

ŽINIŲ IR TAPATUMO PROBLEMA INFORMACINĖJE VISUOMENĖJE

Žinių sritys pedagogo kompetencijos ribose

Elvyda Martišauskienė

Profesorė socialinių mokslų (edukologijos)
habilituota daktarė
Vilniaus pedagoginio universiteto
Edukologijos katedra
Studentų g. 39, LT-08106 Vilnius
Tel. (8 5) 2 79 00 42

Straipsnyje aptariamos žinios kaip mokytojo profesijos kompetencijos dėmuo, analizuojamas pedagogų požiūris į žinių apie švietimo politiką, žmogaus vystymąsi, ugdymo proceso tobulinimą, atskleidžiamos jų sąsajos su dvasinėmis vertybėmis, taip pat išryškinami veiksniai, darantys poveikį žinių gilinimui.

Pagrindiniai žodžiai: žinios, žinių turėjimas, žinojimas, išmintis, mokytojo profesijos kompetencija, vertybės.

Įvadas

Šviesiausi žmonijos protai nuo antikos laikų bando apibrėžti *žinių* vietą žmogaus gyvenime, kad galėtų metodologiniu bei praktiniu aspektais padėti spręsti globalias ir lokalias problemas, atitinkančias laiko reikalavimus. Todėl tenka gilintis tiek į žinių apibrėžtį, tiek į jų įgijimo bei panaudojimo galimybes, nes pažinimas yra prigimtinė žmogaus galia, kuri persmelkia visą būtį, o kai kurios jo formos laikomos natūraliais dalykais, kuriuos nelengva susieti su siaurai suprantamu mokymu(si), juolab kad pastarasis taip pat apima daugelį mokslo sričių (filosofiją, pedagogiką, psichologiją, neurofiziologiją ir kt.).

Žvelgiant istoriniu aspektu, mokymas(is) įvairiai saistomas su žinių įgijimu

ir taikymu: nuo žinių, kaip egzistencinio siekio, pranokstančio pragmatinius dalykus, tenkinimo iki žinių, kaip paklausios prekės, įgijimo. Ir nors minėtus klausimus visų pirma sprendžia mokslininkai ir švietimo politikai, tie klausimai kasdien daugiau ar mažiau sąmoningai įsilieja į pedagoginę veiklą. Be to, esant šiuolaikiniam žinių proveržiui, neregėtai jų kaitai, pedagogams daugėja rūpesčių dėl savo ir mokinių žinių.

Pedagoginiu aspektu *žinios* pirmuoliausiai aptariamos kaip ugdymo turinio dalis ir pedagogų bei mokinių kompetencijų dėmuo. Telkiant dėmesį į pastarąjį pažymėtina, kad kompetencijos sujungia mokymosi ir darbo pasaulio kontūrus ir nauju rakursu įprasmina pedagoginę veiklą (Jucevičienė, Lepaitė, 2000). Mokytojo kompetencijos

reglamentuojamos „Mokytojo profesijos kompetencijos apraše“ (2007), apibrėžiant jas kaip *žinių, įgūdžių, gebėjimų, vertybinių nuostatų ir kitų asmeninių savybių*, sąlygojančių sėkmingą žmogaus veiklą konkrečioje kultūroje, visumą (*bendrakultūris kompetencijos*), minėtų komponentų, reikalingų bendrajai ugdymo veiklai, sąlytį (*profesinės kompetencijos*), galimybę šiuos komponentus perkelti iš vienos veiklos rūšies į kitą (*bendrosios kompetencijos*), sėkmingos veiklos konkrečiame ugdymo turinio konkrece garantą (*specialiosios kompetencijos*). Tačiau minėtas kompetencijas sapašant smulkiau, jau aptariami tik mokėjimai ir sugebėjimai, paliekant patiems orientuotis, kokių žinių pagrindu jie formuojasi. Kita vertus, žinios turi atitikti ir „Lietuvos nacionalinės kvalifikacijų sąrangos metmenyse“ (2007) numatytus parametrus, suderintus su Europos Sąjungos dokumentais (Education and training 2010, 2004) ir vienodai traktuotinus visose Europos Sąjungos šalyse. „Lietuvos nacionalinės kvalifikacijų sąrangos metmenyse“ žinios, kaip „faktai apie mus supantį pasaulį“ (p. 10), pagal santykį su jas įgyjančiu asmeniu skirstomos į *objektyvias*, *subjektyvias* ir *moralines*; pagal ryšį su veikla – į *teorines* ir *praktines*. Kadangi žinios yra visų kompetencijų sudedamoji dalis, jų sritis išryškėja aptariant kompetencijų tipus. Minimame dokumente išskiriamos: *funkcinės*, *pažintinės* ir *bendrosios kompetencijos*. Lyginant „Mokytojo profesijos kompetencijos apraše“ ir „Lietuvos nacionalinės kvalifikacijų sąrangos metmenyse“ teikiamus kompetencijų turinius matyti, kad pastarajame dokumente aiškiau įvardyti *asmeniniai*, *socialiniai* ir *etiniai* parametrai (bendrosios kompetencijos skirstomos į 5 grupes: formaliosios kognityvinės,

formaliosios psichomotorinės, asmeninės, socialinės, etinės), kurie pedagogo darbe ypač svarbūs. Taigi žinios, kaip kompetencijos elementas, apima ne tik konkrečios profesinės veiklos operacijų supratimą, specialiąsias žinias ir gebėjimą jas taikyti, bet ir bendrojo lavinimo, taip pat asmenines, socialines, etines ir formaliąsias kognityvines bei psichomotorines žinias. Jų integracija gali užtikrinti sėkmingą mokymąsi visą gyvenimą, patiriant asmeninį pasitenkinimą ir vystymąsi, išitraukimą ir darbingumą, kartu sudarant palankias prielaidas šia linkme tobulėti ir ugdytiniams.

