

Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikiai

Mokslo studija

GENUTĖ GEDVILIENĖ
RIMANTAS LAUŽACKAS
VIDMANTAS TŪTLYS

Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikiai

Mokslo studija



KAUNAS 2010
VDU LEIDYKLA

UDK 371.123

Recenzentai:

prof. dr. Sigitas Daukilas (LŽŪU Profesinės pedagogikos ir psichologijos katedros vedėjas)

dr. Laimutė Anužienė (Kauno paslaugų verslo darbuotojų profesinio rengimo centro direktorė)

Svarstyta Vytauto Didžiojo universiteto Socialinių mokslų fakulteto Edukologijos katedros posėdyje 2009-12-01 (protokolo Nr. 15), Socialinių mokslų fakulteto tarybos posėdyje 2009-12-21 (protokolo Nr. 35) ir rekomenduota išleisti elektroninę versiją.

ISBN 978-9955-12-569-3

© G. Gedvilienė, 2010

© R. Laužackas, 2010

© V. Tūtlys, 2010

© Vytauto Didžiojo universitetas, 2010

Turinys

Pratarmė.....	6
Apie autorius.....	8
Išvadas.....	11
1. MOKYTOJŲ KVALIFIKACIJOS TOBULINIMO POREIKIŲ KAITOS TEORINĖS PRIELAIIDOS	14
1.1. Veiksniai, darantys įtaką mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikiams	18
2. MOKYTOJŲ KVALIFIKACIJOS TOBULINIMO POREIKIŲ TYRIMO REZULTATAI	23
2.1. Mokytojų žinios ir gebėjimai planuojant mokymo procesą.....	26
2.1.1. Gebėjimai mokymosi aplinkai.....	26
2.1.2. Mokytojų žinių ir gebėjimų planavimo srityje tyrimo rezultatai	27
2.2. Mokytojų požiūris į turimas žinias ir gebėjimus taikant mokymosi metodus	35
2.2.1. Metodai – kas tai?	35
2.2.2. Mokymo/si metodų taikymo mokymo/si procese tyrimo rezultatai	37
2.3. Mokytojų gebėjimų vertinti mokymosi pasiekimus poreikiai ir ypatumai	40
2.3.1. Mokytojų gebėjimų vertinti mokymosi pasiekimus ypatumai. Mokymo/si ir vertinimo ryšys	40
2.3.2. Mokinų mokymosi grupėse vertinimas	44
2.3.3. Mokytojų poreikių vertinant mokinių mokymosi pasiekimus tyrimo rezultatai	45
2.3.4. Mokytojų požiūrių į turimą pedagoginę kompetenciją vertinimas. Faktorinė analizė.....	49
3. MOKYTOJŲ KVALIFIKACIJOS TOBULINIMO POREIKIŲ EKSPERTINIS VERTINIMAS	51
4. MOKOMOSIOS KNYGOS MOKYTOJAMS „KO REIKIA ŠIUOLAIKINIAM MOKYTOJUI? AKTUALUS MOKYTOJŲ KVALIFIKACIJOS TOBULINIMO TURINYS“ PRISTATYMAS	61
5. MOKYTOJŲ POŽIŪRIS APIE ĮGYTAS PEDAGOGINES KOMPETENCIJAS: GRĮŽTAMOJO RYŠIO REZULTATAI.....	67
Išvados	97
Literatūra	100
Priedai.....	102

Pratarmė

Sparčiai vykstančios permainos šiandieniniame gyvenime kelia naujus reikalavimus ir mokytojo karjerai – tobulėti, reflektuoti, nagrinėti, plėtoti turimas kompetencijas ir įgyti naujas, t. y. mokytis visą gyvenimą. Mokytojas – mokyimo(si) galimybių kūrėjas, planuotojas ir organizuotojas, kuris atlieka eksperto, konsultanto, padėjėjo, koordinuotojo, motyvuotojo vaidmenis. Mokytojo kvalifikacijos tobulinimo poreikiai kinta, priklausomai nuo vidiųjų ir išorinių švietimo sistemos kaitos veiksnių. Kvalifikacija yra svarbiausias kompetencijos kriterijus. Siekiančiam garantuoti sėkmingą mokyimo/si procesą, mokytojui jau nebeužtenka vien tik profesijos kompetencijų, vis dažniau ir garsiau kalbama apie mokytojo pasirėngimą paruošti moksleivį gyvenimui: socialiniai gebėjimai, ugdymas karjerai ir t. t. Tai reikalauja iš mokytojo naujų darbo metodų, formų, naujų mokymosi pasiekimų vertinimo metodų, keičiasi mokytojo vaidmenys bei mokymosi santykis. Visa tai skatina mokytoją ne tik kelti kvalifikaciją, bet ir tyrinėti jo kvalifikacijos tobulinimo poreikius.

Tik iš pirmo žvilgsnio gali pasirodyti, kad šiandieniniame informacinių technologijų ir komunikacijos pasaulyje mokyklos vaidmuo menkėja, palyginus su tuo, kai ji buvo bene vienintelė žinių ir informacijos gavimo vieta. Spartūs išorinio pasaulio pokyčiai yra nuolatiniai iššūkiai mokyklai – kokia ji turi būti, koks turi būti jos ugdymo turinys, kaip ji turi veikti vykdydama savo istorinę žmogaus ugdymo misiją. Mokykla keičiasi, ir tai vyksta ne tik siekiant prisitaikyti prie besikeičiančios aplinkos, bet ir norint puoselėti amžinąsias vertybes bei skatinti kultūrinę, visuomeninę bei ekonominę pažangą. Todėl mokykla turi aplenkti gyvenimą pateikdama vertybes, nubrėžiančias kaitos filosofiją, kryptį bei turinį. Mokykla yra tokia, koks yra mokytojas. Ši iš senovės ugdymo mokslo ir praktikos atėjusi tiesa gyva ir šiandien.

Ji jokiu būdu neprieštarauja humanistinės filosofijos ugdymo dvasiai, kai pedagoginis procesas buvo vertinamas per mokinio asmenybę, jo individualią poziciją, nuostatas ir aktyvumą. Tačiau šių dienų mokykla mokytojui skiria kitus vaidmenis. Mokytojas vis dažniau tampa vedliu ir pagalbininku, konsultantu ir organizatoriumi. Mokytojo atsakomybė yra atrinkti aktualų ugdymo turinį, pasiūlyti tinkamus mokymosi metodus ir būdus, įskiepyti mokiniams gebėjimus mokytis visą gyvenimą. Šiame kontekste mokytojas pats mokosi reflektuodamas praktiką, tirdamas ir vertindamas mokinių pažangą, sekdamas gausią ir nuolat atsinaujinančią informaciją. Šiuo požiūriu

mokytojo mokymasis ir kvalifikacijos tobulinimas turi apimti kompetencijas, reikalingas visuose mokymo proceso etapuose: mokymo turinio sudarymo, mokymo metodų taikymo, mokymosi pasiekimų vertinimo, mokymo(si) proceso kokybės garantavimo ir kt. Svarbi metakompetencijos reikšmė mokytojo veiklai, nes kompetencija integruoja ne tik gebėjimą mokytis, bet ir motyvaciją profesiniam tobulėjimui, gebėjimus pritaikyti įgytas kompetencijas pedagoginiame darbe.

Bendrojo lavinimo mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikiai ir jų tenkinimo galimybės Lietuvoje kol kas palyginti menkai ištyrinėta sritis. Panašius tyrimus iki šiol daugiausiai atlieka pačios mokymo institucijos, pedagogų kvalifikacijos tobulinimo įstaigos arba universitetinių ir neuniversitetinių studijų studentai, rengdami baigiamuosius darbus. Pavyzdžiui, Kauno pedagogų kvalifikacijos tobulinimo centras nuolat rengia Kauno miesto mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikių tyrimus. Tačiau trūksta gilesnio mokslinio ir analitinio žvilgsnio į mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikių problematiką bei išsamesnių empirinių tyrinėjimų, kurie padėtų atskleisti mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikių įvairovę ne tik mokymo įstaigos, bet ir nacionaliniu lygmeniu. Todėl siūloma studija keliais bruožais išsiskiria iš kitų šiuo metu publikuotų šia tema mokslo kūrinių:

- *Mokslinė mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikių ir jų kaitos analizė, pagrįsta išsamiu empiriniu tyrimu, apklausiant bendrojo lavinimo mokytojus įvairiuose Lietuvos regionuose (2000 mokytojų iš Vilniaus, Kauno, Klaipėdos, Šiaulių ir Panevėžio apskričių mokyklų).*

- *Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikių tenkinimo galimybių atskleidimu, įvertinant dabartinius kvalifikacijos tobulinimo poreikius ir jų kaitos perspektyvą.*

- *Gilesniu požiūriu į mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikius, pagrįstu atžvalga į šių poreikių sąveiką su ugdymo proceso kaita, švietimo sistemos pokyčiais ir socioekonominio konteksto kaita.*

Mokslo studijos autoriai:
Gedvilienė Genutė
Laužackas Rimantas
Tūtlys Vidmantas

Apie autorius



Genutė Gedvilienė

Vytauto Didžiojo universiteto Socialinių mokslų fakulteto Edukologijos katedros profesorė. *Tyrinėja* mokymosi grupėse metodų taikymo problemas, mokymo ir mokymosi paradigmas, mokymosi grupėse dinamiką, mokytojų kvalifikacijos tobulinimo procesus bei mokymosi rezultatų vertinimą. Tyrinėjimų rezultatus apibendrina įvairiuose mokslo leidiniuose. Yra *parengusi* apie 70 mokslinių publikacijų, monografijų, vadovėlių, metodinių priemonių ir mokomųjų knygų. Dalyvauja moksliniuose (užsakomuosiuose) tyrimuose.

Įvairių šalių ir tarptautinių konferencijų dalyvė ir pranešimų autorė. Svarbiausi skaityti pranešimai: “Kooperatinie metodai obučenija, sposobstvujuščie razvitiju navikov u giperaktivnich detej” (rusų k., “Latvijos forumas”, 2006), “Besimokančiųjų žinių vertinimo modelis ir vertintojo kompetencijos” (“Lietuvos nuotolinio mokymosi sistemos veiklumo integralus ugdyimas”, 2007), “Vertintojo socialinių ir profesinių kompetencijų tobulinimas” (konferencija „Profesinio mokymo žinių ir kompetencijos vertinimo sistemos sukūrimas ir plėtra“, 2008), „Dėstytojo kompetencija planuojant ir įgyvendinant nuotolines studijas“ (2010) ir kt.

Kvalifikaciją kėlė moksliuose vizituose “Švietimo centrų veiklos ypatumai Vengrijoje” (2001), „Prancūzijos, Olandijos ir Belgijos edukacinė sistema“ (2004), Hveragerdi (Islandija) tarptautiniuose Grundtvig mokymosi kursuose „Grupių dinamika ir socialiniai gebėjimai“ (2004), Larnaca (Cyprus) “Mokymasis vėlyvesniame amžiuje” (2009).

Stažavosi Rygos (Latvija, 2005), Salfordo (Didžioji Britanija, 2003), Norkopingo (Švedija, 2005), Budapešto (Vengrija, 2001), Olomouco (Čekija, 2004), Krokuvos (Lenkija, 2003) universitetuose.

Dalyvauja tarptautinėse Socrates (Griuntvig, Erasmus), ETF, PHARE ir Lietuvos švietimo ir mokslo ministerijos projektinėse veiklose.

Įvairi ekspertinio darbo patirtis. Dalyvauja įvairiose nacionalinio ir tarptautinio lygmens ekspertinėse veiklose: *vertina* tarptautinių projektų SOCRATES ir ERASMUS paraišką; profesinio rengimo standartus; praktinio mokymo organizavimą profesinėse mokyklose, kolegijų interveiklą; mokslini-

nus leidinius; mokymosi pasiekimų vertinimo metodologiją bendrojo lavinimo mokykloms. *Yra recenzavusi* vadovėlius, mokomąsias knygas ir metodines priemones. *Išklausė* apie 60 kvalifikacijos tobulinimo kursų ir seminarų Lietuvoje ir kt. Europos šalyse. Daktaro disertacijų vadovė, oficialioji konsultantė ir 16 daktaro disertacijų tarybos narė.



Rimantas Laužackas (1950-2009)

Socialinių mokslų habilituotas daktaras, Vytauto Didžiojo universiteto Socialinių mokslų fakulteto Edukologijos katedros profesorius, VDU Profesinio rengimo studijų centro įkūrėjas ir pirmasis vadovas, Socialinių mokslų fakulteto dekanas, VDU Studijų prorektorius.

Profesorius Rimantas Laužackas buvo profesinio rengimo tyrimų pradininkas 1990 m. nepriklausomybę atkūrusioje Lietuvoje. Profesorius inicijavo ir įgyvendino daug reikšmingų tyrimų projektų profesinio rengimo politikos ir reformos, mokymo turinio projektavimo, profesijos mokytojų rengimo, darbo rinkos, profesijų ir kvalifikacijų tyrimų srityse. *Parengė* profesinio rengimo metodologijos plėtrai ir profesinio rengimo reformai reikšmingas monografijas – “Sistemoteorinės profesinio rengimo kaitos dimensijos” (2000), “Profesinio rengimo metodologija” (2005), daug mokslinių straipsnių, profesinio rengimo metodinių ir metodologinių priemonių. Profesorius kaip ekspertas aktyviai *dalyvavo* kuriant švietimo ir profesinio rengimo teisinę bazę bei rengiant įvairius šios srities strateginius dokumentus. R. Laužackui vadovaujant, įvairius profesinio rengimo tyrimus *vykdė* ir disertacijas profesinio rengimo tyrimų srityje apgynė keliolika doktorantų.



Vidmantas Tūtlys

Socialinių mokslų daktaras, Vytauto Didžiojo universiteto Socialinių mokslų fakulteto Edukologijos katedros docentas, VDU Profesinio rengimo studijų centro vadovas, tarptautinio profesinio rengimo tyrimų tinklo VETNET ir tarptautinio tyrimų tinklo EUCLID (Kompetencijos Europoje: lyderystė, inovacijos, plėtra, angl.: *European Competences: Leadership, Innovation, Development*) narys.

Mokslinių interesų sritys: profesinio rengimo ir žmonių išteklių vystymo, kvalifikacijų ir kompeten-

cijų, darbo rinkos tyrimai, nacionalinių ir sektorialių kvalifikacijų sąrangų kūrimas ir diegimas. Drauge su kitais mokslininkais parengė įvairių publikacijų profesinio rengimo politikos, tęstinio profesinio rengimo plėtros, nacionalinių kvalifikacijų sistemų ir sąrangų, kvalifikacijų ir kompetencijų tyrimų ir plėtotės klausimais: Laužackas R., Tūtlys V. (2008). Modelling the national qualifications framework of Lithuania into the European qualifications framework / *European Journal of Vocational Training*. No. 42/43 (2007/3-2008/2), Laužackas R., Tūtlys V. (2008) Institutional Frameworks for Continuing Vocational Training Provision in European Countries and the Public Funding of Training: Influences and Interrelations; Tūtlys V. Diffuse Best Practices Successfully – Promises and challenges in cross-country adaptation of initiatives to foster company training, in Markowitsch J, Hefler G. (eds.) *Enterprise Training in Europe. Comparative Studies on Cultures, Markets and Public Support Initiatives*. Wien/Berlin: LIT Verlag, Andriušaitienė D., Gurskienė O., Jovaiša T., Laužackas R., Pukelis K., Spūdytė I., Tūtlys V. Lietuvos kvalifikacijų sistemos metodologija: monografija. Vilnius: Lietuvos darbo rinkos mokymo tarnyba prie Socialinės apsaugos ir darbo ministerijos, 2008.

Išvadas

Permainos moksle ir technikoje, socialinės transformacijos skatina keisti ir kelia naujus reikalavimus mokytojo tobulėjimui. Šiame kontekste mokytojas turėtų kurti tokią terpę, kurioje kauptų savo gyvenimiškąją patirtį, o mokykla būtų ta vieta, kuri įtakotų tokios patirties kaupimą ir būtų susijusi su kitais aplinkos elementais. Tirti tradicinius veiklos būdus, poreikius ir galimybes bei keisti nuostatas pagal laikmečio reikalavimus siekia pragmatinė ugdymo filosofija. Pragmatikai žmogaus gyvenimo esmė suvokia veiklą. Remiantis šiuo požiūriu pabrėžiama, kad tradicinius veiklos būdus reikia keisti, atsižvelgiant į kaitos tendencijas (Young M., 1998).

Pastebimas prieštaravimas tarp išaugusių profesinių reikalavimų ir turimo profesinio pasirengimo. „Kvalifikacija nėra amžinas dalykas. Dekvalifikavimąsi skatina nuolat vykstanti veiklos charakteristikų kaita“ (Laužackas R., Danilevičius E., Gurskienė O., 2004,38). Profesinės kvalifikacijos tobulinimas labiausiai lemia ugdymo proceso sėkmę, todėl jos tobulinimas įgyja nuolatinumo pobūdį. Nauja mokymosi paradigma kelia naujus reikalavimus mokytojui: gebėjimą dirbti įvairiose mokymosi aplinkose, naujų idėjų skleidimą, žinių ir pasiekimų vertinimą, informacinio raštingumo reikmę, inovatyvių mokymo metodų ieškojimą. Darbo organizavimo bei planavimo kaita įtakoja keisti mokyklų programų reikalavimus: sudėtingėja mokymo programų turinys, plačių akademinių žinių reikalauja egzaminai ir pan. Išaugo mokytojo atsakomybė parengti mokinius taip, kad pradėję savarankišką gyvenimo kelią jie turėtų ne tik reikiamų žinių, bet ir savosios perspektyvos matymą. Svarbu ne tik, ko mokiniai mokomi, bet ir kaip mokomi, kokia paties mokytojo kvalifikacija, mokymo(si) poreikiai, nes mokytojo žinios, gebėjimai bei galimybės turi lemiamos reikšmės mokinių mokymuisi ir rezultatams. Mokytojui nebakanka vien pedagoginės kompetencijos. Žinių visuomenė kelia naujus reikalavimus mokytojui: mokytojas – mokymo(si) galimybių kūrėjas (ne žinių turėtojas ir perteikėjas), atliekantis mokymosi eksperto, koordinuotojo, motyvuotojo, mokymo(si) proceso skatintojo vaidmenis. Taigi, permaneninis traktuojamas kaip permaneninis procesas, motyvuojanti veikla, inspiruojanti ir paties mokytojo vaidmens kaitą.

Tyrimo problema – Sparčiai kintant mokymo ir mokymosi aplinkai bei mokymo/si proceso reikalavimams keičiasi ir reikalavimai mokytojų kvalifikacijai. Tai sukuria naujus mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikius ir nulemia informacijos apie šiuos poreikius trūkumą. Todėl iškyla būtinybė nustatyti šiuos kintančius poreikius ir jų realizavimo galimybes.

Tyrimo objektas – Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikiai.

Tyrimo tikslas – Nustatyti bendrojo lavinimo mokyklų mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikius.

Tyrimo uždaviniai

1. Atskleisti mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikių kaitos teorines prielaidas.

2. Empiriškai nustatyti mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikius.

3. Pateikti ekspertinio vertinimo rezultatus.

4. Atskleisti mokytojų, išklausių mokymo/si programą, grįžtamojo ryšio rezultatus.

Duomenų analizei taikyti šie **metodai**:

- literatūros šaltinių analizė,

- anketavimas,

Aprašomosios statistikos metodai: dažnių lentelės, vidurkiai, standartiniai nuokrypiai ir standartinės vidurkio paklaidos, stulpelių ir linijų diagramos; skalių patikimumo analizė: Likerto skalės ir *Cronbach alfa* koeficientai; nepriklausomų imčių vidurkių palyginimas: (*t-kriterijus*); statistiniai ryšiai: Pirono, Spirmeno ir Kendalo tau koreliacijos koeficientai; faktorinė analizė. Duomenys tvarkyti taikant *Microsoft Excel* ir SPSS programas.

- Ekspertinio vertinimo (content) turinio analizės metodas.

Pirmojoje studijos dalyje išsamiai ir metodologiškai nuosekliai pristatomos mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikių kaitos teorinės prielaidos, pradedant nuo mokytojo kvalifikacijos struktūros analizės, išskiriant mokytojo kvalifikacijos tobulinimą lemiančius veiksnius ir jų reiškimąsi planuojant mokytojo profesinę karjerą.

Antrojoje dalyje analizuojami ir pristatomi mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikių empirinio tyrimo rezultatai, atskleidžiantys įvairius mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikius, susijusius su mokytojų žinių ir gebėjimų trūkumais planuojant mokymo procesą, kuriant mokymosi aplinką, taikant įvairius mokymo metodus, vertinant mokymosi pasiekimus, organizuojant ir vykdant mokymąsi grupėse. Šioje dalyje taip pat pristatomi mokytojų požiūrių į jų turimą pedagoginę kompetenciją faktorinės analizės rezultatai.

Trečiojoje dalyje apžvelgiamas mokytojų kvalifikacijos tobulinimo ekspertinis vertinimas, kuris buvo atliekamas naudojant kokybinius tyrimo metodus – ekspertinį interviu. Šioje dalyje mokytojai refleksyviai vertino anksčiau tyrimo etapų rezultatus, juos aiškino ir interpretavo.

Ketvirtojoje ir penktojoje dalyse pristatoma mokomoji knyga mokytojams, parengta vadovaujantis tyrimo rezultatais, bei organizuoti mokytojų mokymai, įvertinant šių mokymo dalyvių grįžtamąjį ryšį.

Tyrimo imtis

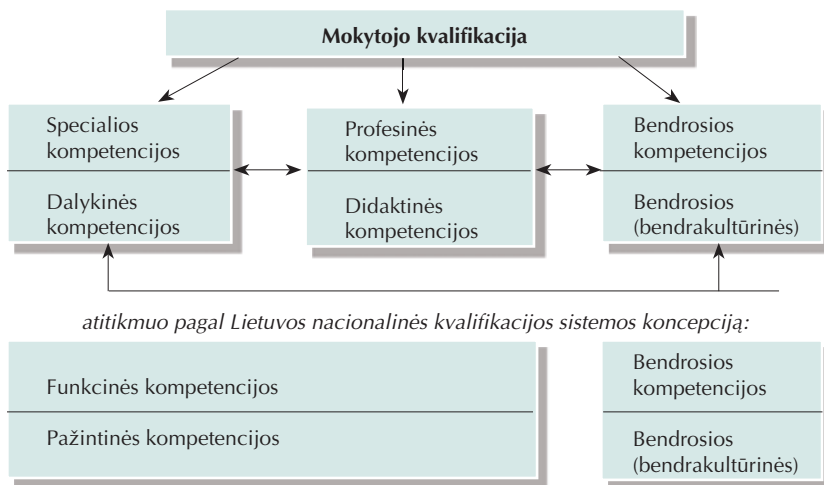
2006 m. Vytauto Didžiojo universitetas kartu su Lietuvos prekybos, pramonės ir amatų rūmų asociacija atliko *mokytojų poreikių tyrimą*, kuris charakterizavo situaciją ir perspektyvos gaires. Tyrimas buvo planuojamas ir organizuojamas siekiant nustatyti mokytojų turimas kompetencijas, kurios padeda ir leidžia mokytojui kokybiškai vystyti pedagoginę veiklą mokymo(si) procese. Atliekant tyrimą buvo atsižvelgta į mokytojų pedagoginį stažą ir turimą pedagoginę kvalifikaciją. Tyrimui pasirinkti Vilniaus, Kauno, Klaipėdos, Šiaulių ir Panevėžio apskričių mokyklų ir profesinių mokyklų mokytojai. Apklausoje dalyvavo **2000** mokytojų iš bendrojo lavinimo ir profesinio mokymo mokyklų. Iš jų 84,49 % moterų ir 15,51 % vyrų.

Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikių kaitos teorinės prielaidos

Mokytojo kvalifikacijos tobulinimo poreikiai nuolat kinta, priklausomai nuo įvairių išorinių ir vidinių švietimo sistemos kaitos veiksnių. Ši sąveika tarp kaitos veiksnių ir mokytojo kvalifikacijos tobulinimo poreikių apima visas mokytojo veiklos sritis. Mokymo proceso demokratizacija ir didėjantis atvirumas rinkai bei veiklos pasauliui iš esmės keičia mokymo turinio supratimą ir jo kūrimo principus. Mokymo turinys tampa ne toks steriliai akademinis ir griežtai apibrėžtas disciplinų ribų, į jį įtraukiamos vadinamosios kasdienės žinios ir veiklos patirtis, jo sudarymas tampa ne tik siauros specialistų grupės, bet visų mokytojų veiklos uždaviniu, dažnai įtraukiant veikėjus, esančius už mokymo proceso ribų – darbdavius, įvairių kitų sričių ekspertus. Jo struktūra tampa ne tokia vientisa – vyksta modularizacijos procesas, nyksta ribos tarp akademinų ir profesinių žinių (Hargreaves A., 1999). Visa tai iškelia naujus poreikius mokytojo kompetencijoms, susijusioms su jo projektavimu. Visi šie kaitos veiksniai daro įtaką mokymo bei mokymosi pasiekimų vertinimo metodikos kaitai, plačiau taikant įvairius naujus metodus, įgalinančius savarankišką mokymąsi ir darbą grupėse, taikant įvairias lanksčias mokymo/-si formas (nuotolinis mokymas/-is). Taip pat daroma įtaka naujų mokymo ir mokymosi pasiekimų vertinimo metodų kūrimui ir taikymui, labiau orientuotam į mokymosi pasiekimus. Anot M. Young, šie pokyčiai kuria savotišką revoliuciją mokymo proceso srityje, kai centre pamažu įsitvirtina pats besimokantysis ir jo pasirinkimai, o ne švietimo institucijos ir jų ekspertai. Visa tai reikalauja iš mokytojų ne tik nuolat tobulinti kvalifikaciją, bet ir nuolat tyrinėti kintančius kvalifikacijų tobulinimo poreikius. Nustatant ir vertinant šiuos poreikius būtinas platus požiūris, apimantis ne tik vidinius mokymo proceso aspektus, bet ir kuo daugiau įvairių išorinių veiksnių (Young M., 1998).

Kvalifikacijos tobulinimas neatsiejamas nuo kvalifikacijos, kompetencijos ir kompetentingumo, kaip pagrindinių darbo įvertinimo indikatorių. Šios

definicijos padeda plačiau atskleisti ir suvokti patį kvalifikacijos tobulinimo fenomeną (Laužackas R., 2005a). Pedagogų rengimo koncepcijoje teigiama, kad pedagogo kvalifikacija suteikiama asmenims, įgijusiems bendrąją kultūrinę, dalykinę ir profesinę kompetenciją, atlikusiems pedagoginę stažuotę ir išlaikiusiems kvalifikacinį egzaminą. Mokytojų profesijos kompetencijos apraše išskiriamos mokytojų kompetencijos: *bendrakultūrinės* (sąlygoja sėkmingą veiklą konkrečioje kultūroje); *profesinės* (reikalingos sėkmingai bendrajai ugdymo veiklai, jos nespacificuojant pagal ugdymo turinio sritis); *bendrosios* (reikalingos mokytojo veiklai ir galimos perkelti iš vienos rūšies veiklos į kitą; tai plačios paskirties ir didelio panaudojimo diapazono gebėjimai, kurių ugdymas didžia dalimi paremtas asmeninėmis savybėmis); *specialiosios* (sąlygojančios sėkmingą jo veiklą konkrečioje ugdymo turinio srityje). Suderinus šias kvalifikacijų ir kompetencijų sampratas, galima sudaryti tokią mokytojo kvalifikacijos struktūrą (žr. 1 pav.):



1 pav. Mokytojo kvalifikacijos struktūra

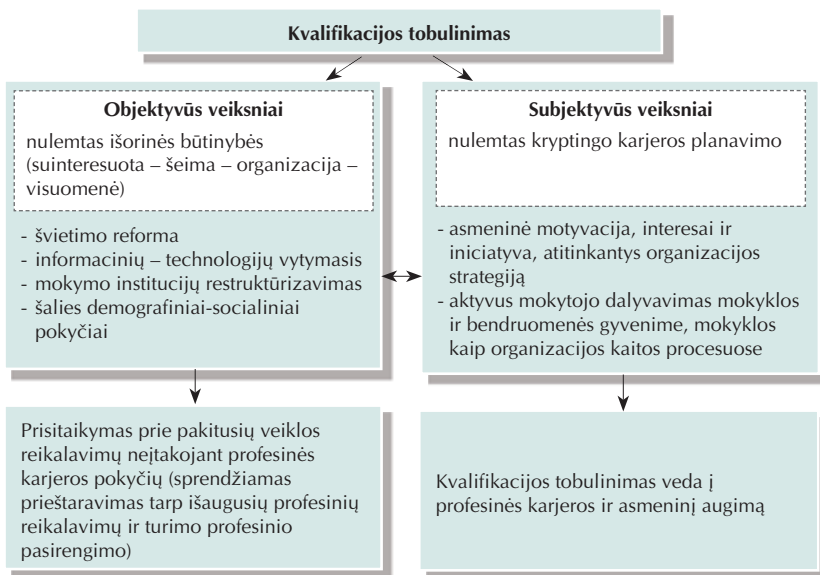
Dalykinės (specialiosios) mokytojo kompetencijos įgyjamos aukštojoje mokykloje. Nuolatinio mokymo(si) procese ypač iškyla būtinybė tobulinti profesines ir didaktines kompetencijas, nes žinios sensta, atsiranda naujų, keičiasi ir ugdymo turinys. Sėkmingai ugdymo veiklai reikalingas didaktikos (mokymo(si)) išmanymas. Bendrosios kompetencijos reiškiasi visose veiklos srityse. Jaunystėje įgytas išsilavinimas netenkina viso gyvenimo reikalavimų. Kaip teigia A. Hargreaves, “ugdymo programos, pagrįstos konkrečiomis žiniomis ir nenuginčijamais faktais bei tų žinių įsiminimu, tampa bevertės”

(Hargreaves A., 1999, 90). Švietimo galimybės yra labai išsiplėtusios ir turi ženklinti šalies švietimo vizijas ir reformas, ypač keičiant mokymo turinį ir metodus. Būtina sąlyga profesiniam tobulėjimui ir karjeros siekimui yra mokymasis ir kvalifikacijos tobulinimas. Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo ir mokymosi visą gyvenimą sąsajos yra tapusios įvairių mokslinių tyrimų objektu. V. Grincevičienė atliko tyrimą (1988 – 1995m.m.), kurio tikslas buvo socialiniu-pedagoginiu aspektu išanalizuoti mokytojų požiūrį į kvalifikacijos tobulinimą (tęstinį savo mokymąsi). Apklausti bendrojo lavinimo mokyklų mokytojai iš keturių Lietuvos regionų (11 004 respondentų). Tyrimas parodė gana negatyvų požiūrį į pedagogų kvalifikacijos tobulinimą ir atestavimo institucijų veiklą. 70 proc. skeptiškai įvertino šių institucijų veiklą, 27 proc. nurodė, kad šių institucijų veiklą būtina keisti iš esmės arba tobulinti – 44 proc. (Grincevičienė V., 2001). M. Barkauskaitė atliko tyrimą, kuris parodė, kad kvalifikacijos tobulinimas mokytojui tampa reikšmingas tada, kai jis pats ir mokykla pastebi realius rezultatus, įvertina ir susieja su mokinių mokymo kokybės gerėjimu. Tyrimas atskleidžia svarbiausius mokymosi veiksnius: naujos patirties taikymą veikloje, metodikos žinias, bendravimą ir bendradarbiavimą, naują patirtį. Daroma išvada, kad besimokantys mokytojai daro didelę įtaką vidinei ir išorinei ugdymo institucijos kultūrai (Barkauskaitė M., 2001). Vilniaus universiteto Sociologijos katedra 2004 m. atliko tyrimą „Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikių tenkinimas“, kurio tikslas buvo iš-tirti mokytojų kvalifikacijos tobulinimo paslaugas ir mokytojų tobulinimosi poreikius¹. Tyrimas atskleidė, kad skirtingos mokytojų kartos galimybę mokytis visą gyvenimą priima skirtingai – jaunesniems tai labiau priimtina nei vyresniems. J. Dautartas, N. Rukštelienė atliko tyrimą, kurio tikslas atskleisti Utenos rajono pedagogų mokymosi visą gyvenimą motyvaciją ir nustatyti nuolatinio mokymosi įtaką pedagogų gyvenimo kokybei. Buvo apklausti 245 pedagogai, dirbantys formaliojo švietimo sistemoje. Didžioji dauguma pedagogų nurodė mokymosi visą gyvenimą būtinybę. Kaip svarbiausius mokymosi motyvus pedagogai įvardino norą neatsilikti nuo gyvenimo ir norą tapti profesionaliais. Tyrimas atskleidė, kad mokytojams svarbesnė vidinė mokymosi motyvacija – noras būti profesionaliems ir neatsilikti nuo gyvenimo. Pagrindiniu mokymosi būdu pedagogai įvardino neformalųjį mokymąsi: mokymąsi seminaruose bei kursuose, mokymąsi formalioju būdu. Tyrimas atskleidė, kad pedagogai mokosi savarankiškai, tačiau nepripažįsta savaiminio mokymosi kaip mokymosi būdo, vertindami tik (ne)formalųjį mokymąsi, t. y. kai suteikiami diplomai ar pažymėjimai; savišvieta nėra populiarus jų mokymosi būdas (Dautartas J, Rukštelienė N., 2006).

1 http://www.smm.lt/svietimo_bukle/tyrimai.htm

Mokytojo kvalifikacijos tobulinimas vaidina esminį vaidmenį jo karjerai. R. Laužackas ir kt. įvardija du profesinės kvalifikacijos tobulinimo tikslus: profesinį prisitaikymą ir profesinį augimą. Profesinio prisitaikymo bruožas – reaguoti į pasikeitusius kvalifikacinius reikalavimus, kai sprendžiamas prieštaravimas tarp mokytojui išaugusių reikalavimų ir jo pasirengimo. Kvalifikacijos tobulinimo tikslas – atitikti augančius reikalavimus. Profesinio augimo kvalifikacijos tobulinimas įgalina judėti „horizontaliai“ (veikla susijusi su profesiniu specializavimusi) arba „vertikaliai“ (su pareigų, reikalaujančių naujų mokėjimų, užėmimu), t. y. vykdyti tas veiklos funkcijas, kurias atitinka papildomai įgytos kvalifikacijos. Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo siekis yra atnaujinti ir pagilinti bendrąsias ir dalykines kompetencijas, panaudojant profesinio mokymo galimybes ir sudėtingėjančius veiklos reikalavimus (Laužackas R., Danilevičius E., Gurskienė O., 2004, 11).

Karjera nebūtinai turi būti kvalifikacijos tobulinimo pasekmė. Kai kvalifikacijos tobulinimas yra orientuotas į prisitaikymą prie kintančių sąlygų, jis nedaro įtakos teigiamiems karjeros pokyčiams, nes tam reikalinga ir aktyvi asmeninė pozicija. Taigi, galima teigti, kvalifikacijos tobulinimas nulemtas dviejų pagrindinių veiksnių: išorinės būtinybės, t. y. aplinkos keliamų reikalavimų, ir paties asmens vidinės motyvacijos, apsisprendimo, sąmoningo suvokimo kryptingai siekti karjeros ir ją planuoti (žr. 2 pav.).



2 pav. Kvalifikacijos tobulinimą lemiantys veiksniai planuojant profesinę karjerą

Planuojant karjerą kvalifikacijos tobulinimas reikalauja abiejų veiksmų: objektyvių (išorinių) ir subjektyvių (vidinių) įvertinimo bei jų dermės. Aplinkos (objektyvūs) ir asmeniniai (subjektyvūs) veiksniai, jų kaita reikalauja iš mokytojo ir prisitaikyti prie kintančių sąlygų, ir įvertinti save iš naujo. Mokytojų kvalifikacijos atitikimo nuolat kintantiems profesiniams reikalavimams siekis iškelia mokymosi motyvacijos svarbą, nes naujovės savaime neskatina nei kvalifikacijos tobulinimo, nei karjeros plėtotės. T. y. kvalifikacijos problema egzistuoja tol, kol nuolatinis mokymasis netampa sudėtinė asmens įsitikinimu dalimi (Laužackas R., 2000). Mokytojų kvalifikacijos tobulinimas turi būti derinamas su mokykloje vykstančia veikla siekiant ją pagerinti ir turi remtis pačių mokytojų iniciatyva bei atsakomybe.

1.1. Veiksniai, darantys įtaką mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikiams

Mokytojo kvalifikacija yra vienas iš esminių mokytojų rengimo kokybės veiksnių, lemiančių mokytojų rengimo teikiamų kvalifikacijų ir kompetencijų atitikimą ugdymo institucijų poreikiams, absolventų įsidarbinamumą, organizuojant praktinį mokymą ar vertinant mokinių įgytas kompetencijas ir kvalifikacijas.

Mokytojo kvalifikacijos tobulinimo poreikiai nuolat kinta, priklausomai nuo įvairių išorinių ir vidinių švietimo sistemos kaitos veiksnių. Ši sąveika tarp kaitos veiksnių ir mokytojo kvalifikacijos tobulinimo poreikių apima visas mokytojo veiklos sritis. Mokymo proceso demokratizacija ir didėjantis atvirumas rinkai bei veiklos pasauliui iš esmės keičia mokymo turinio supratimą ir jo kūrimo principus. Mokymo turinys tampa ne toks steriliai akademinis ir griežtai apibrėžtas disciplinų ribų, į jį įtraukiamos vadinamosios kasdienės žinios ir veiklos patirtis, jo sudarymas tampa ne tik siauros specialistų grupės, bet visų mokytojų veiklos uždaviniu, dažnai įtraukiant veikėjus, esančius už mokymo proceso ribų – darbdavius, įvairių kitų sričių ekspertus, jo struktūra tampa ne tokia vientisa – vyksta modularizacijos procesas, nyksta ribos tarp akademinų ir profesinių žinių (Hargreaves A., 1999). Visa tai iškelia naujus poreikius mokytojo kompetencijoms, susijusioms su jo projektavimu.

