

LIETUVOS EDUKOLOGIJOS UNIVERSITETAS

Kristina Viršulienė

**BŪSIMŲJŲ MOKYTOJŲ PEDAGOGINIO
BENDRAVIMO GEBĖJIMAI
IR JŲ UGDYMAS(IS)**

DAKTARO DISERTACIJA

Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)



Vilnius, 2014

Daktaro disertacija rengta 2008–2014 metais Lietuvos edukologijos universitete.

Mokslinė vadovė –

prof. habil. dr. Marijona Barkauskaitė (Lietuvos edukologijos universitetas, socialiniai mokslai,
edukologija, 07 S)

© Kristina Viršulienė, 2014

© Lietuvos edukologijos universiteto leidykla, 2014

TURINYS

IVADAS	5
Disertacijoje vartojamos sąvokos	12
1. PEDAGOGINIO BENDRAVIMO TEORINIS PAGRINDAS	13
1.1. Bendravimo samprata	13
1.1.1. Bendravimo tyrimų raida	15
1.1.2. Filosofinės, etinės, pedagoginės, psichologinės bendravimo įžvalgos	20
1.2. Pedagoginio bendravimo analizė mokslinėje literatūroje	35
1.2.1. Pedagoginio bendravimo samprata, funkcijos, struktūra	35
1.2.2. Pedagoginio bendravimo raiškos bruožai	43
1.3. Pedagoginio bendravimo ugdymo(si) ypatybės būsimųjų mokytojų rengime.....	51
1.3.1. Pedagogų rengimo koncepcijos ir modeliai	51
1.3.2. Pedagoginio bendravimo ugdymo(si) veiksniai	55
1.3.3. Būsimųjų mokytojų pedagoginio bendravimo ugdymo(si) kliūtys	68
2. BŪSIMŲJŲ MOKYTOJŲ PEDAGOGINIO BENDRAVIMO UGDYMO(SI) EMPIRINIO TYRIMO METODOLOGINIS PAGRINDIMAS.....	73
2.1. Tyrimo metodologinės nuostatos	73
2.2. Tyrimo metodika ir organizavimas	74
2.2.1. Bendra tyrimo charakteristika	74
2.2.2. Diagnostinis būsimųjų mokytojų pedagoginio bendravimo gebėjimų tyrimas.....	77
2.2.3. Pedagoginio bendravimo ugdymo projektas	81
2.2.4. Pedagoginio bendravimo raiškos tyrimo organizavimas ir vertinimas.....	87
2.2.5. Pedagoginio bendravimo ugdymo(si) ypatumų kokybinis tyrimas.....	89
3. PEDAGOGINIO BENDRAVIMO UGDYMO(SI) TYRIMO REZULTATAI IR ĮŽVALGOS	91
3.1. Diagnostinio būsimųjų mokytojų pedagoginio bendravimo gebėjimų tyrimo rezultatai.....	91
3.1.1. Pedagoginio bendravimo gebėjimų problemos	91
3.1.2. Būsimųjų mokytojų nuomonė apie pedagoginio bendravimo gebėjimų ugdymo(si) galimybes	100
3.2. Ugdymo projekte dalyvavusių studentų pedagoginio bendravimo gebėjimų kaita	102
3.3. Pedagoginio bendravimo raiškos pedagoginėje praktikoje ypatybės	110
3.4. Veiksniai, lemiantys pedagoginio bendravimo pozityvią dinamiką, mentorių, būsimųjų mokytojų požiūriu	117

IŠVADOS.....	132
DISKUSIJA.....	135
REKOMENDACIJOS.....	136
LITERATŪRA.....	137
PRIEDAI.....	151

IVADAS

Europos Sąjungos ir Lietuvos švietimo strateginiuose dokumentuose (Bolonijos deklaracija, 1999; Prahos komunikatas, 2001; Berlyno komunikatas, 2003; Bergeno komunikatas, 2005; Leuveno-LLN komunikatas, 2009 ir kt.; „Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“; „Valstybinė Švietimo 2013–2022 m. strategija“) akcentuojama būtinybė orientuotis į veiklios, solidarios, nuolat besimokančios visuomenės kūrimą. Atsakomybė organizuoti profesionalų ugdymo(si) procesą, siekiant, kad kiekvienas pilietis taptų atvira, kūrybinga ir atsakinga asmenybe, tenka ugdymo institucijoms, o svarbiausiu veikėju nekvestionuojamai pripažįstamas mokytojas.

Tapimo geru mokytoju, mokytojų rengimo tobulinimo klausimai pedagogikos mokslo istorijoje intensyviai svarstomi kiekvieną laikotarpį. Visų laikų pedagogikos teoretikai ir praktikai pabrėžė, kad mokytojo misijai atlikti būtinas ilgas ir atsakingas pasirengimas. Šiuolaikinio mokytojo darbas yra „techniškai sudėtingesnis ir platesnio diapazono nei bet kada anksčiau“ (Hargreaves, 2008, p. 36). Dėl to jo vertybių sistema, profesinių gebėjimų rodikliai turi siekti aukščiausius standartus, jis turi nuolat tobulėti, sekti švietimo raidos tendencijas šalyje ir pasaulyje (Schleicher, 2012), sąveikauti su bendruomene, inicijuoti jos kaitą, būti ne tik geru dalykininku, bet kūrybingu ugdymo(si) proceso organizatoriumi, aktyviu žinių visuomenės veikėju, pokyčių tarpininku, pavyzdžiu, lyderiu, konsultantu ir t. t. (Fullan, 1998; Pukelis, 1998; Lukšienė, 2000; Novoa, Lawn, 2002; Pollard, 2002; Jarvis, 2003; Būdienė, 2004; Barkauskaitė, 2006; Bankauskienė, 2007; Vaitkevičius, 2008 ir kt.).

Europos mastu atliktų tyrimų (OECD) ataskaitose pripažįstama būtinybė ugdyti jauną mokytoją, kuris gebėtų empatiškai bendrauti, identifikuoti mokinių ugdymosi poreikius, bendradarbiaujant padėti jiems kurtis palankią ugdymo(si) aplinką ir t. t. Jo „profesinis mokymasis yra tiek asmeninė pareiga, tiek ir institucinė teisė“ (Hargreaves, 2008, p. 37). Tad didėja poreikis mokytojų ir dėstytojų, kurie pasižymėtų motyvacija, kūrybiškumu bei noru tobulėti, aktyviai bendradarbiautų, perimdami gerą patirtį bei ją perduodami jaunajai kartai.

Užsienio ir Lietuvos mokslininkų darbuose pabrėžiama būsimųjų mokytojų sąmoningo, kryptingo ugdymo(si) svarba sėkmingam pedagoginiam darbui. Būsimųjų mokytojų pedagoginio bendravimo ugdymas(is) – integrali profesinio ugdymo(si) dalis (McCroskey, 1998; Aukštkalnytė, 2000; Глухих, 2000; Кулаченко, 2001; Ванина, 2004; Столяренко, 2004; Šedžiuvienė, 2005; Воробьева, 2006 ir kt.). Šio proceso, kuris prasideda nuo profesinio apsisprendimo, optimizavimas mokslinėje literatūroje nagrinėjamas įvairiais aspektais. Mokslininkai pastebi, kad, šalia kitų

faktorių – asmenybės apsisprendimo dirbti mokytoju, ugdymo(si) motyvacijos, bendravimą ir bendradarbiavimą skatinančios mokymo(si) aplinkos, – sudarančių sąlygas sąmoningai siekti ir tapti kompetentingu specialistu, itin reikšmingas būsimųjų mokytojų studijų procese yra bendravimo gebėjimų ugdymas(is) (Dačiulytė, 2003; Šedžiuvienė, 2005; Martišauskienė, 2007; Worley et al., 2007; Šernas, 2009; Čepienė, 2010; Autukevičienė, 2012 ir kiti). Užsienio šalių mokslininkai pabrėžia teorinių žinių ir supratimo, kaip pedagogiškai bendrauti, bei kryptingo nuolatinio tobulinimo(si) svarbą mokytojo profesiniam tapsmui (McCroskey, 1998; Глухих, 2000; Кулаченко, 2001; Hunt et al., 2002; Яфарова, 2004; Балакина, 2010 ir kt.).

Užsienio šalyse jau per penkiasdešimt metų tiriama mokytojo bendravimo raiška ugdymo(si) procese. Mokinį laikant aktyviu savo žinių ir patirties kūrėju, jo bendravimas su mokytoju tiriamas, kaip mokymo(si) aktyvinimo forma (Zhao, Parks, 1995; Sahlberg, 2005; Gerjets, Hesse, 2005 ir kiti). Atskleistas bendravimo poveikis asmenybės kūrybiškumo formavimuisi, tarpusavio santykiams, bendravimo dalyvių pažinimui, kokybiniais asmens tapatybės pokyčiams (Sternberg, Williams, 1996; Souza Fleith, 2000; Adalsteinsdóttir, 2004; Jeffrey, 2006; Morreale, Pearson, 2008 ir kiti).

Intensyviai užsienio mokslininkų nagrinėjama bendravimo gebėjimų vertinimo problematika (Jonassen, 1991; Morreale et al., 2006, 2011). Mokslininkai siūlo ugdymo(si) procese vertinti mokytojo norą bendrauti ir percepcinius gebėjimus (McCroskey, Richmond, 1992; McCroskey, 1997a, 1997b, 1998). Sukurtos priemonės matuoti, tirti bendravimą įvairiais aspektais. Užsienyje atliekami tarpasmeninio bendravimo, klausymosi, tarpkultūrinio bendravimo, grupinio bendravimo, organizacinės komunikacijos ir kiti tyrimai. Domimasi mokytojo neverbalinio bendravimo gebėjimų įtaka mokinių pažinimo ir mokymosi lygiui (Richmond, Gorhan, McCroskey, 1987; Dickson, Burton, 2011; Bani, 2011 ir kiti).

Nors užsienio mokslininkų pedagogo veikla tiriama įvairiais aspektais, tačiau pedagoginio bendravimo įtakos ugdytinio asmenybei aspektą siekiama teoriškai ir empiriškai pagrįsti konkretaus laikotarpio kontekste.

Pedagogo bendravimo gebėjimų svarbą yra tyrinėję ir daugelis žymių Lietuvos įvairių sričių mokslininkų: V. Žemaitis (1992, 1996), G. Petkevičaitė-Bitė, A. Šerkšnas, J. Vokietaitis, J. Vabalas-Gudaitis (cit. iš Tijūnėlienė, 1993), O. Tijūnėlienė (1993, 2007, 2009), G. Butkienė, M. Kepalaitė (1996), V. Lepeškienė (1996), M. Barkauskaitė (2001), B. Bitinas (2002), L. Jovaiša (2011) ir kt. Nekvestionuojama, kad bendraujant kuriami santykiai tarp ugdytojo ir ugdytinio, atsiranda galimybė pedagoginei sąveikai (Žemaitis, 1992, 1996a, 1996b; Vaitkevičius, 2008). Pedagoginis bendravimas reikalingas ne tik žinių perdavimui (informacinė-komunikacinė funkcija), bet ir aktualiems ug-

dymo uždaviniais (suprasti kitą, vertinti, padėti ugdytis atsižvelgiant į jo poreikius, bendravimo gebėjimų lygį, daryti auklėjamąjį poveikį ir t. t.) įgyvendinti. Auklėjimo procese pedagoginio bendravimo perceptinių (empatinių) ir interakcinių (poveikio) gebėjimų reikšmė yra bene svarbiausia, nes veikia mokinių tarpusavio santykius bei turi įtakos mokinio asmenybės holistinei plėtrai.

Lietuvoje būsimųjų ir pradedančiųjų mokytojų pedagoginių kompetencijų tyrimų yra atlikta gana daug. Lietuvos mokslininkai tyrimo objektu dažniausiai rinkosi pedagogų rengimo, pedagogui reikalingų kompetencijų, bendrųjų gebėjimų ugdymo problematiką. Intensyviai nagrinėtos ikiprofesinio ir profesinio pedagogų rengimo (Tamošiūnas, 1998), profesinio kryptingumo ir brandos (Navaitienė, 2000; Balžakienė, 2002), profesinio tapsmo (Šedžiuvienė, 2005) problemos, daugėjo tyrimų, vertinančių pedagogų kompetencijas: didaktines (Subotkevičienė, 2006; Čiužas, 2013), dalykines (Saulėnienė, 2003; Lasauskienė, 2007), profesines (Jurašaitė, 2004), informacinių ir komunikacinių technologijų taikymo (Brazdeikis, 2007) ir kt. Nagrinėti pedagogo profesinei brandai aktualūs tyrimų aspektai: pedagogo profesiniai santykiai bendravimo ir bendradarbiavimo sistemoje „mokytojas–mokiniai–tėvai“ (Kontautienė, 2000; Kardelienė, Kardelis, 2006), neformalus bendravimas (Teresevičienė, Gedvilienė, 1999), horizontalios ir vertikalios interpersonalinės komunikacijos įtaka profesinei saviugdai (Bulajeva, 2001) ir kita.

Moksliniais tyrimais aktualizuota bendravimo gebėjimų ugdymo, bendravimo proceso problematika atskleidžiant profesinę komunikacinę kompetenciją veikiančius įvairius veiksnius, pvz., gimtoji kalba, jos gramatinė struktūra ir leksika kaip komunikacinės kompetencijos priemonė (Jakavonytė-Staškvienė, 2009), mokytojo komunikacinės kompetencijos vaidmuo ir įtaka mokinių kalbiniam etiketui (Kardelienė, 1998). Tyrinėti bendravimo gebėjimų tikslingo ugdymo aspektai (Grebliauskienė, 1997; Cesevičiūtė, 2004). Pedagoginio bendravimo ugdymo problema empiriškai tyrinėta L. Žadeikaitės (1990), A. Berznicko (1990b), D. Aukštakalnytės (2000) tyrimuose. Nagrinėdama būsimųjų muzikos mokytojų bendravimo kompetenciją, D. Aukštakalnytė (2000) atskleidė rengimo pedagoginiam bendravimui optimizavimo prielaidas aukštojoje mokykloje.

Aktualu tai, jog mokslininkai pripažįsta vieningos bendravimo gebėjimų ugdymo koncepcijos Lietuvoje trūkumą (Grebliauskienė, 1999; Fominienė, 2006). Taip pat šalyje tebėra aktualūs svarstymai dėl tinkamiausio bendravimo gebėjimų ugdymo modelio, dėl sąvokų „komunikacija“ ir „bendravimas“ bei pedagoginio bendravimo vieningos sampratos. Tai aktualizuoja būsimųjų mokytojų pedagoginio bendravimo ugdymo(si) nepakankamo mokslinio ištyrimo problemą.

Stokojama gilesnių mokslinių tyrimų, nagrinėjančių būsimųjų mokytojų pedagoginio bendravimo ugdymo(si) veiksnius, pedagoginio bendravimo gebėjimų raišką, raidą studijų procese: įsisavinant teorines žinias, kūrybiškai jas taikant bei derinant per savarankiškus praktinius užsiėmimus ir dirbant pedagoginį darbą.

Todėl studentų – būsimųjų mokytojų – pedagoginio bendravimo ugdymo(si) galimybių tyrimas yra aktualus siekinys tiek teoriniu, tiek praktiniu požiūriu. Siekiant teoriškai ir empiriškai pagrįsti pedagoginio bendravimo ugdymo(si) svarbą ir reikšmingiausius veiksnius būsimųjų mokytojų profesinėje raidoje, tyrimo problema apibūdinama šiais klausimais: *kokie būsimųjų mokytojų pedagoginio bendravimo gebėjimai? Kokie veiksniai lemia pedagoginio bendravimo gebėjimų pozityvią dinamiką studijų procese?*

Tyrimo objektas – būsimųjų mokytojų pedagoginio bendravimo ugdymas(is).

Tyrimo tikslas – atskleisti būsimųjų mokytojų pedagoginio bendravimo ypatumus ir dinamiką studijų procese.

Siekiant šio tikslo, išsikelti **tyrimo uždaviniai**:

1. Išanalizuoti mokslinę literatūrą, švietimo dokumentus ir atskleisti pedagoginio bendravimo reikšmingumą ugdymo(si) procese.
2. Nustatyti būsimųjų mokytojų pedagoginio bendravimo gebėjimus.
3. Remiantis ugdymo projektu, atskleisti būsimųjų mokytojų pedagoginio bendravimo gebėjimų ugdymo(si) prielaidas studijų procese.
4. Identifikuoti veiksnius, darančius didžiausią poveikį pedagoginio bendravimo gebėjimų pozityviai raidai, studentų ir mentorių požiūriu.

Ginamieji teiginiai:

Pedagoginis bendravimas – esminė, integrali mokytojo profesionalios veiklos dalis, jungianti į visumą visas mokytojo veiklas, įgalinanti aktualizuoti ir įgyvendinti pamatinius mokinio asmenybės poreikius edukaciniame ir sociokultūriniame kontekstuose.

Pedagoginio bendravimo gebėjimų tikslingas ugdymas(is) universitetinėse studijose apima teorines žinias ir jų įgyvendinimą praktikoje, kai kūrybiškai perimamos mokytojų bendruomenės vertybės, žodynas, elgsena ir kt. Kartu pozityviai keičiasi studentų tapatinimasis su mokytojo vaidmeniu, pasitikėjimas, savivertė, didėja motyvacija kokybiškomis studijoms.

Sėkmingas pedagoginis bendravimas sudaro prielaidas atsirasti pedagoginei sąveikai, motyvuoja būsimuosius mokytojus tobulintis bendravimo gebėjimus įvairiose situacijose.

Būsimųjų mokytojų pedagoginio bendravimo pozityvią dinamiką lemia: studento tvirtas profesinis apsisprendimas, tarpasmeninių santykių studijų grupėje kaita, studento, mentoriaus ir dėstytojo bendradarbiavimas su nuostata teikti ir priimti profesionalią paramą.

Atliekant disertacinį tyrimą, taikyti šie **tyrimo metodai**:

- *Mokslinės literatūros ir švietimo dokumentų analizė*, kuria siekta teoriškai pagrįsti pedagoginio bendravimo svarbą mokytojo darbe, išryškinti nacionaliniuose ir tarptautiniuose tyrimuose aptartas pedagogų rengimo sistemos nepanaudotas galimybės, susijusias su bendravimo gebėjimų ugdymo(si), pagrįsti tyrimo aktualumą, išryškinti pedagoginio bendravimo ugdymo(si) ypatumus.
- *Anonimine apklausa raštu* siekta identifikuoti studentų pedagoginio bendravimo gebėjimus, raiškos ypatybes pedagoginėje praktikoje (kokių gebėjimų trūksta, kaip vertina savo pedagoginį bendravimą, kaip užpildo pedagoginio bendravimo gebėjimų spragas), išsiaiškinti studentų nuomonę apie pedagoginio bendravimo ugdymo(si) galimybes bei tobulinti pedagoginio bendravimo ugdymui(si) skirtą studijų dalyką.
- *Ugdymo projekte* suplanuota ir parengta pedagoginio bendravimo ugdymo(si) programa, atliepiant mokslinių teorinių studijų ir atlikto diagnostinio tyrimo rezultatus. Taikyti įvairūs pedagoginio bendravimo ugdymo(si) metodai, kuriuos mokslinėse publikacijose pateikė mokslininkai ir ko pasigedo diagnostinio tyrimo respondentai. Atskleistos studentų pedagoginio bendravimo gebėjimų ugdymo(si) ypatybės studijų metu.
- *Stebėjimas* vykdytas natūralioje aplinkoje, atskleidžiant studentų pedagoginio bendravimo ypatumus pedagoginėje praktikoje; įvertinant ugdymo projekte įsisavintų pedagoginio bendravimo gebėjimų tikslingumą. Įžvelgtos sąsajos tarp užimamo statuso grupėje ir pedagoginio bendravimo raiškos praktikoje.
- *Apklausoje raštu ir pusiau struktūruoto interviu* metodais buvo apklausti studentai ir jų praktikai vadovavę mentoriai. Mentorių apklausa leido įvertinti studentų bendravimo gebėjimus, identifikuoti reikšmingus veiksnius studentų profesiniam tobulėjimui. Studentų apklausa padėjo atskleisti jų požiūrį į pedagoginio bendravimo gebėjimų tobulinimą(si), išskirti reikšmingiausius veiksnius. Taikytas pusiau struktūruoto interviu metodas leido įvertinti studentų požiūrį į ugdymo projekto svarbą, inovatyvumą, statuso grupėje įtaką savivertei, studijų motyvacijai. Atskleistas pedagoginio bendravimo gebėjimų pozityvus pokytis, atliekant praktiką švietimo institucijose.

- *Turinio analizės (content analysis) metodas* taikytas analizuojant: a) studentų, dalyvavusių kiekybinio tyrimo anoniminėje apklausoje raštu, atsakymus į atvirusius klausimus, b) mentorių pateiktus vertinimus bei komentarus apie praktikantus. Interviu metodu gauti duomenys buvo apdoroti kokybinių tyrimų atvirojo kodavimo programa „Kokybis“ (B. Bitinas, A. Kazlauskienė, A. Jazgevičius).
- Tyrimo duomenų analizei atlikti taikyti *statistinių duomenų apdorojimo metodai*. Tyrimo duomenys buvo analizuojami taikant SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) for Windows 16.0.

Tyrimo rezultatų naujumas, teorinis ir praktinis reikšmingumas

Lietuvos ir užsienio mokslininkų pripažįstama, kad pedagoginio bendravimo gebėjimų ugdymas(is) studijų procese yra reikšmingas ir aktualus, tačiau moksliniu lygiu mažai nagrinėtas. Todėl šio darbo naujumas, visų pirma, tikslingai į būsimųjų mokytojų ugdymo(si) procesą integruojamos teorinės žinios apie pedagoginį bendravimą, stengiantis jas taikyti visame studijų procese, ypač per seminarus ar pratybas (laisvai pasirenkamas studijų dalykas), vykdant ugdymo projektą (savarankiškas studentų darbas), per pedagoginę praktiką, individualias ir grupines konsultacijas ir kt. Antra, atskleidžiamas integruoto ugdymo pozityvus poveikis studentams: jų profesiniam (stiprėjantis apsisprendimas būti mokytoju), dalykiniam (sąmoningas siekis gilesnio dalykinio išprusimo) apsisprendimui, tarpasmeninių santykių grupėje dinamikai ir kt.

Tyrimo teorinį reikšmingumą rodo teoriškai pagrįsta ir empiriškai patikrinta ugdymo projekto programa, išryškinanti prielaidas pedagoginio bendravimo gebėjimų formavimuisi ir įgyvendinimui ugdymo(si) procese bei suponuojanti galimybes jas taikyti studijų procese per įvairių dalykų užsiėmimus. Savo ruožtu tai atskleidžia ir praktinį darbo reikšmingumą. Jį plečia tyrime metodologiškai pagrįsti ir empiriškai patikrinti pedagoginio bendravimo gebėjimų ugdymo(si) veiksniai bei išryškėję taisytiniai studijų proceso aspektai: atotrūkis tarp teikiamų teorinių žinių ir praktinio jų įgyvendinimo, per menkas dėstytojų ir studentų bendravimas, nepakankamo lygio mentorystė mokyklų loje, mokymosi motyvacijos trūkumas.

Praktinį disertacijos reikšmingumą atskleidžia tai, kad, pirma, sudaryta ir studijų procese įgyvendinta pedagoginio bendravimo ugdymo(si) programa gali būti naudojama rengiant būsimuosius pedagogus, studijuojančius įvairiose studijų programose. Antra, suformuluotos rekomendacijos dėl būsimųjų mokytojų pedagoginio bendravimo ugdymo(si), mažinant tyrimuose išryškėjusį atotrūkį tarp teorinių žinių ir praktinio darbo gebėjimų, sudarys prielaidas stiprinti būsimųjų pedagogų ugdymą.

mą. Trečia, remiantis empirinio tyrimo rezultatais, atskleistos ir pagrįstos būsimųjų mokytojų pedagoginio bendravimo gebėjimų ugdymo(si) prielaidos: pasiryžimas dirbti mokytoju, tarpasmeniniai santykiai studijų grupėje, savarankiškos praktinės užduotys konsultuojant kompetentingiems vadovams. Tai gali būti vertinga tiek pedagogų ugdymo sistemos atstovams, tiek pedagogams, mokslininkams rengiantiems motyvacinį testą, pedagogų rengimo ir praktikų organizavimo reglamentus, inicijuojantiems kaitą studijų procese.

Darbo struktūra ir apimtis. Darbą sudaro įvadas, trys skyriai, išvados, diskusija, rekomendacijos, naudotos literatūros sąrašas, priedai. Naudotos literatūros sąrašą sudaro 281 pozicija. Darbo apimtis – 131 puslapis, 20 lentelių, 30 paveikslų, 37 priedai.

Mokslinės publikacijos disertacijos tema:

Barkauskaitė, M., Viršulienė, K. (2012). Studentų pedagoginio bendravimo gebėjimų ir studijų veiksmų ryšiai. *Pedagogika: mokslo darbai*, t. 105, p. 47–52. ISSN 1392-0340.

Dautaras, J., Viršulienė, K. (2012). Pedagoginio bendravimo įtaka ugdymo kokybei. *Taikomieji tyrimai studijose ir praktikoje*, Nr. 6, p. 27–32. ISSN 2029-1280.

Tomaševska, K. (2010). Pedagoginę praktiką atlikusių studentų bendravimo gebėjimų įsivertinimo rezultatai. *Pedagogika: mokslo darbai*, t. 98, p. 49–55. ISSN 1392-0340.

Tyrimo rezultatų aprobavimas vyko autorei dalyvaujant mokslo konferencijose.

Skaityti pranešimai disertacijos tematika:

Viršulienė, K. Sėkmingo pasirengimo pedagogo darbui veiksniai. *Pedagogas transformacinių procesų sąlygomis: metodologija, teorija, praktika*: tarptautinė mokslinė praktinė konferencija. Vilnius, Lietuvos edukologijos universitetas, 2013 m. rugsėjo 26 d.

Viršulienė, K. Bendravimo su mokiniais sunkumai per pedagoginę praktiką: mentorių ir praktikantų požiūris. *Pedagoginių kompetencijų gilinimas ugdymo(si) procese*: nacionalinė jaunųjų mokslininkų konferencija. Vilnius, Lietuvos edukologijos universitetas, 2012 m. spalio 19 d.

Viršulienė, K., Dautaras, J. Pedagoginio bendravimo įtaka ugdymo kokybei. *Mokslo, studijų ir praktikos sąsajos*: respublikinė mokslinė praktinė konferencija. Panevėžys, Panevėžio kolegija, 2012 m. kovo 22 d.

Viršulienė, K. Profesinio apsisprendimo ir pedagoginio bendravimo gebėjimų ugdymosi sąsajos. *Nuo psichotechnikos iki išplėtos orientavimo karjerai sistemos*: mokslinė praktinė konferencija. Vilnius, Vilniaus universitetas, 2011 m. gruodžio 8–9 d.

Tomaševska, K. Studentų bendravimo gebėjimų ugdymo pedagoginėje praktikoje galimybės. *Socialinis-educacinis pedagogo vaidmuo: ralybė ir lūkesčiai*: tarptautinė mokslinė konferencija. Vilnius, Vilniaus pedagoginis universitetas, 2009 m. spalio 22 d.

Disertacijoje vartojamos sąvokos

Bendravimas – žmonių socialinės būties forma, pasireiškianti santykių užmezgimu, ir palaikymu, draugyste, partneryste (Jovaiša, 2007), prasminga tarpusavio sąveika tarp dviejų ar daugiau žmonių (Želvys, 1995), procesas, galintis vykti komunikaciniu ir ontologiniu lygiais (Vaitkevičius, 1995) bei apimantis komunikacinę, reguliacinę ir kontaktinę funkcijas.

Gebėjimas – mokymo(si) (lavinimo ir auklėjimo) būdu išplėtotas asmens gabumas pritaikyti žinias teoriniams arba praktiniams tikslams pasiekti (Pukelis, 2009, p. 12).

Komunikacija – keitimasis informacija, patyrimu. Platesnės „bendravimo“ sąvokos komponentas (Jakavičius, 1998).

Pedagogas – asmuo, įgijęs valstybės nustatytą išsilavinimą ir pedagogo kvalifikaciją. Pedagogais vadinami visų specialybių ir rangų mokytojai (**mokytojas** – asmuo, mokantis mokykloje) (Jovaiša, 2007). Tekste abu terminai yra tapatūs, taip pat „būsimasis pedagogas“ ir „būsimasis mokytojas“.

Pedagoginis bendravimas – svarbiausia mokytojo profesionalios veiklos dalis, jungianti į visumą visas kitas veiklas bei lemianti mokinio ir mokytojo ugdymo(si) procesų sėkmingumą.

Pedagoginio bendravimo gebėjimai: informaciniai-komunikaciniai, percepciniai, interakciniai, sudaro sąlygas nuosekliam ugdymo(si) procesui.

Profesinis tapsmas – tęstinis procesas, kuriame asmuo nuolat privalo derinti įvairius profesinius vaidmenis, perimti profesinės bendruomenės vertybes, žodyną, elgseną bei gebėti išlikti savimi (Rastauskienė, Kardelis ir kt., 2009), asmenybės savybių, gebėjimų, žinių ir mokėjimų plėtotė, integracija bei įgyvendinimas pedagoginėje veikloje (Šedžiuvienė, 2005).

Ugdymas(is) – „asmenybę kuriantis žmonių bendravimas sąveikaujant su aplinka bei žmonijos kultūros vertybėmis. <...> vyksta kolektyve arba mokytojui ir mokiniui individualiai bendraujant, dirbant su skirtingomis asmenybėmis, naudojant ugdymo turinį, metodus ir metodologinius būdus, šį procesą koreguojant, valdant ir tobulinant. <...> derinant veiklą, bendravimą, bendradarbiavimą, santykius ir sąveiką“ (Jovaiša, 2007, p. 311).

1. PEDAGOGINIO BENDRAVIMO TEORINIS PAGRINDAS

1.1. Bendravimo samprata

Dabartinės lietuvių kalbos žodyne (2006) sąvokos „bendravimas“ ir „komunikacija“ turi skirtingas reikšmes: „komunikacijos“ pirmoji reikšmė – susisiekimas, ryšiai, jų priemonės, o „bendrauti“ reiškia „turėti bendrų reikalų“. Toks skirtumas gana aiškus, tačiau antroji „komunikacijos“ reikšmė yra „bendravimas“ ir tai kelia klausimus: ar sąvokos tapačios, o jei ne, tuomet, kokiuose kontekstuose jos yra sinonimai, kada atsiranda jų vartojimo aplinkybių skirtumai?

Mokytojo profesijos kompetencijos apraše (2007) bendrųjų kompetencijų grupėje bendravimo ir komunikacijos kompetencijas apibūdina skirtingi mokėjimai ir sugebėjimai (žr. 1 lentelę). Kita vertus, neišvengiama ir pasikartojimų – mokėjimą „skatinti bendravimą ir bendradarbiavimą“ randame tiek „komunikacinės ir informacijos valdymo“, tiek ir „bendravimo ir bendradarbiavimo“ kompetencijų grupėse.

1 lentelė

Komunikacinės ir informacijos valdymo bei bendravimo ir bendradarbiavimo kompetencijų struktūra

Komunikacinė ir informacijos valdymo kompetencijos	Bendravimo ir bendradarbiavimo kompetencijos
16.1. Taisyklingai vartoti kalbą realioje ir / ar virtualiojoje profesinėje aplinkoje; 16.2. Bendrauti užsienio kalba (-omis); 16.3. Taikyti verbalinius ir neverbalinius komunikavimo būdus <i>skatinant mokinių bendravimą ir bendradarbiavimą</i> ; 16.4. Konceptualiai ir vaizdžiai išreikšti savo idėjas bei interpretuoti mintis, faktus ir jausmus skirtinguose profesinės veiklos kontekstuose pasitelkiant komunikacijos priemones	17.1. Bendrauti ir bendradarbiauti su įvairiais skirtingų kultūrų asmenimis darbo srityje ir socialinėje aplinkoje bei gebėti spręsti konfliktus; 17.2. <i>Skatinti aktyvų mokinių bendravimą ir bendradarbiavimą</i> klasėje; 17.3. Bendradarbiauti su kolegomis, pagalbinio personalu, profesinio orientavimo ir kitais specialistais, kuriant ugdymo(si) prielaidas ir vertinant mokymosi pasiekimus; 17.4. Bendrauti su mokinių tėvais (globėjais, rūpintojais) pripažįstant jų vaidmenį, teises ir atsakomybę sudarant ugdymo(si) sąlygas; 17.5. Bendradarbiauti su pagalba vaikui ir šeimai teikiančiomis organizacijomis.

Šaltinis: *Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas* (2007). Prieiga per internetą: <http://www.smm.lt/prtm/docs/mkt/2007-01-15-ISAK-54.pdf>.

„Komunikacijos“ sąvoka šiame dokumente apibrėžiama kaip informacijos perdavimas ir valdymas darbinėje, virtualiojoje aplinkoje, pasitelkiant komunikacines priemones, akcentuojant gimtosios ir užsienio kalbų mokėjimą bei verbalinio ir neverbalinio komunikavimo gebėjimus. Tuo tarpu bendravimo ir bendradarbiavimo

kompetencijos struktūros komponentai siejami su kūrybiniais gebėjimais, socialinių santykių palaikymu, gebant bendradarbiauti, spręsti išskylančius konfliktus, bendrauti su mokiniais, jų šeimos nariais ir t. t.

Tarptautinis žodis „komunikacija“ lietuvių kalboje dažnai vartojamas tiesiogiai verčiant iš anglų kalbos „communication“. Todėl bendravimas, kaip komunikacijos sinonimas, neretai suvokiamas tik „kalbėjimo“ reikšme, t. y. informacijos perdavimo ir priėmimo kontekste. Tuo tarpu bendravimu išreiškiamų veiksmų, J. L. Austino teigimu, yra tiek, kiek žodyne veiksmažodžių (cit. iš Whaley, Samter, 2007). Verčiant iš anglų kalbos „communication“, pravartu būtų įsigilinti į vartojimo kontekstą ir tuomet atitinkamai versti į „bendravimas“ arba „komunikacija“.

Bendrauti reiškia įsigilinti, įsijausti į vidinę kito asmens situaciją, užmegzti ryšį, sąveikauti. Bendravimas dažnai apibrėžiamas kaip daugialypis procesas, kuriame klostosi santykiai tarp asmenų, grupių. Bendravimo poreikis kyla iš poreikio veikti kartu. Bendravimo sąvoka apima mažiausiai tris procesus: komunikaciją (pasikeitimas informacija), interakciją (pasikeitimas veiksmiais) ir socialinę percepciją (partnerio priėmimas ir supratimas). Bendravimas grupėje turi užkodotą socialinę reikšmę – jis suprantamas kaip socialinės kultūros formų bei socialinės patirties perdavimo priemonė. Tarpasmeninio bendravimo specifika atsiskleidžia skirtingais lygiais, kurie leidžia atverti vienas kitam subjektyvųjį pasaulį (*Психология общения*, 2011).

Lietuvių mokslininkai gana skirtingai aiškina bendravimo ir komunikacijos terminus. V. Šernas (2006), aptardamas komunikacines kompetencijas, gebėjimo komunikuoti pagrindu įvardija asmens filologinę, kultūrinę, gimtosios ir užsienio kalbų mokymosi patirtį. Autoriaus teigimu, „komunikacinė kompetencija – tai sudėtingas psichologinis, pedagoginis, socialinis, fiziologinis procesas, leidžiantis asmeniui bendrauti, perteikti ir priimti informaciją (žodžiu, raštu, gestais, mimika), tapti visaverčiu informacinės bendruomenės, šios populiacijos, kultūros, verslo, gamybos nariu“ (Šernas, 2006, p. 51). *Edukologijos terminų žodyne* L. Jovaiša (2007) komunikacijos terminą apibrėžia kaip „bendravimo“ sinonimą. V. Baršauskienės, B. Janulevičiūtės-Ivaškevičienės (2007) nuomone, terminus „bendravimas“ ir „komunikacija“ galima naudoti kaip sinonimus. Kiti mokslininkai „bendravimo“ sąvokai suteikia daugiau etinio, moralinio pobūdžio savybių nei „komunikacijai“ (Žemaitis, 1992; Ukanienė, 2003; Žygaitienė, 2005; Bitinas, 2011 ir kt.). Jų nuomone, bendravimas apima bendraujančiųjų įsitikinimus, gebėjimus, vertybes, žinias, tikslus (Ukanienė, 2003). Tai sąveika, kurios metu patenkinami žmonių poreikiai ir perduodama informacija, reikškinys, talpinantis sudėtingus vidinius, socialinius, dorovinius-psichologinius mechanizmus, dėsnius (Žemaitis, 1992).

Bendravimas apima komunikacinę (informacijos perdavimas, pasikeitimas žiniomis, patirtimi bei informacijos priėmimas ir suvokimas), reguliacinę (įtaka kitų elgesiui, aktyvumui, požiūriui į vertybes), kontaktinę (tarpusavio santykių palaikymas, problemų sprendimas, pasidalijimas nuomonėmis, žiniomis) funkcijas (Baršauskienė, Januleičiūtė-Ivaškevičienė, 2007). Taigi bendravimo terminu yra aprėpiama ir darbinė veikla, ir vertybinė, dvasinė, ugdomoji visuma.

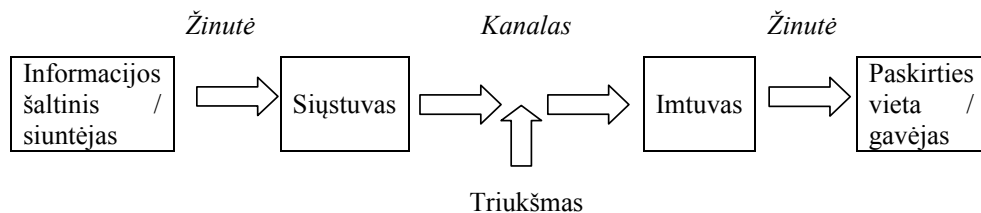
Kalbant apie „bendravimo“ sąvokos ugdymo(si) procese specifiką vertėtų naudoti pedagoginio bendravimo sąvoką. Tai suteiktų aiškumo, nes „bendravimas“ vienu mokslininkų siejamas su ugdymu, o kitų požiūriu, tai tėra informavimo, žinių perteikimo priemonė arba „komunikacijos“ sinonimas ir dėl to mokytojo pedagoginio bendravimo tikslai bei svarba ugdymo(si) procese gali būti taip pat skirtingai traktuojama. Mūsų nuomone, bendravimas sietinas su pirmuoju požiūriu, bendraujant siekiama grįžtamojo ryšio, ugdomojo poveikio, tad „pedagoginio bendravimo“ sąvoka vartojama ryšiui tarp ugdytojo ir ugdytinio aptarti. Tai yra sudėtingas procesas, kuriame vyksta abipusis pedagoginio proceso dalyvių suvokimas ir pažinimas bei ugdymas(is). Pedagogo veikloje bendravimas yra „<...> ir ugdymo priemonė, ir socio-pedagoginė auklėjimo sąlyga, ir tarpusavio santykių organizavimo būdas“ (Prakapas, 2006, p. 77–83). Tai yra „veiklos fonas. Jis, kaip ir pati veikla, taip pat sąlygoja ugdytojo darbą“ (Jakavičius, Juška, 1996, p. 82).

J. Vaitkevičiaus (1995) nuomone, bendravimas gali vykti dviem lygiais: komunikaciniu ir ontologiniu. Autorius teigia, kad „komunikacijos“ terminas aprėpia tik dalį žmogaus būties bei informacines, emocines jos apraiškas. Tuo tarpu ontologinis bendravimas aprėpia visą asmenį, mobilizuoja jį energingai veiklai, kreipia elgsenos motyvavimą jau ne „iš šalies“, ne „iš apačios“, o tarsi „iš viršaus“. J. Vaitkevičius (1995) pabrėžia, kad žmogus, bendraudamas komunikaciniu lygiu, gali ir turi „išlikti savimi“, turėti savo nuomonę, tuo tarpu bendraudamos ontologiniu lygiu asmenybės „susilieja“, sutampa įsitikinimais, idealais, pasaulėžiūra (1995, p. 173). Toks bendravimas tarp ugdytojo ir ugdytinio vadinamas pedagoginiu bendravimu.

1.1.1. Bendravimo tyrimų raida

XX a. pirmoje pusėje domėjimasi informacijos perdavimo procesais pirmiausia paskatino techninių mokslų raida. Vėliau užsienio mokslininkų darbuose aptariami įvairūs komunikacijos proceso aspektai, kuriami modeliai (Morreale et al., 2006). Pirmasis sukurtas, dar vadinamas linijinis, modelis – tai vienos krypties pranešimo

siuntimas per kanalą gavėjui. Dviejų JAV inžinierių C. E. Shannono ir N. Weaverio sukurtas komunikacijos modelis (žr. 1 pav.) buvo pradinis taškas, nuo kurio išsirutuliojo tolesni ne tik technikos, inžinerijos, bet ir socialinių bei humanitarinių mokslų tyrinėjimai (Weaver, Shannon, 1963).



1 pav. C. E. Shannono ir N. Weaverio komunikacijos modelis

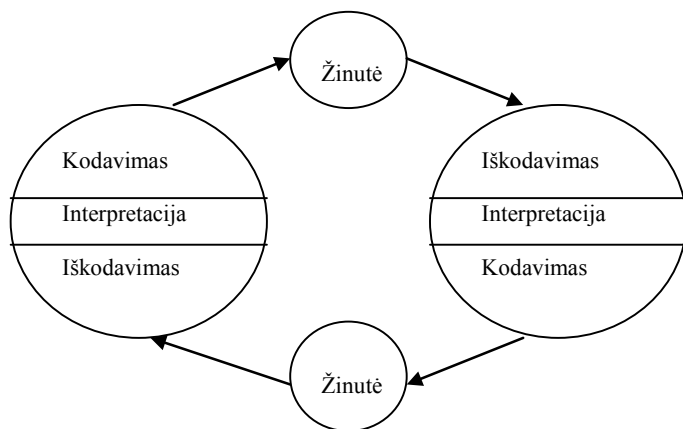
Socialiniuose moksluose „siuntėjas“ yra informaciją perduodantis, „priėmėjas“ – informaciją priimančias, o informacija vadinama „pranešimu“. Pagal šią teoriją informaciją galima laikyti perduota, kai ją tiksliai tais pačiais signalais priima gavėjas.

Šis informacijos perdavimo idealus variantas, tenka pripažinti, yra neįmanomas tarpasmeniniuose santykiuose, nes žmonėms bendraujant visada egzistuoja tam tikras „triukšmas“, lemiamas įvairių išorinių ir vidinių faktorių: ribotos gavėjo galimybės, stresas, neaiški perteikimo forma, netiksliai sudėti akcentai komunikato turinyje, siuntėjo ir gavėjo pažintinių schemų neatitikimas ir t. t. (Podgorecki, 2005). Plačiąja prasme komunikacijos efektyvumui trukdžių gali kelti asmeniniai, semantiniai, fiziniai, organizaciniai, sociokultūriniai ir kt. aspektai (Chreptavičienė, Urbanskienė, 2000).

Edukologijos mokslininkų tyrimuose nagrinėjami ugdymo(si) proceso dalyvių bendravimo trukdžiai, susiję su gebėjimais priimti bei perduoti informaciją, ją interpretuoti, susieti žinias su savo turima patirtimi, išmokyti kažko naujo, panaudoti ugdymesi ir t. t.

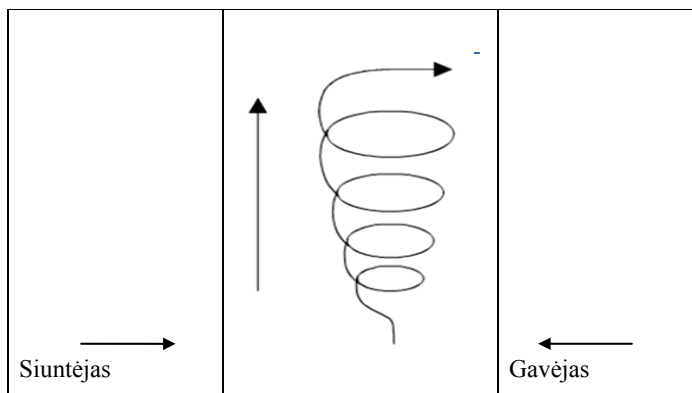
Mokslininkas A. Rosenas (cit. iš Podgorecki, 2005) bendravimą nagrinėja kaip interakcijos formą ir siūlo vertinti jo sėkmingumą pagal pelno ir nuostolio kriterijus. Taip paaiškinami simbioziniai ryšiai tarp intencijos komunikuoti ir naudos siekimo. Siuntėjas visuomet tikisi jam naudingos gavėjo reakcijos. Jei klausantysis neutraliai reaguoja, kalbantysis jaučia nepasitenkinimą, priešišumą ir net frustraciją. Komunikato (pokalbio) stimulus nuolat yra pastiprinamas gavėjo reakcijos. Tad teorijoje pabrėžiama, kad svarbu gavėjui reaguoti į stimulą taip, kaip tos socialinės aplinkos normomis privaloma sureaguoti (Podgorecki, 2005, p. 55), tuomet abi komunikuojančios pusės gaus didesnę „pelną“. Taigi teorijos nuolat plėtojasi ir atsiranda tam tikri etiketo, kultūros, tradicijos reikalavimai „civilizuotam pokalbiui“.

Pagal ciklinį komunikacijos modelį (žr. 2 pav.) komunikuojama tol, kol jo dalyviams yra naudinga palaikyti grįžtamąjį ryšį. Šis modelis buvo sukurtas 1954 m., F. W. Schrammui adaptavus elektromechaninės komunikacijos proceso modelį žmonių komunikacijai aiškinti. Atkreiptas mokslininkų dėmesys į dvipusį žinučių judėjimo kelią, pabrėžiant žmogaus proto ir bendravimo įgūdžių svarbą „signalo“ kodavimui ir dekodavimui.



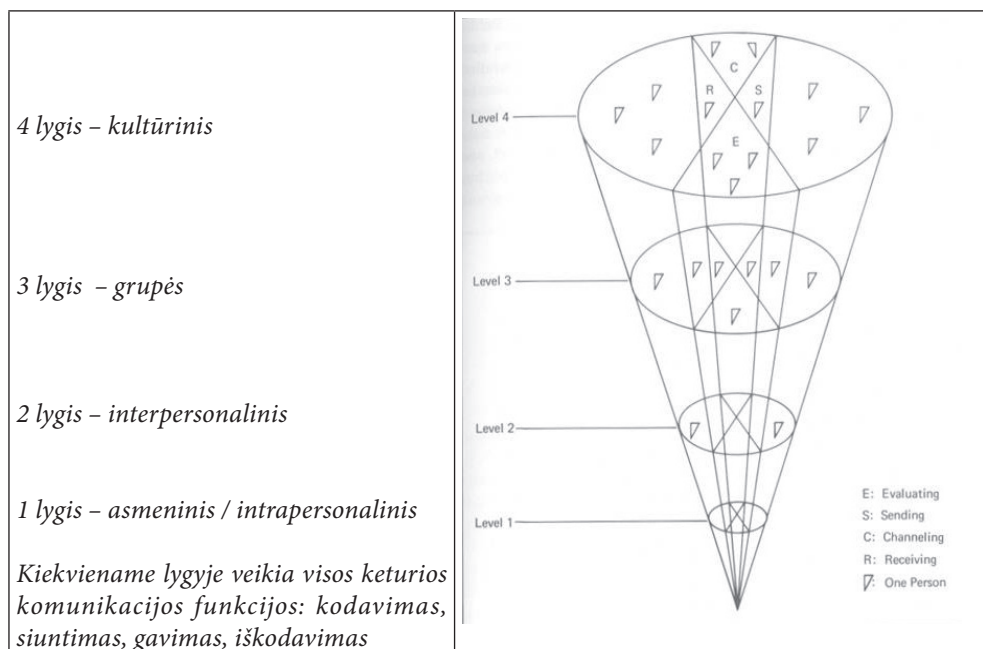
2 pav. F. W. Schrammo ciklinis komunikacijos modelis (1954 m.)

Sudėtingesnių nelinijinių, arba daugiadimensių, komunikacijos modelių yra sukurta XX a. antrojoje pusėje pasitelkiant naujausius mokslo tyrimus. Dinamiškame komunikacijos procese jo dalyviai keičiasi vaidmenimis ne cikliškai, o atsižvelgdami į kiekvieno poreikius ir galimybes. Vienas iš tokių modelių, atskleidžiantis komunikacijos proceso lankstumą, dinamiškumą, yra sraigtinis komunikacijos modelis (žr. 3 pav.).



3 pav. F. Dance sraigtinis komunikacijos modelis (1967 m.)

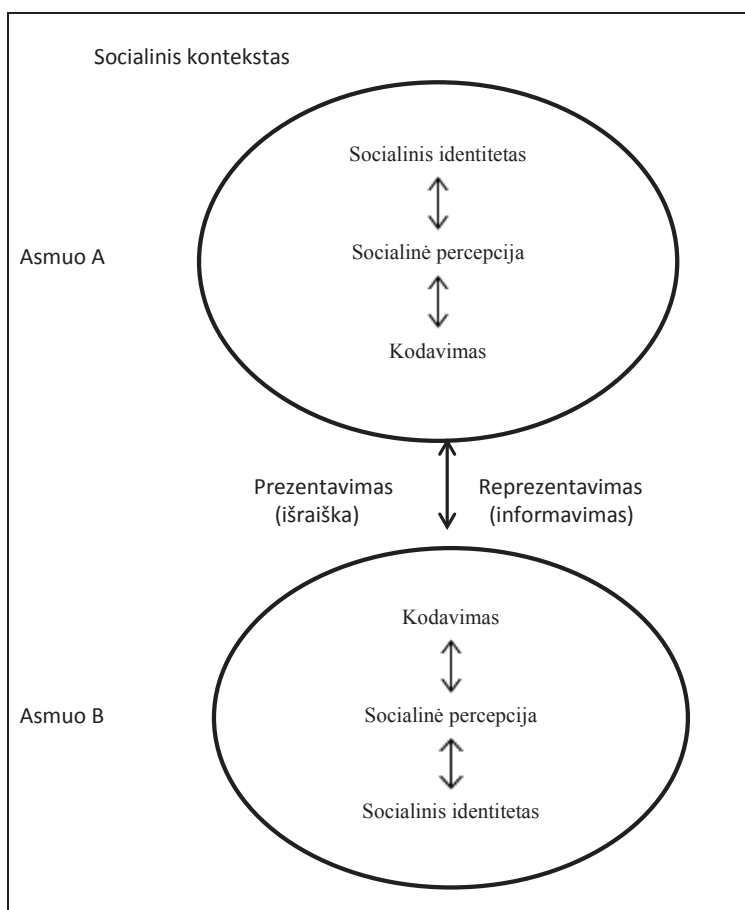
Sraigtinis komunikacijos modelis laikomas geriausiai atspindinčiu sudėtingą, nepakartojamą bendravimo procesą, nuolat kokybiškai skatinantis keistis jame dalyvaujančius asmenis (Chreptavičienė, Urbanskienė, 2000, p. 62). Analizuojant daugiadimensius šio proceso modelius, atskleista, kad visi apima interakciją ir intraakciją, reikalingą koduotos informacijos sklaidai visuomenėje. Vadinasi, komunikacija yra svarbi asmens ir bendruomenės ryšiui, žmogaus tapatumui „stiprinti“ ir asmenybės sklaidos procesams. Tai geriausiai aprėpia funkcinis komunikacijos modelis (žr. 4 pav.).



4 pav. J. Ruescho, G. Batesono funkcinis komunikacijos modelis (1951 m.)

Edukologiniu požiūriu minėti komunikaciniai modeliai (žr. 3, 4 pav.) gali būti analizuojami gretinant komunikacinį procesą su ugdomąja sąveika, ugdytojo ir ugdytinių bendravimu. Vykstant interakciniam komunikavimui naujos žinios, atsirandančios dialoge reaguojant ir atsiliepiant siuntėjui ir gavėjui, atveria bendrų perspektyvų bei kuria galimybes konstrukcinei sąveikai bei ugdymui(si). Sraigtinis ir funkcinis komunikacijos modeliai gali būti naudojami siekiant atskleisti laisvojo ugdymo paradigma grindžiamą ugdymo(si) procesą bei visapusio ugdymo(si) būtinybę, nes ugdytinis visuomet yra susijęs su šeima, bendruomene, tradicija, kultūra.

Komunikacijos teorijos nuolat plėtojasi ir tobulėja, taip pat tobulėja ir sudėtingėja nauji bendravimo procesus aiškinantys modeliai. Naujausiuose modeliuose siuntėjo (komunikatoriaus) gebėjimai sukurti, gauti ir panaudoti žinutę yra nulemiami daugelio vidinių (intelektu, emocijų, sveikatos būklės ir t. t.) bei išorės (socialinis statusas, visuomenės nuomonė, privatus ir viešieji interesai ir t. t.) veiksnių. Bendraujantiems svarbu suvokti socialinį kontekstą, kuris lemia pašnekovo kognityvinius ir kt. gebėjimus, savęs suvokimą, elgesį ir t. t. (Hartley, 1999). Pasak P. Hartley (1999), tarpasmeninio bendravimo komponentai – identifikacija (kaip save suvokia, kokią vaidmenį prisiima), percepcija, informacijos kodavimo ir iškodavimo gebėjimai – leidžia geriau suprasti pašnekovus (žr. 5 pav.).



5 pav. P. Hartley (1999) Tarpasmeninio bendravimo modelis

Nepaisant sparčios komunikacijos teorijų plėtros kiekviename komunikaciniame procese aktuali išlieka semantinio triukšmo problema. Bendravimo dalyviai skirtingai supranta informaciją, ištartus žodžius, balso toną, gestus, neverbalines išraiškas arba pasako ne tai, ką nori, arba dėl patirties, vertybinių nuostatų skirtumų ir pan. negali suprasti. Socialiniame gyvenime tai veikia visą žmogaus veiklą, identifikaciją socialinėje grupėje, asmenybės raidą. Tuo tarpu ugdymo procese semantinio triukšmo problema yra dar aktualesnė. Ugdytojas yra atsakingas už komunikato adaptaciją pagal ugdytinių poreikius, priėmimo galimybes ir t. t. Jis ne tik siekia suprasti įvairią patirtį turinčius mokinius, nuolat sekti ir eliminuoti atsirandančius bendravimo trukdžius, bet ir atsižvelgdamas į visa tai reguliuoti komunikatus bei visą ugdomąjį procesą klasėje.

Vadinasi, mokslinėje literatūroje įvairių autorių „komunikacijos“ bei „bendravimo“ sąvokos yra vartojamos bei ranguojamos gana skirtingai. Šiame darbe sąvoka „bendravimas“ vartojama apibūdinant ontologinę tarpžmogiškų ryšių prasmę, aprėpiančią visapusį asmenybės ugdymą. Taigi komunikacija tėra viena iš funkcijų bendravimo struktūroje. Bendravimo procesą konceptualizuojantys modeliai atskleidžia daugidimenses bendraujančiųjų tikslų plotmes, kurios edukologiniu aspektu gali būti nagrinėjamos kalbant apie ugdymosi poreikių identifikavimą, pedagogų rengimą ugdomajai sąveikai, pedagoginio bendravimo vyksmą, vertinimą pedagoginiame procese bei mokytojų pedagoginio bendravimo gebėjimų svarbą.

1.1.2. Filosofinės, etinės, pedagoginės, psichologinės bendravimo įžvalgos

Gebėjimas bendrauti žmogui sudaro galimybes atskleisti savo patirtį, išreikšti save, suvokti kitų mąstymo būdą, dalintis žiniomis, daryti įtaką kitiems, sužinoti kitų nuomonę apie save. Bendraujant formuojasi mokinio gyvenimo tikslai, pasaulėžiūra, pasaulėvaizdis bei vertybinės nuostatos. Filosofijos mokslas pasitelkiamas aiškinantis „bendruosius būties pagrindus, žmogaus santykį su pasauliu ir pačiu savimi“ (Bitinas, 2000, p. 14). Įvairios filosofinės teorijos ir empiriniai tyrimai pateikia gana skirtingus, o kartais ir vienus kitiems prieštaraujančius argumentus apie šių procesų kilmę bei raidą, galimybes daryti ugdomąjį poveikį. Dėl to iki šiol yra aktualūs tokie klausimai:

- Pirma, kaip kiekvienu individualiu atveju pritaikyti optimaliausią ugdymo(si) modelį, kad būsimasis mokytojas būtų parengtas supažindinti, išmokyti to, ko iš tiesų mokiniui prireiks gyvenime, ir kokiais būdais įmanoma eliminuoti

teorijos ir praktikos atotrūkį bei įgalinti kiekvieną būsimąjį mokytoją pasinaudoti visomis studijose įgytomis žiniomis, mokėjimais?

- Antra, žinant, kad žinios transformuojasi ugdymo(si) procese, kai ugdytojas ir ugdytinis susitinka, kaip įmanoma tam parengti būsimąjį mokytoją? (Korthagen et al., 2001).

Kalbant apie pirmąjį klausimą, verta paminėti, kad spragos tarp teorijos ir praktikos atsiranda ne dėl problemų žinių srityje (žinių studentas gauna arba per daug, arba per mažai, žinios mažai susijusios arba nesusijusios su būsima praktine veikla ir pan.) (Korthagen et al., 2001). Svarbiausia problemos priežastis yra požiūris į ugdymo procesą, t. y. vyraujanti ugdymo paradigma. Mokslininkų nuomone, reikėtų studijų turinyje ne tik supažindinti būsimuosius mokytojus su skirtingos prigimties žiniomis: a) kurios yra universalios, kurias galima conceptualizuoti, diskutuoti, b) kurios yra patyriminės, tai reiškia – atrandamos ir geriausiai perduodamos patirtinėje veikloje, bet daugiau dėmesio skirti mokymui tikslingai pagal žinių pobūdį planuoti veiklas su mokiniais. Tokiu būdu įmanoma eliminuoti dalį absolventų patiriamų problemų praktinėje veikloje. Jei vyrauja universalių žinių paradigma, žinios suprantamos kaip *episteme* (pgl. Aristotelį), jas galima perduoti ir perimti tik teoriniu lygiu, tai kai kurios iš šių universalių žinių gali būti mažai naudingos studentui, praktikoje susidūrusiam su konkrečia problema (Korthagen et al., 2001). Taigi būsimųjų pedagogų ugdymosi procese derėtų daugiau dėmesio skirti tiek teorinėms, tiek praktinėms žinioms, kurios padėtų išsiaiškinti konkrečią situaciją ir rasti tinkamiausius sprendimo būdus.

Taip pat svarbu yra atsakyti į klausimą: ar asmens elgesį lemia universalūs principai, ar jis vis dėlto daugiau priklauso nuo situacinių faktorių? Ar mokytojo elgesį bei bendravimą lemia subjektyvūs veiksniai (temperamentas, emocijos ir t. t.), ar jo atliekamas socialinis vaidmuo bei profesinė identifikacija (bandoma pateisinti visuomenėje susiformavusio idealaus mokytojo įvaizdį)? Tačiau svarbu yra ir viena, ir kita. Vienas iš pragmatizmo filosofinės krypties atstovų, amerikiečių psichologas, edukologas J. Diuji (cit. iš Ozmon, Craver, 1995) teigia, kad moraliniai sprendiniai yra kategoriški ir nekvestionuojami, o mokslinės tiesos – dinamiškos. Taigi, viena vertus, asmuo naudoja gyvenime individualizuotais moraliniais sprendiniais ir galima dažnai iš jo tikėtis panašios reakcijos bei elgesio, kita vertus, mokslinės tiesos kiekvieną žinojimą, patyrimą vis „atnaujina“ ir asmuo, „atnaujindamas“ elgesio modelius, kiekvienu atveju renkasi laisvai ir naujai.

Kalbant apie bendravimo gebėjimų ugdymą(si), šis procesas yra laikomas sėkmingu, kai asmuo geba kultūringai, pagarbiai ir išmintingai dalyvauti dialoge. Tačiau to neįmanoma išmokyti turint tik teorinių žinių bei jas vis papildant. Šiam gebėjimui įgyti

reikalingas nuolatinis refleksyvusis mokymas(is). Tad kyla klausimas apie bendravimo gebėjimų vertinimo galimumą?

Akcentuotina, kad svarbiausias mokslinių tyrimų aksiologinis aspektas yra klausimas apie bendravimo ugdymo(si) tyrimo proceso ir išvadų adekvatumą. Naujausiose teorijose daroma prielaida, kad joks tyrimas neįmanomas be tam tikro lygio rezultatų iškraipymo. O siekiant to išvengti, ne visus tyrimus įmanoma atlikti laboratorijos sąlygomis. Pavyzdžiui, laboratorijos sąlygomis vykstantis ir stebimas bendravimas niekada nebus toks, koks jis yra natūralioje tyrimo dalyviams aplinkoje.

Taigi svarstant platų bendravimo problemų lauką ir bandant visą jį apimti yra sukurta nemažai modelių. R. T. Craigas (2008) septynias tradicines komunikacijos teorijas suskirstė į grupes: fenomenologiją, kibernetiką, sociopsichologiją, sociokultūrinę teoriją, kritinę teoriją, semiotiką, retoriką. Mokslininko teigimu, tai leidžia apimti ir holistiškai pamatyti plačią filosofinių svarstymų bei kitų mokslų tyrimų erdvę.

Daugelis mokslininkų sutaria, kad sudėtinga ir beveik neįmanoma remtis viena teorija atliekant mokslinius tyrimus. Todėl ir šioje disertacijoje remiamasi *fenomenologija, konstruktyvizmu, dialogo ir egzistencialistine filosofinėmis kryptimis*, kurias aptarsime plačiau.

Fenomenologinė kryptis susijusi su postmodernizmo įsigalėjimu. Postmodernizmo pradžia laikomas laikotarpis po Pirmojo pasaulinio karo, kai naujosios filosofinės teorijos eskalavo naujųjų technologijų galimybes pagerinti visuomenę, kovoti prieš tironiją, buvo propaguojami socialiniai mokslai, didėjo medijų įtaka versle, reklamoje, propagandoje (Littlejohn, Foss, 2008). Negalima nepaminėti fakto, jog postmodernistinės krypties idėjoms įsigalint, aktualėjo svarstymai dėl edukologijos mokslo tyrimų galimumo ir patikimumo. Viena vertus, tyrimo objektu-fenomenu gali būti beveik bet kas, ką tik žmogus gali suvokti (Mickūnas, Stewart, 1994). Tokiu būdu žinių apie įvairius fenomenus mokslo pasaulyje sparčiai gausėja, plėtojasi naujos teorijos, kurios savo ruožtu gausina mokslo tyrimo objektų skaičių. Kita vertus, aktuali tapo klausimas, kas valdo žinias ir ar įmanoma jas valdyti (Lyotard, 2010).

Fenomenologinio tyrimo tikslas – nagrinėti tikrovę bei atskleisti esminę fenomenų struktūrą (Bitinas et al., 2008). Teoriškai prieš tiriant fenomeną yra atmetamos visos išankstinės nuostatos, kadangi fenomenologinės filosofijos esmė – susilaikymas nuo šablonų, stereotipų. Tik kūrybinis dinamiškas ugdymo procesas ir laisvas autentiškas reflektavimas pagal šią teoriją leidžia asmeniui suvokti save, savo aplinką ir t. t.

Fenomenologijos kryptis, pabrėždama įvairių matymų galimybę, sukuria laisvę mąstyti ir interpretuoti. Tačiau tikrovės pažinimas vis vien lieka sudėtingas procesas, nes tikrovė turi daugybę išraiškų ir, kaip teigia J. Baudrillardas (2002), atsiranda daug

vietos simuliacijai. Ugdymo procese dėl to tampa neįmanomos jokios normatyvinės instrukcijos, kvestionuojamas ir pedagogo baigtinis pasirengimas ugdymui ir ugdymuisi; nieko negalima planuoti – viskas yra improvizacija. Galima teigti, kad tokios sąlygos yra palankios stiprinti kūrybišką ugdymą(si) pedagoginėse studijose, kadangi būsimiesiems mokytojams aktualu išsiugdyti nuostatą nuolat tobulintis.

Nagrinėjant bendravimo proceso dalyvių pareigas, poreikius bei tikslus nustatytas disertacijos temos sąlytis su XX a. pradžioje išsirutuliojusia *dialogo filosofijos kryptimi*, kurios kūrėjai (F. Rosenzweigas, B. Waldenfelsas, M. Buberis, E. Levinas) į dialogo klausimą žvelgia kaip į santykio problemą. Dialogas aiškinamas kaip santykių išraiška, sklaida. Šiuolaikinėje visuomenėje išsiplėtė dialogo samprata, pasikeitė sąranga, dėl medijų ir besivystančių technikos naujovių jis tapo policentrinis.

Akcentuotina, kad dialogas atlieka daugelį vaidmenų šiuolaikiniame ugdyme, tačiau jo tyrimas yra itin sudėtingas. Tai lemia dialogą sudaranti trinarė sistema: *Aš*, *Kitas* ir dalykas, apie kurį kalbama. Kiekviena dalis gali būti sunkiai tiriamą tradiciniu moksliniu požiūriu. Taigi dialogas šiuolaikiniame ugdymo moksle turi būti suprantamas kaip permanentinis vyksmas, ugdymo principas, technologija (Žilionis, 2007). Naujosios filosofinės koncepcijos dėmesį kreipia į momento pagavą, išpūdį, jo aprašymą ir pristatymą. Populiarėja kokybinės tyrimų metodologijos. Dialogas, santykiai, išpūdžiai, užsienio šalių mokslininkų teigimu, tampa naratyvu, kuris leidžia įsigilinti į mikrosocialinį lygį. Nagrinėjami klausimai, kaip žmogus tampa tuo, kuo jis yra, kaip tampama profesionalu, kas yra lyderis, ką reiškia turėti pašaukimą ir t. t.

Dialogas tarpžmogiškų santykių kontekste, pasak M. Gutausko (2002), padeda „įsiklausyti į dalyką“, atsiverti naujai patirčiai, „atnaujinti“ praeitį. Atsivėrimą skatina nuoširdus santykis, pagarba, taktas ir geranoriškumas, siekis palaikyti dialogą. Nors abu dialogo dalyviai turi gauti naudos, tačiau ar ji vienoda ir ar įmanoma reflektuoti dialogo vertę? Šiuos klausimus svarstydamas M. Gutauskas (2008) prieina kelias išvadas. Pirma, dialogo prasmė atsiskleidžia dialogo patirtyje, *Aš–Tu* santykyje, antra, turima dialogo dalyvių patirtis „nuvertėja“, kai juos „ištinka“ dialogo situacija, trečia, dialogas aiškinamas kaip profenomenas, kuris gali būti patiriamas ir kartu leidžia patirti kitus fenomenus bei reflektuoti patirtį. Tokiu būdu atsiskleidžia fenomenologinė dialogo idėja. Kokybiniame tyrime kiekvieną kartą kalbantis tyrėjui ir tiriamajam galima tikėtis išgirsti jį apmąstant patirtį, atrandant pokalbio metu susiklostantį naują požiūrį, konstruojamą naują reikšmę bei gilėjančią refleksiją.

Kalbant apie asmens galią savarankiškai konstruoti prasmes vertėtų aptarti konstruktyvizmo bei egzistencializmo teorijas, kuriose dialogo reikšmė transformuojasi ir kuriose asmuo yra laisvas nuo tradicijos.

Konstruktivizmas – bendra pažinimo teorija, aiškinanti, kaip protas dirba ir kaip mes pažįstame daiktus (Grandy, 2010). Konstruktivizmo teorijos interpretacijų gausą ir jos ištakų įvairovę aptarusi L. Duoblienė (2011), teigia, jog skirtingoms paradigmoms priklausančios teorijos dažnai priskiriamos konstruktivizmui ir tai sukelia nemažai painiavos. Tačiau dėl vieno epistemologijos klausimo, kad žinios yra neperduodamos, o individualiai konstruojamos, sutaria visi. L. Duoblienės (2011, p. 38) nuomone, painiavos atsiranda ir dėl skirtingų konstruktivizmo prieigų: filosofinių, psichologinių, sociologinių, kurios koreguoja konstruktivizmo sampratą.

Konstruktivizmo idėjos komunikacijos teorijoje atsirado septintame XX a. dešimtmetyje, kai Iliojaus universiteto mokslininkai J. Delia ir kt. tyrinėjo, kaip žmonių interpretacijos apie socialinį pasaulį veikia jų komunikacinę elgesį. Kitaip tariant, konstruktivizmo teorija siekė paaiškinti žmonių gebėjimo bendrauti skirtumus (Whaley, Samter, 2007). Iki šiol konstruktivistai jau yra apibrėžę, kokie gebėjimai yra reikalingi kvalifikuotam bendravimui, tai: socialinė percepcija (įgyti, išsaugoti, manipuluoti, naudoti informaciją apie socialinį pasaulį), žinutės sukūrimas (verbalinių ir neverbalinių žinučių kūrimas, kuris padeda pasiekti užsibrėžtų tikslų), žinutės gavimas (gebėjimas suvokti kitų siunčiamas žinutes ir neapsiriboti jomis, siekti tiksliai nustatyti kito asmens motyvus ir siekius). Konstruktivistai teigia, jog percepciniai ir aiškinimo, argumentavimo (informavimo-komunikavimo) gebėjimai turi lemiamą vaidmenį visam žmogaus bendravimui (Whaley, Samter, 2007).

Konstruktivistiniu požiūriu, kiekvienas bendravimo partneris turi individualiai konstruoti žodžių, frazių, tekstų prasmę, o mokymasis vyksta stebint, reflektuojant asmeninį patyrimą. Pedagogas, dėstydamas dalyką ar bendraudamas su mokiniais, visuomet intuityviai jaučia, kada savo pasakojimą reikia papildyti kitais signalais tam, kad mokiniai tiksliau suvoktų prasmę ir aktyviai galėtų vėliau tą informaciją generuoti (Glaserfeld, 1989; Ramsden, 2000). Taigi mokytojas nuolat privalo mąstyti ir ieškoti atsakymų į epistemologinius klausimus: kaip jis turėtų transformuoti savo siunčiamą informaciją, kad besimokantieji galėtų lengvai ją priimti ir kaip jis gali patikrinti, kad įvyko mokymasis?

Anksčiau minėtoms idėjoms yra artima *egzistencializmo teorija*, kuri pasaulį apibūdina kaip individo interpretaciją, požiūrį, santykį su aplinka. Nė vienas individas neturi teisės kištis į kito asmens išgyvenimų, atradimų eigą, tegali padėti, patarti. Ugdyimo procese tai reiškia ugdytinio autonomiškumą. Požiūris, žinios, gebėjimai ir t. t. formuojasi stebint ir interpretuojant, bendraujant su kitais verbaline ir neverbaline kalba, apmąstant savo patirtį. Ugdytojas tėra lygiavertis partneris mokymo(si) procese, jis negali reguliuoti, riboti ugdytinio mąstymo ir kognityvinių procesų.

Tačiau tuo pat metu pedagogui tenka didžiulė atsakomybė. Jo misija yra tarpininkauti tarp mokinio ir visuomenės perduodant kultūrinį paveldą, internalizuojant vertybes ir t. t. Pedagogo profesija susijusi su moraline atsakomybe už ugdytinio asmenybės tapsmą ir visuomenės ateitį. Mokytojas turi turėti tvirtas vertybines nuostatas, nes mokiniai linkę kartoti suaugusiųjų elgesį (Vasiliauskas, 2005). Daugeliu tyrimų yra įrodytas mokytojo poveikis mokinių ugdymuisi. Tad aktualu aptarti etinį bendravimo ugdymo procese aspektą.

Mokytojas savo veikloje priimdamas etinius sprendimus, turi nuolat vadovautis bei remtis savo moralinių vertybių sistema. Analizuojant etiško bendravimo sampratą svarbu atskleisti, kokios žmogaus savybės turi įtakos jo raiškai ugdymo(si) procese. J. Podgoreckis, pabrėždamas etiško bendravimo svarbą ugdytojo ir ugdytinio sąveikoje, teigia, kad mokinių asmenybės brandinimuisi ir tobulinimuisi padeda mokytojas, kuris geba identifikuotis su auklėtiniu, „atpažinti, įvertinti, įvardyti emocijas ir mintis“ (2005, p. 133). Šiame procese jam praverčia efektyvus bendravimas, kuris vyksta abipusės pagarbos, meilės, altruizmo, atvirumo atmosferoje (Žemaitis, 1996b).

Aptariant empatiją, kaip emocinį tapatinimąsi su kitu žmogumi, išreiškiamą atjauta ir įsijautimu (T. Govrilova, cit. iš Barkauskaitė, 2001, p. 100), akcentuojamas gebėjimas ją verbalizuoti ar parodyti neverbaline išraiška – tai ypač aktualu ugdymo(si) procese. Empatiją laikant „aukščiausią žinių pasikeitimo su kitais žmonėmis forma <...>“ (Podgorecki, 2005, p. 126), galima būtų teigti, kad ugdymo(si) procese ji sudaro galimybes atpažinti ir suprasti mokinio išgyvenimus, lemia sėkmingą vertybių internalizaciją.

Empatiškas bendravimas teikia galimybę pamatyti situaciją kitu kampu. Empatiškumas – sąmoningas išankstinių nuostatų vengimas ir gebėjimas rasti tinkamiausią bendravimo būdą (Petrulytė, 2008, p. 169). Empatiškas mokytojas turi galią kurti pasitikėjimo ir darnių santykių klimatą, skatinantį atvirą dialogą. Per gebėjimą pritraukti žmones dialogui, jų jausmų, nuomonės supratimą pasireiškia bendravimo menas (Kučinskas, Poderienė, 2006). Empatiškas bendravimas prasideda nuo gebėjimo gerai klausyti. Dar XVIII a. Ž. Ž. Ruso teigė, kad pirmiausia mokytojas turi pažinti ir suprasti mokinį, prieš tardamas jam žodį. Taigi jau tada šis pedagogas mąstė ir laikė svarbiu ugdytojo mokėjimą klausytis, įsijauti ir atsižvelgti į susidariusią bendravimo situaciją, besikeičiantį toje situacijoje ugdytinį.

