



2014–2020 metų
Europos Sąjungos
fondų investicijų
veiksmų programa



ŠVIETIMO
IR MOKSLO
MINISTERIJA



UGDYMO
PLĖTOTĖS
CENTRAS

Projektas
„Bendrojo ugdymo mokytojų
bendrujų ir dalykinių kompetencijų tobulinimas“
(Nr. 09.4.2-ESFA-V-715-02-0001)

Dalykinių kompetencijų tobulinimo poreikio ir turinio analizė

Kokybinio tyrimo ataskaita

Perkančioji organizacija:

Ugdymo plėtotės centras
M. Katkaus g. 44, Vilnius

Paslaugos teikėjas:

VŠĮ „Parlamentarizmo istorijos tyrimų centras“
Laisvės pr. 60, Vilnius

Tyrimas atliktas Ugdymo plėtotės centrai įgyvendinant Europos Sąjungos struktūrinių fondų finansuojamą projektą „Bendrojo ugdymo mokytojų bendrųjų ir dalykinių kompetencijų tobulinimas“ (Nr. 09.4.2-ESFA-V-715-02-0001).

Tyrimas atliktas 2017 m. birželį–2018 m. gegužę.

Tyrimą atliko ir ataskaitą rengė:

Doc. dr. Stanislav Sabaliauskas (tyrimo grupės vadovas), Lietuvos edukologijos universitetas

Prof. dr. Sniegina Poteliūnienė, Lietuvos edukologijos universitetas

Doc. dr. Jūratė Česnavičienė, Lietuvos edukologijos universitetas

Dr. Agnė Juškevičienė, Lietuvos edukologijos universitetas

Padėka

Tyrėjai nuoširdžiai dėkoja:

- sutelktųjų grupių diskusijose sutikusiems dalyvauti mokytojams už atvirą dalijimąsi kompetencijų tobulinimosi patirtimi,
- Ugdymo plėtotės centro darbuotojams, padėjusiems organizuoti tyrimą,
- tyrimo ekspertei dr. Stasei Ustilaitei,
- tyrimo konsultantei Rasai Šavareikaitei,
- kalbos redaktorei dr. Ilonai Čiužauskaitei.

TURINYS

ĮVADAS	4
1. TYRIMŲ, SIEJAMŲ SU LIETUVOS BENDROJO UGDYMO MOKYTOJŲ KOMPETENCIJŲ TOBULINIMUSI, ANALIZĖ	7
2. TYRIMO METODOLOGIJA	12
2.1. Tyrimo metodologinės nuostatos	12
2.2. Tyrimo dalyviai	12
2.3. Duomenų rinkimas	13
2.4. Duomenų analizė	14
2.5. Tyrimo tinkamumas ir patikimumas	15
2.6. Tyrimo etika	15
3. TYRIMO REZULTATAI IR JŲ ANALIZĖ	17
3.1. Mokytojų dalykinių kompetencijų tobulinimosi poreikio ir turinio tyrimo rezultatų erdvė	17
3.2. Mokytojų kompetencijų tobulinimosi patirties reflektavimas	18
3.3. Mokytojų suvokiami svarbiausi ugdymo tikslai	26
3.4. Ugdymo turinio įgyvendinimo iššūkiai mokykloje	29
3.4.1. Dalykų ugdomųjų veiklos sričių (temų), aprašytų Bendrosiose programose, atskleidimas ugdymo procese	29
3.4.2. Dalyko turinio planavimas ir tobulinimas	40
3.4.3. Ugdymas(-is) kitose aplinkose	43
3.4.4. Informacinių komunikacinių technologijų (IKT) naudojimas	47
3.4.5. Mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimas	54
3.4.6. Įtraukiojo ugdymo realizavimas	61
3.4.7. Mokymasis tyrinėjant mokomojo dalyko kontekste	70
3.5. Bendrojo ugdymo mokytojų kompetencijų tobulinimosi poreikis	75
3.5.1. Mokytojų poreikis kompetencijų tobulinimo renginių formai, trukmei, laikui ir lektorių profesionalumui	75
3.5.2. Pradinio ugdymo mokytojų poreikis kompetencijų tobulinimosi turiniui	78
3.5.3. Kalbų (gimtosios ir užsienio) mokytojų poreikis kompetencijų tobulinimosi turiniui	81
3.5.4. Tikslųjų mokslų (matematikos ir informacinių technologijų) mokytojų poreikis kompetencijų tobulinimosi turiniui	84
3.5.5. Gamtos mokslų (biologijos, chemijos, fizikos) ir kūno kultūros mokytojų poreikis kompetencijų tobulinimosi turiniui	86
3.5.6. Socialinio (istorijos, geografijos) ir dorinio ugdymo mokytojų poreikis kompetencijų tobulinimosi turiniui	90
3.5.7. Meninio ugdymo ir technologijų mokytojų poreikis kompetencijų tobulinimosi turiniui	96
TYRIMO REZULTATŲ APIBENDRINIMAS	99
IŠVADOS	103
REKOMENDACIJOS	104
SANTRAUKA	105
LITERATŪRA	109

ĮVADAS

Mokytojų profesinis tobulėjimas yra sistemingas, nuoseklus procesas, trunkantis visais pedagoginės karjeros etapais ir laiduojantis sėkmingą pedagogo veiklą, siejamą su mokytojų mokėjimu mokytis, žinių pritaikymu ugdymo praktikoje siekiant padėti mokiniams (Postholm, 2012). Nuolatinis profesinis tobulėjimas grindžiamas savanorišku mokytojo dalyvavimu, kuris sustiprina išitraukimą į vykstančius pokyčius, inovacijų skatinimą ir jų diegimą švietimo erdvėje. Pavyzdžiui, P. Tayloras (2002) pažymi, kad jei mokytojai prisiima visapusišką atsakomybę už savo profesinį tobulėjimą, stipresnė yra ir profesinio tobulėjimo įgyvendinimo kokybė. M. B. Postholmas (2012) akcentavo, kad mokytojo profesinis tobulėjimas yra holistinis reiškinys, apimantis ir vidinius (asmeninius), ir išorinius (institucinius, pasireiškiančius mokytojų bendradarbiavimu, mokyklos kultūra) aspektus ir jų sinergiją.

Mokslinėje erdvėje taip pat svarstoma, kada derėtų pradėti kalbėti apie mokytojo profesinį tobulėjimą. Dažnai vyrauja nuostata, kad profesinis tobulėjimas prasideda baigus studijas, pradėjus dirbti pedagoginį darbą, tačiau esama ir kito požiūrio, kad mokytojo profesinio tobulėjimo kelio pradžia yra jo studijos (Niemi, 2015). Plėtojant šią mintį, minėtina, kad Europos Komisija (2010) išskyrė tris profesinio tobulėjimo etapus: *pirminį mokytojų rengimą, įvadinę programą* (angl. *induction programme*), skirtą pradedantiems mokytojams (3–5 metai po studijų baigimo) ir *dirbančių mokytojų nuolatinį tobulėjimą* (European Commission, 2010). Remiantis E. Krullu (2001), pateikiama penkių etapų profesinio tobulėjimo plėtra: *naujoko lygmuo* siejamas su pradedančiųjų mokytojų pirmaisiais žingsniais profesinėje srityje; *išplėstinis pradedančiųjų lygmuo* būdingas mokytojams, kurie mokykloje dirba dvejus ar trejus metus, kai siekiama papildyti turimas teorines žinias, o pati veikla, jos kontekstas lemia sprendimų priėmimą; *kompetentingumo lygmeniui* būdinga sąmoningų sprendimų priėmimas, veikloje gebant išskirti tam tikrus prioritetus. Šiam lygmeniui priskiriami mokytojai, galintys identifikuoti savo turimų žinių, gebėjimų lygį, nuspręsti ir sąmoningai konstruoti ugdymo turinį ir jo įgyvendinimą. *Pranašumo lygmuo* siejamas su penktaisiais pedagoginio darbo metais, kai dalis mokytojų pasižymi lankstumu ir geba išvelgti intuityvų ugdymosi procesą. Šiuo atveju mokytojams būdinga refleksyvumas, kuris leidžia apmąstyti sukauptą patirtį, pamatyti analogiškas situacijas ir numatyti jų prevenciją ugdymosi procese. Galutinis yra *eksperto lygmuo*, kai mokytojas pasižymi visapusiška intuicija, situacinių problemų sprendimu. Šiems mokytojams būdingas gebėjimas operatyviai pritaikyti žinias (Krull, 2001). Apibūdinant mokytojus ekspertus, pabrėžiama didaktinių žinių svarba ir jų sėkmingas taikymas įvairių poreikių mokiniams, problemų sprendimo strategijų išmanymas, stipresnis jautrumas ugdymo kontekstui ir didesnė pagarba mokiniams (OECD, 2011). Pateikta profesinio tobulėjimo samprata paneigia vienadienio, trumpalaikio vyksmo idėją, priešingai, ji pabrėžia mokymąsi visą gyvenimą, o kaip teigia G. Gedvilienė, R. Laužackas ir V. Tūtlys (2010), profesinio tobulėjimo būtina sąlyga yra mokymasis ir kompetencijų tobulinimas.

Šioje ataskaitoje nagrinėjama mokytojų dalykinių kompetencijų tobulinimosi poreikis ir turinys, todėl svarbu aptarti dalykinės kompetencijos sąvoką. T. Kroksmark (2015) nurodo, kad dalykinę kompetenciją (angl. *subject competence*) sudaro trys pagrindiniai komponentai (1 pav.). Pirmasis komponentas siejamas su dalyko žiniomis. Antroji kompetencijos dalis – didaktinė arba pedagoginė, jos prasmė yra ugdytinio įgalinimas, noro ką nors išmokyti žadėjimas. Trečiasis komponentas siejamas su ugdymo praktika, kurioje įprasminamos dalyko žinios, persmelktos didaktinių aspektų. Šių komponentų dėmė itin svarbi, nes mokinių kognityvinius gebėjimus stimuliuojančioms pamokoms vien tik dalykinių žinių nepakanka (Lipowsky, 2006).



1 pav. Mokytojo dalykinė kompetencija pagal T. Kroksmark (2015)

A. Helmke (2012, p. 102) taip pat pažymi, kad „mokytojų dalykinė kompetencija jokių būdu neapsiriboja vien tik dalykinėmis žiniomis. Ji grindžiama įvairių gebėjimų rinkiniu – dalykinės didaktikos, dalyko kaip mokslo, pedagogikos, psichologijos (kaip mokomųjų dalykų turinį galima sėkmingai ir įdomiai perteikti mokiniams) ir amžiaus tarpsnių psichologijos (koks yra tam tikro amžiaus vaikams būdingas pažintinis, loginis, jutiminis ir vaizdinis suvokimas, kuriam turi būti pritaikyta pamoka) gebėjimais“.

Nors užsienio mokslinėje literatūroje dalykinė kompetencija neatskiriama nuo didaktikos ir netgi, kaip buvo minėta, siejama su ugdymo praktika, Lietuvoje pasigendama dalykinių kompetencijų aiškios apibrėžties. *Mokytojo profesijos kompetencijos apraše* (2007) išskiriamos specialiosios kompetencijos, kurių apibūdinimas leidžia teigti, kad tai yra dalykinės kompetencijos, kurios suvokiamos kaip „mokytojo žinios, įgūdžiai, gebėjimai, vertybinės nuostatos, požiūriai ir kitos asmeninės savybės, sąlygojančios sėkmingą jo veiklą konkrečiame ugdymo turinio centre / srityje“. Neapsisprendimą dėl dalykinių kompetencijų apibrėžties parodo ir projekto „Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra“ (II etapas) įgyvendinimo metu parengtas *Pedagogo profesijos kompetencijų aprašas* (2015), kuriame skyriumi pateikiamos dalykinės ir didaktinės kompetencijos, nors detalesnis kompetencijų aprašymas parodo jų sinergiją.

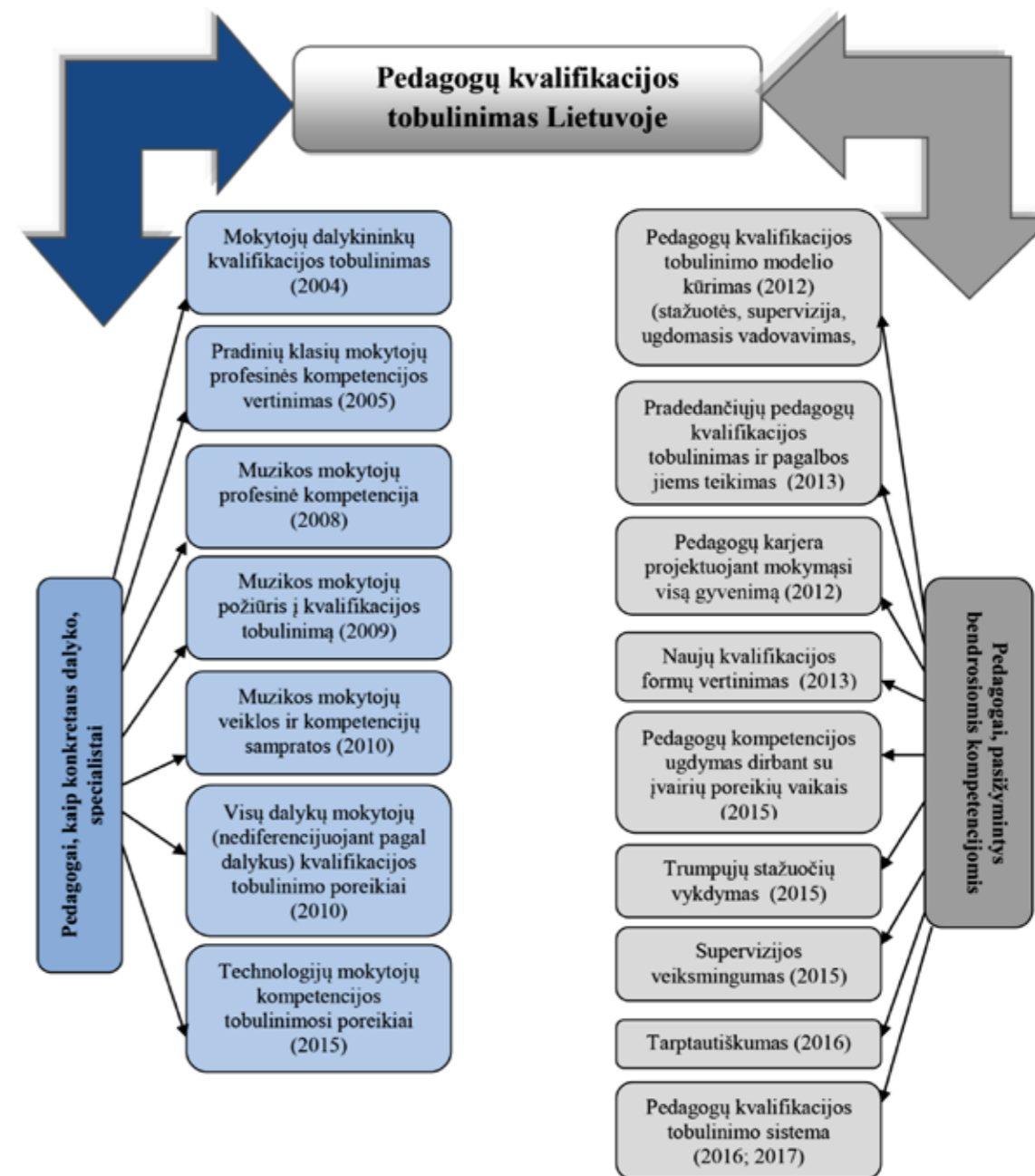
Akivaizdu, kad tarptautinėje erdvėje nagrinėjama, kaip įveiklinti konkrečias dalykines žinias, kaip jas panaudoti konkrečiose pedagoginėse situacijose, o Lietuvoje pedagoginiai gebėjimai yra atskirti nuo dalykinių žinių, netgi kompetencijų tobulinimosi renginiuose pedagoginių gebėjimų formavimas dažnai vyksta neturint konkretaus mokomojo dalyko turinio. Tobulinant pedagoginius gebėjimus be dalyko turinio, manytina, kad kaip tik tai apriboja dalykinių žinių valdymą, perdavimą konkrečiose situacijose.

Nors mokytojų dalykinių kompetencijų apibrėžtis gana problemiška, Lietuvoje pastaruoju metu mokytojų profesiniam tobulėjimui keliami ne ką mažesni tikslai nei pirminiam išsilavinimo įgijimui. Tačiau atkreiptinas dėmesys, kad Europos šalių švietimo bendruomenėse mokytojų nuolatinis profesinis tobulėjimas siejamas su kompetencijų augimu (European Commission / EACEA / Eurydice, 2015), o Lietuvoje – su nusistovėjusia mokytojų poreikiais įgyti aukštesnę kvalifikacinę kategoriją grindžiama tradicija tobulinti kvalifikaciją (Merkys, 2004; Merfeldaitė, Railienė, 2012). Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme (2011-03-17 įstatymo Nr. XI-128 redakcija, 49 str. 1 d.) numatyta, kad mokytojas turi teisę ne mažiau kaip 5 dienas per metus dalyvauti kvalifikacijos tobulinimo renginiuose. Lietuvos Respublikos neformaliojo suaugusiųjų švietimo įstatymo 3 straipsnyje (1998-06-30 įstatymas Nr. VIII-822) pabrėžiama, kad neformaliojo suaugusiųjų švietimo sistemos uždaviniai yra sudaryti sąlygas įgyti profesinei

veiklai reikalingų teorinių žinių ir praktinių gebėjimų, taip pat sąlygas kvalifikacijai tobulinti. Reikšmingas Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2017 m. rugpjūčio 25 d. įsakymas Nr. V-647 „Dėl Valstybinių ir savivaldybių mokyklų vadovų, jų pavaduotojų ugdymui, ugdymą organizuojančių skyrių vedėjų, mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų 2017–2019 metų kvalifikacijos tobulinimo prioritetų patvirtinimo“, jame tarp išskiriamų profesinio augimo prioritetų akcentuojamas pedagoginių darbuotojų bendrųjų ir dalykinių kompetencijų tobulinimas, kuris siejamas su pedagogų skaitmeniniu raštingumu, bendravimo ir bendradarbiavimo kompetencija, su ugdymo turinio kaitai svarbiomis dalykinėmis kompetencijomis.

1. TYRIMŲ, SIEJAMŲ SU LIETUVOS BENDROJO UGDYMO MOKYTOJŲ KOMPETENCIJŲ TOBULINIMUSI, ANALIZĖ

Pedagogų kompetencijų tobulinimosi tyrimų analizė atskleidė, kad įvairiais aspektais yra nagrinėjama pedagogų kvalifikacijos tobulinimosi sistema (2 pav.). Pavyzdžiui, beveik prieš penkiolika metų atliktas mokytojų kvalifikacijos tobulinimo paslaugų ir mokytojų kvalifikacijos tobulinimosi poreikių tyrimas



2 pav. Mokytojų kvalifikacijos tobulinimosi Lietuvos švietimo sistemoje žemėlapis (2004–2018)¹

¹ Tyrimo ataskaitoje sąvoka „kvalifikacijos tobulinimas(-is)“ minima išlaikant atliktuose tyrimuose pasirinktą terminiją. Šioje tyrimo ataskaitoje, vadovaujantis „Pedagogų rengimo modelio aprašu“ (patvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2017 m. rugsėjo 14 d. įsakymu Nr. V-683), vartojamos „kompetencijų tobulinimo(-si)“, „kvalifikacijos plėtojimo“ sampratos.

(Dobryninas ir kt., 2004) buvo orientuotas į konkrečių dalykų mokytojus. Šiuo tyrimu nustatyta, kad tuo metu stigo aiškios valstybinės kvalifikacijos tobulinimo strategijos, apskritai buvo skiriama per mažai dėmesio mokytojų kvalifikacijos tobulinimui, dažnai jis laikytas formaliu reiškiniu, reikalingu tik mokytojų atestacijai. Jau tuo metu buvo pripažįstama pernelyg didelė kvalifikacijos tobulinimo renginių pasiūla, taip susiduriant su mokytojų kvalifikacijos tobulinimo renginių pasirinkimo klausimu, kai ne visuomet sutampa mokytojų ir mokyklos administracijos interesai. Lietuvoje nustatytos problemos atskleidė, kad mokytojai negalėjo būti savarankiški modeliuodami savo profesinį tobulėjimą. Atsižvelgiant į mokytojo lūkesčius, buvo atskleista, kad mokytojai vis dėlto geriausiai vertina savo dalykui tobulinti skirtus renginius ir tuos, kuriuose jie įgyja mokymo įgūdžių, išmoka naujų mokymo metodų, susipažįsta su mokymo proceso vadyba ir mokinių pasiekimų vertinimo naujovėmis.

Taip pat tuo laikotarpiu dėmesys buvo skirtas pradinį klasių mokytojų profesinės kompetencijos vertinimo ypatumams, pradinį klasių mokytojų saviugdos poreikiams (Zaukienė, 2005). Nustatyta, kad mokytojų darbas sulaukia daug išorinių vertintojų ir tenkinti visų lūkesčius mokytojui yra nepaprastai sunku, todėl kelti kvalifikaciją ir pasirinkti jos kėlimo kryptį taip pat sudėtinga. Pradinį klasių mokytojai pageidavo kvalifikaciją kelti taip, kad įgytų naujų pedagoginės veiklos analizės, refleksijos ir ateities planavimo įgūdžių. Dėmesys sutelkiamas ir į pradedančiuosius mokytojus, kuriems trūksta praktinių žinių (organizacinių, komunikacinių gebėjimų), o didelę darbo patirtį turintiems mokytojams naujausių pedagoginių ir psichologinių žinių.

Atlikto tyrimo analizė rodo, kad išskirtinis dėmesys buvo skiriamas ir muzikos mokytojų profesinės kompetencijos ypatumams nagrinėti (Girdzijauskienė, 2008). Nustatyta, kad svarbiausiu profesinės kompetencijos komponentu muzikos mokytojai laiko pedagoginius gebėjimus, ypač mokėjimą analizuoti, vertinti kultūros ir edukacinius reiškinius, sudominti mokinius ir palaikyti jų motyvaciją mokytis muzikos. Taip pat esama ir kitų tyrimų, kuriuose susitelkta į muzikos pedagogus. Vienu tyrimu siekta nustatyti muzikos pedagogų požiūrį į kompetencijų tobulinimo poreikį (Damaševičienė ir kt., 2009). Atskleista, kad dalis mokytojų nėra linkę prisiimti atsakomybės už nuolatinį profesinį augimą, tačiau svarbu tai, kad mokytojai tobulėjimą sieja su konkrečios profesijos specifiškumu bei, kaip ir pradinį klasių mokytojai, pabrėžia refleksijos ir savo veiklos tobulinimo poreikį.

Vis dėlto tik pavieniais tyrimais buvo siekta iširti visų bendrojo ugdymo mokyklų mokytojų kompetencijų tobulinimo poreikius, kai atskleista, kad mokytojas turi rūpintis įgyti ne tik pedagoginių, bet ir dalykinių kompetencijų, kurių lengviausiai išmokstama dirbant. Atlikti tyrimai taip pat atskleidė, kad mokytojams reikia daugiau informacinės pagalbos, seminarų, leidinių ir kitų priemonių, kuriomis būtų plečiamos įvairių pedagoginių reiškinių, mokymo ir mokymosi procesų elementų ir pačios mokymo veiklos supratimo kompetencijos.

Toliau remiantis atlikta mokslinės literatūros analize, galima išvelgti ir išskirti mokytojų kompetencijų tobulinimosi naujų formų diegimo ir nagrinėjimo etapą. Dominuoja tyrimai, kuriais siekiama parengti *Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelį* (Dačiulytė ir kt., 2012). Galima manyti, kad šio modelio sukūrimas laikomas tam tikru švietimo sistemos lūžiu, kuris suteikė mokytojų kompetencijų tobulinimuisi naujų formų. Remiantis modeliu, siūloma taikyti ilgalaikių ir trumpalaikių stažuotčių formas. Taip pat konsultacinei veiklai priskiriama supervizija, ugdomasis konsultavimas / vadovavimas, mentorystė, kaip pagalbos mokytojui formos, padedančios užtikrinti kokybiškesnę ugdomąją veiklą.

Kita vertus, esama tyrimų, kuriuos galima sieti su mokymosi visą gyvenimą plėtote (Merfeldaitė, Railienė, 2012). Vis dėlto, anot tyrimo autorių, Lietuvoje mokytojo karjeros procesas atliepia vertikalios karjeros modelį, kuris siejamas tik su mokytojo atestacijos procedūra ir aukštesnės kvalifikacinės kategorijos įgijimu. Pabrėžiama, kad siekiant atliepti mokymąsi visą gyvenimą svarbu mokytojų kompetencijų tobulinimąsi tiesiogiai sieti su pedagogų karjeros etapais.

Taip pat yra tyrimų, orientuotų į pradedančiųjų mokytojų kvalifikacijos kėlimo pagrindinių aspektų – sąlygų, poreikių, galimybių – atskleidimą (*Pradedančiųjų pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir pagalbos jiems teikimo pirmaisiais pedagoginio darbo metais poreikių ir galimybių tyrimo ataskaita*, 2013). Verta

pastebėti, kad pabrėžiamas praktinis darbas kartu su kitais labiau patyrusiais kolegomis, kuris netgi užtikrintų ir kitą aktualų tobulėjimo poreikį – gauti savo darbo (į)vertinimą, rekomendacijų, patarimų.

Kaip jau minėta, Lietuvos mokytojų kvalifikacijos tobulinimo sistemoje buvo atliekama tyrimų, sietinų su naujų kompetencijų tobulinimosi formų diegimu. Šiek tiek vėliau atsiranda tyrimų, kuriais buvo vertinamas mokytojų požiūris į inovatyvias kvalifikacijos kėlimo formas: stažuotes Lietuvoje, superviziją, paramos kolegai (angl. *Peer Coaching*) modelį, mažuosius mokymus. Nustatyta, kad inovatyvūs mokymo metodai turėjo teigiamą poveikį daugumos mokytojų kompetencijoms tobulinti. Ypač pabrėžta stažuotčių Lietuvoje ir mažųjų mokymų svarba, tačiau šios inovatyvios kompetencijų tobulinimosi formos nepaneigia tradicinių mokymų metodų, kuriuos siūloma derinti su mokytojų kompetencijų tobulinimo naujomis formomis. Taip pat atlikti mokytojų kompetencijų tobulinimosi tyrimai atskleidė tam tikras problemas, siejamas su nekompetentingais lektorais, teorinių žinių pertekliumi ir praktinių pavyzdžių stygiumi. Minima ir kita problema – mokytojams sunku derinti tiesioginį darbą ir dalyvavimą mokymuose, kuriuose jie vis dėlto norėtų įgyti daugiau kompetencijų, susijusių su dėstomu dalyku, pamokų vedimu, informacijos, kaip dirbti su nemotyvuotais ir specialiujų ugdymosi poreikių (toliau – SUP) turinčiais mokiniais (Brazienė ir kt., 2014).

Kituose tyrimuose plėtojami kompetencijų tobulinimo inovatyvių formų tyrimai. Antai nagrinėjama trumpųjų stažuotčių Lietuvoje vykdymas (Sausaitienė, 2015) ir pateikiama tokių stažuotčių vykdymo Lietuvoje rekomendacijų. Dauguma mokytojų teigė, kad stažuotės suteikė jiems galimybę susipažinti su kitos mokyklos veikla, jų taikoma mokymo metodika. Kaip teigia tyrimo autorė R. Sausaitienė (2015), didžiausią naudą mokytojai išvelgė suteiktų praktinių gebėjimų ir įgūdžių srityje, pabrėžė, kad inovatyvūs mokymai buvo naudingi tobulinant dalykines kompetencijas, įvairių mokymo metodų taikymą ir ugdymo aplinkų kūrimą.

Kita mokytojų kompetencijų tobulinimosi inovatyvi forma yra supervizija (Rubikaitė, Šavareikaitė, 2015). Anot tyrimo dalyvių, supervizija padėjo jiems geriau suvokti profesinės veiklos situaciją, tarsi pažvelgti į savo profesinę veiklą iš šalies.

Dėmesys buvo skiriamas ir dirbančių, ir būsimų mokytojų kompetencijos ugdyti įvairių ugdymosi poreikių turinčius mokinius struktūrai ir raiškai (Miltenienė, Daniutė, 2014). Verta pasakyti, kad būsimieji mokytojai ir mokytojai gan aukštai vertino savo kompetenciją ugdyti įvairių gebėjimų turinčius mokinius.

Apie dalykų mokytojus kalbėta tiriant technologijų mokytojų kompetencijas ir jų tobulinimosi poreikis (Bankauskienė, Masaitytė-Apuokienė, 2012; Žygaitienė ir kt., 2014). Siekta atskleisti mokytojų pasiūlymus, kaip tobulinti technologijų ugdymą, išskiriant tai, kad mokytojai paprastai jaučia dalykinių kompetencijų stoką konkrečiose technologijų programose ar kryptyse.

Kita gana nauja mokytojų kvalifikacijos tobulinimo srities idėja yra tarptautiškumas. Švietimo problemos analizėje „Mokyklos tarptautiškumo stiprinimas, įgyvendinant mokytojų kvalifikacijos tobulinimo užsienyje projektus“ (Švietimo problemos analizė, 2016, Nr. 8 (151)) siekta nustatyti įgyvendinamų projektų ir mokyklos strateginio valdymo dermę, stiprinant mokyklos tarptautiškumą, atskleisti mokyklos bendruomenės narių požiūrį į mokytojų kvalifikacijos kėlimą užsienyje, jo naudą mokytojų tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimuisi. Mokyklų vadovų teigimu, dalyvavimas tarptautiniuose kompetencijų tobulinimosi renginiuose veikia kaip strateginių mokyklos pokyčių instrumentas: mokytojų aktyvinimo priemonė, lyderystės mokykloje stiprinimas, mokytojų savivertės augimas.

Taip pat pradėta orientuotis į mokyklos bendruomenių bendradarbiavimą – J. Česnavičienės, E. Urnėžienės (2016) straipsnyje nagrinėjami mokytojų kolegialaus bendradarbiavimo ypatumai, siekiant profesinio tobulėjimo. Duomenys rodo, kad daugumai mokytojų buvo svarbu mokytis, jie jautėsi atsakingi už savo profesinį tobulėjimą. Sprendžiant iš tyrimo rezultatų, dauguma mokytojų jautė mokyklos administracijos ir kolegų paramą; vyraujančios bendrojo ugdymo mokyklose kolegialaus bendradarbiavimo formos buvo gerosios patirties ir mokymo naujovių sklaida, mokymasis su kitais ir iš kitų, tačiau pamokų stebėjimas dar netapęs populiaria kolegialaus bendradarbiavimo kaip profesinio tobulėjimo forma.

Tačiau valstybinio audito ataskaita *Pedagogų kvalifikacijos tobulinimas* (2016) atskleidė jau 2004 metais identifikuotą mokytojų kvalifikacijos tobulinimosi situaciją, pabrėžiant tai, kad vis dėlto nebuvo sukurta planuota pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistema, vyraujantis pedagogų kvalifikacijos tobulinimas neorientuotas į rezultatą, planuojamas ir vykdomas nekryptingai, nevertinamas jo poveikis ir neužtikrinamas rezultatyvus lėšų panaudojimas. Taip pat pedagogų kvalifikacijos tobulinimo programų pasiūla nėra kryptingai formuojama ir pedagogai renka vienadienius renginius, vykstančius mokykloje arba kuon arčiau jos.

Todėl ir toliau ieškoma, kaip tobulinti, įgalinti mokytojų kompetencijų tobulinimosi sistemą (Lizikevičiūtė, Žižiūnaitė, 2017), kuriai trūksta bendros informacijos sklaidos apie vykdomus mokymus, grįžtamojo ryšio ir konkrečiais duomenimis paremtos mokymų poreikio bei poveikio matavimo sistemos.

Atliktų tyrimų analizė rodo, kad pedagogų profesinio tobulėjimo sistema ir toliau lieka aktuali ir neišspręsta, kai vis kituose tyrimuose išvelgiamos pasikartojančios pedagogų minimos problemos ar lūkesčiai. Verta pabrėžti, kad jau beveik prieš penkiolika metų buvo nustatyta pernelyg didelė kvalifikacijos renginių pasiūla, kuri, akivaizdu, neišsprendė mokytojų patiriamų problemų ugdymo praktikoje. Taip pat verta pabrėžti, kad nors tyrimuose fiksuota atskirtis tarp mokyklos ir administracijos interesų, kai mokytojai neturėjo savarankiškumo modeliuodami savo profesinį tobulėjimą, pabrėžta refleksijos svarba veikloje kylantiems iššūkiams identifikuoti ir kiti ugdymo praktikai tobulinti reikšmingi aspektai; tai vis dar lieka neįgyvendintomis idėjomis.

Remiantis jau pastarųjų kelerių metų atliktų tyrimų analize, nustatyta, kad nesukurta pedagogų kompetencijų tobulinimosi sistema, o esama yra fragmentiška ir turinti trūkumų. Todėl Lietuvoje atliktų tyrimų, siejamų su mokytojų profesiniu tobulėjimu, analizė leidžia kalbėti apie šio tyrimo naujumą ir reikšmingumą (3 pav.).

Kaip matyti, šiame tyrime iškelti keli esminiai ir prioritetiniai aspektai, kai orientuojamasi į skirtingų dalykų specialistus, į jų dalykinės kompetencijos tobulinimą, o tai leidžia tyrimo duomenis nagrinėti ir konkretaus dalyko aspektu, ir ieškant bendrų sąsajų dalykinių kompetencijų tobulinimosi poreikio ir turinio analizės kontekste. Taip pat šis tyrimas unikalus tuo, kad jame mokytojų dalykinių kompetencijų tobulinimo turinys ir poreikis atskleidžiamas plačiame pedagogo veiklų kontekste. Kaip matyti, mokytojo veiklų spektras yra labai platus, apimantis dalyko veiklų sąsajas su Bendrosiomis programomis, dalyko turinio planavimą ir tobulinimą, informacinių komunikacinių technologijų (toliau – IKT) naudojimą, įtraukiojo ugdymo realizavimą ir kt., o atsižvelgiant dar į tai, kad kiekvieno dalyko mokytojas yra individualus, dalykinėms-didaktinėms kompetencijoms tobulinti gali būti svarbūs ir unikalūs, ir universalūs aspektai.



3 pav. Mokytojo veiklų, įgyvendinant ugdymo turinį, erdvė

2.1. TYRIMO METODOLOGINĖS NUOSTATOS

Kokybinio tyrimo tikslas – atlikti įvairių sričių (pradinio ugdymo, kalbų (gimtosios ir užsienio), matematikos ir informacinių technologijų, gamtos mokslų ir kūno kultūros, socialinių mokslų ir dorinio ugdymo, meninio ugdymo ir technologijų) mokytojų dalykinių kompetencijų tobulinimosi poreikio ir turinio analizę ir pateikti rekomendacijas.

Siekiant įgyvendinti tyrimo tikslą, buvo keliami šie **tyrimo klausimai**:

- *Ką mokytojai reiškia X dalyko kompetencijų tobulinimasis?*
- *Su kokiais iššūkiais susiduria X dalyko mokytojas įgyvendindamas Bendrąją programą?*
- *Kaip mokytojas identifikuoja dalykinių kompetencijų tobulinimo poreikius ir planuoja savo kompetencijų tobulinimo perspektyvą? Kas skatina tobulinti kompetencijas?*

Tyrimo metodologija grindžiama fenomenografinio tyrimo strategija. Fenomenografijos, empirinio pažinimo metodo, pradininkas F. Martonas kartu su Geteborgo universiteto kolegomis ieškodamas būdų, kaip galėtų būti gerinama studentų mokymo(-si) kokybė, pradėjo tirti, kaip mokymasi suvokia patys studentai. Kiek vėliau fenomenografija tapo savarankišku kokybinio tyrimo metodu, skatinančiu kokybiškai tirti skirtingus būdus, kaip žmonės patiria, suvokia, konceptualizuoja ir interpretuoja reiškinius ar supantį pasaulį (Marton, 1981, 1986).

Sprendžiant švietimo ir ugdymo problemas praktikoje paplito raidos fenomenografijos (angl. *developmental phenomenography*) tyrimai, leidžiantys kokybiškai tirti, kaip žmonės patiria mokymosi arba kompetencijų tobulinimo procesus (Hasselgren, Beach, 1997; Bowden et al., 2005) ir kaip suvokia įgytas kompetencijas (Huntly, 2008; Penn-Edwards, 2010; Huntly, 2011; Goh et al., 2012; Goh, 2013). Šie tyrimai leidžia nagrinėti, kaip žmonės planuoja ir analizuoja, priima sprendimus ir imasi veiksmų tam tikrose ugdymo aplinkose (Bowden et al., 2005). Pagrindinė tokių tyrimų paskirtis – remiantis tyrimo rezultatais kryptingai gerinti mokymo ir mokymosi procesus (Green, Bowden, 2009). Fenomenografinių tyrimų taikymas edukologijoje leidžia atskleisti sąlygas, reikalingas geresniam realybės suvokimui ir tobulinimui (Žydžiūnaitė, Jonušaitė, 2007). Atsižvelgiant į tai, mokytojų dalykinių kompetencijų tobulinimosi poreikio ir turinio analizės tyrimo metodologija grindžiama raidos fenomenografijos metodologinėmis nuostatomis.

Tyrimo duomenų analizė buvo grindžiama nuostata, kad mokytojų poreikis tobulinti kompetencijas gali kilti iš to, kad mokytojai, įgyvendindami dalykų Bendrąsias programas, ugdymo praktikoje susiduria su sunkumais ar problemomis, kuriuos suvokia kaip tam tikrus iššūkius. Bendrųjų programų įgyvendinimą apsunkinančių problemų atpažinimas galėtų padėti atskleisti mokytojų kompetencijų tobulinimosi poreikį ir turinį. Kaip tik iššūkių kontekste galėtų atsiskleisti, kokių kompetencijų mokytojams reikia. Todėl mokytojų dalykinių kompetencijų tobulinimosi poreikiui tirti buvo parinktas iššūkių kontekstas kaip veiksnys, stimuliuojantis mokytojų poreikį tobulėti ir tobulinti kompetencijas.

2.2. TYRIMO DALYVIAI

Tyrimo imtis buvo formuojama pasitelkiant tipinius atvejus, kurie tyrimo kontekste laikomi normaliais (Patton, 2001). Dalyvauti tyrime buvo kviečiami kompetencijų tobulinimo seminaruose ir mokymuose dalyvavę mokytojai. Fenomenografinio tyrimo metodologija paremta požiūriu, kad žmonės supranta ir suvokia reiškinius skirtingai, tačiau jų suvokimo būdai susiję tarpusavyje. Todėl siekiant atliepti mokytojų kompetencijų tobulinimosi patyrimo ir suvokimo įvairovę, tyrimo imtis buvo formuojama remiantis heterogeniškumo principu. Į tyrimą buvo siekiama įtraukti įvairiose Lietuvos miestų ir rajonų mokyklose dirbančius mokytojus, turinčius vyriausiojo mokytojo ar mokytojo metodininko kvalifikacines kategorijas. Tyrime dalyvavo 86 bendrojo ugdymo mokyklose dirbantys mokytojai (žr. 1 lentelę ir 1 priedą).

Informacija apie tyrimo dalyvius

Bendrojo ugdymo dalykų grupės ²	Mokytojų skaičius	Pedagoginio darbo stažas
Pradinis ugdymas	8	4–42
Kalbos (gimtoji ir užsienio)	18	7–38
Tikslieji mokslai (matematika ir informacinės technologijos)	19	5–33
Gamtos mokslai (biologija, fizika, chemija) ir kūno kultūra	12	8–21
Socialiniai mokslai (istorija, geografija) ir dorinis ugdymas	20	10–34
Meninis ugdymas ir technologijos	9	4–11

2.3. DUOMENŲ RINKIMAS

Duomenims rinkti taikytas sutelktųjų grupių (angl. *focus group*) diskusijos metodas, leidžiantis atskleisti pasirinktos tyrimo problemos plotmę (Patton, 2001), nes tyrimo dalyviai, atsakydami į pateiktus klausimus ir girdėdami vieni kitų atsakymus, gali papildomai komentuoti ir reaguoti į kitų tyrimo dalyvių perspektyvas. Tyrimo dalyvių tarpusavio sąveika diskusijoje sukuria papildomą informaciją, kurios negalima gauti naudojant kitus duomenų rinkimo metodus. Iš tyrimo dalyvių tarpusavio sąveikos kylantys duomenys atskleidžia bendrąją tyrimo dalyvių patirtį. Todėl sutelktųjų grupių diskusijos yra efektyvios, kai siekiama atskleisti nagrinėjamos problemos įvairovę ar rasti netikėtų aspektų. Aktyvi tyrimo dalyvių sąveika ir iš šios sąveikos kylanti diskusija leidžia atskleisti tyrimo dalyvių santykį su nagrinėjama problema, apčiuopti ir pagrįsti bei sukurti naujų idėjų (Gaižauskaitė, Valavičienė, 2016).

Fenomenografinio tyrimo interviu leidžia surinkti kuo daugiau informacijos apie tai, kaip tyrimo dalyviai suvokia ir įprasmina nagrinėjamą reiškinį. Fenomenografinis interviu laikomas specializuoto kokybinio tyrimo interviu forma, nes jis padeda sutelkti dėmesį į pagrindinę tyrimo temą, atsiverti daug reikšmingumui ir suteikia galimybę tyrimo dalyviams perteikti gerą patirtį (Bruce, 1994).

Siekiant atsakyti į iškeltus tyrimo klausimus, sutelktųjų grupių diskusijai buvo suformuluoti interviu klausimai (žr. 2 lentelę). Kadangi reiškinio patyrimo būdai priklauso nuo asmens suvokimo struktūros, jungiančios objekto apibūdinimą (*ka?*) ir išreiškiamos veiksmu (*kaip?*), bei atspindi struktūrinio ir prasmio suvokimo elementų tarpusavio ryšius (Žydžiūnaitė, Jonušaitė, 2007), tam, kad tyrimo dalyviai kuo tiksliau pasakytų savo nuostatas ir apibūdintų savo patirtį, sutelktųjų grupių diskusijos metu buvo užduodama papildomų klausimų.

Kiekvienoje sutelktųjų grupių diskusijoje dalyvavo du tyrėjai – diskusijos moderatorius užduodavo pagrindinius ir papildomus klausimus, o antrasis tyrėjas, aktyvus diskusijos stebėtojas ir klausytojas, galėjo įsitraukti į diskusiją ir užduoti patikslinančių arba papildomų klausimų. Atsižvelgus į mokomąjį dalyką, mokytojai buvo kviečiami dalyvauti:

- pradinio ugdymo mokytojų grupės diskusijoje,
- gimtosios ir užsienio kalbų mokytojų grupės diskusijose,
- tikslųjų mokslų ir informacinių technologijų mokytojų grupės diskusijose,
- gamtos mokslų ir kūno kultūros mokytojų grupės diskusijose,
- socialinių mokslų ir dorinio ugdymo mokytojų grupės diskusijose,
- meninio ugdymo ir technologijų mokytojų grupės diskusijose.

Kiekvienos sutelktųjų grupių diskusijos pradžioje tyrimo dalyviams buvo suteikta išsami informacija apie tyrimą. Ją sudarė: 1) tyrėjų prisistatymas, 2) tyrimo tikslo ir problematikos pristatymas, 3) tyrimo procedūrų, nurodant, kokiais tikslais bus panaudojami tyrimo duomenys, paaiškinimas, 4) sutelktųjų grupių diskusijos trukmės ir eigos paaiškinimas, 5) tyrimo etikos principų paaiškinimas.

² Bendrojo ugdymo dalykų grupės išskirtos remiantis perkančiosios organizacijos (Ugdymo plėtotos centro) viešojo pirkimo technine specifikacija.

**Mokytojų dalykinių kompetencijų tobulinimosi poreikio ir turinio analizės
sutelktųjų grupių diskusijos temos ir klausimai**

Tyrimo tema	Tyrimo klausimai	Interviu klausimai
Iššūčiai X dalyko mokytojui	<i>Su kokiais iššūčiais susiduria X dalyko mokytojas įgyvendindamas Bendrąją programą?</i>	<ol style="list-style-type: none"> <i>1. Kas yra svarbiausia mokant X dalyko? Ko norėtumėte išmokyti vaikus, dėstydamas savo dalyką? Ką turėtų mokėti vaikai, pasibaigus mokslo metams? Ko reiktų, kad galėtumėte to išmokyti? Kaip galėtumėte to pasiekti?</i> <i>2. Papasakokite, kas jums geriausiai sekasi / pavyksta mokant vaikus X dalyko? Kaip tu pasinaudojate / pritaikote X dalyko pamokose?</i> <i>3. Kas jums sunkiausia mokant vaikus X dalyko? Kodėl taip manote? Kokios pagalbos jums reiktų?</i>
Profesinis tobulėjimas	<i>Ką mokytojui reiškia X dalyko kompetencijų tobulinimasis? Kaip mokytojas identifikuoja dalykinių kompetencijų tobulinimo poreikius ir planuoja savo kompetencijų tobulinimo perspektyvą? Kas skatina tobulinti kompetencijas?</i>	<ol style="list-style-type: none"> <i>1. Papasakokite apie savo patirtį tobulinant kompetencijas. Pateikite pavyzdžių. Kokie seminarai, mokymai buvo naudingi / vertingi / prasmingi ir kodėl? Kokius prisimenate kaip jums nepatikusius / nenaudingus / nereikšmingus? Kodėl? Į kokį seminarą / mokymus neitumėte?</i> <i>2. Kodėl dalyvaujate / einate į seminarus, mokymus? Kaip pasirenkate mokymus / kursus kompetencijoms tobulinti?</i> <i>3. Įsivaizduokite, kad turite visas galimybes organizuoti kompetencijų tobulinimą X dalyko mokytojams. Apie ką ir koks jis turėtų būti?</i>

Tyrimo dalyviai pasirašė sutikimo dalyvauti tyrime protokolą. Taip pat jiems buvo paaiškinta, kad visi jų atsakymai yra svarbūs, ir pabrėžta, kad nėra teisingų arba neteisingų atsakymų, todėl jie gali laisvai reikšti savo nuomonę tyrimo klausimu. Diskusijos moderatorius užtikrino, kad per diskusiją tyrimo dalyviai turi nenukrypti nuo pagrindinės temos. Diskusijos metu tyrėjai skatino tyrimo dalyvius dalytis savo patirtimi. Pasibaigus diskusijai, tyrėjai siūlė tyrimo dalyviams laisvai pasidalyti tuo, ko nebuvo klausama per diskusiją arba savo mintimis apie vykusią diskusiją.

Vykdamas tyrimą buvo suorganizuotos devynios sutelktųjų grupių diskusijos. Vidutiniškai diskusija truko 2 val. 35 min. Visos diskusijos buvo įrašomos, vėliau garso įrašai transkribuojami. Transkribuoti diskusijų tekstai išsaugoti atskirose bylose laikantis konfidencialumo ir anonimiškumo. Transkribuoti diskusijų tekstai sudarė per 600 puslapių. Šie tekstai buvo daug kartų skaitomi, analizuojami, lyginami tarpusavyje.

2.4. DUOMENŲ ANALIZĖ

Fenomenografiniu tyrimu siekiama atskleisti konkretaus reiškinio patyrimą apibūdinančių aspektų įvairovę. Kiekvieno žmogaus patirtis yra jautri kontekstui, todėl individualios patirtys apibendrinamos ir pateikiamas bendras to reiškinio patyrimo vaizdas (Marton, 1979; Forster, 2013).

Fenomenografinio tyrimo rezultatus sudaro aprašomosios kategorijos ir tiriamo koncepto rezultatų erdvė (angl. *outcome space of the concept*), kurią išreiškia tarpusavyje susijusių ir susistemintų kategorijų tinklas (Reed, 2006). Tyrimo dalyvių patirtį atspindinčios aprašomosios kategorijos formuojamos analizuojant interviu tekstų duomenis, išskiriant duomenų panašumus ir skirtumus ir išryškinant unikalius bruožus, kurie susieja jas tarpusavyje (Bowden, 2000). Taip konstruojami tyrimo rezultatai leidžia konceptualizuoti (įprasminti) nagrinėjamą reiškinį skirtingose socialinės veiklos srityse (Dahlgren, Fallsberg,

1991; Marton, 1994; Akerlind, 2005a, b). Analizuojant individualias patirtis, formuojama kolektyvinė reiškinio samprata (Sandberg, 1997), kuri perteikiama tiriamo koncepto rezultatų erdvės forma.

Tyrimu buvo siekiama nagrinėti tyrimo objektą skirtingais aspektais: 1) siejant mokytojų kompetencijų tobulinimą su jų dalyvavimo kompetencijų tobulinimosi renginiuose asmeninės patirties reflektavimu, 2) mokytojo asmeninių poreikių kompetencijų tobulinimuisi atpažinimu, 3) teigiamos mokytojo patirties ugdymo lauke mokant X dalyko reflektavimu ir 4) analizuojant mokytojų elgesį, mokytojui susidūrus su išbandymais ugdymo praktikoje.

Analizuojant interviu duomenis, nauja informacija buvo siejama su turima. Tyrimo duomenų analizė vyko šiais etapais (Dahlgren, Fallsberg, 1991):

- 1. Susipažinimas* (angl. *familiarisation*) su tyrimo duomenimis – transkribuoti interviu tekstai buvo skaitomi keletą kartų, kiekvienam tyrėjui atskirai siekiant susidaryti nuomonę apie gautus tyrimo duomenis.
- 2. Atsakymų atranka* (angl. *compilation*) – buvo nustatomi reikšmingiausi kiekvieno tyrimo dalyvio atsakymų elementai, sutelkiant dėmesį į išskirtų interviu ištraukų panašumus ir skirtumus.
- 3. Duomenų redukcija* (angl. *reduction*) – buvo siekiama išgryninti kiekvieno atsakymo prasmę.
- 4. Grupavimas* (angl. *grouping*) – panašūs reiškinį apibūdinantys atsakymai buvo jungiami į grupes, išskiriamos preliminarios kategorijų grupės, kurios gali būti peržiūrimos ir atsakymai pergrupuojami. Šiame duomenų analizės etape buvo sudaromas pradinis kategorijų sąrašas.
- 5. Pirminis kategorijų palyginimas* (angl. *preliminary comparison of categories*) – apibrėžiamos kategorijų ribos. Skaitant interviu tekstus daug kartų buvo vertinama, ar išskirtos pirminės kategorijos tiksliai atspindi tyrimo dalyvių patirtį.
- 6. Kategorijų įvardijimas* (angl. *naming*) – remiantis jų vidiniais požymiais ir ypatumais buvo išryškinama tų kategorijų esmė ir suteikiami atitinkami kategorijų pavadinimai.
- 7. Kategorijų palyginimas tarpusavyje, išskiriant kontrastus* (angl. *contrastive comparison*) – išryškinant unikalius kiekvienos kategorijos bruožus ir paaiškinant kategorijų skirtumus, sudaroma baigtinė kategorijų struktūra, paremta jų tarpusavio ryšiais ir hierarchija.

2.5. TYRIMO TINKAMUMAS IR PATIKIMUMAS

Tyrimo tinkamumas ir patikimumas užtikrintas vadovaujantis tyrėjų trianguliacija keliais etapais (Žydzūnaitė, Jonušaitė, 2007). Siekiant tyrimo rezultatų patikimumo, užtikrinamas:

- aprašomųjų kategorijų kodavimo patikimumo tikrinimas (tyrėjams atskirai koduojant interviu transkriptų duomenis ir tarpusavyje lyginant kodavimo rezultatus, t. y. lyginant išskirtas kategorijas, jų turinį ir pirminius pavadinimus),
- rezultatų patikimumo tikrinimas diskutuojant (nagrinėjant išskirtų aprašomųjų kategorijų panašumus ir skirtumus bei tarpusavio sąsajas formuojant tyrimų rezultatų erdvę),
- detalus tyrimo metodologinių nuostatų, tyrimo dalyvių ir tyrimo procedūrų ir interviu klausimų aprašymas.

Pirmame duomenų analizės etape tyrėjai, dirbdami atskirai, išskyrė prasminius vienetus ir vertino jų tinkamumą tiriamam reiškiniui apibūdinti, formulavo pirmines aprašomasias kategorijas. Antrame duomenų analizės etape tyrėjai kartu analizavo išskirtas kategorijas, jas tikslino ir modifikavo. Trečiame duomenų analizės etape tyrėjai, siekdami vaizdžiai perteikti tiriamo reiškinio struktūrą ir atskleisti aprašomųjų kategorijų tarpusavio ryšius, vertino kategorijų vidinę konsistenciją.

2.6. TYRIMO ETIKA

Mokytojų dalyvavimas tyrime buvo savanoriškas. Tyrime sutikusiems dalyvauti mokytojams elektroniniu paštu buvo pateikiamas sutikimo dalyvauti tyrime protokolai, kuriame buvo išaiškinta tyrimo tikslas ir nauda, tyrimo duomenų rinkimo metodas ir numatomos tyrimo procedūros. Apsisprendę tyrime dalyvauti mokytojai buvo kviečiami atvykti į sutelktųjų grupių pokalbį (angl. *focus group*). Prieš prade-

dant pokalbį, tyrimo dalyviai pakartotinai buvo informuojami apie tyrimo turinį ir procedūras. Kartu su tyrėjais buvo pasirašomas sutikimo dalyvauti tyrime protokolas. Tyrime sutikę dalyvauti mokytojai buvo informuojami, kad tyrimo duomenys bus panaudoti tyrimo ataskaitai rengti, tačiau tyrimo duomenų pateikimas neleis identifikuoti tyrime dalyvavusių mokytojų tapatybės.

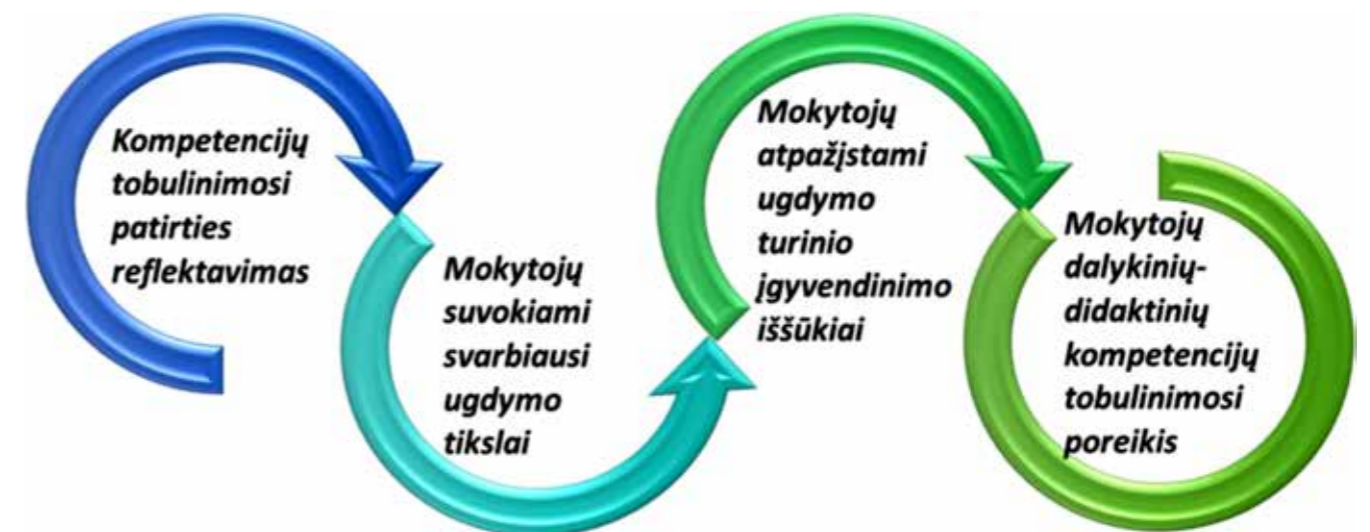
Tyrimo metu buvo laikomasi tyrimo etikos principo siekiant užtikrinti, kad dalyvavimas tyrime nekeltų jokios žalos tyrimo dalyviui. Tyrimas grindžiamas pagarbos asmens privatumui, geranoriškumo ir nusiteikimo nekenkti tiriamam asmeniui, konfidencialumo ir anonimiškumo bei teisingumo principais (*Code of Ethics*, 2011; *Ethical Guidelines for Educational Research*, 2011).

3. TYRIMO REZULTATAI IR JŲ ANALIZĖ

3.1. MOKYTOJŲ DALYKINIŲ KOMPETENCIJŲ TOBULINIMOSI POREIKIO IR TURINIO TYRIMO REZULTATŲ ERDVĖ

Tyrimo rezultatų erdvė, kaip logiškai struktūruotas tyrimo dalyvių nagrinėjamo objekto patyrimo būdų kompleksas, išreiškia įvairias tyrimo dalyvių patirtis ir atskleidžia vidinius aprašomųjų kategorijų ryšius (Marton, 2000). Tyrimo duomenų analizė leido išskirti keturias to paties lygmens ryšiais susietas, t. y. *horizontalias* (Järvinen, 2004), aprašomasias kategorijas, sudarančias **mokytojų dalykinių kompetencijų tobulinimosi poreikio ir turinio tyrimo rezultatų erdvę** (žr. 4 pav.). Visos mokytojų dalykinių kompetencijų tobulinimosi poreikio ir turinio tyrimo rezultatų erdvėje išskirtos kategorijos pagrįstos tyrime dalyvavusių mokytojų profesinių patirčių istorijomis. Tyrimo dalyviai išsakė savo sampratas apie dalykinių kompetencijų tobulinimąsi orientuodamiesi į mokinių pasiekimų gerinimą. Tyrimo rezultatų erdvę sudarančios aprašomosios kategorijos atskleidė, kaip mokytojai suvokia efektyvų kompetencijų tobulinimąsi siekdami sėkmingo mokinių mokymo.

Mokytojų dalykinių kompetencijų tobulinimosi poreikio ir turinio tyrimo rezultatų erdvė atskleidė: *mokytojų kompetencijų tobulinimosi patirties reflektavimą (1), mokytojų suvokiamus svarbiausius ugdymo tikslus (2), mokytojų atpažįstamus ugdymo turinio įgyvendinimo iššūkius (3) ir mokytojų dalykinių-didaktinių kompetencijų tobulinimosi poreikį (4).*



4 pav. Mokytojų dalykinių kompetencijų tobulinimosi poreikio ir turinio tyrimo rezultatų erdvė

1 kategorija. Kompetencijų tobulinimosi patirties reflektavimas. Mokytojų dalykinių kompetencijų tobulinimosi poreikio ir turinio analizė neatskiriama nuo turimos mokytojų dalyvavimo kompetencijų tobulinimo renginiuose patirties atskleidimo. Ši kategorija apibūdina turimą mokytojų kompetencijų tobulinimo patirtį ir mokytojų nuostatas į tobulinimąsi ir asmeninį augimą, t. y. kaip mokytojai suvokia, ką jiems reiškia kompetencijų tobulinimas ir ką patiria tobulindami kompetencijas. Šioje kategorijoje atskleidžiama, kodėl mokytojai tobulinasi ir kaip suvokia kompetencijos tobulinimosi naudą, kokie yra mokytojų suvokiami kompetencijų tobulinimo sistemos trūkumai, organizuojamų kompetencijų tobulinimo renginių silpnybės.

2 kategorija. Mokytojų suvokiamų svarbiausių ugdymo tikslų kategorija atspindi, į ką orientuojasi ir kokius ugdymo tikslus kelia mokytojai, įgyvendindami Bendrąsias programas mokomojo dalyko

kontekste. Tyrimo rezultatai išryškino, kad mokytojai, keldami ugdymo tikslus, konstruoja mokomojo dalyko turinį, orientuodamiesi į mokinio galimybių ir poreikių pažinimą. Pagrindiniai ugdymo tikslai siejami su mokinių socialinių kompetencijų ugdymu, praktinių įgūdžių formavimu perteikiant teorines žinias, mokinių motyvacijos skatinimu ir mokinių mokėjimo mokytis kompetencijų ugdymu. Įgyvendindami dalykų Bendrąsias programas ir keldami individualius tikslus kiekvienam mokiniui, mokytojai siekia, kad mokiniai atskleistų ir suvoktų savo unikalias savybes. Mokinių domėjimosi sritis atitinkančių ugdymo tikslų kėlimą mokytojai laiko sėkmingo mokinių mokymosi prielaida.

3 kategorija. Mokytojų atpažįstami ugdymo turinio įgyvendinimo iššūkiai. Mokytojai, siekdami įgyvendinti dalykų Bendrąsias programas ir kurdami ugdymo aplinkas, kuriose kiekvienas mokinys galėtų patirti mokymosi sėkmę, susiduria su iššūkiais, apsunkinančiais keliamų ugdymo tikslų įgyvendinimą. Mokytojų atpažįstami išbandymai grindžiami kritiniu paties mokytojo savo patirties reflektavimu, gebėjimu įsivertinti ir poreikiu tobulintis, siekiant atliepti besikeičiančios ugdymo realybės keliamus tikslus.

4 kategorija. Mokytojų dalykinių-didaktinių kompetencijų tobulinimosi poreikis. Šioje kategorijoje perteikiamas mokytojų poreikis ir lūkesčiai kompetencijų tobulinimosi renginių formai, trukmei, lektorių profesionalumui, turiniui. Mokytojų kompetencijų tobulinimosi poreikis grindžiamas mokytojų diskusijose išsakytomis idėjomis apie kompetencijų tobulinimąsi ir analizuojant mokytojų reflektuojamą patirtį apie situacijas mokytojams susidūrus su iššūkiais, kylančiais įgyvendinant mokomųjų dalykų Bendrąsias programas.

3.2. MOKYTOJŲ KOMPETENCIJŲ TOBULINIMOSI PATIRTIES REFLEKTAVIMAS

Tyrimo rezultatų analizė parodė, kad mokytojai tobulina kompetencijas nuolat ir įvairiomis formomis. Iš tyrimo duomenų matyti, kad mokytojus tobulintis skatina dviejų krypčių poreikiai – pirmiausia mokytojai jaučia ir suvokia nuolatinio mokymosi poreikį tobulinti save kaip asmenybę, plėsti ar tobulinti juos dominančių sričių žinias; antra, poreikis tobulintis atsiranda mokytojui reaguojant į ugdymo praktikoje kylančias problemas, kai mokytojas tobulinasi, norėdamas rasti būdų efektyvinti ugdymo praktiką.

Kad atlieptų savo poreikius, mokytojai renkasaviugdą, t. y. savivaldų mokymąsi, arba dalyvauja formaliose organizuotose kompetencijų tobulinimosi veiklose. Mokytojus tobulintis ir atnaujinti dalyko žinias skatina tai, kad keičiasi mokinių poreikiai. Mokytojai pastebi, kad jiems stinga tam tikrų kompetencijų, ir jie ieško galimybių trūkstantoms kompetencijoms tobulinti³:

aš įsivaizduoju, kurie baigė Kūno kultūrą jau senokai ir nesitobulino, tai tikrai yra labai sunku. Vaikai jau dabar kai kurie tai tikrai jau lenkia žiniomis, nes jie domisi, ypač paaugliai. Jie labai stipriai domisi, jiems labai svarbu, kaip šitą raumenį treniruoti, kaip kitą. Jeigu tu to nežinai, paskui, jei tu jam vieną kart neatsakysi, tai <...> bent aš manau, kad jau tų žinių, kurios susijusios būtent su kineziterapeutu, labai svarbios [K-2];

paskutinį kartą direktorė buvo pas mane pamokoje ir pasakė: „Viskas gerai, mokytoja, bet nemačiau tos veiklos, kad vaikai būtų mokomi mokytis“. Ir man jau iš karto klausimas, aš pati gilinuosi, paskaitau. O UPC, ar ten LEU, ar ten „Šviesa“, ar „Mokymo centras“. Kas ką siūlo ... [Le-1].