Mokytojo kvalifikacija, lyginant su kitomis pedagoginio personalo kvalifikacijomis, pasižymi reikšmingomis išskirtinėmis savybėmis. Šie savitumai lemia išskirtinę mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikių tyrimų reikšmę.

1. Mokytojo kvalifikacija apima ne tik pedagogines ir dalykines teorines kompetencijas, kas yra būdinga bendrojo lavinimo mokytojams, bet ir dalykines praktines kompetencijas. Mokytojui privalomos ne tik teorinės žinios, bet ir konkreti praktinė patirtis konkrečioje veiklos srityje. Tai yra viena iš

esminių profesinio rengimo kokybės, t. y. jo atitikimo esamiems ir būsimiems darbo pasaulio poreikiams ir reikalavimams, sąlygų. Tai kelia didesnius ir sudėtingesnius reikalavimus mokytojo kvalifikacijos tobulinimui: jis turi rūpintis ne tik pedagoginių kompetencijų įgijimu, bet ir dalykinėmis funkcinėmis kompetencijomis, kurios yra lengviausiai įgijamos per mokytojo veiklos patirtį.

Įtaka kvalifikacijos tobulinimo poreikių tyrimams. Spartūs darbo pasaulio technologiniai, organizaciniai ir kiti pokyčiai nuolat kelia naujus reikalavimus mokytojų kvalifikacijai. Tai implikuoja būtinybę nuolatinių ir reguliarių mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikių tyrimų bei vadovavimosi šių tyrimų rezultatais, organizuojant ir vykdant mokytojų kvalifikacijos tobulinimą. Kitas svarbus reikalavimas – mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikių tyrimai negali apsiriboti tik pačių mokytojų ar mokyklų personalo apsklausomis, tačiau turi įvertinti ir darbo pasaulio, konkrečių veiklų kaitos keliamus reikalavimus mokytojų kvalifikacijai.

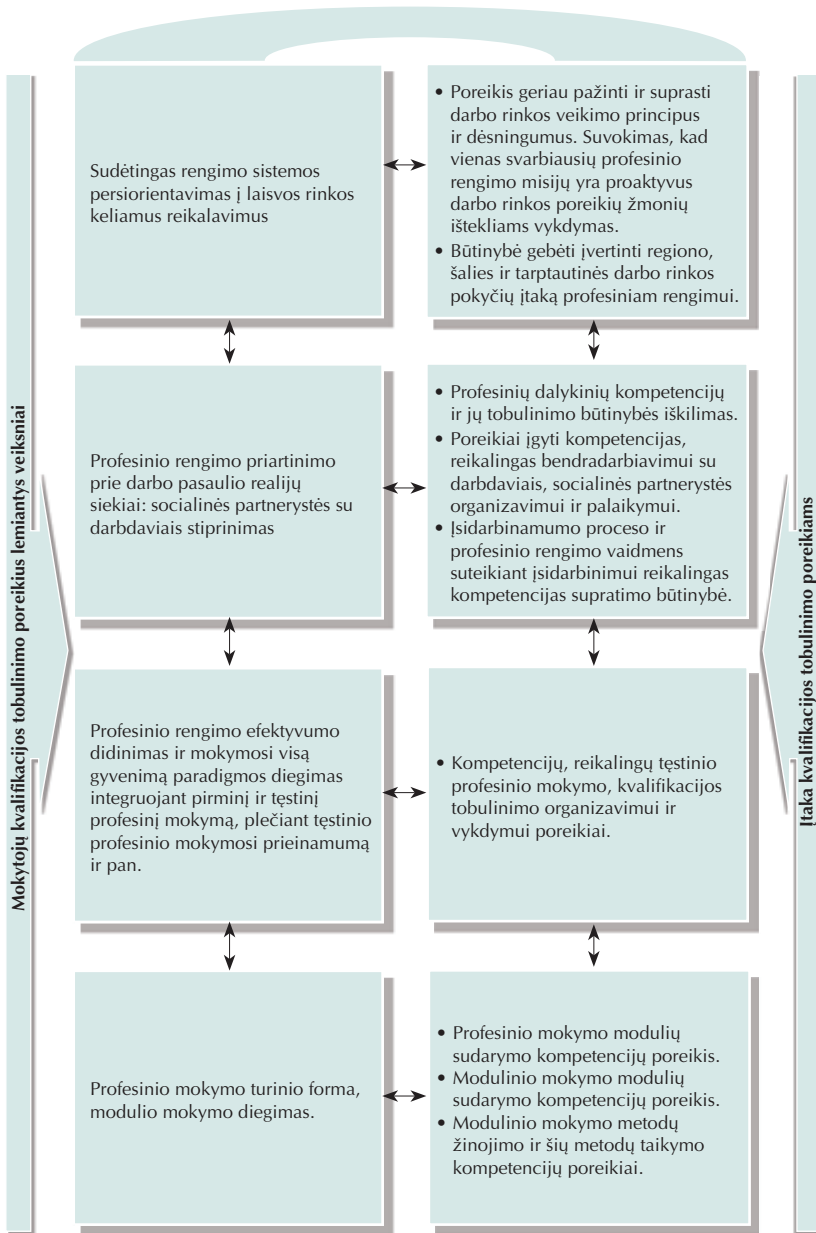
2. Mokytojas turi gebėti aktyviai reflektuoti veiklos turinį, jį plačiai suvokti, tyrinėti, kritiškai vertinti, analizuoti, išskiriant tuos veiklos turinio elementus, kurie yra reikšmingiausi veiklos atlikimui ir kurie teikia didžiausią didaktinį potencialą. Šie gebėjimai turi jam padėti veiklos turinį transformuoti į mokymo turinį, konkrečius veiklos uždavinius paverčiant mokymosi uždaviniais.

Įtaka kvalifikacijos tobulinimo poreikių tyrimams. Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikių tyrimai turi įvertinti ir tai, kaip mokytojai yra pasirengę savo profesinės veiklos tyrimų srityje, kaip jie geba pritaikyti tokių tyrimų rezultatus savo pedagoginėje veikloje bei kaip jie geba patys dalyvauti tokiuose tyrimuose.

3. Svarbus yra mokytojo kaip tarpininko vaidmuo tarp mokymo ir profesinės veiklos, mokymosi ir darbo pasaulio sistemų, taip pat valdant ir koordinuojant žinojimo, informacijos srautų mainus tarp šių dviejų sistemų. Šioje srityje yra labai svarbios tam tikros organizavimo, bendradarbiavimo, komunikavimo kompetencijos, gebėjimai suderinti švietimo ir profesinio rengimo keliamus tikslus su darbo pasaulio logika ir reikalavimais.

Įtaka kvalifikacijos tobulinimo poreikių tyrimams. Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikių tyrimai turi įvertinti ir mokytojų vadybinių bei organizacinių kompetencijų poreikius, gebėjimus derinti skirtingus interesus, ieškoti sprendimų juos derinant. Kartu svarbu nustatyti, kaip mokytojas supranta ugdymo tikslus ir ugdymo vaidmenį, sąveiką tarp ugdymo tikslų ir profesinės veiklos tikslų.

Galima išskirti veiksnius, darančius įtaką mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikiams:



3 pav. Veiksniai, darantys įtaką mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikiams

Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikius lemiantys veiksniai ir jų daroma įtaka kvalifikacijos tobulinimo poreikiams skatina mokytojus skirti daugiau dėmesio vienų ar kitų kompetencijų įgijimui ir tobulinimui.

1. Poreikis geriau pažinti ir suprasti darbo rinkos veikimo principus ir dėsningumus skatina įgyti ir tobulinti specialiąsias kompetencijas, susijusias su žinojimo apie darbo rinką ir jos pokyčius taikymu mokymo metu. Mokytojas yra skatinamas aktyviai domėtis jo mokomos veiklos paklausa darbo rinkoje, šios paklauskos kiekybiniais ir kokybiniais pokyčiais ir atitinkamai adaptuoti savo mokomo dalyko turinį bei informuoti besimokančiuosius apie jų pasirinktos profesijos teikiamas užimtumo ir karjeros galimybes.

2. Būtynybė gebėti įvertinti regiono, šalies ir tarptautinės darbo rinkos pokyčių įtaką mokytojų rengimui. Šioje srityje ypač svarbu gebėti įvertinti, kokius naujus iššūkius mokytojų rengimui gali iškelti staigūs darbo rinkos pokyčiai regione, šalyje ar tarptautiniu mastu. Todėl mokytojas turėtų gebėti savarankiškai ieškoti įvairios informacijos apie regiono, šalies ir tarptautinės darbo rinkos situaciją ir įvertinti šių pokyčių įtaką mokytojų rengimui.

3. Dalykinių kompetencijų ir jų tobulinimo būtynybės iškilimas, poreikiai įgyti kompetencijas, reikalingas bendradarbiavimui su darbdaviais, socialinės partnerystės organizavimui ir palaikymui. Anksčiau minėti pokyčiai reikalauja, kad mokytojas gerai *jaustų* konkrečių veiklų aktualijas, susijusias su technologijomis, darbo organizavimu bei kitais aspektais. Tai yra įmanoma tik tuomet, kai mokytojas nuolat turi galimybę įgyti, atnaujinti ir tobulinti savo dalykines kompetencijas realiomis konkrečios veiklos sąlygomis. Be to, mokytojas turėtų tapti tarpininku tarp mokytojų rengimo institucijų ir bendrojo lavinimo mokyklų bei organizacijų, garantuojančių efektyvų žinojimo ir poreikių komunikavimą.

4. Įsidarbinamumo proceso ir mokytojų rengimo vaidmens suteikiant įsidarbinimui reikalingas kompetencijas supratimo būtynybė. Švietimui ir veiklos pasauliui persiorientuojant nuo į(-si)darbinimo į įsidarbinamumą, akcentuojama paties besimokančiojo atsakomybė už įsidarbinimą ir išryškėja įgalinantis mokytojo vaidmuo. Todėl mokytojas turi gerai suprasti santykį tarp besimokančiojo ir universiteto, t. y. mokytojų rengimo institucijos atsakomybės dėl besimokančiojo integracijos į darbo rinką kokybės ir sklandumo. Mokytojas tuo pat metu turėtų atlikti įgalintojo ir konsultanto vaidmenį, skatinant besimokančiuosius siekti kuo aukštesnės kokybės pasirengimo, kuris galėtų padėti nesunkiai darbo rinkoje užimti norimas pozicijas.

5. Kompetencijų, reikalingų tęstinio mokymo, kvalifikacijos tobulinimo organizavimui ir vykdymui poreikiai. Mokytojas šiuolaikinėje mokytojų rengimo institucijoje, veikiančioje pagal mokymosi visą gyvenimą principus, neišvengiamai susiduria ne tik su pirminiu, bet ir su tęstiniu mokymu. Todėl

mokytojas turi gebėti organizuoti ir vykdyti įvairias tęstinio rengimo priemones ir procesus, pradedant nuo mokymo turinio rengimo ir mokymo organizavimo ir baigiant dalyvavimu vertinant mokymosi pasiekimus.

6. Mokymo modulių sudarymo, modulinio mokymo organizavimo, modulinio mokymo metodų žinojimo ir šių metodų taikymo kompetencijų poreikiai. Mokytojui iškyla būtinybė įgyti naujas ir patobulinti esamas kompetencijas modulinio mokymo srityje.

Ši analizė atskleidžia, kad mokytojų rengimo turinio sudarymas yra viena iš tų sričių, kurioje vyksta reikšmingiausi pokyčiai, keliantys sudėtingus reikalavimus mokytojų kompetencijoms ir kvalifikacijoms.

Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikių tyrimo rezultatai

Imties apibūdinimas

Dauguma respondentų (62,13 %), dalyvavusių apklausoje, aukštąjį išsilavinimą įgijo iki 1990 metų. Iš jų 16,64 % turi bakalauro kvalifikacinį laipsnį, 11,87 % – magistro kvalifikacinį laipsnį. Tik 6,33 % apklaustųjų turi aukštesnįjį išsilavinimą, 0,78 % – turintys mokslų daktaro laipsnį, 2,25 % dalyvių nenurodė savo išsilavinimo.

Minimalų stažą (iki 1 metų) turi 2,17 %, maksimalų (virš 50 metų) stažą turi 2,25 % respondentų. Dominuoja tarp respondentų darbo stažas nuo 10 iki 15 metų (15,86 %), nuo 15 iki 20 metų (14,47 %), nuo 20 iki 25 metų (17,33 %) ir nuo 25 iki 30 metų (12,31%). Kitų dalyvavusių respondentų darbo stažas pasiskirstė: turinčių nuo 1 iki 3 metų darbo stažą sudarė 4,85 % respondentų, atitinkamai nuo 3 iki 5 metų – 3,99 %, nuo 5 iki 10 metų – 11,01 %, nuo 30 iki 35 metų – 8,49 %, nuo 35 iki 40 metų – 4,33 %, nuo 40 iki 45 metų – 1,82 %, nuo 45 iki 50 metų – 1,13 %. Respondentų pedagoginio stažo, vyrų ir moterų, vidurkiai statistiškai nereikšmingi $t(1122) = -0,10, p = 0,92$ (1 lentelė).

1 lentelė. Respondentų stažas

	Lytis	Respondentai	Vidurkis	Standartinis nuokrypis	Standartinė vidurkio paklaida
Pedagoginis stažas	M	939	19,782	11,5488	,3769
	V	185	19,878	11,8310	,8698

$t(1122) = -0,10, p = 0,92$.

Pagal respondentų kvalifikaciją daugiausiai apklausoje dalyvavo vyresniųjų mokytojų (49,13 %) ir mokytojų metodininkų (29,90 %) bei mokytojų (17,85 %). Mažiausiai apklausoje dalyvavo mokytojų ekspertų (tik 3,12 %). Gauti duomenys rodo, kad kvalifikacijos grupėse pasiskirstė netolygiai. Tačiau pedagoginės kvalifikacijos priklausomybė nuo lyties statistiškai nereikšminga $\chi^2(3) = 1,52$, $p = 0,68$. Kendalo $\tau_c = -0,03$, $p = 0,26$ (2 lentelė).

2 lentelė. Pedagoginės kvalifikacijos priklausomumas nuo lyties

			Lytis		Iš viso
			M	V	
Pedagoginė kvalifikacija	Mokytojas, -a	Skaičius	162	37	199
		%	17,4%	20,0%	17,8%
	Vyr. mokytojas	Skaičius	457	92	549
		%	49,0%	49,7%	49,1%
	Mokytojas metodininkas	Skaičius	282	52	334
		%	30,3%	28,1%	29,9%
	Mokytojas ekspertas	Skaičius	31	4	35
		%	3,3%	2,2%	3,1%
Iš viso		Skaičius	932	185	1117
		%	100,0%	100,0%	100,0%

$\chi^2(3) = 1,52$, $p = 0,68$.

Kendalo $\tau_c = -0,03$, $p = 0,26$.

Iš viso buvo pateikta 14 klausimų blokų. Kiekvieno bloko klausimai sudaro Likerto skalę, matuojančią tam tikrą bloko klausimams bendrą reiškinį ar savybę. Kad būtų įsitikinta, kad blokų klausimai tikrai sudaro skales, buvo atlikta skalių patikimumo analizė (R. Vaitkevičius ir A. Saudargienė, 2006).

Svarbiausi skalių patikimumo analizės rezultatai pateikti 3 lentelėje.

3 lentelė. Skalių lentelė su Cronbach alfa koeficientais

Blokas	Skalė	Cronbach alfa	Pastabos
	Mokymo proceso planavimo žinių ir gebėjimų pakankamumo indeksas	0,867	
	Mokymo proceso vykdymo žinių ir gebėjimų pakankamumo indeksas	0,889	
	Mokymo pasiekimų vertinimo žinių ir gebėjimų pakankamumo indeksas	0,876	
	Noro tobulinti žinias ir gebėjimus indeksas	0,840	
	Įvairių mokymo metodų naudojimo dažnumo skalė	0,738	
	Aktyviųjų mokymo metodų privalumų indeksas	0,871	
	Dažno įvairių mokymosi pasiekimų vertinimo būdų naudojimo indeksas	0,671	
	Mokymosi pasiekimų vertinimo kokybės indeksas	0,781	
	Mokymosi pasiekimų vertinimų bendra svarba	0,763	Įšimtas punktas C: praktinių užduočių atlikimas laboratorijose, dirbtuvėse ir pan. Su juo alfa = 0,599

Visų blokų skalėms Cronbach alfa koeficientai yra pakankami ($> 0,6$), kad būtų galima skaičiuoti apibendrintą bloko klausimų indeksą, išreiškiantį tą reikšninį ar savybę, kurią atskleidžia atitinkamo bloko klausimai. Visiems blokams indeksai buvo apskaičiuoti tokiu būdu, kad 0 reiškia mažiausiai išreikštą matuojamą savybę, o 100 reiškia ją labiausiai išreikštą (ne absoliučiai, bet tik į bloką įeinančių klausimų atžvilgiu). Skalių aprašomoji statistikos lentelė (vidurkiai, standartiniai nuokrypiai, minimumai? maksimumai?) Moterų ir vyrų skalių vidurkiai statistiškai reikšmingai nesiskiria jokiai skalei (t-kriterijaus $p > 0,05$).

2.1. Mokytojų žinios ir gebėjimai planuojant mokymo procesą

2.1.1. Gebėjimai mokymosi aplinkai

Mokymo/si aplinkos sąvoka tyrinėjama nuo dvidešimto amžiaus pirmosios pusės. Mokymo/si aplinkoje vyksta mokymosi procesas. O mokymosi procese išryškėja mokinio asmenybė – jo žinios, gebėjimai, įgūdžiai, mokymo programos tikslai, turimi resursai, taikoma mokymo strategija, metodai, technologijos, priemonės, kitų grupių dalyvių tarpusavio sąveika (M. Teresevičienė ir kt., 2006). Mokinių požiūrių ir patirčių įvairiose mokymo/si aplinkose tyrimai pagilina supratimą apie mokymąsi. Fenomenografiniai tyrėjai, kurie telkia savo dėmesį į mokymąsi ir mokinių patirtis, mokymąsi suvokia kaip besimokančiojo gebėjimą keistis, patiriant aplinkos poveikius jiems. *Kaip stiprinti supratingumą, susikalbėjimą, prasmingumą dėl tarpusavio sąveikos skatinimo* mokymosi aplinkoje (Gedvilienė, 2008) iliustruoja 4 lentelė.

4 lentelė. Gebėjimai mokymo/si aplinkai (Gedvilienė, 2008)

Gebėjimai	Veiklos
Supratingumas gali būti stiprinamas:	<ul style="list-style-type: none">- Sukuriant taisykles ir ritualus kartu su mokiniais ir patikrinant juos retsykiais drauge.- Aiškiai planuojant veiklas.- Kūrybiškai keičiant (pvz., mokymo metodus), bet žinant, kad kiekvienas galės pokyčius įsisavinti.- Organizuojant veiklas ir integruojant mokinių patirtį.- Aktyvinant mokinių mąstymą ir dalyvavimą.
Susikalbėjimas tarpusavyje gali būti stiprinamas:	<ul style="list-style-type: none">- Skatinant individualius mokymosi būdus.- Atskleidžiant mokinių patirtis, pasiūlant įvairias galimybes.- Sukuriant mokymosi aplinkoje pusiausvyrą tarp tylos – veiksmo – relaksacijos.- Padedant mokiniams mokymo/si procese.- Pripažįstant klaidas, jas analizuojant.- Pabrėžiant mokinius ir skatinant būti optimistais.
Prasmingumo jausmas gali būti stiprinamas:	<ul style="list-style-type: none">- Skatinant prasmingą mokymą/si.- Akcentuojant mokinių tvirtumą.- Aktyvinant mokinių dalyvavimą.- Priimant apsisprendimą.- Apžvelgiant grupių procesus.- Priimant mokinius kaip orių, savo vertę jaučiančių asmenis.

Sėkmingam mokymui/si reikalinga tam tikra socialinė aplinka, kuri skatintų bendravimą ir bendradarbiavimą. Jausdamiesi psichologiškai saugūs, mokiniai laisviau ir dažniau reiškia savo idėjas, požiūrius, dalijasi turima pa-

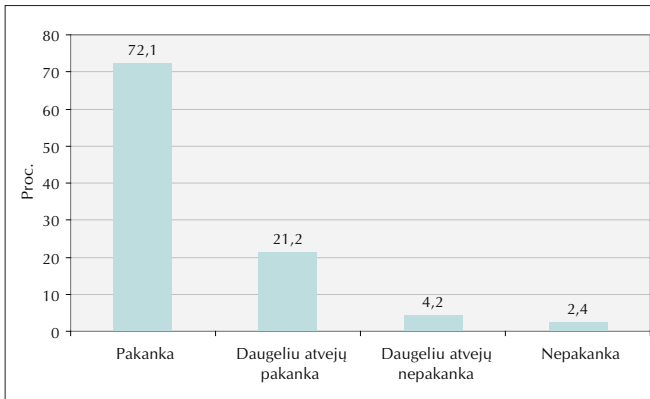
tirtimi. Aplinka veikia mokinių jausmus ir skatina arba slopina jų dalyvavimą bendroje veikloje, žadina norą mokytis. Reikia pripažinti, kad nesant saugiai psichologinei terpei, ne visi nariai aktyviai dalyvauja mokymėse. Mokiniai, jausdamiesi psichologiškai saugūs, laisviau ir dažniau reikš savo idėjas, požiūrius, dalysis turima patirtimi.

W. Finlay ir kt. (2004) teigimu, tinkama aplinka gali skatinti ne tik gebėjimų įgijimą ir tobulinimą, bet teigiamą mokinių požiūrį į dalyko mokymąsi, stimuliuoti jo mąstymą, išradingumą, smalsumą, kelti savigarbą, pasitikėjimą savimi ir žadinti savo vertės jausmą, stiprinti atsakomybę ir teigiamą požiūrį į mokymąsi.

2.1.2. Mokytojų žinių ir gebėjimų planavimo srityje tyrimo rezultatai

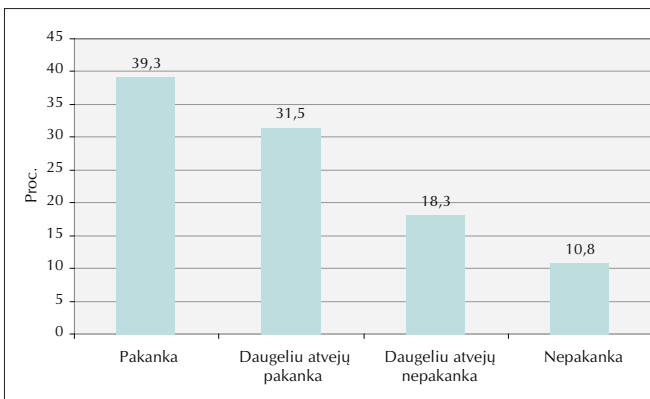
Pirmajame bloke pateikti klausimai kaip mokytojai vertina turimas žinias ir gebėjimus išskirtose mokymo proceso planavimo srityse. Šių duomenų analizė leido sužinoti, ar turimų žinių ir gebėjimų pakanka nustatyti mokinių gabumus, pasirengimo mokymuisi lygį, jų polinkius mokymosi srityse, kaip mokytojai vertina savo gebėjimus tinkamai parengti dalyko mokymo programą ir teminį planą, naudojantis dalyko standartu. 66,0% respondentų teigė turintys pakankamai žinių ir gebėjimų nustatyti mokinių gabumus ir tik 2,9%, kad jų nepakanka (20,2% – daugeliu atvejų pakanka ir 10,8% – daugeliu atvejų nepakanka). 50,6% nurodė, kad pakanka turimų žinių ir gebėjimų nustatyti mokinių pasirengimo mokymuisi lygį (žinių lygį), 39,0% – daugeliu atvejų pakanka, 7,9% – daugeliu atvejų nepakanka ir 2,5% – nepakanka. Daugiau nei pusė apklaustųjų nurodė pakankamai gerai gebantys nustatyti mokinių polinkius mokymosi srityse – 66,6%, beveik ketvirtadalis – 24,7% – daugeliu atvejų pakankamai, 5,6% – daugeliu atvejų nepakankamai, 3% – nepakankamai (-0,70**). Geriausiai savo pasirengimą respondentai įvertino atsakydami kaip jiems sekasi parengti dalyko mokymo programą, naudojantis dalyko standartu. Net 72,1% atsakė, kad jiems pakanka žinių ir gebėjimų, 21,2% – daugeliu atvejų pakanka, 4,2% – daugeliu atvejų nepakanka ir tik 2,4% – nepakanka (-0,11**) (žr. 4 pav.). Parengti dalyko mokymo teminį planą, naudojantis dalyko standartu, pakanka turimų žinių ir gebėjimų – taip teigia 59,4% apklaustųjų, 29,7% – daugeliu atvejų pakanka, 6,8% – daugeliu atvejų nepakanka ir 4,0% – nepakanka. Panašiai respondentai atsakė į klausimus apie tai, kaip jiems sekasi parengti mokymui pagal teminį planą reikalingas metodines priemones ir parengti arba parinkti medžiagą papildomam, savarankiškam mokinių mokymuisi (-0,88**). Atsakymai pasiskirstė panašiai – į pirmąjį klausimą 41,8% atsakė, kad pakanka, 14,3% – daugeliu atvejų nepakanka, 7,2% – nepakanka. Į antrąjį, kad pakanka, atsakė 41,6%,

34,1 % – daugeliu atvejų pakanka, 16,2 % – daugeliu atvejų nepakanka ir 8,1 % – nepakanka. Anketos duomenys rodo, kad sunkumų nekyla ir renigiant dalyko mokymo programą arba teminį mokymo planą, atsižvelgiant į mokinių karjeros projektavimo poreikius: 61,1% mokytojų pakanka žinių ir gebėjimų, 29,5 % -daugeliu atvejų pakanka, 6,2 % – daugeliu atvejų nepakanka ir 3,1 % – nepakanka.



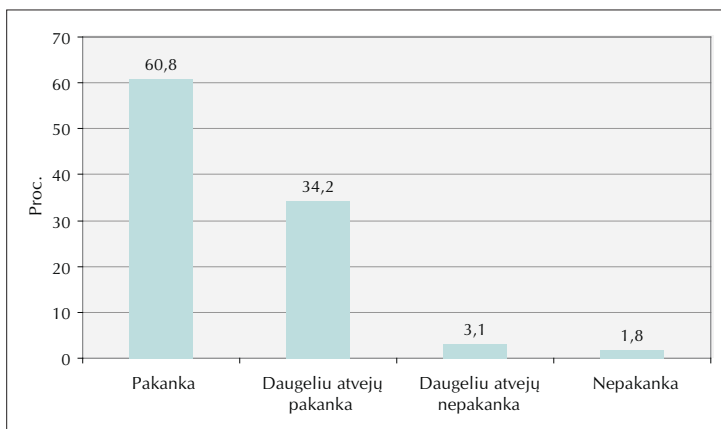
4 pav. Dalyko mokymo programa naudojant standartą

Silpniau savo žinias vertina respondentai, atsakydami į klausimą, kaip giliai jie supranta specialiųjų poreikių mokinių mokymosi poreikius ir galimybes. Tik 39,3% atsakė, kad turimų žinių ir gebėjimų pakanka, panašiai 31,5 % – daugeliu atvejų pakanka, net 18,3% – daugeliu atvejų nepakanka bei 10,8% – nepakanka (-0,106**) (žr. 5 pav.).



5 pav. Specialiųjų poreikių mokinių mokymosi poreikiai ir galimybės

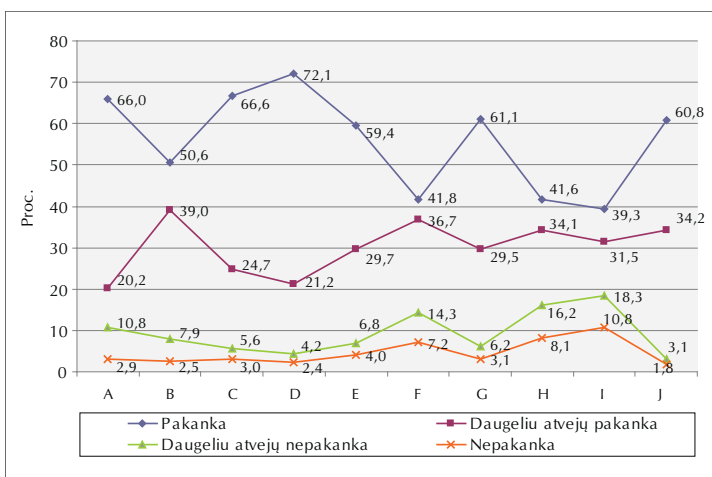
Tuo tarpu parengti mokymo medžiagą specialiųjų poreikių mokiniams savo sugebėjimus tiriamieji įvertino kur kas geriau – net 60,8% atsakė, kad jiems pakanka žinių ir gebėjimų, 34,2% -daugeliu atvejų pakanka, 3,1% – daugeliu atvejų nepakanka ir tik 1,8% – kad nepakanka(-0,91**) (žr. 6 pav.)



6 pav. Žinios ir gebėjimai rengiant medžiagą specialiųjų poreikių mokiniams

7 pav. pateiktas bendras respondentų atsakymų vertinimas ir dinamika pakanka – nepakanka skalėje. Tai pirmasis anketos klausimų blokas. Gauti duomenys parodė, kad respondentai gerai vertina savo žinias ir gebėjimus. Respondentai savo gebėjimus visose analizuotose mokymo proceso planavimo srityse įvertino kaip pakankamus. Kiek kritiškiau buvo įvertintos kompetencijos, reikalingos parengti mokymui pagal teminį planą būtinas metodines priemones ir ruošti arba parinkti medžiagą papildomam ir savarankiškam mokymuisi. 41,8% respondentų nurodė, kad jiems pakanka kompetencijų, reikalingų parengti mokymui pagal teminį planą būtinas metodines priemones, 41,6% pažymėjo, kad jiems gana atvejų *nepakanka*, panašiai (kaip lyginamajam atsakyme)- 2,6% -nepakanka. Dalyviai įvardijo, kad neblogai jiems sekasi teikti mokiniams grįžtamąjį ryšį apie mokymosi pasiekimus: 57,9% nurodė – pakanka minimų kompetencijų, atitinkamai – daugeliu atvejų pakanka -35,8% (toks pat vienodas atsakymo į ankstesnį anketos klausimą rodiklis), daugeliu atvejų nepakanka – 4,1%, nepakanka – 2,3%. Bemaž pusei tiriamųjų – 50,9% nesudaro sunkumų kurti palankią mokymuisi psichologinę aplinką, 40,6 % – beveik nesudaro, daugiau sudaro nei nesudaro – 6,4%. Kad sunku kurti tokią aplinką, atsakė 2,2% respondentų. Sudėtingiau, kaip įvardijo patys tiriamieji, yra spręsti mokymo ir mokymosi procese kylančius

konfliktus (-0,119**) bei organizuoti darbą klasėje(-0,135**), kurioje mokosi skirtingų galimybių moksleiviai. Į šiuos anketos klausimus respondentai panašiai atsakė: pakanka – 41,2%, (pirmasis klausimas) ir 40,2% – (antrasis) daugeliu atvejų pakanka -atitinkamai 40,2% ir 37,1 %, daugeliu atvejų nepakanka – 13,9 % ir 17,1 %, nepakanka – 4,7 % ir 5,6 %. Respondentai kritiškiausiai įvertina savo žinias ir gebėjimus, susijusius su mokymo metodų ir turinio pritaikymu specialiųjų poreikių vaikams. Kad geba pritaikyti mokymo metodus specialiųjų poreikių moksleiviams, nurodė 39,3 % respondentų, kad sekasi pritaikyti mokymo turinį specialiųjų poreikių moksleiviams, nurodė 34,9 % respondentų.



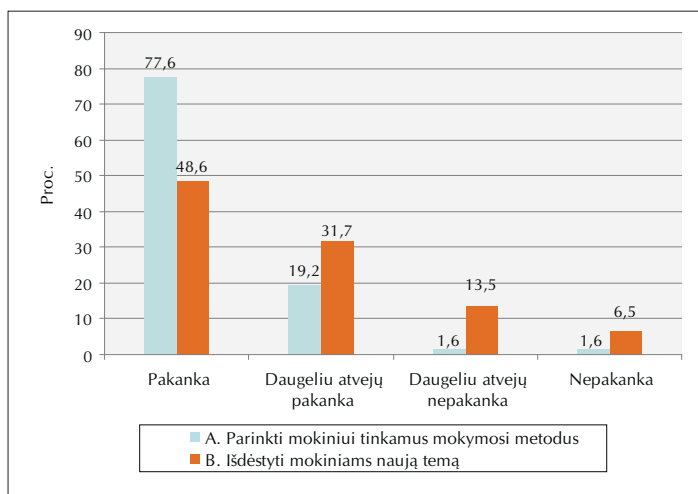
7 pav. Mokytojų žinios ir gebėjimai planuojant mokymo procesą

(A. Nustatyti mokinių gabumus, atsižvelgiant į jų turimas žinias ir gebėjimus. B. Nustatyti mokinių pasirengimo mokymuisi lygį (žinių lygį), atsižvelgiant į jų turimas žinias ir gebėjimus. C. Nustatyti mokinių polinkius mokymosi srityse. D. Parengti dalyko mokymo programą, naudojantis dalyko standartu. E. Parengti dalyko mokymo teminį planą, naudojantis dalyko standartu. F. Parengti mokymui pagal teminį planą reikalingas metodines priemones. G. Rengiant dalyko mokymo programą arba teminį mokymo planą, atsižvelgti į mokinių karjeros projektavimo poreikius. H. Parengti arba parinkti medžiagą papildomam, savarankiškam mokinių mokymuisi. I. Suprasti specialiųjų poreikių turinčių mokinių mokymosi poreikius ir galimybes. J. Parengti mokymo medžiagą specialiųjų poreikių mokiniams).

Panašus santykis išlieka tarp kitų atsakymų į šiuos klausimus: tai, kad daugeliu atvejų mokytojams pakanka kompetencijų mokymo metodų pritaikymui specialiųjų poreikių moksleiviams, nurodė 38,3 % respondentų; kad

daugeliu atvejų pakanka kompetencijų mokymo turinio pritaikymui specialiųjų poreikių moksleiviams – 35,2 % respondentų. Tai, kad mokytojams daugeliu atvejų trūksta kompetencijų, reikalingų mokymo metodų pritaikymui specialiųjų poreikių moksleiviams, nurodė 16,0 %; kad dažnai trūksta kompetencijų, reikalingų atitinkamam mokymo turinio pritaikymui, nurodė 18,6 % respondentų. Šių kompetencijų nepakankamumą pažymėjo atitinkamai 11,3 % ir 6,3 % respondentų.

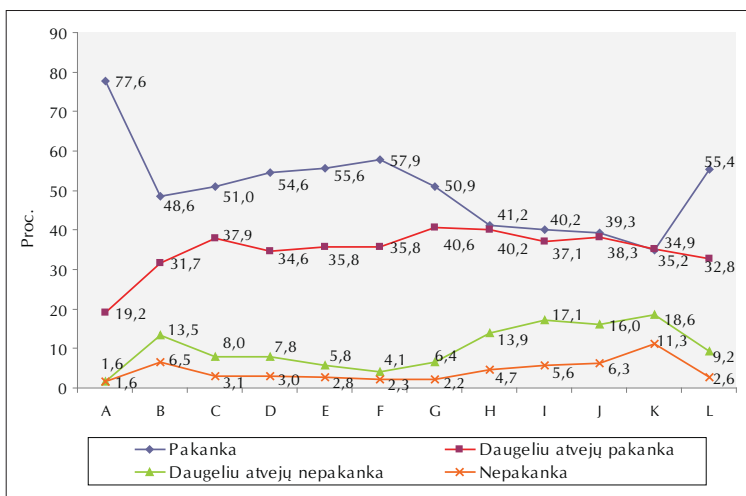
Respondentai savo žinias ir gebėjimus išskirtose mokymo proceso vykdymo srityse įvertino šiek tiek kritiškiau nei prieš tai analizuotose mokymo proceso planavimo srityse. Tačiau respondentų žinių ir gebėjimų vertinimas pagal pateiktus atsakymus pakinta tik labai nežymiai. Išlieka ir labai panašus procentinis pasiskirstymas. Norėtusi atkreipti dėmesį į respondentų ypač gerą savo gebėjimų parinkti mokiniams tinkamus metodus vertinimą – 77,6% respondentų atsakė, kad tokių gebėjimų pakanka. Įvertindami žinias ir gebėjimus išdėstyti mokiniams naują temą, tik 48,6% teigė, jog pakanka, ir 6,2% nurodė, kad nepakanka. Kadangi gebėjimas parinkti mokiniams tinkamus metodus turi būti glaudžiai susijęs su gebėjimu išdėstyti mokiniams naują temą, gauta disporporcija mokytojų vertinimuose iškelia tam tikras abejones. Remiantis šiais duomenimis, galima iškelti prielaidą, kad šioje srityje mokytojams iškyla tam tikros problemos pritaikant turimas žinias praktikoje, kitaip tariant, šiek tiek trūksta praktinio suvokimo apie mokiniams tinkamų mokymo metodų pritaikymą (žr. 8 pav.).



8 pav. Mokytojų gebėjimas parinkti tinkamus mokymosi metodus ir išdėstyti naują temą

Analizuojant pirmojo bloko atsakymus buvo keliami prielaida, kad mokytojams trūksta psichologinių žinių. Ši tendencija ryškėja ir atsakymuose į pastarojo bloko klausimus. Lyginant su kitais duomenimis pastebėta, kad mokytojams kiek sunkiau spręsti mokymo ir mokymosi procese kylančius konfliktus (kad pakanka žinių ir gebėjimų, nurodė 41,2%, nepakanka – 4,7%), tačiau pusė jų – 50,9% nurodė, kad jiems gerai sekasi kurti palankią mokymosi aplinką; tik 2% – nesiseka.

9 pav. pateikiamas bendras vertinimas pagal atsakymų pasirinkimo skalę, atsakant į antrojo bloko klausimus analizuojamose mokymo proceso vykdymo srityse. Lyginant atsakymus į 1-ojo (žr. 4 pav.) ir 2-ojo bloko klausimus, pastebimas mažesnis atotrūkis tarp *pakanka* ir *daugeliu atvejų pakanka*, kaip ir mažesnė vertinimų procentinė išraiška.