Siekis ugdyti kompetencijas skatina ieškoti būdų, kaip dalykines žinias susieti su asmeninėmis, etinėmis, socialinėmis. Šia linkme kreipia tyrimus vokiečių mokslininkai J.-L. Patry ir A. Weinbergeris (2004). Jie, remdamiesi L. Kohlbergo moralės ugdymo ir E. Glasersfeldo konstruktyvistine pažinimo teorija, siūlo taikyti dilemų diskusijas, taip sudarant prielaidas sujungti vertybių ugdymą ir mokomosios medžiagos įsisavinimą. Kitas jų tautietis, R. S. Jäger (2003), pateikia būdų, kaip galima jungti dalykines, socialines, asmenines ir metodų kompetencijas, susiejant jas su į save nukreiptu, autonominiu (vok. *selbst-gesteuertes*) mokymusi. Anglų psichologo J. Raveno (1999) nuomone, visoks mokymas, nesvarbu, kokia forma nukreiptas į kompetencijų ugdymą, turi būti susietas su dalyvių vertybėmis, kurias svarbu išsiaiškinti ir gerbti.

Pedagogo veikloje reikėtų atkreipti dėmesį į išskirtinį moralinių žinių vaidmenį. Pasak M. Fullano, „kai nėra moralinio tikslo, išivyrauja beprasmybė ir susiskaldymas“ (1998, p. 35), K. Sirotniko nuomone, „moraliniu aspektu domėjimasis, žinios, profesionalumas, rūpinimasis ir socialinis

teisingumas toli pranoksta mokymo dalykus bei tai, kas vyksta klasėse“ (žr. Fullan, 1998, p. 25). Pažymėtina ir tai, kad žinios, kaip individo savastis, neturėtų tapti atgaminimo objektu, nes „mokiniui nepakan-ka žinoti faktus, taisykles ar apibrėžimus. Perimamas tam tikros srities žinias jis turi gerai perprasti, gebėti pritaikyti naujose situacijose, rodyti išmanymą, elgtis ir veikti pagal nuostatas“ (Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos, 2008, p. 5). Kitaip sakant, išmintingai jomis naudotis. *Išminties* lygis žinių grandinėje įgauna ypatingą svarbą, kai įsigali žinios grįsta ekonomika, nes išmintis „apima ne tik žinias ir žinojimą, bet ir tradicijas, moralines ir etines vertybes, patyrusias socialinės komunikacijos transformacijas“ (Kriščiūnas, Staniškis, Tričys, 2007, p. 27). R. Akoffo nuomone (ten pat, p. 30), informacija, žinios ir suvokimas padeda suprasti, kaip *daryti dalykus teisingai*, o išmintis – kaip *daryti teisingus dalykus*. Tad akivaizdu, kodėl mokytojo profesijos kompetencijos turi būti grindžiamos ne tik dėstomo dalyko, bet ir transcendentinėmis, analitinėmis (mokslo), praktinės patirties žiniomis. Kita vertus, ryškėja vertybių vieta kompetencijos struktūroje, nes būtent vertybinės nuostatos įprasmina žinias ir gebėjimus bei įgūdžius.

Daugialypė žinių sritis pedagoginėje veikloje gali tinkamai funkcionuoti, sėkmingai brandinti mokytojų ir mokinių kompetencijas, tik jei pasiekia vidinę harmoniją, vertybių subordinaciją, jei, pasak P. Dalino, M. G. Roeffo ir U. B. Kleekampo, žinios siejamos su „asmeninio augimo problema“, pabėžiant mokymąsi vienas iš kito, „kiekvieno dalyvio gabumų pritraukimą ir bendros vizijos kūrimą“ (1999, p. 32). Kartu pažymėtina, kad, tyrinėtojų

nuomone, „vadybininkai negali nurodyti to, kas svarbu, jie gali tik padėti rezultatams atsirasti“ (ten pat, p. 30).

Mokytojų žinios, kaip kompetencijos dėmuo, jau patenka ir į Lietuvos tyrėjų akiratį. Atliekami kompleksiniai (Mokytojų didaktinės kompetencijos atitiktis šiuolaikiniams švietimo reikalavimams, 2005; Pedagogo rengimo standarto gairių projekto tyrimo ataskaita, 2006; Pedagogų kompetencijų raiška ugdymo procese, 2007; Aiškinamoji metodinė medžiaga apie pedagogo profesijos standarto gairių taikymą..., 2008) ir pavieniai (Lepaitė, 2001; Simonaitienė, Targamadžė, 2001; Anužienė, 2005; Rodzevičiūtė, 2006; Subotkevičienė, 2006; Aramavičiūtė, Martišauskienė, 2006; Čiužas, Šiaučiukėnienė, 2007; Martišauskienė, 2007; ir kt.) tyrimai tik iš dalies atskleidžia šiuo atžvilgiu esamą padėtį mokyklose, nes žinios aptariamoms tik bendrame kontekste, neryškinant jų, kaip mokytojo profesinės kompetencijos dėmens, visuminio vaizdo.

