstybės lygmens dokumentas, reglamentuojantis ugdymo turinį bendrojo lavinimo mokykloje, yra Bendrosios programos (2008, 2011). Aukštosios mokyklos, rengiančios mokytojus, tokio griežto švietimo dokumento neturi. Perkeliant šiuos teiginius į aukštosios mokyklos kontekstą, galima teigti, kad ugdymo turinį reglamentuoja studijų programos, o mokymo turinį – konkretūs studijų programos dalyko moduliai.

Kaip teigia įvairūs autoriai (Jucevičienė, 1989; Rajackas, 1996; Šiaučiukėnienė, 1997; Lipinskienė, 2002; kt.), išryškėja tam tikri reikalavimai turiniui formuoti ir pateikti. Ugdymo turiniui formuoti dažniausiai keliami šie reikalavimai: keliamų tikslų ir laukiamų rezultatų turinio atitikimas, turinio lankstumas ir nuolatinis atnaujinimas, modulių nepertraukiamumas programoje, diferenciacija bei esamos studento kompetencijos atitikimas. Anot konstruktyvizmo pedagogikos, ugdymo turinys, įgyvendinamas atskiru dalyko mokymo turiniu, neturi būti perkrautas žiniomis. Tiesiog reikia taip pateikti faktinę medžiagą, kad studentas, remdamasis savo patirtimi, ieškotų prasmės. Taip formuojasi žinių sistema, kuri būtina jo profesinei veiklai. Studijų turinys aukštosiose mokyklose paprastai skaidomas į modulius, kurie yra mažytė pedagoginė sistema su savo tikslais, turinio dalimis, priemonėmis, metodais, dėstytoju ir studentu. Modulio turinys turi skatinti besimokantįjį savarankiškai veikti, kelti ir spręsti problemas, įsitraukti į aktyvią veiklą ir pan. Svarbus turinio pateikimas, kadangi nuo jo priklauso modulio išmokymo kokybė. Kaip teigia P. Jucevičienė (1989), svarbiausia, kad studentas lengvai suprastų, išminktų medžiagą bei ją susietų su turima žinių sistema. Modulio turinys turi skatinti besimokantįjį savarankiškai veikti, mąstyti, kelti ir spręsti problemas, jį įtraukti į aktyvią veiklą, o konkrečių dalykų studijų programos turi suteikti galimybę kiekvienam studentui sukurti vertybių sistemą ir pasiekti asmeninę brandą, įgyti šiuolaikinėje visuomenėje būtinų kompetencijų.

Išskirtų didaktinių kompetencijų integravimas į geografijos specialybės modulių ugdymo turinį kaip tik ir atitiktų bendrus universitetinius reikalavimus, keliamus ugdymo turiniui. Tik kyla kitas klausimas – kaip tai sėkmingai atlikti? Iš dalies studijų programų modulių programas galima būtų palyginti su detalai ap-

rašytomis individualiosiomis ugdymo programomis, turinčiomis aiškią struktūrą: įvadas, tikslai ir uždaviniai, didaktinės nuostatos, programos turinys, numatomi rezultatai, vertinimas, mokymo priemonės, literatūra ir kita didaktinė medžiaga (Pečiuliauskienė, 2008). Modulio tikslai ir uždaviniai turi būti orientuoti į didaktinių kompetencijų ugdymą ir jie gali atsiskleisti planuojant studentų savarankiškus darbus, juos rengiant, pateikiant, formuluojant išvadas, ieškant reikiamos informacijos, ją lyginant, apibendrinant, klasifikuojant, vertinant ir pan. Remiantis modulio programos tikslais ir uždaviniais, numatomos *didaktinės nuostatos* – tai labai svarbi modulio programos dalis, kurioje numatomos ugdymo strategijos tikslams siekti, mokymo ir mokymosi metodai bei priemonės mokymo turiniui perteikti. Tai labai svarbi modulio dalis, kurioje realiai numatomas didaktinių kompetencijų ugdymas(is) studijuojant.

Svarbu nepamiršti dar vienos modulio programos dalies – apsibrėžti *numatomus rezultatus*. Juose aptariami bendrieji rezultatų vertinimo principai. Pageidautina, kad dėstytojai numatytų žinių ir įgytų kompetencijų vertinimo kriterijus.

Suformuluoti tikslai ir ugdymo turinys nulemia, kokios mokymo ir mokymosi formos bei metodai bus taikomi per studijas. Mokymo(si) formų ir metodų įvairovė kartais apsunkina jų sampratą, todėl tikslinga parodyti esminius skirtumus. Juo labiau kad aukštosiose mokyklose jie dažnai sutapatunami. Paskaita, viena vertus, yra mokymo forma, kita vertus – mokymo metodas. Interpretacinė pedagogika siūlo atsisakyti monografinės paskaitos, taikyti grupinį darbą, komandinį ugdymą, darbą bibliotekoje, naudoti interneto paslaugas ir t. t.

Pasak P. Jucevičienės (1989), metodas – tai besimokančiojo veiklos organizavimo būdas. Organizavimo forma – tai ugdytojo ir besimokančiojo sąveikos būdas, kuris leidžia įgyvendinti tikslus, turinį ir metodus. Šiuolaikiniame aukštajame moksle studijų programą galima įgyvendinti įvairiomis *mokymo(si) formomis*. Plačiąja prasme tai yra intensyvios ar nuotolinės studijos. Kaip teigia I. Cesevičiūtė (2003), besiremddama R. Jordan (1997), svarbios ir kitos ugdymo formos: autorinė veikla, grupinis darbas, darbas poromis, individualus darbas, darbas su medžiaga savarankiškai mokytis. Šios ugdymo formos skatina studentą ieškoti papildomos medžiagos bibliotekoje ir kituose informaciniuose šaltiniuose, taikyti informacines technologijas, ypač naudotis interneto paslaugomis. Tai leidžia besimokančiajam sėkmingai studijuoti, tenkinti savo poreikius ir interesus, stiprinti motyvaciją.

Ugdant būsimųjų geografijos mokytojų didaktines kompetencijas, akcentuojamos dienos studijos. Atsižvelgiant į dalyko ir atskirų modulių specifiką, pateikiamos modulio medžiagos sudėtingumą, apimtį ir aktualumą, dažniausiai taikomos šios mokymosi formos: darbas poromis, individualus darbas, darbas su medžiaga savarankiškai mokytis. Mokymo formos labai tamptariai susijusios su pasirinktais mokymo ir mokymosi metodais.

Mokymo(si) metodai taip pat padeda studijuoti, todėl irgi turi atitikti ugdymo tikslus, turinį bei studentų poreikius, interesus ir galimybes. Graikiškai *methodo* – tikslo siekimo, veiksmo būdas. Mokymo metodų sąvoka ir klasifikaciją aprašė daugelis edukologijos mokslininkų (Butkienė, Kepalaitė, 1996; Jovaiša, 1997; Rajeckas, 1997, 1999; Vaitkevičius, 1998; Krol, 2001; Šiaučiukėnienė, 2002; Šiaučiukėnienė, Stankevičienė, Čiužas, 2011; kt.). Taip, anot L. Šiaučiukėnienės ir kt. (2011), pasaulinėje pedagoginėje darbo praktikoje ilgiausiai išsilaikę klasikiniai mokymo metodai ir greičiausiai prigijo aktyvaus, individualizuoto mokymo metodai, skatinantys ugdytinių savarankiškumą ir iniciatyvumą. Sąvoka „metodas“ žymi bendrą ugdytojo ir ugdytinio veiklą, skirtą užsibrėžtiems ugdymo tikslams įgyvendinti, numatytam mokymo turiniui įsisavinti.

