

Profesijos mokytojų kompetencijų atitiktis profesijos mokytojo standartui

Elvyda Martišauskienė

Profesorė habilituota socialinių mokslų (edukologija) daktarė
Vilniaus pedagoginio universiteto
Edukologijos katedra
Studentų g. 39, LT-08106 Vilnius
Tel. (8 5) 279 00 42
El. paštas: edukologija@vpu.lt

Marytė Gaigalienė

Docentė socialinių mokslų (edukologija) daktarė
Vilniaus pedagoginio universiteto
Edukologijos katedra
Studentų g. 39, LT-08106 Vilnius
Tel. (8 5) 279 00 42
El. paštas: edukologija@vpu.lt

Straipsnyje analizuojamas profesijos mokytojų požiūris į svarbiausių veiklos sričių, teikiamų profesijos mokytojo standarte (asmenybinio ugdymosi, mokymo modulio planavimo, mokymo ir tobulinimo, profesinio rengimo programos projektavimo, mokyklos ir švietimo sistemos plėtojimo), kompetencijas trimis atžvilgiais: a) bendrųjų svarbumo pripažinimu, b) asmeninius santykiu, reiškiamu noru jas tobulinti, ir c) kvalifikacijos kėlimo sistemos teikiamos pagalbos įvertinimu. Aptariami veiksniai, darantys poveikį tokiam požiūriui.

Pagrindiniai žodžiai: profesijos mokytojas, profesijos mokytojo standartas, kompetencijos, gebėjimai.

Įvadas

Politiniai, ekonominiai ir informaciniai pasaulio pokyčiai atveria ne tik naujų savirealizacijos perspektyvų, bet ir sukelia gausybę socialinių problemų, kylančių tiek asmeniniu, tiek valstybiniu lygmenimis. Jas daugiausia skatina darbo rinkos poreikiai, diktuojami ekonomikos dėsnių, nelengvai suderinamų su žmogaus ugdymosi perspektyvomis ir savo ruožtu keliančių pedagoginių problemų, kurios spiečiasi apie profesinį įsitvirtinimą globalizuotoje erdvėje.

Todėl profesinio rengimo klausimai tampa visų Europos Sąjungos šalių rūpesčiu, nes siekiama sukurti bendrą kvalifikacinę sistemą, implikuojančią nacionalines kvalifikacijų siste-

mas, turinčias išlaikyti savitumą ir kartu būti atpažįstamos veiklos pasaulyje. Bet tai tik vienas kylančių problemų aspektas, kurio sprendimai grindžiami profesinio rengimo politikos lygmeniu, pradedant pirminiu viduriniu profesiniu rengimu bei aukštuoju mokslu ir baigiant tęstiniu profesiniu tobulinimusi, atliepiančiu mokymosi visą gyvenimą paradigmą. Nors instituciniu lygmeniu suderinti profesinio rengimo perimamumą, akreditaciją ir t. t. nelengva, bet jie remiasi objektyviais, įrodomais parametrais. Kitaip esti su subjektyviuoju profesijos aspektu, išreiškiančiu kiekvieno asmens santykius su atliekama veikla vadovaujantis vidinėmis nuostatomis. Būtent jos yra tos gijos, kurios susieja, sulydo, įprasmina visą žmogaus veiklą,

bet vis tiek neturi rinkos kainos, o Einšteinas pasakytų, – ir vertės, kurią galima išmatuoti. Tad profesinio rengimo efektyvumas visada priklausys nuo dalyvių vidinių nuostatų ir gebėjimų jas įgyvendinti, kitaip sakant, pedagoginio jų pasirengimo.

Vykstant globaliems persitvarkymams, švietimo politikos lygmeniu įžvelgiama objektyvioji ir subjektyvioji profesinio rengimo dalys. Todėl pertvarkos strategai greta žinių, gebėjimų, įgūdžių kategorijų, pabrėžia vertybines nuostatas. Tada ugdymo tikslas yra kompetencijos. Kompetencijų struktūroje išskiriama: *kognityvinės kompetencijos*, apimančios formalų ir neformalų (numanomą) žinojimą, pagrįstą patirtimi; *funkcinės kompetencijos*, sujungiančios įgūdžius ir technines žinias; *asmeninės kompetencijos*, remiamos žinojimu, kaip elgtis tam tikromis aplikybėmis; *etinės kompetencijos*, grindžiamos asmeninėmis ir profesinėmis vertybėmis. Kitaip sakant, kompetencijos yra funkcinis gebėjimas atlikti tam tikrą veiklą, „gebėjimų, žinių, polinkių (talentų) ir nuostatų derinys“ (Mokymosi visą gyvenimą plėtojimas. Tarpinė ataskaita, 2004), turintis užtikrinti asmeninį patenkinimą ir ugdymąsi visą gyvenimą, įsitraukimą ir darbingumą.

Akivaizdu, kad europiniu lygiu klojami profesinio rengimo pamatai, kuriama pertvarkos strategija, adekvati globalizacijos iššūkiams, kad siekiama sulydyti subjektyvią ir objektyvią šio proceso dalis (nors dar sunku suvokti asmeninių ir etinių kompetencijų, kaip svarbių Europos kvalifikacijų sąrangos, pagrįstos mokymosi laimėjimais, atskaitos lygių ribą).