Užsienio šalių mokslininkai sutaria, kad empatija gali būti sėkmingai ugdoma. Jie yra pateikę daugybę empatijos ugdymo modelių, taip pat įrodę, jog yra stiprus ryšys tarp mokytojų empatiškumo bei mokinių akademinių pasiekimų, aukštesniųjų klasių mokinių požiūrio į mokytoją ir kt. (Lepeškienė ir kt., 2001, p. 10). Siektina, kad ir

Lietuvos pedagogų rengimo programose būtų sudarytos sąlygos ugdyti empatinius gebėjimus, tačiau kol kas jaučiamas tokių bandymų ir mokslinių tyrimų Lietuvoje trūkumas.

Empatinių gebėjimų (afektyvių, motyvacijos, pažinimo, kinestezinių) ugdymas(is) „padeda suformuoti pagarbų požiūrį į gyvenimą, pasireiškiantį žmogaus teisių gerbiimu, giliu pasaulio, gamtos ir žmogaus suvokimu“ (Podgorecki, 2005, p. 135).

Ugdymo procese ugdytojas turi visada galvoti apie tai, kokią poveikį daro ugdytinio asmenybei savo elgesiu, kalba, kokias dorovines vertybes siekia išugdyti, nes svarbiausias bendravimo tikslas visada yra vertybių sklaida (Colombero, 2004).

Mokslininkų darbuose mokytojo etiniai darbo aspektai, asmeninės savybės bei vertybės siejami su profesionalumu (Tijūnėlienė, 2000; Lepėškienė ir kt., 2001). Mokytojo profesionalo įvaizdis visuomenėje yra siejamas su išsilavinusios, kryptingai besitobulinančios ir pasižyminčios dvasingumu, tvirta morale, asmenybės paveikslu. Dorovingai elgtis mokytoją skatina jo atliekamas vaidmuo, jo statusas bei siekiai. Jis savo darbe ir gyvenime remiasi bendražmogiškais vertybėmis: tolerancija, sąžiningumu, atsakingumu, teisingumu, altruizmu ir kt. Galima būtų teigti, jog šių vertybių skiepijimas turėtų būti nuolat stiprinamas pedagogų rengimo programose.

Mokytojo teisingumas dažnai susijęs su mokinių pasitikėjimu bei adekvačiu savęs vertinimu. E. Š. Natanzono (Натанзон, 1968) nuomone, visada prieš darydamas išvadas apie mokinių poelgius mokytojas privalo įvertinti tris dalykus: mokinio poelgio tikslą, motyvą bei priemones. Jis turi suprasti, kad mokinyss – bręstanti asmenybė, jis neturi patirties ir tik mokosi pažinti pasaulį, tad svarbu mokėti užmegzti dialogą ir išsiaiškinti mokinio dvasinę būseną. Per sąmoningus ar nesąmoningus poelgius atsiskleidžia mokinio asmenybė. Pažindamas ir ugdydamas mokinį, mokytojas gali rinktis pedagoginės įtaigos priemones, pedagoginio bendravimo stilių, paslėptus auklėjimo tikslus.

Kitas su asmens dvasingumo išraiška, pagarba sau ir kitam asmeniui susijęs mokytojo profesionalo bruožas, išryškėjantis bendraujant, yra taktiškumas. Kai kurie užsienio ir Lietuvos mokslininkai vis dar neprieina prie bendros nuomonės, ar taktas yra įgimtas, ar išugdomas. Niekas neabejoja, kad taktas – viena iš svarbiausių pedagogo savybių. Taktiško pedagogo bruožai pagal V. Žemaitį yra gebėjimas „greitai ir tiksliai nustatyti santykių būdą“ (1996, p. 5), atsižvelgiant į asmenybę bei situaciją, saiko jausmas, mandagumas, bendravimo taisyklių laikymasis bendraujant su mokiniais, kolegomis, mokinių artimaisiais. Manoma, jog taktas negali būti įgimtas, nes jis veikia bei „atsiranda“ tik dalyvaujant socialiniame gyvenime. Tačiau kai kurios takto formavimąsi lemiančios savybės yra įgimtos: jautrumas, temperamentas ir kt.

Apibendrinant daugelio užsienio ir Lietuvos mokslininkų mintis, galima teigti, kad pedagoginis taktas yra meistriškumo lygį pasiekusio mokytojo atributas. Jį lemia įgimtos ir įgyjamos savybės: lankstumas, kūrybingumas, jautrumas, pastabumas, elgesio padarinių numatymas arba toliaregiškumas, kritinis mąstymas, pozityvumas, pagarba vaikų orumui ir t. t.

Mokslinės literatūros analizė atskleidė, kad anksčiau išvardytus ir daugelį kitų parametrų mokslininkai aptaria mokytojo bendravimo vertinimo tyrimuose. Kiekvieno iš jų trūkumas arba nepakankamumas suponuoja etikos svarstymus. Bendravimo efektyvumo siekis yra itin svarbus mokytojo profesionalumo kelyje, tad bendravimo gebėjimai turi nuolat tobulėti, augti jo asmenybė, kad pateisintų nuolat taip pat augančios ir besivystančios jaunosios kartos poreikius bei visuomenės lūkesčius. Ilgainiui etinis bendravimas lemia nuolatinę poziciją, kai bendraujant su *kitu* siekiama neskaudinti ir neįžeisti, stengiamasi niekada nesudaryti „keblių situacijų“ ir t. t. (Žemaitis, 1996b, p. 5–6).

Taigi būsimiesiems pedagogams ypač svarbu pažinti profesinės etikos, bendravimo etikos reikalavimus bei normas, kadangi tai skatina saviugdos, pagarbos, tolerancijos kitam nuostatų formavimąsi.

Analizuojant bendravimo turinio bei tikslo galimybes filosofiniu-etiniu požiūriu ryškėja mokytojo empatijos, takto, meilės bei nuoširdumo svarba. Filosofiniai svarstymai apie bendravimą ugdymo(si) procese, jo tyrimo galimybes lemia optimalų būsimųjų pedagogų profesinį pasirengimą.

Naujosios filosofinės koncepcijos kvestionuoja pedagogo baigtinį pasirengimą ugdymui. Pabrėžiamas ugdymo(si) (buvimo dialoge) proceso permanentiškumas. Neįmanomos tampa normatyvinės instrukcijos, nes žinios individualiai konstruojamos, mokymasis vyksta stebint, reflektuojant asmeninį patyrimą, tai sudaro sąlygas plėtoti pedagogo ir ugdytinių kūrybiškumui.

Etiškas bendravimas sudaro sąlygas augti bei tobulėti ugdytojo ir ugdytinio asmenybėms, taip pat juo reiškiasi ir ugdytojo profesionalumas pedagoginiame procese.

Pedagoginės įžvalgos apie bendravimo reikšmę ugdymo(si) procese suponuoja būtinybę paminėti kelis šio klausimo problemiško aspektus. Pirma, švietimo dokumentuose (*Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications; Mokytojo profesijos kompetencijų aprašas*, 2007 ir kt.) akcentuojama tiesioginio bendravimo svarba, mokytojų komunikacinių ir bendravimo bei bendradarbiavimo gebėjimų reikšmė, iškeliama etiniai bendravimo su kiekvienu bendruomenės nariu

aspektai. Tačiau plintant pragmatinės pedagogikos idėjoms, verbalinio bendravimo kaip auklėjimo, vertybių puoselėjimo reikšmė yra žymiai sumažėjusi (Aramavičiūtė, 2005; Aramavičiūtė, Martišauskienė, 2006). Mokslininkai linkę manyti, kad vertybių ugdymą paliekant tik šeimos, religinės bendruomenės atsakomybei, nepakankamai tam skiriant dėmesio mokykloje, masinėje medijoje, dabartinės visuomenės patiriama vertybių krizė nebus įveikta. V. Aramavičiūtės (2005) nuomone, ji tik gilės bei lems žmogaus gyvenimo prasmės ir gyvenimo filosofijos krizę.

Antra, pedagogų rengimo sistema yra visuomenės pasirengimo kaitai matas, tad mokytojų tarpininkavimo pokyčiams įgūdžiai turi būti intensyviai ir sistemingai lavinami. Kadangi „moralinis tikslas ir tarpininkavimas pokyčiams“ yra susiję (Fullan, 1998, p. 35), tad būsimųjų mokytojų atrankoje bei rengimo procese aktualu tirti ne tik jų akademinius rezultatus, bet ir „profilį“, t. y. stojančiojo turimą patirtį ir pedagogo profesijos pasirinkimo priežastis. S. Šalkauskis, aptardamas ugdytojo savybes, tokias kaip pedagoginiai gabumai, teorinis nusimanymas, praktinis patyrimas, taip pat mini „sugebėjimą dirbti pedagoginį darbą“, kuris reiškia, kad būsimasis pedagogas turi mėgti šį darbą ir ugdytinius, su kuriais turės dirbti (1998, p. 388).

Trečia, mokslininkai, tyrinėjantys ugdymo paradigmos kaitą mokyklos lygiu, pastebi, kad mokyklose pripažįstama ne visų kompetencijų svarba. Nors profesinis tapsmas yra susijęs su visų pedagogo kompetencijų plėtote, tiriant pedagogų nuomonę apie kompetencijas, reikalingas darbe, mokytojai „svarbiomis kompetencijomis labiau linkę laikyti bendrąsias <...> ir profesines <...> kompetencijas“ (Martišauskienė, 2009, p. 88–101). Bendrosios kultūros ir specialiosios kompetencijos retai buvo nurodomos kaip svarbios. Tai gali būti susiję su senosios ugdymo paradigmos principais, kuriais nesąmoningai tebesivadovauja mokytojai (Martišauskienė, 2009; Tomaševska, 2007; Čiužas, 2013). Neretai jiems „<...> trūksta dialogo su mokiniais, išsiklausymo į mokinių poreikius, <...> drąsos ir laisvės dirbti kitaip“ (Čiužas, 2013, p. 169). Tenka pripažinti, kad Lietuvos mokyklose ugdymo procese dar nėra visiškai atsisakyta klasikinės mokymo paradigmos.

Naujoji mokymosi paradigma rengiant pedagogus pasireiškia studentų savarankiškumo skatinimu, bendradarbiavimu su mentoriumi ir dėstytoju bei sąmoningo būsimųjų mokytojų profesinio tapimo skatinimu. Laisvojo ugdymo paradigmos kontekstas įpareigoja mokytoją, V. J. Černiaus nuomone, teikti pagalbą mokiniams išsilaisvinant „iš dvasinių baimių, pažiūrų, kurios kliudo gyventi dėl savęs ir kitų“ (2006, p. 56). Profesorius ugdymą siejo su vertybių internalizacija bei asmens dvasingumo ugdymu. Pedagogui „paslėpto arba nematomo ugdymo“ tikslų įgyvendinimas tampa dar sudėtingesnis, nes ugdytinis „pats privalo rasti savyje tiesą ir išmokti do-

rovingai gyventi“ (Caratini, 2007). Laikantis šios teorijos yra įgyvendinami holistinio ugdymo principai. R. Milleris (2006) holistiniu ugdymu vadina mokytojo atsigręžimą „į vaiko prigimtį, ypač į kūrybišką, gyvybinę besiskleidžiančios asmenybės šaltinį“. Mokslininko teigimu, tai – vaiką gerbiantis ugdymas. R. Millerio (2006) požiūriu, nors kiti pedagogai holistinio ugdymo šaltinį vadina tradiciniais terminais – „siela“, „dvasingumu“ arba „saviraiška“ ir kt., tačiau tai esmės nekeičia, svarbu suprasti, jog visi šie terminai tik išreiškia holistinio ugdymo viziją pakilti aukščiau materialistinės žmogaus sampratos, išplečia asmenybės mokymo(si) tikslų spektrą.

Dvasingumas, kaip mokytojo profesionalumo požymis, minimas Lietuvos edukologų moksliniuose veikaluose. Dvasingumas suprantamas kaip dvasinio prado sklaida, pasireiškianti autentiškais asmens santykiais su pasauliu, grindžiama aukščiausiomis vertybėmis ir apimanti visas prigimtines žmogaus galias (Martišauskienė, 2004, p. 184). V. Aramavičiūtės nuomone, asmens dvasingumą atskleidžia santykis su pasauliu, reiškiamais, asmenimis, kuris ir lemia žmogaus dvasinę raidą (2005, p. 68). E. Martišauskienė (2004) dvasingumo ugdymą laiko svarbiausiu pedagogikos tikslu. O. Oleksiuk (2009) manymu, ši ypatybė atskleidžia žmogaus siekį rasti aukščiausią egzistencijos prasmę, susieti savo gyvenimą su absoliučiomis vertybėmis ir įsijungti į kultūros procesus. Dvasingumas ir bendravimas yra stipriai susiję, pasak V. Žemaičio, bendravimas yra „dvasinė terpė, kurioje bręsta žmogus. <...> bendravimas sukuria žmogų“ (1996, p. 13).

Kiti Lietuvos mokslininkų aptariamieji parametrai (reguliaciniai, įtaigavimo, ekspresiniai ir kt. pedagoginiai sugebėjimai (Jovaiša, 2007), pedagoginis pašaukimas (Kavaliauskienė, 2001), pedagoginė intuicija, pedagoginis entuziazmas ir kt. (Šalkauskis, 1998) įgalina šiuolaikinį mokytoją inicijuoti lygiavertį bendravimą, ugdytojo ir ugdytinio asmenybių pozityvią kaitą.

Užsienio mokslininkų požiūriu, mokytojo misija įgyvendinama dėka mokytojo asmenybės patrauklumo, efektyvaus bendravimo bei emocinės šilumos skleidimo ir pasitenkinimo savo veikla. Kiekviena šių visų ypatybių yra reikšminga bei siejama su profesiniu tobulėjimu, asmenybės nuostata nuolat tobulintis (Morreale et al., 2006).

Atkreiptinas dėmesys, kad aptartų parametrų raida bei tobulėjimas ypač priklauso nuo būsimąjo mokytojo saviugdų bei refleksijos gebėjimų. Nuolatinė saviugda, kaip asmenybę transformuojantis reiškinys, akcentuojamas T. Bulajevos (2007) moksliniame darbe. Autorės nuomone, saviugda paskatina asmenybę imtis savęs tobulinimo, socialinės aplinkos keitimo veiksmų. Susiejant šią mintį su anksčiau aptarta būsimąjo mokytojo „profilio“ (pgl. Fullan, disertacijoje – p. 27) įvertinimo svarba, galima pridėti, kad būsimąjo mokytojo profesinis kryptingumas, mokslininkų teigimu, skatina asmenybės aktyvumą saviugdų procese.

Pedagoginėje literatūroje bendravimas nagrinėjamas kaip ugdymo tikslas, metodas. Laisvojo ugdymo paradigmoje ugdymas ir bendravimas yra sutapatinami, akcentuojamas asmenybės atsiskleidimas, dalijimasis patirtimi ir bendra veikla siekiant pažinti pasaulį. Pedagoginė sąveika įmanoma tik bendraujant. Bendravimas gali būti tiriamas įvairiais aspektais. Nagrinėjant bendravimo efektyvumą, svarbu nagrinėti asmenų socialumo, ugdymo bei saviugdų funkcijas, asmeninių savybių įtaką, galimus trukdžius bei priemones trukdžiams šalinti.

Remiantis psichologinės literatūros analize, galima konstatuoti, kad bendravimas – išmokstamas dalykas. To reikia mokytis taip pat, kaip reikia mokytis valgyti, vaikščioti ir t. t. (Benesch, 2001). Nors egzistuoja daugybė bendravimo psichologijos teorijų (informacijos, pelno, pusiausvyros, vertinimo ir kt.), vis dėlto į klausimą, ar bendravimas tėra individų reakcijos ir veiksmai, ar vyksta dar kas nors daugiau, kas nematoma, bet galbūt jaučiama, apie ką galima būtų svarstyti ir tirti, iki šiol viena-reikšmiškai nėra atsakyta.

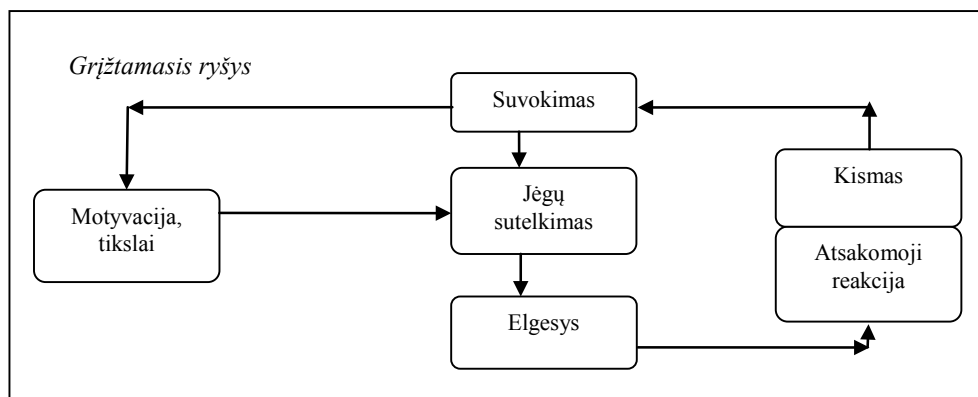
Ugdymo proceso dalyviai įvykusį bendravimą gali aptarti, nagrinėti ir įvertinti pagal įvairius parametrus. Ch. E. Osgoodas (cit. iš Benesch, 2001, p. 191) siūlo tokias charakteristikas:

Bendravimo turinys (aktyvus–pasyvus, tikslingas–betikslis, vedantis–vedamasis; stiprus–silpnas, staigus–lėtas; malonus–nemalonus).

Bendravimo partnerių pozicija (santykis (atviras–uždaras); vyksmas (sutinkama–prieštaraujama); atitikimas (lygiavertiškumas–nelygiavertiškumas) ir kt.

M. Argyle (cit. iš Hartley, 1999) nuomone, bendravimo mokymosi sėkmę lemia asmens socialinė patirtis ir gaunamas grįžtamasis ryšys (žr. 6 pav.). Taigi bendravimo mokomasi bendraujant, šis procesas reikalauja nuolatinio praktinio tobulinimosi. Toliau pateikiamame M. Argyle gebėjimų lavinimo modelyje akcentuojamas būsimo mokytojo pedagoginės-praktinės patirties permąstymas bei nuolatinis grįžtamojo ryšio rinkimas, dialogas su dėstytojais, mentoriais, kurso kolegomis, šeimos nariais.

Svarbu paminėti, kad mokslinėje literatūroje dažniausiai bendravimas nagrinėjamas šiais aspektais: *komunikaciniu* (pasikeitimas informacija), *interakciniu* (tarpusavio sąveika), *percepciniu* (žmonių tarpusavio suvokimas) ir *intraakciniu* (gilinimasis į save).



6 pav. M. Argyle gebėjimų lavinimo modelis (cit. iš Hartley, 1999, p. 44)

Komunikacinis bendravimo aspektas atsiskleidžia tuomet, kai nagrinėjamas informacijos perdavimo procesas tarp individų. Šis procesas skiriasi nuo informacijos perdavimo sampratos kibernetikos moksle. Bendravimo specifika atsiskleidžia dviejų aktyvių subjektų santykiuose, požiūrio vienas į kitą, vertybių, bendravimo motyvų aspektu. Pavyzdžiui, J. Piaget, G. H. Meado ir kt. (cit. iš Benesch, 2001) atliktuose tyrimuose paaiškėjo, kad bendravimo efektyvumą lemia gebėjimas pažvelgti arba pasitelkus vaizduotę „sukonstruoti“ vaizdą iš kito asmens perspektyvos. Tad bendravimas yra ne tik informacijos srautų judėjimas iš siuntėjo gavėjui, bet ir informacijos tikslinimas, adaptavimas pagal kito asmens supratimo lygį, duomenų papildymas, emocinio fono suteikimas ir t. t. Tokiu būdu nagrinėjant bendravimą aktualu yra nagrinėti ir tam tikrus atsirandančius bendravimo barjerus, kurie dažniausiai kyla dėl įvairių socialinių, vertybinių veiksnių, susijusių su psichologiniais individų ypatumais (pvz.: intravertiškumas, ekstravertiškumas).

Moksliniuose tyrimuose (Anderson, Martin, 1995; Williams, Frymier, 2007; White et al., 2010 ir kt.) bendravimo charakteristika aptariama ir analizuojant bendraujančių asmenų bendravimo, bendradarbiavimo motyvus, tikslus, sąmoningai ar nesąmoningai daromą įtaką vienas kitam. Tyrimuose apie bendravimo trukdžius, kurie atsiranda dėl įvairių asmens savybių, išprusimo spragų ar bendraujančių individų gebėjimų neadekvatumo, dažniausiai minimi:

- netinkamas elgesys ar kūno kalba,
- neadekvatus požiūris į save,
- interakcijos gebėjimų trūkumas,
- skurdus dvasinis pasaulis ir t. t.

Siejant anksčiau minėtus dalykus su ugdymo procesu, svarbu pažymėti, kad pedagogas turi atsižvelgti į kiekvieno mokinio ypatumus bei patirtį, likviduoti bendravimo trukdžius ir kelti bendravimo kultūrą. Ugdytojų ir ugdytinių bendravime „būtinasis savotiškas dvigubas veidrodinis atspindys, socialinėje psichologijoje vadinamas *identifikacijos ir refleksijos terminais*, t. y. savęs išsivaizdavimas partnerių vietoje ir įsisąmoninimas to, kaip bendravimo partneriai jį suvokia“ (Penkauskas, 1991, p. 7).

Identifikacija humanistinės psichologijos teorijoje siejama su saugos, meilės, priklausomumo poreikių patenkinimu. B. Burlsonas (cit. iš Littlejohn, Foss, 2008) teigia, kad tėvų, mokytojų ir bendraamžių įtaka vaiko socialinių ir ypač bendravimo gebėjimų raidai yra milžiniška. Psichologai teigia, kad socialinė sąveika, pažinimo gebėjimai ir kalbos raida yra tiesiogiai susiję ir yra pagrindiniai asmenybės raidos veiksniai.

S. W. Littlejohnas, K. A. Foss (2008) teigia, kad ir profesiniame rengime socialinė sąveika yra labai svarbi. Motyvacija būti kompetentingu pedagogu didele dalimi priklauso nuo studentų sąveikos su dėstytojais, kurso kolegomis, mokiniais, mokytojais. Svarbu būsimiesiems pedagogams užtikrinti tinkamą socialinę erdvę ir palaikymą.

Psichologo A. Banduros (1969) socialinio išmokymo teorijos išvalgos apie socialinį išmokimą atskleidžia, kad asmens socialinis išmokymas vyksta sąveikaujant su kitais individais, t. y. tam tikroje aplinkoje individai mokosi iš kito individo elgesio. Psichologai teigia, kad nuolat vykstant identifikacijai, kai nauji gebėjimai yra įsisavinami, individo turimi elgesio „scenarijai“ šiek tiek modifikuojasi ir pasireiškia elgesyje arba verbaliniuose koduose. Taigi sudėtingą individo elgesio struktūrą veikia ir keičia egzistuojanti socialinė sistema (Goslin, 1969). Aiškindamas šiuos procesus A. Bandura (1969) aptaria tripusį priežastingumą, t. y. asmens, elgesio ir aplinkos ryšį.

Taikant analizuotą teoriją ugdymo procesui, siekiama, kad studentas praktikantas, stebėdamas mentoriaus elgesį, darbą, reiškiamą požiūrį, vėliau taip pat stengsis juos išbandyti, kopijuoti. Mokslininkų publikacijose pabrėžiama, kad studentams per praktiką itin reikalinga mentorių ir dėstytojų parama. Kartais bendravimo su mentoriais spragos veikia studentų praktikos veiklų sėkmę (Stankevičienė, 2004; Martišauskienė, 2007; Tomaševska, 2010). Taip pat svarbu paminėti, jog, pasak O. Monkevičienės, B. Autukevičienės (2008, p. 33), praktikanto profesinės raidos etapas ir mentoriaus pasirinktas darbo bei bendravimo su juo stilius yra susiję. Aktualu, kad studentų praktiką stebėtų mentoriai, turintys didelę pedagoginio darbo patirtį, kad galėtų tinkamai reaguoti į studento poreikius.

Užsienio šalių mokslininkų įrodyta, kad stebėdamas mentoriaus darbą praktikantas – būsimasis mokytojas – vėliau savistabos, refleksijos bei sėkmių ir nesėkmių apmąstymo būdu perima kai kurias pedagoginio bendravimo, elgesio manieras, kurias

naudoja vėliau visą gyvenimą. Tad studentams bendravimo ir klasės valdymo spragas galėtų padėti užpildyti mokytojo vedamų pamokų stebėjimas, užduočių, kai su mokiniais bendraujama neformalioje aplinkoje, atlikimas (pvz., renginių organizavimas).

Svarbu pažymėti, kad žmogaus pasiekimai dažniausiai priklauso nuo lūkesčių ir tikėjimo savo galiomis. Savaveiksmiškumas, pagal A. Bandurą, yra sąlyga pradėti ką nors veikti, jis didina sėkmės ir meistriškumo galimybę. A. Bandura nurodė keturis savaveiksmiškumo pokyčių šaltinius, kurie veikia žmogaus motyvaciją, dedamas pastangas tikslui pasiekti ir atkaklumą, tai:

- asmeninė patirtis,
- emocinis įsitraukimas,
- žavėjimasis kitų pasiekimais,
- aplinkinių žmonių skatinimas ir įtikinėjimas (cit. iš Kratavičienė, 2010, p. 41).

Kuo didesnis žmogaus savaveiksmiškumas, tuo dažniau jis imasi įvairių veiklų ir tuo dažniau patiria sėkmę. Savaveiksmiškumo sampratai artima humanistinės psichologijos vieno iš pradininkų A. Maslovo motyvacijos teorija, kurios pagrindas yra asmens saviaktualizacija ir savirealizacija. A. Maslovo teigimu, žmogaus prigimtiniai gabumai yra labai trapūs, „plastiški, paviršutiniški, lengvai pakeičiami“ (2006, p. 19), galima teigti, kad žmogaus prigimtį lengva formuoti kultūros ir aplinkos poveikiu. Tokiu atveju ugdymo procese mokytojo laukia sudėtinga užduotis – užslėptų mokinių gabumų, polinkių, temperamento atskleidimas, atidi ir rūpestinga pagalba jam siekiant patenkinti aukščiausią – savęs aktualizavimo – poreikį. Pagal A. Maslovo motyvacijos teoriją savęs aktualizacijos poreikis yra asmenybės „vidinis augimas, <...> augimas to, kas yra pats organizmas“ (Maslow, 2006, p. 169). Pasak humanistinės psichologijos atstovų, „mokykla privalo padėti mokiniams pažvelgti į savo vidų ir iš šio savęs pažinimo išvesti vertybių seką“ (Lepeškienė, 2001, p. 15). Tad profesionalumą lemia daugiau išlavinti prigimtiniai gabumai nei žinios.

Bendravimas ugdymo procese yra svarbiausia mokytojo naudojama priemonė, padedanti mokiniams atsiskleisti ir tobulėti. Bendravimui psichoterapinę reikšmę teikia dalyviai (Rogers, 2005). Panašiai teigia ir A. Maslowas (2006, p. 283) – bendravimas kaip psichoterapija atsiskleidžia naudojant ji:

- išraiškai,
- pamatiniams poreikiams patenkinti,
- grėsmei pašalinti,
- įžvalgumui ugdyti, pažinimui ir supratimui,
- įtaigai,
- pozityviam savęs aktualizavimui, individualizacijai, augimui.

Klasėje, sudarius tokias galimybes mokinių auklėjimuisi, tvirtėja tapatumo jausmas, ryškėja nesavanaudiškas noras prisidėti, trokštama toliau tobulėti ir augti (Petty, 2008). Tokiomis sąlygomis įmanoma pasiekti asmenybės holistinio ugdymo(si) tikslų.

Įdomios ir aktualios yra kognityvinės teorijos atstovų idėjos apie nuolatinį vyksmą – ugdymąsi – tikslo siekimą. Tikslas ir jo siekimas yra tarsi nuolatiniam uždarame rate. Gauta informacija yra tikrinama, interpretuojama, įvertinama jos kokybė ir vėl keliama nauji klausimai. Kognityvinės psichologijos atstovų (H. A. Simono, D. N. Perkinso, J. R. Andersono ir kt.) yra nustatyta, kad kognityvinės informacijos apdorojimas apima kelias sąveikas:

- informacijos ir supratimo (dėmesys, pasirinkimas, darbinė atmintis (*working memory*), pažintinis darbas);
- atstovavimo ir integravimo su esamomis ir prieinamomis žiniomis (žinių kodavimas, strategijų informacijos laikymui ilgalaikėje atmintyje kūrimas, informacijos žemėlapių, schemų sudarymas, sąveika su išoriniais šaltiniais / ištekliais);
- paieškos ir naujo ryšio plėtros (peržiūrėjimas, asociacijų pagrindimas, modeliavimas, konceptuali organizacija, sąveika su išoriniais šaltiniais / ištekliais);
- konstravimo ir gilesnio / visapusiškesnio temos supratimo arba elgesio rengimo (praktika, medžiagos reorganizavimas problemoms spręsti, situacijos kritiškas vertinimas).

Taigi kognityvinė teorija pirmumą teikia žinioms ir suvokimui, kurie lemia elgesį, o bihevioristinė – daugiau išoriniams veiksniams ir problemoms, kurias gali sukelti klaidingas išmokimas. Taigi svarbus kritinio mąstymo įgūdžių lavinimas ugdymo procese. Ugdytiniui visada turi būti atsakyta į klausimą, kaip tai, ko mokomasi, bus galima pritaikyti. Kartu su motyvacija, pažinimu, taikymu ir refleksija, įtakos išmokimui turi ir ugdytinių dalyvavimo ugdymo procese, dėmesio paskirstymo ypatumai ir mokymosi laiko planavimas.

Psichologinis požiūris į bendravimo gebėjimų ugdymo galimybes atskleidė, kad teorijos: tiek kognityvinė, akcentuojanti vidinio žmogaus pasaulio įtaką elgesiui, tiek bihevioristinė, kuri žmogaus elgesio stimulų laiko daugiau išorinio pasaulio, aplinkos poveikį nei vidinės galias, tiek ir humanistinė, kuri santykinai yra tarpinė tarp pirmųjų dviejų, – įgalina tirti bendravimo gebėjimų ugdymo(si) procesus.

Mokytojo vaidmuo mokinių ugdymo(si) procese, pagal anksčiau aptartą psichologijos krypčių kontekstą, galėtų būti: psichoterapeuto (kognityvinė teorija), ugdytojo (humanistinis požiūris), administratoriaus (bihevioristinis požiūris). Bendravimo ir

ugdymo dinamiškumas lemia šių vaidmenų kaitą ir dėstytojai bei mentoriai turėtų būti pasirengę tai perteikti, organizuodami būsimųjų mokytojų ugdymą(si).

Profesiniame ugdyme(si) rezultatams įtakos turi šie svarbiausi veiksniai: lūkesčiai, tikėjimas savo galiomis, savaveiksmiškumo didinimas, socialinė sąveika bei motyvuojanti tobulintis socialinė aplinka.

Mokslinės literatūros analizė atskleidė, kad:

- Bendravimas pedagoginiu, filosofiniu, etiniu ir psichologiniu aspektu nagrinėjamas kaip asmens išraiška, kultūros testinumo garantas, komunikacijos procesas, vertybių internalizacijos priemonė, dialogo ir santykio buvimas, išmokstamas arba įgimtas gebėjimas, poveikio priemonė.
- Edukologinėje plotmėje bendravimas tarp ugdytojo ir ugdytinių analizuojamas kuriamos ugdomosios sąveikos aspektu. Mokytojo pedagoginis bendravimas laiduoja holistinį mokinių ugdymą(si). Būsimojo mokytojo profesiniam pasirengimui būtini etiško bendravimo, konsultavimo, empatiško klausymo bei kiti gebėjimai. Būsimųjų mokytojų mokymosi rezultatams įtakos turi keli veiksniai: savęs pažinimas, profesinės perspektyvos turėjimas, savaveiksmiškumas, kurie sudaro sąlygas iniciatyviai veikti tobulinantis pedagoginio bendravimo ir kitus mokytojo darbui reikalingus gebėjimus.

1.2. Pedagoginio bendravimo analizė mokslinėje literatūroje

1.2.1. Pedagoginio bendravimo samprata, funkcijos, struktūra

Mokslininkai pažymi, kad pedagoginis bendravimas (toliau – PB) XXI amžiuje tebėra aktualus bei sudėtingas tyrimo objektas (Jablin, Sias, 2000). Tyrimo sudėtingumą lemia tai, jog, pirma, PB mokslinėje literatūroje apibrėžiamas gana skirtingai: vienų mokslininkų vadinamas ugdymo(si) proceso komponentu arba sąlyga, kitų – lyginamas su visu ugdymo(si) procesu, sąveika, kūryba, mokinio pažinimo priemone. Antra, tiek užsienio, tiek Lietuvos mokslininkai pateikia gana skirtingas pedagoginio bendravimo turinio, struktūros variacijas bei pedagoginio bendravimo reikšmingumo mokytojo profesiniam tobulėjimui interpretacijas.

Analizuojant edukologijos mokslininkų publikacijas neretai tenka rasti duomenų apie tai, jog dalis nemažą stažą turinčių mokytojų nelaiko bendravimo svarbiu pedagoginio proceso elementu, mokytojai vadovaujasi principu, kad bendravimas yra

tik kaip „energizuojanti“ ir papildanti pagrindinį mokymo tikslą – žinių teikimą – priemonė; mokymo procese apsiribojama siauru požiūriu į bendravimo pamokoje tikslus bei turinį; mokinių bendravimo gebėjimų ugdymas(is) ne visuomet įtraukiamas į pamokos tikslus (Балакина, 2010). J. Vaitkevičiaus (1995) nuomone, pedagoginio bendravimo tam tikrą nuvertinimą galima paaiškinti tuo, jog dinamiškame ugdymo(si) procese yra sudėtinga pažinti, suprasti *kitą*, užmegzti dvasinį ryšį, jį pajusti, tai reikalauja didelių laiko sąnaudų, ypatingo mokytojo pasirengimo. Dažnai ugdymo procese mokytojų pasitelkiama tik komunikacinė-informacinė bendravimo funkcija (dėstyti mokomąją medžiagą, pateikti klausimus, pranešti apie naujausius atradimus, išradimus, susijusius su dėstomuoju dalyku).

Lietuvos ir užsienio mokslininkai (McCroskey, Richmond, 1992; Nussbaum, 1992; Vaitkevičius, 1995; Глухих, 2000 ir kt.) teigia, kad PB yra sudėtingas integralus reiškiny, tikslinga ugdytojo ir ugdytinio sąveika, kuri lemia geresnius santykius, palankų asmenybės tapsmui mikroklimatą. Ugdytojo misija – sukurti konstruktyvią edukacinę aplinką, kuri užtikrintų didaktines, psichologines, sociokultūrines ir kt. ugdymo(si) sąlygas (Леонтьев, 1979). PB gali būti vadinamas ugdymo metodų taikymo „šerdimi“ (Martišauskienė, 2007), kai bendravimo ugdymo(si) procese tikslu tampa savęs ir kito pažinimas, pagalba tobulinantis bei save kuriant. Tai – socialinės pedagoginės sąveikos sistema (Lipnevičienė, Tonkuvienė, 2007), kintantis, autentiškas reiškiny, vykstantis ugdymo(si) procese (Aukštkalnytė, 2000).

Galima teigti, kad PB – pedagoginio meistriškumo atributas. Būsimojo mokytojo pedagoginio bendravimo ugdymas(is) – neatsiejama profesinio ugdymo(si) dalis (McCroskey, 1998; Aukštkalnytė, 2000; Глухих, 2000; Кулаченко, 2001; Ванина, 2004; Столяренко, 2004; Šedžiuvienė, 2005; Воробьева, 2006 ir kt.). O. Tijūnėlienė mokytojo bendravimo svarbą aptaria per asmenybės individualumo raiškos, profesinių tikslų siekimo ir kūrybinio darbo prizmę (2007, p. 56). Taigi šie elementai yra itin reikšmingi mokytojų pedagoginio bendravimo raiškai ir tobulinimui(si).

Tuo tarpu E. V. Jafarovos (Яфарова, 2004) teigimu, pedagoginis bendravimas – svarbiausia visos pedagoginės veiklos dalis, jungianti į visumą visas kitas pedagogo veiklas. Mokslininkės įsitikinimu, PB neturi atskirų tikslų, pedagoginio bendravimo tikslai sutampa su mokytojo veiklos – mokymo ir auklėjimo tikslais. Dėl to ir mokytojų pedagoginio bendravimo tobulinimo(si) klausimai negali būti sprendžiami juos atskiriant nuo viso profesinio kompetentingumo raidos tyrimo.

Aptardami pedagoginio bendravimo reikšmingumą, užsienio mokslininkai lygina jį su kūryba (Кан-Калик, 1979), ugdytinio ir ugdytojo sąveika bei mokymo ir auklėjimo metodų visuma (Столяренко, 2004), pabrėžia, jo reikšmingumą visuose

pedagoginio proceso etapuose: mokinio supratimo, santykių su mokiniu kūrimo, įtaigos ir pedagoginio poveikio, skatinimo bendradarbiauti, spręsti grupėje kilusias problemas, bendrauti, įsiklausant į individualius mokinio poreikius. PB skatina mokytojo ir mokinių asmenybės raidą ir raišką, padeda sukurti ir valdyti palankią emocinę mokymosi atmosferą (Maurer, 1976; Леонтьев, 1979 ir kt.). D. Worley ir kt. (2007), pabrėžia mokytojo motyvacijos, žinių ir gebėjimų svarbą rinkti, suprasti ir įvertinti mokinių siunčiamas žinutes. Anot mokslininkų, pedagoginio bendravimo kompetentingumas įgalina mokytoją objektyviai vertinti mokinių suvokimo, pažintinių galių lygį, emocinę ir elgesio raidą bei valdyti klasės klimatą (Worley et al., 2007).

Kuomet ugdytinis jaučia pagarbą ir dėmesį, nejaučia spaudimo, tuomet galima teigti, jog klasės klimatas palankus mokinių ugdymuisi. Tik tokioje betarpiško bendravimo terpėje auklėjimas yra veiksmingas. Tad galima kalbėti apie pedagoginį bendravimą kaip auklėjimo (vertybinio ugdymo) priemonę (Bitinas, 2011). M. McCarthy (2012), kalbėdama apie šiuolaikinio mokytojo misiją, taip pat akcentuoja jo bendravimo gebėjimų svarbą auklėjant bręstančią asmenybę – būsimą kultūros vartotoją ir kūrėją.

T. Shibutani (1969) manymu, neįmanoma visiškai pažinti, nuspėti kitos asmenybės veiksmų, mąstymo krypties, klaidų ir pan. Mokinsys nėra tik tam tikrų įpročių, elgesio ar mąstymo būdo, atliekamo vaidmens grupėje, požiūrio į kitus rinkinys. Dėl to mokytojo darbe reikalingi ypatingi gebėjimai: bendrauti vengiant stereotipų, tiek verbaliai, tiek neverbaliai išreikšti supratimą, nuostatą, jog kiekvienas mokinsys yra unikali, nuolat tobulėjanti, galinti iš savo klaidų mokytis asmenybė.

Paprastai mokslinėje literatūroje analizuojamos trys svarbiausios bendravimo funkcijos: komunikacinė, interakcinė, percepcinė. Kartais jos dar vadinamos informacine, sąveikos, suvokimo. Tad pedagoginio bendravimo struktūroje esti gebėjimai, įgalinantys keitimąsi informacija, organizuoti tarpusavio santykius bei daryti auklėjamąjį poveikį. Visos trys gebėjimų grupės vienodai svarbios, nes konstruktyvi sąveika pasiekama tik darniai veikiant visoms trimis (Aukštkalnytė, 2000).

M. A. Petrenko (2010), nagrinėjusi ugdymo(si) proceso kaip sąveikos fenomeną, bendravimo kultūros aukštojoje mokykloje rodikliu įvardijo taip pat šias tris bendravimo gebėjimų grupes:

- informaciniai arba kalbos gebėjimai: aiškiai ir glaustai reikšti mintis, įtikinti, argumentuoti; kurti įrodymus; priimti sprendimus; analizuoti pasisakymus.
- Percepciniai gebėjimai: klausytis ir išgirsti (teisingai interpretuoti informaciją, įskaitant neverbalinę (veido išraiškos, pozos ir gestai), suprasti „potekstę“ ir kt.), suprasti kito asmens jausmus ir nuotaiką (empatija, pagarba, taktiškumas), analizuoti (refleksija).

- Interakciniai gebėjimai: vesti dialogą, pokalbį, derybas, diskusijas, mandagiai išreikšti mintis, užduoti klausimus, patraukti savo pusėn, suformuluoti reikalavimą, bendrauti konfliktinėse situacijose, kontroliuoti savo elgesį (Петренко, 2010, p. 40).

Pabrėžiama pedagoginio bendravimo specifika bei išskirtinumas tarp kitų bendravimo rūšių, tapatinant jį su dialogu, kuris įgalina siekti pedagoginio poveikio (Aukštikalnytė, 2000; Боробьева, 2006). Dialoge ugdytojas ir ugdytinis atsiskleidžia, dalijasi ir perima vienas kito patirtį bei tobulėja. Tad mokytojui, kaip dialogo vyksmo valdytojui, aktualu tobulintis visus pedagoginio bendravimo gebėjimus.

Tuo tarpu literatūroje ne visuomet išskiriamos tik trys gebėjimų grupės. I. V. Vorobjovos (2006) teigimu, optimalų pedagoginį bendravimą atskleidžia analitiniai, prognozavimo, komunikaciniai, organizaciniai gebėjimai bei kt. pedagoginiai gebėjimai, kurie pasireiškia mokytojo ir mokinių sąveikoje. N. Šedžiuvienė (2005), tyrinėdama pedagogų profesinio tapsmo edukacinius aspektus, išskiria: informacinius, socialinius-percepcinius, saviprezentacinius bei interaktyvaus ir afektyvaus bendravimo gebėjimus. Mokslininkė teigia, kad visos šios pedagoginio bendravimo gebėjimų grupės yra reikšmingos pedagogo profesiniam augimui. M. Barkauskaitė (2006, p. 79), aptardama efektyvų pedagoginį bendravimą, pabrėžia šiuos gebėjimus: situacijos jautimą, susiklosčiusios situacijos priežasties išsiaiškinimą ir supratimą, logišką kalbą, aiškų minčių dėstymą, netiesioginį įteigimą ugdytiniais apie jų gaunamą naudą, atidų, empatišką klausymąsi, mokėjimą palaikyti pokalbį, diskusiją, parodymą, jog mokiniu domimasi, mokėjimą taikyti metodą „problema–sprendimas“.

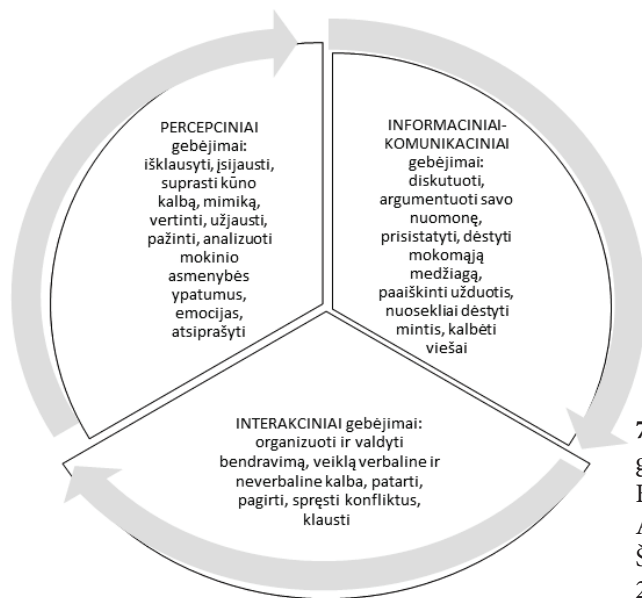
Dar kitaip pedagoginio bendravimo gebėjimų struktūros komponentus įvardija V. A. Kan-Kalikas (1979). Mokslininkas aptaria pedagogo, pasiekusio profesionalumo arba meistriškumo lygį, išstobulintus gebėjimus:

- bendravimo situacijos suvokimas, savo bendravimo stiliaus pažinimas bei tobulinimasis, kiekvienos bendravimo su mokiniu ar mokinių klase situacijos reflektavimas, palankios psichologinės aplinkos bendravimui kūrimas;
- mokinių dėmesio pritraukimas (ypatingos reikšmės autoriaus nuomone, šiame etape turi komunikaciniai gebėjimai);
- greitas ir tikslus bendravimo situacijos, mokinių poreikio įvertinimo bei kalbinių išraiškų parinkimas;
- aiškus temos dėstymas, t. y. vaizdingų pavyzdžių naudojimas, gebėjimas aiškinti, aktyvinti mokinių vaizduotę, priartinant aiškinamąją temą prie jų gyvenimo aktualijų (Кан-Калик, 1979).

A. A. Leontjevas (Леонтьев, 1979) pedagoginio bendravimo struktūrą konstruoja iš penkių komponentų: socialinė percepcija (kūno kalbos, mimikos supratimas); suprasti, o ne tik matyti, kas akivaizdu, t. y. adekvačiai modeliuoti mokinio asmenybę, jo psichologines būsenas ir išraiškas; save išreikšti bendraujant su mokiniais; sklandžiai, aiškiai dėstyti mintis; palaikyti verbalinę ir neverbalinę ryšį su mokiniais, kurti lygiavertį bendravimą.

Dar kitaip pedagoginio bendravimo struktūrą grindžia A. P. Jeršova ir V. M. Bukatovas (Ершова, Букатов, 1998). Jie teigia, kad PB apima ir mokinių poreikių, patirties suvokimą; jautrų reagavimą į grįžtamąjį ryšį; gebėjimą išgirsti jų idėjas; gebėjimą laisvai ir greitai keisti bendravimo stilių.

Apibendrinant anksčiau aptartus pateiktus pedagoginio bendravimo struktūros variantus, galima teigti, kad visuomet esminės funkcijos yra: informavimo (žinių teikimo, aiškinimo, argumentavimo ir kita), poveikio, suvokimo. Tačiau vienų mokslininkų vadinami informaciniai, kitų – komunikaciniai, gebėjimai, mūsų manymu, šiek tiek skiriasi pagal semantinę reikšmę bei specifiką, tad mūsų teoriniame pedagoginio bendravimo gebėjimų modelyje (žr. 7 pav.) jie sujungti ir ši grupė pavadinta „Informaciniai-komunikaciniai“ gebėjimai. Taigi esminės pedagogo meistriškumą atskleidžiančios pedagoginio bendravimo gebėjimų grupės yra: informaciniai-komunikaciniai, percepciniai ir interakciniai gebėjimai. Visos trys grupės dinaminiam bendravimo procese reikšmingos, papildo viena kitą, jų sąveikai bei raiškai reikšminga tiek verbalinė, tiek neverbalinė kalba.



7 pav. Pedagoginio bendravimo gebėjimų modelis (adapt. pagal Кан-Калик, 1979; Леонтьев, 1979; Аукštkalnytė, 2000; Bitinas, 2004; Šedžiuvienė, 2005; Barkauskaitė, 2006; Петренко, 2010)

Informaciniai-komunikaciniai pedagoginio bendravimo gebėjimai atliepia prezentacinius asmenybės bei profesinio įvaizdžio kūrimo tikslus: dalykiškai bendrauti, didinti mokytojo autoritetą. Šių gebėjimų grupei priklauso mokytojo gebėjimai dėstyti, aiškinti, diskutuoti, prisistatyti, kalbėti viešai, nuosekliai dėstyti mintis, pateikti argumentų bei apginti savo nuomonę. Šių gebėjimų išsiugdymo rodikliu gali būti: kalbos paprastumas, trumpumas, tikslumas, aiški minčių seka, pagrįstumas. Percepciniai arba kontaktiniai gebėjimai susiję su kito asmens bei situacijos suvokimu – išklausyti, suprasti, vertinti ir kt. Šie gebėjimai padeda pažinti ir įsijausti į mokinį. Šiems gebėjimams plėtotis būtinas empatijos jausmas, kuris mokytojui leidžia „<...> pavirsti, pasijusti vaiku, kad suprastų jo elgesio priežastis <...>“ (Tijūnėlienė, 2000, p. 127). Interakciniai, arba dar vadinami reguliaciniai, pedagoginio bendravimo gebėjimai susiję su pedagoginiu poveikiu, įtaka: bendravimo stiliumi, valdymas, keitimasis pagal kintančią situaciją, konfliktų sprendimas, mokinių veiklos organizavimas, valdymas ir t. t. Visi šie gebėjimai lygiaverčiai ir svarbūs, papildo vieni kitus mokytojui bendraujant su mokiniu(iais). Jie užtikrina ugdomąją sąveiką, sąlygas kurti lygiaverčius santykius tarp ugdytojo ir ugdytinio.

Dinamiškame ugdymo(si) procese, kuriant pedagoginius santykius bei siekiant visapusiškos mokinio asmenybės raidos, ypatingos reikšmės turi šie aspektai:

- kaip yra kreipiamasi į mokinį;
- kaip skirstomas dėmesys mokiniams klasėje (asmens vertės pajautimas);
- ar atsižvelgiama į mokinio psichinę būseną (asmens vertės pajautimas, santykių su mokytojų optimizacija);
- kaip ir kada vertinami mokinių veikla, pasiekimai (pasitikėjimo savimi ugdymas, įtraukimas į saviugdą procesus);
- ar keliama mokiniams reikalavimai, ar jie nuoseklūs, tikslingi (pasitikėjimo savimi ugdymas, įtraukimas į saviugdą procesus, bendradarbiavimas su mokytoju) ir kt.

Anksčiau išvardytiems tikslams pasiekti reikšmingi tiek verbalinės, tiek ir neverbalinės kalbos gebėjimai bendraujant visais lygiais. Neverbalinė kalba vaidina svarbų vaidmenį patraukiant mokinių dėmesį, išreiškiant nuomonę, reguliuojant jų tarpusavio santykius, suvokiant mokinių nuotaiką, nusiteikimą dirbti ir t. t. Mokslininkai pabrėžia, kad intonacija, dikcija ir ugdytojo laikysena, mimika, gestai ugdymo procese vykstančiam bendravimui tiek pat svarbūs, kiek ir taisyklinga, sklandi kalba (Fominienė, 2007; Ильин, 2009; Mehrabian, 2010; Hargie, 2011; Helmke, 2012 ir kt.). Taigi tiek verbalinė, tiek neverbalinė kalba yra svarbios. Nuo jų abiejų priklauso pedagoginio bendravimo kokybė ir rezultatai.

Aiškindamiesi verbalinės ir neverbalinės kalbos sąsajas ir skirtumus mokslininkai teigia, kad:

- verbalinis elgesys apima daug kalbos aspektų, pavyzdžiui, turinį ir „lydinčias“ charakteristikas: balso tonas, kalbos tempas ir t. t. Šiuo požiūriu neverbalinė kalba reiškia visus kitus kūno judesius, kurie atskleidžia bendravimo tikslą, pavyzdžiui, veido išraiška, gestai, judesiai;
- verbaline kalba paaiškinama bendroji kalbančiojo pozicija dėl turinio, o neverbalinė parodo daug daugiau apie kalbantįjį ir patvirtina arba neigia jo žodžiais išreiškiamą poziciją (Hargie, 2011, p. 45).

Mokytojas pedagoginio bendravimo procese turi gebėti suderinti verbalinę ir neverbalinę kalbą. Mokslininkų teigimu, verbalinė kalba sudaro tik 1/6 bendravimo dalį. Tad mokytojas daugiau dėmesio skirdamas tam, ką sako, o ne kaip sako, gali neįvykdyti visų pamokos tikslų.

Taip pat aktualu yra pažinti mokinių neverbalines išraiškas, nors suprasti mokinių iš jo elgesio, žvilgsnio, pajausti jo išgyvenamus jausmus – daug patirties reikalaujantis gebėjimas. Nuo 1960-ųjų vienas pirmųjų tyrinėjęs bendravimo procesus Kalifornijos universiteto profesorius A. Mehrabianas išgarsėjo mokslškai pagrindęs pašnekovų nesąmoningai siunčiamų žinučių apie jų jausmus ir požiūrius bendravimo procese svarbą. Mokslininkas išskyrė tris bendravimo elementus: žodžiai, balso tonas, kūno kalba, kurios elementai yra itin svarbūs išreiškiant jausmus ir požiūrį.

A. Mehrabianas (2010) teigia, kad trys bendravimo elementai turi nevienodą svorį, lemiant asmens požiūrį į pašnekovą: tik 7 proc. sudaro žodžiai, 38 proc. – balso tonas, 55 proc. – kūno kalba. Efektyviam, prasmingam bendravimui reikalinga šių trijų elementų vienovė. Autorius akcentuoja, kad, jei žodžiai nesutampa su tonu ar kūno kalbos signalais, žmonės yra linkę labiau tikėti būtent tonu ir nežodiniu elgesiu.

Mokslininkų teigimu, neverbalinę kalbą lemia sąmonės impulsai, kurių beveik neišmanoma dirbtinai paveikti, dėl to kūno kalba atskleidžia apie asmenį daug daugiau nei žodžiai. Užsienio šalių mokslininkai V. P. Richmond ir J. McCrosky (1992), A. P. Jeršova ir V. M. Bukatovas (Ершова, Букатов, 1998), W. A. Haskinsas (2000), S. Stainberg, (2007) ir kt. pripažįsta, kad neverbalinė kalba padeda didinti glaudų bendravimą. Neverbaline kalba perduodama teigiama nuostata, draugiškumas, palaikomas kontaktas su visa klase, aktyvus bendravimas mimika, mikromimika, akių kontaktu ir t. t. Mokytojas turi nuolat galvoti, kaip mokinius veikia jo elgesys, žodžiai. Neretai ištarti žodžiai kai kuriose situacijose gali virsti komandomis, o tai gali trukdyti sklandžiam mokymo procesui, nes vyresni mokiniai dažnai tokį mokytojo nurodinėjimą ignoruoja. Ugdymo procese verbalinės ir neverbalinės kalbos neatiti-

kimas lemia ugdomosios atmosferos silpnėjimą, o blogiausiu atveju – santykių tarp ugdytojo ir ugdytinio nutrūkimą.

Tai gali būti susiję su išskirtinę vietą bendravime užimančių asmens klausymo įgūdžių spragomis. Verta paminėti, kad daugelis mokslininkų pedagogo klausymosi gebėjimus aptaria ne tik kaip „girdėjimą“, bet etine prasme svarsto „klausymosi akimis ir širdimi“ svarbą ugdytinių asmenybės plėtrai. Klausymas yra veikla, susidedanti iš komponentų, apimančių protinę veiklą bei kitų pastebimą išorinį elgesį. Mokytojas turi mokėti ne tik išgirsti, bet efektyviai klausyti: girdėti, suprasti, atsiminti, interpretuoti, įvertinti, reaguoti (J. Brownell, cit. iš Almontienė et al., 2008). Pedagogines studijas pasirinkusiems studentams yra aktualu įgyti žinių ir patirties dar studijų metu prieš praktiką ir išvengti dažnai daromų klausymosi klaidų: „užbėgimas į priekį“, dėmesio nukrypimas į „savo reikalus“, „klaidžiojantis žvilgsnis“, „neigiama nuostata kalbančiojo atžvilgiu“ ir pan. (Barvydienė, Beresnevičienė et al., 1996, p. 160). Mokslininkų teigimu, veiksmingo klausymo meistriškumo lygį pasiekti profesionalams užtrunka ne vienus praktikos metus.

Mokantis neverbalinės kalbos, visada turi būti apimamos kelios dimensijos: asmeninė erdvė (*personal space*) – distancijos su kitu išlaikymas, akių kontaktas (*eye contact*) – dažnas, retas, nusukamas žvilgsnis, žvilgčiojimas arba spoksojimas, pozicija (*position*) – bendravimo metu koku atstumu stovima, kiek atsisukę veidas į veidą, rankų pozicija ir t. t., laikysena (*posture*), (*paralanguage*) – pauzės, tonas, greitis, intonacija, tono aukštis, veido išraiška (*facial expression*), gestikuliacija (*gesture*), prisilietimai (*touch*), judėjimas (*locomotion*), kalbos tempas (*pacing*). Tuo tarpu mokantis verbalinės kalbos pasitelkiamas euristinis metodas, kuris skatina „logiškai protauti, kūrybiškai parinkti įtikinamus argumentus, konstruoti įrodinėjimo eigą“, – teigia L. Jovaiša (2011, p. 327). Svarbu paminėti, kad dėl euristinės struktūros specifikos sunkiau yra tirti tiek pedagoginę sąveiką, tiek patį euristinį metodą. Tai pasakytina tiek bendraujant su mokiniais, tiek ir su studentais.

Apibendrinant mokslinės literatūros analizę, galima išskirti:

- *mokslininkai skirtingai apibrėžia pedagoginio bendravimo sąvoką, struktūrą bei reikšmę ugdytojo bei ugdytinio asmenybės raidai, ugdymui(si). Šiame darbe PB apibrėžiamas kaip sudėtingas integralus reiškiny, svarbiausia mokytojo veiklos dalis, jungianti į visumą visas kitas veiklas bei lemianti mokinio ir mokytojo ugdymo(si) procesų sėkmingumą.*
- *Pedagoginio bendravimo informaciniai-komunikaciniai, percepciniai, interakciniai gebėjimai įgalina mokytoją verbaline ir neverbaline kalba valdyti visą ugdymo(si) procesą.*

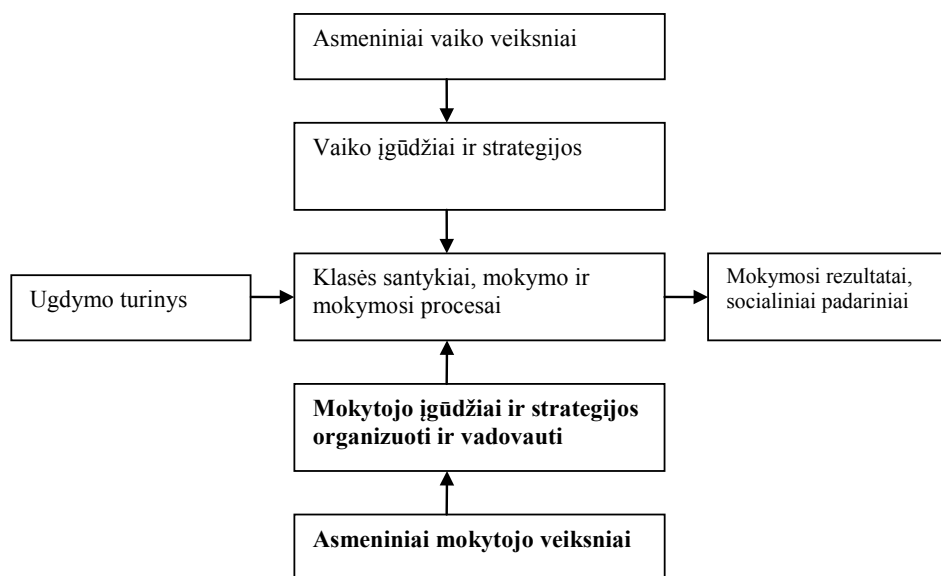
1.2.2. Pedagoginio bendravimo raiškos bruožai

Greta verbalinės ir neverbalinės kalbos gebėjimų, kaip sėkmingo pedagoginio bendravimo ir pedagogo karjeros faktorių, mokslinėje literatūroje aptariama gana daug kitų svarbių veiksnių. Dažniausiai Lietuvos ir užsienio mokslinėje literatūroje (James, 1998; Bennet ir kt., 2000; Tijūnėlienė, 2000; Jarvis, 2001; Aramavičiūtė, Martišauskienė, 2006; Siebert, 2007; Jovaiša, 2011 ir kt.) įvardijamos pedagogo asmeninės savybės: vertybinės nuostatos, požiūris į mokymąsi, pasitikėjimas savimi, patirtis, motyvacija, intuicija, kūrybingumas, iniciatyvumas, pažintinių procesų ypatumai, savęs pažinimas, savirefleksija.

Mokslinėje literatūroje pabrėžiama, kad sėkmingiau dirba tie pedagogai, kurie geba susieti mokymo „techninius aspektus“ ir „mandagumą, humorą, rūpestingumą, atjautą, entuziazmą ir atidą“ (Bennett et al., 2000, p. 13), mokėjimą klausyti ir išklausyti (Barkauskaitė, 2006). Vadinasi, ne tik žinios ir gebėjimai, bet mokytojo asmeninės savybės veikia mokinių ugdymo(si) procesą.

Mokytojo bendravimo gebėjimai vaidina svarbų vaidmenį kuriant klasės emocinį klimatą, skatinant mokinių darbingumą, turi įtakos ugdytinių emocinei raidai, klasės mokinių tarpusavio santykiams ir t. t. (Gudžinskienė, 2000; B. Bennett et al., 2000; Helmke, 2012). Geras pedagogas turi gebėti: suprasti kito žmogaus vidinį pasaulį; bendraujant suvokti savąjį „aš“, pažinti save ir išlikti pačiu savimi (autentiškumas); rasti tinkamą bendravimo būdą be išankstinių nuostatų (Želvys, 1995). Bendraujant sukurama teigiama palaikymo ir pritarimo aplinka palengvina mokymąsi, motyvuoja, skatina mokinius veikti (Kyburienė, 2006; Helmke, 2012). Taip pat pedagoginio bendravimo raiškai įtakos turi mokytojo gebėjimai kalbėti konfliktinėse situacijose, vengiant stereotipų, spręsti tarp mokinių kylančius konfliktus valdyti mokinių tarpusavio santykius bei gebėjimai įsijausti, suprasti, adekvačiai reaguoti į įvykius dinamiškame klasės gyvenime ir ugdymo(si) procese. Kartu pedagoginis bendravimas tobulėja, kai mokytojas linkęs gilintis į savąjį „aš“, nuolat kelia naujus saviugdос tikslus bei stengiasi padėti tobulėti kitiems. Mokytojas nevartoja nuvalkiotų posakių, lėkštų juokelių, neplepa (Helmke, 2012, p. 172). Jis racionaliai pasirenka problemų sprendimo būdus, bendravimo stilių, konstruktyviai jį keičia.

A. Pollardas (2002, p. 87) taip pat teigia, kad ugdytojo asmeniniai ypatumai lemia jo bendravimo stilių, pedagoginius gebėjimus. Nuo jų priklauso tiek klasės santykiai, tiek ugdytinių akademiniai pasiekimai, vertybinis ir socialinis išprusimas (žr. 8 pav.).



8 pav. Mokymo ir mokymosi veiksniai (pagal Pollard, 2002, p. 87)

Energingas, guvus, iniciatyvus, užkrečiantis mokinius savo pavyzdžiu mokytojas visada pasiekia norimų ugdomųjų tikslų (James, 1998). Nemažiau svarbi yra mokytojo išvaizda, apranga, manieros, kurie taip pat reikšmingi ypač mokinių auklėjimo, procese. A. Cooze (2009) nuomone, įvaizdžio kūrimas yra tiek pat svarbus, kiek mokymo(si) priemonių, plano kūrimas. O. Tījūnėlienė (2000) taip pat atkreipia dėmesį į tai, jog mokytojo išorinės savybės ir apsirengimas svarbi mokytojo autoriteto įtvirtinimo priemonė. Mokslininkės atliktame tyrime XI ir XII klasių mokiniams nepriekaištinga mokytojo išorė, tvarkinga, kukli, bet šiuolaikiška apranga – svarbus veiksnys užmezgant ryšį, bendraujant.

Kitos svarbios savybės, turinčios įtakos pedagoginio bendravimo raiškai, yra kūrybingumas ir iniciatyvumas. Ugdymą traktuodami kaip meną, kūrybą daugelis mokslininkų teigia, kad bendraujant ugdymo procese mokytojui reikalingas kūrybingumas – gebėjimas kurti naujus dalykus (Vaicekauskienė, 2009, p. 2.). L. Jovaiša (2011) kūrybinius gebėjimus įvardija kaip pagrindinę mokymo ir auklėjimo proceso ir jo tobulinimo sąlygą. Mokslininko teigimu, pedagogo darbo kūrybinis pobūdis pasireiškia:

- mokymo turinio planavimu;
- ugdymo uždavinių numatymu;

- asmenybės raidos prognoze ir ugdymo strategija;
- kryptingumo projektavimu;
- mokymo priemonių konstravimu;
- mokymo metodų derinimu;
- gerosios patirties organizavimu ir kt. (Jovaiša, 2011, p. 250–251).

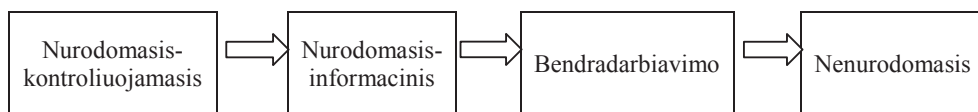
Dažniausiai, kalbant apie šiuolaikiniam mokytojui būtinus tobulinti(s) gebėjimus, pabrėžiamas kūrybingumas. L. van Liero (cit. iš Mojibur, 2010) teigimu, bendravime, kuris apima faktų, idėjų, jausmų, vertybių perdavimą, planavimas yra viena iš dviejų mokymo dimensijų, antroji – improvizacija – ne mažiau svarbi. Mokytojui gebėjimas improvizuoti, kūrybingumas praverčia tiek pažįstant mokinius, įsijaučiant, numatant jų veiksmus, tiek naudojant tam tikrą elgesio reguliavimo sistemą verbalinėmis ir neverbalinėmis priemonėmis, tiek savireguliacijos procesuose, tiek valdant mokinių ugdymo(si) procesą. Kūrybingumas, kaip ugdymo tikslas, pasak V. Vaicekauskienės (2009), šiuolaikiniame švietime yra suprantamas dvejopai. Pirma, kūrybingumą suprantant kaip žaidimą, svarbiausiu tampa pats ugdymo procesas – vyksmas. Antra, kūrybingumą suprantant kaip rimtą intelektualinę veiklą, svarbiausia yra konkretūs rezultatai, laukiama konkrečių veiklos produktų. V. Vaicekauskienės nuomone, jei šios dvi sampratos ir dvi kryptys švietime būti sujungtos, tuomet kūrybingumo neslopintų rezultato arba atlygio laukimas, proceso neprognozuojamumas ir kt. Kūrybingumo ugdymas(is) – ilgas procesas, todėl jis turi būti stiprinamas pedagoginėse studijose, įtraukiant į visų studijų dalykų programas.

Mokslininkai kūrybingumą traktuoja kaip apimantį tris socialinio pažinimo būdus: praktinį (ugdymo procesas); meninį (grožinės literatūros analizė, sceninis menas); mokslinį (Ананьев, 1980). Pedagogui, kaip kūrybingai asmenybei, būdingi visi trys pažinimo būdai (Кан-Калик, Ковалев, 1985). Šis sintetinis pedagoginio bendravimo pobūdis lemia pedagogo darbo sunkumą bei sudėtingą ruošimąsi jam. Pedagogų kūrybingumą tyrėjai dažniausiai matuoja analizuodami mokytojų bendravimo su mokiniais ypatumus, raišką, vertindami socialumą: bendravimo poreikio lygį ir emocinę savijautą bendraujant su mokiniais prieš pamoką, pamokoje ir po pamokos.

Iniciatyvumas, kaip ir kūrybingumas, palengvina, paskatina pažintinių galių plėtotę, optimizuoja ugdymosi procesą. Tyrėjų rekomendacijose mokytojų iniciatyvumas dažniausiai praverčia: kontaktui su klase užmegzti pirmosiomis pamokos minutėmis; greitai ir sklandžiai pereiti nuo organizacinės dalies prie darbinio ir asmeninio bendravimo; atsirandančių „tarpų“ tarp organizacinės ir darbinės dalims užpildyti ir kt. (Кан-Калик, Ковалев, 1985).

Iniciatyvumo ir kūrybingumo ugdymas(is) yra reikalingas būsimesiems pedagogams. Be to, šie veiksniai lemia ne tik sėkmingą karjerą po studijų, bet veikia bendravimą studijų grupėje bei socialinę psichologinę visos studijų grupės mokymo(si) aplinką. Kitas svarbus klausimas, susijęs su bendravimo raiškos bei ugdymo(si) procesu, yra: kaip pasirinkta profesija turi derėti su asmens savybėmis, nuostatomis, gebėjimais, ir ar šie parametrai yra esminiai siekiant tapti kompetentingu mokytoju? Nors svarbių pedagogo veiklai asmeninių savybių tyrimų atlikta gana daug, mokslininkų bendruomenėje pripažįstama, kad dar nėra prieita prie bendros nuomonės.

C. D. Glickmanas (2010) pažymi, kad mokytojo atsidavimas mokymui bei mokinių mokymuisi ir abstrahavimo lygis yra reikšmingi veiksniai jo profesinei raidai. Mokslininkas pagal šiuos du kintamuosius išskiria keturis mokytojų „tipus“: mokytojas be pašaukimo, nekryptingas darbininkas, analitiškas stebėtojas, specialistas (Glickman, 2010, p. 76–77). Identifikavus tipą bei pasirinkus atitinkamai efektyviausią bendravimo būdą (žr. 9 pav.), pasak C. D. Glickmano, įmanomas sėkmingas mokytojų ugdymas(is).

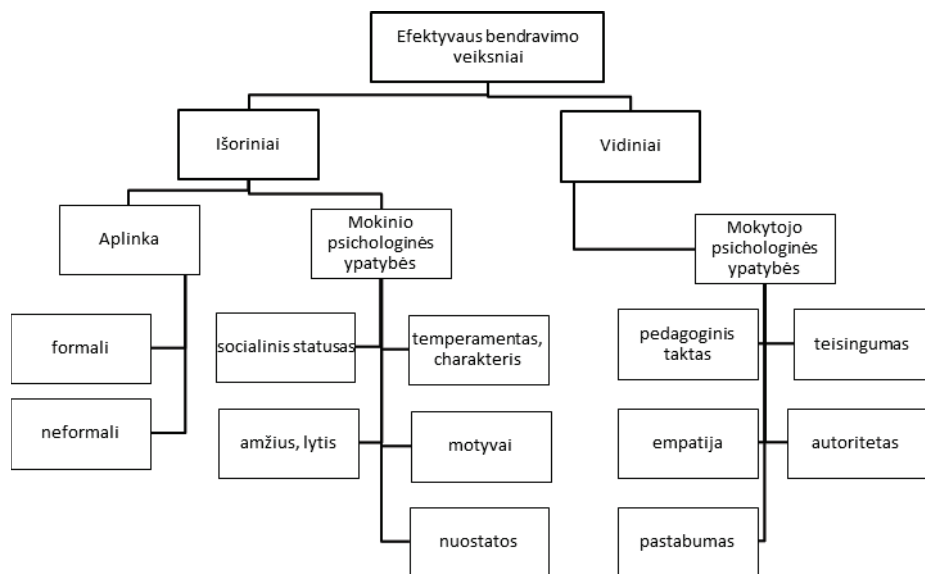


9 pav. Bendravimo būdas (pagal Glickman, 2010, p. 74)

Analizuojant pedagoginio bendravimo raiškos tyrimus, paaiškėjo, kad reikšmingas parametras mikroklimatui pamokoje, mokinių mokymosi motyvacijai yra mokytojo bendravimo stilius, kai kurių mokslininkų tapatinamas su bendravimo strategija, būdu arba tipu. C. U. Larsono (1992) nuomone, kalbėjimo stilius, neverbalinis elgesys ir mokytojo organizuojamo ugdymo proceso dinamiškumas yra priklausomi vienas nuo kito. Tai įrodo ir kitų mokslininkų atlikti tyrimai (Iljin (Ильин), 2009; Glickman, 2010 ir kt.).

Yra žinoma, kad trumpalaikis bendravimas sudaro sąlygas formuotis nuomonei apie pašnekovą vadovaujantis pirmu išspūdžiu. Tai gali palengvinti mokytojo darbą, jei jam pavyktų sudaryti gerą išspūdį mokiniams bendravimo pradžioje. Kita vertus, jei mokiniai susidaro neigiamą nuomonę apie mokytoją, tai gerokai pasunkina jo darbą. Tačiau žinantis apie bendravimą efektyvinančius veiksnius (žr. 10 pav.) ir galintis varijuoti bendravimo stiliais mokytojas vėl pajėgia greitai susigrąžinti autoritetą. Praktiką atliekantiems arba tik pradedantiems dirbti mokytojams šis uždavinys yra itin sunkus, tuo labiau ne visi veiksniai yra valdomi, tad, ruošiantis pedagogo darbui,

būtina išmokti planuoti bendravimo strategiją ir taktiką, atsižvelgiant ir įvertinant visus veiksniai.



10 pav. Efektyvus bendravimo veiksniai (pagal Ильин, 2009)

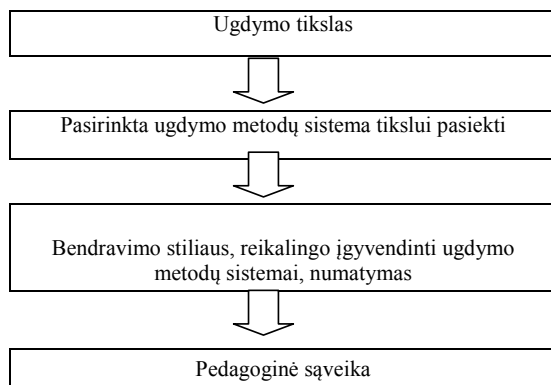
Pasak E. P. Iljino (Ильин, 2009), reikšmingiausi vidiniai faktoriai, lemiantys bendravimo efektyvumą, yra: bendravimo situacija (rami–konfliktinė), aplinka (griežta, formali–jauki, intymi), socialinis statusas bei kalbos tezauras. Mokytojas visuomet turi galvoti apie šias aplinkybes.