Lietuvos edukologiniuose darbuose pateikiama įvairi metodų klasifikacija, tačiau dažniausiai pasiremiamą L. Jovaiša (1985). Mokslininkas metodus klasifikuoja į informacinius, praktinius operacinius ir kūrybinius. Tačiau paplitę ir kiti suskirstymai. Pvz., remiantis V. M. Krol (2001), mokymo metodai pagal informacijos gavimo šaltinį yra žodiniai, vaizdiniai ir praktiniai. L. Šiaučiukėnienė (2004) apibendrina ir

pateikia mokymo ir mokymosi metodų klasifikaciją, kurioje išskiria metodų klasifikavimo pagrindą arba požymį, kuriuo galima remtis skirstant metodus. Egzistuojanti mokymo metodų klasifikacijos įvairovė rodo, kad tai išlieka viena iš šiuolaikinės didaktikos problemų.

Planuojant ir organizuojant studijas, reikalingi visi minėti metodai, nes jų visuma padeda kuo geriau įsisavinti, įtvirtinti ir panaudoti žinias, gebėjimus ir įgūdžius. Ypač svarbūs šiais laikais tampa ne tiek pasyvūs metodai, padedantys dėstytojams išdėstyti informaciją, bet aktyvūs, susiję su studentų savarankišku darbu. D. Lipinskienė (2002) teigia, kad pakitęs požiūris į studento vaidmenį studijų procese reikalauja taikyti mokymo(si) metodus, skatinančius studentų savarankiškumą, suinteresuotumą, kritinį mąstymą ir t. t. Anot autorės, suformulavus tikslus ir turinį, svarbu parinkti metodus, orientuotus ir į dėstytojo (paskaitos, praktikos darbai, laboratoriniai darbai, konsultavimas ir pan.), ir į studento pozicijas (atvejų studijos, savarankiškas mokymasis, egzaminas ir pan.). Kitaip tariant, studijų proceso veiksmingumą lemia mokymo(si) metodo pasirinkimas.

Ugdant(is) didaktines kompetencijas per geografijos studijas taip pat siūloma taikyti ne tik tradicinius informacinius metodus (paskaitas, aiškinimus, pokalbius ir t. t.), kurie skirti perteikti žinias ir jas įtvirtinti. Siūloma atkreipti ypatingą dėmesį į šiuolaikinius aktyviusius arba kūrybinius mokymo(si) metodus, skatinančius kritinį mąstymą, mokymo(si) motyvaciją, teikiančius kūrybinės veiklos patirties bei rengiančius kūrybinei veiklai. Tuomet studentai labiau suvokia kintančio gyvenimo prasmę, jie skatinami tobulėti, kelti hipotezes, formuluoti klausimus, atvirai ir argumentuotai reikšti nuomonę, spręsti problemas, planuoti laiką, atsakingai dirbti komandoje ir apskritai būti veikliais kūrybingais ir iniciatyviais dalyko mokytojais. Labai tinka į studijų ugdymo procesą integruoti tiriamojo pobūdžio projektus, probleminių mokymą, diskusijas, atvejo analizę, tiriamąjį pokalbį, grupinį pokalbį, pranešimo rengimą, koncepcijų žemėlapius. Tačiau, pasak P. Pečiuliauskienės (2008), netikslinga skirstyti metodus į gerus ir blogus, aktyvius ir pasyvius, į skatinančius savarankiškumą ar jį slopinančius. Mokymo metodo veiksmingumą lemia pedagogo gebėjimas jį parinkti ir sėkmingai taikyti. Pagrindiniai mokymo metodų parinkimo kriterijai yra šie:

- ☐ ugdymo tikslų ir uždavinių atitikimas;
- ☐ temos turinio atitikimas;
- ☐ ugdytinių galimybių atitikimas;
- ☐ esamų sąlygų ir laiko atitikimas;
- ☐ ugdytojo patirties atitikimas.

Siekiant formuoti didaktines kompetencijas studijuojant pagal geografijos specialybės studijų programą siūlomi taikyti metodai iš esmės nesiskiria nuo išvardytų bendrųjų, tačiau esama specifinių geografinių metodų, kurių taikymas geografijos studijų metu ugdo būsimųjų mokytojų geografinį mąstymą ir geografinę pasaulėvoką. V. P. Maksakovskis (Максаковский, 1998) išskiria tokius svarbius geografinio ugdymo metodus: aprašomąjį, kartografinį, lyginamąjį, statistinius, matematinio ir geografinio modeliavimo. Aprašomasis ir kartografinis yra klasikiniai metodai, taikomi mokant geografijos. Aprašomasis susijęs su ugdymo turinio aiškinimu. Kartografinis metodas skatina besimokančiųjų teritorinę suvokimą bei ugdo gebėjimą skaityti žemėlapi: atpažinti sutartinius ženklus, analizuoti žemėlapius, lyginti juose pavaizduotus objektus ir reiškinius ir t. t. Lyginamasis metodas būdingas ne tik geografijai, bet ir kitiems dalykams ugdyti. Jo esmę sudaro objektų, reiškinių ir požymių, panašumų ir skirtumų lyginimas pagal tam tikrus kriterijus. Statistiniai metodai leidžia interpretuoti svarbius skaičius grafikų, diagramų ir lentelių pavidalu. Matematinio ir geografinio modeliavimo metodai besimokantiejiems leidžia suvokti įvairių gamtos ir ūkio sistemų sąveiką, galimas šios sąveikos neigiamas ekologines ir socialines pasekmes.

Apibendrinant bendrųjų ir specifinių geografinių metodų apžvalgą, svarbu pabrėžti, kad jie būtų atrenkami atsižvelgiant į ugdymo tikslą ir konkrečias ugdymo situacijas, kurias išskiria geografijos mokslas, būtų aktyvūs ir skatintų kurti veiksmingas mokymosi aplinkas.

Dar vienas didaktinės sistemos elementas – **mokymo(si) priemonės**. Anot L. Jovaišos (2001), ugdymo metodai ir priemonės – tai reikmenys, naudojami ugdymo procese, siekiant plėtoti besimokančiųjų pojūčius, suvokimą, vaizdinius, mąstymą ir gebėjimus, praktinio darbo mokėjimus ir įgūdžius. Kaip teigia L. Jovaiša, J. Vaitkevičius (1989) bei D. Lipinskienė (2002), reikalingų mokymo(si) priemonių parinkimą lemia ugdymo tikslai, turinys (ar modulio tema), studentų ir dėstytojo kompetencija, metodai bei aukštosios mokyklos materialinė techninė bazė.

Mokymo(si) procese ypač yra svarbus vaizdumas. Kaip teigia P. Pečiuliauskienė, (2008) 87 proc. informacijos gaunama akimis, 9 proc. – ausimis, 4 proc. – kitomis jauslėmis. Todėl ypač svarbios vaizdinės priemonės, kurios naudojamos ugdymo procese ir kurių galimybės yra labai didelės. Kompiuteriu galima pademonstruoti sunkiai suvokiamus dalykus, daiktų struktūrą, reiškinius ar procesus. Vaizdinės mokymo priemonės atlieka daugybę funkcijų, pvz.:

- ☐ sutelkia dėmesį;
- ☐ skatina teigiamą mokymosi motyvaciją;
- ☐ padeda geriau suvokti mokomąją medžiagą ir ją įsiminti.

Vaizdinių mokymo priemonių šiuo metu yra labai daug: papildoma medžiaga, modeliai, plakatai, projektoriai, garso technika, vaizdo kameros, DVD, lentos, interaktyvios lentos, multimedija, kompiuteriai.

Atsižvelgiant į geografijos studijų specifiką, dažniausiai naudojamos šios vaizdinės mokymo priemonės: sieniniai žemėlapiai, atlasai, schemas, plakatai, diagramos, skaidrės, filmai, geografinės kompiuterinės programos. Per kai kuriuos laboratorinius darbus ir lauko praktikas dar naudojami įvairūs geografiniai prietaisai (teodolitas, eklimetras, busolė ir t. t.).