Ženklius poslinkius matomi ir Lietuvoje. Sudarytas Lietuvos 2004–2006 metų bendrasis programavimo dokumentas (BPD), Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategija ir jos įgyvendinimo veiksmų planas (2004) ir kt. Minėtina teorinė profesinio rengimo plėtotė, atskleidžianti profesinio rengimo metodologiją (R. Laužackas, 2005), kur, be darbo rinkos, pro-

fesinio rengimo valdymo, mokymo turinio, profesinio rengimo standartizavimo, tyrimų analizės, pedagogui priskiriamas ypatingas vaidmuo, nes „pedagogo kvalifikacija yra integruojanti ir lemianti profesinio rengimo atsinaujinimo sąlyga“ (p. 268), o jų „kvalifikacinį modelį sudaro dalykiniai gebėjimai, praktinis profesijos patyrimas, pedagoginiai gebėjimai bei bendras asmenybės vertingumas“ (ten pat, p. 268). Pastarasis vis dažniau atskleidžiamas įvairiais atžvilgiais tiriant profesinį tobulėjimą. E. Laumenskaitė, N. Petkevičiūtė (2004) pažymi, kad asmeninis vertybių išsiaiškinimas ir išsipareigojimas virsta stipria vidine jėga, kad į asmenybės ugdymą verta žvelgti iš filosofinių perspektyvų (E. Danilevičius, 2002), kad profesinis rengimas turi ugdyti savivertę ir atsakomybę (A. Lanka, 2002), kad be profesinio mokymo veiksmo (interpretacinio proceso), yra mokymo vyksmas, kurio objektas – pedagoginiu poveikiu skatinamas kultūros vertybių interiorizavimas ir asmenybinis brendimas (G. Linkaitytė, A. Lapėnienė, 2005), kad vadovo netiesioginis skatinimas, jo etiškas rodant pagarbą, pasitikėjimą yra veiksmingesnis už tiesioginius nurodymus (R. Kubilienė, 2003) ir t. t. Atskirai verta paminėti kompetencijų, kaip naujos didaktinės kategorijos, įvairiapusę analizę (R. Laužackas, K. Pukelis, 2000; D. Lepaitė, 1997; B. Anušienė, 2005), padedančią šiuolaikišką retoriką apibūdinti profesinio rengimo teoriją ir praktiką.

Kryptinga teorinė analizė, moksliniai tyrimai darniai siejasi su profesijos mokytojų rengimo strategijomis Lietuvoje (R. Pusvaškis, 2002; A. Monkevičius, 2002; V. Dienys, 2002; O. Gurskienė, 2003; B. Buck, 2003). Todėl svarbu gilintis, kokį poveikį įvairaus lygio vykstantys pokyčiai turi profesijos mokytojams, dirbantiems profesinio rengimo sistemoje, nustatyti, ar profesijos mokytojai atitinka profesijos mokytojo standarto reikalavimus, o kiek jų lūkesčius tenkina kvalifikacijos tobulinimo sistema.

Tyrimo **objektas**. Profesijos mokytojų požiūris į profesijos mokytojo standartą.

Tyrimo **tikslas**. Nustatyti, kaip profesijos mokytojai vertina profesijos mokytojo standartą.

Uždaviniai:

1. Atskleisti bendrą požiūrį į profesijos mokytojo standarte nurodomas kompetencijas.

2. Išryškinti gebėjimus, kuriuos patys mokytojai norėtų tobulinti.

3. Įvertinti profesiniam tobulinimuisi gaudamą paramą.

4. Nustatyti veiksnius, darančius poveikį tobulinimuisi.

Tyrimo metodika. Tiriant taikyta uždara ranginė anketa. Respondentų buvo prašoma įvertinti gebėjimus, atitinkančius profesijos mokytojo rengimo standartą. Tyrimo programoje nebuvo nurodytos veiklos sritys, kad profesijos mokytojai galėtų labiau susitelkti prie konkrečių gebėjimų svarbumo įvertinimo. Be to, reikėjo atskirai nurodyti, kokius gebėjimus šie mokytojai norėtų tobulinti ir kuriems gebėjimams tobulinti skiriama pakankamai dėmesio kvalifikacijos kėlimo sistemoje, taip į save fokusuojant profesijos mokytojo standartų reikalavimus.

Duomenims apdoroti taikyti statistinės analizės metodai naudojant SPSS 12 programų paketą.

Apklausta 66 profesijos mokytojai.

Tyrimo rezultatai

Apibendrintas profesijos mokytojų požiūris į profesijos mokytojo standarte nurodomas kompetencijas

Profesijos mokytojo / dėstytojo profesijos standartas, sudarytas 2002 metais, apima penkias veiklos sritis: a) asmenybinio ugdymo(si), b) mokymo modulio planavimo, mokymo ir tobulinimo, c) profesinio rengimo programos projektavimo, d) mokyklos ir švietimo sistemos plėtoji-

mo, e) dalyko turinio plėtojimo. Pastarosios veiklos turinį rengia ūkio šakų ekspertų grupės. Todėl standartas atskleidžia pirmų keturių veiklos sričių kompetencijas ir jas įkūnijančius gebėjimus. Apibendrintas (susumuoti išskirtų gebėjimų vertinimų rangų procentiniai dažniai) profesijos mokytojų požiūris į nurodomas kompetencijas pateikiamas 1 lentelėje. Kaip matyti, nemažai respondentų savo nuomonę išreiškė visiškai nenurodydami minimų kompetencijų svarbos. Toks pasirinkimas leidžia manyti, kad šie profesijos mokytojai visiškai nesieja su savimi teikiamų gebėjimų, tad jie vertintini žemiausiai.

Iš 1 lentelės duomenų matyti, kad respondentai palankiau vertina *asmenybinio ugdymo ir mokymo modulio planavimo, mokymo ir tobulinimo* kompetencijas. Sumuojant pozityvius (labai svarbius ir svarbius) požiūrius, akivaizdu, kad per trys ketvirtadaliai (74,5–83,3 proc.) respondentų taip vertina minimas kompetencijas. Palankiausiai žvelgiama į informacinių technologijų vartojimo svarbą, dėl to visi respondentai išreiškė savo požiūrį. O apie savo veiklos ir elgesio reflektavimo, bendravimo, modulio pasiekimų vertinimo svarbą daugiausia neatsakiusiųjų (atitinkamai 21,2; 21,9; 17,8 proc.). Tai sumenkina šių kompetencijų vaidmenį respondentų orientacijose. Kartu pažymėtina, kad jos tiesiogiai (savo veiklos reflektavimo ir bendravimo) ar netiesiogiai (pasiekimų vertinimo) susijusios su asmenybinio ugdymusi, kuris sutelkia visą procesą. Duomenys leidžia manyti, kad tos kompetencijos, kurios tiesiogiai įkūnija modulio mokymo procesą, laikomos reikšmingesnėmis.