Kompetencijų tobulinimasis kaip naujų žinių įgijimas, akiračio ir sampratos apie reiškinį praplėtimas. Mokytojai pripažįsta, kad nuolat keičiasi ir atsinaujina kai kurių mokomųjų dalykų arba socialinio pasaulio žinios. Kaip tik žinių kaitos suvokimas skatina mokytojus *daug skaityti, daug lankyti, daug dalyvauti visokiuose seminaruose, be to, senosios kai kurios mokslo žinios keičiasi į naujas. Ir visame tame turi, kaip pasakyti – virti ir dalyvauti [P-3].* Mokytoja pažymi mokymosi visą gyvenimą svarbą:

³ Interviu kalba netaisoma.

šiandien kalbam apie vienokią metodiką, o po dviejų metų pasikeis kryptis ir jau kitaip kalbėsime. Čia reikia tobulintis ir tobulintis <...> Neisi į priekį ir liksi vienoj vietoj, ir nebūsi įdomi nei vaikams, nei tėvams, nei mokyklai, nei administracijai, niekam nebūsi įdomi. Labai sparčiai keičiasi pasaulis ir mes turim žengti koja kojon su tuo pasauliu [Le-3].

Žinių kaita ir technologijų pasaulio pažanga skatina naujų mokymo priemonių atsiradimą mokyklose. Viena vertus, naujų mokymo priemonių taikymas mokykloje daro mokymąsi mokiniams patrauklesnį, kita vertus, kyla naujų reikalavimų mokytojo kompetencijoms tobulintis:

poreikis atsirado iš to, kad mes gavom finansavimą pečiui, kur galim kepti keramiką. Tai dėl to, kadangi mes turim pečių, tai negi tu tuo nesinaudosi, kai yra tokios galimybės. O kad praplėsti mokiniams, kodėl nepadaryt su jais molio dirbinių. Ir jiems, kai kuriems labai patinka, bet ypatingai su mažiukais, jiems labai įdomu [D-2].

Didesnę patirtį turintys mokytojai įžvelgia, kad kompetencijų tobulinimasis padeda jiems atnaujinti dalyko žinias: *jau buvo nusėdę giliai nugrimzdę prieš kiek tai metų turėjom prisimenam, kažkaip pasišviežini [K-1]; dalykiškai atnaujini žinias [I-6].* Tačiau tyrimo duomenys parodė, kad dalyvavimą kompetencijų tobulinimosi renginiuose mokytojai vertina ne vien dėl žinių atnaujinimo, bet ir dėl savo pasaulėžiūros praplėtimo, kai gali susipažinti su skirtingu požiūriu į tam tikrus ugdymo praktikai svarbius reiškinis ir praplėsti dalyko žinias: *dalykiškai atnaujini žinias, sužinai naują vertinimą [požiūrį] ir tarptautiniais klausimais [I-6],* tai, jų manymu, turi reikšmės permąstant savo profesinę veiklą. Mokytojai paminėjo, kad kompetencijų tobulinimosi metu jie jau mintyse modeliuoja savo ugdymo praktikos pokyčius remdamiesi gauta informacija:

ten buvo mokytojos, kurios pristatinėjo atviras integruotas pamokas kitoj erdvėj: muziejų ir t. t., tada man atsivėrė akys, aš pamačiau, kas tai yra, kaip pateikiama ir t. t. ir pabandžiau pavasarį padaryt su kolegėm [M-8];

aš jau iš karto turiu žymiai platesnį suvokimą, ką aš vaikams galiu duoti. Tada jau atsiranda mano kažkokia galimybė varijuoti pateikiant medžiagą, formuluojant užduotis ir visa kita [G-7].

Toks įsitraukimas į kompetencijų tobulinimosi veiklas rodo mokytojo profesinę brandą, aukštą savimonės lygį, bylojančią, kad mokytojo dalyvavimas tobulinimosi veiklose yra ne atsitiktinis, o nukreiptas į profesinės veiklos tobulinimą. Nauja informacija ir išgyventos mokytojų patirtys skatina jų susidomėjimą tam tikromis temomis, o tai, mokytojų manymu, padeda sudominti ir mokinius:

tu grįžti su išpūdžiais, tiesiogiai vaikui perduodi, ir tai labai daug turi įtakos patį mokinį skatinti domėtis ir eiti <...> Ir kuo mokytojas, kai daugiau dalyvauja visa tai persiduoda mokiniams [G-2];

bet mes, kai sužinome, perduodame vaikams. Tai, ką tu sužinojai ir grįžęs iš karto su euforija perduodi, tai užkabina [G-4].

Kompetencijų tobulinimasis kaip profesinės motyvacijos palaikymas ir skatinimas. Mokytojai pažymėjo, kad naujų idėjų, žinių bei ugdymo metodų įgijimu pagrįstas kompetencijų augimas ne tik įgalina juos tobulinti arba keisti ugdymo praktiką, bet ir skatina mokytojų profesinę motyvaciją. Asmeninis augimas sudaro prielaidas įžvelgti naujų profesinės veiklos aspektų ir padeda mokytojui atrasti naujų poreikių:

neseniai susipažinau su tapyba ant vandens, mokiausi pati savarankiškai pasitelkus internetą, <...> kadangi smalsu, tai tiesiog pabandai platinai akiratį. Studijų laikais buvo keramika, bet kažkaip, matyt, neužteko tų žinių, tai ėjau į visokius kursus <...> „Menų dūzgės“ prieš metus ar prieš porą, tai dar grafikos žinias gaivinausi, bet čia dėl to, kad man pačiai patinka tas, su akademiniu, su profesionalais. O taip tai aš visada, visada visur stengiuos dalyvaut [D-2].

Tyrimo duomenys parodė, kad kai kurių mokytojų kompetencijų tobulinimosi patyrimas pagrįstas pajautimu, kad seminarai juos įkvepia, suteikia naujų jėgų, naujos prasmės darbui, t. y. mokytoją motyvuoja:

šitie seminarai iš tikro, žiūrėkit, nurimsti ir vėl rankoves atsiraitai. Būna iš tikro tokia beviltiška pozicija, tokia būseną, gal pervargsti, gal kažkas tai, nebežinai, nežinai ar čia iš tikro su vėjo malūnais kovoji, galvoji ar ta prasmė kokioji. Patiem tas motyvavimas reikalingas psichologiškai, palaikymas toksai, injekcija, kad mes vėl šautume į viršų, kad išsiveržtume ir galėtume vaikus uždegt savo ta liepsna [K-1].

Svarbiu mokytojus motyvuojančiu aspektu yra galimybė pasitikrinti, ar jie dirba tinkama kryptimi. Dalyvavimas kompetencijų tobulinimosi renginiuose padeda mokytojams įsivertinti savo kompetencijas, sužinoti naujovių ir jas pritaikyti praktikoje:

tai kiekviename seminare tu vis viena kažką tai gauni naujo arba bent jau kaip aš sakau pasitikslini, kad tu tikrai taip dirbi. Eisiu, kad pasitikrinčiau, ir jie man patvirtina, kad aš einu ta linkme. Iš seminarų tikiesi naujovių ir pasitikrini, ar dirba pagal tas naujoves [K-2].

Viena mokytoja pažymėjo, kad kartais po susitikimų ar seminarų, kuriuos veda aukščiausius mokinių pasiekimus šalyje turinčių mokyklų mokytojai, yra tekę jaustis suglumusiai, kad negali pritaikyti išgirstų idėjų savo ugdymo praktikoje dėl labai skirtingo mokyklos konteksto. Tačiau vis tiek mokytoja išvelgia, kad geroji stipriųjų mokyklų patirtis pagerina dalykines jos kompetencijas ir skatina iš naujo apmąstyti savo veiklą:

atvažiuoja lektorius, kuris dirba mokykloj, bet jis dirba, sakykim, licėjūj, kur visiškai kito lygio mokiniai, jų motyvacija visiškai kita ir nusvyra tau rankos, nes tu supranti, kad tai yra tau nelabai įgyvendinama, ir tada dar prasčiau jautiesi. Yra tų motyvuotų vaikų visose mokyklose, yra, bet vis tiek tos tokios išskirtinės kai yra mokyklos, ir tie žmonės, matos, nesupranta kalbėdami, kad gali būt visiškai kitokio poreikio vaikai. Aišku savo bent jau dalykines žinias tu pagilini tokių seminarų metu, taip, bet šiek tiek būna liūdna ... aš labiau žiūriu, gal aš kažko nepadarau, kad mano mokiniai tokių rezultatų nepasiekia. Tada pats pradėdi analizuot, gal geriau kažką turi daryt [T-6].

Kartais, pačių mokytojų nuostabai, išvykos į užsienio ugdymo įstaigas patvirtina jiems, kad jie dirba tinkamai, ir tai padidina mokytojo savivertę, pasitikėjimą savimi:

pastoviai kalba pas mus apie tą Suomiją ir tu matai tą. Iš pradžių supratai, kad rezultatai geri, viskas tvarkoj, bet tu dirbi tikrai ne blogiau, ypač kai matai, kad ten penki specialistai vienoj patalpoj, šešiolika ar dvidešimt vaikų, o tu darai tą viską pats. Tai ir tavo vertė kažkaip pakyla [In-3].

Mokytojų išvelgiamos kompetencijų tobulinimo renginių silpnybės. Analizuojant tyrimo duomenis išaiškėjo, kad mokytojai, kalbėdami apie dalyvavimo kompetencijų tobulinimosi patirtis, išsakė ir neigiamų aspektų, kurie gali formuoti tam tikras mokytojų nuostatas, kaip vertinti kompetencijų tobulinimo sistemą. Kalbėdami apie silpnuosius kompetencijų tobulinimo renginių aspektus, mokytojai pažymėjo, kad pasitaiko **mokytojų lūkesčių netenkinančio turinio** renginių. Tokių renginių kokybė netenkina mokytojų

poreikių, nes jie neišgirsta to, ko jiems reikėtų, t. y. renginių turinys ne visada atitinka skelbiamą tematiką:

buvau užsirašiusi ir į Žipio draugus, ir į Obuolio draugus, ir į Veikime kartu ir ten tas pats, tik suknelė kita, o realiai tik pirmokam ir antrokam, nors rašo, kad ir trečiokam ir ketvirtokam, nors nieko panašaus [P-4];

mums paduoda viską, tai kas [skirta] priešmokykliniam ir ikimokykliniam. Ir ką, dvi dienas prasėdėjom, nes pasakė, kad mes visi privalome sėdėti šiame seminare, bet aš pasipiktinau, nes vis viena yra skirtingas dalykas. Pradinukų platesnis požiūris. Kodėl aš turiu vesti pamoką pagal kažkokio priešmokyklinio [ugdymo] rėmus? [P-3];

dėl autistų nueinu, ir toks pavadinimas intriguojantis <...> nusivylusi, rankos vilkosi žemiau, žinokit, kojų. Ir kaip gaila tada savo tų investuotų pinigų ir to laiko <...> tik du sakinius išgirdai naudingus sau [P-3].

Be to, kartais mokytojai ima abejoti išgirsta informacija, ar ji tinkama ugdymo praktikoje:

per tuos keturis metus sugebėjau išgirsti tris kursus, jie buvo skirtingais pavadinimais, bet buvo skirti būtent mokytojui su vaikais, kurie turi mokymosi sunkumų. Ir kas įdomiausia, nueinu į vieną, tada nueinu į antrą. Antram kalba tą patį, ką pirmam. Kažkokių žaidimų dar primokė. Gerai – žaidimų, bet tie žaidimai skirti daugiau darbui su visa klase. Aš nematau, kad būtent tas žaidimas skirtas tiems vaikams, kurie turi kažkokių mokymosi sunkumų. Galiausiai aš užsirašiau dar į vieną. Tik girdžiu tą patį, ką pasakojo pirmame ir ką pasakojo antrame. Ir galiausiai parnešiau vienai pažįstamai psichologei, ir ji sako „Kas čia per nesąmonė. Čia autistams jokiū būdu taip negalima“. Ir suprantate, tada, kas iš tų mokymų ... [P-3].

Nepalankiai vertinami per kompetencijų tobulinimosi renginius lektorių nuolat taikomi tie patys, jau pabodę socialiniai žaidimai. Kritiškai ir neigiamai vertinami šiuo metu mokyklų praktikoje plintantys ugdomojo vadovavimo seminarai, siūlomi ir vedami mokykloje nemokamai:

dvi valandas žaidžiame socialinį žaidimą, kažkokie siūlai tampomi, karpomi, uždekit viens kitam ranką. Ir tu supranti, kad čia tampomas laikas. Tai ką mes čia veikiam? [Do-1]; ir tikrai, ne vienam seminare, <...> žaidimai per žaidimus, na, bendravimo žaidimai, klasės vienijimo žaidimai, tą patį per tą patį. Visom temom tie patys žaidimai. Matyt, visi išmokę tą patį [G-4];

kitas dalykas, dabar pastaruuju metu, kokių penketą metų labai madinga koučinginiai seminarai. Tie koučeriai eina į mokyklas, nemokamai dažnai arba už tokias pigesnes sumas ir man jau kaip religine sekta pradeda kvepėti. „Svajok, užsirašyk ir tavo svajonė išsipildys“. Aš matau netgi pavojų, kartais neadekvačią informaciją [Do-2].

Mokytojai sako, kad kai kurie kompetencijų tobulinimo renginiai nėra tinkamos kokybės, nes ir rengėjai, ir dalyviai nėra orientuoti į tikruosius šioms veikloms keliamus tikslus: *bet pusė, trečdalis tų seminarų tai yra vieniem užsidėt pliusiuką, kad parengė, kitiem pliusiuką, kad įsisavino pinigus, trečiams, kad apsilankė. Naudos iš jų, na, nepykit, bet kartais tai... [G-5].*

Seminarų turiniu nusivylęs mokytojas praranda motyvaciją dalyvauti kituose seminaruose:

kai tu ateini ir supranti, kad kalba apie vieną ir tą patį, tai ... o tu pamatai kažką su tuo autizmu susiję, „Bet gal aš jau neisiu ...“, jei jau praklausei ten ... bet paskui sutinki kolegę: „O vat žinai, kaip įdomiai, fainai papasakojo ten žmogus iš patirties“. Bet tu, kai jau nusivili, tai nebesinori [P-3].

Taip pat tyrimas atskleidė, kad mokytojai ne visuomet patenkinti **lektorių pasirengimu ir bendravimo etika**. Iš tyrimo duomenų išryškėjo, kad kai kurie mokytojai nepalankiai vertina lektoriaus taikomus metodus ir bendravimą. Mokytojai išsako nusivylimą – kartais jų netenkina tai, kaip lektorius analizuoja temą, kai pateikiami nukopijuoti knygos puslapiai ir liepiama patiems skaityti: *aš irgi viename buvau, tai žinot, nueinu, trisdešimt eurų seminaras. Duoda atšviestą medžiagą: „O jūs dabar pasiskaitykit“.* Taip, *aš parsinešu knygą atšviestą, Petty knygą atšviestą, puslapiai. Toks ir seminaras [P-2]*. Arba kai seminare informacija dalijasi ne lektorius, o mokytojai (*pernai pakliuvau į vieną seminarą, tai gavosi, kad mes daugumą patirtimi pasidalinom, lektorius palinkėjo galva, mes daugiau žinojom už lektorių ir išvažiuom [I-1]*).

Mokytojai nurodo, kad kartais lektoriai tenkinasi tik informacijos perdavimu, nėra galimybės užduoti klausimų lektoriams, diskutuoti su jais. Mokytojai svarsto, kad tobulinimosi seminarai kartais yra tik laiko gaišimas, nes kyla įtarimų, ar lektorius yra tinkamai pasirengęs:

jei užduodi klausimą, tai sako, kad šito negalima padaryti. Bet aš pasėdžiu, pasikapstau ir padarau. Kaip tu gali kursuose visiems žmonėms sakyti, kad šito neįmanoma padaryti [In-2];

lektoriais, kurie mėgsta daugžodžiauti, ir apie tą patį dalyką labai ilgai pasakoti, ištempti, iš ano krašto praeiti ir dar aplinkui apeiti. Ir tada tikrai pasidaro labai nuobodu, kai galima buvo porą sakinių pasakyt, o jau valandą, žiūri, tą patį per tą patį kalba, ir nežinau ar čia yra lektoriaus asmenybės bruožas, kartais, įtariu, kad tai gali būti ne iki galo pasiruošta ir bandoma laiką ištempti, tai tiesiog neprofesionalumo ženklai, kurie pasitaiko; tai man tada būna liūdniausia ir tada galvoji: „Aš švaistau savo laiką, geriau kažką kitką nuveikčiau, negu čia sėdėčiau“ [T-4].

Mokytojai išsakė nepasitenkinimą, kad kompetencijų tobulinimo renginiai kai kada trumpinami, t. y. nevykdomi pagal numatytą programą, ir mokytojai gauna kur kas mažiau žinių:

kitas dalykas – pažymėjime. Susiduriama tarsi su mūsų sąžine ir seminario pranešėjo, nes ... pažymėjime rašo aštuonias valandas, seminare atkalbėjo, duok, Dieve, tris valandas. Mes tarsi, vau, kaip gerai, mes čia po darbo tarsi tris valandas. Aš suprantu, kad čia ir mūsų turėtų tarsi minusas būti, kad mes nereikalaujam, bet kitas dalykas, kad pranešėjai kartais, tai gal sėdėk tu ten po šluota ir ne prieš kolegas eik [G-5].

Mokytojai pageidauja, kad lektoriai laikytųsi bendravimo etikos, nes kai kurių jų bendravimas nėra priimtinas: *ne vienam seminare tų bendrų temų pranešėjai: „Oi, kokie žmogeliukai susirinko, tai pažaiskime“.* Na, *vienas dalykas, kai žmogeliuku išvadina, tai man kažkaip nemalonu“ [G-4]*. Mokytojai pažymėjo, kad pageidautų jaunesnės kartos lektorių, kurie gerai išmano technologijas ir galėtų patarti, parodyti naujų mokymo būdų, atliepti dabartinės kartos poreikius naudoti modernias technologijas: *konceptijos šiuolaikinės trūksta, nėra jaunų žmonių, kurie išmanytų technologijas, būtų gimę šiais laikais ir vestų seminarus, šita karta, kuri jau dabar gyvena, kurie ant bangos, kurie augina naujus vaikus, dar kitokius. Tai vis tiek mes auginam tą naują kartą senoviškais būdais, aš prieinu išvadą [M-9]*.

Analizuojant ribotumus platesniame kontekste, t. y. žvelgiant į kompetencijų tobulinimąsi kaip sistemą, iš tyrimo duomenų buvo išskirti šie su mokytojų kompetencijų tobulinimusi susiję ribotumai: *kompetencijų tobulinimo renginių turinio įvairovės ir dalykinių seminarų stygius, ribotumai susiję su finansiniais ištekliais, kompetencijų tobulinimo teisinis reglamentavimas, mokyklos kaip institucijos mokytojų kompetencijų tobulinimo administravimo trūkumai, pačių kompetencijų tobulinimo renginių dalyvių, t. y. mokytojų, nepakankamas sąmoningumas.*

Kompetencijų tobulinimo renginių turinio įvairovės ir dalykinių seminarų stygius. Tyrimo duomenys atskleidė, kad per menka siūlomų dalykinių seminarų turinio įvairovė ir mažai organizuojama dalyko teminių seminarų: *kiek jau čia metų, tokių seminarų grynai matematikams kažkur tikrai jau nebėra, tai kažkaip dabar tą visą savo poreikį kompensuoju konferencijom [M-8]*. Mokyklose dažnai rengiami

bendri seminarai skirtingų mokomųjų dalykų mokytojų bendrosioms ir socialinėms kompetencijoms ugdytis. Mokytojams sudaroma galimybė dalyvauti mokykloje organizuojamuose kursuose, tačiau šie kursai ne visada atitinka mokytojų poreikius, interesus, nes yra bendri visiems mokytojams: *kai esi iš provincijos, sakysim, dažniausiai kvalifikacijai mokykla lėšų nelabai turi, jeigu užperka, tai vieną bendrą visiems seminarą [I-1]*.

Be to, mokytojai abejoja kai kurių mokykloje organizuojamų bendrų seminarų naudingumu: *tų seminarų kokybė būna tokia tragiška [Do-1]; mažos mokyklos, kadangi pinigų išvis mažai gauna, tai pas mus padaro dukart per metus tokius bendrus, atsiprašau, niekinius, kur atvažiuoja kažkas, valandą laiko kažką bendrom temom pašneka [G-4]*. Todėl mokytojai pasigenda seminarų, skirtų dalykinėms kompetencijoms tobulinti, ir nenori aukoti savo laiko tokiems seminarams, kurie nepateisina jų poreikių ir lūkesčių.

Tyrimo duomenys išryškino, kad kai kurių dalykų mokytojai įvardija dalykinių seminarų stygių. Ypač problemiškas yra etikos mokytojų dalykinių kompetencijų tobulinimas, nes, šio dalyko mokytojų teigimu, dalykiniai seminarai jiems neorganizuojami. Jie nurodo, kad mokytojai dalijasi savo patirtimi Ugdymo plėtotės centre kartą per metus organizuojamose metodinėse dienose. Viena mokytoja minėjo, kad pati ėmėsi iniciatyvos organizuoti seminarą, tačiau įvardijo tai kaip milžinišką darbą, nes iškyla programos parengimo, pažymėjimų išdavimo sunkumų. Be to, etikos mokytojai sakė, kad šios srities specialistų nėra tiek daug kaip, pavyzdžiui, lietuvių kalbos ar matematikos mokytojų, todėl jiems labai svarbu turėti dalykinių seminarų ir dalytis gerą patirtimi:

mums kaip tik dar didesnis poreikis yra, kai mes visi po vieną, kai susitinka kolegų seminaruose, tai yra naudingiausia ir kai po seminarų dar vyksta susitikimas, tęsinys ir jis labai naudingas dalykiškai [Do-3].

Mokytojai gana gerai atsiliepė apie savo rajonų metodinių grupių organizuojamus seminarus: *pas mus metodinė grupė rajono stipri, tai pačios mokytojos veda seminarus, tai susirenkam kartu į metodinį susirinkimą ir kartu dar seminarą išklausom. Tai gaunam tų dalykinių valandų pažymėjimus. Na, būna tikrai geri [G-4]*. Be to, buvo pateikta nemažai gero mokytojų arba mokytojų ir mokyklos administracijos bendradarbiavimo pavyzdžių, kai mokyklos administracija laiku reaguoja į mokytojų poreikius ir suteikia pagalbą jiems: *mes bendradarbiaujam su Pedagogine psichologine tarnyba ir arba jie atvažiuoja pas mus skaito seminarus, arba būna organizuojami ... [P-7]*.

Nereikia pamiršti, kad mokytojo poreikius tobulintis veikia išskirtinis mokyklos kontekstas, todėl jie gali būti labai įvairūs. Vis dėlto tyrimo duomenys rodo, kad jeigu mokytojų poreikiai neatliepiami, mokytojai nesijaučia įsipareigoję būti aktyviais tokių renginių dalyviais ir panaudoti įgytas žinias ir gebėjimus.

Dalyvavimo kompetencijų tobulinimo renginiuose ribotumai, susiję su mokytojų kaip kompetencijų tobulinimo renginių dalyvių sąmoningumu. Tyrimo dalyvavę mokytojai minėjo, kad pasitaiko, kai kompetencijų tobulinimo renginiuose dalyvaujama vien dėl noro gauti dalyvavimą seminaruose arba mokymuose patvirtinantį pažymėjimą: *daug kas eina dėl pažymėjimo. Būkim biedni, bet teisingi. Tai čia yra kitas klausimas [P-2]; aš gavau pažymėjimą, ir antroj daly nesudalyvavau [P-6]*, todėl nepasiekiamas tikrasis kompetencijų tobulinimo renginių tikslas – pritaikyti įgytas kompetencijas ugdymo praktikoje.

Dalyvavimo kompetencijų tobulinimo renginiuose ribotumai, susiję su mokyklos bendruomenės bendradarbiavimo kultūros stoka. Mokytojai, planuodami ir organizuodami kompetencijų tobulinimąsi, dažnai susiduria su tam tikrais sunkumais. Tyrimo dalyviai akcentavo, kad kai kuriose mokyklose egzistuoja *neaiškūs kriterijai skirstant tarp mokytojų lėšas kompetencijų tobulinimui; mokytojo pavadavimo problema; administracijos geranoriškumo stygius sprendžiant norinčio tobulintis mokytojo problemas, nenoras išleisti į seminarus net ir mokant savo lėšas.*

Tyrimo rezultatai išryškino, kad mokytojai dažnai nežino, kokiais kriterijais remiamasi skirstant mokykloje lėšas kompetencijoms tobulinti, o kai kurių mokytojų poreikiai lieka visai neišgirsti: *per penkerius*

metus į apmokamus kursus, kuriuos aš norėjau, neleido. Pasakė, kad nėra pinigų. Jeigu buvau, nuotoliniuose bandžiau būti, tai tik už savo asmeninius pinigus [In-7].

Problemiškas yra mokytojų pavadavimas klausimas, kai jie vyksta į kompetencijų tobulinimo renginius. Mokytojai teigia, kad jie gauna ir / ar turi daug pasiūlymų kompetencijoms tobulinti, bet nuolat iškyla mokytojo pavadavimo problema ir administracija baiminasi, ar bus užtikrintas kokybiškas ugdymo procesas. Mokytojai sako, kad norint dalyvauti kompetencijų tobulinimosi renginiuose mokytojo pavadavimas tampa paties mokytojo reikalas:

kitas dalykas, tai mums su pamokomis savo. Rasti sau pavadavimą, aš pati turiu rasti, paskui atidirbti. Aš važiuoju mokyti, o pavadavimą pati turiu rasti [Le-1];

pasiūlymai yra, bet ne visada gali išvažiuoti, turi pamokas, sudėtinga palikti, pavyzdžiui pas mus, atvirai pasakius, sudėtinga apskritai išvažiuoti pamokų metu <...> jeigu jau nuo trijų tas seminaras, tai labai gerai, jeigu pamokų metu, tai čia labai didelė problema. Bijo atsakomybės, kas nors bus, kas nors nutiks pamokos metu, suprantat, tai yra atsakomybė, tavęs nėra mokykloje [D-1].

Kai kurie mokytojai jaučia, kad mokyklų vadovai nesuinteresuoti mokytojų kompetencijų tobulinimu, kad kartais stinga administracijos geranoriškumo ir realios pagalbos sprendžiant su išvykimu tobulintis susijusias problemas:

aš esu tokioje mokykloje, kur mano direktorius neleidžia kvalifikuotis. Jis labai nemėgsta seminarų, labai sunkiai išleidžia mokytojus, aš pati turiu mokėti pinigų, sunkiai išleidžia į seminarus [G-6].

Mokytojų pastabos dėl mokyklos administracijos paramos vykstant į kompetencijų tobulinimosi renginius leidžia daryti prielaidą, kad problemų sprendimas susijęs su vadovo kuriama bendradarbiavimo kultūra mokykloje, jo asmeniniu požiūriu į kompetencijų tobulinimosi svarbą ir suvokiamą naudą.

Dalyvavimo kompetencijų tobulinimo renginiuose ribotumai, susiję su teisiniu reglamentavimu ir finansiniais ištekliais. Sutelktųjų grupių diskusijų duomenų analizė atskleidė, kad galimybė dalyvauti kompetencijų tobulinimo renginiuose dažnai būna susijusi su ribotais mokyklos finansiniais ištekliais – neprieinamomis seminarų kainomis ir kitomis finansinėmis išlaidomis (pvz., kelionės sąnaudomis ir kt.).

Tyrimo duomenys parodė, kad mokytojai ieško įvairių galimybių dalykinėms kompetencijoms tobulinti, bet mokytojo apsisprendimą dalyvauti kompetencijų tobulinimo renginiuose lemia kaina. Todėl dažnai mokytojai pirmenybę teikia tiems seminarams, kurie yra nemokami arba kurių kaina jiems priimtina. Jie renkasi tokius seminarus net ir tuo atveju, jei turinys skirtas ne dalykinėms, o bendrosioms kompetencijoms tobulinti. Pavyzdžiui, viena mokytojai teigia, kad iškart atmeta galimybę dalyvauti kompetencijų tobulinimosi seminare, jei renginio kaina didelė:

didelė kaina <...> anksčiau kažkaip jie būdavo nemokami, aš eidavau į nemokamus, paskui staiga pasidarė tokia kaina, ir tu automatiškai atmeti, nes tu negali sau leisti <...> kažkaip minimaliai (iš mokinio krepšelio), tik tiek kiek būna, pvz., tarkim turi mokinį, kurį rengi egzaminui, tai tave leidžia. Taip, tai labai ribotas, labai. Jeigu ten nedaug, tai tu ir pats susimoki [D-2].

Mokytojai ieško seminarų ir eina ten, kur leidžia galimybės: *mokykla neduoda mums į seminarą apmokėjimo ir tada jau žiūri, galbūt ir norėtum nueiti, bet neini, todėl kad tai yra dideli pinigai, vis tiek jau kerta per tavo kišenę labai stipriai, o ieškai tada, kur gali gauti. Manychiau, mokytojui tai yra skaudu, mokytojas yra nuskriaustas šitoj vietoj [I-5].*

Kai kurie mokytojai pasiryžę patys susimokėti už juos dominančius ir reikalingus seminarus bei tam skirti savo atostogų laiką:

man patinka daryti tai, ką man patinka daryti ir einu ten, kur aš galbūt nelabai kompetentinga esu. Ten kur nelabai kompetentinga, aš prašau, kad man galbūt [apmokėtų dalyvavimą], bet dažniausiai aš pati susimoku. Bet neinu, net neprašau <...> liepos 11–15 važiuosiu į Rumuniją ir į Vengriją. Ten aš tobulėsiu. Aš mokėsiu savus pinigus 139. Kodėl gi ne? [P-7].

Taigi iš tyrimo duomenų matyti, kad finansai yra vienas pagrindinių trukdžių mokytojų dalykinėms kompetencijoms tobulinti:

geri seminarai mokami, ir tie, kurie internetu vyksta irgi yra mokami. Skiria, pavyzdžiui, vienam žmogui 40 eurų metams. Jeigu aš nuejau į seminarą GIS, jis kainavo 30 eurų ir viskas. Aš negaliu daugiau į jokių seminarų per metus nueiti, nes dar yra mokykloje kažkokių bendrų, civilinė sauga, dar kažkoks tai seminaras. Tai čia yra didžiausia problema. Mes turime mokytis už savo pinigus [G-1];

jeigu nori kvieštis lektorius – septyniasdešimt eurų, šimtas eurų. Nu tai kam? Tai ačiū, nereikia tada, nes tikrai mes sau leisti tokio malonumo tikrai negalime. Maža to, kad reikia važiuoti, kad ir į centrą važiuoti, tai jau finansiškai ... plius dar susimokėti už tą seminarą, nes mokyklos lėšų sumokėti irgi neturi [G-8].

Tyrimo rezultatai parodė, kad įstatymuose įtvirtinta minimali penkių dienų trukmės kompetencijų tobulinimosi galimybė mokyklose suprantama kaip mokytojo norą dalyvauti ilgalaikiuose mokymuose ribojanti sąlyga. Išnaudojus penkių dienų limitą, kartais mokytojui nesuteikiama galimybė dalyvauti kompetencijų tobulinimo renginiuose. Paprastai nepakanka teisės aktuose numatytų lėšų normų kompetencijai kelti, todėl mokytojai užduoda problemą dėl reglamentuotos kompetencijoms tobulinti skirtos trukmės ir lėšų normų, nes jiems kyla sunkumų dalyvauti ilgalaikėse dalykinių kompetencijų veiklose.

Tyrimo dalyvavę mokytojai pažymėjo, kad juos stebina tai, kad, keičiant ugdymo turinį ir įtraukiant tam tikrų privalomų naujovių, mokytojams nesudaroma galimybė nemokamai susipažinti ir įgyti reikalingų kompetencijų jų veikloms tinkamai atlikti:

dabar įveda brandos darbą ŠMM. Ir atvažiuoja seminaras mokamas. Bet ar jūs pritariat tam, kad atėjus naujovei kažkokiai, seminaras turi būti mokamas? Turi būti mokytojas kviečiamas ir ruošiamas tam dalykui, o ne iš mokyklos traukiami pinigai [I-1].

* * *

Kaip matyti iš tyrimo duomenų, svarbiausia ašimi siekiant efektyvaus kompetencijų tobulinimosi reikėtų laikyti mokytojų poreikius ir lūkesčius. Tyrimo rezultatai rodo, kad mokytojai ieško siūlomų kompetencijų tobulinimosi renginių pagal savo domėjimosi sritį arba siekdami patenkinti praktikoje kilusius poreikius, siekia profesinio augimo, bet tobulinimosi planavimas yra fragmentiškas, dažnai situacinis, o ne nuoseklus. Reflektuodami savo patirtį, mokytojai pažymi, kad vienos naudingiausių kompetencijų tobulinimo formų yra susijusios su dalyvavimu stažuotėse ir tarptautiniuose projektuose. Galimybė tiesiogiai susipažinti su užsienio šalių mokytojų patirtimi leidžia kartu įvertinti ir savąją. Kaip tik dalyvavimas tokiuose renginiuose yra labai naudingas mokytojų profesiniam augimui, jis padeda „pajudėti iš mirties taško“, apmąstyti ir įprasminti kompetencijų tobulinimo prasmę.

Mokytojų kompetencijų tobulinimuisi atsiranda kliūčių, susijusių su dalykinių seminarų tematikos įvairovės stygiumi, finansiniais, teisiniais ribotumais, neaiškūs būna ir mokyklos administracijos kriterijai skirstant lėšas kompetencijoms tobulinti. Nors visi mokytojai susiduria su sunkumais vykdamy tobulintis, matyti, kad kylančios problemos ir gebėjimas jas spręsti yra nulemtas mokyklos bendruomenės kultūros. Tyrimas atskleidė ir ribotumus, susijusius su mokytojais kaip kompetencijų tobulinimo veiklų dalyviais – dalis jų ateina tik dėl pažymėjimo, todėl mažai tikėtina, kad jie įsitrauks į veiklas ir grįžę įgytas

žinias taikys praktikoje. Aptarti kompetencijų tobulinimosi ribotumai rodo, kad netikslingas, neplanuojamas trumpalaikis ir mokytojo poreikių neatliepiantis kompetencijų tobulinimas negali padėti tobulinti ar keisti ugdymo praktikos, nes tai kelia sumaištį, o ne sukuria mokytojui poreikį ir atsakomybę pritaikyti įgytas kompetencijas ugdymo realybėje.

3.3. MOKYTOJŲ SUVOKIAMĖ SVARBIAUSI UGDYMO TIKSLAI

Mokytojo profesiniam tobulėjimui svarbu pažinti ir save kaip asmenybę, ir save kaip profesionalą, suvokiantį pedagoginės veiklos svarbą, vietą gyvenime, svarbiausius uždavinius ar tikslus. Šiame tyrime buvo susitelkta į mokytojo, kaip savo srities profesionalo, pažinimą ir siekta atskleisti, kaip skirtingų dalykų mokytojai suvokia dėstomo dalyko tikslus, kokius kelia prioritetus ugdydami mokinius. Remiantis tyrimo duomenimis, išskirtos kelios pagrindinės grupės, jungiančios dalyko tikslų suvokimą:

- **dalykinių kompetencijų ugdymas,**
- **bendrujų kompetencijų ugdymas,**
- **egzamino rezultatų siekimas.**

Dalykinių kompetencijų ugdymas apima dvi aspektų grupes: **bazinių dalyko žinių ir gebėjimų įgijimą** bei **dalyko žinių taikymą praktinėse, realiose gyvenimo situacijose.**

Tyrimo duomenys rodo, kad dalis mokytojų pagrindiniu dalyko tikslu išskiria bazinės dalyko žinias ir gebėjimus kaip tolesnių įgūdžių formavimosi galimybę. Kaip tik istorijos mokytojai pabrėžia, kad istorijos žinių pamatai sudaro sąlygas tolesnėms žinioms konstruoti ir plėsti: *kad būtų kažkoks tai žinių pagrindas, bent jau bendrą vaizdą apie kiekvieną laikotarpį, kad jie žinotų, o paskui galėtų tiek kiek jiems reikia pildyti tas žinias* [I-4].

Taip pat istorijos mokytojai pabrėžia, kad jų dalykas padeda suvokti pasaulio vientisumą tęstinėje laiko skalėje:

istorijos mokymo tikslas vis dėl to yra vienas pagrindinių, kad mokiniai suprastų, kad šiuolaikinis dabarties gyvenimas yra nulemtas praeities įvykių, tai toks supratimas, suvokimas per visas pamokas ir turi būt ugdomas turbūt ir baigęs vienus metus ir kitus, ir nežinau, dvyliktus metus turbūt, mokinys mano manymu turėjo teisę suprasti, suvokti, kad mes ne iš kažkur atėjome, ta prasme, kad turim mes praeitį ir tada pagal ją jau galim projektuoti galbūt ir ateitį [I-2].

Akivaizdu, kad dalyko žinios nėra laikomos savitikslemis, priešingai, pabrėžiamas jų interpretacinis aspektas ir galimybė jas pritaikyti.

Kitų mokytojų požiūriu, dalykas turi būti **pritaikomas realiam gyvenime, kylančiose praktinėse situacijose.** Pavyzdžiui, dalis anglų kalbos ar lenkų kalbos mokytojų kalbą laiko komunikacijos priemone ir savo dalyką sieja su jos panaudojimu gyvenime: *pagrindinis tikslas, kad jie išmokytų tą kalbą vartoti, naudoti, įvairiose situacijose, mokėtų pasireikšti, nors ir paprasčiausias sakiniais, ko jie nori, kaip jie nori* [A-1].

Geografijos, pradinio ugdymo mokytojai taip pat išskiria praktinių žinių taikymą, kai pagrindiniai dalyko tikslai siejami su kompetencijų, kurios leistų veiksmingai dalyvauti visuomeniniame gyvenime, įgijimu: *svarbiausia mokiniui yra ne mintinai mokėti žemėlapi, bet gebėtų jį skaityti, interpretuoti* [G-3]. Taip pat biologijos mokytoja siekia parodyti dalyko praktinę naudą kiekvienam žmogui, kad mokiniai susipažintų su savo kūnu ir gebėtų susieti biologijos žinias su savo organizmo funkcijomis, ieškotų ir rastų sąvokų ir reiškinių ryšį:

norisi, kad žinotų, kaip širdis plaka, kodėl širdis plaka, kas atsitinka, sakykime, pavalgius kažkio maisto produkto, galbūt sugedusio, <...> man svarbu, kad žinotų, susietų tas žinias su savimi, tai man tas yra labai svarbu, kad susietų ir turėtų tą bendrą išsprusimą, tas bendras žinias apie biologiją [B-2].

Gebėjimą įgytas žinias pritaikyti realiose situacijose pabrėžia ir matematikos mokytoja:

bet kartais jiems tas supratimas ateina po vasaros, vienais metais buvo toks mokinys kur aiškinau Pitagoro teoremą visus metus, ir jis: „Kam mums reikia, nesąmonė, mums tokių dalykų ...“, po vasaros grįžo ir sako: „Mokytoja, jūs buvot teisi, man jos reikėjo“, aš išsižiojau ir sakau: „Kaip?“ [mokinys] „Aš vasarą dirbau prie statybų, dengėm stogą, buvo kampai, buvo trikampiai“ [M-8].

Tyrimo duomenys rodo, kad kūno kultūros mokytojai siekia, jog mokiniai suvoktų fizinio aktyvumo naudą ir susiformuotų jų fizinio aktyvumo poreikis bei atitinkami įpročiai kasdieniame gyvenime, kad mokiniai būtų fiziškai aktyvūs baigę mokyklą:

ir mano didžiausias tikslas, kad baigus mokyklą, vaikas norėtų sportuoti ... Vaikus išmokyti to, kad jie žinotų, kam to reikia. Jeigu tu juos sutinki kažkokiuose tai masiniuose renginiuose, bėgiuose tuos pačius savo vaikus, tai aš manau, aš vertinu, kad aš pasiekiau tai, ką norėjau [K-2];

mano tikslas, kad vaikas suvoktų, kad čia jam reikia – kaip ryte jis eina valytis dantų, taip jisai turi ir pajudėti natūraliai [K-1].

Mokytojas suvokia kūno kultūros dalyko tikslą – išugdyti mokinių gebėjimą ateityje pritaikyti savo kūno lavinimo žinias ir panaudoti suformuotus įgūdžius kasdieniame gyvenime:

aš, bendraudama su mokiniais, kalbuosi ir, kai tas mokinys pasako, kad man judėti, sportuoti, kad fizinis aktyvumas prilyginamas asmeninei higienai, tai man atrodo aš tada sakau – tikslas pasiektas [K-2];

ir tas judėjimas, tas fizinis aktyvumas visą gyvenimą kad jis suvoktų, kad čia jam to reikia, o ne tam mokytojui, kuris stovi prieš klasę [K-1].

Dalyko mokymas taip pat yra susijęs su bendrais ugdymo tikslais ir neatskiriamas nuo bendrujų kompetencijų ugdymo. Tai rodo, kad mokytojai konkretaus dalyko mokymą laiko socialinio, kultūrinio konteksto dalimi, kai svarbu mokinių ugdymą grįsti socialinėmis vertybėmis, stiprinti mokinių integraciją į visuomenę.

Tyrimo duomenys rodo, kad mokytojai savo dalykus sieja su šių bendrujų kompetencijų ugdymu: **iniciatyvumo ir kūrybingumo, komunikavimo, asmenine kompetencija, mokėjimo mokytis, problemų sprendimo gebėjimais.** Antai istorijos mokytojų taikomos strategijos mokinių aktyvumui skatinti orientuotos į iniciatyvumo ir kūrybingumo ugdymą:

kūrybiška asmenybė, nes mes nežinom, ko mokyt, kokių faktų reikia, visokių dalykų, mes nežinom ką dirbs žmogus po dešimt metų, bet jis turi būt kūrybiškas ir tą kūrybiškumą per kiekvieną dalyką būtent ir atskleidi [I-6].

Dorinio ugdymo mokytojai pabrėžia reikšmingas etikos dalyko ir **komunikavimo kompetencijos** sąsajas, kai siekiama, kad mokiniai gebėtų dalyvauti debatuose, ginčytis, argumentuoti, kelti klausimus įvairiuose kontekstuose auditorijoje:

kad gebėtų šnekėti, šnekėti įvairiuose kontekstuose prieš auditoriją, galėtų debatuoti, ginčytis. Na, ta prasme kelti klausimus [Do-2]; *formuluoti problemą ir ją ginti, ją nagrinėti ir duoti bent jau prieinamus sprendimus* [Do-4].

Netgi siekiama, kad mokiniams būtų įdomu gilintis į tas problemas, kurias kartu kelia. Etikos išmokyti galutinai negali, tai, kad jis norėtų mokytis, būtų žingeidus, jam įdomu būtų gilintis į tas problemas, kurias keliam [Do-1].

Mokinių **mokėjimo mokytis kompetenciją** kaip esminį tikslą išskiria istorijos mokytojai. Akivaizdu, kad šio dalyko istorinės medžiagos gausa reikalauja savarankiškumo mokantis, gebėjimo kelti mokymosi tikslus ar tiesiog suvokti mokymosi visą gyvenimą svarbą. Kaip matyti, istorijos mokytojai pabrėžia mokymąsi atrasti: *paruošt žmogų, kuris moka, siekia tikslo, žino ko nori ir moka toje aplinkoje prisitaikyti gyventi [I-6].*

Taip pat mokytojai, kalbėdami apie mokomųjų dalykų tikslus, susitelkia ir į mokinių **asmeninės kompetencijos ugdymą(-si)**. Pavyzdžiui, pradinio ugdymo mokytoja pabrėžia mokinių unikalių savybių atskleidimą:

vienas iš tikslų yra – išvelgti, kad kiekvienas vaikas yra žvaigždė. Ir iš tikrųjų mes esame kiekvienas žvaigždė. Ištiesi rankas, žiūrėk – vienas, du, trys, keturi, penki. Kiekvienas vaikas yra žvaigždė. Skaidrėje aš parodau perpjautą obuolį. Obuolį galima vienaip pjauti – pamatysi dvi sėklytes, o jeigu tu perpjausi kitaip obuolį – ir pamatysi tą žvaigždę viduryje. Tai va, žmogus kaip žvaigždė yra. Ir skatini, kad kiekvienas savyje atrastų tokį gebėjimą [P-7].

Taip pat mokinių **kritinio mąstymo ugdymas** laikomas tam tikrų dalykų mokytojų pagrindiniu tikslu. Itin pabrėžiamas mokinių kritinio mąstymo ugdymas per istorijos pamokas, padedantis priimti nuomonių įvairovę, kitą požiūrį ir žmogų tokį, koks jis yra:

labai svarbu yra kritinis mąstymas, nes dabar mes susiduriame su labai didele nuomonių įvairove, o šaltiniai per istorijos pamokas padeda ugdytis savo požiūrį ir netgi priimti kitą požiūrį, priimti žmogų, toks koks jis yra ir būtent čia yra moraliniai aspektai, kada yra konfliktai dažniausiai nagrinėjami ir tada būtent įsijausti ne tik į nuskriaustojo poziciją, bet kartu ir į priešų poziciją ir be abejo ugdytis tokias vertybes kaip atlidumas ir visas tas vertybes [I-4].

Pažymėtina, kad dalyko mokymas yra persmelktas ir visuomenėje vyraujančių konkurencinių nuostatų, nes mokytojai savo dalyko tikslu laiko **rengimą egzaminui**. Žinoma, dalis mokytojų pabrėžia, kad parengimo egzaminui svarbą aktualizuoja patys mokiniai:

problema yra ta, jog lietuvių kalbos pamokos labai tapo taikomosios, jeigu tu bandai džiazuoti su vaikais, juos įtraukti, dalytis ir savo patirtimi, tą pamoką paversti ugdymo momentu ir giliu bendravimu, tai matai, kad jiems neįdomu, nes jie sako, kad nekalbėkime apie tai, nes to nebus egzamine. Jie sako, kad kita mokytoja lituanistė apie tai nekalba ir viskas kaip konspektai turi būti pateikiama [L-3].

Kiti mokytojai patys tiesiog galutiniu atskaitos tašku ir dalyko baigtinumu laiko Bendrųjų programų „išėjimą“; tam tikrų mokinių gebėjimų ugdymą siejant su standartizuotais testais, kitų žinių patikrinimu:

pratinti vaikus dirbti pagal šiuolaikinės pamokos reikalavimus ir jeigu standartizuotiems testams, ir jeigu patikrinimams, tai jie turi pratintis, kaip yra dirbama su tekstu ir kad tie aukštesni mąstymo gebėjimai lavintųsi. Mes pačios tai turim dirbti [Le-2];

visų pirma, aišku, noriu <...> tie, kurie laiko egzaminą, kad puikiai išlaikytų, o tie kurie nelaiiko egzaminu, vis vien pas juos, kadangi biologija yra vienas iš tų mokslų, kuris yra artimiausias gyvenime ir artimiausias žmonėms, tai kad pas juos tos pagrindinės žinios, gebėjimai, įgūdžiai pasilikę. Aš turiu šiomet biologijos devintokus ir dvyliktokus; yra dvyliktokai, tai ten egzaminas, viskas aišku, o devintokams aš nuolat akcentuoju: „Pažiūrėkit tas dalykas, būtinai gyvenime turit žinot, arba ten kitas dalykas, irgi gyvenime jums prireiks, jeigu jūs nežinosit, jūs biologijos galit nelaikyti egzaminu, galit laikyti egzaminą, bet tos žinios ir gebėjimai būtų gerai, kad pas jus liktų“ [B-3].

Toliau plėtojant mintį apie dalyko tikslų suvokimą, matyti, kad dalyko mokymas yra neatsiejamas ir nuo visuomenėje vyraujančių politinių nuostatų. Ugdymasis yra jautrus procesas, itin reaguojantis į visuomenėje vykstančius pokyčius, kurie atsispindi ir mokytojų suvokiamuose jų dalyko tiksluose. Pavyzdžiui, itin ryškiu politiniu aspektu persmelktas lenkų kalbos mokytojų dalyko tikslų suvokimas, kai mokytojai pabrėžia, kad jų dalyko tikslas – **mokinių ugdymas konkuruoti Lenkijos darbo rinkoje: konkurencingais darbuotojais, nes čia yra mūsų artimiausi kaimynai ir jie laisvai šneka tom kalbom, o dabar ne tik šnekėti reikia ir rašyt [Le-1].**

* * *

Dalyko tikslų suvokimas atskleidžia mokytojo, savo srities profesionalo, vaidmenį ugdant asmenį. Tyrimo duomenys rodo, kad mokytojai įvairiai vertina savo dalyko svarbą, tačiau akivaizdu, kad švietimo bendruomenės perėjimas nuo žinių visuomenės į šiuolaikinės interpretuojančios, savarankiškos, atviros asmenybės ugdymą(-si) išryškėja ir apibrėžiant mokytojų suvokiamus dalyko tikslus. Nustatyta, kad dalis mokytojų (dorinio, kalbinio, gamtamokslinio ir pradinio ugdymo) išskiria dalykinių kompetencijų kaip bazinių žinių įgijimo bei žinių taikymo praktikoje ugdymo(-si) svarbą, ir tai galima sieti su ugdymo turinio kaita, nes mokytojai susitelkia ne tik į žinias reprodukuojančią asmenybę, dalyko turinį jie glaudžiai sieja su gyvenimo praktika, realiomis situacijomis. Verta pastebėti, kad visų dalykų mokytojai pabrėžia ir mokinių bendrųjų kompetencijų ugdymą(-si), kai siekiama ugdyti komunikacinę, mokėjimo mokytis, asmeninę, socialinę, iniciatyvumo ir kūrybingumo kompetencijas. Toks platus bendrųjų kompetencijų išskyrimas rodo, kad mokytojai, mokydami konkretaus dalyko, orientuojasi į visapusiškai išsilavinusią asmenybę, plėtojančią savo kūrybingumą, gebančią atliepti kylančius iššūkius, įprasminančią save kaip unikalią asmenybę visuomenėje.

Vis dėlto tyrimo duomenys rodo, kad pastangos ugdyti visapusišką asmenybę yra ribojamos egzaminu rezultatų. Nors dalyko siejimas su parengimu egzaminui pabrėžiamas tik nedidelės dalies mokytojų, kaip tik lietuvių kalbos mokytojai bene svarbiausiu tikslu laiko mokinių pasirengimą egzaminui, ir tai aktualizuoja tiek patys mokiniai, tiek ugdytojai. Galima daryti prielaidą, kad mokomųjų dalykų mokytojai, kurių dalyko valstybinis egzaminas yra privalomas, jaučia didelę atsakomybę, įsipareigojimą mokyklos bendruomenei, todėl susitelkiama į egzaminu rezultatus.

Tyrimo duomenimis atskleisti ir politiniai, ugdymosi procesą persmelkiantys, motyvai, kai lenkų kalbos mokytojai pabrėžia vaikų rengimą kitai valstybei.

3.4. UGDYMO TURINIO ĮGYVENDINIMO IŠŠŪKIAI MOKYKLOJE

3.4.1. Dalykų ugdomųjų veiklos sričių (temų), aprašytų Bendrosiose programose, atskleidimas ugdymo procese

Mokytojas yra tarpinė grandis, realizuojanti švietimo ir visuomenės keliamus tikslus, kurie apibūdinami ugdymą(-si) reglamentuojančiuose dokumentuose. Bendrosios programos – pagrindinis dokumentas, kuriame apibrėžiami numatomi mokinių pasiekimai atskiruose klasių centruose ir pateikiamos gairės ugdymo(-si) turiniui, skirtam šiems mokinių pasiekimams pasiekti. Bendrosiose programose išskiriamos kiekvieno dalyko ugdomosios veiklos (teminės) sritys, kurios tęsiasi per visų klasių koncentrus, t. y. nuo pirmos iki dvyliktos klasės, o numatyti mokinių pasiekimai turi būti ugdomi per visas mokomojo dalyko veiklos sritis. Svarbu aiškintis, kaip Bendrosios programos orientuoja mokytoją į ugdymo praktiką, kaip padeda jam planuoti ugdymo(-si) veiklas ir pasiekti mokiniams keliamus ugdymo(-si) tikslus. Bendrųjų programų įgyvendinimo probleminių aspektų analizė, remiantis mokytojų atpažintais jos realizavimo praktikoje sunkumais, galėtų paskatinti tikslingai dar kartą peržiūrėti Bendrąsias programas ir jas patobulinti bei padėtų geriau suprasti deklaruojamų ugdymo(-si) tikslų ir ugdymo(-si) realybės dermę bei teikti mokytojui reikalingą pagalbą. Mokytojų gebėjimas tiksliai identifikuoti problemas, susijusias su veiklos praktika, problemų kilmės atpažinimas yra svarbi mokytojų savimonės augimo prielaida planuojant profesinį tobulėjimą.

Tyrimo duomenys išryškino kai kuriuos probleminius taškus, susijusius su Bendrųjų programų ugdymų veiklų sričių įgyvendinimu. Mokytojai išvelgia diskutuotinus ir taisytinus Bendrųjų programų aspektus, kuriuos pašalinus, mokytojų suvokimu, būtų galima pasiekti geresnių profesinės veiklos rezultatų. Jie išvelgia dvi esmines Bendrųjų programų dermės spragas:

- **nesuderintas dalykų programų turinys atskiruose klasių centruose,**
- **nesuderintas pradinio ugdymo ir pagrindinio ugdymo programų turinys.**

Nesuderintas dalykų programų turinys atskiruose klasių centruose. Mokytojai išsakė mokomųjų dalykų Bendrųjų programų dermės poreikį, kas, jų manymu, padėtų mokiniams geriau suprasti tam tikrus analizuojamus reiškinius ir galėtų pagerinti jų mokymosi pasiekimus. Be to, mokytojų teigimu, tai užtikrintų sklandesnę dalykų integraciją, kurios svarbą mokytojai pripažįsta, tačiau, įgyvendindami ją ugdymo realybėje, susiduria su tam tikrais sunkumais.

Mokytojai pastebi, kad net esant toms pačioms nagrinėjamos temoms, skirtingų dalykų mokytojams palankiau jas nagrinėti skirtingu mokslo metų laiku:

programos taip kardinaliai skiriasi. Pavyzdžiui, mes mokomės devintoje klasėje, jie – dvyliktoje klasėje. Arba, pavyzdžiui, kad ir tie patys metai – biologijos programoje yra pradžioje mokslo metų, jiems paranku visą tai daryti, mano [chemijos] programoje yra gale mokslo metų tai paranku daryti. Ir kažkas kažką turi aukoti [B-3].

Chemijos mokytojos teigimu, nors teminė integracija labai skatinama, iš tikrųjų ne visada tai lengva padaryti, nes tos temos, kurias biologijos pamokose mokiniai nagrinėja rudenį, chemijos programoje numatytos tik pavasarį:

po to kyla problemos. Ateina biologai ir sako: „Tavo vaikai nieko nemoka, riebalų nemoka, baltymų nemoka“. „Tai taip, – sakau – mes mokysimės pavasarį“. Taip yra <...>, bet vaikai nežino, iš chemijos pusės jie negali paaiškinti nei sudėties, nei funkcinių grupių, nei jungimosi, nes mes apie tai kalbėsime tik mokslo metų pabaigoje [C-2].

Istorijos mokytojams iškyla problemų apibrėžiant turinio apimtį, jie įvardija, kad sunkiausia mokant istorijos suderinti tarp atskirų klasių koncentrų konkrečios temos turinį / apimtį. Ši problema gali būti aktuali ir tuomet, kai mokinyš iš progimnazijos pereina mokytis į gimnaziją ir keičiasi dalyko mokytojas:

paėmiau skirtingų klasių vadovėlius <...> vieną temą – Mindaugą. 5, 8, 11 [klasėse] mes tris kartus sutinkam Mindaugą; ir pradėjau skaičiuoti, kiek, tarkim, tų paprasčiausių elementariausių dalykų – datų yra, žemėlapyje miestai kokie, asmenybės iš Mindaugo ir pan. Tai sunkiausias dalykas. O kaip mums suderinti, kad pentokas arba aštuntokas daugiau turi [mokėti] negu vienuoliktokas? Aš kaip mokytojas, tai aš gi negaliu nuspręsti: šita data reikalinga, šita nereikalinga. <...> Tai turi būti tose programose aiškiai deklaruota, ne vien tik kompetencijos, bet ką iš tos temos vaikas turi žinot Mindaugą einant. Duoti iš Hipatijaus metraščio ištrauką, duoti ar neduoti to šaltinio? Nes dabar gaunasi, kad su Mindaugu mes kai kurie, aišku, priklausom ir nuo mokytojo, bet gaunasi, kad jis penktoj gal išėjo, aštuntoj, atėjo pas jus vienuoliktaj, jis aštuntoj jau žino viską [I-7].

Iš tyrimo duomenų matyti, kad mokytojai labai skirtingai traktuoja Bendrąsias programas. Vieniems jų tai dokumentas, kurį jie turi „išpildyti“, todėl yra labai įsitempę, dažnai jaučiasi kalti, jei to nepajėgia padaryti. Kiti mokytojai vertina šias programas kaip dokumentą, kuris padeda išsikelti mokinių ugdymo(-si) tikslus, nurodo jiems profesinės veiklos kryptį, bet nepriima jo kaip „dogmos“. Šie mokytojai linkę lanksčiai modeliuoti ir realizuoti Bendrosiose programose pateikiamą turinį, įvertindami ugdymo(-si) realybę, atsižvelgdami į mokinių gebėjimus ir poreikius, mokyklos kontekstą, jausdami ir prisiimdami

atsakomybę už savo profesinės veiklos sprendimus, bet nejausdami baimės „išeiti“ programą. Vis dėlto visi tyrime dalyvavę mokytojai pripažįsta, kad norėtų, jog būtų daugiau pasitikima mokytojais, palikta daugiau laisvės modeliuojant ugdymo(-si) turinį: *daugiau visose programose palikti laisvės mokytojui – nagrinėti tai, kas vaikams įdomu, paliekant tik temų gaires [I-1]*. Dailės mokytojai, kalbėdami apie dalyko Bendrąją programą, teigia, kad didesnis pasitikėjimas mokytoju, suteikta didesnė laisvė jam pačiam pasirinkti kryptį suteiktą daugiau pasitikėjimo, skatintų imtis įvairesnių, ne tokių įprastų veiklų:

būtų lengviau, gal pasijaustum laisviau, gal kažko naujo imtumėisi, ko nedrįsai anksčiau tarkim <...> galbūt, imtum didesni, tarkim, drobės tarkim tapyti, kažkoks polėkis arba imtumei, tarkim, darbą pusmečiui tokį, kokią freską [D-2].

Mokytojai pateikė nemažai pastabų dėl Bendrųjų programų turinio atnaujinimo. Vieni pastebėjimai susiję su apimtimi, kiti – su poreikiu keisti programų tematiką, derinti atskirų mokomųjų dalykų temas. Mokytojų nuomone, jei būtų atsižvelgta į jų siūlymus, teikiamus remiantis savo patirtimi realizuojant šių programų turinį ugdymo praktikoje, taptų lengviau organizuoti ugdymo(-si) procesą ir siekti Bendrosiose programose apibrėžtų ugdymo tikslų.

Akivaizdu, mokytojų manymu, programų turinys per platus, ypač kai yra tik viena pamoka per savaitę:

man atrodo, kad jeigu pavyzdžiui, dešimtoje klasėje būtų dvi savaitinės pamokos, tai galima būtų kažkaip tai visai kitaip ir tą kursą padėlioti, ir tos genetikos daugiau paimti, ir kažkokias tai įdomesnes užduotis, o dabar mes tikrai spėjam, tik atsirašom, kad būtų tie per trimestrą trys pažymiai [B-3].

Lenkų kalbos mokytojai kaip tam tikrą sunkumą nurodo platų Bendrosios programos turinį, neatitinkantį konkrečių egzaminų reikalavimų, ir, jų nuomone, rengiant programą, iš karto reikia mąstyti, kaip atrodytų egzaminas:

programos turi kartu eiti su abiturų egzamino pakeitimu. Labai plačios tos programos, reikia kažkaip siaurinti, diferencijuoti ir labiau konkretizuoti, o mes privalom taip plačiai žiūrėti ir vaikams aiškinti, su vaikais dirbti, nes jie per egzaminą turi atsiskaityti už visą šitą [Le-3].

Dėl to, kad programos yra per plačios, nei mokytojai, nei mokiniai neturi pakankamai laiko, kad nuodugniau kūrinius aptartų ar sukurtų spektaklį, nors ši veikla ir skatina mokinių mokymąsi:

turėjau dramos būrelį ir kada pradėdi dirbti, statyti spektaklį, įsitraukia visa klasė, ir tada yra pagerėjimas, kitokie santykiai atsirado, bet tam reikia to papildomo darbo. Ir čia vėl grįžtu prie to, kad mūsų programos perkrautos ir mes neturim tam laiko. Vaikai irgi neturi ir jėgų, ir laiko. Jeigu dabar padaryti spektaklį pagal tam tikrą kūrinių, tai čia visas valandas reikia paaukoti, bet apsimoka, nes vaikai jau visai kitaip žiūri į tą dalyką ir atsiskleidžia. Atsipalaiduoja ir yra kitoks darbas, bet tam darbu iš mokytojos reikia siaubingo potencialo iš mokytojos. O šiandien turėjau aštuonias pamokas, tai koks dar potencialas [Le-3].

Kalbų mokytojai kaip probleminę sritį nurodo Bendrosiose programose numatytų privalomų kūrinių pasirinkimą, diskutuoja dėl jų skaičiaus. Mokytojai parenka kūrinius ir iš privalomo, ir rekomenduojamo sąrašo. Tad nuolat svarsto, ar inicijuoti, kad būtų perskaityti visi Bendrojoje programoje numatyti kūriniai, ar reikia pasirinkti kūrinius iš privalomo ir rekomenduojamo sąrašo ir vienus mokiniams tik paminėti, kitus nagrinėti detaliau. Mokytojų manymu, tikslingiau būtų pateikti mažiau kūrinių, bet juos plačiau analizuoti:

vieną du kūrinius ir išsamiai išanalizuoti ir padaryti išvadas, visapusiškai, negu dešimt kūrinių. Vat paimame ištrauką iš Pono Tado, ir mes pagal tą ištrauką turime išmokyti apie visą poemą. Mes turim labai didelę apimtį tos literatūros. Tai gal geriau paimti vieną du kūrinius ir išsamiai išanalizuoti, ir padaryti išvadas, visapusiškai, negu dešimt kūrinių [Le-3].

Gamtos mokslų dalykų mokytojai pripažįsta, kad atskirų mokomųjų dalykų Bendrųjų programų turinio neatitikimas apsunkena mokinių mokymąsi ir gali turėti įtakos mokymosi rezultatams:

mes dešimtoje klasėje sinusus ir cosinusus parodome. O jie [matematikai] – paskui tik ... ir aš iš tikrųjų negaliu uždavinių spręsti, nes jie dar nežino ... Pas mus mokykloje mūsų kolegei fizikai tiesiog ateina kartais matematikai ir dėkoja: „Ačiū... mes jau vektorius mokom ir tęsiam tik matematikos dalį, nes iš fizikos jau moka vektorius“ [F-2];

devintoje klasėje pradedame kalbėti apie elektrolitus, pradedi aiškintis, kaip susijungti elektros grandinė, o jie [mokiniai]: „Mes fizikoje dar šito nesimokėme“ <...> Ir dar labai sunku, kad programos skiriasi, kaip aš ir minėjau, pavyzdžiui, mes devintoje klasėje, jis fizikoje – dešimtoje klasėje. Ir yra tada labai sunku susiderinti, nes kiekviena mokykla turi savo tvarkaraštį ir tos integruotos pamokos jau griaua tą, vadinkime, tvarkaraštį [C-2].