Pagrindinė geografijos studijų mokymo priemonė yra žemėlapis. Kaip teigia N. N. Baranskis (Баранский, 1980), nuo žemėlapių prasideda bet koks geografinis tyrimas ir juo pasibaigia. Gebėjimą skaityti žemėlapių mokslininkas siejo su geografinio mąstymo ir geografinio raštingumo ugdymu. A. A. Liutyjaus (Лютый, 1981) nuomone, žemėlapis – tai popieriaus lapas, kurio turinys parašytas specifine kalba, susidedantis iš sudėtingų grafinių figūrų, atspindintis kokybinių ir kiekybinių objektų charakteristikų išsidėstymą bei formuojantis kartografinius vaizdus. Dėl sutartinių ženklų suderinamumo kartografiniai vaizdai pasižymi dideliu informatyvumu ir tai leidžia naudoti žemėlapių visoms geografijos pažinimo sritims mokytis. Ne mažiau svarbios priemonės yra plakatai, schemas, diagramos, atspindinčios sustruktūrintą geografinę informaciją arba svarbius statistinius duomenis.

Pastaruosiu metu per geografijos studijas plačiai naudojamas kompiuteris. Tikriausiai neįmanoma įsivaizduoti nei vienos paskaitos be multimedijos. Taip dėstytojai lakoniškai nurodo pagrindinius paskaitos teiginius, išskiria svarbiausią informaciją, pateikia reikalingas nuotraukas, diagramas, grafikus, schemas, piešinius ir t. t. Mokomoji multimedija apima tradicines multimedines enciklopedijas, mokymo programas, papildytas garsine bei vaizdine medžiaga, interneto teikiamas paslaugas, pasaulinį žiniatinklį (www). Anot A. Balčytienės (1998), išskiriamos šios multimedijos taikymo metodikos, kurias, manytina, dėstytojai sėkmingai taiko pedagoginėje ir mokslinėje praktikoje:

- ☐ pasakojamasis nuoseklusis mokymas (pvz., vaizdo medžiagos panaudojimas);
- ☐ nenuoseklusis mokymas;
- ☐ tolygus atskleidimas (pvz., taisyti klaidas);
- ☐ specialiai sukurtos programos (pvz., autorizuoti multimedijos paketai);
- ☐ bendravimo priemonės (pvz., elektroninis paštas).

Informacinės komunikacinės technologijos per trumpą laiką tapo viena iš pagrindinių šiuolaikinės visuomenės gyvenimo dalių. Jos keičia ugdymo proceso veiklos pobūdį ir metodų pasirinkimo galimybes. Pasak B. Bitino (2000), XXI a. formuojasi šiuolaikinėmis informacinėmis technologijomis grindžiama ugdymo technologija, o interneto informacijos sistema atlieka visas pagrindines didaktines funkcijas, o tai kelia mokyklų ir ugdymo kaitos būtinybę. O, anot L. Šiaučiukėnienės ir kt. (2011), vienas iš esminių XXI a. gebėjimų – tai skaitmeninis raštingumas. Šiuolaikinėse bendrojo lavinimo mokyklose stengiamasi kuo veiksmingiau ugdyti informacinių komunikacinių technologijų kompetenciją. Absolventų, atėjusių į aukštąsias mokyklas, yra aukštas kompiuterinio raštingumo lygis, todėl ir yra būtinas atitinkamas ne tik mokytojų, bet ir dėstytojų kompiuterinis raštingumas bei pakankamas studentų aprūpinimas kompiuteriais auditorijose. Labai svarbu, kad studentai būtų ne tik pasyvūs geografinių reiškinių, procesų ar paskaitų stebėtojai ir klausytojai, bet naudodamiesi kompiuterinėmis galimybėmis aktyviai dalyvautų mokymo(si) procese. Kitaip tariant, remiantis J. Navickaite (2010), kad ugdymo procesas būtų prasmingas, ugdytojai turi labiau vadovautis mokymosi, o ne mokymo paradigma.

Geografijos studijų procese kompiuteris neabejotinai atveria naujų mokymo ir mokymo(si) galimybių: stebėti ilgalaikius procesus (reljefo pasikeitimus, sinoptines situacijas, ledynų judėjimą, pasaulio ir atskirų pasaulio dalių demografinės padėties kaitą), modeliuoti geografinius reiškinius, apdoroti labai gausią informaciją ir gauti ją grafikų, diagramų ar kartoschemų pavidalu. Geografijos studijų kompiuterizavimas pagerina mokymo darbą, didina jo veiksmingumą ir stiprina besimokančiųjų teigiamą motyvaciją bei informacinius geografinius gebėjimus, suteikiama didesnė kūrybinė laisvė ir visas mokymo procesas tampa įvairesnis. Tam padeda atliekami praktiniai darbai kompiuterinėse klasėse, įvairios geografinės mokomosios kompiuterinės programos (*Baltoskandija, Bendroji geografija, Globalinės aplinkosaugos problemos, Akis 2M* ir kt.) ir interneto teikiamos paslaugos. Tačiau negalima pamiršti labai svarbaus dalyko – ugdymo kokybę lemia ne tiek įvairios vaizdinės priemonės bei prietaisai, bet ir tinkamas jų panaudojimas, priklausantis nuo ugdytojo patirties ir pasirangimo.