Panašiai pasakytina ir apie *profesinio rengimo projektavimo, mokyklos ir švietimo sistemos plėtojimo* kompetencijas. Matyti, kad mažai respondentų, kuriems jos labai svarbios (14,9–23,7 proc.), o daugiau manančių, kad jos yra nesvarbios (28,4 proc. nurodo, kad darbo rinkos situacijos vertinimo kompetencijos nesvar-

1 lentelė. Apibendrintas profesijos mokytojų požiūris į profesijos mokytojo standarto kompetencijas (%)

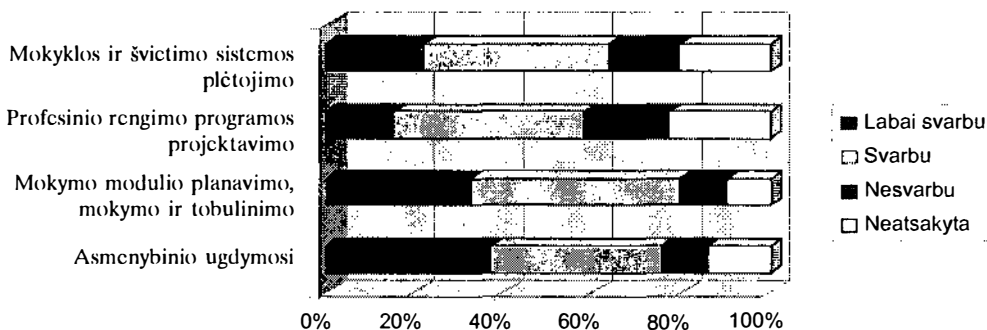
Veiklos sritys	Kompetencijos	Labai svarbios	Svarbios	Nesvarbios	Neatsakė
<i>Asmenybinio ugdymo(si)</i>	Asmenybės savybių	34,8	44,2	8,5	14,8
	Savo veiklos ir elgesio reflektavimo	28,6	48,6	9,4	21,2
	Bendravimo	39,1	35,4	7,8	21,9
	Informacinių technologijų naudojimo	51,5	31,8	16,7	0
<i>Mokymo modulio planavimo, mokymo ir tobulinimo</i>	Modulio turinio planavimo	37,9	42,0	15,1	4,9
	Modulio mokymo	37,6	45,4	8,5	8,3
	Modulio pasiekimų vertinimo	26,1	48,5	7,5	17,8
	Modulio programos tobulinimo	27,7	53,7	10,3	8,3
<i>Profesinio rengimo programos projektavimo</i>	Darbo rinkos situacijos vertinimo	15,9	32,6	28,4	23,1
	Profesinio mokymo programos tobulinimo	14,9	53,0	10,0	22,1
<i>Mokyklos ir švietimo sistemos plėtojimo</i>	Mokyklos kaip organizacijos tobulinimo	23,7	46,4	11,8	20,8
	Užmokyklinės švietimo sistemos tobulinimo	21,4	37,7	20,3	20,5

bios, užmokyklinio švietimo sistemos tobulinimo – 20,3 proc.). Tai didžiausi nesvarbumo rodikliai iš visų profesijos mokytojų vertinimų. Be to, nepalankius vertinimus išplečia dar per penktadalį respondentų, neišreiškęs savo požiūrio. Galima manyti, kad kompetencijos, kurios labiau susijusios su mokymo kontekstu, lieka nepakankamai suprastos ir įvertintos. Kita vertus, pažymėtina, kad mokymosi kontekstas, Ramsden, Pollard ir kt. teigimu, plečiantis mokymo(si) supratimui, įgauna vis didesnę svarbą, nes laiduoja giluminį mokymąsi, grindžiamą įvairiapusių dėstomos medžiagos įsisąmoninimu, įžvelgiant ne tik mokymosi tikslus, bet ir jų sąsajas su kitų kursų žiniomis, savo turima patirtimi, ateities perspektyvomis, teikiančiomis galimybių kurti vientisą tikrovės suvokimą. Kai dėstytojai savo požiūrį į mokymą riboja tik konkrečiu mokymo moduliui, savitai užblokuoja ir mokinių prasmingo mokymosi erdvę, nes svarbiausias daugelio besimokančiųjų siekis yra atliepti dėstytojų reikalavimus.

Profesijos mokytojų požiūris į atskiras kompetencijų grupes pateikiamas 1 paveiksle.

Akivaizdu, kad profesijos mokytojų požiūris į profesijos mokytojo rengimo standartą labiausiai neatitinka artimojo mokymosi konteksto – profesinio rengimo programos projektavimo kompetencijų. Kai daugiau kaip trečdaliui profesijos mokytojų jos atrodo nesvarbios ar visai neišreiškiamas požiūris, tikėtina, jog ir kiek palankiau vertinamos mokyklos ir švietimo sistemos plėtojimo kompetencijos yra paviršutiniško požiūrio, nes labiau susijusios su išoriniu mokyklos prestižo supratimu, grindžiamu profesinio mokymo įstaigos reprezentavimu pradedant vietiniu ir baigiant tarptautiniu lygmenimis (tokius gebėjimus mano esant labai svarbius 36,4 proc., svarbius – 22,7 proc. respondentų).