Todėl įsitvirtinant Žinių amžiui, įsigalint mokymosi visą gyvenimą perspektyvai, tebėra aktuali **problema**, ar pedagogų žinios sudaro pakankamą pagrindą mokytojų kompetencijų raidai, juolab kad šios kompetencijos yra atspirties pozicija mokinių kompetencijų ugdymui(si).

Tyrimo **objektas** – mokytojų požiūris į žinias kaip profesijos kompetencijos dėmenį.

Tyrimo **tikslas** – nustatyti pedagogų požiūrį į atskirus ugdymo tikrovės reiškinius.

Tyrimo **uždaviniai**: 1. Išryškinti pedagogų požiūrį į gilinimą žinių apie: a) švietimo politiką ir vadybą; b) žmogaus psichinį ir dvasinį vystymąsi; c) svarbius ugdymo proceso dalykus. 2. Atskleisti pedagogų požiūrių sąsajas su jų vertybinėmis

nuostatomis. 3. Išskirti veiksnius, darančius poveikį pedagogų požiūriui į žinių gilinimą.

Tyrimo metodika ir organizavimas

Tyrimas grindžiamas:

- *kognityviojo* mokymo teorija, pabrėžiančia žmogaus vaidmenį apdorojant informaciją;
- *konstruktyvine* teorija, iškeliančia aktyvų kiekvieno žmogaus informacijos kūrimą, remiamą turima patirtimi, mąstymo struktūromis;
- *humanistine* psichologija ir pedagogika, kreipiančia į visų žmogaus galių vystymo svarbos supratimą;
- *pedagogine antropologija*, ieškančia atsako į klausimą, kam paklūsta asmens galios.

Tyrimė naudota:

a) originali uždaro tipo *anketa*, apimanti teiginius apie *švietimo politiką ir vadybą, žmogaus psichinių ir fizinių galių sklaidą* bei *svarbesnius ugdymo proceso momentus* (pedagoginę sąveiką, lavinimo ir auklėjimo ypatumus, naujas ugdymo technologijas, mokymą mokyti ir kt.), tai yra į dalykus, kurie gali padėti perteikti dėstomo dalyko žinias, o ne į jas pačias, nes dalyko žinių svarbą pripažįsta visi pedagogai. Tyrimo kriterijumi laikytas pedagogų požiūris į žinias palankumas. Išskirti keturi respondentų požiūrio į šių žinių gilinimo svarbumą lygiai: *labai palankus požiūris*, kai manoma, kad tokias žinias labai svarbu gilinti; *palankus*, kai šių žinių gilinimas laikomas jiems svarbiu dalyku; *nelabai palankus*, kai minimų žinių gilinimas laikomas nelabai svarbiu dalyku; *nepalankus*, kai manoma, kad žinių, tiesiogiai nesusijusių su dalyku, nereikia gilinti. Kita vertus, svarbu pažymėti, kad uždaros

anketos sudaro prielaidas intuityviai reikšti nuomonę, kuri daugiau rodo tendencijas, prioritetus, o ne giluminį dalykų supratimą, kurį reikėtų tirti kitais metodais. Šiame tyrime tenkinamasi poslinkių šiuolaikinėje pažinimo erdvėje išryškiniu.

b) *statistiniai tyrimo metodai* (aprašo moji statistika, koreliacijos koeficientas, χ^2 kriterijus).

Tyrimo imtis sudaryta atsitiktinės atrankos būdu, anoniminė, apima 538 bendrojo lavinimo mokyklų mokytojus.

Tyrimo rezultatai

Pedagogų požiūris į žinias apie švietimo politiką ir vadybą

Vertinant respondentų požiūrį, laikytasi nuostatos, kad kuo žinios yra svarbesnės, tuo labiau rūpinamasi jų giliniu, nes, paviršutiniškai žvelgiant, galima manyti, jog neverta jomis domėtis, jei atrodo, kad tas sritis pakankamai išmanai, nekreipiant dėmesio į nepalaujama žinių kaitą ir naujų jų pačių žinių aspektus. Tyrimo duomenys pateikiami I lentelėje.

Lentelės duomenys atskleidžia, kad beveik nėra pedagogų, kurie manytų, jog švietimo politikos ir vadybos žinių nereikia gilinti, o apie pusę jų tokias žinias laiko svarbiomis. Daugiausia skiriasi labai aukšto ir nepakankamo lygio pedagogų požiūriai. Matyti, kad pedagogams svarbiausios bendrųjų programų ir standartų idėjos, kurias jie tiesiogiai įgyvendina per pamokas. Šeštadaliu mažiau mokytojų supranta švietimo strategijų svarbą, nors jos padeda įprasmingai bendrųjų programų mintis. Apskritai manoma, kad kuo žmogus brandesnis, tuo iš didesnės perspektyvos žvelgia į kasdienos darbus. Dar šeštadaliu mažiau pedagogų labai svarbiomis laiko švietimo vadybos žinias. Galima manyti, kad jos

1 lentelė. *Pedagogų požiūris į švietimo politikos ir vadybos žinių gilinimą (proc.)*

<i>Žinių turinys</i>	<i>Požiūris</i>			
	<i>Labai palankus</i>	<i>Palankus</i>	<i>Nelabai palankus</i>	<i>Nepalankus</i>
Pagrindinės bendrųjų programų ir standartų idėjos	50,9	44,9	3,9	0,2
Švietimo strategija	34,5	56,9	7,9	0,8
Švietimo vadyba	21,6	52,3	23,6	0,2

nepakankamai suprantamos ir taikomos kasdienėje praktikoje, kartu tai mažina bendrųjų programų įgyvendinimo efektyvumą. Be to, daugiausia respondentų švietimo vadybos žinias (23,6 proc.) nurodo kaip nelabai svarbias.