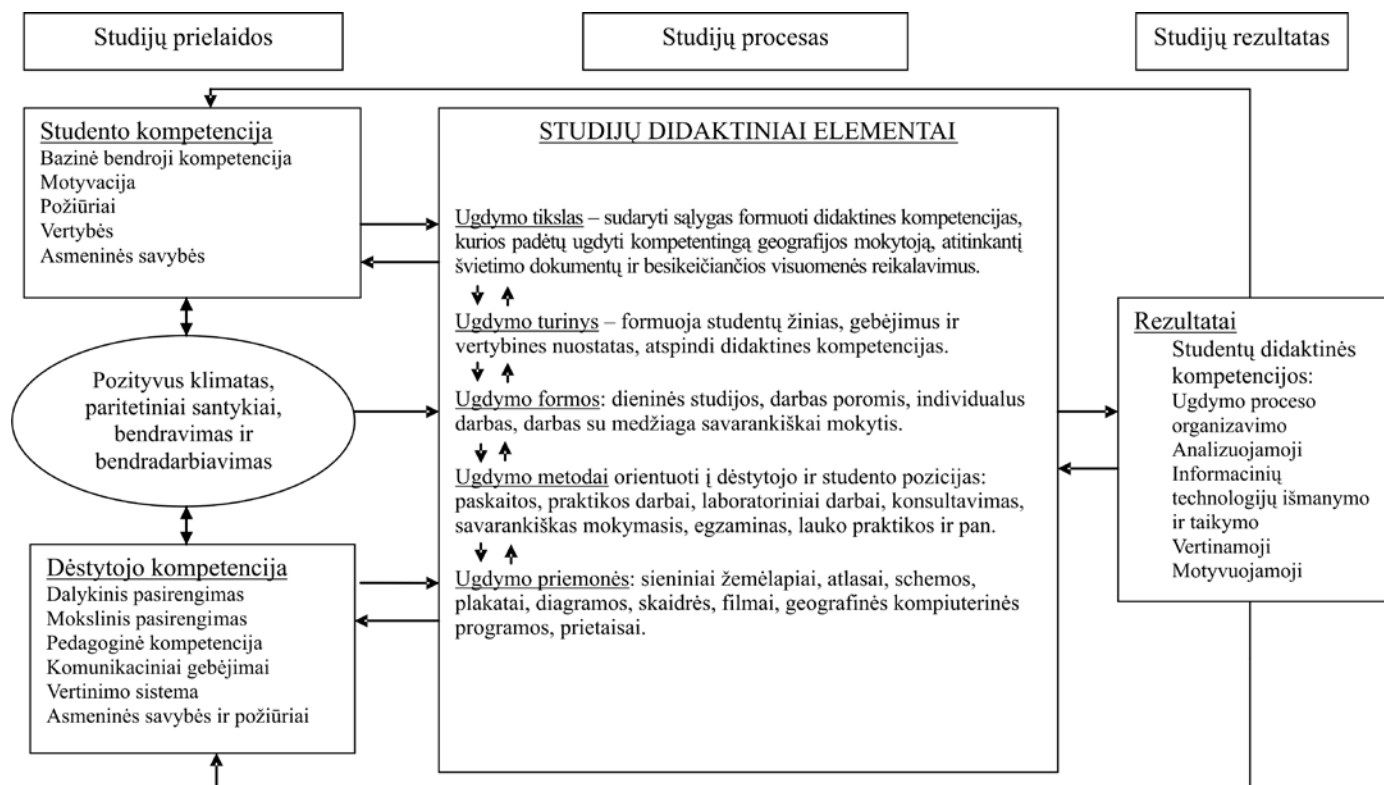
Apibūdinant edukacinės aplinkos sampratą ir struktūrą, labai dažnai minimas besimokančiųjų **vertinimas**. Tai yra labai svarbi ugdymo proceso dalis, kuri yra labai aktuali ne tik bendrojo lavinimo mokyklose besimokantiems mokiniams, bet ir kitose ugdymo institucijose studijuojantiems asmenims. Vertinimas ir įsivertinimas labai aktuali švietimo sistemos problema. Pastaruoju metu edukologiniuose darbuose (Girdijauskas, 1999; Gerulaitis, Kairaitis, 2004; Petty, 2006; Šiaučiukėnienė, Stankevičienė, Čiužas, 2011) ir švietimo dokumentuose (*Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo samprata*, patvirtinta LR švietimo ir mokslo ministro 2004 m. vasario 25 d. įsakymu Nr. ISAK-256; *2011–2013 metų bendrieji ugdymo planai*) yra labai išsamiai atskleista vertinimo samprata, tikslai, uždaviniai, nuostatos, principai, būdai, tipai, kriterijai bei dalyviai. Yra sukurtos metodikos, padedančios mokytojams vertinti mokinių pasiekimus. Aukštesiose mokyklose studentų vertinimas dažniausiai lieka individuali dėstytojo pedagoginės veiklos sritis. Viskas tinkama, juk vertinimas ir turi praplėsti kiekvieną studijų modulį. Modulių programose dažniausia rašoma, jog išklausę kursą studentai turi išlaikyti egzaminą, ir jie vertinami pagal dešimties balų sistemą remiantis bendrais kriterijais. Populiariausias yra *galutinis*, arba *apibendrinamasis, vertinimas*, vykdomas kurso pabaigoje. Šio vertinimo tikslas – susumuoti, ką kandidatas moka ir geba, išklausęs tam tikrą studijų modulį. Tačiau aukštojoje mokykloje yra ir kitų vertinimo būdų. Studijų metu rekomenduojama diegti *diagnostinį, formuojamąjį* ar *kriterinį* vertinimą. Kai kuriose Vakarų šalyse aukštesnėse studijų pakopose paplitęs *norminis vertinimas*. Jis remiasi normomis ar kriterijais, kai turima omenyje, kad yra iš anksto žinoma, koks besimokančiojo ar jų grupės atlikto testo rezultatas yra priimtinas. Normomis remiamasi tada, kai besimokančiojo balus vertiname juos lygindami su kitų besimokančiųjų balais. Dažnai taikomos vietinės normos, pagrįstos kurso studentų žinių ir gebėjimų vertinimais. Kai kurie autoriai (Petty, 2006; Šiaučiukėnienė ir kt., 2011) akcentuoja nuolatinio vertinimo svarbą, dės-

tant modulį, ir siūlo vertinti besimokančiuosius šiais metodais – testais, klausimais, viešais pristatymais, referatais, žodinėmis apklausomis.

Aukštojoje mokykloje egzaminus laiko daug studentų, kurių gabumai, darbštumas, turimos asmeninės kompetencijos ir kitos savybės yra nevienodos. Todėl labai dažnai iškyla objektyvaus vertinimo problema, ir šio darbo kontekste kyla klausimas – *kokį vertinimą pasirinkti per studijas ugdant(is) didaktines kompetencijas?* Deja, kiekviena vertinimo sistema turi savo pranašumų ir trūkumų, todėl vienareikšmiškai siūlyti konkretų vertinimą neįmanoma. Tai labai priklauso nuo mokymo(si) tikslų, uždavinių, modulio specifikos, trukmės, dėstytojo kompetencijos ir patirties. Siekdami ugdyti didaktines kompetencijas, dėstytojai, sudarydami modulių programas, turėtų nepamiršti labai svarbios dalies – numatyti vertinimo strategiją: vertinimo principus, būdus bei žinių ir įgyjamų kompetencijų vertinimo kriterijus, kurie turi būti susiję su modulio tikslais ir uždaviniais. Labai gerai, jeigu dėstytojai sudarytų ir numatytų galimybes studentams įsivertinti. Taip būtų skatinama prisiimti atsakomybę už savo mokymąsi, pasitikėti savo jėgomis ir noriai tobulėti. Manoma, kad deramai sutvarkyta ir aiški studijų modulio vertinimo sistema skatina studentus kelti savo autoritetą, mokymo(si) motyvą bei aktyvumą ugdymo procese.

Svarbu pabrėžti, kad jau minėtų didaktinės sistemos elementų parinkimas ir veikimas labiausiai priklauso nuo **dėstytojo** ir **studento**. Būtent šie du veiklos elementai bei jų sąveika pirmiausia užtikrina viso ugdymo proceso sklandumą ir veiksmingumą. Remiantis įvairių mokslininkų tyrimais (Tijūnėlienė, 1998; Jucevičienė, 1998; Gudaitytė, 2001; Lipinskienė, 2002; kt.) galima teigti, kad *dėstytojo* dalykinis ir mokslinis pasirengimas, pedagoginė kompetencija, komunikaciniai gebėjimai, jo vertinimo sistema, asmenybės savybės ir požiūriai leidžia organizuoti ir plėtoti studijų procesą, o *studento* psichologinės sąlygos (motyvacija, adaptacija, vertybės ir pan.) bei esamos ir įgyjamos žinios, įgūdžiai ir gebėjimai leidžia jam kokybiškai studijuoti ir realizuoti studijuojant. Anot daugelio autorių (Ramsden, 1992; Kundrotas, 1996; Jucevičienė, 1997; Lipinskienė, 2002; Cesevičiūtė, 2003), svarbus pozityvus klimatas tarp dėstytojo ir studento, kurio svarbiausia kūrimo prielaida yra bendravimas ir paritetiniai santykiai, užtikrinantys adekvatų vertinimą ir veiksmingą grįžtamąjį ryšį bei skatinantys studentų motyvą. Minėtų didaktinės sistemos elementų svarba ir būtinumas išsamiai analizuojami D. Lipinskienės (2002), I. Cesevičiūtės (2003), R. Novikienės (2003) moksliniuose darbuose, todėl šiame darbe apsiribojama tik jų išryškiniu aprašant geografijos studijų programos modulius.

Išdėstyti argumentai apibendrinami 2 pav., kuriame pateikiamas didaktinių kompetencijų ugdymas(is) studijuojant. Jį sudaro studijų proceso prielaidos (studento ir dėstytojo kompetencijos, jų bendravimas ir bendradarbiavimas, paritetiniai santykiai per paskaitas), studijų procesas (ugdymo tikslas, turinys, formos, metodai, priemonės, vertinimas) ir studijų rezultatas. Įvertinus studijų prielaidas, kuriamas ugdymo procesas, orientuotas į didaktinių kompetencijų formavimą. Rezultatas, parodantis modelio veiksmumą – įgytos didaktinės kompetencijos bei pasiektas holistinės kompetencijos lygis, kuris leidžia būsimiesiems geografijos mokytojams pritaikyti įgytas kompetencijas naujose situacijose, kuriant bendrojo lavinimo mokyklos dalyko didaktinę sistemą.