Statistinė duomenų analizė išryškino, kad toks profesijos mokytojų požiūris daugiausia priklauso nuo *dalyvavimo kvalifikacijos kėlimo kursose*. Statistiškai reikšmingi χ^2 skirtumai, kai $p < 0,05$, nustatyti su 67 proc. gebėjimų. Pažymėtina, kad mokytojai, dalyvaujantys kvalifikacijos kėlimo kursose, palankiau vertino visus *užmokyklinio švietimo sistemos plėtojimo* ir *darbo rinkos situacijos vertinimo*, 90 proc. mokymo mo-



1 pav. Profesijos mokytojų požiūrio į kompetencijų svarbą atitiktis standartams pagal veiklos sritis

dulio pasiekimų vertinimo kompetencijų gebėjimų, – būtent tuos, kurie profesijos mokytojams kelia nemažai sunkumų. *Kvalifikacinė kategorija* daro didesnę poveikį *mokymo modulio pasiekimų vertinimo* ir *darbo rinkos situacijos vertinimo* gebėjimams: pusę jų palankiau vertina aukštesnės kvalifikacinės kategorijos respondentai. Ženkliasis įgytos specialybės poveikis esti profesinio rengimo programos projektavimo kompetencijoms. Tuo tarpu *baigta mokykla, respondentų amžius, darbo stažas, lytis* (išskyrus informacinių technologijų panaudojimo gebėjimus) daro nežymų poveikį tik vertinant pavienius gebėjimus.

Gebėjimai, kuriuos patys mokytojai norėtų tobulinti.

Bendrą profesijos mokytojų požiūrį į profesijos mokytojo standartą gilina jų nurodymai, kokias kompetencijas patys pedagogai norėtų tobulinti. Tyrimo duomenų analizė atskleidė, kad iš pateiktų 74 gebėjimų respondentai šiuo atžvilgiu nurodė tik 28 gebėjimus. Todėl jie įvairiai išsidėstė pagal kompetencijų grupes (2 lentelė).

Duomenys rodo, kad profesijos mokytojai visiškai ignoravo asmenybinio ugdymosi kompetencijas, nors, kaip matyti 1 pav., bendrame kontekste respondentai jas dažniausiai priskyrė prie svarbiausių. Tikėtina, kad profesijos mokytojai tiesiogiai neįaučia minimų kompetencijų trūku-

mo, nes jos neturi tiksliai apibrėžtos, konkrečiai suvokiamos raiškos, arba nežvelgia jų tobulinimo specifinių būdų. Ir vienu, ir kitu atveju akivaizdu, kad nepakankamai suprasta asmenybiinių gebėjimų vieta mokymo procese, tai turėtų kelti rimtų problemų profesijos mokytojų tobulinimo programų sudarytojams, nes pedagogai šiuo požiūriu neatskleidžia vidinės motyvacijos, labai reikšmingos mokymosi procese.

Priešingai minėtai tendencijai, respondentai visas kompetencijų grupes norėtų tobulinti *profesinio rengimo programos projektavimo* srityje, kuriai bendrame kontekste (1 pav.) buvo skiriama mažiausiai svarbos. Atrodo, galėjo suveikti savignos mechanizmas, gal net nevisiškai sąmoningai neigti tai, ką sunku pasiekti. Šią mintį savitai patvirtina ir *mokymo modulio planavimo, mokymo ir tobulinimo kompetencijų* pasirinkimas: nors modulio pasiekimų vertinimo svarbą respondentai daugiausiai neigė (1 lentelė), ją labiausiai (90 proc.) norėtų tobulinti patys, o *mokymo modulio mokymo kompetencijas* norėtų tobulinti tik 66 proc. tirtųjų. Pažymėtina, kad respondentai norėtų tobulinti ir *mokyklos kaip organizacijos tobulinimo kompetencijas*.

Atrodo, kad profesijos mokytojai labiausiai susirūpinę *mokymosi pasiekimų vertinimo* ir *profesinio mokymo programos tobulinimo* naujovėmis, bet jų įgyvendinimas, nepakankamai įžvel-

2 lentelė. Kompetencijos, kurias profesijos mokytojai norėtų tobulinti (%)

Veiklos sritys	Kompetencijos	Norėtų tobulinti
Asmenybinio ugdymosi	Asmenybinių savybių	–
	Savo veiklos ir elgesio reflektavimo	–
	Bendravimo	–
	Informacinių technologijų naudojimo	–
Mokymo modulio planavimo, mokymo ir tobulinimo	Modulio turinio planavimo	–
	Modulio mokymo	66
	Modulio pasiekimų vertinimo	90
	Modulio programos tobulinimo	75
Profesinio rengimo programos projektavimo	Darbo rinkos situacijos vertinimo	75
	Profesinio mokymo programos tobulinimo	80
Mokyklos ir švietimo sistemos plėtojimo	Mokyklos kaip organizacijos tobulinimo	75
	Užmokyklinės švietimo sistemos tobulinimo	–

giant asmenybinio ugdymosi svarbą, negali būti sėkmingas.

Statistinė duomenų analizė atskleidė, kad savarankiškam savo gebėjimų tobulinimui didžiausią poveikį daro *pedagoginio darbo stažas*. Paaiškėjo, kad *mokymo modulio turinio planavimo ir pasiekimų vertinimo* gebėjimus (nustatyti tikrinimo tikslus ir kriterijus pagal numatomus mokymo modulio rezultatus – $\chi^2 = 15,484$; $p < 0,05$; teikti ir gauti konstruktyvią grįžtamąją informaciją – $\chi^2 = 15,326$; $p < 0,05$) dažniau nurodė didesnę darbo stažą turintys respondentai, o *asmenybinį ugdymąsi*: identifikuoti veiklos pasaulio pokyčius ($\chi^2 = 16,000$; $p < 0,042$), perimti kitų mokymo įstaigų patyrimą ($\chi^2 = 18,726$; $p < 0,016$), – mažesnę darbo stažą turintys profesijos mokytojai. Bet daugiausia pedagoginio darbo stažas daro poveikio gebėjimams – *vertinti darbo rinkos pokyčius (priežastis, prognozes, pagrįsti profesinio mokymo įstaigų ir programų tinklo pokyčius* ($\chi^2 = 15,484$; $p < 0,05$) bei *įvairiais lygiais reprezentuoti profesinio mokymo įstaigą* ($\chi^2 = 26,311$; $p < 0,001$). Juos dažniau nurodė didesnę darbo stažą turintys respondentai.