Pedagogų požiūris į žinias apie žmogaus psichinių ir dvasinių galių sklaidą

Pedagogikos mokslui gilinantis į mokyimo(si) ir išmokymo procesus, svarbu suvokti visų žmogaus galių vaidmenį. Daugiau nei prieš pusantro šimto metų rusų pedagogas K. Ušinskis (1824–1870) teoriniu lygiu (veikalas „Žmogus kaip auklėjimo objektas“) nurodė gaires tokiam požiūriui. Tačiau ir šių laikų pedagoginė mintis

stringa, tenkindamasi atskiroms sąsajomis su psichinėmis galiomis (kritinio mąstymo ugdymas), ar atranda susiliejančią ugdymą, mokymąsi bendradarbiaujant, kai jausmai ir protas susitinka, ugdomąjį konstruktyvų, refleksyvų mokymą, mokymą, grindžiamą patirtimi, tyrimais, ar bando panaudoti ir dvasines galias, ryškinant asmens, ego (Marzano, 2005) išskirtinį vaidmenį mokymo(si) procese, ar atskleidžia neurofiziologinius mechanizmus smegenų pusrutuliuose ir t. t. Kaip pedagogai išreiškia požiūrį į žinių apie atskirų žmogaus galių raidą gilinimą, matyti 2 lentelėje.

Iš 2 lentelės duomenų paaiškėja, kad didelė dalis (34,4–57,3 proc.) respondentų žinias apie psichinių galių raidą ir dvasinių galių sklaidą laiko labai svarbiomis. Neatsirado nė vieno pedagogo, kuris nurodytų,

2 lentelė. *Pedagogų požiūris į žmogaus psichinių galių raidos ir dvasinių galių sklaidos pažinimo gilinimą (proc.)*

<i>Žinių turinys</i>	<i>Požiūris</i>			
	<i>Labai palankus</i>	<i>Palankus</i>	<i>Nelabai palankus</i>	<i>Nepalankus</i>
Mąstymo raida	57,3	40,3	2,4	–
Atminties raida	40,2	55,5	4,1	0,2
Dėmesio raida	46,2	50,5	3,4	–
Vaizduotės raida	37,4	53,9	8,3	0,4
Valios raida	41,7	50,9	6,8	0,6
Jausmų raida	34,4	52,4	12,2	1,0
Dvasinių galių sklaida ir jų šaknijimasis tiesos, gėrio, grožio vertybėmis	55,2	40,7	3,7	0,4

3 lentelė. Pedagogų požiūris į žinių apie ugdymo procesą gilinimą (proc.)

<i>Žinių turinys</i>	<i>Požiūris</i>			
	<i>Labai palankus</i>	<i>Palankus</i>	<i>Nelabai palankus</i>	<i>Nepalankus</i>
Pedagginės sąveikos būdai	31,2	61,1	7,5	0,2
Lavinimo ir auklėjimo ypatumai	47,5	50,7	1,9	–
Naujos ugdymo technologijos	53,4	43,0	3,4	0,2
Mokymas mokyti	65,3	32,5	2,3	–
Ugdymo planavimas (individualios ugdymo programos)	34,4	57,6	7,8	0,2
Pažangos ir pasiekimų diagnozavimas ir vertinimas	33,2	59,4	6,6	0,8

kad mokinio mąstymo ar dėmesio pažinimas yra nereikšmingas, o pagal svarbumą šioms psichinėms galioms skiriami aukščiausi vertinimai. Atrodo, kad mažiausiai mokytojus domina ugdytinių jausmai, vaizduotė, iš dalies ir valia, tai yra galios, kuriomis daugiausia šaknijasi žmogaus dvasinė dimensija. Pasak K. Wojtyłos, „žmogaus dvasiškumas reiškiasi sąmonėje ir jos dėka išgyvenime sukuria jo egzistavimo ir veikimo patyrimą“ (1997, p. 95). Jausmų poveikis tiek mokymuisi, tiek elgesiui nekelia dvejonų, nes jie laikomi būtinu dėmeniu ne tik internalizuojant vertybes, bet ir interiorizuojant žinias. Valia reiškiasi apsisprendimo procesais, o vaizduotė grindžia asmens kūrybinį pajėgumą. Akivaizdus atotrūkis tarp požiūrių į jausmų, vaizduotės, valios ir dvasinių galių sklaidą verčia suabejoti mokytojų požiūrių pagrįstumu. Kartu pažymėtina, kad koreliacinės sąsajos tarp požiūrių į jausmus ir dvasinių galių sklaidą, nors procentinis atotrūkis didžiausias, yra stipriausias ($r = 0,442$; $p = 0,000$), kai su požiūriais į vaizduotės sampratą gilinimą $r = 0,332$; $p = 0,000$; valios $r = 0,319$; $p = 0,000$. Bet dar mažiau sąsajų su požiūriais į mąs-

tymo ($r = 0,148$; $p = 0,001$), atminties ($r = 0,124$; $p = 0,008$), dėmesio ($r = 0,214$; $p = 0,000$) raidos pažinimą.

Pedagogų požiūris į žinias apie ugdymo proceso parametrus

Postmoderniame pasaulyje, kai ne tik žinios, bet ir jų kaita persmelkia visas gyvenimo sritis, kyla daug sumanymų, kaip būtų galima tobulinti ugdymą, tačiau svarbu kaitos nepadaryti tikslu, o tik priemone, negriaunančia pamatinių ugdymo dalykų, kurie paprastai tiesiogiai nematomi, bet yra svarbūs įprasminant šiuolaikinę būtį, užtikrinant sėkmingą ugdymą(si). Kaitos siekius stiprina atsiveriančios naujos žmogaus galimybės, ryškėjantys nauji poreikiai, lengvos prieigos prie globalios informacijos. Kaip respondentai vertina jų svarbą, matyti iš 3 lentelės.