2 pav. Didaktinių kompetencijų ugdymas studijų procese

Šiame leidinyje pateikta medžiaga – tai mėginimas atkreipti dėmesį į šiuolaikinio mokytojų rengimo aktualias problemas, akcentuojant kompetencijų ugdymo svarbą. Metodinėje priemonėje formuluojama geografijos mokytojo kompetencijos samprata, pagrindžiamos geografijos studijų metu reikalingos didaktinės kompetencijos ir svarstoma, kaip jas būtų galima sėkmingai ugdyti(is). Mėginama atkreipti dėmesį į geografijos studijų programos tobulinimo galimybes, remiantis pagrįstomis didaktinėmis kompetencijomis.

Studijų programas Lietuvoje reglamentuojantys įstatymai ir įstatymus įgyvendinamieji teisės aktai periodiškai keičiami ir tobulinami. Tikėtina, kad pagrindinis šios kaitos tikslas yra siekti kokybės, tobulinant studijas ir studijų galimybes, plėtojant tarptautinį bendradarbiavimą, siekti skaidrumo ir studijų palyginamumo. Kiekviena šalis ir aukštoji mokykla turi nacionalines tradicijas ir patirtį, kurios skai-
da – naujos studijų tobulinimo galimybės ir naujos galimybės studentams. Todėl yra naudingi ir tam tikri tarptautiniai susitarimai bei reglamentai, kurių tikslas – sukurti bendrą kalbą, praplėsti bendravimo, bendradarbiavimo galimybes ir suteikti aiškumo. Šiuo požiūriu didaktinėmis kompetencijomis grindžia-
mos geografijos studijų programos galėtų būti naudinga priemonė minėtiems tikslams pasiekti. Europos aukštųjų mokyklų asociacijos „Polifonijos“ darbo grupės dokumentuose teigiama, kad veiksmingam stu-
dijų programos modeliui būdingos šios savybės:

- 1) tinkamos proporcijos ir prioritetai: programą sudarančios dalys turėtų būti suderintos tarpusavyje pagal prioritetus ir apimtį;
- 2) apimties ir turinio optimalumas: programa neturėtų būti perkrauta, atitikti mokyklos išteklius, studentui turėtų būti suteikta galimybių pasirinkti;
- 3) lankstumas: programa turėtų sudaryti sąlygas studijuoti pagal galimybes ir poreikius, lanksčiai reaguoti į besikeičiančias išorines sąlygas bei profesinius reikalavimus;
- 4) progresyvumas: programa turėtų sudaryti sąlygas studijų metu tobulėti ir kelti savo meistriškumo lygį pasirenkant studijų dalykus ar modulius, jų sudėtingumo lygį;
- 5) orientacija į studentą: studijos neturėtų apsiriboti tik dalykų ar modulių pasirinkimo galimybėmis. Jos turėtų būti aktyvi mokymo ir mokymosi veiklos terpė, skatinanti ir sudaranti sąlygas tobulėti;
- 6) dėmesys mokymuisi: mokymo, mokymosi metodai ir vertinimas turėtų skatinti mokytis ir siekti numatytų studijų rezultatų.

Į studentą orientuojama studijų politika, susieta su kompetencijomis ir jų plėtote, keičia ir studijų programų formavimo strategiją. Studijų programos formavimo ašimi galėtų tapti jau aptartos didaktinės kompetencijos, kuriomis remiantis formuluojami studijų siekiniai, formuojamas studijų turinys ir sukuriama įgytų kompetencijų vertinimo kriterijai. Šiuo požiūriu kuriama studijų programa savo esme tampa tarsi kompetencijų plėtotės priemone: pirmiausia turėtų būti numatytas tikslas (studijų siekiniai), parenkamos priemonės tikslui pasiekti (studijų turinys, mokymo ir mokymosi metodai), numatomi etapai (studijų planas) ir sukuriamas veiksminga kompetencijų vertinimo metodika.

Pageidautina, kad studijų turinys būtų peržiūrėtas ir patikrinta kiekvieno jį sudarančio elemento vertė. Naujoje situacijoje tenka sukurti naują studijų koncepciją, pagal kurią būtų galima sudaryti ekonomiškas aukštajai mokyklai ir naudingas studentui programas. Be to, sukurtas naujasis studijų programų modelis turėtų sudaryti sąlygas programoms sklandžiai tobulinti ir keisti, atsižvelgiant į besikeičiančią situaciją, studentų ir darbo rinkos poreikius. Ir tai būtų kitas numatomas svarbus žingsnis – planuojamas šio leidinio tęsinys.

1. Abramauskienė J. *Būsimųjų pradinių mokytojų muzikinis ugdymas – jų profesinio rengimo komponentas*: daktaro disertacija. Vilniaus pedagoginis universitetas, 2002.
2. Adamonienė R. Profesijos pedagogo veiklos bazinė paradigma. *Pedagogika*, 2001, t. 50, p. 3–11.
3. Adamonienė R. Profesijos pedagogų optimalaus rengimo modelio paieška. *Pedagogika*, 2000, t. 46, p. 50–59.
4. Adaškevičienė V. *Europinio identiteto kaip švietimo dimensijos raiška Lietuvos bendrojo lavinimo vidurinės mokyklos ugdymo turinyje*: daktaro disertacija. Kauno technologijos universitetas, 2003.
5. Adomaitienė J., Teresevičienė M. Veiklos kompetencijų svarba ir raiška profesiniame rengime. *Pedagogika*, 2001, t. 51, p. 70–80.
6. Arends R. I. *Uczymy się nauczać*. Vertė K. Kruszewski. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1995.
7. Aukštalnytė D. *Būsimųjų muzikos mokytojų rengimas pedagoginiam bendravimui*: daktaro disertacija. Vilniaus universitetas, 2000.
8. *Aukštojo mokslo sistemos ir didaktika*: konferencijos pranešimų medžiaga. Kaunas: Technologija, 1999.
9. *Aukštojo mokslo sistemos ir didaktika*: konferencijos pranešimų medžiaga. Kaunas: Technologija, 2000.
10. Barkauskaitė M., Pečiulauskienė P. VPU studentų pedagoginių kompetencijų raiška švietimo kaitoje. *Pedagogika*, 2007, t. 85, p. 43–52.
11. Barthelémy D., Ryba R., Birzea C., Leclercq J. M. *The European Dimension in Secondary Education*. Council of Europe Publishing, 1997.
12. Beresnevičienė D., Butkienė G., Teresevičienė M. *Mokytojas nuolatinio mokymosi sistemoje. Lietuvos švietimo gairės*. Vilnius, 1993.
13. Berliner D. C., Gage M. L. *Pedagoginė psichologija*. Vilnius: Alma littera, 1994.
14. Bernotas V. *Mokytojų rengimo klausimu. Švietimo reforma ir mokytojų rengimas*: VII tarptautinė mokslinė konferencija: plenariniai pranešimai. Vilnius: VPU, 2000, p. 31.
15. Bitinas B. *Pedagoginės diagnostikos pagrindai*. Vilnius: VPU, 2002.
16. Bitinas B. Tobulinti ar keisti? *Mokykla*, 1998, Nr. 11, p. 1–2.
17. Bitinas B. *Ugdymo filosofija*. Vilnius: Enciklopedija, 2000.
18. Bitinas B. *Ugdymo filosofijos pagrindai*. Vilnius: VPU leidykla, 1996.
19. Bitinas B. *Ugdymo tyrimų metodologija*. Vilnius: Jošara, 1998.
20. Bloom B. S. (Ed.). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*. New York, Toronto: Longmans, Green, 1956.
21. Bonz B. Profesinis ugdymas ir kvalifikacija. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*, 1998, t. 1, p. 30–47.
22. Būdienė V. Mokytojų rengimo problemos Lietuvoje. Iš: *Lietuvos mokyklai 600 metų*: konferencijos medžiaga. Vilnius, 1997.
23. Butkienė G., Kepalaitė A. *Mokymasis ir asmenybės brendimas*. Vilnius: Margi raštai, 1996.
24. *Changing teaching practices. Using curriculum differentiation to respond to students diversity*. UNESCO, 2004.
25. Černius V. *Mokytojo pagalbininkas*. Vilnius, 1992.