Nustatyta, kad *kvalifikacinė kategorija* daro įtaką tik gebėjimams bendrauti su profesinio rengimo socialiniais partneriais (švietimo valdymo

institucijų, darbdavių ir darbuotojų organizacijomis, įmonių atstovais) ($\chi^2 = 6,095$; $p < 0,047$) (juos nurodo 25 proc. mokytojo metodininko kvalifikacinę kategoriją ir 75 proc. mokytojo eksperto kvalifikacinę kategoriją turinčių pedagogų); profesinio mokymo įstaigai reprezentuoti vietos, regioninio, šalies ar tarptautiniu lygmenimis ($\chi^2 = 5,994$; $p < 0,05$), gebėjimui atlikti mokymo programos vidinį kokybės įvertinimą ($\chi^2 = 5,994$; $p < 0,05$) (abiems atvejais taip teigia 60 proc. mokytojo metodininko kvalifikacinę kategoriją ir 40 proc. mokytojo eksperto kvalifikacinę kategoriją turinčių pedagogų).

Igyta specialybė taip pat neturi didesnio poveikio savarankiškam gebėjimų tobulinimui. Svaresni statistiškai reikšmingi skirtumai nustatyti *gebėjimo parengti visas programos apibendrinamojo tikrinimo strategiją, metodiką, kriterijus, konkrečias užduotis* ($\chi^2 = 7,283$; $p < 0,007$), *tobulinti konkrečios mokymo programos turinio elementus, atsižvelgiant į besikeičiančius darbo rinkos poreikius, dalykines ir didaktines, mokslines ir metodines inovacijas* ir kt. ($\chi^2 = 7,283$; $p < 0,007$). Šiuos gebėjimus, kaip ir daugelį kitų, 100 proc. nurodė turintys prekybos ekonomo specialybę respondentų.

Akivaizdu, kad savarankiškam savo gebėjimų tobulinimui *lytis* iš esmės neturi povei-

kio. Rasti statistiškai reikšmingi skirtumai tik gebėjimo identifikuoti situaciją darbo rinkoje ($\chi^2 = 24,415$; $p < 0,004$) ir pagrįsti mokyklos strategines raidos kryptis, atsižvelgiant į darbo rinkos pokyčius, regiono ir šalies poreikius ($\chi^2 = 32,000$; $p < 0,000$). Paaiškėjo, kad identifikuoti darbo rinkos pokyčius geriau geba vyrai, o pagrįsti mokyklos strategines kryptis – moterys (atitinkamai 60,7 ir 39,3 proc.).

Profesijos mokytojų požiūris į kvalifikacijos kėlimo sistemos teikiamą pagalbą

Plečiantis profesijos mokytojų tobulinimosi galimybėms, vėlgi svarbu nustatyti, kaip tai padeda jiems tobulinti savo kompetencijas. Tyrimo duomenys atskleidė, kad, respondentų nuomone, tik daliai kompetencijų skiriama pakankamai dėmesio kvalifikacijos kėlimo sistemoje. Pažymėtina, kad profesijos mokytojai nurodė tas pačias veiklos sritis, kurias ir patys norėtų tobulinti. Jų procentinių dažnių palyginimas teikiamas 2 paveiksle.

Duomenys atskleidžia, kad pusės pasirinktų veiklos sričių respondentų norai tobulinti savo kompetencijas visiškai atitinka kvalifikacijos kėlimo sistemos teikiamą pagalbą. Akiivaizdu, kad *mokymo modulio programoms tobulinti* skiriamas dėmesys pranoksta lūkesčius, o labiausiai jo pasigendama *mokymo modulio pasiekimų vertinimo* ir *profesinio rengimo programoms tobulinimo* srityse. Galima manyti, kad didžiausi lūkesčiai sulaukia mažiausio atsako. Kartu pažymėtina, kad pasiekimų vertinimas yra labai svarbi mokymosi grandis, nes objektyviai rodo gebėjimus, įdėtą triušą, turimą patirtį ir kt., savitai išryškina paties žmogaus vertingumą. Todėl, viena vertus, visi tiriamieji labai jautriai reaguoja į vertinimus, o kita vertus, kai juose daug indikatorių, sudėtinga teisingai vertinti, juolab kad vertinimai turi sujungti kon-

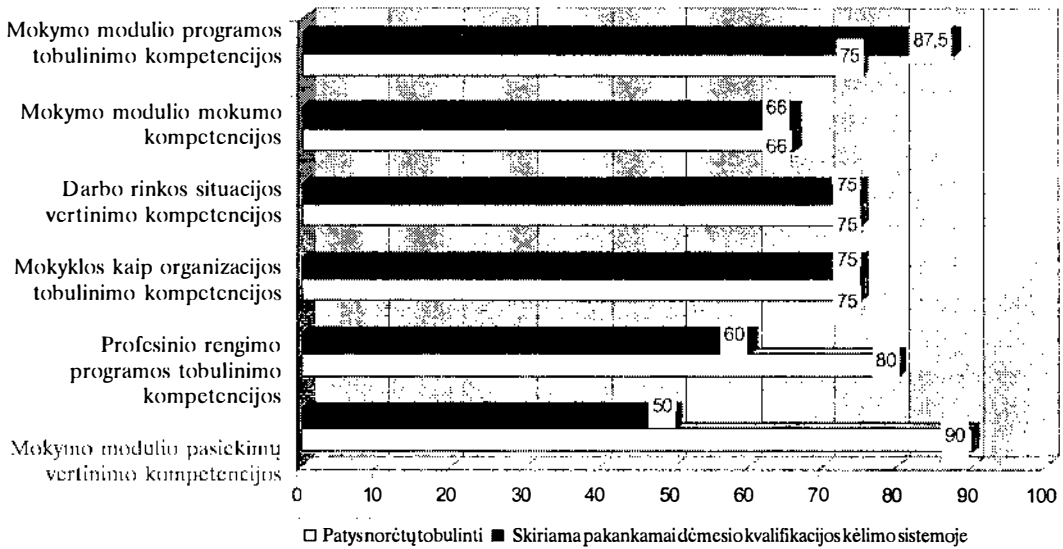
statuojančią ir stimuliuojančią funkcijas kaip itin svarbias mokymosi visą gyvenimą gijas.