Kai kurių istorijos mokytojų nuomone, 10 klasėje per didelė Bendrosios programos apimtis ir Lietuvos nepriklausomybės atkūrimui, labai svarbiai temai, kartais nelieka laiko. Be to, istorijos mokytojai sako, kad iš švietimo dokumentų perkeltas kompetencijų ir vertybių ugdymas „prasilenkia“ su ugdymo praktika (nepaisant to, kas vyksta aplinkui, mokiniai mokosi istoriją tam, kad reikia mokytis, vertybinis tas aspektas <...> kažkur lieka nuošaly [I-7]). Apskritai daugelis skirtingų dalykų mokytojų nurodo, kad programos nebeatitinka dabarties poreikių, nebėra aktualios dabartiniams mokiniams ir reikėtų į turinį įtraukti naujų, aktualių temų, siekiant, kad mokiniai suprastų dabarties procesus:

jos pasenusios nebeatitinka gyvenimo, dabarties poreikių <...> įvairiausi – hibridinis karas, homoseksualių asmenų teisės, vergija, prekyba žmonėmis ir pan. [I-7];

jie [mokiniai] turi gyvenimiškų visokių gebėjimų įgiję, kalba, komunikacija, per egzaminus nėra sakinio sintaksės, o kiek reikia laiko tam skirti. Yra kalbos dalys, o sakinio dalys tai jau tikrai ... Vaikai manęs paklausia: „Mokytoja, kam mums tai?“ Dabar jau ir standartizuotuose testuose, diagnostiniuose, nei PISA, nei TIMSS. Jie turi gyvenimiškų visokių gebėjimų įgiję, kalba, komunikacija [Le-1].

Mokytojai mano, kad programų turinio suderinimas galėtų palengvinti mokinių mokymąsi: apie dermę kalbama. Su visais dalykais. Aš galėčiau su trečiokais ar antrokais [gimnazijos klasės] derinti su istorija, bet vieni antroj klasėj, kiti – pirmoj. Jei visi mokytumėmės apie tą patį pirmoj klasėj, tai būtų efektyviau [G-3]), netgi kelių temų suderinimas sudarytų prielaidas efektyvesniam mokymuisi (užtektų kelių temų, nes viskas negali sutapti [G-8]; galbūt, galima suderinti, du-tris vinius įkalti kiekvienam kurse, kur sutaptų [G-5]).

Kai kurių geografijos mokytojų manymu, dėl teminio turinio programose nesuderinamumo šiai dienai realiai integruota pamoka vadinasi vieno mokytojo tema yra ne pagal temą [G-5]. Geografijos mokytojai pageidautų, kad atskirų dalykų programos būtų derinamos tarpusavyje, kad būtų galima išskirti bendras temas numatant dalykų integraciją: istorija ir geografija – migracijos, lietuvių migracijos; migracija, deportacijos, Sibiras; Mastelis geografijoje ir matematikoje [G-5].

Išryškėja mokytojų pritarimai integruotai geografijos ir istorijos programai:

turiu patirtį, nes dėstau istoriją ir geografiją integruotą dalyką, nes mano mokykla atsižvelgia į Suomijos modelį ir labai žiūri į tai, septintokam, aštuntokam. Septintokam dar gal buvo galima

pakreipti, o aštuntokam – ne, nes istoriją eina pagal laiką, o mes pagal teritoriją. Integruoti yra labai sudėtinga, jei ką nors keisti, tai perrašyti programų turinį [G-6].

Istorijos mokytojų manymu, būtų tikslinga suderinti lietuvių kalbos ir istorijos dalykų Bendrųjų programų turinį, o tai leistų mokiniams geriau suprasti nagrinėjamą istorinį laikotarpį, mokytojui palengvintų teminę integraciją:

pažiūrėjau, ką lituanistai dabar pagal naujausias programas: jeigu aš septintoj klasėj Senovę mokau ir man 5 ar ten 4 temos Proistorei, tai lituanistai Juozą Lukšą Daumantą, Partizaną dzūką analizuoja <...> kokią aš galiu padaryti integraciją, jeigu mano Homero „Iliada“, o jis [lietuvių kalbos mokytojas] jau reiškiasi XX a. [I-7];

ar nėra problema, kad pas mus kiekvieno dalyko programa yra atskira, žiūrėkit kaip padaryta: mums dešimtoj klasėj reikia pasipriešinimo kovas dėti, ir mes bandom su lietuvių kalbos mokytojais kalbėti. Jie sako: „Mes vienuoliktoj apie tai kalbam“. Mes nuo chronologijos priklausom, mes nuosekliai einam, ir jeigu lietuvių kalba, galbūt, neina taip, kodėl nesuderinta, pavyzdžiui, istorija kalba apie partizaninę kovą, tuo pačiu lietuvių kalboje mokomasi eilėraščių, dainų partizaninių [I-1];

didžiausia problema, kad [mokinių supratimu] Renesansas per lietuvių kalbą, tai ne tas pats kas per istoriją, skirtingi laikotarpiai [I-2].

Mokytojai patys bando derintis programas, bet tai jiems sunkiai pavyksta (mes norėjom mokykloj padaryti šitą programą patys ir negalėjom, prieš porą metų darėm, bet ką, neįmanoma buvo, kad lietuvių su istorija [I-6]). Lieka neaišku, kodėl jiems tai nepavyksta. Gali būti, kad tai objektyvios priežastys, susijusios su dalyko ugdymo turiniu, tematikos specifika atskirose programose, bet neatmetama galimybė, kad šios priežastys gali būti nulemtos ir organizacinių trukdžių arba subjektyvių su mokytoju susijusių veiksnių.

Istorijos mokytojai mano, kad programoje daugiau turėtų būti Lietuvos istorijos temų, mažiau – apžvalginių, jie pageidautų, kad būtų tiksliau apibrėžti programos tikslai analizuojant Lietuvos istoriją: kiek tą Lietuvą giliai, ar daugiau į šaltinius orientuotis, ar į kūrybinį darbą [I-6], Lietuvos daugiau istorijos ir mažiau tų visų temų apžvalginių [I-2].

Geografijos mokytojai abejoja dėl kai kurių dalyko programos turinio aspektų padidėjus IKT galimybėms (ne tik su valstybėm, bet ir su laiko juostom, orientacija, bet kuri sritis, visur yra išmanieji, atstumų skaičiavimai [G-8]) ir priemonių naudojimosi per geografijos egzaminą taisyklių: jiems nesuprantamas draudimas naudotis per valstybinius egzaminus tam tikromis geografijos priemonėmis, pvz., žemėlapiams (dabar jau vaikas neturi naudotis žemėlapiams. Tai kam jam tada mokytis naudotis žemėlapiams, susirasti duomenis tuose žemėlapiuose, jeigu jis turi mintinai iškalti tą žemėlapi [G-4]), kai kitų dalykų egzaminuose tai nėra draudžiama (matematika, fizika. Kodėl ten yra visos formulės? Jie gali naudotis, bet reikia gebėti. Ar jis sugebės?[G-8]). Be to, kaip teigia mokytojai, nėra prasmės kalti mokiniams žemėlapių, nes dalykas orientuotas ne tik į atsiminimą, bet į gebėjimą juo naudotis, susirasti reikiamą informaciją. Mokytojos mąsto apie galimybes geografijos egzamine turėti tokias užduotis, kuriose būtų nedraudžiama naudotis tam tikromis priemonėmis. Jų manymu, galimos taikyti per geografijos egzaminą priemonės – tam tikros iškarpos, užduotys, tam tikri žemėlapiai ir priekį, kad vaikai patys galėtų pasirinkti [G-8]. Kai kurie geografijos mokytojai yra sutrikę, kokie turi būti mokinių pasiekimai, dėl orientacijos į per egzaminą pateikiamas žinias ir gebėjimus ir dabarties ugdymo tendencijų, proceso orientavimo į mokinio mokymąsi pastebimos neatitikties: egzaminą tai konkrečiai turi būti žinios, gebėjimai, jis turi mokėt. Iš mūsų reikalaujama, tarsi kalbama jau dabar, kad mes turime išmokyti naudotis, kad jis mokėtų pasiimti ir analizuoti [G-5].

Matyti, kad tų dalykų mokytojus, kur nėra numatyta egzaminas, Bendrųjų programų turinys mažiau spraudžia į rėmus, jie teigia, kad tai duoda laisvę pasirinkti, ką tu dėstai, kur dėstai, kaip dėstai:

matot, ta apimtis, kai nėra egzamino, ji nėra taip griežtai reglamentuota, kad tu būtinai turi ją visą išėiti ir tikrai visą. Gali kažką pasirinkti. Tarkim, vienam koncentre, galbūt, vienaip. Vienus dešimtokus turiu, matau, kad jų pajėgumas vienoks, tai galima vienaip pakreipti temas, giliau kažką pakapstyti. Kitus gal veža kiti dalykai. Galima tas programos truputėlį pasikoreguoti. Ir tas duoda laisvę pasirinkti, ką tu dėstai, kur dėstai, kaip dėstai [Do-1];

praktiškai visai kitaip išeina, bet čia ir yra privalumas, kad mes galime rinktis. Turime laisvę ir ja galime naudotis. Neįstatyti į egzamino rėmus [Do-3].

Tyrimas išryškino kai kurias dalykų Bendrųjų programų temas, kurios, anot tyrime dalyvavusių mokytojų, yra mokiniams sunkiausiai išmokstamos. Kai kurias sunkumus mokiniams sukeliančias priežastis mokytojai atpažįsta ir imasi priemonių šiai problemai spręsti, parinkdami tinkamesnių ir / ar įvairesnių metodų, skatinančių mokinius kitaip pažvelgti į sunkesnę temą, atpažinti savo mokymosi spragas.

Geografijos mokytojai pažymi, kad negali skirti pakankamai laiko mokinius dominančių temų analizei dėl to, kad siekia įgyvendinti Bendrąją programą. Be to, jie pastebi, kad mokiniams sunkiausiai sekasi mokytis su klimatu susijusias temas, nors jos mokiniams gana įdomios:

vaikam, kuriuos aš mokau, mano akimis žiūrint, yra sudėtingiausia mokytis klimatą. Vėjai, ciklonai, anticiklonai ir kiekvienais metais jie maišosi, kiekvienais metais jie neskiria klimato juostų nuo gamtinių zonų. Vėl kartojam tą patį [G-8];

labai sunkiai su klimatu ėjom, tiesiog grįžau ir grįžau, kad klimatogramas ir visus dėsningumus, o paskui pabaigą tai vos ne skyriais nušoliavome, nes tu nebespėji, bet ten kitos temos lengvesnės [G-4].

Mokytojų manymu, sunkumai mokantis klimato temų yra nulemti nepakankamo šioms temoms skiriamam pamokų skaičiaus. Pastebima, kad devintokams lengviau sekasi įsisavinti *pelkių, dirvožemio* temų žinias, o *klimato* temos gali būti lengviau išmokstamos, jei mokytojas taiko skaitmenines technologijas ir išnaudoja realią aplinką. Mokytojai pažymi, kad mokiniams sunku įsisavinti *geologijos* temas dėl to, kad negali šių žinių taikyti praktikoje.

Mokytojai įžvelgia, kad 9 klasės geografijos kursas yra pats neįdomiausias, nes turinys susijęs tik su Lietuvos geografija. Kitos mokytojos manymu, 9 klasės geografijos programa per plati, kad mokiniai išminktų medžiagą. Įdomiausias mokiniams, anot mokytojų, yra 10 klasės turinys, nes jis siejasi su dabarties pasaulio aktualijomis: *kai vaikui yra įdomu, nes pavyzdžiui, dešimtoje klasėje dabartinis, geopolitinis pasaulis, kas liečia ir vaikai domisi, klausia [G-7].*

Lenkų kalbos mokytojai probleminėmis mokinių mokymosi sritimis laiko *teksto suvokimą* ir *rašymo gebėjimų ugdymą*. Taip pat lenkų kalbos mokytojai pastebi, kad:

samprotavimai, apibendrinti kažką labai sunkiai [mokiniam] sekasi. Ir žodynas gana skurdus, bet aš įsivaizduoju, kad čia problema ne tik lenkiškose mokyklose, bet apskritai. Trumpina viską, taip kaip šneka ar bendrauja [Le-2].

Lenkų kalbos mokytojai pageidautų turėti didesnių galimybių turiniui pasirinkti, kur galėtų taikyti ir daugiau įvairių metodų. Mokytojai sakinių analizė atrodo neįdomi, ji geriau su mokiniams analizuotų manipuliaciją kalboje skaitant laikraščius: *aš paimečiau laikraštį, ir mes po tekstą geriau paanalizuotume, apie tą manipuliaciją kalboje, bet man neįdomu irgi ta sakinių analizė [Le-1].*

Anglų kalbos mokytojai teigia, kad probleminis yra mokinių komunikavimas pamokose, mokytojui sunku prakalbinti mokinius, o tai apsunkina dalyko mokymąsi ir trukdo pasiekti geresnių mokymosi rezultatų:

sunkiausia yra prakalbinti mokinius. Bent jau mano situacijoje, mūsų mokykloje. Yra daug priežasčių. Kaip ir minėjo – vieni tiesiog bijo kalbėti, perlipti barjerą, kad nepadarytų klaidų, kiti – tai priklauso nuo amžiaus tarpsnio – bijo pasisakyti prieš draugus, kad nepašieptų, kad neišjuoktų ar bijo tiesiog savo nuomonę pasakyti, jeigu ji yra kitokia [A-1].

Matematikos mokytojai pastebi, kad mokiniams sunku mokytis geometrijos, spręsti tekstinius uždavinius. Viena iš problemų, kodėl taip yra, mokytojai laiko mokinių negebėjimą skaityti teksto atidžiai ir iki pabaigos:

sunkiausia dalykine [prasme], aišku, geometrija, bet yra labai didelė problema – tekstiniai uždaviniai, vaikai neskaito sąlygos, jie permeta akim ir iš karto pirmas dalykas „Nesupratau“. <...> Tai, sakau, tu sąlygos neskaitei. „Skaičiau“. Tu, sakau, permetei akim ir tu neskaitei; kai liepiu vaikui 3–4 kartus perskaityti sąlygą, tada jam čia ateina, bet čia problema ne tik su matematika, neskaito vaikai sąlygų <...> prie geometrinio uždavinio jeigu grįžtumėm, nes geometrinis uždavinys irgi: jeigu yra dar brėžinys, tai dar vaikas tą uždavinį daro, nes mato vaizdą, ten kažką gali; bet jeigu tas pats geometrinis uždavinys parašytas žodžiais, kur reikia tau pačiam brėžinius nusibrėžt, jis neperskaito, jis nežino, ką brėžt; bet jeigu tu perskaitai pažodžiui eilutė po eilutės, tu lentoj tą brėžinį darai. „Aaaa, čia tik tiek tereikėjo“ [M-8]

Mokytojai teigia, kad jie, suprasdami šią problemą, papildomą matematikos valandą akcentuoja užduočių skaitymą: *mūsų aštuntokams yra skiriama ta papildoma valanda, klasė pusiau dalinama skaitymo strategijom, mes mokomės, tie silpnesni vienus uždavinius skaito, tie jau stipresnieji – sudėtingesnius nagrinėja [M-7].*

Be to, matematikos mokytojai įžvelgia mokiniams kylančių sunkumų mokantis neigiamų skaičių, procentų temas ir pažymi, kad svarbiausia mokytojui yra rasti būdą suprantamai, remiantis realiais iš gyvenimo paimtais pavyzdžiais, šias temas atskleisti:

neigiami skaičiai – tai apie skolas arba apie gimtadienio dovanas, jeigu taip skaičiai parašyti – nesupranta, bet taip – visi suskaičiuoja. Ir dabar mano devintokai kai skaičiuoja, kai reik su minusu, tai sakau: „Čia skola; Čia gavai dovanų“ [mokinys] „Aaa, viskas aišku“ [M-8];

procentai. Aš procentus geriausiai išmokau kalbant apie visokių rūšių korteles, paskolas ir visą kreditavimo sistemą, <...> juos tai tikrai motyvuoja gerai išmokti, bent tiek kiek jiems reikia [M-9]; su paskolom dvyliktoje klasėje, <...> kai parodai, ką reiškia pasiskolinti ir išaiškinti per ekonominius momentus, kaip tau reikės atiduoti paskolą ir kokią tu pasiimsi paskolą, kuriam tu laikotarpiui, tai geometrinė progresija iš karto parodo, kiek jie turės susimokėti [M-5].

iologijos mokytoja nurodo, kad tokios temos kaip baltymų sintezė, genetika, kurios jai pačiai labai patinka, mokiniams yra gana sunkiai suprantamos, todėl ji nuolat mąsto, kaip šias temas tinkamiau analizuoti: *baltymų sintezė labai patinka, su genetika man irgi smagiai visai sekasi, bet mokiniams tai labai sunkiai kai kuriems perprantama. Kraujotakos sistema irgi kažkas nerealaus, va o šiaip, pasakysiu, nervų sistema, homeostazė vaikams sunkiai yra suprantama, ir čia irgi man yra iššūkis visąlaik mąstyti, kaip išdėstyti tą teoriją, kad jie bent dalį jos įsisavintų [B-1].*

Taigi galima manyti, kad pačiam mokytojui problema nėra dalyko žinios, jų pakanka, bet sunkiausia – rasti kelią, kaip šias žinias perduoti mokiniams. Todėl mokytojui labai svarbu didaktinės kompetencijos ir nuolatinė metodų bei būdų paieška perduodant turimas žinias mokiniams suprantamais būdais. Mokytojai ieško ir randa būdų sunkesnius mokiniams momentus paaiškinti suprantamais pavyzdžiais, vizualizuoja:

labai sunku sakykim, irgi jau čia kolegos žino, kad reikia išmokyti vaikus palyginti trupmenas, kurios turi skirtingus vardiklius, skirtingus skaitiklius; tai kažkaip labai paprasta yra, kai pradedi

kalbėt irgi vaikams suprantama kalba, tarkim tortas, gimtadienis, tai va turi 5 tortus atėjo 3 draugai kiek tau klius, o turi 5 tortus atėjo 4 draugai kiek tau liks, kuriuo atveju tavo gabaliukas bus didesnis [M-8].

Kūno kultūros mokytojai įžvelgia, kad vaikai dabar susiduria su sunkumu ir iškart rankas pakelia, jie nenori, kentėti nenori. Sakykim, čia, kur ištermės kažkokie reikalavimai, bėgimas, jėgos pratimas [K-1]. Atvirksčiai, žaidimai yra mėgstamiausia kūno kultūros programos turinio dalis, nors mokytojai stebi ir skirtingus dalyko poreikius lyties aspektu, pvz., krepšinis labiau patinka berniukams, bet ne mergaitėms: *aš matau didžiausią gal būt problemą su tuo krepšiniu ypač paauglėm. Mergaitėm nepatinka krepšinis, nes tai yra labai kontaktinis žaidimas, ir jos nemėgsta to kontakto [K-2]; tinklinis joms viskas gerai, kitos sporto šakos yra gerai, nes nejaučia to kontakto, jos [merginos] nenori to krepšinio, berniukai kaifuoja su krepšiniu [K-4].* Mokytojai suvokia, kad tų pačių tikslų galima pasiekti įvairiais būdais, todėl jie pamokos turinį papildė kitomis naujomis, programoje neįrašytomis veiklomis: *tai jos [mergaitės] gal nori naujų, ir mes įsidėjom dabar grindų riedulį, ir jos labai juda, gal net daugiau, negu tam krepšiny ten prastovėdavo [K-2].*

Technologijų mokytojų patirtis rodo, kad berniukai nemėgsta tekstilės temų: *man su mažesniais penktokais-septintokais, kadangi berniukai eina kartu su mergaitėmis, tai berniukai dažnai pasako, kad „Nenoriu siūti, nenoriu, man tie siūlai, tos medžiagos“. Tiesiog tekstilės dalykas, nežinau, ar tai jiems tikrai nepatinkantis dalykas [T-4].*

Technologijų mokytojai pažymi, kad technologijų pamokų tematiką lemia Bendroji programa, tačiau pastebi, kad entuziazingiau perteikiamos tos temos, kurios yra patiems mokytojams asmeniškai artimesnės:

mokytojų akys labiau užsidega, kuo mes gyvenam automatiškai kitaip organizuojam, perteikiame, labiau sudomini, kuo pats labai spinduliuoji ir trokšti, bet aišku yra tam tikri rėmai, kur negalima. Pavyzdžiui, pas mus ketvirtadalį laiko turi skirti mitybai, konstrukcinėm medžiagom, tekstilei ir elektronikai, negaliu aš vien tik elektronika užsiiminėti, ketvirtadalį laiko turim tam skirti [T-1];

technologiniam ugdyme, reikia prisipažinti, tą arkliauką kurį mes turim, tai ant jo mes ir daugiau sėdame, ir mūsų užduotys turbūt yra daugiausia susiję, kur mes esame stiprūs <...> mano sritis yra mityba, o dėstau dar ir konstrukcines medžiagas, tai aišku, kad aš duodu užduotis, kad jie ką nors iš konstrukcinių medžiagų pagamintų stalui <...> Bus molis ar ta pati fanera, bet baigtinis rezultatas siesis su virtuve [T-2].

Mokytojai išsako abejonių dėl pernelyg didelio šiuolaikinių technologijų, ypač skaitmeninių, skverbimosi į bendrojo ugdymo technologinį turinį:

dabar ateina į tą mūsų turinį toks neformalaus ugdymo turinys, ką aš vadinu, veržiasi tos visos Robotikos, ir visa kita, tai sakau apskritai technologijos gali išnykti; <...> technologijos labai plati sfera, ir vystosi <...> MAKER'iai dabar ir kas tikrai nori, ko tik nėra <...> Ar visko mums reikia? <...> Ar kiekvienas šiuolaikinis kietas vyrukas ar mergina turi tą mokėti? Nes tų technologijų yra labai daug ir kartais pagalvoji – ar čia yra komercija, ar tikrai yra bendrojo lavinimo dalyko reikalas? <...> kartais mokytojui reikia turėti kritišką nuomonę, žiūrėti objektyviai, kritiškai ir kad nenukrypti kažkur į šoną [T-1].

Mokytojų nuomone, į technologinį ugdymą besiveržiančios šiuolaikinės technologijos neturėtų tapti prioritetu, nes kur kas svarbiau yra ugdyti mokinių socialinius įgūdžius, ir tam ypač palankios technologijų pamokos:

mokytojų yra reikalas, kiek mokytį tų senųjų amatų, nes robotas vinies dar ilgai neateis ir neįkals; taip, yra sukurti robotai, kurie gamina maistą, bet kiek greitai ir ar pajėgsime juos įsigyti, o kiau-

šienienės norim iš ryto; ir ar gali tos technologijos išnykti? Aš manau, kad ne, jeigu mes kalbam apie socialinius įgūdžius, kas dabar vėl diegiama į mokyklas <...> mes privalome išmokyti įkalti vini, mes privalome išmokyti pjauti pjūklą, įsisiūti sagą, išsikepti kiaušiniene <...> nes aš labai abejoju, ar tėvai turi laiko tuo užsiimti ir tą išmokyti, čia yra tie dalykai, kurių mums reikia kiekvieną dieną [T-2].

Technologijų mokytojai pabrėžia, kad inžinerinė technologinio ugdymo pakraipa reikalauja didesnio mokinių pasirėngimo, gerų projektavimo ir programavimo gebėjimų. Be to, jie pažymi, kad mokykloje turima materialinė bazė, nors ir aprūpinta šiuolaikinėmis technologijomis, pvz., 3D spausdintuvu, neužtikrina kokybiško ugdymo proceso:

vaikai juk mūsų šiuolaikiniai nemoka geometrijos, tai reiškia, kad mums visų pirma reikia tą eskizą išmokyti ranka nusipiešti, ir tas turi eiti laipsniškai, ir tos šiuolaikinės skaitmenizuotos technologijos, labai žavų 3D spausdintuvą, bet jis nieko nespausdina, jeigu tu nesukūrei; kitas dalykas, jei spausdinimas užtrunka 2 val. mūsų 2 pamokos yra 1,5 val. bet jis spausdina vieną, o jų laukia 18. Tai yra papildomas ugdymas, labai gerai inžinerinei kryptčiai, tiems, kurie yra nukreipti, galbūt mums reikės staliaus, ne visi galės dirbti su skaitmenizuotom staklėm [T-2];

vyresnėse klasėse, kur mokiniai turi patirtį, projektavimo gebėjimus, programavimo, integruojant su informacinėm technologijom, turi tos visos šiuolaikinės technologijos vietą technologiniam ugdyme, vieta yra, bet nėra taip, kad čia yra išsigelbėjimas ar panacėja [T-1].

Dailės mokytojai įžvelgia, kad mokiniams sunkiausia suprasti meno istorijos temas, bet tinkamai parinkti metodai gali padėti spręsti šią problemą:

meno istoriją kažkaip galima būtų perteikti kūrybiškiau. Tarkim mes tai žiūrime filmus ir darom pristatymus. Jie patys daro pristatymus, kad jie pažindami, per menininkus eina tų visų stilių, epochų, tikrai mes truputį imam architektūros. Ir mes darom iš karto kūrybinį darbą, mes perpiešinėjame arba darom netgi iš fotografijos, truputį ėmėm per meninę fotografiją, kad toks supratimas iš kitos, ne iš tos vadovėlinės pusės mokintumės [D-2]; aš ir pati tokios minties laikausi, kad mažiau tos sausos meno istorijos, daugiau to praktinio darbo, kūrybiškai pasižiūrėti, išspręst [D-1].

Mokytojai įžvelgia problemą, kad Bendrųjų programų turinyje nėra numatyta kai kurių užduočių, kurios dabar atsiranda standartizuotuose testuose. Mokytojai pastebi, kad standartizuotose testuose yra daug praktinio pobūdžio užduočių, o mokytojai neturi galimybės su mokiniais praktiškai atlikti užduočių ir pritaikyti žinias:

standartizuotose testuose būtent yra elektros grandinė. Tai jie formuluoja užduotis tai visiškai kokias, štai, va kokias. Programoje nėra tokių klausimų. O dabar standartizuotose testuose pusė buvo būtent praktinio taikymo užduočių. Pusė, o kur? Aš pasižiūrėjau, Viešpatie, niekur. Tai aš apie ką? Trūksta apmokymų [P-2].

Iš tyrimo duomenų matyti, kad geografijos mokytojams kelia sunkumų informacijos ir žinių, reikalingų mokiniui, neapibrėžtumas, jie sutrikę, kokie turi būti mokinių pasiekimai:

kiek dabar vaikui reikia tų žinių? Politinio žemėlapis. Kiek jam jo reikia? Tai aš net vaikų klausiu: „Kaip jūs manote, kiek jūs turėtumėte žinoti Europos valstybių?“ „Visas“. O sakau: „Kiek jūs turėtumėte žinoti Lietuvos miestų, miestelių, rajonų centrų?“ „Hmm ... nu gal ... nu gal dešimt. Gal dvidešimt“. Ir prasideda spėliojimai. Kiek vaikas turėtų mokėti to politinio žemėlapis? Kie-

kvienam, galbūt, pagal interesus. Kiek jis tų Lietuvos miestų, rajonų centrų turėtų žinoti? Bent jau orientuotis, kurioje Lietuvos dalyje. Sakau: „Jūs bent orientuokitės, kur yra tas Skuodas, kur yra Radviliškis, Šiaurė, Pietūs, Rytai, Vakarai“. Kiek tų žinių reikia? Kokių? [G-7].

Nors mokytojai suvokia, kad nereikėtų siekti, kad mokinys išmoktų visus pasaulio didžiuosius miestus, visas upes ir panašiai [G-4], bet norėtų žinoti, kokių minimalių geografijos žinių turėtų įgyti mokiniai: neapibrėžta. Aš turiu vieną minimumą, vaiko yra kitas minimumas, užduoties rengėjų galbūt yra dar trečias minimumas [G-7]. Kad apsispręstų, kokių geografijos pasiekimų turi pasiekti mokiniai, mokytojai vadovaujasi egzamino užduotimis. Taigi galima manyti, kad šiems mokytojams ne Bendrosios programos, o egzaminų užduotys yra pagrindinis orientyras užsibrėžiant mokinių ugdymo(-si) tikslus, o tai, manytume labai susiaurina tikrąją dalyko paskirtį. Kita vertus, tai reikalauja tam tikrų diskusijų aptariant geografijos dalyko turinį ir mokinių pasiekimus bei padedant mokytojui išdrįsti priimti atsakomybę pačiam konstruoti turinį ir pasirinkti būdus jį įgyvendinti.

Istorijos mokytojams taip pat kyla keblumų apibrėžiant, kokios apimties turinio ir kokių pasiekimų reikia mokiniui kiekvienoje klasėje, kai tema tęsiama nuo 5 iki 11 klasės. Mokytojai abejoja dėl kai kurių Bendrosiose programose keliamų kompetencijų tikslingumo:

dešimta klasė <...> man asmeniškai tie svarbūs dalykai, nes ten yra ir diskusiniai, ten visokie probleminiai dalykai, kurie išplaukia iš dabartį, šiandieną problema, tai tie man dalykai akcentuoti, aš į juos daugiau akcentą dėčiau, iš čia išeina visos kitos kompetencijos ir visi kiti istorijai svarbūs, tokie kaip ir paaškinimai, nes išeina vertybinės visos nuostatos, viskas. Iš esmės, tai aš sakyčiau, kad daugiau reikėtų į tą akcentuoti dėmesį, kreipti dėmesį į lūžinius tuos taškus ir kas yra svarbu dabar [I-5].

Lenkų kalbos mokytojų nuomone, nuvertinimas lenkų kaip gimtosios kalbos statusas. Ši nuomonė motyvuojama tuo, kad lietuvių kalbai skiriamos septynios, lenkų kaip gimtajai kalbai – keturios pamokos per savaitę: literatūra ir kalba, ir čia surišta su istorija, o tos istorijos tikrai nežino, labai mažai; gimnazijos klasėse turim tik keturias savaitines pamokas, tai čia yra lašas, o literatūra yra milžiniška [Le-3].

Tautinių mažumų mokyklose dirbantys anglų kalbos mokytojai sako, kad mažiau anglų kalbos pamokų neleidžia mokiniams pasiekti Bendrojoje programoje apibrėžtų pasiekimų: lenkiškoje mokykloje, mes turime 5 lenkų kalbos pamokas, tai minusuojasi visos papildomos anglų kalbos pamokos, todėl mes galim turėti tik tai 3 pamokas, o, pavyzdžiui, lietuvių kalbos mokyklose jie gali turėti daugiau tų pamokų [Le-3].

Lietuvių kalbos ir literatūros mokytojai teigia, kad problema ta, kad labai daug kūrinių ir kartais mums pritrūksta sveikos nuovokos ir kompetencijos, kaip pateikti dabartinei kartai kaip nors patraukliai, kad net atsiverstų ir paskaitytų, kad vaikas toliau tęstų skaitymo kelią [L-3].

Etikos mokytojai susiduria su problema įgyvendindami modulį „Etika ir kinas“: jie neturi tam reikalingų techninių priemonių ir yra atsakingi už pateikiamos medžiagos etinį turinį bei etišką mokymo priemonių taikymą:

pas mus yra atskira programa „Etika ir kinas“. Programa yra, bet techniškai jos įgyvendinti legaliai negali, o nelegaliai kaip ir sąžinė neleidžia, nes vis viena etiką dėstai [Do-2];

kinotekos neturim <...> gal kino filmų panaudojimas nėra pagalvotas, sudėliotas techniškai, sakykim. Pavyzdžiui, panaudojimas ištraukų iš filmų iš etinės pusės ar visiškai apspręstas yra [Do-3]).

Etikos mokytojai pageidautų, kad būtų bendras valstybinis sprendimas, kaip spręsti šias problemas, nors, kai kurių mokytojų teigimu, ir dabar etikos pamokose su mokiniais gali žiūrėti atvirojo kodo filmus iš Lietuvos televizijos mediatekos.

Kūno kultūros mokytojai išskiria tam tikras problemines kūno kultūros programos turinio įgyvendinimo sritis: darbas su silpnesnės sveikatos mokiniais; medicinos pažymų „šifravimas“ ir baimė bei atsakomybės prisiėmimas nepakenkti mokinių sveikatai; mokinių nepasirengimas kūno kultūros pamokai; Bendrosios programos įgyvendinimas ir tikslų pasiekimas esant prastai materialinei sporto bazei; programos turinio konstravimas atsižvelgiant į mokinių poreikius arba vadovaujantis savo patirtimi bei suvokimu išvengti traumų tikimybės.

Daug mokinių, turinčių sveikatos sutrikimų, neleidžia mokytojui taikyti Bendrosios programos turinio: *pasiziūri tą vaiko medicinę, tai, kas ten yra parašyta vaikui, tai klasėje yra, nežinau, gal tų vaikų dešimčiai jau negali duoti tų kūriversčių išvis [K-2].* Mokytojai teigia, kad kartais jie „apsidraudžia“ ir geriau eliminuoja kai kuriuos pratimus. Be to, mokytojams didžiulis iššūkis yra išsiaiškinti nurodytus sveikatos sutrikimų kodus mokinių sveikatos pažymose: *specialiosios fizinio ugdymo grupės, parengiamosios, sakykim, ten koduoja, atneša vaikai tas pažymas. Aiškinamės tas rekomendacijas. Labai retai ten kažką parašo. Tai vienu žodžiu, tu turi būti ekspertas <...> mes irgi esam palikti plikam lauke [K-1].* Mokytojai, dažnai remdamiesi tik savo žiniomis ir patirtimi, imasi atsakomybės ir deda pastangų, kad parinktų sveikatai nekenksmingų fizinių pratimų esant labai įvairiems ir skirtingiems gydytojo užkoduotiems mokinių sveikatos sutrikimams: *gydytojai paprasčiausiai parašo, kad vaiką reikia atleisti nuo tos kūno kultūros, bet kažkokias rekomendacijas, ką jam daryt, toj vietoj mes irgi esam tokie neapgingluoti [K-1].* Kai kurie mokytojai sulaukia bendrosios praktikos slaugytojos pagalbos, kai aiškinasi mokinių sveikatos sutrikimus žyminčius kodus sveikatos pažymose, bet mano, kad būtų tikslinga gauti gydytojų medicinos pažymoje pateiktas konkrečias rekomendacijas dėl fizinio krūvio esant konkrečiam sutrikimui. Mokytojai nuolat baiminasi dėl to, kad nepakenktų mokinio sveikatai, jie turi nuolat patikrinti savo abejones, susijusias su mokinio sveikata, net ir esant sveikatos pažymai, kad mokinys yra pagrindinėje fizinio pajėgumo grupėje: *ateina su medicinine pažyma, kad viskas yra gerai, ir tu jau mėnesį pažiūrėjęs pamatai, kad tikrai negerai <...> ir tėvai patvirtina, kad gydytojas vaiko neapžiūrėjo, o tik paklausė, ar gerai jaučiasi vaikas ir parašė [K-2].* Mokytojai baiminasi, kad bus apkaltinti dėl mokinio sveikatos „sugadinimo“, jeigu pasitikės medicinos pažyma, bet nestebės mokinių ir negebės atpažinti sveikatos sutrikimo. Taip pat mokytojai kaip probleminį aspektą mini informacijos stygių apie mokinio sveikatą ilgalaikėje perspektyvoje – pradėję dirbti su nauja klase arba atėjus naujam mokiniui, jie neturi informacijos apie ankstesnius mokinio sveikatos sutrikimus. Jie kelia klausimą, kas privalo apie tai informuoti ir kas atsakytų, jei įvyktų nelaimė.

Vienas iš sunkumų, su kuriais susiduria kūno kultūros mokytojas, yra ta, kad mokiniai nebūna pasirengę kūno kultūros pamokai, t. y. nevilki tinkamos aprangos, o tai neleidžia mokiniui dalyvauti ugdymo procese tiesiogiai praktiškai veikiant. Mokytojai teigia, kad jie susiduria ir su tuo, kad tėvai nereaguoja į mokytojo pranešimus apie mokinio nepasirengimą pamokai. Dar vienas trukdis sėkmingai įgyvendinti Kūno kultūros bendrąją programą yra materialinė sporto bazė. Kai kurie mokytojai teigia, kad sporto bazė ne tik neatitinka reikalavimų, ji kelia pavojų mokinių saugumui. Todėl mokytojas modeliuoja programą pagal turimą bazę, kai kurios veiklos sritys dėl to nukenčia: *bėgimo takas, jis tragiškas. Tai vat ir stengies kuo mažiau vesti tų trumpų nuotolių, aišku, kurie turėtų būti. Vaikam tai ten nebaisu, man pačiam baisu <...> nes jis nugrius, tai ten koją panirs, į lignoninę vežk iš karto. Tada žaidimų daugiau užteks salėj [K-4].* Nors kūno kultūros mokytojai pripažįsta turintys pakankamai laisvės konstruoti ugdymo turinį atsižvelgdami į mokinių poreikius, gebėjimus, jie jaučia nerimą ir kaltės jausmą dėl to, kad negali iki galo įgyvendinti Bendrųjų programų turinio.

Nėra pradinio ugdymo ir pagrindinio ugdymo programų dermės. Šią problemą minėjo ne visų dalykų mokytojai, nors negalima atmesti prielaidos, kad ji gali būti išvelgiama ir kitų mokomųjų dalykų programose. Be to, mokytojams kyla sunkumų realizuojant mokomojo dalyko turinį penktose klasėse ir dėl penktokams reikalingo adaptacinio laikotarpio pereinant prie dalykinio mokymosi.

Lenkų kalbos mokytojai pažymi, kad šiuo metu pradinių klasių programa nesuderinta su pagrindinio ugdymo programa ir išvelgia jų dermės poreikį: *penktokai turi žinoti tam tikras legendas ir turėjo rasti tekste, atspėti, ir jie man negalėjo pasakyti, kas per legenda. Nuėjau pas pradinukus ir mokytoja sako, kad pro-*

gramoje nėra [Le-1]. Pagal mane tai reikėtų susėsti ir nuo pirmos iki dvyliktos klasės sukurti bendrą programą. Pradinukai sau dirba [Le-3].

Kūno kultūros mokytojai taip pat išreiškia abejonę, ar dera Kūno kultūros bendrosios programos pradinio ir pagrindinio ugdymo pakopoje. Kai kurie kūno kultūros mokytojai išvelgia sunkumą dirbdami su penktokais ir darbą penktose klasėse laiko problemiškesniu ir reikalaujančiu daugiausia mokytojo pastangų. Mokytojai iškilusias problemas sieja su pradinių klasių mokytojų darbo trūkumais, jų nepakankamai rimtu požiūriu į kūno kultūros dalyką:

mergaitės su basutėmis sportuoja arba tam mokytojui, matosi, pačiam bloga kaip ir visose kitose pamokose, ir kaip jie sako „Nu vaikas nenorėjo ir jis dabar žaidžia, ką nori“. Tai jis keturis metus pažaidžia, ką nori, ir nori – žaidžia, nori – nežaidžia <...> tai atėjus į penktą klasę duodi, sako „Kodėl aš turiu daryti <...> mano dar batai jums netiko, dar kažkas netiko, ir aš dabar dar turiu daryti taip, kaip jūs liepiat. Ir kiekvienoj pamokoj aš tiktai kvadratą noriu bėgioti. Tai va, ta penkta klasė būna didžiausia problema [K-2].

Informatikos mokytojai pritaria, kad jiems didelis iššūkis – mokinių perėjimas iš pradinio ugdymo pakopos į 5 klasę:

penktoje klasėje yra adaptacinis periodas pereinant nuo pramogos, žaidimo prie darbo, vertinimo normų <...> šitas geras perėjimas lydi sėkmę tolesnėse klasėse, jeigu penktoj, šeštoj neužkoduosi gero darbo, tai po to būna labai sudėtinga [In-9];

penktoje klasėje labai svarbu suformuoti tuos pradinius darbo įgūdžius, tada jie įpranta ir šeštoje klasėje, kai ateina darbas lengvėja [In-1].

* * *

Atlikto tyrimo duomenys padėjo išsiaiškinti mokytojų patirtis siekiant įgyvendinti norminį rekomenduojamą ugdymo(-si) turinį. Iš tyrimo duomenų matyti, kad įgyvendindamas dalyko Bendrąją programą mokytojas nuolat balansuoja tarp suvokiamos asmeninės ir socialinės atsakomybės profesinėje veikloje. Viena vertus, jis kaip profesionalas nuolat kelia sau klausimą, ar atliepia mokinių poreikius, įgyvendindamas Bendrąją programą, bet siekdamas juos atliepti, ugdymo realybėje jis susiduria su šiomis problemomis:

- dėl labai plataus dalyko Bendrųjų programų turinio negali skirti pakankamai laiko mokinius dominančių temų analizei ir dalis rekomenduojamų temų nebėra aktualios,
- mokomųjų dalykų programų tarpusavio nesuderinamumas apsunkina dalykų integraciją, palankią mokinių visybiškam reiškinio suvokimui,
- problemiškas turinio individualizavimas ir diferencijavimas esant didelėms klasėms, skirtingiems mokinių gabumams, gebėjimams, poreikiams,
- riboti materialieji išteklių, modernių technologijų stygius ir / ar mokytojo riboti gebėjimai jas taikyti ugdymo procese neleidžia pasiekti aukštesnių mokinių pasiekimų.

Kita vertus, mokytojas pats kuria savo teoriją apie mokymą, mokymąsi ir tai, kas yra gera ugdymo praktika, pats priima sprendimus dėl dalyko Bendrosios programos turinio konstravimo ir įgyvendinimo klasėje, atsižvelgdamas į kontekstą ir mokinių poreikius, bet jaučia didelį profesinį išpareigojimą mokyklos bendruomenei siekti aukštų mokinių pasiekimų.

3.4.2. Dalyko turinio planavimas ir tobulinimas

Dalyko turinio planavimas, jo tobulinimas yra viena esminių mokytojo veiklos sričių, apimančių dalyko turinio įprasminimą ugdymo praktikoje. *Mokytojo profesijos kompetencijų apraše* (2007) pabrėžiama, kad dalyko turinio planavimo ir tobulinimo kompetenciją sudaro mokymo programos, teminio plano remiantis ugdymą reglamentuojančiais dokumentais parengimas; mokymo(-si) tikslų ir uždavinių for-

mulavimas; mokymo(-si) metodų, tinkamų mokymo(-si) tikslams pasiekti, atrinkimas; mokiniams įdomios ir patrauklios mokymo(-si) medžiagos parengimas ir išteklių, būtinų mokymo(-si) tikslams pasiekti, numatymas. Akivaizdu, kad dalyko turinio ir tobulinimo kompetencija yra itin specifinė, jos įvaldymas reikalauja, kad mokytojas numatytų nuoseklų ir sisteminių ugdymosi procesą, o gebėjimų ugdymo turinį, kurį, reaguojant į įvairias ugdymosi realybėje kylančias situacijas, svarbu tikslingai realizuoti ugdymo praktikoje, laikytų kintančiu ir lanksčiu.

Remiantis tyrimo duomenimis, pagrindiniai dalyko turinio planavimo ir tobulinimo aspektai yra šie:

- **tarpdalykinė integracija laikoma esminiu aspektu planuojant ir tobulinant dalyko turinį,**
- **dalyko turinio tobulinimas siejamas su neformaliojo ugdymo veiklomis,**
- **dalyko turinio planavimas ir užduočių rengimas skirtingo pasirengimo lygio mokiniams.**

Akivaizdu, kad dalis mokytojų, kalbėdami apie dalyko turinio planavimą, orientuojasi į ilgalaikių planų parengimą: *tai yra teminis planas, kurį tu turi parašyti ir atiduoti rugsėjo pradžioj, teminiam plane tu turi suplanuoti, kiek kuriai temai tu skiri valandų, po to iki 30 proc. galima tą teminį planą keisti metų eigoje [B-3].* Savaimė suprantama, ši veikla yra neatsiejama pedagoginės veiklos dalis, todėl kiti mokytojai nemini su ja susijusių kylančių sunkumų.

Tyrimo duomenys rodo, kad tarpdalykinei integracijai skiriamas ryškus vaidmuo, kai orientuojamasi į dalyko turinio planavimo tobulinimo paieškas. Mokytojų pateikiami sėkmingi tarpdalykinės integracijos pavyzdžiai rodo, kad šis procesas yra reikšmingas ugdymosi procese:

abai daug [integruoju] su biologija ... ir su anglų kalbos mokytoja pavyko, surandam dėl tos integracijos fantazijos, kūrybiškumo <...> Tiesiog atsisėdi, pabendrauji ir tikrai tokių bendrų temų su biologija tikrai labai daug – visa fiziologija. Daug dalykų – reikalinga biologinė pusė ir žmogaus anatomija ... [K-1].

Svarbu pažymėti, kad šiuolaikinis mokytojas pabrėžia bendradarbiavimu grįstą dalyko turinio planavimą ar tobulinimą, nes kaip tik tarpdalykinė integracija skatina mokytoją bendradarbiauti ir jau toks dalyko turinio planavimas laikomas ne vieno mokytojo funkcija. Akivaizdu, kad į šį procesą įtraukiami ir kitų dalykų mokytojai:

mes integruojam, ieškom programose bendrų dalykų, ką galima apjungti [C-2];

susitarimas tarp mūsų ir matematikų, kad jie programas apkeičia tiesiog vietomis ir tuo pat metu mes mokėm tą patį dalyką ir darėm kaip galutinį rezultatą integruotą pamoką – du mokytojai ir buvo puikus rezultatas, Labai patiko ir vaikams, kai jie tuo pačiu metu mato ten tuos vektorius ne tik iš matematinės pusės, bet ir iš fizikinės [F-1].

Tačiau tyrimo duomenys rodo, kad dalyko turinio tobulinimas ne visada priklauso nuo mokytojo, ypač kai dėl nesuderintų Bendrųjų programų klasių centruose sudėtinga rengti integruotas pamokas ir sistemingai pakeisti jau suplanuotą turinį. Pavyzdžiui, gimnazijoje dirbantis geografijos mokytojas pažymi:

mes su kolege esam susidūrę <...> Tarkime, jei aš norėčiau integruoti su chemija, fizika ar ta pačia biologija, tai panašūs dalykai, bet išsiskiria klasės, kursai. Mes, viskas, stojam, nes mes nieko negalim daryt. Su pirmokais biologija, su antrokais – geografija. Istorija antroj klasėj, geografija – pirmoj [G-3].

Dar viena mokytojų dažnai minima priežastis, formuojanti neigiamą mokytojų požiūrį į dalykų integravimą, yra didelės laiko sąnaudos:

viskas gerai, bet čia yra žiaurus papildomas darbas ir mokytojai motyvacijos neturi. Kodėl? Kam? Niekas net neatėjo, žinokit, į tą mūsų atvirą pamoką <...> Tai papildomai gaunasi, tikrai darbas naktimis, bet tai mažai kas įvertina [In-4].

Darytina prielaida, kad mokytoja integruotą pamoką vedė tik dėl to, kad tikėjosi, jog jos pamoka bus stebima, ir neįtūtė tam vidinio poreikio, todėl nusivylė, nes jos pastangos nebuvo įvertintos.

Ugdymo realybėje mokytojui neišvengiamai tenka keisti ir tobulinti ugdymo turinį dėl naujų idėjų įtraukimo į konkretaus dalyko programas arba tiesiog į ugdymo(-si) procesą. Dalyko turinio tobulinimas neturi būti laikomas savaime įvykstančiu procesu, kai svarbu ne tik formaliai įvardyti dalyko turinio tobulinimą, bet iš tiesų jį būtina ir realizuoti ugdymo praktikoje. Todėl įvaldyti naujas sritis, mokytojų mąnymu, yra sudėtinga ir kelia sunkumų, kai kartais mokytojams nesuteikiama reikiama metodinė pagalba įvaldant naujas priemones ar metodikas:

didžioji dalis tai esam savamoksliai. Tu gauni ir studijuoji, ką tu su juo gali daryti, instrukcija yra; aprašus, davė tam tikrų darbų, kurie pritaikyti, įvardinkime NOVA'į, o kai tu neturi, tu jau jo negali [F-1].

Taip pat mokytojai pažymi, kad Švietimo ir mokslo ministerija, priėmusi sprendimus dėl atskirų programų (*Sveikatos ir lytiškumo ugdymo bei rengimo šeimai bendrosios programos*) integracijos į ugdymo turinį, nesuteikia mokytojams reikiamos pagalbos joms įgyvendinti:

turim paruošti tuos žmones, kurie dirbtų, nes yra nuleidžiama programa. Mes galim atrasti tų sąlyčių ir, manau, mokytojai kūrybingi iki, nežinau, beprotybės ir tikrai... bet tai turi kilti iš apačios iš poreikio [C-1].

Toliau plėtojant mintį apie programas, kurios turėtų būti privalomai integruojamos į ugdymo procesą, svarbu pabrėžti, kad dalyko turinio tobulinimą ne visuomet mokytojai suvokia kaip savivaldų ir nuo jų pedagoginių intencijų priklausantį procesą. Antai bendrųjų (*Etninės kultūros, Sveikatos ir lytiškumo ugdymo bei rengimo šeimai, Žmogaus saugos* ir kt.) programų integravimą mokytojai laiko privaloma veikla. Tyrimo dalyviai nurodo, kad nors į savo ilgalaikius teminius planus turi įtraukti minėtų programų veiklų sritis ir supranta jų svarbą, vis dėlto nenori privalomos integracijos. Mokytojai nepaneigia integruojamų programų svarbos, tačiau jie pabrėžia svarbų aspektą – šių programų pritaikymą konkrečiose gyvenimiškose, spontaniškose situacijose, o sisteminis jų įtraukimas į planus yra nenatūralus procesas, eliminuojantis tikrąją programų vertę:

ir gaunasi, kad tu ilgalaikiam plane turi atspindėti, kurioje vietoje tu integruosi tą programą, nors tu pavyzdžiui, gyvenimiškoje situacijoje tu ją visai kitur įdėsi, nes kaip ir sakiau, metalų gamimuose aš tikrai negaliu... nes pagal programą ten nepriklauso tas psichotropines medžiagas <...> galime įdiegti tam tikrus dalykus ir kad tas vaikas paimtų tas žinias gyvenimiškose situacijose. Yra situacija, poreikis – aš kalbėsiu apie tai. Bet kaip aš galiu į planą įtraukti, kad aš kalbėsiu apie smurtą šeimoje. Patyčios, prevencija; tam tikrų dalykų aš tikrai negaliu suplanuoti, o iš mūsų reikalauja [C-2].

Fizikos mokytoja taip pat pažymi: *man atrodo apie lytiškumą kai pradėjome... tos patyčios <...> Mes reikalui esant kiekvienas, aš manau, integruojam, pasakom, kas reikia. Ir kas gyvenime, ten tarkime, alkoholis, prevencijas įdėti. Tai jeigu aš kalbu šiandien apie kreivaeigį judėjimą, tai aš tą patį galiu ir pasakyti. Ir man nereikia parašyti būtinai. Kad iš viršaus man nuleistų ir pasakytų: „Tu turi pamokoje šitą ...“ Aš ir taip padarau. Bet dabar aš turiu, privalau [F-1].* Šios mintys rodo, kad mokytojai, siekdami privalomai įgyvendinti integruojamas Bendrąsias programas, pageidauja lankstumo ir laisvės.

Dar didesnio dalyko turinio lankstumo, tobulinimo ir netgi perplanavimo reikalauja neformaliojo ugdymo veiklų įgyvendinimas konkretaus dalyko kontekste. Mokytojai, siekdami visapusiškai atliepti mokinių poreikius, turi skatinti ir plėtoti mokinių pasiekimus, todėl svarbu reaguoti į organizuojamus konkursus, olimpiadas ir kitas neformaliąsias veiklas. Tačiau ši sritis atskleidžia keletą probleminių aspek-

tų. Vis dėlto dalis mokytojų pažymi, kad jų tikslas realizuoti Bendrąją programą, ir gana neigiamai atsiliepia apie laiko skyrimą papildomoms veikloms – pasirengimui ir dalyvavimui konkursuose arba parodose:

kai viena savaitinė pamoka, tai tiesiog fiziškai nespėji visko <...> ir jei turi dar konkursus, o jeigu dar mokyklinės šventės, dar turi pasiruošt; tiesiog gaunasi skubotumas <...>, nes mokykla iš tavęs nori kažkokių rezultatų, nori kažkokių pasirodymų konkursuose, dar nori parodos gražios <...> pas mus atrodo, kad tavo rezultatai niekiniai, jeigu nedalyvauji ir nieko neparodai, ką veiki per pamokas <...> jeigu nėra kažkokių konkursinių rezultatų ar ten olimpiadų, atrodo, kad tavo darbas be jokio rezultato, tai tiesiog tada tu vertiesi per galvą [D-2].

Nors mokytojos žodžiuose galima išvelgti susirūpinimą, kad dažnai dailės pamoka suvokiama kaip pasiruošimas konkursams, kad ja siekiama tik rezultatų už mokyklos ribų, ar šios mintys neprieštarauja mokytojų suvokimui, kad mokinys turi būti ugdomas gyvenimui, žinioms pritaikyti praktikoje, o dalyvavimas konkursuose ar parodose gali būti interpretuojamas kaip galimybė mokiniams pažinti save ir plėsti savo akiratį, ugdytis meninius ir socialinius gebėjimus. Sėkmės lydimas mokinio dalyvavimas konkursuose ir jo pasiekimai arba laimėjimai, netikėtas mokinių gebėjimų atsiskleidimas ir su tuo ateinantis bendraklasių pripažinimas paskatina ir kitus mokinius susidomėti daile, keičia požiūrį į dailę kaip dalyką.

Probleminiai aspektai plėtojami ir toliau. Mokytojos akcentuoja, kad konkursų tematika neatitinka dailės pamokų teminio turinio, todėl joms tenka laviruoti tarp pasirengto ilgalaikio plano ir per mokslo metus organizatorių skelbiamų konkursų tematikos:

pagal programą susidarai teminį planą, susiskirstai viską, pas mus dar yra tokios integruotos [programos], kadangi mes esam mažumų gimnazija, tai mums reikia tas tradicijas įpinti; tai tiesiog susidėlioji tą visą planą ir paskui ateina visi tie konkursai, o tavo yra temos susidėliotos, nes yra ten tų pamokėlių taip ribotai; ir tu pasižiūri kad nelabai telpa <...> padaryt, bet padarai viską, viskas yra padaroma [D-2].

* * *

Tyrimo duomenys rodo, kad dalyko turinio planavimas ir tobulinimas itin siejamas su tarpdalyki- ne integracija. Mokytojai, rengdami integruotų dalykų planus, ieško dalykų sąsajų ir neretai savo žinių trūkumą kito dalyko kontekste suvokia kaip dalyko integravimo sunkumus. Taip pat planuodami ar tobulindami dalyko turinį tarpdalykinės integracijos kontekste mokytojai pažymi bendradarbiavimo mokykloje svarbą. Tyrimo duomenys parodė, kad mokytojams reikia konkrečių, praktiniais pavyzdžiais ir metodine medžiaga paremtų, dalyko integravimo kompetencijų tobulinimo veiklų, kurios padėtų mokytojams susieti kitų dalykų veiklas.

Šiuolaikiniame ugdymo turinyje vis labiau išryškėja mokomųjų dalykų ugdymo integralumas, kuris vėlgi lemia dalyko turinio pokyčius. Mokytojai nepaneigia bendrųjų integruojamų programų svarbos, tačiau vis dėlto šias programas suvokia kaip situacines ir pritaikomas konkrečioje praktikoje. Mokytojai dalyko turinio planavimą, tobulinimą turi sieti su konkursų mokiniams, olimpiadų organizavimu.

3.4.3. Ugdymas(-is) kitose aplinkose

Pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų bendruosiuose ugdymo planuose numatyta dalį ugdymo proceso organizuoti už mokyklos ribų: muziejuose, meno galerijose, gamtoje, lankytinose istorinėse vietose, saugomų teritorijų lankytojų centruose, įvairiose įstaigose, organizacijose ir kitose mokymuisi tinkamose erdvėse.

Tyrimo duomenų analizė rodo, kad mokytojai suvokia už mokyklos ribų vedamų pamokų svarbą, laiko galimybe sudominti mokinius mokomuoju dalyku, skatinti jų mokymosi motyvaciją, *nes kitaip vaikai reaguoja, jie jaučiasi šiek tiek laisvesni, nes klasė vis tiek turi rėmus, ir suolai irgi daro savo, mes irgi jaučiamės kitaip*

[B-3]. Mokytojų manymu, projektiniai ar laboratoriniai darbai atliekami kitose aplinkose (mokslo festivalis „Erdvėlaisis Žemė“, Radioaktyvių atliekų tyrimo agentūra, VU, VGTU, LEU „Thermo Fisher“ laboratorijos) yra labai vertingi, nes mokiniai noriai įsitraukia į veiklas, įsijaučia į mokslininko vaidmenį, išmoksta prasmingų dalykų, kuriuos gali pritaikyti praktikoje, ugdomi kūrybiškumą, bendradarbiavimo gebėjimus:

yra sudarytos sąlygos vaikams dirbti laboratorijoje, ne vien tik kabinete, mes nusivedame vaikus į laboratoriją ir vaikams tikrai patinka ta visa aplinka ir jie jaučiasi tokiais mažais mokslininkais, <...> aplinka juos įpareigoja [F-1].

Istorijos mokytoja kūrybiškai panaudoja Vilniaus miesto senamiesčio aplinką kaip lokalsios istorijos tyrinėjimo objektą, skirdama mokiniams gido vaidmenį, kad šie susipažintų su artimiausia supančia aplinka ir savo kraštu: *aš juos ruošiu gidais, mes turim dėkingą aplinką, kadangi yra senamiestis <...>. Čia ir komunikacija, čia tu turi ir medžiagą susirinkti [I-5].*

Fizikos mokytoja mato galimybių mokiniams įdomias fizikos pamokas vesti kitose ugdymo(-si) aplinkose, tačiau vis dėlto svarsto, ar vesti pamokas, kurios labiau atlieptų šiuolaikinių mokinių lūkesčius, ar geriau laiką skirti tradicinei pamokai: *kiek uždavinių būtų galima išspręsti ir kiek formulių būtų galima išsinagrinioti! [F-1].*

Lenkų kalbos mokytojai taip pat iš anksto skiria mokiniams užduotis pasiruošti konkrečiai temai ir vesti ekskursiją mieste: *jeigu Mickevičius, tai mes einame Mickevičiaus pėdomis, kiekvienas vaikas turi iš anksto temą pasiruošęs ir jie mane veda, jie man rodo, aiškina [Le-1].*

Mokytojai įvardija teigiamas patirtis organizuojant ugdymosi procesą kitose aplinkose. Kūno kultūros mokytojai patvirtina, kad mokymasis kitose aplinkose, vykimasis į treniruotes ir varžybas motyvuoja mokinius mokytis:

arba varžybų ... pas juos vyksta, pavyzdžiui, kiek kartų vykom į beisbolo treniruotes, paprašius, kad mums suderintų tvarkaraštį. Ir mes, pavyzdžiui, trim pamokom nuvyksta <...>. Golfo laukuose kiek kartų buvę. Tas vaikus labai motyvuoja ir jiems labai patinka tie dalykai [K-2].

Kita vertus, ugdymo praktikoje mokytojai susiduria su įvairiomis kliūtėmis. Tyrimo duomenų analizė leidžia išskirti šiuos tyrime dalyvavusių mokytojų paminėtus trukdžius mokinių ugdymui(-si) kitose ugdymo aplinkose:

- **mokyklos bendruomenės bendradarbiavimo kultūros stoka – veiksnys, ribojantis mokymosi kitose aplinkose realizavimą,**
- **nepakankamai kryptingas ugdymo(-si) aplinkų pritaikymas pamokos tikslams pasiekti.**

Mokyklos bendruomenės bendradarbiavimo kultūros stoka – veiksnys, ribojantis mokymosi kitose aplinkose realizavimą. Mokytojai teigia, kad, viena vertus, yra skatinami vesti pamokas netradicinėse aplinkose ir tai apibrėžta ugdymo planuose, kita vertus, realybėje jie susiduria su administracijos nepasitenkinimu ir tuomet abejoja dėl to, kaip turėtų elgtis:

mes į planetariumą devintokus-dešimtokus vesdavome, 14.30 val. paskaita prasideda <...>. Reikia išeiti reikia vis tiek iš kai kurių pamokų. Mūsų valdžia sako: „Kodėl jūs visą laiką pirmadienį paimat? Visada tos pamokos dingsta“. Bet iš kitos pusės klausia, kodėl jūs neinate į Planetariumą tada? Tai kaip man daryti, ar man juos vesti į Planetariumą, ar man leisti jiems ten tas pamokas sėdėti? Tai kol neini – viskas tvarkoje, eikite į tas aplinkas išorines visokias, bet kai reikia vesti, tai atsiranda kitos bėdos [F-1];

nors ugdymo plane yra griežtai apibrėžta, kad mes turime vesti pamokas kitose erdvėse, bet susiduriame su administracija, kuri mūsų neišleidžia, nes sako: „Susitark su visais“. Tai aš turiu eiti pas matematikos mokytoją, kad išleistų [G-1].

Šios mokytojų mintys atskleidžia, kad mokykloje svarbi bendradarbiavimo kultūra, kurios kūrimas priklauso nuo administracijos ugdymo proceso valdymo. Akivaizdu, kad šiuolaikinėje mokykloje daug neišspręstų problemų ugdymosi procesą planuojant kitose aplinkose. Pavyzdžiui, mokytojai pažymi, kad pamokų tvarkaraščio derinimas su kolegomis tampa jų pačių rūpesčiu, jei nori organizuoti mokinių mokymąsi kitose erdvėse. Mokytojams nepakanka 45 minučių pamokos, jei nori universitetų laboratorijose kartu su mokiniais atlikti tiriamuosius darbus; Valdovų rūmuose vesti integruotas istorijos ir lenkų kalbos, istorijos ir lietuvių kalbos pamokas:

mokykloje realiai turime labai mažas galimybes kažkur išeiti, tam, kad galėtum kažkur išeiti tau 45 minučių, kurias tu turi, tikrai neužtenka, turi skriausti kažkokį kolegą, atiminėti iš jo pamokas, nes po pamokų vaikų prisitraukti, deja, taip lengvai jau nebegali. Nes jie turi popamokinę veiklą. Ir kai tau reikia išeiti, tu kvieti juos, derini su kolegėm: „Būkite geri, išleiskite vaikus, nes aš noriu padaryti laboratorinį darbą“, tai iš tikrųjų tai nėra taip lengva. Gal kai kur mokyklose ir lengviau, bet pas mus ... [C-2];

taip, ir tada problema, nes tu turi dar savo pamokas. Ir tada reikia kažkam pavaduoti tavo pamokas. Paskui man matematikos mokytoja sako, kad kada man atiduosi mano pamokas [Le-3].

Istorijos mokytoja netgi pasidalija patirtimi, kai ir mokiniai teigiamai vertina laiko aspektu neapribotą ugdymosi procesą: *vienuoliktokai dirbo tuos darbus su dideliu noru, nes jie turėjo dvi savaites laisvas pamokas, o pamokos buvo pirmos, bet jeigu pamokos vidury dienos, tai jau kitaip [I-6].* Taip pat ir dailės mokytoja pastebi, kad mokiniams labai patinka edukaciniai užsiėmimai kitose ugdymo(-si) aplinkose (pvz., Nacionalinėje dailės galerijoje), bet ji taip pat jaučiasi suvaržyta pamokos laiko, todėl jai priimtinau netradicines ugdymo aplinkas panaudoti neformaliojo švietimo veiklose:

būtų geriausia aišku, kad daugiau galėtum kažkur tai išeit, pažint <...> plenerus su mokiniais daryt prie upės, tik mes sunkiai darom dėl to, kad tai yra laikas, kai yra popamokinė veikla, tai tada tu gali daugiau su tuo užsiimt <...> tu gali išeit, išsidėliot ir molbertus <...> gali mokiniai su akvareliniais dirbti [D-2].

Netgi pasitaiko, kai mokytojai nurodo, kad ieško galimybių vesti pamokas netradicinėse aplinkose, siekdami netrukdyti kitų dalykų ugdymo procesui. Chemijos mokytojai svarbu, kad mokiniai, dalyvaudami pamokose už mokyklos ribų, nepraleistų kitų tvarkaraštyje numatytų pamokų ir nenukentėtų jų kitų dalykų mokymasis:

jeigu tu neturi pamokų, tada drąsiai gali eiti. Bet jeigu tu turi pamokas, tada jau sudėtinga <...> tu ieškai galimybių, kad tik tai mažiau trukdytum kitų dalykų ugdymo tam procesui <...>. Nes sakykim, vienuoliktokų-dvyliktokų grupės pas mus yra dažniausiai iš skirtingų klasių, tai gaunasi, kad iš vienos klasės pasiimi 3 vaikus, iš kitos 4. Tai labai didelio skirtumo mokytojui nėra, bet vaikas nukenčia. Nes tu nori jį išsivesti, kažką parodyti, pamatyti, kas yra realybėje [C-2].