26. Dačiulytė R. *Savarankiškumo ugdymas rengiant technologijų mokytojus*: daktaro disertacija. Vilniaus pedagoginis universitetas, 2003.
27. Daukila S. Profesinės pedagogikos sąvokų problema profesinio rengimo standartuose. *Pedagogika*, 2001, t. 48, p. 32–42.
28. Denzin N. K. *The research act*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall, 1998.
29. Dirgėlienė I. *Tautiškas ir jo ugdymas*. Šilutė: Prūsija, 2001.
30. Dzemyda G. ir kt. *Lietuvos pedagogai ir moksleiviai: analizė ir prognozė*. Vilnius, 2001.
31. *European Commission Memorandum on Lifelong Learning*, 2000.
32. Fullan M. *Pokyčių jėgos. Skverbimasis į ugdymo reformos gelmes*. Vilnius: Tyto alba, 1998.
33. Gailienė D. ir kt. *Aš myliu kiekvieną vaiką: apie vaikų psichologinio atsparumo ugdymą*. Vilnius: Margi raštai, 1996.
34. Galakauskas J. Technologijų dalyko patrauklumas. *Pedagogika*, 2000, t. 55, p. 45–48.
35. *Geografijos bakalauro studijų dalykų programos*. Vilnius: VPU, 2006.
36. *Geografijos bakalauro studijų dalykų programos*. Vilnius: VPU, 2009.
37. *Geografinis ugdymas pagrindinėje mokykloje: nuo teorijos iki metodikos*. Sudarė Z. Kairaitis, Š. Gerulaitis. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras, 2004.
38. Griniuvienė L., Naudžiūnienė V. Matematikos mokytojų XXI amžiui rengimo klausimu. Iš: *Aukštojo mokslo sistemos ir didaktika*: konferencijos pranešimų medžiaga. Kaunas: Technologija, 1999.
39. Gudauskaitė S. Individo kompetencijų aprėptis žinių visuomenėje: problematikos apžvalga. *Informacijos mokslai*, 2007, Nr. 42–43, p. 233–241.
40. Halašz G. *Individual competencies and the demands of society*. Strasbourg: Council of Europe, 1996.
41. Hargreaves A. *Mokymas žinių visuomenėje*. Vilnius: Homo liber, 2008.
42. Jautakytė R. *Studentų – būsimųjų muzikos mokytojų muzikinių interesų ugdymas etnine muzika*: daktaro disertacija. Vilniaus universitetas, 1994.
43. Jovaiša L. *Edukologijos įvadas*. Kaunas: Technologija, 1996.
44. Jovaiša L. *Edukologijos pradmenys*. Kaunas: Technologija, 1997.
45. Jovaiša L. *Edukologijos pradmenys*. Vilnius, 1993.
46. Jovaiša L. *Pedagogikos terminai*. Kaunas: Šviesa, 1993.
47. Jovaiša L. *Ugdymo mokslas ir praktika*: analitinių straipsnių monografija. Vilnius: Agora, 2001, p. 339, 348.
48. Jucevičienė P. Europinės švietimo dimensijos Lietuvos aukštajame moksle. Iš: *Aukštojo mokslo sistemos ir didaktika*: konferencijos medžiaga. Kaunas, 1998, t. 1, p. 3–12.
49. Jucevičienė P. *Universiteto kultūra ir jos tyrimas*. Kaunas: Technologija, 2001.
50. Jucevičienė P., Bradzeikis V. Pedagogo IKT kompetencijos dinamiškos struktūros pagrindimas. *Socialiniai mokslai*, 2003, Nr. 2(39), p. 70–81.
51. Jucevičienė P., Lepaitė D. Kompetencijos sampratos erdvė. *Socialiniai mokslai*, 2000, Nr. 1(22), p. 44–50.
52. Jucevičienė P., Stanikūnienė B. The University Teacher's Educational Competence in the Context of Learning Paradigm. *Socialiniai mokslai*, 2003 Nr. 1(38), p. 24–29.
53. Jucevičienė P., Tautkevičienė G. 2004. Universiteto bibliotekos mokymosi aplinkos samprata. *Pedagogika*, t. 71, p. 101–105.
54. Jurašaitė-Harbison E. *Ikimokyklinio ugdymo pedagogų profesinės kompetencijos: struktūra, modelių realizavimas, įvertinimas*: daktaro disertacija Vilniaus pedagoginis universitetas, 2004.

55. Kairaitis Z. *Geografijos informacijos skaitymas komunikacijos požiūriu*. Vilnius: VPU leidykla, 2007.
56. Kairaitis Z. ir kt. *Geografijos ugdymas pagrindinėje mokykloje: nuo teorijos iki metodikos*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras, 2004.
57. Katiliūtė E. Lietuvos mokyklos kaitos tendencijos XXI a. švietimo pasaulinių charakteristikų kontekste. *Socialiniai mokslai*. 2001, Nr. 1(27), p. 48–58.
58. Kavaliauskienė V. *Pedagoginis pašaukimas ir jo ugdymas*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla, 2001.
59. Kavaliauskienė V. *Pedagogų pašaukimas ir jo ugdymas*. Klaipėda: KU leidykla, 2001.
60. Kontvainas R. *Geografijos studijų programos pedagoginė praktika: metodinė priemonė*. Vilnius: VPU leidykla, 2007.
61. Krupickas R. Geografinė pasaulėvoka. *Geografijos aidai*, 1999, Nr. 4(31), p. 2–3.
62. Krupickas R. *Sistemų teorija ir geografija*. Vilnius: Didakta, 2010.
63. Lasauskienė J. *Dalykinė kompetencija kaip muzikos mokytojų rengimo tikslas*: daktaro disertacija. Vilniaus pedagoginis universitetas, 2007.
64. Laužackas R. *Profesijos mokytojų strateginių kompetencijų nustatymo ir jų kvalifikacijos tobulinimo modulių kūrimas*, 2006. [Interaktyvus]. <http://www.ppt2txt.com/r/87e90a33/> [žiūrėta 2012-01-23].
65. Laužackas R. *Sistemoteorinės profesinio rengimo kaitos dimensijos*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas, 1999.
66. Laužackas R., Dienys V. *Profesijos mokytojų strateginių kompetencijų nustatymo ir jų kvalifikacijos tobulinimo modulių rengimo metodika*. 2004.
67. Lepaitė D. Kompetencija kaip ugdymo tikslas: pagrindinių skirtumų profesinio vidurinio ir aukštojo mokslo lygmenyse metodologinis pagrindas. *Socialiniai mokslai*, 2001, Nr. 2(28), p. 39–43.
68. Lepaitė D. *Kompetencijų plėtojančių studijų programų lygio nustatymo metodologija*: daktaro disertacija. Kauno technologijos universitetas, 2001.
69. *Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos atnaujintos Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos* (patvirtintos Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2008 m. rugpjūčio 26 d. įsakymu Nr. ISAK-2433). *Valstybės žinios*, 2008, Nr. 99-3848.
70. *Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos pagrindinio ugdymo bendrosios programos*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras, 2009.
71. Lietuvos Respublikos mokslo ir studijų įstatymas. *Valstybės žinios*, 2009, Nr. 54-2140.
72. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2004 m. vasario 25 d. įsakymas Nr. ISAK-256 „Dėl mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo sampratos“. *Valstybės žinios*, 2004, Nr. 35-1150.
73. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2010 m. balandžio 9 d. įsakymas Nr. V-501 „Dėl laipsnį suteikiančių pirmosios pakopos ir vientisųjų studijų programų bendrųjų reikalavimų aprašo patvirtinimo“. *Valstybės žinios*, 2010, Nr. 44-2139.
74. Lietuvos Respublikos Vyriausybės 2009 m. gruodžio 23 d. nutarimas Nr. 1749 „Dėl Studijų sričių ir krypčių, pagal kurias vyksta studijos aukštosiose mokyklose, sąrašo ir Kvalifikacinių laipsnių sąrašo patvirtinimo“. *Valstybės žinios*, 2009, Nr. 158-7135.
75. Lietuvos Respublikos Vyriausybės 2010 m. gegužės 4 d. nutarimas Nr. 535 „Dėl Lietuvos kvalifikacijų sandaros aprašo patvirtinimo“. *Valstybės žinios*, 2010, Nr. 56-2761.