Statistinė duomenų analizė atskleidė, kad požiūrį į *kvalifikacijos tobulinimo sistemos skiriamą dėmesį* labiausiai lemia trys veiksniai: kvalifikacinė kategorija, pedagoginio darbo stažas ir įgyta specialybė.

Didžiausi skirtumai pagal *kvalifikacinę kategoriją* nustatyti žvelgiant į *asmenybinio ugdymosi kompetencijas*, ypač bendravimo (laikytis žodžių ir darbų vienovės ($\chi^2 = 28,000$; $p < 0,000$), kuriuos nurodo 25 proc. tirtųjų, turinčių mokytojo eksperto kategoriją, ir 75 proc. respondentų, neturinčių kvalifikacinės kategorijos. Minėti repondentai nurodė gebėjimų bendrauti užsienio kalbomis ($\chi^2 = 6,048$; $p < 0,049$) svarbą. O gebėjimus derinti įvairius bendravimo būdus ir stilius ($\chi^2 = 6,048$; $p < 0,049$), daryti poveikį bendravimo procesui ($\chi^2 = 13,481$; $p < 0,001$) nurodė tik mokytojo eksperto kvalifikacinę kategoriją turintys respondentai.

Pedagoginio darbo stažas daugiausia lėmė *mokymo modulio turinio planavimo* kompetencijų vertinimą, ypač gebėjimus: atsižvelgti į besimokančiųjų ypatumus ($\chi^2 = 7,194$; $p < 0,027$); parengti skirtingo sudėtingumo tikrinimo ir vertinimo užduotis ($\chi^2 = 6,378$; $p < 0,041$); teikti ir gauti konstruktyvią grįžtamąją informaciją ($\chi^2 = 9,950$; $p < 0,007$); tobulinti mokymo turinį ($\chi^2 = 6,378$; $p < 0,041$); parengti mokymo medžiagą ir mokymo metodinę rodyklę konkretaus modulio srityje ($\chi^2 = 9,950$; $p < 0,007$); tobulinti modulio turinį, atsižvelgiant į darbo rinkos kvalifikacinių poreikių kaitos tendencijas ($\chi^2 = 10,080$; $p < 0,006$). Visus gebėjimus dažniau (80–66 proc.) nurodė respondentai, kurių darbo stažas iki keturių metų, o gebėjimus parengti mokymo medžiagą ir mokymo metodinę rodyklę konkretaus modulio srityje rinkosi visi respondentai, turintys šį darbo stažą.

Įgyta *specialybė* daugiau lėmė požiūrį į *profesinio rengimo programoms projektavimo* kompe-



2 pav. Kompetencijų, kurias profesijos mokytojai norėtų tobulinti, ir kurioms kvalifikacijos kėlimo sistemoje skiriama pakankamai dėmesio, palyginimas

tencijas, ypač į gebėjimus: įvertinti situaciją darbo rinkoje ($\chi^2 = 28,000$; $p < 0,000$); nustatyti profesijų ir kvalifikacijų pokyčius ir prognozes ($\chi^2 = 16,567$; $p < 0,035$), įvairiais lygiais pagrįsti profesinio mokymo įstaigų ir programų tinklo pokyčius ($\chi^2 = 20,160$; $p < 0,010$), projektuoti mokymo programą remiantis profesinio rengimo standartais ir reglamentais ($\chi^2 = 19,833$; $p < 0,011$) ir t. t., ir suprasti Lietuvos švietimo sistemą ir jos teikiamas galimybes ($\chi^2 = 16,692$; $p < 0,033$), įvertinti Lietuvos švietimo struktūrą ir procesus ($\chi^2 = 16,692$; $p < 0,033$). Duomenys atskleidė, kad šiuos gebėjimus dažniau nurodė grožio paslaugų teikėjai, statybininkai, prekybos ekonomai.

Baigta aukštoji (aukštesnioji) mokykla daro poveikį profesinio rengimo projektavimo ir profesinio rengimo programos tobulinimo bei mokyklos kaip švietimo sistemos plėtojimo kompetencijoms ($\chi^2 = 15,456$; $p < 0,000$ – $\chi^2 = 4,770$; $p < 0,029$). Šiuos gebėjimus daž-

niau (75–100 proc.) nurodė respondentai, baigę aukštesniausias mokyklas, išskyrus gebėjimus nustatyti silpnąsias profesinio mokymo įstaigos puses ir pasitelkti išorinę pagalbą, juos nurodė respondentai, turį aukštąjį išsilavinimą (100 proc.).

Išvados

1. *Asmenybini ugdymosi kompetencijos* daugiausia atitinka profesijos mokytojo standartą. Tačiau pedagogai palankiausiai vertina bendro pobūdžio (pvz., vertinti ir ugdyti savo asmenybės savybes) asmenybini ugdymosi ir informacinių technologijų naudojimo kompetencijas, o žemiausiai – didžiausią asmenybės brandą rodančius parametrus (atsakomybę, savarankiškumą, savianalizę, savo veiklos ir elgesio reflektavimo gebėjimus).