Lentelės duomenys rodo, kad pedagogai į žinias apie ugdymo proceso gilinimą žvelgia panašiai kaip į švietimo politikos bei vadybos ar psichinių ir dvasinių galių raidos bei sklaidos dalykus: daugelis respondentų juos laiko svarbiais ar labai svarbiais. Akivaizdu, kad respondentai daugiausia atliepia didžiausią XXI am-

žiaus iššūkį – rengimąsi mokytis visą gyvenimą ir daugumą jų (beveik du trečdaliai) reikšmingiausiomis laiko žinias apie mokymą mokytis ir daugiau kaip pusė (53,4 proc.) – apie naująsias technologijas. Tačiau tik trečdalis tokių rangą skiria ugdymo planavimui ir mokinių pažangos bei pasiekimų diagnozavimui ir vertinimui, nors be pastarųjų praranda svarbą ir pirmieji. Be to, minėti parametrai implikuoja išorinę ugdymo pusę. Kita vertus, panašus ugdymo planavimo ir švietimo strategijų vertinimas (1 lentelė) rodo tyrimo duomenų patikimumą.

Mažiausiai pedagogus domina pedagoginės sąveikos būdai. Tikėtina, kad išvengiama tik išorinė jų pusė, nes ugdytojo ir ugdytinio vidiniai, dvasiniai saitai, pusę amžiaus buvę uždengti materialaus požiūrio į pasaulį, tebėra panašioje padėtyje ir dabar – vyrauja pragmatinė būties samprata, o ugdymas prilyginamas paslaugų teikimui. Tuomet sąveikos tobulinimas lieka atsitiktinėje pozicijoje (kaip susiklostę situacija), prarasdamas esminę ugdymo dimensiją – tikslumą, o išorinė sąveikos pusė esant tokiam supratimo lygiui nekelia didesnių problemų.

Beveik pusė pedagogų (47,5 proc.) žinias apie lavinimą ir auklėjimą laiko labai svarbiomis. Bet kai jos gerokai pranoksta panašius žinių apie pedagoginę sąveiką vertinimus, vėlgi sunku patikėti, kad jose išvengiami vidiniai procesai.

Apibendrinant pedagogų požiūrio (visais trimis atžvilgiais) į žinių tobulinimą duomenis matyti, kad prioritetiniais kompetencijų dėmenimis laikoma: *mokymas mokytis, mąstymo raida, dvasinių galių sklaida, naujos ugdymo technologijos, pamatinės bendrųjų programų ir standartų idėjos*. Mažiausiai rūpi žinios

apie: *švietimo vadybą, jausmus, pedagoginę sąveiką, pažangos ir pasiekimų diagnozavimą ir vertinimą, vaizduotę, ugdymo planavimą*. Palyginus šiuos duomenis su apibendrintu požiūriu į tai, kas daugiausia atskleidžia mokytojo kompetenciją, taikant kokybinį tyrimą (Martišauskienė, 2009), matyti skirtingos tendencijos: mokytojai dažniausiai nurodo bendravimą, atskirus ugdymo proceso komponentus (žinių perteikimą, pamokos organizavimą), pedagogo asmenybę, mokytojo žinias, mokymosi rezultatus. Tai, kad daugeliui išskirtų prioritetinių sričių teikiama mažai dėmesio reiškiant autentišką požiūrį į kompetencijų realizavimą (mokymą mokytis, mokinių pažangą, pasiekimų diagnozavimą nurodo po 0,6 proc.; intelektualumą – 0,4 proc.) leidžia manyti, kad aptariamas žinias mokytojai, pasak P. Jarvio (2001), įgijo nerefleksyviai mokydami. Jos negali užtikrinti mokslinių teorijų bei patirties susiejimo ir funkcionuoja labiau ne *žinojimo*, bet *žinių turėjimo* lygmeniu. Minėto autoriaus ir kt. konstruktyvistinės mokymo(si) paradigmos atstovų nuomone, *žinojimas* randasi tik kai asmuo aktyviai dalyvauja žinių kūrimo procese, kai susiejamos žinios ir gebėjimai.

Pažymėtina, kad iš išskirtų prioritetinių žinių sričių daugiausia realizuojama *dvasinių galių sklaida*, kuri toliau nuodugniau aptariama.

Pedagogų požiūrio į žinių gilinimą sąsajos su jų vertybinėmis nuostatomis

Kaip minėta, tarp pedagoginių žinių labai svarbios yra moralinės, kurios svarbiausių dvasinių vertybių (tiesos, gėrio, grožio) kontekste užima centrinę vietą, nes kreipia asmenį į save patį, taip sudarydamas prielaidas bet kurią veiklą persmelk-

ti aukščiausiu žmogiškumo lygiu. Todėl „mokymas(is), o gal ir pats žinojimas, yra susiję su morale“ (Jarvis, 2001, p. 14). Psichologo J. Raveno nuomone, „dvasinis matavimas turi sudaryti neatskiriamą visų dalykinių matavimų dalį“ (1999, p. 48), o „kompetencijos tada bus išvystytos, kai aplinkybės atitiks vertybes“ (1999, p. 88). Todėl suprantamas prioritetas pedagogų siekis gilinti žinias apie dvasinių galių sklaidą ir mokytojo kompetencijos siejimas su bendravimu, jo asmenybės svarba, nors ir žinių turėjimo lygmeniu ar net intuityviai pranokstančiais mokymosi rezultatais reikšmę (Martišauskienė, 2009).