9 pav. Mokytojų žinios ir gebėjimai mokymo proceso vykdymo srityse

(A. Parinkti mokiniui tinkamus mokymosi metodus. B. Išdėstyti mokiniams naują temą. C. Rengiantis pamokoms, naudotis informacinėmis technologijomis. D. Skatinti mokslinius savarankiškai domėtis dalyko tematika. E. Naudoti aktyvius mokymosi metodus. F. Teikti mokiniams grįžtamąjį ryšį apie mokymosi pasiekimus. G. Kurti palankią mokymuisi psichologinę aplinką. H. Spręsti mokymo ir mokymosi procese kylančius konfliktus. I. Organizuoti darbą klasėje, kurioje mokosi skirtingų galimybių moksleiviai. J. Pritaikyti mokymo/si metodus specialiųjų poreikių moksleiviams. K. Pritaikyti mokymo turinį specialiųjų poreikių moksleiviams. L. Į dalyko mokymą integruoti moksleivių karjeros konsultavimą ir karjeros planavimą).

Gauti koreliacijos koeficientai rodo, kad didėjant pedagoginiam stažui ir esant aukštesnei pedagoginei kvalifikacijai mokytojai geriau vertina savo

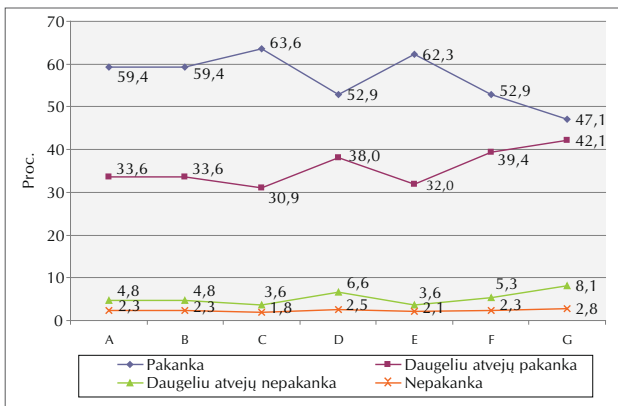
žinias ir gebėjimus įvairiose mokymo proceso vykdymo srityse. Taip pat išryškėjo, kad pedagoginė kvalifikacija labiau nei pedagoginis stažas nulemia mokytojų žinias ir gebėjimus įvairiose mokymosi pasiekimų vertinimo srityse ($r = -0,11$, $p < 0,01$).

Į du klausimus, kaip mokytojai vertina turimas žinias ir gebėjimus skatinti moksleivių savarankišką mokymosi pasiekimų vertinimą ir parengti mokymosi pasiekimų vertinimo užduotis, pagal pasirenkamus atsakymų variantus: *pakanka*, *daugeliu atvejų pakanka*, *daugeliu atvejų nepakanka*, *nepakanka*, visi respondentai atsakė identiškai, t. y. pagal išvardytus atsakymus nuoseklumas – 59,4%; 33,6%; 4,8%; 2,3%. Į kitus du klausimus (išskirtų kompetencijų ribose): mažinti vertinimo keliamą stresą ir psichologinę įtampą bei panaudoti mokymosi pasiekimų vertinimo rezultatus mokymo ir vertinimo procesams tobulinti, taip pat atsakė vienodai – 52,9% – jog pakanka, daugeliu atvejų pakanka – 38,0% ir 32,0%, daugeliu atvejų nepakanka – 6,6% ir 5,3%, nepakanka – 2,5% ir 2,3%.

Tyrimų duomenys parodė, kad labiausiai gebėjimų stinga, vertinant išsilavinimo standartu ir bendrosiose programose iškeltų mokymo tikslų pasiekimus ir numatant koreguojančias priemones mokymo procesui tobulinti, net trijose pozijose iš keturių, palyginant atsakymus su 3-ojo bloko klausimais, rezultatai žemiausi – 47,1% nurodė *pakanka*, net 8,1% – *daugeliu atvejų nepakanka* ir *nepakanka* -2,8%. Tačiau atsakymas *daugeliu atvejų pakanka* – 42,1%, priešingai, aukščiausias iš visų analizuojamų atsakymų.

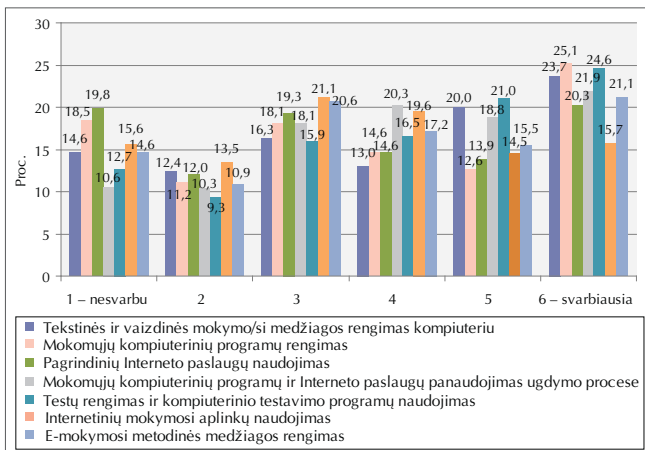
Aprašytas rezultatų panašumo tendencijas, kaip mokytojai vertina savo žinias ir gebėjimus išskirtose mokymosi pasiekimų vertinimo srityse, pagal vertinimo skalę iliustruoja 10 pav.

Apibendrinant šiuos duomenis galima teigti, kad mokytojai yra įgiję pakankamas kompetencijas mokytojų pasiekimų vertinimo srityje. Žinias ir gebėjimus tiriamieji įvertino pagal pateiktus atsakymų variantus svarbumo didėjimo seka nuo 1 – *nesvarbu* iki 6 – *svarbiausia* (žr. 11 pav.). Mokytojos moterys su didesniu pedagoginiu stažu (tuo pačiu ir vyresnio amžiaus) mažiau linkusios tobulinti savo žinias ir gebėjimus IKT naudojimo srityse. Tačiau šis noras tobulinti savo savo žinias ir gebėjimus IKT naudojimo srityse statistiškai reikšmingai nesusijęs su pedagogine kvalifikacija.



10 pav. Mokytojų žinios ir gebėjimai vertinant mokinių mokymosi pasiekimus

(A. Skatinti moksleivių savarankišką mokymosi pasiekimų vertinimą. B. Parengti mokymosi pasiekimų vertinimo užduotis. C. Garantuoti vertinimo periodiškumą. D. Mažinti vertinimo keliamą stresą ir psichologinę įtampą. E. Analizuoti vertinimo rezultatus. F. Panaudoti mokymosi pasiekimų vertinimo rezultatus mokymo ir vertinimo procesams tobulinti. G. Įvertinti išsilavinimo standartu ir bendrosiose programose iškeltų mokymo tikslų pasiekimą ir numatyti koreguojančias priemones mokymo procesui tobulinti).



11 pav. Mokytojų informacinių ir komunikacinių technologijų žinios ir gebėjimai

(A. Tekstinės ir vaizdinės mokymo/si medžiagos rengimą kompiuteriu. B. Mokomųjų kompiuterinių programų rengimą. C. Pagrindinių interneto paslaugų naudojimą. D. Mokomųjų kompiuterinių programų ir interneto paslaugų panaudojimą ugdymo procese. E. Testų rengimą ir kompiuterinio testavimo programų naudojimą. F. Internetinių mokymosi aplinkų naudojimą. G. E-mokymosi metodinės medžiagos rengimą).

Atsakymų diapazonas labai įvairus, todėl išskirti charakteringas tendencijas ar daryti labiau apibendrinančias išvadas vargu ar įmanoma. Galima būtų išskirti, kad labiausiai tiriamieji norėtų tobulinti tekstinės ir vaizdinės mokymo/si medžiagos rengimą kompiuteriu (įvardijo kaip svarbiausia – 23,7%)(-0,72**), mokomųjų kompiuterinių programų rengimą net 25,1%, (tačiau daugeliui tai nėra svarbu -18,5%)(-0,85**), testų rengimą ir kompiuterinio testavimo programų naudojimą -24,6% respondentų, 20,3% respondentų nurodė poreikį tobulinti pagrindinių interneto paslaugų naudojimą (-0,119*). Gauti duomenys leidžia daryti prielaidą, kad respondentų pasirengimas pakankamai skirtingas kaip ir jų poreikiai, kita vertus, galbūt trūksta tam tikrų žinių ir gebėjimų įvertinti jų reikšmingumą arba jiems jie nėra pakankamai svarbūs mokymo procese. Mokytojų pasirengimo dirbti su informacinėmis technologijomis didelę lygių įvairovę lemia tai, kad šios kompetencijos daugeliu atvejų yra įgyjamos neformaliu ir savaiminiu būdu, mokantis savarankiškai. Todėl svarbu numatyti ir parengti tokias metodines ir technines pagalbines priemones, kurios padėtų mokytojams savarankiškai tobulinti kompetencijas, reikalingas darbui su informacinėmis technologijomis.

2.2. Mokytojų požiūris į turimas žinias ir gebėjimus taikant mokymosi metodus

2.2.1. Metodai – kas tai?

Kiekvieno mokytojo tikslas yra ugdyti sumanią, kūrybiškai mąstančią asmenybę, gebančią savarankiškai plėtoti įgytas žinias. Šiems ugdymo siekiams skleisti svarbu yra taikyti tinkamus mokymo ir mokymosi metodus ugdymo praktikoje.

Galimybė pasirinkti metodus mokytoją įpareigoja ne tik juos žinoti, bet ir gebėti juos taikyti, atsižvelgiant į šiandienos mokyklai keliamus reikalavimus asmenybei ugdyti.

Kūrybinė mokslinio mąstymo bei praktinės veiklos prigimtis išplėtojo plačią metodų įvairovę. Nelengva sukurti vieningą metodų teoriją, kuri sujungtų visus esančius veiklos būdus. Bet mokslas sprendžia realų uždavinį, tyrinėdamas bendrąją egzistuojančių metodų struktūrą ir tipologiją. Ugdymo procese metodai yra mokytojo ir moksleivių sąveikos būdai. Metodą sudaro išorinė ir vidinė struktūros.

Galimybė pasirinkti metodus pedagogą įpareigoja ne tik juos žinoti, bet ir gebėti juos taikyti, atsižvelgiant į šiandienos mokyklai keliamus asmenybės ugdymo reikalavimus. Juolab, kad dabartinė civilizacija laukia kūrybingo, iniciatyvaus, veiklaus, komunikabilaus, gebančio komunikuoti ne tik Euro-

pos, bet ir pasaulio plotmėje. Vadinasi, tinkamas metodų pasirinkimas daro įtaką asmens pedagoginei ir filosofinei sampratai visuomenėje.

Yra sukurta ir siūloma įvairiausių mokymosi metodų (Teresevičienė, Gedvilienė, 2000). Jų pasirinkimas priklauso nuo mokymo tikslų, mokytojo darbo stiliaus, mokinių amžiaus, subrendimo. Čia pateiksime keliolika jų: vieni tinkami naudoti mokyklose su jaunesniojo ar vyresniojo amžiaus mokiniais, kiti – aukštosiose mokyklose ar su suaugusiais. Visus metodus, kurių įvairovė pateikta 6 lentelėje, sąlyginai galima suskirstyti į tris pagrindines grupes, atspindinčias esmę atskirų metodų: grupės ir grupių diskusijų projektai; mokymasis komandose; aktyvaus dalyvavimo metodai.

5 lentelė. Mokymosi metodų įvairovė

Grupių diskusijos ir projektai	Mokymasis komandose	Aktyvaus dalyvavimo metodai
Mokymasis drauge	Komandiniai žaidimai – varžybos	Spontaniška diskusija
Ekspertų metodas	Bendradarbiavimas integruojant	Sužymėti kartu
Grupinis tyrimas	skaitymą ir rašymą	Pakartojimas
Mozaika	Mokinių komandos ir individualios	bendradarbiaujant
Ketveriukė	pastangos	Darbas poromis
Bendras piešinys	Individualus mokymasis komandai	Kalbėti per mikrofoną
Kampai	padedant	Žetonai kalbėjimui

Kaip minėta, metodas turi struktūrą – (6 lentelė) vidinę ir išorinę.

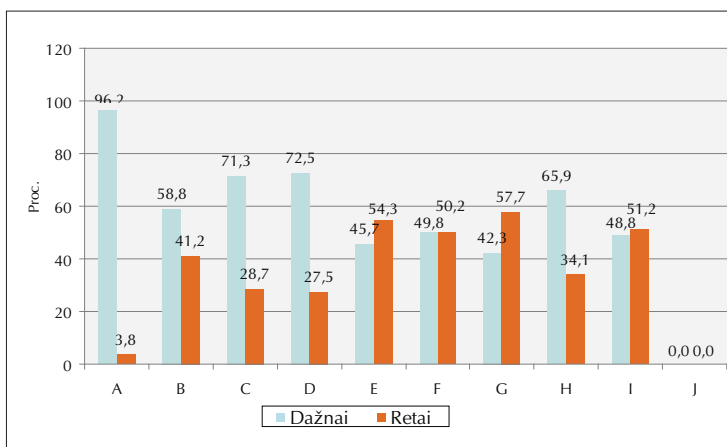
6 lentelė. Metodo struktūra

Išorinė – juos galima stebėti, pavyzdžiui, darbo metu grupėse. Matome kelias grupes – jie kartu skaito, piešia, referuoja ir panašiai.	Vidinė – jų negalime stebėti, tik galime siekti, kad vyktų tam tikri pažinimo procesai, kurtųsi teigiamas požiūris į bendramokslis, mokymąsi.
Veiksmai, reikalingos priemonės, pagaminti produktai.	Psichiniai procesai, kurie vyksta ugdymo sąveikos veikėjų sąmonėje. Tai yra motyvacija, suvokimas, atmintis, mąstymas, vaizduotė, emocijos.

Negalima teigti, kad vieni mokymosi metodai yra geresni ar labiau tinkami nei kiti. Mokymosi metodai skiriasi savo paskirtimi. Vieni labiau tinkami naujai medžiagai perteikti, kiti individualiam darbui, tretį mokymuisi grupėse ir socialinių gebėjimų plėtočiai. Norint pasiekti gerų mokymosi rezultatų, mokymosi metodai turėtų būti derinami tarpusavyje. Svarbiausia suprasti, kokioje situacijoje koks metodas labiausiai pasitarnautų mokymosi tikslams. Metodo pasirinkimui reikšmės turi mokymo priemonės arba mokytojo gebėjimas jas sukurti (Teresevičienė, Gedvilienė, 2003).

2.2.2. Mokymo/si metodų taikymo mokymo/si procese tyrimo rezultatai

Atlikta duomenų analizė, kokius metodus mokymo procese mokytojai dažniausiai taiko. Atsakymuose į pateiktus klausimus dominuoja *dažnai* ir *retai* tam tikrose pasirinkimo pozicijose. Gauti duomenys parodė, kad beveik visi apklaustieji naudoja mokytojo aiškinimą – net 96,2% ir tik 3,8% pažymėjo, kad *retai* arba *niekada* šio metodo nenaudoja. Tai rodo, jog mokymosi procese ryškiai dominuoja mokytojas, mokinys per pamokas užima pasyvaus klausytojo, o ne aktyvaus mokymosi proceso dalyvio poziciją. Rezultatai pasiskirsto tarp *dažnai* ir *retai* atitinkamai taikomuose metoduose: – darbas grupėse – 71,4% ir 28,7%, diskusijų – 72,5% ir 27,5%, ir atvejo analizės – 66% ir 34%. Respondentai šiuos metodus įvardijo kaip dažniausiai taikomus jų darbinėje aplinkoje. Rezultatus iliustruoja 12 pav.

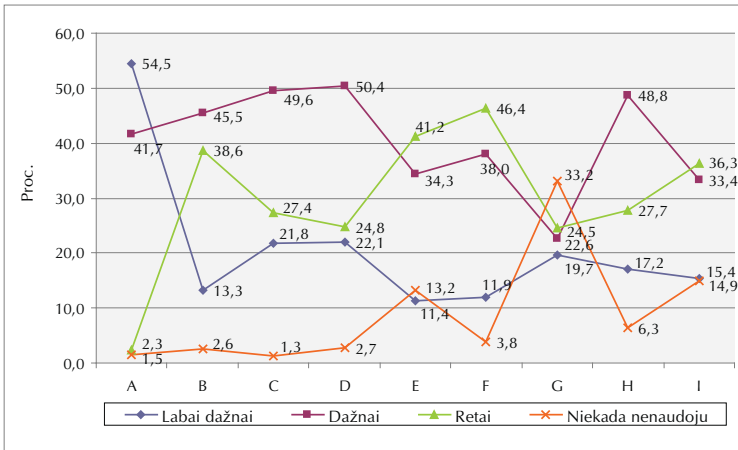


12 pav. Dažniausiai naudojami metodai

(A- mokytojo aiškinimas, B – savarankiška literatūros analizė, C – savarankiškas darbas pamokoje, D – darbas porose, H- praktinių įgūdžių lavinimas dirbtuvėse, I – vaidmenų atlikimas, J- kiti metodai (nurodyti, jei naudoja).

Atsakydami kaip dažnai respondentai naudoja mokymo metodus, lavindami praktinius įgūdžius laboratorijose, dirbtuvėse, sporto aikštynuose ir salėse, net 33,2% respondentų teigė niekada nenaudojantys, retai – 24,5%, dažnai – 22,6% ir labai dažnai – 19,7%. Pagal visus parametrus atsakymai pasiskirstė tolygiai naudojimo dažnumo mažėjimo tvarka. Iš gautų rezultatų paaiškėjo, kad mažiau nei pusė respondentų (45,7%) taiko refleksijos metodą, retai ir niekada netaiko 54,4%. Viena vertus, tai parodo refleksijos metodo naujumą Lietuvoje, kita vertus – neišnaudojamas šio metodo panau-

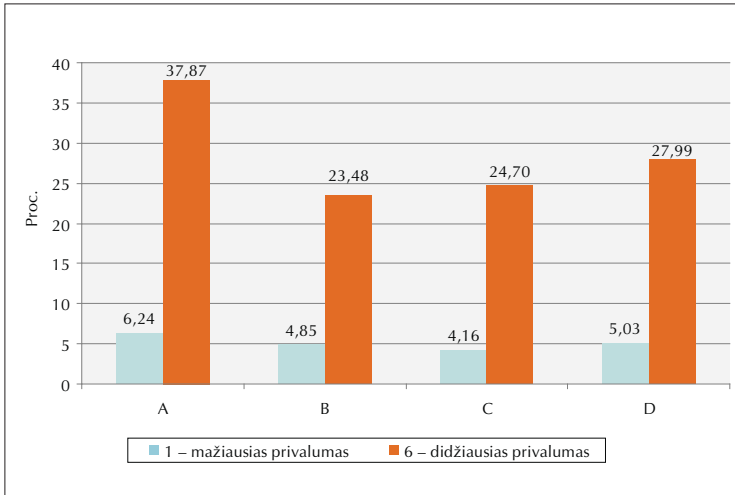
dojimo galimybės. Taip pat šiek tiek mažiau respondentų yra linkę taikyti įvairius kitus inovatyvius mokymosi metodus: projektų rengimo metodą taiko 49,9%, netaiko 50,2%, praktinių įgūdžių lavinimą laboratorijose, dirbtuvėse, sporto aikštynuose ir salėse – atitinkamai 42,3% ir 57,7%, vaidmenų atlikimą – 48,8% ir 51,2% (žr. 13 pav.).



13 pav. Mokymo metodų naudojimo dinamika

(A. Mokytojo aiškinimą; B. Savarankišką literatūros analizę; C. Darbą grupėse; D. Diskusijas; E. Refleksijas; F. Projektų rengimą; G. Praktinių įgūdžių lavinimą laboratorijose, dirbtuvėse, sporto aikštynuose ir salėse; H. Atvejo analizę; I. Vaidmenų atlikimą)

Respondentai svarbiausius aktyviusius mokymosi metodų privalumus įvertino jų svarbumo didėjimo seka (mažiausias ir didžiausias privalumas). Kiekvienam pateiktam atsakymo variantui tiriamieji pažymėjo svarbumo laipsnius. Kaip svarbiausią dalyką respondentai nurodė tai, kad aktyvieji metodai padeda sudominti mokinius pamokų metu (37,9%). Taip pat didžiausiu privalumu išskyrė tuos metodus, kurie gerina mokinių tarpusavio santykius ir santykius tarp mokytojų bei mokinių (28%); tuo tarpu mažiausiu privalumu laikė geresnių galimybių sudarymą mokiniams išreikšti savo mintis (4,8%) ir ugdyt mokinių gebėjimų išklausti kitus žmones (4,1%). Akivaizdu, kad mokytojai mano, jog aktyvūs mokymosi metodai turi daug privalumų. Lietuvoje atlikti tyrimai (Laužackas R. ir kt., 2006) rodo, kad besiuođantis asmuo gali socializuotis aplinkoje, jei bendrauja, mokosi bendradarbiauti, geba *pabūti kito kailyje*, priimti kitą tokį, koks jis yra. Kaip matome, mokytojai neteikia didelės reikšmės socialiniams gebėjimams. Duomenys pateikti 14 pav.



14 pav. Aktyviųjų metodų privalumai

(A – mokiniams įdomu taip dirbti, B – geresnės galimybės išreikšti savo mintis, C – ugdomas gebėjimas išklausti kitus žmones, D- gerėja mokinių tarpusavio santykiai ir santykiai tarp mokytojų bei mokinių, E-kiti privalumai).

Dešimtajame klausimų bloke buvo prašoma įvertinti aktyviųjų mokymosi metodų taikymo dažnumą pamokose. Iš tyrimo rezultatų paaiškėjo, kad 35,8% respondentų savo pamokose taiko aktyviuosius mokymosi metodus (nuo 26 iki 50 procentų), 35,7% apklaustųjų mokytojų – nuo 51 iki 75 procentų, ir tik 14,9% dalyvavusių tyrime aktyviuosius metodus naudoja nuo 76 iki 100 procentų. Mokytojų apklausos rezultatai rodo, kad aktyviųjų metodų taikymas jiems nėra naujas reiškinys.

Vienuoliktajame bloke buvo siekiama išsiaiškinti, ar Lietuvos bendrojo lavinimo ir profesinių mokyklų mokytojai pamokų metu naudojami informacinių technologijų teikiama galimybėmis, vertinant pagal pateiktus atsakymų variantus – *taip*, *dažniausiai taip*, *dažniausiai ne* ir *ne*. Išanalizavus respondentų atsakymus pastebėta, kad 34% apklaustųjų atsakė *taip*, 28,1% atsakė, kad *dažniausiai taip*. Tačiau beveik ketvirtadalis pasisakė, kad dažniausiai nenaudoja – 29,8% ir 7,9% – visiškai nenaudoja.

Iš tyrimo rezultatų paaiškėjo, kad mokytojai labiau linkę taikyti tradicinius vertinimo metodus, leidžiančius iškart įvertinti mokinio įgytą žinojimą, ir stokoja patirties, taikydami vertinimo metodus (pvz., praktinių užduočių atlikimo, darbo projekte vertinimas), skirtus įvertinti įgytus gebėjimus bei pri-taikyti žinias.

2.3. Mokytojų gebėjimų vertinti mokymosi pasiekimus poreikiai ir ypatumai

Pastebimas prieštaravimas tarp išaugusių mokytojų reikalavimų demonstruoti gebėjimus ir turimo profesinio pasirengimo. Kvalifikacija nėra amžinas dalykas. Mokytojo kvalifikacijos tobulinimas labiausiai lemia mokymo proceso sėkmę, todėl jos tobulinimas įgyja nuolatinumo pobūdį. Nauja mokymosi paradigma kelia naujus reikalavimus mokytojui vertinant mokinių pasiekimus ir kt. Išaugo mokytojo atsakomybė parengti mokinius taip, kad pradėję savarankišką gyvenimo kelią jie turėtų ne tik reikiamų žinių, bet ir savosios perspektyvos matymą. Svarbu ne tik, ko mokiniai mokomi, bet ir kaip mokomi, kokia paties mokytojo kvalifikacija, mokymo(si) poreikiai, nes mokytojo žinios, gebėjimai bei galimybės turi lemiamos reikšmės mokinių mokymosi rezultatams. Nebepakanka pedagoginės kompetencijos, kuri apima mokymo procese būtinas didaktines žinias, gebėjimą formuluoti mokymo tikslus, laiduoti ugdymo turinio lankstumą, dinamiškumą, bet yra labai svarbu objektyviai vertinti mokinių pasiekimus. O vertinimo tikslas ir yra nustatyti, ar mokinys moka naudotis ir taikyti darbinėje veikloje savo mokymosi pasiekimus. Gebėjimai išryškėja tuomet, kai mokytojas įvairiais būdais siekia surinkti mokinio mokymosi pasiekimus, mokymosi veiklos patvirtinimus. Vertinant svarbu, kad mokinys pateiktų tinkamus rezultatus, o mokytojo užduotis – pasirūpinti tinkamais vertinimo metodais bei užduotimis, kurias atliekant bus gaunami atitinkami patvirtinimai. Vertinimo rezultatas padės mokiniui įvertinti savo mokymosi pasiekimus bei priimti reikiamus sprendimus. Pasiekimų patvirtinimai suteikia mokiniui informaciją apie tai, kokią prasmę įgyja jo pastangos ir ar reikalinga jas koreguoti. Todėl mokymo proceso organizavimo ir vykdymo srityje mokytojas turi skirti daugiau dėmesio vertindamas mokinių mokymosi pasiekimus. Šiuolaikinėje visuomenėje tik nuolat atnaujindamas gebėjimus mokytojas gali prisitaikyti prie naujos realybės, naujų darbo formų ir principų bei tinkamai reaguoti: rūpintis savo kvalifikacijos tobulinimu ir karjera.

2.3.1. Mokytojų gebėjimų vertinti mokymosi pasiekimus ypatumai. Mokymo/si ir vertinimo ryšys

„Vertinimas – tai informacijos rinkimas, interpretavimas ir apibendrinimas tam, kad galima būtų nuspręsti“ (Gage, Berliner 1994, 456). Dažniausiai sprendimas užrašomas tam tikru įvertinimu. Visą gyvenimą mes visi esame tikrinami, egzaminuojami ir vertinami. Kai esame įvertinti gerai, jaučiame pasitenkinimą, kai įvertinimas neigiamas – nusiviliame. Jei nepasiseka daug kartų, labai lengva pradėti save laikyti nevykėliu. Žinoma, kad negatyviai

save vertinantys mokiniai retai mokosi gerai. Jeigu mokiniai nesitiki gerų rezultatų, tai ir nesistengia jų siekti. Ką daryti, kad įvertinimas neatrodytų kaip bausmė ir kad teigiamai veiktų savivertę? Svarbiausia, viena vertus, taikyti tinkamus (pagrįstus) ir patikimus (tikslus) vertinimo metodus, kita vertus, pedagoginiu požiūriu taktiškai teikti mokiniui grįžtamąją informaciją apie jo pasiekimus, kuri skatintų tobulėti ir siekti geresnių rezultatų. Visuomenėje dominuoja trys vertinimo nuostatos (Deutsch, 1975), jos pateikiamos 7 lentelėje.

7 lentelė. Mokymosi pasiekimų vertinimo nuostatos (Deutsch, 1975)

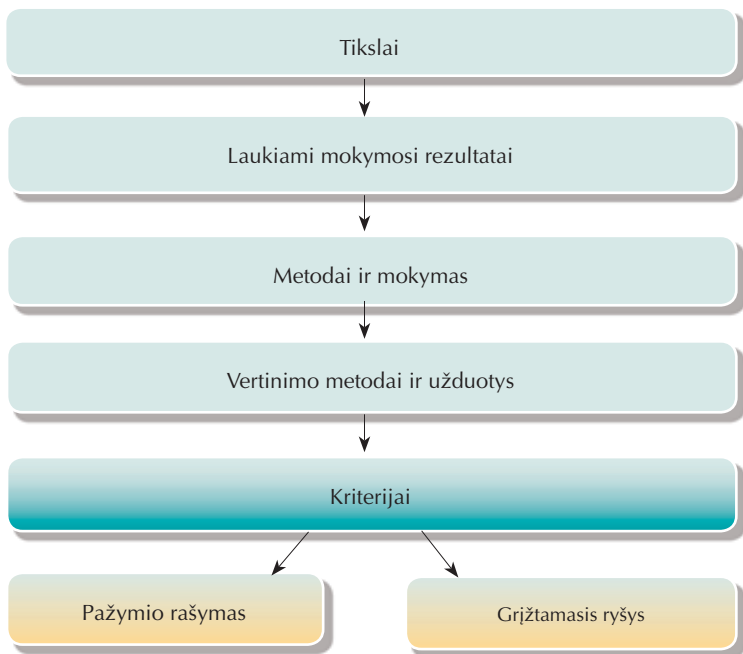
Vertinimo nuostata	Vertinimo nuostatos charakteristika
<i>Teisingumas</i>	Aukščiausią įvertinimą gauna geriausiai darbą atlikęs mokinyš
<i>Lygybė</i>	Visiems mokiniams sudaromos vienodos sąlygos pademonstruoti savo pasiekimus
<i>Reikalingumas</i>	Vertinami esminiai, principiniai kompetencijų parametrai

Minėtos nuostatos turi ir etinį pagrindą, susijusį su saugumo jausmu vertinant. Teisingumo požiūriu mokiniai gali būti garantuoti, kad esant geresniems jų pasiekimams, bus geriau įvertinti. Lygybės nuostata laiduoja, kad vertinimo sąlygos ir keliama reikalavimai bus vienodi visiems, įvertinimai bus objektyvūs ir teisingai atspindės mokinių pasiekimus. Reikalingumo nuostata teigia, kad bus vertinami esminiai iš anksto aptarti kompetencijų parametrai. Į švietimo sistemoje atliekamą vertinimą esame įpratę žiūrėti kaip į besiremiantį tik teisingumu, tačiau daug daugiau laimėtume, jei atsižvelgtume į visas vertinimo nuostatas, kurios iš esmės papildo teisingumo nuostatą (Terešvičienė, Gedvilienė, 2000).

Vertinimas besimokančiajam yra svarbus mokymosi motyvacijos skatulyš, ypač jei nuo to priklauso tolesnio mokymosi kryptis, pasirinkimo galimybės, gyvenimo bei profesiniai tikslai. Todėl vertinimo įtaka besimokančiajam gali būti teigiama, neigiama, kartais net žalinga. Svarbu, kad vertinimo sistemos spektre optimaliai būtų derinamos vertinimo rūšys, skirtos besimokančiojo tolesnio mokymosi pagalbai, ir vertinimai, kurių sprendimai įtakoja asmens ateitį. Mokiniui vertinimas turėtų: atliepti jo raidos ir individualiems psichologiniams ypatumams; suteikti informaciją apie jo pažangą, silpnąsias ir stipriąsias mokymosi puses; skatinti mokymosi motyvaciją, nukreiptą ne į pažymį, kaip mokymosi tikslą, bet gebėjimų sklaidą, asmenybės, orientuotos į nuolatinį mokymąsi, ugdymą; suteikti pagalbą ir paramą mokymosi metu; būti siejamas su pasiekimų rinkimu ir fiksavimu; būti bendradarbiavimo ir diskusijų su dėstytoju objektu, sudarančiu sąlygas besimokančiajam adekva-

taus savęs bei savo gebėjimų vertinimo ugdymui; padėti besimokančiajam rinktis optimalius ir labiausiai jam tinkančius mokymosi būdus; būti siejamas su tikslu, nusakančiu pasiekimų ir pažangos pasmę ateities planams ir veiklai.

Kada norime paruošti vertinimo gaires ar tobulinti vertinimą, turime aiškiai žinoti tikslą. Vertinimo tikslai gali būti: žinių ir gebėjimų kokybės vertinimas; matavimas pokyčio per tam tikrą laiką; mokinių pasiekimų ir pažangos diagnozė; mokymosi pasiekimų fiksavimas ir mokinių motyvacijos skatinimas. Tačiau neįmanoma pasiekti visų tikslų iš karto. Nuo pasirinkto tikslo priklauso vertinimo tipai, metodai ir užduotys, kriterijai, taip pat vertinimas bei grįžtamasis ryšys. Mokant ir mokantis, grįžtamuju ryšiu remiantis, planuojami tolesni žingsniai, formuluojami uždaviniai. Jokia sistema negali funkcionuoti, jei nėra informacijos, KAIP ji funkcionuoja. Ši taisyklė galioja klasėje, kuo sudėtingesnė aplinka, tuo grįžtamais ryšys reikšmingesnis. Būtų idealu, jei apie trūkumus sužinoma iš karto, tada galima iš karto taisyti padėtį. 15 pav. matyti tiesioginis atskirų mokymo komponentų ir vertinimo ryšys.



15 pav. Mokymo(si) ir vertinimo ryšys

Viena iš vertinimo paskirčių – *ugdomoji*, kai siekiama suteikti detalią grįžtamąją informaciją apie besimokančiojo mokymąsi bei tobulėjimo galimybes. Ugdomasis vertinimas neturi sukelti įtampos ar baimės, nes jo tikslas leisti suprasti pretendentui silpnąsias ir stipriąsias puses. Tai galimybė pajusti savo pasiekimus. Ugdomasis vertinimas skirtas skatinti mokymosi visą gyvenimą procesą (Laužackas ir kt., 2006). Naudingiausias ugdomasis vertinimas yra tada, kai daugiausia dėmesio sutelkiama į sėkmę lemiančias sąlygas. Tuomet keliami klausimai: Kokios yra būtinos sėkmės sąlygos? Ar tokių sąlygų pasiekta? Ar jos galėtų būti patobulintos?

Dažnai ugdomasis vertinimas yra pasikartojantis procesas, kuris iki veiklos pabaigos atliekamas daugelį kartų. Ugdomasis vertinimas yra mokymo procesą apjungianti dalis, *klaidos* – turi būti mokymosi *momentai*, o ne besimokančiojo silpnoji dalis ar net patologinė būseną. Šis metodas gali būti pateikiamas kaip mokinio *žinių lygio* pasiekimo įvertinimas. Metodo savybės: orientuotas dabarčiai, savarankiškai taikomas, asmeniškai, pasikartojantis, trumpalaikis (šiandien rezultatai nerekomenduojami skelbti viešai, t. y. asmeniškai ir konfidencialu).

Svarbi ir kita vertinimo paskirtis – *apibendrinimo*: ji padeda įvertinti, dokumentuoti tai, kas pasiekta. Vertinimo formų (sumavimo prasme) gali būti įvairiausių – laipsniai, sertifikatai, charakteristikos ir pan., o paskirtis viena – įgalinti pereiti iš vieno konteksto į kitą (iš vienos klasės į kitą). Juo remiantis, gali būti vertinama besimokančiojo pažanga (sprendžiama, ar jis gali pereiti į kitą mokymosi lygmenį). 8-oje lentelėje pateikiamas ugdomojo ir apibendrinamojo vertinimų palyginimas.

8 lentelė. Ugdomojo ir apibendrinamojo vertinimo palyginimas

Ugdomasis vertinimas	Apibendrinamasis vertinimas
<p>Vyksta kurso/dalyko metu:</p> <ul style="list-style-type: none"> • diagnozuoja mokymosi poreikius • aprašo mokymosi pažangą bei identifikuoja pažangą ateityje • naudoja visą diapazoną galimybių, pradedant formaliomis ir baigiant neformaliomis 	<p>Vyksta kurso/dalyko pabaigoje:</p> <ul style="list-style-type: none"> • įgalina tarpusavyje palyginti besimokančiuosius, grupes, ugdymo institucijas • išmatuoja ir pateikia ataskaitą apie baigiamuosius rezultatus • pabrėžia formalius metodus, kurie yra efektyvūs ir patikimi

Pažymius mokytojas rašo pagal tai, kokį santykį norėtų sukurti tarp mokinių. Kriterijais pagrįstas matavimas parodo, ar mokinys yra išmokęs tiek, kad jo išmokimas atitiktų kriterijus arba būtų tam tikro lygio. Pažymys priklauso

nuo atitinkamo absoliutaus kokybės standarto. Vertinti mokinių pasiekimus padeda daugybė metodų, sukurtų remiantis skirtingomis prielaidomis ir strategijomis (Weeden, Winter, Broadfoot, 2005). Svarbūs yra laiko ir finansiniai kaštai, todėl dažnai naudojami testai, kuriuose reikia parinkti klausimui atsakymo variantą; populiariėja kompiuterizuoti šio tipo testai, nes paprasta ir pigu juos peržiūrėti. Vis dėlto šie testai turi ir trūkumų: atsakymą galima spėti, neįmanoma sužinoti, kuo remdamasis tikrinamasis pasirinko vieną ar kitą atsakymą, o jų ugdomoji funkcija – menka. Vertinti galima rašinius, kuriuose reikia atskleisti, parinkti, pagrįsti, integruoti, paaiškinti, vertinti medžiagą. Jie tinka ugdomajam vertinimui, bet yra brangūs, atima daug laiko ir pastangų juos peržiūrėti.