2. *Mokymo modulio planavimo, mokymo ir tobulinimo kompetencijos* vertinamos panašiai:

šiek tiek mažiau respondentų jas mano esant labai svarbias, bet daugiau nurodo esant svarbias. Palankiausiai vertinamos mokymo modulio turinio planavimo ir mokymo kompetencijos, o žemiausiai – mokymo modulio pasiekimų vertinimo kompetencijos. Mažiausiai svarbūs gebėjimai atlikti pedagoginius eksperimentus, interpretuoti ir adekvačiai vertinti pasiekimus ir sunkumus mokymo modulio tikslų kontekste ir t. t.

3. *Mokyklos ir švietimo sistemos plėtojimo kompetencijos* pagal profesijos mokytojo standarto atitiktį – trečioje vietoje. Palankiau vertinama mokyklos kaip organizacijos tobulinimo kompetencijos. Didžiausi reitingai gebėjimo spręsti konfliktus, palaikyti mokyklos, darbo rinkos ir įmonių bei organizacijų ryšius. Mažiausi – gebėjimų perteikti savo patirtį bendradarbiams, atlikti didaktinius eksperimentus diegiant naujoves, kurti mokymo programas ir mokymosi medžiagą išorės užsakovams ir t. t.

4. *Profesinio rengimo programos projektavimo kompetencijos* mažiausiai atitinka profesijos mokytojo standartą. Iš jų svarbesnės profesinio mokymo programos tobulinimo kompetencijos. Palankiausiai vertinami gebėjimai nustatyti situaciją darbo rinkoje, suplanuoti mokymo programos įgyvendinimo procesą, tobulinti konkrečios tobulinimo programos turinio elementus ir t. t. Žemiausiai vertinami gebėjimai atlikti mokymo programos vidinį kokybės auditą, nustatyti darbo rinkos pokyčių priežastis ir padarinius, profesijų ir kvalifikacijų pokyčius ir prognozes darbo rinkoje ir kt.

5. Kuo žemesni kompetencijų svarbos reitingai, tuo daugiau profesijos mokytojų nenurodo savo sąsajų su jomis, praleisdami tuos gebėjimus arba juos mano esant nesvarbius.

6. Statistinė duomenų analizė išryškino, kad profesijos mokytojų požiūris daugiausiai priklauso nuo dalyvavimo kvalifikacijos kėlimo kursuo-

se (ypač vertinami *užmokyklinio švietimo sistemos plėtojimo* bei *darbo rinkos situacijos vertinimo ir mokymo modulio pasiekimų vertinimo* kompetencijų gebėjimai) ir kvalifikacinės kategorijos (ypač vertinama *mokymo modulio pasiekimų vertinimo* ir *darbo rinkos situacijos vertinimo* gebėjimai).

7. Mažiau nei pusė profesijos mokytojų nori savarankiškai tobulinti savo kompetencijas. Dauguma norėtų tobulinti pasiekimų vertinimo gebėjimus, tačiau nė vienas respondentas nenurodo asmenybinio ugdymosi gebėjimų.

8. Kvalifikacijos tobulinimo sistemos skiriamas dėmesys kvalifikacijoms tobulinti tenkina tik 42,4 proc. profesijos mokytojų. Ypač pasigendama rūpesčio ugdyti mokymo modulio programos tobulinimo gebėjimus.

9. Profesijos mokytojų noras savarankiškai tobulinti gebėjimus ir kvalifikacijos sistemos teikiama pagalba apima tas pačias (šešias iš dvylikos teikiamų standarte) kompetencijų grupes. Kvalifikacijos sistemos rūpesčio labiausiai trūksta gebėjimų vertinti pasiekimus ir profesinio rengimo programos tobulinimo kompetencijoms, o pranoksta respondentų lūkesčius mokymo modulio programos tobulinimo kompetencijoms skiriamas dėmesys.

10. Didžiausią poveikį savarankiškai tobulinti savo gebėjimus daro: *darbo stažas* (gebėjimams vertinti darbo rinkos situaciją) ir *igyta specialybė* (mokyklos ir švietimo sistemos plėtojimo kompetencijoms).

11. Pasitenkinimas kvalifikacinės sistemos skiriamu dėmesiu gebėjimams tobulinti daugiausia priklauso nuo *kvalifikacinės kategorijos* (asmenybinio ugdymosi kompetencijoms); *pedagoginio darbo stažas* (mokymo modulio turinio planavimo kompetencijoms), *igyta specialybė* (profesinio rengimo programai projektuoti).

LITERATŪRA

Anužienė B. Kompetencija kaip profesinės didaktikos sąvoka // *Tiltai*, 2005, t. 28, p. 19–30.

Buck B. Profesijos mokytojų rengimo prioritetai mokymosi visą gyvenimą perspektyvoje // *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*. 2003, t. 4, p. 10–16.

Danilevičius E. Asmenybės ugdymo filosofinių kryptų sankirtos profesinio rengimo kontekste // *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*. 2002, t. 4, p. 90–101.

Dienys V. Profesinio rengimo turinys: tobulinimo prielaidos ir perspektyvos // *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*. 2002, t. 5, p. 66–72.

Dienys V., Sajienė L. Lietuvos profesijos mokytojų kvalifikacija ir jos tobulinimo kryptys // *Mokytojas (dėstytojas) modernaus profesinio rengimo procese: [straipsnių rinkinys]*. Vilnius, 1996. P. 146–150.

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

Comparative Analysis of Qualification Systems of Member States of the European Union, 2004.

Gurskienė O. Pirminio profesinio rengimo politika Lietuvoje ir ES // *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*. 2003, t. 6, p. 38–51.

Jovaiša T., Shaw S. Žvilgsnis į bendrųjų gebėjimų ugdymą Rytų ir Centrinėje Europoje (partnerių šalyse) // *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*. 1998, t. 1, p. 30–47.