Nustačius pedagogų požiūrių (visais atžvilgiais) į žinių gilinimą sąsajas su požiūriu į dvasinių galių sklaidą ir jų šaknijimąsi tiesos, gėrio ir grožio vertybėmis, paaiškėjo, kad stipriausias sąlytis yra su požiūriu į jausmų ($\chi^2 = 147,930$, $p = 0,000$), valios ($\chi^2 = 86,657$, $p = 0,000$), vaizduotės ($\chi^2 = 69,531$, $p = 0,000$) raidą, tai yra dalykus, kurie objektyviau asmens dvasines galias, tačiau gilinimasis į kuriuos kaip tik buvo laikomas mažiau svarbiu (2 lentelė). Visai nerasta statistiškai reikšmingų sąsajų su požiūriais į švietimo vadybos, atminties raidą, pedagoginės sąveikos būdus, lavinimo ir auklėjimo ypatumus, naujas ugdymo technologijas. Todėl išskirti žinių gilinimo prioritetai (to negalima pasakyti tik apie mokymą mokyti ($\chi^2 = 45,137$, $p = 0,000$)), su dvasinėmis vertybėmis turi silpnas sąsajas arba iš esmės jų neturi. Ypač paradoksaliai atrodo gana pozityvus pedagogų požiūris į žinių apie lavinimo ir auklėjimo ypatumus gilinimą, kai jis mažai saistomas su dvasinėmis vertybėmis.

Sugretinus pedagogų požiūrius į žinių gilinimą ir vertybinių nuostatų kildinimą (jos analizuotos anksčiau – Martišaus-

kienė, 2007), paaiškėjo panaši situacija. Stipriausios sąsajos rastos tarp **jausmų** ir: *savo gyvenimo siejimo su dvasinėmis vertybėmis* $\chi^2 = 131,443$, $p = 0,000$; *pedagogo misijos tautos ir pasaulio istorijoje išveľgimo* – $\chi^2 = 65,079$, $p = 0,000$; *savo vertybių hierarchijos ir dvasinių vertybių vietos joje išsiaiškinimo* – $\chi^2 = 58,481$, $p = 0,000$; tarp **dvasinių galių sklaidos ir jų šaknijimosi tiesos, gėrio, grožio vertybėmis** ir: *savo gyvenimo siejimo su dvasinėmis vertybėmis* $\chi^2 = 75,763$, $p = 0,000$; *pedagogo misijos tautos ir pasaulio istorijoje išveľgimo* – $\chi^2 = 65,079$, $p = 0,000$; *savo vertybių hierarchijos ir dvasinių vertybių vietos joje išsiaiškinimo* – $\chi^2 = 58,821$, $p = 0,000$; tarp **valios** (χ^2 nuo 34,660 iki 59,383, kai $p = 0,000$), tarp **vaizduotės** (χ^2 nuo 28,578 iki 42,241, kai $p = 0,000$), tarp **ugdymo planavimo** ir: *savo gyvenimo siejimo su dvasinėmis vertybėmis* $\chi^2 = 270,894$, $p = 0,000$; *pedagogo misijos tautos ir pasaulio istorijoje išveľgimo* – $\chi^2 = 104,807$, $p = 0,000$. Tačiau kitais vertybinių nuostatų kildinimosi atžvilgiais statistiškai reikšmingų sąsajų su ugdymo planavimu arba visai nėra (*savo vertybių hierarchijos ir dvasinių vertybių vietos joje išsiaiškinimo*), arba jos daug silpnesnės (*savo pedagoginę veiklą įprasminti ugdytinių dvasinių vertybių žadinimu* – $\chi^2 = 21,181$, $p = 0,002$; *įsisąmoninti vaiko, kaip dvasinės būtybės, nelygstamą vertingumą ir lygiavertiškumą su ugdytoju* – $\chi^2 = 26,550$, $p = 0,002$). Todėl į ugdymo planavimo sąsajas su dvasinėmis vertybėmis reikia žvelgti atsargiai. Nerasta dalies statistiškai reikšmingų sąsajų su švietimo vadyba (tik vienas sąryšis iš penkių), naujosiomis ugdymo technologijomis (atitinkamai du sąryšiai), mąstymu (atitinkamai trys sąryšiai).

Tokie duomenys leidžia manyti, kad

pedagogų pasirinkti žinių gilinimo prioritetai menkai saistomi su dvasinėmis vertybėmis ir negali būti atspirties taškas kompetencijoms ugdyti(s).

Veiksniai, darantys poveikį pedagogų požiūriui į žinių gilinimą

Statistinė duomenų analizė rodo, kad pedagogų požiūriui į žinių gilinimą daro poveikį įvairūs veiksniai: lytis, kvalifikacija, darbo stažas, darbo vieta. Visi jie turi statistiškai reikšmingą sąlytį su požiūriui į bendrųjų programų ir standartų idėjas. Stipriausios sąsajos yra su darbo stažu ($\chi^2 = 41,133$, $p = 0,000$) ir kvalifikacija ($\chi^2 = 26,439$, $p = 0,000$).