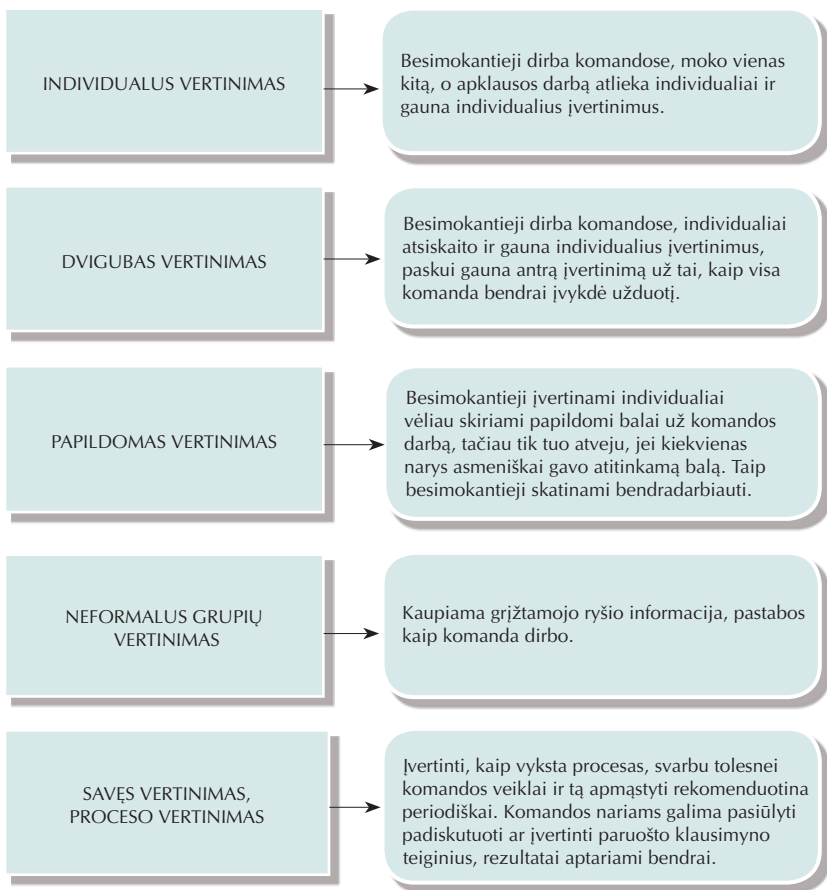
2.3.2. Mokinių mokymosi grupėse vertinimas

Grupės darbo rezultatų ir proceso įvertinimas yra vienas reikšmingiausių mokymosi procese. Pasak M. Teresevičienės, D. Oldroyd, G. Gedvilienės (2004), per šį etapą grupė taiso klaidas ir netikslumus, iškelia naujas problemas, kurias būtų galima spręsti ateityje, apibendrina gautą mokomąją naudą, įgytas žinias, nusprendžia, ko išmoko iš bendro darbo, ką galima taisyti.

Mokymosi grupės darbo pabaigoje įvertinami *akademiniai tikslai* – nustatoma kaip mokiniai atliko skirtą užduotį ir suteikiamas grįžtamasis ryšys. Tai gali padaryti mokytojas arba net patys mokiniai. Taip pat vertinami *socialiniai tikslai* – analizuojant kaip grupė veikė, kas jai pavyko, ką kitąkart būtų galima atlikti geriau (Bennett ir kt., 2000). Kadangi būtina įvertinti tiek akademinis, tiek socialinius tikslus, tai šiuo atveju vertinimas turi kitokią paskirtį nei įprastas studentų lavinimosi vertinimas, kur svarbu ne tik parašyti pažymį už žinias ir gebėjimus, bet ir įvertinti visą mokymosi procesą. M. Teresevičienė, G. Gedvilienė (1999) išskiria kelias vertinimo galimybes, kurios pateikiamos 16 pav.

Mokymosi grupėse atveju vertinimo procese aktyvaus vaidmens imasi ir mokytojas, ir mokiniai. Mokytojas nustato, koku mastu bus vertinamas mokymosi grupėse darbas bei sudaro sąlygas mokiniams įsivertinti save ir grupės narius. Tuo tarpu mokiniai vertindami grupės veiklą aptaria, kaip jų grupė funkcionuoja ir kaip galėtų dar veiksmingiau dirbti. Grupės nariai, apibendrindami savo mokymąsi ir bendradarbiavimo pastangas numato, ką būtina tobulinti (Bennett ir kt., 2000).

Taigi mokiniai, įtraukti į aktyvų savęs ir grupės vertinimą, gali analizuoti, apmąstyti savo patirtį, numatant naujas mokymosi ir veiklos galimybes bei jos rezultatus.

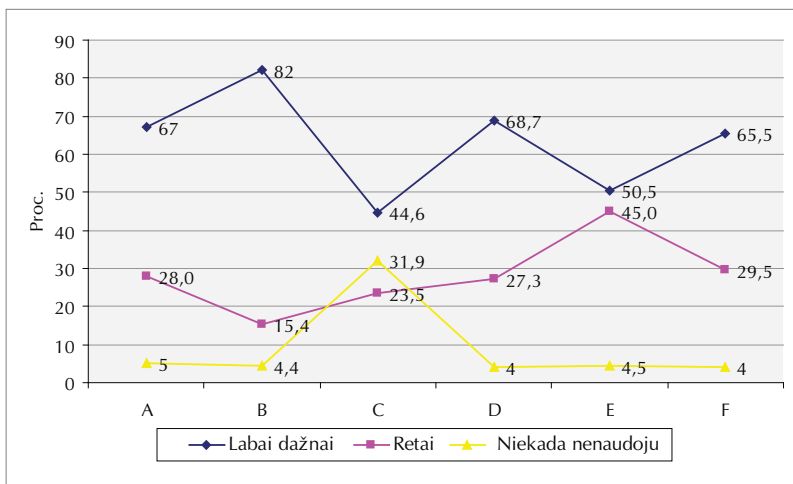


16 pav. Mokymosi grupėse vertinimo galimybės
(Teresevičienė, Gedvilienė, 1999)

2.3.3. Mokytojų poreikių vertinant mokinių mokymosi pasiekimus tyrimo rezultatai

Respondentų buvo prašoma nurodyti mokymosi pasiekimų vertinimo būdus pagal pateiktą naudojimo dažnumo intensyvumo skalę – *labai dažnai/dažnai, retai* ir *niekada nenaudoju*. Tyrimo duomenys parodė, kad net 80,2 % mokytojų vertina mokinius, pateikdami atvirusius klausimus ir užduotis (atliekamas raštu), reikalaujančias pademonstruoti temos giluminę supratimą ir gebėjimą interpretuoti įgytas žinias, 15,4% – *retai*, 4,4% –

niekada nenaudoja. Įgytas žinias tikrina žodžiu -68,7% *labai dažnai/dažnai*, 27,3% – *retai* ir 4% *niekada nenaudoja* šio mokymosi pasiekimų vertinimo būdo. Atitinkamai pagal pateiktą aukščiau nuoseklumą – vertina testais, sudarytais iš klausimų su pasirenkamaisiais atsakymais, 67% ; 28%; 5% respondentų. Mokinių savarankiško darbo namuose vertinimą dažnai atlieka 65,5% respondentų, tačiau įdomu pastebėti, kad net 29,5% tai atlieka retai ir 5% niekada nenaudoja šio vertinimo būdo. Kaip rečiausiai naudojamą mokymosi pasiekimų vertinimo būdą 45 procentai tiriamųjų nurodė mokinių atliktų projektų vertinimą, *dažnai* – 50,5% ir *niekada nenaudoja* – 4,5%. Praktinių užduočių atlikimą laboratorijose, dirbtuvėse ir pan. *dažnai* taikantys nurodė 44,6% respondentų, *retai* – 23,5% ir 31,9% *niekada nenaudoja*. Galima daryti prielaidą, kad mokytojai labiau linkę taikyti tradicinius vertinimo metodus, leidžiančius iškart įvertinti mokinio įgytą žinojimą, ir stokoja patirties, taikant naujus vertinimo metodus (projektų, praktinių užduočių atlikimo vertinimus), skirtus įvertinti įgytus gebėjimus bei žinojimo pritaikymą. Kaip respondentai vertina išskirtus mokymosi pasiekimų vertinimo būdus, iliustruoja 17 paveikslas.

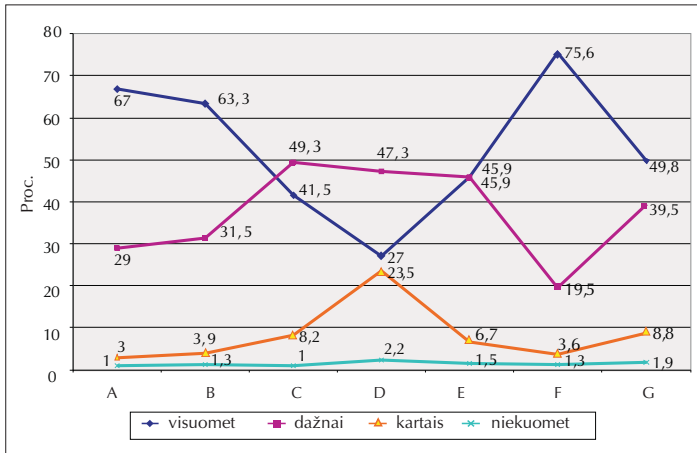


17 pav. Naudojami mokymosi pasiekimų vertinimo būdai

(A – vertinimas testais, sudarytais iš klausimų su pasirenkamaisiais atsakymais; B – vertinimas pateikiant atvirusius klausimus ir užduotis, reikalaujančias pademonstruoti temos giluminį supratimą ir gebėjimą interpretuoti įgytas žinias; C – praktinių užduočių atlikimas laboratorijoje ir pan.; D – įgytų žinių tikrinimas žodžiu; E – mokinių atliktų projektų vertinimas; F – mokinių savarankiško darbo namuose vertinimas)

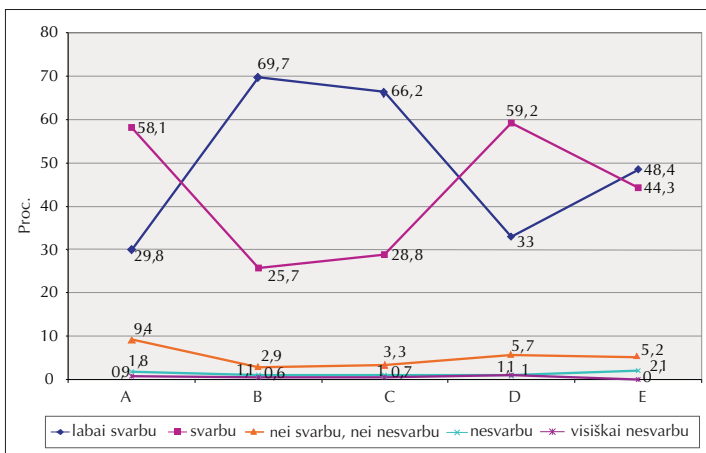
Pateiktos koreliacijos rodo, kad didesnį pedagoginį stažą turintys mokytojai dažniau vertinimo rezultatus aptaria su kiekvienu mokiniu ir dažniau stengiasi, kad vertinimo rezultatai didintų mokinio motyvaciją toliau mokytis (-0,75**). Aukštesnę pedagoginę kvalifikaciją turinčios mokytojos dažniau, pateikdamos užduotį mokiniams, paaiškina užduoties vertinimo kriterijus ir dažniau vertinimo rezultatus aptaria su kiekvienu mokiniu (-0,62*). Aukštesnę pedagoginę kvalifikaciją turintys mokytojai vyrai dažniau stengiasi, kad vertinimo rezultatai motyvuotų mokinį tolesniam mokymuisi (-0,160*). Respondentai turėjo nurodyti, kaip jie vertina mokinių mokymosi pasiekimus pagal naudojimo dažnumo mažėjimą: – visuomet, dažnai, kartais, niekuomet. Gauta informacija parodė, kad kilus neaiškumams, net 75,6 % respondentų visuomet paaiškina mokiniams jų gautą įvertinimą, 19,5% – dažnai, 3,6% – kartais ir 1,3% – niekuomet. Vertindami mokinį visuomet nustato aiškius vertinimo kriterijus 67%, dažnai – 29%, kartais – 3% ir niekuomet – 1%. Pateikdami užduotį mokiniams, 63,3% visuomet paaiškina vertinimo kriterijus, dažnai – 31,5%, kartais – 3,9%, niekuomet – 1,3% tiriamųjų. Beveik pusė jų (49,8 %) vertindami visuomet atsižvelgia į mokinio darbštumą ir pastangas, 39,5% tai daro dažnai, 8,8% – kartais ir 1,9% – niekuomet. Vertinant kitus mokinių mokymosi pasiekimus pastebėta, kad mažiau nei pusė labai dažnai ar dažnai naudodami vertinimo kriterijus stengiasi, kad vertinimo rezultatai motyvuotų mokinį tolesniam mokymuisi – 45,9% nurodė vienodai: labai dažnai ir dažnai, kartais – 6,7% ir niekuomet – 1,5% respondentų, įvertindami mokinio turimas žinias ir gebėjimus, atsižvelgia į mokinio ryškėjantį tobulėjimą – atitinkamai pagal naudojimo dažnumo mažėjimą – 41,5%; 49,5%; 8,2%; 1%. Analizuojant gautus duomenis išsiskiria atsakymas, kaip dažnai respondentai, vertindami mokinių mokymosi pasiekimus, vertinimo rezultatus aptaria su kiekvienu mokiniu. Tik 27% mokytojų pažymėjo, kad visuomet aptaria, 47,3% – dažnai, kartais – 23,5% ir niekuomet – 2,2% (tai procentiškai didžiausias neigiamas atsakymas iš visų pateiktų). 18 paveiksle matyti, kokie priimtinausi mokinių mokymosi pasiekimų vertinimo kriterijai.

Gauta informacija parodė, kad svarbiausia vertinant yra tai, kaip mokiniai teorines žinias pritaiko praktikoje. Net 69,7% nurodė, kad tai yra labai svarbu, kaip ir labai svarbu įvertinti praktinius įgūdžius (66,2 %). Šiuos mokymosi pasiekimus respondentai įvertino kaip svarbiausius. Tačiau paveiksle labai aiškiai matyti, kad respondentams pakankamai svarbu įvertinti visus mokymosi pasiekimus ir labai nedidelis procentas respondentų mano, kad tai nėra svarbu, ar neturi nuomonės (žr. 19 pav.). Apibendrinant šiuos duomenis galima teigti, kad mokytojai yra įgiję pakankamas kompetencijas mokytojų pasiekimų vertinimo srityje.



18 pav. Mokymosi pasiekimų vertinimo kriterijai

(A – vertindamas mokinį nustatau vertinimo kriterijus; B – pateikdamas užduotį mokiniam paaiškinu jo vertinimo kriterijus; C – įvertindamas mokinio turimas žinias ir gebėjimus, atsižvelgiu į mokinio tobulėjimą; D – vertinimo rezultatus aptariu su kiekvienu mokinium; E – stengiuosi, kad vertinimo rezultatai motyvuotų mokinį tolesniam mokymuisi; F – kilus neaiškumams, paaiškinu mokiniam jų gautą įvertinimą; G – vertindamas atsižvelgiu į mokinio indėlį ir pastangas).



19 pav. Mokymosi pasiekimo vertinimo svarbumas

(A – teorinės žinios; B – teorinių žinių pritaikymas praktikoje; C – praktiniai įgūdžiai; D – bendrieji gebėjimai; E – gebėjimai mokytis).

Siekiant išsiaiškinti, ar klausimų blokų skalių koreliacijos gali būti paaiškintos tam tikrų bendrų ir tyrime tiesiogiai nestebimų faktorių įtaka, buvo atlikta šių skalių faktorinė analizė (Čekanavičius, Murauskas, 2002). Faktoriams ištraukti buvo pasirinktas pagrindinių komponentių metodas (jis yra dažniausiai naudojamas). Veiksnių skaičius nustatytas pagal Kaiserio kriterijų: visų ištraukiamų faktorių tikrinės reikšmės turi būti didesnės už 1. Faktoriinės analizės tikslingumą patvirtina pakankamai gera KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) rodiklio reikšmė: ji yra 0,68. Ištraukti trys faktoriai, paaiškinantys 77% faktorizuojamų kintamųjų dispersijos. Siekiant palengvinti faktorių interpretavimą, faktorių ašys pasuktos naudojant Varimax pasukimo metodą su Kaiser normalizacija (taip pat dažniausiai naudojamą faktorinėje analizėje). Toliau buvo apskaičiuotos faktorių koreliacijos (naudojant Spearman koreliacijos koeficientą) su amžiumi ir pedagoginiu stažu. Gautos statistiškai reikšmingos ($p < 0,001$), nors ir silpnos, mokytojo žinių ir gebėjimų pakankamumo, jo paties nuomone, koreliacijos su pedagoginiu stažu ($r = 0,15$) ir su pedagogine kvalifikacija ($r = 0,17$). Pedagoginis stažas taip pat statistiškai reikšmingai ($p < 0,01$) koreliuoja su mokytojo noru tobulinti žinias ir gebėjimus vertinant mokinių pasiekimus ir teigiamu požiūriu į mokymosi pasiekimų vertinimo metodus: $r = -0,084$. Neigiamas koreliacijos koeficiento ženklas rodo, kad mažesnį pedagoginį stažą turintys (taigi ir jaunesni) mokytojai šiek tiek labiau nori tobulinti žinias ir gebėjimus vertinant mokinių pasiekimus, ir jų požiūris į mokymosi pasiekimų vertinimo metodus šiek tiek labiau teigiamas, palyginus su turinčiais didesnį pedagoginį stažą. Pateikti koreliacijos koeficientai rodo, kad didėjant pedagoginiam stažui ir esant aukštesnei pedagoginei kvalifikacijai mokytojai geriau vertina savo žinias ir gebėjimus įvairiose mokymo mokymosi pasiekimų vertinimo srityse. Taip pat matyti, kad pedagoginė kvalifikacija labiau nei pedagoginis stažas nulemia mokytojų žinias ir gebėjimus įvairiose mokymosi pasiekimų vertinimo srityse (koreliacijos su pedagogine kvalifikacija koeficientai apskritai rodo stipresnę ryšį negu koreliacijos su pedagoginiu stažu).

2.3.4. Mokytojų požiūrių į turimą pedagoginę kompetenciją vertinimas. Faktorinė analizė

Siekiant išsiaiškinti, ar klausimų blokų skalių koreliacijos gali būti paaiškintos tam tikrų bendrų ir tyrime tiesiogiai nestebimų faktorių įtaka, buvo atlikta šių skalių faktorinė analizė (žr. Čekanavičius V., Murauskas G., Statistika ir jos taikymai. 2 dalis. – V. TEV, 2002. – p. 237 – 255). Faktoriams ištraukti buvo pasirinktas pagrindinių komponentių metodas (jis yra dažniausiai naudojamas). Faktorių skaičius nustatytas Kaiser kriterijumi: visų ištraukiamų faktorių tikrinės reikšmės turi būti didesnės už 1.

Faktorinės analizės tikslingumą patvirtina pakankamai gera KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) rodiklio reikšmė: ji yra 0,68. Ištraukti trys faktoriai, paaiškinami 77% faktorizuojamų kintamųjų dispersijos. Siekiant palengvinti faktorių interpretavimą, faktorių ašys pasuktos naudojant Varimax pasukimo metodą su Kaiser normalizacija (taip pat dažniausiai naudojama faktorinėje analizėje). Pasukti faktoriai ir jų interpretacijos pateiktos 9 lentelėje.

9 Lentelė. Faktoriai ir į juos įeinantys kintamieji

Faktorius	Skalės faktorius koeficientas (svoris) faktoriuje
<i>1 faktorius – mokytojo žinių ir gebėjimų pakankamumas, jo paties nuomonė (paaiškina 34 % dispersijos)</i>	
Mokymo proceso vykdymo žinių ir gebėjimų pakankamumo skalė	0,91
Mokymo pasiekimų vertinimo žinių ir gebėjimų pakankamumo skalė	0,89
Planavimo žinių ir gebėjimų pakankamumo skalė	0,86
<i>2 faktorius – mokytojo mokymo ir vertinimo metodų naudojimo įvairovė (paaiškina 22 % dispersijos)</i>	
Įvairių mokymo metodų naudojimo dažnumo skalė	0,86
Vertinimo metodų įvairovės ir dažnumo skalė	0,86
<i>3 faktorius – mokytojo noras tobulinti IT naudojimo gebėjimus ir teigiamas požiūris į aktyvius mokymo metodus (paaiškina 21 % dispersijos)</i>	
Aktyviųjų mokymo metodų privalumų skalė	0,85
Noro tobulinti IT žinias ir gebėjimus skalė	0,85

Toliau buvo apskaičiuotos faktorių koreliacijos (naudojant Spearman koreliacijos koeficientą) su amžiumi ir pedagoginiu stažu. Gautos statistiškai reikšmingos ($p < 0,001$), nors ir silpnos, mokytojo žinių ir gebėjimų pakankamumo, jo paties nuomone, koreliacijos su pedagoginiu stažu ($r = 0,15$) ir su pedagogine kvalifikacija ($r = 0,17$). Pedagoginis stažas taip pat statistiškai reikšmingai ($p < 0,01$) koreliuoja su mokytojo noru tobulinti IT naudojimo gebėjimus ir teigiamu požiūriu į aktyvius mokymo metodus: $r = -0,084$. Neigiamas koreliacijos koeficiento ženklas rodo, kad mažesnį pedagoginį stažą turintys (taigi ir jaunesni) mokytojai šiek tiek labiau nori tobulinti IT naudojimo gebėjimus ir jų požiūris į aktyvius mokymo metodus šiek tiek labiau teigiamas, palyginus su didesnį pedagoginį stažą turinčiais mokytojais.

Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikių ekspertinis vertinimas

Gyvename XXI amžiuje. Šiuolaikinis pasaulis dinamiškas, viskas keičiasi ne dienom, o valandom. Žmogui jau nebeužtenka vieną kartą visko išmokti, įsisavinti, kad vėliau iki gyvenimo pabaigos „ramiai gyventų“. Mokytojo kvalifikacijos tobulinimo poreikiai nuolat kinta, priklausomai nuo įvairių išorinių ir vidinių švietimo sistemos kaitos veiksnių. Ši sąveika tarp kaitos veiksnių ir mokytojo kvalifikacijos tobulinimo poreikių apima visas mokytojo veiklos sritis. Mokymo proceso demokratizacija ir didėjantis atvirumas rinkai bei veiklos pasauliui iš esmės keičia mokymo curriculum supratimą ir jo kūrimo principus. Kyla nauji poreikiai mokytojo kompetencijoms, susijusioms su curriculum projektavimu. Atsiranda vis naujų gebėjimų, kurių reikia šiuolaikiniams mokytojui, t. y. sugebėti dirbti įvairiose mokymosi aplinkose, skleisti naujas idėjas, sugebėti vertinti žinias ir pasiekimus, turėti informacinio raštingumo kompetenciją bei gebėti atrasti arba sukurti naujus mokymo metodus. Mokytojas įgauna naujus vaidmenis ne tik kaip žinių perteikėjo ar žinių turėtojo, bet jis tampa skatintoju, mokymo/si ekspertu bei koordinuotoju. Taip mokytojo veikla virsta daugialype, kur išskiriamos kompetencijos: bendrakultūrinės, kurios sąlygoja sėkmingą veiklą tam tikroje kultūroje, bendrosios, specialiosios, didaktinės. Kadangi kyla nauji reikalavimai, mokytojas turi nuolatos kelti savo kvalifikaciją, t. y. ją tobulinti, nes tobulinimasis dabartiniame pasaulyje yra suprantamas kaip nuolatinio suaugusiųjų mokymosi sudėtinė dalis. Tačiau kvalifikacijos tobulinimas nulemtas dviejų veiksnių, t. y. išorinės būtinybės (aplinkos keliamų reikalavimų) ir paties asmens vidinės motyvacijos, apsisprendimo, kryptingo siekimo bei planavimo karjeroje. Šie abu veiksniai ir jų kaita reikalauja iš mokytojo ir prisitaikyti prie aplinkos, ir įvertinti save iš naujo.

Kiekybinio tyrimo rezultatams įvertinti pasitelktas ekspertinio vertinimo metodas. Ekspertiniame vertinime dalyvavo 12 ekspertų, kurie charakterizavo išsakytus mokytojų lūkesčius.

Kokybinei analizei atlikti taikyta content metodas (žr. 10 lentelę).

Remiantis ekspertų vertinimu galima pastebėti, jog bendrojo lavinimo mokyklose dominuoja vyresnio amžiaus pedagogai, jaunų specialistų mažiau. Nustatyta, jog didesnį pedagoginį stažą turintys pedagogai geriau vertina savo žinias ir gebėjimus, todėl manoma, jog jaunesniems mokytojams mokymo programos rengimas, naudojantis dalyko standartu, yra sudėtingesnis. Mokytojo kvalifikacija labiausiai lemia ugdymo proceso sėkmę, todėl mokytojas turi nuolat ją tobulinti. Būtina sąlyga profesiniam tobulėjimui ir karjeros siekimui yra mokymasis. Kvalifikacijos tobulinimas yra suprantamas kaip nuolatinio suaugusiųjų mokymosi sudėtinė dalis.

Vertinant mokytojų turimas žinias ir gebėjimus *mokymo proceso planavimo srityse*, daugelio ekspertų pastebėta, kad mokytojai turi pakankamai žinių ir gebėjimų nustatyti mokinių gabumus bei jų pasirengimo mokymuisi lygį, polinkius mokymosi srityse. Remiantis tyrimo duomenimis galima teigti, kad geriausiai mokytojams sekasi rengti mokymo programą, naudojantis dalyko standartu bei parengti dalyko teminį planą.

Gauta informacija atskleidė, kaip mokytojai vertina savo žinias ir gebėjimus parengti mokymui reikalingas metodines priemones pagal teminį planą, paruošti dalyko mokymo programą arba teminį mokymo planą, sugebėjimą atsižvelgti į moksleivių karjeros projektavimo poreikius, parengti arba parinkti medžiagą papildomam, savarankiškam mokinių mokymuisi. Gauti atsakymai parodė, kaip mokytojų turimos žinios ir gebėjimai mokymo proceso planavimo srityse susiję su mokytojų pedagoginiu stažu ir pedagogine kvalifikacija. Didesnį pedagoginį stažą turintys pedagogai apskritai geriau vertina savo žinias ir gebėjimus mokymo proceso planavimo srityje. Todėl galima daryti prielaidą, kad šis dalyko mokymo programos rengimas, naudojantis dalyko standartu, yra sudėtingesnis jaunesniems mokytojams. Jaunesiems pedagogams trūksta praktinių įgūdžių. Galbūt planavimo reikėtų daugiau mokyti dar universitetuose. Planavimas – viena svarbiausių vadybininko, taip pat ir gero pedagogo, funkcijų. Tokią situaciją galbūt lemia istorinis kontekstas. Būsimuosius mokytojus dar taip pat auklėjo skirtingą patirtį ir įgūdžius turintys pedagogai. Tačiau norisi tikėti, kad jaunesni mokytojai savo darbui neliks abejingi ir nebijos inovacijų.

Šiuo atveju išryškėja natūrali mokytojo profesinės patirties įtaka mokėjimams vadovautis standartu rengiant mokymo programas.

10 lentelė. Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikų ekspertinio vertinimo (content) analizė

Kategorija	Subkategorija	Kartotinių skaičius	Privalumų tipiniai pavyzdžiai	Kartotinių skaičius	Trūkumų tipiniai pavyzdžiai
Mokytojų turimų žinių ir gebėjimų vertinimas	Žinios ir gebėjimai planuojant mokymo procesą	8	<p>...didesnį pedagoginį stažą turintys pedagogai geriau vertina savo žinias ir gebėjimus...</p> <p>...mokytojai itin teigiamai vertina savo turimas kompetencijas mokymo proceso planavimo srityje...</p> <p>...pakanka žinių ir gebėjimų parengti mokymo programą...</p> <p>...sunkumų nekyla ir rengiant dalyko mokymo programą, ir teminį planą...</p> <p>...planuoti pamokos laiką, mokymo turinį...</p> <p>...pedagogų pamokų planavimo igūdžiai yra tiesiogiai susiję su mokytojų amžiumi. Kuo pedagogai vyresni, tuo geriau veikia planavimo mechanizmas...</p> <p>...gerai sekasi rengti mokymo programą, naudojantis dalyko standartu bei parengti dalyko teminį planą...</p>	7	<p>...jaunesniems mokytojams mokymo programoms rengimas, naudojantis dalyko standartu, yra sudėtingesnis...</p> <p>...mokytojas mokymo procesą supranta per daug standartizuotai, nes savo kompetencijas dauguma jų vertina kaip aiškiais standartais ir instrukcijomis reglamentuojamą veiklą, kuri nekeltų didesnių problemų ir sunkumų...</p> <p>.. planavimo reikėtų daugiau mokyti dar universitetuose...</p>
	Žinios ir gebėjimai vykdam mokymo procesą	5	<p>...mokytojai optimistiškai vertina savo turimas žinias vykdam mokymo procesą...</p>	4	<p>...kiek sunkiau spręsti mokymo ir mokymosi procese kylančius konfliktus...</p> <p>...mokymo proceso vykdymo sritys įvertintos šiek tiek kritiškiau nei prieš tai analizuotos mokymo proceso planavimo sritys...</p>

10 lentelės tęsinys

Kategori-ja	Subkate-gorija	Karto- tinių skaitčius	Privalumų tipiniai pavyzdžiai	Karto- tinių skaitčius	Trūkumų tipiniai pavyzdžiai
Mokytųjų tyrimų žinių ir gebėjimų vertinimas	Žinios ir gebėjimai dirbti su spec. poreikių vaikais	4	..mokytojams kur kas geriau sekasi parengti mokymosi medžiagą šiems mokiniams...	10	... <i>sunkiai sekasi įsigilinti į specialiųjų poreikių turinčių mokinių mokymosi poreikius ir galimybes...</i> ... <i>stinga žinių ir gebėjimų suprasti vaikus, turinčius specialiųjų poreikių...</i> ...sudėtingiau spręsti tas problemas, kurios susijusios su konfliktais bei organizavimu darbo klaseje, kurioje mokosi skirtingų galimybių moksleiviai bei trūksta praktinio suvokimo apie mokiniams tinkamų mokymo metodų pritaikymą, trūksta psichologinių žinių...
	Žinios ir gebėjimai naudojant informacines technologijas (IT)	8	...Mokytojams yra aktualus darbo su informacinėmis technologijomis kompetencijų tobulinimas ir jų taikymas visuose mokymo procesuose... ...mokytojai norėtų tobulinti tekstinės ir vaizdinės mokymo/si medžiagos rengimą kompiuteriu... ...mokytojai pripažįsta, kad jiems reikalingas darbo su informacinėmis technologijomis kompetencijų tobulinimas ir jų taikymas visuose mokymo procesuose... ...mokytojai išreiškė poreikius tobulinti kompiuterių gebėjimus, mokomųjų kompiuterinių programų rengimo gebėjimus, testų rengimo ir kompiuterinio testavimo programų naudojimo gebėjimus ir pan., kas rodo, jog jie tikrai nori tobulėti...	5	...mokytojams būtina tobulinti kompetencijas, reikalingas darbu su informacinėmis technologijomis... ...kad daugiau nei trečdalis jomis naudojasi, tačiau likusieji tai daro rečiau arba iš viso nenaudoja...

10 lentelės tęsinys

Kategori-ja	Subkatego-rija	Kartotinių skaitčius	Privalumų tipiniai pavyzdžiai	Kartotinių skaitčius	Trūkumų tipiniai pavyzdžiai
Mokymo proceso vertinimas	Mokymo ir mokymosi metodai (aktyvieji metodai)	10	<p>...jems puikiai sekasi parinkti mokiniams tinkamus mokymosi metodus...</p> <p>...Mokytojai geba parinkti tinkamus mokymosi metodus ir išdėstyti naują temą...</p> <p>...turi pakankamai žinių ir gebėjimų naudoti pamokose aktyvius mokymosi metodus...</p>	12	<p>...pirmenybė teikiama tradiciniams mokymo metodams, o inovatyvūs mokymo metodai suprantami pėmelę supaprastintai ir paviršutiniškai, neįsigilinama į jų tikrąją paskirtį ir tikslus...</p> <p>... mokytojai nesizavi inovatyviais mokymosi metodais, tokiais kaip projektų rengimas, vaidmenų atlikimas...</p> <p>...dauguma mokytojų veda tradicines pamokas...</p> <p>...akivaizdžiai trūksta praktinio suvokimo apie kai kurių kompetencijų pritaikymą konkrečiose mokymo ir mokymosi situacijose, t.y. taikant įvairius mokymo metodus...</p> <p>...mokytojai taiko tuos mokymo/si metodus, kuriuose moksleiviai yra pasyvūs, o mokytojas užima aktyvią poziciją...</p> <p>...mokymo procese dominuoja mokytojas, o moksleivis šiuo atveju yra pasyvus informacijos priėmėjas...</p>

10 lentelės pabaiga

Kategori- gorija	Subkatego- rija	Kartotinių skaičius	Privalumų tipiniai pavyzdžiai	Kartotinių skaičius	Trūkumų tipiniai pavyzdžiai
Mokymo proceso vertinimas		10		11	<p>...tarp mokytojų yra labiausiai paplitę tradiciniai mokymo metodai, o aktyviausius mokymo ir vertinimo metodus mokytojai įsileidžia gana sunkiai arba jei jais ir naudojami, tai supranta juos gana supaprastintai ir paviršutiniškai...</p> <p>.. interaktyvūs mokymo metodai paliekami nuošalyje, jiems neskiriama pakankamai dėmesio...</p> <p>...mokytojai labiau linkę taikyti tradicinius vertinimo metodus, leidžiančius iškart įvertinti mokinio įgytą žinojimą...</p> <p>...mokytojai vis dar taiko tradicinius vertinimo metodus, kurie matuoja tik įgytą žinojimą...</p>
Mokymosi pasiekimų vertinimo proceso vertinimas	Mokymosi pasiekimų vertinimo svarba ir metodai	11	<p>...mokymo pasiekimų vertinimo srityse mokytojai turi pakankamai šių gebėjimų...</p> <p>...dauguma mokytojų, iškilus neaiškumams, visuomet paaiškina mokiniams jų gautą įvertinimą, vertinant nustato aiškius vertinimo kriterijus ir juos paaiškina mokiniams...</p> <p>... mokytojai vertindami atsižvelgia į mokinio įdėtą darbą ir pastangas...</p> <p>...stengiasi kad vertinimo rezultatai motyvuotų mokinį tolesniam mokymuisi...</p>	10	<p>...mokytojai labiau linkę taikyti tradicinius vertinimo metodus, leidžiančius iškart įvertinti mokinio įgytą žinojimą...</p> <p>...vertinimo metodus naudoja retai, supaprastintai, paviršutiniškai, nesigilinant į jų tikrąjį paskirtį ir tikslus...</p> <p>...vertinimo metodus mokytojai įsileidžia gana sunkiai arba, jei jais ir naudojami, tai supranta juos gana supaprastintai ir paviršutiniškai...</p> <p>...skatinti naudoti naujesnius vertinimo metodus...</p>

Ekspertų pastebėta, kad mokytojams kyla sunkumų dirbti su *specialiųjų poreikių mokiniais*. Patys mokytojai pripažįsta, kad dažniau kyla sunkumų nustatant specialiųjų poreikių mokinių mokymosi poreikius ir galimybes, tačiau tuo pačiu jie tvirtina, kad kai kurie mokytojai puikiai geba parengti jiems mokymo medžiagą. Ekspertė teigia ... *Manau, iš to galima matyti, kad visgi šiandieninis mokytojas mokymo procesą supranta per daug standartizuotai, nes savo kompetencijas dauguma jų vertina kaip aiškiais standartais ir instrukcijomis reglamentuojamą veiklą, kuri nekelia didesnių problemų ir sunkumų. Tačiau tam aš norėčiau nepritari, nes negali būti tokio skirtumo tarp gebėjimų parengti mokymo medžiagą specialiųjų poreikių moksleiviams ir specialiųjų poreikių turinčių moksleivių poreikių ir galimybių supratimo. Juk kaip gali mokytojui pavykti tinkamai parengti mokomąją medžiagą, jei sunku suprasti vaikų, turinčių mokymosi sunkumų, poreikius...* Taigi mokyimo medžiagos parengimas visų pirma reikalauja itin gero specialiųjų poreikių turinčių moksleivių pažinimo ir supratimo. Kyla klausimas – kaip jiems pavyksta tinkamai parengti mokomąją medžiagą, jei sunku suprasti vaikų, turinčių mokymosi sunkumų, poreikius? Ekspertų pastebėta, kad mokytojai vis dar skiria nepakankamai dėmesio mokinio socialinių gebėjimų vystymui, jo protinių ir kūrybinių galių plėtojimui.