Pedagoginio bendravimo raišką ugdymo procese veikia tiek individualios psichologinės pedagogo ypatybės, tiek jo kompetentingumas bei tarpasmeniniai santykiai su mokiniais. Galima teigti, kad bendravimo tipą lemia mokytojo informaciniai-komunikaciniai, percepciniai ir interakciniai bendravimo gebėjimai, kuriuos atitinka V. A. Kan-Kaliko ir G. A. Kovaliovo (1985) bendravimo tipų hipotetiniame modelyje (žr. 2 lentelę) išskirti kreipimosi, suvokimo, reagavimo arba poveikio parametrai, taip pat vieno ar kelių iš jų stoka veikia. Šie mokslininkai, pasinaudodami V. N. Miasiščevo sukurta trikomponentė bendravimo struktūra atskleidžia bendravimo tipų integravimo būdus (Шейн, 1990, p. 49). Vienos ar kelių gebėjimų grupių nepakankamas išsiuptymas veikia mokytojo ne tik bendravimo stilių, bet ir profesinę raidą.

Bendravimo tipų hipotetinis modelis (Кан-Калик, Ковалев, 1985)

Atspindėjimas (отражение)	Santykis (отношение)	Kreipimasis (обращение)	Bendravimo tipas / stilius
sudėtingas (+); paprastas (-)	asmeninis (+); vaidmeninis (-)	atviras (+); uždaras (-)	
+	+	+	Dialoginis
-	+	+	Pasitikėjimo
+	+	-	Reflektyvus (slaptas dialoginis)
-	+	-	Altruistinis
+	-	+	Manipuliatyvus
-	-	+	Pseudodialoginis
+	-	-	Konformistinis
-	-	-	Monologinis

Aptardami pedagoginio bendravimo specifiką ugdymo procese, V. A. Kan-Kalikas, G. A. Kovaliovas (1985) išskiria mokytojo gebėjimus pasirinkti tinkamą bendravimo stilių, kuris padeda kurti ugdomąją sąveiką. PB apima visus mokytojo ugdomosios veiklos barus: numatant ugdymo tikslus, parenkant ir dinamiškame ugdymo procese kaitaliojant metodus, parenkant ryškesnes bendravimo situacijas, toną, stilių efektyvesniam mokymui(si) bei organizuojant pokalbį – pedagoginę sąveiką (žr. 11 pav.).



11 pav. Pedagoginis bendravimas ugdymo procese (adapt. pagal Кан-Калик, Ковалев, 1985)

Taigi ugdymo proceso efektyvumas visada didesne dalimi priklauso nuo mokytojo pedagoginio bendravimo, gebėjimų spręsti konfliktus, keistis pagal situaciją ir atrasti bendrą kalbą su mokiniu bei nepasiduoti mokinių manipuliacijoms. Svarbią vietą čia užima mokytojo įsivertinimo gebėjimai. A. Berznickas (1987, p. 3) pastebi,

kad „labai svarbu teisingai suvokti patį save, situaciją, bendravimo partnerį“, nes nuo to priklauso bendravimo ir veiklos stilius.

L. Jovaiša (2011, p. 186) pagal socialinių santykių stilių su kitais individais ir savimi išskiria šešias binarines žmonių tipų poras (žr. 3 lentelę). Kiekvienas iš tipų pasižymi santykių su kitais individais specifika. Autoriaus teigimu, pagal susikuriamą santykių lauką, galima apibūdinti ir visos grupės santykių stilių.

3 lentelė

Tipai pagal socialinių santykių stilių (Jovaiša, 2011)

Individualistas	Altruistas
Hegemonas	Autonomininkas
Totalitaristas	Demokratas
Autoritaras	Liberalas
Fatalistas	Reliatyvistas
Neurotikas	Adekvatus tipas

Panaši pedagoginio bendravimo stilių klasifikacija randama ir rusų mokslininkų darbuose, pvz., L. D. Stoliarenko išskiria taip pat šešis stilius:

1. autokratiškas (mokytojas vienas valdo mokymo procesą);
2. autoritarinis (mokytojas leidžia mokiniams dalyvauti, bet galutinį sprendimą visada priima pats vienas);
3. demokratiškas (visas mokytojo dėmesys yra nukreiptas į mokinių supratimą, ugdymo procese renkasi įtikinėjimą, o ne įsakymus, visada siekia dialogo);
4. ignoravimo (kuo mažiau stengiamasi kištis į mokyklos gyvenimą, mokiniams nevadovauja, apsiriboja formaliu mokytojo pareigų atlikimu);
5. konformistinis (ilgainiui nusišalina nuo vadovavimo ir taikstosi su mokinių norais);
6. nenuoseklus, nelogiškas (mokytojas atsižvelgdamas į aplinkybes ir savo emocinę būseną vykdo bet kurį stilių iš anksčiau paminėtų ir dėl to jo veiksmai visada situaciniai ir nenuspėjami, dėl to didėja konfliktinių situacijų tikimybė) (Столяренко, 2004).

Dar kitaip ugdymo stilius siūlo įvardyti ir vertinti S. Neale ir kt. (2010, p. 48). Jie sukūrė tam tikrą stilių amplitudę (žr. 4 lentelę). Mokslininkų manymu, kiekvienas individas, siekdamas skirtingų tikslų, sėkmingai gali keisti stilių. Šią teoriją galima pritaikyti ir kalbant apie dinamišką ugdymo procesą, kai ugdytojas priverstas dažnai keisti bendravimo taktiką pagal ugdytinio ar visos mokinių klasės poreikius, amžių ir numatytus ugdymo tikslus.

Ugdymo stiliai

Nenurodinėjantis
Klausymas
Klausinėjimas
Išsiaiškinimas
Kūrybinis mąstymas
Idėjų generavimas
Patarimų davimas
Mokymas
Nurodymas
Nurodinėjantis

Šaltinis: Neale, S. et al. (2010). *Emocinis intelektas ir ugdymas*. Vilnius: Verslo žinios, p. 48.

Kaip teigia L. D. Stoliarenko (Столяренко, 2004), bendravimo stiliai nustatomi pagal mokytojo elgesį, jo reakciją į ugdymo procese susiklosčiusias situacijas. Mokslininkas skiria 7 mokytojų elgesio modelius: „Monblan“, „Kinų siena“, „Diferencijuotas dėmesys“, „Tetervinas“, „Robotas“, „Aš pats“, „Sąjunga“. Šios tipologijos pagrindą sudaro mokytojo, o ne mokinių poreikių tenkinimas.

Lietuvių autoriai V. Jakavičius ir A. Juška (1996, p. 94–95) skiria tris teorinius vadovavimo stilius: autokratinį (vadovas iškelia savo asmeninę nuomonę, tariausi su grupe, bet sprendimas priklauso nuo jo), liberalųjį (grupė myli vadovą, bet jo vadovu nepripažįsta, jis nuolaidžiauja, nedrįsta pasakyti savo nuomonės), demokratinį (dėl grupės veiklos nuolat tariausi grupė ir vadovas, vadovas nekomanduoja, bet siūlo, neprimeta nuomonės, bet stengiasi argumentuoti). V. Šernas (1998) pažymi du mokytojų bendravimo stilius: technokratinį (egocentrinį darbo stilių; ugdytiniai – pasyvūs, menkai ugdomos jų galios, gebėjimai), humanistinį (konsultacinį darbo stilių; ugdytiniai iniciatyvūs).

Dialogo siekiantis demokratinis stilius dirbantis mokytojas patiria sėkmę tiek profesinėje, tiek visuomeninėje veikloje. Tokie mokytojai lengvai bendrauja ir su kolegomis, ir su mokiniais, – teigia V. J. Černius (2006). Reikia atkreipti dėmesį, kad kartais bendravimo stilius yra susijęs su tam tikrais trūkumais mokytojo savęs pažinimo, santykių su mokiniais, profesinio apsisprendimo bei profesinio tapimo kontekste. Jei mokytojas dirba nenuosekliu, ignoravimo arba autoritariniu stiliumi, tai jis labai kritiškai vertina mokinių pastangas, nepasitiki jų jėgomis, neskiria dėmesio mokiniams pažinti ir jam būdingas monologinis arba pseudodialginis bendravimo stilius.

Mokslinės literatūros analizė atskleidė, kad:

- *Mokslininkai ypatingą dėmesį pedagoginio bendravimo raiškoje skiria verbalienei ir neverbalienei kalbai (mokinių ugdymo(si) proceso valdymas, motyvacija, informacija bei emocijų raiška). Pedagoginio bendravimo efektyvumą lemia mokytojo pasirengimas, psichologinės ypatybės bei bendravimo stilius. Bendravimo stilių klasifikacijose dialoginio tipo PB laikomas optimaliausiu būdu plėtoti bendravimo procesą, ugdyti, skatinti dalyvių kūrybingumą, motyvaciją mokytis.*
- *Pedagoginio bendravimo raiškai ugdymo(si) procese įtakos turi ugdytojo asmeninės savybės (intuicija, kūrybingumas, taktas, iniciatyvumas, energingumas, nuoširdumas, sąžiningumas ir kt.). Mokytojo PB paveikia mokinių tarpusavio bendravimą, įtvirtina humaniškumo, demokratiškumo nuostatas, nes mokiniai nesąmoningai perima mokytojo bendravimo stilių, požiūrį į mokinius ir t. t.*
- *Ištobulintas PB lemia daugelio mokytojo veiklų sėkmę: inicijuojant ir plėtojant vaikų bendravimą, išklausant vaiką, skatinant jo verbalinę raišką; inicijuojant ir palaikant dialogą su mokiniu; skatinant mokinių tarpusavio bendravimą ir bendradarbiavimą; sprendžiant konfliktus, taisyklingai, aiškiai reiškiant mintis; naudojant neverbalię kalbą; kalbant vaizdingai, įtaigiai. Valdydamas ir tiksliai keisdamas bendravimo stilių, mokytojas lengviau pažįsta, supranta mokinius bei sklandžiau gali reguliuoti psichologinius, socialinius, pedagoginius momentus ugdymo(si) procese.*

1.3. Pedagoginio bendravimo ugdymo(si) ypatybės būsimųjų mokytojų rengime

1.3.1. Pedagogų rengimo koncepcijos ir modeliai

Užsienio autorių darbuose minimos trys dažniausiai sutinkamos mokytojų rengimo koncepcijos:

- *žinios dėl praktikos / praktikai (žiniomis grįstas mokymas arba formalusis mokymas; mokytojas įgyja žinių už mokyklos ribų ir turi gebėti jas pritaikyti klasėje);*
- *žinios praktikoje (mokymasis veikiant (mokymosi etapai: situacijos pajautimas, įvertinimas, reakcija, sprendimas, refleksija) mokytojas prilyginamas artistui, psichoanalitikui, atlikėjui, chirurgui, jis, nuolat susidurdamas su netikėta si-*

tuacija, turi gebėti staigiai priimti sprendimą. Profesionalumas ateina tarsi iš profesijos vidaus.);

- žinios iš praktikos (žinios neegzistuoja atskirai nuo asmens; žinių konstravimas – pedagoginis aktas; žinios, kurias mokiniai turi įgyti, ateina iš sistemingų tyrimų apie mokymą, mokymąsi, dalyką, save ir t. t.

Pirmojoje koncepcijoje, artimoje klasikinei ugdymo paradigmai, laikomasi nuostatos, kad būsimeji mokytojai turi žinoti visas perduodamas žinias bei jas naudoti praktikoje: aiškinant temą, argumentuojant, priimant sprendimus kasdieniame mokyklos gyvenime. Laikantis šių nuostatų pedagogų rengime svarbu yra visą pedagogikos istorijos sukaupą patirtį perduoti būsiesiems mokytojams.

Antrojoje koncepcijoje akcentuojamas žinių sukūrimo arba atradimo veikloje aktas. Mokslininkai aiškinasi, kaip mokytojai pasirenka protingiausias alternatyvas, kuria mokymosi galimybes mokiniams, analizuoja, daro išvadas. Daroma prielaida, kad asmeninė patirtis ne visada gali būti žodžiais perduodama. Taigi svarbus nuolatinis individualus mokytojo mokymasis. Žinios atsiranda konkrečioje praktikoje. Todėl mokytojų rengimo programose reikalingi praktikumai. Šios koncepcijos nuostata – mokytojas turi mokytis savarankiškai, prižiūrimas profesionalų, bet ne būti mokomas (Cochran-Smith, Lytle, 1999).

Trečiojoje koncepcijoje laikomasi požiūrio, jog žinios ateina iš praktikos, iš mokslinių tyrimų refleksijos. Mokymas traktuojamas kaip formalų žinių pritaikymas konkrečioje situacijoje. Būsiesiems mokytojams svarbu ir stiprinti žinias, ir gebėjimus jas pritaikyti praktikoje, taip pat turi mokytis reflektuoti, bendrauti, bendradarbiauti su kitais mokytojais, analizuoti, aptarti savo patirtį, dirbti kartu. Šiuo atveju žinių įsisavinimo ir žinių naudojimo ribos išsilieja, viskas vyksta tarsi kartu, tai – „naujoji praktikos epistemologija“ (Schon, cit. iš Cochran-Smith, Lytle, 1999).

Abi pirmosios koncepcijos akcentuoja mokytojo veiklą, planuojant, valdant ugdymo procesą. Svarbiausias siekinys pedagogų rengime – būsimojo mokytojo žinios apie ugdymo proceso valdymą. Tuo tarpu trečiojoje koncepcijoje apimamas platesnis laukas: žinios, mokytojo asmeninės savybės, socialinė aplinka ir t. t. Čia žinios kyla ne iš naratyvo (kaip pirmojoje koncepcijoje), ne iš atradimų (kaip antrojoje), bet iš fundamentalių klausimų apie mokymo planą, mokytojo vaidmenį, t. y. iš žinių diskurso, kuris išplečia šiuolaikinio mokytojo vaidmenį.

Trečioji koncepcija pabrėžia, kad mokytojas turi daugybę vaidmenų, jis – ir žinių rekonstruktorius, ir mokymo plano kūrėjas, ir mokyklos, bendruomenės lyderis, aktyvistas, oratorius, intelektualas. Čia edukacinis kontekstas prasiplečia, neapsiribojama vien klase. Paties mokytojo mokymasis tęsiasi nuolatos. Šiuolaikinės nuolatinio mo-

kymosi koncepcijos idėja yra labai artima trečiajai koncepcijai. Šiuolaikinio mokytojo kompetentingumą, optimaliausiai panaudojamus gebėjimus, sėkmę bendraujant su mokiniais, organizuojant ir vadovaujant ugdymosi procesui tiesiogiai veikia ne tik studijų procesas, bet ir asmeninės savybės, gyvenimo filosofija, vertybinės nuostatos. Tai akcentuojama Europos Komisijos dokumente *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, apibrėžiant pagrindines pedagogo kompetencijas:

1. Darbas su informacija, technologijomis ir žiniomis.
2. Darbas su žmonėmis (mokiniais, kolegomis ir kt. ugdymo partneriais).
3. Darbas su visuomene ir visuomenėje (vietiniu, nacionaliniu, europiniu, globaliu lygiais).

Taigi atkreipiamas dėmesys į pedagogo darbo specifiškumą ir svarbą, grindžiant jį vertybėmis ir kiekvieno moksleivio įtraukimu į ugdymo procesą bei prisidedant prie visuomenės raidos ir švietimo.

Tad, svarbiausia, ko reikia šiuolaikinio mokytojo profesiniam tobulėjimui, tai – galimybės tyrinėti ir reflektuoti savo praktiką, dalytis idėjomis, bendrauti. Mokytojai mokosi išbandydami save, identifikuodami, kas svarbiausia praktikoje, keldami problemas, tyrinėdami savo mokinius, konstruodami ir rekonstruodami mokymo planus ir prisiimdami lyderio ir aktyvisto vaidmenis pertvarkant klasę, mokyklą, bendruomenę.

Šie tikslai keliami daugumos Europos ir kitų šalių pedagogų rengimo institucijoms. Reikalavimai šiuolaikiniam mokytojui atliepia bendras švietimo, kultūros, politikos, ekonomikos raidos tendencijas. Nagrinėdama įvairius užsienio šalių pedagoginio kompetentingumo modelius, E. Rodzevičiūtė teigia, kad vis dėlto galima išskirti devynis pagrindinius reikalavimus mokytojams:

1. Bendrosios intelektinės kompetencijos (skaitymas, rašymas, skaičiavimas).
2. Kritinis mąstymas.
3. Problemų sprendimas.
4. Bendradarbiavimas.
5. IKT vadymas.
6. Tarpasmeninė ir socialinė kompetencija.
7. Vadybinės kompetencijos.
8. Komunikacinės kompetencijos.
9. Nuolatinis tobulėjimas (Rodzevičiūtė, 2006, p. 49).

Nors tikslai sutampa, įvairiose valstybėse egzistuoja gana skirtingi pedagogų rengimo modeliai. Pvz.: Vengrijoje, Izraelyje, Anglijoje pedagoginio rengimo studijose

teorinės ir praktinės dalys papildo viena kitą visą studijų laiką. Studentai po paskaitų lankosi mokyklose, stebi pamokas, bendrauja su mokiniais, jų tėvais, mokytojais. Vokietijoje būsimieji pedagogai po universitetinių studijų išvyksta dirbti į stažuotę. Dvejus metus truncančios stažuotės mokykloje metu jų veiklą prižiūri kuratoriai ir, tik atlikę stažuotę, būsimieji pedagogai laiko valstybinį egzaminą mokytojo vardui gauti (Vaitkevičius, 2008).

Antai Jungtinėse Amerikos Valstijose 2001 m. G. W. Bushas pasirašytame NCLB (*No Child Left Behind*) akte akcentuojama mokytojų kvalifikacijos svarba ir griežti reikalavimai norintiems dirbti pedagoginį darbą. Būsimieji pedagogai ne tik turi turėti aukštojo mokslo diplomą ir dalyko žinias patvirtinantį sertifikatą, bet ir išlaikyti profesijos egzaminą. Didžiojoje Britanijoje moksliniuose pedagoginiuose straipsniuose svarstoma darbdavių pamėgtų ir dažnai naudojamų psichometrinių testų nauda. K. Maddern (2009) kvestionuoja įsitikinimą, jog šie testai suteikia pakankamai žinių apie pretendento komunikacinius gebėjimus, gebėjimą bendrauti su vaikais, empatiją ir bendrą pasirėngimą dirbti pedagoginį darbą.

Daugelis mokslininkų pripažįsta, jog, siekiant kuo efektyviau įgyti ir tobulinti profesines kompetencijas, didžiausios svarbos turi praktikumai. Taigi natūralu, kad optimaliausiu pedagogų rengime laikomas modelis, grindžiamas vienalaikiu teorinių ir praktinių žinių, įgyjamų eksperimentuojant, kaupimu bei nuolatinio papildymu. Taip ugdant, bręsta mokytojo požiūris į pedagogo profesiją, yra stiprinama motyvacija mokytis bei pedagoginis pašaukimas.

Kalbėdami apie Lietuvos pedagogų profesinį rengimą, mokslininkai (Aukštkalnytė, 2000; Kavaliauskienė, 2001; Pukelis, 2004 ir kt.) pripažįsta, kad siekiant kuo efektyviau įgyti ir tobulinti profesines kompetencijas, didžiausios svarbos turi tiek būsimų studentų atranka, tiek visapusiškai pritaikytos teorinės studijos asmenybei ugdytis, tiek nuolatiniai, papildantys ir praplečiantys studijas pedagoginiai praktikumai. „Pedagogų rengimo reglamente“ (2010) nurodyta, kad pedagoginei praktikai nuo 2011 m. rugsėjo 1 d. turi būti skiriama ne mažiau kaip pusė (30 ECTS kreditų) pedagoginių studijų apimties. Ilgesnė praktika sudaro galimybes sėkmingiau pasiekti numatytus tikslus:

- susieti teorines žinias su praktine veikla,
- suprasti ugdymo komponentų esmę ir ryšius,
- sudaryti sąlygas studentui išbandyti ir įvertinti savo pedagogines galimybes (Malinauskas, 1999, p. 21).

Lietuvos pedagogų rengimo sistemoje yra įvykę tam tikrų pokyčių: padidintas pedagoginei praktikai skiriamas laikas studijų procese; atnaujintose studijų programose

vykdoma tęstinė (valandų skaičiumi prilygstanti teorinei daliai) pedagoginė praktika. Studentai, kasmet teorines žinias papildydami praktinėse veiklose įgyjamomis kompetencijomis, turi galimybę įsisamontinti pedagoginio darbo unikalumą, įgyti aukštesnę mokymosi motyvaciją bei nuosekliai ugdytis.

Apibendrinant galima teigti, kad praktinė veikla yra toks pat svarbus pedagoginių kompetencijų ugdymo(si) etapas, kaip ir teorinės studijos. Praktinė veikla suteikia galimybę būsimajam mokytojui reflektuoti įgytų žinių, išbulintų gebėjimų reikšmę pedagogo veiklos optimizavimui, profesiniam tobulinimuisi.

1.3.2. Pedagoginio bendravimo ugdymo(si) veiksniai

V. J. Černiaus (1992, p. 26) mintis, kad „žinių ir specialybės turėjimas asmens nepadaro mokytoju“ suponuoja klausimą, kokios sąlygos lemia tapimą geru mokytoju? Kai kurie atsakymai aiškėja apžvelgus J. C. McCroskey (1998), D. Worley ir kt. (2007), V. Kavaliauskienės (2001), R. Dačiulytės (2003), N. Šedžiuvienės (2005), M. Barkauskaitės (2006), R. Kontautienės ir J. Melnikovos (2006), E. Martišauskienės (2007), A. Čepienės (2010), V. Lukošūnienės (2014) ir daugelio kitų mokslininkų publikacijas. Pedagoginio bendravimo sėkmingam ugdymui(si) įtakos turi šie faktoriai: tvirtas studento profesinis apsisprendimas, studijų motyvacija, bendravimo ypatybės, bendravimas ir bendradarbiavimas su dėstytojais, mentorais, dėstytojų ir mentorių dėmesys studentų individualioms savybėms ir mokymosi poreikiams, studentų tikslas ir refleksyvus mokymasis.

Profesinis apsisprendimas

Svarbiausias mokymosi motyvas yra asmenybės tobulėjimo siekis. Jei studentas pasiryžęs tapti mokytoju, šis jo siekis stiprina mokymosi motyvaciją. Tvirtas pasiryžimas, arba kitaip vadinamas profesinis apsisprendimas, lemia palankią ugdymo(si) aplinką bei aktyvų bendravimą bei bendradarbiavimą studijų procese. Studentai, įstoję į norimą studijų programą, šilčiau bendrauja bei yra tolerantiškesni mokiniams (Martišauskienė, 2007). Tuomet jaučiamas pasitenkinimas studijomis, auga motyvaciją mokytis, o tai savo ruožtu skatina studentų kūrybiškumą bei savarankiškumą (Dačiulytė, 2003).

Tuo tarpu daugiau nei dešimtmetį Lietuvos mokslininkų tyrimuose konstatuojama, kad mažiau nei pusė stojančiųjų į pedagogus rengiančias aukštąsias mokyklas yra motyvuoti tapti pedagoga (Pukelis, 1998; Barkauskaitė, 2001; Rodzevičiūtė, 2006;

Tendencijos aukštajame moksle: suinteresuotų šalių požiūriai, 2012). Ilgalaikio tyrimo (*angl. longitudinal study*) išvadose M. Barkauskaitė (2001) pažymi, kad: „studijas aukštojoje mokykloje respondentai dažnai vertina kaip pasirengimą perspektyviam gyvenimui, o ne kaip tvirto pasirengimo profesinei veiklai garantą“ (p. 106). E. Rodevičiūtės (2006) duomenimis, maždaug dešimtmetį daugiausia studentų, stojančių į pedagoginius universitetus, siekė ne pedagogo specialybės, bet aukštojo mokslo diplomo, didesnių karjeros galimybių ir pan. (p. 167–168).

Siekiant gerinti situaciją nuo 2009 m. Lietuvoje yra organizuojama stojančiųjų į pedagogines studijas atranka. Lietuvos aukštųjų mokyklų asociacija bendrajam priėmimui organizuoti (LAMA BPO) nuo 2010 m. rengia motyvacijos vertinimą stojantiems į pedagogo kvalifikaciją teikiančias studijų programas. Galbūt šio testo reikšmę studentų mokymosi motyvacijai ir studijų proceso kokybės rezultatams jau po kelerių metų pajus aukštosios mokyklos ir būsimieji darbdaviai: mokyklos, gimnazijos ir kt.

Tikslingas apsisprendusiųjų dėl pedagogo profesijos pedagoginio bendravimo ugdymas(is) „leidžia panaikinti sunkumus, kurie trukdo bendrauti, leidžia tiksliai nustatyti besimokančiųjų mokymo poreikius ir koreguoti mokymo kursą pagal interesus, poreikius derinant juos su dalyko, kurso privaloma programa“ (Barkauskaitė, 2006, p. 77). Per teorinius ir praktinius užsiėmimus būsimieji mokytojai dinamiškame ugdymo(si) procese ir kiekvienoje situacijoje išmoksta laikytis numatytų tikslų, tinkamai pedagogiškai reaguoti, bendrauti su kiekvienu mokiniu, t. y. jautriai reaguoti į pašnekovą, „girdėti“ ne tik verbalinę, bet ir neverbalinę kalbą (Ukanienė, 2003, p. 16).

Bendravimas ir bendradarbiavimas su dėstytojais, mentoriais

Švietimo dokumentuose akcentuojama, kad sėkmingą pedagoginių gebėjimų ugdymąsi, atliekamų užduočių kokybę užtikrina dėstytojo, mentoriaus ir studento bendradarbiavimas, kolegialumas (*Pedagogų rengimo reglamentas*, 2010). V. Šerno (2009) teigimu, reikšmingą vaidmenį būsimųjų pedagogų ugdymo(si) procese turi humaniški santykiai tarp dėstytojų ir studentų. Išoriniai veiksniai, skatinantys studentų aktyvumą profesinių gebėjimų tobulinimo procese, yra dėstytojų ir mentorių dėmesys kiekvieno studento individualiems ugdymo(si) poreikiams. Studentai norėtų, kad dėstytojai juos traktuotų kaip būsimus kolegas, siekia lygiaverčio bendravimo (Гордашников, Осин, 2009). R. Dačiulytės nuomone, dėstytojų ir studentų bendradarbiavimas lemia studentų savarankiškumą ir „kūrybiškumo pasireiškimą pažintinėje veikloje“ (2003, p. 23). B. Autukevičienė (2012) tyrime atskleidė, kad praktiką atliekantiems studentams patyrusio mentoriaus bendravimas yra itin svarbus, siekiant tobulinti studento asmenines – bendrąsias ir profesines – kompetencijas. A. Čepienė (2010) yra pagrindusi išorinių ir vidinių veiksnių: fizinės, socialinės aplinkos,

intersubjektyvumo ir autentiškos patirties refleksijos reikšmę ugdymo(si) procese. Ji akcentavo veiksnius, turinčius daugiausiai įtakos ugdymui(si): „nuoširdi aplinka besimokančioje grupėje; pasitikėjimu ir nuoširdumu pagrįsti santykiai su vadovais; natūralūs grupės raidos procesai; motyvuojančios ir ugdymą/si skatinančios užduotys <...>“ (Čepienė, 2010, p. 35) ir kt.

Tapatinimasis su pedagogo vaidmeniu – svarbus uždavinys būsimesiems pedagogams. Jo įgyvendinimas lemia optimalų pasirengimą pedagogo darbui. Studentams būsimesiems pedagogams studijų metu svarbu išmokti derinti įvairius profesinius vaidmenis, perimti profesinės bendruomenės žodyną, vertybes, elgseną bei gebėti išlikti savimi (Rastauskienė et al., 2009). Dėl to dėstytojų darbas rengiant būsimojus mokytojus reikalauja didelės kompetencijos ir atsidavimo (Haskins, 2000). Patyrusių pedagogų pagalba būsimojo mokytojo žinių ir patirties interiorizacijai pedagoginėje veikloje itin reikšminga (Šernas, 2009; Lipinskienė, 2002). Jie turi tapti pavyzdžiu ir autoritetu, žadinti būsimųjų mokytojų smalsumą, pasitikėjimą, motyvaciją mokytis, siekį tapti puikiais pedagogais ir t. t.

Dėstytojai turi išsamiau supažindinti studentus su pedagoginės veiklos ypatumais, galimybėmis tyrinėti, pažinti savo profesinę erdvę, sudaryti sąlygas plėtotis studentų pedagoginei savimonei, – rekomenduoja V. Kavaliauskienė (2001). Pedagoginio bendravimo ugdymo(si) metu svarbu išsiaiškinti kiekvieno studento pedagoginius ypatumus, sekti jo ugdymo(si) pasiekimų raidą. Dėstytojų taikomi aktyvieji metodai, praktiniai užsiėmimai, grupinis darbas, diskusijos ir pedagoginė praktika skatina komunikacinę ir emocinę būsimojo mokytojo raidą (Кан-Калик, 1979). Mokslininkai pažymi, kad lyderiams dažnai lengviau pavyksta suburti grupę darbui, mokymo(si) procese jie dažniausiai užima centrinę vietą. Lyderiai „<...> nulemia pokalbio eigą, skatina pasikeisti nuomonėmis, užduoda klausimus, <...>“ (Želvys, 1995, p. 157).

Bendravimo gebėjimų ugdymas(is) J. C. McCroskey (1998) darbuose pagrindžiamas kaip viena svarbiausių asmenybės ir profesinės raidos prielaidų. Daugelį užsienio mokslininkų darbų išnagrinėjęs bei savo tyrimais pagrindęs svarbiausias efektyvaus bendravimo sąlygas, J. C. McCroskey teigia, kad svarbesnės yra pedagogo žinios ir supratimas, kaip pedagogiškai bendrauti, nei prigimtiniai verbaliniai gebėjimai. Mokslininkas akcentavo bendravimo mokymo(si) būtinumą bei tyrimais pagrindė, kad optimalus bendravimo gebėjimų ugdymasis yra tuomet, kai studentai sąmoningai siekia „išmokimo“. Tai, pasak mokslininko, yra pagrindinis dėstytojų tikslas, nes vėliau siekis tobulintis tampa nuolatiniu jaunojo pedagogo tikslu. Tad pedagogo profesiniame rengime integruojami ir įgyvendinami pedagoginėje veikloje keli tikslai: asmenybės augimas ir profesijai reikalingų gebėjimų ugdymas(is). Taip

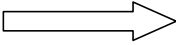
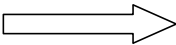
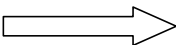
pat pedagogų rengime aktualu tirti būsimojo pedagogo profesinį tobulėjimą visuose ugdymo proceso etapuose – teorinėse studijose ir praktinėje veikloje: kaip pedagogas ruošiasi ir organizuoja bendravimą, kaip reflektuoja gautą grįžtamąją informaciją, kokiomis pedagoginėmis priemonėmis pasinaudoja, kaip geba keisti kalbos stilių, kintant situacijai ir pan.

Svarbus mentoriaus vaidmuo būsimųjų pedagogų ugdymosi procese. Mentorius įtaką būsimųjų mokytojų požiūriui į profesiją yra pagrindusi E. Martišauskienė (2007). Studentų pedagoginių kompetencijų sklaidai aktualūs veiksniai yra tiek noras tapti ir dirbti mokytoju dar prieš stojant į universitetą, tiek ir santykiai su mentoriumi per praktiką. Atliekant praktiką mentorius atliekamas konsultanto, mokytojo vaidmuo turėtų padėti patenkinti svarbiausius būsimojo pedagogo ugdymosi poreikius: asmeninė ir emocinė raida; pedagoginiai gebėjimai, klasės valdymo įgūdžiai, bendravimo gebėjimai (Petrulytė, 2008, p. 105). A. Petrulytė (2008, p. 94) pabrėžia, kad būsimojo mokytojo gebėjimas bendrauti taip pat turėtų būti ugdomas, tai lemia studentų praktikantų savivarbos augimą bei skatina saviugdą.

Amerikiečių mokslininkė F. Fuller (1969, cit. iš Smith, 2000), tyrinėjusi pedagogikos studentų profesinį pasirengimą, pradedančiuosius dirbti mokytojus, nustatė tam tikrus dėsningumus. Jos teigimu, neturintys ar mažai patirties turintys mokytojai dažniausiai dėmesį koncentruoja į save. Tai savaime suprantama, nes jie, visų pirma, siekia išsiaiškinti, kaip jiems sekasi klasėje. Vėliau, įgiję šiek tiek patirties, šie mokytojai, nors ir daug dėmesio skirdami sau, po truputį pradeda domėtis, kaip jiems sekasi panaudoti mokymo strategijas, jie „susidomi“ mokomąja situacija, turiniu. Galiausiai trečiame etape, įgiję daugiau patirties, mokytojai „susirūpina“ savo poveikio mokiniams veiksmingumu, jie pradeda domėtis mokiniais bei individualių jų ugdymo(si) poreikių patenkinimu.

A. M. Hubermano pedagogo profesinės veiklos ciklą modelis (žr. 5 lentelę) taip pat atskleidžia analogišką praktikanto profesinio tapsmo etapų seką praktikos metu (Mertz, cit. iš Petrulytė, 2008, p. 30–31). Po stabilizavimosi stadijos, antrajame etape ne visiems studentams pasiseka pereiti prie eksperimentavimo ir inventorizavimo etapo, pasak mokslininkų, tam tiesiog pritrūksta laiko. Tie, kuriems stabilizavimosi etapas praeina pakankamai sklandžiai, susiduria su keliomis kliūtimis: mokytojų nepasitikėjimu, pedagoginių gebėjimų trūkumu, laiko stoka.

Praktikanto veiklos etapai (A. M. Huberman, 1984, pagal N. Mertz)

I Ankstyvoji mokytojo karjera Išlikimas		I Praktikos pradžia Išlikimas
II Vidurinis karjeros etapas Stabilizavimasis. Eksperimentavimas. Inventorizavimas		II Išibėgėjus praktikai Stabilizavimasis. Eksperimentavimas
III Vėlyvasis karjeros etapas Pasitenkinimas. Laisvumas		III Besibaigiant praktikai Pasitenkinimas

Šaltinis: Petrulytė A. [sud.] (2008). *Suaugusiųjų mokymas ir konsultavimas*. Mentorius rengimo vadovėlis. Dėstytojo knyga. Kaunas: Technologija, p. 30–31.

Mentorius, skatindamas studento pedagoginio bendravimo ugdymo(si) poreikių patenkinimą, turėtų žinoti šių etapų svarbą ir kurti sąlygas jų sėkmingai raidai, t. y. supažindinti studentą su mokyklos bendruomene, įtraukti globotinį į formalias ir neformalias bendruomenės veiklas (dalyvauti mokytojų ir tėvų susirinkimuose, įvairiuose renginiuose, seminaruose, posėdžiuose), diskusijas su mokiniais, mokytojais, mokinių tėvais ir kt.

Studijų motyvacija

Būsimųjų mokytojų mokymosi tikslų, ateities perspektyvų, profesinių gebėjimų nustatymas yra itin aktualus šiandienos mokytojų rengėjams. Svarbu pažinti būsimuosius pedagogus dar prieš jiems įstojant į universitetą, nes savivaizdis ir profesinis apsisprendimas lemia ugdymosi rezultatus, bendravimą su kitais, vėliau – profesinės veiklos raidą. Taip pat svarbu sudaryti sąlygas būsimajam mokytojui įgyti kuo daugiau teigiamos patirties, stebint ir dalyvaujant didelę patirtį turinčių dėstytojų, mokytojų veikloje bei patiems atliekant kuo daugiau praktinių užduočių. K. Pukelio nuomone, „jaunuolis gali sužinoti, ar jo asmenybės savybės tinka pedagoginei veiklai“, tik išbandęs savo gebėjimus praktinėje veikloje (1995, p. 102).

Sudarytame profesinės raidos modelyje N. Šedžiuvienė (2005, p. 22) įrodė trijų svarbiausių sferų – pedagogo asmenybės ypatumų, bendravimo gebėjimų ir profesinės veiklos determinaciją. Tad galima teigti, jog pedagoginio bendravimo ugdymasis suteikia postūmį būsimojo pedagogo savirefleksijai, savistabai bei saviugdai, dalyvaujant debatuose, diskusijose, mokantis apginti nuomonę, pateikti argumentus, teisingai suprasti pašnekovą, patarti, kalbėti konfliktinėse situacijose ir t. t..

V. Lukošūnienė (2014), tyrusi suaugusiųjų mokėjimo mokyti kompetencijų ugdymą(si) ir raišką, taip pat tarp svarbiausių veiksnių išskiria mokytojų ir kitų asmenų pagalbą besimokančiajam, bendravimą su bendramoksliais bei grupės mokymosi

atmosferą. Studijų grupės bendravimo ypatumai bei mokymosi atmosfera gali teigiamai arba neigiamai veikti studentų mokymosi motyvaciją, kita vertus, įvairios socialinės sąveikos patirtis lemia asmens savęs suvokimą, tam tikra prasme ir stiprina profesinį pasirengimą, bendraujant su įvairios motyvacijos bendramoksliais.

Suprantama, kad bendravimo gebėjimai yra svarbūs būsimųjų pedagogų mokymosi procese. Šios asmeninių bei profesinių kompetencijų (*Mokytojo profesijos kompetencijų aprašas*, 2007) dalies ugdymas(is), atrodytų, vyksta visą studijų laikotarpį: studijuojant įvairius dalykus, dalyvaujant praktikumuose, bendraujant, konsultuojantis su dėstytojais, mokytojais, atliekant pedagoginės praktikos užduotis. Tačiau tikslingai nesiugdant, neįvardijant pedagoginio bendravimo ugdymosi tikslų, šis svarbus dalykas nėra įsisąmoninamas ir dėl to sumažėja ir visas produktyvaus pasirengimo mokytojo darbui procesas (McCroskey, 1998).

Būsimųjų mokytojų asmenybės savybės bei polinkiai nulemia būsimosios profesijos pasirinkimą, studijų rezultatus, iš dalies – pedagoginio bendravimo raišką. Pedagoginio bendravimo įvaldymas suponuoja tikslingą tolesnį profesinį tobulinimąsi, nes būsimasis mokytojas, pažinęs savo bendravimo ypatumus bei išstobulinęs pedagoginio bendravimo gebėjimus, verbalinėmis ir neverbalinėmis priemonėmis sąmoningai kuria savo įvaizdį. Šis mokytojas neforsuoja asmenybės savybių, jo profesijos ir bendravimo su mokiniais nuostatos sutampa su jo demonstruojamu elgesiu ir teiginiais. Kita vertus, ne visi norintys dirbti pedagoginį darbą gali jį dirbti ir ne visi įstoję ir baigę studijas nori dirbti. N. Šedžiuvienė (2005) pastebi, kad aktualūs profesinio tinkamumo klausimai dar tebėra sprendžiami užsienio ir Lietuvos mokslininkų.

Bendravimo ypatybės

Dažniausiai mokslinėje literatūroje aptariamos pedagogo bendravimo ypatybės, itin reikšmingos mokytojo profesiniam tapsmui bei kurios pasireiškia bendraujant, ir kurias privalu ugdyti(s) būsimiesiems pedagogams, yra pasitikėjimas, lankstumas ir betarpiškumas.

Aiškinant plačiau šias ypatybes atkreiptinas dėmesys, kad pasitikėjimas ir mokytojo kompetentingumas yra glaudžiai susiję. Pasitikėjimas didėja, kai mokytojas geba patraukti mokinius savo bendravimo stiliumi, išprusimu, sukurti klasėje aplinką, tinkamą mokymuisi ir bendradarbiavimui. Profesinė kompetencija mokytojui padeda adekvačiai bei objektyviai vertinti, dirbti kartu su komanda, tikslingai valdyti informaciją ir t. t. (*Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas*, 2007).

Aiškindamas dinamiškumo arba lankstumo savybę C. U. Larsonas (1992) teigia, kad aktyviam bendravimui su mokiniais būtini puikūs neverbalinės kalbos gebėjimai.

Bet kurios amžiaus grupės mokiniai laukia „dinamiškos“ pamokos, kadangi tokia jiems atrodo patraukli. Mokiniai tikisi žinių apie tai, kas bus aptariama, nori būti įtraukti, nori diskutuoti, aktyviai veikti, tapti dinamiško mokymosi proceso dalyviais (McCroskey, Young, 1981). Mokytojo lankstumas bendraujant padeda mokytojui išspręsti tam tikras mokinių mokymosi motyvacijos problemas, valdyti jų bendravimą, įtraukti į ugdymo procesą. Tokie mokytojai savo energingumu patraukia ne tik mokinius, bet ir visus aplinkinius.

Trečioji savybė – betarpiškumas – taip pat siejama su verbalinės ir neverbalinės kalbos (pvz.: entuziazmu, gestų naudojimu, humoro jausmu, balso tonų įvairove ir t. t.) adekvačiu naudojimu pedagoginėse situacijose. Nuoširdumas mažina psichologinį atstumą, skatina mokinius įsijungti į dialogą, išsipasakoti. Mokytojo nuoširdumas dažnai apibūdinamas kaip svarbus kintamasis didinant mokytojų darbo efektyvumą ir mažinant mokinių baimę, patiriamą mokymosi procese (McCroskey, Richmond, 1992; Witt, Kerssen-Griep, 2011). Anksčiau minėtų užsienio mokslininkų nuomone, visas šias bendravimo ypatybes įmanoma išsiugdyti, todėl tam reikalingas motyvuotas būsimųjų pedagogų mokymasis.

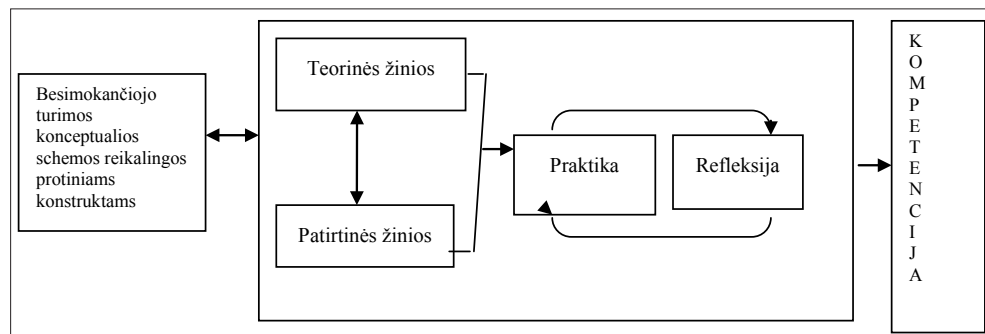
Kalbėdama apie pedagogo profesinės raidos sąlygas, N. Šedžiuvienė (2005) laikosi panašios nuomonės. Ji kalba apie kompetentingumą, kryptingumą, lankstumą. Aiškindamasi jų sąsajas, poveikį profesinei raidai, mokslininkė nustatė, kad vienas iš reikšmingų profesiniam ir asmenybės tobulinimuisi faktorių yra pasirinktos profesijos ir asmenybės savybių atitikimas (2005, p. 162). Tad būsimasis pedagogas turėtų būti tvirtai ir sąmoningai apsisprendęs dėl profesijos. Taip pat, jei būsimiesiems mokytojams dažniau yra sudaromos sąlygos bendrauti su patyrusiais pedagogais, gauti ir aptarti jų įvertinimus bei savianalizės būdu nuolat stebėti savo profesinį tapimą, pasirengimas profesinei veiklai vyksta kur kas sklandžiau.

Refleksyvus mokymasis

Aptariant pedagoginio bendravimo ugdymo(si) optimizavimo sąlygas, galima pabrėžti, kad pirmiausia būsimasis mokytojas turi įgyti žinių apie pedagoginį bendravimą, įsivertinti pedagoginio bendravimo percepcinius, informacinius-komunikacinius, interakcinius gebėjimus, išsikelti tikslą juos tobulinti bei tobulinantis konsultuotis su dėstytojais, mentorais. Svarbu, reflektuojant praktikumuose įgytą patirtį, verbalizuoti savo pasiekimus, baimes, apmąstant ieškoti priežastinių ryšių, formuluoti išvadas bei numatyti tolimesnius asmeninio ir profesinio augimo tikslus. Tuo tikslu bendravimo gebėjimų ugdymui(si) tinka kūrybinės užduotys: simuliacijos, žaidimai ir kt., pratimai, leidžiantys analizuoti, įsigilinti į pokalbio situaciją, pvz., atvejo analizė ir kt. (Lepschy, 2008).

Pedagoginio bendravimo ugdymo(si) procesas apima kelis etapus: teorinį kursą ir praktiką: būsimo bendravimo modeliavimas (prognostinis etapas), bendravimo organizavimas (pradinis bendravimo etapas), pedagoginio proceso valdymas bendravimu, įvykusio bendravimo analizė ir nenutrūkstamas kito užsiėmimo ir bendravimo modeliavimas (Pollard, 2002; Воробьева, 2006; Кулаченко, 2001 ir kt.).

T. Wallace (1991) pateiktame pedagogo kompetencijų ugdymosi modelyje kiekviename studijų etape teoriniu ir praktiniu lygiu plečiamos ir gilinamos žinios, o studijų pabaigoje teorijos bei praktikos sintezė yra įtvirtinama refleksyvosios praktikos etape (žr. 12 pav.).



12 pav. Pedagoginio bendravimo ugdymo(si) refleksyvioje praktikoje modelis (adapt. pagal Wallace, 1991, p. 49)

Pasak V. Kavaliauskienės (2001), toks pedagogų rengimo modelis, kuris grindžiamas viena laikais kaupiant teorines ir praktines žinias, įgyjamas eksperimentuojant bei nuolat jas papildant, sudaro sąlygas bręsti požiūriui į pedagogo misiją, stiprėti motyvacijai mokytis bei pedagoginiam pašaukimui.

R. Bubnio (2012, p. 41) teigimu, „mokymosi aukštojoje mokykloje veiksmingumas ir praktinės profesinės veiklos sėkmingumas, perkeltas įgytas teorines žinias į studijavimo ar praktikos erdves, gali būti vertinamas atsižvelgiant į studento naudojamosios ir idėjinės teorijų suderinamumą“. Refleksija vaidina svarbų vaidmenį ugdymo(si) procese, nes, pirma, šis gebėjimas padeda nuodugniau suvokti savo poreikius, identifikuoti bendravimo problemas, antra, skatina savarankiškai analizuoti savo patirtį ir bendravimo įgūdžius, susiejant teorines bei praktines žinias. Refleksinė pedagoginio bendravimo patirties analizė leidžia susitapatinti su pedagogo vaidmeniu.

A. Penkausko nuomone, bet kurios rūšies, taip pat ir pedagoginio bendravimo pagrindas yra asmens „gebėjimas lyginti savo individualias savybes su kitų žmonių savybėmis, taip pat suprasti, kaip tave suvokia kiti žmonės“ (1991, p. 17). Perceptiniai

mokytojo gebėjimai padeda reguliuoti bendravimą ir tarpasmeninius santykius, siekti pedagoginio poveikio, suprasti poveikio reikšmę mokiniui. Tiesioginis grįžtamasis ryšys didina bendravimo ir ugdomosios sąveikos efektyvumą. Motyvuotas būsimasis pedagogas siekia tobulinti bendravimo ir refleksijos įgūdžius, tuomet bendraudamas su mokiniais per pedagoginę praktiką jis skatina ir mokinių mokymosi motyvaciją, refleksiją ir t. t.

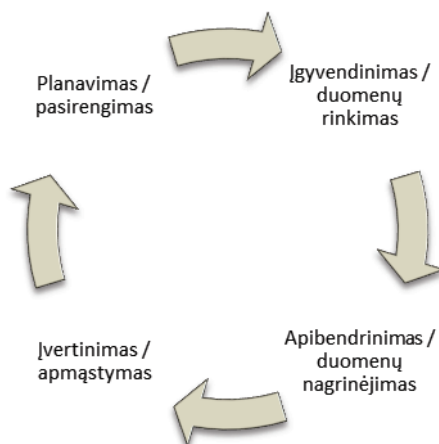
Reflektavimo ir mokymosi mokyti kompetencija *Mokytojo profesijos kompetencijų apraše* (2007) išskleidžiama per savo mokymosi organizavimo, profesinės praktikos įvertinimo, tobulėjimo profesinėje srityje numatymo ir nuolatinio tikslingo žinių atnaujinimo bei įgūdžių lavinimo gebėjimus. Taigi kompetentingas pedagogas dėmesio skiria ir nuolatiniam savo asmenybės tobulinimui. Daug užsienio ir Lietuvos mokslininkų (Кан-Калик, 1979, 1987; Леонтьев, 1979; Pollard, 2002; Dačiulytė, 2003; Brownlee, Berthelsen, 2005; Šedžiuvienė, 2005; Monchinski, 2008 ir kt.) yra įrodę, jog bendravimo ir kitiems gebėjimams išsiugdyti daug įtakos turi asmenybės tapšmas.

Sudarius studentams sąlygas studijų metu ugdyti(s) bendravimo gebėjimus, sudarytų palankios sąlygos refleksijai bei konstruktyviam profesiniam tobulinimuisi (McCroskey, 1998; Aukštkalnytė, 2000). M. Barkauskaitės nuomone, šia linkme asmenybės tobulėjimo procesą mokytojai su mokiniais-paaugliais gali planuoti ir skatinti, o studentai vykdyti studijų metu keliomis kryptimis:

- išnaudoti visas mokymo procese pasitaikančias bendravimo galimybes;
- sąmoningai mokyti bendrauti organizuojant įvairią veiklą;
- parinkti, aprobuoti, taikyti bendravimo formas ir metodus, kurie jau yra taikomi pedagogikos, psichoterapijos, socialinės psichologijos ir kt. srityse;
- mokyti bendrauti sudarant ir sprendžiant situacijas;
- modeliuojamas mokymo bendrauti situacijas derinti su mokinių veikla (Barkauskaitė, 2001, p. 101).

Pedagogų rengimo programose sustiprinus pedagoginio bendravimo ugdymą bei refleksijos įgūdžių lavinimą, būtų sudarytos geresnės sąlygos studentams siekti asmeninio bei profesinio tobulėjimo tikslų teoriniame bei praktiniame ugdymo(si) etapuose. Pedagoginio bendravimo gebėjimų ugdymas(is) turėtų vykti nenutrūkstamai nuo pat pirmo kurso, siekiant eliminuoti dažniausiai moksliniais tyrimais atskleidžiamas būsimų mokytojų-praktikantų patiriamas bendravimo problemas: vertinti mokinio elgesį ir pedagogines situacijas, kalbėtis su mokiniais (klausti, įtikinti, skatinti), spręsti konfliktus (Aukštkalnytė, 2000), bendrauti su mokiniu kaip asmeniu (Martišauskienė, 2007) ir kt.

Refleksyviojo mokymosi procese nuolat nauji gebėjimai yra įsisavinami, turimi – tobulinami (žr. 13 pav.).



13 pav. Pedagoginio bendravimo ugdymo(si) procesas (pagal Pollard, 2002, p. 33)

Taigi planavimo etape numatomi ugdymo tikslai, bendravimo stilius, intensyvumas, prognozuojamas ir diagnozuojamas būsimo bendravimo verbaline ir neverbaline kalba vyksmas, jo sąlygos. Įgyvendinimo etape inicijuojama, reguliuojama ir koreguojama ugdytinių veikla, atsakoma į klausimus, teikiamas grįžtamasis ryšys mokiniams, skatinamas įsivertinimas, analizuojami rezultatai. Tiek pat svarbus pedagoginio bendravimo apmąstymo arba į(si)vertinimo etapas, kuriame išskiriami ir apmąstomi trūkumai, sėkmės ir klaidos. Galiausiai „klaidų taisymo“ planavimas persipina su naujo ugdymo proceso planavimo etapu. Tokiu būdu savirefleksijos ir konsultacijų su mentoriumi dėka būsimasis mokytojas tobulina savo pedagoginio bendravimo gebėjimus.

Kai pedagoginė praktika yra vykdoma jau nuo pirmų studijų kursų, tuomet studentas, praėjęs visų praktikanto stebėtojo, asistento ir kt. etapus, tikėtina, įgys daugiau pedagoginių kompetencijų. Profesionalaus pedagoginio bendravimo įgūdžiai reikalauja daug laiko ir besimokančiojo pastangų, teigia V. A. Kan-Kalikas (1987). Savimonės problema sprendžiama aktyviai ir reflektoriai veikiant:

- tiriant ir įsisavinant pedagoginio bendravimo struktūrą, taisykles, aplinką,
- aiškinantis pedagoginio bendravimo technologijas, procedūras,
- lavinant pedagoginio bendravimo gebėjimus (Kan-Kalikas, 1987).

Šie gebėjimai būtini tiek mokytojui, dėstytojui, tiek studentui, mokiniui. Kokybiškas (abipusiai adekvatus) bendravimas veikia besimokančiojo (vaiko, suaugusiojo)

elgsenos stereotipus, žinių, mokėjimų ir nuostatų lygio augimą, susidaro sąlygos mokymo rezultatų integravimui į ugdytinių gyvenimą bei darbą (Barkauskaitė, 2006). Viso šito išmokstama atliekant praktines užduotis, skirtas verbalinio ir neverbalinio bendravimo gebėjimų ugdymui(si).

Bendravimo ugdymo(si) pažangos vertinimo problemiškas

Kalbant apie į(si)vertinimo etapą, užsienio šalių tyrėjai seniai ieško atsakymo į klausimą, kaip įmanoma tiksliai įvertinti bendravimo gebėjimus, tad yra paskelbta daug nuomonių apie tai, ką ir kaip reikėtų vertinti, nagrinėjant bendravimo ugdymo(si) pažangą.

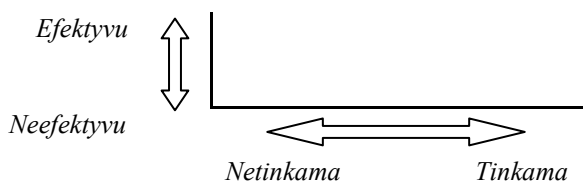
Reikėtų pažymėti, kad bendravimo ugdymo(si) ir ypač vertinimo tyrimų sudėtingumą lemia keletas veiksnių: pirma, bendravimo gebėjimai formuojasi per individualią patirtį, tarsi „atsiranda“ savaime. Tokiu būdu nekontroliuojamai, nesąmoningai susiformavusius įgūdžius labai sunku yra keisti, naujos žinios apie bendravimą turi didelės rizikos taip ir likti praktiškai neišbandomomis žiniomis (Grebliauskienė, Večkienė, 2004). Antra, užsienio mokslininkų teigimu, bendravimo gebėjimų ugdymas(is) yra unikalus ir dinamiškas procesas, kurio sudėtingumą lemia sirtinga ugdytojo ir ugdytinio patirtis (Backlund, Arneson, 2000). Pedagoginio bendravimo tinkamumas ir veiksmingumas paprastai priklauso nuo situacijos, bendravimo partnerių, stebėtojo arba vertintojo percepcinių gebėjimų ir t. t. Dėl to gali būti daugiau nei vienas teisingas atsakymas ar veiklos būdas. Dar daugiau komplikacijų gali atsirasti dėl kultūrinių, vertybinių ir kt. skirtumų, todėl bendravimą vertinti yra sudėtingiau nei kitus akademinius dalykus (Morreale et al., 2011). Trečia, pasirengimo pedagogiškai bendrauti vertinimas yra problemiškas, nes numatyti konkrečių ateities situacijų yra neįmanoma. Akademinėje aplinkoje dėstytojas rengdamas būsimąjį pedagogą ateities iššūkiams gali pasiremti tik praeitimi ir dabarties žiniomis apie bendriausias tarpasmeninio bendravimo situacijas. Ketvirta, bendravimo gebėjimų vertinimo rezultatai yra tik prognozė, ar studento polinkis bendrauti, pedagoginis bendravimas bus naudojami ir tobulinami ateityje. Žinių apie bendravimą kiekis neatspindi mokytojo pedagoginio bendravimo efektyvumo, būtina tirti, kaip žinios yra pritaikomos. Šiuolakinis mokytojas turi ne tik išmokyti prisitaikyti, bet ir tapti kuriančia asmenybe (Gedvilienė, Zuzevičiūtė, 2007), tad būsimasis pedagogas turi sukaupti ir nuolat papildyti žinias, kaip bendrauti, kaip pažinti vaiką, kaip reaguoti įvairiose pedagoginėse situacijose, kokių rezultatų tikėtis ir t. t. (Morreale et al., 2006).

Dėl interaktyvaus pobūdžio bendravimo vertinimas patiria ir kitų iššūkių. Bendravimas dažnai yra vertinamas kaip procesas, įgūdis, panašus į skaitymo ir rašymo įgūdžius. Tuo tarpu svarbu yra įvertinti studentų žinias apie tai, kaip jie turėtų

bendrauti, ir lygiai taip pat, jei ne daugiau, svarbu siekti įvertinti jų ryšių, autentiškų bendravimo situacijų efektyvumą (Morreale et al., 2011). Taigi bendravimo įgūdžiai iš esmės buvo laikomi veiklos priemone, o žinios apie bendravimą buvo vertintos tradicinėmis priemonėmis, pavyzdžiui, rašto darbų ir esė metodais. Sąveika grįstas mokymasis reikalauja naujų efektyvesnių vertinimo metodikų.

Mokslininkai teigia, kad pedagogo kvalifikaciją teikianti įstaiga pati turi apsispręsti ir pasirinkti tinkamiausią standartų ir reikalavimų sistemą. Apžvelgę egzistuojančias vertinimo sistemas, Ph. Backlundas ir P. Arneson (2000) kaip efektyviausias testuojant bendravimo gebėjimų raidą įvardijo: darbų aplanko metodą, taškų sistemą, interviu, pasakojimo vertinimą, baigiamąjį egzaminą. Pastangų įvertinimas taip pat gali būti mokymosi patirties rodiklis.

Bendraudant kompetencijos, jausmai, verbalinės ir neverbalinės kalbos išraiška nuolat kinta. S. P. Morreale ir kt. (2006) teigimu, asmuo nuolat jaučia tam tikrą nerimą ar baimę dėl komunikacijos (realaus arba numatomo pokalbio), dėl konteksto (tarpasmeninio pokalbio, pasisakymo mažoje grupėje, eksromptinio kalbėjimo). Sukurtas bendravimo dinaminis modelis (Morreale et al., 2006), pasak jo kūrėjų, leidžia nustatyti bendravimo elgesį ir analizuoti svarbiausius bendravimo tikslus bet kokiaje situacijoje (žr. 14 pav.). Naudojantis šiuo modeliu, yra įvertinamas bendravimo tinkamumas ir efektyvumas bei svarstomos bendravimo gebėjimų tobulinimo galimybės.



14 pav. Bendravimo dinaminis modelis (Morreale et al., 2006)

Pasak mokslininkų, efektyvumas pasireiškia turimų žinių, gebėjimų veiksmingu panaudojimu bendravime. Tuo tarpu tinkamumas svarstomas dažniausiai etine, moraline prasme. Netinkamas bendravimas yra bendravimas, kuomet komunikatorius turi blogų ketinimų, siekia smerktinų tikslų (apgauti, pasipelnyti ir pan.) (Morreale et al., 2006). Nekompetencija mokytojo pedagoginiame bendravime pasireiškia vaiko asmenybės smukdymu, įžeidinėjimu, pašaipa ir pan.

Dar viena mokslinėje literatūroje aptariama vertinimo galimybė – studentų požiūrio į bendravimą ir pedagoginio bendravimo gebėjimų praktinėje veikloje pasikeitimų matavimas. Tokiu būdu galima patikimai vertinti studentų požiūrių pokyčius bei

sieti šiuos rezultatus su pašaukimo ar profesinio apsisprendimo kriterijais. Praktikos analizė padeda būsimajam pedagogui suformuoti ir įtvirtinti požiūrį į mokymąsi, padeda lavinti asmeninius ir profesinius gebėjimus (Bubnys, 2007). Tuo tarpu dėstytojus objektyviai įvertinti dalykinių ir profesinių studento gebėjimų raidą įgalina patikimi vertinimo būdai: stebėjimas, rašto darbai ir pasakojimai žodžiu, atvirojo tipo užduotys ir kt. (Marzano, 2005).

M. P. Kulačenko (Кулаченко, 2001) pateikia kitokią vertinimo sistemą. Atlikusi eksperimentą, mokslininkė teigė, jog įvertinti pedagoginio bendravimo lygį galima pagal šiuos kriterijus: profesinių žinių apimtis, sąmoningas siekis ugdytis, tobulintis tam tikras asmenybės savybes, kurios padėtų siekti humanistinio ugdymo tikslų, bendraujant su mokiniais, gebėjimas parinkti tinkamiausią bendravimo stilių – pedagoginio poveikio priemonę, požiūris į gautus rezultatus. M. P. Kulačenko išskyrė tris mokėjimo pedagogiškai bendrauti lygius: reproduktyvūs, ieškojimų-konstruktivūs ir kūrybos. Aukščiausias kūrybos lygis pasiekiamas, kai į studijų procesą integruojama teorija ir praktika, studentas gauna operatyvų grįžtamąjį ryšį, įvertinant kiekvieną veiksmą. Naudinga tam tikslui pasitelkti savianalizės anketas, inicijuoti praktinės veiklos aptarimus. Pokalbiuose su mentorais išsakytos mintys, lūkesčiai, baimės, studentus skatina gilintis į savo patirtį, stebėti, vertinti asmeninį bei profesinį augimą (Bubnys, 2012) ir tuo pačiu tobulintis bendravimo gebėjimus.

Apibendrinant išsakytas mintis, galima būtų teigti, kad:

- *būsimųjų mokytojų pedagoginio bendravimo ugdymo(si) rezultatai priklauso nuo asmenybės motyvacijos ir gebėjimų mokytis, reakcijos į mokymosi aplinką ir kt. Tai lemia būsimųjų mokytojų ugdymo(si) proceso sudėtingumą.*
- *Efektyvus pedagoginio bendravimo gebėjimų ugdymas(is) užtikrinamas studijų procese jungiant konceptualizuotą teoriją su patirtine veikla. Pedagoginio bendravimo gebėjimų ugdymas(is) yra reikšmingas veiksnys mokytojo asmenybės ir profesinėje raidoje. Kompetentingo mokytojo pedagoginio bendravimo bruožai – pasitikėjimas, lankstumas ir betarpiškumas – pasireiškia ugdymo(si) procese, lemia asmeninę profesinę raidą bei optimalų mokinių ugdymo(si) proceso valdymą.*
- *Praktikantas – būsimasis mokytojas – pedagoginės praktikos metu stebėdamas mentoriaus darbą, vėliau – savistabos, refleksijos bei sėkmių ir nesėkmių apmąstymo būdu, perima kai kuriuos pedagoginio bendravimo modelius ir juos naudoja pedagoginiame darbe. Būsimųjų mokytojų pedagoginio bendravimo ugdymą(si) teigiamai veikia palaikomi humaniški santykiai*

ir bendradarbiavimas tarp dėstytojų, mentorių ir studentų bei sistemingas būsimojo pedagogo mokymo(si) rezultatų stebėjimas ir konsultavimas studijų metu. Reikšmingas ir studento noras tapti ir dirbti mokytoju dar prieš stojant į universitetą.

- *Pedagoginio bendravimo gebėjimų vertinimas yra sudėtingas, nes bendravimo tinkamumas ir veiksmingumas priklauso nuo situacijos, bendravimo partnerių, stebėtojo arba vertintojo percepcinių gebėjimų ir t. t.*

1.3.3. Būsimųjų mokytojų pedagoginio bendravimo ugdymo(si) kliūtys

Daugelis mokslininkų teigia, kad bendravimo, saviugdos, komandinio darbo ir kiti įgūdžiai užtikrina sėkmingą ugdymo(si) procesą (Drucker, 2009). Įrodyta pedagoginio bendravimo svarba mokymo, auklėjimo bei santykių kūrimo tikslams siekti, mokytojo veiklai efektyvinti, tačiau kyla klausimas, ar įmanoma ir kaip įmanoma būsimojus pedagogus mokyti bendravimo meno? Viena vertus, mokymasis bendrauti yra visą gyvenimą trunkantis procesas, susijęs su asmens socialiniu gyvenimu, o pedagoginio bendravimo gebėjimų ugdymas(is) yra labai problemiškas. Mokant bendrauti aktualu prisiminti kelias pagrindines aksiomas, kurios išryškina bendravimo dinamiškumą ir bendravimo ugdymo problemiškumą:

- bendravimas yra neišvengiamas; pedagogų rengime ugdymas(is) ir bendravimas vyksta nuolat: per paskaitas, seminarus, neformalioje aplinkoje, dėstytojui ir studentui nuolat susitinkant.
- bendravimą visada lemia tam tikras kontekstas: psichologinis (asmenybės poreikiai, svajonės, vertybės ir t. t.); socialinis (tarpasmeniniai santykiai, statusas ir t. t.); situacinis (psichosocialinis bendravimo lygis); kultūrinis (elgesio būdai, etiketo taisyklės ir t. t.); aplinkos (fizinės aplinkybės) (King, 2000).

Kita vertus, XXI a. pirmajame dešimtmetyje Lietuvoje atlikti tyrimai rodo, kad būsimųjų mokytojų praktinis pasirengimas dar nėra optimalus. Mokslininkų teigimu, pedagogų rengimo sistemoje buvo labiau akcentuojamos žinios ir teorinis dalykinis parengimas. Lietuvos darbdavių požiūriu, absolventai pedagogai gana silpnai gebėjo įgytas kompetencijas įgyvendinti dirbdami mokykloje (*Pedagogų rengimo standarto gairių projekto tyrimo ataskaita*, 2006). Tyrimo ataskaitos išvadose pabrėžta, kad studentams trūko galimybių savarankiškai veiklai profesinės praktikos aplinkoje, o tai reiškia, kad nepakankamai efektyviai veikė tutoriaus ir mentoriaus bendradarbiavimo sistema. Kita aktuali išryškėjusi tyrime problema – silpni stu-

dentų refleksijos gebėjimai, būsimieji mokytojai neįžvelgė refleksijos ir savianalizės svarbos pedagogo darbe.

Refleksijos gebėjimai – esminė mokytojo profesinio tapimo sąlyga. Refleksijos, arba įsivertinimo, gebėjimai yra ypač svarbūs profesijoms, kurios grindžiamos žmonių santykiais, bendravimu. Filosofijos, psichologijos literatūroje pripažįstama, kad vykstant refleksijai asmenybė save, savo patirtį analizuoja, įprasmina bei kuria ateities projekcijas (Kepalaitė, 2005). Reflektuoti galintis pedagogas geba integruoti savo patyrimą, žinias į dinamišką ugdymo procesą, prognozuoti įvykių eigą, parinkti tinkamą bendravimo stilių, sėkmingai reguliuoti mokinių ugdymo(si) procesą.

Šie pastebėjimai rodo, kad nuo pat studijų pradžios reikalingas sistemiškas studentų kaip būsimųjų pedagogų skatinimas apmąstyti, reflektuoti savo profesinius siekius, gebėjimus, patirtis. E. Martišauskienė (2007), analizuodama tyrimo rezultatus, mini, kad praktikantams prastai sekasi reflektuoti savo pedagoginę veiklą. Mokslininkė teigia, kad skirtumai tarp studentų savęs vertinimo ir mentorių vertinimo rodo, jog studentai neadekvačiai vertina arba negeba realiai vertinti savo gebėjimų.

A. A. Leontjevas (1979) pastebi, kad daugiausia neigiamai ugdymo(si) procesą veikia pedagogo nemokėjimas valdyti mokinių bendravimo, nelankstumas kintant bendravimo situacijai, neverbalinės kalbos gebėjimų (parinkti tinkamą intonaciją, gestą, mimiką) stoka.

Negebėdamas reflektuoti veiklą, įsivertinti savo gebėjimus sunkina pedagoginio bendravimo gebėjimų tobulinimąsi, o tai lemia profesinio apsisprendimo silpnėjimą.

Kitos būsimųjų mokytojų ugdymo(si) kliūtys, dar vadinami barjerai, yra susiję su asmenybės savybėmis (nepakankamas pasitikėjimas savimi, nepakankamas pasitikėjimas savo gebėjimais, neigiami mokymo(si) patyrimai, kurie sukelia neigiamus lūkesčius, susitapatinimas su socialine grupe, kurioje profesinis tobulėjimas nėra vertybė) bei situaciniai veiksniai, kuriuos lemia asmenybės gyvenimo aplinkybės (laiko trūkumas, neapčiuopiamos mokymo(si) ar konsultavimo pasekmės, rezultatai) ir kt. (pagal Helene; Corder, cit. iš Petrulytė, 2008, p. 152–153).

V. J. Černiaus (2006) nuomone, svarbiausia būsimojo pedagogo pasirengimo profesijai kliūtis gali būti netinkamos būsimojo mokytojo nuostatos. Viena iš tokių nuostatų – iliuzija, kad mokytojas turi būti tobulas, tuomet žmogus, manydamas, kad tobulumui ribų nėra, nejaučia pasitenkinimo dėl gerai atlikto darbo. Dėl to būsimiesiems mokytojams reikia tobulintis įsivertinimo gebėjimus, kurie ypač aktualūs tampa per pedagoginę praktiką susitikus su mokiniais.

Panašios nuomonės yra ir A. Berznickas (1987), kurio teigimu, tarp svarbiausių mokytojo ypatybių bene svarbiausia yra Aš vaizdas, arba nuostata apie save. Moky-

tojas efektyviai dirbs tik tuomet, kai adekvačiai save vertins bei besąlygiškai priims mokinius tokius, kokie jie yra, „o siekdamas savo pedagoginių tikslų“ (Berznickas, 1990, p. 6) sieks valdyti ne tik mokinių veiklą, bet ir keisti savo ugdymo programą bei mažinti savo egocentriškumą. Tad siekiant įvertinti studentų pažangą aktualu matuoti jų požiūrio į mokytojo darbą kaitą bei žinias, reikalingas pedagoginėje veikloje.

Daugelį metų konsultuodami studentus, atliekančius pedagoginę praktiką, įsitikinome, kad praktikantai, susidūrę su problemomis, gana retai pergalvoja, prisimena ir naudoja studijuojant įgytas žinias, nors jos ir buvo įtvirtintos per praktinius užsiėmimus. Bendraudami su mokiniais jie siekia pripažinimo neretai nepaisydami atliekamo mokytojo vaidmens reikalavimų. Taigi dažnai patiriamos identifikavimosi su mokytojo vaidmeniu problemos neigiamai paveikia ir pedagoginio bendravimo raišką ir tobulinimąsi.

Dar vieną kliūtį studentų ugdymui(si) aptaria F. A. J. Korthagenas ir kt. (2001). Mokslininkai teigia, kad problemos dažnai slypi ne didikloje, bet tarpasmeniniuose santykiuose, bendravime. Jei dėstytojas per paskaitas atsiduria „priešais“ studentus, o ne „šalia“, tokiu atveju jų bendradarbiavimas neįmanomas. Tai gali būti susiję su dėstytojų baime, nepasitikėjimu savimi, praktinių įgūdžių stygiu bei naujovių vengimu. Mokslininkai iškelia problemą, kad studentai gauna nedaug galimybių išbandyti save praktinėse veiklose ir nemaža dalis yra pripratę mokytis tik dėl įvertinimo (Korthagen et al, 2001). F. A. J. Korthagenas ir kt. (2001) akcentuoja, kad būsiesiems mokytojams, dar studijuojant aukštojoje mokykloje, turi būti skiepijamos nuolatinio tobulinimosi nuostatos, lavinami savirefleksijos bei konstruktyvaus mąstymo gebėjimai.

Kalbant apie pradedančiųjų pedagogų patiriamus sunkumus bendraujant su mokiniais, reikėtų paminėti, jog tie, kurie nėra susiformavę bei įsisąmoninę savo, kaip pedagogo profesijos atstovo įvaizdžio, elgesio, bendravimo normų, dažniau patiria tam tikrų psichologinių bendravimo barjerų. Pedagoginio bendravimo raiškai ir ugdymui(si) trukdo mokinių baimė, negebėjimas užmegzti ryšio su jais, negatyvios nuostatos į klasės mokinius, apsiribojimas tik komunikacine bendravimo funkcija (informuojama apie užduotis, neįtraukiant pedagoginio bendravimo percepcinių funkcijų). Mokslininkų tyrimuose pagrįsta, kad mokytojo pasirinktas netinkamas bendravimo būdas, kuris neadekvatus pedagoginei situacijai, arba pernelyg stipriai reiškiamos teigiamos ar neigiamos emocijos gali lemti autoriteto praradimą (Ерчак, 2004).

Remiantis Lietuvos ir užsienio mokslininkų išvalgomis, galima apibendrinti dažniausiai pasitaikančias problemas, kurios trukdo būsiesiems mokytojams efektyviai tobulintis ir naudoti pedagoginį bendravimą ugdymo(si) procese:

- asmenybės savybės (nepakankamas pasitikėjimas savimi, savo gebėjimais, neigiami lūkesčiai ir kt.);
- refleksijos gebėjimų trūkumas, refleksijos ir savianalizės svarbos nesuvokimas;
- savęs įsivertinimo netikslumas;
- identifikavimosi su mokytojo vaidmeniu problemos;
- bendradarbiavimo gebėjimų stoka;
- nuolatinio tobulinimosi nuostatos nebuvimas.

Tai yra subjektyvios priežastys. Taip pat galima paminėti objektyvias priežastis, kurios sunkina mokytojų pedagoginio bendravimo ugdymą(si) ir raišką. Tai: a) komunikacinio pobūdžio: mokinių asmeninės savybės (abejingumas, išsiblaškymas ir t. t.); silpnas kai kurių mokinių pasirengimas priimti informaciją; pateikiamos informacijos sudėtingumas ir didelis kiekis; dviprasmiškumas informacijos suvokime; b) interakcinio pobūdžio: asmeninės mokinių savybės (uždarumas, konfliktiškumas ir t. t.); bendravimo įgūdžių stoka; nesusikalbėjimas, nesupratimas tarp mokytojo ir mokinio; c) percepcinio pobūdžio: asmeninės mokinių savybės (agresyvumas, izoliacija ir t. t.); nenoras adekvačiai suvokti, priimti dialogo partnerių; egzistuojantys stereotipai, projekcija, ir t. t.