Plačiausiai skleidžiasi lyties poveikis, nors sąsajos jau silpnesnės (χ^2 nuo 7,226 iki 16,115, kai p nuo 0,027 iki 0,001) ir be bendrųjų programų ir standartų idėjų dar turi sąryšį su požiūriais į valios ir jausmų raidą, lavinimo ir auklėjimo ypatumų supratimą, mokymą mokyti. Pedagogės dažniau nurodo besidominčios bendrosiomis programomis, jausmų ir valios svarba, o pedagogai – daugiau lavinimo ir auklėjimo galimybėmis ir mokymu mokyti.

Darbo stažas turi įtakos bendrųjų programų ir standartų bei švietimo vadybos ($\chi^2 = 33,701$, $p = 0,028$) žinių gilinimui. Tik bendrosiomis programomis daugiausia domisi respondentai, kurių darbo stažas didesnis nei 21 metai, o švietimo vadyba – jauniausieji, kurių darbo stažas 1–5 metai.

Kvalifikacija daro poveikį bendrųjų programų ir standartų idėjų gilinimui (daugiausia domisi mokytojai metodininkai ir ekspertai), švietimo vadybos žinių plėtojimui ($\chi^2 = 64,640$, $p = 0,000$) (daugiausia rūpinasi eksperto kvalifikaciją turintys respondentai), lavinimo ir auklėjimo ypatumų supratimo tobulinimui ($\chi^2 = 13,052$,

$p = 0,042$) (daugiausia nori sužinoti mokytojo kvalifikaciją turintys pedagogai).

Darbo vieta daro įtaką bendrųjų programų ir standartų idėjų sklaidai ($\chi^2 = 13,151$, $p = 0,041$), naujoms ugdymo technologijoms ($\chi^2 = 12,627$, $p = 0,049$), ugdymo planavimui ($\chi^2 = 13,012$, $p = 0,043$). Paaiškėjo, kad bendrosios programos labiau domina didmiesčių pedagogus, o naujos ugdymo technologijos ir ugdymo planavimas – respondentus iš rajonų centrų ir miestelių.

Galima manyti, kad labiau skiriasi mokytojų rūpinimasis išoriniais ugdymo proceso dalykais (bendrosiomis programomis, švietimo vadyba, planavimu, mokymu mokyti), o ne vidiniais, užtikrinančiais žinojimo, ne tik žinių turėjimo gilinimą. Todėl su nedidelėmis išimtimis žinių tobulinimas svarbus visiems pedagogams. Be to, matyti, kad visi mokytojo profesijos holistinės kompetencijos dėmenys, įvardyti bendrakultūreimis, profesinėmis, bendrosiomis ir specialiosiomis kompetencijomis ir šalia dėstomo dalyko žinių apimantys supratimą apie ugdytinį ir jo galimybes mokyti, sąlygas ir aplinkybes, lengvinančias ugdymo procesą, asmeninį dermės ir prasmės horizontą ir kt., menkai saistomi su dvasinėmis, ypač moralinėmis, vertybėmis, tiesiančiomis kelius į žinių transformaciją, išmintį, o kartu ir mokytojo profesijos kompetencijos tobulinimą.

Išvados

Įsigalint konstruktyvistinei mokymo(si) teorijai, žinios ir jų įgijimas vis dažniau tampa tyrimo objektu, pastaruoju metu siejama su kompetencijų ugdymu. Atkreipiamas dėmesys į žinių sampratą, jų sąsajas su išmintimi, žinių ir vertybių, ypač moralinių, susipynimą.

Atrodo, kad pedagogų požiūris į žinių gilinimą grindžiamas žinių turėjimo lygmeniu, o prioritetais laikoma: *mokymas mokytis, mąstymo raida, dvasinių galių sklaida, naujos ugdymo technologijos, patatinės bendrųjų programų ir standartų idėjos*, kurias labai svarbias mano esant 65,3–50,9 proc. mokytojų.

Mažiausiai skiriama dėmesio *švietimo vadybai, jausmų, vaizduotės*, iš dalies *valios raidos supratimui, pažangos bei pasiekimų diagnostavimui ir vertinimui, ugdymo planavimui*.

Statistinė duomenų analizė atskleidė, kad minėti žinių prioritetai, išskyrus *mokymą mokytis*, su dvasinėmis vertybėmis turi statistiškai silpnas sąsajas arba jų vi-

sai nėra (su žiniomis apie *švietimo vadybą, atminties raidą, pedagoginės sąveikos būdus, lavinimo ir auklėjimo ypatumus, naujas ugdymo technologijas*). Dvasinės vertybės didžiausią sąlytį turi su žiniomis apie *jausmus, valią, vaizduotę*, iš dalies *ugdymo planavimą*.

Nustatyta, kad *lytis, kvalifikacija, darbo stažas, darbo vieta* daro pedagogų požiūriui nedidelį poveikį ir tai tik toms žinioms, kurios apima išorinius ugdymo proceso dalykus (bendrąsias programas, švietimo vadybą, planavimą, mokymą mokytis).

Esamas žinių lygis negali užtikrinti sėkmingo mokytojo profesijos kompetencijos ugdymo(si).

LITERATŪRA

Aiškinamoji metodinė medžiaga apie pedagogo profesijos standarto gairių taikymą rengiant studijų programas. Vilnius: Mokytojų kompetencijos centras, 2008.

Anušienė B. Kompetencija kaip profesinės daktikos sąvoka // Tiltai. 2005, t. 28, p. 19–30.

Aramavičiūtė V., Martišauskienė E. Vertybių ugdymas – pedagoginių kompetencijų pamatas // Pedagogika. 2006, t. 64, p. 33–37.