Pastaruoju metu visuomenėje girdisi vis daugiau diskusijų ir skirtingų nuomonių apie šiuolaikinę mokyklą bei joje dirbančius mokytojus. Mokytojo kvalifikacijos kėlimas yra labai svarbus ne tik jo karjerai, bet ir profesiniam prisitaikymui, profesiniam augimui bei autoriteto išlaikymui. Mokytojo profesija iš tiesų yra nelengva, reikalaujanti daugybės įvairių gebėjimų, o svarbiausia – nuolatinės naujovių bei pasikeitimų kaitos. Šią mintį puikiai iliustruoja informacinių technologijų naudojimo pavyzdys. Šiuolaikinis žmogus, taip pat ir mokiniai, nebeįsivaizduoja gyvenimo be kompiuterio ir interneto. Dabartiniai mokiniai tampa informacinių technologijų savotiškais virtuozais. Informacinių technologijų srityje pasirengimas pakankamai skirtingas. Šiuolaikinio mokytojo vaidmuo dar nėra pakankamai ryškus mokykloje, nes mokinys vis dar užima pasyvaus klausytojo poziciją, o mokytojas vis dar žinių kaupėjas ir perteikėjas. Tačiau šiuolaikinis mokinys turi būti aktyvus dalyvis, o mokytojas turi tai skatinti ir dar labiau motyvuoti. Šiuo atveju negali nusiileisti ir mokytojai. Mokyklose aktyviai naudojamas ne tik internetas, pamokoms skirtos elektroninės mokomosios pateiktys, įvairios programos, bet ir vis labiau populiarėjantis elektroninis dienynas, netrukus tapsiantis kiekvienos mokyklos būtinybe. Šiuo metu mokytojas, negebantis dirbti kompiuteriu, vargu ar gali dirbti mokykloje. Informacinių technologijų kompetencijų tobulinimas ir taikymas visuose mokymo procesuose šiuo metu yra labai aktualus. Tai tik vienas iš pavyzdžių, atskleidžiančių mokytojų kvalifikacijos

kėlimo poreikį. Pastebėta, kad subkategorijos *mokytojų žinios ir gebėjimai naudojant informacines technologijas(IT)* didelę mokytojų pasirengimo dirbti su informacinėmis technologijomis lygių įvairovę lemia todėl, kad šios kompetencijos daugeliu atvejų yra įgyjamos neformaliu ir savaiminiu būdu, mokantis savarankiškai. Taigi svarbu numatyti ir parengti tokias metodines ir technines pagalbines priemones, kurios padėtų mokytojams savarankiškai tobulinti kompetencijas, reikalingas darbui su informacinėmis technologijomis. Viena ekspertė teigia: *...Jaunesni pedagogai, kurių mokyklose tikrai labai nedaug, stengiasi dirbti pagal visus reikalavimus ir nuolatos jaučia poreikį kelti savo kvalifikaciją. Šiandien labai svarbios ir mokinių mėgstamos informacinių technologijų pamokos, kuriose jie mokosi dirbti su kompiuteriu, naudoti įvairias programas, internetą, todėl ir mokyklose nuspręsta padaryti elektroninius dienynus. Aš manau, kad šiuolaikinis mokytojas privalo nuolatos kelti savo kvalifikaciją, nuolatos tobulėti ir domėtis savo dėstomu dalyku. Būtina ne tik prisitaikyti prie šiuolaikinių reikalavimų, bet ir juos puikiai išmanyti. Pedagogai turi gebėti dirbti kompiuteriu, daryti pristatymus, užsiimti projektine veikla, gebėti mokinius motyvuoti, sudominti juos dėstomu dalyku, įtraukti į projektinę veiklą, skatinti bendradarbiavimą...*

Pastaruoju metu viskas labai greitai kinta, taigi ne išimtis ir mokyklos, tačiau kyla klausimas, ar šiuolaikinėse mokyklose dirba šiuolaikiniai pedagogai, ar jie taiko *aktyvius mokymosi metodus*, bendradarbiauja su moksleiviais ir kolegomis? Ekspertė teigia: *...Mokytojų poreikių tyrimo rezultatai manęs visai nenustebino, puikiai žinau, kas šiuo metu vyksta mokyklose ir kokie mokytojai jose dirba. Tiesa, mokyklos tikrai šiuolaikiškai atrodo, bet to nepasakysčiau nei apie mokytojus, nei apie jų darbo metodų taikymą. Faktiškai viskas liko kaip ir seniau, dirba vyresnio amžiaus pedagogai, kurie mano ir taip gerai viską žinantys ir išmanantys, tai apie kvalifikacijos kėlimus nėra jokių kalbų, o jei netyčia pasiūlytum apsilankyti kvalifikacijos tobulinimo seminare, tai įsižeistų baisiausiai. Vyresnio amžiaus pedagogai sunkiai prisitaiko prie naujovių, todėl dienyną pildo pagal programas ir reikalavimus, o pamokoje dirba taip kaip nori...*

Ekspertų pastebėta, kad mokytojai mano, jog puikiai sekasi parinkti mokiniams tinkamus mokymosi metodus, tačiau realybėje yra kitaip. Viena ekspertė teigia: *...Knygose surašyta ir rekomenduojama aibė patraukliausių ir inovatyviausių mokymo/si metodų, tačiau niekas nekalba apie tų metodų taikymo galimybes, klasėje mokant 30 skirtingų poreikių, interesų, fizinių bei psichinių galimybių mokinius. Su tiek ugdytinių vargu ar sėkmingai pritaikytų visus rekomenduojamus mokymo/si metodus net pačią aukščiausią kvalifikaciją turintis mokytojas. Vis dėlto manau, kad kalti ne mokytojai ar tų kartais utopiškai atrodančių knygų rengėjai, bet įstatymų leidėjai, taupantys*

lėšas ir teigiantys, kad 30 mokinių klasėje yra visiškai normalu. Sumažinus klasę per pusę, labiau prieinamesni ir efektyvesni taptų ne tik tradiciniai, bet ir aktyvieji mokymo metodai. Pagaliau juk nuo darbo sąlygų priklauso visa ugdymo kokybė. Pristatyme minėta, kad mokytojai labiau linkę taikyti tradicinius vertinimo metodus, leidžiančius iškart įvertinti mokinio įgytą žinojimą. Manau, jog tokia situacija yra įtakojama ilgametės mokytojų darbo veiklos. Tokiu būdu dirbti nuo seniau įpratę tiek mokytojai, tiek mokiniai, norintys kuo greičiau sužinoti įvertinimą...

Vertinant mokinių mokymosi pasiekimus paaiškėjo, kad dauguma mokytojų, iškilus neaiškumams, visuomet paaiškina mokiniams jų gautą įvertinimą, vertinant nustato aiškius vertinimo kriterijus ir juos paaiškina mokiniams. Be to, gana daug mokytojų vertindami atsižvelgia į mokinio įdėtą darbą ir pastangas, taip pat stengiasi, kad vertinimo rezultatai motyvuotų mokinį tolesniam mokymuisi. Ekspertų vertinimo subkategorijos *Mokymosi pasiekimų vertinimo svarba ir metodai* išryškino, kad yra atvejų, kuomet mokytojai vis dar taiko tradicinius vertinimo metodus, matuojančius tik įgytą žinojimą, tuo tarpu – vertinimas turi matuoti įgytus gebėjimus ir jų pritaikymą. Apibendrinus tyrimo rezultatus taip pat paaiškėjo, kad svarbiausia – vertinant pastebėti mokinių gebėjimą teorines žinias pritaikyti praktikoje.

Nagrinėto tyrimo duomenys rodo, kad mokytojai itin teigiamai vertina savo turimas kompetencijas mokymo proceso planavimo, mokymo metodų taikymo ir mokymo pasiekimų vertinimo srityse. Tačiau mokytojams akivaizdžiai trūksta praktinio suvokimo apie kai kurių kompetencijų pritaikymą konkrečiose mokymo ir mokymosi situacijose, t. y. taikant įvairius mokymo metodus. Čia galima rekomenduoti daugiau dėmesio skirti mokinių gabumų vertinimui, jų pasirengimo mokyti lygiui, polinkiams mokymo programoms, teminiams planams ir metodinėms priemonėms. Šiuolaikinėje mokykloje būtina atkreipti dėmesį ir į mokymo proceso, jo turinio projektavimą. Be to, mokytojai turėtų plačiau suprasti kaip reikia modeliuoti mokymo turinį, ne tik siauriai naudojantis standartais.

Mokyklų tobulinimas šiandien įgyvendinamas etapais. Vienas iš tų etapų yra ne pirmus metus vykstantis mokyklų tinklo tvarkymas, garantuojantis visiems moksleiviams prieinamą geros kokybės išsilavinimą. Kitaip tariant, mokyklos turi būti išdėstytos taip, kad moksleivis nesunkiai pasiektų pradinę, pagrindinę mokyklą, gimnaziją ir ten įgytų tikrai gerą išsimokslinimą, leidžiantį konkuruoti su kitais moksleiviais. Mokymo kokybė neturi priklausyti nuo to, kur yra mokykla – mieste ar kaime. Mokyklų tinklo pertvarką būtina kūrybiškai tęsti toliau, neturime atsisakyti to, kas buvo kruopščiai suplanuota. Tik svarbu, kad mokyklų tinklas konkrečiame rajone, konkrečioje savivaldybėje būtų tvarkomas, tariantis su vietos bendruomenėmis, ieškant

visus tenkinančių, pačių geriausių sprendimų. Mokymo profiliavimas, pradėtas prieš dvejus metus, jau įveikė vieną etapą, todėl galima matyti kaip jį patobulinti, daryti lankstesnį. Nuo šių metų pradžios įgyvendinama nauja mokyklų finansavimo tvarka, pagal principą *pinigai paskui mokinį*. Mokytojų atlyginimai neveluoja, lėšų atsiranda ir kitoms reikmėms. Taigi yra ryškių pokyčių, ir mes turime eiti į priekį modernizuodami švietimą. Tačiau be prievartos, be spaudimo iš viršaus. Juk ateities mokykla kuriama ne kokioje centrinės valdžios institucijoje, o pačioje mokykloje – kasdieniu mokytojų, tėvų, mokinių, vietos politikų darbu. Reforma stabdoma tol, kol Seime bus patvirtintas naujas Švietimo įstatymas, tačiau patys švietimo darbo procesai juda į priekį. Remiamės tais įstatymais, kurie šiandien galioja. Be jau parengtos naujos Švietimo įstatymo redakcijos, baigiama rašyti ir Lietuvos švietimo plėtotės strategija. Ji numatys būsimo dešimtmečio švietimo sistemos raidą. Šie dokumentai skatina pirmą kartą mūsų jaunos valstybės istorijoje ieškoti nacionalinio susitarimo švietimo klausimais, o ne vienos ar dviejų partijų pritarimo.

Mokomosios knygos mokytojams „Ko reikia šiuolaikiniam mokytojui? Aktualus mokytojų kvalifikacijos tobulinimo turinys“ pristatymas

Keičiantis mokymo proceso prigimčiai, teikiant daugiau dėmesio ir reikšmės mokytojo patirčiai įtraukiant mokinį į mokymosi procesą, mokytojas praranda vienintelio informacijos šaltinio vaidmenį bei pareigą būti vieninteliam atsakingam už mokinių išmokymą. Šiuo vaidmeniu ir pareiga dalijamasi. Mokiniai tampa atsakingi ne tik už mokymosi rezultatus, bet ir už žinių kūrimą bei įsisavinimą. Taip visas mokymo(si) procesas įgyja naują pobūdį: mokinys nebėra pasyvus „žinių kaupėjas“, jam suteikiama galimybė pačiam pasirinkti ir nuspręsti: ko, kada, kaip ir kiek mokytis. Visa tai lemia mokytojų tikslingą veiklos funkcijų kaitą.

Atliktas tyrimas padėjo atskleisti mokytojų turimas žinias ir gebėjimus planuoti mokymo procesą planavimo srityje, pažvelgti, kaip sekasi mokytojams rengti dalyko mokymo programas ir teminius planus, remiantis visiems taikomu dalyko standartu ir diferencijuojant darbui su specialiujų poreikių mokiniais. Ankstesniame skyriuje analizuotos mokytojų turimos psichologinės žinios sprendžiant mokymo(si) procese kylančias konfliktines situacijas. Išryškintas mokytojų gebėjimas pasirinkti ir pritaikyti inovatyvius mokymosi metodus. Aprašytos mokytojų turimos žinios ir gebėjimai mokinių mokymosi pasiekimų vertinimo srityje. Be to, aptarta, kokias žinias ir gebėjimus mokytojai turi, bet dar norėtų tobulinti IT (informacinių technologijų) taikymo srityje. Išryškėjo svarbiausios mokytojų kompetencijų spragos ir jų mokymosi poreikiai. Visiems mokytojams šis tyrimas buvo naudingas kritiškai įvertinti turimas kompetencijas, palyginti jas su tyrime dalyvavusių mokytojų nurodytais trūkumais ir poreikiais. Atliktas tyrimas padėjo sudaryti knygos „Ko reikia šiuolaikiniam mokytojui? Aktualus mokytojų kvalifikacijos tobulinimo turinys“ loginę struktūrą. Ją rengdami atskirų skyrių autoriai (Gedvilienė G.,

Laužackas R., Lileikienė T., Mačianskienė N., Sabaliauskas T., Sajienė L., Stasiūnaitienė E., Teresevičienė M., Tūtlys V.) kėlė šiuos tikslus:

- išryškinti ugdymo turinio sudarymo metodologiją bendrojo lavinimo bei profesinio mokymo įstaigose,
- pateikti inovatyvių mokymosi metodų, aktyviau įtrauksiančių mokinius į mokymosi procesą,
- pagrįsti sąsajas tarp mokymo(si) tikslų ir vertinimo kriterijų, taikant įvairius vertinimo metodus,
- išryškinti ugdymo turinio planavimo ir mokinių pasiekimų vertinimo sąsajas,
- apibūdinti mokytojams reikalingas kompetencijas dirbant su IKT mokymo(si) procese,
- apibūdinti mokytojo profesinės saviugdos aspektus.

Mokomąją knygą sudaro šeši pagrindiniai skyriai.

Pirmame knygos skyriuje aptariama ugdymo turinio sudarymo metodologija bendrojo lavinimo ir profesinio mokymo institucijoms. Šiame skyriuje pateikiamas ugdymo turinio sudarymas, pasinaudojant išsilavinimo ir profesinio mokymo standartais bei metodologiniais pagrindais. Siekiant šio tikslo pirmiausia yra atskleidžiama ugdymo turinio sudarymo bendrojo lavinimo ir profesinio mokymo įstaigose bendroji struktūra, pagrįsta kompetencijomis ir jų transformavimu į mokymosi pasiekimus. Čia susiduriama su dvejopu kompetencijų pobūdžiu ir turiniu bendrojo lavinimo ir profesinio mokymo srityse: bendrajame lavinime kompetencija yra apibrėžiama kaip *žinių, gebėjimų bei nuostatų visuma, leidžianti kelti prasmingus tikslus bei jų siekti, mokytis visą gyvenimą, būti aktyviu piliečiu ir dalyvauti visuomenės gyvenime, susirasti tinkamą darbą*,- profesiniame rengime kalbama apie profesinę kompetenciją, kuri yra apibrėžiama kaip *efektyvios veiklos demonstravimas, sugebėjimas atlikti pateiktas užduotis realioje ar imituojamoje darbo situacijoje*.

Išryškinius kompetencijas, švietimo sferoje iš jų formuluojami mokymo tikslai ir per bendrojo lavinimo ir profesinio mokymo procesą mokiniams suteikiamos žinios, mokėjimai, įgūdžiai, išugdomos vertybinės nuostatos. Įvertinus šių mokymosi pasiekimų įgijimą, pripažįstamos įgytos kompetencijos. Skyriaus autoriai analizuoja kitą svarbų klausimą, t. y. išsilavinimo ir profesinio mokymo standartų panaudojimą sudarant ir tobulinant mokymo turinį bendrojo lavinimo ir profesinio mokymo įstaigose.

Aptariant bendrojo išsilavinimo standartų panaudojimą, apibrėžiama standartų paskirtis kuriant ir tobulinant ugdymo turinį, apibūdinamas standartų panaudojimas planuojant mokymosi procesą ir jo rezultatus, pateikiamos konkrečios praktinės rekomendacijos, kaip naudotis išsilavinimo

standartais mokymo turinio kūrimo, mokymo rezultatų planavimo ir kitose srityse.

Aptariant profesinio mokymo standartus ir jų panaudojimą kuriant bei tobulinant profesinio mokymo turinį, pristatomi profesinio rengimo standartų sudarymo metodologiniai pagrindai, analizuojami profesinio mokymo standarto ir mokymo programų santykio metodologiniai aspektai, pristatomi profesinio mokymo programų kūrimo žingsniai, pereinant nuo profesinio mokymo standarto prie programos.

Antrame skyriuje pateikiami inovatyvūs mokymosi metodai yra pagrįsti aktyviu mokinio įsitraukimu į mokymosi procesą saugioje ir jaukioje darbinėje aplinkoje, skatinant mokinio ieškojimus, mokymosi prasmės paieškas, gebėjimų klausti ir išsiaiškinti ugdymą, atkreipiant dėmesį į afektyvinių veiksnių svarbą mokymosi procese. Pateikiama teorinė medžiaga apie mokymo(si) metodų nustatymą, remiantis aktyvaus mokymo(si) paradigma, mokymosi kaip daugiamodalinio reiškinių samprata bei mokymosi kaip visuminio proceso samprata.

Antroje skyriaus dalyje išdėstomi konkrečių metodų aprašai bei pavyzdžiai, sugrupuoti pagal mokymo(si) procesą seka. Pirmiausia apibūdinami aktyvaus mokinių įtraukimo į pasirengimą perteikti naują medžiagą metodai – mokymas klausiant, arba *valdomi atradimai* – skatinamieji veiksniai kritinio mąstymo ugdymui. Šiuolaikinėje pamokoje pateikiant naują medžiagą kartais netikslinga išvengti pamokos-paskaitos, tačiau ji turėtų būti transformuota į aktyvaus klausymo ir aktyvios smegenų veiklos reikalaujančią veiklą. Daug įvairių aktyvaus mokymosi metodų gali būti naudojami ne siekiant pakeisti tradicinę pamoką-paskaitą, o ją papildyti. Pateikiami tokie pamokos-paskaitos aktyvinimo metodai kaip įvadinio klausimo(u) diskusija, išankstinis orientyras, intuicijos testas prieš dėstant teorinę medžiagą, galvosūkis-paradoksas ir kiti. Toliau nurodomi aktyvaus mokinių įtraukimo į naujos medžiagos perteikimą metodai – išsiaiškinimo pauzės, užrašų palyginimas, ekspertų metodo (*jigsaw*) projektai, diskusijos, debatai, vaidmenų žaidimai, simuliacijos, derybos ir t. t. Po to apibūdinami aktyvaus mokinių įtraukimo į naujos medžiagos apibendrinimą ir grįžtamojo ryšio pateikimą metodai, tokie kaip mokytojo klausimai, popieriaus lapas vienos minutės refleksijai, painiausias (ar aiškiausias) klausimas (vieta, problema), afektyvinis atsakymas, kasdienių refleksijų dienoraštis, atsakymas į demonstravimą ar kitą pamokos-paskaitos veiklą, atsakymo santrauka, neverbalinis grįžtamasis ryšys, sąvokų žemėlapis, vaizdiniai sąrašai, aktyvios medžiagos apžvalgos sesijos, mokymasis tarnaujant bendruomenėje ir kolegialus vertinimas bei testo rengimas kaip aktyvaus mokymosi metodas. Šiame skyriuje taip pat analizuojamas mokymo(si) metodų pritaikymas specialiųjų poreikių moksleiviams – apibūdinami adaptuoto

mokymo(si) aspektai, tokie kaip darbo tempo priderinimas, aplinka, medžiagos pateikimas, medžiagos ir įrangos bei pagalbinių technologijų parengimas, vertinimas, užduočių pateikimas, sustiprinimas ir nuolatinis stebėjimas, testo adaptavimas. Aptariami modifikuoto mokymo(si) metodai. Inovatyvūs mokymo(si) metodai leidžia abiem – mokytojui ir mokiniui – tapti aktyviais, ieškančiais ir smalsiais mokymo(si) proceso dalyviais. Kadangi taikant aktyvius mokymo(si) metodus nėra teisingų/neteisingų atsakymų, skatinami svarstymai, abejonės, pagrįsti spėjimai/pamaštymai, išvadų darymas, emocijų vertinimas, refleksijos – žinios įsisavinamos ir konstruojamos individualiai, remiantis kiekvieno mokinio patirtimi ir vertinant šią patirtį. Abu – mokytojas ir mokinys – tampa kūrėjai ir aktyvūs mokymo(si) proceso dalyviai. Inovatyvių metodų taikymas skatina mokinių darbą grupėje ir komandoje, savęs vertinimą, kritinio mąstymo ugdymą, o mokytojui leidžia pabėgti nuo per daugelį pedagoginio darbo metų atsiradusios rutinos bei naujai pažvelgti į savo darbą ir išbandyti kūrybines galias bei į savo kasdienę veiklą pažvelgti kitu aspektu, turint vieną tikslą – įtraukti į mokymo(si) procesą mokinį, leidžiant jam pajusti atradimo džiaugsmą, ieškojimų prasmę ir pasiekimų vertę.

Mokomosios knygos *trečiame skyriuje* autoriai aiškina, kaip vertinti mokymosi pasiekimus. Šiame skyriuje apibūdinami mokymosi pasiekimų vertinimo kriterijai ir principai, pateikiamos nuorodos, kaip vertinti mokinių mokymosi pasiekimus. Trumpai charakterizuojamas mokytojo vaidmuo vertinant mokinių mokymosi pasiekimus ir pažangą. Analizuojamas mokymo, mokymosi ir vertinimo ryšys, aptariama mokymosi pasiekimų vertinimo paskirtis. Šioje metodikos dalyje aprašomi dažniausiai taikomi mokymosi vertinimo metodai: pokalbis, stebėjimas, testas, savianalizė, projektų rengimas. Nurodomi esminiai šių vertinimo metodų taikymo principai vertinant mokinių mokymosi pasiekimus, pateikiama įvairių užduočių formulavimo logika ir jų tipai, pavyzdžiai, rekomendacijos, padėsiančios mokytojui objektyviai, kūrybiškai ir lanksčiai derinti ir taikyti šiuos vertinimo metodus. Kadangi šiuolaikinėje pedagoginėje praktikoje didelė reikšmė skiriama mokinių įsitraukimui į pedagoginį procesą, šioje metodikos dalyje nagrinėjama kaip motyvuoti ir sudominti mokinius jų mokymosi pasiekimų vertinimu.

Ketvirtas skyrius reikšmingas tuo, kad jame dėstomas originalus ir veiksmingas mokinių mokymosi pasiekimų vertinimo modelis, leidžiantis mokytojui ne tik tiksliai įvertinti pamokoje suteikiamų kompetencijų – žinių, mokėjimų ar įgūdžių įsisavinimą, bet ir planuoti kompetencijų ir mokymosi pasiekimų suteikimą, paskirstant jį pamokose. Šio instrumento įdiegimas reikalauja mokytojo pasirengimo ir tam tikrų papildomų pastangų, tačiau jo taikymas per ilgesnį laiką padės pasiekti mokymo ir mokymosi kokybės gerėjimo ir palengvins mokytojo darbą pamokoje.

Penktame skyriuje aptariamos mokytojams reikalingos kompetencijos dirbant su informacinėmis ir komunikacinėmis technologijomis mokymo(si) procese. Informacinių ir komunikacinių technologijų (toliau IKT) industrija tapo vienas didžiausių ir greičiausiai augančių ekonomikos sektorių, darančių įtaką mūsų gyvenimo, darbo ir mokymosi būdai bei inicijuojančių šių sričių kaitą. IKT keičia žmonių darbo pobūdį, ekonominius bei socialinius santykius, kelia vis sudėtingesnius reikalavimus žmogui, kaip vienos ar kitos ūkio šakos subjekto nariui. IKT įtraukimas į visas ūkio veiklas yra neišvengiamas toms valstybėms, kurios nori pagerinti mokymo ir mokymosi procesų veiksmingumą. Mokymosi kokybės gerinimas naudojant IKT yra vienas iš Europos Sąjungos prioritetų. Remiantis Lisabonos strategija, iki 2001 metų turi būti pasiektas iškeltas tikslas, – jog mokyklos turi būti aprūpintos kompiuteriais, o siekiant mokymo(si) proceso optimizavimo, mokytojai ir mokiniai turi gebėti naudotis IKT. Švietimo sistema, atsiliepdama į IKT keliamus iššūkius, privalo reaguoti į kaitą suteikdama mokytojams bei mokiniams rinkos ekonomikos poreikius atitinkančias kompetencijas bei sudaryti sąlygas naujausių kompetencijų įgijimui. Augant mokymo(si) poreikiams, modernėjant švietimui bei sparčiai gausėjant informacijos srautui, viena esminių problemų tampa švietimo sąlygų tobulinimas bei švietimo kokybės garantavimas. Taigi siekiant sėkmingo ir kokybiško IKT integravimo į mokymo(si) procesą, būtina mokyklas aprūpinti IKT, o mokytojus bei mokinius reikiamomis IKT kompetencijomis. Sėkmingam IKT kompetencijų integravimui į mokymo(si) procesą reikalingos ne tik bazinės mokytojų IKT kompetencijos (darbas *MS Office* rinkinio programomis), bet ir IKT naudojimo(si) etikos, IKT reglamentuojančios politikos, didaktinių metodų, paremtų IKT naudojimu, ir kitos kompetencijų sritys bei jas sudarančios kompetencijos. Šioje knygos dalyje pristatomos septynios mokytojų IKT kompetencijų sritys: bazinių IKT kompetencijų; technologinių IKT kompetencijų; IKT politikos kompetencijų; IKT naudojimo etikos kompetencijų; IKT integravimo į mokomąjį dalyką kompetencijų; didaktinių metodų, pagrįstų IKT naudojimu, kompetencijų; mokymo(si) proceso su IKT valdymo kompetencijų. Jos aprašomos pristatant mokytojams reikalingas sričių kompetencijas, siekiant sėkmingo IKT integravimo į mokymo(si) procesą, bei pateikiami praktiniai pavyzdžiai, kaip mokytojas vienu ar kitu būdu galėtų panaudoti IKT planuodamas ar veddamas pamoką.

Šeštas skyrius skirtas mokytojo saviugdai. Skyriuje išryškinti mokytojo asmenybės ypatumai bei jo asmens savybių įtaka mokinių ugdymui pamokoje. Nuosekliai ir glaustai pateikiami mokytojo saviugdos komponentai bei pagrindiniai mokytojo saviugdos aspektai, jų taikymo praktikoje ypatumai. Šiame skyriuje skaitytojas ras ne tik daug naudingos su mokymusi ir saviugda

susijusios informacijos, bet ir praktinių patarimų, plėtojant praktinius įgūdžius realioje klasės bei mokyklos aplinkoje, taikant modernias mokymo ir mokymosi teorijas. Gilesnis ir visapusiškesnis savęs pažinimas ir supratimas leidžia kritiškiau įvertinti savo įsitikinimus, vertybes, elgesį ir yra vienas reikšmingiausių pasirengimo mokymuisi veiksnių. Todėl šiame skyriuje pateiktos praktinės rekomendacijos ir praktinio taikymo užduotys padės mokytojui geriau suvokti ir įsidėmėti svarbiausius dalykus mokymosi visą gyvenimą kontekste. Pavyzdžiui, yra pateiktas susistemintas asmenine atsakomybe pagrįsto mokymosi proceso modelis, siejant jį su vertinimu ir įsivertinimu nuolatinio mokymosi procese, kuris mokiniui padės sudaryti mokymosi korekcijos planą. Pagal pateiktą mokytojų kompetencijų aprašą mokytojai galės išsiryškinti stipriąsias ir silpnąsias savo veiklos sritis, o sprendžiant pedagogines situacijas dalyvauti kokybiško sprendimo priėmimo procese. Bet kuris mokymasis prasideda nuo patyrimo ir išgyvenimo. Svarbiausias mokymosi elementas yra tai, ką jau žinome prieš pradėdami mokytis. Todėl vienoje iš praktinių užduočių mokytojai turės galimybę atsakyti į klausimą: „Ar įmanoma suprasti, kaip patirtis tampa žiniomis arba kompetencija?“ Apibendrinant galima teigti, kad šiame skyriuje pateikta medžiaga leis mokytojui: apžvelgti mokymosi visą gyvenimą filosofiją, tikslingą mokymosi veiklą, naują požiūrį į švietimą ir mokymąsi, profesinės kompetencijos sampratą ir jos plėtrą, mokytojo asmenybės saviugdą bei profesinės saviugdą komponentus.

Mokomojoje knygoje autoriai pateikia įvairių paveikslų, lentelių, vizualiai iliustruojančių mokymo(si) proceso sudedamąsias dalis. Knygą pajavairina atskirų klausimų trumpi teoriniai pagrindai, pasitikrinimui savikontrolės užduotyse duodami įvairūs atvejai, praktinio taikymo užduotys ir pavyzdžiai, patarimai ir praktinio taikymo rekomendacijos. Knyga visų pirma skirta mokytojų savarankiškam mokymuisi.

Knygos struktūrą ir turinį įtakojo mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikių tyrimo rezultatai, parodę mokytojų pasirengimo konkrečiose didaktinėse ir metodinėse srityse lygį. Kai kurių knygos dalių būtinumą lėmė tarptautinės mokytojų rengimo turinio tendencijos bei kitų švietimo srities tyrimų rezultatai. Knygos paskirtis, sąsajos su mokytojų kvalifikacijos tobulinimu padiktavo jos vidinę sandarą. Kiekviena jos dalis grindžiama mokytojo gebėjimais, siekiamais ir įgyjamais sistemingai ir nuosekliai studijuojant knygos turinį. Teoriniai samprotavimai pateikti tik tose vietose, kuriose reikalingas gilesnis ir išsamesnis dalyko supratimas. Pateiktą turinio medžiagą lydi pavyzdžiai, atvejai, komentarai, kontrolinės užduotys ir kt.

Remiantis mokomąja knyga, buvo planuoti ir organizuoti mokymai Vilniaus, Kauno, Klaipėdos, Šiaulių ir Panevėžio apskričių mokyklų mokytojams. Po mokymų atliktas grįžtamojo ryšio tyrimas apie įgytas kompetencijas.

Mokytojų požiūris apie įgytas pedagogines kompetencijas: grįžtamojo ryšio rezultatai

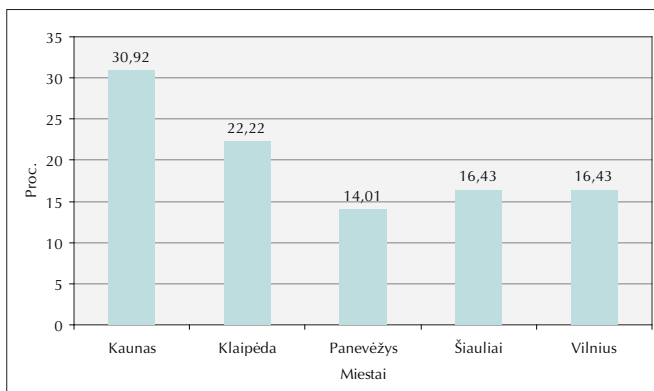
XXI amžius pedagogams kelia naujus iššūkius. Technologijų, informacinių komunikacinių priemonių bei ekonomikos sparta įpareigoja pedagogus tinkamai paruošti ir adaptuoti kintančiomis sąlygomis naująją kartą. Tačiau uždavinio sprendimas reikalauja naujų kompetencijų (žinių, gebėjimų ir įgūdžių). Naujų kompetencijų įgijimas patiems pedagogams reikštų kintančios visuomenės ir jaunimo pripažinimą. Kita vertus, kvalifikacijos tobulinimas lemia profesinės karjeros augimą. Mokytojas siekia nuolatos tobulinti savo kvalifikaciją, nes aplinkos pokyčiai kelia vis naujus reikalavimus. Siekiant garantuoti sėkmingą mokymo/si procesą, mokytojui jau nebeužtenka vien tik dalykinių kompetencijų. Vis dažniau ir garsiau kalbama apie mokytojo pasirengimą paruošti moksleivių gyvenimui: socialiniai gebėjimai, ugdytas karjerai ir t.t. Tai reikalauja iš mokytojo inovatyvių darbo metodų, formų, naujų mokymosi pasiekimų vertinimo metodų, keičiasi mokytojo vaidmenys bei plečiasi kompetencijų poreikis. Taip mokytojas skatinamas ne tik kelti kvalifikaciją, bet ir tyrinėti kvalifikacijos tobulinimo poreikius.

Siekiant išsiaiškinti mokytojų požiūrį į įgytas pedagogines kompetencijas, tyrime dalyvavo – 687 respondentai (mokytojai) iš Kauno, Klaipėdos, Panevėžio, Šiaulių ir Vilniaus apskričių mokyklų.

20 pav. pateikti duomenys atskleidžia, kad daugiausia respondentų buvo iš Kauno – 30,9 proc., Klaipėdos – 22, 22 proc. Šiaulių ir Vilniaus miesto respondentų skaičius buvo vienodas – 16,43 proc. Mažiausiai respondentų dalyvavo iš Panevėžio miesto – 14,01 proc. (20 pav.).

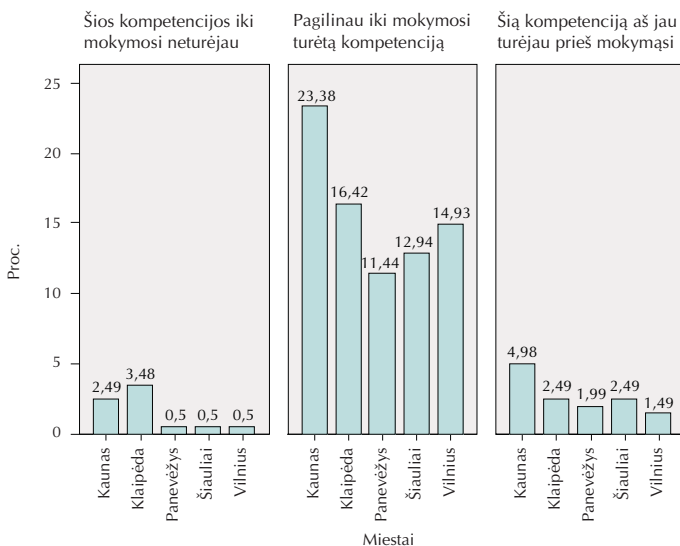
Siekiant išsiaiškinti mokytojų įgytas kompetencijas buvo aktualu sužinoti, ar mokytojai turi kompetencijos *paaiškinti ugdymo turinio projektavimo logiką*. Iš pateiktų tyrimo duomenų galime pastebėti (žr. 21 pav.), kad šios kompetencijos iki mokymosi daugiausiai neturėjo Klaipėdos miesto mokytojų – 3,48 proc. Atsakymai parodė, kad šios kompetencijos iki mokymosi neturėjo

vienodas skaičius tyrime dalyvavusių Panevėžio, Šiaulių ir Vilniaus miestų mokytojų – po 0,5 proc. Iki mokymosi turėtų kompetenciją daugiausiai pagilino (23,38 proc.) mokytojų iš Kauno miesto, antrieji buvo Klaipėdos miesto mokytojai – 16,42 proc., tretieji Vilniaus miesto mokytojai – 14,93 proc. Mažiausiai šią kompetenciją pagilino Panevėžio miesto mokytojų – tik 11,44 proc.



20 pav. Penkių miestų mokytojų, dalyvavusių tyrime, charakteristika

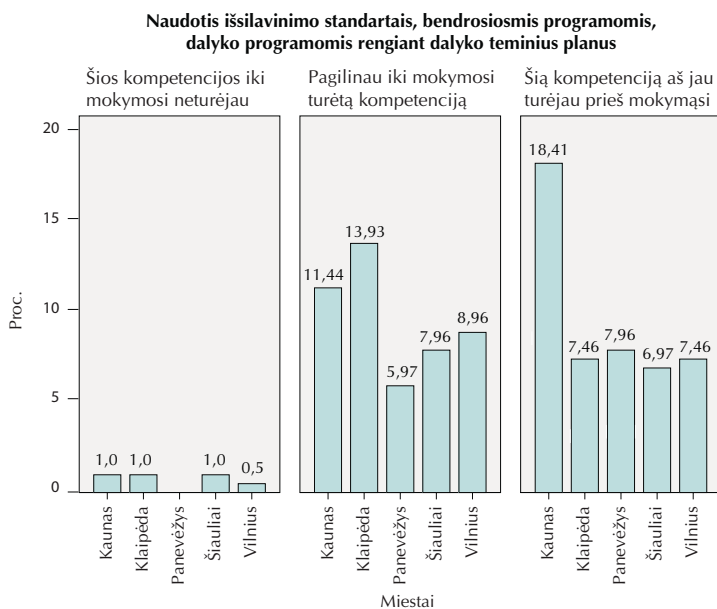
Paaikinti ugdymo turinio projektavimo logiką



21 pav. Ugdymo turinio projektavimo kompetencijos

Pagal pateiktus 21 pav. duomenis matome, kad daugiausiai šios kompetencijos jau prieš mokymąsi turėjo Kauno miesto mokytojai – 4,98 proc., Klaipėdos ir Šiaulių miestų mokytojų atsakymai pasiskirstė vienodai po 2,49 proc., mažiausiai Vilniaus miesto mokytojai – 1,49 proc. Statistiškai pagrindžiant gautus rezultatus paaiškėjo, kad visų penkių Lietuvos miestų mokytojai nuosekliai pagilino iki mokymosi turėtas kompetencijas. Tai patvirtina statistiškai reikšmingas skirtumas ($\chi^2 = 8,154$, $df=8$, $p<0,04$).

Mokytojų buvo klausama, ar jie turi kompetencijos *naudotis išsilavinimo standartais, bendrosiomis programomis, dalyko programomis rengiant dalyko teminius planus* (žr. 22 pav.) Išanalizavus rezultatus paaiškėjo, kad:

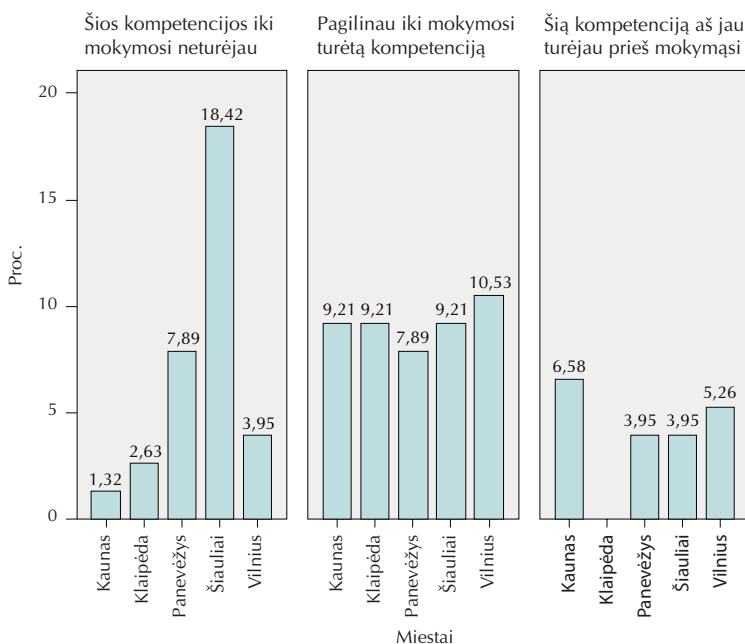


22 pav. Teminių planų rengimas, remiantis išsilavinimo standartais, bendrosiomis ir dalyko programomis

Šios kompetencijos iki mokymosi neturėjo tik 1 proc. Kauno, Klaipėdos ir Šiaulių miestų mokytojų, Panevėžio miesto mokytojai šios alternatyvos visiškai nepažymėjo, o Vilniaus miesto – tik 0,5 proc. mokytojų. Iki mokymosi turėtą kompetenciją daugiausiai pagilino Klaipėdos miesto mokytojų – 13,93 proc., antrieji buvo Kauno miesto mokytojai – 11,44 proc., mažiausiai iki mokymosi turėtą kompetenciją pagilino (5,97 proc.) Vilniaus miesto mokytojų. Šios kompetencijos jau prieš mokymąsi daugiausiai turėjo Kauno

miesto mokytojų – 18,41 proc. Atsakymai parodė, kad šios kompetencijos jau prieš mokymąsi turėjo vienodas skaičius tyrime dalyvavusių Klaipėdos ir Vilniaus miesto mokytojų – po 7,46 proc., vos 0,5 proc. nuo Klaipėdos ir Vilniaus miesto mokytojų skiriasi Panevėžio miesto mokytojų atsakymai, t. y. 7,96 proc. Kad šią kompetenciją turėjo jau prieš mokymąsi mažiausiai, įvardino Šiaulių miesto mokytojai – 6,97 proc. Išsiaiškinus ir palyginus mokytojų kompetenciją visais trim atvejais paaiškėjo, kad loginius ryšius tarp išsilavinimo standartų, bendrųjų ir dalyko programų mokytojai nedaug pagilino, kadangi yra pakankamai įsisavinę. Statistinio skirtumo nerasta ($\chi^2 = 14,590$, $df=8$, $p>0,06$).