76. *Lietuvos švietimo sistemos gairės*. Sudarė P. Dereškevičius. Vilnius: Valstybinis leidybos centras, 1993.
77. *Lietuvos vidurinio ugdymo bendrųjų programų projektai*. Vilnius, 2009.
78. Lipinskienė D. *Edukacinė studentų studijuoti įgalinanti aplinka*: daktaro disertacija. Kauno technologijos universitetas, 2002.
79. Malinauskas R. *Pedagogų socialinio rengimo ypatumai*: daktaro disertacija. LKKI, 1999.
80. Martišauskienė E. *Paauglių dvasingumas kaip pedagoginis reiškiny*s. Vilnius: VPU leidykla, 2004.
81. Martišauskienė E. Studentų asmenybinio ugdymo(si) pedagoginių kompetencijų sklaida per pedagoginę praktiką. *Pedagogika*, 2007, t. 86, p. 14–22.
82. Martišauskienė E. *Šviesos pedagogikos kontūrai: dvasingumo ugdymo parametrai*. Vilnius: VPU leidykla, 2008.
83. Matuzevičiūtė D. *Europos dimensijos realizavimas mokant geografijos*: daktaro disertacija. Vilniaus pedagoginis universitetas, 2003.
84. *Mokytojų profesinės kompetencijos aprašas* (patvirtintas 2007 m. sausio 15 d. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymu Nr. ISAK-54). *Valstybės žinios*, 2007, Nr. 12-511.
85. Navickaitė J. Informacinės technologijos XXI amžiaus mokykloje. *Švietimo problemos analizė*, 2010, Nr. 7(47), p. 1–8.
86. Olberkytė L. *Gamta ir civilizacija*: bakalauro studijų programa. Vilnius: VPU, 2009.
87. *Oxford Advanced learners Dictionary*. England: Oxford University Press, 1998.
88. Pečiuliauskienė P. *Studentų pedagoginės praktikos vadovas pamokoje*. Vilnius: VPU leidykla, 2008.
89. *Pedagogų rengimo koncepcija* (patvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2004 m. rugsėjo 16 d. įsakymu Nr. ISAK-1441). *Valstybės žinios*, 2004, Nr. 186-6940.
90. Petty G. *Šiuolaikinis mokymas*. Vilnius: Tyto alba, 2006.
91. Poškus K. *Mokytojo kūrybinė asmenybė*: monografija. Kaunas: Šviesa, 1986.
92. Poškus K. Mokytojo vaidmens problema pedeutologijoje. *Acta Pedagogica Vilnensia*, 1996, Nr. 3, p. 49–63.
93. Poteliūnienė S. *Studenčių, būsimųjų mokytojų, fizinės saviugdų edukacinis skatinimas*: daktaro disertacija: Vilniaus pedagoginis universitetas, 2000.
94. Pukelis K. „Mokytojo-skulptoriaus“ rengimo ideali pedagoginių studijų schema. *Pedagogika*, 1998, t. 37, p. 62–79.
95. Pukelis K. *Mokytojų rengimo idealinio modelio parametrai*: habilitacinis darbas, Vilnius, 1998.
96. Pukelis K. *Mokytojų rengimas ir tautinė kultūra*. Kaunas: Aušra, 1995.
97. Pukelis K. *Mokytojų rengimo idealinio modelio parametrai*. Kaunas: Technologija, 2004.
98. Pukelis K. Pagrindinis šiuolaikinių mokytojų rengimo teorijų dimensijos. *Pedagogika*, 2000, t. 44, p. 59–67.
99. Pukelis K. Praktinių pedagoginių studijų problema rengiant mokytojus. *Pedagogika*, 1998, t. 36, p. 32–55.
100. Purvaneckienė G. Mokyklos reforma ir mokytojo profesija. *Acta Pedagogica Vilnensia*, 1996, Nr. 3, p. 43–55.
101. Rajeckas V. *Mokymo organizavimas*: vadovėlis aukštosioms mokykloms. Kaunas: Šviesa, 1999.
102. Rajeckas V. Svarbiausieji mokytojų rengimo pedagogizacijos aspektai. *Pedagogika*, 1996, t. 32, p. 11–24.

103. Rodzevičiūtė E. *Vidurinės mokyklos mokytojo pedagoginio kompetentingumo turinio ir struktūros pagrindimas*: daktaro disertacija. Vilniaus pedagoginis universitetas, 2006.
104. Saulėnienė S. *Dailės pedagogo šiuolaikinės kompetencijos struktūra*: daktaro disertacija. Kauno technologijos universitetas, 2003.
105. Saulėnienė S. Pedagogo kompetencijos Europos kvalifikacijų sandaros erdvėje. <http://www.mkc.lt/dokumentai/2.4.2/konferencija/s.saulieniene>. 2006 11 02.
106. Schwandt T. A. *Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks. London, Washington: Falmer Press, 1997.
107. Shön D. *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. Great Britain, London: Maurice Temple Smith Ltd., 1991.
108. Simonaitytė B., Targamadžė V. Mokytojų profesinė kompetencija: jos plėtotės darbo vietoje galimybių tyrimas. *Socialiniai mokslai*, 2001, Nr. 3(29), p. 33–41.
109. Simpson Learning Objektives In the Psychomotor Domain. 1972. http://education.massey.ac.nz/wellington_online/introcer/chunk1/demon/dm1c.htm.
110. Spencer L., Spencer S. *Competence at work: Models for Superior Performance*. John Wiley and Sons Inc., 1993.
111. Stanaitis A. *Lietuvos gamtinė geografija*: bakalauro studijų programa. Vilnius: VPU, 2006.
112. Stanaitis A. *Vilniaus miesto geografija*: laisvai pasirenkamo kurso programa. Vilnius: VPU, 2008.
113. Stanaitis S. *Pasaulio gyventojų ir gyvenviečių geografija*: bakalauro studijų programa. Vilnius: VPU, 2008.
114. Stanišauskienė V. *Rengimosi karjerai socioedukaciniai pagrindai ir jo prielaidos Lietuvos bendrojo lavinimo mokykloje*: daktaro disertacija. Kauno technologijos universitetas, 2000.
115. Stobart M. *The european Dimension in Secondary Education: Challenges and Opportunities – a Council of Europe Perspective*. Internationale Schulbuchforschung. Frankfurt: Diesterweg, 1996, p. 11–21.
116. Subotkevičienė R. Bendrieji gebėjimai – mokytojų kompetencijos ugdymo pagrindas. *Tiltai*, 2004, Nr. 28(3), p. 131–134.
117. Subotkevičienė R. Geografijos mokytojų požiūrio į studijas bei profesinių kompetencijų suvokimą tyrimas. *Pedagogika*, 2006, t. 81, p. 51–57.
118. Subotkevičienė R. *Lietuvos visuomeninė geografija*: bakalauro studijų programa. Vilnius: VPU, 2009.
119. Subotkevičienė R. Mokytojų rengimo tendencijų įvairovė. *Pedagogika*, 2008, t. 90, p. 36–43.
120. Subotkevičienė R., Stanaitis S. Geografijos mokytojo žinių, gebėjimų ir vertybių ypatumai. *Pedagogika*, 2011, t. 102, p. 104–115.
121. Šalkauskis S. *Rinktiniai raštai*: pedagoginės studijos. I knyga. Vilnius: Leidybos centras, 1992.
122. Šalkauskis S. *Rinktiniai raštai*: pedagoginės studijos. II knyga. Vilnius: Leidybos centras, 1992.
123. Šernas V. *Profesinės veiklos didaktika*. Vilnius: Perspektyva, 1998.
124. Šiaučiukėnienė L., Stankevičienė N. *Bendrosios didaktikos pagrindai*. Kaunas: Technologija, 2002.
125. Šiaučiukėnienė L., Visockienė O., Talijūnienė P. *Šiuolaikinės didaktikos pagrindai*. Kaunas: Technologija, 2006.
126. Šiaučiukėnienė L. *Mokymo individualizavimas ir diferencijavimas*. Kaunas: Technologija, 1997.
127. Šidlauskienė V., Urbietis P. *Bendrosios programos plėtotė: individualių programų sudarymas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla, 1998.