Čiužas R., Šiaučiukėnienė L. Pedagogų didaktinės kompetencijos raiška Lietuvos mokyklose // Pedagogika. 2007, t. 86, p. 23–29.

Dalin P., Rolff H. G., Kleekamp B. Mokyklos kultūros kaita. Vilnius: Tyto alba, 1999.

Education and training 2010. Work Programme. Working group B Key Competences. Draft progress report. Junne 2004.

Europos Komisijos Švietimo ir kultūros generalinis direktoratas. Švietimas. Mokymosi visą gyvenimą politikos plėtojimas. Tarpinė ataskaita. 2004.

Fullan M. Pokyčių jėgos: skverbimasis į ugdymo reformos gelmes. Vilnius: Tyto alba, 1998.

Jäger R. S. Kompetenzen erwerben, verwalten, erweitern. Zentrum für empirische pädagogische Forschung. Universität Koblenz-Landau, 2003 // <http://www.zepf.uni-landau.de> [žiūrėta 2006 m. birželio 16 d.].

Jarvis P. Mokymosi paradoksai. Kaunas: VDU švietimo studijų centras, 2001.

Jucevičienė P., Lepaitė D. Kompetencijos sampratos erdvė // Socialiniai mokslai. 2000, t. 1 (22). Kaunas: Technologija. P. 44–49.

Jucevičienė P. Mokytojų didaktinės kompetencijos atitiktis šiuolaikiniam švietimo reikalavimams. Tyrimo ataskaita. Švietimo ir mokslo ministerijos užsakymas, 2005.

Kriščiūnas K., Staniškis J. K., Tričys V. Mokslinė veikla: šiuolaikinės tendencijos. Šiauliai: VŠĮ Šiaulių universiteto leidykla, 2007.

Lietuvos nacionalinės kvalifikacijų sąrangos metmenys. Vilnius: Lietuvos darbo rinkos mokymo tarnyba, 2007.

Lepaitė D. Kompetencija kaip ugdymo tikslas // Socialiniai mokslai. 2001, t. 2 (28). Kaunas: Technologija. P. 39–43.

Martišauskienė E. Mokytojų vertybinės nuostatos ir jų sklaida pedagoginėje veikloje // Acta paedagogica Vilnensia. 2007, t. 19, p. 135–146.

Martišauskienė E. Pedagogų požiūris į mokytojo kompetencijų raišką // Acta paedagogica Vilnensia. 2009, t. 22, p. 88.

Marzano R. J. Naujoji ugdymo tikslų taksonomija. Vilnius, 2005.

Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas. ŠMM ISAK–54. 2007 01 15.

Patry J.-L., Weinberger A. Kombination von Konstruktivistischer Werterziehung und Wissenserwerb // Referat der Arbeitsgruppe für empirische Pädagogische Forschung (AEPF). Nürnberg, 2004.

Pedagogų rengimo standarto gairių projekto tyrimo ataskaita. Vilnius: Mokytojų kompetencijos centras, 2006.

Pedagogų kompetencijų raiška ugdymo procese. Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo programų mokomoji medžiaga. Vilnius: Profesinės raidos centras, 2007.

Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras, 2008.

Rodzevičiūtė E. Vidurinės mokyklos mokytojo

pedagoginio kompetentingumo turinio ir struktūros pagrindimas. Daktaro disertacija. Socialiniai mokslai, edukologija (07 S). Vilnius: VPU leidykla, 2006.

Simonaitienė B., Targamadzė V. Mokytojų profesinė kompetencija: jos plėtotės darbo vietoje galimybių tyrimas // Socialiniai mokslai. 2001, t. 3 (29). Kaunas: Technologija. P. 33–41.

Subotkevičienė R. Geografijos mokytojų požiūrio į studijas bei profesinių kompetencijų suvokimo tyrimas // Pedagogika. 2006, t. 81, p. 51–57.

Wojtyła K. Asmuo ir veiksmai. Vilnius: Aidai, 1997.

Равен Д. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы. Москва: Когито Центр, 1999.

PLANE OF KNOWLEDGE IN THE SPACE OF EDUCATOR'S COMPETENCE

Elvyda Martišauskienė

S u m m a r y

Spread of constructive teaching/learning theory results in a bigger research interest in knowledge and its acquisition, which is directly related with competence development. The focus is laid on the concept of knowledge, their links with sense and intertwining of knowledge and values (and especially moral ones).

The research results revealed that educators' attitude to deepening of knowledge is based on the level of knowledge acquisition. The priority is laid on *teaching to learn, development of thinking, spread of spiritual powers, new technologies of education, underlying ideas of general education programmes and standards* and about 65.3–50.9 percent of teachers refer to them as very important. Whereas the least attention is paid to *education management, understanding of feelings, imagination* and partially to *perception of volitional development, diagnostics and evaluation of progress and achievement and education planning*.

The statistical data analysis shows that all the identified knowledge priorities, with the exception of *teaching to learn*, have very weak links with spiritual values or such links are absent (with knowledge of *education management, memory development, methods of pedagogical interaction, peculiarities of education and upbringing, new education technologies*). Spiritual values are linked with knowledge of *feelings, volition, imagination* and partially with *education planning*.

It was established that *gender, qualification, working experience* and *workplace* have insignificant effect on teachers' attitude and only on knowledge related with external elements of educational process (general programmes, education management, planning, teaching to learn).

Keywords: knowledge, acquisition of knowledge, awareness, wisdom, teacher's professional competence, values.

Įteikta: 2009 03 25

Priimta: 2009 06 20