Geografijos mokytoja teigia, kad, organizuodama ugdymą kitose aplinkose, ji aukoja savo asmeninį laiką, nenorėdama trukdyti kitų mokytojų ugdymo procesui mokykloje:

aš aukoju savo laisvą laiką ir veduosiu juos į saugomų teritorijų informacinį centrą ar kur nors, nes kitaip neturiu galimybės kur nors išeiti, laukiu ten jų tų paskutinių pamokų, nes, kitu atveju, mokytojai pyksta, kad išsivedi iš jų pamokų. Tai toks užburtas ratas [G-3].

Nepakankamai kryptingas ugdymo(-si) aplinkų pritaikymas pamokos tikslams pasiekti. Mokytoja nurodo, kad turi galimybę kartu su mokiniais atlikti laboratorinius darbus VGTU laboratorijose,

tačiau kartu pastebi, kad tie darbai nėra pritaikyti pagal mokinių amžių. Mokytoja abejoja, koks tikslas vyksti į laboratoriją ir atlikti tiriamuosius darbus, jeigu mokiniai tik stebi ir patys jų negali atlikti. Mokytoja suvokia, kad toks mokymasis ugdymo (-si) aplinkose nepadeda pasiekti pamokos tikslų:

galimybės važiuoti, daryti laboratorinius darbus į VGTU yra. Ir koks tikslas? Taip, labai smagu, sudarytos sąlygos, taip, į kitas aplinkas išvykti. Bet, kai tu atvažiuoji, niekas nežiūri, kad čia atvažiuojo vaikai, čia ne studentai. Yra pateikiami laboratorinių darbų aprašymai studentų lygio. Ateina, greitai viską susako ir netgi padaro ir tai ne iki galo patys. <...> mes tai norim, kad jie su išvadom kaip priklauso padarytu, su tikslais <...>, kad jie atneštų ir parodytų, ką jie padarė. Tai čia irgi toks – yra galimybė, bet nepadaryta taip, kad mūsų vaikams [tikėtų]. Mes kalbame pavyzdžiui, kiek yra kartų sakyta tiems dėstytojams. Yra sakoma: „Supaprastinkite, padarykite aprašymus, juk jau kelinti metai iš eilės ir šiuo metu irgi yra pilna tų mokyklų, kurios važiuoja į tą VGTU, yra galimybė, viskas yra gražu, bet iš esmės, kai tu nuvažiuoji, tu turėtum gauti šiek tiek kitokios informacijos, kitokią priėjimą, nes tai yra vaikai, tai ne studentai [C-1].

Chemijos mokytoja nurodo, kad lankosi su mokiniais VU mokslų centruose, tačiau nei jos, nei mokinių lūkesčiai nėra patenkinami, nes centrų darbuotojai nepritaiko informacijos mokiniams kalbėdami sudėtingomis mokslinėmis temomis ir vartoja mokiniams nesuprantamas sąvokas, ir mokytoja, ir mokiniai tuomet jaučiasi nesmagiai:

kitas dalykas, pavyzdžiui, radiacinės saugos problema, eini su vaikais. Ir tau nori pasirodyti, kiek daug jie moka, kiek daug jie žino. Vaikai stovi ir klausia: „O ką tas reiškia, o ką anas reiškia, o ką čia papasakojo?“. Ir tu kartais jautiesi, norėjai gero, o išėjo, kaip visada. Nes iš tikrųjų, pavyzdžiui, Gyvybės mokslų centras, Fizinių technologijų centras. Jie priima noriai moksleivius, bet ne visi jų darbuotojai yra pasirengę priimti tuos moksleivius. Ir kai tau pradeda kalbėti aukštomis, savo dalykinėmis sąvokomis ir tada aiškinti, ką jūs mokykloje mokotės ir kas čia pas jus per mokytoja, kad jūs tokio ir tokio dalyko nežinote. Tai vaikams nesmagu ir pačiam gėda. Nes atrodo, atėjai ir nieko nežino. O iš tikrųjų tu eini, norėdamas vaikus sudominti, ypatingai kai kalbame apie profiliavimą, apie jų pasirinkimą ateičiai ir tu pasijauti toks truputėlį niekam tikęs, niekam vykęs, nes vaikai nieko nežino, vaikai nieko nesupranta ir neaišku, ko jūs čia atėjote [C-2].

Biologijos mokytoja pažymi, kad universitetų laboratorijos dažniausiai priima perpus mažiau mokinių, negu yra jos klasėje, ir ji nežino, kas galėtų užimti likusius mokinius:

reikia nepamiršti, kad dirbam su 32 mokiniais, <...> mažiau klasėse nėra, ir mes su 32 mokiniais turime daryti praktikos darbą, o kai nueini bet kur į laboratoriją, mes bendradarbiaujam su daugybe laboratorijų, visose sako daugiau kaip 15 [mokinių] neturi būti, o mokyklose niekas po pusę nedalina [B-3].

* * *

Apibendrinant tyrimo duomenis galima teigti, kad mokytojai pripažįsta ugdymo(-si) kitose aplinkose patrauklumą mokiniams ir didesnę galimybę atliepti mokinių poreikius praktiniam pažinimui, kuris skatina tolesnę mokinių mokymosi motyvaciją. Be to, kaip pastebi mokytojai, mokymasis kitose aplinkose suteikia galimybę įsitraukti ir atsiskleisti tiems mokiniams, kurie kartais nėra linkę pakankamai save išreikšti mokydami tradicinėje aplinkoje. Kaip pažymi užsienio mokslininkai (Mehmet et al., 2013), mokiniams tai yra galimybė išbandyti dalykus, kurių jie niekad anksčiau nebandė, toks ugdymas suteikia tiesioginę ir atitinkamą patirtį, kuri plečia ir praturtina mokymąsi. Kai kuriais atvejais ši praktika gali

padėti mokiniams daugiau suprasti apie juos supančią aplinką, pamatyti jos teikiamus privalumus ir suvokti nepalankius veiksnius. Naudinga laikoma tai, kad procesas, kol mokiniai aiškinasi šiuos dalykus, užtrunka nemažai laiko, ir atsiradęs susidomėjimas mokantis už mokyklos ribų gali paskatinti mokinių pastangas mokytis ir tradicinėje mokyklos aplinkoje.

Mokytojai įvardijo nemažai apsunkinančių mokinių ugdymą(-si) kitose aplinkose veiksnių, dažniausiai organizacinių, susijusių su laiko sąnaudomis ir ugdymo(-si) proceso lankstumo stygiu. Kitų mokslininkų (Rickinson et al., 2012; Blackmore et al., 2010) studijose taip pat pažymima, kad mokytojams reikalinga parama, papildomas finansavimas, daugiau laiko ir lankstesnių mokymo programų. Šie tyrėjai fiksuoja dar vieną problemą, susijusią su mokymusi kitose aplinkose – tai rizikos valdymą, mokytojų susirūpinimą dėl sveikatos ir saugos, o to neminėjo šiame tyrime dalyvavę mokytojai. Vis dėlto galima manyti, kad šis aspektas yra labai svarbus ir tokios temos mokytojų kompetencijų tobulinimui turėtų būti aktualios.

Iš tyrimo duomenų matyti, kad mokyklos turi skirtingas galimybes ugdymui kitose aplinkose. Užsienyje atliktos studijos patvirtina, kad labai svarbus mokyklos vadovo požiūris į ugdymąsi už mokyklos ribų. Mokytojai turi jausti vadovo paramą ne tik planuodami ir vykdydami mokymąsi kitose aplinkose, jiems svarbu žinoti, kad jie jaus paramą ir kilus kokioms nors problemoms, susijusiomis su mokinių sauga (Rickinson et al., 2012). Vis dėlto iš atlikto tyrimo duomenų galima daryti prielaidą, kad mokytojų įvardijamos problemos dėl mokymosi kitose aplinkose galėtų būti lengviau įveikiamos, jei mokykloje būtų labiau plėtojama bendradarbiavimu ir pasitikėjimu grįsta kultūra, vadovai skatintų ir remtų lankčius mokymosi modelius, būtų didesnė lankstumo ugdymo programose galimybė. Be to, orientuojantis į netradicines aplinkas, kurios mokytojų nebuvo minimos, ir į ugdymąsi kitose aplinkose siekiant pagerinti mokinių pasiekimus, reikia nepamiršti, kad ir mokytojui būtina mokytis, jam reikia padėti išmokti veikti bendradarbiaujant, kaip kokybiškai išnaudoti kitas ir inovatyvias ugdymo aplinkas. Kompetencijų tobulinimasis šia linkme gali padėti mokytojui suprasti veiksmingos bendradarbiavimo įvairiose mokymosi erdvėse pedagogikos pagrindus. Todėl, manytume, tikslinga kaip vieną iš mokytojų kompetencijų tobulinimosi sričių išskirti mokyklos bendruomenės komandinio darbo planuojant ir kuriant mokymąsi bendrose lankčiose mokymosi erdvėse ir erdvėse už mokyklos ribų tematiką, nes bendradarbiavimas reikalauja ir veiklos planavimo, koordinavimo, tam tikro sinchroniškumo dėl didesnės tarpusavio priklausomybės, tarpdalykinio bendradarbiavimo, tam tikrų vaidmenų ir atsakomybės prisiėmimo.

Mokslininkai (Lieberman, Pointer Mace, 2010) teigia, kad daugėja įrodymų apie besikeičiančio švietimo pobūdį ir mokyklų bei mokytojų poreikį plėtoti naujas praktikas, atitinkančias XXI a. mokymosi dinamiką. Taigi tyrimas patvirtina, kad mokytojai tobulina savo praktiką, pertvarkydami mokymosi ir mokymosi metodus, įtraukdami ugdymą(-si) kitose aplinkose kaip veiksmingą priemonę, padedančią įtraukti ir motyvuoti mokinius mokytis.

3.4.4. Informacinių komunikacinių technologijų (IKT) naudojimas

Informacinės komunikacinės technologijos ugdymo praktikoje yra vienas iš veiksnių, išlaisvinančių ugdymosi procesą iš laiko ir erdvės ribų. Kalbant apie informacinių technologijų taikymą ugdymo erdvėje, svarbu suvokti jų paskirtį: ar ugdymasis neatsiejamas nuo informacinių technologijų, kai kaip tik jau technologiniame pasaulyje mokiniai ir ugdomi, ar informacinės technologijos yra tiesiog pamoką papildantis aspektas. Akivaizdu, kad šiuolaikiniai mokytojai atliepia pastarąjį variantą, kai informacinės technologijos vis dar laikomos vienu iš metodų ar mokinį sudominančių aspektų. Vis dėlto neišryškėja sisteminga informacinių technologijų taikymo paskirtis, kai informacinės technologijos ne tik siejamos su noru sudominti, bet turi būti kryptingai plėtojami tam tikri mokinių gebėjimai: informacijos paieška, analizė, supratimas, taikymas. Tokia informacinių technologijų taikymo strategija persmelkia visą ugdymosi procesą, ugdo jau minėtus mokinių gebėjimus, skatina mokinius suvokti tikrąją technologijomis grįstos visuomenės sampratą.

Taigi, remiantis tyrimo duomenimis, nustatyta, kad mokytojai susitelkia tik į tam tikrų priemonių naudojimą pamokoje, siekdami pajavairinti ugdymosi procesą, kaip jau buvo minėta, ir motyvuoti moki-

nius. Informacinių technologijų taikymą Lietuvos bendrojo ugdymo erdvėje atskleidžia skirtingų dalykų mokytojai.

IKT kaip papildančio ugdymosi procesą taikymas ugdymo praktikoje. Tyrimo rezultatai parodė, kad pradinių ir 5–12 klasių dalykų mokytojai mokymo procese IKT naudoja pamokose ir skirdami mokiniams namų užduotis. Pasitaiko, kai mokytojai leidžia mokiniams **naudotis pamokoje išmaniaisiais telefonais**, bet, pavyzdžiui, pradinių klasių mokytoja skatina mokinius naudotis nuosavais išmaniaisiais telefonais, siekdama juos labiau sudominti ir įveiklinti:

vaikai, jūs turite telefonus? Turim. Ir jie taip nustebę žinokit. Jie turi telefoną, bet nelabai žino, ką su juo veikti be tų žaidimų, kuriuos žaidžia. Ir jie tada taip išitraukė... Po to jie aišku susideda į komandas, apsižiūrėjo, ką vienas turi, ką kitas, susilygino, susigretino, pasipildė. <...> aš labai džiaugiausi, džiaugiausi mokiniams, džiaugiausi kad ... ir pati savimi. Kad pavyko tą vaikiną įtraukti. Sako – mokytoja, kokia faina pamoka buvo [P-3].

Ši mintis rodo, kad mokytoja, naudodamasi IKT, siekia mokinius sudominti, tiesiog įtraukti į ugdymosi procesą. IKT, kaip mokinius sudominantis veiksnys, akcentuojamas ir kūno kultūros mokytojų. Pabrėžiama, kad IKT naudojimas savarankiškam darbui per kūno kultūros pamokas padeda didinti merginų susidomėjimą dalyku:

labai mergaitėms patinka, kai yra tie filmukai ir kada rodomas pratimas ir rodoma, kurie raumenys dirba; joms tai yra labai aktualu. Ir, pavyzdžiui, jos pačios susiranda, jos atsineša, tada mes pasižiūrime ir atliekam. Mergaitės gauna užduotis – mano vyresnės mergaitės pasiruošti, pavyzdžiui, pratimų kompleksą dvylikos pratimų, kuriuos galėtų parodyti ir papasakoti. Pačios tą jos parodo ir visi atlieka. Tai mes tokius dalykus darom su informacine technologija [K-2].

Taip pat kūno kultūros mokytojai pastebėjo, kad IKT taikymas yra efektyvus skatinant nuo kūno kultūros atleistų mokinių išitraukimą į mokymo procesą. Sergantiems ir kūno kultūros pamokose nedalyvaujantiems mokiniams mokytojai skiria savarankišką užduotį, kurioms atlikti mokiniai gali pasitelkti IKT:

aš asmeniškai taikau vaikams, kur daug serga vaikas, bet jis sėdi pas mane salėje, aš jam duodu paruoštą medžiagą. Tarkim, einam tinklinį – iš tinklinio, sakau, tau reiks rast medžiagos. Tu norėsi pažymio – galėsi atsiskaityt, prie to bus balas, <...> o paskui ten mokinyš pats akcentuoja <...> ir aš jam pridėdu balą, rašau gerą pažymį už tai kad susirinko informaciją ir sklaidą padarė [K-4].

Tyrime dalyvavę istorijos mokytojai akcentavo, kad dažnai taiko skaitmenines technologijas ir planšetės darbui grupėse. Viena iš istorijos mokytojų, naudojanti Google paskyrą, kurioje skiria užduotis mokiniams, pastebėjo, kad mokiniams grupėse dirbti ir įsivertinti lengviau interaktyviai, kai jie nemato vienas kito tiesiogiai:

turim Google paskyrą, aš klasėje tą darau: duodu ten kažkokias tai užduotis grupėse, jie ten turi parašyti aprašą ir paskui kaip savianalizę tos grupės kiekvienas, tai tada gerai, nemato niekas kitas, jie irgi dar kažkaip tai drovisi šito [I-5].

Dailės mokytoja jau pamini šiek tiek kitus aspektus, kaip IKT sieja su informacijos paieškos gebėjimų plėtojimu, atliekant projektinius darbus arba norint pasitikslinti informaciją:

dažniausiai jeigu jiems yra projektas – išmaniaisiais telefonais aš jiems leidžiu naudotis. Kaip pavyzdys – piešti gyvūną, tai sakau: „Jeigu jūs mokate pasinaudoti, prašau, galite naudotis; ir jie ten perpiešinėja mokosi, aš tai leidžiu, kad tuo į gerą pasinaudotų <...> arba pavyzdžių arba ten dar kažko pasižiūrėti visada leidžiu [D-2].

Mokydami sporto šakų ir technikos elementų, IKT pasitelkia ir kūno kultūros mokytojai:

su planšetiniu kompiuteriu netgi galima [judesiu] technikos mokymo parodyti elementus <...> pavyzdžiui tinklinį žaidžia – ten ištrauki kažkokią tai medžiagą parodyti ... tokie motyvaciniai, visi tikrai jie padeda ir mes juos naudojame [K-4];

naudojam tai, mes tą vadinamą multimedijas. Ir pavyzdžiui paauglėm jau vyresnėm mergaitėm labai patinka [K-1].

Geografijos mokytoja IKT suvokia ir taiko kaip papildantį ugdymosi procesą aspektą, kai palankiai įvertino GIS mokyklą ir naudoja jos siūlomomis programėlėmis: *žemėlapių, ir fizinės geografijos mokymui, tas paruoštas pamokas galima taikyti įvairiomis temomis [G-5]*, tačiau teigia, kad reikia pasirinkti ir mokėti jomis naudotis. Mokytoja pastebi, kad GIS programėlės taikytinos ne visų amžiaus grupių mokiniams:

kas liečia GIS'us, tai šeštokams per sudėtinga yra, reikėtų ją [GIS] kažkaip diferencijuoti, kur yra mažesniems, vyresniems, nes dabar jeigu teikia tą GIS'ą, tai kai kurie vaikai jo neįkanda, programėlės turėtų būti kažkurios mokyklinės, o kitos pramoginės [G-7].

Etikos ir geografijos mokytojai per dalyko pamokas rodo anglų kalba įgarsintus mokomuosius filmus. Geografijos mokytojų manymu, vaizdinės medžiagos pateikimas yra efektyvesnė priemonė nei pačios mokytojos teorinis dalyko temos (pavyzdžiui, metų laikų kaitos) pristatymas:

kartais jiems ir angliškus [filmus] parodau, tai jie kitaip suvokia. Pavyzdžiui, kodėl keičiasi metų laikai, tai aš galiu teoriškai pabraižyti ant tos lentos, o ten vaizdžiai papasakoja angliškai [G-3].

Istorijos, etikos mokytojai per dalyko pamokas taip pat žiūri filmus ar filmų ištraukas, naudoja ištraukas iš socialinio tinklo *You Tube*, bet, kaip pažymi geografijos mokytoja, yra svarbu, kad vaizdinė medžiaga būtų lietuviškai įgarsinta: *gerai, kai ką jie supranta, ko nesupranta gali išversti, bet jeigu jie būtų lietuviški, tai būtų nuostabu [G-3].*

Kaip jau buvo minėta, IKT taikymas turėtų parodyti, kad ugdymosi procesas nepriklauso nuo laiko ir erdvės, tačiau mokytoja sako, kad tokioms programoms taikyti geografijos programoje numatytas labai trumpas laikas – valanda. Geografijos mokytojai pažymi, kad naudoja interneto svetainę 6–8 klasių geografijos pamokoms (<http://geografija6-8.mkp.emokykla.lt/>), surinktą įgyvendinant projektą „Pagrindinio ugdymo pirmojo koncentro 5–8 klasių mokinių esminių kompetencijų ugdymas“, ir „Ugdymo sode“ esančią skaitmeninę mokymo priemonę 9–12 klasei (<http://smp2014ge.ugdome.lt/>).

Svarbu tai, kad vis dėlto esama IKT taikymo apraiškų ir kitose erdvėse. Bendrauti su mokiniams ir jų tėvais mokytojų naudojamos **interaktyvios aplinkos, kuriamos socialinės grupės interneto tinkluose**, kuriose mokytojai dalijasi su mokiniams naujovėmis arba skiria kūrybines užduotis. Kūno kultūros mokytojas pažymi, kad bendravimas su mokiniams interneto socialinėse grupėse padeda labiau įtraukti ir sudominti mokinius, o patį mokytoją įpareigoja „neatsilikti“ nuo mokinių:

jiems [mokiniam] labai patinka... Mes sukūrėm grupę krepšinio komandos. Ten parašai – jie skaito, jiems tos naujovės... Jie tik pamato, kad ir mokytojas supranta – tai jie kitaip žiūri. Toks tų naujovių diegimas. Jei atsiliksi nuo vaikų, tai liksi nesuprastas – kategoriškumo jau neturi būti [K-4].

Viena iš istorijos mokytojų teigia, kad surinktoje feisbuko grupėje organizuoja istorijos mokymą, joje deda namų darbų klausimus ir užduočių atlikimą vertina kaupiamuoju balu. Mokytojos teigimu, netipiškos ir mokinių susidomėjimą keliančios užduotys labai tinka 5–10 klasių mokiniams:

viduramžiai: kokios specialybės amatininkus viduramžiais grasino pakarti auksinėse kartuvėse? Tai vat, daugmaž tokie klausimai, kas pirmas atsako, laiką rodo, tam ateina kitą pamoką gauna iš manęs istorijos auksą [I-1].

Mokytojai pripažįsta IKT taikymo efektyvumą, tačiau pažymi, kad ugdymo praktikoje susiduria su tam tikrais ribotumais, susijusiais su mokyklos turimais ištekliais ir galimybėmis aprūpinti mokytojus ir mokinius informacinėmis technologijomis, kurių trūkumas arba netinkama kokybė apsunkina dalyko programos įgyvendinimą.

Daugelis dalykų mokytojų pažymi IKT trūkumą. Tai ypač opi problema tiems mokytojams, kurių dėstomas dalykas remiasi informacinių technologijų taikymu – mintyje turimas gamtamokslinis ugdymas ir informacinės technologijos. Gamtamoksliniam ugdymui reikalingos kompiuterinėmis priemonėmis aprūpintos laboratorijos, metodinė ir mokomoji medžiaga mokiniams ir mokytojams, tačiau tai, kad nėra kompiuterių, apriboja efektyvų tam tikrų mokymosi metodų ir priemonių panaudojimą gamtamokslinio ugdymo dalykų pamokose:

mes turim tuos pH metrus, kurie leidžia matuoti temperatūrą ir kaip keičiasi pH, bet kas iš to, jeigu aš turiu vieną klasėje kompiuterį. Aš vieną turiu, nes tie nešiojami, kurie priklausė pagal programą jie yra kitose klasėse, kad būtų kiek galima išnaudota, ir kai aš sakau, kai man reikia daryti, ką aš darau – nieko, prijungiu prie vieno kompiuterio, ir geriausiu atveju atneši iš namų vieną nešiojamą ir viskas. O kitas dalykas tu juos turi aš pavyzdžiui tuos pH metrus turiu tik keturis ir viskas [C-2].

Neretai mokyklose trūksta kompiuterių, kad visi mokiniai galėtų atlikti užduotis, prisijungę prie internetinių mokymosi išteklių arba duomenų bazių. Pavyzdžiui, naudojimąsi Ugdymo plėtotės centro ir „Ugdymo sodo“ užduotimis per pamokas, anot mokytojos, apsunkina tai, kad nėra tokių galimybių, kad trisdešimt vaikų ir kiekvienas sėdėtų prie kompiuterio [G-1], mokykloje yra ribotas kompiuterių vietų skaičius. Be to, mokytoja nurodo, kad darbas internetinėse mokymosi aplinkose neįmanomas dėl silpno interneto ryšio mokykloje: *prisijungus vaikams, jis užlūžta. Tiesiog jie negali atlikti to testo iki galo, ji kaip ir neveiksni iki galo, bet labai gerai yra paruošta [G-1].*

Taip pat galimybes taikyti IKT riboja įrenginių nusidėvėjimas, kai įrangos būklė ir funkcionalumas negali užtikrinti šiuolaikiškų programų panaudojimo mokymosi tikslais. Pavyzdžiui, chemijos mokytoja pažymi, kad dėl pasenusios kompiuterinės įrangos chemijos pamokoje sudėtinga atlikti virtualius bandymus ir tai užima daugiau, nei mokytojas gali skirti laiko per pamoką:

padaryti pelės pagalba be galo sudėtinga, ir galiausiai tu numeti visą tą darbą, nes ten yra taip sudaryta, iš penkiasdešimto karto gal tau ir pavyko tą kamštelį atidaryti; pabandžiau kelis kartus ir supratau, kad tai yra laiko gaišimas [C-2].

Dėl šios priežasties virtualią chemijos laboratoriją mokytoja panaudoja užduotims namuose.

Kitas ribotumas susijęs su tuo, kad susiduriama su sunkumais, kai mokykloje nėra detalių programų aprašymų, kaip naudotis naujais įrenginiais. Pažymima, kad mokyklose įvedamos IKT naujovės, tačiau mokytojai nesupažindinami ir neparengiami, kaip šias naujoves adaptuoti ir taikyti praktikoje. Pavyzdžiui, išdalijus mikrovaldiklius *BBC Micro:bit*, mokytojams neteikiama metodinė pagalba, kuri padėtų panaudoti šias priemones:

labai sunku aiškinti, nes nėra metodikos. Metodika eina iš paskos. Mikrobitas ateina sau, tada pats internete ir ieškai, kaip visada medžiagos sau, taikaisi, verti <...> reikėjo pagrindinių mo-

kyklų mokytojus pakviesti, bent jau parodyti, kurioje vietoje yra tas Mikrobitas ir po to dalinti vaikams, nes <...> įmetė kaip kačiuką, išplauksi – išplauk [In-6].

Dažnai naujų priemonių taikymo metodų paieška ir taikymas ugdymo procese yra problemiškas, nes paprastai programos mokamos, o jeigu nemokamos, tai pateikiamų aprašymų nepakanka ir mokytojai nebeturi, su kuo galėtų mokykloje konsultuotis:

ta programinė įranga, tai labai greitai bėga, pavyzdžiui, mes darom tokią grafinių vaizdų apdoravimo, kūrimo ir ten, pavyzdžiui, kaip rašyti pagal kreivę. Aš bandžiau ieškotis, tai labai komplikuotai pasidarė. Tik tokių metodų ieškojimas, net nėra kur pasižiūrėti. Jei ir nemokamos programos, tai aprašymo labai mažai. Ir tokių turi ieškotis, nėra daug mokytojų, kurie moka šitą [In-9].

Mokytojai nurodo, kad negali įvaldyti naujų kompiuterių programų dėl pasenusios įrangos arba mokamos prieigos ir metodikų trūkumo.

Geografijos mokytojai probleminiu klausimu laiko tai, kad nėra technologijos pažangos ir mokymo turinio dermės, dėl to kyla sunkumų mokant dalyko. Mokytojai išvelgia to, ko tenka mokytis, ir naujų informacinių technologijų suteikiamų galimybių neatitikimą:

kaip pavyzdys, koordinatės. Kaip mes mokinam? Valandos, minutės, sekundės. Telefone, kai atsi-verti, koordinatės tos pačios, bet jos yra skaitmeninės, po kablelio krūva skaičių. Reikia specialios programos, kad vaikui telefone ... Kitas dalykas. Kadangi aš šiek tiek susiduriu su kariška veikla, kariuomenėje naudojamos MGRS koordinatės, ten skaičiavimas visiškai kitas. Tai realiai vaikiniai, kurie išeis tarnauti, jie visiškai to nenaudos, nes ten kitaip, o tą, ką mes mokome jau yra nebenaudojama. Ir čia, kaip sakoma, kai mokytojas kiek jau žino iš savęs, tai tiek pasako [G-5];

iš dalies ir kompasą, dabar aš vaikams sakau: „Vaikai, aš jums parodysiu dabar antikvariata ... geografinis, žaidybinis jis gali būti naudojamas, bet realiai jūs į mišką su juo tikriausiai nebeeisite, nes jūs jau turit kitą priemonę“ [G-7].

Informacinių technologijų mokytojai pripažįsta, kad nenaudoja vadovėlių, nes, jų nuomone, vadovėlių turinys neatitinka tikrovės – pateikti pavyzdžiai yra pasenę, todėl jiems tenka kurti naujas užduotis, atitinkančias naujausią kompiuterinę programinę įrangą. Mokytojai, kurdami naują dalyko turinį, taiko įvairias kūrybines užduotis, mokinių mėgstamus kompiuterinius žaidimus, kuria mobiliąsias aplikacijas ir žaidimus.

Mokytojai susiduria su **greita IKT kaita** ir kaip iššūkį suvokia greito prisitaikymo prie pokyčių svarbą. Susidurdami su iššūkiu neatsilikti nuo technologijų pažangos, mokytojai jaučiasi nuolat „bėgantys“, siekiantys neatsilikti nuo šiuolaikinių mokinių:

čia kaip Alisa stebuklų šalyje. Aš labai greitai bėgu, kad likčiau vietoje. Tas asmeninis augimas, kai vaikai žaidžia, o mes jau žaidimuose atsilikę. Ten tik prabėgdamas pasiklausai, pasakai, kad, gerai vaikai, o dabar pasakote, ką jūs žaidžiat, kad būtum matęs, žinotum kitą kartą pavadinimą [In-6].

Mokytojai, įgyvendindami dalykų bendrąsias programas, susiduria su greita informacinių technologijų kaita ir kaip iššūkį suvokia greitą prisitaikymą prie nuolat vykstančių pokyčių. Be to, ne visi mokytojai turi vienodas galimybes taikyti informacines technologijas.

Dalis mokytojų pripažįsta, kad sunkumų taikyti IKT kyla dėl jų gebėjimų naudotis informacinėmis technologijomis trūkumo. Tiek dalykų, tiek informacinių technologijų mokytojai pateikė įvairių pavyzdžių, patvirtinančių naudojimosi IKT gebėjimų tobulinimo poreikį:

šitoj srity [IT] tai kažkaip mažai labai žinių, nežinau gal dėl to kad to kaip ir į mūsų tą kaip ir neįeina tą visą kompetencijas tas visas, bet manau, kad, pavyzdžiui, man tai būtų visiškai naudinga [D-2];

reikia ir pačiam išmokti, kaip su jom [kompiuterinėmis programomis] elgtis, jei pamokintų kas nors, pamokintų, parodytų [D-1].

Vieni mokytojai pastebėjo, kad dėl ribotų gebėjimų arba turimų išteklių moka naudotis tik kai kuriomis programomis, pavyzdžiui, PowerPoint programa arba interaktyviomis lentomis: *nes visas tas IT naudojimas tai apsiriboja ties PowerPointu, kai tu padarai <...> susieškai kažkokią medžiagą ir tiek [D2].*

Kiti mokytojai nurodo, kad trūksta kompiuterinės grafikos srities žinių arba kaip naudotis kitomis moderniomis priemonėmis. Ribotos IKT žinios ir gebėjimai neleidžia mokytojui atitinkamai padėti mokiniams ir atlipti jų poreikius.

Pasitaiko, kai mokytojų mokėjimas naudotis šiuolaikinėmis technologijomis yra žemesnio lygio nei mokinių. Tyrimo dalyviai pripažįsta, kad informacinių technologijų mokiniai tampa pranašesni:

turėjau būrelį fotografijos meninės, bet kadangi dabar ji labai sparčiai vystosi ir aš paskui pamaciau kad aš jiems nelabai kažką galiu daugiau pasakyti, kaip išskyrus kompoziciją ir daugiau tokių vertinimų nelabai galiu duoti nes jeigu ten fotoaparatas, kurį atsineša mokinys, geresnis negu pas mokytoją nelabai kažką jau gali pats patarti iš technologinės pusės <...> mažai ką gali pasakyti. Tiesiog paprašai kad jie pakomentuotų ir papasakotų [D-2].

Tyrimas atskleidė įdomų faktą, kad ne tik dalykų, bet ir informacinių technologijų mokytojai pripažįsta kompetencijų stoką. Mokytojai sako, kad sparčiai keičiantis technologijoms jiems trūksta žinių ir gebėjimų, kurių reikalauja naujai atsiradusios informacinės technologijos ir programos:

daug ko nemoku būdamas informatikas, mes visi tą galime prisipažinti, kad tikrai daug ko nemokame. Tai nereikia išpūsti akių. Lygiai tą patį paimkime pavyzdį, kad tu biologas ir negali man dabar kojos išoperuoti. Taigi tu biologas, gamtos mokslai. Rakštis ištraukti ar dar kažko tai padaryti. Lygiai ta pati situacija [In-9].

Dalis mokytojų atvirai pripažįsta, kad dėl ribotų materialinių galimybių negali žengti kartu su informacinių technologijų pažanga. Dažnai mokiniai, turėdami nuosavus įrenginius, turi didesnių galimybių įvaldyti naujas programas ar programavimo techniką:

nes buvo konkursas – buvo viena iš temų kompiuterinės grafikos, pas mus vaikai darė, tai savarankiškai tiesiog kai atnešė parodyt man mokytojai, bet tik tiek kad tu negali nieko daugiau jiems patvarkyt [D-2].

Tuomet, kai mokykla nepasirūpina šiuolaikinėmis moderniomis mokymo priemonėmis, įranga, o mokiniai jomis naudojami savarankiškai, tai mokytoją stumia į nepatogią padėtį – kaip mokytojui neprarasti autoriteto.

Pažymima, kad esama daug įdomių temų, tačiau praktiškai jas įgyvendinti mokykloje yra labai sunku, nes tai reikalauja sudėtingos technikos, be to, pažymima, kad jos tinkamos tik motyvuotiems mokiniams. Pažymima, kad mokinių įgūdžius ir poreikius naudotis informacinėmis technologijomis lemia egzistuojančios priemonės už mokyklos ribų. Mokinių gebėjimai labai skiriasi, todėl informacinių technologijų mokytojams itin aktualus mokymo individualizavimo ir diferencijavimo klausimas. Tačiau mokytojai pamini, kad, siekdami ugdymą orientuoti į mokinį, susiduria su išbandymu, nes ugdymo praktika nukreipta į standartizuotų testų, egzaminų rezultatus.

Į mokyklą ateina kasmet daugiau mokinių, įvaldžiusių vis naujesnes technologijas, ir tai verčia tobulėti ir mokytoją. Reflektuodami savo patirtį, mokytojai pažymėjo, kad, susidurdami su iššūkiu neatsilikti nuo technologijų pažangos ir bent žinoti tai, kuo domisi jaunoji karta, jaučiasi nuolat „bėgantys“. Todėl tyrime dalyvavę mokytojai pripažįsta, kad būtina nuolat augti ir tobulinti patirtį. tačiau buvo pasakyta, kad, keičiantis programavimo terpėms, aktyvumas socialiniuose interneto tinkluose ir IKT išmanymas gali leisti mokytojui **išlaikyti autoritetą tarp mokinių**:

visos programavimo terpės keičiasi, visa kita keičiasi ir ką tu darai ... vos suspėji tose programose, kad būtum bent šiek tiek autoritetas tam vaikui. Ir vėl ką matai? Kad bėgi greitai, bet stovi vietoje. <...> Pats ieškaisi tos informacijos, savo laiką aukodamas, kažkur internete išnaršai, kad žinotum, kas yra kas, kas su kuo valgoma [In-6].

* * *

Tyrimo rezultatai parodė, kad visų dalykų mokytojai teigiamai vertina IKT naudojimą ugdymo praktikoje. Neabejotina, kad, nuovokiai taikant IKT, tai gali padėti užtikrinti šiuolaikinio ugdymo kokybę. Nors IKT taikymas šiuo metu yra plačiai paplitusi praktika daugelyje mokyklų, o mokslinių tyrimų rezultatai rodo, kad tinkamas IKT panaudojimas padeda mokytojams veiksmingiau dirbti, o mokiniams – išmokti mokymosi medžiagą (Blankson et al., 2010; Sangrà, González-Sanmamed, 2016), tačiau, kaip pažymi C. Coll (2008), ilgalaikio IKT taikymo poveikis gali neatitikti švietimo sektoriaus lūkesčių. T. Valencia-Molina su kolegomis (2016) pabrėžia, kad, siekiant pateisinti švietimo sistemos lūkesčius ir sukurti veiksmingą IKT taikymo praktiką, būtina keisti ir tobulinti visų IKT taikymą mokymo procese užtikrinančių sričių – techninės, pedagoginės, administracinės ir vadybinės – veikimo efektyvumą.

Mūsų tyrime sutelktųjų grupių diskusijose dalyvavę mokytojai pripažįsta IKT kompetencijų trūkumą, tačiau darytina prielaida, kad prieigos užtikrinimas ir aprūpinimas reikiama programine įranga bei metodine medžiaga padėtų mokytojams tobulinti IKT kompetencijas, stiprinant ir suvokimą, kad IKT nėra tik ugdymosi procesą papildantis aspektas.

Mokslininkai, akcentuodami IKT administravimo ir techninės įrangos atnaujinimo klausimą, kelia reikalavimus ir mokytojų IKT kompetencijų tobulinimui bei paties mokytojo pasirengimui tobulinti kompetencijas. Mokslinių tyrimų duomenimis (Vitanova et al., 2015), IKT taikymo efektyvumą lemia mokytojo informacinių technologijų vaidmens mokymo procese suvokimas. Taip pat pateikiami tyrimų rezultatai, patvirtinantys, kad IKT kompetencijas tobulinti padeda mokytojo bendravimas su kolegomis interneto tinkluose, dalyko medžiagos rengimas naudojantis interneto ištekliais ir įvairia programine įranga (angl. *software*) (Vitanova et al., 2015). Naujų IKT panaudojimas turi padėti mokytojui sukurti asmeninį IKT taikymo ugdymo praktikoje prasmingumą, kuris nuo technologijų mokymosi (instrumentinis taikymas) nukreiptų mokytoją link mokymo taikant technologijas (sąmoningas taikymas) (Valencia-Molina et al., 2016).

Tyrimo rezultatai parodė, kad IKT taikymo per dalyko pamokas efektyvumas ribojamas mokyklos turimų galimybių, ir tai patvirtinama kitų studijų duomenis. Goktas ir kt. (2009) nustatė, kad IKT taikymo efektyvumą pamokoje riboja tinkamos programinės įrangos, techninės įrangos ir medžiagų stoka; tinkamo turinio mokymo programų trūkumas; techninio, administracinio ir institucinio palaikymo stygius; kompiuterių ir kitos įrangos klasėse trūkumas; įrangos nepatikimumas; geros mokytojų patirties pavyzdžių stoka. I. N. Umar ir F. K. Hussin (2014) tyrimai parodė, kad yra nustatytas statistiškai reikšmingas vidutinis neigiamas ryšys tarp IKT taikymo mokyklose ir su IKT taikymu susijusiu kiliūčių skaičiumi, t. y. esant daugiau kiliūčių, vis rečiau taikomos IKT. Ir atvirkščiai – kuo mažiau kiliūčių esama, tuo didesnė efektyvaus IKT taikymo mokymo procese tikimybė.

3.4.5. Mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimas

Pernelyg didelis egzaminų rezultatų vaidmuo, lemiantis besimokančiojo tolesnį mokymosi ir karjeros pasirinkimą, ugdymosi pasiekimų ir pažangos vertinimo nuostatų neatitiktis Lietuvos švietimą reglamentuojančiuose dokumentuose ir jų įgyvendinimo praktikoje, rodo, kad vis dar linkstama vadovautis tradicine vertinimo koncepcija, kurios tikslas – nustatyti besimokančiojo pasiekimų lygį. O pagal šiuolaikinę vertinimo koncepciją, daug svarbiau gauti informaciją apie visuminį ugdymo(-si) rezultatą, t. y. mokinio asmenybės brandą. Sutelktųjų grupių diskusijų metu mokytojai ne tik dalijosi gerąja patirtimi vertindami mokinių pasiekimus ir pažangą, bet ir išryškino jiems aktualius probleminius aspektus:

- **vertinimo objektyvumas ir testų, egzaminų vieta vertinant asmenybės brandą,**
- **mokinių įtraukimas į asmeninės pažangos stebėjimą,**
- **mokytojų sukurtų savitų vertinimo sistemų įvairovė,**
- **elektroninių priemonių panaudojimas mokinių pasiekimams įsivertinti,**
- **tėvų nuostatos dėl mokinių pasiekimų vertinimo meninio ir technologinio ugdymo procese.**

Vertinimo objektyvumas ir testų, egzaminų vieta vertinant asmenybės brandą. Diskusijų metu išryškėjo, kad mokytojai pastebi švietimo dokumentuose deklaruojamo mokinių asmeninės pažangos vertinimo kaupiant ir pripažįstant įvairių ugdymosi veiklų pasiekimus ir ugdymo praktikoje dominuojančios ir akademinis pasiekimus orientuotos egzaminų sistemos, kuri neparodo visapusiškos asmenybės brandos, neatitiktį. Lietuvių kalbos ir literatūros mokytoja atkreipia dėmesį į vaiko individualybę ribojančią brandos egzaminų vertinimo sistemą ir kritikuoja kriterijus, pagal kuriuos vertindamas mokinių darbus mokytojas negali orientuotis į originalias mokinio išvalgas, nebūtinai sutampančias su egzaminų instrukcijomis. Todėl dažnai mokytojai jaučiasi apriboti vertinimo reikalavimų, ypač dėl interpretacijų vertinimo. Pavyzdžiui, prieš kelerius metus vertindama mokinių darbus brandos egzamino metu mokytoja pasijuto suvaržyta ir sukręsta, kai gavo instrukciją, kaip turi taisyti darbus:

aš nekalbu apie tas išsklaidytas per egzaminus, kurių bijo mokytojai nesilaikyti. Aš jums papasakosiu vieną istoriją, kuri mane sukrėtė <...> Mus sukviėtė tada ir pasakė, kaip mes turime taisyti. Tai buvo „Erčia, kur gaivus vanduo“ ir kai paklausiau, ar galima erotika išvelgti, kategoriškai pasakė, kad ne. Ir tą pačią vasarą išėjo Martinaičio „Laiškai Sabos karalienei“; paskaitykit tą interpretaciją ir ji būtent aiškinama per erotiką. Jei mokslininkai aiškina tokius dalykus ir vaikas išvelgia, tai kodėl jis negali parašyti [L-9].

Su problema, kaip išlaikyti vertinimo objektyvumą, susiduria ir pradinio ugdymo pakopos mokytojai. Net taikant diagnostinius ar standartizuotus testus, dėl nevienodo vertinimo kriterijų interpretavimo išlieka subjektyvaus vertinimo tikimybė. Mokytoja pažymi, kad tai ypač opus klausimas, nes pagal standartizuotų testų rezultatus pradėtos reitinguoti net pradinės mokyklos:

diagnostinių, standartizuotų testų instrukcijos labai skiriasi <...>. Gal būt gali mokykloje susitarti: „Vertiname vaiko naudai“. Bet jeigu kitos mokyklos sąžiningai pagal instrukciją, viskas, rezultatas skirsis. Kai ateina tos lentelės, pavyzdžiui, jūs sąžiningai pagal instrukciją, o aš – vaiko naudai. Ir mūsų tame klausime mokyklos reitingai bus skirtinguose lygmenyse. Aš būsiu aukščiau, nes užskaičiau tai ne kaip klaidą, o jūs užskaitėt klaidą [P-2].

Lenkų kalbos mokytoja sako, kad bendrojo ugdymo mokyklose pernelyg telkiamasi į egzaminų rezultatus, siekiama kuo geresnių konkretaus dalyko egzamino ar testo rezultatų ir tai atsiliepia mokinių mokymosi krūviui: *tada turbūt reikia ir keist abitūros egzaminus, testus. Kiekvienas mokytojas dalykininkas žiūri savo programas. Ir vaikai turi išlaikyti taip ir ne kitaip. Na, vaikai labai apkrauti, kažką reikia keisti [Le-3].* Šiai mokytojos nuomonei antrina lietuvių kalbos ir literatūros mokytoja: *mes padarom tuos vaikus kažkokiais studentais trečio kurso filologijos ir mes nežiūrim į jų raštingumą [L-4].* Kita vertus, visuomenėje

vyraujančios nuostatos lemia tokį perdėtą dėmesį diagnostinių ir standartizuotų testų, egzaminų rezultatams. Todėl neatsitiktinai ir mokytojai, ir mokiniai orientuojasi į pasirengimą egzaminams:

tik kad mes labai gražiai kūrybingai ugdydami paskui neparuošiam tam valstybiniam, <...> programų plotis neleidžia taip kūrybiškai dirbti kaip norisi, ir tada zubrinam, lygiuot, sėdėt ramiai, nekrapštyt nosies [M-9].

Tam antrina fizikos mokytoja: *<...> vienuoliktroje, dvyliktoje klasėje fizika, tai tik akis pakeli ir vėl toliau uždavinius sprendi [F-1].* O lietuvių kalbos ir literatūros mokytoja, dalydamasi mintimis apie pamokas vyresnėse klasėse, pripažįsta, kad patys mokiniai reikalauja nenukrypti nuo pasirengimo egzaminui:

jeigu tu bandai „džiazuoti“ su vaikais, juos įtraukti, dalytis ir savo patirtimi, pamoką paversti ugdymo momentu ir giliu bendravimu, tai matai, kad jiems neįdomu, nes jie sako: „Nekalbėkime apie tai, nes to nebus egzamine“. Jie sako, kad kita mokytoja lituanistė apie tai nekalba ir viskas kaip konspektai turi būti pateikiama [L-3].

Iš mokytojų minčių galima matyti, kad šiuolaikiniame ugdymo(-si) procese orientacija į testų ar egzaminų rezultatus prasideda jau pradinio ugdymo ir tęsiasi pagrindinio ugdymo pakopoje. Pradinio ugdymo mokytoja dvejoja, kokį sprendimą turėtų priimti, ar atsižvelgti į mokinio pastangas ir parašyti aukštesnį įvertinimą, ar išlikti nuosaikiai, nes ateityje mokinio laukia standartizuoti testai:

būna, atsiverti, ištaisai ir galvoji: „Geras vaikas, jis taip stengėsi, viską darė, gal aš jam parašysiu geriau“ <...> o paskui galvoji: „Palaukit, paskui bus standartizuoti testai, tai palaukit, aš būsiu parašiusi gerai, o vaikas neišlaikys gerai, tai kas bus kaltas?“ Tai bus kalta mokytoja, nes būsiu pervertinus arba nuvertinus [P-3].

Matematikos mokytoja, dirbanti su 5–6 klasių koncentro mokiniais, pažymi, kad, atsižvelgdama į dabartinės kartos mokinių skaitymo gebėjimus (dažniausiai tekstą tik permeta akimis ir iš karto pereina prie uždavinių sprendimo), daugiau dėmesio turi skirti skaitymo strategijų taikymui, kad mokinius išmokytų skaityti matematikos tekstą:

aš turiu ir paprastus uždavinius duoti, nes jiems gi bus standartizuotam teste, ar galų gale paskui egzamine tekstas, kurį reikės perskaityti, <...> mokinu tam, kad paskui jisai perskaitytų man tą uždavinį [M-1].

Taigi mokytojai suvokia, kad patys prisideda prie to, kad rengimas egzaminams tampa svarbiau nei mokinio asmeninė pažanga, nes pagal tai vertinamas jų darbas. Pavyzdžiui, chemijos mokytoja jaučiasi galinti laisvai modeliuoti chemijos dalyko turinį, tačiau vis tiek ji supranta, kad tą laisvę apriboja jos, kaip mokytojos, darbo vertinimas pagal mokinių egzaminų rezultatus:

aišku gali <...> vienai temai skirti daugiau, kitai – mažiau, bet aš žinau, kad mano rezultatas yra kas? Egzaminai <...> nes mane vertins pagal ką? Pagal egzaminų rezultatus. Lyg ir norėtusi, sakykim, vienoje temoje tu gali daugiau eksperimentuoti <...>, bet supranti, kad negali nes tada nespėsi kažko kito [C-2].

Istorijos mokytojai išvelgia dar vieną prieštaravimą realiame ugdymo procese: švietimo deklaruojama, kad mokytojai turi kurti emocinę aplinką, vertinti mokinių asmeninę pažangą, bet, jų nuomone, rengimas egzaminui yra darbas, ne visada leidžiantis sukurti emocinę aplinką klasėje. Mokytojai pripažįsta, kad

pasiduoda bendrai nuostatai – rengti egzaminams, todėl nebelieka laiko ugdyti mokinių kūrybingumo, kurį jie laiko svarbiu. Istorijos mokytojo manymu, kūrybinės užduotys daugiau tinka tiems mokiniams, kurie nesirengia istorijos egzaminui:

vienuoliktą-dvyliką klasę, yra mokiniai, kurie ruošiasi egzaminui; kurie nesiruošia, tai čia galima su kūrybiniais darbais, o kurie ruošiasi tai <...> jie turi pasiruošti gerai išlaikyti egzaminą; yra programos egzaminų, yra metodikos <...> ir pirmyn, bet tu pabandyk to nedaryt [I-2].

Mokinių įtraukimas į asmeninės pažangos stebėjimą. Individualios mokinio pažangos vertinimas turėtų būti nukreiptas ne vien tik į mokomųjų dalykų pažymių pokyčio fiksavimą, bet ir į paties mokinio sugebėjimą įsivertinti, suvokti savo silpnybes ir stiprybes, priiimti atsakomybę už mokymąsi ir pasiekimus. Tikslingai vykdoma pažangos stebėseną padeda mokytojams vertinti mokinių pažangą pagal kiekvieno sugebėjimus ir pamatyti, kokią pažangą mokiniai pasiekė, lyginant su jų pačių pradiniais pasiekimais.

Istorijos mokytoja sako, kad stažuotėje įgyta patirtis, kurią ji pritaikė ugdymo praktikoje, lavina mokinių gebėjimą stebėti ir analizuoti, ko mokymdamiesi pasiekė ir ko reikia, kad įveiktų atotrūkį, numatyti mokymosi žingsnius. Tai tampa pagalba mokiniui sėkmingai mokytis:

devintokai-dešimtokai užrašo, kokį gavo pažymį ir įvertinam „Kodėl aš tiek gavau, kokios buvo problemos, ką gali padaryt mokytojas, ką galiu padaryti aš pats, ką aš turiu padaryt, kad daugiau aukštesnį pažymį“ <...> parašiau tėvam, kad tėvai pasižiūrėtų irgi <...> darom tokią lentelę ir aš patikrinu mokslo metų gale [I-6].

Iš istorijos mokytojų pasisakymų matyti, kad mokinių individualios pažangos stebėsenoje dalyvauja ne tik mokiniai ir mokytojas, į šį procesą mokytoja stengiasi įtraukti tėvus, kai kuriuos pagalbos mokiniui specialistus:

mes turim auklėtojus kelis visoms klasėms, pavyzdžiui, devintokai, nors yra šešios klasės – vienas auklėtojas; yra visa sistema, kuri padeda auklėtojui, kiekvieną klasės valandėlę <...> [mokiniai] rašo, turi savo tokias knygeles <...> paskui pasirašo ir socialinis darbuotojas. „Kodėl aš...“, „Koks mano pasiekimas...“, tas priežastis išanalizuoja [I-5].

Svarbu pabrėžti ir tai, kad mokytojo pateikiami klausimai turi padėti mokiniams išmokti įsivertinimo strategijų, nukreipti juos reflektuoti savo mokymąsi, o tai padėtų numatyti tolesnius mokymosi žingsnius ir priimti sprendimus. Kaip pažymi kita istorijos mokytoja, mokiniai išmoka objektyviai įsivertinti, jei nuo 5 klasės ugdomi jų gebėjimai tai daryti:

į savarankiškų darbų sąsiuvinuką, prieš rašant darbą, [mokinys] parašo: „Aš šiandien planuoju gauti..., todėl kad...“, arba pavyzdžiui taip ir parašo „Aš, mokytoja, viliuosi, kad bus 4, nes aš nieko nesimokiau“. Bet čia jau yra atidirbta, jeigu tai darai nuo penktos klasės, tai praktiškai aštuntoje klasėje na 95 proc. mano įvertinimas atitinka vaiko įvertinimą [I-1].

Tačiau, kaip rodo istorijos mokytojos patirtis, labai svarbu, kad įsivertinimas ir pažangos planavimas mokiniams būtų ne primesta prievolė, o natūrali ugdymosi proceso veikla, kurioje dalyvauja jis pats ir mokytojas:

ateis rugsėjis ir [mokinys] planuos kiek pirmam pusmety gaus, toliau rašo mokytojas, kiek mato, kad jisai galėtų gauti ir po to jau rašosi pusmečio rezultatas; lygiai tą pat darom su antru pusmečiu; tai jeigu yra atidirbta ta sistema, ne tik numesta, tai tie pažymiai daugmaž jau nelabai skiriasi [I-1].

Tai pažymi ir matematikos mokytojos, kurių manymu, mokiniai, išmokę įsivertinimo strategijų ir įgiję asmeninės pažangos stebėjimo patirties, ištraukia į savivaldų mokymąsi ir tampa atsakingesni už savo pasiekimus:

metų pradžioj išsikelia tam tikrus klausimus, ką nori išmokti; mes dabar einame prie to, kad po kiekvienos temos įsivertina, kiekvienoj pamokoj save įsivertina, kaip pasiekė-nepasiekė to tikslo, kas nesisekė, kas sekėsi, ką norėtų patobulinti – jie [mokiniai] visa tai formuluoja patys [M-5];

ko jis [mokinys] dar norėtų išmokti, to ką užsibrėžė ir dar neišmoko, ko dar norėtų daugiau, kokių jam reikėtų žinių, kokios pagalbos reikėtų [M-3].

Kūno kultūros mokytoja, įtraukdama mokinius į savo pasiekimų stebėseną ir vertinimą, skatina juos rengti pasiekimų aplankus, kuriuose mokiniai fiksuoja savo pažangą. Tokiu atveju pasiekimų aplankas tampa mokytojui mokinio daromos pažangos stebėjimo įrankiu, svarbiu informacijos šaltiniu mokymo ir mokymosi veiklai planuoti:

turim tokias <...> asmenines lenteles, pildo pavasarį, stebim savo [pažangą] <...> jie turi savo, kaip mes vadinam, portfolio. Mes turim tokią didelę lentelę <...> turim įsivertinę po šesetą testų ir juos atliekam, ir stebim savo pažangą nuolatinę [K-2].

Etikos mokytojai suvokia dorinio ugdymo turinio specifiškumą vertinant mokinių pasiekimus. Mokytoja pažymi, kad etika kaip neakademini mokomasis dalykas gali būti vienas iš tų, kurie leidžia patirti mokiniams mokymosi sėkmę, o mokytojui – stebėti ir fiksuoti mokinių individualią pažangą, tačiau tam būtina mokytojo kompetencija įvardyti aiškius pažangos matavimo kriterijus ir teikti grįžtamąjį ryšį:

etika gali būti sėkmės mokslas, nes nėra kartelės, kuri būtinai turi būti pasiekta ir tas pasiekimas turi būti kažkaip patikrintas. Vaikas padarė kažkokią pažangą, ir tu turi galimybę jį pagirti. Kokią pažangą jis padarė, čia labai individualu, bet tu turi galimybę pagirti ir turi galimybę už ką jam įskaitą parašyti, nesvarbu, kokių jis gebėjimų, ką pasiekė, bet tu turi už ką pagirti. Ir tas pagyrimas už kažką „Kuo tu man įdomus...“, tu esi labai įdomus ir aš tavyje radau tokią labai įdomų dalyką. Tu šitą taip gražiai išmokai arba moki, arba darai, kad tas yra taip svarbu, kad tu čia esi“ [Do-1].

Vertindama dorinio ugdymo pasiekimus, etikos mokytoja akcentuoja mokinių stiprybes, nurodo tobulintinas vietas, siekia įtraukti pačius mokinius į vertinimą vieni kitų, moko analizuoti ir išreikšti konstruktyvią kritiką:

pasakai [mokiniui], kad šitoje vietoje labai gerai padarei, kitoje vietoje tau reikia pasitempti. Čia tavo klaidos, čia tavo stiprybės. Ir įsiklausymas vyksta daug geresnis. Nėra vienareikšmio atsakymo: gerai ar blogai. Ir jie patys ištraukia, jie patys pradeda analizuoti ir patys pradeda vienas kitam pastabas duoti. Duodi formules, kuriomis galim išreikšti kritiką ir tą formulę naudodami jie mato, kad veikia. Gali gražiai pasakyti kritinę kažkokią pastabą ir žmogus sureaguoja, kad čia gal reikėtų pasitaisyti, čia neteisingai padarė [Do-2].

Meninio ir technologinio ugdymo dalykų mokytojams kyla iššūkių, kai reikia vertinti skirtingo pasiekimų lygio mokinių gebėjimus ir pažangą, ypač kai mokinys nenori užduoties atlikti kokybiškiau:

kiekvieno mokinio pažangą fiksuojam, bet kartais tos pažangos ir nebūna, ne dėl to <...>, kad mokinys negalėtų to padaryti, bet jis tiesiog nemato prasmės arba nenori, <...> o tėvų požiūris yra kitas, kad turi būti geras pažymys [T-1].

Dailės mokytoja pritardama pažymi, kad vertindama kreipia dėmesį į mokinių kūrybingumą ir įdėtą pastangą atliekant į meninį rezultatą ir į mokinių asmeninę pažangą orientuotą ilgalaikę užduotį. Mokytoja pastebi, kad dėl prigimtinių savo galių kai kuriems mokiniams reikia gerokai mažiau pastangų užduotims atlikti, todėl tokiu atveju ypač svarbi tampa mokytojos gebėjimas diferencijuoti pasiekimų vertinimo kriterijus, atsižvelgiant į individualias mokinių savybes:

požiūris į patį tą darbą, kaip jam išėjo, ar jis dar nori; būna kitas atneša ir sakau: „Dar pasistenk, žinau, kad tu gali geriau“, [mokinio atsakymas:] „Ai ne, ai tai čia bus gerai“ <...> O kitas eina ir eina: „Gal aš kažką galiu pakeisti, gal aš dar kažką ...“, matosi tas toks noras atsiranda dirbti; kiti labai stengiasi, nors kartais <...> gal ne visada išeina, bet ieško kažkokių būdų kaip išspręsti <...> kartais mažiau reikia tų pastangų greit gaunasi, o kitas gali sėdėti ilgiausiai [D-2].

Diskusija su mokytojais parodė, kad esama ir kitokių patirčių. Fizikos mokytoja mokinių individualios pažangos vertimą suvokia kaip „iš viršaus nuleistą“ ir neiškų procesą. Dėl to, kad nėra rekomendacijų, kaip vertinti mokinių pažangą, ir kompetencijų trūkumo kai kurie mokytojai susiduria su sunkumais:

pažangos fiksavimas, kur nuleistas iš viršaus, o kaip daryti niekas nežino. Du metus mokykloje bandome atrasti, kaip vertinti pažangą. Mes vis sukamės ir sukamės, ir vis tiek mes atsiremiam į pažymį, nors turėtų būti vertinama kiekvieno asmeninė pažanga <...> Kaip sakau, iš viršaus atkeliavo šita problema [F-1].

Chemijos mokytoja pažymi, kad ne visi mokiniai supranta įsivertinimo pamokoje tikslumą:

užduodu namų darbus ir kitą pamoką pradėdavo būtent nuo temos įsivertinimo <...> paruošiu tokias sąlyginai paprastas užduotėles <...> surinkti 10 taškų. Ir aš matau, kad tas įsivertinimas reikalingas trims, gal penkiems moksleiviams iš klasės <...> jie nesupranta, kad tai yra jiems pagalba – patikrinti, kiek jie žino, kiek jiems reikia. Ir vėl – tai yra toks bandymas pritemti, nes iš manęs to reikalauja. Bet vaikams yra labai sunku suprasti, kad jie mokosi ne vardan manęs, ne dėl pažymio, ne dėl tėvų [C-2].

Tačiau mokytojos žodžiuose galima išvelgti ir kitą problemą – jei netinkamai parenkami įsivertinimo būdai, jei mokiniams nepaaiškinama, kodėl jie turi patys įsivertinti, mokiniai tai priima kaip dar vieną patikrinimą to, ką išmoko namuose. Jeigu mokiniai suvokia, kad įsivertinimo reikia mokytojui, o ne jiems patiems, kad suprastų, ar pavyko pasiekti užsibrėžtų tikslų, tai netaps mokinio ugdymosi proceso dalimi, ypač jei pats mokytojas įsivertinimą taiko tik todėl, kad jo to reikalaujama.

Mokytojų sukurtų savitų vertinimo sistemų įvairovė. Etikos mokytoja sako, kad mokomojo dalyko svarba priklauso nuo mokykloje vyraujančio požiūrio į akademinis ir neakademinis dalykus, tai lemia, ar dalyko pasiekimai bus vertinami pažymiais, ar įskaita. Vis dėlto etikos mokytojai nurodo, kad kai dalykas nevertinamas pažymiais ir nėra laikomas egzaminas, tai suteikia mokytojams daugiau laisvės įgyvendinant Bendrąsias programas, sudaro galimybių keisti ugdymo turinį atsižvelgiant į mokinių poreikius. Tačiau, kita vertus, susiduriama su mokyklos bendruomenės požiūriu į dalyką kaip antraeilį, todėl siekdami mokinius motyvuoti etikos mokytojai pageidauja vertinimo pažymiu, kuris tampa drausminimo priemone:

daug mokytojų verčia, kad reikalingas etikos vertinimas, nes nesugeba susivaldyti klasės, nes, tarkim, mokyklos požiūris į etiką kaip į antraeilį dalyką, mokytojas kažkaip nesusitvarko su klase ir tada automatiškai siekia kažkokio formalaus vertinimo kaip drausminimo priemonės [Do-2].

Etikos mokytojai diskutuoja, ar tikslinga vertinti etikos dalyko pasiekimus pažymiu, ar tik įskaita. Tai, kad rašoma tik įskaita, daugelį mokinių nemotyvuoja mokytis dalyko, nes *negali niekaip niekam pristatyti savo pasiekimo [Do-1]; atestate neatsispindės, į stojimo vidurkį neįsiskaičiuos [Do-2].*

Kaip teigia etikos mokytoja, *kiekvienas iš mūsų turim tą įsivertinimo-vertinimo sistemą. Vis tiek yra tam tikri išskaičiuojami dalykai, kuriuos jie [mokiniai] turi pasiekti [Do-2].* Kadangi nėra bendros nuomonės, kaip tinkamiausia būtų fiksuoti dorinio ugdymo pasiekimus, etikos mokytojai dažniausiai taiko savo sukurtą kaupiamojo vertinimo sistemą. Jie pastebi, kad mokinius ši sistema motyvuoja, skatina kaupti balus. Etikos mokytojas pateikia mokinio įsivertinimo metodą, kurio esmė – mokytojui kuriant situacijas ir rodant pasitikėjimą mokiniais, leisti mokiniui priimti atsakomybę už savo elgesį:

pamokos metu mokiniai gauna užduotis: jie kalba, kalba į temą, ne į temą. O pamokos pabaigoje aš jiems sakau: jeigu jaučiatės gerai pakalbėję, gerai supratę, suskaičiavę savo argumentus ir juos susidėję į kišenę, prieikit prie manęs, aš jums parašysiu tarpines įskaitas <...> Jie sako: „O kaip mes žinom dėl argumentų?“ Aš sakau: „Tu širdies paklausk“. Ir jie ateina. <...> Aš sakau: „Viskas gerai, tu įsivertinai, aš tikiu tavim“. Ir jie išeina patenkinti, susirenka septynias savo kalbėjimo įskaitas ir gauna tą savo pusmetinį įvertinimą [Do-4].

Diskusijos metu istorijos mokytoja pateikia pavyzdį apie savo susikurtą kaupiamojo vertinimo sistemą, kurią taiko pagrindinio ugdymo pakopoje:

susikūrus Facebook'e esu grupę, kiekvieną mokinį įtraukiu, ir kaupiamojo vertinimo klausimai yra Facebook'e; įtraukiam dar ir tėvus, nes aš duodu klausimus na tokius, kur sakysim labai paprasta vadovėly rasti, sakysim kaip klausimas kolegom pagalvojimui, gal iš karto atsakysit: viduramžiai: kokios specialybės amatininkus viduramžiais grasino pakarti auksinėse kartuvėse? Daugmaž tokie klausimai, kas pirmas atsako, kitą pamoką gauna iš manęs istorijos auksą; aišku čia aš tą žaidžiu su penktom-dešimtom klasėm [I-1].

Technologijų mokytojos patirtis taikant kaupiamąjį vertinimą atskleidžia mokinių bendradarbiavimo „pridėtinę vertę“, kai mokiniai ugdomi ne tik technologinius gebėjimus, bet ir bendrąsias kompetencijas:

darbas bendradarbiaujant, kai įvedu tam tikrus metodus, kad jie [mokiniai] turi bendrą taškų sumą visai grupei ir jiems tada reikia tam tikra veiksmų seka, kokią jie turi, informacija dalintis tarpusavyje, ir tik tada jie gaus maksimumą taškų; jeigu jie nesidalina tarpusavyje, aš mažinu taškų skaičių; ir tai juos skatina atkreipti dėmesį: „Aha, kitas čia nespėja, tai aš turiu padėti“ <...> toks savotiškas vertinimas, kuris vėliau konvertuojamas į pažymius <...> toks būdas juos skatina atkreipti dėmesį į šalia esantį, čia ne tik bendradarbiavimas, bet ir socialinė kompetencija [T-4].