Mokslinės literatūros analizė parodė, kad:

- *Didžiausi pedagoginio bendravimo trukdžiai gali kilti dėl netinkamų mokytojo profesijai asmeninių savybių, dalykinio išprusimo, tapatinimosi su mokytojo vaidmeniu problemų.*
- *Būsimiesiems mokytojams sėkmingą pasirengimą profesijai gali užtikrinti ne tik teorinis-dalykinis išprusimas, bet ir savęs pažinimas bei tikslingas tobulinimasis, pedagogo profesijai keliamų reikalavimų suvokimas ir įvairialypė praktinė veikla.*
- *Aktualu tirti ne tik pretendentų į pedagogines studijas akademinius rezultatus, bet ir profesijos pasirinkimo priežastis, motyvaciją, bendravimo gebėjimus bei turimą patirtį.*

Mokslinėje literatūroje pedagoginio bendravimo gebėjimų ugdymas(is) aptariamas keliais aspektais:

- *Pedagoginio bendravimo ugdymo(si) procesą optimizuoja: tvirtas profesinis apsisprendimas, studijų motyvacija, pedagogo profesijai tinkamos asmeninės savybės, refleksyvusis mokymas(is) bei bendradarbiavimas su kompetentingais pedagogais.*

- *Būsimųjų mokytojų pedagoginio bendravimo ugdymas(is) užtikrina sklandų profesinį pasirengimą. Rengiant pedagogus svarbu skirti vienodai dėmesio būsimųjų mokytojų dalykiniam išprusimui, asmenybės saviugdos skatinimui bei informacinių-komunikacinių, percepcinių, interakcinių pedagoginio bendravimo gebėjimų ugdymui(si). Būsimiesiems mokytojams ugdymo(si) procese pravartu įgyti žinių apie bendravimo stilius, pažinti bei lavinti empatiško dialoginio tipo bendravimo gebėjimus.*
- *Pedagoginio bendravimo ugdymas(is) daro įtaką ne tik būsimųjų mokytojų mokymo(si) procesui ir rezultatams, bet veikia asmenybės augimą, raišką.*
- *Studentų žinių, požiūrio į profesiją ir pedagoginio bendravimo praktinėje veikloje kaitos tyrimai leidžia įvertinti studentų pasirengimą pedagogo profesijai.*

2. BŪSIMŲJŲ MOKYTOJŲ PEDAGOGINIO BENDRAVIMO UGDymo(SI) EMPIRINIO TYRIMO METODOLOGINIS PAGRINDIMAS

2.1. Tyrimo metodologinės nuostatos

Disertacijoje remiamasi šiomis teorinėmis nuostatomis:

- ***Mokymosi paradigma ir refleksyviojo mokymosi nuostata*** (Wallace, 1991; Pollard, 2002), kai studento asmeninės patirtys ir universitete įgytos žinios, išstbulinti gebėjimai, įgyvendinant juos praktiškai ir reflektuojant, lemia profesinį tapsmą ir nuolatinį visapusi savarankišką tobulinimąsi.
- ***Humanistinėmis idėjomis*** (Dystervėgas, 1988; Lepeškienė, 1996; Maceina, 2002; Rogers, 2005; Maslow, 2006, 2011 ir kt.), kad kiekvienas žmogus pirmiausia dėl vidinių nuostatų siekia save įprasminti profesinėje veikloje, gali laisvai pasirinkti „tai, kas naudinga jo vystymuisi“ (Maslow, 2011, p. 287). Laikomasi nuostatos, jog humanistiniu ugdymu siekiama besimokančiojo asmenybės, organiškai susijusios su aplinka, bendruomene, pilnatvės (Maceina, 2002).
- ***Konstruktivistinė teorija*** (Glaserfeld, 1989; Brooks, Brooks, 1999; Ramsden, 2000; Windschitl, 2002; Grandy, 2010 ir kt.), akcentuojant, kad žinios yra konstruojamos iš patirties. Mokslinis pažinimas neatsiejamas nuo tyrėjo asmenybės (Bitinas et al., 2008, p. 297). Ugdymo procese daugiau dėmesio turi būti skiriama besimokančiajam, o ugdytojo vaidmuo – paskatinti ugdytinį pačiam mokytis, lavinti gebėjimus ir t. t. (Arnold, cit. iš Siebert, 2007, p. 111), internalizuoti, arba transformuoti, naują informaciją (Brooks, Brooks, cit. iš Cey, 2001).
- ***Laisvojo ugdymo pedagogine koncepcija***, pagal kurią pedagoginės technologijos orientuojamos į ugdytinių vidinių galių, saviraiškos, saviraidos, savisklaidos galimybių plėtrą ir siekiama, kad ugdymo turinys tenkintų besimokančiojo interesus (Bitinas, 2000).
- ***Fenomenologine nuostata***, kuria grindžiamas socialinių fenomenų tyrimas gali vykti tik juos „perleidžiant“ per individualų patyrimą ir detalai aprašant (Schütz, 1967, p. 4). Šiame procese itin svarbūs besimokančiųjų refleksiniai gebėjimai.
- ***Dialogo filosofijos idėjomis***, jog naratyvas yra pagrindinė tyrimo priemonė, leidžianti įsigilinti į būsimąjo pedagogo ugdymo(si) proceso mikrosocialinį lygį. Dialogas įgalina atskleisti studentų patirtį ir kartu kurti naują jos prasmę (Gutauskas, 2008).

2.2. Tyrimo metodika ir organizavimas

2.2.1. Bendra tyrimo charakteristika

Tyrimo dizaino struktūroje privalu atsakyti į keturis klausimus: apie epistemologinį tyrimo pagrindą, teorinę poziciją, metodologiją ir metodus (Žydžiūnaitė, 2007). Taigi disertacijoje remiamasi konstruktyvistine paradigma: tyrimo dalyviai savo patirtį ir naujas prasmes laisvai konstruoja ir interpretuoja, išsako savo požiūrius atsakydami į atvirusius klausimus; pasitelkus kokybinius tyrimus taip pat buvo renkama informacija apie tiriamųjų studijų aplinką; tyrimo procesas – induktyvus, prasmė generuojama iš surinktų duomenų (Žydžiūnaitė, 2007, p. 9–10). Laikytasi kokybinio požiūrio numatant veiksmų strategiją. Kadangi tyrimu siekiama atskleisti tyrimo dalyvių požiūrį į pedagoginį bendravimą, jo ugdymo(si) galimybes, atsižvelgiant į asmenybės ypatybes, bendravimo gebėjimus ir kt., pasitelktas fenomenologinis metodas (maža imtis; tiriamieji tęstinai įsitraukia į tyrimą, kuria prasmes; tyrimo kontekste tiriamųjų asmeninės patirtys yra sukoncentruojamos, siekiama suprasti tiriamuosius, atrasti kintamuosius (Moustakas, Nieswiadomy, cit. iš Žydžiūnaitė, 2007, p. 15)).

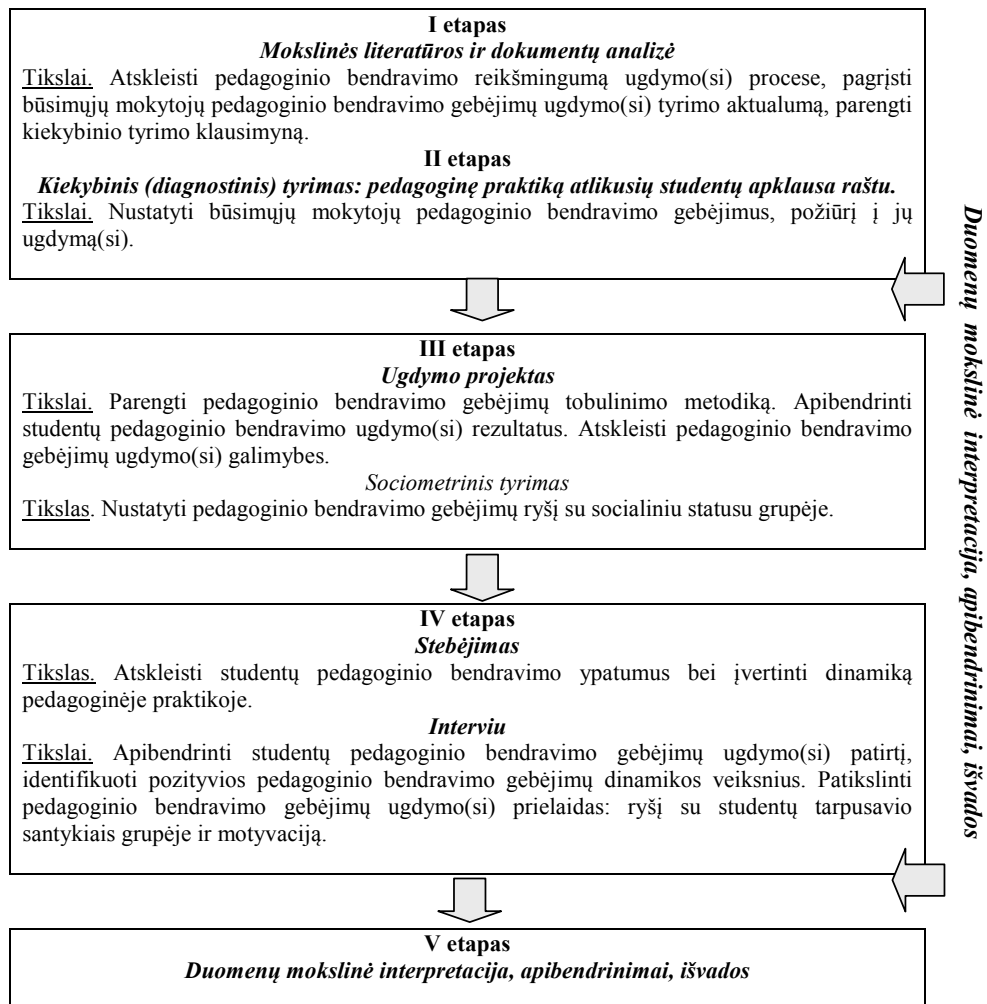
Išnagrinėjus mokslinę literatūrą, konsultuojantis su mokslininkais buvo konstruojamas tyrimo planas ir aiškinamasi validumo užtikrinimo galimybės. Paprastai bendravimo gebėjimų ugdymo(si) tyrimų pagrindu esti objektyvi arba subjektyvi analizė. Planuojant tyrimą buvo siekta sujungti šiuos studentų pedagoginio bendravimo matavimo mechanizmus.

Numatytas „lankstus“ (Žydžiūnaitė, 2007) tyrimo dizainas leido neforsuojant natūralios informantų veiklos bei pedagoginio bendravimo raiškos, natūraliomis sąlygomis tyrinėti būsimųjų mokytojų pedagoginio bendravimo gebėjimų dinamiką studijų procese. Planuojant ir vykdant tyrimą buvo siekiama visuose jo etapuose nepažeisti socialinių ir humanitarinių tyrimų etikos kriterijų:

- autonomijos arba teisės į informuotumą ir konfidencialumą;
- nepakenkimo;
- geranoriškumo;
- teisingumo (Beauchamp, cit. iš Žydžiūnaitė, 2007).

Tyrimas atliktas Lietuvos edukologijos universitete. Visų pedagogus rengiančių institucijų studentų tyrimas nebūtų prasmingas, visų pirma, dėl generalinės aibės dydžio, antra, dėl skirtingų institucijų vizijų, studijų programų ir t. t. Vienos institucijos studentų tyrimas didina tikimybę geriau suvokti pedagoginio bendravimo

fenomeną, sukonstruoti patikimą tyrimo strategiją, kurią ateityje pritaikius pagal išvardytus kiekvienos institucijos kriterijus, galima būtų išbandyti kitose institucijose. Disertacinis tyrimas atliktas penkiais etapais (žr. 15 pav.).



15 pav. Tyrimo struktūra (1)

Tyrimo etapai. I etape (2008–2009 metai) buvo analizuojama mokslinė literatūra, apžvelgus nacionalinių, tarptautinių tyrimų, nagrinėjančių pedagogų rengimo sistemos problemas, ataskaitas, pagrįstas problemos aktualumas, numatyti tyrimo etapai, išgryninti pagrindinių sąvokų apibrėžimai, suformuluoti tyrimo klausimai,

pasirinkta generalinė aibė – Lietuvos edukologijos universiteto (LEU) IV kurso studentai.

II etape (2010 m. sausio–kovo mėn.) atliktas kiekybinis (diagnostinis) tyrimas. Šis tyrimas vykdytas, derinant kiekybinius ir kokybinius tyrimo metodus: anketinę apklausą, statistinę duomenų analizę, kokybinę turinio analizę. Kokybinės turinio analizės metu remtasi nuostata, kad LEU pirmosios studijų pakopos absolventas, įgijęs mokytojo kvalifikacinį laipsnį, yra išlavinęs pedagoginio bendravimo gebėjimus. Siekėme patvirtinti bei papildyti literatūros analizės išvadas, surinkti duomenų apie studentų patirtis, studijose atliktas pedagoginio bendravimo gebėjimų ugdymui(si) skirtas užduotis, požiūrį į bendradarbiavimą su mentoriais, surinkti galimus konstruktyvius pasiūlymus dėl studijų proceso tobulinimo.

III etape (2010 m. rugsėjo–2011 m. gegužės mėn.) ugdymo projektas vyko tokia seka:

1. (2010 m. rugsėjo–gruodžio mėn.) studentų grupei visą semestrą vedėme laisvai pasirenkamo dalyko „Pedagoginio bendravimo“ užsiėmimus. Išdėstyta teorija, sudarytos sąlygos atlikti praktines individualias ir grupines užduotis, dalytis patirtimi. Testu, anketine apklausa bei užduočių aptarimuose siekėme ištirti studentų nuomonę apie pedagoginio bendravimo ugdymo(si) svarbą, išsiaiškinti, ar sieja studijose gaunamas žinias su būsima profesija, atskleisti pedagoginio bendravimo tikslingo ugdymo(si) galimybes „Pedagoginio bendravimo“ paskaitose, savęs įsivertinimo kaitą.

2. (2011 m. balandžio–gegužės mėn.) siekiant giliau paanalizuoti, kodėl studentai domisi pedagoginio bendravimo ugdymu, nors ne visi ateitį sieja su pedagogo darbu bei kaip studentų bendravimo gebėjimai ugdomi per paskaitas, kiek įtakos tam turi grupės santykiai, atlikome vienos studijų programos studentų kurso apklausą. Šiame kurse mokėsi beveik trečdalis „Pedagoginio bendravimo“ užsiėmimus lankusių studentų, tad siekėme geriau pažinti tiriamuosius. Anketine apklausa siekėme identifikuoti grupės santykius, grupės lyderius ir atstumtuosius, surinkti duomenų apie tai, kaip studentai vertina savo bei grupės narių bendravimą.

Gilinantį į tiriamųjų studentų studijų situaciją (pasiekimus ugdymo projekte, socialinį statusą studijų grupėje, nuomonę apie pedagoginio bendravimo ugdymo(si) galimybes ir būsimą pedagogo profesiją), numatėme kitame etape stebėti studentus pedagoginėje praktikoje bei apklausti juos ir jų praktikai vadovavusius mentorius pusiau struktūruoto interviu metodu.

IV etape (2011 m. rugsėjo–2012 m. kovo mėn.) empiriniame tyrime daugiau dėmesio buvo skiriama respondentų praktiniam pasirengimui bei išsamiam patir-

ties aptarimui ir refleksijai (sąlygų sudarymas, konsultacijos, individualus pokalbis, išklausymas), kaip siūlo F. A. J. Korthagenas ir kt. (2001).

Tyrimas vyko tokia seka:

1. (2011 m. rugsėjo–gruodžio mėn.) kuriant kokybinio tyrimo dizainą, tikslinė imtis buvo sudaryta įvairių atvejų atrankos būdu (Bitinas et al., 2008, p. 100). Siekta apimti įvairius statusus grupėje turinčius informantus. Taip pat suplanuotos užduotys, kurias studentai turėjo per praktiką atlikti: įsivertinimas (žr. 31 priedą) ir refleksijos (žr. 32 priedą).

2. (2012 m. sausio–kovo mėn.) atliktas studentų bendravimo su mokiniais stebėjimas natūralioje aplinkoje ir studentų bei mentorių interviu po praktikos. Iš anksto numčius bendravimo gebėjimų raiškos parametrus, siekta atskleisti studentų pedagoginio bendravimo ypatumus bei dinamiką jų vedamose pamokose. Vykdam stebėjimą, buvo naudotasi iš anksto parengtomis stebėjimo formomis (žr. 29 ir 30 priedus).

Šiame tyrimo etape buvo naudotasi ESF remiamo LEU vykdyto projekto „Studijų praktikos ir pradedančių dirbti mokytojų globos sistemos tobulinimas, parengiant mentorius kompetencijas turinčius pedagogus globėjus“ (ESF/2004/2.4.0-K01-037/SUT-258) metu sudaryta O. Monkevičienės, V. Šečkuvienės metodine priemone (2007) (žr. 30 priedą). Šia priemone naudojosi mentorai, vertindami studentų pasiekimus.

Po praktikos su studentais ir juos kuruojančiais mentorais pusiau struktūruoto interviu metodu buvo aptarti momentai iš stebėtų pamokų, studentų įsivertinimas ir mentorių vertinimai. Taip pat siekta atskleisti unikalios studentų bei su jais bendravusių ir dirbusių mentorių patirtis, išsiaiškinti pedagoginio bendravimo ugdymo(si) veiksnius, aptarti „Pedagoginio bendravimo“ dalyko programos tobulinimą.

V etape gauti duomenys buvo analizuojami ir interpretuojami, daromi apibendrinimai. Tyrimuose nustatyti pedagoginio bendravimo ugdymo(si) ryšiai su studijų pasirinkimo motyvacija, tarpusavio santykiais grupėje ir profesiniu apsisprendimu leido formuluoti išvadas apie pasirengimo pedagoginiam bendravimui studijų procese pranašumus ir trūkumus.

2.2.2. Diagnostinis būsimųjų mokytojų pedagoginio bendravimo gebėjimų tyrimas

Lietuvos edukologijos universitete (toliau – LEU) atliktas praktiką atlikusių studentų atvejo tyrimas. Generalinė aibė – LEU IV kurso pedagoginę praktiką atlikę studentai.

Anketinės apklausos metodu buvo siekiama išsiaiškinti praktikantų nuomonę apie turimus pedagoginio bendravimo gebėjimus, patiriamas problemas bendraujant su praktikos įstaigos bendruomene bei jų pasiūlymus dėl bendravimo gebėjimų tobulinimo(si) studijų metu. Šiuo tikslu praktiką atlikusių studentų buvo prašoma pedagoginės praktikos pabaigoje parašyti trumpą refleksiją apie praktiką bei užpildyti anketą (žr. 1 priedą). Surinkus visus LEU pirmos pakopos IV kurso studentų praktikos ataskaitas, užtikrinant imties reprezentatyvumą, tikimybinės sisteminės atrankos būdu buvo atrinkti 557 LEU pirmosios pakopos įvairių studijų programų studentai.

Svarbu tai, kad antrą kartą po metų vykdytoje apklausoje dalyvavę 135 LEU pirmosios pakopos įvairių studijų programų studentai patvirtino ankstesniame tyrime įvardytą bendravimo su mokiniais sunkumų aktualumą.

Tyrimo etika: tiriamiesiems buvo pristatytas tyrimo tikslas; užtikrintas tiriamųjų anonimiškumas.

Apribojimai: respondentai – pedagogikos kursą išklause ir pedagoginę praktiką atlikę pedagoginių studijų studentai.

Klausimyną sudarė: instrukcija, kurioje paaiškintas tyrimo tikslas, diagnostiniai ir demografiniai kintamieji.

Uždaraisiais anketos klausimais buvo siekiama išsiaiškinti respondentų nuomonę, kokių bendravimo gebėjimų jiems trūksta atliekant pedagoginę praktiką, kaip jie užpildo šias spragas bei ką siūlo studijų procesui tobulinti. Antras klausimas apima šešis teiginius, susijusius su sunkumais, patirtais bendraujant su mokyklos bendruomene. Pirmas, trečias ir ketvirtas klausimai atskleidė respondentų nuomonę apie turimus bendravimo gebėjimus. Septinto klausimo teiginiais siekta nustatyti studentų nuomonę apie tai, kas sutrukdė jiems tobulinti bendravimo gebėjimus. Devintas klausimas apėmė šešis teiginius, leidžiančius atskleisti studento bendravimo ir bendradarbiavimo su mentoriumi patirtį. Taip pat siekta išsiaiškinti respondentų noro tobulinti bendravimo gebėjimus motyvus (8 klausimas). Atvirieji klausimai (5 ir 6) buvo pateikti siekiant išsiaiškinti studentų nuomonę apie galimybes studijų procese tobulinti bendravimo gebėjimus: kaip galėtų tobulėti savarankiškai ir ką siūlo dėstytojams tobulinti studijų procese.

Gauti duomenys buvo statistiškai apdoroti taikant SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) for Windows 16.0 statistinių duomenų apdorojimo programine įranga. Siekdami nustatyti skirtumo tarp atskirų studentų grupių nuomonių reikšmingumą, naudojome Pearsono suderinamumo χ^2 kriterijų, Mann-Whitney kriterijų ir Kruskalio-Wallis kriterijų.

Tais atvejais, kai reikšmės pasiskirsto ne pagal normalųjį skirstinį ir yra tik dvi požymio reikšmės (vaikiniai ir merginos, baigę vidurinę mokyklą ir gimnaziją, įstoję į norimą studijų programą ir pagal minimalų konkursinį balą, planuojantys studijuoti magistrantūroje ir neplanuojantys), statistinio ryšio reikšmingumui tarp atskirų klausimyno teiginių įverčių nustatyti naudojome Mann-Whitney U kriterijų. Statistiškai reikšmingu laikytas vidurkių skirtumas, kurio patikimumas didesnis nei 95 proc. (t. y. jei $p < 0,05$).

Tuo tarpu, kai yra daugiau nei dvi požymio reikšmės (studentai, suskirstyti pagal studijų pobūdį (valstybės finansuojamoje vietoje, dalinai mokantys ir mokantys pilną studijų kainą), pagal gimtąją kalbą (lietuviai, rusai ir lenkai), naudojome Kruskalio-Wallis kriterijų. Statistiškai reikšmingu laikytas vidurkių skirtumas, kurio patikimumas didesnis nei 95 proc. (t. y. jei $p < 0,05$).

Pearsono suderinamumo χ^2 kriterijų naudojome siekdami nustatyti respondentų nuomonių skirtumų patikimumą. Statistiškai *reikšmingu* laikytas vidurkių skirtumas, kai $p < 0,05$; skirtumas tarp dažnių laikytas *esminiu*, kai $p < 0,01$; skirtumas tarp dažnių *labai ryškus*, kai $p < 0,001$; *visiškas skirtumas* tarp dažnių, kai $p < 0,0001$; statistiškai *nereikšmingi skirtumai* tarp dažnių, kai $p > 0,05$ (Bitinas, 2006, p. 304).

Respondentų imties charakteristikos pateiktos 6 lentelėje.

6 lentelė

Tyrimo dalyvavusių studentų (N = 557) charakteristikos

Imties charakteristikos		Skaičius	Procentai
Lytis	Moterys	397	71,3
	Vyrai	160	28,7
Gimtoji kalba	Lietuvių	443	79,5
	Rusų	59	10,6
	Lenkų	55	9,9
Baigta ugdymo įstaiga	Vidurinė mokykla	342	61,4
	Gimnazija	215	38,6
Studijų finansavimo pobūdis	Valstybės finansuojama vieta (vf)	308	55,3
	Iš dalies vf	146	26,2
	Mokama	103	18,5
Planai po bakalauro studijų	Magistrantūros studijos	442	79,3
	Savarankiškos studijos	115	20,7

Didesnė pusė (62 proc.) tiriamųjų mokyklas lankė mieste, 27 proc. – miestelyje, 11 proc. – rajono centre.

Trys ketvirtadaliai respondentų teigė įstoję į norimą studijų programą, o 25 proc. – pagal pereinamąją konkursinį balą. Dėl ateities planų respondentai pasiskirsto į tuos, kurie ruošiasi tęsti studijas magistrantūroje (79 proc.) ir nestudijuosiančius arba studijuosiančius savarankiškai (21 proc.).

Rezultatų reliabilumas. Analizuojant respondentų atsakymus į atvirouosius klausimus paaiškėjo, kad peržiūrėjus 100 respondentų atsakymų, jie pradėjo kartotis. Atsakymų į 5 ir 6 klausimus analizė parodė, kad studentai tikisi pasirengti bendrauti su mokiniais per dalyko didaktikos paskaitas. Studentai mano, kad sėkmingą bendravimą su mokiniais užtikrintų:

1) geresnis mokinių pažinimas, bendra veikla su jais (popamokinė veikla, renginių organizavimas);

2) patyrusių mokytojų stebėjimas įvairiose bendravimo situacijose per pamokas ir po pamokų, konsultacijos su mentoriais ir kitais mokytojais;

3) didesnis pasitikėjimas savimi ir savo gebėjimais.

Taip pat būsimieji praktikantai dažnai laukia pagalbos iš dėstytojų. Visų dalykų dėstytojai, studentų nuomone, padėtų tobulintis bendravimo gebėjimus:

1) skirdami daugiau praktinių užduočių (diskusijos, debatai, temų pristatymai, atsiskaitymai žodžiu);

2) kalbėdami per paskaitas apie bendravimo įgūdžių ugdymą, dalindamiesi savo asmenine patirtimi, dažniau siedami teoriją su realybe, patardami studentams;

3) atsižvelgdami į studentų interesus, nuoširdžiau bendraudami, išklausydami studentus;

4) savo pavyzdžiu rodydami, kaip reikia bendrauti, pristatydami, aptardami švietimo naujoves, nurodydami reikalingą literatūrą.

Praplėtus klausimyną (žr. 2 priedą) po metų apklausti 135 respondentai. Duomenų analizė atskleidė, kad gauti panašūs rezultatai. Tokiu būdu buvo pakartotinai identifikuoti pedagoginio bendravimo pasirengimo trūkumai, studentų požiūris į turimus bendravimo gebėjimus bei patvirtintas poreikis juos tobulinti.

2.2.3. Pedagoginio bendravimo ugdymo projektas

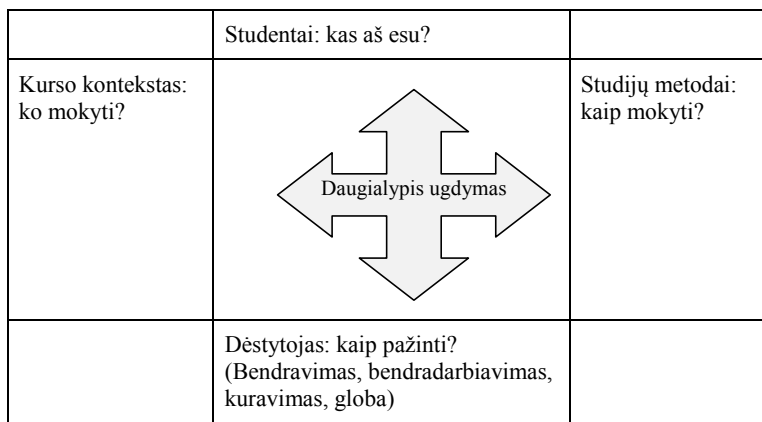
Išstudijavus teorines pedagoginio bendravimo gebėjimų ugdymo(si) galimybes, išsiaiškinus praktikantų bendravimo gebėjimų trūkumus bei pasiūlymus studijoms tobulinti buvo suplanuotas ugdymo projektas. Ugdymo projektas – „tai nauja (ar bent sąlygiškai nauja, tačiau aktualia) idėja pagrįstas ugdymo procesas, kuriamas tyrėjo iniciatyva, bendromis jo ir šio proceso dalyvių pastangomis“ (Bitinas, 2006, p. 172).

Tikslas – atskleisti pedagoginio bendravimo gebėjimų ugdymo(si) galimybes. Siekiant tikslo, numatyta:

1. Parengti pedagoginio bendravimo gebėjimų ugdymo(si) metodiką;
2. Nustatyti „Pedagoginio bendravimo“ studijų modulį pasirinkusių studijuoti studentų tikslus, motyvus, žinias, gebėjimus;
3. Apibendrinti studentų pedagoginio bendravimo ugdymo(si) rezultatus;

„Pedagoginio bendravimo“ studijų dalyko tikslas – gebėti įsivertinti savo pedagoginio bendravimo gebėjimus bendradarbiaujant su dėstytoju, numatyti savo studijų tikslus, siekius, stiprinti profesinį apsisprendimą. Pirmojo susitikimo su studentais metu buvo pristatyta „Pedagoginio bendravimo“ tematika, eiga, paaiškinta, kad be teorinių interpus studentai gaus ir praktinių užduočių. Planuojant ir vedant mokymus laikytasi taisyklių: bendravimo gebėjimai tobulinami mokantis grupėje; svarbu veiklos pradžioje nustatyti besimokančiojo lūkesčius, nuostatas, bendravimo gebėjimų lygį, bendradarbiavimo įgūdžius (*Grupinis mokymas šiuolaikinėje mokykloje*, 1997).

Užsiėmimuose su studentais buvo naudojamas daugialypio ugdymo modelis (žr. 16 pav.), adaptuotas pagal B. Jacksoną (cit. iš Reyes-Santos et al., 2011), siekiant sukurti palankų bendravimo, bendradarbiavimo mikroklimatą ir efektyvinant mokymo(si) procesą. Visos modelio dalys siejasi tarpusavyje ir priklauso viena nuo kitos. Mokslininkų aptariamai keturi ugdymosi efektyvumą bei dalyko dėstyto sėkmę lemiantys aspektai: mokomojo dalyko tikslai ir studijų metodai, studento asmeninio bei profesinio tobulėjimo aspiracijos ir dėstytojo nuostata į studentus, jo bendravimo gebėjimai. Bendraujant su studentais buvo aptarti bendrieji mokymosi tikslai, skatinama išsikelti individualius tikslus, reflektuoti praktines užduotis, įsivertinti bei įvertinti grupės kolegas. Studentai siekė identifikuoti savo pranašumus ir trūkumus, aptarė studijų procese dažniausiai patiriamas bendravimo su kitais studentais, dėstytojais problemas.



16 pav. Daugialypio ugdymo modelis (B. Jackson, cit. iš Reyes-Santos et al., 2011)

Ugdymo projekto etapai:

- „Pedagoginio bendravimo“ tikslas yra įgyti žinių apie pedagoginį bendravimą; ugdytis pedagoginio bendravimo gebėjimus bei motyvaciją nuolat tobulintis (modulis AIS sistemoje). Modulio tikslai, galimybės integruoti daugiau praktinių užduočių buvo aptarti su paskaitas vedančiu dėstytoju. Disertantė patobulino Lietuvos edukologijos universitete skaitomą „Pedagoginio bendravimo“ dalyko programą: parengė praktinių užduočių ir šešių seminarų temų planą. Tikslinė grupė – savanoriškai „Pedagoginio bendravimo“ dalyką pasirinkę studentai. Dalyvavo 32 užsiregistravę antro, trečio ir ketvirto kurso įvairiose studijų programose studijuojantys studentai.
- Vestas 24 akademinių valandų „Pedagoginio bendravimo“ kursas, kurį sudarė paskaitos ir seminarai (diskusijos, darbas grupėmis, praktinio darbo refleksija ir aptarimas). Kurso temas dėstė du dėstytojai (mokslininkas ir disertantė). Dalyko temos apėmė bendras žinias apie bendravimo sampratą, funkcijas, ištakas, ryšius su kitais mokslais ir t. t., pedagoginio bendravimo gebėjimų ugdymąsi dirbant poromis, grupelėmis, atliekant praktines užduotis ir refleksiją bei įsivertinimą (žr. 6 priedą).
- Praktinių užduočių ir seminarų temų planas nuolat buvo papildomas. Atlikta studentų anketinė apklausa, žinių patikrinimo testas. Remiantis anketinės apklausos duomenimis suformuluoti siūlymai praktikos užduotims tobulinti. Atskleisti studentų pedagoginio bendravimo ugdymo(si) poreikiai rengiantis pedagoginiam darbui.

Viso kurso metu buvo stengiamasi laikytis humanistinio ugdymo principų bei sudaryti palankią mokymosi aplinką (žr. 7 lentelę).

7 lentelė

**Humanistinio ugdymo principai, kuriant mokymosi aplinką
(pgl. Gage, Berliner, 1994)**

Principas	Įgyvendinimas
Savimoka	Studentai laisvai pasirinko kurso „Pedagoginis bendravimas“ paskaitas, vadinas, jiems tai buvo įdomu ir apie tai norėjo sužinoti daugiau.
Motyvacija mokytis	Motyvacija buvo žadinama aptariant praktines užduotis, užduotys parenkamos tokios, kurias atlikdami studentai ne tik bendrautų grupėmis, būtų pastebėti bei laisvai galėtų išreikšti nuomonę, bet ir išgirstų vertinimus iš savo šeimos narių, draugų.
Savęs vertinimas	Kartu su studentais buvo nustatyti vertinimo kriterijai. Studentai kelis kartus per semestrą įsivertino, tarpusavyje aptarė rezultatus, tokiu būdu dar daugiau save motyvuodami gilintis į dalyko teoriją. Refleksija buvo paskutinis semestro darbas.
Jausmų reikšmės mokymosi procese supratimas	Seminarų metu naudoti vaidinimo, įsijautimo į <i>kito</i> emocijas pratimai leido ne tik kognityviai, bet ir emociškai, vertybiškai ugdytis.

Sociometrinis tyrimas

Sociometrija įgalina tyrėją sėkmingai naudoti eksperimentą tiriant socialinius fenomenus. Sociometriniai metodai yra kokybinių ir kiekybinių metodų sintezė.

Dinaminė sociometrija siekia tirti dinaminį procesą – tarpasmeninius santykius (Морено, 2001). Žmonės pagal mokėjimą bendrauti ir kitus sugebėjimus užima tam tikrą statusą grupėje arba statusų hierarchijoje. Statusas apibrėžiamas kaip asmenybės vertė grupėje. Galimi statusai: lyderis – aukščiausio statuso žmogus (nebūtinai pats populiariausias grupėje), vidutinio statuso, atstumtieji arba nepopuliariaieji (gali turėti jį remiančių žmonių) ir izoliuotieji (atskiras atstumtųjų pogrupis) (Suslavičius, 1998).

Atlikdami sociometrinį testą ir atsakydami į klausimus: su kuo iš grupės norėtų dirbti ir leisti laisvalaikį, tiriamieji atskleidžia savo požiūrį į kolektyvo narius. Pasak J. Vaitkevičiaus (1995), išsamesnį grupės vaizdą galima susidaryti pateikiant daugiau klausimų. Be to, rekomenduojama anketoje pateikti ir tokių klausimų, „kurie apibūdina neigiamus santykius...“ (Vaitkevičius, 1995, p. 125).

Sociometrinis tyrimas, kurio metu buvo nustatyti grupės narių tarpusavio santykiai, atliktas 2011 m. gegužės mėn. Šį tyrimą atlikti inspiravo kiekybinio tyrimo rezultatai, kad bendravimo gebėjimams tobulinti trukdo „aplinkiniai ir aplinka“ ir studentų ugdymo projekte išreikšta nuomonė, jog mokymosi motyvacija bei rezultatai daug priklauso nuo studijų grupės narių bendravimo. Taip

pat siekta geriau pažinti tyrime dalyvaujančius studentus, nustatant jų socialinį statusą studijų grupėje. Tyrimui buvo pasirinkta vieno kurso, iš kurio trečdalis lankė „Pedagoginio bendravimo“ paskaitas, imtis. Buvo parengtas ir ekspertų patvirtintas klausimynas.

Tyrimo tikslas – ištirti tiriamų studentų socialinį statusą studijų grupėje.

Tyrimo imtis – 58 vieno kurso studentai, 16 iš jų lankė „Pedagoginio bendravimo“ paskaitas. Kursas atsitiktine tvarka suskirstytas į dvi grupes. Vienoje grupėje dalyvavo 28 studentai, kitoje – 30 studentų. Iškelta hipotezė, kad tiriamieji bendrauja ir renkasi kolegas darbui pagal socialinį statusą.

Klausimyną sudarė: sociometrinio eksperimento kriterijus atskleidžiantys klausimai ir keli papildomieji klausimai, leidžiantys ištirti studentų nuomonę apie tai, kaip tobulinami bendravimo gebėjimai, kaip studentai vertina savo bendravimo gebėjimus, kaip vertina galimybes tobulinti studijų procese (žr. 28 priedą).

Siekiant atskleisti grupės narių statusų ryšius įvairiose veiklos srityse sociometriname teste buvo panaudoti tiek dalykiniai, tiek laisvalaikio kriterijai. Tai leido nustatyti labiausiai gėdžiamus, studentų požiūriu, mokymosi veiklos partnerius. Laisvalaikio kriterijai leido atskleisti draugystės ir bendravimo ryšius. Renkantis formuluotes, artimas studentų studijoms ir gyvenimo realybei, užtikrinta, kad socialiniu-psichologiniu požiūriu jie būtų adekvatūs – suprantami kiekvienam tiriamajam.

Nuo trijų iki septynių kriterijų yra paprastai naudojami tokiuose tyrimuose arba „užduočių skaičius parenkamas atsižvelgiant į diagnostavimo tikslus“ (Bitinas, 2002, p. 171). Studentams pateiktame klausimyne buvo pateikti šeši teigiami ir keturi neigiami kriterijai. Studentai rinkosi pagal stipriuosius kriterijus (susijusius su svarbiausiais tiriamųjų gyvenimo momentais: mokslu, darbu, poilsiu). Buvo prašoma laisvai pasirinkti kolegas iš grupės. Galimų pasirinkimų skaičius nebuvo ribojamas, taip galima buvo tiksliau nustatyti atstumtųjų asmenų skaičių ir įvertinti tarpasmeninių konfliktų apraiškas (Žakaitis, 2010).

Statusas yra glaudžiai susijęs su savęs vertinimu. Bendraujant studijų grupėje statusas, kaip ir požiūris į asmenį, kinta bei veikia savęs vertinimą. L. Žadeikaitė teigia, kad studentų parengtumas bendrauti su mokiniais priklauso „<...> ne tik nuo jų komunikacinių gebėjimų, bet ir nuo socialinės orientacijos, asmenybės motyvacinės sistemos, pedagoginių nuostatų“ (1990, p. 118). Taigi klausimyne buvo pateikti keli papildomieji klausimai Aš vaizdui (savivaizdžiui) nustatyti (žr. 8 priedą). Buvo tikimasi ištirti įvairius statusus turinčių tiriamųjų profesijos pasirinkimo, kitų studentų

pasirinkimo atlikti kartu praktiką ypatumus bei nuomonę apie savo pedagoginio bendravimo gebėjimų tobulinimą.

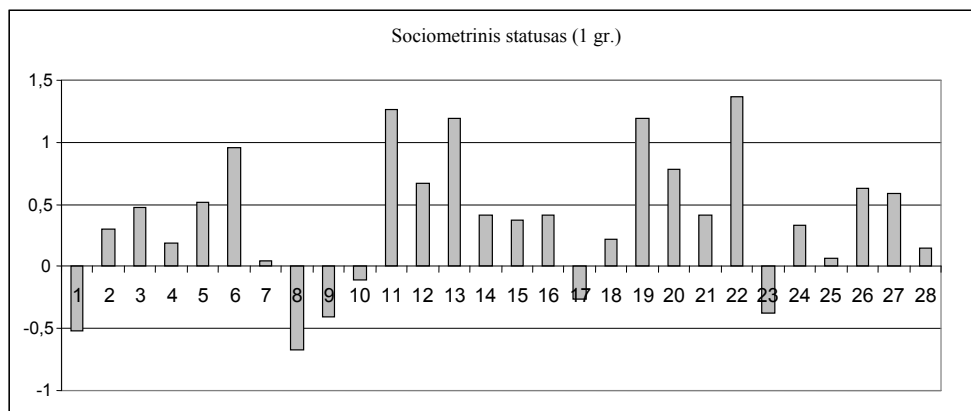
Grupės nario statusas – grupės nario sociometrinis indeksas – yra lygus grupės nario gautų pasirinkimų, padalytų iš maksimalaus galimų pasirinkimų skaičiaus, t. y. visų grupės narių skaičiaus be vieno, sumai.

$$\text{Formulė: } S_i(R) = \frac{\text{asmenų, pasirenkančių } i\text{-ąjį narį, suma pagal kriterijų } R}{n - 1}$$

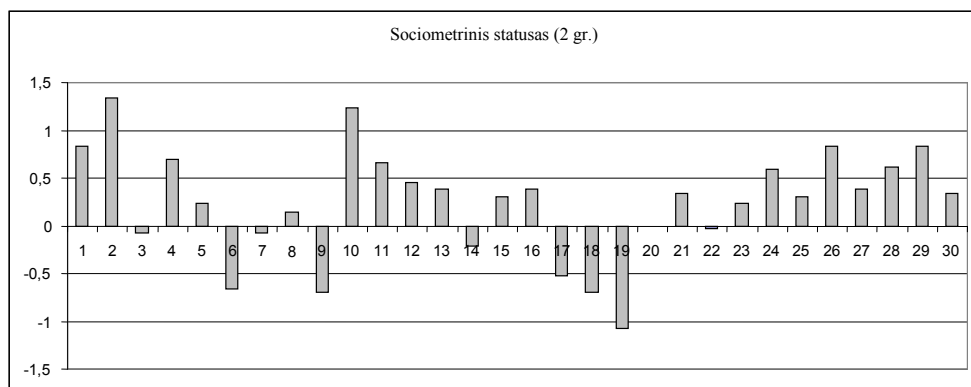
Kai n – grupės narių skaičius, i – indeksas, kuris nurodo, kurio grupės nario indeksas tuo metu skaičiuojamas.

Rankiniu būdu sudaryta sociometrijos duomenų matematinė analizė (žr. 27 priedą). Tiriamųjų rezultatai užrašyti pasirinkimų matricose (žr. 7–26 priedus). Apibendrinus duomenis, nustatytas kiekvieno iš grupės narių sociometrinis statusas.

Pirmiausia, apžvelgus sociometrinio tyrimo rezultatus, nustatytas tiriamųjų sociometrinis statusas studijų grupėje (žr. 17, 18 pav.).



17 pav. Sociometriniame eksperimente dalyvavusių pirmos grupės narių ($n = 28$) sociometrinis statusas (susumavus visų kriterijų rezultatus). Tiriamieji: Nr. 8-M1S2, Nr. 17-M4S1, Nr.23-M1S3



18 pav. Sociometriniam eksperimente dalyvavusių antros grupės narių ($n = 30$) sociometrinis statusas (susumavus visų kriterijų rezultatus). Tiriamieji: Nr. 2 – M3S2, Nr. 8 – M3S4, Nr. 10 – M3S3, Nr. 15 – M2S3, Nr. 16 – M2S2, Nr. 18 – M3S1, Nr. 19 – M1S1, Nr. 30 – M2S1

Nustatyta, kad tiriamieji M3S2 (visų užduočių statusų suma – 1,34) ir M3S3 (visų užduočių statusų suma – 1,24) yra tarp studentų, turinčių lyderio statusą II grupėje (žr. 8 lentelę). Į vidutinio statuso mikrogrupes pateko: M2S2 (0,38), M2S1 (0,34), M2S3 (0,31), M3S4 (0,14). Į nepopuliariųjų (gavę neigiamus vertinimus): M3S1 (–0,69), M1S1 (–1,07), M1S2 (–0,67), M1S3 (–0,37), M4S1 (–0,26).

8 lentelė

Abiejų grupių lyderiai

Statusas	I grupė	II grupė
Neoficialieji lyderiai (pgl. 3 ir 5 klausimus)	3 klausimas: nr. 11, nr. 20, nr. 23 5 klausimas: nr. 6, nr. 11, nr. 13, nr. 19, nr. 23	3 klausimas: nr. 2 (M3S2), nr. 23, nr. 26, nr. 2 5 klausimas: nr. 2 (M3S2), nr. 10 (M3S3)
Absolūtieji lyderiai (pgl. 1, 6, 8, 10 klausimus)	1 klausimas: nr. 11, nr. 23 6 klausimas: nr. 19, nr. 23, 8 klausimas: nr. 11, 10 klausimas: nr. 11	1 klausimas: nr. 2 (M3S2), nr. 10 (M3S3) 6 klausimas: nr. 2 (M3S2) 8 klausimas: nr. 2 (M3S2) 10 klausimas: nr. 1, nr. 11, nr. 28

Tyrimo etika ir apribojimai. Duomenys apie tiriamųjų, dalyvavusių „Pedagoginio bendravimo“ užsiėmimuose, lytį, studijų programą yra konfidencialūs. Sociometrinio tyrimo rezultatai studentams nebuvo atskleisti.

Nustačius lyderius, vidutinį statusą turinčius bei nepopuliarius studijų grupės studentus, kitame tyrimo etape bus bandoma atskleisti statuso ir bendravimo gebėjimų raiškos per pedagoginę praktiką sąsajas.

2.2.4. Pedagoginio bendravimo raiškos tyrimo organizavimas ir vertinimas

Stebėjimo **tikslas** – surinkti kokybinių duomenų, atskleisti studentų pedagoginio bendravimo raiškos realioje veikloje ypatybes, išvelgti sąsajų su užimamu statusu grupėje, motyvacija mokytis ir apsisprendimu ateityje dirbti mokytoju. Tyrimas atliktas „stebint tiriamųjų veiklą, jų klausantis, fiksuojant veiksmus, darant išvadas apie jų siekius, elgsenos motyvus, emocinius išgyvenimus“ (Bitinas, 2006, p. 354) pedagoginėje praktikoje.

Stebėjimas vykdytas gimnazijoje, vidurinėje mokykloje, pagrindinėje mokykloje, vaikų globos namuose (koduojant vadinama „mokykla“). Tyrime siekta apžvelgti kuo įvairesnių įstaigų, kuriose atliekama pedagoginė praktika, spektrą. Stebėti studentų ir mentorų susitikimai, studentų vestos pamokos. Mokykloje nr. 1 stebėti 3 studentai (M1S1, M1S2, M1S3), mokykloje nr. 2 – 3 (M2S1, M2S2, M2S3), mokykloje nr. 3 – 4 (M3S1, M3S2, M3S3, M3S4), mokykloje nr. 4 – 1 (M4S1). Stebėjimo planas buvo sudarytas pagal studentų praktikos planus bei suderinus tyrėjo veiklą su mentorais.

Stebėta 11 vieno kurso studentų, iš kurių 9 buvo lankę „Pedagoginio bendravimo“ paskaitas, ir papildomai pasirinkti dar 2, apie kuriuos penki dėstytojai, skaitę paskaitas tame kurse, atsiliepė kaip apie vieną iš pažangiausių ir vieną iš „tyliausių“. Tokiu būdu siekta apimti įvairius atvejus ir nustatyti bei įvertinti būsimųjų mokytojų pedagoginio bendravimo raišką pedagoginėje praktikoje.

Tyrimo etika ir apribojimai. Vadovaujantis tyrimo etikos principais, į tyrimą įtraukti tik sutikę jame dalyvauti studentai ir mentorai.

Rezultatų validumo ir patikimumo duomenys. Validumą buvo siekiama užtikrinti taikant trianguliaciją: tiriamųjų studentų įsivertinimo raštu rezultatai buvo aptariami ir tikslinami interviu metu bei apklausiant studentus kuravusius mentorius. Reliabilumą siekta užtikrinti interviu metu informantams užduodant vienodus, sistemingus klausimus (Žydzūnaitė, 2007, p. 65). Tai yra vienas iš būdų, užtikrinančių reliabilumą kokybiniame tyrime.

Pedagoginės praktikos pradžioje su tiriamaisiais studentais buvo aptarti pedagoginio bendravimo pamokoje produktyvumo veiksniai ir bendravimo tikslai pedagoginėje veikloje:

- būsimo bendravimo modeliavimas (prognostinis etapas);
- bendravimo su klase organizavimas (pradinis bendravimo etapas);
- pedagoginio proceso valdymas bendravimu.

Susitikus su studentais ir mentoriais, buvo aptartos praktikos užduotys, susipažinta su studentų praktikos plano sudarymo galimybėmis.

Buvo naudojama užsienio mokslininkų patirtimi, į kokius komunikacinio proceso aspektus atsižvelgti, vertinant asmens socialinius bei komunikacinius gebėjimus:

- Kokia praktikanto veido išraiška, gestai, veiksmai ir mokinių, su kuriais bendraujama, kūno kalba ir veiksmai?
- Kaip bendrauja su kitais (retai / dažnai inicijuoja verbalinę saveiką, naudoja kūno kalbą vietoj verbalinės)?
- Kaip mokiniai atsiliepia į bendravimą (priima, atrodo suglumę, šalinasi, ...)?
- Ar naudojama pozityvi verbalizacija („prašau“, „ačiū“, „atsiprašau“, ...)?
- Kaip užmezgamas kontaktas su mokiniais (užtikrintai, nedrąsiai, agresyviai, ...)?
- Kaip elgiasi su kitais (dalijimasis patirtimi, draugiškumas, agresyvumas, šalinimasis, ...)?
- Ar / kaip dažnai bendrauja su mentoriumi (klausinėja apie bendravimo ypatumus, užduoda klausimų dėl metodikos, praktikos užduočių ar dėl savo darbo įvertinimo, derasi dėl užduočių / įvertinimo)?
- Kaip praktikantas reaguoja į kritiką?
- Koks bendravimo stilius vyrauja (priklausomas nuo mokinių reakcijos, nepriklausomas, pagarbus, nepagarbus, ...)? (Cohen, Stern, Balaban; Gresham; Mattes, Omark, cit. iš Sattler, 2002).
- Kaip geba valdyti konfliktą (nereaguoja, reaguoja, bet pasirenka netinkamus žodžius mokinių raminiui, reaguoja ir sėkmingai suvaldo mokinių emocijas, ...)?

Planuojant praktikantų stebėjimą per pamokas buvo sukurtas stebėjimo protokolai (žr. 29 priedą). Stebėjimas ir bendradarbiavimas su mentoriais pasiteisino, nes galima buvo susipažinti su jų požiūriu į studentų gebėjimus ir konsultuojantis išsiaiškinti požiūrį į tyrimo svarbą, jų prisiimamą vaidmenį tyrime ir studentų vykdomo pedagoginio proceso vertinimo aspektus.

Kita vertus, paaiškėjus, kad žemesnio statuso studentams jų stebėjimas kelia nerimą, bei vienam praktikantui atsisakius pamokos aptarimą įrašyti diktofonu, nuspręsta kliautis vieną kartą atliktu stebėjimu, įsivertinimo užduoties (žr. 31 priedą) rezultatais bei mentorių pastebėjimais ir įvertinimais. Taip pat pasibaigus pedagoginei praktikai visi duomenys, surinkti šiais metodais, su praktikantais ir mentoriais buvo aptarti interviu metu.

2.2.5. Pedagoginio bendravimo ugdymo(si) ypatumų kokybinis tyrimas

Surinkus pirminę informaciją apie studentų veiklą, siekta gauti objektyvesnius duomenis – išsiaiškinti praktikos dalyvių nuomonę apie bendravimo tobulinimo(si) studijų procese galimybes. Tuo tikslu buvo pasirinktas pusiau struktūruoto interviu metodas. **Interviu tikslas** – aptarti ir išgryninti pedagoginio bendravimo ugdymo(si) pasiekimus ir optimizavimo galimybes.

Tyrimo etika ir apribojimai. Gautas asmeniškasis visų dalyvių sutikimas dalyvauti tyrime. Šio etapo studentų užduotys ir interviu klausimai aptarti su mokslininkais, gautas tiriamųjų sutikimas įrašyti interviu į diktofoną, tyrimo metu surinkta informacija yra anonimiška, nėra prieinama ne tyrimo dalyviams.

Strategijos, taikytos pusiau struktūruoto interviu metu ir konsultacijose per pedagoginę praktiką:

- paramos ir skatinimo (kurta atvira bendravimą skatinanti konsultacijų atmosfera; bendraujant el. paštu stengtasi skatinti išsikalbėti, pačiam ieškoti sprendimų);
- aktyvaus klausymosi (rodyta dialogo iniciatyva teiraujantis apie bendravimą su auklėtiniais, klausiant apie tiriamojo jausmus);
- stebėjimo (sudarytas stebėjimo planas, lankytasi praktikos įstaigose, stebėtas tiriamųjų darbas, informacija fiksuota protokoluose);
- motyvavimo (taikoma mokant ir konsultuojat globotinį).

Interviu, trukęs 1–1,5 val., vykdytas individualiai su kiekvienu studentu ir mentoriumi praktikos pabaigoje. Interviu medžiaga apdorota programa „Kokybis“ (B. Bitinas, A. Kazlauskienė, A. Jazgevičius).

Interviu metu kiekvienas informantas galėjo laisvai išsakyti savo nuomonę apie savo profesinius tikslus, ketverių metų rengimosi pedagogo profesijai patirtį, reflektuoti pedagoginio bendravimo ugdymo(si) procesą, jo trūkumus, tobulinimo galimybes asmeniniu ir instituciniu lygiu, atsižvelgiant į praeitį, dabartį ir ateitį.

Interviu su mentoriumi temos

- Bendravimas su praktikantu: kaip dažnai bendravo? Kokių teko duoti patarimų?
- Praktikanto gebėjimų įvertinimas: kaip noriai domėjosi patirtimi? Kiek ir koks veiklas stebėjote? Kaip apie praktikantą atsiliepė mokiniai, mokytojai, kt. mokyklos bendruomenės nariai? Surinktų per praktiką duomenų aptarimas.
- Pasiūlymai praktikai tobulinti: ką pastiprintumėte studijų procese prieš išleidžiant studentus į praktiką, kad jiems geriau sektųsi bendrauti su mokiniais?

Interviu su studentais temos. Skatinant studentų savirefleksiją, buvo pasinaudota adaptuota S. P. Morreale, Ph. Backlund šešių klausimų „pakopų“ sistema (cit. iš Backlund, Arneson, 2000) formuluojant pirmus pusiau struktūruoto giluminio interviu klausimus (žr. 9 lentelę).

9 lentelė

Morreale, Backlund šešių klausimų „pakopų“ sistema

Morreale, Backlund šešių klausimų „pakopų“ sistema (cit. iš Backlund, Arneson, 2000)	Adaptuota Morreale, Backlund šešių klausimų „pakopų“ sistema, kuri taikyta pasibaigus praktikai organizuotam interviu tyrimui
1. Kas tu esi ir kodėl esi?	<i>Profesinis apsisprendimas, asmens „misija“</i> Kaip pasirinkai šias studijas? Kokios patirties, susijusios su vaikų auklėjimu, mokymu, turėjai iki studijų? Kiek buvai susipažinęs su studijų programa prieš pateikdamas dokumentus studijuoti? Ko tikėjaisi studamas ir ką gavai? Kokia tavo studijų grupė?
2. Ką tu nori nuveikti?	<i>Pedagoginių studijų studento tikslai, siekiai</i> Ką planuoji veikti baigęs studijas? Ar tobulinsi pedagoginius gebėjimus? Kodėl? Kokiomis žiniomis, gebėjimais galėsi pasinaudoti gyvenime?
3. Jei tikslus įgyvendinsi, kokias procedūras naudos ir norėdamas įvertinti?	<i>Savęs vertinimas; veiksmų planas</i> Kokių problemų turėjai, sprendei, išsprendei? Kaip sužinojai, kad kažkas pavyko ar nepavyko pamokoje? Jei dirbsi mokytoju, kaip tobulinsiesi toliau?
4. Kokie vertinimo rezultatai?	<i>Praktinės veiklos, pasiektų bendravimo su mokiniais metu rezultatų analizė</i> Ką iš studijų pritaikė praktikoje? Kas sunkiausiai sekėsi? Kaip vertini savo gebėjimus bendrauti?
5. Ką keisi savo tiksluose, siekiuose, rezultatuose, procese pagal rezultatų analizę?	<i>Taikymas ir rezultatai</i> Kas trukdė tobulintis? Kokios užduotys buvo naudingos tobulinant save? Studijos: kaip manai, kiek kurso kolegų dirbs pedagogo darbą? Kokių pasiūlymų turite dėstytojams, mentoriams praktikai, studijoms organizuoti
6. Kaip įrodysi, kad tai tęstinis procesas / ciklas?	<i>Tęstinis pagerėjimas, tobulinimosi, savistabos motyvacija</i> Gebėjimų kaitos per pedagoginę praktiką (žr. 31 priedą) aptarimas

Taip pat interviu klausimai formuluoti siejant su A. Banduros aptartais asmens savaveiksmiškumo šaltiniais (cit. iš Kratavičienė, 2010, p. 41), skatinančiais motyvaciją, pastangas tikslui pasiekti ir atkaklumą: kokia yra asmeninė informanto patirtis; kiek emociškai įsitraukia į veiklą, rengimąsi pamokai, bendravimui su mokiniais ir t. t.; nuomonę apie kurso kolegas, pašaukimą dirbti pedagogo darbą, žavėjimąsi pedagogais profesionalais ir pan.; iniciatyvumą dirbant grupelėmis.

3. PEDAGOGINIO BENDRAVIMO UGDYMO(SI) TYRIMO REZULTATAI IR IŽVALGOS

3.1. Diagnostinio būsimųjų mokytojų pedagoginio bendravimo gebėjimų tyrimo rezultatai

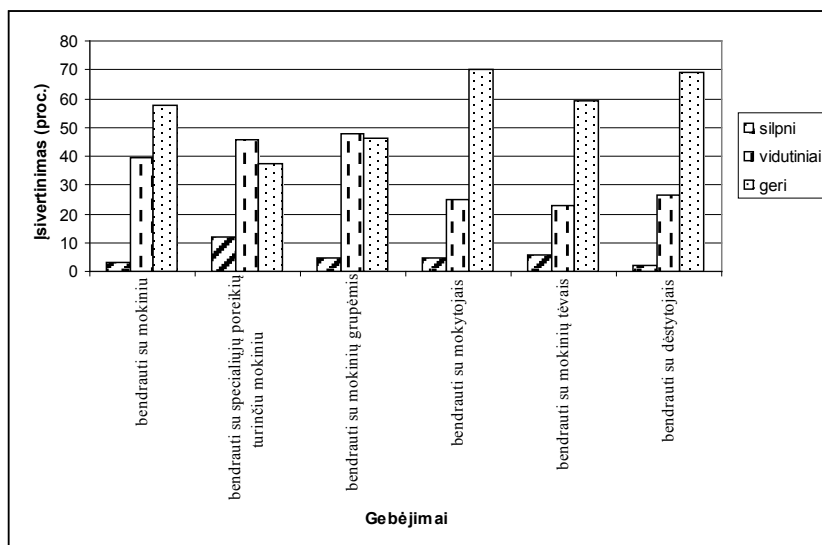
3.1.1. Pedagoginio bendravimo gebėjimų problemos

Manoma, kad visi, pasirinkę pedagogines studijas, yra potencialūs būsimieji mokytojai. Nenustačius statistiškai reikšmingų skirtumų pagal mokslų sritis, daryta prielaida, kad visų tyrime dalyvavusių studentų, studijuojančių skirtingose studijų programose, pedagoginio bendravimo gebėjimai yra panašūs.

Tyrimo metu studentų buvo prašoma nuo 1 („silpni“) iki 3 („geri“) balų įsivertinti bendravimo gebėjimus. Analizuojant gautus rezultatus paaiškėjo, kad studentai geriausiai vertino savo gebėjimus bendrauti su mokytojais (70 proc.), dėstytojais (68,9 proc.), mokinių tėvais (59,1 proc.) ir mokiniais individualiai (57,6 proc.). Jiems labiausiai trūko bendravimo gebėjimų bendraujant su mokiniais, turinčiais specialiųjų poreikių (12,2 proc. – silpni gebėjimai, 45,6 proc. – vidutiniai) ir su mokinių grupėmis (4,5 proc. – silpni gebėjimai, 47,9 proc. – vidutiniai) (žr. 19 pav.).

Atliktame tyrime respondentų, atsižvelgiant į jų ateities planus, nuomonės statistiškai reikšmingai skyrėsi pagal bendravimo su dėstytojais kriterijų. Sunkiau sekėsi bendrauti planuojantiems netęsti studijų ir „studijuoti savarankiškai“ (žr. 36 priedą) studentams. Taip pat studentai, įstoję pagal minimalų konkursinį balą (kaip ir neplanuojantys toliau studijuoti), silpniau vertino savo gebėjimus bendrauti su mokytojais.

Tuo tarpu statistinė duomenų analizė atskleidė, kad įstojusieji į norimą studijų programą geriau vertino savo gebėjimus diskutuoti ($p = 0,001$), argumentuoti ($p < 0,01$) ir įsijausti ($p < 0,01$) (žr. 37 priedą). Galima daryti prielaidą, kad labiau motyvuoti studentai daugiau domisi savo būsima profesija nei įstoję tik pagal minimalų konkursinį balą.



19 pav. Bendravimo gebėjimų įsivertinimo rezultatai (proc.), n = 557

Daugiau sunkumų atlikdami pedagoginę praktiką patyrė tie studentai, kurie pedagogines studijas rinkosi ne pirmu pasirinkimu, o pagal konkursinį balą, ir tie, kurie mokėjo už mokslą. Vadinas, įstojo su žemesniais balais ir studijos jiems sekėsi sunkiau nei pirmu pasirinkimu įstojusiems kurso kolegoms. Galima daryti išvadą, kad akademiniai pasiekimai mokykloje ir apsisprendimas tapti pedagogu yra reikšmingi studento studijoms ir bendravimo gebėjimų raiškai bei tobulinimui(si). Pažymėtina, kad 75 proc. respondentų teigė įstoję į norimą studijų programą.

Nustatyti statistiškai reikšmingi skirtumai vertinant studentų bendravimo gebėjimus pagal lytį, gimtąją kalbą, studijų pobūdį. Bendraudami su mokiniais, turinčiais specialiųjų poreikių, bendravimo sunkumų dažniau patyrė vaikinai nei merginos, studentai, kurių gimtoji kalba nėra lietuvių bei mokantys už studijas būsimieji mokytojai (žr. 35 priedą). Taigi studentai dažnai jautėsi nepasirengę bendrauti ir dirbti su didesne mokinių grupe arba mokinių klase ir su specialiųjų poreikių turinčiais mokiniais.

Mokslinėje literatūroje pabrėžiama ir mūsų pedagoginė patirtis leidžia teigti, kad daug sunkumų studentams kyla dėl klasės valdymo, bendravimo su klase ar su mokinių grupe gebėjimų trūkumo. Nagrinėjant tyrimo rezultatus paaiškėjo, kad respondentams, dažniausiai gimnazijų absolventams, per pedagoginę praktiką sunku buvo bendrauti su mokinių grupe. Taip pat gimnazijų absolventams statistiškai

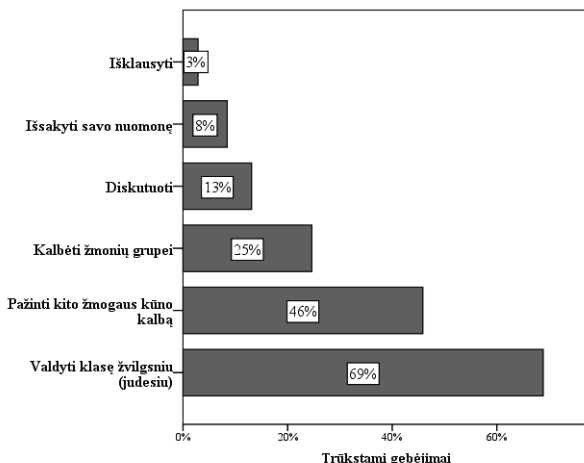
reikšmingai dažniau nei kitiems buvo sunku bendrauti ir su mokiniu individualiai ($p < 0,05$) (žr. 36 priedą). Sunkumų bendraudami su mokiniu patyrė ir už studijas mokantys (žr. 35 priedą) studentai.

Tyrėjams kilo klausimas, kodėl būtent gimnazijas baigusiams studentams sunkiau sekėsi bendrauti per praktiką su mokiniais, nors jie, palyginti su vidurinių mokyklų absolventais, geriau vertino tiek savo gebėjimus (4 klausimas), tiek praktiką kuravusių mokytojų pagalbą (9 klausimas). Taip pat gimnazijų absolventai geriau įvertino savo žodinio bendravimo gebėjimus. Jie gerai vertino savo bendravimo gebėjimus bendrauti su mokytojais ir dėstytojais. Tačiau vidurinės mokyklas baigę ir įstoję pagal kokursinį balą studentai šiuo požiūriu bendraudami su mokiniais mažiau pasitikėjo savimi. Aiškinantis priežastis, ryškėja dvi versijos: gimnazijų absolventai, geriau vertindami save, mano, jog turi mažiau noro ir kartu gebėjimų bendrauti su mokiniais (vaikais ir paaugliais) nei konstruktyviai bendrauti su suaugusiaisiais (mokytojais ir dėstytojais) arba gimnazijose aukštesnis akademiškumo lygis bei mokinių atranka sudaro sąlygas nesusidurti su žemesnio pažangumo lygio besimokančiais. Tad susidūrus su labai skirtingus akademinius pasiekimus arba įvairių ugdymosi sunkumų turinčiais mokiniais, kai reikia atitinkamai diferencijuoti ugdymo(si) tikslus ir priemones, studentai nežino, kaip reaguoti ir kokias pedagogines priemones taikyti.

Manytina, kad ši problema susijusi su dažnai mokslinėje literatūroje aptariamu mikroklimatu ir jo įtaka mokinių mokymuisi skirtingų tipų mokyklose. 2009 m. Švietimo ir mokslo ministerijos Švietimo problemos analizės (2009, nr. 7 (35)) ataskaitoje atkreipiamas dėmesys į nevienodą šalies mokyklų ugdymo kokybę ir lygių galimybių užtikrinimo problemą. Atliktuose tyrimuose nacionaliniu lygiu daug geriau mokyklos mikroklimatą vertino gimnazijų mokiniai nei vidurinėse mokyklose besimokantys mokiniai. Mokslininkai nustatė, kad yra dideli mokinių pasiekimų skirtumai tarp palankiai ir nepalankiai mokyklos emocinį mikroklimatą vertinančių X klasių mokinių. Ataskaitos rengėjai patvirtino, kad mikroklimatas mokykloje veikia ir mokymosi rezultatus, ir vaikų ateities aspiracijas. Tad yra galimybė, kad mažiau palankiame mikroklimatė mokėsi pedagoginių studijų studentai vėliau lengviau nei gimnazijų absolventai panašią situaciją identifikuoja praktikos įstaigoje bei geba konstruktyviau reaguoti į praktikoje sutiktus mokinius. Tačiau šios išvalgos turėtų būti daug išsamiau tiriamos ir analizuojamos.

Praktikantų buvo klausiama, kokių gebėjimų pedagoginėje praktikoje jiems dažniausiai pritrūkdavo. Tyrimų duomenys parodė, kad neverbalinės kalbos gebėjimai (valdyti klasę žvilgsniu (69 proc.), pažinti kito žmogaus kūno kalbą (46 proc.)) buvo

įvertinti silpniausiai. „Kalbėti žmonių grupei“ buvo aktuali problema net ketvirtadaliui studentų (žr. 20 pav.).



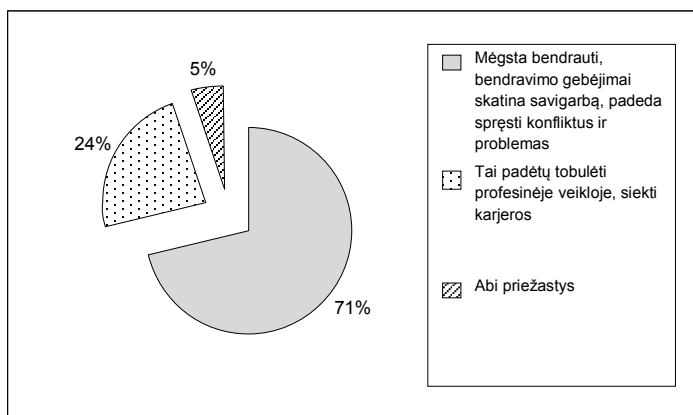
20 pav. Gebėjimai, kurių trūko atliekant pedagoginę praktiką, n = 557

Tyrimu atskleista, kokius gebėjimus geriausiai vertino visa respondentų imtis (4 klausimas). Vertindami turimus gebėjimus nuo 3 „puikūs“, 2 „vidutiniai“ iki 1 „silpni“ studentai geriausiai vertino šiuos savo gebėjimus: pagirti, išklaudyti, užjausti, atsiprašyti, įsijausti ir pripažinti savo klaidas. Respondentų nuomone, gana silpni yra gebėjimai spręsti konfliktus ir argumentuotai ginti savo nuomonę. Šiuos gebėjimus respondentai norėtų tobulintis.

Analizuojant duomenis pastebėta, kad vaikinų ir merginų nuomonė įsivertinant gebėjimus skiriasi. Merginos statistiškai reikšmingai geriau įsivertino gebėjimus įsijausti ($p < 0,05$), pripažinti savo klaidas ($p < 0,05$), atsiprašyti ($p = 0,000$), užjausti ($p = 0,000$), išklaudyti ($p = 0,000$), pagirti ($p = 0,000$) (žr. 37 priedą). Pažymėtina tai, kad atsakymai išsiskyrė ir pagal studijų finansavimo pobūdį. Valstybės finansuojamose vietose studijuojantys studentai geriau nei mokantys už mokslą respondentai vertina savo gebėjimus suburti mokinius darbui ($p < 0,01$), įsijausti ($p < 0,05$), argumentuoti ($p < 0,01$), atsiprašyti ($p < 0,05$), pripažinti savo klaidas ($p < 0,05$) (žr. 37 priedą). Šie duomenys papildo ankstesnius rezultatus, kad geriau besimokantiems studentams geriau sekasi bendrauti su mokiniais.

Tyrimo metu paaiškėjo veiksniai, skatinantys respondentų motyvaciją tobulinti bendravimo įgūdžius. Tik 24 proc. respondentų sieja bendravimo gebėjimų tobulinimą(si) su profesine veikla, tolesne karjera (žr. 21 pav.). Tai galima būtų aiškinti

humanistinės psichologijos atstovo A. Maslow ir kt. nuomone, kad fiziologinių ir saugumo poreikių patenkinimas yra dažniau vyresnių (nuo 30 iki 50 ir net daugiau kaip 50 metų) asmenų mokymąsi motyvuojantis tikslas. Tuo tarpu „jaunimas linkęs daryti tai, ką jie mano verta daryti ir jam mažai būdinga „duonos uždirbėjo“ filosofija“ (K. Iller, cit. iš Barkauskaitė, 2006, p. 29). Tyrime dalyvavusių respondentų amžius nesiekė 30 metų. Taigi didžioji bakalauro studijų būsimųjų absolventų dalis mano, kad aktualu yra tobulinti bendravimo gebėjimus dėl tiesioginių motyvų (gero įvertinimo, pripažinimo, noro pasijusti svarbiam ir daugiau patirties turinčiam bendraujant su mokiniais ir pan.), o ne dėl ateities perspektyvų profesinėje karjeroje.



21 pav. Priežastys, skatinančios studentus tobulinti bendravimo gebėjimus, n = 557

Gauti rezultatai įrodo siekį – pirmiausia pažinti save, atsiskleisti kaip asmeniui čia ir dabar, o ne sieti save su ateitimi, sąmoningai tobulintis profesijai reikalingus gebėjimus. Ši prielaida sietina ir su tuo, kad 79 proc. respondentų iškart baigę bakalauro studijas ketina tęsti studijas magistrantūroje, o ne ieškoti mokytojo darbo.

Tyrimo metu siekta išsiaiškinti praktikantų nuomonę apie tai, kas trukdė per praktiką tobulintis bendravimo gebėjimus. Studentai manė, kad bendrauti ir tobulintis bendravimo gebėjimus jiems nepavykdavo dėl:

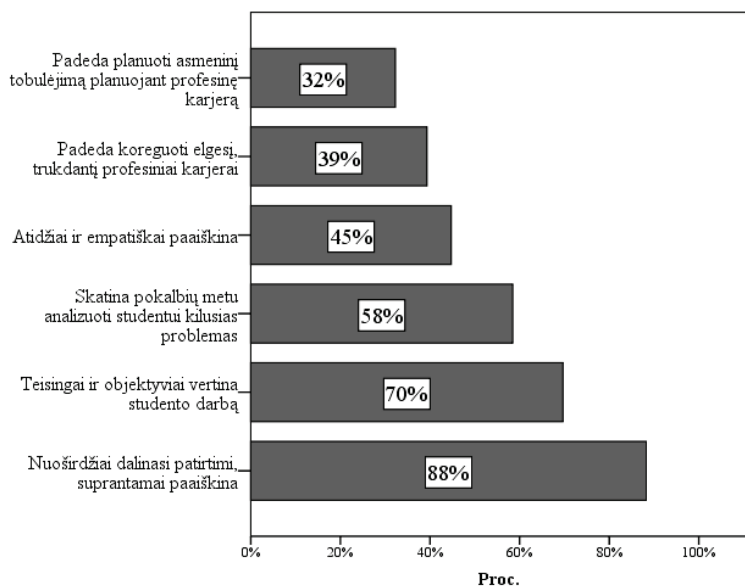
1. „nebendraujančių aplinkinių“, t. y., studentų požiūriu, nelinkusių su jais palaikyti ryšio, dalytis patirtimi mokytojų, mokinių (46 proc.);
2. nepakankamo pasitikėjimo savo gebėjimais (40 proc.);
3. nepakankamo pasitikėjimo savimi (33 proc.);
4. patirtų nesėkmių (18 proc.).

Be to, statistiškai reikšmingas skirtumas ($\chi^2 = 5,045$; $df = 1$; $p < 0,05$) atskleistas tarp studentų stojimo į pedagogines studijas motyvų ir patirtų bendravimo tobulinimosi trukdžių. Daug dažniau nepakankamą pasitikėjimą savo gebėjimais įvardijo studentai, kurie buvo įstoję pagal minimalų konkursinį balą. Manytina, kad silpnėnę motyvaciją studijuoti bei žemesnius akademinis įvertinimus turintys studentai blogiau pasirengę įveikti įtampą, sunkiai tapatinasi su mokytojo vaidmeniu, o tai jiems trukdo bendrauti su mokiniais ir mokytojais.