Apibrėžti profesinio rengimo standartų paskirtį ir funkcijas



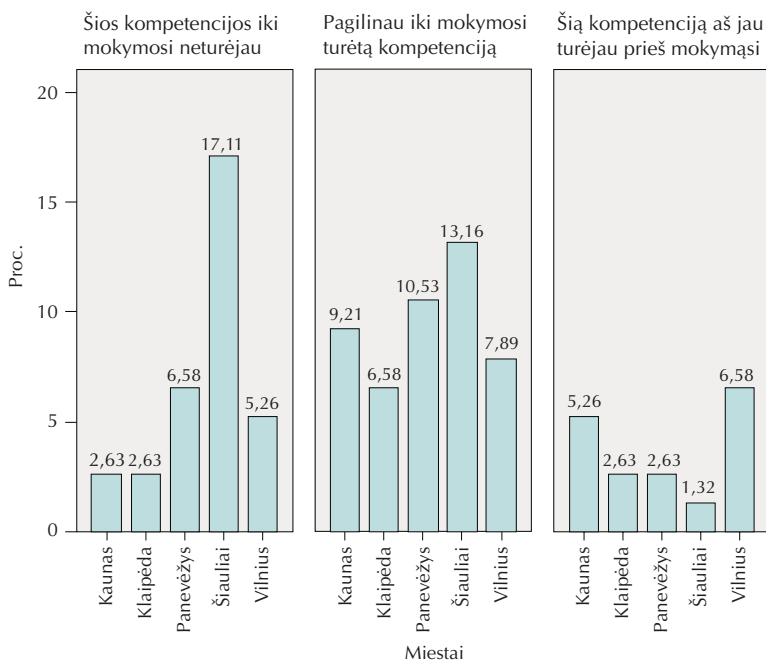
23 pav. Profesinio rengimo standartų paskirties ir funkcijų apibrėžimas

Siekiant išsiaiškinti mokytojų įgytas, pagilintas ar jau turimas kompetencijas, tyrime dalyvavusiųjų mokytojų buvo klausiama, ar jie turi kompetencijos *apibrėžti profesinio rengimo standartų paskirtį ir funkcijas*. Respondentų atsakymai pasiskirstė įvairiai (žr. 23 pav.): daugiausiai (18,42 proc.) Šiaulių miesto mokytojų pažymėjo, kad šios kompetencijos iki mokymosi neturėjo, mažiausiai – Kauno miesto mokytojų – 1,32 proc.

Įdomu pastebėti, kad iki mokymosi turėtą kompetenciją pagilino vienas skaičius tyrime dalyvavusių Kauno (N=7), Klaipėdos (N=7) ir Šiaulių (N=7) miestų mokytojų – po 9,21 proc. Iki mokymosi turėtą kompetenciją daugiausiai, t. y. 10,53 proc., pagilino Vilniaus miesto (N=8) mokytojų. Mažiausiai (7,89 proc.) iki mokymosi turėtą kompetenciją pagilino Panevėžio miesto (N=6) mokytojų.

Šią kompetenciją jau turėjo prieš mokymąsi – daugiausiai (6,58 proc.) pažymėjo Kauno miesto mokytojų. Klaipėdos miesto mokytojai duomenų nepateikė. Panevėžio ir Šiaulių miestų mokytojų atsakymai pasiskirstė vienodai – po 3,95 proc., ir tai atskleidžia, kad šių miestų mokytojų minima kompetencija prieš mokymąsi buvo mažiausia. Tai patvirtina ir statistinis reikšmingumas ($\chi^2 = 17,169$ $df=8$, $p<0,02$).

Paišikinti profesinio mokymo turinio projektavimo logiką



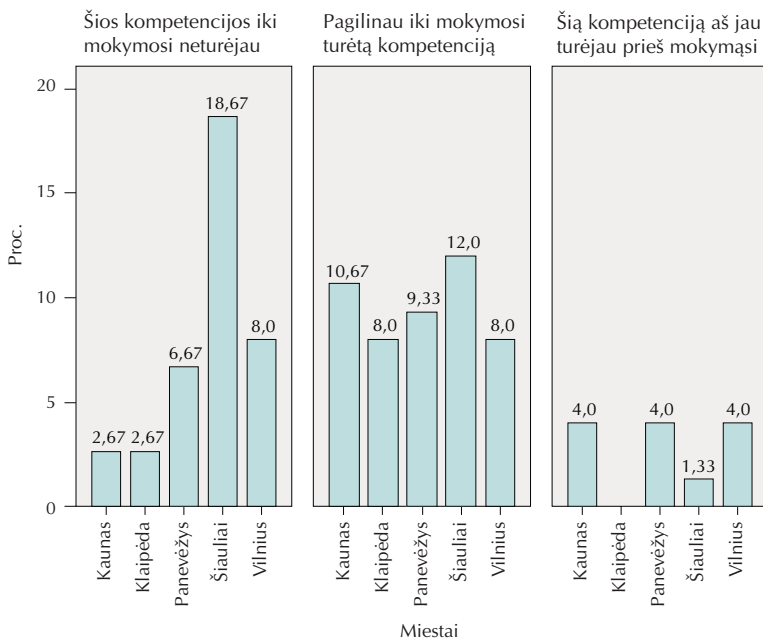
24 pav. Mokymo turinio projektavimas

Išsiaiškinus, ar mokytojai turi kompetencijos paaiškinti ugdymo turinio projektavimo logiką, mokytojams buvo pateiktas klausimas: ar turite kompetencijos *paaiškinti profesinio mokymo turinio projektavimo logiką*? Gauti

atsakymai atskleidė (žr.24 pav.), kad šios kompetencijos iki mokymosi neturėjo daugiausia Šiaulių miesto mokytojų – 17,11 proc., mažiausiai neturėjo vienodas skaičius tyrime dalyvavusių Kauno ir Klaipėdos miesto mokytojų – po 2,63 proc. Iki mokymosi turėtą kompetenciją daugiausiai pagilino Šiaulių miesto mokytojų – 13,16 proc. Kiti: Panevėžio miesto mokytojai – 10,53 proc., Kauno miesto mokytojai – 9,21 proc., Vilniaus miesto mokytojai – 7,98 proc. Mažiausiai pagilino minimą kompetenciją (6,58 proc.) Klaipėdos miesto mokytojai. Kad šios kompetencijos jau turėjo prieš mokymąsi, daugiausiai pažymėjo Vilniaus (6,58 proc.) ir (6,58 proc.) Kauno miestų mokytojai. Įdomu pastebėti, kad šią kompetenciją jau turėjo prieš mokymąsi vienodas skaičius Klaipėdos ir Panevėžio miestų mokytojų – po 2,63 proc. Mažiausiai kompetencijos prieš mokymąsi turėjo Šiaulių miesto mokytojai – 1,32 proc.

Didelio skirtumo visose trijose nepastebėta, todėl statistinio reikšmingumo nerasta.

Paiškinti loginius ryšius tarp profesinio rengimo standartų, profesinio mokymo programų ir dalykų plano



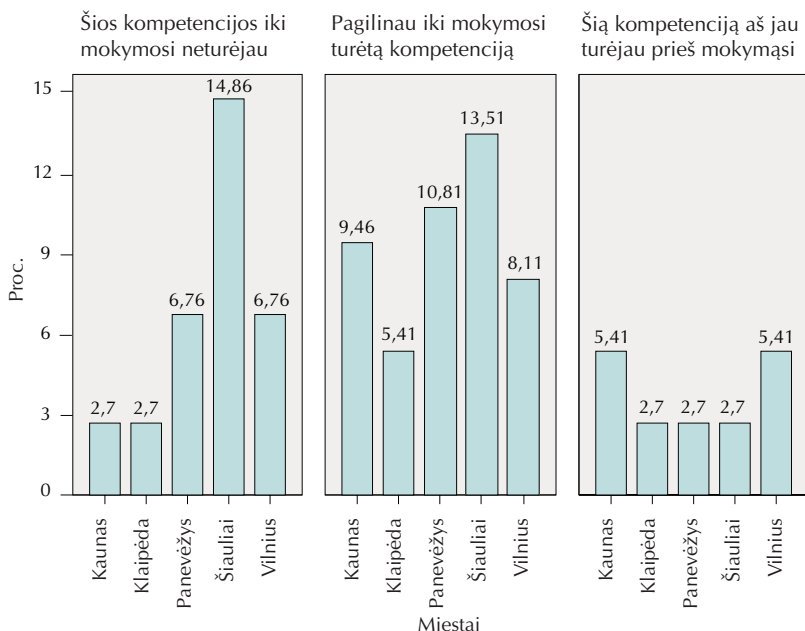
25 pav. Profesinio rengimo standartų ir mokymo programų bei dalyko plano loginis ryšys

Pasiteiravus mokytojų, ar jie turi kompetencijos *paiškinti loginius ryšius tarp profesinio rengimo standartų, profesinio mokymo programų ir dalykų plano*, susumavus apklausos duomenis paaiškėjo, kad šios kompetencijos iki mokymosi daugiausiai neturėjo Šiaulių miesto mokytojų – 18,67 proc., Vilniaus miesto mokytojų – 8,0 proc. Šios kompetencijos iki mokymosi neturėjo – 2,67 proc. vienodas skaičius Kauno ir Klaipėdos miestų mokytojų mažiausiai.

Tyrimas atskleidė, kad iki mokymosi turėtą kompetenciją daugiausiai pagilino Šiaulių (12,0 proc.), ir Kauno (10,67 proc.) miestų mokytojai. Mažiausiai pagilino iki mokymosi turėtą kompetenciją Klaipėdos ir Vilniaus miestų mokytojai – po 8 proc.

Verta pastebėti, kad šią kompetenciją turėję prieš mokymąsi, pažymėjo vienodas skaičius (4 proc.) mokytojų iš Kauno, Panevėžio ir Vilniaus miestų. Šiaulių miesto mokytojų – 1,33 proc. Klaipėdos miesto mokytojai duomenų nepateikė.

Naudotis profesinio rengimo standartais rengiant ir tobulinant mokymo programas

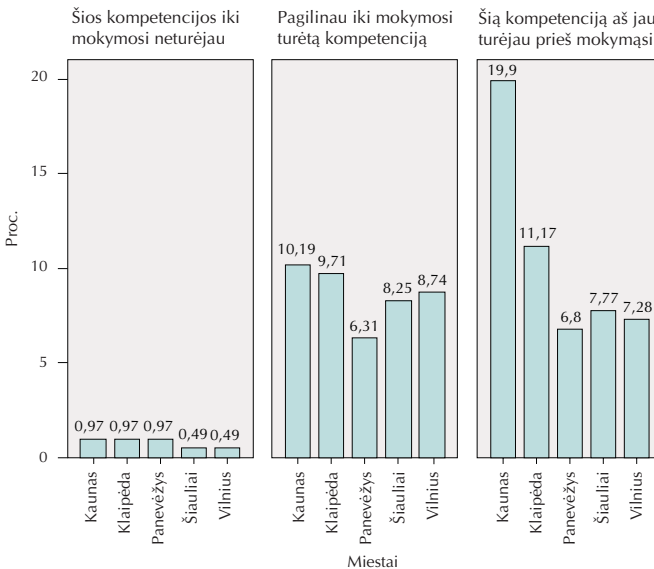


26 pav. Profesinio rengimo standartų panaudojimas rengiant mokymo programas

Tyrimė dalyvavusių mokytojų buvo klausiama, ar jie turi kompetencijos naudotis išsilavinimo standartais, bendrosiomis programomis, dalyko programomis rengiant dalyko teminius planus? Atsakymai atskleidė, kad šios kompetencijos jau prieš mokymąsi daugiausiai turėjo Kauno miesto mokytojų – 18,41 proc. Iki mokymosi turėtą kompetenciją daugiausiai pagilino Klaipėdos miesto mokytojų – 13,93 proc. (žr. 3 pav.)

Tad atliekant tyrimą buvo aktualu sužinoti, ar mokytojai turi kompetencijos naudotis profesinio rengimo standartais rengiant ir tobulinant mokymo programas. Gauti rezultatai atskleidė, kad šios kompetencijos iki mokymosi neturėjo daugiausiai Šiaulių miesto mokytojų – 14,86 proc. Atkreipkite dėmesį į pasiskirstčiusius duomenis 26 pav., jie ištis unikalus: gautas statistiškai reikšmingas skirtumas – $\chi^2 = 6,430$ $df=8$, $p < 0,05$. Kad šios kompetencijos iki mokymosi neturėjo, įvardino vienodus skaičius (6,76 proc.) mokytojų iš Panevėžio ir Vilniaus miestų. Mažiausias – vienodas skaičius (2,7 proc.) mokytojų iš Kauno ir Klaipėdos miestų. Iki mokymosi turėtą kompetenciją pagilino daugiausiai Šiaulių miesto mokytojų – 13,51, mažiausiai Klaipėdos miesto – 5,41 proc. Įdomu pastebėti, jog šią kompetenciją turėjo jau prieš mokymąsi vienodus skaičius (5,41 proc.) mokytojų iš Kauno ir Vilniaus miestų, taip pat vienodus skaičius (2,7 proc.) iš Klaipėdos, Panevėžio ir Šiaulių miestų.

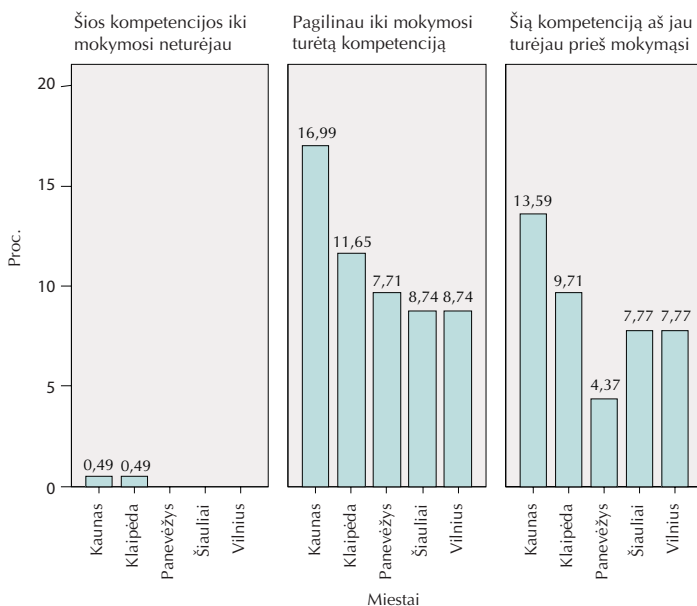
Apibrėžti mokymosi visą gyvenimą filosofiją



27 pav. Mokymosi visą gyvenimą filosofijos apibrėžimas

Siekiant išsiaiškinti mokytojų turimas kompetencijas buvo klausama, ar jie turi kompetencijos *apibrėžti mokymosi visą gyvenimą filosofiją*. Susumavus tyrimo rezultatus paaiškėjo (žr. 27 pav.), kad šios kompetencijos iki mokymosi neturėjo labai mažai visų tyrime dalyvavusių respondentų, jų atsakymai nesiekia 1 proc. Kaip matome iš 8 pav., daugiausiai šią kompetenciją pagilino Kauno miesto mokytojų – 10,19 proc., likusiųjų tyrime dalyvavusių mokytojų duomenų skirtumai nedideli: Klaipėdos miesto – 9,71 proc., Šiaulių – 8,25 proc., Vilniaus – 8,74 proc. Mažiausiai šią kompetenciją pagilino (6,31 proc.) Panevėžio miesto mokytojų. Kaip matėme, daugiausiai šią kompetenciją pagilino Kauno miesto mokytojai, tačiau iš tyrimo duomenų matome, kad šios kompetencijos prieš mokymąsi daugiausiai (19,9 proc.) turėjo taip pat Kauno miesto mokytojų. Klaipėdos miestas – 11,17 proc. Šiaulių – 7,77 proc. ir Vilniaus – 7,28 proc. Mažiausiai (6,8 proc.) šios kompetencijos prieš mokymąsi turėjo Panevėžio miesto mokytojų.

Apibrėžti tikslingą mokytojo mokymosi veiklą

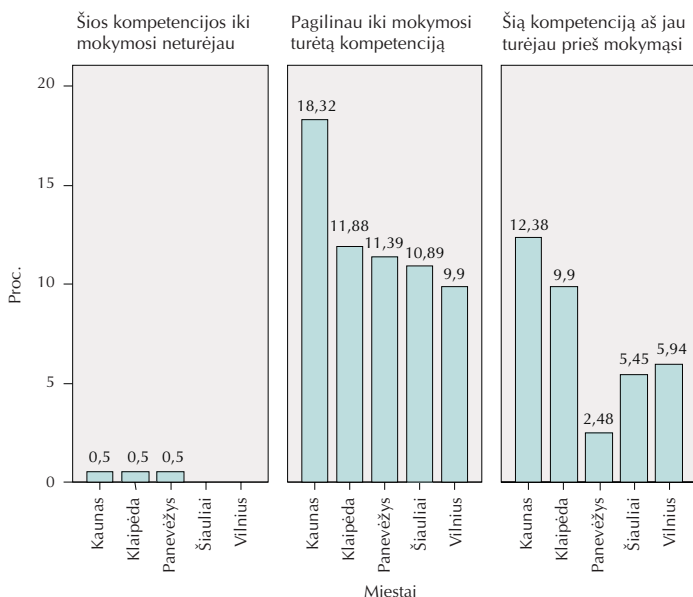


28 pav. Tikslinga mokytojų mokymosi veikla

Pasiteiravus mokytojų, ar jie turi kompetencijos *apibrėžti tikslingą mokytojo mokymosi veiklą*, tyrimo duomenys atskleidė (žr.28 pav.), jog šios kompetencijos iki mokymosi neturėjo atsakymo varianto Panevėžio, Šiaulių

ir Vilniaus miestų mokytojai. Kauno ir Klaipėdos miestų mokytojų atsakymai vos siekė 0,49 proc. Kaip matome iš 28 pav. duomenų, daugiausiai (16,99 proc.) šią kompetenciją pagilino Kauno miesto mokytojų, antrieji buvo Klaipėdos miesto mokytojai – 11,65 proc., tretieji Panevėžio – 9,71 proc. Mažiausiai pagilino iki mokymosi turėtą kompetenciją vienodas skaičius tyrime dalyvavusių Šiaulių ir Vilniaus miestų mokytojų – 8,74 proc. Šios kompetencijos jau prieš mokymąsi daugiausia turėjo Kauno miesto mokytojų – 13,59 proc.; 9,71 proc. turėjo Šiaulių miesto mokytojų. Kaip matyti iš 29 pav., šios kompetencijos jau prieš mokymąsi turėjo vienodas skaičius Šiaulių ir Vilniaus miestų mokytojų – po 7,77 proc. Mažiausiai šią kompetenciją turėjo (4,37 proc.) Panevėžio miesto mokytojų.

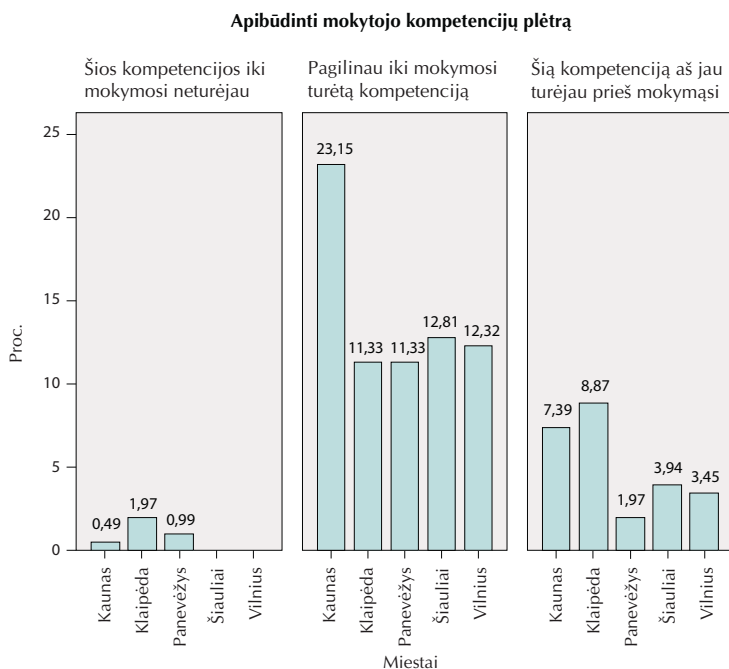
Apibrėžti mokytojo profesinės kompetencijos sampratą



29 pav. Mokytojo profesinės kompetencijos samprata

Tyrimo dalyvavusių mokytojų buvo prašoma *apibrėžti mokytojo profesinės kompetencijos sampratą*. Iš 29 pav. pateiktų duomenų galima pastebėti, kad Šiaulių ir Vilniaus miestų mokytojai duomenų nepateikė. Kauno, Klaipėdos ir Panevėžio miestų mokytojų atsakymai tesiekė 0,5 proc. Pažymėtina, kad pagal gautus tyrimo duomenis daugiausia (18,32 proc.) respondentų, gyvenančių Kaune, pagilino iki mokymosi turėtą kompetenciją.

Tai patvirtina ir statistiškai reikšmingas skirtumas – $\chi^2 = 8,074$ $df=8$, $p < 0,04$. Antroje vietoje buvo Klaipėdos miesto mokytojai – 11,88 proc., trečioje vietoje (11,39 proc.) Panevėžio miesto mokytojai. Greta Šiaulių miestas – 10,89 proc. Mažiausiai (9,9 proc.) pagilino iki mokymosi turėtą kompetenciją Vilniaus miesto mokytojai. Mokytojo profesinę kompetenciją jau turėjo prieš mokymąsi 12,38 proc. Kauno mokytojų, antroje vietoje liko Klaipėdos mokytojai – 9,9 proc., greta Vilniaus – 5,94 proc., Šiaulių – 5,45 proc. ir Panevėžio (2,48 proc.) miestai.

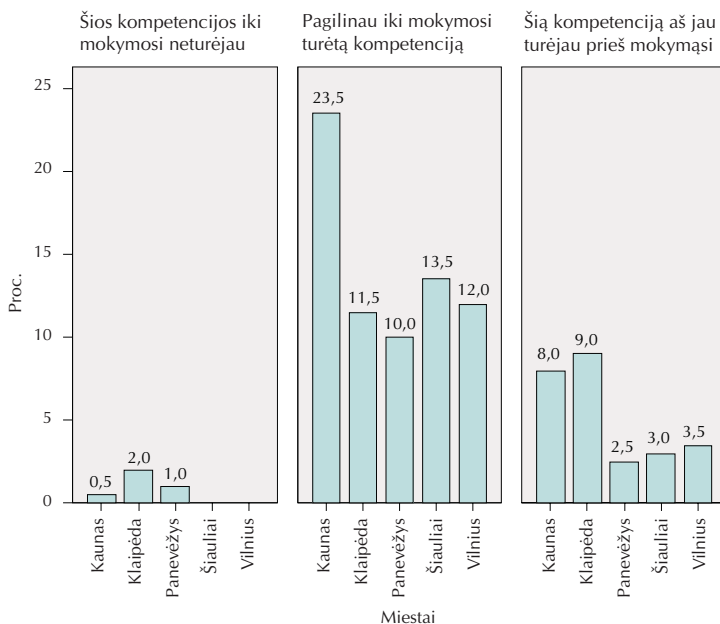


30 pav. Mokytojo kompetencijų plėtra

Norint gauti informaciją apie įgytas mokytojų kompetencijas, buvo paprašyta *apibūdinti mokytojo kompetencijų plėtrą*. Susumavus tyrimo duomenis (žr. 30 pav.) paaiškėjo, kad šios kompetencijos iki mokymosi daugiausia neturėjo Klaipėdos miestas – 1,97 proc., greta Panevėžio miestas 0,99 proc., Kauno miestas 0,49 proc. Šiaulių ir Vilniaus miestų mokytojai duomenų nepateikė. Analizuojant duomenis paaiškėjo, jog pagilino iki mokymosi turėtą kompetenciją daugiausia Kauno miesto mokytojų – 23,15 proc. Gautas reikšmingumo lygmuo – $\chi^2 = 16,581$ $df=8$, $p < 0,03$. Antrąją vietą užėmė

Šiaulių miestas – 12,81 proc., trečią Vilniaus miestas (12,32 proc.). Klaipėdos, Panevėžio miestų mokytojai iki mokymosi turėtų kompetenciją pagilino vienodai – 11,33 proc. Mokytojo kompetencijų plėtra prieš mokymąsi ryškiausia Klaipėdos mieste – 8,87 proc. Greta Kauno – 7,39 proc., Šiaulių – 3,94 proc., Vilniaus (3,45 proc.) miestai. Mažiausiai šią kompetenciją turėjo 1,97 proc. Panevėžio miesto mokytojų.

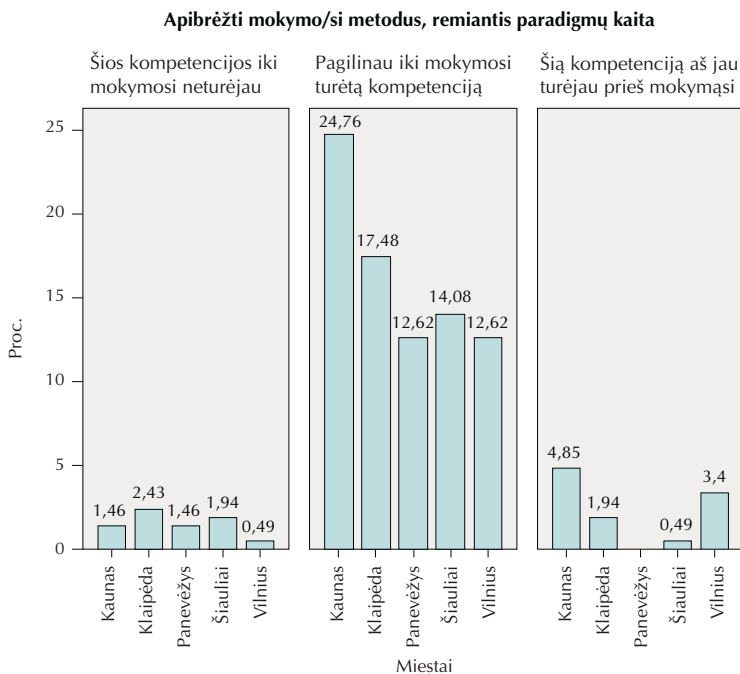
Apibrėžti mokytojo profesinės saviugdos aspektus



31 pav. Mokytojo profesinė saviugda

Tyrimo dalyvavusių mokytojų buvo prašoma *apibrėžti mokytojo profesinės saviugdos aspektus*. Analizuojant tyrimo duomenis paaiškėjo, kad profesinės saviugdos kompetenciją iki mokymosi daugiausia neturėjo Klaipėdos miesto mokytojai – 2 proc., Panevėžio miestas – 1 proc., Kauno miestas – 0,5 proc., Vilniaus ir Šiaulių miesto mokytojai duomenų nepateikė. Pagilino iki mokymosi turėtą kompetenciją daugiausia Kauno miesto mokytojai – 23,5 proc., Šiaulių – 13,5 proc., Vilniaus – 12 proc., Klaipėdos – 11,5 proc., Panevėžio – 10 proc. Mokytojo profesinės saviugdos kompetenciją prieš mokymąsi daugiausia turėjo (9 proc.) Klaipėdos miesto mokytojai. Greta Kauno miesto mokytojai – 8 proc., trečioje vietoje Vilniaus miesto

mokytojai – 3,5 proc., Šiaulių miesto mokytojai – 3 proc., Panevėžio miesto mokytojai – 2,5 proc. Rezultatai rodo, kad šią kompetenciją pagilino visų tyrime dalyvavusių miestų mokytojai. Tai patikslina ir reišmingumo lygmuo – $\chi^2 = 16,088$ $df=8$, $p<0,04$.



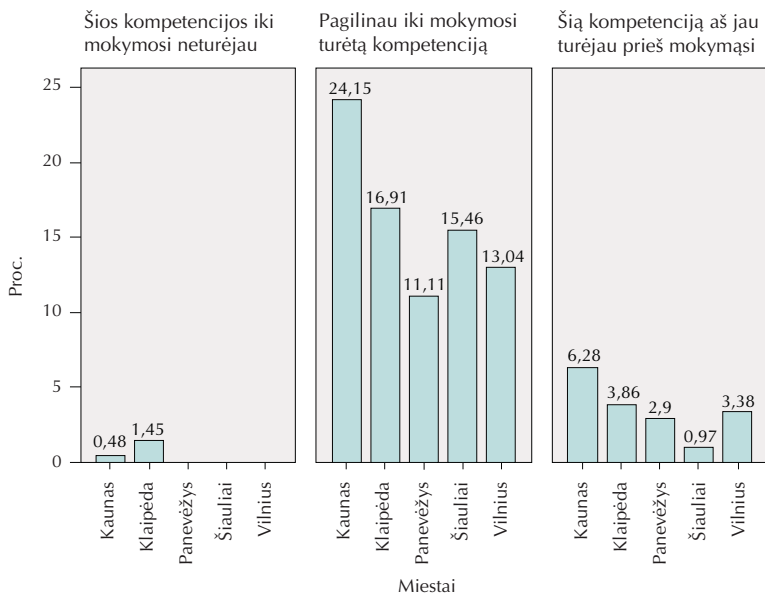
32 pav. Mokymo/si metodai, remiantis paradigmu kaita

Siekiant išsiaiškinti mokytojų turimas kompetencijas, buvo pateiktas klausimas: ar mokytojai turi kompetencijos *apibrėžti mokymo/si metodus, remiantis paradigmu kaita*? Tyrimo duomenys atskleidė (žr. 32 pav.), kad šios kompetencijos iki mokymosi neturėjo daugiausia Klaipėdos miesto mokytojų – 2,43 proc., mažiausiai (0,49 proc.) Vilniaus miesto mokytojų. Vienodas skaičius tyrime dalyvavusių mokytojų iš Kauno ir Panevėžio (po 1,46 proc.) pažymėjo, kad taip pat šios kompetencijos neturėjo iki mokymosi.

Kaip matome iš 13 pav. duomenų, daugiausiai (24,76 proc.) šią kompetenciją pagilino Kauno miesto mokytojų, antrieji buvo Klaipėdos miesto mokytojai – 17,48 proc., tretieji – Šiaulių 14,08 proc. Mažiausiai iki mokymosi turėtą kompetenciją pagilino vienodas skaičius tyrime dalyvavusių

Panevėžio ir Vilniaus miestų mokytojų – 12,62 proc. Šios kompetencijos jau prieš mokymąsi daugiausia turėjo (4,85 proc.) Kauno miesto mokytojų, 3,4 proc. – Vilniaus miesto mokytojų, 1,94 proc. – Klaipėdos. Kompetencijos iki mokymų neturėjo Panevėžio miesto mokytojai. Rezultatai rodo, kad mokytojai nepakankamai gebėjo apibrėžti mokymo/si metodus, remiantis paradigų kaita, nes tai patvirtina statistiškai reikšmingas skirtumas – $\chi^2 = 13,567$ $df=8$, $p<0,00$.

Apibrėžti mokymosi metodus, remiantis mokymosi kaip visuminio proceso samprata

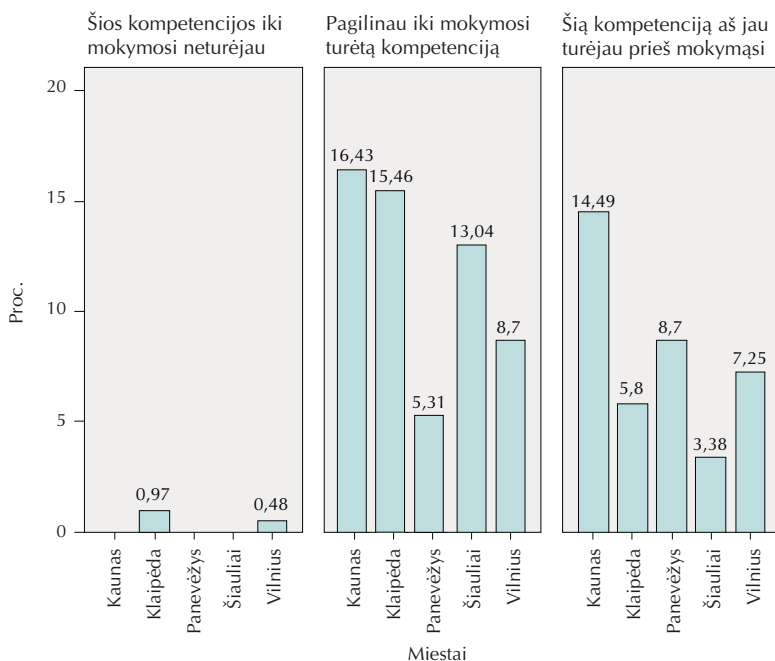


33 pav. Mokymosi metodai, remiantis mokymosi kaip visuminio proceso samprata

Pasiteiravus mokytojų, ar jie turi kompetencijos *apibrėžti mokymosi metodus, remiantis mokymosi kaip visuminio proceso samprata*, ir susumavus apklausos duomenis paaiškėjo (žr. 33 pav.), kad šios kompetencijos iki mokymosi neturėjo ir atsakymo varianto nepažymėjo Panevėžio, Šiaulių ir Vilniaus miestų mokytojai. Kauno miestų mokytojų atsakė vos 0,48 proc., Klaipėdos miesto – 1,45 proc. 14 pav. atskleidžia, kad daugiausia (24,15 proc.) šią kompetenciją pagilino Kauno miesto mokytojų, antrieji buvo Klaipėdos miesto mokytojai – 16,91 proc., tretieji Šiaulių – 15,46 proc. Iki

mokymosi turėtą kompetenciją mažiausiai pagilino (11,11 proc.) Panevėžio miesto mokytojų. Kaip ir mokymosi metu, šios kompetencijos daugiausia įgijo Kauno miesto mokytojai, jau prieš mokymąsi šios kompetencijos turėję daugiausia – 6,28 proc. Nežymiai duomenys skiriasi tarp Klaipėdos miesto mokytojų – 3,86 proc. ir Vilniaus miesto – 3,38 proc. Kad šios kompetencijos prieš mokymąsi turėjo mažiausia, įvardino 0,97 proc. Šiaulių miestų mokytojų. Statistiškai reikšmingo skirtumo nerasta.

Apibrėžti aktyviusius mokymo/si metodus



34 pav. Aktyviusius mokymo/si metodus apibrėžus

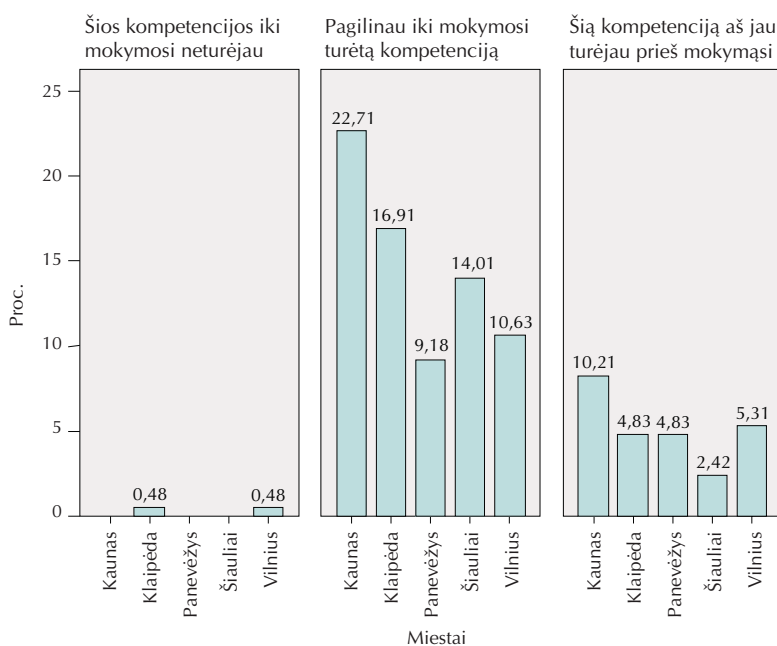
Siekiant išsiaiškinti mokytojų įgytas kompetencijas, tyrime dalyvavusiųjų mokytojų klausta, ar jie turi kompetencijos *apibrėžti aktyviusius mokymo/si metodus*.

Respondentų atsakymai pasiskirstė (žr. 34 pav.): kad šios kompetencijos iki mokymosi neturėjo, atsakymo varianto nepažymėjo Kauno, Panevėžio ir Šiaulių miestų mokytojai. Klaipėdos miesto mokytojų įvardino 0,97 proc., mažiausia (0,48 proc.) Vilniaus miesto mokytojų.

Verta pastebėti, kad iki mokymosi turėtą kompetenciją pagilinti pavyko visų miestų mokytojams. Daugiausiai pagilino: 16,43 proc. Kauno miesto, 15,46 proc. Klaipėdos miesto, 13,04 proc. Šiaulių miesto, 8,7proc. Vilniaus miesto mokytojų. Rezultatai rodo, kad organizuotų mokymų metu didesnei daugumai miestų mokytojų pavyko pagilinti gebėjimus apibrėžti aktyviuosius mokymosi metodus. Tai patvirtina ir gautas statistiškai reikšmingas skirtumas $\chi^2 = 21,024$ $df=8$, $p < 0,007$.