Kubilienė R. Vadovo vaidmuo skatinant tobulinti profesijos mokytojus // *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*. 2003, t. 6, p. 207–211.

Lanka A. Profesijos mokytojų rengimo tobulinimas ir universitetų vaidmuo // *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*. 2002, t. 4, p. 48–53.

Laužackas R. Profesinė edukologija: sisteminis apibūdinimas // *Pedagogika*. 1998, t. 37, p. 61–73.

Laužackas R., Pukelis K. Kvalifikacija ir kompetencija: samprata, santykiai bei struktūra profesijos mokytojo veiklos kontekste // *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*. 2000, t. 3, p. 10–17.

Laužackas R. Profesinio rengimo metodologija. Monografija. Kaunas: VDU leidykla, 2005.

Lepaitė D. Kompetencijos vertinimo problema profesinio mokymo procese // *Socialiniai mokslai. Edukologija*. 1997, t. 3, p. 106–111.

Linkaitytė G., Lapėnienė A. Pedagoginės kvalifikacijos tobulinimo perspektyva: didaktinio proceso stebėsenos modeliavimas // *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*. 2005, t. 9, p. 56–65.

Laumenskaitė E., Petkevičiūtė N. Asmeninė motyvacija kaip profesinės karjeros pagrindas // *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*. 2004, t. 8, p. 72–83.

Profesijos mokytojo standartas // *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*. 2002, t. 4, p. 85.

Monkevičius A. Profesinio rengimo Lietuvoje strategijos ir politikos kaitos bruožai bei tendencijos // *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*. 2002, t. 85, p. 10–19.

Pusvaškis R. Profesijos mokytojų rengimo Lietuvoje strategijos metmenys // *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*. 2002, t. 4, p. 54–57.

Večkienė N. Masaitytė R. Profesinės mokyklos vaidmuo tęstinio ugdymo procese // *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*. 2003, t. 6, p. 116–127.

COMPLIANCE OF VOCATIONAL TEACHERS WITH THE SKILL STANDARD FOR VOCATIONAL TEACHER

Elvyda Martišauskienė, Marytė Gaigalienė

Summary

Striving to establish a unified qualification system, problems related to vocational education and training are raising more and more concern in all the countries of the European Union, since vocational education and training have to meet the changing requirements of the labour market and the acquired qualifications are to be recognised. Moreover, it is of a particular importance to ensure personal satisfaction of employees, their development, involvement and efficiency.

Therefore, standards of vocational teacher, which are based on competences implying objective and subjective factors, are being established, the system of vocational training and professional development is being reformed at a national level.

This research aims to identify the effect of vocational education and training policy on vocational teachers: their attitude to the skill standard for vocational teacher, the competencies they want to develop

and to what extent they are satisfied with the current system of professional development.

The research results show that *competences of personal self-development* conform with the standard for vocational teacher to the greatest extent. However, the most favourable evaluation was attached to general competences of personal self-development (e.g. to assess and develop own personal qualities) and competences regarding application of information technologies. The parameters, indicating the highest maturity of a personality (responsibility, independence, self-analysis, abilities to reflect own performance and behaviour) gained lowest evaluation. The *competences of teaching module planning, teaching and development* were evaluated similarly: slightly fewer respondents considered them to be very important but a bigger number of educators referred to these competences as relevant. The most favourably evaluated competences comprise those of planning of teaching module content and teaching, whereas competences to assess achievements of teaching module were ranked lowest. The least relevant competencies include: abilities to conduct pedagogical experiments, to interpret and to adequately evaluate achievements and obstacles in the context of aims of teaching module, etc.

Competences of school and education system development take third place referring to their compliance with the standard for vocational teacher. Competences of improvement of school as an organisation are evaluated more favourably. The highest ratings are attached to skills of conflict resolution, abilities to ensure contacts among schools, the labour market, enterprises and organisations. Abilities to disseminate own experience, to conduct didactic experiments implementing innovations, to develop teaching programmes and teaching materials for external contracting parties, etc.

Competencies of projecting of vocational education and training are considered to show the lowest compliance with the standard for vocational teacher. According to the respondents, competences of improvement of vocational education and training programmes are more important: abilities to identify the situation in the labour market, to plan the process of teaching programme implementation, to improve content elements of a particular development programme were ranked highest, whereas skills and abilities to conduct

internal audit, to identify reasons for changes in the labour market and consequences of them were considered to be less relevant.

It was revealed that the lower the rating of the competence importance, the bigger the number of vocational teachers, who fail to identify their own relations with them, i.e. they omit them or refer to them as irrelevant.

The statistical data analysis highlighted the tendency that the attitudes of vocational teachers mainly depend on their participation in *professional development courses* and their *qualification category*.

Fewer than half of the vocational teachers in the survey want to develop their own competences independently. The majority of them expressed their willingness to improve abilities of achievement assessment. However, none of the respondents pointed out competences of personal self-development, which indicates educators' insufficient perception of their importance.

The attention of professional development system to qualification development satisfies only 42.4 % of vocational teachers. A particular concern is required for development of abilities to improve teaching module programmes.

Intention of vocational teachers to independently develop abilities and assistance provided by qualification systems comprise the same competence groups (6 out of the 12 provided for in the standards). According to the respondents' opinion, development of competences to assess achievements and to improve vocational training programmes lacks proper concern from the qualification system itself, whereas focus on competences of teaching module programme improvement surpasses their expectations.

Working experience (on ability to assess situation in the labour market) and the *speciality acquired* (on competences of school and education system development) have the most considerable effect on independent development of educators' own abilities.

The satisfaction with concern of qualification system in development of abilities mostly depend on educators' *qualification category* (in competences of personal self-development); *experience of pedagogical work* (in competences of teaching module content planning) and the *speciality acquired* (in competences of vocational training programme projecting).

Iteikta 2007 01 09

Priimta 2007 02 12