Dailės mokytoja mokinių darbų parodas naudoja kaip vertinimo formą ir pastebi, kad tai mokiniams tampa savotiška refleksija.

dailės gali rengti mokinių darbų parodas, tarsi refleksija – pristatymas jų darbo ir aš pastebėjau, kad ir mokyklos erdvė padarius parodą, paskui jie eina, vieni kitiem rodo, darbus aptarinėja per pertrauką, tai yra smagu, jeigu nauja paroda, iš karto vaikai atkreipia dėmesį [D-3].

Kita dailės mokytoja pastebi, kaip svarbu pamokos pradžioje aptarti su mokiniais vertinimo kriterijus. Tai suteikia jiems aiškumo, ką ir kaip jie turi atlikti. Tačiau mokytoja pripažįsta, kad vertindama mokinius kreipia dėmesį ne tik į mokinių darbą pamokoje, bet ir į jų pasirengimą pamokai, kuris vis dar išlieka probleminis, nes ne visi mokiniai atsakingai žiūri į šią savo pareigą: *pasiruošimas pamokai ir darbas pamokoj, viską padarai ir pasiruošęs – gauni puikų pažymį. Toks būdas. Arba pliusiukų rinkimas, pas mane, pavyzdžiui, puikiai dirbai, pasiruošęs, susitvarkei darbo vietą gauni plusų; trys pliusiukai – 10 [D-1].* Mokytojų dažnai taikomas kaupiamasis vertinimas naudojant įvairius simbolius arba vertinimas pažymiu tokiose situacijose kaip aprašytoji laikytinas tam tikra kontrolės ar drausmės užtikrinimo priemone. Viena vertus, mokinių pasiruošimas pamokai kaip atsakingumas tampa vienu iš vertinimo kriterijų. Kita

vertus, tai nėra susiję su mokinių pasiekimais meninio ar technologinio ugdymo srityje, kurie aprašyti Bendrosiose programose. Galima daryti prielaidą, kad kai kurie mokytojai neturi pasiekimų vertinimo kriterijų, kurie tinkamai atspindėtų individualius kiekvienos ugdymo srities mokinių pasiekimus, aiškios konstravimo sampratos. Tam, kad mokytojai galėtų kurti aiškiais kriterijais grįstą konkretaus mokomojo dalyko pasiekimų vertinimo sistemą, būtina plėtoti jų kompetencijas.

Elektroninių priemonių panaudojimas mokinių pasiekimams (įsi)vertinti. Biologijos mokytoja [B-2] pažymi, kad reikia daug laiko pačiai sudaryti testą, todėl mokinių pasiekimų vertinimas taikant elektroninius testus sutaupo laiko ir palengvina mokytojui darbą, nes nereikia pačiam taisyti. Tačiau kita biologijos mokytoja išsako abejonę, ar tai yra pats geriausias vertinimo būdas: *jeigu testai, tai jie gali nieko nesimokę bet kokias raides sudėlioti ir viskas [B-3]*. Mokytoja akcentuoja, kad mokiniams įsivertinti mokyklos administracija skatina naudoti *Egzaminatorius.lt* sistemą, bet ji pati linkusi taikyti tik namų darbus, kurių nevertina pažymiu, nes jos patirtis rodo, kad nėra pažymio už namų darbus ir kontrolinio darbo įvertinimo sąsajų: *naudoju Egzaminatorių, bet dabar jau tik namų darbams ir pažymių nerašau, todėl, kad koreliacijos tarp rezultatų nėra jokios [B-3]*.

Matematikos mokytoja pažymi, kad mobiliųjų programėlių panaudojimas įsivertinimui tampa savotiška išėitimi, kai reikia „čia ir dabar“ įvertinti mokinių atliktas užduotis:

programėlė parodo atsakymą ir spęsdamas turi gauti, čia yra palengvinimas, nes vadovėlyje taigi nėra atsakymų, aš turiu pribėgt prie vaiko ir dar kiekvieną užduotį pasitikrint, ar teisingai jisai sprendė, o jeigu aš žinau atsakymą – paprasčiau <...> jeigu atsakymas ne tas, vadinasi yra klaida, ir aš jau žinau kur galiu tikrint, čia kaip tas įsivertinimas, vaikas įsivertina pamatęs atsakymą: arba sutampa, arba ne [M-10].

Pradinio ugdymo mokytoja palankiai vertina elektronines pratybas EMA, kuriose gali rasti įvairių užduočių skirtingų gebėjimų ir pasiekimų turinčių mokinių pasiekimams vertinti. Mokytoja pažymi, kad vadovaujantis Pradinio ugdymo bendrąja programa jai pačiai sudėtinga išskirti vertinimo kriterijus ir ji dvejoja dėl savo kompetencijos objektyviai vertinti:

tas objektyvus žinių vertinimas. Susiduriu, pati galvoju, ar aš iš tikrųjų objektyviai vertinu. Kartais būna, kad atsiverti ten tas programas, skaitai, bet jose parašyta taip abstrakčiai <...>. Kaip iš to abstraktumo padaryti kažką konkrečiai? Tarkim, Emos pratybose, šiais metais dirbau, tai kas man patiko, kad po kiekvieną užduotimi yra labai aiškiai įvardinta, jeigu mokinys tą padarė, tai tiek taškų, jeigu taip padarė, tai tiek; kas yra gerai – kai mokytojas turi tą vieningą tokią objektyvią vertinimo sistemą, tai ir tėvai tada, jeigu jie tarpusavyje bendrauja, tai jie negali pykti, todėl, kad ir jūs taip pat įvertinsit, ir aš taip pat įvertinsiu. Todėl, kad labai papunkčiui aprašyta yra kiekviena užduotis ir ką jis turi gebėti, ir ko neturi [P-3].

Tėvų nuostatos dėl mokinių pasiekimų vertinimo meninio ir technologinio ugdymo procese. Technologijų mokytojai dalijasi patirtimi, kad susiduria su savotišku tėvų spaudimu dėl mokinių pasiekimų vertinimo:

tėvų nuostata, kad turėtų jų vaikui sektis. Sakykim, ne kiekvienas gali piešti, turbūt yra tam tikros kompetencijos ar gebėjimai, ne kiekvienas gali muzikuoti, jausti ritmą; ir su technologijom – ne visų rankos ir galva komunikuoja taip pat sėkmingai, kaip kitų mokinių, tai yra toks kartais požiūris, kaip čia gali gauti 6 iš technologijų [T-1];

iš tikrųjų mes susiduriame su tėvų požiūriu, kad faktiškai mūsų pažymiai turėtų būti, turbūt žemiausias 8, tėvų suvokimu, žemiau vertinti kaip ir neturėtum; jei parašai dvejetą už nedarbą pamokos metu, neatliktą darbą kaip ir bet kuriame kitame dalyke ... bet technologiniam ugdyme kažkodėl vyrauja tokia nuostata, kad tai galėtų būti tribalė 8, 9, 10 [T-2].

Tačiau dailės mokytoja pažymi, kad svarbu su vertinimo kriterijais supažindinti ne tik mokinius, bet ir jų tėvus:

dėl vertinimo būna visokių diskusijų, pas mus mokykloj gal ir retai iškyla, bet esu girdėjusi, apie kitas mokyklas, bet aš manau svarbu tą vertinimą pristatyti ir tėvams mokinių, ir vaikams, kad visi žinotų, kokios yra taisyklės, ir kai viskas aišku, problemų neturėtų būti [D-3].

Taigi mokytojai turi gebėti apibrėžti konkrečius kaupiamojo ar formuojamojo vertinimo kriterijus mokomojo dalyko kontekste, į jų nusistatymą įtraukti ir mokinius. Kai mokyklos bendruomenei vertinimo kriterijai bus aiškūs ir suprantami, diskusijų dėl to neturėtų kilti.

* * *

Mokymosi pasiekimų ir pažangos (įsi)vertinimas yra nedaloma ugdymo(-si) proceso dalis. Ypač svarbus ugdymo(-si) proceso metu atliekamas nuolatinis formuojamasis vertinimas, padedantis mokiniams mokytis: numatyti, kokios yra mokymosi perspektyvos, sustiprinti daromą mokinių pažangą, skatinti mokinius mokytis įsivertinti, analizuoti savo daromą pažangą, pasiekimus, mokymosi sunkumus (Black, Wiliam, 2010). Tačiau Nacionalinės mokyklų vertinimo agentūros metiniame pranešime (NMVA, 2016) pateikiami mokyklų išorinio vertinimo rezultatai rodo, kad iš penkių mokyklos veiklos sričių vertinimas ir nuo pat išorinio vertinimo pradžios buvo ir išlieka tarp prasčiausiai vertinamų pamokos komponentų.

Tyrimas atskleidė, kad mokytojai taiko įvairias mokinių pasiekimų vertinimo metodikas, todėl gali kilti skirtingų vertinimo metodikų suderinamumo problema. Metodikų įvairovė skirtingose mokyklose skatina atkreipti dėmesį į antrą svarbų probleminį aspektą – kaip jas suderinti tarpusavyje, nesant aiškių susitarimų dėl vienodų vertinimo kriterijų. Remiantis tyrimo rezultatais, galima daryti prielaidą, kad mokytojams aktualu būtų tobulinti mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo kompetenciją. Bendrosios programos aprašo mokinių pasiekimus kaip bendruosius vertinimo kriterijus. Todėl mokytojams tenka nemenkas uždavinys – atsižvelgus į kiekvieno mokinio individualias ugdymosi galimybes, gebėti detaliai apibūdinti konkretaus mokomojo dalyko pasiekimų vertinimo / įsivertinimo kriterijus, pasirinkti tinkamus vertinimo būdus, kurie padėtų pamatuoti mokinio pasiekimus ir pažangą mokomųjų dalykų pamokose. Mokytojams svarbu suprasti, kaip vertinti mokinius ir kokį pasiekimų ir pažangos matavimo būdą taikyti, kaip geriau panaudoti gautą vertinimo informaciją ugdymui planuoti bei koreguoti, pagalbai teikti, kaip mokyti mokinius įsivertinti.

Neretai vertinimas suprantamas kaip mokinių išmokimo matavimas parašant pažymį. Tyrimas išryškino mokytojų poreikį tobulinti kompetencijas, kaip konkretaus mokomojo dalyko kontekste vertinti mokinių pažangą. Kadangi nėra sukurtos bendros mokinių pažangos vertinimo sistemos, skatinančios mokytojus stebėti ir palaikyti asmeninį kiekvieno mokinio tobulėjimą, tampa ypač svarbus tobulinimas gebėjimų, kaip konkretaus dalyko kontekste įvertinti mokinių individualią pažangą, panaudoti individualios pažangos stebėjimo rezultatus veiksmingam mokinių ugdymui planuoti ir koreguoti.

3.4.6. Įtraukiojo ugdymo realizavimas

Įtraukiojo ugdymo sistema turėtų pasižymėti lankstumu ir kiekvieno mokinio poreikių identifikavimu ir atliepimu. Pagrindinis reikalavimas keliamas mokytojams atsižvelgti į mokinių įvairovę ir sudaryti sąlygas kiekvieno asmens ugdymuisi pagal individualias mokymosi galimybes. Tyrime dalyvavę mokytojai atskleidė asmeninę patirtį, kylančius sunkumus įtraukiojo ugdymo srityje. Jų pagrindu formuluojami šie probleminiai aspektai:

- **segregacinės mokytojų nuostatos kaip kliuvinys įtraukiajam ugdymui įgyvendinti,**
- **mokinių įvairovės neatliepiantis jų poreikių identifikavimas,**
- **fragmentuota dalyko žinių ir didaktikos taikymo erdvė,**
- **įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo mokyklos ir valstybės lygmeniu teigiamos ir neigiamos įžvalgos.**

Segregacinės mokytojų nuostatos kaip kliuvinys įtraukiamam ugdymui įgyvendinti. Vienas svarbiausių pedagogo kompetencijos komponentų yra nuostatų lygmuo, apimantis ir požiūrį į kiekvieną vaiką, nes įtraukusis ugdymas susijęs su labai individualiais mokinių poreikiais, galimybėmis.

Vis dėlto kūno kultūros mokytojai sudėtinga priimti įtraukiojo ugdymo modelį. Vadinas, tenka pripažinti, kad kiekvieno vaiko įtrauktis gana painiai suvokiama:

uždarys visas tas specializuotas mokyklas, kur tu yra sutrikimų, ir sakykim, visas tas srautas, ir tos mergaitės, ten vis tiek yra žmonės, kurie vis tiek daugiau žino, kaip ten yra, sutrikimai kažkokie tai, kaip elgtis, kaip dirbti su tokiais vaikais, kaip su jais dirbt, kaip mes, va sakykim, šita va pusė yra – integruos visokius: ir emocinio elgesio, ir agresyvius, ir autistus, ir bet kokius, sakykim, jeigu visi, tai ir su Dauno sindromu, ir visa kita, tai kaip tam mokytojui išgalėti [K-2].

Akivaizdžios kūno kultūros mokytojų segregacinės nuostatos, kurios vyrauja ir tarp geografijos mokytojų, o įtraukiosios klasės veikla dar laikoma iššūkiu, netgi kraštutiniu variantu. Pabrėžiama, kad:

mokytojas rengiasi pamokai ir dar papildomai turi ruošti, na, tarkim, aštuoniems specialiųjų poreikių mokiniams užduotis, mokiniams, kurių sutrikimai visiškai skirtingi; jūs išivaizduokit kiek išsitempia mokytojo diena. Ir ar tas mokytojas parengia profesionaliai ir kokybiškai tą užduotį. Na, mes galime būti susipažinę su autizmo sindromu, dar kažkokiais sutrikimais. Na, bet realiai užduoties kokybiškas rengimas tokiam mokiniui tai nėra mūsų kompetencija [G-3].

Dar kartą pabrėžiama, kad tarp Lietuvos mokytojų vyrauja segregacinės nuostatos, kurios riboja ir įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą. Tačiau tyrimo duomenys rodo, kad yra mokytojų, tikinčių mokinių įvairove, į kurią atsižvelgiama ir ugdymo praktikoje. Mokytojai pripažįsta, kad skirtingi mokinių gebėjimai ir poreikiai skatina mokytoją ieškoti tinkamų metodų ir būdų, kaip organizuoti darbą pamokose siekiant kiekvieno mokinio pažangos:

vienai klasei ateini, kažką pasakai, vienas toks brolis Juozapas sako: aš ateinu, pasakau „bu“ ir jie diskutuoja. Tai iš tikrųjų būna tokie vaikai, kurie mėgsta diskutuoti ir juos į darbą įtraukti yra labai lengva, į grupinius darbus, į diskusijas, į kažkokią bendrą paiešką. O kiti, tarkim, yra labai intravertiški, ir jie nenori atsiskleisti, jie nori kažką rašyti ir tada kitaip organizuoja pamoką, ir tada džiaugiesi kitais dalykais. Vienur vienais, kitur kitais. Čia net negali apibendrinti, čia kiekvieno vaiko pažanga iš esmės džiaugiesi [Do-1].

Segregacines nuostatas skatina mokytojų suvokimo ir patikėjimo stoka, kad įtraukusis ugdymas gali būti sėkmingai įgyvendinamas ir Lietuvos mokyklose. Mokytojai teigia, kad jie yra už tai, kad visi mokiniai būtų mokomi kartu, bet abejoja, ar dabartinė situacija mokykloje tam tinkama, ar aiškinamasi, kokie yra SUP turinčių mokinių poreikiai (*Taip aš už integraciją... bet palaukite, o kas išsiaiškins to vaiko poreikius? Yra didžiulė trauma gal ... [P-2]*).

Įtraukiamam ugdymui reikšmingas yra individualus mokinio įgalinimas, kuris priklauso nuo mokytojo suvokimo, kad pagalba kiekvienam vaikui neatskirama ugdymosi proceso dalis. Tačiau, remiantis dailės mokytojos pavyzdžiu, akivaizdu, kad mokytoja dar nėra suvokusi kiekvieno vaiko poreikių atliepimo prasmės, nes ji pažymi, kad skirtingų poreikių vaikai lyg ir apsunkena ugdymosi procesą (*sunku, pavyzdžiui yra kažkokia užduotis jis nenori to daryt nors tu ką, tada duodi kažką lipdyt [D-1]*). Ši mintis parodo, kad mokytojos techniškai realizuota vaiko, turinčio SUP, įgalinimo idėja dar neatliepia įtraukiojo ugdymo įprasminimo, nes tai dar nėra mokytojos savasties dalis ir nelaikoma natūraliu ugdymo realybės aspektu, mat neišryškėja teigiamos mokytojos nuostatos įtraukties kontekste.

Tačiau individualios pagalbos vaikui, turinčiam SUP, mokytoja nepaneigia, tik ją daugiau sieja su

specialistų ir mokytojo padėjėjų funkcijomis. Dailės mokytoja kaip pavyzdį pateikia ugdymo praktikos atvejį: *pas mus labai dirba specialistai ir mokytojo padėjėja, yra progresas, tikrai <...> rado bendrą kalbą ir pasakoja, pristato fantastiškai darbus tas vaikas [mokinys, turintis autizmo spektro sutrikimą] <...> kelia planis tas piešimas jau, atsiskleidė vaikas [D-1]*. Šis mokytojos pavyzdys iliustruoja, kad individualus dėmesys kaip pagalba mokiniui, turinčiam SUP, yra svarbus, kad atsiskleistų jo gebėjimai. Mokytoja aptaria sudėtingą situaciją ir parodo, kad mokinių, turinčių SUP, realus mokymosi šaltinis yra specialistai. Šią mintį patvirtina ir istorijos mokytojo išvalgos, kai pripažįstama, kad sudėtinga įtraukti mokinius, turinčius SUP, į ugdymosi procesą. Specialiųjų poreikių vaikams sąlygos sėkmės patyrimui sudaromos labai retai ir svarbiausia, kad ji nepriklauso nuo mokytojo dalykininko, o perduodama mokyklos specialistų galioms: *tai kita problema – yra mokytojo padėjėjas, kuris prie tokio didelio vaikų skaičiaus mokytojui be galo reikalingas, nes kai į mėnesį vieną kartą man tą berniuką išsiveda ... ir padirbėja ir jisai ateina pats žydėdamas, akim blizgančiom, kad jisai tikrai sužinojo daug daugiau, tai ir man pačiai yra nesmagu, bet aš nu ... situacija yra tokia kaip yra [I-1]*. Ši situacija rodo, kad mokytojui sudėtinga prisiimti lyderio vaidmenį dirbant su SUP mokiniais.

Lietuvių kalbos mokytojų duomenys išryškina ir sisteminį vaiko poreikių neatliepimo aspektą. Pažymėtina, kad specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai mokosi pagal adaptuotas programas, o egzaminų užduotys tos pačios, tik laikas pailgintas joms atlikti, neatsižvelgiama į mokinio specialiuosius poreikius. Nėra egzaminams parengtų užduočių, atitinkančių mokinių, negalinčių valdyti judesių, poreikius, nes realioje praktikoje yra tik pailgintas laikas tokiam mokiniui:

o čia su spec. poreikiais tai išvis atskiras klausimas, kaip pavyzdžiui, individualizuoji, individualizuoji, o paskui viena ką padaro per egzaminą, tai pailgina laiką. Ir viskas, kad ne tris valandas, o penkis gali rašyt. O kas iš to? Jei pas mane pavyzdžiui buvo toks mokinys su negalia, ten genetinis susirgimas, kad jis negalėjo po to išvis judėt, rašyt, tai koks jam skirtumas, ar jis rašys tris ar penkis valandas. O irgi individualizavom iš visų dalykų, buvo mokymas namuose, bandėm pritaikyt, kad daugiau kalbėt. Ir kas iš to?[Le-2].

Mokytoja mato takoskyrą to, ką darė su SUP mokiniu nuo 6 iki 10 klasės, nes egzaminų reikalavimai buvo visiškai kitokie:

kai atėjau dirbt, tai tokį mokinį turėjau šeštoj klasėj iki dešimtos klasės. Tai buvo toksai ir noras, ir ūpas, ir žmogus taip suprasedavo, kad aš padedu jam, kad čia geriau taip. Ta spec. programa. Atėjo dešimtoj klasėj patikrinimas ir tas pats viskas. Na, tai kam ... kokia prasmė, kam aš tą visą darau [Le-2].

Siekiant įgyvendinti įtraukijį ugdymą, kita svarbi pedagogo darbo kompetencija yra **identifikuoti mokinių poreikius**. Ši kompetencija, remiantis tyrimu, neatliepia mokinių įvairovės ir yra orientuota į mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių (šiuo atveju sutrikimus, negalią). Lietuvos bendrojo ugdymo sistemoje įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo užtikrinimui reikšmingas ir dalyko specifiškumas, nes tyrimo duomenys rodo, kad įtraukusis ugdymas nėra universalus kiekvienam mokomajam dalykui. Priešingai, skirtingiems mokomiesiems dalykams būdinga ir skirtinga kiekvieno poreikių atliepimo sistema. Akivaizdu, kad kiekvieno dalyko mokytojams reikalingi ir skirtingi gebėjimai dirbant su itin specifiniais mokinių poreikiais. Antai technologijos dalyko mokytojams yra svarbus darbas su kairiarankiais. Technologijų mokytoja pabrėžia pamokos organizavimo specifiškumą dirbant net ir su kairiarankiais vaikais:

man tai su kairiarankiais teko susidurt, <...> ilgai pati masčiau, kaip reikėtų paaiškinti, tai gerai, kad taip imliai pats. Bet jeigu reikėtų nėrimą su kabliuku... Kaip parodyti? Kaip paaiškint virbais ir kitą pusę dabar? Tokių žinių net negavom studijuodamos, kaip reikėtų kairiarankį... [T-3].

Lenkų kalbos mokytojos taip pat išskiria daugiau kalbiniam ugdymui reikšmingus mokinių poreikius. Pavyzdžiui, regos negalią turinčiam mokiniui taikomos specialiai parengtos priemonės: *jiems reikia daugiau tos vizualizacijos, ten kuo puikiau tie pratybų sąsiuviniai yra. Mokinys nesijaučia, kad čia yra klasė, o jis vienas, nes tas pats tekstas. Su tuo pačiu tekstu dirba mokinys [Le-2]*. Pažymėtina, kad kiekvienas mokytojas dalykininkas turi žinoti specifinius mokinių poreikius, sutrikimus ar negalią, kuri turi būti kryptingai įveikiama tik konkretaus dalyko kontekste. Tačiau tikslųjų mokslų ir informacinių technologijų mokytojai, pripažindami, kad mokinio ugdymosi istorija yra tęstinė, turi praeitį ir dabartį, pabrėžia, kad svarbu išlaikyti informacijos perdavimo, sklaidos procesą tarpinstituciniu lygmeniu apie specialiuosius vaikų poreikius. Akcentuojami atvejai, kai mokytojai neinformuojami nei tėvų, nei administracijos, kad jų pamokas ateina mokinių, turinčių autizmo sutrikimą, ir šiai negaliai atpažinti sugaištama daug laiko:

aš irgi dabar pagalvoju, turiu autistą, dabar jie aštuntokai, du klasėj buvo. Subyrėjo tiesiog, atėjo, nei tėvai praneša, nei ... ir labai labai svarbus dalykas, kad nei kitos mokyklos. Jie ateina tokie švarūs ir po to labai ilgai sugaištama laiko, kol nu ne tai, kad diagnozuojama, jisai iškyla, o po to paaiškėja, kad tėvai žinojo [In-9].

Tačiau pažymima, kad nežinant individualių mokinio poreikių sunku yra individualizuoti dalyko turinį pagal mokinio mokymosi galimybes, ir tai mokinį traumuoja:

tų dokumentų neperdavimas, tos tęstinės informacijos nebuvimas, pagaliau netgi ko gero, sakykim, jeigu vat, šiek tiek prisiliesti prie kito dalyko – kaip prie mokinio duomenų bazės, gali būti, kad ta mokinio duomenų bazė galėtų kažkaip palengvinti iš karto. Kodėl tu turi iš vaiko reikalauti daugiau negu, kad jis gali persukti? Tu nesupranti iš pat pradžių, kodėl ... kol supranti – tu traumuoji vaiką. Prieini prie vaiko: „Daryk“. [vaikas] „Nedarysiu“. „Pabandykime iš kitos pusės vėl kažką tai tvarkyt“. [vaikas] „Nedarysiu“. Tas neperdavimas ... jeigu jau matai, kad yra tokie vaikai, tai tėveliai neturėtų slėpti [In-6].

Tyrimo duomenys rodo, kad mokytojai įžvelgia vaikų, turinčių SUP, įtraukties į klasės bendruomenę svarbą, tačiau ši sritis sudėtinga, čia išryškėja teigiamos ir neigiamos mokytojų patirtys. Mokytojams trūksta kompetencijų, kaip išlaikyti atvirą santykį su visais klasės vaikais, nes mokytojas mano, kad atskleidus diagnozę kitiems vaikams sumažėtų socialinė atskirtis:

[mokinys] „Kodėl aš turiu daryti darbą, o kodėl ji gali nedaryti darbo?“ O kalbasi, vertinimai vėlgi: „Ai, tu turi pagrindinį lygį ir tu turi pagrindinį lygį. Kodėl jinai pusę daro, o aš viską darau?“ <...> bet aš sakau, kad vertinu pagal jo pasiekimus, kad jis pasiekė nuo savo atramos taško. Pas jį pagrindinis lygis. Ir kol vaikams nepasakiau. Aš kalbėjau be to vaiko, bet aš pasakiau: „Mergaitė susirgo“. Žinokit, baigėsi žiūrėjimas kitaip į tą vaiką, ją priėmė, jai padėjo, nes vaikai pradėjo suprasti, kodėl jinai kitokia, kodėl ji elgiasi kitaip [P-5]

Kiti mokytojai pripažįsta, kad pasigendama gebėjimų, kaip ugdyti mokinių požiūrį į kitą ir kitoki asmenį. Mokytojams nėra paprasta paaiškinti, kad kai kurie mokiniai yra kitokie, kad jie skiriasi nuo daugumos:

apie tą autizmą. Vaikai aplinkiniai mato, kad tas vaikas vis viena yra kitoks. Pagal visus reikalavimus, pasirodo, tu vaikams negali sakyti, kad jis yra autistas, negali įvardinti, bet jie klausia tavęs. Ir kai mes klausiam: „Kaip tiems vaikams pasakyti, kokiais žodžiais, ką mes turėtume?“ „Tai jūs pasakykite, kad jis kitoks“. Tai koks, kitoks? Bet taigi vaikai vis viena mato [P-3].

Kitas svarbus komponentas, susijęs su įtraukiuoju ugdymu ir atskleidžiamas tyrimo duomenų pagrindu, yra *fragmentuota dalyko žinių ir didaktikos taikymo erdvė*. Nors mokinių poreikių įvairovė plati, o įtraukusis ugdymas siejamas su kiekvieno vaiko individualios sėkmės užtikrinimu, tenka pripažinti, kad kaip tik vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, įtrauktis į ugdymosi procesą lieka viena aktualiausių problemų ir šiuolaikinėje švietimo realybėje, ir mokytojo ugdymo praktikoje. Tyrimo duomenys rodo, kad mokinių įvairovė išryškina ir iššūkius organizuojant ugdymosi procesą. Mokytojai susitelkia į akivaizdžiai matomas ir pripažintas negalias, o iššūkius, kylančius įtraukiojo ugdymo kontekste, sieja su mokiniais, turinčiais specialiųjų ugdymosi poreikių. Tyrimo duomenų pagrindu išryškėjo pagrindinis iššūkis, siejamas su įtraukiosios klasės kūrimu mokinių įvairovės kontekste, kurį patiria mokytojas, dirbdamas su SUP mokiniais.

Dirbant klasėje, kurioje yra SUP mokinių, kartais vyrauja net skirtingos dėmesio paskirstymo strategijos. Pavyzdžiui, dailės mokytojai ugdymo procese kyla klausimas, kaip elgtis, kai pamokoje dalyvauja mokinys, turintis SUP, nes jam reikia skirti *daugiau dėmesio, prisėst, parodyt, kad jis svarbus, palaikyti [D-2]*, tačiau tuomet nukentia kiti mokiniai. Dailės mokytoja pagrindinį dėmesį skiria SUP mokiniams. Šiuo atveju mokytojai sunku tikslingai paskirstyti dėmesį, nes nemažą pamokos dalį turi dirbti su mokiniais, turinčiais SUP.

Biologijos mokytojos pavyzdžiu išryškina kita dėmesio paskirstymo strategija, orientuota į klasės mokinių daugumą. Mokytoja, suvokdama, kaip svarbu skirti dėmesį kiekvienam vaikui, nežino, kaip organizuoti ugdymo procesą heterogeninėje mokinių grupėje, ir pripažįsta, kad SUP mokiniai lieka nukriausti dėl individualaus dėmesio stokos:

mes dabar klasėse turim 32 vaikus ir mažai savaitinių pamokų, tai gaunasi taip, kad tie vaikai – taip yra, jiems speciali programa parašyta – taip yra, o individualaus dėmesio – nėra, nes tu negali 31 palikti ir eiti su tuo vienu nagrinėti užduočių [B-3].

Individualaus dėmesio stoką vaikui, turinčiam specialiųjų ugdymosi poreikių, pabrėžė ir istorijos mokytoja:

šeštoj klasėj turiu berniuką, kuris tikrai sunkiai lietuviškai skaito, klasėj 25 vaikai ir aš viena ... o lygiai, sakysim, klasės 4–5, tai ką, jisai kenčia tas vaikas, kuriam aš paduodu spalvinimą, kažkokį susietą su istorija ar panašiai ... pripažinkim, taip yra, jisai ten bando tą daryti, o aš dirbu su likusia klase [I-1].

Tenka pripažinti, kad mokytojai sudėtinga įtraukti kiekvieną vaiką į ugdymosi procesą. Nors jau minėta, kad dauguma mokytojų įtraukia į ugdymą sieja su mokiniais, turinčiais specialiųjų ugdymosi poreikių, yra dalis mokytojų, kurie pabrėžia gabių mokinių įtraukties svarbą. Šie mokytojai pažymi, kad mokinių gebėjimai labai įvairūs, tad jiems taip pat sunku tinkamai paskirstyti laiką ir parengti užduotis skirtingo lygio mokiniams, kad ir gabieji mokiniai nebūtų pamiršti: *į 5 klasę ateina skirtingų gebėjimų mokiniai, reikia vienu gebėjimus iš apačios pakelti, o negali paleisti tų, kurie viską sugeba ir jiems turėtų kažkokią įdomią užduotį [In-9]*.

Tyrimo duomenų pagrindu ryškėja ir dėmesio paskirstymo neįvaldymas heterogeninėje klasėje. Šie mokytojai nepaneigia mokinių įvairovės, tačiau pripažįsta, kad jiems sunku su ja dirbti:

labai sunku, kai nors vienas vaikas klasėje yra toks, labai sunku dirbti, ypatingai, kai prašai kažką vaikų padaryti ir tu ateini tam vienam vaikui aiškinti, tada kitas kelia ranką, tada prie to kito turi bėgti, tam nespėji paaiškinti, žodžiu, tam paaiškinti, tada atbėgi vėl ... nu mano protu tai labai sunku yra [B-2].

Pradinių klasių mokytojai įvardija, kad nuolat jie svarsto, kaip paskirstyti dėmesį ir laiką visiems mokiniams, kai klasėje yra SUP mokinių. Kai mokytojas skiria daugiau dėmesio jiems, nukenčia kiti mokiniai:

ne tik skiriasi tie lygiai mokymosi. Tai jeigu nėra to, kuris, pavyzdžiui, rėkia, šaukia, daužo, tran-ko... O jeigu vaikas atėjo su problema, su spec. poreikiais, jis daužo, knygą meto į vaikus, plėšo – visas dėmesys, aš jį raminu, o jau apie mokymąsi, apie kažkokį dėmesį visiems kitiems vaikams jau nėra ... todėl didžiausia problema yra tie spec. poreikių vaikai. Juos integruoti. Mes suprantame, kad tai yra problema, mes neatstumiame jų, bet klausimas ... [P-1].

Minėtos dėmesio paskirstymo problemos glaudžiai susijusios su individualizavimo ir diferencijavimo įvaldymo stoka, tačiau svarbiausias ryškėjantis dalykas, kad mokytojai neprisiima atsakomybės už mokymosi proceso valdymą klasėje ir pabrėžia, kad, dirbant su SUP poreikių mokiniais, turėtų būti mokytojo padėjėja, padedanti įgyvendinti turinio individualizavimą ir diferencijavimą:

kurie būna pirmokai, kuriems reikia daugiausiai dėmesio, nes jiems ir orientuotis tada. Arba tada turėtų būti bent su pirmokais kažkokia mokytoja padėjėja, kuri padėtų jiems įsivažiuoti ir tada galima arba ten skelti daryti dvi mažesnes pirmokų klases, o paskui sujungti [P-3].

Mokytojai pripažįsta, kad neturi pakankamai kompetencijų darbui su skirtingus sutrikimus turinčiais vaikais, ir manytų, kad kartu su ja turi dirbti specialistai:

atėjo mama autisto man draskyti akių. Aš jai pasakiau „Jūs nepykit, aš ne specialistė“. Aš esu tiesiog pradinių klasių mokytoja. Kažką pasiskaičiau, kažką vieną ausimi girdėjau. Sakau – Didžiojoje Britanijoje tai manęs nei per šautuvo šūvį neprileistų prie Jūsų vaiko, nes, pavyzdžiui, ten yra turi būti baigęs tą su autistu, kad galėtų dirbti [P-3].

Akivaizdu, kad mokytojui sudėtinga vienam taikyti individualizavimo strategiją ir jam reikalinga kitų specialistų pagalba rengiant individualizuotą programą ir medžiagą. Mokytojai susiduria su sunkumais, kaip diferencijuoti užduotis pagal mokinių pasiekimų lygmenis, ypač kai moko pirmokus:

pirmoje klasėje vaizdas toks – ryškūs trys lygiai – aukštesnysis, pagrindinis ir visiškai, kaip sakau, nulis. <...> O aukštesnio lygio jau stovi man už nugaros ir tampo mano sijoną „Ką toliau daryti?“. Aš jiems paduodu naują užduotį, bet aš jiems nespėju net paaiškinti, nes aš jau turiu toliau aiškinti. Tada jie žiūri, ateina, vėl tampo už sijono „Tai mes čia nesupratome, paaiškinkit <...> Kol jie „įsivažiuoja“, kad čia pamoka, kad čia reikia kažkaip palaukti, kol aš tam vienam paaiškinsiu. Bet pavyzdžiui, įsivaizduokite, aukštesnio lygio vaikai sugebėdavo per pamoką po 5–6 lapus man išspręsti. O kiti kur visiškai ... 2–3 eilutes ir dar su mano nuolatinu ... stumti dar reikia [P-3].

Siekdami įgyvendinti įtraukiojo ugdymo idėją, mokytojai akcentuoja ir tėvų vaidmenį šiame procese. Išryškėja du tėvų įsitraukties į ugdymosi procesą modeliai. Pirmas, pradinių klasių mokytojai akcentuoja tėvų, nepripažįstančių vaiko diagnozės, modelį. Tokiu atveju mokytojai atskleidžia, kad tėvai nėra linkę bendradarbiauti su mokytojais ir kartu padėti mokiniui mokytis:

bet su spec. poreikiais yra kita problema. Tai gerai, jeigu vaikas nuėjo su tėvais į tarnybą, jis turi tuos popierius. Kiek tėvų neina ir nesutinka kreiptis ir negauna vaikas pagalbos, nors jam reikia. Nei iš tėvų. Mokytojai mato, kad reikia, specialistų pagalbą negauna, ir tai yra problema. Aš, pavyzdžiui, turėjau klasėje vieną su popieriais spec. poreikių, o realiai turėjau penkis [P-4].

Tikslųjų mokslų ir informacinių technologijų mokytojai taip pat susiduria su analogiška problema, kai mokinių tėvai nenori pripažinti savo vaiko sutrikimų. Tada mokytojai sulaukia tėvų pretenzijų dėl mokymo kokybės:

turiu irgi savo klasę kur tėvai kategoriškai nesutinka tirti vaiko, nors mokytojai mato, kad tikrai reikėtų. Pretenzijos mokytojam, kad čia mokytojai nemoka dėstyti, nemoka išaiškinti ir niekaip neįtinka. Bet tas vaikas turi autizmo bruožų [In-1].

Etikos mokytojai taip pat išvelgia kai kurių tėvų nenorą kalbėtis su mokytoju apie vaiko sveikatos sutrikimus, bendradarbiauti siekiant padėti mokiniui mokytis:

būna, kad kartais tą slepia, neigia. Labai paprastas dalykas – vaikas turi ryškiai matomą aspergerį, bet tėvai sako, kad nėra medikų išvadų, kad viskas tvarkoj. Mokytojai nepatenkinti, norėtų bendradarbiauti [Do-4];

blogiausia, kai tėvai nenori pripažinti vaiko emocinės būklės, pavyzdžiui, depresijos, kurią pačioj pradžioj užčiuopiam ir iš karto tėvam, sakom. Tėvai sako: „Baikit, jam viskas gerai“. Čia gal blogiausias dalykas būna [Do-1].

Tėvų atsidūrimas tam tikroje atskirties situacijoje atskleidžia nepasirengimą kartu bendruomenėje spręsti problemas. Manytina, kad mokytojas, kaip savo srities profesionalas, turi būti įgalintas įvairiapusiškai padėti vaikui, vadinas, įtraukti šeimą į sėkmingo ugdymosi proceso siekimą.

Kita vertus, pradinių klasių mokytoja pateikia ir kitą tėvų įsitraukties modelį, kai iškeliamas bendradarbiaujančių ir vaiko diagnozę priimančių tėvų ryšys. Tokį modelį mokytojai laiko gerą patirtimi, skatinančia visos klasės įtrauktį. Pradinių klasių mokytojos pateikiamas pavyzdys rodo, kaip ji pasinaudojo mamos pagalba, padedama vaikams priimti cerebriniu paralyžiumi sergančią mergaitę:

atėjo mama ir su vaikais tiesiog pamoką pažaidė, ir grynai jinai paruošė priemonę, kad vaikai suprastų, kas tai yra cerebrinis paralyžius. Pirštines tokias storas užmovė, liepė su tom pirštinėm ten smulkių žirnelių surankioti. Visokių tokių jinai: prie kojų surišo juostą ir paprašė pabandyti eiti. Ir tada tie vaikai, kaip pasakyt, aš suprantu, kad jie suprato, kas tai daugmaž yra [P-3].

Mokytoja pasidalijo gerą praktiką, kai apie mokinio specialiuosius poreikius klasėje kalba mokinio tėvai: pirmokas atėjo ir net mama pristatė. Sukvietė visus ir papasakojo apie tą vaiką, jo išskirtinumą. Autizmo čia vienas iš atvejų [Do-3].

Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo mokyklos ir valstybės lygmeniu teigiamos ir neigiamos išvalgos. Nagrinėjant duomenis, išryškėjo kitų specialistų vaidmuo ir mokomosios / metodinės medžiagos svarba. Svarbu pažymėti, kad specialistų pagalbą šiuolaikinis mokytojas jau supranta skirtingai. Akivaizdu, kad vis dar vyrauja modelis, kai mokytojui turėtų būtų teikiama konsultacinė pagalba – numatomi žingsniai, kaip elgtis pamokoje, atsižvelgiant į konkretų sutrikimą, universalų visiems mokiniams. Šią mintį pabrėžia pradinio ugdymo mokytojai:

iš tikrųjų gal tai būtų išeitis ir gal darbo vietų atsirastų, jei atsirastų koks konsultantas spec. tarnyboje ir tarkim sakykim, atsiradus tokiam vaikui, išsikviečiamas mokytojas ir jis konkrečiai: yra tas ir ką daryt, nes dabar man ieškoti, jeigu vaikas ten bus agresyvus, ką man daryti. Šeši variantai. Kad aš nepažeisčiau vaikų teisių [P-3].

Tačiau išivirauja kitas, bendradarbiavimu grįstas modelis, atskleidžiantis ir gana ryškų požiūrį į kiekvieną vaiką, įskaitant tuos, kurie turi SUP. Pradinio ugdymo mokytojų manymu, konsultacija su spe-

cialistu neturi tenkintis tik konkrečiam sutrikimui būdingų požymių identifikavimu. Turi būti sprendžiamos realios situacijos, analizuojami ne tik konkretaus sutrikimo požymiai, bet ir individualūs mokiniai, kurie, netgi turėdami vienodus SUP sutrikimus, vis viena yra unikalios asmenybės, pasižyminčios skirtingais poreikiais. Akivaizdu, kad mokytojai suvokia, jog netgi konkretus sutrikimas yra specifinis, priklausantis nuo asmens. Mokytoja pripažįsta: *vienam agresyviam vaikui vienas tinka, kitam agresyviam kitas tinka [P-2]*:

tas vaikas loja po stalą, ką man nepažeidžiant, kaip man pasakyti, kad jis loja? Ką? Susirgo? Nepasakysi. Vėlgi, pakils temperatūra, kitas pradės loti. Pirmokas mėgdžioja, jie mėgdžioja. Tai, ta prasme susėdi ir konkrečiai, skirtas laikas valanda ir tu konsultuojiesi. O dabar mes skaitom popierius, o popierių va ir dar va ten [P-7].

Tos pačios pozicijos laikosi ir dorinio ugdymo mokytojai: *pedagoginės psichologinės tarnybos duoda nuorodas, išrašą, rekomendacijas, kaip turėtų dirbti su tuo vaiku, bet tai yra tikrai specifiniai dalykai, iš tikrųjų labai sudėtinga [Do-1]*. Mokytojai pažymi bendradarbiavimo su specialistais ir realios pagalbos svarbą:

kai aš užduodu kažkokį darbą pristatyti, savo kažkokią nuomonę pristatyti, tai čia yra tokių žmonių, kad aš iš karto rašau psichologei, kad čia bus viešas darbas ir ji dirba tada su tais žmonėmis, kad galėtų pristatyti. Na, čia tada jau ne mano darbas. Tai yra toks mokyklos komandinis apsisprendimas, bet tai čia individualus atvejis. Nebūtinai taip visą laiką daromas, priklauso nuo sutrikimo [Do-1].

Idėją, kad skirtingų dalykų mokytojai pereina prie tikslingai bendradarbiaujančio su specialistais modelio, kai kiekvienam vaikui, turinčiam SUP, teikiama unikali pagalba, pagrindžia dorinio ugdymo mokytojai, nurodydami, kad dirbant su SUP mokiniais įtraukiama mokyklos psichologė ir socialinis pedagogas, nes kiekvienas atvejis individualus. Mokytoja nurodo, kad jie gauna labai konkrečias rekomendacijas, kaip elgtis su konkrečiu SUP mokiniu: *mes gauname labai konkrečias rekomendacijas: neklausti garsiai jo arba nekviesti prie lentos. Arba niekada nesakyti jam pastabos, nesiliesti prie vaiko [Do-1]*. Šios mokytojų mintys išryškina kitų specialistų įgalinimą įsitraukti į pagalbos teikimą konkrečiam ir unikalaus vaiko atveju. Tai yra stiprus žingsnis ugdymosi procese siekiant kiekvieno vaiko sėkmės. Šios mintys išryškino mokytojo ir pageidaujamą specialistų požiūrį, kad bendra veikla neturi tenkintis tik diagnozės nustatymu ir jos medicininio aprašymu. Mokinys yra unikali asmenybė ir, nors diagnozė gali būti bendra, jos raiška yra unikali. Etikos mokytojas pateikia gerą patirtį, kaip mokyklos bendruomenėje rengiama kiekvieno vaiko ugdymo strategija. Akivaizdus bendradarbiaujančios mokyklos modelis:

kartais vaiką ypatingai stebi, vos ne kiaurą parą ir toje komandoje nemažai žmonių, aš pats esu Vaiko gerovės komisijoje ir pats žinau tas bylas, kai kiekvienas vaikas turintis specialiųjų poreikių yra tyrinėjamas ir jam pasiūlom, pritaikoma individuali ugdymo strategija. Vienam dalyke jis gauna specialias užduotis, grynai jam paruoštas, kitam dalyke jis turi mokytojo pagalbą, kuris būna su šituo vaiku, laiko jį už rankos, o kai reikia apkabina arba kaip tik atvirščiai. Didžioji dauguma mokytojų, absoliučiai visi mokytojai žino šito vaiko poreikius ir jį juos atsižvelgia. Pavyzdžiui, moksleivis sėdėjo intensyvioj pamokoj, bet dėl savo perdėto imlumo pradėjo jausti paniką. Jis daugmaž jaučia savo galimybes, mokytoja žino jo galimybes ir mokytoja sako: „Eik“. Ir jis dingsta dar pamokai nepasibaigus, ten kur nors ramiai pabūna, apsiramina ir eina į kitą pamoką. Čia tiesiog dėmesio parodymas, čia toks darbas, viskas tvarkoj [Do-4].

Tačiau, kalbant apie įtraukų ugdymą ir tikslingą bendradarbiavimą su specialistais, išryškėja tam tikrų problemų, kurios jau nepriklauso nuo mokytojo galių. Mokytojų nuomone, didelė problema yra

ribotos logopedo galimybės dirbti su mokiniais, kuriems reikia šio specialisto pagalbos. Mokytojai sudėtinga dirbti, kai mokiniams nespėjama suteikti logopedo pagalbos, kurios reikia visai klasei:

dabar, turbūt, pas visus ateina daug labai logopedinukų ... su kalbos sutrikimais. O kiek vienas specialistas gali tų vaikų priimti? O reikia praktiškai visą klasę priimti. Bet jos neturi vietos. O specialistas tik vienas. Tai tarkime vėl gi sprendimas. Mokykla lėšų neturi, negali 2 etatų turėti [P-2].

Biologijos mokytoja nurodo, kad darbui su SUP mokiniais biologijos pamokose yra reikalingi mokytojo padėjėjai / laborantai:

laboranto, mokytojo padėjėjo <...> jeigu bus, tai tada, žinokit, jis padės tada net tik tam mokiniui su specialiaisiais ugdymosi poreikiais, <...> tada, tarkim, aš galiu dirbti su ta grupe vaikų, kuriems sunkiau sekasi, bet jis gali padirbėti su tais, kurie perprato ką reikia padaryt nuo iki ir po 15 min jau viską yra užbaigę, tai pagalbinių, žmogaus, kuris padėtų, bet jo nėra [B-1].

Mokytojai pažymi, kad žinių, kaip dirbti su SUP, tarsi pakanka, tačiau nurodo:

jeigu mes spec. poreikių vaikus, įvairius vaikus integruojame į visuomenę, integruojam į klases, mes turim kiekvienas turėti ir po pagalbinių. Tuo momentu, kada tu aiškini visiems lentoje, kada vaikai į lentą, tai lygiai taip pat atsiranda keturi, kurie į kompiuterį. Negaliu tuo momentu prieit ir kiekvieną pajudint, kad į lentą, nes aš rodysiu dvi minutes, ką jūs turite padaryti sekant žingsnius [In-6].

Kūno kultūros mokytoja akcentuoja ir pabrėžia, kaip svarbu mokytojos ir kitų specialistų pagalba vaikui:

tarkim tikrai ten tų psichologinių problemų šeimoje, kai pradėjom aiškintis ... Jis ateina į salę, jis apsirengęs sportiškai, bet kuprinė uždėta, kapišonas ant galvos ir jisai sėdi. „Ar sportuojai, tu pasiruošęs? Kaip čia tu, matau, su sportine apranga, nusirenk striuke“. [mokinys] „Ne, aš nesportuosiu“. „Kodėl?“ Tyli, nesako. Paskui ir su auklėtoja, kaip jūs ir sakot, su auklėtoja ir pas psichologą, ir pas seselę, ir visa kita, pradėjom ten aiškintis. O paskui ateina: „Gerai, aš atsiskaitysiu, padirbėsiu“ [K-1].

Informacinių technologijų mokytoja sako, kad mokytojo padėjėjas jai reikalingas dirbant su įvairių sutrikimų vaikais, ji pripažįsta, kad didžiulis iššūkis dirbti vienai, neturint padėjėjo net ir su nedidele klase (12–15 mokinių), kai tarp jų yra mokinių, kurie net ir 10 minučių nesugeba susikaupti, nusiraminti ir dirbti:

tai jau tikrai yra didžiulis iššūkis mokytojams, kada esi vienas. Atrodo, sako, kaip tau gerai, kai yra dvylika-penkiolika, iš jų penki, kurie nesugeba susikaupti, nusiraminti ir dirbti, kaip aš sakau, tas pačias dešimt minučių. Kaip aš elgiuosiu? Pasiekimai yra įvairūs. Toje pačioje pradinėje, penktoje klasėje praeina tau ko gero ir tie patys trys mėnesiai, nes tai yra viena savaitinė pamoka, nes tu kiekvienam vaikui kiekvienoje pamokoje tiek ir tegali skirti. Vieną atradai taip, kitą atradai taip, trečią radai taip [In-6].

Mokytojai taip pat pažymi, kad įtraukiojo ugdymo sistemoje svarbus ir aprūpinimas pagalbėmis priemonėmis. Vis dėlto skirtingų dalykų mokytojai pabrėžia priemonių trūkumą, kuris apsunkina darbą

su SUP mokiniais. Pavyzdžiui, specializuotų vadovėlių stygius lenkų kalbos mokytojų laikomas riboženkliais: *o jau apie kažkokius vadovėlius būtent toj srity ... tie vaikai nėra apsaugomi, o tokiems mokiniams nėra tokių vadovėlių [Le-2].* Antra, geografijos mokytojai norėtų, kad kaip kitose užsienio šalyse būtų specialistų parengtos užduotys SUP turintiems mokiniams:

dalį užduočių jis gali pritaikyti kiekvienam mokiniui atskirai. Ir tai būtų didelė pagalba mokytojui; toks blokas, kad mokytojas turi priėjimą, gali pasirinkti pagal sutrikimą, netgi užduočių lapą pritaikyti asmeniškai, kai jis yra paruoštas yra didesnė pagalba ir nauda tam mokiniui pirmiausia, ne mokytojui. Galėtų būti bazė, kodėl ne. Kodėl mokytojas negali turėti tokios pagalbos? Kodėl mes linkę viską užsikrauti ant savo pečių? Kodėl mes galim leisti žaisti ir su tuo pačiu vaiku? Jei yra sutrikimas, tai gal gali gauti kažkokią kokybišką pagalbą ugdymo procese. Čia tas mokytojas kartais tampa ir bejėgis [G-3].

* * *

Atskleista, kad daugelio dalykų mokytojų (gamtamokslinio, meninio, pradinio ugdymo) vyraujančios segregacinės nuostatos riboja įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą, nes kiekvieno vaiko įtrauktis sudėtingai suvokiama. Taip pat tyrimo duomenys rodo, kad gamtamokslinio, pradinio, dorinio ir kitiems mokytojams sunku mokyti dalyko, kai identifikuojant mokinių poreikius orientuojamasi ne į vaikų įvairovę, susitelkiama daugiausia į tuos vaikus, kurie turi konkrečių negalių ar sutrikimų. Galima daryti prielaidą, kad mokytojams stinga įvairių vaikų poreikių pažinimo kompetencijos. Atskleista, kad dominuoja fragmentuota dalykinių kompetencijų ir didaktikos taikymo erdvė, kai mokytojai patiria sunkumų, siejamų su turinio individualizavimu ir diferencijavimu. Akivaizdu, kad vėlgi orientuojamasi į mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių. Kaip tik minėdami šių poreikių vaikus, mokytojai pabrėžia ir tėvų dviprasmišką vaidmenį siekiant vaiko įtraukties. Taigi dominuoja specialiuosius poreikius neigiančių tėvų modelis arba įsitraukimą, bendradarbiavimą skatinantis bei atskirtį mažinantis tėvų modelis. Dalyko dėstymas atliepiant įtraukiojo ugdymo idėjas aktualizuoja mokyklos ir valstybinio lygmeniu teikiamos pagalbos svarbą.

3.4.7. Mokymasis tyrinėjant mokomojo dalyko kontekste

Šiuolaikinėje bendrojo ugdymo mokykloje mokinių tiriamoji veikla tampa neatskiriama ugdymo proceso dalimi. Toks mokymasis, sudarydamas prielaidas mokiniams aktyviai ir savarankiškai veikti, ugdo mokinių gebėjimus planuoti veiklą, remiantis tuo, kas žinoma, mokomasi suprasti ir spręsti sudėtingesnes problemas, lavinamas mokinių kritinis mąstymas, įgyjami tyrėjo gebėjimų pradmenys, ugdomi grupinio darbo gebėjimai.

Istorijos mokytoja pažymi, kad projektiniai darbai leidžia skleisti mokinių kūrybingumui, tačiau kad tai vyktų, labai svarbu parinkti mokiniams įdomią ir aktualią temą, kuri sietųsi su jų artima aplinka:

kūrybiniai darbai vaikų tam tikra tema ar B lygiui, ar A, tik jiems reikia labai aiškiai suformuluot, pvz. dabar yra šimtmetis, Kauno architektūra, aš pati pradėjau daryti su vienuoliktokais ypatingai protingais, medikais kaip mes vadinam, nes jie yra gamtos mokslų, o istorija yra B lygiu ir jie iš tikrųjų daro darbus, pvz. Kauno architektūra, fantastika, jie randa pastatus, nusifotografuoja parodyti, kad tikrai buvo, ir žinot, tikrai mačiau nuotraukų <...> padaryta, aprašyta, jie tiesiog priverčia save pajudėti, pakelti akis į viršų ir tai yra istorija gyva ir tai yra akcentuojama [I-6].

Mokytoja pažymi, kad atlikdami aplinkos tyrinėjimo reikalaujančias integruotas užduotis mokiniai ugdosi ne tik dalykines, bet ir bendrąsias kompetencijas:

dirba kartu porose arba grupėse iš 4 žmonių, <...> jie visur kartu vyksta į susitikimus, mes turim vienai grupei vidutiniškai 6 susitikimus skirtingus, pvz. koks nors Balsys, Karininkų Ramovė,

Moteris, buvusi Sibire, apklausa vykdoma, ką žmonės žino tuo konkrečiu klausimu, atliekami tiriamieji darbai; <...> jie pasirenka temą, klausimus mes padedam suformuluoti ir atlieka tyrimą tam tikru klausimu, klausimai labai įvairūs, bet vienaip ar kitaip tai siejasi su istorija, geografija, ekonomika [I-6]

Dalydamasi gerąja patirtimi, mokytoja teigia, kad istorikai daug dirba taikydami tiriamąją veiklą ugdymo procese, ir pristato savo patyrimą, kaip mokinius įtraukia į jiems prasmingą patyriminį mokymąsi „Gidų mokyklą“:

duodi užduotis ir jie taip ... tos ekskursijos prasideda, čia ir komunikacija, čia tu turi ir medžiagą susirinkti. Mūsų mokykloje labai daug svečių ateina, iš viso pasaulio, tai aš turiu ir angliškai, ir lenkiškai, ir turime itališkai paruoštus vaikus, visokiom kalbom <...> pernai gal apie 200 vaikų buvo atvažiuavę, čia sporto buvo renginys ir mes darėme <...> orientacines varžybas <...> su visokiom užduotim ir visa tai paruošė vaikai. <...> vaikam patinka, jie sužino labai daug apie savo aplinką [I-5].

Mokytoja pažymi, kad tokia mokinių veikla peržengia istorijos pamokos rėmus, netgi tampa į gimnaziją naujai priimtų mokinių įsitraukimo į mokyklos bendruomenę vienu iš etapų:

atėjai į tą gimnaziją, pirmiausia susipažink su aplinka, tai visą pusę metų einama, vyresni [mokiniai] eina, jiems [naujai priimtiems mokiniams] veda susipažinimą, o po to jau eina konkrečiai – tie kas nori jau būti gidais, tada ten rimčiau [I-5].

Kaip parodė diskusija su etikos mokytojais, mokymasis tyrinėjant taikomas ir etikos pamokose įvairiose klasėse, kai mokiniai kelia probleminius klausimus, iškelia problemą ir po to kartu žiūri, ją sprendžia, ieško informacijos, argumentų, faktus dėlioja. Galų gale, Sokrato metodą susidėlioja „už“ ir „prieš“ visus argumentus [Do-1]. Kita mokytoja pažymi, kad mokymasis tyrinėjant – iššūkius mokiniams kelianti, bet kartu ir jiems patinkanti mokymosi strategija. Tačiau pati mokytoja tokį mokymo būdą laiko varginančiu darbu, nes tenka kiekvieną savaitę vertinti mokinių darbus ir teikti grįžtamąjį ryšį:

vaikai nuo aštuntos klasės pas mus rašo projektinius metinius darbus ir tie, kurie domisi giliau etika, jie renka etikos dalyką. Ir ten visus metus daro tyrimą, surenka visą teoriją ir taip toliau. <...> pusiau psichologiniai, pusiau etiniai dalykai analizuojami ir jie patys tuos klausimus kelia. Tai toks didelis vyresniųjų darbas. Aštuntokams aš visada duodu temą „Mokslas“ ir <...> jie patys renka temą, patys analizuoja teoriją, patys pasiruošia tyrimui. Na, tai yra labai varginantis man darbas, nes aš kiekvieną savaitę po gabalą jų taisau, rašau pastabas kiekvienam individualiai. Tai jie tokiais tiriamaisiais arba kūrybiniais darbais labai džiaugiasi, nes jie tada visi turi savo kažkokį kelią ir visi juda tam tikro tyrėjo žingsniu. Jiems tai yra ir sunki, ir iššūkį kelianti užduotis, bet kartu yra labai motyvuojanti [Do-2].

Organizuodami mokinių tiriamąją veiklą ir siekdami į ugdymo procesą įtraukti daugiau praktinės ir tiriamosios veiklos, mokslo žinių taikymo kasdieniame gyvenime ar gyvosios gamtos stebėjimo, gamtos mokslų mokytojai susiduria su kai kuriais sunkumais:

- **problemiškas gamtamokslinio ugdymo tiriamųjų darbų atlikimas, mokykloje neturint tam reikiamų priemonių ir įrangos, neužtikrinant programinės įrangos techninio palaikymo,**
- **problemiškas gamtamokslinio ugdymo tiriamųjų darbų atlikimas dėl didelio skaičiaus mokinių vienoje klasėje,**
- **tiriamųjų darbų atlikimas, bendradarbiaujant su universitetais.**

Problemiškas gamtamokslinio ugdymo tiriamųjų darbų atlikimas, mokykloje neturint tam reikiamų priemonių ir įrangos, neužtikrinant programinės įrangos techninio palaikymo. Mokinių gamtamoksliniams tiriamiesiems darbams atlikti ir praktiniams gebėjimams ugdytis turėtų būti sudarytos sąlygos ir įrengtos tinkamos erdvės, tačiau gamtos mokslų mokytojos nurodo, kad to nėra. Mokytojos sako, kad sudėtinga atlikti tiriamuosius darbus, kai *laboratorinis stalas realiai yra pritaikytas dvylikai žmonių [C-2]* ir trūksta priemonių:

tiriamasis darbas, pavyzdžiui, paviršiaus įtempimas, mes ten degtukus kokių pakabiname ant vandens ir jau yra tiriamas darbas, o ką reiškia eksperimentiniai darbai, tai čia kas kita – tu sėdi, laboratorinį darai. Aš pasakau, paviršius nuo kuo priklauso ir jie [mokiniai] patys turi išnagrinėti, bet aš tik vieną tą aparatuoką, kuris gali pamatuoti ir tą dinamometrą turiu <...> aš šiandien rodau, visi sustoja aplinkui, priekyje mato ką rodau, o kiti – tik šiaip sau [F-2].

Chemijos mokytojos pažymi, kad mokyklos administracija neužtikrina aprūpinimo būtinomis saugos priemonėmis ir įranga, todėl tai tampa kliūtimi kokybiškam ugdymo procesui, netgi mokinių saugumui:

turėtų būti specialūs rūbai; turi kažkaip mokytojas išsirūpinti, išsireikalauti iš savo administracijos, arba tiesiog derinti su vaikais ir bandyti bent kažkiek juos apsaugoti <...> kitas dalykas – mano kabinete po renovacijos pakeitė traukos spintos ventiliatorių, ateina statybininkas ir sako: „Jūsų spinta veikia“, sakau: „Nežinau, mygtukas tai veikia, bet traukos spinta neveikia, grąžinkite man aną ventiliatorių“. <...> visa mokykla girdėdavo, kad veikia mano spinta ir ištraukdavo jis. O ten net lapelis nepajuda toje spintoje. Tai apie kokius tiriamuosius darbus ... ir ji yra viena ta spinta, jeigu aš dirbu su medžiagom, aš turiu užtikrinti, kad jisai [mokinys] neįkvėps, kad jisai nepačiupinės tos medžiagos. O jie yra labai žingeidūs [C-1];

kai tau atneša plastikinius indus, kurie po pirmo naudojimo pasidaro nebeskaidrūs ir tu po to bandai kažką tai paaiškinti, vaikas sako: „Aš nematau“. Tai irgi, nei jų šildyti gali, nieko <...> kitas dalykas, mes, pavyzdžiui, turim pH metrus, kurie leidžia matuoti temperatūrą ir kaip keičiasi pH, bet kas iš to, jeigu aš turiu klaseje vieną kompiuterį [C-2].

Mokytojai kyla abejonių dėl to, ar mokykla yra pasiruošusi STEM tyrimams, nes mokyklos neturi tam reikalingos materialinės bazės, o projekto įgyvendinimo metu įsigytų priemonių – grafinių duomenų kaupiklių *Xplorer GLX*, skaitmeninių kompiuterinių laboratorijų *Nova5000* – nepakanka, todėl:

su tuo STEM. Taip, bet ar mokykla yra pasiruošusi atlikti STEM tyrimus? Ar mes turim priemones? Ar mes turim bazes? Kad mes pasižiūrime lauke ar gamtoje ir pastebim ir pritempiam, ar ten parodom per kompiuterį, viskas yra gerai, gražu, bet pačios bazės mokyklos priemonių ... jos tikrai nėra atnaujintos daug metų. Kaip buvo kažkuriais metais, mes tuo GLX'us visose mokyklose, NOVA'š gavom ... [C-1];

taip, su tom NOV'om taip – aš savo paruošiamajame suklibravau, viską padariau, temperatūrą rodysim ir drėgmę skaičiuosim ... atėjau į savo kabinetą, aš jį atjungiau. Kad aš jį atjungiau, dabar vėl turiu prijungti ir vėl kalibruoti iš naujo, o tai užtrunka ne vieną minutę ir ne dvi minutes. Tai aš vieną kartą pabandžiau, antrą kartą, kitą kartą numojau ranka [F-1].

Fizikos ir chemijos mokytojos suvokia, kad per mažai priemonių neleidžia mokiniams per praktines veiklas patiems ugdytis gamtamokslinės kompetencijos, ir abejoja nauda tų tiriamųjų darbų, kuriuos mokiniai tik stebi, bet patys jų neatlieka nuo tikslo, hipotezės iškėlimo iki išvadų suformulavimo:

aš jiems parodžiau pati, kadangi vieną tikrai turiu tą kilnojamą skridinį. Aš jiems sudėjau, visi matė, kad du kartus laimi jėgos. Bet kai kontrolinį rašė – jie visi man: „Iš kur du kartus?“, nors tik prieš porą pamokų sakė: „Supratome, supratome“. Bet kai duotum kiekvienam – jisai pakeltų, pažiūrėtų – jisai pats pamatytų. <...> Kiekvienas turi ant stalo turėti, pasižiūrėti, ką tas prietaisas daro [F-1];

reikėtų duoti, kad padarytų išvadą praktiškai darydami <...> gerai, jis žaidžia 45 minutes, bet jis po to gale žinos: „Va aš padariau ir aš parašiau, kad iš tiesų yra tokia išvada“. Pasižiūri ir vadovėlis rašo, kad iš tiesų, bet vat pats patyriau ir pats nustaciau [C-2].