Kad šią kompetenciją jau turėjo prieš mokymąsi, daugiausiai (14,49 proc.) pažymėjo Kauno miesto mokytojų, mažiausia (3,38 proc.) Šiaulių miesto mokytojų. Nedidelis skaičius (5,8 proc.) buvo ir Klaipėdos miesto mokytojų.

Apibrėžti mokymo/si metodus aktyviam mokinių įtraukimui į naujos medžiagos pateikimą

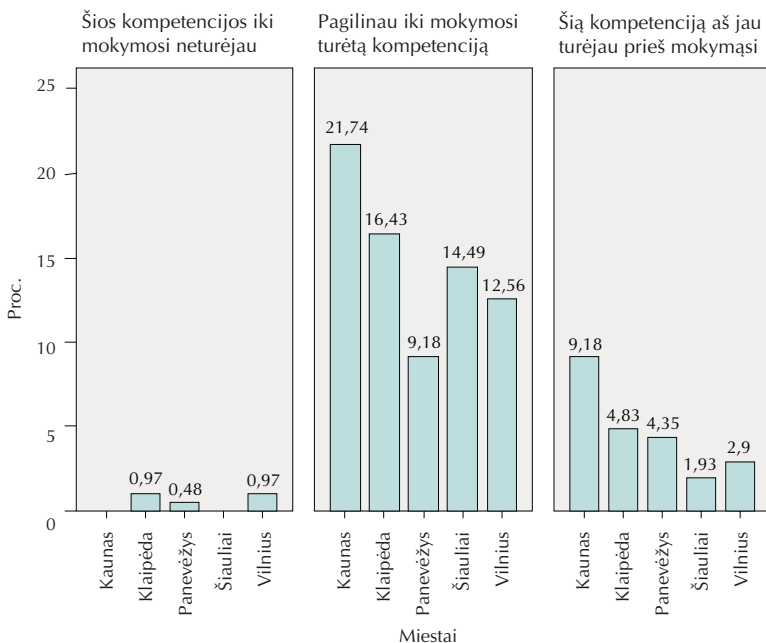


35 pav. Mokymo/si metodai aktyviam mokinių įtraukimui į naujos medžiagos pateikimą

Siekiant išsiaiškinti mokytojų turimas kompetencijas buvo klausama, ar jie turi kompetencijos apibrėžti mokymo/si metodus aktyviam mokinių įtraukimui į naujos medžiagos pateikimą. Gauti tyrimo duomenys atskleidė

(žr. 35 pav.), kad Kauno, Panevėžio ir Šiaulių miestų mokytojai duomenų nepateikė. Klaipėdos ir Vilniaus miestų mokytojų atsakymai tesiekė 0,48 proc. Pažymėtina, kad pagal gautus tyrimo duomenis daugiausiai, t. y. 22,71 proc., respondentų, gyvenančių Kaune, pagilino iki mokymosi turėtą kompetenciją. Antroje vietoje – Klaipėdos miesto mokytojai – 16,91 proc., trečioje (14,01 proc.) Šiaulių miesto mokytojai, greta Vilniaus miestas – 10,63 proc. Mažiausiai (9,18 proc.) pagilino iki mokymosi turėtą kompetenciją Panevėžio miesto mokytojai. Mokytojo profesinę kompetenciją prieš mokymąsi jau turėjo daugiausiai (8,21 proc.) Kauno mokytojų, antroje vietoje liko Vilniaus mokytojai – 5,31 proc. Vienodas skaičius (4,38 proc.) teko Klaipėdos ir Panevėžio mokytojams. Šiaulių miesto duomenys buvo mažiausi – 2,42 proc. Gauti rezultatai rodo, kad visų miestų mokytojai mokymosi metodo panaudojimo mokymosi procese žinias pagilino, nes gautas statistiškai reikšmingas skirtumas – $\chi^2 = 7,956$ $df=8$, $p < 0,04$.

Apibrėžti mokymo/si metodus aktyviam mokinių įtraukimui į naujos medžiagos apibendrinimą ir grįžtamojo ryšio pateikimą

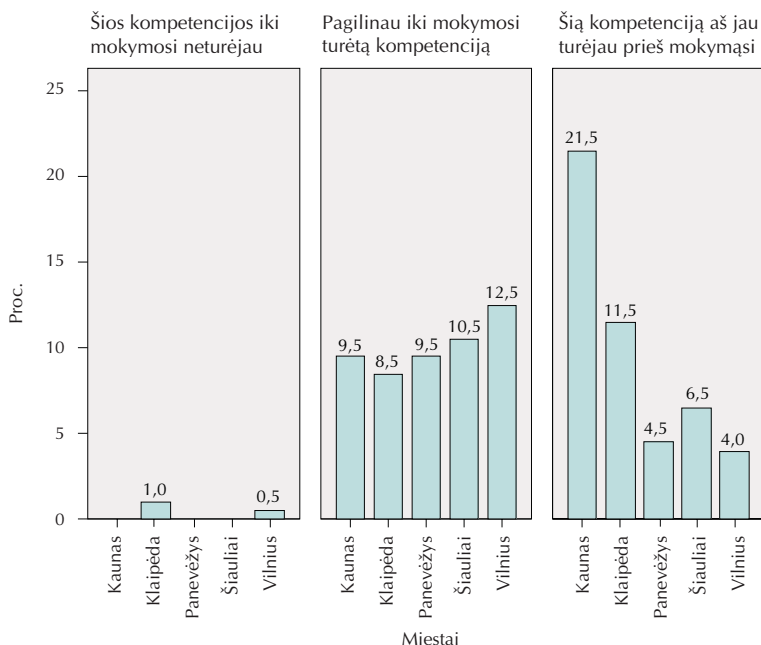


36 pav. Mokymo/si metodai aktyviam mokinių įtraukimui į naujos medžiagos apibendrinimą ir grįžtamojo ryšio pateikimą

Mokytojų buvo klausiama, ar jie turi kompetencijos apibrėžti mokymo/si metodus aktyviam mokinių įtraukimui į naujos medžiagos apibendrinimą ir grįžtamojo ryšio pateikimą. Analizuojant tyrimo duomenis paaiškėjo (žr. 36 pav.), kad šios kompetenciją iki mokymosi neturėjo: vienodi duomenys buvo iš Klaipėdos ir Vilniaus miestų mokytojų – 0,97 proc., Panevėžio miesto – 0,48 proc., Kauno ir Šiaulių miesto mokytojai duomenų nepateikė. Pagilino iki mokymosi turėtų kompetenciją daugiausia Kauno miesto mokytojai – 21,74 proc., greta pagal gautus duomenis Klaipėdos – 16,43 proc., Šiaulių – 14,49 proc., Vilniaus – 12,56 proc. mokytojai. Mažiausiai šią kompetenciją pagilino Panevėžio mokytojai – 9,18 proc. Rezultai tarp miestų aiškiai skyrėsi, tai patvirtina statistiškai reikšmingas skirtumas ($\chi^2 = 10,58$ $df=8$, $p < 0,02$).

Apibrėžti mokymo/si metodus aktyviam mokinių įtraukimui į naujos medžiagos apibendrinimą ir grįžtamojo ryšio pateikimą kompetencijos prieš mokymąsi daugiausia turėjo (9,18 proc.) Kauno miesto mokytojai. Nedaug duomenys skyrėsi tarp Klaipėdos (4,83 proc.) ir Panevėžio (4,35 proc.) miestų mokytojų. Mažiausias kaičius – 1,93 proc.- Šiaulių miesto.

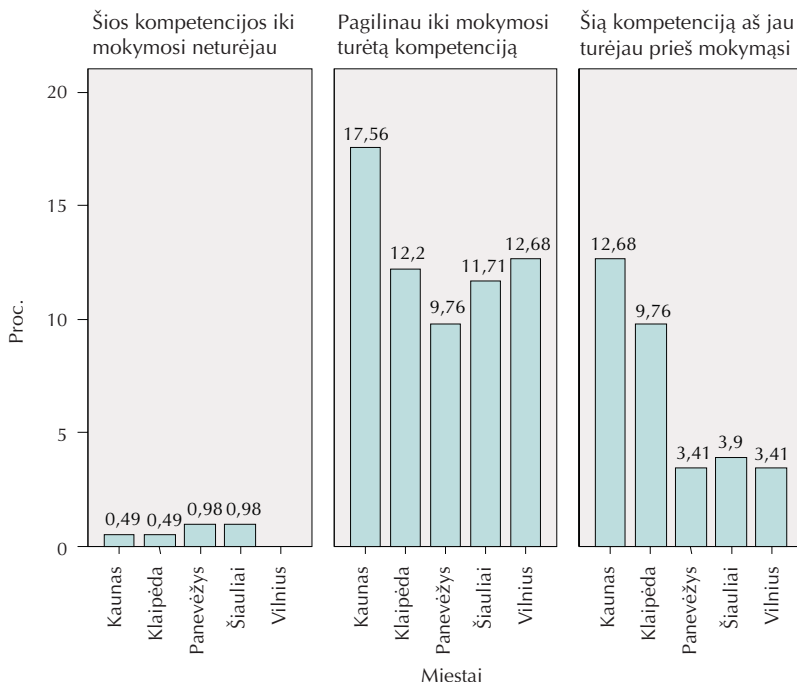
Paiškinti vertinimo ir įvertinimo sąvokas



37 pav. Vertinimo ir įvertinimo sąvokas

Aiškinau, ar mokytojai turi kompetencijos *paaiškinti vertinimo ir įvertinimo sąvokas*, pastebėti šie rezultatai. Iš duomenų, pateiktų 37 pav., galima matyti, jog šios kompetencijos iki mokymosi neturėjo tik 1 proc. Klaipėdos miesto, 0,5 proc. Vilniaus miesto mokytojų. Kauno, Panevėžio ir Šiaulių miestų mokytojai duomenų nepateikė. Vertinimo ir įvertinimo sąvokas daugiausia pagilino Vilniaus miesto mokytojai – 12,5 proc., greta Šiaulių miesto mokytojai – 10,5 proc. Vienodai pagilino (9,5 proc.) iki mokymosi turėtą kompetenciją tyrime dalyvavusių Kauno ir Panevėžio miestų mokytojų, mažiausiai Klaipėdos mokytojų – 8,5 proc. Šią kompetenciją prieš mokymąsi daugiausia turėjo Kauno miesto – 21,5 proc., Klaipėdos – 11,5 proc., Šiaulių – 6,5 proc., Panevėžio – 4,5 proc. mokytojų. Mažiausiai Vilniaus – 4 proc. Rezultatai rodo, kad vertinimo ir įvertinimo sąvokas teisingai apibrėžti gebėjo visų miestų mokytojai, tačiau rezultatai rodo, kad šias žinias mokytojai turiningai pagilino. Tai patvirtina ir reikšmingas skirtumas – $\chi^2 = 29,75$ $df=8$, $p < 0,000$.

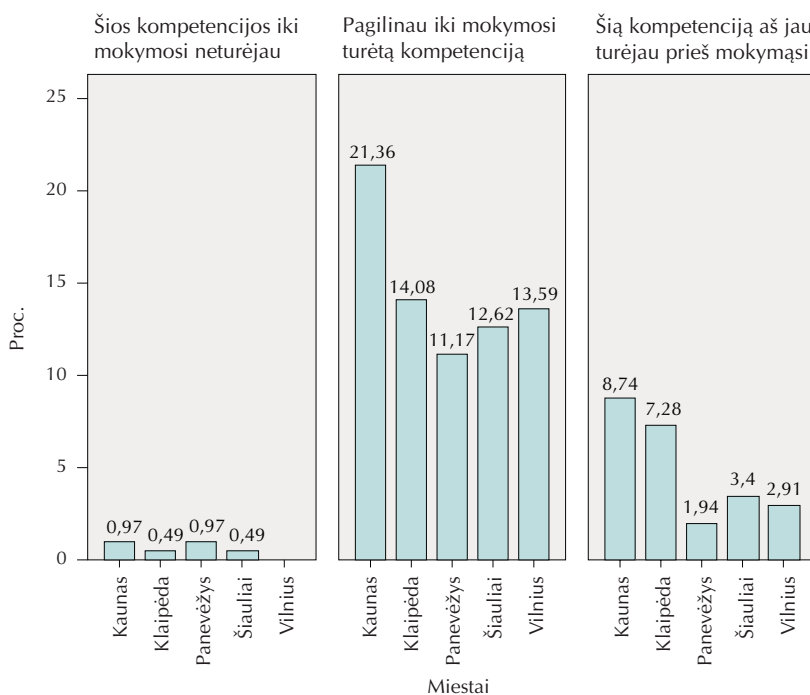
Paaškinti vertinimo sistemos komponentus



38 pav. Vertinimo sistemos komponentai

Pažvelgus į 38 pav. duomenis galime pastebėti, ar mokytojai turi kompetencijos *paaiškinti vertinimo sistemos komponentus*. Šios kompetencijos iki mokymosi neturėjo ir pirmąja vieta dalinosi Panevėžio ir Šiaulių miestų (0,98 proc.), antrąja vieta Kauno ir Klaipėdos (0,49 proc.) mokytojai. Vilniaus miestas duomenų nepateikė. Iki mokymosi turėtų kompetenciją pagilino ir pirmoje vietoje buvo Kauno miesto mokytojai -17,56 proc., Vilniaus – 12,68 proc. Klaipėdos – 12,2 proc., Šiaulių – 11,71 proc., Panevėžio – 9,76 proc. Vertinimo sistemos komponentus prieš mokymąsi daugiausia turėjo Kauno miesto – 12,68 proc., Klaipėdos – 9,76 proc., Šiaulių – 3,9 proc. Paskutinėje vietoje atsidūrę Vilniaus ir Klaipėdos miestų mokytojai įvardino vienodą skaičių, t. y. 3,41 proc.

Pagrįsti reikalavimus vertinimo organizavimo procesui



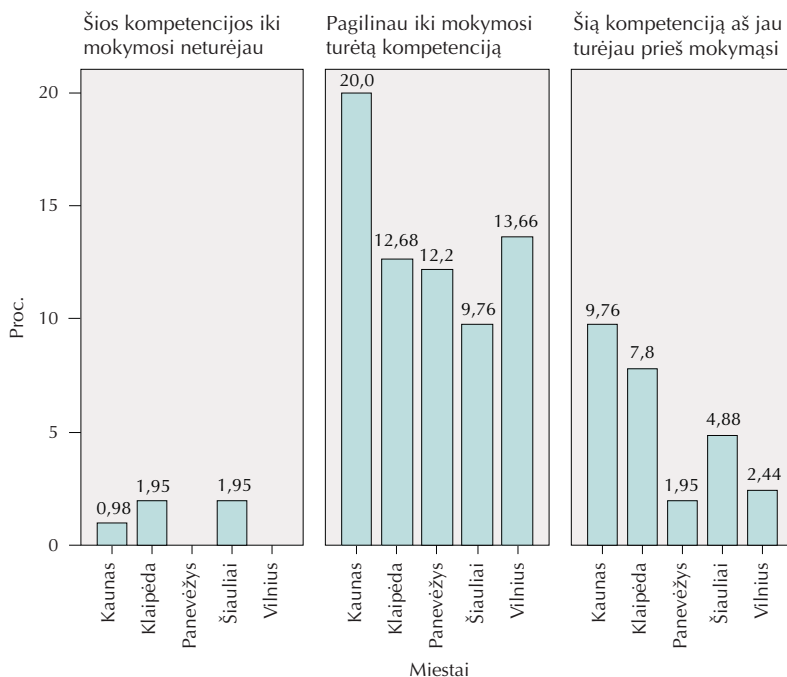
39 pav. Reikalavimai vertinimo organizavimo procesui

Tyrimo dalyvavusių mokytojų buvo klausiama, ar jie turi kompetencijos *pagrįsti reikalavimus vertinimo organizavimo procesui*. 39 pav. duomenys mums atskleidžia, kad šios kompetencijos iki mokymosi neturėjo vienodas

skaičius mokytojų iš Kauno ir Panevėžio miestų – 0,97 proc., Klaipėdos ir Šiaulių – 0,49 proc. Vilniaus miesto mokytojai duomenų nepateikė. Pagrįsti reikalavimus vertinimo organizavimo procesui – daugiausia pagilino Kauno miesto mokytojų – 21,36 proc., Klaipėdos – 14,08 proc., Vilniaus – 13,59 proc., Šiaulių – 12,62 proc. Paskutiniai Panevėžio – 11,17 proc.

Šios kompetencijos jau prieš mokymąsi daugiausia turėjo – 8,74 proc. Kauno miesto mokytojai, antroje vietoje Klaipėdos – 7,28 proc., trečioje vietoje Šiaulių – 3,4 proc. Mažiausias skaičius teko Panevėžiui – 1,94 proc.

Identifikuoti vertinimo rūšis



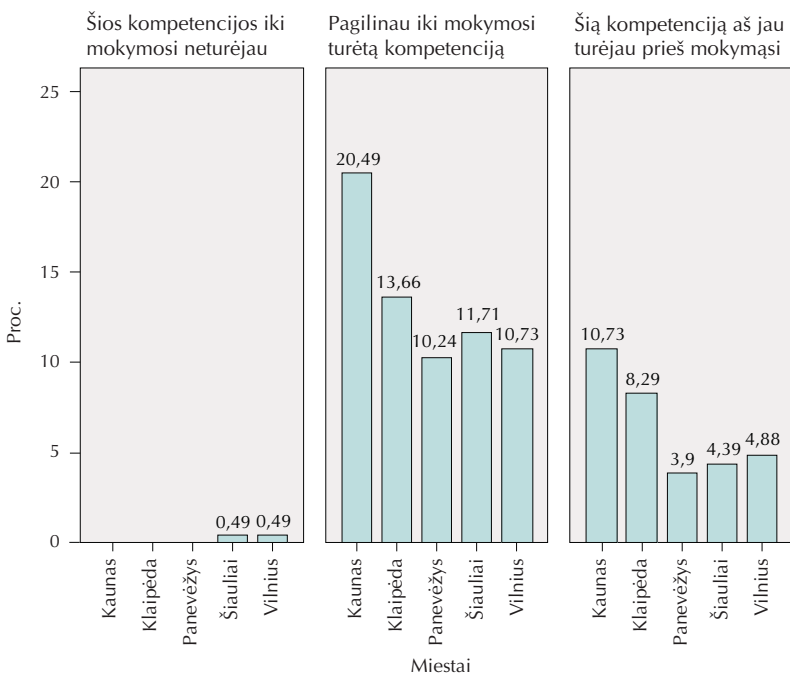
40 pav. Vertinimo rūšių identifikavimas

Išsiaiškinus, ar mokytojai turi kompetencijos pagrįsti reikalavimus vertinimo organizavimo procesui, mokytojų buvo klausiama, ar jie turi kompetencijos identifikuoti vertinimo rūšis. Pažvelgus į 40 pav. duomenis galime pastebėti, kad šios kompetencijos iki mokymosi neturėjo: vienodi duomenys yra iš Klaipėdos ir Šiaulių miestų – 1,95 proc., Kauno miestas – 0,98 proc. Panevėžys ir Vilnius duomenų nepateikė.

Iki mokymosi turėtą kompetenciją pagilino ir pirmoje vietoje yra Kauno miesto mokytojai – 20 proc., greta Vilnius – 13,66 proc. Klaipėda – 12,68 proc., Panevėžys – 12,2 proc. Šiaulių miesto duomenys mažiausi – 9,76 proc.

Kad šią kompetenciją jau turėjo prieš mokymąsi, daugiausiai (9,76 proc.) pažymėjo Kauno miesto mokytojai, mažiausiai Panevėžys – 1,95 proc. Klaipėdos miesto mokytojai pagal tyrimo duomenis nedaug atsiliko nuo Kauno – 7,8 proc. Panevėžio miesto mokytojų duomenys buvo mažiausi -1,95 proc.

Pritaikyti vertinimo metodus



41 pav. Vertinimo metodų pritaikymas

Atliekant tyrimą mokytojų buvo klausama, ar jie turi kompetencijos *pritaikyti vertinimo metodus* (žr. 41 pav.), ir susumavus rezultatus paaiškėjo, kad:

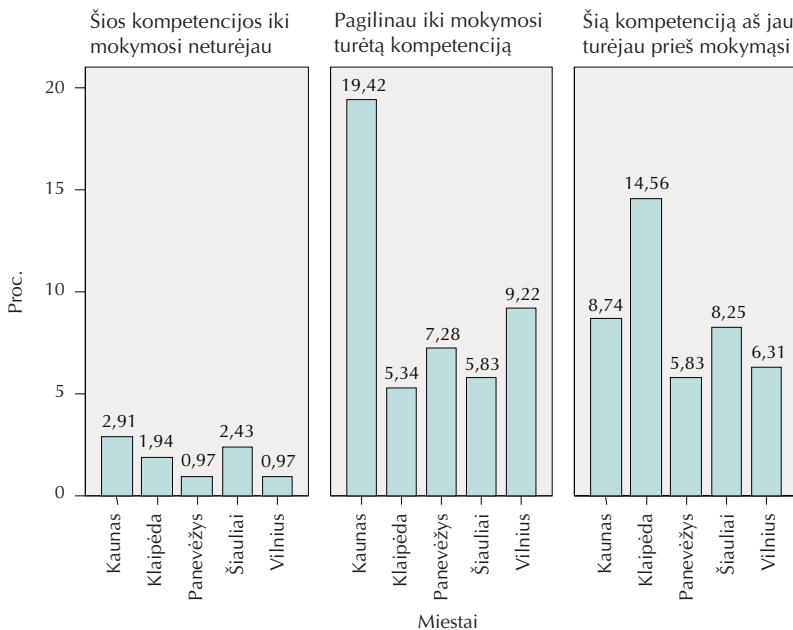
šios kompetencijos iki mokymosi neturėjo – nurodė 0,49 proc. Šiaulių ir Vilniaus miestų mokytojų. Kauno, Klaipėdos ir Panevėžio miesto mokytojai šios alternatyvos visiškai nepažymėjo;

iki mokymosi turėtą kompetenciją daugiausiai pagilino Kauno miesto mokytojų – 20,49 proc., antrieji buvo Klaipėdos miesto mokytojai – 13,66 proc;

mažiausiai iki mokymosi turėtą kompetenciją pagilino 10,24 proc. Panevėžio miesto mokytojų. Nedideliu skirtumu nuo jų atsiliko Vilniaus miesto mokytojai – 10,73 proc.;

šios kompetencijos jau prieš mokymąsi daugiausiai turėjo Kauno miesto mokytojų – 10,73 proc., antrieji buvo Klaipėdos mokytojai – 8,29 proc. Nedideli skirtumai pastebėti tarp Vilniaus miesto (4,88 proc.) ir Šiaulių miesto (4,39 proc.) mokytojų. Kad šią kompetenciją turėjo jau prieš mokymąsi, mažiausiai nurodė Panevėžio miesto mokytojai – 3,9 proc.

Įvardinti mokytojams reikalingas IKT kompetencijas siekiant sėkmingo darbo



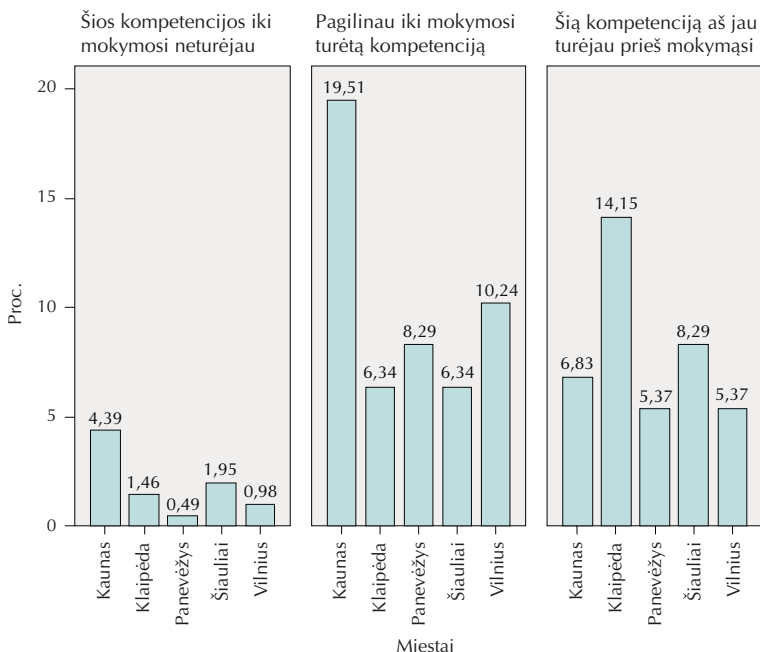
42 pav. Įvardinti mokytojams reikalingas IKT kompetencijas siekiant sėkmingo darbo

Siekiant išsiaiškinti mokytojų IKT taikymo mokymosi procese kompetencijas buvo aktualu sužinoti, ar mokytojai turi kompetencijos *įvardinti mokytojams reikalingas IKT kompetencijas siekiant sėkmingo darbo*. Gauti atsakymai parodė, kad šios kompetencijos iki mokymosi mažiausiai neturėjo vienodas skaičius tyrime dalyvavusių Panevėžio ir Vilniaus miesto mokytojų – po 0,97 proc., daugiausiai Kauno miesto mokytojų – 2,91 proc.

Iki mokymosi turėtą kompetenciją daugiausiai pagilino Kauno miesto mokytojų – 19,42 proc., greta Vilniaus miesto – 9,22 proc. ir Panevėžio miesto mokytojai – 7,28 proc. Mažiausiai minimas kompetencijas pagilino Klaipėdos miesto mokytojų – 5,34 proc.

Šios kompetencijos jau prieš mokymąsi daugiausiai turėjo Klaipėdos miesto mokytojų – 14,56 proc. Greta Kauno miesto mokytojai – 8,74 proc., Šiaulių miesto mokytojai – 8,25 proc. Šios kompetencijos mažiausiai turėjo Panevėžio miesto mokytojų – 5,83 proc.

Apibrėžti mokytojų bazines IKT kompetencijas



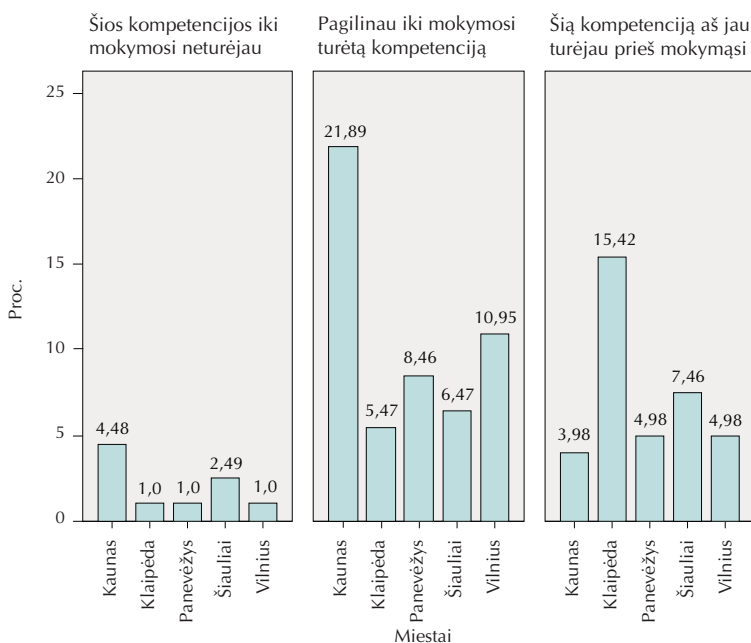
43 pav. Apibrėžti mokytojų bazines IKT kompetencijas

Pasiteiravus mokytojų, ar jie turi kompetencijos *apibrėžti mokytojų bazines IKT kompetencijas*, susumavus apklausos duomenis paaiškėjo, kad šios kompetencijos iki mokymosi daugiausiai neturėjo Kauno miesto mokytojų – 4,39 proc. Panašūs duomenys pasiskirstė tarp Klaipėdos miesto (1,46 proc.) ir Šiaulių miesto (1,95 proc.) mokytojų. Mažiausiai kompetencijos neturėjo (0,49 proc.) Panevėžio miesto mokytojai (žr. 43 pav.). Iki mokymosi turėtą kompetenciją daugiausiai pagilino Kauno miesto mokytojų – 19,51 proc.

Greta Vilniaus miesto mokytojai – 10,24 proc., Panevėžio miesto mokytojai – 8,29 proc. Mažiausiai iki mokymosi turėtą kompetenciją pagilino vienodas skaičius tyrime dalyvavusių Klaipėdos ir Šiaulių miestų mokytojų – po 6,34 proc.

Šios kompetencijos jau prieš mokymąsi daugiausiai turėjo Klaipėdos miesto mokytojų -14,15 proc., 8,29 proc. Šiaulių miesto mokytojų ir 6,83 proc. Kauno miesto mokytojų. Kad šios kompetencijos jau turėjo prieš mokymąsi, mažiausiai nurodė vienodas skaičius Panevėžio ir Vilniaus miestų mokytojų – po 5,37 proc.

Apibrėžti mokytojų technologines IKT kompetencijas

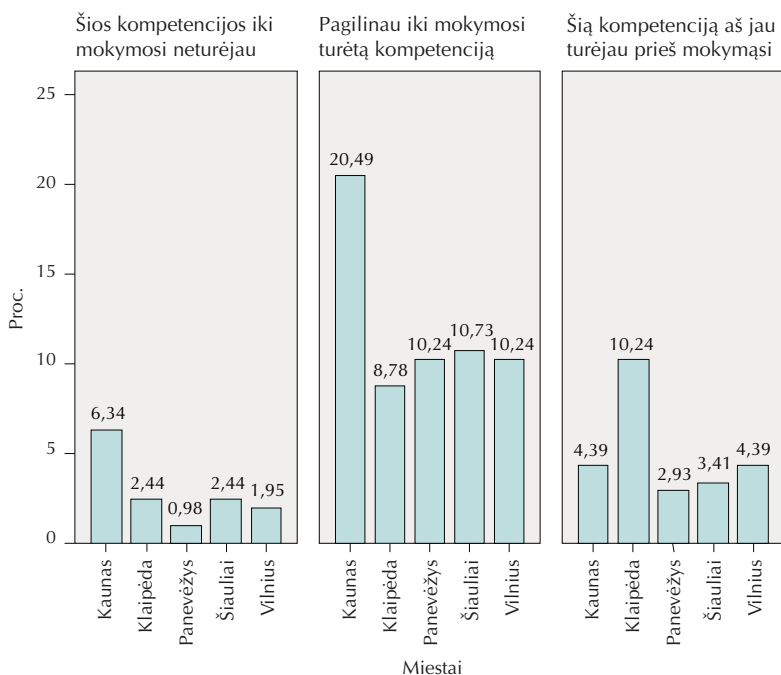


44 pav. Apibrėžti mokytojų technologines IKT kompetencijas

Išsiaiškinus, ar mokytojai turi kompetencijos apibrėžti mokytojų bazines IKT kompetencijas, buvo aktualu sužinoti, ar mokytojai turi kompetencijos *apibrėžti mokytojų technologines IKT kompetencijas*. Gauti tyrimo rezultatai atskleidė (žr. 44 pav.), kad šios kompetencijos iki mokymosi neturėjo labai mažai visų tyrime dalyvavusių mokytojų iš Klaipėdos, Panevėžio ir Vilniaus miestų – jų atsakymai siekia 1 proc. Kaip matome iš 29 pav., daugiausiai šią

kompetenciją pagilino Kauno miesto mokytojų – 21,89 proc., per pusę mažiau (10,59 proc.) nurodė Vilniaus miesto mokytojų. Kitų tyrime dalyvavusių mokytojų duomenų skirtumai nedideli: Panevėžio miesto – 8,47 proc., Šiaulių – 6,47 proc. Mažiausiai šią kompetenciją pagilino – 5,47 proc. Klaipėdos miesto mokytojų. Kaip matėme 29 pav., daugiausiai šią kompetenciją pagilino Kauno miesto mokytojai. Tačiau iš tolimesnių duomenų matome, kad šios kompetencijos jau prieš mokymąsi daugiausia (15,42 proc.) turėjo Klaipėdos miesto mokytojų, greta Šiaulių miestas – 7,46 proc. Kad šios kompetencijos jau prieš mokymąsi turėjo, nurodė vienodas skaičius Panevėžio ir Vilniaus miestų mokytojų – 4,98 proc. Mažiausiai šią kompetenciją prieš mokymąsi turėjo (3,98 proc.) Kauno miesto mokytojų.

Apibrėžti mokytojų IKT politikos kompetencijas

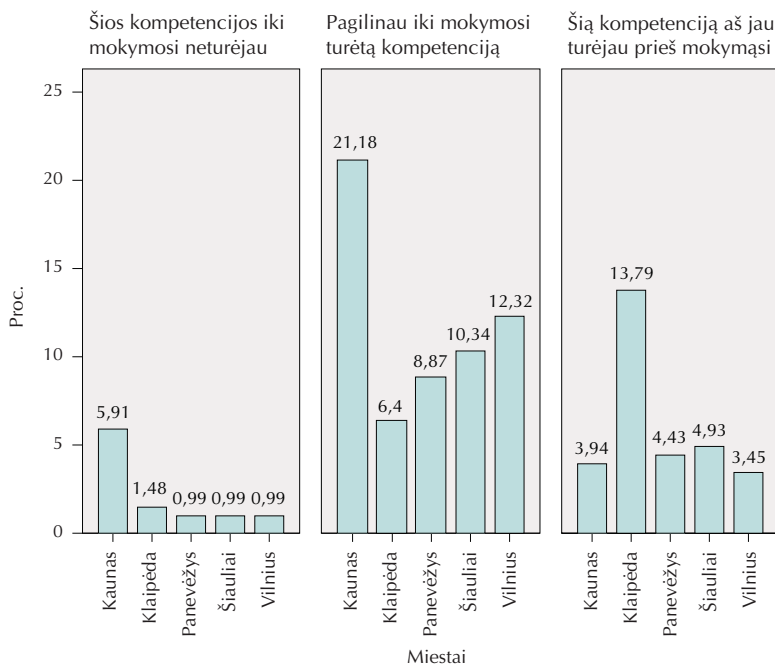


45 pav. Apibrėžti mokytojų IKT politikos kompetencijas

Aiškintis mokytojų įgytas kompetencijas, tyrime dalyvavusiųjų mokytojų buvo klausiama, ar jie turi kompetencijos *apibrėžti mokytojų IKT politikos kompetencijas*.

Iš tyrimo dalyvavusių (žr. 45 pav.) daugiausia (6,43 proc.) Kauno miesto mokytojų pažymėjo, kad šios kompetencijos iki mokymosi neturėjo. Mažiausiai – Panevėžio miesto mokytojų – 0,98 proc. Vienodas skaičius (2,44 proc.) pažymėtas Klaipėdos ir Šiaulių miestų mokytojų. Vilniaus miesto – 1,95 proc. Įdomu pastebėti, kad iki mokymosi turėtą kompetenciją pagilino vienodas skaičius tyrimo dalyvavusių Panevėžio ir Vilniaus miestų mokytojų – po 10,24 proc. Iki mokymosi turėtą kompetenciją daugiausiai (20,34 proc.) pagilino Kauno miesto mokytojai. Mažiausiai (8,78 proc.) pagilino Klaipėdos miesto mokytojų. Kad šią kompetenciją jau turėjo prieš mokymąsi, daugiausia (10,24 proc.) pažymėjo Klaipėdos miesto mokytojų. Panevėžio ir Šiaulių miestų mokytojų atsakymai pasiskirstė vienodai – po 4,39 proc. Mažiausiai šią kompetenciją jau turėjo prieš mokymąsi – 2,93 proc. – Panevėžio miesto mokytojų.

Apibrėžti mokytojų IKT naudojimo etikos kompetencijas



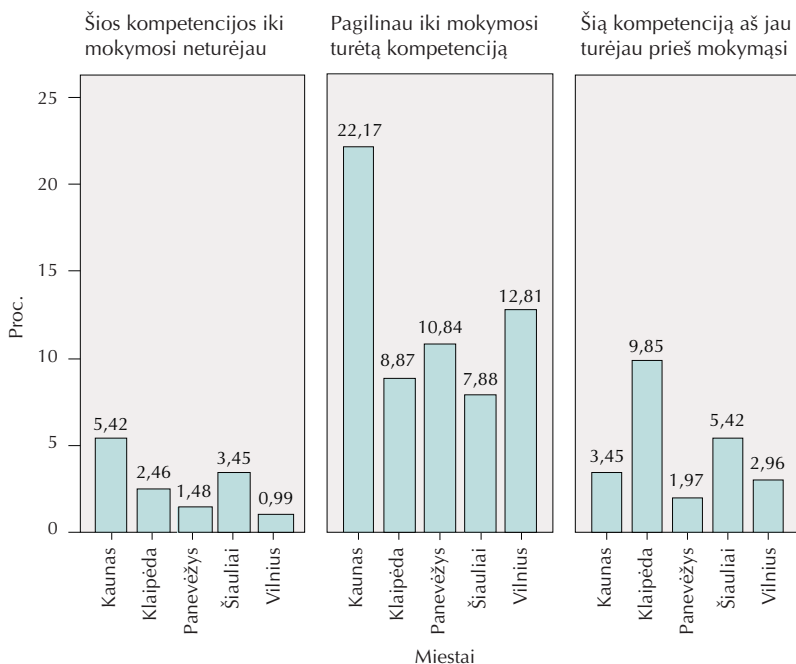
46 pav. Apibrėžti mokytojų IKT naudojimo etikos kompetencijas

Tyrimo dalyvavusių mokytojų buvo klausiama, ar jie turi kompetencijos *apibrėžti mokytojų IKT naudojimo etikos kompetencijas*. Gauti tyrimo duo-

menys atskleidė, kad šios kompetencijos iki mokymosi neturėjo daugiausia (5,91 proc.) Kauno miesto mokytojų. Mažiausiai nurodė vienodus skaičius (0,99 proc.) mokytojų iš Panevėžio, Šiaulių ir Vilniaus miestų.