Lyginant studijų pobūdį taip pat nustatytas statistiškai reikšmingas ryšys ($\chi^2 = 8,672$; $df = 2$; $p < 0,05$) tarp studentų, kurie moka už studijas ir tų, kurie studijuoja valstybės finansuojamose vietose. Mokantieji už mokslą dažniau kaip rimtą trukdį tobulinti bendravimą nurodė „nebendraujančius apinkinius“ mokykloje.

Studentų profesinį tobulėjimą, pedagoginio bendravimo raiškos ypatumus ir t. t. geriausiai pastebi didesnę studijų laiko dalį su jais bendraujantys ir dirbantys kurso kolegos ir dėstytojai bei mentorai, kuriojantys juos pedagoginėje praktikoje. Studento praktinės veiklos rezultatai didele dalimi priklauso nuo gebėjimo bendrauti bei bendradarbiauti su mentoriumi. Tyrime buvo aktualu atskleisti studentų patirtis apie bendravimą ir bendradarbiavimą su mentoriais. Analizuojant tyrimo rezultatus paaiškėjo, kad dauguma jų buvo užmezgę nuoširdžius santykius su savo mentoriais, kurie dalijosi savo patirtimi ir visada suprantamai paaiškindavo (88 proc.). 70 proc. respondentų teigimu, mentorai objektyviai vertino studentų darbus. Didesnė pusė mentorių (58 proc.) skatindavo studentus analizuoti iškilusias problemas. Beveik kas antras praktikantas patyrė mentorių empatišką bendravimą, dėmesingumą jų ugdymo(si) poreikiams. Dar rečiau, studentų teigimu, jie galėjo su mentoriumi aptarti profesinės karjeros ypatybes (žr. 22 pav.).

Atlikto kiekybinio tyrimo rezultatų patikimumas pagrįstas tuo, kad jis buvo pakartotas po metų su kita respondentų grupe. Buvo gauti panašūs rezultatai: daugiausia respondentams trūko bendravimo gebėjimų bendraujant su mokiniais, turinčiais specialiųjų poreikių, ir labai retai jiems kildavo sunkumų bendraujant su mokytojais, mokiniu individualiai. Kalbant apie bendravimo su mokinių grupe ypatumus, dauguma respondentų nepatyrė didelių sunkumų. Atliktoje apklausoje 2010 m. 46,3 proc. respondentų ir 2011 m. – 51,9 proc. teigė, kad jiems visiškai „netrūkdavę gebėjimų“. Tik nedaugeliui studentų abiejose imtyse „dažnai trūkdavo gebėjimų“ bendraujant su mokinių grupe (žr. 10 lentelę).



22 pav. Studentų nuomonė apie bendravimą su mentoriumi, n = 557

10 lentelė

Bendravimo su mokyklos bendruomene ir dėstytoju įsivertinimo rezultatų palyginimas

	2010 m., n = 557			2011 m., n = 135		
	Dažnai trūkdavo	Kartais trūkdavo	Niekada netrūkdavo	Dažnai trūkdavo	Kartais trūkdavo	Niekada netrūkdavo
Bendrauti su mokiniu individualiai	2,9 %	39,5 %	57,6 %	5,9 %	35,6 %	52,6 %
Bendrauti su mokiniu, turinčiu specialiųjų poreikių	12,2 %	45,6 %	37,3 %	14,8 %	31,1 %	11,1 %
Bendrauti su mokinių grupe / klase	4,5 %	47,9 %	46,3 %	3 %	45,2 %	51,9 %
Bendrauti su mokytoju	4,7 %	25 %	70 %	5,2 %	18,5 %	74,8 %
Bendrauti su kuriojančiu dėstytoju	2,3 %	26,6 %	68,9 %	5,2 %	26,7 %	60 %

Taip pat būsimieji mokytojai, dalyvavę tyrimuose ir 2010 m., ir 2011 m., teigė, kad pedagoginėje praktikoje jiems sunkiausia buvo: valdyti klasę neverbaline kalba, pažinti kito asmens neverbalinę kalbą ir kalbėti prieš klasę (žr. 11 lentelę). Didesnė pusė studentų abiejose (2010 m. ir 2011 m.) imtyse puikiai vertino kasdienėje pedagoginio veikloje reikalingus gebėjimus: pagirti, išklausyti, atsiprašyti, užjausti, pripažinti savo klaidas.

11 lentelė

Bendravimo su mokiniu(-iais) įsivertinimo rezultatų palyginimas

	2010 m., n = 557	2011 m., n = 135
Išsakyti ir / arba argumentuoti ginti savo nuomonę	8,4 %	9,6 %
Kalbėti prieš klasę	24,6 %	23,7 %
Išklausyti / suprasti mokinį	2,9 %	4,4 %
Dalyvauti diskusijoje	13,1 %	6,7 %
Pažinti kito žmogaus kūno kalbą	45,8 %	40,7 %
Valdyti klasę žvilgsniu / judesiu	68,8 %	57,8 %

Svarbu tai, kad kokybinio tyrimo metu kilo klausimų dėl percepcinių gebėjimų išklaudyti ir suprasti įvertinimo adekvatumo. Interviu metu informantai, įsivertindami šiuos gebėjimus, rėmėsi pavyzdžiais iš socialinio gyvenimo, bendravimo su giminėmis ar draugais. Paprašius konkrečiau papasakoti situaciją iš pedagoginės praktikos, teigė, kad neprisimena. Taigi gali būti, kad ir kiekybiniame tyrime respondentai, vertindami kai kuriuos gebėjimus, galvojo ne tik apie bendravimą su mokyklos bendruomene, bet atsakymus grindė pavyzdžiais iš socialinio gyvenimo.

Taip pat studentai teigė, kad jiems buvo sudėtinga suprasti mokinių kūno kalbą. Taip teigė daugiau nei 40 proc. studentų tiek 2010 m., tiek 2011 m. atliktose apklausose. Mokinio emocijos visada yra „užkoduotos“ kūno kalboje, o empatija, kuri visada susijusi su kūno kalbos pažinimu, padeda jas „iškoduoti“. Galima daryti išvadą, kad studentai stokojo mokinių pažinimui reikalingo empatiško klausymosi gebėjimų.

2010 m. apklausoje dalyvavę studentai mokėjimus patarti, spręsti konfliktus, organizuoti mokinius darbui, diskutuoti ir argumentuoti, taip pat kaip ir 2011 m. atlikto tyrimo respondentai, identifikavo kaip tobulintinus arba „vidutinius“ (žr. 12 lentelę). Taip pat, studentų nuomone, dar daug reikėtų mokytis bei tobulinti konfliktų sprendimo gebėjimus. Taip teigė beveik kas dešimtas studentas.

12 lentelė

Praktikantų bendravimo gebėjimų įsivertinimo rezultatų palyginimas

Gebėjimai	2010 m., n = 557			2011 m., n = 135		
	Puikūs	Vidutiniai	Silpni	Puikūs	Vidutiniai	Silpni
Išsijausti į kito asmens jausmus	59,1 %	34,6 %	5,7 %	35,6 %	56,3 %	8,1 %
Patarti	46,9 %	49,7 %	3,4 %	41,5 %	55,6 %	3 %
Spręsti konfliktus	22,8 %	63,7 %	13,3 %	18,5 %	63,7 %	17,8 %
Organizuoti mokinius darbui	37,7 %	53,1 %	8,4 %	34,1 %	56,3 %	9,6 %

Gebėjimai	2010 m., n = 557			2011 m., n = 135		
	Puikūs	Vidutiniai	Silpni	Puikūs	Vidutiniai	Silpni
Diskutuoti	44 %	49,7 %	6,3 %	41,5 %	52,6 %	5,9 %
Argumentuoti	36,3 %	56 %	7,4 %	34,8 %	57,8 %	7,4 %
Atsiprašyti	70,7 %	26,2 %	2,5 %	63,7 %	33,3 %	3 %
Užjausti	72,5 %	24,6 %	2,7 %	63 %	34,8 %	2,2 %
Pripažinti savo klaidas	57,3 %	37,9 %	4,5 %	52,6 %	43 %	4,4 %
Išklausyti	77,7 %	20,6 %	1,4 %	76,3 %	21,5 %	2,2 %
Pagirti, paskatinti	79,4 %	19 %	1,3 %	79,3 %	20 %	0,7 %

Apibendrinant kiekybiniame tyrime gautus duomenis, galima atsakyti į klausimus: kokias problemas patiria bendraudami studijų procese, kokia praktikantų nuomonė apie turimus bendravimo gebėjimus? Nustatyta, kad:

*Respondentai **puikiai** vertino bendravimo gebėjimus, kurie susiję su bendravimu įprastame socialiniame gyvenime, kurie lavinami kasdien bendraujant su žmonėmis;*

***Vidutiniškai** respondentai vertino bendravimo gebėjimus, kurie reikalauja tam tikros asmens vidinės kultūros, etiško bendravimo išmanymo, pedagoginių, psichologinių žinių;*

***Silpnai** išugdyti gebėjimai, studentų nuomone, yra tie, kurie reikalauja ypatingo asmens savitvardos, iškalbos lygio, bendravimo valdymo: pažinti kito žmogaus kūno kalbą (percepciniai); valdyti klasę neverbaline kalba (interakciniai); kalbėti didesnei grupei žmonių (informaciniai-komunikaciniai).*

Silpni praktikantų bendravimo su mokiniais turinčiais specialiųjų poreikių bei su mokinių grupe ar klase gebėjimai. Pažymėtina, jog sunkiau bendrauti su mokyklos bendruomene sekėsi tiems studentams, kurie studijuoja ne valstybės finansuojamose vietose ir įstoję pagal minimalų konkursinį balą.

Didesnė pusė ketvirtakursių nėra įsisąmoninę pedagoginio bendravimo reikšmės bei galutinai apsisprendę dėl pedagogo darbo iškart po studijų. Daugumos studentų motyvacija tobulinti bendravimo gebėjimus labiau susijusi su asmeniniu tobulėjimu nei su profesine ateitimi.

Aiškinantis praktikantų nuomonę apie galimybes tobulinti bendravimo gebėjimus praktikoje, 46 proc. atsakė, jog jiems trukdė „nebendraudantys aplinkiniai“. Galima teigti, jog nepasitikėdami savimi bei savo gebėjimais respondentai patirdavo neigiamas emocijas bendraudami su kitais mokyklos bendruomenės nariais. Manytina, kad bendradarbiavimas su mentoriais gali padėti spręsti šią problemą, nes didesnė pusė studentų, atlikusių praktiką, apie mentorius atsiliepė labai teigiamai – mentoriai jiems „daug padėjo“.

3.1.2. Būsimųjų mokytojų nuomonė apie pedagoginio bendravimo gebėjimų ugdymo(si) galimybes

Atliktos anketinės apklausos turinio analizės išvados leido išsiaiškinti studentų požiūrį į galimybes studijų procese tobulinti pedagoginio bendravimo gebėjimus savarankiškai ir padedamiems dėstytojų. Visi respondentų siūlymai ir nuomonės apie tai, kaip studentai, atlikdami pedagoginę praktiką, galėtų ugdytis pedagoginio bendravimo gebėjimus, pagal turinį suskirstytos į šešias grupes:

- kuo geriau pažinti mokinius, kuo daugiau laiko su jais praleisti ir su jais bendrauti (58 proc.);
- konsultuotis, tartis, bendrauti su mokytojais, auklėtojais, dėstytojais (10 proc.);
- gilinti teorines žinias, nagrinėti literatūrą, žinoti daug įvairių mokymo metodų, įdomių užduočių (7 proc.);
- bendrauti su įvairiais žmonėmis, plėsti savo akiratį (6 proc.);
- labiau pasitikėti savimi, nebijoti kalbėti, išsakyti savo nuomonę (6 proc.);
- daugiau laiko praleisti praktikoje (5 proc.);
- gebėjimai analizuoti savo pedagoginę veiklą, pastebėti klaidas, mokytis iš klaidų (5 proc.);
- stebėti daugiau mokytojų vedamų pamokų (2 proc.).

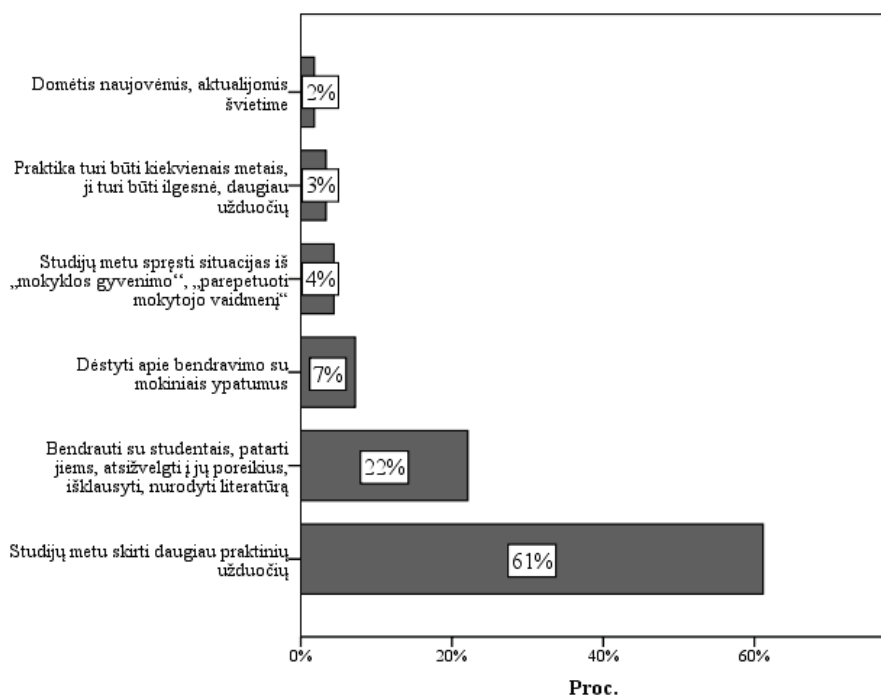
Taigi didesnė pusė tyrime dalyvavusių studentų mano, kad daugiau laiko praleisdami mokykloje, t. y. galėdami geriau susipažinti su ugdymo procesu, mokiniais ir mokytojais, stebėti jų bendravimą ilgiau, turėtų daugiau galimybių dažniau konsultuotis, efektyviau tobulintusi pedagoginio bendravimo gebėjimus. Tačiau tik labai nedidelė dalis mano, kad savo veiklos apmąstymas ir mokytojų veiklos stebėjimas jiems padėtų ugdytis. Taigi studentai menkai vertina pasyvų stebėjimą, refleksiją mokymosi procese.

Kadangi viena iš sėkmingos pedagoginės praktikos prielaidų yra nuoseklus mokymasis: stebėjimas, asistavimas, veikla globojant mentoriui ir savarankiška praktika stebint mentoriui (*Pedagogų rengimo reglamentas*, 2010), galima daryti išvadą, kad studentai, nevertindami stebėjimo naudos arba neturėdami galimybių stebėti mokytojų veiklos, prarado gerą progą užmegzti kontaktą su mokytoju, klase, susitapatinti su mokytojo vaidmeniu bei panaudoti tai savo pamokose. Galima daryti prielaidą, kad tos studentų laidos, kurios turėjo tik vieną praktiką IV studijų kurso pabaigoje, buvo mažiau susipažinę su pedagoginių gebėjimų ugdymusi ir turėjo mažiau galimybių išbandyti savo gebėjimus.

Svarbu pažymėti tai, kad studentų grupės, kurios pedagogines praktikas ugdymo įstaigose turi nuo I kurso, tikėtina, pasiekia geresnių rezultatų. Galima bus tirti tai

ateityje ir modeliuoti, kokios dedamosios turi įtakos studentų pedagoginiams gebėjimams ugdyti(s).

Tiriant respondentų siūlymus dėl studijų proceso tobulinimo paaiškėjo, kad didesnė pusė studentų siūlė paskaitas papildyti praktinėmis užduotimis. Dažniausiai siūlė tobulinti dalyko didaktikos, psichologijos studijų dalykus. Buvo siūloma organizuoti daugiau viešojo kalbėjimo, komandinio darbo, „mokyklinių situacijų“ ir konfliktų sprendimo užduočių. Respondentų siūlymai, kaip studijų metu būtų galima kuo efektyviau tobulinti studentų bendravimo gebėjimus, buvo suskirstyti į šešias grupes (žr. 23 pav.). Daugiau nei pusė (61 proc.) studentų teigė, jog norėtų daugiau praktinių užduočių. Taip pat aktualūs būsimųjų pedagogų ugdymuisi yra šie veiksniai: konsultacijos, dėstytojų pagalba surandant naujausius literatūros šaltinius. Šie rezultatai patvirtina studentų poreikių reikšmingumą jų profesiniam ugdymui(si). M. Barkauskaitės (2001, p. 102–104) ilgalaikiame tyrime dalyvavusiems studentams ugdymui(si) aktualūs panašūs poreikiai: glaudesnis bendravimas su dėstytojais, diferencijuotas mokymasis, ilgesnė, įvairesnė praktinė veikla.



23 pav. Studentų nuomonė apie dėstytojų įtaką studijų tobulinimui, n = 557

Apibendrinus kiekybiniame tyrime dalyvavusių informantų atsakymus, nustatyta, kad pedagoginio bendravimo gebėjimų ugdymui(si) reikšmingi:

- *dėstytojo parama, jo didaktiniai gebėjimai;*
- *prieš praktiką atliekamos praktikos „repeticijos“, įvairios praktinės užduotys;*
- *intensyvesnis bendravimas su dėstytojais, jų patarimai, konsultacijos, užduočių individualizavimas bei reikalingos literatūros šaltinių rekomendavimas;*
- *praktikos užduotys, kuriose būtų skatinamas bendravimas su mokiniais (ren-
ginių organizavimas ir kt.).*

3.2. Ugdymo projekte dalyvavusių studentų pedagoginio bendravimo gebėjimų kaita

Po diagnostinio tyrimo paaiškėjus, su kokiomis bendravimo problemomis susiduria studentai, ugdymo projektu buvo siekiama sudaryti sąlygas ugdytis pedagoginio bendravimo gebėjimus. LEU studentai buvo pakviesti dalyvauti laisvai pasirinkamo dalyko „Pedagoginis bendravimas“ užsiėmimuose (lankė 32 studentai).

Konsultuojantis su „Pedagoginio bendravimo“ dalyko dėstytoju buvo parengta programa (žr. 6 priedą) bei suplanuotas paskaitų vedimo tvarkaraštis (žr. 13 lentelę). Numatyta, kad dėstytojas ves paskaitas, o disertantė – seminarus, organizuodama praktines individualias ir grupines užduotis (žr. 4, 5 priedus). „Pedagoginio bendravimo“ kurse numatyta taikyti tokius metodus: paskaitą, grupinį darbą, vaidmenų žaidimus, simuliacijas, diskusijas, pristatymus.

13 lentelė

„Pedagoginio bendravimo“ veiklų tvarkaraštis

Temos	Teorija	Praktiniai užsiėmimai	Pastabos
2010-09-29 Susipažini-mas. Kurso pri-statymas. Įvadinė tema.	Detalizuojamas užsiė-mimų planas. Įvadas: kas yra bendravimas? Bendravimo formos, pedagoginio bendra-vimo samprata, gebė-jimai, veiksniai, svarba ir problemos edukaci-niame procese.	Kiekvieno dalyvio prisistatymas. Daugialypio ugdymo modelio (B. Jackson) aptarimas. Studentų žinių lygio ir studijų tikslų nustatymas. Anketa „Ką žinau ir ko ne-žinau“ (žr. 3 priedą). Diskusija: kodėl gali atsirasti susvetimėjimas tarp mokytojo ir mokinio? Grupėmis analizuojama, ko-kie reikalavimai keliami pedagogui. Atvejo analizė. Efektyvaus bendravimo veiksnų aptarimas (pagal Ильин, 2009).	Dėmesys fokusuoja-mas į pagrindinius kurso siekius: sklan-džiai ir nuosekliai ko-munikuoti; tobulinti bendravimo įgūdžius; pažinti save, valdyti bendravimą, įsijungti į diskusiją.

Temos	Teorija	Praktiniai užsiėmimai	Pastabos
2010-10-20 <i>Informaciniai-komunikaciniai gebėjimai.</i>	Savęs (savo bendravimo ir emocinės pozicijos) pažinimas: Aš vaizdo formavimasis. Pamokos dinamiškumas.	Aptariami studentų lūkesčiai dėl kurso tyrimo rezultatai. Įvaizdžio kūrimo užduotis. Pedagoginio bendravimo gebėjimų įšivertinimas pagal SSGG (stiprybės–silpnybės, galimybės–grėsmės) formulę. Aktyviosios užduotys: mokytojo prisistatymo klasei ir mokinių sudominimo būdai. Bendravimo su auditorija pradžia (Spies, 2006 ir kt.). Gebėjimų prisistatyti, nuosekliai dėstyti mintis, kalbėti viešai diskutuoti, dėstyti mokomąją medžiagą, paaiškinti užduotis, ir t. t. įšivertinimas, ugdymo(si) planas. Savarankiškos užduotys: literatūros apie bendravimo gebėjimų ugdymą paieška ir analizė. Savistabos užduotys (žr. 4 priedą).	Dėmesys atkreipiamas į bendravimą tarp kurso kolegų. Padalijamos kortelės su vardais skatinant susipažinti, kreiptis vardu ir bendrauti su kursą lankančiais studentais
2010-10-27 <i>Percepciniai gebėjimai.</i>	Individualumas ir grupės formavimas. Bendravimo etapai. Bendravimo kultūros principai.	Atliekamų savistabos pratimų aptarimas poromis, grupelėmis: A) kuri užduotis buvo sunkesnė, kodėl? B) ar užduotys patiko? C) kaip jauteisi po užduoties, kurioje reikėjo apklausti tau artimus žmones apie save? D) ar keisis kas nors bendravime po šios užduoties? E) ar ir kaip gauti rezultatai siejasi su pasirinkta profesija, savęs tobulinimu? Gebėjimų išklausti, įsijausti, suprasti kūno kalbą, mimiką, vertinti, užjausti, pažinti mokinio asmenybės ypatumus, emocijas, atsiprašyti įšivertinimas, ugdymo(si) planas. Bendravimo ypatybės: pasitikėjimas, lankstumas ir betarpiškumas. Situacijų kūrimas, aptarimas.	
2010-11-10 <i>Interakciniai gebėjimai.</i> 2010-11-24 Mokymo-si situacijų valdymas.	Pranešimas ir dialogas. Gebėjimų valdyti bendravimą ugdymas. Empatija. Aktyvus klausymasis. Taktas.	Savistabos pratimų analizės (išvadų) pristatymas ir aptarimas. Gebėjimų organizuoti įdomią veiklą, valdyti grupės bendravimą, patarti, pagirti, spręsti konfliktus įšivertinimas, ugdymo(si) planas. Galimų konfliktinių situacijų mokykloje kūrimas / Asmeninių išgyvenimų pasakojimas ir mokytojo reakcijų / poelgių tokiose situacijose modeliavimas. Diskusija: kodėl „kiekvienas mokytojo žodis, sprendimas ir poelgis moksleiviui gali būti lemtingas“. Situacijos iš T. Giedraitienės (1996) priemonės, sprendimo variantų aptarimas.	Studentų pranešimų auditorijai vertinimas pgl. Penrose, Rasberry, Myers (1997) metodiką.
2010-12-15 Aktyvus klausymasis – vienas iš pamatinių bendravimo gebėjimų.	Neverbalinės kalbos raiška pedagoginėje veikloje.	Pratimas „Kaip aš bendrauju“. Grupelėmis po tris pasiskirstoma vaidmenimis: kalbėtojas, klausytojas, stebėtojas. Per dvi minutes stebėtojas stebi vykstantį dialogą, kalbančiųjų neverbalinę kalbą, žymisi pastebėjimus. Kiekvienas grupės narys išbando visus vaidmenis. Aptariamos stebėtojų pastabos (aptariami aspektai: akių kontaktas, veido išraiška, gestikuliacijos). Užduoties refleksija pristatoma visai auditorijai. Aktyvi užduotis „pasakyk be žodžių“.	Studentų gebėjimų palaikyti dialogą vertinimas pgl. Penrose, Rasberry, Myers 1997. „Kaip pagerinti klausymą ir supratimą?“ (pgl. Gerzon, 2010) –aptarimas grupelėmis.
2011-01-04 Mokytojo meistrinkumo samprata. Kurso apibendrinimas.		Žinių patikrinimas. Studentų gebėjimų įšivertinimas. Kurso siekinių, užduočių, rezultatų aptarimas: kodėl bendravimo paskaitos jums svarbios dabar? Ar bus svarbios ir ateityje? Kaip tai padės jums tapti gerais pedagogais? Ką turiu nuveikti norėdamas tobulinti pedagoginio bendravimo gebėjimus? Kaip ketinate toliau tobulintis? Kaip auditorija veikia jūsų bendravimo gebėjimų ugdymą? Kokie metodai, literatūros šaltiniai buvo naudingiausi? Kokius gebėjimus ir strategijas po šio kurso naudosite pedagoginėje praktikoje?	

Siekiant įvertinti studentų žinių lygį, kurso pasirinkimo priežastis ir studijų tikslus, pirmojo užsiėmimo metu buvo atlikta anketinė apklausa (žr. 3 priedą). Paaiškėjo, kad 13 iš 32 respondentų nieko nėra skaitę apie pedagoginį bendravimą. Kiti teigė, kad yra susipažinę su šiuo dalyku savarankiškai studijuodami, girdėję per kitų dalykų paskaitas. Tačiau tik keli iš jų gana išsamiai apibrėžė pedagoginio bendravimo sąvoką: „Bendravimas, kuris ugdo visas vaiko savybes ir jį moko, skatina tobulėti.“ Išryškėjo, kad nors dauguma studentų jau buvo girdėję apie konfliktų valdymo strategijas, mokinių motyvavimą, bendravimo ypatumus su sunkaus charakterio ar specialiųjų poreikių turinčiais vaikais, tačiau pedagoginio bendravimo sąvoką interpretavo gana paprastai: „bendravimas tarp pedagogo ir asmens / asmenų grupės“, „kontaktavimas su vaikais, suaugusiais“, „bendravimas, skatinantis sužinoti“, „sugebėjimas sklandžiai bendrauti“.

Pokalbio metu buvo išsiaiškinti studentų domėjimosi pedagoginiu bendravimu motyvai (naudotasi L. Jovaišos (2007) klasifikacija (žr. 14 lentelę)). Naujų žinių vertinimas taip pat skatina motyvaciją, tad periodiškai su studentais buvo aptariama teorijos ir praktinių užduočių (savęs vaizdo analizė ir viešojo kalbėjimo analizė) prasmė.

14 lentelė

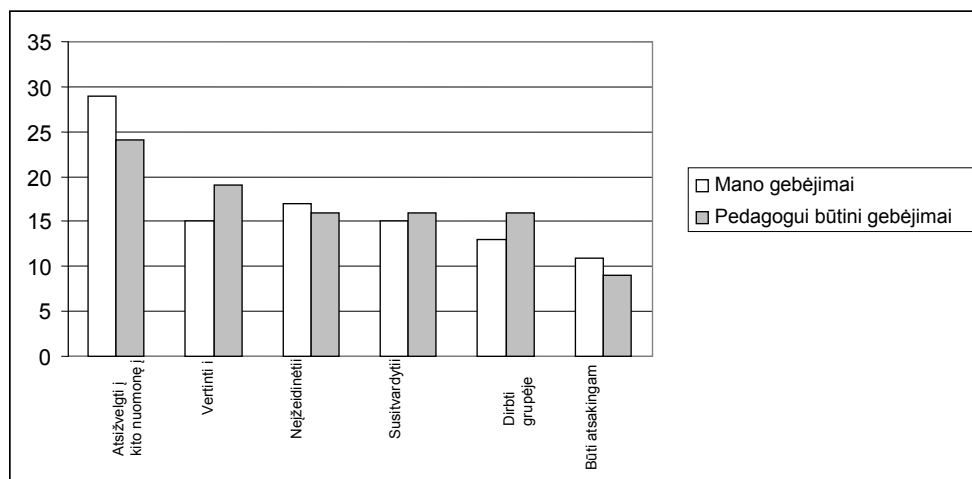
Mokymosi motyvų klasifikacija (Jovaiša, 2007, p. 173–174)

Klasifikacijos pagrindas	Motyvų grupė		Pavyzdžiai
Pagal ryšį su objektu	Pirminiai (tiesioginiai)		Kai mokomasi dėl įdomumo, dirbama dėl funkcinio smagumo, kai laukiama sensacijų, džiaugiamasi sėkme
	Antriniai (netiesioginiai)		Kai skatina veikti ne pati veikla, bet pašaliniai dalykai (pažadėta dovana, noras suteikti kam nors džiaugsmo, noras būti naudingam visuomenei)
Pagal aktualumą	Dispoziciniai		Nuostatos, vertybinės orientacijos, idealai, įsitikinimai, pažiūros ir pan.
	Aktualieji	Spontaniniai	Kyla noras juoktis
		Reaktyviniai	Atoveiksmis į išorinį poveikį
Pagal sąmoningumą	Sąmoningi		Kai ugdytinis geba atskleisti mokymąsi skatinančias priežastis
	Mažai sąmoningi		Nuostatos
	Nesąmoningi		Nesąmoningas pasidavimas grupės nuostatoms, pažiūroms

Studentai teigė, kad „Pedagoginio bendravimo“ kursą pasirinko lankyti norėdami pasisemti žinių, išsiugdyti pedagoginio bendravimo gebėjimus. Respondentų domėjimasis bendravimo ugdymu(si) buvo skatinamas tiesioginių motyvų: „daugiau suprasti kitus“, „išmokti išklausti“, „galėčiau pati sugebėti laisviau bendrauti“, „sužinoti

daugiau būdų, kaip prieiti prie vaiko, kad jis norėtų bendrauti“. Ketvirtadaliui buvo svarbu „išmokti drąsiai reikšti savo mintis“. Svarbu tai, kad dažniausiai jų požiūris į savo gebėjimų ugdymą(si) nebuvo siejamas su būsima profesija, karjeros planais. Taigi patvirtinti kiekybinio tyrimo duomenys, jog studentai dažniausiai studijų tikslus sieja su asmeniniu tobulėjimu, rečiau – su būsima pedagogine veikla, bendravimu su mokiniais, ugdytojo pareigomis bei vaidmeniu.

Reikšmingos asmens savybės ir gebėjimai, kurie svarbūs siekiant pedagoginio bendravimo meistriškumo, studentų nuomone, yra: atsižvelgti į kito nuomonę, vertinti kitus, neižeidinėti, gebėti susitvarkyti, dirbti grupėmis, būti atsakingam (žr. 24 pav.). Įsivertindami, šiuos gebėjimus studentai įvardijo kaip išstobulintus.



24 pav. Studentų nuomonė apie pedagoginio bendravimo meistriškumo veiksnius, n = 32

Keldami asmeninius „Pedagoginio bendravimo“ dalyko studijavimo tikslus, studentai teigė, kad nori išmokti „argumentuotai ginti savo nuomonę“ (11), „įveikti baimę reikšti savo mintis“ (9). Taip pat užsibrėžti tikslai: „gebėti dalyvauti pokalbyje“, „pratęsti kito mintis“, „spręsti konfliktus“, „užduoti klausimus“, „paskatinti“ ir kt. (žr. 25 pav.). Taigi studentams buvo aktualu ugdytis tiek informacinius-komunikacinius, tiek percepinius, tiek interakcinius pedagoginio bendravimo gebėjimus.

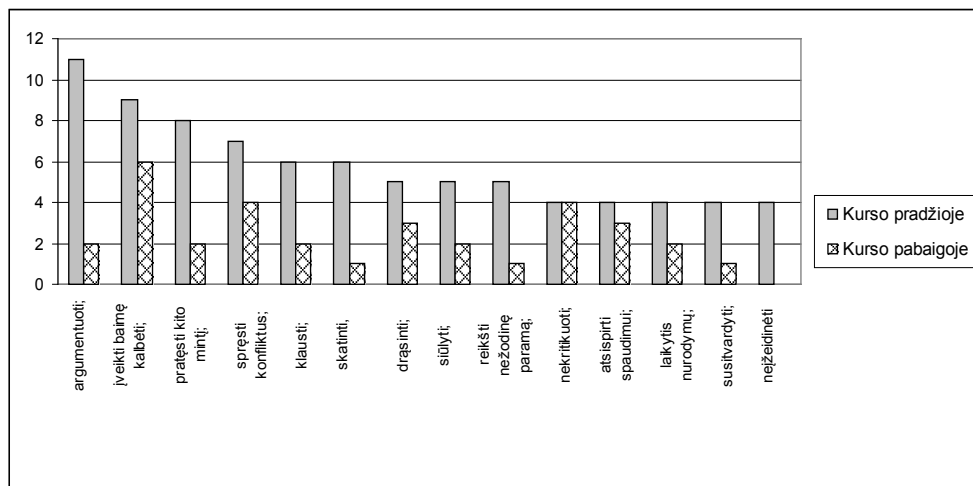
Aptardami savistabos pratimus dažnai studentai minėjo, kad sąmoningas siekis save pamatyti iš šalies, smulkiai išanalizuoti visą pasisakymo procesą (ruošimąsi, jausmus per pasisakymą bei atgalinio ryšio gavimą), išsiaiškinti artimų žmonių nuomonę apie jų bendravimo įpročius leido jiems objektyviau identifikuoti kalbėjimo baimes, savo pranašumus ir trūkumus. Tai leido keisti nuostatas apie bendravimo

ugdymąsi, stiprino motyvaciją mokytis. Užduočių lapuose turėję aprašyti, kaip vyko pasisakymas, kaip save vertina, ką reikės keisti / kaip reikės keistis kitame pasisakyme, studentai pastebėjo, kad po truputį nugalėjo „scenos baimę“: „drebėjo rankos, virpėjo balsas ir pritrūko žodžių <...> kitą kartą pasistengsiu taip nesinervinti prieš grupiokus“; „šiek tiek nejauku, kai visi žiūri ir klauso <...> nugalėjau scenos baimę ir sugebėjau diskutuoti su nepažįstamais žmonėmis“; „su kiekviena diena vis mažiau droviuosi atsakinėti“.

Studentų pasisakymuose išryškėjo tai, kad jų bendravimo gebėjimų tobulinimo(si) motyvacijai itin svarbi ne tik dėstytojo, bet ir studentų nuomonė: „pasijutau labai gerai, kadangi dėstytojas mane pagyrė. Atsirado tiesiog noras tobulėti“; „po pasisakymo jaudulys praėjo, apsiraminau. Sulaukiau daug plovimų“; „jaučiausi neblogai, tačiau norėjosi sulaukti daugiau teigiamų emocijų, nesudominau klausytojų“.

Kurso pabaigoje pakartojus tyrimą, gauti rezultatai atskleidė, kad studentai labiausiai patobulino šiuos gebėjimus: argumentuotai ginti savo nuomonę, pratęsti kito mintis, užduoti klausimus, spręsti konfliktus, reikšti nežodinę paramą, neįžeidinėti kitų (žr. 25 pav.).

Pripažintina, kad vis dėlto studentų bendravimo ir kitų gebėjimų pokyčius veikė ir kiti studijuoti dalykai, atliktos užduotys, nagrinėta literatūra, bendravimas su dėstytojais, tikėtina, pokyčius lėmė ir asmeninė, nesusijusi su studijomis, patirtis.



25 pav. Studentų silpnai vertinamų gebėjimų ir mokėjimų pokytis kurso pradžioje ir pabaigoje, n = 32

Pedagoginio bendravimo teorinės žinios ir tikslingos praktinės užduotys leido studentams pastebėti ir sąmoningai keisti kai kuriuos savo bendravimo įpročius.

Išanalizavus apklausos duomenis, vienu iš reikšmingų pokyčių po kurso laikytinas studentų sąmoningo siekio tobulėti siejimas su siekiu kilti profesinės karjeros laiptais. Svarbu tai, kad kurso pradžioje tik šeši studentai bendravimo gebėjimų tobulinimą siejo su būsima profesija. Jie minėjo, kad paskaitose tikisi daugiau sužinoti, kaip efektyviai bendrauti su vaikais. Tuo tarpu baigus kursą daugiau nei pusė studentų įgytas žinias bei gebėjimus siejo su praktine veikla (tekstas netaisytas – K. V. *past.*): „bendravimas bus pagrindinis mano darbo įrankis“; „tai pravers man pedagoginėje praktikoje“; „paskaitos padėjo man suprasti save, savo blogus ir gerus bendravimo įgūdžius, kurie man bus naudingi per pedagoginę praktiką, kai pasistengsiu rodyti pavyzdį savo mokiniams“; „pedagoginio bendravimo paskaitos labai panašios į pedagogikos paskaitą, tik tiek, kad joje mažiau kalbėjome apie patį bendravimą. Pedagoginio bendravimo paskaitos man naudingos buvo tuo, kad sužinojau, kaip galima sužinoti apie žmogų nebendravus su juo, o tik stebint“; „supratau, kad pedagoginis bendravimas per praktiką gali padėti išvengti konfliktų“ ir t. t. Trys respondentai teigė, kad pagerėjo jų bendravimas studijų grupėje.

Analizuojant respondentų atsakymus apie jiems įsimintiniausių kurso paskaitų naudą, išsiskyrė etinis (pagarbos kitam) tarpasmeninio bendravimo aspektas. Studentai teigė, jog daug sužinojo apie savo bendravimo ypatumus, išmoko pedagoginį bendravimą naudoti dirbdami kartu su grupe, dalyvaudami diskusijose. Ateityje tobulinti bendravimo gebėjimus sieks daugiau mokydamiesi, domėdamiesi kitų bendravimu, įsiklausydami, nesureikšmindami savęs, būdami atlaidesni. Empatijos svarba ryški studentų pasisakymuose apie ateities planus, kuriant tinkamą bendravimui aplinką savo mokiniams, kitiems pašnekovams, dėmesingai bendraujant su draugais bei bendramoksliais.

Tyrimo duomenys apie pedagoginio bendravimo mikroklimatą lemiančius veiksnius atskleidė, kad, studentų nuomone, didžiausią įtaką bendravimui turi asmeninės savybės. Pusė apklaustųjų teigė, kad bendravimo mikroklimatą veikia bendraujančiųjų interakciniai ir percepciniai gebėjimai. Kurso pabaigoje studentai manė, kad pedagoginiam bendravimui svarbios ne tik įgimtos asmenybės savybės, bet ir išugdyti gebėjimai. Išryškėjo problema, kad neretai studentai atsakomybę už studijų rezultatus permeta dėstytojams nesuvokdami, jog didžiausia atsakomybė turi tekti jiems patiems. Jų teigimu, dėstytojai atsakingi už studentų bendravimo gebėjimų ugdymą.

Visi respondentų atsakymai į klausimą „kas lemia pedagoginio bendravimo mikroklimatą?“ buvo sugrupuoti į tris kategorijas (citatose pateikiamos 15 lentelėje). Kadangi studentai laisvai reiškė mintis, tad kai kurios pasakytos mintys priskirtos kelioms kategorijoms:

- pedagoginio bendravimo gebėjimai siejami su asmenybės charakteristikomis (20);
- su interakciniais ir percepciniais gebėjimais (16);
- nepriklausomi aplinkos veiksniai (11).

15 lentelė

**Studentų nuomonė apie pedagoginio bendravimo mikroklimatą lemiančius veiksniai
(parinktos citatos)**

Eil. Nr.	Stud. kodas	Kateggorija	Kaip manote, nuo ko priklauso pedagoginio bendravimo mikroklimatas?
1.	S1	2	Nuo atvirumo, sugebėjimo įsiklausyti į žmonių nuomonę ir t. t.
2.	S2	1,2	Nuo žmonių, nuo to kaip žiūrime į žmogų
3.	S3	1,3	Nuo bendraujančių žmonių, juos supančios aplinkos
4.	S4	1,3	Nuo pačių asmenų, juos supančios aplinkos
5.	S5	2	Bendravimas pagrįstas tolerancija
6.	S6	2	Nuo mokytojo bendravimo stiliaus
7.	S7	1	Nuo labai įvairių dalykų: intelekto, temperamento, žmogaus charakterio ir nuo pasitikėjimo vienas kitu
8.	S8	1,3	Nuo aplinkos, situacijos, kartais net nuo nuotaikos, amžiaus ypatumų
9.	S9	1,3	Nuo amžiaus ypatumų, aplinkos, nuotaikos
10.	S10	2	Nuo mokytojų kompetencijos, turimų įgūdžių, patirties, kvalifikacijos ir gebėjimo kurti jaukią aplinką
11.	S12	1,2,3	Nuo bendraujančių tuo pačiu metu žmonių, aplinkos, skirtingų vertybių
12.	S13	1,3	Nuo pačių asmenų, aplinkos
13.	S13	1	Nuo žmonių, pvz., mokytojų ir mokinių
14.	S14	1	Nuo mokinių, pedagogų, mokinių tėvų
15.	S15	1,2	Nuo noro bendrauti, charakterio ypatybių
16.	S16	2	Nuo pasiruošimo (išankstinio), išsilavinimo, sugebėjimų
17.	S17	1,2,3	Nuo žmogaus pasiruošimo, išsilavinimo, asmeninių savybių, taip pat ir nuo klasės bendruomenės
18.	S18	1	Nuo bendraujančiųjų noro sudaryti kuo šiltesnį bendravimą
19.	S19	1,3	Nuo aplinkos, žmonių, sąlygų
20.	S20	1	Nuo pedagogo, kuris moko
21.	S21	1	Nuo mokytojo ir mokinių charakterio bruožų
22.	S22	1	Nuo abiejų pusių nusiteikimo, nuostatų, požiūrio. Dažniausiai didesnė dalis priklauso nuo mokytojo / dėstytojo / ugdytojo
23.	S23	1,3	Šio bendravimo esmė yra bendravimo būdu perteikti žinias ugdytiniui. Priklauso nuo aplinkos, dalyvaujančių asmenų, jų nusiteikimo, motyvacijos
24.	S24	2	Nuo tarpusavio santykių ir bendravimo formos. Labai svarbu, kaip žmonės mato ir suvokia vieni kitus, ar sutampa jų požiūriai, tikslai
25.	S25	3	Nuo sudarytos aplinkos, santykių, įgūdžių, bendravimo tarp mokinių ir mokytojo
26.	S26	3	Nuo santykių, mokytojo įgūdžių, kompetencijos
27.	S27	1	Nuo pokalbio tono (agresyvus, tolerantiškas)
28.	S28	1,2	Nuo žmonių, kurie bendrauja, taip pat nuo tų žmonių nuotaikos
29.	S29	2	Nuo pedagogo. Jei pedagogas mokės gerai bendrauti, tai ir mokiniui bus lengviau atsiskleisti
30.	S30	2	Nuo ugdytinių ir ugdytojų tarpusavio santykių
31.	S31	2	Nuo pašnekovų ir nuo to, kaip užduodamas klausimas
32.	S32	1,2	Nuo sąveikaujančių pusių, nuo jų charakterio ypatybių, nuo sugebėjimo apskritai reikšti mintis, bendrauti

Baigiantis semestrai studentai antrą kartą įsivertino savo bendravimo gebėjimus, jų gebėjimus įvertino ir dėstytojai. Dauguma įvertinimų sutapo. Dėstytojų nuomone, praktinės užduotys leido studentams pastebėti ir sąmoningai keisti kai kuriuos bendravimo įpročius: reikšti neigiamą nuomonę, pertraukti kito kalbėjimą. Dauguma studentų pripažino, kad naudinga buvo įsigilinti į bendravimo problemas bei išgirsti kitų dalyvių patirtis.

Keli respondentai teigė nepasiekę teigiamų rezultatų. Aktualiausia problema jiems išliko: negebėjimas atsisipirti kitų žmonių spaudimui (keturi atsakymai) ir baimė viešai reikšti mintis (trys atsakymai). Šie studentai minėjo grupės spaudimą, atstūmimo jausmą ir baimę kalbėti per seminarus, baimę gauti neigiamų komentarų, sulaukti įžeidžiančių atsiliepimų. Tad aktualūs pedagoginio bendravimo ugdymuisi yra tarpasmeniniai studentų santykiai. Taip pat negebėjimas atsisipirti kurso kolegų spaudimui, baimė viešai reikšti mintis, gauti neigiamų komentarų, atskleidžia pedagogo profesijai netinkamas asmenines savybes bei aktualizuoja motyvacinio testo pretendentams į pedagogines studijas poreikį.

Išryškėjo kelios pedagoginio bendravimo ugdymo(si) problemos. Pirma, studentai teigė, kad bendravimas priklauso nuo žmogaus išsilavinimo, nuostatų, savęs pažinimo ir nusiteikimo kitų atžvilgiu. Tik nedaugelis studentų prieš ugdomąjį projektą išvėlgė pedagoginio bendravimo gebėjimų tobulinimosi svarbą jų studijoms, artėjančiai pedagoginei praktikai, būsimai profesijai. Antra, žinios, pastiprintos sąmoningais veiksmais praktikoje, reikalingos saviugdai. Tačiau kai kurie studentai pripažino, kad yra linkę nesąmoningai priimti „klijuojamas etiketes“, menkai pasitiki savimi ir tai trukdo jų studijoms. Išryškėjo problema, kad studentams sunku užsiimti saviugda dėl savarankiškumo stokos. Trečia, studentų nuomone, jiems kartais trūksta informacijos iš kitų studijų dalykų dėstytojų apie tai, kaip sujungti žinias su „realybe“. Jų teigimu, „Pedagoginio bendravimo“ užsiėmimuose bei kitose paskaitose įsitraukimas į diskusijas, komandinis darbas, bendravimą su įvairiais žmonėmis skatinantys „mini-projektai“ teigiamai veikia jų pedagoginio bendravimo gebėjimų ugdymąsi. Studentai norėtų, kad visi jiems dėstantys dėstytojai inicijuotų šias veiklas kuo dažniau.

Apibendrinant galima teigti, kad būsimiesiems mokytojams svarbus tikslingas pedagoginio bendravimo ugdymas(is). Studentai ne tik turi galimybę atkreipti dėmesį į savo bendravimo įpročius, bet ir sąmoningai juos keisti, mokytis pedagoginio bendravimo, kryptingai ugdytis pedagoginio bendravimo gebėjimus. Studentai labiausiai patobulino gebėjimus: argumentuotai ginti savo nuomonę, pratęsti kito mintis, užduoti klausimus, spręsti konfliktus, reikšti nežodinę paramą, neįžeidinėti kitų.

Išryškėjo būsimųjų mokytojų poreikis pedagoginio bendravimo gebėjimus ugdytis visą ketverių metų studijų laikotarpį. Studentų nuomone, bendravimo gebėjimų ugdymas(is) produktyvus, kai nuolat bendraujama ir bendradarbiaujama su dėstytojais. Studentams taip pat reikšminga motyvuojanti mokyti aplinka. Jų mokymosi motyvaciją, procesą ir rezultatus veikia tarpasmeniniai santykiai studijų grupėje.

3.3. Pedagoginio bendravimo raiškos pedagoginėje praktikoje ypatybės

Nustačius būsimųjų mokytojų požiūrį į pedagogo darbą, išanalizavus jų pedagoginio bendravimo gebėjimų įsivertinimo rezultatus, toliau tiriant studentų pedagoginio bendravimo ugdymą(si), buvo svarbu analizuoti jo raišką pedagoginėje praktikoje, aprėpiant informantų mokymosi tikslus, patirtį, santykius su bendramoksliais bei nuomonę apie būsimą profesiją.

Disertacijoje būsimųjų mokytojų pedagoginio bendravimo raiška nagrinėjama tarpusavio santykių studijų grupėje ir veiklos pedagoginėje praktikoje aspektais, apibendrinant gautus sociometrinio tyrimo, stebėjimo (praktikantų bendravimas su mokiniais, mentoriais praktikoje) bei pusiau struktūruoto interviu (su praktikantais ir mentoriais) rezultatus.

Sociometrinio testo duomenų analizė leidžia teigti, kad studentai renkasi bendramokslius atlikti pedagoginę praktiką pagal socialinį statusą ir studijų metu užsimezgusius draugiškus santykius. M1 įstaigoje praktiką atliko trys nepopuliariųjų statusą turintys studentai. M2 įstaigoje praktiką atlikę studentai priklauso vienai vidutinį statusą turinčių narių mikrogrupei, kadangi visada rinkosi vienas kitą (teigiami pasirinkimai) ir žymėjo nuo 1 iki 3. M3 įstaigoje praktiką atliko du lyderiai, vienas vidutinio populiarumo ir vienas nepopuliariojo statusą turintys studentai. M4 įstaigoje praktiką atliko nepopuliariojo statusą turintis studentas.

Respondentai, atsakydami į klausimus ir įvertindami savo komunikabilumą pagal penkių balų skalę (5 („labai stipru“) – 1 („labai silpnai“)), atskleidė požiūrį į save, į pedagoginio bendravimo ugdymo(si) svarbą. Gauti rezultatai parodė, kad visi informantai savo komunikabilumą vertino 3 arba 4 balais.

Sociometriniam tyrimui lyderio statusą turintys studentai atsakė, kad jiems nebereikia tobulinti bendravimo gebėjimų: „aš moku bendrauti su žmonėmis, bet bendrauju tik su tais, su kuo noriu. Su kitais maloniai pasisveikinu ir viskas.“; (tobulinti

gebėjimų – K. V. past.) „nereikia, nes per kelis metus pakankamai save išbandžiau įvairiose situacijose“. *Lyderio* statusą turinčių studentų nuomone, bendravimo gebėjimai atsiranda aktyviai dalyvaujant socialiniame gyvenime, atsakydami į klausimą anketose jie žymėjo atsakymą: „veiklose, nesusijusiose su studijomis“. Jie savo komunikabilumą įvertino keturiais balais. Tai leidžia teigti, kad šie studentai pakankamai gerai save vertina, analizuoja patirtį ir visose gyvenimo sferose bendraudami nesijaučia drovūs ar nepasitikintys savimi.

Vidutinį statusą turinčiųjų mikrogrupėms priklausantys respondentai manė, kad jų bendravimo gebėjimai yra pakankamai silpni ir juos reikėtų tobulinti. Jų manymu, bendravimo ugdymas(is) yra ilgalaikis sąmoningas procesas (žr. 16 lentelę).

16 lentelė

Vidutinį statusą turinčiųjų grupei priklausančių studentų nuomonė apie pedagoginio bendravimo ugdymą(si)

Studentas	Teiginys
M2S1	<i>Bendravimo gebėjimų ugdymas(is) – tiek sąmoningas, tiek nesąmoningas vykstantis procesas. Tobulinti bendravimo gebėjimus reikia, nes „oficialiuose pokalbiuose jaučiuosi nedrąsiai, <...> gal net nusišneku.“</i>
M2S2	<i>Bendravimo gebėjimams tobulinti pabaigos nėra, tad reikia nuolat tai daryti. Bendravimo gebėjimų ugdymasis – sąmoningas procesas, nes „kiekvieną kartą, patekęs į skirtingą situaciją su skirtingais žmonėmis“ nuolat ugdausi.</i>
M2S3	<i>Bendravimo gebėjimų tobulinimas – sąmoningas procesas, nes „žmogus, jei neturi ką pasakyti, tai ir nesako, tyli“. Tobulinti gebėjimus reikėtų, nes „atsidūrus nepažįstamų žmonių kompanijoje sunku rasti bendrą kalbą“.</i>
M3S4	<i>Reikia tobulinti bendravimo gebėjimus, nes tai padėtų įveikti drovumą. Bendravimo gebėjimų ugdymasis – sąmoningas procesas.</i>

Nepopuliariųjų statusą turintys studentai turėjo skirtingas nuomones. Tie, kurie savo bendravimo gebėjimus įvertino geriau (4 balais), atsakė, kad bendravimo gebėjimai tobulėja nesąmoningai. Pasitvirtino ugdymo projekte dalyvavusių studentų išreikšta nuostata, kad bendravimo gebėjimai yra tarsi talentas, suaugusio žmogaus atributas ir studijuojant jų išsiugdyti neįmanoma. Šie studentai nemanė, kad jiems reikia ugdytis bendravimo gebėjimus (žr. 17 lentelę).

Tyrimo rezultatai rodo, kad bendravimo ugdymo(si) reikšmė daugumai respondentų nėra pakankamai gerai suprantama. Dauguma pedagoginio bendravimo gebėjimų nelaiko studijų tikslu, priskiria asmeninei, o ne profesinei sričiai. Nepopuliariųjų statusą turintys studentai išreiškė nuomonę, jog jie bendrauti gali ne studijų grupėje, bet kitoje aplinkoje su kitais asmenimis, taigi esami santykiai grupėje kliudo jiems mokytis bendrauti.

Nepopuliariųjų grupei priklausančių studentų nuomonė apie pedagoginio bendravimo ugdymą(si)

Studentas	Teiginys
M1S3	<i>Bendravimo gebėjimų tobulinimas – sąmoningas procesas, reikalaujantis asmenybės pastangų.</i>
M3S1	<i>„<...> ne visada galiu pasakyti tai, ką manau, nes negaliu tinkamai suformuluoti (neįžeidžiant)“, dėl to reikia tobulinti bendravimo gebėjimus. Mokyti bendrauti, galima ir sąmoningai (tikslingai mokantis), ir nesąmoningai – bendraujant. Geriausia proga mokyti sąmoningai bendrauti pasitaiko seminaruose.</i>
M1S1	<i>Bendravimo mokymasis – nesąmoningas procesas, kurio spontaniškumą lemia asmens socialinis gyvenimas. Daugiausia galimybių bendrauti turiu ne studijų metu, o veiklose, nesusijusiose su studijomis.</i>
M4S1	<i>Bendrauti mokomasi nesąmoningai įvairiose veiklose. Ypatingos reikšmės tam turi aplinka ir žmonių įtaka.</i>
M1S2	<i>„<...> ne visada pavyksta sklandžiai bendrauti“, taigi turiu tobulinti bendravimo gebėjimus. Bendravimo gebėjimų ugdymas – nesąmoningas procesas, „nes bendravimo gebėjimai atsiranda bendraujant su draugais“.</i>

Galima teigti, kad šio tyrimo rezultatai atskleidė, jog studentai linkę palaikyti ryšius ir bendrauti su panašaus statuso grupės nariais. Kita vertus, lyderiai nesiekia bendrauti vien tarpusavyje. Jie darbei, bendravimui renka ir kitus įvairius statusus turinčius grupės draugus. Kadangi lyderių bendravimo gebėjimai yra geresni, tai jie gali lengvai surasti kontaktą su įvairiais žmonėmis, tad ir bendrauti su mokiniais per pedagoginę praktiką jiems turėtų sektis geriau nei kitiems studentams. Taigi svarbu dėstytojams pažinti studentus, nustatyti lyderius studijų grupėse ir per juos siekti didesnės mokymosi motyvacijos bei optimizuoti mokymosi rezultatus. Taip pat aktualu atsitiktiniu būdu skirti dirbti grupėmis, kad vieni studentai turėtų galimybę pristatyti savo sumanymus, o kiti išeitų už „komforto zonos“ ribų.

Nors įsivertindami savo komunikabilumo lygį respondentai vertino 3 ir 4 balais iš 5, lyderio statusą turintys studentai labiau pasitikėjo savimi, teigė, kad tobulinti bendravimo gebėjimų jiems nebereikia. Vidutinį statusą turintys studentai atsakė, kad jų bendravimo gebėjimai yra tobulintini ir juos galima sąmoningai lavinti. Neadekvačiai bendravimo gebėjimų tobulinimo svarbą vertino nepopuliariųjų statusą turintys respondentai.

Svarbu tai, kad nepopuliariųjų grupei priklausančios respondentai, kurie savo komunikabilumą vertino 3 balais, teigė, jog jų kalbai trūksta sklandumo, manė, jog bendravimo gebėjimai tobulėja tarsi savaime, spontaniškai, bendrauti mokomasi beveik nesąmoningai. Galima daryti prielaidą, kad nepopuliariųjų grupei priklausantys respondentai, nemanydami, kad galima sąmoningai tobulinti gebėjimus, o tai reiškia, mokyti ieškoti kompromiso, diplomatijos, lavinti konfliktų sprendimo įgūdžius, rečiau inicijuoja arba įsitraukia į bendravimo situacijas su skirtingą statusą turinčiais asmenimis.

Apibendrinant atliktų stebėjimų įpusėjus pedagoginei praktikai duomenis ir interviu su mentoriais metu gautą informaciją apie studentų pedagoginio bendravimo raišką, galima daryti keletą išvadų apie nepopuliariųjų ir vidutinį statusą turinčių studentų pedagoginio bendravimo raišką:

- vedant pamoką keliose dažnai vadovo vaidmuo atitenka tik vienam studentui, kiti lieka jo „užnugaryje“, užima „nematomo asmens“, arba „pagalbininkų“, poziciją: stovi vadovaujančio studento užnugaryje; sėdi prie stalo; padeda padalyti mokiniams mokymosi medžiagą; prieina prie mokinių paaiškinti užduočių; padeda drausminti triukšmaujančius mokinius;
- studentams, kurie prisiima vadovaujančiojo vaidmenį, dažniausiai yra tekusi ir didesnė atsakomybė suplanuoti bei pasiruošti pamokai. Taigi ne visi turi lygias galimybes įgyti pedagoginių kompetencijų, tobulintis pedagoginio bendravimo gebėjimus.
- Pedagoginio bendravimo problemos: dažnai studentai bendraudami su mokiniais naudoja kontroliavimo ir informavimo stilių (pagal Glickman, 2010); kalba deklaratyviai („šiandien reikia aptarti...“); nevaldo savo emocinių būsenų (per greitai vykstant suplanuotoms veikloms vis žvilgčiojama į laikrodį; pakeliamas balsas, kalbama pikta, kai didėja triukšmas klasėje); nepalaiko akių kontakto; nemoka keisti taisyklių, pasikeitus situacijai (mokiniui nesusitikus persėsti prie kitos grupės); taip pat turi bendravimo valdymo sunkumų (nėra bandoma kitaip raminti triukšmo, tik pakeltu balsu; prieinama tik prie sėdinčiųjų pirmuose suoluose).

Galima teigti, kad stebėtose pamokose dažniausiai vyko pseudodialoginis ir manipuliatyvusis pedagoginis bendravimas (pagal Кан-Калик, Ковалев, 1985; žr. 2 lentelę, dis. – p. 48), nes praktikantams nedažnai pavykdavo palaikyti mokytojo ir mokinio santykį, ne visuomet pavykdavo užmegzti dialogą su mokiniais, pajauti mokinių nusiteikimą mokytis. Tam kliudė pastebimas nepasitikėjimas savimi, pasimetimas, ypač tų praktikantų, kurie studijų grupėje turėjo nepopuliariųjų statusą.

Viena vertus, visiems M1, M2 ir M3 mokyklose praktikas atlikusiems studentams, kurie dalyvavo pedagoginio bendravimo gebėjimų ugdymo projekte bei ugdymo projekte nedalyvavusiam M4 S1 studentui pakankamai gerai sekėsi drąsinti, skatinti mokinius. Jų informaciniai-komunikaciniai ir interakciniai gebėjimai buvo vertinami labai gerai ir puikiai. Studentams sekėsi daryti temų pristatymus, sudominti mokinius, mandagiai kreiptis, pagirti, klausti ir gauti atsakymus.

Kita vertus, pasibaigus praktikai prisimindami ir aptardami vestas pamokas visi informantai (neatsižvelgiant į turimą statusą grupėje) dažniausiai kaip „sun-

kiausius momentus“ vardijo: kito asmens mimikos ir kūno kalbos suvokimą; savo kūno kalbos pažinimą ir raišką; klasės valdymo gebėjimus ir drausmės palaikymą; ryšio atradimą su aukštesniųjų klasių mokiniais; bendravimą ir bendradarbiavimą su mentoriumi; pasitikėjimą savimi. Taigi silpnesni percepciniai gebėjimai neigiamai veikė praktikantų motyvaciją gilintis į patiriamų problemų klasėje priežastį – mokinių savijautos bei darbinės nuotaikos pajautimą. Studentams trūko gebėjimų įsijausti ir suprasti.

Tačiau analizuojant informantų bendravimo gebėjimų įsivertinimo pokyčius (įsivertino kiekvieną savaitę) pastebėta, kad visų teigimu jų gebėjimai patobulėjo (žr. 34 priedą). Vis dėlto kalbantis apie studentų pasiekimus su mentoriais paaiškėjo, kad studentai ne visada linkę analizuoti bei ne visuomet skiria laiko refleksijai bei įsivertinimui. Tai pripažino ir patys būsimieji mokytojai. Tvirtai neapsisprendusiems dėl profesijos studentams dažnai pasibaigusi pamoka reiškė „dar vieno iššūkio nugalėjimą“, bet ne „naują iššūkį“ išanalizavus patirtį, planuoti ir tobulintis pedagogo profesijai reikalingus gebėjimus. M3 mokyklos trys praktikantai įsivertino gebėjimus tik paskutinę savaitę, nors turėjo reflektuoti patirtis bei pildyti lentelę kas savaitę.

Apibendrinant keturiose mokyklose pedagoginę praktiką atlikusių studentų bendravimo gebėjimų įsivertinimo rezultatus (žr. 34 priede), galima teigti, kad visi tiriamieji 5 balais vertino gebėjimą išklaudyti kitą asmenį. 5 arba 4 balais vertino neverbalinės kalbos raišką, gebėjimą sudominti, dėstyti mintis, susitvarkyti, lankstumą bendraujant. Kiek žemesnius įvertinimus studentai skyrė šiems gebėjimams: atpažinti mokinių vidinę būseną, bendrauti su juo, bendrauti su grupe mokinių ir mokėjimą keisti intonacijas.

Pusiau struktūruoto interviu metu paaiškėjus, kad tiriamiesiems buvo sunku vertinti savo kūno kalbą, suprasti kito kūno kalbą bei atitinkamai reaguoti, perduoti informaciją įtaigiau, ne tik žodžiu, galima daryti išvadą, kad studentai, nors ir turi žinių, tačiau sunkiai jas taiko praktikoje. Jų įsivertinimo raštu rezultatai dėl neverbalinės kalbos gebėjimų yra mažai patikimi, nes visiškai priešinga informacija gauta interviu metu.

Analizuojant ir lyginant 2010 ir 2011 m. studentų apklausos duomenis (žr. 10, 11, 12 lenteles, 19, 20 pav.) bei mentorių nuomonę apie studentų patiriamus sunkumus per praktiką (žr. 18 lentelę) ryškėja tendencija, kad studijų metu labai svarbu stiprinti tokius gebėjimus: spręsti konfliktus, valdyti klasę, organizuoti mokinių darbą, argumentuoti.

Studentų ir mentorių nuomonė apie trūkstamus gebėjimus

Kiekybinių tyrimų rezultatai	Kokybinio tyrimo rezultatai (mentorių požiūris) 2012 m.
2010 m. Mokėjimas spręsti konfliktus Mokėjimas skatinti, suburti mokinius darbui Mokėjimas argumentuoti	M1: tapatinimosi su pedagogo vaidmeniu stoka; klasės valdymo, pedagoginio bendravimo spragos. M2: tapatinimosi su pedagogo vaidmeniu stoka; raidos psichologijos, pokalbio vedimo spragos; vadovavimo klasei gebėjimų stoka; gebėjimo teorines žinias panaudoti praktikoje ir minimalaus praktinio pasirengimo trūkumas.
2011 m. Mokėjimas spręsti konfliktus Mokėjimas skatinti, suburti mokinius darbui Mokėjimas įsijauti į kito asmens jausmus Mokėjimas argumentuoti	M3: neverbalinės kalbos įgūdžių, savirefleksijos įgūdžių stoka; grupės valdymo įgūdžių spragos. M4: tapatinimosi su pedagogo vaidmeniu stoka; pasitikėjimo savimi stoka, tinkamo balso tono parinkimo ir minimalaus praktinio pasirengimo trūkumas.

Analizuojant respondentų išsakytas mintis apie praktiką, pagalbą mokiniams, pasiekimus bendravimo su mokiniais srityje paaiškėjo, kad planuojantys dirbti mokytojais studentai geriau identifیکavo asmenines problemas bei buvo savikritiški, gebėjo reflektuoti savo veiklas. Kiti argumentuodami, kodėl nenori dirbti mokytoju, vardijo:

- kūrybiškumo trūkumą: „Man atrodo, kad man trūksta kažkokio kūrybiškumo, ko reikia <...> pedagogui“;
- lankstumo, iniciatyvumo stoką: „Tas dažnas bendravimas su vaikais yra ne man. <...> anksčiau ir su vaikais labai patikdavo, dabar, kai daugiau laiko praleidau, tai jau nelabai. [Sunku, nes] reikia prisitaikyti prie situacijos <...>“;
- baimę, nepasitikėjimą savimi, savo gebėjimais: „[nežinočiau] į mokyklą nuėjus, ką daryt, ko griebtis, na, dar nėra supratimo <...> keturi metai nėra daug, kad išmoktum kažką daryti tinkamai“.

Atliktų tyrimų rezultatų analizė parodė, kad pedagoginio bendravimo trūkumus pripažįsta tiek patys praktikantai, tiek mentoriai. Analizuojant respondentų apklausos rezultatus, išskirtinos sritys, atitinkančios Bendravimo kompetencijų apraše (*Mokytojų profesijos kompetencijos aprašas*, 2007) išvardytus gebėjimus: a) konfliktų sprendimas; b) mokinių bendravimo ir bendradarbiavimo skatinimas. Akcentuotina, kad studentų ir mentorių interviu duomenų analizėje išskirtos kategorijos ir subkategorijos patvirtina problemiškesnias sritis (žr. 33 priedą). Pirma, praktikantai nėra pasirengę spręsti konfliktus, sutrinka, kai nutinka kas nors netikėto, bando derėtis arba pasielgia nepedagogiškai (žr. 19 lentelę).

19 lentelė

Studentų patirtis sprendžiant konfliktus

Kategorija	Subkategorija	Patvirtinantys teiginiai (Studentų požiūris)
Konfliktų sprendimas	Slepia vidinius jausmus	„Man buvo sunku <...> susitvardyt, <...> viduje man buvo sunku, bet aš stengiausi to neparodyti.“
	Pasimeta, kai nutinka kas nors netikėto. Nežino, kaip siekti pagarbos	„ <...> kai į mane metė daiktą, aš negaliu juk nereaguoti?! Vis dėlto, kad ir kaip bebūtų, aš esu vyresnė, o čia į mane mėto. Aš tikrai nežinojau, ką sakyti, kaip spręsti, nei pakratyt aš juos galiu, nei nieko negaliu.“ „<...> aš nemoku prieiti prie žmogaus, kai jis manęs nenori... man reikia, kad bent jau išklaustų, priimtų.“ Su pradinukais yra lengviau, „nes jie labiau gal suinteresuoti klausytis, <...> o su paaugliu nemoku.“
	Stengiasi derėtis	Drausminti stengiasi taip: „Gal galit šiek tiek dėmesio!“, raginimu: „Nesijaudinkit, tuoj viskas baigsis, dar paklauskite kažkiek.“

Antra, studentai pabrėžė gebėjimų skatinti mokinių bendravimą ir bendradarbiavimą svarbą jų psitikėjimui savimi. Mentorų teigimu, praktikantų įsitikinimas, jog lengviau bendrauti su jaunesnio amžiaus mokiniais, ne visuomet pasitvirtina. Taip pat dažnai praktikantai nesuvokia, kad bendraujant su jaunesniais mokiniais reikalingas ypatingas jautrumas, pedagoginio bendravimo išmanymas ir t. t. Praktikoje studentams sunku buvo įveikti baimę bendrauti su nedrausmingais mokiniais, nespėjo su ugdymo proceso dinamika, sunku buvo pakeisti kalbos temą, nuotaiką (žr. 20 lentelę).

20 lentelė

Studentų patirtis skatinant mokinių bendravimą ir bendradarbiavimą

Kategorija	Subkategorija	Patvirtinantys teiginiai (Studentų požiūris)
Mokinių bendravimo ir bendradarbiavimo skatinimas	Stengiasi įveikti baimę bendrauti su nedrausmingais mokiniais	„<...> iš tiesų nėra smagu prieiti prie tų grupelių <...>, aš žinau, kad reikia eiti prie tų grupelių, kurios yra pačios prasciausios, bet kažkas viduj atrodo varžo. Ne tai, kad aš bijau, ką jie pasakys, bet, ką man jiems pasakyt reikės tokio, kad jie <...> nurimtų.“ Šituo atveju tikrai buvo nejauku, nedrąsu.“
	Sunkiai gali pakeisti kalbos temą, nuotaiką	Per klasės valandėlę „<...> nebuvo taip, kad jie pastoviai nedėmesingi. Man bendravimą sunku keisti: kai jie kalba, aš nebežinau, ką pasakyti, kai jie geros nuotaikos, vėl“ bandai nusiteikti teigiamai. Tačiau staiga „<...> vėl kažkas pasikeičia. Man sudėtinga šita vieta. <...> būna sunku keisti bendravimą, kai tu jau nusiteikęs teigiamai, tada vaikas nusiteikia nebe teigiamai...“
	Stengiasi pasinaudoti ir išbandyti teorines bendravimo žinias	„Norisi susitarti gražiuoju ir kartais sunku. <...> vienas vaikas gali suprasti, kad tu kalbi normaliai, o kitas – kad tu šauki ant jo. Ir vat tas yra labai sudėtinga. Sudėtinga perteikti mimiką.“ Universitete to nemoko. Išmokyti galima „praktikos metu, per praktiką, dirbant su vaikais.“

Kategorija	Subkategorija	Patvirtinantys teiginiai (Studentų požiūris)
	Renkasi bendravimui jaunesnio amžiaus mokinius	<i>Su kuo bendrauti lengva? „Aš manau, kad su pradinukais vis dėlto. <...> Nežinau, man atrodo, kad mažą vaiką yra lengviausia pakalbinti ir sudominti, ir pasakyti, patarti, padėti.“</i> <i>„<...> ne tai, kad labai sunku, bet tiesiog jie nelabai bendravo, nebuvo to bendravimo. <...> o kaip ten su jais bendrauti? Jie sėdi, piešia, ką aš ten pasakysiu? <...> Geriausiai sekėsi septintoj klasėj <...> su jais lengviau iš tikrųjų. <...> O su devinta, tai nebuvo ten bendravimo, jie patys tokie kaip ir suaugę.“</i> <i>„Sunku, ypač su vyresniais. Tuos visus šou mėgsta ir kai tu nori jiems kažką rimtesnio pasakyti, tai turi jau vos ne fokusus rodyti, kad juos sudomintum.“</i>
	Sunkiai gali nuspėti mokinių poelgius, jausmus	<i>„<...> sunku atpažinti jų vidinę būseną, kartais atrodo, kad vaikas visai <...> teigiamai nusiteikęs, paklusnus būtų. Iš pažiūros taip atrodo, o iš tiesų sunku nustatyti koks“ [Kai stebi] „vaikas atrodo ir tvarkingas, ir dėmesingas, <...> bet kai prasideda pamoka, pamatai, kad nieko panašaus!“</i>

Apibendrinant studentų pedagoginio bendravimo raiškos pedagoginėje praktikoje tyrimo rezultatus, galima teigti, kad:

- geriausiai praktikantams sekėsi pedagoginėje praktikoje naudoti informacinius-komunikacinius ir interakcinius pedagoginio bendravimo gebėjimus. Sunkiausiai jiems sekėsi suvokti mokinių poreikius, į situaciją klasėje pažvelgti „iš šalies“, keisti bendravimo stilių.*
- Nepopuliariųjų statusą grupėje turintys ir nenorintys dirbti mokytojais studentai rečiau inicijuoja arba įsitraukia į bendravimo situacijas su skirtingą statusą turinčiais asmenimis studijų grupėje, nepasitiki savimi, tai trukdo pedagoginei veiklai bei pedagoginio bendravimo gebėjimų tobulinimuisi. Jie mažai linkę reflektuoti, analizuoti patirtį, įsivertinti bendravimo gebėjimus, planuoti pedagoginio bendravimo tobulinimosi etapus.*
- Būsimųjų mokytojų pedagoginį bendravimą neigiamai veikia neverbalinės kalbos spragos (kito asmens mimikos ir kūno kalbos suvokimas, savo kūno kalbos pažinimas, raiška), nelankstumas, kūrybiškumo, iniciatyvumo stoka. Pedagoginio bendravimo gebėjimų stoka lemia klasės valdymo, drausmės palaikymo problemas.*

3.4. Veiksniai, lemiantys pedagoginio bendravimo pozityvią dinamiką, mentorių, būsimųjų mokytojų požiūriu

Analizuojant interviu duomenis (mentorių nuomonė apie studentų pedagoginio bendravimo gebėjimų dinamiką praktikoje, konsultacijų svarbą, jų pedagoginių gebėjimų įsivertinimą bei tobulinimosi poreikį ir galimybes) paaiškėjo, kad mentorių

vertinimai išsiskiria pagal stažą. M3 ir M4 įstaigose dirbantys mentoriai toliau tekste bus vadinami didesnę patirtį (daugiau kaip 5 metų nepertraukiamas pedagoginio darbo stažas) turinčiais, o M1 ir M2 – mažesnę (iki 5 metų).

Pagal pateiktus duomenis apie save interviu metu, tyrime dalyvavę mentoriai turi skirtingą patirtį:

M1 – iki 1 metų pedagoginio darbo stažas;

M2 – 3 metai pedagoginio darbo stažo;

M3 – daugiau kaip 15 metų pedagoginio darbo stažo;

M4 – 5 metai pedagoginio darbo stažo.

Analizuojant mentorių išsakytas mintis apie bendravimą bei pagalbą studentams pažymėtina, kad mažiausią patirtį (iki vieno metų) turintis mentorius stengėsi padėti studentams atlikti užduotis, supažindindamas su visa dokumentacija, siuntė elektroniniu paštu studentams reikalingą medžiagą, pasakojo apie darbo specifiką. Interviu metu buvo prieita prie išvados, kad tai buvo mažai veiksminga: „Aš maksimaliai siunčiau ir pasakojau, bet gali būti, kad pro vieną ausį įėjo, pro kitą išėjo <...>“. Pokalbio metu mentorius studentų požiūrį į pedagogo profesiją siejo su visuomenėje vyraujančia neigiama nuostata dėl pedagogo statuso, pedagogo darbo vertės auklėjant jaunąją kartą. Tad mentorius išvelgė studentų požiūrį į pedagogo profesiją bei motyvacijos menkumą. Dėl to, jo nuomone, praktikantų pedagoginio bendravimo gebėjimai buvo silpni ir mažai patobulėjo per praktiką.