Pagal Pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų bendruosius ugdymo planus, mokykla turi užtikrinti, kad eksperimentiniams ir praktiniams įgūdžiams ugdyti būtų skiriama ne mažiau kaip 30–40 proc. dalykui skirtų pamokų per mokslo metus, tačiau mokytojai pažymi, kad tai ugdymo praktikoje įgyvendinti sunku dėl to, kad nėra tinkamos programinės įrangos:

kompiuterį perinstaliavo ir pH metro programa visai dingo, ir viskas, nebėra žmonių, kurie yra atsakingi, tu gali varpais skambinti, kad kas tą projektą inicijavo, kad dabar man atnaujintų tą programą <...>. Ir aš dabar naudoti negaliu, nes programa į kompiuterį nebesiinstaliuoja. Aš galiu pažaisti ir pažiūrėti į ekraną, bet jau kreivių visų man kompiuteris nepaišo, nes nebesiinstaliuoja. Turi būti kažkoks matyt atnaujinimas, pabandžiau ieškoti – supratau, kad nebėra atsakingų žmonių [C-2].

Mokytoja nurodo, kad chemijos pamokose bando atlikti su mokiniais virtualius bandymus, bet dėl to, kad kompiuteriai nėra nauji, jai sunkiai tai pavyksta:

įvardinkime tuos virtulius cheminius bandymus. Mes turim svetainę, kurioje yra virtualūs chemijos bandymai ir tu galiausiai pyksti ant kompiuterio ir ant viso pasaulio aplinkui, nes supranti, kad ten padaryti pelės pagalba be galo sudėtinga, ir galiausiai tu numeti visą tą darbą <...>, nes iš penkiasdešimto karto gal tau ir pavyks tą kamštelį atidaryti. <...> aš pavyzdžiui pabandžiau kelis kartus ir supratau, kad tai yra laiko gaišimas ir aš tik nurodydavau paskui tą svetainės adresą vaikams, kad jie namuose pasibandytų, taip padaryta, kad tu negali normaliai joje dirbti [C-2].

Problemiškas gamtamokslinio ugdymo tiriamųjų darbų atlikimas dėl didelio skaičiaus mokinių vienoje klaseje. Mokytoja įsitikinusi, kad esant didelėms klasėms ir neturint pakankamai priemonių mokytojas nepajėgus mokyti gamtamokslinio dalyko ir siekti programoje numatytų rezultatų:

mes turim labai daug mokinių klasėse ir kai tau reikia kiekvieną sužiūrėti ir pamatyti, kas ką supila, kas ką daro ... Mes paprasčiausiai neįgalūs esame, iš tikrųjų Švietimo ministerijos įkaltai, nes labai gražiai parašyta: „esant finansinėms galimybėms galima dalinti grupes laboratoriniams darbams“. Tai tos finansinės galimybės deja nėra ir mes darome su 28–30 mokinių <...> bet aš galimybės nebeturiu, nors ir turiu laboratorijai skirtą erdvę [C-2].

Dėl didelio mokinių skaičiaus klaseje mokytoja susiduria su problema, kaip užtikrinti jų saugumą, kai atlieka chemijos bandymus:

tu turi užtikrinti, kiekvieną negali sužiūrėti, kad ir stovi, kad ir žiūri ... net pakaušy akis įsistatai, vos menkas krebždesys ir tu atsisuki pasižiūrėti. Bet yra situacijos, kur tu negali kontroliuoti. Kad, pavyzdžiui, jie sugalvoja – vienas vaikas laiko mėgintuvėlį, kitas – pila, taip, pirštines yra, bet ... [C-1].

Tiriamųjų darbų atlikimas, bendradarbiaujant su universitetais. Pagrindinio ir vidurinio ugdymo planuose nurodoma, kad nesant sąlygų atlikti eksperimentų ar tyrimų mokykloje, kurioje mokosi mokinys, sudaromos sąlygos juos atlikti kitoje mokykloje, atviruosiuose prieigos centruose ar kitose tam tinkamose aplinkose. Biologijos mokytoja džiaugiasi, kad mokykla pasirašė *bendradarbiavimo sutartį su VGTU, tai <...> dabar vaikai eina į VGTU laboratorijas, ten jie daro tiriamuosius fizikos ir chemijos darbus [B-2]*. Tai tapo ypač aktualu 2017 m. patvirtinus naujos redakcijos Brandos darbo programą ir suteikus mokiniams galimybę rengti gamtamokslinio ugdymo srities brandos darbą, kuris pagal veiklos pobūdį gali būti atliekamas kaip tyrimas arba kuriamas produktas:

mokiniai darys mokslinį tiriamąjį darbą visus mokslo metus, daro mokslinį tiriamąjį darbą po du ir su mokytojais, jie nagrinėja, rašo teorinę dalį, o tą praktinę dalį atliks VU ir padės jiems VU studentai ir dėstytojai <...> darbai bus gamtos mokslų: biologijos, fizikos, chemijos [B-3].

Tačiau chemijos mokytoja išsako abejonę dėl brandos darbo tematikos pasirinkimo: kiek tikslingai ją mokinys pasirinko ir kaip tai atitinka dalyko Bendrosios programos turinį:

aš niekaip nesuprantu, kokio jis turi būti lygio, nes man tai yra tiriamasis darbas dviejų metų, metų tegul būna <...> į tą VGTU nueinu ir jie ten man padeda kokias stovinčias bangas išnagrinėti, kurios net neįeina į programą. <...> Ir tas vaikas stovi ir jis pristato tą savo darbą: „Čia yra stovinčios bangos“. O kas tai yra stovinti banga, jisai nesupranta, jis kažką darė, kažką nupiešė, bet tos esmės jis net visai nesupranta. Ir tada klausia: „Kur čia tas geras dalykas?“ <...> Ar geriau paprastai padarykim mašinytę, kur ten su varikliuku sukasi, važiuoja ir ten kažką daro. Ar tas stovinčias bangas, kur jis išnagrinėjo ir paskui nežino ką darė iš tikrųjų [C-1].

Tokios mokytojos abejonės skatina išiklausyti ir atkreipti dėmesį į tai, kad, tikėtina, mokytoja nėra susipažinusi su brandos darbo vykdymo tvarka ir jai trūktų kompetencijų vadovauti darbo rengimui, jei mokinys ketintų pasirinkti ją kaip brandos darbo vadovę.

Kita vertus, chemijos mokytoja, dalydamasi patirtimi, nuogaštuoja, kad tiriamųjų darbų konferencijose dalyvaujantys mokiniai, kurie neturi galimybės tyrimus atlikti universitetų laboratorijose, gali jaustis nesmagiai, matydami gražesnius bendraamžių darbus. Mokytoja netgi abejoja vertinimo objektyvumu:

kai būna konferencijos tiriamųjų darbų ir jeigu tu tik padarai su savo galimybėmis, tai yra turi mokykloje realų darbą, tu nueini ir tas vaikas išeina visas užsiglaudęs, nes jam gėda, nes <...> kažkas nuėjo tenai [universiteto laboratorijoje] padarė, <...> jų darbai yra dideli ir gražūs. Tu padarei pagal savo galimybės. <...> Tai ką reiškia, kai pagal mokyklinę programą, pagal mokyklinę bazę? Tai kaip tai įvertinti? Tai mes ir sakome: „Ateis kolega, kuris savo vaikus leidžia išeiti į VGTU ir vaikai daro tiriamuosius darbus tose laboratorijose ir mano vaikas, kuris turėjo galimybę tik tai mokyklos laboratorijoje dirbti. Ir darbai bus beprotiškai skirtingi. Ir vertins tas kolega mano vaiko darbą [C-2].

* * *

Mokymosi tyrinėjant aktualumas akcentuojamas naujausiuose ugdymo turinio įgyvendinimo dokumentuose. Taikant šią aktyvaus mokymosi strategiją, siekiama ugdyti laikotarpio poreikius atitinkančius mokinių bendruosius gebėjimus, įgalinančių įgytas žinias ir patirtį taikyti įvairiuose kontekstuose, planuoti asmeninį ir profesinį gyvenimą. Mokymasis tyrinėjant atliepia pagrindinius konstruktyvistinės mokymosi teorijos principus, pažyminčius, kad mokiniai žinių įgyja socialinėje veikloje ir analizuodami individualų šios veiklos supratimą, atsirandantį iš sąveikos su aplinka, o naujos žinios konstruojamos įgytos patirties pagrindu ir tam būtinas reflektavimas. Tokio mokymosi organizavimo centrinė ašis – kom-

pleksinės, realaus pasaulio problemos, neturinčios vieno teisingo atsakymo, įvairios situacijos. Mokinys iš pasyvaus klausytojo, stebėtojo ir pastabų gavėjo tampa aktyviu praktinių realaus pasaulio problemų sprendimo dalyviu ir ekspertu, kūrybingu ir kritišku tyrinėtoju, aptariančiu komandoje naujas žinias, ne konkuruojančiu su bendraamžiais, o dirbančiu ir savivaldžiai besimokančiu dėl bendro tikslo, matančiu save ir aplinkinius kaip papildomų ir svarbių žinių šaltinį (Uden, Beaumont, 2006).

Tyrimas atskleidė, kad mokymasis tyrinėjant dažniausiai taikomas gamtos mokslų ugdymo(-si) procese. Tačiau sėkmingą jo įgyvendinimą apsunkena nepakankama materialinė mokyklų bazė, didelis mokinių skaičius klasėse. Susidurdami su šiuo iššūkiu, mokytojai ieško sprendimo būdų ir dažniausiai renkasi tiriamuosius darbus kartu su mokiniais atlikti universitetų, su kuriais bendradarbiauja mokyklos, laboratorijose.

3.5. BENDROJO UGDYMO MOKYTOJŲ KOMPETENCIJŲ TOBULINIMOSI POREIKIS

Duomenų analizė leido išskirti tyrime dalyvavusių mokytojų dalykinių-didaktinių kompetencijų tobulinimosi poreikius, siejamus su renginių organizavimo forma, trukme, laiku, lektorių profesionalumu ir kompetencijų tobulinimo renginių turiniu, t. y. temų specifiskumu ir įvairove. Duomenys apie poreikį kompetencijų tobulinimo renginių turiniui analizuojami, atskleidžiant tam tikrų dalykų sričių mokytojų tyrimo rezultatus.

3.5.1. Mokytojų poreikis kompetencijų tobulinimo renginių formai, trukmei, laikui ir lektorių profesionalumui

Mokytojų poreikis kompetencijų tobulinimo renginių formai ir trukmei. Sutelktųjų grupių diskusijų metu mokytojai akcentavo poreikį įvairesnėms dalykinių kompetencijų tobulinimosi renginių formoms. Analizuojant duomenis buvo nustatytas mokytojų poreikis kompetencijų tobulinimo renginių formai: **seminarai, paskaitos arba paskaitų ciklai, kolegų pamokų stebėjimas ir dalijimasis savo patirtimi, stažuotės Lietuvoje ir užsienyje, ekspedicijos, ekskursijos, lauko praktikos, praktiniai mokymai įvairiose aplinkose, mokytojų asociacijų organizuojamos konferencijos, internetiniai seminarai.**

Tokių mokytojų poreikį kompetencijų tobulinimosi renginių formai diktuoja mokomojo dalyko turinys: pavyzdžiui, istorijos mokytojai nurodė, kad tikslinga būtų į teorinius seminarus įtraukti ekskursijas, geografijos mokytojai pabrėžė ekspedicijų ar lauko praktikų poreikį, kūno kultūros mokytojai – kineziterapeutų vedamus mokymus. Nors mokytojai pripažįsta, kad jiems prioritetas dažniausiai yra praktiniai seminarai (*Aišku mes stengdavomės [eiti] į tuos praktinius užsiėmimus, tai jie tikrai yra gerai, jie lengvai pajavairina tau pamoką, bet nuo teorijos mes irgi niekur nedingsim [K-2]*), tyrimo duomenys parodė, kad reikia teorinių ir praktinių seminarų.

Mokytojai akcentavo, kad tobulinant dalykines kompetencijas svarbu, kad dalyko žinios būtų pateikiamos praktiniame dalyko kontekste kartu su didaktika, nes tai palengvina naujų žinių ir idėjų įsisavinimą ir pritaikymą pamokose. Dažnai mokytojai minėjo, kad teorinių dalykinių žinių jiems pakanka, bet mokymuose ar seminaruose trūksta praktinio pritaikymo pavyzdžių, kad jie kartu su mokiniais galėtų naujai įgytas žinias pamažu pritaikyti konkrečioje ugdymo praktikoje.

Mokytojai pažymi, kad reikalingesni yra ilgesnės trukmės ir įvairiose edukacinėse aplinkose vykstantys seminarai, kuriuose jie galėtų įgyti atitinkamų praktinių žinių. Pažymima, kad kaip tik **įvairių aplinkų panaudojimas**, kai taikomi praktinio pažinimo metodai, patirtinis mokymasis, būtų labai naudingas mokytojams tobulinant ugdymo turinio perteikimą. Pavyzdžiui, geografijos mokytoja, dalydamasi patirtimi, paminėjo, kad ekspedicijoje Sibire išgyventa patirtis suteikė galimybę kitaip organizuoti mokinių mokymąsi ir mokiniams suaktualinti šią temą. Todėl ji siūlo geografijos ar istorijos mokytojams organizuoti ekspedicijas į tuos kraštus, kurių istorija ar geografinė aplinka yra susijusi su mokomojo dalyko turiniu, nes tik pats pajautęs autentišką aplinką ir įgijęs patirties mokytojas galėtų labiau sudominti vaikus mokomuoju dalyku ir motyvuoti mokytis:

mokytojas dešimt metų apie tai galės pasakoti vaikams, tokių dalykų, kur vaikus galėtų ir užkabinti. Čia išvis mokytojų išgyvenimas, tokie dalykai veža vaikus [G-5].

Taigi tyrime dalyvavusių mokytojų patirtis rodo, kad praktinės veiklos ir mokytojų įtraukimas į aktyvias veiklas, suteikiant jiems galimybę patiems išgyventi ir pajusti mokymų esmę, padeda mokytojams sėkmingai keisti ugdymo praktiką ir skatinti mokinius įsitraukti į naujas ugdomasias veiklas.

Diskusijų metu mokytojai dažnai įvardijo kitą jiems aktualią kompetencijų tobulinimosi formą – **dalyvavimą savo patirtimi**. Mokytojų manymu, tai būtų viena lengviausiai prieinamų ir mažiausiai laiko ir finansinių investicijų reikalaujanti tobulinimosi forma. Tačiau praktikoje ne taip dažnai pasitaiko, kad mokytojai dalytųsi gerą patirtimi, kurią įgijo dalyvaudami kompetencijų tobulinimosi renginiuose, sklaida mokyklos bendruomenėje dar nėra tapusi mokyklos savastimi, kai bendradarbiavimu grįstas ugdymo praktikos tobulinimas ir mokytojų mokymasis darbo vietoje yra nukreiptas į geresnių mokinių mokymosi rezultatų siekį.

Dalis tyrimo dalyvių sakė, kad naudingesnė diskusijų forma vedami kompetencijų tobulinimosi renginiai, kuriuose mokytojai gali dalytis gerą patirtimi ir reflektuoti. Kai kurie mokytojai pažymėjo, kad norėtų būti kviečiami dalytis savo patirtimi ir tai juos labai motyvuotų. Kaip parodė tyrimo rezultatai, seminarai, kuriuose mokytojai dalijasi savo patirtimi ir idėjomis, nėra tokie dažni, nes ne visi mokytojai linkę noriai tai daryti. Todėl seminarai, į kuriuos pasidalyti praktine patirtimi būtų kviečiami mokytojai, lieka aktualūs turinio prasme.

Kita, mokytojų nuomone, naudinga forma – **kolegų pamokų stebėjimas**. Tai viena iš kolegialaus bendradarbiavimo apraiškų, sukuriančių prasmingus ugdymo proceso pokyčius. Kolegialiai bendradarbiaujantys mokytojai tampa atviresni naujoms idėjomis, mokymo metodams ir ištekliams, t. y. mokytojai labiau profesiskai tobulėja.

Mokytojai teigiamai vertina **dalyvavimo stažuotėse** naudą, nes kitose šalyse įgyta patirtis labai praverčia tobulinant ugdymo proceso organizavimą ir įgyvendinimą:

turėjau mentorių ir mokykloje stebėjau pamokas, stebėjau aplinką, dirbau kai kuriose pozicijose, pavadavau kai kuriuos mokytojus, mokiausi olandų kalbos, mokykla sudarė sąlygas, važinėjau kartu su vaikais į tokius renginius kaip pas mus būna tos kultūrinės dienos [G-6].

Diskusijose dalyvavę mokytojai išsakė poreikį išvykti į ilgalaikes stažuotes, kad, pvz., *mokytojus išleistų pusei metų stažuotis kur nors į užsienį [G-6]*. Stažuotėse dalyvavę mokytojai labai vertina šią patirtį ir norėtų tęsti bendradarbiavimą su mokyklomis užsienyje. Pavyzdžiui, Didžiojoje Britanijoje stažuotėje dalyvavusi mokytoja norėtų stažuotis lietuvių mokyklose užsienyje:

norėčiau ir kitose, pavyzdžiui, Vasario 16-osios mokykloje. Vokiečių, lietuvių mokyklų pamatyti, pažiūrėti, kaip ten vyksta pamokos ir patirtimi pasidalinti. Kodėl neįtraukti tautinių mažumų bendruomenių? Kodėl mes negalim į kitas lietuvių mokyklas nuvažiuoti ir pasidalinti patirtimi [G-6].

Pradinių klasių mokytojai kaip vertingą mokytojų bendradarbiavimu pagrįstą mokymosi formą išskiria **mokymąsi vieni iš kitų dalyvaujant projektinėje veikloje**, kai į ją įtraukia skirtingos patirties ir meistriškumo mokytojai iš skirtingų mokyklų:

dalyvavimas projektuose įtraukiant skirtingos patirties mokytojus iš skirtingų mokyklų <...> rašome projektą su X gimnazija apie bendradarbiavimą, tai X gimnazijoje mokytojos jaunesnės, o mūsų – patyrusios. Jaunos pasiims vienus dalykus, o vyresnės – galbūt kažką iš jaunų [P-3].

Mokytojai ypač efektyviai ilgalaikio kompetencijų tobulinimosi forma laiko **dalyvavimą tarptautiniu mastu vykdomuose projektuose**. Istorijos mokytoja pateikė dalyvavimo tarptautiniame projekte pavyzdį, kai buvo suteikta galimybė susipažinti su užsienio mokyklose ugdymo praktikoje taikomais istorijos mokymuisi skirtais metodais, kurie, pasak mokytojos, taikant praktinį pažinimą, padeda keisti mokinių mokymosi motyvaciją:

mes turim unikalią programą ir tie žmonės [mokiniai] ginasi savo darbus <...> Utrechte ir tai yra kaip konkursinis darbas, jie atsiskaito panašiai kaip kursinį ir tai įeina į jų egzamino balą; tai yra iš tikrųjų puikus dalykas, mūsų vaikai irgi yra priversti mokytis istorijos arba kitų dalykų kartu su istorija kitaip, pagal savo individualų planą [I-6].

Taip pat kai kurie tyrimo dalyviai teigiamai įvertino galimybę dalyvauti **nuotolinio mokymo renginiuose**. Mokytojų manymu, dalis vykdomų seminarų galėtų tapti internetiniais seminarais arba mokymais galėtų būti vykdomi virtualioje mokymosi aplinkoje:

dalis seminarų galėtų tapti webinarais, kad nereikėtų važiuoti <...> dabar yra anglų kalba beprotiškai daug visokių kursų ir tų pačių mokslininkų kursai dešimties valandų gali perklausyti ir labai įdomu [G-5];

<...> [seminaras] įrašytas bus, mes galėsime naudotis, pasiderinti pagal savo laiką [C-2]. Internetu galės daugiau [mokytojų] pamatyti, nes kiek atvažiuoti į Vilnių gali mokytojų? Ne tik tai finansiskai, bet ir dėl laiko, kadangi kai kam labai toli [G-4].

Taigi tyrimo duomenys parodė, kad mokytojai geriausiai vertina kompetencijų tobulinimą, kai renginiuose sukuriama aplinka, kuriuose mokytojams suteikiamos galimybės patirti arba praktiskai pritaikyti naujas žinias, susipažinti su kolegų profesinėmis išvalgomis ir apibendrinti savo patirtį. Pažymėtina, kad kai kurie mūsų tyrime dalyvavę mokytojai, pasibaigus sutelktųjų grupių diskusijai, paminėjo, kad dalyvavimas šioje diskusijoje jiems buvo puiki kompetencijų tobulinimosi forma, nes jie galėjo išgirsti kolegų patirtis ir reflektuoti.

Analizuojant tyrimo dalyvių nuomonę apie kompetencijų tobulinimosi renginių trukmę, buvo nustatyta, kad mokytojai pripažįsta ir trumpalaikių, ir ilgalaikių renginių naudą. Kalbėdami apie **trumpalaikius seminarus**, mokytojai išsakė poreikį, kad kompetencijų tobulinimosi renginiams būtų skiriama atskira diena, o ne laikas po pamokų. Įvardydami ilgalaikių mokymų poreikį, mokytojai pažymėjo, kad labai svarbu, jog **ilgalaikiai kompetencijų tobulinimosi renginiai būtų tęstiniai**, nes kaip tik tokie mokymai sudaro mokytojams galimybę geriau įsisavinti ir pritaikyti įgytas žinias, gauti grįžtamąjį ryšį.

Mokytojų poreikis kompetencijų tobulinimo renginių organizavimo laikui. Tyrimo duomenys atskleidė, kad daugelis mokytojų jaučia poreikį kryptingai tobulinti savo kompetencijas, todėl kyla aktualus klausimas – laiko planavimas, siekiant dalyvauti kompetencijų tobulinimosi renginiuose. Iš tyrimo duomenų matyti, kad paprastai mokytojai iš anksto planuoja dalyvauti įvairiuose kompetencijų tobulinimo renginiuose. Mokytojai pažymi, kad jiems labai svarbu, kad kompetencijų tobulinimo renginiams būtų parinktas tinkamas laikas, t. y. ne tuo metu, kai vyksta pamokos, nes tada iškyla mokytojo pavadavimo problema. Dažnai mokytojai nesulaukia mokyklos administracijos pagalbos ir jiems patiems tenka spręsti pavadavimo klausimą, t. y. mokytojo pavadavimo problema iš esmės tampa paties į kompetencijų tobulinimo renginius planuojančio vykdytojo reikalas. Kadangi ne visi mokytojai gali dalyvauti mokymuose per pamokas, tyrimo dalyviai išsakė poreikį, kad įvairūs mokymai ir seminarai vyktų per mokinių atostogas, pasibaigus arba prasidedant naujiems mokslo metams. Kai kurie mokytojai pažymėjo, kad yra pasirengę mokytis ir šeštadieniais, nes tada būtų lengviau suderinti laiką.

Mokytojų poreikis kompetencijų tobulinimo renginių lektorių profesionalumui. Tyrimo dalyviai

pažymėjo, kad kompetencijų tobulinimosi renginių kokybė ir mokytojų pasitenkinimas mokymais susijęs su lektorių profesionalumu, todėl mokytojai lektoriams kelia aukštus reikalavimus. Mokytojai išsakė poreikį, kad mokymus ar seminarus vestų atestuoti lektoriai. Tai aiškiai rodo, kad mokytojai orientuojasi į renginių kokybę, o šiuolaikinė pasiūla, kaip teigia mokytojai, ne visada ją užtikrina.

Pirmiausia mokytojai pažymėjo, kad jie teikia prioritetą kompetencijų tobulinimosi renginiams, kuriuos veda lektoriai atitinkamos srities ekspertai, t. y. tokie lektoriai, kurie analizuoja tam tikras ugdymo problemas ir turi praktinės pasirinktos srities patirties, yra anksčiau dirbę arba pastaruoju metu dirba mokykloje. Tyrimo dalyviai nurodė, kaip svarbu, kad seminarų lektoriai būtų praktiškai susipažinę su darbo mokykloje kontekstu, kad mokymų metu teorines žinias galėtų sieti su praktika, pateikti adekvačių pavyzdžių. Pavyzdžiui, geografijos mokytojai įvardija svarbą seminarų, kuriuos vestų geografai praktikai, dirbę arba dirbantys mokykloje ir galintys pasidalyti gerąja patirtimi:

aš į seminarą kviesčiau tik praktiką. Geografą praktiką, dirbantį mokykloje, kuris galėtų pasidalinti gerąja patirtimi, apčiuopiama gerąja patirtimi, t. y. ką taiko, kokius metodus, kaip praveda pamoką. Tai, ką galėtum panaudoti <...> praktiškai [G-8].

Taip pat mokytojai minėjo poreikį, kad seminarus vestų specialistai, kurie yra tiesiogiai susiję su šių dienų aktualijomis (pvz., emigracija), domisi jomis ir galėtų pateikti realią informaciją, skatinančią mokytojus susimąstyti ir kritiškai pažvelgti į reiškinius, suabejoti turima informacija ir jos interpretavimu:

teko žiemą dalyvauti vienam renginy, kur kalbėjo kariškis, kuris pusę metų dirbo laive Viduržemio jūroje, kur būtent su pabėgėliais. Ir taip, mes tarsi žinom visą emigraciją, bet pavyzdžiui, elementarus dalykas, kai jis papasakojo, kaip visa tai vyksta realiai. Iš Libijos tuos pripučiamus laivus nuotraukose matėm visi, atstumas ten tie 300 kilometrų, automatiškai galvoji, žmonės praplaukė. „Baikit“, sakė, „jūs logiškai mąstykit...“ Tai vat su tokiais perliukais būtų žymiai įdomiau ir vaikams [G-5];

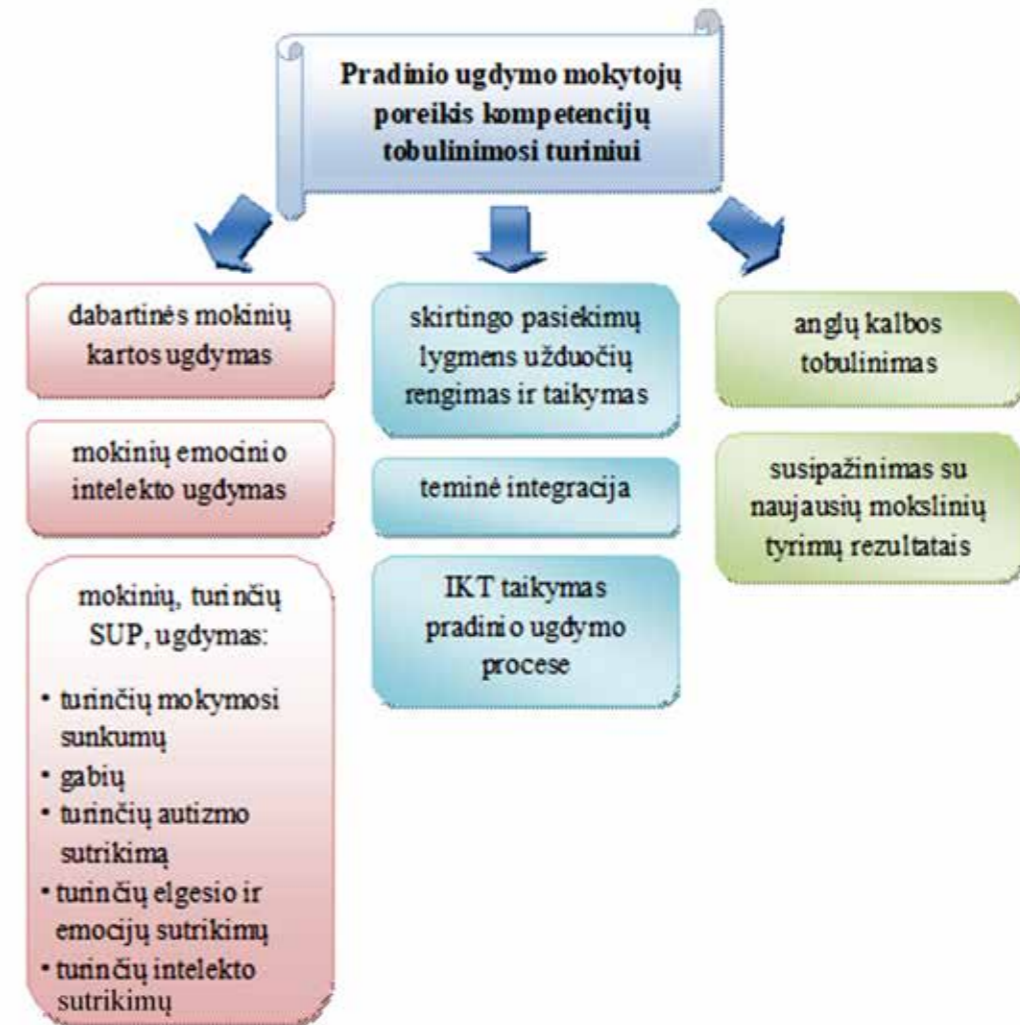
tokių konferencijų, mokymų, seminarų, kad vestų, tarkim, pramonininkas apie Lietuvos pramonę, kad susidaryt tą realų, bendrą vaizdą, kad atėjęs galėtum pasidalinti ir perteikti pamokoje [G-3].

Taip pat mokytojams svarbu ir jie išsakė poreikį, kad seminarus vestų universitetų dėstytojai didaktai. Mokytojams aktualūs specializuoti pagal tematiką seminarai, kuriuos veda VU, VDU, LEU Istorijos fakulteto dėstytojai. Mokytojams svarbūs būtų ir jie dalyvautų susitikimuose su žymiais šalies mokslininkais ir visuomenės atstovais.

3.5.2. Pradinio ugdymo mokytojų poreikis kompetencijų tobulinimosi turiniui

Pradinio ugdymo mokytojų interviu duomenų analizės pagrindu buvo išskirtos šios mokytojų poreikius atspindinčios dalykinių-didaktinių kompetencijų tobulinimosi turinio sritys (5 pav.):

- **dabartinės mokinių kartos ugdymas,**
- **mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymas,**
- **IKT taikymas pradinio ugdymo procese,**
- **anglų kalbos tobulinimas,**
- **skirtingo pasiekimų lygmens užduočių rengimas ir taikymas,**
- **susipažinimas su naujausių mokslinių tyrimų rezultatais,**
- **teminė integracija,**
- **emocinio intelekto ugdymas.**



5 pav. Pradinio ugdymo mokytojų poreikis kompetencijų tobulinimosi turiniui

Viena iš mokytojams svarbių ir jų paminėtų tematikų – **dabartinės mokinių kartos ugdymas**. Mokytoja, turinti daugiau kaip 30 metų darbo mokykloje patirtį, pastebi, kad mokinių kartos keičiasi ir kiekviena karta turi savitų bruožų, todėl ji jaučia poreikį tobulinti žinias, kaip mokyti dabartinės kartos vaikus. Mokytoja pastebi dabartinės kartos bruožus, kurie reikalauja ir kitokių mokymo priemonių:

mokymų, kaip mokytojui pasiruošti ir priimti tą naują [kartą], nes aš jaučiuosi tų septyniasdešimtų-aštuoniasdešimtų metų kartos žmogus. Mano visai kitokios vertybės, visai kitokie prioritetai ir kartais susiduriu su tuo, kad man pačiai kartais sunku, nes aš turiu save sulaužyti ir galvoti, kad dabar turiu kitaip daryti <...> šiuolaikiniai vaikai skaito daugiausia raktinius žodžius, antraštes ir pagal tai susidaro savo nuomonę. Ir vadovėliai tam visiškai neparuošti <...> Galbūt būtų galima šiek tiek jiems palengvinti, surasti tuos raktinius žodžius, kad šiuolaikiniai tie vaikai mokėtų, gebėtų skaityti tokį tekstą, prie kurio jie pripratę skaityti internetinėse erdvėse. Iš tikrųjų jiems tas atotrūkis ir gaunasi, nes šiuolaikiniai vaikai tikrai neskaito viso teksto <...> nesugeba suvokti arba nepaskaito iki galo. Tekstiniai uždaviniai matematikos ... Kodėl yra klaidos? Todėl, kad jie nepaskaito iki galo. Jie pamato skaičiuką ir „Aš jau žinau“. Raktinius žodžius pamato, o klausimų jau nebereikia skaityti [P-2].

Mokytojos nuomone, mokiniams sunkiai sekasi rašyti rašinėlius ir jiems kyla klausimas, kodėl juos reikia rašyti:

<...> rašinėlio rašymas. Tai pradinukui yra didžiausia kančia ir pradinukui nelabai įrodys – oi, kaip čia smagu rašyti rašinėli. Jam dažnai kyla klausimas „Kodėl aš turiu jį rašyti?“ [P-3].

Taigi kompetencijų tobulinimasis dabartinės kartos mokinių ugdymo srityje galėtų padėti mokytojams įgyti naujų žinių ir atrasti naujų ugdymo būdų, kurie leistų šiuolaikiniams mokiniams atrasti mokymosi prasmę ir pajauti mokymosi sėkmę.

Dar vienas mokytojams svarbus kompetencijų tobulinimosi turinio aspektas – **mokinių, turinčių specialiujų ugdymosi poreikių (SUP), ugdymas**. Sprendžiant iš tyrimo duomenų, darbas su mokiniais, turinčiais SUP, pradinių klasių mokytojams yra vienas didžiausių išbandymų. Mokytojų nuomone, darbui su intelekto sutrikimų turinčiais vaikais nepakanka vien išklausti kursų. Mokytojai pažymi, kad jiems reikalingi apmokymai, pagalba ir konsultavimasis su specialistais:

čia turi būti ne kursai, čia turi būti apmokymai – du skirtingi dalykai. Kursai tai tu išklausi. Priežiūra kažkokia turėtų būti. Tai vyktų susitikimas ir apsvarsto akis į akį <...> galbūt kažkaip galima suderinti <...> tarkime specialistas mato vaiko problemą ir mus susikviečia ir tada dirba <...> bet kai parašo ant lapo [pažymoje] – reikia būti raštingam, reikia žinoti ... nusimanyti reikia [P-2].

Aptardami darbo su mokiniais, turinčiais SUP, klausimus, mokytojai ne tik teigia, kad trūksta bendradarbiavimo ir pagalbos, bet ir išreiškia poreikį nuolat atnaujinti specialiosios pedagogikos žinias, nes:

vaikai keičiasi, ateina kita karta. Mokytojai neapmokomi, ypač kai gauna sunkų vaiką. Tai vadinasi spec. pedagogikos žinios turi būti nuolat tobulinamos [P-2];

iš tikrųjų gal tai būtų išeitis, ir gal darbo vietų atsirastų, jei atsirastų koks konsultantas spec. tarnyboje ir atsiradus tokiam vaikui, išsikviečiamas mokytojas ir jis [konsultantas] konkrečiai – yra tas ir ką daryt, nes dabar man ieškoti [informacijos], jeigu vaikas ten bus agresyvus, ką man daryti. Šeši variantai. Kad aš nepažeisčiau teisių vaikų [P-7].

Analizuojant interviu tekstus, jaučiamas realus pradinio ugdymo mokytojų poreikis specialistų pagalbai, tikslingsiems praktiniams mokymams darbui su konkrečiu vaiku arba darbui su skirtingų sutrikimų turinčiais vaikais:

<...> iš tiesų reikėtų tokių tikslingesnių mokymų <...> jeigu ateina vaikas su sutrikimu tam tikru, turi būti pagalba arba metodinės kažkokios rekomendacijos. Bendros [rekomendacijos] išleistos <...> mokytojas skaityt gi moka, gali perskaityt <...> Viena, kai skaitai, kita, kai yra... Bet be kito žmogaus neišiversi... [P-2].

Kiti mokytojai išsakė poreikį gauti praktinių patarimų, kaip elgtis konkrečioje situacijoje su emocinių sutrikimų turinčiais vaikais (pavyzdžiui, kilus isterijai). Šiuo atveju mokytojams svarbus būtų bendradarbiavimas su specialistais dėl elgesio sutrikimų turinčių mokinių ugdymo:

dažniausiai norisi tos vadinamos praktikos, nes pavyzdžiui, ką daryti, kai vaikui, nu parašė diagnozę. Parašė kokį sutrikimą, bet ką daryti, kai vaikui prasideda isterija: ar vesti iš klasės, ar jį palikti, ar jo neliesti, ar jį izoliuoti, ar jo neizoliuoti [P-6];

šitie vaikai pereina spec. tarnybas, gal turėtų būti bendradarbiavimas. Ne ant popieriuko parašyta, ką vaikui daryti <...> jeigu mokytojas turi vaiką, kuris kreipėsi į Raidos centrą <...> priežiūra kažkokia turėtų būti [P-3].

Mokytoja suvokia, kad ji prisiima atsakomybę už situacijos, kilus vaiko, turinčio emocinių sutrikimų, isterijai, pasekmes, todėl ji nenorėtų pasitikėti vien tik intuicija, norėtų žinoti, kaip elgtis konkrečioje situacijoje. Tačiau atvirai pripažįsta, kad, esant tokioms sudėtingoms situacijoms, ji elgiasi intuityviai, nes neturi instrukcijų ir jokio pagalbininko:

tuomet net nežinai, tu darai kažką intuityviai. Paskui, kai jinai [mokinė] apsiramino aš nuėjau pas psichologę klausti, ką reikėjo daryti. Psichologė sako: „Tu gerai darei“. Bet aš nežinojau, ar gerai dariau, o gal aš blogai dariau. Ir jeigu aš būčiau kitaip pasiėlgus, ir jeigu būtų kažkas įvykę. Aš darau intuityviai, nes diagnozėje neparašyta, kad jai gali tokios isterijos kilti. Mes nežinome, padėjėjų nėra [P-6].

Mokytojai supranta, kad *kas vienam agresyviame vaikui tinka, kitam agresyviame – netinka [P-2]*. Todėl būtina nuolat atnaujinti specialiosios pedagogikos ir psichologijos žinias. Beje, kai kurie mokytojai pažymėjo šių žinių poreikį darbui ne vien su „sunkiais“, bet ir su gabiais vaikais.

Kai kurioms mokytojoms kyla poreikis tobulinti **anglų kalbos komunikacinius gebėjimus**, nes įgyvendindamos projektus jos bendradarbiauja su užsienio mokyklomis. Tačiau mokytojos negali sau leisti dalyvauti mokamuose kursuose dėl didelės mokymų kainos:

anglų kalbos <...> Mes bendradarbiaujame, kiek dabar atvažiuoja į mokyklas svečių. Kiek pradinių klasių mokytojų komunikuoja anglų kalba? Kiek? „Hello“ ir viskas. Tai vat kiek, aš klausiu. Aš nekomunikuju, aš pamiršusi prancūzų kalbą. Kad man nueiti į kursus, turėčiau atiduoti atlyginimą, gal neužtektų ... [P-2].

Iš tyrimo dalyvių diskusijos paaiškėjo, kad pradinių klasių mokytojams yra poreikis kompetencijų tobulinimosi renginių, susijusių su **temine integracija**, nes mokytojai teikia prioritetą teminiam mokymui integruojant bendrą temą į skirtingus mokomuosius dalykus. Kai kurie mokytojai paminėjo, kad tobulinant kompetencijas būtų naudinga susipažinti su naujausių mokslinių tyrimų rezultatais ir dalyvauti mokymuose emocinio intelekto ugdymo tema.

3.5.3. Kalbų (gimtosios ir užsienio) mokytojų poreikis kompetencijų tobulinimosi turiniui

Gimtosios ir užsienio kalbų mokytojai, atsižvelgdami į ugdymo praktikoje kylančius sunkumus ir norėdami atliepti mokinių poreikius, dalykinių kompetencijų tobulinimo turinį sieja su skaitymo kultūros formavimu ir mokinių lingvistinių gebėjimų ugdymu bei didaktinių sprendimų, orientuotų į mokinių motyvacijos skatimą, paieška. Diskusijoje dalyvavusių mokytojų interviu duomenų analizė leido išskirti šias kalbinio ugdymo mokytojų dalykinių-didaktinių kompetencijų tobulinimo turinio sritis (6 pav.):

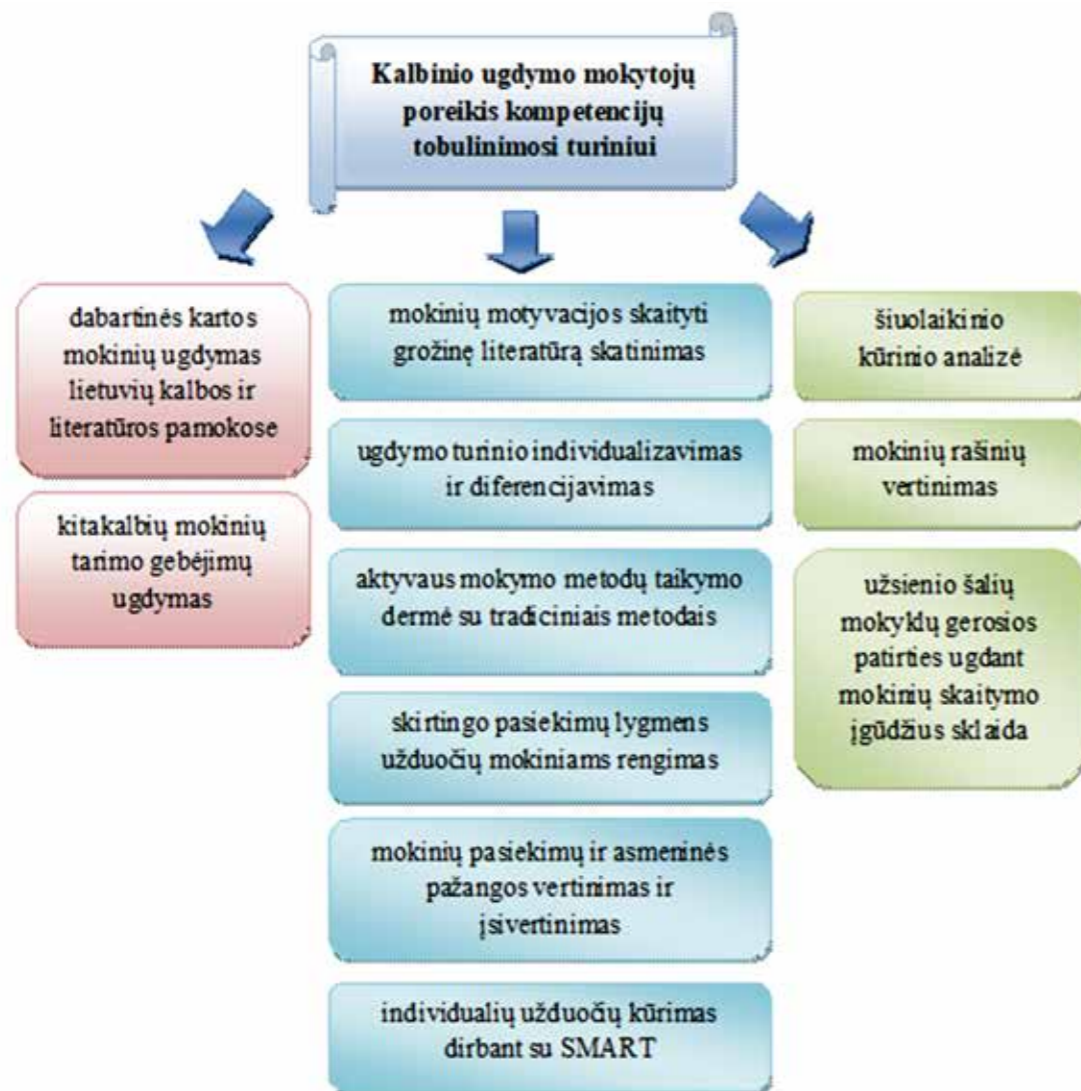
- **užsienio šalių mokyklų gerosios patirties ugdant mokinių skaitymo įgūdžius sklaida,**
- **kitakalbių mokinių tarimo gebėjimų ugdymas,**
- **šiuolaikinio kūrinio analizė,**
- **mokinių motyvacijos skatinti grožinę literatūrą skatinimas,**
- **praktiniai seminarai mokinių rašinių vertinimo tema,**
- **aktyvaus mokymo metodų taikymo dermė su tradiciniais metodais,**
- **lietuvių kalbos ir literatūros turinio individualizavimas ir diferencijavimas,**
- **dabartinės kartos mokinių ugdymas lietuvių kalbos ir literatūros pamokose.**

Užsienio šalių mokyklų gerosios patirties ugdant mokinių skaitymo įgūdžius sklaida. Tyrimo dalyviai pažymėjo, kad paprastai dalykiniuose mokymuose ir seminaruose pristatoma daug teorinės medžiagos ir kitų šalių skaitymo įgūdžių tyrimų duomenų, tačiau mokytojai pasigenda informacijos apie mokymo metodus, kurie užsienio šalių mokytojams padeda pasiekti geresnių mokymo rezultatų. Todėl

kyla poreikis kitų šalių (konkrečiai – skandinavų) praktinės patirties pažinimui ir konkrečiam užsienio šalių mokytojų patirčių Lietuvos mokyklose pritaikymui:

yra pristatoma daug teorinės medžiagos, įvairiausių tyrimų rezultatų, skandinavų šalyse <...> skaitymo įgūdžiai tokie ir tokie, o pas mus tokie ir tokie. Na, suprantate, tokia statistika tik varo į neviltį. O kad pristatytų kokių metodų, kaip tiems skandinavams pavyksta, kokiais būdais ir metodais jie pasiekia geresnių rezultatų ... [L-2].

Kitakalbių mokinių tarimo gebėjimų ugdymas. Lietuvių kalbos ir literatūros mokytoja pabrėžia, kad mokykloje per mažai dėmesio kreipiama į kitakalbių mokinių tarimo gebėjimų ugdymą: *atėjo iš ne-lietuviškų šeimų į lietuviškas mokyklas vaikai, per mažai dėmesio kreipiama tarimui [L-2].* Todėl kitakalbių mokinių tarimo gebėjimų ugdymo tema, apimanti praktines žinias apie taisyklingą tarimą ir kirčiavimą, garsų asimiliaciją, tarties pratimų įvairovę, galėtų būti įtraukta į mokytojų kompetencijų tobulinimo renginių turinį, siekiant praplėsti mokytojų žinias apie kitakalbių mokinių lietuvių kalbos pažinimą ir vartojimą. Tai tampa ypač aktualu šiuolaikiniame kontekste padidėjus imigracijos srautams šalyje.



6 pav. Kalbinio ugdymo mokytojų poreikis kompetencijų tobulinimosi turiniui

Šiuolaikinio kūrinio analizė. Diskusijos metu lenkų kalbos mokytojai pabrėžė literatūrinės kompetencijos tobulinimosi poreikį, minėdami, kad svarbu tobulinti kompetenciją, siejamą su šiuolaikinės literatūros kūrinių analize:

jeigu mes analizuosime tam tikrą kūrinį, tai apie ką kalbame. Kalbant apie tą kūrinį, tai būtina reikia pasakyti autobiografiškai to rašytojo taip, yra svarbu, istorijos faktai. Yra šiuolaikinis kūrinys ir į ką atkreipti dėmesį, kas yra svarbu ir kodėl. Kad kiekviena mokytoja atkreiptų dėmesį. Jaunai mokytojai, tai tikrai reikėtų [Le-1].

Seminarai šiuolaikinių literatūros kūrinių analizės tema suteiktų mokytojams žinių apie kūrinių interpretavimo galimybes ir mokytojo veiklas, padedančias mokiniams pažinti kūrinį per interpretaciją, atskiriant šaltinio autoriaus ir skaitytojo perspektyvas, išryškinant interpretavimų skirtumus.

Mokinių motyvacijos skaityti grožinę literatūrą skatinimas. Lietuvių kalbos ir literatūros mokytojai akcentavo, kad vis sunkiau motyvuoti mokinius skaityti grožinę literatūrą. Mokytojai ieško būdų, skatinančių mokinius suvokti grožinės literatūros skaitymo prasmę, ir nurodo, kad norėtų dalykinių-didaktinių seminarų mokinių grožinės literatūros skaitymo skatinimo tema: *kaip padaryti, kad mokiniai norėtų skaityti grožinę literatūrą [L-2].*

Mokinių motyvacijos skaityti grožinę literatūrą skatinimo seminarai galėtų plėsti mokytojų žinias apie raiškų skaitymą arba skaitymą vaidmenimis, grožinės literatūros tekstų inscenizavimą ir kitus literatūrinius žaidimus, jų taikymo galimybes bei formas, padėsiančias didinti mokinių aktyvumą mokantis.

Praktiniai seminarai mokinių rašinių vertinimo tema. Viena mokytojų pažymėjo mokinių kūrybinio rašymo vertinimo objektyvumo klausimo aktualumą: *kuriuose mokomi bus mokytojai, būtent, kuris rašinys geras, blogas. Tokių praktinių [Le-1].* Kaip ir dauguma kitų mokytojų, lenkų kalbos mokytoja minėjo dalyko praktinių seminarų svarbą, kai būtų ne tik suteikiama teorinių žinių apie mokinių pasiekimų vertinimą, bet ir pateikiama praktinių pavyzdžių, kaip dalyko kontekste galėtų būti vertinamas mokinių kūrybinis rašymas, apimantis mokinio rašiniui pasirinktos temos suvokimą, minties plėtojimą ir esminės kūrinio reikšmės pateikimą, stiliaus išlaikymą ir kitus rašinio rašymo proceso aspektus.

Aktyvaus mokymo metodų taikymo dermė su tradiciniais metodais. Lietuvių kalbos mokytoja, išreikšdama susirūpinimą dėl vyresnių klasių mokinių pasyvaus dalyvavimo pamokose, nurodo dalykinių seminarų poreikį aktyvių metodų taikymo dermės su tradiciniais metodais klausimu: *reikia kažkokių metodikos seminarų, tarkim, aktyviųjų metodų, jų dermės su tradiciniais [L-9].* Mokytojų kompetencijų tobulinimo renginiai tradicinių ir aktyvaus mokymosi metodų derinimo temomis galėtų būti orientuoti į mokinių bendradarbiavimo, aktyvaus klausymosi ir analitinio mąstymo per kalbinio ugdymo pamokas skatinimą.

Ugdymo turinio individualizavimas ir diferencijavimas. Viena iš mokytojų paminėjo, kad gimnazijoje siekiama nustatyti seminarų prioritetus (pvz., ugdymo individualizavimo ir diferencijavimo tema) ir pagal juos užsakyti seminarų lektorius. Tačiau skirtingų dalykų mokytojams organizuojami bendri kompetencijų tobulinimo renginiai negali atliepti mokytojų lūkesčių ir poreikių:

mes gimnazijoje nusistatėme prioritetus ir kvietėme apie individualizavimą, apie diferencijavimą ir nepavyko seminaras. Atvažiavo lektorė jaunutė, patirties nelabai gal turinti, tai mes taip mandagiai pasėdėjom, bet patirties negavome. Pinigai buvo sumokėti, tai kitą kartą direktorius jau sakė: mums tik labai jau stiprų lektorių [L-7].

Dabartinės mokinių kartos ugdymas lietuvių kalbos ir literatūros pamokose. Tyrime dalyvavę lietuvių kalbos ir literatūros mokytojai minėjo, kad jiems *kartais pritrūksta sveikos nuovokos ir kompetencijos, kaip pateikti tai Z kartai kaip nors patraukliai, kad atsiverstų ir paskaitytų, kad vaikas toliau tęstų skaitymo kelią [L-3].* Panašų susirūpinimą išreiškė ir lenkų kalbos mokytojai, pabrėždami Z kartos mokinių pažinimo svarbą. Tačiau lenkų kalbos mokytojai labiau akcentavo **bendravimo su Z kartos mokiniais aspektą.** Viena iš mokytojų pažymėjo, kad būtų tikslinga atnaujinti pedagogines ir psichologines žinias, plačiau sužinoti, kaip bendrauti su dabartinės kartos mokiniais, bei įgyti žinių, padėsiančių mokytojams komunikuoti su mokinių tėvais: *trūksta psichologinių žinių ir to šiuolaikiško bendravimo [Le-3].*

Kita lenkų kalbos mokytoja akcentavo poreikį įvaldyti naujus mokymo metodus ir metodines rekomendacijas mokant šiuolaikinius mokinius. Jos teigimu, ji jaučia dalyko metodikos žinių stygių, nes dirbant su

dabartiniu jaunimu kyla poreikis įvaldyti kitokius metodus dalyko medžiagai analizuoti ir interpretuoti:

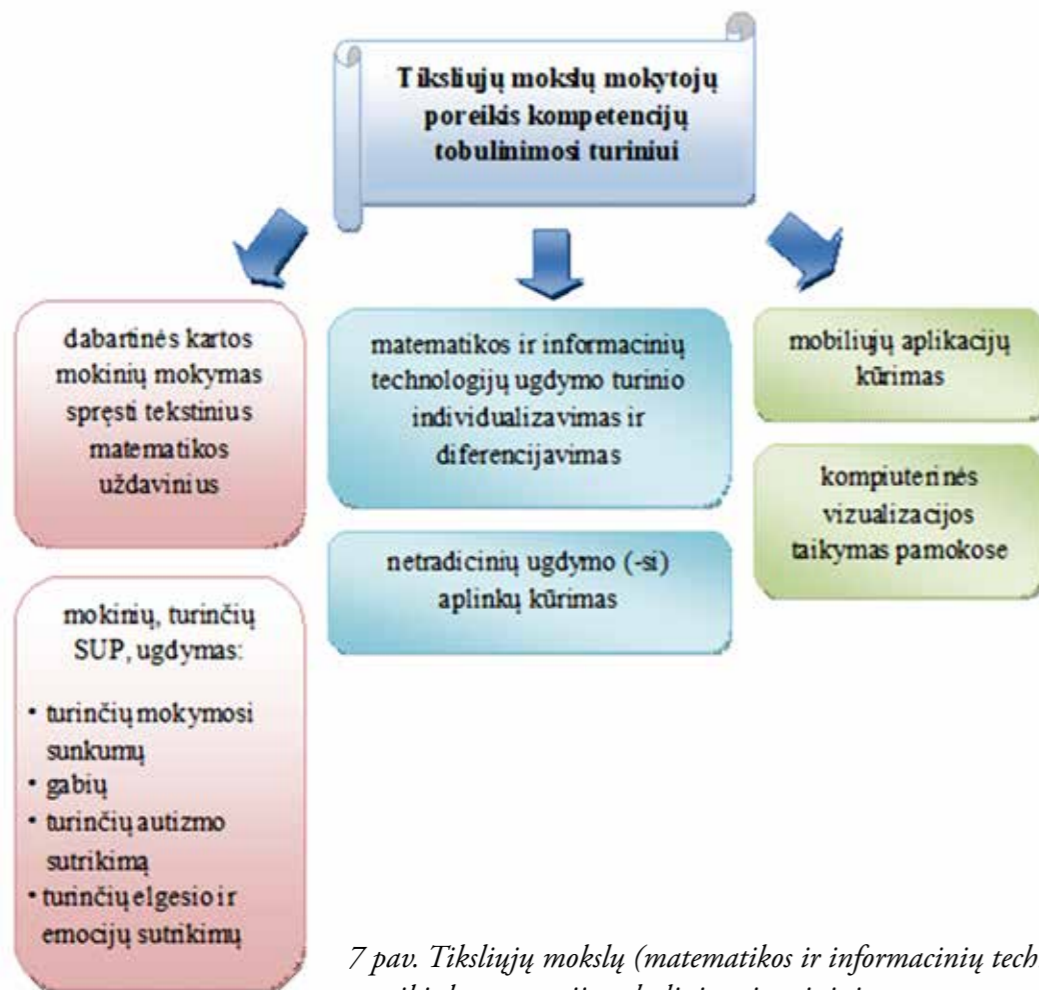
*tos pamokos struktūros, tos metodikos tokios reikėjo pačiai. Ir dabar man atrodo, kad irgi jauni-
mas ... reikėtų tų metodinių rekomendacijų, ką su tokiu tekstu galima padaryti, kaip jį analizuoti,
kaip interpretuoti ar eilėraščių įdomiau [Le-1].*

Individualus užduočių kūrimas dirbant su SMART. Sutelktųjų diskusijų metu paaiškėjo, kad lenkų kalbos mokytojai norėtų tobulinti informacinių komunikacinių technologijų valdymo gebėjimus: *aš jau sakiau, kad man neužtenka skaitmeninio [raštingumo] [Le-1].* Taip pat mokytojai pažymėjo, kad jiems būtų aktualūs mokymai, kaip kurti individualias užduotis darbui su SMART interaktyvia lenta. Jie norėtų tobulinti darbo su SMART lenta gebėjimus, nes tai padėtų įvairinti ugdymo procesą, be to, tai *praturtina pamoką ir vaikus sudomina [Le-1].*

3.5.4. Tikslųjų mokslų (matematikos ir informacinių technologijų) mokytojų poreikis kompetencijų tobulinimosi turiniui

Sutelktųjų grupių diskusijoje dalyvavusių matematikos ir informacinių technologijų mokytojų tyrimo duomenų analizė leido išskirti šias dalykinių-didaktinių kompetencijų tobulinimosi turinio sritis (7 pav.):

- **netradicinių ugdymo(-si) aplinkų kūrimas,**
- **mobiliųjų aplikacijų kūrimas,**
- **kompiuterinės vizualizacijos taikymas pamokose,**
- **mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymas,**
- **matematikos ir informatikos ugdymo turinio diferencijavimas ir individualizavimas,**
- **dabartinės kartos mokinių mokymas spręsti tekstinius matematikos uždavinius.**



7 pav. Tikslųjų mokslų (matematikos ir informacinių technologijų) mokytojų poreikis kompetencijų tobulinimosi turiniui

Netradicinių ugdymo(-si) aplinkų kūrimas. Matematikos, informacinių technologijų mokytojų sudomėjimas pamokų organizavimu įvairiose ugdymo (-si) aplinkose išryškino jų poreikį tobulinti šios srities kompetencijas:

apskritai suorganizuoti [pamoką] kažkokioj tai aplinkoj nėra taip paprasta, nes tu turi turėti tikslą, ir kad tie vaikai būdami ten, jie turi gi kažkokį susikurti sau planą, jį įvykdyti, tai ne šiaip sau [M-5].

Mobiliųjų aplikacijų kūrimas. Informacinių technologijų mokytojas įvardijo, kad mokiniams yra labai patrauklios veiklos, susijusios su mobiliųjų aplikacijų kūrimu. Paradoksalu, kad kaip tik informatikos mokytojai, gana gerai išmanydami IKT erdves, vis dėlto pripažįsta, kad mokiniai juos aplenkia ir jiems trūksta žinių, gebėjimų, siejamų su naujomis informacinėmis programomis, jų taikymu ugdymosi procese ir galėjimu atliepti mokinių poreikius. Dažnai mokiniai yra geriau įvaldę informacines technologijas nei mokytojai, todėl mokytojai, jausdami poreikį neatsilikti nuo pažangos ir norėdami sudominti mokinius informacinių technologijų dalyku, pažymi, kad jiems aktualūs mokymai, kuriuose būtų mokomi mobiliųjų aplikacijų kūrimo:

mobilius kaip ir turi visi, mes esame pabandę su Swedbanku. Yra tam tikros temos, kurios labai aktualios, net ir merginoms įdomu. Pavyzdžiui dizaino kūrimas, kaip susidaryti maketą, eskizą <...> kūrimas tokių žaidimų, yra tokios superinės programos <...> aš iš karto pasijutau, kad esu nebe tos kartos. Tos kartos, kuri iš pusės žodžio supranta apie ką eina kalba. Nes jie yra perėję daug žaidimų ir ta žaidimų padėtis jiems leidžia sukurti naujesnį žaidimą ir tą metodą pritaikyti žaidimui. Čia jau tu nebeturi [kompetencijų]. Ir kitos kartos pasijautimas labai atsispindi. Mes kažin ar būsim tų ateities žaidimų kūrėjai [In-9].

Iššūkių, su kuriais susiduria matematikos ar informacinių technologijų mokytojai, analizė parodė, kad mokytojams trūksta žinių organizuoti ugdymo (-si) procesą, kai tenka orientuotis tiek į mokymosi sunkumų, elgesio ir emocijų, autizmo sutrikimą turinčius mokinius, tiek į gabius. Mokytojai pripažįsta, kad nežino, kaip mokyti autizmo arba elgesio sutrikimų turinčius vaikus, paprastai jie sugeba tik identifikuoti sutrikimus, bet nežino ir neturi praktinių gebėjimų, kaip galėtų suvaldyti situaciją pamokoje. Pavyzdžiui, mokytojas tik pastebi, kad mokiniui puikiai sekasi atlikti savarankiškai programavimo darbus, t. y. dirbti vienam, tačiau klasėje jis nesugeba sutelkti dėmesio ir blaško kitus mokinius:

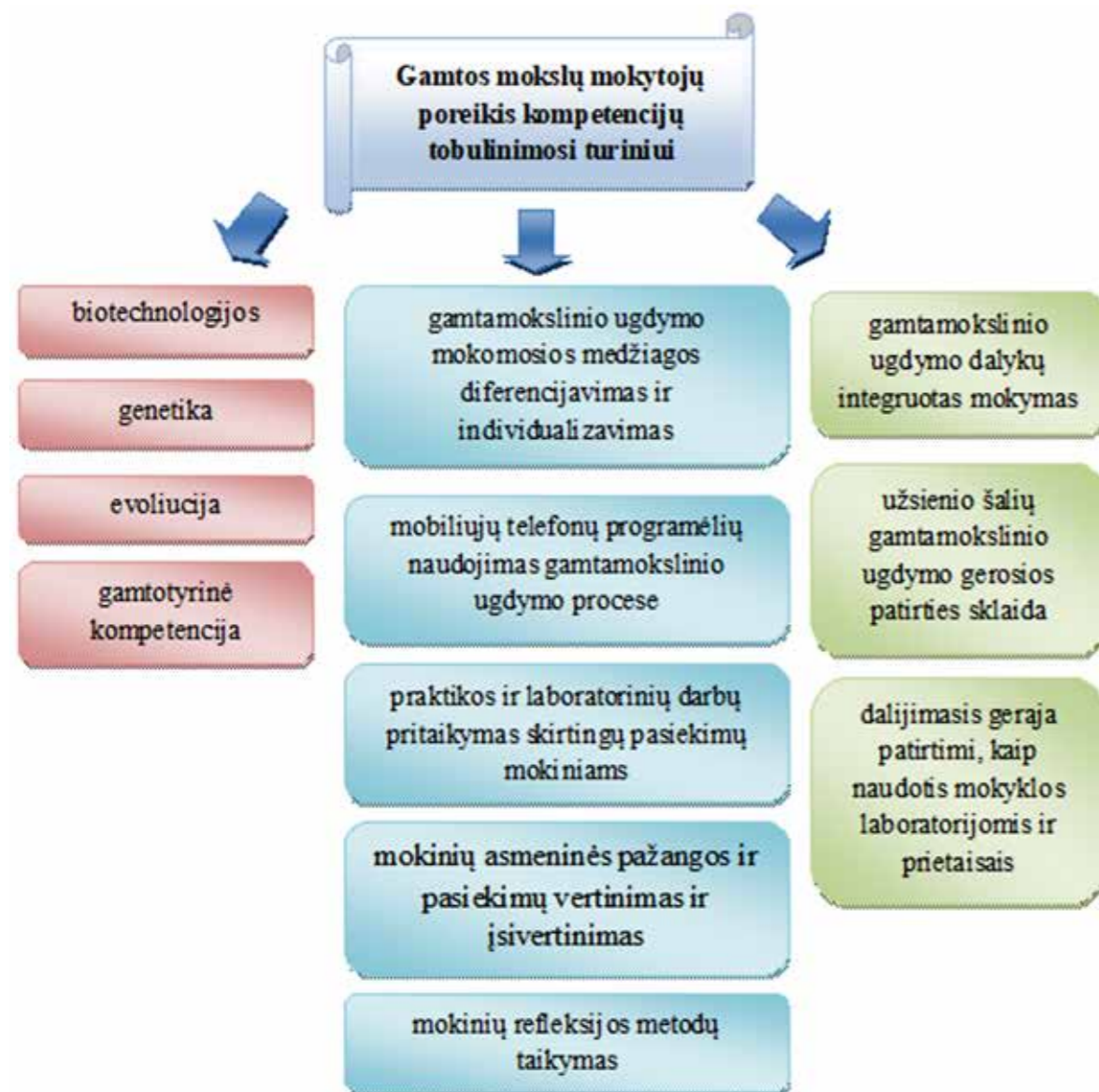
kiekvienas vaikas specialiųjų poreikių yra kitoks. Būna tokių, kurie blaško visą klasę. Pirmiausia su juo turi dirbti, kad ir kiti galėtų, nes po to ir pyksta, kad trukdo pamokoj [In-1]. <...> ir pykstantis dar po to padaro didesnę šurmulį, nes jis pyksta ant to, kuris trukdo, o anas trukdo, todėl, kad trukdo ir didžiulis sniego kamuolys [In-6].