128. Šileika A., Gruževskis B., Česnaitė B., Pocius A., Želvys R. *Pedagogų rengimo kokybė Lietuvos aukštosiose mokyklose ir jų įsidarbinimo galimybės*. Vilnius: Mokslo ir studijų departamentas prie Švietimo ir mokslo ministerijos, Atviros Lietuvos fondas, 2002.
129. *Švietimo reforma ir mokytojų rengimas*: VII tarptautinė mokslinė konferencija: mokslo darbai. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas, 2000.
130. Švietimo reformos darbai tūkstantmečių sandūroje: tendencijos, lūkesčiai. Iš: *Švietimo studijos. Lietuvos švietimo kaita*. Sudarė R. Bruzgelevičienė. Vilnius: Garnelis, 2001.
131. Tamošiūnas T. *Profesinio ir ikiprofesinio pedagogų rengimo sąveika*: daktaro disertacija. Šiaulių universitetas, 1998.
132. Tamošiūnas T. *Profesinio ir ikiprofesinio pedagogų rengimo sąveika*: daktaro disertacija. Šiaulių universitetas, 1998.
133. Teresevičienė M., Gedvilienė G. Pedagogo profesinio tobulėjimo galimybės patirtis ir refleksija. *Pedagogika*, 2001, t. 51.
134. Teresevičienė M., Tandzegolskienė I. Mokytojų darbo motyvacijos ypatumai. *Pedagogika*, 2001, t. 50, p. 12–23.
135. Trotter A., Ellison L. Undersatnding Competence and Competency. Iš: *School Leadership for the 21st Century*. Ed. B. Davies, L. Ellison. London: Rautledge Falmer, 2001, p. 36, 53.
136. Tumėnienė V. *Pedagogo novacinės veiklos ypatumai Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklose*: daktaro disertacija. Kauno technologijos universitetas, 2002.
137. Tumėnienė V., Janiūnaitė B. Pedagogo veiklos pokyčiai pasaulinių ir europinių švietimo dimensijų kontekste. *Socialiniai mokslai*. 2000, Nr. 2(23), p. 24–34.
138. Tumėnienė V., Janiūnaitė B. Pedagogo veiklos pokyčiai pasaulinių ir europinių švietimo dimensijų kontekste. *Socialiniai mokslai*, 2000, Nr. 2(23), p. 24–34.
139. Tuning. *Europos švietimo struktūrų suderinimas. Universitetų indelis į Bolonijos procesą*. Švietimo ir kultūros GD. 2006.
140. UNESCO. Changing teaching practces. Using curriculum differentiation to respond to student's diversity. 2004. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001365/136583e.pdf>.
141. Vainilavičiūtė V. *Tikybės mokytojų rengimo modeliavimas socialinės kaitos kontekste*: daktaro disertacija. Vytauto Didžiojo universitetas, 2003.
142. Vaitekūnas S. Geografijos koncepcija ir mokykla. *Tautinė mokykla*, 1996, Nr. 6, p. 12–14.
143. Vaitkevičius J. *Pedagogų rengimas kaip problema. Švietimo reforma ir mokytojų rengimas*: V tarptautinė mokslinė konferencija. I dalis: mokslo darbai. 1995, p. 123–126.
144. Valatkienė S. Mokytojų rengimas ir „aktyviosios mokyklos“ teorija bei patirtis. *Acta pedagogica Vilnensia*. 2002, Nr. 9, p. 64–71.
145. *Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatos*. Patvirtinta LR Seimo 2003 m. liepos 4 d. http://www.smm.lt/teisine_baze/docs/strategija2003-12.doc.
146. Vitkauskas R. *Muzikos mokytojų profesinė savirealizacija*: daktaro disertacija. Vilniaus pedagoginis universitetas, 2003.
147. Voveris V. *Pedagogo profesija*. Kaunas: Šviesa, 1983.
148. Williams M. *National curriculum, national identity and geographical education. Europe and the World in geography education*. Ed. H. Haubrich. Nurnberg, 1994, p. 67–77.
149. Žebrauskienė Z. *Buities darbų mokytojų rengimas*: daktaro disertacija. Vilniaus pedagoginis universitetas, 1994.
150. Žydžiūnaitė V. *Komandinio darbo kompetencijos ir jų tyrimo metodologija. Slaugytojų veiklos požiūriu*. Kaunas: Technologija, 2005.

151. Алаев Э. Б. *Социально экономическая география мира*. Москва: Гардарики, 1983.
152. Бабурин С. Н. *Территория государства правовые и геополитические проблемы*. Москва: Издательство Московского университета, 1997.
153. Баранский Н. Н. *Научные принципы географии: Избранные труды*. Москва: Мысль, 1980.
154. Колосов В. А., МIRONENKO Н. С. *Геополитика и политическая география*. Москва: Аспект пресс, 2001.
155. Максаковский В. П. *Географическая культура*. Москва: Владос, 1998.
156. Михайлов Н. И. *Физико географическое районирование*. Москва, 1985.
157. Саушкин Ю. Г. *Экономическая география. Природа, население, хозяйство, города*. Москва: Мысль, 1973.
158. Тесля Е. Б. Формирование интереса у будущих учителей. *Педагогика*, 2000, 8, с. 58–63.

Regina Subotkevičienė

Geografijos mokytojo didaktinės kompetencijos ir jų ugdymo galimybės studijuojant: metodinė priemonė. I dalis. Vilnius: leidykla „Edukologija“, 2012. 44 p.

ISBN 978-9955-20-742-9

Ši metodinė priemonė pirmiausia yra labiau teorinė didaktinių kompetencijų ugdymo geografijos studijų procese dalis. Joje nagrinėjami geografijos mokytojų kompetencijos ir didaktinių kompetencijų sampratos bei jų plėtotės galimybės aukštojoje mokykloje klausimai. Kompetencijų samprata, jų formulavimas ir vaidmuo studijų programose pagrįstas ne tik gausiais literatūros šaltiniais, bet ir švietimo dokumentais, atsižvelgiant į Lietuvos įstatymus ir aukštojo mokslo tradicijas.

Manoma, kad šis leidinys gali būti naudingas ne tik jauniems ir patyrusiems dėstytojams, siekiantiems studijų kokybės ir norintiems kuo veiksmingiau koordinuoti studijų procesą, bet ir studentams, siekiantiems tobulinti asmenines kompetencijas. Galima išskirti ir dar vieną reikšmingą šio leidinio aspektą – padėti būsimajam geografijos mokytojui susipažinti su didaktinėmis kompetencijomis, kurios yra labai svarbus būsimos pedagoginės veiklos komponentas

Redagavo *Reda Asakavičiūtė*
Maketavo *Laura Petrauskienė*
CD viršelio autorė *Dalia Raicevičiūtė*

SL 605. Tir. 100 egz. Užsak. Nr. 12-025
Išleido leidykla „Edukologija“, T. Ševčenkos g. 31, LT-03111 Vilnius
Tel. +370 5 233 3593, el. p. leidykla@vpu.lt
www.edukologija.lt