Didžiausią patirtį turintis mentorius (daugiau kaip 15 metų) bendravimą su studentais vertino labai teigiamai. Pabrėžė, kad pirmiausia visada siekia pažinti studentus („aš visą laiką kviesdavau, kad <...> ateitų“). Pirmomis praktikos dienomis studentus supažindina su ugdymo įstaiga, nuolat aptaria su kolegomis praktikantų ugdymosi sąlygas, pažangą. Visada akcentuoja praktikantams darbų planavimo svarbą („<...> kad turėtų naudos ir kiekvieną dieną pasiruošų, tada matau daug geresnius rezultatus. Išėina daugiau pasisėmę žinių <...>“).

Kalbant apie studentų įvertinimą, tai didesnę patirtį turintys M3 ir M4 įstaigose dirbantys mentoriai teigė, kad pakankamai gerai pažino studentus, stebėdami, bendraudami, konsultuodami, kalbėdamiesi su kolegomis, galėjo objektyviai įvertinti jų pasiekimus. Tuo tarpu mažesnę patirtį turintiems mentoriams (M1 ir M2) atrodė, kad pažinti studentus bei jų poreikius jiems buvo per mažai laiko. Galima teigti, kad mažesnę darbo patirtį turinčių mentorių bendravimas su studentais yra formalesnis, jie prasčiau pasirengę vadovauti, padėti studentams pažinti save ir tobulintis pedagoginius gebėjimus.

Tačiau tiek didesnę, tiek mažesnę patirtį turinčių mentorių nuomonė apie studijų proceso tobulinimą sutapo. Mentorai studentų patirtus sunkumus praktikoje aiškina šiokiu tokiu atotrūkiu tarp teorijos ir praktikos. Jų nuomone, problemiškos sritys – studentų praktinis pasirengimas (situacijų sprendimo, aktyviųjų mokymosi metodų naudojimo) bei asmenybės savybių netinkamumas pedagogo profesijai, pvz., studentų intravertiškumas, uždaras būdas, „vienodumas“. Kaip teigė didžiausią patirtį turintis mentorius, asmenybės savybės ypatingai veikia bendravimą su jaunesnio amžiaus vaikais. „<...> kai ateina ir baigusios (pedagoginių studijų absolventės), tai <...> reikia dvejų trejų metų, kol sugeba su visa grupe <...> dirbti.“

Mentorių nuomone, studijų metu per mažai akcentuojant klasės valdymo, bendravimo su klase gebėjimus bei daugiau mokantis darbo su individu ypatybių, pedagoginėje praktikoje studentams būna labai sunku dirbti su mokinių klase: „<...> jie mokomi <...> dirbti su individu. Aš taip jaučiu. <...> bet, kai ateina šitaip paruoštas dirbti su individu pas mus, negali dirbt. Negali valdyti grupės“. Mentorai pripažino, kad ilgiausios praktikos reikia neverbalinės kalbos įgūdžiams įvaldyti.

M4 mokykloje dirbančio mentoriaus nuomone, pedagoginis bendravimas „<...> yra patirties dalykas. Aišku, galima galbūt ir teoriškai kažkaip sudėlioti, kaip reikėtų vaikams teikti informaciją, <...> kaip vaikus pritraukti prie savęs, <...>“. Universiteto įtaka studentų bendrųjų gebėjimų ugdymuisi šio mentoriaus, kaip M1 ir M2 įstaigose dirbančiųjų, vertinama gana skeptiškai. Jų nuomone, informaciją kiekvienas gali susirasti internete, „supratimas, be abejo, turi būti, bet <...> kai aš mokiausi, paklauskite manęs, ką aš panaudojau, aš gal nedrąsiai, atsakyčiau „nieko“, bet tai būtų labai arti tiesos“. Ši nuostata gali būti perduodama praktikantams praktikos metu ir tai gali neišvengiamai paveikti studentų įsivertinimo rezultatus. Manydami, kad universitete mažai išmoko, labiau nepasitikės savimi praktikoje. Tuo tarpu, pasak mentorių, dažniausiai mokykloje laukiami yra iniciatyvumu ir kūrybiškumu pasižymintys, gebantys greitai mokytis praktikantai – būsimieji mokytojai.

Apie pedagoginės praktikos tobulinimo galimybes, visi mentorai teigė, kad būsimąjo pedagogo tobulėjimą lemia tiktai praktika. Teorinės studijos tėra atspirties taškas numatant ir išbandant žinias praktikoje. Pedagoginė praktika – svarbiausias asmens saviidentifikacijos ir profesinio apsisprendimo veiksnys. Mentorai akcentavo refleksijos, dažnų konsultacijų ir patirties dalijimosi tarp pačių praktikantų naudą. Didžiausią patirtį turintis mentorius labiausiai įsijungė į tyrimą, skatino praktikantus reflektuoti patirtį: „Aš <...> sakiau: „jūs viską rašykitės. Jums atrodo, kad prisiminsit, <...> žiūrėkite savo tikslus ir užsirašykite kiekvieną dieną.“

Praktika turi daug lemiamos įtakos profesiniam apsisprendimui ir pedagoginiam bendravimui ugdytis. Tačiau dar kol kas nepakankamai studentai vertina šią galimybę. Kaip teigė mentorius iš M3 ugdymo įstaigos, praktikos laikas studentams įgyti pedagoginių gebėjimų yra pakankamas, tačiau jis siūlytų visą praktikos laiką padalyti į kelis etapus: „<...> ne tokias ilgas tas praktikas, bet kad tų praktikų daugiau, <...>. Vienais metais vienoj organizacijoje, kitais – kitoj.“ Būsimojo pedagogo pasitenkinimui savo darbu įtakos turi tiek studijų pasirinkimas, tiek mokymosi motyvacija, studijų procesas, tiek mentorius ir kolektyvas įstaigos, kurioje bus atliekama pedagoginė praktika: „<...> kaip jis bus sutiktas, su kokiais dirbs žmonėmis, <...>. Ir jeigu jis ruošiasi būti specialistu, o nemato tokio žmogaus <...> kur jam atrodo, kad „aš taip norėčiau dirbti!“, tada jam gali nepatikti.“

Apibendrinant mentorių požiūrį į studentų patiriamus bendravimo sunkumus, išryškėjo pagrindinės problemos:

- studentų teorinio pasirengimo trūkumai;
- netinkamos pedagogo profesijai asmeninės savybės (pasaulėžiūros, temperamento, charakterio ypatybės);
- kontrolės ir bendradarbiavimo su tutoriais stoka: „(studentai, K. V. pastaba) kai ateina, sako: „jeigu galima, tai aš neisiu, nes čia vis tiek niekas, suprantat, nežiūrės <...>“, aš manau, kad <...> kontrolės reikia.“ Ir praktikos užduotys „<...> kad būtų tokios, kurios leistų pažinti kuo daugiau“;
- pedagogo vaidmens prisiėmimo trūkumai lemia neigiamą mokinių nuomonę, nepagarbų bendravimą, elgesį: „bendrauja su jais (mokiniais – K. V. past.) <...>, kaip lygus su lygiu <...> čia ir yra klaida <...>“;
- pedagoginio bendravimo gebėjimai ugdomi tik pedagoginėje praktikoje bendraujant su įvairaus amžiaus mokiniais, tik motyvuotai siekiant pedagoginio meistriškumo.

Apibendrinant visų studentų išsakytas mintis apie ateities planus, asmeninius ir profesinius siekius, visi norėtų studijuoti magistro studijose. Dirbti pedagoginį darbą iškart po studijų norėtų tik vienas informantas, „jei atsirastų, kas pasiūlytų“. Kalbėdami apie darbą mokykloje, aštuoni (visi praktiką atlikę M1, M2 ugdymo įstaigose ir du – M3 ugdymo įstaigose) teigė, kad pedagogo darbo neieškos. Kalbantis toliau, penki iš jų pasitikslino, kad ieškoti darbo švietimo srityje galbūt bandys po magistrantūros studijų. Toks požiūris atskleidžia informantų neapsisprendimą dėl pedagogo darbo, tik trijų pasisakymuose identifikuojamas nuoseklumas siekiant pedagogo kompetentingumo. Tokios ateities perspektyvos, be abejo, veikė praktikantų mokymosi motyvaciją, bendravimą su mokiniais ir kt. Nemanydami, kad po studijų

dirbs mokytojais, mažiau dėmesio skyrė profesinių kompetencijų ugdymui(si), daugiau – užduotims ir atsiskaitymui.

Pedagoginių studijų pasirinkimo motyvai yra nulemti individualių priežasčių, bet, apibendrinant informantų pasisakymus, galima išskirti:

- motyvuotą mokytojo darbo siekį;
- dėl šalutinių aplinkybių pasirinkta studijų programa;
- mokytojo specialybė visiškai nerūpėjo.

Stiprius motyvus dirbti atskleidė trys informantai: „norėjau būti mokytoja <...>“, „dar nuo mokyklos kažkaip susidomėjau. <...> Įsimylėjau šitą specialybę ir visas <...> aš labai norėjau, na, man patinka. Tas jausmas, kad tu padarei kažką gero, kad kažkam padėjai“, „mano svajonė, mano tikslas“.

Motyvacija dėl šalutinių aplinkybių:

- geri atsiliepimai apie studijų kokybę iš studijavusių draugų: „Antroje vietoje buvo šita specialybė. Ir mane priėmė, ir negaliu pasakyti, kad nusivyliau. <...> bet negaliu sakyti, kad čia mano pašaukimas“, „<...> aš norėjau įstoti į universitetą, (apie studijų programą – K. V. past.) kai paskaičiau, tai man iš tikrųjų visai maloniai pasirodė šitas studijuojamas dalykas“;
- lengvas pedagogo darbas: „šitą darbą (rinkdamasis – K. V. past.) galvojau, kad yra gan lengvas“;
- dėl specialybės ir aukštojo mokslo diplomo: „netyčia kažkaip... norėjau į kolegiją, <...> bet (artimieji – K. V. past.) sakė, kad kolegija nelabai „skaitosi“ (neprestžižiška – K. V. past.), <...> tai įstojau“;

Nieko nežinoję apie studijų programą bei įstoję atsitiktinai teigia:

- „netyčia visai, <...> aš nežinojau nei ko aš noriu, nieko nežinojau. <...> buvo parašytos „nemokamos“ <...> čia turbūt buvo toks likimas...“;
- „taip tiesiog išėjo. Vidurkiai mano (kitur įstoti – K. V. past.) tiek neleido. <...> čia įstojau, ir nemokamai...“.

Šiuos rezultatus patvirtina ir 2012 m. MOSTA atlikti tyrimai, kad vieni svarbiausių aspektų studentams renkantys studijų programą yra: asmeniniai pomėgiai, geros materialinės sąlygos ateityje, siekis baigti aukštąją mokyklą, siekis studijuoti valstybės finansuojamoje vietoje (*Tendencijos aukštajame moksle: suinteresuotų šalių požiūriai*, 2012, p. 81, 85).

Studentai, kurie nesiejo ateities su pedagogo darbu, atlikdami praktikos darbus, daugiau orientavosi į užduočių atlikimą nei į savo gebėjimų identifikavimą ir ugdymą(si). Manome, kad tam įtakos turėjo ir tai, kad jie mažiau konsultavosi su mentorais. Šie studentai, mažiau dėmesio skirdami bendravimui su mentorais,

sunkiau tapatinosi su pedagogo vaidmeniu ir menkai buvo motyvuoti reflektuoti patirtį. Šiame procese taip pat svarbus ir tutoriaus vaidmuo. Mentorai ir studentai pageidavo didesnio dėstytojų dėmesio, kuris, jų nuomone, labai motyvuoja studentus.

Silpną studentų motyvaciją dirbti mokytoju iš dalies gali lemti ir kiti veiksniai, pvz.: vangus įsitraukimas į pedagoginių kompetencijų tobulinimą(si) dėl aktyvumo, iniciatyvumo trūkumo, be to, įtakos turi patirtos baimės vedant pamokas, nepasitikėjimas savimi ir savo pedagoginiais gebėjimais pedagoginėje praktikoje. Interviu patvirtino kiekybinio tyrimo duomenis, kad, studentų nuomone, pedagoginėse studijose per mažai „praktinių veiklų“, užduočių, kurios skatintų kūrybinį mąstymą, savarankišką mokymą(si): „kad studentams nebūtų viskas paduota, kad jis pats ieškotų“ ir pan. Nors kiekybinio tyrimo ir interviu rezultatų analizė parodė, kad studentai pripažįsta turintys daug spragų tiek teoriniame pasirengime, tiek praktinio pedagoginių gebėjimų lavinimo srityje, tačiau reziumuodami pokalbį teigė, kad pedagoginėje praktikoje įgyta patirtis buvo teigiama. Labiausiai tai lėmė geros emocijos bendraujant su mokiniais, jų mokymas.

Visų studentų pedagoginės praktikos darbai žemiau nei „labai gerai“ (9 balais) nebuvo įvertinti. Viena vertus, tai atskleidžia mentorių ir dėstytojų teigiamą požiūrį į studentų pastangas. Kita vertus, interviu metu mentorai prisipažino, kad į praktikos veiklų vertinimą nežiūri rimtai. Jie kartais nedrįsta rašyti prastų arba „realių“ pažymių ir studentų charakteristikų. Iš dalies tai motyvuojama menku ryšiu su universitetu, retu bendravimu su universiteto dėstytojais. Paaiškėjo, kad praktikos darbų vertinimo bei mentorių–studentų–tutorių bendravimo tinklo optimizacijos klausimai lieka atviri bei reikalaujantys tolesnių išsamių tyrimų bei sprendimų.

Interviu metu informantai iškėlė dar vieną problemą – kurso susvetimėjimą, susiskaldymą į atskiras grupeles. Būsimųjų mokytojų nuomone, studijų grupės sutelktumas, pagarbus bendravimas, požiūris į studijas turi įtakos mokymosi motyvacijai ir tobulėjimui. Studentų grupėje išsiskiria tie, kurie yra labiau motyvuoti ir nemotyvuoti studijuoti. Motyvuoti būti mokytojais išsiskiria iš kitų pareigingumu, stropumu, domėjimusi problemomis švietimo sistemoje, entuziazmu ieškoti būdų ateityje tas problemas spręsti: „<...> kai pabendrauji su jais (*išgirsti* – K. V. *past.*), jie tą padarytų, tą pakeistų būdami pedagogais arba švietimo ministerijoje dirbdami; <...> matosi tų žmonių aktyvumas, <...> jie kruopščiai daro užduotis, atsakingai. <...> neveluoja, nepraleidžia paskaitų.“ Motyvuoti studijuoti nekreipia dėmesio į patyčias dėl užduodamų klausimų dėstytojams apie dėstomą dalyką, ignoruoja šaipymąsi iš jų pasisakymų: „(*per seminarus* – K. V. *past.*) <...> kažką pasakydavo, <...> kursas pradeda juoktis, <...> bet tie žmonės vis tiek toliau pasakoja ir kažkaip nereaguoja į tai.“

Apie nemotyvuotus studijuoti buvo pasisakoma taip: „<...> labai daug kas matosi per paskaitas. Kas ir kaip dalyvauja. Kas ateina tiesiog, kad padarytų, kas išvis nieko nedaro“ Nemotyvuoti destruktivškai veikia visos grupės mokymosi motyvaciją: „įstojo čia vien dėl to, kad įstotų“; „pabaigsiu, tai pabaigsiu, gausiu aukštąjį (*išsilavinimą* – K. V. past.) ir eisiu kur nors“; „aš rašiau dešimtoje vietoje ir įstojau“. Tai įrodo motyvacinio testo poreikį ir reikšmę ne tik būsimajam studentui, bet ir visos studijų grupės mokymosi motyvacijai bei mokymosi rezultatams.

Taip pat būsimieji mokytojai, pripažindami kurso susiskaldymo neigiamą įtaką visų jos narių mokymosi procesui, teigia, kad daugiau galėtų bendrauti su viso kurso studentais, jei dėstytojai paskatintų, pavyzdžiui, užkirsdami kelią visuomet skirstytis į grupes ar poras užduotims atlikti pagal draugystės ryšius. Taigi, jei dėstytojas visuomet palieka teisę skirstytis patiems studentams, susidaro sąlygos gilėti grupės susiskaldymui ir kai kurių studentų izoliacijai, o gabiems, tačiau nepopuliariems studentams mažėja galimybių gauti geresnius įvertinimus. Kartais dėl tokios situacijos studentai stokoja mokymosi motyvacijos. Ryškėja išvada, kad kaip ir mokytojas mokykloje, taip ir dėstytojas turi siekti pažinti studentus, kiekvieno kurso socioedukacinę terpę, kylančias bendravimo bei bendradarbiavimo problemas bei motyvuoti lavinti bendravimo ir kitus pedagogo profesijai reikalingus gebėjimus.

Svarbu paminėti, kad informantai patvirtino kiekybinio tyrimo duomenis, jog studentai mažai laiko skiria mentorius asmenybei, pedagoginiam darbui pažinti. Dažniausiai jie dėmesį sutelkia į universitete gautas užduotis, nepasitikėjimo savimi išgyvenimus, nesprendžia kūrybiškai šių problemų ar bijo kreiptis pagalbos į dėstytojus.

Atlikus tyrimą paaiškėjo tarpasmeninio bendravimo studijų grupėje įtaka užduočių atlikimo kokybei. M1, M2 ir M3 įstaigose praktiką atlikę studentai pripažino draugiškus tarpusavio ryšius. M2 įstaigoje atlikę praktiką studentai pripažino, kad visada rinktųsi tik šios grupės narius atlikti praktikos ar kitas užduotis. M1 ir M3 įstaigoje atlikę praktiką informantai taip pat buvo susiję draugystės ryšiais. Sociometrinio tyrimo rezultatai atskleidė ir interviu metodu buvo patvirtinta, kad susidariusių grupelių nariai norėtų visada dirbti kartu. Tačiau išimtį galima daryti kalbant apie grupių lyderius (M3S3 ir M3S2), kurie neišskyrė asmenų, su kuriais nenorėtų dirbti. Šiuo požiūriu išsiskyrė ir M4S1 informantas, kuris teigė, jog su bet kuriuo studentu iš grupės galėtų mokytis, atlikti užduotį. Ši asmenybė išsiskyrė ryškia motyvacija mokytis, pareigingumu, pedantiškumu, nepriklausomybe, nors grupėje buvo priskirtas nepopuliariesiems. Mentorius, vadovavęs šio studento praktikai, jį apibūdino taip: „Daug nusimano <...> ir to noro šitiek, kad aš net stebiuosi. Man toks įspūdis, kad čia <...> pašaukimas. <...> tikrai nuoširdžiai nori (*dirbti* – K. V. past.) būtent šioje srityje.“

Verta paminėti šių trijų M3S2, M3S3, M4S1 informantų panašumą:

- geriausiai įvertinti mentorių;
- gerai ir adekvačiai vertino ir tobulino savo bendravimo gebėjimus;
- gebėjo įsivertinti;
- neišskyrė iš kurso nepageidaujamų asmenų;
- iki studijų turėjo pedagoginio darbo patirties.

Būsimųjų mokytojų nuomone, savarankiškam pedagoginio bendravimo ugdymui(si) reikšmingi du aspektai: bendravimas ir bendradarbiavimas su dėstytojais, mentoriais, kuriant ugdymo(si) prielaidas ir vertinant mokymosi pasiekimus visą ketverių metų studijų laikotarpį bei kolegiškas bendravimas ir bendradarbiavimas su kitais grupės studentais. Išsakydami mintis apie bendravimą ir bendradarbiavimą su dėstytojais, mentoriais, bendramoksliais studijų grupėje studentai minėjo, kad itin svarbu jiems buvo gauti praktinių patarimų, pažinti save, atliekant praktines užduotis „pedagoginės praktikos repeticijas“, tačiau gauta ir neigiamų atsiliepimų. Studentai teigė, kad per ketverius studijų metus ne visi ugdymo(si) poreikiai buvo patenkinti:

- per mažai laiko skiriama praktiniams gebėjimams lavinti (kai kurių studijų dalykų programose);
- ne visuomet buvo suprantama, ar visos teorinės žinios bus naudingos praktikoje;
- ne visuomet įžvelgiama kai kurių pedagoginės praktikos užduočių prasmė;
- kartais norėjosi produktyvesnio bendravimo su mentoriumi;
- kai kurios bendravimo su studijų grupės nariais problemos neigiamai veikė mokymosi motyvaciją ir rezultatus (žr. 33 priedą).

Taigi objektyviai savo ugdymo(si) procesą geriausiai sekasi vertinti ir planuoti lyderio statusą ir pedagogo pašaukimą turintiems ir planuojantiems dirbti pedagoginį darbą studentams.

Visi informantai pabrėžė dėstytojo didaktines kompetencijas ir bendravimo gebėjimus bei atsakomybę sudaryti sąlygas produktyviam studentų mokymuisi. Taip pat labai vertino jų pagalbą planuojant ir vėliau analizuojant ugdymo(si) procesą. Vadinasi, studentai siekia refleksyviai mokytis bei semtis patirties iš autoritetingų pedagogų.

Svarbu tai, kad studentai visada tikisi sulaukti pagalbos iš mentoriaus susipažįstant su mokiniais. Jie norėtų turėti daugiau galimybių stebėti mentoriaus bendravimą su mokiniais, dalyvauti formaliojo ir neformaliojo bendravimo situacijose bei daugiau sužinoti apie problemų sprendimo būdus. Tiriant studentų nuomonę apie jų men-

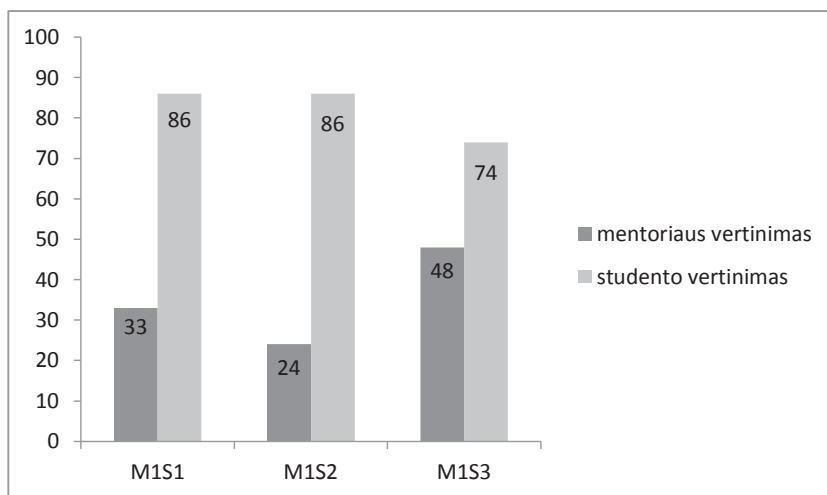
torius, praktikos tikslus, pasitenkinimą bendravimu, gautą paramą, paaiškėjo, kad nepopuliariųjų statusą turintys studentai apie bendravimą ir bendradarbiavimą su mažą patirtį turinčiais mentorais išreiškė daugiau neįgyvendintų lūkesčių, nepasisekusių pokalbių, jautė, jog nėra atradę ryšio su mentoriumi. Pavyzdžiui, prisimindami pokalbius po pamokų ar renginių praktikantai bendravimą su mažiausią pedagoginę patirtį turinčiu mentoriumi apibūdino gana nepalankiai: „Banalus pokalbis“, „vykdavo gana trumpai <...> (*mentorius* – K. V. *past.*) sakydavo, kad nereikia įsitempti, kad labai matosi vaikams“, „nieko tie pokalbiai iš tikrųjų neduoda“.

Analizuojant duomenis pastebėta, kad išsiskiria studentų nuomonė apie bendravimą su mentorais. Motyvuoti ateityje dirbti pedagoginį darbą praktikantai labiau pasitikėjo savimi ir pirmomis praktikos dienomis siekė bendradarbiauti ir tiesioginio kontakto su savo mentorais: „<...> tiesiog jau atėjusi į praktiką pasakiau, ko aš noriu. <...> Pirmą savaitę išsakiau, ko aš noriu, <...> ko jūs norit iš manęs“.

Nemotyvuoti ir labiau nepasitikintys savimi, silpniau vertinantys savo gebėjimus studentai visiškai nesiekė atrasti ryšio su mentoriumi, inicijuoti bendravimą, planuojant veiklas, analizuojant rezultatus ir t. t. Jie teigė, jog ryšio su mentoriumi nebuvo arba jis buvo silpnas ir neefektyvus praktikantui sprendžiant kilusias problemas, susipažįstant su pedagoginio darbo specifika: „<...> nepadėjo išspręsti man (*konflikto su mokiniais* – K. V. *past.*), <...> gal nežinojo, kaip elgtis“, „mūsų praktika buvo labiau tokia, kad mes stebėjome, darydavome kažkokias klases valandėles, bet kur jau rimtesnė kokia situacija, tai <...> mums papasakodavo jau po visko“.

Lyginant mentorių ir studentų nuomonę apie studentų pedagoginio bendravimo ugdymosi rezultatus pedagoginėje praktikoje (pagal 30 priedo 5 lentelę) pastebėta, kad studentų ir didesnę pedagoginę patirtį turinčių mentorių vertinimai sutampa. Galima teigti, kad šie mentoriai geriau pažino studentus, jiems geriau sekėsi patarti, stebėti bendravimo gebėjimų raišką ir tobulinimąsi nei mažesnę patirtį turintiems mentoriams.

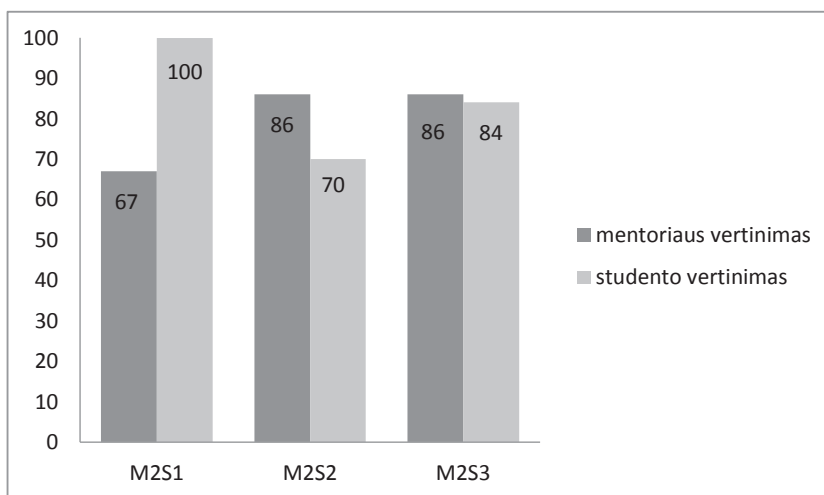
Mažesnę patirtį turinčių mentorių ir jų studentų nuomonė apie bendravimo gebėjimus labai skiriasi (žr. 26 pav.). Mentorius vertinimai daug žemesni. Iš 100 galimų taškų M1 ugdymo įstaigos mentorius studentus įvertino ne daugiau nei 50 taškų, tuo tarpu studentai įsivertino save geriau.



26 pav. M1 ugdymo įstaigos S1, S2, S3 praktikantų bendravimo gebėjimų įvertinimas (mentoriaus ir studentų nuomonė)

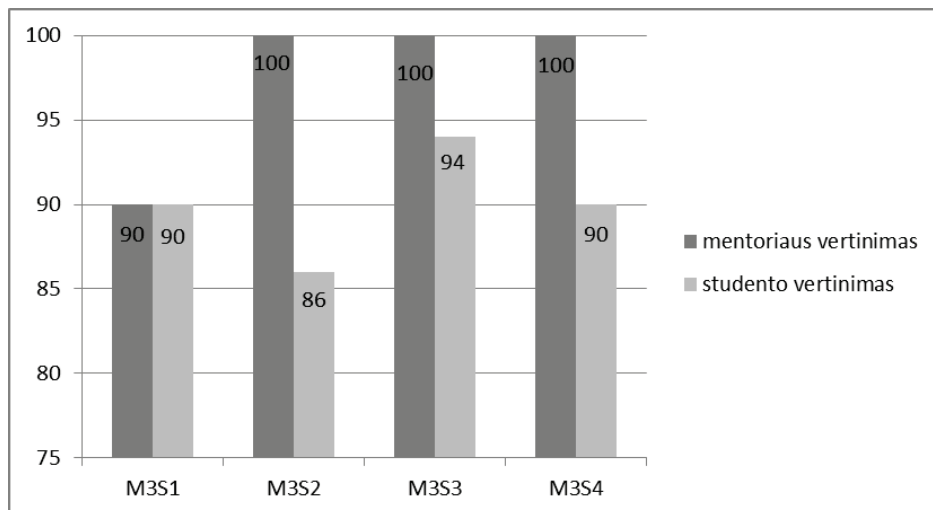
M2 įstaigoje dirbantis mentorius, studentų nuomone, su jais dirbo daug, turėjo sąlygas geriau juos pažinti. Studentai šį mentorį apibūdino kaip rūpestingą, daug pasakojantį pedagogą. Mentorius ir studentų nuomonės dėl bendravimo gebėjimų lygio beveik sutapo (žr. 27 pav.). Tik M2S1 studentas, patyręs daugiau bendravimo problemų, konfliktų su mokiniais, neadekvačiai vertino savo bendravimo gebėjimus. Studento ir mentoriaus vertinimai nesutapo. Abiejų požiūriu, jiems trūko susikalbėjimo. Studentas teigė negavęs reikiamo palaikymo iš mentoriaus, o mentorius šio studento kai kuriuos elgesio ir bendravimo su mokiniais momentus laikė nepedagogiškais. Interviu metu studentas apgailestavo, kad negavo reikiamos pagalbos, tačiau, nepaisydamas kelių neišspręstų konfliktų su mokiniais, vis tiek aukštai vertino savo gebėjimus.

Remiantis stebėjimu, mentoriaus ir studento vertinimu, galima daryti išvadą, kad M2S1 pedagoginio bendravimo nesiejo su asmeniniais gebėjimais, be to, daugiau pagalbos tikėjosi iš mentoriaus, pats nesiėmė iniciatyvos spręsti problemas, nesikonsultavo su kitais pedagogais.



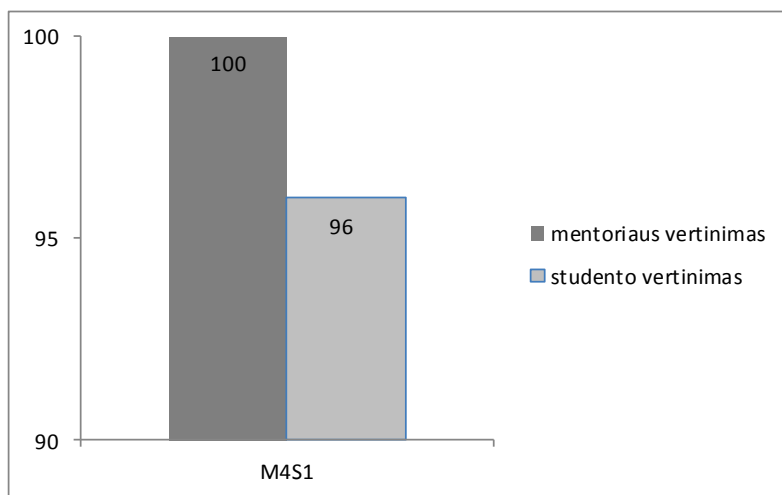
27 pav. M2 ugdymo įstaigos S1, S2, S3 praktikantų bendravimo gebėjimų įvertinimas (mentoriaus ir studentų nuomonė)

M3 įstaigoje (žr. 28 pav.), kur praktiką atliko du studentai lyderiai, pastebėta šiek tiek kitokia situacija. Čia, kaip ir M4 įstaigoje (žr. 29 pav.), kur praktiką atliko labai motyvuotas studentas, dažni susitikimai ir bendravimo situacijų aptarimas su mentoriais buvo naudingas studentų savęs įsivertinimui bei tarpusavio supratimui su mentoriumi.



28 pav. M3 ugdymo įstaigos S1, S2, S3, S4 praktikantų bendravimo gebėjimų įvertinimas (mentoriaus ir studentų nuomonė)

Dažniau bendraudami su mentoriais nei kiti šiame tyrime dalyvavę studentai jie turėjo galimybę iš šalies išgirsti daugiau komentarų apie jų pedagoginius gebėjimus, gauti patarimų, galėjo daugiau konsultuotis bei turėjo didesnę galimybę individualiai raiškai bendraujant su ugdytiniais. Skatinami ir turėdami daugiau galimybių įsijausti į pedagogo vaidmenį, bendrauti su vaikais, jie gavo daugiau bendravimo patirties, daugiau galimybių pažinti save ir mokinius.

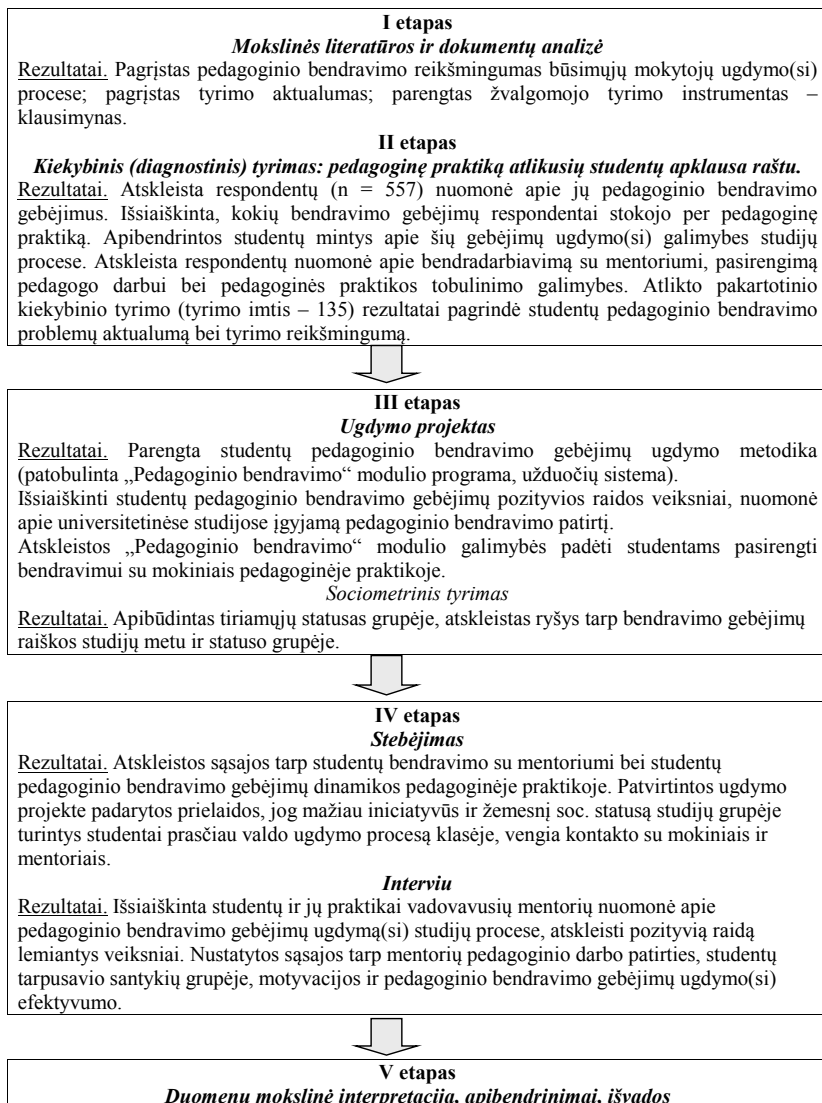


29 pav. M4 ugdymo įstaigos S1 praktikanto bendravimo gebėjimų įvertinimas (mentoriaus ir studento nuomone)

Interviu metu paaiškėjo, kad nedaug mentorių pasitiki studentų gebėjimais ir dažnai praktikantai būdavo tik stebėtojai. Taip pat būsimieji mokytojai teigė, kad pedagoginėje praktikoje gana retai turėjo progos pareikšti savo nuomonę, dažniausiai darbas buvo aptariamas formaliaame pokalbyje per pirmąją studento ir mentoriaus susitikimą. Tik geriau susipažinus bei studentui „įrodžius“ savo domėjimąsi ugdymo klausimais, mentorius atsiverdavo bei buvo linkęs daugiau bendradarbiauti. Iš mentorių papasakotos gausios patirties per interviu tapo aišku, kad gana retai jie jaučia studentų iniciatyvą bendrauti, tad apsiriboja formaliu supažindinimu su įstaiga, darbo tvarka ir t. t. Puikiai apie tiriamuosius atsiliepė M4 ir M3 ugdymo įstaigose dirbantys mentoriai. Akivaizdu, kad didelis susidomėjimas profesija šiose įstaigose pedagoginę praktiką atlikusiems studentams leido atrasti ryšį su mentoriais bei patirti sėkmingą pedagoginio bendravimo gebėjimų tobulinimąsi. M3 ir M4 įstaigose praktikas atlikę studentai save vertino taip pat, kaip ir mentoriai, t. y. aukštais balais.

Apibendrinant studentų ir mentorių nuomonę apie veiksmus, lemiančius pozityvią pedagoginio bendravimo raidą, nustatyta, kad itin svarbūs yra: studento pasirengimas pedagoginiam bendravimui, apsisprendimas tapti mokytoju, požiūris į studijas bei motyvacija mokytis, individualus kūrybinis darbas praktikos metu, studento konsultavimasis su mentoriumi.

Apibendrinant viso disertacinio tyrimo rezultatus (žr. 30 pav.), galima konstatuoti, kad gautų duomenų patikimumą užtikrino tyrimo etapuose sutampantys ir pasikartojantys duomenys. Skirtingais metodais tiriant, duomenys pasikartodavo, sutapdavo.



30 pav. Tyrimo struktūra (2)

Pirmame empirinio tyrimo etape nustatyti silpni studentų pedagoginio bendravimo gebėjimai: bendravimas su mokinių grupe ar visa mokinių klase, neverbalinės kalbos vartojimas bei supratimas. Tai buvo įvardyta ir ugdymo projekto dalyvių: kūno kalbos valdymas, gebėjimas suprasti ir įvertinti pašnekovo neverbalinę kalbą, nugalėti baimę reikšti savo mintis. Paaiškėjo, jog ugdymo projekto dalyviams pedagoginėje praktikoje taip pat kilo panašūs sunkumai: valdyti klasę ir palaikyti drausmę, bendrauti su aukštesniųjų klasių mokiniais, pasitikėti savimi, valdyti savo emocijas, suvokti kito asmens mimiką ir kūno kalbą, reikšti mintis. Sutapo kiekybinių tyrimų ir kokybinio tyrimo būdu gauti duomenys, kad rengiant pedagogus aktualus uždavinys išlieka studentų gebėjimų spręsti konfliktus, valdyti klasę, organizuoti mokinių darbą, viešai kalbėti tobulinimas. Šiems tikslams įgyvendinti reikalingas tikslingas tęstinis ugdymas(is) visą ketverių metų studijų laikotarpį.

Diagnosticinio tyrimo etape paaiškėjus, kad studentų bendravimo gebėjimų tobulinimasis neigiamai veikia „nebendruojantys aplinkiniai“, ir nustačius, kad dažniau bendravimo su mokyklos bendruomene sunkumų patirdavo studijuojantys ne valstybės finansuojamose vietose ir įstoję pagal minimalų konkursinį balą studentai, kituose tyrimo etapuose šis reiškinys buvo tikslinamas. Kokybiniame tyrime dalyvavę informantai tarp veiksmų, kurie trukdo tobulinti bendravimo gebėjimus, minėjo studijų mikroklimato įtaką: kurso susvetimėjimą, susiskaldymą į atskiras grupes, konfliktiškus santykius. Pasak studentų, studijų grupė turi didelės įtakos mokymosi motyvacijai ir rezultatams. Taip pat išryškėjo tendencija, jog bendravimo gebėjimų ugdymui(si) įtakos turi studento apsisprendimas dirbti mokytoju. Paaiškėjo, jog tie studentai, kurie teigė neatradę ryšio su mentoriumi, praktikoje neskyrė pakankamai laiko mentorius asmenybės ir darbo ypatumams pažinti, nesavikritiškai save vertino, daugiausia dėmesio skyrė tik užduotims atlikti, o ne kylančioms bendravimo problemoms spręsti.

Empiriniais tyrimais atskleisti būsimųjų mokytojų gerai įsivertinti šie gebėjimai: pagirti, išklausti, atsiprašyti, užjausti, pripažinti savo klaidas. Kokybiniame tyrime informantų aukščiausiu balu vertinamų gebėjimų išklausti ir suprasti išsamesnis aptarimas parodė, kad studentai šiuos gebėjimus linkę perversinti, nesiejo šių gebėjimų su pedagogine praktika, bet daugiau – su bendravimo patirtimi socialiniame gyvenime. Asmens patirtis, polinkis bendrauti, tinkamos tam asmens savybės ir noras dirbti mokytoju turi įtakos pedagoginio bendravimo ugdymui(si), teigė studentai. Jų nuomone, įsitraukimas į diskusijas, komandinis darbas skatina tobulintis studijų metu.

Kalbant apie tyrimuose atskleistas pedagoginio bendravimo ugdymo(si) studijų procese prielaidas, pažymėtinos šios: nuoseklus ir produktyvus būsimųjų mokytojų

darbas studijų metu pasirengiant praktikai; individualių kūrybinių užduočių atlikimas; didelę įtaką procesui turi dėstytojo, mentoriaus asmeniniai, didaktiniai bei pedagoginio bendravimo gebėjimai. Studijų metu būtų tikslinga studentams sudaryti daugiau sąlygų susipažinti su pedagogais ekspertais, dalyvauti jų pamokose, pažinti save, stiprinti savo pašaukimą, kūrybiškumą, neverbalinės kalbos įgūdžius, adekvačiai suvokti mokytojo vaidmenį šiuolaikinėje visuomenėje, savarankiškai studijuoti, siekiant teorinio išprusimo ir lavinti praktinius gebėjimus.

IŠVADOS

1. Apibendrinus atliktos mokslinės literatūros analizės rezultatus, bendravimas apibrėžiamas kaip specifinė veiklos rūšis, žmogaus socialinės būties pamatas, kultūros tęstinumo garantas, vertybių internalizacijos priemonė, dialogas ir santykis. Bendravimas ugdymo(si) procese atveria mokytojo ir mokinio asmenybių sąveikos, tobulėjimo, o per tai – ir visos visuomenės pozityvios kaitos galimybes.

Lietuvos bei užsienio mokslininkų darbai pagrindžia, kad pedagoginis bendravimas – aktualus siekinys būsimųjų mokytojų profesiniame ugdyme(si). PB apibrėžiamas kaip sudėtingas integralus reiškiny, svarbiausia mokytojo veiklos dalis, jungianti į visumą visas kitas veiklas bei lemianti mokinio ir mokytojo sąveiką, ugdymo(si) proceso sėkmingumą. Mokytojo pedagoginio bendravimo informaciniai-komunikaciniai, percepciniai, interakciniai gebėjimai atlieka polifunkcinį vaidmenį mokinių ugdymo(si) procese, kuriant vertybinį pasaulį, motyvuojant mokymąsi visą gyvenimą, įtvirtina humaniškumo, demokratiškumo nuostatas ir kt.

2. Būsimųjų mokytojų pedagoginio bendravimo gebėjimų diagnostinio tyrimo rezultatų analizė atskleidė, kad:

- Būsimieji mokytojai neįvertina pedagoginio bendravimo gebėjimų ugdymo(si) svarbos jų profesiniam tobulėjimui. Puikiai (3 balais) įsivertindami pedagoginio bendravimo gebėjimus – pagirti, išklausti, atsiprašyti, užjausti, pripažinti klaidas, – priskiria tai daugiau socialinio gyvenimo patirčiai nei sieja su mokytojo darbu. 46 proc. studentų vidutiniškai (2 balais) vertino savo gebėjimus individualiai bendrauti su mokiniu, su praktiką kuruojančiu dėstytoju, su mokytojais, mentorais. Jie teigė, kad per praktiką sunku bendrauti buvo dėl „nebendruojančių aplinkinių“, nepasitikėjimo savimi bei savo gebėjimais, pedagoginio bendravimo žinių, gebėjimų stygiaus. Silpniausiai (1 balu) įvertinti interakciniai gebėjimai (konfliktų sprendimo, mokinių skatinimo, bendravimo su didesne mokinių grupe ar klase), percepciniai gebėjimai (perduoti informaciją neverbaline kalba, suprasti kito asmens kūno kalbą ir atitinkamai reaguoti), būsimiesiems mokytojams taip pat trūko informacinių-komunikacinių gebėjimų kalbėti prieš klasę, su didesne mokinių grupe ir objektyviai įsivertinti pažangą.
- Analizuojant kiekybinio tyrimo duomenis, atskleidžiančius studentų akademiškus pasiekimus bei apsisprendimą tapti pedagogu ir pedagoginio bendravimo gebėjimų įsivertinimą, nustatyta, kad valstybės finansuojamose vietose studijuojantiems studentams geriau sekėsi suburti mokinius darbui, įsijausti,

argumentuoti, lengviau atsiprašyti, pripažinti savo klaidas nei mokantiesiems už mokslą.

- Įstoję ne į norimą studijų programą, bet pagal minimalų konkursinį balą bei turėdami silpnesnę motyvaciją studijuoti studentai statistiškai reikšmingai dažniau įvardijo nepakankamą pasitikėjimą savo gebėjimais. Manytina, kad turėdami silpnesnę motyvaciją studijuoti bei žemesnius akademinius įvertinimus studentai sunkiai tapatinasi su mokytojo vaidmeniu, o tai jiems trukdo bendrauti su mokiniais ir mokytojais bei tobulintis pedagoginio bendravimo gebėjimus.

3. Pedagoginio bendravimo ugdymo(si) ir raiškos pedagoginėje praktikoje kokybinis ir kiekybinis tyrimas atskleidė, kad būsimųjų mokytojų rengimas(is) bendrauti su mokiniais – sudėtingas ir ilgalaikis procesas. Ugdymo projekto rezultatai pagrindžia sėkmingo pedagoginio bendravimo ugdymosi prielaidas: studentų savarankiškumas ir sąmoningumas mokantis, apsisprendimas dirbti mokytoju, būsimos karjeros planavimas, studijų grupės narių tarpasmeninių santykių gerinimas. Tyrimo rezultatais pagrįsta, kad:

- Studentams, kurie nebuvo tikri dėl pasirinktos profesijos ir grupėje turėjo nepopuliariųjų statusą, sunkiau sekėsi tobulinti bendravimo gebėjimus bei reflektuoti ir adekvačiai įsivertinti pažangą, jiems trūko kūrybinių gebėjimų, lankstumo, iniciatyvumo bendraujant su mokiniais ir mokytojais pedagoginėje praktikoje. Jie dažnai patirdavo savęs vertinimo, valdymo (baimė, nepasitikėjimas savimi) bei tarpasmeninio bendravimo sunkumų, vengdavo įsitraukti į diskusijas su grupės draugais, dėstytojais.
- Tvirtai apsisprendusių ateityje dirbti mokytojais bei tikslingai siekiančių pedagoginio bendravimo gebėjimų tobulinimo studentų mokymosi motyvacijai mažai įtakos turėjo užimamas socialinis statusas studijų grupėje. Jie daugiau reflektavo savo veiklas, siekė identifikuoti pranašumus ir trūkumus, mąstydami apie būsimą pedagogo darbą.
- Dauguma būsimųjų mokytojų prieš ugdymo projektą nebuvo pakankamai gerai įsisąmoninę pedagoginio bendravimo ugdymo(si) prasmės, nes šių studijų nelaikė profesinės sėkmės pagrindu. Buvo įsitikinę, kad pedagoginis bendravimas yra „įgimtas“, o ne išsiugdomas, kad studijų rezultatai labiausiai priklauso nuo dėstytojų, o ne nuo jų pačių. Po projekto šis požiūris keitėsi.
- Būsimųjų mokytojų pedagoginio bendravimo stebėjimas (po ugdymo projekto) pedagoginėje praktikoje pagrindžia išvadas, kad tikslingas pedagoginio bendravimo ugdymas(is) teigiamai veikia būsimųjų mokytojų gebėjimus: argu-

mentuoti savo nuomonę, pratęsti kito mintis, užduoti klausimus, prisistatyti, reikšti nežodinę paramą. Studentai teigė, kad praktinės užduotys leido labiau pažinti save ir numatyti tolesnio profesinio tobulinimosi tikslus. Jų nuomone, įsitraukimas į diskusijas, komandinis darbas sudaro galimybes tobulintis.

4. Tiriant mentorių ir studentų požiūrį į veiksnius, darančius didžiausią poveikį pedagoginio bendravimo gebėjimų pozityviai raidai, nustatyta, kad:

- Svarbūs veiksniai, tiek studentų, tiek mentorių požiūriu, yra: nuolatinis veiklų reflektavimas, savęs pažinimas, mokytojo vaidmens svarbos suvokimas; tvirtas profesinis apsisprendimas; dalykinio išprusimo sąmoningas siekis; studijų aplinka; individualus praktinis darbas su pedagogais ekspertais; savarankiški darbai konsultuojant kompetentingiems vadovams.
- Mentorių nuomone, būsimųjų mokytojų ugdymosi kliūtys yra: netvirtas studentų profesinis apsisprendimas, menka savivertė, negebėjimas teorines žinias pritaikyti praktinėje veikloje, dėstytojų, studentų ir mentorių bendradarbiavimo stoka. Studentams bendraujant su mokiniiais pedagoginėje praktikoje sunku buvo identifikuoti, išbandyti pedagoginio bendravimo gebėjimus, nors turėjo teorinių žinių. Praktikoje jie dažnai vadovavosi intuicija. Tai atskleidė problemą, jog daugumai būsimųjų mokytojų nelengva prisiimti mokytojo vaidmenį, lėtai vyksta pedagoginio bendravimo įvaldymo ir gebėjimų formavimosi procesas.

DISKUSIJA

Daugelis mokslininkų (Кан-Калик, 1979, Aukštkalnytė 2000; Глухих, 2000; Кулаченко, 2001; Ванина 2004; Яфарова, 2004; Столяренко, 2004; Šedžiuvienė, 2005; Петренко, 2010; Балакина, 2010 ir kt.) teigė, kad pedagoginio bendravimo ugdymas(is) yra reikšmingas būsimąjo mokytojo profesinei raidai. Išnagrinėjus mokslininkų sukurtus būsimųjų mokytojų ugdymo(si) modelius, tyrimų rezultatus ir rekomendacijas, disertacinis tyrimas buvo konstruojamas taip, kad išpildytų pedagoginio bendravimo ugdymo(si) sąlygas: pirmiausia būsimasis mokytojas turi įgyti žinių apie pedagoginį bendravimą, išbandyti jas praktiškai, konsultuojantis su dėstytojais, mentoriais, numatyti asmeninio ir profesinio augimo tikslus, reflektuojant praktikumuose įgytą patirtį, verbalizuoti savo pasiekimus, baimes.

Mokslinėje literatūroje minimas svarbus būsimąjo mokytojo ugdymo(si) tikslas – pedagogo gebėjimas bendraujant kurti dinamišką ugdymo(si) procesą (Larson, 1992; Šedžiuvienė, 2005). Tam daugiausia įtakos turi mokytojo lankstumas – įgūdžiai suprasti ir vartoti verbalinę ir neverbalinę kalbą, siekiant sudominti dėstomu dalyku, išspręsti kai kurias mokinių mokymosi motyvacijos problemas, efektyviai valdyti jų bendravimą, įsitraukti į dialogą bei įtraukti į ugdymo(si) procesą. Atliktame disertaciniame tyrime atskleista, jog būsimiesiems mokytojams trūksta lankstumo. Silpniausios būsimųjų mokytojų pasirengimo profesijai vietos buvo: mokinių supratimas, kalbėjimas prieš klasę, konfliktų sprendimas, neverbalinės kalbos raiška, bendravimas su specialiųjų poreikių turinčiais mokiniais. Tai iš dalies lėmė ne tik motyvacijos ateityje dirbti pedagoginį darbą, praktinių įgūdžių trūkumas, bet ir kai kurie studijų proceso ypatumai.

Nors reikšmingą vaidmenį būsimųjų pedagogų ugdymo(si) procese turi humaniški santykiai tarp dėstytojų ir studentų, dėstytojų, mentorių dėmesys kiekvieno studento individualiems mokymo(si) poreikiams, skatinanti saviugdą aplinka besimokančiųjų grupėje (Bulajeva, 2001; Kyburienė, 2006; Čepienė, 2010), kokybiniame tyrime dalyvavusių mentorių ir studentų pasisakymų analizė leidžia teigti, kad sąlygos būsimiesiems mokytojams tobulintis pedagoginį bendravimą dar nėra pilnai išnaudotos: stebimas atotrūkis tarp teorijos ir praktikos, per mažai laiko skiriama praktiniams gebėjimams ugdyti(s), studijų procese trūksta dėstytojų dėmesio studentams, sąlygų jų pedagoginio bendravimo gebėjimų pasireiškimui, reikalingi specialūs kursai, kuriuose būsimieji mokytojai būtų skatinami mokytis bendrauti. Reflektyviai mokydami jie bręstų kaip komunikabilios, atsakingos, kūrybingos asmenybės bei įgustų naudotis studijose įgyta bendravimo patirtimi.

REKOMENDACIJOS

Remiantis disertacinio tyrimo rezultatais formuluojamos rekomendacijos:

Pedagogus rengiančioms aukštojo mokslo įstaigoms

Studijų programose stiprinti pedagogikos ir psichologijos kursus, daugiau skiriant praktinių užduočių, kurios padėtų studentams tobulinti pedagoginio bendravimo, viešosios, neverbalinės kalbos, konfliktų sprendimo ir kt. gebėjimus, plėtoti dėstytojų ir studentų bendravimo erdves.

Didinti pasirenkamųjų kursų skaičių, organizuoti didaktinių, bendrųjų, profesinių kompetencijų tobulinimosi seminarus dėstytojams ir studentams. Pravartu būsimesiems pedagogams organizuoti retorikos, vaidybos ir kt. užsiėmimus, kurie padėtų ugdytis pedagoginio bendravimo gebėjimus.

Mokslininkams ir tyrėjams

Sudaryti psichologijos ir edukologijos mokslininkų komandas, kurios tirtų studentų pedagogo kompetencijų ugdymosi procesus bei teiktų siūlymus jiems optimizuoti. Organizuoti tyrimus, kurie identifikuotų būsimųjų mokytojų, įstojusių atlikus motyvacinį testą, pedagoginio bendravimo ugdymo(si) bei raiškos ypatybes pedagoginėje praktikoje kiekvienais studijų metais.

Dėstytojams

Stiprinti savo dėstomo dalyko teorinę dalį praktinėmis pedagoginio bendravimo gebėjimus ugdančiomis užduotimis.

Pažinti studentus pasitelkiant sociometrinį tyrimą, įvairias aktyvias užduotis, domėtis interesais, profesijos vizija. Skatinti studentus bendrauti tarpusavyje, pažinti vieniems kitus.

Praktikos vadovams ir kuruojantiems praktiką dėstytojams

Sistemiškai palaikyti ryšį su mentoriais, mokytojų bendruomene. Organizuoti baigiamuosius praktikos aptarimus-konferencijas, dalyvaujant mentoriui, praktikos vadovui, studentams, mokyklos vadovams, mokytojams.

Mokykloms, mokytojams

Pedagoginių gebėjimų ugdymas(is) gerėtų, jei studentus mokyklose kuruotų didesnę nei 5 metų pedagoginio darbo patirtį turintys ir linkę bendradarbiauti mentoriai. Tai sudarytų sąlygas teikti kvalifikuotą pagalbą praktikantams sprendžiant konfliktines situacijas, įveikiant baimę ir mokantis pedagogiškai bendrauti su mokiniais.

LITERATŪRA

1. Adamonienė, R., Daukilas, S., Krikščiūnas, B. ir kt. (2003). *Profesinio ugdymo psichologija ir pedagogika*. Utena: UAB „Utenos Indra“.
2. Almontienė, J., Antinienė, D. ir kt. (2008). *Bendravimo psichologija*. Kaunas: Technologija.
3. Anderson, C. M., Martin, M. M. (1995). The effects of communication motives, interaction involvement, and loneliness on satisfaction: A model of small groups. *Small Group Research* [interaktyvus], February 1995 [žiūrėta 2010 10 10]. Prieiga per internetą: Sage journals doi: 10.1177/1046496495261007.
4. Ar Lietuvoje užtikrinamos lygios privalomojo švietimo galimybės berniukams ir mergaitėms? *Švietimo problemas analizė* [interaktyvus], 2009, nr. 6 (34). Vilnius: LR Švietimo ir mokslo ministerijos Švietimo aprūpinimo centras [žiūrėta 2011 09 10]. Prieiga per internetą: <http://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/sv_problema6_Lygios%20galimybes.pdf>.
5. Aramavičiūtė, V. (2005). *Auklėjimas ir dvasinė asmenybės branda*. Vilnius: Gimtasis žodis.
6. Aramavičiūtė, V., Martišauskienė, E. (2006). Vertybių ugdymas – pedagoginių kompetencijų pamatas. *Pedagogika: mokslo darbai*, t. 84, p. 33–37.
7. Aukštkalnytė, D. (2000). *Būsimųjų muzikos mokytojų rengimas pedagoginiam bendravimui*: daktaro disertacija (rankraštis). Vilnius: VU I-kla.
8. Autukevičienė, B. (2012). *Mentoriaus profesinės kompetencijos ir jų raiška vadovaujant studentų praktikai ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje*: daktaro disertacija (rankraštis). Vilnius: Edukologija.
9. Autukevičienė, B. (2007). Studento praktikanto ir pradedančio dirbti ikimokyklinio ugdymo pedagogo saviugdos ir karjeros planavimo ypatumai. *Pedagogika: mokslo darbai*, t. 86, p. 44–51.
10. Backlund, Ph., Arneson, P. (2000). Educational Assessment Grows Up: Looking Toward the Future. *Journal of the Association for Communication Administration* [interaktyvus], No. 29, p. 88–102 [žiūrėta 2009 09 20]. Prieiga per internetą: <http://dev.natcom.org/uploadedFiles/More_Scholarly_Resources/Chairs_Corner/Standards_for_Program_Review_and_Assessment/PDF-SPRA-Backlund_Arneson.pdf>.
11. Balžakienė, J. (2002). *Studentų profesinio kryptingumo ugdymas aukštojoje sporto mokykloje studijuojant užsienio kalbas*: daktaro disertacijos santrauka. Vilnius: VPU I-kla.
12. Bandura, A. (1969). Social-Learning Theory of Identificatory Processes. In: *Handbook of Socialization Theory and Research*. Ed. D. A. Goslin. Chicago: Rand McNally.
13. Bani, M. (2011). The use and frequency of verbal and non-verbal praise in nurture groups. *Emotional and Behavioural Difficulties* [interaktyvus], vol. 16 (1), p. 47–67 [žiūrėta 2012 01 08]. Prieiga per internetą: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13632752.2011.545640#VDCL-Wd_sac>.
14. Bankauskienė, N. (2007). *Mokytojui būtinos kompetencijos* [interaktyvus], [žiūrėta 2009 04 01]. Prieiga per internetą: <http://www.pprc.lt/MetodineVeikla/naujienos/Mokytojui_bu_tinos_kompetencijos.pdf>.
15. Baranauskienė, R. (2002). *Aukštojo mokslo paradigmos virsmas ir jo raiška taikant studijų reflektivityją praktiką*: daktaro disertacijos santrauka. Šiauliai: ŠU I-kla.
16. Baranauskienė, R. (2000). Reflektivaus studijų modelio ypatumai mokymosi kontekste. *Socialiniai mokslai*, nr. 5 (26), p. 60–67.
17. Barkauskaitė, M. (2001). *Paaugliai: sociopedagoginė dinamika*: monografija. Vilnius: VPU I-kla.
18. Barkauskaitė, M. (2006). *Suaugusiųjų pedagogikos gairės*: metodinė priemonė. Vilnius: VPU I-kla.
19. Barkauskaitė, M., Viršulienė, K. (2012). Studentų pedagoginio bendravimo gebėjimų ir studijų veiksmių ryšiai. *Pedagogika: mokslo darbai*, t. 105, p. 47–52. Vilnius: Edukologija.
20. Baršauskienė, V., Januleičiūtė-Ivaškevičienė, B. (2007). *Komunikacija: teorija ir praktika*. Kaunas: Technologija.
21. Barvydienė, V., Beresnevičienė, D., Lekavičienė, R. ir kt. (1996). *Psichologija studentui*. Kaunas: Technologija.
22. Baudrillard, J. (2002). *Simuliakrai ir simuliacija*. Vilnius: Baltos lankos.
23. *Bendravimo menas* 1 d. (1993). Vilnius: Lietuvos mokytojų kvalifikacijos institutas.
24. Benesch, H. (2001). *Psichologijos atlasas*, 1 t. Vilnius: Alma littera.

25. Bennett, B. B., Rolheiser-Bennett, N. C., Stevahn, L. (2000). *Mokymasis bendradarbiaujant: kur jusmai ir protas susitinka*. Vilnius: Garnelis.
26. Berznickas, A. (1987). *Pedagoginio bendravimo tobulinimas panaudojant socialinį psichologinį treningą*. Vilnius.
27. Berznickas, A. (1990a). *Produktyvios diskusijos vedimas: metodinės rekomendacijos*. Vilnius.
28. Berznickas, A. (1990b). *Supratimo procesas pedagoginio bendravimo metu: mokslinio darbo tezės*. Vilnius.
29. Berznickas, A., Zauka, R. (1990). *Supratimo procesas pedagoginio bendravimo metu*. Vilnius.
30. Bielinienė, J. (2000). *Iškalbos menas*. Vilnius: Vilniaus dailės akademijos I-kla.
31. Bitinas, B. (2011). *Edukologijos terminija: kokybė ir problemos: studija*. Klaipėda: KU I-kla.
32. Bitinas, B. (2006). *Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas*. Vilnius: Kronta.
33. Bitinas, B. (2004). *Hodegetika*. Vilnius: Kronta.
34. Bitinas, B. (2002). *Pedagoginės diagnostikos pagrindai*. Vilnius: VPU I-kla.
35. Bitinas, B., Rupšienė, L., Žydžiūnaitė, V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija*. Klaipėda: S. Jokužio leidykla-spaustuvė.
36. Bitinas, B. (2000). *Ugdymo filosofija*. Vilnius: Enciklopedija.
37. Brazdeikis, V. (2007). *Pedagogų informacinių ir komunikacinių technologijų taikymo kompetencija ir jos vertinimo strategijos: daktaro disertacijos santrauka*. Kaunas: Technologija.
38. Brooks, J. G., Brooks, M. G. (1999). *In Search of Understanding – The Case for Constructivist Classrooms*. Alexandria, The Association for Supervision and Curriculum Development.
39. Brownlee, J., Berthelsen, D. (2005). Personal Epistemology and relational pedagogy in early childhood teacher education programs. *Early Years: An International Journal of Research* [interaktyvus], [žiūrėta 2011 08 17]. Prieiga per internetą: <<http://eprints.qut.edu.au/1057/1/1057.pdf>>.
40. Bruzgelevičienė, R. (2008). *Lietuvos švietimo kūrimas 1988–1997: monografija*. Vilnius: Sapnų sala.
41. Bubnys, R. (2007). Mokymosi lygių įvairovė kaip reflektivaus ugdymo aukštojoje mokykloje prielaida. *Ugdymo psichologija*, nr. 18, p. 61–68.
42. Bubnys, R. (2012). *Reflektivaus mokymo(si) metodų diegimo aukštojoje mokykloje metodika: refleksija kaip besimokančiųjų asmeninės ir profesinės raidos didaktinis metodas*. Šiauliai: Šiaulių valstybinė kolegija.
43. Būdienė, V. (2004). Mokytojų rengimas Lietuvoje. *Pedagogų rengimas Lietuvoje: pertvarkos pastangos: straipsnių rinkinys*. Vilnius: „Danielius“.
44. Bulajeva, T. (2001). *Pedagogų saviugdų veiksniai švietimo kaitos sąlygomis: daktaro disertacijos santrauka*. Vilnius: Pedagogų profesinės raidos centras.
45. Bulajeva, T. (2007). Suaugusiųjų ugdymas: kritinio sąmoningumo link. *Logos* [interaktyvus], nr. 50, p. 167–175 [žiūrėta 2010 08 02]. Prieiga per internetą: <http://litlogos.eu/L50/logos50_bulajeva.pdf>.
46. Butkienė, G., Kepalaitė, A. (1996) *Mokymasis ir asmenybės brendimas*. Vilnius: Margi raštai.
47. Caratini, R. (2007). *Filosofijos įvadas*. Vilnius: Kronta.
48. Cey, T. (2001). *Moving towards constructivist classrooms* [interaktyvus]. University of Saskatchewan, April 2001 [žiūrėta 2009 10 09]. Prieiga per internetą: <<http://www.usask.ca/education/coursework/802papers/ceyt/ceyt.htm>>.
49. Cesevičiūtė, I. (2004). *Studentų komunikacinės kompetencijos ugdymas tikslinėje edukacinėje aplinkoje: daktaro disertacijos santrauka*. Kaunas: Technologija.
50. Chreptavičienė, V., Urbanskienė, R. (2000). Dalykinė komunikacija – marketingo informacinių srautų efektyvaus funkcionavimo prielaida. *Socialiniai mokslai* [interaktyvus], nr. 4 (25), p. 58–71 [žiūrėta 2010 08 02]. Prieiga per internetą: <[http://info.smf.ktu.lt/Edukin/zurnalas/archive/pdf/2000%204%20\(25\)/9%20Chreptaviciene,Urbanskiene.pdf](http://info.smf.ktu.lt/Edukin/zurnalas/archive/pdf/2000%204%20(25)/9%20Chreptaviciene,Urbanskiene.pdf)>.
51. Chreptavičienė, V. (1998). Dalykinės komunikacijos raštu mokėjimų ugdymo sistema universitetinėse studijose. *Edukologijos idėjos Lietuvos švietimo sistemos modernizavimui*. P. Jucevičienė ir kt., p.353-374. Kaunas: Technologija.

52. Cochran-Smith, M., Lytle, S. L. (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education* [interaktyvus], vol. 24, p. 249–305 [žiūrėta 2010 06 20]. Prieiga per internetą: <<http://www.jstor.org/stable/1167272>>.
53. Colombero, G. (2004). *Nuo žodžių į dialogą: psichologiniai asmenų tarpusavio komunikacijos aspektai*. Vilnius: UAB „Katalikų pasaulio leidiniai“.
54. *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* [interaktyvus]. European Commission Directorate-General for Education and Culture [žiūrėta 2011 03 24]. Prieiga per internetą: <http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/01-en_principles_en.pdf> .
55. Cooze, A. (2009). *100 patarimų pradedančiajam mokytojui*. Vilnius: Tyto alba.
56. Craig, R. T. (2008). Communication As a Field and Discipline. *The International Encyclopedia of Communication*, vol. II, p. 675–688. Blackwell Publishing.
57. Čekuolienė, D. (2008). *Stebėjimas psichologijoje: moksliniai tyrimai, diagnostika ir korekcija: metodiniai nurodymai*. Vilnius: VU I-kla.
58. Čepienė, A. (2010). *Phenomenological perspective of generic skills development in professional education*: daktaro disertacijos santrauka: socialiniai mokslai, edukologija (07 S). Kaunas: VDU I-kla.
59. Černius, V. J. (1992). *Mokytojo pagalbininkas*. Kaunas: Litera.
60. Černius, V. J. (2006). *Žmogaus vystymosi kelias nuo vaikystės iki brandos*. Kaunas: Pasaulio lietuvių centras.
61. Čiužas, R. (2013). *Mokytojo kompetencijos: profesinio meistriškumo siekis*: mokslo monografija. Vilnius: Edukologija.
62. *Dabartinės lietuvių kalbos žodynas*: šeštas (trečias elektroninis) leidimas. Kompaktinė plokštelė (2006). Redaktorių kolegija: Stasys Keinys (vyr. redaktorius), Laimutis Bilkis, Jonas Paulauskas, Vytautas Vitkauskas. Vilnius: Lietuvių kalbos institutas, internetinė versija, 2011. Prieiga per internetą: <<http://dz.lki.lt>>.
63. Dačiulytė, R. (2003). *Savarankiškumo ugdymas rengiant technologijų mokytojus*: daktaro disertacija (rankraštis). Vilnius: VPU I-kla.
64. *Dėl mokytojų rengimo kokybės gerinimo: Komisijos komunikatas Tarybai ir Europos Parlamentui* KOM (2007) 392 [interaktyvus]. Briuselis: Europos Bendrijų Komisija, 2007 m. rugpjūčio 3 d. [žiūrėta 2010 03 20]. Prieiga per internetą: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:LT:PDF>>
65. Dickson, E., Burton, N. (2011). ‘You looking at me?’: investigating 9 and 13 year-olds’ ability to encode and decode nonverbal communication and demonstrate ‘emotional literacy’. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education* [interaktyvus], vol. 39 (3), p. 265–276 [žiūrėta 2012 09 28]. Prieiga per internetą: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004270903505062#.VDBp4Gd_saf>.
66. Dirginčienė, R. (1998). *Bendravimo etikos pamokos*. Vilnius: Lietuvos etinės kultūros draugija „Ethos“.
67. Dystervėgas, A. (1988). *Pedagoginiai raštai*. Kaunas: Šviesa.
68. Drucker, P. F. (2009). *Drukerio mokymo pagrindai*. Vilnius: UAB „Rgrupė“.
69. Duffy, T. M., Kirkley, J. (2004). *Designing Environments for Distributed Learning: Learning theory and practice* [interaktyvus]. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Assoc., [žiūrėta 2010 08 02]. Prieiga per internetą: <http://www.gse.harvard.edu/usableknowledge/otpd/participants/papers/duffy_kirkley_ch1.pdf>.
70. Duoblienė, L. (2011). *Ideologizuotos švietimo kaitos teorijos*: monografija. Vilnius: VU I-kla.
71. Fominienė, V. (2006). Komunikacinės kompetencijos ugdymas rengiant būsimojus kūno kultūros mokytojus. *Ugdymas. Kūno kultūra. Sportas*, nr. 1 (60), p. 3–9.
72. Fominienė, V. B. (2007). *The Attitude’s of Physical Education Teachers on Pedagogical Communication as Determinants of Pupils’ Approach to Physical Self-Education*: Summary of Doctoral Dissertation. Kaunas: Technologija.

73. Frymier, A. B., Thompson, C. A. (2009). Perceived teacher affinity-seeking in relation to perceived teacher credibility. *Communication Education* [interaktyvus], 2009 m. gegužės 18 d. [žiūrėta 2012 02 02]. Prieiga per: Francis & Taylor online doi: 10.1080/03634529209378900.
74. Fullan, M. (1998). *Pokyčių jėgos*. Vilnius: Tyto alba.
75. Fuller, F. (1969). Concerns of Teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal* [interaktyvus], 1969 m. kovas [žiūrėta 2012 02 02]. Prieiga per: Jstor doi: 10.3102/00028312006002207.
76. Gage, N. L., Berliner, D. C. (1994). *Pedagoginė psichologija*. Vilnius: Alma littera.
77. Gedvilienė, G., Zuzevičiūtė, V. (2007). *Edukologija*: mokomoji knyga studentams. Kaunas: VDU I-kla.
78. Gerjets, P. H., Hesse, F. W. (2005). When are powerful learning environments effective? The role of learner activities and of students' conceptions of educational technology. *International Journal of Educational Research* [interaktyvus], 2004, vol. 41 (6), p. 445–465 [žiūrėta 2011 05 17]. Prieiga per internetą: <<http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/74/16/PDF/Gerjets-Peter-2004a.pdf>>.
79. Gerzon, J. *Key Tips for Active Listening* [interaktyvus]. Massachusetts Institute of Technology: Human resources [žiūrėta 2010 10 02]. Prieiga per internetą: <http://web.mit.edu/hr/oed/learn/comm/art_active.html>.
80. Giedraitienė, T. (1996). *Pedagginės situacijos mokykloje*. Kaunas: Gabija.
81. Giedraitienė-Lileikienė, T. (1998). *Mano būsimoji profesija – mokytojas*. Kaunas: Spindulys.
82. Glasersfeld, E. (1989). Cognition, Construction of Knowledge, and Teaching. *Synthese* [interaktyvus], 80 (1), p. 121–140. Preprint version 2006 m. kovo 3 d. [žiūrėta 2010 06 20] Prieiga per internetą: <<http://www.vonglasersfeld.com/118>>.
83. Glickman, C. D. (2010). *Lyderystė mokymuisi: kaip padėti mokytojams sėkmingai dirbti*. Vilnius: Švietimo ir mokslo ministerija, Švietimo aprūpinimo centras.
84. Goslin, D. A. (1969). Handbook of socialization theory and research. Chicago: Rand McNally.
85. Grandy, R. E. Constructivisms, Scientific Methods, and Reflective Judgment in Science Education. *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*. Ed. Siegel Harvey. Oxford Handbooks Online January 2010 [interaktyvus], [žiūrėta 2011 04 22]. Prieiga per: <Oxford handbooks online doi:10.1093/oxfordhdb/9780195312881.003.0021>.
86. Grebliauskiene, B. (1997). *Nerašytinių komunikacinių mokėjimų ugdymas biznio administravimo specialistų rengimo procese*: daktaro disertacijos santrauka. Kaunas: Technologija.
87. Grebliauskiene, B. (1999). *ENKMUS: Etapinė nerašytinių komunikacinių mokėjimų sistema. Metodinė priemonė pedagogui*. Vilnius: Žara.
88. Grebliauskiene, B., Večkienė, N. (2004). *Komunikacinė kompetencija: komunikabilumo ugdymas*. Vilnius: Žara.
89. *Grupinis mokymas šiuolaikinėje mokykloje*: pedagoginė patirtis. (1997). Lietuvos pedagogų kvalifikacijos institutas. Pedagoginės patirties kabinetas. Vilnius: Eugrimas.
90. Gudžinskienė, V. (2000) Mokytojo ir moksleivio bendravimo ir bendradarbiavimo svarba ugdant kritinį mąstymą / Švietimo reforma ir mokytojų rengimas: mokslo-studijos-mokykla: VII tarptautinė mokslinė konferencija, Vilnius, 2000 m. lapkričio 22–24 d.: mokslo darbai, p. 104–110.
91. Gutasas, M. (2002). *Dialogo problema hermeneutinėje filosofijoje*: daktaro disertacijos santrauka. Vilnius: VPU I-kla.
92. Gutasas, M. (2008) Dialogo prasmės (ne)aiškumas dialogo filosofijoje ir fenomenologijoje [interaktyvus]. In: *Prasmė filosofijoje ir filosofijos prasmė*. Vilnius: Lietuvos filosofų draugija ir VU Religijos studijų ir tyrimų centras, 2008 m. gegužės 23–24 d. [žiūrėta 2010 06 22]. Prieiga per internetą: <http://www.filosofija.vu.lt/prasme/4_Gutasas.pdf>.
93. Hargie, O. (2011). *Skilled Interpersonal Communication: Research, Theory and Practice* 5th ed. New York: Routland.
94. Hargreaves, A. (2008). *Mokymas žinių visuomenėje*. Vilnius: Homo liber.
95. Hartley, P. (1999) *Interpersonal communication*, 2nd ed. London: Routledge.