Iki mokymosi turėtą kompetenciją pagilino daugiausiai Kauno miesto mokytojų – 21,18 proc., mažiausiai Klaipėdos miesto – 6,4 proc. Kiti duomenys pasiskirsto taip: Vilniaus miestas – 12,32 proc., Šiaulių – 10,34 proc., Panevėžio – 8,87 proc. Įdomu pastebėti, jog šią kompetenciją jau prieš mokymąsi turėjo panašius skaičius mokytojų iš Kauno – 3,94 proc. ir Vilniaus – 3,45 proc., iš Panevėžio – 4,43 proc., Šiaulių – 4,93 proc. Daugiausia (13,79 proc.) šią kompetenciją iki mokymosi turėjo Klaipėdos miesto mokytojų.

Identifikuoti mokytojų IKT didaktinių metodų, pagrįstų IKT naudojimu, kompetencijas



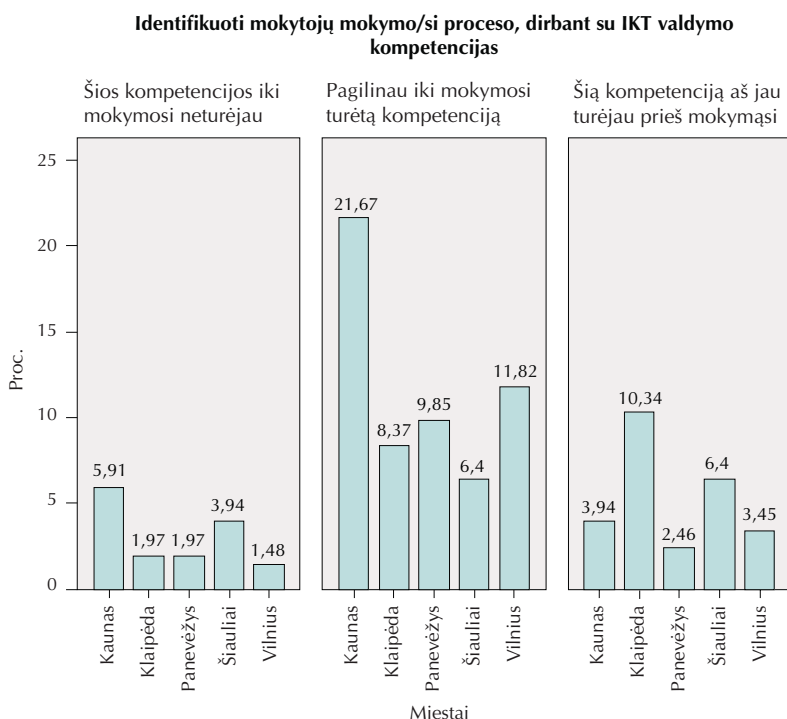
47 pav. Identifikuoti mokytojų IKT didaktinių metodų, pagrįstų IKT naudojimu, kompetencijas

Išsiaiškinus, ar mokytojai turi kompetencijos apibrėžti mokytojų IKT naudojimo etikos kompetencijas, mokytojams buvo pateiktas klausimas, ar jie

turi kompetencijos *identifikuoti mokytojų IKT didaktinių metodų, pagrįstų IKT naudojimu, kompetencijas*. Susumavus apklausos duomenis paaiškėjo (žr.47 pav.), kad šios kompetencijos iki mokymosi neturėjo daugiausia Kauno miesto mokytojų – 5,42 proc., mažiausiai neturėjo (0,99 proc.) Vilniaus miesto mokytojų. Kitų miestų duomenys pasiskirstė: Klaipėdos miestas – 2,46 proc., Panevėžio miestas – 1,48 proc., Šiaulių – 3,45 proc.

Iki mokymosi turėtų kompetenciją daugiausiai pagilino Kauno miesto mokytojų – 22,17 proc., greta Vilniaus miesto mokytojai – 12,81 proc., Panevėžio miesto mokytojai – 10,84 proc., Klaipėdos miesto mokytojai – 8,87 proc. Mažiausiai pagilino (7,88 proc.) Šiaulių miesto mokytojų.

Kad šios kompetencijos jau turėjo prieš mokymąsi, daugiausiai nurodė Klaipėdos miesto mokytojų – 9,85 proc. Greta (5,42 proc.) Šiaulių miesto mokytojai. Įdomu pastebėti, kad šią kompetenciją jau turėjo prieš mokymąsi mažiausiai (1,97 proc.) Panevėžio miesto mokytojų.



48 pav. Identifikuoti mokytojų mokymo/si proceso dirbant su IKT valdymo kompetencijas

Pasiteiravus mokytojų, ar jie turi *kompetencijos identifikuoti mokytojų mokymo/si proceso dirbant su IKT valdymo kompetencijas*, gauti apklausos duomenys atskleidė, kad šios kompetencijos iki mokymosi daugiausiai neturėjo Kauno miesto mokytojų – 5,91 proc., 3,84 proc. įvardino Vilniaus miesto mokytojų. Kad šios kompetencijos iki mokymosi neturėjo, mažiausiai (1,97 proc.) įvardino vienodas skaičius Klaipėdos ir Panevėžio miestų mokytojų.

Tyrimas atskleidė, kad iki mokymosi turėtą kompetenciją daugiausiai pagilino Kauno miesto mokytojų – 21,67 proc., antrieji buvo Vilniaus miesto – 11,82 proc. Kad pagilino mažiausiai iki mokymosi turėtą kompetenciją, nurodė 6,4 proc. miesto mokytojų.

Verta pastebėti, kad šią kompetenciją jau prieš mokymąsi turėjo daugiausia (10,34 proc.) Klaipėdos miesto mokytojų. Kauno miesto (3,94 proc.) ir Vilniaus miesto (3,45 proc.) tyrimo rezultatų skirtumas nedidelis. Mažiausiai turėjo (2,46 proc.) minimos kompetencijos Panevėžio miesto mokytojai.

Šiuolaikinėje mokykloje labai svarbus dėmesys kompetencijoms, kurios reikalingos mokymo proceso planavimui, mokymo metodų parinkimui ir taikymui, mokymosi pasiekimų vertinimo gebėjimų praktiniam taikymui ir jų tobulinimui. Šiandien taip pat labai svarbu, kad mokytojas pats būtų suinteresuotas ieškoti naujų mokymo būdų, veikimo metodų, nes mokymas negali atsilikti nuo naujovių. Mokytojams yra aktualus darbo su informacinėmis technologijomis kompetencijų tobulinimas ir jų taikymas visuose mokymo procesuose. Daugelis mokytojų išreiškė poreikius tobulinti tekstinės ir vaizdinės mokymo/si medžiagos rengimo kompiuteriu, mokomųjų kompiuterinių programų sudarymo, testų rengimo ir kompiuterinio testavimo programų naudojimo gebėjimus. Būtina rekomenduoti, kad mokytojai turi nuolat tobulinti ir plėtoti savo darbo su informacinėmis technologijomis, jų panaudojimo ugdymo procese kompetencijas, t. y. gebėjimus kompiuteriu rengti tekstinę ir vaizdinę mokymosi medžiagą, vertinimo testus, naudotis kompiuterinėmis mokymosi pasiekimų vertinimo programomis. Svarbiausia rekomendacija šiuolaikiniam mokytojui, dirbančiam šiuolaikinėje mokykloje – taikyti tokius mokymo metodus, kurie padėtų atskleisti vertinamų kompetencijų reikšmę bendrame įvertinime ir suteiktų daugiau informacijos mokiniui ir mokytojui apie įgytus mokymosi pasiekimus.

Išvados

1. Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikių tyrimo reikšmingumą apsprendžia tai, kad mokytojo kvalifikacija yra vienas iš esminių mokymo kokybės veiksnių, nuo kurio labai priklauso mokymo/si proceso kaita, įvairios švietimo ir ugdymo reformos, kurias nulėmė dabartinės visuomenės raidos ekonominiai, socialiniai ir kultūriniai iššūkiai. Mokytojo kvalifikacijos tobulinimo poreikiai nuolat kinta, priklausomai nuo įvairių išorinių ir vidinių švietimo sistemos kaitos veiksnių, kurie daro įtaką visoms mokytojo veiklos sritims. Mokytojas turi rūpintis ne tik pedagoginių kompetencijų įgijimu, bet ir dalykinėmis funkcinėmis kompetencijomis, kurios yra lengviausiai įgyjamos per mokytojo veiklos patirtį. Spartūs darbo pasaulio technologiniai, organizaciniai ir kiti pokyčiai implikuoja nuolatinių ir reguliarių mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikių tyrimų bei vadovavimosi šių tyrimų rezultatais, organizuojant ir vykdant mokytojų kvalifikacijos tobulinimą, būtinybę. Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikių tyrimai negali apsiriboti tik pačių mokytojų ar mokyklų personalo apsklausomis, tačiau turi įvertinti ir darbo pasaulio, konkrečių veiklų kaitos keliamus reikalavimus mokytojų kvalifikacijai. Šie tyrimai turi įvertinti ir tai, kaip mokytojai yra pasirengę savo profesinės veiklos tyrimų srityje, kaip jie geba pritaikyti tokių tyrimų rezultatus savo pedagoginėje veikloje bei kaip jie geba patys dalyvauti tokiuose tyrimuose. Mokytojo atliekamas tarpininko tarp mokymo/si sistemos ir profesinės veiklos sistemos vaidmuo reikalauja, kad mokytojų tobulinimo poreikių tyrimai įvertintų ir mokytojų vadybinių bei organizacinių kompetencijų poreikius, gebėjimus derinti skirtingus interesus, ieškoti sprendimų juos derinant. Ne mažiau reikalinga suprasti, kaip mokytojas supranta ugdymo tikslus ir ugdymo vaidinamą vaidmenį, sąveiką tarp ugdymo tikslų ir profesinės veiklos tikslų.

2. Tyrimo duomenys rodo, kad mokytojai itin teigiamai ir optimistiškai vertina savo turimas kompetencijas mokymo/si proceso planavimo, mokymo/si metodų taikymo ir mokymo/si pasiekimų vertinimo srityse. Tačiau neatmestina prielaida, kad tokius vertinimus lemia nepakankamai gilus ir pernelyg standartizuotas šių mokymo/si proceso etapų supratimas, nepakankamai atsižvelgiant į mokymo/si planavimo, mokymo/si metodų taikymo ir vertinimo srityse vykstančius pokyčius ir šiems procesams išskylančius iššū-

kius. Tą netiesiogiai parodo kai kurios respondentų atsakymų pasiskirstymo disproporcijos, atsakant į klausimus apie gebėjimus parinkti mokiniams tinkamus metodus ir naujos temos išdėstymą, taip pat profesionalų paruošimą atsakyti į klausimus apie mokymo/si medžiagos parengimą ir moksleivių mokymo/si poreikių nustatymą. Gali būti, kad šią situaciją taip pat įtakoja tai, kad mokytojams šiek tiek trūksta praktinio suvokimo apie kai kurių kompetencijų pritaikymą konkrečiose mokymo ir mokymosi situacijose, pavyzdžiui, taikant įvairius mokymo/si metodus. Šių prielaidų patikrinimas reikalauja papildomo kokybinio tyrimo.

3. Mokymo/si metodų srityje pirmenybė teikiama tradiciniams mokymo metodams, o inovatyvūs mokymo/si metodai (aktyvieji mokymo metodai) suprantami pernelyg supaprastintai ir paviršutiniškai, neįsigilinama į jų tikrąją paskirtį ir tikslus.

4. Mokytojai labiau linkę taikyti tradicinius vertinimo metodus, leidžiančius iškart įvertinti mokinio įgytą žinojimą, ir stokoja patirties, taikydami vertinimo metodus (pvz., praktinių užduočių atlikimo vertinimas, darbo projekto vertinimas), skirtus įvertinti įgytus gebėjimus bei pritaikyti žinias.

5. Mokytojams yra aktualus darbo su informacinėmis technologijomis kompetencijų tobulinimas ir jų taikymas visuose mokymo/si procesuose. Daugelis mokytojų išreiškė poreikius tobulinti tekstinės ir vaizdinės mokymo/si medžiagos rengimą kompiuteriu, mokomųjų kompiuterinių programų rengimo, testų sudarymo ir kompiuterinio testavimo programų naudojimo gebėjimus.

6. Mokytojams būtina plėtoti tyrimų kompetencijas ir skatinti šių kompetencijų panaudojimą projektuojant mokymo turinį ir mokymo/si proceso planavimą: nustatant mokinių gabumus, jų pasirėngimo mokymuisi lygį, polinkius mokymo/si srityse, rengiant dalykų mokymo programas, teminius planus ir metodines priemones. Mokymo/si proceso ir mokymo turinio projektavimo bei planavimo procesus mokytojai supranta per siaurai, per daug juos sieja su standartais ir jų taikymu.

7. Mokymo/si proceso organizavimo ir vykdymo srityje reikia ieškoti naujų galimybių plėtoti mokytojų kompetencijas aktyviųjų mokymosi metodų taikymo srityje. Nors tyrimo rezultatai rodo, kad mokytojai pakankamai gerai vertina savo turimas šios srities kompetencijas, negalime atmesti prielaidų, kad šie metodai, jų tikslai ir taikymo galimybės suprantamos pernelyg ribotai. Todėl tobulinant mokytojų kvalifikaciją reikėtų skirti daugiau dėmesio kompetencijoms, kurios reikalingos mokymo/si proceso planavimo, metodų parinkimo ir taikymo, pasiekimų vertinimo gebėjimų praktiniam taikymui ir jų tobulinimui. Nemažiau svarbu labiau motyvuoti mokytojus ieškoti naujų veikimo metodų visose šiose mokymo proceso srityse.

8. Būtina tobulinti ir plėtoti mokytojų darbo su informacinėmis technologijomis, jų panaudojimo ugdymo procese kompetencijas: gebėjimus kompiuteriu rengti tekstinę ir vaizdinę mokymosi medžiagą, vertinimo testus, naudotis kompiuterinėmis mokymosi pasiekimų vertinimo programomis.

9. Svarbu skatinti mokytojus taikyti tokius vertinimo metodus ir modelius, kurie padėtų atskleisti vertinamų kompetencijų reikšmę bendrame įvertinime ir suteiktų daugiau informacijos mokiniui ir mokytojui apie įgytus mokymosi pasiekimus. Kompetencijų vertinimu pagrįstas vertinimo procesas ir metodas skatintų vertinant bei analizuojant vertinimo rezultatus atsižvelgti į mokymo turinio projektavimo, taikytų mokymo metodų ir kitų svarbių edukologinių veiksnių įtaką mokymosi pasiekimams.

10. Šiuolaikinis ugdymo procesas reikalauja iš mokytojų tobulinti kvalifikaciją ir įgyti naujas kompetencijas, tačiau vien šių išorinių iššūkių sklandžiam kvalifikacijos tobulinimui ir naujų kompetencijų įgyjimui nepakanka. Mokytojų ekspertinė apklausa parodė, kad kvalifikacijos tobulinimo efektyvumas labai priklauso nuo įvairių mokymo/si proceso ir darbo mokykloje sąlygų, pradedant nuo mokytojų darbo krūvio, mokinių skaičiaus klasėse, aprūpinimo pažangiomis informacinėmis technologijomis ir baigiant pačių mokytojų požiūriu į asmeninį ir profesinį tobulėjimą bei mokyklos organizacinės aplinkos įtaką šio požiūrio kaitai. Jeigu Lietuvos švietimo sistemoje ir mokyklose nebus sukurtas mokytojų kvalifikacijos tobulinimui palankus organizacinis, ekonominis, ergonominis, technologinis, socialinis ir kultūrinis klimatas, sunku tikėtis esminių kokybinių poslinkių šioje srityje.

11. Atlikti tyrimai taip pat atskleidė, kad mokytojams reikia daugiau informacinės pagalbos, seminarų, leidinių ir kitų priemonių, kuriomis būtų gilinama įvairių pedagoginių reiškinių, mokymo ir mokymosi procesų elementų ir pačios mokymo veiklos supratimo kompetencijos. Tyrimo metu organizuoti seminarai mokytojams sudarė sąlygas ne tik pagilinti mokytojų supratimą šiose srityse, bet ir siekti tam tikro bendro supratimo, analizuojant ir svarstant pedagoginius reiškinius, mokymo ir mokymosi procesų elementus ir mokytojams keliamus naujus reikalavimus. Plėtojant ir gilinant šią kompetenciją būtų galima garantuoti, kad mokytojai daug aktyviau ir sąmoningiau dalyvautų mokymosi procesuose, lanksčiai ir turiningai kurtų ir plėtotų efektyvaus mokymosi visą gyvenimą galimybes visose mokymo įstaigose.

Literatūra

1. Barkauskaitė M. (2001). Mokytojų kvalifikacijos kėlimas – nuolatinio mokymosi pagrindas // *Pedagogika: mokslo darbai*. – Vilnius. [t.] 52, p. 63–67.
2. Čekanavičius V., Murauskas G. (2002). *Statistika ir jos taikymai*. 2 dalis. – Vilnius: TEV. 237 p.
3. Dautaras J, Rukštelienė N. (2006). Mokymosi visą gyvenimą motyvacija: pedagogų požiūris // *Pedagogika: mokslo darbai*. – Vilnius. – [t.] 83, p. 74–79
4. Deutsch M. (1975). *Equity, Equality and Need: What Determines Which Value will be Used as Basis of Distributive Justice*// *Journal of Social Issues*. 31, p. 137–149
5. Gedvilienė G. (2008). Socialinių gebėjimų dimensijos visaapimančiame mokymesi: habilitacijos procedūrai teikiamų mokslo darbų apžvalga. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla. 51 p.
6. Grincevičienė V. (2001). Mokytojų požiūris į kvalifikacijos tobulinimą (tęstinį savo mokymąsi) mokyklos kaitos kontekste (1988-1995m.m.) // *Pedagogika: mokslo darbai*. – Vilnius. Nr. 52, p. 114-119.
7. Hargreaves A. (1999). Keičiasi mokytojai, keičiasi laikai: mokytojų darbas ir kultūra postmoderniame amžiuje / Iš anglų kalbos vertė Jūratė Mažulytė. – Vilnius: Tyto alba. 355 p.
8. Young M. (1998). *The Curriculum of the Future: From the 'new sociology of education' to a critical theory of learning*. London: Palmer.
9. Ozmon H, Craver S. M. (1996). Filosofiniai ugdymo pagrindai / iš anglų kalbos vertė Vilija Poviliūnienė. - Vilnius: Leidybos centras. 467 p.
10. Laužackas R., Gedvilienė G., Tūtlys V., Juozaitienė D. (2008). *Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikiai* // *Pedagogika*. Nr. 89. Vilnius: VPU, p. 3–12
11. Laužackas R., Danilevičius E., Gurskienė O. (2004). Profesinio rengimo reforma Lietuvoje: parametrai ir rezultatai: monografija. – Kaunas: VDU. 235 p.
12. Laužackas R. (2000). Mokymo turinio projektavimas: standartai ir programos profesiniame rengime. – Kaunas: VDU. 143 p.
13. Laužackas R. (2005a). Profesinio rengimo metodologija: monografija. – Kaunas: VDU. 331 p.
14. Mokomoji medžiaga vertintojams (2006). Metodikos rengimo grupių vadovai: R.Laužackas, M. Teresevičienė, G. Gedvilienė, A.Kepalaitė, E. Stasiūnaitienė. VDU: Profesinio rengimo studijų centras.
15. Mokomoji knyga mokytojams “Ko reikia šiuolaikiniam mokytojui? Aktualus mokytojų kvalifikacijos tobulinimo turinys” (2008). Rengėjai: G. Gedvilienė, R. Laužackas, T. Lileikienė, N. Mačianskienė, T. Sabaliauskas, L. Sajienė, E. Stasiūnaitienė, M. Teresevičienė, V. Tūtlys. – Vilnius: UAB Lodvila.

16. Pukelis K. (1998). Mokytojų rengimas ir filosofinės studijos, arba raktas nuo antrų ugdymo reformos durų. – Kaunas: Versmė. 536 p.
17. Pukelis K. (2000). Pagrindinės šiuolaikinių mokytojų rengimo teorijų dimensijos. The main dimensions of modern teacher training theories // *Pedagogika: mokslo darbai*. – Vilnius. Nr. 44, p. 58–68.
18. Teresevičienė M., Gedvilienė G. (2000). *Mokymasis bendradarbiaujant*. Vilnius: Garnelis.
19. Teresevičienė M., Gedvilienė G. (2003). *Mokymasis grupėse ir asmenybės kaita: monografija*. Kaunas: VDU. 180 p.
20. Vaitkevičius R., Saudargienė A. (2006). *Statistika su SPSS psichologiniuose tyrimuose*. Kaunas: VDU. 224 p.
21. Weeden P., Winter J., Broadfoot P. (2005). *Vertinimas. Ką tai reiškia mokykloms?* Vilnius: Garnelis.

PRIEDAI

Vytauto Didžiojo universitetas kartu su Lietuvos pramonės, prekybos ir amatų rūmų Asociacija atlieka tyrimą, kuriuo siekiama **nustatyti bendrojo lavinimo ir profesinių mokyklų mokytojų kvalifikacijos tobulinimo ir mokymosi poreikius**. Apibendrinus tyrimo rezultatus, bus parengti mokytojams skirti metodiniai leidiniai, padėsiantys mokytojams tobulinti savo kvalifikaciją, įgyjant naujų žinių ir gebėjimų mokymo turinio projektavimo, inovatyvių mokymo metodų parinkimo, mokymosi pasiekimų vertinimo ir kitose srityse. Kviečiame Jus dalyvauti šiame tyrime ir atsakyti į žemiau pateikiamus klausimus. Tyrimo autoriai garantuoja Jūsų atsakymų konfidencialumą. Jūsų atsakymai bus panaudoti tik šio tyrimo tikslams. Prašome Jūsų būti dėmesingais ir nepraleisti klausimų. Kilus neaiškumams, prašome kreiptis į Vytauto Didžiojo universiteto Profesinio rengimo tyrimų centrą, tel.: 8- 37 327827.

MOKYTOJŲ TURIMŲ ŽINIŲ IR GEBĖJIMŲ VERTINIMAS

1. Kaip Jūs vertinate savo žinias ir gebėjimus žemiau išvardytose mokymo proceso planavimo srityse?		Nurodytų žinių ir gebėjimų ...			
		pakanka	daugeliu atvejų pakanka	daugeliu atvejų nepakanka	nepakanka
A.	Nustatyti mokinių gabumus, atsižvelgiant į jų turimas žinias ir gebėjimus				
B.	Nustatyti mokinių pasirengimo mokymuisi lygį (žinių lygį), atsižvelgiant į jų turimas žinias ir gebėjimus				
C.	Nustatyti mokinių polinkius mokymosi srityse				
D.	Parengti dalyko mokymo programą, naudojantis dalyko standartu				

E.	Parengti dalyko mokymo teminį planą, naudojantis dalyko standartu				
F.	Parengti mokymui pagal teminį planą reikalingas metodines priemones				
G.	Rengiant dalyko mokymo programą arba teminį mokymo planą atsižvelgti į moksleivių karjeros planavimo poreikius.				
H.	Parengti arba parinkti medžiagą papildomam, savarankiškam moksleivių mokymuisi (literatūra, žinytai, savarankiško mokymosi užduotys ir pan.)				
I.	Suprasti specialiųjų poreikių turinčių moksleivių mokymosi poreikius ir galimybes				
J.	Parengti mokymo medžiagą specialiųjų poreikių moksleiviams				

2. Kaip Jūs vertinate savo žinias ir gebėjimus žemiau išvardytose mokymo proceso vykdymo srityse?		Nurodytų žinių ir gebėjimų ...			
		pakanka	daugeliu atvejų pakanka	daugeliu atvejų nepakanka	nepakanka
A.	Parinkti mokiniui tinkamus mokymosi metodus				
B.	Išdėstyti mokiniams naują temą				
C.	Rengiantis pamokoms, naudotis informacinėmis technologijomis				
D.	Skatinti moksleivius savarankiškai domėtis dalyko tematika				
E.	Naudoti aktyviusius mokymosi metodus (mokymasis bendradarbiaujant)				
F.	Teikti mokiniams grįžtamąjį ryšį apie mokymosi pasiekimus				
G.	Kurti palankią mokymuisi psichologinę aplinką				

H.	Spręsti mokymo ir mokymosi procese kylančius konfliktus				
I.	Organizuoti darbą klasėje, kurioje mokosi skirtingų galimybių moksleiviai				
J.	Pritaikyti mokymo metodus specialiųjų poreikių moksleiviams				
K.	Pritaikyti mokymo turinį specialiųjų poreikių moksleiviams				
L.	Į dalyko mokymą integruoti moksleivių karjeros konsultavimą ir karjeros planavimą				

3. Kaip Jūs vertinate savo žinias ir gebėjimus žemiau išvardytose mokymosi pasiekimų vertinimo srityse?		Nurodytų žinių ir gebėjimų ...			
		pakanka	daugeliu atvejų pakanka	daugeliu atvejų nepakanka	nepakanka
A.	Skatinti moksleivių savarankišką mokymosi pasiekimų vertinimą				
B.	Parengti mokymosi pasiekimų vertinimo užduotis				
C.	Laiduoti vertinimo periodiškumą				
D.	Mažinti vertinimo keliamą stresą ir psichologinę įtampą				
E.	Analizuoti vertinimo rezultatus				
F.	Panaudoti mokymosi pasiekimų vertinimo rezultatus mokymo ir vertinimo procesų tobulinimui				
G.	Įvertinti išsilavinimo standarte ir bendrosiose programose iškeltų mokymo tikslų pasiekimą ir numatyti koreguojančias priemones mokymo proceso tobulinimui (pakoreguoti mokymo turinį, parinkti naujus mokymo metodus ir pan.)				

4. Prašome nurodyti, kokias žinias ir gebėjimus Jūs norėtumėtė tobulinti.

Sužymėkite svarbos tvarka: 1 – nesvarbu, 6 – svarbiausia.

Žinios ir gebėjimai	Vertinimo balas
Įvairių mokymo kompiuterinių programų rengimas	
Tekstinės ir vaizdinės mokymo/si medžiagos rengimas kompiuteriu	
Pagrindinių interneto paslaugų naudojimas	
IT naudojimas ugdymo procese	
Sistemiškas savo ir besimokančiųjų informacinės kultūros ugdymas	
Profesinės kompetencijos tobulinimas naudojant IT	
Kita (įrašykite):	

5. Atsakykite, prašom, kaip Jūs tobulinate savo IT gebėjimus:

- a. savarankiškai
- b. specialiuose IT kursuose
- c. abiem minėtais būdais
- d. kita (prašome pakomentuoti):

6. Kokių žinių ir gebėjimų, Jūsų nuomone, Jums trūksta IT naudojimo srityje?

Sužymėkite svarbos tvarka: 1 – nesvarbu, 6 – svarbiausia.

Žinios ir gebėjimai	Vertinimo balas
IT bendrojo raštingumo	
Mokomųjų programų taikymo	
Testų rengimo ir žinių kontrolės programų taikymo	
Internetinių mokymosi aplinkų naudojimo	
Elektroninio (nuotolinio) mokymosi metodinės medžiagos rengimo	
Kita (įrašykite):	

KLAUSIMAI APIE MOKYMO/SI PROCESĄ

7. Kokią dalį mokymo laiko jūsų dėstomame dalyke skiriate moksleivių egzaminų parengimui? *Jeigu turite daugiau negu vieną dėstomąjį dalyką, pasirinkite tą, kuriam turite daugiausiai valandų. Nurodykite vieną iš pateiktų variantų. Nurodykite, kurios klasės dalyką pasirinkote.*

Klasė: _____

Iki 25 proc.	26-50 proc.	51-75 proc.	76 proc. ir daugiau

8. Kaip dažnai naudojate šiuos mokymo/si metodus?

Prašome pažymėti tinkamą atsakymo variantą.

Mokymo/si metodai		Naudojimo dažnumas			
		Labai dažnai	Dažnai	Retai	Niekada nenaudoju
A.	Mokytojo aiškinimas				
B.	Savarankiška literatūros analizė				
C.	Savarankiškas (individualus) darbas pamokoje				
D.	Darbas grupėse				
E.	Diskusijos				
F.	Refleksijos				
G.	Projektų rengimas				
H.	Praktinių įgūdžių lavinimas laboratorijose, dirbtuvėse, sporto aikštynuose ir salėse				
I.	Atvejo analizė				
J.	Vaidmenų atlikimas				
K.	Kiti metodai – nurodykite:				

9. Kokie, Jūsų nuomone, yra svarbiausi aktyviųjų mokymosi metodų privalumai? *Naudodamiesi šia atsakymų skale: 1 – mažiausias privalumas iki 5- didžiausias privalumas, įvertinkite kiekvieną teiginį.*

- Mokiniamis įdomu dirbti pamokos metu
- Geresnės galimybės išreikšti savo mintis
- Ugdomas gebėjimas išklausti kitus žmonės
- Gerėja mokinių tarpusavio santykiai ir santykiai tarp mokytojų bei mokinių
- Kiti privalumai – prašome nurodyti:

10. Jei naudojate, tai kiek proc. pamokų Jūs naudojate aktyviusius mokymo metodus? *Pažymėkite tinkamą variantą.*

- mažiau negu 25 proc.
- 26-50 proc.
- 51-75 proc.
- 76-100 proc.

106

11. Ar Jūsų dalyko pamokų metu naudojate informacinių technologijų teikiamomis galimybėmis? *Pažymėkite tinkamą variantą.*

- taip
- dažniausiai taip
- dažniausiai ne
- ne

KLAUSIMAI APIE MOKYMO/SI PASIEKIMŲ VERTINIMO PROCESĄ

12. Atsakykite, prašom, kuo Jūs dažniausiai vadovaujate vertindami moksleivių mokymo/si pasiekimus? *Pažymėkite du tinkamiausius variantus.*

- a. demonstruojamų mokymosi pasiekimų kokybė (įgytų žinių supratimas, gebėjimas jas interpretuoti ir pritaikyti)
- b. mokymosi pasiekimų atitikimas mokymo programos reikalavimams
- c. formalūs užduoties atlikimo reikalavimai
- d. moksleivio rodomos pastangos ir motyvacija mokytis
- e. kiti kriterijai: prašome nurodyti

.....

13. Kokius mokymo/si pasiekimų vertinimo būdus, kaip, Jūsų nuomone, tinkamiausius Jūsų dėstomam dalykui dažniausiai naudojate? *Pažymėkite Jums tinkamą variantą.*

Mokymo/si pasiekimų vertinimo būdai		Naudojimo dažnumas			
		Labai dažnai	Dažnai	Retai	Niekada nenaudoju
A.	Vertinimas uždaru klausimų testais				
B.	Vertinimas naudojant atvirus klausimus ir užduotis, reikalaujančias pademonstruoti temos giluminį supratimą ir gebėjimą interpretuoti įgytas žinias				
C.	Praktinių užduočių atlikimas laboratorijose, dirbtuvėse ir pan.				
D.	Įgytų žinių tikrinimas žodžiu				
E.	Moksleivių atliktų projektų vertinimas				
F.	Moksleivių savarankiško darbo pamokoje vertinimas				
G.	Moksleivių namų darbų vertinimas				
H.	Kita – prašome nurodyti:				

14. Kaip žemiau išvardyti teiginiai tinka apibūdinti tai, kaip Jūs vertinate moksleivių mokymosi pasiekimus. *Pažymėkite tinkamą atsakymą.*

		Visuomet	Dažnai	Kartais	Niekuomet
A.	Nustatau aiškius vertinimo kriterijus.				
B.	Prieš atliekant užduotį moksleiviams paaiškinu jos vertinimo kriterijus				
C.	Nustatant mokinio turimas žinias atsižvelgiu į turimą darbo su šiuo mokiniu patirtį				
D.	Vertinimo rezultatus aptariu su kiekvienu moksleiviu				
E.	Žinau mokinių mokymosi potencialą ir juo vadovaujuosi vertinimo metu				
F.	Stengiuosi, kad vertinimo rezultatai motyvuotų moksleivį tolesniam mokymuisi				
G.	Esant neaiškumams dėl vertinimo užduočių ir jų atlikimo, padedu moksleiviams šiuos neaiškumus pašalinti				
H.	Vertinant atsižvelgiu į moksleivio įdėtą darbą ir pastangas.				
I.	Kita – prašome nurodyti:				

15. Kokius mokymosi pasiekimus, Jūsų nuomone, yra svarbiausia įvertinti jūsų dėstomame dalyke? *Pažymėkite Jums tinkamą variantą.*

	Mokymosi pasiekimai	Mokymosi pasiekimų vertinimo svarba			
		Labai svarbu	Svarbu	Nei svarbu, nei nesvarbu	Visiškai nesvarbu
A.	Teorinės žinios				
B.	Teorinių žinių pritaikymas praktikoje				
C.	Praktiniai įgūdžiai				
D.	Bendrieji gebėjimai				
E.	Gebėjimas mokytis				
F.	Kita – prašome nurodyti:				

BENDRI DUOMENYS APIE RESPONDENTĄ

16. Jūsų lytis:
- Vyras
- Moteris
17. Jūsų amžius (*įrašykite metus*):
18. Jūsų pedagoginis stažas (*įrašykite metus*):
19. Jūsų pedagoginė kvalifikacija (*pažymėkite Jums tinkamiausią atsakymo variantą*):
- Mokytoja/s
- Vyr. mokytoja/s
- Mokytoja/s metodininkė/as
- Mokytoja/s ekspertė/as
20. Jūsų išsilavinimas:
- Aukštesnysis
- Aukštasis (įgytas iki 1990)
- Bakalauras
- Magistras
- Mokslų daktaras
- Kita (įrašykite):
21. Prašome pažymėti, kuriose klasėse mokote:
- 1–4 kl.
- 5–8 kl.
- 9–12 kl.

Grižtamojo ryšio anketa, išklausus mokymo/si programą

Prašome pasirinkti jums tinkamą atsakymo variantą ir pažymėkite (x).

Modulio pavadinimas	Igijusi(-ęs) šias kompetencijas	Šios kompetencijos iki mokymosi neturėjau	Pagilinau iki mokymosi turėta kompetencija	Šią kompetenciją aš jau turėjau prieš mokymąsi
Mokymo turinio sudarymo metodologija bendrojo lavinimo mokymo įstaigose	Paaikškinti ugdymo turinio projektavimo logiką			
	Paaikškinti loginius ryšius tarp išsilavinimo standartų, bendrųjų programų, dalyko programos ir dalyko plano			
	Naudotis išsilavinimo standartais, bendrosiomis programomis, dalyko programomis rengiant dalyko teminius planus			

Mokymo turinio sudarymo metodologija profesinio mokymo įstaigose	Apibrėžti profesinio rengimo standartų paskirtį ir funkcijas			
	Paašškinti profesinio mokymo turinio projektavimo logiką.			
	Paašškinti loginius ryšius tarp profesinio rengimo standartų ir profesinio mokymo programų ir dalykų plano			
	Naudotis profesinio rengimo standartais rengiant ir tobulinant mokymo programas			
Mokytojo saviugdosa plėtotė	Apibrėžti mokymosi visą gyvenimą filosofiją			
	Apibrėžti tikslingą mokytojo mokymosi veiklą			
	Apibrėžti mokytojo profesinės kompetencijos sampratą			
	Apibūdinti mokytojo kompetencijų plėtrą			
	Apibrėžti mokytojo profesinės saviugdosa aspektus			
Inovatyvūs mokymo/si metodai	Apibrėžti mokymo/si metodus, remiantis paradigmos kaita			
	Apibrėžti mokymosi metodus, remiantis mokymosi kaip visuminio proceso samprata			
	Apibrėžti aktyvius mokymo/si metodus			
	Apibrėžti mokymo/si metodus aktyviam mokinių įtraukimui į naujos medžiagos pateikimą			
	Apibrėžti mokymo/si metodus aktyviam mokinių įtraukimui į naujos medžiagos apibendrinimą ir grįžtamojo ryšio pateikimą			

Mokymosi pasiekimų vertinimas	Paaikinti vertinimo ir įvertinimo sąvokas			
	Paaikinti vertinimo sistemos komponentus			
	Pagrįsti reikalavimus vertinimo organizavimo procesui			
	Identifikuoti vertinimo rūšis			
	Pritaikyti vertinimo metodus			
	Pritaikyti įvairius užduočių tipus			
	Paaikinti užduočių sudarymo logiką			
	Apibrėžti grįžtamojo ryšio vertinimo veiklas			
	Apibrėžti savęs vertinimo veiklas			
IKT taikymas mokymosi procese	Įvardinti mokytojams reikalingas IKT kompetencijas siekiant sėkmingo darbo			
	Apibrėžti mokytojų bazines IKT kompetencijas			
	Apibrėžti mokytojų technologines IKT kompetencijas			
	Apibrėžti mokytojų IKT politikos kompetencijas			
	Apibrėžti mokytojų IKT naudojimo etikos kompetencijas			
	Identifikuoti mokytojų IKT didaktinių metodų, pagrįstų IKT naudojimu, kompetencijas			
	Identifikuoti mokytojų mokymo/si proceso, dirbant su IKT valdymo kompetencijas			

Gedvilienė, Genutė; Laužackas, Rimantas; Tūtlys, Vidmantas
Ge-82 Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikiai, mokslo studija / Genutė
Gedvilienė, Rimantas Laužackas, Vidmantas Tūtlys. – Kaunas: Vytauto Didžiojo
universitetas, 2010. – 112 p., iliustr.

ISBN 978-9955-12-569-3

Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikiai ir jų tenkinimo galimybės Lietuvoje kol kas palyginti menkai ištyrinėta sritis. Ši mokslo studija išsiskiria iš kitų mokslo darbų apie mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikius išsamia analize, pagrįstu nuodugniu empiriniu tyrimu, mokytojų kvalifikacijos tobulinimo galimybių atskleidimu, atidesniu požiūriu į mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikius, susijusius su ugdymo proceso kaita, švietimo sistemos pokyčiais, kintančiu socioekonominiu kontekstu.

UDK 371.123

Genutė Gedvilienė, Rimantas Laužackas, Vidmantas Tūtlys
MOKYTOJŲ KVALIFIKACIJOS TOBULINIMO POREIKIAI
Mokslo studija

Redaktorius Robertas Keturakis
Maketuotoja Janina Baranavičienė

Išleido Vytauto Didžiojo universiteto leidykla
S. Daukanto g. 27, LT-44249 Kaunas