Duomenų analizė atskleidė, kad ugdymo turinio diferencijavimo ir individualizavimo problema tikslųjų mokslų mokytojams išlieka aktuali. Matematikos ir informatikos mokytojams reikia pagalbos individualizuojant mokinių darbą pamokoje, ypač tuomet, kai klasėje yra mokinių, turinčių SUP. Tyrimas parodė, kad, kaip ir daugelis kitų dalykų mokytojų, matematikos mokytojai norėtų tobulinti IKT kompetenciją, nes pamokose jie susiduria su kompiuterinės vizualizacijos taikymo sunkumais. Be to, matematikos mokytojams aktualu, kaip dabartinės kartos mokinius mokyti spręsti tekstinius uždavinius, kai teksto skaitymo ir suvokimo gebėjimai nėra pakankami.

3.5.5. Gamtos mokslų (biologijos, chemijos, fizikos) ir kūno kultūros mokytojų poreikis kompetencijų tobulinimosi turiniui

Sutelktųjų grupių diskusijoje dalyvavusių biologijos, chemijos, fizikos mokytojų interviu duomenų analizės pagrindu buvo atskleista, kad gamtos mokslų mokytojų dalykinių-didaktinių kompetencijų tobulinimo turinį pagerintų šios sritys (8 pav.):

- mokomosios medžiagos diferencijavimas ir individualizavimas,
- mobiliųjų telefonų programėlių naudojimas,
- mokinių refleksijos metodų taikymas,
- užsienio šalių gamtamokslinio ugdymo gerosios patirties sklaida,
- praktikos ir laboratorinių darbų pritaikymas skirtingų pasiekimų mokiniams,
- gamtamokslinio ugdymo dalykų integruotas mokymas,
- mokinių asmeninės pažangos ir pasiekimų vertinimas ir įsivertinimas,
- dalijimasis gerąja patirtimi, kaip naudotis mokyklos laboratorijomis ir prietaisais.



8 pav. Gamtos mokslų mokytojų poreikis kompetencijų tobulinimosi turiniui

Tyrimo dalyvavę gamtos mokslų mokytojai pažymėjo, kad dažnai kompetencijų tobulinimo seminarai organizuojami bendrom temom, kurie tinka tiek biologui, tiek matematikui, tiek lituanistui, o tokių dalykinių seminarų, kad nelabai yra, iš vis nėra [B-3].

Mokytoja pažymi, kad iš dalyko pusės visada yra kur mokytis, nes mokslas žengia į priekį, [mokytojas] kartu su juo turi eiti į priekį, nes ir tos biotechnologijos yra egzaminų programoje, ir dabar labai daug apie pagalbinį apvaisinimą kalba. Todėl mokytojai norėtų tobulinti dalykines kompetencijas biotechnologijų srityje ir ypač plėtoti praktikos darbų atlikimo kompetenciją (DNR išskyrimas ir kt.) [B-3].

Biologijos ir chemijos mokytojos nurodo, kad jos norėtų patobulinti gamtotyrinę kompetenciją – gebėjimą pasinaudoti ar organizuoti artimosios gamtinės aplinkos tyrimus ir stebėjimus:

konkrečių, realių tyrimų, praktikos darbų organizavimo ir jų vertinimo, stebėjimų metodikos labai praverstų [B-3], supančios aplinkos panaudojimas cheminių reiškinių aiškinimui [C-2].

Gamtamokslinio ugdymo dalykų integruotas mokymas. Pereinant prie integruoto gamtamokslinio ugdymo, mokytojams iškyla poreikis tobulinti kompetenciją, nes mokytojai nesijaučia gerai išmanantys visus mokomuosius dalykus:

pačioms gilintis į kažkokį dalyką kas liečia ir fiziką, ir biologiją, ir chemiją labai sudėtinga <...> mano kompetencijos, pavyzdžiui, nėra tokios didelės, kad galėčiau paaiškinti fizikos visus niuansus, kurie ten vyksta, būtent vyksta vieniems ir kitiems dalykams. Galim pripažinti integracijai mums trūksta kompetencijos [C-1].

Mokomosios medžiagos diferencijavimas ir individualizavimas. Apie ugdymo turinio individualizavimą, diferencijavimą, mokinių asmeninės pažangos pasiekimų vertinimą ir įsivertinimą, mokytojų teigimu, teorinių seminarų yra pakankamai, tačiau tai neatliepia mokytojų lūkesčių, kaip teoriją pritaikyti praktiškai. Jie sako, kad reikia gamtamokslinio ugdymo medžiagos diferencijavimo ir individualizavimo praktinio pobūdžio seminarų:

padarykit ne teoriškai, kas yra individualizavimas, kas yra diferencijavimas, aš pati galiu papasakot, aš pasiskaitysiu, ateisiu jum parodysiu skaidres, papasakosiu, bet man, kad ateitų ir paaiškintų, <...> su viena savaitine pamoka biologijos, <...> man prašau, diferencijavimas individualizavimas praktiškai kiekvieną pamoką jį reikia daryti? ne kiekvieną pamoką? ką reikia daryti? mokomąją medžiagą diferencijuoti, individualizuoti? namų darbus? kaip tai padaryti? konkrečiai, <...> kaip visus diferencijuotus namų darbus kitą pamoką patikrinti? [B-3].

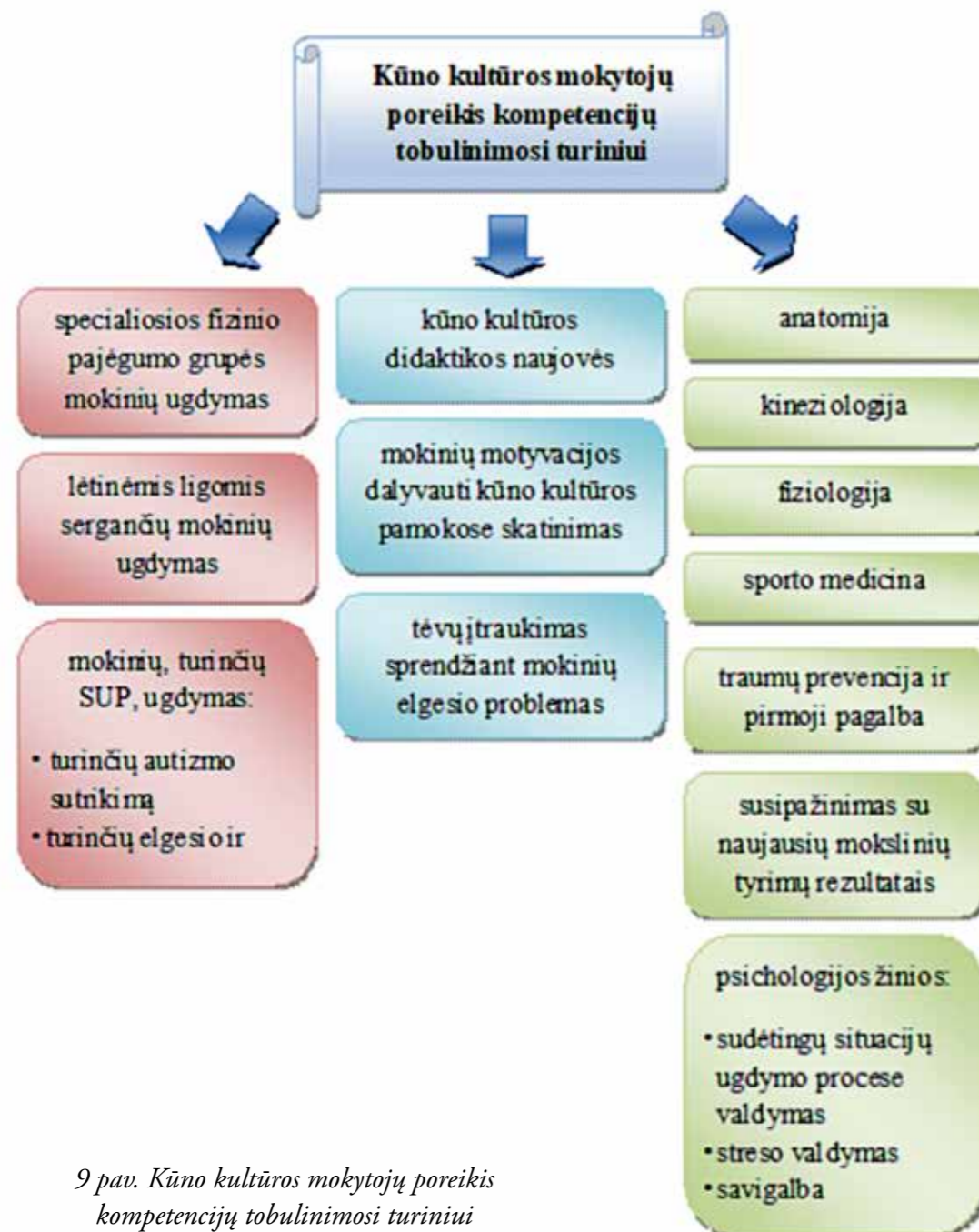
Mobiliųjų telefonų programėlių panaudojimas. Mokytojai akcentuoja, kad ugdymo turinį svarbu papildyti elektroninėmis mokymosi priemonėmis, ir išsako poreikį įgyti kompetencijų, įgalinančių juos naudotis elektroniniais šaltiniais, pratybomis, apklausų sudarymo sistemomis. Kartu mokytojai pastebi, kad teorinių ir reklaminių seminarų apstu, bet realių – vienas kitas [B-3]. Jiems aktualu išmokti naudoti mobiliąsias programėles gamtamokslinio ugdymo pamokose: *mobilaus telefono programėlių parsisiuntimas čia yra ir darbas mokytojui išmokti ir mokiniui tą įvesti [B-1].*

Iššūkių, su kuriais ugdymo praktikoje susiduria gamtos mokslų mokytojai, analizė parodė, kad mokytojams trūksta žinių taikant mokinių reflektavimo metodus gamtamokslinio ugdymo pamokose. Tyrimo dalyvavę mokytojai paminėjo nemažai sunkumų, kurie gali būti vertinami kaip tam tikros kliūtys įgyvendinant integruotas ugdymo programas. Mokytojai akcentavo keitimosi gerąja patirtimi su Lietuvos ir užsienio šalių mokytojais poreikį ir pageidavo konkrečių, praktiniais pavyzdžiais ir metodine medžiaga paremtų kompetencijų tobulinimo veiklų. Gamtos mokslų mokytojai įvardijo daug problemų, susijusių su mokyklos kaip bendruomenės veiklų koordinavimu, organizavimu, netinkama mokyklų materialine baze, t. y. pažymimas praktinėms veikloms reikalingų reagentų, medžiagų trūkumas. Mūsų tyrimo rezultatai parodė, kad mokytojų profesinis augimas ir tobulėjimas, pavyzdžiui, tarpdalykinės integracijos srityje, yra ribojamas ugdymo proceso aprūpinimo reikiamomis mokymo priemonėmis stygiaus. Todėl diegiant mokyklose ugdymo turinio naujoves, mokytojui yra būtinas ne tik aprūpinimas darbu reikalingomis mokymo priemonėmis, bet ir tęstinis metodinės pagalbos teikimas.

Tyrime dalyvavusių kūno kultūros mokytojų duomenų analizė atskleidė (žr. 9 pav.), kad mokytojai turi poreikį tobulinti šių sričių kompetencijas:

- specialiosios fizinio pajėgumo grupės mokinių ugdymas,
- sudėtingų situacijų ugdymo procese valdymas,
- lėtinėmis ligomis sergančių mokinių ugdymas,
- naujausių mokslinių tyrimų rezultatai,
- mokinių motyvacijos dalyvauti kūno kultūros pamokose skatinimas,
- platesnių psichologijos žinių ir kūno kultūros didaktikos naujovių.

Specialiosios fizinio pajėgumo grupės mokinių ugdymas. Kūno kultūros mokytojai akcentavo, kad aktualūs būtų seminarai darbo su specialiosios fizinio pajėgumo grupės mokiniais tema. Pasak mokytojų, tokie seminarai *visada aktualūs ir visada jų, naujų žinių nebus per daug [K-1]*, be to, tokių vaikų mokyklose daugėja ir mokytojai jaučia poreikį specialių žinių darbui su tokiais mokiniais: *jau čia konkrečiai su tokiais turi dirbti, vis tiek su tokiais informacijos reiktų ir metodų [K-4]*.



9 pav. Kūno kultūros mokytojų poreikis kompetencijų tobulinimosi turiniui

Sudėtingų situacijų ugdymo procese valdymas. Mokytojai ieško atsakymų ir patarimų, kaip valdyti sudėtingas situacijas per kūno kultūros pamokas, tačiau to nepakanka ir mokytojai pažymi, kad jiems reikia specialisto patarimų ir seminarų, kaip valdyti sudėtingas situacijas ir mokinio pykčio protrūkius, kaip mokyti tokius mokinius. Be to, tokiose situacijose mokytojai patys patiria stresą, kaip mokyti tokį mokinį, kaip pačiam mokytojui įveikti stresą:

stresinių situacijų valdymo. Kaip įveikti ir su realia pozicija, kaip vaikas, kai jam iš tikro sutrikimas yra, pykčio tokie protrūkiai, kaip mokyti jį <...> pažiūrėkim, kiek Lietuvoj situacijų yra, kai jau iš kantrybės ir mokytojas išeina, ir mokiniai, ir smurto atvejų pamokose [K-1].

Susipažinimas su naujausių mokslinių tyrimų rezultatais. Kalbėdami apie kompetencijų tobulinimą, kūno kultūros mokytojai paminėjo, kad siekia teorijos ir praktikos dermės. Viena vertus, mokytojai ieško naujos, mokslškai pagrįstos informacijos, kuria ne tik praplečia savo žinias, bet ir padeda motyvuoti mokinius. Naujų mokslinių faktų pateikimas padeda sudominti mokinius. Kita vertus, dalyvaudami mokymuose, mokytojai prioritetą teikia praktiniams seminarams, kuriuose teorines žinias mokytojai galėtų išbandyti praktikoje. Domėjimasis mokslo darbais ir užsienio šalių patirtimi skatina naujų metodų, mokymo medžiagos, susistemintos mokslinės informacijos ir parengtų medžiagos paketų, pritaikytų diegti praktikoje, poreikį:

aišku mes dabar stengdavomės į tuos praktinius užsiėmimus, tai jie tikrai yra gerai, jie lengvai pajavairina tau pamoką. Bet nuo teorijos mes irgi niekur nedingsim [K-2].

Specialaus dalykinio turinio seminarų poreikis. Fizinio ugdymo ir sporto srityje integruojantis daugelio mokslo šakoms, sporto srityje atsiranda vis daugiau inovacijų, kurios skatina rasti naujų fizinio aktyvumo formų ir tobulinti sportinio ugdymo metodikas. Kūno kultūros mokytojai nurodė, kad ne vien tam, kad užtikrintų ugdymo kokybę bei mokinių saugumą, bet ir dėl didėjančio mokinių smalsumo privalo nuolat ieškoti naujos informacijos. Mokytojai nurodė, kad jiems svarbu plėsti specialiąsias anatomijos, fiziologijos, kineziologijos, sporto medicinos, sveikatos ugdymo, traumų prevencijos ir pirmosios medicinos pagalbos žinias.

Remiantis iššūkių, su kuriais susiduria mokytojai, analize buvo išskirtos probleminės kūno kultūros pamokų sritys, reikalaujančios mokytojų kompetencijų tobulinimo. Aktualus yra **mokinių motyvacijos dalyvauti kūno kultūros pamokose skatinimas**. Mokytojai ieško informacijos, kaip skatinti nemotyvuotų mokinių dalyvavimą ir aktyvumą per kūno kultūros pamokas:

dabar ir apie motyvaciją ko trūksta <...> kodėl vaikai nenori sporto ... bandžiau ieškoti, ar yra kažkokių tyrimų <...> bet pačioj toj erdvėj internetinėj nieko neradau, kaip kūno kultūroj motyvuoti [K-3].

Kūno kultūros didaktikos naujovių poreikis. Mokytoja pastebėjo, kad praktikoje susiduria su sunkumais, kai jungiamos kelios mokinių grupės, pavyzdžiui, skirtingų klasių mokinių grupės. Mokytoja jaučia didaktinių kompetencijų stygių, kaip organizuoti tokio pobūdžio pamoką:

vienoj klasėj vienoj grupėj visi kartu jokių skirtybių <...> viskas yra perdėta ant to vieno mokytojo <...> dabar klasės dvi yra pirmųjų po 29 mokinius ir kartu mergaitės, berniukai <...> praktikoje ne visuomet ir pasitvirtina – mergaitės kaip ežiai vienos prieš kitas, jos turi savo psichologinių, emocinių ir dar kitokių nusistatymų, ir dar yra blogiau negu turėti mergaites ir berniukus. Kaip mokytoja galvočiau tą pamoką kaip jiems čia pravest <...> man didaktinė pusė [K-2].

Taip pat kūno kultūros mokytojams kyla didaktinių kompetencijų, specialiosios pedagogikos ir psichologijos žinių poreikis, kaip dirbti su mokiniais, turinčiais SUP, elgesio ir emocinių sutrikimų, arba su mokiniais, sergančiais lėtinėmis ligomis:

mum nėra naujovė tie spec. poreikių vaikai, bet kitom mokyklom tikrai didelis šokas ir smūgis ir be spec. pedagogikos kurso ir tų tokių dalykų bei rekomendacijų pagal tas negalias tai tikrai jų reikėtų [K-2];

jis ateina į salę apsirengęs sportiškai, bet kuprinė uždėta, kapišonas ant galvos ir jisai sėdi. Su auklėtoja, kaip jūs ir sakot, su auklėtoja ir pas psichologą, ir pas seselę, ir visa kita, pradėjom aiškintis <...> kaip su jais dirbt, <...> integruos visokius ir emocinio elgesio, ir agresyvius, ir autistus, ir bet kokius, sakykim, jeigu visi tai ir su Dauno sindromu, tai kaip tam mokytojui išgalėti <...> Autistų yra ir mes juos turim, tam mes ir baigiam spec. pedagogikos kursą ... Kiekvienais metais mes turim autistų ir tu kada žinai, kad tas autistas, kad jis nežais komandinio žaidimo, tu ramiai į tai reaguoji, nes tu žinai kad jis nežais. Kiekvieną kartą turi paruošęs jam užduotėlę, ką jis galės daryti, esam turėję, kurie autistai, jie dirbdavo tam kambarėly, kur yra priemonės. <...> Jis viską padarydavo, bet jis komandinių žaidimų nežais ir tu gali kiek nori čia save įtikinėti, bet yra toks sutrikimas, ko jis nedaro ir tu turi tą žinoti, žinoma čia be tų kursų tai čia yra neįmanoma [K-1].

Spręsdami mokinių mokymosi ir elgesio sutrikimo problemas, mokytojai siekia įtraukti mokinių tėvus, tačiau santykiams su tėvais plėtoti mokytojams taip pat reikia pagalbos:

po tiek metų darbo iš tikro net sutrikau ir suvokiau – jeigu aš prieisiu arčiau prie jo, galiu ir pati gauti, nes ten agresija buvo tokia išsišokusi ir va tuo momentu <...> sutrikimas ir tas emocijų nevaldymas, ir va tas agresyvumas <...> pasikalbėjus po to jau ir su tėvais, detaliau panagrinėjus, vaikas turintis psichologinių problemų ...[K-1].

Streso valdymas ir savivalba mokytojui. Dirbant su sunkaus elgesio mokiniais, mokytojams pritrūksta psichologinių žinių, kaip elgtis sudėtingose situacijose, kaip valdyti stresą, mokytojui reikalingos savivalbos žinios:

kaip išvengti, kaip suvaldyt tą situaciją? Čia irgi labai svarbus yra aspektas. Čia irgi labai svarbus yra ekspertas ir asmeniškai trūksta kartais [K-1].

3.5.6. Socialinio (istorijos, geografijos) ir dorinio ugdymo mokytojų poreikis kompetencijų tobulinimosi turiniui

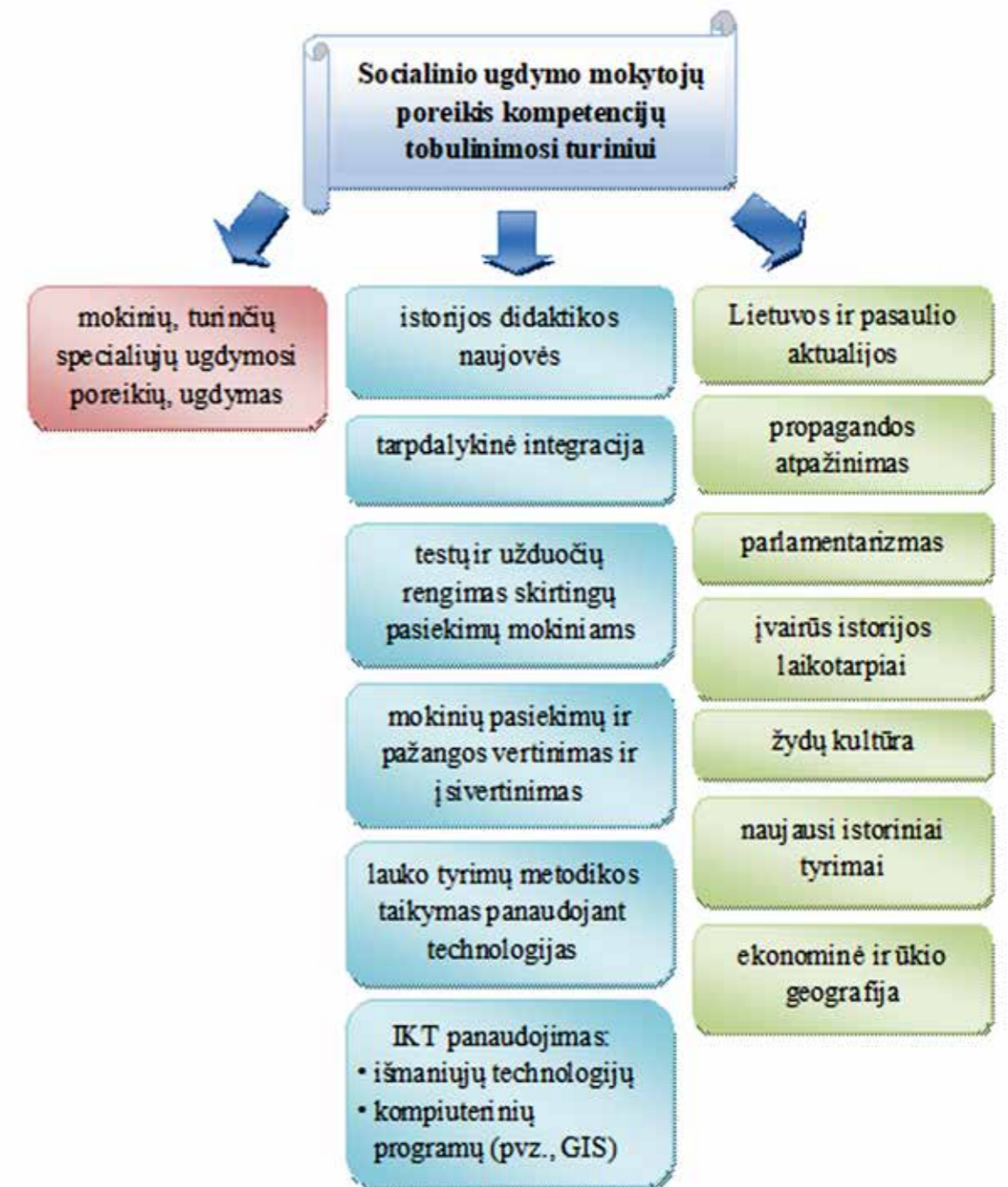
Socialinio ugdymo mokytojų interviu duomenys atskleidė, kad mokytojai tobulinasi, nes nori sužinoti naujovių, specializuotis ir išplėsti jį dominančios srities žinias bei gebėjimus. Jie pajunta, kad mokytojas, įkvėptas tobulinimosi metu gautos informacijos, gali uždegti mokinius. Paprastai mokytojai renkasi kompetencijų tobulinimo sritis, kurios yra jiems įdomios. Vienos geografijos mokytojos teigimu, dalyvavimas praplečia žinias ir pačios suvokimą, kaip naujas žinias panaudoti mokinių mokymuisi:

aš jau iš karto turiu žymiai platesnį suvokimą, ką aš vaikam galiu duoti. Tada jau atsiranda mano kažkokia galimybė varijuoti pateikiant medžiagą, formuluojant užduotis ir visa kita [G-7]

Remiantis iššūkių, su kuriais susiduria geografijos, istorijos mokytojai, analize ir tiesiogiai sutelktųjų grupių diskusijos metu išsakytomis mintimis buvo išskirtos kelios dalykinių-didaktinių kompetencijų tobulinimosi turinio sritys (10 pav.):

- Lietuvos ir pasaulio aktualijos,
- testų ir užduočių rengimas,

- lauko tyrimų metodikos taikymas panaudojant technologijas
- pasaulio ūkio, pramonės temų mokymas 10 klasėse,
- IKT pritaikymas geografijos, istorijos mokymui.



10 pav. Socialinio ugdymo (geografijos ir istorijos) mokytojų poreikis kompetencijų tobulinimosi turiniui

Lietuvos ir pasaulio aktualijos (pvz., patriotizmo ir tautiškumo temos). Mokytojai mini pilietiškumo, pabėgėlių, migracijos, propagandos srities žinių stygių. Viena mokytoja pastebi, kad mokiniai, dalyvavę tam tikrose veiklose, pasidaliję savo patirtimi, paskatina ir kitų mokinių susidomėjimą, patriotizmą:

pas mus vienas mokinykas buvo, kai grįžo ir pristatė. Tai vaikai tokioje euforijoje buvo. Tiesiog tas patriotizmas net pakilęs. Ir ėjo tada pas mus partizanų kapų tvarkyti. Irgi tvarkė, darė; misija Sibiras. O kas tas Sibiras? Pradėjo domėtis ir Sibiru. Kas ten darosi? [G-4];

pabėgėliai, migracija, tai yra tos temos, kurios yra svarbios. Ta pati propaganda. Misijos Sibiras irgi įdomus dalykas [G-5].

Lauko tyrimų metodikos taikymas panaudojant technologijas. Geografijos mokytojai išsakė poreikį **lauko tyrimų metodikos** atskirų temų, tokių kaip dirvožemio arba vandens tyrimai, kurias jie tiesiogiai galėtų taikyti mokiniams lauko sąlygomis [G-7], seminarams. Nors mokytojai taiko anksčiau parengtas lauko tyrimo metodikas, jie pastebi, kad reikalingos atnaujintos: *su kokiais prietaisais, galų gale su išmaniosiomis technologijomis [G-7].* Dėl šios priežasties natūraliai kyla ir naujų mokymosi priemonių, t. y. **technologijų taikymo lauko praktikose mokymų**, seminarų arba kūrybinių dirbtuvių organizavimo poreikis.

Pasaulio ūkio geografija. Tyrimo dalyviai pažymėjo, kad jų netenkina dabartinė situacija perteikiant **ūkio, pramonės temas.** Dėl mokymo medžiagos apimties 10 klasės geografijos kursą mokytojai laiko sudėtingu *laiko prasme*, todėl norėtų įgyti daugiau šios srities žinių ir mokytis naujų metodų, kaip šias temas dėstyti mokiniams:

labiausiai trūksta, kas labiausiai keičiasi pasaulyje. Iš ūkio srities <...> man asmeniškai labiausiai trūksta tų tokių, na specifinių žinių tam tikrais klausimais. Pavyzdžiui, pramonė [G-2]. Dešimta klasė iššūkis yra didelis. Ūkio dėstymas ir medžiagos, ir metodikos sudominimui [G-7].

Užduočių ir testų rengimas. Mokytojai abejoja, ar yra pajėgūs, ar jiems užtenka kompetencijų patikimai grįžtamajai informacijai iš mokinių gauti, ar jų taikomi metodai tinka mokinių apklausoms ir yra patikimi. Tyrimas atskleidė, kad mokytojai nenori *gatavų receptų*, kaip mokytis. Pavyzdžiui, viena geografijos mokytoja, lygindama savo taikomas metodikas su kitų dalykų mokytojų, pagrindžia seminarų, skirtų **geografijos užduotims ir testams rengti, poreikį:** *mes dirbam su šiais vadovėliais, kontroliniai darbai ir testai įvairūs mums yra paruošti psichologų [G-5].* Mokytoja norėtų mokslininkų, psichologų parengtos medžiagos, kaip mokytis geografijos, rengti testus, apklausas: *aš suprantu, kad negalima reikalauti, kad mums kontrolinius paruoštų, bet gal įmanoma metų pabaigoj padaryti mokslininkų, psichologų, [mokymus apie] testus kažkokius, apklausas [G-5].*

Mokslu grįsti informaciniai seminarai. Diskusijoje geografijos, istorijos mokytojai įvardijo, kad **norėtų gauti mokslu grįstos informacijos ir plėsti savo kaip tyrėjo kompetenciją.** Norėdami praplėsti savo žinias, mokytojai pastebi, kad ieško patikimos, mokslu grįstos informacijos ir išreiškia poreikį dalyvauti mokslinėse konferencijose arba turėti prieigą prie konferencijos medžiagos jiems patogiu laiku. Jų manymu, konferencijų medžiaga turėtų būtų pasiekama internetu, kad ja būtų galima pasinaudoti, jei nėra galimybės vykti į konferenciją:

tos konferencijos nebūtinai, kad būtų, pavyzdžiui, Vilniuj, Kaune ir čia visi mokytojai puola, meta tas pamokas ir penktadieniais lekia į Kauną. Tegu būna po pamokų, internetu arba galėtų peržiūrėti vėliau, bet tai ta medžiaga, kuria galima pasitikėti, nes mums yra pakankamai sunku atsirinkti patikimą informaciją, nes bet ko pasakyti nesinori [G-5].

IKT pritaikymas geografijos, istorijos mokymui. Mokytojai norėtų tobulintis, kur būtų mokoma, kaip **pritaikyti įvairias sukurtas programėles (GIS ir kt.) geografijai, istorijai mokytis.** Geografijos mokytojai pažymi, kad GIS seminarų poreikis yra didesnis nei pasiūla, jie negali pakliūti į organizuojamus mokymus. Be to, jie sako, kad GIS – *tai vienintelė lietuviška programėlė. Ko mes pasigendame, tai programų lietuvių kalba, nes viskas yra anglų kalba [G-1].* Todėl mokytojai kelia klausimą, ar negalimi visai nemokami arba iš dalies kompensuojami **anglų kalbos kursai geografijos mokytojams.** Tai galėtų būti ilgalaikio kompetencijų tobulinimo renginių tematika – anglų kalba geografijai.

Nagrinėjant interviu duomenis, išryškėjo skirtingos geografijos mokytojų nuomonės seminarų tarp-

dalykinės integracijos klausimais. Dalis mokytojų nurodė, kad dėl nesuderintų programų tarpdalykinės integracijos seminarai nėra naudingi:

jau integracijos seminarų, manyčiau, kad nereikia, čia nėra problema [G-5]. Kam tie seminarai? Programas reikia keisti, apie seminarus šiuo klausimu net neverta kalbėti, nes tai laiko gaišatis ir pinigų leidimas [G-3].

Kai kurie tyrimo dalyviai paminėjo, kad tarpdalykinės integracijos seminarai, organizuojami kelių dalykų mokytojams, turi mažesnę pritaikomąją reikšmę. Tačiau buvo išsakyta ir kitokių nuomonių. Viena mokytoja paminėjo, kad mokytojams patraukli ir įdomi tarpdalykinės integracijos kompetencijų tobulinimo forma galėtų būti susijusi su skirtingų dalykų integracija panaudojant praktines veiklas: *dalykų mokytojai surinkti į vieną, duota tema ir praktinis darbas kažkoks. Ką jie galėtų mokykloje pernešti. Vat, čia būtų įdomus [G-5].*

Be to, tyrimas atskleidė, kad geografijos mokytojai jaučia seminarų bendrosioms kompetencijoms tobulinti poreikį. Pavyzdžiui, pažymima, kad vertingi būtų seminarai **apie bendradarbiavimą su tėvais**, tačiau tokie seminarai yra labai brangūs:

kaip bendrauti su tėvais, kaip mokytojui apginti savo teises? Bendravimas su tėvais, tai atlaikyti tėvų spaudimą. Tai pagalba galėtų būti mokytojams, kaip vesti tuos aktyviuosius susitikimus su tais tėvais [G-3];

kai tu informuoji vaiko tėvus dėl kažko, jie tave užsipuola ir tave terorizuoja. Kaip atstovėti, galų gale? Taip mes gal pasiskaitę švietimo įstatymą ir panašiai, bet smulkesnių dalykų, kaip mes galim gintis. Na gerai, kurie yra mokytojai, turintys tvirtą stuburą, bet, pavyzdžiui, yra tie, kurie yra šiek tiek psichologiškai silpnesni, jie yra lengviau paveikiami. Šitam dalykui neskiriamas dėmesys [G-5].

Taigi iš tyrimo duomenų matyti, kad geografijos mokytojai jaučia dalykinėms kompetencijoms tobulinti skirtų seminarų stygių, tačiau tokie seminarai turi atitikti mokytojų poreikius ir lūkesčius. Mokytojai pripažįsta, kad dabar yra geros informacijos dalykui mokytis, bet ji išmėtyta, reikia laiko šiai informacijai rasti:

pavyzdžiui, prekybos centras „Geografija“, žaidimėlis, yra paruoštos kitos medžiagos, bet jos tam pačiam Ugdymo plėtotės centre, tai vienoj vietoj, tai kitoj, tai dar kažkur. Viskas išmėtyta. Dabar tas naujienukraštis „Ką manai?“. Vėl dalykas geras, bet jie yra visur kažkur lentynose bibliotekoj išmėtyti, tai ateini ir nu ką – ieškom, mes mokam kritiškai mąstyti, atsirinkti, kur tinka, kur ne, bet yra gana sudėtinga, nes šaltinių daug [G-5].

Mokytojai pripažįsta mokomųjų filmų panaudojimą kaip vertingą metodą, įtraukiantį mokinius ir padedantį geriau suvokti gamtos reiškinius ir jų kaitą, tačiau buvo paminėtas mokytis tinkamos kokybiškos vaizdinės medžiagos trūkumas. Mokytojams būtų nemenka metodinė pagalba, jei didelė dalis kokybiškos informacijos, *kur atrinkta mokslininkų, kad medžiaga yra gera, tinkama naudoti [G-5],* nuorodos būtų sukelta į vieną bendrą sistemą, kuria galėtų naudotis geografijos mokytojai. Taip pat mokytojai pastebi, kad naudinga būtų, jei dalis mokytojui reikalingos mokomosios medžiagos būtų verčiama į lietuvių kalbą ir pateikiama internete:

tuos pačius angliškus įmanoma galbūt juos nupirkti, išversti į lietuvių kalbą, tam pačiam YouTube dešimties minučių filmukus kažkokius palikti [G-5].

Analizuojant istorijos mokytojų dalykinių kompetencijų tobulinimosi turinio sritis, paaiškėjo, kad mokytojai kompetencijų tobulinimą pirmiausia sieja su mokymo proceso kaita – dalyvavimas moky-muose ir seminaruose skatina istorijos mokytojus tobulinti ugdymo praktiką: *išeini, pamatai ir vėl tada paskaitos, tai turi būti kaip ir, vaikam sakom, vaikam darom, kad pamoka turi keistis visokie metodai* [I-4]. Specialistų vedami dalykiniai seminarai padeda atnaujinti dalykines žinias ir pateikia naują požiūrį į tam tikrus reiškinius. Mokytojai palankiai vertina Ugdymo plėtotės centro organizuojamus seminarus, kai pasirūpinama ne tik tinkamu turiniu, bet ir organizaciniais aspektais, kai seminarų dalyviai jaučiasi oriai ir vertinami.

Istorijos mokytojai pirmenybę teikia ir išsako tokio dalykinių-didaktinių kompetencijų tobulinimosi turinio poreikį:

- **socialinio pasaulio aktualijos,**
- **atskirų istorinių laikotarpių tematika,**
- **parlamentarizmas,**
- **žydų kultūra,**
- **propaganda.**

Be to, mokytojai pažymėjo, kad istorijos mokymui yra įdomios ir svarbios naujovės, t. y. *į Bendrąją programą neįtrauktos temos*. Taip pat buvo paminėta, kad perteikiant dalyko žinias svarbios *istorijos didaktikos, ypač mokinio pažangos įsivertinimo istorijos pamokose tematika*.

Kalbėdami apie poreikį seminarams aktualijų tematika, mokytojai pažymėjo, kad jiems svarbūs seminarai **Lietuvos ir pasaulio aktualijoms bei tyrinėjimams** aptarti. Mokytojai supranta, kad pasaulio aktualijų supratimas privalomas istorijos mokytojui, tačiau aktualijos yra pilietinio ugdymo pamokos turinio pagrindas, o per istorijos pamokas mokytojas jas „įterpia“ pamokos pradžioje ar kitame etape. Tačiau buvo paminėta, kad mokytojai ne visuomet spėja sužinoti pasaulio aktualijas, nes per Lietuvos žiniasklaidą jos būna neskelbiamos, o vaikai su tėvais aktualijas jau būna sužinoję iš užsienio televizijos kanalų, pavyzdžiui, BBC. Istorijos mokytojai suvokia, kad svarbu skirti laiko ne tik Lietuvos, bet ir užsienio žiniasklaidos aktualijoms, bet tam reikia ne tik papildomo laiko, bet ir mokėti anglų kalbą. Be to, mokytojai nurodo, kad jie skiria laiko aktualijų paieškai ir faktams patikrinti ne iš vieno šaltinio:

norint išsiaiškinti, vėl iš mokytojo atima be galo daug laiko, todėl kad tu turi informaciją, tu tą informaciją patikrinti, ne iš vieno šaltinio, ar ji teisinga yra ir vėl sėdi prie kompiuterio [I-1].

Svarbu yra ne tik žinoti aktualijas ir jas pristatyti mokiniams, bet ir pateikti faktus, aiškinti, formuoti mokinio kritinį požiūrį pristatant informaciją įvairiais aspektais. Todėl aktualijoms aptarti svarbios pateikiamų žinių turinio ir mokytojo didaktinių kompetencijų sąsajos.

Istorijos mokytojams aktuali **propagandos tema, kaip ją atpažinti**. Mokytojas, dalyvavęs Ugdymo plėtotės centro organizuotame seminare apie propagandą, teigia, kad žinant tam tikrus „įrankius“, pvz., požymius, kaip atpažinti propagandą, lengviau yra taikyti įgytas žinias kitais, analogiškais, atvejais ir kituose kontekstuose:

propaganda, ar ne, tai viskas tvarkoj, tu gali pasižiūrėti ir pasidomėti, vat sakysim kaip ir vakar, specialiai klausiau „Maša ir lokys“ [animacinis filmukas Маша и медведь], tai realiai ten propaganda ar ne? Iš tikrųjų sunku pasakyti; ir išvadas galiu daryti vien dėl to, kad, sakysim, apie propagandą ne tik va šitame seminare klausia. Medijų projekte [UPC projektas] esu dalyvavus iš visų susideda, tada kažkiek tu gali pasidaryt ... nu sukurti sau tą vaizdą ir suprasti, kas tai yra iš tikrųjų ta propaganda [I-1].

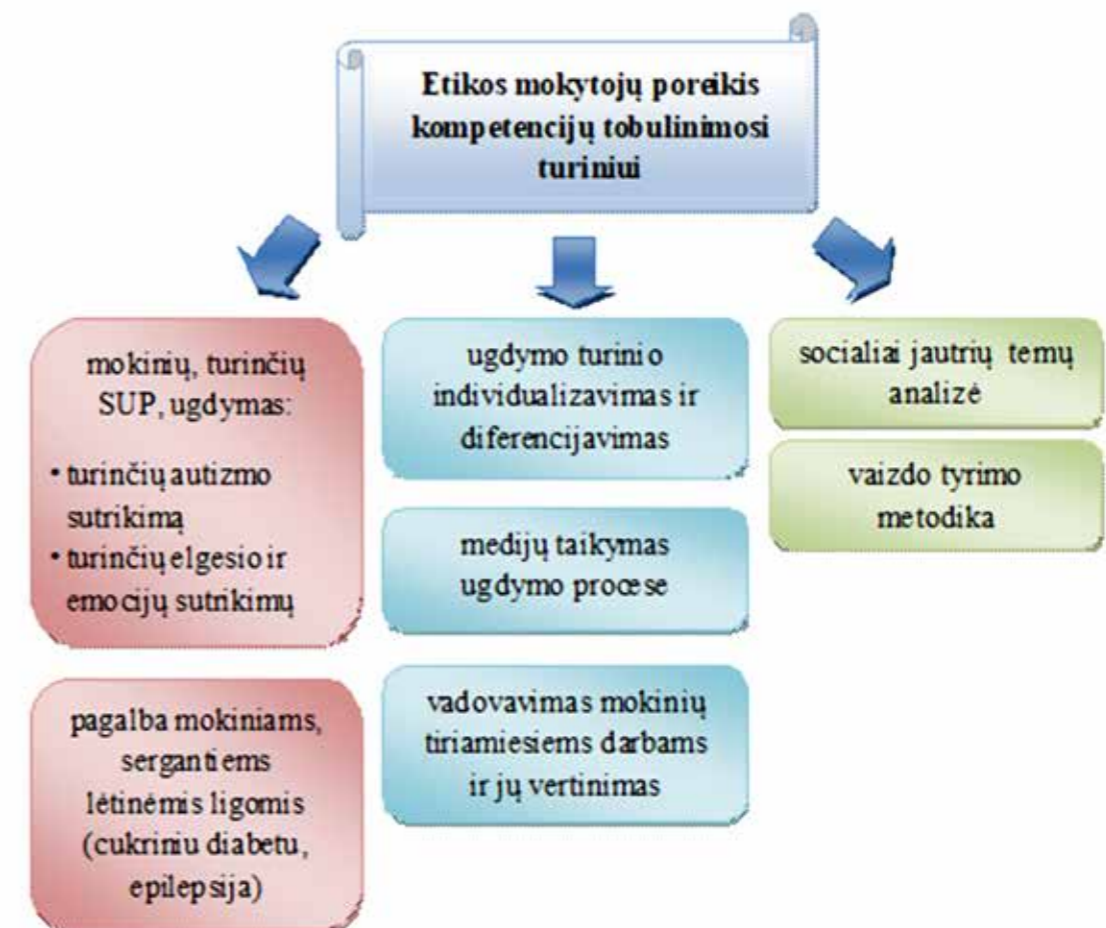
Į Bendrąsias programas neįtrauktos temos. Taip pat mokytojai argumentavo į Bendrąsias programas neįtrauktų temų aktualumą ir svarbą analizuojant šiuolaikinėje visuomenėje vykstančius procesus ir šių temų patrauklumą mokiniams:

mažiausiai žinau Kinijos, Indijos, Japonijos ir pan. tolimesnių regionų ir kraštų istoriją, nes jos nėra BUP'e <...> pilna dalykų, ko nėra BUP'e – jos pasenusios nebeatitinka gyvenimo ir dabarties poreikių <...> kad vaikas suprastų dabarties procesus: įvairiausi – homoseksualų teisės, vergija, prekyba žmonėmis, hibridinis karas [I-1].

Mokymosi pasiekimų ir pažangos įsivertinimas. Kalbėdami apie ugdymo(-si) proceso organizavimą, mokytojai pažymėjo, kad jiems labai aktuali tema yra mokinio **mokymosi pasiekimų ir asmeninės pažangos įsivertinimo skatinimas**. Todėl mokytojai norėtų daugiau pagalbos. Reflektuodami stažuotių užsienyje patirtį, jie pabrėžė, kokia pagalba teikiama mokytojui užsienyje – yra gausu parengtos metodinės medžiagos, užduočių knygos testams paruošti, jos padeda diferencijuoti užduotis pagal skirtingus mokinių gebėjimus, poreikius, interesus ir skatina pačių mokinių norą mokytis, leidžia prisiimti atsakomybę už savo mokymąsi.

Sutelktųjų grupių diskusijoje dalyvavusių **dorinio ugdymo (etikos) mokytojų** duomenų analizė atskleidė, kad remiantis iššūkių analize ir etikos mokytojų tiesiogiai pokalbyje išsakytomis mintimis galima išskirti šias dalykinių-didaktinių kompetencijų tobulinimosi turinio sritis (11 pav.):

- **darbas su mokiniais, turinčiais specialiųjų ugdymosi poreikių,**
- **socialiai jautrių (mokytojams „nepatogių“) temų analizė,**
- **ugdymosi turinio individualizavimas ir diferencijavimas,**
- **vadovavimas mokinių tiriamiesiems darbams ir jų vertinimas,**
- **medijų taikymas pamokoje,**
- **vaizdo / kino analizės metodika.**



11 pav. Etikos mokytojų poreikis kompetencijų tobulinimosi turiniui

Nors etikos mokytojai minėjo, kad dažnai gauna pagalbą ir sulaukia specialių mokymų, kaip dirbti su mokiniais, turinčiais SUP, jie norėtų specializuotų mokymų, orientuotų į konkrečius sutrikimus, tokius kaip autizmas. Jiems aktualūs kompetencijų tobulinimosi renginiai apie elgesio ir emocijų sutrikimų turinčių mokinių mokymą, apie pagalbą mokiniams, sergantiems lėtinėmis ligomis (cukriniu diabetu, epilepsija). Iš iššūkių duomenų analizės išryškėjo mokytojų poreikis tobulinti kompetencijas renginiuose, kuriuose aptariamos „nepatogios“, kitaip tariant, socialiai jautrios (eutanazija, homoseksualumas, pagalbiniis apvaisinimas ir kt.) bioetikos temos. Vienas mokytojų paminėjo, kad etikos mokytojui turėtų būti suteikta daugiau laisvės renkantis dalyko temas, esminiu principu laikant temų atitiktį šiuolaikinio pasaulio aktualijoms:

etikos kontekste irgi programos labiau sudabartinti – atsisakyti koncentru, nes dabar iš esmės temos 5–6 ar 7–8 tas pats per ta patį. Daugiau visose programose palikti laisvės mokytojui – nagrinėti tai, kas vaikams įdomu, paliekant tik temų gaires. Trūksta mokymosi priemonių ir užduočių banko, tom temom medžiagos [Do-4].

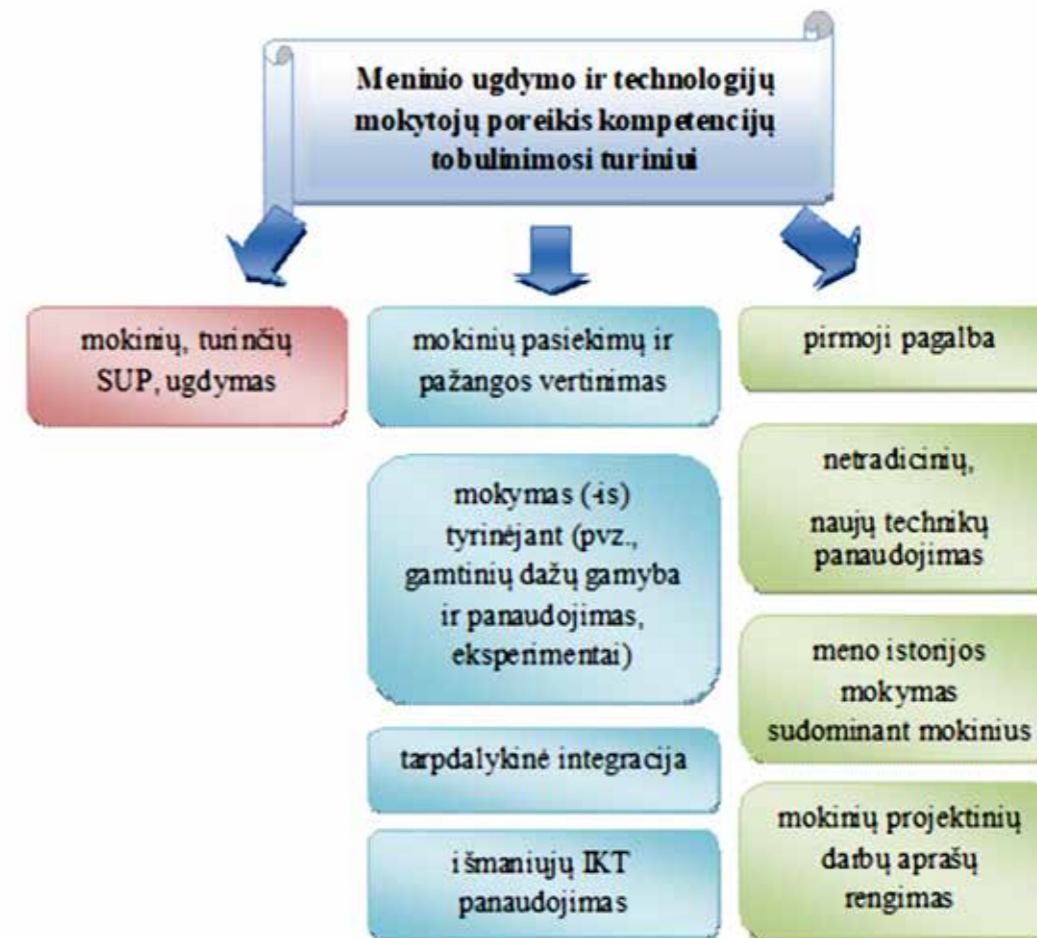
Etikos mokytojai išsako poreikį seminarams, kaip panaudoti atrinktus kino filmus arba jų ištraukas etikos pamokose. Mokytoja teigia, kad *kino filmų panaudojimas nėra pagaldotas, sudėliotas techniškai, sakysim, pavyzdžiui, panaudojimas ištraukų iš filmų iš etinės pusės ar visiškai apspręstas yra [Do-3].* Mokytoja išsako poreikį medijų taikymo etikos pamokoms ir įvardija kino, vaizdo medžiagos analizės metodikos poreikį:

labai šito trūksta ir reikėtų. Mes dar čia bandėm... prie Skalvijos akademijos yra ir būna tie kursai, tai ten lankėm ir kreipėmės, kad mokykla apmokėtų. Vieną sykį sutiko, kitą nesutiko apmokėti, o užsisakyti kaip etikos mokytojams, tai vėl būtų per brangu. Bet toks poreikis būtų <...> metodikų mes neturim, nes jos egzistuoja, vaizdo tyrimo metodikos, bet iki mūsų jos tiesiog neatėjo. Esu susidūrus tik su viena vizualinio mąstymo strategijų programa, kai buvo dar Atviro Lietuvos dar fondo kursai, tai ten buvo labai išstėtinės programos, kur trejus, ketverius metus ta programa vyksta. Labai įdomu metodiniai dalykai. Daugiau, tai programa yra kino, kaip analizuoti, tai daugiau apgraibom. O kaip ten gaunasi, tai nelabai kas gaunasi realiai [Do-2].

3.5.7. Meninio ugdymo ir technologijų mokytojų poreikis kompetencijų tobulinimosi turiniui

Remiantis sutelktųjų grupių diskusijos metu išsakytomis meninio ir technologinio ugdymo mokytojų idėjomis ir jiems kylančių iššūkių analize, išskirtos šios dalykinių-didaktinių kompetencijų tobulinimosi turinio sritys (12 pav.):

- mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymas,
- tarpdalykinė integracija,
- mokymasis tyrinėjant,
- mokinių projektinių darbų aprašų rengimas,
- mokinių pasiekimų vertinimas,
- netradicinių technikų ir išmaniųjų IKT panaudojimas pamokose,
- pirmoji pagalba.



12 pav. Meninio ugdymo ir technologijų mokytojų poreikis kompetencijų tobulinimosi turiniui

Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, mokymas. Kaip ir daugelio kitų dalykų mokytojai, meninio ir technologinio ugdymo mokytojai pažymėjo, kad jiems yra sunku individualizuoti darbą pamokoje, kai klasėje yra mokinių, turinčių SUP. Todėl mokytojai norėtų plėsti žinias, kaip individualizuoti visų mokinių, tarp jų ir turinčių SUP, darbą dailės ar technologijų pamokose.

Išmaniųjų IKT panaudojimas pamokose. Dėl ribotų IKT kompetencijų dailės mokytojai norėtų tobulinti IKT panaudojimo (pvz., interaktyvi lenta, kompiuterių programos) pamokoje kompetenciją, o technologijų mokytojai įvardijo poreikį įgyti kompetencijų apskritai šiuolaikinių technologijų panaudojimo ugdymo praktikoje, nes *mokymo priemonių iš užsienio visokių yra, ir elektronikai tie visi mikrokompiuteriai ir visa kita, bet kaip tuos mikrokompiuterius panaudoti ugdymo procese [T-1].*

Analizuojant iššūkių kontekstą, buvo nustatyta, kad dailės ar technologijų pamokose išlieka aktuali **mokinių pasiekimų (įsi)vertinimo problema.** Susidurdami su šiuo iššūkiu, mokytojai išsakė poreikį tobulinti vertinimo kriterijų identifikavimo ir taikymo formuojamojo vertinimo kontekste kompetencijas.

Technologinio ugdymo pagrindas – projektinis mokymas, mokiniai turi ne tik pagaminti gaminį, sukurti paslaugą, bet ir pateikti detalų projektinio darbo aprašą. Mokytojams kartais tenka susidurti su atsainiu mokinių požiūriu rengiant projektinių darbų aprašus, todėl kyla poreikis tobulinti kompetencijas, kaip mokinius sudominti ir paskatinti rengti aprašą, kuriame jie atskleistų, *kaip generuoja idėjas, kaip jie sugeba jas aprašyti ir kaip jas sugeba naudotis savo tuo planu ir įgyvendinti tai [T-4].*

Tyrimo rezultatai rodo, kad dailės, technologijų mokytojai siekia išplėsti pamokose mokomų technikų įvairovę, todėl jiems aktualūs mokymai, kaip panaudoti pamokoje **netradicines technikas** (pvz., darbas su epoksidiniais kljais, gipsinio binto panaudojimas, grotazas, molinių lentelių su šumerų raštu gaminimas, papjė mašė) ir jas derinti. Kaip pažymi mokytojai, neišbandytos technikos panaudojimas labiau sudomina mokinius. Kai kurie dailės mokytojai, pirmenybę teikdami kūrybinei veiklai, susiduria

su iššūkiu, kaip *sudominti mokinius meno istorija*, kokiais būdais ją perteikti, taigi išsako poreikį tobulinti šios srities kompetencijas. Kadangi šiuolaikiniame ugdymo kontekste vis populiarėja *mokymasis tyrinėjant*, dailės mokytojai išsako poreikį ir susidomėjimą analizuoti eksperimentus, susijusius su daile ir chemija, pvz., kaip pasigaminti gamtinių dažų.

* * *

Bendrojo ugdymo mokytojų kompetencijų tobulinimosi poreikio tyrimo rezultatai atskleidė, kad daugelio dalykų mokytojai pažymi tas pačias problemines sritis, kurių kompetencijas jie norėtų tobulinti. Iššūkiškai, su kuriais susiduriama ugdymo praktikoje, yra susiję su mokinių, turinčių SUP, ugdymu, informacinių technologijų taikymu / panaudojimu pamokose, mokomųjų dalykų integravimu, mokinių asmeninės pažangos vertinimu. Nors tyrime dalyvavę mokytojai nurodė, kad organizuojama daug kompetencijų tobulinimo renginių, kuriuose jie galėtų plėsti savo kompetencijas minėtomis temomis, tokių renginių turinys nesusijęs arba labai mažai susijęs su konkrečiu mokomuoju dalyku. Tai paaiškina, kodėl šios sritys akcentuojamos ir vis dar nėra gerai įvaldytos mokytojų. Be to, ugdymas vyksta nuolat besikeičiančiose aplinkose, mokytojams dirbant su skirtingų interesų ir poreikių mokiniais, todėl kompetencijų tobulinimasis yra svarbus nuolatinis mokytojo profesinis augimas, siekiant pritaikyti dalyko žinias naujomis aplinkybėmis. Kita vertus, ir Europos Sąjungos šalių mokytojai yra išreiškę vidutinį ir didelį poreikį dalyvauti profesinio tobulinimosi programose „Specialių poreikių turinčių mokinių mokymas“, „Mokytojo IKT gebėjimai“, „Naujosios technologijos darbo vietoje“, „Požiūris į individualizuotą mokymą“, „Tarpdalykinio mokymo gebėjimai“ (European Commission / EACEA / Eurydice, 2015).

Daugelio mokomųjų dalykų mokytojai pabrėžė, kad kompetencijų tobulinimosi renginiuose labai svarbu užtikrinti teorijos ir praktikos dermę, tačiau mokytojai pageidauja mokymų, kuriuose būtų pristatomos ir naujausios dalyko žinios. Tokių mokymų turinį mokytojai sieja su naujų mokslo tyrimų rezultatais ir į Bendrąsias programas neįtrauktų temų atskleidimu bei socialiai jautrių temų pateikimu. Be to, ryškėja mokytojų poreikis šias žinias pateikti analizuojant reiškinį skirtingais aspektais.

TYRIMO REZULTATŲ APIBENDRINIMAS

Mokytojo profesinis augimas, kuris neatskiriamas nuo visuomenės raidos, jos keliamų reikalavimų bei lūkesčių švietimo sistemai, prasideda nuo mokytojų rengimo, kompetencijų įvaldymo, jų realizavimo, nuolatinio tobulinimo ir mokinių kompetencijų ugdymo. Nors esama mažai tyrimų, patvirtinančių tiesioginį mokytojų kompetencijų tobulinimo poveikį mokinių mokymosi pasiekimams, profesinio augimo svarba nekvestionuojama.

Todėl šiame tyrime orientuojamasi į dalykinių kompetencijų tobulinimąsi ir siekiama atskleisti, kaip mokytojai suvokia kompetencijų tobulinimąsi ir kas skatina mokytojus tobulinti kompetencijas. Gauti tyrimo rezultatai yra svarbūs šalies švietimo sistemai tuo, kad pirmą kartą mokytojų kompetencijų tyrimas orientuotas į mokytojų reflektavimą apie asmenines kompetencijų tobulinimosi ir ugdymo turinio įgyvendinimo dalyko kontekste patirtis. Tyrimo rezultatai išryškino probleminius mokytojų kompetencijų tobulinimosi aspektus, atskleidė mokytojų poreikį ir lūkesčius, susijusius su tęstiniu mokymusi.

Mokytojų ugdymo praktikos kontekstai labai skiriasi, todėl mokytojų kompetencijos turi būti nuolat tobulinamos, lanksčiai ir autentiškai taikomos įvairiuose kontekstuose. Mokslo darbuose pažymima, kad kaip tik naujų žinių ir mokymo(-si) metodų taikymas autentiškose aplinkose padeda mokytojui suvokti dalyko teorijos ir mokymo praktikos sąsajas (Sang et al., 2010). Todėl akivaizdu, kad svarbios didaktinės kompetencijos, leidžiančios mokytojams sėkmingai realizuoti dalyko žinias praktikoje.

Mokytojų kompetencijų tobulinimosi efektyvumą užtikrina paties mokytojo ištraukimas ir aktyvus dalyvavimas kompetencijų tobulinimo veiklose (Tondeur et al., 2012). Mūsų tyrimo duomenys parodė, kad efektyvaus mokytojų kompetencijų tobulinimosi aspektu laikytinas mokytojų poreikis ir lūkesčius atliepiantis kompetencijų tobulinimo renginių turinys. Mokytojai suvokia, kad tikroji dalyvavimo kompetencijų tobulinimo renginiuose nauda įmanoma, jeigu mokytojas suvokia kompetencijų tobulinimosi poreikis ir dalyvauja kompetencijų tobulinimo renginiuose neverčiamas išorinių motyvų.

Tačiau mokytojų dalyvavimo kompetencijų tobulinimo renginiuose tyrimas parodė, kad mokytojų dalyvavimas profesinio tobulinimosi veiklose yra fragmentiškas, dažnai situacinis ir nenuoseklus. Tyrimo duomenys rodo, kad mokytojai, planuodami tobulinti kompetencijas, susiduria su tam tikromis kliūtimis, kurios yra susijusios su dalykinių seminarų temų stygiumi, nepakankamu finansavimu ar ribotu mokyklos administracijos paramos teikimu tobulintis vykstančiam mokytojui. Su panašias sunkumais susiduria dauguma mokytojų, tačiau tyrimo rezultatai parodė, kad kylančios problemos ir gebėjimas jas spręsti yra nulemtas mokyklos bendruomenės kultūros. Tyrimo rezultatai taip pat atskleidė, kad kompetencijų tobulinimosi efektyvumą lemia dalyvių sąmoningumas. Dalis mokytojų dalyvauja kompetencijų tobulinimo renginiuose dėl pažymėjimo, todėl mažai tikėtina, kad grįžę iš kompetencijų tobulinimosi renginių taikys naujas žinias ugdymo(-si) praktikoje. Taip pat tyrimo rezultatai atskleidė, kad dalis kompetencijų tobulinimosi veiklų mokytojų lūkesčių netenkina, nes mokytojai negauna naudingos informacijos, jų netenkina renginių kokybė, t. y. lektorai ir paskaitų ar seminarų turinys, forma, taikomi metodai. Tai, kad kompetencijų tobulinimo renginiai nesudaro galimybių mokytojui įgyti tam tikrų naujų žinių ar gebėjimų, galinčių padėti jam tobulinti arba keisti ugdymo praktiką, sukelia tam tikrą painiavą, mokytojų nepasitenkinimą ir mažėjančią motyvaciją bei nenorą ateityje tobulinti kompetencijas.

Ši atskleista Lietuvos mokytojų patirtis vis dėlto dar neatliepia moksliniuose tyrimuose (Burns, Lawrie, 2015) keliamos minties, kad kokybiška kompetencijų tobulinimosi sistema numato galimybes aktyviai mokytis naujų mokymo strategijų, užtikrina mokytojų bendradarbiavimo galimybes bei nuolatinę paramą mokytojams, kompetencijų tobulinimosi stebėseną ir grįžtamojo ryšio teikimą.

Dinamiškos švietimo sistemos tikslas yra visuomenės kaita, jos tobulėjimas, ir tai kelia dar didesnių lūkesčių mokytojų profesiniam augimui. XXI amžiuje itin susitelkiama į atsakingos, kūrybingos, kritiškai mąstančios asmenybės ugdymą, mokinio sėkmės patyrimą, jo asmeninės pažangos siekimą. Todėl ir mokytojas, atliepdamas šiuolaikinės švietimo sistemos tikslus, kaip pažymi tyrėjai (A. Lieberman, D. Pointer

Mace, 2010), turi plėtoti naujas idėjas, ugdymo praktikas, atitinkančias šio amžiaus mokymosi dinamiką. Pagrindinė idėja – orientavimasis į tam tikrus mokomuosius dalykus (kalbinius, gamtamokslinius dalykus ir kt.) ir toks ugdymo(-si) proceso segmentavimas yra tradicinis ir nepriimtinas šiuolaikinėms ugdymo(-si) tendencijoms. Priešingai, svarbiausia išvengti ne mokomojo dalyko esmę, o asmenybės poreikius, lūkesčius, galimybes ir susitelkti į asmenybės ugdymą(-si). Tai galima laikyti perėjimu nuo ugdymo(-si) proceso segmentavimo prie ugdymo(-si) proceso sinergijos. Šiuo tyrimu buvo siekiama atskleisti dalykinių kompetencijų tobulinimosi turinį ir poreikį, tačiau tyrimas rodo, kad mokytojų veiklos erdvė nuo konkretaus dalyko išsiplečia į bendrą veiklos sričių erdvę ir pagrindiniai iššūkiai yra gana bendri įgyvendinant mokomųjų dalykų Bendrąsias programas, laiduojant ugdymą(-si) kitose aplinkose, realizuojant įtraukųjį ugdymą, dalyko turinio planavimą ir tobulinimą bei kt.