96. Haskins, W. A. (2000). Ethos and pedagogical communication: suggestions for enhancing credibility in the classroom. *Current issues in Education* [interaktyvus], 3 (4) [žiūrėta 2009 02 12]. Prieiga per internetą: <<http://cie.asu.edu/volume3/number4/index.html>>.
97. Helmke, A. (2012). *Pamokos kokybė ir mokytojo profesionalumas: diagnostika, vertinimas, tobulinimas*. Vilnius: UAB „Vaistų žinios“. Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra.
98. Hunt, S., Simonds, Ch., Cooper, P. (2002). Communication and Teacher Education: Exploring a Communication Course for All Teachers. *Communication Education* [interaktyvus], vol. 51 (1), p. 81–94 [žiūrėta 2012 09 17]. Prieiga per internetą: <<http://dx.doi.org/10.1080/03634520216497>>.
99. Jablin, F. M., Sias, P. M. (2000). Communication Competence. *The New Handbook of Organizational Communication: Advances in Theory, Research, and Methods*. Ed. F. M. Jablin, L. L. Putman, p. 819–864. Sage Publications, Inc. International Educational and Professional Publisher. Thousand Oaks, London, NewDelhi.
100. Jakavičius, V. (1998). *Žmogaus ugdymas: įvadas į edukologijos studijas*. Klaipėda: KU I-kla.
101. Jakavičius, V., Juška, A. (1996). *Mokyklos pedagogika*. Kaunas: Šviesa.
102. Jakavonytė-Staškuvienė, D. (2009). *Teksto skaitymas kaip pradinį klasių mokinių komunikavimo kompetencijos ugdymo pagrindas*: daktaro disertacija (rankraštis). Klaipėda: KU I-kla.
103. Jakubė, A., Juozaitis, A. (2012) *Bendrujų kompetencijų ugdymas aukštojoje mokykloje* [interaktyvus]. Vilnius: VU [žiūrėta 2013 02 12]. Prieiga per internetą: <http://www4066.vu.lt/Files/File/Bendruju_kompetenciju_ugdymas.pdf>.
104. James, W. (1998). *Pokalbiai su mokytojais apie psichologiją ir su studentais apie kai kuriuos gyvenimo idealus*. Vilnius: Vaga.
105. Jarvis, P. (2001) *Mokymosi paradoksai*. Kaunas: VDU Švietimo studijų centras.
106. Jeffrey, B. (2006). Creative teaching and learning: towards a common discourse and practice. *Cambridge Journal of Education* [interaktyvus], vol. 36 (3), p. 399–414 [žiūrėta 2012 09 17]. Prieiga per internetą: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03057640600866015#VDBgmWd_sac>.
107. Jonassen, D. H. (1991). Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm? *Educational Technology Research and Development* [interaktyvus], vol. 39 (3), p. 5–14 [žiūrėta 2009 02 12]. Prieiga per internetą: <<http://www.springerlink.com/content/j008v02u57u71827/fulltext.pdf>>.
108. Jovaiša, L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
109. Jovaiša, L. (2011). *Edukologija*, t. 1. Vilnius: Agora.
110. *Judesių kalba: kaip skaityti žmonių mintis iš jų gestų*. (1994). Pagal Alaną Pizą. Vilnius: Politika.
111. Jurašaitė, E. (2004). *Ikimokyklinio ugdymo pedagogų profesinės kompetencijos: struktūra, modelių realizavimas, įvertinimas*: daktaro disertacija (rankraštis). Vilnius: VPU I-kla.
112. Kalvaitis, A. (2007). *Pedagogus rengiančių aukštųjų mokyklų pasirengimas kaitai*: tyrimo ataskaita. Vilnius: Kaunas [Mokytojų kompetencijos centras].
113. Kardelienė, L. (1998). *Pradinių klasių mokinių kalbinio etiketo ugdymas*: daktaro disertacija (rankraštis). Šiauliai: ŠU I-kla.
114. Kardelienė, L., Kardelis, K. (2006). *Pedagoginė komunikacija kūno kultūros veikloje*: monografija. Kaunas: LKKA.
115. Kavaliauskienė, V. (2001). *Pedagoginis pašaukimas ir jo ugdymas*: monografija. Klaipėda: KU I-kla.
116. Kepalaitė, A. Pedagoogo refleksijos ypatumai akademiniėje situacijoje. *Ugdymo psichologija*, 2005, nr. 14, p. 51–56. Vilnius: VPU I-kla.
117. King, D. (2000). *Four Principles of Interpersonal Communication* [interaktyvus]. Pellissippi state Community college, Knoxville, Tennessee [žiūrėta 2010 10 04]. Prieiga per internetą: <<http://www.pstcc.edu/facstaff/dking/interpr.htm>>.
118. Kiveris, A. (2007). Pedagogų rengimo reglamento projektas: patirtis ir perspektyvos (2). *Pedagogika: mokslo darbai*, t. 87, p. 20–27.
119. Kyburienė, L. (2006). *Klasės valdymo psichologiniai aspektai*. Vilnius: Ciklonas.
120. Kjaergaard, E., Martinėnienė, R. (1999). *Neprarastas pavasaris*. Vilnius: Danielius.

-
121. Klakstonas, G. *Mokymasis mokytis: pagrindinis XXI amžiaus ugdymo turinio uždavinys* [interaktyvus]. Lyderių laikas [žiūrėta 2011 03 24]. Prieiga per internetą: <<http://www.lyderiulaikas.smm.lt/Atsisi%C5%B3sti%20failus:/article/554/3Mokymasis%20mokytis.%20Pagrindinis%20XXI%20am%C5%BEiaus%20ugdymo%20turinio%20u%C5%BEdavins.pdf>>.
 122. Kontautienė, R. (2000). *Pedagoginio bendradarbiavimo sistemos plėtotė pradinėje mokykloje*: daktaro disertacijos santrauka. Klaipėda: KU I-kla.
 123. Kontautienė, R., Melnikova, J. (2006). Mokytojų profesinės adaptacijos ir karjeros sąlygos bei galimybės mokykloje. *Mokytojų ugdymas*, nr. 6, p. 29–44. Šiauliai: VšĮ ŠU I-kla.
 124. Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., Wubbels, Th. (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education* [interaktyvus]. NJ, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers [žiūrėta 2011 08 17]. Prieiga per internetą: <<http://www.questia.com/library/110595548/linking-practice-and-theory-the-pedagogy-of-realistic>>.
 125. Kratavičienė, R. (2010). *Raidos psichologijos seminarų medžiaga studentams*. Vilnius: VPU I-kla.
 126. Kučinskas, V., Poderienė, G. (2006). *Ugdymo aplinkos ergonomika*. Klaipėda: KU I-kla.
 127. *Kuriant Europos kvalifikacijų sąrangą mokymuisi visą gyvenimą*: Darbinis dokumentas: Europos Bendrijų Komisija. Briuselis SEC (2005) 957 [neoficialus vertimas], 2005 m. liepos 8 d. [žiūrėta 2009 02 12]. Prieiga per internetą: <www.smm.lt/docs/N2_EQF-EN-neoficialus%20vertimas.doc> .
 128. Larson, C. U. (1992). *Persuasion: Reception and responsibility* (6th ed.). Belmont, CA: Wadsworth Publishing Co.
 129. Lasauskienė, J. (2007). *Dalykinė kompetencija kaip muzikos mokytojų rengimo tikslas*: daktaro disertacijos santrauka. Vilnius: VPU I-kla.
 130. Lebow, D. (1993). Constructivist Values for Instructional Systems Design: Five Principles Toward a New Mindset. *Educational Technology Research and Development* [interaktyvus], vol. 41 (3), p. 4–16 [žiūrėta 2009 02 13]. Prieiga per internetą: <<http://www.springerlink.com/content/fr64431713141223/fulltext.pdf>>.
 131. Lepšėkienė, V., Butkienė, O. G., Steevens, L., Werkhoven, van W. (2001). *Mokykla ant žmogiškumo pamatų*. Vilnius: Valgra.
 132. Lepšėkienė, V. (1996). *Humanistinis ugdymas mokykloje*. Vilnius: Valstybinis leidybos centras.
 133. Lepschy, A. (2008). Communication training. *Handbook of communication competence* [interaktyvus], p. 315–342. W. de Gruyter GmbH & Co, Berlin [žiūrėta 2009 11 30]. Prieiga per internetą: <<http://www.scribd.com/doc/23451840/Handbook-of-Communication>>.
 134. Lietuvos mokyklų tinklas: ar užtikrinamos lygios mokymosi galimybės? (2009). *Švietimo problemos analizė* [interaktyvus], nr. 7 (35). LR ŠMM Švietimo aprūpinimo centras [žiūrėta 2010 10 15]. Prieiga per internetą: <http://www.sac.smm.lt/images/file/e_biblioteka/sv_prob7_Mokyklų%20tinklas.pdf>.
 135. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas 2010 m. sausio 8 d. Nr. V-54 „Dėl pedagogų rengimo reglamento patvirtinimo“. *Valstybės žinios*, 2010-01-23, Nr. 9-425.
 136. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas. *Valstybės žinios*, 2011-03-31, Nr. 38-1804.
 137. Lietuvos Respublikos Seimo nutarimas „Dėl Valstybės pažangos strategijos „Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“ patvirtinimo“ 2012-05-31, Nr. XI-2015. *Valstybės žinios*, 2012-05-30, Nr. 61-3050.
 138. Lietuvos Respublikos Seimo nutarimo „Dėl valstybinės švietimo 2013–2022 metų strategijos patvirtinimo“ projektas + strategija, 2012-12-06, Nr. XIIP-110 [žiūrėta 2013 01 21]. Prieiga per internetą: <http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=438859>.
 139. Lietuvos Respublikos Vyriausybės nutarimas 2006 m. gegužės 25 d. Nr. 468 „Dėl valstybinės pedagogų rengimo ir kvalifikacijos tobulinimo pertvarkos programos patvirtinimo“. *Valstybės žinios*, 2006-05-27, Nr. 60-2139.
 140. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas 2007 m. sausio 15 d. Nr. ISAK-54 „Dėl mokytojo profesijos kompetencijos aprašo patvirtinimo“. *Valstybės žinios*, 2007-01-30, Nr. 12-511.
 141. Lietuvos Respublikos Seimo nutarimas 2003 m. liepos 4 d. Nr. IX-1700 „Dėl valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatų“. *Valstybės žinios*, 2003-07-18, Nr. 71-3216.
 142. Lipinskienė, D. (2002). *Edukacinė studentą įgalinanti studijuoti aplinka*: daktaro disertacijos santrauka. Kaunas: Technologija.
-

143. Lipnevičienė, G., Tonkuvienė, M. (2007). Studentai – mokytojo partneriai pedagoginio bendravimo sistemoje. *Profesinės studijos: teorija ir praktika*, nr. 3 (3), p. 99–107. Šiauliai: Šiaulių kolegijos leidybos centras.
144. Littlejohn, S. W., Foss, K. A. (2008). *Theories of Human Communication*. 9th edition. Thomson Wadsworth. Belmont, USA.
145. Lyotard, J.-F. (2010). *Postmodernus būvis: ataskaita apie žinojimą*. Vilnius: Baltos lankos.
146. Lukšienė, M. (2000). *Jungtys*. Vinius: Alma littera.
147. Lukošūnienė, V. (2014) Kvalifikaciją tobulinančių suaugusiųjų mokėjimo mokyti kompetencijos raiška ir ugdymas(is): summary of the doctoral dissertation: social sciences, educational sciences (07 S). Vilnius: LEU leidykla.
148. Maceina, A. (2002). *Raštai*, t.VIII Pedagogikos filosofija. Vilnius: Mintis.
149. Maddern, K. *Personality test set to weed out weak teachers*. Times Educational Supplement [interaktyvus]. TES newspaper 2009 m. birželio 26 d. [žiūrėta 2011 09 15]. Prieiga per internetą: <<http://www.tes.co.uk/article.aspx?storycode=6015990>>.
150. Malinauskas, R. (1999). *Pedagogų socialinio rengimo ypatumai*: daktaro disertacijos santrauka. Kaunas: LKKA I-kla.
151. Martišauskienė, E. (2004). *Paauglių dvasingumas kaip pedagoginis reiškinys*. Vilnius: VPU I-kla.
152. Martišauskienė, E. (2009). Pedagogų požiūris į mokytojo kompetencijų raišką. *Acta paedagogica Vilnensia*, nr. 22, p. 88–101. Vilnius: VU I-kla.
153. Martišauskienė E. (2007). Studentų asmenybinio ugdymo(-si) pedagoginių kompetencijų sklaida per pedagoginę praktiką. *Pedagogika*: mokslo darbai, t. 86, p. 14–22.
154. Marzano, R. J. (2005). *Naujoji ugdymo tikslų taksonomija*. Vilnius: Žara.
155. Maslow, A. H. (2006). *Motyvacija ir asmenybė*. Vilnius: Apostrofa.
156. Maslow, A. H. (2011). *Būties psichologija*. Vilnius: Vaga.
157. Maurer, C. G. (1976). *The effects of a self-instruction program in facilitation and communication skills for elementary school teachers*: dissertation [interaktyvus]. University of Florida [žiūrėta 2010 11 18]. Prieiga per internetą: <<https://archive.org/stream/effectsofselfins00maur/page/n0/mode/2up>>.
158. McCroskey, J. C. (1997). Willingness to Communicate, Communication Apprehension, and Self-Perceived Communication Competence: Conceptualizations and Perspectives. In: Daly, J. A. et al. *Avoiding communication: Shyness, Reticence, & Communication Apprehension* [interaktyvus], p. 75–108. Cresskill, NJ: Hampton Press [žiūrėta 2010 11 29]. Prieiga per internetą: <http://www.jamescmccroskey.com/publications/bookchapters/020_1997_C3.pdf>.
159. McCroskey, J. C. Self-report measurements. In: Daly, J. A. et al. *Avoiding Communication: Shyness, Reticence, & Communication Apprehension*, 1997, p. 191–216. Cresskill, NJ: Hampton Press [žiūrėta 2010 11 29]. Prieiga per internetą: <http://www.jamescmccroskey.com/publications/bookchapters/021_1997_C7.pdf>.
160. McCroskey, J. C. (1998). The future of communication education: Communication as a content discipline. In: Trent J. S. *Communication: Views from the helm for the 21st Century* [interaktyvus], p. 191–194. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon [žiūrėta 2010 11 29]. Prieiga per internetą: <http://www.jamescmccroskey.com/publications/bookchapters/022_1998.pdf>.
161. McCroskey, J. C., Richmond, V. P. (1992). Increasing teacher influence through immediacy. In: Richmond, V. P. & J. C. *Power in the classroom: communication, control, and concern* [interaktyvus], p. 101–119. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates, Inc. [žiūrėta 2010 11 29]. Prieiga per internetą: <http://www.jamescmccroskey.com/publications/bookchapters/014_1992_C7.pdf>.
162. McCroskey, J. C., Young, T. (1981). Ethos and credibility: The construct and its measurements after two decades. *Central States Speech Journal* [interaktyvus], vol. 32, p. 24–34 [žiūrėta 2010 11 27]. Prieiga per internetą: <http://www.strandtheory.org/images/Ethos_and_credibility_-_mccroskey.pdf>.
163. Mehlenbacher, B. (2008). *Communication design and theories of learning* [interaktyvus]. SIGDOC'08: The 26th ACM International Conference on Design of Communication Proceedings. Lisbon, Portugal:

- ACM, September 22–24, 2008 [žiūrėta 2011 03 29]. Prieiga per internetą: <http://ncsu.academia.edu/BradMehlenbacher/Papers/109179/Communication_design_and_theories_of_learning>.
164. Mehrabian, A. (1981). *Silent messages: Implicit communication of emotions and attitudes* [interaktyvus]. Belmont, CA: Wadsworth [žiūrėta 2010 10 03]. Prieiga per internetą: <<http://www.businessballs.com/mehrabiancommunications.htm>>.
 165. Mehrabian, A. *Mehrabian's communication research* / Professor Albert Mehrabian's communications model [interaktyvus], [žiūrėta 2010 10 03]. Prieiga per internetą: <<http://www.businessballs.com/mehrabiancommunications.htm>>
 166. Mickūnas, A., Stewart, D. (1994). *Fenomenologinė filosofija*. Vilnius: Baltos lankos.
 167. Miller R. (2006). *Educating the Child's "Inner Power" / Vaiko vidinės galios ugdymas* [interaktyvus], [žiūrėta 2011 06 20]. Prieiga per internetą: <<http://www.alternatyvusisugdymas.lt/uploads/2009/12/11-07-14-AU-vertimas-Nr.34.Vaiko-vidines-galios-ugdymas.pdf>>.
 168. Mojibur, Rahman M. (2010). Teaching oral communication skills: a task-based approach. *ESP World* [interaktyvus], vol. 9, issue 1 (27) [žiūrėta 2011 06 20]. Prieiga per internetą: <http://www.esp-world.info/Articles_27/Paper.pdf> 2011 06 20>.
 169. Monchinski, T. (2008). *Critical Pedagogy and the Everyday Classroom* [interaktyvus]. Springer Science+Business Media B.V. N Y. Prieiga per: Springer link online ISBN 978-1-4020-8463-8.
 170. Monkevičienė, O., Autukevičienė, B. (2008). Pradedančiojo pedagogo profesinės raidos etapai, patiriami sunkumai ir mentorius paramos ypatumai. *Pedagogika: mokslo darbai*, t. 91, p. 27–34.
 171. *Pagrindinės ir vidurinės mokyklos mokytojo profesinių kompetencijų įsivertinimas: įsivertinimo metodikų komplektas studentui*. (2007). Sud. O. Monkevičienė, H. Šečkvienė. Kaunas: Technologija.
 172. Morreale, S. P., Backlund, Ph., Hay, E., Moore, M. (2011). Assessment of Oral Communication: A Major Review of the Historical Development and Trends in the Movement from 1975 to 2009. *Communication Education* [interaktyvus], vol. 60, Issue 2, p. 255–278 [žiūrėta 2012 03 01]. Prieiga per internetą: <<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03634523.2010.516395>>.
 173. Morreale, S. P., Pearson, J. C. (2008). *Communication Education* [interaktyvus], vol. 57, Issue 2, p. 224–240 [žiūrėta 2012 03 01]. Prieiga per internetą: <<http://nrybasstoragespace.pbworks.com/f/CommunicationEducationImportant.pdf>>.
 174. Morreale, S. P., Spitzberg, B. H., Barge, J. K. (2006). *Human communication: Motivation, knowledge, and skills*, 2nd ed. Wadsworth, Belmont, CA.
 175. Nauckūnaitė, Z. (2001). *Iškalbos mokymas*. Kaunas: Šviesa.
 176. Navaitienė, J. (2000). *Būsimųjų pedagogų profesinis kryptingumas ir branda: daktaro disertacijos santrauka*. Vilnius: VPU I-kla.
 177. Neale, S., Spencer-Arnell, L., Wilson, L. (2010). *Emocinis intelektas ir ugdymas*. Vilnius: Verslo žinios.
 178. Novoa, A., Lawn, M. (2002). *Fabricating Europe: The Formation of an Education Space*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
 179. Nussbaum, J. F. (1992). Effective teacher behavior. *Communication Education* [interaktyvus], vol. 41, p. 167–180 [žiūrėta 2010 11 28]. Prieiga per internetą: <<https://coms221--instructionalcomm.wikispaces.com/file/view/Nussbaum--EffectiveTeacherBehaviors.pdf>>.
 180. Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for 21st century: Lessons from Around the World* [interaktyvus]. OECD publishing [žiūrėta 2013 01 20]. Prieiga per internetą: <<http://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf>>.
 181. Oleksiuk, O. (2009). Konceptualūs asmenybės dvasingumo formavimo meno srityje pagrindai. In: *Dvasingumas žmogaus pasaulyje: kolektyvinė monografija*. Vilnius: VPU I-kla, p. 154–168.
 182. Ozmon, H. A., Craver, S. M. (1995). *Filosofiniai ugdymo pagrindai*. Vilnius: Leidybos centras.
 183. Pečiulis, Ž. (2004). *Efektyvi komunikacija*. Vilnius: Versus aureus.
 184. *Pedagogų rengimo standarto gairių projekto tyrimo ataskaita*. (2006). Europos Sąjunga. Europos socialinis fondas, [Lietuvos Respublikos] švietimo ir mokslo ministerija. Mokytojų kompetencijos centras. Kaunas: Aušra.

185. *Pedagogų rengimo studijų programų analizė*: mokslo studija. (2007). Sud. P. Jucevičienė ir kt. Europos Sąjunga. Europos socialinis fondas, Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. Mokytojų kompetencijos centras. Vilnius: Versus aureus.
186. Penkaskas, A. (1991). *Pedagoginių situacijų psichologiniai komentarai*. Vilnius: Vilniaus ped. Institutas.
187. Petty, G. (2008). *Įrodymais pagrįstas mokymas*. Vilnius: Tyto alba.
188. Podgorecki, J. (2005). *Socialinė komunikacija mokytojams*. Vilnius: VPU I-kla.
189. Pollard, A. (2002). *Refleksyvusis mokymas: veikminga ir duomenimis paremta profesinė praktika*. Vilnius: Garnelis.
190. Prakapas, R. (2006). Tolerancija kaip pedagoginio bendravimo principas. *Socialinis ugdymas*, nr. 1 (12), p. 77–83.
191. Pukelis, K. (1995). *Mokytojų rengimas ir tautos kultūra*. Kaunas: Aušra.
192. Pukelis, K. (1998). *Mokytojų rengimas ir filosofinės studijos*. Kaunas: Versmė.
193. Pukelis, K. (2004). *Mokytojų rengimo idealinio modelio parametrai*: monografija. Kaunas: VDU I-kla.
194. Pukelis, K. (2009). Gebėjimas, kompetencija, mokymosi / studijų rezultatas, kvalifikacija ir kompetentingumas: teorinė dimensija. *Aukštojo mokslo kokybė*, nr. 6, p. 12–34.
195. Ramsden, P. (2000). *Kaip mokyti aukštojoje mokykloje*. Vilnius: Aidai.
196. Rastauskienė, G. J., Kardelis, K., Šeščilienė, I. M. (2009). Universiteto dėstytojo profesinio tapimo ypatumai. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, nr. 1 (22). Šiauliai: ŠU I-kla.
197. Reyes-Santos, I., Bentz, A., Mojica, K. (2011). *Teaching Controversial Subjects: Proactive Strategies to Create a Successful Learning Environment* [interaktyvus]. Uoregon university, 2011 01 25 [žiūrėta 2011 08 28]. Prieiga per internetą: <<http://codac.uoregon.edu/files/2011/01/Teaching-Controversial-Subjects.pdf>>.
198. Richmond, V. P., Gorham, J. S., McCroskey, J. C. (1987). The relationship between selected immediacy behaviors and cognitive learning. In: *Communication Yearbook*. Ed. M. L. McLaughlin, vol. 10, p. 574–590. The international communication association. NY: Routledge. Prieiga per internetą: <http://books.google.lt/books?id=8bXYBjegPZUC&pg=PA533&hl=lt&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false>.
199. Rodzevičiūtė, E. (2006). *Vidurinės mokyklos mokytojo pedagoginio kompetentingumo turinio ir struktūros teorinis ir empirinis pagrindimas*: daktaro disertacija (rankraštis). Vilnius: VPU I-kla.
200. Rogers, C. R. (2005). *Apie tapimą asmeniu*. Vilnius: VIA RECTA.
201. Sahlberg, P. (2005). Kaip suprantamas mokymasis. *Konferencijos „Mokyklų tobulinimo pristatymas Lietuvos aukštosiose mokyklose“, medžiaga* [interaktyvus], [žiūrėta 2010 05 18]. Prieiga per internetą: <<http://www.mtp.smm.lt>>.
202. Sattler, J. M. (2002). *Assessment of Children. Behavioral and clinical applications*. 4th edition. San Diego: Jerome M. Sttler, Publisher, Inc.
203. Saulėnienė, S. (2003). *Dailės pedagogo šiuolaikinės kompetencijos struktūra: modelio pagrindimas Lietuvos švietimo aspektu*: daktaro disertacijos santrauka. Kaunas: Technologija.
204. Schleicher, A. (2011). *The case for 21st century learning* [interaktyvus]. OECD Education Directorate [žiūrėta 2011 03 27]. Prieiga per internetą: <<http://www.oecd.org/general/thecasefor21st-centurylearning.htm>>.
205. Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for 21st century: Lessons from Around the World* [interaktyvus]. OECD publishing [žiūrėta 2013 01 20]. Prieiga per internetą: <<http://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf>>.
206. Schütz, A. (1967). *The Phenomenology of the Social World* [interaktyvus]. Northwestern University Press, USA [žiūrėta 2011 03 27]. Prieiga per internetą: <http://www.google.lt/books?hl=lt&lr=&id=TobLgxW6ZXkC&oi=fnd&pg=PR9&dq=+phenomenology+social+sciences&ots=2RyREwNio0&sig=TIIXn9DcDpXfijWUO5Zy22X1_cQ&redir_esc=y#v=onepage&q=phenomenology%20social%20sciences&f=false>.
207. Shibutani, T. (1969). *Society and Personality* (red. G. B Osipova). Москва: Издательство.
208. Siebert, H. (2007). *Teorijos ir praktikos sąveika*. Vilnius: Kronta.

209. Smith, B. P. (2000). Emerging themes in problems experienced by student teachers: a framework for analysis. *College Student Journal* [interaktyvus], [žiūrėta 2010 02 03]. Prieiga per internetą: <http://findarticles.com/p/articles/mi_m0FCR/is_4_34/ai_69750211/?tag=content;coll1>.
210. Souza Fleith, D. (2000). Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment. *Roepers Review* [interaktyvus], vol. 22 (3), p. 148–153 [žiūrėta 2012 09 26]. Prieiga per internetą: <<http://dx.doi.org/10.1080/02783190009554022>>.
211. Stainberg, S. (2007). *An Introduction to Communication Studies*. Cape Town: Juta & Co, Ltd.
212. Sternberg, R. J., Williams, W. M. (1996). *How to develop student creativity*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
213. Stankevičienė, K. (2004). Pedagoginės praktikos modelis ir jo veiksmingumas edukologijos (ikimokyklinio ugdymo) studijose. *Pedagogika: mokslo darbai*, t. 73, p. 64–69.
214. *Suaugusiųjų mokymas ir konsultavimas: mentoriaus rengimo vadovėlis*. Dėstytojo knyga. (2008). Sud. A. Petruitytė. Kaunas: Technologija.
215. Subotkevičienė, R. (2006). *Būsimųjų geografijos mokytojų didaktinių kompetencijų raiška ir raida studijuojant specialybės disciplinas: daktaro disertacijos santrauka*. Vilnius: VPU I-kla.
216. Suslavičius, A. (1998). *Socialinė psichologija*. Vilnius: VU I-kla.
217. *Svarbiausi Bolonijos proceso dokumentai. Bolonijos–Londono laikotarpis 1999–2007 m.* [interaktyvus]. LR švietimo ir mokslo ministerija, 2008 [žiūrėta 2009 10 20]. Prieiga per internetą: <http://www.smm.lt/t_bendradarbiavimas/docs/bp/Bolonijos%20proceso%20dokumentai_Bolonijos-Londono%20laikotarpis_1999-2007.pdf>.
218. Šalkauskis, S. (1998). Raštai, t. VI. Vilnius: Mintis.
219. Šedžiuvienė, N. (2005). *Kolegijų pedagogų individualaus profesinio tapimo edukaciniai pagrindai: daktaro disertacijos santrauka* [interaktyvus šaltinis laisvai prieinamas LABT tinkle, 20050901].
220. Šernas, V. (1998). *Profesinės veiklos didaktika: profesinio rengimo tyrimai*. Vilnius: Presvika.
221. Šernas, V. (2006). Komunikacinės kompetencijos, jų ugdymo(si) kai kurios strateginės ir taktinės problemos. *Santalka. Filologija. Edukologija*, t. 14, p. 50–59.
222. Šernas, V. (2009). *Profesinė pedagogika*. Vilnius: Baltic ECO.
223. Tamošiūnas, T. (1998). *Profesinio ir ikiprofesinio pedagogų rengimo sąveika: daktaro disertacijos santrauka*. Šiauliai: ŠU I-kla.
224. *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers* [interaktyvus]. 2005, OECD publishing [žiūrėta 2010 11 24]. Prieiga per internetą: <<http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/34990905.pdf>>.
225. *Tendencijos aukštajame moksle: suinteresuotų šalių požiūriai* [interaktyvus]. 2012, Mokslo ir studijų stebėsenos ir analizės centras. Reng. A. Chmieliauskas, A. Liepuonis, R. Venčkauskas, K. Plankytė-Aidietienė. Kaišiadorys: Printėja [žiūrėta 2013 05 09]. Prieiga per internetą: <http://www.mosta.lt/images/documents/analize/tyrimai_ir_ataskaitos/2012/Tendencijos_aukstajame_moksle.pdf>.
226. Teresevičienė, M., Gedvilienė, G. (1999). *Mokymasis bendradarbiaujant*. Vilnius: Garnelis.
227. Tijiūnėlienė, O. (2007). Kūrybiškai dirbančio mokytojo kalbos bruožai. *Pedagogika: mokslo darbai*, t. 87, p. 49–58.
228. Tijiūnėlienė, O. (2000). *Mokytojo autoriteto samprata Lietuvoje (1918–1940): monografija*. Klaipėda: KU I-kla.
229. Tijiūnėlienė, O. (1993). *Pedagoginio bendravimo ir santykių problema Lietuvos pedagogų palikime (XX a. pr. – 1940 m.)*. Vilnius: Leidybos centras.
230. Tijiūnėlienė, O. (2009). *Žmogaus pašaukimas – tapti žmogumi: mokslo darbai*. Klaipėda: KU I-kla.
231. Tomaševska, K. (2007). Etikos mokytojų taikomų mokymo(si) metodų, siekiant mažinti socialinę atskirtį mokykloje, veiksmingumas. *Pedagogika: mokslo darbai*, t. 87, p. 86–92.
232. Tomaševska, K. (2010). Pedagoginę praktiką atlikusių studentų bendravimo gebėjimų įsivertinimo rezultatai. *Pedagogika: mokslo darbai*, t. 98, p. 49–55.
233. Ukanienė, A. (2003). *Bendravimo meistriškumas*. Vilnius: SAVO.

234. Vaicekauskienė, V. (2009). Kūrybingumo (ne)ugdymas mokykloje. *Švietimo problemos analizė*, nr. 3 (31), Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija, Švietimo aprūpinimo centras. Vilnius: UAB „Petro ofsetas“.
235. Vaitkevičius, J. (2008). *Lietuvos pedagogika ir mokykla istorijos vingiuose*. Šiauliai: ŠU I-kla.
236. Vaitkevičius, J. (1995). *Socialinės pedagogikos pagrindai*. Vilnius: Egalda.
237. Vasiliauskas, R. (2005). *Vertybių pedagogika. Įžvalgos įvertybių ugdymo teoriją ir praktiką*. Vilnius: VPU I-kla.
238. Wallace, M. J. (1991). *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. Cambridge University Press.
239. Weaver, W., Shannon C. E. (1963). *The Mathematical Theory of Communication* [interaktyvus] University of Illinois Press [žiūrėta 2010 07 01]. Prieiga per internetą: <<http://raley.english.ucsb.edu/wp-content/Engl800/Shannon-Weaver.pdf>>.
240. Whaley, B. B., Samter, W. (2007). Explaining communication: contemporary theories and exemplars. In: *Routledge communication series*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
241. White, C., Vanc, A., Stafford, G. (2010). Internal communication, information satisfaction, and sense of community: the effect of personal influence. *Journal of public relations research* [interaktyvus], vol. 22 (1), p. 65–84 [žiūrėta 2011 10 20]. Prieiga per internetą: <<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10627260903170985#UbdmseenZuB>>.
242. Williams, K. D., Frymier, A. B. (2007). The relationship between student educational orientation and motives for out-of-class communication. *Communication research reports* [interaktyvus], vol. 24 (3), p. 249–256 [žiūrėta 2010 04 20]. Prieiga per internetą: <<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08824090701446625>>.
243. Wilson, B. G. (1997). Reflections on Constructivism and Instructional Design. In: *Instructional Development paradigms*. Eds. C. R. Dill, A. A. Romiszowski [interaktyvus], [žiūrėta 2009 11 14]. Prieiga per internetą: <<http://carbon.ucdenver.edu/~bwilson/construct.html>>.
244. Windschitl, M. (2002). Framing Constructivism in Practice as the Negotiation of Dilemmas: An Analysis of the Concetual, Pedagogical, Cultural, and Political Challenge Facing Teachers. *Review of Educational Research* [interaktyvus], vol. 72, no. 2, p. 131–175 [žiūrėta 2009 09 20]. Prieiga per internetą: <<http://rer.sagepub.com/content/72/2/131.full.pdf+html>>.
245. Witt, P. L., Kerssen-Griep, J. (2011). Instructional feedback I: The interaction of facework and immediacy on students' perceptions of instructor credibility. *Communication education* [interaktyvus], vol. 60 (1), p. 75–94 [žiūrėta 2012 07 12]. Prieiga per internetą: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03634523.2010.507820#Ug9ZqtKnZuA>>.
246. Worley, D., Titsworth, S., Worley, D. W., Cornett-DeVito, M. (2007). Instructional Communication Competence: Lessons Learned from Award-Winning Teachers. *Communication Studies* [interaktyvus], vol. 58 (2), p. 207–222 [žiūrėta 2010 11 28]. Prieiga per internetą: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10510970701341170#VDCOPWd_sac>.
247. Wrench, J. S., Richmond, V. P., Gorhan, J. (2009). *Communication, Affect, & Learning in the Classroom*, 3rd edition [interaktyvus], [žiūrėta 2010 10 11]. Prieiga per internetą: <http://www.archive.org/stream/CommunicationAffectAndLearningInTheClassroom/CommunicationAffectAndLearning_djvu.txt>.
248. Zarefsky, D. (2011). *Oratorystės menas: sėkmės strategijos*. Vilnius: Alma littera.
249. Zhao, J. J., Parks, C. (1995). Self-Assessment of Communication Behavior: An Experiential Learning Exercise for Intercultural Business Success. *Business Communication Quarterly* [interaktyvus], vol. 58, no. 1 [žiūrėta 2011 05 17]. Prieiga per internetą: <<http://www.questia.com/>>.
250. Žadeikaitė, L. (1990). *Būsimųjų mokytojų rengimas bendravimui su delinkvenčiais paaugliais*: Pedagogikos mokslų kandidato laipsnio disertacija (rankraštis). Vilnius: VU.
251. Žakaitis, P. (2010). *Socialinės psichologijos laboratoriniai darbai*. Klaipėda: KU I-kla.
252. Želvys, R. (1995). *Bendravimo psichologija*. Vilnius: Valstybinis leidybos centras.
253. Želvys, R. (2004). Lietuvos aukštojo mokslo reforma: laimėjimai ir problemos. *Acta paedagogica Vilnensia*, t. 12, p. 8–18. Vilnius: VU I-kla.

-
254. Želvys, R. (2009). Visuomenės požiūris į švietimo reformą: kas pasikeitė per 20 metų. *Pedagogika: mokslo darbai*, t. 95, p. 24–27.
255. Žemaitis, V. (1992). *Bendravimo prasmė*. Vilnius: Lietuvos etinės kultūros draugija “Ethos”.
256. Žemaitis, V. (1996a). *Bendravimo barjerai*. Vilnius: Lietuvos filosofijos ir sociologijos institutas.
257. Žemaitis, V. (1996b). *Pedagoginis taktas*. Vilnius: VPU I-kla.
258. Žilionis, J. (2007). *Dialogas – socialinis-edukacinis fenomenas*: habilitacijos procedūrai teikiamų mokslo darbų apžvalga. Vilnius: VPU I-kla.
259. Žydžiūnaitė, V. (2007). *Tyrimo dizainas: struktūra ir strategijos*. Kaunas: Technologija.
260. Žygaitienė, B. (2005). Būsimųjų technologijų mokytojų komunikacinių gebėjimų tyrimas. *Pedagogika: mokslo darbai*, t. 80, p. 34–39.
261. Adalsteinsdóttir, K. (2004). Teachers' behaviour and practices in the classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research* [interaktyvus], vol. 48 (1), p. 95–113 [žiūrėta 2012 09 17]. Prieiga per internetą: <<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0031383032000149869>>.
262. Ананьев, Б. Г. (1980). *Избранные психологические труды*, в. 2, т. 2. Москва: Педагогика.
263. Балакина, Л. Л. (2010). *Педагогические принципы реализации коммуникативного подхода в организации урока и формировании коммуникативной компетентности учащихся: автореферат диссертации* [interaktyvus]. Томск [žiūrėta 2011 11 14]. Prieiga per internetą: <<http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-printsipy-realizatsii-kommunikativnogo-podkhoda-v-organizatsii-uroka-i-formi>>.
264. Ванина, Т. О. (2004). *Подготовка студентов педвуза к предупреждению трудностей педагогического общения: автореферат диссертации* [interaktyvus]. Челябинск [žiūrėta 2011 11 14]. Prieiga per internetą: <<http://www.dslib.net/prof-obrazovanie/vanina.html>>.
265. Воробьева, И. В. (2006). *Формирование умений педагогического общения у студентов вуза: автореферат диссертации* [interaktyvus]. Майкоп [žiūrėta 2011 11 19]. Prieiga per internetą: <<http://www.dissercat.com/content/formirovanie-umenii-pedagogicheskogo-obshcheniya-u-studentov-vuza>>.
266. Глухих, Е. В. (2000). *Педагогическое общение как фактор профессионального саморазвития будущего учителя: автореферат диссертации* [interaktyvus]. Хабаровск [žiūrėta 2011 11 14]. Prieiga per internetą: <<http://www.dslib.net/obw-pedagogika/gluhih.html>>.
267. Гордашников, В. А., Осин, А. Я. (2009). *Образование и здоровье студентов медицинского колледжа*. Москва: «Академия Естествознания».
268. Ерчак, Н. Т. (2004). *Психология профессиональной речи* [interaktyvus]. Минск: Минский гос. лингвистический университет [žiūrėta 2011 11 08]. Prieiga per internetą: <<http://artist-books.ru/drugie-knigi/11866-psichologiya-professionalnoj-rechi-erchak-n-t.html>>.
269. Ершова, А. П., Букатов, В. М. (1998). *Режиссура урока, общения и поведения учителя: Пособие для учителя – 2-е изд., испр. и доп.* Москва: Московский психолого-социальный институт; Флинта.
270. Ильин, Е. П. (2009). *Психология общения и межличностных отношений* [interaktyvus]. Издательский дом «Питер» / www.piter.com, Санкт-Петербург [žiūrėta 2013 12 10]. Prieiga per internetą: <<http://www.universalinternetlibrary.ru/book/12417/ogl.shtml#t1>>.
271. Кан-Калик, В. А. (1987). *Учителю о педагогическом общении*. Москва: Просвещение.
272. Кан-Калик, В. А. (1979). *Основы профессионально-педагогического общения*. Грозный: ЧИТУ.
273. Кан-Калик, В. А., Ковалев, Г. А. (1985). Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования. In: *Вопросы психологии* [interaktyvus], № 4, стр. 9–16 [žiūrėta 2011 11 08]. Prieiga per internetą: <<http://www.voppsy.ru/issues/1985/854/854009.htm>>.
274. Кулаченко, М. П. (2001). *Овладение будущими учителями технологией педагогического общения как средством подготовки к профессиональной деятельности: автореферат диссертации* [interaktyvus]. Москва [žiūrėta 2011 11 14]. Prieiga per internetą: <<http://www.dissercat.com/content/ovladenie-budushchimi-uchitelyami-tekhnologiei-pedagogicheskogo-obshcheniya-kak-sredstvom-po>>.
275. Леонтьев, А. А. (1979). *Педагогическое общение*. Москва: Знание.
-

-
276. Морено, Я. Л. (2001). Социометрия: экспериментальный метод и наука об обществе. Москва: Академический проект.
277. Натанзон, Э. Ш. (1968). *Психологический анализ поступков и способы педагогического воздействия на личность*. Москва: Просвещение.
278. Петренко, М. А. (2010) Теория педагогической интеракции [interaktyvus]. Ростов-на-Дону [žiūrėta 2011 11 14] Prieiga per internetą: <<http://www.dissercat.com/content/teoriya-pedagogicheskoi-interaktsii>>.
279. Столяренко, Л. Д. (2004). Педагогическое общение. In: Столяренко Л. Д. *Педагогическая психология для студентов вузов* [interaktyvus]. Ростов н/Д: «Феникс», с. 238–247 [žiūrėta 2010 09 28]. Prieiga per internetą: <<http://septemberfox.ucoz.ru/biblio/stolyarenko.html>>.
280. Шеин, С. А. (1990). Диалог как основа педагогического обращения. In: *Психология и практика* [interaktyvus žurnalas «Вопросы психологии»], с. 44–53 [žiūrėta 2010 09 28]. Prieiga per internetą: <<http://www.voppsy.ru/issues/1991/911/911044.htm>>.
281. Яфарова, Е. В. (2004) *Коммуникативная деятельность педагога*. Балашов: «Николаев».

Konferencijos, seminarai:

McCarthy, M. Istoriografija meno edukologijos tyrimuose. „Meninio ugdymo tyrimų tendencijos ir perspektyvos“, mokslinis kolokviumas (2012 06 14; Vilnius).

Konsultacijos-diskusijos „Mokslas švietimo praktikai“ (2010 11 24; LR ŠMM, Vilnius), „Dvasinis ugdymas: švietimo įstaigų vaidmuo“ (2010 12 21; LR ŠMM, Vilnius).

PRIEDAI

1 priedas

Gerbiamas studente,

ką tik baigėsi pedagoginė praktika. Manome, kad išpūdžiai apie pirmuosius pedagoginio darbo žingsnius dar neišblėso. Mums svarbi Jūsų nuomonė apie ką tik atliktą pedagoginę praktiką, sėkmes ir nesėkmes bendraujant su mokyklos bendruomenės nariais. Prašome tinkantį Jums atsakymą pažymėti varnele (V) arba kryžiuoku (X). Galite rinktis kelis atsakymų variantus, išskyrus klausimus, prie kurių prašoma pasirinkti tik vieną variantą.

Iš anksto dėkojame už atsakymus!

1. Kaip bendrauti Jums geriausiai sekėsi?

- ☐ Raštu
- ☐ Žodžiu
- ☐ Nežodiškai (kūno kalba)

2. Su kuo bendraujant dažniausiai trūko bendravimo gebėjimų? ***Vienoje eilutėje pažymėkite tik vieną langelį.***

	Dažnai	Kartais	Niekada
Bendraujant su mokiniu			
Bendraujant su specialiųjų poreikių turinčiu mokiniu			
Bendraujant su mokinių grupėmis			
Bendraujant su mokytojais			
Bendraujant su mokinių tėvais			
Bendraujant su dėstytoju			

3. Kokių gebėjimų labiausiai trūko Jums pedagoginės praktikos metu?

- ☐ Išsakyti savo nuomonę
- ☐ Kalbėti grupei žmonių
- ☐ Išklausti
- ☐ Diskutuoti
- ☐ Pažinti kito žmogaus kūno kalbą
- ☐ Valdyti klasę žvilgsniu / judesiu

4. Įvertinkite savo gebėjimus: **vienoje eilutėje pažymėkite tik vieną langelį.**

Veikla	Puikūs	Šiek tiek tobulinti	Reikia daug tobulinti
Mokėjimas patarti			
Mokėjimas diskutuoti			
Mokėjimas spręsti konfliktus			
Mokėjimas organizuoti mokinius darbui			
Mokėjimas įsijausti			
Mokėjimas argumentuoti			
Mokėjimas atsiprašyti			
Mokėjimas užjausti			
Mokėjimas pripažinti savo klaidas			
Mokėjimas išklausyti			
Mokėjimas pagirti			

5. Kaip galėtumėte bendravimo spragas užpildyti pedagoginės praktikos metu? _____

6. Ką galėtumėte pasiūlyti dėstytojams, kad studijų metu studentai kuo efektyviau tobulintų bendravimo gebėjimus? _____

7. Kas labiausiai trukdo tobulinti bendravimo gebėjimus?

- ☐ Nepakankamas pasitikėjimas savimi
- ☐ Nepakankamas pasitikėjimas savo gebėjimais
- ☐ Patirtos nesėkmės
- ☐ Nebendraujantys aplinkiniai

Kita _____

8. Kuris teiginys atspindi Jūsų nuomonę atsakant į klausimą: **kodėl norėtum tobulinti bendravimo gebėjimus?**

- ☐ Nes noriu ir mėgstu bendrauti, geri bendravimo gebėjimai skatina savigarbą, padeda spręsti konfliktus, problemas.
- ☐ Nes tai man padėtų tobulėti profesinėje veikloje, sėkmingai kopti karjeros laiptais.

9. Jūsų praktiką kuruojantis mokytojas... :

- ☐ Nuoširdžiai dalijasi patirtimi, suprantamai paaiškina
- ☐ Teisingai, objektyviai vertina studento darbą
- ☐ Atidžiai ir empatiškai išklauso
- ☐ Skatina pokalbių metu analizuoti studentui kilusias problemas
- ☐ Padeda planuoti asmeninį tobulėjimą, planuojant profesinę karjerą
- ☐ Padeda koreguoti elgesį, trukdantį profesinei karjerai

Duomenys apie respondentą

Lytis: _____

Gimtoji kalba: _____

Baigiau (vieną atsakymą pabraukite): vidurinę mokyklą, gimnaziją.

Mokiausi (vieną atsakymą pabraukite): miestelyje, rajono centre, mieste.

Mokykloje geriausiai sekėsi (vieną atsakymą pabraukite): humanitariniai, socialiniai, tikslieji, gamtos mokslai.

Išstojau (vieną atsakymą pabraukite): į norimą studijų programą, pagal pereinamąjį balą.

Studijų pobūdis (vieną atsakymą pabraukite): valstybės finansuojama vieta, valstybės dalinai finansuojama vieta, už studijas moku pats.

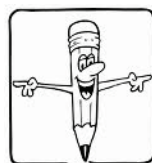
Studijų forma (vieną atsakymą pabraukite): dieninės, vakarinės, neakivaizdinės.

Studijuoju (vieną atsakymą pabraukite): humanitarinius mokslus, socialinius mokslus, tiksliuosius mokslus, gamtos mokslus, menus, kita (įrašykite) _____

Baigęs studijas įgysiu (įrašykite) _____
 _____ studijų programą.

Planuoju toliau studijuoti (pažymėkite tik vieną variantą):

- ☐ kt. bakalauro programoje,
- ☐ magistrantūroje,
- ☐ savarankiškai



2 priedas

Gerb. Studente,

mums labai svarbi Jūsų nuomonė apie ką tik atliktą pedagoginę praktiką, mums rūpi Jūsų patirtos sėkmės ir nesėkmės ugdymo procese, bendraujant su mokyklos bendruomenės nariais. Maloniai kviečiame atsakyti į anketos klausimus. Prašome tinkantį Jums atsakymą pažymėti varnele (V) arba kryžiuoku (X). Galite rinktis kelis atsakymų variantus, išskyrus klausimus, prie kurių prašoma pasirinkti tik vieną variantą.

Iš anksto dėkojame už atsakymus!

1. Kaip vertini save kaip Būsimąjį mokytoją po šios pedagoginės praktikos? *Pažymėkite **tik vieną** variantą*

- ☐ Puikiai, tai – mano profesija!
- ☐ Gera, kai pasitobulinsiu, būsiu šaunus mokytojas.
- ☐ Vidutiniškai, nemanau, kad ši profesija man tinka.
- ☐ Silpnai, mokytojo darbas – tikrai ne man.

2. Tavo manymu, kas dažniausiai lemdavo sėkmę ugdymo procese pedagoginės praktikos metu? *Pažymėkite **tris labiausiai tinkančius** variantus*

- ☐ Mano pedagoginės žinios
- ☐ Mano pedagoginiai gebėjimai: kalbėti, išklausti ir t. t.
- ☐ Mano charakteris, asmeninės vertybės, požiūris į pedagogo profesiją
- ☐ Mokytojas, su kuriuo dirbau
- ☐ Dėstytojas, kuruojantis praktiką
- ☐ Mokiniai, jų pagalba, bendravimas
- ☐ Kiti _____

3. Pedagoginės praktikos metu su kuo bendraujant labiausiai trūko bendravimo gebėjimų? *Vienoje eilutėje pažymėkite tik vieną langelį.*

	Neteko bendrauti	Dažnai trūkdavo	Kartais trūkdavo	Niekada netrūkdavo
Bendraujant su mokiniu individualiai				
Bendraujant su mokiniu, turinčiu specialiųjų poreikių				
Bendraujant su mokinių grupe arba klase				
Bendraujant su mokytoju				
Bendraujant su mokyklos administracija				
Bendraujant su mokinių tėvais				
Bendraujant su kuruojančiu dėstytoju				

4. Kokių gebėjimų labiausiai trūko praktikos metu bendraujant su mokiniu (-iais)?

- ☐ Pristatyti save
- ☐ Pristatyti temą
- ☐ Išsakyti ir / arba argumentuotai ginti savo nuomonę
- ☐ Kalbėti prieš klasę
- ☐ Išklaudyti / suprasti mokinį
- ☐ Patarti mokiniui
- ☐ Dalyvauti diskusijoje
- ☐ Pažinti kito žmogaus kūno kalbą
- ☐ Valdyti klasę žvilgsniu / judesiu
- ☐ Valdyti diskusijas klasėje
- ☐ Jokių gebėjimų netrūko, viskas vyko sklandžiai, nes _____

5. Jei tektų vesti seminarus prieš pedagoginę praktiką, kokias veiklas inicijuotumėte, kokias temas nagrinėtumėte, ką akcentuotumėte, kad studentai kuo efektyviau tobulintų bendravimo gebėjimus?

6. Kas labiausiai gali trukdyti studentams tobulinti bendravimo gebėjimus praktikos metu?

- ☐ Nesukaupti bendravimo gebėjimai studijų procese
- ☐ Nepakankamas pasitikėjimas savimi

- ☐ Anksčiau patirtos nesėkmės
- ☐ Nepakankamas pasitikėjimas savo gebėjimais
- ☐ Nebendraujantys aplinkiniai
- ☐ Kita _____

7. Įvertinkite savo gebėjimus: **vienoje eilutėje** pažymėkite **tik vieną langelį**.

Veikla	Puikūs	Šiek tiek tobulintini	Reikia daug tobulinti
Mokėjimas įsijausti į kito asmens jausmus			
Mokėjimas patarti			
Mokėjimas spręsti konfliktus			
Mokėjimas organizuoti mokinius darbui			
Mokėjimas diskutuoti			
Mokėjimas argumentuoti			
Mokėjimas atsiprašyti			
Mokėjimas užjausti			
Mokėjimas pripažinti savo klaidas			
Mokėjimas išklausyti			
Mokėjimas pagirti, paskatinti			

8. Kuriuos iš anksčiau išvardytų gebėjimų galėtumėte priskirti mokytojams, kurių darbą stebėjote mokykloje, su kuriais dažniausiai bendravote ir kurie tapo Jums pavyzdžiu praktikos metu? **Irašykite numerius (1–11), 7 klausimo lentelėje žyminčius gebėjimus** _____

9. Ar sutinkate su teiginiu, kad praktikos metu studentų bendravimo gebėjimai daugiau tobulėja nei studijų metu prieš praktiką? **Pažymėkite tik vieną variantą**

- ☐ Sutinku
- ☐ Nežinau
- ☐ Nesutinku

10. Kuris teiginys atspindi Jūsų nuomonę atsakant į klausimą: **kodėl norėtum tobulinti bendravimo gebėjimus?**

- ☐ Nes noriu ir mėgstu bendrauti, geri bendravimo gebėjimai skatina savigarbą, padeda spręsti konfliktus, problemas.
- ☐ Nes tai man padėtų tobulėti profesinėje veikloje, sėkmingai kopti karjeros laiptais.

11. Jūsų praktiką kuruojantis mokytojas...

- ☐ Nuoširdžiai dalijosi patirtimi, suprantamai paaiškino
- ☐ Teisingai, objektyviai vertino studento darbą
- ☐ Atidžiai ir empatiškai išklausė
- ☐ Skatino pokalbių metu analizuoti studentui kilusias problemas
- ☐ Padėjo planuoti asmeninį tobulėjimą, planuojant profesinę karjerą
- ☐ Padėjo koreguoti elgesį, trukdantį profesinei karjerai

Duomenys apie respondentą

Lytis: ☐ moteris ☐ vyras

Gimtoji kalba:

- ☐ lietuvių
- ☐ lenkų
- ☐ rusų
- ☐ kita _____

Baigiau (įrašykite) _____ metais (pažymėkite **vieną** atsakymą):

- ☐ vidurinę mokyklą
- ☐ gimnaziją
- ☐ kita _____

Mokiausi (pažymėkite **vieną** atsakymą):

- ☐ miestelyje
- ☐ rajono centre
- ☐ mieste
- ☐ kita _____

Mokykloje geriausiai sekėsi:

- ☐ Humanitariniai
- ☐ Socialiniai
- ☐ Tikslieji
- ☐ Gamtos mokslai

Išstojau (pažymėkite **vieną** atsakymą):

- ☐ į norimą studijų programą
- ☐ pagal pereinamąjį balą

Dabar studijuoju (pažymėkite **vieną** atsakymą):

- ☐ Dieninėse studijose
- ☐ Vakarinėse studijose
- ☐ Neakivaizdinėse studijose

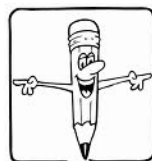
Studijuoju VPU fakultete (įrašykite) _____

Baigęs studijas įgysiu (įrašykite) _____
_____ studijų programą.

Planuoju toliau studijuoti (**vieną variantą** pabraukite): kt. bakalauro programoje,
magistrantūroje, savarankiškai.

Planuoju iškart po studijų ieškoti darbo mokykloje

- ☐ Taip
- ☐ Ne
- ☐ Vis dar neapsisprendžiau



3 priedas

Anketa „Ką žinau arba ko nežinau“

Gerb. Studente,
pradėdami naują studijų dalyką „Pedagoginis bendravimas“, norime sužinoti, ką žinote apie pedagoginį bendravimą? Jūsų atsakymai padės mums aptarti ir numatyti Jūsų studijų tikslus. Prašome atsakyti į šiuos klausimus:

1. Kaip trumpai apibrėžtumėte, kas yra pedagoginis bendravimas?

2. Kaip Jūs manote, nuo ko priklauso pedagoginio bendravimo mikroklimatas?

3. Kokius pedagoginio bendravimo gebėjimus siekiate ugdytis?

4. Ar teko ką nors skaityti apie pedagoginį bendravimą? Jeigu **taip**, nurodykite, ką skaitėte.

4 priedas

Savistabos užduotis Nr. 1

Trukmė 2010 10 06–2010 11 10

Nuo šiandienos iki lapkričio 10 d. fiksuokite lentelėje informaciją apie savo viešus pasisakymus.

Vardas, pavardė, spacialybė, kursas

Viešas mano pasisakymas (trumpai apibūdinti pasisakymo aplinkybės)	Pasisakymo data	Kai vertinu savo pasisakymą? Kodėl?	Ką jaučiu savo atžvilgiu po pasisakymo? / Kaip tobulėju?

Galite papildomai susipažinti su tekstu *Bendravimo psichologija* .(2008). Kaunas: Technologija, p. 30–45.

Savistabos užduotis Nr. 2

Trukmė 2010 10 06–2010 11 10

Pakalbėkite su vienu ar keliais savo dėstytojais, artimais giminaičiais (mama, tėčiu, broliu, seserimi) ir su 2–3 draugais apie savo bendravimo ypatybes. Siekite išsiaiškinti kitų nuomonę, rekomendacijas apie Jūsų bendravimo įpročius kultūrą, asmenines savybes, kurios itin vertingos arba žalingos bendravimui.

Trumpus interviu užrašykite ir keliais sakiniais apibendrinkite savo pasvarstymus: ar skiriasi, kaip ir kodėl skiriasi Jūsų įvaizdžio paveikslai?

Vardas, pavardė, spacialybė, kursas

Data	Apklausiamas asmuo	Klausimai ir atsakymai	Apibendrinimai

5 priedas

Giedraitienė, T. (1996). *Pedagoginės situacijos mokykloje*. Kaunas: Gabija.

Tema	Sprendžiama situacija
Įtikinėjimo poveikis. Mokytojo poveikis mokiniams dažnai įgyvendinamas įtikinėjimu. Įtikinėjant gali būti keičiama mokinio ar visos klasės grupės samprata ginant tam tikrą požiūrį. Įtikinėjant dažnai vyksta diskusija, kurios tikslas – pasiekti vienodą požiūrį į gyvenimą. Būtina turininga įtikinėjančiojo informacija, kitaip mokytojo pranešimas neteikiantis aiškumo, gali ne tik būti nepriimtas, bet ir kelti susierzinimą, neigiamą reakciją	Klasėje buvo silpnai besimokanti mergaitė. Iš diktanto ji gavo penkis balus. Grąžinusi darbus mokytoja pasakė, kad šios mokinės darbas turėtų būti įvertintas trejetu, tačiau, palyginti su anksčiau rašytais diktantais, ji padarė kur kas mažiau klaidų, todėl gavo penkis balus. Tarp mokytojos ir dviejų klasės berniukų kilo nesutartis, nes mokytoja jiems parašė ketvertus. Jie nesutiko su mokytojos aiškinimu ir reikalavo, kad visų darbai būtų įvertinti vienodai
Naudingi konfliktai. Vienos konfliktinės situacijos naudingos, kitos kenksmingos. Naudingos padeda atskleisti ir pakeisti nesveikus santykius, ypač abejingumą. Patyręs pedagogas konfliktą gali efektyviai panaudoti auklėjimui	Mokytojas pasilenkęs pildė žurnalą. Vienas mokinyš prie lentos sprendė uždavinį. Staiga ant žurnalo nusileido popierinis lėktuvėlis. Mokytojas pakėlęs galvą nužiūrėjo visus piktų žvilgsniu ir sušuko: – Kuris? Greitai atsistoti! Mokinyš atsistojo. Mokytojas turbūt nesitikėjo, kad kaltininkas taip greit ims ir prisipažins. Lyg ir nusteбęs dar kartą nužvelgė klasę ir jau ne tokiu piktumu balsu tarė: – Niekaip nenusėdi vietoj, todėl eik ir išspręsk tą uždavinį, kuris yra lentoje. Tam, kuris iki šiol sprendė uždavinį (dar nebuvo išsprendęs, nes jam buvo per sunku), liepė sėsti. Kaltininkas uždavinį išsprendė greit. Mokytojas pažiūrėjo ir nusijuokęs tarė: – Jei ne lėktuvėlis, dešimtuko būtum negavęs.
Tikras mokytojas. Gerbdami mokytoją, mokiniai mokosi gerbti vyresnius. Šviesiau si vaikystės ir jaunystės prisiminimai dažnai būna susiję su mylimu mokytoju, kuris dirbdamas vadovaujasi pagrindiniu jausmu – meile vaikui. Mylintis mokytojas visada suras ir duos mokiniui galimybę pasirodyti geram, pademonstruoti savo galimybes, žinias ir sugebėjimus, paskatins jį tikėti savo jėgomis	Po fizinio lavinimo pamokos turėjo būti lietuvių kalba. Mojuodama savo sportiniu krepčiu, linksma ėjau koridoriu. Netyčia užliudžiau ant sienos kabantį stendą ir jis nukrito ant žemės. Stiklas sudužo. Aš labai išsigandau ir sprukau į šalį. Maniau, kad niekas nepamatė. Tačiau apsirikau: viską matė lietuvių klabos mokytoja, einanti į pamoką. Po pamokos ji pasiliko mane ir liepė pasakyti, kaip čiaatsitiko. Aš išraudau ir viską papasakojau. Mokytoja geranoriškai man palinkėjo, kad ebijočiau sakyti tiesos. Namo ėjau ir galvojau: „O juk mokytoja galėjo pasielgti visai kitaip. Gera, kai tave supranta nuoširdumo pilni mokytojai.“ Ir aš pati panorau būti mokytoja.

Tema	Sprendžiama situacija
Įtempti mokytojo ir mokinių santykiai nertai susiję su bloga mokytojo nuotaika, padidėjusiu jo irzlumu. Tai veikiamokinių emocinį nusiteikimą ir darbingumą.	Lietuvos istorijos pamoka. Matosi, kad mokytoja be nuotaikos, labai nervinasi, grėsmingai žvilgčioja į mokinius. Išaiškinusi pamoką, tvirtu balsu griežtai sako: – Kitą pamoką atsakinėsite tai, ką aš pasakojau. Bet žinokit, kad šios medžiagos daugiau niekur nerasite, tik šioje vienintelėje mano knygoje! O jūs tik klausėte ir nieko nerašėte. Ir solidžiai nusijuokė. *** Mokykloje niūru. Gavau blogą pažymį, šeimoje nesutarimas, susibarei su drauge... Rodos, nieko nebeliko... Bet štai prie tavęs priėjo jaunutė mokytoja, nusišypsojo ir ramiai, švelniai tavęs paklausė: – Kas nutiko, mažyte? Nesikrimsk, pakelk galvutę. Kaip gera, kai į tave tokią sunkią minutę atkreipė dėmesį didelis žmogus – mokytojas!
Labai svarbi mokytojui yra darbo pusiausvyra. Kartais pakeldamas balsą prieš mokinių mokytojas žemina arba įžeidžia jo orumą. Tokiu būdu gautas pedagoginis efektas (paklausimas, sudrausminimas), jo manymu, šią priemonę pateisina. Dėl tolesnių, esminių pasekmių mokytojas paprasčiausiai net nesusimąsto.	Įpusėjus pamokai, kažkas pasibeldė į duris. Mokytoja trumpam išėjo. Sugrįžusi ir pamačiusi besišypsantį berniuką, užriko: – Ko čia sėdi išsišiepęs, kam dantis rodoi? Mokinsys norėjo pasiteisinti. Argi negalima nusišypsoti, negi verksi. Mokytoja dar labiau įpyko: – Oi, kaip jūs man visi atsibodot, visa mokykla ir visa jos aplinka... *** Pamokos metu mokinsys triukšmauja ir trukdo drbti visai klasei. Mokytoja paprašo jį išeiti iš klasės. Mokinsys pasiima kuprinę ir didžiuodamasis ruošiasi išeiti. Mokytoja paprašo palikti kuprinę klasėje. Jis nepalieka, ir mokytoja su kuprine jo neišleidžia. Jiedu ima stumdytis. Klasė leipsta juokais. *** Vyksta anglų kalbos pamoka. Mokytoja aiškina naują temą. Ji pastebi, kad vienas mokinsys nesiklauso. Priėjusi arčiau, pamato, kad jis rašo laišką. Paėmusi iš mokinio laišką, pastebi, kad jis adresuotas mergaitei. Tai meilės laiškas. Mokytoja ištaiso klaidas raudonu rašalu ir pasako, kad laiške be galo daug klaidų. Nejaugi tokį ir siųsi? <...> Mokinsys pasimetęs. Mokytoja klasėje daugiau nieko nekommentuoja.

Tema	Sprendžiama situacija
Praėjusių laikų mokykloje fizinių bausmių taikymo tikslingumu nebuvo abejojama. O kaipgi šiandieninėje mokykloje? Pasitaiko ir kiek dar pasitaikys tokių auklėjimo momentų?	Prasidėjo istorijos pamoka. mokytojas įėjo į klasę ir pradėjo aiškinti naują pamoką. Mokinys, sėdintis pirmame suole, negalėjo nurimti, nuolat kalbėjosi su draugu, neklausė mokytojo aiškinimo ir nereagavo pastabas. Mokytojo nervai neišlaikė. Js lazdele užtvėjo mokiniui per galvą ir rankas. *** Mokytojas paprašė mūsų literatūros pamokai atsinešti žvakutes, nebeatsimenu, kuriam rašytojui pagerbti. Iš tos pamokos išėjome gerai nusiteikę, nes mokytojas buvo tikrai išradingas. Nuėjome į geografijos pamoką. Čia vėl daugelis užsidegėme žvakutes. Mokytojas paprašė jas užgesinti, bet viena mokinė nepakluso. Tada jis priėjo ir šėrė jai per veidą, o mergaitė trenkė atgal ir dar pridūrė: „Durnius.“ Mokytojas, perbalęs iš pykčio, griebė ją už plaukų, nuvedė durų link ir, dar jų nepriėjęs, pastūmė mokinę. Ši atsitrenkė į durų staktą ir išbėgo iš klasės. Po pamokos jiedu vienas kito atsiprašė.
Labai galinga auklėjimo priemonė yra pats mokymasis. Svarbiausias mokytojo privalumas – mokėti per savo dalyką auklėti.	Pamenu, kad, uždavęs skaityti naują temą, mokytojas liepė papildomai išspręsti uždavinį, o pats kažkur išbėgo. Sugrįžo jau pamokai baigiantis. Mokytojas, net nepaaiškinęs naujos temos, paprašė vieną mokinį atnešti išspręstą uždavinį. Mokinys pasakė, kad nesuprato temos ir uždavinio neišsprendė. Mokytojas parašė dvejetą. *** Artėjant mokslo metų pabaigai, abiturietams buvo leista pasirinkti vieną egzaminą. Daugelis mokinių panoro laikyti biologijos egzaminą. Ši mokinių grupelė nuėjo biologijos mokytojos pasiklausti ir paprašyti, kad padėtų jiems pasiruošti. Bet mokytoja visus iš karto apvytlė. Ji pareiškė, kad daugiau šešeto niekas negaus, o apie gerą pažymį neverta ir svajoti. Be to, paaiškino, kad už sėdėjimą po pamokų jai niekas pinigų nemoka. Taip ši grupelė iširo ir visi pasirinko laikyti kitą, daugeliui, beje, nereikalingą egzaminą.
Pedagogo darbo specifika nuolat verčia jį greitai reaguoti, veikti tokiomis sąlygomis, kai tenka vadovautis ne tiek kruopščiai apgalvota analize, kiek akimirkos intuicija. Reikia puikiai pažinti vaiko paauglio, jaunuolio psichiką bei jų vidaus pasaulį.	Vilma atėjo į mokyklą liūdna ir nusiminusi. Sėdėjo nuolat nuo visų, nenorėjo kalbėtis su draugėmis. Jos bloga nuotaika greitai krito visiems į akis. Per pamoką mokytoja pakvietė Vilną atsakinėti. Mokinė lėtai pakėlė akis ir atsistojo. – Tu nemoki pamokos? – piktai paklausė mokytoja. – Moku... – suglumo Vilma. – Tai ko taip lėtai stojiesi iš suolo? Ir kas čia per veido išraiška? Jeigu tau nepatinka, kad pakviečiau atsakinėti, gali eiti iš mano pamokos! – dar irzlesniu balsu išbarė ją mokytoja. Vilma visai nusiminė. Akyse suspindėjo ašaros.

Tema	Sprendžiama situacija
Prieš vaikus nusiteikęs mokytojas neretai stengiasi juos įbauginti. Nuobaudas jis laiko geriausia auklėjimo priemone.	Mokinys taisėsi dvejetą. Buvo išsiblaškęs ir neatsinešė kontrolinių darbų sąsiuvinio. Rašė ant lapuko. Labai stengėsi ir atliko visas užduotis. Mokytojas jo darbo neįskaitė, nes buvo parašytas ne sąsiuvinyje. Mokinys lapuką suplėšė. Mokytojas jam išvedė dvejetą.
Pedagogo kultūra	Pamokos metu mokytoja pastebėjo, jog vienas mokinys nerandaknygoje nurodytos užduoties. Pripuolusi pagriebė knygą mokiniui iš rankų ir nusviedė ją į klasės galą, o mokinį išvadino žiopliu, išsižiojėliu, nevėkšla ir t. t. *** Mokytojo diena. Su auklėtoja buvo blogi santykiai. Kad juos sušvelnintų, mokiniai nutarė gražiai ją pasveikinti. Ant lentos užrašė sveikinimo žodžius, paruošė didelę puokštę gėlių. Įėjusi į klasę ir net neperskaičiusi žodžių iki galo, mokytoja liepė nuvalyti lentą, atsisakė gėlių ir pradėjo vesti algebros pamoką.
Pedagoginė etika	Koridoriumi ėjo mokytoja. Prie langų stovėję vaikai susistumdė ir vienas atsitrenkė į ją. Mokytoja aprėkė vaikus, o tą, kuris atsitrenkė, nusivedė į kabinetą ir liepė, jį vis aprėkdama, ten prastovėti kelias pamokas. *** Vienos akcinės bendrovės direktoriaus sūnus mokėsi mūsų klasėje. Tai buvo mūsų nelaimė. Kai kuriems mokytojams tas mokinys nebuvo išskirtinis vaikas, bet vienam kitam toli gražu ne. Per vieną pamoką jį ir dar vieną silpnai besimokančią mergaitę mokytojas pakvietė atsakinėti. Mergaitė buvo išmokusi pamoką ir viską gerai papasakojo. Net dešimtukininkas nebūtų geriau atsakinėjęs. Antrasis mokinys (tas berniukas) išlemeno vos kelis sakinius. Mokytojas mergaitei ramiai parašė penkis balus, nes ji neatsakė į vieną nereikšmingą klausimą, o tam berniukui parašė devynis balus ir ar pridėjo: – Gerai, bet dar pasimokyk, iki dešimtuko dar trūksta...
Auklėjimas, pagrįstas įsakymais, reikalavimais – paveldėti iš autoritarinė pedagogikos metodai	Gitana šeštadienį nebuvo mokykloje. Pirmadienį pirmoji – fizikos pamoka. Mokytojas kviečia atsakinėti Gitaną. Ji pasisako neišmokusi pamokos, nes sekmadienį labai vėlai grįžusi (sodino bulvespas senelius). Bet mokytojas vis tiek liepia atsakinėti iš ankstesnės medžiagos. Gitana atsako į visus klausimus teisingai. Mokytojas jai parašo penkis balus, sakydamas, kad sumažino pažymį už neišmoktą praeitos pamokos temą.

Tema	Sprendžiama situacija
Auklėjimas yra subtiliausias prisilietimas prie besivystančio vaiko dvasinio pasaulio.	Vienai klasei buvo laisva pamoka. Vaikiniai sugalvojo iškrėsti pokštą. Koridoriuje stovėjo suolai, ir jie suolu užstūmė kabineto, kuriame jauna rusistė vedė pamoką, duris. Nors ir sunkiai, bet mokytoja vis dėlto išėjo iš kabineto. Vieną mokinį ji pastebėjo, o kiti išdykėliai spėjo pabėgti. Jaunoji mokytoja, nuėjusi į mokytojų kambarį pravirko ir ėmė skųstis kitiems kolegoms. Klasės auklėtojas liepė vaikiniui, kurį mokytoja matė, nueiti jos atsiprašyti. Vaikinas ryžosi atsiprašyti, bet ši su juo net nemanė kalbėtis. Vėliau tarp jų vėl išsižiebė konfliktas. Mokytoja pagrasė nepriimsianti to vaikino į savo pamokas. Žinoma, į pamokąsį priėmė, bet rašydavo žemesnius pažymius, nors mokinys šioms pamokoms būdavo gerai pasiruošęs. *** Mergaitė atėjo į pamoką. Ankstesnę pamoką ji kažko labai susijaudino ir praverkė. Dabar atsisėdo, nusiramino, bet, kažką prisiminusi, vėl pravirko. Aiškinusi pamoką mokytoja pasakė: „Prašau negadinti nuotaikos.“ Vėliau liepė verksnei išeiti iš klasės.
A. Šerkšnas teigė, jog auklėtoju gali būti tik tas, kuris moka matyti ne vien vaikų, bet ir savo paties trūkumus	Vyksta algebros pamoka. Mokytojas aiškina naują temą, rodo ir braižo lentoje. Pradžioje pamoka vyksta įprastai, bet jos viduryje vienas mokinys, lentoje pastebėjęs mokytojo padarytą klaidą, jam pasako. Mokytojas išsižeidžia, užpyksta, pradeda klausinėti mokinių kas jiems dar neaiškinta. Šie ima protestuoti. Kyla konfliktas. *** Mokytoja vos ne kiekvieną pamoką juokaudama kalbėdavo mokiniams: „Na, negalite nors kartą pabėgti iš mano pamokos, padarytiman išeiginę. Aš pavargau.“ Vieną dieną atėjusi į klasę, mokytoja ją rado tuščią. Mokytoja pranešė apie tai klasės auklėtojai ir papasakojo apie savo juokavimą. Kitą pamoką ji elgėsi su mokiniais kaip niekur nieko. Po pamokos mokiniai nuėjo atsiprašyti už pabėgimą. Mokytoja nustebo: „O argi aš buvau supykusi? Aš pati prišnekėjau. Ir nesakiau nei direktoriui, nei pavaduotojai. Tik jums, aišku, reikės atsiskaityti už tą pamoką.“
Svarbi auklėjimo priemonė yra mokytojo žodis	Klasėje buvo dvi draugės. Jos sėdėjo viename suole. Viena mergaitė buvo labai gera mokinė, o kita mokėsi prastai, dažnai nelankė pamokų. Vieną dieną peralgebros pamoką mokytoja prie lentos pakvietė gerai besimokančią, bet ji aiškinimo iki galo nebuvo supratusi. Tada mokytoja pasakė: „Jeigu tu draugausi su suolo drauge, tai tuoj būsi tokia pati kaip ji.“ Grįžusi į suolą, mergaitė sėdėjo tyli, nuleidusi galvą. Šio mokytojos posakio ji niekada nepamirš...