Išryškėjęs gana stiprus visų dalykų mokytojų susitelkimas į tarpdalykinę integraciją rodo, kad mokytojai pereina nuo tradicinio dalyko (lietuvių kalbos, matematikos ir kt.) mokymo ir siekia tarpdalykinės, teminės integracijos. Tačiau tarpdalykinė integracija yra tik vienas iš aspektų, lemiančių ugdymo(-si) proceso dermę, kurios siekimą sustiprina mokytojų išvalgos, kad trūksta Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrųjų programų, bazinių tam tikrų temų žinių arba temų vienovės tarp skirtingų koncentrų sąsajų. Bet nagrinėjamos ir kitos mokytojų veiklos sritys, kurios rodo, kad ugdymo(-si) procesas yra fragmentuotas, o holistinis jo įgyvendinimas laikomas siekiamybe. Šią mintį gana akivaizdžiai galima pagrįsti atlikto tyrimo rezultatais, kai atskleidžiama, kad mokytojo nuostatos, kaip fundamentalus ugdymo(-si) realybės veiksnys, yra dviprasmiškos. Pabrėžiama, kad mokytojai suvokia asmenybės individualumo ugdymą(-si), tačiau tai sudėtinga realizuoti praktikoje. Pavyzdžiui, pripažįstama, kad šiuolaikiniai mokytojai nebeturi rengti mokinių testui ir įvairių atsiskaitymų rezultatų neturėtų laikyti prioritetu. Svarbu paminėti, kad mokytojai suvokia, kad orientavimasis į rezultatus riboja asmenybės individualumą, kūrybingumą, bet mokyklos bendruomenės, visuomenės lūkesčiai, susiję su mokyklų reitingais, vis dėlto kelia rimtas sąlygas ugdymo(-si) procese. Taip pat kalbinio ugdymo mokytojai atkreipia dėmesį į vaiko individualybę ribojančią brandos egzaminų vertinimo sistemą ir neigiamai atsiliepia apie kriterijus, pagal kuriuos, vertindamas mokinių darbus, mokytojas negali orientuotis į originalias mokinio išvalgas, nebūtinai sutampančias su egzaminų instrukcijomis.

Tačiau tyrimo duomenys rodo, kad ugdymo(-si) procese orientavimasis į testų ar egzaminų rezultatus prasideda jau pradinio ugdymo ir tęsiasi pagrindinio ugdymo pakopoje. Šią problemą ypač pabrėžė tyrimo dalyvavę kalbinio ugdymo mokytojai, kurių dalyko valstybinis egzaminas yra privalomas.

Taip pat ugdymo(-si) proceso vienovę riboja vyraujančios segregacinės mokytojų nuostatos, kurios išryškėja kalbant apie darbą su vaikais, turinčiais specialiųjų ugdymosi poreikių. Kaip tik daugelio dalykų (gamtamokslinio, meninio, pradinio ugdymo) mokytojams yra sunku suvokti kiekvieno vaiko poreikių atliepimo prasmę, nes skirtingų poreikių vaikai lyg apsunkina ugdymo(-si) procesą. Galima daryti prielaidą, kad šios nuostatos išvysto tuomet, kai mokytojams trūksta žinių ar gebėjimų atliepti kiekvieno mokinio, ypač turinčio sutrikimų ar negalią, poreikius. Iškelta prielaidą sustiprina tyrimo duomenys – jie parodė, kad visų dalykų mokytojams stinga gebėjimų, siejamų su konkretaus mokomojo dalyko turinio individualizavimu ir diferencijavimu.

Toliau plėtojant mintį apie ugdymo(-si) proceso dermės užtikrinimą, pabrėžiama, kad ugdymo(-si) proceso išlaisvinimas iš laiko ir erdvės gniaužtų yra problemiškas. Kalbant apie informacinių technologijų taikymą ugdymo(-si) erdvėje, mokytojams trūksta suvokimo, kad informacinės technologijos neturi būti tik pamoką papildantis aspektas, kad reikia mokytis gyventi technologijų amžiuje. Todėl meninio ugdymo mokytojų mintys, kad mokytojai vis dėlto jau leidžia naudoti išmaniuosius telefonus pamokose, rodo, kad ugdymo(-si) procesas šiuo atžvilgiu smarkiai atsilieka nuo pasaulinių tendencijų, kai mokiniai turėtų būti mokomi gyventi technologijų amžiuje ir plėtoti atitinkamus gebėjimus. Todėl remiantis šio tyrimo duomenimis matyti, kad informacinių priemonių naudojimas papildė, pajvairina ugdymo(-si) procesą, bet jis nėra sistemingo mokinių gebėjimų (medžiagos paieškos, analizės, kritinio mąstymo ir kt.) ugdymosi technologijų amžiuje įrankis.

Akcentuojant ugdymo(-si) proceso „suliejimą“ skirtingų erdvių kontekste, reikšmingas yra ugdymas (-is) įvairiose aplinkose, tačiau atlikto tyrimo rezultatai atskleidžia fragmentuotą ugdymo(-si) procesą. Teigiamai vertinama tai, kad mokytojai nepaneigia įvairių erdvių panaudojimo ugdymui(-si) svarbos, bet nėra sistemos, kryptingos strategijos siekiant įgyvendinamą ugdymo turinį sustiprinti įvairių erdvių kontekste. Diskusijose dalyvavusių mokytojų atskleistose ugdymo(-si) kitose erdvėse situacijos rodo, kad tai vis dėlto yra tik menki mėginimai – kol kas vis dar sprendžiamos per didelių klasių, vaikų, netelpančių į laboratorijas, ar kitų erdvių ugdymo turinio nepritaikymo pagal mokinių poreikius problemos.

Remiantis tyrimo rezultatais apie tiriamosios veiklos įgyvendinimą ugdymo(-si) procese, nustatyta, kad skirtingų dalykų mokytojai pripažįsta tiriamosios veiklos svarbą, tačiau ją daugiausia taiko tik tam tikrų (gamtamokslinio ir istorijos) dalykų mokytojai. Čia taip pat sprendžiamos per didelių klasių, priemonių stygiaus problemos, kurios riboja gamtamokslinio ugdymo tiriamųjų darbų atlikimą.

Svarbu pabrėžti, kad mokytojai mano, jog daugumą kylančių sunkumų gali išspręsti mokyklos administracija ar netgi valstybė (parengti užduočių, metodinių priemonių bazę). Sutinkama, kad bendradarbiaujanti, į mokytojo ir mokinių poreikius atsižvelgianti mokyklos administracija gali išspręsti daug su ugdymo turinio įgyvendinimu susijusių klausimų. Tyrimo duomenys rodo, kad mokytojams sunku be administracijos pagalbos įgyvendinti šiuolaikinius pamokų reikalavimus, nesilaikant tradicinės pamokos laiko formos. Taip pat išryškėjo, kad problemiška atlikti gamtamokslinio ugdymo tiriamuosius darbus, nes mokykloje stinga tam reikiamų priemonių, programinė įranga techniškai nepritaikyta šiam procesui; taip pat šios srities tiriamieji darbai sunkiai įmanomi dėl didelio skaičiaus mokinių vienoje klasėje.

Svarbu įtraukti mokyklos administraciją į mokytojui kylančių problemų sprendimą, tačiau reikia pabrėžti ir tai, kad šios bendruomenės nebus efektyvios, jeigu jose dominuos neįgalinti mokytojai, todėl būtina, kad mokytojai suvoktų ir pajęgtų imtis atsakomybės, kai tenka spręsti kylančius iššūkius ir teikti pagalbą. Profesinis mokytojo augimas pirmiausia turėtų būti grindžiamas mokytojų įgalinimu išspręsti problemas, pajusti savo ir mokinio sėkmę, taip plėtojant besimokančių bendruomenių erdvę.

Siekiant bendradarbiaujančios bendruomenės ir ugdymo(-si) proceso sinergijos, pastebėtina, kad net geriausi mokytojai negali dirbti vieni. Tėvų įsitraukimas į ugdymosi procesą laiduoja bendradarbiaujančių bendruomenių kūrimąsi ir sėkmingą veiklą. Mokytojui yra sunku, kai stinga tėvų paramos, nepavyksta įgyvendinti bendradarbiavimu grįsto modelio, kai tėvų paramos stoka gali pakenkti ugdymo(-si) procesui. Remiantis tyrimo duomenimis išryškėjo du skirtingi, netgi kraštutiniai tėvų įsitraukimo modeliai. Vienas jų rodo tėvų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių vaikų, atskirtį ugdymosi procese. Toks tėvų elgesys dar labiau sustiprina jau anksčiau keltą segregacinių nuostatų mintį, kai vaikų negalia ar kita bėda tėvus skatina atsitraukti. Tačiau tyrimo duomenys rodo ir kitą – atvirų tėvų modelį, kuris kalba apie bendradarbiaujančią mokyklos bendruomenę, laiduoja tiek ugdymo(-si) proceso, tiek visuomenės vienovę.

Taigi siekiant įgalinti mokytojus, kad šie gebėtų reaguoti ir įveikti ugdymo praktikoje kylančius sunkumus bei skatinti bendradarbiaujančių bendruomenių kūrimąsi, svarbu identifikuoti ir reaguoti į mokytojų dalykinių-didaktinių kompetencijų tobulinimosi poreikį. Bendrojo ugdymo mokytojų kompetencijų tobulinimosi poreikio tyrimo rezultatai atskleidė, kad daugelio dalykų mokytojai pažymi tas pačias problemines sritis, kurių kompetencijas jie norėtų tobulinti. Pagrindiniai iššūkiai, su kuriais susiduriama ugdymo praktikoje, yra susiję su mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymu, informacinių technologijų taikymu / panaudojimu pamokose, dalykų integravimu, mokinių asmeninės pažangos ir pasiekimų vertinimu ir įsivertinimu.

Visų sričių mokytojai pažymėjo, kad praktikoje taiko informacines technologijas, ir nurodė, kad nuolatinės technologijų kaitos kontekste jie jaučiasi nuolat „bėgantys“ ir taip siekiantys neatsilikti nuo šiuolaikinių mokinių, todėl jaučia kompetencijų taikyti IKT tobulinimosi poreikį. Tyrimo dalyviai įvardijo, kad mokytojui būtina nuolat augti ir tobulinti savo patirtį, nes kasmet ateina vis daugiau mokinių, įvaldžiusių pažangias technologijas. Mokinių įgūdžius ir poreikius naudotis informacinėmis technologijomis lemia egzistuojančios prielaidos už mokyklos ribų, tai verčia tobulėti ir patį mokytoją. Paradoksalu, bet informatikos mokytojai, gana gerai išmanydami informacines erdves, taip pat pripažįsta, kad mokiniai juos

aplenkia ir jiems trūksta žinių ir gebėjimų, siejamų su naujų programų pritaikymu ugdymo (-si) procese ir galimybėmis atliepti mokinių poreikius.

Pradinio ugdymo, matematikos, informatikos, istorijos, geografijos, dorinio ugdymo ir kūno kultūros mokytojai pabrėžia, kad jiems reikia tobulėti mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo srityje, orientuojantis ir į gabius, ir į mokymosi sunkumų, elgesio ir emocijų, autizmo ar sveikatos sutrikimų turinčius mokinius. Dauguma mokytojų, dirbančių su mokiniais, turinčiais specialiųjų ugdymo poreikių, pripažįsta psichologinių žinių ir bendradarbiavimo su kompetentingais specialistais trūkumą, o kūno kultūros mokytojai, kurių veikla siejama su itin ryškiu mokinių laimėjimų ir pralaimėjimų patyrimu, pažymi, kad jiems trūksta psichologinių žinių sudėtingų situacijų, streso valdymo ir savivalbos mokytojui teikimo srityse. Todėl sunkumai, su kuriais susiduria įvairių dalykų mokytojai, suponuoja poreikį tobulinti jų kompetencijas, kaip konkretaus mokomojo dalyko kontekste ugdyti mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių.

Mokinių asmeninės pažangos ir pasiekimų vertinimo ir įsivertinimo klausimas aktualus pradinių klasių, istorijos, geografijos, kalbinio, gamtamokslinio, meninio ir technologinio ugdymo mokytojams. Tyrimo rezultatai rodo, kad mokytojai, norėdami užtikrinti, kad mokiniai sėkmingai mokytųsi, susiduria su vertinimo objektyvumo išlaikymo problema, ypač kai vertinant pirmumas teikiamas pasiekimams, o ne asmeninei mokinio pažangai.

Pradinio ugdymo, gamtamokslinio ugdymo, istorijos, geografijos, kūno kultūros, meninio ir technologinio ugdymo mokytojai nurodo, kad jiems trūksta dalykinių-didaktinių kompetencijų integruotam ugdymui įgyvendinti. Dalis mokytojų minėjo, kad integruotą ugdymą suvokia kaip iš viršaus nuleistą prievolę, kai mokytojui nesuteikiama tam reikiamų kompetencijų ir metodinės pagalbos.

Nors tyrime dalyvavę mokytojai sakė, kad organizuojama daug kompetencijų tobulinimo renginių minėtomis temomis (specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymas, mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimas, ugdymo turinio individualizavimas ir diferencijavimas), tokių renginių turinys nesusijęs arba labai menkai susijęs su mokomuoju dalyku. Tai paaiškina, kodėl šios sritys akcentuojamos ir vis dar nėra gerai įvaldytos mokytojų. Be to, ugdymas vyksta nuolat besikeičiančiose aplinkose, mokytojams dirbant su skirtingų interesų ir poreikių mokiniais, todėl kompetencijų tobulinimasis yra svarbus nuolatinis mokytojo profesinis augimas, siekiant pritaikyti dalyko žinias naujomis aplinkybėmis įvairiuose švietimo kontekstuose.

Daugelio mokomųjų dalykų mokytojai pabrėžė, kad kompetencijų tobulinimo renginiuose labai svarbu užtikrinti teorijos ir praktikos dermę, tačiau mokytojai pageidauja mokymų, kuriuose būtų pristatomos naujausios mokslu grįstos dalyko žinios. Tokių mokymų turinį mokytojai sieja su naujų mokslo tyrimų rezultatų ir į Bendrąsias programas neįtrauktų temų atskleidimu bei socialiai jautrių temų pateikimu. Be to, ryškėja mokytojų poreikis šių žinių tarpdalykiniam pateikimui, t. y. reiškinų analizavimui skirtingais aspektais.

IŠVADOS

1. Tyrimo duomenų analizė rodo, kad mokytojo profesinis tobulėjimas nėra sistemingai planuojamas ir įgyvendinamas procesas, orientuotas į ugdymo praktikos tobulinimą ir / ar keitimą bei mokinių pasiekimų gerinimą. Tyrimo duomenys rodo, kad dauguma mokytojų nesusieja kompetencijų tobulinimosi su galimybe patiems išspręsti kylančius sunkumus. Nustatyta, kad mokytojams kylančių iššūkių išsprendimas orientuotas į išorinę pagalbą (specialistus, mokyklos administraciją, mokymo priemonių ir užduočių parengimą, Bendrųjų programų turinio pakeitimą ir kt.), o ne į mokytojo asmeninę atsakomybę grįstą profesinį augimą.
2. Tyrimo duomenys rodo, kad pasikeitęs mokytojo požiūris į save kaip mokytoją dalykininką, kurio pagrindinis tikslas yra suteikti mokiniams žinių, į suvokimą, kad ugdymas nukreiptas į vaiką, jo galių atskleidimą, santykio su juo užmezgimą. Tačiau atliepdamas į vaiką orientuotą ugdymą(-si), mokytojas patiria sunkumų (mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymas; mokinių asmeninės pažangos vertinimas ir įsivertinimas; ugdymo turinio individualizavimas ir diferencijavimas; tarpdalykinė integracija; IKT naudojimas ugdymo procese), kurių sprendimas turėtų skatinti tikslingai tobulinti kompetencijas. Todėl profesinio augimo sistema turėtų būti grindžiama dalyko žinių, didaktinių ir bendrųjų kompetencijų derme bei teorijos ir praktikos sinergija; mokytojo įgalinimu kaitai, kai prisiimama atsakomybė kuriant ugdymo turinį ir veikiant nuolat besikeičiančiuose kontekstuose.
3. Mokytojas balansuoja tarp siekio puoselėti mokinio individualybę ir profesinio įsipareigojimo mokyklos bendruomenei siekti mokinių gerų egzaminų rezultatų, pagal kuriuos dažniausiai vertinami mokytojo profesinės veiklos ir mokyklos rezultatai. Tyrimas atskleidė, kad mokytojai dvejopai traktuoja Bendrąsias programas kaip pagrindinį orientyrą ugdymo(-si) praktikai konstruoti: vieni mokytojai šias programas priima kaip gaires, leidžiančias pačiam prisiimti visą atsakomybę už profesinės veiklos rezultatus ir lanksčiai konstruoti ugdymo(-si) turinį; kiti mokytojai organizuoja savo veiklą griežtai vadovaudamiesi programa, baimindamiesi prastesnių mokinių pasiekimų dėl programos turinio neįgyvendinimo. Išryškėjo, kad daugiau laisvės konstruoti ugdymo(-si) turinį turi tie mokytojai, kurių mokomųjų dalykų egzaminų nėra numatyta.
4. Remiantis mokytojų kompetencijų tobulinimosi patirties reflektavimu, išryškinti ribotumai, susiję su mokytojų kaip kompetencijų tobulinimo renginių dalyvių sąmoningumu, teisiniu reglamentavimu ir finansiniais ištekliais bei mokyklos bendruomenės bendradarbiavimo kultūros stoka. Matyti, kad mokytojo kompetencijų tobulinimosi poreikiai nėra profesinio tobulinimosi sistemos centre, todėl būtina, viena vertus, mokytoją įgalinti ir traktuoti kaip dalyko profesionalą, prisiimančią atsakomybę už savo profesinio augimo planavimą ir valdymą, kita vertus, sumažinti atotrūkį tarp mokytojo siekių / tobulinimosi poreikių ir kompetencijų tobulinimosi prieinamumo ir pagalbos.

REKOMENDACIJOS

Efektyvus tęstinis mokytojų kompetencijų tobulinimasis turėtų būti grindžiamas mokytojų poreikiais ir interesais; palaikomas ir remiamas visos švietimo sistemos, ypač mokyklos administracijos; mokytojus pripažįstantis kaip aktyvius besimokančios mokyklos bendruomenės narius; padedantis tobulinti kompetencijas ir nukreiptas į ugdymo(-si) praktikos keitimą ir tobulinimą, siekiant gerinti mokinių pasiekimus. Siekiant efektyvaus nuolatinio reflektivaus mokytojų kompetencijų tobulinimosi remiantis tyrimo rezultatais teikiamos šios rekomendacijos:

1. Bendrojo ugdymo mokyklų mokytojams:

- Atsižvelgus į ugdymo praktiką, identifikuoti dalykinių-didaktinių kompetencijų tobulinimosi poreikius ir jais remiantis tikslingai planuoti profesinio augimo veiklas.
- Prisiimant asmeninę atsakomybę už profesinį augimą, grindžiamą pedagoginės veiklos tyrimu, reflektuoti dalykinių-didaktinių kompetencijų tobulinimosi veiklas ir suteikti ugdymo institucijai grįžtamąjį ryšį, kaip įgytos žinios, gebėjimai buvo pritaikyti ugdymo(-si) realybėje. Tai leistų suvokti kompetencijų tobulinimosi naudą, išvelgti ir numatyti tobulinimosi perspektyvą ateityje.
- Prioritetą teikti tęstiniam mokytojų kompetencijų tobulinimuisi, kuris užtikrintų mokytojams galimybių reflektuoti mokymuose įgytą patirtį, naujai gautas žinias ir gebėjimus pritaikyti ugdymo praktikoje ir gauti kompetencijų tobulinimosi programų rengėjų pagalbą.

2. Bendrojo ugdymo mokyklų vadovams:

- Išsiaiškinus mokytojų dalykinių-didaktinių kompetencijų tobulinimosi poreikius, nustatyti prioritetus, tikslingai planuoti, inicijuoti ir įgyvendinti mokytojų dalykinių-didaktinių kompetencijų tobulinimąsi.
 - Kuriant mokytojų kompetencijos tobulinimosi palaikymo sistemą mokykloje, užtikrinti finansinę paramą, skiriant finansavimą pagal aiškius atrankos kriterijus, laiduoti lankstų mokytojų pavadavimo mechanizmą.
 - Palaikyti iniciatyvas kuriantis besimokančioms mokytojų bendruomenėms, kuriose mokytojai mokosi vieni iš kitų, puoselėja kolegialaus bendradarbiavimo kultūrą.
- ### 3. Pedagogų kompetencijų tobulinimąsi vykdančioms institucijoms:
- Kasmet rengti mokytojų dalykinių-didaktinių kompetencijų tobulinimosi renginių katalogą, bendradarbiaujant su aukštosiomis mokyklomis, švietimo bendruomenių asociacijomis ir kitomis suinteresuotomis institucijomis.
 - Vykdamas mokytojų kompetencijų tobulinimąsi, užtikrinti dalykinių-didaktinių kompetencijų dermę: dalykinių kompetencijų tobulinimąsi sieti su didaktinėmis, didaktinių – su dalykinėmis kompetencijomis.
 - Mokytojų kompetencijų tobulinimosi turinys turėtų būti susijęs su konkrečių mokomųjų dalykų mokytojų poreikiais, mokytojų karjeros etapais.

4. Tyrėjams:

- Atlikti tyrimus, siekiant išsiaiškinti, kaip mokinių pasiekimai susiję su mokytojų dalykinių-didaktinių kompetencijų tobulinimusi. Tokie tyrimai suteiktų papildomos informacijos mokytojų kompetencijų tobulinimąsi organizuojančioms institucijoms modeliuojant veiksmingas kompetencijų tobulinimo renginių formas ir turinį.

5. Švietimo politikos formuotojams, atsakingiems už pedagogų kompetencijų tobulinimą:

- Valstybės lygmeniu, inicijuojant užsakomuosius tyrimus, vertinti pedagogų kompetencijų tobulinimo efektyvumą.
- Finansavimą pedagogų kompetencijoms tobulinti skirti atsižvelgus į švietimo sistemoje keliamus prioritetus ir įvertinus bendrojo ugdymo mokyklų poreikį.
- Siekiant užtikrinti pedagogų kompetencijų tobulinimo paslaugų kryptingą ir rezultatyvų įgyvendinimą, vykdyti egzistuojančių programų kokybės stebėseną.
- Pereiti nuo kontrolės prie pagalbos ir paramos teikimo mokytojams modelio.

SANTRAUKA

MOKYTOJŲ DALYKINIŲ KOMPETENCIJŲ TOBULINIMOSI POREIKIO IR TURINIO ANALIZĖ

Mokytojų profesinis tobulėjimas yra sistemingas, nuoseklus procesas, trunkantis visais pedagoginės karjeros etapais ir laiduojantis sėkmingą pedagogo veiklą, siejamą su mokytojų mokėjimu mokytis, žinių pritaikymu ugdymo praktikoje siekiant padėti mokiniams (Postholm, 2012). Nuolatinis profesinis tobulėjimas grindžiamas savanorišku mokytojo dalyvavimu, kuris sustiprina įsitraukimą į vykstančius pokyčius ir inovacijų skatinimą bei diegimą švietimo erdvėje.

Kokybinio tyrimo tikslas – atlikti įvairių sričių (pradinio ugdymo, kalbų (gimtosios ir užsienio), matematikos ir informacinių technologijų, gamtos mokslų ir kūno kultūros, socialinių mokslų ir dorinio ugdymo, meninio ugdymo ir technologijų) mokytojų dalykinių kompetencijų tobulinimosi poreikio ir turinio analizę ir pateikti rekomendacijas. Siekiant įgyvendinti tyrimo tikslą, buvo keliami šie tyrimo klausimai: *Ką mokytojui reiškia X dalyko kompetencijų tobulinimasis? Su kokiais iššūkiais susiduria X dalyko mokytojas įgyvendindamas Bendrąją programą? Kaip mokytojas identifikuoja dalykinių kompetencijų tobulinimo poreikius ir planuoja savo kompetencijų tobulinimo perspektyvą? Kas skatina tobulinti kompetencijas?*

Tyrimo metodologija grindžiama fenomenografinio tyrimo strategija. Ieškodami atsakymo į tyrimo klausimus, siekėme atskleisti, kokią kompetencijų tobulinimosi patirtį turi mokytojai, kaip jie tobulina savo kompetencijas ir su kokiais iššūkiais susiduria jas tobulindami. Be to, norėjome išsiaiškinti, su kokiais iššūkiais susiduriama ugdymo praktikoje – mokytojams įgyvendinant tam tikro mokomojo dalyko Bendrąsias programas. Taip pat buvo siekiama išsiaiškinti ir teigiamas ugdymo praktikos bei kompetencijų tobulinimosi patirtis kaip prielaidas, suteikiančias kryptį ugdymo(-si) kokybei gerinti.

Duomenims rinkti buvo taikytas sutelktųjų grupių diskusijų metodas. Dalyvauti tyrime buvo kviečiami mokytojai pagal dėstomų dalykų grupes: pradinis ugdymas, kalbos (gimtoji ir užsienio); tikslieji mokslai (matematika ir informacinės technologijos), gamtos mokslai (biologija, fizika, chemija) ir kūno kultūra, socialiniai mokslai (istorija, geografija) ir dorinis ugdymas, meninis ugdymas ir technologijos. Vykdamas tyrimą buvo atliktos devynios sutelktųjų grupių diskusijos, jose iš viso dalyvavo 86 mokytojai. Visos diskusijos buvo įrašomos, vėliau garso įrašai transkribuojami. Tyrimas grindžiamas pagarbos asmenų privatumui, geranoriškumo ir nusiteikimo nekenkti tiriamam asmeniui, konfidencialumo ir anonimiškumo bei teisingumo principais.

Fenomenografinio tyrimo rezultatus sudarė aprašomosios kategorijos ir tiriamo koncepto rezultatų erdvė, kurią išreiškė susistemintos ir tarpusavyje susijusios aprašomosios kategorijos. Mokytojų dalykinių kompetencijų tobulinimosi poreikio ir turinio tyrimo rezultatų erdvė atskleidė: *mokytojų kompetencijų tobulinimosi patirties reflektavimą (1), mokytojų suvokiamus svarbiausius ugdymo tikslus (2), mokytojų atpažįstamus ugdymo turinio įgyvendinimo iššūkius (3) ir mokytojų dalykinių-didaktinių kompetencijų tobulinimosi poreikį (4).*

Mokytojų kompetencijų tobulinimosi patirties reflektavimas. Tyrimo duomenys atskleidė, kad svarbiausia ašimi siekiant efektyvaus kompetencijų tobulinimosi reikėtų laikyti mokytojų poreikius ir lūkesčius – mokytojai ieško siūlomų kompetencijų tobulinimosi renginių pagal savo domėjimosi sritį arba, stengdamiesi patenkinti praktikoje kilusius poreikius, siekia profesinio augimo, tačiau tobulinimosi planavimas yra fragmentiškas, dažnai situacinis. Reflektuodami savo patirtį, mokytojai pažymėjo, kad vienos naudingiausių kompetencijų tobulinimo formų yra susijusios su dalyvavimu stažuotėse ir tarp-tautiniuose projektuose, nes galimybė tiesiogiai susipažinti su užsienio šalių mokytojų patirtimi leidžia kartu įvertinti ir savąją. Dalyvavimas tokiuose renginiuose yra labai naudingas mokytojų profesiniam augimui, jis skatina apmąstyti kompetencijų tobulinimo prasmę. Atliekant tyrimą išryškėjo ir tam tikri kliuviniai, su kuriais susiduria mokytojai, dalyvaujantys kompetencijų tobulinimo renginiuose. Mokyto-

jų kompetencijoms tobulintis atsiranda kliūčių, susijusių su kompetencijų tobulinimo renginių turinio įvairovės ir dalykinių seminarų stygiumi, su mokyklos bendruomenės bendradarbiavimo kultūros stoka, teisiniu reglamentavimu ir finansiniais ištekliais bei pačių mokytojų kaip kompetencijų tobulinimo renginių dalyvių sąmoningumu. Nors visi mokytojai susiduria su sunkumais vykdami tobulintis, matyti, kad kylančios problemos ir gebėjimas jas spręsti yra nulemtas mokyklos bendruomenės kultūros.

Mokytojų suvokiami svarbiausi ugdymo tikslai. Įgyvendindami dalykų Bendrąsias programas ir keldami individualius tikslus kiekvienam mokiniui, mokytojai orientuojasi į mokinių galimybių ir poreikių pažinimą ir siekia, kad mokiniai atskleistų ir suvoktų savo unikalias savybes. Tyrimo duomenys parodė švietimo bendruomenės orientavimąsi į šiuolaikinės interpretuojančios, savarankiškos, atviros asmenybės ugdymąsi. Nustatyta, kad dalis mokytojų (dorinio, kalbinio, gamtamokslinio ir pradinio ugdymo) išskiria dalykinių kompetencijų kaip bazinių žinių įgijimo ir žinių taikymo praktikoje ugdymo(-si) svarbą ir tai galima sieti su ugdymo turinio kaita, nes mokytojai susitelkia ne tik į žinias reprodukuojančią asmenybę, dalyko turinį jie glaudžiai sieja su gyvenimo praktika, realiomis situacijomis. Verta pastebėti, kad visų dalykų mokytojai pabrėžia ir mokinių bendrųjų kompetencijų ugdymą(-si), kai siekiama ugdyti komunikacinę, mokėjimo mokytis, asmeninę, socialinę, iniciatyvumo ir kūrybingumo kompetencijas. Toks platus bendrųjų kompetencijų išskyrimas rodo, kad mokytojai, mokydami konkretaus dalyko, orientuojasi į visapusiškai išsilavinusią asmenybę, plėtojančią savo kūrybingumą, gebančią atliepti kylančius iššūkius, įprasminančią save kaip unikalią asmenybę visuomenėje. Tačiau mokytojų pastangos ugdyti visapusišką asmenybę yra ribojamos egzaminų rezultatų siekimo. Mokomųjų dalykų mokytojai, kurių dalyko valstybinis egzaminas yra privalomas, jaučia didelę atsakomybę, išpareigojimą mokyklos bendruomenei, todėl susitelkiama į egzaminų rezultatus.

Ugdymo turinio įgyvendinimo iššūkiai mokykloje. Iš tyrimo duomenų matyti, kad įgyvendindami dalykų Bendrąsias programas mokytojai nuolat balansuoja tarp suvokiamos asmeninės ir socialinės atsakomybės profesinėje veikloje. Mokytojas, siekdamas atliepti mokinių poreikius ugdymo(-si) realybėje, susiduria su tam tikromis problemomis. Dėl plataus dalyko Bendrosios programos turinio mokytojas negali skirti pakankamai laiko mokinius dominančių temų analizei, o dalis rekomenduojamų temų nebėra aktualios. Tarpusavyje nesuderintos mokomųjų dalykų programos apsunkina dalykų integraciją, palankią mokinių visybiškam reiškinių suvokimui. Problemiškas yra turinio individualizavimas ir diferencijavimas esant didelėms klasėms arba skirtingiems mokinių gabumams, gebėjimams, poreikiams. Kita vertus, kai kurie mokytojai patys kuria savo teoriją apie mokymą, mokymąsi ir tai, kas yra gera ugdymo praktika, patys priima sprendimus dėl dalyko Bendrosios programos turinio konstravimo ir įgyvendinimo klasėje, atsižvelgdami į kontekstą ir mokinių poreikius. Mokytojai pripažino ugdymo(-si) kitose aplinkose patrauklumą mokiniams ir suteikiamas didesnes galimybes atliepti mokinių poreikius praktiniam pažinimui, skatinant tolesnę mokinių mokymosi motyvaciją. Be to, mokymasis kitose aplinkose suteikia galimybę įsitraukti ir atsiskleisti tiems mokiniams, kurie kartais nėra linkę pakankamai save išreikšti mokymuisi tradicinėje aplinkoje. Tačiau tyrimo dalyviai įvardijo nemažai mokinių ugdymą(-si) kitose aplinkose apsunkinančių veiksnių, dažniausiai organizacinių, susijusių su laiko sąnaudomis ir ugdymo(-si) proceso lankstumo stygiu. Tyrimo rezultatai parodė, kad visų dalykų mokytojai teigiamai vertina IKT naudojimą ugdymo praktikoje. Neabejotina, kad kompetentingas IKT taikymas gali padėti užtikrinti šiuolaikinio ugdymo kokybę, kai mokiniai įvaldo vis naujesnes technologijas, ir tai skatina tobulėti mokytoją. Reflektuodami savo patirtį, mokytojai pažymėjo, kad, susidurdami su iššūkiu neatsilikti nuo technologijų pažangos ir bent žinoti tai, kuo domisi jaunoji karta, jaučiasi nuolat „bėgantys“. Tyrimo rezultatai atskleidė, kad mokytojai suvokia savo IKT taikymo kompetencijų stoką ir pripažįsta nuolatinio augimo ir tobulėjimo svarbą. Darytina prielaida, kad prieigos naudotis IKT mokytojams užtikrinimas ir aprūpinimas reikiama programine įranga bei metodine medžiaga padėtų mokytojams tobulinti IKT kompetencijas. Kalbėdami apie mokinių asmeninės pažangos vertinimą, mokytojai minėjo, kad pernelyg didelis egzaminų rezultatų vaidmuo, lemiantis besimokančiojo tolesnę mokymosi ir karjeros pasirinkimą, ugdymosi pasiekimų ir pažangos vertinimo nuostatų neatitiktis Lietuvos švietimą reglamentuojančiuose

dokumentuose ir jų įgyvendinimo praktikoje, rodo, kad vis dar linkstama vadovautis tradicine vertinimo koncepcija, kurios tikslas – nustatyti besimokančiojo pasiekimų lygį. O vadovaujantis šiuolaikine vertinimo koncepcija, daug svarbiau gauti informaciją apie visuminį ugdymo(-si) rezultatą, t. y. mokinio asmenybės brandą. Sutelktųjų grupių diskusijų metu mokytojai ne tik dalijosi gera patirtimi apie mokinių pasiekimų ir asmeninės pažangos vertinimą, bet ir išryškino jiems aktualius probleminius aspektus, tokius kaip vertinimo objektyvumas ir testų, egzaminų vieta vertinant asmenybės brandą; mokinių įtraukimas į asmeninės pažangos stebėjimą; mokytojų sukurtų savitų vertinimo sistemų įvairovė; elektroninių priemonių panaudojimas mokinių pasiekimams įsivertinti. Kadangi nėra sukurtos bendros mokinių pažangos vertinimo sistemos, skatinančios mokytojus stebėti ir palaikyti asmeninį kiekvieno mokinio tobulėjimą, tampa ypač svarbus tobulinimas gebėjimų, kaip konkretaus dalyko kontekste pamatuoti mokinių individualią pažangą ir individualios pažangos stebėjimo rezultatus panaudoti veiksmingam mokinių ugdymui planuoti ir koreguoti. Atskleista, kad daugelio dalykų mokytojų vyraujančios segregacinės nuostatos riboja įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą, nes kiekvieno vaiko įtrauktis sudėtingai suvokiama. Taip pat tyrimo duomenys rodo, kad gamtamokslinio, pradinio, dorinio ugdymo ir kitiems mokytojams sunku mokytis dalyko, kai, identifikuojant mokinių poreikius, orientuojamasi ne į vaikų įvairovę, susitelkiama daugiausia į tuos vaikus, kurie turi konkrečių negalių ar sutrikimų. Darytina prielaida, kad mokytojams stinga įvairių vaikų poreikių pažinimo kompetencijos. Atskleista, kad dominuoja fragmentuota dalykinių kompetencijų ir didaktikos taikymo erdvė, kai mokytojai patiria sunkumų, siejamų su turinio individualizavimu ir diferencijavimu. Akivaizdu, kad vėlgi orientuojamasi į mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių. Kaip tik minėdami šių poreikių vaikus, mokytojai pabrėžia ir tėvų dviprasmišką vaidmenį siekiant vaiko įtraukties. Taigi dominuoja specialiuosius poreikius neigiančių tėvų modelis arba įsitraukimą, bendradarbiavimą skatinantis bei atskirtį mažinantis tėvų modelis. Dalyko dėstymas atliepiančią įtraukiojo ugdymo idėjas aktualizuoja mokyklos ir valstybiniu lygmeniu teikiamos pagalbos svarbą. Organizuodami mokinių tiriamąją veiklą ir siekdami į ugdymo(-si) procesą įtraukti daugiau praktinės ir tiriamosios veiklos, mokslo žinių taikymo kasdieniame gyvenime ar gyvosios gamtos stebėjimo, mokytojai susiduria su problemišku gamtamokslinio ugdymo tiriamųjų darbų atlikimu, mokykloje neturint tam reikiamų priemonių ir įrangos, neužtikrinant programinės įrangos techninio palaikymo. Taip pat sunkiau atlikti gamtamokslinio ugdymo tiriamuosius darbus dėl didelio skaičiaus mokinių vienoje klasėje.

Bendrojo ugdymo mokytojų kompetencijų tobulinimosi poreikis. Duomenų analizė leido išskirti tyrime dalyvavusių mokytojų poreikį kompetencijų tobulinimosi renginių organizavimo formai, trukmei, laikui ir lektorių profesionalumui ir kompetencijų tobulinimo renginių turiniui, t. y. temų specifiskumui ir įvairovei. Analizuojant duomenis buvo nustatytas mokytojų poreikis kompetencijų tobulinimo renginių formai: seminarai, paskaitos arba paskaitų ciklai, kolegų pamokų stebėjimas ir dalijimasis savo patirtimi, stažuotės Lietuvoje ir užsienyje, ekspedicijos, ekskursijos, lauko praktikos, praktiniai mokymai įvairiose aplinkose, mokytojų asociacijų organizuojamos konferencijos, internetiniai seminarai. Dažnai mokytojai minėjo, kad teorinių dalykinių žinių jiems pakanka, bet mokymuose ar seminaruose trūksta praktinio žinių pritaikymo pavyzdžių, kad jie kartu su mokiniais galėtų naujai įgytas žinias pritaikyti konkrečioje ugdymo(-si) praktikoje. Mokytojai akcentavo, kad tobulinant dalykines kompetencijas svarbu, kad dalyko žinios būtų pateikiamos praktiniame dalyko kontekste kartu su didaktika, nes tai palengvina naujų žinių ir idėjų perėmimą ir pritaikymą pamokose. Mokytojai išsakė poreikį mokymams, kuriuose būtų pristatomos socialinio pasaulio aktualijos ir naujausios dalyko žinios. Tokių mokymų turinį mokytojai sieja su naujų mokslo tyrimų rezultatų ir į Bendrąsias programas neįtrauktų temų atskleidimu bei socialiai jautrių temų pateikimu. Be to, ryškėja mokytojų poreikis šių žinių tarpdalykiniam pateikimui, analizuojant reiškinius skirtingais aspektais. Daugelio dalykų mokytojai pažymi tas pačias problemines sritis, kurių kompetencijas jie norėtų tobulinti. Pagrindiniai iššūkiai, su kuriais susiduriama ugdymo praktikoje, yra susiję su mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymu, informacinių technologijų taikymu pamokose, dalykų integravimu ir mokinių asmeninės pažangos vertinimu. Nors tyrime dalyvavę mokytojai nurodė, kad organizuojama daug kompetencijų tobulinimo renginių, kuriuose jie

galėtų tobulinti minėtų temų kompetencijas, tokių renginių turinys nesusijęs arba labai menkai susijęs su mokomuoju dalyku. Tai paaiškina, kodėl šios sritys akcentuojamos ir vis dar nėra gerai įvaldytos mokytojų. Be to, ugdymas vyksta nuolat besikeičiančiose aplinkose, mokytojams dirbant su skirtingų interesų ir poreikių mokiniais, todėl kompetencijų tobulinimasis yra svarbus nuolatiniam mokytojo profesiniam augimui, siekiant pritaikyti dalyko žinias naujomis aplinkybėmis.

Apibendrinus tyrimo duomenis, formuluojamos šios išvados:

1. Mokytojo profesinis tobulėjimas nėra sistemingai planuojamas ir įgyvendinamas procesas, orientuotas į ugdymo praktikos tobulinimą ir / ar keitimą bei mokinių pasiekimų gerinimą. Tyrimo duomenys rodo, kad dauguma mokytojų nesusieja kompetencijų tobulinimosi su galimybe patiems išspręsti kylančius sunkumus. Nustatyta, kad mokytojams kylančių iššūkių išsprendimas orientuotas į išorinę pagalbą (specialistus, mokyklos administraciją, mokymo priemonių ir užduočių parengimą, Bendrųjų programų turinio pakeitimą ir kt.), bet ne į mokytojo asmenine atsakomybe grįstą profesinį augimą.

2. Tyrimo duomenys rodo, kad pasikeitęs mokytojo požiūris į save kaip mokytoją dalykininką, kurio pagrindinis tikslas suteikti mokiniams žinių, į suvokimą, kad ugdymas yra nukreiptas į vaiką, jo galių atskleidimą, santykio su juo užmezgimą. Tačiau atliepdamas į vaiką orientuotą ugdymą(-si), mokytojas patiria sunkumų (mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymas; mokinių asmeninės pažangos vertinimas ir įsivertinimas; ugdymo turinio individualizavimas ir diferencijavimas; tarpdalykinė integracija; IKT naudojimas ugdymo procese), kurių sprendimas turėtų nukreipti į tikslingą kompetencijų tobulinimąsi. Todėl profesinio augimo sistema turėtų būti grindžiama dalyko žinių, didaktinių ir bendrųjų kompetencijų derme bei teorijos ir praktikos sinergija; mokytojo įgalinimu kaitai, kai prisiimama atsakomybė kuriant ugdymo turinį ir veikiant nuolat besikeičiančiuose kontekstuose.

3. Mokytojas balansuoja tarp siekio puoselėti mokinio individualybę ir profesinio išipareigojimo mokyklos bendruomenei siekti mokinių gerų egzaminų rezultatų, pagal kuriuos dažniausiai vertinami mokytojo profesinės veiklos ir mokyklos rezultatai. Tyrimas atskleidė, kad mokytojai dvejopai traktuoja Bendrąsias programas kaip pagrindinį orientyrą ugdymo(-si) praktikai konstruoti: vieni mokytojai Bendrąsias programas priima kaip gaires, leidžiančias pačiam prisiimti visą atsakomybę už profesinės veiklos rezultatus ir lanksčiai konstruoti ugdymo(-si) turinį; kiti mokytojai organizuoja savo veiklą griežtai vadovaudamiesi programa, baimindamiesi prastesnių mokinių pasiekimų dėl programos turinio neįgyvendinimo. Išryškėjo, kad daugiau laisvės konstruoti ugdymo(-si) turinį turi tie mokytojai, kurių mokomųjų dalykų egzaminų nėra numatyta.

4. Remiantis mokytojų kompetencijų tobulinimosi patirties reflektavimu, išryškinti ribotumai, susiję su mokytojų kaip kompetencijų tobulinimo renginių dalyvių sąmoningumu, teisiniu reglamentavimu ir finansiniais ištekliais bei mokyklos bendruomenės bendradarbiavimo kultūros stoka. Matyti, kad mokytojo kompetencijų tobulinimosi poreikiai nėra profesinio tobulinimosi sistemos centre, todėl būtina, viena vertus, mokytoją įgalinti ir traktuoti kaip dalyko profesionalą, prisiimantį atsakomybę už savo profesinio augimo planavimą ir valdymą, kita vertus, sumažinti atotrūkį tarp mokytojo siekių / tobulinimosi poreikių ir kompetencijų tobulinimosi prieinamumo bei pagalbos.

LITERATŪRA

1. Akerlind, G. S. (2005a). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development*, Vol. 24 (4), 321–334.
2. Akerlind, G. S. (2005b). Phenomenographic methods: a case illustration. In Bowden, J., Green, P. (Eds.). *Doing Developmental Phenomenography*. RMIT University Press, Melbourne Vic.
3. Bankauskienė, N., Masaitytė-Apuokienė, R. (2012). Technologijų mokytojų kompetencijos, kintant ugdymo paradigmam. *Santalka: Filologija, Eukologija*, T. 20, Nr. 2, p. 141–153.
4. *Bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybė*. Nacionalinės mokyklų vertinimo agentūros metinis pranešimas 2016. Vilnius.
5. Black, P. J., Wiliam, D. (2010). Inside the Black Box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80, p. 139–148.
6. Blackmore, J., Bateman, D., Loughlin, J., O'Mara, J., Aranda, G. (2011). *Research into the connection between built learning spaces and student outcomes*. Department of Education and Early Childhood Development, East Melbourne, Vic.
7. Blankson, J., Keengwe, J., Kyei-Blankson, L. (2010). Teachers and Technology: Enhancing Technology Competencies for Preservice Teachers. *International journal of information and communication technology education*, Vol. 6 (1), p. 45–54.
8. Bowden, J. A. (2000). The nature of phenomenographic research. In J. A. Bowden & E. Walsh (Eds.), *Phenomenography*. (pp. 1–18). Melbourne, Australia: RMIT University.
9. Bowden, J. A., Green, P., Barnacle, R., Cherry, N., Usher, R. (2005). Academics' ways of understanding success in research. In Bowden, J. & Green, P. (Eds), *Doing developmental phenomenography* (pp.128–144). Melbourne: RMIT University Press.
10. Brazienė, R., Aidis, U., Žukauskas, M. (2014). *Inovatyvių pedagogų kvalifikacijos tobulinimo formų tyrimo ataskaita*.
11. Bruce, C. (1994). Reflections on the experience of the phenomenographic interview. In R. Ballantyne & C. Bruce. (Eds.), *Phenomenography: Philosophy and Practice Conference* (pp. 47–55). Brisbane: Australia: QUT.
12. Burns, M., Lawrie, J. (Eds.). (2015). *Where It's Needed Most: Quality Professional Development for All Teachers*. New York, NY: Inter-Agency Network for Education in Emergencies.
13. *Code of Ethics* (2011). American Educational Research Association Approved by the AERA Council.
14. Coll, C. (2008). Aprender y Enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, p. 17–40.
15. Česnavičienė, J., Urnėžienė, E. (2016). Mokytojų kolegialaus bendradarbiavimo ypatumai siekiant profesinio tobulėjimo. *Mokytojų ugdymas*, Nr. 26 (1), p. 15–24.
16. Dačiulytė, R., Dromantienė, L., Indrašienė, V., Merfeldaitė, O., Nefas, S., Penkauskienė, D., Prakapas, R., Railienė, A. (2012). *Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelis*. Projektas „Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra“.
17. Dahlgren, L. O., Fallsberg, M. (1991). Phenomenography as a qualitative approach in social pharmacy research. *Journal of Social and Administrative Pharmacy*, Vol. 8 (4), p. 150–156.
18. Damaševičienė J., D. Strakšienė, R. Urniežius, R. (2009). Profesinės kvalifikacijos tobulinimo poreikis: muzikos pedagogų požiūrio diagnostika. *Socialiniai mokslai*, Nr. 4 (25), p. 106–112.
19. Dobryninas, A., Tureikytė D., Poviliūnas A. ir kt. (2004). *Mokytojų kvalifikacijos poreikių tenkinimas: sociologinio tyrimo ataskaita*.
20. *Ethical Guidelines for Educational Research*. (2011). British Educational Research Association.
21. European Commission (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers*. Staff Working Document SEC (2010) 538 final, Directorate-General for Education and Culture. Brussels.
22. European Commission / EACEA / Eurydice, 2015. *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

23. Forster, M. (2013). Data-analysis issues in a phenomenographic investigation of information literacy in nursing. *Nurse Researcher*, Vol. 21 (2), p. 30–34.
24. Gaizauskaitė, I., Valavičienė, N. (2016). *Socialinių tyrimų metodai: kokybinis interviu*. Vilnius: VĮ Registrų centro Teisinės informacijos departamentas.
25. Gedvilienė, G., Laužackas, R., Tūtlys, V. (2010). Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikiai. Kaunas: VDU.
26. Girdzijauskienė, R., (2008). Muzikos mokytojo profesinės kompetencijos ypatumai. *Tiltai*, Priedas Nr. 37, p. 5–12.
27. Goh, P. S. (2013). Conceptions of Competency: A Phenomenographic Investigation of Beginning Teachers in Malaysia. *The Qualitative Report*, Vol. 18 (20), p. 1–16.
28. Goh, P., Saad, N., Wong, K. (2012). The ‘Voices’ of Beginning Teachers in Malaysia About Their Conceptions of Competency: A Phenomenographic Investigation. *Australian Journal of Teacher Education*, Vol. 37 (7), p. 58–70.
29. Goktas, Y., Yildirim, S., Yildirim, Z. (2009). Main barriers and possible enablers of ICT integration into pre-service teacher education programs. *Educational Technology & Society*, Vol. 12 (1), p. 193–204.
30. Green, P., Bowden, J. A. (2009). Principles of developmental phenomenography. *The Malaysian Journal of Qualitative Research*, Vol. 2 (2), p. 52–70.
31. Hasselgren, B., Beach, D. (1997). Phenomenography – A „Good-for-Nothing Brother“ of phenomenology? Outline of an Analysis. *Higher Education Research and Development*, Vol. 16 (2), p. 191–202.
32. Helmke, A. (2012). Pamokos kokybė ir mokytojo profesionalumas: diagnostika, vertinimas, tobulinimas. Vilnius, 398 p.
33. Huntly, H. (2008). Teachers’ work: Beginning teachers’ conceptions of competence. *Australian Educational Researcher*, Vol. 35 (1), p. 125–145.
34. Huntly, H. (2011). Beginning Teachers’ Conceptions of Competence. *Journal of College Teaching and Learning*, Vol. 1 (5).
35. Järvinen, P. (2004). *On Research Methods*, Tampereen Yliopistopaino Oy, JuvenesPrint, Tampere, 204 p.
36. Kroksmark, T. (2015). Teachers’ subject competence in digital times. *Education Inquiry*, Vol. 6 (1), p. 119–140.
37. Krull, E. (2001). Teacher Professional Development in Estonia: Theory and Practice. *European Journal of Teacher Education*, Vol. 24, No. 2, p. 99–113.
38. Lieberman, A., Pointer Mace, D. (2010). Making Practice Public: Teacher Learning in the 21st Century. *Journal of Teacher Education*, Vol. 61 (1), p. 77–88.
39. Lietuvos Respublikos neformaliojo suaugusiųjų švietimo įstatymas. Valstybės Žinios, 1998, Nr. 66-1909; Žin. 2010, Nr. 48-230.
40. Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: Allemann-Ghionda, Christina & Terhart, Ewald (Hrsg.): *Kompetenz und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern*. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 47–70.
41. Lizikevičiūtė, J., Žižiūnaitė, E. (2017). *Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos efektyvinimas. Grįžtamojo ryšio svarba mokymų planavimui, vykdymui ir vertinimui*.
42. LR švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas. Valstybės žinios, 2011-03-31, Nr. 38-1804
43. Marton, F. (1979). Skill as an aspect of knowledge. *Journal of Higher Education*, Vol. 50, p. 602–614.
44. Marton, F. (1981). Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, Vol. 10, p. 177–200.
45. Marton, F. (1986). Phenomenography: a research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, Vol. 3 (21), p. 28–49.
46. Marton, F. (1994). Phenomenography. In T. Husen and T. N. Postlethwaite (Eds.). *International Encyclopaedia of Education*. (pp. 4424–4429). Oxford: Pergamon Press.
47. Marton, F. (2000). The structure of awareness. Esantis J. A. Bowden, & E. Walsh, *Phenomenography* (pp. 102–116). Melbourne: Australia: RMIT University.
48. Merfeldaitė, O., Railienė, A. (2012). Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo analizė: pedagogų karjeros proceso metmenys. *Socialinis darbas*, T. 11 (2), p. 367–378.
49. Merkys G., Balčiūnas S., Merkienė R., Brašiškis R., Jonušaitė S., Tiškutė S. (2004). *Mokytojų poreikio kaita ir karjeros ypatumai optimizuojant mokyklų tinklą*. Tyrimo ataskaita. KTU, ŠMM
50. Miltenienė, L., Daniutė, S. (2014). Pedagogų ir būsimųjų pedagogų kompetencija ugdyti įvairių poreikių turinčius mokinius inkluzinio švietimo kontekste. *Specialusis ugdymas*, Nr. 1 (30), p. 9–26.
51. *Mokytojo profesijos kompetencijų aprašas* (2007). Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2007 m. sausio 15 d. įsakymas Nr. ISAK-56 (Žin, 2007, Nr.12-511).
52. Niemi, H. (2015). Teacher Professional Development in Finland: Towards a more Holistic Approach. *Psychology, Society, & Education*. Vol. 7 (3), p. 279–294.
53. OECD, 2011. *Teacher’s Pedagogical Knowledge and the Teaching Profession. Background Report and Project Objectives*
54. Patton, M. Q. (2001). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: CA: Sage Publications, Inc.
55. *Pedagogo profesijos kompetencijų aprašas* (2015). Projektas „Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra (II etapas)“. Parengė VšĮ „Efektyvaus valdymo sprendimų centras“ ekspertų grupė, Vilnius.
56. Penn-Edwards, S. (2010). The Competencies of an English Teacher: Beginning Student Teachers’ Perceptions. *Australian Journal of Teacher Education*, Vol. 35 (2), p. 49–66.
57. Postholm, M. B. (2012). Teacher’s professional development: a theoretical review. *Educational Research*, Vol. 54, No. 4, p. 405–429.
58. *Pradedančiųjų pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir pagalbos jiems teikimo pirmaisiais pedagoginio darbo metais poreikių ir galimybių tyrimo ataskaita*, 2013.
59. Reed, B. (2006). Phenomenography as a way to research the understanding by students of technical concepts. *Núcleo de Pesquisa em Tecnologia da Arquitetura e Urbanismo (NUTAU): Technological Innovation and Sustainability*. Sao Paulo, Brazil, p. 1–11.
60. Rickinson, M., Hunt, A., Rogers, J., Dillon, J. (2012). *School Leader and Teacher Insights into Learning Outside the Classroom in Natural Environments*. Natural England Commissioned Reports, Number 097.
61. Rubikaitė, L., Šavareikaitė, R., (2015). *Inovatyvios pedagogų kvalifikacijos tobulinimo formos – supervizijos – vykdymas*. Metodinės rekomendacijos.
62. Sandberg, J. (1997). Are phenomenographic results reliable? *Higher Education Research & Development*, Vol. 16 (2), p. 203–212.
63. Sangrà, A. González-Sanmamed, M. (2016). The role of information and communication technologies in improving teaching and learning processes in primary and secondary schools. *ALT-J*, Vol. 18 (3), p. 207–220.
64. Sausaitienė, R. (2015). *Inovatyvios pedagogų kvalifikacijos tobulinimo formos – trumposios stažuotės Lietuvoje – vykdymas*.
65. Švietimo problemos analizė „Mokyklos tarptautiškumo stiprinimas, įgyvendinant mokytojų kvalifikacijos tobulinimo užsienyje projektus“. 2016. Nr. 8 (151).
66. Taylor Webb, P. (2002) Teacher power: the exercise of professional autonomy in an era of strict accountability. *Teacher Development*, Vol. 6 (1), p. 47–62.
67. Tondeur, J., Siddiq, F., Scherer, R., & van Braak, J. (2016). Time for a new approach to prepare future teachers for educational technology use: its meaning and measurement. *Computers & Education*, Vol. 94, p. 134–150.
68. Uden, L., Beaumont, Ch. (2006). *Technology and problem-based learning*. Hershey, PA: IGI Global Information Science Publishing.
69. Umar, I.N., Hussin, F. K. (2014). ICT Coordinators’ Perceptions on ICT Practices, Barriers and its Future in Malaysian Secondary Schools: Correlation Analysis. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol. 116, p. 2469–2473.

70. Valencia-Molina, T., Serna-Collazos, A., Ochoa-Angrino, S., Caicedo-Tamayo A.M., Montes-González, J.A., Chávez-Vescance, J.D. (2016). *ICT standards and competencies from the pedagogical dimension: A perspective from levels of ICT adoption in teachers' education practice*. Pontificia Universidad Javeriana – Cali: Colombia.
71. Valstybinio audito ataskaita „Pedagogų kvalifikacijos tobulinimas“ (2016 m. gegužės 10 d. Nr. VA-P-50-3-5).
72. Vitanova, V., Atanasova-Pacemska, T., Iliev, D., Pachemska, S. (2015). Factors Affecting the Development of ICT Competencies of Teachers in Primary Schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol. 191, p. 1087–1094.
73. Zaukienė, A. (2005). Pradinių klasių mokytojų profesinės kompetencijos įsivertinimas. *Pedagogika*, T. 78, p. 97–103.
74. Žydžiūnaitė, V., Jonušaitė, S. (2007). Fenomenografija – kokybinės diagnostikos metodas: Metodologinis pagrindimas. *Pedagogika*, T. 85, p. 76–80.
75. Žygaitienė, B., Česnavičienė, J., Švelnienė, D., Vaivadienė, E., Numgaudienė, A., Pošiūnaitė, K. (2014). *Technologinis ugdymas Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose*.

Informacija apie tyrimo dalyvius

Kodas	Mokyklos tipas	Klasė	Kvalifikacinė kategorija	Pedagoginio darbo stažas	Mokomasis dalykas
L1	gimnazija	6, III–IV	ekspertė	21	Lietuvių k.
L2	gimnazija	9–12	mokytoja	33	Lietuvių k.
L3	gimnazija	5–IV	metodininkė	23	Lietuvių k.
L4	gimnazija	9–12	ekspertė	26	Lietuvių k.
L5	gimnazija	4, 6, 8, 11	mokytojas	25	Lietuvių k.
L6	pagrindinė mokykla	5, 7, 8	ekspertė	38	Lietuvių k.
L7	nenurodė	9–12	ekspertė	36	Lietuvių k.
L8	gimnazija	5–12	ekspertė	25	Lietuvių k.
L9	gimnazija	9–12	ekspertė	30	Lietuvių k.
L10	gimnazija	9–12	metodininkė	30	Lietuvių k.
L11	pagrindinė mokykla	5–10	mokytoja metodininkė	17	Lietuvių k.
Le1	gimnazija	5–12	metodininkė	20	Lenkų k.
Le2	pagrindinė mokykla	5–10	vyr. mokytoja	7	Lenkų k.
Le3	gimnazija	5–12	ekspertė	30	Lenkų k.
B1	gimnazija	I–IV	vyr. mokytoja	10	Biologija
B2	gimnazija	I–IV	vyr. mokytoja	12	Biologija
B3	gimnazija	I–IV	vyr. mokytoja	22	Biologija
B4	gimnazija	5–8	mokytoja	15	Biologija
M1	progimnazija	5–8	mokytoja	5	Matematika
M2	gimnazija	9–12	metodininkė	33	Matematika
M3	gimnazija	9–12	vyr. mokytoja	25	Matematika
M4	gimnazija	5–12	metodininkė	34	Matematika
M5	gimnazija	9–12	vyr. mokytoja	31	Matematika
M6	gimnazija	I–III	metodininkė	25	Matematika
M7	progimnazija	5–8	vyr. mokytoja	27	Matematika
M8	gimnazija	8, I, III, IV	metodininkė	19	Matematika
M9	gimnazija	6, 8, I, III, IV	metodininkė	30	Matematika
M10	pagrindinė m-kla	6, 7, 9	mokytoja	16	Matematika
D1	gimnazija	5–8	vyr. mokytoja	11	Dailė
D2	gimnazija	5–10, 12	mokytoja	4	Dailė
D3	gimnazija	5–12	metodininkė	21	Dailė
C1	gimnazija	9–12	metodininkė	17	Chemija
C2	gimnazija	9–12	metodininkė	12	Chemija
F1	gimnazija	8–12	mokytoja	21	Fizika
F2	gimnazija	7–12	vyr. mokytoja	8	Fizika
Do1	gimnazija	5–12	metodininkė	23	Etika
Do2	gimnazija	1–12	mokytoja	23	Etika
Do3	gimnazija	I–IV	metodininkė	34	Etika
Do4	licėjus	I–IV	vyr. mokytoja	10	Etika
Do5	progimnazija	5–8	vyr. mokytoja, pavaduotoja	nenurodė	Etika
In1	progimnazija	5, 6, 8	vyr. mokytoja	11	Informacinės technologijos

Kodas	Mokyklos tipas	Klasė	Kvalifikacinė kategorija	Pedagoginio darbo stažas	Mokomasis dalykas
In2	gimnazija	5, 6, I–IV	metodininkė	25	Informacinės technologijos
In3	pagrindinė mokykla	5–10	metodininkė	25	Informacinės technologijos
In4	progimnazija	5–8	metodininkė	18	Informacinės technologijos
In5	gimnazija	8–12	vyr. mokytoja	19	Informacinės technologijos
In6	gimnazija, progimnazija, pagrindinė	9–12; 5–7; 5–10	vyr. mokytoja	20	Informacinės technologijos
In7	progimnazija	5–7	vyr. mokytoja	22	Informacinės technologijos
In8	progimnazija, gimnazija	5–7; 9–12	vyr. mokytoja	10	Informacinės technologijos
In9	gimnazija	7–12	metodininkas	23	Informacinės technologijos
I1	gimnazija	5–12	metodininkė	20	Istorija
I2	gimnazija	5–12	metodininkas	20	Istorija
I3	gimnazija	5–12	mokytojas	4	Istorija
I4	gimnazija	9–12	metodininkė	nenurodė	Istorija
I5	gimnazija	9–12	metodininkė	virš 30	Istorija
I6	gimnazija	9–12	metodininkė	virš 20	Istorija
I7	gimnazija	5–8	mokytojas	7	Istorija
G1	progimnazija	5–8	metodininkė	29	Geografija
G2	gimnazija	9–12	metodininkė	20	Geografija
G3	gimnazija	9–12	metodininkė	10	Geografija
G4	mokykla- daugiafunkcis centras	5–12	vyr. mokytoja	nenurodė	Geografija
G5	gimnazija	9–12	vyr. mokytoja	13	Geografija
G6	progimnazija	7–8	vyr. mokytoja	10	Geografija
G7	licėjus	nenurodė	metodininkė	nenurodė	Geografija
G8	progimnazija	nenurodė	vyr. mokytoja	25	Geografija
P1	pradinė mokykla	1–4	vyr. mokytoja	14	Pradinis ugdymas
P2	gimnazija	1–4	vyr. mokytoja	18	Pradinis ugdymas
P3	progimnazija	1–4	vyr. mokytoja	25	Pradinis ugdymas
P4	pradinė mokykla	1–4	metodininkė	24	Pradinis ugdymas
P5	progimnazija	1–4	vyr. mokytoja	21	Pradinis ugdymas
P6	privat mokykla	1–4	vyr. mokytoja	42	Pradinis ugdymas
P7	progimnazija	1–4	metodininkė	40	Pradinis ugdymas
P8	pradinė mokykla	1–4	vyr. mokytoja	30	Pradinis ugdymas
K1	gimnazija	5–12	metodininkė	23	Kūno kultūra
K2	gimnazija	5–12	metodininkė	25	Kūno kultūra
K3	mokykla-daugiafunkcis centras		vyr. mokytoja	nenurodė	Kūno kultūra
K4	gimnazija	5–12	vyr. mokytojas	nenurodė	Kūno kultūra
A1	gimnazija	10–12	metodininkas	33	Anglų k.
A2	progimnazija	5–8	vyr. mokytojas	14	Anglų k.
A3	progimnazija	2–8	vyr. mokytojas	15	Anglų k.
A4	gimnazija	5–12	ekspertė	33	Anglų k.

Kodas	Mokyklos tipas	Klasė	Kvalifikacinė kategorija	Pedagoginio darbo stažas	Mokomasis dalykas
T1	gimnazija	7–10	metodininkas	20	Technologijos
T2	progimnazija, gimnazija	III–10	mokytoja metodininkė	20	Technologijos
T3	gimnazija	9–12	vyr. mokytoja	22	Technologijos
T4	gimnazija	5–12	mokytoja	4	Technologijos
T5	gimnazija	5–12	mokytoja metodininkė	23	Technologijos
T6	gimnazija	5–12	mokytoja-metodininkė	22	Technologijos