Tema	Sprendžiama situacija
Teisingai numatyti reikiamą auklėjimo priemonę yra sunku, bet šį sugebėjimą ugdytis būtina. Svarbu analizuoti ir tai, kas buvo, ir tai, kas vyksta, ir tas pasekmes, tą auklėjimo efektą, kurį gali duoti atliekami veiksmai, pasakyti žodžiai	Mokinė neatliko namų darbų ir suolo draugės paprašė duoti nusirašyti. Taip namų darbai, nors pavėluotai, buvo atlikti. Prasidėjus pamokai, mokytoja juos patikrino. Nusirašymą pastebėjo. Norėjo išsiaiškinti, kuris darbas originalas, o kuris – kopija. Visi laukė mokytojos žodžių: „Tai, kuri davė nusirašyti, – vienetas, o kuri nusirašė – dvejetas.“ Bet išgirdome: „Kodėl tu neatlikai namų darbų?“ Šiek tiek nustebusi kaltininkė atsakė nesupratusi užduoties. Mokytoja išaiškino. Viskas baigėsi gerai.
Pedagogas nuolat privalo be pamokslų ir moralų, aktyviai ir iniciatyviai vesti vaiką prie idealo. Turi drauge kovoti už jo kūrimą, skatinti saviauklai, asmenybės ugdymui.	Mokykloje tą dieną buvo vienos bendraklasės gimtadienis. Ji atsinešė didžiulį tortą, berniukai valgykloje nupirko po stiklinę sulčių. Manėme, kad mokytoja mums neeis pasivašinti, nes buvo prasidėjusi pamoka. Bet visi labai nustebome, kai pamatėme besišypsantį mokytojos veidą. Atsistoję sugiedojome „Ilgiausių metų“. Ta trumpu tė ceremonija vyko tik keletą minučių, bet visi buvome laimingi ir linksmi.
Problemiški mokytojo ir mokinių santykiai susiję su pedagogo informacijos apie mokinių stoka. Mokytojas turi sugebėti jausti vaiko būseną, būti atsargus ir jautrus.	Vaikinas mokėsi labai gerai. Buvo visų giriamas, daugeliui jis – tikra pažiba. Bet štai po kiek laiko jis užsisiklėdė savyje, pradėjo blogiau mokytis. Mokytojai ėmė jam priekaištauti ir moralizuoti. Auklėtoja nesigilino, kas šiam vaikui atsitiko, kokios bėdos jį slegia. Jis liko vienišas. Susidėjo su gatvės kompanija. Prasidėjo smulkios vagystės, vaikinas tapo grubus ir mokėsi jau nepatenkinamai. Vėliau visi sužinojo, kad prieš kurį laiką jo tėvai išsiskyrė.
Nei dalyko mokėjimas, nei kas kita negali kompensuoti pedagoginio takto, kuris yra viena būtiniausių pedagogo savybių.	Istorijos pamoka. Mokytoja blogos nuotaikos, kažko suirzusi. Pareiškia, kad jau skauda galvą. Liepė skaityti savarankiškai naują temą, o pati išsivirė kavos. Visas kabinetas pakvipo mėgstamu aromatu. Mokytoja lėtai siurbčiojo kavą ir čėžino vyniojamą saldainį. Mačiau, kaip klasės draugai viena akimi seka mokytoją, o kita bando skaityti, tačiau susikaupti neleidžia gurgiantis pilvas ir tįstanti seilė...

6 priedas

Pedagoginis bendravimas

Modulis

Mokslo srities kodas:	S000 Socialiniai mokslai
Studijų pakopa:	Pirma
Studijų rūšis:	Bakalauro
Dalyko lygis:	Taikomasis
Pavadinimas:	Pedagoginis bendravimas
Modulis skirtas programoms	Visoms būsimų pedagogų rengimo programoms
Būtinąs pasirengimas:	Studijuoti bent keli iš šių dalykų: pedagogika (didaktika ir auklėjimo teorija ir metodika), psichologija, ugdymo filosofija, ugdymo sistemos
Pagrindinis tikslas: (iki 700 simbolių)	Pagrindinis šio modulio tikslas – padėti studentams tapti profesionaliais pedagogais, įsisąmoninti kaip asmenybės ugdytojo ir mokytojo tikslus ir atsakomybę, teoriškai ir praktiškai supažindinti su pedagoginio bendravimo dėsniais, svarbiausiomis pedagoginėmis sąvokomis ir mokytis vadovautis konkrečiose ugdymo situacijomis. Studijų metu siekiama, kad studentai: 1) įgytų sisteminių žinių apie pedagoginį bendravimą; 2) ugdytųsi motyvą nuolat tobulinti pedagoginio bendravimo įgūdžius ir jais naudotis realiaje pedagoginiame procese.
Suteikiamos žinios ir gebėjimai:	Naudojant įvairius studijų metodus, studentams suteikiamos žinios ir ugdomi šie gebėjimai: 1. Kaupti ir sisteminti iš įvairių šaltinių žinias apie pedagoginį bendravimą, naudojant aplanko (portfolio) metodą. 2. Išskirti pedagoginio bendravimo lygius ir suvokti jų suderinamumo reikalavimus. 3. Atskleisti ir argumentuoti pedagoginio bendravimo privalumus ir trūkumus. 4. Analizuoti tarpusavio bendravimo santykius ir spręsti iškilusias problemas. 5. Atskleisti sėkmingo pedagoginio bendravimo veiksnius. 6. Tobulinti pedagoginį bendravimą panaudojant tyrimo rezultatus. 7. Vertinti pedagoginį bendravimą ir jį sąlygojančius veiksnius.
Santrauka: (iki 700 simbolių)	<i>Pedagoginis bendravimas</i> , kaip laisvai pasirenkamas dalykas, gali būti traktuojamas kaip savarankiška edukologijos mokslo šaka, tirianti įvairias jo apraiškas. Studentai, pasirinkę šį modulį, pirmiausia supažindinami su pedagoginio bendravimo samprata, ištakomis, raida, ryšiais su kitais mokslais, šaltiniais, svarbiausiomis sąvokomis. Su mokiniiais nuodugniai nagrinėjami tokie klausimai, kaip bendravimo funkcijos, stilius, formos, bendravimo partneriai, jų priklausomybė, gebėjimas komunikuoti ir kt. Pastaraisiais dešimtmečiais bendravimo ribas ir formas praplėtė: internetas, el. paštas, skapas. Tiek teorinių, tiek praktinių užsiėmimų metu, remiamasi šiuolaikinėmis didaktinėmis nuostatomis, refleksija, tinkamų bendravimo aplinkų kūrimu.
Studijų metodai:	Paskaita, darbas grupėse, diskusija, konsultacija, pratybos, savarankiška literatūros ir dokumentų analizė.
Žinių ir gebėjimų įvertinimo tvarka	Taikoma dešimtbalė kriterinė skalė ir kaupiamoji vertinimo schema. Semestro auditorinio ir savarankiško darbo įvykdytos užduotys, įgytos žinios ir gebėjimai vertinami suminiu pažymiu – SP (paprastai įvertinama iki egzaminų sesijos pradžios, susumuojant atskiras įvertinimo komponentes, padaugintas iš jų svertinio koeficiento), jeigu modulio vykdymui nėra numatytas egzaminas. Esant egzaminui, ne daugiau kaip 50 proc. galutinio jo įvertinimo gali būti sukaupiama už dalyko studijas semestro metu, likusi dalis vertinama egzamino metu.

Dalykų grupė:	LPD
Studijų sritis arba kryptis:	Socialiniai mokslai
Padalinio kodas:	0601
Padalinio pavadinimas:	Edukologijos katedra

Modulio temos

Nr.	Pavadinimas	Atsakingas dėstytojas
1.	Pedagoginio bendravimo samprata, ryšiai su kitais mokslais, ištakos, šaltiniai	Doc. dr. J. Dautaras, Doktorantė K. Tomaševska
2.	Pedagoginis bendravimas kaip edukacinė problema Bendravimo prasmė, procesas, funkcijos, stiliai.	
3.	Bendravimo partneriai, jų priklausomybė, savarankiškumas, pusiausvyra, kontaktai, emocinis priėmimas, atmetimas, dominavimas	
4.	Nežodinis bendravimas, jo vaidmuo, elementai.	
5.	Pedagoginio bendravimo reikšmė, formuojant teigiamą požiūrį į mokymąsi	
6.	Bendraujančiųjų tarpusavio sąveikos ypatumai. Sėkmingo bendravimo veiksniai.	
7.	Pedagoginė pagalba mokinių bendravimui, siekiant sukurti gerus pedagoginius santykius. Bendravimo formos, dalykiniai pokalbiai, žaidimai ir kt.	
8.	Savo kaip mokytojo bendravimo gebėjimų pedagoginis įsivertinimas	

Pagrindinė literatūra

1. Batty, D. (2002) *Bendravimas su kitais*: mokytojo vadovas.
2. *Bendravimo menas*. (1993) Vilnius: Lietuvos mokytojų kvalifikacijos institutas.
3. Cochran-Smith, M., Lytle, S. L. Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities / *Review of Research in Education* 1999, Vol. 24. Prieiga per internetą: <<http://www.jstor.org/stable/1167272?seq=42>>.
4. Madaule, P. (2010). *Kai klausymasis atgyja*: veiksmingo mokymosi ir bendravimo vadovas
5. McCroskey, J. C. (1998). The future of communication education: Communication as a content discipline. In J. S. Trent. *Communication: Views from the helm for the 21st Century*, (pp. 191–194). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon. Prieiga per internetą: <http://www.jamescmccroskey.com/publications/bookchapters/022_1998.pdf>.
6. Nauckūnaitė, Z. (2001). *Iškalbos mokymas*. Kaunas: Šviesa.
7. Spies, S. (2006). *Kūno kalba*. Vilnius: Vaga.
8. Ukanienė, A. (2003). *Bendravimo meistriškumas*. Vilnius: SAVO
9. Wrench, J. S., Richmond, V. P., Gorhan, J. (2009). *Communication, Affect, & Learning in the Classroom*. 3rd edition.
10. Zarefsky, D. (2011). *Oratorystės menas: sėkmės strategijos*. Vilnius: Alma littera.

Papildoma literatūra studentams

1. Almontienė, J., Antinienė, D. ir kt. (2008). *Bendravimo psichologija*.
2. Bennett, B. B., Rolheiser-Bennett, N. C., Stevahn, L. (2000). *Mokymasis bendradarbiaujant: kur jausmai ir protas susitinka*.
3. Cooze, A. (2009). *100 patarimų pradedančiajam mokytojui*. Vilnius: Tyto alba.
4. Dirginčienė, R. (1998) *Bendravimo etikos pamokos*. Vilnius: Lietuvos etinės kultūros draugija „Ethos“.

5. Giedraitienė-Lileikienė, T. (1998). *Mano būsimoji profesija – mokytojas*. Kaunas: Spindulys.
6. Grebliauskienė, B., Večkienė, N. (2004). *Komunikacinė kompetencija: komunikabilumo ugdymas*: [vadovėlis].
7. Kavaliauskienė, V. (2001). *Pedagoginis pašaukimas ir jo ugdymas*: monografija. Klaipėda: KU leidykla.
8. Lileikienė, T. (1996). *Pedagoginės situacijos mokykloje*.
9. Pečiulis, Ž. (2004). *Efektyvi komunikacija*: praktinis vadovas
10. Šernas, V. (2009). Bendravimo stilius. In: *Funkcinė pedagogika*: analitinių straipsnių monografija, p. 411–418.

Valandų skaičius

Teorijos:	16 val.
Pratybų:	16 val.
Laboratorinių:	–
Savarankiško darbo:	48 val.
Dėstomoji kalba:	<u>Lietuvių</u> ,

Priedas 7

I grupė

1 KLAUSIMAS

96	X25					VI																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																	</
----	-----	--	--	--	--	----	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	----

1 grupè

[illegible]

Priedas 10

1 grupė

4 KLAUSIMAS

	X1	X2	X3	X4	X5	X6	X7	M1S2	X8	X9	X10	X11	X12	X13	X14	X15	M4S1	X16	X17	X18	X19	X20	X21	M1S3	X22	X23	X24	X25	X26
	//	//	II									I				I	III												
X1									III							I	II												
X2								V								I	III												
X3					IV											I	III												
X4			//																										
X5					//					IV																			
X6						//																							
X7							//		I															III	II				II
M1S2								//																II	III				
X8									//																				
X9										//																			
X10											//																		
X11												//					I							I					IV
X12								II					//				III							I					IV
X13														//															
X14						II		III							//														
X15						III					I		II			//													
M4S1																													
X16																													
X17								IV	I									//											III
X18								II	III										//										
X19									I												//								
X20																						//							
X21																							//						
M1S3																		I						//					
X22																									//				
X23																										//			
X24								I																			//		
X25																		I											
X26																												//	
	3	0	2	0	1	2	0	6	5	1	1	1	1	0	2	4	5	1	0	2	4	0	0	5	0	0	0	2	3

Priedas 11

1 grupė

5 KLAUSIMAS

	X1	X2	X3	X4	X5	X6	X7	MIS2	X8	X9	X10	X11	X12	X13	X14	X15	M4S1	X16	X17	X18	X19	X20	X21	MIS3	X22	X23	X24	X25	X26
X1	//								I								AI	A	A	II	III		II						
X2		//				AI							I		III			A	A	II	III								
X3			//											AI						II									
X4				//											III														
X5					//																								
X6											II		I				AI		III										
X7			VI			//	//																						
MIS2					II			//																					
X8									//																				
X9										//																			
X10						II					//		I			III		AI											
X11												//																	
X12			VI			II					III		//			AI		I											
X13														//															
X14		V	IV								III																		
X15						AI					I	VI	II		//														
M4S1					II				III																				
X16											III		I			AI		//											
X17					II						III		I																
X18																													
X19											III		I																
X20																													
X21					II							I																	
MIS3								I																					
X22		II		V										III			IV												
X23												I																	
X24					II						IV		III																
X25						II										V													
X26	0	2	3	1	6	9	0	1	2	0	6	3	6	2	2	5	2	2	6	4	5	0	7	1	1	1	3	4	2

Priedas 12

1 grupė

6 KLAUSIMAS

	X1	X2	X3	X4	X5	X6	X7	MIS2	X8	X9	X10	X11	X12	X13	X14	X15	M4S1	X16	X17	X18	X19	X20	X21	MIS3	X22	X23	X24	X25	X26
	//								I					III				VI	III	V	II		II		I				
X1													VI								I								
X2	//		//			II																							
X3																													
X4			//																										
X5				//								I																	
X6			VI		//						II		I			VI			III								II		
X7							//																						
X8	I							//																					
X9										//																			
X10											//																		
X11					II							//	I			III			VI								I		
X12			V			VI					I		//			II			III									VI	
X13														//															
X14		V									II								VI		III								
X15											I																		
X16						III																							
M4S1																													
X17											I		II																
X18																													
X19																													
X20																													
X21					II							I																	
MIS3								I																					
X22			I																										
X23																													
X24					IV							I					III		I										
X25																													
X26																													

Priedas 13

I grupė

7 KLAUSIMAS

	X1	X2	X3	X4	X5	X6	X7	MIS2	X8	X9	X10	X11	X12	X13	X14	X15	M4S1	X16	X17	X18	X19	X20	X21	MIS3	X22	X23	X24	X25	X26
X1	//											I																	
X2	IV	//							I								II												
X3	IV							V	II								I												
X4			//		III																								
X5				//				II		III														I					
X6	I	V			III	//											IV							II					IV
X7							//											I											
MIS2								//																					
X8		I							//																				
X9										//																			
X10		I						III	II		//						I												
X11								IV				//																	
X12								III					//																
X13																													
X14	II					III		IV	III																				
X15											I		II																
M4S1																													
X16																													
X17					III			V	I								II		//										
X18								II																					
X19																													
X20																													
X21								I																					
MIS3																													
X22									I																				
X23																													
X24																													
X25																													
X26	4	0	3	0	3	1	0	9	7	1	1	1	1	0	0	4	6	2	0	2	3	0	0	5	0	2	0	0	1

Priedas 15

1 grupė

9 KLAUSIMAS

	X1	X2	X3	X4	X5	X6	X7	MIS2	X8	X9	X10	X11	X12	X13	X14	X15	M4S1	X16	X17	X18	X19	X20	X21	MIS3	X22	X23	X24	X25	X26
X1	//																												
X2		//															I												
X3																II					I								
X4			//																										
X5																													
X6																	VI											II	
X7																													
X8																													
X9																													
X10																													
X11																													
X12																													
X13																													
X14																													
X15																													
M4S1																													
X16																													
X17																													
X18																													
X19																													
X20																													
X21																													
MIS3																													
X22																													
X23																													
X24																													
X25																													
X26																													
	6	1	0	0	4	0	0	2	5	1	0	0	0	0	1	3	4	2	0	2	5	0	0	2	2	1	0	2	3

Priedas 16

I grupė

10 KLAUSIMAS

X26		X1	X2	X3	X4	X5	X6	X7	MIS2	X8	X9	X10	X11	X12	X13	X14	X15	M4S1	X16	X17	X18	X19	X20	X21	MIS3	X22	X23	X24	X25	X26
		//													III			AI	III	A	AI			II						
			//											III	II	I			III	A	AI	A				I				
																		AI		III				III						
																	AI													

Priedas 18

2 grupė

2 KLAUSIMAS

	X1	M3S2	X2	X3	X4	X5	X6	M3S4	X7	M3S2	X8	X9	X10	X11	M2S3	M2S2	X12	M3S1	M1S1	X13	X14	X15	X16	X17	X18	X19	X20	X21	X22	M2S1
X1	//					VI			I	IA							Δ	III	II											
M3S2		//							I									III	II											
X2	II		//												III			III	II											
X3				//											III			II	II											
X4					//										III			II	II											
X5	I					//							I		AI	III			I											II
X6							//								AI					III									II	
M3S4								//										I												
X7									//																					
M3S3									I	//								III												
X8											//						AI	II												
X9						I						//					AI	III												
X10						I							//				AI	III												
X11		VI				I	Δ				I						AI	III												
M2S3					I			II									AI	III												
M2S2												II						III												
X12																														
M3S1														I																
M1S1								I																						
X13						VI									AI	III		AI	Δ											
X14				II														II	I											
X15															AI	III		II	I											
X16																														
X17																														
X18						I	VI		III										Δ											
X19																			Δ											
X20																														
X21																														
X22			VI					I	Δ								IV	II	I											
M2S1	III														II	I		III	II											
	3	1	4	2	2	6	2	5	5	1	1	1	1	1	5	3	7	11	11	4	4	1	2	2	3	0	1	2	0	1

Priedas 19

2 grupė

3 KLAUSIMAS

X1	//	M3S2	X2	Δ	X3	X4	X5	X6	M3S4	X7	M3S3	X8	X9	X10	X11	M2S3	M2S2	X12	M3S1	M1S1	X13	X14	X15	X16	X17	X18	X19	X20	X21	X22	M2S1
M3S2	//	//	//	III							I	II	II	III					ΔI												
X2		I	//				III			III		II	II																		
X3				//					I	III		II																			ΔI
X4		III				//					II		I																		
X5							//						II																		
X6			I					//				II	II																		
M3S4		III				II			//		I	III																			
X7						II			III	//		III																			
M3S3		I				II			III	Δ	//	//			I																
X8												//			I																
X9												II	II																		
X10														ΔI																	
X11																															
M2S3												II																			
X12	ΔI											I																			
M2S2												II																			
M3S1		II									I																				
M1S1																															
X13																															
X14																															
X15																															
X16																															
X17	ΔI																														
X18																															
X19																															
X20																															
X21	I																														
X22	ΔI																														
M2S1																															
	4	5	1	4	3	0	1	3	2	4	4	4	4	4	1	3	3	I	1	2	2	4	0	5	3	2	5	1	4	6	3

Priedas 20

2 grupė

4 KLAUSIMAS

	X1	M3S2	X2	X3	X4	X5	X6	M3S4	X7	M3S3	X8	X9	X10	X11	M2S3	M2S2	X12	M3S1	M1S1	X13	X14	X15	X16	X17	X18	X19	X20	X21	X22	M2S1
X1	//					Λ	IA		AI								I		III			II								
M3S2		//				I																								
X2			//																											
X3				//		II												III	I											
X4					//	II			I										II											
X5						II	II		AI												III									
X6				II		I	II		AI								II		I											
M3S4							II																							
X7								II	II																					
M3S3									I	II									AI											
X8							IA										Λ		AI											
X9						II				II			Λ																	
X10												II	II																	
X11													I	II																
M2S3			III			AI	II	I							II															
M2S2	I														II			III	II											
X12																	II													
M3S1											II			I																
M1S1								I										II	AI	II										
X13						III											I	Λ	AI	II										
X14						I															II									
X15																						II								
X16																							II							
X17									VI								I	IV	III	I				II						
X18																Λ	IV							III		II				
X19									I																		II			
X20																												II		
X21																													II	
X22			VI						III		Λ			I			I													
M2S1																	IV	II	I											
	0	1	2	1	0	8	5	2	7	0	2	0	2	2	1	1	8	6	10	3	1	2	4	1	0	1	0	1	1	1

Priedas 21

2 grupė

5 KLAUSIMAS

	X1	M3S2	X2	X3	X4	X5	X6	M3S4	X7	M3S3	X8	X9	X10	X11	M2S3	M2S2	X12	M3S1	M1S1	X13	X14	X15	X16	X17	X18	X19	X20	X21	X22	M2S1
X1	//			III						IA			AI													II				
M3S2		//							I	I																				
X2		III	//				II	AI		A	I																			
X3				//						II										I										
X4		III			//			I		II											I									
X5						//																								
X6			I				//			I		II																		
M3S4		III			II			//																						
X7				I				III	//																					
M3S3		I		III	II				AI	II	//			I							II									
X8		IA									//																			
X9												//																		
X10													//																	
X11														//																
M2S3	VI			II											I						III									
X10	V																													
X11																														
M2S2	III														I	//														
X12																	I													
M3S1		III						IV		II																				
M1S1		III								AI																				
X13																														
X14				I					IV																					
X15																														
X16																														
X17																														
X18													II																	
X19	IV												I			AI														
X20																														
X21	I																													
X22				II									IV																	
M2S1	III														II	I														
	6	8	1	6	2	0	1	4	2	8	4	2	4	1	3	3	2	1	1	2	4	1	3	4	1	6	5	4	5	3

Priedas 22

2 grupė

6 KLAUSIMAS

	X1	M3S2	X2	X3	X4	X5	X6	M3S4	X7	M3S3	X8	X9	X10	X11	M2S3	M2S2	X12	M3S1	M1S1	X13	X14	X15	X16	X17	X18	X19	X20	X21	X22	M2S1
X1	//			III						I			VI			IA								Δ		II		I		
M3S2		//								I																				
X2		II	//									I																Δ		
X3	AI			//				II		I	II										I							Δ	III	
X4					//																									
X5						//																								
X6							//					II																		
M3S4		III	I		II			//		I												I								
X7									//																					
M3S3		I		III	II			III	AI	II	//			I							II							VI		
X8	Δ																													
X9		I								II		//														I				
X10											I		//								II			II						
X11																														
M2S3																														
M2S2																														
X12																														
M3S1		I								II																				
M1S1		III																												
X13																														
X14																														
X15																														
X16																														
X17																														
X18																														
X19																														
X20																														
X21	I																													
X22																														
M2S1	3	6	1	3	2	0	0	2	1	5	2	2	3	2	3	3	2	1	1	2	3	1	1	4	3	4	1	3	4	2

Priedas 23

2 grupė

7 KLAUSIMAS

	X1	M3S2	X2	X3	X4	X5	X6	M3S4	X7	M3S3	X8	X9	X10	X11	M2S3	M2S2	X12	M3S1	M1S1	X13	X14	X15	X16	X17	X18	X19	X20	X21	X22	M2S1
	//								I																					
X1		//																												
M3S2									I																					
X2			//																											
X3				//																										
X4					//																									
X5						I																								
X6							//																							
M3S4								//																						
X7																														
M3S3																														
X8																														
X9																														
X10																														
X11																														
X12																														
M2S3																														
M2S2																														
X13																														
M3S1																														
M1S1																														
X14																														
X15																														
X16																														
X17																														
X18																														
X19																														
X20																														
X21																														
X22																														
M2S1																														

Priedas 24
2 grupė
8 KLAUSIMAS

		X1	M3S2	X2	X3	X4	X5	X6	M3S4	X7	M3S3	X8	X9	X10	X11	M2S3	M2S2	X12	M3S1	M1S1	X13	X14	X15	X16	X17	X18	X19	X20	X21	X22	M2S1
		//									I		I																		
			//	//				III																							
			II		//				I		III	//			I																
			I				//						I																		
			III		II				//		I																				
			II																												
			III	II																											

Priedas 25

2 grupė

9 KLAUSIMAS

	X1	M3S2	X2	X3	X4	X5	X6	M3S4	X7	M3S3	X8	X9	X10	X11	M2S3	M2S2	X12	M3S1	M1S1	X13	X14	X15	X16	X17	X18	X19	X20	X21	X22	M2S1
X1	//					II			I					IA			A	AI												
M3S2		//							I										AI											
X2			//															I												II
X3				//																										
X4					//																									
X5						//																								
X6				A			//		AI				III		IA			I			I									
M3S4								//					III																	
X7									//				III																	
M3S3									I	//			II																	
X8									I		//		IA																	
X9									I			//	II																	
X10									II				//	I																
X11														//				III			I									
M2S3			IA		A	I		II	AI						//			II	III											
M2S2																//		AI	III											
X12																	//		III											
M3S1														I																
M1S1									I					AI			I		II											
X13											AI			III																
X14																														
X15																														
X16			I														II													
X17					II				I					III																
X18									IV					VI			I	III												
X19				IV		II			III									II	III											
X20																														
X21													IV	V			I													
X22			IV								I	III		II				III												
M2S1			I		III	V		II			IV																			
	0	0	4	2	3	3	1	3	10	0	3	1	5	9	1	1	5	4	6	2	3	2	1	2	3	1	3	2	0	1

Priedas 26

2 grupė

10 KLAUSIMAS

	X1	M3S2	X2	X3	X4	X5	X6	M3S4	X7	M3S3	X8	X9	X10	X11	M2S3	M2S2	X12	M3S1	M1S1	X13	X14	X15	X16	X17	X18	X19	X20	X21	X22	M2S1
X1	//									I			AI															I		IA
M3S2		//										I																		
X2			//																											
X3	A								III	AI	II										I							VI	AI	
X4		II			//			I		III																				
X5						//																								
X6			II				//			I		I																		
M3S4		III			II			//		I											III									
X7		I		II	III			II		//	A			I							III	I								
M3S3									A	II	//																			
X8				AI						II	//			I							III									
X9		I									II	//																		
X10												II																		
X11											I																			
X12																														
M2S3											I																			
M2S2	AI										VI																			
X13		II								I																				
M1S1																														
X14																														
X15																														
X16																														
X17	A												III																	
X18											VI																			
X19	A												I																	
X20																														
X21	I																													
X22						II																								
M2S1	III														II	I														
	7	5	1	6	2	1	0	2	3	6	7	2	3	1	2	1	1	1	3	4	2	2	2	6	3	3	5	7	4	2

27 priedas

Grupės narių individualūs sociometrinio statuso indeksai pagal visus kriterijus

Studentas	Klausimai (teigiami: 1, 3, 5, 6, 8, 10; neigiami: 2, 4, 7, 9). 1 – pirmas pasirinkimas, 2 – antras pasirinkimas ir t.t.										Iš viso	Statusas
	1	3	5	6	8	10	2	4	7	9		
M3S2	1, 1, 1, 2, 3, 3, 4, 5, 6	1, 1, 2, 3, 3	1, 1, 3, 3, 3, 3, 6	1, 1, 3, 3, 3	1, 1, 1, 2, 3, 3	1, 1, 2, 2, 2, 3, 3	1, 1, 2, 2, 2, 3	6	1		+42 -3	1,34
M3S3	1, 1, 1, 2, 2, 4, 4, 5, 6	1, 1, 1, 2	1, 1, 2, 2, 2, 4, 5, 6	1, 1, 2, 2, 2	1, 1, 1, 2, 2	1, 1, 2, 3, 3, 3, 6	1, 1, 1, 1, 2, 3, 6	6			+37 -1	1,24
M2S2	1, 1, 6, 6	1, 1, 4	1, 1, 4	1, 1, 4	1, 1, 6	1, 3	1, 3, 3	4		3	+16 -5	0,38
M2S1	2, 2, 4	2, 3, 6	2, 2, 6	2, 2, 6	2, 2	1	2, 6	6	3	2	+14 -4	0,34
M2S3	1, 2, 5, 5	1, 2, 5	1, 2, 5	1, 2, 5	1, 2, 4	1, 2	2, 3, 3, 4, 4	5		6	+16 -7	0,31
M3S4	1, 3, 4, 4	1, 2, 3	1, 3, 4, 4	2, 3	1	1, 2	1, 1, 2, 2, 4	1, 1	1, 2	2, 2, 4	+16 -12	0,14
M4S1	4, 4, 4, 4	3, 3, 3	4, 4	3, 5	1, 4	4, 4, 4, 4	1, 1, 2, 2, 2, 3, 4, 4, 4	1, 1, 2, 3, 3	1, 1, 1, 2, 4	1, 1, 2, 4	+17 -24	-0,26
M1S3	1	1, 5	3	1	1	1	1, 1, 1, 2, 2	1, 2, 2, 3, 5	1, 2, 2, 5, 6	2, 5	+7 -17	-0,37
M3S1	1, 2, 4, 5, 5	4	1	2	1	2	2, 2, 2, 3, 3, 3, 3, 3, 4, 4, 5	2, 3, 3, 3, 4, 5	1, 1, 2, 2, 2, 2, 3, 3, 4	1, 2, 2, 4	+10 -30	-0,69
M1S2	1	1	1	1	1	1	1, 1, 2, 2, 3, 3, 4	1, 2, 2, 3, 4, 5	1, 2, 2, 3, 3, 4, 4, 5, 5	2, 6	+6 -24	-0,67
M1S1	1,3	1,3	5	3	1	3	1, 1, 1, 2, 2, 2, 3, 4, 5, 5	1, 1, 1, 2, 2, 3, 3, 4, 4	1, 1, 1, 1, 1, 1, 1, 2, 2, 2, 3, 4	1, 3, 3, 3, 3, 4	+8 -39	-1,07

28 priedas

Gerb. Studente, maloniai kviečiame Jus atsakyti į anketos klausimus! Gauti duomenys bus naudojami bendravimo gebėjimų ugdymo tyrime. Konfidencialumas garantuojamas.

Kaip manote, ar Jums reikia tobulinti bendravimo gebėjimus? Kodėl?

.....

Kaip manote, ar bendravimo gebėjimų ugdymas yra sąmoningas procesas, ar vyksta dažniau nesąmoningai? Kaip tai pagrįstumėte?

.....

Kada, Jūsų manymu, daugiausia turite galimybių ugdytis, lavinti bendravimo gebėjimus?

- ☐ per paskaitas
- ☐ per seminarus
- ☐ nesusijusiose su studijomis veiklose
- ☐ kita
-

Ilgai nesvarstydami atsakykite į klausimus ir įrašykite savo grupės kolegų vardus ir pavardes. Galite rinktis **tik šios grupės** narius.

1. Su kuo iš savo grupės studentų Jums maloniausia bendrauti?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Su kuo iš grupės Jums prasčiausiai sekasi bendrauti?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Su kuo poroje norėtumėt dirbti ruošiantis temos pristatymui?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

4. Su kuo labiausiai nenorėtumėt dirbti rengiant temos pristatymą?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

5. Ką iš savo grupės pasirinktumėt, jei vasarą tektų atlikti 5 savaitių praktiką vaikų stovykloje?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

6. Ką iš savo grupės kolegų paimtum drauge, jei laimėtum kelionę aplink pasaulį?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

7. Su kuo nenorėtum vykti į kelionę aplink pasaulį?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

8. Kam iš savo grupės narių norėtum pasipasakoti, jei turėtum kokių nors problemų šeimoje?

.....

.....

.....

.....

.....

9. Kam iš savo grupės studentų niekad nepasakotum apie savo šeimos problemas?

.....

.....

.....

.....

.....

10. Ką iš savo grupės pakviestumėt, jei planuotumėt savaitgalį papramogauti?

.....

.....

.....

.....

.....

11. Įvertinkite savo komunikabilumą. Apveskite skaičių lentelėje: 5 – labai komunikabilus, 1 – visiškai nekomunikabilus

Labai komunikabilus	5	4	3	2	1	Visiškai nekomunikabilus
---------------------	---	---	---	---	---	--------------------------

Jūsų vardas ir pavardė

Ačiū Jums už nuoširdžius atsakymus! ☺

29 priedas

Gerbiamas Mentoriau, stebėdamas studento vedamą reniginį / pamoką, ženklų „+“ užfiksokite faktus apie stebimą studento veiklą

Data

Pradžia

Pabaiga

	1 studentas	2 studentas	
Pateikia klausimus			
Aiškina, rodo			
Atsako į klausimus			
Skatina mokinių veiklą			
Drausmina			
Giria			

Stebint sudento veiklą per pamoką, turėtume atkreipti dėmesį į šiuos aspektus:

Kaip kreipiasi į mokinį / mokinius?

Kaip skirsto dėmesį mokiniams(visiems po lygiai, kai kuriems)?

Ar vertina (teigiamai / neigiamai)?

Ar buvo reiklus, ar reikalavimai buvo nuoseklūs?

Ar atsižvelgė į mokinio / mokinių psichinę būseną?

30 priedas

Gerb. praktikos Vadove,

maloniai kviečiame Jus dalyvauti Lietuvos edukologijos universiteto Edukologijos katedros atliekamame tyrime „Studentų pasirengimas profesinei veiklai per pedagoginę praktiką“. Jūsų *vertinimas visiškai neturės įtakos studentų pedagoginės praktikos galutiniam įvertinimui*, tad prašome nuoširdžiai ir objektyviai įvertinti studentų gebėjimus. *Jei kurių gebėjimų per visą praktikos laikotarpį nebūsime pastebėję*, palikite tuščią eilutę. Prašome nepamiršti trumpai pagrįsti Jūsų vertinimą tam skirtoje eilutėje. Jei kils klausimų, kontaktinio asmens el. pašto adresas – kristina.virsulienė@vpu.lt. Iš anksto nuoširdžiai dėkojame!

Prašome įvertinti studento gebėjimus

Gebėjimai	Gebėjimų lygis			Vertinimą pagrindžiantys pavyzdžiai
	Pakan-kamas	Dalinis	Teorinis supratimas	
Geba inicijuoti / plėtoti vaikų kalbinį bendravimą				
Geba pagarbiai išklausyti vaiką, drąsinti jo kalbinę raišką				
Geba skirti pakankamai laiko dialogui su vaiku, jo atsakymams, reakcijoms, refleksijai				
Geba į grupės veiklą įjungti visus vaikus				
Geba bendrauti taisyklinga buitine ir profesine kalba, suprantamai reikšti mintis				
Geba naudoti neverbalinę (gestų, mimikos, pantomimikos, simbolių ir kt.) kalbą				
Geba kalbėti emociškai, vaizdingai, įtaigiai				

Jei ką nors dar norėtumėte parašyti apie praktikantą, jo pedagoginius gebėjimus ar turite pasiūlymų praktikantų ugdymo pedagoginiam bendravimui tobulinti, prašome užrašyti toliau esančiame lape.

31 priedas

Gerb. Studente,

visą praktikos laiką kiekvienos savaitės pabaigoje reflektuodami praktiką įsivertinkite savo gebėjimus nuo 1 (silpni) iki 5 (puikūs). Įrašykite dar kelis gebėjimus, kurie Jums atrodo svarbūs pedagogo darbe bendraujant su mokiniais.

	Gebėjimas	Praktikos savaitė					
1.	Gebu logiškai ir aiškiai dėstyti mintis, bendraujant su mokinių klase						
2.	Atpažįstu mokinių vidinę būseną						
3.	Gebu valdyti bendravimą su mokiniu						
4.	Valdau bendravimą su mokinių grupe						
5.	Gebu atidžiai išklausyti mokinį						
6.	Gebu keisti bendravimą, keičiantis situacijai						
7.	Gebu sudominti mokinius						
8.	Gebu keisti intonacijas						
9.	Gebu be žodžių (gestu, žvilgsniu, veido išraiška) perduoti mokiniams informaciją						
10.	Gebu susitvardyti						
11.							
12.							
13.							
14.							
15.							

32 priedas

Praktikanto užrašai

Kiekvieną dieną, po apsilankymo mokykloje, reflektuokite savo veiklą, apmąstykite įgytas patirtis, patirtus įspūdžius, prisiminkite vykusius pokalbius ir juos užfiksuokite.

Orientaciniai klausimai: su kuo kartu dirbau? Ką naujo sužinojau apie mokinių ugdymą? Kas pradžiugino? Kas nuliūdino? Kokių tikslų sau išsikėliau? Kokias problemas patyriau, sprendžiau? Šiandien bendrauti buvo sunku ar lengva? Kodėl? Ką sakyčiau / daryčiau kitaip, jei bendravimo situacija pasikartotų? Kaip sekėsi užmegzti pokalbį su mokiniu? Ką išklausiau? Su kuo praleidau laisvą minutę? Kaip sekėsi atlikti pedagogo vaidmenį bendraujant su mokiniu / mokiniais? Ar teko pritaikyti studijų metu įgytas žinias praktiškai? Kokio dalyko, kokias žinias? Kiek patobulėjo anksčiau lentelėje įvardyti gebėjimai?

Patartina nešiotis užrašų sąsiuvinį bei jame fiksuoti mokinių bendravimą, išvelgiant problemas, sudėtingas situacijas, jas aprašyti bei formuluoti ugdomojo renginio tikslą, dėti planą.

Ši medžiaga bus reikalinga praktikos pabaigoje.

33 priedas

Bendravimo su mokiniais gebėjimų raiška, mentorių ir studentų požiūris

Kategorija	Subkategorijos	Studentų požiūris	Mentorių požiūris
Konfliktų sprendimas	Slepia vidičius jausmus	„Man buvo sunku <...> susitvarkyti, kaip pasakyti, viduje man buvo sunku, bet aš stengiausi to neparodyti.“	„Matosi, kad jos bijo tų vaikų <...>. Buvo sunku stebėti, kaip jos inicijuoja vaikų kalbą, klausia kažko, nes, matot, buvo, kad grupelėm jos dirbo <...>“.
	Pasimeta, kai nutinka kas nors netikėto. Nežino, kaip siekti pagarbos	„<...> kai į mane metė daiktą, aš negaliu juk nereaguoti?! Vis dėl to, kad ir kaip bebūtų, aš esu vyresnė, o čia į mane mėto. Aš tikrai nežinojau ką sakyti, kaip spręsti, nei pakratyti aš juos galiu, nei nieko negaliu“	
		„<...> aš nemoku prieiti prie žmogaus, kai jis manęs nenori... man reikia, kad bent jau išklaustų, priimtų.“ Su pradinukais yra lengviau, „nes jie labiau gal suinteresuoti klausytis, <...> o su paaugliu nemoku. Paaugliai man labai neigiami veikėjai pasirodė, iškart užsifiksavę, kad jiems neįdomu, atmetimo funkcija pas visus“	
	Stengiasi derėtis	Drausminti stengiausi taip: „Gal galit šiek tiek dėmesio!“, raginimu: „Nesijaudinkit, tuoj viskas baigsis, dar paklauskite kažkiek“.	
Mokinių bendravimo ir bendradarbiavimo skatinimas	Stengiasi įveikti baimę bendrauti su nedrausmingais mokiniais	<...> Buvau priėjusi. Bet iš tiesų nėra smagu prieiti prie tų grupelių <...>, aš žinau, kad reikia eiti prie tų grupelių, kurios yra pačios prasčiausios, bet kažkas viduj atrodo varžo. Ne tai, kad aš bijau, ką jie pasakys, bet, ką man jiems pasakyt reikės tokio, kad jie <...>“ nurimtų. „Šituo atveju tikrai buvo nejauku, nedrąsu. Prie kitų vaikų prieit, kai tu matai, kad jis rašo, jam įdomu, susikaupęs, tai kažkaip kitaip yra. Bet su tais vaikais, <...> kur iš viso bando labai iš savęs išstatyti kažką, tai va su tokiais labai sunku.“	
	Sunkiai gali pakeisti kalbos temą, nuotaiką	Per klasės valandėlę „<...> nebuvo taip, kad jie pastoviai nedėmesingi. Man bendravimą sunku keisti: kai jie kalba, aš nežinau ką pasakyti, kai jie geros nuotaikos, vėl“ bandai nusiteikti teigiamai. Tačiau staiga „<...> vėl kažkas pasikeičia. Man sudėtinga šita vieta. <...> būna sunku keisti bendravimą, kai tu jau nusiteikęs teigiamai, tada vaikas nusiteikia nebe teigiamai...“	

Kategorija	Subkategorijos	Studentų požiūris	Mentorių požiūris
	Renkasi bendravimui jauniesnio amžiaus mokinius	Su kuo bendrauti lengva? „Aš manau, kad su pradinukais vis dėl to. Su paaugliais tai tikrai ne. Aš manau, kad žmogus turėtų būti labai kantrus, labai dėmesingas, labai ...Net nežinau koks. Kad galėtų susikaupti ir visada turėtų ką pasakyti, sudominti. Aš tikrai nemanau, kad galėčiau taip. Nežinau, man atrodo, kad mažą vaiką yra lengviausia pakalbinti ir sudominti, ir pasakyti, patarti, padėti.“	Studentams „<...> labai sunku buvo suvokti <...>, kaip reikia tą klasę, ... kaip su ja bendrauti. <...> Su pradinukais, kiek žinau, truputėli geriau sekėsi, bet <...> vis tiek sunkokai valdė klasę, <...>“
		„<...> ne tai, kad ten labai sunku, bet tiesiog jie nelabai bendravo, nebuvo to bendravimo. <...> o kaip ten su jais bendrauti? Jie sėdi, piešia, ką aš ten pasakysiu? <...> Geriausiai sekėsi septintoj klasėj <...> su jais lengviau iš tikrųjų. <...> O su devinta, tai nebuvo ten bendravimo, jie patys tokie kaip ir suaugę.“	
		„Sunku, ypač su vyresniais. Tuos visus šou mėgsti ir kai tu nori jiems kažką rimtesnio pasakyti, tai turi jau vos ne fokusus rodyti, kad juos sudomintum.“	
	Sunkiai gali nuspėti mokinių poelgius, jausmus	„<...> sunku atpažinti jų vidinę būseną, kartais atrodo, kad vaikas visai <...> teigiamai nusiteikęs, paklusnus būtų. Iš pažiūros taip atrodo, o iš tiesų sunku nustatyti koks“ [Kai stebi] „vaikas atrodo ir tvarkingas, ir dėmesingas, <...> bet kai prasideda pamoka, pamatai, kad nieko panašaus!“	
Bendravimas ir bendradarbiavimas su kolegomis	Stengiasi pasinaudoti ir išbandyti teorines bendravimo žinias	„Norisi susitarti gražiuoju ir kartais sunku. <...> vienas vaikas gali suprasti, kad tu kalbi normaliai, o kitas – kad tu šauki ant jo. Ir vat tas yra labai sudėtinga. Sudėtinga perteikti mimiką.“ Universitete to nemoko. Išmokyti galima „praktikos metu, per praktiką, dirbant su vaikais“	„Reikia to įdirbio, reikia įgyti pasitikėjimą, o čia – naujas žmogus <...> ateina. „<...> man nepavyko suorganizuoti tokių tikrų individualių pokalbių. Tiesiog atsisako vaikai. Labai nenori kalbėt apie savo problemas“.
	Stengiasi pasinaudoti asmenine patirtimi	Kaip elgtis, kai neklauso? „Iš intuicijos, ...tiesiog aš turiu dukterėčią <...>“	

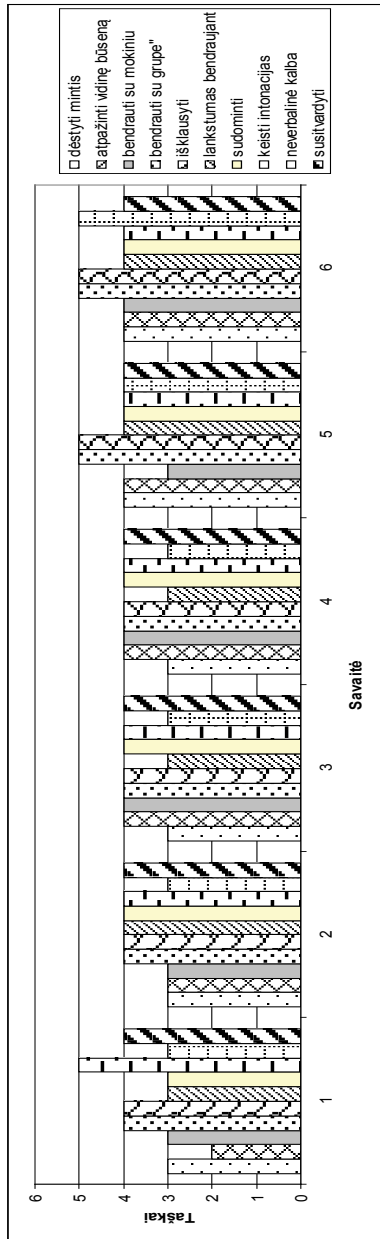
Kategorija	Subkategorijos	Studentų požiūris	Mentorių požiūris
Bendra-vimas ir bendradarbiavimas su dėstytojais, mokytojais, mentoriais	Jaučiasi nepasirengę praktikai dėl studijų proceso defektų	„<...> tos visos žinios, ką mums dėsto, nežinau gal aš negerai sakau, bet tiesiog <...> ta literatūra dėstytojai dažniausiai vadovaujasi... vadovaujasi tuo, kas buvo parašyta anksčiau, o anksčiau buvo visiškai kitokios problemos negu dabar.“	[Praktikoje] „mes nežinom, kaip reaguoti realiai. Būna modulių <...>, bet teoriškai prabėgama ir viskas. O kai tu realiai susiduri, labai sunku kažkaip reaguoti. Tu neturi supratimo, ką daryti“
		„man praktikos labai trūksta. Tas paskaitų sedėjimas, tai aš nežinau. Nes realiai, ką mum dėstė per paskaitas, tai <...> praktikos metu nelabai buvo ką ir pritaikyt, nes <...> ir užduotys visai kitos <...>“	Studentai mažai žino. „<...> aš jų dažnai klausiau, kai ruošdavomės kažkokiom užduotim, ar joms buvo kažkoks modulis, tarkim, apie klasės valdymą. „– kažką mum sakė“. Dėl renginių organizavimo, sakau: „ar jūs žinot, kaip reikia praveisti renginį? – nu kažką mum ten minėjo“. Žodžiu, aš nežinau, ką ten minėjo, ar jos neįsisavino, ar iš tikrųjų tų žinių nėra.“
		Einant į praktiką „dažniausiai negalvojama, koks čia buvo tikslas. Tikslas buvo tiesiog tai minėti: padaryti, įgyvendinti ir viskas. O dabar pagalvojus... Gal, kad išmoktume... Kad taptume... Kad mokėtumėm padėti žmogui ne šiaip kokiam objektui.“	
		„<...> bet, kad labai jau daug kažko išmokus, aš tikrai nesijaučiu, nežinau. Nes man tos paskaitos, <...> nelabai gal ir susijusios būdavo <...>“ su bendravimo mokymusi.	

Kategorija	Subkategorijos	Studentų požiūris	Mentorių požiūris
	Jungia atskirų dalykų žinias	Mums „pasakojo bent jau šablonišką konfliktą kaip reikėtų spręsti, <...> būdavo, kad ir kažkokius lapus pildėm, kažką tai analizavom, nagrinėjom <...> daugelis dalykų, ką mes mokėmės, tikrai kažką duoda. Iš visų dalykų susidaro plusas, ką tu tobulini, ar mintis drąsiau reikši...“	Svarbiausia studijose – praktika. Tai – „patirties dalykas. Aišku, galima galbūt ir teorinę pusę sudėliot kažkaip <...>“. Bet man kyla klausimas, „<...> ar įmanoma išmokyt tokių dalykų: kaip vaikus pritraukti prie savęs?“ Kai pradedi dirbti, tuomet pamatai, „kas veikia, kas neveikia tavo darbe.“
		„Labiausiai užsifiksavo, <...> paskaitų metu, tai žaidimai.“ Kai „galvoji, ką ten veikti su tais vaikais, tada galvoji, ką paskaitoj darei: <...> žaidimai, <...> grupinės veiklos, kad grupelėm pasiskirstyt, nuveikt kažką <...>.“	
	Kurso ir grupių narių santykiai veikia studijų procesą, dalyko žinių įsisavinimą	Kurse „visi labai susigrupavę <...> Nežinau, gal nuo pat pradžių visi kažkaip atranda tą žmogų su kuriuo nori bendrauti <...>“. O kitų „kartais net vardą pamiršti <...>, būna ir taip.“	
		Net paskutiniam kurse „ne su visais yra bendravimas dar. <...> Nu nežinau, aš kai pripratus prie savų panelių... Bet yra ir žmonių tokių, nežinau... <...> Nu nesinori su tokiu žmogum bendrauti. <...>“	
	Sunkiai įžvelgia praktikos darbų prasmę, nemąsto pedagogiškai	„Palankai tas pamokas ir su vaikais <...>“ padirbi, grįžti ir klausia tavęs „nu kaip?“. „<...> visi klausia „kas ten tau patiko?“, nu ir aš nežinau, aišku ten kartais sakau: „Oi, patiko tas ir tas“. Nu nežinau, kaip apskritai gali patikti ar nepatikti. <...> Nu kartais pasakydavau, „Kaip patiko su jais bendrauti!“. Nu normaliai ten. Žmonės, kaip žmonės. „O vat ką jūs iš tos praktikos pasisėmėt?“ – nu nežinau! ...Toks klausimas!“ Ne tai, kad nežinau ką atsakyti, „<...> nežinau kaip čia pasakyti... Banali situacija. Bendrauji su mokiniu ir <...> „kokios patirties įgyji“ – nu kaip čia gali pasakyti? Nu tu darai su juo plakata... tu kažkada irgi buvai mokiniu, tą patį darei... kokia čia patirtis?“	

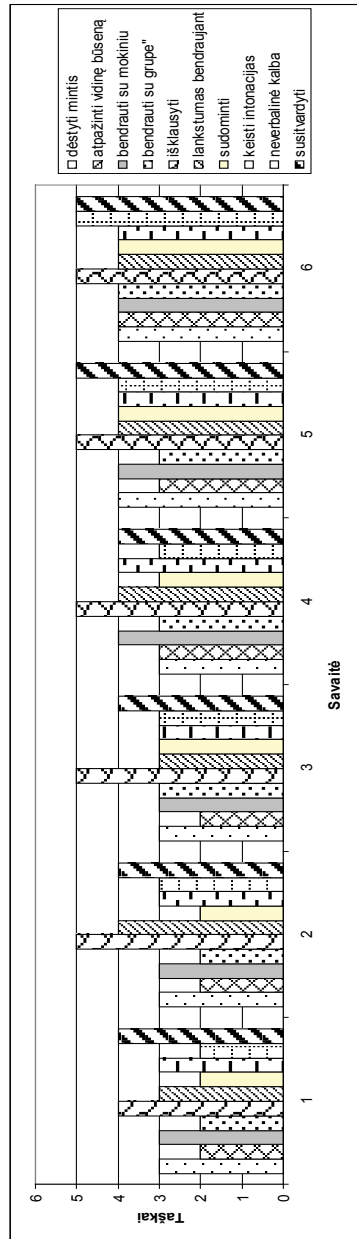
Kategorija	Subkategorijos	Studentų požiūris	Mentorių požiūris
	Siekia produktyvesnio bendravimo su mentoriais, organizuoti mokymus praktikuojant	„<...> tryse buvo žymiai lengviau paruošti aplanką. Ir visus renginius buvo lengviau ruošti.“ Bet iš mentoriaus pusės žiūrint, geriau vertinti, kai esi vienas. Pats atsakingas už tai, kaip pasiruošei. „Ta pati mentorė gal tada labiau įtrauktų į kažką veiklą, aš nežinau, o dabar – vieno žmogaus iš trijų neišskirsi.“	„<...> ir mentoriam lengviau būtų, manau, ir pačiam praktikantui būtų lengviau, kad jų ateitų mažiau.“
		„yra lengviau padėti, patarti vienam žmogui, negu kad <...>“ keliems praktikantams iš karto. „Aš manau, kad, visų pirma, nereikėtų tiek daug studentų leisti į vieną instituciją. <...> geriausia dirbti su vienu žmogumi. <...> nesakau, kad galėtumėte su vienu žmogumi. <...> nesakau, kad galėtumėte su vienu žmogumi, taip pat būtų lengviau atlikti užduotis <...>, bet <...> aš pagalvočiau dabar, ar aš eičiau vėl į tą pačią instituciją ir vėl <...> kartu? Nes galbūt, kartais tu žinai, kad visa atsakomybė ant tavęs <...>“ ir tada geriau išmoksti ir organizuoji.	„<...> vertinti sunku. Atėjo trys studentės, kurios daugiaž viską vienodai daro, ir kažkaip tai vertini tą indėlį... Paskui, kai <...> ilgas laiko tarpas, tai perpranti kaip žmonės ir tada jau matai, kuri kokią turi nuomonę ir ką jos daro.“
		Norėtusi, „kad nevaržytų, kad įsileistų ir negalvotų, kad studentas atėjo tik dėl to, kad „aš galėčiau jį išnaudoti“.	
		Manytumėte, kad reikėtų labiau studentus paskatinti, visų pirma susipažinti <...> su tais, kurie iš tikrųjų tau gali ir padėti, patarti, kažką pasakyti, net nebūtinai tavo specialybės. Ir galbūt iš tokių žmonių gali pasisemti daugiau patirties <...>.“	
		Mentoriams siūlau, kad „<...> tą studentą, kuris ateina į praktiką, labiau įtrauktų į darbą. <...> Nukreipti kažkaip <...> Tada bent jau žinotum kryptį, kaip elgtis, ką daryti, aišku, darytum turbūt ir savaip, bet bent kažkokį suvokimą turėtum“.	

34 priedas

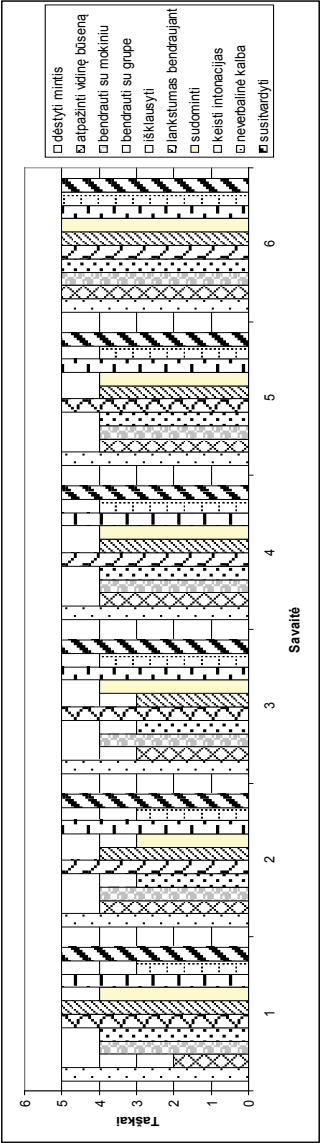
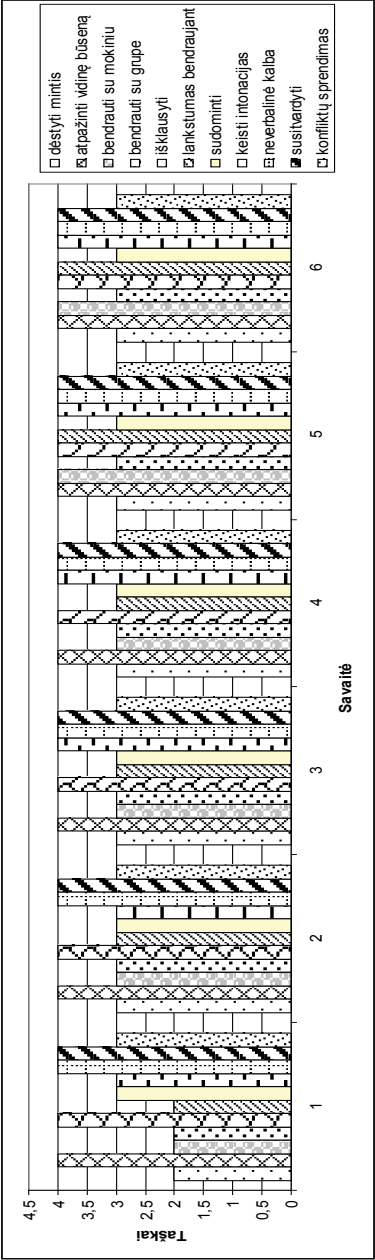
Infomanų gebėjimų įsivertinimo per praktiką pokyčiai (M3S1, M3S2 IR M3S3 neatliko įsivertinimo užduočių kas savaitę, tad 7, 8 ir 9 pav. atspindi duomenys, surinkti tik pasibaigus praktikai)

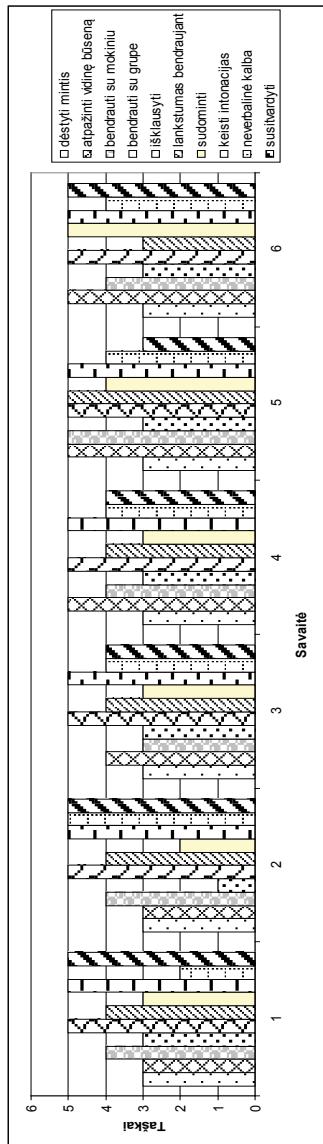


M1.S1 gebėjimų įsivertinimas praktikos laikotarpiu

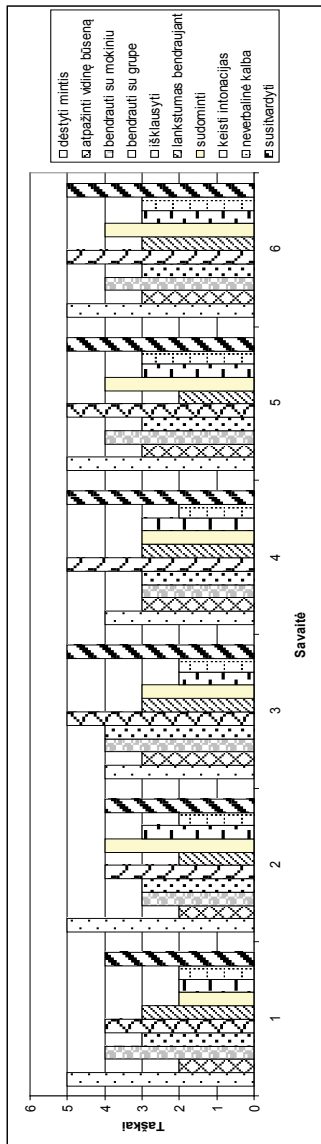


M1.S2 gebėjimų įsivertinimas praktikos laikotarpiu

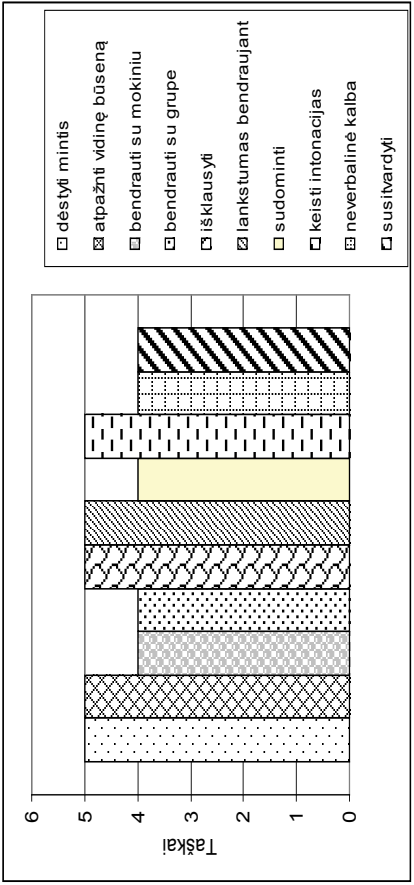




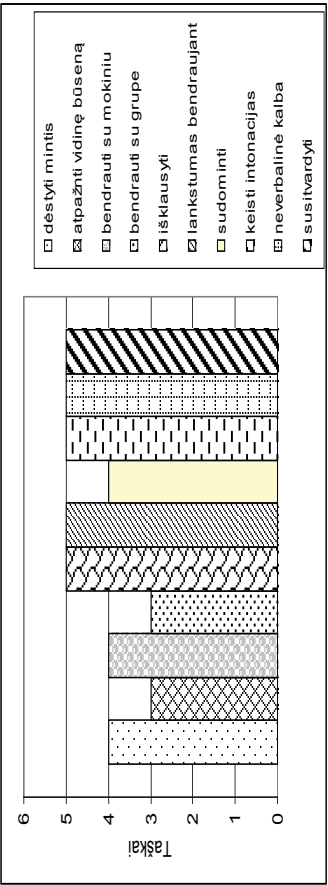
M2.S2 gebėjimų įsivertinimas praktikos laikotarpiu



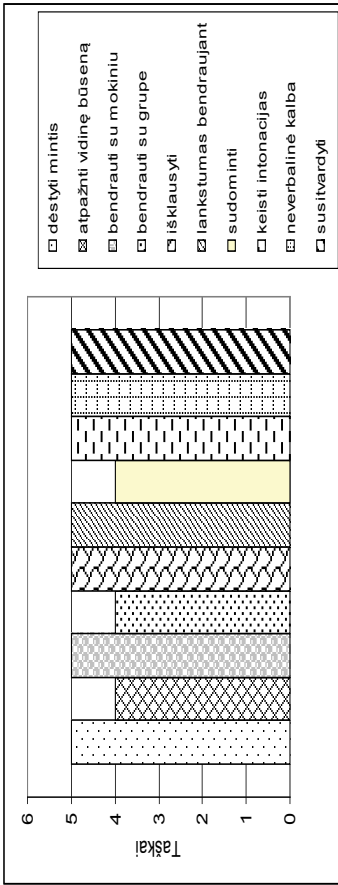
M2.S3 gebėjimų įsivertinimas praktikos laikotarpiu



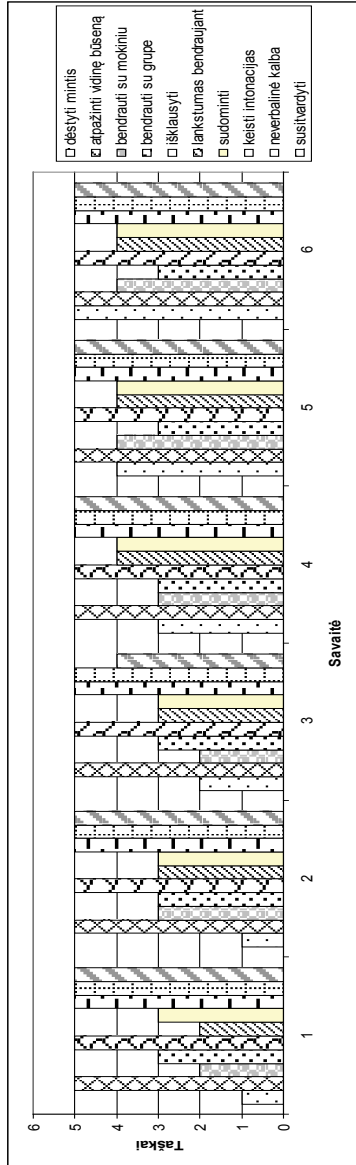
M3.S1 gebėjimų įsivertinimas praktikos laikotarpiu (paskutinę savaitę įvertina gebėjimus)



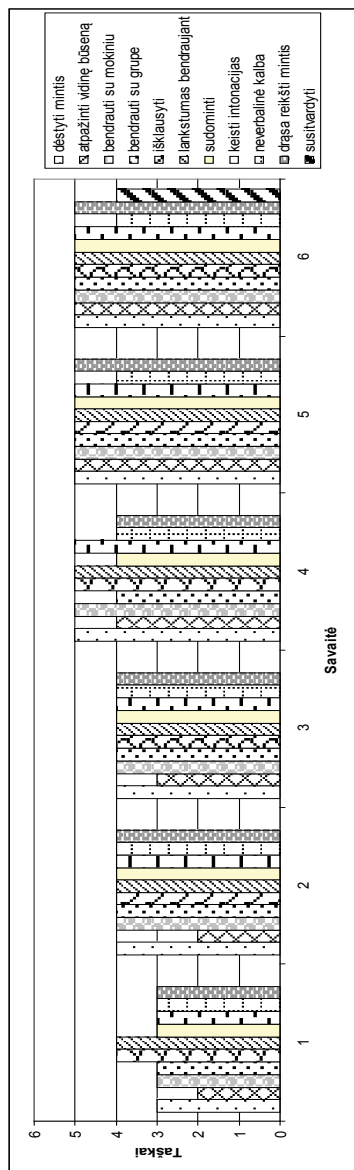
M3.S2 gebėjimų įsivertinimas praktikos laikotarpiu (paskutinę savaitę įvertina gebėjimus)



M3.S3 gebėjimų įvertinimas praktikos laikotarpiu (paskutinę savaitę įvertina gebėjimus)



M3.S4 gebėjimų įvertinimas praktikos laikotarpiu



M4.S1 gebėjimų įsivertinimas praktikos laikotarpiu (interviu paaikėjo, kad studentas gebėjimą „susitvarkyti“ interpretavo kaip „drąsa reikšti savo nuomonę“, tad įsivertino pastarąjį. O gebėjimą „susitvarkyti“ praktikos pabaigoje vertino 4 taškais)

35 priedas

Atsakymų į klausimą *Su kuo bendraujant dažniausiai trūko bendravimo gebėjimų?* pasiskirstymas pagal lytį

	Lytis		<i>p</i>
	Vyrai	Moterys	
	<i>Vidurkis</i>	<i>Vidurkis</i>	
Bendraujant su mokiniais	2,48	2,58	0,089
Bendraujant su mokiniais, turinčiais specialiųjų poreikių	2,17	2,31	0,034
Bendraujant su mokinių grupėmis	2,36	2,45	0,108
Bendraujant su mokytojais	2,69	2,64	0,216
Bendraujant su mokinių tėvais	2,59	2,62	0,475
Bendraujant su dėstytojais	2,66	2,69	0,614

Atsakymų į klausimą *Su kuo bendraujant dažniausiai trūko bendravimo gebėjimų?* pasiskirstymas pagal studijų finansavimo pobūdį

	Studijų pobūdis			<i>p</i>
	Valstybės finansuojama vieta	Valstybės iš dalies finansuojama vieta	Už studijas moka patys	
	<i>Vidurkis</i>	<i>Vidurkis</i>	<i>Vidurkis</i>	
Bendraujant su mokiniais	2,61	2,51	2,44	0,015
Bendraujant su mokiniais, turinčiais specialiųjų poreikių	2,34	2,15	2,22	0,020
Bendraujant su mokinių grupėmis	2,47	2,38	2,37	0,177
Bendraujant su mokytojais	2,63	2,75	2,60	0,070
Bendraujant su mokinių tėvais	2,63	2,65	2,47	0,073
Bendraujant su dėstytojais	2,72	2,66	2,60	0,084

Atsakymų į klausimą *Su kuo bendraujant dažniausiai trūko bendravimo gebėjimų?* pasiskirstymas pagal gimtąją kalbą

	Gimtoji kalba			<i>p</i>
	Lietuvių k.	Rusų k.	Lenkų k.	
	<i>Vidurkis</i>	<i>Vidurkis</i>	<i>Vidurkis</i>	
Bendraujant su mokiniais	2,54	2,56	2,64	0,265
Bendraujant su mokiniais, turinčiais specialiųjų poreikių	2,30	2,11	2,15	0,035
Bendraujant su mokinių grupėmis	2,43	2,34	2,49	0,461
Bendraujant su mokytojais	2,67	2,51	2,73	0,211
Bendraujant su mokinių tėvais	2,63	2,47	2,56	0,253
Bendraujant su dėstytojais	2,70	2,63	2,61	0,475

36 priedas

Atsakymų į klausimą *Su kuo bendraujant dažniausiai trūko bendravimo gebėjimų?* pasiskirstymas pagal baigtą ugdymo įstaigą

	Baigta ugdymo įstaiga		<i>p</i>
	Vidurinė mokykla	Gimnazija	
	<i>Vidurkis</i>	<i>Vidurkis</i>	
Bendraujant su mokiniais	2,59	2,49	0,029
Bendraujant su mokiniais, turinčiais specialiųjų poreikių	2,23	2,32	0,097
Bendraujant su mokinių grupėmis	2,47	2,36	0,043
Bendraujant su mokytojais	2,67	2,65	0,827
Bendraujant su mokinių tėvais	2,62	2,58	0,267
Bendraujant su dėstytojais	2,68	2,68	0,983

Atsakymų į klausimą *Su kuo bendraujant dažniausiai trūko bendravimo gebėjimų?* pasiskirstymas pagal studijų planus

	Tolimesni studijų planai		<i>p</i>
	Planuoja studijuoti magistrantūroje	Planuoja studijuoti savarankiškai	
	<i>Vidurkis</i>	<i>Vidurkis</i>	
Bendraujant su mokiniais	2,55	2,56	0,590
Bendraujant su mokiniais, turinčiais specialiųjų poreikių	2,27	2,30	0,807
Bendraujant su mokinių grupėmis	2,45	2,38	0,352
Bendraujant su mokytojais	2,67	2,63	0,318
Bendraujant su mokinių tėvais	2,62	2,58	0,770
Bendraujant su dėstytojais	2,72	2,61	0,037

37 priedas

Gebėjimų įsivertinimo rezultatai. Pasiskirstymas pagal įstojo motyvus

	Studijų programos pasirinkimo būdas		<i>p</i>
	Į norimą stud. programą	Pagal pereinamąjį balą	
	<i>Vidurkis</i>	<i>Vidurkis</i>	
Patarti	1,57	1,55	0,893
Diskutuoti	1,57	1,78	0,001
Spręsti konfliktus	1,93	1,84	0,114
Organizuoti mokinius darbui	1,68	1,79	0,088
Įsijausti	1,43	1,59	0,007
Argumentuoti	1,67	1,84	0,007
Atsiprašyti	1,32	1,28	0,421
Užjausti	1,30	1,32	0,625
Pripažinti savo klaidas	1,47	1,45	0,477
Išklausyti	1,25	1,21	0,469
Pagirti	1,20	1,27	0,086

Gebėjimų įsivertinimo rezultatai. Pasiskirstymas pagal lytį

	Lytis		<i>p</i>
	Vyrai	Moterys	
	<i>Vidurkis</i>	<i>Vidurkis</i>	
Patarti	1,62	1,54	0,159
Diskutuoti	1,62	1,62	0,997
Spręsti konfliktus	1,89	1,91	0,760
Organizuoti mokinius darbui	1,76	1,68	0,221
Įsijausti	1,55	1,43	0,027
Argumentuoti	1,72	1,71	0,872
Atsiprašyti	1,46	1,25	0,000
Užjausti	1,54	1,21	0,000
Pripažinti savo klaidas	1,56	1,43	0,019
Išklausyti	1,36	1,18	0,000
Pagirti	1,35	1,16	0,000

Gebėjimų įsivertinimo rezultatai. Pasiskirstymas pagal studijų finansavimo pobūdį

	Studijų pobūdis			<i>p</i>
	Valstybės finansuojama vieta	Valstybės iš dalies finansuojama vieta	Už studijas moka patys	
	<i>Vidurkis</i>	<i>Vidurkis</i>	<i>Vidurkis</i>	
Patarti	1,52	1,62	1,62	0,129
Diskutuoti	1,62	1,66	1,57	0,521
Spręsti konfliktus	1,89	1,88	1,95	0,675
Organizuoti mokinius darbui	1,64	1,83	1,74	0,005
Įsijausti	1,42	1,44	1,62	0,026
Argumentuoti	1,63	1,80	1,81	0,003
Atsiprašyti	1,28	1,31	1,42	0,032
Užjausti	1,28	1,30	1,36	0,488
Pripažinti savo klaidas	1,44	1,42	1,63	0,017
Išklausyti	1,22	1,28	1,21	0,574
Pagirti	1,19	1,26	1,24	0,483

Kristina Viršulienė

**BŪSIMŲJŲ MOKYTOJŲ PEDAGOGINIO BENDRAVIMO GEBĖJIMAI
IR JŲ UGDYMAS(IS)**

Daktaro disertacija
Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)

Maketavo Donaldas Petrauskas

SL 605. 27 sp. l. Tir. 10 egz. Užsak. Nr. 14-106
Išleido ir spausdino Lietuvos edukologijos universiteto leidykla
T. Ševčenkos g. 31, LT-03111 Vilnius
Tel. +370 5 233 3593, el. p. leidykla@leu.lt